

変貌する社会と高校教育改革

第3委員会<高校、大学教育改革と入試改善>最終報告

目 次

はじめに	(3)
第1章 高校改革と市民社会の創造	(5)
——「多様化」と「公正」の調和を求めて——	
はじめに	(5)
1. 日本の企業と教育	(7)
2. 格差の是正	(14)
3. 成熟化社会と多様化	(20)
第2章 高校教育の階層的構造の解消に向けて	(31)
1. 階層化された高校教育・序列化をすすめる高校教育	(31)
2. 高校教育の構造的位置	(32)
3. 現代日本の階層構造と学歴主義	(33)
4. 高校制度と高校入学者選抜制度	(37)
5. 階層的構造の教育的效果	(38)
6. 階層的構造の社会的效果	(40)
7. 高校制度改革の方向	(41)
第3章 地域総合中等学校の展望	(48)
1. 地域総合中等学校の教育的效果	(49)
2. 地域総合中等学校の社会的效果	(52)
3. 今後の検討課題	(54)

4. 地域総合中等学校への多様な道	(55)
5. 結論	(60)
第4章 青年・家庭・地域社会の変貌と大人の課題	(61)
はじめに	(61)
1. 教育改革への視点	(61)
2. 行き場のない青年たち	(63)
3. 家庭と地域社会の変貌	(66)
4. 学校への期待と批判	(70)
5. 大人の課題	(73)
おわりに	(75)
第5章 進学準備教育の実態と問題点	(76)
——九州地区における高校を中心として——	
はじめに	(76)
1. 九州地区の高校再編成の現状と課題	(77)
2. 九州地区の高校入試制度の現状と問題点	(81)
3. 学力向上運動（受験技術向上運動）	(85)
4. 大学進学の準備教育の実態と問題点	(87)
5. 高校改革の展望	(96)
おわりに——今後の課題——	(98)
第6章 神奈川における高校教育の現状と課題	(100)
——「序列と格差」のなかの県立高校——	
はじめに	(100)
1. 「百校計画」の功罪	(101)
2. 「課題集中校」とはなにか…「矛盾」集中の実態	(111)
3. 「課題集中校」に展望はあるか	(118)
——生徒急減期における高校教育改革——	
おわりに	(124)
補章 高校教育改革に関する調査報告	(127)

はじめに

私たち第三委員会の中間報告に対して、全国の教職員の皆さんから、予想以上のご意見、ご批判をいただいたことに、まずもって感謝したい。もちろん多くは私たちの見解に対する異議ではあったが、そこには本報告作成への励ましと期待もこめられているうけとめ一層の緊張感を覚えた。しかし、同時に全国の教職員の皆さんのがいだに教育改革への強い関心と、意欲が深くかつ広範に伏流している証拠を目のあたりにするおもいで、報告書をつくった意義を改めて実感できた次第である。

さまざまな意見を大別すると、一つは「多様化」（「自由化」）の問題をどうするかであり、もう一つは社会的な「公正」（「平等」）をどう実現し、かつ両者をいかに調整・調和させるかである。その他具体的には、私学の問題、大学の問題をどう改革するのかという要望もあった。

中間報告の再検討をもとにして、如上の課題について当事者・関係者からのヒヤリング、実地調査、資料の蒐集・照会を行い、それらについての討論を重ねた。しかし、私学の問題及び大学の改革についてはなんといっても時間の制約のため、中間報告の提言以上の域を出なかった。残念ではあるが、問題の重要性を鑑みれば独立の委員会による調査・検討を行うべきである。

社会的公正（平等化）についていえば、中間報告と同様、実現の具体的方途として、中学区規模の総合選抜を再提案した。多様化の問題は高校間格差のは正とともにに行われない限り問題をより一層深刻なものにするだろう。この点については委員全員の一致をみた。しかし、それをどのように具体的に改革するのか、その処方については幾度か激しい議論を重ねたのであるが、必ずしも委員全員の意見一致を得られなかつた。もちろん、相互の調整を試みたのであるが、それぞれの委員が、各章のテーマに関わる限りで改革案を提起し展開するに留めた部分も多い。しかし、それなりの成果は報告に盛られていると信ずる。私たちも委員会の力の及ばなかつた点もあるが、同時に激動する現代史の反映でもあると考える。報告書の全般について、とりわけ新たに提起した論点については中間報告と同様、

現場の教職員の皆さんからの率直なご批判をお願いしたい。以下各章の概略と執筆者を誌しておく。

第一章では、市民社会の現代的創造を中心にして高校改革をすすめることを提唱した。高校教育内での改革としては、中学区規模による総合選抜という一定の「平等化」(自由の制限)が必要であるが、制度化の前にも具体的に運動がすすめられなければならない。さらに成熟化社会においては、高校教育への生涯学習の導入によって一定の「自由化」をはかり、さらにノン・エリートを中心とする「知的・道徳的」改革のためのカリキュラム編成のための視点を述べた。この具体化によって「平等化」と「多様化」の調和をはかるべきである。

第二章、第三章では、高校教育の学歴による階層化の構造を詳細に解説し、入学選抜制度を学区の縮小と総合選抜によって、格差を是正していく方向を提示した。その論理に沿って「地域総合中等学校」の意義と問題点を指摘した。

第四章では、教育改革を考える場合に欠かすことのできないテーマである、青年・家庭・地域社会の変貌を検討するとともに、大人の側の課題をも明らかにした。

第五章では、九州地区の高校再編成、とりわけ入試制度、学力向上運動、教育課程の実態について詳細に報告し、各高教組の提言を援用しつつ高校改革の展望と今後の課題を提案した。

第六章では、神奈川の「課題集中校」の現状を中心とした格差構造の実態を具体的実証的に剔快した。その上で、「課題集中」校にこそ学校変革の可能性が秘められていることを執筆者自らの体験を踏まえて提言した。

執筆分担は以下の通りである。

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	仙 波 克 也
第六章	中 野 和 巳

付記。全国各地の高校入試と教育改革の状況について日教組各単組に調査・回答をお願いした。その結果を本報告書に収録できた。御多忙の中を調査・回答に御協力頂いた各単組に御礼申上げる。集計・整理の作業は橋本健二委員が担当した。

(黒沢惟昭)

第1章 高校改革と市民社会の創造

——「多様化」と「公正」の調和を求めて——

はじめに

中間報告においては、高校教育の「病理」の直接的原因が学校間格差にあることを指摘し、その解決の方途について幾つかの提言を試みた。同時に、その格差は現代日本の社会構造とも深く結びついていることも指摘した。したがって、社会構造の変革が伴わなければ病理の真の解決は望めないのである。つまり、教育の、ましてや高校の内だけで改革ができるなどと考えるのは誤りであるし、虫が良すぎるのである。

しかし、残念ながら、社会の根本的改革などは当面は期待できそうもない。だから、今回の提言も具体的には高校の内部に限定せざるをえなかった。ただし、改革の前提として、現代日本的主要構成要素である企業と教育の関係についても若干の考察を試みた。もとより企業分析は素人の域を出ないため、多くは先学の研究の引証によったのであるが、その際にも独断と偏見があることをおそれている。⁽¹⁾それにしても、高校改革を具体的に起動させ、展開していくためには、企業の現状も同時に改革される必要があることは常に心に銘記されるべきである。本文中の章句でいえば、「企業と市民社会との共存」あるいは「企業を市民社会の制御下におく」⁽²⁾ための運動、一般的に市民社会の創造の運動と高校改革が結びつかなければ、改革の実現は難しいということをあらかじめ強調したいのである。小論の考察、提言がそのための一助となれば幸いである。

ところで、市民社会とは18, 9世紀頃に西ヨーロッパを中心として、それ以前の封建的、重商主義的な思想、制度を批判するかたちで、つまり自由、平等、友愛を中心にして少なくとも理念的に形成されたものである。したがって、現代日本、企業国家日本の改革理念として有効でありうるかという疑問も生ずる。もちろん丸ごとに適

(1) この際、市民社会との関連で日本企業を分析したレギュラシオン学派といわれる人々の労作を主として参考にした。この派の研究はこのところブームの感があり、おびただしい文献が公刊されている。とりわけ日本では第一人者といわれる山田鋭夫氏の著作に多くを学んだ。同氏は多数の著書・共著、訳書を公刊されているので参照されたい。さしあたって、次のものが素人にも比較的わかり易く、教示を得た。山田鋭夫『レギュラシオン・アプローチ』(藤原書店、1991年)。いいだも・山田鋭夫『アフター・フォーディムと日本』(御茶ノ水書房、1992年)、そのほか、いいだもも『アフレフォーディムズムの時代とグラムシ』(御茶ノ水書房、1991年)など。

(2) この点については、内橋克人『尊敬おく能わざ

用できることはありえない。しかし、自由、平等、友愛はこれまで殆ど理念に留まっていた。実質化を目指したはずの社会主义も、それ故にとりわけ抑圧された人々にとって久しい間「希望の星」であったが、昨今の社会主义国家の崩壊はその現状の無残さを白日のもとにさらしてしまった。とりわけ自由の抑圧の情況は目をおおうばかりである。一方、資本主義の側においてもそれらの理念は相変わらず理念の段階に留まっている。

ここでは、とくに不平等（差別、格差）の実情は深刻である。法の前では平等などといつても實際にはそうなっていないことはこの国に生きる人々の実感である。高校間格差はその如実な実例である。まさしく、「豊かさ」のなかの格差である。したがって、自由、平等、友愛というフランス革命期の人権思想、それに公正とか正義とか福祉、異質との共存などを含めた諸価値を実質化する社会を現代市民社会と呼べば、この社会の創造こそ、体制、民族を超えた全人類共通の課題になりうることは間違いない。伝統的風土と深く結びついで形成されてきた企業国家日本を批判的に把えかえし、改革、是正していくためにも市民社会、その現代的展開は極めて有効な概念であり、この国の多くの人々の支持を得られるものであると信ずる。⁽³⁾

このコンセプトを高校改革の面でみるとどうなるだろうか。一面では青年の自由への志向は押しとどめることはできないだろう。急速な価値観の変容、多様化の一端についてはすでに中間報告でも触れた通りである。また本章でも「成熟化社会」との関連で改めて論じたところである。同時に、この自由をそのままのかたちで無制限に宣揚すると一層格差が拡大し、平等、公正の理念に著しく反することになってしまう。

元来、自由と平等の両立はアポリアであるとされてきた。中教審は「効率」と「平等」という二つの概念を用い、これら双方のレベルを少しづつダウンさせることでこのアポリアを解決しようという処方箋を提示した。⁽⁴⁾この処方の効果については今後の推移を慎重に見守ることによって判断しなくてはならない。しかし、「平等」に対する概念は「効率」よりは「自由」ではないだろうか。本章で提示しようとした改革構想を要約すれば、自由の一定の制限によって平等、公正をいささかでも実質化しようというものである。適否については読者の判断にゆだねるほかない。中間報告同様、読者の厳しい御批判を切望する。

る企業』(光文社、1991年)を参照されたい。

(3) 日本における市民社会研究は先達として故高島善哉、故内田義彦らによる一連の業績、さらにそれらの継承として平田清明氏の『市民社会と社会主义』(岩波書店、1969年)などが注目される。現代の課題からのアプローチとして、さしあたって次の書を挙げておきたい。平田清明・山田銳夫・八木紀一郎編『現代市民社会の旋回』(昭和堂、1987年)。

(4) 最近の中教審の審議内容については次の二著が参考になる。西尾幹二『教育と自由—中教審報告から大学改革へ—』(新潮社、1992年)、由紀草一『学校はいかに語られたか』(JIG出版、1992年)。

1 日本の企業と教育

(1) 戦後日本の階層の平準化

戦前と比較して、戦後日本社会の大きな特徴は、階級、階層別ライフスタイルの流動化・平準化である。少なくとも「中流」国民のコンセンサスだといえよう。この理念は、一連の戦後改革—農地改革、財閥解体、労働立法、教育改革 etc によって実現の基礎を据えられた。事実、これらの改革を基盤にして、1965年以降の高度経済成長の過程でこの平準化は急速に促進された。教育の普及は質のよい若年労働力の豊かな供給源として、高度成長の推進要因となった。賃金の上昇による購買力の増大は商品の需要を拡大させ、ライフスタイルの平準化は、大量生産、大量消費化（「フォーディズム」）の方式にマッチしていたのである。

戦後の税制改革による所得税の累進課税制は一般的に所得格差を縮めたが、これによって戦前に著しかった学歴別賃金格差も縮まった。⁽⁵⁾こうして戦前に比して戦後日本の階層・階級の差は縮小し、それによって国民のライフスタイルの平準化が進行したとみることができよう。⁽⁶⁾

(2) 職業格差と「学力」による配分

これに対して、実社会の職場の現実はどうか。結論をいえば、分業による職業上のピラミッド型の階層構造は厳存しているのである。つまり、メカニゼーション、オートメ化、ME化を迎えて、「少数の恵まれた仕事」と「多数の恵まれない仕事」の分離の実態は変わらないのである。⁽⁷⁾

そこで、一方の平準化（階層）と他方の不平等化（職業）をどう「調整」するかという問題が生ずる。戦前のように身分的、世襲制によることはできない。「公平」に行わなくては戦後改革の理念に反し、国民のコンセンサスを得ることはできない。

ここで「公平な」とはスタートラインの同じ（「機会の均等」）「競争によって」ということである。

まず、高卒の就職に例をとってみよう。日本の現行「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。しかし、実際には、

(5) 戦前の学歴別賃金差別の一例については、高梨昌『生涯学習と学校教育改革』（エイデル研究所、1992年）第一章第3節「学歴別階層労働市場の形成」を参照されたい。

(6) 学歴による生涯賃金格差は高度経済成長期には縮まる傾向にあったが、その後は頭打ちのようである。この点については矢野真和『試験の時代の終焉—選抜社会から育成社会へ』（有信堂、1991年、P22）を参照されたい。

(7) 労働と職業の実態については逐一注記しない点についても熊沢誠氏の一連の著作に多くの御教示を与えられた。とりわけ教育関係者のために講演された記録「戦後民主教育の光と影」（『社会主义と労働運動』vol. 16No 8）は同氏と同世代の筆者としては強い共感をもって拝読した。本章の叙述に

新規高卒者の職業紹介の大部分が高校に委託されている。つまり、学校の推せんが非常に大きなウェートを占めるのが日本の特徴である。⁽⁸⁾この推せんをいかに「公平」に行うか。学校の「評価」＝「成績によってである。しかし、この場合に、各学科目ごとのバラバラの評価では推せんの「規準」が「公平」にならない。多面的、総合的な評価が要求される。そのためには諸科目的「評価」を一つに「東ね」かつ総体の中の位置づけが必要である。これが「偏差値」といわれるものである。これによって各教科目を「総合的」に一つの数値に還元し、全体の中に位置づけることができる。⁽⁹⁾つまり、「序列化」が可能になる。これに態度、性格、行動、考え方などを勘案して「多面的」な評価・成績が完成する。こうして、卒業後どんな職業に就きたいかという生徒自らの選択の意志は殆ど捨象されて、成績順に各会社に「配分」される仕組みが成り立つのである。

次に、大学への進路決定もこの「偏差値」が効力を発揮する。つまり、日本では受験産業の情報システムが発展しているため、ほぼ全国の大学、学部が「偏差値」によって一元的に序列化されている。そしてこの序列化は極めて精確であるから、進学は受験生の志望によるのではなく、自分の「偏差値」によって「振り分けられる」というのが現状である。

この場合、多くの者が目指すのは、いわゆる有名大企業である。大学のランクも有名大企業に就職できるか否かによって決定されている。

一方、大企業の側でも、この学校の「偏差値」（これによって序列化される学校間格差）を信頼しているのである。いいかえれば、大企業のサラリーマンに必要な資質は、多数の科目的「偏差値」と整合的だということである。⁽¹⁰⁾

以下この説明に移ろう。

(3) 日本の企業の特色

最近の日本の企業の特色は、日本の研究者よりも海外の「レギュラシオン学派」の研究によって明らかにされたといってよいだろう。日本の研究者はむしろこの派の人々の分析によりつつ日本企業の構造を解明しつつあるというのが現状である。レギュラシオン学派の研究による日本企業（「トヨティズム」）の特色を要約・紹介しよう。⁽¹¹⁾

は同氏の教示によるところが大きいことを誌して御礼申し上げる。

(8) この間の事情については、苅谷剛彦『学校・職業・選抜の社会学—高卒就職の日本のメカニズム—』（東大出版会、1991年）とくに第2章を参照されたい。

(9) 「偏差値」については、簡潔な説明として、河原巧『学校はなぜ変わらないか』（JIG出版、1991年）第四章・偏差値論を参照のこと。

(10) この指摘は注(7)の熊沢誠氏の論稿に基づいて筆者なりの考察を加えた結論である。

① 戦後日本の企業は株主を外部化したかわりに労働者を企業の内にビルトインすることに成功したのである。つまり、一方で経営と所有を分離し、他方で、労働者の「やる気」（能力とモラール）をいかに引きだすかに非常な努力を傾けた。労働者の方も、経営者に協力すること（生産性の向上）が結局、自分たちの賃上げにもつながることを次第に認識するに至った。ストライキよりも労使協調路線の選択である。この基盤には「終身雇用」「年功序列」「企業別組合」という日本の労使関係のいわゆる「三種の神器」、それをうみだした日本の風土、土壤があったことはいうまでもない。

② こうなると日本の「労働者」は欧米の意味での労働者とはいえない。現在の日本では「会社人間」「企業戦士」ということばが流行しているが、要するに日本の労働者は「企業人」に変じたのである。しかし、この変容には次の事情も勘案されるべきであろう。

日本の企業内には、上下の職階秩序があるが、それはヨーロッパのような秩序とは異なり、明確な境界区分をもっているとはいえない。すでに指摘したように、所得格差もそれ程大きくない。さらに昇進の可能性も広く開かれているのである。言わば、階層・階級の「平準化」という日本社会の特色は企業においても一応は実現しているのである。したがって、「企業人」という同質性が成立しやすい。つまり、労働者階級という帰属意識よりも企業（会社）への帰属意識の方が強いのである。ただし、この帰属意識（同質性）は、「義務の無限定性」（職務の範囲が極めてあいまいなため）と密接につながっている。具体的には唐突な上司の恣意的依頼、同僚の手助けを断れないし、サービス残業が日常化するという事態をひきおこす。さらに、この「義務の無限定性」が昇進のための「評価」の規準（人事考課）になり、それなりの昇進が保障されるとすれば、企業人は企業内だけでなく、いわば全生活を通して企業目標に参加、というよりも「のめり込む」ことになりがちである。

③ 企業人の誰もが、昇進、栄達の可能性があり、これが「義務の無限定」に基づく長期間の「評価」によるとすれば、少数のポストをめぐって企業人間の激しい競争が展開されることに行きつく。この場合の評価は「義務の無限定」に依るのであるか

(1) この点については注(1)の文献を参照して頂きたいたいが、とくに昨年（1992年）5月神奈川大学で平田清明、山田鋭夫、加藤哲郎の諸氏と筆者の四人をパネラーとして開催されたフォーラム「現代市民社会と企業国家日本」の記録（『経済評論』41巻8号、1992年8月号）のうち、山田鋭夫氏の稿「企業社会と市民社会—トヨティズム日本をこえて」がわかりやすい。要約・紹介はこの稿による。この点について山田氏に御礼申し上げる。なお、このフォーラムに基づく論集は、近く『現代市民社会と企業国家』（御茶ノ水書房）と題して公刊予定であるので是非参看願いたい。

ら、企業人はつねに企業全体のことを配慮し、自らの行動方式を自ら決定し律していかねばならない。欧米ではその担当ポストにある者（エリート）がやるべきことを、日本では企業人全員がやらねばならないのである。こうして、企業は全労働者（企業人）の「やる気」を全生活にわたってひきだすことに成功したのである。

以上が一般的に「トヨティズム」と称される日本企業の特色である。あらかじめいえば、「経済大国」と「生活小国」の『共存』という日本社会の一見矛盾する二側面は上記のような日本独特の「企業」の企業人の「調整」によるものだというのがレギュラシオン学派の説明である。全く正しい分析といわねばならない。

(4) 日本の教育の「病理」と企業

以上の説明から日本の企業人に求められる最大の資質は「flexibility」である。限定された範囲の技能やそれだけに固執する性向・能力は企業にとっては不適なのである。いいかえれば、多科目の総合的な評価及び全体の位置を示す「偏差値」が高く、性格も色々な場面、時々の状況に積極的に適応する「柔軟な」人材がベストだということになる。

ランクの高い大学に入れたということは、小さい頃から不得意科目を克服し、競争に耐えかつその勝者になったという自信を抱いている人間ということであり、それに要する気力と体力、それを支えた家庭の経済力・文化的資本、これこそが大企業における如上の能力、モラールに非常にうまく適合するわけである。だから日本の企業は安心して「偏差値」の高い者を採用するのであり、逆にこの相関性があるために「偏差値」の信用度も高いのである。

このようにして、戦前の日本社会に特徴的だった身分制的学歴格差はほぼ解消したが、新たに、学歴、学力、端的に「偏差値」による「選別」「差別」が一般化しているのが現代日本の教育状況である。つまり、一方に「公平な」競争の勝者としての傲慢な少数エリート、他方に、敗者であるノン・エリートの大群の存在である。ここで考えるべきは、この分離は戦前のように主として階層の出自によるものではない。スタート時点である小さい頃から機会の「均等」に基づいた多面的な、それゆえ「公平」な「テスト」の「評価」の「結果」としての選別である。いわば、多くは自らの責任による「いわ

れある」「帰属」なのである。このためにノン・エリートの多くは「あきらめ」「しらけ」哀しい分限意識に陥っているのが現状である。しかも、機会は「均等」ではあっても「競争」への参加、持続は最近では家庭の「総力戦」の様相を呈している。¹² すなわち、親の経済的、文化的資本に多く依存せざるを得ない。こうして、能力主義による階層の帰属は世代的に継承され固定されていく傾向にある。この結果、より具体的には次のような教育の病状が広く看られる。

- ① 「進学校」といわれる高校では「エリート」（ランクの高い大学、企業）を目指して学力（「偏差値」）向上競争が熾烈化し、地域によっては行政も奨励している始末である。
- ② 「偏差値」の低い「底辺校」といわれる高校では多くの生徒に「分限意識」が広まり、深められているため、彼らはやる気を失い通常の「教育」「授業」が成立しない。しかも「中退」「不登校」が低学年層にまで拡がりつつある。
- ③ 中卒就職者に対する「いわれない」社会的な差別意識がある。これは高校進学率が95%に達している現在、高校に進学しないのは個人的・家庭的に「欠陥」があるのでないかとみられがちなことによる。また、それだけの学力を要しない職業までも、その資格を「高卒以上」、と規定していることが多い。これは中卒者に対する「いわれなき」差別と考えざるをえない。
- ④ しばしば「レジャーランド」化といわれる大学、とりわけ文科系の学生の知的水準の低下が著しい。現在のところ、ランクの上の大学の出身者にはほぼ一流企業への就職（社）が保障されている。しかも企業は大学での専門能力の修得を学生に求めのではない。flexibilityに基く職業教育は採用後に主としてOJTで行うわけであるから学生は専門的勉強をする必要は殆どない。ランクの上でない大学の学生も、今のところそれなりに「分限意識」を抱きながらも序列に応じて会社になんとか就職は可能である（その職が「大卒」に相応しいか否かは別として）から事情は大方同じである。こうして、日本の大学生は世界でもっとも勉強しない部類に属するのではないか（ちなみに講義外の週毎の勉強時間はアメリカの53に対して日本は13という）。この「レジャーランド化」「モラトリアム化」を許しているのは、企業がフレキシビリティの資質の「熟成」をまって「ねかせて」いる期間と考えられると説明する研究者もいる。¹³

⑫ ここで、「エリート」「ノン・エリート」による区分・用語は熊沢誠氏（注(7)）によるものであるが、その実態については筆者も大きく共感するところである。なお、この点に関連して、熊沢誠『ノンエリートの自立・労働組合とはなにか』（有斐閣選書、1981年）、とくに第二部の論稿が参考になる。

⑬ 日本の企業国家と市民

以上のようにあれば、①④は企業にとってはむしろ肯定すべき事態である。問題は②③であるが、今のところ数としては少数であり（中退率2.2%、約12万人）、高校の中退率3割以上といわれるアメリカに比して文字通り桁違いの低率である。しかも、彼らは完全にはアウトロー化していないといってよい。したがって、企業は彼らを非正社員、つまりパートタイマーとして、単純労働の扱い手として雇うことで企業に囲い込むことが可能である。時給を多少高く与えれば、彼らは結構よく働くと企業は自信をもっているのである。

したがって、結論的にいえば、総じて大企業は現在の日本の教育に危機感をもつよりもむしろ是認していると考えてよいだろう。

(5) 日本の企業と現代市民社会の創造

このような状況であれば、日本の企業も、教育も安泰であろうか。そうではないと考える。すでに指摘した教育の病状も日本の企業が安泰である限りで、そこに包摶されている限りで、なんとか「調整」されていると考えるべきである。その肝腎の日本の企業が誇る要因それ自体がいまやマイナスに転じつつあることをやはりレギュラショニズム学派の人々の言説を援用して説明しよう。

日本の企業は企業人の「やる気」を実にうまく引き出すことに成功し世界に冠たる生産性をあげ「経済大国」「企業王国」日本を築き上げたが、いまやその負の側面が集中的に露呈されつつある。こう考えざるをえないのが今日的日本の状況である。

周知のように、日本経済の不公正（長時間労働、系列取引、閉鎖的市場、人権の軽視、etc）は国際的非難を浴びている。この解決のための内需主導型への転換も、企業人自身の生活様式を変えない限り有効には行いえないことを経済学者が指摘している。以下、この企業人の社会における負の側面をやや具体的にみてみよう。¹⁴⁾

- ① 企業人の同質社会、つまり「共同体」の構成員は、大企業男子正社員に限定されている。同じ働く者の中で大きな比率を占める中小企業労働者、女性労働者、パートタイマー、外国人労働者などはこの「共同体」から排除されている。しかも、大企業正社員といえども、企業の求める方針に従わない者、「無限定な義務」を積極的に遂行しようとしない「異端者」も排除されるのである。¹⁵⁾つまり、社会的には差別構造の上に立つ「共同体」であることは明らかである。

社会についての最近の分析としては次のものが興味深い。加藤哲郎『社会と国家』（岩波書店、1992年）。なお、注¹¹⁾の『経済評論』誌の加藤哲郎論文書参照されたい。

14) 負の側面については主として注¹¹⁾山田鋭夫氏稿を私なりに要約したものである。もちろん要約の責任は私にある。

15) この点については、熊沢誠『日本の経営の明暗』

② 企業社会は、すでに指摘したように、企業人の全生活を企業内に「のめりこませる」傾向をもつ。したがって、しばしば「仕事人間」「働きバチ」といわれる企業人は、地域活動、サークル活動、政治活動はもちろん家庭生活にさえも関心がなく、その時間もないというのが現状である。要するに企業を越えた市民空間はすべて企業人の手段になるか無関心になるのである。いわば、「企業社会が市民社会を呑み込んでいる」のが日本社会の現状なのである。

③ この企業社会はその最大の犠牲者である女性の「反乱」によって少しづつ崩れつつある。¹⁶女性（企業人の妻）による定年離婚、少産化、女性ネットワークなどは「反乱」の顕著な例である。さらに青年の意識の変容（コンサマトリー化）、フリーターの増加、「出世」（昇進）よりも休暇の多い職種を選択する志向などは青年の「反乱」とみることができる。この傾向は今後増大するであろう。

日本の企業主義と教育の「整合」が一つの成功をおさめたことは否定できない。しかし、以上のわずかな例によっても、いまや負の要因によって企業王国は土台からも崩壊しつつあると考えざるをえない。その解決のためには、まずもって「企業社会に呑み込まれている」市民社会をもう一度その名に値するものに復権させることが必要である。

市民社会は元来、18、19世紀あたりに、西ヨーロッパを中心にしてそれ以前の封建的、重商主義的な制度、思想に対立するかたちで構想された自由・平等・友愛の人権を中心とする社会であるが、それは長らく理念に留まっている。その実質化をめざした筈の社会主義も昨今の社会主義国家の崩壊によって、とりわけ人権の貧しさを白日の下にさらけ出した。現代市民社会とはこれらの経験を踏まえたものでなければならない。つまり友愛を（ブルジョアジーだけでなく）人類全体に拡大した共存、共生の社会による古典的市民社会の諸価値の実質化であると考える。¹⁷

幸いなことに日本の企業内部にもわずかではあるが市民社会との共存の動き、そのための企業人の文化を高めようという動き、企業社会を相対化する行動がみられ、また各地の自治体では「まちづくり」のための企業への働きかけ、協力の動きなどもみられる。¹⁸これらの動向は市民運動、労働組合運動、政党とも連携する必要があ

(筑摩書房、1989年) とくに第一部の論稿を参照されたい。

16 (注7)『経済評論』所収の加藤哲郎氏稿において、岡沢憲美氏の研究として紹介している「家庭当り労働時間」も参考にされるべきである。なお、戦後女性労働者のアウトラインについては、熊沢誠『新編日本の労働者像』（ちくま学芸文庫、1993年）のⅧが好便である。

17 国家と社会についてのわかり易い研究としては注13の加藤哲郎『社会と国家』（岩波書店、1992年）を参照して頂きたい。

18 一端の紹介としては、

る。日教組はこれらの諸運動の結節点となり、現代市民社会の創造の中核となる可能性を生かすべきである。教育改革もこの現代市民社会の創造の視点から構想され、実現をめざすものでなければならないだろう。

2 格差の是正

(1) エリートとノン・エリート

まず確認したいことは、今日に至るも「いわれなき」格差・差別はなお根強く存在しているが、反差別の運動、啓発の努力によって少しづつではあるが改善の傾向にあるといってよいであろう。¹⁹一方、改革のために注目したいのは、小さい頃から、「偏差値」を主軸とする「テスト」による「結果としての」格差・差別である。これは「客観的」な「テスト」の「結果」として形成された格差・差別であるとすれば、これを「いわれある」差別と呼ぶこともできよう。誤解を恐れずにいえば、上述の「いわれなき」差別もこの「いわれある」差別と複雑にからみあって存在しているために実相の把握が極めて困難なのだともいえよう。

ところで、「いわれなき」差別については、その不合理性は明らかであるために、反対運動は比較的進めやすいといえよう。少なくともタテマエとしては合意をえられやすい、といってよいのではないか。しかし、「いわれある」差別の方はどうか。ことばの示す通り、一定の「合理性」の根拠をもつために反対運動は仲々起こりにくくないのである。たとえば、格差の「底辺」部にランクされている高校の生徒が、それゆえに被むる不利益について抗議をした場合、「それは、ランクの高い高校へ行ける可能性があったにもかかわらず君の努力が足りなかったのだから止むをえないではないか。自業自得なのだよ」「努力した者と怠けた者が同じ扱いをうけることこそ不当ではないか」といった答がかえってくるのがまずは一般的であろう。この答にどのように反論できるか。もちろん、「偏差値」「学力」「能力」「人間の価値」のそれぞれは等値ではありえないし、そもそも比較されるべきものではない。しかし、現実には「偏差値」による序列が人間の序列であるかのように見なされていることも否定できない。

いま、この事実を前提にして、エリートとノン・エリートという区分をすれば、一方に、「偏差値」の非常に高い学校・大学を卒業

(注11) の報告記録である拙稿「現代の教育・文化状況と企業国家」(注11『経済評論』所収) を参看願いたい。

¹⁹ 筆者を含めての人種・差別に関する共同研究の成果については次の書を参看して頂きたい。日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育』(東洋館出版社、1989年)。

して大企業に就職している一部少数の人々（これをエリートと呼ぶ）と、それ以外の多くの人々（これをノン・エリートと呼ぶ）の二つに大別できるであろう。ラフな区分は承知の上であり、あくまで、「偏差値」に限定しての企業国家日本の区分であるが、前者はいわば、「いわれある」格差の上位に「実力」で辿りついた（と思いこんでいる）勝者として「自信」と「誇り」をもっているのに対して、後者は総じて自分の「分限」に「あきらめ」それゆえに「しらけた」意識を共有している。「偏差値」教育が企業の要求する資質と整合性があり、そのため小さい頃から、保護者を含めて、「偏差値」向上競争に参加している（させられている）現状であれば、「分限」意識は極めて根強く、前述のような「抗議」を提起する者は極めてまれでさえあろう。他方、エリートの方も、自分が恵まれたステータスにいるということにさえ無自覚（至極当然であると考えている）の者も多いであろう。いいかえれば、ノン・エリートの如上の心情に対して全く「無関心」「冷淡」であり、それゆえ「傲慢」であるといつてもよいであろう。²⁰高校でいえば、いわゆるエリート進学校の生徒と、「底辺校」の生徒のことを想い浮べて頂きたい。極めてラフにいえば、両校の生徒の相異なる意識、心性が世間一般のエリート、ノン・エリートのそれぞれに対応するであろう。

高校改革ではこの分離の傾向に一定の歯止めをかけ、少しでも是正したいと考える。緩やかな差異と、ファジィな分離は止むをえないし、むしろ自然だと思うが、現状はいささか極端ではないか。これでは市民社会の理念に大いに反するのである。この場合に確認したいのは、「偏差値」向上を目標に一途に進む学校も、「底辺部」「しらけ」「あきらめ」ている生徒の多い学校も、両者に問題があるということである。この意味で、双方ともに『教育困難校』と呼ぶべきだという主張にも一理あろう。そうはいっても、両校の『教育困難』の意味は現実的には大きく異なる。底辺部の『困難校』ではまず肝腎の授業が成り立っていない。多くの人々がイメージする教育とは相当にかけ離れた学校生活が日々展開しているのである。だから、改革を実現する場合はまずこの「底辺校」の事実に注目し、ここのは正をこそ起点とするべきである。こう考えるのがまず常識というものではないか。この点については第六章を参照されたい。

大企業が今日の教育に大きな危機感を抱いていないことについてはすでに触れた。とすれば、それを担うエリート、小さい頃からエ

²⁰ エリート、ノン・エリートの区分については基本的には熊沢誠氏の説を援用した。なお、注¹²を参照されたい。両者の心情は筆者の実感ともマッチする重ねて指摘しておく。

リートを目指す人々、そうした人々に改革を托することは殆ど無理であろう。格差、分離のなかで、「安らぎ」とまではいかなくても、それなりの「自信」と「誇り」をもっている人々はこの格差、分離の是正を主旨とする改革には反対するであろう。したがって、すでに述べた分類でいえば、ノン・エリートといわれる人々に即して、つまり、「あきらめ」「しらけ」分限意識に躊躇しているノン・エリートの方をこそ覚醒させ、希望を与え、自立、連帶の意識を形成させる方向での改革を考えるべきではないか。端的に『ノン・エリートの自立と連帶』と呼ぶことにしよう。この改革によって、エリートを見捨てるというわけではない。ノン・エリートの自立と連帶によって、傲慢にしてかつ冷淡なエリートにバラバラになって専らに使われるのではなく、逆に自立と連帶によってエリートを制御していくことをを目指すのである。さらに、エリートに対して『ノーブレス・オブリージュ』（「高貴なる義務」）という彼・彼女らの本来の使命を自覚させることも意図しているのである。

(2) 中学区規模による総合選抜

ところで、そのためには中間報告でも提言した中学区規模の総合選抜制を再び提案したい。これは明らかに自由の制限である。学校選択の無制限の自由に反対する立場である。したがって、大きな反対があることはもとより覚悟する必要がある。しかも、今日では、行政もバックアップしての大学進学のための「偏差値」向上運動が進められている地域が多い状況を勘案すれば、実現のためには相当な困難が予想される。だが、極端な格差を是正するためには当面はこの制度の実現しかないであろう。もちろん、全国一律にこの制度を実現するなどとは考えていないし、また政権をもっていないわれわれにそんなことができるはずもない。現行のような極端な格差は市民社会の理念にも著しく反しているのであり、この是正のために、中学区規模の総合選抜制はまずは妥当な、許容できる「自由の制限」と思う。

もちろん、戦後高校教育の理念を固執する立場からいえば、小学区制が望ましいが、中間報告でも説明したように、地域の変貌、経済格差、交通機関の利便などを考慮すれば、余り狭い地域に学区を限定するよりも数校を一つのブロックにして、学区をつくる方がベターである。この際、私学の問題も配慮することが肝要であろう。⁽²¹⁾ (21) 私学問題は、高校に限

私学には成立事情、伝統、担当部局の違いなどから難しい点もあるが、学区の設定には協力が絶対に必要である。つねに連携をとりつつ学区編成についての話しあい、協力を日常的に保ち、進めるべきである。日教組はこれまで私学問題を無視ないし軽視してきたという批判が私学の側に根強い。残念ながら大方の事実であろう。生徒減の今日、組合の利益だけでなく、生徒、保護者ことを少しでも考えるならば、私学との連携、協力の必要性は一層大きな課題となっている。この点をとくに強調しておきたい。

ただし、私学の自由を錦の御旗とする有名進学校に対しても、協力と連帶を求めつつも、その実現は極めて困難である。²²究極的には後論するような、ノン・エリートの自立を中心とするわれわれの改革プランに基づく教育実践・運動によって改革の実を示し、広く市民にどちらかの実践が現代的市民社会の創造にとって、よりベターであるかを競い、その成果を問うていくほかないであろう。もちろん、この場合の「成果」とはいわゆる有名大学への入学者数・率の上昇ということではなくて、「成熟化」社会の生き方の質の充実の謂であることについては後論を参照して頂きたい。

(3) 入試の廃止と中・高一貫教育

ところで、中学区規模の総合選抜は早急の制度化をめざすことはもちろんあるが、制度化されなければその実を挙げられないなどというものでは決してない。

まず、適格者の選抜としての入試は生徒の減少期を迎えるつある今日すでに意味を失っている。²³1950年、つまり新制中学の卒業生が初めて高校に入学した時の高校進学率は40%強であった。早くも70年には80%を超え、74年には90%を超えたのであった。現時点ではすでに94%を超えているのである。この数字を見る限り、高校は選ばれた者が入る旧制中学的性格から国民的準義務教育機関に転換しているのである。この事実をまず確認し、とくに高校側に根強い適格者主義の捨象を要求したい。この前提に立てば、国民的合意を得られる可能性は極めて大きいのである。

そうであれば、さらに一步を進めて、高校は入試をやめて、障害者を含めて希望者全員入学を提起しすすめるべきである。制度化の前には、定員の全員入学はもちろん、急増期にしばしば用いられた定員増による入学増などの便法によって実質的に入試を無化して、

ってみても公立以上の「格差」のため一律には論することはできない。したがって、極めて不充分なものであるが、次の拙稿を一つの参考にして頂ければ幸いである。「私学問題を考える」(『労働経済旬報』No1476、1992年11月下旬号)。

22 西尾幹二氏は、「文部省も手出し出来ない治外法権区域」と断じている(注(4)西尾書、P139)。

23 やや速断ではあるが入試というものはいかに工夫しても、一長一短、全ての人を納得させる方法はないというのが筆者の考え方である。選抜はやらないに越したことはないのである。

全員入学を実現することを提唱したい。しかもこの前提に立って、現行のように中学・高校を切り離さずに両者を一貫した中等教育機関として把えかえすことを提案したいのである。この場合高校段階まで6年間を義務化すべきか、中高あわせて4年制か又は5年制にするかは今後大いに議論の必要があるが、とにかく中・高一貫教育は必要である。とくに、中学区規模の総合選抜が実現すれば、高校間格差は相当程度に解消するはずであるから、自然と近くの地元の高校へ行くことが予想される。そうなれば、制度化以前に中・高一貫教育を実質的に進める可能性は充分にあるであろう。因みに、後章（第三章）で検討される地域総合中等学校もこの運動の成果の上ではじめて実現の展望が拓かれるのではないだろうか。

全員入学の当初は当然に混乱がみられるであろう。しかし現に全国の公立中学校では均しくやっているのである。最大のネックは高校側の適格者主義である。たしかに、全入によって生徒の学力差、個性の多様性が増加し、この事態にどう対応するかは大きな問題になろう。後論するように、科目（とくに3R'sの基礎科目）によっては習熟度別クラス編成、少人数制の活用、さらにカウンセリングの導入・充実によってこの課題は一定程度解決されるであろう。しかし、生徒の学力の多様性によって、従来とは異なった教育指導の問題が生ずることは明らかである。

だが、なにも問題がないような、新しい努力を必要としないような改革などは、結局改革の実を挙げえないことはすでにかつての大河の改革案の「末路」から明らかである。われわれの改革案はこの努力はもとより覚悟の上であることを重ねて強調しておきたい。

反面、この改革案の実現によって得られる面は大きい。まず入試というハードルが取り除かれるわけであるから、ただちに、中・高一貫の中等教育とまではいかなくとも両者の連携を深め、日常的にすすめる可能性が大きくなる。中学は前期中等教育として、高校は後期中等教育としてというふうに。またそうなるように運動を進めなくては折角の入試撤廃の意義は半減する。

さらに両者の連携によって、なによりも中学の授業が受験（技術）から解放される。これは生徒にとっては大いにありがたいことである。しばしばそれをテコに強制する『勉強』は効を奏しなくなるので、あらためて教育の内容、方法が教師に問い合わせされることになる。生徒自身にとって、高校とはなにか、さらにその後の人生の「進

路」について、教師や仲間たちと論じつつ自己決定していくことが要求される。こうしてはじめて、教師も本来の「進路指導」を日常的に行なうことが可能になるであろう。

また高校教育の内容と方法は、後論でやや詳しく述べるが、一般的にいえば、受験勉強に特有な、受け身の「情報」の「受容」(暗記)と無批判的「反応」ではなく、主体的・能動的な把えかえし、つまり「学び」の復権が期待できるであろう。基礎的事項の反復による習得、生活におけるそれらの実際的適用のための指導、そのために実験、対話、討論、ボランティア活動、フィールドワークの最大限の採り入れが必要となる。教研などで、しばしば生徒の「学び」の復権に関する素晴らしいレポートに接して、感動するのであるが、その都度、中・高一貫の連携があれば一層効果が期待されるだろうにと思うことしばしばである。

以上、ラフなアウトラインしか描けないが、この高校全入（入試廃止）、中・高一貫（連携）によって高校の教育実践は活性化し、高校が生徒にとって一定程度の「魅力」を発揮することが可能になるのではないだろうか。この実現によって一定の自由の制限を伴わざるをえない総合選抜も次第に解消していくであろう。

(4) 地元集中受験運動のネットワーク化

なお上記の運動をすすめていくための指針を与えてくれるものとして、大阪で行われてきた「地元集中受験運動」が大いに参考になる。中間報告でも紹介したが極めて注目すべき運動と思うので要点を再び紹介しよう。²⁴⁾

これは地元の一高校に、近辺の2～3の中学校が集中して受験する運動である。枚方市の場合には市内にある七つの高校にいわゆる「学校間格差」は存在していないという。また大阪府の高校中退率平均が2～3%（未公開のため推計）であるのに対して、枚方市内の高校では0.数%（推計であるが1%未満であることは確実と報告されている）であるといわれる。いかに学校間格差が問題であるかの例証である。すでに述べたように中・高との連携がすすめられていけばこの運動はより有効に展開するのではないか。ノン・エリートの自立・連帯をめざすわれわれの改革にとって大きな示唆と励ましを与えてくれる。

因みに、私がこの大阪の運動の例をある教研集会で紹介したとこ

(24) この運動については中間報告を参照して頂きたいが、次の文献も参照されたい。大阪・15教職員組合連絡会・編『輪切りはごめんだ・仲間を結ぶ進路保証』(現代書館、1983年) とくに第5章。金賛汀『「高校」が変わる・親の見栄と子供のコンプレックス』(情報センター出版局、1989年) とくに第四章。阿部靖子『進路の壁をのりこえて』(明治書店、1990年) とくに第1章。

ろ、管理職の公的な場でも論議されたという報告をうけた。さらに全国教研でも、大阪以外のある県の高校教員がレポートで実践を紹介した。教育委員会をはじめ行政に対して「学区」について、あるいは「選抜」方式について働きかけることももちろん必要であるが、同時に、中・高の教員が主軸になって、地元住民、生徒とともにこうした運動を起し、まずもって流れをつくっていくことが緊急課題である。あえていえば、こうした主体的実践から離れて客観的なもの（制度）などどこにも存在しないのである。存在に拘束されつつも、主観的意志による主体的実践がまずもって起動され、それが次々と支持をうけていくとき（集団意志の形成）はじめて客観が形成される、こう考えるべきだろう。²⁵ 大阪の中学校教師の貴重な実践をそれぞれの地域でうけとめて、成果（失敗を含めて）を全国で共有しあい、全国的なネットワークづくりを！と声を大にして提唱したい。隗より始めよ！である。私も地元神奈川の中・高の教師たちといっしょに運動のための調査・研究をはじめたところである。

一みんなで地元の高校へ』（現代書館、1986年）。また、大阪の教員から恵送頂いた'92年度大阪教組教研「評価・進路保証」分科会リポート「“しんどい仲間”の思いにふれる クラスへ」（枚方市教組提北中分会 山佐由里、1992年11月8日・樟葉西小学校）も運動の現状をるために大いに参考になる。

²⁵ こうした考えを私はグラムシの思想から学んだ。さしあたって次の拙著を参看願いたい。『グラムシと現代日本の教育』（社会評論社、1991年）とりわけ第1部。

3 成熟化社会と多様化

(1) 成熟化社会の教育改革

以上は、市民社会の理念の一つ、公正の原理を基に一定の自由の制限の観点から高校改革の概略を考察した。次に、自由の宣揚の側面を成熟化社会の多様性という視点から考えてみたい。

現代の日本社会の特色を人間の時系列的にみれば、「成熟化」という概念で把えることができる。経済発展（効率）を主な価値として全国民が直線上に並んで突き進んだ1960年代を「青年期」とすれば、いま日本社会は成人、しかもその後期ともいうべき段階に至っているのである。

大量生産によるコストダウン、価格引き下げによって大量消費を喚起していくフォーディズムの時代から多種・多様な変動する消費者の要求（市場需要）をもとに、それに適合するための生産システムが開発され、採り入れられつつあるのである。いわば、アフター・フォーディズム²⁶の時代に移行しつつあるといえる。生産の場に目

²⁶ アフター・フォーディ

を転じてみよう。たとえば、ホンダの最新鋭の工場では58タイプ・43種類のバイクが一斉に生産されているという。²⁷この光景を元祖ヘンリー・フォードがみたらどう思うだろうか。さらに、労働時間についてもフレックス化、いやハイ・フレックス化社会さえも今後「成熟化」社会の特徴となっていくであろう。

もちろん、以上は今のところわづかな例でしかないが、これらの底流に国民の価値観の変容、多様化が次第に浸透しつつあること、それらの反映とみてまちがいないであろう。中間報告で指摘した青少年に著しい価値観の変化もまたこの「成熟化」社会の進行という現象から説明できるだろう。

近代日本の初発期の「学制（1972年）」、「戦後改革（1947年）」、また「第三の改革」といわれた高度経済成長期の教育改革（「四六答申（1971年）」、これらの理念は、いづれも人間でいえば青少年期、精々、成人前期のものであった。それらの各時期には改革に賛成・推進する側にも、反対する側にも依拠すべき対象・モデルが、たとえば欧米先進国として、あるいは社会主义国家として存在していた。だが、臨教審答申が出された80年代後半の日本の状況は大きく異なった。もはや大きな成長を望めない時代に入ってしまったのだ。しかも到達目標であった欧米諸国にしてもまた、社会主义諸国にしても、諸々の問題を露呈し従来の輝き（「モデル」としての意義）を失ってしまった時期もある。折しもこの期に、教育の「自由化」が謳われ、生涯教育から生涯学習への転換が国の基本的な教育政策に据えられたことはいまにしておもえば象徴的であった。中退、不登校もこの時期にクローズアップされてきたこともあらためて了解できるであろう。

もちろん、答申の眼目は、一面では国の教育負担からの一定の離脱、であり、そのための「自由」「学習」の殊更の「宣揚」であったことは否定できない。政策がそのまま強行されれば、その結果として、社会的「弱者」と見なされている人々の「切り捨て」につながる恐れのあることが問題になった。その点を私も繰返えし批判してきた。²⁸いまもこの不安をぬぐいえない。しかし、同時に、こうした政策が、サッチャーイズム（イギリス）、レガーノミックス（アメリカ）として、成長期を過ぎた国々、つまり「成熟化期」に入った国々に共通にみられた事象であることを改めて、想起されるべきであろう。

ズムの諸相については、注(1)いいだもも、山田銳夫編『アフターフォーディズムと日本』の山田氏稿（「アフターフォーディズムの世界的構図」）が簡潔に説明されていて好便である。

²⁷ 新田俊三・松原聰『成熟化社会・日本 21世紀への社会戦略』（東京書籍、1992年）P94。成熟化社会の諸相を知るために本書に多くの示唆を与えられた。

²⁸ たとえば、注25第Ⅱ部第2章のほか、黒沢惟昭編『生涯学習時代の社会教育』（明石書店、1992年）第一部第一章（拙稿）、及び拙稿「生涯学習体系

学校の存立と関連すれば、従来の学校という様式がそのままでは社会の成熟化に適合できなくなってきたのである。あらためていうまでもなく、近代学校は、社会の各所に存在していた生活・職業のための技術、情報、体験を一定点（学校）に囲い込み、アレンジ（カリキュラム化）して、近代の分業の原理に従って一人の専門家（教師）が多数の素人（生徒）に効率よく伝達する機関として成立、展開してきたのであった。そこでは効率を目的とする限り、画一化、均質化は免れないである。しかし、社会の成長、発展期にはこの方式は非常なる効力を發揮し、今日のわが国の経済大国化に大いに役立ったことは周知のところである。つまり、効率の追求のための画一化から離脱し、逸脱した少数者は余り問題としなくとも目標到達の優先のためになんとかやってこれた時代であった。

しかし、成熟期に入るとそれはいかない。そこでは、成長期に人々が共有していた未来への夢と希望がうすれはじめている。だから、「いまは苦しいが未来のために耐えよう」という心性—「インストルメンタル」な資質—が形成されにくくなってしまった。この点は中間報告で詳しく述べた通りである。こうなれば学校の存立基盤もゆらぐのも当然であろう。従来の魅力、吸引力を学校は喪失しつつあるのである。今度はそこから逸脱、離脱、逃走する者たちの問題が大きく顕在化したのである。いいかえれば多品種、少量生産の「アフター・フォーディズム」現象が学校教育にも現出したとみることもできる。中間報告で詳しく紹介したさまざまなタイプの高校の出現もこの視点から説明することができるであろう。

やや観点を変えると、人権の問題にもこのことはいえる。たとえば、かつてのユネスコの人権・平和部長カレル・ヴァサクが提唱したといわれる「第三世代」²⁹の人権も、従来の「自由」「平等」という古典的人権を「友愛」、「連帶」を基軸にして現代的に再構成しようというものである。つまり、一国内での人権ではなく、国と国との関係、個々の人間ではなく、人間と人間との関係を主軸にする新しい人権構想である。私なりに敷衍すれば、価値の多様性、差異の固有性を承認しあいつつ、それを前提にして共に生き、共に育ちあうことがその人権の眼目である。もちろん、この人権は、途上国から先進国への現存秩序の変換要求を背景として提起されたものであるが、「成熟化」社会における人間の在り方を考えるためにには大いに傾聴すべき構想である。

化における社会教育の再生—国家へゲモニーと市民社会の成熟化—」（日本社会教育学会編『生涯学習体系化と社会教育』東洋館出版社、1992年）などを参照されたい。

(29) 「第三世代」の人権については注19の拙稿、第一部「現代的人権と社会教育」を参照のこと。

以上、次元の異なる例を恣意的に取り上げたという批判をうけるかもしれないが、私が注目したい重要な点は、かつての成長期のように一つの目標に向って全員が突き進んで行くことがもはやできなくなっているという認識である。むしろ、一人一人がさまざまな価値観に応じて、ゆっくりと毎日を生きること、価値の多様性を前提し、尊重しつつ、共に育ち、学びあい、そして共に老い、死んでいく関係—社会を創ることが成熟化社会（現代的市民社会）の特徴なのだということを強調し確認しあいたいのである。

以上のように把えてよいとすれば、すべての者が、大企業に就職することを目指して、それを目標にして「偏差値」向上のための教育を幼少期から一家をあげて行っているというわが国の基本的構図は極めてグロテスクというほかない。

ところで、企業国家日本を創り出した“プラス”要因が、いまやマイナス要因に転化しつつあることはすでに指摘した通りである。われわれは、この事実を勘考しつつ、この国の大企業のグロテスクな教育の状況を批判的に把えかえし、その実相を、ありのままに日々の教育実践のなかで生徒たちに繰り返し訴え、問いかける必要がある。進路の指導もこの観点からの文字通りの「指導」が要求されるであろう。

ノン・エリートの自立と連帯の立場からあらかじめいえば、最小限基礎的学力とともに、とりわけこのような社会の存立のために必須ではあるが恵まれない仕事の現実の直視、そこにおけるしんどさと尊厳の自覚、そのしんどさを是正・克服するための方途、そのための同じ仲間たちとの連帯意識をどう育むか。こういった要素が教育内容と方法にしっかりと組みこまれるべきである。端的にいえば、エリートとは異なる、ノン・エリートとしての「知的・道徳的」⁽³⁰⁾改革が教育実践の主柱とならなくてはならないということである。

(2) カリキュラム編成の視点

以上の諸点を体系化したカリキュラムの具体的案については各々の高校の現場で自主的に編成を討議・考案して頂きたい。ここではその編成のための基本的な留意点を記してみよう。具体的であることを意図したために、羅列的であることを御容赦願いたい。

- ① 必修単位はミニマムにして選択の幅をマクシマムに拡げる。
このことによって多様、多面的なメニューを用意する。このた

(30) この著名なグラムシの提言については注(25)第2章を参照して頂きたい。ちなみに、国家の道徳教育と民衆の知的・道徳的改革の関連については拙著「『国家と道徳・教育』物象化事象を読む」（青弓社、1989年）を参看して頂きたい。

めに現行法規内でも運用の便をはかるべきである。

- ② 必修単位は生活に必須な 3 R's を主内容にして、基礎的学力・技術を反復して、徹底的に習得させる。素人の私見ではあるが、数学における「微積」などはすべての生徒に均しく課する必要はないのではないか。むしろ、数学の苦手な生徒には、中学程度の学力の習得で充分であり、あとは必要に応じて生活・職業の場で習得すればよいであろう。したがって、それにふさわしいテキストを別途に編集し、その習得をもって単位の認定を行う便法も考慮されるべきである。当然に、国語、英語などの基本科目についても同様の方途がとられて然るべきである。念のためにいえば、これは決して、基礎科目を軽視するということではない。全く逆である。今後はたとえ一つの職業に就いても、労働市場の変動によって他の職業に移らねばならない可能性が大きいことが予想される。オン・ザ・ジョブ、オフ・ザ・ジョブを問わず、生涯にわたって職業教育、生活のための教育（生涯教育）が必須になるであろう。そのためにも基礎学力は絶対に必要なのである。この場合には現状のように、タマエは平等であっても、実際には、三割程度しか理解できないという『まやかし』はむしろ有害である。生徒の理解度に相応じて、実質的な、基礎教育の徹底化を期すべきである。そのためには科目によっては習熟度別の小人数によるクラス編成（「セッティング」）も当然に必要になる。またカリキュラム編成のためには、中学校との密接な連携もはかられるべきである。
- ③ 必修単位には、以上の 3 R's のほかに生活と職業のなかで、自らの権利と連帶に基く共存、共生の市民社会の創造のための最低の知的、道徳的訓練も加える必要がある。いま思いつくままに具体的な内容を記せば、憲法、労働組合論、労働法、職場の安全衛生知識、テクノストレスなどの労災、公害などの知識の習得。さらに家事・育児を立派にやっていける男の子、逆に電気・機械の操作を嫌がらない女の子の育成による性差の克服。また老人、障害者の介護のできる若者の形成、消費生活の知恵、外国人とのつきあい方、ボランティア活動なども必修のカリキュラムに盛り込まれるべきである。
- ④ ここで重要なことは、③の教育は同じ学区内の学校間の単位互換はもちろんであるが、学校内だけで、机上の空論でよしと

するのではなく、可能な限り、市民社会の現場で、たとえば、社会教育施設はもちろん、老人ホーム、病院、工場（決して大企業だけでなく）、労働組合、商店などを随時「教室」にして、しかも、そこで実際に働く人々を直接の「教師」にして、実際に即したやり方で、実施すべきである。場合によっては「単位」の認定・評価までも現場の「教師」に托する、少なくとも多くの部分を任せてしまうことが望ましいし必要なのである。

- ⑤ 残された選択科目についていえば可能な限り、さまざまな組み合わせを考え、生徒の個性の多様性にマッチした『メニュー』を提供するべきである。当然にこの選択・習得もまた、可能な限り社会に開かれ、実際に即して行われるべきである。たとえば、体育なども社会体育などの代替などが考慮されてよい。
- ⑥ なお現状では大学進学組と就職組に岐れるであろうが、その選択はすでに指摘した日本の社会の「成熟化状況」について理解させた上で慎重に『進路指導』がなされるべきである。さらにそれぞれの進路のための準備は、この選択科目の単位を運用することも現状ではやむをえない。いうまでもなく、『進路指導』の際には進学先の場、就職の場の現実ができるだけありのままの教えられる必要がある。とりわけ、高卒で就職する生徒はさしあたって、ノン・エリートの途を選ぶことになるのであるから、その仕事の場の実状、今後の見通し、仕事の尊厳と同時にしんどさを生徒が理解できる指導、さらに、そのしんどさをどのように克服していくべきなのかを含めて充分な指導、オリエンテーリングが必要である。このことは就職に学校が大きな関わりをもつわが国の現状ではとくに強調したいことである。従来の進路指導はしばしば、当人の志望よりも成績による関連会社への「配分」に墮していたのではないか。
- ⑦ 生徒の多様な多面的な要求に対応するためにはとりわけカウンセリングの充実が必要である。この場合に、従来は主として学級担任がこの任にあったが、生徒の価値観の多様化、変容の時代を勘案し、さらにカウンセリングの内容が直接に生徒＝教師に関わる場合（トラブル）も多いわけであるからカウンセラーは学校の外部の者（第三者）の方がベターであろう。専門、ボランティアの人々からなる機関を学外に設置して、生徒はもちろん必要に応じて、教職員ないし行政側の意見をも聴きつつ、

生徒の相談に臨機応変に対応すべきである。

- ⑧ さらに⑦を敷衍すれば、学内と学外の代表による委員会（仮称、学校評議会）を創設し、広く学校全般の問題を審議し、部分的には決定していくようにすべきである。たとえば、イタリアの高校の「学校評議会」には生徒の代表も参加できるといわれている。³¹⁾「子どもの権利」条約の実現、具体化をはかるためには、わが国でも大いに参考にされて然るべきである。ちなみに、義務教育の場合ではあるが、行政と教職員組合が協力してすでに実施されつつある、川崎市の中学校区の「地域教育会議」³²⁾も、学校評議会（仮称）の創設のために大いに参考になる。ここでは、以上のように、アイディアしか提示できないが、高校の市民社会への開放のためには必須の機関であると考える。それぞれの地域では是非検討・実現して頂きたい。
- ⑨ 単位の認定の期間を三年に限定すべきではない。極端にいえば、生涯にわたって可能であるような方途を考えるべきである。当面は復学制度を改革し、本人の意志でいつでも戻れるようにするべきであるし、現行の単位制高校のように、他の学校はもちろん、外国の学校、大学検定の合格科目、さらに一定の条件のもとで、専修学校などはもとより、社会教育施設での「講座」の履修の単位への「読みかえ」なども考えられてよいだろう。
- ⑩ 就職組と進学組の分岐を⑥で指摘したが、これを固定化しないように配慮すべきである。このためには高校よりも大学の改革が必要である。要目は⑨で触れた生涯学習的考え方を大学でも適用することである。一定期間就職した者が大学に進学する場合には、そのことが有利になるような方途が考えられるべきである。一例をあげれば、看護婦（士）が医者への転換を希望する場合には、普通の医学部のコースとは別に看護婦（士）としての経験が有利にカウントされる医者の免許取得のコースは大いに奨励されてよいであろう。一例をあげたが、この点では一般的にスウェーデンの大学の「成人教育化」の実情が参考にされるべきである。³³⁾
- ⑪ ⑥で挙げた進路指導をはじめ、小人数クラスの導入、「学校評議会」（仮称）の創設など、この改革の実現には主として教職員の増員など財政的裏付けが必要不可欠である。もちろん教職員の改革への意志も必要であるし、また学校外の市民社会の

(31) さしあたって『季刊教育法』（1990年冬号）の総特集「子どもの意見表明権と学校」に寄せられた諸論稿を参照されたい。

その他、最近イタリア留学から帰国した嶺井正也氏の研究会における報告もこのことを明言している。

(32) この点については、森山定雄『生涯学習と地域教育改革』（川崎教育文化研究所、1993年）とくに4章を参照して頂きたい。

(33) この点については、天野郁夫『大学—試練の時代』（東大出版会、1988年）第7章を参照のこと。さらに、最近のスウェーデンの教育状況と問題点に

人材の活用も当然考えるべきであるが、一部の教職員の献身的努力に期待するなどということでは虫がよすぎるし、長続きもないであろう。必要ミニマムな財政的保証は絶対の必要条件であることを強調しておきたい。

(12) とはいへ、高校教職員の意志、とくに集団意志に期待するところ大である。われわれには中教審、文部省のような意味での政治的権力はないが、40万の日教組の組織をもっている。この力はやはり巨大であり、しかも現場に立脚しているという点は圧倒的強みである。すでに述べたことだが、初めから「客観的なもの」などはないし、人間の実践なしにはなにも存在しないのである。自分一人ぐらいがやったところで大勢は変わらない、などと考えることはすでに敗北である。はじめは少数でも、とにかくやってみよう。駄目でもともと！ぐらいの気持で。現場で少しでも有効であれば、拡がりをみせるであろう。もしまちがっていたら、皆で話しあいつつ考えなおして、訂正していけばよいのである。そして、少しづつでも時間をかけてネットワークがつくられていけば、それが次第に客観的なものになっていくのである。40万の日教組の教職員の集団意志に期待するところ大である。

(3) 小括にかえて

日本の現状を端的に特徴づければ、企業国家ということができる。多くの日本人の願いは少しでもランクの高い企業に就職することにある。教育もこの国民共通の価値意識に従って特色づけられる。つまり、少しでも多くランクの高いとされる企業に就職させることができ、「よい」大学、「よい」高校の判断規準である。進学の場合は、これら「よい」大学、「よい」高校にいかに多く入学できるか否かが、「よい」高校、中学の規準である。そしてこの規準の統一指標は「偏差値」で表わされる。しかも、現在のところ、大企業の求める人材の資質とこの「偏差値」がほぼ整合することはすでに指摘した。そうであれば、日本の特色は「偏差値」王国といいかえた方がよいかもしれない。

この「偏差値」王国は、一面で世界に冠たる経済大国を戦後わずかの年月で創り上げることに成功した。この点は評価されるべきであろう。しかし、他方で、教育における格差、差別の構造を深化、

については次の文献も大いに参考になる。岡沢憲美『スウェーデンを検証する』(早稲田大学出版部、1993年) とくに2章。

拡大させ、そこからさまざまな教育の「病理」をうみだしていることも事実である。

中教審もこの「病理」を直視し、その原因を「効率」と「平等」の双方を同時に求めたところにあると分析し、両者を少しづつレベルダウンするという処方箋を提示した。「効率」のダウンということは「成熟化」社会日本においては当然のことであり、賛成できる。しかし、われわれは「平等」のレベルダウンではなく、わづかではあっても、たてまえの「平等」を実質化することを改革の主眼したいのである。具体的には、「自由」の一定の制限しか方途はないと考える。中学区規模の総合選抜制の実現である。この制度によって一定程度の格差是正が可能であることはすでに中間報告で指摘した通りである。中教審が何故この点に言及しないのか理解に苦しむところである。もちろん、公立だけで、また一部の私立の協力をえて実施したとしても、限界のあるとは否定できない。地域によって事情は異なるだろうが東京の学校群制度がしばしば「失敗」例として挙げられることには一理ある。だから中学区規模の総合選抜は、企業国家の市民社会による制御、また小論では展開できなかったが、大学の格差是正の改革と連動して進められる必要がある。しかし、残念ながらいまだちにこの連動について合意が形成できないとすれば、まずもって高校の格差是正から運動を起すしかない。全国的にみれば、学校選択の「自由」、中央との直結による地域振興を目的にして、大学区、単独選抜の方向へ行政をあげて向いつつある現在、この運動は困難であっても緊急を要するものであり、極めて重要な意味をもつと考える。しかし、制度化が実現していない地域でも、中・高教員の連携によって、「地元集中受験運動」として展開すれば、相当程度の成果を期待できるのではないか。

しかしながら、旧帝大及び一部有名私立大学を卒業し、大企業に就職しエリートを夢みる者に対しては、われわれは無力であることを認めざるをえない。自由な市場経済の原理を前提とする限り、「学校選択の自由」「私学の自由」を原理的に否定することは困難である。しかし、中学区規模の総合選抜制が実現した場合、大学進学希望についていえば、超エリート大学への入学は難しくても、地方の国立大学、それに準ずる大学への入学は可能なのである（「中間報告」参照）。こうした人々——ノン・エリート——を中心軸にして、地域において市民社会の創造を志向する。このことによって、大企業＝エリー

ト的大学=進学校といった一元的価値付け、それによって序列化されている日本の教育構造を相対化し、いわば脱構築することが目的である。ノン・エリートの自立と連帶とあえて称する教育改革の眼目はここにある。

以上は一定の自由の制限による、平等の実質化という、いわばハードの側面である。これと併行してソフトの面を改革していくかなくてはならない。この側面の改革の要目を端的にいえば、離陸期、成長期、発展期に必要かつ有効であった一元的価値観から成熟化社会に特有な多種・多様な価値観への転換である。戦後の諸改革に基づく日本の平準化傾向、均一化志向はたしかに戦後民主主義に大きな貢献をしたことは誰人も否定できないだろう。

しかし、この事実を充分に評価した上で次の側面も今日の段階では改めて検討する必要があるのではないか。階層の流動化（平準化）ということそのこと自体は評価すべきことが、ややもすれば、すべての人々が大企業の社員になれる、またなるべきだという『幻想』、それを基にする価値の一元化を生みだしたのではないか。これに加えて、人間の“能力”には余り差がなく、努力しさえすれば皆が均しくなる、という戦後教育の『楽観主義（発達観）』に支えられて、国民に広くうけいれられたのではないか。もちろん、努力すれば一定程度に均しくなり得ることは事実である。たしかに、その奨励は教育的に必要であろう。しかし、『能力』をある視点（たとえば、生産の向上、効率化）からのみ把えたり、ましてや大企業の社員への適合性というふうに限定されてしまうと大きな問題が生ずる。つまり、この観点から逸脱する者を一段低いものと考えてしまうからだ。たとえば、大企業以外の、地味で苦しくはあるが社会的に必須・不可欠な仕事・職業は『低位』に位置づけられることになる。企業王国日本が発展すればする程にこの傾向は強まっている。しかし、すでに考察したように、企業王国のプラス要因はいまやマイナス要因に転化しつつある。この一元的価値観を把えかえし、多様な価値観の承認、なによりも、ノン・エリートといわれる人々の職業と生活は、いわゆるエリートのそれとは差異はあっても両者を比較することなどもともとできないものなのである。この事実を小さい頃から、繰返えし教育し内面化する必要がある。端的にノン・エリートを中心とする「知的・道徳的」改革を提唱する所以である。もちろん、高校・教育だけでできるものではない。同時に、差異が差別・格差

に至らないように、たとえば経済的条件(賃金)に関して著しい格差がないような保証が絶対的に必要である。このことは繰り返し強調しておきたい。高校教育改革の内部でさしあたって、可能と思われることは、すでにカリキュラム編成の視点として提言した要目を参考して早急に実現を期して頂きたい。

付 記

この三月に第二回国際会議「E C=統合と日本」に参加した。その折に実見したドイツの「デュアルシステム」といわれる職業教育、又フランスにおける中退者のための職業訓練など、本稿との関係で大変興味深くかつ学ぶべき多くのものがあった。スペースの関係で紹介・言及できないのが残念であるが、近刊される詳しい報告書(教育総研理論フォーラムNo10)を参看され、国際的動向も高校「改革」のために是非役立てて頂きたいと念ずる。

第2章 高校教育の階層的構造の 解消に向けて

1. 階層化された高校教育・序列化をすすめる 高校教育

1991年3月、全国で1,860,300人の若者たちが中学を卒業した。卒業後の進路は、高等学校等進学者1,774,056人（95.4%）、専修学校入学者34,874人（1.9%）、就職者36,011人（1.9%）、無業者14,990人（0.8%）、死亡・不詳369人である¹⁾。高校に進学した95.4%のうちの9割以上は、やがて高校を卒業する。こうして、同世代の若者の約90%は高卒者となる。現代日本において、高校教育はほぼ普遍化したといってよい。

高校教育、それは大部分の若者たちの共通の経験となった。しかし一方で高校教育は、日本の教育制度の全段階を通じてもっとも多様な教育段階でもある。設置者は国立、都道府県立、市町村立・組合立、私立などにまたがり、学科の種類も多様である。そして何よりも、それぞれの高校は多くの場合、入試難易度によって数段階から数十段階にも序列化されており、それぞれ異なる社会的評価を受けている。日本の高校教育は、高度に階層化された構造をもつてゐるのである。

普遍的な制度でありながら多様であり、しかもその多様な各部分が一元的な尺度で階層化されている。ここに現代日本の高校教育の基本的な特質がある。こうして高校へ進学した若者たちは、一元的な評価の序列の中に組み込まれる。序列に組み込まれるのは高校生だけではない。高校に進学しない数パーセントの若者たちも、序列の中に組み込まれている。高校教育が普遍化することによって、「非進学」という選択は、一般に「進学できなかった」ことを意味するようになった。高校教育制度はすべての若者たちを序列化する制度となつたのである。

1) 『平成3年度学校基本調査報告書』より

この序列化の圧力が、中学生たち、親たち、教師たちを進学競争にかりたてる。序列化の結果は極度の学校間格差であり、これがいわゆる「教育困難校」²⁾「課題集中校」問題などとなってあらわれる。多くの若者たちは競争と序列化の結果として、身近な地域の高校へ行くことや、自分の将来の希望にみあった高校へ行くことを断念させられ、膨大な数の不本意入学者の一員となっていく。これが学校への不適応の原因を作りだす。今日の日本の教育問題の大半は、ここに起因しているといっても過言ではない。

高校教育がこのような性格を帯びるようになった原因是、次の三つにまとめることができる。第一は学校体系全体の中での高校教育の構造的位置、第二は高校教育をとりまく日本社会の階層構造と学歴主義、第三は高校制度のあり方である。

2. 高校教育の構造的位置

高校教育は9年間の義務教育と高等教育の間に位置しており、就学率は100%にかなり近い水準にまで達した。一方、高等教育の就学率は約35%、専修学校（専門課程）を加えても約50%程度である。つまり高校教育は、大部分の若者たちを受け入れながら、そのうちの40—60%だけを上の学校段階へ送り込むという位置にある。このとき高校教育は、異なる二つの意味を帯びることにならざるを得ない。進学する若者たちにとっては、高校教育は高等教育に先立つての準備教育となる。これに対して進学しない若者たちにとっては、高校教育は完成教育となるのである³⁾。

もちろん、進学するか否かにかかわらず共通に与えられる完成教育というものが考えられないわけではない。むしろ新制高校の本来の理念はここにあったとみるほうが正しい。しかし高等教育の進学率が上昇し、しかもその入学者選抜が著しく競争的な性格を保っている以上、高校教育はその基本的な教育内容がいかなるものであれ、進学準備教育としての性格を帯びざるをえなかつたのである。そして結果的に高校は、完成教育を主な機能とするか準備教育を主な機能とするかによって制度的に分化させていくことになった。

実は高校教育のあり方としては、もう一つの可能性もあった。それは、高校が完成教育と準備教育の二つの機能に対応する形で制度的に分化するのではなく、個々の高校がこの二つの機能を同時に矛盾なく遂行するという道である。これが戦後の一時期に高校教育の

2) ここでは「教育困難校」という用語を、偏差値序列の下位にある、いわゆる「底辺校」で、教育指導・生活指導等においてこの底辺校という位置に由来する独特の困難を抱えている学校、という意味で用いる。この用法は、この用語を最初に使い出した千葉高教組の用法（偏差値序列上の位置にかかわらず、偏差値序列と受験体制に由来する困難を抱えたすべての学校を「教育困難校」とする）とは異なっているが、ここではより一般化したと思われるこの用法に従つておく。この用法にはすでにいくつかの問題点が指摘されているが、その是非については今後の議論に委ねたい。

3) トロウの用語法を使えば、これは中等教育がユニバーサル段階、高等教育がマス段階にある場合の中等教育の一般的な特徴である。（マーチン・トロウ「アメリカ中等教育の構造変動」、潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動（下）』（東京大学出版会）1980年。また日本の中等教育は、昭和30年代以降にこうした段階に到達したとされている（藤田英

基本とされていた総合制高校の姿である。ところが現実の高校教育は、次第にこの原則とは対極に位置するようなものとなっていました。この問題は後に触れる高校制度、とくに入学者選抜制度の問題にかかわっている。

典「高校教育の量的拡大と質的変容」、岩木秀夫・耳塚寛明編『高校生(現代のエスプリNo195)』1983年)。

3. 現代日本の階層構造と学歴主義

(1) 現代日本の階層構造

戦後、日本は急速な経済成長を達成してきた。また経済成長と並行して、急速な都市化が進行してきた。その中で大部分の国民は、テレビ・自家用車などの共通の耐久消費財を持ち、共通の生活様式を営むようになった。

しかしこのことは、日本の社会が平等な社会になったことを意味するわけではない。今日においても、職業や産業分野、学歴、性別などによる所得格差はかなり大きい。特に低成長期に入ってからは所得格差が拡大傾向に転じ、地価高騰とともに資産格差も拡大した。これと並行して人々の「中流意識」もかけりを見せ、不平等感が高まりはじめた。そして80年代半ばには、こうした格差の拡大傾向が「階層消費」「マル金・マルビ」といったキーワードとともに社会的な注目を集めようになつた。そして今日では、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、その実態について正面から論じるにいたついている⁴⁾。

このことは現代日本の社会が、依然として上下に階層化された社会であることを示している。そして高校教育の階層的構造を考える際に重要なのは、労働者階級と新中間階級の分化である。

産業構造の変化により、卒業後に第一次産業へ就職する若者はごく少数となった。大部分の若者は、第二次・第三次産業の被雇用者となる。つまり一般的な意味での「労働者」になるわけである。しかし今日の労働者は、かつて考えられていたような一枚岩的存在ではない。経営規模の拡大や技術革新の進行の結果、経営者と労働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きたからである。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。しかも彼らの職業的キャリアは管理職を通じて経営者層にまで連続しており、一

4) 『経済白書』、『国民生活白書』の各平成二年度版を参照。

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。この点で彼らは、従来から言われてきた意味での労働者階級とは明確に区別される。そして新中間階級は、数の上では労働者階級とほぼ並ぶほどの大きな位置を占めるようになっている。

ただし労働者階級と新中間階級のそれぞれも、一枚岩的ではない。日本の産業は企業規模による明確な二重構造を持っており、大企業の被雇用者がかなり良好な賃金と労働条件を享受しているのに対して、中小企業の賃金は低い。また新中間階級の場合には、同一企業内部にも新入社員やいわゆる「ヒラ社員」から経営者に至るまでの長いキャリア・ラインがあり、内部の格差は大きい。

こうした労働者階級と新中間階級の分化、労働者階級と新中間階級それぞれの内部分化は、人々の出身学校の種類と密接に関連している。

(2) 現代日本の学歴主義

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。ここでいう「学歴」には、二つの意味がある。第一は、縦に積み重ねられた学校段階のどこまで到達したかという意味での学歴であり、しばしば「タテの学歴」とよばれる。中卒、高卒、大卒などの区別がこれにあたる。第二は、同一学校段階のなかのどの学校を卒業したかという意味での学歴であり、「ヨコの学歴」または学校歴と呼ばれる。どの大学を卒業したかの区別などがこれにあたる。そして現代の日本社会は、この二つの学歴のいずれの観点からみても明らかな学歴社会なのである。

第一に、高卒と大卒の間には職種や職業的キャリアの上で明確な違いがある。大卒者はまずは事務職や専門職、後に管理職に就くことが多く、高卒者は技能・生産工程や販売職に就くことが多い。職種や職業的キャリアの違いは賃金とも密接な関係にある。賃金センサスによると、大企業の場合、大卒者の賃金は年齢とともに一貫して上昇を続け、50代前半では月額70万円近くにまで達する。これに対して高卒者の賃金は、はじめのうちは大卒者とほぼ同等、または9割前後を保持しているが、30代後半から急速に格差が広がり、50歳時点ではほぼ10対6にまで達する。これが両者の職業的キャリア

の上の違いの反映であることはいうまでもない。大卒者と高卒者は異なるキャリアラインに乗せられているのである。

第二に、大卒者内部にも大きな格差がある。大学には、その社会的評価や入試難易度において大きな格差があり、序列がある。そして、どの大学を卒業したか、すなわち「学校歴」が、就職やその後の昇進に大きな影響を与えている。いうまでもなく、いわゆる「一流大学」の卒業者は大企業に就職するチャンスが多く、その後の昇進においても有利な位置を占めるのである⁵⁾。

第三に、高卒で就職する若者たちの就職先にも格差がみられる。たとえば職業高校には、戦前からの伝統を持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。伝統のある職業高校は社会的評価も高く、入学希望者も多い。そして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も良好で、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には就職状況は良好でなく、中小企業の技能職などへの就職者が多い⁶⁾。

このことは、日本社会の階層構造と学歴主義とが、次のような関係にあることを示している。高校進学がほぼ普遍化した今日、大多数の若者たちの学歴は、ほぼ大卒・短大卒と高卒とに二分されることになる。そして大卒と高卒の違いは、新中間階級と労働者階級の違いにほぼ対応している。大学を卒業した若者たちは新中間階級のラインに乗せられ、高卒で就職した若者たちは労働者階級のラインに乗せられるのである⁷⁾。

さらに新中間階級といっても、新入社員・いわゆるヒラ社員から経営者に至るまでの長いキャリア・コースがあり、また企業規模や業種による格差も大きい。この新中間階級内の格差は、大学のランクに対応している。また労働者階級も、大企業と中小企業という産業の二重構造に対応して分化しており、この分化はやはり高校のランクと関連している。

総じていうと、学歴と日本の階層構造は見事なまでに対応しているといえる。これは言いかえると、日本の高校教育の階層的構造が社会全体の階層構造と正確に対応しているということでもある。なぜなら高校のランクは、卒業生が進学するか就職するか、またどのような大学に進学するか、どのような企業・どのような職種に就職するかと密接に関係しており、したがって高卒者の進路の分化は高

5) 八田修と就職世話人会著『就職の王道94』(JICC出版局)は、新規大卒者採用における学校差別の実態を赤裸々に明らかにしている。その中から一例を紹介しよう。

学生が就職活動を始める年の1月あたりから、学生の手元には就職情報誌が無料で送られてくるようになる。ところがこうした情報誌には一流大学学生用、全学生用、下位校の学生用などいくつかの種類があり、それぞれ掲載される企業の種類が異なっている。一流大学用の情報誌には一部上場の有名・有力企業が数多く掲載されているが、これははじめから、一流大学学生の手元にしか届かないものである。

また、資料請求ハガキを出した時に企業から送られてくるダイレクトメールにもいくつかの種類がある。一流大学学生には専門性の高い記事を含むハイクオリティの資料が送られるのに対し、下位校の学生には簡単な会社

校卒業の時点ではなく、高校受験の段階で起こっているからである。

労働者階級と新中間階級の分化、そしてそれの内部分化、この二重の分化はすでに高校教育の階層的構造の中にある。普通科と職業科、それぞれの内部での「名門校」と「非・名門校」の分化がそれである。このように社会の階層構造と正確に対応する構造をもつことによって、日本の高校は若者たちを階層的に分化させ、その将来の階層所属を決定づける主要な制度となった。それは日本社会の階層化過程の焦点であり、階層構造の縮図である。そして階層的な不平等と学歴主義をめぐる社会的压力は、ここに集中することになる。

(3) 階級意識としての学歴意識

日本の学歴別賃金格差は国際的にみれば小さい方だといわれる。確かに、それを裏付けるデータはある。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ように思われる。

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、賃金をほぼ決定することになる。若者たちは、学歴によって異なるラインに乗せられる。これらのラインはその後、交わることがない。一部には見直しの動きが見られるとはいえ、今日でも日本の企業、特に大企業では、こうした雇用慣行が支配的である。

だとすると、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のである。

しばしば日本は、経済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

概要程度のものが送られたり、さらには始めから資料が送られなかつたりするという。

6) これについては、天野郁夫（研究代表）『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）』1988年、苅谷剛彦『学校・職業・選抜の社会学—高卒就職の日本のメカニズム』（東京大学出版会）1991年を参照。

7) 短大卒業者の大部分は事務職に就いているが、定型的な単純事務作業に従事するが多く、新中間階級的なキャリア・ラインに乗せられるケースは多くないと考えられる。ただし短大卒業者のほとんどは女性であり、その大部分は大卒男性と結婚する。つまり、短大は新中間階級の妻の供給源となっているのである。このことが日本に女子短期大学という特殊な高等教育制度が定着した基本的な理由でもある。

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. 高校制度と高校入学者選抜制度

高校がこのように階層的な構造をもつということは、「高校三原則」の下ではほぼありえなかったはずのことである。

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、戦前の中等学校（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ってよい。このうち男女共学については、公立の女子高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、ほぼ実現に近いとみてよい。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、小学区制を全域で採用する都道府県は皆無となっている。

一つの学区に複数の高校が存在し、そ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始まると、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。

一方、普通科と職業科の区別、そして両者の「普通高校」と「職業高校」への分離は、進学準備教育と完成教育の制度的分化に格好

の基盤を提供することになった。学校教育法では高校の目的が「高等普通教育および専門教育を施すこと」と規定されており、この点で普通科と職業科の区別はない。ただ高等学校設置基準で高等普通教育を主とするか専門教育を主とするかの区別が規定されているだけである。しかし現実には、普通科は普通教育をほぼ唯一の目的として運営されることが多く、しかも大学入試、とくに個別大学の入試はこの普通教育の内容を前提として行われてきた。こうして日本の教育体系は、すべての高卒者に高等教育への進学機会が開かれるという建て前とは別に、高等教育が主に普通科とだけ接続するという事実上の単線的システムとして機能するようになった。そして高等教育への進学が一般化する中で、職業科は中卒者にとって「好ましくない」進学先としての評価を受けることになったのである。

こうして、普通科と職業科が上下に序列化され、それぞれの内部も入学者の学力レベルによって上下に序列化されるという、高校教育の階層的構造が可能となった。総合制ではなく普通科・職業科の分化、小学区制ではなく大・中学区制、この高校制度と入学者選抜制度が、先にみたように高校教育が社会全体の階層構造と正確に対応する構造をもつことを可能にしたのである。

5. 階層的構造の教育的効果

高校教育が高度に階層化された構造をもち、高校間に大きな格差のあることが、進学競争を通じて中学教育をゆがめ、さらには高校教育そのものに多くの困難を生んでいることは、広く認められている事実である。にもかかわらず、高校間に格差があることを当然視し、あるいは積極的に擁護する見解が根強く存在する。そして学校間格差を縮小するために総合選抜制度を導入したり学区の分割を進めたりする際の主要な障害は、こうした見解が住民のかなりに支持されていることがある。

こうした見解はしばしば、「学校選択の自由を認めよ」という主張としてあらわれる。正面から否定しがたいように見えるこの主張は、実はレトリックにすぎない。高校教育の階層的構造の中では、実際に学校選択の自由を享受しているのは成績上位の一部の生徒たちのみに過ぎず、他の大部分は自宅から遠い高校、あるいは希望に反する高校や学科を選ぶことを余儀なくされているからである。しかしこの主張には一概に無視しえない部分も含まれている。という

のはこうした主張の背後には、次のような有力な仮説が存在しているからである。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、という仮説である。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好ましいということになる。

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よい。分析結果の詳細は「中間報告」第二章で示したが、ここで主要な結論だけを繰り返しておこう。

- ① 学校間格差が大きい県では一般に進学率は低くなる。つまり、経済的・社会的背景がほぼ同等である県を比較すると、学校間格差の大きい県ほど進学率が低くなる。先の仮説に反して、学校間格差の存在は進学実績にマイナスの影響を及ぼしているのである。
- ② 学校間格差を縮小させる有力な手段の一つは総合選抜制度であるが、その導入は進学実績に大きな効果をもたらす。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・短大進学率が数パーセントも高くなるのである⁸⁾。この数は、18歳人口が3万人の県ならば1000人以上にも相当する。
- ③ ただしエリート的な大学（旧帝国大学と早慶）への合格率は、学校間格差とは無関係であり、総合選抜の有無にも左右されない。むしろ学区を拡大することによって合格率がわずかながら増加する傾向がある。ただしこの増加率は、1学区当たり平均の普通科数が1校増えるごとに0.016%、すなわち18歳人口が3万人の県の場合で約5名に相当するにすぎない。そもそもエリート的な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%強である。18歳人口が3万人程度の県で考えた場合、たとえ学区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。

8) 1989年、前年まで山梨県内で唯一、中学区・単独選抜をとっていた東山梨学区に総合選抜が導入された。92年にはその最初の入学者が卒業を迎えたが、大学進学実績の学校間格差は顕著に減少し、しかも全体としての四年制大学合格者は大幅に増加している。

したがって、先の仮説が正しいといえるのは次の場合だけということになる。それはできるだけ多くの若者たちに高等教育進学の機会を与えることよりも、ごく少数の若者たちを東大・京大をはじめとするエリート大学に送り込むことこそが高校教育の目的であるという立場に立つ場合である。確かに、エリート大学への合格者数は毎年マスコミに取り上げられ、それぞれの高校、あるいは地域の教育水準を示す一つの指標として受け取られている部分がある。しかし現実には、エリート大学への進学実績は、全体の教育水準とは無関係どころか相反する性格をもっているのである。

結論的にいって、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⁹⁾。

6. 階層的構造の社会的効果

高校教育が階層的に分化するなかで、若者たちは中学生の頃の一時期の成績によって異なる学校に振り分けられる。そして事実上、この振り分けの結果が若者たちの将来の進路を決定する。このことは、次にみるような深刻な意味をもっている。

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か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。

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イ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

9) 学校間格差の縮小が大学進学率を高める理由にはいくつかが考えられる。これらについて詳述する余裕はないが、おおむね次のように考えてよいだろう。

大学進学率の動向を左右するのは学力上位層でも下位層でもなく、周囲の環境やその時々の成績によって進学したりしなかったりする、学力中位層である。学校間格差の大きい地域の場合、学力中位層の多くはランク下位の普通科高校に進学することになる。これらの高校の大学進学率は、10—20%程度であるのが普通だろう。したがって彼ら・彼女らは、進学することを周囲から期待されないし、そもそも高校入学時点ですでに進学をあきらめている場合が多い

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¹⁰⁾。

このことは次の結果をもたらす。階層化された高校教育の下では、中学時代の成績が直接に将来の進路を決定づけることになる。大学に進学でき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。この時期の成績不振はもはやとり返しがつかないのである。

しかも、成績は家庭環境によって強く規定されている。したがって階層化された高校教育は、同じような出身階層の同じような成績の生徒たちを一つの学校に集め、同じような進路へと導くことになる。こうして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持つ生徒は、上位ランクの高校に進学して高学歴への道を歩み、自らも恵まれた階層に所属するようになる。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。そして階層化された高校教育は、この過程の重要な一部を構成している。

7. 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、第一に普通科と職業科の区別、第二に大・中学区制と入学者の単独選抜である。

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

と考えられる。

これに対して学校間格差が小さい場合には、彼ら・彼女らはおおむね地域の普通科高校に進学することになる。これらの高校からの進学率は、50%程度かそれ以上である。したがって彼ら・彼女らにとっても、大学に進学することは当然考えられる一つの選択となるし、少なくとも高校進学の時点ですでに大学進学を断念するということはなくなるはずである。こうして学校間格差が小さい場合には学力中位層の進学率が高められ、これが全体の進学率を押上げるのである。

10) この点について詳しくは、岩木秀夫・耳塚寛明（編集・解説）『高校生——学校格差の中で（現代のエスプリNo195）』1983年、菊地栄治「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（1986年）、などを参照のこと。

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のである。そのためには、次のような諸施策が必要である。

(1) 総合制を基本とした高校教育

現行の普通科と職業化の区別を廃止し、高等学校は高等普通教育と専門教育の両方を行う総合制を原則とする。この総合制高校は、単に学校内に普通科と職業化を並立させるのではなく、両者を融合させたものである。

教育課程としては、(1)入学後の一定期間に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、(2)1年次には普通教育と専門教育の双方にかかる必修科目を中心に履修させ、2年次以降は普通科目と専門科目のなかから自由に選択させる方式の二つが考えられよう。この二つの方式には一長一短がある。

(1)の方式は現行どおり学年制を基本とする考え方であり、従来通りのホームルーム編成を基本として授業が行われることになる。したがって現行の高校教育からの移行は比較的容易であり、クラスルームを単位とした学校経営・学級経営の点でも問題は少ない。しかしコースが固定化されると、現行の普通科・職業科の区別と同様の結果を招く危険があり、また学年進級や復学時の問題など、現行の学年制の欠点をまぬがれない。これに対して(2)の方式はいわゆる「単位制」に接近するものであり、上のような欠点が避けられる一面、科目選択にかかる指導をはじめ、教育指導上の課題が大きい。このいずれの方式が適切かについては、今後、現場の状況やいわゆる「単位制高校」の現実を見すえながら検討していく必要がある。

ここで、「高等学校教育の改革の推進に関する会議」が93年2月に発表した「総合学科」の構想について付言しておこう。この構想は、普通教育と専門教育の双方にかかる科目を、全面的な単位制の下で自由に選択させるというものであり、上の(2)の方式に近い性格を

もっている。そして「課題研究」の導入や、普通科目・専門科目の区分を超えた「総合選択科目群」の設定など、その教育課程については検討に値する部分も多い。しかし最大の問題は、この構想が現行の普通科・職業科の区別を維持したまま、新たに設置される第三の学科という形を取っていることである。現行の学区制度・入学者選抜制度と学歴獲得競争の現実の中では、このような形で新たに総合学科を設けたとしても直ちに偏差値序列の中に組込まれ、現行の普通科・職業科という序列に代えて普通科・総合学科・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が大きい。

にもかかわらず同会議の報告書は、特に根拠も示さずに「学歴社会の弊害の除去や受験競争の緩和にもつなが」と希望的観測を繰り返すにとどまっている。その一方で同会議教育部会主査の亀井浩明氏は、「序列を強化することとなるか、それとも序列を打破する契機となるかどうかは、教育関係者はもちろん親も社会全体もいかに発想の転換をすることができるかどうかということにかかっている」(『中等教育資料』1992年12月号)と述べ、事実上、総合学科の新設が高校の序列構造の打破に直結しないことを認めている。

また同会議の報告書は、総合学科新設の具体的な理由として、普通科と職業科に区分された現行の学科制度が学校間の序列化や偏差値偏重の進路指導の原因になっている、普通科における就職希望者や職業科における進学希望者への対応が不十分である、若者が職業選択を先送りする傾向がある、といった点を指摘している。しかしこれらの指摘が正しいならば、普通科・職業科の学科区分そのものを廃止すべきだというのは論理的帰結だろう。事実、同会議座長の上寺久雄氏は、「高校教育の在り方を単純に普通科、職業科と分けることさえ、現代の科学の進歩に伴う社会の在り方、生産形態、流通状態からも許されなくなった」と述べている(『中等教育資料』1992年12月号)。

今後、総合学科が具体化される段階では、各地域で偏差値下位の就職者の多い普通科や、進学希望者の多い職業科を総合学科に改組するというような形で、既存の学校序列を前提とした部分的な取り繕いに利用され、結果的に学校間の序列が固定化される結果になることが予想される。この問題については、第3章で再び触れることとする。

(2) 学区の縮小と総合選抜制度の導入

学校間格差をなくすための最大の手段は、小学区制と総合選抜制度である。しかし小学区制には、地域の人口変動に対応しにくい、各学区の合格ラインが著しく不統一になる危険があるなどの問題点もあり、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¹¹⁾。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ベ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。さらに現実に、多くの地域では小学区制の導入に強硬な反対が予想されたり、大都市部の人口集中地域では学区が極めて狭小なものとなったり、学校立地の偏りから不自然な学区設定を余儀なくされるなどの事態も予想される。したがって、現在小学区制を導入している地域でこれを維持していくのは当然としても、中・大学区制を導入している地域ではより現実的な対応が必要となろう。

具体的には、学区の分割を進め大学区を中学区に転換するとともに、総合選抜制度の導入をはかること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に、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。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、学区の外に設置することは否定されるべきではない。

なお、日教組がこれまで提起してきた「地域総合中等学校」は、以上に述べた総合制の現実と学校間格差の縮小を不可分のものとして同時に追求するものである。これについては第3章で検討することとする。

(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。この場合、授業場面での教育指導はかなりの困難を伴うことにならざるを得ない。この困難は、個々の教師の教育努力のみで解決するにはあまりにも深刻なものである。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な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

11) この問題について詳しくは、第3章を参照されたい。

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。この方式は、ホームルームそのものは習熟度によらずに通常どおり編成し、英語と数学の一部の授業についてのみ習熟度別の授業形態を取り入れるというものである。この方式は後に述べるバンディングと呼ばれる方式とは異なって、生徒の学力差を縮小する効果があり、また生徒の人間関係に与える影響も少ないとされている。ただしこの場合でも、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。

これに対して、クラスルーム編成そのものを習熟度別に行う方式（バンディング）については、断固として反対していく必要がある。この方式ではいわば学校内に学校間格差と同じような格差が作られることになり、生徒の間に差別意識や心理的あつれきを生む危険が大きく、また生徒の学力差と高等教育機会の格差を拡大させる危険もある¹²⁾。

(4) 私立高校への対応

現在、私立高校は全国で1300校、その生徒数は150万人にも上っている。これは日本の高校教育の中で、学校数では23.9%、生徒数では28.9%を占める。大都市部と、宗教的な背景など明確なスクールカラーをもつ一部の学校を除けば、これらの学校はエリート進学校と底辺校とに二極分化する傾向があり、数の上では後者が圧倒的に多い。

高校の階層的構造の底辺を私立高校が占めている場合、成績不振の生徒は家庭の経済状態によって進学できるか否かを左右されることになり、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なわれ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求められる。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が必要である。

一方、私立高校は学区制の枠外にあるため、(2)に挙げたような施策によっても、私立高校を含んだ全体としての学校間格差は解消できない。また学区の規制を受けないところから、広い範囲から成績優秀者を集め、著しく受験準備に偏った教育を行うなど、公的な補

12) この点について詳しくは、酒井朗「習熟度別学級編成における授業の実態と生徒の意識」『月刊高校教育』1986年5月号、菊地栄治「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(1987年)、を参照されたい。

助にはなじまない実態も一部に見られる。そのため、次のような方策を取る必要があろう。

まず、立地や志望生徒層などの点で無理のない可能な範囲から順次、私立高校を公立高校の学区に組み入れていく。学区に組み入れられた私立高校については充分な公的補助を行い、授業料が公立高校と同額となるようにするものとする。これらの高校については、高校の特性・経営状態などを見極めながら、公立への移管も検討されてよい。また受験準備教育に偏った一部のエリート高校については、適正な教育が行なわれるよう十分な指導をし、従わない場合には都道府県補助の削減・打ち切りなど、断固とした措置をとらせる必要がある。

(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。ここでは職業紹介制度についてのみ触れておくこととする。

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、多くの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、就業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

なお大学入試制度と大学教育の改革については、中間報告（教育
総研理論フォーラムNo 4）の第三章を参照されたい。

第3章 地域総合中等学校の展望

前章でわれわれは次のことを確認した。日本の高校教育は、社会全体の階層構造と対応して、著しく階層的な構造をもっている。このことが高校進学をめぐる競争、「教育困難校」「課題集中校」などと呼ばれる多くの高校の深刻な現実、学校への不適応と退学の増大などの基本的な原因をなしている。さらにこうした高校の階層的構造は、学力の向上という観点から見てもマイナスに作用している。さらに社会的な効果から見ると、高校教育の階層的構造は、高等教育機会の不平等を拡大させるとともに、社会的不平等を世代的に再生産する結果を生んでいる。

したがって次のことは明らかであろう。高校教育改革の最重要の課題は、高校教育の階層的構造を解体することでなければならない。これなしにはいかなる改革も、現在の高校進学と高校教育をめぐる問題を解決することはできないのである。

この点に関して日教組がこれまで提示してきた対案は、「地域総合中等学校」というものである。この構想は1981年に発足した第二次教育制度検討委員会によって最初に提起され、その後「高校準義務化」というキーワードを追加しながら、ほぼそのままの形で日教組教育改革研究委員会に受け継がれ、今日に至っている。ここで1987年の日教組教育改革研究委員会第三次報告にもとづき、その基本的性格を簡単にまとめておこう。

第一に、総合制・小学区制・男女共学を原則とする。これはいわゆる高校三原則と同じであるが、この原則を中学段階と高校段階に連続的に適用する点に特色がある。第二に、前期三年の中学課程と後期三年の高等課程からなり、中学課程から高等課程に進む際には選抜試験を行わないとされている。これは高校段階への希望者全入を意味するとともに、次の高等課程の無償制と合わせて「高校準義務化」を構成することになる。第三に、高等課程への就学は義務で

はないが、教育費は無償とし、保護者に子どもの就学権を保証する義務を、また自治体に設置義務と就学援助義務を負わせることによって、「準義務化」とする。

本章は、この「地域総合中等学校」の構想が実現した場合の教育的・社会的效果のアセスメント（事前影響評価）を行ない、さらに好ましくない副作用が予想される場合には、これに対する対策を合わせて検討しようとするものである。ただし現段階では、「地域総合中等学校」のカリキュラムなど教育内容の細部が具体化されていないため、検討の対象は、主に制度的側面に限定されることになる。また、「地域総合中等学校」は中等教育の全面的改革案ではあるが、改革の中心は後期中等教育の制度改革にあると考えられるので、高等課程をめぐる問題を中心に検討することとする。後半部では、「地域総合中等学校」の実現のための具体的な手順についても触れるところにする。

1. 地域総合中等学校の教育的效果

地域総合中等学校の構想を構成する諸要素のうち、その教育上の効果に大きな影響があると考えられるのは、①小学区制、②総合制、③入学者選抜の廃止の三つの要素である。それぞれのもたらすと考えられる効果を検討していこう。

(1) 小学区制導入の効果

小学区制の導入が、学校間格差をなくし高校教育の階層的構造を解消するための最も強力な手段のひとつであることは間違いない。これによって公立高校の学校間格差は劇的に縮小するはずである。ただし、以下の点に留意する必要がある。

学区の基礎となる地域は、それぞれ歴史的背景や経済的・社会的背景を異にしている。たとえば農村地域と工業地域、さらに住宅地とでは、住民の職種構成、学歴構成が大きく異なっており、さらに利用可能な公共施設や民間の教育機関・教育サービスの水準などにおいても大きな格差がある。こうした背景の違いは、生徒の学力や進路希望に大きく影響する。したがって、小学区制を導入しても学校間格差が完全になくなることはない。むしろ学校間格差は、農村地域の学区では進学率が20%程度、都市部の高級住宅地域では進学率が80%以上というように、それぞれの地域の社会的背景の違いを

ストレートに表現することになる。これは社会階層による高等教育機会の不平等の現実を誰の目にも明らかな形で示すという点で、むしろ好ましいかもしれないが、住民感情の点で問題を残すことは否めない。またこうした学校間格差は当然、個々の生徒の進路にも影響し、進学率の高い地域に居住する生徒が相対的に有利になることは否定できない。したがって、学区間の（すなわち社会階層間の）教育機会格差を縮小させるための大規模な施策がこれに引き続いて行われる必要がある。

また大都市の人口集中地域で小学区制を一律に導入するとすれば、各学区がきわめて狭小なものとなり、また高校立地の偏りから地理的に不自然な学区を作らざるを得なくなる可能性がある。というのは、多くの地域では高校立地が中学区・大学区制を前提として決められており、高校がターミナル駅や幹線鉄道の周辺に集中していたり、また地価の安い非住宅地域に立地していたりするケースがしばしばみられるからである。さらに学区制に規制されない私立高校の問題がある。現状で小学区制を導入した場合には、成績上位者を中心に、私立高校へ大量に志望者が流れることになるだろう。小学区制の主旨について住民の理解を得るために粘り強い広報活動を行うことが必要であるが、最終的には私立高校を学区に組込むことが望ましい。しかしこの場合、私立高校だけで単独の小学区を編成することは適切ではないから、中学区・総合選抜が現実的な選抜肢となる。この点は先述の日教組教育改革研究委員会報告も「連合学区」という表現で言及しているとおりである。総じていえば、小学区を原則とするとしても、都市部では中学区・総合選抜を基本とするのが妥当であると思われる。この点については、第2章も合わせて参考されたい。

小学区制の下では当然、学校内での生徒の学力差が大きくなる。これに対応するためには、部分的な習熟度別学級編成の導入を検討する必要がある。学校間格差を縮小する以上、これは避けては通れない課題である。この場合に検討の対象となり得るのは、セッティングと呼ばれる限定された習熟度別学級編成の方式である。この方式は、ホームルームそのものは習熟度によらずに通常どおり編成し、英語と数学などの一部の授業についてのみ習熟度別の授業形態を取り入れるというものである。この方式は学力差の縮小に効果があり、教育機会の格差を拡大する危険は少なく、また生徒の人間関係への

影響も少ないとみられる¹⁾。通常いわれるような習熟度別学級編成の欠点の多くを免れるのである。

一方、小・中学生時代からいじめや校内暴力による被害の経験をもつなど、地域の高校への進学を希望しない相当な理由のある生徒も存在すると思われる。こうした生徒の学校選択の自由は認められなければならない。これについては別途検討が必要である。

1) この点について詳細は、第二章の注12に示した文献を参照されたい。

(2) 総合制導入の効果

総合制がどのような教育的効果をもつかは、「総合制」の形態に大きく左右される。一つの学校に普通科（普通コース）と職業科（職業コース）が併設されるような場合には、学校間格差が外見上縮小したとしても、実際には学校間格差が学校内のコースの違いに置き換えられただけであり、改善の効果は期待しにくい。当然、普通科と職業科の区別を全面的に廃止し、すべての生徒に対して普通教育と専門教育の両方を学習する機会を与えることが必要である。

この場合、大幅な選択制の導入は不可欠である。しかも小学区制を基本とするわけであるから、一つの学校内での科目選択によって、少なくとも現行の普通科と、主要職業科である工業科、商業科のカリキュラムにほぼ相当する学習が可能にならなければならない。これは教育スタッフ構成や人員、学校の設備・施設の点で大幅な改善を要求することになる。こうした大幅な改善の必要性については、「高等学校教育の改革の推進に関する会議」がすでに「総合学科」の新設にともなう問題として指摘しているところである。しかし、農業科をはじめ現在でも進学希望者が少数にとどまっている学科に関する専門科目を、すべての学校で開講することは現実的ではない。これらについては、一部の学校でのみ開講し、相互の単位互換で対応することが必要となろう。

大幅な科目選択制を導入し、生徒一人一人に多様なカリキュラム選択を保障するすれば、学年制ではなく単位制を基本とすることが必要となる。つまり、地域総合中等学校の高等課程は、「単位制高校」となるのである。ただし現行の単位制の弊害を除去するためにも、ホームルームに準じた指導の単位としての生徒集団を組織すること、またその前提として教員定数や設備などの大幅な改善が必要とされるだろう。

なお、現行の定時制・通信制を中心とした単位制高校については、

すでに多くの問題点が指摘されている。その代表的な論点は、(1)欠席者が把握できないなど、生活指導・教育指導上の問題が大きい、(2)クラス意識・集団意識が育ちにくく、社会性を身につけさせるという観点から問題がある、(3)単位さえ取得すればいいということから、単位取得目当ての科目選択や計算づくの欠席など、安易な学習態度が助長される、などである。また基本的な問題点として、現行の高校教育に適応できなかった生徒を収容する特殊な高校を設けることによって、現行制度そのものの欠陥が表面的に免罪されていく危険も指摘できるだろう。単位制の導入は、高校制度全体の改革の中に明確に位置づけられたものでなければならないのである。

(3) 入学者選抜廃止の効果

親の職業や収入など、家庭的背景は生徒の進学に大きな影響を及ぼす。家庭的背景に恵まれない生徒は一般に成績が不振であり、しかも公立高校への入学が不可能な場合には経済的理由から高校進学そのものを断念する場合がある。公立高校において入学者選抜を廃止すれば、従来高校進学を断念していた低所得の低学力層が進学可能になり、教育機会格差を是正する効果が期待される。また、障害者にも高校レベルの教育を受ける機会が大きく開かれることになる。

ただし、従来は成績不振から高校進学を断念していた層、私立の底辺校に進学していた層が各地域の公立高校に進学してくることから、教育指導上の課題は今以上に大きくなることが予想される。現状から考えればこれらの層には、特に明確な進路意識も勉学意欲もなく、ただ「高校卒」の資格を取りたいため、もしくは進路選択の延期のために入学してくる、いわゆる「不本意入学者」が多くなるものと考えられる。この問題は地域総合中等学校の実現によっても直ちに解決するとは考えられず、対応は容易ではないだろう。

2. 地域総合中等学校の社会的効果

地域総合制中等学校の創設は、学校教育のみならず社会的にも一定の影響を与えると考えられる。この点について、(1)地域社会への影響、(2)労働市場への影響の二つの側面から検討してみよう。

(1) 地域社会への影響

地域総合中等学校は従来の中學と高校を統合した地域社会の基幹

的な教育施設である。したがって、学区の設定についても、その教育課程の編成や教育内容に関しても、地域社会の特性や要求を無視することはできない。一方、生涯教育システムとの連携や地場産業との協力など、その運用の仕方によっては都市コミュニティ形成や地域振興の拠点として機能することも期待される。

その意味でも、学区の設定は重要である。学区は単に機械的に設定されではなく、コミュニティの単位として意味のあるものでなければならない。でなければ、地域住民から「地域の学校」としての信頼や愛着を得ることは難しいだろう。したがって学区の設定は歴史的・社会的背景を考慮しながら住民参加で決定していく必要がある。またその規模は、地域の実情に応じて多少のバラツキが生じてもやむをえないと考えられる。

ただし同時に、経済的・社会的背景が非常に異なる地域が隣接している場合には、両者を同一の学区に組み込むことによって、学区間に大きな格差が生じないようにするという考え方もあり得る。このいずれの方法を基本とするかは、地域の実情を考慮しながら慎重に検討していかなくてはならない。

(2) 労働市場への影響

高校段階への入学者選抜が廃止された場合、高校段階への進学率は現行よりも増加することが予想される。しかし成績や経済的な理由ではなく、本人の積極的な希望から高校進学をしないケースもかなりの数に上るとみられるので、進学率は100%を2%程度下回ることになるだろう²⁾。

この場合、中卒者と高卒者が労働市場に占める地位は微妙に変化することになる。第一に中卒者は現在以上に少数派となる。第二に、これまで学科や学校にもとづいて普通科卒・職業科卒、伝統高卒・新設高卒、という形で階層化されていた高卒就職者が1カテゴリーになるため、高卒者と中卒者は労働市場においてこれまで以上に画然と区別される可能性がある。こうして中卒者の労働市場における地位は、ますます低下する危険が大きい。現在でも「中卒である自由」は保障されているとは言えず、高校進学はほぼ「万人の義務」と化している。高校教育を「準義務化」するならば、その半面として「中卒である自由」をも確保するための諸施策が必要だろう。

さらに、先述のように高卒就職者が1カテゴリーになることから、

2) ややデータは古いが、江原武一と米川英樹の調査によると、高校非進学者の34.5%は本人の積極的希望によるものであり、また17.0%が「学校がない」によるものであるという（江原・米川「中学校教育と高校義務化の課題」、潮木守一（研究代表）『高校義務化の可能性に関する基礎的研究（トヨタ財団助成研究報告書）』、1979年、ただし

高卒者と大卒者の格差も現行以上に拡大する危険がある。以上から考えると、入学者選抜の廃止は、学歴による格差を是正するための諸施策を伴うことが不可欠と考えられる。

さらに、高校間の格差が縮小すると高卒者の就職機会は平等化することになるが、その半面、同じ学校内での就職をめぐる競争は激化することになる。なぜなら高校の序列にしたがって異なる企業・職種への求人を受け入れている現状とは異なり、すべての高校が大企業と小企業、技術職・事務職と技能職等といった、現行以上に多様な、しかも待遇の異なる求人を受け入れることになるからである。現在のところ、求人を上回る生徒からの就職希望があった場合、学校推薦は成績に基づいて行われる傾向が強いとされている³⁾。求人がさらに多様化する中で、こうした学業成績中心の就職指導が続くならば、学校は就職準備のための学力競争の場となり、総合制の本来の主旨も生かされないことになる。しかし、大企業と中小企業、また各職種の間に待遇の格差があり、また「学力」が人間の能力を測る一般的な指標として受け入れられている現状では、成績よりも生徒の適性や希望を優先させた就職指導が、十分な正統性を持ちえないのも事実だろう。第2章で述べたような職業紹介制度の改善も含め、解決すべき問題は多い。最終的には、大企業と中小企業、さらには職種間の待遇の格差を是正する大規模な産業政策・労働政策も必要とされよう。

3. 今後の検討課題

以上見てきたように、「地域総合中等学校」を実現するにあたって、今後検討すべきことは数多い。しかし最も困難な課題を生みだしているのは、学歴主義と学歴獲得競争の現状である。これが変わらないとすれば、「地域総合中等学校」はそもそも住民の支持を得ることが困難であり、また実現したとしても多くの問題を抱えることになる。

第一に、子どもを進学校に送り込むことによって、将来、一流大学へ進学させようとする住民たちの、強硬な反対が予想される。多くの地域で実際に見られるように、こうした住民たちは地域の保守勢力とともに、「学校選択の自由」を掲げて反対運動を展開するだろう。第二に、私立高校の問題がある。地域総合中等学校が実現したとしても、進学校に行くことによって将来の道が開けると信じる

数字は複数回答によるもの)。

3) 莢谷剛彦『学校・職業・選抜の社会学——高卒就職の日本のメカニズム』(東京大学出版会) 1991年を参照。

多くの住民たちは、子どもを私立高校へ進学させるだろう。この傾向が続ければ、地域総合中等学校はその存立基盤を問われることになる。第三に、中卒者の問題がある。高校準義務化後は中卒就職者がいま以上に少数派となり、その地位が低下することも予想される。このとき、現状でも十分保障されているとはいえない「中卒である自由」がさらに制限されることになる。

結論的に言えば、地域総合中等学校を実現するためにも、またそれを有効に機能させるためにも、学歴主義の軽減・解消が不可欠なのである。地域総合中等学校そのものの教育課程や運営方法についての検討はもちろんのこと、学歴主義の解体に向けた諸施策の検討を今後、同時に進めていく必要がある。

なお、学歴主義の解体のための諸施策については、本委員会中間報告の第三章で論じられている。あわせて参照されたい。

4. 地域総合中等学校への多様な道

以上に検討したように、地域総合中等学校の実現は、地域の特性や地域社会のさまざまな要素を考慮する必要があり、全国一律に基準を定めてできるものではない。また現実に存在する中学・高校の立地や現行の学区制との整合性にも配慮する必要があり、実現の方法は地域によって異なるものとならざるを得ない。

そこで今回は次のような提案をしたい。第一に、「地域総合中等学校」の概念を広くとり、大都市部などでは中学区・総合選抜を基本とする、受講希望者の少ない一部の分野の専門教育科目は特定高校に集中させ、この高校は学区外に置くなど、個々の地域や教育内容の特性に配慮したものとすること。第二に、全国で画一的な目標や手順を想定するのではなく、個々の地域の事情にあわせた取り組みを考えること。以上の二点である。一言でいえば、地域総合中等学校への多様な道を考えることである。

(1) これまでの検討経過

この地域総合中等学校への移行という問題について、1987年の日教組教育改革研究委員会報告は次のような見通しを描いていた。まず第一段階として1990年代はじめまでに、小学科の統合や普通科の併設などの職業高校改革を進めるとともに、入学定員に満たない場合には無選抜入学とすることによって全員入学を局部的に実現して

いく。第二段階として1990年代なかばに、高校三原則を実現するとともに高校入試を廃止する。第三段階として21世紀目前に、高校準義務化を実現するとともに可能なところから地域総合中等学校を創設していく。ただし私学の多い大都市部では、公私を含んだ中学区を編成する。

地域総合中等学校の実現に向けたタイムテーブルが設定されているが、これまでのところ、具体的な取り組みが進んでいるとは考えられない。またこのタイムテーブルは、実は、地域総合中等学校実現のための具体的な手順や展望を示したものではない。職業高校の改革と全員入学の実現については具体的に指摘されているが、その他については「高校三原則の実現」「地域総合中等学校の創設」という原則を提示するにとどまっており、学校間格差の是正や普通高校の総合制化などについての具体的な展望は、何も示されていないのである。

これに対して1992年には、日教組の高校準義務化促進研究協力者会議が、「高校準義務教育化をすすめるために(第一次報告)」を作成している。この報告は、まず先の教育改革研究委員会報告をそのまま引用した上で、具体的な目標として「就学率を100%に近づけた計画を策定する」「募集定員内全員入学」「小学区制の実現へ、身近な高校へ行く運動を」という三つの具体的な目標を提示している。ここでは学校間格差の是正についての具体的な展望が「身近な高校へ行く運動」として示されている。ただし、「身近な高校へ行く運動」が学校間格差の是正と地域総合中等学校の実現のための唯一の道であるわけではない。より広い観点からの検討が必要であろう。

以下では、日教組に加盟する各単位組合で行われている取り組みにも触れながら、今後検討されるべき諸課題について、いくつかの提案をしておきたい。

(2) 学校間格差縮小の実績を積むこと

大学区・中学区制をとる地域では、さまざまな方法によって学校間格差縮小の実績を積むことが必要である。その方法としては、学区の分割、総合選抜の導入、地元集中受験運動、選抜制度の改善などがある。

学区の分割については、現在、各地で運動が行われている。最近の例では1990年に、神奈川県で16学区から18学区への分割が実現し

ている。また千葉高教組は地域の特性や交通網などを考慮に入れた全県的な学区分割案（12学区→25学区）を作成し⁴⁾、実現を目指した運動を行っている。

総合選抜導入の運動も各地で進められている。最近の例では1989年、山梨県内でただひとつ中学区・単独選抜が行われていた東山梨学区で、総合選抜制度の導入が実現している。しかし1980年に福井県の一部（2校）で総合選抜が導入されて以来、新たに総合選抜を導入した県はない。むしろ現局面では、総合選抜制度に対するさまざまな攻撃に対応することが大きな課題であるといえる。なお広島県では1984年に、ある総合選抜区で類型制の導入が強行されたが、県教組・高教組を中心とする反対運動の結果、1986年には類型制が廃止されるに至っている。

地元集中受験運動は、大阪府の高槻・枚方などの地域で強力に進められており、学校間格差縮小の成果を上げている⁵⁾。

一方、隣接学区からの入学を認める、普通科での推薦入学を拡大する、総合選抜において希望にもとづく入学枠を拡大するなど、入学者選抜制度の部分的な改悪によって実質的に学区制や総合選抜を骨抜きにしようとする動きも各地にみられる。こうした動きに対しては、全国レベルでの協力や情報交換を含めて断固とした反対運動が必要である。

こうした個別の運動は地域総合中等学校の実現に直結するわけではないが、個別に実績を積んでいく中で、学校間格差にともなう問題を少しづつ解決していくとともに、学校間格差縮小の意義やメリットについて住民の理解を得ることができ、長期的には小学区制や総合選抜の導入に道を開くことになるはずである。

一方、学校間格差の縮小を進める具体的な運動とともに、小学区制の実現への長期的な見通しを立てておくことも必要である。大学区・中学区制が実施されている地域では、大学区・中学区を前提として高校の立地が行われているため、高校が一部の地域（たとえばターミナル駅の周辺など）に集中していたり、地価の安い非住宅地域に立地していたりする場合がしばしばである。このような場合には、小学区制の実現は物理的な困難をきたすことになる。また、「地域総合中等学校」の実現した初期の段階では、中学課程と高等課程の生徒を一緒に収容する校舎が準備できるとは考えにくく、当面、高等課程の生徒は現行の高校の校舎に、中学課程の生徒は中学の校

4) 千葉高教組・「教育困難校」対策委員会『先生、あきらめないで——新しい高校教育を求めて』1992年。

5) 詳しくは、枚方市教職員組合、『講座・地元集中受験——仲間とともに地域の高校を創る』を参照。

舎に通学することにならざるをえない。この場合、高校立地と中学立地が整合的でない場合も数多く出てくるだろう。このような事態を極力避けるため、新しく高校が設置される場合には、その地理的な位置を適切に定めるよう要求していく必要がある。また、職業高校を含めた高校全体の適正配置についての検討も、あらかじめ行われる必要がある⁶⁾。

また学校間格差を縮小することは、「業者テスト廃止」後の進学指導の問題に、最終的な解決を与えることになるだろう。学校間格差がなくなれば、偏差値ではなく、いかに身近な学校であるか、愛着の持てる学校であるかどうかが、学校選択の基準となり得るからである。

(3) 総合制の実現に向けた取り組み

既存の高校を、少しでも総合制に近づけていくための多様な取り組みが行われる必要がある。すでに1987年の日教組教育改革研究委員会報告も述べているが、細分化された職業学科の統合などは、すぐにでも取り組むべき課題である。

総合制の実現に向けた取り組みを考えるにあたっては、先頃「高等学校教育の改革の推進に関する会議」(以下、「改革推進会議」と略記)が打ち出した「総合学科」の構想をどう考えるかが大きなポイントとなる。この「総合学科」の構想については、各単位教組・日教組で検討が行われているものと思われるが、ここではひとつの考え方を示しておきたい。

第2章でも指摘したとおり、今回の「総合学科」の構想は教育課程・内容の点で検討に値する部分を含んでいるが、基本的に普通科・職業科に並ぶ(というより両者の中間に位置する)第三の学科という形態をとっていることが最大の問題である。このような性格のものとして「総合学科」を考えた場合には、就職者の多い底辺近くの普通科や、比較的伝統のある、進学希望者の多い職業科がまず、「総合学科」に改変されるというのが自然の成り行きであろう。つまり、現行の普通科・職業科という序列に代えて、普通科・総合学科・職業科というさらに細分された序列構造が生まれ、序列構造はより「合理的」で強固なものになるわけである。

問題は、このような危険が大きいところから、「総合学科」そのものに反対するのか、あるいは総合制の実現という観点からその設

6) 山梨県高教組の中村委員長によれば、山梨県で小学区制・総合選抜が定着している背景には、高校の立地が市町村・人口集中地域の数や位置に見あったものであったことが大きいという(筆者のインタビューでの発言から)。

置・運営に介入していくという立場に立つのかである。現在のところ、文部省がこの「総合学科」をどの程度の規模で実現しようとしているのか不明だが、いわゆる「新タイプ」の高校のように少数にとどまるのではなく、かなり大規模に実現しようということであれば、この設置・運営に介入することによって学校間格差を縮小し、総合制高校の実質的な実現につなげていくことは不可能ではないと思われる。たとえば極論ではあるが、既存の職業科の大部分を総合学科に転換することができるならば、これに反対する理由はないとも思われるべきだろう。

より現実的な方向としては、伝統のある職業科よりもむしろ、「底辺校」に属する職業科から「総合学科」に転換していくという方向が考えられる。先の改革推進会議報告の通りならば、「総合学科」に転換することで教職員の加配や施設・設備の充実も可能となるはずであり、全体として「底辺校」の底上げによる学校間格差の縮小が期待される。また、中堅校以上の普通科の「総合学科」への転換も検討されてよいだろう。いずれにせよ、今後の「総合学科」構想の具体化の状況を見ながら、学校間格差の縮小と総合制の実現に向けて「総合学科」の設置・運営に介入するという方向が可能かどうか、検討していく必要があろう。

(4) 希望者全員入学に向けた取り組み

希望者全員入学に向けた取り組みは、すでに各地で行われている。そして一部の地域では、定員内不合格をごく少数に押さえたり、障害者の入学に道を開くなどの成果も上げられている。

ただし注意すべきなのは次の点である。希望者全員入学という目標はきわめて具体的で、実現のイメージが描きやすい。そのためこの目標は、学校間格差の縮小（小学区、総合選抜の導入など）や総合制の実現に先行して取組むべき課題だと理解されやすいようである。事実、1987年の日教組教育改革研究委員会報告もこのような立場に立っていた。

しかし既存の学校間格差のなかで募集定員内全員合格を実施すると、「底辺校」の教育指導・生活指導がさらに困難になることも否定できない。既存の学校間格差の構造の中では、定員内全員入学にともなう生徒の意識や学力面での多様化の影響は、「底辺校」に集中してあらわれることになるからである。したがって希望者全員入

学に向けた取り組みは、先に述べた学校間格差縮小のための取り組みと並行して行われるべきものである。

5. 結論

以上、「地域総合制中等学校」の実現可能性とその効果を中心に論じてきた。その結果明らかになったのは、一言でいえば次のことである。

「地域総合中等学校」が、今日の日本の中等教育が抱えるさまざまな問題を、最終的に解決する可能性を持っているのは確かである。しかし、その実現までに解決すべき課題は多い。第一に、カリキュラムや学区の設定など、具体的な運営に関する検討が必要である。これらはどれひとつを取ってみても極めて大きな問題であり、各地域で現場教師を中心とした綿密な検討が行われることが必要である。第二に、「地域総合中等学校」を実現するための、またそれがうまく機能するための前提条件として、学歴主義と学歴獲得競争の現状が克服される必要がある。そのためには、入試制度や職業紹介制度の改善の他、大規模な労働政策の展開や教育税の導入⁷⁾を含めた税制改革が不可欠である。ところがこれまで、こうした諸問題についての検討はほとんど行われてこなかった。「地域総合中等学校」は、実現のための手立てや道筋のない、良く言えばユートピア、悪く言えばお題目に過ぎなかつたのである。

もちろん、「地域総合中等学校」を日教組独自のオルタナティブな中等教育像として保持することは必要である。実現すべき対案をもつことは、教育運動が確固としたアイデンティティをもつということでもあるのだから。したがって「地域総合中等学校」の構想を具体化し、また豊富化する作業が、今後行われる必要がある。しかし「地域総合中等学校の実現」を、現時点で日教組や加盟各単位組合の運動方針とすることには無理がある。それは多くの地域の高校教育の現実とはあまりにもかけ離れており、具体的な運動に指針を与えるものとはなりえていない。率直に言えば、学校間格差の縮小や希望者全員入学という目標自体、組合員すべての合意になっているとは到底いえないのが現状だろう。今はこうした具体的な目標に対するコンセンサスを広げ、その実現に向けた運動を組織すべきなのである。

7) これについては、本委員会中間報告（教育総理論フォーラムNo.4）の第三章を参照されたい。

第4章 青年・家庭・地域社会の変貌 と大人の課題

はじめに

教育改革を考える場合、欠かすことのできないテーマ「青年・家庭・地域社会の変貌と大人の課題」について検討することが、この章の課題である。

制度改革を中心とした、いわゆる教育改革には限界があるといえるのではないだろうか。教育改革によっては、容易に解決されない問題が残ることである。それにもかかわらず、もしそのような問題まで教育改革に委ねようすれば、教育改革の可能性まで否定することになりかねない。このように考えて、ここでは、他の章で提起される教育改革の可能性を認めながらではあるが、教育改革からは幾分か距離を置いて、教育改革を考える場合に欠かせないテーマについて検討することにしたのである。

同様の趣旨で、中間報告「第三章 青年の価値観と大人の対応」では、青年論を検討した。この章は、それを引き継いで、教育と関わる、わたしたちの生活の変化を検討するとともに、教職員を中心とした大人の課題を明らかにしようとするものである。

1. 教育改革への視点

(1) 教育改革をめぐる困難な問題

まえおきとして、教育改革を考える場合に求められる視点を二点にわたって述べておく。

まず、教育改革が以下のように幾つかの困難な問題を抱えていることを認めておく必要のあることを指摘しておきたい。

第一に、そもそも教育改革に対して過大な期待のかけられる傾向のあることである。教育は社会の中の機能の一つである。教育改革

を本気で追及しようとすれば、教育の分野に限らず、社会の仕組みの全体を変えていかなければならないだろう。その意味で、教育改革はいつも、実現可能な範囲のものならざるを得ないという限界をもっている。ところが、そのような限界に無頓着なまま議論がすすむ場合が少なくないのである。実際には、教育改革の結果、矛盾が一層深刻化する場合も珍しくない。例えば国立大学の共通一次試験導入のために意図に反して大学の序列化がすすんだ事実はまだ記憶に新しいところである。

第二に、教育改革を実効あるものにするには、教育制度を変えるだけでは決定的に不充分であって、人間の意識が変わることを期待しなければならないことである。教育とは、教える者と学ぶ者の意図的な営みである。また、親（保護者）をはじめとする大人たちの関心が大きな影響を及ぼす分野でもある。したがって、教育改革は、人びとの意識の変革まで射程に入れたものでなければならない。しかし、制度改革によって人間の意識がどれほど変わるもののどうか。仮に変わった場合を想定するとしても、制度改革によって安直に変わらるような意識とは何なのか、という問題が残るのではないか。

第三に、これまでの教育改革がいずれも政治社会変革とともに実現したものだったということである。わが国の教育改革の画期をなす、明治初年の学制の成立とか戦後の教育改革は、いずれも大きな政治社会変革をきっかけとしたものだった。そうだとすると、今日考えられているような、政治社会変革を必ずしも想定しない教育改革が可能かどうかについては、いまだに答えが出されないべきだろう。

(2) 支えを失った学校教育

もう一つ、教育改革を考える場合に求められる視点として、青年の現状、家庭や地域社会の現状をみておく必要について指摘しておきたい。

すでに繰り返しいわれているように、今日の青年は組織や集団へ適応しにくくなっている。会社とか学校についてはもちろんのこと、ごく親しい友人関係においてさえ、相手を傷つけないように、また自分が傷つかないようにと必要以上に配慮する傾向がみられる。さらには、「家族する」ということばかりも想像されるように、家族

のあいだでも、他人行儀な振る舞い方をみせている。このような青年の意識と行動が、学校教育をとりわけ困難なものにしているということができるだろう。

家庭の現状はとみれば、消費社会の抗し難い力を前にして、衣食住の全般にわたって商品経済に依存するとともに、圧倒的な量の情報の流入にさらされることによって、その独自な役割を保てなくなっている。このような中で、家庭の教育力は大きく後退しているのである。その結果として、学校教育は、これまでのように家庭の教育力を支えとすることができなくなっている。

地域社会の現状はどうだろうか。地域社会は、経済的・文化的独立性を失うとともに、その人間関係は極めて稀薄なものになっている。その結果として、学校教育は、これまでのように地域社会の支持を得ることができなくなっているのである。

およそ以上のように、青年の現状をはじめとして、家庭と地域社会の現状のいずれもが、学校教育を困難なものにする方向へとすすんでいるのである。教育改革について考える場合には、このような青年、家庭、地域社会の現状をみておくとともに、教育改革によってこれらを変えていくことが、どこまで可能かという、その限界を視野に収めておく必要があるだろう。

続いて、このような青年の現状、そして家庭と地域社会の現状を、さらにみていきたい。全般的な状況については、すでに中間報告で言及したので、ここでは、それぞれについてテーマを絞ってみていくことにする。

2. 行き場のない青年たち

(1) ある事件から—女子高校生監禁殺害事件

首都圏を中心に1980年代には、大人の常識からみて因果関係を確定しにくい、若い世代の事件が続発した。それらの事件は、事件そのものが衝撃的であっただけでなく、その原因とか動機がはっきりしないことによって、大きな衝撃を与えるものだった。

それが、その後、全国各地でみられるようになった。そして、今日では大人に衝撃を与える事件は、首都圏に限らず、どの地域で起こってもおかしくないという状況が生まれているのである。そうだとすれば、そのような事件を手がかりに青年たちの方へと接近して

いくことが可能だろう。

ここでは、1988年11月から88年1月までの期間に4人の10代の「少年」たちが女子高校生を長期間にわたって監禁して殺害した事件を取り上げて、青年の現状へと接近していくことにしたい。⁽¹⁾

もともと人間は、信じられないほど崇高な行為をすることがあるとともに、とてつもなく残酷なことをやってしまうものである。このように考えれば、その場限りのセンセーショナルな報道に振り回されていてはならないだろう。しかし、そのような前提からみても、これは、青年の現状を示すものとして、これまでにない衝撃的な事件だった。

まず第一に、少年たちと少年たちを取り巻く同世代の人間関係が、大人の理解を超えるものだったことである。4人の少年たちの誰一人として長期間にわたる事態の進行を押し止めることができなかつたばかりか、当事者以外に数十人の少年たちが監禁の事実を知っていたのに、何の作用も及ぼすことができなかつたのである。つまり、多数の人間が直接この事件とかかわりあっていたにもかかわらず、監禁の事実だけが独り歩きをするかのように続き、その結果として最悪の結末を招いたということである。この点に着目すれば、事件をめぐる少年たちの人間関係が、いかに大人の理解を超えるものであつたかが分かるだろう。

少年たちを取り巻くこのような人間関係には、事件の事実関係にも増して衝撃的なところがある。しかし、それも、今日の青年たちの現状をみれば決して特異なものとはいえない。この事例は極端なものだが、その背後の状況は今日の若い世代に一般的な特徴を示したものとみることができるのである。

第二に、少年たちにとって、地域社会がいかに厳しいものであつたかということである。学校とか職場に帰属先を見いだせなかつた少年たちは、中学校区を主な活動範囲にして、中学時代の友人関係の中で暮らしていた。このように極めて狭い範囲の人間関係の中にいたということである。他にどこにも帰属先を見いだせない少年たちにとっては、そこが唯一残された場所だったのだろう。

かつて地域社会とは、会社とか学校のような機能主義的な組織とは違つて、多様な人々が寄り集うところだった。そうだとすれば、帰属先を見いだせない少年たちが、そこに最後のよりどころを求めたとしても不思議はないが、この事件が示しているのは、そのよう

(1) 第一審判決（1990年7月）の直後に、以下の4冊の単行本が相次いで出版され。そのいずれもが版を重ねていることからも、この事件に、とりわけ多くの関心が集まつたことが想像される。佐瀬稔『うちの子がなぜ！』（草思社）、別府育郎・村田雅裕『迷走—女子高生コンクリート詰殺人事件』（あいわ出版）、横川和夫・保坂涉『かけろうの家 女子高生監禁殺人事件』（共同通信社）。おんな通信社編『女子高生コンクリート詰め殺人事件—彼女の悔しさがわかりますか？』（社会評論社）。

な地域社会もまた少年たちにとって、よそよそしいところでしかなかつたということなのである。その結果として、少年たちは、最後のよりどころである地域社会にさえ身の置きどころを見いだせないままに追い詰められていったということを、この事件は示しているのである。⁽²⁾

このような状況を抱え込んでいるのは、決してこの少年たちだけではない。たとえば、在学中に問題を起こした生徒に限って、卒業してからもなお学校へやって来るという事実がある。そのような青年たちは、在校生に好ましくない影響を与えることがあるために、教師たちから迷惑がられることが多いが、それにもかかわらず、他に行き場がないために、いくら迷惑がられても、学校へやって来る。彼らにとっては、学校が数少ないよりどころになっているのである。

およそ以上のように事件の背後に横たわる青年たちの現状をみれば、地域社会における人間関係まで視野に収めて、何らかの対策を講じていかなければならぬのである。教育改革によって果たしてどこまでカバーできるものだろうか。

(2) “いじめ”をはじめとする教育問題

次に学校とかかわる教育問題を手がかりに、さらに青年たちの現状をみていきたい。

いじめ、登校拒否（不登校）、校内暴力、中途退学などのように、1970年代後半から広く注目されるようになった教育問題がある。これも、やはり、青年の現状へと接近していくための手がかりとするのにふさわしいものだろう。

なかでも、いじめは、被害者の心とからだに重大な影響を与える問題であるにもかかわらず、大人による的確な対応がなされないうちに深刻化する場合が多く、関係者を悩ませている問題である。

いじめの主な舞台は学校である。そのために、事実が公然化したときには、教師に対する批判は大変厳しいものになる。確かに生徒による自主的な解決はなかなか期待できないから、教師が事実関係を正確に把握するとともに的確な対応策を講じることが求められるだろう。しかし、それは容易なことだろうか。それというのも、大人と青年とのあいだには、善悪の判断とか人間関係への理解などの基本的なところで大きなミゾが横たわっているからである。もし両者のあいだに共通の基盤があれば、教師が事実関係を把握して対応

(2) 藤井誠二『少年の街』（教育資料出版会、1992年）参照。少年たちと地域社会の関係を、周辺の数多くの証言にもとづいて明らかにした報告として特筆される。

策を講じることも容易だろう。ところが、もっとも基本的なところで共通の基盤が崩れているのである。そのためには、教師が事実を把握することさえ困難であるばかりか、その指導によって、かえって、いじめが深刻化することも少なくないのである。

大人と青年とのあいだに大きなミズがあるとすれば、とりあえず大人による判断を保留した上で考えてみる必要があるのでないだろうか。これは一つの仮設だが、いじめとは、青年たちが、周囲に親密な人間関係を喪失した状況に置かれた中で、それでも何とかして目前の関係づくりを追及しようとする試みとして理解することができるのではないだろうか。彼らのそのような試みは、しかし、いつも出口のない袋小路に入り込んでしまうのである。そのところにこそ、彼らの不幸があるということではないのか。⁽³⁾

このように考えるとすれば、いじめとは、青年たちが、地域社会に多様な人間関係を失っていること、あるいはまた学校の中の青年たちによる目前の関係づくりを保証するような仕組みがなくなっていることを示すものである。もしそのような条件があれば、いじめによって人間関係が破綻することも、かなりの程度軽減されるだろう。しかし、それには、地域社会の在り方を変えるとか、学校の仕組みを変えなければならないのである。すぐさま実現させることは困難だろう。

教師は、いじめが公然化した場合に周囲の厳しい批判にさらされることが多いが、そのようにせっかちに問題を処理しようとしてもうまくいかないことが多い。いじめに代表される、大人が戸惑う教育問題については、今のところ試行錯誤を繰り返す以外に方法がないだろう。個別のケースについて周知を集めて検討するとか、指導の方法を交流させるなどのところから始めていくしかないということである。

3. 家庭と地域社会の変貌

(1) 家族の現状

現在の家庭のもっとも深刻な問題は、それぞれの家庭が孤立てしまっていることである。これまで多くの家庭は地縁血縁などの人間関係によって支えられていた。それが、地縁血縁の人間関係を失い、家庭が孤立した単位になったときから、今日に至る家庭の問題

(3) 村瀬学『子ども体験』
(大和書房、1984年) 参照。いじめを、倫理主義的に批判するのではなく、学校における児童生徒の集団の性格からして必然的なものであることを指摘している。

状況が生まれてきたとみることができる。核家族の一般化と経済的な豊かさの実現は、家庭を理想的な姿へと近づける条件だったはずである。ところが、それが実現したときに、またあらたな問題を抱え込むことになったのである。

もともと家庭とは、子どもの生存を保証するとともに、子どもが将来社会生活をおくっていくために必要な基本的なことがらを身につけるところだった。たとえば、子どもが人間に対する信頼感を身につけるなどは、家庭の必要不可欠な役割であるだろう。しかし今日、このような家庭の役割は大幅に後退している。一言でいえば、家庭が家庭として機能していないということである。

それにしても、戦後、多くの人びとによって理想として思い描かれた、近代家族の理念が現実化したのと同時に、その問題があらわになったのは皮肉なことである。すでに今日では、近代家族そのものが破綻する方向へむかっているようにも見える。実際に離婚や高齢化などによって、ポスト近代家族と呼ぶことができるような、多様な形態の家族が広がるようになっているのである。

家庭の在り方が変化するとともに親の意識も変わってきた。今日の親は、受験教育とか生活指導に関して学校に依存したり要求を出したりすることはあるても、学校を積極的に支えていくことはしない。そればかりか、最近の傾向として、親の学歴の上昇とか、生活様式の多様化などによって、学校に執着しないという傾向も目立つようになっているが、それも、生活文化を尊重するものではなく、むしろ孤立した家庭を絶対化するものになっているのである。

教育改革をすすめるには、このような家庭の現状を視野に收めるとともに、家庭の在り方を、若い世代の成長に寄与するものへと変えていかなければならないだろう。しかしこれは、それこそ教育改革の領域を大きく超える、その意味で解決のきわめて困難な問題だといわなければならないだろう。

(2) “学力向上運動” にみる “地方” の現状

続いて、地域社会の現状を、“地方” と “ニュータウン” に焦点をあててみていくことにしよう。

地方の現状をみるには、全国各地で行なわれている「学力向上運動」と呼ばれる、官民一体となった教育運動が手がかりになるだろう。学力向上運動とは、主に高校において、有名大学への進学者を

増やすこと意図して、過度の補習授業を行ったり、予備校のノウハウの導入などをすすめたりするものである。たんに学校ごとに行われるのではなく、県が補助金を支出するなどのように、行政がらみで組織的に行われているところに特徴がある。また、組織的ということといえば、高校段階に止まらず、小中学生の生活指導を学区の住民ぐるみですすめる地域もある。

この運動に弊害が少なくないことは、すでに度々指摘されている。すなわち、青年の成長を阻害するとか、教育課程が受験教育中心のものへと偏るとか、あるいはまた教職員の労働強化につながるとかの弊害があるといわれる。

しかし、学力向上運動をめぐる問題は必ずしも単純なものではない。このような運動がすすめられるについては、それなりの理由があるものと考えられるからである。

まず第一に、生徒と親が騙されているとか、教職員が無理強いされているとかいうような理解では決定的に不充分であり、生徒や親は受験教育を要求し支持しているのだし、教職員の中にも積極的に担っている者が少くないのである。これに対して、ただ外側から弊害を指摘するだけでは、何の力にもなり得ないだろう。

第二に、首都圏などでは、受験産業が活況を呈しており、私立学校が数多くあるために、公立学校が過度な受験教育に携わらないですんでいるという事実があるが、地方の場合には、そのような条件がないために、首都圏などの受験生と競争するには、公立学校が受験教育を受けないわけにはいかないという背景もある。この点をみない学力向上運動への批判は説得力をもたないというべきだろう。

第三に、その背景には、地方がこれからどのようにして生き残れるかという切実な関心が横たわっていることである。東京一極集中がすすむ中で、今日、地方はとりわけ厳しい状況に置かれているのである。中央と地方という分極化は、東京と地方都市、地方都市と中小都市、中小都市と周辺地域、そして過疎地域というように重層的なものになっている。この点で、問題は決して単純には捉えられないが、学力向上運動を、地域社会が解体していくことに対する危機感のあらわれとみることもできるのである。

学力向上運動が、住民の地域社会への関心を示すものであるとすれば、その弊害を指摘するだけでなく、学力向上運動を支持する世

論の背景にある、地域社会への関心に着目する必要があるだろう。そして、それを糸口として、学校教育のあるべき姿、地域社会の将来像などに関する議論を巻きおこすことが求められるのではないだろうか。

(3) 時代を先取りする“ニュータウン”の現状

もう一つは、ニュータウンからみえる地域社会の現状である。ニュータウンとは、都市の周辺に人工的に造成された住宅地域のことであり、東京の多摩ニュータウンとか、大阪の千里ニュータウンが先駆的な事例とみなされている。これは、急激な都市化とともに、膨大な勤労者人口を確保するためにつくられたところであって、1960年代から今日まで東京、大阪周辺にとどまらず全国各地に造成された。

ニュータウンは、従来の都市とは性格が異なっている、都市はさまざまな要素を取り込む活力をもっているが、ニュータウンは都市とは対照的に雑多な要素を排除することによって成り立つクリーンな空間である。そこは、画一化をすすめることによって快適さを実現させたところなのである。⁽⁴⁾

このようなところでは、受験教育に対する関心はとりわけ過大なものになる。それは、子どもへの期待が上級学校への進学以外には考えられないからである。子どもたちを育む生活共同体があるわけではないし、子どもに伝える家業とか資産があるわけでもない。そのようなわけで、受験教育に代表される教育問題は、ニュータウンでこそ典型的なかたちであらわれることになるのである。

ニュータウンの問題はそれだけではない。住民が画一的であるとともに、生活文化の伝統も乏しいために、総じて子どもの生活にリアリティがなく、その結果として、子どもは、生活実感をともなって成長していくという条件を奪われている。

このようなニュータウンの特徴は、大なり小なり全国のどの地域においても顕著になっているものではないだろうか。そうだとすれば、ニュータウンの現状が、わが国の地域社会の問題状況を象徴的にあらわしているということができるだろう。⁽⁵⁾

それにしても、今日では、いずれの地域においても、地域住民は学校に対してきわめて偏った関心しかもっていない。小学校とか中学校の場合は、地域の大多数の子どもが通うために、まだ比較的ま

(4) 赤松憲雄『新編 排除の現象学』(筑摩書房、1992年) 参照。ニュータウンが、異質なものを排除する「嘔吐型」の地域であることを、都市と比較しながら指摘している。

(5) 三浦展『「豊かな社会」のゆくえ』(日本能率協会マネジメントセンター、1992年) 参照。郊外(二

したが、高校の場合、住民の関心は、卒業生の大学進学実績に一元化されているといつても過言ではないだろう。その結果、進学実績と縁遠い“底辺校”あるいは“課題集中校”は、あからさまにじやまもの扱いをされている。生徒たちは、成績による序列化によって挫折感を覚えさせられるばかりか、住民の冷淡な対応によっても傷つけられている。そして教師たちは、まったく徒手空拳で、そのような生徒たちと向かい合わなければならなくなっているのである。教育改革によって、このような地域社会の在り方まで変えていくことができるのだろうか。いや、そもそも教育改革の合意を得ることさえ極めて困難な状況にあるというべきではないだろうか。

4. 学校への期待と批判

(1) 学校の理想主義

教育改革をめぐる状況が極めて困難であることを認めるとしても、そうだからといって手をこまねいているわけにはいかないだろう。大人にとって何が可能かを考えていかなければならぬのである。大人の課題を検討するためのは、その前提として、まず、これまでの学校観を問い合わせてみる必要があるだろう。

戦後のわが国は、国づくりの基本を教育に置いてきた。そのためには、学校教育への期待は大きかった。そこでは、教育主義とでも呼ぶことのできる考え方方が一般的だったのである。

ところで、学校の役割と近代化の関係を考えてみると、学校は近代化の推進力として期待されたということができる。そのためだろう、学校が近代化の主体であると考えられる傾向が強かったが、実際には、学校は、家庭とか地域社会の支持を得ることによってはじめて、期待される役割を果たしてきたのである。学校は、生活共同体の文化的蓄積を拠りどころにして、あるいはそれを組み替えるという方法で、人びとの意識と生活の近代化を実現させてきたということである。⁽⁶⁾

このように考えてみれば、近代化の実現した今日、学校そのものが困難さを抱えているのも当然だということが分かる。学校への期待は、上級学校への進学率が低い時代のものだったのである。すでに今日では、進学率の低い時代は遠い過去のものとなっている。そして、そのような時代を迎えるとともに、人びとを悩ませる困難な

ユータウン）の歴史的系譜を明らかにするとともに、その問題点を指摘した数少ない文献として注目される。

(6) 佐野眞一『遠い「山びこ」』（文藝春秋、1992年）参照。戦後教育の代表的な成果として評価される『山びこ学校』を主題として、戦後すぐの時期に学校が近代化に貢献する

問題が登場してきたのである。

そもそも学校の歴史的な起源をたずねると、これまでのようには理想主義的に捉えることはできなくなるように思われる。学校は、もともとかなり無理なかたちで誕生したという一面をもっているのである。これまで、わが国の学校は、上から強制されたために多くの矛盾を孕んだものになったと説明されてきた。国家権力によって強制されたところに問題があったというのである。これと比べて西欧諸国の場合には、もともと市民社会の中に学校教育への要求があつて、下からつくりだされたものであるために、無理のないかたちで機能しているといわれてきた。しかし、このような考え方は事実に即したものなのだろうか。

たとえば、アメリカ合衆国の場合をみると、公立学校制度の父と呼ばれるホーレス・マンは、学校の設立を訴えるために「学校を一つ作れば監獄が一つ閉鎖される」と演説して国内各地をまわったといわれる。⁽⁷⁾学校は、社会不安を解消させるための手段として支持されたということである。これと同様のことが、社会教育の代表的施設である、公立図書館についてもいえるという。⁽⁸⁾

近代学校のお手本のようにいわれる英國の場合はどうだろうか。数多くの口承資料を利用した研究によれば、学校は庶民大衆に無理強いされたものだったという。これまでの教育史研究は、文字資料に基づくものだった。そのせいで、そこから導き出される結論は、文字文化になじみやすい中産階級に都合のよいものとなった。その結果、庶民大衆（労働者階級）にとって学校がどういうものであったのかという問題は隠されてしまったというのである。ところが、口承資料によれば、学校とは、かなり強引に設立された、子どもたちを強制的にかりあつめる施設だったというのである。⁽⁹⁾

以上のようにみてくると、理想主義的な学校観を改めて問い合わせみなければならぬのではないか。

このような学校の誕生にまつわる経緯を視野に収めながら今日の学校教育をみると、どういうことがいえるのだろうか。

まず第一に、子どもにとって学校とはどういうところなのかを考えてみると、どうか。子どもにとって家庭生活とか社会生活が厳しいものであれば、学校は快適なものとして受け入れられるだろうが、逆の場合には、学校に対する不満が高まるということがいえるだろう。昔は、家庭生活とか社会生活は決して快適なものではなかった

ものとして期待された事実とともに、その限界も無視できないことを明らかにしている。

(7) 宮澤康人「近代学校はいかに成立したか」（柴田義松・竹内常一・為本六花治編『新編 教育学を学ぶ』有斐閣、1987年）参照。

(8) マイケル・H・ハリス、根本彰編訳『図書館の社会理論』（青弓社、1992年）参照。

(9) 『大英帝国の子どもたち』（スティーブン・ハンフリーーズ、山田潤・P・ビリングズリー・呉宏明監訳、柘植書房、1990年）参照。ハンフリーーズは、学校教育の性格を次のように述べている。「つまり、学校教育とは、読み書きや技能や知識の伝達そのものを目的としてつくられた制度ではなく

ために、学校へ行くことがそれだけで日常生活の苛酷な労働から解放されることになった。ところが、今日では家庭生活は、昔とは比べものにならないほど快適なものになっている。そのせいで学校教育への不適応が目立つようになっているということではないだろうか。

もう一つ、学校教育の逆説と形容できる問題を指摘することができるだろう。それは、こういうことである。身分、性別、貧富などによる差別を避けようとすると、それに従って、学校教育の尺度（成績評価）が大きな顔をするようになる。身分社会のなかでは、はじめから各人の位置は定まっているが、それが壊され、誰もが学校へ行くようになると、そのぶん学校教育の尺度による競争が激しくなるということである。わが国の戦後史は、これを実現させるものであったといえないだろうか。

このようにみると、皮肉なことに、学校教育は、それが発展するに従って、ますます問題が深刻化するということもできるのである。

(2) 学校批判の背景

大人の課題とは何かを明らかにするには、最近の学校批判の背景についてもみておく必要があるだろう。それについては、以下の二点を指摘できるだろう。

まず第一に、学校の変化に対する政策的対応が遅れたことである。高校の教育が生徒の実態に合わなくなっていることは、すでに早い時期から指摘れている。なかでも“底辺校”とか“課題集中校”とか呼ばれる学校を中心に授業さえ成り立ちにくい状況がずっと続ってきた。それにもかかわらず、これに対する有効な手立てが講じられてこなかったのである。

これには世論が無関心であったことも、大きな要因としてはたらいている。高校の大衆化とともに、大衆教育機関としての高校の役割が考えられるべきだったのに、そのような方向へは関心が向けられなかったのである。なるほど受験教育の弊害は度々指摘されてきたが、それも結果としてみれば、政策的対応を引き出すところまでは及ばなかったのである。

第二に、エゴイズムの肥大化を指摘することができるだろう。今日では、戦後の一時期までののような国民的課題への関心は大きく後退している。また、そのような課題への関心を組織する社会集団が

い。こうした学習は、別のある目的を達成するための手段なのである。性格の陶冶と将来の生活スタイルをかたちづくる社会同化の過程にうまく生徒をなじませること、それが真の目的であった。」

活力を失っている事実も認めなければならない。その結果、エゴイズムの肥大化を生み出しているといえるのではないか。これは、受験に邁進する親と子どもだけではなく、社会全般に共通する傾向である。

それにしても、学校に対する親の要求は多い。高校の場合をみると、進学校における受験教育についてはもちろんのこと、過度の管理主義教育にしても、教師が勝手にやっているというよりは、親の要求と支持によって行われているものなのである。もともと教師が親の要求に反してまで独自な教育活動を行う余地など、うんと少ないものである。エゴイズムに押されるようにして、受験教育とか管理主義教育が行われているというのが実際のところだろう。

5. 大人の課題

(1) 学校の可能性

青年の意識と行動が変わり、家庭・地域社会が変わった中で、今日の学校には、どのような役割が期待されるのだろうか。教育改革と平行して行われるべき実践的な課題、あるいはまた教育改革を実効あるものとするための実践的な課題を考えてみると、どのような学校の役割が考えられるのかを問うてみる必要がある。

それは、青年たちにとって学校が集団生活の経験の場であり、制度と出会う場であるという事実に着目し、そのような学校の役割を生かしていくことである。青年たちは集団生活の経験の場とか、制度と出会う場をほとんど失っている。もともと家庭とか地域社会が、そのような役割を担っていたが、家庭とか地域社会の人間関係が稀薄になったために、今日では学校が、そのような可能性が残された唯一といってよいほど重要な場になっているのである。

教師には、学校の役割を生かした実践が求められるだろうが、これは、かなりの困難さを伴う。学校が、家庭とか地域社会の支持を得られない中で、役割の全てを学校に期待するのはもともと無理なことである。一人ひとりの教師の努力に任せられるものではない。つまり、教育改革が不可欠であるとともに、家庭とか地域社会の在り方を変えていくことが求められるのである。しかし、それでは、再び議論は堂々めぐりを繰り返すことになる。議論の堂々めぐりを避けるために、最後に、今ここで、青年たちを前にしている、教職

員にとっての課題を提案しておきたい。

(2) 教職員にとっての課題

まず第一に、日々の教育実践をもとにした教育論をまとめることである。

今日、マスメディアの発達とともに、テレビ、ラジオ、新聞・雑誌・書籍などの様々なメディアを通して、大量の教育論が流布しているが、その多くは、第三者の立場からの、一般論としての教育論である。それらは、実際に教育活動に携わる教師の立場を組み込んだものになっていないことが多い。戦前の中等学校とか、戦後の進学率がそれほど高くなかった時期の高校を基準にする牧歌的な教育論が、いまだに疑われることなく通用している。また、それほど時代錯誤でないとしても、これまで述べてきた青年の現状、家族・地域社会の現状をみないままに、教師に対して超人的としかいえないような期待をかける教育論が珍しくない。

このような教育論に対しては、ただ退けるだけでなく、積極的な議論を巻き起こしていく必要があるだろう。教育に限らず、どのような仕事にも、第三者による一般論では説明できない現場の立場というものがある。いたずらに、一般論としての教育論に足をすくわれていてはならない。現場の立場から、一般論の教育論を問うていく必要があるのである。この点で、学校職員による教育論は、教育論の落し穴を避けるために、大変有益である。学校の実態は、一般論に因われ易い教師の目からみた場合よりも、職員の目からみた場合の方が、よりリアルに描き出されることが多いからである。

第二点は、一人ひとりが孤立することないように、横のつながりをつくることである。

学校が活力をもっていた時期には、さまざまなかたちの横のつながりがあった。それが少くなり、一人ひとりが孤立するようになっているのである。人間関係が稀薄になったために多くの問題を抱えるようになったのは、生徒や親に限られない。教職員もまた同質の問題を抱えているのである。自分の抱える問題を一人で思い悩むのではなく、身近な人に伝え、意見を聞くとか助言を得るなどを通じて解決していく必要がある。

ところで、今日でも、教師の社会には、学閥、師弟関係、縁戚関係などのつながりがあるが、それらの場合は、利害関係がからむな

どの問題があることを否定できないのではないか。そのようなものとは性格の異なる横のつながりをつくりだしていくことが求められるのである。

学校の現状をみれば、教師一人ひとりの工夫とか努力によって対応していくには、手に余る問題が山積みしている。それにもかかわらず、教職員は、多くの問題を一人ひとりで引き受けなければならぬ状況に追い込まれているのである。このような不毛な状況を超えていくには、横のつながりによる小集団が必要不可欠なものだろう。¹⁰そのためには、これまでのような集団や組織のコミュニケーションのスタイルを問い合わせていくことが出発点となる。

おわりに

教育改革のプランの中に教師や親など大人の実践的な課題を組み込むことはなかなか難しい。教師が目の前の生徒にどう対応できるのかとか、親が自分の子どもにどう対応できるのかというレベルの問題を考えてみれば、このことは明らかだろう。また、教育改革がかえって個々の教師や親に対して抑圧的にはたらくこともある。

このように考えると、教師や親などの大人は、教育改革に関心を向けるだけでなく、自分の抱える問題に目を向け、独自に考え方抜き、手立てを講じていく必要があるということになるだろう。この点からみれば、この章は、教育改革の課題と一人ひとりの課題とのあいだをつなぐことを意図したものであるということができる。

¹⁰ 『ザ・中学教師』シリーズ（JICC出版局）によつて、数多くの現場教師に注目される埼玉教育塾を例示しておきたい。その教育実践の基盤となつてゐるのは20年余りにわたる小集団の活動である。

第5章 進学準備教育の実態と問題点

——九州地区における高校を中心として——

はじめに

高校への進学率は、1950年には42.5%であったが、1970年には82.1%となり、1992年度には95.9%（九州地区の高校進学率は96%以上）に達し、95%以上の青年が高校教育を受けるようになってい る。わが国こののような教育のめざましい普及については外国からも注目されているが、反面、高校教育には、①高校全入、②高校中退、③高校入試制度、④受験偏重教育、⑤高校の多様化、⑥教育困難校、⑦生徒急減に対応する高校政策、⑧職業高校の再編成、⑨定時制・通信制高校の統廃合や⑩生活指導等いろいろな問題があり、その改革が各方面から要請されている。

近年、九州地区では、大学進学率の低下やセンター試験の自己採点の不振の問題を取り上げられ、学力向上運動や補習授業の強化が多くの普通科高校（以下、普通高校と略称）で図られている。とくに、各地の議会で、国公立大学や難関大学への進学の不振を指摘し、高校教育や中学校教育を攻撃し、課外強化をはじめとする大学進学準備教育体制を確立し、大学進学の業績の向上を目指す「学力向上運動」が県議会議員や教育委員会関係者を中心に強力に推進されている。さらに、このような状況と加熱する進学競争を反映して高校における大学進学準備競争が年々激化している。九州地区では、一部の高校で実施されていた大学受験準備教育が現在ではほとんどの進学高校で実施され、それに伴って、学校管理も一段と強化されている。また、現在、大学受験準備教育は東北地方をはじめ全国各地の普通高校で行われるようになってきている。その競争は学校間や都道府県間の競争にまで発展する勢いを示している。そのため、教職員や生徒は心身ともに疲労し、健康をむしばまれている。このような大学受験偏重の高校教育のあり方を問い合わせし、①どんな高校に

するか、②どんな高校教育をするかや③どんな生徒を育てるか等国民のためのゆたかな高校教育の創造が重要課題となってきた。

1. 九州地区の高校再編成の現状と課題

(1) 九州地区の高校教育の概要

わが国の1991年度の高等学校総数は、5,486校で、その内訳は、公立高校が4,170 (76.0%) 校、私立高校が1,316 (24.0%) 校で、高等学校の生徒総数は、約545万人で、その内訳は、公立高校が約387万人 (71.0%) 私立高校が約158万人 (29.0%) である。私立高校が、学校数では全体のほぼ四分の一を、生徒数ではほぼ三割を占めている。

表1に示している通り、九州地区においては、高校教育（全日制）に占める私立高校の比重は各県によって異なっている。沖縄県、大分県や佐賀県では、私立高校数も少なく、私立高校の占める割合も全国平均より低いが、福岡県、熊本県や宮崎県では、私立高校が生徒数で三割り以上を占めている。しかし、九州地区では、公立高校が、学校数の面でも、生徒数の面でも、私立高校より多い。

表1 高等学校数と生徒数（全日制）

平成3年5月現在。但し、進学率は平成4年度。

県名	学校数(本校)				生徒数(全日制)			進学率(%)	
	計	県立	市町組合立	私立	計	公立	私立	高等学校	高等教育
福岡	182	110	10	62	206,402	124,613	81,789	96.6	39.3
	100.0	60.4	5.5	34.1	100.0	60.4	39.6		
佐賀	46	38	—	8	39,232	30,474	8,758	96.8	34.4
	100.0	82.6	—	17.4	100.0	77.7	22.3		
長崎	84	61	2	21	72,090	51,057	21,033	96.4	34.7
	100.0	72.6	2.4	25.0	100.0	68.7	31.3		
熊本	83	59	2	22	76,197	52,363	23,834	96.4	34.7
	100.0	71.1	2.4	26.5	100.0	68.7	31.3		
鹿児島	102	74	7	21	78,313	58,124	20,189	96.5	37.1
	100.0	72.5	6.9	20.6	100.0	74.2	25.8		
宮崎	57	43	—	14	54,561	37,986	16,575	96.2	32.0
	100.0	75.4	—	24.6	100.0	69.6	30.4		
大分	74	57	1	16	57,470	45,040	12,430	96.9	33.4
	100.0	77.0	1.4	21.6	100.0	78.4	21.6		
沖縄	64	60	—	4	60,230	56,712	3,518	92.2	26.8
	100.0	93.8	—	6.2	100.0	94.2	5.8		
総計	692	502	22	168	644,495	456,369	188,126	(全国平均) 95.9	38.9
	100.0	72.5	3.2	24.3	100.0	70.8	29.2		

出典：文部省、平成3年度学校基本調査報告書、大蔵省印刷局、平成4年、160、182、239ページ。

兼子仁他編、教育小六法、平成5年版、学陽書房、839ページ。

(2) 九州地区の高校再編成の事例

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。加えて、生徒急減期を迎える一部の市部を除き、高校生の減少が著しい。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、過疎化や生徒減の状況に直面し、九州の各県では、全日制高校の募集定員の削減、学級減や統廃合が進められ、熊本、長崎、鹿児島や沖縄等の各県では、高校の統廃合が計画されている。

また、定時制では、福岡県、長崎県や熊本県で統廃合が進められている。高校生の減少に伴って、各県で高校の募集定員の削減や統廃合が計画され、高校の再編成が進められ、働きながら学んでいる青年をはじめとし多くの青年が教育を受ける権利を阻害される問題も派生している。

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。次に、九州地区の単位制高校、六年生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。

a 単位制高等学校の導入 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した。福岡、佐賀や鹿児島県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3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。福岡県は、この答申に基づいて

定時制高校の再編成が検討されている。九州地区では、単位制高校が今後増える見通しであるが、単位制高校の新設は、定時制高校や通信制高校をはじめとする高等学校全体の再編に影響力を持っており、今後の高校教育のあり方に影響を及ぼすと考えられている。

b 六年制中等学校の導入 1985年6月、臨教審は、第一次答申で、「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目指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」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、1994年度から中・高六年制教育が実施される予定である。1988年4月、佐賀県は、致遠館高校を創設し、理数科（2クラス）と普通科英語コース（6クラス）を設けた。佐賀県教育委員会は同校を将来六年制中等学校にする計画である。

なお、中・高一貫教育を行う六年制私立学校は、九州の各县に設置されている。近年、私立高校が大学進学教育を重視し、特進クラスの設置や附属中学を創設する傾向が強く、私立六年制中等学校は九州地区でも増加している。特に、1980年代に、佐賀県の弘学館（1988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、佐賀県教育委員会が人事面等で支援している。九州地区でも、私学ブームが高まり、六年制私立学校への進学競争が年ごとに激化してきている。

c 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外に、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や新設改編を行い、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。たとえば、表2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。たとえば、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。

表2 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
	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月より作成。

(3) 九州地区の高校教育の多様化

1955年以降、九州各県教育委員会も中教審や理産審の答申に基づき高校教育の多様化政策を強力に推進した。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。

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学科となった。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。福岡県においても、水産高校以外では、学科・コース数が表2のようにさらに増大している。

1980年以降、普通科高校でも、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、高校教育の多様化が積極的に推進されている。福岡県は、「社会の変化、価値観の変化等に伴い、生徒の学習のニーズは多様化している」として、このため、県立高校では、特色ある学科・コース（1992年度現在、理数科5校、体育コース6校、英語コース15校、芸術コース1校、国際文化コース1校）を設置している¹⁾。また、各高校もカリキュラムを生徒の進路に対応させて類型・コース化を進めている。K高校では、2、3年生で、文1（社会1、理科1）、文2（社会2、理科1）、理1（社会1、理科2）、理2（社会2、理科、数学の増加単位）の4類型にクラス編成を行っている²⁾。各高校は、生徒の興味や関心、将来の希望等を考慮して類型やコースを設けることとしているが、多くの場合は、生徒の希望、興味や関心とは無関係に試験の成績や偏差値に基づきコースの決定やクラス分けをする学校が多く、生徒の不満も多い。

2. 九州地区の高校入試制度の現状と問題点

（1）学区制（学区の拡大）

戦後、高校教育の復旧と教育の機会均等をめざし実施された学区制は、その後の反動的な教育政策で中学区制や大学区制に転換された。学区内に高校間格差が拡大し、入学試験競争が激化した。表3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当たる5つの学区が、熊本県と鹿児島県では2つの学区が大学区制にそれぞれ移行している。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

1) 福岡県企画振興部、『県政概要、平成4年度』、平成4年、多門タイプ、54ページ。

2) 福岡県教育庁指導第一部高等教育課、『平成4年度 福岡県立高等学校案内展望』、福岡県総務部県政情報課、津村愛文堂、平成4年、67ページ。

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、中学校の卒業生の3人に1人または4人に1人であり、公立高校の収容力不足による競争が激しい。また、進学者が10,000人を越える学区もある。進学者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人という厳しい競争率である。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ほぼ同じような状況である。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。学区が全県に拡大されている高校は沖縄（3校）、福岡（2校）、熊本（2校）、佐賀（1校）、大分（1校）、宮崎（1校）の各県に設置されている。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。

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、地域や教組の教育闘争の成果でもある。

表3 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 一区	学区 外枠
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10校 以上			
学区当 高校数														
福 岡	0	0	5	4	1	0	2	2	1	0	0	15	2	なし
佐 賀	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	4	1	7%
熊 本	1	0	3	1	2	0	2	0	0	0	0	8	2	5%
鹿児島	0	2	2	2	1	1	1	0	0	1	1	10	あり	5%
宮 崎	7	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	12	1	なし
大 分	3	5	6	2	0	0	0	0	0	0	0	16	1	5%
沖 縄	19	4	0	2	0	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。総合選抜区以外に、33学区と1自由学区がある。

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。

熊本県には市立高校1校を含んでいる。

(2) 選抜方法（試験科目、内申書、面接、推薦入学、傾斜配点等）

表4は九州各県の高校入試選抜方法の実態を示している。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（合同選抜も含む）であるが、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、高校の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、1992年度から鹿児島県も全校で、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。

各县が推薦入学を導入し、職業高校の外に、理数科や普通科に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、県教組は、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³⁾。

傾斜配点が熊本県、鹿児島県（英語1.5倍）、福岡県（一部）や佐賀県（一部）等で実施させている。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高校もある。また、受験機会の複数化が高校入試でも認められ、1989年から愛知県で導入された。1986年、佐賀県立高等学校入学者選抜改善委員会は「生徒の目的意識の希薄化、高校の序列化などの観点から危惧も感じられる」として、「定数二分方法やグループ方式による受験機会の複数化については、取り入れる必要はない」と答申した⁴⁾。この受験機会の複数化は、高校側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

3) 山内巖、『「高校入試30%推薦」の実態と今後のとりくみ』、日教組大39次教育研究全国集会報告書、13—14ページ。

4) 佐賀県教育委員会、『県教委だより』、昭和61年9月、2ページ。

表4 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	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スト	あり	一部実施	あり	一部の高校で実施	
長崎	33学区と1自由学区	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)	志願者全員に面接	普通科で「特色ある生徒」を定員の5%職業科全部実施	あり	なし 単位制高校で実施	職業高校で実施
熊本	大学区(2)・中学区(6)併用	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	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スト	全部あり	一部実施	問い合わせ	一部の高校で実施	なし
沖縄	中学区(6)・小学区(19)併用	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	職業高校・理数科等で実施	校長が彈力的に扱う	なし	なし
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)%	問い合わせ	なし	なし
大分	中学区(13)・小学区(3)併用	合同選抜 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スト	職業科あり	普通高校の体育コース 芸術コース	実施	なし	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、'93全国版、西日本編、向学社、平成4年。

化や高校間格差の拡大を招く恐れがある。

(3) 業者テストと進路指導

現在の子どもや青年はテストや試験を受けさせられ、偏差値で序列化される生活の中で育っている。小・中学校では、小テスト（漢字や計算のテスト）、市販テストや業者テストが繰り返し実施されている。とくに、中学校では、1、2年生は、定期試験・テストが1・2学期各2回、3学期1～2回実施されている。授業の中で英語の単語、漢字、計算等のテストが行なわれる以外に、業者テストや校外模試等数多くのテスト、試験や模擬試験が実施され、生徒の進路指導に利用されている。業者テストの実施回数は、地域や学校により異なるが、福岡県では、中学校1・2年生では、3回程度、

中学校3年生では、5回程度の学校が多い。業者テストの実施回数の多い学校（地域）では、1・2年生では、5回程度、3年生では、10回前後も実施している中学校も珍しくない。学内の業者テストの外に、校外模試（たとえば、福岡県のフクトを受ける生徒も年々増えている。校外模試の回数は年10回程度である。大学生は自分の体験を「中学校の時は3年生の夏休み以降、フクトの校外模試と学校の統一コンクールテストを毎月受けっていました。その判定をもとに三者面談で志望校を決めていました」と語っている。さらに、塾に通う生徒も多く、塾で業者テストや模試を頻繁に受ける。進学塾では公開実力テストとして部内生のみでなく、部外生（一般生）にも公開している。以上のような校外模試にも参加する生徒も増えている。これらのテスト、試験や模試が生徒にとっては大きなプレッシャーになり、生徒を苦しめている。

3. 学力向上運動（受験技術向上運動）

新制高等学校発足直後から、大学入学試験のための準備教育を開始した高校もあった。大学進学率が高まりはじめた1950年代後半から大学入学準備教育に取り組む普通高校が増えはじめた。たとえば、「長崎県教育史」によれば、長崎県では、1957年末に、「進研協準備委員会」が開催され、1958年4月、「長崎県高等学校進学指導研究協議会」（進研協）が発足した。この進研協は、「高等学校生徒の学力を総合的に検討し、学力向上の具体的方法を研究協議して、進学指導の適正を期する」ことを目的としていた。この会は、①講師の招聘、②一斉模擬テスト、③県外優秀校視察、④資料交換および研究協議と⑤その他の事業を行うことについていた。この進研協に長崎地区8校、中地区9校、佐世保地区13校の総計30校が参加した。その後、進研協は、①大学進学の夏期講座の開催、②県一斉模擬テスト（発足4年目から年2回実施）や③県外の先進校の視察等を実施し、長崎県内の大学進学準備教育を進めた。さらに、長崎県は、1965年度に、大学進学指導の向上のために進学主任研修会を結成した。この間に、長崎県では、英語、数学と国語の実力考查が高校1年で1回、模試が高校2年と3年でそれぞれ2回ずつ実施されるようになった。加えて、各高校は、①進路別または能力別学級編成、②課外授業、③補修授業や④夏期合宿を実施するようになった。この時期に、このような大学進学の準備教育は、鹿児島県、大分県や

宮崎県等の九州各県の普通高校でも実施された⁵⁾。各高校が先進校や特定校に追いつけ、追い越せをモットに競争して、早朝補習、放課後や休暇中の補習授業を実施ししたため、九州の大学受験準備偏重教育は年々エスカレートした。

『日教組四〇年史』によれば、日教組は、1967年の定期大会で、このような大学進学準備教育の競争に対して、教育闘争の重点として「補習授業全廃」を提起した。「補習授業全廃を確実にし、この運動を発展させるためには、その根本原因である受験競争をとりのぞかなければなりません」と指摘し、そのために、「高校新設、高校の格差解消、小学区制をめざす運動、入試制度の改善をすすめ、『一八歳までの青年に完全な中等教育を保障する』ことをめざす運動と固く結合させて取り組みます」と大会の方針を決定した。同年8月24日、「補習授業全廃対策全国代表者会議」が開催され、九州各県から70~90%まで廃止されたが、「朝自習、質問教育、教科クラブなどの名で変形補習が生まれている」と報告されている⁶⁾。

その後、九州地区では、大学入試センター試験の開始前後から、大学進学のための準備教育が再び盛んになった。1977年度から、佐賀県は学力向上策としていくつかの事業を開始した。佐賀県の学力向上事業には、①学習啓発強化事業、②学習指導法開発研究実践校、③中学校連絡会（高校が、教科指導、生徒指導等について研究協議し、地区の生徒の学習、生活の充実、向上を図るもの）、④校内研修集録（生徒の学力の向上を期して、毎年公立の幼稚園から高校までそれぞれの研究、研修の成果を集録するもの）等が実施されてきた⁷⁾。さらに、1987年8月、佐賀県教育委員会は、児童・生徒の学力の向上を図るため、「学力向上対策検討委員会」を設置し、1989年12月に、最終答申を行った。「佐賀県教育の基本方針」によれば、佐賀県教育委員会は、「学力向上対策検討委員会」の答申に基づき、教育風土をはじめとして、児童生徒の学習態度、学校運営、教育方法、教職員の資質、教育環境など、あらゆる角度から学力向上方策を推進するとし、学力向上方策の推進として、「学力向上推進モデル校の指定、個別指導の強化、習熟度別指導の選択的実施等を推進する」としている⁸⁾。

熊本県も学力向上運動を強力に展開している。たとえば、1991年4月、熊本県のS高校は、学力向上（進学）対策推進校の指定を受け、学力向上対策委員会（教頭、総務、教務、進路、各学年主任に

5) 長崎県教育会、『長崎県教育史』、長崎県教育委員会、昭和51年869~879ページ。

6) 日本教職員組合編、『日教組四〇年史』、労働教育センター、1989、315~316ページ。

7) 佐賀県教育委員会、『県教委だより』、本県中・高校生の学力水準について、学校教育課、昭和62年8月、2~3ページ。

8) 佐賀県教育委員会、『佐賀県教育の基本方針』、平成4年4月、3~16ページ。

具体的には、①学力向上対策（佐賀県教育興隆大会の開催、学力向上推進モデル校の委嘱、学力向上推進モデル校連絡協議会の開催、学習状況に関する実態調査資料作成、学力向上に関する特別研究委託—英・数・国一、教育実践論文の募集・表彰、小学校社会科副読本「郷土の先覚者」の作成）、②学習指導別指導の充実（個別指導の強化、中学校・高等学校における習熟度別指導の実施）、④学習啓発の強化（進路指導の強化、宿泊を伴う学習指導の実施—普通科19校、職業校19校—）、⑤中学校・高等学校の相互理解と連携の強化（強化指導に関する中高連絡会の地区別実施—県下10地区—、各研究部会による生徒の実態把握と効果的指導法の研究）に予算が配分されることになっている。

より構成) を発足させ、これまでの学力向上の取り組を総括し、学力向上のための基本方針を立案した。その方針に基づき、学年会、教科会、小論文委員会において、①授業の充実、②生徒の進路に対応した教育課程、③進路意識の高揚、④個別指導、⑤校内実力考查・対外模試の検討、⑥小論文対策、⑦課外授業、⑧学習合宿、⑨センターテスト対策や⑩その他について具体的に検討が重ねられ、大学入学準備教育が推進されている⁹⁾。九州地区では、以上のような学力向上運動の一環として大学進学準備教育を実施している県もある。そのような県では、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。

現在の学力向上運動に類似した入学準備教育は既述のように以前から行われていた。学力向上運動は各県により異なっているが、最近の学力向上事業は、①学習研修合宿、②先進県や高校の視察、③課外授業、④進学講演会や⑤模試等が盛んに実施され、県費による財政援助もされている¹⁰⁾。このような学力向上事業や運動は、主に、大学入試センター試験にシフトが敷かれており、現役合格をめざす受験技術向上事業である。

4. 大学進学準備教育の実態と問題点

(1) 私立高等学校の進学準備教育

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」への入学をめざす中高一貫教育の大学進学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進路別または学力別学級編成による進路に応じた受験教育の徹底、④補習や模試による進学指導や⑤寮の設置による長時間の受験準備教育等を行っている。たとえば、中高一貫教育で、高校2年までの5年間で中学、高校の全課程を終了し、高校3年を大学受験の準備教育とする学校が多い。弘学館高校の夜間学習は、全員午後7時から11時まであり、希望する生徒は、午後11時から午前2時までの延長学習や、午前5時から起床時間までの早朝学習をすることになっている¹¹⁾。

1980年以降にも、大学進学をめざす六年制私立学校が創設されたが、一般の私立高等学校も、①特進、②進学や③理数等の学科やコー

- 9) S高等学校の学校概要等のコピー、熊本高教組資料、1ページ以下、熊本高教組資料として引用。
10) 鳥取県教委、学力向上推進事業説明会資料、1992年2月17日。鳥取県教委は、学力向上推進事業のひとつとして進学情報システムの設置を計画している。その資料によれば、「大手予備校の回線システムを導入することにより、センター試験の結果に基づき、合格可能大学等についての詳細なデータを加えて、迅速できめ細かい進路指導を行う」とされている。このような進路指導が各県や高校ですすめられると、受験者の関心や希望にかかるらず、受験産業の偏差値や情報に基づきいま以上に細く輪切りされ、合格可能な大学・学部・学科等にむけた進路指導が強められることが危惧される。

- 11) 佐賀新聞社、『'93佐賀高校入試ガイドブック』、平成5年度受験用、佐賀新聞社、1992、54ページ。

スを設け、大学受験準備教育を推進している。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¹²⁾。さらに、文理コースや理数コース等も特別進学コースと同じ機能を果たしている。また、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（特進）体育、芸術や音楽等の専門学科・コースも各地で設置され、志願大学の学部・学科別に特別な入学準備教育が高校で行われるようになってきている。

表5 私立校の授業時間数

	国語	社会	数学	理科	英語	保体	その他	計
中1年	8	4	8	5	8	3	3	39
2年	8	4	8	5	8	3	3	39
3年	8	4	8	5	9	3	2	39
高1年	8	4	6	5	9	3	4	39
2年	8～9	2～5	5～7	3～5	9	3	5	39
3年	6～11	2～6	3～9	3～9	7～10	3	3	39

出典：O学園中等部、92学校案内、ページなし。1992。

※中高一貫教育では、高校2年までの5年間で中学、高校の全課程を修了し、高校3年を大学受験の準備教育とする学校が多い。

(2) 高校の予備校化（補習授業の実態）

九州地区の普通高校では、国立大学入学者数を競う大学受験準備教育が年々エスカレートし、高校の予備校化がすすんでいる。

a 早朝補習 ほとんどの県立の普通科高校では、早朝補習授業（課外授業や講習等各学校により呼び方が異なっている）が、英語、数学、国語を中心にして実施されている。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、正規の授業と同じに扱い、早朝補習授業に全員参加させている。高校によってはゼロ時限（0限、0校時等と呼んでいる高校もある）と呼称し、学校便覧に掲載している県立高校もある。ゼロ校時の課外授業も以前のように国語、英語や数学の授業（講義）をする方式からセンター試験対策として実施する学校が最近増加している¹³⁾。

12) 朝日新聞、1992年2月2日、福岡版、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、常磐高校31.8等で、志願者が集中し、競争の激しさを示している。

13) 熊本高教組資料、6ページ。
その一事例として熊本県のS高校の早朝課外の内容を掲げることとする。
早朝課外（7時20分から8時25分まで、原則として全員受講）

(1) 目的
センター試験に対応するための基礎学力の充実及びマーク式テストへの習熟

(2) 教材内容
朝課外はセンター試験対策としてテストを実施した。このセンター対策テスト問題は、過去のセンター試験（共通一次を含む）を分析して全分野、全パターンが網羅されたものである。昨年度実施したテスト問題の一部改訂を行い、新たに印刷、作成した。

b 放課後補習と休暇中の補習 九州地区の多くの進学校では、早朝補習の外に、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、学校で夜間（夕方）自習を遅くまでさせる県立高校が増えている。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、予備校の授業（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。このように、ほとんどの進学高校は、早朝課外の外に、放課後、毎日、課外授業を実施している。以前は、主に3年生を対象に実施していたが、最近は、全学年を対象にして補習授業が行われるようになり、その時間も50分程度から100分及至120分程度に延長される傾向もある。たとえば、佐賀県のN高校は放課後補習を15時50分から17時20分まで実施している¹⁴⁾。さらに、多くの進学高校は、夏休みには20日間以上、冬休みや春休みにもそれぞれ1週間前後の補習授業を全学年で実施するようになってきている。

c 自主勉強会 放課後の補習終了後や長期休業中も、図書館や同窓会館等で夜遅くまで自習を奨励する高校も増えている。鹿児島県、宮崎県や熊本県の一部の高校では夜間自習（夜学）と呼ばれる自主的な課外が実施され、午後8時～9時位まで高校で自習させている。熊本県の高校では、家族の迎えがあれば、夜間の自習を認め、奨励している。受験教育の競争のために1日に12時間以上高校で学習する生徒も珍しくない。

早朝、放課後や休暇中の補習が正規の授業のように行われているため、生徒も教職員も過度の課外授業で、過労による病気や事故が心配されている。人間形成の重要な青年期にこのような受験教育を受けることはいろいろな面で問題である。

(3) 学力向上のための合宿や家庭学習体制

a 新入生宿泊研修 入学直後、1年生全員に対し九重高原や阿蘇で2泊3日程度の日程で研修を実施し、基本的な生活習慣や学習法を身につけさせることを目的とした宿泊研修が実施されている。しかし、卒業生の話や感想文によれば、この新入生宿泊研修は、生徒には学力向上や大学準備教育のための研修であ

- (3) **期間**
- I期 (4・5月)
英・数・国について、基礎を固めるため講義形式とマークテスト方式を交互に行う。英語については語学力をつけるための単語テストを実施。
- II期 (6・7月)
英・数・国について、マークテスト方式のテスト。
- III期 (9・10・11月)
英・数・国・社・理について、マークテスト方式のテスト。
- (4) **時間**
- 7:20～8:05
(テスト) (講義)
- 8:05～8:25
(解答の解説プリントによる復習)
- (5) **方法**
- 解答はマークシートに記入。提出後、解答解説例を受け取り復習。担当が監督指導。
- (6) **処理**
- 生徒の解答したマークシートを集め、カードリーダーで読み取り、個人ごとの、各問題の正誤を印刷。さらに、全体の成績一覧表を作成し、生徒に知らせる。また、問題の設問ごとに正当率を担当各教科に報告し、各教科は、どの分野が得意あるいは不得意なのか、どんな出題形式に弱いのかを分析して授業に生かす。
- (7) **アフター**
- 学力の定着化のために、教材によっては定期考査の範囲にも含まれる。また、高難度の問題については授業・放課後を利用して解説を行う。
- (8) **実施の回数**
- 平成3年度センター試験形式のテスト回数は、英数国はそれぞれ18回、理社は、それぞれ10回である。
- (9) **成果**
- 本学 92進学状況は、良好であった。この早朝課外に因るところも大きかったのではないかと思われる。

14) 校時の終了が17時40分の高校もある。

るという意識や自覚が希薄であり、多くの場合、学校側の意思が徹底しない。

- b 勉強合宿または学習合宿・進学合宿 長崎県では、1963年、長崎南高校が夏休みに雲仙で合宿勉強をはじめた。その後、長崎市や島原の高校が夏の涼しい雲仙で3～5日の学習合宿を行うようになったといわれている¹⁵⁾。その名称はさまざまであるが、休暇中に生徒をホテルや研修施設に詰め込みにして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増えている。このような夏期休業中の勉強合宿は、長崎県、佐賀県や熊本県等の多くの進学高校で実施されるようになっている。とくに、佐賀県では、「宿泊研修」は、1983年度から県の補助事業として、普通科高校を対象に、毎年長期休業中（主に夏休み）4泊5日以上で実施されている¹⁶⁾。

さらに、長崎県のS高校では、宿泊課外授業が校内で以前から行われていたが、最近、多くの県で、各高校にセミナーハウス、同窓会館や宿泊研修施設が設置され、校内宿泊施設での勉強合宿（課外授業）も年々盛んになってきている。なお、熊本県や宮崎県では、校内の施設にクーラーを設置し、夏休みに大学進学準備教育のため補修授業を行う県立高校も出現している。

- c 家庭学習調査・宅習記録 各高校は、学力の向上のために家庭での学習を重視している¹⁷⁾。通常、生徒は毎日3時間以上の家庭学習を要求され、宅習記録の提出を義務づけられている。課外授業の少ない学校や県では、家庭学習が奨励されると同時に、その点検も厳しく行われている。家庭で学習を実際にさせるために、宿題を課したり、宿題プリントを多く渡して指導する高校もある。

(4) 教育課程

教育課程は各高校により異なっている。多くの高校は週32から36単位程度履修させる。2年次まで共通の教育課程を履修させる高校もあるが、2年次からは志望・習熟度に応じて文系と理系に分け、3年生では、文Ⅰ、文Ⅱ、理Ⅰ、理Ⅱの4つコース（国立文系、私立文系、国立理系、私立理系—名称はさまざま—）のように細分される場合が多い。1年生は全員が共通の科目を履修するが、高校によっては、英語1や数学1を標準単位より2単位ずつ、国語1を1

15) 長崎県教育会、前掲書、876～877ページ。

16) 佐賀県教育委員会、『佐賀県の公立高等学校、（全日制）』、平成4年9月、5ページ。

佐賀県のM高校は、1・2年生が夏休みに九重高原で4泊5日の勉強合宿を行い、毎日10時間30分の勉強に取り組み、実力養成を図っている。2・3年生を対象にした学習合宿も行われている。高校によっては、早朝（6時起床）から深夜（22時頃まで、それ以後も学習を認めている高校もある）まで受験指導を行っている。

17) 熊本県高教組資料、4ページ。例えば、S高校は、「各教科・科目の年間進度計画表及び考查範囲を作成し、全生徒に持たせている。生徒が自主的に家庭学習に取り組み、見通しを持って自学自習するように指導していること」を明らかにしている。

単位それぞれ増加単位として履修させる等教育課程に工夫がされている。進学校では、高校1年生から大学受験に向けた学力の習得が計画されている。福岡県の私立S高校の学校案内によれば、志望、学力に応じた多様な教育内容で生徒の個性を伸ばし、さらに大学への幅広い進路を保障するために、次のような方針でカリキュラムを編成している。

- (1) 各生徒の受験に必要な科目を重点的に履修させ、学力の充実を図る。
- (2) 社会は、2年で受験に必要な科目を選択させ、3年まで継続させる。
- (3) 受験科目に増加単位を配当し、生徒の適性を伸ばすために、コース選択制を取り入れている。
- (4) 3年では、受験学科に応じ履修コースを細分する¹⁸⁾。

このように、大学受験準備に対応させてカリキュラムが組まれている場合が多い。学習指導要領の改訂に伴ってこのような教育課程の弾力的運用の傾向が公立高校でも最近顕著になってきている¹⁹⁾。さらに、一部の私立高校と公立高校は高校2年までに全教科を修了させて、3年次では完全に大学受験準備体制に入る。また、ほとんどの高校が大学入学準備のために特色のある教育課程を組み、大学受験準備教育として以下のような対策を実施している。

- ① 教育の進度を早め、知識の詰め込み教育をする。正規の授業の中でも進学準備教育が行われ、テストも頻繁に実施される。
- ② 正規の教科が時間割上では組まれているが、その時間を受験準備に利用する。たとえば、3年次数学の時間に入試科目（数学1）の復習授業を行う。
- ③ 大学入試に關係のない授業や学校行事を削減し、その時間に受験準備教育を徹底して行う。
- ④ 目的を受験準備に変更する。たとえば、ホームルームの時間を利用し、小論文の指導を実施する。
- ⑤ 学校行事の合理化により、正規の授業時間を増加し、教育内容の徹底を図る。
- ⑥ 出題頻度の高い内容や項目を重点的に教える。
- ⑦ 1年次から国語、数学と英語を重視、増加単位や課外授業の実施により徹底指導する。習熟度別授業を行う。

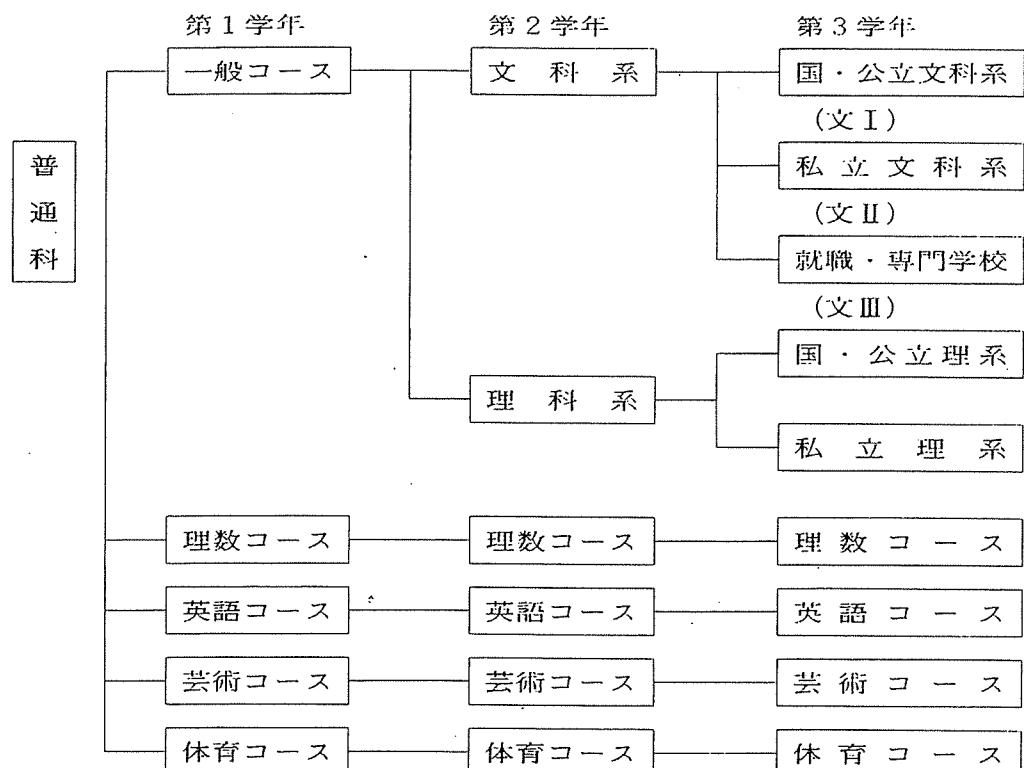
18) S高等学校、『学校案内1992』、1992、8ページ。

19) 福岡県教育庁指導第一部高等教育課、前掲書、47ページ、63ページ、77ページ。例えば、①生徒個人の希望する進路が達成できるように、特に数学や英語は単位数を増加し、基礎学力の向上に努めたり、②英語コースが、1年生の時から1クラス独立して設置され、他より英語が10単位以上多く、英語力を十分身につけ、語学系をはじめ幅広い文系の大学への進学に有利になるよう工夫をしたり、③3年私立文型では、数学、理科の単位をはずし、国語、社会、英語を重視した特色あるカリキュラムを組んでいる。

- ⑧ 理科や社会の履修方法を工夫し、大学受験に有利になるよう指導する。2～3年次で社会と理科の科目を継続に履修させ、増加単位にして指導する。
- ⑨ 受験に不必要的科目の時間を最低限におさえる。入試にない教科や科目は実施しないで、入試科目の学習に時間を振り替える。
- ⑩ 文系でも数学を必要とする場合は、数学の指導を重視し、数学で高得点を得て、進学に有利になるよう指導する。

以上のように、正規の授業の中で大学準備教育を実施したり、平常の授業でも正規のカリキュラムを無視し、受験科目を優先化、大学入試に必要な知識を詰めこむ教育を実施している。また、入試に関係のない教科や学校行事は軽視されたり、切り捨てられたりしており、人格の完成をめざす高校教育のあり方として問題である。さらに、高校教育のあり方について真剣に議論する雰囲気も衰退し、教職員が問題を感じながらも、受験偏重教育に順応させられる状況も強まっている。

図1 教育課程類型表



出典：福岡県教育庁指導第一部高校教育課、平成4年度 福岡県立高等学校案内 展望、福岡県総務部県政情報課、平成4年、主に142頁。
※文・理系の場合、2年生から①私立大系コースと②国・公立大系コースに分かれる高等学校もある。

(5) 裏（二重）カリキュラム

大学準備教育が激化する中で、各高校は、前述のように、教育課程についてもさまざまな対策を講じている。正規教育課程を変更して受験準備教育をする高校も少なくない。たとえば、現代社会の時間に日本史の授業を実施するが、現代社会の単位認定を行う。このような「裏カリキュラム」を巧妙に実施する高校も増加している。1992年10月、熊本県立第一高校で、次のような事件が明らかになり、国会でも取り上げられ、社会問題になった。

必修科目の家庭科や芸術（書道、音楽、美術）の正規の授業時間を自習時間にし、受験科目を学習させていた。2年生文系7クラスは家庭、芸術両科目と自習を選択制とし、理系2クラスは両科目を完全に自習していた²⁰⁾。また、県教育委員会は、その後の調査で、普通科2年の文系7クラスのうち、3クラスで選択科目の数学も、授業と自習の選択にし、うち1クラス分が週6時間の数学の授業を自習していた。生徒は自習時間中、教師立ち会いで国語や英語などを勉強していた。また普通科3年生のクラスでも、選択科目の英語一般（週2時間）の授業を行わず、他の授業をしていたことが明らかになった²¹⁾。

大学入試競争の激化のため、受験偏重の教育が普通になり、正規の授業においても大学受験準備教育が行われ、ゆたかな人間形成をめざす高校教育が形骸化されてきている。とくに、このような傾向は、高校の教育課程の多様化や大学入試の多様化によって促進されており、その改善が強く求められている。

(6) 能力別学級編制（習熟度別学級編制）

進学校では、進路別、習熟度別または能力別等の学級編制を行っている。1年次の時から能力別学級編制で、習熟度別授業により受験指導を実施する高校が増大している。さらに、私立S高校は、「一定範囲内の学力を有する者を集めて、等質クラスを編制し、より一層の教育効率を高める目的で、一年次から文科系クラス、理科系クラスに分かれ、第三年次では、国立大学文科系受験、国立大学理工系受験に対応するクラス編制をしている」²²⁾と学校案内で述べている。また、T高校では、「1年生から基礎クラスと発展クラスに分かれて学習の到達度に応じた習熟度別クラス編制を行っており、

20) 毎日新聞、熊本版、1992年10月27日。

21) 朝日新聞、福岡版、1993年1月26日。

22) S高等学校、前掲書、8ページ。

表6 福岡県の習熟度別学級編成実施校

学年 教科	年 度	第1学年	第2学年	第3学年	計 (延べ数)
数 学	1983年度	19	10	4	33
	1987年度	17	15	7	39
	1991年度	26	24	21	71
外 国 語	1983年度	18	11	5	34
	1987年度	13	15	9	37
	1991年度	21	24	15	60
その 他	1983年度	—	—	—	—
	1987年度	5	5	3	13
	1991年度	8	9	8	25
計 (延べ数)	1983年度	37	21	9	67
	1987年度	35	35	19	89
	1991年度	55	57	44	156

出典

- (1) 福岡県教育庁管理部企画室、昭和58年度版、福岡県教育要覧、昭和59年、松尾印刷、28ページ、普通科69校で、職業科の実施校なし。
- (2) 福岡県教育庁管理部総務課、昭和62年度版、福岡県教育要覧、昭和63年、シルバー印刷、30ページ、普通科25校で、職業系1校で実施。
- (3) 福岡県教育庁管理部生涯学習振興課、平成3年度版、福岡県教育要覧、平成4年、プリント九州、30ページ。

「クラスごとの習熟度別授業」を行っている²³⁾。この事例のような習熟度別学級編制が年々増加している。福岡県の県立高校を例にあげれば、表6に示している通り、習熟度別学級編制が増えている。

23) 福岡県教育庁指導第一部高等教育課、前掲書、4~47ページ、51ページ。

(7) 特別クラス・トップクラスの編制・特進クラス

1980年代頃から一定の学力を有する生徒を集める特進クラスが多くの私立普通高校で重視され、設置され始めたが、九州地区の県立高校でも、難関大学、国公立大学や特定大学（たとえば、地元の私立大学）への進学を目的とした特別クラスが設置される傾向が強まっている。とりわけ、六年制の私立学校の生徒が増加する中で、県立高校は難関国立大学・学部への合格者をこれまでのように増やす

ことが年々困難になっており、大学準備教育も一段と激しさを増してきているため、公立高校も進学校では有名難関大学への合格率を高めるために1年次から成績上位者のみを集め、特別に学級を1クラス～2クラス編制している²⁴⁾。特別クラスでは、学年でトップクラスの生徒を集め、授業の進度を早めたり、特別な教材を利用し、特別な進学指導を行っている。高校により目指す大学は異なっているが、各高校は大学進学率の実績を高めるために特別クラスを設置し、進学準備教育を徹底して行う。このように、最近は、公立高校でも、成績の優秀な者のみを集めて大学受験準備教育を徹底し、大学進学の実績を高めようとする高校が増大している。このようなクラスは、佐賀県、鹿児島県や福岡県の高校では1年次から編成されている。特別クラスの設置は生徒間ばかりでなく、教師間にも優劣意識を生じさせることや各高校が特別クラスを中心に大学進学率の向上に取り組むため進学競争が激化することがその問題点として指摘されている。

(8) テスト・試験・模試試験体制

近年、早朝補習でテストを実施する学校が増え、通常の授業でも、小テストが頻繁に行われるようになっている。福岡県のT高校では、週6～10時間の課外授業以外に、毎朝20分の基礎力養成朝テスト、週1回の放課後の月曜テストを実施している²⁵⁾。さらに、高校では、²⁵⁾ 同上、46ページ、1、2年生は定期テストが、通常、1・2学期各2～3回、3学期1～2回実施されている。中間と期末試験の間に英語や数学のテストがある以外に、英単語、英語の熟語、古文単語、漢字や数学等のテストが授業中に頻繁に実施される高校もある。期末試験や中間試験はないが、毎月、月例テスト（月例検査）があり、試験回数の多い高校もある。また、1年生の時から生徒の学力向上のために進研、代々木、河合、旺文社、県一斉（長崎）、地区、予備校（北九州）、校内実力等の各種の校内・校外の模試が土・日曜日を中心に頻繁に実施されている。学生によれば、高校3年生の時、学校の定期試験の外に模試が2週間に1度、夏休みが過ぎてからは週に1度の割合で行われていたことや「元旦に登校して、河合塾の『センター試験プレテスト』を受けた」²⁶⁾ことも報告されている。ある学生が「テスト、テストの学校には本当に嫌気がさしていました」²⁷⁾と述べているように、現代の高校生は、テスト、試験や模試に追われる高

24) 同上、83ページ。
福岡県のW高校では、学校案内で、「特色ある学校を目指す本校では効果的な授業を行うため1年次で1クラス、2・3年次で2クラスの習熟度の高いクラスを設置しています。各学年に英語クラスを設けて語学教育に力を注いでいます。」と述べている。

26) 92年度学生の意見。

27) 92年度学生の意見。

校生活を過ごしており、受験偏重の高校教育に対する不満も大きい。

(9) 教職員の過重労働

進学準備教育は教職員を多忙と過労に追い込んでいる。多くの高校で早朝課外や夕方課外が実施されているが、担当教員以外の教職員も早く出勤し、通常、勤務終了後も、帰宅できず、ほとんどの教職員が学校に遅くまで残り、勤務を継続しなければならない。加えて、3年生担当の教員は、9月以降は、模試の監督や校外模試の引率等の生徒の進学指導のため日曜日や祝祭日もほとんど休むことができない。さらに、大学入学願書の内申書をはじめとする各種の入試関係資料の作成に追われ、多忙な過重労働の日々が続き、過労のため、体調を崩したり、病気になる場合も少なくない。精神的な面でも、生徒の進学指導や生活指導をめぐる問題で、ストレスが蓄積され、教職員の疲労を加速させる原因になっている。

5. 高校改革の展望

(1) 熊本県と鹿児島県のとりくみ

熊本県高教組は1988年の定期大会で高校教育改革検討委員会の設置を決定した。1989年1月に、高校教育改革検討委員会は発足し、9月に、第一次答申を発表した。この答申を基に、熊本県高教組は高校教育懇談会や県民シンポジウムを開催し、子どもの人権を中心に据えたゆたかな高校教育の確立にむけて取り組んでいる²⁸⁾。

鹿児島県は、国公立大学進学をめざした受験教育の盛んな県としてよく知られているが、反面、学習に対する意欲を持てない生徒あるいは学習をあきらめた生徒の多いいわゆる「教育困難校」の問題にも直面している。このため、鹿児島県高教組は、1991年の定期大会で「教育困難校」調査委員会を設置し、1993年2月に、その調査結果を「どうする鹿児島の教育—『教育困難』一状況からの提言」にまとめ、発行した。この報告書で、大学受験偏重の高校教育の問題も取り上げ、その改善を求めている²⁹⁾。

各県の教組と高教組は高校の入試制度問題や受験準備教育問題にとりくみ、県民とともに集会や学習会を組織し、改革運動を進めている。このようなとりくみのなかで高校準義務化、私学助成の改善、総合選抜制の導入や高校三原則の実現にむけて高校改革運動を継続

28) 熊本県高等学校教職員組合、高校教育改革検討委員会、「特色ある学校づくり」がもたらすものは何か—高校教育改革検討委員会第一次答申ー、1989年9月、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—熊本県高教組高校教育改革検討委員会報告書、1990、45ページ。

29) 鹿児島県高等学校教職員組合「教育困難校」調査対策委員会、「どうする鹿児島の教育—『教育困難』一状況からの提言」、アート印刷、1993年2月。

30) なお、日教組は、希望するすべての子ども・青年にゆたかな高校教育の保障をめざし運動を進めている。既に、1992年に、高校準義務化促進協力者

していく必要が強調されている³⁰⁾。

(2) 総合選抜のとりくみ

総合選抜（合同選抜も含む）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。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、1973年から大分市が総合選抜制をそれぞれ導入した³¹⁾。現在、総合選抜制度は、長崎県（3地区）、大分県（2地区合同選抜）、宮崎県（3地区）で実施されている。

福岡県や佐賀県も総合選抜制度の導入を検討したこともあり、高校教育や高校入試制度の改革として総合選抜制度の導入を望む声も強い。高校間格差が大きく、受験競争の激しい熊本県では、熊本県高教組が地元高校への全入により高校間格差をなくする運動の当面の課題として熊本市における総合選抜制（または合同選抜制）の導入を提起している。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、総合選抜制の導入が高校入試のひとつの改善策として要望されている。

(3) 大分の受験準備教育の自制のとりくみ

1960年代に、大学受験準備教育が大分県の上野丘高校、大分舞鶴高校や別府鶴見高校で盛んに行われ、国立大学の合格者が増大したが、大学進学者の留年・中退や教師の過労等の受験競争の弊害が現れ、過度の受験準備教育の自制や新設高校の育成を目的として合同選抜制度が導入された。現在も、大分県では、大学受験のための準備教育については高校間で夏休みの補習は全学年10日間等の申し合わせをし、自粛する運動を進めてきた。しかし、近年、他県における進学競争の影響を受け、受験準備教育が各高校で復活してきている。また、学校における進学準備教育は少ないが、家庭における受験準備教育の奨励等の問題も指摘されている³²⁾。

会議が「高校準義務化をすすめるために」（第一次報告）を公表し、さらに、学校五日制研究協力者会議もその報告書のなかで次のように課題を指摘している。

「皆が行けて学べる学校に高校を変える時期を迎えている。生徒急減を契機に、無選抜、志望者全員入学へむけて改革を進めることができ、緊急の課題である。そのため、高校間格差の是正、小学区制、総合選抜制の拡大が重要となる。また、大学入試の抜本的改革が不可欠の課題である。」（学校五日制研究協力者会議、学校五日制研究協力者会議報告書、教育改革としての学校五日制 [高校編]）。

31) 熊本日日新聞社政経部、「大号令！」「現役合格」高校教育を問う、社会思想社、1990、191ページ。

1973年、大分市内の県立高校の合同選抜入試制度は、高校間格差をなくし、新設校を育成するために導入され、1986年から現行の合同選抜が実施されるようになった。

32) 同上、195～198ページ。
大分県では、大学進学率は低下したが、学校間格差がなくなり、高校中退率も低いことが注目されている。また、大分県の教組や高教組が合同選抜制の導入と維持や受験準備教育の自粛にとりくみ、大きな役割を果してきた。

おわりに ——今後の課題——

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準義務化等の実現に向けて運動が進められている。学校五日制研究協力者会議の報告のように、「皆が行けて学べる学校に高校を変える時期」であり、さらに、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³³⁾。また、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、細分化された学習や進路に偏差値により選別され、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教育であり、差別と選別の教育である。経済界や産業界の要請のみに対応する能力主義教育ではなく、すべての青年に人間解放をめざす完全な中等教育を保障することができ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による高校間の序列化の弊害は、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。たとえば、5%枠の学区拡大により、「有名進学校」志向が一層強まり、受験競争が年々激化している。試験の高得点者は、学校を自由に選択し、希望通り特定の高校へ入学できるが、その他の生徒は希望する高校に進学できなかったり、隣接学区の高校に進学しなければならない。このような形式的な学校選択の自由ではなく、すべての生徒に学校や進路を選択する権利を実質的に保障し、高校生が希望する進路にむ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、偏差

33) 学校五日制研究協力者会議、前掲書、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—熊本県高教組高校教育改革検討委員会報告書』、1990、45ページ。

例えば、熊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年をピークに中学卒業者の減少期に入り、1998年には県全体で約4700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い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 全ての子供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して、必要な全ての職種職員を配置する。

値や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、小学区制の実現にむけて運動をすすめるとともに、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とりくむことが期待されている。

第四に、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、テスト教育や進学準備教育の廃止運動を構築すると同時に、国民の共通の教育機関としての新しい高校教育の創造を進めることも要請されている。とりわけ、現在の進路指導はテスト、試験や模試による点数や偏差値に依存しており、その弊害は測り知れないほど大きい。受験産業への依存を改め、業者テストや市販テストを廃止し、それらの弊害を排除する必要がある。

第五に、大学入試や高校入試により高校以下の学校教育が大きくゆがめられ、子どもの生活や人間形成もゆがめられている。現行の入学試験制度を早急に改革しなければならないが、その際に、入学試験方法の改善のみでなく、すべての青年にどう教育や進路を保障するかを検討する必要がある。とくに、これまでのエリート主義や適格者主義の考え方を見直し、教育の機会がすべての者に実質的に保障されることが大切である。さらに、学校が生徒を選抜するこれまでの入試制度から生徒が希望すれば進学できる準義務教育（または義務教育）の高校教育制度に移行し、希望者全員が高校に進学できる高校準義務化の運動を推進することが望ましい³⁴⁾。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権を大幅に認め、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開拓できるように改革することも重要課題である。

本稿は、「九州における高校再編成の現状と課題」（教育総研、理論フォーラムNo. 4、「豊かな社会」と学校間格差の中で—現代日本の高校教育—、国民教育文化総合研究所、1992年8月）を訂正加筆したものである。

34) 戦後の教育改革で、中学校が義務教育になり、全員無試験で中学校に進学できることになったように、志望者全員が高校に進学できることが望ましい。

わが国では、進学率が80~90%を越えた時、義務教育年限は、4年から6年に、6年から9(8)年にそれぞれ延長されてきた。現在、高校進学率は95%以上であり、高校の準義務化は財政的にも条件整備が可能であり、生徒急減期に高校の準義務化を進めるべきである。なお、私学問題は別の機会に取り上げたい。

第6章 神奈川における高校教育

の現状と課題

——「序列と格差」のなかの県立高校——

はじめに

業者テストと偏差値をめぐる論議が世論の注目を浴びている。事態は、文部大臣が業者テストの及ぼす害について発言し、偏差値偏重の教育の現状に対して異論を唱えるまでに発展した。そして、ついに文部省は、94年度入試から全国の公立中学から業者テストを排除する旨の通知を都道府県教委に1993年2月22日付で出した。

この論議の背景に、今日の激しい受験競争や偏差値による徹底した進路指導の実態が存在していることは、誰の目にも明らかである。誰の目にも明らかで、決して好ましいと思われないことが存在しつづけるには、それなりの理由がある。つまり、国民の多くが、教師自身も含めて、いや、教師自身こそが、それを「必要悪」として受け入れ、支持しているからである。こういった状況の下では、理想論を唱えれば唱えるほど空しく響くというものだ。

高い学歴を獲得すること、それも、できる限り偏差値の高い大学を卒業することが、自らの人生を幸福に導くための必要条件だとする思い込み、偏差値の高い大学を卒業した人間こそが優れた人間であるという幻想（？）が国民の間に広く支持されることによって、はじめて偏差値は価値を持つのである。この文脈において、大都市部では、公立中学や公立高校の地盤沈下が取り沙汰され、より偏差値の高い大学への進学実績を売り物にする私立学校が人気を集め、塾や予備校がそれを煽りたてるという構図が出来上がっている。地方では、公立高校がその後を追うように徹底した予備校化の方向を選択しつつある。⁽¹⁾

神奈川県も決して例外ではない。東京に隣接し、そこに職場を持つサラリーマンの家庭が多数を占める地域性を反映して、子どもの進学に対する父母の関心は非常に高い。「公立離れ」が叫ばれるよ

(1) 「大号令・現役合格」

熊本日々新聞社 社会思潮社 熊本県の県立高校の凄まじい受験教育の実態をルポしている。

うになって久しいが、この傾向は、「荒れる公立中学」がマスコミを賑わし始めた頃から急激に進行したといわれている。東京に隣接する川崎や横浜の一部の地域では、クラスの半数以上が県内や都内の私立学校へ進学するともいわれる。

しかし、本当に世間でいわれるほど「私学志向」が顕在化しているのであろうか。資料①をみて欲しい。この表は、神奈川県内の公立中学校卒業者の全日制進学者の推移を1967年度からまとめたものである。ここ20年で、県内の公立高校進学者がほぼ3倍の伸びをみせているのに比べ、県内私立高校、県外公私立高校進学者数はほぼ横這いの状態にあり、率ではむしろ漸減の傾向を示している。1970年度から1990年度の全日制高校進学者の総数がほぼ2倍に増加していること、神奈川県が、有名大学への進学実績を誇る私立高校が集中している東京に隣接していることを考え合せると、この傾向は奇異にさえ映るかもしれない（ただし、この数字には義務教育段階で私立学校へ入学している子どもの実数は含まれていない）。

東京において、私立優位、都立離れが深刻な問題として意識されている⁽²⁾のに比べると、神奈川の公立高校は、公立中学校卒業者の7割を受け入れており、正常な（？）状態にあるといえなくもない。しかし、果たして実態はそうだろうか。

本論では、前述の状況をつくりだした「高校百校新設計画」⁽³⁾（以下「百校計画」と略称する）の功罪を明らかにしながら、神奈川の高校教育の現状、特に「序列と格差」のただ中にある県立高校の姿を「課題集中校」⁽⁴⁾を中心に描きだしてみたい。

1. 「百校計画」の功罪

（1）第2次中学卒業者急増と「百校計画」

東京に隣接する神奈川県は、埼玉・千葉両県と同様、戦後人口の集中が著しく進んだ地域である。人口の大都市圏への集中は、様々な問題を招來したが、教育の面においては、生徒急増に対する政策の問題として顕在化した。

第1次生徒急増期の主たる要因が、戦後のベビーブームであったのに対して、第2次生徒急増期は、ベビーブーム第2世代の問題と高度経済成長がもたらした人口の都市集中化が引き起こした現象であった。それは、地方においては過疎化を進行させ、学校の統廃合

（2）都教委は1994年度入試からこれまでの「グループ合同選抜」にかわり、単独選抜を柱とした入試改革を実施する。この背景に、都立名門校復活に寄せる熱い期待があることは衆目の一致するところである。

（3）1973年からスタートした「神奈川新総合計画」のなかで明らかにされた計画で1985年までに100校の県立高校を新設することを掲げた。1校分の建設費を40億、敷地面積を約1万坪と策定。計画完成年度は1987年。

（4）神奈川高教組では、定期大会等の議論を経て、それまでに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。

資料①

神奈川県内公立中学校卒業者の中日制公・私立高校進学者数の推移

(神奈川県教委「公立中学校進路状況調査」より)

高校入学 年度	全日制高校 進学者総数	県内公立高校		県内私立高校		県外公私立高校	
		進学者数	%	進学者数	%	進学者数	%
1967	46,679	24,180	51.8	19,970	36.4	5,529	11.8
1968	46,563	24,449	52.5	16,590	35.6	5,524	11.9
1969	45,402	24,358	53.7	15,983	35.2	5,061	11.1
1970	47,668	25,157	52.8	17,179	36.0	5,332	11.2
1971	49,203	25,318	51.5	17,726	36.0	6,159	12.5
1972	50,434	25,628	50.8	18,446	36.6	6,360	12.6
1973	53,219	27,181	51.5	19,438	36.5	6,600	12.4
1974	58,484	30,308	51.8	20,491	35.0	7,685	13.2
1975	59,496	32,396	54.5	19,710	33.1	7,390	12.4
1976	61,332	35,671	58.2	18,979	30.9	6,682	10.9
1977	65,519	39,474	60.2	19,240	29.4	6,805	10.4
1978	69,448	43,016	61.9	19,456	28.0	6,976	10.1
1979	73,560	46,724	63.5	18,814	25.6	8,022	10.9
1980	82,401	55,086	66.9	20,058	24.3	7,257	8.8
1981	84,253	57,165	67.8	19,780	23.5	7,308	8.7
1982	79,691	54,942	68.9	17,815	22.4	6,934	8.7
1983	96,361	67,533	70.1	21,288	22.1	7,540	7.8
1984	99,983	72,163	72.2	20,037	20.0	7,783	7.8
1985	100,743	73,250	72.7	20,272	20.1	7,221	7.2
1986	105,471	77,840	73.8	20,829	19.7	6,802	6.5
1987	109,294	81,216	74.3	21,108	19.3	6,970	6.4
1988	110,550	82,800	74.9	20,599	18.6	7,151	6.5
1989	111,738	82,547	73.9	22,127	19.8	7,064	6.3
1990	105,152	76,942	73.2	21,196	20.2	7,014	6.6
1991	96,210	69,661	72.4	19,296	20.1	7,253	7.5

を含めた深刻な教育問題を引き起こし、大都市圏においては、慢性的な高校不足の状況をつくりだした。

神奈川県では、1963年をピークとする第1次生徒急増期には、県内私立高校が学校新設によって中学卒業者を積極的に受け入れてきた。資料②をみると、1960年から1969年の間に私立高校が11校新設され、シェア率でも1969年の公立の53.7%に対し35.2%となっている。

ところが、「百校計画」がスタートした1973年以後今日までの私立高校の数は74校で変化がない。この背景には、第1次生徒急増期後の生徒減少期に3校の廃校化を経験した私学経営者が、第2次生徒急増期の生徒受け入れに消極的だったという事情があった。つまり、「百校計画」は、計画段階から私立学校の支援なしに県立高校だけで第2次生徒急増期を乗り切るよう運命づけられていた。「伸びたい子どもたちに対して出来るだけ門戸を開放していく」⁽⁵⁾という「オープン・ドア・ポリシー」を基本理念とした「百校計画」は、中学卒業者急増という大波を前にして否応なく選択せざるを得なかつた政策であったのである。

しかし、そういう背景があったにしろ、オイルショックを経験しながら様々な困難を克服して、短期間に100校の高校を新設した行政努力、関係者自らが「神業にも似た歴史的大事業」⁽⁶⁾と自負する政策を過少評価することは適当でないだろう。事実、この時期似たような状況にあった他県のなかに、公立高校建設だけで第2次生徒急増期を乗り切ろうとした県はない。たとえば、埼玉県の1970年から82年までの新設高校84校には17校の私立高校が、千葉県の同時期の新設高校72校には13校の私立高校が含まれ、両県が私立高校への依存をはかりながら生徒急増に対応してきたことがわかる。

ところで、この計画には、当初から一つの大きな「制約」が加えられていた。それは、私学経営者が高校新設に消極的にならざるを得なかつた事情と密接にかかわっている。つまり、1988年のピークに向けて急増を続ける中学卒業者が今度は一転急減へと向かうという予測である。計画推進者たちが、一方で新設高校を次々建設しながら、もう一方では急減期における新設高校の姿をも同時に考え続けなければならなかつたところに、「百校計画」の一つの悲劇があった。なぜならば、その「制約」こそが計画全体を歪め、今日の神奈川の県立高校にあらわれている様々な問題の要因となっているか

(5) 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

(6) 前掲書「伸びゆけ若者たち」座談会からの引用

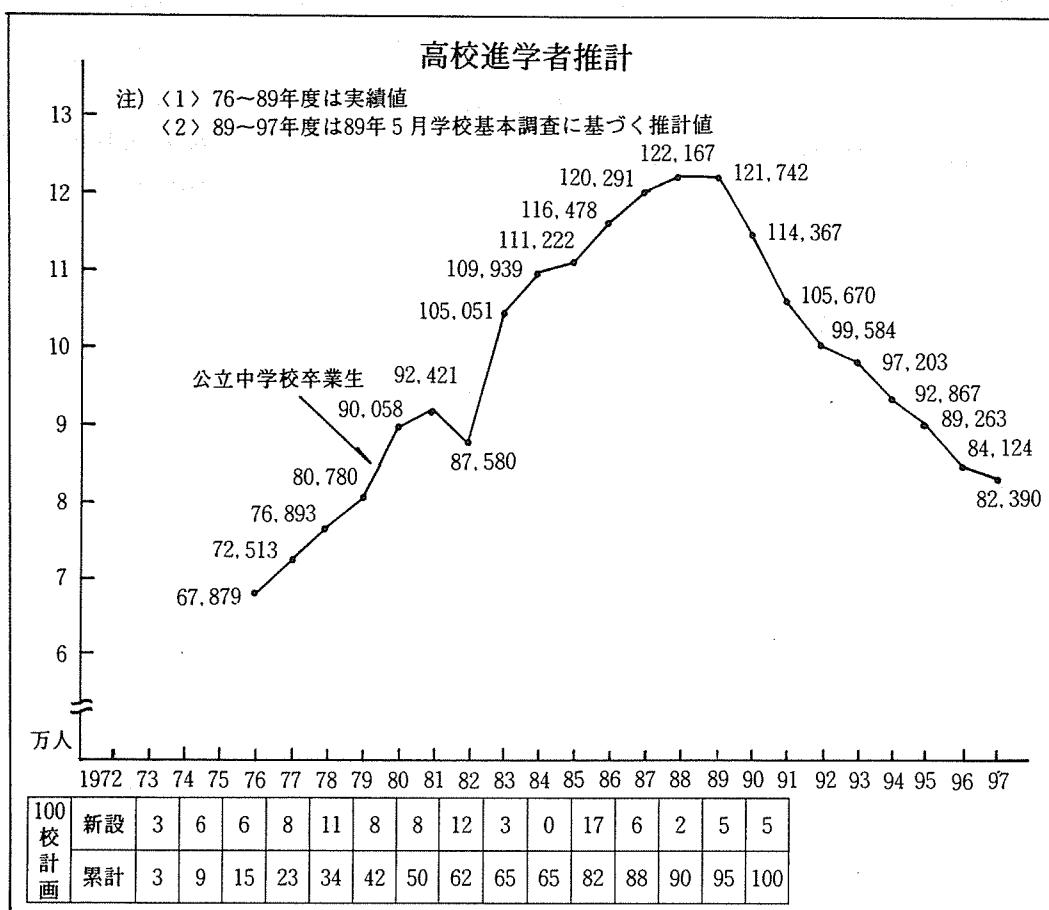
資料②

設置者別高校数の推移

年 度		高 校 数 (本校のみ)		
西暦	昭 和	県 立	市 立	私 立
1960	35	41	17	65
61	36	41	17	69
62	37	45	17	69
63	38	54	19	71
64	39	57	20	72
65	40	59	20	73
66	41	59	19	73
67	42	63	19	73
68	43	64	19	74
69	44	67	19	76
70	45	67	19	76
71	46	67	19	75
72	47	70	18	74
73	48	76	18	74
74	49	82	18	73
75	50	88	18	73
76	51	89	18	71
77	52	100	18	72
78	53	108	18	74
79	54	116	18	74
80	55	127	18	73
81	56	130	18	73
82	57	130	18	73
83	58	147	18	73
84	59	153	18	74
85	60	155	18	75
86	61	160	18	76
87	62	165	18	74
88	63	165	18	74
89	1	165	18	74
90	2	165	18	74

1992年度「高校白書」神奈川県高等学校教育会館・教育研究所

資料③



らである。(資料③参照)

(2) 「入れ物」としての「百校計画」……実現されなかつた「理想」

「学びたい子どもたちに出来るだけ門戸を開放し、地域に根ざし、地域に開かれた高校を建設する」という「百校計画」の「理想」は実現されただろうか。確かに、「門戸の開放」に行政が果たした役割は大きい。公教育の責務として、中学卒業者急増に100校の高校を新設するという政策によって応じ、一定の進学率(93%~94%)を維持してきた行政努力は評価される。

しかし、現実には、その「立派な入れ物」⁽⁷⁾は偏差値によって見事なまでに序列化され、大学区制の下での「輪切り選抜」によって、「高校間格差」が拡大固定化されるという現象となってあらわれている。その結果、「学区の高校の数だけ序列がある」という状況が出現し、地域に根ざした高校のイメージは喪われつつある。

(7) 全掲書「伸びゆけ若者たち」座談会からの引用

今日、全国的な問題となっている中途退学者の増加やその予備軍としての長期欠席者や不登校者の増加⁽⁸⁾、あるいは高校教育の空洞化現象は、神奈川においては、「輪切り選抜」と「高校間格差」の問題であると言い換えてよい。そして、その現象が最も集中的にあらわれている高校が「課題集中校」なのである。

(3) 「課題集中校」はいかにしてつくられたか

① 36学級1600人の大規模校の出現

「百校計画」が、中卒者急増・急減現象によって「制約」をうけざるを得なかった事実については前述したが、その「制約」の顕著な例が、36学級の過大校の出現である。36学級規模校は、新設100校中73校にものぼり、74年度以降は、既設校にも臨時学級増を迫り、さらに学級定員を48名まで拡大して急場をしごうとした。詰め込めるだけの生徒を詰め込むことで、「門戸の開放」と進学率の水準を維持しようとしたのである。

そもそも、「百校計画」は、当初から36学級規模校を中心に策定されており、「入れ物」としての機能を最大限追求することが既定の方針だった。その結果、いかなる事態が学校内に引き起こされるかは考慮外のことであったといえる。県教委が、計画完了年度の全日制高校進学率を95%と予想しておきながら、78年度には計画進学率を93%に、80年度には91%にレベルダウンさせ、それ以後固定化した事実からみても、90年代の急減期を予測して、最小限の高校新設と既設校への臨時学級増で事態を乗り切ろうとしたことは明白である。これは、「百校計画」の基本理念である「オープン・ドア・ポリシー」を内実においても後退させるものであった。

36学級1600人を超えるマンモス校が、日常の教育活動にどのような混乱と困難を引き起こすことになったかは、容易に想像のつくところではあるが、県内で最初に1学年12学級として編成された希望ヶ丘高校の分会調査は次のように指摘している。⁽⁹⁾

- ・生徒相互の接触交流の現象、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・学年間の結びつき低下。
- ・生徒会活動など集団行動の困難化。
- ・体育など実験・実習を伴う教科の教育活動の困難化、等々。

(8) 1991年度 神奈川県の県立高校の退学者数は3606人、原級留置者数は1388人、長期欠席者数(年間50日以上)は2372人となっている。

(9) 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

この状況のなかでは、生徒と教師の基本的な人間関係を形成することは困難であり、生徒集団を個の集合として尊重するよりも、むしろ、全体として管理せざるを得ない。これ以後、生徒管理が過大校において進んだのは、その意味で当然の成り行きであり、人間関係の稀薄なところで管理を強化すれば、いたずらに生徒の反発を招くこともまた当然の帰結であった。

生徒も教師も互いの顔や名前を覚え切れない状況のなかで、低学力の子どもたちが1600人以上も集中した高校——課題集中校において正常な教育活動を営むことがいかに困難であったか、誰の目にも明らかではないだろうか。

② 新設校の悲哀

大学進学率の上昇にともなう激烈な学（校）歴獲得競争は、必然的に高校入試をも巻き込む結果となり、大多数の受験生やその父母にとって最大の関心事は、地元の高校へ進学することではなく、「どの高校が大学進学に有利か」という点にあった。¹⁰⁾進学実績のない、あるいは実績の低い新設校が、この点で既設校に対抗できないことは初めから明らかである。中学校の教師にとっても、自校の生徒を進学実績の全くない新設校に、地元の高校だからという一点で送り出すことは、賭けにも似た決断を要したに違いない。新設校は、必然的にその学区の序列の下位に置かれることから出発せざるを得ないよう運命づけられていたのであり、その中で、いち早く受験シフトを強化して実績を積み上げた高校が、序列の梯子を昇っていくという、新設校同士の競争が展開されることになった。この競争に乗り遅れた、あるいは、最初から参加しなかった新設校には、その結果として、多くの低学力の生徒たちが送られてくるという現実が待っていた。そして、いったん出来上がった序列のピラミッドは、偏差値による「輪切り選抜」によってさらに固定・強化されていくことになったのである。

③ 「神奈川方式」……格差固定の構造

埼玉県に端を発した偏差値と業者テストをめぐる問題がマスコミをにぎわせている最中、それを、まるで「対岸の火事」のようにみて、「神奈川方式」が再評価された旨の発言をした県の教育関係者がいた。確かに、神奈川には、業者テストが全県的に実施されると

⑩ 大学受験期になると、一部のマスコミを中心とした、全国の高校の各大学別合格者数ランキング表が特集され、著しく売り上げを伸ばす点などに、この問題に対する国民の関心の大きさを知ることができる。

地方紙や地方のテレビ局では合格者氏名までを公表するところもあり、過熱の状況は半ば異常ともいえるのではないか。

いう状況はなく、そのことを「神奈川方式」の一つの成果だと言う関係者も多い。しかし、中学2年3学期に県内の全公立中学校で実施されるアチーブメント・テスト（ア・テスト）^⑪がその代用としての役割を果しているといえなくもない。（資料④参照）

ア・テストの成績は、公立高校の入試において20%の比重しかもたないながら、全県一律に実施されることから、各中学校が出る「内申書」より、受験者の学力を判断する上で信頼性が高いと一般的に考えられている。つまり、ここでの成績は、私立高校の入試においても有力な資料となり得るわけで、原則的に県内全ての公立中学生が対象であるだけに、その数値の信頼性は業者テストの比ではない。

しかも、ア・テストは、到達度をはかるというテストの性格上、教科によっては高得点が続出し、得点の1点差がそのまま10段階評点の1段階に対応するというシビアな側面をもっている。また、再受験のチャンスは与えられず、ア・テスト欠席者は、公立高校の入試において「資料欠」として不利な扱いを受けること、中学2年3学期のテストにおける失敗が、もはや挽回不可能な失敗として生徒たちに意識されること、それゆえに、中学入学と同時に、受験というプレッシャーの下で競争を余儀なくさせられることなど、解決されなければならない課題が多い。

「神奈川方式」は、このア・テストの成績20%に、「学習の記録」^⑫（内申書）の成績50%を加えて70%を中学校側の資料が占め、高校入試の比重は30%に過ぎない。中学校での進路指導は、この70%の資料を基に行われるわけであるが、高校入試が基礎的な事項を中心に、選抜よりも理解度を試す性格が強いことを考えると、合否は、ほとんど、高校入試の前に決定されていると言っても過言ではない。

「15の春を泣かせるな」を合言葉に進められてきた「神奈川方式」は、実質的な「選抜機能」を中学校側が握ることによって、強まる「学（校）歴獲得競争」の嵐のなかで、公立高校を見事なまでに序列化してしまったのである。中学校の教師にとって、「15の春を泣かせ」ないために「合格第一」を目指すとすれば、そして、それは、多くの場合「生徒のため」という口実で語られるのであるが、既にある「序列」に応じて生徒を振り分けること（「輪切り選抜」）が、最も重要な仕事とならざるを得ない。

日本の高校が厳しい格差の中にあり、その格差が、卒業時の大学進学や職業選択に多大な影響を与える仕組みの下では、中学校にお

⑪ 国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語の9教科で各50点満点。得点は偏差値にしたがって各教科10段階の評点に換算される。国、社、数、理、外国語はそのまま評点を合計、他の4教科は0.5倍して合計され、最終的に70点満点となる。

⑫ 学習の記録（内申書）

調査書に記入される学科評価。ア・テストと同じ九教科が対象で、二百点満点。入学者選抜（合否判定）では五割の比重を占める。中学二年三学期は五段階で四十五点満点。三年二学期は十段階評価だが、英語、数学、国語、理科、社会の総合点に一・五をかけたもの（七十五点満点）と、音楽、美術、保健体育、技術・家庭の総合点に二をかけたもの（八十点満点）を足す。

調査書には学習の記録のほかに、出欠や健康診

ける一度の「つまずき」が（それは、テストでの失敗ということだけでなく、たとえば、クラブ活動に熱中しすぎて学習をおろそかにしたとか、一時的に精神的に不安定であったとかまでを含めて）実は、その子の人生の方向を大きく変えてしまいかねない側面を持っている。「受験戦争」といわれる「戦争」の真の意味はここにあるのではないか。中学生は、そのことを明確に意識できないながらも本能的に感じ取っているにちがいない。

70%の資料により序列に応じて振り分けられて高校へ入学していく生徒たちは、社会の「階層的構造」へと導かれる水路の「入口」に立ったといえる。「課題集中校」に集まった（集められた）子供たちが持っている「あきらめ」にも似た感情、「分限意識」こそ、この「階層的構造」に組み込まれてしまったことに対する彼らの意識のあらわれではないだろうか。

④ 学区制……一つの「理想」の崩壊

神奈川の学区は、1981年16学区に分割後、1990年に18学区になって以来現在に至っている。茅ヶ崎学区の5校、秦野・伊勢原学区の6校が中学区である外は、横須賀・三浦学区や鎌倉学区の13校をはじめとして、ほとんどが大学区となっている。「百校計画」の進行によって1学区の高校の数は年ごとに増え続けたが、学区内の格差固定化が進行したことで、むしろ、学区分割は難しくなったといえる。¹³⁾

「百校計画」が理念の一つとして掲げた「地元の高校」「地域に根ざした高校」は、大学区制下の格差固定化構造によって空しく崩れつつある。多くの子どもたちが地元の高校に行きたくとも行けず、遠距離通学を余儀なくされている。「課題集中校」の生徒にとっては、その通学時間の長さが、そのまま進級・卒業にかかわることさえもある。ただ遠いという理由だけで突然来なくなったり、休みがちな生徒が少なからずいるのである。「課題集中校」は、地元の子どもたちが入学してこないという点からも、地域社会から疎外され孤立化する傾向にある。

1985年に京都府が小学区制を廃止して以来、全国から小学区制は消えてしまったが、単独選抜による限り、大学区であればあるほど格差が画然たるものになることは避けられない。神奈川において、「学区の高校の数だけ序列がある」といわれる状況が出現したのは、

断、行動、性格の記録なども記入される。また、クラブ活動や生徒会活動、中学三年間の日常生活などで優れた生徒は、総生徒数の一五%以内に限り「特記事項」として記される。点数化はされないが、合否判定に際して有利になるとされる。

(13) 1990年度の県北学区（普通高校15校）の二分割をめぐっては、学校選択の自由を中心とした地域住民の反発が激しく、市議会をもまきこんだ反対運動が展開された。反対者たちの真意は、地元の伝統校（進学校）への進学が不可能となることへの感情的反発が強かつたといわれている。

この経緯から考えても、現在学区分割に対して住民の支持があるとは考えられない。

資料④

公立中学校での業者テストの実施状況

(文部省調べ)

実施している県で偏差値を算出していないのは宮城、佐賀、大分だけ

当然の帰結だったといわねばならない。

県教委が、「入れ物」づくりに汲々として、「中身」の問題に対して長期的展望と具体的指針を欠いたことが今日の事態を招來したといえる。現在、行政は、「神奈川県高等学校教育課題研究協議会」^⑭なる組織を発足させて、高校問題の解決の展望を摸索しようとしているが、事態がここまで固定化している状況の中で、抜本的な問題解決へのプログラムを準備出来るのかどうか。非常に疑問である。

2. 「課題集中校」とは何か……「矛盾」集中の実態

(1) 「学校間格差」の実態

まず、右の表①をみて欲しい。これは、神奈川県のある学区の全日制高校（普通科）4校を、上位校2校（W・X）と下位校2校（Y・Z）について調査したものである。

それぞれの数値の驚くべき相関を何と形容したらよいだろうか。「輪切り選抜」による画然たる学力差と経済的格差の相関。この表が、今日の高校問題、いや、教育問題の核心を雄弁に語っているとはいえないだろうか。「学校間格差」の構造は、日本社会の経済的格差の構造の見事な投影である。高校とは、正しく、「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」^⑮「階層構造」を再生産する場なのである。

Y校とZ校の数値の一つ一つに「課題集中校」の置かれている状況、問題点が象徴的に示されており、それは、W・X校の数値を比較することによってさらに浮き彫りにされるという関係にある。

Y校とZ校の「授業料免除者」の数は、「課題集中校」に入学してくる生徒たちの家庭が、経済的に恵まれない階層に属していることを示している。学力は今や、経済力の反映であり、子どもをとりまく教育環境——両親が高学歴で、母親が家庭において子どもの養育に専念でき、塾や家庭教師や稽古事などの長期間の教育支出に耐えることができるような環境がなければ、子どもたちは受験競争に勝ち残ることはできない。授業料という支出にも耐えられない家庭の状況、様々な事情で両親のいずれかを欠いている家庭や共働きをせざるを得ない家庭の実態が、この数値の背後に横たわっている。「授業料滞納者数」の異常な多さが、さらにその現実の裾野の広さを物語っている。

⑭ 1991年発足、学識経験者、教育行政関係者、学校教育関係者から25人以内で構成させ、①進学機会に関する事項②公立高校入学者選抜制度に関する事項③その他高校教育に関する事項を協議することになっている。

⑮ 教育総研第3委員会中間報告『豊かな社会』と学校間格差の中で』(教育総研理論フォーラムNo.4) 第2章33頁参照

表①

	W	X	Y	Z
1991年度授業料免除者数	1	0	44	44
1991年度授業料滞納者数 (1～3期分合計)	30	19	183	324
1992年度入試 A(内申点)の平均点	160	140	71	71
B(ア・テスト)の平均点	56	49	25	23
C(入試素点)の平均点	224	206	108	100
1991年度中途退学者数	1	5	78	96

※注1 神奈川の県立高校では、授業料、諸会費の納入は全て口座引落によって行われている。授業料は学期毎にそれぞれ口座から引落されるようになっているが、滞納者とは残高不足等の理由で2回の引落ができなかった者をさす。この場合、現金を直接学校に持参することになる。

※注2 入試における数値Aの満点は200点、Bの満点は70点、Cの満点は250点(国語・社会・数学・理科・英語の5教科の配点はそれぞれ50点満点)なお、A・B・Cそれぞれの数値の少数以下の端数は切り捨てである。

各家庭の経済的格差や環境の違いは、どのような形となって生徒を規制していくか。これを一面的に説明することは危険ではあるが、それらの要因が、生徒の日常生活や学校生活、交友関係を強く方向づけていることを誰も否定はしないだろう。¹⁶ Y校とZ校の中途退学者の数、その一人一人の退学に至る過程の中に、退学を生徒個人だけの問題として捉えることのできない様々な現実が横たわっている。

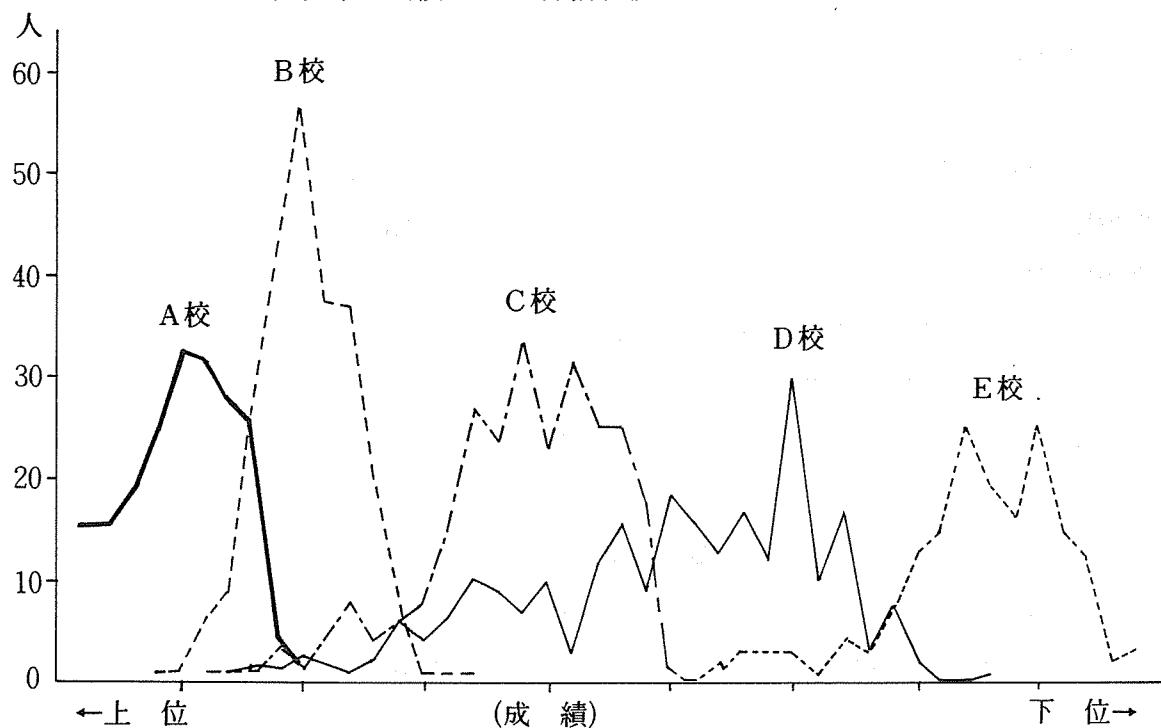
次のグラフ①をみて欲しい。これは、神奈川県内のある学区における生徒の中学時の学力と高校合格状況をグラフ化したものである。この学区には10校の公立学校があるが、ここでは5校を対象としている。

このグラフと先の表を合わせてみると「輪切り」の実態はさらに明確になるだろう。グラフにおけるA校とB校は、表のW校とX校にピッタリ重なる。表のY校とZ校は、グラフのE校にあたる。

このグラフの中でD校だけが他と異なった特徴を持っている。つまり、合格者の分布が全ての高校と重なっているのである。このグ

16 トマス・ローレン著「日本の高校」(サイマル出版会)には、次のような指摘がある。「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

グラフ①
中学時の成績による合格状況



1985年県立教育センター発行「中学校・高等学校の連携による進路の選択と変更に関する研究」61頁より引用

ラフの作成者は、その背景を、開校当初の新設校に見受けられる傾向だと分析し、そこには、「地元に新設された高校を地元の人々と協力して育てようとしている中学校側の姿勢」¹⁷⁾を読み取っている。確かに、D校こそ、「百校計画」が求めようとした一つの「理想」に近い姿だったにちがいない。「地元に根ざした高校」すなわち、「地元の中学校」の拡大モデルとしての高校をもとめるとすれば、多様な成績の生徒が分布したD校のような姿になるだろう。しかし、多様な学力をもつ生徒の集合体としてのD校は、それゆえに「格差」の中では生き延びることができなかつたのではないか。「地元の人々」の多くは、D校に「特色ある高校」としての姿を求めたのではなく、「進学校」としての役割こそを望んだにちがいない。その結果D校も、開校後数年のうちに、「進学実績」という物差しによって序列の中に組み込まれる運命にあった。そして、「百校計画」が完了した現在、この序列のピラミッドの構造は確固たるものとなつたのである。

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、どのよな家庭環境のもとに育ったかということが、各個の教育達成に依然として重な影響を与えているのである。」(122~124頁)

(17) 1985年神奈川県立教育センター発行「中学校・高等学校の連携による進路の選択と変更に関する研究」—高校中途退学者問題を中心として—62頁
「中学校における進学指導の現状と課題」から引用

(2) 「学校間格差」の功罪

ある学区内の中學卒業者を学力によって特定の高校に振り分けるというシステム、それは生徒の「希望」によってなされているような体裁を整えてはいるが、現実には、生徒の身勝手な「希望」など入り込む余地のないシステムなのである。そこにあるのは、生徒が中学3年間の結果として持っている「数字」に従うしかない現実である。そのルールに反抗する自由はあるが、大抵手痛いしっぺ返しをうけることになる。中途退学者の主たる要因として指摘されている「不本意入学」は、このシステムの下では避けられない現象である。

しかし、このシステムは、受け入れる高校側にとっても歓迎できないものではなかった。むしろ、均質な学力の子どもたちを受け入れることが、教科指導を効率的に進める上では効果的だと認識されていたし、序列を維持するため、あるいは、序列の梯子を一段でものぼるために、より高い学力を持つ生徒を均質に集めたいという強い思惑が高校側に存在していた。「学校間格差」は、教師の教科指導や進路指導を効率的に行うためには、誠に好都合な「構造」であったのであり、教師自身がそこに安住することによって、「学校間格差」を側面から補強してきた事実は指摘されなければならない。

「百校計画」は、7割の中學卒業者を序列に応じて振り分け、効率的な進学指導を進めることで、一定の進学校を確保し、そのことで公立高校の面目を維持してきたのであったが、その矛盾は、すべて「課題集中校」が負う結果となった。

(3) 「課題集中校」の実態

前掲の「表」と「グラフ」をみれば、「課題集中校」がいかなる状況下にあるかは、一目瞭然である。かつて、アメリカにおいて学校設立運動が展開された時、次のようなスローガンが叫ばれたという。すなわち、「学校を一つ作れば、監獄が一つ閉鎖される」。¹⁸「監獄」としての「学校」。かなり品位を欠いた表現ではあるが、それを笑えぬ現実が「課題集中校」にはある。次の二つの文章は、神奈川の県立高校の現状をルポした新聞記事の一部と、全日制都立高校の授業風景を描いた本の一節であるが、「課題集中校」の日常の一端を的確に描き出している。

¹⁸ 宮澤康人「近代学校はいかに成立したか」（柴田義松・竹内常一・為本六花治編『新版教育学を学ぶ』有斐閣、1987年）参照

「先生、外に出してよお」。閉じられた通用門。昼休みの「張り番」に立つ教師に女生徒がだるそうに声をかける。「早く教室に戻れ」「だったらジュース買ってきてよ」

そんな会話をしているうちに、缶ジュースを飲みながらぶらぶらと生徒の一群が戻って来た。「どこからでも抜け出しますからね」と教師の一人があきらめの表情でつぶやく。この高校の昼休みには、生徒と教師の果てしない追い駆けっこが繰り広げられる。

「張り番」は毎日の仕事。当番の15人の教師が昼休み5分前に正門、通用門、校庭へと散る。生徒たちが学校を抜け出さないように45分の休み時間中立ちっぱなしだ。そこまでしてなぜ生徒を囲い込むのか。

「生徒がごみを散らかしたり、喫煙をしているなどと近所から苦情がくる。だからやらざるを得ない」と生徒指導の教師。こうしたやりかたに疑問を持つ教師も、周辺に気兼ねし、「対症療法」に追いまくられている。

それでも生徒は抜け出す。スキをみて高いフェンスを乗り越える

.....
(『神奈川新聞』1990年4月27日「高校よどこへ」63回)

「4校時目の英語が自習、担任の石林先生が入ってきて日本史に変更すると伝えるとクラス全員、ブーブー言って、『やめようよ』の合唱。先生は自分で作った昔の火をおこす道具を持ってきたが、興味深げに見ているのは前のほうの子だけで、あとは寝てるかおしゃべり。全体的に騒がしい。先生は注意をくり返し、うるさいのを承知で火のおこし方を説明し始める。

前の方の2列をはさんで横に並んだ女の子が、紙を丸めてぶつけあっている。『いてーよ、何すんだよ、このバカ』声が大きい。

康治のななめ前に座る女の子は、ブラシを出してついに髪をときだした。先生の話は聞いてない風。『つまんないな』とひとり言をもらす。彼女のその髪はうっすら茶色っぽくて、明るくうすいピンクの口紅をしている。

後ろの席の女の子、男のこが丸くなっておしゃべりをしていて、女の子の笑い声とか、これまたでかい。先生の話など無視してしゃべりまくっている。

男の子2人、遅れて教室に入って来る。様子を見て『何だ自習な

の？（来るんじゃなかったと言いたげ）』そして、『先生、何やってんの？』ときいて、『昔の火おこしの道具だ。ほら、前に来てやってみて』と先生が道具を差し出す。

生徒『やだよ、そんなの』

石林先生『いいからやってみろよ』

生徒『オレがそれやったら、先生の仕事とっちゃうじゃん？』（前の数名から笑い）

あきれた表情の石林先生。必死でガマンしている。

教室全体がだらけた（白けた）雰囲気でみんなでバラバラ。

先生が真剣に授業をすすめようとなんど注意しても、騒ぎはひろがるばかり。眠そうな顔つきが目立つ。先生は説明を続けることで何とか生徒の注意をひこうとするが、完全にういてしまっている。

紙を丸めてぶつけあっていた彼女達は、声を出してまだやっていて、康治のななめ前の女の子はブラシをかけ終わると、キヨロキヨロしていたが、後ろの丸くなってすわっているグループのところに席をとって話に加わった。話に花が咲く。寝ている子は、寝てる。

康治といえば、疲れて上半身をそっちこっちにゆらして落ち着きがない。それでも介助者と2人静かにしている方だ。康治は今日まだ誰とも話をしていない。話しかけられていない。

外で体育のソフトボールがあって、歓声があがっている。窓ぎわの男の子女の子はみんな、窓から身を乗り出して応援している。3階のこの教室からはながめがいい。

康治の後ろの席の先程のKクンもウォークマンを耳にして机に思い切りふせて寝ている。

石林先生は、道具を持って直接生徒の間に入りて説明する方法に切り換えた。前の方の女の子3人が、道具をもらうと火おこしのそれらしきことを、キャーキャーいってやっている。が、火はなかなかつくもんじゃないし、ズッコケて机から道具をとばしてしまった。

『何だよコレ』

見ると3人ともクチャクチャ音を立てている。ガムを噛んでいた。そばでは先生が笑顔を作り説明している。彼女らは、別に気にする風もなく噛み続ける。生徒と先生の間では『そこいらへん』を水準にして授業が成り立っている。（しかし、明らかに先生の方が気を使い、ガマンしているようだ）他の授業でも静かな時にガムを噛んでいる子が多い。

ここでは生徒がわがまま勝手だ。この時間中も、基本的には生徒はヒマだ。ウォークマン、ガム、抜け出して近くのスーパーでお買い物する時もある。大人（先生）の話を聞かない。協調性のための演技がない。つまり、いやなことはしない。先生方も放棄したくはないが、そんな大勢の生徒にのまれて、何度もあきらめてしまう。

.....

（文中の「康治」は障害者で、この一節は彼の介助者が教室の授業風景をレポートするという体裁をとっている）（佐々木賢著『怠学の研究』1991年三一書房）

「課題」の集中はいかなるかたちとなってあらわれているか。それを明らかにするために、思いつくままに質問項目を列挙してみることにしよう。

- ・低学力の生徒が集中している高校はどこか？
- ・大学進学者がきわめて少数で、卒業後の進路が未定の生徒が多数いる高校はどこか？
- ・中途退学者や長期欠席者、原級留置者が多数集中している高校はどこか？
- ・年間の生徒指導件数がきわめて多い高校はどこか？
- ・警察、家裁等にかかる生徒が多い高校はどこか？
- ・外部からの苦情電話の件数が多い高校はどこか？
- ・生徒の大多数がアルバイトをしている高校はどこか？
- ・クラブ活動が著しく低調な高校はどこか？
- ・授業料滞納者が集中している高校はどこか？
- ・新採用教員が集中している高校はどこか？
- ・年度末の異動希望者が多い高校はどこか？
- ・年次休暇の消費率が高い高校はどこか？

挙げればきりがない。全ての項目についての回答は例外なく「課題集中校」である。

「学校」という既成の価値や秩序を維持するために、学校に生徒を「囲い込む」ために、教職員がいかなる「悪戦苦闘」を余儀なくされているか。それは、一面「監獄」の「看守」のごとき役割さえある。1987年の5月中に全国で補導（刑事犯）された2002人の無職少年のうち990人について実態調査を行ったところ、このうち、304人（30.7%）が高校中退者であった事実、警察が中退問題を治

安維持上の問題としてとらえようとしている事実¹⁹を考えると、上記の比喩が単なる「ブラック・ユーモア」でないことがわかるだろう。

「学校秩序」の崩壊現象——「課題集中校」の抱える問題はこのことに尽きる。

「授業」という、学校における最も重要な教育活動が死に瀕している。低学力、無気力、遅刻、中抜け、際限のない私語などのなかで、授業を成立させようとする教師の努力がほとんど徒労に思えるほど授業が空洞化している。大部分の生徒たちは、将来に対して明確な目標を持てず、授業に費やす労力をシャドー・ワーク（無駄な労働）と感じている。事実、今日の高校の教科カリキュラムは、受験という枠組みがはずれた瞬間に空洞化してしまいかねない実質しか備えていない。進学校において実態が顕在化しないのは、彼らが受験のしがらみのなかで否応なく授業に参加しているからに過ぎない。「課題集中校」に限らず高校において「学ぶこと」の問い合わせこそが求められなければならないだろう。

授業という求心力がうしなわれた学校は、生徒の行動を著しく放漫なものにする。学校全体が、「まじめさ」や「勤勉さ」を嫌惡する風潮に支配され、²⁰生徒のモラルが低下し、その結果、様々な問題行動が様々な場面で引き起こされる。そして、擬制として存在していた学校の「価値」はことごとく打ち砕かれる。規律のうしなわれた生徒集団をいかに組織して進級・卒業に向かわせるか。そのためには「学校管理主義」とキッパリ手を切ることはなかなか難しい。一方、一人ひとりの生徒たちが個人的には様々な問題を抱えて支援を必要としているのも事実である。一人の教師に何が出来るだろうか。「いっしょに泣いてあげることしかできない」とは、『二十四の瞳』の大石先生をはじめとしてスクリーンに描かれた「女先生」の姿を分析した表現²¹だが、「いっしょに泣いてあげること」で、問題が解決されるわけではない。しかし、彼らの「痛み」を共有する視点のないところには、支援もまたありえぬことも事実である。

3. 「課題集中校」に展望はあるか

——生徒急減期における高校教育改革——

高校進学率95%。この数字をどうとらえるか。戦後、新制高校が発足した時に、誰がこの高校の大衆化現象を予測したであろうか。

(19) 1988年6月神奈川高教組発行「中途退学者を出さないために」—高校中途退問題に対する緊急提言—4頁より引用

(20) このことについては、千石保が「『まじめ』の崩壊—平成日本の若者たち—(1991年5月発行)で示唆に富む分析を行なっている。

(21) 『世界』1993年3月号「今ひとたびの戦後日本映画第11回—白いブラウスの似合う女の先生」川本三郎

中学生が卒業後の進路として、ごく自然に高校進学を選択するというより、そうせざるを得ない状況にあり、「中卒」という学歴は、今や、義務教育修了という意味ではなく、「高校に行けなかった者」に対するレッテルでさえある。親や子どもたちにとって、高校とは、行っても行かなくてもよいところではなく、行かざるをえないところ、行かなければならぬところだという思いが強い。

日教組は、この高校大衆化現象をとらえ、「高校準義務化」から「地域総合中等学校」を展望する方針を打ち出している。^②しかし、現実には、高校は入試制度をもち、偏差値によって序列化され、「適格者主義」によって規定されている。中途退学者問題をはじめとして、今、高校教育の現場で起きている問題を、この「適格者主義」によって総括しようとする議論も根強い。つまり、本来高校へ来るべきでない生徒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指摘である。しかし、果たしてそうだろうか。一体、進学率が何%に下がれば、どの程度の学力があれば「適格者」だというのだろうか。戦前の旧制高校の姿に戻ることは不可能であり、その必要もない。

神奈川の高校教育の問題は、既にみてきたように、その大部分は「学校間格差」の問題であり、それをうみ出してきた「制度」の問題である。中途退学者問題についていえば、その大多数は特定の高校、すなわち、「課題集中校」、職業高校、定時制、通信制高校に集中している。(表②参照)これらの高校は序列のピラミッドの最底辺部を形成しており、矛盾もこの部分に集中的にあらわれている。だとすれば、この部分の教育改革を推進することで、今ある問題のほとんどを解決することができるのか。そのための現実的な処方箋はあるのか。「学校間格差」を完全に解消することは困難であるにしても、格差を緩和することは出来るし、そのための処方箋もある。入試制度の改革や学区の縮小は最も重要な改革の柱であるが、現段階で実現への展望を明確に描き出すことが可能かといえば、残念ながら悲観的にならざるを得ない。

生徒急減期を迎えていた今が、高校教育改革の好機であることに変わりはない。神奈川高教組も「生徒急減期こそ教育条件改善の絶好機」とのスローガンを掲げて様々な運動を展開している。とくに、「課題集中校」を中心とした教育改革が追求され、既に具体的な取り組みが始まっている。しかし、この改革は、「学校間格差」固定

(2) 日教組発行「高校準義務化をすすめるために」
参照

表②

県立全日制高校の退学者数上位15校 (1987年度)

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)

化の中で、あくまで現実の困難や矛盾を緩和していくこうとする彌縫策の域を出ないという限界をもっている。逆説的にいえば、こうした形でしか改革を追求せざるを得ないところに、抜本的な教育改革がいかに困難であるかが証明されていることになる。以下、このジレンマのなかで試みられている教育改革、とくに、「課題集中校」を中心に進められている教育条件改善の取り組みを紹介する。

(1) 36学級規模の過大校の解消

神奈川高教組は、「百校計画」が進行中の段階から「ポスト百校計画」²³を提起し、希望者全入を展望した「計画進学率」の引き上げを行政当局に求めてきた。しかし、行政当局は、「百」という数字にこだわり続けて、「計画進学率」を91%に抑える中で、36学級規模校の新設と既設校への臨時学級増によって事態を乗り切ろうとしてきた。その政策の結果、いかなる事態がもたらされたかについては前述した通りであるが、この過大校を解消すること、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。生徒急減期を迎えた現在、36学級規模校はほとんど解消され、「課題集中校」では24学級規模へと縮小されつつあり、生

23) 高教組を中心にして提起されたもので、「百校計画」完了後にも15校の県立高校を建設することで、45人学級規模で急増期に対応することを目指した計画。

徒数も1000人規模に近づいている。1600人の生徒が教室に溢れかえっていた時期に比べ、事態は沈静化に向かってはいるが、問題が根本的に解決されたわけではない。学級減に伴う「空き教室」の有効利用を含めて、この状況をいかに学校改革につなげていくかが今問われている。

(2) 学級定員の削減

文部省は、小・中学校における40人学級の完結を経て、高校における40人学級の完成年度を1997年と策定した。²⁴これは、生徒急減によって大幅な財政支出を伴わなくとも導入が可能となったことを受けてなされたもので、本来は急増期にこそ求められた政策であった。一教室に50人近い生徒が押し込められていた状況は、先進国の教育政策としてはあまりにもお粗末であって、「安上がりの教育」の感を拭えない。

現在、神奈川においても、40人学級がほぼ半数の高校に導入される段階にきている。学習集団は少なければ少ないほど教育効果が上がることは自明の理で、そのことが一人ひとり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。学級定員の削減が、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。一人一人の生徒が抱えている問題の解決を支援していくためには、彼らと教師を結ぶ人間的関係を保障する教育条件がまず追求されなければならない。

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追求されている。²⁵これは、英・数など生徒が特に苦手意識を持っている教科を中心にした「セッティング」の導入であるが、その有り様は様々である。例えば、教科の単位数の一部を少人数学習にあてる方式、全単位をクラス2分割の少人数で実施する方式、あるいは、必修選択や自由選択の大幅な導入によって一講座の定員を少人数化するなどいろいろな方式が採用されている。これは、学習集団を小規模化することで生徒の学力を保障していくだけでなく、教師の無駄な労力を軽減し、授業を正常なかたちに戻していくことをねらいとしている。授業の工夫を高めていくことで、生徒に「学び」のおもしろさを発見させる可能性をも秘めているのではないか。

しかし、小集団学習の導入には一つの困難が横たわっている。そ

²⁴ 1993年1月文部省「第5次公立学校学級編成及び教職員配置改善計画について」

²⁵ 93年度の実践例を紹介すると、1学年の英・数（それぞれ4単位）2学年の英・数（〃）を全単位全クラス2分割（20人）で授業を実施し、さらに3学年では、必修選択（8単位）を大幅導入して多様な選択科目を設定して1講座の人数を20人以下に制限して授業の少人数化をはかり、これに自由選択をからませてより学

れは教員定数の問題である。現行の「定数法」の中でこれを追求すれば、教師一人ひとりの授業時間数は大幅に増えざるを得ない。このことを解決するためには、教員の加配が必要である。92年度において「小集団学習の展開のための教員の加配」として12名が初めて予算化され、93年度には33名に拡大された。さらに大幅な加配を実現していくためには、行政がこの問題に対して指針をもって「傾斜配分」に踏み切るだけの決断ができるかどうかにかかっている。まさに「効率」のみを追求してきた教育政策からの転換が今こそ迫られているのである。

(3) 教職員定数の「課題集中校」への傾斜配分

全国的に生徒急減によって有利な状況が生み出されたこともあり、このところの文部省サイドの答申のなかに、「指導困難校」に対する教職員の加配や「教育内容の多様化」に伴う教員の配置等が盛り込まれることが多くなった。公立学校の教職員の配分が「定数法」によって規制されている一方で、「学校間格差」の進行によって、各高校の勤務条件や労働内容は大きな質的变化を遂げている。生徒指導にほとんど時間を割く必要がなく、専ら教科指導のみに労力を傾けていればよい高校から、主に生徒指導にかかる仕事に毎日追いまくられ、肉体的、精神的疲労感に苛まれても年休すら満足に取れない職場まである。しかし、配分される教職員数は一律であり、言うまでもないことだが、給与に差があるわけでもない。同じ県立高校に勤務する教職員の間に著しい「労働格差」が存在することが、人事の停滞²⁰や労働意欲の低下、ストレスの増加といった深刻な現象を引き起こす結果となっている。

神奈川では、県独自措置として教職員の加配が進められているが、92年度についてみると、①「生徒指導担当教員の加配」41人、②「小集団学習の展開のための教員の加配」12人、③「学級減による定数急減校に対する暫定加配」26人等となっている。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を側面から支援することにつながるし、なによりも、そこに在籍する生徒にとって好ましい結果をもたらすにちがいない。

長年、「神奈川において学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当局が、具体的な施策において「課題集中校」

びたい生徒に対応している高校もある。

20 神奈川の県立高校では、「課題集中校」への在職者異動が少なくなり、その結果、新採用者が集中するという現象が顕著になっていた。高教組は、1988年度この是正を目指して、行政と「15年人事」の制度の導入を合意した。この制度は、同一高校に15年以上在職できないこと、既に15年以上在職している者は、3年間で全て異動の対象にするとい

への支援を打ち出している点は一定評価するにしても、この施策が理念的に体系化された中で実施されているわけではない。現段階では、「大変な学校」に少し余分に教員を配置するという姿勢の域を出ていない。「学校間格差」が現実に存在し、そこからさまざまな問題が発生している以上、中・長期的には格差構造の解消を目指しながら、短期的にはこういった高校への具体的な支援策を明確に打ち出す「方針」こそを行政当局は持つべきである。自らの政策の「結果」を自らの責任で解決するという決断が求められているといえる。

(4) 「『課題集中校』対策会議」の設置

神奈川高教組は、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、「課題集中校」対策会議を設置した。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、その具体的な内容を紹介してみる。

- ① 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。
- ② 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ものであること。
- ③ 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った者に対して再履修の道を追求する。

うものであった。異動を活性化させることで「課題集中校」への在職者の異動を促すというねらいがあったが、状況が完全に解消されたとはいがたい。

- ・教科論の検討
- ・再入学制度の導入²⁷⁾
- ・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・92年度、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をはじめとして、いくつかの点について一定の成果を引き出すことに成功している。

おわりに……今後の課題と行政に求められる対応

最後に、今後の課題と行政に求められる対応について述べておきたい。

神奈川県の中学校卒業者数は、1988年度をピークにして急減期に入っている。生徒の減少は2000年以降まで続くと予測されている。生徒急増期を高校の量的拡大でしのいできた行政当局は、急減期を迎えた今、この間に累積された課題解決の必要に迫られている。つまり、教育の「量的拡大」から「質的充実」への転換を求められているのである。行政はそのための「処方箋」を用意しているだろうか。²⁸⁾ 「学校間格差」の現実を直視し、その解消に向けて指導力を発揮しようとする熱意を持っているだろうか。現場代表として教育委員会の担当者と交渉する機会を幾度か経験したが、この困難な状況を何としても打開しようという熱意を感じたことは一度もない。神奈川の教育行政を司る責任官庁として、果たさなければならない役割の重大さについて認識しているのかさえ、疑問に思えることがあった。

解決を迫られている根本的な問題の一つは「学校間格差」の解消である。中途退学者の増加に象徴的に示されているように、「学校間格差」こそ問題発生の源である。既に分析してきたように、それを支えているのは「神奈川方式」と「大学区制」であり、偏差値を万能とみなす風潮である。これらの要因に大胆な「外科手術」を施さない限り、小手先の改善では事態を開拓することは不可能にちがいない。もちろん、改革には犠牲や障害が伴うだろう。しかし、犠牲を恐れていては何も始まらないし、犠牲の出ない改革に効果を期待することはできない。

本委員会は「中間報告」で、格差解消の方策として、「中学区制」の下での「総合選抜制度」の導入を提起している。本来ならば「小

(27) 神奈川県教育委員会は、1992年7月1日付で「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)」を出した。これを受けて、各高校では「再入学制度」の検討及び導入に入っていている。

(28) 現在、行政が1995年度開校をめざして建設を進めている「新構想高校」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」をめざすとしたわれているが、現状を変革する力となるとはとても考えられない。

学区制」が望ましいと考えられるが、地域性の問題もあって当面の方策として「中学区制」を求めている。「総合選抜制度」については、実施県の山梨などで格差の解消や中途退学者の抑制に効果を上げていることが報告されている。「中学区制・総合選抜」を基本とした政策は、「百校計画」が掲げた「地元に根ざし、地元に開かれた高校」を蘇らせる効果を期待できるし、「学校間格差」の解消を展望することもできる。もちろん、導入に際しては、私学との競合や学校選択の問題を中心とした父母の反発が予測されるが、神奈川の高校教育正常化のためには、格差解消こそが最善の道であるとの確信を持って政策を進めることが必要である。「中間報告」では、大学・短大進学率は、「学校間格差」が小さいほど、「総合選抜制度」を採用している県ほど上昇すると、データを使って検証しており、その「確信」を理論的に補強することができる。

現在、行政当局は、「神奈川県高等学校教育課題研究協議会」なるものを組織して改革の具体案作成に乗りだしているが、この協議会が格差是正の方向を誤らないことを切に望む。²⁹

中・長期的には格差の解消を展望するとしても、今日の格差固定化の状況が容易に変革される情勢にないのもまた事実である。そこで、短期的には、現実の困難な状況をどう支援していくかが緊急の課題となる。前述したように、現在、「課題集中校」を最優先とした①学校減②学級定員減③教職員の加配等の施策が具体的に進行している。高教組の粘り強い取り組みもあって、年々拡大されてきてしまっているが、今後「課題集中校」対策を体系化された理念の下で推進することを行政に求めたい。「課題集中校」に入学してくる生徒の多くが、さまざまなハンディを背負い、困難な現実に直面している実態を直視することを通して、彼らの学校生活を支援し進路を保障していく視点に立つこと、そのための教育条件や教育環境を整備することを公教育の責務として断行しなければならない。人的加配はもちろんのこと、旅費等の増額を含めた学校配分予算の傾斜配分、食堂建設や生徒の居住空間を確保する施設の新・増設などを積極的に推進する必要がある。165校の県立高校が全て同一の規準によって規制されていては、「課題集中校」の現実は更に悪化する他ない。

行政の政策をより大胆に推進させていくためには、一方で、「課題集中校」に勤務する教職員が情熱をもって学校改革に取り組み、それを継続的に進めていくための体制づくりが不可欠である。どん

(29) この〔協議会〕は1993年4月「第1次報告」を発表して、その中で、計画進学率の引上げを中心とした答申をしている。なお、12月には、公立高等学校の入学者選抜制度に関する答申を発表する予定である。

な政策も現場における「創意と工夫」なくしては、徒に形骸化するだけである。教育課程の見直し、授業の工夫、生徒の教育相談体制の整備、生徒指導の転換などの学校改革を継続的に推進していくためには、恒常的な委員会の設置が必要となる。学校全体のプログラムを、生徒の実態に即し、自立的な人間に育てる視点に立って組み替えることが重要である。行政には、まさにこの点で、学校改革を進める教職員集団を側面から支援していくことこそが求められている。

最後に、最も必要でありながら最も困難と思われるのが、教師自身の意識改革であろう。中間報告でも指摘されたことであるが、現代の若者の気質や考え方の変化は非常に激しいものがある。⁽³⁰⁾ 教師はこういった生徒の変化に対応することを否応なく求められている。

「高校生とはこうあるべきだ」という既成の価値観だけで対応していくことは今や難しくなってきている。中学生の95%が高校の門をくぐるという現実の中、「適格者主義」をふりかざすだけ、この困難な状況を克服することはできないだろう。入学してくる生徒の現実を直視し、彼らを選抜することよりも、いかに育成するかという視点から学校改革を進めることが重要である。つまり、高校を、「選抜機能」としての学校から、「育成機能」⁽³¹⁾としての学校へつくり変えることが求められている。受験準備教育に偏った進学校が、自らの力で、「育成」という視点から学校を変革していくことは、その目的ゆえにほとんど不可能であるといえる。その意味では、「課題集中校」にこそ学校変革の可能性が秘められているのではないだろうか。

(30) 千石 保1991年「『まじめ』の崩壊—平成日本の若者たちー」(サイマル出版会)が、若者の意識の変化をねいねいに分析していて、大変参考になった。

(31) 矢野真和1991年「試験の時代の終焉…選抜社会から育成社会へ」(有信堂) 参照

補章 高校教育改革に関する調査報告

第三委員会では、今年2月から3月にかけて、日教組加盟各単位組合を対象に各都道府県の高校教育の現状と、高校教育改革に向けた各単位組合の取り組みについての調査を行った。春闘前の多忙な時期にもかかわらず、3月末現在で37の単位組合から回答を得ることができた。以下に示すのは、寄せられた回答の概要である。

原則として各単位組合からの回答をそのまま掲載しているが、新聞記事や単位組合の決議文書の一部をそのまま添付したもの、あまりにも長文にわたるものなどについて、一部省略や要約を行っている。

この調査結果は今後、教育総研の研究調査活動の基礎資料として活用される予定であるが、各単位組合においても、今後の諸種の取り組みや単位組合間の交流などに活用されることを期待する。

問1. 回答に先立って、問い合わせ等に必要ですので、回答してくださった方の単位組合名・役職名・氏名をお書きください。

(省略)

問2. 貴県では1987年以降、公立高校入学者選抜制度や選抜方法に変更がありましたか。次のそれについて具体的にお答えください。

(1)学区制についての変更（学区の縮小・拡大、一部高校の学区からの切り離し・組入れ、学区外からの入学者受入れの導入など）

岩手高教組	特になし
山形高教組	村山地区（東）・最北地区（北）で1ブロック 置賜地区（南）、庄内地区（西）の3学区制となっている（戦後から）
福島県教組	
埼玉高教組	変更なし

千葉高教組	変更なし
東京教組	学区外からの入学者受け入れ（事実上の拡大）
東京都高教組	1989年 普通科コース制設置校（94年現在13校）について、学区を取り扱い 全都から受験できる 1994年度から、隣接学区（一定割合20%）からの受験が可能になる
神奈川県教組	1990年 学区の縮小（16学区→18学区）
神奈川高教組	1981年 全県9学区→16学区 1990年 全県16学区→18学区
富山県教組	高校の普通科における各コースの一部について、学区の実質的な拡大があった（平成 2年度より）
石川高教組	変更なし
山梨高教組・県教組	県下12地区において小学区総合選抜を実施している。東山梨地区に総選が導入されて 以来、塩山商業が塩山高校（普通科）となる
長野県教組	県教委は12学区制の中で、一定の定員枠を定めて隣接する通学区や全県から入学を認 める等の方法について検討する必要がある、としている
静岡県教組	1992年度より隣接学区から募集人員の10%以内の合格を認めることになった
静岡高校ユニオン	学区変更はなし 92年度より、普通科に対し隣接学区受験を10%まで認めた
愛知県教組	
名古屋市立高教組	変更なし
三重県教組	なし
滋賀県教組	なし
京都府教組	1985年に大変更があり、通学圏制度が設けられた。普通科高校にはⅠ、Ⅱ、Ⅲ類が設 けられ、Ⅰ類は小学区であるが、Ⅱ類、Ⅲ類は通学圏からの入学が行われる。Ⅱ、 Ⅲ類の入学枠の拡大が行われ、来年度は定員すべて通学圏に開かれる
大阪高教組	なし 普通科は1973年以降、9学区制（92年度で1学区10校～22校） 職業科・専門学科は府下全域から通学可能 そのため、普通科を専門学科（国 際教養科・英語科・国語科・人文学科・理数科など）に改編し、学区の枠をは ずれた学校がある
兵庫県教組	なし
奈良教組	
和歌山教組	学区の変更は特ないが、数理科や国際交流科などの設置で、普通科の定員が減り、 実質上の「学区やぶり」となっている（専門学科は全県より募集できる）

鳥取高教組	従来より全日制高校は東部・中部・西部の3学区 全日制職業科及び定時制は全県1区 1989年度入学者より 由良育英高 全日制普通科体育コースを全県1区に 1990年度入学者より 米子高校 全日制普通科、工業・デザインコースを全県1区に
岡山県教組	1987年開校のニュータイプ高校（岡山城東高校）全県1区
広島高教組	1956年広島市内5校に総選導入 1978年第4学区総選5校を6校に拡大 1986年第4学区から第3学区への調整率15% 1989年第2学区から第4学区への調整率10% 1991年調整措置の適用範囲を全県に拡大（原則5%）、家政科の通学区域を全県一円に拡大
徳島県教組	なし 実業高校の学科の変更が最近多くなっている
日教組高知・高校	変更なし 普通科は中学区、職業科は全県1区 ただし、全日制普通科のみを設置する学校は6.65%、普通科及び専門教育を主とする学科を設置する学校は3.8%について学区外入学を認める
福岡高教組	なし ただし、農業・商業・水産・家庭、その他職業に関する学科、工業の指定する学科は県内全域に。 体育コースは6地区に（全県15学区）、普通科国際文化コース・芸術コースは県内全域
長崎県教組	
熊本県教組	熊本高教組から報告済み
熊本高教組	1988年学区拡大。新設校設置に伴い熊本市近隣学区（熊飽一ゆうほう一学区）が拡大した
大分高教組	大分市の合同選抜（3学区7校） 合同選抜の3学区相互の学区外受け入れ枠15%以内に拡大
宮崎県教組	
宮崎高教組	特になし
鹿児島高教組	1982年に私たちのピケ・座りこみ等を警官導入しながら、学区拡大。5%枠内の学区拡大などを県教組が一方的に決めた。それ以降は変更なし

(2)入学者選抜方法の変更（総合選抜の範囲・方法、推薦入学、入試科目の変更・傾斜配点の導入、面接試験の導入、受験回数の複数化、その他選抜方法多様化の動向など)

岩手高教組	1989年度より普通科で推薦入学を開始 1990年度より県内全高校で推薦入学実施
山形高教組	1964年9教科、67年3教科（英・数・国）筆記試験となる、82年5教科（英・数・国・社・理）となる 推薦入学の導入 78年 職業科のみ（工業・商業・農業）人数20%程度 87年 体育科に実施 88年 校長裁量でなく実施となる。入学数も25%程度となった

	<p>90年 家政・理数科に実施 以上は校長裁量で実施（する・しない）</p> <p>面接 85年 職業高校に導入（校長裁量で） 88年 全校実施となる（校長裁量はなし） 面接は合否の判定の資料とはしないことの組合との確認がある。ただしているだけ 推薦入学は中学校からの調査書・成績表・面接による総合判定</p>
福島県教組	<p>(1) 1990年度から一般選抜に面接が導入された（一部のみ） 1992年度からは一般選抜志願者全員に実施された。これ以降、志願者全員に面接を実施する方針を確認している</p> <p>(2) 推薦選抜については、職業に関する全教科に次いで、1986年度入学者選抜からは普通科等にも導入された</p>
群馬県教組	
埼玉高教組	推薦入学（普通科・専門学科）の導入・拡大 傾斜配点（理数科・外国語科）の試行的導入（1993年入試より）
千葉高教組	<p>(1) 推薦入学 すべての職業学科のほか、普通科17校で実施</p> <p>(2) 面接 普通科（2校）国際科（2校）家政科（1校）園芸科（1校）漁業（1校） 無線通信（1）水産科（1）で実施</p> <p>(3) 傾斜配点、受験回数の複数化 「千葉県公立高校入試選抜制度改善協議会」 で継続審議中</p> <p>(4) 今後の検討事項（予定） 学力検査の実施教科・配点・調査書・学検の比重の おき方、学力検査問題のあり方、調査書の活用のあり方</p>
東京教組	グループ選抜制→単独選抜制、傾斜配点の導入、コース制高校の拡大
東京都高教組	1994年度から、特色ある学校（コース制・職業科・定時制）について、教科（3～5） 学力検査と調査書の比率（現在5：5から6：4～4：6までの範囲内、面接が可能になる 他の高校も、学区内グループ選抜から単独選抜になる
神奈川県教組	なし
神奈川高教組	<p>「学習の記録」50%（2～3年の学習の成績） 「学習検査」20%（2年のアーブテスト） 「学力検査」30%（入学試験）</p> <p>以上の資料を使って総合順位、定員の80%を合格。残りは資料の一部を欠く生徒も配慮して選抜</p> <p>「特記事項」中学在籍生徒の15%以内、85年改訂後変化なし</p> <p>推薦入学 農業・水産は定員の15%以内、工業は定員の10%以内</p> <p>面接は、職業高校の半数程度で実施</p>
富山県教組	従来、職業科のみであった推薦入学が、平成3年度より普通科の各コース（国際・体育・音楽・英語・情報）について実施されている
石川高教組	石川県における推薦入試制の導入は、実業高校の一部で1981年度より。普通高校の体育コース・芸術コースでは1987年より。国際コースの場合、その後実施されている。 推薦入学について：各校の推薦枠は募集定員の10～15%の範囲となっているが、新設の科ができたり推薦での合格者を増やしたりして、年々推薦による合格者の割合が増えている 推薦を実施する学科コースの総募集定員枠に対する推薦枠の割合

	<p style="text-align: right;">前年29.62%→今年30.28%</p> <p>一般入試制における面接試験の導入について、一部の高校で実施している</p>
山梨高教組・県教組	東山梨地区に総合選抜制の導入（1989年度より）
長野県教組	調査書の比重を下げる入試要項改訂（93年度入試より） 面接試験が増加してきている、推薦入学も増加してきている
静岡県教組	なし
静岡高校ユニオン	92年度より、願書締切後の出願先変更の機会を作った “複数の学科を持つ学校での学科の併願を認めた” 推薦入学（85年より実施）は拡大の方向にあり、93年度は職業科では定員の40%まで普通科も10%程度を上限としている
愛知県教組	89年度より複合選抜形式（全校での推薦制+複数受験）
名古屋市立高教組	推薦入学の普通科への拡大（86年3月26校、88年3月学校群を除く普通科全校に拡大） 複合選抜制度（89年3月導入） 受験回数の複数化 普通科については、学区内のすべての高等学校を二つの群に分け各群をさらにA、B二つのグループに分ける。専門学科については、県内すべての高等学校をA、B二つのグループに分ける。志願者はA、Bグループのいずれか一方、またはその双方の学校を受験できる 推薦入学を全校に拡大、面接を全校に拡大
三重県教組	なし
滋賀県教組	面接試験が職業科から導入がはじまり、普通科にも広がりつつある 推薦の枠も広げられてきている
京都府教組	通学圏による推薦枠の増加（I、III類）。推薦については面接あり
大阪高教組	<p>普通科－男女比率決定の見直し 従来、希望調査・志願者の比率で学区ごとに男女比率を決定していたが、91年度から各学校ごとに男女比45～55%の範囲で入試成績順に合格者決定することになる。 92年度は40～60%に拡大された</p> <p>専門学科・職業科の1次選抜 91年度から国際教養科など一部の専門学科で実施。定員の20～40%（学校で比率を決定）を2月下旬に入試を行い、残りを一般入試（3月中旬）で合格者を決める 92年度はすべての専門学科・職業科に拡大 93年度からは、体育科・衛生看護科・美術科・モダンクラフト科・芸能文化科については、定員の100%を1次試験で合格させる（その他は92年度と同じ）</p> <p>定時制の入試期日の変更 92年度から、従来の1次入試（全日制と同日、3月中旬）と2次入試（4月4日）を一本化し、3月下旬に行う</p>
兵庫県教組	<p>1986年～</p> <p>合否判定：原則として調査書を主資料とする→学力検査の成績と調査書の学力評定を資料とする</p> <p>検査：理解力・応用力・考え方など基礎的な学力、思考力の検査→国語・社会・数</p>

	<p>学・理科・英語（聞き取りテストを含む）</p> <p>コース制：新たに英語科コース（22校→1987年～27校）理数コース（27校→29校）を設ける</p>
奈良教組	芸術科の分割選抜の導入、国際科コースの設置
和歌山教組	推薦の定員枠が20%程度から40%程度に拡大され、しかも実質50%を推薦で入学させているので、公立の職業科・専門学科は二度の受験が可能になる
鳥取高教組	<p>1985年度入学者選抜より：過卒者と定時制（夜間）受験者に面接を実施</p> <p>1987年度　　〃　　：上記に加えて、境水産高校受験者全員にも面接を実施</p> <p>1988年度　　〃　　：さらに全日制普通科9校でも全受験者に面接を実施。夜間定時制の学力検査教科を国語を必須とし、他の4教科（社・数・理・英）のうち2教科を選択の、計3教科とする</p> <p>1989年度　　〃　　：全日制・定時制の全受験者に面接を実施</p> <p>1992年度　　〃　　：推薦制を導入（全日制普通科1校4コース、同職業科4校5学科）</p> <p>1993年度　　〃　　：推薦制拡大（全日制普通科1校4コース、同職業科7校17学科）</p> <p>〔鳥取商・商業科〕〔鳥取工・建築科、科学技術科〕〔倉吉農・畜産科〕 〔米子高（コース制高校）・国際教養、体育、工芸デザイン、情報サービス〕 〔米子南商・流通経済、会計情報、情報システム〕〔米子工・電子機械、電気、情報電子、土木、材料科学〕〔淀江技術産業・食物調理〕〔境港工・電子機械、電子電気、電子情報、建築〕</p>
岡山県教組	<p>91年度入試で、県立高校の商業科と家政科を全県学区にし、工業科（岡山・倉敷学区）、商業科の総合選抜を廃止</p> <p>1988年春の入試から「家政科推薦入試」実施</p> <p>1989年　　〃　　「商業科推薦入試」実施</p>
広島高教組	<p>1983年 農業科に推薦制度を導入（定員の10%以内）</p> <p>1984年 第9学区総選に類型を設置</p> <p>1986年 第9学区総選に類型を廃止、帰国子女特別入学枠2校×5名 農業科の推薦入学枠の拡大（定員の15%以内）</p> <p>1988年 学力検査実施方法の変更（各教科50分50点） 学力検査と調査書の比重（125：130） 第9学区総選5校を6校に拡大し、2グループに分割</p> <p>1989年 農業科の推薦入学枠の拡大（定員の25%以内） 特別入学枠の拡大 2校×10名</p> <p>1990年 全学科に推薦制度を導入できるよう基本方針改正 第4学区全日制10校に特別入学枠を設定 10校×2名</p> <p>1991年 第4学区総選6校を2グループに分割、 推薦入学枠の拡大（定員の30%以内）</p> <p>1992年 推薦入学枠の拡大（定員の50%以内）</p>
徳島県教組	推薦入学の率の変更－1993年度より減少させる 1992年度－英語ヒアリング導入
日教組高知・高校	変更なし 願書受付締切→志願先の変更→学力検査・面接→（2次募集）→合格発表

福岡高教組	<p>英語、理数科コースは得点を1.5倍にする 個性重視の特別試験は作文・面接・実技等を行い、調査書・学力検査に基準とは別に考慮される</p> <p>推薦入学は：体育、芸術コースは定員の50% 英語、国際文化、社会福祉、理数科で30% 商業に関する学科20% 農・工・水産・家庭・産業技術I、II、IIIは15%</p>
長崎県教組	<p>面接制は：86年度 全日制6校7学科、定時制全校 87年度 全日制21校35学科、定時制全校 推薦制は：86年度 2校2学科 87年度 3校3学科 88年度 ほとんどの地区で推薦制が行われた 89年度 ①実業高校の20%「推薦制」（後継者育成の推薦制10%とは別） ②普通高校への5%「推薦制」 ③面接制 ④定時制高校の学力検査は別日程</p>
熊本県教組	
熊本高教組	<p>1985年3月 推薦入試導入後、対象学科の拡大。推薦入試による入学者比率の拡大。 現在、普通科は一般入試のみ 1991年3月の入試より、志願者変更制と2次募集が導入された</p>
大分高教組	合同選抜（大分市7校、別府市3校）で、成績上位者20%以内を優先する
宮崎県教組	
宮崎高教組	特になし
鹿児島高教組	<p>1984年の文部省通知、県教委指導を受けて「面接」導入が拡大された。それまでも一部職業科でなされていたが普通科にまで拡大し、1983年度入試からは急激に増加。各分会で抵抗を繰り返してきたが、1993年度入試（本年3月）で、県内公立高校全校が導入することになった。「推薦入学」も県は進めたが、あまり広がりはしていない。現在22校55学科で実施。普通科の場合は推薦入学の枠もわずかであり、問題にならないが、職業科系、特に部活動がからんでいる場合は問題がある</p>

(3) 入学定員充足状況の推移（定員充足率の変化、県教委からの指導の有無・変更など）

岩手高教組	生徒急減期のため、1990年402学級、1991年396学級、1992年384学級、1993年379学級 このうち、一部職業高校（農業・水産）、地域（県北・過疎地）で未充足が多い
山形高教組	87・88年—調査不可能、89年-94.64%、90年-95.01%、91年-93.16%、92年92.48% 入学定員での県教委の指導はない
福島県教組	
埼玉高教組	県教委からの指導あり 欠員が生じた学校では、2次募集を行い定員の充足につとめている

千葉高教組	現在数字を整理中																								
東京教組	第一次志望校の発表後、志望校を変更することを認めている																								
東京都高教組	92年度から計画進学率を94%に引き上げる 定員については、公私教で受け入れ枠（就学計画）を決定している																								
神奈川県教組																									
神奈川高教組	全日制進学率91%で計画																								
富山県教組	公立高校全日制課程における卒業予定者に対する募集率は、ずっと72.8%を維持している。なお、普通科の割合は、定員に対して63年度より65.5～6%である。ただし、私学を含めると希望者は100%入学できる																								
石川高教組	県教委は、学区ごとの生徒数の増減の動向をみて、募集定員の増減策をとっている。 一つの学区内で、極端ではないが定員割れする学校も一部ある																								
山梨高教組・県教組	〈公立高校〉 1987年-98.53%、1988年-98.81%、1989年-98.03%、1990年-96.55%、1991年-98.50%、1992年-98.53% 過去5年平均 98.08% ※県教委からの指導は特にない																								
長野県教組	都市部に志望が集中し、競争激化の傾向にある。一方、周辺部が定員不足になる傾向がある																								
静岡県教組	〈過去5年間の推移〉 <table> <thead> <tr> <th>(年度)</th> <th>(定員)</th> <th>(入学者)</th> <th>(受験者数)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1991</td> <td>33,120</td> <td>32,860</td> <td>34,787</td> </tr> <tr> <td>1990</td> <td>34,715</td> <td>35,032</td> <td>37,308</td> </tr> <tr> <td>1989</td> <td>36,650</td> <td>36,062</td> <td>38,019</td> </tr> <tr> <td>1988</td> <td>36,590</td> <td>37,224</td> <td>39,035</td> </tr> <tr> <td>1987</td> <td>36,005</td> <td>36,719</td> <td>38,264</td> </tr> </tbody> </table> <p>※定員割れの予想されるところはあらかじめ様子をうかがっている。入学見込み者を考え、定員を考えている—県教委</p>	(年度)	(定員)	(入学者)	(受験者数)	1991	33,120	32,860	34,787	1990	34,715	35,032	37,308	1989	36,650	36,062	38,019	1988	36,590	37,224	39,035	1987	36,005	36,719	38,264
(年度)	(定員)	(入学者)	(受験者数)																						
1991	33,120	32,860	34,787																						
1990	34,715	35,032	37,308																						
1989	36,650	36,062	38,019																						
1988	36,590	37,224	39,035																						
1987	36,005	36,719	38,264																						
静岡高校ユニオン	91年度より、定員に満たない学校・学科について再募集を行うよう指示																								
愛知県教組	83年度以降、計画進学率91%、公私収容比2:1と設定 私立の大量定員割れにより、例年、進学率は90%に満たない状況が続いた																								
名古屋市立高教組	私立高校では従来から充足している																								
三重県教組	県教委からの指導があり、欠員が生じた学校では二次募集を行っている。しかしながら、定数内不合格が出ている現状もあり、問題として考えている。																								
滋賀県教組	定数内不合格（足切り）をなくすための指導がある																								
京都府教組	全日制は全校が100%に近い																								

大阪高教組	<p>いわゆる「足切り」はほとんどない。定員割れの場合は「調整募集」が実施され、充足率は高い。全日制の場合、これまで定員割れの学校がほとんどなかったこと、中学校側の「輪切り」入試指導の貫徹、定員内不合格を出す時は府教委の許可が必要であること、府教委が特別の場合を除き、合格させるように指導してきたこと、解放教育などの力で、教職員に「足切り反対」の意識が強いこと、によって、ほぼ100%である</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th><th style="text-align: center;">募集人数</th><th style="text-align: center;">不充足数</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>90年度</td><td style="text-align: center;">85,468</td><td style="text-align: center;">5</td></tr> <tr> <td>91年度</td><td style="text-align: center;">77,520</td><td style="text-align: center;">119</td></tr> <tr> <td>92年度</td><td style="text-align: center;">70,425</td><td style="text-align: center;">30</td></tr> </tbody> </table> <p>※定時制の場合は、5800人程度の募集に対し、志願者が50%を切る状態である (「足切り」はほとんどなし)</p>		募集人数	不充足数	90年度	85,468	5	91年度	77,520	119	92年度	70,425	30												
	募集人数	不充足数																							
90年度	85,468	5																							
91年度	77,520	119																							
92年度	70,425	30																							
兵庫県教組	<p>〈全日制〉1990年(99.66%)、1991年(99.70%)、1992年(99.84%) 〈定時制〉1990年(78.08%)、1991年(70.58%)、1992年(72.81%)</p>																								
奈良教組	<p>県内の私学との関係もあり。県立の収容率(約60数%)は、生徒減少期に入って変わっていない</p>																								
和歌山教組																									
鳥取高教組	<p>公立高校全日制充足状況(入学者数/募集人員)</p> <table border="0"> <tbody> <tr> <td>1987年度</td><td style="text-align: center;">7,072人</td><td style="text-align: center;">7,068人</td><td style="text-align: center;">=100%</td></tr> <tr> <td>88 "</td><td style="text-align: center;">6,770人</td><td style="text-align: center;">6,940人</td><td style="text-align: center;">=97.6%</td></tr> <tr> <td>89 "</td><td style="text-align: center;">7,008人</td><td style="text-align: center;">7,110人</td><td style="text-align: center;">=98.6%</td></tr> <tr> <td>90 "</td><td style="text-align: center;">6,888人</td><td style="text-align: center;">6,977人</td><td style="text-align: center;">=98.7%</td></tr> <tr> <td>91 "</td><td style="text-align: center;">6,674人</td><td style="text-align: center;">6,807人</td><td style="text-align: center;">=98.0%</td></tr> <tr> <td>92 "</td><td style="text-align: center;">6,544人</td><td style="text-align: center;">6,554人</td><td style="text-align: center;">=99.8% (※ただし、分子は92年5月1日付在籍者数)</td></tr> </tbody> </table>	1987年度	7,072人	7,068人	=100%	88 "	6,770人	6,940人	=97.6%	89 "	7,008人	7,110人	=98.6%	90 "	6,888人	6,977人	=98.7%	91 "	6,674人	6,807人	=98.0%	92 "	6,544人	6,554人	=99.8% (※ただし、分子は92年5月1日付在籍者数)
1987年度	7,072人	7,068人	=100%																						
88 "	6,770人	6,940人	=97.6%																						
89 "	7,008人	7,110人	=98.6%																						
90 "	6,888人	6,977人	=98.7%																						
91 "	6,674人	6,807人	=98.0%																						
92 "	6,544人	6,554人	=99.8% (※ただし、分子は92年5月1日付在籍者数)																						
岡山県教組																									
広島高教組	<p>1987年度98.0%、1988年度98.1%、1989年度98.0% 1990年度97.8%、1991年度96.6%、1992年度97.4%</p>																								
徳島県教組	<p>全日制:定員充足率は100%である。私学が極少で、公立高校への入学がすべてといってよい状況である 定時制:年度により、不足率の変動が大きい</p>																								
日教組高知・高校	<p>93年度の出願(推薦合格を除く)は、定員7946人に対し、8620人が出願する。全日制では平均倍率1.08倍(昨年1.09倍)と、ほぼ全員が入学できる状況にある。しかし、定員内不合格者を出している学校が数校あり、結果として「中学浪人」や無職少年・少女を出している実態がある 定時制では、960人の定員に対し、358人が出願(平均倍率0.37倍)しているが、例年通り大幅な定員割れになっている。ただ、単位制(昼間部)は2.34倍(1.49倍)と、大幅にアップしている</p>																								
福岡高教組	<p>顕著な変化はないものと思われる。公・私間で調整し、募集定員を決めている</p>																								
長崎県教組																									

熊本県教組																
熊本高教組	1991年3月より二次募集実施。以前より県教委は、定員に満たない学科は入学を認めよう指導している															
大分高教組	推移不明、1992年度は97.1%															
宮崎県教組																
宮崎高教組	<p>中卒生減少には学級減で対応してきているため、充足率の大幅減はない。ここ2年間の場合、以下の通り</p> <table> <thead> <tr> <th>年度</th> <th>定員</th> <th>未充足</th> <th>充足率</th> <th>備考</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>91年</td> <td>12,820</td> <td>61</td> <td>99.5</td> <td>全日制のみ</td> </tr> <tr> <td>92年</td> <td>12,269</td> <td>96</td> <td>99.2</td> <td>"</td> </tr> </tbody> </table> <p>※ただし、農業関係学科の未充足率はやや大きい</p>	年度	定員	未充足	充足率	備考	91年	12,820	61	99.5	全日制のみ	92年	12,269	96	99.2	"
年度	定員	未充足	充足率	備考												
91年	12,820	61	99.5	全日制のみ												
92年	12,269	96	99.2	"												
鹿児島高教組	学校によって大きな差がある。地方校、過疎地域では、1学級20人などというのがあったりする。県教委は生徒数が減るときは学級数を減らすという方針で、地域の中卒者の増減に従って、毎年、増減を行っている。															

問3. 貴県の高等学校における進路指導についておたずねします。

(1)貴県の公立高等学校では、受験目標とした定時外の授業、変則的なカリキュラム進行、成績優良者を対象とした特別な授業の実施など、過度と思われる進学指導が行なわれていますか。また、行なわれている場合には、その実態について具体的に書いてください。

岩手高教組	<p>行われている</p> <ol style="list-style-type: none"> 授業前(0時限)(一部) 放課後(7-8時限)(多い) 冬季休業を短縮(一部) センター試験対策 学年の中で、一学級を進学クラスとする(多い) 体育・家庭・芸術等の教科を軽視(一部) 3年生2期からはこれらの科目の時間に英・数・国を授業
山形高教組	<p>行われている</p> <p>普通高校の進学校9校に普通科活性化事業として、1校に約300万の予算をつけた(89年)</p> <p>90年度 進学校に準ずる学校7校にもつけて(予算は先の学校より少ない)、16校となる。また、職業学校に対しても進路指導強化費として7校に(指定)予算をつけた 合宿勉強や7校時、0校時と受験対策が過熱状態となっており、教職員の多忙化が激化している</p>
福島県教組	
埼玉高教組	<p>一部にあるかもしれないが実態は不明である</p> <p>放課後での補習等は行われているが、それが過度のものであるかどうかは意見の分かれるところである</p>
千葉高教組	<p>一部にある</p> <p>いわゆる「偏差値」による「中位」クラスの高校で、「進路補習」の名目で生徒を校</p>

	内で募集して開設している事例がある。早朝、放課後に、5教科（英・数・国・理・社）で講座。受講料500～1,000程度 私学と競合している都市部の高校
東京教組	行われていない
東京都高教組	行われていない ほとんどの学校では行われていないが、数校程度で定時外授業が行われている
神奈川県教組	
神奈川高教組	行われていない
富山県教組	行われている 以前よりカリキュラムは改善されてきている。しかし、一部の学校においては、7時間目を設定し、補習授業を実施している現状もある
石川高教組	行われている（一部の学校で） 具体的調査を次年度に実施の予定をしている。現在わかっている事例を述べるならば イ・朝自習と称して、始業時前に「自習」をし、教師が出ている学校もごく一部でみられる ロ・放課後、進学指導している学校が、進学校を中心にみられる ハ・週一回の必修クラブの時間に、普通教科の授業をしている例もある ニ・進学のための特別クラスを設置している例もある
山梨高教組・県教組	行われている 早朝・夕方の二つの課外授業が年間を通じて行われている普通高校がある。しかし、父母・生徒は、むしろ仕方がないと判断している向きがある
長野県教組	一部にあるかもしれないが実態は不明である
静岡県教組	
静岡高校ユニオン	行われている（一部） 放課後の授業 長期休業中の2週間くらいにわたる受験のための補習 〃 1週間の高原受験合宿
愛知県教組	高校は他組織のため、答えられません
名古屋市立高教組	行われていない
三重県教組	行われている 0限授業
滋賀県教組	行われている 1. 0校時、7校時を設けている学校あり 2. 長期休業中の補習実施あり 3. 特進学級の設置あり－習熟度別学級編成 4. 個別指導あり

京都府教組	行われている 各高校において差が大きい。府教委は取り組みの競争を行わせている 進路希望より合格可能性を優先させる。成績上位者にいくつかの大学を受験させ、合格大学を増やす 進路補習をⅠ類は希望とし、Ⅱ類は必修として、早朝、放課後に特別時間制を組み、成績の中に入れている学校もある
大阪高教組	行われていない
兵庫県教組	
奈良教組	高教組にたずねてください
和歌山教組	行われていない（ただし、和歌山市周辺のみ把握）
鳥取高教組	行われている 1992年度より、県教委主導の事業として「学力向上推進事業」が、県下14普通科高校を対象に、3年間の継続事業として実施されている（詳細は別紙）。各学校の実態は ◆学期中の早朝・放課後補習、夏季・冬季休業中の補習授業 ◆勉強合宿（夏季休業中、2泊3日～5泊6日） ◆校内テスト成績上位者を集めた固定学級の編成（国・数・英の総合偏差値上位者を、文化系・理科系それぞれ1クラスずつ集め、他のクラスより学習の進度をすすめたり、教材を多く与えるなどする） ◆必修クラブの時間を使って授業を行う ◆1・2年生では年間3～4回、3年生では年間8～10回程度の業者テストを実施（土曜午後・日曜に学校を会場として実施。募集・集金・監督は教員が行う。授業時間に行われることも、まれにある） ◆他に、新学習指導要領の実施にともない、地歴科・公民科・理科のそれぞれで必修科目が増えることになるが、表向きは必修科目を授業したことにして、実際には大学受験に必要な科目を履修させようとしている学校がある模様（たとえば、指導要録・調査書には「倫理」や「政経」を履修したように記録するが、実際は、日本史・世界史・地理しか授業をしない）
岡山県教組	一部にあるかもしれないが実態は不明である 夏休み補習・7時間目補習→学校によって異なるため、正確な実態がつかめない
広島高教組	一部にあるかもしれないが実態は不明である 0時間を設け、講座を何コマか用意して、希望者が受けている 同じ学校で希望者を対象として、進学合宿が夏季休業中に実施されている
徳島県教組	行われている 定時外（長期休業中、平日の早朝・夕刻に行われている） 普通科の中で、成績優秀者を対象に、英数の時間数を多くカリキュラムに取り込んだ変則的なクラスを作っている
日教組高知・高校	行われている 7時間目に、補習という名のもとに授業を行っている（実質授業の一環である。全員に強制的に受けさせる——3年の1学期までに終わらせて、入試に対応するため）。教科は英語と数学である（O高校） 3年生対象に、0限目として（7：30～）希望者に補習を行っている。教科は、国語・

	<p>社会・理科を中心 (O高校)</p> <p>県下数高校でS H Lの前に、英・数を中心に、確認テストという名のもとに小テストを行っている</p> <p>土・日や長期休暇中に、希望者対象の公開講座（県下で5ヶ所）を現職の教員が行っている。1科目につき2,000円、県の主催である</p> <p>7月20日～の10日間を英・数・国語の授業としてやっている（手当は出る）</p> <p>業者の模試が、土・日にかけて、教職員の監督のもと強制的に全員に、年間5回程度行われている</p> <p>3年生の3学期の授業は、実質1～3週間しかないのが実情である</p>
福岡高教組	<p>行われている</p> <p>0時間目、7時間目等を設定し、教科書を使用している学校もある</p>
長崎県教組	
熊本県教組	
熊本高教組	<p>行われている</p> <p>過度とも思える進学課外（大部分）</p> <p>勉強合宿（かなりの普通高校）</p> <p>強制課外（そう少なくない一部進学校）</p> <p>夜学（保護者送迎、一部の学校）</p> <p>※正規のカリキュラムを無視し、受験科目優先。受験に不必要的科目は自習と選択させた学校もある（県立第一高校）</p> <p>入試データ（高校）を県教委が管理</p>
大分高教組	<p>行われている</p> <p>定時外に授業ではないが、補習授業が行われている</p> <p>放課後・7限目補習実施－3年生31校、2年生28校、1年生27校→普通科8～9割</p> <p>夏期休業中の補習－10日間を標準に一部6～16日間→すべての普通科高校で</p>
宮崎県教組	<p>一部にあるかもしれないが実態は不明である</p> <p>普通科においては0时限・7时限の授業（強制的補習）が行われていると聞いています</p>
宮崎高教組	<p>行われている</p> <ol style="list-style-type: none"> 普通科高校における時間外授業が多く、平日は始業前（いわゆる0時間目）から、午後は8時間目に及ぶ例も多い 学力別学級が2、3年次はほとんどで、1年次よりという例もある。理系・文系と分け、さらに上位・下位（普通）とするケースが多い 課外手当をほとんどの学校で支給している。ただし、支給者はP T A名目が多い
鹿児島高教組	<p>行われている</p> <ol style="list-style-type: none"> 早朝補習 勤務時間以外に1時間の授業。教科によっては、教科書を進める。正規授業と同じ位置づけで、定期考査の範囲にも入れるので、生徒は休めない。というより、休むと担任が呼び出し注意したり叱ったりする。「おまえたちのために先生方はがんばっているんだぞ」と。P T A会長名で父母から「特別指導費」を集め、1時間800-1,000円の補習指導費が教師の懐にはいる。 夏休み、冬休み中の補習 その大部分を補習に使う。特に国数英教科の教師はフル回転。平常日より忙しく、1日5-6時間をこなす。夏休みが終わると、5-10万円くらいにはなる。

3. トップクラス編成、1年の入試成績で希望を聞くこともなく上から順にトップクラスを編成。学年変わることに少々の出し入れをする。そのクラスへ行く教科担任は誇りを持っており、国公立大学受験の授業をする。2年になったころには「部活をもうやめて受験勉強へ」という指導をするのが担任のL H R対策となる。

(2) ((1)で「行なわれている」と答えた教組におたずねします。)

こうした進学指導について、貴教組ではどのような態度を態度をとっていますか。また、どのような運動を行なっていますか。運動の際の困難も含めてお答えください。

岩手高教組	<p>1. 学校5日制・新教育課程を展望し、できるだけ行わないよう取り組む <今後の取り組み>部活問題と連動して、組合員全員で討議する（資料作成予定）</p> <p>2. 困難性 生徒のためという教職員の意識改革 特に管理職から指示されるのではなく、自分たちで苦しめる状況を作っている</p>
山形高教組	<p>普通科活性化事業に対する取り組み</p> <p>1. 県教委の「難関大学」、国公立大学進学率の向上、大学進学率の向上偏重の姿勢を追及し、この事業の廃止を求めていきます</p> <p>2. 教職員の労働条件・健康状態・権利保障の実態をまとめます</p> <p>3. 特定の学校に対する予算の計上でなく、すべての学校が課題解決に向け平等に予算が計上されるよう、教育財政の民主化をすすめます</p>
福島県教組	
埼玉高教組	過度な進学指導は反対の立場をとっているが、そのような話あまり聞かないで、具体的な対応はっていない
千葉高教組	いわゆる「補習」や「能力別学級編成」はいっさいしない方針であるが、「補習」と業者テストは、実態としては残っている。「補習」は増加傾向にある
東京教組	
東京都高教組	
神奈川県教組	
神奈川高教組	
富山県教組	特になし（義務制の小・中を対象とした組合である）
石川高教組	<p>この点について、本年度の具体的取り組みとして、「受験戦争の一層の強化をもたらす『新テスト』の問題点を明らかにし、大学入試制度の抜本的改善を求めるとともに、高校の予備校化を許さない教育を目指します」を掲げている</p> <p>現在、学校5日制の実施にともなって、偏差値偏重の教育と受験「学力」の見直しをはかり、教育課程の見直し、7限授業をやめようという職場討議資料をつくって、職場での学習と意志統一をはかる取り組みをすすめている。しかし、取り組みはまだ不十分で、全体の問題になり得ていない。特に「進学校」での取り組みは、困難な状態にある</p>
山梨高教組・県教組	現時点では黙認。組合員の意見も二つに分かれている

長野県教組	
静岡県教組	
静岡高校ユニオン	受験教育過熱についての一般的な反論にとどまっている。勤務時間からの問題指摘は個別校対応。要は不十分な対応
愛知県教組	
名古屋市立高教組	
三重県教組	
滋賀県教組	全教は加担しているが、滋教組は消極的である
京都府教組	進学向上、成績優秀者優先の指導に反対している（進学向上の声に押され、保護者の声を気にして、有効な運動ができていない）
大阪高教組	
兵庫県教組	
奈良教組	
和歌山教組	
鳥取高教組	「すべての青少年に豊かな高校教育を保障するため、高校教育改革運動を進めます」と、たたかいで重点にあげている。しかし、学校単位での取り組みは、まったく不十分であると言わざるを得ない。都会地と違って、塾や予備校の発達していない当地においては、地域・父母・生徒から、公教育に対して「受験教育」を期待する部分が非常に強く、個々の学校・教員が「受験教育」を否応なく受け持たされている。また、教職員の中にも、こうした「教育」を是とする考えが強くあり、特に一部進学準備校においては、当該学年から何人が大学に進学するかを他校と競うような風潮も見られ、校内の体制も「受験」を第一の命題として、3年生の担任を何年間も続ける「ペテンラン」が作られるなどの問題も生じている。総じて、旧制中学からの「伝統校」において保守的気風が強い
岡山県教組	
広島高教組	
徳島県教組	組合員がいないために、具体的な運動はできていない
日教組高知・高校	県教委や高校教育課との交渉のときに、その実態を知らせているが、組織が小さいために十分取り組めていないのが正直なところである
福岡高教組	かつては、補習は希望制、1、2年生-3、3年生-6時間までという歯止めを設けていたが、今は機能していない
長崎県教組	

熊本県教組	
熊本高教組	過熱する進学実績競争は、教職員・生徒の健康（心身）を阻害するので、現状は望ましくないとしている 県民フォーラムで「学力観」を見直す運動をしている 調査その他の活動をしている 目に余る学校については、校長の処分を要求した
大分高教組	7限補習は縮小する運動を取り組んでいる 夏休みの補習は10日以内にすることを運動方針としている
宮崎県教組	対応については不明、高教組でわかると思います
宮崎高教組	1. 基本的に反対の立場から、県教組と合同で県教委交渉。縮小・廃止の指導強化を求めている 2. 「勤務時間外におよぶ課外廃止」「課外手当の受領拒否」を二大目標に取り組んでいる 3. 問題点は、①父母には課外を望む声が大きいこと②長期休業中の課外はエスカレート③教員にとって、課外手当は収入の一部になっていること
鹿児島高教組	20年ほど前、父母の要求に対してどうするかを組織として議論したようだが、結局許してしまった。父母の要求へのサービスだからと、手当を受け取らない運動もあったが、現在、手当を受け取らず、生徒も完全希望制というのは、県内で2校のみ。「進学校」と自認するところは、くまなく、手当をとり、強制補習。組合員も、実績をあげるために一生懸命なので、今や議論ができない。シンポジウムや定期大会等でも議論し、行き過ぎた進学補習に警鐘を鳴らすが、目前の進学率の数字に一喜一憂。県民所得が貧しいからこそ国公立大学へ、予備校よりも安い費用で、というのが公認の理屈。組合としてなすすべを持たない状況。

(3) 職業高校の進路指導・進路状況の改善に関して、地元就職の推進、学校推薦の適正化など、なにか取り組んでいる課題がありますか。もしあれば、具体的にお書きください。

岩手高教組	
山形高教組	特になし
福島県教組	
埼玉高教組	なし
千葉高教組	
東京教組	
東京都高教組	
神奈川県教組	
神奈川高教組	特になし

富山県教組	職業高校の進路指導では、地元就職に力を入れている。県教委は特に力を入れているわけではないが、地元への就職率をデータ化して提供している。
石川高教組	高教組としては、特に取り組んでいない。各校の状況もつかんでいない。
山梨高教組・県教組	職業高校からの大学進学を保障すること（カリキュラムでの配慮）
長野県教組	
静岡県教組	
静岡高校ユニオン	特になし
愛知県教組	
名古屋市立高教組	特になし
三重県教組	県立短大・県立農業大学校などへの推薦枠の拡大 地元就職が多くなる傾向がある。地元国立大への推薦も活用されている。
滋賀県教組	
京都府教組	なし
大阪高教組	
兵庫県教組	
奈良教組	
和歌山教組	
鳥取高教組	特に取り組んでいない
岡山県教組	なし
広島高教組	不明
徳島県教組	取り組んでいない
日教組高知・高校	
福岡高教組	特になし
長崎県教組	
熊本県教組	
熊本高教組	進路保障のためのさまざまな取り組み

	差別選考を許さない取り組みー「言わない、書かない、提出しない、採らせない」
大分高教組	特になし
宮崎県教組	特になし。ただし県の進路指導部会としては、かなり積極的に企業への働きかけを行っているようである
宮崎高教組	
鹿児島高教組	就職以前の問題として、進路指導と称して、各種検定・資格取得試験を、過剰にとらせる。そのための補習をのべつまくなくやる。商業高校で、日常的朝補習をするところまで出てきた。毎月、日曜日には、日商・商工会など他団体主催の諸試験があり、生徒は追いまくられる。その都度にカネが集められ、教師の補習代、検定監督料が支払われ、さらに科に利益還元された金で年に何度かは飲み会をする。生徒からの徴収金だが、きっちり会計報告された話はどこでも聞かない。

問4．高校入学者選抜制度・方法の改革に向けた取り組みについてうかがいます。貴教組では、次の問題についてどのような方針をもっていますか。また、具体的にどのような取り組みを行なっていますか。これまでにどのような実績を上げてきましたか。さらに、改革実現のための主要な障害は何ですか。それについてお答えください。

(1)入学者選抜制度の改革についての取り組みと実績（総合選抜の導入・拡大、学区の分割、その他学校間格差の縮小のための諸施策など）

岩手高教組	過去「入選協」（県教組・高教組・県教委その他）があり、高校入学選抜について話し合う場があったが、現在は有名無実化している。 小学区制の導入（現在中学区制）、学区外入学の%減（現在15%、職業科は全県）を、県・高教組、民主教育をつくる岩手県民会議などで推進しようとしている。
山形高教組	「高校入試多様化」反対のたたかい 1. 差別・選別につながる高校入試「多様化」に対し、「入試の基本方針」の変更阻止に向けて取り組みを強化します 2. 「面接」調査書の「高校卒業後の進路希望欄」の廃止をめざし、県教委交渉に取り組みます
福島県教組	1. 男女別学が多い福島県では、県教組は長い間男女共学をめざして取り組んできた。そのかいがあり、学習教育審議会の中間報告では男女共学に向けての方向が打ち出され、93年6月の最終答申には何らかの動きがあると思われる 2. 現在の入試制度を改革する方向としては、「小学区制（地元の高校への進学）」と「総合選抜制度」が考えられる。ただし、そのことだけで地域の住民と結びついた運動は不可能なので、他の問題と結びつけた運動の展開が必要とされているのではないか。たとえば、学校統廃合の動きと連動させた地元の高校への進学運動とか、男女共学を前提にして学校格差の少ない総合選抜制度導入の運動とかが、指向できると思われる
埼玉高教組	埼玉県では中学区制（8学区）をとっているが、実際には大学区制に近いものがある。その上に隣接学区規定というものがあり、隣接学区から49%の中学生が入学できるシステムになっている。そのために一部の「進学校」と「困難校」が存在してしまう結果となっている。「困難校」解消が大きな課題となっている埼玉県にとって学区の縮小は急務と考えている

	<p>〈取り組み〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 学区の縮小と隣接学区規定の見直しを県教委に強く迫っているが、実績はあがっていない 2. 「困難校」の労働条件を改善するため、教職員の加配を強く要求し、一定程度の実績をあげている
千葉高教組	<ol style="list-style-type: none"> 1. かつて実施していた「総合選抜制」の復活を求めている 2. 当面の緊急措置として、学区の縮小と「隣接規定」廃止を求める <ul style="list-style-type: none"> ※学区を飛び越えて受験できる（一部地域）規定については廃止させた ※調査書から「色覚」の項を削除させた ※学検後の身体検査を廃止させた ※選抜基準「A」「B」「C」項の設定のうち、「C」項を廃止し、受験者全員を選考の対象とした ※「足切り」問題について、「定員内全員合格」を基本とするよう教委通知も出して努力している ※「障害を持つ生徒の取扱い」について「配慮事項」を決めた
東京教組	都立高入選検に組合から委員長が委員として参加した
東京都高教組	
神奈川県教組	<p>「神奈川県高校教育課題研究協議会」において協議が行われており、組合からも代表を送っている（最終の報告は1993年12月までにまとめられる予定）</p> <p>組合としては、高校の準義務化を目指し、学区の縮小や地域に根ざした高校づくりに取り組んでいる</p>
神奈川高教組	1990年、全県16学区から18学区と、学区の分割が実現
富山県教組	昭和56年に、「高校問題検討委員会」が設置され、偏差値による差別を見直し、教育のあるべき姿について議論し、昭和59年に小冊子「高校入試の問題をつく」を発行し、提言してきた。しかし、近年やや運動が低迷してきている
石川高教組	<p>高教組の方針、具体的進め方では</p> <p>『「推薦入試」の拡大、「一般面接」の導入について問題点を明らかにし、差別・選別の教育の拡大に反対し、この制度の再検討を県教委に要求するとともに、高校間の格差を是正する高校入学・選抜制度の改善の運動をすすめます』となっています。</p> <p>現在、現場の調査、意見の集約をもとにした取り組みが課題として残っています</p>
山梨高教組・県教組	<p>小学区・総合選抜制度の維持、発展を目指す。</p> <p>〈実績〉 甲府地区総選に、「地域順位方式」を導入させた</p> <p>〈課題〉 地域優先方式がとられていない地区へ導入すること</p> <p>専門学科（理数科・英語科）の設置により、この制度の形骸化がされてきている点</p>
長野県教組	県教委案（別紙）について、反対運動を展開中である
静岡県教組	<p>入学者選抜制度の改革のための冊子の作成</p> <p>毎年、選抜制度改革のための要求書を県教委に提出</p> <p>教育研究所高校入試制度研究委員会の研究成果を、毎回マスコミに発表し、世論を喚起し制度の改革を求める取り組み</p>

	「調査書」についての県教委との懇談を、県教組立教育研究所の調査研究委員会が行う
静岡高校ユニオン	隣接学区志願が、“希望する学校へ”の美名のもとに導入され、拡大されようとしているので、千葉高教組の資料を使っての情宣（交渉）にとどまっている
愛知県教組	現行制度の改善をはかりつつ、中学区総合選抜制を基調として、入試改革について検討している
名古屋市立高教組	<p>〈取り組み〉 愛知県の入学者選抜方法研究協議会（入選協）において、現行の複合選抜入試の問題点を指摘し、改善を迫った</p> <p>〈実績〉 現在の入試制度を改善させるまでには至っていない</p>
三重県教組	県は、「三重県高等学校入学者選抜制度改善専門委員会」（二ヶ年）を作り、93年3月に答申を出す。組合として、代表を委員として入れるなどしている、と同時に組織内に、「高校入試制度検討委員会」を作り検討している
滋賀県教組	学区の「穴あけ」の穴ふさぎ
京都府教組	再建少数教組で、取り組みはあまり進んでいない 行政の一方的な指導・変更が目立つ
大阪高教組	大阪教組段階では、現在「教育改革推進会議・後期中等教育問題検討小委員会」で討議を深めている。具体的な方針の作成に向けて、今後合意形成をはかる必要がある。大阪高教組としては、基本的な方針・対府要求に「入試制度の改善」をかけ、総合選抜制・小学区制などを展望しながら、とりあえず「大学区の分割・縮小」を要求している。高槻・枚方などで、教組を中心に「地元集中運動」が取り組まれている
兵庫県教組	<p>〈総合選抜〉 尼崎学区 1964年度～導入 1969年 志望50% 1970年 志望20% 1974年～志望10% 地域50% 地域80% 地域90%</p> <p>西宮・宝塚学区 1964年度～導入 1969年 志望50% 1970年 志望20% 1974年～志望10% 地域50% 地域80% 地域90%</p> <p>伊丹学区 1971年度～導入 1971年 志望70% 1972年 志望60% 1973年 志望50% 1975年～志望40% 地域30% 地域40% 地域50% 地域60%</p> <p>明石学区 1975年度～導入 学力均等配分方式 〈連携校方式〉 1高校に、3～8校の連携する中学校をおく（小学区的なもの）高校は、連携校以外からは、定員の5～6%以内の入学を許可できる</p> <p>北但馬学区 1971年度～導入 連携校以外からの合格者比率 1971年20%→72年18%→73年10%→75年7%→76年6%</p> <p>南但馬学区 1971年度～導入 連携校以外からの合格者比率 1971年7%→1972年5%</p> <p>〈現在〉</p>

	1学区10校以上の学区分割を要求中 西宮・宝塚学区（12校） 神戸第3学区（11校） 姫路・福崎学区（14校）
奈良教組	現在、全県1区だが、2学区に割る論議は数年前白熱した。しかし結局、賛成、各論反対で行き詰まり、当分の間棚上げとなっている
和歌山教組	組合内に「入試制度検討委員会」を設置し、高校入試制度の合理化、入試業務の簡素化を目指して、提言冊子を発行した
鳥取高教組	学習討議資料を発行し、本県における、るべき高校教育の姿についての情宣を行っている。その中で、1. 総合制 2. 準義務教育 3. 小学区制 などを訴えている。また、「すべての青少年に豊かな後期中等教育を保障するための要求書」を県教委に提出し、入学者選抜制度を含めて、高校教育全般に対する種々の要求を行っている。だが成果と呼べるほどのものは、残念ながら見られない
岡山県教組	実績はないが、取り組みとしては、別紙・県教組高校入試制度検討委員会の答申に基づき、取り組みをしていく予定
広島高教組	1984年、第9学区総選に類型を導入したが、広教組と連帯し、住民運動を広範に組織し定員割れを起こさせる。1986年、類型は廃止となる (詳細は、広高教組教育研究所著「誰のための高校」第6章、にあります。是非、ご覧ください)
徳島県教組	小学区制、総合高校制、男女共学などの高校三原則について、県の受け入れを続いているが、実績はあがっていない。商業高校の学科による男女募集の廃止を申し入れ、廃止させたが、間もなく学科の再編によって、その効果は継続しなかった
日教組高知・高校	すべての高校・学科で40人学級の実現を目指して運動する中、93年度から実現することになった 「定員内不合格」を出さない取り組みと、「希望者全員入学」の運動を一体的に捉え、運動をしてきた。「適格者主義」の考えを排除し、さらに「ゆとり、ゆたかさ」のある高校教育を創造していくために、生徒減少期の続く中ではきわめて重要な問題であるとの認識に立っている。ただし、学区の縮小や、定員内不合格者を出さない運動は、100%達成されたとは言えない
福岡高教組	「地域に根ざした特色ある学校づくり」という理念的な論議と、農業高校等における実践
長崎県教組	1. 県教委交渉や、支部・分会での交渉を行い、次の点を要求した ①. 20%枠を見直す ②. 希望制にする ③. 被推薦者も学力検査を受ける ④. 推薦合格者の内定発表を遅らせる ⑤. 定時制と全日制の入試日を同一日にする ⑥. 地教審、校長から県教委へ、「推薦制」「面接」の中止の上申行動をさせる 2. 支部は、中学校分会長・進路担当者の合同会を開催し、「推薦制」「面接」の問題点・弊害点の意志統一をはかり、「中央連絡会」「進路指導主事研」において反対した 3. 分会では、校長交渉・職員会論議を強化し、3年生・保護者を対象とした説明会を

	<p>開催させ、矛盾点も含めて知らせていった</p> <p>4. 分会では、3年生、校内推薦委員会との連携をはかり、できるだけ推薦をしない取り組みをはかるとともに、高校からの逆指名に対しても、断固として拒否していくことの意志統一をした</p>
熊本県教組	今年度も、民主教育をすすめる県民会議、部落解放同盟、県同教の三者で、別紙の公立高校入試選抜試験実施要項等に関して、県教委に要望書を提出し交渉した（入試結果のフロッピーディスクでの提出は、地区別の平均を出さないことを引き出すのみに終わった。中学校のコード番号をはずす要求については考慮中）
熊本高教組	高校三原則の回復・小学区制の回復・総合選択制——以上、高校教育改革検討委員会が答申した
大分高教組	[1] 問2. (1) (2)について、15%枠、20%廃止の運動をすすめている [2] 新しく「合同選抜」廃止の動きがこの1月に出てきたので、その阻止に向けて全県的に取り組みを起こしている
宮崎県教組	高校三原則（小学区、総合制、男女共学）の方針 総合選抜については、3地区（宮崎4校、延岡3校、都城2校）すでに実施されている
宮崎高教組	1. 本県は基本的に小学区制で、普通科を複数もつ地区では、合同選抜制をとって学力の均一化をはかっているため、選抜上の問題はない 2. 学区間格差はあるが、これには地域性とのからみもあって直ちに是非は言えない。ただ、ここから生じる越境入学問題はある
鹿児島高教組	普通科高校の定員の5%の範囲内で学区外からの受験生を受け入れる制度がある。「5%学区拡大」と私たちは呼んでいる。県教委は、学校選択の自由を限定して認めるとして、1982年に、私たちのピケを破ってまで強行成立させた。同時に学区拡大が行われ、一部エリート集めのための「5%」であることがはっきりしている。鹿児島市内の進学校、地方の中心校へのエリート集めである。毎年県教委へ廃止を要求交渉し、シンポジウム等で取り上げている。学校間格差を公認し、進学競争をあおっている。この5%枠学区拡大が大きい意味を持っていると思う。

(2) 推薦入学、傾斜配点、その他「選抜方法多様化」の問題についての取り組みと実績

岩手高教組	推薦入学については、特に89年より導入された普通科についてはその問題点を指摘しながら反対している
山形高教組	高教組・山教協は、差別・選別につながる高校入試「多様化」に反対し、91年6月5日県教委に「高校入試制度に関する要求書」を提出し、入試制度の改善を求め、7月15日県教委交渉を行いました。7月15日の県教委交渉において、県教委は山教協の基本方針の変更を行わないようにとの厳重な要求に、「92年度も昨年同様、入試の基本方針の変更を行わない」という回答を引き出すことができました
福島県教組	
埼玉高教組	専門学科での推薦入学は従来から行われてきたが、近年では普通科での推薦入学も多くの学校で行われるようになり、今年（1993年）の入試においては、約100校の普通科で推薦入学が行われるまでになっている。推薦入学については賛否両論に分かれるところであるが、高教組としては基本的に反対の立場にたち、情宣活動に取り組んで

	<p>来ている。傾斜配点については、今春から試行（理数科と外国語科の設置されている学校で希望するところ）的に導入されるのであるが、県教委としては拡大の方向として考えている。傾斜配点については問題も多いので、反対の立場にたって展開している</p>
千葉高教組	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校間格差解消策を欠いたままの「推薦入学」には反対している。すでに導入済の学校から（普通科）、「見直し」の要求が出ている。「不正推薦入試」事例の追及を通して「推薦基準」の是正をさせた 2. 「傾斜配点」の導入問題は2年前から教委側の問題提起であるが、当面阻止し、「継続検討課題」としている 3. コース別の選抜方法、定時制志願の社会人に対する学検免除問題を、校長・組合代表が参加している「公立校入試選抜改善協議会」で議論しているが、前者に組合は反対している 4. その他、今春から「高校教育改革推進会議」の報告事項について、「フリートーキング」がはじまる予定
東京教組	高校生の多様な要求・実態に即して、一定程度の多様化はやむを得ないが、競争拡大につながらないように配慮が必要
東京都高教組	コース制、秋川国際、職業科一単位制で推薦入学が行われている。募集人員（10%～20%以内。ただし、秋川国際コースは50%以内）に若干の問題点がある
神奈川県教組	現在は導入されていない。ただし定員内において、農業（15%）、水産（15%）、工業（10%）、厚生（10%）の各学科で推薦制を実施している
神奈川高教組	普通科高校の推薦入学制度の導入を阻止 その他の「選抜多様化」にも反対して、導入を阻止 ※県当局から具体的な提案はない
富山県教組	昭和60年度に、「推薦入学」についてのアンケート調査を県下全中学校で実施してきた。そして問題点を明らかにし、対県教委交渉を実施してきた
石川高教組	推薦入試が81年度から実施されようとしていたとき、県教委交渉で問題点の追及をした。その後、推薦入試が定着していくにともなって、問題点が十分集約されないまま今日に至っている。一般面接については減少傾向にある
山梨高教組・県教組	
長野県教組	
静岡県教組	申入書を提出
静岡高校ユニオン	推薦入試、一般入試、再募集と、3学期の職場は多忙で混乱状態であるが、どこからその歯止めをかけねばよいのか、不明の段階（他県の取り組みを知りたい）
愛知県教組	推薦制における学力偏重傾向を是正し、人物重視となるよう、常に働きかけている
名古屋市立高教組	
三重県教組	推薦入学を普通科へ導入することは、時期尚早と考えている

滋賀県教組	
京都市教組	推薦入学の増加、II類における大学区制に反対する
大阪高教組	93年度入試について、府立高校の「理数科」新設反対の取り組みと関連して、「理数科」の専門1次100%募集を、20~40%に留めさせた。また、専門1次の拡大(~50%)を阻止している
兵庫県教組	コース制：大学受験のためのコースになりがち→廃止を要求中 中学校における選択履修導入にともない、中学校で学習したことに沿って出題するために、中学校現場代表を加えた問題作成委員会を設置するよう要求中
奈良教組	芸術科の分割選抜など実技が重視されるが、「僻地校」などは、9教科の教員が十分確保できず、受ける前の段階で不利益を被るなどの問題がある
和歌山教組	推薦入学の拡大(適用学科、定員)に反対し、その趣旨での提言と交渉を行う
鳥取高教組	1992年度選抜より推薦入学が実施されているが、1978年度選抜の要項を作る折にも、「推薦制」導入の動きがあった。ただ、この87年度入試の事前には、学習討議資料の配布による職場の学習や、教育懇談会を持って、父母・県民に問題点を明らかにする取り組みを行ない、結果的に「教育現場で十分な意志統一がはかられていない」(定例教育委員会)との理由により、見送られた経過がある。高教組は、県教組と合同して県教委交渉を持つなど、導入阻止に取り組み、「引き続き検討課題としていく」(県教委担当者)との成果を得た。しかし、1992年度選抜については事前に導入の方向を示すこともなく、91年8月16日に「高校入学者選抜検討委員会」(教育長の諮問機関)が推薦制導入を答申し、同月28日の定例教育委員会で決定となった。現場の教育はもちろん、校長の中にも「寝耳に水」の感があったようである。87年時点では、85年冬・86年春頃から導入の動きが伝えられており、取り組みも行えたが、92年については公になったのが導入決定後であったため、阻止の取り組みとなり得なかった。全県中・高分会代表者会を開催し、問題点を学習したが、有効な取り組みには至っていない
岡山県教組	
広島高教組	1990年に県教委は、全学科に推薦制度を導入できるよう、基本方針を改正していますが、実働化していません。傾斜配点・選抜方法の多様化についても、県教委より提案されていません
徳島県教組	なし
日教組高知・高校	推薦入試では、「合否内容」を明確にさせるとともに、適切な入学枠の設定を守らせてきた。また、「内示」についても、生徒や保護者、そして学校現場に混乱が起こらないようにする事を約束させてきた
福岡高教組	面接については、服装等によって排除するなど申し入れし、排除の論理に立たないことで合意
長崎県教組	

熊本県教組	推薦制については、子どもの能力適性に関係のないようなどころで面接の際、質問事項があったが、この点に関しては、高校側の配慮がなされてきている 推薦願書受け入れで、概票の評定3以上、4以上でなければ受け付けなかったり、説明会の中で高校側が要求してきたり、といった経緯があったが、推薦制度の主旨に反するという要求をしながら撤回させた。しかし、願書を受け付けたとしても、成績概票で判断している学校が多い 99年に国体開催を控えているため、スポーツ系の経験者を優先させる傾向が際だっており、問題である
熊本高教組	
大分高教組	推薦入学（体育コース1校、美術・音楽1校）については、現在のところ特別の取り組みはしていない 傾斜配点はなし
宮崎県教組	問題の多い「30%推薦制」をかかえています
宮崎高教組	独自の問題として、高校入試における定員の「30%推薦入学」がある。「普通科では推薦入学全廃、職業科では推薦ワク～10%」を目標に取り組んでいるが、実績をあげるには至っていない
鹿児島高教組	①面接試験 1984年の文部省通知によって、それまでのペーパーテストに加え面接が行われるようになった。一部職業科では行われていたが、普通科もすべてするようになった。各分会で抵抗し、5-10分間で人間がわかるものではない、わからうとするとは差別だと反対してきた。8年間かかって、今年になって85校全校が面接に入った。今後は面接結果の利用の仕方の空洞化や面接内容の空洞化に取り組む。 ②推薦入学 一部職業科やコース制の特徴ある一部普通科で行われている。普通科はエリート集め、職業科は部活動の顧問による「ご指名」があってかなり問題になっている。しかし全体的には、まだ問題にしきれない。

(3) 高校の入学定員充足率の改善についての取り組みと実績

岩手高教組	
山形高教組	特になし
福島県教組	
埼玉高教組	埼玉県では従来から募集人員を上回る合格者を出してきていたし、欠員を生じた学校においては2次募集を行うなどして定員確保につとめてきた
千葉高教組	1. 主として「足切り廃止」、「定数内全員合格」を中心に取り組んでいる 2. 「足切り」はやらないことで、教委も含め方針を掲げているが、完全解消には至っていない 3. 「充足率」改善の取り組みはこれから
東京教組	
東京都高教組	生徒急激減期に向け、計画進学率を上昇させるよう努力をしている 89年度92%、90年93%、91年94%

神奈川県教組	計画進学率が91%に設定されている。この点についても、「神奈川県高校教育課題研究協議会」において協議されており、1993年に、計画進学率を引き上げる方向で報告がまとめられる予定
神奈川高教組	全日制進学率91%の拡大に取り組んでいる
富山県教組	昭和60年度より、普通科・職業科の比率を7:3にまで高めるよう運動をすすめている
石川高教組	対県要求の中に、高校進学希望者全員を入学させる方途をさぐること、として申し入れたのに対して、県教委交渉で当局は、私立高校の入学者数も含めて、充足率は満たされていると判断している。この回答については問題点があるとして追及した。
山梨高教組・県教組	
長野県教組	卒業者に見合う募集定員の確保、また、都市部での定員を確保する運動を、父母とも提携しながら行ってきた（署名・陳情・請願行動）。その結果、要求を大幅に受け入れた定数が示されるなど、一定の成果をあげてきている
静岡県教組	申入書を提出
静岡高校ユニオン	手がついていない（一般的な意味で希望者全入というが、現場では、定員割れ不合格は当たり前。再募集制度については事務量・学力の上から不満が強い。啓蒙中
愛知県教組	私学協会への働きかけ、組織内県議との連携などにより、本年9月県会において、県教委から計画進学率の上方修正を示唆する答申を引きだした。この具体化に向けて働きかけを続けている
名古屋市立高教組	
三重県教組	定数内不合格が出ている現状を改善したい
滋賀県教組	足切りをしない
京都府教組	充足率については、地域制のため問題は起こっていない（公立と私学の間で、充足率についての調整が行われている）
大阪高教組	大阪教組として、障害児も普通高校への運動と連帶した取り組み（入試段階での「配慮」の実現）。大阪高教組の92年度運動方針、「残念ながら一部の学校に『調整募集』を期待した『定員内不合格』」が見られますが、これは府民・中学校の信頼を損ねる恐れのある問題であるとともに、私たちの目指す教育改革の方向に逆行するものとして、その克服が必要です」 別項で示したように、「足切り」はほとんどない
兵庫県教組	高校入試における適格者主義のは正と、定員枠内「足切り」をやめ、定員未充足の場合は再募集するよう要求中 学校法75条に基づき、公立高校に障害児学級設置を、と要求中 →1992年県教委が、「単に障害を有することのみを持って、受験の門戸を閉ざしたり、不合理な取扱いがなされることがないよう留意すること」等の通知を出す

奈良教組	
和歌山教組	定員内不合格を出さないための要求書を県教委に提出し、交渉を持つ
鳥取高教組	問4(1)に記述した要求書で、定員内の不合格者を出さないよう要求し、各学校にも呼びかけている。昔よりは減っているのではないかと思う
岡山県教組	
広島高教組	広教組と連帯して、全入協として県教委交渉を重ねてきました。しかし、98%の定員枠を96.9%に減少させて以来、復活していない。1991年度も96.6%の生徒の進学率となっている
徳島県教組	なし
日教組高知・高校	
福岡高教組	「地域に根ざした特色ある学校づくり」の理念で、中退者を出さない取り組みや、中学校訪問などの取り組みが高教組主導でなされた
長崎県教組	県教委交渉の中で、具体的名をあげて指摘し、改善を求めた（努力を約束した）
熊本県教組	一般入試・推薦入試共に定数内不合格を出している高校がまだあり、各地域で定数内不合格を出さない取り組みがなされているが、県全体のものとはなっていない
熊本高教組	県民運動として、県教委に「定員に満たない場合は全入するよう」申し入れる 学習活動を行う 定数内不合格は減少してきている。しかし条件整備は進まず、矛盾を感じている現場もある
大分高教組	定員内不合格を出さない取り組みを継続中
宮崎県教組	
宮崎高教組	定員内全員合格を目指に取り組んでいる
鹿児島高教組	各分会の校長交渉、民主教育を守る県民会議の取り組み、署名・請願、「地域の高校を守れ」の請願

(4) その他高校制度改革・教育改革に向けた取り組みと実績

岩手高教組	1991年度「父母県民の教育意識調査」の取り組み 40人学級で県議会に請願採択 93年度より職業科は40人学級、94年度より普通科は段階的に40人学級導入
山形高教組	改悪学習指導要領、初任者研修制度、高校多様化など臨教審路線による教育内容及び教職員への統制・支配を打破するたたかい
福島県教組	県教委の諮問機関である学校教育審議会が11月に高校教育のあり方について中間報告を提出。「学校統廃合」「男女共学」の方向を打ち出している。これは入試制度改革

のためのチャンスであると考える

「学校統廃合」については当然、地元から反対の声が上るはずであり、この声を大きくしていけば、「学校統廃合をさせないために、地元の学校へ進学させよう」という運動になっていくのではないか。また、現在20校ある男女別学校の大部分は進学校であり、これらを共学にすれば、受験生にとっては同じようなレベルの高校が揃い、志望校の特定が難しくなると思われる。ここから総合選抜制が有効になってくるのではないか

これらは現在のところ机上の空論に過ぎないが、具体的なスケジュールを含め、詳細な計画をたてる時期にあると思う

埼玉高教組	学校5日制を教育改革と位置付けて運動を展開中－具体的には、教育課程の見直し作業（週30時間のカリキュラム作成）や、過熱した部活動の見直し作業に着手している段階である 40人学級の導入
千葉高教組	1. 「教育困難校対策委員会」を設置し、学区・入試選抜制度改善についての具体的提言をまとめ、内外に発表。地域学習会、シンポなどで広める努力をしている 2. 「千葉の高校教育」、「先生、あきらめないで」などを発行 3. 県議会請願署名、「県民集会」、教委団交など
東京教組	
東京都高教組	
神奈川県教組	
神奈川高教組	
富山県教組	昭和60年度より、高校の受験競争の緩和と、高校格差の是正、高校教育の健全化、希望者の高校全入、小学区制、男女共学、総合科の実現に向けて取り組んで来ているところである
石川高教組	現在は県教組と高教組と合同で、「公立高校入学者選抜等に関する要求」を県教委に出し、回答をめぐって交渉を毎年重ねてきている
山梨高教組・県教組	県教組、高教組、私教連の三教組による研究委員会を設置し、運動を展開する予定
長野県教組	
静岡県教組	学校教育法施行規則の改正を国に求めるよう、県教委に要求書を提出している
静岡高校ユニオン	学習中
愛知県教組	
名古屋市立高教組	
三重県教組	小・中・高の教職員が討議を重ね、子どものための進路指導となるよう、改善とともに、高校教育について見直す

滋賀県教組	学校間格差は、人事の停滞もその原因となっている。人事交流の実現に向けて交渉し、10年以上の長年勤続解消に加えて、1.普一職、全一定の交流 2.新採者3年以上同一校勤務の異動 3.学校指定から地域指定への足がかりを勝ちとった。しかし、多数派の全教は、これに対し反対行動を現在も行っている
京都府教組	再建教組として今後の課題となっている 行政は、競争と管理主義を現場に定着させようとしている 財政的な裏付けをさせ、条件整備をさせることが、まず重要である 高校三原則が崩されて10年以上になるが、もとに戻すことはかなり困難である。教育の質を考えることがこれから課題である
大阪高教組	40人学級実現（93年度から）
兵庫県教組	1992年～ 公立高校40人学級実現
奈良教組	障害を持たされた子ども達への高校教育保障 定数内不合格者をなくしていく取り組み 高校準義務化に向けての取り組み
和歌山教組	1990年1月に組合を再建したが、同8月に「入試制度及び進路業務についての要求書」を県教委に提出し、交渉を始めた。1992年3月に、中学3年生担当者にアンケートを実施。「入試に関する検討委員会」を設置。提言を冊子にまとめ、教委・校長会と交渉を重ね、現在に至っている
鳥取高教組	県教委主導の職業高校「学科改編」に対し、組織内に「職業高校連絡協議会」を設け、実態の交流、問題点の分析などを行っている
岡山県教組	
広島高教組	「入試制度改革検討委員会」が設置され、1.受験機会の複数化 2.総選くずし 3.学区の見直し 4.入試科目の特色づけなどを導入することによって、一部エリートを作り、大多数を切り捨てようとしている。安あがりな教育施策によって、子どもの切り捨てを許さない。教育対話集会をすべての学区（14学区）で実施した。答申は、当初の予定より大幅に遅れている
徳島県教組	なし
日教組高知・高校	教育・文化政策懇談会における2年間の論議と、21世紀・教育へのアクセスの出版。 その他、教育講演会などの取り組みによる教職員の意識変革の取り組み
福岡高教組	
長崎県教組	
熊本県教組	
熊本高教組	研究・学習・宣伝の段階 高校教育改革検討委員会設置 教育フォーラム設置（対話集会、さらに具体的解決へ向けて活動をする）

大分高教組	教育制度検討委員会を組織内に設置
宮崎県教組	
宮崎高教組	
鹿児島高教組	

(5)高校入学者選抜方法の改善などに関して、私立高校に対する申入れを行う、あるいは協議を行うなどの取り組みは行われていますか。もしあれば、具体的にお答えください。

岩手高教組	
山形高教組	行っていない
福島県教組	
埼玉高教組	埼玉県では従来から公私比率を65：35に決めている（入学者割合）
千葉高教組	
東京教組	東私協（日教組）と意見交換程度
東京都高教組	都立高等学校入学者選抜制度検討委員会で、意見交換・討議を行っている。しかし、内容的には十分行われているとは言えない
神奈川県教組	県民部の私学宗教課と話し合いを行っている
神奈川高教組	県内で私教連とも「高校教育シンポジウム」を開催し、問題の共有を行っている
富山県教組	特になし
石川高教組	なし
山梨高教組・県教組	
長野県教組	
静岡県教組	なし
静岡高校ユニオン	なし
愛知県教組	年3回、私学協会に対し要求書を提出しながら、推薦基準引き下げ・日程繰り下げ・定員割れ解消などを働きかけている
名古屋市立高教組	現在は行っていない
三重県教組	
滋賀県教組	行っていない

京都府教組	なし
大阪高教組	
兵庫県教組	
奈良教組	奈私協（奈良の私学労組協議会）との定例的話し合い等
和歌山教組	和歌山の私学については、入試日の統一、事前相談の問題、願書の写真の規格の統一などについて申し入れを行う
鳥取高教組	特に行っていない
岡山県教組	
広島高教組	全入協の交渉に私学振興課が出席し、推薦枠を拡大することによる、中学生の受験競争の激化についての問題点を解明して、各学校に具体的に取り組んでいることを表明している
徳島県教組	なし
日教組高知・高校	私立高校の管轄である文書学事課と交渉をもち、「私高公低」の是正を強く要請した生徒減少期を迎えて、公立高が私立校の受け皿になるのではなくて、私立にも一定の定数枠の削減を要求した。また入試問題についても、基礎・基本を逸脱した問題を出さないように注文をつけると同時に、学校間格差の解消に向けての努力を要請した
福岡高教組	なし
長崎県教組	
熊本県教組	直接申し入れをしていない 民主教育をすすめる県民会議で、保護者の負担軽減のため、私学補助金の増額については申し入れをしている
熊本高教組	なし
大分高教組	なし
宮崎県教組	
宮崎高教組	1. 組合レベルでは、高教組と私立高4組合との定期協議 2. 県レベルでは、「県立高校振興計画推進協議会」と「私立高校振興計画推進協議会」との協議
鹿児島高教組	ない

(6)改革の際の主要な障害や問題（組合員・父母・住民の意識、地域特有の条件など）

岩手高教組	教職員の意識改革が必要である（適格者主義的感覚が強い）
-------	-----------------------------

山形高教組	
福島県教組	
群馬県教組	
埼玉高教組	教職員の意識 保守的地盤（特に県の東部や南部） 父母や住民の不理解
千葉高教組	1. 高校入試廃止、全入についての合意形成の困難性 2. 都市部に集中している公・私競争状況 3. 過密・過疎間格差
東京教組	都高教に聞いてください（以下同じ）
東京都高教組	地域特性（18才競争が成立しにくい都市状況）により、私学指向の傾向が強まっており、制度改革の議論がしにくい状況にある
神奈川県教組	
神奈川高教組	
富山県教組	父母や住民の意識の中に、受験主義・学歴主義が根強く、改革への関心が乏しい。しかし、思いやりや本人の生き方を大切にしたい気持ちはある。組合員（高校）の多くは、高校教育の改革、授業改善の必要性は感じている
石川高教組	県内だけでは解決しにくい問題が多い。運動の進め方についても組織的な討論がまだまだ不十分である
山梨高教組・県教組	小学校総合選抜を堅持する取り組みをしているが、一部知識者やマスコミ等の中で、子どもたちの希望がかなえられないという理由で、総選反対の声が強い
長野県教組	経営者協会や、県会・自民党の一部からの競争原理の持ち込み、学区拡大の攻撃が行われている
静岡県教組	長年行われてきている制度であるため定着度も高く、組合員・父母・住民の制度改革への意識が薄い。小学校、総合選抜という考え方の情宣が不足している。依然として高校間格差が残っている
静岡高校ユニオン	
愛知県教組	
名古屋市立高教組	県教委のかたくなな姿勢
三重県教組	父母との意見の違いが目立ったが、「弱者」の立場からの意見は聞こえてこない現状がある

滋賀県教組	全教系の滋高教のエゴによる人事の停滞、共産党の「なんでも反対、党支配」の悪影響あり
京都府教組	全教京教組を含めて、脱組合・無関心層が増加している 行政は管理的発想のみで、教職員から遊離しているが、一般的に無気力な雰囲気が増加している
大阪高教組	学区の縮小ができないのは、私学の「中高一貫教育」に対する公立の競争意識が、府教委以下、府民にあることが大きい。学区内のトップ校や二番手校の「大学入試実績」の維持が求められている。「地元集中運動」に対しても、選択の自由（他地域の有名校に行きたい）をふりかざす妨害活動が激しい。全教（大教組・府高教）は、大阪では「地元集中運動」に敵対している
兵庫県教組	受験競争の中で、総合選抜は「学力が低い」とか「志望する学校を自由に選ぶことに制限がある」などの考えを持つ父母・住民がいる
奈良教組	
和歌山教組	これらの問題に対しての、和歌山県教委の無理解と怠慢（県教委の幹部がほとんど高校出身者で、受験する側・受験させる側の立場がわかりにくい。しかし、やっと最近になって我々の「提言」を評価し、理解する方向が生まれてきた）
鳥取高教組	県内の高等学校数が、公・私合計で34校、さらに東部12、中部8、西部14と他県に比して極端に少なく、学区内の高校数も少数である。そうした中で、本県には「官尊民卑」的思想が根強く残存し、旧制中学・女学校を引き継いだ高校が、地域のいわゆる「エリート校」として頂点に立ち、見事なまでに序列化されたピラミッド型の学校配置となっている。「普・商・工・農」といったランク付けが、地域はもとより教員の中にも存在し、生徒の被差別意識の要因ともなっているようである。こうした学校間格差の解消への取り組みとして行政が押しつけているのは、「特色ある学校づくり」と称する「多様化」「個性化」であり、各学校間の競争をもって行政の責任を回避しようとしている。現場においては、行政主導の「改革」を無批判に受け入れる無能な管理職（当局から見れば『有能』）が増え、教員の良心（生徒のため、学校生き残りのため）を利用して、学校間競争を煽っている。保守的な土地柄ゆえに、総じて行政に対する批判力が弱く、国・文部省の言いなり、という感がある
岡山県教組	「学校選択の自由」という響きのよい言葉に、父母も引きずられる
広島高教組	大学進学率が、全国で最下位から2番目であるとか、国公立の進学率が悪いとかの事実無根のデマを、一部反動権力が流している。それが妙な説得力を持って、父母・住民を過熱化した受験競争に駆り立てていて、しかも、組合員が、その思想に毒されている。学校五日制を展望する、教育課程の見直しの最大のネックが、現場の教職員の意識である。すなわち、「授業はやればやるほど効果があがる」という思想が壁になっている
徳島県教組	適格主義的な考え方を持っている者が多く存在している
日教組高知・高校	高知では、「私高公低」と呼ばれるように、大学進学するためには私立へ行くのが近道であるという意識が根強く、塾通いが多いという実態がある 公立高校はピラミッド型にランク付けされ、中学校の進路指導も、偏差値に頼らざるを得ない状況がある

	公立校が私立校の受け皿のようになっている
福岡高教組	進学熱は全国と同様に高い。都市部では、私立学校の進学コースに生徒があこがれる現象が目立つようになっている
長崎県教組	
熊本県教組	<p>他県でも見られるように本県でも国公立大学の現役合格を増やすため、大学進学のための拠点校をつくり、高校間格差をさらに広げている（別紙の要望書を参照）</p> <p>高校入試制度に対して、組合員自身の関心・理解が薄い。子どもや保護者に無理を強いるのでなく、進路を保障するために、制度の中身について十分学習を深める必要がある</p> <p>中3の保護者は関心を示していく面はあるが、卒業してしまったり、小学校に在学している保護者の関心が薄いため、高校増設などの運動がなかなか広まっていかない</p> <p>県教委は天草西校に対し、生徒数削減による廃校の方針を立てたが、地域住民および教育行政が一体となって、存続運動に取り組み効果をあげている（教育は地域で守るという視点）</p>
熊本高教組	
大分高教組	<p>1. 県政経済界の「学力」攻撃と、単独選抜指向（超エリート校の復活）</p> <p>2. 上記内容に同調する第二組合の存在</p>
宮崎県教組	
宮崎高教組	<p>1. 普通高校間の進学競争</p> <p>2. これを黙認（奨励？）している県教委</p> <p>3. 普通高及び宮崎市への教職員の希望集中</p> <p>4. 父母のエゴイズム</p> <p>5. 県民所得が低くて、私立大への進学困難なため、国公立志向が強いことが進学課外を激しくしている</p>
鹿児島高教組	

問5.多くの地域では、学区制・選抜制度の問題などから学校間格差が拡大しています。そのためいわゆる偏差値序列の下位に「教育困難校」「課題集中校」と呼ばれる高校が形成され、教育指導などの点で深刻な問題があるとされています。貴県ではこうした問題は、どのような形で現れてていますか。また、これに対する教組その他の取り組みはどのように行われていますか。具体的にお教えください。

岩手高教組	<p>職業高校・定時制などのうち、進路と直結しない学校に教育困難な状況が生まれている</p> <p>高教組に「中退・不登校問題検討委員会」を設置</p> <p>「不登校を考える父母の会」「不登校・登校拒否を克服する県連絡協議会」と連携した取り組み</p>
山形高教組	偏差値輪切りによって進学体制が作られており、学校間格差がはっきりしており、「教育困難校」なるものも（はっきり表に出ていないが）出つつあるのが実態
福島県教組	

埼玉高教組	<p>一部の進学校を頂点に、ピラミッド型の構図ができあがてしまっている。そのため「困難校」に問題が集中している</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教職員の労働強化（生活指導・家庭訪問・年休すらとれない等々） 2. 「困難校」への人事移動が停滞（誰もが行きたがらない） 3. 生徒の学習意欲が乏しい（偏差値輪切り教育） 4. 問題行動を起こす生徒が多い 5. 中退者が多い <p>〈取り組み〉教職員の労働強化に反する立場から、「困難校」に対して教職員加配を強く要求しているとともに、「困難校」への40人学級の導入を要望</p>
千葉高教組	<p>1. 公立進学エリート校、一部私学が頂点を形成し、多様化の枠外にある 2. いわゆる「中堅校」と職業高校に、「学科改編」、「特色ある学校づくり」が集中している 3. 公立高校の「教育困難校」が最底辺を形成している。そこで大量中退が発生している。県教委はここに「単位制高校への転換」などを持ち込もうとしている。 予算と定数加配（適応指導教員）などは緊急措置として実施させながら、学区の縮小、選抜方法の改善などを求めている</p>
東京教組	
東京都高教組	<p>学区下位校を中心に、いわゆる教育困難校（二次募集をしているところや中退生徒が集中しているところなど）が存在している 教組としては、学校規模の適正化（学級減）や教職員の加配を集中するなど改善に取り組んでいる</p>
神奈川県教組	
神奈川高教組	<p>「課題集中校」での教育改革を組織全体の課題として推進。「課題集中校」をモデル校化し、「魅力ある高校」の具体化を追求してきた。モデル校では「単位制の弾力的な運用」の実践的研究（学習集団の小規模化、多様な自由選択、再履修制度、再入学規定など）を行うとともに、教育委員会に対しては、学校・学級規模の適正化、教職員定数の大幅な加配、教育施設の充実などを強く要求してきた。その結果、「課題集中校」への定数加配・施設整備がすすめられた</p>
富山県教組	<p>教育困難校だから特に学校が荒れているということはないが、学習意欲に乏しいことや、自治的な活動が十分にできないという問題がある</p>
石川高教組	<p>「教育困難校」の現状の把握は十分ではありませんが、中学校からの輪切りの進路指導が徹底していて、無気力・不登校・登校拒否、さらには退学といった形となっている。現在では、教育実践講座で、実践の講演をもとに討論したり、教研活動の中で実情交換を含めて取り組んでいるが、出口のない状況もある</p>
山梨高教組・県教組	<p>「教育困難校」という言い方は、極力避けています 生徒指導研究の名目で、教職員の加配ができるように運動している</p>
長野県教組	<p>文部省基準で大学区相当の学区が4つあり、学区内での学校間格差の問題は起きる傾向である 中途退学などの問題ー具体的には高教組へお問い合わせください</p>

静岡県教組	<p>上述されているような、点数の輪切りによる、下位の「教育困難校」、「課題集中校」の形成 塾や家庭教師等による進路指導からくる教師への不信 幼少時からの受験競争の激化 中退率の増加 ※県教委への改善要求書提出、シンポジウム、マスコミへの提言等</p>
静岡高校ユニオン	ここ2・3年、職業高校のうち、工業系に不本意入学（科を含め）が多いように思われる。普通科志望の流れと、私学（普通科）の流れが出てきている。県教委では学科再編で対応しようとしているが・・・
愛知県教組	
名古屋市立高教組	学習意欲の減退、特定校に中途退学者が集中 (取り組み) 各分会で対応している。組合全体としては、現行入試制度を抜本的に改めるよう、教委に求めている
三重県教組	「問題行動」の増加、不登校など。通学不便地にかたよる傾向。若い教職員が初任地として配置される 取り組みとしてー教職員人事交流の活発化。加配。40人以下学級
滋賀県教組	人事の停滞、全教と全面対決しつつ、人事交流の実現
京都府教組	京都は比較的私学が多く、京都市内中心部で私学志向が進んでいる。また、学区における格差が生じてきている。しかし、学校間格差よりも、学校内のⅠ、Ⅱ、Ⅲ類の格差が問題になっている
大阪高教組	「地元集中」が行われていない地域では、学校の数だけ格差があり、「困難校」の問題は深刻である。また、一部の職業高校でも、輪切りの底辺におかれ「困難」さが増している。大阪高教は、「困難校」の交流会を組織し、「困難校」加配を要求、実現し、それによる学級展開（9→10学級など）や、生徒のニーズに合った授業の導入、生活指導の充実、教職員の負担軽減などにあてている。また、学校管理費、旅費なども、実態に応じた傾斜配分をかちとっている
兵庫県教組	単独選抜学区において、学校間格差が生じ、生徒が優越感や劣等意識を抱いている。また、居住地から遠く離れた高校への通学は、保護者の経済的負担の増、生徒にとつても、クラブ活動の制約や、さらには「非行」への誘いともなっている
奈良教組	奈良でも、現実的には高校の数だけ格差があります 自分の思った学校に行けずに、中途退学者が多数でている状況 地元集中受験が一部行われているところもあるが、全体的にはなっていない
和歌山教組	県内私学の攻勢で、対抗上、公立進学校に普通科のほかに特別学科（数・理学科など）一学区に縛られない（県下全域から生徒を集められる）を設け、序列化をすすめている。一方、教育困難校の実態はやはりひどく、有効な手を打てていない状況。日教組和歌山としては、高校組合員がほとんどないため、中学校サイドからの意見を県教委に述べている
鳥取高教組	不本意入学による怠・退学者の現出

	<p>授業について行けない生徒の増加 一部「エリート校」での不登校の増加（理由・原因は、問4(6)のものと考えられる） 通学距離・時間が長くなり、怠学につながりやすい ※特に具体的な取り組みは行っていない（組織的には）</p>
岡山県教組	授業が成立しないことが一部にある、中退が多い
広島高教組	<p>学校間格差の問題点 （偏差値序列の下位に位置づけられている学校に現象していること）</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 中途退学者の増大：内訳は、遠距離通学者の他学区からの入学願書再提出者に多いことが、追跡調査によって確認） 2. 差別事件の増大：入学時に、高校に来ることの意味をあまり問わず、誇りを持たずに入れる。その結果、被差別部落を差別することによって、その存在をかろうじて保つことが起きていて、差別事件を引き起こす 3. 生活指導上の問題行動：制服を改造することで学校を否定し、問題行動によって、蔑視され続けている“世間”への抵抗をしている
徳島県教組	農業・水産などの高校入学者の中退者が目立つ。また、卒業生の多くが、学習内容と関係のない業務に就職するという。ただ高卒の資格だけを取得するという傾向が強い
日教組高知・高校	<p>例外なく、高知県でも高校間格差が顕著で、「ランク付け」がされている 「教育困難校」では、授業が成立しにくい状態になっており、生徒一教員の信頼関係が薄くなっている。また、教職員もバラバラの状態で、管理職との関係がまづくなっている。このように学校間格差ができた結果、生徒や保護者間に優越感（差別意識）が芽ばえ、「教育困難校」への入学者が減少する傾向にある 日教組高知・高校としては、「全入協」と連携しながら「定員内不合格」を出さない取り組みや、中退を出さず進路保障を強化するように、県教委交渉を行ってきた</p>
福岡高教組	全国の状況と同様に思われる。組合の主導で「学校教育の民主的活性化と組織拡大」の、“車の両輪”論を提起
長崎県教組	
熊本県教組	
熊本高教組	高校教育改革検討委員会の答申にあります。送付します
大分高教組	本県の場合は、合同選抜制度が偏差値序列に一定の歯止めをかけているので、極端に荒廃している状況はない。高間研を主体に各学校での努力は行われているが、組合としての特別のとりくみはしていない。
宮崎県教組	総合選抜の地区において、総合選抜に組み込まれていない普通科をもつ高校が、いわゆる「底辺校」として存在する。職業科の高校も、特に辺地の学校において「底辺校」の存在が言われる
宮崎高教組	極端に教育困難というよりも、大規模校に問題が多くあらわれているという傾向がある。
鹿児島高教組	受験補習体制の一方の極に、授業が成り立たず、教師も熱意を失い、生徒との信頼関係を失っている状態がある。教室は散らかり放題、授業の始まりに教室に入れるのに

5-10分かかる。私語、髪あみ、ガム、物の投げ合いなど。教師はじっとガマンしたり、あきらめたりしつつ、黒板だけを見て過ごすなど。定年前に早く学校をやめたいという教師も。

先日(93.2.7)、100名を集めてシンポジウムを行った。「教育困難校」調査対策委員会の報告書を基に討議を行い、生徒たちの変化の早さに追いつけていない教師たちを自覚しつつ、学校5日制を契機に学校づくりに一步踏み出す意志統一をした。

問6. いわゆる「新タイプ」の高等学校について伺います。

(1) 貴県では単位制高校、6年制高校、集合形態をとる高校、総合選択制高校など、いわゆる「新タイプ」の公立高校が設置されていますか。また設置の予定・計画がありますか。その概況についてお答えください。

岩手高教組	単位制高校 既存の杜陵高校定時制に単位制を導入 93年度より「三部制」の導入
山形高教組	「単位制高校・総合学科制度」の設置は行わない 県教委から「基本的なことについて話し合っている。また全日制としての単位制高校はどうなつかを対比してみている」「設置の方向ですすめているのではない」「他県の状況を見ると、うまくいっている学校ばかりではないので慎重に考えている」等の回答を得ました
福島県教組	全国に先駆けて全日制の単位制高校が設置され、1993年度より「光洋高校」として発足する
埼玉高教組	伊奈学園(72学級規模の総合選抜制高校) 大宮中央高校(単位制の通信・定時制高校) 新座総合技術高校、越谷総合技術高校(工業・商業・家庭を併設) 和光国際高校(外国語科がメインの学校) 大宮光陵高校(音楽・美術科設置) 狹山経済高校 その他-外国語科・理数科・体育科・看護科・社会福祉科等を設置した学校が多数存在 ※今年度から3年制の定時制高校(川越高校定時制)が開設
千葉高教組	1. 単位制高校は、「全日制単位制高校」(既設校の転換)と定時制単位制高校の2本立てで検討に着手している。 2. 集合形態-幕張北高、東高、西高、総合高校の転換の予定 3. 国際高校-93年から「成田国際高校」(既設高の転換)
東京教組	
東京都高教組	単位制高校-新宿山吹校(1991年開設)、総合選抜高校-1996年開設予定
神奈川県教組	単位制の「新構想高校」が、1995年度に開校が予定されている
神奈川高教組	1995年、神奈川工業高校敷地内に定時制・普通科の単位制高校が開講予定。個性化コース、国際文化コースのほか、聴講生制度が設けられる
富山県教組	単位制高校は本県では2校。平成4年より単位制課程を設置して運行されている

石川高教組	定時制・通信制で単位制を取り入れ、3年間で卒業できるカリキュラムがないと、学校が存続できないかも知れないということで、生き残りをかけている現状にある。全日制の単位制高校については、県教委はまだ具体化していない。6年制高校（中高一貫教育）については、過疎地域で一つ検討されている。また、「学校間連携」については、その是非を含めて二地域で研究中である
山梨高教組・県教組	定時制・単位制高校が、中央高校に設置されて3年目を迎えようとしている（本県に1校）
長野県教組	県教委は単位制高校の準備をすすめている
静岡県教組	1993年度より、単位制高校の「県立静岡中央高校」が開校。午前・午後・夜間の各4時間ずつ、1日12時間の授業が行われる。幅広い選択教科、学年の区分がないのが特徴。また、通信制課程も県立静岡城北高校に設置されているものを移す
静岡高校ユニオン	93年度に静岡中央高校（単位制）が開校する。競争率は3.58倍に達し、志願者の4割近くを編入・転入学者が占めている
愛知県教組	単位制高校
名古屋市立高教組	設置されていないし、設置の予定もない
三重県教組	県の「定時制・通信制高校検討委員会」で検討されている 組合は委員を入れさせている 単位制高校設置の案もあるが、慎重でありたいと考えている
滋賀県教組	大津清陵高校が92年に開校した 単位制、通信制、定時制
京都府教組	設置されていない。当局で議論されているが、日程にはのぼっていない
大阪高教組	〈単位制高校〉 定時制単位制高校－大阪市立中央高校 92年度から 通信制単位制高校－府立桃谷高校 92年度から 〈定時制の定通併修3年制〉 92年度から、府立普通科19校中10校で発足 93年度からは工業高校4校でも実施予定 ※現在のところ、その他の具体的予定はない
兵庫県教組	現在のところなし
奈良教組	
和歌山教組	県立校の定時制で2校が単位制となり、まだ増えることが予想される
鳥取高教組	1989年度 鳥取西高定時制に単位制導入（定員40名、夜間・普通科） 1990年度 米子東高 " " (" ") 〈概況〉 学年：なし、年次生で区分 学級：単位修得状況で区分、または1～4年次生 学期：前期・後期 LHR：週1時間を年次ごとの全体で行う

	<p>生徒会活動：上級生（3年次生）が中心に行う 教育課程：選択制、通信制との併習も認める ※入学者の過半数が他の高校の中退者、また、単位制高校を中退する生徒が30名程度ある</p>
岡山県教組	<p>玉野光南高校（普通・情報電子・情報処理・体育）－全県学区（1984年春） 総社南高校（コース制・普通科）－全県学区（1986年春） 岡山城東高校（コース制・普通科）－全県学区（1987年春）</p>
広島高教組	<p>単位制・6年制・集合形態などの高校は、予定・計画はない 昨年12月、文教委員会に 1. 全県一学区 2. 人文・理数・外国語学科を設置し、進学を目的とする 3. 教育センターと連携し、教育実習機関とする 4. 中間管理職の養成校 5. 全寮制などを盛り込んだ案が出され、用地が取得されている。運動によって最終「提言」では、3～5の項が消えている</p>
徳島県教組	なし 現在、設置の予定・計画もない
日教組高知・高校	<p>1991年4月に単位制高校が1校できた。昼夜2部制の単位制になり、3年で卒業できる教育課程を編成している。高校生には人気があるようである（93年度の倍率は2.64倍である） 水産高校（漁業科）の統廃合に関わって、ある水産高校が総合高校になる動きがあったが、地元の反対等によって一時棚上げされることになった。しかし、入学者の減少や財政などの関係から、再び浮上する余地がある</p>
福岡高教組	なし
長崎県教組	93年度より、単位制高校新設（長崎県立佐世保中央高等学校）
熊本県教組	
熊本高教組	1992年、単位制の湧心高校が開校。進学動機は「単位制だから」「5日制だから」が多数を占めている
大分高教組	単位制高校に対する審議委員会答申はあるが、現在のところ設置の計画はない
宮崎県教組	宮崎県中央部の宮崎地区の普通科は4校が総合選抜になっているが、その中に組み込まれていない本庄高校が、2年前まで普通科と農業科及び食品製造科を有する高校であった。以後普通科のみとなり、いわゆる「総合学科」的な普通科高校とされた。2年生進級のとき、生徒は6コースの選択コースに分けられる。受験が全県からできるが、底辺校の生き残り策とも言われたりする
宮崎高教組	<p>1. 総合学科の高校（本庄高校＝1991年より） 2. 6年制高校（フォレストピア学びの森高校＝1994年度開校予定） ：林野庁のフォレストピア事業計画による。現在、県教委内設置の協議会で検討中（高教組委員長も参加）</p>
鹿児島高教組	<p>県教委は「第三次公立高等学校再編整備計画」を発表し、学科の多様化、普通科のコース制などを予定し、毎年少しづつ実施している。 その中に「単位制高校について調査検討する」として、調査費を計上し、委員会を作って検討を始めた。内容はまったく秘密であり、交渉で聞きただしても、「資料を</p>

集めて検討中」としか回答しない。文部省の動きをも見きわめようとしながら、まだ1-2年は結果を出す雰囲気がないようだ。

(2) 「新タイプ」の公立高校が設置されている県の教組に伺います。貴県の「新タイプ」高校には、どのような問題点や困難、あるいは長所があるとお考えですか。「新タイプ」高校の種類別に、具体的にお答え願います。

岩手高教組	<ol style="list-style-type: none"> 1. 既存の定時制（中退・不登校が多い）に導入したため、本来の単位制の意義と合致しない 2. 職員の勤務体制（時間・定数等）がきちんとなされていない 3. 学校の校則・時間などの管理が緩やかで、不登校や中退者などに好評のようだ 4. H R指導が難しい。また単位の取得なども一貫性に欠け、生徒に学力につけることが困難といわれている
山形高教組	
福島県教組	<p>全日制の単位制高校が発足する。光洋高校という名称である</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. いわき地区には「いわきに普通科高校の新設を求める会」が発足し（92.4.18）、5万名もの署名が行われている。それとすりかえる設立には問題がある 2. いわき地区には福島県内でも有名な大学区であり、高校の数が不足している。ここ30年に1校も増設がなかった地区。中学浪人も230人以上という状況であり、単位制高校80人くらいではどうしようもない 3. ここは、県下に有名な進学校である磐城高校、磐城女子高校があり、その2校に匹敵する進学校を目指しており、公立予備校化するものである
埼玉高教組	<p>埼玉県には多様な学科を設置している学校が多数存在しているが、一部の学科を除くと生徒の人気はない。中学生や父母の要求はあくまでも普通科である</p> <p>多様な学科を設置しても、スタッフ（教職員）が不足しており、施設も不備のままではよい教育は行えない</p> <p>埼玉県の場合、専門学科は全県</p> <p>伊奈学園の場合は、総合選択制高校のモデルケースとなったためか、3校分の学校規模ではあるが、予算は3校分よりはるかに多くの予算をつぎ込んでいる</p> <p>※あり余る教職員と十二分な施設がなければ、総合選択制高校は成り立たない</p>
千葉高教組	
東京教組	
東京都高教組	<p>（単位制）</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 比較的学力の高い者が入学しており、今までのところ大きな問題はないが、単位取得率が6割程度（全科目取得者は3割）で、修得単位0が17%おり、募集、在籍問題が近いうちに起きる 2. 定時制・通信制教員の勤務、学校間連携、職員会議の持ち方などに若干の問題がある 3. 転・編入など（単位制）の利点を十分活用されてない反面、不登校気味の生徒の生徒などの回復の場となっている
神奈川県教組	
神奈川高教組	

富山県教組	<p>問題点として</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 不登校生徒の受け皿になっている傾向がある 2. 授業への出席率が悪く、授業が成立しにくい 3. 生徒間同士の関係が希薄になる ※長所は特になし
石川高教組	
山梨高教組・県教組	<p>生徒指導上の問題点（登校指導ができにくい） 単位を簡単に与えすぎるという反省（スクーリング一日で3単位とするのはいかがか） 極端な学習、スポーツ指導が行われやすい 優秀な生徒にとって都合のよい制度ではある</p>
長野県教組	高教組へお問い合わせください
静岡県教組	
静岡高校ユニオン	検討中
愛知県教組	
名古屋市立高教組	
三重県教組	
滋賀県教組	<p>定・通制の再編がらみで行われた 進学を目指すのか、困難な状況の子どもの教育を中心にするのか、の葛藤 「合理化」と将来展望の欠如</p>
京都府教組	
大阪高教組	発足したばかりで総括はまだできない
兵庫県教組	
奈良教組	
和歌山教組	<p>単位制高校はおおむね好評で、登校拒否生の受け皿としても有効に機能している。日教組和歌山としてきちんと論議し、正式な見解を出したことはないが、長所は十分あると担当者では考えている（生徒=人間にもいろいろなタイプがあり、濃密な人間関係の集団が、かえって精神的に負担であると感じる者もいる）</p>
鳥取高教組	<p>本県には、今のところ単位制しか設置されていない （問題点）</p> <p>自由選択科目の設置に限界がある（講師確保・受験者数の問題から） 転・編入制（他校中退者）への指導の困難 生活指導の多様化 施設・設備・教職員定数など、教育条件の整備が急がれる （長所） 通信制との併習により、学習意欲が高まっているところがある</p>

	上級学校への進学、公務員を目指すものがでてきた 個々の興味・関心に応じた選択科目が設置できる（限界もある）
岡山県教組	
広島高教組	<p>〈問題点〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 設置予定場所の学区は、公立・全日・普通科進学者数が33.4%と、県か最低であるにも関わらず（私学進学者35%と県下最低）、全県一学区となって、その学区の生徒のための高校となっていない 2. 類型の導入によって、進路変更（途中での）が困難となる 3. 生徒を受験に駆り立てることは、管理体制の強化を意味し、教職員も、その体制に順応するよう強制される 4. 教育センターの実習校として、生徒をモルモット扱いしているなどがあり、反対運動を起こしている <p style="text-align: center;">↓</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 広教委の県教委交渉 2. 広同教・高同教との連携 3. 検討委員会への要請ハガキ 4. 全職場で、全教職員（管理職を含む）から反対署名をとる。独自要望書を管理職に出させる 5. 五万枚のビラ配布 6. 中学校ごとにミニ教育集会 7. 全体を統合する教育集会 8. 立て看板 9. 住民運動としての組織体の結成
徳島県教組	
日教組高知・高校	<p>単位制高校が人気が高い理由としては、「落ちこぼされた」生徒たちだけの問題ではなく、現行の高校教育制度にはじき飛ばされた生徒たちが、数多く入学している。学年制と単位修得の問題</p> <p>3年間（以上）の教育活動を十分にするためには、人的・施設面に問題が残っている（不足している）</p> <p>ややもすると単位制がコース制になり、複線化に拍車をかける要素がある</p> <p>長所としては、生涯学習の観点から教育を考えており、学習を再びしたいという人たちや、いろんな事情の生徒たちが通学しており、学校教育が活性化されると同時に、人間関係も広くなっている</p>
福岡高教組	
長崎県教組	<ol style="list-style-type: none"> 1. 全面発達を保障するものでなく、「単位の切り売り」「無学年制」ということで、集団の中で学び育つ面に欠ける 2. ホームルームや生徒会活動等が困難となる 3. 全日制からの安易な転入につながる 4. 教職員の勤務の複雑化・多忙化をきたす
熊本県教組	
熊本高教組	
大分高教組	現時点ではない
宮崎県教組	<p>長所：中退者が減少したと言われる。生徒が伸び伸びとして明るいと言われる。生徒が自分の意志でコースを選択できる</p> <p>※問題点については聞いていません。新タイプになってから2年目なので、卒業後の進路等がどうなるのか、という課題が考えられます</p>

宮崎高教組	総合学科の高校 ①進学率の低い高校の、いわば活性化対策として導入されたため、まだ注目すべき成果はあがっていない。 ②とくに教職員が多く配置されているわけではないので、教職員の負担は大きい。選択科目の幅も十分ではない。
鹿児島高教組	

問7. 最後に、昨年発表された教育総研第三委員会の報告書、「「豊かな社会」と学校間格差の中で——現代日本の高校教育」についてうかがいます。この報告書の全体の構成、高校教育や大学入試制度についての現状認識、高校教育改革についてする提言などについてご意見があれば自由にお書きください。さらに、貴教組でこの報告書の内容に関連する取り組みを行っている場合には、それについてご紹介ください。また、教育総研の活動に対するご意見・ご要望があれば、これについても自由にお書きください。

岩手高教組	
山形高教組	読みましたが、よくまとめられていると思います。自分も研究不足で意見など言える立場ではありません
福島県教組	
埼玉高教組	埼玉高組、高教組で合同して、この間業者テストと取り組んできた。この取り組みを踏まえ、両教組で合同の検討委員会を設置し、問題点を整理しあげてある
千葉高教組	
東京教組	
東京都高教組	現状分析には見るべきものがあるが、制度改革の具体的手段について、もう少しつつこんだ論議がほしい
神奈川県教組	
神奈川高教組	神奈川高教組からは、「高校教育問題総合検討委員会」より別途意見書が出ておりますので、よろしくお願いします
富山県教組	今回の報告書は、全体的によくまとめられている。高校教育改革については、もう少し詳しく記述してほしい。また、各県実情の違う面もあるので、当然、運動のあり方が違う点を考慮した対策が必要である
石川高教組	
山梨高教組・県教組	
長野県教組	
静岡県教組	なし
静岡高校ユニオン	枠を設けないで議論されることには賛成です。90年代は高校教育改革の時代と考えて

	います。どう対応し切り開いていくのか、現場からの考えが出せればと考えているところです
愛知県教組	
名古屋市立高教組	
三重県教組	三重県教組としては、1. 群制度については維持する（競争激化を避ける）、2. 普通科・理数科への推薦入試導入は時期尚早（エリート校づくりにつながる）、3. 学区は縮小の方向で、という考え
滋賀県教組	現実を踏まえた提案を、さらに期待します
京都府教組	現状認識、特に問題点の指摘・制度改革の方向はすべて理解できる。しかし、臨教審の「個性重視」「多様性」「競争主義」に対抗できる説得力のある理論構築にはなっていない。「不平等の固定化拡大」「差別・選別・競争」に対する反論を、もう少しわかりやすく、受け入れやすい標語などでまとめることはできないか。現状では、条件整備が十分にされないまま、個性重視・多様化・不平等の固定化が行われており、教員の負担も増加する一方である 教育総研のまとめをパンフレット（B4版くらい）にして、全組合員に配布し、討議できるようにしてほしい
大阪高教組	
兵庫県教組	報告者に向けて：文部省の「高等学校教育の改革の推進に関する会議」報告に対応するための対案を出してほしい
奈良教組	
和歌山教組	保護者の転勤等で、中3の3学期以降に転校する生徒のため、高校や進学相談ができるように、データベース化をしてほしい（文部省がすでにやっているのに、日教組がないのが残念）
鳥取高教組	（丁寧に読んだわけではありませんので、誤解を含んでいるかも知れませんが） 豊富な資料をもとに、明晰な分析・報告がなされているという印象を受けた。特に第三章の記述は、学歴社会の構造と受験競争の元凶を指摘しており、興味深いものだった。また、第五章の報告は、本県で行われつつある事業との共通性が多く、その問題点を明らかにする上で非常に参考になると思う。現在、次々と文部省主導の高校教育改革が進められ、各種の報告も、昨年来出されている中で、行政の出す報告に批判的検討を加えて行けるのは、教育総研のほかにはない。各教組が取り組まなければならないのはもちろんだが、理念や思想、あるいはねらいや問題点を鋭く指摘したものを、教育総研には求めたい。こうした批判的検討の結果に出される各種の学習資料をもとに、各教組での学習や取り組みが構築されていくのではないかろうか。総研の今後の活動に大きく期待する者一人である。頑張っていただきたい。
岡山県教組	
広島高教組	
徳島県教組	

日教組高知・高校	<p>「『病める高校』は単に教育の病理現象というだけでなく、社会の病理現象なのである」との指摘は正しいと考える。また、教職員の中に「適格主義」思想、言い換えれば差別容認思想が根強く存在する中では、今日の高校教育、大学教育を変革するには長い年月がかかると思う</p> <p>高知では、県立高校の一つを「拠点校」という名のもと、学区制を廃止し、私立の進学校に近づけようとする動きがあるが、私たちに、その動きを阻止するだけの力量は持ち合わせていないというのが正直なところである。世界の動きを見ても、県外の動きを見ても、それらと逆行することが行われようとしているのが、高知の高校教育の実態である</p> <p>現場では、ものを言わぬ教師、形式化された職員会議、生徒との信頼が薄く教職員がバラバラになっている中、中退問題や不登校、学校間格差の増大などさまざまな問題が山積する事になっている。その結果、「高校は義務教育ではないからね」「甘えてはいけない」「少しも勉強してくれない」と、生徒たちを“さかな”にして酒場でストレスを発散しているのである</p> <p>高校・大学を含めた教育制度、社会意識の大変革の運動が必要ではないかと痛感している</p>
福岡高教組	進学中心の私立高校の問題は取り上げていないようですが
長崎県教組	
熊本県教組	
熊本高教組	
大分高教組	
宮崎県教組	
宮崎高教組	<p>1. 私たちが直面している問題への切り込み方、改革の方向性などについて的確な呈示がなされていて、読みやすい報告になっています。</p> <p>2. 日教組のこれまでの考え方とらわれない幅広い改革案をさらに引き出すために、本報告について現場の組合員の意見を聞く機会を作るべきでしょう。</p> <p>3. 教職員の地域活動や文化活動にまで踏み込んだ改革案というか、教職員の意識や行動を変えていく取り組みにまで目を向けていきたいものです。</p>
鹿児島高教組	<p>1991年度の定期大会で「教育困難校」調査対策委員会を設置し、特定の「教育困難校」にこだわらず、それを現出させている状況を調査分析した。</p> <p>93年2月7日の高教組主催の第5回高校教育シンポジウムで討議したが、焦点が定まらず、問題点が広がりすぎてしまった感がある。委員会としても、「教育困難校」からではなく、「教育困難」状況からの提言と言い直したように、本質は、鹿児島の高校教育をおおっている学歴主義、進学体制、学校間格差にあるとしたので、広がってしまったと思われる。</p> <p>しかしながら、私たちの運動が、やはり「小学区制・全入・総合選抜制」をめざすことでしかないことに気づかされた。しかも、10年一律にいい続けてきたことが、ますます現実との差は拡大し、その目標を実現するひっかかりも見つけられないところに、この全入運動の苦しい問題点がある。</p>

教育総研 理論フォーラム

No. 1 「世界の激動の中で、いま日本の教育を問う」

日高六郎 鎌倉孝夫 増田裕司 海老原治善 銀林浩 小沢有作 嶺井正也

No. 2 「家庭と子ども・青年の文化」

第1委員会 〈子どもと文化、家庭と学校のかかわり〉 中間報告

No. 3 「学びの原点から見直す—学校5日制と教育課程」

第2委員会 〈学校5日制と教育課程〉 中間報告

No. 4 「『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

No. 5 「公教育費確保の新たな枠組みづくりを求めて」

第4委員会 〈教育条件改善と行財政〉 中間報告

No. 1～5 各1000円

No. 6 「学校・家庭・文化を衝く 子どもたちの現在」

第1委員会最終報告

1500円

No. 7 「学びの原点に近づく—これならいける学校5日制」

第2委員会最終報告

1500円

No. 8 「変貌する社会と高校教育改革」

第3委員会最終報告

1700円

No. 9 「教育地方自治確立をめざして—教育行財政システムの改革—」

第4委員会最終報告

1200円

第3委員会

〈高校・大学教育改革と入試改善〉

教育総研 理論フォーラム No. 8

変貌する社会と高校教育改革

委員長 黒沢 惟昭(神奈川大学教授)

定価1700円(本体1650円)

1993年6月10日 発行

研究所員 久田 邦明(神奈川大学講師)

編集 国民教育文化総合研究所©

研究委員 仙波 克也(福岡教育大学教授)

東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館内

〃 橋本 健二(静岡大学助教授)

TEL 03-3230-0564 FAX 03-3222-5416

〃 中野 和己(神奈川・田奈高校教員)

発行 (株)アドバンテージサーバー

東京都千代田区一ツ橋2-6-2

TEL 03-5210-9171 FAX 03-5210-9173