

# 持続する学び 持続する社会

— 学制改革論議に対抗する教育像 —

国民教育文化総合研究所  
持続する学び研究委員会報告書

2014年11月

# 目 次

はじめに

## 第1章 今日の教育改革への批判的検討…………… 5

- 1 あいまいな「再生」イメージ
- 2 経済政策としての教育の不可能性
- 3 「多様性」に注意
- 4 「コア」「質保証」という発想
- 5 人間観・教育観・社会観
- 6 これからの学校はどうなるか

## 第2章 「持続する学び」とはなにか…………… 13

- 1 持続可能な社会像を描くために
  - (1)人口減少と地域社会の空洞化
  - (2)持続する学びとは—非貨幣部門の更新—
- 2 相互的主体変容を促す重層的試みへ
  - (1)持続すべき「学び」とは? —わたしたちの「いま」を問い直す—
    - ①「体験」の浅さと消費社会
    - ②自己肯定感の弱体化と個人化・断片化される学び
    - ③両刃の剣としての学力低下・格差論
  - (2)相互的主体変容を促す学びへ
  - (3)「持続する学び」の促進条件を問う—構造を緩める—
- 3 インクルーシブ教育と連携・接続の課題
  - (1)インクルーシブ概念の必要性
  - (2)すべての子どもが対象
  - (3)学校体系の課題
  - (4)自立概念の再検討
  - (5)実践の組み立て

## 第3章 学びの在り方を求めて…………… 31

- 1 高校教育の実践事例に学ぶ—大阪府の内発的な試み—
  - (1)「持続する学び」の構築へ
  - (2)大阪の実践事例に学ぶ
    - ①大阪府立布施北高等学校

- ②大阪府立松原高等学校
- ③進学校での試み
  - (ア)大阪府立富田林高等学校
  - (イ)GLHS 指定 10 高校
- (3)相互的主体変容としての「持続する学び」
- 2 地域社会のなかでの学び
  - (1)持続可能な包摂型地域づくり教育—韓国ホンドンの取組み—
    - ①包摂型地域づくりの核—プルム学校—
    - ②包摂型地域づくりの理念を担う多様な人々と学校
  - (2)ガバナンス(民治)と持続する学び—夕張郡栗山町の事例—
    - ①自然保護の取組み—共に生きる人間と自然—
    - ②住民自治活動への展開—思いを形に—
    - ③持続する学びの糧
- 3 欧州各国の教育制度と「学び」の批判的検討—義務教育課程の区切りと原級留置について—
  - (1)「教育と養成 2020」にみる欧州の教育政策の動向
  - (2)欧州各国の義務教育制度
  - (3)原級留置
    - ①留置の基準
    - ②留置決定のプロセス
  - (4)日本との比較において

#### 第4章 学びの接続・連携のあり方と問題点…………… 65

- 1 幼小・小中の接続を考える—小中一貫教育の特徴と課題を中心に—
  - (1)学制改革と小中一貫教育への着目
  - (2)小中一貫教育の始まりとその特徴
    - ①呉市の小中一貫教育
    - ②品川区の小中一貫教育
    - ③初期における特徴とは
  - (3)各種調査からわかるねらいの変化
  - (4)制度化にむかう小中一貫教育のねらい
  - (5)小中一貫からみる幼小連携の課題
- 2 中高の接続を考える—中高一貫教育(校)の課題と可能性—
  - (1)「中高一貫教育校」の系譜—先導的試行の変質—
  - (2)3つの学校タイプと設立状況—中高一貫教育校の変質—
    - ①中高一貫教育校の普及状況

- ②エリート主義の亡霊
- ③地域の教育保障としての連携型の取り組み
- (3)問い直される公共哲学と学びの再生—何のための中高一貫教育校なのか—
- 3 高大の接続を考える—選抜と学びの意欲—
  - (1)選抜以前の学び
  - (2)選抜へ向かう意欲
  - (3)「大学の選抜機能」の限界
  - (4)「選抜へ向かう意欲」の限界
  - (5)学びの多様な意欲
- 4 大学入試改革と高校の質保証—「達成度テスト」は何をもたらすか—
  - (1)「発展レベル」達成度テスト
  - (2)「基礎レベル」達成度テスト

**第5章 教育再生実行会議の「提言」の問題点**…………… 101

- 1 権利論の欠落
- 2 制度論的知見を無視
- 3 あいまいな改革理由
- 4 教育実践論の無視

おわりに

**付属資料（概要報告）**…………… 109



## はじめに

安倍内閣が主導する戦後レジームからの脱却は、教育の分野においても急がれている。とりわけ、政府の教育再生実行会議は、提言の中心的な内容として「学制改革」を取り上げている。いまのところ「小中一貫教育学校（仮称）」の制度化を軸に、各自治体の判断で教育課程の区切りを選択的に実施できることを提言するにとどまっているが、エビデンスにもとづかない議論は教育現場に多くの混乱をもたらしかねないと懸念される。

「持続する学び」研究会では、現在の政府の動きを注視しながらも、これを昨今の新自由主義・新保守主義に彩られた議論の中に位置づける。グローバルな人材育成、道德教育の教科化、新到達度テストの実施などとともに、学制の見直し等は突然現れた議論ではなく、一連の教育改革をさらに「戯画化」したものであると考えられるのではないか。教育課程の区切りをめぐる議論の是非を単純に議論するにとどまらず、私たちの学びを根本的に問い直す契機とすることにこだわりたい。

まず、社会のあり方について再吟味しなくてはならない。はたして私たちの社会は、持続可能な社会に向けて歩んでいるのだろうか。地域間の格差を是正するとともに、私たちの生活自体が持続可能でバランスのとれたものになっているかを問い直す必要がある。加えて、学びの継続性は、ゆたかな学び—競争より共生、成長より成熟、排除でなく包摂—が前提となることを強調したい。その際、私たちが無批判に内面化している人間観や社会観にも慎重に検討を加えなければならない。社会と学びのあり方を理論的に整理したうえで、具体的な改革のあり方について議論を進めたい。安倍内閣の提示する改革を批判的に吟味し、有意義なオルタナティブを世に問うていくことが求められる。

国内外の具体的な実践事例を取り上げ、私たちがどのような学びを一貫してめざしていくべきかを提案してみたい。具体的には、幼小連携および小中一貫教育の実践事例とこれからのあるべき姿、中高一貫教育の問題点と若干の可能性、高校教育の現実をふまえた高大接続のあり方、インクルーシブな教育社会の実現可能性などを取り上げる。

今日の危機的な教育潮流を批判的に捉え直し、実践事例と理論的な整理を通して、「持続する学び」の意義を提示してみる。教育問題への対処にとどまるのではなく、日本のこれかをめぐり活発で筋の通った議論を巻き起こすささやかなきっかけを提供することができれば幸いである。

## 第1章

# 今日の教育改革への批判的検討

## 第1章 今日の教育改革への批判的検討

「教育再生」が喧伝されている。しかし、その定義が明確になされたことはない。さまざまな情報から推測すれば、「経済再生」の手段としての教育を考えているようである。つまり、子どもたちは「人材」とみなされ、「即戦力」として市場に送り込まれようとしている。グローバル化への対応と経済界の事情とが結びついたとき、果たしてどんな学校が生まれることになるのか。そこで学びはどんな特徴をもつことになるのか。

### 1 あいまいな「再生」イメージ

「再生」は、「死」を前提とした言葉であるために、放置できないと感じ、世論が結果として現政権の諸施策を後押しすることになってしまうことは理解できる。

しかし、仮にこの論理に飲み込まれたとしても問わなければならないことがあるはずである。つまり、誰が「死」をまねいたのか、と。当然、長期にわたって政権与党であった政党の責任が問われることになるだろうが、その方向性は一切示されず、むしろ、税金(公費)によって学校教育は維持されているのだから、それなりの成果を出し、結果を国民に説明すべきだといった論調で、学校現場にその責任が負わされている。

しかし、この「説明責任」は、本来であれば、行政側に求められるべきものである。なぜなら、公費で維持している学校における「成果」とは、そこで誰でも安心して学べる環境がつけられているかどうか、という点から説明されるべきものだからである。教育は権利であるからこそ、その保障のために公費が投入されるのであり、誰でも、たとえば家庭の経済的状況などを心配せずに学べる状況がつけられているのかが、しっかりと問われなければならない。これは、まずは行政側による条件整備の問題である。「教育は権利である」という認識が欠如しているからこそ、ご褒美や恩恵としての教育の位置づけとなり、行政の責任が免責されているかのごとき論理がまかり通ってしまうのである。

### 2 経済政策としての教育の不可能性

教育再生実行本部・会議での議論などでの「人材」という表現の多用により、経済発展に従属・迎合した教育が目指されようとしていることが確認できる。しかし、これは公教育の主たる目的にはなりえないし、「改正」後の教育基本法にさえ合致する理念・目標ではない。

そもそも、短期的な成果を出し続けなければならない経済の現状に対応する学校教育など不可能である。6歳からの学校生活の中で、10年あるいは20年後の経済情勢を見通した教育が可能とは思えない。いま求められているものが、20年後もそのままであり続ける保証はどこにもない。いま英語が重要とされていても、20年後は別の言語の有用性が議論されているかもしれない。つまり、いま役立てばよいという「即戦力」、言い換えれば「使い捨て」の論理で教育が進められようとしている。

公教育は、このような短期的な目標では維持できない。それは、民主的な社会を実現する自由な人間として自己形成していけるように準備することをその役割としなければならないはずである。そうでなければ、社会は持続しないからである。そして、人はその社会という関係性の中でしか生きることができないからこそ、教育は基本的人権のひとつとして保障されなければならない。短期的な成果をつなぎ合わせていく綱渡りでは、社会はつぶれてしまう。いまこそ、持続する学びが求められなければならない。

### 3 「多様性」に注意

最近の文科省や中教審の議論の中では、「多様化」した生徒の実態に応じるとして、「特色ある学校づくり」や「制度」を多様化する政策が打ち出されている。高校の多様化ばかりではなく、学校選択制と重ねた小・中学校の特色づくりも、むしろ学校の責任として主張されて久しい。確かに「多様性」という認識を基盤にした政策は重要なのだが、「権利論」が抜け落ちているがために、かえって子どもたちを抑圧する方向で具体化してしまっている。

たとえば、学校の「特色」は、子どもたち、教職員、保護者、地域の人々などの相互作用の中から時間をかけて作り上げられてくるものであって、子どもたちが入学してくる前から「特色」が決まっているなどということはありません。つまり、「特色づくり」という目標が掲げられながらも、自分たちで作り上げていく自由は奪われ、子どもたちに対して選択する自由だけが「自由」の意味だというメッセージを送ることになっている。行政側が学校の特色をつくるという発想は、実践を無視していなければ成り立つものではない。

このように、子どもたちのさまざまな要求に応えるという名目で学校やクラスを多様化させる等、生徒の多様化に制度の多様化で対応していく施策がとられていくと、逆説的に、学びはますます多様性を失っていく。なぜなら、この状況をひとり一人の子どもの学びの視点から眺めれば、細かく分類されることで、つねに自分と似たような者たちの中で学んでいくことになるからである。みごとにモノカルチャーな教育環境が作り出されることになる。つまり、多様性の認識がそれぞれの特徴によって「分ける」という方法をとったがために、異質なものが次から次へと排除され分類されていく環境が実現しているわけである。これでは、一方で盛んに喧伝されている「グローバル化」にはまったく対応できないだろう。

### 4 「コア」「質保証」という発想

さらに、中教審に限らず、「全ての生徒に共通に最低限身に付けさせるべきもの」を項目として列挙しようとする動きは強い。しかし、これは現実的に不可能であるばかりか、教育論としても成り立たない。

仮に、学びの「コア」が項目として確定できたと仮定(空想?)しても、その「コア」だけの習得でよい者とそれ以外のプラスアルファを身につける者、というように子どもたちの階層化(カリキュラムのダブルスタンダード)をまねかないかどうか。また、その「コア」は、本当に「全員」に必要なものなのか。そのとき、「障害児」教育を別建てで考えていないか

どうか。

「多様性」の認識を「分類」という方法で具体化させようとするいまの政策の特徴を考えれば、「コア」という発想は、早期の分類・分化を正当化する役割を果たすことにもなるだろう。現在、見直しへの議論が進められている「6・3・3・4制」の学校制度も、いかに早期分化させるかという観点から批判的に眺めてみる必要がある。たとえば、「小1プロブレム」や「中1ギャップ」の対応が、5歳児からの義務教育や小学校6年生に教科担任制を導入するといったように、なぜ学年を早める形でしか提案されないのか、分類の早期化という視点からみれば理解できるだろう。対応策として、小学校2年生から本格的な教科教育とし、小学校の1年目を就学前教育からの移行期にするという案もあり得るだろうし、中学校の1年目を小学校教育との連携で実施するという案もあり得るはずであるが、もちろんその実現可能性は別としても、それらが全く議論されないのはおかしなことである。

なお、中教審の議論では、コアとして「〇〇力」といった表現が多用されているが、そういう表現でよいなら無限に設定可能である。しかし、教育は、さまざまな機能を加算された機械をつくるのではないはずである。人類全体からみれば、「なくてよい力」などないのだから、「コア」の設定は、結局のところ、言いたい放題になってしまう。

ちなみに、教育学で「コア」といえば、通常は、コア・カリキュラムを思い起こすであろう。これは、子どもたちの生活課題を中核にして、その解決のためにカリキュラムを編成していくことを意味する。「コア」に「共通」という意味はない。

さて、共通項たる「コア」という発想とセットになるもうひとつ重要なキーワードがある。それは、教育の「質保証」という考え方である。ここでの問題は、「保証」と「保障」の違いである。これまで教育に関する議論は「保障」という考え方、つまり「守る、支える」という意味をもった用語によって行われてきた。しかし、いま重視されているのは「保証」すなわち「大丈夫だと請け合うこと」という意味の商品管理の用語による議論である。ここでの学校は、子どもという人間を素材とみなして、それを商品として加工し、市場に売り込む企業とみなされている。

こうして、学校は、一人ひとりの子どもに品質保証書(=卒業証書!?)をつけることになる。全国学テも、「コア」の習得の程度を測るという理由で正当化される。もちろん、習得できたかどうかの責任は学校側に求められる。

また、学テが悉皆であることにこだわる理由を、子どもの商品化という観点から理解することもできる。つまり、子どもたち全員に「値札」を付けるという発想として悉皆調査を位置づけてみたらどうなるか。「点数」の高さは「値段」の高さを示す、といった具合に。

このような教育観・学習観には、子どもたちが成長の途上(可能態)にあるという発想はない。学校段階ごとに短期的な「完成」が求められている。少なくとも、子どもたちには、何かが「できる・わかる」という見える形での成果が求められる。見えるためには「測る」必要があるし、また、「学び」を測れる要素に分解していくことになる。つまり、さまざまな知識が分断されていく危険性がある。と同時に、「測る」ためには、それぞれ具体でしかあ

りえない子どもたちの状況を、ある一元化された基準に照らして判断していくことになる。そこからは、一人ひとりの生活課題は捨象されていく。

## 5 人間観・教育観・社会観

ここで、安倍政権による「教育再生」が人間や教育また社会をどう見ているのかを確認しておきたい。端的に言えば、教育を「ゲーム」としてイメージしているのではないか。つまり、勝敗を前提とした競争のなかで教育の過程を管理しようとしている。

「ゲーム」であれば、そこにはいわば「勝利の方程式」があるのであって、効率よく一定の解法をつめこむカリキュラムが優れたものとして評価される。そこには、子どもたちの具体的な生活のなかから立ち上がってくる課題が中核となって、かつ、子どもたちや教師、また地域の人々との相互作用として学びが展開されるということはない。このような教育から導かれる社会像は人々の同質性を基盤とすることになる。学校教育は、「商品生産」のイメージで「工場化」させられることになる。

一方、教育を「権利」だととらえれば、ひとり一人の主体を育てることが教育の目的となる。しかもその主体は「国民」ではなく「人間」なのであり、もともと人間は多様なのだから、社会像は異質性を前提とすることになる。

安倍政権が前者の教育観(≡ゲーム感覚)に立っていることは、教育再生実行会議の第五次提言(詳しくは第5章)をみてもすぐにわかる。一例をあげれば、そこでは「意欲のある全ての人(あるいは子供)」といった表現が頻出している。もし、教育を権利だととらえていけば、「全ての人」と表現するはずである。しかし、「提言」では、わざわざ「意欲のある」というあいまいで恣意的な「条件」が付けられている。

政策の特徴を見極める際に、その政策が人間(子ども)をどういう存在だととらえているのか、それを前提としてどんな教育(学校)目的が設定され、どんな社会(現状認識および未来像)が描かれているのかという観点は、重要な枠組みを提供しうるのではないか。現在進行中の教育改革(案)をこの観点からまとめれば、以下のようなになるだろう。そして、第2章以降、このようなとらえ方に対抗する学びのあり方、社会のあり方を追究していく。

人間観・子ども観 = 国の経済成長に役立つ「人材」。

→ひとりの人間としての生き方の側面は忘れられている。

教育観・学習観 = 考えることの否定。知識の蓄積を重視。

→教職員と子どもとの相互関係による学びの構築は無視され、  
つながりの中で学びが成立するとはとらえられていない。

学校観 = 商品としての子どもの加工工場。企業経営的発想による評価制度。

→人間関係の形成の場とはとらえていない。

社会観 = 同質性を基本とし、英語を話す商売上手な日本人の国の建設。

→皮肉にも、喧伝されている「グローバル」な視点が欠如している。



## 6 これからの学校はどうか

### (1)子どものいない学校になってしまう

このまいまの改革が進めば、いったい学校はどんな姿になってしまうのか。まず言えることは、具体的な子どもの姿を無視した教育が進むだろうということである。自分の目の前にいる子どもたちがどんな課題を背負っているのか、何に悩んでいるのか等をわからないままに教師が教室に入ることは、本来はできないはずである。しかし、そのような具体的な課題にかかわっていたのでは「授業が進まない」ということになる。いまの改革の方向性には、子どもたちの声を反映させるとか、子どもたちの疑問から話題を膨らませるとか、そのような動的な授業は想定されていない。決められた計画どおりに子どもたちを従わせることが求められるのである。「考える」ことの否定である。

### (2)子どもを排除する学校になってしまう

そもそも「授業が進む」とはなにか。子どもたちには授業の進行に対して「迷惑をかけない」ことが求められ、「静寂」であることがあるべき学級の姿とされる。したがって、「小1プロブレム」や「中1ギャップ」が注目されることになる。というよりも、そのような問題がつくり出されたわけである。初めての場所で、多くの初対面の人々に囲まれた状況で、静かに椅子にすわっていることを強要される状況こそ、問われなければならないだろう。落ち着きのなさは、むしろ子どもたちの学校への「期待」「希望」のあらわれかもしれない。少なくとも、このようにとらえてみる必要はあるだろう。しかし、いま学校にその視点はない。

では、子どもたちのある行為に対して、なぜ「迷惑」と感じてしまうのか、なぜそれを「問題行動」と言ってしまうのか、それを問う視点があるだろうか。その「行動」自体の問題性というよりも、そのような「行動」を取らせているものは何なのか、そこに踏み込んでいかなければ、学校は子どもたちを次から次へと排除していく装置になってしまう。

さらに言えば、子どもたちの「問題行動」とは、誰にとっての「問題」なのか。仮に「問題がある」のだとしても、なぜそのような「問題」が生じたのか、社会的課題として設定し直す必要がある。

しかし、「(軽度)発達障害」という「発明品」によって、これらの視点はつぶされてしまっていないか。現在の特別支援教育が、このような「排除」システムの推進役になっていないかどうか。

このまま排除が続いていけば、いったい誰がクラスに残るのだろうか。学校は、そんなに狭い範囲の子どもしか相手にできないところなのか。それで公教育政策と言えるのか。もはや「多様性」という詭弁は通用しないところまできている。

### (3)教育環境から会話がなくなってしまう

このように「問題」を抱えた子どもに対しては、たとえばスクールカウンセラーなどの積極的配置によって対応されようとしている。今日、学校において子どもと関わりをもつおと

私たちの「種類」が増えてきている。

一見すると「教員」の数が増えているように見えても、子どもたちは、たとえば週に2日しか来ないカウンセラーに話を聞いてもらいたいのではない。予約をしなければ悩みを聞いてもらえないのでは、子どもは安心して悩めない。いつもそばにいる教員と話したいのであり、そのことで安心したいのである。そして、そのような子どもたちの様子は、教員集団において共有され、学校全体として、ともに考えていく環境がつけられていかななくてはならない。

しかし、今日、教員相互のつながりが断ち切れようとしている。学校や教師個人への評価制度、教員免許更新制など、教職員を分断していく政策は、十分に議論されることもなく、実施に移されている。

そして、テストによる競争的環境の中で、子ども同士も分断されていく。「あの子がいたのでは、このクラスの平均点が下がってしまう」という発言が聞こえてくる。学びの特質は、その相互性にあるはずであり、そのことでさまざまな発見があり、知の幅が広がるのだが、それが確保されない。つまり、学校の中から「学び」が排除されていくのである。この傾向に、情報機器の活用という教育方法が乗ることにもなる。タブレット型端末は、その道具としての活用が十分に研究される前に、学習を個別化・孤立化させる手段として使われようとしている。実践を支える「哲学」が権利としての教育を基盤としていなければ、どんなに便利な道具も、誤用・悪用されることになる。

以上のように、現在進められようとしている教育改革は、学びをきわめて狭い範囲に閉じ込め、継続して課題を追及していくことを否定するものとなっている。このような学習観とは異なる、持続する学びを構築していかなければ、社会自体の存続が危うくなる。

では、どのようにして、何に着目すれば、そのような学習は実現できるのか。人材養成という人間の商品化プロセスから教育を救い出す鍵はどこにあるのか。

(池田賢市)





## 第2章

### 「持続する学び」とはなにか

## 第2章 「持続する学び」とは何か

『里山資本主義』の売れ行きや「田園回帰」現象は、経済成長によるパイの拡大を信じ、富が上から下へとあまねく滴り落ちてくるのを待つのではなく、これまで経済成長の下で切り捨ててきたものに目を向け、自らコミットメントしていくことに価値を見出そうとする人々が表れてきていることを示唆している。限りない拡大・成長を志向するなかで、労働力と地域資源を枯渇させてしまうような市場原理主義や新自由主義ではなく、人や自然、伝統とのつながりを持ちつつ、生き方、暮らし方、働き方を主体的に創造していきたい、そのなかで子どもたちを育てていきたいという志向性に、「持続する学び」のエッセンスがあると考えられる。それは、過去を重んじつつ、今を生き、未来をいつくしむという歴史的射程を持ち、また、「わたしの子ども」ではなく「わたしたちの子ども」、「わたしの暮らし」ではなく「わたしたちの暮らし」と捉える共生関係を醸成する学びである。

### 1 持続可能な社会像を描くために

#### (1) 人口減少と地域社会の空洞化

第二次安倍内閣は、「教育再生実行会議」を設置し、これまで第5次の提言（2014.7）をまとめている。教育再生とは何か。安倍首相は、会議のなかで、「教育再生の最終的な大目標は、世界トップレベルの学力と規範意識を身につける機会を保障すること」にあると述べている。世界トップレベルの学力を求めるのは、政権の最重要課題に位置付けている「経済再生」のためであり、内閣に設置された日本経済再生本部の産業競争力会議では「人材力強化のための教育戦略」が議論されている。グローバル競争に打ち勝つ人材育成に教育改革の焦点が当てられているのだ。だが、グローバル人材の育成を求めるその足元で、人口減少と地域社会の空洞化が進行している。

有識者からなる「日本創生会議・人口減少問題分科会」（座長・増田寛也元総務相）は、2014年5月、2040年までに日本の市区町村（政令市の行政区も含む）の約半数が消滅し、大都市のみが残るという試算を発表した。地方の人口減少の最大要因は、若者の大都市への流出にあるが、地方の人口を吸収している大都市圏は、決して子育てに適した環境とは言えず、日本全体の少子化に拍車をかける状況に陥っている。

このように、若者が大都市、特に首都圏に集中するのは日本特有の現象だともいう。地方と都市圏における所得格差や雇用情勢が背景にあるが、若者を大都市圏に送り出すパイプ役を果たしてきたのは学校である。上級学校へ進学すればするほど、「村を捨てる」結果となってきた。グローバル人材の育成政策は、この流れに掉さしこそすれ、持続可能な社会を描くことはできないのではないだろうか。

増田氏らは、こうした問題に対処するためには、若者・子育て世代の雇用・生活を安定さ

せる施策、税制や社会保障制度などを高齢者世代から次世代への支援にシフトさせる必要があるとし、「人」を視点とした政策展開を提言している。但し、「山間部を含めたすべての地域に人口減抑制のエネルギーをつぎ込むのではなく、地方中核都市に資源を集中し、そこを最後の砦として再生を図っていく」<sup>1</sup>べきだとも述べており、効率を優先させる発想から自由であるわけではなく、切り捨てられようとする地域があることが前提となっている。

だが、「田園回帰」と呼ばれる大都市から地方への新たな人の流れも顕在化してきている。内閣府の「農山漁村に関する世論調査」(2014)では、「農山漁村に定住したい」と回答した都市部住民の割合は31.6%で、前回の2005年調査よりも11ポイント上昇しており、特に20~29歳の若者世代が38.7%と最も高い結果となっている。また、子育て環境に適しているのは、「農山漁村地域」との回答が50.0%で、「都市地域」の39.5%を上回っていた。また、国土交通省「国土のグランドデザイン2050」(2014)でも、特に若者や女性の「田園回帰」の動向に言及している。島根県中山間地域研究センターの藤山浩氏の調査によれば、「住民基本台帳に基づいて山間部や離島218地区の2008年と13年の人口を調べたところ、3分の1を超える73地区で0~4歳の人口が増えていた」<sup>2</sup>という。こうした動向の背景には、東日本大震災を経験し一極集中型都市に対する危機感や経済成長一辺倒への懐疑の高まりがあると考えられる。

「田園回帰」の動きは、『里山資本主義』がベストセラーになっていることとオーバーラップする。本書の冒頭に、都市圏の若者の暮らしぶりが、次のようにスケッチされている。

もっと稼がなきゃ。もっと高い評価を得なきゃと猛烈に働いている。必然、帰って寝るだけの生活。ご飯を作ったりしている暇などない。だから全部外で買ってくる。洗濯もできず、靴下などはしょっちゅうコンビニエンスストアで新品を買っている。・・・もらっている給料は高いかもしれない。でも毎日モノを買う支出がボディブローになり、手元にお金が残らない。だから彼はますます頑張る<sup>3</sup>。・・・

本書は、このような暮らしぶりを奨励する「経済の常識」をマネー資本主義と呼び、本当の豊かさをもたらしているのか疑問を投げかけ、お金に依存しないサブシステムの再構築の可能性を里山資本主義という造語を使って提示している。

マネー資本主義へのアンチテーゼには、①貨幣換算できない物々交換の復権 ②規模の利益への抵抗 ③分業原理への異議申し立て、が挙げられており、これらが里山資本主義の中身でもある。マネー資本主義は、コストを削減し、無駄を省くべく大量供給と分業によって、取引の規模を拡大させ、経済成長を図ってきた。しかし、物々交換や規模の利益から外

---

1 藻谷浩介・増田寛也「やがて東京も収縮し、日本は破綻する」『中央公論』2013年12月号、37頁。

2 『毎日新聞』2014年8月25日。

3 藻谷浩介・NHK広島取材班『里山資本主義』角川書店、2013年、3-4頁。

れたような営みが、等価交換や GDP のように金銭換算できない「絆」「ネットワーク」を生み出すこと、さらに分業は、「各自の守備範囲を明確に区分けすることができて、かつその守備範囲に重複がなく空白部分もできない、という条件が整った場合にのみ有効なのだ」<sup>4</sup>とその虚構性を衝く。もとより労働は、分割不能な性格を有し<sup>5</sup>、賃金を得るための手段に止まらず、自己実現や生きがい、他者との協働等、深く人々の生のあり様と結びつくものとしてある。

里山資本主義は、人や自然とのつながりといった金銭換算できない世界に目を向け、ふれあいを深めるよう促している。そうすることによって、「何かと交換することはできない、比べることもできない、あなただけの価値を持っている」<sup>6</sup>と承認してくれる他者と出会うことができる。これが、里山資本主義が提示する「豊かさ」である。人は、誰かから必要とされていると実感できた時、生きがいや幸福を実感することができるのだ。

本書の売れ行きや田園回帰現象は、経済成長によるパイの拡大を信じ、富が上から下へとあまねく滴り落ちてくるのを待つのではなく、これまで経済成長の下で切り捨ててきたものに目を向け、自らコミットメントしていくことに価値を見出そうとする人々が表れてきていることを示唆している。限りない拡大・成長を志向するなかで、労働力と地域資源を枯渇させてしまうようなマネー資本主義ではなく、人や自然、伝統とのつながりをもちつつ、生き方、暮らし方、働き方を主体的に創造していきたい、そのなかで子どもたちを育てていきたいという志向性に、「持続する学び」のエッセンスもある。それは、過去を重んじつつ、今を生き、未来をいつくしむという歴史的射程を持ち、また、「わたしの子ども」ではなく「わたしたちの子ども」、「わたしの暮らし」ではなく「わたしたちの暮らし」と捉える共生関係を醸成する学びである。

具体的な事例については、第 3 章で取り上げるので、ここでは、もう少し「持続する学び」に関わる原理的な議論をみておきたい。

## (2) 持続する学びとは—非貨幣部門の更新

里山資本主義が焦点化する非貨幣部門は、これまでソーシャル・キャピタルやコモンズといった概念で理論化が図られてきたものである。

ソーシャル・キャピタルとは、「人と人との関係のなかに存在する」(J.S.コールマン)と定義され、物的資本とも人的資本とも異なる社会の豊かさを示す指標として昨今注目されるようになってきている。ソーシャル・キャピタルが豊かであればあるほど、コミュニケーションが密になり、他者への信頼度が増し、相互扶助が活発になるとされている。つまり、信頼・互酬性の規範・ネットワークなどが構成要素である。

コモンズとは、狭義では、自然の共有資源のことをいうが、広義では、生態系を保持し、

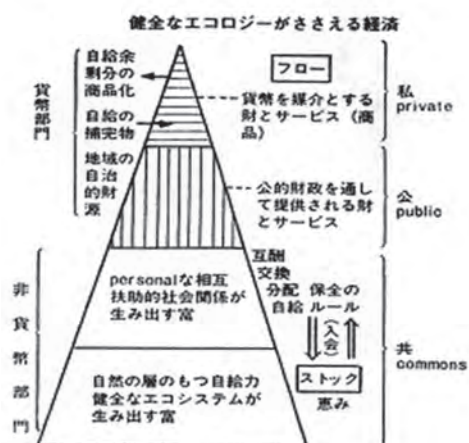
---

4 同上書、147 頁。

5 大瀧雅之『平成不況の本質』岩波新書、2011 年参照。

6 藻谷他、同前書、153 頁。

持続可能な様式で利用・管理・維持するために、住民が構築してきた社会的規範、相互扶助関係を指す。近年、国家や市場によるのではない、コモンズによる共有資源のガバナンスに改めて関心が向けられるようになってきている。例えば、多辺田正弘は、右図のように、コモンズ（共）を公共部門、私的部門(市場)の基底に位置づけ、「代替できない質をもつ、『共』的存在としての人間の生存にとって重要・不可欠の部門を占めている非貨幣部門（環境と社会関係）をどうしたら健全に更新していくことができるか」<sup>7</sup>という問題提起を行っている。



「持続する学び」とは、こうした問題提起を受けるもの、つまり信頼・互酬性の規範・ネットワークなど、非貨幣部門の更新に関わるものとして捉えたい。もとより、人間の育ちは、同部門によって支えられてきた。だが、人間の育ちに関わる営みが、公教育として制度化されるなかで、「共」を捨象して、「公」の専権事項と捉える見方が強化されてきた。同時に、今日では、教育の私事化が進み、教育は選択の対象となり、商品として扱う流れが生まれている。これが「村を捨てる学力」の内実であり、人口減少と地域社会の空洞化を促す結果に至っているのではないだろうか。

持続可能な社会を展望するには、非貨幣部門を更新するための持続する学びが求められる。それは、人間の生存基盤である生態系をベースにして、人間の生を紡いでいく循環型社会を目指し、その社会形成にコミットメントするときに生起するものだと考えられる。

(尾崎公子)

<sup>7</sup> 多辺田政弘『コモンズの経済学』学陽書房、1990年、71頁。

## 2 相互的主体変容を促す重層的試みへ

持続可能な社会を創っていく上で、マネー資本主義の罠に陥ることのない市民を育成していくことが鍵となる。商品化され消費される個人ではなく、人と人との関係の中で自らを変容させ、地域社会等の社会を形成するとともに、自然と調和的に生きていくことのできる人間が育っていくことが前提となる。その鍵を握るのが、「持続する学び」であるといえてよい。その意味で、学校体系、とりわけ、学年の区切りの見直しなどの議論を展開するのに先立って、「学び」についての基本的な検討を行うことが大前提となる。いままさに私たちが尊重すべき「学び」の内実が問われているのである。

### (1) 持続すべき「学び」とは？—私たちの「いま」を問い直す—

「持続する学び」の中核には、私たちがさまざまな教育社会の場面で促進されるべき大切な学びを据えることが不可欠である。たとえば、「持続的な学び」は、大学受験に資するカリキュラムを機械的・効率的に消化させるための一貫教育を求めているわけではない。そうではなく、人間や社会のありようを深く丁寧に掘り下げ的过程中で見えてくる「優先事項」が何であるかという問いと向き合わなくてはならない。その意味では、この社会を構成している人々が、「持続するに値する学びとは何であるか」を常に問うていくような批判的・反省的思考を試みていく必要がある。それは、一人の聡明な賢人の思考への依存症を生み出すものではなく、異質な他者との出会いと対話によって私たち一人ひとりの主体によってつむがれていくものでなくてはならない。

さて、そのような「学び」の本質を見極めるために、まずは私たちの「いま」をじっくりとふりかえってみる必要がある。

#### ①「体験」の浅さと消費社会

現実社会を分析するにはさまざまな方法が可能であるが、まず確実に言えるのは、大人や教師の側が無反省に立てた優先事項を是とするものではないということである。近代教育のほとんどの姿はこのような知的優位者が劣位者に教えるというスタンスに立っている。この点についての根本的な批判は、「銀行型教育」(パウロ・フレイレ)等として批判されてきたところである。大学という学問の府を軸に秩序立てられた学習内容をより下位の校種におろしていく傾向はいまなお根強い。ナショナルカリキュラムを追い求めた英米の動きや日本の学力低下論以降の教育改革はその典型である。

しかし、私たちの学びは、もっと子どもたちを含めた当事者の生活空間・生活時間のふりかえりの中からじっくりと構築される必要がある。そうでなければ、システムを正当化するための知識と地位の獲得競争に追い込まれる個人を「製造」することに終始してしまう。ここからは社会を改めたり、人間のありようを反省したりしつつ創造的に現実を再構築して



いく可能性が劣化し、社会を創造していくベクトルを弱体化させてしまう。まさに、社会の形成者を育てるという極めて重要な教育の役割が見失われる。

機械化された身体を偏重する傾向は、情報化社会に適応的な人間を「製造」することに奔走させる動きをもたらす。ここで失われるのは、経験の「深さ」である。私たちは、大人世代が定義する一元的な経験によって子どもの生活世界が単色で染め上げられる危険性を認識しなくてはならない。たとえば、功利主義的な世界観の浸透は、強い個人へと教育するプログラムを帰結させる。痛みや悲しみとじっくり向き合うこと、あるいは、そういう経験を行う子どもの生活を保障することがぞんざいになる。じっくりと流れる「子どもの時間」を大切にしたり、より大きな空間（宇宙など）との関係で自分を見つめたりすることは、経済価値のないこととして軽んじられる傾向がある。大人たちが「もしかしたら自分たちは課題の多い社会を創ってしまっているのではないか」と批判的・反省的に捉える視点が捨て去られるのである。心地よく教育的なプログラム、もしくは、機械的な学習プログラムの消化ばかりが尊重される。そのような経験こそがグローバル化する社会を勝ち抜くのに必要な力であると信じ込まされているのである。武器をどのようにして減らすかということに想像力をめぐらし具体的な政治的アクションを行うことをしないまま、短期的で私利私欲に満ちた経済便益に目を奪われることを一部の政治家は「積極的平和主義」と呼んでいる。まさに最近のこうした傾向と相通じる倒錯した世界である。

さまざまな奇天烈さに気づき、自他を含めた生命としての尊厳に気づく素地を構築するためには、この深い経験を十二分に行うことによって感受性のアンテナを鍛えておく必要がある。まず、私たちのいう「持続する学び」が実現するための準備は、十分な生育環境の質を保障していくことが前提となる。とりわけ、子ども期の多元的な経験、そして、他者に育まれ受容される経験を充実させることが欠かせない。子どもたちの一人ひとりが（さまざまな条件の違いはあっても）一人の尊い人間として権利保障がなされ受容的な経験が十分に用意されることが大前提である。もちろん、保障の仕方はさまざまであって差支えない。

## ②自己肯定感の弱体化と個人化・断片化される学び

日本の子どもたちの意識を国際比較するときに決まって浮き彫りになるのが、自己肯定感の低さと孤立感の深さである。これは、関係性の中で豊かに生きる主体としてのありようが保障されていないことに起因している。常に、外側からあてがわれた物差しで測られ、序列化されることによって、自分自身の価値が多元的に承認されていない、あるいは、自分自身の中で受容的に捉えられていないのである。国際的な学力比較の達成度と比べて、圧倒的に自己肯定感が乏しいのは謙虚さの表れであるともいえるが、それよりも、相互的主体として生きていないことが根本原因である。社会の多元的なありようを経験・認識しないまま学校という枠の中で一元的な評価の目にさらされている。他方では、同調圧力が極端に強く作用しており、このことがいじめの温床となっている。小さな違いを過大に見積もってしまうこともしかりである。近年では、これがさまざまなSNSの中で一層見えにくくなっている。



同輩同士の閉じた関係性によって歪められる現実がある。

ここで重要になってくるのが、学びの中にどれだけの他者性が保障されているかという点である。多様な現実の中で生きている人々との出会いと対話によって始めて、私たちの学びが揺さぶられ、生きることとつながるような実存的な問いが生まれる。知的な要素においても異質さと向き合うことが重要であるが、それ以上に、さまざまな感覚においても他者によって揺さぶられる経験が学びを豊かにしていく。たとえば、インクルーシブな教育社会の構築は、この点できわめて大きな促進要因となる。それは子どもたちにとってばかりではない。教師を含めた大人たちこそが、多元的な経験の揺さぶりによって問いを深めていくのである。異質な他者との出会いは、まさに中等教育の重要な課題となる。

### ③諸刃の剣としての学力低下・格差論

こうした二つの学びの深化も、さまざまな一元的な言説によってかき消され無力化されていく。典型的な議論が学力低下論であった。総合学習が「はい回る経験主義」と誤解されたり「格差助長の原因」とみなされたりすることによって、表層的で自閉的な教科主義が跋扈する結果をもたらしたのである。つまり、「持続する学び」は、相互的主体変容が具体的な社会を変革する主体として関係性（場）をつむいでいくことで最終局面を迎える。多元的な経験をこんどは社会変革へのエネルギーへと変換していくことが期待される。それも、変革力という個人の力としてではなく、社会関係を構築し社会の中で伝えていくスキルを獲得し社会自体がそのような関係性をはぐくんでいくことが重要である。既成の社会のマイナスの面を認識し、それを変えていくという点に「持続する学び」のもうひとつの意義がある。

相互的主体変容は、開かれたプロセスである。特定の方向性が与えられるわけではなく、人間の限界性や社会の抑圧性等を含めた認識を基盤に据えながら、当事者の中で常に更新されることに意義がある。しかし、残念ながら、学力低下論、あるいは格差論でさえも、きわめて表層的な功利主義に陥ることが少なくない。結局のところ、本質的なところに手を付けないで、自らの足元を揺るがせないまま遠くから単純な批判を繰り返すにとどまっている。

### (2) 相互的主体変容を促す学びへ…

これらはまさに、学びのモデルの根源的な転換を求める試みであることがわかる。つまり、近代および近代以降の学びのモデルとして二つの理念型を提示することができる。

ひとつは、〈一元的操作モデル〉である。追求すべき価値やゴールは単一であり、共同体主義よろしく共通の実体的価値を追い求めるところに特徴がある。ひとつの価値に向けて人々を駆り立てていくことを特徴とし、人々の変化を直線的な変化として量的に把握できることを前提としている。ひとつの価値への動員は、国家によってなされることが典型的であるが、各自治体、あるいは、各学校組織においてもこのようなモデルに従っている場合が

多い。あるいは、授業場面においてさえもあてはまる。そこでは、人間や社会の複雑性が十分に認識されず、他者を通して揺さぶられることが大切にされない。マルクスや近年の臨床哲学が想定するように、「受苦的な存在」としての人間であることを基本認識とした上で、それでも主体として生きられることを保障することがいままさに必要なのではないか。さらに、〈一元的操作モデル〉は、人が人を操作するという意味で、主体が相互的な関係を持たないばかりか、自然そのものをも対象化していく。往々にして、自己は自分の所有物となり、かつ、それが「役に立つかどうか」という功利主義的な価値観で塗りこめられるのである。私たちがここにあること自体が偶然性によってかろうじて成り立っているにもかかわらず、その偶然性さえも支配できるような錯覚に陥ってしまうのである。

近代以降…という表現は適当ではないし、気づこうとすれば時代を超えて気づけるものであるが、やはりいまさまざまな意味で不透明で将来が予測できない社会の中で「流体的近代」(ジークムント・バウマン)や「再帰的近代」(アンソニー・ギデンズ)を生きざるを得ない状況にあることによって、私たちは一部の洞察力豊かで反省的な人々が試みてきたもうひとつのモデルから深く学んでいくことができる。

それが〈多元的生成モデル〉である。これは、「相互的・主体・変容」のトライアングル・プロセスをそれぞれの場において促していくことに持続可能な教育社会のあり方を見出す。第三項を排除することがないという含意も込めて、ここでは三つの特質が互いに結びつき関係し合うことが重要になる。

まず、「相互的・主体」は、他者との関係を意味している。まさに、臨床の最も深い次元、すなわち他者によって主体たる自己を変えないではいられないという次元に立つということである。その意味において、主体は客体でもあり、もっと言えばすべての存在者は苦を享くる位置から完全には自由ではない、言わば「受苦的な存在」であり、他者との関係性のもとに生きざるを得ない。これまでの学び、とりわけより資源を持っている人々の学びは、この臨床という次元がきわめて弱かったとあってよい。とりわけ近代教育なる営みは、この他者を通して揺さぶられ変えられることを是としなかったとあってよい。教育する側と教育される側が操作的な次元によって捉えられる限り、変革の可能性はそぎ落とされる。

次に、「主体・変容」は、自己との関係の捉え直しを意味する。すなわち、エンパワメントの根源的な理解に立つことを求めるものである。主体自体がアイデンティティの選択的獲得を含めて、自らを変えることによるのみ成り立つ。外側から操作することによっては、主体変容は起こらない。つまり、なんらかの異質な他者との出会いを通して自らが変容する主体として存在することが可能になるのである。とはいっても、その主体変容を促す仕掛けはこちら側の問題として常に問われてくるのである。

最後に、「相互的・変容」は、広い意味での制度との関係にかかわるものである。場や関係性を生成していく、常に作り変えていくという可能性を示している。「生成の次元」として捉えることができる。言葉を換えると、社会の形成主体としてのまなざしが強調されるということである。社会や場は、与えられたとおりにあるべきものとは限らず、私たちがその

当事者（変革主体）として存在する可能性を示すものである。ここでは、生成を「社会的な形成者」という当事者の関係づくりにかかわるものとして概念化する。

図1・図2のように、近代以降の〈一元的操作モデル〉から、それを相対化した〈多元的生成モデル〉への転換であり、「持続する学び」は必然的に後者のベクトルを重層的に求めていく試みの束であるといつてよい。一貫性へのスタンスは、往々にして、実践と行為を〈一元的操作モデル〉へと変質させることがある。わたしたちは、まさに多元的ではあるが、おおよその方向性として上記の三つの経験の豊かな再構築をより豊かな方向で展開していくことを確認しておく必要がある。

図1 〈一元的操作モデル〉

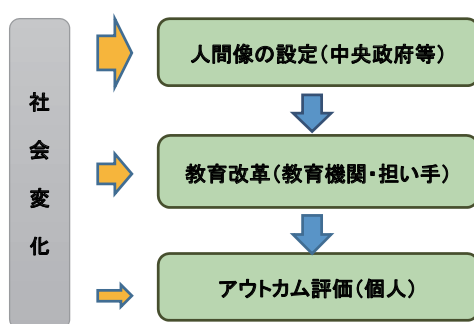
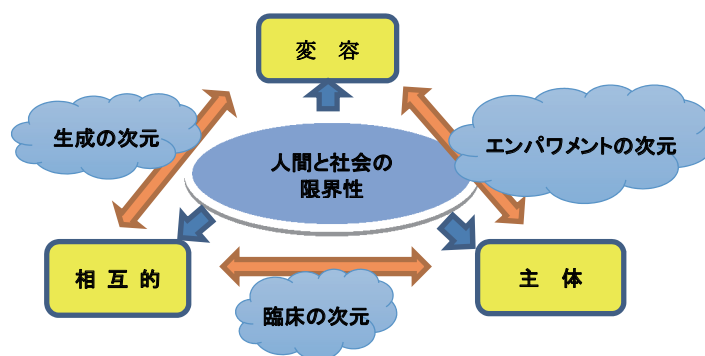


図2 〈多元的生成モデル〉



ところで、ここで言う「持続する学び」は、日教組の提起する「ゆたかな学び」の以下の特徴を共有し得るものである（公式 web ページより）。

- ① 一人ひとりが互いの人権を尊重し合い、平和と環境を大切にする社会を築くために必要な知識・感性・判断力を、学びあいの中で獲得していく過程のこと。
- ② 互いの思いや考えを交流するために必要な言語や表現、公式や定理、史実、技能など、「どの子にも必要な学力」を主に学校において身につけることと、一人ひとりの子どもが「その子にとって必要な学力」を、家庭・学校のみならず地域社会において伸ばしていくこと。

③ 一人ひとりの子どもが、将来に対する夢や希望、自己肯定感、思いやりをもち、自分の生き方を問い続けること。

異質な他者と共に生きていくことを大切にすることであり、さまざまな異質さを包み込んでいく、生きにくさを抱えた人々を包み込んでいくインクルーシブな社会と通底する。とはいえ、その具体的な内実とは何かといえば、たんなるコミュニタリズムではなく、まさに先述の相互的主体変容のプロセスを保障する〈多元的生成モデル〉を軸にしたものでなければならない。社会と学びが互いに作用し合って、より豊かな関係へと高められていくことが期待される。

(3) 「持続する学び」の促進条件を問うー構造を緩めるー

現状を踏まえると、〈多元的生成モデル〉を実現するには、いくつかの構造的な制約が邪魔していることが読み取れる。その意味では、構造的な矛盾を取り除くことが不可欠である。「持続する学び」をまさに持続可能にするようなアクションが一方で必要である。そのためには、いくつかのポイントがある。

ここでは、四つの構造的な阻害要因を見つめてみたい。

第一に、私たちの思考を内側から枠づけている「功利主義」を相対化しない限りは、どのように理想のモデルを語ってもそれを実現することなどできない。究極的には、「最大多数の最大幸福」という計算可能な幸福の総量を高めることを是とすることが、人間存在の価値でもあるさまざまな「弱さ」を自分の問題として引き受けることを妨げる。インクルーシブな教育社会の実現をどれだけ高らかに宣言しようがこの本質的な限界を乗り越えなければ何も始まらない。たとえば、先述したように、学力低下論、あるいは格差論でさえも、それが人間の本質的な把握を怠っている限り、「持続する学び」に近づくことなどできない。それは「役に立つ」ことを価値づけ、人間の偏見がもたらす別種の序列でまなざしているにすぎないからである。ただし、例外もある。たとえば、アマルティア・センの潜在能力の捉え方は、エンパワメントの本質を理解した捉え方であり、単純な不平等論とは異なる。第3章で触れる事例のいずれもがこうした人間の多元的な把握と社会のいたらなさの認識を深く行っている。いずれにしても、功利主義的な価値観にもとづく一元化と制度化が子どもの生活世界、あるいは、かれらの学びを貧しくさせている。このことに気づかなくさせるのが、以下の3つの傾向である。

第二に、形式主義を挙げなくてはならない。現在さまざまな形で、学校組織や教師のあり方を歪めているのが、官僚主義に代表される形式主義である。専門職の重要な要素のひとつである「自律性」は、「持続する学び」を豊かに展開する上できわめて重要である。昨今、無謬性を過度に担保するために内向きの組織構造がつけられている。しかも、首長支配が対話をなくさせ、直線的な発想で息苦しい仕組みをつくっている。さまざまなゆらぎ、選択の余地、時間的なゆとりなどがあってはじめて、人は「持続する学び」を豊かに展開できる。まさにベクトルが逆になっており、当事者の力が吸い取られているのである。結果として学

びの主人公が得る果実も質的に低下してしまう。OECD の報告書が指摘するように、日本の学校現場はきわめて多忙であり、教員自身の自己肯定感が驚くほど乏しい。評価主義が外在的に展開されることで、さまざまな無意味なタスクが過剰化するのである。さらに効率を上げるために仕事をライン化する。そして、最も重要な他者との対話を通して、とりわけ生徒の現実を多面的に読み取り関わる中で学んでいく学びの機会が奪われていく。

第三に、一方で個人を競争させつつ、個人を監視する社会が目指されていく。近年、リアリティもなくなっている国家主義が扇情的に謳い上げられていく傾向が強まっている。とりわけ若年層の置かれた経済的苦境（非正規化する労働や教育ローンの負債など）が、かれらの希望を摘み取っていく。個人の自己責任が求められるとともに、人と人が連帯する可能性が身体から削ぎ落とされる。このようなアトム化は、国家主義の増殖と表裏一体の関係を作っている。新自由主義の教育改革が進む中で、失敗の個人化（自己責任の偏重）等によってバラバラになりがちな国民をひとつに束ねようとする傾向が生まれている。このような思考の「一元化」に抗するような学びが対抗軸として不可欠となる。

第四に、消費者主義の浸透がある。教育が公共財としてもつ意味や当事者性も忘れ去られ、個人の要求をぶつけるお客様の目線が増殖している。典型的には、「イチャモン」という現象があるが、経済的な便益と他者との切り離しがまさに消費者主義を助長し、逆に相互に強化されていく。しかも、わが国では教育が公的に保障される権利であるという捉え方が弱く、消費者主義をはびこらせやすい土壌を維持している。このまなごしは、形式主義を助長する原因ともなっており、この動向が拡がることで国家主義は利益を得ている。「生活満足＝幸福」という捉え返し自体の妥当性自体も問われなくてはならない。

端的に言って、主体として生きさせない社会がいまの日本である。「持続する学び」とはこのような疎外条件をゼロにできなくとも、それぞれの思考の中で相対化できるようになることが必要である。そうして初めて、私たちの教育社会や世界が持続可能な教育社会となっていくに違いない。基点になるのは、人間と社会の限界性を軸にした「持続する学び」を通した「持続可能な教育社会」へのイメージの共有である（共有のプロセス自体も二つのモデルを照らし合わせて批判的・反省的に捉え直されることが前提となるが）。そのためには、さまざまな形で私たちの思考や行為を縛っている「構造」を意図的に緩めていかなければならない。教育現場の「すぐれた実践」だけに荷を負わせることはできないのである。

(菊地栄治)



### 3 インクルーシブ教育と連携・接続の課題

国連の障害者権利条約に日本も批准した。一方で、特別支援学校・学級は増え続けている。そこには、いったいどんな教育観が隠されているのか。

また、本来、インクルーシブという言葉は「障害児」の教育にのみあてはめられる概念ではない。すべての人がともに学び、ともに生活するという社会像と結びついた言葉である。では、そこでの学びは、どんなイメージになるのか。「つながり」を実現する学びのあり方を支える考え方を整理しておきたい。

#### (1) インクルーシブ概念の必要性

学習は権利であり、したがって、すべての子どもが学習にアクセスできる制度的保障が確立されていなければならない。もちろん、学校は権利保障のための重要な制度であるが、学びの場は学校だけに限られない。地域社会の中で共に生きることを実現することも、制度保障として求められなければならない。人は、共に社会を築き、その社会の中でしか生きることができないのだから、むしろこれは当然のことである。

このように、学習が関係を築いていくことを目指すのであれば、その学習自体が関係の中で実現されることが必要となる。なぜなら、人はなんらかの項目(知識等)を習得したのちに社会を形成していくのではないからである。つまり、何か必須とされる項目を習得しなければ社会に参画できないといった条件付きの権利を付与されているのではなく、学習という過程自体が現実的な環境・関係の中で営まれてこそ、人は社会的に生きていけるからである。私たちは泳げるようになってから水に入るのではない(=畳の上の水練)。水の中でこそ、泳げるようになるのである。すなわち、学習環境そのものがインクルーシブなものでなければ、多様な関係性によって成り立っている社会で生き、またそれをつくり変えていく人間は育たない。

ところが、このことが「障害児」教育にはなかなか当てはめられない。むしろ、この関係が逆転してしまう。「社会に出て行くためには最低限これくらいのことではできなくて」という論調は一般的に語られるが、とくに「障害児」には厳しく適用させる。たとえば、「ある程度ことばが話せるようになってからなら、普通学級に移行させることもできるが…」といった具合に。まさに、「泳げるようになってから水に入る」論理である。「日本語がある程度話せるようになったので、日本語を話し始めた」という人がいるのだろうか。最初はまったく話せないけれども、話している人たちの中で生活していく過程において少しずつ話せるようになっていくのである。ことばに限らず、多くのものは一人では習得できない。というよりも、人とのかかわりの中でこそ、知識や技能は意味をもってくる。

いま進められている教育改革(案)は、第1章で明らかにされているように、多様性の名の下に子どもたちを細かく分類・分断していく。しかも、権利論を欠いた状態で、あるいは「条件付き」の権利論(もちろん「権利」ということばは使用されていないが)で政策が展開

されている。その典型が「障害児」教育制度である。つまり、まずその現象面に着目した分類が行われ、つぎに能力論によって一定のハードルが設定され、それをクリアすることが「普通」学校・学級への受け入れ条件とされる。これでは、学びの継続性はまったく保障されない。「能力の有無」によって、いつストップがかかるかもしれない状況に置かれているのだから。

## (2) すべての子どもが対象

この論法は、実はすべての子どもたちに適用されているのだが、「障害児」教育においてそれが一層見えやすくなっているだけである。たとえば、入試の存在自体が、学びの継続性を危うくする制度であることは一目瞭然であるが、その一方で、一定の能力の証明が学びの継続性を可能とするといった論法が支持される。

学校教育において「障害児」を特別視するこれまでの傾向が、かえってこのような「危機」をまねく構造を見えにくくしているのかもしれない。それにくわえて、現政権の教育観においては、習得すべきことを効率よく吸収していくことが子どもたちに求められているのであるから、個別の子どもの能力に着目するのではなく、関係性の中での学びや育ちといった発想による実践は、効率の悪い方法ということになる。したがって、外国籍の子どもたち、とくに日本語指導が必要とされる子どもたち、また、さまざまな社会的・経済的要因によって苦しい環境にある子どもたち、あるいはもっと一般的に、ある行動によって「問題」とみなされる子どもたち等にも、同様の論法による排除が行われていることが忘れられてしまう。むしろ、その「排除」が排除として認識されず、その子どもたちには「隔離」された学習環境が必要であるという議論が正当化されることもしばしばである。排除と差別が教育の名において正当化されていないだろうか。

人間の社会は、つねに新たなメンバーを仲間として寛容に迎え、世代交代していく。この環境において社会は持続可能となる。したがって、インクルーシブという概念が、教育制度の構築原理として不可欠ということになる。しかし、今日の諸施策は、これとは逆の方向を向き、社会のメンバーをばらばらな状態に置こうとしている。つまり、多様な人間関係の中での学習が社会の形成者を育てるという認識の否定である。

このことから、インクルーシブ教育とは、けっして「障害児」のみを対象にした教育のことを指す概念ではないことがわかるだろう。日本において「インクルーシブ」が「障害児」教育のことと同義であるかのように扱われていること自体に大きな問題がある。インクルーシブは多様性の承認を前提とするが、「障害」をインクルーシブ概念の具体例として中心に据えてしまうがために、「みんなと同じようにできるまでは別のところで練習してこななければならない」という発想があらわれ、彼らを特別の理論や方法の対象とみなすことになってしまう。

### (3) 学校体系の課題

社会にはいろいろな人が存在し、その多様な関係性によって成り立っている。隔離や分離は社会を危機に陥れる。学校自体がひとつの社会であり、また同時に、全体社会の形成者を育てる所でもある。つまり、二重の意味でインクルーシブが求められる。学校の内部におけるインクルーシブと、学校と地域社会とを結ぶという意味でのインクルーシブである。

特別支援学校が「普通」学校とは別系統を形成するという学校体系を維持している日本の現状に対して、インクルーシブという観点から批判的に検討がくわえられなければならないだろう。「障害(の有無)」による分離は、社会の構成メンバーを分断して学習させることであり、社会形成やその存続を危うくさせる。そもそも「障害」は社会的に形成されるものであるのだから、分離の制度自体が現在の社会の分断されたあり方を反映していることになる。障害者権利条約でも確認されているように、今日、「障害」は社会モデルによって定義されることになっている。社会生活を営んでいく上で「障害」にぶつかりやすい人たちがいるのである。一定の配慮がなされていれば、そのような社会的な制約を受けずにすむはずなのに、それがなされていないがために、大きな負担を強いられる人たちがいる。ところが、「障害」がまるで本人の責任であるかのようにとらえられ、学習過程をはじめ、さまざまな社会生活からの分離が進行している。このような観点から、現在の学びのあり方を検証していかなければならない。

### (4) 自立概念の再検討

とくに「障害児」教育を考えるにあたっては、自立の概念の検討も必要になる。この「自立」を「自分で何でもできるようになること」ととらえるがために、先ほどから述べている「畳の上の水練」、条件付きの権利になってしまうのである。制度としては分離を正当化することになる。

しかし、「自立」とは、ひとりで何でもできるようになることではない。そもそも、そんな人間は一人もいない。私たちは、協力しながら、支え合いながら、社会生活をしているのである。この実に当たり前のことさえ、「障害児」教育に話しが及ぶと、なぜか多くの人の記憶から消し去られてしまうようである。どんな人も社会の中で、具体的な地域の中で生活していく。分離・隔離された状態では、誰も「障害児」の存在を知らないまま成長していくことになり、また「障害児」も「健常児」とのコミュニケーションが経験できず、ともに社会を築いていくメンバーとして理解し合っていくことができなくなる。

仮に「できる・できない」といった能力論を議論するとしても、似た者が一定の場所・時間を集められて一定の知識・技能を習得するということは、一見すると合理的であるかのような印象を与えても、それは現実によって否定される。「重度」と判定された「障害児」が「普通」学級で生活をはじめたことで、その友だち関係の中で急速に変容し、社会生活を問題なく過ごすことができるようになったといった事例はいくらでも存在している。なぜなら、社会生活は相互の支え合いを基盤にしているからであり、また、実際に「障害児」も多



くのさまざまな子どもたちと関係をもつことで、「障害児」という「できない者」の典型の中に閉じ込められることなく、自らの存在を肯定できるからでもある。

しかし、このような事例は、今日の政策を推進したい立場からすれば、「都合が悪い」のである。みんなが協力して社会を変えていくといった市民としての責任は、現在の改革(案)が想定する社会のイメージには含まれていない。とくにインクルーシブという観点から学びの持続性を考えるならば、前節までで確認してきたような、地域の中での学びの過程が不可欠ということになる。

## (5) 実践の組み立て

インクルーシブは、学びを持続させ、社会を持続可能なものにする。個別の能力論では、学びの環境は、つねに中断の危機にさらされることになる。学びの持続性は、インクルーシブの発想を基盤としないかぎり、保障されない。

では、実践論としてどうするのか。「すべての子どもたちが学習にアクセスできる」と言う場合、まずは物理的環境のバリアフリーがイメージされる。これさえ不十分な状況だが、問題は建築の面ばかりではない。たとえば、学校行事への「障害児」の参加に保護者の付き添いが求められることは多い。これも、大きなバリアである。

実際の教授・学習場面での問題に対しては、アダプテーションとモディフィケーション(いわば「合理的配慮」のあり方)の発想が重要とされる。

「アダプテーション」とは、提供されないと不利になるものを意味し、たとえば、メガネや望遠鏡のイメージである。足りないものを少し足せば、同じ教室で同じ条件で学習ができる、という発想に立つ配慮である。

- 例) 録音テープ、電子テキスト、課題の読解を支援するピアヘルパー  
筆記課題へのパソコンの利用(単語予測ソフト、スペルチェッカー等)  
筆記とは異なるやり方で、知識や理解力を問う課題  
教室での発表を支援する機器の利用  
課題や試験の時間延長  
音声をテキストに、テキストを音声に変換するソフトの利用

「モディフィケーション」とは、カリキュラムを修正することにより達成目標を変えろという発想に立つ配慮である。

- 例) 学習内容や評価を個別の学習成果や学習目標に基づいて設定する。  
特別に用意された教材により、子どもの達成感につなげる。  
特別なニーズのある生徒には学習目標の一部のみを課し、他の生徒と違った学習していても、同じ学級に参加し、達成感が得られるようにする。  
たとえば、理科の授業では、他の生徒が化学実験をしている間に、特別なニーズのある生徒は実験室で使用する安全な化学薬品と危険な化学薬品の見分け方を学ぶといった具合に。特別なニーズのある生徒の学習目標はカリ

キュラムに沿ってはいるが、実践としてはかなり違ったものになる。

たとえば、他の生徒が文章の読み方や受け答えの仕方を学んでいる時に、特別なニーズのある生徒にはやさしい物語を読み聞かせ、どこでページをめくればよいかについて支援するなど。

繰り返すが、インクルーシブの概念は「障害」のみを対象とするものではない。すべての学習過程において、分離の否定が権利論として確認されなければならない。もちろん、具体的な実践は多様であるが、ここでは原則の確認が重要である。

※なおアダプテーションとモディフィケーションについては、国民教育文化総合研究所編『分けないから普通学級のない学校』（アドバンテージサーバー・2014年）を参照した。  
(池田賢市)



## 第3章

# 学びの在り方を求めて

## 第3章 学びの在り方を求めて

### 1 高校教育の実践事例に学ぶ—大阪府の内発的な試み—

これまで私たちが当然視していたベクトルをいったん括弧に入れ、「持続する学び」のありようを高校の改革実践事例から学んでいくことが本章の課題である。この節では、まず、報告者自身がかかわらせていただいている大阪府内の高校からのメッセージを読み解くこととしたい。答えはひとつではない。他者とのかかわりを通して浮かび上がった問いとの関係性の中で答えが構築されるものであるとすれば、普遍的な答えが存在すると想定すること自体に無理があるのかもしれない。

ここで高校を取り上げるのは、高校は圧倒的な知の体系を持つ大学教育システムや既存の社会構造と隣接する位置にあり、「持続する学び」のあり方が最も切実に問われる校種であると考えられるからである。革新的・挑戦的实践が最も難しい校種であるといつてよい。その中で、大阪府の例に限らず、当事者の中からつむぎだされたさまざまな問いと向き合い示唆的な実践を試みている高校は少なくない。とりわけこの地の取り組みは、かなりの広がりや影響力をもって展開されており、多くの果実を与えてくれると確信する。

取り上げる事例はすでにいくつかの文献で紹介されている(易 2007, 平野 2010, 菊地 2012, 2013, など)。詳細については、既刊の文献および当該校の Web ページを参照していただきたい。なお、本節は、既刊の文献および学会報告の一部を中心に要約したものであることをあらかじめお断りしておきたい。

#### (1) 大阪の実践事例に学ぶ

##### ①大阪府立布施北高等学校

筆者が初めてお邪魔したとき、当校(以下、布施北と称す)は新設普通科校の例に漏れず、いわゆる高校間格差の中で多くの困難を抱えた高校として社会的に位置づけられていた。大阪風にいえば「しんどい高校」と言つてよい。中退率は4割に及び、卒業生のうち進路未定者の占める割合がじつに5割に達していた。一般的に言つて、「しんどい高校」の生徒たちは不本意な就学である場合が多く、学校生活に適応的な構えをもちづらい。たとえば、布施北でも当時は部活動の参加者が極端に少なく、ほとんど部活動が成り立たない状況にあった。というのも、かれらの生活背景は経済的にもしんどい状況にある場合が多く、それを埋め合わせるためにアルバイトに従事せざるを得ない状況にあったからである。家計を支えるためにアルバイトをし、生活リズムの点でも学校生活から遠のいてしまうことが多い。中学校までの学業生活を考えれば、授業に積極的にかかわることにも一定の難しさを抱える。もちろん、布施北も手をこまぬいていたわけではない。とりわけ、自己肯定感を高めるような働きかけを心がけることが重要であることは認識されていたし、単位制をはじめとしたシステム改革の検討が内部で行われたこともあると聞く。とはいえ、状況を変えること

はたやすくはなかった。

学校組織の中にチームで動いていくというエネルギーが生まれることは簡単なことではなかった。2003年に易寿也氏が教頭として着任し、内発的な改革のベクトルが少しずつ構築されていった。授業改革もさることながら、「人権作文コンクール」への応募などを通じて、「声の小さな生徒たち」をエンパワーすることが学校を元気にするカギとなることが確認された。とりわけ重要なのは、教師たちが、さまざまなエンパワメントの仕掛けを通して生徒自身の変容を直接経験したこと、すなわち、相互的主体変容が生じていることが大きかった。この経験を通しての気づきが教師集団のつながりを構築し、次なる改革への内的なエネルギーをもたらしていった。個別の試みもきわめて重要であるが、決定的な意味を持ったのは、「布施北版デュアルシステム」だった。旧来の「学力観」にあてはめるのではなく、労働と学校教育の場を往還する中で、「必要な学び」を具体的・創造的に再構築していくことになる。その際に、日本一の工場集積率を誇る東大阪市の地域の産業が重要な教育資源となった。とりわけ、後継者不足という根本的な困難が地域の未来に暗雲をもたらしていたことを憂いていた地元中小企業の経営者の存在が大きかった。そこでは、経営者による前向きなかわり方が、閉鎖的になりがちな学校関係者の見方を大きく開いてくれることになった。しかもそれが実習の協力等という具体的な支援を通してなされていく点が大きな意味を持った。大阪工作所の高田社長（現会長）とアドバンスの安川会長のお二人のかかわりとそれを受け止めた学校サイドの努力が2004年以降展開されることになる。かれらの生徒へのまなざしとかかわりは、まさに〈多元的生成モデル〉に近い現実を引き起こした。社会のありようを変えていこうという思いと人間としての限界を認識する構え…それらが、「持続する学び」に内実を与えていった。中途半端なものではなく、質・量ともに充実した実習経験と準備学習がデュアル生を育てるきっかけをつくっていった。かれら自身が自らの物語を主体的に書き換えることに成功していく。中退者や進路未定層の減少は、ほぼ一貫した傾向である。しかし、これらのシステムを維持することは並大抵ではない。学科を創設することでもっと充実した教育環境が整えられるのではないか。そのような考えのもとに、2013年4月にデュアル総合学科として結実する。

「しんどう高校」の困難さのひとつは「やんちゃな生徒」と「不登校傾向の生徒」の二極化にあるが、そのような困難な状況を布施北版デュアルシステムの試みが少しずつ打開していった。あるいは、よい意味で風穴を空けていった。おそらく長年の間、「しんどう高校」を彩っていたのは、〈一元的操作モデル〉だったのではないかと考える。それに対して、布施北での試みはまずは生徒の現実から自分自身のありようを変えていく教師たちの相互的主体変容から始まる。生徒との距離感を見極めながら、かれらを大切にしている教師たちがこのシステムを通して自らを変えていく。しかも個としてではなく、組織内の相互的なサポートと刺激によってつくられたチームによってこれらが支えられ伝えられていくことが大きい。デュアル総合学科のデザイン（図1）の中にもほの見えてくるものであるが、当然視されていた高校教育イメージを「しんどう高校」の生徒の多様な現実と向き合う中で見直されている。



く。まさに相互的主体変容のプロセスを促す〈多元的生成モデル〉の典型的事例がここにある。「しんどい高校」においては、「持続する学び」は目の前の生徒の現実との影響関係を通して当事者によって主体的に構築されていく。しかし、その「持続する学び」を持続可能にするためには、教育行政自体がこのプロセスに学び、その固定観念を超えて認識を新たにしつつ支援していくことが前提となる。まさに、重層的にサポートされることが不可欠となるのである。

図1 デュアル総合学科のデザイン



## ②大阪府立松原高等学校

大阪府立松原高等学校（以下、松高）は、1974年に地域の中学生たちの署名活動に象徴される地域の地元校設立要求のもとに設立された。被差別部落を軸とした地域の教育要求に応え、生徒たちの生活背景にまで踏み込んでかれらとかかわりきる教師たちの奮闘の歴史が松高の伝統の根っこを創り上げてきた。まさに当初から内発的に地域主体で創られた歴史とそれを支えた学校サイドの努力が少しずつ形を変え結晶化していく。松高は、新設普通科高校がたどりがちな「困難校」化のプロセスを避けるために「幅広い学力層」の生徒を進学させることで高校階層構造に埋没しないことが企図されるなど、多くの高校が直視してこなかった構造的な問題と向き合ってきた。そのような問題の定義と対応は、松高の独自の学びをつむいできた。

表 1 松高のリスク小史

時代区分	項目	リスク（問題状況）	アクション（出来事）
1974年～1979年ごろ		「荒れ」と差別事件	準高生の受け入れ
1980年代末～1990年代初		座学のしんどさの増幅	自由選択講座の創生
1990年代半ば		教員のしんどさの増幅	総合学科への転換
2000年代半ば		「総合＝自由」と規律問題	三つのワと優しいチカラ
2000年代後半		次世代教員育成問題	松高ハンドブック等の試み
2010年代前半		カリキュラムの再構造化	「論コミ」の導入

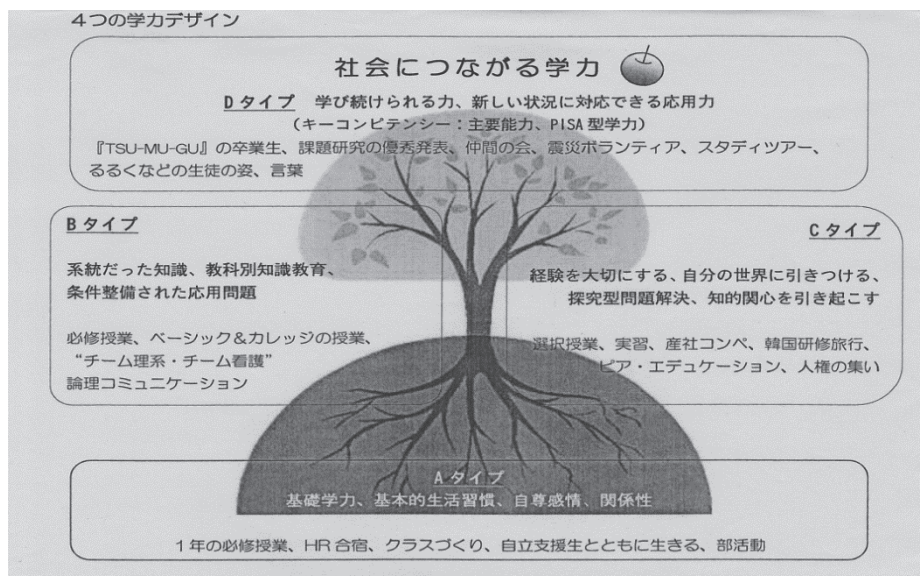
開校以来、松高はさまざまな「問題」と向き合ってきた。この「問題」は（地域も含めた）当事者によって内発的に定義され、あるときは高校の意図を超えた出来事によって、あるいは、組織としての対話と意思決定にもとづいて新たな実践が試みられていった。

まずは開校をめぐる、地元中学生たち（とくに生徒会）による署名運動の成果をふまえて創設されたという経緯がきわめて重要な意味を持つ。制度としての教育は上から与えられるものでもなく貨幣によって交換されるものでもなく、内発的な問題意識に従って当事者との関係性を省略することなく勝ち取られる経験に他ならない。まさにこの経験こそがその後の松高の方向性に大きな影響を及ぼしたとあってよい。高校階層構造上の「困難校」に一元的に位置づけられることを警戒した「一本の大根」としての生徒層を集めるという戦略は、予想外のリスクをもたらした。「高校の荒れ」と差別事件の発生という事態である。とはいえ、高校は一元的な序列の高みを目指すという「ありがちな」差異的競争に乗らなかった。事態を動かしたのはまたもや生徒たちとそのリアリティに目を向け、耳を傾ける教員集団であった。「準高生」の取り組みであり、インクルーシブな教育の先駆けとなった。結果として、当事者自身が当事者と向き合い、かれら自身の中で相互的主体変容が起こっていく。抑圧者のロジックにまんまと乗らない点は、きわめて示唆的である。さらに、座学のしんどさをめぐっては、生徒の質にひとくくり原因を帰すのではなく、「授業における人権の保障」という省察に結びついていった。これが自由選択講座というツールを生み出す。しかし普通科におけるこの種の試みは手弁当主義の限界をきたす危険性を孕んでいた。そこで、総合学科という全国レベルの制度化に活路を見出す。しかし、これも一元的に目標をいただいて…というものでなく、学校組織の中での対話、あるいは地域との対話を丁寧に重ねた結果である。さらに、「総合学科＝自由」という思い込みによって学校秩序が揺らぎを見せた際にも、こちら側の問題として捉えつつ対応策を考えていった。生徒たち自身の裁量と関係性を大切にしながら相互的主体変容を促す方法がとられていく。あわせて、学校協議会での投げかけもひとつの戦略となった。また、次世代育成の危機においては、当事者性を大事にしながら「松高ハンドブック」というツールの作成まで展開させていった。それと同時に、松高の「文化」といってもよい、言葉にならない言葉を当事者の経験を省略しないで伝



えていく工夫が生きていった。とくに、学年人担（人権教育主担者）を軸とする学年団の機能と相担制による当事者としての教員の学び合いが重要な意味を持った。最近で言えば、「産業社会と人間」と「課題研究」とをつなげ、あるいは「経験」と「論理的思考」と「思い」をつないでいくツールとしての「論理コミュニケーション」にかかわるプログラム開発がある。

図2 優しいチカラの構造



資料出所) 大阪府立松原高等学校学校協議会 2014年6月21日配付資料(同校作成資料)。

総合学科、「総合的な学習の時間」など「総合」を冠する取り組みは、「学力低下論」等によって軽んじられてきた。「松高」の取り組みは、PISA型学力が云々されるはるか以前から内発的に着手され、かつ、それよりもさらに深い意味を育ててきた。人間関係づくりから立ち上げるピア・エデュケーション、グループワークを含めた参加体験型学習、課題設定からリサーチ&プレゼンまでを個人で展開する課題研究など、「優しいチカラ」を鍛え合う機会が保障される。学びはつねに生成されるというイメージである。近年では、「慶應義塾大学 SFC 研究所プラットフォームデザイン・ラボ」所属の研究チームの開発による「論理コミュニケーション」教材を採り入れ、批判的思考力育成にも取り組む。これらの全体図は、図2に示すとおりである。

しんどい層を含めて幅広い「学力」層を受け入れる同校は、現在の高校教育の縮図ともいえる。もうひとつの学びを先取りしており、「大学教育」の課題を映し出す「鏡」でもある。なによりも生徒たちや卒業生たちの生きる姿そのものが学びの質を表現している。生徒たち同士もさることながら、教員同士の関係性の中にも「持続する学び」がはぐくまれていることに気づく。いずれにしても、深く洞察された学びのデザインと内発的に改革に取り組む当事者たちの姿は、私たち大学教育関係者に対してもきわめて大きな示唆と静かな批判的

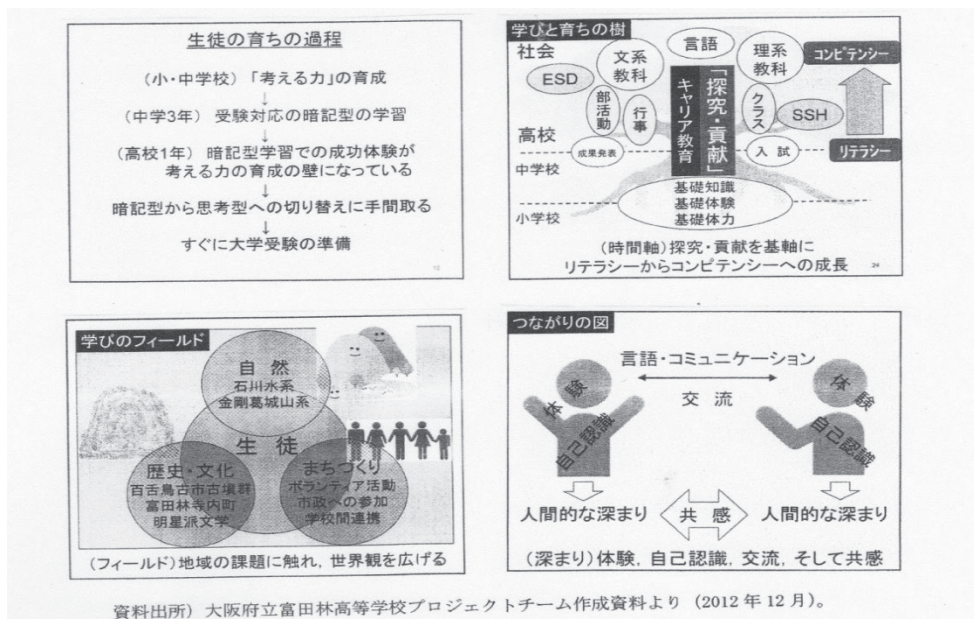
メッセージを含んでいる。少なくとも私自身はそう受け止めている。

### ③進学校での試み

#### (ア) 大阪府立富田林高等学校

リスクが見えにくい「学力」層の典型である。自由な気風と伝統を持つ同校は、選抜制度の改革等によって地盤沈下する可能性にさらされている。各都道府県で起こっている中核都市とそれ以外の地域との格差拡大への処方箋や学びの転換の試みとしても重要な意味を持つ。地域のさまざまな資源を再発掘する試みを展開しつつ、さらに探究・相互変容型の学びを一貫させるという実践課題が認識されている。学校改革にあたって、旧態依然とした高校入試が大きなネックとなっているという問題意識に立つ。地域の伝統校という歴史を活かし、地域の資源をつなぎあわせながら、生徒たちの未来を創り出していこうという試みは、図3のような構想からも読み取ることができる。

図3 地域とともに育つ伝統校へ



とくに、中高の接続の方が大きな問題として認識されているのは、穏やかな地域の伝統校固有の危機感によるものである。各界で世界をリードする知的エリートを生んだ自由の気風をいま一度現実世界に照らして再構築することは、高校でどのような市民を育てていくかという点とも切り離せない。具体的な課題としての学習習慣の定着などともあわせて、特徴の出しにくいこの層でどのような打開策を示すことができるかが大いに注目される。あわせて、地域とのつながりを大事にしつつ「持続する学び」を促進する新たな中高一貫教育校としての可能性にも期待が集まっている。

#### (イ) GLHS 指定 10 高校

時計の針を巻き戻す「公立進学校復活」の取り組みを展開する自治体が多い中で、大阪府はあえて、グローバルな社会と向き合う新時代の試みを文理学科の設置に期待する。府内の

10校をGLHS（Global Leader High School）に指定し、先導的な取り組みを準内発的に展開する。単なる進学準備教育ではなく、大きな見通しをもったエンパワメントを意味する。新しい公共を創出し育てる主体としてのリーダー層の役割を捉え直したねらいは、単なる難関大学進学者輩出競争とは違う。学校の地域的伝統を重視した試みは、グローバル社会を学校独自の方向でグローバルに再構成する試みとして注目される。これまで進学校での学びの転換がほとんどなされてこなかった全国的傾向を考えれば、旧態依然たる学力形成施策や大学教育実践に及ぼすインパクトはきわめて大きい。重要なのは、評価軸の多元性である。第2学年では目立った伸びがなかった学力テスト得点が完成年度の第3学年で大幅に伸びたが、これのみで評価されるものとは受け止められていない。地元難関国立大学志向が強くなってはいるものの、高校教育の効果の検証はかなり多元的な視点で捉えられている（表2）。

表2 GLHSの概要

事業 目的	大項目	高校名											
		北野	豊中	茨木	大手前	四條畷	高津	天王寺	生野	三国丘	岸和田		
知識基盤社会をリードする人材の育成	各 学 校 独 自 の 取 組	小項目											
		言語活用能力	○		○	○	○	○		○		○	○
		ICT活用能力	○		○	○	○	○		○		○	○
		読解力リテラシー、科学的リテラシー								○		科学的リテラシー、課題解決能力を育む	
		英語運用能力		○			○	○		○			
		その他（基礎学力の充実・学習習慣・自学自習の確立他）	学力向上・自主的な学習習慣の定着、きめ細かな学力の向上	基礎学力の向上、学習の集中力養成、学習内容の定着	基礎学力の向上	基礎学力の向上	基礎学力の向上	基礎学力の向上	自学自習の確立、基礎学力の確立・充実	基礎学力の定着	基礎学力及び自学自習力の向上	学習習慣の定着	
	豊かな感性とたくましく生きるための健康と体力をはぐくむ	違いを認め共に生きる力	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		共通力、協調性		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		健康、体力		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		その他（人権尊重の涵養、自尊感情の育成他）	体力・精神力の育成	バランスのとれた豊かな人間性の育成							人権意識、共通力の育成、チームでの取組、自尊感情の育成		
		進路実現	キャリア教育の推進							○		○	○
		高い志を高く見、進路実現をめざす		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	教員の指導力向上をめざす	授業力向上	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		教材開発											
		その他（教員研修の充実、他府県の先進事例の研究他）	教授法の開発							進路指導力向上、担任者の指導力向上	研究授業、授業参観の実施、先進校の見学、教科指導研究会の実施	進路指導力向上、担任者転入者に対する指導力向上支援	
		共通の取組	総合的な学力の測定～学力診断共通テスト～、読解力リテラシー・科学的リテラシー～全国規模のコンクール・コンテスト実施～、英語運用能力の育成、進路実現・進学実績～大学等合格者数・大学入試センター試験～										

総じて大阪府等の当該自治体は、各高校の内発的な取り組みを公共性の視点を中心におきながら応援するという伝統を大切にしてきた自治体である。その背景には、「生徒の実実にどう向き合うか?」「何を大切にするか?」といった点をめぐって丁寧に向き合い、創造的な緊張関係をエネルギーにしている独特の文化がある。

(2) 相互的主体変容としての「持続する学び」

これまでの中教審をはじめメインストリームの議論に欠けていたのは、「持続する学び」を大切にさまざまな実践事例の中でこれら相互的主体変容のプロセスそのものが（動き続ける）ゴールとなるという視点をもつことである。特定の実体化された学力を定めて、直線的な成長を前提としながら、これを高校教育に下していくことは、大学入試によるコン



トロール以上に多くの弊害をもたらすのではないだろうか。まずは、若年層の実態を中心に  
おき、かれらの声に耳を傾け、かれら自身が内発的に自己変容する「異質な他者」（想定外  
の知を含む）と出会い対話することの重要性を認識することから始める必要がある。

これらの改革のヒントは、若年層の切実さと向き合ってきた「場」にあるとあってよい。  
その意味では、中教審等のエスタブリッシュメントは官僚制的な手続きとしては間違っ  
てはいないが、学びのデザイナーとしてはいくらか時代遅れなのかもしれない。あるいは、本  
質を見誤っているように見える。たとえば、本章で概観した事例だけでなく、一見無関係な  
学びの空間が多くを示唆を与えてくれる（ex.「弱さの情報公開」「当事者研究」で知られる  
「べてるの家」やフリースペースの試みなど：浦河べてるの家 2005）。大学教員等が「ホ  
スピタブルな関係」に身を置き、自分自身を積極的な意味でブレさせていくことが優先され  
るべきであろう。ここで「持続する学び」と呼ぶ〈多元的生成モデル〉にもとづく学びのプ  
ロセスを、さまざまな「場」において粘り強く試みていくほかない。そうでない限り、大勢  
の関係者の努力を無駄にし、もっともらしく作成された大量の書類を作ることに奔走させ、  
管理的な業務の拡大に結びつくような、非常に非生産的で空疎な労働に人々を巻き込んで  
いくに過ぎないだろう。現役世代はもちろん、未来の世代をもなるべくなら犠牲にしない生  
き生きとした動きにつながるような方向を見定めていきたいものである。

（菊地栄治）

#### 〈参考文献〉

浦河べてるの家『べてるの家の「当事者研究」』医学書院、2005年

易 寿也「普通科高校における日本版デュアルシステムの導入について」『日本教育経営学会紀要』第一法  
規、第49号、2007年、100-110頁

菊地栄治『希望をつむぐ高校』岩波書店、2012年

菊地栄治「高校教育と質保証—高校教育研究による再構築—」『日本教育社会学会第65回大会：【課題研究  
I】教育における「質の保証」を考える—中等教育と大学教育との接続をめぐる—』埼玉大学、2013  
年9月22日

平野智之『高校生エイズ・ピア・エデュケーションの実践的研究—主体変容を促す〈対話的学習〉モデル』  
神戸大学修士論文、2010年

福田誠治『こうすれば日本も学力世界一—フィンランドから本物の教育を考える—』朝日選書、2011

#### 〈参考資料〉

大阪府立布施北高等学校学校協議会配付資料

大阪府立松原高等学校学校協議会配付資料

大阪府立富田林高等学校学校協議会配付資料

大阪府教育委員会進学指導特色校（GLHS）評価審議会配付資料

## 2 地域社会のなかでの学び

持続可能な社会を展望するには、非貨幣部門の更新が必要であり、そのための学びを地域のなかで成立させていく可能性を考えてみたい。そこで、本節では、①韓国ホンドン ②北海道夕張郡栗山町の2事例を取り上げ、示唆を得ることとする。

①は、生産、加工、消費が循環する地域づくりとその担い手形成を学校が担い、非貨幣部門（環境や社会関係）の更新に中核的な役割を果たしている事例である。そこでは、学校と保護者・住民が教育・福祉機能を分かちあうコミュニティが形成されつつあり、「持続可能な包摂型地域づくり教育」と呼びうる実践が繰り広げられている。

②は、生態系といういのちの繋がりに目を向けた自然保護活動が、さまざまな人びとの関係を紡ぎ、世代を繋ぎ、そして自らの声を形にしていく住民自治の取組みに発展していった事例である。

### (1) 持続可能な包摂型地域づくり教育－韓国ホンドンの取組み<sup>8</sup>

#### ① 包摂型地域づくりの核－プルム学校

韓国でも日本と同様に少子化が進んでおり、合計特殊出生率は1.24（2011年）であり、100名以下の小学校が30.3%、中学校が19.8%（2012年）となっている。非都市部地域においてはさらに小規模化が進んでおり、都鄙間の教育格差や社会的格差も拡大しており、小規模校対策が喫緊の課題となっている。ここで取り上げるホンドン地区は、忠清南道ホンソン郡に属し、ソウルから160キロ南西にある純農村地域で、典型的な人口減少地域である。だが、韓国で最初に合鴨農法を取り入れ、有機農業(生態農業)の先進地として知られ、エコロジーをベースに経済的、社会的にも持続可能な地域づくりを目指しており、年間約2万名もの視察者が訪れている。

こうした地域づくりを牽引してきたのが、オルタナティブスクールのプルム農業高等技術学校（以下プルム学校と略）である。プルム学校は、1958年に高等公民学校（中等部）として設立され、1963年に高等部、2001年に高等部の延長課程である専攻部（2年課程）を開設してきた。中等部は、公立のホンドン中学校が設立されたのを受けて1980年に廃止されている。プルム学校の校訓は、「共に生きる平民」である。理念のベースにキリスト教があるが、競争や序列のためではなく、さまざまな人や自然と共に生き、生涯、自己形成をしながら、所属するコミュニティのなかで自分の役割を見出すことが目指されている。こうした理念に則って、半世紀にわたり、自然と共生する共同体づくりを学校内外で進め、エコロ

---

<sup>8</sup> 尾崎公子編『2012-2014年度科学研究費補助金・基盤研究(c)(一) 成果中間報告書 人口減少地域の地域資源を機能させる地域共生型学校モデルの模索』、同「韓国の教育福祉政策の展開－田園学校プロジェクトに焦点を当てて」小島優生他編『韓国家族』亜紀書房、2014参照のこと。

ジーに関わる実践を積み重ね、それに賛同する地域住民のネットワークを築いてきた。これまで約 1200 名の卒業生を輩出しているが、その 1 割がホンドンに残り、地域の担い手となっている。合鴨農法を取り入れたのも卒業生である。

プルム学校は、地域のイノベーションを牽引する人材を輩出する一方、働くもの自らが出資し、共同して事業を営む協同組合を数多く生み出してきた。学内に生協や農協等のひな型を作り、軌道に乗り出したら学校外に出し、卒業生や地域住民の雇用の場としてきたのである。プルムが関連している地域の事業は、農業に関わる生産・加工・流通、教育・文化・福祉関連に及び、保育所から高齢者施設、そして障がいをもった人たちが耕作する田畑がある。約 4000 人の住民の内 800 人が組合員となっている。プルム学校創立 50 周年を記念して建設されたパルマク図書館は、子どもから高齢者までの生涯学習の拠点となっている。ホンドンに移り住み、パルマク図書館で働く女性は、「ホンドンに来て、教育が地域を変えていくという手応えを感じて、自分も携わりたと思った」と図書館で働くようになったいきさつを語ってくれた。「所属するコミュニティのなかで自分の役割を見出す」というプルム学校の理念が息づいていることが分かる。

プルム学校の前校長ホン・スンミョン氏は、プルム学校を「College of the Village, by the villagers, for the villages」<sup>9</sup>と表し、学校は学校のためにあるのではなく、地域のためにあると述べ、これまでの取組みを次のように 3 期に分けている。

第 1 期：学校の設立と協同組合の運営

第 2 期：有機農業の導入と拡大による村づくりへ

第 3 期：生涯学習の段階へ<sup>10</sup>

プルム学校と地域は、ダイナミックな発展を遂げ続けてきたことが分かる。こうした学校と地域の関わりについて、降旗信一は「学校から住民への貢献アプローチ型」という概念で捉え、①地域の担い手育成 ②産業発展への科学的課題の解決 ③新しい事業と組織の創出、という三つの特徴点を指摘している<sup>11</sup>。また、鈴木敏正は、プルム学校の取組みについて「キーワードは『教育と労働と協同』であり、そこから生活・環境・福祉・文化の全体にひろがる『持続可能な包摂型地域づくり教育 Sustainable and Inclusive Community Development Education』」だと評している<sup>12</sup>。

---

9 ホン・スンミョン「共に生きる『平民』を育てる学校—プルム学校と地域共同体」山西優二他『地域から描くこれからの開発教育』新評論、2008年、97頁。

10 ホン・スンミョン「洪淳明講演—農村再生洪東地域調査団御一行皆様をお迎えして」東京農工大学農学部『持続可能な教育（ESD）研究』2010年、28頁。

11 降旗信一・元鐘彬「韓国農村における共生型教育共同体の現状と課題—『学校から住民への貢献アプローチ型』教育共同体としてのプルム学校の特徴」共生社会システム学会『共生社会システム研究』Vol.6 No.1、2012年参照。

12 鈴木敏正「『持続可能な包摂型社会』への教育と労働と協同」北海道大学大学院教育学研究院社会教育研究室「地域と教育」再生研究会調査研究報告書第 1 号『韓国農村教育共同



以上の循環型の、持続可能な地域社会を育んできたプルム学校の実践に持続する学びのヒントがあると考え。

## ② 包摂型地域づくりの理念を担う多様な人々と学校

ところが、公立小学校は近年までプルムの取組みとリンクすることはなかった。その様は、「あたかもエアークケットの如く存在していた」<sup>13</sup>と表現されている。ホンドンには、公立小学校が2校、中学校が1校あるが、韓国も日本と同様都会志向が強く、学校は「村を捨てる学力」を授ける場であった。

しかし、エコロジーの地域づくり等に賛同して移住してきた子育て世代の帰農・帰村者が、地域づくりとは無縁の公立学校の在り方に対して異を唱えていく。こうした声に、ホンドンの公立学校に在職し、ホンドンに居住する教員たちが応えていくのである。そして、教職員、保護者・地域住民は、研究会を設立（2005年）して協力態勢を整え、プルムが手掛けてきた地域資源を活かす活動に乗り出していった。折しも、学校五日制が導入（2006年）され、研究会の活動は、教育空白日となった土曜日プログラムとして結実していく。

このように学校、保護者、地域のネットワークが築かれていくなかで、ホンドン中学校は国家プロジェクトである「田園学校」に選定される（2009年）。田園学校プロジェクトとは、農山漁村の小規模校（児童生徒数60～200名程度）を対象にした事業（2009～2014年）で、学校と地域の活性化をねらいとするものであった。冒頭で述べたように、韓国では、都鄙間の教育格差や社会的格差が拡大している。政府は、そうした格差を解消するために、「教育福祉」という理念を掲げてさまざまな施策を講じてきた。田園学校プロジェクトもそのひとつである。

ホンドン中学校は、獲得した補助金によって、地域連携を担う担当者を保護者から雇い入れ、連携の拠点となる地域社会教育文化センターを敷地内に建設し、放課後プログラム（18～21時）や土曜日プログラムの充実を図っていった（図1）。さらに、家庭の見守りが十分でない地域の30名の児童・生徒（全体の約2割にあたる）を対象にしたメンタリングプログラムを導入した。2013年現在、20名の保護者・住民がメンターとなって活動している。教育や福祉の専門家ではなく地域の保護者・住民が担当しているところに特徴があり、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとの違いは、地域において孤立し、疎外される傾向のある子どもたちと地域の接続を図る点にあるとされている。

## ③ 取組みを可能にしている条件

---

体運動と代案学校・共同組合の展開－忠清南道ホンドン地域における『プルム学校』発の地域づくり協同』、2011年、1頁。

<sup>13</sup> 尾花清「韓国における地域づくりと連携したカリキュラム改革の試み」『2003-2005年度科学研究費補助金・基盤研究(A)(一) 成果報告書 教育改革時代における教師の位置と文化—その再編の社会的・歴史的・比較論的研究（課題番号：15203032）』2005年、38頁。

ホンドンの取組みを可能にしている条件を列挙すると以下の通りとなる。

- a 教育、地域づくりの理論的・精神的支柱：プルム学校の存在
- b 豊かな地域人材：プルム学校出身者、帰農・帰村者
- c 自律的学校運営：各種プログラムを実施することができる学校の教育課程編成権、人事権、予算権の付与
- d a、b、cを活かすことができる教職員の力量

a、bを機能させる条件としてcがある。韓国では、自律学校という新たなタイプの公立学校が導入されている。アメリカのチャータースクールをモデルにしたもので、校長や教員の免許要件が緩和され、共通教育課程以外の教育課程編成権や教科書選定権が付与される学校である。1994年に14のモデル校が設置されて以降、2010年度には2286校となっており、田園学校の約9割が自律学校に指定されている。ホンドン中学校も自律学校の指定を受けている。

自律的学校運営は新自由主義政策の一環として導入されたものである。競争資金による財源確保という形態にその性格が如実に表れており、すべての学校に必要な財源が分配されるわけではなく、教育格差、地域格差をもたらす側面がある。また、財源獲得に伴う教職員の負担も大きく、上記の条件が揃わなければ、裁量権が付与されても活かすことができない。だが一方で、ホンドン中学校が、エコロジーを基本とする学習活動を特性教科としてカリキュラムに取り込み、また、地域連携、教育福祉の学校運営のビジョンを明確に掲げて、保護者・住民のニーズを汲み取っていったのは、学校に裁量権が付与されたからである。自律学校運営はもろ刃の剣であるが、後者の教職員の自律性を担保する制度構築については、持続する学びを保障する仕組みや制度を考えるうえでも重要なテーマとなるだろう。

また、dに関わるが、ホンドン中学校の教育福祉プログラムを推進している教員は、全国教職員労働組合（全教組）の組合員であることも付記しておきたい。ホンドン以外でも、全教組の教職員たちは、経済的・教育的に脆弱な層が農村に集中する状況を受けて、地域と農村学校の活性化に向けた取り組みを地域住民とともに進めている。そこで重視しているのが、地域に居住する教職員の役割である。教員には異動があり、取り組みの持続可能性を確保するには、地域住民としての参画が重要になるからだ。ホンドン中学校では、地域在住の3名の教員が取り組みを牽引していた。内2人は、プルム学校に自分の子どもを通わせた保護者でもある。すでに2人は異動となっているが、メンターや土曜日プログラムの講師として活動を続けている。

以上のように、自然や住民同士の共生を追求してきた半世紀にわたるプルム学校の教育実践と学校教育がリンクすることによって、学校と保護者・住民が教育・福祉機能を分かちあうコミュニティが形成されつつあり、まさに「持続可能な包摂型地域づくり教育」と称される実践が繰り広げられている。

図 1. ホンドン中学校の放課後プログラムと週末プログラム<sup>14</sup>

時間	月	火	水	木	金	土
1～6限	正規の授業					ヘッサル学びの場(6つ) 作業場学校(中学生対象9つ) スポーツ活動(4つ) その他活動(レクリエーション、ナンタなど2つ)
7限	6限の後生徒下校	学習プログラム(1、2、3年生)	スポーツ	活動(1、2年生)	特技適性プログラム(12種類)	
8限	教職員研修		学習プログラム(3年生)			
17時～18時	給食					
18時～21時	基礎学習支援(1、3年生) 読書	基礎学習支援(2、3年生) 青少年人文学宿題	基礎学習支援(1、3年生) 中国語 パソコン活用 自己主導学習	基礎学習支援(1、3年生) ミョンシムボガム 自己主導学習	基礎学習支援(2、3年生) 自己主導学習	

※プログラムは、保護者・地域によって支えられている。

## (2) ガバナンス(民治)と持続する学び—夕張郡栗山町の事例

### ①自然保護活動—オオムラサキが人と組織と世代を繋ぐ

北海道夕張郡栗山町は、全国に先駆けて 2005 年に「議会基本条例」、さらに 2013 年に「自治基本条例」を制定し、地域づくりにおける政策決定プロセスへの住民参画を制度化してきた。情報公開や住民の意見聴取を図る場を確保し、自治の基本理念を条例で明記し、「主権者である町民の参加による自律したまちづくり」を掲げて、ガバナンス(民治)を追求してきた。こうした地域の力は、30 年近くにわたる自然保護活動を通して醸成されてきたものである。

1985 年に国蝶であるオオムラサキの生息が北東限地として確認され、翌年オオムラサキの生息環境を守るために「オオムラサキの会」が発足した。会は、今日に至るまで活動を続けているが、はじめに着手したのは、オオムラサキの食樹であるエゾエノキの植栽であった。だが、エゾエノキの植生のみでは、生息環境が整ったとは言えず、周りの雑木林、野鳥、ホタル、キノコなどの生態系にも目が向けられていくことになる。そのなかで、様々な自然保護団体が生まれ、団体間のネットワークも築かれていった。オオムラサキは、諸団体を繋いだだけではなく、世代を繋ぐ媒体ともなった点も重要である。エゾエノキの生育は、50 年から 100 年の期間を要するもので、オオムラサキの森づくりは 100 年スパンの取組みとなる。つまり、生態系といういのちの繋がりにも目を向けた取組みは、世代を超えて受け継がれていくものとなる。そこに、過去から現在、そして未来へと取組みを受け継いでいくための学び、すなわち「持続する学び」も生起している。オオムラサキの森は「ファール森」と名付けられ、昆虫や鳥などの生き物と戯れる子どもの遊び場となると同時に、子どもと大人の自然体験学習や研修の場になっていったのである。

<sup>14</sup> ミン・ビョンソン「農村における小規模学校の教育福祉プログラムの事例」(キム・ジョン訳、2012年韓国教育学会年次学術大会資料集)尾崎公子・貞広斎子編『韓国の学校適正規模化政策と田園学校事業に関する資料集』2013年、43頁。

## ②住民自治活動への展開—思いを形に

こうして自然保護活動が根付き始めた頃、ハサンベツ地区の離農跡地の活用が懸案となっていく。町と町民は、その跡地を里山に復元していくことにした。2001年に町民主体で「ハサンベツ里山20年計画」が策定され、計画を実行するための委員会も組織され、町が環境庁の補助を受けて購入した24hの土地とその後町民から寄付された50hの土地が、里山として再生・創生されていった。北海道ではなじみの薄い「里山づくり」が目指されたのは、人間の立ち入らない自然ではなく、人の暮らしとともにあった環境を復元することが重要だと考えられたからである。

里山づくりは、「童謡が見える！」をキャッチコピーにし、以下の10のプロジェクトとして進められた<sup>15</sup>。共有できるイメージを喚起しながら、そのイメージに向かって人々の力が結集されていったのである。2002年には、活動拠点の施設として「里山センター」が建設されたが、建設費の320万円は町民からの500円募金やセブンイレブン「緑の基金」によって賄われた。行政からの金銭的援助は基本的に受けず、計画は住民たちの知恵・資材・労力によって遂行されていった。行政の出番は、河川法や都市計画法などの法的処理や住民間の調整にあった。

1. 「春の小川はサラサラ」プロジェクト～ドジョウやイバラトミヨなど地域で普通に見られる生き物の生息地づくりとして2kmの小川の造成
2. 「ホーホーホタルこい」プロジェクト～本地域固有の遺伝子を持つヘイケボタルの繁殖地づくりとして小川や湿地の整備
3. 「夕焼け小焼けの赤とんぼ」プロジェクト～アキアカネ等の赤トンボやオニヤンマ等がヤゴから成虫まで生活史を本地区で全うできるよう小川や池の造成
4. 「ミズバショウの花が咲いている」プロジェクト～苗畑・繁殖地造成
5. 「菜の花畑に入日うすれ」プロジェクト～離農跡地の田畑復元
6. 「ゴトゴトゴットン～水車」プロジェクト～水車設置
7. 「森の木陰でドンジャラホイ」プロジェクト～炭焼窯設、雑木林づくり、70haの町民有志からの寄贈林地を将来に引き継いでいく恵みの森づくり
8. 「カッコウカッコウ鳴いている」プロジェクト～オオタカやクマガラ等の本地域に生息する鳥類の営巣地保護
9. 「歴史の足跡をたどる」プロジェクト～昔から農作業等に使われていた旧道の復元
10. 「自然観察や野外スポーツの場づくり」プロジェクト～自然観察コースの造成

上記の活動のなかで蓄積されていった知見は、理科の副読本や総合学習のプログラムとなり、さらに有償の自然体験プログラムとしてコミュニティ・ビジネスへと展開していった<sup>16</sup>。行政の補助金に依存するのではなく、自律的な活動が目指されているのである。プログ

<sup>15</sup> くりやま自然情報サイト<http://uenbetsu.jp/hasanbetsu/info/> (2014.5.23確認)。

<sup>16</sup> 有償プログラムについては、以下のHPで紹介されている。



ラムを推進する拠点となっているのが、雨煙別小学校コカ・コーラ環境ハウスである。ここは、廃校舎を利活用した施設で、コカ・コーラ教育・環境財団の支援を受け、2009年に開設された。再建工事には、延べ1500人の町民もボランティアで参加した。

一方、教育委員会は、特別活動や総合学習の交付金に加え、ふるさと自然体験教育事業交付金（2009年度補正予算、2010年度本予算）を創設して、町内の幼児、児童、生徒がハウスでプログラム教育を受けられるように支援している。交付金は、現金交付で、使途も学校裁量となっている。こうした現場に配慮した学校配当予算は、教職員の働きかけの所産である<sup>17</sup>。また、栗山町の取組みを支えてきたキーパーソンは、組合員でもあった学校事務職員であり、地域活動と教育活動を架橋する働きをしてきた。現職を退いた後も地域住民として活動を支援している。



### ③持続する学びの糧

以上のように、栗山では、自然環境という共有資源の保全・再生活動をとおして、住民は「こんな地域にしたい」という思いを形にする経験を積み重ねてきた。住民は、知恵と資材と労力を出し合い、行政依存ではなく協働的な関係を築き、さらに企業の社会貢献活動も取り込みながら、自治力を培って、政策決定プロセスに参画する方途を拓いてきたのである。そうした取組みが、「議会基本条例」「自治基本条例」に結実して行ったと言っていいだろう。

「議会基本条例」に則って策定された「栗山町第5次総合計画 “ふるさととは栗山ですー人・自然・文化・産業のつながりのなかで創るまち”」には、これまで付され続けてきた「発展」という文言が削除されている。発展ではなく身の丈に合った計画、つまり町の財政計画に裏打ちされた計画であるべきことが、町民、議会、行政の対話のなかで合意されていったのである。

さらに、こうした取組みが、生き物のいのち、人間の生きざま、社会の仕組みに関わる子どもたちの生きた教材ともなってきた。子どもたちは、町にさまざま生き物が生息することを五感で学び、また条例で定められた権利行使が叶うように、学校で条例を学ぶ機会を持っている。「自治基本条例」が定める主権者には子どもも含まれており、第7条には「子どもの権利」として町政に関する情報共有と参加の権利が定められているのだ。鈴木紀元教育長は、こうした学習を保障している点に触れて、「条例にふさわしい子どもたちを育てていかなければならない」と語っている<sup>18</sup>。

どのような地域を目指し、自治の何を守るのか。栗山の事例は、ガバナンスを追求する過

<http://www.town.kuriyama.hokkaido.jp/furusato/experience/program/index.html>

<sup>17</sup> 涌井文恵「交付金を活用した自然体験教育」第61次全国教研第23分科会教育条件整備の運動、2012年。

<sup>18</sup> 尾崎公子「教材に生きる栗山の教育力」『学校事務』11月号、2013年参照。

程そのものが、子どもとおとなの「持続する学び」の糧となってきたことが分かる。

本節では、地域社会のなかでの学びを考えるために、2つの事例を取り上げた。

もとより、地域は、国家支配の安全弁と統合装置の機能を果たす中間集団として捕捉され、統治・教化の場となってきた歴史があり、閉鎖性、同調性、排除性といった性質を有している。人々は、地域の共同体的規制から生まれる束縛やしがらみを忌避し、高度消費社会や大都市圏がそうした心性を掬い取ってきたという側面もある。従って、消費依存型のライフスタイル、効率性や生産性を重視する市場原理（マネー資本主義）を相対化する場という地域の捉え方だけでは一面的である。逆に、グローバル資本主義が進展するなかで、地域コミュニティの再生が積極的に政策課題に位置付けられており、市場原理を補完する場と捉えることもでき、グローバル資本主義は、新自由主義と共同体主義の両輪で牽引されていることは周知の通りである。さらに、グローバル化の進展がナショナリズムの高揚を生み出しており、その拠り所と見なされているのも地域である。地域を論じるときは、以上のような側面を踏まえておく必要がある。

地域の持つ陥穽を捉えたうえで、改めて2事例から得られる示唆について言及しておきたい。

本節で取り上げた2事例においては、閉じた関係性に収斂されることなく形成的なコミュニティの有様を捉えることができる。ホンドンでは、帰村・帰農者がブルム学校と公立学校の媒介者となり、栗山町では、企業の社会貢献活動ともコラボレーションしながら、活動を進展させてきている。排除の論理で囲い込む固定化した関係ではなく、開放性と異質性があり、それが動的な関係性を生み出す原動力となっている。

さらに、地域社会は、ヒト、モノ、コトの複合的なつながりから成り立つものであるが、2事例においては、そうした具体的な文脈から、教育プログラム（カリキュラム）が編成されている。教育とは、プログラムを通して、一般的、汎用的な知識へと抽象度を高めていく営みでもあり、その過程で、「村を捨てる学力」となる側面がある。だが、非貨幣部門の更新に関わる営みとなって、地域づくりのインフラ（＝社会基盤）となっている。

また、2事例は、いずれも自然環境に活動の拠り所があり、生態へのまなざしがある。ブルム学校の前校長ホン・スンミョン氏は、ブルム学校の教育理念を生態教育だと規定し、「生態」には6つの法則があるとして、「多様性」「重層性」「循環性」「流動性」「発展性」「均衡性」をあげている<sup>19</sup>。類似した用語に環境教育があるが、環境は「人を中心に考えた言葉であり、生物や自然は周辺のなものという考えに基づいた概念である」とし、「人も生態系の

---

<sup>19</sup> 尾花清前掲論文、47頁「韓国における地域づくりと連携したカリキュラム改革の試み」。『2003-2005年度科学研究費補助金・基盤研究(A)(一) 成果報告書 教育改革時代における教師の位置と文化—その再編の社会的・歴史的・比較論的研究（課題番号：15203032）』2005年、47頁。



一部であり、生態のルールに従わなければならない」と述べている<sup>20</sup>。ホンドンでは、いのちの繋がりを出発点にして、経済、生産、消費、雇用、労働が結びつき、人々の暮らしが築かれており、学校が、地域の担い手を育てる機能を果たしている。そのなかで、子どもから高齢者、そして障がいを持った人をはじめとする社会的な脆弱者層も包摂する地域づくりが進められている。ここに、自然、経済、社会の持続可能性と連動した地域社会における「持続する学び」の姿を捉えることができる。

栗山の事例でも、自然保護活動が住民自治の活動へと展開しており、ガバナンス(=民治)の構築過程に、地域社会における「持続する学び」の姿を捉えることができる。他の地域でも、フクロウをはじめとしてさまざまな活動があるだろう。生き物のいのちに目を向けた取り組みが、地域における人々の暮らし方、さらにガバナンスの追求にまで進展するかがポイントになるだろう。

では、自然環境に恵まれないところでは、持続する学びは成立しないのだろうか。確かに、生産共同体をベースにできない地域の方が多いかもしれない。しかし、どんな大都会でも生態系から切り離された世界は存在せず、人間自身、自然の一部である。さらに、人口減少社会が進行するなかで、子どもや高齢者のウェルビーイングを追求する拠り所となるのは地域であり、その地域の形を作っていくのは私たちである。地域づくりのインフラとして学校や教育が機能している事例を参考にしながら、いのちや暮らしを出発点にして、非貨幣部門の更新に関わるような学びの編成が追求されるべきであろう。

(尾崎公子)

---

<sup>20</sup> ホン・スンミョン「共に生きる『平民』を育てる学校—プルム学校と地域共同体」山西優二他『地域から描くこれからの開発教育』新評論、2008年、96頁。

### 3 欧州各国の教育制度と「学び」の批判的検討

—義務教育課程の区切りと原級留置について—

ここでは欧州連合の教育政策を批判的に検討し、そこで「学び」がどのようなものとして捉えられているのかを考えてみたい。また欧州各国の制度にはどのようなバリエーションがあるのか、義務教育の区切りと原級留置について検討する。それは外国の事例としての「欧州」が理想的な「学び」のモデルをもっているからではなく、そこに現れた多様な事例を通じて「学び」を相対化し、日本の制度や改革のあり方を省みるきっかけとしたいからである。

#### (1) 「教育と育成 2020」(Éducation et formation 2020) にみる欧州の教育政策の動向

近年、教育に関する政策の形成は、国内の制度や政策からのみならず、国際的な動向、とりわけ国際機関などの超国家的機関の教育政策からも大きな影響を受けている。生徒の学習到達度調査 PISA を推進する経済協力開発機構 OECD や国際連合の教育科学文化機関 UNESCO のみならず、欧州では、戦後、欧州評議会 (Conseil de l'Europe) が文化や教育の領域で大きな役割を果たしてきた。また欧州各国の最近の教育政策においては、欧州連合 (Union Européenne) の政策の存在は無視できないものになっている。

欧州連合は、独仏和解と経済領域における共通利害の保護、その発展を軸に発展してきた国際機関であり、欧州連合理事会 (Le Conseil de l'Union Européenne、閣僚理事会ともいう)、欧州議会 (Parlement Européen)、欧州委員会 (Commission Européenne)、欧州理事会 (Conseil Européen) などのいくつかの内部組織から成り立っている。このうち閣僚理事会では、異なる 10 の政策領域について関連する加盟国閣僚が召集され、中でも「教育・青少年・文化理事会」は、教育・文化・青少年・コミュニケーションに関わる閣僚を年に 3 回から 4 回にわたって召集している。その活動は「欧州の文化遺産の保護」、「文化的、創造的産業の支援」、「学生、教師の移動の促進」、「スポーツによる身体活動や社会的インクルージョンの促進」に向けられている<sup>21</sup>。

フランス国際教育研究センター (CIEP) のプリュネル・シャルヴェによれば、かつて欧州レベルでの教育分野の協力は欧州評議会の主題であって、欧州連合の関心事ではなかった<sup>22</sup>。実際欧州連合では、教育については加盟各国に権限があるとみなされ、補完性の原則

<sup>21</sup> 欧州連合閣僚理事会ウェブサイト « Conseil »

<http://www.consilium.europa.eu/council/council-configurations?lang=fr> (2014/06/27)、  
« Politiques » <http://www.consilium.europa.eu/policies/eys?lang=fr> (2014/06/27)。

<sup>22</sup> Prunelle Charvet « La politique de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°46, 2007. Ressource en ligne. CIEP <http://www.ciep.fr/revue-internationale-deducation-sevres-mieux-comprendre-les-enjeux-leducation-france-monde/lemergence-dune-autre-ecole-ndeg-46-decembre-2007> (2014/09/07) よりダウンロード。

に従ってのみ欧州委員会が介入できる領域であるとされている<sup>23</sup>。

欧州レベルの協定は、1980年代後半に高等教育と職業教育で、1992年マーストリヒト条約締結時にそれ以外の学校教育ではじめて実現した。その後欧州理事会が「世界でもっとも競争力をもちダイナミックな知識経済」を形成するという目的をもった「リスボン戦略」を示したことから、欧州連合において「生涯にわたる教育と育成」が中心的な位置をしめるようになった。こうして、2001年にリスボン戦略実現のために各国の教育相が定義した「2010年に到達すべき教育と育成に関する共通目標」が、欧州連合加盟各国における教育政策の包括的で一貫したアプローチの最初の文書となった。この目標は「EUの教育・育成システムの質と効率性の向上」、「すべてのひとのアクセスの保障」、「EU以外の世界に開かれた教育と育成」の三つである。翌年2002年には、欧州委員会と各国の関連閣僚が10年間の到達目標として「教育と育成2010」を作成した<sup>24</sup>。

この「教育と育成2010」(Éducation et formation 2010)によって実現した前進に基づきながらも、欧州レベルの協力の有効性のさらなる向上、加盟各国の教育制度のパフォーマンスの促進を目指した「戦略的枠組み」が「教育と育成2020」である<sup>25</sup>。「教育と育成2020」は、2020年までに加盟各国の教育制度が「すべての市民の個人的、社会的、職業的成熟」と「民主主義的な価値、社会的結合、積極的な市民性、異文化間対話をともなう経済発展と持続的な雇用条件適合能力(employabilité)」を確実なものにすることを目指している。そのため、「教育と育成が生涯にわたって続くもの」と考えられ、そのようなものとしての「教育と育成」がこの枠組みの主要な原理と捉えられている。

この枠組みは以下に述べる4つの「戦略的目標」に定めるものと定められている。これらの目標をベースに、欧州委員会の提案のもと閣僚理事会が各サイクル(2020年までの期間をいくつかのサイクルに分割、第一期は2009年から2011年)において優先的に取り組まれる領域を採択する。

第一の戦略的目標は、生涯にわたる教育と育成、アクターの流動性を実現することである。この目標のなかで、個人が社会や経済の変遷に応じて適応し、絶え間なく能力を発展させることができるようなことがらが推奨されている。すなわち、個人が獲得した知識の認証枠組みをつくり、それらを欧州の認証基準に関連させること、より柔軟な教育や訓練の

---

<sup>23</sup> 補完性原則(the principle of subsidiarity)は、「意思決定は可能な限り市民に近いレベルで行われるべきであり、地域レベルや加盟国の行動では目的が十分には達成できないがEUレベルではよりよく達成できる場合に限りEUとして行動をとる、としたEUの統治原則」で、EUと加盟国の権限分担の原則のひとつ。駐日欧州連合代表部公式ウェブマガジンEU MAG <http://eumag.jp/question/f0613> (2014/06/27)

<sup>24</sup> Charvet, *op.cit.*

<sup>25</sup> « Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Education et formation 2020) » in *Journal officiel de l'Union européenne*, EU 法データベース EUR-LEX <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29> (2014/06/27) よりダウンロード。

コースを設置すること、ノンフォーマルな教育やインフォーマルな教育を拡大すること、獲得した知識の透明性や承認を確固たるものにしていくこと、教育や学びに関わる新しい技術を利用していくこと、学習者・教師・教育者を欧州内外で移動可能にしていくこと、成人教育を促進することなどである。

第二の目標は、「教育と育成」の質と有効性の向上である。「教育と育成 2020」では、欧州が世界の最前線に立つアクターであり続けるためには、教育制度が有効かつ公正なものであるかどうか重要であると捉えられている。ここでは、要となる能力は計算や言語の能力とされ、質の高い教育を普及させるために教育者や教師に対して持続的に職業上の発展の機会を与えることが提案されている。

とりわけ 2009 年から 2011 年の第一期優先領域では、言語学習について取り組まれるべき具体的課題として次のようなことが挙げられている。母語に加えてそれ以外の二言語でのコミュニケーションが可能となる方法を市民に提供すること、言語学習を推奨すること、移民に受け入れ国の言語を学ぶ機会を提供することである。また加盟各国の協力の対象となるべきことがらとして小学生の読解能力に関する調査や実践を普及させること、EU 全体の識字率を向上させる方法の考案を行うこと、高等教育レベルにおける数学と科学の存在を高めること、教育計画において労働市場の需要にこたえ、将来的に必要とされる技能を推測することなどが挙げられている。

第三の目標は、公正さ、社会的結合、積極的な市民性を促進することである。「教育と育成 2020」は、教育制度が、恵まれない境遇の出身者、特別な支援を必要とする者、移民出身者を含むあらゆる人々を対象とし、職業的能力を伸ばすだけでなく生涯にわたって学びを深め、積極的な市民性と異文化間対話を促進し、雇用条件適合能力を確実なものにするのに必要な能力を獲得させるものでなければならないとしている。具体的には、教育は、異文化間交流の能力・民主主義的価値・基本的権利と環境の尊重を奨励し、あらゆる形態の差別と闘わなければならないとしている。

第一期優先領域としては、若者が学校から離脱していくことを防ぐための対策、離脱後の教育や育成の場への復帰のための対策、移民出身学習者に対する教育実践の相互学習、特別な支援を必要とする学習者に対する支援などが挙げられている。

第四の目標は、企業精神を含む創造性と「イノベーション」を、どの教育レベルにおいても促進することである。この枠組みにおいては、「創造性」は個人の成熟をもたらすだけでなく、イノベーションの源として持続する経済発展のための重要な要素と捉えられている。そこで、すべての市民に獲得が奨励されているのが、デジタルスキル、学び方を学ぶ能力、自発性の精神、企業精神と文化的感性の精神である。このため、創造性に適した環境をつくり、職業的・社会的な必要性と個人の充足感を両立させるよう学びの共同体を広げていくことが推奨されている。とりわけ第一期優先領域では、教育育成機関・企業・研究機関・文化的アクター・創造的産業の間のパートナーシップや、教育方法・特別な学習方法による創造性とイノベーションの推進が、各国の協力対象となっている。

以上 4 つの戦略的目標に到達するため、共通のアプローチやツール、加盟各国相互の学び、優れた実践の交換、成果の普及、定期的な調査と報告書の公表などから、各国の連携方法が考案されるべきとされ、2020 年までの数値目標が設定されている。

- ・ 少なくとも 15%の成人が、生涯にわたる教育と育成に関する活動に参加している。
- ・ 15 歳の人口集団のうち、読解、数学、科学の能力が不十分であるものの割合は 15%以下である。
- ・ 30 歳から 34 歳の人口集団のうち、少なくとも 40%が高等教育修了証書を取得している。
- ・ 学校から離脱する若者の割合は 10%以下である。
- ・ 4 歳から義務教育就学年齢までの子どもの少なくとも 95%が就学前教育に参加している。

これらの数値目標は、「教育と育成 2020」においては「参照基準」とされ、加盟各国の状況の多様性を考慮したうえで、「さまざまな国が 2020 年までに達成しなければならない具体的な目標として捉えられるべきではない」と述べられている。この基準はむしろ「ヨーロッパ参照基準の目標を、集団的に実現することに、どのように貢献できるのか」を、各国がその経済状況に合わせて検証するためのものと考えられている。

だがこのような「分かりやすい」目標をもった「学習」や「知識」は、「持続する学び」となり得るのだろうか？「教育と育成 2020」においては「教育」や「育成」が生涯にわたって続くものと捉えられている。しかしその持続性は、あくまでも変化する社会や経済に個人が適応する能力を絶え間なく鍛えておかなければならないという意味での持続性でしかない。そこで想定される「学び」は欧州経済への貢献に強く関連づけられ、「欧州が世界でもっとも競争力のある、ダイナミックな知識基盤経済となる」ために、なんらかの役割を果たすべきものに矮小化されてしまっている。

こうした欧州レベルの教育政策がもっとも浸透している分野のひとつが高等教育である。1999 年にヨーロッパ 29 カ国の代表が調印したボローニャ宣言によって、制度の均質化（読み替えがしやすいディプロム制度、「学士課程 3 年」＋「その後の課程」の 2 段階の教育課程の創設など）や、欧州クレジットシステム ECTS (European Credit Transfert System) による学生、教師、研究者、職員の移動が促進され、たとえばフランスでは国内の高等教育政策が欧州連合の目指す「欧州高等教育圏」の形成に強く方向付けられることになった。このように均質化の圧力を受ける一方で、欧州各国は実際には必ずしも統一された教育制度をつくりあげているわけではない。むしろ義務教育レベルでは、欧州各国の教育制度は実際には極めて多様な様相を呈している。そこで第二項では義務教育制度の区切りについて、第三項では初等教育段階における原級留置について欧州各国の制度を比較検討する。



## (2) 欧州各国の義務教育制度

欧州教育情報サイト「エウリュディケ」は、欧州各国の教育制度と政策に関する比較可能な情報の収集、分析、公表を行っている。そこに公表されている「欧州の教育制度の構造 2013-2014」(2013年11月25日)は、欧州連合加盟28カ国に、リヒテンシュタイン、ノルウェー、スイス、アイスランド、トルコを加えた33カ国の教育制度を図表化している<sup>26</sup>。ここではそのうち図1の14カ国について取り上げる。

バーの上の数字は年齢を指しており、色付き部分は義務教育期間を指している。異なる模様のバーが異なる教育タイプを示している。バーの下のアルファベットは、各国における該当教育機関(学校)の名称である。例えば、イングランドでは、初等教育が5歳から11歳の子どもを対象とし、それを提供する教育機関が初等学校(Primary School)である。前期中等教育は中等教育を提供する学校(Secondary School)で受ける。義務教育期間は5歳から15歳である。フランスの場合は、初等教育は6歳から10歳の子どもを対象とし、それを提供するの小学校(Ecole Élémentaire)である。前期中等教育は中学校(Collège)で受ける。義務教育期間は6歳から15歳である。

このように、初等教育や中等教育に相当する教育は、欧州各国では同じ年齢や同じ教育機関で行われているとは限らない。そもそも、各国で提供されている教育のうち、その内容や方法、対象者、年齢などから、初等教育に相当するものをレベル1(CITE1)、前期中等教育に相当するものをレベル2(CITE2)、後期中等教育に相当するものをレベル3(CITE3)とする分類(国際教育分類 Classification Internationale Type de l'Education)は、ユネスコが1970年代初頭に考案した<sup>27</sup>。ユネスコによれば、CITEは、異なる国についても国際的的局面において教育統計を収集し、まとめ、報告することを可能にするツールである。

この分類にしたがって、CITE1とCITE2に区切りがあり、同じ内容の前期中等教育がすべての子どもに提供されている国に、フランス、スペイン、イタリア、ポルトガル、イングランド、ルーマニア、ベルギー、ギリシャなどがある。各国では、CITE1を提供する機関、CITE2を提供する機関がその内部をさらに区分していることがある。たとえばフランスでは、CITE1を提供する小学校には、学年の区分のほかに、「サイクル」という独自の教育課程の区切りがある。サイクルに応じて生徒児童が獲得を期待される能力が定められている<sup>28</sup>。

---

<sup>26</sup> Eurydice « Structure des systèmes éducatifs européens 2013/2014 : diagrammes » [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts\\_and\\_figures\\_fr.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_fr.php) (2014/09/07)よりダウンロード。本稿の図1では、「欧州の教育制度の構造 2013-2014」の対象となっている国のうち14カ国のみを取り上げたため、本文で言及しているにも関わらず図に掲載されていない国もある。

<sup>27</sup> 英語版ではISCED(International Standard Classification of Education)という表記が使用されている。

<sup>28</sup> たとえば「基礎学習サイクル cycle des apprentissages fondamentaux」は、保育学校の年長学年、準備学年CP、小学校第1学年CE1から成り立っている。「深化サイクル cycle des approfondissements」は、小学校第2学年CE2、中間学年1(CM1)、中間学年2(CM2)、から成り立っている。中学校では、第6級が「観察適応サイクル cycle d'observation et



また、イングランドの学校教育制度には、「キー・ステージ」という区切りがある。これは、義務教育期間を2年、4年、3年、2年に区切った各ステージのことで、このキー・ステージごとに「国家カリキュラム」が決められており、「キー・ステージの終わりには、『全国学力テスト』が実施される」<sup>29</sup>。

いっぽう、CITE1とCITE2に区切りはあるが、前期中等教育が異なるコースに分かれており、異なるタイプの教育が行われる国として、ドイツ、オーストリア、オランダ、スイスなどがある。たとえばドイツの場合は、初等教育は6歳から9歳までの子どもを対象とし、それを提供する機関は基礎学校（Grundschule）である。しかし10歳から始まる前期中等教育については、それを大学進学につながるギムナジウム（Gymnasium）で受けるか、職業生活を目指して基幹学校（Hauptschule）で受けるか、卒業後に全日制の職業教育学校に進学する場合もある実科学校（Realschule）で受けるかによってその内容が異なる。10歳から12歳までの2年間は、オリエンテーションの期間とされているが、このことは、基礎学校4年生（9歳）から2年間で既に将来につながる進路を考えるということの意味している<sup>30</sup>。

さらに、CITE1とCITE2に区切りがなく、単一構造として義務教育が継続的に行われる国に、スウェーデン、ノルウェー、フィンランド、デンマークなどの北欧諸国と、スロベニア、クロアチア、ブルガリアなどの諸国がある。ノルウェーの制度では、CITE1とCITE2に相当する義務教育は、初等教育の学校と前期中等教育の学校の異なる教育機関で提供されているように見えるが、「同一の学校制度において提供される場合もある」とされる<sup>31</sup>。

いっぽうフィンランドでは、初等教育と前期中等教育の区分が外され9年一貫の単一構造になったのは1998年の「基礎学校法改正（1999年施行）」からのことで、「新設校は、すべて小中併設の9年一貫として設立されている」が、実際には、「小中併設のほか、小中高独立型、中高併設型、小中高併設型などが並立している」<sup>32</sup>。フィンランドの教育事情を取材した増田ユリヤによると、「カリキュラムは9年間一貫して学ぶ内容となっている」が、「小学校、中学校がそれぞれ独立して存在する場合もあれば、同じ校舎に小・中学生が一緒に学んでいる学校もある」<sup>33</sup>。これについては、『競争やめたら学力世界一』の著者、福田誠治も「基礎学校は9年一貫学校のように見えるが、現在も古い六・三・三制が残って」いる

---

d'adaptation」に相当し、中学校第5級と第4級は「中心サイクル cycle central」にあたり、第3級は「進路指導サイクル cycle d'orientation」である。Ministère de l'éducation nationale, *Repères et références statistiques 2013*, 18-19頁。

<sup>29</sup> 福田誠治『競争しても学力行き止まり』（朝日新聞出版、2008年）81-82、表2-3ならびに表注釈より引用。

<sup>30</sup> 二宮皓編著『世界の学校』（学事出版、2013年）32-43頁。天野正治、結城忠、別府昭郎編著『ドイツの教育』（東信堂、1998年）96-132頁。

<sup>31</sup> «Norway, diagram of education system», OECD Education GPS <http://gpseducation.oecd.org/Home> (2014/10/10)よりダウンロード。

<sup>32</sup> 二宮、同上、58-59頁。

<sup>33</sup> 増田ユリヤ『教育立国フィンランド流教師の育て方』（岩波書店、2013年）4頁。

と述べている<sup>34</sup>。このことから、ここで CITE1 と CITE2 が単一構造であるということは、教育の内容に断絶がないということを示していると考えられる。その場合でも、カリキュラム大綱に見られるとおり（表 1）、学年のまとまりごとに教育内容の比重が異なっており、その意味での区分は存在する。福田によればフィンランドでは 1994 年に「国家カリキュラムが大綱化され、教育内容に関する国家規制が大幅にガイドライン的な性格に転換された」<sup>35</sup>。それと「同時に、教育内容・方法の裁量権（解釈運用権）を地方自治体・学校・教師など子どもに最も近いところに移管した」が、こうした「脱中央集権化」には教育研究者からの反対があって「2004 年カリキュラムでは、学年の区切りが一部復活され」たという経緯がある<sup>36</sup>。また福田は、1992 年に「学校の距離に関する規制が解除された」ことから学校統廃合が可能となり、多くの学校が閉鎖されたことに触れている。さらにこの時期学校選択制が導入され、フィンランドの教育改革にも「新自由主義」的な性格が認められることを指摘している<sup>37</sup>。このように、フィンランドにおいて義務教育の学校が単一構造になったこと背景には、地方や現場の裁量を拡大しつつも、「新自由主義」の原則に沿った提案や改革があったことを指摘できる。

### (3) 原級留置

欧州教育情報サイト「エウリュディケ」に公表されている報告書『欧州の義務教育段階における留置措置』（2011 年）は、当時の欧州連合加盟国 27 カ国と、アイスランド、リヒテンシュタイン、ノルウェー、トルコを対象に、留置の規則と統計をまとめている<sup>38</sup>。

報告書によれば、欧州各国では、初等教育で留年することが法的に可能になっているが例外もある。たとえばノルウェーでは児童に対し、義務教育期間中は継続的に進級できる権利を与えている。

留年ができる国の中にも、早期留年を避けるため、1 年生で留年をさせないという規則を設けている国がある。ドイツ、ハンガリー、オーストリア、ポルトガルなどである。ギリシャの場合は 1 年生と 2 年生で同じように留年させず、ポーランドでは 3 年生まで留年しない。ブルガリアでは、1 年生から 4 年生までは留年しない。リヒテンシュタインは初等教育段階では自動進級という規則がある。

留年はできるだけ減らそうという方針から、留年できる回数を制限している国もある。デ

<sup>34</sup> 福田正治『競争やめたら学力世界一』（朝日新聞出版、2008 年）67 頁。

<sup>35</sup> 福田『競争しても学力行き止まり』前掲書、130 頁。

<sup>36</sup> 同上、130-131 頁。

<sup>37</sup> ただし、フィンランドは成果主義や競争主義を排して新自由主義の否定的影響をおさえることに成功しているとされる。

<sup>38</sup> Eurydice « Le redoublement scolaire en Europe : différences importantes entre les pays » [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_reports\\_fr.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_fr.php) (2014/09/07) よりダウンロード。本稿第三項はすべてこの報告書から集めた情報の要約である。本稿の表 2、表 3、表 4、図 2 では、報告書の対象となっている国のうち 17 カ国のみを取り上げたため、本文で言及しているにも関わらず図表に掲載されていない国もある。

ンマークでは義務教育期間全体での留年回数は二回までに制限されている。初等教育期間での留年を一回のみとしている国に、チェコ、スペイン、フランス、スロバキアなどがある。

イギリスには、ある学年から次の学年に上がるための要件に関わる法的根拠はない。ただし教育が子どもの年齢・能力・適性に合ったものでなければならないという原則があり、この原則に応じて、カリキュラムが子どもの異なる能力や成績に応えるものと受け止められている。

### **留置の基準**

留置の基準もさまざまである（表2）。まず、留年の基準が中央レベルで定められている国と、学校や地方の自律領域としている国がある。後者は例外的で、たとえば、デンマーク、オランダ、連合王国がこれにあたる。デンマークでは次年度進級への特別基準はなく、生徒の利益になる場合のみ原級留置とする。オランダでは、小学校レベルで進級の基準はなく、学校もしくは地方教育当局が独自の手続きを定めている。連合王国では定められた基準というものはなく、生徒にとって必要だと判断された場合のみ留置の措置が実施される。

基準が中央レベルで定められている場合、学年度の終わりに生徒が次のクラスに進級するかどうかの基準には、学業達成、振る舞い、不登校の原因となる家庭上の理由や健康上の理由などがある。このうち、どの国にも共通する重要な基準は生徒の成績である。初等教育レベルでは、生徒が十分な学業成果を残したかどうかを考慮するふたつの方法がある。第一の方法は、総合評価である。これは学業成績とその他の評価を組み合わせたもので、たとえ成績が不十分であったとしても、最終的にはその他の要素を考慮することによって進級を決めることを意味する。そのような方法をとっている国としてベルギー、スペイン、フランス、ルクセンブルクなどが挙げられている。

第二の方法は「成績」で、多くの国で実践されている。成績は段階評価に翻訳され、その評価は年度末の成績にもとづく場合もあれば各教科の平均点にもとづく場合もある。ここでいう成績は、学業面でどのくらい進歩したかということ、知識、能力、態度などさまざまな側面を合わせたものとして捉えることもある。たとえばチェコ共和国では、すべての必修教科で合格したものが進級する。ドイツではすべての教科について学年度末の成績が評価される。エストニアでは三つの教科で成績が低い場合に留置となる。

報告書では成績以外の「病気による欠席」や「振る舞い」の基準は特殊な基準とされている。前者が適用されるのは、ベルギーのフランス語圏共同体、チェコ共和国、アイルランド、スロバキアで、その基準だけで生徒の留置の十分な理由になるという。アイルランドでは、学校の変更が留置の理由になることがある。その他の国では、不登校という理由は明示されていない。許容される欠席期間を定める規則があるだけで、ギリシャでは授業日の半分以上を欠席した場合に進級しない。ポルトガルでは、理由のない欠席回数の限度を越えると留置の可能性が生じる。これはハンガリーでも同じことで、小学校1年次に適用される唯一の留置基準となっている。ただしポーランドやルーマニアでは必修授業の半分以上を休んで

も試験を受ける可能性が与えられており、その試験の評価によって進級か留置かが決まる。

特殊な基準としての「振る舞い」がそれ自体留置の基準となるのは、ポーランドやルーマニアのケースである。ポーランドでは振る舞いは評価されるが、進級決定時には考慮されない。ただし二度目に振る舞い最低点を記録した場合は留置の可能性がある。ルーマニアではたとえ他の教科で合格しても、振る舞いの最終成績が不十分とされる場合は進級できないことがある。

### 留置決定のプロセス

留置決定に誰がどのように関わるかにも各国の制度に応じてバリエーションがある（表3）。報告書によれば、一般的には生徒の能力や学習評価の責任者は教師で、中には教師が生徒の進級か留置かを一人で決める国もある。クラス責任者が複数いる場合は、該当する教師全体で決める。ドイツ、ギリシャ、スペインなどがこれにあたる。ドイツでは難しいケースは教師個人ではなく学校が決めるとされている。これに対し、フランスやオーストリアでは教師で構成された委員会が決める。ポルトガルでは、小学校の前半までは教師で構成された委員会が進級を決めるが、後半では、教師、生徒代表、親の代表などで構成された委員会が決める。フランスでも中学校はこのように生徒代表や親の代表を含む委員会が、生徒の進級や成績を審議決定する。

教師以外の関係者が、留置か進級かの決定プロセスで役割を果たすこともある。フランスでは、教師によって構成された委員会の決定を親に伝えるのが小学校校長の役割となっている。デンマークでは、教師の提案に基づいて校長が決定を行う。スウェーデンでは、校長だけが進級か留置かを定めることができる。連合王国では留置決定の責任は校長にあるが、決定の前に、教育心理学者や学校外の専門家や親、生徒、教育関係者に意見を求める。フィンランドでも生徒の進級の決定は教師の協力のもとで校長が行う。

学校外部の専門家が決定プロセスに入ることもある。ベルギーでは、心理・医療・社会サービスの意見を取り入れなければならない。スペインでは教育心理学的助言を行うチームの専門職員が生徒の進級評価についてアドバイスを与える。ポルトガルでは二度目の留置の場合に教育心理学者の意見が必要とされ、補足評価が行われる。

親はどのような役割を果たしているのか。報告書によれば、ほとんどの国では保護者は教育機関から定期的に子どもの進級のことを知らされている。留置か進級かを決めるときに親が意見を求められる国もある。デンマークの小学校の校長は常に保護者の意見を聞いているという。オランダでは留置決定に納得できなければ、保護者は学校と話し合いをもつことができるが、最終的な決定は学校にゆだねられている。このような親の留置決定への関わりは報告書では三類型に分類されている。第一に、留置の決定に納得できない場合の上訴に関わるタイプがある。チェコ共和国の場合、保護者が校長に対して委員会による子どもの再評価を求める権利をもっている。フランスの場合、留置の提案を受けてから15日以内に親は異議を唱えることができる。そのほか、オーストリア、ポルトガルなどにも類似する制度

がある。逆に親が留置を要求する権利をもつ場合もある。これが第二のタイプの親の関わり方で、そのような例としてハンガリー、スロベニア、チェコ共和国、スウェーデンがある。第三のタイプは、留置の決定に親の承認が必要な場合で、ポーランド、スロベニア、連合王国などがこれにあたる。

実際にどの程度の生徒が留置を経験しているのかを見てみると、ブルガリアや連合王国、スウェーデン、ノルウェー、フィンランド、イタリア、ギリシャ、ポーランドなどでは留置が少ないのに対し、ベルギー、スペイン、フランス、オランダ、ポルトガルなどでは比較的留置が多い（表4 / 図2）。

#### (4) 日本との比較において

それでは、上記のようなモデルを日本の教育の現状に適用することはできるのだろうか。

たとえば、日本では小中一貫教育が政策的な課題として浮上しているが、「小中一貫」ということばが示す範囲は多様で曖昧である。同じ校舎の中で小学校と中学校が連携するという意味であれば、これは「特別の事情があり、かつ、教育上及び安全上支障がない場合は、他の学校等の施設及び設備を使用することができる」ケースに該当し、現行制度下で可能な「小中（小中高）各段階の教育を一貫的に行う学校の設置」にあたる<sup>39</sup>。あるいは現行の小学校、中学校の制度を維持して、学校も物理的に別々だが、その間で連携、協力、交流を行うという意味であれば、これもまた現行制度で可能な小中一貫といえる。

いっぽう、「河村プラン」（2004年発表「義務教育の改革案」）における小中一貫の導入を検討した藤田晃之によれば、制度改正を必要とする小中一貫教育とは、まずは学校教育法が定める「小学校の修業年限を6年、中学校を3年」の規定によらない区分を用いた義務教育を提供する場合である<sup>40</sup>。たとえば小学校と中学校のあわせて9年間を四・三・二の教育段階に区分けし、小中一貫校というひとつの学校のなかで義務教育を行う場合を想定できる。また、「学習指導要領に準拠しない教育課程編成をとろうとする場合」も制度改正を必要とする小中一貫であるという。たとえば、英語学習を教科として独立させる場合がこれにあたる。もし小学校や中学校そのものをなくして9年制学校とした場合、教師の養成制度も改革を迫られることになるのだろうか。また、すでに存在する小中一貫校や中高一貫校に加えて、既存の小・中・高等学校を残し、新たに9年制学校を選択肢のひとつとして併存させた場合、現在の中高一貫校や小中一貫校が生んでいる序列をさらに広げることにならないだろうか。仮にこれらの学校が共存し、どの学校においても同じ教育内容を享受することができ、どの学校に通う生徒にも高等教育進学機会が保障されるとしても、それぞれのコースに付与される社会的な意味は異なってくるのではないだろうか。

かつてフランスは中等教育が複線化しており、4年制の上級初等教育コース、6年制の中

<sup>39</sup> 藤田晃之「小中一貫教育の制度化をめぐる動向と課題」『季刊教育法』No.143, 2004年、28-33頁。

<sup>40</sup> 同上。



等教育コース、3年制の職業訓練コースがあった。むろんコースに応じて卒業後の進路も決まっていた。その後いく度かの再編を経てこれらのコースが統一され、現在の単一コレッジがつくられたのが1975年のことである<sup>41</sup>。このようにフランスでは機会の不平等を解消するために複線化をなくす方向で改革が進展した。しかし今日本で議論されている改革は、この動きとは逆行するもののように見える。教育課程の区切り方にはさまざまな選択肢があつてよいという考え方もあるだろう。だが、かつてフランスで複線化した学校制度がもつていたような効果（社会的格差とむすびついた学校の序列化や機会の不平等）を再び生みだすおそれはないのだろうか。

また日本では「留置」があたかも教育の「質保証」にとって必要なものとして議論されることがあるが、これには慎重な態度が求められるだろう。たとえば田中昌弥は今から四年ほど前に、イギリスとフランスの教育制度の比較から、当時の「河村プラン」における「学習指導要領の到達目標化」と、そのことが生じさせる「成績による原級留置」の議論を批判的に検討している<sup>42</sup>。田中によれば、イギリスでは「教えるべき『学習プログラム (programs of study)』と到達目標を国家が設定」するが、それをもって原級留置が決まるわけではない。これとは反対に、フランスには原級留置の措置はあるが、国が到達目標を決めているわけではない。本稿でも見た通りフランスでは留置を決めるのは教師であり、評価の対象は成績に限らない。留置のプロセスにおいては親の異議申し立てが認められている。田中は国による到達目標の設定と、目標に到達できない子どもに対する原級留置の措置、すなわち日本とは教科書制度も学級規模も異なる「イギリスとフランスそれぞれの統制的部分」を組み合わせたとしたような、日本の義務教育改革の構想に危惧を抱いている。私たちはここに、あらゆる「文脈」を無視していたずらに外国の制度を導入することの危険性を見てとることができる。

教育の分野において国際標準や統一基準の設置が進んでいるにもかかわらず、欧州各国の教育制度にはそれぞれの特徴があり、単一モデルは存在しない。各国の教育制度には固有の歴史的背景があり、運用にもバリエーションがある。それらを無視して区切りや留置のモデルだけを取り出し、日本の制度に適用することにはあまり意味がない。むしろ私たちはこれらの例を批判的に検討することで、「学び」と制度の関係を考える手がかりとすべきではないだろうか。

(小林純子)

---

<sup>41</sup> La documentation Française

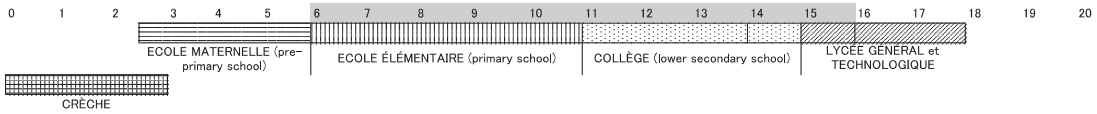
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml>  
(2014/06/27 アクセス)。

<sup>42</sup> 田中昌弥「学習指導要領の到達目標化と小中生の留年問題」『季刊教育法』No.143, 2004年、22-27頁。

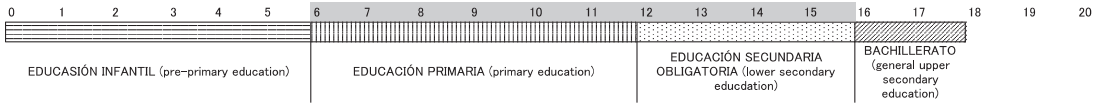


初等・中等教育分離+中等普通教育単線型

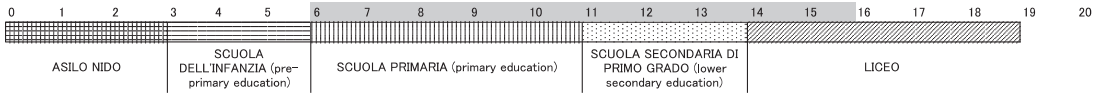
フランス



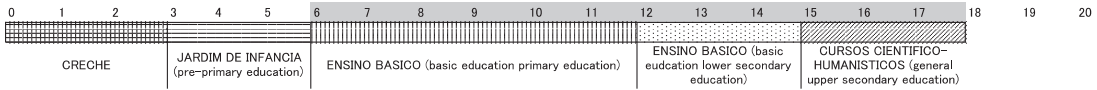
スペイン



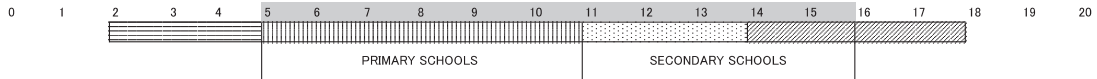
イタリア



ポルトガル

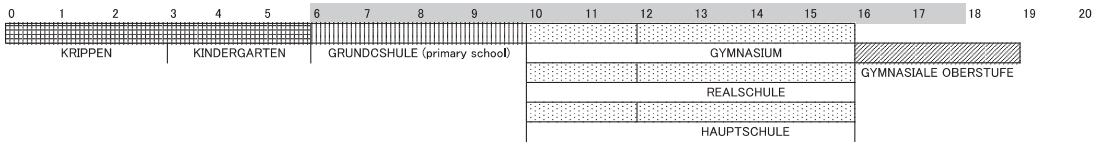


連合王国(イングランド)

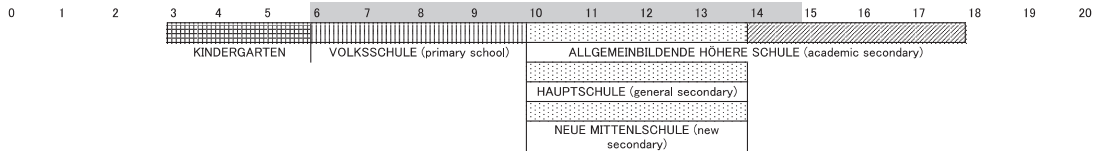


初等・中等教育分離+中等普通教育複雑型

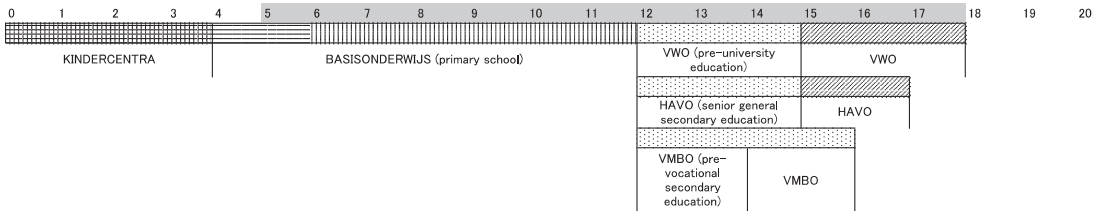
ドイツ



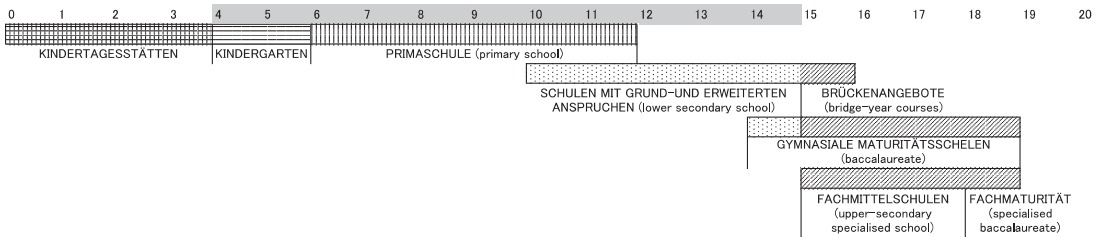
オーストリア



オランダ



スイス



初等・中等教育一休型

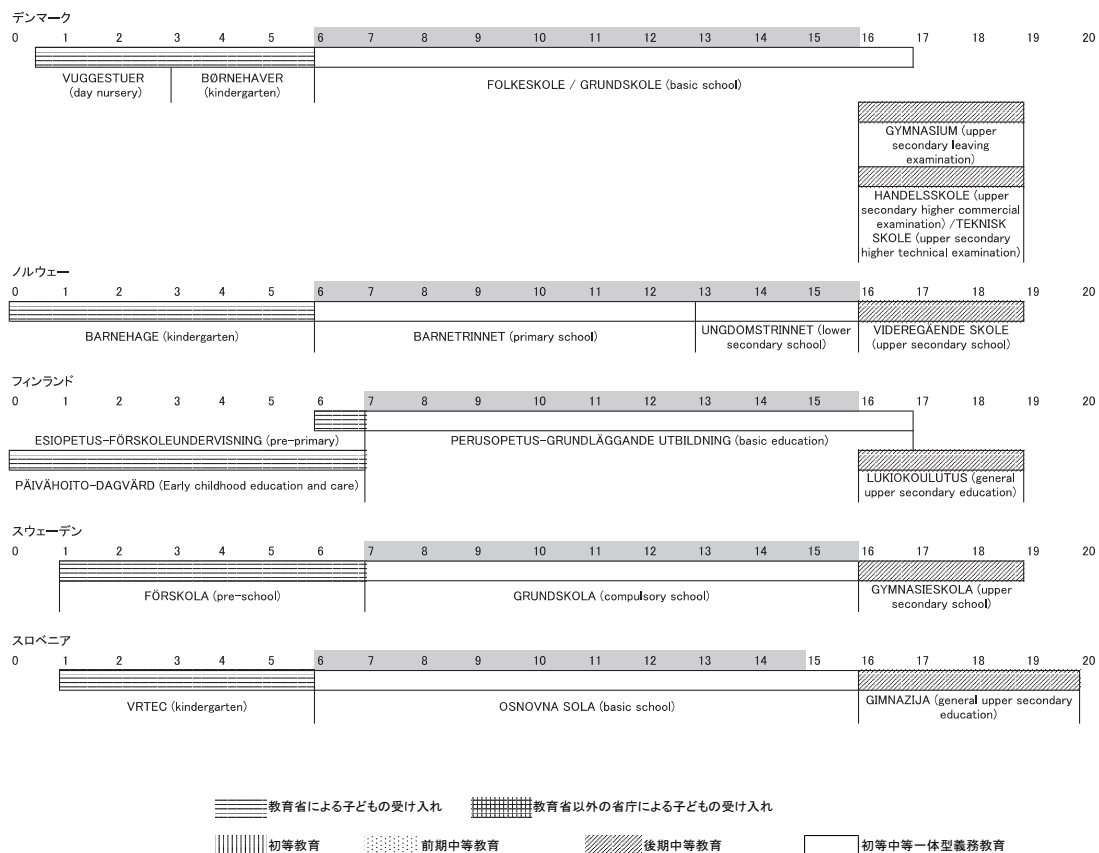


図1 欧州各国の教育制度

出所：Eurydice « Structure des systèmes éducatifs européens 2013/2014 : diagrammes », OECD« Education GPS »をもとに筆者作成。

\* 後期中等教育機関は一部のみ。

表1 2004年フィンランド「国家カリキュラム大綱」教育課程表

2004年「国家カリキュラム大綱」教育課程表

科目	学年									合計
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
母語と文学	14		14				14			42
外国語(A言語)	...			8			8			16
外国語(B言語)	...						6			6
数学	6		12				14			32
環境	環境・自然史 9									31
生物・地理				3			7			
物理・化学				2			7			
健康教育							3			
宗教/倫理	6						5			11
歴史・社会	...			3			7			10
芸術・実技	26						30			56
音楽	[4-]						[3-]			
美術	[4-]						[4-]			
手工	[4-]						[7-]			
体育	[8-]						[10-]			
家庭科	...						3			3
職業ガイダンス	...						2			2
選択科目	[13]									13
最小授業時間数	19	19	23	23	24	24	30	30	30	222
自由選択(A言語)	...			[6]			[6]			13

出所：福田誠治『競争やめたら学力世界一』（朝日新聞出版、2008年）95から筆者作成、引用。

表2 留置の理由

	不登校(欠席)	振る舞い	総合評価	教科成績	挽回	自動進級	
チェコ	●			●	●		▲
デンマーク	○	○	○	○			△
ドイツ				●			
アイルランド							
ギリシャ				●			
スペイン			●				
フランス			●				
イタリア				●			
オランダ	○	○	○	○			
オーストリア				●			
ポーランド				●			
ポルトガル				●			
フィンランド				●	●		
スウェーデン			●				
連合王国	○	○	○	○			
ノルウェー							▲
トルコ				●			

▲ 初等教育全般  
 △ 初等教育一部  
 ● 全国基準  
 ○ 地方学校数値

出所：« Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques » (EURYDICE, 2011)26 をもとに筆者作成。

表3 初等教育レベルでの留置における学校関係者の役割

	担任	その他の教員	校長	その他の関係者	自動進級
チェコ	○	◎	●		
デンマーク	○		●		
ドイツ	●				△
アイルランド	—	—	—	—	—
ギリシャ	●				△
スペイン	●			◎	
フランス	●	●			
イタリア	●				
オランダ	□	□	□	□	
オーストリア	●	●			△
ポーランド	○●	●	●		△
ポルトガル	●	●			△
フィンランド	●		●		
スウェーデン			●		
連合王国	◎	◎	●	◎	
ノルウェー					▲
トルコ	●	●			

提案 ○  
 協議 ◎  
 決定・承認 ●  
 地方・学校裁量 □  
 ▲ 初等教育全般  
 △ 初等教育一部

出所：「Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques」(EURYDICE, 2011)31 をもとに筆者作成。

表4 初等教育段階で少なくとも1度留置の措置を受けた15歳生徒の割合(%) (2009)

国名	チェコ	デンマーク	ドイツ	アイルランド	ギリシャ	スペイン	フランス	イタリア
%	2.1	3.6	9.2	11	2	12.2	17.8	1

オランダ	オーストリア	ポーランド	ポルトガル	フィンランド	スウェーデン	連合王国	ノルウェー	トルコ
22.4	4.9	1.9	22.4	2.4	3.8	1.6	n	3.8

出所：「Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques」(EURYDICE, 2011)36 をもとに筆者作成。

\* ノルウェーはデータなし。

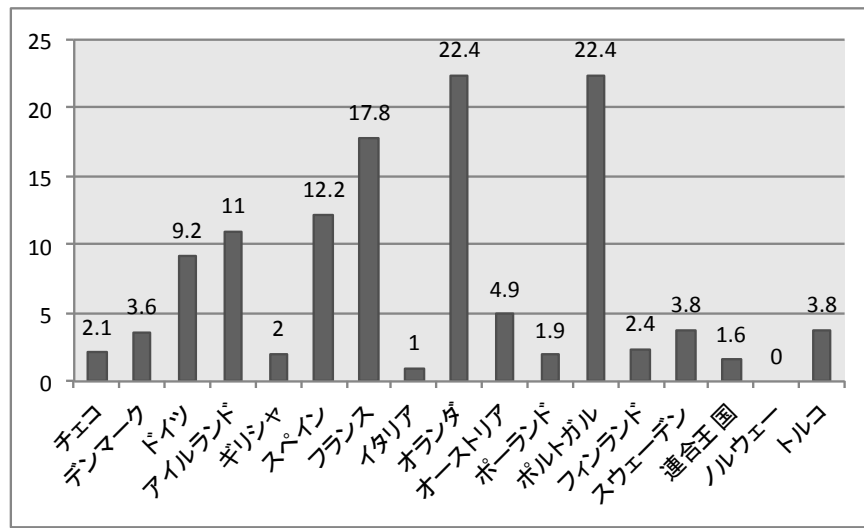


図2 初等教育段階で少なくとも1度留置の措置を受けた15歳生徒の割合(%) (2009)

出所：「Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques」(EURYDICE, 2011)36 をもとに筆者作成。





## 第4章

# 学びの接続・連携のあり方と問題点

## 第4章 学びの接続・連携の在り方と問題点

### 1 幼小・小中の接続を考える—小中一貫教育の特徴と課題を中心に—

教育再生実行会議の第5次提言よれば、小中一貫教育の制度化にむけた議論が本格化するとともに、幼児教育の無償化や義務化も現実味を帯びてきた。そこで本章は小中一貫教育の始まりから現在にいたるまでの変化を追う中でその特徴や課題を明らかにする。さらに、こうした知見をもとに、近い将来大きな問題になると思われる幼小連携の課題についてもふれる。

#### (1) 学制改革と小中一貫教育への着目

21世紀に入ると、学校選択制、学校運営協議会制度、習熟度別学級や飛び入学など様々な教育改革が進められたが、そのひとつに学校種間の接続問題がある。小中一貫教育、中高一貫教育、幼小連携など、中学校と高校、小学校と中学校、さらに幼稚園・保育所と小学校の連携・接続の在り方を見直そうとする施策である。

学校種間の区切り方に着目して制度改革を進める動きはかなり早くからあった。いまから遡る事40年以上前、すでに1971年の中央教育審議会（以下、中教審）は、「現在の学校体系について指摘される問題の的確な解決をはかる方法を究明し、漸進的な学制改革を推進する」<sup>43</sup>と述べ、4、5歳児の幼児教育と小学校を繋ぐ試みや、中高一貫教育、さらに小学校から高校までの12年間を視野にその区切り方を変える提案をまとめている。最近の学制改革の動きがすでにこの頃から始まっていたことにまずは驚く。

71答申以降、6・3・3制の変更を求めるいわば改革志向は政権与党を中心に引き継がれるが、結局は財政的な裏付けのない具体性に乏しい議論であった。その中で注目されたのが、後期中等教育の多様化を求める6年制中等学校である。6・3・3制を維持しながら実現可能などころから改良する方向に改革の戦略がシフトしたといえよう<sup>44</sup>。

80年代に入るとまず臨時教育審議会が「中等教育は、この青年期にある生徒の多様性や、今後の時代に即応できるように、その構造を柔軟なものにするとともに、多様な教育の機会を提供できるようにする必要がある」<sup>45</sup>と提言、その後しだいに中等教育改革の動きは加速する。

1991年の中教審答申になると、後期中等教育が「平等」と「効率」といういわば相反する理念を同時に求めたことで偏差値重視や受験偏重を招いたと指摘し、根本から理念を変

<sup>43</sup> 中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」（1971年6月11日）。

<sup>44</sup> 広田照幸（他）『今後の教育改革を考えるための視座—6・3・3制再考の意義と射程—』国民教育文化総合研究所、第I部第1章を参照。

<sup>45</sup> 臨時教育審議会「教育改革に関する第一次答申」（1985年6月26日）。

える必要があるとまとめている<sup>46</sup>。つまり、「選択の幅を広げ、移動をもっと自由にし、コースの取替えの可能性を拡大し、寄り道してゆっくり成長する者にはその自由を与える、等を通じ、結果的に優れた力量を尊重し、個性ある例外を認める」<sup>47</sup>教育機会の多様化がその中身であった。

1997年の中教審答申では、「子ども一人一人の能力・適性に応じた教育」や「学校間の接続の改善を図ること」<sup>48</sup>が具体的に示され、翌1998年には中等教育学校が法制化する。その後21世紀に入ると中高から小中の接続問題へと関心に移り、新たに研究開発学校制度や構造改革特区を使って小中一貫・連携教育が進められたのは周知である。

これまでの学校種間の接続問題に関する議論をみると、小中一貫教育の最終的なねらいも中高一貫教育と同様に教育機会の多様化にあると思われるが、その「良さ」だけがこと更に強調されるだけで課題も含めた丁寧な検討が行われているとは思えない。小中一貫教育によって教育の機会均等が失われないか、児童生徒が抱える課題を解決できる制度なのか、そもそも児童生徒は本当に課題を抱えているのか、小中一貫教育によって新たな課題が生じないのか、こうした問題に対する丁寧な検証が必要である。

本節は、小中一貫・連携教育を以下の3点から検討する。まず第1は、小中一貫教育の始まりにおけるねらいやその効果である。先にも述べたが、90年代になると教育の多様化が進む。その中身は特色ある学校づくりのような「教育内容の多様化」と、中高一貫教育や学校選択制といった「教育機会の多様化」であった。小中一貫教育はその双方を含む取組である。そこで、小中一貫教育に先進的に取組んだ呉市や品川区の研究実践について、初期のねらいや効果を探る。

第2は最近の小中一貫教育のねらいや特徴である。呉市や品川区の研究実践が始まってすでに10年以上が経過した。この間に小中一貫教育を実践する学校は着実に増加し、ねらいや学びの姿も変化した。そこで、最近の小中一貫教育の特徴を初期のそれと比較しながら検討する。

第3に、第1や第2の作業で得られた知見をもとに小中一貫教育のねらいとはなにか、あらためてまとめ直すなかで学校種間の接続問題の大きな課題を明らかにする。また、これら3つの検討を踏まえた最後に、これから本格化と思われる幼小接続の課題についても簡単に付け加えておきたい。

なお、本章が使う「小中一貫教育」の言葉の意味を確認しておきたい。文科省によれば、「小中連携」は「小・中学校がお互いに情報交換、交流することを通じ、小学校教育から中学校教育への円滑な接続を目指す様々な教育」<sup>49</sup>であり、「小中一貫」は「小中連携のうち、

<sup>46</sup> 中教審答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」（1991年4月19日）。

<sup>47</sup> 同前。

<sup>48</sup> 中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第2次）」（1997年6月1日）

<sup>49</sup> 中央教育審議会初等中等教育分科会、学校段階間の連携・接続等に関する作業部会「小中連携・一家教育に関する主な意見等の整理」（2012年7月13日）。

小・中学校が9年間を通じた教育課程を編成し、それに基づき行う系統的教育<sup>50</sup>である。しかし、本章で使う小中一貫教育には広く小中が繋がるその全体を指すという点で、「小中連携」と「小中一貫」の両方の意味を含むことをあらかじめお断りしておく。

## (2) 小中一貫教育の始まりとその特徴

1998年に中等教育学校が制度化した。中学校と高校の区切りを取り払うことで受験機会を減らし中高6年間に「ゆとり」を生むことや選択機会の幅を増やすことが、この教育の当初のねらいである。ところが、法制化した中等教育学校は、とくに公立において学力上位の児童生徒を早期から選抜し、有名大学への進学実績を上げる新たなエリート校となる<sup>51</sup>。

しかし、小中一貫教育は中高一貫とは異なり義務教育期間を対象とした取組である。憲法や教育基本法が示すように、児童生徒は「その能力に応じて等しく教育を受ける権利」<sup>52</sup>を有し、「国家及び社会の形成者として基本的な資質を養う」(傍点筆者)<sup>53</sup>ために教育が行われる必要がある。公立の小・中学校で学校間格差が拡大し、また一部がエリート校化することそれ自体に大きな問題があるといわざるをえない。そこで、最初に小中一貫教育に取り組んだ呉市や品川区の研究実践について、まずそのねらいや成果を振り返ることとする。

### ① 呉市の小中一貫教育

現在、呉中央学園と呼ばれる広島県呉市立五番町小学校、二河小学校、二河中学校の3校が、文科省の研究開発学校として小中一貫教育に着手したのでは2000年4月のことである。

なぜ小中一貫教育が必要なのか、この3校(以下、呉市)が挙げる理由は、身体発達の加速化、自尊感情の喪失、学力低下、中学生活への不安、生徒指導上の問題など、児童生徒が抱える様々な課題である。中学校に入学すると教科担任制、定期考査、部活動など小学校にはなかった新たな活動が始まる。こうした小学校と中学校の違いが子どもの心理不安や不適応を呼び起こし、不登校や学力低下などを生む原因となる。いわゆる「中1ギャップ」と呼ばれるこうした課題を解消するためにいかに小中間をスムーズに繋ぐか、その方法に注目した。

9年間をスムーズに繋ぐその具体的方法とはなにか。第1が小中教員による合同の話し合いである。小中の教員が同じテーマで話し合うことで相互理解を深めることが大切だと考えた。第2が、実際の授業における小・中学生や教員の交流である。たとえば中学校の教員が小学生の授業を担当する、あるいは小・中学生が一緒になってひとつの活動に取り組むことであった。第3が、小1から中3までの9年間を一貫する教育課程を編成し、カリキュラム上の学校種間の段差をなくすことである。

<sup>50</sup> 同前。

<sup>51</sup> 『朝日新聞』2005年11月29日～12月3日。

<sup>52</sup> 憲法第26条(教育を受ける権利)。

<sup>53</sup> 教育基本法第5条(義務教育)。

こうした繋ぎへの着目は同時に6・3に代わる新しい切り方への着目でもあった。この30年の間に女子の初潮年齢や児童の身長伸び盛りが2歳ほど早くなった。あるいは、子どもが自己を肯定的に見ようとしない、いわゆる自尊感情の悪化がとくに小5あたりから顕著である。こうした子どもをめぐる近年の特徴を挙げて、小学校と中学校を6年と3年で切る根拠を見直す理由とした<sup>54</sup>。その代わりが、たとえば4・3・2の学年区分である。第1学年～第4年年を前期（基礎基本を繰り返して習熟を図る反復期）、第5学年～第7学年を中期（基礎基本を生かして論理的思考力を養う活用期）、第8・第9学年を後期（基礎基本を応用して個性を探り、個性の再構成を図る発展期）と新たに位置付け直したのである<sup>55</sup>。

こうして呉市は「豊かな人間性と自立心の育成を目指し、児童生徒の発達に即した小中学校を一貫した児童生徒の発達に即した小中学校を一貫した教育課程・指導方法及び研究システム・評価の開発」<sup>56</sup>という研究テーマを定め実践に着手する。その成果は後述するが、同じ時期に小中一貫教育に取り組んだ品川区についてもその経緯をみることにする。

## ②品川区の小中一貫教育

品川区の教育改革は「プラン21」の策定から始まる。「プラン21」とは品川区が国や都の教育課題も踏まえて作成した「21世紀の学校づくり」を目指す基本計画である。

品川区は1999年に「プラン21」を策定すると、翌2000年には学校選択制を導入し小中連携教育推進校による研究実践を開始した。2002年になると文科省の研究開発学校として第2日野小学校と日野中学校が小中一貫教育の研究実践に着手し、2003年からは構造改革特区を使ってその活動を継続する。さらに2004年からは区内全域で小中一貫教育を開始、2005年には品川版学習指導要領といわれる『品川区小中一貫教育要領』をまとめている。品川区はわずか4年の歳月で小中一貫教育も含めた教育改革の全体を成し遂げたのである。

小中一貫教育のねらいとはなにか。その内容は先行する呉市とはかなり異なっていた。当時、国や都の教育改革をリードする品川区にとって、学校選択制、外部評価者制度、学力定着度調査といった諸改革のひとつに小中一貫教育は位置づいていた<sup>57</sup>。こうした教育改革の大きなねらいに「学校教育の質的転換」と「教員の意識改革」がある<sup>58</sup>。「プラン21」から始まる教育改革の本質が次の言葉からわかる。

---

<sup>54</sup>天笠茂監修、五番町小学校（他）編著『公立小中で創る一貫教育—4・3・2のカリキュラムが拓く新しい学び』ぎょうせい、2005年、2-8頁。

<sup>55</sup>天笠、同前書、11頁。

<sup>56</sup>天笠、同前書、24頁。

<sup>57</sup>若月秀夫「いよいよ品川区で『小中一貫教育』がスタートします」『品川区小中一貫教育要領』講談社、2005年、2-3頁。

<sup>58</sup>小中一貫教育を目的ではなく手段として捉える姿勢は同じ東京の三鷹市も同様で、「小・中学校の教員が小・中一貫教育の成果としての『15歳の姿』を共有し、その達成に向けた教育を、当事者として、責任をもって行う」としている（中央教育審議会初等中等教育分科会 学校段階間の連携・接続等に関する作業部会 配布資料「『三鷹発』コミュニティ・スクールを基盤とした小・中一貫教育」（2011年11月18日）。



時代は既に確固たる経営論に支えられたスクールリーダー、常に切磋琢磨し成果を基盤に置いた、自律的学校経営の実現に向けて動き始めています。好むと好まざるとにかかわらず、結果的に、「そうせざるを得ない状況」を学校の中に意図的に作り出すこと、「そうせざるを得ない状況」に学校や教職員を追い込んでいく組織体としての力学を発生させることが不可欠であると考えます<sup>59</sup>。

学校や教育に組織マネジメントによる競争主義や成果主義を持ち込むこと、そこに品川区の最大の目的があった。これまでの伝統的な学校観や教育観と決別し、成果目標の設定とその評価を繰り返すことで、「(ひとつの方向に)学校や教職員を追い込んでいく組織体としての力学を発生させること」(括弧は筆者)がねらいである。むろん、こうした背景には従来の学校や教員に対する強い不満や不信があったことは間違いない。

品川区の小中一貫教育が示す具体的なねらいは3つある。第1が小中の学力観を統一すること、第2が小中間にある文化的違いも是正すること、そして第3が公立学校に対する親や地域住民の不信感を取り払うことであった<sup>60</sup>。ねらいを達成するために品川区も小中間の話合いを重視するとともに一貫カリキュラムを策定して問題の解決を図ろうとする。また呉市と同様に9年を一貫するカリキュラムを土台にしながら新たに4・3・2の学年区分を採用した。品川区のカリキュラムの特徴には、第1学年から始まる英語活動、第5学年から始まる教科担任制、さらに、道徳、特別活動、総合的な学習の時間を統合した市民科、学習内容の定着・補習・発展を図るステップアップ学習などが挙げられる。

研究報告会、学校見学<sup>61</sup>、そのほか多くのメディアを媒介として全国から注目を集めた呉市や品川区の研究実践だが、あらためてその特徴をまとめてみたい。

### ③初期における特徴とは

小中一貫教育によって児童生徒の諸問題を解決すること、これが呉市のねらいである。これに対して品川区は教員の意識改革や学校の質的転換を最も重要なねらいとした。これが2つの研究実践の大きな違いである。その上で両者の研究成果にはどのような課題があったのか。

呉市は研究開発学校としての3年間の研究成果を様々な角度から分析する。そのひとつが定期考査である<sup>62</sup>。たとえば、中学3年1学期の主要3教科の成績を2001年度と2005年度で比較すると、2001年度の国語は「30点以下」(11%)、「80点以上」(25%)であったが、2005年度は「30点以下」(7%)、「80点以上」(40%)と改善した。同様に数学も、

<sup>59</sup> 「品川区HP」(<http://www.city.shinagawa.tokyo.jp/hp>)、2014年8月1日現在。

<sup>60</sup> 中央教育審議会 初等中等教育部会 学校段階間の連携・接続等に関する作業部会(第10回)配布資料(2011年12月16日)。

<sup>61</sup> 呉市の見学者数は、2001年からの6年間で288団体、1326人である(『朝日新聞』広島版、2006年12月10日)。また、品川区も2005年研究報告会には41都道府県から1000人以上の参加があった(『朝日新聞』2005年2月19日)。

<sup>62</sup> 天笠茂、前掲書、157頁。

2001年度は「30点以下」(22%)、「80点以上」(28%)だが、2005年度には「30点以下」(10%)、「80点以上」(36%)と、これも大幅に改善した。この傾向は英語でも同じであった。

このほかの分析項目には、たとえば二河中の問題行動発生件数<sup>63</sup>(11人→4人)、不登校生徒数(20人→13人)、いじめの発生件数(3件→0件)などがある。また意識調査も多用され、じつに95%の教職員が児童生徒に変化があったとその成果を認めている<sup>64</sup>。

一方、品川区も意識調査や児童生徒の観察を通して研究実践の成果を検証した<sup>65</sup>。たとえば、小5～中3の児童生徒に「(ステップアップ学習で)基礎・基本が身に付いたと思いませんか」と尋ねると「はい」という肯定的回答が8割近くに達する。また市民科の成果を知るために4月と12月の年2回、小1～小4の児童に「まいにち、きそくただしせいいかつをしているか」と尋ねると、これも小1(60%→61%)、小2(32%→46%)、小3(23%→28%)、小4(26%→43%)のすべてに改善傾向がみられた。小中一貫教育への高い評価は、保護者や地域住民に対する意識調査でも同じ結果である。このように呉市や品川区の小中一貫教育はとても高い評価の実践にみえるが、この研究が行われるまでの経緯を含めていくつかの課題がある。

第1が、呉市も品川区も取組のきっかけが学校現場の必要から生まれたものではない。両者ともに「改革派首長」といわれる自治体トップのリーダーシップを発端に研究開発学校制度や構造改革特区制度を使って実現させた。よって児童生徒や教員の必要から必ずしも生まれた研究実践ではない。ひとつだけ異なる点は、呉市が取り組んだその背景には学校統廃合問題もあったといわれている<sup>66</sup>。

第2は、呉市や品川区の研究実践がトップダウンで始まったことで、その後の小中一貫教育のねらいの設定から評価にいたる過程が極めて表面的かつ形式的に行われたと思われる。そもそも「中1ギャップ」といわれる学校種間の段差が中1で不登校を急増させ、また学力低下を招く大きな要因なのか厳密に検討する必要がある。中学生の不登校生徒の半数近くがすでに小学校段階からその傾向にあったという報告もある<sup>67</sup>。また、通過儀礼としての「ギャップ」の積極的な役割がもう少し論じられてもよいし、小中一貫教育で失われる可能性のある6年生のリーダーシップもより積極的な検討が必要である。

第3に、先に示したように研究成果の検証においても課題がある。安藤福光等は、呉市や品川区が用いた意識調査が望ましい結果のみを報告する傾向や、意識調査の同じ質問項目がその後各地の小中一貫教育で繰り返し使われる事実を示し、呉市や品川区の研究実践は

---

<sup>63</sup> 2002年度と2004年度の比較である。

<sup>64</sup> 肯定的回答とは「たいへん思う」「少し思う」の合計数。

<sup>65</sup> 亀井浩明監修、品川区立小中一貫校日野学園著『小中一貫の学校づくり』教育出版、2007年、122-134頁。

<sup>66</sup> 『朝日新聞』(広島版)2006年12月10日。

<sup>67</sup> 滝充『『中1不登校調査』再考ーエビデンスに基づく未然防止策の提案ー』『国立教育政策研究所紀要』第138号、2009年。

「自前の調査を企画し実施する資源（人的、知識、施設）に乏しい」<sup>68</sup>と厳しく指摘した。

このほかにも、たとえば文科省が指定する研究開発学校という場において、成果の検証がどこまで一般に通用可能かという疑問もある。周囲からの期待や注目を集める「先進的な研究」であるがゆえに、まずは成果ありきの実践に向かう可能性は否定できない。同じ環境下であれば現行の6・3制のままでも同じ成果が生まれたかもしれない。こうした疑問や課題に十分に答えることなく、ただ好ましい成果だけを拙速に引き出したという印象が強い。

呉市や品川区の研究実践は課題を抱えながらもその後の小中一貫教育に大きな影響を与えた。それから10年以上を経て小中一貫教育はどのように変化したか、次節でみることにする。

### (3) 各種調査からわかるねらいの変化

2010年11月に文科省が実施した全国1,763市町村教育委員会に対する実態調査によれば、「小中連携」に取り組む市町村は1,276件（72.4%）であった（以下、文科省調査）<sup>69</sup>。さらにその中身をみると、「小・中学校を一体的に運営するための組織（『〇〇学園』等）を設けている」47件（2.7%）や「小中9年間を通じた教育課程編成の方針を定めている」58件（3.3%）など、いわゆる「小中一貫」に取り組む自治体はごくわずかで、大多数は「小中合同の委員会を設けている」823件（46.7%）、「授業研究のための小中合同会議がある」688件（39.0%）、「小中連携を推進するための方針や計画がある」583件（33.1%）など、「小中連携」の内容であった<sup>70</sup>。さらに、ねらいについて尋ねると、「学習上の成果を上げる」（95%）、「生徒指導上の成果を上げる」（91%）、「教職員の指導力の向上につなげる」（82%）を挙げている（複数回答可）。

文科省調査の2年後、朝日新聞が同様の調査をした（以下、朝日調査）<sup>71</sup>。ただし、調査対象は「小、中学校が同一敷地内にあり、9年間を見通したカリキュラム」をもつ、いわゆる施設一体型の小中一貫校でありしかも公立である。朝日調査によれば、2013年4月現在、対象となる小中一貫校は全国に100校あるが、各校のねらいは「学力向上」（91%）、「中1ギャップの解消」（90%）、「地域とともにある学校づくり」（66%）の順であった（重複回答可）。さらに半数の学校で「学校統廃合」（52%）を挙げていることも注目される。いずれにせよ文科省調査よりも明確なねらいを挙げる学校が目立つ。

小中一貫教育のねらいに関する調査は、本研究所6・3・3教育制度研究委員会もまとめ

<sup>68</sup> 安藤福光、根津朋実「公立小中一貫校の動向にみる『カリキュラム・アーティキュレーション』の課題」『教育学研究』第77巻第2号、2010年、

<sup>69</sup> 中央教育審議会初等中等教育分科会・学校段階間の連携・接続等に関する作業部会「小中連携、一貫教育に関する主な意見等の整理」2002年7月13日、4-5頁。

<sup>70</sup> 2011年4月現在、研究開発学校制度や教育課程特例校制度を使って小中一貫、小中連携に取り組む学校は、前者が34校、後者が778校の合計812校ある（文科省HP）。

<sup>71</sup> 朝日調査は、まず都道府県、政令指定都市教育委員会に対して行われ、さらに各一貫校に質問票を送付し全校より回答を得た（『朝日新聞』2013年10月24日）。

ている（以下、633 報告）<sup>72</sup>。633 報告が対象とした時期は 2003 年～2007 年までの構造改革特区による取組で、文科省調査（2011 年）や朝日調査（2013 年）に比して早期の小中一貫教育の実態がわかる。この 3 調査のねらいを一覧にしたものが表 1 である。

表 1 各種調査にみる小中一貫・連携教育のねらい

調査主体	633 委員会		文部科学省		朝日新聞	
時期	2003 年～2007 年		2010 年		2013 年	
方法	構造改革特別区域計画書の分析		市町村教育委員会へのアンケート		施設一体型一貫校に対する聞き取り調査	
件数	70 地域（自治体）		1763 地域（自治体）		100 校（学校）	
ねらい 件数 (%)	子どもの心理不安の解消	23 (32%)	生徒指導上の成果を上げる	1604 (91%)	中一ギャップの解消	90 (90%)
	特色ある教育づくり	69 (98%)	学習上の成果を上げる	1675 (95%)	学力向上	91 (91%)
	校区の適正配置	20 (28%)	教職員の指導力の向上	1463 (82%)	学校統廃合	52 (52%)
	教員の意識改革	10 (14%)	その他	405 (23%)	地域とともにある学校づくり	66 (66%)
	合計	122	合計	5147	合計	299

注)

- 1) 各データは、それぞれ 633 教育制度研究委員会『今後の教育改革を考えるための視座－6・3・3 制再考の意義と射程－』国民教育文化総合研究所、2011 年、文部科学省『小学校と中学校との連携についての実態調査（結果）』2011 年、『朝日新聞』（2013 年 10 月 24 日）を使ってまとめた。
- 2) いずれも複数回答である。また（%）は合計数に対する各ねらいの割合で小数点以下は切り捨てた。
- 3) 「文科省調査」のねらい件数は百分率から逆算した推計である。

この表が示すねらいの中身を比較すると、633 報告「子どもの心理不安の解消」と朝日調査「中一ギャップの解消」は小 6 と中 1 の「段差」を解消し子どもの心理不安を取り除くという意味で同じ内容である。また、633 報告「校区の適正配置」と朝日調査「学校統廃合」も少子化による校区の統廃合という意味で同じである。これらの数的変化をみると、前者が

<sup>72</sup> 6・3・3 教育制度研究委員会『今後の教育改革を考えるための視座－6・3・3 制度再考の意義と射程－』国民教育文化総合研究所、2011 年。

32%→90%へとほぼ3倍増、後者も28%→52%へと倍増した。つまり、「中一ギャップの解消」や「学校統廃合」は小中一貫教育のねらいとして一般化しつつあるといえる。とくに「学校統廃合」はこれまで地域の反発を誘うデリケートな問題であった。そのためにプライマリなねらいとして挙げる自治体は633報告では少なく、ほかのねらいとセットで示される副次的課題であった。ところがその「学校統廃合」が朝日調査では半数を超えたのである。これは急速な人口減少社会にあって、「学校統廃合」や「校区の適正配置」はもはや隠せない重要課題として広く共有されたためだと思われる。

「特色ある教育」は633報告では中心的なねらいであった。自治体の多くが「特色ある教育」(98%)をねらいに挙げて小中一貫教育を推進した。英語活動、市民教育、郷土教育がその具体的中身であったが、これらは文科省調査の「学習上の成果を上げる」「生徒指導上の成果を上げる」、また朝日調査の「学力向上」(91%)「地域とともにある学校づくり」(66%)に移行したと思われる。この背景には小中一貫教育や教育課程の弾力化が進む中で「特色ある教育」の意義が薄れたことが挙げられる。そこで次節では小中一貫教育が推進する新たな教育の中身について検討する。

#### (4) 制度化にむかう小中一貫教育のねらい

これまでみたように、小中一貫教育は研究開発学校、構造改革特区、教育課程特例校といった制度を使いながら進められた。文科省によると、教育課程特例校の指定件数は2013年4月現在で221件<sup>73</sup>、学校数は国立と私立を併せると2,669校ある<sup>74</sup>。2012年度の小・中学校が合計31,173校あるから、約8.5%の学校が教育課程特例校の指定を受けていることになる。特例の中身をみると、「小学校低・中学年からの英語教育」が161件(1,594校)、「(小学校の外国語活動を除く)独自の教科の新設等による小中連携の推進」が43件(891校)、「その他」が89件であった。そこで、2003年から始まった小中一貫教育の特例内容が特区や教育課程特例校制度を経てどのように変化したか、自治体(管理機関)と併せてその数をグラフ化したのが右頁の図1である。

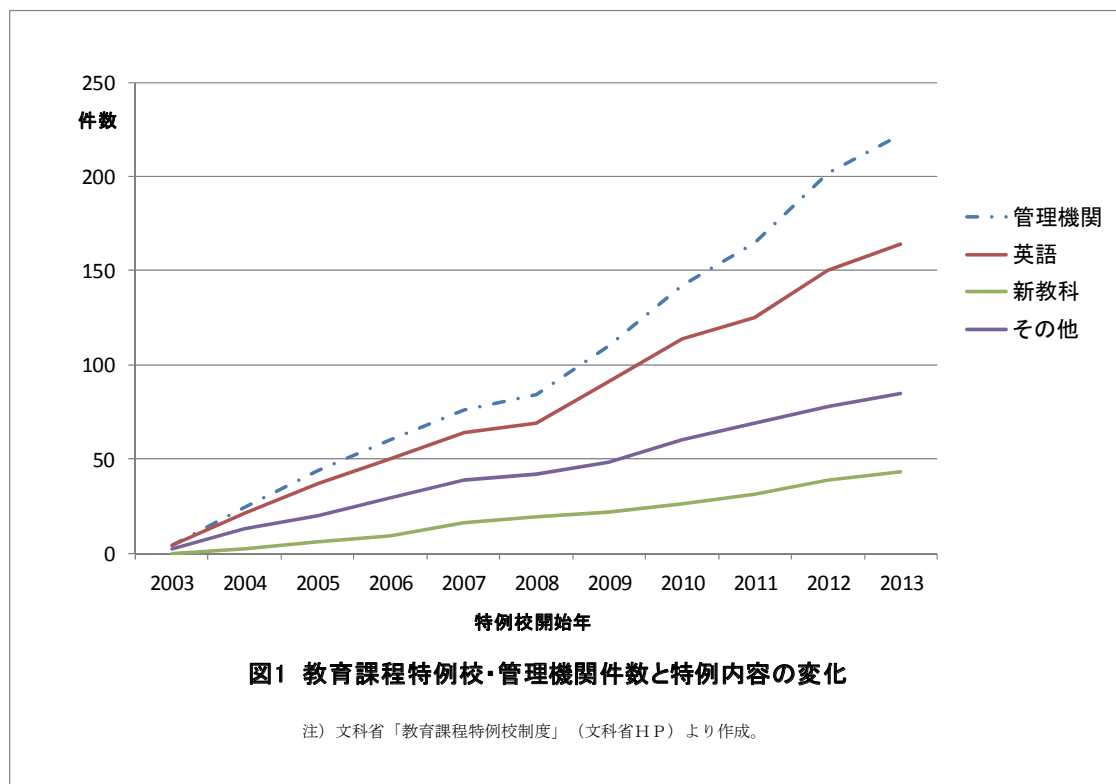
ご覧のように小中一貫教育に取り組む自治体は増加の一途で、教育課程特例校制度が始まる2008年からその傾向はさらに顕著である<sup>75</sup>。また特例内容の多くは小学校低・中学年からの英語教育である。「その他」の中にも「英語による授業」があることから、小中一貫教育がグローバル化という名の下で英語を中心とする学力向上策に絞られたという印象が強い。ゆとり教育の見直し以降、全国学力・学習状況調査(2007年～)、学習指導要領改訂と小学校英語の開始(2011年)など様々な学力向上策を間断なく進めた到達点のひとつがこ

<sup>73</sup> 特例校の申請手続きは、公立が県や市町村教育委員会で、また私立や国立は法人主体で行われる。

<sup>74</sup> 文部科学省HP (<http://www.mext.go.jp/>)、2014年5月1日現在。

<sup>75</sup> 教育課程特例校の取組には、ゆとり教育を代表する総合的な学習の時間に代わって新たに設けられた教科や活動が多いことが最近の特徴である。





ここに示されているといえよう<sup>76</sup>。

特例内容が絞られるこうした傾向は、小中一貫教育のねらいにおいても同じである<sup>77</sup>。先の表1からもわかるが、たとえば633報告では1校当たりのねらいは平均1.7項目、それが朝日調査になると平均3.0項目に増加した。つまり、どの学校も「中1ギャップの解消」や「学力向上」など同じねらいを複数挙げて小中一貫教育を推進する。これは地域や学校ごとの小中一貫教育がその特色において薄れると同時にすでに先進的な取組ではなくなりつつあることを示している。

小中一貫教育のこれまで経緯をまとめると、1節で示したようにその初期においては子どもの「心身の発達の変化」や「中1ギャップ」による不登校の増加が問題視され、633制に対する問題提起が行われる。ところが633制を問題視する根拠から取組の成果に関わるエビデンスまでの経緯をみると、まるで最初から結論ありきの拙速でかつ形式的な分析や検証が行われた。初期のこうした特徴はその後各地に広がる小中一貫教育の実践でもほぼ同じ傾向であった。ところが、最近になって小中一貫教育は大きく方向を変えた。それが学力向上策への転換である。

<sup>76</sup> こうした動きの中で教育格差や学力格差が拡大する恐れがある。たとえば、2013年の全国学力・状況調査によれば、最初に英語を学んだ時期は「小学校入学前」17.9%、「小1・小2」23.9%、「小3・小4」25.0%の合計66.8%が小5前に英語を学んでいた。

<sup>77</sup> 拙稿「構造改革特区、教育分野の「規格化」とその背景—自治体の自発性や地域の特性に着目して—」『日本教育政策学会年報』第18号、2011年、40-52頁。

パイロットスクールとして全国から注目を集めた品川区の日野学園は、2007年にこれまでの研究の成果を一冊の本にまとめている<sup>78</sup>。この中で当時の校長は、実践の成果として教職員が一貫教育の目的を理解し教育熱心になったこと、児童生徒が縦割り活動を通じてやさしくなったこと、さらに不登校がなくなったことを挙げていた。ところが、それから7年を経た2014年、新聞紙上で小中一貫教育のねらいを語る同じ日野学園の校長は、きっぱり「学力ですよ。そこはやっぱり」<sup>79</sup>と明言した。ある保護者は日野学園を選んだ理由について聞かれると、「全国初の学校とか、話題性で。小中一貫が良いか悪いかは正直よくわからないけれど、先生たちがすごく熱心だった」<sup>80</sup>と答えたが、この辺の言葉に親の率直な本音が表れていると思われる。同新聞は日野学園の6年次終了者の3分の1が進路先を私立中学や中高一貫に変える事実も伝えているが、小中一貫教育のねらいが学力にシフトしたことがはっきりとわかる報道である<sup>81</sup>。

小中一貫教育によって小学校低・中学年からの英語活動や英語を使った授業など既存の学習指導要領を超える実践が各地に広がった。しかし、グローバル人材を育成する英語教育のような学力向上策だけが小中一貫教育のねらいではない。たしかに90年代に入って顕在化した特色ある教育や教育機会の多様化という流れには、国民一人ひとりの市民意識が強まるなかで多様な教育要求に対する受皿づくりという役割はあった。しかし同時に、早くから経済界を中心に求めてきた一部エリートの育成と、そこに一体的に協力できる国民をいかに効率よく育てるか、そのために必要な教育機会の多様化という大きな役割は一貫してある。この意味からすれば子どもの「心身の発達の変化」や「中1ギャップ」といった小中一貫教育をめぐる諸課題も、改革を進めるための口実でしかなかったともいえよう。

最後に付け加えるならば、小中一貫教育には過疎・少子化時代において地域の活性化<sup>82</sup>やローカルオペティマムという観点から大きな役割もある。そこで第2章で詳しくふれた「持続する学び」という次元から学力向上策とは異なる小中一貫教育とはなにか、今後さらに丁寧な検討が必要である。

##### (5) 小中一貫からみる幼小連携の課題

小中一貫教育を中心に学校種間の接続問題を検討したが、最後にこれまでの知見を踏まえて今後話題になると思われる幼小連携の課題にふれて本章のまとめとする。

幼小間の滑らかな接続を目指す取組の一つに、たとえば小学校低学年の生活科がある。1989年の学習指導要領改訂で生まれたこの教科は、小学校1・2年生の「発達的特徴」に配慮し経験や活動を重視するために生まれている。1998年に幼稚園教育要領が改訂されると、

<sup>78</sup> 亀井浩明監修、品川区立小中一貫校日野学園著『小中一貫の学校づくり』教育出版、2007年。

<sup>79</sup> 『朝日新聞』2014年3月31日。

<sup>80</sup> 同前。

<sup>81</sup> 同前。

<sup>82</sup> 大桃敏行・押田貴久編著『教育現場に革新をもたらす自体発カリキュラム改革』学事出版、2014年。

留意事項に「幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮」する必要が示され<sup>83</sup>、国立大学の附属学校を中心に幼小連携の研究実践が行われる。一方で、小学校の学級崩壊やその原因といわれた「小 1 プロブレム」が幼小連携への関心を高める要因でもあった。

2010年に文科省は調査研究協力者会議を発足させ「幼児期の教育と小学校教育の円滑な在り方について（報告）」をまとめた。幼児期と児童期の間の連続性や一貫性を目的に体系的かつ組織的な教育を進めようとする内容だが、全体には幼小接続における教育課程の編成方法や指導方法など概念整理がその中心であった。

2012年の政権交代によって幼児教育をめぐる課題も大きく変化した。本年7月3日に教育再生実行会議がまとめた第5次提言は、冒頭で「少子・高齢化やグローバル化への対応は、日本が直面する大きな課題であり、一人一人の能力の伸長と意欲ある全ての人が社会参加できる環境の構築は、国家戦略として取り組む必要があります。」<sup>84</sup>と述べ、学制改革への意気込みをことさらに強調した。

幼児教育に関しては「子どもに質の高い幼児教育を保障するため、無償教育、義務教育の期間を見直す」<sup>85</sup>とまとめている。「質の高い幼児教育」や「無償化・義務化」の具体的中身が重要であるが、同提言は「幼稚園教育要領について、言葉の習得や心身の発達の早期化等も踏まえ、小学校教育との接続を意識した見直しを行う」<sup>86</sup>とまとめている。最近の学力向上策が小学校教育の前倒しとして幼児教育段階から進められる可能性が伺える。

こうした幼児教育改革の背景には子どもの成長発達が低年齢化したことや、幼児期の教育の質がその後の子どもの成長発達に大きく影響するという捉え方がある。たとえばこれまで数々の政府委員を歴任した無藤隆は、教育再生実行会議において幼児教育の効果を強く訴えていた。無藤は、小学校の学力と幼児教育の質と関連性に言及したアメリカやイギリスの先行研究を紹介し、「幼児教育の質が高いほうが小学校の学力が上がるということが明瞭に示されました」<sup>87</sup>と説明した。その主旨は幼児教育のレベルアップにあるが、学力を重要なキーワードにして幼小連携が進められる可能性は否定できない。

そもそも人の成長は幼少時代の学力だけに還元できるものではなく、長期的かつ社会的視野からも捉える必要がある。人と人とがどのような関係を結びあるいは繋がるのか、本報告で繰り返しふれた「持続する学び」という視点が欠けると、幼児教育が小学校の準備教育に矮小化する危険性や、教育機会の多様化として選抜の道具に使われる可能性もある。

---

<sup>83</sup> 『幼稚園教育要領』（1998年）の留意事項である。さらに2007年には学校教育法が改訂され幼稚園教育の目的を「義務教育及びその後の教育の基礎を培う」と規定し、2008年の小学校学習指導要領は教育計画の作成に際しては幼稚園や保育所との連携や交流に留意することを示している。

<sup>84</sup> 教育再生実行会議『今後の学制等の在り方について（第五次提言）』、2014年7月3日。

<sup>85</sup> 同前、2頁。

<sup>86</sup> 同前。

<sup>87</sup> 『教育再生実行会議第16回議事録』、5頁。

このほかにも日本の幼児教育は保育所と幼稚園で管轄が異なる上に公立よりも私立が多い。幼児教育と初等教育を繋ぐ場合にはこうした課題も含めて様々な困難が予想される。これらのひとつひとつを根気強く解きほぐすことで中身の濃い幼小連携が築かれるものと思われる。

小中一貫教育、幼小連携の具体的課題をまとめた。中高一貫、小中一貫、幼小連携といった学校種間の接続問題は、いずれも教育的でその分耳ざわりがよい議論のそばに新自由主義的な競争や淘汰のしくみが併存するところにその特徴がある。こうした意味からすると建前と本音を上手に使い分けて進行する改革でもある。

一方で、その本音の中に少子化や過疎化といった無視できない重要課題を含んでいることが、この問題を難解にする要因にもなっている。こうした状況にあっても「持続する学び」という軸のもとに様々な課題に向き合い続けること、その大切さを最後に申し添えてまとめとする。

(青木純一)

## 2 中高の接続を考える—中高一貫教育(校)の課題と可能性—

6・3・3制は、戦後の教育制度を最も端的に象徴し、個別の教育内容をはじめとして教育実践の現実を規定するシステムである。これを大きく変えることは、「戦後教育」の理念を突き崩すように機能し、戦前のエリート主義的で能力主義的な教育を生き返らせるアナクロニズムを助長させることになる。中高一貫教育をめぐる議論の中心部分は、その典型例であるといつてよい。とはいえ、中高一貫教育が孕んでいる意味と機能は、教育社会の現実と重ね合わせる時、いまして多様な姿を現してくる。本節では、中高一貫教育、とりわけ中高一貫(教育)校の言説と実態に焦点を合わせながら、今日的な課題といくらかの可能性について概観してみたい。

### (1) 「中高一貫教育校」の系譜—先導的試行の変質—

そもそも中高一貫校についての本格的な語りが登場するのは、1960年代である。もちろん、それ以前にも戦前のあり方を理想化した人々によって個別に語られることはあったが、一定の社会集団の主張として現れたのはこの時期である。

まず、全国高等学校長協会や東京商工会議所などの関連団体は、後期中等教育の拡充の要望として中高一貫校について言及する。これを受けて、1966年の中央教育審議会答申では、「中等教育を一貫して行うため、6年制の中等教育機関の設置についても検討する必要がある」と、検討すべき案件として提示されている。さらに、次期中央教育審議会では、発達心理学の知見を援用しながら、青年期前期の「未成熟」などをふまえ、十分な観察・指導にもとづく適切な進路決定のために一貫した教育が必要であるとされた。ただし、実際には、この次期の審議会は科学的な根拠を重視していたこともあって、早計な結論を戒めた。「先導的試行」と「厳正な評価」によって科学的に根拠づけることが求められたのである。しかも、「先導的試行」に際しては、「その実施校が特定の地域にかたよったり、特別な生徒だけを収容したりしないこと」などの注意点が念押しされており、慎重な姿勢が貫かれた。

再び議論が起こったのは、国の動きを先取りする形で展開された「新しいタイプの高校」構想においてである。1977年の都道府県教育長協議会の6年制中等学校のアイデアは、かなり詳細に中高一貫校の意義と課題を整理している。しかし、ここでも6年制中等学校は、「中・長期の展望の中で実現が考えられるもの」とされ、高校入学者急増期への対応策として拙速に取り上げられることはなかった。しかし、「新しいタイプの高校」論は、先の科学的根拠の尊重(とりわけ、特定の生徒の「かき集め」の禁止)を骨抜きにするという点で、この種の高校の「特例措置」を当然視させる結果をもたらした。選抜方法、とりわけ学区拡大が企てられる中で、「教育市場」に高校教育システムが取り込まれていくという結果をもたらした。

中高一貫校の導入をめぐる慎重な語りは、次第に露骨な能力主義イデオロギーを胚胎するようになる。1980年前後には、経済同友会教育問題委員会や通産省のアドホックグループ



などでも中高一貫校が取り上げられ、後者は「一部私立校にみられる中学・高校の一貫化の普及が必要」と論じるに至る。中央教育審議会「教育内容等」小委員会では、カリキュラムの合理化・効率化の観点から、「中学校と高校の一貫教育を行うこと」の必要性が語られるようになる。しかし、そこでは、教育課程を改めることによって現実課題には充分対応できると考えられ、「複線型の学校体系」へと舵を切ることには慎重な見方が優勢を占めていた。

中高一貫教育の問題を学校体系の問題へと方向づけたのは、臨時教育審議会である。そこでは、「六年間にわたる計画的・継続的な教育・指導によって、効率的、一貫的な教育を行うことができる」「個々の生徒を熟知したうえ、それら生徒の個性、適性に応じ、弾力的にカリキュラムを編成、適用するとともに、適切な進路指導を目指し、研究開発を進めることができる」「才能開発に適する教育を推進することができる」等々と語られている。臨教審第一次答申の「6年制中等学校」をめぐる、都道府県教育長協議会などが肯定的に評価し、所要の行財政措置を求めるところまで展開していった。私立高校に対する公立高校の「地盤沈下」を背景にし、「特例措置」を前提とした中高一貫校の制度化を歓迎する流れがつくられていった。

ほどなく設置された「中等教育改革の推進に関する調査研究協力者会議」は、教育的な意義を付け加えながら、公立の中高一貫校の設置を正当化する語りを展開していく。慎重な検証を行うことも、「特例措置」の問題点を認識することもないまま、はじめに中高一貫校設置ありきの議論が展開されていくのである。

臨教審答申から十余年が経過し、「タテの複線化」をめざす改革が謳われる中で、中高一貫教育校は制度化への道をひた走る。1997（平成9）年6月の中教審答申『二十一世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第二次答申）』の提言を踏まえて、学校教育法等の関連法規が改正された。中高一貫教育校は、「ゆとりの中で生きる力を育む」、「生徒一人ひとりの個性を重視した教育を実現する」等々のねらいをもって、1999（平成11）年度から制度化されるに至る。文部省（現文部科学省）の「教育改革プログラム」等においても、「当面、高等学校の通学範囲（全国で500程度）に少なくとも1校整備されること」という具体的な目標が明示されている。

## **(2) 3つの学校タイプと設立状況—中高一貫教育校の変質—**

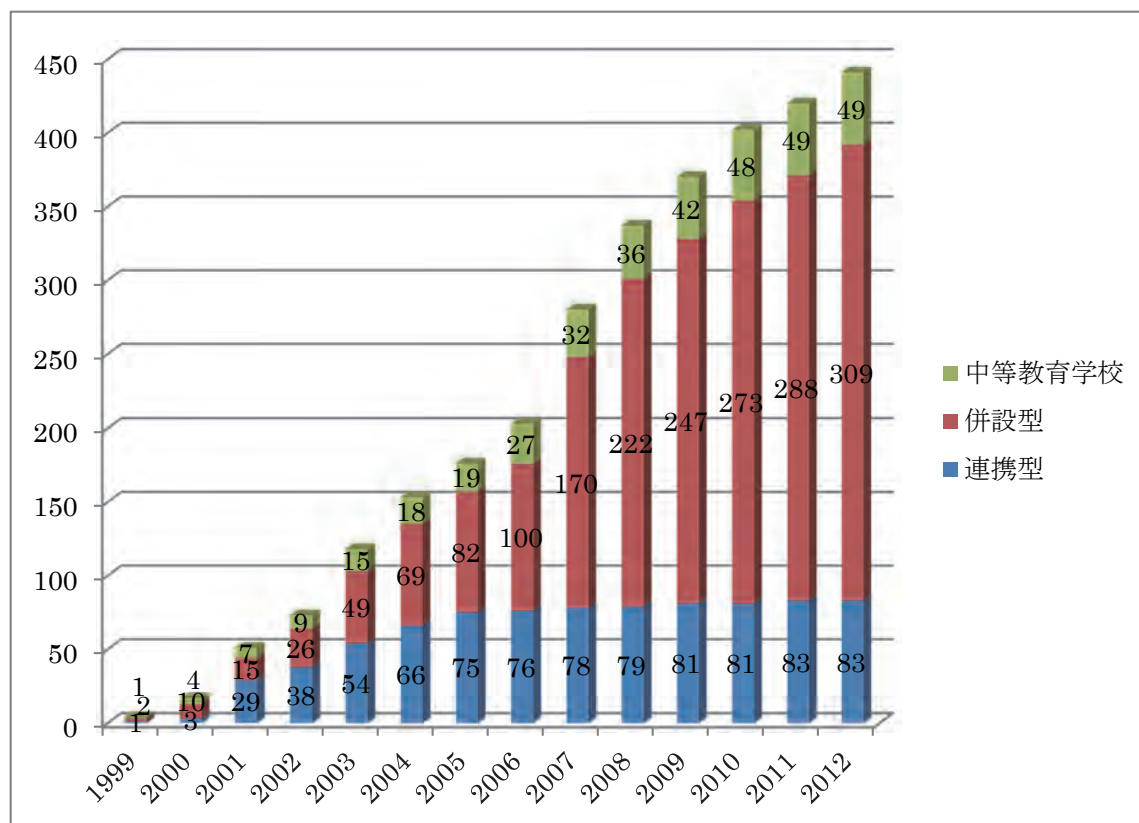
### **①中高一貫教育校の普及状況**

周知のように、中高一貫教育校には、3つの実施形態がある。生徒や保護者のニーズに応じて、各設置者はこれらの中から望ましいタイプの中高一貫教育校を選択導入する。

第一の形態は、「中等教育学校」である。6年間を前期課程と後期課程に分けながらも、ひとつの学校として一体的に中高一貫教育を行う形態である。第二に、「併設型」の中学校・高等学校がある。高等学校の入学選抜を行わず、同一の設置者による中・高を接続する形態である。第三に、連携型の中学校・高等学校がある。既存の市町村立中学校と都道府県立高等学校が、教育課程の編成や教員・生徒間交流等の面での連携を深めながら中高一貫教育

を施すものであり、最も緩やかな形態である。三者のうち「中等教育学校」と「併設型」の場合、教育課程の基準の特例が認められるなど比較的大胆な取り組みが可能である。2012（平成24）年度現在、中等教育学校は49校（うち公立28校）、併設型は309校（同74校）、連携型は83校（同82校）、計441校となっている。

図1 中高一貫教育校の設置状況（推移）



注) 文部科学省「高等学校教育改革の推進状況に関する調査」より作成。

重要なのは、タイプ別の推移である。図1に示すように、制度化当初の中高一貫教育校の多くは、連携型の中高一貫教育校であった。しかし、6年目の2004年度には併設型が連携型の学校数を抜き去った。また、連携型の新設が2006年度以降頭打ち傾向を示している。これに対して、併設型は私立学校がこのカテゴリーに組み入れられたことによって大幅に増加し、あわせて、中等教育学校も2010年度まで着実に増加している。制度化当初に「全国で500校」と威勢よく目標が語られたものの、実態は、半数以上が私立学校の併設タイプによって占められている。かなり上げ底のデータとなっている。

量的な変化だけにとどまらない。そもそも中高一貫教育校の設置には、「ゆとり教育」「個性伸長」という表向きの教育的論理とは別に、二つの社会的・現実的要請が働いている。ひとつは、過疎地の地域再生という論理であり、もうひとつは「保護者ニーズ」に連動した教

育消費者主義もしくは公私間の学校淘汰の論理である。これらは、いずれも現代の教育社会のありようの投影であるという意味で同根である。マネー資本主義が跋扈するグローバル化社会の中で、教育の世界にも新自由主義的な改革が増幅させた二つの現実を示しているのである。

## ②エリート主義の亡霊

まず、後者についてであるが、当初から懸念された受験教育の低年齢化とエリート主義化、あるいは、学力選抜の強化への懸念は大きい。創設時に、たとえば衆議院文教委員会では、特段の配慮をすべきであるという附帯決議が加えられた。とくに、「中高一貫教育の内容は、『ゆとり』のある学校生活の中で、児童・生徒の個性や創造性を大いに伸ばすという本旨ののっとり検討され、受験準備に偏したいわゆる『受験エリート校』化など、偏差値による学校間格差を助長することのないように十分に配慮すること。」また、選抜に関しては、「中高一貫教育を行う学校では、入学者の選抜にあたって学力検査は行わないこととし、学校の個性や特色に応じて多様で柔軟な方法を適切に組み合わせて入学選抜方法を検討し、受験競争の低年齢化を招くことがないように十分に配慮すること。」と述べられている。2011年1月20日に開催された中央教育審議会「学校段階間の連携・接続等に関する作業部会（第3回）」の配付資料において、「規制改革推進のための第3次答申」（2008年12月22日答申）が盛り込まれているが、その中では、受験準備に偏した実態について検証を求め、かつ、小学校長が作成する調査書等が学力検査に類するものとして機能している旨の指摘をしている。加えて難関大学への進学者の多い「エリート進学校」への併設等を見直すべきであると批判している。

規制改革推進という立場からの指摘ではあるが、中高一貫教育校の変質を看破している。すでにみたように、多くの懸念材料があったため、中高一貫教育校の設置は長い間見送られたという歴史がある。当初は「ゆとり」の中で生きる力を…というキャッチフレーズの一環として制度化をされてきた。いわばタテマエとしてである。しかしながら、さほどの時間も経過しないうちに、懸念されていた事態が起こってしまっている。学力低下論から公立高校の社会的責任論に結び付けられることによって、公立高校の少数のエリート校化が熱心に企てられていったのである。

## ③地域の教育保障としての連携型の取り組み

管見によれば、中高一貫教育校の実践の成果と課題を過不足なく検証した研究は皆無に等しい。そのような中で、たとえば、2001年度までの初期の実践（設置校29事例）については、「連携型の実践概要」として整理されている。

連携型の中高一貫教育校のうち、高校部分の平均学級数は7.1学級で、最大でも12学級にとどまる。1学年2学級の小規模高校が2～3校（2.6校）の公立中学校と連携するというのが平均的な姿である。日本社会の「経済発展」の置き土産として生じた過疎化と少子・高齢化の実態がここにある。その現実が、町村部の高校に「統廃合」の危機をもたらした。連携高校の平均定員充足率はこの当時8割足らずにとどまっており、各学年2学級を確保で

きない状況が続いている。実際、連携実施によって入学者数が上昇に転じたケースは稀である。時期を同じくして強まった「学力低下」への懸念も就学行動に微妙な影響を与えているようにみえる。入学者選抜の課題として「『学力低下』を心配する保護者の存在」を挙げる事例の多さが目立っている。

1校平均8.2kmの距離を埋めるべく中高間の連携が熱心に行われているが、課題も抱えている。当該教員の負担感も大きく、異校種間の教員意識の「温度差」が問題化する例もある。日程調整や時間の確保でさまざまな困難に直面することもある。そんな中で、一定の加配措置を受けるなどしてなんとか事業を継続しているという。乗り入れ授業は、生徒の「学力」の正確な把握や6年間を通しての教育課程の見通し、中高の教師間交流や指導方法のふりかえり、中学校の「免許外指導」の解消など、さまざまなメリットをもたらしていると評価されている。生徒間交流も、少なくとも教師の目にはかれらの成長を助けているように映る。とくに、廃部の危機にさらされている高校の部活動の活性化には大きくプラスに作用している。もちろん、距離の問題があり、継続的・長期的に交流ができるという保証はないが、当事者が肯定的に評価しているケースが比較的多いことは事実である。

交流によるコミュニケーションの増加と相互理解の深まり、あるいは教育の条件整備という点での高い評価に比べて、進路保障や生徒指導面での課題を指摘する声が多い。進路に関しては、学力を保障すればするほど連携高校以外に流れていくというジレンマに悩まされる。事実、改革は中学校から連携高校への進学者の増加に結びついていない。あるいは、就職先がきわめて少ないという現実を目の当たりにして無力感にさいなまれることもある。生徒指導に関しては、当初予想された通り、生徒の人間関係の固定化によって生ずる問題、校則に一貫性をもたせることの難しさ、中高間の生徒指導観のギャップなどが懸念材料として挙げられる。

総じて、個々の授業の工夫や教員交流、部活動を中心とした教育条件整備、異校種の生徒間交流などの面ではプラスに働いているが、ふたたび地域の学校としての活況を取り戻すことは困難をきわめているとあってよい。つまり、社会の構造的な問題を教育システムの問題にすり替えることに慎重でなければならない。

### (3) 問い直される公共哲学と学びの再生一何のための中高一貫教育校なのかー

中高一貫教育校の成果と課題を（「意図せざる結果」を含めて）丁寧に吟味するには、改革の背景や条件の多様性を考慮に入れなければならない。たとえば、「ゆとり教育」が喧伝された歴史的文脈と「学力低下」論に飲み込まれつつある昨今の状況とでは、中高一貫教育校の社会的意味合いが大きく異なっている。振り子の揺れ戻しによって、（「受験エリート校化」等を戒めた）国会の附帯決議に抵触するような動きが出てきている。実際、公立学校の場合、初期の改革のほとんどが「連携型」であったが、都市部を中心に「中等教育学校」や「併設型」タイプの改革が目立ってきたことは先に述べた通りである。

この時代のムードは、「タテの複線化」を促す。すなわち、「個性伸長」を公平に支援す



るよりも、囲い込まれた同質集団をつくり出し、異質との出会いを阻害する転轍装置として機能し始めることになる。中高一貫教育校の制度化という改革自体の「成功」を社会的にアピールしなければならないという圧力が強まれば強まるほど、「効率崇拜」が頭をもたげてくる。生徒たちのさまざまな「迷い」や「ゆらぎ」も「中だるみ」として片づけられかねない。最終的には、入り口で「より向学校的な生徒」を集めようとする動きにつながる。特別な学力試験を課さなくても、面接や作文等でこのねらいは充分達成できるのである。さらに、出口を過剰に意識した効率的な学習（個別学習の名を借りた先取り学習）へと邁進することになる。都市部での名門校復活への圧力などに典型的にみられるように、中高一貫教育校の本来の（表向きの？）趣旨から逸脱することにもなりかねない。たとえば、地域との結びつきの薄い都市部の中高一貫教育校の場合、私立学校との競合関係の中で改革の成否を世に示さなければならない状況に置かれる。保護者たちが「学力低下」への懸念を抱く中で、学習はますます個人主義に彩られ視野の狭い方向に回帰するという現象が起こる。「持続する学び」とはほど遠い。

しかし、中高一貫教育の論議は単なる戦後教育のタブーの話ではない。一方では、どのように教育の本質的な部分を捉えるのかという点と結びついている。ごまかしや繕いでごまかせないテーマを私たちに突きつけている。

たとえば、中高一貫教育校での学びは、ともすると個人を切り分けたまま競争に駆り立て、ドロップアウトについては自己責任で片づけさせやすい学びに他ならない。塾の学習で代替できるような旧来型の勉強以外の何物でもない。そのような学びをよしとしている限り、中高一貫教育校は効率化を目指す優れたマシンとして利用されるにとどまる。そうなれば、私たちの社会のあり方へのリフレクションは等閑視される。また、高校入試があることで中学校から高校以降の学びが寸断されてしまっている。PISA型学力を含めて、自分たちで考え社会を構築する力を養うという点では依然として遠いところにとどまっている。学区が拡大する中で、ごく一部の進学校に希望が集中し、地域の弱体化が地元高校の変質とともに加速することも深刻な課題となっている。限界集落を抱える過疎化した地域だけでなく、極端に言えば、中核都市や県庁所在地以外の町々も決して他人事ではない。実質的に私立学校や公立進学校に中学卒業生が流れていることを放置したまま、「地域の高校」が豊かな学びを実現できない危険性もある。加えて、高校入試が厳然と存在することによって学びの革新が不徹底な状態にとどまりがちである。そうであるなら、公立学校として地域とともに新たな学びを基軸としてまさしく自律的に学校づくりを進める条件を整えていくこともひとつの方法ではある。この点については、第2章の大阪府立富田林高等学校等のオルタナティブな実践事例の今後の展開が注目される。

いずれにしても、中高一貫教育校の成果と課題の議論には、論者の社会観・世界観が透けてみえてくる。「都市と農村のバランスのとれた発展をどう捉えるのか」、「地域を大切にすることと個人の自己実現の尊重とのギャップをどのように埋めていくのか」、「過疎地で生活することが真の豊かさにつながる経済の仕組みはいかにして可能であるのか」、「『強



い個人』を想定する教育改革は社会全体の活力をほんとうに増進させるのか」等々…。これらの問いを根源的にふりかえりながら、それこそ一貫した学校づくりがなされる必要がある。中高一貫教育校の改革の成否は、この深い次元での問いをどれほど真摯に問うたかにかかっている。成果や課題を云々する際に問い直すべきは、こまごまとした技術的な問題ではない。「外進生」と「内進生」の進度調整の問題でもない。重要なのは、「何のための中高一貫教育校なのか」、「ほんとうに中高一貫教育校でなければならないことか」「（個別学校の問題を超えて）教育システム全般に及ぼす負の影響を払拭するほどの成果をもたらすことができるのか」という問いをぞんざいにしないで、当事者間で十分な議論を積み上げておくことである。この地道な思索とコミュニケーションの質が、改革の広がりや深さと持続性を左右するといっても過言ではない。「学びの捉え直し」「当事者のエンパワメント」「自律的学校づくり」「地域の再生」といった鍵概念を据えて、議論をさらに深化させていく必要がある。

(菊地栄治)

#### 【参考文献】

- ・全国高等学校長協会「『後期中等教育の在り方』に関する意見書」1965年2月1日（教育問題調査会編『後期中等教育最終答申の解説』明治図書、1966年、所収、278頁）
- ・東京商工会議所「後期中等教育の改革に関する意見」1965年5月28日（『後期中等教育の拡充整備に関する団体の要望』所収、33頁）
- ・文部省『わが国の教育のあゆみと今後の課題』1969年12月20日、78-80頁。
- ・中央教育審議会『今後における学校教育の拡充整備のための基本的施策について』1971年6月11日、20頁。
- ・都道府県教育長協議会・高校問題プロジェクト・チーム『高等学校教育の諸問題と改善の方向』1977年7月8日、52-54、64頁。
- ・文部省・中等教育改革の推進に関する調査研究協力者会議『審議のまとめ』1988年3月31日。
- ・中高一貫教育研究会『連携型中高一貫教育校の実践概要』（文部科学省委嘱研究報告書）2002年3月。
- ・中高一貫教育推進会議『中高一貫教育の推進について～500校の設置に向けて～（報告）』2000年1月17日。

### 3 高大の接続を考える－選抜と学びの意欲－

「選抜へ向かう意欲」から「多様な学びの意欲」へ

ここでは子どもたちの学びの意欲を考えてみたい。もともと学びの意欲は多様である。高校入試や大学入試といった選抜へ向かう意欲も、数多い学びの意欲の中のひとつにすぎない。ところが、選抜という明確な目標があるだけに、このたったひとつの意欲が他の意欲を覆い隠してしまう。そして選抜の力が弱まれば、学びへの意欲がすべて失われると思いきや、いまま必要なことは、この選抜へ向かう意欲へのこだわりから離れ、幅広い多様な意欲を育てる方向へと進んでいくことではないだろうか。

#### (1) 選抜以前の学び

「入試がなければ子どもは勉強しない」。これはある県でおこなわれた、高校入試をテーマとするシンポジウムでの保護者の発言である。おそらくこの言葉に多くの人が賛同するだろう。保護者からばかりではなく、これと似た言葉は高校の教員などからも聞くことができる。「入試に関係ないとなると、とたんに勉強しなくなる」と。じっさい大学や短大のAO入試や推薦入試で早々と合格が決まってしまうと、授業に身が入らなくなる生徒は多い。ましてやいま、大学の受験倍率は低下し、事実上の大学全入時代が到来したとさえ言われている。それが「大学入試の選抜機能の低下」をもたらし、「生徒の学習意欲の低さや学習時間の減少」につながっていると言われる（中央教育審議会初中教育分科会高校教育部会 2014年3月等）。この言い方にも、なるほどと頷きたくなる。

しかし、「入試がなければ、子どもは勉強しない」という言い方は、学びのあり方の一面しか見ていないものではないか。もし入試を意識しなければ学習意欲が生まれないのであれば、幼児期や小学生の時期には学習意欲などあるはずもない。だがそうではない。小学生のころ、入試もテストも意識することがないのに、子どもは意欲的に学習に取り組んでいる。小学校の教室を見学したりするとき、子どもたちが活発に発言し、積極的に授業に参加している姿を見ることができる。もちろん、教員のやり方で様子が変わる場合もあれば、子どもの個性による違いもある。ともかくそこには、入試、上級学校による選抜への意識、接続への意識はない。

もちろん、小学校であろうとも日常のテストはあるし、それをめざして子どもたちは勉強しているのではないか、こんな反論があるかもしれない。だがその場合であっても、子どもたちはテストでよい点を取り、それを積み重ねることにより、中学校への接続などで役に立つ、そんな意図をもってがんばるわけではない。理解できているか、理解できていないか、それを確認して一喜一憂する。子どもたちの目はテストの先にある何かに向かっているわけではない。分からなかったものが分かるようになること、できなかったことができるようになること、それが子どもたちの「やる気」を支えているのである。もちろん一人ひとりの子どもの個性も、置かれている環境も多様である。個別に見ていくなれば、様々なケースが

あるだろう。とくに大都市部などでは、公私立の中高一貫校が増えることにより、小学生であっても受験競争に巻き込まれている。とはいえ、学びのはじまりにおける子どもたちの姿を見るかぎり、「入試がなくても子どもは勉強している」と言って間違いはないだろう。

## (2) 選抜へ向かう意欲

ところが年齢が上がるとともに学びの意味は変わっていく。中学生になると、高校との接続が、教科の学習ばかりか、学校生活全体に大きな意味を与えるものになっていく。定期的に行われるテストの点数は積み重ねられ、他の様々な学習活動とあわせて数値化されていく。教科活動だけではない。県によってやり方は色々であるが、部活動をはじめとする様々な学校内外の活動、あるいは資格なども接続の場面で問われることにもなる。そうなる中学生は日々の生活のすべてにおいて、高校への接続を意識しなければならなくなる。まさに「入試があるから勉強する」、「入試で必要だから〇〇をやる」、という状況に子どもたちは追い込まれていく。

ところで、高等学校について学校教育法は次のように規定している。「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする（第50条）」。この条文を素直に読むかぎり、中学校を卒業していれば、だれにでも高校教育は開かれているはずである。ところが、1963年に文部省は「高等学校の教育課程を履修できる見込みのない者を入学させることは適当ではない」という通知を出した（「公立高等学校入学者選抜要項」初等中等教育局長通知）。あきらかに高校教育への適格性をもとめる通知であり、中学校卒業以上の条件を求めるという意味で、学校教育法の条文とも矛盾するものである。しかも、肝心の適格性、「履修できる見込み」なるものの内容も不明である。もっとも明確にしようとしても、納得のいく説明をすることはできないだろう。通知の年の高校進学率は67%ほどであった。それぐらいが適格性を判断する目安だと言うのかもしれない。いずれにせよ適格性は不明なまま高校への進学率は着実に上昇していく。そして1970年代半ばには90%を超え、80年代には94%前後の数値になった。そして1984年、高校入試に関する新しい通知が出された。

新たに出された通知には、「各高等学校、学科等の特色に配慮しつつ、その教育を受けるに足る能力・適性等を判定して行う」という文言が記されている（1984年7月20日付文部省初等中等教育局長通知）。今度は、高等学校一般への適格性ではなく、各学校、各学科への適格性を問う方向へと転換されたとも言える。中学生は「特色」を見て学校、学科を選ぶ、その上で適格性が問われる。そう言うことなのだろう。だが、「特色」によって問われる適格性とは何なのか。たとえば、農業、水産、工業といった、「特色」が明確だとされる専門学科においても、何をもちて適格と判断するのかはよく分からない。強いて言えば、学科の内容を理解し、学ぼうとする意欲があれば、と言うことになるかもしれない。だが、それを根拠にして、学力検査までおこなうことができるとは思えない。ましてや高校の学科の中で圧倒的な比率を占める普通科においては、「特色」そのものが存在するかどうか怪しい。

中教審においても、高等学校の普通科について「その多くが大学進学を意識した画一的な教育課程を編成・実施するようになってきている」と言っている（中央教育審議会 同上審議まとめ）。また、高校の多様化のひとつとして提起され、各地に続々とつくられた総合学科についても、各県段階で「特色が見えにくく選択しづらい」というようなことも言われている（「神奈川県を教育を考える調査会」最終まとめ 2013年8月）。もっとも、多様な学びの場をつくらうとする総合学科の場合は、適格性を問うこと自体が、そもそも矛盾でしかないとと思うのだが。

その後も高校への進学率は上昇を続け、2013年には98.4%（通信制を除くならば96.6%）に達した。あと少し入学者を増やしさえすれば、すべての中学卒業生を高校に受け入れることも可能になった。すでに定員が割れる高校も少なからず出現し、事実上の高校全入時代に突入した。それでもなお、高校入試は厳然として存在し続けている。しかも頻繁な制度改変を経て、高校入試は受検生にとって、これまで以上に重いものになってきた。一部で外されたこともある学力検査も、ほとんどの受検生に課される方向にもどってしまった。内申書を資料とし、学力検査を課し、さらに面接まで受検生に課し、それらを総合して合否の判定をおこなう、中学生にとって途方もなく重いしくみができあがってしまった。

ところで「受験生」ではなく「受検生」という表現をここで使っている。「検査」を受けるのだという高校入試の建前から使われる一般的表現にしたがった。だが、建前は「検査」でも、じっさいは験されること、選抜であることは言うまでもない。高校入試は、ほとんどすべての国民が一度は通過しなければならない、人生の重い通過儀礼として存在し続けている。

しかし、入試のしくみが重いとは言っても、高校入試の倍率そのものは概して低い。もちろん一部にはとんでもなく高い倍率の高校もある。しかし、大部分の高校は全国どこでも定員をわずかに超えるか、超えないかという状態である。だが、倍率の低さは中学生の慰めにはならない。入試そのものは、高校の入学にいたる長い道りの最後の段階にすぎないからである。その道りをたどってみる。

どこの都道府県でも、ほぼすべての高校が精緻にできあがった序列の中に組み込まれている。その頂点には、旧制中学以来の伝統を誇る進学校が位置している。この序列づけられた高校のどこに入ることができるか、中学生は序列をめぐる長い競争を強いられる。高校の序列をにらみながら、中学生は内申点を少しでも上げようと頑張り、学力検査で1点でも多くとれるように受験勉強に励む。極言すれば中学校の学習と学校生活のすべてが、この競争に組み込まれてしまう。ここに高校入試の重苦しさ、理不尽さがある。ネット上でも中学生の切実な声が飛び交う。「私は〇〇高校を希望していますが、内申点はどれくらいで合格できますか？学力検査では何点ぐらい必要ですか？」「私は内申点△△です。学力検査でがんばっても××高校は無理ですか？」。率直な質問である。そして、この間に的確に答えるだけの情報を持っている、塾や予備校といった教育産業が絶大な力を発揮することにもなる。3年生の冬を迎える頃、中学生は何とか自分の志望校を決めるところまでたどり着

く。そして入試本番である。その倍率が低くても、中学生は安心できない。倍率がどんなに低かろうとも、同じような成績、同じような条件の中学生が受けているのである。わずかな失敗も許されない。合格通知を手にするまで、中学生の緊張が解けることはない。

こうして中学生は「入試に向けて勉強する」。そして、「入試がなければ子どもは勉強しない」、と大人は思いこんでいく。

### (3) 「大学の選抜機能」の限界

今度は大学入試を中心に、データを見ながら考えてみたい。次の表は内閣府に設けられた「教育再生実行会議」で配布された表に若干手を加えたものである。もとの表では実数と倍率のみが記されていた。ここでは、18歳人口や高卒者に対する大学進学希望者の率などを計算し、付け足してみた。

大学の入学定員・入学者数等の推移(単位 千人)

	18歳人口	高校卒業生	(対18歳人口) 高卒者率	大学入学定員	志願者数	(対18歳人口) 志願者率	(対高卒者数) 志願者率	志願者倍率 (対定員)	入学者数	(対入学者) 志願倍率	(対18歳人口) 大学入学率	(対高卒者数) 大学入学率	入学定員超過率
	A	B	B/A	C	D	D/A	D/B	D/C	E	D/E	E/A	E/B	E/C
1966年	2491	1557	63%	195	513	21%	33%	2.63	293	1.75	12%	19%	1.50
1976年	1543	1325	86%	302	650	42%	49%	2.15	421	1.54	27%	32%	1.39
1992年	2049	1807	88%	473	920	45%	51%	1.94	542	1.70	26%	30%	1.14
1999年	1545	1363	88%	525	756	49%	55%	1.44	590	1.28	38%	43%	1.12
2004年	1411	1235	88%	545	722	51%	58%	1.32	598	1.21	42%	48%	1.10
2005年	1366	1203	88%	552	700	51%	58%	1.27	604	1.16	44%	50%	1.10
2006年	1326	1172	88%	562	691	52%	59%	1.23	603	1.15	45%	51%	1.07
2007年	1300	1147	88%	567	690	53%	60%	1.22	614	1.12	47%	54%	1.08
2008年	1237	1088	88%	570	670	54%	62%	1.18	607	1.10	49%	56%	1.06
2009年	1212	1065	88%	572	669	55%	63%	1.17	609	1.10	50%	57%	1.06
2010年	1216	1071	88%	575	680	56%	63%	1.18	619	1.10	51%	58%	1.08
2011年	1202	1064	89%	578	675	56%	63%	1.17	613	1.10	51%	58%	1.06
2012年	1191	1056	89%	581	664	56%	63%	1.14	605	1.10	51%	57%	1.04
2013年	1231	1092	89%	584	679	55%	62%	1.16	614	1.11	50%	56%	1.05

第11回教育再生実行会議提出文科省作成資料より作成

18歳人口がピークに達した1966年には、大学の入学定員に対する志願倍率は2.63倍であった。もっとも、そのころの大学は募集定員をはるかに上回る人数を合格させていたため、入学者に対する志願者の倍率で見れば、1.75倍に下がる。それでも現在から見ればかなりの高倍率となり、大学入試をめぐる激しい競争が生じていた。その時代はいわゆる浪人を経て大学に進学することも当たり前とされていた。その後、大学の志願倍率はしだいに低下していく。そして、この10年ほどの間の倍率は、倍率がないわけではないという程度にまで下がってしまった。



ここまで倍率が下がってしまうと、もはやかなりの数の大学が定員割れをおこすことになるのは当然である。ただし、実際の大学入試は何段階にも分かれ、細分化され、各部分では倍率ができている。また、一部には相変わらず高い倍率の大学も存在する。とはいえ全体的に見るならば、大学への入学はきわめて容易になり、大学進学を目指す者にとって「選ばなければどこかの大学に入れる」という状況になっていることは間違いない。事実、2014年度の入試において私立大学の45.8%が入学定員を満たすことができなかったことが、日本私立学校振興・共済事業団によってあきらかにされている（2014年8月7日公表）。

これだけ倍率が下がってしまえば、高校における学び方にも大きな影響があるはずだ、と考えるのも自然である。2013年11月にひらかれた中央教育審議会の高大接続特別部会でも、「これまで大学入試が、高校生の学習意欲の喚起、幅広い学びの確保、学力の状況の把握等の機能の多くを担っていたが、入試の選抜性が低下した現状においては、これらの機能は高校教育においてしっかりと担っていくことが必要」、と指摘していた（高大接続部会第8回配布資料）。また別の分科会（初等中等教育分科会2014年2月）でも「大学の選抜機能の低下」が高校生の学習意欲の低下を引き起こしている、と現状の分析がおこなわれていた。だが、もともと「大学の選抜機能」に高校生全体の学習意欲を引き出すほどの力があつたのだろうか。

表を見ていただきたい。1966年には18歳人口の中で大学を志願する者の割合は2割ほどにすぎなかった。つまり、当時の18歳人口のほぼ8割にとって、大学入試など縁のないものだったのである。もちろん短期大学に進む者もいた。しかし、それも少数である（対18歳人口比で4%ほど）。たしかに先ほど見たように、大学や短大に進学しようとする者の間での競争は今より激しかった（短大も2倍ほどの倍率）。だから大学や短大を受験する者に限って言えば、高倍率が学習意欲を引き出す圧力になっていたことはたしかだろう。だが、それは一部の若者にとっての話であり、残りの若者にとっては大学進学への動機づけは意味を持っていなかったのである。

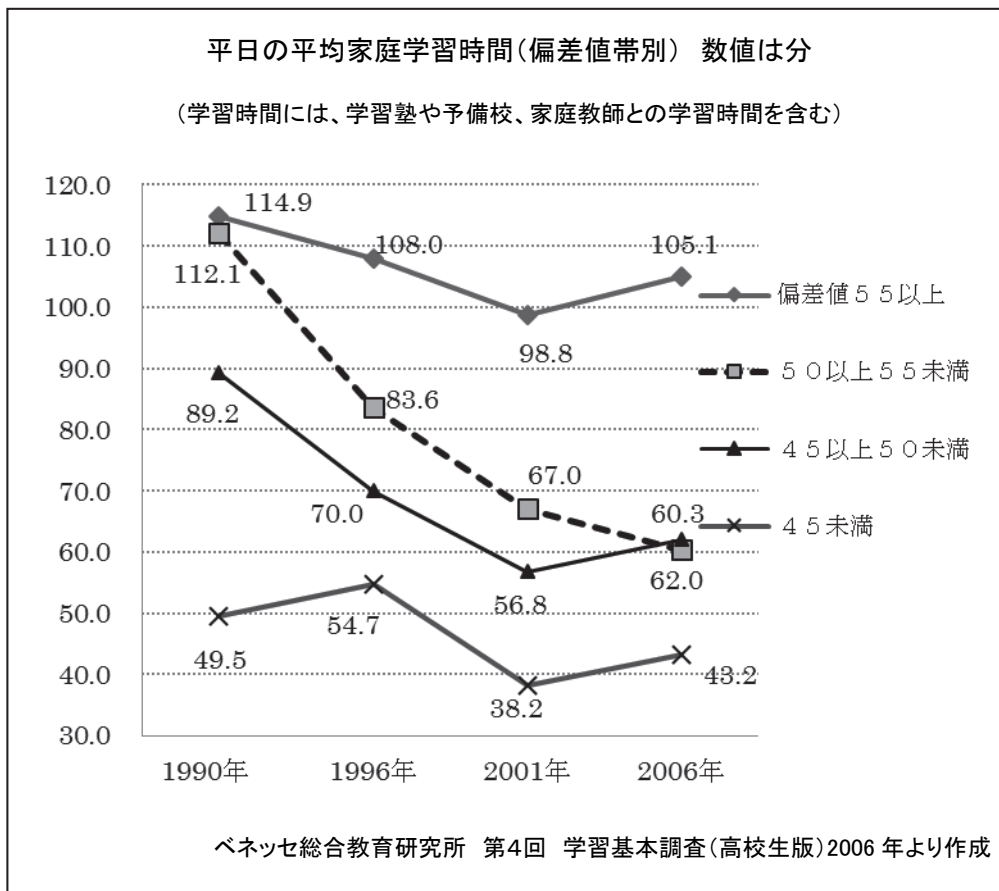
その後、大学への進学者は急速に増えていく。経済の成長が大学進学の可能性を広げ、進学希望者を増加させていった。そして大学進学への希望が増えれば、それに応えるように大学の入学枠も増えていく。大学や学部の新規開設、増設がすすみ、定員は急速に増えていった。大学進学と大学増設のいわば高度成長期である。大部分の大学がある程度の倍率を保ち、「大学の選抜機能」が強力にはたらいっているように見えたのも、志願者の増加を定員の増加が追いかける、大学進学率の上昇局面までであった。ところが、その局面でも大学入試をめざす数は18歳人口全体の半数以下にすぎず、大半の若者は相変わらず大学進学とは縁がなかったのである。大学への志願者の比率が18歳人口の半数を超えるのは、2000年代に入ってからであった。しかし、大学志願者の実数はすでに1990年代には減少に向かっていった。それでもなお大学の定員増加は続いていた。そうなれば大学の入学枠が志願者数に追いついてしまうことになる。「大学の選抜機能」などはたらかなくなるのはあたりまえである。結局、「大学の選抜機能」なるものが多少とも力をもつことができた時期には、大半の若者

は大学受験とは関係がなかった。そして、大半の若者が大学受験に関わるようになったときには、「大学の選抜機能」ははたらかなくなっていたのである。

それでも「大学の選抜機能」への期待は根強い。「かつては大学受験というハードルを乗り越えるため、受験生は必死で勉強した」、という言い方を耳にすることがある。とくにそれなりの社会的成功者と見なされるような人物から聞くことが多い。大学を受験する若者が少なかった時代、その少ない受験生の中で激しい競争があったことはたしかである。「大学の選抜機能」は彼らの間では強力にはたらいていた。じつは今でもそれは変わらない。「難関」といわれている大学に限って見るならば、今でもそれなりに高い倍率は維持され、選抜機能は失われていない。だから、一部の高校、一部の高校生は、今も昔も「大学の選抜機能」に動機づけられて学習に励んでいる。それは事実である、だが一部に限られた事実である。そこに目を向けるとき、あるいはそこにしか目を向けないとき、「大学の選抜機能」がすべての若者の学習意欲を喚起するかのような思いこみが生まれることになる。

しかし、これは思いこみであり、フィクションにすぎない。今でも、すべての高校生が大学へ進学するわけでもなければ、ましてや「難関」大学へ進むわけでもない。「大学の選抜機能」に期待をかけてつくられたシステムの中で煽られていても、現実が見えたとき、多くの高校生の学習意欲は急速に失われていく。そして高校生の学習意欲の低下が嘆かれることになる。だが、「大学の選抜機能」に高校生全体の学習意欲を喚起する役割をもとめようとしてきたところに、もともと無理があったのだ。

#### (4) 「選抜へ向かう意欲」の限界



先ほどの表が配られたのと同じ回の「再生実行会議」には、ベネッセが実施した「学習基本調査」にもとづく資料も配られた。それによれば、高校生の授業以外の学習時間

は1990年の平均93.7分から2006年の70.5分に低下している。中でも、学力的に中間の層で学習時間は大幅に減少している。第1回の1990年と比較して第4回の2006年では、偏差値55以上の場合は91.5%、偏差値45未満で87.3%の学習時間への低下にとどまっているのに対し、偏差値50以上55未満で53.8%へ、偏差値45以上50未満で69.5%へと大きく低下している。90年代以降、大学の受験倍率が全体として低下し、さらにAO入試や推薦入試といったいわゆる学力を問わない入試方法が拡大している。それが偏差値中位層の学習時間の減少を引き起こす大きな要因になった、ということは間違いがなさそうに見える。だから、学力を問う試験を課すことにより意欲を高める必要がある、こういう結論にもなりそうである。だが、この資料については別の見方をすべきだと思う。

AO入試や推薦入試の拡大などの入試方法の変化が高校生の学習時間の減少に影響していること、それ自体は間違いがないところだろう。偏差値によって違いが出る経緯をもう少し見てみよう。いわゆる偏差値が上位の生徒は、現在でも比較的選抜性の高い大学をめざしている。そこでは学力試験が依然として決定的な意味を持っている。だからその層では勉強時間はあまり減らない結果になった。他方この間に、高卒者の中に占める大学志望者の比率は10%ほど上昇した。この大学志望者の増加は、もともと大学進学希望者が多い偏差値中位以上にはあまり影響せず、偏差値が下位になるほど大きな影響を与えることになった。そ

のため偏差値の下位の層では、大学進学希望者の比率の上昇による受験勉強の時間へのプラスの影響と大学入試制度の変化によるマイナスの影響が、ほぼ相殺することになった。その結果、この層では学習時間に大きな変化が生じなかった。ところが偏差値 50 前後という学力中位層では、AO 入試と推薦入試の拡大により、かなりの部分が学力試験を受けなくなり、受験勉強を必要としなくなった。こうして、この学力層の平均学習時間が大幅に減ることになった。グラフの背景には、こうした経緯があったと見ることができる。

だが、これは驚くほどのことでも、嘆くほどのことでもない。大学進学をめざす生徒たちは、選抜に向けた学習、入試に向けた学習を積み重ねてきた。彼らは、「入試があるから」、「入試で出るから」という動機づけで勉強してきた。そうであれば、受験で必要がなくなれば、勉強しなくなるのは当然である。「大学の選抜機能」に支えられた意欲とは、大学入試のあり方ひとつで、このようにかんたんに消えてしまうものなのである。受験勉強は、必要がなければやらなくなる。これが、このグラフから確認できる、ごく当たり前の事実である。

さらに言えば、その減少している学習時間は必ずしも家庭における自主的な学習時間とは言えない。この調査における「家庭学習時間」には、塾や予備校での勉強時間、家庭教師がついての勉強時間も含まれている。受験で必要がないということになれば、高い費用を負担してまで塾や予備校に通ったり、家庭教師を雇ったりはしなくなる。その結果がこの数字だと見るのが、実態にあった見方である。少々脱線するが、その逆も言える。つまり経済的に塾や予備校の費用を負担することが難しければ、受験勉強の負担の小さい入試方法、つまり推薦や AO をねらうということもおこる。じっさい高校の教員であった私の経験でも、近年の経済情勢の厳しさから進路面談等で生徒や保護者のこんな声を聞くことも増えてきていた。「予備校に行くのが（経済的に）難しいので、学校の勉強をがんばって推薦でいきたいので」、というような声である。いずれにせよ、入試を目的とした学習、つまり受験勉強は、必要がなくなればやる意味はなくなる。それだけのことである。

##### (5) 学びの多様な意欲

最初に触れたように、学びがはじまる最初の段階には、選抜とは関係のない意欲があった。そうした意欲はかんたんには消えはしない。そうでなければ高校の授業など、大部分はとっくに崩壊していたはずである。いわゆる一般入試まで挑戦する生徒は、高校生全体で見れば少数にすぎない。その一般入試に向けて勉強している生徒にとっても、受験に必要な科目は時間割表の中の一部にすぎない。たとえば家庭科や情報、保健などの教科、科目はおよそ入試とは関係がない。また社会や理科でも受験科目として必要なものは一、二科目である。国語でも、古典は受験科目に含まれるのか、漢文はどうだ、といった話になる。けっきょく、受験に必要なものは高校における学習のごく一部にすぎない。もし、大学受験で必要だからということが学びの動機のすべてであるならば、高校の授業のほとんどはとっくに成り立たなくなっているだろう。だが、受験に関係がなくても、意味を感じることができ、興味が持てる授業であれば、生徒たちはついてくる。これまでも多くの現場の教員は生徒の意欲を

引き出すために様々な工夫をしてきた。しかし、残念ながらそうした努力の成果は測りにくく、見えにくい。それに比べ、選抜へ向けた学習は、いわゆる進路実績として明確に結果が見え、目立ちやすく、分かりやすい。その結果、選抜に向けた学習以外の多様な意欲は、注目されることもなく、覆い隠されてしまった。そうした見えにくくなっている学びの意欲を、ここでもう少し掘り起こしてみたい。

いま小中、小高、中高など校種間の交流は各地で進められている。たとえば私が勤務していた高校でも、生徒が近隣の小学校に行って英語を教えるという取り組みがあった。そんな活動に参加した生徒は、小学生相手の学習に向けて様々な工夫をし、終われば「楽しかった」、そして「教えるんだからもっと英語を勉強しなければ」と言う。ここに見ることができる意欲は、他者への責任から生まれる学びへの意欲である。異年齢との関係ばかりではなく、同年齢で構成される教室の中にも同じような学びへの意欲をみとめることができる。たとえば総合的な学習の時間や情報の授業などで、テーマを選んで調べ発表させるような場合、多くの生徒は熱心に調べ資料をつくっていく。もちろん良い評価を受けたいという意識はあるだろう。だがそれ以上に、みんなにいい加減なものを見せたくない、自分なりに満足していくものを見せたい、自分の思いをみんなに伝えたい、という他者を意識して生まれる意欲を感じることができる。他者との関係、他者への責任感から生まれる学びへの意欲は、幅広く存在する。また、農業高校の教員などからは、牛や山羊の世話をしたり、野菜や植木を育てたりしている中で、生徒の学びの意欲が変わっていくという話を聞くことがあった。農業の勉強は、化学や生物の知識を応用する、けっこうむずかしい内容である。それでも、いままで授業にほとんど目が向いていなかったような生徒が、生き物に触れる中で熱心に勉強に取り組むようになっていく。こうした学習の意味が見えることにより生まれる意欲もある。あるいは、生活の必要から生まれる意欲もある。たとえば労働や職業に関わる話などの生活に直結する話である。生活に必要な知識を学びたいという欲求は、高校生ぐらいになるとけっこう強い。とくに高校を卒業してすぐに社会に出て行かなければならないような生徒にとっては、切実なものである。

だが、これらよりもさらに根源的な学びの意欲があるのではないか。「私は、大人に近づける気がして、とても勉強が好きでした」。これは「子どもの貧困」対策を訴える集会を開いた若者の一人の言葉である（「STOP！子どもの貧困 東京ユースミーティング」2014年5月17日 日本青年館）。彼が中学一年生の時、父親が亡くなり、家は破産した。そんな中でも勉強したいと思う自分の姿を振り返り、「大人に近づける気がして」と彼は言ったのである。この思いは、彼だけのものではなく、あるいは彼のような境遇の子どもだけのものでもなく、おそらくどんな子どもにも、普遍的に存在するものではないだろうか。この稿のはじめに触れた、接続以前の学びの意欲も、じつはここに通じていると言っているのではないか。知ることによって成長し、大人に近づいていく。子どもにとって、知ること、学ぶことの喜びはここにある。だからこそ、学びの場から外れてしまうこと、みんなと一緒に学べないことは、途方もなく悲しく辛いことにもなる。成長の機会を奪われることであり、大人への近づ



きの否定になるからである。この成長へ向かおうとする学びの意欲は、もっとも普遍的で根源的な意欲だといっていいと思う。さらに彼は集会への参加を呼びかけるメールの中で言う。「(凄惨な子どもの実態を見ると) 変わるべきなのは、社会の方だと思います」と。大人に近づこうとする意欲は、大人がつくった社会を変えていこうとする意欲へとさらに成長していく可能性を持っている。

学びの意欲は多様であり、複雑である。一人の子どもの中に、様々な学びへの意欲が同居している。あるいは、根源的な学びの意欲から出発し、しだいに責任感も芽生え、そして将来の生活への結びつきもできていく、というように成長していくものなのかもしれない。もちろん選抜へ向かう意欲も、多様な意欲のひとつに数えることができる。とはいえ、それは様々な意欲の中のひとつにすぎない。しかも、目的がなくなれば、たちまち消えてしまうような意欲である。かき立てられては消えていく、たったひとつの意欲、選抜へ向かう意欲にこだわるより、いままで陰に隠れていた多くの意欲に目を向けて、育てていくことの方が、はるかにゆたかな実りをもたらすはずである。

1960年代にはわずか10人に1人の若者にしか大学教育の門戸は開かれていなかった。いまは18歳を過ぎた若者の半数以上にその機会が広げられている。大学まで進める若者の増加は、社会全体の知的水準の向上をもたらす大きな進歩と言うべきである。もちろん高等教育が大衆化することは、入試のハードルを下げる結果になる。それにより入試に向けた学習意欲は弱まることになる。だが、それが問題なのではない。選抜へ向かう意欲にしか目を向けてこなかったことが問題なのである。いま必要なことは、テストを重ねることによって学びへの意欲を煽ることではない。このやり方は、これまでも長い間続けられてきた常套手段であった。このやり方では持続する学びを育むことはできなかった。同じやり方を続けても、失敗をくり返すだけである。いまは方向を転ずるときである。進む方向を変え、多様な意欲に支えられた学びが根をおろすことができたとき、学びの持続性は確保され、教育の「質」も「保証」されることになるはずである。

(本間正吾)

## 4 大学入試制度改革と高校の質保証—「達成度テスト」は何をもたらすか—

いま導入に向けて検討が進められていると伝えられる、「基礎レベル」と「発展レベル」の達成度テストにふれておきたい。達成度テストの内容あるいは導入そのものについても、未だに不明な点が多い。ここでは現段階（2014年9月時点）で知りうる範囲で考えてみることにする。

一見したところ、この達成度テストは現在の学校教育のあり方を大きく変えはしないように見える。おそらく現在のセンター試験を「発展レベル」の達成度テストに置き換えても、高校と大学の接続の基本的かたちは変わらないだろう。また「基礎レベル」の達成度テストを導入しても、高校における学習の基本構造も変わることはないだろう。試験を繰り返しながら、そこへ向けた学びの意欲を煽っていくというやり方は、これまでも一貫して続けられてきたものだからである。いずれのレベルの達成度テストも、新しい方法を導入しようとするものではなく、すでにある学習意欲の形成のしかたを強化しようとするものにすぎない。だが、これまでの方法をさらに強化することにより、達成度テスト、とくに「基礎レベル」のそれには、高校における教育を今までとは比較にならないほど困難な状況に追い込んでしまう可能性がある。

### (1) 「発展レベル」達成度テスト

まず「発展レベル」とよばれている、高校と大学の接続にかかわる試験の方から見ていく。現在の大学入試は複雑かつ長期化している。AO入試から始まり、指定校推薦、一般公募推薦、そしてセンター試験、さらに何期かに分けた一般入試が続く。高校生対象の説明会、学力検査の問題づくりまで含めれば、それこそ一年中入試選抜業務をやっているようなものである。大学の教職員にとって、その負担は途方もなく重い。入試担当になったら他の仕事は先ず無理だ、という嘆きの声も聞こえる。教育活動、研究活動に当てることができるはずのエネルギーの大きな部分が入試選抜業務に費やされている。教育、文化、学術の向上を考えるならば、大学とその教員を入試選抜の重みから解放することが緊急の課題になるだろう。それは同時に、長く複雑な大学入試に振り回される受験生の負担を軽減し、彼らのエネルギーを別の建設的な方向に向けることにもなるはずである。

たしかに、その方向が見えないわけでもない。中央教育審議会が説明するところによれば、「発展レベル」の達成度テストは「これからの大学教育を受けるために必要な能力の把握を主たる目的」とするとされている（中央教育審議会報告6月）。これまでのセンター試験は、国公立大学による利用が中心であり、大学の大部分を占める私立大学の場合は二次的な利用にとどまっていた。もし、この「発展レベル」の達成度テストが、「必要な能力の把握」ができる試験として、すべての大学で活用されるようになるならば、個々の大学は学力検査の重い負担から解放されることになるかもしれない。また、この試験が「基礎的・基本的な知識・技能」を問うものであり、高校における通常の学習で足りるものであるならば、受験

生も難問対策に悩まされることがなくなるかもしれない。そして試験の結果を一点刻みではなく、段階で区切るようにすれば、受験生は一点を争う激しい競争から解放されるはずである。こう思えなくはない。

だが、ことはそれほど簡単ではない。基礎的な学力を問うと言われても、選抜に使われる資料であるかぎり、どのようなレベルの問題であっても、受験生にとって準備の重さは同じである。それでも、1点刻みではなく段階で提示すのだから、まだ楽になるはずだ、と言われるかもしれない。だが残念ながら、1点刻みの違いよりも段階の刻みの方が、合否にはより決定的な影響を与えることになる。一つでも段階を上げなければ合格には近づけない。段階を上げるためには一層の努力が必要である。おそらく受験生はこれまでと同様に、というよりもこれまで以上に、受験勉強に油断なく励まなければならないだろう。

さらに「発展レベル」の達成度テストで測定することをめざしている能力は、中教審の報告（2014年6月）では「基礎的・基本的な知識・技能及びこれらを活用する力」とされている。ところが同じ報告の直前の箇所に「これからの大学教育を受けるために必要な能力」について「生涯学び続け、主体的に考える力」等という括弧書きの説明がつけられている。達成度テストで把握できる能力は、必要とされる多様な能力のごく一部にすぎない。大学教育を受けるためにはもっと多くの能力の測定が必要だとされているのである。結局、受験生は達成度テストとはまた別に設けられる様々な関門にそなえなければならない。この点でも受験生の負担が軽くなることはない。

大学にとっても状況は同じである。達成度テストの後でさらに何段階かの多様な選抜試験をおこなわなければならない。結局、達成度テストは長い入試日程の一コマにすぎないことになる。しかも達成度テストそのものも年複数回おこなうとされている。これまでの複雑で長期間にわたる入試選抜はほとんど変わりなく続くだろう。大学にとっても受験生にとっても、「発展レベル」達成度テストの導入は負担を重くすることがあっても、およそ軽減するものにはならない。

## (2) 「基礎レベル」達成度テスト

生徒が「自らの高校教育における基礎的な学習の達成度の把握」をすること、「自らの学力を客観的に提示」すること、これらが「基礎レベル」の達成度テストの目的であると中教審の報告書は説明している（2014年6月）。それでは、今までは生徒の学力の「達成度の把握」も、それを「客観的に提示」することもなかったのか。そんなことはない。学習の達成度の把握は教育現場において、もっとも大事な仕事のひとつとみなされてきた。また、その結果もつねに「客観的に提示」されてきた。ただし、その場合の基準は全国一律のものではなかった。このテストの導入によって変わることがあるとすれば、生徒の学習の達成度が全国统一の基準で測られ、外に示されるようになるということである。そして、ここに決定的な問題がある。

先の節でふれた学校教育法上の高等学校の規定（学校教育法 第50条）を思い出してい

ただきたい。そこでは「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」と書かれていた。たしかに、「中学校における教育の基礎の上に」と言われ、「高度な」とは言われる。しかし、施されるべき教育の中身は、個々の生徒の「心身の発達及び進路」に応じたものなのである。当然、どこまで到達したのか、達成したのか、そのレベルもまた個々の生徒の「心身の発達及び進路」に応じて測られるものである。だからこそ、学習指導要領でも必修科目は定められているが、必修得とはされていなかったといえる。教授すべき内容、学ぶべき内容は定めても、どこまで修得したかは別の問題なのである。もちろんこれまでの高校教育において、「心身の発達及び進路」に応じた対応が十分になされてきたと言うわけではない。それでも、高等学校について定められた基本的なあり方が、生徒の多様性、個々の生徒により尺度が違うことを前提としたものであったことは確認しておかなければならない。ところが、「基礎レベル」達成度テストは生徒一人ひとりの基礎的な学力を、全国一律の規準で「把握」し、「客観的に提示」しようとするのである。これにより高等学校のあり方が根本的に変わってしまうことになる。

もちろん、達成度テストは希望者が受ければいいのだから、これまでとそんなに変わるものではないと言われるかもしれない。だが、基礎的な学力の「把握」や「提示」をあえて希望しない、という選択肢が高校生に残されているのだろうか。もちろん「基礎レベル」の学力の「提示」など必要としない高校生もいるかもしれない。高校入学のはじめから一般入試で大学を受けることを当たり前なことと考えている高校生にとっては、この段階での学力の「把握」や「提示」はとくに必要はないだろう。ところが皮肉なことに、このような高校生にとっては、この段階の達成度テストはそれほど負担の重いものにはならないだろう。たぶん力試し程度の感覚で受けても、それなりの結果にはなるはずである。また、大学の一般入試を考えているのであれば、このレベルの結果をそれほど気にすることもないだろう。だが、大部分の高校生にとってはそうはいかない。むしろ「基礎レベル」において満足のいく結果を示すことが容易ではない生徒にとってこそ、このテストの意味は重くなる。「基礎レベル」の達成度テストの結果はAO試験や推薦試験で利用するとされている。就職でも利用できるとされている。専門学校でも利用する可能性はあるだろう。もちろん、実際の就職試験の場面で「基礎レベル」の学力がどの程度問われることになるかは分からない。もっと他の面が重視されるかもしれない。あるいは専門学校などでは、とにかく入学者を確保しようとするならば、「基礎レベル」の学力テストにはこだわらないかもしれない。しかし、利用される可能性があれば、実際に使われようが使われまいが、生徒は受けなければならない。もし、受けなければ、「把握」されていないこと、「提示」できないことが、分かりやすいしとしとして残されてしまうからである。

あるいは、達成度テストで達成しなければならない共通の水準を要求しているわけではなく、一人ひとりの達成の度合いを測るのだから、今までと大きく変わるものではないという反論もあるかもしれない。しかし、段階が「提示」されるのである。ただ受けておけばい

いと言うものではない。受けた結果によっては、「基礎レベル」達成度テストでこの段階にしか達しなかったという、分かりやすいランクの「提示」になってしまう。こうなれば、高校は卒業できればいいのではない。高校在学中に「基礎レベル」の達成度テストを受けていたか否か、そしてどの段階に達していたか、これが高校卒業の条件に加えて「提示」されることになる。

こうして「基礎レベル」の達成度テストを受けなければならなくなる生徒を、それぞれの高校は支えていかなければならない。高校もまたつねに評価の目にさらされている。達成度テストほど分かりやすい評価の尺度はない。学校単位で達成度テストへの参加不参加を選択できるとされても、参加しないことを選ぶことなど、一部の例外を除いてはあり得ないだろう。各高校は学校として達成度テストに参加し、できるだけ多くの生徒にテストを受けさせ、少しでも高い段階を達成させなければならない。おそらくカリキュラムもこのテストに対応できるように編成しなければならない。日々の授業の展開もこのテストを意識しなければならない。行事や部活動などやっている場合ではないのかもしれない。ただ受けるだけでなく、できるだけ高い段階に到達させる必要があるのだから。そして満足する結果が得られなければ、生徒を再度チャレンジさせることも必要になる。そうしている間に、大学を受験する生徒にとっては、今度は「発展レベル」の達成度テストの時期が近づいてくる。こうして学校現場も生徒も疲弊していく。

それでは、ここまでの犠牲を払って「客観的に提示」される能力とは何なのか。16、7歳のころこれだけの理解があった、これだけの知識があった、これだけの応用力があった、ということは分かるだろう。だが、それだけである。その後どうなったかは分からない。大切なことは、獲得した知識を活かして何を考えたのか、何ができるのか、どんな意欲を持っているのか、こうしたことではないだろうか。だが、肝心なことについて、達成度テストは何も「提示」してはくれない。

おそらく達成度テストが導入されることにより、ある種の意欲は引き出されるだろう。しかし、そこで引き出される意欲は、きわめて限られた目標に向けられた意欲、「試験があるから」、「試験に出るから」という範囲での意欲でしかない。このやり方では、試験に出ないもの、試験に関係のないものに関心は向かなくなり、試験が終われば意欲は消えてしまう。そして学習意欲の低下と学習時間の減少がまたおこるだけである。これまでの学校教育の失敗はここにあった。他方、このテストが導入されることにより、学校現場も生徒もそれに向けてエネルギーを使い果たしていく。達成度テストの導入によって得るものはなく、失うものはあまりにも大きい。

(本間正吾)





## 第5章

# 教育再生実行会議の「提言」の問題点

## 第5章 教育再生会議の「提言」の問題点

2014年7月、「今後の学制等の在り方について」と題する教育再生実行会議の第五次提言が出された(以下、「提言」という)。6・3・3・4制の抜本的な見直しを行おうとするこの「提言」が、これまでわたしたちが述べてきた学習社会の持続性という観点からどう評価しうるものなのか、いくつかの観点から検討してみたい。

### 1 権利論の欠落

この「提言」は、第1章でふれたように、教育を権利としてまったく位置づけていない。それをいくつかの点から確認したい。

つぎの文章は高校段階の教育について述べたところに出てくる表現だが、ここに、実は問題がかなり凝縮されてあらわれている。

「意欲ある全ての子供に挑戦する機会があたえられるよう、家庭の経済状況にかかわらず教育機会を保障する必要があります。」

まず、「意欲」のあるなしが教育を受けることとして課せられていることの問題である。教育が権利だと認識していれば、いかに機会を開くかという課題意識の文章の中でこのように「意欲のある」といった個人の心の中の状態を書くことはないはずである。つまり、教育政策でもっとも大切な機会均等の原則が採られていないということである。

このことは、教育へのアクセスを「挑戦」と表現していることにもあらわれている。繰り返すが、一定のハードルを越えなければならないようなこの表現は、教育を権利として保障しようとする意図の不在を示している。機会が「あたえられる」という認識もこれと同様である。教育は、ご褒美や恩恵ではない。人として育っていくために不可欠な基本的人権なのである。なお、「権利」や「均等」という用語が使用されていないことの意味の大きさは、いまさら言うまでもないかもしれない。要するに、すべての者に平等に開かれた権利として教育を描いていないということである。

それでも、ここに経済的な状況によって学びをあきらめてしまうことがないようにとの政策意図を読み取れるとして高く評価したいという人もいるかもしれない。「提言」では、高卒後についても「授業料減免や所得連動返還型奨学金」等の支援策を推進したいと述べている。もちろん、これにも「意欲と能力のある者」という限定がつけられているが。

しかし、それではなぜ高校授業料の実質無償化策を止めてしまったのか。大学についても、授業料を引き下げる方向で大学自体に対する補助金等の支援策という案がなぜ出ないのか。貸与式の奨学金という「借金」をしなければ学びの機会が保障されない現状こそ問題にすべきである。やはり、権利の視点が欠落すると、こういうことになるのである。

蛇足だが、財源措置を述べるところで、「社会全体で教育への投資を重視する意識改革」が必要だと書かれている。「投資」という経済の用語で教育を議論することは、近年では一

般にもみられるが、やはり「社会全体で教育への権利保障を重視する意識改革」と書かれるべきところだろう。

## 2 制度論的知見を無視

「提言」では、多くの教育学の用語が、恣意的に定義されている。つまり、誤った認識の上に改革案を乗せるようとしている。これでは、教育「再生」を標榜しながら、ますます教育が「死んで」しまう。ここでは、すべてについてふれるのではなく、その象徴にして根幹にあたる「義務教育」について述べているところを指摘したい。

まず、いきなり「義務教育」についての認識が間違っている。「提言」では、次のように定義されている。

「義務教育は、一人一人の有する能力を伸ばしつつ、社会において自立的に生きる基礎を培い、国家社会の形成者として必要とされる本的な資質を養うものであり、知・徳・体をバランス良く育てる全人教育が必要です。」

もちろん現行法に照らして間違っていると言いたいのではない。むしろ、「改正」後の教育基本法の第5条は、まさにこのように書かれている。(知・徳・体のバランスとか、全人教育という用語は使われていないが。)

問題としたいのは、「学制等の在り方」を見直そうという「提言」であるにもかかわらず、義務教育制度の歴史的展開やその課題等にはまったくふれず、結局は、現状肯定を基盤とした微修正に終始している点である。少なくとも現在多くの国々で採用されている「年齢主義」の義務教育制度は、子どもたちの身体を保護することをその萌芽とし、そこからすべての者に学ぶ機会を時間的・空間的に確保する制度として発展してきた。つまり、学ぶべきものを先に決めて、それを習得させるという目的でつくられた制度ではないということである。義務教育制度とは、そういう点では、内容論ではなく、形式論なのである。しかし、「提言」は、何を学ばせるかに必死になっている。そして、その内容習得への「意欲」によって学びの機会を「与えよう」としている。権利保障とは正反対である。

さらに、次のような表現がある。

「機会均等、水準確保、無償制という義務教育の根幹を国の責任として保障しつつ、義務教育を抜本的に充実するため(以下略)」

義務教育制度の根幹は、義務・無償・中立である。しかも、その「義務」は権利保障のための保護者や国・地方等に課せられた義務であり、無償の範囲については、日本ではこれまで判例により授業料の不徴収ということになっているが、当然、先の引用にあったように「家庭の経済状況」を心配するのであれば、その範囲を拡大する方向で抜本的に検討されるべきである。「提言」には、そのような観点はまったく示されていない。そして、教育制度にとって欠かせない中立の原則についてもなんら語られていない。

### 3 あいまいな改革理由

そもそもこの「提言」では、6・3・3・4制をどう変えていくかという議論をしたいのだろうが、その具体が、「どう区切るか」ということでしか示されていない。しかも、その理由にあたる部分は次のように書かれている。

「現在の学制の原型が導入された当時に比べ、子供の身体的成長や性的成熟が約2年早期化しているほか、小学校への英語教育の導入をはじめとして学習内容の高度化が進んでいます。」

前半部分の、身体的な特徴についてであるが、平均値にどれだけの意味があるかという点は措くとしても、そもそもカリキュラムとは、「身体的成長や性的成熟」を考慮して決められていたのだろうか。小数や分数の学習の順番やその扱い方については、子どもの身長や体重の変化をみながら、また、たとえば初潮年齢によって決められていたのだろうか。

後半部分については、まったく「区切り」変更の根拠にならない。「小学校への英語教育の導入」は自然現象ではないし、予測できなかった変化ではない。政策として導入しておいて、その状況に合わせるためには小・中の6・3という区切りには問題がある等と言い出すのでは、まったく議論にならない。

また、次の認識にも着目したい。

「学校段階間の区切りは、一定の年齢層の子供を同一の方式で教育するという意味がありますが、いじめや不登校が中学校第一学年で急増するなど教育上の様々な課題との関係が指摘されています。」

まず前半部分で、「学校段階」の区切りの意味を年齢や教育方式にあるとしているが、制度上の「区切り」は、教育を受ける者が一定の年齢層であることを前提とはしていない。もちろん、現行法は、年齢主義の義務教育制度なのだから、6～15歳という「一定の年齢層」を対象にしている。しかし、それは義務教育期間の具体であって「区切り」の意味ではない。小学校段階で、たとえば海外での一時的居住やあるいは大きな病気にかかり長期の入院治療が必要になった等々の事由によって、12歳になる学年において小学校の課程を終了しないということは制度上あり得ることである。つまり、現行法においては、13あるいは14歳で小学校を卒業することも想定されている。その場合、中学校2年あるいは1年終了の段階で15歳を迎える。義務教育は年齢主義なので、15歳の段階でその者の義務教育は終了することになる。つまり、中学校を卒業することをもって義務教育が終わるのではない。

ここで、義務教育が「終わる」ということの意味は、保護者がその保護する子どもを学校に通わせる義務が終わるという意味であり、人には教育を受ける権利が保障されているのだから、中学校を卒業するまで子どもには学ぶ権利は保障される。(もちろん、学ぶ権利は生涯保障されている。)

制度解説が長くなってしまったが、確認したいのは、「区切り」は年齢とは直接的には関係ないということである。また、「同一の方式で教育する」といった意味はまったく的的外れである。もしそうならば、なぜ「特別支援学校」という他の小・中学校と同一の方式とは



思えない制度が存在しているのか。

そして、後半部分のいじめや中1ギャップ、また小1プロブレム等の問題をどう認識するかという点であるが、これは今回の「区切り」改革の大きな根拠になっているものである。しかし、いじめと「区切り」との因果関係は証明されていない。「中1ギャップ」が「区切り」を変更することでなぜ解決するのか。5歳から小学校でのような勉強をはじめるとなぜ「小1プロブレム」は解決されるのか。そもそも「区切り」が存在するかぎり、何らかの「断絶」が前提とされる。そうでなければ、「区切り」とは言わない。

教育実践として課題にすべきは、「中1ギャップ」等の「問題」が、なぜ「問題」として認識されるのかを問うことである。その際、それが誰にとっての「問題」なのかは重要な視点である。抜本的な見直しをするはずの提言が、なぜこのような根本的な問いを立てないのか。結局は、カリキュラムの前倒しをしたいだけの改革案なのではないか。つまり、小学校から中学校への移行として、なぜ、中学校の方式を小学校のほうへ下ろしていく議論しかないのか。スムーズな移行というのであれば、小学校の方式を中学校の初期の段階に取り入れるという発想もあっていいはずである。少なくとも、議論の中では、制度的改革案の選択肢として存在していてもよいはずである。しかし、それが無いということは、カリキュラムの前倒し、そのことによる早期の(実質的)選別が今回の制度改革で期待されているのではないかと疑わざるを得ない。

#### 4 教育実践論の無視

とくに義務教育段階の「区切り」を変更する、あるいは何らかの形で「スムーズな移行」をするためには、小学校と中学校との教員の交流が不可欠になる。実際には、中学校の教員が小学校段階に入り込むことになるのだが、それを実現するために「提言」は、「教師が学校種を越えて教科等の専門性に応じた指導ができるよう教員免許制度を改革するとともに、専科指導等のための教職員の配置や専門性を持つ人材の活用を図る」としている。ここからも、学校間の接続が、実質的にはカリキュラムの前倒しを想定していることがわかる。改革案の具体は、「複数の学校種において指導可能な教科ごとの免許状の創設」を打ち出している。この場合には、高校段階の免許も包含することになるのかどうか。あるいは、そこは切り離して義務教育段階の免許状を創設することもあり得るだろう。

このように「提言」は、教員養成制度の面からも「区切り」と「接続」の実質化を図ろうとしているのだが、同時に、「大学において、インターンシップやボランティア活動など学生に学校現場を経験させる取組を推進する」とし、養成の方法まで示している。また、さらに踏み込んで、「採用前又は後に学校現場で行う実習・研修を通じて適性を厳格に評価する仕組み」を導入するとしている。これは「教師インターン制度」(仮称)と呼ばれる。しかし、「実践」は学校現場で同僚の教員とともに子どもと直接的にかかわりながら、教師自身の変容も前提としながら、積み重ねられていくものである。

このように教員のことを問題にしていながら、「提言」には、教員の「適性」とは何か、

また繰り返し述べられている「実践的な力」「確かな指導力」とは何か、その定義がなされていないし、それがいかに実践論として多様であるかが意識されていない。したがって、仮にこのような制度改革があり得たとしても、それは行政側による一方的な判定を可能とする制度ということにしかない。

なぜ、そうなるのか。それは「提言」に権利論かないことはもちろんのことであるが、加えて、子どもの姿についての検討が欠如しているからである。いわば「人間観」の欠如とも言える。子どもは、つねに「対象」であり、知識を蓄積していく「人材」であり、ある場合には「問題」を起こす困った存在としてしかイメージされていない。子どもの生活実態を前提としない教育改革案は実現させてはならない。ますます問題を大きくするだけである。

このように、現在論じられている学制改革案は、現象的に見えている「問題」の要因を社会的に分析する視点を欠いている。子どもたちの学びの継続性として学校種の間をつなぎをどうするかといった論議だけではなく、単なる制度上の修正論議になっている。学びを学校のなかだけで完結するものという学習観に立っているために、「生活」の視点からの議論が成立していない。したがって、地域とのつながりと学びのあり方といった観点は出てこない。

学びは良い点数を取るためにあるのではない。いまの学校を支えている学力競争文化ともいえる価値を問い直さなければ、「区切り」をどう変えようが、現状と変わらない「問題」を生みだし続けるだろう。その要因が個人に還元されてしまう自己責任論の中では、結局、子どもたちを排除していくしか方法がなくなる。いまの教育改革の特徴は、まさに、私たちが大事にしようとする「持続する学び」とは正反対の発想に基づいている。

(池田賢市)

## おわりに

政権政党の政治主導による性急な教育改革として自民党教育再生実行本部により矢継ぎ早の提言がなされてきた。そのなかで学制、とくに戦後教育の基本形であった6・3・3・4制度の見直しが提言されたことを念頭に、学制をどのように見直したとしても、学びにはぶつ切れではない継続している学びの本質があるのではないかと、このような問題意識で2013年6月、教育総研に「持続する学び研究会」を発足させた。今日、グローバル競争に対応できるグローバル人材づくりが教育の大きな目標となり、早期からの育成をはかる流れがある。しかし、その前に私たちは国際社会のなかで、相互理解・異文化理解をはかりその一員として共生共存していく市民社会や地域社会の一人であり、学びの在り方は将来のこの国のかたちや世界との関わり、また社会の在り方にも関わってくるものではないだろうか。

人間がいまを生き、また将来にわたって生きていく社会の持続がなければ、グローバリズムも虚妄、砂上の楼閣となる。社会の持続性、ひいては宇宙に1つしかない地球の持続性を目先の儲けのために食い潰すわけにはいかない。しかし、今日の教育の方向性は過度な経済競争のなかで生き残る人間や学力の養成に矮小化されているのではないかと。このような問題意識を根底に、現在の学制改革見直しの議論を「持続する学び」・「持続可能(sustainable)な社会」と関連づけて議論した。まえがきにもあるように教育課程の区切りの是非を単純に議論することとどまらず、私たちの学びを根本的に問い直す契機とすることにこだわった。また、私たちの社会は持続可能な社会に向けて歩んでいるのだろうか。地域間の格差を是正するとともに、私たちの生活自体が持続可能でバランスのとれたものになっているかを問い直し、持続する学びは、ゆたかな学び—競争より共生、成長より成熟、排除でなく包摂—が前提となるという議論にいたった。

報告書では学びや社会・地域の在りかたの理念を第2章で追求するとともに、第3章で事例として大阪府立高校や韓国のプルム学校また北海道夕張郡栗山町のとりくみ、そして欧州各国の教育制度や学制の比較を通して、具体的に学びの在り方や地域の在り方を追求した。さらに今日の学制改革、6・3・3制の教育課程の見直しに対しては、第4章において、学校段階ごと校種ごとの接続・連携の現状と課題を明らかにした。最後に第5章で教育再生実行会議・第5次提言(2014.7)への私たちの考え方をまとめた。今後、中教審を経て国会で法案として審議されるが、この提言どおりなら自治体ごとに6・3・3制の弾力化がはかれることになる。その際に各県において、この報告書が手に取られ、学びや社会の在り方と関連して議論していただければと思う。



付属資料（概要報告）  
「持続する学び」研究会



# 「持続する学び」研究会報告書

持続する学び 持続する社会  
～学制改革論戦に対抗する教育像～

付属資料(概要報告)

---

## はじめに

安倍内閣:「戦後レジーム」からの脱却

⇒歴史的事実、教育現実、研究成果...など「これまで」を踏まえないきわめて粗雑な提言として認識



- ①昨今の新自由主義・新保守主義の流れと地続きの問題として批判的に捉える
- ②まず「持続する学び」を理論的に整理し、具体的な実践例を紹介する
- ③「持続する学び」をはぐくむ視点から接続・連携のあり方を捉え直す
- ④「実行会議」の提言の問題点を浮き彫りにする

## I. 今日の教育改革への批判的検討

1. あいまいな「再生」イメージ
2. 経済政策としての教育の不可能性
3. 「多様性」に注意
4. 「コア」「質保証」という発想
5. 人間観・教育観・社会観
6. これからの学校はどうなるか
7. 測定文化を克服する

※「持続する学びは、人材養成という人間の商品化プロセスから教育を救い出すことになる。」

## II. 「持続する学び」とは何か

### 1. 持続可能な社会像を描く

「人口減少と地域社会の空洞化」という問題！

：グローバル人材の育成の矛盾（「村を捨てる」）

社会像を変える（マネー資本主義⇒里山資本主義）

＝「豊かさ」の再定義

「人や自然、伝統とのつながりをもちつつ、生き方、

暮らし方、働き方を主体的に創造していきたい。そのなかで子どもたちを育てていきたいという志向性」

＝「持続する学び」のエッセンス



## Ⅱ. 「持続する学び」とは何か

### 2. 相互的主体変容を促す重層的試みへ

持続すべき「学び」、取り戻すべき「主体」!

マネー資本主義など、構造的な暴力を支える  
仕組みの根源に何があるのか?

⇒〈一元的操作モデル〉(Ⅰの分析も参照)

※「相互的主体変容」を促す学びの弱体化

⇒〈多元的生成モデル〉としての「持続する学び」

※社会像の転換と結べる学びへ

(豊かな学び:競争より共生、排除でなく包摂)

➤さまざまな場で「持続する学び」を構築する必要性

## Ⅱ. 「持続する学び」とは何か

### 3. インクルーシブ教育と連携・接続の課題

(1)「学習環境そのものがインクルーシブなものでなければ多様な関係性によって成り立っている社会で生き、またそれを作り変えていく人間は育たない」(相互主体変容を促す条件)(条件付き権利論の問題性)

(2)多様な人間関係の中での学習が社会の形成者を育てるという認識の重要性(インクルーシブ概念の意義)

(3)アダプテーションとモディフィケーションの発想



### Ⅲ. 学びのあり方を求めて

#### 1. 高校教育の実践事例－大阪府の内発的な試み－

- ①大阪府立布施北高等学校
- ②大阪府立松原高等学校
- ③大阪府立富田林高等学校
- ④GLHS(Global Leaders High School) 10校

#### 2. 地域社会のなかでの学び

- ①韓国ホンドンの取組み
  - ※プルム学校とホンドン中学校
- ②夕張郡栗山町の事例
  - いのちや暮らし(地域)を出発点にして非貨幣部門の更新に関わるような学びの編成を追求すべき…。

### Ⅲ. 学びのあり方を求めて

#### 3. 欧州レベルの教育政策と各国の教育制度

－義務教育課程の区切りと原級留置について－

※多様な事例を通じて「学び」と制度の関係を考える  
必要性

「教育と育成2020」＝加盟各国の教育制度のパフォーマンスの促進をめざす:「公正さ、社会的統合、積極的な市民性」などの目標…。数値目標は参照基準。義務教育レベルにおいても欧州各国の教育制度はきわめて多様。たとえば、フランスでは機会の不平等解消のために複線化をなくす方向で改革が進展。  
⇔日本の改革論議。



## IV. 学びの接続のあり方と問題点

### 1. 幼小・中の接続を考える

#### (1) 小中一貫教育の始まりとその特徴

※呉市の小中一貫教育(2000年～)

※品川区の小中一貫教育(2002年～)

➤一定の評価はあるが...

①学校現場の必要性から生まれたものでない

②トップダウン方式に伴う表面的・形式的特徴

③成果の検証方法等 ...の問題

#### (2) 制度化に向かう問題点の整理

学力向上策への転換と口実としての「中1ギャップ」

➤ローカルオプティマムとしての意味はあるが、新制度がふるい分けにつながらないか？

## IV. 学びの接続のあり方と問題点

### 2. 中高の接続を考える

#### (1) 「中高一貫教育校」の系譜

— 先導的試行の変質 —

1960年代からの議論...「先導的な試行」と「適正な評価」によって科学的に根拠づけることを求め、慎重な議論...。「タテの複線化」をめざす改革の一環として、1999年制度化。

#### (2) 中高一貫教育校の普及状況

初期の「連携型」から「併設型」「中等教育学校」へエリート教育の性格が色濃く。

#### (3) 地域づくりとの関連づけが課題に...(可能性?)。



## IV. 学びの接続のあり方と問題点

### 3. 高大接続を考える

- (1) 入試がなければ学ばないか？⇒NO！
- (2) 他方、大人たちは、「入試がなければ勉強しない」と思い込んでいく...
- (3) 「大学の選抜機能」がすべての若者の学習意欲を喚起するという思い込み(×)
- (4) 学びの多様な意欲を掘り起こす！(他者との関係性など)...接続以前の学びの意欲(「大人に近づける気がして...」→社会を変えていこうとする意欲へ)
- (5) 教育機会の拡大へ:多様な意欲に応える柔軟な教育の仕組みをつくる！

## IV. 学びの接続のあり方と問題点

### 4. 達成度テストは何をもたらすか？

- (1) 「発展レベル」達成度テストの導入は負担を重くするだけ...
- (2) 「基礎レベル」達成度テストの導入により、達成度は全国統一基準で測られ、外に示される(問題！)。
- (3) 各高校は学校として達成度テストに参加し、できるだけ多くの生徒にテストを受けさせ、少しでも高い段階を達成させなければならない。
- (4) 達成度テストの導入で、学校現場も生徒もそれに向けてエネルギーを使い果たしていく。得るものは皆無であり、失うものはあまりにも大きい。

## V. 教育再生実行会議の「提言」の問題点

### 1. 権利論の欠落

- 「意欲」のあるなしが教育を受けること条件？
- 教育は、人として育てていくための基本的人権

### 2. 制度論的知見を無視

- 「義務教育」概念についての誤認（無知？）
- 「機会均等・水準確保・無償性」(×)

### 3. 曖昧な改革理由

- 区切り変更の根拠（「いじめ」「年齢」など）の誤り...

### 4. 教育実践論の無視

- 現場の実態をみない教員養成制度改革案

### 持続する学び研究委員会委員

青木純一（日本女子体育大学）

◎池田賢市（中央大学）

尾崎公子（兵庫県立大学）

菊地栄治（早稲田大学）

小林純子（南山大学）

本間正吾（神奈川県高校教育会館・教育研究所）

原ひとみ（前・日教組教育文化局長 2013年）

吉竹資英（前・日教組高校教育部長 2013年）

山本和代（日教組教育文化局長 2014年）

西原宣明（日教組高校教育部長 2014年）

（アイウエオ順・◎委員長）

教育 総 研