

高校教育の基盤の消失・変容から再構築へ

青山学院大学教授 樋田 大二郎

高校教育の基盤が消失・変容した。今回の調査結果は、ひと昔前の常識や基準で今日の高校教育を語ることの不可能性と危険性を示している。ここでは、高校教育の基盤の消失と変容を4点指摘しておきたい。

- ① 生徒の学習習慣や家庭学習環境は、“求めればそこにある資源”ではなくなり、高校が“努力して創り育てる資源”になった。今日の高校は、中学校までに学習習慣や家庭学習環境が形成されていることを期待できなくなり、高校は一人ひとりの生徒に寄り添い、共感し、ケアする（面倒を見る）ことで個別主義的・面倒見主義的に生徒と保護者に粘り強く働きかけてそれらを創り育てることから始めなければならない。
- ② 義務教育段階までの学習方法・内容と高校のそれらとの矛盾や非連続が大きくなっている。中学校までの学習方法・内容は学習指導要領の影響を受けて「生きる力」の要素が強くなっているのに対して、高校の学習方法・内容は大学入試の影響を受けて伝統的で教養主義的な要素を強く残している。また、中学校までで当然身につけていると思っていたことが身につけていないという戸惑いを聞くことも多い。
- ③ 高校の授業は、従来の枠（＝「授業時間中に」「教員が」教える授業）をはるかに超えたものになっている。学習塾など生徒の学校外教育機関の利用が一般化しているなかで、高校自身も始業前や土曜日の「授業外授業」で授業を支えている。さらに「教員が」という点では、地域住民などの学校外の教育資源の利用も広がっている。
- ④ 文部科学省は、新学習指導要領の中で習得・活用・探究という3つの学習活動の類型を提示している。このモデル自体は「生きる力」路線の到達点として評価ができるが、高校の現場に適合するかどうかは不透明である。

このあと、これら4つの変化をめぐる高校教育の現状と取り組みの課題の検討を行う。その上で、最後に調査結果をふまえた提案を行いたい。

1. 高校教育の前提の喪失——前提は各高校が創り育てるものとなった

高校教育の前提が揺らいでいる。過去には高校教育を行う上で前提だったものが、今は高校が意識して創り育てなければならない。その代表的なものが生徒の学習意欲と基礎学力、家庭の学習への関心である。調査結果によれば、教員の80.7%が「生徒の学習意欲が低い」、79.3%

が「義務教育段階の学習内容が定着していない生徒が多い」（「そう思う」（「とてもそう思う」「まあそう思う」の合計）と回答している（1章2節図1-2-6）。さらに、高校によっては保護者に学習の動機づけや具体的支援を期待しにくくなっている。表1-1をみると、「親

表1-1 「親が子どもの学習に対してほとんど関心を持たない生徒」が「3割以上」の比率【校長調査】

全体	普通科				総合学科	専門学科
	Aグループ	Bグループ	Cグループ	Dグループ		
16.1	1.7	2.0	22.4	53.0	28.0	17.5

注) 「3～4割くらい」 + 「5割以上」の%。

が子どもの学習に対してほとんど関心を持たない生徒」が「3割以上」と回答した校長は、中学校時代の成績（評定平均）が高い生徒が集まる普通科A・Bグループではほとんどいないが、評定平均が相対的に低い普通科Cグループでは22.4%、普通科Dグループにおいてはもっとも高く53.0%であった。

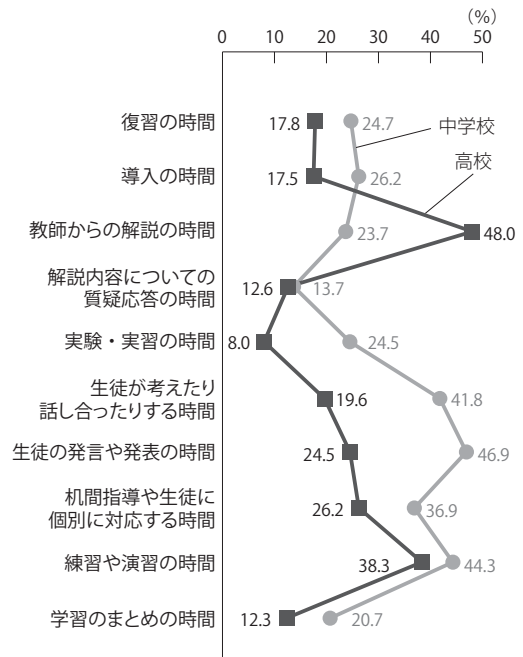
これらの結果、高校は高校段階の授業と並行して、小・中学校や家庭が担っていた学習習慣の形成や動機づけ・ケアなどを行わなければならないようになった。しかしながら、こうした状況の

なかにあって、教員に二者択一の形式で指導観をたずねたところ、「学校の責任を学校生活に限定して、その範囲で努力すること」が43.4%だったのに対し、「家庭や校外での生活も、できるだけ指導すること」が56.6%と過半数となっている（3章1節図3-1-2）。世の中全体が多忙化し、仕事の範囲を限定しようとする傾向があるなかで、教員は生徒の状況に対応するため、家庭や学校外にまで仕事の範囲を広げようとしている。

2. 中学校教育との接続

中学校教育との接続の問題では、中学校と高校の授業に関するギャップを見ることができない。教員にふだんの授業で心がけていることをたずねたところ、中学校教員と比べて高校教員は、「導入の時間」「実験・実習の時間」「生徒が考えたり話し合ったりする時間」「生徒の発言や発表の時間」「机間指導や生徒に個別に対応する時間」を心がける比率が軒並み低く、反対に「教師からの解説の時間」を心がける比率が非常に高くなっている（図1-1）。このような状況下で生徒は、中学校までの「生きる力」の授業スタイルと高校の伝統的・教養的な授業スタイルの違いに戸惑うことになる。

図1-1 授業の時間の使い方や進め方【教員調査】
（中学校・高校別）



注) 「多くするように特に心がけている」の%。

3. 授業概念の拡張——授業だけでは授業は持ちこたえられない

いまの高校は、従来の授業時間内に教員が行う“授業”では、生徒の十分な学力を維持できなくなっている。そこで、放課後の補習はもちろんのこと、始業前や土曜日の時間を利用して学力形成を行おうとしている。

表1-2で通常授業時間以外の“授業”の実施率をみると、「平日の放課後の補習、進路等の指導」が9割と高くなっている。また、学校週5日制との絡みで注目される「土曜日の学習、進路等の指導」は5割の高校が行っている。また、「平日の朝学習」が5割、「平日の朝読書」も4割が実施している。

これらの授業は「受験対策」を主たる目的とするものと、「学習（生活）習慣の確立」を主たる目的とするものがある。平日の朝学習や平日の放課後、土曜日の取り組みは「受験対策」を主たる目的としており、平日の朝読書は「学習（生活）習慣の確立」を主たる目的としている。また、平日の朝学習では「学習習慣の確立」が目的の第2位にあげられている。このように、高校は通常授業の時間外にまで“授業”を拡張することで、「受験対策」と「学習（生活）習慣の確立」をはかっている。

さらに、学校外の人材の活用状況についてみると、それぞれの活用率は「地域住民」が59.6%、「大学教員」が51.4%、「大学生・大学院生」が28.4%、「民間企業の人材」が52.5%となっている（2章6節図2-6-1・3・5・7）。外部人材の活用は、一般的かつ多様となっていることがわかる。前述の通常授業時間以外への授業の広がりに合わせて考えると、高校は、教員による通常授業を中心としつつも、教員以外の人材活用や通常授業時間以外の時間の活用へと授業概念を拡張している。

なお、学校外の人材の活用に関して今後の課題をあげるならば、「地域住民」の活用内容が「部活動の指導・補助」（74.5%）が中心であり、授業に関するものが少ない（2章6節図2-6-2）。「大学生・大学院生」の活用内容についても授業関連が少ない（2章6節図2-6-6）。高校は今後、活用・探究といった学習活動を導入するに際して、授業の拡張を大学教員や民間企業の人材だけに頼るのではなく（頼れるような単発的・特殊なものだけでなく），“日常的授業場面”での地域住民や大学生・大学院生の活用を期待したい。

表1-2 通常授業時間以外の時間の使い方【校長調査】（全体）

(%)

取り組み内容	実施率	実施の目的		
		第1位	第2位	第3位
平日の朝読書	40.5	学習(生活)習慣の確立 (83.9)	その他 (14.9)	<u>受験対策 (10.1)</u>
平日の朝学習 (0時間目や朝補習など)	50.1	<u>受験対策 (67.8)</u>	学習習慣の確立 (46.2)	授業の復習 (26.7)
平日の放課後の補習、進路等の指導	90.7	<u>受験対策 (90.2)</u>	授業の復習 (34.0)	就職対策 (31.7)
土曜日の学習、進路等の指導	50.7	<u>受験対策 (83.6)</u>	授業の復習 (32.8)	学習習慣の確立 (32.1)

注1)「実施率」は、教育課程内または教育課程外での実施率を示している。

注2)「実施の目的」は、複数回答でたずねた項目のうち上位3項目のみを示した。

4. 具体化とミニマム質保証化をめぐる

例え話から始めることをご容赦いただきたい。学校行事で公園清掃をするとき、「みんなで公園をきれいにしましょう」では勤勉な生徒とそうでない生徒が出てくる。そこで、いきおい「1人1つ以上のごみを拾いなさい」と具体的な最低ラインを提示することになる。後者の指示のほうが明確で効率がいい。しかし、生徒の中で大切なことが育たない。悪くすると、まだごみが残っていても「言われたことはやったから、アトは知らない」となる。公園清掃は公園をきれいにすることが目的ではなく、生徒を育てることが目的なはずである。具体化とミニ

マム質保証化が合わさるとき、生徒の個性・多様性・人間性を育てるという大切なことが見失われるのである。

今回の調査で、教員に二者択一の形式で指導観をたずねたところ、表1-3に示したように、高校教員の全体的な傾向として“具体的なミニマム質保証”の指導観の広がり疑わせるような結果が得られた。「得意な教科や領域の学力を伸ばすこと」「直感的であっても、生徒の個性を重視して評価すること」「生徒の持っている可能性が開花するのを、支援すること」などが少数派となっている。

表1-3 教員の指導観【教員調査】(全体)

	(%)
不得意な教科や領域の学力をつけさせること	52.1
得意な教科や領域の学力を伸ばすこと	47.9
客観的な基準を使って、生徒を公平に評価すること	87.2
直感的であっても、生徒の個性を重視して評価すること	12.8
生徒の持っている可能性が開花するのを、支援すること	41.9
一人前の大人になるために必要なことを教え、訓練すること	58.1

注1) 「無回答・不明」を除いて算出した。

注2) 全11項目のうち3項目の全体値のみを示した。

5. 新学習指導要領の学力理論を理想論にしないために

マスメディアが批判する「ゆとり路線」はマスメディアの造語であり、もともと文部科学省は「生きる力」を用いている。「ゆとり路線」が学習内容の削減に関心を寄せているのに対して、「生きる力」は学習内容そのものに関心を寄せている。また、文部科学省の「生きる力」は新学習指導要領で、習得・活用・探究という3つの学習活動の類型化へと整理・発展している。マスコミがいうような「ゆとり路線」の終焉はなく、あるのは「生きる力」の整理・発展である。

しかし、文部科学省が満を持して始めようとしている新学習指導要領には課題が多い。3つの学習活動の類型化によって「生きる力」の厘屈はわかりやすくなったが、「ゆとり路線」のときがそうであったように現場の理解と準備が十分でないのである。

本報告書の3章9節で、新学習指導要領に対する校長の回答結果を示しているが、高校全体をみたときの学習指導要領への対応は、「少しずつ検討し始めている」が7割であり、手をつけ始めたにすぎないというのが大勢である。「まだあまり検討していない」は1割、そして

「すでにかなり検討している」は2割であった（3章9節図3-9-1）。さらに、2010年度中に新学習指導要領に向けた校内研修を行った高校（予定を含む）は26.5%でしかない（4章1節図4-1-3）。

また、新学習指導要領への不安を校長にたずねた結果、表1-4にあるように、「不安」（「とても不安」「やや不安」の合計）の比率が5割を超えた項目が8つあった。「人員の不足」「教員の多忙化の加速」といった教員の量的側面についての不安が8割前後に達している。また、教える能力・技能に関する項目で「新学習指導要領に対する教員間の理解や意識の差」「大学入試科目の変化への対応」「各教科における『言語活動の充実』の実践方法」「各教科における『活用の重視』の実践方法」への不安も高くなっている。さらに、「施設・設備の不足」「教材・教具の不足」といったモノの側面への不安も5割台となっている。

こうした多方面での不安が現実にならないように、行政、地域、研究者、OBなどからの緊急の手厚い支援・アドバイスが求められる。

表1-4 新学習指導要領の実施にあたっての不安【校長調査】（全体）

	(%)
人員の不足	81.6
教員の多忙化の加速	79.5
新学習指導要領に対する教員間の理解や意識の差	65.0
大学入試科目の変化への対応	64.0
施設・設備の不足	59.4
各教科における「言語活動の充実」の実践方法	58.2
各教科における「活用の重視」の実践方法	53.9
教材・教具の不足	51.9

注1) 「とても不安」+「やや不安」の%。

注2) 「とても不安」「やや不安」の合計が5割を超えた項目のみを示した。

6. 教員の専門職文化の育成

最後に、調査結果をふまえて、教員間に専門職文化を育てることを提案したい。冒頭に述べたように、高校教育をめぐる基盤は大きく変わった。また、この傾向に追い打ちをかけるような状況も生じている（「教育行政が学校現場の状況を把握していない」（78.7%：「とてもそう思う」「まあそう思う」の合計、以下同）、「作成しなければならぬ事務書類が多い」（72.0%）など〔7章2節図7-2-1〕）。

そのようななか、文部科学省は新学習指導要領で教育内容・方法の劇的変化を求めている。だが、そのための資源も準備も十分とはいえない。十分な資源と準備なしにこの激動の時代を迎えることは、高校教育がわかりやすく効率のよい“具体的なミニマム質保証”の誘いに応じてしまう結果を招きかねない。高校教育の基盤が盤石であるとか不変であるとか錯覚した教育改革は失敗するだろう。

筆者がこれまでに調査で訪問した高校の中には、高校教育の前提や基盤の劇的変化を前にして「授業」よりも授業の概念を拡張した「学習」を目指す高校があった。さらに「望ましい学習」よりも「生徒にあった学習」を目指す高校があった。そうした「生徒にあった」「学習」を目指す高校の割合は少なくはない。これらの高校の取り組みを支援するためには、教員増や財政的支援、技術支援が必要であることはいうまでもない。しかし、それらの支援だけではかえって組織が肥大化して混乱することもありうる。大切なのは、支援に加えて（支援は不可欠である!!）、教員の専門職性（主体性や専門性、人

間性）を育てることであり、教員の主体性や専門性、人間性が日々の実践で発揮されることを許し促進することではないだろうか。近年、教職大学院が設置されて、教員の専門性という言葉には手垢がついてしまった感がある。また、さまざまな教員評価で教員を管理する傾向がある。しかし、専門職性という言葉には、本来、人間性と主体性が込められており、技術の専門性だけを意味したり、管理する技術の高度化を意味するものではなかったはずである。

専門職文化を育てるに際しては、内部研修・外部研修が重要であることは間違いない。互見授業なども効果的である。しかし、それ以上に大切であるのは同僚性と幹部教員の支援的な姿勢である。同僚と意見を交わしたり、先輩教員が若い教員に教えたりするなかで専門職性が相互に育つ同僚性が求められる。また、職場に自律的・創造的専門職文化をつくりあげる幹部教員自身の主体性や専門性、人間性が求められる（いわゆる「サーバント・リーダーシップ」）。

専門職性を育てる教員文化を育てるという観点からは、次に示したわれわれの質問に対する教員の回答は、とても憂慮される結果である。

「管理職にはならず、一教員としてずっと生徒を前にして働きたい」（61.6%）（7章5節図7-5-1）。

教員が、管理職という名のリーダーシップの発揮を楽しみ・生きがいとすることができる専門職文化を育てなければならない。