



自由と自治を育てる

大阪教育文化センター学校づくり部会
北川邦一 ● 編



かもがわ出版

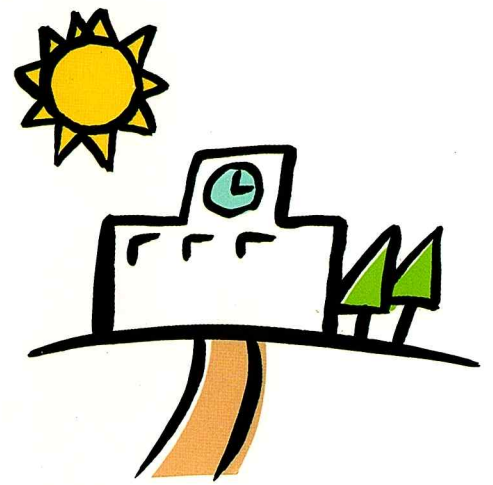
いま
中学校で

自由と自治を育てる

大阪教育文化センター
学校づくり部会

北川邦一 ● 編

かもがわ
山 屋



定価2200円 (本体2136円)
ISBN4-87699-126-X C0037 P2200E

今日の日本の教育は、一九八四年八月から三年間設置された臨時教育審議会の四次にわたる答申を基本とした「教育改革」の途上におかれている。学校教育では、大筋この答申に沿って、大学・短期大学の設置基準の大綱化や入試制度の改変、高等学校についての単位制高校の発足や総合学科の設置・特色ある学校づくり・多様化・推薦入試その他選抜制度の多様化、学習指導要領の改訂・生活科の新設・中学校選択教科の拡大、学校週五日制の部分導入、「新学力観」による評価、日の丸・君が代の強制、教育職員免許法の改正・初任者研修の実施、等々の「改革」が進行している。それらは民主主義的手続きを踏まえず、子ども・青年の学習と発達に新たな重大な問題や障害を生じさせ、親や教職員に多大の困難をもたらしながら強行されており、決して本来の意味で「改革」

第一章 子どもの権利に基づく学校づくり

いま、憲法・教育基本法の教育理念を発展的に実現してゆくために、学校において子どもの権利に関する条約の定める子どもの権利を実現してゆくことが重要である。本章では、この点について説明する。

1 学校教育の現状と改革の課題

第II部

「教育改革」の時代の学校づくり

北川 邦一（きたがわ・くにかず）

と言うべきものでない。その問題点のいくつかは次章でも述べる。

それでは、私たちは「教育改革」についてどう考えるべきなのであろうか。改革が必要であるとすれば、それはどういう意味においてであり、どう改革するべきなのであろうか。

学校教育の改革について、筆者は、第二次大戦後の日本の学校教育制度とその下で今日にいたった学校教育が子どもたち・青年たちにとどのような人格的資質や能力を育成し、あるいは育成しえなかったかという観点から、長所ないし成果と欠点ないし問題点を概括し、改革の課題を考えることが適切であると考える。

(一) 憲法・教育基本法のもとでの学校教育の成果と課題

そこで、まず、憲法・教育基本法と学校教育法を中心とする第二次大戦後の日本の学校制度について考えると、これは、次の①から④の点では優れていると考えられるとともに⑤、⑥の点では問題や課題を残していると考えられる。

- ① 真理・民主主義・平和・勤労・健康を価値として、すべての個人の人間性の全面的な開花と人格の育成および文化の創造・発展を教育理念とし目的としていること（真理と平和と民主主義の教育）。
- ② 主権者である国民こそ教育の主人公であり、教育制度は直接の国民代表で構成する国会の法律で定めるべきであるとしていること（教育制度制定の法律主義）。
- ③ 教育を受ける機会の均等、権利の平等を保障しようとしていること。
- ④ 以上と整合する単線階梯型の六三三四制学校体系。
- ⑤ 一九五六年の教育委員会委員の公選制廃止による、教育の民衆による統制の後退。
- ⑥ 学校の管理運営への生徒参加・親参加の制度の欠如等、戦後教育改革が学校教育の運営面までにはほとんど

どおよばないまま今日にいたっていること。

次に、この制度の下で、学校教育が子ども・青年・国民の資質や能力として何を育成ないし形成してきたかを国際比較的观点も含めて概括すると、まず、次の諸点は優れた特長であると考えられる。

①各個人に比較的行き届いた教育的配慮をし、②平等主義・平和主義をゆきわたらせ、③非行・反社会的行動を少なくとどめ、④生産に見合った読み書き計算能力や理科・社会等の知識の水準を維持発展させ広範な子ども・青年・国民にもたらしたこと、以上を通じて国民経済の発展と比較的に安定した社会秩序と平和の維持とに寄与してきたこと。

しかし、他方、次のような資質や能力を育てることには、遅れや問題点ないし課題を残していると思われる。
①個人の自主性・自発性・人格の独立性、②個性、③自主的思考力、④表現力、⑤創造力、⑥権利行使の主体としての意識と能力、⑦一見自分たちの日常性と異質なものへの柔軟で寛容な態度。

(二) 今日の学校における学習と教育の問題点

以上を前提にして、学校教育の中心である、学校における学習と教育のあり方の現状のどこに問題があり何が課題であるかを考える。

それについて次の指摘を参考にしたい。

スタンフォード大学教授トーマス・ローレン

「日本では……社会的に是認された役割行動がある。そのために個人には、選択の余地がほとんど残されてゐない」。

「日本の生徒は一連の選択や新しい試みや個人的発見を通じて、絶えず自己を見いだすように周囲から期待

されてはいない」。

「勤勉の文化のもとでは、新しいことを試みるよりも現実への順応を優先し、自己の内部よりも外部を志向する。勤勉とは、体制への表面的な順応でありその目標を執拗に追求することである。……日本人は、このように振る舞うことこそ、成熟のための決定的な側面だとみなしている」。

「日本の生徒は、……自分の考えを表現することを学ばない。……思弁だとか、論争とか、多様な解釈が可能だということもほとんど授業でとり上げられることはない。思考よりも暗記や客観的な問題への解答が優先され、人間味、あるいは芸術的な側面での創造性に対して、公的なカリキュラムは、ほとんど関心を示していない。……本音は入試に合格させることにある」。

「日本の高校教育は、効率性は高いが、インスピレーションに乏しい。……日本の青少年は創造性豊かだが、彼らを通う公立高校は、本質的に退屈である」。

(サイマル出版会・一九八八年『日本の高校』三三六―三四二頁。原著・一九八三年)

臨時教育審議会

「陰湿ないじめ、子どもの自殺、登校拒否、青少年非行、校内暴力、家庭内暴力、偏差値偏重の受験競争の過熱、学歴偏重、いわゆる問題教師、体罰等に現れている教育荒廃の諸症状は、現在の学校社会の内部および外部に手術を必要とする病理メカニズムが形成されてしまっていることを示している」。

「教育荒廃は子ども心の荒廃であり、子ども人格の崩壊に連なる危険を内包している……」。

問題の本質は、子どもたちが現在の家庭、学校、社会の中で、人間としての尊厳、価値、個性、自主性を尊重されていないと感じていることであり、様々な心理的重圧の下にさらされていると感じていることである。」

「我が国の学校教育の画一的・硬直的・閉鎖的な体質、学歴偏重、極端な管理教育などの『負の副作用』が

豊かな人間形成を妨げ、子どもの心理的重圧感と欲求不満を非常に高めている」。

(一九八六年四月二三日の「教育改革に関する第二次答申」中の「学校教育の荒廃」)

第一四期中央教育審議会

「学校における偏差値偏重、受験競争の激化、その前提となる高校間『格差』、大学の『序列』は、今日、わが国の教育のいかなる問題にも必ず障害要因として顔をのぞかせる最大の病理である」。

(一九九一年四月一九日の答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」)

自由の森学園校長・遠藤豊

「いま学校教育は点数信仰・成績万能の妄想の下での一元的な価値の物差しによる序列化と選別の機能を強め、テストを機軸に回転する体制・体質を強めて、ますます強制教育の実をそなえ、荒涼とした世界になってしまっているのです」。

「今日の学校教育における子どもの不幸は硬直化と画一化した教育のなかで、想像や創造の芽を早いうちからつみとられ、個性的なものや独創的なものの発達をおさえこまれて、子どもたちや若者たちが、自らの可能性をのびし、自主的な精神を培い、人間的な豊かさを開花させる機会と場をなくしていることです」。

(「私が求める人間の教育」・自由の森学園発行『じゆうの森』二号・八九―九〇頁・一九九一年秋)

競争主義と管理主義の克服

以上を参考に、今日の日本の学校教育の現状を考察すると、次のように考えられる。

受験競争主義的な教育と学習、ならびに、管理主義的教育とそれに応じた体制順応的な態度の形成、このふたつが学校における子どもたち・青年たちの日常の学習と教育を直接に大きく歪めている根本的な問題である。そ

れに伴なう雑多な内容の一方的一斉教授と瑣末過剰な生活・学習の管理と「体罰」などのもとで、学力の歪み・欠損、いじめ、自殺、校内暴力、怠学等の問題行動や人格・人間性の歪み、不登校・登校拒否・高校中退を生じ、過多過密の学習にもかかわらず知識が十分身につけていない。本来、学校の学習においては、将来の職業人、社会人、主権者としての社会生活を展望した子ども・青年の自主的、自律的学習を十分に育て、人格の独立性や自主性や個性、思考力や創造力や表現力、権利主体的能力、異質なもののへの柔軟で寛容な理解と態度を育てることが課題である。したがって、そのためにもとくに受験競争主義と管理主義を克服することが課題である。

しかも、臨時教育審議会や中央教育審議会という国家中枢の教育審議会さえ受験競争と管理主義の弊害を指摘している。ここに、今日の日本の学校教育全体が構造的な危機に陥っており、抜本的な改革が必要とされていることが示されている。

しかし、その教育改革の方向は、以上に述べてきたように、憲法・教育基本法の真理と民主主義と平和の教育の継承発展でなければならないと考える。そして、この立場によるならば、同じ言葉で「教育改革」と言っても臨教審答申や中教審答申とそれに沿う諸施策のそれは、後述するように、基本的には批判と克服の対象と考えられるのである。

2 学校づくり

現在の日本では学校教育全体の改革が問題になっているのであるが、問題は、何を最も重要と考え何からとりかかるべきかである。

筆者は、学校における日々子ども・青年の学習と教育こそ重要であり、教育改革は「学校づくり」を基点とするべきであると考え。以下、この点について述べてゆく。

(一) 学校の教育力の改善

学校とは、広義では、学習と教育を専門の仕事とする施設である。学校は、そこで先生(教師)が教え、弟子(生徒)が学ぶ場である。知識や技能など、人間が獲得した価値ある行動や思考の様式の伝受を行うことを固有の目的として人びとが組織され事物が整備されているところが学校である。

人間育成のための意図的活動としての教育は、家庭、近隣、職場など、社会生活のあらゆる場で行われうるが、学校は教育のための特別の場として設定されることにより、その目的意図を実現するため、①教育目的・教育目標とそれを実現する内容・方法からなる計画・課程、②教育するものと教育を受ける者の集団・組織の特別のあり方、③事物・場所などの特別の条件等を備えている。「洋裁学校」や「自動車学校」も含めて、今日広く学校と言われるものは、これらの要因によってその設定する教育の目的・目標に対して、その他の社会組織がおよびえない教育力を有している。

学校における学習と教育の質や内容は、個々の生徒や教員の要求や資質や能力、努力を越えて、学校の目的や目標、方針による学校のあり方に規定されている。水泳学校はスキー技術の習得には適していない。いかに学校に夢や希望を託そうとも、いかに教師が優秀で生徒が努力しても学校のあり方がちがってはいない。目的・目標は達せられない。

「学校づくり」とは、まずはこの意味で、個々の学校を、人の求める学習と教育に応じた学校らしい学校にしてゆく取り組みである。

(二) 現代日本の「学校づくり」

ところで、現代ではどの国においても学校のうち社会的に重要な大部分は、法や公権力の関与を受けて、国家的公的の制度に組み込まれている。それは、学校による学習と教育が大きな教育力を有して人びとの生き方を左右しており、国家がこれを放任できないからである。学校は、その定める目的・目標に沿って組織体として一定の自律性を持って教育と学習を遂行しているが、国家は、その目的・目標・教育課程、教育学習組織、施設設備等の要因に関与して学校のあり方を規制し助長している。これが公教育制度の一環としての学校であり、公教育学校は、公的国家的制度としての教育を成り立たせている最も基礎的な単位である。本書で「学校」と言い、「学校づくり」と言うときも、さしあたりは、そのような公教育制度の単位としての学校をさしている。

日本の小、中、高等学校、大学、盲、聾、養護学校、高等専門学校、幼稚園は、教育基本法の理念・目的の実現を目指すものとして学校教育法を中心とする法に基づく公教育制度のなかに位置づけられている。それは、これらの学校のあり方が第二次大戦後日本国民が憲法に託した民主主義と平和を求める国民の生活と深く結合していることよってしている。

学校は、教育基本法に謳うように、真理と民主主義、平和、勤労、健康等を価値としてすべての個人の人格を全面的に発達させ、普遍的で個性ゆたかな文化の創造と発展を目指す教育の場であって欲しい。そうでなければならぬ。それにもかかわらず、今日の日本の学校は競争主義と管理主義が支配的になっていて、人びとが期待する子ども・青年の学習教育の場としてのあり方からは大きくはずれている。

「学校づくり」とは、この意味で、憲法・教育基本法の理念の現代における実現を求めて、学校がそのような教育ないしは人間育成の力を発揮できるよう、現存の学校のあり方を問い直し、その教育力を再構成し、新たな

あり方を創造する取り組みのことである。では、これをどのように進めるか。

学校の教育力を支える諸要因とその統合されたあり方、これらに対する国家的公的のあり方が問題である。それゆえ、教育課程の基準、生徒の入学・在籍・学級編成、教員の資格・任用・配置、教科書・教室・校舎・敷地その他の物品・施設、等々についての公的の規制と助成も当然取り組みの対象となる。

しかし、そのなかで最も重要なことは何か。

学校の本質は学習と教育にあり、その固有の教育力は、生徒の学習と教師の教育に目的・目標を与え、これを方向づけ組織し条件つけてゆくところにある。教え学ぶのは教師であり生徒であり、国家権力の関与も直接これに代わることはできない。教育行政は「教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない」(教育基本法第一〇条第二項) というのもこのことである。

それゆえ、学校づくりの取り組みは、まず、学校における学習と教育のあり方を明確にし、ついで教育行政による条件整備のあり方を含めて学校の諸要因を再構成し新たな学校のあり方を求めてゆくべきこととなる。

(三) 学校づくりの理論と実践

第二次大戦後、学校づくりの実践と研究は、憲法・教育基本法の教育理念に沿って学校の教育力の再構成・創造を追求してきた。そのなかの最も代表的と思われるものによって、近年の動向を踏まえることとしておきたい。

実践のまとめでは、東京都教職員組合足立支部の『学校づくりの新たな息吹を』(同支部編・あずみの書房・一九八九年)に注目したい。同支部教師が公立中学校の置かれている困難と深く切り結んで地域的な広がりをもって展開した取り組みのまとめである。

この本は「今、非行克服のために」「学力問題を考える」「行事と文化の創造を」「地域の要求に応える学校づくり」の四章で構成され、そこに示された学校づくりの主たる内容は次のようである。

非行克服。管理主義教育の克服。子どもの人権尊重と学校の役割。授業。学習の遅れの克服。学校における行事と文化の創造。PTAの活性化。父母と教師の提携による地域・学校の変革。少年団・子ども会の自主的・民主的確立。学校の民主的運営。不登校への取り組み。

次に、理論的著作では、教育科学研究会常任委員会編集の『現代教育科学入門』（大月書店・一九九〇年）を踏まえておきたい。

同書は、七〇年代末以降の実践と運動が確認してきた成果としての学校づくりの「視点」を、次の四点に整理している（六二―六三頁）。

①「子ども・青年の現実と実態にかんして、教職員の間に共通認識をつくることから出発し、子どもの学習要求や発達課題と父母の切実な願いに応える教育実践づくりをすすめる」。

②「学校ぐるみの文化・行事活動と生徒の自治をそだてていく」。

③「父母・住民の協力と参加を学校という場に組織する」。

④「教職員集団が一致して、学校の民主主義を築きあげ、自分達の専門性をみがきあう」。

同書は次に「現代学校をめぐる重要問題のほとんどは、八〇年代における学校づくりの展開の中で理論的・実践的に問われることとなった」として次のような例を述べている。

(a)「基礎学力をつける」「学力の遅れを回復する」という取り組みが、場合によって子どもの実情・意欲等を無視した訓練主義、学力不振児の一部にとって能力主義的選別性格による苦痛でしなくなるという例。

(b)「子どもの基本的生活のくずれを立て直す取り組みに点検主義が生まれ、学校空間の管理性・抑圧性が子どもの活動力を奪いとっている例。

(c) 非行、校内暴力、いじめへの教職員集団の一致した取り組みが生徒には管理の強化としかうつらず、行事や自治活動が事実上教師からの押しつけや誘導に終わり、子ども自身の自主活動をはげまさない例。

同書は、学校づくりにこのような困難をもたらしているものとして、「能力主義」「管理主義」「支配的抑圧性」という「現代学校の支配的性格」をあげている。そして、これらの支配的性格との日常のせめぎあいのなかで、学校づくりによって部分的なりとも見えてきている国民の希求に応えるような「私たちのめざす学校改造のすがた」として次の五つを示している（六一―七六頁）。

①どの子にも学力の基礎を育てる学校

②学びあう喜びと質の高い文化のある学校

③自治と協同を築き体験する学校

④父母と教職員でつくる地域に開かれた学校

⑤人権と平和と民主主義を語り貫く学校

以上の二書によって、近年の学校づくりの理論と実践のなかで、学校における子どもの人権の保障と学校への親の協力・参加が追求されてきたことを知ることができる。しかし、教科研の上記著作は「教育課程づくりへの父母・子どもの参加」（八二頁）、学校の管理運営への生徒参加（一〇七―八頁、一六二頁）に言及し、子どもの権利条約に触れてはいたが（二二二頁）、この二書においては、子ども自身を学校における権利行使の主体、学校の管理運営への参加主体ととらえる視点を学校づくりの基本とすることは未だ明確ではなかった。

ところが、八〇年代学校づくりが達着したと同書がいう上記の(a)、(b)、(c)の問題例は、新しい学校づ

くりがさらに徹底して子どもを学校における主体として考えて取り組んでゆくべきことを示している。そして、その後の教科研「現代社会と教育」編集委員会による著作『学校』（大月書店、九三年二月刊）は、「『子どもの権利』の新しい展開を学校制度原理に組みこむ」ことを追求している（同書「はじめに」）。この点で、次節に述べる「子どもの権利に基づく学校づくり」の観点こそは、従来の学校づくりの観点を発展させうるものであると考えられるのである。

3 子どもの権利条約と学校づくり

(一) 子どもの権利条約と教育改革

一九八九年に国連で採択された「子どもの権利に関する条約」は、身分保障、市民生活、福祉、保健・医療、労働、司法などのあらゆる生活分野にわたって子どもの生存・保護・発達・参加に必要な権利を子どもに保障しようとするものである。九三年一月現在、世界一五三か国が締約している。わが国においても各界からその批准が求められ、政府は九二年三月、国会に批准案を提出した。自衛隊のカンボジア派遣問題、翌九三年国会での衆院小選挙区制導入や政界再編などで遅れたが早晩批准される情勢となっている。

この条約の精神とその条項の規定によれば、日本の学校教育のあり方は、大筋で、以下に述べるように規定されており、今後それに向かって方向づけらるべきこととなる。

子どもの最善の利益の優先・子どもの権利保障の観点に立つた教育

第一に、この条約に照らして日本の子どもの現状をみると、後述の学校教育に直接に関係する事項以外でも、子どもの差別、少年非行、営利主義的で退廃的な文化、児童虐待、警察による人権侵害・冤罪、児童施設における権利侵害、社会的文化的施設・条件の不足不備、等々、子どもの権利は、決して十分に保障されてはいない。

（この点に関しては拙稿「学校教育の改革に関する子どもの権利条約の意義」『部落問題研究』第一一七輯・九三年六月、参照）

それゆえ、条約によるならば、学校においても何よりも子どもの最善の利益を最優先させ、そのため子どもの権利の保障を優先させて教育にあたるべきこととなる。と同時に、学校の本質上、学校にはさらに彼らが自ら権利を行使してさまざまな物質的精神的困難に立ち向かい、その未来を切り開いてゆくために必要な資質や能力を身につけるような教育、すなわち権利教育をすることが求められることとなる。

民主主義と平和の教育の発展

第二に、子どもの権利条約は、基本的に憲法・教育基本法の民主主義と平和の理念と整合し調和しているものであるが、同時に、地球環境問題、南北問題、平和・軍縮・核兵器廃絶、民族問題等、第二次大戦後半世紀近くの国際的情勢の変化と民主主義の発展を反映して、両法の理念を発展的に実現させる規定を含んでいる。それらの諸規定は教育制度を次のように改善するべきことを定めている。

- ① 障害児やアイヌ、在日外国人等、少数者にたいする教育差別の是正。
- ② 不登校・登校拒否・高校中退、教育費の私的高負担、劣悪な教育条件などによる教育を受ける権利の未保障・不平等・侵害の解消。

- ③ 学校教育偏重、選別的学校制度・入試制度、過密な学習内容の詰め込み、管理主義などによる教育の質の歪みの是正。
- ④ 「体罰」・管理主義・「校則」、暴力・いじめ等による学校における子どもの人権・権利の侵害の除去、子どもの権利およびそれに関する親の権利・権限・責任の尊重。

子どもの権利に基づく学校づくり

第三に、上記のなかでもとくに、主として④に関連することであるが、子どもの権利条約は、子どもの市民的権利に関する諸条項を定めて、子ども自身がその権利を行使することによって自分自身の権利を保障することを認め、また、その行使に関する親の指示・指導の権利を尊重すべきことを定めている。これは、従前の子どもの権利に関する国際法規や宣言、国内法規も子どもの生存や保護、発達を保障しようとするものであったが、それに加えて、とくに今度の条約が新しく明確にした点であり、この条約の特長である。

条約のこれに関する諸条項を学校に適用すると、①学校における子どもの意見表明、②子どもの市民的権利の行使、③学校の管理運営への子ども参加の促進、④これらに関する親の指示・指導の権利・権限・責任の尊重、すなわち、まとめて言って、「子どもの権利に基づく学校づくり」をすべきこととなる。

この点は、学校づくりと直接にかかわってとくに重要であるので、次にこれに関してややくわしく述べておきたい。

(二) 子どもの権利に基づく学校づくり

生徒の意見表明権の保障

条約第一二条第一項は、その子どもに影響を与えるすべての事柄について、自由に自己の見解を表明する権利を子どもに保障し、子どもの意見は、その年齢および成熟度に応じて正当に考慮すると定めている。

これによれば、懲戒処分等を受けるときに生徒が言い分を聴いてもらう権利はもちろん、そのほかにもたとえば「校則」の制定改廃、学校五日制の進め方、教育課程・選択教科のあり方、授業内容・方法・教科書・教具、学校行事、部活動のあり方などについても、生徒の意見表明は当然認められなければならない。

このことは、右記のような事項すべてについて生徒の意見を聴いてからでないと決定できないことや、まして生徒の意見に従わなければならないことまでも意味するのではない。しかし、生徒が学校や教職員の方針に要望を出したときには聴いてもらえ、生徒が疑問や反対意見を表明したときには正当な理由に基づく説明がなされなければならないのは当然のことである。

子どもの市民的権利の保障

条約の第一三条から第一五条は、表現・情報・自由、思想・良心・宗教の自由、結社・集会の自由は、他人の権利の尊重、国家・公共の安全・秩序等の限られた目的のために必要な場合で、かつ、法律(Law, Loi)立法府の定める法規)による場合でなければ、これらの子どもの権利に制限を課すことができないと定めている。また、第一六条は、子どもは「私的生活」その他について恣意的にまたは不法に干渉されず、法律の保護を受ける権利を有することを定めている。なお、多くの「校則」が規制している髪型や服装、所持品、放課後・休暇中・家庭

での生活は、ここで言う「私的生活」に該当する。(この語の条約正文は英語でprivacy、フランス語でla vie privéeであり、日本語で「プライバシー」と訳すると私的生活のうちの精神的自由に関わる情報に限られるような狭い印象を与え適当でない。)

わが国の学校においては、丸刈り・おっぱいなどの極端な髪型の強制や、制服・靴・カバンその他服装・所持品などの事細かな規制、放課後の外出・休暇中の旅行、アルバイト、バイクの所有・免許取得・運転などの私生活・校外生活にまでおよぶ規制、法律の根拠もなしでの学校内での印刷物配布・集会・団体への加入・結成等の禁止または許可制(または「届け出」による事実上の許可制)、教育情報の本人非開示、等々が行われている。これらは、そもそも憲法や国際人権規約(A規約、B規約とも一九七九年に日本政府批准)に照らしても子どもの人権・権利侵害にあたるのであるが、文部省・多くの教育委員会の方針や最高裁以下の判例により是認され、「子どもだから」という見方もあってしばしば社会的にも見過ごされてきた。子どもの権利条約の上記諸条項は、学校におけるこのような子どもの権利侵害を是正すべきことをあらためて明示しているのである。

親の権利・義務・責任の尊重

条約第五条は、締約国は、子どもがその権利を行使するにあたっての親の指示・指導の権利・義務・責任を尊重するべきことを定めており、第一八条は、親が子どもの養育および発達に対する第一次的責任を有することを定めている。

それゆえ、学校においても子どもの権利行使に関する親の権利は尊重されなければならない。とくに、従来の学校や教員による私的事項や家庭生活に関する一方的指示・指導は、親の指示・指導の権利を優先し、親の同意に基づいて行うものへと改められねばならない。

学校の管理運営への生徒参加と親参加

学校の管理運営に関する子どもの意見表明の権利を認め、それを年齢と成熟度に応じて正当に重視すれば、中学校やまして高校においては学校の管理運営上の相当の事項について生徒が参加することを認めるべきこと、子どもが幼くて未熟な場合には親の参加によって補うべきことは論理的必然である。

子どもの権利条約の精神からすれば学校の管理運営への生徒参加が認められるべきことは、一九九〇年、「子どものための世界サミット」が採択した「一九九〇年代における子どもの生存、保護および発達に関する世界宣言を実施するための行動計画」¹⁾や、同年の国連総会で採択された「少年非行の防止に関する国連ガイドライン(リヤド・ガイドライン)」²⁾第二二項および第三二項において認められていることから明らかである。

(1) ユニセフ『世界子供白書一九九一』六〇頁。

(2) 日弁連『自由と正義』四二巻二号・一九九一年二月、所収。

なお、西・北・南欧の大多数の諸国および米国、オーストラリア、カナダでは、ほぼ一九七〇年代の制度改革を経て、学校の管理運営への生徒参加・親参加は、形態・性格に多様性はあるが、すでに当然の現実となっている。

(三) 主体的学習の指導援助への授業の転換

学校の授業で子どもの意見表明、権利行使、参加を重視することは、子どもを学習の主体としても遇することとなる。条約は、学校の授業が既定の内容の一方的な一斉教授とそれに対する受動的学習を主とするものから、子どもの自主的自発的意思に基づく社会参加・学校の管理運営参加・自治と結合した主体的学習とその組織化・指導・援助を主とするものへと転換することを胚胎しており方向づけている。

4 子どもの権利に基づく学校づくりの意義

最後に、子どもの権利に基づいてその実現を目指す学校づくりを進めることの教育的意義をまとめて本章の結びとしたい。

子どもの生活と学習の改善

まず、子どもの権利を保障する学校づくりは、教育的には何よりも、一人ひとりの子どもにとって次のような意義をもっている。

- ①子どもの生活の大きな部分である学校生活を伸びやかな充実したものとす。このことは、何ものにも代えがたい価値を有している。
- ②学校のなかで権利と参加が保障されることは、子どもが教師と仲間と認められ安心して学び質問できることであり、人びととの協力と共同のなかで交流しつつ自主的に学習し発達する最良の条件である。
- ③学校で権利行使と民主的参加の経験をするには、民主主義社会の良き社会人・職業人・主権者としての成育の最良の糧である。

学校の教育力の回復

次に、各学校について考えてみると、学校において子どもの意見表明や市民的権利、管理運営への参加、これらに対する親の指示・指導などを認め保障することは、①それ自身が民主主義の適用・普及としての価値を有している。②また、わが国の学校に往々支配的な管理主義と子ども・親と教職員の相互不信とを解消し、教師と児童生徒、学校と家庭の相互信頼を回復することにつながる。これは、学ぶものと教えるものそれぞれの自主性・自発性と相互の信頼と愛情に基づいて成立するという教育の基本を形成するものであり、学校の教育力の最善の回復方法である。③さらに、子どもや親が自由にものが言え、本音で教師と語りあえることは、学校が子どもやその親を通して新しい世代や変動する社会の感性や価値観、創造力を取り込むことを可能にする。④これは学校と教師が生徒の考えていることを理解し、要求に応じて教育することを可能にし教育を効果的なものにもなしえる。

教育改革の基点の形成

子どもは学校の主人公であり、親、地域住民は教職員との協力・共同による学校教育の主体である（べきだ）とは、従来言われてきたが、とくに公選制教育委員会制度の廃止以降、生徒や親がその固有の立場と意思に基づいて権利・権限を行使して学校教育に参加する現実の場がないことが問題であった。

今日のわが国の教育において少数者差別、選別的差別的な学校制度・入試制度や三五人学級等学級定数・教員配置改善、公教育費・私学助成、新学習指導要領・日の丸・君が代、学校五日制などますます問題が多大になっており、教職員中心では容易に解決しがたくなっている。これらは本来、誰より教育を受ける子どもの問題であり、そのことを通じて親の問題であり、一般の人びとの問題であり、これらの課題の解決は、子ども・青年、父母、教職員、その他の人びとの知恵の結集と協力・共同によってはじめて解決されうると考えられる。

学校は、子ども、親、一般の人びとに最も身近な、公教育制度の基礎的単位である。しかも、公立義務教育諸

学校は原則としてあらゆる階級階層の子どもの共同生活の場であり、未来社会の民主主義はここでこそ育てられなければならない。

学校において、子どもの権利条約の精神と条項に沿って子ども・青年とその親に、学校における権利と参加を認めてゆくことは、第三に、子どもと親、教職員、その他の関係者の公教育改革に関する協力・共同の最も基礎的基本的な単位を形成するという意義を持っている。教育に対する不当な支配を排して、人びとの要求に応える真の教育改革を推進してゆく地域的、全国的な協力・共同は、地域全国各地における無数のこのような教育改革のための協力・共同の単位の連合として形成されうるであろう。

第二章 臨教審・中教審

「教育改革」下の学校の諸問題

本章では、臨教審、中教審、文部省等が推進している「教育改革」のもとにおかれている学校が抱えている諸問題のうち、学校づくりの実践と研究が今後やや長期的にかかわってゆくとと思われるいくつかの重要問題について述べる。

1 選別主義、競争主義の教育

(一) 受験競争の過熱、偏差値偏重

一九九〇年代の初め、日本の学校教育において、受験競争の過熱、偏差値偏重の異常な傾向が目立っている。たとえば、①一九九〇年春、東京都世田谷区立小学校の卒業生の一九％、港区立小学校の卒業生の三四％が国立または私立の中学校に進学したなど、都市部で私立中学校志向の傾向が強まっている。②九一年五月現在で、

二府県が公立高校に大学進学率向上のための補助金を出していた。③九二年一月の文部省調査によれば、大阪、北海道、長野を除く全国四都府県の公立中学校内で「業者テスト」が行われ、うち授業中に実施が三二県、年一〇回以上実施が五県、生徒の参加率はほぼ九〇%以上が三五府県、東京・埼玉など一四都県では公立中学が私立高に選抜資料としてテスト結果を提供していた、などである。

(二) 評価の多元化、「新しい学力観」

このような状況のなかで、中央教育審議会は、九一年四月の前記の答申で次のような方針を示した。「多元的能力主義」と言われるものである。

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

「本審議会が目指す教育改革の目標は、評価尺度の多元化・複数化を通じて、『学校歴』にたいする意味のない意識から人々を解放し、『個』の価値を尊重した社会意識を広く形成することに置かれている」。

中教審はこれに基づいて、高校を「多元的で柔軟な教育システム」として構築するとして、「総合学科」の新設や情報、厚生、観光に関する職業学科の新設、普通科における情報、福祉などの特色あるコースの設置による職業教育の充実、国際化、情報化に対応した特色ある教育課程を設置する高校、多様な学科を設置して学科間の枠を越えて履修を認める高校など、新しいタイプの高校の設置や高等専門学校分野拡大を提案した。また、国・私立高校等の入学者選抜については、通常の中学校教育の水準を超えた入試問題や、一部私立校の推薦入学にあつた業者テスト偏差値依存、中・高一貫私立校や国立附属校への小学校からの受験競争激化などを批判し、公立高校の入学者選抜制度の改善の具体策を示した。

他方、九一年一二月、文部省の学校週五日制に関する協力者会議は、次のように述べて、五日制導入に際して「新しい学力観」をとるべきことを強調した。

「今後の学校教育においては、自ら学ぶ意欲と主体的に考え判断し行動できる能力の伸長を基礎的・基本的な内容の中核をなすものとしてとら（えるべきである）、「学力については、学校、家庭及び地域社会における学習や生活を通して子供が自ら考え主体的に判断し行動するために必要な資質や能力として身につけるものであると考える」。(文部省「社会の変化に対応した学校運営等に関する調査研究協力者会議」の「中間まとめ」)

すでに九一年三月、文部省の指導要録改定に関する調査研究協力者会議は小中学校指導要録における評価を従来の「評定」欄の相対評価を主としたものから「関心・意欲・態度」などによる「観点別学習状況」を基本とする「絶対評価」に重点を移すという考え方を示していたが、右の学校週五日制に関する協力者会議の「新しい学力観」論はこの指導要録改定に含まれていた学力観の変更をさらに推し進めるものであった。

(三) 業者テスト追放、高校選抜制度の多様化

九二年九月末、埼玉県教育委員会は業者テスト偏差値提供禁止方針を打ち出し(九三年入学については部分妥協)、これを契機として、九三年一月二六日、文部省高校教育改革推進会議・入試部会は九四年度から「入学者選抜に際し中学は高校に業者テストの結果を一切出さない」「高校は業者テストや塾のテストの偏差値を中学、保護者、生徒、塾から求めない」「中学での授業中の実施はもとより、教師の勤務時間中の実施、教師が費用徴収、監督、問題作成、採点にかかわらない」という是正措置実施方針を決定するにいたった。

また、多くの都道府県教育委員会は急速に(二)で述べた諸方針に沿う施策をとり、文部省調査のまとめ「高等学校教育の改革に関する推進状況」(九三年一月発表)によれば、九三年一月現在、公立高校入試制度等

に関する状況は、九四年度から次のようである。

推薦入学を実施するのは大阪府をのぞく四六都道府県、うち普通科で実施する自治体は三七、とくに愛知、埼玉など八県は全日制課程の全高校で行う。「受験機会の複数化」実施は五府県。合否判定の際の内申書とテストの比重は茨城、群馬、東京、島根、沖縄の五都県で各高校にある程度委ねるなど取り扱いが弾力化される。テストで特定の教科の配点を変える「傾斜配点」は、二三都府県で実施制度を整えた。

内申書は、大阪と兵庫をのぞく四五都道府県が何らかの形で見直した。とくに九三年度から実施された新指導要領や指導要録に準拠し観点別学習状況の欄を設けた自治体が、九三年度の六から三九に急増した。九四年度から三五の自治体で内申書の特別活動の記入欄を拡大、とくに一三県がボランティア活動の特別欄を新設した。

なお、この調査によれば、高等学校の職業学科ではバイオテクノロジーや情報化、流通経済等に対応した「特色ある学科・コース・類型」が二二四校、二七四学科、三九コース、八類型設置されており、職業学科の種類は全部で四百余となる。普通科では英語、体育、理数、外国語、情報などのコースを含む一七六コース、三八類型が設置されている。

また、「総合学科」は、六県が九四年四月からの設置を決定、ほかに八県が九五年以降の設置を準備中である（文部省九三年一二月一六日発表）。なお、単位制高校（八八年制度化）は、二七都道府県に公立三七校（うち一校は全日制）、四都道府県に私立六校が設置され、また多様な学科やコースなどを設け、それをまたいで履修できる総合選択制高校は九三年一月現在七県に一一校となっている。

茨城県教育委員会が九四年度入試から実施するとした「茨城県立高等学校入学者選抜制度大綱」（九三年三月一〇日）は、新しい傾向の高校入学選抜制度が持つ問題点を集約的に示している。その特徴は、調査書と学力検査の比重は三対七、四対六、五対五のなかから各高校が決めること、すべての教科で問題の選択制を導入すること

茨城県の調査書点数化の例（朝日新聞93年11月8日付による）

観点別学習状況 (国語の場合)	1年	2年	3年
国語への関心・意欲・態度	A	B	A
表現の能力	B	C	B
理解の能力	A	A	A
言語についての知識・理解・態度	A	A	B

A、B、Cの3段階で評価（配点は高校ごとに決める）

特別活動の記録

	重み	1年	2年	3年	計
学級活動	2	○	○	○	6点
生徒会活動	3			○	3点
クラブ活動	2	○	○		4点
学校行事	3			○	3点

（「重み」は○ひとつの点数で、各高校が決める）

その他の特記事項

- ボランティア活動または善行等により校外の公的団体または機関より表彰された者 10点
- ボランティア活動または善行等により校外の公的団体または機関より表彰された団体の構成員であった者 5点
- ボランティア活動に参加した者 2点

部活動の記録

関東大会・全国大会に出場した者	20点
県大会で1・2位に入賞した者	15点
県大会に出場した者	10点
3年間継続して部活動をした者	5点

行動の記録

(後、点数化は撤回)	重み	1年	2年	3年	計
基本的な生活習慣	3	○	○	○	9点
明朗・快活	2	○	○	○	6点
自主・自律	2			○	2点
向上心	2			○	2点
思いやり	2		○	○	4点

（一部抜粋。「重み」は○ひとつの点数で、各高校が決める）

《注》県教委が高校側に説明した資料をもとに作成。県教委はあくまで一例としており、点数の基準は高校によって決められる。行動の記録は当初の点数化の例。各項目は調査書内の比重に従って換算されるので、実際の点数とは異なる。（なお、「民主教育を進める茨城県民会議」等の運動による県民の批判を受け、県教委は7月23日、「大綱」を修正し上記行動の記録の点数化を撤回し、また、上記では略されている県教委案にあった「運動能力の記録」「欠席の記録」の単純な点数化は修正した。しかし、いずれも選抜に利用すること自体はやめていない。——北川補足）

などととともに、別表のような調査書記載事項の点数化にある。

関心、意欲、態度や特別活動、部活動、その他の特記事項を点数化することのような選抜は、確かに教科中心の「業者テスト」による従来の偏差値に依存するのとはちがっていても、従来の受験競争や偏差値偏重の弊害を是正するものであろうか。否。人間を点数化して序列化し選別する点において、従来以上に非教育的だと考えざるをえないのである。

(四) 臨教審・中教審等による「改革」の問題点と真の改革の課題

臨教審、中教審、文部省やこれに追隨する教育委員会の「教育改革」は一見、受験競争の過熱や偏差値偏重教育を批判しているように見える。これらのどこに基本的な問題があり、あるべき教育改革の課題は何であらうか。

普遍的人間性の育成と権利の教育

第一に、「評価の多元化」は、臨教審が八五年六月の第一次答申で教育改革の第一原則として「個性重視の原則」をかかげ、八七年七月の最終答申がそれに沿って「学歴社会の弊害の是正」「評価の多元化」をあげたことに始まるので、「個性重視の原則」から検討する。

臨教審第一次答申の言う「個人の尊厳、個性の尊重、自由・自律、自己責任の原則、すなわち個性重視の原則」は、その内容の第一に「個人の尊厳」をかかげてはいるが、その実質的重点は「各個人はそれぞれ独自の個性的な存在である」という意味での「個性の重視」にあり、真理、民主主義、平和、労働、健康等の普遍的な価値に基づく人間の育成、普遍的人間性の育成という観点を欠いており、かつ、「自由・自律、自己責任」を強調するものである。要するに、その本質は、それぞれに個別差別的な特徴はあるが普遍的人間性には欠けた孤立的競争

主義的人間の育成を追求することにある。(くわしくは北川邦一「臨時教育審議会の『教育改革』と道徳教育政策」『道徳教育の原理とその展開』あゆみ出版・一九八七年)

すべての個人の尊厳を現実のものにするためには、すべての人にとっての最も基本的な価値の充足を、学問の自由、参政権、生存権、労働基本権、等々の基本的人権によって平等に保障しなければならぬのであり、私たちは子ども・青年をこれらを行使用する主体へと育成しなければならぬのである。

なお、普遍的人間性の育成の重視は、もっぱら普通教育だけを重視し優先することと同じではなく、職業や専門へ向けての学習・教育への適切な分化および個性に応じた教育はそれとして重視して追求しなければならない。

教育関係審議会の民主化

第二に、「学歴主義」や「評価」の根本的な問題は、大多数の人びとの能力の発揮・養成の機会が一部の人びとの「人材」の管理・選抜の意思に従属させられ、人間らしい生き方を求めている自律的な成長・学習・発達が損なわれてきたことにある。この根本問題は、学歴や学校歴の代わりに資格や「生涯学習歴」をおきかえても、それだけで解決されるものではない。基本的人権や成長・発達・学習の権利の保障とともに、人間の能力の評価や選抜において公正さと学習・発達の自律性を保障する措置、とくにその基準の設定にあたって評価され選抜される側の立場を民主的に反映させる措置などが求められる。

すなわち、教育関係審議会の委員が、生徒・学生代表および親代表を含め、教職員、教育学者その他の専門家、その他教育問題に対する立場に応じた諸層からの民主主義的選挙による代表で構成されることが必要である。真の改革のためには、臨教審や中教審、都道府県の学校教育審議会や高校入学者選抜制度に関する審議会自体の民主化がまず必要なのである。

学校間格差の解消

第三に、今日の「学歴競争」「学校歴競争」の要因としては、従来の人的能力開発政策による格差づけによって、大学間、高校間などに学習・教育・研究を進める場としてゆゆしい序列や格差が大きく存在している事実がある。ところが、序列や格差について、中教審答申は、次に示すとおり、これを解消するために努力するのでは毛頭なくて、むしろ温存し、ただ、「その引き起こす裏面の災いを制限し、……緩和する」ことだけを問題にしているにすぎないのである。

「学校における偏差値偏重、受験競争の激化、その前提となる高校間『格差』、大学の『序列』……、これが、日本の教育のバランスを支える安全弁でもあり、さらに産業社会の成功因でもあるとなると、社会全体の平等と効率のバランスを失うことなしに、同時にその引き起こす裏面の災いをどのように制限し、少しでも緩和することができるか、……教育改革の目的は、紛れもなくここにしかないようにも思えるのである」。(前記九一年答申)

社会進歩に対して競争の果たす意義・役割は、少なくとも容易には否定しがたいと思われる。また、大学の序列や学校間格差の全面解消が人間の歴史のどれくらいに課題とされうるのか否かも熟慮を要すると思われる。

しかし、学校間の序列や格差の存在が、それによって動機づけられ主導された選別競争・学習競争の弊害を生み出していると考えられる。それならば、学習と教育における競争一般の解消や学校間格差の全面解消はしばらくおくとしても、学校間格差を解消することに向かって、その具体化をいまどう進めるかを検討しなければならぬと考えられるのである。

2 学習と教育の諸問題

(一) 新学力観・新学習指導要領等の問題点

「ゆとりの時間」の設置、教科書記述量の削減、学校五日制の月一回導入、業者テスト追放、「観点別学習評価」の推進等々によっても、現実の子ども・青年の詰め込み学習の進行には容易に歯止めがかかりそうにない。

既定の学習内容の一方的教授とその受容という授業によって、社会の政治経済文化の維持発展に必要な知識・能力の伝達継承を確保しようとするかぎり、教授学習内容の増大は際限がない。それが今日の日本の子ども・青年の学習と生活を息詰まらせている。従来の一方的教授中心の授業方法は見直されねばならない。

文部省の「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」の重視方針（八七年一二月教課審答申）、新学習指導要領、「新学力観」の強調、「関心・意欲・態度」の重視は、これに対する一応の対応である。

しかし、これら新学習指導要領・新学力観等の大きな問題点は、既述の評価に関する以外にも、依然として教育課程の基準の強制によって教育の自由への国家主義的抑圧を継承していること、学習内容の過密化解消の有効な方法を見出しておらず、責任を子どもへの意欲や主体性に転嫁して能力主義競争の激化と能力差の拡大を放任し、そのうちに「できないのは本人の意欲や態度の責任」という言い逃れを用意していることである。

公立学校教員の勤務実態

- a) 1週間の仕事時間 小学校:55時間44分、中学校:56時間28分、高校53時間14分、ちなみに法定は、条例等による休息时间2時間45分を含む44時間。
- b) 日曜日の出勤率 小学校10.4%、中学校20.9%、高校22.3%。
- c) 現在の週担当単位時間数(括弧内は教員が適当と考える時間数)
小学校:26.5(20.6) 中学校19.7(15.6) 高校:16.8(13.7)
- d) 年次有給休暇の取得 取得日数は校種別の大差なく総平均7.1日。
取りにくい理由は「仕事が忙しい」70.2%、「他の人に迷惑をかける」71.8%
取得理由は、「体の不調・通院」が58.8%で圧倒的に多い。

全日本教職員組合『「教職員の生活と勤務に関する調査」概要報告』
1992年11月実施、93年6月まとめより

公立中等学校の本務教員1人当たり生徒数(A)、1学級当たり生徒数(B)1989年

	(A) 生徒 教員	(B) 生徒 学級	対 象 学 校 等
日本 中学校	20.3	36.3	
高等学校	18.8	42.7	
アメリカ合衆国	16.3	20.6	総合制中等学校、ミドルスクールの一部、グラマースクール、モダンスクール
イギリス	15.0		
フランス	14.9	26.5	一般リセ、職業リセ、グランゼコール準備級、コレージュ、中級技術者養成課程
西ドイツ	12.6	24.8	実科学校、ギムナジウム、総合制学校

資料源:文部省『教育指標の国際比較 平成4年度版』39-43頁、53頁

フランスの中学校の学級規模の分布 1989-1990年度

フランスの中学校(コレージュ)は4年課程。生徒の標準年齢は11-15歳。

	18人 以下	19- 23人	24人	25人	26- 27人	28- 29人	30人 以上	平 均
公立	5.5%	24.8%	13.6%	12.9%	23.2%	14.8%	5.2%	24.0人
私立	11.0%	25.6%	8.3%	8.1%	16.4%	14.8%	15.8%	24.5人

フランス文部省 REPÈRES ET RÉFÉRENCES STATISTIQUES sur les
enseignement et la formation, 1991

(二) 教育条件の抜本的改善の必要

今日、たいていの家庭や商店、バスや電車あるいは子ども部屋にさえ冷暖房があるのに、しばしば学校の教室にそれが無い。公立中学校の大半には食堂がなく教室で食事をしていて、給食や学校購買部の昼食パンなどの質は貧弱である。義務教育無償が憲法で定められ、国際人権規約では中等教育のみならず高等教育の漸進的な無償化さえ定められているのに、教育費の親負担はますます増大している。

ちよつとした語学教室や水泳学校、学習塾、音楽教室、スキー学校では教師一人に生徒が四〇人など考えられないが、学校ではそれが当然のようになってきている。学校の学習教育条件は社会経済の発展水準に大きく立ち遅れている。

このうちとくに緊急の課題とされる二点について述べる。その第一は、教員の勤務状態の改善である。左表のような教員の勤務の実態は教育条件・労働条件の劣悪さを示している。

第二は、教育条件のうちでもその最たるものである教職員、とくに教員の定数改善・配置増の課題である。一九九三年の第一二六国会で学級編制および教職員定数の標準等に関する二法律の改正が行われ、九八年度までに高校普通科、商業科の学級編制基準の四五人から四〇人への引き下げ、生徒指導困難校加配等の改善が行われたが、小中学校の学級定数は四〇人のままに据え置かれた。学級編制・教員配置の不十分さは、欧米に比べれば明白である。

ところで教育条件改善では、高等学校の三五人学級・私学助成を進める運動が前進している。既成の組織からは自律的な各府県レベル単位の「すすめる会」が、学校に基礎をおいて親と教師が協力・共同しており、学校の教育の質・内容の話しあいも含めている点が特長である。いま、公立中学校においても、このような親と教職員

の協力・共同による教育条件改善の抜本的運動が必要であると思われる。

3 国家機関による子どもの権利制限

政府は子どもの権利に関する条約に関して次のような見解を示してきた。「従来からわが国は憲法や国際人権規約により子どもの権利を尊重してきており、子どもの権利条約も特に変化を引き起こすものではなく、条約を批准しても新たな立法措置の必要はなく、学校も基本的に従来通り管理運営していけばよい」。九三年の連立政府成立後もこの点で変化の兆候はない。この見解によれば、日本の学校における子どもの権利保障には、従来も今後も法制上は何も問題はないということになる。

(一) 子どもの権利制限を正当化する政府見解

しかし、以下に示すように、従来の政府・文部省、最高裁判所等の法や人権についての解釈や運用とそれに基づく規制や判決こそ、本来、憲法・教育基本法のもとで学校における子どもに当然保障されるはずの市民的権利を制限し、保障を妨げてきた元凶なのである。

政府・文部省は、一九九二年、九三年の国会における子どもの権利条約批准案審議で、次のようにまとめることができた見解を一貫して示してきた。

学校は、教育目的達成のために必要であるならば、合理的な範囲内で、法律の具体的根拠に基づかなくとも「校則」等による一定の規律を定め、それによって、表現・情報、思想・良心・宗教、集会・結社の

自由その他、憲法や法律の認める自由や人権も含めて、学生・生徒・児童の権利を制限できる。

文部省初等中等教育局長の答弁の一例をあげると次のとおりである。

「校則の法的根拠でございますが、……人格の完成をめざす教育を施す、そういう組織体としての学校で一定のルールを校長が定めて子供たちを規律するということは、これは累次の最高裁の判決、それから地方裁の判決でも認められているところでございます。……昔はいわゆる特別権力関係、一般権力関係などという言葉で学者が説明したりなんかしておりましたが、判例ではそういう言葉を使っておきませんけれども、そういう特別な関係にある学校と子供との間は、法律上の具体的な根拠がなくても、一定のルールを定めて、それを合理的な範囲内である限りは子供に強制することが可能である、そういう判決、判例に基づいて、私も、校則は『校務をつかさどり、所属職員を監督する。』ということが規定されておる学校教育法二八条の校長の職務として決め得るものだというふうに考えております」。(坂本弘直文部省初等局長。九二年二月二七日第一二三国会衆議院文教委員会議録第二号二〇頁)

このような見解によれば、教育目的達成のため必要で合理的と校長などが判断するならば、学校では、わが国の法において最高の価値として重んじるべき憲法上の人権さえも制限してもよいということになる。これでは、「学校は一般社会とは異なって法の保護の外にある特殊な部分社会である」というのと同じことである。(それゆえこのような見解を「学校」法外特殊部分社会「論と呼びたい。)このような見解は、「表現や集会、結社、思想、良心の自由等、子どもの市民的権利を制限することは、他人の人権や公共の安全等を損なう場合で、かつ、それを制限してよい」という法律の根拠に基づき「場合によらず」という子どもの権利条約の規定(第一三条―第一五条)と正反対のものとなっており、条約によれば当然認められないものである。

(二) 最高裁による人権制限・子どもの権利制限

しかも、坂本答弁も示すように、このような見解の基盤に累次の判例があることが問題である。その基本をなしているのは、次のような最高裁判例にみられる法解釈論である。

ひとつは「憲法の人権規定の私人間不適用」説である。これには一九七四年七月一九日の昭和女子大事件最高裁判決の例がある。「憲法一九条、二二条、二三条等のいわゆる自由権的基本権の保障規定は、国又は公共団体の統治行動に対して個人の基本的な自由と平等を保障することを目的とした規定であって、専ら国又は公共団体と個人との関係を規律するものであり、私人相互間の関係について当然に適用ないし類推適用されるものでない」と判示したものである。具体的には、「政治的暴力行為防止法案」（一九六一年）に反対するのは思想の自由、反対署名は表現の自由であるとしても、昭和女子大という私立大学が学生にそのような人権を認めないのも、そういう運動をする政治団体に加盟している学生を退学にするのも私立大学の自由であり、憲法の人権規定はそういう私人と私人の争いには適用されるものではない、とした。

もうひとつは「部分社会」論で、一九七七年三月一五日の富山大学経済学部事件最高裁判例がある。「一般市民社会の中にあつてこれとは別個に自律的な法規範を有する特殊な部分社会における法律上の係争のときは、それが一般市民法秩序と直接の関係を有しない内部的な問題にとどまる限り、その自主的、自律的な解決に委ねるのを適当とし、裁判所の司法審査の対象とはならない」と判示したものである。具体的には、富山大学経済学部のある講座を履修した（つもり）学生の単位取得の成否を求める請求に同学部が応じないので応じさせよとの裁判所への学生の訴えに対して、大学のような「特殊な部分社会」には内部規律権が認められ、そこでの争いは一般市民法秩序と直接に関係を有しないかぎり、裁判所に訴え出ても裁判所は取り扱わない、とした。

両判決は、直接には大学生に関する判決であるが、これらは高校以下の生徒にかかわる「校則」裁判等の判例とされて、最高裁やこれに追随する高裁、地裁判決において踏襲されてきているのである。

私学の自由や大学の自治は重要であるが、それは本来、学生や生徒の教育を受ける権利を含む基本的人権を守るものとしてなければならないはずである。細部の議論は別に必要としても上記の両判決などが学生の人権や教育を受ける権利擁護とは反対に、それを制限することに資するものであることは明らかであろう。

なお、さらに、「法人の人権」論というべき、一九七〇年六月二四日の八幡製鉄政治献金事件最高裁大法廷判決例がある。これは、法人である会社にもできるかぎり自然人である個々の人と同じように憲法上の人権を認めるべきであるというもので、具体的には株式会社である八幡製鉄も自然人たる国民と同様、国や政党の特定の政策を支持推進し、または反対するなどの政治的行為をなすのは自由であり、その政治資金の寄付も一般国民と同様に扱うべきだ、としたものである。このような論理によれば、個人と個人の集団である法人とを同列に扱うこととなり、本来、一人ひとりの「人」の権利として守られるべき人権の意義はほとんど喪失されてしまう。

学校における子どもの権利の法的確立

このような現状においては、子どもの権利条約が批准されさえすればそれでいいというものではない。条約が規定する子どもの権利の法的通用力を確立するためには、条約の批准を契機として世論を高め、その力で過去の最高裁判例などにかかわらず、学校においてもどこにおいても、子どもの人権・権利が保障されるべきことをあらためて国民統合の意思として法律の明文で確定し徹底する必要がある。

同時に、わが国における子どもの権利の保障不足や侵害の克服のためには、それを、人一般の人権やさらには法治主義そのものの軽視・蹂躪の克服と結合させて取り組んでゆくことも重要となっているのである。

4 学校の荒れと管理主義

(一) 生徒の問題行動・学校の荒れ

多くの中学校教師が、生徒の問題行動や「学校の荒れ」のなかで苦悶している。ところが、学校に生徒の問題行動が多い、種々問題や困難がある、「荒れている」といっても必ずしも規準が明らかでない。教師が事態を客観的全面的にとらえて的確な対応をするためには、実践的立場からの観察に基づく整理が必要と思われる。

しばしば「学校の荒れ」という言葉で表現されているのは、学校のかぎられた一部の生徒が問題行動を繰り返しているという域を越えて、「問題行動が学校生徒集団全体における支配的傾向になり、もはや学校の秩序そのものが維持されていない状態」のことであると考えると考えられる。

「荒れ」となれば学校としての破局である。ややもすればそれに近い状態になりそうなので、それを避けるために多くの教師が日々苦悶しており、そこに「体罰」や管理主義が発生しやすい状況も生じているわけである。

次に、学校における生徒集団の問題行動の領域とその段階を示す。それぞれ①から②、③と程度はひどくなる。③となると、ある領域だけが③ということはあまりなく、どれをとってもだいたい③かそれに近いということになる。こうなると「学校の荒れ」の状態である。

〔授業・学級の崩壊〕①一部の生徒が授業中の私語や忘れ物などが多く無気力な状態になる。授業をあきらめた生徒たちが最初は教師の目を盗んで漫画・ヘッドホンステレオ・トランプなどをするが、指導が不十分であればだんだん大胆になる。②一部の生徒が授業に大幅に遅刻してきたり授業中教室を抜け出したりする。私語が大きな声になり教師の声が聞き取れない状態になる。③教師の指導が通らなくなり、教室のなかで始終ボールが飛び交ったりする。教室内徘徊など好き勝手な行動をする生徒、授業中の教室の出入りを勝手にする生徒、授業中の他クラスに入ったり校内を走り回ったりする生徒が出てくる。教師に対する暴言や暴行も出てくる。

〔器物破損〕①生徒の一部がまだ新しい自分のシャープペンシルや傘を破壊したり、机や椅子への落書きをする。自分が完成させたばかりの美術や技術などの作品、配られたばかりの教科書や実習用教材などをその場で破壊したりする。②プリント類が散乱したり、持ち主不明の教科書や文房具、未完成の作品などが教室にいくつも残る。落書きや破損のない机の方が少なくなる。③他人の持ち物を平気で破壊したり、窓から投げ捨てたりする。黒板・ガラスさらに教室・トイレ・廊下などの破損の状態もひどくなっていく。割られたガラス代が年間数百万円にもなる。黒板にスプレーで落書きがされる。トイレが使用不能の状態にされる。教室の床に焚火のあとがあったり、天井や壁に穴を開けられたり、廊下は吐き捨てられたガムで点々と黒い染みをつくっている、等々。

〔暴力〕①一部生徒の間で「生意気」「ムカつく」などの理由で暴力や、仲間はずれなどの見えにくいじめが起る。②生徒集団のなかで暴力やじめに對し、あきらめ容認する雰囲気ができる。③男女それぞれグループが生徒集団を暴力支配している。他生徒を恐喝・リンチしたり、持ち物を強奪・破壊したり、使い走りやさせたりする。さらに、教師に対しても暴力をはたらき、指導を受け入れない。顔面打撲、肋骨骨折等の対教師暴力で一年間に二十枚以上の公務災害届を出している学校もある。暴力支配のために、登校できなくなる生徒も出てくる。暴力は校内だけにとどまらず他校との抗争へと発展する。他校のグループを力で屈伏させ支配下におく。

〔本節「3」の詳細は拙稿「子どもの権利と学校の規律権能——『学校——法外特殊部分社会』論批——判——』大手前女子短期大学『研究集録』第一三号・一九九三年を参照。〕

その生徒たちに敬語を使わせ、万引きを強要したり、ランチしたりする。グループは、上級生から下級生へタテの関係をつくっており、毎年引き継がれていく。

「性的非行」①ほとんどの場合は生徒個人間の問題であり表に出にくい。②「放課後、家の裏で生徒同士がいがわしい行為をしているので指導してほしい」という電話がかかってきたり、友だちが男子生徒と関係を持ったという相談が教師に持ち込まれたりする。生徒たちはなかなか本当のことは言わない。女生徒は「好きだから」「いい人だから」とこの行為を受け入れている場合も少なくない。「タバコやシンナーは体に悪いけど、セックスはなんであかんの」と教師に聞いてくる生徒もいる。③男子生徒数人がたむろし、通行する女子生徒のスカートをめくったり、体に触れるなどの行為をする。さらに女性教師に対しても同様の行為をするようになる。屈伏させた学校の校区に「俺はこの女とやりにきた」と公言する生徒集団が現れたりする。

「身なり」①一部の生徒が変形服と染髪・パーマ、口紅、マニキュア、ピアス、私服、ハイヒール、ブーツなど際立った身なりをし、同じ身なりをした生徒たちとグループをつくり仲間意識を確かめあう。②生徒集団のなかに変形服などが広がる。ほとんどの生徒が変形服か体操服で登校している学校もある。グループの生徒たちの身なりは、ほかの生徒とのちがいを強調するためにさらにエスカレートする。変形服に刺繍を入れたり、サンダラスをかけ、高価なネックレスや指輪をつける。③グループの生徒たちは、友だちや後輩に変形服を着用することを強要し、配下を増やそうとする。彼らは、ほかの生徒や後輩が彼らと同程度の服装をするのを許さない。それが原因でケンカやリンチになることもしばしばある。

「その他」①安全上禁止されている自転車で平気で登校する。タバコを吸いながら二人乗りやバイクで登校する者もいる。アメ・ガムの包み、ジュースの空き缶が校内に散乱している。校内の何箇所かに吸いながら多数落ちている。校舎の片隅で、シンナーを吸引する生徒も出てくる。②禁止されているはずの自転車が校内に並び、

アメ・ガム・ジュースが授業中に飲食される。教室・廊下などに吸いながら落ちており、喫煙者の数はかなり多くなる。シンナー吸引者も増える。③これらの行動を容認、迎合する雰囲気が生徒集団全体にできる。卒業生の運転する自動車やバイクが爆音をたてて授業中のグラウンドや校舎周辺を走り回る。職員室は一部の生徒グループによって占拠され、彼らは教師の机の引き出しから金品を持ち出す。職員室で公然と喫煙する。これを指導しようとする教師に集団で暴行をはたらく。生徒のプライバシーや教師の身の安全は保障されない。

(二) 生徒の家庭的問題

問題行動を起こす生徒の背景にはしばしば家庭的な問題がある。たとえば次のようである。

①母子家庭で、夜、母親が仕事でまったくの放任状態になっていて、本人は自分勝手な生活を送っている。親子とも入学式にも来ない。②母子家庭で、母親の愛人が同じ文化住宅に住んでおり、母親は愛人の部屋に入りびたりで、子どものことは放任。③母親の駆け落ちに一緒についていったが、結局、母親に見捨てられてひとり父のいる家に帰ってきた。④父は愛人と住んでいて、本人は養育能力がない母親と住んでいる。母親は、家庭訪問のときは鍵をかけて出てこず、懇談にも来ない。担任は父母と一度も会えなかった。⑤子どもは家庭内暴力を繰り返して、毎朝母親からタバコ代を取る。父親は子どもにねだられてバイクを買った。別れ話が出たとき父母とも「この子はいらぬ」と本人の前で言った。母親は教師にも「先生いりません。あんな子」と口癖のように言っていた。こうした生徒たちは、経済的な貧困だけでなく人間関係の貧しさのなかにもあり、愛情に餓えている場合が多い。彼らは、学校生活においても人間不信が強く基本的な生活習慣や基礎的学力が身につけていない場合も多い。

(三) 管理主義

管理主義教育とは、所与の教育目標を効率的に遂行することを優先させ、児童・生徒に教職員の「経験」とその定める規則に従うことを点検と制裁をもって一方的に強制する教育実践である、と言えよう。

(この定義にあたっては日本教育学会一九八八年大会・勝野尚之「『管理教育』調査研究報告」を参考にした。)

管理主義教育は、子どもを生活、発達、学習の主体とするのではなく、もっぱら管理の対象とすることによって子どもの自発性、自主性、主体性の発現と伸長を抑制してしまう。管理主義教育は、現代における人間の課題、未来に向かう子どもの学習と発達の必要、人類が獲得した科学や芸術・文化の成果、これらに照らして教育の意義・目的を自覚的に問い、教育の目標・手段・方法を点検・改善するという教育者に必須の真摯な努力をないがしろにする。教員は、受験対策指導、学習指導要領、劣悪な教育条件と生徒の問題行動のなかで、教育の意義目的を問うことを忘れ、もっぱら所与の課題の効率的達成に迫られるとき管理主義に陥る。

管理主義教育の主体は直接には管理主義的な教師であり、その責任は免れがたいが、そこには選別的人材要求や国家統制、劣悪な教育条件、子どもの生活態度のくずれなどの今日の教育の諸々の悪要因が凝集されている。

とくに、管理主義教育の支柱としては、教員を含む学校の職員と学校そのものが学校の設置者によって一方的に管理されているというわが国の学校法制上の問題がある。

これについては、第二次大戦後の教育改革が学校の管理運営にまではおよばず、学校教育法第五条で「学校の設置者管理主義」が規定されていること、文部省が学習指導要領、教科書検定を通じて教育内容を国家主義的に強制してきており、学校の自治を基本的に認めていないことが根本的な問題である。

さらに、これらの基底には、「学校は設置者(すなわち国、地方公共団体、学校法人)の教育機関であり、そ

の教育意思に従うべきだ」「校長は設置者の機関(すなわち教育委員会、私学理事会)の意思に沿って学校の管理運営に当たるべきだ」という学校観が色濃くある。これによれば、学校の当事者であり主体であるべき生徒・親、学校教職員の意思は軽視され、学校の自治は考慮されない。

その影響もあって、わが国では一般の人びとの間でも、通常、「学校(の決定やきまり)」と言えば児童・生徒・学生、親を含まない学校の管理者ないし教職員集団(の意思決定や取り決め)と考えられている。そして民主教育を追求する運動・実践・研究においてさえも、往々、学校づくりの主体は学校教職員集団であることが暗黙のうちに前提とされ、しかも念頭には実質的には教師集団がおかされてきた。

管理主義教育は、生徒の学習と発達の自発性・自主性・自律性を歪め、体制順応的態度を形成させ、あるいはその他さまざまな人格・能力の発達に歪みや障害を引き起こしており、この克服は学校における当面の日常的課題である。

管理主義を克服してゆくためには、教師は当面の困難に目を奪われて生徒不信・同僚不信・自信喪失などに陥るのではなく、何よりもまず子どもへの愛と共感の立場に立って発想すべきである。同時に、大局的見地に立ってわが国の学校がおかれている問題状況全体を見渡し、子どもの権利に基づく学校づくりを促進することである。そして、学校を、生徒と親、教師の相互の信頼に基づいて、生徒の自発的自主的な学習を交流し指導し援助する場としてゆくことが重要であらう。

〔付記 本節の「生徒の問題行動・学校の荒れ」の項および「生徒の家庭的問題」の項は、松井登氏の草稿を編集の都合上、北川が再構成し本章のなかに位置づけたものである。〕

第三章 生徒の自由と自治を育てる学校づくり

——その当面の諸課題——

学校づくりの当面の課題は、子どもの権利条約に沿う方向で生徒の自由を拡大し自治を育てることを基本とし、学校教育への親の参加を拡大しながら生徒の進路指導と学習のあり方をも改善改革してゆくことであると考えられる。本章では、このような学校づくりの諸課題について述べる。

学校づくりの展望

それにあたって、もう少し先を見通した展望のなかに当面の学校づくりを位置づけておきたい。

学校の基本は学習と教育にある。それは学習指導、生活指導、進路指導の三大領域からなり、これらの領域の活動を方向づけ統合するのが学校の管理運営である。

学校づくりとは、このような学校が持っているさまざまな教育力のあり方を再構成し創造する取り組みであるが、現実には、これらいずれの領域にも均等に取り組んでゆくことにはならないであろう。国家基準の枠を変えようような教育課程編成は当面は容易でなく、進路指導も当面は格差がつけられた進路のなかから選ばれつつ、

そのあり方を変えてゆく道を模索するしかない。

現実の学校づくりを観察すれば、既存の支配的な学校のあり方の変革としての学校づくりは、おおよそ、次の順にその相対的な重点を変化させながら進めてゆくこととなると思われる。

①生活指導面で生徒の自主活動と自治を育てて「体罰」と管理主義を克服してゆく。この過程で生徒が生徒会などを通じての学校づくりにおける主体として形成され、父母は生徒の自治の保護者として学校運営における教職員のパートナー的役割を演じるようになる。

②生徒の自治を基礎として、「選別される進路選択」から、生徒の発達の必要に応じて「選ぶ進路学習」へと進路学習・進路指導を発展させる。この学習・指導の内容的な見直しには、生徒の親集団の参加が必要であろう。この「生徒が親の指導と同意を得ながら選ぶ進路学習」を基礎にして、学校ぐるみでの学習と教育の質・内容の検討に進む。対外的には、高校制度・選抜制度のあり方の検討、対内的には、学校で成育・習得させるべき資質・能力の検討が始まる。

③右記を経て、学校の管理運営への生徒参加・親参加とそれに基づく学校の自治をある程度成立させ、学校の教育目標・内容・方針を検討する。同時に、他の学校との地域的あるいは全国的な交流・協同によって、既成の教育課程の国家基準の枠を変革しながら教育課程づくりに取り組み、それによって本格的な学習指導・学力保障を可能にしてゆく。

学校づくりの当面の課題

現実の学校づくりには、しばしば偏りがある。行政機関の関与の態様、入学してくる生徒の実態、その家庭的条件、地域的条件、小学校教育の影響などの条件下で、力量のかぎられた主体が実践を進めるのであるから、万

事に問題なく進められないのは当然である。しかし、日の丸・君が代問題が重要でありこれに取り組んでいるとしても「体罰」や管理主義克服の問題に取り組みえていないのでは困るし、学校行事・生活指導面での自主活動や自治は進んでいるが健常児が算数の力は小学校四年程度のみまで中学校を卒業しているようでは問題であろう。繰り返しのない成長過程の中学時代にこそ自由な自治的な生徒集団の交流のなかで各生徒個人の自主性や人間への信頼などが育てられる必要があるものであり、ひとりの「比例」が理解できない中学生にとっては学力回復のための学校における指導と援助がいま、緊急に必要とされているのである。

学校づくりは、たとえばこのような、学校が学校として存立発展するために必要不可欠な事項を当面の課題として取り組む必要がある。その際、少なくとも学習指導、生活指導、進路指導の三大領域と学校の管理運営の民主化の領域のいずれについてもそれぞれ重点を定めることが必要と考えられる。

以下には、参考として、公立中学校がおかれている一般的状況を念頭において、学校づくりの当面の課題となりうる、ないしは、重点とすべき諸事項を整理してみた。

1 学習指導と学力保障

本来、学習指導・学力保障こそ学校の主たる課題である。ところが、右にふれたような学習指導・学力保障に關する憂うべき状態の存在さえ、学年や学校の教師集団の問題にされていないことがしばしばである。また、中学校や高校では多くの場合、受験準備を別とすれば、学習指導・学力保障は個々の教師や各教科教師集団に任せられている。

しかし、「教育改革」によって学校教育の枠組み自体が大きく変動している現在のような時代にこそとくに、教師集団が受験指導の枠や個人々の教育観・学力観のちがいが、教科の枠を越えて、生徒が身につけるべき学力の中味を学校教師集団として明らかにして学校全体の学習指導を方向づけることが求められている。

学年や学校の教師集団は、学校づくりの正面の課題として学習指導・学力保障の問題をとりあげる必要があるであろう。

(1) どの生徒も意欲的に学ぶ集団づくり

次に学習指導・学力保障のあり方そのものについて考えてゆくこととする。その基本は、学校における学習の基本をなす個々の学級において各教師がその担当授業で、どの学力レベルの生徒も学習の喜びを体験し、交流し共有し、意欲的に学ぶ授業を保障することである。そのためには各教科ごとに教師がその経験交流や研究を行うこと、学年や学校の教師集団がそれを促進することが必要である。

その場合、学力的に「上」「中」「下」のどの層の生徒も目標に向かって努力し向上できるよう、学習を組織し指導することが重要である。

さまざまな学校行事などを含む学校生活において、生徒の自主性・自発性が認められ発揮され仲良く民主的な生徒集団が形成されていること、また教師の信頼関係が形成され、それぞれの学級集団の学校生活が楽しく積極的なものとなっていることは、「できる子」も「できない子」も各人が個性と特長を発揮し交流しながら互いに高まりあうことができる好条件となる。

(2) 授業方法改善の際の学力水準の維持

現状では、生徒の主体的条件、学習教育条件の劣悪、授業の内容方法の問題点などが相乗的に作用して「落ちこぼれ」を生じさせている。教育条件が現状のままでは、「新学力観」や「観点別学習評価」によって、学習到達の困難は生徒の意欲や関心のせいにされ、到達するべき目標はかぎりなく下げられ、結果的に学ぶ権利を保障するとは言いがたい事態にになってしまうおそれ大きい。

それを避けるためには、授業方法や教育課程の改革は、従来の学力水準を下げることなく維持し向上させながら行うことを原則とすることが必要であろう。この原則は、学校週五日制の本格導入にあたって学習指導要領の強制力を排除するときにも維持する必要がある。

この原則によると、たとえば、一斉伝達授業にかえて個別学習指導やセミ方式などの授業方法をとるとしても、従来中学校三年生の社会科なら社会科の学習教育目標とされてきたことは、はっきり無理だ、不合理だとの実証にたって改善案に代えられるのではないが、一応すべての子どもに中学校三年次において到達させるべき学習内容とし、それを目標として授業や教育条件の改善などを行うべきだというわけである。

(3) 基礎学力の保障

既述のような、基礎的学習の遅れを克服してゆくため、学校で教職員の指導によってすべての子に到達させることが実現可能な「どの子にも保障すべき学力」というものをどのように見定めるかが大きな課題となる。すなわち、現代社会で人として勤労者として主権者として求められる言語、数学、自然科学、社会科学、生産・生活技術、芸術、運動能力・スポーツの基礎的な内容はどのようなものであり、それをどのような教材・教具、教育方法によってすべての生徒に習得させるかは、学校づくりの実践のなかで取り組むべき研究の課題なのである。

〔前出『現代教育科学入門』七〇—七二頁、参照〕

一般的な公立中学においては、とくに数学や英語について「学校の勉強は全然わからない、やる気がしない」という生徒がいるのが通常である。彼らは家庭および小学校での生育歴・学習歴を引きずっている。通常の時間帯における授業だけでは「落ちこぼれ」を出さないことは、ほとんど不可能と思われる。

したがって、「落ちこぼれ」防止のためには、学級担任、学年や学校の教師集団が、あらかじめたとえば次のようなさまざまな工夫を行う必要がある。①小テストを含めた学力点検など日常的な学習状態を学級担任・学年教師集団、学校教師集団で交流・把握する。②教科日より・学級・学年日より、クラス・班学習係の設置、五分間・一〇分間の朝学習を設けるなどで、学習の意義理解や「学習する」という雰囲気醸成する。③授業についてゆけない生徒、あきらめてしまう生徒の発生や放置を避け個別にフォローする。

(4) 学力回復の取り組み*

学力回復補習については、教科の枠を越えて学年や学校の教師集団の責任で最低学力の生徒に対して協同の取り組みを進めることが、生徒を全体として励ますことにもなり、また、学校づくりにおける教師集団の志気を高めるうえでも重要である。

とくに国語、数学、英語などでは、「学力回復補習」あるいは「底上げ補習」とでも言うべき特別の補習を行うことは必須と思われる。

しかし、漸次学力回復補習のレベルをあげ、学力面で底辺の生徒も通常の授業に学習内容で実質的に参加できるまでにしてゆくことは、通常の人員では負担が大きすぎる。教師の配置増や加配を要求してゆくことが必要である。

* 前述の都教組足立支部の学校づくりにおける学習の遅れた子に対する学力保障を主とする取り組みがこの点でも注目される。たとえば、足立六中では一九六七年以来学習指導部を設置、八五年度一年生には次のような「復習到達度テスト」の取り組みを行った。①小学校段階の基本を復習し、中学校の学習についてゆけるようにする。②『努力する目標』を提示し、『わかる喜び』を体験させることで、学習意欲の向上をはかることをねらいとした。数学、英語、国語について、一五分の「朝自習」を組織し、週ごとに教科とその学習問題を定め、それを範囲として土曜日に「復習到達度テスト」を実施し、採点・集計は生徒の採点委員が行う。以降、同校ではどの学年でもこのような取り組みがつけられた。重視したいのは、この取り組みが、①「中間層」の基礎学力の向上、②授業だけではついてゆけない子の「意欲」のほりおこし、③自主的学習の足がかり形成、④学習習慣の形成などで成果をあげ、しかも、単に学力につまずきのある子だけでなく①、③、④のような「できる子」や「中間層」にも重要と思われる成果をもたらしていることである。(前掲『学校づくりの新たな息吹を』五五—五九頁)

(5) 自主的学習とその交流の指導援助

既述のように、肥大化する教育学習内容の詰め込みによる生徒の生活と学習の状態を抜本的に改善するために、既定の教育内容を一斉授業によって一方的に教えることが支配的な状態から、生徒各個人の自主的・自律的な学習とその相互交流とを指導し援助することを重視する学校への転換を図る必要がある。

大学のゼミのように、生徒が一定の範囲で自主的に課題を設定して学習し、レポートや作品を提出する、あるいは音楽や体育、演劇では特定の技術・技能を習得・創造し演ずる、その過程で生徒同士は交流・切磋琢磨する、教師はこのような過程を指導し援助する、初等学校や中等学校においてもこういう授業時間を設けることが結局は必要であろう。

新学習指導要領による中学校の選択教科を生徒選択に任せ、それをこのようなものとして運用する可能性は、少なくとも一応の検討の必要があろう。

しかし、当面、基本として追求すべきことは、ほかの授業は従来どおりで週一時間か二時間ばかりの時間をどうするかということよりも、学校の基調をどう変えるかであると思われる。

(6) 学習と子どもの権利、参加との結合

子どもの権利条約は、学校生活の主たる部分である学習においても子どもが権利行使の主体として処遇されるべきことを要求するものである。子どもが学校の授業や行事、カリキュラムや評価、その他一切の学校のあり方について意見を表明する権利を認めることは、学校の授業が生徒の自発性、自主性に基づく学習を組織し指導するもの、生徒の学習の自立化を促進するもの、生徒の社会参加や学校の管理運営への参加と結合したものであることを方向づけている。

当面、生徒の自治的な文化的行事の一環としてのボランティア活動や文化祭、進路学習、見学会、文化的クラブ活動・部活動などと連動させて、生徒の自主的・自治的な講演会、学習会、調査、意見発表・討論会、新聞発行、レポート・小論文発表等の場を設け、自主的で自由な学習とその交流をいねいに指導し援助する取り組みを学校に展開することは、子どもの権利条約の精神に沿ったものである。

その際、生徒の主体的学習がもつばら孤立生存競争的な学習を強化するのではなく、協力・共同のなかでの育ちあいを促進するものとするためには、すべての者の学ぶ権利の保障や個人的自発的学習の過程・成果の交流・共同化の組織化・指導などが重要となろう。

(7) 教育課程の編成

当面、教育課程の編成は学習指導要領で枠づけられているが、これを打ち破って学習指導・学力保障のためにあるべき教育課程をつくりあげてゆくことは、学校づくりの重要な一環である。これに取り組みうとするとき、次のような問題に直面する。

一般教養と職業・専門能力の基礎を子どもの発達段階に合わせて育成する教育課程の基準はどうあるべきか。とくに、個性あるいは進路に応じた学習内容の分化は、中学において高校を選択するときに始めるべきなのか、高校に入ってから始めるべきなのか。

学習指導要領に対して、これを抜本的に変革する民主的科学的な理想としての教育課程の全国的基準を戦略的に対置し、それに向かって諸努力を方向づけるべく、あるべき教育課程を探索・策定することに力を尽くすべきなのか。それとも、それはしばらくおいて、現存する国家基準の主要な問題を批判克服修正することにまず力を尽くすべきなのか。

各学校では、当面、新学習指導要領と学校五日制への対応のなかで、生活科、中学校選択教科、部活・学校行事・道徳教育のあり方、等々をめぐる否応なく教育課程の変更が迫られている。当面は、これらの現実的改変に際しての可能な選択の比較検討を通じて、そのあり方を模索してゆくべきであろう。

教育課程の本格的な編成は、その過程で、一方で、教師個人および各教科教師集団の努力により、保障すべき学力内容についての実践と研究を蓄積する。また、他方で、生活指導、進路指導等の領域で重点的に学年や学校教師集団の協力・共同の取り組みを積み重ね、学校全体として子どもの立場にたった子ども主体の学校の雰囲気・態勢をつくり出す。そして、この両過程を統合して、学校としての子どものための学習指導・学力内容の保障を追求してゆくなかで教育課程の本格的な編成は可能になってゆくものと思われる。

2 生徒の自主活動と自治の保障と指導

教育や学校づくりで重要なことは、前進的で肯定的、積極的に創造的な学習や活動で生徒を引きつけ、彼らの長所、肯定面、積極面を引き出し育ててゆくことである。たとえば、「楽しい学校、わかる授業、明るい未来」というようなプラスのイメージを全面に押し出すことである。生徒の問題行動や学校の「荒れ」は、基本的には、この前進的な取り組みのなかで抑制、縮減、克服、消滅させてゆくべきものと考えられる。現実の学校にはあれこれ問題が多いが、その困難のなかでこそ、原則を貫いてゆくことが重要と考えられるのである。

(一) 生徒の自主活動の指導

生徒の生活指導面の基本は、生徒の要求に基づいてその自発性、自主性を引きだし発展させ、価値ある活動と民主的な集団を育てるなかで、生徒個々人の個別指導に留意することである。

生徒の自主活動の指導は多かれ少なかれ各学校で追求されている。その留意すべき事柄は次の諸点であろう。

①体育大会、文化祭、修学旅行・遠足、臨海・林間・スキーその他宿泊行事、卒業式・入学式、ボランティア活動等の学校行事において、行動や規律の一方的押し付けや指示的命令を避け、生徒が意義・目的・目標を理解し納得して自己の判断に基づいて行動するように指導する。

②学校行事は、その企画・運営を実行委員会や生徒会に任せるなか、多くの者の企画・運営への参加を重視し、できるかぎり生徒たち自身の要求による自主活動へと転換する。その方針の決定にいたる過程においては合理的、

民主的に行えるよう配慮した指導・援助を行い、実行は危険のないかぎり生徒の責任に任せる。

③以上を通じて、生徒の自主的自律的規範意識の形成を促すとともに非民主的な引き回しや支配を抑制してゆく。中学校ともなると、生徒集団には多くの場合、上級生—下級生、強者—弱者の非民主的関係が軽視しがたい傾向としてできあがっている。このような傾向を克服するためには意識的な指導が必要である。

④集団活動とその指導のなかで、教師と生徒との人格的精神的接触交流、集団のなかでの生徒各個人の役割と精神的成長、学習と自主活動の両立などに配慮する。

(二) 生徒の人権の保障と人権意識の育成

生徒を民主主義的主体へと育てるためには、学校生活において生徒の人権が保障され、その価値への自覚を通じて一人ひとりの人権意識を育てるのだからなければならない。

人権の基本は、憲法、教育基本法という「個人の尊重」、「個人の尊厳」、「個人の価値の尊重」である。中学生にはこれを、自分を大切にし他人をも大切にすることを通して一人ひとりの人すべてを大切にすることとして実感をもって理解できるように指導することが重要であろう。

生徒一人ひとりを大切にし愛と共感を持って接する

教師には、生徒一人ひとりを大切にし愛と共感を持って接し、学校で生徒たち一人ひとりの周りに愛と信頼に基づく人間関係を形成してゆくよう努めることが求められている。

教師は、生徒に対する共感的態度を持って生徒の願いや苦悩、その背後にある親の願いや家庭、地域の社会的経済的諸問題を理解し、長所を含む生徒の人格の全体的理解に努める。とくに問題行動を起こす生徒に対しては、

問題行動の基礎にある学習や生活上の不満とその原因の理解に努め、個人的な精神的交流に基づき人としてのあり方を助言することが重要である。「共感的指導」「カウンセリング・マインド」などと言われるものが求められている。

同時に、生徒の問題行動における誤った行動に対しては、正しい方向を指し示し、生徒の立ち直りを追求する意味で毅然として是正を要求することが必要である。

しかし教師や学校に、親代りや、警察や鑑別所や教護院、それらの職員の役割ができるわけではない。互いの権利、権限と責任、役割を認めあった協力と共同によって子どもの権利の保障にあたるべきである。なお、荒れの克服や秩序の維持のためだからといって、「体罰」や「内申書」による脅し、「集団責任」による管理、生徒の人間としての尊厳を傷つけ、無視しあるいは見放すような言動をしてはならない。これらは、場合によって一時的に秩序維持に効果的であるかに見えるが、本来あるべき教育の目的を損なっており、生徒の教師不信、暴力やいじめ、問題行動を増長させており、学校の荒れの底流要因となっている。あくまで生徒の人間としての尊厳を守ることが重要である。

「体罰」の根絶

日本の学校における子どもへの権利保障を考えると、最も重要なことのひとつは、「体罰」という名の、子どもに対する教師による暴力行使を根絶することである。

「体罰」の弊害は次のとおりである。①子どもに心身の苦痛を与える。②恐怖心や屈辱感を植えつける。③劣等感や無力感を増大させる。④暴力容認の態度を植えつける。⑤子どもに育てられるべき人間への信頼を損なう。

⑥子どもの人権侵害である。⑦教師に対する反感や反抗心、憎悪の感情を生み出す。⑧教育の成立する根本条件

である教師と生徒との信頼関係を損なう。

「体罰」禁止は世界的趨勢となっており、わが国でも学校教育法第一条によって禁止されているが、それには以上の事情も反映されている。なお、「体罰」は民法上の不法行為を構成し、「体罰」を加えた者およびその者の属する国・地方公共団体はそれによる損害を賠償する責任を負う（民法第七〇九条、国家賠償法第一条等）。また、その態様により、暴行罪（刑法第二〇八条）、傷害罪（刑法第二〇四条）等の要件に該当し、かつ、違法、有責な行為として犯罪を構成し、体罰を行った者は刑事上の責任を問われうる*。

* 川崎市教育委員会設置の体罰問題拡大検討委員会報告書「人権尊重教育の推進と体罰防止の具体的方策について」一九九一年一〇月三〇日を参照。

なお、体罰問題への教職員組合の真摯な取り組みの貴重な例として長野県教組佐久支部の取り組みがある。「教職員は、子どもたちの未来を築くという崇高な使命を帯びている。学校は、教職員と子どもと保護者の互いの信頼関係に基づき、子どもたちに愛と希望と生きる勇気を育てる場でなくてはならない。／しかるに、体罰は、力による制圧であり、信頼を破壊し、恐怖により『無理なことにも黙って従わせる』という非教育的な手段である……。体罰は、……人命を軽視し、人権を否定し、人間の尊厳を否定して、学校をファシズムの場にする。／……体罰は、相手が弱い子どもだからこそ使われる。人間性を否定した、教育とは無縁の行為である。」（佐久支部情報」号外・一九九二年一二月四日、一一頁）

以上のようなことから、「体罰」は反教育的行為であり教育上是認できない。また、「体罰」をもって正当な秩序を維持するというのは体罰自体が法秩序に反しており矛盾である。それゆえ「体罰」にはいかなる正当性もない。

学校教職員は、同僚の「体罰」を抑止する教育上および法上の義務がある。その際、教職員は、「体罰」が上

記のように教育を損ない、教育存立の基盤である教師生徒間の信頼関係を損ない、自己を含む教職員の教育的努力を損なうものであること、および、学校には子どもの権利・人権を守る大人は通常、教職員しかないことを重視しなければならない。

「体罰」教師に対して、教職員は、①個人的批判・忠告、②教職員組合・分会等を通じての批判・抑止勧告、③校長、職員会議等、学校の機関を通じての批判・抑止勧告等、さまざまなレベルで対応して、「体罰」をなくすようにするべきである。

生徒間の暴力・問題行動の抑制・解消

しばしば「いじめは（教師に）見えにくい」と言われる。生徒集団の精神状況が全体として歪んだ状況、すきんだ状況では、人間として生徒として当然の振る舞いや積極的な姿勢が「いい格好するな」と反発や冷やかしの対象になる。教師集団と生徒集団が精神的に断絶した学校では、本来当然の友だちや規律を守るための教師との協力が生徒集団内で「チクリ」として嫌悪とさげすみの対象となる。

こうした状態の克服のためには、教師が「体罰」その他の力に頼った「指導」を排し、生徒との信頼関係に基づく理解と納得による指導を基本に、学級代表、学年学級代表集団（「学年生徒会」）、学校生徒会役員などが民主主義的な力量を持つ真のリーダーとして生徒集団を方向づけてゆくことができるよう生徒会の自治を育て、生徒集団の自浄能力を育てるのだからなければならない。

問題行動の解消・克服のためには次のようなことに留意すべきであろう。

- ①楽しいやりがいのある学習と学校生活によって、つまらない行動への執着や情性を消滅させてゆく。
- ②いじめや喫煙、暴力等、悪いことは悪いとして各集団や生徒会を通じて学級や学年、学校全体の問題として

教師集団が力を結集して取り組み、消滅に導くとともに、問題行動をしている生徒各個人の精神的な立ち直りの個別的な指導・援助をしてゆく。

③教師と生徒との信頼関係と日常的な精神的人格的接触・交流によって生徒集団内部の問題行動、とくにいじめや恐喝、暴力等を教師がいち早く把握し、適切、迅速な対処をする。

④生徒集団のなかに歪んだ思想や人間関係が言わば「体制化」している状態を立て直すためには、生徒の世論に訴えるような集会やリーダーへの特別指導など、大がかりな取り組み、ダイナミックな取り組みも必要であろう。

⑤時宜に応じて、いじめその他の非行がなぜ悪いかを教え考えさせる。被害者の立場になって考えさせる。

⑥生徒たちの心からの納得を得るためには、ここでも教師集団が「体罰」などの力ずくの「指導」を排する必要がある。

⑦生徒間の暴力やいじめの克服は、根本的には生徒集団の民主主義的な自治とそのもとの自浄能力を育てることによるほかはない。

「荒れ」の防止・克服と学習の保障

前章で述べたような「学校が荒れた」状態では、学校がもはや学校としての体をなしていない。一般の生徒の教育を受ける権利を保障するためには、このような事態の持続は許されない。安心して学校生活を送り学習できる状態を確保しなければならない。

ところが、生徒に攻撃されて教師が怪我をし医師の診断書が何通も出ている、転校生が何人も出ているのに、管理職の閉鎖主義や、教師集団の優柔不断などで荒れが持続している例がときに見られる。

極端な荒れは、単に学校教職員集団だけの責任で解決できるものではない。教職員集団が総力をあげ、親や場合によっては地域諸組織の協力も得て克服すべき最大の課題である。

その際の民主的學校づくりの課題は、この解決と學校の秩序の回復が管理主義的閉鎖的なやり方で行われるのではなく、學校の自律性は保持しながらも、子どもの権利を保障するための親や地域の人びとのオープンな協力と共同のなかで行われるようにすることにあり。

學校の全面的な荒れではなくても、前章で述べた生徒集團の問題行動、たとえば集團的な遅刻やエスケープ、いたずらや私語であってもそれらが全体としての学級や、まして學校の授業・学習の成立を脅かす状態は、教育を受ける権利を損なうものとして早急に克服しなければならない。授業時間においても基本的にすべての生徒が学習に集中できるように、教室の規律は守られなければならない。

(三) 子どもの最善の利益・意見表明の尊重、権利の承認

子どもの権利条約は、授業の内容や方法を含め、生活指導領域にかぎられない學校生活の全領域におよぶ子どもの権利と参加を認めるものであるが、その精神を日本の學校の現状に根づかせてゆくためには、当面、直接には、次の点を重視することが必要であろう。

- ① 學校生活において何が当の子どもの最善の利益であるかを優先考慮する。
- ② その際、教師側の一方的な主観的判断によることなく、子どもの意思とその親の指導を尊重する。
- ③ 子どもの権利条約に規定されている子どもと親の権利が主張・行使された場合には、諸般の事情で仮に全面的積極的に學校として保障しがたい事情があっても、これを承認して対応する。

(四) 生徒会の自治の保障・指導

生徒会は、当該學校の生徒全体の集團の組織であるという点で、特定の目的や趣味その他によって任意に構成されるその他の部分集團組織とは異なっており、各人は否応なくこれに所屬する。学級会や学年会もこれに準じている。個人的なあるいは特定部分のものを含みさまざまな生徒の要求と自主性と自主活動、人權や権利は、ここでこそ尊重されなければならないが、同時にかぎられた時間・空間と物的条件の枠のなかで、矛盾をも含んだ要求や権利は互いに調整されなければならない。ここでは、各人の権利とともに義務や責任、集團の規律のあり方が問題にならざるをえない。この意味で、生徒会の自治は、生徒が主権者としてのあり方を学ぶ民主主義の學校である。

この生徒会の自治の保障と指導の留意点は次のようであると考える。

- (1) 生徒たち自身の要求に基づき、その要求を実現することを中心として自治活動を組織する。
- (2) 組織の運営については、丁寧な指導・援助をする。

① 生徒会に自治的活動の決定権を認める。

② 自治のなかで個々の生徒の権利を守り発展させることを指導する。

③ 生徒会役員会、各種委員会、学級会等は、時間帯を確保し、さまざまな意見表明の自由を保障するとともに単純な多数決でなく、意義づけや理由を伴う正当で合理的な提案や討論が行えるように指導する。

④ 生徒会・役員生徒(学級会・学級委員(または各種委員会・委員))個々の生徒という意思疎通のルールおよび生徒会ニュース、委員会ニュースへの投稿・配布等を行うなど、生徒会が生徒全員のものであるよう指導する。

(3) 教師は自治的活動内容の個々のあり方・中味については直接指示をせず、生徒自身が十分話しあって主体的に方向を見出す過程を指導する。

(4) 生徒集団の関心が生徒集団の内部問題だけに限定されるのではなく、彼らの進路や未来、社会と文化に向かうよう方向づける。

(5) 生徒会指導を生徒会担当者や生徒指導部だけに任せるのではなく、職員会議を含む教職員集団全体の意思による指導のもとに行うとともに、各教師が生徒会活動の指導に参与するようにする。

3 進路指導・進路学習

進路指導で、教師は受験指導に取り組んで多かれ少なかれ生徒の未来を思いやっている。進路の指導・学習では、生徒・親と教師は共に生徒の未来について考えており、生徒・親と教師の信頼関係を形成しやすい。また、進路問題は、学年教師集団が教科を越えて、学校のあり方・授業のあり方を共に考え見直す機会と素材を提供しており、学校の教育課程づくり、授業づくりの契機ともすることができよう。こうしたことから、少なくとも中学校においては、進路指導・進路学習は民主的な学校づくりで特別に重要な位置を占める。

その際、留意すべき点は次のようであろう。

① 単なる学業成績・偏差値による進路振り分けにならないよう、生徒が自らの生き方とかわって職業・社会生活について学び進路を考え、その一環として中学校卒業後の進路を選びうるよう指導する。

② 職業・社会生活の意義、それとかわる各分野の人の生きがいや喜び、困難や苦勞を広く深くイメージ

豊かに学べるよう、また、職業等にいたる道筋や資格を学べるよう書物やビデオテープなどによる学習を指導する。

③ 同時に、一般的抽象的な学習に終わらないよう、身近な人びと・先輩などからの聞き取り・応答・調査などを通じて具体的で接近可能なものとして学べるよう指導する。

④ 生徒が自ら進路を考えることができるよう生徒集団の組織的自立的な進路問題への取り組みを指導する。従前の教師中心の進路指導では、生徒が与えられたかぎられた情報などから選ばせられる受け身の進路選択になってしまう。自主的に学び選ぶ過程にはその後の人生に必要な多くの学習が含まれている。いま、重要なことは、各生徒の人格や個性を尊重しながら、進路学習が生徒の自主活動や自治と結びついて広く生徒集団の力を発揮して行われるようにすることであると思われる。

⑤ 自分の能力についてあきらめさせてしまうことになるような指導や、もっぱら当面の試験に合格することだけを目標とした受験指導・進路振り分けに陥らないことが重要である。遅く始めると結局、成績によるかぎられた範囲での進路指導になってしまいがちである。希望を育て、それに伴う学習を促進するためには進路学習を早期に始めることが重要である。

⑥ 現代日本では一般に、職任分離、サラリーマン化、学校生活の長期化などで、生徒が労働や職業を身近なものとして経験しがたく感じがたくなっている。職業・労働の基幹にかかわり、その価値と真剣さが体験できるような体験学習を組織することが求められる。

⑦ 進路の選別的振り分けの克服と中学校における伸びやかな学習の保障のためには、進路や高校入学者選抜制度などについての地域的な広がりをもった父母、中学・高校教職員その他の人びとの、交流と取り組みがなされなければならない。その基礎として、各中学校において父母・教職員による高校制度・入学者選抜制度問題につ

いての継続的組織的な話しあいと取り組みが必要である。

4 学校の管理運営の民主化と教職員集団づくり

(1) 生徒参加・親参加の促進

憲法・教育基本法の教育目的を発展的に実現するため、学校の管理運営への生徒参加・親参加を実現するとともに職員会議を民主化して学校教職員の意思決定機関とする。生徒・親と教職員の立場のちがいを認めた対等な協力・共同による学校の自治的運営を実現する。そのもとで教師の教育実践・教育研究の自由を保障する。校長はそのような学校運営の民主主義的調整者・代表者として指導性を発揮し行政機関や地域組織との折衝にもあたりながら学校管理にあたる。子どもの権利に基づく学校の管理運営の将来的なあるべき姿は、大略、このように考えられる。

次に、それに向かって、当面可能なあり方を考えたい。

新学習指導要領の実施か白紙撤回・見直しの問題、学校五日制の導入、部活動・学校行事のあり方、日の丸・君が代問題、前述の教育条件の改善等々、今日では学校教育の主要問題は、いずれも学校教職員だけでは容易に解決できない全国的な問題となっている。また学校において教師が行う教育の目的・目標や方針、内容もその枠組みづくりを考えると、今日では教職員集団だけでなく生徒集団や親集団をも学校づくりの主体として正当に位置づける必要がある。事項によってはその他の地域住民・地域組織をも含める必要があるであろう。

それゆえ、これからの学校づくりは、学校の管理運営について生徒の意思、親の意思を尊重するために事柄の

性質に応じて生徒集団、親集団の民主的参加を得、これを学校の意思決定に組み込んでゆくことが重要である。当面、新学習指導要領、指導要録・教育評価、学校五日制、教育課程・学校行事、「校則」、課外部活動、進路などの諸問題においてこのことが求められている。そして、多くの学校および地域での生徒参加、親参加が慣例化されるならば、学校の管理運営への生徒参加、親参加の法制化の条件もできてゆくであろう。

なお、以上と関連して、学校を生徒、親、一般の人びとに開かれたものとするために、教育に関する情報公開と教育個人情報本人開示を促進することも重要である。

(2) 子どもの権利保障を規準とする教職員集団づくり

以上のようなことから、現在、求められる学校教職員集団づくりは、まず教職員集団の意思統一を優先させるのではなく、その意思統一が生徒の学習と発達、権利の保障をどう実現し発展させるかを規準としなければならない。そして、生徒と親の意思を尊重し可能なかぎりその参加を得る方法によって行われるのでなければならない。

たとえば、教職員の都合を優先させて同僚教師の生徒に対する「体罰」や権利侵害を容認するなどは、現代の学校の課題に背くことである。そのようなことは、生徒や親の当該学校教職員に対する信頼を失墜させ、結局のところは当該教職員集団の不利益を招来させる結果となるであろう。

(3) 教師の教育の自由と権限の保障

同時に、生徒を真理と民主主義と平和を価値として生きる主体へと育てるためには、教師に教育実践の自由とそのため諸権限が保障されなければならない。いかに子どものためであれ、教師の教育実践の自主性や自由を

奪うことは自由な主体を育てる教育目的に背くこととして認められない。教育基本法第一〇条は「教育は不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行なわれるべきものである」と定めており、ILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」も教員が「学問上の自由を享受」すべきこと（第六一項）、「父母による不正または不当な干渉から保護される」べきこと（第六八項）を定めている。学校教員には、児童生徒やその親の学習の必要と要求に直接に応えて憲法・教育基本法、学校の目的に沿った教育を自らの責任で行う以上のような教育の自由と、さらにそれを実効あるものにするために教材選択、教育評価、学校の施設設備・経費利用、研修等の権限が保障されなければならない。

（4）職員会議の権限の保障・民主化

組織体としての学校において、教職員の意思統一の必要がある事項については、各教員の教育実践や教育研究の自由の尊重を基礎として、職員会議において民主的に決定がなされるのでなければならない。文部省とこれに追随する多くの教育委員会は「職員会議は校長の補助機関である」との立場をとり、校長を通じて学校を支配しようとしているが、まさに「不当な支配」であり、この克服は今日の学校づくりにおける大きな課題である。

学校教職員集団づくりにおいては、養護教諭や事務職員、学校用務員、非常勤講師等を含めてあらゆる職種・身分の教職員が立場のちがいを認めあいつつ教育的力量を発揮できるような学校運営が重要である。そのため事項に応じてさまざまな職種の職員の職員会議への参加を保障することなどが重要である。

（5）教職員組合の役割

教職員組合、とりわけその学校分会は、学校づくりに重要な役割を演じてきたし今後ともそれが期待される。

当該学校の教育についてのその役割は、校長や管理職、職員会議等に代わってあるべき学校の教育目標や方針、重点などを直接的に提起するというよりは、むしろ学校が上記のような方向で、生徒、父母、教職員の自由と権利を尊重して運営されるように努めること、そのような一員としての組合員の関心や識見、力量を高めることにあると思われる。

今日の教職員の多忙化、労働条件・教育条件の劣悪さのなかで、教職員組合に固有の労働条件・待遇改善の活動は、学校づくりの観点からしても教職員集団づくりの重要な一環である。これについては、①要求に基づく活動、②定期的に分会会議や分会役員会議を開く、③職場ニュースを発行する、などのほか、組合の複数存在、非組合員の相当比率の存在などの現状では、④組合の所屬を越えた職場要求の形成・実現、⑤学校教職員の親睦、をも重視することが重要と考えられる。

（6）自律的な公教育親集団の形成

学校の管理運営に生徒・親の意思を反映させ、生徒参加・親参加の制度を実現してゆくためには、学校に関する親（父母）団体、すなわち、各学区において学校教育に関して恒常的に活動する自律的な親集団を形成発展させることが課題である。学校における生徒の非行・問題行動の背景には、多くの場合、子どもの家庭生活の荒廃、地域生活の荒廃があり、その克服にも親同士との援助や協力も必要となっている。子どもの家庭生活、地域生活に責任を持ち、学校における子どもの権利行使の指示・指導に集団として関与し責任を分担する親集団の形成・発展が必要とされている。

このような親集団こそ公教育に関する親・国民の教育意思を集約する基礎単位である。これがあってはじめて個々の親は、自らの教育要求を集団のなかで発展させることができる。親と教職員との対等な関係の基盤ができ、

層としての親集団と教職員集団との民主的な協力・共同が発展し、それが教育に対する不当な支配を抑制する基
本的な力ともなる。

また、このような親集団が形成されることが、従来、往々、夏休みの「校区パトロール」やラジオ体操指導な
ど、家庭や地域における生活指導や課外部活動まで学校教師の本務であるかのようににされてきた教師の負担過重
を正常化する道ともなる。それゆえ、自覚的な教師や教職員組合は、単に自らの組織的活動に親の参加を求め
るだけでなく、このような親集団を形成していくような自律的な親団体の形成発展を援助すべきである。

各学校のPTAが学校教育民主化の組織でありえるか否かは、PTAに結集する親集団が上述のような自律的
な教育に関する親団体になりえるか否かにかかっていると思われる。

編者紹介

北川 邦一（きたがわ・くにかず）

1944年生まれ。大手前女子短期大学教授。教育行政学専攻。大阪教育文化センター教育
研究委員会学校づくり部会代表。

論文：「教育の自由と国民権」(上)(中)(下)(大手前女子短期大学『研究集録』第4号・
1980年、5号・1983年、6号・1986年)、「フランスの教育改革と高校生運動」(『フラン
ス教育学会紀要』第4号・1992年)、「1992年学校5日制導入に至る経過」(大手前女子
短期大学『研究集録』第12号・1992年)、など。

執筆者紹介

山本 武志（やまもと・たけし） 1954年生まれ。高槻市立高槻第一中学校教諭

津本 芳光（つもと・よしみつ） 1948年生まれ。松原市立松原中学校教諭

武 慎太郎（たけし・しんたろう） 1952年生まれ。堺市立津久野中学校教諭

松井 登（まつい・のぼる） 1949年生まれ。1992年まで東大阪市立玉川中学校
教諭、現在東大阪市立若江中学校教諭

志村 誠（しむら・まこと） 1951年生まれ。1992年まで吹田市立北山田小学校
教諭、現在能勢町立久佐々小学校教諭

東村 元嗣（ひがしむら・もとつぐ） 1935年生まれ。堺市立宮山台中学校教諭

北川 邦一（きたがわ・くにかず） 編者紹介欄を参照

大阪教育文化センター学校づくり部会

大阪教育文化センターは、1990年6月設置された。学校づくり部会は、センター発足
とともに発足し月例会を重ねてきた。

連絡先：〒543 大阪市天王寺区東高津町7の11 大阪府教育会館403号室

TEL(06)768-2330(代表)

いま中学校で自由と自治を育てる

1994年4月20日 初版発行

編者 ©北川 邦一

発行者 田村 能史

発行所 (株)かもがわ出版

京都市上京区堀川通出水西入

☎075-432-2868 FAX075-432-2869

振替 京都1-12436

印刷 新日本プロセス(株)

ISBN4-87699-126-X C0037