

日本の学校の行方と生活指導実践の課題

The future of the school in Japan and the task of Guidance and Education

船 越 勝

Masaru FUNAGOSHI

(教育学教室)

2011年8月19日受理

1. 1990年代以降の学校の変化

(1)竹内常一氏の1990年代の学校改革の方向性の分析

—「日本の学校のゆくえ」の分析の構図—

いま、日本の学校は、大きな変化のなかにある。戦後の民主教育の学校という視点から見ても、「曲がり角」、あるいは、転換点に位置しているといってもいい。では、日本の学校は、いま、どのように変わろうとしているのか。それを見るためには、1990年代以降のこの20年近くの間の変化をまず押さえておく必要がある。なぜなら、これから今後10年の「学校のゆくえ」は、後により詳しくは検討するように、新自由主義と新保守主義がその「改革」を主導した、この間の学校の変化の方向性のなかに、基本的には胚胎しているからである。

そのために、ここでは、1990年代以降の学校の変化を検討するために、補助線として、竹内常一氏の1990年代の学校改革の分析を参照する。具体的には、まさにこの論考のテーマである「日本の学校のゆくえ」を主題とした著書、『日本の学校のゆくえ』（太田次郎社、1993年）を見ていくことにする。

さて、竹内氏の『日本の学校のゆくえ』の構成は、以下のようになっている。この目次は、竹内氏が1990年代の学校改革をどのような構図でとらえていたかがよくわかるものになっていると思われる。

プロローグ 子育て・教育のなかのミクロ・ポリティクス

- 1 日本の授業のゆくえ—ごわい下からの能力主義
学校知の授業を超えられるか
偏差値支配の学校はどうしてできたのか
- 2 子どもを襲う「構造的暴力」—子どもの権利侵害
と心身の異常
学校の「構造的暴力」とは何か
子どもの身体と心の異常とは何か
- 3 日本の学校のゆくえ—偏差値教育はどうなるか
日本の学校はどう変わる
学校五日制で教育はよくなるか

「新しい学力観」と偏差値排除

- 4 新しい学習観の創造—子どもの権利条約と授業改革
子どもの権利条約と授業改革

エピローグ 学校を参加と学習、共同と自治の場に

(2)1990年代の学校改革は、どう進んだか

1990年代というのは、1991年のバブル崩壊以降、1994年の細川連立政権の成立なども経て、本格的に新自由主義と新保守主義の政策が日本においても採用されるようになった時期である²⁾。竹内氏の著書は、その端緒の時期において、この時期の学校改革の方向性を、偏差値支配の学校の改革のあり方をめぐって、一元的な能力主義から多元的な能力主義への転換を基軸に、学校知の授業の克服、「新しい学力観」をどう評価するかの問題、学校五日制との関連、一元的な能力主義を支える保護者の下からの能力主義、こうした学校と学びのあり方が「構造的暴力」(ガルトウング)となっていること、また、その結果として、子どもの心身の異常が生じていること、また、こうした状況を超えていくために、子どもの権利条約とそれに基づく新しい学習観を創造していくことが必要なことを提起した。

このような竹内氏の分析は、当時の学校改革の課題をおおよそ的確に指摘していたと今日から見てもいえる。と同時に、その課題は、今日においても、引き続き取り組むべき課題として残されている。

しかし、1990年代以降の学校改革は、規制緩和と自由競争を中心とした構造改革の一環として、急激に推し進められることになる。たとえば、1990年代の財界の教育分野についての二大政策文書といわれる、1993年の日経連の提言と1995年の経済同友会の政策文書を見てみると、前者の日経連の文書は、今日学校でも非常勤職員が急増していることにつながる、人材の流動化とアウトソーシング、非正規雇用化を主導した、エリート・専門家・パートという三分岐の人材政策論を提起したし、後者の経済同友会の政策文書は、学校のスリム化とそれに伴うコスト低減を主張した、「合校」論などが大きな反響を呼び起こし、新しい学校をめぐ

る制度改革のあり方が様々に試みられることになる。

2. その後の教育政策と学校の変化

(1)新しい学校・教育政策

では、その後、新しい学校をめぐる制度改革として、どのような試みが行われたのか、具体的に見てみよう。

第一に、学校制度に関する新しい試みとして、1990年代から2000年代に導入された政策は、主なものに、次のようなものがある。

- ・6年制の中高一貫教育(一貫型、併設型、連携型)
- ・小中連携
- ・品川区が学校選択制を始める
- ・高校の学区改変・広域化
- ・構造改革特区制度の導入
- ・株式会社やNPO立学校が特区で可能に
- ・コミュニティ・スクールの制度導入

第二に、教師に関する新しい試みとして、1990年代から2000年代に導入された政策は、主なものに、次のようなものがある。

- ・民間人校長が可能に
- ・校長のリーダーシップの強化
- ・職員会議の補助機関化
- ・人事考課と教員評価
- ・不適格教員の排除

第三に、学校と地域との連携に関する新しい試みとして、1990年代から2000年代に導入された政策は、主なものに、次のようなものがある。

- ・学校評議員制度の導入
- ・「学校支援地域本部」事業を開始

(2)日本の学校はどう変わったか

では、新しい学校をめぐる制度改革としておこなわれた試みの結果として、日本の学校はどうなっていったか。

第一は、学校制度をめぐるのは、複線型の学校制度の完成である。それは、同時に、高階層の子どもは進学校に、低階層の子どもは普通の公立学校に行くという、階層別学校制度の完成でもある。

また、公立学校の復権ということで、鳴り物入りで導入された公立の中高一貫校は、公立小学校を受験競争に巻き込みつつ、結果的には、受験競争をいっそうヒートアップさせる結果となって、私学への進学率の増加という皮肉な結果を生み出すこととなった。

第二は、教師をめぐる状況としては、職場における校長の権力的支配の確立と同僚性の崩壊を生み出し、職場が学び合い、成長し合う場ではなくなった。それには、事務作業の増加と多忙化、その結果としての「本業率」の低下も関係している。

第三は、保護者や地域との関係である。学校選択制度で、学校と保護者・地域の関係が選択する・される

関係に矮小化され、結果的に、関係が希薄化した。そうした保護者を消費者として取り扱う傾向が、モンスターやクレマーといわれるような、保護者との敵対的関係を強化した側面もある³⁾。

「学校支援地域本部」事業などは、断ち切られた学校と地域との関係を取り戻すべく導入された、教育政策上の揺り戻しである。

3. 新政権の教育政策をどう見るか

(1)揺れる新政権の政治

2009年9月、民主党の鳩山政権が誕生した。これは、長らく続いた自公政権の政治を大きく変えてくれるのではないかという国民・市民の願いを基盤としたものであった。しかし、その後の鳩山政権や鳩山首相辞任による菅政権は、必ずしも国民・市民の期待に応えるものになっているとはいえない⁴⁾。

たとえば、前進面として、子ども手当半額支給や公立高校授業料の無償化、学級定数の削減への取り組みなどがあげられる。しかし、後退面としては、労働者派遣法改正の骨抜き化、支出抑制の仕組みを残したままの後期高齢者医療制度の検討、消費税増税の発言などがあげられよう。こうしたなかで、新政権への期待は、失望と不信へ、さらには、怒りへと変わってきている。

それは、いったいなぜなのか。もともと民主党は、自民党以上に、急進的な新自由主義の保守政党として出発したのであるが、2007年の参議院選挙の選挙政策として、反構造改革、軍事大国化見直しの声を受けて、政策転換したのである。それゆえ、元々、渡辺治氏などが指摘するように、「新自由主義的なもの」と「市民主義的なもの」(新しい福祉国家をめざす)の混在という問題が内包されていたのである。言い換えれば、「頭」(構造改革回帰)と「胴体」(利益誘導型政治)と「手足」(反構造改革)という3つの構成部分からなっていたのである⁵⁾。それが結局は、新自由主義による構造改革路線に先祖返りしつつあるというのが現在の姿なのではないか。

(2)民主党のこれからの教育政策

次に、民主党のこれから行うことが予想される教育政策を、2009年総選挙の「マニフェスト(政権政策)」と「政策集 INDEX」から見てみよう。職場づくりや学校づくりという視点から見て注目すべきは、次の4つである。

第一は、教育委員会の解体と自治体首長への教育行政権限の集中である。

第二は、学校理事会による学校行政の分権化ということである。具体的には、学校理事会に、保護者、地域住民、学校関係者、教育専門家などの参加が制度化される。

第三は、教育監査委員会の設置である。これは、教育委員会の廃止に伴い、それに代わって、教育行政全体を厳格に監視するものである。

第四は、6年制の教員養成である。

第一の教育委員会の解体と自治体首長への教育行政権限の集中は、文部科学省の廃止などに現れていた、元々民主党が志向していた自由主義的な改革であり、分権化時代のなかで、首長の教育政策に関わる権限を強化しようとするものである。しかし、この政策は、「教育行政の一般行政からの独立」という戦後教育行政改革の原則から大きく転換するものであり、教育の民主主義と教育の自主性の保障という理念をなくしてしまう危険性がある。

他方、第二の学校理事会の設置は、これまでの学校評議員制度(2000年)などと異なり、学校づくりへの保護者・地域住民や市民の参加に開くものになる可能性がある。よく知られているように、学校理事会は、イギリスで制度化されており、すべての公立校に学校理事会が設置されている。学校理事会は、人事、予算、教育課程を承認する権限を有している⁶⁾。また、同じような制度を持つものとして、アメリカのチャータースクール⁷⁾などもある。

しかし、問題がないわけではない。それは、イギリスでも無給である理事のなり手がなく、理事の欠員がある学校が少なからずあるということである。つまり、制度化されても、制度を活かす運動がないと絵に描いた餅になってしまう可能性があるのである。それは、「土佐の教育改革」で制度化された「開かれた学校づくり推進協議会」がどうなったかということによく表れている。また、学校理事会が地域ボスによって支配されてしまい、一般の保護者は手足として使われるだけという可能性も十分考えられ得る。

第三の教育監査委員会は、監査委員会に市民の声が反映する仕組みがないと、教育政策の追認機関になってしまう危険性がある。

第四の6年制教員養成は、理念としては評価できるが、財政的な裏打ちがないなかでは、結局は4+ α で、教育実習の1年間への延長程度の改革になり、かえって自由な教員養成への足かせになってしまうことも考えられる。

4. 学校づくりの対抗軸と争点

(1)学校づくりをめぐる11の争点

このような1990年代以降の教育政策の展開による学校の変化と、新政権がこれから展開するであろう教育政策を見てみた場合に、職場づくりも含めた学校づくりをめぐる対抗軸と争点(イシュー)は、以下のような点になると考えられる⁸⁾。

争点① 階層別に選別・配分された学校か、異質な階

層の子どもが共に学び合う学校か

争点② 子どもをゼロ・トレランス政策の立場から、支配・統制の対象とするか、権利行使の主体ととらえ、学校における意志決定過程への参加を促すのか

争点③ 階層別・「学力」別に異なった内容を学ぶ教育課程か、市民として求められる共通教養を形成する教育課程か

争点④ 授業を制度として公定された学校知・制度知を記憶し、蓄積していく場とするのか、子どもたちの参加とつながりに開かれた学びを創り出す公共空間にしていくのか

争点⑤ 学校を個性に応じた教育を受けるだけの場にするか、福祉の場としても考え、学校内の福祉と学校外の福祉を結合させていく拠点にするか

争点⑥ バラバラに切り離された「仕事」(ジョブ)を忠実に行う、物言わぬ作業者としての教師か、自由な教育実践の創造者としての教師か

争点⑦ 競争と個人の「自己責任」による職場づくりか、学び合い、成長し合う同僚性のある職場づくりか

争点⑧ 校長による管理強化か、職員会議における職場の全員の話し合いの重視か

争点⑨ 保護者の学校選択か、保護者の学校づくりへの参加か、あるいは、保護者・市民の学校参加による支配の強化か、保護者・市民の学校参加による教育への自由の拡大か

争点⑩ 教育行政による人事・予算の重点的配分と教育課程の強制か、人事・予算・教育課程に関する学校の自主性の尊重か

争点⑪ 学校による地域の下請け機関化か、学校と地域の相互参加による互恵的な発展か

(2)対抗軸の内実

上で述べた11の争点は、言うまでもないが、前者が支配の側の学校像であり、後者が私たち生活指導教師や市民の側の学校像である。

第一の争点は、学校のあり方をめぐる争点である。既に見てきたように、1990年代以降、特色ある学校づくりが推し進められ、また、小学校・中学校・高等学校という戦後の教育改革の民主的な性格としての「統一学校制度」を破壊するような古くは工業専門学校、近年では中高一貫の中等教育学校などの新しい学校制度をつくり出した。その結果、高階層の子どもは、こうした進学を「特色」とする公立学校や私立の進学校に行き、低階層の子どもは普通の公立学校にしか行けず、普通の公立学校は「上抜き状態」になって、「スラム」化するという状況が作り出されてきた。

しかし、そうした流れに終止符を打ち、改めて戦後

の理念である階層的に異質な子どもが共に学び合う学校として再構築することができるので、これから10年後の公立学校の性格は、大きく異なってくるのである。

第二の争点は、学校における子どもの位置づけをめぐる争点である。一方では、退学が不可能な義務教育段階でも、出席停止措置の断固たる行使に表れているように、管理主義的な教育を徹底する立場から、子どもをゼロ・トレランス(寛容なし)政策の対象とし、支配・統制を行うという動きが進められている。他方、子どもの権利条約の精神に基づき、「開かれた学校づくり」の実践や、三者協議会・四者協議会などの取り組みに表れているように、子どもを権利行使の主体ととらえ、学校における意志決定過程への参加を積極的に進めていくのが問われることになる⁹⁾。

第三の争点は、教育課程のあり方をめぐる争点である。第一の争点で述べた特色ある学校づくりや新しい学校制度の導入は、学習指導要領の最低基準説をもとにして、種別化された教育課程を推し進めるとともに、学校内部においても「習熟度別クラス編成」で、教育課程の個別化・個性化を推し進めることとなった。しかし、そうではなく、これからの市民社会を担う市民性(シティズンシップ)の教育を重視し、市民社会の担い手にふさわしい共通教養の形成を、少なくとも義務教育の段階においては重視するかである。また、高等学校においては、普通教育においてはこうした市民的共通教養を重視しつつ、専門教育においては、当然、社会との接続と進路選択とのかかわりで個人差が出てくることになる。つまり、アイデンティティの形成をどう考えるのかである。

第四の争点は、授業と学びのあり方をめぐる争点である。たとえば、今日、パウロ・フレイレが「銀行型教育」「預金行為としての教育」と批判していたような¹⁰⁾、授業を制度として公定された学校知や制度知を疑問を持つことなく、ただ記憶し、蓄積していく場だという考え方がある。そして、こうした授業こそが効率的に学力を高めるものとされるとともに、それができる教師がスーパーティーチャーとされる。しかし、このような授業では、生きる力につながる学力を形成することができないだけでなく、子どもたちを権力に従順な「傍観者」に育てることにしかならず、今日の「市民性」を育てるという教育課題に応えることはできない。そうではなくて、授業にリアリティと意味を取り戻し、子どもたちを教師とともに学びを創り出していくパートナーであり、生活現実とその変革の「当事者」ととらえ、授業を彼ら／彼女らの参加とつながりに開かれた学びを創り出す公共空間にしていけるかが問われているのである。

第五の争点は、学校における福祉の位置づけをめぐる争点である。一方で、子どもを消費者としてとらえ

る立場から、学校をその子どもの「個性」に応じた教育を受けるだけの場にするという考え方がある。しかし、これでは、いまの子どもの置かれている貧困状況やそこから生じている「生きづらさ」などの教育課題に応える教育実践を行うことはできるのだろうか。他方、学校を学びの場だけでなく、子どもたちが自分が必要なケアと癒しを受けることができる福祉の場や拠点としても考え、こうした学校内の福祉と学校外の福祉を結合させ、子どもの生存権・社会権を積極的に保障していくことが求められているのである。

第六の争点は、教師像をめぐる争点である。1990年代以降、教育労働のジョブ化と事務作業化が進行したが、これは数値的な教員評価に見合った労働の形態の変更である。また、保護者・市民の教育要求に応えるという名目で、「不適格教員」の排除を強行した。その結果、教員の「質保証」を行うという論理である。これらの政策は、言うまでもなく、物言わぬ作業員としての教師にするという意図を持っている。

しかし、私たちはそもそも子ども理解とそれに応じた教育実践を行う専門職であり、だからこそ、何よりも教育の自由が必要になってくる。すなわち、自由な教育実践の創造者としての教師像をこそ、私たちは職場に教育の自由が失われつつある今日、何よりも必要にしているのである。また、そのためには、その成長過程からして、能力主義に親和的に生きてきた私たち教師が、能力主義的なものの見方から、どのように自由になるのか何よりも問われてくる。

第七の争点は、職場づくりのあり方をめぐる争点である。1990年代以降、職場に教員評価が持ち込まれて、教員間に、競争と自己責任の関係が作り出されたが、その結果、多忙化の問題も相まって、職場のなかから、子どもと教育実践をめぐって、自由闊達に話し合い、励まし合い、助け合う職場の同僚性、学び合い、成長し合う同僚性が失われてしまった。こうした職場の同僚性をどう奪還するかである。

第八の争点は、職員会議や職員の話し合いの位置づけをめぐる争点である。1990年代以降、校長のリーダーシップが強調され、これまで職場の意志決定機関であった職員会議が、諮問機関化され、さらには、補助機関にされてしまった。その結果、職員会議がほとんど開かれられないような状況が生み出されてきている。しかし、校長のリーダーシップの名の下、校長の管理強化に進むのではなく、職員会議における職場の全員の話し合いの重視が結局は教育実践の質を向上させ、学校全体の教育力を高めるという原則を改めて確認しておきたい。

なお、私たちは校長のリーダーシップ一般を否定するものではない。むしろ、職員会議でのどのような校長のリーダーシップを求めるのかをめぐる合意形成と力学のなかで、校長のリーダーシップは、創り出すべ

き課題なのである。

第九の争点は、保護者・地域住民の学校参加をめぐる争点である。1990年代以降、先にも指摘した、特色ある学校づくりの政策と密接に結びついて、東京の品川区に代表されるように、保護者の学校選択が進められてきた。しかし、このような保護者の学校選択は、学校と地域との結びつきと弱めるという負の作用も持っていて、近年では、学校選択を取りやめる地方自治体も生まれてきている。

そうした状況のなかで、最近では、コミュニティ・スクールの制度導入(2004年)や東京都の和田中学校の取り組みがきっかけで制度化された「学校支援地域本部」事業(2008年)などに見られるように、保護者や地域住民の何らかの「参画」を求める方向に政策が切り替わりつつある。新政権の「学校理事会」の政策もその延長線上にある。

問題は、保護者や地域住民の学校参加はいいとして、その学校参加が校長による支配の強化に結びつくのか、それとも保護者・市民だけでなく、子どもや教職員の自由の拡大に結びつくのかという点が最大の争点になっている。

第十の争点は、人事・予算・教育課程の自由をめぐる争点である。これまで日本の学校は、教育行政の権限が強く、人事・予算・教育課程に関する学校の自主的な権限は、ほとんどなかった。先に指摘した特色ある学校づくりや新しい学校制度の導入に伴ってだけ、これが部分的に認められるという構造になっていたのである。

しかし、このことが学校の独自性と創造性を育むことを困難にすると共に、学校の教育力を弱めることにつながってきた。だから、アメリカのチャータースクールやイギリスの学校理事会のように、こうした人事・予算・教育課程の自主的な権限を学校がどう取り戻すかである。

第十一の争点は、学校と地域の間をめぐらる争点である。これまでの学校と地域の間は、PTAに代表されるように、地域は学校の下請け機関という構造が一般的であった。近年注目されている、「学校支援地域本部」事業も、保護者や地域住民の自主性を調達しつつ、学校の都合にあったより強力なサポートを求めるものになる危険性もある。

そうではなくて、学校と地域の間は、学校による地域の下請け機関化より、もっと豊かな可能性を有している。それは、「地域がつくる学校」と「地域をつくる学校」の二重性である。学校と地域の双方が、それぞれの独自性を持ち、それを相互に尊重しつつ、学校と地域がそれぞれ相互の発展のために、自らの持てる潜勢力を十二分に発揮していくような、互恵的な関係を構築していくことが今まさに求められているのである。

5. 日本の学校の変化のなかで、生活指導の課題を考える

(1)立法・行政・司法の三権にわたる子どもの権利の拡充

それでは、このような日本の学校の変化のなかで、私たち生活指導教師は、これからどのような方向で生活指導実践を進めていけばいいのか。これから求められる生活指導教師の任務(ミッション)とは何か。既に、学校づくりをめぐる11の争点と対抗軸で、課題を基本的な支配と対抗というせめぎ合いの構図としては明らかにしているが、ここでは生活指導実践にかかわりの深い争点②から⑤の内容にかかわって、いくつか課題を指摘したい。

第一は、立法・行政・司法の三権にわたる子どもの権利を拡充していくことである。ゼロ・トレランス政策は、子どもにルールや法を守ることを要求するが、子どもを権利行使の主体ととらえ、彼ら／彼女らに「市民性」(シティズンシップ)を育てていく上では、立法権限を適切に行使できるように指導していくことが必要である。それは、国会議員に今日議員立法が求められるのと同じように、児童会・生徒会の執行部からの提案だけでなく、子どもたちの願いや要求に基づき、代議員や個人が新しい「政策」を発議し、提案していくことを促していくのである。すなわち、ボトムアップ型の立法権限である。また、それは、学校での生活だけでなく、教育課程や授業のことにもかかわっていくし、今日の貧困問題の広がりの中からは、学校の内での福祉にかかわる制度要求や提案も考えられるであろう。さらには、こうした参加の制度・システムの拡充と発展についての提案も当然含まれてくる。

また、行政権限にかかわっては、児童会・生徒会役員を教師の下請けにするのではなく、教師集団の合意のもとに、児童会・生徒会役員に権限を与え、参加を拡充していくのである。そのなかで、今日、そのなり手のなさが指摘される児童会・生徒会のなり手が広がっていくのではないか。

さらに、司法権限にかかわっては、ゼロ・トレランス政策のように、子どもたちを一時的な処分の対象にするのではなく、子どもたち自身が学校のなかでの司法の担い手になっていくことが大切ではないか。たとえば、学校のなかでのさまざまなトラブルや紛争を、子どもたちから選ばれた「紛争調停委員」が調停をはかるとか(たとえば、カナダのピース・メイカー¹¹⁾などの取り組みが参考になる)、アメリカで試みられている「少年法廷」(ティーン・コート¹²⁾)によるジャッジメントの取り組みなども興味深い。また、こうした取り組みを進めていく上で、日本でも近年進められている「法教育」の実践が基礎として重要になってくる。

(2)学校の内での福祉と学校の外での福祉をつなぐ

第二は、学校を教育を受ける場だけではなく、福祉の場としてもとらえるとともに、こうした学校内での

福祉と学校の外での福祉をつないでいくということである。それは、学校でのよりよい生活と学習を子どもがしていく上で必要な物質的な環境構成と心理的なケアの実現に向けて、学校の教師も、学校内の専門職である事務職員やスクールカウンセラーなどと共同しながら、取り組みを進めるとともに、他方で、家庭や地域などの学校外での子どものよりよい生活と学習をもしていくために、学校外の福祉の専門職と共同して、学校内外の福祉が相互的に発展していくように実践していくのである。この両者をつないでいく、いわば「間をつなぐ」福祉の専門職として、スクール・ソーシャルワーカー(SSW)¹³⁾があるが、その配置が未だ全国的に見れば部分的であることを考えるならば、生活指導教師を自認する私たちがその先頭に立つことが求められる。

(3)「地域生活指導運動」がはたすべきもの

—子どもの生存権を拡充・発展させる生活指導の役割—

学校の内での福祉と学校の外での福祉をつなぐと述べたが、しかし、現在子どもの生存権を保障するという視点から見たら、学校内外の教育と福祉の水準は、決して子どもの人権を保障するといえるものではない。だとするのであれば、生活そのものを変革し、それをより豊かに発展させることを目的にしている生活指導が、まず何よりも学校内外の教育と福祉をよりよいものにしていくことが求められる。

それは具体的には、まず第一に、子どもたちの教育と福祉の困難の実態を明らかにし、個々の政策において、対抗的政策や改善要求を突きつけていくということである。私たち生活指導教師は、教育実践において、最も困難な課題を抱えた子どもやその保護者とともに常に存在するのであるから、まず何よりも、その代弁者として、要求の組織者として、教育実践と教育運動にも関わっていくことが求められる。

第二に、このような教育と福祉の困難の実態とそれにもとづく個々の教育と福祉の政策を集約しつつ、労働組合や市民運動とも共同しつつ、新しい福祉国家型教育・福祉政策を私たちが作成、対置して闘うということである。これは、竹内常一氏が提唱している「地域生活指導運動」¹⁴⁾による教育政策づくりということもできるであろう。

このような取り組みを進めていく上で、労働組合の重要性を改めて確認しておきたい。周知の通り、現在労働組合の組織率は低下し続けており、職場の分会が成立しないところも少なくない。また、これからの10年経つと、現在労働組合のなかでも多数を占めている50代教師が退職して、労働組合そのものが崩壊の危機に陥る可能性もある。もしそのようなことがあると、職場・学校の自由や教育の自由をめぐる力関係が大きく変化して、私たちの教育実践の自由が守られなくな

ることも考えられる。だからこそ、現在都市部で大量採用がなされている若手教師の動向が鍵を握ってくる。私たち生活指導教師は、生活と権利の向上と教育研究の自由を統一する立場から、これまでも労働組合と密接な関係を切り結びながら取り組みを進めてきたが、これまで以上に、職場のなかで、若手教師の具体的な教育実践と関わらせながら、労働組合の重要性を考えて、労働組合の組織を守り、発展させていくことが大切になってくる。

と同時に、こうした労働組合との共同の重要性は、労働組合だけの利害を守るものであってはならず、市民的な利益を守り、発展させるものでなくてはならないことを強調しておきたい。

第三に、私たちの生活台である地域の地方自治体を、「防波堤」としての地方自治体にしていく取り組みを強めつつ、さらに、「小さくても輝く自治体」(高橋彦芳氏・元長野県栄村村長)といわれるように、分権の時代にふさわしい、「時代のフロンティア」としての地方自治体へと発展させていくのである。とりわけ、現在の分権政策が公共性の水準を切り下げる方向に進められているからこそ、子どもの教育と福祉の権利を発展させるという一致点で、行政や教育行政との共同を進めていくことが求められる。このような「実践的住民自治」を創り出していく取り組みのなかでこそ、私たちの学校の自由とその発展も本当の意味で確保されるのだ。また、こうした取り組みの延長線に、子どもだけでなく、すべての市民が主人公になれる「市民社会」を展望していくことが可能になってくる。

困難な状況は少なくないが、私たち生活指導教師が、最も困難な課題を抱えた子ども・保護者・市民の「立場性」に立ち、このような自由な「市民社会」への見通しをもって、子ども・保護者・市民とともに、取り組みを進めていくことが求められているのである。

注

- 1) 竹内常一著『日本の学校の行方』太郎次郎社、1993年参照。なお、竹内は、本書とともに、同著『いま、学校に何が問われているか』(明治図書、1992年)、『学校の条件』(青木書店、1994年)を、1990年代前半に精力的に探求した、学校づくりのあり方をまとめた、学校論3部作としている。
- 2) この時期の社会政策や教育政策の特質とその分析については、渡辺治編『現代日本社会論』(労働旬報社、1996年)をさしあたり参照されたい。
- 3) 小野田正利著『悲鳴を上げる学校—親の“イチャモン”から“結び合い”へ—』(旬報社、2006年)、同著『親はモンスターじゃない』(学事出版、2008年)などをさしあたり参照されたい。
- 4) 『教育と文化』59号(アドバンテージサーバー、2010年)は、「新政権と教育政策」を特集に組んでおり、参照されたい。なお、この雑誌は、日教組が設立した国民教育文化総合研究所の機関誌である。
- 5) 渡辺治「民主党政権の行方と教育」『教育』2010年7月号、国土社参照。

- 6) 喜多明人著『現代学校改革と子どもの参加の権利』早稲田大学叢書、2004年参照。
- 7) ジョー・ネイサン著、大沼安史訳『チャータースクール』一光社、1997年、鶴浦裕著『チャータースクール—アメリカ公教育における独立運動—』勁草書房2001年参照。
- 8) 筆者は、現在の学校づくりをめぐる対立を基本的には4極によるせめぎ合いとしてとらえている。船越他編『共同グループを育てる—今こそ集団づくり—』クリエイツかもがわ、2002年参照。
- 9) 浦野東洋一著『開かれた学校づくり』（同時代社、2003年）、宮下・草川・濱田・浦野著『参加と共同の学校づくり—「開かれた学校づくり」と授業改革の取り組み—』（草土文化、2008年）等を参照されたい。
- 10) パウロ・フレイレ著『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年参照。
- 11) 心理科学研究会編『平和を創る心理学』ナカニシヤ出版、2001年参照。
- 12) 山口直也著『ティーンコート』現代人文社、1999年、横江公美著『判断力はどうすれば身につくのか』PHP研究所、2004年、渡邊真著『「法教育」の理論と実践』三恵社、2008年参照。
- 13) 山下英三郎他著『スクールソーシャルワーカー論—歴史・理論・実践—』スクールソーシャルワーカー協会、2008年、日本学校ソーシャルワーク学会編『スクールソーシャルワーカー養成テキスト』中央法規出版、2008年参照。
- 14) 全生研常任委員会編『地域のなかの生活指導運動』（明治図書、1988年）のなかで、竹内常一氏が提起した概念。そのもとには、『新版学級集団づくり入門 小学校編』（明治図書、1991年）にまとめられた、竹内氏の「生活と学習の共同化」の概念がある。