

高校に公共圏を立ち上げる試み

A practice trying to found a “public sphere” in high school

越野 章史
KOSHINO Shoji
(和歌山大学教育学部)

三木 啓司
MIKI Keiji
(和歌山大学大学院教育学研究科院生)

今日の日本の高校教育において、「学ぶ意味の希薄化」、生徒指導面における「厳罰主義・管理主義化」の傾向が見られるなか、生徒を中心として、学校に関心をもつ全ての人に参加でき、学校での学習や生活に関わる事柄についてコミュニケーションを行い、合意をめざす「場」が必要とされている。本稿は和歌山の県立高校においてそうした「場」を創出しようとした試みの報告である。

キーワード：公立高校、学ぶ意味、厳罰主義、校則・生徒心得、生徒参加、公共圏

1. 高等学校を取り巻く現状

1-1. 高等学校における「学ぶ意味」の希薄化

日本の高等学校進学率は、周知のように、1970年代には90%を超え、以来現在に至るまで90%台後半を維持し続けている。このこと自体にはもちろん、後期中等教育における教育機会の拡大という点で肯定的に評価すべき側面があるが、他面においてこのような現象が様々な「新しい」教育問題を生じさせていることもつとに指摘されている。

2006年度の「学校基本調査」によれば、同年3月に高等学校を卒業した者の高等教育への進学率は49.3%である¹⁾が、他方、2006年度高等学校第3学年で見ると、普通科に通う生徒数は全生徒数のおよそ73%を占めている²⁾。仮に全ての高等教育進学者が普通科卒業生であるという極端な仮定をしたとしても、約23.7% (実数では27万5千人) の生徒が、普通科卒業であるにもかかわらず高等教育には進学しなかったことになる。

このように述べたからといって、筆者らは日本の高校教育が普通科に偏重していると主張したいのではない。高校卒業時における進路の分化を前提したとしても、標準的には15歳から18歳という時期に、特定の職業に分化しない共通の教育を多くの青年が受けていることには重要な一さしあたり、市民教育としての一意義があると考えられる。しかし、現実には受験競争を背景として「学校の勉強=受験のための準備」という認識が一般的である中、特に普通科の、学業成績が中位以下の層において、高等教育への進学を希望しない・あるいは何らかの事情によってあきらめた生徒たちに

とって、教育内容の自らにとってのレリヴァンス (妥当性・適合性・関連性) が実感できないという現象が生じるおそれはあるだろう。

こうした「学ぶ意味」の希薄化ともいえるべき事態に、今日既に多くの高校が直面しているのではないか。少なくとも筆者らの周囲にいる高校教師たちは、その多くが普通科のいわゆる「困難校」から中間程度の学校での教育経験を通じて、こうした事態を実感しているようである。もちろん、教師たちはただ手をこまねいているのではなく、生徒にとって「わかる授業」「おもしろい授業」を日々模索し、研鑽を積み、すぐれた実践を蓄積している。しかしそうした教師の努力も、教室で教師と向かい合う生徒の側に、「学校」や「勉強」に対する希望や期待といったものが全くもたれていないならば、一方通行に終わってしまうかも知れない。高校教育の生徒たちにとってのレリヴァンスを再建—あるいは創造—するためには、生徒自身が自らの「学ぶ意味」を模索し、そこから「学びたい」中身について発言し、学校にその思いを伝えていく必要があるのではないだろうか。

1-2. 生徒指導における厳罰主義化・管理強化

2006年末、教育基本法が改定された。新法はその第6条において、「教育を受ける者が、学校生活を営む上で必要な規律を重んずる」ことを規定している。こうした規定は、改定に先立つ中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」³⁾ (2003年3月) において「青少年

が…規範意識や道徳心、自律心を低下させている。いじめ、不登校、中途退学、学級崩壊などの深刻な問題が依然として存在しており、青少年による凶悪犯罪の増加も懸念されている」⁴⁾との認識に基づいて、「子どもが学習する際には、規律を守り、真摯に学習に取り組むことが重要」⁵⁾としたことを受けたものである。また、中教審だけではなく、2006年に安倍内閣のもとで組織された教育再生会議も、「いじめ」の背景として「規範意識の低下」があることを指摘し、それに対する「毅然とした対応」を求める答申を発表した⁶⁾。

こうした動向を受け、文部科学省は2007年2月、「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」⁷⁾とする通知を行った。そこでは「問題行動が実際に起こったときには…出席停止や懲戒等の措置も含め、毅然とした対応」を行うことが指示され、同時に、学校教育法第11条で禁止されている「体罰」についても、「個々の懲戒が体罰に当たるか否かは…懲戒を受けた児童生徒や保護者の主観的な言動により判断されるのではなく…」 「児童生徒に対する有形力（目に見える物理的な力：原文ママ）の行使により行われた懲戒は、その一切が体罰として許されないというものではなく…」といったように、現行法のもとで出来る限り「体罰」の概念を狭く限定し、懲戒を行いやすくする方向を明らかに示している。

こうした方向性を筆者らは学校教育における厳罰主義化と捉えるが、その背後には、上述した中教審答申に見られるように、青少年の「規範意識」が低下し、さらには「凶悪犯罪の増加」にまで至っていると認めることができると考えてよいだろう。しかし、そもそも青少年による「凶悪犯罪の増加」そのものがマスメディアによって作り出された虚像とするデータ・主張も存在しており⁸⁾、その点からして既に慎重な判断が必要である。また、仮に「規範意識の低下」が事実であったとしても、厳罰主義化が有効な対処であるという判断には疑問がある。1970年代後半から80年代にかけて、いわゆる「校内暴力」等の増加を受け、管理主義的な生徒指導が強化されたが、そうした対処の在り方がかえって、教師から見えないところでの逸脱行動としてのいじめの増加を助長したとする説もある⁹⁾。また、80年代当時の、生徒の生活の細部にわたる規定をもった「校則」「生徒心得」に対しては、文部省（当時）自らが「見直し」の提言を行ったものでもある¹⁰⁾。「毅然とした」生徒指導が、1990年神戸高塚高校における「校門圧死事件」の背景にあったことも忘れてはならないだろう。

教育政策が、巷間に蔓延する「若者の規範意識の低下」「凶悪化」といった、信憑性の定かでない言説を背景としつつ、厳罰化・管理強化の方向を向くなか、和歌山県内の普通科「困難」校においても、近年、生徒指導の強化が進んでいるように見受けられる。「帰

宅指導」の名で、服装や頭髪に関する規定を守らない生徒を朝校門でチェックし、直ちに帰宅するよう指導、服装・頭髪の問題点を直して来るまでは登校を認めないとする方針を近年採用した高校が複数ある。こうした方針は、政策動向を直接に反映したものというよりは、政策と共通する背景的な「気分」によってもたらされたものと思われるが、学校規範が生徒たちによって軽視されているとすれば、それは前節で述べた「学ぶ意味の希薄化」が背景になっているとも考えられるし、規則や指導の内容が生徒たちの規範意識とどのように齟齬を来しているのかが改めて十分に検討されなければならないだろう。その際特に、生徒たちの規範意識の側には（特に子ども・青年の人権・権利という観点から見た場合）、仮に既存の学校規範とは齟齬を来すとしても、正当な主張は全く存在しないのか、検討されるべき余地は十分にあると考える。

こうした観点からも、今日の高校において、生徒自らの発言を位置づけることには大きな意義があるだろう。既存の「規範」から「逸脱」することで不満を表明するだけでなく、そこにどのような主張があるのか、生徒自らが思考し言語化すること、それらを教師の側の主張や、保護者・地域住民の価値観とも摺り合わせながら、両者が納得できる新しい学校規範を形成していくこと、そうした実践を行いうる「場」が、求められているのではないだろうか。

1-3. 学校の「特色づくり」がもたらすもの

和歌山県の県立高等学校は、2003年度に従来の学区を廃止し、全県1区の大学区制を採用した。和歌山県は交通機関が相対的に発達していないこともあり、従前、高校進学者は「地元の学校」を選ぶ傾向が強かったが、1学区化により徐々に、高校受験時の「学力」をより強く意識した学校選択がなされるようになっていくという¹¹⁾。また、2004年4月には私立校との競合を意識した県立中高一貫校が新設され、2008年度までに県内に5校の県立中高一貫校が次々に設置されている。これらはいずれも、受験時の学力において従来「トップクラス」とされてきた高校に併設されたものであり、小学校段階で成績が良好な、かつ親の教育意識が「高い」層を、中学段階から特定県立校に「囲い込む」性格のものである。

こうした政策動向を県教育委員会は、全国的に推進されつつある「公立高等学校における特色ある学校づくり」の文脈に位置づけて説明している¹²⁾。しかし、従来和歌山における県立高等学校は、地元地域と密接な関係をもち、地域にとっても高校の存在は不可欠であり、学校が存在することで地域の活性化に一役を買っていただいた。そうした地域との関係において学校の「特色」は学校ごと、地域ごとに成立していたとも言える。大学区化により、進学者が地域の高校を選ばな

くなると、当然のことながら学校と地域との関係は希薄化することになる。また、従来以上に学校間の差は入学時の「学力」の差となり、学校の「特色」というよりは「序列」と呼ぶべき、単一の尺度で格差化された、無個性な学校になってしまうのではないか。中学校時に学校行事や特別活動などの中心を担った生徒たちも、特定の学校に偏った進学をする可能性がある。

こうした制度改革を学校側から見れば、学校はこれまで以上に受験生に「選ばれる」ものとなったとも言える。そこから確かに、生徒数を確保するため、学校はこれまで以上にその「特色」を意識的にアピールせざるを得なくなっている。しかしそのことと裏腹に、従来和歌山の県立高校がある程度もっていた地域性と学力面での幅の広さが縮減されるのであれば、現状は、半ば自生的に存在していた「特色」をわざわざ打ち消して、あたらしく「特色づくり」をしなければならぬという皮肉な状況であると言わざるを得ない。

もちろん筆者らは、学校が「特色」をもとうとすること自体を否定するものではない。しかしそれは、現にその学校に在籍する生徒たちが、日々の学びや自主的な活動のなかで醸し出すものであってこそ、単なる受験学力の高低を超えて、魅力ある学校にふさわしい「特色」となるものと考えてるのである。

1-4. 「開かれた学校づくり」の諸制度

2000年1月の学校教育法施行規則の改正により、地域住民の学校運営への参画の仕組みを制度的に位置付けるものとして学校評議員制度が導入され、また2004年から、新しい公立学校運営の仕組みとして学校運営協議会制度が導入され、現在学校では「開かれた学校づくり」を目的に、さまざまな活動が行われている。それは、閉鎖的であった学校を省み、学校を外部的に「開く」ことで①保護者や地域の意向の把握・反映、②保護者や地域からの協力、③学校としての説明責任を果たすこと¹³⁾が目的としてある。

しかし、特に高等学校について考える場合、学校運営に教職員以外の関係者の意向を反映させるというなら、まず生徒自身の意見・意向にしかるべき重点が置かれるべきではないか。

こうした意識は近年、政策外では徐々に広がりつつあると言ってよいだろう。高校生が学校づくりに参加した事例として、「三者協議会」¹⁴⁾の取り組みをあげることができる。長野県辰野高校、香川県志度高校などの取り組みが有名であるが、和歌山県内でも、県立神島、笠田、粉河、大成（現海南）、和歌山東などの各高校¹⁵⁾で、同様の取り組みが行われている。いずれも、教師と学校評議員（あるいは保護者等）の2者で学校の運営方針を決定するのではなく、生徒・教師・保護者等の3者で話し合いを行い、決定していくというスタイルをとっているところで共通している。国が

導入した学校評議員制度や学校運営協議会制度との違いを、浦野東洋一は次のように整理している。

- ① 子どもが参加し、子どもが中心に据えられてること
- ② 教職員、子ども、保護者、住民は、それぞれ立場や役割は違うが、原理的には人間として対等平等であると認識され、そのような雰囲気では協議会やフォーラムが運営されていること¹⁶⁾

このように、学校運営に関わる話し合いの場に生徒も参加することは、生徒の権利を尊重する上でも重要なことであり、浦野はそれを、「憲法、国際教育法規範にも合致し、教育条例にもなっている¹⁷⁾」としている。たしかに、三者協議会への生徒参加を通じて、学校運営に生徒自身の意見を反映させることは、憲法¹⁸⁾や子どもの権利条約¹⁹⁾からみても正当であるといえよう。

しかし、実際の三者協議会の様子を見てみると、必ずしも生徒や保護者の意見が十全に反映されているとは言えないような事例も散見される。たとえば志度高校²⁰⁾では、「学校に携帯電話を持つことの許可」を求める生徒の要望から協議会を開いたが、「校則が守られていない現状」を教師が指摘し、結果として生徒の要望は一旦却下され、規則改定の条件として現行の校則を遵守することが生徒に要求されることとなった。それに合意した生徒会は、結果的に、全校生徒に対して現行の校則を遵守するよう呼びかけることとなる。

このような事例は、三者協議会という仕組み自体の限界というよりは、そこに関わる教師や生徒たちの「合意形成」に関する認識の違いや、主に生徒側の判断の未熟さ、討議能力の低さによるところが大きいように思う。自らの意見や要求を主張し、相手のそれとぶつからせながら合意を形成することは、そう容易なことではない。十分な主張・弁論の能力が生徒側には必要であるし、「合意形成」の場を「戦略的行為」²¹⁾の場—例えば生徒会を通じて規則を遵守させるという「言質」をとる場—にしないという教師・保護者側の配慮も不可欠である。

前節までで検討してきた、今日の高校教育が置かれている現状を踏まえるならば、三者協議会のような取り組みはきわめて重要なものである。生徒自らが学校運営に関与し、自らの意見、要求を練り上げながらそれを学校に関わる大人にぶつけていくことは、ひとり生徒の権利実現のためだけでなく、高校という場の内実を、学習面でも生徒指導面でも再建していく上で不可欠のプロセスであると考えられる。しかし、そうした場が三者協議会のみに限られるならば、そこが教師・保護者・生徒の利害の対立の場であり、かつ、一定の「決

定]を行うことを強いられるという不可避の性格から、それぞれが自らの「利害」を貫徹させようとする「戦略的行為」の場になってしまう危険が伴う。その場合、相対的に討議の経験や資源に乏しい（場合が多い）生徒の側が、十分に自らの要求を主張・貫徹できず、教師もしくは保護者によって「操作」されてしまう危険も大きい。一定期間の内に「決定」を行わなければならないという性格からは、十分な利害の調整を経ないままの「妥協」や「多数決」による強引な決定が行われる危惧も否定できないし、そのような決定が「三者協議会で決まった」という事実により形式的な正当性を強くもってしまうおそれもある。

筆者らは、三者協議会の意義とその限界を上のように捉えた上で、それを外部から補完し限界を補う、別の「場」が必要ではないかと考える。次章ではそうした「場」を、高校における〈公共圏〉と位置づけ、論じたい。

2. 学校と〈公共圏〉

2-1. 自らルールをつくるための、開かれた合意形成の場

新教育基本法やそれを受けた学校教育法、新学習指導要領において、「公共の精神」の涵養が教育の目標として求められているが、「公共」という概念は多義的であり、どのような意味で「公共の精神」の涵養が学校教育の目標となるべきなのかについては、検討の余地がある。

たとえば、齋藤純一はその著書の中で「公共性」という言葉の一般的な語義として、次の3つを示している²²⁾。

- ①国家に関係する公的なもの (official)
- ②特定の誰かにではなく、すべての人びとに関係する共通のもの (common)
- ③誰に対しても開かれている (open)

こうした一般的語義に加えて（かつそれらの語義を引き継ぎながら）、合意形成を志向する開かれた言論の空間を〈公共圏〉とし、そうした場でなされた合意を公共性をもつものとみなす用法がある。いうまでもなくこの用法はJ.ハーバーマスの『公共性の構造転換』に端を発したものであり、齋藤の著書もこうした意味での「公共性」をめぐるものである。

さて、こうした複数の「公共」の意味のうち、学校教育の目標として掲げられている「公共の精神」はなにを指しているのであろうか。また、なにを指すべきであろうか。国家の教育政策がこの間の法改定や政策文書の中で強調する「公共の精神」の意味内容については、詳細な検討は別稿を期すが、たとえば、新学習指導要領・小学校編「道徳」において「社会のきまりを守り、公德心をもつ」と言いかえられているように、

既存の「ルール」または「マナー」を遵守することが、「公共の精神」を身につけることと捉えられている感がある。もちろん、「公」を「滅私奉公」の「公」と捉え、国家への忠誠や献身を促すことは問題外であるが、単に現存する「ルール」等を守ることを教えることは、教育目標として十分であろうか。

今日の私たちの社会が、全ての「国民」²³⁾を法形成の主体—主権者—とする社会である以上、子ども・青年の社会化の過程で、「ルール」を遵守するだけでなく、「ルール」を自ら形成する経験と、それに伴う学習が不可欠であると考え。既存のルールを批判的に吟味することなく、ただ遵守するだけの者が社会のなかの一定数を占めるならば、民主主義はその機能を停止するであろう。少なくとも、同世代の一定数以上の者がそこを「最終学歴」とする高校までにおいて（高校が「義務教育」でない以上、本来は中学までで、ということになるが）、自らが関与するものとしての「ルール」形成の経験は、教育上不可欠である。したがって、学校教育において追求されるべき「公共の精神」とは、「既存のルールの批判的吟味」と、それに立脚した「討議と合意形成」、そして「新しいルールの形成」のプロセスを含むものであるべきだろう。以上を教育における公共性の内容的条件と考える。

他方、すべての人に開かれているという意味で考えると、「公共」という概念は「ある空間に参加するにあたって排除されない」という意味をもつ。ここでもまた、「公共性」は単に「既存のルールの遵守」とは同一視し得ない概念である。なぜなら、既存のルールを守ることで初めて排除を受けないような空間は、そのルールを是認することができない者にとっては閉鎖的＝非公共的な空間だからである。参加者にさまざまな考えや差異があることを前提とし、価値が複数であることを認め、その上で共通のルールのための合意を志向する場が、〈公共圏〉である。このような非排除の原則を公共性の形式的条件とする。

2-2. 学校に関心を持つすべての人の要求を認め、調節していく場

学校における〈公共圏〉とは何か、上の定義を元に考察していこう。まず、「学校に関心を持つ」と思われる人々を挙げるならば、生徒、教師、保護者がいる。実際に、生徒と教師は日々学校に関わっており、保護者も「わが子」の教育をめぐる事柄には当然関心をもつだろう。しかし、学校をめぐる〈公共圏〉に参加する者はこれだけで十分だろうか。たとえば、前章で述べたように、学校はその存在する地域にとっても大きな意味をもつ機関である。その地域で暮らす人々にとっては、自らの「母校」であったり、将来の「わが子」の教育の場であるかもしれず、また、学校がある

ことが地域の文化・経済活動に一定の影響を与える、といった事態もあるだろう。さらに広く言えば、単に市民としての立場から、教育のあり方に関心を寄せる人々も当然に存在する。こうした人々の全てに可能的に開かれた場であって、初めて〈公共圏〉と呼ぶことができよう。この点で、「開かれた学校」に関わる制度のうち、教委の任命や管理職の委嘱に基いてメンバーが固定される「学校運営協議会」や「学校評議員」制度は不十分である。また、三者協議会についても、三者が「生徒・教師・保護者」に限定されている場合、他校生徒や、卒業生や中退生、保護者ではない地域住民、一般市民の参加が制限されているという限界をもつ場合が多いと思われる。こうした諸制度には一定のメンバーシップに限定せざるを得ないそれぞれの理由があるとは思いますが²⁴⁾、これらとは別に、学校に関心をもつすべての人が可能的に参加できる場があってよいのではないか。そのような場におけるコミュニケーションを通じて、生徒は、個人主義的な幸福追求に傾きがちな保護者の思いとも、学校運営の当事者でもある教師の思いとも異なった角度から、自らに（も）寄せられている期待や要求に接することができるであろう。

しかしながら、こうした「開かれたメンバーシップ」と、前節で述べた内容的条件、即ち、生徒にとって合意形成の経験の場となるという条件とはどのように関係するだろうか。学校に関心をもつ多様な人々の多様な意見が容赦なしに行き交う場であっては、討議の経験や技術において相対的に未熟な生徒はともすれば発言の機会を奪われかねないし、さらには前述したように「戦略的行為」の対象とされるケースも生じるだろう。

ここでは一方で生徒の側に、日常の学習や自治・自主的活動のなかで、「開かれた」場において自ら意見を主張し得るだけの力と自信が形成されていることが望ましいが、他方で、他の参加者の側に、「生徒を中心に据える」という合意があらかじめ共有されていることも必要であるように思う。市民社会における〈公共圏〉と、学校という場における〈公共圏〉との違いと言えばそうであるが、市民社会における〈公共圏〉もまた、社会的発言力の相対的に弱い層を排除しないことが条件であることを考えれば、本質的な差異であるとは言えないだろう。

2-3. 多数決による決定ではなく、言語的コミュニケーションによる合意を志向する

ハーバーマスの概念としての〈公共圏〉—本稿の表現では、市民社会における〈公共圏〉—は、国家権力の作動を批判する場であると同時に、権力の作動に正統性を付与する場でもある。〈公共圏〉における合意—公論—に基づいてのみ、権力は正当に作動し得るの

である。そうであるとすれば〈公共圏〉には、何らかの「決定」の権能が付与される局面がなければならない。他方で、〈公共圏〉が純粹に合意形成を志向する場であるとすれば、期限を切られての「決定」の責務は、本質的にその阻害要因となりうる。「決定」を行うことを前提にすれば、多数決による暫定的な決定がやむを得ず選択される場面が避けられないが、それは（一時的なものとは言え）合意形成の断念という意味をももつからである。それどころか、多数決による決定が前提となってしまうと、発言の影響力が強いものの意志が通り、本来切実に発言の機会を求めているはずの、相対的に社会への影響力を弱くしかもち得ない人々の意志が通らない状況が生まれかねない。現在の日本の学校においては、残念ながら、生徒がそうした立場にいることは否めないだろう。

筆者らの解釈では、ハーバーマスは『公共性の構造転換』において、こうしたジレンマを、〈公共圏〉という概念をやや広く用いることによって回避しているように思われる。例えば同書では歴史的モデルとして、18世紀ヨーロッパにおける市民有志の「読書サロン」を「文芸的公共性」と位置づけることから、議会を「制度化された公共性」と表現するところまで、社会に存在する複数の組織を、いわば〈公共圏〉のグラデーションとして描いていると読めるのである²⁵⁾。そのグラデーションのなかに、決定を行うことを所与とせず、合意志向的なコミュニケーションを通じて「公論」を形成する部分と、その「公論」に基礎を置きながら、主として決定を行うことを権能／責務とする部分とが、いずれも〈公共圏〉の異なったアスペクトとして存在している。

このように考えるならば、学校においては、三者協議会が一戦略的行為に汚染されていないことを条件として「決定」を行う〈公共圏〉の機能を果たすものと捉えることができるだろう。他方で、その前提となるような、「決定」の責務に拘束されずに、自由なコミュニケーションと合意形成を追求できる場が必要であることも示唆されるのではないだろうか。もとより、日常的な生徒同士の、あるいは生徒と教師のコミュニケーションも、全くそうした機能を果たさないわけではないだろう。しかし、やはりそれらは学校内に閉じた場であるし、学校のあり方や既存のルールのは是非が意識的に論じ合われる場でもない。

筆者らは、ここまで述べてきたような問題意識と概念の整理に基づき、和歌山県立粉河高校と和歌山大学との提携事業「学びの郷—Kokô塾」の取り組みに、教育に関するワーキンググループのメンバーとして参加してきた。今日の日本の高校において、「決定」の責務をとまわず、生徒の意見表明を中心に据え、かつ可能的には学校に関心をもつ全ての人に開かれた、コミュニケーションと合意形成の場を立ち上げること

ができないか、との関心からである。その取り組みの経緯と詳細について、次章で詳述する。

3. 高校に〈公共圏〉を立ち上げる試み —WG「学校を変えよう」の取り組み—

3-1. Kokô塾とは

Kokô塾とは、和歌山県立粉河高校と和歌山大学が協力しておこなう高大連携の取り組みに一般市民参加者を加え、学社融合を軸とした年齢・業種・分野を越えた人々の交流による、参加者の主体的な学びを追求する活動である。この活動は、2002年度より試験的に実施され、2003年度から本格実施され今年度で7年目を迎える。Kokô塾が始まった経緯は、当時粉河高校校長であった山口裕市氏（現和歌山県教育長）が、和歌山大学生涯学習教育研究センター助教授（現教授）堀内秀雄氏に相談を持ちかけたのが始まりである。

山口が校長として粉河高校に着任した当時、粉河高校は生徒の喫煙が常習化しており、地域からの信頼も低く、高校進学を意識した中学生からは忌避される学校であったという。学ぶ意義を見いだせず、逸脱行為に走る生徒たちの状況を踏まえ、山口は粉河高校の状況を改善すべく、新たな学びの場の形成をめざした。こうした山口の考えの背景には、厳しい指導と管理で押さえつけるのでは、新たな問題が派生的に生じるといった認識があったという²⁶⁾。

こうした経緯で始まったKokô塾であるが、そこでの学びは「参加者による参加者のための主体的な学び」を目的としている。その学びのスタイルは、「参加体験型学習であるワーキング・グループ（以下、WG）方式²⁷⁾」をとっており、参加者の興味や関心に応じた内容で活動している。2007年度のKokô塾は、5つのWG（門前町の活性化・福祉と町づくり・情報・環境・教育）で行われた。ここでは、その中のひとつであり、筆者らが関わった教育に関するWG「学校を変えよう」について考察していきたい。

3-2. WG「学校を変えよう」2007年度の活動

活動の目的

WG「学校を変えよう」は、2006年度のKokô塾に新設された教育WG「教師の卵」を母体として活動を開始した。WG「教師の卵」では、参加する高校生（当初、将来の職業として教職に興味をもつ生徒を対象としたためにこのWG名となった）を中心に粉河高校の教師へのインタビューと生徒へのアンケートを行い、それぞれが日々の学校生活において何を考えているのかを調査した²⁸⁾。2006年度の活動では生徒と教師の意見の違いについて考察がなされたが、反省として、「自分たちが発見したことをもっと多くの人に知ってもらいたい」、「もっと外部に発信できるものがほしい」

との意見が高校生の中から出された。こうした意見を踏まえ、参加者を教職志望者に限らず、よりアクティブな活動をめざすこととして、2007年度はWG名を「学校を変えよう」へと変更し、以下の3点を目標として活動してきた。

- ① 学校に関する日常の疑問を発見に変える
- ② 地域の方々に高校生が何を考えているのかを理解してもらう
- ③ 自分たちができることを発見し、それを外部に発信していく²⁹⁾

「教育」というテーマは非常に漠然としたものであり、人によって具体的にイメージするものは異なる。そうした意見の相違を踏まえ、このWGでは高校生を主役と位置づけて「学校」というテーマに絞り、日々感じる疑問から「教育」について考えることで、立場も意見も違う参加者が意見交流することをめざした。その結果として、参加者が「学校」を捉え直し、意見交流によって生まれた新たな意見を一つの到達点として、外部に発信していくことが、このWGの目指すところであった。では、具体的な活動について言及したい。

2007年度のWG「学校を変えよう」の活動は、公開講座4回、実行委員会10回、新聞づくり2回であった。公開講座は誰にでも開かれているものであり、毎回テーマを決めて討論形式ですすめ、参加者同士の意見交流を行うものであった。一方、実行委員会の中核的に関わってくれた高校生、大学生、大学院生、高校教員、大学教員で行われ、公開講座の企画、運営を行った。また、新聞づくりはWGの活動を新聞にまとめて発行することで、多くの生徒に知ってもらうことを目的として行われた。

では、4回の公開講座の概略を説明したい。

—第1回 『何のために「勉強」するの?』—

高校生の「親はなぜ勉強しろと言うのか」、「大人はなぜ勉強しないのか」といった疑問をもとに、勉強することの意義や「勉強はいい高校、いい大学に入るためなのか」といったことをテーマとし、意見交流を行った。

—第2回 「〈校則〉大研究」—

第1回講座が討論形式に偏っていたため、第2回講座は高校生が粉河高校の校則と近隣の高校の校則について調べ、発表し、大学生が80年代の校則、フランスの校則、生徒の手で校則を作った学校の例などを学習・報告し、それをもとに粉河高校の校則と比較し、自分たちの学校について相対化した。

—第3回 「〈校則〉について、マジで考えてみた」—

参加者が高校生するとき（高校生は現在）授業でいやだったこと、学校生活でいやだったこと等を出し合い、子どもの権利条約に記されている諸権利について知ること、嫌なことは権利として退けることができることを知る。

—第4回 「権利からモデル校則づくりへ」—

筆者らと中心となった一部の高校生らの計画では、年度内にモデル校則づくりを目指しており、第4回講座でモデル校則を完成させる予定であったが、第3回公開講座終了後に参加者から企画・運営がやや強引であるとの批判的な意見が出されたため、モデル校則の作成を急がず、「どのような学校にしたいか」をテーマとしたフリー・ディスカッションを行うこととなった。

・筆者らの意図—〈公共圏〉として—

WGの名前のように、「学校を変える」ことをテーマとし、WGに関わりを持つ人たちで考えてきた。テーマを「学校を変えよう」とした背景には、学区の撤廃により各学校が生徒集めのために「特色づくり」を始めたことが背景にある。しかし現実には、新たに「特色」を作ろうと必死になることでより多忙化を招く危険がある。教師がいかに生徒を集められるかに時間を割きすぎてしまうあまり、かえって現在高校に通う生徒たちと向き合う機会を失ってしまっていないだろうか。また生徒にとっても、多忙化する教師を目の当たりにし、ゆっくり話をする機会を失ってはいないだろうか。すれ違いが起きている両者をつなぐため、それぞれが思いを話すことができる場をつくり、さらに地域と大学を巻き込んで対話をする、それがこのWGの基本姿勢であった。

1年を通して校則や権利について考えてきたが、参加者にとっては知的好奇心を満たすものであったといえよう。実際に、年間を通して参加した高校生の感想を挙げると、

「今まで学校について深く考えたことがなかったので、いろいろなことが新鮮でした³⁰⁾」と学ぶ楽しさを感じる生徒もいれば、

「校則について先生や地域の人を交えての討論なんか滅多にできることではないので貴重な経験をしたと思う³¹⁾」というように、日頃対話をする機会がない人たちの交流に意義を見いだすものもいた。テーマは参加者が対等な立場で対話をする題材であり、高校生も教師も地域住民も、それぞれが持っている意見をぶつける場としてこのWGは存在したのである。また、高校生も教師の思惑に沿った発言をするのではなく自由に発言できたのは、学校外からの参加者もいる開かれた場であったために、日常の教師—生徒関係が相対

化され、参加者のより自由な発言が可能となったためだといえる。

3-3. 参加者は何を得たのか

参加者が何を考えてWGに参加し、1年間の活動を通して何を学んだのかについて、インタビュー³²⁾をもとに考察したい。

I：なぜこのWGに参加しましたか。

S1：このWGが「学校を変えよう」という名前で、自分学校が嫌いだったんで、学校を変えるって感じなんだったら、自分の嫌いな学校を少しでも変えられることができるのかななんて思ってやったのがきっかけです。

I：参加して、学校に抱いていた良くないイメージは変わりましたか。

S1：あんまり変わっていないか。でも、少しは良くなった。

I：どの辺が？

S1：ちょっとずつですが、学校のいろんなことに参加するようになりました。

I：例えば文化祭とか？

S1：はい。

I：この1年間活動して、自分の中で変わったことはありましたか。

S1：最初自分が思っていたほど、学校ってひどくないんだなと思いました。学校も嫌いだったんですけど、特に先生が嫌いだったんですよ。

I：なぜ、先生が嫌いなのか？

S1：なんか、小学校のときから先生があんま好きじゃなかったんで、なんか区別したり。…比べるとか、そういう区別というか、差別が激しいんです。

I：人前で話すとかは？

S1：全然話すことができませんでしたけど、結構話せるようになりました。

I：WGに参加した理由は？

S2：初めの合同ワークで、全部の発表を聞いて、なんか一番自分に合ってるのかなと思ったのと、教師について考えるってテーマでしたっけ？なんかそういうので、興味が出たかなみたいな、ってな感じで教育を選んでいったんですけど。

I：自分に合ってるということをもう少し詳しく話してください。

S2：…自分結構、小学校のときから先生に教師向いてるって言われてたんですよ。それで、意識してた部分もあったし、ちょっと行ってみようかなと。

I：参加して、教師になればいいという意見に対して思うことは。

S2：教師やめとこと思った。教師より違う方向に進も

うかなど。

I：参加していて学んだことはありましたか？

S2：いろいろ学びました。去年（2007年度）の活動とかは特に、自分進路ずっと考えてたんですけど、方向性を考えるのにいろいろ参考になったというか、すごい自分の中でなんか進路とか勉強についてもうちょっと、いつも改めて考えさせられていた。ちょっと、自分のなんか向いてるといふか、そういうのはちょっとわかってきたかな。

I：差し支えがなければ、教えてもらえますか。

S2：法律とかにも興味を持ったんです。

I：活動を通じて得られることはありましたか？

S2：しゃべれるようになりました。部活とかでも部長やってるんですけど、そこでも重なることがあって、すごいこの1年間は勉強になりました。

I：WGに参加した理由は何ですか。

S3：最初打倒先生やってん。なんか文化祭やってて、1年生が模擬店できやんようになって、それでなんなよって話になって、そんで打倒先生じゃってノリになってたと思う。

I：なぜ、先生を打倒したかったの？

S3：理不尽な感じのイメージがあったから。そんで、KTM²³⁾ やってて、先生の威厳が強すぎるから、それに対抗できるような知識を持ちたかった、弱点を見つけないかと思っただし。

I：このWGに参加してて、先生を打倒できるような力はついた？

S3：力が付いたと言えづきましたよ。

I：今も先生は打倒したい？

S3：いや、…ないと言ったらあれですけど、今はそんな、そこまで…また別のことするべきやなと思いますし。

I：それはこの活動でそう感じたの？

S3：これでもそうですし、なんせ、これきっかけやと思うんですけど、こういうのが楽しいなと思えたのは、ここで思ったから、それで視野広げていったわけやし。

I：何が楽しかった？

S3：最初はアンケートおもしろかったですよね。

I：去年の活動はどうだった？

S3：逆に、おれも学ぶ部分があったけど、自分の意識としてはなんか、（話し合いを）導いていきたいな。今までは、大学生の方々が引っ張ってってくれたわけやけど、こっち（高校生）が引っ張っていけるような形にしたいなと思って。なんか、そういう、意見を言いすぎずに、なんか導く感じの発言をしたくなって心がけたかな。去年の活動では。そういう考え方も必要かなって思って、自分なりに考えてやってた気がします。

以上のように、活動に参加する生徒の中には、人前で話すことに抵抗を持っていた生徒も多く、1年の活動を経て話すことへの抵抗が軽減された生徒もいる。これは、WGが参加者の自由な発言を認める場であり、他者に意見を伝え「合意形成」を試みた成果とも捉えることができる。また、WGでの学びが自己の問いや考えを深化させる契機となったものもあり、S1のように、教師への不信が軽減したというケースや、S2のように自分の興味を発見することで、主体的に学ぶ姿勢を身につけ始めたものもある。そして、S3は、自分の意見を持ち、それを他者に投げかけることに必死になっていたが、1年を通して活動に参加することで、WGの他の参加者の発言を引き出すことの重要性に気づき、より高次元な認識において対話を図ろうとしているともいえる。

—大学生—

WGで「学び」を体験したのは高校生だけではなくだった。以下は、教職を志望する大学生からのインタビューである。

I：参加して何が楽しかった？

S4：高校生とかの本音を聞いたとき、現役の先生の反応に興味があった。

I：先生の対応で何がおもしろかったの。

S4：生徒が何か言うのは無駄かなと高校時代は思っていた。（Kokô塾に参加してみると）意外と先生は本音を聞くと、先生も本音で話すし、意外とアクションを見せるのだと思った。

I：これまでの学校生活では冷めた思いを抱いていたのか。

S4：冷めていたとまではいえないが、何を言っても無駄と思っていた。

I：参加していて何か得られたことはあるか。

S4：校則そのものに関する考え方が、校則っていうものが生徒を縛り付けるものとしか考えていなかったの、大学で学んでも結構そういうふうで、現実的にはそういうふうでしかないだろうなと思っていたのが、先生の考え方とかに触れたことによって、ただ警察的な押さえつける指導だけじゃないことがわかったし、その点が一番おっきいかなと思います。

これまで自らが経験してきた教師—生徒関係において、マイナスの感情を抱いていた大学生が、WGでの対話を通して意見を発表する意義と必要性を見いだしたことは、評価できるのではないだろうか。

4. まとめと今後の課題

以上のように、昨年までのWGに参加した高校生・大学生は、他の場では得られなかったであろう「学び」を経験していると言える。具体的にはそれは、学ぶ意味の再確認であったり、学校や教師への（一定の）期待や信頼の回復であったり、あるいは、自らの意見を言うだけでなく、他者の意見を引き出すことの重要性への気づきであったりと様々であるが、いずれも2章において記した〈公共圏〉としての場の性質がもたらしたものであると言えるのではないだろうか。

こうした成果から、このWGに類するような対話の場・機会を、高校（に限定するものではないが）に多様に開いていくことは、有意義な課題であると言える。

本稿が積み残した課題として、以下の諸点が挙げられる。

- ・本稿では生徒（および大学生）のインタビューのみから成果を検討したが、教師や地域からの参加者にとってこのWGがどのような意味をもっていたのか、改めて検討の機会をもちたい。
- ・Kokō塾という、高校と大学が既に関わる取り組みの土台の上に、WGの活動は成立していた。そのような土台となる取り組みの環境がない場合に、どのようにこうした「場」が設定し得るか、一般的な条件や筋道についても考察を進めたい。現時点では例えば、教科指導のなかに地域からの市民の参入を位置づける場合や、三者協議会とは区別して行われている「高校フォーラム」の取り組み、学校評議会などへの生徒参加の取り組みなどが、こうした発展の可能性を有する取り組みとして考えられる。
- ・WGは開かれた場であると共に、参加はあくまでも個人の自由意思によるもので、強制力を伴うものであってはならない。しかしその反面で、参加者数や、WGでの学びの経験が、なかなか多数の生徒・教師には広がっていかないという問題がある。「新聞づくり」を通じた広報はこうした問題への対応の意味もあったのだが、参加者数の拡大に直接は結びつかなかった。今年度もWGの活動は継続するので、この点についても参加者全員で考え、方策を探っていきたい。

注

- 1) 平成18年度版「学校基本調査」。文部科学省HP (http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index01.htm)、統計表0273「進路別卒業生数」より
- 2) 同上および同統計表0068「学科別学年別生徒数」より
- 3) 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について（答申）」2003年3月20日。文部科学省HP (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/030301.htm)より

- 4) 同上「第1章 教育の課題と今後の教育の基本的方向について」
- 5) 同上「第2章 新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方について」
- 6) 教育再生会議「いじめ問題への緊急提言－教育関係者、国民に向けて－」2006年11月29日。教育再生会議HP (<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/siryou1129.pdf>)より
- 7) 「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」（通知）2007年2月5日、18文科初第1019号。文部科学省HP (<http://www.mext.go.jp/amenu/shotou/seitoshidou/07020609.htm>)より。
- 8) 例えば、広田照幸『教育には何ができないか』文芸春秋社、2003。土井隆義『(非行少年)の消滅 一個性神話と少年犯罪』信山社、2003。など。
- 9) 近年の例として、喜多明人「寛容なき厳罰主義〈ゼロ・トレランス〉 一子どもが育つ環境なのか」、藤田英典編『誰のための「教育再生」か』岩波書店、2007。
- 10) 坂本秀夫『こんな校則 あんな拘束』朝日新聞社、1992。
- 11) 宮本治「高校入試制度改革の波にゆれる和歌山の子どもの進路選択と進路保障」、和歌山国民教育研究所『和歌山の子どもと教育』第14号、2004。
- 12) 例えば、和歌山県教育委員会「県立高等学校再編整備計画」などにおいて。和歌山県教育委員会HP (http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500100/koumoku2/sub5_2.html)。
- 13) 文部省リーフレット『スタート！ 学校評議員（開かれた学校づくりのために）』2000年1月。文部科学省HP (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/12/01/000106.htm)
- 14) 実際の名称は学校によって異なるが、本稿では生徒・教師・保護者（地域住民）が学校運営等の諸事について意見を交流し合意形成を図る場を「三者協議会」と総称する。
- 15) 順不同。県内の高校教育に関する研究会等で筆者らが知り得た範囲で記しているため、他にも同様の取り組みが行われている可能性は高い。
- 16) 浦野東洋一『開かれた学校づくりと学校評価』。学事出版、2007.p.13
- 17) 同上。
- 18) さしあたり、第13条「個人の尊重」及び第26条「教育を受ける権利」に関わって。
- 19) 同じく、第12条「意見表明権」と関わって。
- 20) NHK総合テレビ『ドキュメント にっぽんの現場 攻防！ ケータイ持ち込み』、2008年2月28日放送
- 21) 「戦略的行為」の概念については、J. ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論』上巻、未来社、1985。第1章第3節を参照。
- 22) 齋藤純一『公共性』（思考のフロンティア）。岩波書店、2000。
- 23) 主権が「国民」にしか認められないことには重大な問題があるが、本稿では詳述しない。
- 24) 無論、そうした「理由」が全て妥当なものであると判断しているわけではない。特に、他の制度より大きな権限をもつ「学校運営協議会」が教委による任命制であることには大きな疑問を感じる。
- 25) J. ハーバーマス『公共性の構造転換』、未来社、1973。特に第2章「公共性の社会的構造」を参照。なお、同訳書に言う「公共性」は、ドイツ語ではöffentlichkeit であるが、これは空間を表す語であるとして、花田達郎は「公共圏」の訳語を充てている。本稿では文脈に応じて両者を用いている。

るが、概念としては同一のものである。花田『公共圏という名の社会空間ー公共圏 メディア 市民社会ー』木鐸社, 1996.

26) 『Kokô塾 「学びの郷」 報告書』2005年度版, pp.1-10.

27) 同上, p. iii

28) 同, 2006年度版. pp.58-76.

29) 同, 2007年度版. p.97.

30) 同上, p.118.

31) 同上, p.119.

32) 高校生の参加者に対しては2008年5月30日に、大学生に対しては同5月28日に、いずれも1時間程度の半構造化したグループでの面接調査を行った。以下、インタビュアー（三木）をI、インタビューイである生徒をSと表記する。

33) 粉河高校の三者協議会を指す。Kokô Triangle Meeting の略称。