

特集 よりよく生きるとは一現状から展望する Well-being

通信制教育の今後のあり方

—教育の質保証に向かって—

土 岐 玲 奈

はじめに

本誌前号（第16号）の特集には、学校教育のあり方について通信教育を切り口として考察した、手島の論考が掲載されている。そこでは、近年、学校教育の中で用いられている「遠隔教育」という語が教育の方法を主に表現しているのに対し、「通信教育」という語はその歴史や教育内容を踏まえたものであり、通信教育が歴史的に担ってきた教育の機会均等という役割と不可分であることが指摘されている（手島 2020, pp.77-78）。手島も引いているように、戦後の中等教育における通信教育については、「勤労青少年はもちろん、広く一般成人に対してその教育の要求をみだし、進学のを機会を与える」（文部省 1947）という意味を持ち、「すべての人々が、自由な時に、好きな場所において教育を受けることができるようになった」（同上）とその意義が述べられている。以上を踏まえ、筆者も、通信制教育の質の保証と今後のあり方について、通信制高校を切り口として検討してみたい。

1. 通信制高校における教育

通信制高校における教育は、添削指導、面接指導及び試験によって行われる。添削指導とは、各学校において作られる添削課題について、生徒が各自でレポートを作成し、それに対して教員が添削、助言などを記入して返却するという指導方法である。通信制課程では、添削指導が通学制の課程における授業にかわるもので、面接指導は、添削課題に関する指導である。面接指導の目的と方法については、高等学校学習指導要領解説で、以下のように説明されている。

個別指導を重視して一人一人の生徒の実態を十分把握し、年間指導計画に基づき、自宅学習に必要な基礎的・基本的な学習知識について指導したり、それまでの添削指導を通して明らかとなった個々の生徒のもつ学習上の課題について十分考慮し、その後の自宅学習への示唆を与えたりするなど、計画的、体系的に指導することが必要である。（文部科学省 2018, p.113）

個別指導の重視や基礎的・基本的な学習知識の指導、自宅学習への示唆を与えるといった内容は、今回の学習指導要領の改訂前から変わらないものである。

中央教育審議会における高校教育の質の確保・向上に関する議論のまとめでは、「社会で生きていくために必要となる力や社会の発展に貢献し得る力を共通して身に付けられるよう、『共通性の確保』を図りつつ、(略)『多様化への対応』も併せて進めることにより、高校教育の質の確保・向上を目指す」(中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会 2014)として、共通性と多様化の両立を掲げた。この両立については、「様々な困難や課題を抱える生徒を多数受け入れ、通信教育の手法により教育を行う通信制高等学校においてこそ、極めて重要である」(文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室 2017)ことをふまえ、「『共通性を確保』する上でも『多様性への対応』を充実させることが求められている」(同上)との見解も示されている。

最近では、中央教育審議会による「令和の日本型学校教育」に関する答申(中央教育審議会 2021)において、個別最適な学びと協働的な学びの両立を目指すという方向性が示されている。答申の参考資料では、「個別最適な学び」を「指導の個別化」と「学習の個性化」に整理したうえで、全ての子どもに基礎的・基本的な知識・技能を習得させ、粘り強い学習態度等を育成するために「指導の個別化」が必要だとされている。

本稿の冒頭で紹介した通信制課程の設置の意義や、面接指導の目的からも分かるように、通信制課程では、一貫して、「いつでも」「どこでも」「誰でも」学べるように、個々の生徒に合った教育を提供することを重視してきた。質の高い通信制教育の姿は、「令和の日本型教育」として示されているこれからの学校教育が目指すべき姿と極めて近いものである。しかし、通信制高校教育の実態は、少し異なっている。

2. 通信制高校における教育の課題と対応

1) 通信制高校における「登校」機会の拡大

前節で述べたように、通信制高校における面接指導では、個別指導を重視すべきとされている。しかし実際には、多くの学校において、面接指導が一斉授業の形で行われている。むしろ、通学制の課程以上に大人数で実施されている場合もあり、面接指導の本来の趣旨とは異なっている。そのため、2022年度施行の改正版高等学校通信教育規定では、「同時に面接指導を受ける生徒数は、少人数とすることを基本とし、40人を超えてはならないこと」(第4条の2)と定められた¹⁾。

現在のところ、通信制高校において自学自習の難しさをフォローする方法としては、生徒の(学校以外の機関を含む)「登校」機会の拡大という対応が取られるケースが多い。具体的には、「サテライト施設」(分校、協力校、指定技能教育施設、他の学校等の施設、サポート施設等)において、教育、支援活動が実施されている²⁾。このうち設置数が最も多いのは、「サポート施設」³⁾であり、2019年の調査では、サテライト施設の53%を占めた⁴⁾。しかし、「サポート施設」は法的な位置づけのない私的な教育機関であり、通信制高校の質の保証を考え

るうえで大きな課題となっていた。そこで、前出の規定改正に際して、この「サテライト施設」を「通信教育連携協力施設」として、これに含まれる「サポート施設」は、「学習等支援施設」として、学則記載事項とし、法的な位置づけが明確化された⁵⁾。

このように、(主に私立の)通信制高校における教育は、公教育と私的な教育が半ば混然一体となり、登校機会を増やすことによる質の向上という方策がとられてきた。

2) 文部科学省による通信制高校教育の質の確保・向上に向けた施策

通信制高校教育の「質」について考えるとき、避けては通れないのが、2015年に発覚した、ウィッツ青山学園高校による就学支援金不正受給問題である。その後の調査で、当該高校については、就学支援金の問題だけでなく、学習指導要領から著しく逸脱した教育内容等の問題が次々と明らかになった(文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室2017, p.24)。

この事案の発生を受けて、文部科学省では、2016年に「広域通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議」を設置した。その後、2019年に「通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議」、2021年には『『令和の日本型学校教育』の実現に向けた通信制高等学校の在り方に関する調査研究協力者会議』が設置され、2021年11月現在も審議が続いている。また、2016年9月に策定された「高等学校通信教育の質の確保・向上のためのガイドライン」を踏まえ、文部科学省が中心となり、広域通信制高校に対する点検調査が進められた。2021年11月に開催された会議では、広域通信制高校の点検調査で明らかになった課題として、単位を修得させ卒業させることのみを目指し、生徒の学力向上を軽視する姿勢が見られたことが報告された⁶⁾(時乗2021)。

手島(2020)も述べているように、通信制高校(当初は、高等学校通信教育)はそもそも通学制の課程に通えない人々の学ぶ機会を保障し、教育の機会均等を実現するために設置された。そのため、制約が少なく、各校の工夫によって、様々な形で教育が行われてきた。しかし、点検調査によって、最低ラインとして定められているルールが守られていない学校の実態が明らかになってきた。こうした状況を踏まえ、高等学校通信教育規定が改正され、2022年度に施行されることとなった。

3. 生徒の「よりよい生」を支える学校の役割・機能

1) 多様性への対応

通信制高校における教育の「質」を確保するためには、最低限のルールを守ることは大前提だが、それだけでは十分ではない。そこで次に、多様な背景や支援ニーズを持つ児童・生徒を受け入れる学校を想定しながら、生徒の「よりよい生」を支える学校の役割や機能について考えてみたい。

第1節で触れた高校における「多様性への対応」について考えるときには、学習内容の理解だけでなく、成長・発達の個人差も考慮する必要がある。筆者は過去に、公立通信制高校

(A高校)を15年かけて卒業した生徒(ユウコ)に対するインタビューを実施した(土岐2019)。ユウコは、通信制のシステムに慣れるまでに3、4年を要したが、担任をはじめとする教師の働きかけによって、在籍を継続してきた。楽しかったこととしては生徒会活動を挙げ、活動を通して友人ができたり、顧問の先生と話ができたりしたことを語った。ユウコにとっては、高校は決められた年限で必要な単位を取って卒業する教育機関というよりは、長期にわたって通い続けることができる居場所に近いものとなっていた。しかし、学校が生徒にとって安心していつまでも居続けられる居場所となることは難しい。今から10年ほど前には、除籍制度を設ける通信制高校が増加傾向にあることが新聞でも報じられた(朝日新聞2010.12.5朝刊)。A高校でも、彼女の入学後、8年という在籍年限が設定された^{7,8)}。

筆者は、この事例をもって、高校が多くの生徒にとっての恒常的な居場所となるべきだと主張したいわけではない。通信制高校は元来、学習のペースを生徒個々の仕事や生活の都合に合わせていることができる仕組みになっている。しかし現状では、通信制高校においては進路未定での卒業が多いという現実がある⁹⁾。こうした状況に対して、まずは学校として、個々の生徒に応じた進路指導、移行支援を丁寧に行う必要がある。そのうえで、社会への移行や上級学校への適応の準備が整っていないと考えられる生徒に対し、自立を急かすのではなく、長期間の在籍を保障することも、通信制高校の役割のひとつとは考えられないだろうか。

2) 「自立」と「依存」、〈教育〉と〈無為〉

「自立」と「依存」の関係性について、分断や排除、抑圧性の観点から論じた広瀬は、「人の『生』における常態としての『依存』を、教育目的の『自律・自立』に奉仕させることでなく、それ自体で独立した意義のあるものとして留保すること」(広瀬2020, p.29)の重要性を主張している。しかもそこでは、「『依存』が常態である人間の『生』をその『発達／成長』にかかわらず承認し、大人や周囲などへの『依存』状態とて『自立』へ向かう手段的契機としてのみ意義があるのではないとする見方が必要だ」(同, p.32)という。しかし現実には、学校において「依存」そのものを意義あるものとして認めることは簡単ではないだろう。

自立と依存の対立と重なる問題として、〈教育〉と〈無為〉の葛藤に関する仁平の論考がある。仁平は、〈教育〉の論理を「〈主体化された者／未だされていない者〉という区別のもと、後者から前者への変化を要請する形式的な意味論」(仁平2021, p.126)、〈無為〉の論理を「存在を、よりよい存在になるという条件抜きでそのまま肯定する意味論(「生きてるだけ」を肯定する意味論)」(同, p.131)と定義している。そのうえで「〈無為〉の領域を擁護するためには〈教育〉を否定しなくてはならないか」(同上)と問うている。

仁平はこの問いに対し、まず「〈無為〉の論理を規範的な高次の位置に置いたうえで、それに寄与するものとして〈教育〉を位置づける」(同, pp.136-137)必要性を指摘している。

3) C高校における実践

筆者が教員に対するインタビュー調査を行った公立通信制C高校では、特別支援ニーズを持ち、個別の支援計画を作った生徒への対応に従事する伊藤教諭が中心となり、高校卒業及

び就労とその継続を支えるという包括的な生徒支援が行われてきた。その中で、極めて例外的ながら、卒業に向けた学習支援よりも、就労に向けた福祉的な支援を優先するというケースが生じたという。これについて、C高校着任以前から、通信制高校に長年勤務し、熱心に生徒の支援を行ってきた塚本教諭は、生徒の多様なニーズに応えながらも「『何とか卒業させてやりたい!』っていう気持ちがあったんだけど、『それって先生の自己満足なんじゃないの?』と指摘された感じ」(土岐 2018, p.13) とその衝撃を語っている。これを筆者は、教員でありながら「児童・生徒の生活状況と学校教育との間に起こるさまざまな矛盾に立ち向かおうと奮闘した」(倉石 2009, p.174)「福祉教員」に関する倉石の分析を踏まえ、「教育万能主義」からの離陸と、「ダイレクトに〈社会〉とつながる回路」の想定と表現した(土岐 2018, p.18)。

C高校では、生徒を卒業させることは教育上重要ではあるが、ゴールではないという認識のもと、卒業後を見据えた手厚い移行支援が実施されてきた。これは、移行支援の理想的な姿だといえるが、そうした実践を積み重ねながらもなお、生徒の自立や社会参加を自明視せず、生徒自身の意志の尊重、ケイパビリティの拡大¹⁰⁾を志向する教師の姿があった(土岐 2018)。これは、C高校において〈無為〉の論理が、〈教育〉の論理より規範的に高次に位置づく、あるいは〈教育〉の論理を支える土台となっていることを示す例と考えられるのではないだろうか。

4) ケアのための空隙

仁平は〈教育〉と〈無為〉の葛藤に関する議論の中で、学校における暴力からの自由の保障と、「ケア」と呼ばれる実践的領域の確保によって「教育制度の中に〈無為〉の論理を実装化していく」(仁平 2021, p.134)という方向性を示している¹¹⁾。後者については学校に「他者をそのまま遇するようなケアのための空隙を埋め込んでおくこと、あるいはすでにある空隙を肯定すること」(同上)を提起している。高校におけるケアのための空隙については、「居場所カフェ」の実践など、新たな場づくりの動きもある(居場所カフェ立ち上げプロジェクト 2019)。また、通信制高校の多くは単位制の課程で、生徒はそれぞれに異なる時間割に沿って動いており、隙間時間を校内の自分にとって居心地の良い場所で過ごすことが認められている場合が多い。したがって、学校が、各自が時間を過ごすための空間の設定に配慮していれば、ケアのための空隙となるだろう。

ただしこれは、単に教師の目が届かない、介入がない空間があれば良いということではない。筆者がフィールドワークを行った私立通信制B高校では、積極的な介入を望まない生徒に対し、教員が一定の距離を取りながら様子を見守ることの重要性も指摘されている(土岐 2019, pp.204-206)。このように、教師が生徒の様子を気に掛けつつも、適切な距離を保って見守る姿勢が、ケアのための空隙を成立させる条件の一つとなるのであろう。

まとめ—通信制高校教育の「質」とは

本稿では、通信制教育の質の保証と今後のあり方について、教育制度や教育目的の視点から検討してきた。通信制高校は、望んでも高校教育を受けることが難しい人々に教育機会を提供することを目指して設置されたという背景もあって、個に応じた指導が重視されており、制度的な制約は少ない。そこに、公私の教育機関が混然一体となって、「登校」を伴う多様なサービスが提供される中で、不適切な教育実態も生じていた。法令やガイドラインは最低限守るべき事柄として定められているものだが、残念ながら、その遵守についても引き続き指導が必要な状況がある。こうした不適切な教育実態の是正は喫緊の課題である。

一方、「質の高い教育」は個々の生徒に応じた指導や支援の充実によって実現されるものであり、あらかじめ決まった形が存在するわけではない。通信制高校において、教師は多様な生徒の実態を踏まえ、生徒が円滑に学習を進め、単位修得及び卒業に至るよう支援する必要がある。しかし、生徒の実態によっては、卒業やその先の社会的自立に向けた成長への志向さえもときには手放し、「人の生における常態としての依存」や「ケアのための空隙」を肯定する姿勢が求められる。

補 注

- 1) ただし、「当分の間、通信制の課程を置く高等学校において同時に面接指導を受ける生徒数については、特別の事情があり、かつ、教育上支障がない場合に限り、なお従前の例によることができる。」(改正省令附則第2条)とされている。
- 2) 「サテライト施設」だけでなく通信制高校(実施校)に日常的に通うことができる「通学型」(土岐2019)コースも設置されている。
- 3) 文部科学省では、実態調査に際して「実施校に在籍する生徒に対して学習面や生活面での支援等を行うものとして実施校・設置者が(提携を)認める施設」と定義している。
- 4) その他の内訳は、「自校の施設」32%、「協力校」7%、「技能教育施設」7%であった。
- 5) なお、「サポート施設」は、一般的には「サポート校」と呼ばれている。内田は、これを「通信制高校に在籍する生徒に対して、三年間での卒業及びその後の進路実現を達成させるため、校舎・施設への日々の『登校』を伴いながら、学習支援及び卒業後の進路支援を行う教育施設」(内田2018, p.126)と定義している。
- 6) 時乗は、こうしたケースでは、具体的には① 添削指導は規定回数課題を完成させることを目指す、② 面接指導は規定時間を満たすことと添削課題を教える時間となる、③ 生徒一人一人に寄り添った支援体制が不十分、という問題があったとまとめている(時乗2021)。
- 7) この制度は導入以前の入学者であるユウコには適用されていない。また、一旦除籍になった生徒がA高校に再入学することには何の問題もない。しかし、除籍によって、長期間単位修得ができずにいる生徒と高校の繋がりが途切れるリスクは非常に高い。
- 8) ユウコが15年を経て卒業に至った背景には、彼女のことを気にかけてきた担任が、自らの異動を前に、卒業に向けた積極的な支援を行ったことがあった。
- 9) 文部科学省実施の学校基本調査によると、2020年3月の高校卒業生のうち、進学も就職もしていない「左記以外の者」が、全日制課程4.4%、定時制課程15.9%に対し、通信制課程では32.3%となっ

ている。

- 10) 「ケイパビリティ」とは、経済学者の Sen が提唱した概念であり、人々が達成し得る諸々の「機能」の集合を指す。「機能」とは、人々の主観的な感覚でも、資源の多寡でもなく、本人がそれを選択した場合に「実際に資源を用いて／資源によって何をなすことのできる状態にあるか。また、どのような状態に身を置くことができるか」(齋藤 2017, p.137) を指す。
- 11) 仁平はもう一点、〈教育〉の論理を廃棄するのではなく、権力に対抗するものとして「〈教育〉の権力性を認めたくえて、それを権力者／主権者に対し確信犯的に行使する」(仁平 2021, p.133) ことを提起している。

引用・参考文献

- 中央教育審議会 (2021).「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」。
- 中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会 (2014).「初等中等教育分科会高等学校教育部会審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～」。
- 広瀬義徳 (2020).「自立・自律した個人という幻想と『共生』の根拠」桜井啓太・広瀬義徳編『自立へ追い立てられる社会』インパクト出版, pp.18-33.
- 居場所カフェ立ち上げプロジェクト編著 (2019).『学校に居場所カフェをつくろう!』明石書店。
- 倉石一郎 (2009).『包摂と排除の教育学』生活書院。
- 文部科学省 (2018).『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総則編』。
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課 (2021).「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料 (令和 3 年 3 月版)」。
- 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室 (2017).「高等学校通信教育の質の確保・向上方策について (審議のまとめ)」。
- 文部省 (1947).『中等学校通信教育指導要領 (試案)』。
- 仁平典宏 (2021).「〈教育〉の論理・〈無為〉の論理」上村泰裕・金成垣・米澤旦編『福祉社会学のフロンティア』ミネルヴァ書房, pp.125-138.
- 齋藤純一 (2017).『不平等を考える』筑摩書房。
- 手島純 (2020).「通信教育・遠隔教育と教育の機会均等」『共生科学研究』第 16 号, pp.75-81.
- 時乗洋昭 (2021).「点検調査から見えてきた課題等について」『『令和の日本型学校教育』の実現に向けた通信制高等学校の在り方に関する調査研究協力者会議 (第 3 回) 配布資料』(https://www.mext.go.jp/content/20211126-mxt_koukou02-000019190_02.pdf 2021 年 11 月 29 日アクセス)。
- 土岐玲奈 (2018).「公立通信制高校における包括的生徒支援」『平成 29 年度 日本通信教育学会研究論集』 pp.5-21.
- 土岐玲奈 (2019).『高等学校における〈学習ケア〉の学校臨床学的考察』福村出版。
- 内田康弘 (2018).「サポート校」手島純編著『増補版 通信制高校のすべて』彩流社, pp.123-140.

本研究の一部は JSPS 科研費 JP20K22216 の助成を受けたものである。