

高等学校教育を取り巻くステークホルダーの探索

北村 大器（武蔵野大学 経営研究所 客員研究員）

積田 淳史（成城大学 社会イノベーション学部 准教授、武蔵野大学 経営研究所 客員研究員）

要約

本稿は、著者二名の経験と観察に基づいて、高等学校教育を取り巻くステークホルダーを探索し、その類型を仮説的に提示する。具体的には、生徒・保護者・文部科学省・教育委員会・地域社会など10のステークホルダーを簡潔に説明し、その後、生徒・保護者・文部科学省について、おおよそ15年前と現在の比較を含めた詳細な観察を記述する。その上で、ステークホルダーの多様化と複雑化が進展しており、かつ、ステークホルダー間の利害関係のコンフリクトが生じており、それが教育現場に疲弊と混乱をもたらしている可能性を指摘する。

1. はじめに

（1）目的と意義

本稿の目的は、高等学校（以下、高校）におけるステークホルダーを、著者のエピソードに基づいて予備的に考察することである。著者らは将来、高校におけるステークホルダーを定量的・定性的に明らかにしたいと計画しており、本稿はその準備である。本稿を含む一連の研究によって高校におけるステークホルダーを明らかにする目的は、「教育を改善・改革する際の障壁の一つは、利害関係のコンフリクトである」という仮説を確かめることである。

例えば著者のうち一人は、実際の教育現場において、次のような利害関係のコンフリクトを体験したことがある。

ある部活動において、上位大会進出を目指して生徒たちが練習に励んでいたある日、3年生の保護者から顧問へ電話連絡が入った。その内容は「練習が厳しすぎるから、練習方針を見直してほしい。」というものだった。顧問がよく話を聞くと、その保護者は子どもの「充実した部活動」を求めており、最後の大会は3年生全員が試合に出られるような思い出に残るものにしてほしいという要求であった。その2・3日後、別の学年の保護者から顧問へ連絡が入った。

「3年生の保護者が練習の厳しさを指摘したようだが、自分たちは勝ちたいので、このまま厳しい練習を継続してほしい。むしろ、まだ厳しいとは思っていない。」というものだった。そして奇しくもその保護者は「充実した部活動」を子どもにしてほしいと訴えてきたのである。言葉では同じ「充実した部活動」ではあるが、両保護者の求めるものは異なる。これを受け、顧問は当該部活動生徒のミーティングに加え、臨時の保護者会を開催し、両者の意見の折り合わせを行ったのだが、最後の大会を控える3年生の思いが優先されたことはいうまでもない。

こうしたエピソードは、ネットを検索すればいくらでも探すことができる。例えばある記事では、教員間で生徒への指導方針が割れて、その「板挟み」になって退職に至った事例が紹介されている(植松, 2023)。

この種の板挟みは、個人のレベルでだけ生じているのではない。より大きく、学校レベル、地域レベル、制度レベルでも生じている。近年、日本の教育制度は、小学校から大学に至るまで、強い批判にさらされている。例えば、受益者(被教育者)やその関与者による批判(小野田, 2009)、教員による自己批判(日野田, 2023)、教育学者や制度設計者による批判(鈴木, 2018)、実業界等による批判(和田・二上, 2023)、など、批判の対象や内容はさまざまである。これらの批判は、教育現場に直接的に向けられることもあれば、日本の教育を統括する文部科学省を経由して間接的に教育現場に届けられることもあるし、マス・メディアがある種のキャンペーンを展開することさえある(広瀬, 2014)。

生徒たちに向き合いながら、これらの批判や要望に応えることは、簡単ではない。近年、教員の魅力を若者に伝えるために文部科学省がTwitter(現在の「X」)で展開した「#教師のバトンプロジェクト」において、当初の意図に反して「教員という職業がどれだけ過酷で働きがいがいいものか」が現役教員によって大量に投稿されるという事態が生じたことは、記憶に新しい(中西, 2022)。教育現場は疲弊し、混乱しているのである。

疲弊と混乱を理解することが、教育改革の重要な第一歩となるはずである。本稿をはじめとする一連の研究で高校におけるステークホルダーを理解し、利害関係間のコンフリクトを描写することが、その理解の一助となるはずである。

（２）研究対象と理論枠組み

本稿の目的は、高校におけるステークホルダーを明らかにすることであると述べた。小学校・中学校・高校・専門学校・大学と多様な教育機関がある中で高校を選ぶ理由は、２つある。第一に、筆頭著者が高校教員であって、高校の現状と現場をよく知っており、リサーチサイトにアクセスしやすいからである。

第二に、個別具体的な内容は違っても、高校で起きていることとよく似たことが他の教育機関でも発生しているだろうと期待できるからである。高校だけの研究でも教育を巡る疲弊と混乱を理解する貢献をなしえるだろうし、あるいは、概念や調査方法を確立できればそれらは他の教育機関にも適用可能であると期待できる。

次いで、疲弊と混乱を理解するためにステークホルダーに注目する理由は、３つある。第一に、著者二名の教育現場における経験から、利害関係の異なる様々な関係者に多様な要望を寄せられることが混乱の一因となっていると考えるからである。例えば、学校として部活動にどれだけ熱量を注ぐべきか、保護者の間でも意見はなかなか一致せず、一方の意見を採用すれば他方が不満を抱くといった板挟みに、教員は苦しんでいる。ステークホルダーの概念は、こうした利害関係のコンフリクトを理解する上で有益な視座である。これは教育現場で教育に従事する人たちにとってもそうだし、自分とは異なる利害を有する保護者が存在するのだと保護者達が理解する上でもそうである。

第二に、冒頭でも述べたように、昔と違って今日ではますます多くの「関係者」が教育に意見を述べたり要望を寄せたりするようになっているからである。かつては強い関心を寄せていなかった主体が、今では関与を強めており、そして影響力を持つようになってきている。例えば、関係的にも地理的にも距離のある存在が学校の活動に対して意見を寄せてくることがある。これまでは、保護者や学校の近隣住民の意見のみが寄せられていたが、現在は SNS を通して当該学校に縁もゆかりもない人物が意見を寄せてくることが増えている。

第三に、教育をステークホルダーの観点から分析する研究潮流が既に存在するからである。海外では人種や貧富などに起因してステークホルダー間のコンフリクトがより鮮明であり、そのバランスをとることが日本よりも重要であるからだろう。研究潮流が既に存在するということは、参考にできる文献が多く、そして理論と現象の相性が良いことが示唆されるのである。次項で、教育をステークホルダーの観点から検討した既存研究をいくつか紹介しよう。

(3) 教育とステークホルダー

ステークホルダーとは、「組織体の存続および成功にとって不可欠なグループ」である(Freeman et al., 2010)。ステークホルダー研究は、企業は顧客や株主のみならず、地域コミュニティ、メディア、政府など、利害関係(interest)にある多様なグループを包含した経営戦略の重要性を指摘してきている。今日、企業は様々な社会的文脈に埋め込まれており、文脈ごとに異なるステークホルダーと相互作用をしながら(Ingenbleek & Dentoni, 2016)、持続的存続を図っている。

ステークホルダー理論は、教育学においてもたびたび利用されている(Tseklevs et al., 2016; Ulewicz, 2017)。日本国内においても、大学・短期大学基準協会(当時は「短期大学基準協会」)による短期大学のステークホルダーに係る調査が実施されているし(吉本, 2011)、高校のステークホルダーを扱った研究も存在する(井上・伊藤, 2009; 井上・飯田, 2011)。

教育学の領域でステークホルダー理論が有効であるのは、制度・機関・個人の各レベルにおいてなされる意思決定の複雑さを描写することが可能になるからである(Bryson, 2004)。「良い教育を」という理念レベルでは広く社会的合意が得られることに疑いがないが、では何を持って良い教育であるかは、実は評価者の主観によって大きく異なる。こうした評価の相違が教育における意思決定を複雑にしているが、それは、学校教育の当事者だけを検討しては見えてこない。例えば、イギリスの教育実践家である Kenneth Robinson は、2006 年に、「学校教育は創造性を殺してしまっている。創造性を殺してしまうカリキュラムは、実業界の要請によるものだ」という趣旨の講演を行い、世界的に話題となった(Pangambam, 2014)。高品質な従業員を欲する実業界は、教育に対して大きな利害関係を有する、強力なステークホルダーなのである。

ステークホルダーが少ないか、ステークホルダーの利害関係が一致している場合には、実は、ステークホルダーを意識する必要はほとんどない。問題は、利害関係の異なるステークホルダーが複数、存在する場合である。たとえば複数人種が同じ学校に通っていて、それぞれのニーズが異なるという状況をイメージすると理解しやすい(Blake et al., 2011)。また日本においても昨今、PTA の是非について議論があるが(日本財団ジャーナル, 2023)、それもそれぞれ異なる利害関係(への主観的評価)を有するグループ間の対立、すなわち「PTA 活動を通じて学校教育に関わりたい」保護者というステークホルダーと、「学校教育は公的機関に一任したい」保護者というステークホルダーの対立として理解することができる。

以上のように、ステークホルダー・アプローチは、主体（本稿でいえば高等教育機関）に参与するグループを利害関係やその利害関係を生じさせる背景まで分析の射程に収めることを目的としているので、教育現場の意思決定の複雑さを描写する良い手段である。本稿も、多くの既存研究に倣って、高等教育機関を取り巻くステークホルダーを整理していくこととする。

2. 高校におけるステークホルダーの概要

（1）全体像

本節では、著者らの教育現場における経験や、著者周辺の高校教員との対話の中から導出したステークホルダーについて概観し、その全体像を提示する。ここでは、教育現場＝教員のレベルから、「各教員の意思決定に影響を与えている／影響を受けている」個人や主体をステークホルダーとして定義した。なお、本稿における議論を単純化するため、管理・経営に従事する教員と、一般教員を区別しない。両者は管理・被管理の関係にあって利害関係が少し異なるが、それを包含すると議論が錯綜するためである。これは将来の課題としたい。

さて、次項では、個々のステークホルダーについて簡潔に紹介する。そして次節で、特に重要な「生徒」「保護者」「文部科学省」について考察する。

（2）高校におけるステークホルダーの概観

生徒

生徒は、自身の進路実現のために高校に入学し、そのために必要なものを身につけようとする。実業高校であれば、各学科の専門的な知識と技術であり、普通高校であれば、大学等に進学するために必要な学力や就職するために必要な知識、教養である。

生徒を網羅的に表現するとこのようになるが、実際には、教員は生徒たちを「生徒」という完全に同質な集団としては扱っていない。なぜなら、生徒ひとりひとりで求めているものが異なっているからである。たとえば、難関大学への進学を目指している高校へ進学した生徒でも大学進学ではなく就職を希望していたり、ただ「高校卒業」という事実を作ること希望していたりする者がいるように、求めるものが異なる複数のグループが1つの学校に存在しているのである。そのため、教員は学校としての教育方針を維持しつつ、それぞれの生徒の求めるものに寄り添いながら教育活動を行う必要がある。

保護者

生徒に次ぐ重要なステークホルダーとして保護者の存在がある。保護者は自身が保護する生徒の利害を極めて重視するが、生徒とは異なる利害関係を有している。一般的には、自分の子どもの目指すものを保護者も応援するという構図が好ましい親子関係として描かれるが、実際には保護者自身の経験によって子どもの目指すものと保護者の目指すものが異なり、そこに少なからず軋轢が生じている例が多い。そして、保護者自身のもつ人生経験の違いにより、ステークホルダーとしての保護者も複数のグループに分かれる。こうした状況下において、教員は生徒と保護者の板挟みになったり、求めるものが異なる保護者間での板挟みになったりする。教育には保護者の協力も欠かせないため、教員は生徒の背後にいる保護者の思いをくみ取りつつ、目の前の生徒と向き合わなければならない。

文部科学省

生徒と保護者とは異なる性質をもつステークホルダーとして文部科学省（以下 文科省）の存在がある。文科省は生徒や保護者と異なり、直接教員が働きかけるものではないが、文科省の存在が教員の意思決定に影響を与えるという点で重要な存在である。

基本的に教員は文科省から出される学習指導要領に従って日々の教育活動を行う。学習指導要領は約 10 年に 1 度改訂され、社会の変化に応じた教育ができるように教育の目的、目標、育てたい人間像からその指導方法などを具体的に記載している。そういった意味で、学習指導要領が教員の意思決定に大きく作用しているといえる。この他、主権者育成に向けた教育や消費者教育、防災教育など学習指導要領とは別に高校で指導すべきものが通知され、教員は自身の専門とする分野を超えた教育活動を強いられることもある。

教育委員会

各自治体に設置される教育委員会は公立高校においては学校の設置者にあたるため、かなり強い影響力がある。基本的に教育委員会は文科省からの通知を具体的なタスクに落とし込んで各高校へ下ろすということを行っている。ただし、このタスクが各高校の実態に合っている場合はさほど問題はないが、高校の実態は実に多様なことから現場で混乱が起きる。こうなると、教員は教育委員会と実際の生徒との間で板挟みに陥る。

一方、私立高校の場合は教育委員会からの通知に強制力はない。しかし、選ばれる学校を目指す観点から、公立高校で行われていることを踏まえる必要があるため、全く影響がないわけではない。

地域社会

地域の子どもの教育に携わっているという点で、地域社会も高校にとってのステークホルダーである。近年ではインターンシップやボランティア活動といった校外での教育活動が盛んになってきているため、高校と地域が関わる機会が増えている。その結果、高校としては自校の良さをアピールできるようになり、地域としても若者の参入で活気づくという利点が生じている。その一方で、負の面に関わらざるを得ない状況もある。どの生徒がどの高校かが認識されやすくなったため、生活面におけるクレームが寄せられるようにもなった。たとえば、登下校の際の生徒の態度の悪さや災害時における学校の対応についてのクレームが目立つ。こうした状況では、特に地域の企業に就職する生徒を多く抱える高校は地域の声に意識を向けずにはいられなくなっている。

他の高校

以前から学校祭や部活動を通して他校との交流はあったが、近年は少子化の影響から部活動やボランティア活動といった場面で他校と合同で活動を行う機会が増えてきた。この結果、それぞれの学校の情報が入りやすくなり、相互の長所を学び合えるという利点が生まれている。また、生徒募集の活性化を図るべく、他校の取り組みを踏まえて自校の教育活動や広報活動を見直すといったかたちでの影響も出てきている。その一方で、他校の取り組みと自校の取り組みを比較して、不平不満をこぼす生徒や保護者も出てきてはいる。特に、災害や感染症対策といった全地域的な課題がある際には、学校間の対応の違いが強く意識され、高校独自の判断がしづらくなっているという現状にある。

中学生

少子化が続く近年、高校の生徒になりえる中学生の数はますます減っているが、高校の定員数はそれほど減っていない。この事実は、高校間で中学生を巡って獲得競争が生じていることを意味する。そのため、各高校では魅力ある教育課程の編成や学校行事の設定、中学校への説明会の実施、地域の合同学校説明会への参加といった外的な戦略を打ち出している。しかしながら、ターゲットとなる

中学生の利害関係も、また中学生の保護者の利害関係も、高校生とその保護者と同様に多様である。進路実現重視の者もいれば、自身の掲げる楽しい学校生活を望む者もいる。漠然と高校進学を考えている者もいる。高校教員は、在校生に意識を払いつつ、まだ見ぬいずれ生徒になりえる多様な中学生にも意識をもって教育活動を行わなければならない。

塾・予備校

2010年代から、学校と学習塾との連携が多くみられるようになってきた。その形は様々で、学校の学習の学び直しを塾で行うという連携、学校では探究的な学習を行って塾では受験に向けた学習を行うという連携、高校の課外授業（放課後の講習など）へ学習塾から講師を派遣するといった連携などである。こうした連携がなされている場合はそれぞれの役割分担が明確なこともあり、どちらかの意思決定が他方へ影響を与えるということは起こりにくい。しかし、意図的な連携が図られていない場合は少なからず影響がある。たとえば、学校に対する負の広報を行う学習塾があり、そこに通う生徒が授業を聞かなくなったり、高校教員の指示に従わなくなったりするという影響がある。

大学

2018年の学習指導要領の改訂に先だって高大接続改革が行われた。その結果、大学の学校推薦型選抜入試や総合型選抜入試の定員枠が拡大され、高校としては各大学のアドミッションポリシーを強く意識するようになった。各大学の掲げるアドミッションポリシーは表現こそ異なっているものの、意図する内容は大きく異ならないために高校での授業に大きな影響はないものの、総合型選抜入試の対策に力を入れるようになった。たとえば、小論文やグループ討論、プレゼンテーションといった活動である。このため、高校教員はこれまでの学習指導法とは異なる指導法や教材を研究する必要性が生じており、授業準備の時間はこれまでよりかなり長くなった。また、総合型選抜入試では大学や学部ごとに特徴があるため、進路指導を一斉に行うことが難しく、個別の進路指導を行うための準備がこれまで以上に必要になっている。

マス・メディア

マス・メディアも教員の意思決定に影響を与えるステークホルダーである。現在はインターネットを中心に実に多くの情報が出回るようになったために、地

方の小さな出来事も目にすることができる。たとえば、教員の不祥事、生徒の事件等が毎日のように報道されている。教員としてはそれを戒めとして受け止めることもできるが、逆にそれがプレッシャーとなることもある。たとえ健全な方法で日々の指導にあたっている教員であっても、自分の指導法が不適切指導といつか言われるかもしれないという不安を覚えることは少なくない。それは特に生徒指導の場面で生じ、結果的に甘い指導で留まってしまう場合もある。これとは別に、誰もが多くの情報に触れられるために、保護者や生徒がマス・メディアの情報を盾に自己主張をしてくることもある。この対応に教員は相当苦慮している。

3. 重要なステークホルダー

(1) 生徒・保護者・文部科学省

前節では、高校におけるステークホルダーを網羅的に概観した。本節では、その中でも特に重要な、生徒、保護者、文部科学省について、より詳細に考察する。これら3つのステークホルダーを取り上げる理由は、2つある。

第一に、高校に対して直接、強い利害関係を持つからである。生徒や保護者は教員に対して自身の利益を要望する幾つもの行動選択肢があるし、文部科学省は法令等を通じて高校の活動を直接的に管理する立場にある。

第二に、それぞれの利害関係が複雑だからである。既に短く述べた通り、生徒や保護者は、すでに生徒や保護者という言葉でひとくくりにはできない多様性を有している。そして文部科学省は、高校よりもはるかに多くのステークホルダーに（おそらくは）取り囲まれており、それらの多様で複雑な利害関係に基づく「改革」や「改善」を高校に要求する立場にある。いずれも、高校や高校教員が対処すべき利害関係のコンフリクトを有形無形に拡大させる大きな要因となっている。

そこで本節では、生徒・保護者・文部科学省がどのように変化したか、従来と近年について比較し、そして現在、どのように多様化・複雑化しているかを紹介する。

(2) 生徒

従来：進学か、自由か

ベビーブーム世代が高校に入学してくる1970年頃、受験競争の激化により、進路実現のために学習したいという意識をもつ進路実現重視のステークホルダー

ーが生まれた。こういった進路実現重視のグループは学力向上や受験に使える解答テクニックを求めている。その一方で、受験競争から除外されたいいわゆる「落ちこぼれ」の存在も顕著になり、登校しなくなったり、校内暴力に出たりする生徒が現れた。彼らのニーズは受験学力以外の基準で自分たちを見てほしいというものであり、管理教育への批判というものであった。彼らは進路実現重視グループに対して、自由の実現を重視するステークホルダーといえる。

しかし、進路実現重視グループと自由重視グループの生徒が同じ高校、同じクラスに同居することは少なく、前者はいわゆる進学校に所属し、後者は指導困難校に属するといった棲み分けができていた。そのため、学校の方針と異なることを求めるグループの生徒は少数派であり、大きな勢力とはなっていなかった。

この傾向は 1990 年頃まで続き、バブル崩壊後に変化が生じてくる。努力をしても報われない可能性があることを目の当たりにした子どもたちは次第に無気力になっていく。たとえば、自由重視グループの生徒は社会全体のエネルギーの減退に沿うように活動レベルを下げ、それまで見られていた校内暴力のような激しい行動を起こさず、自室に引きこもるようになった。生徒の抱える問題意識が生徒自身に内在化するようになったのである。彼らの求めるものは自分が自分らしく生きられる自由であったが、それが社会に存在しえないことを感じた彼らは心を閉ざした。一方、進路重視グループの生徒はこれまでの漠然とした「いい大学へ進学する」というものから、狭い範囲の進路目標にシフトしていく。具体的には、収入の安定している官僚、資格を必要とする職業に繋がる大学への進学を目指すようになったのである。

近年：目的の多様化～進学・部活・青春・再起

近年、生徒の実態は多様化している。たとえば、進路実現重視グループについては、かつての自身の努力と学力で大学合格を勝ち取るという意識が弱まり、合理的に志望大学の合格を勝ち取るという意識が強まっている。ここでいう合理的というのは、できるだけ楽をして、自分のやりたいことを犠牲にせず、確実に合格を勝ち取ろうとするという意味合いである。こうした生徒のニーズは、確実に学力や学習成績(評定平均値)が上がるという予見のつく授業である。ただし、それを学校に求める者、学校ではなく学習塾や予備校に求める者、学力が伸びなくとも学校が何とか大学へ進学させてくれるだろうと考えている者など様々であり、同じ進路実現重視グループでも実態は多様である。

一方、これとは全く異なる質をもつ自由重視グループの生徒も存在する。彼ら

は学校に自身の生活のしやすさや楽しさだけを求める。近年、「個の尊重」、「自分らしい生き方」を後押しする社会の風潮があることから、彼らは他者の目や規範を考えずに、自身の「正しさ」を率直に表現もしくは要求してくる。たとえば、自分が校則に違反している容儀をしていても自身の美意識に合致しているものであれば、個人の尊厳を盾にそれを貫くということがある。当然、こういった生徒には全く罪悪感がない。それゆえ、それを指導する教員がいれば、自分が指導される意味が分からない、もしくは自分の「正しさ」が否定されていると感じ、不快感を覚えるのである。さらに、生徒ひとりひとりの「正しい」、「楽しい」の定義が異なるうえに、彼ら自身の中でも漠然としているために、彼らの要求はその都度変化する。そういった彼らにとって学校や授業は自分の欲求を満たす場所やツールであり、本源的な学校や授業の目的は完全に無視されている。それゆえ、生徒の学力、技術力向上だけを目的とした真面目な授業は、彼らにとって「悪」そのものである。

この他にも、なんとなく高校に進学してきたという者が少なくない。無意志グループとも呼べる者たちである。彼らは学校に通うこと自体に疑問を抱き、勉強もしたくないうえに将来のことも考えたくないという者たちである。そのような彼らが高校に進学してきた理由は、「なんとなく」「みんなが行くから」「親が行けというから」といったもので、高校生活に対する希望はおろか、取り組みたいことが全くないままに進学してきている。とはいえ、彼らは校則や規則から逸脱した言動はとらない。「いい子ではいたいが、勉強はしたくない。けれども卒業はしたい。」と言うのである。しかしながら、そういった彼らも不平や不満は訴えてくる。それは「みんなと違う」というものである。物事そのものの善し悪しというよりは「他の学校と違う」、「他のクラスと違う」という点を指摘してくる。彼らは自分の意志が不明確である代わりに同調性は非常に強い。

そして、近年明らかに増加しているのが不登校からの脱却を目指して全日制高校に進学してきた再起グループである。不登校が特異事例でなくなった昨今、中学3年間で数日しか登校していないにも関わらず、学習塾や通信教材で勉強をして全日制課程の高校へ進学してくるケースが増えてきている。また、この現象は学力偏差値の高低に関係がなく、どの高校にも再起グループは存在している。そういった彼らは久しぶりの学校生活において、どういった場面でどのような影響が自分にあるかを自覚できていない。それゆえ、何らかのサポートを必要としていても、何を求めたらよいか分からないという状況になり、トラブルが先行してしまう。その結果、彼らはまた自己評価を下げて不登校傾向に陥ってし

まうという負の連鎖が発生する。中には、運よく再起を達成できる生徒もいるが、その人数は極めて少ない。

このように、近年のステークホルダーとしての生徒は実に多様化している。たしかに、その多様化の様子はかつての生徒にもみられた。しかし、高校数と生徒数のアンバランスにより、これまで入学してこなかった質の生徒が入学してくることが増え、多様なグループがある程度影響力をもつ規模で各高校に存在している。このことは、多様な角度から寄せられる多様な要求に教員が対応しなければならなくなっていることを示している。

エピソード：宿題量のコンフリクト

ステークホルダーとしての生徒のグループが多様化しているという現実学習指導に大きな影響を与えている。たとえば、大学進学を目標の中心に据えるクラスにおける学習量のコンフリクトがある。

学習指導要領が改訂され、生徒の主体的な学習が重視されるようになったとはいえ、学習の基本は知識・技能の定着である。そして、そのためには昔ながらのドリル学習をせざるを得ない。しかし、授業では生徒の対話を重視した活動が行われるために、ドリル学習は家庭学習に回される。そういったかたちで学習指導を行っていたが、半年後の授業アンケートで「宿題が多すぎて自分の勉強ができない」という意見が多数寄せられた。これを受け、担任は各教科担当へ課題を減らすよう働きかけ、各教科担当間でも情報を共有して課題の量を調整した。すると、次の授業アンケートで「宿題が少なくて不安」、「何を勉強すればいいかわからない」といった意見が多数寄せられた。これを受け、担任はいよいよ困惑してしまった。

数値として「宿題が多すぎる」と答えた生徒が多かった要因として、進路実現グループで学習塾や予備校の学習を重視している者と自由重視グループの生徒の求めるものが、結果的に一致してしまったということが挙げられる。これに対し、課題量の変更後に学校の授業を頼りにするグループが「宿題が少ない」と訴えてきたというのが実態である。しかし、問題なのはこれにどう対応するかである。「自分で勉強したいから宿題減らせ」、「勉強したくないから宿題減らせ」、「勉強したいから宿題増やせ」という要求に加え、「宿題を出さなければならないということが過度のプレッシャーになる」という再起グループの生徒もいるという複雑な状況を踏まえ、授業方法と課題量の改善が求められたからである。

結果としては、「家庭学習（課題）」に取り組む時間を教育課程内に設定すると

いうことで対応したが、生徒のみならず教員も負担が増える結果となった。

(3) 保護者

従来：進学か、就活か

高度経済成長期の頃は、保護者自身が努力や学歴の重要性を実感しており、学校教育にもそれを求める傾向にあった。よって、学力偏差値の高い大学への進学を強く望み、それを実現できる学習を要求していた。その一方で、高校受験の段階で進学校に進学できなかった子どもの保護者は子どもに対し、就職をして一般的な家庭を築けるといような「正しい」路を辿ってほしいと願った。

バブル崩壊後も範囲を狭めたかたちでその傾向は続き、安定して収入を得られる公務員や資格を要する職への就職を願うようになった。そのため、ある程度高い学力を有する子どもをもつ保護者は大学をはじめとする上級学校への進学を強く望むようになり、比較的学力が高くない子どもの保護者は就職に有利な資格を得られる実業高校に意識的に通わせるようになった。

このことから、従来のステークホルダーとしての保護者が求めるものは比較的一貫しており、子どもの学力に応じたものになっていた。

近年：子どもの幸せの多様化と、保護者の関与欲求

近年のステークホルダーとしての保護者も多様化している。生徒と同様に進路実現重視の保護者はいる。しかし、その中でも保護者自身の学歴によってその性質は異なる。保護者の学歴が大学卒業以上の場合、かつての受験戦争時代のような自身の努力と学力で合格を勝ち取るというイメージで子どもに向き合う。

「とにかく勉強」「学校だけでなく塾にも行け」という圧力が子どもにかかる。学校に対しては受験に見合った授業を要求し、指導力のない教員は批判の対象となる。しかし、生徒の方は「自身の努力と学力で合格を勝ち取る」というかつての受験方法に魅力を感じてはいない。むしろその逆の方法で進学を目指している。その結果、保護者は教員に対し、子どもが勉強するように指導してほしいと求めてくる。それは、「子どもが家庭学習をしないから宿題を出してほしい」というものから、「子どもが取り組みたくなるような宿題の出し方をしてほしい」、「学校で子どもの宿題の面倒をみてほしい」というものまで多岐にわたる。

他方、保護者が大学進学を経験していない場合、自身に大学入試の経験がないために、子どもの進路は学校に任せっきりになる。この場合、子どもの成績の上下についての全責任は教員に背負わされる。この他に、進学に関わる情報の提供

を教員へ求め、教員が子どもの進路を決めるよう保護者が求めてくれることもある。中には「学校の勉強で成績が伸びていないから、良い塾を紹介してほしい」、「塾へ通わせるために奨学金を出してほしい」という要求まである。

これとは別に、子どもの安心・安全な学校生活を望むグループもある。このグループのうち、子どもが不登校傾向であったり、何らかの特性をもっていたりする保護者は教員との密接な連携を求める。これまでの子育て経験から、学校への要求が具体的に分かっているからである。この場合、学校行事のような非日常的な場面に際して事前に相談したり、対策をしたりすることを要求してくる傾向にある。これに対して、保護者自身の生活に精神的な余裕がなかったり、子どもへの関心が薄かったりすることで、保護者自身の安定した生活のために子どもの安心・安全な学校生活を望む者もいる。こうした保護者は子どもが訴える不快感に敏感な傾向がある。子どもが何らかの理由で不快感を覚えて帰宅し、それを保護者に伝えたと、間もなく保護者は学校へ連絡してくる。この場合、子どもがそういう状態になった理由が問題なのではなく、不快感を覚えていること自体が問題にされる。こうした保護者にとっては、子どものことよりも子どもに意識を割かれずに自分が仕事や生活に集中できることの方が重要なのである。また、こうした保護者の場合、災害や感染症の拡大といった有事の際には学校へ子どもの生活の面倒をみるよう要求する傾向にある。臨時休校で子どもが家にいることになった際に「規則正しい生活ができるように担任から連絡をいれてほしい」といった要求がされたことがあった。

こうした安心・安全要求グループとも進路実現重視グループとも異なる性質のグループもある。それは教育自体に熱心な保護者である。彼らは自分の子どもの教育というよりは教育そのものに関心が強く、各方面から知り得た情報をもとに学校へ意見を寄せてくる。具体的には授業の仕方や学級運営にとどまらず、部活動での指導の仕方や学校行事の運営の仕方にまで意見をしてくる。しかし、それらの意見は教員による一連の指導の流れや具体的な場面、教員と生徒との関係性、学校にあるリソースなどが全く無視されたものである。それでも、学校としては新たなクレームの発生を防ぐため、丁寧な対応が必要となる。

この他、「勉強よりも大切なことがある」と言わんばかりの高校生活の思い出づくりに重きをおく保護者のグループもある。その多くは自分の高校時代と子どものそれを重ね合わせ、子どもに楽しく思い出に残る高校生活をしてほしいと望むものである。そういった保護者は学校での日々の学習活動に対しては関心がないが、部活動で自分の子どもが試合に出られなかったり、行事に面白味が

感じられなかったりすると活発に意見を寄せてくる。基本的に学校全体のこともより自分の子どもの楽しさが優先されるため、一時的かつ個別的な要求が多い傾向にある。

このように保護者も多様化しているわけではあるが、これをより一層複雑化しているのが、保護者と子どもの間に壁があるかどうかという点である。保護者、教員、子ども自身の三者の中での子ども実態が一箇所でも一致していなければ、状況は一気に複雑化する。特に、保護者が自身の思い込みで子どもを見ている場合は、保護者から聞いた話と子どもから聞いた話が食い違い、保護者の要求通りに進めた結果、子どもにとって良くない結果を招くというケースがある。保護者の多様化は子どもの多様化と掛け合わされてよりいっそう複雑な現実を作ることとなる。

エピソード：学校行事のコンフリクト

高校生活の中の大きな行事の1つとして学校祭がある。学校祭の時期には生徒間で様々なドラマが繰り広げられるが、同じように保護者からの意見も多くなる時期である。

毎年のように寄せられる意見は時間と内容に関するものである。多くの高校では学校祭の数日前から授業を無くしてその準備期間とすることがあるが、毎年この期間の長さについての意見が寄せられる。進路実現グループからは期間が長いというものが多く、思い出重視グループは短いという意見が多い。また、学校祭当日の時間についての意見も保護者の事情により様々である。前夜祭や後夜祭のように平時よりも帰りが遅くなる場合、「塾の時間を考慮していない」「家事に影響がある」といった意見が寄せられる一方で、「暗くなるまでやった方がもっと思い出に残るもの（花火など）ができる」といった意見が寄せられる。この他にも、「勉強に支障が出るから自分の子どもにあまり重い役割を与えてほしくない」、「部活動に影響のない範囲で実施してほしい」といった意見や「学校祭なのに真面目過ぎて面白くない」、「授業を無くして実施するに値する内容の行事ではない」といった多様な意見が寄せられる。そして、保護者の思いと子どもの思いに違いがあることも多く、事態はより一層複雑化している。こうした状況を受け、生徒会が全生徒へアンケートを行い、学校もPTAから意見をもらったうえで学校祭の内容を決めていくのだが、各方面からの要望は絶えることはない。そして、どれだけ予防線を張っていても必ず起きる生徒間のトラブルが発生すれば、安心・安全重視のグループの保護者はここぞとばかりに意見を寄せて

くる。年に1度の学校祭であっても準備から当日、そして後日まで要望や意見が絶えないものとなっており、他の教育活動に繋がらない対応を教員が余儀なくされているのである。

(4) 文部科学省

従来：基礎学力を重視し、学校の自主性を尊重

文科省が学校へ影響を与えるものの代表的なものは学習指導要領である。そこには教育の目的、目標、育てたい人間像からその指導方法などが具体的に記載されており、教員のバイブルとなっている。その学習指導要領の変遷をみると、高度経済成長期中の1970年の改訂では教育の量的拡大が図られ、過去最大量の学習内容が学校に求められた。その後、1978年の改訂では、受験戦争の弊害や「落ちこぼれ」の発生といった教育問題の反省から、学習内容が減らされ、「ゆとり」という概念が初めて盛り込まれた。

この他の文科省の影響は新設学校の増減や教員養成の制度改革、大学入試制度の変更といったハードの部分が多く、教員個人に与える影響は少なかった。

このように、これまでの文科省はいわゆる基礎学力以外についての言及がほとんどなく、教育方針を網羅的に示す程度であった。

近年：学校に対する多様な要望

1989年の学習指導要領の改訂から文科省の通知に変化がみられる。これまでの具体的な内容の通知ではなく、教育の方針のみを示す抽象度の高いものになった。例としては「ゆとり」、「子どもの主体性」といった表現が見られるようになり、そういったものの実現のために教員が何をすればよいかが見えにくくなったのである。さらに1999年の改訂では「生きる力」というさらに抽象度の高い言葉に加え、「個性を活かす教育」という言葉が登場し、総合的な学習の時間が新設された。また、高等学校教育の多様化を図るために総合学科の設置や全日制課程での単位制高校の設置が可能になった。これを受け高校現場では大きな混乱が生じた。これまでは自分の専門教科を指導していればよかった教員が、その専門分野を超えた部分の指導をしなければならなくなったためである。この他、教育課程編成の規制が緩和されたこと、特色ある学校づくりが求められたことなど、抽象度と自由度の高まりにより、これまで必要とされてきたものとは異なるものを学校ならびに教員へ求めるようになった。

そして、2003年の一部改訂では「確かな学力」「個に応じた指導の一層の充実」

が掲げられ、2009 年の改訂で 30 年ぶりの授業数増加とともに学力の 3 要素、外国語教育、言語活動の充実、理数教育の充実、道徳教育の充実が掲げられた。このように、これまでの教育と異なり、施すべき教育の多様化と指導対象の個別化が著しくなった。

次いで 2018 年の改訂では 2009 年の要素に加え、社会に開かれた教育課程、主体的・対話的で深い学びの実践、総合的な探究の時間の新設、情報活用能力の育成、主権者教育、消費者教育、防災・安全教育の充実、子どもたちの発達の支援といった項目が追加される。このことにより教員は生徒の発達に応じた指導を心がけつつ、子どもたちが主体的に対話を繰り返しながら深く学べるように指導・支援をしなければならなくなった。そのうえで、情報活用能力や主権者としての在り方、消費社会の生き方、GIGA スクール構造の実現等、教員がこれまで専門にしてきた領域を超えた多くの分野を指導することが求められた。

そしてこの学習指導要領の改訂とともに大学入試改革が行われ、大学入学共通テストの導入や総合型選抜入試の拡大が図られている。これにより、思考力・判断力・表現力を育てるために主体的・対話的で深い学びを意識した授業を展開するだけでなく、進路指導においても、生徒ひとりひとりに向き合い、進路実現まできめ細かく指導・支援することが必要になった。

このように、文科省は抽象度の高い教育方針、個別対応の要請、教員のインプットを上回る多様な教育・指導を教員へ要請している。

エピソード：文科省の方針が産み出す教育現場のコンフリクト

2018 年の学習指導要領の改訂は高校教員に大きな影響があった。それ以前の改訂でも「個に応じた指導の一層の充実」「言語活動の充実」という面で影響はあったが、高大接続改革とともに進められた学習指導要領の改訂は日々の授業のあり方を変えざるをえないという大きな影響が出ている。たとえば、教員は生徒の多くが多様な大学入試に対応できるように生徒同士の対話的な学習やプレゼンテーションなどの言語活動の重視を図るようになっていく。しかし、こういった授業メソッドは教員自身が生徒として経験していないものであり、かつ学生時代に学んだ指導メソッドではない。そのため、学習指導要領の改訂により新設された科目や教科書の教材研究に加え、新しい指導メソッドの研究も必要となっている。そればかりか、多様な生徒の実態に応じて、個別対応を可能とする教材や教具の準備もしなければならなくなっている。特に現在では文字情報の認識が苦手だったり、音声情報の認識が苦手だったりといった様々な「困りごと」

を抱えた生徒がいる。そういった生徒への丁寧な対応が求められることもあり、1つの教材でも複数のパターンを準備しなければならないとなっている。

これに加え、いじめ対策、不登校対応、体罰防止といった生活指導や教員自身の指導のあり方についての研究が必要とされ、それぞれにおいて専門の研究グループを立ち上げて対応している。しかし、こうした新たな研究グループに所属する教員もそれぞれが自分の専門教科における教材や指導メソッドの研究をしなければならず、これまで以上の負担を強いられている。

4. 議論

(1) ステークホルダーの多様化・複雑化

以上のように、ここ15年ほどの間に、高校に関与するグループは変わらないけれども、利害関係に注目してステークホルダーを描写すると驚くほど多様化・複雑化が進展していることがわかる。3節の分類は著者らの経験と観察に基づく主観的な仮説に過ぎないが、おそらく教育現場の当事者にとって、ステークホルダーや利害関係の多様化と複雑化が生じていること自体に対しては賛同してくれるのではないだろうか。

ステークホルダーの多様化・複雑化を正しく認識することは、教育現場の意思決定において重要である。というのも、例えば教員同士が今後のカリキュラムを相談する場合に、「保護者はもっと負担を減らして欲しいと思っている」「いや、保護者はもっと進学に直結する授業を望んでいる」などと、利害関係に踏み込まずに「保護者」とひとくくりにしてしまえば、議論の有効性を損なってしまうからである。次項で触れるように、利害関係のコンフリクトはただでさえ、教育現場に疲弊と混乱を招いている。その解消を目指す際に、教育現場の当事者たちの間で自分たちを取り巻くステークホルダーについて共通認識を持てていないことは、さらなる疲弊を招くことになるだろう。

(2) 利害関係のコンフリクトがもたらす疲弊と混乱

利害関係のコンフリクトにより、2つの側面で教員の疲弊と混乱が起きているといえる。第一に、生徒の実態に合わせてどのような教育活動を提供するかというハード面がある。現在の高校現場では多様な背景や特性をもつ生徒が多くいる。その対応は生徒自身や保護者から求められるものに応じることだけではない。教員が日々生徒の状況を観察し、それを教員間で共有して個々の生徒に合

った教材の形態や学習環境を整えていかなければならない。そして、そういった教育活動をするように文科省も学校へ求めている。それゆえ、教員はそのための準備を進めていくのだが、その文科省は主権者教育、防災・安全教育、いじめ対策、ジェンダー平等といった教科学習以外の指導も学校へ求めてくる。このように教員には目の前の生徒の学習指導のみならず、教員自身が学ばなければ指導できない教育の準備もしなければならなくなっている。第二に、生徒や保護者の思いや求めを汲み取った対応をしなければならないといったソフト面がある。高校が抱えるステークホルダーは実に多様であり、各ステークホルダーの中にも複数のグループが存在する。そのことは学校に求められていることが多岐にわたることを示している。そのため、教員は教育活動を行う前に、各ステークホルダーの求めを可能な限り汲み取ることが求められる。しかし、各ステークホルダーの求めるものはゼロサム構造に近いものになっており、その対応は困難を極める。それぞれの求めの中央値を取るような対応も考えられるが、ステークホルダーによっては求めているものが漠然としている場合もあり、中央値自体が取りづらくなっている。こういった見えるようで見えない求めを考慮に入れつつ、不満を寄せられた場合の対応策も練りつつ教育活動を行わなければならないのが現在の教員である。そして、そういった苦労も無駄になるような意見が事後に寄せられることもあり、その対応にまた教員の時間と労力が割かれることになる。

このように現在の教員は利害関係のコンフリクトにより、多くの労力と時間を費やしており、教育現場の混乱とともに心身の疲弊が常に高まっている状況にある。

5. 終わりに

本稿では、著者らの経験と観察に基づき、仮説的に、高校を取り巻くステークホルダーを導出し、それぞれの利害関係と、利害関係間のコンフリクトを提示した。この仮説的提示には、高校への関与者をグループではなくステークホルダーとして評価したことと、グループを利害関係に基づいてステークホルダーに細分化したことに意義がある。「保護者」「生徒」のようにグループを示す大きな主語では十分に包含することができない意味を、ステークホルダーの概念であればとらえることができる。教育現場の当事者が誠意を持って教育の質向上に努めようとしても、それがなかなか成果に繋がらない理由について、このフレームワークはいくつかの仮説を提示してくれる。例えば、各教員が異なる保護者ステ

ークホルダーを念頭において、それぞれ異なる方向に努力を続けていて、組織全体の成果に統合されないという仮説がありえる。限られたリソースを分散してしまっては成果が得られないことは、想像に難くない。

本稿にはこうした新たな知見を提供する可能性があると思われるが、何度か指摘したように、著者らの主観に基づく仮説的な段階であるため、今後の実証が不可欠である。今後は、教育現場の当事者へのインタビュー調査とテキスト分析を通じて、本稿の仮説的提示を検証していきたい。

参考文献

- Blake, J. J., Butler, B. R., Lewis, C. W., & Darensbourg, A. (2011). Unmasking the Inequitable Discipline Experiences of Urban Black Girls: Implications for Urban Educational Stakeholders. *The Urban Review*, 43(1), 90–106.
- Bryson, J. M. (2004). What to do when Stakeholders matter. *Public Management Review*, 6(1), 21–53
- Freeman, R. E., Harrison, J. S., Wicks, A. C., Parmar, B. L., & Colle, S. D. (2010). *Stakeholder theory: The state of the art*.
- Ingenbleek, P. T. M., & Dentoni, D. (2016). Learning from Stakeholder Pressure and Embeddedness: The Roles of Absorptive Capacity in the Corporate Social Responsibility of Dutch Agribusinesses. *Sustainability*, 8(10), 1026.
- Pangambam, S. (2014, November 3). “Do Schools Kill Creativity?” by Ken Robinson speech transcript. The Singju Post.
<https://jamesclear.com/great-speeches/do-schools-kill-creativity-by-ken-robinson>
- Tseklevs, E., Cosmas, J., & Aggoun, A. (2016). Serious games in education: guideline recommendations. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 164–183.
- Ulewicz, R. (2017). The role of stakeholders in quality assurance in higher education. *Human Resources Management & Ergono*, 11, 93–107.
- 中西啓喜 (2022). なぜ「# 教師のバトン」をつなぎたくないのか?: TALIS2018 データの分析から. 『桃山学院大学社会学論集』, 55(2), 137–147.
- 井上孝代・伊藤武彦 (2009). 高校ステークホルダーのコンフリクトについての個人別態度構造分析. 『明治学院大学心理学紀要』, 19, 21–33.
- 井上孝代・飯田敏晴 (2011). 高等学校のステークホルダーの葛藤対処方略スタイルと適応. 『明治学院大学心理学紀要』, 21, 1–12.
- 吉本圭一 (2011). 短期大学のステークホルダーに関する調査研究報告書—高校教員インタビュー報告書—. <https://www.jaca.or.jp/company/journal/document/>
- 和田朋子・二上武生 (2023). 大学教育に求められる「ジェネリックスキル」の教育—経

- 団連が示す「『次期教育振興基本計画』策定に向けた提言」を、大学教育の文脈において読み解く。『工学院大学研究論叢』, 60(2), 9-20.
- 小野田正利 (2009). 保護者と教師のコンフリクト: 対等にモノが言える時代の中で (教育政治の諸相, I 年報フォーラム). 日本教育行政学会年報, 35, 77-93.
https://doi.org/10.24491/jeas.35.0_77
- 広瀬裕子 (2014). 学校の性教育に対する近年日本における批判動向: 「性教育バッシング」に対する政府対応. 『社会科学年報』, 48, 193-211.
- 日本財団ジャーナル. (2023, April 13). 不要論もある PTA 見直すべき運営のあり方。外注活用で保護者は楽になるか? / 日本財団ジャーナル.
<https://www.nippon-foundation.or.jp/journal/2023/86787/education>
- 日野田直彦(2023, March 18). 「日本の学校教育」がオワコンと言える 2 つの理由 1 学級 40 人なのは「従順な人間」を量産するため. 東洋経済オンライン.
<https://toyokeizai.net/articles/-/657884?page=4>
- 植松佳香 (2023). なぜ新任教諭の退職が増えるのか 専門家が指摘する校内態勢の不備. 朝日新聞デジタル.
<https://www.asahi.com/articles/ASR6M3PZWR65UTIL01L.html>
- 鈴木敏正 (2018). 教育制度論の前提としての学校批判— 社会制度論的アプローチから—. 『北海道文教大学論集』, 19, 1-13.