

「学校教育における共生と競争」

経営学部公共経営学科
4年10組46番
目加多 龍

卒業論文「学校教育における共生と競争」

経営学部公共経営学科

目加多 龍

目次

はじめに

第1章 教育改革の背景

- 1 戦後の教育行政
 - 義務教育の制定と教育の機会均等
 - 画一的教育制度の問題点
- 2 90年代から現在に至る改革路線
 - ゆとり教育と新しい学力観
 - ゆとり教育政策の矛盾

第2章 公立学校改革

- 1 学校選択制と学校評価制度の広がり
 - 学校選択制度
 - 学校評価制度
- 2 学校選択制と学校序列化の弊害

第3章 構造改革と教育制度

- 1 三位一体改革と義務教育国庫負担金制度
- 2 地域格差の拡大とその責任

第4章 競争原理と共生原理の調和点

- 1 教育の公共性
- 2 公教育・義務教育の意義・役割
- 3 学校はエリートを育てるところか
- 4 競争原理と共生原理をいかに調整すべきか

【はじめに】

近年、子供達の学力低下やモラルの低下などが世間で騒がれ、これまでの教育制度を見直すべきだという声が強まり、国の教育行政のあり方が見直されている。そうした中、教育改革は自由化・多様化の方向に向かっており、構造改革や規制緩和による義務教育制度の改革は加速的に進んでいる。こうした一連の教育改革の加速化の流れの中で義務教育・公教育の在り方は大きく変容しようとしている。言うまでもなく、教育は日本の将来を左右する重大な事項であり、教育の在り方は将来の日本の社会の在り方とも必然的に直結する。それだけに、今後の教育の在り方を考えることはとても重要なことだと私は考えている。

そもそも、私が本論文を執筆するにあたって教育について取り上げようと思ったのは、ゼミでの新型学校の研究・発表及び塾講師でのアルバイトがきっかけだ。ゼミでは、NPO立学校や株式会社立学校について研究したこともあり、教育主体の多様化の是非に関心を抱くようになった。また、塾講師のアルバイトを通じて、学校選択の幅がこの数年で大きく広がったことを実感し、学校選択の自由化の是非についても関心を抱くようになった。

以上のような経緯で教育について取り上げようと思いついたのであるが、筆者自身、本論文を執筆し始める以前は、学校の形態が多様化し、子供や親の選択肢が増えるという「学校教育の自由化・多様化」が今後進めば、教育の新たな可能性が見出され教育が良い方向に再編されていくのではないかという明るい見通しを立てていた。ただ、こうした見方は自由化という革新的イメージの強い言葉の響きに無条件に流されているだけではないのか、大切なことはそもそも義務教育はなぜ必要なのかということをしつくり検討し、自由化・多様化を考えるにあたって必要不可欠な「競争」と「共生」を二項対立で考えることではないかと思うようになった。

そこで、本論文では戦後から現在に至るまでの教育行政を点検し、これまでの教育の「競争」と「共生」の比重及び問題点を考察し、「競争」と「共生」の両方を適切に組み込んだ教育の在り方を検討する。

第1章 教育改革の背景

1 戦後の教育行政

義務教育の制定と教育の機会均等

戦後の義務教育は、1946年（昭和22年）に公布された日本国憲法に則り、47年に公布・施行された教育基本法（義務教育の規定が記されている）と学校教育法（各学校組織やその目的と修業年数などを定めている）に基づき、平和主義と民主主義を社会の基本理念とし、個人の尊厳・人権尊重と教育機会の平等を教育の実践理念・制度的理念として発展してきた。

6・3・3の学校体系、9年の義務教育とその無償制、通学区域制、年齢主義・履修主義（留年制はこの否定である）、学習指導要領や義務教育費国庫負担制度による全国的な教育水準の確保、教育の自由・中立性、世俗性。教育行政の独立性・継続性などを重要な特徴として発展してきた。¹

ここで、もう少し詳しく義務教育の核である教育基本法を詳しく見てみると、まずこの法律は前文と11条から成る。前文において「民主的で文化的な国家を建設し、世界の平和と人類の福祉に貢献する」という憲法理念を実現するために「個人の尊厳を重んじ、心理と平和を希求する人間の育成」と「普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造」を目指すという教育の基本理念を明示し、以下、教育の目的と方針（1条、2条）教育の機会均等、義務教育、男女共学（3～5条）学校教育の公共性と教職員の職責、社会教育（家庭・職場教育など）の奨励（6, 7条）政治的教養および宗教的寛容さの重要性と教育の中立性（8, 9条）教育行政の中立性・自立性と社会的責任（10条）について規定し、11条で以上の実現のために必要に応じて法令が制定することを規定している。²

なお、現行の教育基本法は、1947年の制定後一度も改正されていないが、2000年12月に中央教育審議会（1952年に創設された文部大臣の諮問機関）が見直しを提言して以来、政治主導による改正の動きが強まり、04、05年の通常国会でも改正法案提出に向けて準備を進めていたが見送られている。これほどまで改正が躊躇されるのは、教育基本が教育の根本法としての性格が強いからである。

では、なぜ中央審議会や与党が改正にこだわるのか。その理由は複数挙げられるが、主な理由の一つとしては、現行の教育基本法の下では個性・能力や創造性の涵養が十分に達成できないからである。言い方を変えれば、教育のエリート主義的再編を促進・正当化しにくいというわけである。逆に言えば、現行の教育基本法は教育の機会均等に特に配慮した法律であるということが言え、現にこの法律が施行されてから80年半ば

¹ 狩谷剛彦 「教育改革の幻想」 2003

² 「六法全書」 岩波書店 2004

までは、教育水準の一律的な向上の実現に力が注がれていた。

画一的教育制度の問題点

上記で述べた通り、教育基本法の施行後、教育水準の一律的な向上が実現された。ところが、1970年代後半以降、加熱する受験戦争や校内暴力、いじめなどが問題化し、画一的（本論でいう「画一的」とは、一定の教育水準を達成するために、個人の学力差を考慮せず、誰もが同じレベル・カリキュラムの教育を受けることを指す。）な教育制度の在り方に批判が集中することになった。

このような問題が起こった背景には、70年代以降、高度経済成長によって豊かな社会が出現し、高校進学率が90%を越え、高校教育の普遍化が達成され、高等教育の大衆化が進んだことが挙げられる。落ちこぼれや高校中退者の増加が問題になり始めたのもこの時期からである。

70年代後半以降、誰もが高校に行くようになり、さらに大学に行く者まで急増する中で、子供は自らの差別化を図りにくくなった。そうした中、少しでもいい学校=いい就職というレートに乗ろうとする子供達は受験に熱心になった。また、この頃には内申書による生徒管理や進路指導が広まっていく中で、友達や教師と生徒との関係は競争的、疎外的なものになり、学校に行くことへの魅力が子供達の間で急速に失われていった。また、この頃は情報消費社会の進展を背景としてライフスタイルの多様化が始まり、学校中心の生活が自明なものではなくなった。こうした学校生活は、子供達に大きなストレスをもたらした。そして、残念なことにストレスが溜まった者の中には、ストレス発散のために校内暴力やいじめを行う者がいた。³

以上が画一的教育に批判を向けられるようになった主な理由であるが、これだけではない。画一的教育については、公立学校の自己改革能力が批判の的となった。当時、いじめや校内暴力の問題に対し、学校側は放置するだけで効果的な対策を講じることはできなかった。そのことに対し、マスコミや評論家が学校・教師の守旧性や保身性に対して不満や不信を煽りたてた。⁴

しかし、ここで注意したいのは学校の自己改革能力の欠如は、何も日本だけで問題視されてきたことではないのである。1970年代以降、多くの先進諸国でほとんど例外なく問題視されてきたのである。ただ、日本だけの問題ではないといえ、問題が深刻だっただけにこのような批判を受けるのはある程度仕方のなかったことと言える。戦後から80年に至るまで、日本の教育行政は共生の原理を推し進め過ぎ、学校現場は管理主義教育、内申書教育、受験準備教育へ傾斜したことにより、子供達に過度に受験のプレッシャーを強いたことは反論しようのない事実である。

³ 藤田 英典 「新時代の教育をどう構想するか」岩波書店

⁴ 坂井 康宣 「競争から共創の教育改革へ」 万葉者

2 90年代から現在に至る改革路線

ゆとり教育と新しい学力観

ゆとり教育政策が始まったのは、1980年代以降に実施された学習指導要領からである。この時の改定では、「児童の学校生活にゆとりを持たせる」ことが基本的な狙いとされ、教育内容と時間が削減され、「ゆとりの時間」が導入された。この改定は、70年代の過密な教育内容や、高校進学率の急上昇と激化する受験戦争を背景にした知識詰め込み型の教育を見直し、学校生活をゆとりのあるものにすることを意図した点で、それなりに合理的な方向転換だったといえる。

そして、これらの方針は、80年代から現在に至る改革路線において、徐々に実現されていく。まず、ゆとり教育をめざす中で「生きる力」という新しい学力観が示された。と同時に、「総合的な学習の時間」で、授業内容や教材を各学校の判断や工夫にゆだねるなど、学校現場に自由裁量の余地が拡大する。2002年4月からは、完全学校週5日制が始まり、同時に、新しい学習指導要領も実施された。この完全学校週5日制と新指導要領は1980年から進められたゆとり教育政策の集大成といえる。周知のように、「新しい学力観」や「自ら学び自ら考える力」の育成のための目玉として登場してきたのが「総合的な学習時間」であるが、ゆとり教育推進派の多くは、これからは、従来のような知識の量を重視する「知識詰め込み型」ではなくて、「自ら学び自ら考える力」「社会の変化に主体的に適應できる力」「課題探求能力」「問題解決能力」「創造力」などを核にした「生きる力」の育成が重要であり、そのために新しい学力観・学習観・評価観に立った教育の充実を図っていく必要があるとってきた。⁵

ただ、ここで問題となるのは、この改革は「ゆとりの時間」の導入に終わらず、新しい学力観を提示することによって、教育の内容をも変えようとしたことである。その結果、教育改革の理念の一貫性が失われることになる。この矛盾を孕んだゆとり教育推進論は合理性や具体性に欠けるために、容易に批判を展開することができる。まず、新しい学力とは具体的にどのようなものなのか。そして、新しい学力とこれまでの学力ではどこがどのように違うのか。新しい学力はどうすれば身につくのか。知識無しに自ら学び自ら考えることができるのかなど批判を挙げだしたらきりが無い。

では、「総合的な学習の時間」にはどういう問題があるのか。それは、既存の教科と切離したことである。つまり、「総合的な学習の時間」の導入によって、既存の教科の学習時間が大幅に削減されたのである。このことの何が問題であるのかというと、「総合的な学習の時間」には、系統立ったカリキュラムがなく、知識の連続性、発展性が無

⁵ 藤田 英典 「新時代の教育をどう構想するか」岩波書店

いのである。⁶

言い換えれば、「総合的な学習の時間」には学力の担保性がないのである。また、学習効果の客観的測定が難しいので、学んだことが本当に身についているのかわからないという短所も存在する。「総合的な学習の時間」の理念事態は間違っていないが、既存教科との切離、効果測定の客観性が担保されていないなどのことを考慮すれば、既存の教科の学習時間を大幅に減らしてまで、「総合的な学習の時間」を導入することによれほどの意義があるのかは筆者にとっては非常に不可解に感じられる。

ゆとり教育政策の矛盾

現在進められている改革は矛盾に満ちている。その理由は、ゆとり教育から学力重視の教育に突然転換されたからである。その結果、今や教育現場には様々な混乱が生じている。

1990年代後半から徐々に強まってきた学力低下や完全学校週日制や新学習要領によってゆとり教育政策は批判に晒された。その批判の対応として、政府は、「学びのすすめ」を発表し、学力重視の方針を打ち出した。さらには、学習指導要領が一部改訂され、教育内容の一部復活、「歯止め規定」の廃止（学習指導要領で各学年に配当されている教育内容以上は教えないという規定の廃止）の再確認・明示。発展的学習の奨励などが盛り込まれることになった。

学力低下論や新教育課程批判論が強まる中で、文科省は2002年から全国的な学力調査を行ったが、全国各地の教育委員会でも、共通学力テストが実地されるようになり、そして、その結果を学校別に公表する委員会も現れ始めた。また、小・中学校での習熟度別学習も全国的に広まりつつある。

こうした習熟度別クラスは、教えられる内容の多さと授業進行の速さによって、ついていけない子供達が増えたことに端を発するのだが、自発的に分けられるのか、あるいは強制的に分けられるのかで子供達の心理的に及ぼす影響が全く異なってくる。もし、強制的に分けられているのなら、子供達に歪んだ優越感や劣等感を植え付ける危険が多かれ少なかれあるのだが、調査⁷した限りでは、クラス分けは保護者・児童と相談して行われているようだ。このことが象徴するのは、今、教育に対する考え方が根本的に変化しつつあるということだ。ただ、保護者や教師や政策担当者は、子供達がぬぐいされない劣等感や歪んだ優越感を持つかもしれないという危険を軽視し始めている。それは、習熟度別クラスや発展的学習が今や当たり前のように広がっていることにも表れている。ただ、いくら保護者・児童に相談しているからといっても、子供が多少なりとも劣等感を持つことは避けられない。また、共通学力テストの結果を学校別に公表し、学校

⁶ 坂井 康宣 「競争から共創の教育改革へ」 万葉社

⁷ 足立区教育委員会 HP 「新しいタイプの学級運営の在り方に対する実践研究」の報告

選択の判断材料にする地域も出現し始めていること、学校選択制が東京都を中心に全国各地で広まる傾向にあること、エリート的な公立中高一貫校が全国各地で設置され始めている傾向があることなどはまさにゆとり教育の矛盾として表れている。⁸

ちなみに、筆者は東京都足立区のある学習塾でアルバイトしているのだが、足立区でも共通学力テストによって中学校が格付けされている。筆者は小学校6年生の生徒の保護者と面談することもあるのだが、子供が通学する中学校を決めるために保護者はこうした情報をしっかりとインプットしている。希望する公立中学校に行けるかどうかは抽選によって決められるのだが、やはり格付けの上位にある中学校に応募が殺到する傾向があり、下位にある学校の中には定員割れを起こすところもある。

今後こうした教育改革はますます加速する傾向を催しているが、こうした一連の改革は、子供達を小・中学生の段階から、できる子・できない子、言い方を変えれば、勝ち組・負け組に分けていくことになるが、それが当たり前のこととして受け入れられるようになりつつあることに筆者は危機感を覚える。

それにしても、なぜゆとり教育政策と学力重視政策が同時併行として進められてきたのか。それは、ゆとり教育に内在する問題や矛盾をきちんと明らかにすることなく、無理やり押し進めてきたからである。

1980年代以降、情報化・国際化の進展が注目されるようになり、さらに90年代に入ってから、IT化やグローバル化や知識社会が時代の特徴だと言われるようになった。各種の政策文書でもIT化やグローバル化や知識社会への対応が重要課題とされ、「知の大競争時代」という表現も頻繁に用いられるようになった。

そういう時代の変化に対応して、教育も変化してきた。情報教育・IT教育・国際教育と言われるものがその典型である。英語教育では、文法や読み書き中心の教育から、コミュニケーションスキルの向上が重要だとして、リスニングや会話を重視するようにもなってきた。高等教育政策や科学技術政策でも、「グローバル社会」や「知の大競争時代」といった表現が用いられ、国立大学の独立行政法人化や世界水準の大学づくりを目的とした21世紀COEプログラムをはじめ、様々な施策が講じられてきた。

「グローバル社会」が謳われる中、センター試験の英語にリスニングを課す、英語の授業にネイティブスピーカーの講師を導入するなどといった施策は合理的で十分納得できるものであるが、「知の大競争時代」にゆとり教育は明らかに矛盾を孕んでいる。常識に考えるなら、「知識社会」や「知の大競争時代」といわれる今日、高等教育や科学技術はもちろんのこと、広く社会生活全般においても、必要とされる基礎的な知識の水準は高まっているはずである。また、初等教育の時点で、しっかり基本知識を定着させておかないと、高等教育や科学技術の分野で後々優秀な人材は減少してしまうはずである。

⁸ 藤田 英典 「新時代の教育をどう構想するか」岩波書店

このように、この十数年、必要とされる基礎知識（知的・技術的能力）の水準は高まっているはずなのに、ゆとり教育政策は、前述したように「総合的な学習の時間」などの導入によって、学習の時間と内容を大幅に削減してきた。時代が要請する基礎的な知識の水準は高まっているはずなのに、学校教育が提供する教育の水準を下げるような政策を推し進めてきた。これでは、時代の要請に対応することができないという危惧や不安が強まり、ゆとり教育への批判が殺到するのも仕方がないといえる。このような常識的なことに反して、なぜこの十数年ゆとり教育政策が推し進められたのであろう。

その主な原因は、学校週5日制にあると思われる。そもそも、週5日制は、日本の労働者の労働時間の短縮の実現という政策の一環として、公務員・公立学校職員の週休2日制を実地するという政治的判断だ。⁹

筆者は、これまで週5日制というのはゆとり教育の推進のために実施されたのだという誤った認識を持っていた。このような認識は、筆者に限らず多数の人がいまだに持っているのではなからうか。しかし、実際にはこの週5日制はゆとり教育の推進という教育論理に摩り替えられていたのである。現に、完全学校週5日制は2002年当時にゆとり教育の集大成という位置づけがなされていることから、論議の摩り替えによって週5日制が後付けの理由によって正当化されてきたことは明白である。

では、このようなゆとり教育の矛盾はどのような形で顕在化しているのであろうか。まず、学力低下論や新指導要領に対する批判が強まり、2002年以降は、時間割編成が窮屈になった。7時間目を設定する学校も増え始め、学校での生活や学習がゆとりのないものになっていった。また、一方で、塾通いが増え、学校週6日制を維持している私学人気が高まることにもなった。¹⁰

筆者がアルバイトしている学習塾の塾長に話を聞いたところ、90年代後半に入って、小学生高学年（4～6年）の生徒の入塾が一気に増えたそうだ。具体的には、それまで2クラス（1クラス6人ほど）しかなかった小学4年のクラスもゆとり教育の本格的な導入の時期を境にして、現在では4クラス（1クラス15名）にまで増えている。この入塾生徒の増加には、企業努力もあるのだろうが、塾長によれば教育政策の影響が大きいのだという。

次に、02年以降、「個性重視の原則」が付け加えられたことにより、ゆとり教育政策のターゲットは、生活・学習活動の改善から、教育システムやカリキュラムの制度的再編へとシフトすることになった。この転換により、中高一貫校の創設、学校選択制の導入、小学校段階からの習熟度別クラス学習の拡大が進められるようになり、その結果、ゆとりと個性は、全ての子供にとって同じ意味を持つものではなくなった。¹¹

つまり、できる子供・恵まれた家庭の子供には個性・能力に応じてどんどん先に進め

9 佐藤 学 「学力を問い直す」 岩波書店

10 佐藤 学 「学力を問い直す」 岩波書店

11 佐藤 学 「学力を問い直す」 岩波書店

る教育を、そうでない子供には、ゆとりの中でゆっくり学んでいけばいいというように、小・中段階から教育機会を制度的に差別化しようとするものになった。そうして、ゆとり教育を進めるにあたって言われ続けた「ゆとり」と「個性」はそうした教育機会の制度的差別を正当化し、競争原理を促進するためのスローガンとなってきた。無論、それまでも教育に競争原理は存在していた。ただ、過去の教育制度では、できない子供にも競争を強いていたのに対し、現在の教育制度では、できない子供に競争を強くない点に明らかな違いがある。

第2章 公立学校改革

1 学校選択制と学校評価制度の広がり

学校選択制度

義務教育段階における学校選択制の導入は、1990年代以降の教育改革の中で最も注目すべき問題である。

従来、公立小・中学校に通う場合、子供達は、教育委員会の指定する居住区の学校に就学することとされてきた（学校教育法施行令第5条）。この通学区域制・指定校制の基本は現在も変わってないが、1997年の文部省通知の「通学区域制度の弾力的運用について」を受けて、翌年から三重県紀宝町が学校選択制を導入し、次いで2000年から東京都品川区がブロック制の学校選択制を導入して以来、公立小・中学校改革の方法として注目されるようになり、03年には、前年の閣議決定「規制改革推進3ヵ年計画」を受けて、学校教育法施行規定は一部改訂されるようになり、04年度には、何らかの学校選択制度を導入している自治体は、小中学校で227自治体、中学校で161自治体に達している。ただし、このうち実質的な選択制といえるのは、小学校では95自治体、中学校では85自治体である。¹²

確かに、従来の通学区域制は部分的な非合理性がある。例えば、筆者自身の小中学校時代の経験でもあるのだが、自宅からより近い学校があるのにも関わらず、通学地域区分の都合でわざわざ遠い方の学校に通わなければならないケースである。こうした非合理性の部分を補うための選択制は、必要だし妥当とも思える。したがって、ここで取り扱うのは、自由選択制やブロック選択制を中心とした学校選択制と、選択制学校の一つとしてある公立中高一貫校や株式会社立学校のような一部の特区校である。これらの制度ないし学校は、すでに各自治体の判断で導入可能になっている。

¹² 藤田 英典 「義務教育を問い直す」 ちくま新書

学校選択の自由化がいわゆるようになったのは、1つには、荒れる学校に対する不安や不満が強まってきたからである。もう一つは、価値観・ライフスタイルの多様化や受験戦争への関心を背景にして、あてがわれてきた共通教育への不満が強まってきたからである。こうした志向を一概に否定することはできないが、同時に荒れる学校や荒れる子供達を排除するという風潮を歓迎することも歓迎できない。

学校選択制の導入が支持される背景は上記に述べた通りであるが、それらの不満や批判は、大別すると6つに分けることができる。¹³

- 学校の荒れに対する不安、
- 学校・教師の非感応性に対する不満
- 教師の指導・統率力にたいする不満
- 学校教育の強制性・画一性に対する不満
- 学校の自己改革能力に対する不満

思うに、～の理由はもっともなもので納得に値する。に関しては、どの子供の親も荒れた学校には行かせたくないのは当然である。は、近年教師が生徒を傷つけるという事件や問題が取り上げられる中、問題の多い教師や生徒に非熱心な教師のもとに通わせたくないのは当然である。も同様で、指導力の無い教師に自分の子供は預けたくはない。この点に関しては、強調しすぎることはないように思える。とに関しては、最終章で改めて私見を述べる。

(2) 学校評価制度

前項でも述べた学校選択制も教育改革を考える上でとても重要なことであるが、それと同じく学校評価制度も重要な問題である。これは、昨今公的セクターの効率性や透明性が、アカウントビリティが高まる中で進められるようになった改革であるが、情報公開については、情報公開法が99年5月に成立し、01年4月に施行されて以来、ホームページの開設をはじめとして、一挙に促進されることになった。03年度の文科省の調査によれば、自己評価実施校は、94、6%、外部評価も64、1%となっている。公立については、ほとんど全ての学校が実施しており、内部評価も外部評価の双方を実施している学校もおよそ3分の2に達している。なお、外部評価者は最も多い順に、保護者、学校評議委員、PTA役員、児童生徒、地域住民となっている。ちなみに、児童生徒は学校評価を行うにあたっては、外部評価者として位置づけられている。¹⁴

これら一連の動きは学校評価についても見られ、02年4月より施行された学校設置基準において、自己評価とその結果の公表が努力義務化されたことにより、一挙に拡大することになった。学校情報公開も学校評価もいまや実施して当たり前という状況にな

¹³ 藤田 英典 「義務教育を問い直す」 ちくま新書

¹⁴ 国立教育政策研究所 「学級運営の在り方についての調査研究」

りつつあるのだが、このことは一般的に考えれば好ましいことだとも思える。評価結果を踏まえて学校の評価を踏まえての学校の改革・改善を進めるためにも、自己評価であれ、外部評価であれ、それが適切・適度に行われる限りは好ましい結果をもたらすであらう。しかし、そこには幾つかの危険も隠れていることも否めない。

第1は、評価の客観化と標準化、第2は、第3者評価機関を設置して、評価の妥当性を高めるべきだとの議論、第3は、共通学力テスト実施の動き、第4は、学校選択制のさらなる拡大である。これらの動きが過度に推し進められてしまうと、学校評価の危険が目に見えないところで顕在化する恐れがある。ここでいう危険とは、学校側が評価を高めることに躍起になりすぎて、荒れる生徒やできない生徒を学校側が排除するということである。

学校教育は、企業の経営と違い、学校に通う全ての子供達の面倒を見なくてはならない。荒れる子やできない子を企業みたいにリストラすることもできない。また、学校教育における評価において、確実に客観性・標準性を確保できるのは学力くらいで、その他の評価については、評価基準が曖昧で恣意的になる危険性が高い。また、学校教育の性格の特徴として最も顕著な面は、多面性と総合性であるが、学校評価が過度に推し進められると、学校や教師は世間の関心度が高い評価項目が重視され、評価・努力の対象となる側面に偏りが生じる危険がある。

現状では、自己評価の場合、主な評価項目は、文科省の調査によると、多い順に、授業研究・教育課程、学校行事、校内研修、生徒指導、健康安全指導、地域・家庭との連携などである。他方、外部評価の場合、学校行事、地域・家庭との連携、生徒指導、授業研究・教育課程、健康・安全指導、情報の公開、発信などである。これらのことから分かることは、外部評価では、学校行事や生徒指導など比較的外部評価者によって見えやすいものの割合が高いのに対して、内部評価では、授業と学校運営に関する項目が大半の学校で重要な対象項目となっている。これらの項目は、どれも重要なものばかりであるが、評価の客観化や標準化が難しいものばかりである。

ただ、筆者は必ずしも評価を否定しているわけではない。筆者が主張したいことは、評価は目的が合理的で手段も適切なものでなければならないということである。そのためには、外部評価よりその学校を良くする責任を担う立場にあり人達による自己評価を充実させていくべきである。第3者評価ももちろん大切なことであるが、第3者評価には権威が付きまとうことも多いので学校や教師側に様々な萎縮効果を生じさせ、偏面教育が促進される危険があるので、行うにしても単に排他的な視点で評価するのではなく、良い学校・開かれた学校作りを目指して協力していく姿勢が重要である。

2 学校選択制と学校序列化の弊害

以下、学校選択制の導入や学校評価によって述べてきたのだが、これら両者の問題に

共通しているのが、学校の序列化の促進という面を含んでいることである。では、こうした学校選択や学校評価によって学校の序列化が進むとどのような弊害が起こりうるのかを具体的に検討する。

まず、学校選択制は、人気の高い学校とそうでない学校を作りだし、その程度の差はあれ固定化し、学校が序列化されることになる。そして、その格差や序列が固定化されればされるほど、それに付随するさまざまな弊害が子供達の自己形成を歪める危険がある。

例えば、小中学校段階からどの学校を選ぶかが重要になり、新たな進学競争が起こる可能性がある。その結果、小・中校段階から教育機会の差別化・階層化が起こり、教育における強者が優遇されるという現象が起こる。また、子供達の間は無用な劣等感や被差別感、歪んだ優越感が形成されることになり、生徒指導や学級運営は難しいものになるかもしれない。

そして、もう一方で各学校は生徒集めの努力を強いられることになり、教育関係者の多忙化が進み、本来注力されなければならないはずの教育業務がおろそかになるかもしれない。さらに、学校教育の多面性や総合性といったものが軽視され、生徒集めに有効とされる方針・戦略が展開される、あるいは、教育困難校に近い状況に追い込まれる場合には教職員ないしは生徒達の士気が下がり、その結果モラルハザードが生じてその学校の総合的な教育力や学校の活気が著しく減退することにもなりかねない。¹⁵

第2に、学校選択制で地元の学校以外に通う子供が増えれば増えるほど、地元以外の学校に通う子供達とその保護者の生活や交友関係は地域社会から分断されてしまうことになり、その結果、地域社会の活力が失われる危険性がある。こうした社会行動の偏りが生じると、子供達が地域社会に接する機会がなくなり、様々な年代の人とのコミュニケーションの機会も少なくなってしまう。¹⁶

ここ数年、ニートやフリーターの増加が問題とされ、その要因の一つとして、若者のコミュニケーション能力の低下が挙げられているが、地域社会との分断が進み、経験の多様性が失われると問題がより深刻化するかもしれない。

小・中学校段階からの学校選択制が拡大し、習熟度別クラスが広まれば、決して少なくはない教育熱心な親達は、自分の子供を少しでも有利な位置に立たせようとして、いい学校に子供達を入れようとするであろう。大学生の子の親を持つ親の平均年収を大学ごとに比較して、最も平均年収が高かったのは東大生の親という話は有名だが、学校選択制の拡大、それに伴う中高一貫校の増加、株式会社立学校といった特区校が増加すれば、初等・中等教育の段階で社会格差、すなわち勝ち組・負け組が実質的に決定されて

15 諏訪哲二 「プロ教師の見た教育改革」 ちくま新書

16 諏訪哲二 「プロ教師の見た教育改革」 ちくま新書

しまうことになりかねない。

第3章 構造改革と教育制度

1 三位一体改革と義務教育国庫負担金制度

教育における格差は、その地域・区域の複数ある学校の間だけに存在しているのではない。今やそのスケールを越え、各地方の間でも教育格差が生まれようとしている。本章では、これまでと違ったマクロ的視点で教育政策について論じたい。

小泉政権の進める構造改革・三位一体改革の一環として、義務教育国庫負担制度の廃止、同負担金の一般財源化の議論が活発になっている。義務教育国庫負担制度とは、公立小・中学校教職員の給与の半額を国が負担するという制度であるが、残りの半額は、県費負担教職員制度により、都道府県が負担している。この二つの制度により、日本全国どの地域でも、自治体の財政力格差に関わらず、一定数の教職員の安定的な確保が可能になっている。生まれた地域や家庭の経済力に関わりなく、日本全国全ての子供が一定水準の教育を受け、その才能を伸ばし、社会生活を円満に送るための基本的な知識を身に付ける機会が担保されている。

もちろん、公立学校の運営やその教育には改善すべき点は少なくはない。義務教育国庫負担制度についても同様で、例えば少人数学級を地方の努力で実現しようとする、同負担金の配分を削減するといった理不尽な制約が加えられていた。しかし今では、そうした制約は撤廃されている。2004年四月に導入された「総額裁量制」により地方の裁量権は大幅に拡大した。当然として、地方の自主財源で教員を増やすことも可能になった。このように、総額裁量制は、従来の義務教育国庫負担制度の様々な制約を解消し、教員給与の半額を国が保障しつつ、人件費の枠内で、それを使うかは地方の裁量にゆだねるというものである。その意味では、総額裁量制は地方分権改革の趣旨に合う制度である。それに関わらず、義務教育費負担金を一般財源化しようというのである。しかし、一般財源化することで、現行の総額裁量制よりも地方の自由裁量度がどういふ点で高まるのかははっきりとした根拠が明示されていない。これは、教育を良くするためのものでもなくて、ただ単に地方分権・三位一体改革を進めたいだけのものとも思える。

17

そもそも、義務教育費負担金の廃止・一般財源化の問題は、なぜ浮上することになったのか。それは、2001年に発足した小泉政権が、バブル経済崩壊後の巨額不良債権

の処理と悪化の一途を辿る日本の国家財政の建て直しを目的として「聖域なき構造改革」をスローガンとする「骨太の方針」を打ち出したことに端を発している。その方針に対して、財政悪化は国家財政だけでなく地方財政も同様であるから、その両者を同時に改善するための「三位一体改革」として、02年5月に当時の片山総務大臣が、国庫補助負担金の削減と地方への税源移譲を内容とするプランを経済財政諮問会議で発表した。注目すべき点は、この改革を主導しているのは、内閣・経済財政諮問会議などであって、文科省は蚊帳の外に置かれていたということだ。このことから、この改革は、そもそも教育の改善・充実を目的とするものではないということが分かる。

2 地方教育の自由化と地域格差の拡大

もし、義務教育国庫負担金が廃止され、一般財源化されると、どういうことになるのか。結果は明白である。自治体の財政事情が厳しさを増す中で、同財源の一部を教育以外の事業に充てる自治体が増え、その結果、教育の地域格差が今以上に拡大するのである。そうなると、義務教育の本来目指すべきはずの共生原理が損なわれる危険が出てくる。

そもそも、三位一体改革の目的は、国・地方の財政赤字を削減すること、そのために、国・地方の歳出の見直しと、国庫負担金および地方交付税の見直し・削減を進めることにある。例えば、地方交付税の総額は、2000年度は21兆円であったが、05年度の地方交付税の総額は16兆円となっている。この5年間で約5兆円も減らされたことになる。つまり、地方交付税の総額は今後さらに減額される可能性が高いので、財政力の弱い自治体の歳入額が減ることは必至だといえよう。問題はそれだけでない。現在、全国各地で、義務教育国庫負担金・総額裁量制や自主財源により、少人数学級を実施する自治体が増えているが、その動きも抑制されることになる。その理由は、税源移譲されても大半の自治体は減収になり、40人学級を維持するために自主財源を注ぎ込まざるをえなくなれば、その上さらに少人数学級を実施することは不可能になるからである。

18

さらに、一般財源化されれば、それをどう使うかは、首長の裁量に委ねられることになるから、選挙で首長が代われれば、その都度に教育の方針や政策も変わる可能性があり、安定的・不変的な教育の実現が困難になりかねない。しかし、もっとも危惧されるのは、義務教育の格差が拡大し、財政の厳しい自治体で教育の質が低下しかねないことである。そうなると、それを補うためにも塾通いや私学志向が増え、ひいては、地域間格差だけでなく、家庭の経済力による格差もますます拡大することになる。生まれ育つ家庭や地域に関係なく、全ての子供達が自分の才能を伸ばす機会や可能性は制約され、「教育の

機会均等」の趣旨は確実に損なわれようとしている。

教育は「国家百年の大計」だと言われるが、同負担金の一般財源は、その大計を疎かにしてしまうかもしれない。その責任は、誰が取るのか。それは結局、次世代の子供達、増大な教育費を払わなければならない保護者、財政事情の厳しい自治体ではなかろうか。教育は、国と地方と国民・住民の三者の利益に関わる公共の営みである。教育の公共性は、国家がその権限を有するのでもなければ、地方がその権限を有するでもない。それは、国レベルと地方レベルの両方を跨ぐ共通の公共性、あるいは社会公共性というべきものである。したがって、教育はお金を出すか否かやその負担額の大小に関わりなく、その利益に関わりのあるすべての機関や個人が、その共同の責任において実施すべきである。

そうであるなら、教育の質向上を図るために最適な教育行政の仕組みが不可欠である。そのためには、財政や人事権を含む教育権限を独立させ、相互の機関がそれぞれの権限に対して相互に抑制し合い、均衡を保つことが大切だ。

第4章 競争原理と共生原理の調和点

1 教育の公共性

教育には公共性があることには、誰も批判するものはいないだろう。しかし、公共性と一口に言ってみても、その意義や概念は抽象的で把握しづらい。そこで、まず公共性の意義を明らかにしたい。広辞苑の定義によれば、「公共性」とは、「広く社会一般に利害や正義を有する性質」である。では、なぜ教育性には公共財としての性格が伴うのであろうか。

そもそも、世の中に勉強が好きな人はどれくらいいるのであろうか。筆者は、大学生になってようやく勉強することが好きになり始めたが、それまではなぜ勉強しなければならないのか。勉強するかしないのかは個人の自由ではないかなどといった素朴な疑問を大学に入るまでずっと抱いていた。遅かれ早かれ、このような疑問を誰もが一度は持ったことがあるはずだ。何の役に立つのかよく分からない英単語の暗記、日常生活では一部の人しか使うことがないであろう複雑な方程式、知らなくても全く困らないミジンコの存在。挙げだしたらきりが無い。筆者も学習塾でたまに生徒達から、「なぜ勉強しなければならないのか」という質問を度々受け、その都度、筆者なりに一生懸命説明するのだが、子供達にとってはおそらく単なる理想論にしか聞こえていないであろう。このような疑問は、きっとどの時代の子供達も抱くのであろうが、それでもなぜか私達は学校には通わなければならないことを至極当然のこととして受け止め、その理由を深く

考えることもなかったのではないか。しかし、この素朴な疑問は、教育の公共性を考えるにあたってはとても重要なことである。

この疑問を考えるにあたって、日本国憲法26条「教育を受ける権利」を見てみると、「まず、29条1項には、「すべての国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」、2項には、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う。義務教育は、これを無償とする」と定められている。厳密に言えば、憲法が国民に義務付けているのは、義務教育を受けさせることであって、受けることではない。つまり、義務の客体は子供や学校ではなく、親にあると解釈できる。

では、なぜ日本国憲法は、義務教育を国民に受けさせることを義務付けしたのかが問題として浮上してくるが、これは、教育は、当該社会全体の利益・福祉に関わる営みであると同時に、その社会成員個々人の利益・福祉に関わる営みである。そして、26条はこの教育の公共性を実現するための学習権的意義を含んでいる。すなわち、すべての国民が生まれながらにしてつ教育を受け学習することにより、人間的に成長し、発展する権利を充足するために、国が条件を整備し学習に値する教育内容を提供するように要求する意義である。¹⁹

教育は、個々人の利益・福祉だけでなく、社会全体の利益・福祉にも関わる営みであるのであり、そして、教育の機会を提供し、それに強制力を付随させることができるのは国家や政府だけである。教育基本法1条では、「人格の完成」と「平和的な国家及び社会の形成者」という二つの理念を規定しているが、以上のような教育の二重の機能は、相互依存的である。というのも、前者と後者のどちらを欠いても、公共性は成り立たないからである。

後者の「平和的な国家及び社会の形成者」がなぜ重要なのかは簡明のことであろうが、前者の「人格の完成」がなぜ教育の公共性に欠かせないのかの理由をもう少し補足しておく。その一つ目の理由は、個々人が教育・学習によって獲得・形成する知識は、社会で価値があるとされている知識であるという点にある。これを別の言葉で言い換えれば、教育の外部性ともいうが、読み書き計算ができれば、ある程度の給料がもらえる仕事に就ける。それだけでなく、その人を会社が雇ったおかげで他の人の生産性が上がるという側面もある。しかし、人々は普通、自分にとってのメリットだけを勘案して教育内容の水準の決定をしようとするであろう。したがって、社会全体から見ると、個々人の教育に対する評価は低すぎることになる。その低水準の教育内容が決定すると、社会全体にとって望ましい教育水準が達成されない可能性がでてくるのである。²⁰

このように、教育には、公共性が必ず伴うので、国家が介入し、国民に強制的に教育を受けさせ、そして、その財源を税という形で強制的に徴収したほうが、自由に任せて

¹⁹ 芦辺信喜 「憲法学」 岩波書店

²⁰ 小塩隆士 「教育を経済学で考える」 日本評論社

おくよりは社会全体にとって望ましいということになる。以上のことが、教育が公共性を伴う根拠である。

2 公教育・義務教育の意義・役割

こんにち教育の公共性は、基本的に3つの次元で問い直されている。²¹

誰が教育を統治すべきなのか

誰は教育費を負担すべきか

誰が子供を教育すべきか

まず、 に関してだが、これまで日本の教育中央集権的に管理されてきた。特に、小・中学校教育は、公費によって賄われ、居住区の学校に通うことを基本とし、教育内容は学習指導要領によってその内容と水準が全国一律に維持されてきた。ところが、このような基本的な枠組みは、国家財政の悪化、説明責任・住民参加への関心の増大などで問い直されるようになり、規制緩和・地方分権化、学校裁量権の拡大、自由化によって変容しつつある。つまり、こんにち「小さな政府」の実現の背後で起ころうとしているのは、首長の権限拡大による地方集権化と学校選択の自由化による市場原理による市場の統制の拡大（地方・地域間で学校の差別化を図ろうとする動き）である。その結果として、公教育のシステムに共通性、安定性、不変性が無くなり、教育の競争原理ばかりが強調される危険性が強まっている。

に関しては、教育にはお金がかかるが、その費用を誰が負担するべきかという問題である。この点、公教育である以上、必要最低限の教育の質を確保するための費用は国民の税金で賄うべきなのは当然である。ただ、ここで問題なのはこの費用を国が負担するのか、あるいは地方が負担するのかという問題である。第3章で述べた通り、財源を国から地方に移譲させ、地方の教育裁量権の拡大を図れば、地域の特色を生かした教育や自由な発想に基づいた学校運営が各地域で実現するかもしれない。しかし、財源を移譲させれば、必然的に財政力の強い自治体とそうでない自治体の二極化が起きてしまう。そうなると、教育の地域格差が生じてしまうことになり、「教育機会の平等の原則」が崩れてしまうことになり、教育のナショナル・スタンダードが維持できなくなってしまうだろう。したがって、現行の公費負担の枠組みは変えずに、地方の裁量権を拡大する総額裁量制のような形が望ましい。そして、小・中学校教育段階では地域格差を抑制し、共生原理を重視するのが妥当である。

に関しては、国家と教師と親・子供の三者間で誰が子供を教育すべきかという問題、すなわち、教育内容の決定権限の所在がどこにあるかという問題である。考え方は三通りある。第1は、教育内容を決定する権限は国家にあるという考え方。第2は、教育内

²¹ 藤田 英典 「新時代の教育をどう構想するか」岩波書店

容を決定する権限は親・教師を中心とする国民全体という考え方。第3は、親、国、教師のいずれもが主体となることを認めた上で、各々の権能の範囲を確定するという考え方。²²順に検討していくと、第1の教育内容を決定する権限は国家にあるとする考え方は、民主主義の理念に適っていて妥当とも思える。というのも、国民の大多数によって選挙で選ばれた代表者が教育内容を決めることに権力的契機(直接民主性)はなくとも、正当性の契機(間接民主性)は認められるからである。しかし、多数決原理によって常に教育内容が決定されてしまうと、子供の人格的発展という精神的営みに不当な影響が及ぼされる危険がある。

第2の教育内容を決定する権限は親・教師を中心とする国民全体にあるという考え方は、教育は、憲法26条の保障する子供の教育を受ける権利に対する責務として行われるべきもので、このような責務を担うのは、親を中心とする国民全体、そして、教育を直接担当するのは教師であるというものだ。しかし、教育は、教育の機会均等からも全国的に一定水準の教育が確保されることが必要。また、児童生徒は判断能力が欠如しているため、教師に教育内容を全面的に委ねるとかえって学習権を侵害してしまうことから妥当ではない。思うに、子供には、将来において人間的に成長するという学習権が生来的権利として認められ、教育内容は専らこの学習権を充足させるように決定されるべきである。

したがって、第3の考え方が妥当である。そして、各々の権能について、「親は主に家庭教育、学校外の教育、学校の選択について決定権を有する。教師は、原則として教育内容決定権を持つも、子供の批判能力の欠如、子供に選択の余地が乏しいことから制約はある。国は、親、教師の権利の妥当しうる範囲外で、子供自身、あるいは社会公共福祉のために、必要かつ相当な範囲において教育内容について介入することができる。ただし、政治的影響によって自由かつ独立の人格として成長することをさまたげるような国家的介入は許されない」。²³以上のように、学習権に基づく教育権能の分担が一般的に望ましいといえるが、昨今では児童虐待や養育放棄などにも見られるように、実際には様々な問題があることも事実である。

次に、義務教育の意義と役割について検討する。第1に、教育基本法第4条は、9年の普通教育を義務教育として定めているが、義務教育制度は、公教育の基礎的な部分を国民共通の基礎教育として、すべての子供に確実に保障するための法制的仕組みである。その義務は、一般的には、保護者が子供を就学させる義務であると同時に、国が学校を設置し、教育の諸条件を整備する義務と捉えられている。²⁴

第2に、教育の質の確保という問題については、現行制度では、すべての子供に共通基礎教育を保障するために、学習指導要領・教科書検定制と通学区域制は正当化され

²² 芦辺信喜 「憲法学」 岩波書店

²³ 「憲法判例百選 第4版」 有斐閣

²⁴ 藤田 英典 「新時代の教育をどう構想するか」岩波書店 2001年

てきたといえる。

しかし、近年ではこうした義務教育の基本的枠組みを見直す動きがあり、その改革動向をリードしている考え方としては、次の2つに大別することができる。

第1は、「消費者主義」²⁵などと呼べるものである。これは、親・子どもを教育というサービス・商品の消費者と見なし、選択の自由と自己責任を重視するという考え方である。これは、要するに第2章で述べた「学校選択制」を拡大すべきだというものである。そうすることによって、親・子供の満足度は高まり、学校も親・子供に選んでもらえるように努力するから、学校改革が促進されると主張する。しかし、それに伴う弊害が多数存在することは第2章で述べたので、ここでは省略する。

第2は、「新自由的自発性」²⁶と呼べるもので、自己決定・自己責任論に基づく、任意的な自主編成、自主的な教育編成、学校づくりを認めるべきだと主張するものである。要するに、従来は国が主体となってきた教育を、国の方針・意思に左右されることなく、地域住民が主体となって学校づくりを行っていかうというものである。日本では、NPO立のフリースクールの運動や地域運営学校が典型になるのだが、それらの学校が選択制の学校として認められ、拡大するなら公教育制度の基本に重大な影響を及ぼす可能性がある。

これらの改革は、どれも親・子供の選択幅が広がり、歓迎すべきだとも思える。しかし、選択幅を拡大したからといって、教育が改善される保障はどこにもない。メリットは確かに存在するのだが、デメリットも多く存在する。そして、メリットはある程度予測できるのだが、デメリットは未知数である。だからこそ、改革は慎重に検討されなければならない。そして、昨今の教育病理といわれる種々の問題の発生原因は義務教育制度に起因するものなのかを今一度十分に検討すべきである。

3 学校はエリートを育てるところか

ゆとり教育が進められ、最近では各人の学習進度の違いに応じた習熟度別クラス編成が公立校でも取り入れられるようになってきた。「各学校においては、個別指導や習熟度別のグループ指導、選択教科にいける指導などを通じて、学習指導要領に示す内容を十分理解している児童生徒に対しては、その理解をより深めるなどの発展的な学習を行ったり、学習指導要領に示す内容の理解が不十分な生徒に対しては、繰り返し指導など補足的な学習を行ったりするなど、個性や能力等に応じた学習を充実させることが重要であると考えています。」といった説明を文部科学省は行っているが、この説明には、能力の高い学生だけを入学試験によって選抜し、彼らに対して国民の納めた税金で財政的に支援するという政

²⁵ 小塩隆士 「教育を経済学で考える」 日本評論社

²⁶ 坂井 康宣 「競争から共創の教育改革へ」 万葉者

府の教育に対する思惑が暗に示されているように思える。また、最近では、公立高校でも明確に大学受験を意識したクラス編成をしてきているところも出てきている。教育にはある程度の格差が生じてしまうのは必至であり、全国民が等しい学力になるよう教育するのは不可能である。では、学校はエリートを育てるところなのか、それとも、ある程度の格差を認めるものの、教育の世俗性を確保し、なるべく格差を生じさせないような平等教育を行うところなのか。学校教育を考える上で、このことは大変重要な問題である。

この点に関し、筆者は後者の立場を取る。なぜなら、理想のエリート像というものがそもそも不明確かつ曖昧であるからだ。エリートといえば、1980年代半ばまでは、受験に定評のある進学高校に入り、その後は旧帝大に進学し、卒業後は国家公務員のキャリア組として中央官庁に就職して官僚になる、もしくは大企業に就職するといったイメージが持たれてきた。旧帝大や旧制高校の設立の背景には、国民の税金で教育がエリートを育成しようという意図があったはずである。こうした旧帝大や旧制高校出身のエリートは、国民の税金をふんだんに使って育成されてきた。このようなエリートを育成する背景には、エリートが社会に対して正しいリーダーシップを発揮し、その才能や能力をいかんなく社会に還元するだろうという考えがあった。

しかし、戦後教育の中で育てられてきたエリートと称される人達は、このような社会に対しての大きな責任を果たしてきたのか。どれくらいの国民がエリート達に対して、自分達のために働いてもらっていると感じているのだろうか。エリートの存在意義は部分的に認めるとしても、全面的に肯定することはできないのが実情である。

こうした状態の中で、教育にエリート育成を求めることは、教育にとっては荷が重過ぎると筆者は考えている。しかも、その弊害は潜在的に多すぎる。前述した通り、近年になって、エリート主義・能力主義による教育再編の風潮が強まる中、小・中学校段階からの学校選択制が拡大・普及し、習熟度別クラス編成が広まっているが、今後こうした傾向が強まれば強まるほど、教育格差が広まり、さらには社会格差の拡大に発展するだろう。

筆者は、教育が力点を置かなければならないのは、能力もさほど卓越しているわけでもない、普通の子供達の教育であると考えている。近年、子供達の学力低下が問題視されているが、こうした現状を踏まえれば、今教育に必要なのは、強者の論理ではなく弱者の論理である。もし、エリートを育成するとしても、それは各々の個人が取り組みばいいことであって、とりわけ公教育の場としての学校までが、個性を持たせるといった名目でエリート主義的・差別主義的な教育を推し進め、その一方で多くの子供達に教え惜しみをすることは、どう考えても新しい時代にふさわしい教育とは言い難い。

4 競争原理と共生原理をいかに調整すべきか

教育も社会も、いま重要な岐路に立っている。共生原理による教育と社会を目指すのか、それとも、競争原理によって教育と社会を構築し、そこで確実に生じるであろう教育格差

や社会格差を能力主義という自己責任という言葉で正当化しようとするのか、その岐路に立っているといっても過言ではない。

余談だが、先日、某テレビ番組である大学の学生を50人集めて、「あなたは能力主義を歓迎するか」という質問をしたところ、42人の学生がYESと答えたとのエピソードが紹介された。しかし、このYESと答えた42人の学生のうち、一体どれだけの学生が能力主義の恩恵を受けることができるのであろうか。おそらく、恩恵を受けるのは4、5人といったところであろう。この話から一概に断定することはできないが、若い時は自分だけはなんとかなるだろうという楽観的な見方を持つ人が多い傾向にある。しかし、これは若者に限ったことではなく、子供や保護者も同じである。このことは、筆者が塾で保護者面談をした時にも痛感させられる。生徒の親は、自分の子供の学力や学習状況、学習態度を冷静に見つめることなく、とてつもなく難関な学校を志望する。小学校低学年であればあるほど自分の子供に対して楽観的な見方をする保護者が多い。ただ、さきほどの話と共通するが、中高一貫校や名門私立中学や高校に入れるのはほんの一握りである。その事実が、意外に見逃されている、あるいは、目を背けられているといったほうが適当かもしれない。このように、競争原理や強者の論理には、自分はきっと勝ち組に入れるに違いないという幻想を国民に抱かせるという非常に危険を孕んでいる。

むしろ、資本主義経済中では、競争原理や能力主義はけっして否定されるものではないし、経済が発展することによって伴う資本主義の矛盾は社会が是認していることである。しかし、教育は、自己責任能力のある自律的な個人として市場経済や市民社会に参加していけるように準備する営みである。その準備をする段階から、競争原理・能力主義を助長・促進させ、個々の子供に教育機会の差別化・分断化のリスクを背負わせるわけにはいかない。同じような教育を受けていても、子供の個性や能力といったものは多様に分かれていくものであるが、その分化を早い段階から制度的に固定化することは望ましいとはいえない。

前述した、義務教育に関わる一連の改革の多くは、その分化を早期の段階から制度的に固定化することになる。もうすでに、部分的に導入されている改革制度、例えば、中高一貫校、学校選択制、特区校の株式会社による学校経営、習熟度別クラス、共通学力テストによる学校評価などは競争原理による教育再編を加速させている。

もう一方で、共生原理を理念とする改善の動きも広まっている。例えば、地域運営学校や、NPO立フリースクールなどがそうで、これらの学校は、できる子、できない子を問わず、当事者の参加と協働による「開かれた学校づくり」を目指している。

ただ、このような努力によって「開かれた学校」が展開されても、強者の論理による教育再編・社会再編が進めば、そこは単なる弱者の寄せ集めという位置づけがなされる恐れがあり、その基盤が崩されることになるであろう。なぜなら、強者の原理は、競争を基本的前提としており、差別的な選抜・排除を特徴としており、人々を勝ち組と負け組に分化させるからであり、しかも、それによって生じた格差も能力主義や自己責任という名目に

よって正当化するからである。

資本主義社会では、ある程度の格差は必然的に生じてしまう。そして、教育構造も資本主義社会の構造に合致するように組みたてられること仕方がない。競争・選別も、勝ち組・負け組も、能力主義・自己責任も現代の社会構造に必然的に内在されている。だから、これらの考えを根本から否定する気はさらさらない。しかし、教育においては公共財的性格が強いこと、教育機会の平等が社会全体にとって結果的に望ましいことを鑑みれば、やはり共生原理との調和が将来の日本の教育にとって必要不可欠である。さらに言えば、共生原理は、社会や経済の根底であって、人間社会生活において、多くの人々が利害関係を調整しながら幸せに生きるための超自然的原理である。したがって、どちらか一方を重視するのではなく、競争原理も共生原理もバランスよく適切に組み込んだ教育ヴィジョンを構想する必要がある。

具体的には、教育内容・方法・制度は、教育基本法施行から70年代にかけての、画一的なものにも戻すべきだ。思うに、教育基本法の理念に忠実だった70代までの教育は、一律的な学力向上というスローガンをもとに格差の是正に力が注がれていた。ただ、70年から80年代にかけては、子供たちに求める教育水準を引き上げすぎたせいで共生と競争のバランスが崩れてしまった。その結果、受験戦争やいじめといった問題がでてきたのだが、70年代までの教育は、できる子・できない子全員に力を注いでいたという意味では、競争と共生のバランスが非常に上手く取れていたように思える。

学校教育は公共的なものである以上、授業内容も授業スピードもできない子供に標準を合わせるべきである。できる子は塾などの学校以外のところで学力を十分に伸ばせばいいだろう。公教育における大前提は、誰もが同じ知識・学力を身に付けることである。そのためにも、義務教育の強制性・画一性の重要性をもう一度見直し、現行の制度改革を改めるべきである。また、第2章に関わる話だが、共生原理を適切に働かせていくには、学校側が自己改革能力を向上し、画一的・強制的な教育が孕む問題を解決できるようにしていく必要がある。そうでなければ、子供や親は学校を信頼することができずに、画一的・強制的な教育を避けるようになる。

学校教育、とりわけ義務教育は、教育の基礎であり、子供達の人格形成・人格発展の重要な基盤である。その基盤が歪み、機能が全体的に低下するなら、子供の将来の社会は危ういもとなる。この改革の時代にあって、どういう社会的選択をすべきなのか、その選択の責任は非常に重い。

参考文献・参照資料

- 諏訪哲二 「プロ教師の見た教育改革」 ちくま新書 2003年
萩谷 剛彦 「教育改革の幻想」 ちくま新書 2002年
小塩 隆士 「教育を経済学で考える」 日本評論社 2003年
佐藤 学 「学力を問い直す」 岩波書店 2001年
藤田 英典 「新時代の教育をどう構想するか」岩波書店 2001年
藤田 英典 「義務教育を問い直す」 ちくま新書 2004年
坂井 康宣 「競争から共創の教育改革へ」 万葉者 2004年
「日本の論点 2004」 文芸春秋
芦辺信喜 「憲法」 岩波書店 2002年
「憲法判例百選 第4版」 有斐閣 2004年
文部科学省ホームページ
足立区教育委員会ホームページ
国立教育政策研究所ホームページ