

教育改革国民会議報告を読んで

—教育改革から国家改革への意図—

問宮 陽介

京都大学大学院人間・環境学研究科教授

手段としての教育改革

経済戦略会議、「21世紀日本の構想」懇談会、そして教育会議国民会議と、この3年の間に、3つの（首相の）私的諮問機関による報告が立て続けに発表された。「私的」諮問機関による私的報告だから、採ろうが採るまいが、それは首相の勝手だが、これら3つの報告が国の政策に大きな影響を与えているところを見ると、ルールはあらかじめ敷かれていたと見るのが妥当である。しかもこのルールは相互に無関係ではない。3者に共通するキーワードを探れば、それは「国家」ということになろう。経済戦略会議の新自由主義とは国家的政策原理としての自由主義、いわば国家の手段としての自由主義であって、その意味で新種の自由主義であったが、教育改革国民会議の報告でも教育が国家の手段にまでおとしまられている。というより、教育改革を「国家」主義の先兵にしようという魂胆すら透けて見えるのである。

まみや ようすけ

1948年生。72年東京大学経済学部卒。東京大学大学院経済研究科博士課程修了。神奈川大学経済学部助教授、教授を経て、93年京都大学助教授、97年教授。著書に『ケインズとハイエク』『同時代論』『丸山眞男』『市場社会の思想史』『2025年日本の構想』（共著）など。

教育を国家の手段とみる見方は懇談会報告にもすでに表れていた。例えば、第5章「日本人の未来」にはこう書かれている、「忘れてならないのは、国家にとって教育とは一つの統治行為だということである。国民を統合し、その利害を調整し、社会の安寧を維持する義務のある国家は、まさにそのことゆえに国民に対して一定限度の共通の知識、あるいは認識能力を持つことを要求する権利を持つ。共通の言葉や文字を持たない国民に対して、国家は民主的な統治に参加する道を用意することはできない。また、最低限度の計算能力のない国民の利益の公正を保障し、詐欺やその他の犯罪から守ることは困難である。合理的思考力の欠如した国民に対して、暴力や抑圧によらない治安を供与することは不可能である。そうした点から考えると、教育は一面において警察や司法機関などに許された権能に近いものを備え、それを補完する機能を持つと考えられる。義務教育という言葉が成立して久しいが、この言葉が言外に指しているのは、納税や遵法の義務と並んで、国民が一定の認識能力を身につけることが国家への義務であるということにはかならない。」そして国家も義務教育が統治行為であることを自覚し、これを「厳正かつ強力に」行わなければならない、と念押しされている。

パターナリズム教育との違い

一定の認識能力を身につけることが国民の国家へ

の義務であるとは恐れ入る。懇談会のメンバーは、権利ばかりを要求する(といわれる)戦後教育や戦後民主主義に対して、権利には義務が伴うと主張しているつもりなのだろうが、読み書き計算でさえ国民の国家に対する義務だという義務教育論にはただ義務あるのみで、一片の権利さえ入る余地はない。

彼らには、人間は国家を作る以前に社会を作り、社会的動物として社会生活を営んでいるという自明の事実はまったく眼中にない。社会という領域—ハイエクによれば国家よりもはるかに豊饒な領域—は念頭から消え、彼らの教育論にはただ国家と国民、公と私があるのみである。彼らは義務教育を納税の義務と同列に置くが、納税の場合には義務は社会的サービスを受ける権利と釣り合っている。ところが彼らの義務教育には義務に釣り合う権利がないのである。

だから彼らの義務教育はパターンリズム(父親的温情主義)でさえない。パターンリズムとしての教育も強権的に行われるが、それは国民のためによかれと思ってなされる国家の行為である。親が子供に1日に1つの漢字を覚えることを義務づけるように、国は子どもに基礎的教育を義務づける。同じ義務でもパターンリズムにおける義務が懇談会の説く義務と違うのは、前者には見返りがあるのに後者にはそれがないということである。子どもの自由に任せれば彼らは漢字のただの1つも覚えようとはしないだろう。だから1日に1字を覚えよというのは強制であり、それに従うのは強制された義務ということになる。しかし後になってその労苦は報われる。ところが懇談会の義務教育においては、教育は国家のため、ただそのためにのみ行われる。

つまりパターンリズムによる教育には個人や社会の存在が前提とされているのに、懇談会の義務教育にはそれがない、ということである。パターンリズムの教育は、個人や社会を親や国家が鋳型にはめ込む危険はあるものの、主観的には善意の下に、子どもにとって、あるいは社会にとって、よかれと思って行われる。これに対して、懇談会の、国家と国民というフレームワークの教育においては、国民は国家あって

の国民とみなされ、国民の側には義務だけが強要される。これでさえ恐るべき教育と断言するが、これはまだ序の口である。というのも教育改革国民会議の目指す教育はさらにその上を行くからである。

● 「ギブ・アンド・テーク」の議論 —

「教育を変える17の提案」というタイトルをもつ教育改革国民会議最終報告は、雑多なメンバーによる雑多な教育論議—佐藤学の表現を借りれば「飲み屋談義」—のごった煮である。大まかな色分けをすれば、第1分科会はいわゆる「憂国の士」を中心とするグループ、第2、第3分科会はそれぞれ、(教育)学者と財界人を中心としたグループである。教育改革案らしき提言といえば第2分科会出自の提言のみであり、これさえも産みの苦しみを経て案出された提言という感じはしない。というより審議過程での不協和音がかき消されて、耳ざわりのいい言葉だけが残った。第2分科会提言の1つの目玉である「新しいタイプの学校」、いうところの「コミュニティ・スクール」については、そのあり方をめぐって賛否両論が聞かされた(ことが昨年7月の分科会報告に記されている)にもかかわらず、議論の軌跡は最終報告にはなんら反映されていない。結果的には、コミュニティ・スクール案を持ち出した金子郁容—アメリカのチャーター・スクールの受け売りであることが佐藤学によって示唆されている—に花を持たせた格好になっている。

これではまるでギブ・アンド・テークで成り立つ連立政権の野合である。国旗・国歌法を認めるから地域振興券も認めよといった形のギブ・アンド・テーク—「ギブ」は「テーク」のためのコストだが、国旗・国歌法を成立させようとする側にとっては安いコストである。連立政権が一枚岩でないのと同様に、教育改革国民会議も必ずしも一枚岩ではない。審議の過程では論争もあったはずである。だがその結果は両

論併記という形さえ取らず、ギブ・アンド・テークによって丸く収められている。とはいえ、全体としてみれば報告書が一定の方向を向き一定の色調を持つ、そうした政治力学が働くような仕組みが最初から作られている。

● 教育基本法への目論見

報告書の基本的性格は、それが葬り去ろうと目論んでいる教育基本法と対比させたとき、ただちに明らかになる。

教育基本法

われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造を目指す教育を普及徹底しなければならない。

ここに、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。

前文にいう「教育の目的」は、第一条において、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に満ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」と具体化され、この目的を達成するための方針は、つづく第二条で、「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、実際生活に則し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」と記されている。

教育基本法はたんなる教育の理念ではない。そこには教育という事業の持つ性格が簡潔な条文の中に凝縮した形で示されている。法律を作る主体、教育を行う主体、そして教育を受ける主体、これら3つの主体は個々に切り離されているのでもなければ、まして国家—教育者—被教育者という縦の関係にあるのでもなく、彼らは共通の目的のために営まれる教育—T.パーソンズの言葉を用いれば「共同の営み (common undertakings)」としての教育—の共同の参画者である。教育の空間は社会であって、国家などではない。といっても国家を排除せよということではなく、国家は教育という事業の共同の参画者として教育の理念と目的の達成に向けて尽力する、またすべきものなのである。

教育改革国民会議はこの教育基本法はもはや時代遅れだという。個人の尊厳や真理と平和の希求といった人類普遍の原理も大事だが、グローバル化する今日の時代には「日本人」の育成もそれに劣らず重要になるといい、「日本人としての自覚、アイデンティティーを持ちつつ人類に貢献するということからも、我が国の伝統、文化など次代の日本人に継承すべきものを尊重し、発展させていく」ことが必要だといわれる。そして伝統・文化を発展させていくためには家庭、郷土、国家などの視点が必要である、と結んでいる。

「人類に貢献するために」ではなく、「人類に貢献するということから」もボカしているところが味噌である。読む人を瞞着するために書かれる文章は決まって意味不明の曖昧模糊とした文章になる。「人類に貢献するために」日本人としての自覚を持つ、といったとしたら、日本人は人類に従属してしまう。内村鑑三は2つのJ (Jesus と Japan) を掲げたが、「御真影」事件に見られたように、最後の最後には普通人としてのJが日本人としてのJに優越した。これは報告書の本意ではない。報告書はほんとうは「人類に貢献するといった空疎な理念を振りかざすのではなく」といいたいのである。そうでなければ、教育基本法を見直す必要などまったくないはずである。

は政治の論理、というより悪しき政治主義である。

● ナショナル・アイデンティティー再構築を意図

教育基本法制定時と現在とでは社会状況が大きく変化した、だから基本法を見直さなければならないというのは、つまるところ、今日のグローバル化の時代にあつてナショナル・アイデンティティーが危機に瀕している、だからナショナル・アイデンティティーを再構築しなければならないということである。報告書では末尾に書かれているが、実はこれが報告書の出発点である。ここから報告書の冒頭の「危機に瀕する日本の教育」が導出される。危機に瀕する日本のアイデンティティー→危機に瀕する日本の教育、という順序である。

「日本人は、世界でも有数の、長期の平和と物質的豊かさを享受できるようになった。その一方で、豊かな時代における教育の在り方が問われている。子どもはひ弱で欲望を抑えられず、子どもを育てるべき大人自身が、しっかりと地に足をつけて人生を見ることなく、利己的な価値観や単純な正義感に陥り、時には、虚構と現実を区別できなくなっている」——この文章は戦後民主主義のもとでの戦後教育に対する批判である。最終報告では「戦後教育」という言葉は慎重に避けられているが、昨年7月の審議報告を見ると、対応する箇所には戦後教育という言葉が出てくる。曰く「戦後教育の危険性」、曰く「戦後教育は、人間が希求するものと、現実の姿とを混同した」、曰く「人間は生まれた瞬間から、平等ではない」、曰く現実とは善ではなく、善と悪の間にある…。

ここに見られるのは見事な倒錯である。人間、十人十色であることくらい、子どもでも知っている。現実とは善とともに悪から成る、いや善以上に悪で充満していることくらい百も承知だ。このような現実を踏まえばこそ、平等や善への指向性が出てくるのではないか。このような指向性の中にこそ教育の論理があるはずであつて、現実から出発して現実にとどまるの

● 教育改革から国家改革へ

この悪しき政治主義は教育を政治化する、教育をナショナル・アイデンティティーを強化するための手段とするのである。だから「報告」のめざす教育が、「第一の開国」後、元田永孚らによって推進された儒教的教育と著しく類似しているのは偶然ではない。教育を国家—共同体—家族という縦の系列で捉え、家族でのしつけを教育の原点とするのはその最たる点である。なるほど家族ではしつけが行われるし、また行わなければならないのは当然である。だが家族でのしつけは家族のためではないし、共同体や国家のためでもない。ひとえにそれは、子どものために行われるのである。ところが教育改革国民会議は家族でのしつけを共同体でのしつけ（社会奉仕）に拡張し、あまつさえ、民族的・国家的しつけに拡張しようとする。

改めていうと、教育改革国民会議の「教育改革」は教育改革ではなく、国家改革である。ゆるんだタガをはめなおして、活を入れようとする類の「改革」である。そのために、さかんに子どもへのバッシング（＝反教育）が行われる。欲望の虜になった子ども、次々に凶悪犯罪を引き起こす子ども、少年法改正もそうした子どもバッシングの一環だと見られないこともない。飲み屋では青少年問題が格好の話題になり、党派や立場を超えて、いまどきの子どもはと、口角泡を飛ばして子どもをやり玉に挙げるのである。

教育談義—再び佐藤学の言葉を借りれば「飲み屋の教育談義」—の超党派性を抜け目のない政治家が見逃すわけがない。国家主義といえはこれまでは右派のうさんくさいイデオロギーであったが、いまや子どもバッシング「教育改革」をテコに大衆化する土壤ができつつある。票にならないという計算からか、国会における野党の批判も弱々しい。機密費流用やKSD事件よりはるかに重要な問題だと思われるのに、である。

「教育改革」の内実と課題

佐藤 学

東京大学教育学部教授

1 教育の危機をめぐる混乱

教育改革の必要性を考える場合に、教育危機の現状をどう認識するかが大事である。巷で叫ばれているのは、いじめ問題、不登校問題、少年犯罪等々、それ自体重要な問題であるが、決して教育危機の中心問題ではないと理解すべきだ。たとえば、いじめを苦にした自殺は、子どもたちの自殺全体の1%以下である。青少年が悩んでいる問題の99%は無視されている。不登校も深刻であり、公教育の学習権を保障する、訪問教育を怠ってきたことは問題ではあるが、学齢児童全体の1%の現象である。小中学校の修学状況は世界的に見ると日本はトップレベルにある。少年非行についても凶悪犯罪が増えているわけではな

い。少年の殺人事件の件数はピーク時の4分の1以下である。もちろん少年の暴力行為の深刻化にたいする認識は必要だが、むしろ子どもたちに対する大人の不寛容のほうが問題である。いずれにせよ、これらが教育危機の中心問題と考えるのは間違いである。

それよりも大規模に進行している教育の危機はつぎの3つである。

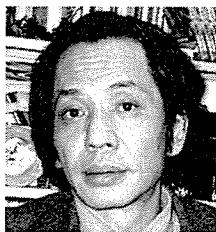
(1) 学びからの逃走

第一の危機は、子どもたちの学びからの逃走である。さまざまな国際比較の調査を通じてみると、日本の小中学生の校外学習時間は世界で最低になっている。日本の子どもが勉強に追われてゆとりを失っているというのは20年前のすがたである。中学2年生の自宅学習は世界の平均で3時間だが、日本は1時間以内が3分の2を占める。東京都では1993年で0時間が27%、98年には実に44%となっている。この数年ないし10年で、小学校高学年から少数の勉強熱心な子どもと大多数の勉強嫌いな子どもに二分され、自分の可能性に絶望する子どもたちが、小学校、中学校、高校と追うにしたがって大量に発生している。

この背景はさまざまあるが、一つは、高校受験でありこの問題は非常に大きい。日本のように高校入試を行っている国はほとんどない。早い時期に自分の能力を見限ってしまい将来への希望を失っている。

さとう まなぶ

1951年生。75年東京大学教育学部卒業。東京大学大学院教育学研究科博士課程修了。教育学博士。80年三重大学教育学部勤務。助教授を経て、東京大学教育学部助教授、のち教授。著書に『教室からの改革--日米の現場から』『教育方法学』『教師というアポリア--反省的实践へ』『教育改革をデザインする』など。



(2) 若年労働市場の解体

第2の危機は、子どもをめぐる社会的な状況の危機である。

その1つが、若年労働市場の解体の問題である。ポスト産業主義社会への移行にともなって、若年労働市場が急激に減少し青年の社会参加の機会が閉ざされている。高次な知的労働の需要は拡大するが、単純労働の需要は低下する。現在、東京都の高卒者は、就職希望者のうち半数しか就職できず、また就職できても半数が不本意就職で、すぐ退職し大量のフリーターを生む原因となっている。日本の16歳以上24歳未満の失業率は10数%と他の先進諸国より低いが、現在の経済状況を考えれば加速的に上昇する可能性がある。

教育内容の知的水準を高め、複合的、総合的な知的能力を発達させる改革を行って、彼らの社会参加への筋道を教育において保障しない限り、大量のさまよう若年層を生み出す恐れがある。

いま1つは、家族の崩壊である。昨年度の離婚件数は、25万件（結婚件数72万件）と、大量の離婚が発生している。最近は、学齢期の子どもを持つ層での離婚が急増している。誰もが結婚し、子どもを育てるという近代家族システムは崩壊しつつあり、子どもの養育が課題となる。だが、それに対応する社会的システムは未整備である。教育改革国民会議は、家庭教育の必要性を大合唱をしているが、精神的、経済的な危機にあえぐ子どもと母親は増える一方である。

(3) 官僚主義の浸透

第3は、学校現場への官僚主義の浸透である。いまや教師は、学校運営のなかで自己能力の5割程度しか発揮していない。さまざまな調査によれば、日本の小中学校教師の週当たり労働時間は52時間にも及ぶが、そのうち授業そのもの、授業の準備、カリキュラムの開発、教師同士の研修のほか、子どもへの個別相談など専門職として

の時間は半分程度しか充てられていない。残りは、官僚主義によって膨れ上がった会議と雑務である。

また、教師の4分の1は授業をしていない。官僚主義の浸透は、指導主事、教頭など中間管理職を肥大化させている。大量の教師が40歳前後で教室から離れ、教育委員会などで管理業務に就いている。30人学級の実現が叫ばれているが、校長を除く教師が教育活動に専念できる体制をつくれればその実現はすぐに可能である。諸外国では、校長以外は退職するまで授業を行う。授業が教師の中心的な仕事であるからだ。だが、日本の教師の世界では、この30年、授業以外の仕事を増やすことが続いた。現在進行中の教員評価システムの導入を含め、二重三重に官僚主義が学校を窒息させている。

以上の3つが、早急に解決されるべき中心的な教育危機である。

2 教育改革のめざす方向

(1) 「学びの共同体」

教育改革をめぐる論議には、2つの異なる路線が対立している。1つは、教育をできるだけ自己選択、自己決定、自己責任で委ねようとする新自由主義の流れである。新自由主義の将来は、行政や組織の責任を極小化し、子どもや親や教師の責任を極大化する方向にある。端的には、公教育のスリム化論、民営化論として現れ、学校の自由選択制もその1つである。あるいは、昨今話題になっているチャーター・スクール（教育改革国民会議ではコミュニティ・スクールと呼ぶ）という選択重視の学校であり、自己決定、自己責任の学校という流れである。

もう1つの流れは、社会民主主義の方向である。これまで国家が管理してきた公教育の空間を

地域のコミュニティを基盤に、再構成していこうとする方向である。現在、親や市民の学校参加、あるいは学校と地域の連携など、具体的に組み込まれている。社会民主主義による教育改革の方向は、公共圏を子供、親、市民の手に取り戻すことであり、新しい学校づくり、新しい制度づくりを求める草の根の教育改革である。

新自由主義の方向は、80年代の欧米、それ以前の中南米の実験があるが、ことごとく失敗している。階層間格差を拡大し、教育の不平等を拡大したからである。学校教育に企業経営の方式と市場競争の原理を持ち込むことは、教育現場に混乱をもたらすだけである。日本はいまだに新自由主義に基づく教育改革がその中心になっているが、そこに未来はない。

いま、「学びの共同体」という、子ども、教師、親、市民がともに学び合う地域の文化と教育の共同体を学校を基盤につくり出す改革を展開する必要がある。地域と学校の連携が、叫ばれ始めたのは1995年である。当時、親がボランティアで授業に協力する、市民が学校に協力する事例はわずかでしかなかったが、現在、全国の学校で普及、浸透している。いまや、どこの小中学校でも地域と連携していない学校はもはやない。親や市民の参加を呼びかけない学校はどこにもない。

(2) 教育財政の改革

しかし、これら地方分権化による教育改革の流れを阻む要因が、自治体の教育財政の現状にある。地方分権化が進めば進むほど、教育改革の財源が削減されていく。文部省自体の教育予算はここ10年間、増加している。しかし、市町村レベルでは、93年度から毎年教育費は減少しており、都道府県でも3、4年前から急速に減少している。私の住んでいる東京・東久留米市の今年度の学校教育費は昨年度比、3.8%も落ち込んだ。大阪・堺市では、公立幼稚園の完全廃止で、

保育所はすべて民間委託になる政策によって歳出削減が進んでいる。神戸市でもこの3年間で学校教育費は40%削減されている。

教育予算は、地方財政の危機が深刻になると真っ先に歳出削減の対象となる。教育は重要だと叫ばれながら、景気対策の公共投資、所得減税などが優先される。これにたいし、どのように応分の教育費を確保できるかが重要である。まず、国が特定の事業を自治体に奨励する特定補助金を削減し、不要不急の事業をやめて教育をはじめとする対人サービスに財源を振り向けるべきである。いずれにせよ、教育改革が叫ばれている割には国民、市民のレベルで教育財政の現状に対する認識を得ているとはいえない。

文部科学省は、つぎつぎと教育に関する権限を地方に委譲し、無責任状況が続いている。まず、国が責任をはっきりさせることと、地方レベルでは、高齢社会を迎え老人福祉問題も重要だが、直接選挙に響かない子どもの問題を優位に置くというコンセンサスを作らないと選挙のたびに教育費が削られていく。18歳選挙権も含めてこの問題を考えるべきである。高齢者を尊重すべきなのは当然だが、それ以上に、未来を担う子どもたちを尊重するというのが賢明な選択だと思う。高齢者もぜひ理解、協力してもらいたい。

3 学校改革の展望

学校改革には、学校単位での改革、教師の改革、そして地域、行政での改革の3つのレベルがある。

(1) 学校の改革

学校は、内側からしか改革できない。そのためにはまず、教師相互が教室を公開し、専門性を高めるような共同、協力の関係を築く必要がある。

どの学校でも教室を開いて検討する機会はあるが、小中学校では年間3回程度であり、高校ではほとんど行われていない。教室を閉ざし授業を閉ざしている教師は、いくら良い教育を実施したとしても学校、教室、そして子どもたちを私物化している。教師が同僚や地域に教室を開いて相互に専門性を高める努力をすること、そして自らの仕事つうじて親や市民の期待、なによりも子供たちの期待に応えるべきである。

また、現在の授業は、多くの教科で埋まり、薄い学びしかできていない。子どもたちの学びを質の高いものに転換するには、カリキュラムを単純化する必要がある。午前中を90分の2回の授業で、質の高い学びを追求する小学校も多くある。教師は十分な授業の準備ができる。そういう学校のカリキュラムを単純化し、質の高い学びを保障することである。

つぎは、学校の中にある官僚主義、すなわち典型的には会議に忙殺される現在の学校システムを内部から崩す必要がある。教師20人程度の学校でも、公務分掌（委員会）は40から50もある。これは仕事の断片化を引き起こし、無責任体制を引き起こす。教師たちが共同で職員会議など学年会を中心に、他の一切の会議と雑務をなくし単純化した機構の下で協力関係を築くシステムをつくらない限り、前述したカリキュラムづくりや、教師自身の相互の研鑽や協力はできない。

以上の3点、一つは、子どもたちの学びあいを中心とする授業とカリキュラムに変えるということ、第2点は、同僚間で教室を開き、相互に協力しあって教育の質を高める努力、専門性を高める場に変えていくということ、3点目は、機構を単純化することによって内部から官僚主義的、分業主義的な現在の学校のシステムを超えることが必要である。

また、中学校では、生活指導が部活の指導が教師の仕事の中心になっている。これによってはなにも解決しない。なぜ部活の指導と生活指導が

教師の仕事の中心になるか、生徒の問題行動に対する対処が中心になっているからである。しかし、これはいちごっこである。地域の親や子どもたちと十分に話し合っている種の問題行動は容認する、時間をかけてともに解決に努力することを考えない限り中学校の問題は解決しない。

塵一つない、あるいは校則を細かく規定して違反一つない学校などを求めないことだ。ある種の許容度をもつこと、もっと子どもたちに自由を保障しながら、しかし犯罪的行為に対しては警察と協力して対処する。生徒の市民的自由に関しては最大限保障していくなど学校自体の文化を変えていかなければいけない。校内暴力が吹き荒れた一時期、生活指導、部活指導が主流となって、とくに中学校では学校の雰囲気がかたたく変わってしまった。それを、もう一段階のりこえなければならぬ。これなくしては、子どもたちの大量の学びからの逃走を救うことはできない。

中学、高校で同僚性の構築を阻んでいるもう1つに、「教科の壁」がある。バルカナイゼーション（バルカン諸国化）と呼ばれているのだが、教師たちは、教科組織、学年組織などいくつもの徒党組織に分立しており、それぞれ自分たちの独自の王国をつくっている。このセクト主義を越えて、教師一人ひとりが教科を開き、とくに学年集団を中心に協力し合う関係、学年を単位とした教育の専門家として協力し合う組織機構を考えない限り学校改革は進まない。

（2）教師の改革

現在、文部科学省は教師の意識改革を行っている。しかし、意識改革によって教育改革が進行するとはとても考えられない。学校改革においては、教師の意識が多様であればあるほどいいと思うし、重要なのは教師の創造的な自律性と専門性を保障する教職の専門職化であろう。そこには2つの課題がある。

一つは、教員養成を、他の専門職と同様に大学

院レベルに引き上げる必要がある。すでに欧米諸国は、その改革の方向を明らかにし、計画を具体化している。今後一層複雑化する教育問題に対応するためには、高度な知的専門性を持った人材が不可欠である。現職教育においては、たとえば教職経験10年の教師に1年間の大学院教育を保障すべきである。

もう一つは、校長、教育長の専門職化である。規制緩和によって、今後、学校の自律性はますます強化される。それを担いえる専門性を持った校長は少ない。校長が学校改革においてリーダーシップを発揮するためには、それ相応の知識と経験が必要である。校長の専門資格を大学院で与える制度の検討が必要である。

(3) 地域、教育行政での改革

公立の機関である保育園、幼稚園、小中学校は、子育てと教育の開かれたネットワークの中心としての役割を担うべきである。一つは、子育ての支援である。一連の子どもの危機の要因に母親が一人で子供と向き合う「密室の子育て」がある。これは子供にとっても親にとってもストレスになっている。生まれてから成人するまで絶えず親を含む複数の大人たちに支えられるシステムを築く必要がある。学校においても「密室の教育」を克服し、担任教師だけでなく複数の教師たちと接して育てられるような環境をつくる。

地域には、児童福祉施設をはじめ児童図書館、私立を含めた幼稚園、保育所、スイミング・スクール、学校、塾などさまざまな子育て、教育

施設が存在する。また、子育てのグループや文化・スポーツ活動のボランティアなど、教育に関わるボランティアが存在する。これらを結んで、一人ひとりの子どもが絶えず複数の大人に保護され、養育されるケアリング・コミュニティを地域に築く必要がある。

もう一つが、学校教育に親や地域の人々が参加し、教師とともに連帯する関係を築くことが今後の改革において必要である。最近、「授業参観」より、親や市民が教師のアシスタントとして協同で授業に参加するという「学習参加」の取り組みが広がっている。参加の機会さえあれば、親や市民は誠意をもって参加してくる。そこには、親たちがさまざまな分裂を超えて連帯し、関係を築く多大なパワーが潜在的に内包されている。

総じて、日本の教育の現状は公共性と民主主義の危機に直面しているといえるが、もう一方でそれを超える規模とスピードで新しい連帯が生まれているのも事実である。私自身は週あたり2、3校だが、各地域の実状にあった「学びの共同体」のプランを提示し改革を推進している。私のところには依頼が毎日3件ほど舞い込む。1000校以上が私の提唱する「学びの共同体」を掲げた改革を今進めている。全国に改革を推進しようという大きな力が流れている限り、子どもたちを励まししながら21世紀の教育改革の枠を準備することは十分可能だと考えている。

(本稿は教授の口述を生活研編集部責任でまとめたものである)



教育反動とのたたかい

樋口 浩

日教組副委員長

はじめに

子どもと教育の危機が叫ばれている。

いじめ・不登校・高校中退が減らないこと、「学びからの逃走」「学級崩壊」、学卒就職難とフリーター志向、「学力低下」論などに加えて、これまでとは質の異なる少年犯罪が相次いだことが引き金になっている。

しかし教育改革国民会議が「危機に瀕する日本の教育」「社会が立ちゆかなくなる危機」「子どもはひ弱で欲望を抑えられず」「(教育)関係者間のもたれ合いと責任逃れの体質」というのは、そっくり自民党政権と大人社会に返さなければならない。

「子ども・青年の問題」として現れているのは、大人社会の反映である。

子どもと教育を考えると私たちは、子どものおかれた状態を子どもの目線で共感的にとらえ、学習の主体である子どもたちの意欲と誇りを尊重するところから出発しなければならない。

一方、教育反動は子どもや家庭、教育関係者を冷たく突き放し、権力者の高みから「改革」を論じている。ここでは、代表的な二つの改革論に対するたたかいを提起したい。

教育基本法「改正」論について

「一旦緩急あれば義勇公に報じる」(教育勅語) 人材を求めるのか

教育改革国民会議の「教育を変える17の提案」には、「教育休暇」制の導入や「教育振興基本計画」など見るべきものもあるが、その基調は新保守主義にあるといえる。

つまり「奉仕活動」の18歳義務づけ検討と小・中・高校への導入、「問題を起こす子ども」の排除など、権力による「排除・強制」をこととする国家主義と、大学飛び入学やコミュニティ・スクール等の市場原理主義に彩られている。その象徴が「教育基本法の改正」論である。

小渕首相から代わった森首相は、露骨なまでに介入し、12月最終報告では「新しい時代にふさわしい教育基本法を」とされるに至った。

「滅私奉公」を座右の銘とする森首相は「日本は天皇を中心とした神の国であることを国民に承知していただく」との信念にこだわり、「教育勅語には良いところもある」として教育基本法の「改正」を政権浮揚策の中心に据えてきた。

教育勅語の「爾臣民父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ夫婦相和シ、朋友相信ジ…国法ニ遵イ」までは、冒頭の3文字を除けば森首相の言うように道徳規準としておおすじ結構ではある。しかし、「朕思うに」「爾臣民」と強制された上で、「一旦緩急アレバ義勇公ニ報ジ

天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スベシ」という道德律を「良い」と言えるのは、支配者側のみである。つまり彼らは「個と公」の理想形として、一般庶民は天皇（神・国家・支配者など）に文字通り「滅私奉公」すべきことを押し付けたいのである。

教育基本法改悪の次のねらいは憲法改悪であり、教育基本法は国会の多数によって改定できることから、これを憲法改悪の突破口にしようというものである。中曽根元首相らが再三表明している総保守（反動）の掘り起こしと、自民再興戦略は、森政権の延命と参議院選挙対策にほかならないが、しかしこれは単に一政権の命運を越えて、日本の将来を左右する問題であり、危険な火遊びというほかはない。

ところで「教育国会」だと言われた151国会は「KSD国会」になっているが、教育6法案（いずれも一部「改正」案）のうち予算関連の下記①②は既提出、③～⑥は順次提出される予定とされている。

- ①義務標準定数法など（公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員定数の標準に関する法律など）
→小中高校の教職員定数の改善
- ②国立オリンピック記念青少年総合センター法→夢基金づくり
- ③国立学校設置法→徳島大医療技術短大などの廃止
- ④地方教育行政の組織及び運営に関する法律→教育委員会の公開、指導不適切教員の排除、公立高校の通学区域に関する規定の廃止など。
- ⑤学校教育法→社会奉仕活動を奨励、出席停止の要件明確化、大学17歳飛び入学、寄宿舎「寮母」の職名変更
- ⑥社会教育法→家庭教育、奉仕体験活動を規定

このうち、①②③のように国民会議とは直接関係なかったり、それ以前からの経過のあるものもある。

しかし、何の法的根拠も持たない首相の私的諮問機関の報告を、直ちに法案化するという今回の事態は前例のない愚挙であり、文部省の自殺行為である。また中央教育審議会などの法定機関の軽視・無視も甚だしく、実態把握とその適切な評価がなされないままの法案化は、文教行政の安定確保という意

味からも許すことのできないものである。

支持率が10%を切った首相が、もはや不可能な政権浮揚のために教育改革を法案化するようなことが続けば、子どもと教育は破壊されてしまうおそれがある。その点についての明確な歯止めが、国会での6法案審議の中心になるべきであろう。

● 教科書問題をめぐる教育反動——

「新しい歴史教科書をつくる会」の中学歴史教科書が検定を合格するか否かをめぐる話題が、中国・韓国などの抗議や要請という外交問題をも引き起こしつつ連日報道されている。教科書に関わるこの種攻撃は戦後何度も繰り返されているが、まず教科書制度の変遷をざっと振り返っておきたい。

<侵略記述が教科書に登場するまで>

教科書は、1872（明治5）年、学制当時の自由発行・自由採択から、検定制度（1886＝明19）の時代を経て、国定教科書（1903＝明36）となり、教育勅語とあわせて差別と侵略、「教え子を戦場に送る」有力な道具とされた。

戦後は国定制を廃止し、民主化のための検定を行うとともに、学校採択の制度として再出発した。

しかし、1955年、当時の民主党による「うれうべき教科書」問題以降、逆コースの検定強化がはかられ、1963年、「教科書無償」法によって学校採択から「市もしくは郡単位」の広域採択に変えられた。

1963年、高校「新日本史」（家永三郎著）が検定不合格（発行不能）とされたことに抗議し、検定の違憲性を糾弾する「家永教科書訴訟」が30年以上続くこととなる。とりわけ憲法21条（表現の自由、検閲禁止）と教育基本法10条（不当な支配の禁止）違反を問うものであった。

その間、1982年には検定によって「侵略事実」の削除と「進出」などへの書き換えが強制されたことに

中国・韓国などが猛反発し、外交問題となったことから、宮沢官房長官が「政府の責任で是正する」ことで決着をはかり、文部省は検定基準に「近隣諸国条項」を追加した。それは「近隣のアジア諸国との間の近現代史の歴史的事象の扱いに国際理解と国際協調の立場から必要な配慮がされていること」というもので、今日も生きている。こうした流れの中で「侵略」「南京大虐殺」「従軍慰安婦」などの記述がはじめて日本の教科書に登場したのである。

<学校採択をめざす流れ>

一方、行政改革と地方分権の流れによって、採択制度にも大きな変化が起ころうとしていた。すなわち、行政改革委員会の下記の「規制緩和の推進に関する意見」（第二次1996.12.16）である。

「（私立の小中学校と同様）公立学校においても学校単位で自らの教育課程に合わせて教科書を採択する意義をより重視すべきであり、将来的には学校単位の採択の実現に向けて検討していく必要がある。

この観点に立って当面、現在の共同採択制度においても、教科書の採択の調査研究にあたる教員の数が増えるのは望ましく、各地域の実情に応じつつ、現在3郡市程度が平均となっている（全国で478の）採択地区の小規模化や採択方法の工夫改善を図るべきである。」

これにもとづく閣議決定（1997.3.28）並びに文部省通知（1997.9.11）によって、教科書採択も改善の方向に向かったのである。

<「つくる会」教科書に抗するとりくみ>

こうした内容および採択ルールの一定の民主化への反動として生まれたのが、「自由主義史観研究会」（藤岡信勝代表）であり、「新しい歴史教科書をつくる会」（西尾幹二代表）である。彼らはこの数年、豊富な資金力や政治力にものを言わせて、きわめて活発に活動してきた。

「つくる会」教科書は、同会の機関誌『史』（1998.1）によれば、執筆＝つくる会、編集・発売＝

扶桑社、発行＝産経新聞社、販売＝三者協力、という合意覚え書きにもとづいて、2000年4月、扶桑社から検定申請されてきた。

この三者は産経新聞や雑誌『正論』、パイロット版と称する単行本『国民の歴史』（西尾幹二著、新しい歴史教科書をつくる会編、産経新聞ニュースサービス発行、扶桑社発売）等において、現行7社教科書をなべて「自虐史観」と断じる宣伝を大々的に展開した。

また三者は「新しい歴史と公民の教科書を子どもに手渡すため」として、一方で①教科書採択から現場教員の意見をしめだす意見書を全国の自治体議会に提出し、②他方では採択権者である教育委員などに著書など（前記『国民の歴史』や『国民の油断』、検定前の白表紙本など）の物品提供を行った。

①の決議は20余県議会を含む全自治体議会まで広がったが、これへの対抗として公平公正な教科書採択を求める意見書を決議する議会も増えつつある。また②については、他社本への誹謗・中傷や教科書選定関係者への物品提供が私的独占禁止法、公正取引委員会告示に違反することから、上杉聡（関西大学講師）・高島伸欣（琉球大学教授）両氏が、公正取引委員会に対して三次にわたる告発（申告）を行ったところである。（2001.1.22、2.19及び3.9）

この数年、思いのままにやってきたこの「つくる会」だが、その政治的な後ろ盾であった二人の前参議院議員、小山孝雄・村上正邦らの転落と符帳を合わせるかのように各方面からの反撃にさらされている。学問や教育、あるいは日本の進路を考えるといった各分野から批判が浴びせられ、また、韓国・中国などからも「侵略の美化」「歴史の改ざん」は許さないとの声があがっている。

*「史実をゆがめる『教科書』に歴史教育をゆだねることはできない」（12月5日、網野善彦・君島和彦・吉見義明氏ら歴史学者889名）

*「日本の在り方を誤る歴史教科書に反対する声明」（2月27日、荒井信一・三木睦子・和田春樹

氏ら16名)

- * 「新しい歴史教科書をつくる会の『教科書』を憂慮する教育関係者の声明」(3月1日堀尾輝久・山住正己氏ら18名)
- * 「『教育基本法』『教科書』そして『戦後民主教育』が危ない」(3月5日、黒沢惟昭・暉峻淑子・永井憲一・日高六郎・嶺井正也氏ら22名)

こうした動きはさらに大きく強くなるものと思われるが、これらが共通に指摘しているのは、「つくる会教科書」が、「植民地支配と侵略、太平洋戦争を賛美していること」であり、「韓国併合」「満州侵略」「日中戦争の侵略性」「大東亜戦争」の評価などである。「つくる会」は137カ所の修正意見を「丸呑み」したと言われるが、それによって、こうした批判をかわせるかどうかは疑問である。また神話と史実との意図的な混同も「教科書」とは言えないほどに多いという批判に耐えられるかどうか。

とりわけ「日本の在り方」を懸念する荒井氏らの声明では、白表紙本が「近隣諸国条項」に完全に反しているにもかかわらず、「検定制度のもとで、このような作品を教科書として、合格させるならば、それは日本政府がこの立場を基本的には承認し、肯定することになる」ことを懸念している。また1995年8月15日に閣議決定にもとづく村山首相談話が「わが国は、遠くない過去の一時期、国策を誤り、戦争への道を歩んで国民を存亡の危機に陥れ、植民地支配と侵略によって、多くの国々、とりわけアジア諸国の人々に対して多大の損害と苦痛を与え」たこと、またそのことに対して「痛切な反省の意を表し、心からのお詫びの気持ちを表明」すると述べていることを指摘した上で、「韓国とは近年国民的な友好が進み、来年のワールドカップ共同開催に向かっているとき、時計を逆転させるような動きは深刻な結果をまねきかねません。」として次のように結んでいる。

「もしも検定調査審議会が簡単に検定合格の結論を出すとしたら、1986年の『新編日本史』の場合になされたように、内閣総理大臣、官房長官、外務大臣、文部大臣がその修正テキストを検討して、『近隣

条項』と1995年8月15日総理談話にてらして本当に問題はないのか、点検してほしいと思います。もしも侵略と植民地支配を美化するような記述がなお残っているのなら、政府の責任であくまでも再修正が要求されるべきです。」

● 終わりに

151国会序盤における久保亘参議院議員の代表質問などに対する首相や文科相答弁によって以下の点が明らかになっている。

1. 採択に関わる「閣議決定は厳守する」
2. 村山談話や日韓共同宣言(1998.10.8)の立場は堅持する。
3. 検定の近隣諸国条項は守る。
4. 中国の申し入れは内政干渉にはあたらない。
5. 白表紙本の「流出」が、扶桑社ら自身が提供したという疑いについて文部省が調査する。

検定段階で、ここまで窮地に追いつめられた「つくる会」教科書がそれでも合格するか否かはもう旬日のうちに判明するだろう。もしも「日本の在り方を誤らせる」結果が出るようならば、私たちは三つのことに向かうべきだと考える。

1. 教科書検定制度がわずかに持っていた民主的機能(近隣条項)を放棄したとすれば、それにはまったく憲法違反しか残らないため、検定制度の廃止を求める。
2. どのような教科書が発行されようとも、それを使って子どもの学びを支援するのは現場教職員であることについて、責任と誇りを持って再確認する。
3. 教科書採択にあたっては、全国連帯による調査・研究を深め、子どもを中心に保護者・地域のみならずとの連携によって、共生の世紀にふさわしい選択をする。

(ひぐち ひろし)