

タイトル	国民の教育権の後退と教育基本法の「改正」
著者	美馬, 孝人
引用	季刊北海学園大学経済論集, 54(1): 53-70
発行日	2006-06-30

《論説》

国民の教育権の後退と教育基本法の「改正」

美 馬 孝 人

序

学校内での暴力事件や少年犯罪、あるいは小中学生徒の学力低下などが報じられ、問題視されるたびに、文部省の教育行政ではなく「教育基本法」が、非難の槍玉に挙げられてきた。それは「教育基本法」が国民の教育権を明らかにするものとして、いわゆる「徳目」や愛国心などを掲げておらず、国家統制から自由な教育の原理と理想を宣言しているからであった。幸いなことに、広範囲の国民各層の努力と行政側の良識によって、これまで教育基本法の「改正」法案は国会に提出されることはなかったが、2006年4月13日、自由民主党と公明党の与党協議がまとまり、小坂憲次文部科学大臣は教育基本法「改正」案を来る4月28日閣議決定、ただちに国会に提出する意向を明らかにしている。

「改正」案には、教育の目標として「わが国と郷土を愛する……態度を養う」とする「国権」主義的な条文以外にも、国民の教育を受ける権利を侵害して「国家の教育権」を押し付けるような条文が多く見受けられる。たとえば各所に「国家および社会の形成者として必要な資質を備える」とか「養う」という条文があるが、その「必要な資質を備える」あるいは「養う」ことは教師や児童、父母などの自覚に任されるのではなく、国家の判断で国家の義務にゆだねられることになっている。また新たに設けられる大学の条文には、「自主性、自律性その他の大学における教育および研究の特性は尊重されなければならない」とあるが、これは「大学の自治」を形骸化するために臨時教育審議会や大学審議会が用いてきた「キーワード」であり、「教授会」を諮問機関化して大学の管理運営のトップダウン化をもたらしかねないものである。

大学の現場で奮闘している教職員は、日本の高等教育に投じられている国家予算が余りにも少なく、OECD諸国平均の半分でしかない事実を早くから指摘し、国民の教育権を実現するために高等教育予算をGDP比1.0%に増額すること、私立大学に対する一般補助を私大経常費2分の1に増額することを求めて闘ってきた。また経済的理由によって大学進学が困難になっている学生を支援するために、無利子の奨学金枠を拡大することと給付制奨学金制度を創設することを求め続けてきた。同時に、日本政府がただちに国際人権A規約13条2項C「高等教育における無償教育の漸進的導入」条項の留保を撤回することを要求してきた。しかしながら政府は、国立大学の独立行政法人化と運営交付金の削減、私大補助の格差的配分の強化、日本育英会の独立行政法人日本学生支援機構への改組による債券回収機構化、国立大学の学費の値上げなど、私たちの切実な願いを踏みにじるばかりか、高等教育の発展に逆行する無情な措置を次々と打ち出している。

本稿は、これまでの自由民主党が主導してきた文教行政の歴史を振り返り、現在急激に進められつつある「教育改革」とその一部としての「大学改革」の背景と実態を明らかにし、現在出されている教育基本法の「改正」が何をもたらすものであるかを探ろうとするものである。

1 現代社会における教育の位置

教育とは、それぞれの間個人に備わっている学習力、探求力、創造力を育み、自然と社会に働きかけながら自己実現を図るための人間的な力を発展させる生涯にわたる過程であるが、近代社会においては、一定年齢に達する少年期・青年期に学校を利用して集中的に教育活動を展開し、系統的にまた共同的に身体的、精神的、社会的発達を促進するとともに、学習的・探求的・創造的能力を開発し、自然と社会や文化に関する知見を伝達し、知の拡大と応用の方法を体得させることにしている。この時期に開発される人間的な諸能力は、諸個人の生涯と当該社会の発展にとって決定的に重要な意義を持つことから、社会と国家は、この時期の学校教育の充実発展に特段の配慮と資源を注入するのである。

市民社会の発展と高度化した資本主義経済を基礎として各国ごとに整備されている現代の教育は、各個人が近代的な市民として、また一国民として職業選択の自由を享受してより豊かに生きる能力とともに、より現実的には資本主義経済を担う一賃金労働者として資本に従属しつつも人間的に生き抜く能力をも与えるものでなくてはならない。この教育の目的としての「生きる力を育てる」という大きくて複雑で重要な課題は、多面的で重層的な、かつ長期的な教育の過程を経た上で始めて達成し得るものであり、一面的、短期的にその成否を評価することのできないものである。しかし現実には、国により、また時代によって、全般的な市民教育が重視されたり、道徳教育が重視されたり、あるいは技術教育が重視されたりする。これは教育政策もまた一定の価値判断を反映するものであることを示唆しているものであり、ここに、教育政策を策定する難しさがあるのである。

民主主義的な思想と諸制度の発展と、資本主義経済下の高度な生産力の発展は、労働階級が資本の支配の下で陥れられる非人間的な状態に一定の歯止めを掛け、生産力の発展が労働者生活の向上に結び付くような制度的な仕掛けを用意した。それが大まかにいえば労働法と社会保障法とそれにもとづく行政施策であるが、その現在の法文上の原理的表現は、たとえば「労働者の人たるに値する生活」(労働基準法)であるとか、「労働者が使用者との交渉において対等の立場に立つことを促進することにより労働者の地位を向上させる」(労働組合法)であるとか、「人類社会のすべての構成員の、固有の尊厳と平等にして譲ることのできない権利とを承認することは、世界における自由と正義と平和との基礎である」(世界人権宣言)、「自由な人間は恐怖及び欠乏からの自由を享受するものであるとの理想は、すべての者がその市民的及び政治的権利とともに経済的、社会的および文化的権利を共有することのできる条件が作り出される場合に初めて達成されることになる」(経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約)などである。

第2次大戦後、先の戦争での非人間的な破壊行為の反省の上に、人間の尊厳と平等の思想が高唱され、それを現実化するための諸制度が整備されたが、先進資本主義社会では国民生活の安定と向上が国家目的とされ、具体的には国家が雇用、教育、医療、住宅、所得保障、社会福祉などの充実向上の先頭に立ったので、それらの諸国は「福祉国家」と呼ばれた。そこでは賃金労働者のみならず、すべての国民の生活の諸側面に国民最低限を保障しようとしたので、市場と貨幣をめぐる資本主義社会特有の競争は、国民最低限よりも上の水準で行われることになった。した

がってそこではたとえ競争に敗れても、その国民であれば享受すべき最低生活は保証され、そこから競争に再挑戦することが可能であった。これこそ「努力が報われ、再挑戦が可能な社会」である。

このような福祉国家の教育は、社会における労働者生活への配慮が行き渡っているがゆえに、かえって市民教育に重点がおかれることになるというよいであろう。第2次大戦以前のような、有産階級の子供は高い教育を受けて有産階級に成長し、逆に労働階級の子供たちは教育程度が低いために労働階級にとどまるといふ必然性は著しく弱められているからである。福祉国家の教育政策は、すべての国民が等しくその能力に応じて教育を受ける権利を有することを基本原理として策定されているので、どの階級の出身の子供でも、その能力と欲求に応じて出身階級にとらわれることなく社会的な役割を果たし、無限の発展をなすものと前提されているのである。

2 日本における教育の位置付け

敗戦後日本を占領した連合国（アメリカ）の統治方針は、日本の軍国主義と絶対主義を廃して再び世界の軍事的脅威になることを防ぐことと、反ファシズム理念を体現する戦後民主主義的政治体制とアメリカ的に「公平な」資本主義経済を再建し、アメリカが支配する世界体制に組み入れることであった。したがってそこには戦前的な「国権」よりも戦後の先進諸国に普遍化した個々人の自由や人民主権や人間の尊厳が、また「営業の自由」よりもILO条約に具現されている労働者の権利や人間的な生活の実現が優先されており、全体として先に述べたような福祉国家体制が理想とされていた。敗戦直後の日本の労働運動の高まりは、そのような民主主義を豊富化し国民生活の中に浸透させようとする連合国の諸政策の日本への定着を促した。そこで、その時に成立した日本国憲法、教育基本法は、そのような時代的雰囲気や反映して「人民民主主義的」な理念を数多く法文化したのだった。

その頃から60年、敗戦直後のホワイトページ期を例外として、戦前の天皇制ファシズム政治を主導した思想や政治家を多く取り込んだ自由民主党が依然として政権を握り続けているが、今日（2006年）、小泉自由民主党政府は、自分達が推し進め作り上げてきた現実が、日本国憲法と教育基本法が掲げる理想と乖離しているとの理由で、憲法とこの基本法を「改正」しようとして具体的な作業を進めている。国民的な議論もせぬままに既成事実を積み重ねた上で、そのような方法では最後の一线を超えられないと見極め、また「郵政選挙」での予想外の「勝利」を背景に推し進められているこの度の「改正」運動は、「政策的に」、必要な「字句上の修正」であるかのように見せかけられているが、極めて重大である。この「改正」が何をもたらすのかを明らかにするためには、ここ数年にわたり推し進められてきた教育政策を整理することとともに、敗戦当時の日本における教育の位置付けを明らかにしておくことが必要である。ここにいくらか詳しく憲法と教育基本法の法文を見ておくことにしよう。

「そもそも国政は、国民の厳粛な信託によるものであって、その権威は国民に由来し、その権力は国民の代表者がこれを行使し、その福利は国民がこれを享受する。これは人類普遍の原理であり……これに反する一切の憲法、法令及び詔勅を排除する」（日本国憲法前文）。「すべて国民は法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分または門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない」（憲法14条）。「すべて国民は、法律の定める所により、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。すべて国民は……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」（憲法26条）。

1947年3月に制定施行された教育基本法は、その前文でいう。「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」。

「第1条 [教育の目的] 教育は、人格の完成を目指し、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、個人の価値をたっとび、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れなければならない。第2条 [教育の方針] 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、實際生活に即し、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。第3条 [教育の機会均等] すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的又は門地によって、教育上差別されない。2国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって就学困難なものに対して、奨学の方法を講じなければならない」。

「第4条 [義務教育] 国民は、その保護する子女に、9年の義務教育を受けさせる義務を負う。2国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料は、これを徴収しない。……第6条 [学校教育] 法律に定める学校は、公の性質を持つものであって、国又は地方公共団体のほか、法律に定める法人のみが、これを設置することができる。2法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。……第10条 [教育行政] 教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである。2教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するために必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない」。

周知のように、教育基本法は同時に公布された学校教育法とともに、アメリカ教育使節団報告の強い影響下で国民各層から集められた50名の教育刷新委員会により「教育勅語」に変わる民主教育の基本原則として起草され、制定されたが、ここに国民の教育権と国家統制からの解放、教育目的としての「人格の完成」と「平和的な国家及び社会の形成者としての心身共に健康な国民の育成」、学問の自由、義務教育の無償化、学校教員の身分保証、教育行政の教育条件整備への限定などが、原則的に示されたのであった。学校教育法には、小中高等学校に「普通教育を施す」という目的が、大学には、「知識の伝授、専門学業の教授研究、知的・道徳的・応用的能力の展開」という目的が掲げられている。大学教育について敷衍すれば、1. 大学は国民の教育を受ける権利を実現するために、高度な教育を担う機関として学校体系の最終段階に位置付けられ、広く国民全体に開放された。2. 学校教育法52条にあるように、大学は「学術の中心として」、研究活動と教育活動を統一的に遂行することが求められた。3. 大学の自治の重要性が確認された。「文部省はできる限り高等教育機関に対する支配を避けるという原則が立てられていた」(国庫助成私大教授会連合編『私立大学の未来』20-21ページ参照)。教育には、後に一面的に重要視されるようになる経済競争に勝ち抜くための人材育成ばかりではなく、民主的で文化的な国家の担い手の育成が期待されていたのであり、現在でも「学校教育は、市場経済の担い手となる人

材の育成を主要な目的としているが、同時に、民主主義社会の基礎となり牽引車となることを期待されている」のである(藤田英典『教育改革』序文)。

3 教育の機会均等と地域文化の中心からの乖離

戦後の教育改革を指導した基本理念は、国民主権と平等であった。「一連の戦後改革は、「6・3・3制単線型」の学校体系、中学校までの義務教育化、高校の「総合制・小学区制・男女共学制」化(高校三原則)、公平な入試による高校・大学の入学者選抜などに象徴されるように、機会均等の理念を具体化した制度を作り上げた。あるいはまた、公選制教育委員会制度や教育内容・教科書における民主主義の強調に見られるように、民主主義を指導理念としたものであった」(同20ページ)。

この民主主義の具体化は、過度の中央集権制を廃し、地方自治の確立をも必然的に伴うものであったが、国民の生活圏としての地域社会における教育は、各地域が担う教育運動としてすすめられた。各自治体における義務教育用の校舎や設備の整備は、地域と父母の力に依存することが多かったし、必要とされる教職員の調達や招致なども「PTA」に組織された地域一丸となった運動によって実現された。地方自治体、教職員と父母、地域の力による新しい教育制度の形成は、「地域に根ざす教育」として独自の教育計画を立て、教材を地域に求め、学習成果を地域へ返す運動を一時的に実現した。このような動きは、文化運動とも合流したので、「地域の再生を通じて教育を再生し、教育の再生を通じて地域の再生を図るもの」と認識され、「子供の健やかな成長、豊かな学習は、地域の再生と地域に根ざした学校の再生によって実現されると考えられていた」(同21ページ)。敗戦後しばらくの間、義務教育機関としての学校は職場とともに地域文化の中心であった。

しかし「民主化から経済自立へ」の占領政策の転換、冷戦体制の恒常化、朝鮮戦争後の経済の急速な復活、その後の高度成長は、以上のような戦後の教育を大きく変えていった。中学までの義務教育、「6・3・3制」、入試制度などの外枠は維持されるが、その反面で、その内容としての国民の普通教育を受ける権利や機会均等、無差別平等の原則、教育目的としての「人格の完成」「平和的な国家及び社会の形成者の育成」、「全体の奉仕者」としての教員身分の尊重や「待遇の適正」などは踏みにじられたり歪められたりしたのであり、反対に国と文部省による教育への支配介入が、次第に前面に出てきたのだった。

学校の入学式や卒業式において「日の丸」と「君が代」が強制されて、すべての教職員が自分の良心の自由すら守ることもできないような現在の状況の出来については、その経過を詳細に検討する必要があるが、経験豊富な教育学者達の簡潔な要約によれば、現在の教育のゆがみは「複合汚染」的な背景を持ち、その中心にあるのは、「民主主義と人権を軽視し、経済成長と大企業の利害を最優先した国や自治体の政治と、それに強く左右された教育政策である」という(日本の教育をともに考える会編『人間らしさあふれる教育をめざして』17ページ)。

戦後教育の60年間には次のような事情があった。第1は、戦後の教育理念である国民の教育権の空洞化と教育への国家統制の強まりである。「1950年代半ばごろから、歴代の政府・文部省が憲法・教育基本法を空洞化させる教育の国家統制的な立法・政策・行政を、野党や教育界や世論の反対を押し切って、強引に推し進めてきた……特に「地方教育行政法」の強行採決(1956年)によって、教育委員会の公選制を廃止し、その権限を弱めるとともに、文部省→都道府県教育委員会→市町村教育委員会→学校という上意下達の集権的な教育行政システムへと再編

したことは、戦後教育における民主主義を大きく後退させていく制度的な要因となり……文部省が細かくきめた学習指導要領と厳しい教科書検定は教育内容を画一的に統制し……勤務評定や学校管理規則、行政研修の導入」などは「学校や校長、教職員の管理を強めた……こうした一連の教育政策と教育行政によって、学校の自主性と民主的な管理運営、それぞれの地域に根ざした学校づくりと教師たちの創意工夫に富んだ自由でのびのびとした教育活動は抑圧されるようになった」(同18-9ページ)。

第2は、普通教育の軽視と歪曲を伴う能力主義的な教育政策の導入と学校の序列化である。1960年代に本格化した経済成長優先政策のもとで、教育政策はそのための「人づくり政策」という性格を強めた。「企業が必要とする労働能力を養成するために、「教育における能力主義の徹底」が叫ばれ、数パーセントのハイタレントと多様な中堅技術者の養成が強調され……5年制高等専門学校の新設、高校の多様化と格差の拡大、高等教育の多様化などに見られる学校制度の『縦と横』の多様化・複線化による競争の教育が政策的に進められ、学校は子供を「学力」によって選別・配分する役割をになわされた」(同19ページ)。

こうした中で学校教育は、より良い学校をめざす「学力」競争、受験競争の場となっていった。「高校の学区の拡大は、競争の範囲を広域化し、より多くの高校を学力偏差値を基準に序列化することになり、それが中学校での学力競争と受験競争を一層促進することになり……共通一次試験やセンター試験もまた大学を序列化する結果となり、国立大学や有名私立大学への合格者を増やすための県ぐるみの学力向上対策や県内での有名進学校間の激しい競争を生じさせ……学校も家庭も、子供も親も教師も学歴・学校歴主義と受験競争に巻き込まれ、結果としてそれを下支えする構造が定着している」。こうした事態が、現在の国民の教育観や学校観に大きな影響を与えている(同20ページ)。

この文部省主導の「学力」による学校の序列化は、高校の学区の拡大によって著しく促進されたが、それは今や中学校や小学校にまで及んでいる。学区の拡大や自由選択制は、父母と子供に「良い学校」を自由に選択させるが、その反面として良い学校に入学するための「学力」競争・受験競争を激化させる。いったん学区の拡大や自由化が始まり、学校に序列がつきはじめれば、地域の父母はだれでもわが子を「良い学校」に入学させたいと願い、不本意な競争にも参加せざるを得なくなる。高校学区の拡大が、いかにして教育の地域コミュニティとの密着と教育の機会均等を損なっているか、について体験に基づく貴重な報告がある。鹿児島県のもと高校教師中島栄一氏は『弱者切り捨ての高校再編』の中で次のように報告している。

「本県には普通科の通学区域が現在12学区あるが、1949年から55年までは35学区あり、原則一学区一学校制(小学区制)を敷いていた。その理由として、県教委編纂の『鹿児島県教育史』は、1)学校差の解消 2)通学費の軽減 3)小中高の一体化 4)地域社会との連携など4つの教育的利点を上げている。ところが1956年になると、県教委は自らが掲げた「学校差の解消」策を放棄し、高校の通学区域をそれまでの35学区から14学区に拡大してしまった。高校の序列化はまさにここから始まったと言っていい。現行の肝属学区(大隅半島の中南部)は、鹿屋高校・高山高校・南大隅高校・垂水高校の4校で1学区だが、小学区制当時は4校4学区制で、中学生はみんな地元の高校に通っていたし、それが当たり前だった。学校間格差もほとんどなかった。「学区拡大前の1954年当時、鹿屋高校の入試得点(平均)は224点、垂水高校は184点で、その差は40点しかない。それが57年の学区拡大直後には84点の差になり、40年後の95年には177点の開きが出てくる」(斎藤貴男『人間選別工場——新たな高校格差社会』128

ページより引用)。

鹿屋高校と垂水高校の国公立大学進学者数をとると、「学区拡大直後の1958年時点では、鹿屋高校(旧制中学)の33人に対して、垂水高校は15人が国公立大に進学している。当時の学校規模を考えれば、両校の数字はほぼ五角と見ていいだろう。その後も、約28年間は垂水高校から毎年10人前後の国公立大進学者が出ていた。……連続して二ケタの合格者が出たり、東大に受かった年もある。ところが、学区拡大から30数年後の1983年(昭和58年)、県教委が高校入試の特別枠5%(変形学区拡大策)を導入した辺りから、垂水高校の合格者は1人ないし2人に急減、1992年(平成4年)にはゼロになる。一方の鹿屋高校は同じ年に156人に伸び、2002年には214人に急上昇する」(同129-30ページ)。

「学区拡大を境にして地方校の大学進学率が急減する傾向は垂水高校に限らない」。肝属学区の他の2校も最近ではほとんど国公立大に進学できるものが出ず、住民からは学力程度の低い学校として冷たい目で見られるようになっていく。その結果、受験生は鹿屋高校に集中し、他の3校は出願者数が募集定員に満たない状況となっている。つまり学区の拡大は、学校の序列化を進めて大学進学希望者を鹿屋高校へ集中させ、学力の格差を拡大したばかりでなく、他の3校の定員割れを連続的に引き起こし、それがまた鹿屋高校の過大な規模の拡大と、他の3校の規模の縮小を余儀なくさせたわけである。「各種のデータが示すように、高校の小規模化や定員割れは、県教育委員会が戦後一貫して進めてきた学区拡大策による高校間格差が主たる要因であって、県教委が言う「少子化による生徒減」はその誘因にすぎない」(同131ページ)ということになる。

集団の能力の向上と団結を強める健全な競争がある反面で、人を選別するための競争もある。戦後文部省の指導の下で各県教委が進めた普通教育の軽視とその反面としての能力主義的な高校の多様化・複線化、高校学区の拡大、学校の序列化は、教育の地域からの離反と過度の受験競争とをもたらし、他の社会的な変化ともあいまって様々な教育問題を生じさせることとなったのである。

4 多様な教育問題と「教育改革」

高等学校と大学への受験競争の一部は、高校の数と、とりわけ大学の数の増加による収容定員の増大によって解決されたが、その多くは国ではなくて私的な学校法人によるものであった。大幅な財政支出によって学校教育の全般的水準の高度化を図るのではなく、少ない資源を補うために学校法人を利用して学校の序列化を進める政策が続けられる限り、「良い学校」をめざす競争は相変わらず続き、受験のための教材販売や進学塾・予備校など「教育産業」を異常に繁栄させる。これは新たに家庭の経済力による学力格差を生み出し、進学をめぐる学校間格差をさらに激しいものとする。不可避的に義務教育段階にまで波及してくる過度な学校間あるいは学校内での競争は、各地域に小学校段階から授業についていけない子供、「学校嫌い」な子供を大量に発生させ、地域・父母・児童・生徒の間に連帯よりも軋轢をうみだし、いじめ、校内暴力、不登校、中退、学力低下など多様な教育問題を発生させる土壌となっている。

教育問題は人間の個別的な発達と社会的な発達にかかわる非常に複雑な問題であり、その解決方法もまた非常に多面的にならざるを得ないのであるが、現在の日本では成人はだれでも自ら教育を受けた経験を持つことから、いろいろな教育問題に対して一定の理解と意見を持つことが可能である。ましてそれは身近な子供の問題であり、社会に対する自分の見方や展望とも密接にかかわる当為の問題であり、しかも自分の家族の利益に直接かかわる問題でもある。したがって教

育問題は、理論的な整理の上で客観的かつ多面的に理解される前に、印象的・感覚的・感情的にとらえられ、情熱的・道徳的に、あるいは利己的に「ああすべき、こうすべき」と一面的に論ぜられることが多い。

例えば、いじめや校内暴力、あるいは不登校や学力低下の問題は、複雑な社会的、歴史的背景があるのであって、社会全体の不平等の増大や民主主義の衰退、地域社会における社会的教育力の衰えや家庭における情操教育の欠陥をも反映しているものであり、それらがもたらす教育上の悪影響に対して、文部省主導の学校教育体制が十分に對抗し得ていない結果として起こっているものである。にもかかわらず、それらの「教育問題」は、直接的には教師の指導力や学校の管理体制の問題としてとらえられやすい。特にいま問題とされている子供たちの全般的な学力低下や自立的に生きる力の衰退などは、長年にわたる文部省主導による国の文教政策の失敗の結果であるにもかかわらず、逆に、文部省の指導に疑問を持ちながらもやむなくそれに従わざるを得なかった現場の教師たちの知的・道徳的・組織的な指導力の不足、あるいは学校の教育力不足の結果とされがちであり、そうした一面的な理解は地域社会の学校や教員に対する信頼を失わせ、一層深刻な問題を発生させることになる。藤田英典氏の言葉を借りるならば、それは危険な「問題の取り違え」である。「問題の責任をもっぱらそこに帰する議論は、学校や教師に対する不当な不信を醸成し、信頼の上に成り立っている学校教育や教師の活動の基盤を堀崩すだけである」(藤田, 前掲書 177 ページ)。

より重要な問題は、そのようにして国民の間に醸成されてきた教育への不満、学校教育や教師集団に対する不信が、経済界が求める一層選別主義的な「教育改革」に利用されている事実である。財界やその意向を取り入れた文部省からの提案が、長期的・系統的に教育行政を見ているわけ無く、したがって十分に事情を知らない父母や一部マスコミに歓迎される形ですすめられている。

例えば先にあげた学力低下は、国民一人一人から見れば、自分の子供たちの生涯にわたる生きる力の未発達や衰退につながりかねない由々しき事態であり、学校の教育力の全体的な底上げを図る改革は切実な願いである。しかし経済界から見れば、これはこれからの経済活動の国際化、情報化、多様化、迅速化に対応できる人材獲得の危機を意味するが、その人材は必ずしも大量であることを要しないので、選別的な「改革」で十分ということになる。前者の普遍的な学力向上と、後者の選別的な学力向上の方法や施策が異なるものになることはいうまでもない。競争と選別を奨励するような「教育改革」は、先に見たように教育の機会均等を空洞化し、普遍的な基礎学力の養成をないがしろにするばかりでなく、思いやりや協調心や寛容など社会性の発達を阻害するものである。

1984年の中曽根政府による臨時教育審議会の設置は、時の「臨調・行革」ムードにのって、国会審議を最小にして中曽根流の新自由主義的な「教育改革」を進めようとしたものだったが、「増税なき財政再建」を掲げて設置された臨時行政改革調査会(臨調)が財界の土光敏夫氏を会長に据えていることに象徴されているように、経済界の意向を強く反映するものだった。それは70年代後半の大不況期に、世界中に輸出攻勢をかけて立ち直ったばかりでなく、世界的な地位を確立した、かつてなくグローバル化した日本経済を前提として、国際的な舞台において遜色なく立ち回ることができ、競争を勝ち抜き、世界をリードできるような人材と、それを無条件的に支持する国民を、国が率先して養成してゆこうとするものだった。斎藤貴男氏は1985年に財界が出した報告書『21世紀に向けて教育を考える』の中の次のような文章に注目している。

「卓越した指導能力，責任感，自負心，優秀な知的能力，国際性，人脈，恒産などを兼ね備えたエリート集団が強力，少数，排他的ないしは世襲的な，一つの「階級」を形成するのがヨーロッパ型の社会だとすれば，日本の社会はこれとは異なり，エリート集団の範囲，輪郭が比較的曖昧で，競争を通じて参入する道がいわば万人に開かれている」（斎藤貴男『教育改革と新自由主義』34ページ）。「しかし日本型のエリートには依然として次のような問題点があることは指摘しておかなければならない。それは，日本型のエリートがあくまでも日本型の社会システムにおける競争の勝者にすぎず，国際的に通用する個人としての「強さ」を必ずしも備えていないこと，およびエリートに不可欠な育ちの良さと古典的教養という点で見劣りがすることである」（同）。

ここには，世界舞台に突如として登場した日本の財界人の，欧米人に対する抜き難い劣等感と，日本型エリートがその地位を永久に保持したいという欲求，そしてまた世界の先頭に立って活躍したいという願望がゆがんだ形で表現されている。

1987年，臨教審は最終答申の中で次のように提言した。「今次教育改革において最も重要なことは，これまでのわが国の根深い病弊である画一性，硬直性，閉鎖性を打破して，個人の尊厳，個人の尊重，自由・自立，自己責任の原則，すなわち「個性重視の原則」を確立することである。この「個性重視の原則」に照らし，教育の内容，方法，制度，政策など教育の全分野について抜本的に見直していかなければならない」（同28ページから引用）。

1989年に学習指導要領が改定され，91年には指導要録改訂が出されたが，そこでは，「これまでの画一化した教育を見直し，学ぶ意欲を育てる」ことが強調され，「新しい学力観」が提唱された。それは子供それぞれの「個性」を尊重するというものであったが，知識よりも「興味・関心」あるいは「意欲・態度」を学力として評価するものだった。斎藤氏によれば，その実態は以下のごとくだった。「とても耳障りのいい言葉ですが，ことば本来の意味で一人ひとりの個性を尊重するということではありません。当時よく言われた「算数のできない子は算数ができないのが個性だ。それを無理に教えてはいけない」という言葉に象徴されるように，勉強ができる・できないを固定化してそれを個性ととらえ，これまでのように「指導」してはいけない，「支援」するだけだといい，学習ができないことをいわば自己責任に帰す意味での「個性の尊重」です。要するに，「できんものはできんままでいい，それが個性なのだから，いや，どうせ使われるがわの人間になる奴に余計な知恵をつけないほうが，後々，使う側にしてみればラクなのだ，ということなのです」（同35-6ページ）。自分の興味・関心を知識の学習に結び付けることができないうで，「キレたり，むかついたり」して暴力的な行動に走る子供が増えたことは言うまでも無い。

その後も経済界の教育政策に対する提言は積極的に続けられて，その提言に沿った形で進められてきた「教育改革」は，すでに述べた経済界の，世界に通用するエリート養成なる一面的な要求にかなう，選別的な教育を一層推進するものとなった。かつて国民各層の間に伝統的に育まれてきた勤勉と努力と工夫，日本的な美德ともいえるべき複雑な社会関係を御するための克己心，謙讓心，思いやり，中庸，妥協，団結心，あるいは豊かな自然との調和を図りつつ生活を維持していこうとする文化などは，豊かな人間性の育成の上に築くことができるのであり，道徳を教科にしたり，「日本人」を意識させれば可能になるというものでは無い。国民的な広い裾野の上に培われてきた，日本が世界に誇り得る知識，思考方法，経験的な技術，伝統文化の伝承は，集団的な教育実践の中でこそ可能となるが，それらの全国民な課題は競争的な教育政策の下で後方に追いやりられて，たてまえの上で「日本的な伝統」の教育を重視しようとする文部省の思惑とは裏腹

に、特殊な私事であるかのように地域や家庭に任されたままである。

先に引用した「日本の教育改革をともに考える会」の冊子は、戦後60年の教育の変容の第3の要因ないし背景として、文部科学省が財界の求めるエリート養成のための教育改革政策を率先して実行するようになっている事情をあげている。「第3は、「第3の教育改革」の名のもとで、1980年代の初頭に始まり、1990年代になって急速に推し進められてきた教育の自由化・規制緩和政策によって、教育に新たな市場原理・競争原理が導入されたことです。また、公教育に対する国や自治体の公費負担や条件整備義務を後退させ、公費教育の削減・民営化・多様化が進められています。受益者負担主義が強化される中で、子供と父母・住民は、それぞれの能力・適正と経済力に応じて、「多様な商品」化された教育を選択し、『購入』することを強いられています。教育の機会均等、平等と公正は弱められ、教育における社会的階層格差と新たな差別が強められてきています。子供と父母・住民は、公教育の事業に参加し、それを共同して創る主体ではなく、「選択の自由」の名のもとに、「教育という商品」の買い手・消費者とされています」(『人間らしさあふれる教育をめざして』20-1ページ)。

5 「ゆとり教育」と教育界の「混乱」

1995年、時の日本経営者団体連名(日経連)は有名な『新時代の日本的経営』を発表するが、その中でこれからの労働者の雇用を大まかに3つの型に分かれていくと展望している。1つは「長期蓄積能力活用型」労働者で、これは労働者というより会社の幹部となる部分で終身雇用。2つ目は「高度専門能力活用型」労働者で、経理、営業、研究など特定専門職種を担当し有期契約雇用。3つ目は「雇用柔軟型」労働者で、特別の技能を有せず、会社は必要に応じて雇用し自由に解雇できるもので、全従業員の7-8割を占めることになるとしている。グローバル化の進展と深刻な経済不況が続く中で経済構造は変化し、製造業の求人落ち込み、大企業においても終身雇用は幹部を除いて有名無実化し、早期退職、子会社への出向、社外労働者化、派遣労働者化、有期契約、臨時雇用、パート雇用などが進んだが、他方では情報産業やサービス業などで雇用が増え、すぐに役立つ特殊技能を持つ労働者への需要が増大した。経済構造の変化にともなう労働力需要の変化は、今後の経済を主導する少数の幹部、一定数の多様な専門職、多数の臨機応変で従順な労働力を必要とすることになると展望しているわけである。

これからの労働需要が、こうした超高質労働力と高質労働力、そして資本の要求に臨機応変に順応する多数の中質労働力に分化するとの展望は、「労働力を作り出す教育」の多様化を求める経済界の要求をますます強めることになった。「この年から、教育改革は加速度的に進行していった……1996年……経団連は『創造的な人材の育成に向けて——求められる教育改革と企業の行動』という提言を出し、カリキュラム編成の弾力化、学校選択の幅の拡大、飛び級の実施拡大などを訴え……97年……「生きる力」「ゆとり」がキーワードとなって……複線化構造……中高一貫教育を打ち出した。「経済界の要請に対応する形で、急速に教育制度が変えられてきている——それが1990年以降の教育改革の動きである」(斎藤『教育改革と新自由主義』37-9ページ)。

教育を画一主義と受動主義から解放して、学校教育を多様化・個性化し、父母と子供が自由に主体的に学校を選択することができるようになることは、父母の願いに沿い、一見すると望ましく、従ってよい効果が生み出されたかのように思われるかもしれない。しかしその実態は国民が願っていたものとはかけ離れたものとなったのである。

1960年代から長年中学校教師を務めてきた河上亮一氏は、1999年出版の『学校崩壊』の中に次のように書いている。「この10年、子供たちは根本のところが変わってしまった。他人を受け入れない。堅くて狭い自我をもった子供たちの登場である。社会的自立が極めて困難になった子供たちと言ってもいい。不登校、激しいいじめ、自殺、そしてナイフ事件。これらの様々な問題は、圧倒的多数の「普通の子供」たちが起こしていることである」。

河上氏はこの原因を、1980年代後半から国のとった教育政策にあると見ている。「残念ながら、文部省までもが近代化路線を取るようになった。第3の教育改革がそれである」。氏は、この10年の学校の変化を以下の3点に要約している。第1は自由放任、やさしい学校への変化である。子供の自由・人権を第一に考え、押しつけ、強制をしない。文部省は平成元年(1989年)からの教育改革の中で「教授から援助へ。やる気を重視せよ。叱るより褒めよ」と現場を指導し始めた。その結果、生徒の間には、好きなことは何をやってもいい、いやなことはやらなくてもいい、という雰囲気広がっている。反対に、「基礎的学力、生活の仕方、人間関係の作り方、やっていいことと悪いことなどは生徒が嫌がっても押しつけなければならない」という考え方はどんどん後退している。

第2は保護と管理の強化である。自由放任的な教育は期待に反して生徒達の自主自立を生み出しておらず、社会も家庭も社会的な自立を子育ての目標としていない。自立することができず、自身の行動に責任を取れない生徒同士は健全な社会関係を築くことができず、「弱肉強食の世界を作り出している」。子供の側は自主的に問題解決を図るより先生と大人たちの世話になるほうが楽だし、教師の側も自立を促し、自主的な解決へと指導するよりも、保護し、管理を強めたほうが楽だ。自由放任の方向が強まるのと同時に、保護と管理もまた強まっている。

第3は勉強第一主義の強まりである。「ここ数年「勉強ができる」という価値がますます大きくなっている。「少しでもいい高校へ」と、生徒も親も走り始めている」。それなのに授業は気だるい雰囲気が支配し、生徒の無気力が目立つが、それは、生半可な努力では簡単にできるようなことはないし、「大多数の生徒達はやってもできない自分を知り、生きる自信さえ失う」状況になっているからである。教師たちもよい人間関係を作ったり生活に自信をもたせることから、授業第一へと逃げていく。「授業は勉強第一という価値に支えられているから、生徒達はまだ教師の言うことを聞いてくれる。さらに一定の型があるからそれに乗ってやればいい」。その結果、理解の遅い子供は不本意ながらおいていくことになる。それにもかかわらず「文部省も授業中心に学校を組み替えようとしている」。学校行事はどんどん「精選」され、生活重視派の教師はすでに少数になっている。生徒達の学校と教師に対する不満は鬱積することになる。

このような教育行政を河上氏は次のように告発している。「授業だけで新しい子供たちを社会的に自立させようとしても無理である。同時に、勉強第一で学校を管理すれば、大多数の生徒はますます自信を失い、不満は蓄積し、学校はますます不安定になるだろう。……社会的自立ができずいちばん苦しんでいるのは子供たちである」(河上亮一『学校崩壊』208-13ページ)。

授業中心の学校教育が子供の自立心や社会性を養うのに十分でなく、「生きる力」が衰退しているのではないかと、との認識から計画されたのが「ゆとり教育」のはずであった。1999年版『教育白書』は次のように書いている。「「ゆとり」のある学習活動の中で子供たちに自ら考え、主体的に判断し、行動する能力、自らを律しつつ他人を思いやる心などの豊かな人間性といった「生きる力」を培うことを目指して、文部省では初等中等教育の改革を推進している」と。それを具体化した『学習指導要領』は、「学習内容の3割削減」「総合的な学習の時間の創設」「学校

5日制の完全実施」を打ち出し、2002年度実施とされた。しかし、それに対する批判が各方面から上がることになったが、その中心は、だんだんと勉強しなくなり学校だけでは最低の学力も付かない子供が、これによって一層深刻な「学力低下」に陥るのではないかと懸念であった。

不幸なことに、「ゆとり教育」に対する一部正当なこのような批判が、文部省内部における教育方針の大きなブレを明るみに出すこととなり、選別的な教育の方向を一層強めることになった。「学力低下論」は、教育問題に経験の浅い若い記者による『読売新聞』(2001年1月5日)の1面トップに掲げられたスクープ記事「ゆとり教育抜本見直し」を契機として、日本中に危機感をあおり、ゆがんだ「学力向上論」を生み出していった。2002年度予算編成時に、文部科学省は首相の私的な諮問機関である「教育改革国民会議」(江崎玲於奈座長)の提言に沿って「学力向上」策をまとめたが、その「学力向上フロンティアプラン」は、「国がおおっぴらに「エリート教育」を目指しだしたということに他ならない」と指摘された(小松夏樹『ドキュメント ゆとり教育崩壊』148ページ)。ただしこの時、文部省ではまだ従来からの係官が「ゆとり教育」をいい続けたので論争は続いた。

大野晋・上野健爾両氏による『学力があぶない』が指摘しているように、小中高校全般にわたる理科教育の内容や時間の削減などは、確かに学力を危うくする心配なものだったが、問題はこのような批判が、国民多数の希望である、すべての生徒に発達段階に応じて学習内容を理解させ必要な学力を付けよ、特に義務教育段階ではそのような方策を取ることによって落ちこぼれを出すことなく必要なことは教え、全体としての学力を高めよという観点からでは無く、かつて学校嫌いを増大させた「詰め込み教育」の復活を促すような立場から行われたことである。

マスコミに登場した「学力低下」反対論者の多くは、教育者というよりも政治家やインテリや経済人など社会的成功者であった。彼らの経験によれば、小中学校時代に熱心な先生に一生懸命に「詰め込まれた」ことが学力の基礎となり、その後の成功の基になったというのであった。それは敗戦後の復興の時代に、幸いにも学校での成績競争を勝ち抜いて、学歴が成功の一要因となった「一握りの勉強が得意であったエリートの体験でしかない」のであった。彼らは、生徒の過半数が恥じる様子もなく「授業が分からない」と答える小中学校の現状や、ほとんど授業が成り立たない高等学校の実態への認識がほとんど無い人達であった。そのような過ぎ去った過去の狭い体験を根拠に成績競争の効用などと暴論を吐く人々に対して、教育委員会や校長は文部省の真意を質すのに汲々とし、現場の教師たちは沈黙したままであった(尾木直樹『学力低下をどう見るか』30-4ページ参照)。しかし予想どうりと言うべきか、小泉新政権に抜擢された文部官僚・遠山文部科学大臣のもとで人事を一新した文部科学省は、2002年4月の実施を前にして決定的に反応した。それが2002年1月、文科省が突如発表した「確かな学力の向上のための2002年アピール『学びのすすめ』」だった。これは、2004年秋の中山成彬文部科学大臣による「全国学力テスト復活」方針の表明と、2007年に向けてのその具体化につながっていくのである。

学習指導要領の「総則」では、「生きる力を育むことを目指し……自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り」とあり、「生きる力を育むこと」が大前提となっている。これに対して『学びのすすめ』では、同じ学習指導要領といいながら、「基礎・基本」の定着が大前提とされ、「それを基に」自ら学び自ら考える力を育むことになっている。「新しい学習指導要領は、個に応じた指導の充実に努めることにより、基礎・基本を確実に定着し、それを基に、自ら学び自ら考える力など、21世紀に通用する「生きる力」の育成を目指しています。……確かな学力の向上のために、次の5つの方策を実施する……」。「1. きめ

細かな指導で、基礎・基本や自ら学び自ら考える力を身に付ける。2. 発展的な学習で一人一人の個性等に応じて子供の力をより伸ばす。3. 学ぶことの楽しさを体験させ、学習意欲を高める。4. 学びの機会を充実し、学ぶ習慣を身に付ける。5. 確かな学力の向上のための特色ある学校づくりを推進する」。これはどの子供にも必要な一定の学力を保証せよということではなく、従来から文部省がすすめてきた学力による選別路線を、さらに一層強力に推し進めるものだった。教育学者である尾木直樹氏は、これを「重大な路線上的変更」あるいは「文科省の軌道修正」と呼び、『学びのすすめ』が教育現場に巻き起こした混乱と、その後の事態について説明している。

「今日の教育現場——とりわけ2002年4月以降の1学期の教育現場は、これまでの蓄積や流れを歪めたり軌道修正するなどというレベルをはるかに超えた、乱暴な反転現象さえ見せている。戦後の教育史の中でも、これほど大規模で複合的な反転現象が起きているのも珍しい。「それもそのはずである。1月17日、文科省が『学びのすすめ』によって、総合的学習よりも「確かな学力」としての基礎・基本の重視へ方向転換したからである」。「文科省の「アピール」の影響の大きさに、学力低下不安もあいまって、基礎・基本を狭くとらえた「詰め込み」の実践がいま全国に広まりつつある。トレーニングが重視され、ストップウォッチ片手に計算のスピードを重視した実践が持てはやされている。「こんなレベルの低い教科書では「できる子はどうなる」という批判の前に、「発展学習」が推奨され、習熟度別の小人数授業がシステムとして機能するに至った。こうして、これまで日本の教育界の禁じ手であった「習熟度別」が、今や大きな抵抗もなく教室に浸透し始めている。……おまけに指導要領と教科書は、「ミニマムスタンダード」と文部科学省に強調された」(同13-6ページ)。

「日本の教育行政は、命令一下、一糸乱れぬ統制が取れていることを、私はこのアピールで実感させられた。4月以降10月まで全国を駆け巡ってたずねてみたのだが、すでにどの学校にも「5つの提言」が浸透していた。……宿題を頻度高く課すようになっていたり、改めて朝読書に取り組んだり。始業時間をさらに5分、10分と早めた学校も珍しくない。また急に、漢字の小テストや英単語テストが行われるようになった学校も多い。これらはすべてアピールの「5つの提言」の影響である。小さな教室にまで具体的な実践スタイルを示しただけではない。文科省アピールでは、それらの数値目標をもつことまで打ち出したために、全国津々浦々の小・中学校で数値を掲げたコンクールなど一律の実践が行われ始めたのである。……これもまた古い形式が復活した競争原理ということができる。「ゆとり」を標榜しながら、ここまでこまごまと「ゆとり」を奪い、子供たちに詰め込みを強い、まるで教師のコントロール下に子供を置こうとしているように見える」(同42-3ページ)。

この結果、現在目に見える数値目標が全国の学校で追い求められているが、これは非常に危険なことである。数値化できる学力も「確かな学力」には違いないが、このような一面的で単純化された学力の一律的な追求によって、問題を発見し、分析し、解決方策を考え、実行に移すという高度で複雑な数値化できない学力の開発育成が等閑視されたり、意識的に追求されなくなり得るからである。

学力を「構造的なもの」と把握する志水宏吉によれば、学力は樹木あるいは氷山に例えることができ、見える学力はその下にあって見えない基礎となる学力に支えられている。「第1に、容易に点数化しうる、すなわちペーパーテストで簡単に見ることができる、狭い意味での「学力」がある。「知識の詰め込み」で獲得できるような「学力」がそれである。……第2に、ペーパーテストで測ることは難しいが、学校での成績や試験の成績に大きく関わってくるとされる「学

力」の構成要素がある。一般に「思考力」「判断力」「論理構成力」「考える力」「表現力」と呼ばれるものがそれである。……そして第3に、点数化はそもそもできないが、上の二つのものを伸ばしていくための基礎となるような「学力」の構成要素を考えることができる。「新しい学力観」で強調された「意欲」や「関心」や「態度」といったものが、まさにそれに相当する。……3つの学力が文字通り一体となって、ひとつの学力の樹を形づくっている」(志水宏吉『学力を育てる』36-9ページ)。

「もう一点指摘しておきたいことは、樹はグループで育つということである。……子供は集団のなかで育つものである。学力もそうだと思う。周囲の人々との人間関係や仲間たちとの切磋琢磨を通じてこそ、学力の樹は適切に成長する……仲間がともに育ち、伸びるような教育環境を提供すること。これこそが、子供たちの学力を育てるための基本要件だと思われる」(同、43ページ)

ところが今の学校では、『学びのすすめ』に呪縛されて、子供ばかりか教師も身動きが取れず、主体的で創造的な取り組みを進めることができなくなっている。『学びのすすめ』のポイント1、2あるいは5にあるような「習熟度別指導」、「理解のすすんでいる子供は発展的な学習で力をより伸ばす」、「特色ある学校づくりの推進」などがどんどん進められている。学区制の廃止、自由な学校選択、6年制一貫中等学校、学校の特色づくりなど、かつて文部省が「国民の教育権」「国民の普通教育を受ける権利」の実現の立場から禁じていた教育方法が、文部科学省の主導の下で公然と実施されるようになってきているのである。

6 教育の構造改革

「詰め込み教育」の弊害を正すものとして「ゆとり教育」に期待した尾木直樹氏は、2002年の『学びのすすめ』を、文部科学省による「ゆとり教育」から「学力重視」への方針転換として、その転換とその後の事態を厳しく批判しているが、斎藤貴男氏は、それを「ねらいどおりの進行にすぎない」とみている。

「ゆとり教育の推進役で、文部省のスポークスマンと称され、特に90年代後半から精力的に発言してきた寺脇研氏は、「学習指導要領はミニマムスタンダードだ」とことあるごとに強調していた。「文部省初等中等教育局の審議官で1999年の改定を担当した銭谷真美氏も、内閣官房教育改革担当室長になっていた2000年当時、私の取材に対してそのように述べてい」たから、「寺脇氏は私見を述べていたわけではなく、文部省の意図のもとに発言していたはず」である。「学習指導要領がミニマムスタンダードだというのは、その範囲を超えても構わないということを意味します。2003年になってマスコミが「世論に押されて方針転換」と報じた内容は、じつは以前から行政側が主張してきたことそのままではかないということです。つまり、文部科学省は方針転換も迷走もしていないのです。むしろ世論を利用するかたちで、これまで曖昧にしてごまかしてきた狙いをよりあからさまにしたのだと、私は受けとめています」(斎藤『教育改革と新自由主義』15-6ページ)。

斎藤氏は、「ゆとり教育」の下敷きとなった答申を出した三浦朱門氏にインタビューを行い、当事者の驚くべき発言を紹介している。「できん者はできんままでけっこう。戦後50年、落ちこぼれの底辺を上げることはばかりに注いできた労力を、これからはできる者を限りなく伸ばすことに振り向ける。100人に1人でもいい、やがて彼らが国を引っ張っていきます。限りなくできない非才、無才には、せめて実直な精神だけを養っておいてもらえばいいんです」。「国際比較をす

れば、アメリカやヨーロッパの点数は低いけれど、すごいリーダーも出てくる。日本もそういう先進国型になっていかなければなりません。それが『ゆとり教育』の本当の目的。エリート教育とは言いにくい時代だから、回りくどく言っただけの話だ」(同 25-6 ページ)。

ここに、教育基本法を建て前として掲げながら、本質的には国民の教育権をないがしろにし、「国権」、具体的には行政権力を濫用して少数の「国家枢要の人材」を養成しようとしている現政権政党と文部科学行政の危険な体質が、暴露されている。斎藤氏はまた、三浦氏ばかりでなく、江崎玲於奈氏や河合隼雄氏など現在の国の教育関係審議会に参加している人の多く、あるいは石原慎太郎知事の下で東京都の教育改革を推進している人の多くが、人の能力は殆ど遺伝により決まると考えるエリート教育論者であることを明らかにしている。人の教育による人間的な発達を軽視し、低学年における「知能指数」や遺伝形質を重視する人々が、すべての子供に内容のわかる教育をしようとするよりも、「習熟度別」の教育をするほうが合理的と考えるのは当然である。

それであるからこそ、時の「国権」を背景として『学びのすすめ』を出して教育現場を大混乱させた文部科学大臣は、何の痛みも感じないままに自分の「業績」を自慢することができるのである。「ことに学力低下の懸念に対しては、「学びのすすめ」のアピールを出し、過度のゆとり強調の風潮からの転換を図り、本来あるべき「確かな学力」の重視への舵を切った。また、教科書に発展的な内容を盛り込む、あるいは学校や教員が学習指導に自らの創意工夫を発揮できるようにするなどの改革のほか、教育委員会の活性化などの諸施策を前進させた」。「今次教育改革の諸政策は、「画一と受け身から自立と創造へ」という理念を掲げ、教育の目標を「新しい時代を切り開く心豊かでたくましい日本人の育成」に置き、大きく教育の在り方を変革、前進させようとした。その内容を平成 14 年夏に「人間力戦略ビジョン」としてまとめ、さらには小学校から大学までの一貫した諸施策を、平成 15 年春に「教育の構造改革」として整理している。教育行政の歴史の中でも、このように激しい改革の時期は、戦後の改革期以降は無かったのではないかと……。担当大臣として誠にやり甲斐のある」日々だった(遠山敦子『こう変わる学校 こう変わる大学』5 ページ)。

長く懸案となっていた膨大な財政赤字の解消のために、政府の行政改革会議が行政の規模を限りなく抜本的に縮小してゆく方針を示し、定員削減の目標を提示したのは 1997 年のことであったが、その時期はまた、バブル崩壊後の経済の早急な活性化のために経済界から「規制緩和」の大合唱が起こっていた。2001 年成立した小泉政権もまた「構造改革」を一枚看板として、それらの課題に非妥協的に取り組む姿勢を明らかにしていた。「大学改革」はその時から非妥協的に推進されることとなるのだが、その背景を当事者の一人である天野郁夫氏は次のように説明している。「行政改革の流れを主導しているのは、一つは総合規制改革会議、……それから経済財政諮問会議があります。この二つが今進んでいる様々な規制改革の最も中核的な機関とってよい……そこから出される様々なプランが政策化されて行政の側においてくるという構造になっている……当時の遠山大臣が改革プランを出さざるを得なかった背景には、それをしなければ文部省がもたないという判断があったからだろう」(天野郁夫『大学改革』200-1 ページ)。

遠山氏はその時の状況を次のように描いている。「平成 13 年 6 月 11 日の夕刻、私は、……テーブルに着席した。第 10 回の経済財政諮問会議が開かれ、臨時議員として文部科学大臣が呼ばれたのである。……その日、経済財政諮問会議は、発足したばかりの小泉内閣の基本方針、いわゆる「骨太の方針」の取りまとめの最終局面を迎えていた。「骨太の方針」では、国立大学の改革の方向性も議論の対象となっていた。進行役の竹中平蔵大臣から発言を促された私は、その

場で「大学（国立大学）の構造改革の方針」を発表した。A4用紙たった一枚に大きな文字で簡潔にまとめられた方針は、出席者から肯定的かつ好意的に受け止められた。……今思えば、この時から私の任期中の大学改革の流れが加速されることになる。文部科学大臣に就任してわずか47日目のことであった。……その内容は……これまでの国立大学改革の潮流と諸会議での議論の動向などを踏まえた上で、改革を更に前進させるため取りまとめたものである」（遠山，前掲書147-9ページ）。

巡り合わせで「改革」を推進することになった遠山氏は、現在進行中の小学校から大学・大学院までの非情で急激な「教育改革」の発案・執行者として、「教育の構造改革」について誇らかに解説しているので引用し、若干のコメントをしておこう。「最大のポイントは、従来の教育改革の取り組みが、ともすれば小・中学校，高等学校，大学というように学校段階ごとに目標を掲げてすすめられてきたのに対し，この「人間力戦略ビジョン」では，これらの各学校段階を通じ，「新世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成」という視野に立って，それぞれが教育機能を十分発揮し合うことが大切だという考え方を基本に据えた点である。もちろん，「21世紀型の教育」をめざした改革の動きは……前任の町村信孝文部科学大臣のもとで，「教育改革国民会議」の最終報告等を受けて「21世紀教育新生プラン」が取りまとめられ，大きな道筋が示されていた。……この改革の流れをさらに遡ると，中曽根内閣の臨時教育審議会における議論がある」（同，22-4ページ）。

「小学校から大学までを貫く4つの具体的理念」は4つに整理することができる。1，個性と能力の尊重。「21世紀において「確かな学力」の向上は，国民一人ひとりの自己実現を図る上で，また，わが国の競争力の基盤としても，最も重要な課題の一つである。そのため，小・中・高等学校では，一人ひとりの子供の個性や能力に応じたきめ細かな教育により子供の力を伸ばすため，たとえば，習熟度別指導，小人数授業や発展的・補充的な学習を幅広く進めている。……全国的な学力調査を継続的に実施し，学習指導要領の改訂を必要な時に随時行える体制を整えた。大学・大学院では，多様かつ高度な学習ニーズに的確に対応できるよう，教育機能の抜本的な充実をめざした。……平成16年度から発足する「法科大学院」をはじめ，社会をリードするプロフェッショナル養成のための「専門職大学院」制度を平成15年度から創設した」（同，27-8ページ）。

ここにある大学・大学院の部分は，1998（平成10）年の最後の大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について——競争的環境の中で個性が輝く大学——』に沿ったものであり，高等学校以下で多様化されてきた学生を前提として大学を多様化することによって受け入れ，それぞれの大学が教育機能を格段に高めることによって高質の職業人を輩出させようとするものである。大学審答申にはたとえば次のように書かれている。「高等学校教育については，生徒の個性を伸ばし進路への自覚を深める等の観点から選択制の拡大等が進められており，大学に入学してくる学生が高等学校で履修する学習内容は多様化している。このため，かつてのように高等学校卒業生について一律に一定の履修歴を備えていることを求めることは適切と言えないのが現状である。このような高等学校卒業生の履修歴の多様化等は，教育課程審議会の答申（平成10年7月29日）を受けて，選択制の拡大や教育内容を厳選し基礎・基本の着実な定着を図ることなどが更に推進されることにより，今後一層進むと考えられる」（大学審議会『21世紀の大学像と今後の改革方策について』43ページ）。

「大学は，このような高等学校教育の動向や入学希望者の変化を常に的確に把握し，従来の

「現在大学で補習教育を行っている内容は、本来高等学校が行うべきである」という大学中心の考え方から、「高等学校の教育内容が多様化していることを前提として履修歴の多様な高等学校卒業生を受け入れる以上は、大学の教育も当然その変化に対応した内容に変わるべきである」という初等中等教育の現状を見渡した考え方へ発想を転換することが必要である」(同、44ページ)。学校教育法に違反するような文部行政を追認しておいて大学に責任をなすり付けるような答申であり、無責任極まりないといわなければならない。

2, 社会性と国際性の涵養。「幼稚園・小学校から大学・大学院まで、社会性を育てる教育活動を幅広く展開している。平成14年度から全小・中学生に「心のノート」を配付……奉仕・体験活動や読書活動を充実することによって、倫理観、公共心や思いやりの心など……を育てる……大学では豊かな「教養」を育むための工夫……に取り組んでいる。……とくに若年者の勤労観・職業観を育成するため、キャリア教育の充実……インターンシップを拡大」。国際社会で活躍できるように、中学、高校、大学まで「英語が使える日本人」を育成するための「行動計画を策定し(平成15年)実施し始めた」(遠山、前掲書、28-9ページ)。

学校で育むべき共同性を選別教育で破壊しておいて、徳目を掲げるだけでは思いやりの心は育たないし、「教養課程」を一担はつぶしておいて今になって「教養」を育めといっても遅きに失する。インターンシップの拡大は企業の積極的な協力が不可欠であり、英語が使えるためには日本語の能力が高くてはならない。これらは学校を多忙にするだけで効果の少ないものになろう。

3, 多様性と選択の重視。「それぞれの小・中・高等学校や地域が、地方分権の流れを十分に踏まえ、個性あふれる「顔」の見える学校づくりに切磋琢磨し、国民の多様な要請に応えられる選択可能な教育の実現に努めることが不可欠である。そこで、小・中学校の選択の機会を拡大し、高校の学区の自由化を可能にするなど、児童生徒や保護者が「選択」できる仕組みによる学校の個性化を推進している。また大学については、大競争時代の中で、すぐれた人材を輩出し、先端的・独創的な研究を一層進めるため、「知の創造と継承の拠点」としての個性輝く大学づくりを促進している。そのための最も重要な変革が国立大学法人法の成立である。平成16年度から全国立大学を法人化し、各大学の自立性の拡大、民間的経営手法の導入、弾力的な人事・予算システム等の改革を充実している。平成14年度から開始した「21世紀COEプログラム」など、第三者評価に基づく競争原理を通じた世界的研究拠点の形成も進めている」(同、29-30ページ)。

選択制の拡大は、その反面として選別を強化することにほかならないが、その方針をますます強化すると公言している。その弊害はすでに実証されていることであり、大競争時代に大学が個性で輝く保証は全くないばかりでなく、大学の整理・淘汰を予想して教員は研究成果を挙げることに狂奔し、学生への教育にエネルギーを割けない状況が生まれている。国立大学の法人化はそうした弊害を一層大きくし、大学の学問研究・教育にとって由々しき事態を招来することとなる。大方の大学人の反対を無視してこれを強行した政府・文部科学省の責任は重大である。

4, 公開と評価の推進。「すべての学校が国民に対して説明責任を果たし、信頼される存在となるためにも、積極的な情報公開が必要であると同時に、適切な評価システムを構築し、教育の質を保証するとともに、不断の検証を図るように努めている。すべての学校が……責任を果たすように設置基準を改正した。……「指導が不適切な教員」を教員以外の職に配置換えできる制度を導入するとともに、やる気と能力に応じた教員の評価と処遇を促進するため、平成15年度から全都道府県で「新しい評価システム」の構築の準備を進めている。大学段階では、大学の自己

点検・評価および学生による授業評価を推進し、すでに殆どの大学で実現している。また教育研究の不断の改善に資するため、国・公・私立すべての大学に平成16年度から「第三者評価」を義務づける」(同30ページ)。

指導に不適任な教員はこれまでもいたが、「指導が不適切な教員」の認定には東京都の不当な「処分」の例を挙げるまでもなく、慎重を期さなければならない。また国民に対する説明責任であるとか、大学の「第三者評価」と言っているが、これまでの教育審議会委員の構成を見れば、文部科学省による評価機関の認証には不安を感じざるを得ない。教育は国民全体に対して責任を負うのであるならば、文部科学省行政もまた国民の評価を事後的ではあっても仰がなければならないはずであるが、そのような手立ては全くとられていないのである。

小泉政権と官僚大臣の下で、教育政策はすっかり新自由主義路線に染め上げられてしまったかのようなのであるが、このような開き直りのような「教育改革」のその先にはもちろん教育基本法の改正が見通されていたのである。「教育基本法についても、教育改革国民会議での議論を経て、平成15年3月、中央教育審議会から「改正が必要」との答申がなされた。そこでは……「信頼される学校教育の確立」……「伝統・文化の尊重、郷土や国を愛する心と国際社会の一員としての意識の涵養」など、今日極めて重要と考えられる理念や視点を明確にするため、教育基本法の改正が必要であると提言されている。また答申では、教育基本法の改正による教育の基本理念・原則の再構築と合わせて、それを実現するための教育施策を総合的・体系的かつ重点的に進めるため、教育基本法に根拠をおく「教育振興基本計画」を政府全体として策定すべきであるとしている。私も、このような基本計画が是非とも必要だと思う」(同32ページ)。教育基本法の改正の次には、国民の教育権ならぬ国家の教育権が公然と前面に躍り出てくるであろう。

自民党と公明党による教育基本法「改正」案には、第17条〔教育振興基本計画〕として次のように規定されている。「1政府は教育の振興に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、教育の振興に関する施策についての基本的な方針を講ずべき施策その他必要な事項について、基本的な計画を定め、これを国会に報告するとともに、公表しなければならない」。国家権力の執行者である政府が、この法の下に大学、私立学校、幼児教育をも統轄し、「法的拘束力」をもつ教育の方針を立てて実施するといっているのである。