

教育改革と国民の学習権

Educational Reform and the Learning Right of People

神 田 嘉 延
Yoshinobu KANDA

目 次

はじめに

第1章 現代の日本の教育危機と奉仕活動問題

第1節 教育改革国民会議の教育危機認識の根本的ズレ

第2節 日本人の育成としての家庭での道德教育

第3節 日本人の育成としての体験活動の重視

第4節 奉仕活動の義務づけと国家主義の亡霊

第5節 ボランティアと奉仕活動の相異

第6節 市民道德と参加民主主義の福祉思想

第2章 青少年の「非行」問題に対する教育改革国民会議の見方

第1節 厳罰主義と管理主義の「非行」対策

第2節 青少年問題審議会の「青少年の自立と大人の責任」の見方

第3節 少年法の理念における福祉・教育の役割

第4節 教師の人格的権威の確立論

第5節 有害情報と子ども

第3章 学力観と習熟度別学習

第1節 日本人を育成するという民族主義的学力観と、人類普遍的・国際的連帯の学力観

第2節 選別的個性化と、子どもの発達保障の個性化

第3節 生得的な能力決定論によるエリート選別主義教育と、協同の学びによる真理探求

第4節 子どもの発達段階に即した職業教育・進路指導の見方

第4章 教師の評価制度

第1節 教師の責任と専門性

第2節 教育改革国民会議の教師論

第3節 教師の評価と研修・修養

第5章 公立学校と組織マネジメント論

第1節 教育改革国民会議の公立学校の見方と学校の官僚制

第2節 通学区の弾力化による学校選択の自由論

第3節 学校への組織マネジメントの積極的導入論

はじめに

本稿は、2000年12月22日にまとめた「教育改革国民会議の最終報告書」を検討しながら日本の教育改革と国民の学習権について論じるものである。教育改革国民会議は、教育基本法の見直しを含めて、戦後の教育について全面的に改革しようとする提言をしており、その論点整理をして、国民の学習権の視点から現代の教育の問題点を探求していくことは、今後の教育の民主的発展にとって重要なことである。本論は、教育改革国民会議の最終報告をとおして、日本の教育改革について、議論をしてもらうことを目的として、書かれたものであり、敢えて、論争的な形式で問題を整理したつもりである。

本論では、第1に、現代の日本の教育危機をどのようにとらえ、学校教育における奉仕活動の問題点について、明らかにした。奉仕活動の義務づけは、戦前の国家主義の亡霊でボランティア論とは全く異なるものである。市民道德と参加民主主義の福祉思想の教育の大切さを国民の学習権との関係で問題提起した。

第2に、深刻化する青少年の「非行」問題について、どのように考え、基本的にどう対処したらいいかということである。少年法の理念を含めて、司法と教育・福祉についての見方について問題にした。また、教育改革国民会議が提起する教師の人格的権威の確立論について、批判的検討を行う

た。

第3に、教育改革国民会議の学力論について、日本人の育成論には、民族排外主義的な見方が根底にあり、国際的連帯を忘れた議論である。また、生得論的な視点が基本にあつての競争主義と効率論による学力論であることを問題にする。

第4に、教育改革国民会議の教師論である。教師の仕事をスポーツ選手と同じで生涯現役が誰にも適しているとはいえないということで、競争主義によって評価し、協働の営みを重視しない見方について、本来の教師のあり方、問題教師に対応する対処について提起するものである。

第5に、教育改革国民会議がのべる公立学校論と学校の運営における組織マネジメントの導入を、学校の官僚制の展開との関連でのべる。とくに、学校の官僚制との関係で、教育委員会と学校、学校の管理運営における意志決定と教職員、校務分掌による学校のエデュケーション活動の分業化問題を明らかにするものである。

第1章 現代の日本の教育危機と奉仕活動問題

第1節 教育改革国民会議の教育危機認識の根本的ズレ

教育改革国民会議は、教育危機の現状認識に根本的なズレがある。教育の危機に対する認識は、いじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊などの青少年の「問題」行動に関心が中心におかれているところに教育改革国民会議の特徴がある。

現代の教育危機は、青少年の生きていくうえで必要な基礎的な学力が身につけていないということ、学校を卒業しても仕事が見つからないという、仕事と学校教育が分離している現象が拡大していることである。この2つの問題が青少年の「非行問題」の深刻化と同時に進んでいることを見落としてはならない。

さらに、基礎的な学力問題が深刻化するなかで政府・文部科学省が予算をはじめ有効な手をうつていないことである。

日本経済研究センターが、「アジア・日本の潜在競争力」として10年後の日本の経済力を見通すと、教育からの潜在的能力は、発展途上国に転落

して、下位のランクに位置づけられることを警告している。教育に対する国家・地方自治体の投資が極めて低いということの指摘である。

教育改革国民会議の現代日本の教育の危機認識のなかに、青少年の基礎的な学力と進路の根本的な問題が欠落している。青少年の「非行」対策から、日本人の育成に力点をおいた民族主義的国家主義の精神主義を基本とした「道徳」教育を強調している。

戦後の教育の根本問題は、受験偏差値「学力」による競争主義と管理主義的な教育にあり、この問題をあらためないかぎり現代の教育問題の解決はないことを忘れている。

戦後の学校教育は、高等学校が準義務教育化されたことや、大学が大衆化されていったことは、大きな進歩であったが、教育内容の画一性や社会からの閉鎖性は一層強まったのである。

第2節 日本人の育成としての家庭での道徳教育

日本人の形成として、教育の基礎は家庭教育にあるという見方をもっているのも教育改革国民会議の認識である。

教育改革国民会議の最終報告は、「親が家庭ごとに「しつけ3原則」をつくる」ことを提言する。そして、「親はPTAや学校、地域の教育活動に積極的に参加していくこととして、親の地域教育活動や学校のPTA活動を奨励する」として、しつけの教育組織化をのべている。

そして、「国、および地方自治体は家庭教育ノートなどの改善と活用をはかること」というように、国家・地方自治体が家庭教育の関与を強調する。

家庭教育にも行政機構が積極的に介入していくとするのである。日本人育成の「しつけ」ということで、目的意識的に、地域的な強制力を各家庭にとらうとしている。

戦前は、国家主義的な家庭教育観として、健全なる家風の樹立として、敬神崇祖がうたわれた。教育改革国民会議のメンバーのなかには、戦後の教育基本法は、占領軍によって制定されたものであるという認識がある。

そこでは、日本の伝統的な文化が尊重されて、戦後に日本人の育成としての教育がされていかな

かったという見方があり、戦前との国家主義的な軍国主義教育の問題についての反省を十分にもっていない考えが強い。

子育て観については、様々な価値観がある。また、子どもにとって家族の憩いは大切であり、まさに、余暇時間は自由なひとときである。その時間は強制された地域行事の時間でもない。

地域行事は、それぞれの自由意志と自発性に基づいて参加し、地域住民の自治によって管理運営されていくものである。家族は、憩いをもって、愛情が発揮でき、そこで情緒的な家族の絆が生まれていくものである。そこでは、目的意識的な教育が基本ではない。

現代社会は、人々の価値観も多様化している。個々の家庭での子育て観も一律にみれないのである。家庭は、愛情を基礎にした情緒的な絆によってなりたっていることから、合理的理性だけによって行動規範があるわけではない。

家庭のしつけという生きていくうえでの基本的な生活規範や生活リズムは、親や地域から子どもに継承されてきた。それは、日々の生活の文化や愛護をとおして、模倣し、訓育されていくものであり、目的意識的な理性的な教育によって形成されていくものではない。

現代の貧困化問題のなかで家族の病理的な現象があることは否定できない。この家族の病理現象に個別に精神的な貧困化現象として対策をしていかねばならないが、このことによって、国家・地方自治体が普遍的にすべての家庭に一律的に地域的強制力をもって「しつけ」対策をするものとは根本的に異なる。

第3節 日本人の育成としての体験活動の重視

教育改革国民会議の体験活動の重視は、日本人の育成としての道德教育に重きをおいているところに特徴がある。

国民会議は、「学校は道德を教えることをためらわない」として「善悪をわきまえる感覚が知育に優先して存在している」と道德教育が知育に優先することを強調する。

そして、自我形成、社会性の育成にと、体験活動の教育を重視する。道德教育としての体験活動

を知育とは別に、2元論的に独自の課題として強調する。

そこには、道德の形成における知と体験の相互性をみないで、理性と結びついていかない非合理的な道德観が潜んでいる。道德形成を心情的なことや感動主義の強調のみによって、すすめていこうとしている。

つまり、体験活動を子どもの理性的な認識過程に至る感性的認識のなかで感覚的なことも含む体験活動を位置づけていくものではない。

生の哲学にみられように、論理主義、実証主義、合理主義に反対して、生そのものの情感と直感的、具体的体験を重視する道德的な立場を想起する。

日本の戦前における国家総動員体制への教育では、日本精神教育が重視され、民族生命として練り上げられて、民族は最高の人格、最高の道德、最高の宗教として、民族的功利性のための郷土の体験学習などが強調されたのである。あらたな教育方法として、錬成が登場していく。

それは、個人の能力や心理を無視しても民族の生命の心情による行動規範が大切にされたのである。この手段に行事活動や訓練活動が積極的に行われたのである。

1935年に設置された教学刷新評議会では、日本の教学理念の徹底という復古的な日本文化の教育の体制が確立していくのである。

体験活動が日本人を育成するための道德教育のなかでの強調という特徴をもっている教育改革国民会議の提言であったゆえに、体験ということが教育のなかでどのように位置づいてきたかをみつめなおすことが求められているのである。

とくに個人から越えた日本人の育成・民族の生命の形成ということから、戦前の体験活動の反省を、軍国主義教育との関係からきちんとしていく必要がある。

第4節 奉仕活動の義務づけと国家主義の亡霊

教育改革国民会議の報告で最も問題としなければならないことは、ボランティアという概念とは異なる奉仕活動を教育の名のもとによって強制しようとするのである。

「小中学校で2週間、高校で1ヶ月間。共同生

活などによる奉仕活動を行う」「大人も様々な機会に奉仕活動に参加」「18歳後の青年が一定期間、奉仕活動を行う」などを提案して、その実現のための社会的な仕組みをつくるようによびかけている。

ボランティアではなく、あえて学校教育において、奉仕活動を強調する考えをもったことはなにか。そして、奉仕活動を義務づけていく社会的しくみをつくろうとする意図はなにか。

奉仕活動を国家が奨励した歴史のなかに、極めて危険な国家主義による国民総動員があった。戦前の社会奉仕、勤労奉仕活動は、軍国主義的国家主義のもとに、多くの国民が個々の生活を犠牲にして、国家へ動員されていったことを忘れてはならない。

奉仕活動が、戦前の軍国主義的な学校教育や社会教育に利用された歴史的な現実を直視して、そのもっている危険なイデオロギー性を問題にしていかなければならない。

日本語の奉仕とは、広辞苑によれば「つつしんでつかえること。献身的に国家・社会のためにつくす。勤労奉仕、社会奉仕」が例示されている。

奉仕という言葉のなかに、つつしんでつかえること、国家・社会のためにつくすということにあるように、個人の尊厳から超越しての神や国家に奉ずる意味が含まれているのである。

日本の教育史のなかで、奉仕活動が強調されてきたことは、国家神道的イデオロギーのもとに軍国主義的教育に積極的に利用されたことがあったことを直視しなければならない。

学校教育のなかに社会奉仕活動が積極的に位置づけられていくのは、昭和7年の文部省の「児童生徒二対スル校外生活二関スル件」の訓令によって、社会教育の教化主義的な活動が学校教育に入り込んでいくことによってである。

社会奉仕活動が積極的に教育のなかに位置づけられていくのである。この訓令では、小学校・中学校の児童生徒の余暇を利用して、社会生活の訓練を行うとするものであった。

そして、人格の陶冶に資するためには学校教育を通じて宗教的情操の涵養を図ることは極めて必要として、修身、公民教育を一層宗教的方面にと、

昭和10年に次官通牒で強調したのである。

当時は、急激なる社会的環境の変貌、複雑多様な状況の認識のなかで、児童生徒の健全なる発達を妨げ、不良なる影響を防止するためにと、団体活動による社会奉仕、敬神崇祖、規律節制などが行われていったのである。

さらに、国家に献身する目的で、勤労奉仕活動が強調されていった。つまり、国民精神総動員実施要綱、集团的勤労作業運動実施要綱などで、勤労奉仕活動が徹底されていくのである。

児童生徒の校外生活教育については、大正デモクラシー以来の新教育運動の教育実践の影響がある。生活経験が重要な学習材料となる生活指導、生活教育があったが、奉仕活動にみられるように、国家主義のものと動員教育に校外生活の指導が利用されていくのである。

以上のように、「児童生徒二対スル校外生活二関スル件」の訓令での社会奉仕活動の強調は、世界恐慌を経ての人々の経済的困窮や社会的不安のなかで、教育を利用しての、国家主義強化であった。それは、軍国主義的な体制に巻き込んでいくなかでだされてきたものである。つまり、社会的危機に対しての精神的動員のための一貫として教育の利用であったのである。

第5節 ボランティアと奉仕活動の相異

奉仕活動とは、戦前の軍国主義的な教育の反省が明確にされていなければならないのである。ボランティアの言葉の意味と奉仕活動とは、本質的に異なる。ボランティアは、自発的な意志のもとに、困っている人々のために身を挺して手をさしのべることであり、決して強制的な奉仕活動ではない。

日本でボランティアという言葉を使うとき、無償の社会的サービス活動という意味を使う人もあるが、このボランティアの使い方は、戦前からの社会奉仕という無償労働からの影響によるものである。

無償労働ということは、村落共同体が行うところの共同生活における共同作業を無償で行うという意味とは異なるものである。ここには、共同生活の連帯意識があり、共同というなかに、自分た

ちの生活や生産に直接関わる必然な仕事であるからである。

奉仕活動は、自分たちの共通の利益のためにするというのではなく、個人から超越し、絶対的な社会仕事に、つつしんで自己の身を捧げていくという意味あいがある。

日本の伝統的な仁愛の精神、慈悲の心、あわれみの思想は、欧米のボランティアの精神と共通している。個々の心のなかにある根源的な人間的な情けの精神であり、国家、学校、社会教育機関によって強制されるものではない。

むしろ、この人間的な仁愛の精神、哀れみの思想が消えていったところが問題であり、それをどのように形成していくかを考える必要がある。

そして、さらに、現代的には、この思想が連帯的精神、共感していく心、共に育っていく心へと発展していくことが求められ、福祉の思想の国民的定着が必要としているのである。

どうして、日本の伝統的文化にあった仁愛の精神、慈悲の心、哀れみの思想が消えていったのか。そして、共に育ち、連帯していく思想が多くの青少年に育っていかないのか。この課題を探究していくことが教育界に求められているのではない。

第6節 市民道徳と参加民主主義の福祉思想

仁愛の精神、慈悲の心は、教化主義的に教えこむものではない。子どもの問題は、社会的な道徳的退廃現象による大きな原因があるが、学校教育の独自の問題としては、管理主義と競争主義によって、子どもの人格的な乱れが作りだされいることを見落としてはならない。

学校教育における管理主義的な型に強制力をもってはめこんでいく規範的道徳主義では市民道徳は育っていかない。多くの現在の学校教育では、「校則」指導や生活点検指導など子どもの生活管理指導がおこなわれている。

子どもの自発性、自立性を内面のなかで育てながら、家族、友人、地域との関係や様々な社会的経験、労働経験をとおして、子どもの市民的な道徳が形成されていくのである。

汗を流しながらの経験的認識から理性的な認

識、また、段階の高い実験的な経験的認識ということで、様々な経験と理性を働かせながら子どもの認識は深まっていくのである。

福祉の思想の理解、福祉の定着は、この認識過程のなかで身についていくのである。福祉の思想、歴史、制度、様々な貧困化とその克服の認識などの理性的認識への学習が市民道徳の形成にとって不可欠である。この理性的な認識の過程において、参加民主主義による体験的な福祉活動は市民道徳を内面化してくうえで、重要な意味をもってくる。

現代の子ども達は、一方で情報化が極めて発達している。しかし他方で、日常生活では、閉鎖的で様々な人とコミュニケーションをもって、実感をもった生活体験がもてなくなっている。

とくにゲーム機などの普及により遊びにおける仮想現実の生活が多くなっている。このような状況のなかで意識的に、親、教師をはじめ、まわりの大人たちが、その体験を準備していく必要がある。

市民道徳は、参加民主主義を大切にして、人権感覚をもったの自治能力を身につけていくことであるが、そこでは、知恵と道徳が結びつき、日本の伝統的な陽明学の思想にあるように、知行合一としての道徳形成が基礎である。

道徳というものが智からひとり歩きするような精神主義や感動を重視する情緒的一体による規範主義になるものでもない。学校教育での基本的な仕事としての経験をとおしての基礎的な学力の形成を大切にしながら、道徳形成と結びついていくことが基本である。

そして、子どもの多様な可能性を大切にしての個性、個人の尊厳が学校教育のなかで、どれほどそれらが保障されているのかを問われている。ボランティア活動の奨励は、青少年が自由に自発的に参加できるような地域民主主義による仁愛の環境を醸成することが最も大切なことであり、ボランティアは決して強制するものではない。

第2章 青少年の「非行」問題に対する教育改革国民会議の見方

第1節 厳罰主義と管理主義の「非行」対策

教育改革国民会議の青少年の「非行」問題に対

する見方は、厳罰主義と管理主義によって、問題を解決していこうとするとところに特徴がある。

教育改革国民会議は、学校教育の非行問題の対応を次のようにのべる。「問題を起こす子どもとそうでない子どもたちの教育が乱されないようにする」として、「問題の子どもに対して適切な措置を取る」ように提言している。

この「適切」な処理として、学校教育では自宅謹慎ということで、生徒の学校出席の停止の処分が行われていく。この背景には、学校内の暴力事件の増大があげられる。とくに、教師に対する暴力事件が目立っているのが最近の特徴である。なぜ、教師に対する暴力事件が増大していくのか。教師に対する不信はどこから生まれているのか。一部の例外があるが、学校の管理主義による子どもたちへの生活規制と、授業についていけない子どもたちの教師への不信が根底にある。学ぶ場である学校が差別と管理の場として子どもたちに写っているのである。

文部省の99年度「生徒指導上の諸問題の現状」によれば、学校内の暴力事件が3万1千件に対して、学校外は5千5百件となっている。児童・生徒の暴力事件の多くは学校内で起きているのである。子どもの生活において、学校は大きな位置を占め、子どもの人間関係の多くも学校をとおしてつくられる。

さらに、警視庁が発表した99年度の「少年非行の概要」によれば、刑法犯として検挙された少年の数は減少しているが、凶悪化・集団化が進行し、無職少年の凶悪犯罪と校内暴力の増加を指摘している。とくに、高校中退者の少年の凶悪犯が増大していることに、警視庁は警告している。

学校からはじきだされた青年のなかに、凶悪な犯罪に走るものが増えているのである。青少年の「非行」は、子どもの発達過程からの一過性的なものが多いのが特徴であるが、凶悪な犯罪の問題は、学校など社会的に疎外された青少年たちの狂暴化した姿である。

青少年の凶悪な刑罰的犯罪は、市民生活を保護するために、社会的秩序維持の方策からも不可欠である。そこには、被害を受けた子どもの人権や親の権利、心情もあり、一定の社会的処分がおこ

なわれるのは当然であるが、子どもの未来のために発達保障という教育的側面があることを忘れてはならない。

戦後の青少年行政のあゆみとして、平成11年度の青少年白書は、総括的にまとめているが、青少年の非行対策を5段階にわけている。第5の段階の昭和60年から現在までは、子どもの発達環境にとって様々な社会的問題状況が生まれていることを指摘している。女性の一生の出生率が、1.38と少子化が急激に進んでいること。児童虐待は平成2年から平成10年まで6倍近くも増大している。不登校児童生徒は、小学校2万6千、中学校10万2千となっている。また、平成11年3月に学校を卒業したもののうち、約27万人が、就職も進学もしない、一時的な仕事についたものの数になっている。いわゆるフリーアルバイターの増大を青少年白書は、現代の青少年をめぐる問題状況としてあげている。このような多様な問題状況から、総合的な青少年施策の展開の必要性を青少年白書は指摘している。

ところで、長引く不況のなかで、若者の就業意識が大きく変化していることも見落としてはならない。雇用不安が若者意識を変化させ、若者の将来不安も重なり、若者のアナーキーな独特な文化を形成している。この状況から学校教育の進路問題の矛盾も噴出している。

第2節 青少年問題審議会の「青少年の自立と大人の責任」の見方

第15期青少年問題審議会は、平成10年7月に「青少年の自立と大人の責任」を答申している。青少年をめぐる問題は、社会全体のあり方にかかわる問題であるという理由から、大人自身が規範意識を確立し、親としての責務を自覚する社会全体の意識改革が重要、青少年が開かれた人間関係のなかで社会性を養っていくための地域社会の環境づくりをあげている。

つまり、青少年問題審議会は、大人の責任を明確にして、地域での多様な活動による人間関係のなかでの青少年の育成を重視しているのが特徴である。学校教育の活動は、地域から閉鎖された存在ではなく、より開かれた活動の展開を要請して

いるが、教育改革国民会議が提言する「問題を起こす子どもと、そうでない子どもを分けて」、問題の子どもに自宅謹慎などの処分をした場合、地域からの開かれた学校として機能していくかという疑問である。

問題を起こした子どもを排除の論理で考えるのではなく、地域での多様な活動のなかで、多様な人間関係による社会性の形成が求められているのではないか。問題を起こす子どもが学校からいなくなれば問題が解決するという安易な見方では、問題を起こした子どもが一層に学校への不信を増すばかりである。

困難を伴っていくが、地域のなかで、「非行」を起こした青少年、不登校の子どもも含めて、様々な個性をもった子どもたちの多様な人間関係をつくる工夫と努力が求められている。多様な価値を認め合い、多様な個性・能力を尊重できる人間関係の形成が大切なのではないか。

青少年の凶悪な犯罪による一時的な拘束は、必要なことであるが、地域での開かれた非行問題に対する取り組みが求められているのである。非行を起こした子どもを地域から排除していくのではなく、地域のなかで温かく、迎えていくことである。

いうまでもなく、非行問題は教育の場であいまいにすることが許されるものではない。それが、地域の住民と共に、学校は開かれた取り組みをしていくことが求められているのである。

青少年の多様な活動の場づくりとして新たなコミュニティの形成を強調するのが青少年問題審議会の答申であるが、新たなコミュニティは、小中学校の施設を中核に、地域住民が責任をもって管理運営できる異年齢の様々な活動の重要性をあげている。

学校の余裕教室のコミュニティ活動の活用、社会人の学校教育の特別非常勤講師の活用などをあげ、学校の地域で暮らしている住民の協力による地域からの開かれた学校教育活動の提言をしている。この提言は、非行を起こした子どもを差別化して、排除するものでは決してないのである。

第3節 少年法の理念における福祉・教育の役割

少年法は「少年の健全な育成を期し、非行のある少年に対して性格の矯正及び環境の調整に関する保護処分を行うとともに、少年及び少年の福祉を害する成人の刑事事件についても特別の措置を講ずる」ことをあげている。

少年法の目的は、教育的側面、福祉的側面、刑罰的側面と3重の側面から青少年の「非行」問題に対処しているのである。そして、戦前にあった旧少年法の検察官先議制度による刑罰絶対主義と国家主義的教化を廃したのである。

この目的から少年事件は、司法機関として独立している家庭裁判所に全件送致主義をとったのである。審判を行うまえに、家庭裁判所の調査官を重要な少年事件処理の構成員とした。警察は事件の捜査に限定したのである。調査官は、青少年の生育歴から家庭環境を含めて、青少年の社会化の自立的支援の教育的環境を重視して、福祉の側面からも具体的に対処してきたのである。

この少年法の目的に対して、国会では、少年法そのものの趣旨がおかしいという一部与党の杉浦議員の発言もある。「私は、少年法の改正を行うとすれば、今の少年法が持っている根本的な欠陥にさまらない、実体的な部分に触れなければ全く意味がないと思います。……規範意識と申しますが、罪を犯したら罰せられるよう、社会に対して迷惑をかけたならその責めは負うということもきちっと植え込むという、その目的、第1条ですが、まず第1条にその根本的な検討が必要とおもいます」(147国会衆議院法務委員会平成12年5月12日)と現行の少年法の目的の検討をのべている。このような厳罰主義を絶対化する議論も国会のなかでは行われているのである。

第4節 教師の人格的権威の確立論

教育改革国民会議は、教師の資質向上として、「人格的権威の確立」を提言している。ここでの人格的権威とは何を意味しているのだろうか。

ウエバーは、支配の社会学のなかで、カリスマ的権威は、純粹に人格的な社会関係であるとのべている。カリスマ的支配は、個人に与えられた特別の権威によって、英雄力、個人の啓示力、呪術的能力などの情緒的に魅了される力によって、人

格的服従をさせていくことであるとしている。伝統的規範による支配と、法・行政規則による合法的な官僚支配という非人格的な制度による支配とは区別されるものである。現代社会は、合法性の秩序の非人格によって支配の行使が行われる。それは、没主観的、非人格的な支配として、近代官僚制の社会的基盤といわれる。

アドルノが指摘する権威主義的パーソナリティと人格的権威はどのように異なるのか。アドルノは、権威あるものには無批判的に服従し、弱いものに対しては、自発性をもって絶対的に服従を要求して、迷信や因襲を尊重するという権威主義的パーソナリティをファシズムの社会的基盤とした。権威の言葉のなかには、強制し服従させる義務を要求する精神的な威力という意味がある。アドルノは、パーソナリティの形成過程における環境の影響力は、家庭生活を背景として進められる子どものしつけであるとしている。

権威という言葉は、そのみちで第1人者として認められていることで使用する場合があるが、教師の人格的権威となれば、その意味ではない。合理的に理性をもって判断して、行動していくものではなく、教師ということで、絶対的に子どもを服従させる人格を要求していくのではない。

教師の人格的権威をもちだしてくることは、民主主義的に子どもたちとコミュニケーションを交わし、相互に理解しあう関係として、尊敬関係が生まれてくるというのではない。教師の人格的権威の確立とは、教師としての地位と役割に絶対的な権威性をもたせて自発的に服従精神の強要を要求するのではない。それは、教師が子どもたちから尊敬されることと異なるものである。尊敬の関係は、具体的な行為をととして信頼関係が深まっていくものである。

子どもとの民主主義的な人間関係をとおしてではなく、子どもの世界から超越した権威によって、今日の学校内の荒れる現象は解決できると思い、子どもたちを管理主義によって統制していこうとするところに、人格的権威主義を利用しようとするのである。実に、教育改革国民会議の提言する教師の人格的権威の確立のための資質向上ということは理解に苦しむところである。

人格ということに権威をもたせることは、民主主義的な社会になじむものではない。人格とは、個性的なものであり、ひとつの価値によって権威がうちたてられるものではない。

教師は日々の教育実践をととして子どもから尊敬されることは、重要なことであり、そのための教師の研修内容は不可欠である。しかし、現代のように多様な価値観の存在と双方の情報化が進むなかで、人格的権威をうちたてるための研修となると、閉鎖的な同一の価値をつくりだし、社会心理的に子どもの心の操作技術の研修になる。マインドコントロールの技術を教師に収得させる研修になりかねない。

子どもを特定の価値によって、マインドコントロールできるということが、優秀な教師として評価されていくのか。現代の多様化した社会状況において、教師の人格的権威を確立するためには、閉じられた価値のもとでの管理的評価による学校教育のなかでしか成立できないことを直視しなければならない。

第5節 有害情報と子ども

教育改革国民会議は、有害情報が青少年の非行をつくる原因であるという認識がある。このため、「有害情報から子どもをまもるために、民間団体による情報のチェック、有害情報から子どもを守るための法整備」をあげている。

有害情報とは、ポルノや暴力、嫌がらせ、犯罪行為を意図的に助長する情報としている。子どもの教育に有害な営利活動から子どもを守るしくみが必要であると提言している。ここでは、表現の自由という基本的人権との関係の問題がでてくる。表現の自由は、人間の精神的な自由であり、憲法上保障されているものである。そして、検閲はしてはならないこととしている。戦前の歴史に、有害情報の名のもとに、言論の弾圧が行われた歴史的教訓を重視してつくられたものである。

本質的に、有害情報とは、国家、行政機関が対象にする概念ではないのである。それは、国家が、規制し、検閲していく性質のものではない。情報が子どもの発達にとって有害になるということは、子どもの権利という側面から直視していく課

題である。

マスコミやインターネットの情報化の発達によって、受け手になる国民の権利が犯されることが社会的な問題になっていることは否定できることではない。とくに、インターネットの発達によって、誰でも自由に、大量情報が伝達できる時代になって、その問題に対する課題も緊急性を帯びてきている。プライバシーの権利も、そのようななかで大切な人権問題として浮かび上がってきたのである。

また、情報化の発達のなかで、見たくない情報、精神的に傷つく情報を受けることもある。このように、「表現の自由」が他人の権利を侵すことが生まれていることから、表現の自由の社会性が問題になってきているのである。

表現の自由は国家に対して、自由権として尊重されることであるが、その社会性、情報の社会的な責任が情報の発信者に求められる時代である。有害情報から子どもを保護していくということは、子どもの権利の侵害に対しての問題ということで、対処していく必要がある。

この際、情報の発信者とともに、有害の内容が十分に吟味され、その吟味の徹底的な公開制によって、情報の社会性が国民的に検討されていくのである。それは、為政者や大人の一方的な倫理観ではなく、子どもの発達の権利が侵犯されていることから、被害者としての市民的な連携のもとに、有害情報の社会的コントロールが求められているのである。有害情報は、民主主義を基本にした市民道徳の確立から国民的判断によつての自律的規制が行われる必要がある。

第3章 学力観と習熟度別学習

第1節 日本人を育成するという民族主義的学力観と、人類普遍的・国際的連帯の学力観

教育改革国民会議の学力観は、「一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む日本人を育成する」ということで、学力の問題についても日本人の育成という「民族心」にこだわっている。学力の問題は、人類普遍の科学をどう教えていくかということとで国境を越えた知識の教授がある。民族的文化の強調が普遍性と対立する排外主義を戦前の軍

国主義的な学校教育では実施された。民族排外主義は、平和のための教育にとって、重大な障壁である。これは、日本の教育史のなかからの重要な教訓でもある。

教育基本法は、軍国主義教育の反省から、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するために、教育の力を重視したのである。それは、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めざしたのである。民族排外主義との訣別は教育においては大切な課題である。

戦後の民主的な憲法の前提にして日本の民族的な文化を身につける権利があることを否定するわけではない。それは、権利であって、国家によって強制されるものでもない。日本国憲法前文では自国の利益のみに専念することを戒めている。

「われわれは、いづれの国家も、自国のことのみに専念して他国を無視してはならないのであって、政治道徳の法則は普遍的なものであり、この法則に従うことは、自国の主権を維持し、他国と対等関係に立とうとする各国の責務であることを信ずる」と明記している。

民族には、固有な権利としての文化的権利があり、日本の文化を継承し、発展させていく権利をすべての日本の国民は与えられていることはいうまでもない。

日本の文化的権利は、アメリカやブラジルなどで暮らす日系人についても同様である。かれらにとつても、民族的な文化の継承として日本語を学ぶ権利をもっている。また、日本の国民の少数民族のアイヌ文化に対する民族的な権利があることを忘れてはならない。日本には、それぞれの地方に多様な文化がある。地域文化の尊重は、画一的な日本文化だけではなく、多様な日本文化を大切にしていくことでもある。日本国籍をもつ人が、ブラジルなどで永住し、ブラジル国籍を取得することもあり、2重国籍をもつ海外で暮らす日本国民も少なくない。また、外国の国籍をもつて、日本で生まれ、日本でずっと暮らしている永住権をもっている外国人も居る。日本国内で暮らし、日本に税金を払っている外国籍を有する人々の教育

の保障を日本人の育成論ですますことができるのであろうか。それぞれの民族は固有な文化をもち、その文化を享受する権利を「子どもの権利条約」は、大切にしているのである。

教育改革国民会議の最終報告書に、「日本人を育成する」ということで、一人ひとりの才能をのばすことの表題にしていることに、国家主義的な民族排外主義が見え隠れしている。このため、本論では、敢えて、一人ひとりの才能をのばし、日本人の形成という教育改革国民会議の報告表題の問題性を指摘したのである。

第2節 選別的個性化と子どもの発達保障の個性化

ところで、教育改革国民会議は、一律主義をあらため「個性」をのばす教育システムとして、習熟度別学習を積極的に導入することを提起している。このシステムを推進していくために、学習達成度試験の年数回の実施を教育改革の大きな目玉にしている。

それは、競争主義と効率主義の教育を徹底することを「個性」をのばす教育という名で実施しようとするものであり、多様な文化を尊重し、個人の尊厳を大切にしていくという個性の重視ではなく、能力主義的に選別する「個性」の教育システムを本質的にしている。

教育改革国民会議の「個性」をのばす教育の重視は、試験成績の能力別のランクづけの個別化である。それは、試験成績の結果を絶対視し、固定して序列をつくる個別化である。青少年たちが自らの将来の進路選択の関係で、興味や関心による多様な将来の価値を認めあつての選択的な個別化ではない。中等教育段階において、青少年が自らの判断で選択的な課題学習をできるような教育方法は、多様な価値の発見、自主的な判断の養成にとって、大切な要素であるが、それが、将来の職業的な固定されたコースとして、機能的に選別されて、効率的な教育効果をねらうためのものであれば、輪切りの教育として、将来を宿命づける選別になる。恐怖の習熟度別試験は、将来への恐怖としての役割を果たしていく。

受験学力の偏差値教育のなかで、授業が全く理

解できずに、授業中に、座って教師の話をきくことが非常に退屈で、つらい時間であると思う子どもも少なくない。授業にこの子どもたちは全く出番がなく、意味もない時間で、じっと我慢を強いられている子どもの姿があることも否定できない。ここには、現代の学校教育における一斉指導の教育方法上の問題状況がある。そこでは、一人一人の子どもの発達状況に即して、少人数教育や個別的な指導方法が求められている。

現在の多人数の学級数や過密化した教科内容の学習指導要領のもとでの授業では、個々の子どもの現状に対応して、子どもの学習権を保障していく教育方法が困難になる。このような背景のなかでの、習熟度別学習は、いわゆる「落ちこぼれ」の子どもたちを救済してくれるのではないかと期待する親も少なくない。子どもは生まれながらにして個体差があり、その発達の度合いも個々によって異なる。子どもは異なる個体差のなかで、共に学び合って成長していくのである。子どもの発達を保障するためには、いわゆる「おちこぼれ」といわれる子どもの現実 に即して、きめの細かい個別化の学習指導の発想が求められる。このためには、一斉指導的な学習方法をあらため、グループ学習、個別化学習を子どもの社会的能力、協同化の能力を保障する学習指導に工夫していくことが求められている。

その前提には、少人数教育、個別学習を保障するための教員の大幅な増員、複数教員での指導制、補助教員制度など教員の配置の抜本的な改革が求められている。

しかし、教育改革国民会議の習熟度別学習は、いわゆる「おちこぼれ」の子どもたちに基礎学力を身につけるためのきめの細かい特別な授業編成を考えているのではない。同程度の学力によっての同質的な一斉的な教育方法によって、効率的な学習指導を推進するものである。

そこでは、今まで実施してきた偏差値教育をより効率的に実施しようとするものである。従って、高等学校での習熟度別のクラス分けや中学校で特定の教科で実施されてきた習熟度の学習の分析的な総括もないままに、それを全面的に学校教育に展開しようとするものである。つまり、従前の偏

差値教育の競争をより徹底化させ、青少年を学力によって、序列化して、効率的にエリート教育を実施していこうとするものである。このことは、到達度試験を年数回、学年を越えて実施しようとするにみることができる。

第3節 生得的な能力決定論によるエリート選別主義教育と協同の学びによる真理探求

教育改革国民会議の見方は、人間の能力の潜在的発達可能性を宿命的に生得的にみるものであり、後天的に、それぞれの子どもの環境、将来の希望や意欲などによって、発達していく側面を重視しない見方である。

個々の子どもの発達は、個体差があり、遅れて発達する子ども、様々な子どもの経験、将来の夢や希望、興味・関心の個人差など大きい。地域的な環境や家庭環境も異なる。子どもの優れている側面も個人によって異なり、発達の時期によって同じでない。言語能力、身体能力、芸術能力、技能・技術的能力、記憶能力、論理的能力、課題解決能力、社会性などの能力など、子どもによって、その発達の度合いも同じでない。

それぞれの能力の発達は、子どもの将来の夢・希望、子どもの興味や関心という主体的な側面と、生活体験、生活環境、生育歴などの環境や社会的な側面との関係も含めて、複雑に発達していく。決して、絶対的に、生得的に子どもの能力発達が決定されるものではない。生まれながらにして発達の個体差はあることは否定できないが、子どもの発達は、宿命的なものではない。

生得的な「才能」ということをことさら強調して、潜在的能力を教育的指導によって引き出すことの側面を絶対視して、効率的にエリート教育をしていこうとするのが教育改革国民会議の人間の発達観である。それは、究極的には、血統、遺伝を重視してのエリート人種主義的な能力差別主義が根底にある。

教育国民会議が考える習熟度別学習は、いわゆる「おちこぼれ」の子どもを選別して、そのままに固定してしまうことで、子どもの能力発達の状況に即して、すべての子どもに人間として生きていくうえでの能力の発達の保障を放棄するもので

ある。

一方、競争主義と効率主義によるエリート教育は、そのコースにのろうとする子どもたちに、ゆとりのない生活を強いるものである。高等教育が大衆化した現代では、多くの子どもたちが序列、輪切りの競争主義教育に動員されている。

教育改革国民会議の提唱する到達度試験の年数回の導入は、競争主義の結果による能力別の選別教育を積極的に推進し、学校教育のおちこぼれ現象を個別化という名の下に合理化しようとするものである。それは、子どもの発達状況に即してのきめ細かな学習指導を展開しようとする個別学習の意味ではない。それは、エリートの早期能力開発ということで、効率的な学習指導をもちこむものである。

習熟度別学習は、均質な能力別の学級・学習グループ編成による一斉指導であり、能力差、学力差を均質に再編成して、効率的に学習指導をするためである。本質的には、一斉指導の効率論である。

文部省が1978年の高等学校の学習指導要領の改訂によって「生徒の学習内容の習熟の程度などに応じて弾力的に学級の編成を工夫すること」で、高校を中心にして進められたが、1987年の教育課程審議会の答申では、教科の選択だけではなく、教科の習熟度段階による選択であり、それは能力別学習指導の導入であった。1990年代に、能力別の学級編成、能力別の学習グループ編成を積極的にすすめてきたのである。さらに、習熟度学習の体系化は、入学試験による選抜ということだけではなく、学校内の日常生活の青少年の人間関係のなかで選抜が行われていくことである。

能力別の学級編成は、選抜による学級集団づくりであり、教師の学習指導効率の論理からであり、子どもの自主的な仲間づくりを阻害していくものである。それは、子どもの学校生活における日常的な人間関係に、選別による差別観をもちこむ。つまり、人間的価値が学力の偏差値という試験によって判断され、人間の発達の多面性、それぞれの得意な能力を生かしての協同的な学びあい否定して、様々な学校教育の歪みをつくっていく。

能力別学級編成では、違いをお互いに認めあい、

協同していくという人間関係の発達が育っていかない。わかるということは試験によって正解を得ることではない。生活経験、様々な見方、考え方から、実験し、観察し、調査し、議論しあいながら真理が探求されていく。学級集団は授業を効率的に行うための学習機能集団ではなく、子どもの学校生活の基礎的な単位であり、それ自体子どもの社会的能力の形成という教育的機能をもっている。子どもの基礎的な単位において、小集団学習、班づくり、仲間集団などの学級内での子どもの様々な活動に即して、教師が学級づくりを指導することも、子どもの生活における社会的能力を育てていくために必要なことである。

この際に、一方的な管理指導ではなく、子どもの発達の状況、生活にそくしての教師と子どもの相互の学習も大きな意味をもっている。子ども相互、教師と子どもの相互の関係における目的意識性をもった教育機能は学びの協同性として、子どもの成長にとって大きな意味をもっている。潜在的なカリキュラムといわれるように、相互の人間関係の作用、教室の雰囲気、学級文化などが学習にも大きな影響を与え、子どもの社会的能力形成に寄与していくのである。

多様な個性をもった子どもたちが、同じ場で学びあうことが、子どもの発達における協同性の力をつくっていくうえで不可欠である。効率主義的な能力別学級編成では、均質性のエリート意識をつくりだし、社会性の発達が歪む。

教育国民会議の学力観は、能力主義的な人間発達論であり、早期能力開発論のもとに、学習指導の効率主義を徹底化させようとするものである。この考えから、早期能力開発として、義務教育開始年齢を弾力化して、5歳からの入学も可能にするような提言をしている。さらに、大学入試の年齢制限を撤廃して、飛び級を積極的に推奨していくように、能力の早期開発論を基本にした教育改革論である。

これらは、学力を効率的に急いで身につけさせようとするものであり、子どもの生活に情操をもたせて、ゆとりを与えるものではない。子どもたちを達成度目標による試験づけにするものである。

この試験学力は、子どもの経験的認識や試行錯誤による真理探究の過程をおろそかにして、様々な認識や役割の違いによる協同での学びを否定していく結果、実際生活との関係、職業、生きていく能力との関係がおろそかになって、狭い視野に閉じこめていく「学力」になっていく。ここでは学校でつくられる「学力」が実際生活に必要な学力と大きく乖離していくのである。

子どもは友達との人間関係が成長において大きな意味をもっているものであるが、飛び級や習熟度別による学習の設定は、子どもの人間的な集団における関係をおかしくしていく。

とくに、現代では、子どもの人間関係において、学校生活が大きな比重を占めている状況で、習熟度別学習による年数回の試験の導入は、子どもの人間関係をバラバラにしていく大きな要因になる。戦前の複線体系における学校教育の時代と異なって、現代は、学校生活に占める子どもの人間関係が大きくなっている。この現状では、学校生活での習熟別学習の序列が一層子どもの全生活を支配していく。

第4節 子どもの発達段階に即した職業教育・進路指導の見方

個性化は、将来の職業や進路との関係、子どもの発達段階に即して、学校教育における職業教育・進路指導に、大きな位置をもっていく。職業・進路の指導は、子どもが成長して、社会との関係で個別に対応していくうえで不可避的な教育指導分野である。職業教育は、普通教育の一貫として、職業適応のための職業訓練的な意味を指すのではなく、子どもの職業選択の自由を保障するための教育である。学校の職業教育は、地域で働く人々ということで小学校の段階で、身近な地域で働く人の話を聞くことや、その模擬的体験、観察・見学することからはじめられている。また、親の仕事は、子どもにとって最も身近な職業である。子どもたちは、日常的に会う大人たちの仕事、体験をとおして職業について、考えはじめていく。この日常的な職業に対する様々なふれあいのなかで子どもが将来の職業の夢を膨らませていくのである。

教育的には、子どもに様々な職業についてのロマンを考えさせていく機会が大切である。それは、職業そのものの興味や関心と同時に、それが人々の暮らしにどのように貢献しているのか、未来の社会の進歩の関係でどのような可能性をもっているのかという、社会的な役割機能を発達段階に即して、認識していく課題があるのである。職業教育は、それぞれに社会的な分業において、働くことの社会的な認識の発達が大切なのである。

ところで、教育改革国民会議は、職業教育を職業観、勤労観をはぐくむ教育の推進として、仕事に対する職業人としての責任感、使命感をあげている。このために、職場見学、職場体験などを積極的に実施するようにと提言している。

第4章 教師の評価制度

第1節 教師の責任と専門性

国民のすべてが基礎的な教養を身につけていくうえで、学校教師の果たす役割は大きい。国民教育の発展は、その国の社会経済の発展、社会進歩に欠かせない要素である。

主権者としての国民から付託されている教師の専門的な力量の向上は、日本の平和と人権、民主主義を教育の側面から支えていくために必要な課題である。そこでは、個々の子ども、青年、成人の具体的な状況に即して、人間の発達の権利を保障していく専門的な力量が教師に問われる。

実は、教育の力によって、人々の幸福がもたらされることを見逃してはならない。つまり、教師は人々の幸福をもたらす専門職である。字を読み、書けるようになること、計算ができるようになること、楽器が弾けてコーラスができ、パソコンがうごかせ、そして、社会や自然を知り、その人間生活の意味を考え、人間の発展史のなかから未来をみとおすということは楽しいことである。

また、ものをつくる技能・技術を友達と協力しながら習得していく力量をもつことも喜びである。文学や芸術に触れ、文字や絵を自由に表現できることは日々の暮らしを豊かにしてくれる。さらに、スポーツをとおして体を動かし、友達と競技をしていくことは、生活の楽しみを増し、体の発達と健康増進に大いに意味のあるところである。

教師は、これらの人間の発達の側面をそれぞれの専門性から、協同の力で教育活動にあたっていくのである。人間の発達には多面性をもち、子どもの発達も個体差があることはいうまでもない。能力の発達速度、伸びる時期、得意な分野、苦手なこと、好きなことと、それぞれの子どもには個体差がある。教師も基礎的な資格をもちながらも、それぞれの得意な分野も同じでない。教師が互いに尊重し協力しあうことは、人間の発達を多面的な側面からみるうえで不可欠な営みである。

教員の責任として、ユネスコの教員の地位に関する勧告は、専門職活動の最高水準を達成する努力と、教員の職務遂行における基準に教職員団体の参加を義務づけている。さらに、教職員団体は、教員の倫理綱領・行動綱領を定めることを義務づけている。

第2節 教育改革国民会議の教師論

教育改革国民会議は、教師の意欲や努力が報われ評価制度を積極的に導入しようとしている。顕著な効果を上げている教師には「特別手当」などの金銭的処遇、準管理職扱いなどの人事上の措置、表彰などで努力に報いる体制をつくるとしている。

また、効果的な授業や学級運営ができないという評価が繰り返しあっても改善されないと判断された教師は、他職種への配置換えを命ずることを可能にする道を広げ、最終的には免職などの措置を講じるという提言をしている。

ここで問題となってくるのは、顕著な効果をあげている教師、効果的な授業ができないという評価の基準をどのように考えるのかということである。また、その教師間の競争によって、教師の仕事が本質的に協同活動の性格をもっていることが、どのように機能していくかという問いかけが重要である。顕著な教育の効果とは、どういうことか。習熟度別学習などのように、飛び級などを積極的に導入して、学力競争を競い合わせることを推奨するなかでの教師の評価をどう考えるか。すべての子どもの発達保障権を大切にしながら子どもが生きていくために必要な基礎的な学力を身につけるために、いわゆる「おちこぼれ」がちな子どもの学力を保障していかうとする教師の努力はど

のように評価されるのか。

学校教育でコンクールやスポーツ競技の勝利至上主義が横行していないか。このことが、子どもの成長にどのような影響を果たしているのか。様々なコンクールやスポーツ競技など勝ち抜いていくことが積極的に教師の指導力として、評価されるのであろうか。子どもたちが向上心をもって切磋琢磨していくことは、子どもの発達において、大切なことであるが、お互いの人権を尊重し、それぞれの人間的個性を認めあうということが、競争主義が幅をきかすなかでどうなっていくのか。教師は、お互いに尊重しあって、それぞれの個性を認めあっていく人権的な配慮が特別に求められているが、その大切な教師の評価がきちんとされていくのか。

教師の専門性は、子どもの人権を尊重し、人間の発達についての基本的な理解と真理探求の科学的精神が求められ、子どもの未来社会のためにも、未来志向的な姿勢が必要になっている。

教育公務員特例法は、一般公務員と異なる採用及び昇任と専門的教職員として研修権が与えられている。採用は競争試験ではなく、選考試験の方法をとっている。選考試験は、行政事務能力のための判断ではなく、教育職員免許や任用資格を必要とすることの専門性をもつと同時に、人格的要素が求められる。このことから、学力・経験・人物・慣行・身体等から総合的に採用と昇任が判断されるものである。

教育改革国民会議の第2分会の報告は、「教員は実践者で、いわば、スポーツ選手。生涯現役がだれにでも適しているとはいえない。本人にとっても、ずっと現役を期待されるのは不幸だというケースもあろう。教員に期待されている役割も時代の変化に応じて多様になっている。学校内でも適性によって異なる役割を負い、また学校教育以外の職種を選択する仕組みをつくる必要がある」として、教員はスポーツ選手と同じで生涯現役であることは、だれでも適していないとする。

教員スポーツ選手論を展開する。スポーツ選手は、競技に勝利するか、いい成績をあげるかどうか、決定的に重要性をもち、常に勝利することが要求される。教員も同じようにみる。教育基本

法では教師は国民全体の奉仕者であることが示され、そのために教員の身分の保障と待遇の適正がうたわれている。

教職の専門性は、人格の完成をめざし、平和な国家および社会の形成者として真理と正義を愛する人間形成のために国民から信託される。この理念は教育基本法の基本精神である。教育改革国民会議の教育者イコール実践者スポーツ論とは明らかに立場の開きが大きい。

教育改革国民会議の第2分科会の報告では、教師の意欲や熱意や努力が報われるための教育評価として、次のようにのべている。「学校教育で最も重要なのは、一人一人の教員である。学校改革には一人一人の意識と行動の自己変革が不可欠である。いわば、教員のバージョンアップが必要である。教員の評価とフィードバックを。意欲や熱意や努力が報われ反映される体制を個々の教員の努力や意欲を認め、よい点を伸ばすという観点からの評価とフィードバックが必要である。教員はただ好きなことをしゃべっていればいいのではない。自分の行動についての評価とフィードバックを得て、その反省にたって授業や学級運営のやり方を改善する努力をすべき。

一生懸命やっている人や効果を上げている人とそうでない人とを同じには扱わない。たとえば、「メリット特別手当」などの金銭的処遇、準管理職扱いなどの人事上の措置、優秀教員を評価するなどの名誉によって、努力に報いることが必要である」。引用が少し長かったが、ここに、教育改革国民会議の教師の評価の本質が表われている。一生懸命やっている教師には、金銭的処遇と管理職的扱いをしていくという提案である。

教師が金銭的処遇と管理職への地位のために、日々の教育活動に熱意をもつことに体制的に整備していくことに力を入れていくことになれば、人間の発達の仕事に喜びをもつという教師の職業的モラルが金銭と権力志向におきかえられてしまう。この体制化は、金銭による退廃と、管理主義教育が一層横行していくことの危惧がある。

第3節 教師の評価と研修・修養

教育改革国民会議は問題とする教師についての

対策についても次のような積極的な提案をしている。「効果的な授業や学級運営ができていないというフィードバックが繰り返しあっても改善されない教員については、それなりの処遇をとることが必要である。（親としては、適性を欠いた教員がそのままでは納得できない。）処遇の例としては、学校内での役割変更、転職、最終的には免職などがある。早期勧奨退職や一定年齢での昇給停止などの制度も必要に応じて利用すべき」として、教育改革国民会議は、教師の転職、免職、早期退職勧奨などを考えている。

教師の教育評価をすべて否定するものではない。個々の子どもの発達に即して、子どもとの人間的信頼関係、地域・家庭の状況、学校運営における教師の協同性をも含めての総合的な判断のうえでの教師の教育活動のつまずきを検討し、研修権と協同的な教育活動の保障のなかでみていくことが必要である。

学校に登校しない教師、授業をかってに放棄する教師、暴力やセクハラなど人格的に問題ある教師など、緊急に解決しなければならない問題もある。この問題にきちんと対応せず、学力、競技、コンテストなどによる競争主義の教育評価基準をもちこんで、その効果との関係で一律的に評価して、効果の低い教師ということを中心にして、問題教師を集約的に考えるならば、暴力やセクハラ、人権侵害など子ども・青年に耐え難い苦痛をあたえている問題教師をないがしろにしてしまう。

人権侵害や市民的规则をもちえないで、子どもや青年とあたりまえの人間らしい関係をもちえない一部の教師を問題にしていかなければならない。教育という人間の発達にかかわる専門的な職業ということから、研究と修養が教師に求められていることは、人権や市民规则的な耐えざる点検を要求されているのである。

金銭による社会的誘惑等の退廃の問題に対しても同様である。学校教育において、人権侵害や退廃について、あいまい性があるのではないか。これは、子どもが学校に人質にとられている父母の意識や学校の管理運営に父母や子どもの意見が反映しにくいしくみという参加民主主義が学校に保障されていないことにある。

高校生や大学生のように、社会的な判断能力の可能な発達段階では、学校の管理運営における直接的な参加が問題教師を教育の現場での直接被害者から告発していくことに有効な手段である。

ところで、教育公務員特例法は、教師自身の教育活動には、専門職としての研究と修養に努めること（19条）と研修を受ける機会があたえられなければならない（20条）としている。教師は、勤務場所を離れて、長期に研修を受けることができるとしているのである。

そして、教員の資質向上のために、大学院修学のための休業を3年以内として、特別に研修を教員公務員法は認めている。効果的授業に思うようにできない場合、学級運営ができないということが生まれたとき、教員は、研修権の十分な発揮によって、その改善に向かっていくものである。

評価制度は、教員の相互の尊重と協力による研修権の十分な活用によって、人間的な専門職の援助システムとして機能していくのである。評価を何度しても研修権と援助システムがなければ教師の指導問題の解決にむかわないのである。長期の研修をも含めて、研究と修養の機能がどうであったかという検討なしに、教師の他職種への配置換え、免職の施策は、教職の専門性を否定した措置である。

1998年9月の中央教育審議会「今後の地方教育行政の在り方について」は、適格性の欠く教員等を教育委員会が継続的に観察、指導、研修を行う体制を整えることを積極的に提案している。そして、地方公務員法の分限制度の的確な運用を指摘している。的確性を欠くということ子どもとの信頼関係を築くことができなことや精神上の疾患等をあげている。

的確性という捉え方についても教育改革国民会議の報告の教育効果論によって評価する見方と中央教育審議会の人間的信頼・精神疾患を強調する答申の見方と異なっている。教育改革国民会議の報告は、多様な人間発達の側面と教育活動の協同性を否定した教育効率論と競争主義を基本にした教師評価の見方である。

ユネスコにおける教員の地位に関する勧告では、教員の仕事は、厳しい継続的な研究を経て、専門

的知識と特別な技術が要求される公共的業務としている。教員養成における教科の教授法の研究および実験的試みを教員と学生による研究活動をとおして促進していくことがのべられている。

さらに、教員の継続教育が強調され、一時教職から離れて再訓練過程の設置を提起している。資格を向上させ職務の範囲変更もしくは拡大に、昇任を希望し、担当教科や教員分野の内容および方法について最も新しいものを身につける研修を義務づけている。

教師の意欲や熱意の努力を教員の資質向上に結びつけるためには、研究と修養が求められている。そのために、教師としての継続教育と研修権が大切にされている。国家に教育権があるとして、個々の教師を国家の下請的な教育活動として、そのための技能的側面に力点をおいて、教師の管理強化のなかで、個々の教師が学校官僚組織の歯車として意欲、熱意を示すのであれば、国民の教育権、父母の目線から子どもの発達保障を考えていこうとすることと大きく離れていくことになる。

教育改革国民会議では、「教員の資質向上のために、研修参加、ネットワークなどを利用しての専門知識の獲得、企業などでの長期体験研修受講などの機会を充実させる」ということで、企業の長期研修にこだわっているのが特徴である。

それは、教員の資質向上ということで、教職の専門性からの研修を充実させていことするのではない。教員が広い社会的視野をもって子どもの発達の教育にあたる必要があることである。また、経済や産業、労働について、教師が具体的な経験的による研修をして、子どもの職業発達、進路指導など様々な教育的価値をもっていることは否定できないが、教師が企業での競争主義や効率主義に感化されて、子どもの教育に応用するならば、個々の子どもの発達の権利から大きくはずれていきかねない。

第5章 公立学校と組織マネジメント論

第1節 教育改革国民会議の公立学校の見方と学校の官僚制

教育改革国民会議は、公立学校の民営化と学校の競争原理を一層に進めようとする教育改革であ

る。まず、公立学校に対する見方は、努力しなくてもそのままになりがちで、内からの改革がしにくいときめつける。現在の公立学校は、単一の価値や評価基準による序列社会とする。これらの問題点は、公立学校であるがうえにもっている本質なのであろうか。

私立学校を設置しやすいように施設、取得条件を緩和すれば、序列社会を克服して、多様な価値を認めあう学校が生まれるのであろうか。学校の単一の価値や評価基準による序列社会は、公立学校であるがゆえに生まれたのであろうか。

教育行政による学校の官僚化と受験学力に基礎をおく偏差値教育という競争社会が、学校の序列社会をつくりだしているのではないか。また、個々の教職員が学校の官僚制のなかで、学校のもっている教育機関としての独自性であるところの自主性と専門性のなかで、困難のなかで協同性による学校としての自らの意志で、個々の子どもに即して、意欲をもって教育実践にとりくんでいる。

子どもとの関係においても管理主義的教育が横行するのも、学校の官僚制という組織構造に根本の問題がある。教職員の専門性を発揮しての熱意や使命観は、学校の官僚制のなかでは生まれてこないのである。

学校の官僚制のなかで、個々の教職員が組織の歯車として、組織ラインの命令系統として行動していくのである。それは、子どもに顔をむける教師ではなく、校長に常に顔をむける教師になっていくのである。

さらに、校長は教育委員会の教育長にむけていく。上意下達方式が学校管理に働いていくのである。このようななかで、学校は、上からの評価基準に即して、自己評価が管理者のみの視点で行われ、学校での不祥事事件や学校内の様々な問題が隠されていく。

学校管理をめぐる論争は教育委員会との関係について行われてきたが、教育改革国民会議が提唱するところの校長の裁量権を拡大していくことは、従前の営造物管理論、権限委任説、特別権力関係論など、伝統的な教育行政当局がおこなってきた解釈といかなる関係をもつものであろうか。

教育委員会の学校管理権において、伝統的行政

解釈では、学校設置者である教育委員会に学校営造物を管理し、学校の管理運営について包括的に支配し、学校教職員を指揮監督する立場にあるとされてきた。

一方で、学校は、教育機関としての性格から、行政活動とは特別に区別されるものである。学校の教職員は、具体的な教育活動の状況に即して、直接的に教育活動に携わる。教職員は専門性の意志をもって継続的に教育活動を行う。

学校の教育活動の自治的性格は、教育の専門性、個別・具体的な教育活動の重要性から重視されてきた。教育委員会と学校の管理権をめぐる関係の論争は、教育行政の権限委任説と、学校の自治を有するという権限固有論説と本質的に異なる立場がある。

教育行政では、他の行政では戦前の国家体制の遺物として過去のものになっている特別権力関係論が、強く残っている。教育行政のイデオロギー的体質として、学校を営造物とみて、その管理の委任として、校長が位置づけられてきた。

学校管理には、法律主義に基づかないところの特別権力関係論が残り、教職員に対しての職務命令が日常化していくのである。学校の設置者は、包括的支配権をもって、学校の目的を達成しようとする管理主義が横行してきたのである。学校の自治と、教師の専門性による自主的な教育実践を難しくしてきたのである。日本の戦前の学校教育の歴史は、勅令主義によって命令権と徴戒権が文部行政の集権体制のなかにあった。教師は一般国民と共なった特別の社会的地位の意識をもっていた。

地方自治体の一般行政では、営造物という用語もなくなり、特別権力関係論のイデオロギー的存在はなくなっている。自治体職員は住民との関係において、その職責が強く問われるようになっているのである。

一般行政は、選挙をとおして首長が選ばれる。住民の投票行動が、地域民主主義との発展との関係で特別権力関係論のイデオロギー的基盤が消えていったのである。教育行政と学校管理は一般行政と比較すると特殊な例外的な位置をもっているのである。

公立学校が内部から子どもの状況に即して、子どもの未来のために発達の援助をしていく教育実践をより有効に、組織的に展開するために学校の自主的な改革が必要である。それを阻むのは、学校の官僚制であることを確認しなければならない。

教育改革国民会議の最終報告では、学校の情報を親や地域に公開し、外部評価制度を導入していくことを重視する。学校の評価を地域や親が共有していくというしくみづくりは、情報公開制度の国民的な高まりのなかで当然の提言である。

この外部評価の導入が、父母や地域住民の様々な階層に即して、民主的におこなわれるのかどうか大きなポイントである。学校の情報公開と同時に、外部評価を行うものの人選や評価基準の情報の公開と、民主化が大きな課題である。一定の層からのみに、また、校長や教育委員会の推薦の外部評価では、国民の学習権に即した情報公開にならない。それでは、一定の基準に基づいての世論操作に利用されることになる。

ところで、学校が競争の論理に巻き込まれているところに受験学力の競争問題がある。教育改革国民会議は、到達度試験の日常化や飛び級制度の導入、学校選択の自由化など学校の競争に一層、拍車をかけていく。

公立学校の改革として、学校の設置基準を緩和して、たくさんの学校を設置しても受験競争による偏差値教育をなくさない限り、学校の序列社会は克服できない。つまり、受験学力競争が、多様な価値と自発性を互いに支えあう学校を目指すことができるのであろうか。入試の多様化によって、学校の単一の価値や評価基準をなくすことができるのであろうか。学校間の序列化は受験競争が問題の本質である。

教育改革国民会議は、教育内容ばかりでなく、学校施設の条件整備も含めての学校の多様化によって、教育を受ける子どもたちを顧客サービスの市場間の競争のなかに、入れ込んでいく。学校間の競争を激しくすれば、学校内部構造の序列社会は克服できると考えるのである。

教育を顧客として、学校をサービス市場のなかに積極的に導入にしていこうとすることで序列社会の問題は解決できるのであろうか。受験学力競争が支配

するなかでは、その顧客サービスに答えるように学校が動いていく。受験学力による学校間の序列が一層に徹底化していくのである。教育の専門性から子どもの発達を考えての多様な側面から長期的にみた子どもの発達援助がおろそかにされ、受験学力の実利性と当面の消費的教育ニーズが支配していく。

そこでは、受験学力を即効的に求める教育がもてはやされるようになる。進学塾の論理が、学校教育にも深く浸透していく。生きていくための基礎的学力をどの子どもに身につけさせていくという義務教育の本来的な仕事は、顧客サービス論として、人気とりの教育がもてはやされ、学校のサービス業市場化が普及していく。

第2節 通学区の弾力化による学校選択の自由論

通学区の一層の弾力化を含め、学校選択制の幅を広げていこうとする教育改革国民会議の力説は、競争原理を義務教育の小中学校の学校間で働かせようとするものである。この考え方は、多様な価値が可能な自発性を支えあう社会や学校を目指すものではなく、学校選択の自由をことさらに強調して、子ども自身に、地域の日常生活から離れた選択をあおり、学校側には、児童・生徒獲得の競争原理を一層促進していくものである。

この競争原理や学校選択の自由を可能とするのは、都市部や選択の自由の条件を満たす階層に限定され、過疎化する農山漁村や貧困家庭層は、公立学校や私立学校の選択の自由は経済的、地理的に大きく制約される。

戦後の学校教育法の理念では、すべての子どもに教育を保障しようとする機会均等論から小中学校を市町村に設置義務化したのである。学校選択の自由は、それ事態否定されるものではないが、学校間の競争によって、児童・生徒数が少なくなった学校に対して、教育の効率論から淘汰されることがあってはならない。

小学校と中学校の義務教育の設置と条件整備を市町村に義務づけているのも、すべての子どもに機会均等の教育を保障するための施策である。恵まれない過疎地域や都市の貧困家庭の義務教育の保障の論理を学校選択の自由のなかで忘れてはな

らない。つまり、学校選択の自由を小中学校の市町村設置主義の理念から問題をみつめてみる必要がある。

小学校の校区は、歴史的に農村部で、大字などに基盤をおいて、村落共同体との関係を強くもって形成されてきた。農村の校区は、単に子どもの通学区域という意味だけではなく、地域住民の歴史的な自治的な単位としてその役割を果たしていたのである。

農村の小学校が地域の文化センター的役割をもってきたのも小学校形成が村落共同体との関係を強くもっていたという歴史的な性格によるものである。

第3節 学校への組織マネジメントの積極的導入論

教育改革国民会議は、学校に、組織マネジメントの発想をとりいれて、校長が独自性とリーダーシップを発揮できるように、予算使途、人事、学級編成などに校長の裁量権を拡大し、校長を補佐するための教頭複数制を含む運営スタッフ体制を導入しようとする。それは、特別のスタッフ体制をとって、一般教職員を学校運営のスタッフから排除し、ラインのなかでの教育作業員とする論理のもとに、学校改革をしようとするものである。

学校の管理をめぐる論争は、1960年代以降の学校経営の近代化論のなかで生まれてきた。それは、企業経営の組織論を学校にもちこんできたものである。

学校経営組織をめぐる近代化論では、伊藤和衛氏の説の「戦後の教育の民主化で、権力の質が大きく変化したことによって、学校経営の合理化をめざす科学的管理法が大きな課題になっている」として1960年代以降に企業の経営合理的管理の手法、管理、作業という経営組織の重層的機能論が学校組織論に導入されていく。

これに対して、宗像誠也氏は、教師の仕事の職務の等質性として職員会議の役割を強調し、学校の単層構造論をのべたのである。

吉元二郎氏は、学校経営の合理化の教師の自主性を統一的にとらえようとする立場からバーナードなどの経営論の目標達成のためのコミュニケー

ション、リーダーシップなどの人間関係論による学校経営の合理的参加を提唱するのである。

さらに、組織活動が多様化するにつれて、分業と協業による能率的な行動様式として職務分掌が生まれてくるとして、教育に即した専門的官僚制の確立を提起する。専門性にもとづく官僚組織の学校は前近代的学校観の克服として、学校の校務分掌が整備されていくのである。ここには、学校の大規模化や多様な仕事による目的達成のための組織の効率化が要求されていく。(神田修・河野重男・高野桂一編「必携学校経営」エイデル社、学校管理権をめぐる論点 300頁～309頁参照)

バーナードの協働体系の組織理論が、個人の人格特性を基礎にしての行動する人間の動機・欲求などと環境との関連で人間関係を把握して、組織を動態的にとらえたのである。しかし、現実の学校での校務分掌は、協働体系のなかでの動態的な把握ではない。分業的な組織体系として、個々の人格から遊離した職務組織としての機能である。

現実の校務分掌は、個々の人格をもった労働者が、労働の人間化という視野からの協働のための組織論ではない。協働のための組織論は、労働過程における個々の労働者の合意形成が大切であり、共通目的をつくりあげていく意志決定のしくみに注目するのがバーナード理論の本来のあるべき姿である。バーナードの組織内と環境とのコミュニケーションの関心は意志決定のしくみのなかで重視したのである。(加藤勝康・飯野春樹編「バーナードー現代社会と組織問題」文真堂1987年参照)

学校の経営論に意志決定を学校組織のなかで重視するならば、教師の専門性、教師の得意とする分野を個々の教師の自律性、自主性と、自発的意志のもとに意欲的に協働活動ができる学校組織の構築が求められていくのである。

この意味からも校務分掌は動態的なものであり、固定した分業化された組織形態ではなく、協働のための目的を合理的にするためのものである。したがって、校務分掌はできるかぎり、すっきりして個々の教職員が協働活動ができるための少人数集団の意志決定の手段のなかに位置づけることが求められている。

ひとりの教職員が何役も兼ねる校務分掌は、機械的な仕事のおしつけであり、文書主義によって、学校活動を点検し、支配しようとする教育行政による官僚制の問題である。これは、協働活動を否定したものであり、問題が起きたときの校長や教育委員会の責任逃れである。つまり、仕事をしていったという形式的対策主義的な組織論である。

学校を教育行政から自治的な教育機関とするならば、学校全体の協働活動を個々の教職員の自発的な意志のもとに意欲的にとりくんでいく教育目的、教育目標が必要であり、それを学校自治として実現していくのが、職員会議の役割である。

また、個々の子どもの現実との関係で教育目的、教育目標をつくり、具体的な教育計画をつくっていくうえで教職員の意志決定過程を尊重するとするならば、学校の規模が問題になってくる。学校教育法施行規則において、小学校において、12学級から18学級を標準とすることは、学校の規模拡大をおさえていく目安になるのである。

また、少人数学級や父母や地域住民が補助教員として参加するしくみも求められている。学校の民主的な合意形成は、単に組織論だけではなく、教育の条件整備が必要としていることを忘れてはならない。

つづく