

## 義務教育における「学級制」に収斂される 危機的問題に関する考察

—管理教育政策による「学級制」の閉塞化現象—

堀 切 勝 之\*

### はじめに

昨今、「学級とは、各学校が教育実践の場として設けた実践単位であり、学級経営とは、学級を単位として展開される教育指導を、効果的に行うために必要な諸条件を整備することである。」という自明視されてきている「学級制」が前代未聞の教育問題を抱え込んできている。この教育問題には制度的、社会的諸事情による直接的・間接的原因によって輻輳化された問題が内包化されているが、端的に指摘できることは、乱打的教育改革の在り方によって学校の教育作用が疲弊し、閉塞感の伴う種々の教育問題が内包されてきているということである。これは、近代社会のディメンションでの学校管理教育政策の域を脱しきれない中央集権的教育体制の問題に加えて、戦後のわが国の教育政策が「振り子的教育政策」（人間性重視か、学力重視かの繰り返しの教育政策）であり、教育現場においては新しい教育政策（学習指導要領の改訂や中央教育審議会の答申）の実施のたびに新しい教育問題が発生し、子どもの教育権・学習権がないがしろにされるような事態を引き起こして来たし、引き起こしている。かつて、占領政策終焉後、旧文部省の教育政策に反対する日教組の教育闘争によって学校教育が機能不全に陥り、学級においては狭隘な政治的イデオロギーの信奉者となった教員によって「学級制」のもつ基本理念が無視され、子どもの学習権や教育権が剥奪されるような事態が頻繁に引き起こされた歴史の実例は多く指摘されている。現在でも、入学式・卒業式において、国歌斉唱・国旗掲揚の問題が取り沙汰されてもいる学校があるとの報告もある。

大まかに言えることは、学習指導要領の改訂（昭和33年：「系統学習の重視」、昭和43年：「教育の現代化」、昭和52年：「ゆとり教育」、平成元年：「新しい学力観・自己教育」、平成10年：「生きる力・個性を生かす教育」）のたびに、多くの教員は改訂内容を実践するにあたり、試行

---

\* 近畿大学教職教育部教授

錯誤を繰り返しながら心身ともに疲弊する状況に追い込まれてきている事実が新聞紙上に掲載されてもいる。これは、改訂や改正が社会的正義であり、付加価値があるという前提に立ち、改訂どおりに進まなければ学校の責任、教員の指導力不足として評価されるという改定論者・改革論者の発想であり、押し並べて言えば政策責任は一切ないという為政者の官僚的支配図式に胡坐をかき続けてきているということである。

安倍晋三元首相の時に首相の諮問機関として「教育再生会議」が設置され、官僚主導型の教育政策から官邸主導型の教育政策に舵が切り替えられたが、政策内容はサッチャー教育改革(1980年代の後半、三期目のサッチャー保守政権の教育改革の断行)の真似ごとであった。全国学力調査の実施はまさに、サッチャー教育改革(一例として、公教育に統一学力テストを導入し、テスト結果を発表し、学校を競争させ、親に学校選択権を与えるという「市場原理」を適用するものであった。)の真似ごとそのものである。当時の政権運営の手法は自由民主党(衆議院・参議院ともに過半数を占める議員数)の「力の政治」にものをいわせるというものであり、その力の政治の産物として教育基本方法が改正されたのである。しかし、改正教育基本法の条項には多くの教育的問題・課題が指摘されているにもかかわらず、教育基本法が精神が学習指導要領に盛り込まれてきている。

最も危惧されることは、児童生徒の「不登校」・「学習拒否」・「いじめ」・「自殺」・「暴力」「ひきこもり」等々の教育的病理現象の原因を学校教育の問題や教員の資質の問題にすりかえ、学校バッシング・教師バッシングを正当化しようとする政策思潮は危険極まりないことであり、政策次元における思考停止以外のなにものでもないということである。

特に、占領政策の主たる解体指標は戦前の国家体制の解体と民族解体(天皇の臣民思想の解体)であり、この解体指令によって根無し草的国民性が形成され、「敗戦」という二文字と、戦前の軍国主義の幻影に慄く歴史的・社会的風土性が生まれ、観念的な平和主義と皮相的な民主主義に安直し、市場原理主義や規制緩和政策による社会的ダーウィニズム(弱肉強食の思想、優勝劣敗の思想、勝者の論理等)の発生と進行による格差社会の出現は不透明な社会不安を生み出しており、現在は未曾有の家庭崩壊・地域崩壊・学校崩壊(学級崩壊・授業崩壊)等の現象が顕在化してきている。このような崩壊状況を改善・打開しようと、あらゆる組織社会において評価化社会・監視化社会への急速な変転が「社会的正義」として位相し、教育界においては公権力的な教育政策によって、学校や教職員の管理化を推し進める方向が明確化してきている現実にある。一例として、「ゆとり教育」への反動として学力向上策としての「学力重視」

の政策、短絡的成果主義に基づく教育システムの再編（教育特区校、学校選択制、バウチャー制など）、教職員の評価制度の強化、全国学力調査、教育基本法の改正に即するような学習指導要領の改正などに顕著に表出している。

現在の学校教育の問題は、1990年代後半から子どもの学力低下が指摘され始め、「ゆとり教育」の是正論が歓迎される社会思潮になり、教育改革至上主義に陥って来ているのである。教育改革至上主義は改革を「社会的正義」「社会的善」とする発想である。具体的には教育改革・教育改善という名のもとに、政府高官や文部科学省の言質でもある「社会倫理観や規範精神の崩壊」という世論的レッテル化を背景に、学校や教員や児童・生徒を「規律訓練的学校社会」に帰属させようとする目論見が改革項目・改訂内容（「心のノート」「道徳教育の強化（規範意識と公共の精神・郷土愛と愛国心教育等）」「生徒指導提要」「中学校の武道教育（平成24年度からの柔道・剣道）の導入」）等に顕著にあらわれ、学校・教員・児童生徒の主体性を否定するような方向は、人間的営為としての教育的基本権（狭義の教師の教育権・子どもの学習権等）を形骸化させ、学校教育における人間形成（人格形成）においてその本来性を喪失せざるを得ない状況を生み出していると指摘する。このような事態は義務教育の危機であり、加えて学校教育の最前線の学級制は可視化的観察主義・査察主義に立脚する「評価方式」の導入によって、益々閉塞化・硬直化を余儀なくされてきている。つまり、学級制における教育的病理現象は益々輻輳化し、学級教育の荒廃を招いていることは学問的知見と経験的事実によって指摘されているところである。ここでは、本来の「学級制」の機能や構造的価値に触れ、戦後の政治的・社会的・経済的事情による教育問題を考察視点に加え、教育改革によって生じる教育問題、学級制に内包される社会的・歴史的內情、現在の学校事情に触れ、「学級制」に収斂される教育問題の考察を試みる。

## 1. 平成16年から19年までの学校事情について

文部科学省統計要覧を参照して箇条的に述べると、以下のようになる。

### 1) 長期欠席児童生徒数（平成18年7月調べ：文部科学省統計要覧）

(1)小学校：61,095人 [内訳；病気（26,267人）、経済的理由（88人）、不登校（23,825人）、その他（10,915人）]

(2)中学校：135,472人 [内訳；病気（21,309人）、経済的理由（193人）、不登校（102,957人）、その他（11,013人）]

2) 小・中学校の学校数・学級数・児童生徒数(平成19年7月調べ:文部科学省統計要覧)

(1)小学校:[学校数:22,693、学級数:277,562、児童数:7,132,874]

(2)中学校:[学校数:10,955、学級数:119,606、生徒数:3,614,552]

3) 小・中学校の教員数(平成19年7月調べ:文部科学省統計要覧)

(1)小学校:[418,246(うち女:262,387、女の割合:62.7%)]

(2)中学校:[249,645(うち女:10,363、女の割合:41.4%)]

4) 教員の平均年齢(平成16年調べ:文部科学省統計要覧)

(1)小学校:[44.1歳(男:44.8歳、女:43.7歳)]、[40歳以上:69.7%]

(2)中学校:[42.9歳(男:43.8歳、女:41.6歳)]、[40歳以上:63.8%]

教員の年齢構成、教員の男女比は学校運営に何らかの課題を内包していないだろうか。

## 2. 明治期以降からの「小学校の学級定員」の大綱的流れについて

1872(明治5)年の学制の設置後、政府は教育制度を改正しながら、明治23年の「教育ニ関スル勅語」の煥発を機に、国民教育の基本理念を確立し、明治40年代に義務教育制度の完成に至るのであるが、義務教育における学級定員数は国家財政や地方財政の逼迫のために、以下のような経緯を辿らざるを得ない歴史的環境下に置かれるのである。明治19年から、昭和期までの学級定員数に関して簡条的に述べると以下ようになる。

1) 明治19年以降:80人、明治24年以降:70人、昭和16年以降:60人

2) 学制改革による6・3制の実施過程で青空学級、すし詰め学級の解消へ向かう。

3) 学校教育法施行規則第17条・19条・20条:50人以下を標準にする。

(1)昭和33年の義務教育諸学校標準法の制定

(2)昭和34年から昭和54年まで:学級編成の標準は45人

(3)昭和55年から改善計画第5次の推進(標準法の一部改正):学級編成の標準は40人

〈第5次の学級編成の改善のあり方:小学校の一年から順次学年進行方式により実施され、小・中学校を通じ九カ年で学級編成の改善を完成〉

## 3. 「学級制」の歴史とその思想の概略について

「学級制」が法制化されたのは、明治23年の「教育ニ関スル勅語」の煥発された翌年の明治24年である。つまり、国民教育を国家的管理におくことを言明したようなものである。「学級

制」制度の歴史とその思潮について簡条的に粗略すると以下のようになる。

- 1) 歴史的には1891(明治24)の「学級編成等二関スル規則」(文部省令第12号)において、学級が法的に規定され、制度として確立された。(「等級制」から「学級制」への改定)
- 2) 東南アジア的教育方式(生産性教育システム方式)：教師中心主義の「一斉教育」「集団主義教育」の樹立。
- 3) 学校絶対化・学校崇拜化の形成と確立(垂直的人間関係の樹立)：天皇制家族主義教育の樹立。1880(明治13)年の改正教育令で、「修身」は各教科の筆頭(首位)に置かれる。
- 4) 「ムラ社会」的性格：運命共同体の体質化の醸成。
- 5) 管理監督的教育権の行使：国民道徳的教育指導の拠り所。
- 6) 自然=放任主義教育観(学習法的教育観)から日本型能力主義教育へ転換。
  - ① 実用主義的教育観の近代化路線の確立化へ。
  - ② 明治以降の教育政策は「国家実用主義」の遂行へ。
  - ③ 「学問」による「教育」の支配への道のり：国家繁栄のための「進歩」思想。
  - ④ ムラの実利的教育志向と学校の「実用」的観点の合体の促進。
  - ⑤ 「国家有用」の人材と個人の側からの「立身出世」への願望の合致。
- 7) 大正期の「生活綴り方運動」：学級文化活動：1930年代の教育事情
  - ① 野村芳兵衛：「同行思想」(仏教思想)に基づく・学級制)の維持のため：外的自己準拠作用と内的準拠作用。
    - ア. 教師と子どもの関係：「垂直的關係」から「水平的關係」へ：「共に学ぶ」。  
〈教師の權威を否定する思考様式〉  
「教える人間」と「教わる人間」との垂直的關係を弱体化させていく。
    - イ. 「学級」：さまざまな活動が重層的に累積した集団：生活空間。  
〈学校機能、給食機能、娯楽・遊戯機能、自治機能、作業機能など〉
    - ウ. 学校は「供給先行型組織」化され、「学級文化活動」とは「供給先行型組織」としての学校が児童の学校への関心を引き起こすため「自己準拠活動」であった。
  - ② 芦田恵之助：「随意選題」の思想
    - ア. 濃密な共同的關係づくり。
    - イ. 家庭生活まで入り込む日本的司教關係の成立。
- 8) 大正期の学級王国の思想：「教師は王国の王として君臨する」

ア. 奈良女子高等師範学校附属小学校訓導の清水甚吾(開放的な学級王国論)。

イ. 千葉師範学校附属小学校主事の手塚岸衛(閉鎖的な学級王国論)の実践。

特に、大正期は「大正デモクラシー」と言われているように、教育界のみならず、政界、文学界、思想・言論界等々、明治期の近代化の克服か脱却かのごとく、主義・主張が世論化され、吉野作造の「民主主義」が一世を風靡するかのようによて歓迎された時代環境であり、国家管理的・公権力的教育政策の在り方に批判的な教育実践が実施される。これには、「児童中心主義」の教育思想が背景にあり、八大教育などと称されるような特色ある教育が実践されるのである。「学級制」にかかわる教育課題の克服は試行錯誤であつたらうと想起する。

#### 4. 学級経営の意義と機能について

学級経営の機能について、学級とは、各学校が教育実践の場として設けた実践的単位である。学級経営とは、学級を単位として展開される教育指導を、効果的に行うために必要な諸条件を整備することである。学級における教育指導を効果あらしめるためには、学級王国的な発想ではなく、組織的な教育の実践的な展開という学校教育の特質に即した学年・学校のレベルとの協調的な関係の樹立が必要である。諸条件の整備としては、教育情報の収集、選択、活用に特に意を用いることが大切である。「棚からぼたもち」式の構えをやめ、自ら情報を作り出すという姿勢がなければならない。<sup>1)</sup>とあり、学校教育における「学級」・「学年」の位置については、制度としての学校教育は、学年(grade)及び学級(class or classroom)という具体的・実践的単位と中心に発達してきたといっても過言ではない。歴史的には、年齢を主たる基準とした学年制がまず発達したが、同一学年の子ども集団の量的増加が、教育実践の基底単位としての「学級」制度の発達を促したといふことができる。我が国の場合、学級というものを著しく固定的に捉える傾向が強かつたし、今日でも強い。いわゆる自給自足学級(self-contained classroom)、つまりクラスルームとしての学級を意味する。小学校における学級担任制は、同時に、一人の教師の指導のもとでの、固定的な子ども集団の編成を意味している。中・高等学校における教科担任制の場合でも、子ども集団の編成を固定したままである。「学級」をクラスというようにとらえるとき、はじめて子ども集団についても、教師集団に就いても、弾力的な編成(grouping)が可能となる。ホームルームとしての「学級」は、異質編成(heterogeneous grouping)で、授業等の教育活動のためのクラスとしての「学級」は、子どもの特質や適性による等質編成(homogeneous grouping)または弾力的編成(flexible grouping)で、という

ような発想が可能になってくる。また、教師集団の編成についていえば、ティームティーチング (TT) などの協力教授 (co-operative teaching) やディファレンシエーティドスタッフイング (differentiated staffing) が考案されてくるといってよい。したがって、我が国のような、ホームルームたるクラスルームを唯一の固定的な教授＝学習集団、つまり自給自足学級という考え方を基本的に維持しているような場合は、子どものニーズや教師の特性 (タレント) に適合した教授＝学習集団の編成は非常に困難だということになるであろう<sup>2)</sup>。

全教科担任制を原則とする小学校にあっては、個性的な学級指導や学級経営を可能にできる反面、組織的な協働体制という観点から見ると、個々の教師による恣意性の温存を残すことになる。また教科担任制を原則とする中学校や高等学校にあっては、担当の教科を通してしか学級における教育指導に携わることができない。このことは、教科指導を通じて、同一学年の全部または担当数の子ども集団に触ることができても総合的な学級集団の把握という点で問題が残る。この意味で、学級経営の効果的な展開にとって、なんとしても、学年経営との関連が重要になる。学年経営は、いわば授業と経営の接点にあるといえる。学級経営は、実態的には経営的配慮の必要性という点では、学年経営に比べて切実感に欠けるように見受けられる。そこで学年として経営的配慮を加えることによってはじめて、学級経営の効果的展開を確保することが可能になると考えるべきである。ここで、「学年として」というのは、同一学年の教師集団が、その学年の子ども集団全員に対して、基本的にいかなる教育サービスを提供できるか、またそれを効果あらしめるためには学年教師集団としては何が必要であるか考えるという意味である。このことは、学級経営の個性を否定するわけでは決してない。むしろ、このような経営努力があってはじめて、個性的な学級経営とは何かが明瞭のなってくるというべきである<sup>3)</sup>。かつ、学校経営情報というのは、教育情報の伝達と受容を、教職員集団と子ども集団に対して効果あるものとなすための手段的・前提的な性格を強くもった情報である。学年経営や学級経営、教科経営等に関する情報がここに含まれる。いわゆる学校事務という形で性格づけられる情報も学校経営情報の中に含まれる。ややもすると教科担任や学級担任にとっては、直接的に教科の指導や学級における教育相談に関係しないとして、情報価値の少ないものだというとならえ方がみられる。これは大変な誤りである。現に教科指導の不成功の原因が指導案や指導方法そのものにあるというより、教師の協働の未確立や子ども理解の不徹底など、教育指導という教師の行動を支える諸条件を無視していることにあるのだともいえる。……教育情報を支える手段的・条件整備的な情報の収集に、もっと意図的に関心を示すことが大切である。中心的な

情報となるものは学級経営の効果的展開という観点に立つとき、子ども及び子ども集団に関する実態把握であり、子ども理解に関するものでなければならない<sup>4)</sup>と述べられている。

また、学級担任と学級経営については、学級経営に当るものの望ましい姿勢として、大部分の教師が学級経営を行っている。格別難しい仕事ではないと簡単に考えがちである。しかしながら、効果的な学級経営を進めるという意味からは、計画の段階でも日常実践の段階でも、ともに容易な仕事ではないはずである。理論的・組織的な考え方と指導技術を用意しなければ、効果ある学級経営は望めないであろう。決して、安易なものではない。学級経営に当たる教師は、経営計画に必要な理論と経営実践に欠かせない指導技術とを身につけて、児童生徒の前に臨むことが必要である。それが経営者としての望ましい姿勢であるといえる。ところで、学級担任の仕事は、教授活動を経営活動との二つに分けて考えることができる。また、見方の違いによるのだが、教育課程の管理と進行、教育課程外の一切の管理と指導の二つに分けて考えることもできる。あるいは、学校一学年一学級という経営体系の構成の一環としての学級経営実践と、教室(環境)一児童生徒(人)一教材(教育課程)条件整備を図る自主経営実践とに分けて考えることもできる<sup>5)</sup>。また専門職としての学級担任の経営姿勢については、「教師が専門職であるか否か、という議論よりも、教師がどの程度に専門職性を備えているかを問題にすべきである(フレックスナー・Flexner, U.S.A)という考え方は、専門職という学級担任の学級経営は如何にあるべきか、という課題の解答でもある。教職の専門性を問う上で必要な基準(条件)は、およそつぎの五つに要約できる。

① 知的活動の要素をもつか。

② 学問的(社会諸科学)発想をもつか。

③ 教育的把握、構成、伝達の技術をもつか。

④ 犠牲、奉仕、公正の動機を貫いているか。

⑤ 専門職として許された自律行為に、評価、反省、責任を伴っているか<sup>6)</sup>。とし、加えて、人間としての学級担任の経営姿勢については「学級の児童生徒一人ひとりが、学級担任から真に大切にされている、自分を見つめられているという自覚をもつ(もたされる)ことから、信頼感は芽生え始める。学級担任にとって、子供理解が重要であることを知るべきである。いうまでもなく、教育は教師の人格と児童生徒の人格との交流の上に成り立つ。学級経営も当然、学級担任と学級の児童生徒との人格の交流の上に成り立つのである。そして、その人格の交流は、信頼感の芽生えから始まる。……学級担任と児童生徒の間にできた信頼関係は、やがて児

児童生徒相互にも伝わり広がっていくものである。いたわり合う、励まし合う、助け合う、そしてお互いに認め合う、尊敬し合う間柄に育っていく。そこには、孤立も、差別も、自らの蔑みも影を潜めて、明るく、温かい、いきいきとした学級がつくられていくであろう<sup>7)</sup>。と述べている。経験知的に言えることは、学級教育を如何にして、組織化できるかである。学級経営の成否は学級教育の組織化が十分かどうかにかかっているととも言えるのである。学級教育の組織化について、以下のように述べている。それは、「学級教育が組織的・計画的になされているのは、一般的にみて、教科に関する領域であり、児童・生徒理解や学級集団づくり、環境づくり、父母との連絡協力、学級行事、学級事務等については、不十分である。特に重要と思われるのは、学級経営における、情報の整理活用、自主学習（家庭学習）、行事計画などであろう<sup>8)</sup>。

学級教育組織化での留意点は以下のようにあげられる。

- ① 児童生徒理解に役立つ資料（健康状態、学習状態、学力基礎資料、性格検査等）を整備しておく必要がある。
- ② 人間関係づくりに役立つ資料（学校の重点目標、学年・学級目標、生活指標、児童・生徒会の活動記録、交友グループ等）を整備しておく必要がある。
- ③ 学習活動や日常実践の事例や記録についても、常に配慮しておくべきである。
- ④ 保健・安全教育に関する資料や学級の運営に関する資料にも、十分注意すべきである。
- ⑤ 自主学習については、学習進度や目標達成の自己評価ができるように、また宿題、家庭学習について子どもなりの努力ができるよう工夫すべきである。
- ⑥ 父母の会、家庭訪問、郊外補導、学級会等の学級行事について、計画的な準備が必要である<sup>9)</sup>。

学級教育において、上述の資料に関して、追加的により具体的な情報についてあげると、以下のような資料・記録等が必要である。

- ① 児童生徒の理解の資料となるもの：生活行動、趣味、興味・関心の傾向、悩み、問題行動、交友状況。
- ② 望ましい人間関係づくりの資料となるもの：週間目当て、交友グループ・リーダー。
- ③ 学習活動、日常実践の事例や記録：学習実践記録、日課・日常の実践状況、特別活動、部活動、クラブなどの実践報告、学級会・生徒会役割、通信表、評価記録、観察記録表。
- ④ 保健・安全教育に関する資料となるもの：保健室治療報告、給食状況、郊外行動事例、教育相談録。

⑤ 学級運営(行事状況)資料:課外活動計画、父母会計画(記録)、学年・学級通信<sup>10)</sup>。

以上のような学級経営に係る重要な視点を熟考すると、特に小学校の学級担任制度において、教育作用というものに係る事項が膨大であり、観念的教育改革至上主義が如何に教育実践を妨げてきているかが認識できるのである。

上述した学級経営の意義・機能、学級組織の本質、学級担任の基本姿勢等が人間性育成教育、学力育成教育、ゆとり教育、学力向上の教育とかの教育政策の転換で、打ち砕かれ、かつ閉鎖体制的教育によって引き起こされている深刻化する教育的病理現象は学校崩壊、学級崩壊、授業崩壊を呼び込んできている。その問題に係る諸事情と教育事情について考察を試みながら、学級制制度が危機的状況にあることについて照射する。

## 5. 閉鎖制体制における教育事情—政治的・社会的事情による学校教育の混迷—

### —戦後から1955(昭和30)年前後までの教育事情—

戦後史を振り返ってみると、米国中心の占領政策は戦前の人文思想を危険視し、制度の廃止・解体を指令し、民主主義思想をもって日本人の価値観を一掃したかに見えたが、1946(昭和21)年3月5日の英国のチャーチル首相の「鉄のカーテン」の演説によって始まったといわれる「冷戦の始まり」は、米国にとって脅威となる共産主義思想、社会主義思想つまり赤化思想への対応が占領政策における喫緊の課題として浮上してきた。この赤化思想の排除の歴史的事件は、昭和24年のCIE顧問のイールズの「共産主義教授の排除」勧告に始まり、1950(昭和25)年6月25日の朝鮮戦争の勃発を前後にして、日本における米国の統治政策の方向転換を余儀なくされていく歴史過程が誕生する。具体的には朝鮮戦争勃発日の翌日にマッカーサー元帥による『アカハタ』の発刊停止指令が出され、その後企業のレッド・ページ、公務員のレッド・ページへと連動していく。日本国憲法にある言論の自由、思想信条の自由、出版・集会・結社の自由を蹂躪する「レッド・ページ」の社会的事件は、教育現場に多くの教育問題を引き起こしていく歴史環境となる。また教育界では1946(昭和21)年3月6日に米国教使節団が来日し、3月30日に報告書が最高司令官に提出され、日本人にみずからの教育再建を専門的に援助し、かつ激励するために来日したことを明らかにし、(1)教育再建の基本原則 (2)国語の改革 (3)初等および中等学校の教育行政 (4)教授法と教師の教育 (5)成人教育 (6)高等教育についてのおのの新しい勧告を与えている。また1950(昭和25)年8月27日に第2次米国教育使節団が来日し、9月22日に教育使節団から報告書が提出されている。その報告書のなかに「文部省は自

由かつ独立すべきものであって他のいかなる機関とも合併せられるべきではない。現在は他省によって実施されている教育機能は、文部省に移管されるべきである。文部行政の地方分権もはかどっている。文部省は、必ず動的な指導を与えるよう不断の注意を怠ってならない。文部省の特徴は教育委員会・教師・校長および教育長を援助し、その独立性・創造性および問題を自主的に研究し、解決する能力を発展させることである。」<sup>11)</sup>

第二次米国教育使節団の報告書が9月30日に発表が行われた後、翌月の10月17日に文部省は、「国旗」掲揚、「君が代」斉唱について通達を出したり、11月7日の全国教育長会議において、「修身科」の復活と「国民実践要領」について発言したり、1951（昭和26）年2月7日に文部大臣が衆議院で「静かな愛国心」の必要性を説いたり、道徳教育の手引書要綱（総説および小学校編：同年4月26日）と中学校編・高等学校編（5月29日）を文部省が発表したりして、7月1日に学習指導要領一般編（試案）の改定を発表している。

1952（昭和27）年4月28日に極東委員会・対日理事国・GHQ が廃止され、対日平和条約・日米安全保障条約が発効し占領政策が終焉し、占領期間の教育事情の見直しが本格化するのに数年を要する事態となる。

それは1952（昭和27）年6月6日に、中央教育審議会が文部省設置法の一部改正により、「文部大臣の諮問に応じて教育、学術又は文化に関する基本的な重要施策について調査審議し、及びこれらの事項に関して文部大臣に建議する」機関として設置され、7月に文部省機構を改革（5局37課3室）、8月に「文部省組織令」の公布、10月に日本経営者団体連盟の「新教育制度の再検討に関する要望」の発表、日本教職員組合の「日本文教政策の基本大綱」の発表などがなされるが、多くの内憂的事態を抱えている戦後社会において、制度的・構造的改革は政界を含め文部省、経済界、日本教職組合などの主義主張により、また思想界・言論界を含め、紆余曲折を重ねていく歴史環境となる。文部省の諮問機関としての中央教育審議会の答申の歴史を紐解けば分かるように、優れた答申も多くあるが国家権力的色彩の強い答申もあり、文部省での中央教育審議会による答申は1999（平成11）年の第33回答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」となるが、第1回答申から第8回答申は以下のようになっている。

1953（昭和28）年7月25日に第一回答申として「義務教育に関する答申」、8月に「社会科教育に改善に関する」答申、1954年1月に「教員の政治的中立性維持に関する」答申、2月に「医学および歯学の教育に関する」答申、8月に「義務教育学校教員給与に関する」答申、11月に「大学入学者選考およびこれに関する事項についての」答申、12月に「特殊教育ならびに

へき地教育振興にかんする」答申、同月に「かなの教え方についての」答申<sup>12)</sup>である。

戦後から幾多の教育の改正・改革が行われてきているが、特筆する二つの改正が過去にある。それは、現在の教職員の人事問題・課題に深くかかわってきている教育行政制度の構造的な問題である。1954(昭和29)年6月の「教育職員免許法」の改正(校長・教育長・指導主事に免許状の廃止)と1956(昭和31)年1月の自民党文教制度調査特別委員会による教育委員会制度改正要綱の発表(公選制廃止、教員任命権を県教育委員会へ移すなど)、3月に国会提出、6月に「地方教育行政法の組織及び運営に関する法律」が公布され、10月に地方教育行政法による任命制度教育委員会の発足となる。この二つの法案はまさに悪法の典型であり、我が国の国民教育を冒瀆する悪法であると指摘され続けている。この任命制度教育委員会は政府を始め中央官僚の公権力的機構を作り出し、国民教育の機軸すら構築できないレベルの役人的思考にとどまり、国民教育の理想実現どころの騒ぎではなかった。根本的問題の一つとして、教育の中央集権的管理体制を補強するような形での任命制制度による教育委員会は文部官僚の天下りの受け皿的基盤作りに一役を買う羽目になっていく歴史的環境下に置かれていくのである。地方の教育委員会における人事行政は腐敗構造の体質を醸成し、地方の教育界は政治家の政治権力に翻弄される歴史的過誤を背負う形となっていくのである。その最たる問題が露見したのが、大分県の県教育委員会の40数年にわたる教員採用における不正事件である。鳥国国家のムラ意識社会の最たる出来事である。地方社会は決して民主的・文化的・法制的社会にはなりきれない後進国的状況を顕示した事件であり、教育に関する法規を自ら否定するレベルの教育行政の質的問題が問われた事件でもあり、教育委員会の使命や役割を放棄した悪質極まる事件である。文部官僚の天下りの悪弊が任命制制度の教育委員会の腐敗体質を醸成した一因とも指摘できる。

## 6. 教育改革至上主義の陥穽—義務教育の危機と「学級制」の危機の背景—

橋本内閣政権時代から三位一体構造改革路線の中の一つとして「教育改革路線」が敷かれてきた。教育改革は国家戦略視点の位置で位置づけられ、公権力化された改革手法に基づいて急進的・追撃的に教育政策が展開されてきている。

特に、義務教育に関して言えば、2005年10月26日に中央教育審議会は「新しい時代の義務教育を創造する」(答申)を出し、第二部門の「序章」:「義務教育の質の保証・向上のための国家戦略」で義務教育の改革指針を明確に示している。その背景は、義務教育において輻輳化・

深刻化している教育問題は危機的事態にあるという認識に立つものであろうが、教育改革の政策と現場教育は乖離状態を深めるだけで学校教育問題の根本的解決にはなっていない。それは学校教育問題の根源的問題は学級制が内包している問題であるという認識が皆無であるということである。それゆえに、現在の義務教育における危機的問題は自明視されている管理組織としての学級制に深く係っていると知見する。また、平成18年の安倍政権時代の「官邸主導」による教育改革が実施され、数年が経過しようとしている現在の公立学校の教育問題は深刻化を増してきている。そのことは、小学校・中学校における愚行・非行問題は増加の一途にあることが報告されていることで明らかである。特に、いじめ問題による傷害事件や自殺問題は後を絶たない現状である。このような事態の根本的問題は「何によって引き起こされるのか」「誰の責任であるのか」の二つの考察が一般論的になされているが、結論的には学校主犯説・現場主犯説に終止符が打たれるのが日本の発想であり、島国的発想である。つまり、責任は「現場にある」という濡れ衣の支配思想で、何時の世も上からの改革・お上からの命令に慣れ親しんできたわが国の独特な歴史的民族性に基づく風土性にある。この風土的傾向性は教育改革至上主義を「社会正義」とし、国民教育の充実・発展を政治的プロパガンダにし、中央集権的支配体制を強化することが自明視され、国政においても、地方政治においても改革神話や改革信仰は保持・維持され続けている。

教育改革神話が作り出し、現在、行きついているのは、義務教育の危機である。この危機の最先端は「学級の場」にあるということである。このような事態を作り出しているのは学校の管理強化体制にある。その原因は教育3法の施行、教育基本法改正、学習指導要領の改正にある。文部科学省→地方教育行政→学校の行政管理の強化（中央監督権の強化）、校長→副校長→教頭→主幹→指導教諭→教諭というピラミッド型の指導管理組織の発現に深く関係しているということである。しかし、学校バッシング・教員バッシングの風潮を盾に、教育行政機関の教育責任を教員の資質・能力の問題に責任転嫁し続けてきた結果が、「10年教員免許更新制度」の発足であり、さらには大学の教員養成のカリキュラム変更まで余儀なくされてきているという実態である。学校主犯説を唱導し、自ら国民教育を圧迫・拘束・束縛し続けて何の益が残るかということである。全国学力調査の結果に一喜一憂する文部科学省や地方教育行政は「児童生徒の学力問題」について、またしても、知識注入主義教育に舵を切り、学力向上論の旗振りを是とするプロパガンダを発している。しかし、現実的問題は、地方財政の逼迫によって教育環境・学習環境の整備・充実どころでない。加えて、教員の給与の減給を公然視してきても

いる。また公立学校(小・中)における非常勤講師の比率が漸次高くなり、学校運営・学年運営の充実化・円滑化等にも新たな問題を内包しつつ、かつ学級制制度においても新たな危機的問題が浮上している。

## 7. 近代社会形成理念を引きずる学校教育万能論の幻影

### —学校教育の混迷の背景と「学級制」の閉塞化の背景—

戦後、歴史事情を背景に学校教育は多くの負の遺産を背負わされ、学校教育の信頼を喪失せざるを得ない状況を繰り返してきた。しかし、現在、我が国の義務教育はここ十数年危機的状況を向かえていると言える現象・事象が頻発化してきている。最近、最も懸念されることは、学校教育の問題を国家権力的・公権力的な法改正や教育政策で教育問題を簡単に解決できると高を括っている中央官僚の無責任体質である。改革神話に現を見ているようなレベルでは教育改革はあってないに等しい。その際たる事例は改正教育基本法の内容であり、かつ教育基本法の条項を徹底する方向として新学習指導要領に盛り込んできているということである。道徳教育や国語教育に戦前の教育復活を呼び込もうとしている学習指導要領の改正における学習内容は時代錯誤そのものであると言える。加えて国際化路線での教育事情に対応するという教育政策(「小学校での英語教育の必修化」)は義務教育の根本精神を蔑ろにするものであり、まさに学校教育万能論の神話信仰の決算であるといえる。現在のわが国の学校教育万能論は明治期・大正期の国家形成と国民教育の管理統制・充実の時代を背景とする学校観の遺物であり、後進国の学校教育の形見であり、19世紀の東アジア型教育の復古的・回顧的面影的学校教育観である。

このような19世紀後半の学校観に基づくような学校教育万能論を推し進めていくことは、生涯学習教育の理念や生涯学習社会の理念の否定にもつながることが指摘され続けているにもかかわらず、受験学力を煽り立てる学校観によくよとした中央集権的教育支配であり、学力向上論を盾にして、学習内容の肥大化を「善」とする教育政策は、今日的歴史環境下では学校教育の混迷を深めていく一方である。

このような根源的な問題は過去にある。それは昭和40年代に起きた教育問題が大きな社会的問題として浮上し、政治的決断を余儀なくした歴史的事件がある。その歴史的事件の背景には高度経済成長によって生み出された高学歴社会化への伏線化路線がある。それは、我が国で学校教育万能論のかげりが見え始めたのは昭和40年代の大学紛争に始まり、中学校生徒の受験浪

人の救済策としての高等学校の全入運動、中央教育審議会の「46答申」（わが国の教育史において第三の教育改革と称せられた）の頓挫、昭和40年代から50年代にかけての中学校・高等学校の教育の荒廃化（教育爆発の時代といわれた時期の校内暴力の激増、家庭内暴力の多発、青少年の社会犯罪の激増）の時代環境である。

当然学校教育の問題だけでなく、都市化現象による過疎・過密の問題（人口流動の社会現象の引き起こす問題）、高度経済成長期に生み出された公害問題、政・官・業界における多発化した収賄・賄賂事件にみる腐敗問題、公務員の社会責任の低落化、労働組合の官僚化による労働争議の低次元化や労使の癒着化による公金処理問題、日本の思想界・言論界の混迷と脱落（レッド＝パージ以後のマルクス・レーニン主義思想の復活、大学教員の左翼思想の展開、思考停止した思想討論の流行など）、個人主義の崇拜、社会規範の崩壊、欧米の文化的植民地化の温存と存続、国民教育の基軸の見えない10年毎の学習指導要領の改定内容の欠陥性が指摘できる。例えば、米国の教育政策の真似事（昭和43年の学習指導要領の改訂〈「教育の現代化」〉、小学校の算数科に導入された集合論・確立論、数年後で除去される）、知識偏重教育の否定からの「ゆとり教育」への転換、経験学習・体験学習の重視教育への転換政策での「総合学習・横断学習」の導入（英国のクロス・カリキュラムの真似事）、いじめ問題、不登校問題、青少年の凶悪な犯罪化（ネット社会での新しい犯罪）、家庭内いじめ・虐待問題、家庭教育の問題（母子家庭、父子家庭の増加）、モンスター・ペアレントの問題などは、現在の学校はまさに複合化された社会問題を背負わされ、学校の機能不全化は、まさに子どもの「学び」の本質の喪失化に歯止めの掛けようのない状況を呈していると言える。

このような歴史的環境下で、危惧されていることは公権力的指向を強めてきている政府や文部科学省は学校教育の根本的な問題が学校や教員にあると指摘し、子どもの学力低下論を盾に、全国学力調査が実施された。その調査結果の公表・非公表をめぐって地方自治体は是非論を展開し、教育委員会や学校に学力対策の圧力をかけ、短絡的な結果主義に翻弄されている。一例として、都道府県の教育委員会は民間出身の管理職の登用を図り、成果主義を信奉する教育的見識もない地方自治体の権力に支配されるという事態は、何を物語っているかということである。教育界における規制緩和と教育管理政策は相反する政策であり、学校教育が素人管理職の時代に変容していくことは、教育界の歴史的過誤となる。規制緩和や教育管理に翻弄される学校教育は、教育の自立性、学級の自立性、教師の自立性などを放棄させられ、教育現場は益々閉塞化を余儀なくされてきている。まさに、説明責任・結果責任の問われない行政府によ

る教育改革が、教育現場の最前線の「学級制」制度において非生産的な教育作用を生み出してきている現実には義務教育の危機以外のなにものでもない。つまり、学校教育万能論の思想での教育改革至上主義や短絡的な人事行政政策が学校教育を混沌化・麻痺化させ、畢竟、「学級制」に内包される教育的病理をますます悪化させてきている。加えて、「生徒指導提要」や「新旧比較学習指導要領」の学校への配布の意図は何か。島国の国家観・国民教育観しか持ち得ない行政府のディメンションでは学校教育は疲弊していかざるを得ないと指摘する。

## 8. 学校経営・運営組織に内包される問題

### 1) 学校経営理念がコンデンスされている学級経営理念

学校教育の抱える問題・課題は種々多様あるなかで、学校経営・運営の最前線にある学級経営の課題は考究されているものの、学級経営の現実的問題が根本的な解決を見出せられないところに問題がある。つまり自明視された学校組織管理のあり方や当然視されている行政監督的経営観に基づいた強権的な管理的体質で醸成されている学級経営観が支配的であることに加えて、公権力的な教育改革路線によって打ち出された学校評価制度の実施は、画一的で、横並び的な学校経営の在り方や学級経営の在り方に追い込まれている実情は、学習指導要領の総則に記載されている教育課程の精神を著しく否定することすら問題にされていないことが根本的な課題であり、問題である。公立学校の教育課程は、地域の実態、学校の実態、児童・生徒の実態に照らして独自の学校経営を為すことが規定されてもいる。

近代国家が生み出した社会的制度の一つとしての学校制度における教育は計画的、体系的、組織的、専門的に行われることにおいて社会的価値が認容されてきたことは歴史的事実であるが、現実の問題として指摘できることは、戦後の教育制度(6・3制度)が制度疲労を起こし、教室での授業風景は明治の学制設置以来の「黒板とチョーク」による「一斉授業」と形骸化しきっており、重要な教育環境的条件を具備していなければならない学級の教育環境は必ずしも十分であるとはいえない状況かにあると指摘されてきているにもかかわらず、旧態依然として改善されずに今日に至っていると見えよう。つまり我が国の学校現場における教育問題の根幹は「学級制」の内包する教育病理が認識できず、「学級制」を当然視し、自明視するところに原因があると思える。学級制の内包する教育病理を考察できずにして、教育問題は根本的な解決には至らないであろう。また、戦後の教育論争史を紐解いても学級経営論の論争史は余り展開されていないのは、学級経営の本質論や学級経営論は学校経営論の部分論に過ぎず、学校経

営論・運営論をコンデンスした形でしか論じられていないところに原因があると指摘できないだろうか。

加えて、戦後の教育問題の推移を見ると、学級制の内包する問題は論外視されている。それは1960年代までの中心的な教育問題は学校外の外部体系（学歴学閥偏重などの社会風潮、地域の教育環境、社会経済体制、都市化、産業化など）によって引き起こされ、1970年代以降の教育問題は内部体系（内部的条件）の歪曲化によって学校の中で引き起こされた問題であり、1970年代は「荒れる学校」の時代となり、1980年代の「学校教育の拒否」の時代となり、1990年代の「心の教育」「ゆとり教育」の時代に大きく教育政策転換が行われ、学校週5日制が誕生し、これは戦後の一大教育革命に等しいものであり、全国民が歓迎した制度設計であった。しかし、週5日制の制度は、学力低下という誹謗・中傷を受けることに至り、大学生の学力低下論に拍車をかけたジャーナリストや政治家たちの言動によって、一気に学級問題を社会的・政治的問題として仕立てられることになる。またしても、学校バッシング、教師バッシングが引き起こされ、現在の学習指導要領の改訂からゆとり教育政策の否定から公権力的教育政策による学力向上政策へシフトかされ、平成18年の「教育3法」や教育基本法改正まで飛びだすという、変革ぶりである。教育法の改訂・改正や構造改革路線での教育システムの変革によって引き起こされる教育課題・問題は最終的に行き着くところは、児童・生徒の教育作用の課題・問題となり、学級バッシングとなって顕現化するのである。教育改革の是非を別にして、あらゆる教育改革の結末は、学校教育の最前線での教育営為の場である学級経営の教育生命を「生かすか、死なすか」にある。教育制度の理念・教育政策の理念・教育行政の理念・学校教育の理念が「学力説（狭義）」に固守する限り、現在の学校教育は格差教育や優勝劣敗教育を是とする学校営為に陥れ、公教育の教育精神を著しく歪め、学校教育の機能を低下させている。畢竟、この事態は学級制における教育作用をますます閉塞化させる要因になってきている。

## 2) 「縁社会的学級風土」の歴史的背景と「学級王国」の土壌

日本人は江戸時代から戦前までお上思想に慣らされ、また明治国家の生誕と同時に天皇制家族主義思想のもとで国民は「臣民」として位置づけられ、かつムラ意識的社会風土のなかで生活営為がなされてきた歴史的経緯があり、縁社会の同心円的家族関係の意識が連綿として続いてきていた。特にムラ社会意識はわが国の地理的環境が作り出したものであり、多くの山・川で分断された地域は独自の地域文化を形成しながら閉鎖社会風土を醸成し、ムラ社会において

情誼社会・共同社会としての運命共同体的意識が重要視されて来ていた。この運命共同体的意識は身内主義・身びいき主義を当然視し、同時に隠蔽主義・閉鎖主義・秘密主義・排他主義を内包してきた。このような精神風土は県人会、学閥、派閥、門閥、閥閥などに端的に現れている。つまり、日本人の「おらが国意識」は「感情主義」を基調とする人間関係性至上主義の社会風土を形成してきたということである。このような精神風土があらゆる組織社会の組織原理を支えているのではないかと想定すると、学校という組織社会に当然浸透してきたといえるのではないかと考えられる。このことを前提にすると、人間の理想的実現性を希求する学校という特殊な組織社会は一つの運命共同体的性質を帯び、原理・原則に基づく社会制度としての学校制度は責任と役割を遂行する社会的使命を履行し、社会的評価を得るために、組織運営上の諸問題や課題を公表することを避ける組織的風土が形成されやすい。つまり学校の組織風土は隠蔽主義的、閉鎖主義的、秘密主義的、排他主義的風土を形成し、当然の帰結として学校の管理機構制度としての学級制の組織風土において学校の組織風土と同じようなものが形成される。その際たるものが学級王国と呼ばれる代物である。学級王国のあり方も教師の数だけ教師像が千差万別あるように千差万別であり、学級における教育問題・課題も千差万別である。それゆえに、学級制によって生み出される教育的問題や学級制の内包する教育的病理は当然視されてきた経緯があるように考えられる。

## 9. 閉鎖化している教育界の「ダーウィニズム化現象」

わが国の戦後の種々のイデオロギー戦争も高度経済成長という代物の発現で日本社会全体が「ゲゼルシャフト」化していくなかで終焉していく過程を辿る。あげくの果てが、政界は党利党略に偏し、天下りを自明の理とし、慢性的に病理化した官僚制度は権力の権化と化し、官僚界の腐敗土壌は温存され、政治も教育もマスコミに煽られ、言論界・思想界も衰弱化し、各種の労働団体も烏合の集と化し、労働組合は労使協調などの甘えた契約土壌に胡坐をかき、中央官僚界は官僚的支配構造のなかで政治家との内部権力の闘争に明け暮れ、コネ社会は腐敗構造化していく過程で公務員の質の低下は留まるところを知らず、企業界は企業営利のためには契約社員・派遣社員などの非正社員の処遇策として「非人間的差別」といえるような労働賃金の格差化を当然視し、規制緩和政策や地方分権化政策はあらたな格差社会を生み出す結果となり、あらゆる分野で弱肉強食・優勝劣敗・適者生存のダーウィニズム化が急速化してきていると知見する。このようは歴史環境のもとで学校教育もダーウィニズム化が起きてきている現実があ

る。それは学校教育の成果主義の旗頭として「民間出身者」の管理職者の導入である。地方の教育委員会の人事政策の無能ぶりの声明発表のようなものであり、学校管理者の養成もままならない実態を浮き彫りにしていると指摘されても当然である。「教員免許状なし」の学校管理職に文部科学省の官僚や、地方教育行政官僚が学校の教育生命を託せる責任はどのようなものであるのかの認識が浅すぎる。企業経営や会社経営の理念はゲゼルシャフト的理念であり、利害損得勘定の理念であり、ゲマインシャフト的理念の学校とは相容れないものである。教育への不信を作り出し、学校を根底から崩壊させていくような短絡的な成果主義の唱導は否定され、改善されていかなければならない。短絡的で、楽観的で、急進的な改革のあり方は、まさに島国的であり、新しがり屋的であり、ファッション的であり、主体性・自立性にかけるヤドカリ的発想以外のなにものでもない。民間出身者の管理職者の自殺事件、途中退職の事件など、現場教育は新たな教育事情に多くの戸惑いの報告もされている。問題が発生しても教育委員会はその責務を負っていない現実は何を物語るかである。特に改革幻想とも思えるような教育改革至上主義は教育の成果主義・統制主義・査察主義を背景とする政策理念を顕在化させてきており、学校間や学級間に格差化・差別化を生み出す傾向が顕著化してきている。

このように学校教育が市場原理主義の成果主義や査察主義に追い立てられ、ダーウィニズム化が学校教育に急速的に進行していくと、人間の能力の一部に過ぎない学力政策がテスト学力・受験学力本位の教育システム化を強化する方向となり、益々教育の閉鎖的体制化が強化されることになる。閉鎖制体制化は国際化社会やグローバル化社会において自ら「教育立国」の理念や精神を否定することにも繋がり、かつ本来の人間教育の本質を逸脱することであり、現実問題として学校の教育作用における共同性・個性性は雲散霧消する現実界を作り出している。まさに子どもの教育権・学習権の本来性を否定しかねない事態が危機的状況であることを指摘する。義務教育の「無償制制度」を盾に、子どもの教育権・学習権を国家的・公権的支配権で抑制し、従属させる権利は民主的・文化的・法治的国家に恥じることであり、国民教育の保障・保持の思想を放棄することにつながる。

#### 10. 「学級制」の教育的病理—高度経済成長の「正」と「負」の遺産による教育問題— —連綿と続く教育病理現象（教員の需要と供給の問題視点から）—

学校は子どもにとって「楽しく、共に学習する場所である」という考え方は戦後教育のなかで「いつ頃まで」だったのか。このような素朴な疑問を抱かざるを得ない問題が学校で起きて

きたし、起きている。「1968年」、戦後23年が経過するなかで、高等教育機関で異変が起きる。それは、1968年1月29日に起きた東京大学学生自治会が医師法改正に反対して無期限ストに突入するという事件である。同年4月15日には日本大学で20億円の使途不明金の発表で、日本大学の紛争が起これ、9月30日には日本大学全学共闘会議系1万人が古田会頭と徹夜の団体交渉となる。その後、大学紛争事件が多発していく歴史的環境はまさに、戦後のわが国の大学教育を根幹から揺るがすことになり、昭和46年の中央教育審議会の「四六答申」のなかには、大学自治に関して強硬な管理運営体制に関する事項がある。大学問題を含め、昭和40年代の公害訴訟運動、学生運動、春闘スト、市民運動等は、公権力や国家権力への闘いであり、戦後日本国民の自覚的展望を樹立しようとした「市民権」の確立への自立的闘いであったのではないかと想定される。しかしながら、小・中・高校の教育は高度経済成長によって生み出された学歴社会を是とする社会環境の下で、受験学力育成の教育システム化を背負うことになる。そのことを証左する顕著な例は昭和43年度の学習指導要領の改訂と高校進学率の増加現象である。この改訂はその後の学校教育を根底から崩壊させる大きな原因の一つとなり、高校進学率の上昇は高校教員の確保の問題、学級定員数の増加、開放制教員養成の大学教員の資質・能力の問題(大学の乱立)、高校教員の資質・能力の低下を呼び込むことになる。つまり、学校教育が根底から揺さぶられ原因の発生の十分条件が整っていたということである。学校教育の問題は社会的要因によって引き起こされるという、それも、特に、文部省の教員養成機関に対する管理監督行政の脆弱性に尽きるといえる。つまり、開放制教員養成機関における中学校・高等学校の教員免許取得制度を占領政策下で樹立されたままの時代環境の産物として後生大事にしてきたことに危機感を感じ得ないレベルで推移していたということである。

昭和40年代の教育的病理現象としての学校内暴力事件や家庭内暴力事件が多発して「教育荒廃」という言葉が生み出され、戦後の学校教育史上、学校不信・教師不信は大きな社会問題としてクローズアップされた時代から、大同小異、教育問題はくすぶり続けてきている。その最たる教育問題は学力問題といじめ問題であり、この問題は実は車の両輪といえる種々の係わりがあることを認識しなければならない。学力問題もいじめ問題も教育病理現象の最たる現象である。例えば、学力問題は排除化の論理・差別化の論理・疎外化の論理等を内包する問題性があると指摘できる。

かつて、教育病理について、『学校の病理とは』というテーマで、広島大学教授・新堀通也が以下のように論考している<sup>13)</sup>。

今日の教育、中でも学校が数多くの病理をかかえ、すべての関係者を苦悩に陥れていることは改めていうまでもない。落ちこぼれ、学校ぎらい、勉強ぎらい、無気力、登校拒否、エスケープ、家出、自殺、器物破損、校内暴力、いじめっ子、番長グループなど、思いつくまま挙げてもほとんど際限がない。これらの病状がいかに広範かつ深刻になっているかは、警察の統計や官庁の白書、研究報告やポタージュ、新聞の記事などを読めば直に明らかなし、学校、児童相談所、警察、スーパーなどの関係者は日ごろこうした教育上の病人をたえず観察し、その対応に頭を痛めている。

これらの教育病理の激化はすでに10年ほど前から広く認識、憂慮され始め、学校では生徒指導、生活指導、カウンセリングなどに力を注ぎ、社会では青少年育成、非行対策、スポーツ振興、「親子話し合い運動」、「一声運動」など、国でも地方でも多くの審議会や組織が設けられ、多くの答申や政策が打ち出され、地域ぐるみの運動が行われるようになった。だが、こうしたおとなの努力にもかかわらず、病状は一向に治まらないどころか、悪化の一途をたどっている。しかもそれに悩んでいるのは、大人だけではない。むしろ当の子ども自身こそ最も悩み苦しんでいるのである。彼らは何も好き好んで教育上の病人になっているわけではない。病気には病因がある。病気の症状と原因を診断してやる必要がある。こうして私自身、ここ10年来、教育病理を研究対象とする「教育病理学」を提唱している。

教育病理とは、この文中、最初に挙げた落ちこぼれ以下の諸例が示すような病気である。それは教育の対象たる子ども自身に現れる病理症状、問題現象をさす。これに対して教育自体が病的であり不健全であると判定される場合がある。病的な教育（病理的教育）のもとで病的な子ども（教育的病理）が出現することは半ば不可避だから、それは教育的病理の原因だといってよい。病理的教育にメスを入れない限り、個々の教育的病理を対症的に治療しようとしても限界がある。原因たる病理的教育を改めないなら、次から次へと新しい病人が出てくるにちがいない。

この記載から27年の歳月を経ようとしている現在、教育的病理現象は深刻化する一方、病理的教育を根本から改革するどころか、ますます病理的教育が推し進められてきている。

## 11. 危機に瀕している「学級制」の背景

### 1) 一評価社会化がもたらすもの—

何故、短期的に結果を求める社会へ変貌しようとしているのか。現在のわが国の社会的風土

は評価社会的、査察社会的傾向にあり、この傾向性を正当化しようとする気運は社会主義的全体主義の歴史土壌を垣間見るようである。この現象は各界に顕現化してきており、市場原理主義的思想は明確に教育界にも浸透してきている。それは、学校管理職者の「民間人」の登用、学校の管理強化の組織化、学校評価制度の導入、教員評価制度、全国学力調査の実施、学力向上策の学習指導要領の改正などに顕著に現れてきている。

それに加えて、文部科学省は中央集権的権力行使を教育法の改正によって強化し、地方の教育行政機関の管理統制政策を確立してきている。このように中央集権的政策本位の在り方は地方教育行政の行政指導能力を問うことにつながり、地方の教育行政府は結果的には学校の管理監督の強化を推し進めざるを得なくなり、人間教育の最前線にある学校現場はまさに「圧力釜的教育」状況に追い立てられていると考えられる。

今や、学校は教育政策のための教育活動と化し、学校評価の向上のための教育と化し、各教師は学級評価のための教育指導と化し、いやがおうにも子どもは成績本位の教育指導の渦中に置かれている。学校が完全に評価的・査察的对象にされ、教育作用はますます閉塞化される方向にあると指摘できる。まさに、「教育改革花盛り、教育政策花盛り、学校栄えて、教育枯渇」の学校教育崩壊の図式化であり、かつて昭和40年代後半から50年代後半までの教育の砂漠化現象と呼ばれた現象とは異質な教育的病理現象(苛めの凶悪化・凶暴化、学べない子ども、学べない子ども、不登校の増加など)を生み出しつつあることは指摘されているところでもある。子どもの実体、地域社会の実態、学校の実態に即した教育は否定され、まさに学校は画一的な評価主義・査察主義の標的にされ、学校批判、教師批判は止むことを知らない。現在、経済界の市場原理主義による短期的な成果主義に翻弄されているわが国の教育界の様は、55年から65年前の経済界の教育改革要請時代(昭和30年代から40年代の後半かけての高度経済成長期に、経済界からの教育改革の要請を受け、経済界を支えるための教育政策がいかに学校教育に多くの教育的病理現象を生み出し、国民教育を犠牲にしてきた時代)の状況に酷似している。つまり、教育政策の中核的戦略が学力の低下論・向上論に終始していること事態が、後進国性から脱却できていないということである。端的に指摘できることは、学力向上の教育的戦術として、習熟度別授業・習熟度別学級編成である。しかもこの戦術を義務教育段階でおこなうなど、子どもの教育権、学習権、学習参加権などの全面否定であるとともに、子どもの成長・発達権(仮称)をも否定することでもある。たかが、教科書レベルでの学習テストでの結果で学力の選別・分別を教育的効果・授業効果(実証的検証のない効果説)という教育言説を「社会的善」

であるかのような風潮こそ教育の危機的状況であると指摘する。習熟度別編制は人権問題であるとともに、憲法に保障されている学ぶ権利を剥奪するものである。教育の平等権とは何か。子どもの学習権と何か。教育の機会均等とは何か。このような権利保障のない学校教育であるから、苛め問題は恒久的に続くのである

## 2) 「学力評価制度」の問題視点—テストクラシーの弊害—

免許や免状を好む国民性は試験を一種の関所と考え、搾取側の人間、支配する側の人間、指導する側の人間、雇用する側の人間などの特権的既得権的思想が当然視・正当視され、何の疑いのない社会的正義として根付いている。明治期の学制が生誕して以来学校は児童生徒の学習能力を評価することが社会制度としての学校制度における唯一の重要事項であり、疑念を挟む余地のない優れた教育的手法であると信じられ、学校・教師は絶対的評価者として君臨してきた。ところが敗戦後のわが国の教育界は米国の教育思潮に影響され「能力主義教育か平等主義教育か」の論争を繰り返しながら、特に小学校の学校現場では学習評価の在り方において極端な事項事例が実施され、教育実践上の問題・課題として教育評価論争の火種にもなった歴史がある。しかし能力主義教育か平等主義教育かの論争をよそに、受験システム化した学校教育を最大に利用した塾や予備校は成績至上主義を掲げ、学習者の偏差値や席次を公表し、学校の平等主義教育の在り方を否定する社会的ステータスを維持し、高等学校・大学の進学率でのランキング表を公表するなど学歴至上主義の一端を担っていることは事実である。この学歴至上主義は現在のダブル・スクールという教育事情まで生み出してきた。このようなテスト主義に支配された日本の教育事情において、さらに追い討ちをかけるかのように、全国学力調査の結果は学校現場において学力向上の教育施策を容易に持ち込めるような状況になってきており、テスト主義を容認する心理的風土が形成されつつあることは、まさに教育現場は教育のダーウィニズム化の進行である。まさに学級制での学級教師は凝縮された教育問題を一手に引き受ける立場にあり、学力状況を掌握するための一手段としてテスト実施を行うのであるが、テストの結果判断は自ずと子どもの能力の識別化に繋がることになり、意識的にしろ、無意識的にしろ、認識的差別感・感情的差別感が啓培され、絶対的評価者として自明視・当然視する体質化が温存・維持され、学級における教育的病理を子どもの能力の問題に転化する傾向があることは多くの識者によって指摘され続けてきている。テスト主義によって以下のような非教育的価値の現象が生み出される。それは①人間序列化（学校教育の自明性の喪失化）、②人間のレッテル

化、③人間の差別化、④人間の選別化、⑤評価偏向化—「できる」「できない」での識別化(成績の良い子—良い子、:成績の悪い子—不良・非行・愚行をする)、⑥学級における人間関係の相克化(共同性と個性の矛盾)、⑦感情労働の催促化などである。このような教育的病理現象が可視されながらも「学級制」の体質改善化はほとんど見られないことを学級制における教育の宿命論では片付けられない事態に今日の教育は直面してきていると見るべきである。全国学力調査の実施はテスト主義(点数主義・偏差値主義)の横行に拍車をかけ、それによって新しく生み出される教育的病理現象は子どもの人間疎外感を深め、学校教育の社会的存在性を否定することにもつながると考える。憲法26条1項「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」とされており、この教育を受ける権利は、児童生徒の人間としての生存と成長・発達や、人格の自由な発展や人格的自律の権利であり、均等な教育機会を保障される権利をも意味すると考えれば、学級制に内包される教育問題は深刻さを増してきていることが知見できる。

## 12. 「学級主義」教育の病理

### 1) 「学級制」におけるダブルバインドの実相

危機的状況に立たされている学校教育の問題は学級経営にあるということを指摘してきた。現今の学校の「荒れ」の諸相は学校によって違うが、大同小異において、学級経営の問題、つまり学級制の本来的機能が不全化してきていることには間違いはない。ある府県では多くの小学校において潜在的に授業崩壊の諸因子を内包しているということが指摘されている。しかし、現実には、教育行政機関は授業崩壊や学級崩壊の問題を学級担任の資質・能力の問題にシフトし、学級担任は学校管理職者の教員評価制に不安感や圧迫感を感じながら、管理的な強制的な教育的営為を余儀なくされている。

戦後、学級における教育の自由と統制は多くの教師にとってジレンマであり、かつ学校教育の能力主義と平等主義、教育の自立性と公共性、子どもの個人性と共同性、学級の協同性と排他性などの二律背反の教育言説を戸惑いをもちながら、絶えざる自己欺瞞を強制され続けてきているといえる。しかし、このような教育言説の世界を自明視・当然視しているところに学級王国的教育病理が潜在化しているのではないだろうか。このような事情を背景とする学級制は学級王国化しやすく風土を形成し、「学級主義」なる代物を当然視してきた。学級主義は排他主義を自明視し、「上」の思想と「上」の位、「師」の思想と「師」の位が確立され、子どもに

対して運命共同体的意識を高揚させ、「共感・共鳴・共同・共生」主義をもって感情労働を強い、「子どもと共に生きる」「子どもと共に学ぶ」というような教育指標を掲げながら、教育疎外的状況を回避する特権的手法でとりおこなわれている。しかし、学級主義思想も実は「タメマエと本音」のダブルバインドの域を出ず、個性教育と集団教育の狭間における内的教育矛盾に葛藤せざるを得ない事態に立たされている。例えば、学級経営における教育原理なるものを想定した場合、二つの選択肢を追い求めなければならないことがある。学校教育目標か子どもの実体に基づく教育目標か、教師中心の教育か子ども中心の教育か、管理主義か放任主義か、懲罰主義か許容主義か、絶対主義か相対主義かなどの選択である。担任教師自身が学級集団における教育的病理を当然視し、自明視する限り、いかなる教育改革も効をなさない。学級集団社会は多くの二律背反的な内的矛盾を抱えていることを深く認識する必要がある。

## 2) 「学級制」において人格喪失を余儀なくされ子どもたち

今日、学校像は可視的レベルと不可視的レベルに分化し、可視レベルのみが日常的に人びとの意識に上がることによって不可視的レベルには誰も関心を払わなくなった。と指摘されている。これは学校教育が数値目標達成を理念とする成果主義の風土化によって、学校教育本来の機能を喪失し、危機的状況に見舞われてきていることの警告的指摘であると考えられる。危機的状況とは受験教育で追い込まれていると子どもは新幹線教育と揶揄されている病理的教育が蔓延化し、「急がされている」子どもたちのなかで、「学び」から逃避する子どもたち、学ばない子どもたち・学べない子どもたちが激増し、「関係」を否定する子どもたち「学びのニヒリズム化」が顕在化してきていることを意味する。このような事態はまさに閉鎖制制度における学校教育が主客転倒してきたことを物語るものである。つまり、制度化・組織化された教育、学校化された教育に脱落したということであり、「学校のための教育」「教育政策のための教育」「教育制度維持のための教育」「教員のための教育」となり、誇張すれば、「国家・社会のための教育」へ変貌し、人間不在・子ども不在の教育と化してきている。学校化された教育の陥穽は無尽蔵に教育問題を作り出してきている現実がある。それは、教育活動の最前線にある学級では「演じる子ども」と「爆発する子ども」が顕現化し、学級は目的もない満足感もない空間と化し、報われない自己抑制力は次第に無力化装置の学級制という機構のなかで雲散霧集して行くのである。教育基本法にある人格形成どころではない。学級における学習の場・生活の場は成績崇拜思想に席捲され、子どもへの画一化された学校の期待は子どもの興味・関心事とは別で

あり、教育という二文字を挟んで学習者側と学校側との間にズレが大きく存在してきている。学校・学級が共同体的・管理的・制御的・監視的・支配的・規則的体制を強化すれば強化するほど教育不在・人間不在の教育営為を余儀なくせざるを得ない状況に追いやられることになる。

### 3) 「学級制」において無力化を強いられる子どもたち

生産的で開かれた学級、活力ある学級をイメージしてみると、子どもたちの学習活動が共生の思想に裏打ちされ、仲間意識の高揚、交友の深め合い、助け合いを通して相互扶助の精神が啓発されとともに、子どもの活動の心情として共同性、協同性、協力性、協業性などが態度化され、行動化され、実践化されることが考えられ、「子どもの学習意欲を高め、創造的な能力開発」、「自治的な集団規律の育成」、「豊かな人間性の育成」、「個性の育成と学力の向上」、「社会集団の一員となるための資質・態度の形成」などの教育目標が想定できるが、現在の義務教育における学級崩壊・授業崩壊の実態からは想像をはるかに超える超理想的な教育目標になることが悩める学校教育の実態を浮き彫りにしている。もし子どもたちにとって、学級が「鉄の檻」と感じられるとすれば、まさに閉じられた学級であり、学級風土は以下のような非人間的、非教育的言説を生み出すことになる。それは「差別化」「序列化」「選別化」「疎外化」「管理化」「隷属化」「閉塞化」「閉鎖化」「制御化」「抑制化」「強制化」「ルール化」「規則化」「監視化」「束縛化」「拘束化」というような言説であり、「学級制」「学級経営」における人間教育・人間生育・人間生成において最も忌避されるべき言説であり、否定される言説である。このような言説を一言で言えば「教育の非人間化」版である。まさに「学級制」における閉塞化・硬直化した精神的風土であり、子どもの感性力や認識力を削ぐ言説以外のなにものでもない。子どもの「自己教育力」「自己成長力」「自己発見力」「自己調整力」「自己育成力」や「教師力」「学校力」など学校の自明化や言説の肥大化現象のなかで「学級」という装置は磨耗化しつつあり、19世紀の東アジア式の「生産性教育」体制での暗記主義的・知識注入的教育では子どもたちの潜在的な能力がそぎ落とされて、「生きる力」の育成どころではない。かつて、昭和40年代に「落ちこぼれ・落ちこぼし」という言説が教育界を席捲したことがあるが、学級制における教育問題として子どもの学習能力の欠如とし、児童生徒の問題であるとし、学校の責任は無いかのごとき教育界のありかたはが今日の問題に連鎖していると考えられる。その際たる例が「学校嫌い」、「登校拒否」、「いじめ」であり、この教育的現象を児童生徒の個人的問題としてでしか認識できなかった時期があったのである。学級における問題・課題を自明視し続け、

「教室のなかで勉強のできる子は王様で、勉強のできない子は勉強のできるこの臣下・家来である」という教育的構図は現在も潜在的に生き続けている。つまりテストの得点だけで人間の優劣を決め、子どもたちに差別化・選別化・序列化の心象をつくりあげ、人間関係を維持・保持するために勉強ができる子もできない子も偽善的行為を余儀なくされる。この偽善的行為はテストや学習評価によって継続化され、子どもたちに人間的な無力感が醸成されることで人格的形成要素は薄らぐと考えられるが、子どもの学力形成問題は教師の資質・能力の問題に深く関わっているため、現場教育で実際の問題として取り上げられることはない。今や、現実の問題として、高速情報化社会、電波社会、国際化社会、多様化価値社会において、学校本位主義の教育は近代化社会での産物であり、時代錯誤の学校万能主義思想は終焉していると考えなければならない。つまり学校が健全性の高い優れた教育組織社会であることは幻想であり、偽善である。その際たる事例が「学力形成」の問題であり、「いじめ」の問題である。特に「いじめ」の問題は留まるところを知らない。この問題は子ども自身だけの問題でなく閉鎖体制の教育システムが作り出した問題であることへの自覚がない。時代遅れの閉鎖体制本位の教育は抑圧的体制による「教育の歪み」も自覚できず、成績崇拜主義に操作される学校は受験のための受験学力育成で教科教育万能主義に陥り、子どもは受験合格率アップのために「受験兵士」となり、受験指導のためなら学習指導要領に規定してある必修科目を不履行にしてまで合格率を維持またアップするという犯罪行為などは学校教育の冒涇であり、受験システム化した学校体系に成り下がったわが国の教育史に残る歴史的事件がある。

子どもたちが学校の教育作用を通して無力化されていくような教育作用が厳然として存在するのは、国際社会の時代に逆行する現在の中央集権的で閉鎖的な管理教育システムの在り方と学校化する社会と社会化する学校の混在する歴史的環境において、依然として学校教育万能論の域から脱しきれないことに根本原因があると知見する。

## おわりに

「学級制」を考察していくと、戦後の学校教育の本質的問題は教育の制度改革や各種の教育政策が真剣に国民的視座に立脚していない官僚的教育体制による「閉鎖制教育体制」によって引き起こされてきていることや、この閉鎖制体制が学校の閉鎖制や学級制における閉鎖制を半永久的に温存してきているとも知見できる。また「学校の閉鎖制は学級で最も顕在化する」「学校の管理体制は学級で最も顕在化する」という命題があるとすれば、集積回路化している学級

の教育問題が掘り起こされ、地方の教育行政機関での具体的な教育施策によって、いじめ問題や学力問題の根源的解決方法が検証可能とならないだろうか。実際問題として「いじめ」の問題が依然として解決できないことは何を物語っているのかということである。まさに学校は矢継ぎ早の教育政策に翻弄されるかのように教育実践の基軸を構築できないまま推移し、学校自体が教育の「非常時態宣言」をしなければならないような状況下にあるといえる。この直接的原因は、旧安倍政権時代の官邸主導型での「教育再生会議」の発足以来、急進的な教育改革路線が敷かれ、学力問題やいじめ問題など、教員の資質・能力の問題や学校教育の責任問題が政治レベルで指摘され、公権力的教育政策が躍り出たという感じであった。46年ぶりの全国学力調査まで実施され、調査結果により、「ゆとり教育」の是非論が教育界を席捲した。その結果、学力向上論に拍車をかけるかのように、今年も全国学力調査が実施され、実施結果の公表をめぐり地方の教育行政は混乱を隠し切れない状況にある。この学力調査結果に一喜一憂する地方の政治家や教育委員会は文部科学省に完全に操作されている感じがする。学校の教育問題や学力問題を国民的問題にして、教育問題を学校主犯説にしたて、教員免許制度の改正に踏み切るなど教育界の末期の事態である。殊に、学校評価制度や教員評価制度は「学級制」を管理的・閉鎖的状況を更に深める方向に向かわせてきている。学級教育は教育効果の向上を必然的に背負わされる事態となり、多くの学級担任は常に指導的・学習の結果を念頭に置きながら教育営為を強要され、教師と子供の関係は「教える—教えられる」式になり、教師中心の指導理念が表出し、学級から「学び」の風土がなくなり、子どもたちの「非学」化の傾向が強まり、形骸化した学級制が形成されていくのではないかと懸念される。公教育は一体何のために、誰のために機能しなければならないのか。基本的にして根本的な論議がなされないままに、時の権力者や為政者のジェスチャー的プロパガンダに煽動され、教育改革という美名に浮かされる教育改革論者の教育言説は全く現実の学校教育問題を解決する方向性は見えない。かつて、大正時代に教育のルネッサンスと称せるくらいに新しい教育実践の試みの時代があった。当時の国家主義教育に対して、「児童中心主義教育」を標榜しながら、教育実践を躬行した、まさに「教育時代」を創生した歴史は単なる過去形のできことではない。現今の管理統制的な教育政策では学校教育は教育作用の形骸化を生み、このような在り方は国家存亡に係る問題であることの認識欠如こそ問題であると結論づける。

註

- 1) 吉本二郎・長岡順編集『現代学校教育全集 9 「学年・学級経営」』ぎょうせい 昭和54年  
112頁
- 2) 同上 113～114頁
- 3) 同上 115～116
- 4) 同上 119頁
- 5) 同上 121頁
- 6) 同上 121～122頁
- 7) 同上 123～124頁
- 8) 同上 140頁
- 9) 同上 140頁
- 10) 同上 140頁
- 11) 海後宗臣編『資料 戦後20年史(5)』日本評論社 1966年 33頁
- 12) 中央教育審議会答申  
<http://www.mext.go.jp/b.menu/shing/chukyo0/gijiroku/010201g.htm>
- 13) 『教育心理』第31巻 第3号 日本文化科学社 昭和58年 174頁

参考文献

1. 柳治男著『〈学級〉の歴史学』講談社 2007年
2. 読売新聞解説部編『危機の義務教育』有斐閣 1984年
3. 藤田英典著『教育改革の行方』岩波書店 2006年
4. 西村和雄編『学力低下と新指導要領』岩波書店 2004年
5. 佐藤学著『「学び」から逃避する子どもたち』岩波書店 2004年
6. 佐藤学著『習熟度別指導の何が問題か』岩波書店 2004年
7. 中村正則編『年表昭和史』岩波書店 1993年
8. 文部省『学制百年史（資料編）』帝国地方行政学会 昭和47年