

我が国の昨今の教育問題についての一考察 —政治事情に起因する教育問題と社会問題化する教育問題—

堀 切 勝 之*

はじめに

戦後の日本社会は敗戦当時の極貧状況から朝鮮戦争の特需を契機として、安価な石油時代を背景に工業化社会へと突き進みながら高度経済成長を遂げていくなかで昭和40年代後半には高校進学率が90%以上になり、高校教育が準義務教育的色彩を帯び、大学の乱立とも思えるほど大学増設時代へ突入していく。まさに異様な学歴社会が形成されてきた。4人に1人という大学進学比率に示されるように、大衆教育社会の現実界を形成した。この大衆教育社会は「学歴信仰」に支えられているが、能力主義教育と平等主義教育の教育論争は現場教育にも多くの教育問題を累積的に残してきている。そのことは昭和50年ごろには高校のランキング付けが顕在化し、輪切り教育・見切り発車教育や偏差値教育による差別化教育が社会問題化したことや、学校教育が完全に大学受験の予備校化したことが、詰め込み教育、画一主義教育、知識一辺倒主義教育などを生み出し、まさに「学校栄えて、教育亡ぶ」の教育的病理現象（落ちこぼれ、登校拒否、学校嫌い、勉強嫌い、校内暴力、非行、家出、授業妨害、喫煙、ノイローゼ、自殺、殺人など）を生み、教育の危機的問題状況となった。特に「いじめ」の問題は特定的な問題行動にとらえずに、いじめられる側に問題があるというような感覚で学校現場でも真剣に対応をしていない実態が指摘され、文部省が「いじめ」問題や「登校拒否」問題を学校教育のあり方に起因すると認識し、「登校拒否問題の教師用手引書」の作成や「いじめ」問題に関する「小学校教師向けの手引書」の作成を行ったのは昭和59年4月である。遅きに失するという指摘の後、山積した教育問題の解決のあり方において、文部行政や地方教育行政の対応に終止符を打ち、昭和59年8月8日に中曽根康弘内閣総理により総理府に「臨時教育審議会」が設置され、官邸主導の教育改革路線が形成され、教育改革が推し進められていくのである。その後政治事情や社会事情で教育問題は質・量において加速的に変容していった。

* 近畿大学教職教育部准教授

現在、大学教育を含めてさまざまな教育問題が指摘されているが、なかでも義務教育問題は義務教育の危機であると多くの教育研究者、教育現場の教員、有識者が指摘しているところでもある。このように質的にも量的にも深刻な教育問題が指摘されるなかで学校教育問題・課題の解決策として、中央教育審議会や教育再生会議から矢継ぎ早に短絡的な成果主義に基づく教育政策が打ち出されてきているが、教育現場に山積している教育問題を解決する方向には程遠い実情にある。ただ、むやみに国家権力・公権力に服従を強いるような方向での教育政策は民主国家・文化国家を自ら否定していくことになり、新たな教育問題の火種を作り出すことは必定である。特に学校評価制度、教員評価制度、教員免許更新制度などを導入は学校現場に非生産的な教育事情を生み出していくことは必定である。

1980年代後半に行われたイギリスのサッチャー教育改革の真似事は回避すべきことである。いつまでも歴史事情・社会事情の異なる欧米の教育改革モデルの真似事をしているようなレベルは「文化的植民地」の精神であり、明治・大正期の追いつき・追い越せの島国精神から脱しきれない後進国体質そのものである。戦前も現在もこの後進国性は経済一流政治三流と揶揄されるように、政治の質の低さゆえに教育界も混沌化し、長期にわたる教育改革理念の機軸が定まらない歴史を作ってきた。そのことは戦後の政界における主導権争いに端を発し、近視眼的な公権力的教育政策によって昭和20年の後半から30年代にかけて幾多の国民運動化した教育抗争事件を引き起こすことになった。そのような状況下で対応した問題収拾策は国家権力的手法として常に法的規制を加え、一時しのぎの対応策で終始してきた経緯があり、短絡的な安直な教育政策によって必然的に新しい教育問題が引き起こされてきた。

そのため、本論文の目的は、新しい教育政策が新たな教育事情を生み出してきている昨今の教育実態に触れ、戦後の政治的・社会的事情に起因するいくつかの教育問題を素描し、考察を加えることとする。

1. 我が国の昨今の教育事情と教育問題

(1) 小学校の英語教育における教育的問題について一検証性の薄い教育実践

昭和26年の「学習指導要領一般編」(試案)では、英語教育の目標として「機能上の目標」と「教養上の目標」があげられ、機能上の目標を達成した後に教養上の目標達成をはかるべきものとされた。ところが昭和33年改定の学習指導要領では、機能上の目標達成を抑えるような方向を打ち出し、結果的には教養上の目標に重きが置かれ、英語教科書内容の画一化を招き、

昭和30～32年の間に高校入試に英語を加える運動によって、受験英語の弊害を生み出していく歴史環境が作られていったのである。

英語の義務教育化に反対・批判する声明や日経連の「役に立つ英語」に関する要望書の提出などで英語教育の是非論が問われた。昭和45年の高等学校学習指導要領の改訂では、英語は必修から選択教科になり、昭和52年の中学校・高等学校の学習指導要領の改訂では、中学校の英語は週3時間体制となり、高校では「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」のような教科書が一本化されることになる。我が国の英語教育の教育的価値は「実用的価値」か「教養的価値」か、つまり「実用」か「教養」か、また「学校英語」か「英会話学校」など対立的な歴史過程を経ながら試行錯誤的に行われてきた。高等学校の英語の入試が「英文法中心の英訳方式」に比重を置いている限り、英会話中心の実用英語教育の効果は期待できない。

最も根本的な課題は「外国語の学習は幼い時から始めるほどよい」という原則は、同族言語間についていえることであり、日本語と英語のような異質な言語の間ではそれほど効果的でないということである。現実に早期英語教育を実施している民間の英会話学校や私立の小学校において実際の英語運用能力としての英会話能力が著しく開発されている報告は見られない。また実施されて久しい英語検定試験や英会話塾・英会話学校の実態から推測しても決して期待されるような教育効果は上がっていない。当然のこととして、小学校教育課程に外国語（英語）を位置づけることは多くの問題・課題が考えられる。現在わが国は「総合学習の時間」を活用して、小学校で実施されている英語教育はまさにファッション的教育以外のなにもものでもない。それは小学校教育における英語教育の教育目的、教育目標が不明瞭であり、指導的責任者としての英語専門教師が不在であり、ネイティブの導入で対応するとしてきているが必ずしも語学専攻のネイティブとは限らない。

かつて中学校・高等学校の「英会話」導入で外国人教師の雇用が外務省や文部省で頻繁に行われたことがあった。しかし、英米語の語学専攻の外国人教師はまれであった。ほとんどが語学専攻以外の者で占められていた事実は何を物語るかということである。我が国における「英会話」教育の実態は「日常会話」レベルで終始し、ネイティブのなかには大学受験の「文法問題」にも難色を示すレベルの教師が多かった。

国際化社会への対応という言説を肥大化させ、流行的教育実践としての小学校での英語教育は決して期待できるものではない。教育実践内容や方法などを科学的に実証することを嫌う教育現場は科学的に検証性の低い教育実践を戦後幾度となく繰り返してきた。その卑近な一例と

して昭和40年代の教育事情が挙げられる。それは昭和43年、44年、45年の小中高の学習指導要領改定で教育現場に無類の教育問題を生み出していく。文部省が標榜した「教育の現代化」の推進であった。この「教育の現代化」の推進は米国の「教育の現代化版」であり、その真似事に終始して教育実践の試みは教育現場を疲弊させ、学校教育の砂漠化や人間不在化が指摘された。その原因は改定学習指導要領における教育課程が高度な学習内容で構成されたため、児童生徒の学習不振の教育事象が発生し、かつてない教育病理現象として教育荒廃の要因を作り出した歴史事実がある。例えば、小学校の算数科における「集合・確立・関数」の新しい導入は「算数・数学の教育の現代化」の最たる実例であったが、この導入には問題があると指摘した数学ノーベル受賞者の一声で、「集合・確立・関数」の単元は跡形もなく消去されていった教育事実がある。まさに流行的教育実践であり、無責任きわまる教育政策であったということが指摘できる。このような無責任体質は戦後の文部官僚の体質であり、教育行政の無責任体制を浮き彫りにした教育問題であったと指摘できる。

同じように小学校教育の英語教育も導入賛成派は国際化社会というネーミングに煽動され、国際社会における国際性を養成するには英語教育が必要不可欠であるという思い込みがある。ファッション的な実証性の低い英語教育は実施されるべきことではない。その事由は小学校における英語教育の実施実情において以下のような教育的課題・問題が知見されるからである。

- (1) 教育評価をどうするのか。(他の教科科目との関連において)
- (2) 週何時間が適切なのか。
- (3) ネイティブが確保できるのか。
- (4) 採用におけるネイティブの教師の資質・能力の問題はないか。
- (5) ネイティブによる学習評価をどう位置づけるのか。(学力評価が可能か)
- (6) 英語教育における「英会話」(実用英語)の教育目的・目標は明確化されているのか。
- (7) 小学校での日本語教育と英語教育との係りに関して言語学的研究成果があるのか。
- (8) 小学校用の「英語塾」(教育産業)の氾濫とまらないか。
- (9) 国際化社会であればこそ母国語教育の充実を推進することが先決ではないか。
- (10) 子どもの学習負担にならないか。

また、そのほかに、英語教材の問題、視聴覚室の問題(LL)、常勤講師か非常勤講師か専任教諭かの問題など多くの問題が浮上する。更に専門的に英語教育の科学を考察するときその科学性には実証性と合理性が要求され、またそれは法則性と斉一性を備えた体系の成立が必要と

される。このことは英語教育学として体系化するとき以下のような学理論や関連諸科学が想定できる。つまり英語教育本質論、英語教育目的論、英語教育課程論、英語学習者論、英語教育工学論、英語教育史、比較英語教育論、英語学力論、英語評価論、英語教材論、英語教授論、英語教育行政論に加え、英語学、英文学、言語学、音声学、国語学、心理言語学、社会言語学、視聴覚教育、文化人類学、地域研究、教育史、教育哲学、比較教育学などがある。

このような学理理論の研究や英語の教育実績のない教員でファッション的でムード的な教育観による「遊び的・暇つぶしの」レベルで英語教育が行われている現状は地方教育行政・学校管理者・実施者がいかに無責任であるかということが指摘できる。結果的には英語教育による「子どもの学習疎外」を引き起こしかねないということである。教育実践においてはいかなる試行錯誤も許されないのである。

(2) 習熟度別指導—責任所在の無い無責任体制

「習熟別指導」の提案について佐藤¹⁾ は次のように説明している。

「教育改革国民会議（小渕首相（森首相）の私的諮問機関）の「17の提案」（2000年12月）において提案され、それを受けて作成された文部科学省の「21世紀教育新生プラン」（17の提案案と主な政策課題）において「一律主義を改め、個性を伸ばす教育システムを導入する」（第6提案）の一項に「少人数指導の実施、習熟度別学習の推進」と記されました。この提案は、その後、「レインボープラン＝7つの重点戦略」（文部科学省）の第1項「わかる授業で基礎学力の向上を図ります」において「基礎教科における20人学級、習熟度別授業の実現」に具体化され、「学力低下」への対応策として提案された遠山文部大臣の「学びのすすめ」に踏襲されています。それまで「習熟度別指導」を導入した小学校、中学校は稀にしかありませんでした。わずか2年余りの間に「習熟度別指導」は一挙に普及したのです。

ここに指摘してあるように、急激な普及に至ることは誰も予想していなかったことであるが、このような普及のあり方はまさにファッション的教育の最たるものであると同時に教育実践において教育実践の検証能力を欠如した学校事情を浮き彫りにしたものである。「いじめ問題」を解消できないで学校力で「習熟度別指導」の教育効果が期待できるほど教育営為は簡単なものではないと認識する必要がある。

また、同じように佐藤²⁾ は次のように習熟度別指導の導入を説明している。

「なぜ、これほど急激に『習熟度別指導』が導入されたのでしょうか。実は、この急激な普及は、文部科学省の通達や指示によるものではありません。文部科学省は『学力低下』批

判への対応として『習熟度別指導』を奨励していますし、全国で1,000校を研究指定した『学力フロンティア学校』では『習熟度別指導』の実験を行うことを求め、一般の学校には『少人数制指導』のために教師の加配を行っていますが『習熟度別指導』を一律に導入することを求めてはいません。2003年10月現在審議中の中央教育審議会も『中間報告(案)』において、学習指導要領に『個に応じた指導』の一例として『習熟度別指導』を明記することを提案していますが、すべての学校に強制しているわけではありません。

なぜ文部科学省が強制的な指示事項でもないことが、現在全国的に導入されているかということである。これには政治的取引が水面下にあると指摘されてもいる。当時の文部科学省は教員の加配確保によって教育現場の充実化を推進し、「学力フロンティア事業」によるエリート教育の推進奨励策を成功裡に導きたい政策課題があったことと、都道府県における加配教員の確保策として「学力フロンティア事業」や「少人数指導」が「習熟度別指導」とセットされていたことである。教育政策的な問題・課題は別にして、現在の「習熟度別指導」の普及は段階的な能力別教育を肯定していく「ムード的教育」を醸成することにつながるかということである。

2003年以降の教育界における言説は「新しい」という形容詞を加え、「古い」「過去の」の形容詞を否定的にしていく傾向が顕在化してきている。このことは、「習熟度別指導」の普及浸透と同時に、新しい能力観・新しい教育観・新しい指導観・新しい評価観などの言説を作為的に広められ、「学力低下」から「学力向上」への救済的政策手法を樹立され、戦後の日本の「教育の機会均等」の思想や「平等教育」の思想を真正面から否定され、新しい競争主義・新しい能力主義を肯定されていく「ムード的教育」の醸成になる可能性があり、教育基本法を精神を否定しかねない。最も根本的な課題は「習熟度別指導」は「差別教育」にならないかということである。

例えば、習熟度別教育によって子どもの学習阻害(自己否定的学習態度、学びからの逃避)が起きたとか仮定する。誰が責任を負えるのか。責任を負っただけで済まされる問題であるのか。また現在教育界で問われている「説明責任・結果責任」の視点に立つと、教育的に問題視しなければならないことがある。それは「習熟別学習・授業」が子どもの人間形成に与える教育的問題・課題についてあらゆる角度から検証されているかという説明責任である。つまり子どもの「学習権」の視点、個人の「学習参加の選択権」の視点、「人権教育」などの視点から教育的問題は無いのかということである。

また子どもの学習能力を限定された学習領域の学力判定で「差別化・レッテル化」することが教育基本法の第一条に盛られている「人格形成」の条文精神に反しないか。つまり10歳や12歳の子どもの「生きる力」や子どもの「可能性」を削ぎ、否定し、「劣る」とレッテル化された子どもの未来に開かれている全人格・全人間性を否定することにつながらないか。「心の教育」、「健康的な教育」、「人間性豊かな情操教育」、「未来に開かれた教育」、「共生の教育」、「個性教育」、「自発的教育」、「学びあう教育」、「協力的な学び」、「互恵的な学び」や「協同的な学び」など文部科学省の教育推進施策を根底から突き崩す教育実践として問題視されないのかということである。

小学校の英語教育や習熟度別教育は、文部科学省や教育委員会からの奨励策・推進策のようなものであり、多くの学校が実施しているから、学校管理職者の業務命令的要請であるからなどの事由であれば、それはまさに「上意下達思想・お上思想」に服従する前近代的な発想であり、流行的教育に追従する無責任きわまる発想で、「赤信号みんなで渡れば怖くない」の次元であると考察できるのである。

現今の上意下達的教育政策や流行的教育政策の背景には文部科学省の官僚、地方の教育行政官僚、学校現場の管理職者が、市場経済の成果主義・効率主義に振り回され、学校教育に「成果主義」を持ち込み、教育改革的な新しい教育実践の展開で教育効果を挙げられると認識しているところに教育的問題がある。

このような成果主義・効率主義は教育基本法の本質を真正面から否定することになると同時に、「人間形成」の教育目的・目標を否定し、学校自体が教育実践において歴史的過誤を残すことが予想される。

(3) 「必修世界史」の未履修事件—教育行政能力を問われた問題

説明責任能力を問われた教育問題が発生したことがある。「富山県立高岡南高校で発覚した履修単位不足問題で、新たに青森、岩手、山形、福島、福井、愛媛、広島、栃木の各県の公立高校でも必修科目を履修せず同様の単位不足になっていることが分かった。単位不足はこれで10県65校、生徒数は1万2,000人以上に上った。中には、履修を装った報告書を教育委員会に提出する「架空履修」もあった。各県教委や学校は単位不足の3年生が卒業できなくなるおそれもあるとして、3年生への補習授業を検討するなど対応に追われ、文部科学省も全国調査を行う。」「文部科学省は25日、都道府県教委と政令指定都市教委に対し、高校の必修教科・科目の取り扱いの実態を緊急調査し、報告するよう求める通知を出した。報告の期限は27日。文

部科学省教育課程科は「学習指導要領に反している取り扱いには誠に遺憾。不適切な取り扱いがあった場合、どう改善していくかの報告も求める」としている。」(朝日新聞日刊掲載 2006年10月26日)

また、同社は翌月の11月12日の朝日新聞日刊には自社調査で628高校(私立347、公立281)の必修漏れを発表した。

しかし、このような「必修科目の履修不足問題」は過去に兵庫県、広島県でも起きており、兵庫県では2002年1月に柏原高校で履修不足が発覚し、全県調査の結果、全校の3分の1に当たる59校、広島県では2001年に14校の履修不足が指摘されている。つまり、過去の教訓は生かされず、2006年まで学校現場は「安易な受験対策」に力点を置き、受験実績に奔走した学校現場を形成してきたということである。基本的にして、根本的問題は、法的規制を有する学習指導要領の形骸化の表出であるということである。文部科学省は当時、教育基本法改正案の審議に影響があるとして、基本的には現場の責任、今回の問題は想定外と繰り返し、都道府県や政令指定の教育委員会と現場校長の責任であると一貫した主張を展開した。

高等学校教育の現場で起きた「必修世界史」の未履修事件の問題処理・問題解決のあり方は、文部科学省や地方の教育行政の責任能力の在り方を問われた問題である。教育委員会関係者も学校現場の管理職者も明らかに責任問題として処理されるべき問題であり、多くの疑問点を残した問題解決のあり方であった。教育行政責任能力や問題解決の手法を全面的に否定するわけではないが、「必修世界史」の未履修問題が次々に全国的に発覚していったとき、教育委員会は解決策に手をこまねいていて、最終的にはその解決方法を文部科学省に一任の形をとり、関係者が一切結果責任をとらなかった事件であり、戦後、教育界始まって以来の不祥事であり、教育行政の機構や機能の根幹にかかわる問題でもあり、無責任の体質を浮き彫りにした事件であったと指摘できる。

(4) 全国学力調査での問題—学力問題は教師の資質・能力の問題であるのか、国政が作り出した問題か

文部科学省が43年ぶり、2007年4月24日に実施した全国学力調査での教育問題が発生した。教育産業(NTT、ベネッセ)による採点方法での問題、学校評価を問われることでの教育現場での不祥事件の発覚、学力調査に関係ない子ども生活に関するアンケート実施の問題、学力調査結果の公表に関する問題等、公権力的政策の思惑が見え隠れする調査であると指摘する識者も多い。学力調査の結果を教師の資質・能力の問題に転化し、教師の資質・能力問題を「教員

養成制度」での「開放性制度」を実施している大学の教員養成の問題であるかのような査察が行われてもいる。昨今文部科学省は小・中・高の現職教員の資質能力の問題を戦後の教員養成政策の転換による開放性制度に基づいて行われてきた教員養成大学における教員養成のあり方にも問題・課題があるとする見解にもとづくものである。教員の養成の方向性に関して「地域に根ざした教員養成」の強調発言、大学における教員養成の課題の指摘、責任ある教員養成の要望を出すありさまは公権力化した官尊民卑の官僚的管理体制の体質を浮き彫りにしていると知見する。

開放性制度における教員養成の問題は1958（昭和33）年の「教員養成制度の改善方策について」の中央教育審議会第16回答申に盛られている。これまでの間、文部省や文部科学省は何をしてきたのかと指摘もできるのである。現場の教員の資質・能力の問題・課題を教員志望学生の資質・能力の形成のあり方に原因があると突きつけてくる高圧的な官僚的姿勢など、責任転嫁もはなはだしい。教員の資質・能力の問題は今始まったわけでない。明治国家建設の時代から教員の資質・能力の問題・課題は問われ続けてきた永久的問題・課題である。教員の資質・能力の問題は戦後の「日本国籍をもつ日本人育成」の教育をカモフラージュしてきた「民主的な国民育成」の歴史環境で育成された国民の資質・能力の問題であると同時に、戦後復興政策の第一課題であった「経済復興計画」の推進の結果であり、国是もなく、政治理念・政治哲学もなく、「敗戦」の後遺症に悩まされ、国家理念も文化理念も喪失し、物質的豊かさを標榜してきた国民の生き方の総決算である。

教員の資質・能力の問題は個人的問題というより、為政者側が策定した制度的・政策的問題とも深く係っていることと、教員の資質・能力の問題を含めて教育問題が常に政治事情・経済事情の問題に関連していることを指摘できる。それは1945（昭和20）年の後半から1965（昭和40）年代の政治事情に起因する教育事情である。

特に、1952（昭和27）年4月28日の極東委員会・対日理事国・GHQの廃止後、為政者の教育政策は戦前の教育が復活される傾向性を帯びていくことになり、政治事情の不安は常に教育問題を増幅させ、教育が政治イデオロギー化し、日教組（官僚的組織化した団体）と文部省の政治的・教育的闘争路線は国民教育を翻弄していく歴史事実を残した。この対立的教育闘争路線は社会党の脆弱化に伴い文部省と日教組の歩み寄りで解消されたとされているが、闘争路線の歴史環境の下で教育された国民の意識下において反体制的・反動的イデオロギーは雲散霧消していない。その一つとして、「思想の自由」に係る問題として、現今の学校での入学式・卒

業式等において「国旗掲揚」「君が代国歌斉唱」の問題が浮上し、時にして管理職側対一般教員の教育イデオロギーの問題として裁判問題まで発展し、勝訴や敗訴の社会的事象となっている。このような教育問題の思想的背景は未だに「国旗」・「国歌」が戦前の国家主義的思想に直結しているという侵略戦争史観に基づくものであろうし、また「侵略」と「敗戦」というイデオロギーによって自虐的体質化と感傷的平和理念化した精神土壌が形成されてきた結果でもあるだろう。しかし、教育現場で政治的イデオロギーが潜在化したり、顕在化したりしてきた戦後の教育界の問題は政治的・社会的事情における戦後処理・対応のあり方と深い係りがあり、戦後の連綿と続いている教育問題を考察するときに政治的・社会的事情を抜きにしては考えられない。

(5) 学歴志向社会と大学事情—大学の産業化現象・受験システム・幼児教育の危機

戦後62年目を迎え、学校教育・地域教育・家庭教育においてそれぞれの持つ社会的機能が低下するなかでそれぞれに新たな教育問題・課題が浮上してきている。その教育問題・課題の解決を目指す教育改革が行われてきているが、遅々として進まない状況下にある。われわれは工業化社会からポスト工業化社会への移行への社会変動・社会変革で新たな歴史環境下に置かれ、不安定な労働市場における雇用問題は格差社会を生み出し、近未来の日本社会に希望をもてない若者が激増してきている。戦後の日本社会の重要な復興政策は経済復興と教育復興であり、復興計画はそれなりの社会成果を生み出したことは歴史的事実が示している。しかし、現在の教育問題は高度経済成長期を経て、96%の高等学校の進学率が示すように学歴志向が社会思潮となり、高学歴社会の形成過程に生み出された問題であると知見する。

特にわが国の大学数の変遷は以下のようになっている。

昭和30年(大学:228校、短大:264校)

昭和40年(大学:317校、短大:369校)

昭和45年(大学:382校、短大:479校)

昭和55年(大学:446校、短大:517校)

平成2年(大学:507校、短大:593校)

平成12年(大学:649校、短大:572校)

平成15年(大学:702、短大:525校)

この統計³⁾が示すように4年大学の数は昭和30年の228校から平成15年の702校と474校増加し、3.07倍増であり、増加の一途をたどってきている。

短期大学が1955（昭和30）年の264校から10年間で215校増と激増していることは高度経済成長期の真只中であることが判明する。教育の産業化現象は大学の大衆化・産業化現象を生み出してきていると考えられる。学力の低下、教育の質の低下、大学の質の低下、大学生の質の低下が指摘され続けてきているが、何が基本的にして、根本的な問題であるかという問題視点に立てば、概要的であるが戦後の学習指導要領の改訂内容の問題、文部省・文部科学省の教育政策のあり方、教員養成の問題、文部省・文部科学省の学校設置基準法の問題、教育行政指導の問題などに加え、現在の教育問題は教育人口の増大化と教育行政の構造的・機能的疲弊化によるものであると指摘できる。特に高度経済成長を背景に1955（昭和30）年代からの大学の急増化がわが国の教育問題・課題の根底にあり、高学歴社会を背景に教育関係者が教育産業（予備校・塾）に振り回され、偏差値教育での大学の序列化、高等学校の序列化・選別化を生み出し、教育による人間疎外的状況が構造的に作り出され、多発化した家庭内暴力・学校内暴力問題を引き起こしてきたことは1965（昭和40）年代の後半から1975（昭和50年）代の教育問題や事件に明らかである。つまり、わが国の独特な、短期的な教育産業化の急進的繁栄は教育本来の価値を曖昧にし、高学歴志向社会の推進役を果たして来ていることは確かである。このような背景で構築化されてきた高学歴社会において激烈な進学競争が生み出す教育病理現象（不登校・中途退学者・自殺・薬物中毒・家出・非行・いじめ等）が発生し続けている。

さらに、高学歴社会は幼児教育の危機を招いてきている。つまり、知育教育の領域において、幼稚園教育指導要領を逸脱するような幼児教育が間違っただけの意味において社会的評価を得たりしていることである。また幼児教育における教育問題は英才教育・早期教育などで幼稚園教育を歪めた方向に嚙まれて、幼児の塾通いが頻繁化する教育事態が続いてきている。まさに学校教育も含めて、受験産業や教育産業の受験結果のみを追う成果主義に追い立てられ、幼児や児童が基本的な生活習慣や基本的な道徳的倫理的を培う時間すらない生活環境に置かれている現状がある。

ここ数年言われている「学級崩壊」「授業崩壊」などの崩壊現象の背景には幼児期の「遊ばない子、遊べない子」「学べない子、学ばない子」の激増でもある。また社会的に学習の機関が多様化・多発化している状況は、まさに社会の学校化であり、自然的体験、社会的体験の少ない子ども世界がつくられ、子どもの健康的な成長発達が阻害されてきている。生活環境的に、人間関係的に疎外・阻害されてきている子どもたちは「キレル」性格が形成され、学校内で問題行動を引き起こしている現実も指摘されている。

このような社会の学校化は学校教育の本来性を必然的に喪失させ、新たな問題として、学校の社会化が同時並行的に進行してきている。学校の社会化は学校教育において社会生活の問題まで抱え込まねばならない状況に立たされ、現実には小学校の教師の仕事は多忙を極めている実情が報告されてもいる。この背景には格差社会・少子化社会・核家族の出現があり、家庭の育児問題、離散家族(父子家族・母子家族など)の激増、モンスターペアレントの利己主義的行動の頻発化など多種多様の家族問題を学校は抱えている。

2. 教育改正の視座—国民的視座に欠ける教育政策

(1) 何のための教育改革か

昭和期の末から現在まで歴代内閣が教育改革に積極的に着手してきたなかで、中曽根康弘首相の「臨時教育審議会」(内閣に設置)、橋本龍太郎首相の「教育改革プログラム」(文部省)、小淵恵三首相・森喜朗首相の「教育改革国民会議」(内閣に設置)などが挙げられる。めまぐるしい教育改革提案の続出である。奇異に思えることは、小泉純一郎首相は教育に関する会議や審議会を設置していないことである。むしろ教育は文部科学省任せの政治姿勢であった。ところが、安倍新政権は小泉政権の政策に不足を感じていたといわれる憲法改正、教育基本法改訂に向けて政治姿勢を明確にして、すでに教育基本法の改訂法案を衆参両議会で可決済みである。しかし、現実問題として、いみじくも安倍晋三首相の「教育再生会議」(内閣に2006年10月に設置)の教育改革路線は文部科学省の中央教育審議会との軋轢を生み出し教育改革路線で教育政策案の紆余曲折が報道で伝えられた。安倍政権の崩壊後の福田新政権に「教育再生懇談会」は引き継がれているが然したる教育施策は見えない。また過去の教育改革のなかで、不評を買った改革がある。それは「教育改革プログラム」である。

中央教育審議会答申の「教育改革プログラム」と「教育国民会議」との関係を見てみる。文部省は1997(平成9)年1月に「教育改革プログラム」を発表し、同年8月に「新教育改革プログラム」を発表した。ところが、橋本政権の行財政改革路線において、規制緩和、民営化、地方分権推進がキーコンセプトであるにもかかわらず、1998(平成10)年4月28日の「教育改革プログラム(改訂)」の改革内容は1971(昭和46)年の中央教育審議会答申の「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について」の内容に見ることができることで改革内容の不評が取りざたされた。それに加え、「臨時教育審議会」で検討された内容の延長線上にあると指摘された。つまり、名ばかりだけの「教育改革プログラム」と評された。その結

果、「臨時教育審議会」と同じような性格を持つ内閣直属の「教育改革国民会議」が小淵政権下で発足したのである。会議委員は26名で構成され、座長は江崎玲於奈（芝浦工業大学学長）である。この会議の趣旨は「21世紀の日本を担う創造性の高い人材育成を目指し、教育の基本に遡って幅広く今後の教育のあり方について検討するため、内閣総理大臣が有識者の参集を求め、教育改革国民会議を開催することとする。」とあり、「国民会議の庶務は、内閣官房内閣内政審議室教育改革国民会議担当室において処理する。」とある。この会議は第二次森喜朗内閣の時、2000（平成12）12月22日に中間報告として「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」を発表している。

それは以下のようになっている。

1. 人間性豊かな日本人を育成する

- (1) 教育に原点は家庭であることを自覚する
- (2) 学校は道徳を教えることをためらわない
- (3) 奉仕活動を全員が行うようにする
- (4) 問題を起こす子どもへの教育をあいまいにしない
- (5) 有害情報から子どもをまもる

2. 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

- (1) 一律主義を改め、個性を伸ばす教育システムを導入する
- (2) 記憶力偏重を改め、大学入試を多様化する
- (3) プロフェッショナル・スクールの設置を進める
- (4) 大学にふさわしい学習を促すシステムを導入する
- (5) 職業観、勤労観を育む教育を推進する

3. 新しい時代に新しい学校づくりを

- (1) 教師の意欲や努力が報われ評価される体制を作る
- (2) 地域の信頼に応える学校づくりを進める
- (3) 学校や教育委員会に組織マネジメントの発想を取り入れる
- (4) 授業を子どもの立場に立った、わかりやすく効果的なものにする
- (5) 新しいタイプの学校（“コミュニティ・スクール”等）の設置を促進する

4. 教育振興基本計画と教育基本法

- (1) 教育施策の総合的推進のための教育振興基本計画を

(2) 教育基本法の見直しについて国民的議論を⁴⁾

以上の教育改革国民会議の17の提案の背景は、戦後の長期の平和と物質的豊かさを享受してきたものの、日本の教育は大きな岐路に立ちっており、この状況ではたちゆかなくなる危機に瀕しており、学校教育において、いじめ、不登校、校内暴力、学級崩壊など教育の現状の深刻さいかに克服していくか、その理念を明文化し、学校教育の抱える問題・課題の具体的解決のための提言である。これらの提言に関連する事項が、2007(平成19)年1月17日の「教育再生会議」の第一次最終案(7つの提言と5つの緊急対応)に見られる。それは以下の事項である。「道徳の時間」の確保と充実、高校での奉仕活動の必修化、出席停止制度の活用(暴力などの反社会的行動を繰り返す子どもに毅然たる指導)、習熟度別指導の拡充、メリハリのある給与体系の導入、「教育水準保障機関」に外部評価・監査システムの導入、教育委員会の基準や指針を国で決め公表し、第三者機関の外部評価制度の導入などである。

(2) 「教育改革プログラム」の不評一革新・改善などの教育言説の肥大化

なぜ1998(平成10)年の中央教育審議会答申「教育改革プログラム」が高い評価を得られなかったか。それは以下のような基本的な考え方が、「臨時教育審議会」(1984(昭和59)年9月5日から1987(昭和62)年8月7日)における第一次答申から第四次答申の答申内容の枠を出ていないということである。

「教育改革プログラム」には以下のような基本的な考え方が提示されている。

1. 豊かな人間性の育成と教育制度の革新

- (1) 豊かな人間性の育成—「心の教育」の充実
- (2) 教育制度の革新
- (3) 教育制度の弾力化と規制緩和の推進
- (4) 学校の教育内容の再構築
- (5) 環境教育の充実など—地球環境問題への対応
- (6) 養成、採用、研修の各段階を通じた教員の資質向上
- (7) 地方教育行政制度及びその運用の改善
- (8) 大学入試・高校入試の改善
- (9) 高等学校教育の改革の推進
- (10) 21世紀の大学像と今後の改革法策の策定
- (11) 高等教育機関の活性化

- (2) 私立学校の振興
 - (3) 人権教育の充実
 - (4) 男女平等の意識を高める教育の充実
2. 社会の要請の変化への機敏な対応
 - (1) 少子高齢社会への対応
 - (2) 将来の科学技術の発展を託す人材の育成や社会の要請に応える学術研究の振興
 - (3) 情報化への進展への対応
 - (4) 教育の基礎となる文化の振興
 - (5) 学校の内外を通じたスポーツの振興
 3. 学校外の社会との積極的な連帯
 - (1) 学校、家庭、地域社会の連帯強化
 - (2) 家庭教育の充実
 - (3) 学校外の体験活動の推進
 - (4) ボランティア活動の促進
 - (5) 社会人や地域人材の学校へ活用
 - (6) 青少年の非行、いじめ問題、薬物乱用問題、有害環境問題などへの適切な対応
 4. 留学生交流等国際化の推進
 - (1) 留学生交流の推進
 - (2) 英語をはじめとする外国語教育の改善
 - (3) 教員等の国際体験・国際貢献・交流の推進
 - (4) 外国人子教育の推進及び外国人のための日本語教育の推進
 5. 教育改革の輪を広げるための経済界等との協議の場などの設定⁵⁾

このように31項目にわたる基本的な考え方であるが、この項目は臨時教育審議会の1985（昭和60）年6月26日付の「教育改革に関する第1次答申」、すでに1986（昭和61）年4月23日付けの「教育改革に関する第2次答申」、1987（昭和62）年4月1日付けの「教育に関する第3次答申」、1987（昭和62）年8月7日付けの「教育に関する第4次答申」にほとんど盛られている。確かに「教育改革プログラム」の改革事項は1987（昭和62）年の「教育改革に関する第一答申から第4次答申（最終答申）」の基本路線に即応しているが、「第4次答申」が出されて11年の歳月を経て、「教育改革プログラム」の答申が出されたにもかかわらず、新しい時代に

即応する改革内容になっていないということは、教育行政府や改革検討委員会にも問題と責任がある。

(3) 政争の具に起因する教育政策

現在、連綿として続いている教育問題のなかで特筆できる問題は、学力低下問題、いじめ問題、不登校問題、対教師暴力問題、学校内暴力問題などが挙げられているが、これらの問題の原因の一つとして現場の教師の指導力としての資質・能力の問題として指摘され続けた結果、政府側は教育基本法の改正、教育法の改正、教員免許法改正と矢継ぎ早に改正・改革施策を決定し、力の政治を顕在化させてきている。しかし教育法の改正決議の過程はまさに「政争の具」として指摘できる。昨年、安倍内閣の時代に官邸主導型の改革路線を目指した「教育再生会議」の設置は政治権力の基づく政策決定のあり方であり、民主政治とはかけ離れた次元である。加えて、歴史事情・政治事情・教育事情など全く異なる1980年代後半のイギリスの教育改革指針で我が国の教育改革を行うなど自ら日本の教育文化の歴史を否定することにならないか。現実の問題として教育再生会議や中央教育審議会の教育改革路線は多くの教育的問題を内包している。特に現在の我が国の学校教育問題を考究するとき危惧しなければならないことが浮上してきている。それは学校教育問題を教師の資質能力の問題であるとする為政者側の発想である。その最たる事柄は教員免許法制度の改正である。現実の問題として、教員免許の更新によって、教師の資質能力が開発されたり、向上したりするものではない。まさに教育史に残る歴史的汚点ともなる改正方向である。免許更新制度の「理念・方法・内容」には不足や欠陥が散見される。それは、教育現場の体験がなく、教職の勤務実情を深く認識しきれない状況での公権力的発想による改正のあり方であり、官僚支配の政策思想であると指摘できる。初任者研修制度、10年研修制度など現在の教職研修制度を根本的に見直し、変貌していく時代環境に対応する新しい教員研修制度（文部科学省、教育委員会、教員養成機関の大学等間での協力・支援体制の構築）を確立する方向や、長期休暇で現職教員の「リカレント教育」を大学で実施するなどの方向で事足りることである。リカレント教育こそ小・中・高・大の教育において国民に開かれた、責任ある国民教育を樹立できる方策であると知見する。

3. おわりに

現在の教育問題は前世紀までの教育問題とは質的に、量的に深刻化を増してきている。学校教育の問題に対して、政治的混迷化の状況で国家権力的・公権力的教育改革方向のあり方では

決して国民教育の向上策とはならない。国家管理的教育を強いることは国民の資質・能力を阻害し、批判精神の乏しい人間を形成し、急速化・流動化していく社会に対応できない国民を形成していくことになりかねない。戦前の国家主義的支配教育でどれだけの優れた人材を喪失してきたかは史実で明らかである。昨今の抑圧的な中央官僚的な教育政策は教育政策の基調が戦前の国家主義的志向と新保守主義（ナショナリズム、経済的自由主義、技術オプティミズムの三者を武器とする現状変革主義）的志向が強化されつつあり、国家管理的教育政策が顕著化してきている。公権力による法案化・法制化を推し進めていく政策手法は戦前の翼賛体制的在り方に似て時代錯誤である。また公教育の自律性を損なうような公権力的管理制度としての学校評価制度や教員評価制度の在り方はどれだけ非生産的・不毛的制度であるかまさに喫緊の課題でもある。

戦後の政治事情や社会事情に起因する教育事情を歴史的事実に照射し、学校教育の根本的問題について総覧してみると、急進的・一時しのぎ的教育改革では教育現場の教育改革の支援・援助にはならないことが指摘できる。複雑化した教育問題は新しい教育病理を生み出し、教育現場は混沌としている現実界にある。公権力的教育政策や他国の教育政策の真似事でなく、我が国の歴史・文化・社会の実情に照射した教育政策を確立し、教育事業が国家的事業であるという認識にたちかえり、健全な教育営為がとりおこなえるような学校教育の諸条件の整理を最優先視し、かつその条件において教育改革の基本理念や基軸を国民的視座に置き、未来の国家財産となる子供の人間形成に如何に寄与できるかの政策精神が貫かれていなければならないと結論付ける。

(註)

- 1) 佐藤 学著『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット 2004年 pp.2～3
- 2) 同上 pp.9～10
- 3) 文部科学省編『文部科学省統計要覧』文部科学省 平成16年版 p.81
- 4) 郡司一裕編『重要教育答申ファイル』東京文教社 2003年
- 5) 文部省 平成9年 <https://www.mext.go.jp/b-menu/houdou/09/01/970104.htm>

参考文献

- 1 中島文雄監修『新英語教育論』大修館書店 1976年

- 2 荻谷剛彦著『大衆社会のゆくえ』中公新書 1995年
- 3 藤田英典著『教育改革のゆくえ』岩波ブックレット 2007年