

90 年代教育政策の研究〔I〕

—— 経済同友会、学校改革構想「学校から『合校』へ」を中心に ——

勝 野 尚 行

第 1 章 経済同友会、学校改革構想「学校から『合校』へ」

序 「合校」構想を検討する前に

中央教育審議会等の対応

日本教職員組合等の対応

第 1 節 経済同友会「合校」論概観

学校教育改革に関する国民的論議の提唱

「合校」構想における学校教育参加論

「合校」構想の恣意性

学校教育批判の批判

第 2 節 普通教育と学校「スリム化」論

—— 「学校（基礎・基本教室）」 「自由教室」の問題 ——

「学校（基礎・基本教室）」の問題

「自由教室」の問題

「体験教室」について

第 3 節 普通教育を受ける権利

憲法的権利としての普通教育を受ける権利

普通教育とは何か

…… (以上、本号)

第 2 章 中央教育審議会答申直前

—— 文相諮問、小委員会審議 ——

第 1 節 中教審に対する文相諮問

第 2 節 中教審小委員会審議

第 3 節 中教審「審議のまとめ」

第 3 章 中央教育審議会答申

第1章 経済同友会、学校改革構想 「学校から『合校』へ」

この第1章論文は、去る96年6月29日に開催された中部教育学会第45回大会での、テーマを「教育改革としての『合校』論をめぐって」とするラウンドテーブル「教育改革の動向」において発表した論文を基にしている。

去る1995年4月、社団法人「経済同友会」は、学校改革提言「学校から『合校』へ」を発表した。本提言は副題を「学校も家庭も地域も自らの役割と責任を自覚し、知恵と力を出し合い、新しい学び育つ場をつくろう」とするもので、その目次構成は、次のように、「はじめに」と「おわりに」を付した、3章8節からなるものであった。

はじめに

I. われわれが「提唱」したいこと—学校のコンセプトを考え直そう—

1. 学校を「スリム化」しよう
2. 教育に多様な人々が参加できるようにしよう
3. 子供たちが多様な集団のなかで成長できるようにしよう
4. 学校のコンセプトを考え直そう

II. 「合校」—新しい学校のコンセプト—

1. 「合校」のイメージ
2. 「合校」の持つ6つの利点

III. 企業ができること

1. 企業の経営資源を活かす
2. 親としての社員に配慮する

おわりに

以下、この経済同友会提言（以下、「提言」という）の内容等に関して、できるだけ多面的・多角的にみていくことにしたい。

初めに、ここで参照した論文を掲げておくことにしよう。

(参考論文)

◎ 桜井修・永井憲一「対談、学校のスリム化こそ教育活性化への道」雑誌『季刊、教育法』第103号・95年9月、エイデル研究所所収。

なお、本誌『季刊、教育法』第103号は「特集・経済同友会『学校から「合校」へ』提唱」であるために、本対談の他、中進士「学校は地域社会のミニチュア」、永井順国「拠点を決めて先導的試行で」、増井俊明「学校の守備範囲と地域社会の責任を」、校條亮治「労働組合がめざす地域・家庭・会社の連携」、平木幸一「『合校』の実現へ向けて教育現場からの提案」、横山英一「『合校』の現実化すすめたい刺激的な経済同友会の提唱」等を収録している。

◎ 深山正光「日教組が賛美する財界教育提言の反動性」雑誌『労働運動』第365号・95年10月、新日本出版社所収。

◎ 佐藤広美「学校から『合校』へ」雑誌『教育』第595号・95年12月、国土社所収。

なお、本誌『教育』第595号は「特集、最近の教育政策を読み解く」であるために、本論文の他、佐藤博他「座談会、90年代教育政策の動向をどう読むか」、佐藤隆・佐藤広美「概要——最近の教育政策動向」、佐藤隆「第15期中央教育審議会の発足」、児美川孝一郎「いま、開かれた教育の世紀へ——日教組の挑戦」、西本勝美「スペシャリストへの道」等を収録している。

◎ 井上英之「『合校』構想をどう読んだか」民主教育研究所編『季刊、人間と教育』第9号・96年3月、労働旬報社所収。

◎ 小島喜孝「経済同友会『学校から「合校」へ』をどうよみとるか」雑誌『エデュカス』第12号・96年4月、所収。

◎ その他、関連新聞記事。

序 「合校」構想を検討する前に

1995年4月に経済同友会が発表した「学校から『合校』へ」(以下、「合校」構想という)の内容を検討するに際して、あらかじめ考慮しておかなくてはならないことが2つほどある。その一つは、95年4月20日に公表された与謝野馨文相からの諮問「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」

を受けた第15期中央教育審議会が95年4月26日に発足して、その後小委員会報告等を順次発表してきており、96年6月18日には「子供に『生きる力』と『ゆとり』を」と名づけた「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（審議のまとめ）」を公表したことである。

いま一つは、日本教職員組合が95年9月1日から3日までの3日間、第80回定期大会を開催し、この大会を転機として、文部省との「歴史的和解」に向けて、運動方針を大きく転換したことである。

というのは、この経済同友会の「合校」構想は、中央教育審議会・文部省等（政策側）によって支持され、逐次具体化されてきているだけではなく、日本教職員組合等（運動側）によっても「心からの共感を覚える」「日教組は現場教職員の夢も加えつつ、『合校』を現実化していきたい」（横山英一委員長・掲掲論文）などとして大いに歓迎されており、政策側および運動側の両者からの支持を得ているからである。そうであるかぎり、この経済同友会「合校」構想が、今後に急ピッチで具体化され実現されていく可能性は、極めて高いと見るほかないからである。

そのようなわけで、初めに、この「合校」構想に対する両者からの反応を、できるだけ子細にみておかななくてはならない。これらのうち、中央教育審議会等の対応については、本論文〔Ⅱ〕以下で詳細にみていくことにして、ここでは日本教職員組合等の対応についてだけ、若干なりみておくことにしたい。

日本教職員組合等の対応

(1) 1990年代に入るや「参加・提言・改革」のスローガンを打ち出して運動方針の転換をはかってきた日本教職員組合は、95年4月12日には諮問機関「21世紀ビジョン委員会」から、従来の日教組と文部省・自民党等とのイデオロギー的対立を「55年体制が教育界にもたらした最大の不幸」とし、これまで対立してきた諸問題での文部省・自民党等との歩み寄りを促

し、文部省・自民党等と「教育改革のパートナー」になるように求めた最終報告を受け取り、それを受けて日本教職員組合執行部は、95年7月25日には95年度の運動方針案を発表した。そして、そこで、すでに執行部は、学習指導要領、初任者研修、職員会議、主任制、「日の丸・君が代」等の問題について、文部省見解に大きく歩み寄る方向で、従来の見解＝方針を転換することを明らかにしていた。そして、この95年度の運動方針案を、日本教職員組合執行部は95年9月1日から9月3日までに及んで開かれた第80回定期大会に提案し、大会の承認を得て、文部省・自民党等との「歴史的和解」に向けて、これまでの対決姿勢を改めるべく、日本教職員組合は、その運動方針を質的に転換したのである。

(2) このような日本教職員組合の路線転換は、至極当然なことながら、その後に厳しい社会的批判を一齐に浴びることになった。

この運動方針転換に対して、例えば、95・8・3付『中日』社説は、この路線転換で日教組は、文部省との最大の対立点であった「日の丸・君が代」問題を運動方針から外し、さらに「学習指導要領や研修制度、職員会議、主任制度という積年の対立点についても文部省に大幅に譲歩している」「協調にはつねに相手に取り込まれる危険がつきまとう。妥協の歯止めが利かなくなり、日教組の原点である『教え子を再び戦場に送るな』の反省が協調の合唱に埋もれてしまいはせぬか」などと、強い危惧の念を表明していたし、95・9・4付『中日』解説記事は「日教組が対抗勢力としての主体性を喪失し、単なる文部省へのすり寄りに終わる懸念もある」と書いていたし、95・8・30付『朝日』社説は、今次の日教組と文部省との「和解」に対して「伝えられるような和解の中身では、戦後教育の評価で白と黒ほどの違いがある両者が、こんどはどのような理念に基づいて共同歩調をとろうとするのか、よく見えてこない」「この半年余の(日教組と文部省との)協議には密室の取引という印象を免れないし、肝心の子どものためにという視点も感じ取れない。政界の流動化を後追し、自己保存の談合という指摘もある」などと、厳

しい批判を加えていた。

また、95・9・5付『毎日』社説『「協調」の行方みつめよう』は、この日本教職員組合の「協調」路線に対して、次のような強烈な批判を加えていた。

「いま学校教育の世界は、不登校、いじめ、教師の暴力などの問題が噴出している。現実の教育問題について活発な論議が行われるべきだっただろう。学校教育の混迷の背景にあるのは、文部省の管理主義だといわれている。とすれば、なぜいま日教組が文部省と手を握るのか、という論議こそ必要だったはずだ。」「県教委と県教組傘下の地方教組が仲良くしている例はすでにある。その典型例が愛知県である。しかし、同県の教育は、千葉県とならんで『管理教育の権化』と厳しい批判を受けている。(中略) 協調路線の未来が必ずしも明るくないことを示す事例であろう。」

このような路線転換を実現した日本教職員組合によって、この経済同友会「合校」構想が「日教組は現場教職員の夢も加えつつ『合校』を現実化していきたい」などと言って歓迎されているわけである。事は極めて重大だと言わなくてはならない。この「合校」構想が「下から」の運動によっても「現実化」されることになりかねないからである。

第1節 経済同友会「合校」論概観

(1) この経済同友会提言「学校から『合校』へ」に接近するに際しては、我々は相当に分析的・批判的に、これに迫る必要があるように思われる。極めて分析的に見れば、とりわけ注目される点は、例えば、①それが学校教育改革に関する国民的論議を提唱したり、さらに学校教育への父母・住民の参加を提唱したりしていることであり——そこには子どもの参加論がまるで欠落しているとはいえ——、同時にまた、②それが「学校のスリム化」を繰り返し提唱しながら、義務教育段階における「普通教育」の解体などを提唱したりしていることである。したがって、この「合校」論に対して全面肯定的態度で接近することは、もちろんのこと正しくないけれども、同時に、

これに対して全面否定的態度で接近することもまた、同様に正しくないということである。この「合校」論に対して分析的・批判的に接近すべきだという理由である。

(2) しかし、それにしても、① 経済同友会が今回、このような「学校解体」論を、より厳格に言えば「普通教育解体」論と言うほかないような今次「提言」を、あえて提起した、その社会的背景には何があるのか、② 経済同友会が今回、このような極めて大胆な「普通教育解体」論を、あえて提起してみせた、その意図(ねらい)はどこにあるのか、どのような社会的効果をねらったのか、これらの問題こそが本格的に解明されていかななくてはならないであろう。

しかし、本小論での論究は、この「合校」構想それ自体の内在的な吟味・批判にとどまっており、到底そこまではすすんでいないから、これらの①、②の問題についても、機会をあらためて論究しなくてはならない。

学校教育改革に関する国民的論議の提唱

(1) 例えば、それは「はじめに」の箇所、次のように述べて、教育改革に関する国民的論議を呼びかけている。

「今われわれに求められていることは、J.F.ケネディの大統領就任演説に即して言えば、『あなたのために学校が何をしてしてくれるのかを問う』のではなく、『あなたが学校のために何ができるかを問う』ことであろうと思う。こうした観点に立って、子供が学び育つ場を豊かにするために、教育に対する家庭の責任、地域社会の機能、学校の役割などについて大いに議論し、みんなが知恵と力を出し合うことを『提唱』したいのである。」

すべての父母・住民が「学校のために何ができるかを問う」という観点、つまり、すべての父母・住民が学校改革主体ないし学校参加主体の立場に立って、教育改革の問題に関して大いに議論しよう、初めに本「提言」は呼びかけているのである。

(2) また、経済同友会自身が本見解について「これは『提言』というより『提唱』というべきものである」と述べて、その理由について、それは「小・中学校教育の問題は、文部省や教育委員会などの行政当局だけの問題でもなければ学校だけの問題でもなく、家庭や地域社会を含めた社会全体の問題であり、誰かに『提言』すれば済むという問題ではないと思うからである」と説明しているが、それが本「提言」に「提唱」的性格を持たせることによって、文部省、教育委員会、学校、家庭、地域社会等、社会全体での国民的論議を期待していることもまた、明白である。

(3) また、このような国民的論議の呼びかけは、本「提言」の「おわりに」の箇所でも行われており、そこではそれは、次のように述べている。

「われわれは今回、学校のあり方を転換することを呼びかけ、併せて、『合校』という新しい開かれた学校のコンセプトを提唱した。こうした考え方には、制度面・法律面などで多くの問題があることは十分に承知している。われわれの真意は、学校、地域社会が各々の役割と責任を自覚し、みんなで知恵と力を出し合って、子供たちの新しい学び育つ場をつくるために、できることから改革を具体的に進めていくことが大切であるということである。そのための話し合いが国民各界・各層、とくに各地域で始められることを切望している。」

この「合校」構想を、人々が支持するにせよ、しないにせよ、学校教育改革に関する論議が「国民各界・各層、とくに各地域で始められることを切望している」とまで述べているからである。

「合校」構想における学校教育参加論

本「提言」の「I. われわれが『提唱』したいこと—学校のコンセプトを考え直そう—」の中の2の見出しは「教育に多様な人々が参加できるようにしよう」となっており、本「提言」が多様な人々の教育参加（学校参加）を課題提起していることは疑いない。

(1) そして、このIの2の2では、次のように述べている。

「学校の教育に社会の多様な人々が参加すれば、教育の内容を多様化し質を高めることができるばかりでなく、子供たちが様々な指導者と接することになり、多様な眼で子供たちを評価することにもつながるだろう。」

このような提言自体は、それが学校教育への多様な人々の参加を提唱している限り、学校教育参加論の角度から見れば、極めて妥当な提言ではある。

(2) したがって、ここでの問題は、さしずめ、それらの様々な指導者と教職員との、教育内容編成に際しての「協力・共同」関係の実体にある。というのは、もしもそれら様々な指導者が単に「実行者」ないし「執行者」として教育(学校)に参加するだけであれば、そのような参加は「学校教育の管理運営に向けての参加」までも含むものとは、到底ならないだろうからである。総じて、本「提言」での教育参加論は、教育の意思決定への参加にまでは及ばず、教育の実行・執行レベルでの参加にとどめられているように思われる。したがって、まさにそのために、教育参加(学校参加)の呼び掛けは、各方面の技術的専門家等だけに向かって行われており、一般の子ども・父母・住民に向かって行われているのでは少しもない。

(3) しかも、本「提言」は、折角「学校教育への多様な人々の参加」を提唱しながらも、「学校の教員以外の専門家や民間教育機関などが参加するに当たっては、資格の認定や報酬の支払いをどうするかといった実務上の問題はあろうが、地域に蓄積されているあらゆる教育資源を有効に活用するという観点から、何か工夫できないものだろうか」などと述べて、専門家等が教育に参加してくる場合の報酬の支払い等の、物的条件整備に関しては、単に「何か工夫できないものだろうか」と言うだけで、教育行政に向けて、そのための物的条件整備を要求するようなことは、少しもしていない。

しかし、そのような教育行政による物的条件整備の問題を曖昧にしたまま、果たして「教育への多様な人々の参加」が得られるのであろうか。

* それは随所で「教育は教員が行うという通念にこだわらず外部の様々な人材や教

育機能を活用すべきである」「学校教育は教員だけが行うという固定観念を捨てて外部の教育機能を積極的に取り込む（アウトソーシングする）ことである」「このような『学校（基礎・基本教室）』『自由教室』『体験教室』は、それぞれに機能も性格も異なるので、運営や管理の仕方も異なる。しかも、教員だけでなく多様な人々や機関が参加するようになる」などと繰り返しているが、そのような多様な人々の確保の仕方については、具体的提言が何もない。

あるいは、本「提言」は、Ⅲの「企業ができること」の中で「企業も『合校』を支える一つの主体として『合校』実現のための議論に参加し、子供たちが学び育つ場を豊かにするために、できることから始めることが大切である」と書いたり、より具体的に「人材派遣、物的・資金的支援」の箇所では「社員やOBを講師として紹介・派遣し、産業・技術の最新情報、生活体験などを伝える」とまで書いているから、主要には、企業からの人材派遣・資材提供を考えているのであろうか。あるいは、極端にすんで、義務教育段階での「産学共同」「産教共同」まで考えているのであろうか。

(4) しかも、本「提言」における学校教育参加論は、後に詳しくみるように、参加の分野の方面からみれば、学校を「学校（基礎・基本教室）」「自由教室」「体験教室」に解体した上での教育参加論であって、このうちの「学校（基礎・基本教室）」に限ってみれば、この部分に向けての父母・住民の参加を提起したものでは少しもない。

事実、本「提言」は、次のように明確に述べているのである。

「コアである『学校（基礎・基本教室）』の周辺と外縁で、選択と参加という教育に対する要請に応え、子供たちの世界も親たちの世界も広げることができる。」

子どもや親の「選択と参加」は、周辺（「自由教室」）と外縁（「体験教室」）にもつばら限定され、この「合校」の中核の「学校（基礎・基本教室）」には、まったく及ばないのである。

「合校」構想の恣意性

この「合校」構想は、極めて恣意的な学校改革構想であって、学校を「学校（基礎・基本教室）」「自由教室」「体験教室」の3つに分解してしまおう

とするものである。

この経済同友会の「提言」は、この「合校」のイメージについて「中核となる『学校（基礎・基本教室）』の周辺に『自由教室』と『体験教室』を配置して、これらがネットワークの形で緩やかに統合されたものである」と書いて、学校を徹底して「スリム化」して、これを「学校（基礎・基本教室）」だけに絞り込もうとしているからである。その意味で、この「合校」構想は、徹底した「学校スリム化」構想であるときえ特徴づけることができる。

(1) なるほど本「提言」は、この「合校」構想が、これまで経済同友会が提起してきた、89年提言「新しい個の育成」、91年提言「『選択の教育』を目指して」、94年提言「大衆化時代の新しい大学像を求めて」の3つの提言を踏まえて、その後に「われわれは主として小・中学校教育の問題について議論を重ねてきた。その結果を取りまとめたのが本見解である」などと書いてはいるが、上記の3つの提言内容と今次提言内容とが論理的にどのように繋がっているのか、極めて不透明である。

(2) 本「提言」はまた、以下に示すような文部省の教育改革構想について「われわれの考え方と軌を一にするものである」「われわれは、こうした改革の方向についても賛成する」などと書いてはいるが、この「合校」構想と文部省の教育改革構想とが論理的にどのように繋がっているのか、極めて不透明である。

本「提言」がひとまず高く評価している、文部省の教育改革構想とは、平成6年度版・文部省編『我が国の文教施策——学校教育の新しい展開、生きる力をはぐくむ——』の中で開陳されている、次のような考え方である。

文部省編の本書は、その第1章第3節「一人一人を大切にした教育」の1の(1)「新しい学習指導要領の考え方」では、①「心豊かな人間の育成」、②「基礎・基本の重視と個性教育の推進」、③「自己教育力の育成」、④「文化と伝統の尊重と国際理解の推進」の4つをあげているが、このうちの②には「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教

育を充実する」などとあり、③には「社会の変化に主体的に対応できる能力の育成や創造性の基礎を培うことを重視するとともに、自ら学ぶ意欲を高めるようにする」などとあるが、これらの部分に特に注目して、本「提言」は「その基本的な考え方は、われわれの考え方と軌を一にするものである」と評価している。

また、文部省編の本書は、その第1章第2節「生涯学習時代の学校教育」の1の(2)「自ら学ぶ意欲や力の育成」では、「学校教育は、本来、生涯にわたって学び続ける基礎を培うとともに、その一生を通じる人間形成の基礎として必要なものを習得させる場であるが、実際には、これまでの学校教育は、ややもすると必要な知識、技能等をすべて学校で教えようとする傾向があった。基礎的・基本的な学力をしっかりと身に付けさせるという努力はもちろん必要なことであるが、あまりにも盛りだくさんの教育内容を一定年限の間に教え込もうとすることは、教育の在り方から言っても、子どもが自ら考え主体的に判断し行動できる力の育成を重視する観点から言っても、問題であると言わなければならない。これからの学校教育においては、学校教育ですべてを教えこもうとする自己完結的な考え方から脱却しなければならない。教育内容を基礎的・基本的なものに精選し、生涯にわたって学び続けるための基礎を培い、変化の激しい時代に主体的に生きていくために必要な資質や能力を育てていくことが重要である。特に、自ら学ぶ意欲や社会の変化に主体的に対応できる能力を育成することに、即ち新しい学力観に立った教育の推進に学校教育の重点が置かれなければならない」などと書いているが、このうちの「学校教育ですべてを教えこもうとする自己完結的な考え方から脱却しなければならない」という箇所、本「提言」は特別に注目しながら、さらに加えて、その第1章第2節の1の(3)「学校、家庭及び地域社会の教育機能の在り方の見直し」では、「生涯学習を考える際には、乳幼児期から、青少年期、成人期、高齢期に至る学習を生涯を通じたものとして一貫して考えていくという視点と同時に、学校、家庭及び地域社会等の様々な教

育機能を有機的に関連づけ、それぞれの教育機能を充実していくという観点が重要である。このような視点に立ったとき、現状は学校教育への過度の依存状況が見られる一方、家庭や地域社会の教育機能が軽視される傾向があることは否定できない」などと書いているが、このうちの「学校、家庭及び地域社会等の様々な教育機能を有機的に関連づけ、それぞれの教育機能を充実していく」という箇所、本「提言」は特別に注目しながら、「われわれは、こうした改革の方向についても賛成する」と評価している。

その上で、本「提言」は「子どもたちが学び育つ場を豊かにするためには、学校が余りにも多くのことを引き受けすぎている状態、裏返せば家庭や地域社会が子どもたちの教育を学校に依存しすぎている状態を是正することが先決だと思ふからである」と、ひとまず至当な見解を打ち出している。

(3) なるほど、本「提言」は、このような文部省の教育改革構想を批判し、「われわれは、文部省が打ち出している改革の基本的な考え方には賛成であるが、改革を実際にすすめていくうえで、今の学校の枠組みにこだわってはい、学校が『自己完結的』な考え方から脱することも、また『基礎・基本』を重視する一方で『個性を生かす教育を充実する』こともできないのではないだろうかと思う。われわれは、学校と家庭と地域社会が各々の役割をはっきりさせること、そして、改革を進めていくための『具体的構想』が必要であると思う。逆に言えば、それが描かれていないことが教育改革の最大の問題であると思う。そこで、われわれは『新しい学校のコンセプト』についての『構想』を提唱し、広く議論を喚起したい」などと書いて、新しい学校のコンセプトとして「合校」を提唱しているのである。

教育「改革を進めていくための『具体的構想』が必要である」のに、文部省の教育改革構想においては、そうした「具体的構想」が「描かれていない」、このことが「教育改革の最大の問題である」などとして、突如として、本「提言」は「新しい学校のコンセプト」として「合校」なるものを打ち出してくる。「新しい学校のコンセプトとして、われわれが提唱するのは『合

校（がっこう）』である。この『合校』は多様多彩な教育機能を合わせ持つものであり、生徒も先生も、子供たちも大人たちも、それぞれが互いに学び合い、様々な関係を築き合う場となることを究極の姿として想定している」などと言ってである。このような構想自体は、もしも学校教育を正当に位置づけた上でのものであれば、極めて魅力的な教育改革構想だと言わなくてはならないであろう。

しかし、このような学校改革構想は、学校を3つの教室に分解してしまう構想である限り、上記の平成6年度版・文部省編著書自体が予定している教育改革構想をも、はるかに超え出る学校改革構想だと言わなくてはならないであろう。文部省自体が学校の解体までを構想しているとは、到底考えられないからである。

(4) それに対して、本「提言」は「今の学校の枠組みにこだわってはいけません」と書いて、それは「学校の枠組みを解体しよう」と言うが、それはもっぱら学校の解体を言うばかりで、学校教育の現実に対する、よりリアルな、より本格的・批判的な分析は、そこには何もないと言わなくてはならないであろう。

本「提言」のいうように「『基礎・基本』を重視する一方で『個性を生かす教育を充実する』」上で大切なことは、そのような課題に答え得るように現実の学校教育がなっていない、その原因をより深く見定めることであり、その上で学校改革構想を提起することであろう。そして、その原因を見定めた上で出てくる学校改革の課題は、あらかじめ結論だけを言うておくことにはなるけれども、やはり、競争主義・管理主義等の原理によって組み立てられている現実の学校教育を、人間的連帯主義・民主主義等の原理に基づいて根本的に改革するという課題であろう。

事実、この「合校」構想の根本的問題の一つは、後述したように、それが学校を「学校（基礎・基本教室）」「自由教室」等に分割したとしても、いっそう激しい競争主義と管理主義とが「合校」内を支配することになるのでは

ないかということである。

学校教育批判の批判

本「提言」は、随所で学校教育批判を展開しており、その批判を基礎にして「学校スリム化」論などを提起しているが、それらの批判は、果たして正当な批判だと言えるのであろうか。以下、この点について検討してみよう。

(1) 例えば、それは「I. われわれが『提唱』したいこと——学校のコンセプトを考え直そう」の最初の「1. 学校を『スリム化』しよう」の箇所を、次のような学校教育批判から始めている。

「今の学校は、学力形成だけでなく人格形成も期待され、様々な課外活動や生活指導、進路指導など種々雑多な役割を抱え込んでいるため、①『個性を生かす教育』を進めたり、② 教員が創意を活かし工夫を凝らす、などの余裕がないだけでなく、③ 国民共通の『基礎・基本』の指導という義務教育本来の目的さえ充分には果たせなくなっているように見える。」

それは、このような学校教育批判を基礎にして「そこで、われわれが先ず提唱したいことは、学校を『スリム化』するために家庭や地域社会が知恵と力を出し合うことである。家庭や地域社会が、できること、本来なすべきこと、を引き受けるようになれば、学校に余裕が生まれるだけでなく、家庭や地域社会の教育機能を回復させ、学校の外での子供たちの世界を広げることができるし、学校週5日制の拡大に対する不安を和らげることもできるだろう」と述べ、この「学校スリム化」論を提起しているのである。

* 前掲『季刊、教育法』第103号(エイデル研究所、95年9月)所収の桜井修・永井憲一の対談「学校のスリム化こそ教育の活性化の道——学校に何もかも押しつける時代は終わった」(以下、桜井・永井「対談」という)の中で桜井(当時、経済同友会・教育改革委員会委員長)は、まず初めに「(われわれは)教育とは何か、また義務教育は本当に必要なのかとか、かなり徹底的に議論しました」とか、さらに「私たち(同友会・教育改革委員会)は議論するにあたって、少し遡って、学校とはいったい何なのか、学校が本当にいるのだろうかという原点から入ったのです」「冷戦後

は、国家というコンセプト自体が本当にいるのか否かという議論があるわけです。国家というコンセプトに対する疑いが世界中に吹き荒れています、そうすると同じく学校というコンセプトに対しても、もっと議論があつていいのではないか。その中で、子どもたちが教育を受ける過程で一人前に自己実現できる子どもになるには、学校はどういう働きをすべきなのかという観点で議論しないとダメだろうということが、私たちのコンセンサスでした」などと述べて、著しく「学校解体」論的な角度から学校・教育問題を議論したことを明らかにしている。

そして、さらに桜井は、この「学校スリム化」のことに關しては、次のように述べている。

「子どもの人格教育まで『外注化』してしまう。これは大変なことですね。何もかも学校にまかせればなしの結果、進路指導、交通指導、健康管理と、ありとあらゆること、休みのときの行動管理まで学校が行う。もし仮に子どもに非行があると、警察は親に言わずに学校にもっていく、そうすると先生は飛び回り、親は当たり前のような顔をしている。その結果、先生は疲れ果ててしまう。その先生たちに教えられる子どもたちはかわいそうですね。」「学校がやるべきことはきちんとやってもらって、学校がやるべきことではないことには、親、地域社会がもう一度手をさしのべていこうではないか、というのが『われわれが「提唱」したいこと——学校のコンセプトを考え直そう——』なのです。ですから、遠足、運動会あるいは部活、これもなぜ学校がやらなければいけないのかということから議論しました。」「諸外国ではスポーツは学校でやるものではなくて、子どもたちのスポーツの好きな者が地域のクラブに参加して行っていますよね。日本では体育まで学校で行うということがずっと続いている。」

しかし、このような学校教育批判は正当だと言えるのであろうか。

いまの学校が、学力形成、人格形成、課外活動、生活指導、進路指導等に組み組んでいることをとらえて、それは「種々雑多な役割を抱え込んでいる」と非難しているが、これらの役割はむしろ学校が抱え込んで当然の役割であつて、これらを「種々雑多な役割」とみなして「学校のスリム化」を言うのは、まったく当たらない。「個性を生かす教育」をすすめたり、教員が教育に創意を活かし工夫を凝らしたり、国民共通の基礎・基本の指導という義務教育本来の目的を十分に果たしたりする上で、いま最も大切なことは、学級定員制の見直し、40人学級定員制等からくる教職員の過重労働負担の軽減、高校入学適格者主義の見直し、子ども・教職員の「特別権力関係論」

的命令服従関係からの解放、教職員に向けての「学校の自治」「教育の自由」の保障、子ども・父母・住民に向けての学校教育参加権の制度的保障、等々の行政施策を即時実行することである。

経済同友会の本「提言」は、その学校改革構想を提起するに際して、政府・文部省・教育行政側に対しては一切、要求や批判や注文を出していないが、このことは「合校」なるものを、それがもっぱら民間の手だけで、民間の負担だけで実現することを意図していることを、よく示しているのではないか。

(2) それはまた、同じIの「3. 子供たちが多様な集団のなかで成長できるようにしよう」の箇所を、次のような学校批判から始めている。

「今の子供たちは、学校や学年という『年齢輪切り』的な同質の集団に、時間的にも精神的にも束縛されすぎているのではないだろうか。また、『学級王国』とも言われるように、一人の学級担任に子どもたちの評価や管理が全面的に委ねられていることが、子供たちの気持ちを重苦しくし、いわゆる『いじめ』などの問題を深刻化させることにもつながっているとはいえないだろうか。」

それは、このような学校批判を基礎にして「学校週5日制が拡大されるなかで、学校をスリム化し、地域で子供たちが育つ場が豊かになり、また学校の教育に多様な人々が参加するようになれば、このような状態も改善されるのではないかと思う。さらに進んで、学校の外だけでなく、学校の中でも子どもたちが多様な集団に属するようになっていくことも考える必要があるのではないか。教科によっては、小学校・中学校の区別さえ取り外して様々な年齢の子供たちが一緒に学習することがよいこともあるだろうし、さらに、複数の学区の子供たちが集まれるようにしてもよいのではないかと思う」などと述べて、ここでも「学校スリム化」論を提起しているのである。

しかし、このような学校批判は正当だと言えるのであろうか。

① それは「今の子供たちは、学校や学年という『年齢輪切り』的な同質

の集団に、時間的にも精神的にも束縛されすぎているのではないだろうか」と言うが、そのような形式的要因が、つまり「年齢輪切り」的な集団の中で生活していること自体が、子どもたちを「精神的に束縛している」のではまったくない。それはまた、次のように言う。

「子供たちが『学校（基礎・基本教室）』の学年別学級だけでなく、複数の『自由教室』や『体験教室』という、それぞれの指導者も仲間も異なる多種多様な集団に帰属することになる。帰属する集団が多様化すれば、子供たちの評価や子供同士の切磋琢磨の場も多様化する。とくに『体験教室』では、様々な交流のなかで、子供自身も親も広い視野で子供の特性を見出すことができるようになる。」

それは、このようにして、いわば「帰属する集団の多様化」こそ、子どもたちを「精神的な束縛」から解放する道であるかのように述べているが、果たしてそうであるか。

現代日本の学校教育において、子どもたちを「精神的に束縛している」ものは、例えば「規則づくめの管理教育」とまで言われる管理主義的生徒指導である。そのような管理主義的生徒指導を一方でそのままにしておいて、他方で「帰属する集団の多様化」をはかってみても、子どもたちが「精神的な束縛」から解放されるとは思えない。むしろ「精神的な束縛」は、いっそう拡大し深刻化することになってしまうのではないか。

② それはまた「一人の学級担任に子どもたちの評価や管理が全面的に委ねられていることが、子供たちの気持ちを重苦しくし、いわゆる『いじめ』などの問題を深刻化させることにもつながっているとはいえないだろうか」と言うが、子どもたちの気持ちを重苦しくし、いわゆる「いじめ」等の問題を深刻化させている要因は、そのような形式的要因では少しもない。むしろ、まるでその反対に、とくに56年「地方教育行政法」の成立前後から、文部省・教育行政側から学校管理運営過程に特別権力関係論等が精力的に持ち込まれ始めて、その後に教職員が包括的支配服従関係の中に組み込まれて

いったために、一人ひとりの学級担任に子どもたちの評価や管理の権限が、少しも全面的には委ねられていないことにこそあると考えられるからである。

* なお、各種の学校教育病理の中の「いじめ」問題の発生原因、解決の方途等の問題に関しては、拙稿「現代日本の学校と『いじめ』問題」(96・3・30、日本教育学会・中部教育学会共催「公開教育シンポジウム——教育の『再生』と『創造』——」『報告・資料』所収)等を参照されたい。なおまた、本論文はその後に、東海教育自治研究会編『教育自治研究』第9号(1969年9月)誌上にも発表している。

総じて、本「提言」における学校批判は、現行の過大な40人学級定員制とか、極めて劣悪な教職員の教育条件・労働条件とか、学習指導要領の法的拘束性とか、これらの問題をすべて看過した上での批判であり、文部行政の条件整備責任を一切問うことを回避した上での批判である。

第2節 普通教育と学校「スリム化」論 ——「学校(基礎・基本教室)」「自由教室」の問題——

本「提言」は、初めに「合校」について、それは「ネットワークという形で(3つの教室が)緩やかにではあるが統合されたもの」と言うけれども、その「ネットワークという形での緩やかな統合」という、その意味するところは、必ずしも明確ではない。それどころか、極めて不透明でさえある。その上で、それは「今の学校は、①基礎・基本を修得する『学校(基礎・基本教室)』、②学習を發展させ情操を高める『自由教室』、③現実とぶつかる『体験教室』の3つに別れて行くと同時に、『合校』というネットワークを形成することになる」と言うのであるが、さしずめまず、このうちの「学校(基礎・基本教室)」自体は、その「合校」構想の中では、一体どうなってしまうのであろうか。

「学校（基礎・基本教室）」の問題

本「提言」によれば、ネットワークとしての「合校」の中核に置かれることになる、この「学校（基礎・基本教室）」は「今の学校とは違い、精選された『基礎・基本』を習得することを通じて、子供たちがその潜在的な可能性を伸ばす場」となるが、その特徴は次の5点にある。以下逐一、吟味・批判を加えながら見ていくことにしよう。

① 現在の教科区分にこだわらずに、教科目は「言語能力」および「論理的思考能力」を高めるための教科と、「日本人としてのアイデンティティーを育む」教科と、この2種類に絞り込む。反対面から言えば、それ以外の教科（芸術、自然、人文・社会等）、課外活動としての学校行事（遠足、運動会、部活指導等）、さらには生活指導、進路指導等までを「自由教室」に、さらには「体験教室」に出す。

「例えば、遠足や運動会などの行事や部活指導を地域社会が引き受けていくことはできないだろうか。地域社会は、こうした学校の課外活動を肩代わりするだけでなく、さらに、地域の祭りや伝統芸能などに子供たちを呼び込んで伝承する、地域興しやボランティア活動などに子供たちを参加させる、子供たちに腕白遊びを取り戻す、資料館など地域の教育施設を整えて活用する、といった積極的な活動を行っていくこともできるのではないか。」

「とくに音楽・美術・演劇などの芸術教科による多様で質の高い情操教育を行ったり、日進月歩の自然科学や人文・社会科学の学習を多彩に発展させたりするためには、教員の創意と工夫に待つだけでなく、こうした分野の専門家や専門の民間教育機関などが参加することが不可欠だと思う。生活指導や進路指導にも外部の適任者に参加してもらおうのがよいだろう。」

このように述べて、それは「学校がスリム化すれば、教員が創意と工夫を発揮して個性を生かす教育を進める余裕が生まれよう」と言うが、このようにして憲法第26条などの言う「普通教育」を、言語能力、論理的思考力と、

芸術教科，自然科学，人文・社会科学等とに分解し，さらに後者を学校行事・生活指導・進路指導と一緒にして，学校の外の「自由教室」「体験教室」に出すことによって「学校のスリム化」をはかるとすれば，それは「学校のスリム化」というよりも，むしろ「教育のスリム化」「普通教育のスリム化」だと言わざるを得ないのである。

② これらの「基礎・基本」は，全国的に一定の内容と水準を確保する必要があるから，文部省の学習指導要領に基づく。逆に言えば，文部省はこのことだけに責任を持つことにする。

このように述べて，それは「合校」の中核に位置づく「学校（基礎・基本教室）」に関してだけは，まさに従来どおり，文部省『学習指導要領』による中央集権主義的な教育内容の支配統制を継続すると言うが，そうなれば，文部省『学習指導要領』の法的拘束力が解除されるわけでは少しもないから，(1)ここでの「基礎・基本」の内容が文部省によって厳しく制限され限定されることになるだけではなく，(2)子ども・父母・住民の学校教育参加権の制度的保障が実現し達成されなくてはならない，まさにこの核心的分野において，従来どおり，その参加権の保障が拒否され拒絶されることになるに違いない。したがって，この「合校」構想は，一見したところ，父母・住民の学校管理運営参加を大いに提唱しているように見えるけれども，その参加の提唱は，この「合校」の中核たる「学校（基礎・基本教室）」の分野においてのことではない。この「合校」教育を「国民共同の事業」にしていくという発想は，ここには少しもない。

③ 教育専門家としての教員が，同年齢の生徒の集団である学級で，「基礎・基本」教科の内容が「分かる」「できる」ようになるまで，子供たちの理解度・到達度の違いに応じて，丁寧に指導する。さらにそれは，次のようにも述べている。

「子供たちが『学校（基礎・基本教室）』で国民として必要な『基礎・基本』を十分に修得することができる。『学校』というコアがしっかりする

のである。それだけ、多様性を担う『自由教室』や『体験教室』は、目的や機能の違いに応じた弾力的な運営や管理を工夫できる。しかも、これらをネットワークの形で緩やかに統合して全体としての目標を追求できる。」

このように述べて、それは「子供たちが『学校（基礎・基本教室）』で国民として必要な『基礎・基本』を十分に修得することができる」と言うが、その「基礎・基本」の学習についても「子供たちの理解度・到達度の違いに応じて」と言うから、その「基礎・基本」の学習過程においてさえ、子どもたちは「能力別学級」に編成されて、差別的な教育を受けることになる。その学習を「分かる」「できる」ようになるまで丁寧に指導すると言ってみても、所詮「能力別学級」の中でのことに過ぎないということになってしまっているのではないか。

④ そうした指導を通じて「集団の規律」や「社会の基本的ルール」などを身につけさせる。

このようにも述べているが、従来から、まさにこのような『集団の規律』『社会の基本的ルール』を身につけさせる」という名目で、とりわけ70年代後半以降から90年代の現在まで、制裁としての体罰・暴力等をとまらうような、規則・点検・制裁の3要素からなる厳しい管理主義的生徒指導（＝「管理教育」）が行われてきたけれども、そのような生徒指導は一体、どうなるのであろうか。果たして、このような管理主義的生徒指導は、民主主義的生活指導に根本的に転換されることになるのであろうか。

⑤ また、この「学校（基礎・基本教室）」においては、その「基礎・基本」として「日本人としてのアイデンティティーを育む」教科を置くと言うが、その中で意図されているものは、実は「日の丸」掲揚や「君が代」斉唱の強制であり、さらには「皇国史観」に立つ歴史教育などではないのか。

* この「学校（基礎・基本教室）」のことにに関して、さきの桜井・永井「対談」の中で桜井は、これを補足・補強して、次のように述べている。

「(やがて子どもたちは)市民社会を構成していくわけですから、市民としてもつべき、最低のシビルミニマムは学校でスタンダードで画一的に教えてもらう。しかもそれは基礎・基本に限る。」「まずシビルミニマムとして必要なものは『自己表現』が出来ること、他人の表現を理解できること。価値が多様であること。そのためには言語能力が大切なのです。それは日本語なのですが、しかしその子の育ち方から言えば、日本語でなくてもかまわない。だから国語と言うのではなく、『言語能力』と言うべきだろう。ある場合は英語という世界語をやった方がいいということもあるでしょうし、これはかなりフレキシブルに行く。教科名でくくらずに言語能力ということで表現能力、咀嚼能力を養う。それから算数がなぜ必要かということ、これほど計算機が出来る時代にかつての計算が出来ればいいということではなく、論理的思考力、抽象能力を養う。ただ、いまの算数に限りなく近いでしょうが、こういうとらえ方の方がいいだろう。歴史も世界史、日本史というのではなく、国家というコンセプトが揺らいでいるということがあるにせよ、グローバルな中で日本で生まれ、教育を受けた中でアイデンティティを育むことは大事ですね。そのためには何が重要かということ、ただ単に日本史を知っていればいいというのではなく、世界史との関連の中で日本史を知らなくてはいけない。これも基礎・基本として置く。つまり、私たちは従来の教科目名に縛られすぎているのではないか。」「従来の教科に縛られるのではなく、つめて基礎・基本教室でやってもらう。同時に、そこまで絞り込めば、国中が同じレベルでなければならぬだろう。昔と違って人がどんどん動き、国際化時代の中で育っているわけですから、そこには共通の基盤が必要です。それは国の指導要領をミニマムとして持っておく、ということです。」「基礎・基本教室は従来の学校のイメージで行い、先生はそれに専念する。ここでは同年齢集団の子どもがかなり強制的に基礎・基本を身につけ、そのプロセスで集団の規律であるとか、マナーを自然に身につけてもらう。」「画一的均質教育は、戦後教育の理念であったし、ある程度は認せざるを得ない。」

「自由教室」の問題

本「提言」は、上記の「学校(基礎・基本教室)」の周辺に「音楽・美術・演劇などの芸術教科を楽しんだり、自然科学や人文・社会科学の学習を多彩に発展させ、考える力と豊かな感性を育む場として、多彩な『自由教室』を配置したい。教科としては『基礎・基本』以外を受け持ち、できるだけ個性的なカリキュラムによる多様な指導が行えるようにする」などと述べている。

つまり、それは、芸術教科、自然科学、人文・社会科学などを、つまり「考える力」や「豊かな感性」の育成をめざす教科を「学校（基礎・基本教室）」から出して「自由教室」に移すと言うが、このことは、すでに若干指摘しておいたように、これらの教科が「普通教育」からはずされることを意味する。もはや、これらの教科・科学は「基礎・基本」には含まれないということになるのである。

この「自由教室」の特徴は、次の5点にある。これについても以下、逐一吟味・批判を加えながら見ていこう。

① 子どもたちが芸術教科、自然科学、人文・社会科学等を学習する場としての「自由教室」の、子どもたちによる選択は「原則自由」とする。そのようにすれば、『基礎・基本』の他を『自由教室』が担うことによってカリキュラムの選択の幅を広げることができる」と言うわけである。

しかし、子どもの憲法的権利としての「普通教育を受ける権利」は、選択を「原則自由」とする「自由教室」を開設することによって、全面的に否定されることになるのである。それは、あたかも「カリキュラムの選択の幅を広げる」自体に価値があるかのように見ているが、そのような「自由教室」の開設は、まさに憲法・教育基本法・学校教育法等の要請に真っ向から逆らうことになるのである。この点、後に第3節で、詳しく述べることにする。

② 子どもたちが「年齢にとらわれずに学習を発展させることができるよう、学年制を廃止し、小学校・中学校の壁も低くする。さらには学区を超えての選択も認める」ことによって、この教室に「様々な子どもたちが集まり、それぞれの興味や関心に応じた学習を伸び伸びと進められるようにする」と言う。さらにそれは、次のように言う。

「子供たちが『自由教室』を選択することによって、得手・不得手や興味・関心あるいは必要性の違いといった個別の事情に合わせるができる。つまり、一律的な教科や画一的な指導を是正し、形式的ではなく実質

的に『平等』や『公正』を確保することにつながる。」

より豊かな「普通教育」を、すべての子どもたちに「ひとしく」保障していくためには、教科指導に系統性・順次性等を持たせることがどうしても必要である。さもなければ、これまでに自然科学や人文・社会科学が蓄積してきている文化的遺産を、すべての子どもたちのものにしていくことは、到底できない。ところが、この「自由教室」では学年制を廃止し「小学校・中学校の壁も低くする」というのであるから、教科指導に系統性・順次性等を持たせることができない。子どもたちの学習は、断片的な知識・技術に触れるだけの、興味本位の「学習」となってしまうであろう。

③ 自由な創意・工夫を刺激するために「指導要領」は定めない。そうすることによって、この「自由教室」の指導者には「学習の幅を広げ、かつ質を高めるため、教員のほかに様々な分野の専門家も参加する」ことができるようにすると言う。

試案としての、参考案としての、文部省著作『学習指導要領』が学校教育をすすめる上で必要なものであることは、すでに戦後教育改革期に確認されていることである。そのような文部省著作『学習指導要領(試案)』も提示することなしに、もしも教員のほかに各分野の専門家が参加して「自由教室」の教育内容を自由自在に編成し「教育」していくとすれば、そのような「教育」が「一面的・奇形的に発達した」人間の形成を結果し、全面的・全体的・調和的に発達した人間の育成が達成され得ないことは、極めて明白なことであろう。そして、そうだとすると、そのような奇形的人間の形成は、いよいよ「無知なる知者」の形成に傾斜していくことになり、憲法・教育基本法や今次「子どもの権利条約」が要請している人間の育成(教育の目的)と、真っ向から対立することになってしまう。そのような国内法的・国際的な法規範から逸脱した教育が社会的に到底承認され得ないこともまた、極めて明白なことであろう。

④ 登校拒否・不登校の子どもたちのための「自由教室」も設置する。つ

まり「どうしても『学校』という集団に適合できない子どもたちが通うための『自由教室』もあってよい」ことにすると言う。

しかし、そのようにして登校拒否・不登校の子どもたちの「教室」として、この「自由教室」を認めるということになれば、登校拒否・不登校を、この「合校」構想は、いわば公認するということになる。登校拒否・不登校の子どもたちの、憲法的権利としての学校教育を受ける権利の問題は、この「合校」構想の中では一体、どのように解決されていくことになるのか。この登校拒否・不登校の問題もまた、その他の各種の現代学校教育病理と同様に、学校・教育・教職員の現実をこそ自己変革することによって、初めて本格的に解決されていくという認識が、ここにはまるでないと言わなくてはならない。

⑤ この「自由教室」の一部で実験的な授業を行うことにする。そうすれば「教員などの指導者が自由と創意と工夫を発揮できる」ことになる。そして、その上で「それぞれの『自由教室』に運営の自主性を認め責任をもたせれば、『自由教室』間の競争を刺激する。競争は教員間だけでなく、教員と外部の専門家や民間教育機関との間でも起こる」ようにすると言う。

本「提言」は、現行の高校入試制度から、ひいては大学入試制度までが、どれほどまでに受験競争を過熱させており、小・中学校の教育を競争主義・管理主義の教育に変えてしまっているか、この現実問題にはまるで無頓着である。どれほどまでに現実の小・中・高校の教育を管理主義と競争主義とが支配し、そのことがどれほどまでに深刻かつ重大な、各種の現代学校教育病理を生み出しているか、この種の現実問題にはまるで無頓着である。したがって、もしも教員や外部の専門家が運営する「自由教室」相互間の競争を刺激したり、さらには、それらの「自由教室」と学習塾等（＝民間教育機関）との間の競争まで自由化したりすれば、まさに子どもたちは、必然的に、さらにいっそう激しい「学習」競争等の渦中に追いやられることになることを、本「提言」はまるで認識し得ないでいる。

総じて、この「自由教室」相互間の競争にせよ、さらには「自由教室」と学習塾等の競争にせよ、子どもたちをかつてない窮地に追い込むことになるだけであろう。

* この「自由教室」のことに、さきの桜井・永井「対談」の中で桜井は、これを補足・補強して、さらに次のように述べている。

「欧米では絵画、音楽、体育の時間は、課外活動的に、あるいは教養的に教えているのに、日本では、算数の次は音楽、体育と同じレベルで評点し、成績の対象として扱っている。これらの音楽や絵画、体育は同年齢集団が同じレベルで同じものを身につけるものではなくて、まさに天性で、音楽が好きな子ども、なじまない子どももいるわけです。これらは年齢輪切りとは無関係で行わなくては行けないのではないか。」「例えば、音楽という情操面でものごく発達した子どもを引き上げていくものがない。(また)いま理科嫌いな子が多いと言われてますが、そういうものに先天的に興味をもってどんどん進みたい子もいれば、そうでない子もいるわけです。ですから、こういう情操部分、ある程度社会的・文化的部分、自然科学的部分は『自由教室』という形でやっていったらどうか。これは学校の先生も教えるが、その関係の学者、町の隠れた専門家が、基礎・基本教室の周辺の『自由教室』で行う。これは地域によって異なりますが、いくつかの学校から一つの自由教室に行ってもいいし、基礎・基本の学校の周辺にいくつもの自由教室があってもいい。子どもたちは、何が面白いかを自分で判断できないから、自由教室に行っても行かなくてもいいのだが、いくつか行く中で自分の肌に合う先生を見つけて、それでその世界に目を広げていく、その可能性を試行錯誤でやらせたらいいと思うのです。この自由教室のメリットは、絵の好きな子は絵の関係の教室に集まり、ここには学区制も年齢輪切りもない。従来の学校の絵の先生もいるが、町の専門家もいる。どちらの方が面白いか、教え方が上手かは、子どもたちが判断していく。ここで初めて異年齢集団が出てくるのです。」「私たちの時代は、近所の原っぱに様々な異年齢集団が集まって暗くなるまで遊んで、……こういう環境が失われてしまった。それを回復するには、残念ながらもはや人工的に大人がやらなければならない。これが一つは自由教室であり体験教室なのです。」「(いまでは子どもたちは)同年齢集団の中にしかいない。これは『帰らざる河』ですから、人為的に異年齢集団の中に子どもを入れなければいけない。これが大人の役割ではないか。近所の原っぱがなくなったことも教育の一つの病理だと思いますね。」

「体験教室」について

子どもたちが「自然や様々な他人と触れ合い、ぶつかるなど、現実を体験

するなかで、生きる力、生活する力を育む場である」とされる、この「体験教室」に関しても、若干なり見ておくことにしよう。この「体験教室」の特徴は、次の3点にある。

① この教室は「市民としての教員をはじめとする専門家や、様々な地域の人々の参加と協力によって支えられる」教室である。ここでは、子どもたちは「地域の様々な職業人や豊富な人生経験を持つ高齢者と関わりをもてる」ことになる。この「体験教室」では、「子供たちは様々な人々と様々な関わりを持てるが、親兄弟にとっては子供たちの教育に参加する場であり、親子の交流、親同士の交流ができる」ことになる。

② また、地域社会としては、この「体験教室」づくりを通して「その教育機能を復活させるとともに、低下した家庭の教育力、とくに生活指導力を補うことができる」ことになる。この「体験教室」や「自由教室」では「従来の観念にとらわれることなく、柔軟に外部の教育機能を取り込む（アウトソーシングする）ことができる」ことになる。

③ それは「われわれは『学校』は早急に『完全週5日制』を実施すべきである」と考えるが、この『体験教室』は年中無休としたい。当然、校舎や運動場などの施設を使うことも認める必要がある」と述べて、この「体験教室」の年中無休体制を提唱している。

以下、本来ならば、この「体験教室」論についても、深く批判的に吟味していかななくてはならないが、ここでは頁数の関係もあって、その吟味・批判は控えることにする。

* この「体験教室」のことにに関して、さきの桜井・永井「対談」の中で桜井は、これを補足・補強して、さらに次のように述べている。

「体験教室では、生きた社会で、つまりスポーツ、町おこしでも何でも、子どもたちが参加していく。そこで父親以外の様々な職業をもった大人と初めて会える。さらに親の職場に行き、何をしているかを見る。これは学校の先生が引率してきて教科として強制しない、というように、土・日曜の大部分がここで費やされるようになれば、学校5日制も定着するのではないか。」「学校は管理の面があって使用出

来ない場合がある。しかし、そういう生きたスペースをもっているのは学校しかない。ですから、基礎・基本教室は午前中だけでいいと思っているくらいです。ウィークデイの午後、土・日曜は自由教室・体験教室に開放する。」「自由教室・体験教室には、兄弟・姉妹が少なくなっていることを補う意味と、様々な職業形態の大人が懸命に社会で生きていることを見せる意味を持っています。しかも、その人たち自体が先生となる。それによって失われたものが取り戻せるのではないか。学校の先生だけに100%責任を課すのではなく、皆が分担する。確かに自由教室・体験教室では、何か事故やケガをする場合が出てくると思うのですよ。しかし、その責任を誰が持つかということになれば、子ども本人の責任、親の責任が頻発すると思うのですが、そこで初めて本来の姿に、痛みを伴っても戻りきっかけになるだろう。」

第3節 普通教育を受ける権利

以上、経済同友会の提唱する「合校」構想の中身について概観してきたのであるが、その総括的批判にすすむことにしよう。この「合校」構想についての批判も、もちろんのこと、できるだけ多面的・多角的になされなくてはならないが、この「合校」構想を教育基本法制規範に照らしてみたとき、その最大の問題は、それが「普通教育の解体」論を基礎にして、その「学校のスリム化」論を提起しているところにあるように思われる。そこで、以下この方面から、この「合校」構想を批判しておきたいと思う。

憲法的権利としての普通教育を受ける権利

(1) 初めに確認しておかなくてはならない最重要なことは、現行日本の学校制度(戦後六三三四制)は、すべての子どもたちに、高校教育まで含んで、より豊かな「普通教育」を受けることを、権利として保障しようとしている制度だということである。

すべての子どもたちに、ただ一人の「落ちこぼし」もなく、より豊かな「普通教育」を保障し切ることが現在、もちろんのこと、確かに各種の内的・外的な要因が複雑に重なって、極めて困難なことではある。しかし、それだ

からこそ、その権利の保障のために、教職員はその教育責任を果たさなくてはならないし、都道府県および市町村の教育委員会、文部省などは、全力を傾注してその教育行政責任（諸条件の整備・確立）を果たさなくてはならないのであって、例えば、かの登校拒否・不登校の問題とか、さらには高校中退の問題なども、これを前進的に解決しなくてはならず、到底そのままに放置しておいてよい問題ではありえないということになるのである。

(2) そして、より広く国際的なレベルでも、だからこそ、かの国連「子どもの権利条約」第29条（教育の目的）1(a)も「子どもの人格、才能ならびに精神のおよび身体的な能力を最大限可能なまでに発達させること」を掲げて、すべての子どもの全面的・全体的な発達の実現を「教育の目的」とするように求めるとともに、第28条（教育への権利）1(e)は「学校への定期的な出席および中途退学率の減少を奨励するための措置をとること」を、締約国政府に対して強く要求しているのである。

(3) より具体的にいて、すべての子どもたちは、小・中・高校で、より豊かな「普通教育」を受ける権利を、憲法的確利として「ひとしく」享有しているのである。

ここでいう「普通教育」とは「普遍共通教育」「共通普遍教育」のことを指しているが、子どもたちが学校教育の中で、より豊かな普通教育を受ける権利は、以下に示すように、まず日本国憲法および教育基本法によって、明確に承認されている権利である。

憲法第26条（教育を受ける権利）

「すべて国民は、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。」

②「すべて国民は、法律の定めるところにより、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。」

教育基本法第4条（義務教育）

「国民は、その保護する子女に、9年の普通教育を受けさせる義務を

負う。」

日本国憲法および教育基本法における、子どもたちの普通教育を受ける権利の規定である。

(4) この「普通教育」を子どもたちが、小・中・高の学校で、ひとしく受ける権利は、さらにまた学校教育法の中でも明確に承認されている権利である。

学校教育法第17条(小学校の目的)

「小学校は、心身の発達に応じて、初等普通教育を施すことを目的とする。」

学校教育法第35条(中学校の目的)

「中学校は、小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、中等普通教育を施すことを目的とする。」

学校教育法第41条(高等学校の目的)

「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高等普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。」

学校教育法における、子どもたちの、学校で普通教育を受ける権利の規定である。

(5) 以上に瞥見してきたところからも、すでに明白なように、子どもたちが学校で「普通教育」を「ひとしく」受けることは、まさに日本国憲法、教育基本法、学校教育法等によって、幾重にも手厚く保障された権利なのである。

そうだとすれば、経済同友会の本「提言」のように、この「普通教育」の内容を「学校(基礎・基本教室)」「自由教室」「体験教室」に分解・解体し、このうちの「自由教室」等に配置された「普通教育」の内容の学習については、子どもたちの選択を「原則自由」とするというような「合校」構想は、教育基本法制に全面的に抵触する、到底承認し得ない違法な構想だと言わなくてはならないであろう。

普通教育とは何か

(1) では、より具体的に「普通教育」とはどんな教育のことをいうのか。この点を、教育基本法の立法意思によって確認しておこう。

○ 文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』（国立書院，1947年12月）
教育基本法第4条（義務教育）にいう「普通教育」概念の意味内容を、より深く理解するためには、教育基本法前文の「個人の尊厳を重んじ」とか、教育基本法第1条（教育の目的）の「個人の価値をたっとび」などに込められている意味をよく踏まえて、教育基本法第4条にいう「普通教育」の意味内容を理解しなくてはならない。

* 拙著『教育基本法制と教科書問題』改訂増補版（法律文化社，1991年，436—40頁）参照。

○ 文部省調査局『第92帝国議会に於ける予想質問答弁書「教育基本法案」関係の部』（1947年3月12，15日）

この『予想質問答弁書』の中には、教育基本法第4条（義務教育）に関する問答として、次のような問答が記載されている。

問 普通教育の意味如何。

答 人たるものには誰にも共通に且つ先天的に具へており、又これある故に人が人たることをうる、精神的肉体的機能を充分に且つ調和的に発達せしめる目的の教育をいう。かかる教育は、如何なる身分、如何なる職業につくものにも共通に必要なから、名づけて普通教育と唱える。それであるから普通教育は、特定の技術、学芸を習得させて特定の業務に適能ならしめることを目標とする特殊教育乃至は職業教育と区別されるのである。

問 普通教育と義務教育との関係如何。

答 普通教育は、人たる者凡てに共通に必要な教育であり、人たる誰もが一樣に享受し得る筈の教育であるから、国家が国民の教育の任を担当する方向に向かったときに、国家が国民にかかる普通教育を施す義務を負わね

ばならないという思想が発達してきた。かくて普通教育の観念は、義務教育の観念と密接に結びついている。

* とくに、この説明の中の「国家が国民にかかる普通教育を施す義務を負わねばならないという思想が発達してきた」という文章は、「義務教育」制度というものが「国家が国民に普通教育を施す義務を負う」という観念＝思想を基礎にして成立した制度であること、その「義務教育」の中身こそ「普通教育」にほかならないこと、この2点を明らかにしている点で、極めて重要である。

問 新憲法第26条第2項の「普通教育」という言葉は、最初は政府の原案の「初等教育」とあったのを修正されたが、その理由如何。

答 初等教育というと、従来の国民学校初等科6年の教育のみを指すような感じがするが、国民学校6年程度では、義務教育は不足であるという観点から、法律で後に義務教育を中等学校教育の方迄多少拡張するようなことがあるときは、中等学校の教育が初等教育の中に入らないと考えられるかもしれないから、それを含めることができるように普通教育としたのである。

* 中等教育の三三制は将来、初等教育とともに、さらに「普通教育」を施す教育段階となり、この「普通教育」を中身とする「義務教育」の中に入ってくることになるかもしれないので、これを「普通教育」に変えたのだというのである。中学校だけでなく高等学校までもが、いまや保護者がその子どもに「普通教育を受けさせる義務」を負う対象となってきたのだと考えなくてはならないのではないか。そして、憲法第26条第2項は、すでにそのことを見通していたのではないのか。

(2) そうだとすれば、高校中退の問題にせよ、登校拒否・不登校の問題にせよ、子どもたちが以上にみえてきたような「権利としての普通教育」から疎外されている重大問題として、早急な改善・改革が必要とされているのである。

そのようなときに、今次の経済同友会「提言」は、学校を「学校(基礎・基本教室)」「自由教室」「体験教室」に分解してしまい、例えば、登校拒否・不登校の子どもたちのための「自由教室」もあっていい、などと言うのである。そうだとすれば、このような学校「改革」の方向は、すべての子どもに

「権利としての普通教育」をよりよく保障するという方向とは正反対の方向だと言わざるを得ないであろう。

* 96年8月7日に文部省が発表した『学校基本調査』の結果によれば、95年度中の登校拒否の子どもの数は81,562人にも達し、遂に7万人台を突破してしまっており、この登校拒否・不登校の問題についても、いよいよ深刻な問題となってきているのである。さらに高校中退の問題についても、96年2月15日に発表された文部省調査結果によれば、94年度中に公私立高校を中退した生徒数は、90年度の約124,000人をピークに3年間連続して低下していたが、4年ぶりに増加に転じて、過去最低であった93年度(94,065人)に比べ、2,336人増(2.4%増)の96,401人に達しており、やはり極めて重大な問題となってきているのである。この中退者数(中退率2.0%)は、公立高校では1校あたり15.4人、私立高校では24.4人にあたるという。中退理由別では、「進路変更」(構成比43.3%)、「学校生活・学業不適応」(同26.9%)、「学業不振」(同8.8%)、「家庭の事情」(同5.6%)などとなっており、このうちでもとくに「学校生活や授業になじめず通学意欲をなくした」とする「学校生活・学業不適応」が際立って増えているという。また、学年別では、1年生で中退した生徒が中退者全体の54.3%をも占めているという。

(3) なるほど、普通教育について、これを「人たるものには誰にも共通に且つ先天的に具へており、又これある故に人が人たることをうる、精神的肉体的機能を十分に且つ調和的に発達せしめる目的の教育をいう」とか、さらには「人たる者凡てに共通に必要な教育であり、人たる誰もが一樣に享受し得る筈の教育である」などと定義してみても、これらの定義を見ているだけでは、その具体的な内容は必ずしも明確とはならない。したがって、これらの定義が示すところを、より具体的に掘り下げて解明していくことが課題として残されている。

しかし、これが「人たる者凡てに共通に必要な教育であり、人たる誰もが一樣に享受し得る筈の教育である」こと、しかも「人が人たることをうる、精神的肉体的機能を十分に且つ調和的に発達せしめる目的の教育」のことであるとすれば、そしてしかも、このような普通教育を受けることがすべての子どもの憲法的権利であるとすれば、さきの経済同友会「合校」構想は、反対面からみれば、あらためて我々に対して、次のような実践論的・運動論的

な課題を、真正面から提起したものと受け止めなくてはならない。

第一に、この憲法的権利としての普通教育を受ける権利を、すべての子どもたちに対して、よりよく保障していくために必要な諸条件の整備確立を、行政側に求めて、そのための国民共同の対政治的・行政的な教育運動を起こし発展させていくことである。

第二に、いまの教育が現実には、憲法的権利としての普通教育を、果たしてすべての子どもたちに対して、よりよく保障する教育になっているのか、という観点から、学校教職員たちが自己の日常的な教育実践を厳しく点検し見直してやることである。

より豊かな人間的・現代的・社会的な教養を、すべての子どもたちのものにすることができているのか、まさにこのような観点からの、自己の日常の教育実践の点検である。このような点検を踏まえて、自己の日常の教育実践を理論的・実践的に見直し改革していく道こそ、この経済同友会「合校」構想に真に対峙していく道であろう。