

教育改革

穂山守夫

目次

はじめに

第1章 教育改革の動向

第2章 欧米における新自由主義的教育改革

第3章 新自由主義的教育政策の特質

第4章 日本における重要な新自由主義的教育改革の意義と問題点

結び

はじめに

名門校やエスカレーター校を目指す「受験競争の過熱化」や「高校入試の大衆化」の下で、学校は、「閉じられた公共空間」となり、そこにおいて生徒は、そのニーズに応じない「時代錯誤的な校則」に拘束され、また「内申書による管理主義的教育」と知育偏重の「画一的な教育」がなされていた。そのうえ文部科学省（旧文部省）→教育委員会→学校のルートによる「中央集権的教育行政」がなされていた。このため学校は「息苦しい場」となり、1970年代半ば以降に「校内暴力」・「対教師暴力」が社会問題化した。それでも日本では、校内暴力事件はピーク時の1983年に2125件にすぎず、教師に対する暴力事件も929件に過ぎなかった。これに対してアメリカの場合、ピーク時、身体的な暴力を受けた生徒は、毎月28万2千人もいたし、また医療的措置を必要とする深刻な暴行を受けた教員が1000人もいたので、その深刻度はアメリカと比較するとかなり低い。1983年を過ぎると校内暴力事件の報告は減少していき、校内暴力事件への懸念が減じた⁽¹⁾。

それに変わり今度は「いじめ」⁽²⁾、「自殺」、「登校拒否」という新たな問題が社会問題化した。特に関心を集めたのは、顕著な「いじめ」の流行であった。1986年に文部省は、全国の55%の学校でいじめが起きているとの調査報告をした。この報告において、7ヵ月間にいじめの件数がトータルで15万5066件にのぼることが明らかになった⁽³⁾。1980年代以降

(1) レオナルド・ショッパ著（丸山和昭訳）「日本の教育改革—近年の改革運動における目標と帰結」広田照幸監修『世界から見た日本の教育』所収（日本図書センター、2009年）131-133頁参照。

(2) いじめとは、「強者」による「弱者」への、または「多数派」による「少数派」への「身体的」もしくは「心理的」いやがらせである。

(3) 前掲、レオナルド・ショッパ133頁参照。もっとも文部科学省の専門会議によると、2012年度に自殺した小中高生196人のうち、いじめが原因とされたのは6人に過ぎないし（読売新聞2014年2月26日朝刊）、同省が初めて実施した「自殺した小中高生ら約500人の実態調査によると、学校が背景にあるもののうち、受験や就職試験の失敗などの進路問題が最も多く、次いで不登校や不登校の傾向（9.9%）、いじめを除く友人関係での悩み（7.9%）で、いじめ背景のものは2.0%にすぎない（読売新聞2014年6月20日朝刊）。また警察

の「不登校」⁽⁴⁾・「高校中退」・「教師の体罰」⁽⁵⁾などの学校荒廃が多発していたが、個々の教師・学校でその解消に努力してもその解決は困難であった。また従来の「知識重視の入試システム」のような教育システムは、「基本的なスキルを備えた均一で大量の労働者」の輩出に成功したが、「国際化・情報化する社会」に対応できない。これに対応するためには、「めまぐるしく変化するテクノロジーへの適応力を有し、かつ創造力と国際的視点に富んだ労働者」の育成が要請される。そこで「中央統制下のカリキュラム」を是正し、また「生徒の自主性や創造力」を重視する教育システムへの転換が必要であるが、この社会問題化した教育問題を解決するためには「制度改革」としての「教育改革」が要請される⁽⁶⁾。

第1章 教育改革の動向⁽⁷⁾

戦前の我が国の教育制度は、明治期の多様な変遷を経て、1918（大正7）年の改革でほぼ完成した。高等教育を担う大学については、官立大学しか存在しなかったが、1918（大正7）年の大学令で私立大学が認められたことにより、従来の私立専門学校が私立大学になった。下級教育のうち、初等教育を担う小学校は、社会生活に必要な基礎学力（読み・書き・算数）を身につけさせ、また市民としての責任感等を育成することを目的とする。これに対して中等教育を担う機関は小学校から大学への移行を円滑にする準備教育を行う場として発展してきた。当時の日本の中等教育機関として①高等科②中学校③高等女学校④実業学校⑤青年学校があり、小学校終了者は、いずれかに入学することができた。

序によると、いじめが原因となった事件で、全国の警察が2013年1年間に摘発・補導した小中高校生は、1987年以降で最多の724人（中学生527人、高校生109人、小学生88人）であり、2012年より213人増（中学生143人増、高校生18人増、小学生52人増）であり、2012年より42%も増えた。この急増の要因は、反復継続性していないケースもいじめと定義する「いじめ防止対策推進法」が2013年9月に施行されたことや大津市の中学生の自殺以降、いじめへ社会的関心が高まり、被害者や保護者からの相談や被害届、学校から警察への通報が増えたことであると思われる。事件数は410件で、28年ぶりに400件を超えた。罪種別では、傷害が最多の146件で、暴行が132件、恐喝が28件であり、またインターネット社会を反映してインターネットを使って相手の悪口を書き込んだり、裸の写真を流出させたりするいじめは25件ある（読売新聞2014年2月28日朝刊）。

- (4) 文部省によると、中学校における「学校嫌い」を理由とした長期欠席生徒（年間50日以上欠席）の数は、1975年の7704人から1985年の2万7926人へと増加した。（前掲、レオナルド・ショッパ135頁）。文部科学省の学校基本調査（速報）によると、2013年度、病気や経済的な理由以外で年間30日以上欠席した不登校の小中学生は計11万9617人にのぼり、前年度より約7000人増えて「6年ぶり」に増加に転じた。小中学生全員（13年度確定値）に占める不登校の子どもの割合は1.17%で0.08%増えた（読売新聞2014年8月8日）。
- (5) 2013年に全国の法務局が人権侵害の疑いのあるとして調査に乗り出した学校での体罰が2012年の2.4倍に上り、過去最多であった。2012年に大阪市桜宮高校のバスケット部員が自殺した体罰事件があり、保護者からの相談（2012年の1.5倍の854件）や報道や他の行政機関からの情報提供が増えたことが影響したとみられる。教職員による体罰の多くは、生徒の胸ぐらをつかむなどのケースだが、高校の男性教諭が部活動で指導に従わない女子生徒の腹を蹴ったり、小学校の男性教諭が授業態度の悪い男児の頭を拳で何度も殴ったりしたケースもあった（読売新聞2014年3月14日夕刊）。
- (6) 藤田英典「教育改革―共生時代の学校づくり」（岩波書店、1997年）170-172・191・196頁、前掲、レオナルド・ショッパ137-138頁参照。
- (7) 藤田英典 i 頁 - X 頁、3-4 頁、92-94 頁、大橋博「民活と教育改革」（学文社、2006年）1-13 頁、佐藤修司「教育基本法の理念と課題―戦後教育改革と内外事項区分論―」（学文社、2007年）226-234 頁参照。

中等教育の大衆化と中等教育の性格の変化

産業化と学校教育の拡大が進み、中等教育が大衆化するにつれて、中学校・高等学校は、新たに実業教育・職業教育をも担うようになった。日本の場合、実業教育・職業教育に対する社会的要請は、大正期以後、徐々に拡大した。

戦後の改革は、戦前の非民主的な教育を「民主化」するものであった。「実業教育」・「職業教育」に対する社会的要請は、戦後の高度成長期に大衆的な広がりを持つようになった。さらに、中等教育のユニバーサル化が進み、高校が大衆化すると、高校は「市民教育」を完結する場となった。日本の場合、1955年には高校進学率は50%代であったが、60年代後半から70年代にかけて高校進学率が急上昇し、1970年に82%、1975年には92%に達した⁽⁸⁾。また「高校の序列化」・「受験地図の再編」が進み、中学・高校の教育が「進学準備の性格」を強めることになった。この時期に新設された普通科高校の多くは、より高い序列上の地位を獲得するために競争し、その反面、職業高校の多くは、普通科高校に入学できない生徒が入学する底辺校に転落することになった。この高校の再編により、中学校では、文部省の指導により高校入試のための補習授業が相次ぎ廃止され、他方、「進路指導」・「進学指導」の比重が高まり、また入試科目から外された教科目の授業を中心に「内申書による生徒管理」の傾向が見られるようになった。もう一方で、「情報化」・「都市化」の進展を背景にした「価値観の多様化」が進み、生徒のニーズや価値観も「多様化」し⁽⁹⁾、個性を主張する傾向が強まると、制服・頭髪規制等の「集団主義的規制」に象徴される「管理主義的教育」に対する批判が顕在化するようになった⁽¹⁰⁾。また生徒間の学力差も拡大したのに、中等教育段階では「画一的な学校教育」が行われたため、レベルの低い生徒は授業についていけず、落ちこぼれる生徒が生じたが、学校はこのような生徒に対して配慮をしなかった⁽¹¹⁾。

詰め込み教育の転換としての「ゆとり教育」

従来、学校は生徒を「教育客体」として位置づけ、「受験体制」のもと生徒に「画一的に知識」を詰め込む傾向があった。高度成長期の1960年代前半に導入された小・中学校の学習指導要領は基礎学力の充実や科学技術教育の向上を意識していた。ところが、1968年（小学校）、1969年（中学校）、1970年（高等学校）の改訂では、教科内容の増加や教育内容の現代化が掲げられ、小学校算数に、大学レベルとされた「集合」の概念が導入されるなど、「詰め込み教育」が目指され、各学校の総授業時数は増加された⁽¹²⁾。80年代にはこ

(8) 広岡義之「第10章 現代における世界の教育制度」広岡義之編著『教育の制度と歴史』（ミネルヴァ書房、2007年）80-83頁参照。なお高校進学率は、1993年には96.2%になった（文部省1994「文部省統計要覧」大蔵省印刷局）。

(9) 島原宣男著（井本佳宏訳）「日本の高校再編—多様化を目指した改革」広田照幸監修『世界から見た日本の教育』（日本図書センター、2009年）159頁、門脇厚司・陣内靖彦「高校教育の社会学」（東信堂、1992年）、寺脇研「総合学科の実現に向けて」『月刊高校教育』1993年4月号、学事出版、21-25頁参照。

(10) 前掲、藤田英典202-204頁参照。

(11) 島原宣男著（井本佳宏訳）「日本の高校再編—多様化を目指した改革」広田照幸監修『世界から見た日本の教育』（日本図書センター、2009年）158-159頁、天野郁夫・山岸俊介「[対談] 高校教育改革の方向をさぐる」『月刊高校教育』1993年2月号、学事出版、14-23頁参照。

(12) 津田徹「戦後の教育政策」広岡義之編著『教育の制度と歴史』（ミネルヴァ書房、2007年）164頁参照。

のような状況下で「学習権の主体」である「生徒」の「自律性」は、建前としては格別、実際は、ほとんど尊重されなかった。文部省ないし文部科学省は学習指導要領や検定により教育内容を統制し、また教育委員会ないし文部科学大臣の承認を受けた教育長を通じて学校を管理してきた。しかし、政策レベルではその統制によって生じる問題（学校教育の画一性や詰め込み教育・過剰介入・受験競争等）を解決するために、その統制に修正（「縮小」＝「ゆとり」ないし「教育の市場化と差異化・多様化」等）を加えることになる⁽¹³⁾。

このような1970年代までの「詰め込み教育」（過密カリキュラム）が反省され、1977年（小学校・中学校）、1978年（高等学校）に学習指導要領の改訂がなされ、70年代末以降、「ゆとり」（授業時間削減）と「精選」を強調する「ゆとり教育路線」が打ち出され⁽¹⁴⁾、80年代には学習内容と授業時数が削減された⁽¹⁵⁾。

90年代には子どもたちの「学校ばなれ」・「勉強ばなれ」が問題になった。1996年に中教審は子どもに「生きる力」と「ゆとり」をいう副題のついた「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第1次答申）で「個性」を尊重する「余裕」の持った教育を提案している。その答申によれば、変化の激しいグローバルな時代において求められる資質・能力は「変化の激しい社会を『生きる力』」であると指摘された⁽¹⁶⁾。

また教育システムの「柔軟化」を達成するために、①学校週5日制②主要な教育内容の30%削減③総合的な学習の時間を提案されている。より選別的なコースを提供するためのカリキュラムに多様化と学校選択の促進のため「自由化」も提案されている⁽¹⁷⁾。これを受けて①興味・関心・態度を重視する「新しい学力観」が導入され、②カリキュラムはさらに削減され⁽¹⁸⁾、③1998年（小学校・中学校）、1999年（高等学校）に学習指導要領がそれぞれ改定された。その改訂点は、①学習内容の3割削減②総合的な学習の時間の創設③完全学校週5日制の実施である⁽¹⁹⁾。この学習指導要領では、学ぶ内容を大幅に減らし、「ゆとり」路線を鮮明にした。

「ゆとり教育」の修正

2003年の国際学習到達度調査（PISA）で日本の成績は大きく低下した。これを受けて文部科学省は、事実上「脱ゆとり」に転換した。小中学校の各教科の教える内容を定める学習指導要領（11～12年度完全実施）は、削減した内容などを08年の改訂で復活させ、理数科目については09年度から先行実施することにした。また文部科学省は、公立小中高校で土曜授業を行いやすくするため、学校教育法施行規則（省令）を改正し、施行した。この

(13) 藤田英典 6・24・41頁参照。

(14) 赤田圭亮「教育改革とは何だったのか」（日本評論社、2011年）4頁参照。

(15) 津田徹「戦後の教育政策」広岡義之編著『教育の制度と歴史』（ミネルヴァ書房、2007年）165頁参照。

(16) 西川信廣「7章 公立学校の多様化と公共性—イギリスとアメリカとの比較の観点から—」松浦善満・西川信廣編著『教育のパラダイム転換—教育制度と理念を問い直す』（福村出版、1999年）121頁参照。

(17) ローレンス・マクドナルド著（橋本鉦市訳）「第二部 日本における教育改革—政治的布置構造と学級のリアリティ解説」広田照幸監修（菊池栄治・山田浩之・橋本市監訳）『リーディングス 日本の教育と社会第20巻 世界から見た日本の教育』（日本図書センター、2009年）、前掲、津田徹167-168頁。

(18) 広田照幸「格差・秩序不安と教育」148頁参照。

(19) 前掲、津田徹「戦後の教育政策」167-168頁参照。

改正で「教育委員会が必要と認める場合」に教委の判断で土曜授業が実施できるようになった。2013年8～10月に実施した文科省の調査によると、全国の公立小中学校のうち、国が定めた標準時数を超えた授業を実施している学校は全体の7割に上る。こうして各学校で「ゆとり教育」と決別し、学習内容を充実させた新学習要領に基づき授業時数を多く確保している現状が浮かび上がった⁽²⁰⁾。

このように授業時間も増やしたし、またレポート作成といった、思考力や表現力を育む授業が重視されるようになった。教育現場に指導の検証・改善を促す目的で調査対象となった生徒たちは、中1の時から、反復や「実験」・「観察」を重視した学習に従事してきた。その影響か2013年12月に発表された12年の国際学習到達度調査⁽²¹⁾で、2000年の順位（「読解力」が8位、「科学的応用力」は2位、「数学的応用力」は1位）から大幅に順位を下げた2003年度調査（「読解力」が14位、「科学的応用力」は2位、「数学的応用力」は6位）と2006年調査（「読解力」が15位、「科学的応用力」は6位、「数学的応用力」は10位）から復調傾向を示し、日本の成績は、成績下位層が各分野で減り、上位層の割合が増え、「読解力」が前回の2009年8位から4位、「科学的応用力」も同5位から4位、「数学的応用力」は同9位から7位となり、世界の上位に回復した。文科省は成績向上の要因として、学習内容を増やし、思考力の育成などを重視した新学習指導要領の導入のほか、全国学力テストの結果分析による指導の改善や生徒の理解度に応じてグループ分けする「習熟度別指導」の全国的普及などを挙げている。ただ世界トップの中国・上海などに比べ、日本は成績上位層が薄く、「画一的な詰め込み型教育」の弊害（グローバル社会に求められる、自ら課題を考え、解決していく力の欠如等）が指摘された⁽²²⁾。また2012年のPISAの一環としてOECDが行った44の国・地域の15歳男女を対象にしたコンピューター回答方式の「問題解決能力」⁽²³⁾調査（2014年4月1日発表）によると、平均得点を500点に調整した結果、1位は562点のOECD非加盟国のシンガポールで、2位が561点の韓国で、日本は552点で3位だった⁽²⁴⁾。2014年4月発表の経済協力開発機構（OECD）の国際学習到達度調査報告は、この日本の好成绩は「総合学習」⁽²⁵⁾による部分が大きいと分析している。

(20) 読売新聞2014年3月27日朝刊。

(21) 国際学習到達度調査（PISA）とは、65の国・地域の15歳男女約計51万人が対象、学習で身につけた知識や能力を実生活で応用する力を測るものである。

(22) 読売新聞2013年12月4日朝刊・社説。

(23) PISAでは問題解決能力を例えば部屋の照明がつかないといった、原因や解決方法が分からない場面で、状況を理解し、情報を見つけ出すことで解決策を練り、実行する能力と定義する。

(24) 読売新聞2014年4月2日朝刊。

(25) 総合学習とは、子供たちが自ら課題を見つけ、学び、考え、主体的に判断して問題を解決する力を身につけるための探求的な学習である。現行の学習指導要領では、小学3年から中学3年まで週2時間程度（中1は1時間半程度）、高校でも一定時間の実施が求められている。教科書はなく、学習目標や内容は各学校が自由に設定できる。小学校では地域の問題や身近な自然に取り組むことが多く、中学・高校になると、「環境」「福祉」「国際」など答えがなく、教科の枠内では扱いにくい横断的で総合的なテーマが目立つようになる。この総合学習は、「ゆとり教育」の流れの中で2000年度から段階的に導入されたが、教科学習の時間を奪うと批判され、その時間数は減った。ところが最近、「社会で使える国際標準の学力」を育むとしてその重要性が再認識されている（読売新聞2014年5月8日朝刊、編集委員服部真「総合学習の再評価」）。

大学入試システム改革

大学入試システムが、大学入学を目指す高校以下の受験教育を支配しているので、小中の教育改革にとって大学入試改革は不可欠である。そこで政府の教育再生実行会議は、従来の「画一的な人材養成」につながる大学入試ではなく、「多様な人材の育成」につながる大学入試の改革を提言している。これを受け文科省は、現行の大学入試センター試験に代えて、難易度が高校卒業程度認定試験（旧大検）⁽²⁶⁾と同程度（高1・2年基礎的な学力レベル）の「基礎」⁽²⁷⁾と「発展」⁽²⁸⁾のレベルの二つの「達成度テスト」（成績を1点刻みの素点ではなく4段階程度で評価）で表示するテストの導入を検討している⁽²⁹⁾。「基礎」のレベルのテストの狙いは、入学後に補習を行う大学の割合が10年間で倍増するなど、高校教育の質の向上が課題となっているので、難関大を目指さない高校生に学習意欲を持たせて勉強させ「学力の底上げ」を図ることにある。「発展」のレベルのテストの狙いは、「国際競争力の強化」にとって必要な「思考力」・「判断力」などを総合的にみることにある。各大学がこのテストで学力を確認した上で、能力や適性を面接や論文の評価をも加えて「多面的」に評価を行うことが推奨されている⁽³⁰⁾。

グローバルな人材の育成等

学習指導要領は、10年に1回の日安で改定が行われるため、2017年度に改定される見通しであった。しかし、文科省は東京五輪の開催に向け、グローバルな人材の育成が必要であることのほか、スピード感を持って時代の変化に対応できるたくましい子どもを育成するため、2014年度秋に中央教育審議会に諮問したうえで改定する方針を固めた。幼稚園から高校までを通した改定作業で、「グローバル化」、小中一貫教育などに対応する。下村文科相によると、「この改定は、子どもたちが一方的に教わるだけの『受身の』の教育から、主体的に学び、意欲や志を持った人材を育てる教育に転換し、子どもが自己の考えを発信したり、議論したりすることを教科全般で積極的に行い、『21世紀型』人材の育成を目指すものである。グローバルな人材の育成には、グローバル化に対応できる実践的な英語力を高めるべく英語教育を拡充し、また世界で通用する日本人を育成するためには真の日本人としての意識・アイデンティティを持つ必要があり、そのためには今まで以上に、日本の伝統・文化の教育にも力を入れ、『志』を持って学ぶ人材育成の強化の観点から高校で

(26) 2005年に大学入学資格検定（大検）から衣替えされた。高中退者らが対象で、合格すれば大学受験資格が得られる。16歳になる年度から受験できるが、合格者になるのは18歳になってからである。2013年度には約2万8000人が出願し、約8500人が合格した。主に高校1・2年で学ぶ6教科の基礎的問題を、マークシート形式で出題している（読売新聞2014年2月20日朝刊）。

(27) 基礎テストは①国語②数学③英語④地理歴史⑤公民⑥理科の6教科で、高2・3年に2～3回実施する。このテストは、推薦やAO入試（入学者の割合は私立大で5割、国公立・私立大でも4割を超えている）に活用する（読売新聞2014年2月20日朝刊）。

(28) 発展テストは、英語を除く5教科11科目程度で高3の12月以降に複数回実施する。このテストは、大学入試センター試験に代わる一般入試に利用する（読売新聞2014年3月15日朝刊）。

(29) 「知識や技能・体験をもとに答えのない課題に挑戦する力をみるため、教科の枠組みに縛られない『総合型』などを検討すべきだ」との意見が、中教審部会の報告案に盛り込まれた（読売新聞3月26日朝刊）。

(30) 読売新聞2014年3月15日朝刊参照。

の日本史の必修化などがこの改定に盛り込まれる」とされる⁽³¹⁾。

教育委員会制度改革

2011年に大津市で起きた「いじめ自殺」をめぐる市教委の不手際をきっかけに、①非常勤の委員による合議体である教育委員会（原則5人の委員で構成）の機動力不足、②当事者意識の欠如や隠蔽体質、③責任所在の曖昧さ、④審議の形骸化などの実態が浮き彫りになり、いじめ自殺等の緊急時にその対応の即応性を高めるなど教育委員会制度改革が課題となった。そこで文部科学相の諮問機関である中央教育審議会の教育制度分科会が2013年12月10日に教育委員会制度改革に関して答申案をまとめた。この答申案は、自治体の教育行政の最終的な意思決定権を持つ「執行機関」を、「教育委員会」から「首長」に移すことを求めた。ただ「首長が執行機関では、首長の暴走を止められない」などの一部委員の反対意見にも配慮して現行通り教育委員会を執行機関とする案も示した。答申案では、執行機関となる首長が地域の教育行政の大きな方針を策定し、首長が任命する事務局のトップである「教育長」が「事務の執行者」としてその方針に基づき、学校管理や教職員人事などの施策を行う。この場合、首長の教育行政への影響力が高まるので、「教育行政の独立性」を保つため、首長が教育長へ指示できるのは①教育長の事務執行が「著しく」適正を欠く②「いじめ」・「暴力」から児童生徒を守る緊急の必要があるなど「特別な場合のみ」と限定した。一方、教育委員会は、首長の「特別な附属機関」とし、首長が目指す教育の姿や基本理念について策定する大綱的な教育方針（施策）の審議（年度後半）や教育長の事務執行の点検・評価（年度前半）などを行うことにした。もっとも大綱的な教育方針（施策）は「教育委員会の議を経て」決めるとあるが、「従う義務まではない」ともされているし、教育委員会の首長に対する改善勧告も同様であるから、教育委員会の首長に対するコントロールは弱い。教育委員会は、もっぱら地域の学校のあるべき姿や基本方針について住民視線で審議する。このように教育委員会を「首長の附属機関」として首長の直接的指示を受けて動く教育行政機関に変えてしまうと、首長のポピュリズム的な教育改革や特定のイデオロギー的信念に基づく偏向した教育政策の実施を抑制することが困難になる⁽³²⁾。もっとも教科書の採択は、教育の政治的中立性を確保するため教委の決定に基づき、教育長が決めることにした⁽³³⁾。

このような議論を経て、教育委員会制度改革を内容とする地方教育行政法改正案が、自民・公明両党の与党協議を経て2014年4月上旬に国会に提出された。この改正案は、首長の意向をより教育行政に反映しやすくするために、現行の教育委員長を廃止して、「教委を代表する教育委員長と実務を統括する教育長」を統合し、「首長」に「教委の代表者」である「新教育長」の「任命権」を与えるものである。首長主宰の「総合教育会議」の設置を自治体に義務づけたのも、首長の意向を反映しやすくする一環である。この会議は首長と教育委員ら教委メンバーで構成し、首長と教委の意見を調整して「教育行政の基本方針」（教育振興に関する大綱）を策定する。首長は同会議の協議を経て自治体の実情を踏まえた教育の「大綱」を作り、教委はこれに沿って具体的な教育行政にあたる。また同会

(31) 読売新聞2014年7月23日朝刊等。

(32) 梶田徹一「教委改革 首長の関与を強める案」、ポイント 日本経済新聞2013年10月7日朝刊。

(33) 読売新聞2013年12月6日朝刊（編集委員服部真）、読売新聞2013年12月10日夕刊・12月15日社説。

議は、深刻ないじめ問題や体罰など児童・生徒の身体に危険が生じる可能性がある緊急時には、召集され、その対応を協議する。いじめによる自殺を防ぐため、国が教委に対して是正や改善を指示できる規定も盛り込まれた。また施策の決定過程を透明化するため会議の原則公開と、議事録の公開が努力義務とされている。一方、教育行政の政治的中立性を重視する公明党の主張に配慮して首長の暴走を防ぐべく「教委」に「教育行政の最終権限」を残し、「教科書採択」や「教職員人事」を教委の専権事項とした。これに対して、民主党や維新の会は、「責任の所在が曖昧になる」とか「首長の権限を徹底すべきである」などと反対の立場をとる。この教委制度改革を柱とする改正地方教育行政法が2013年6月13日の参議院本会議で自民・公明両党などの賛成多数で可決成立し、2015年4月から施行されることになった。本改正により首長の権限が強化されたので、住民の民主的コントロールが重要になる⁽³⁴⁾。

新自由主義教育改革⁽³⁵⁾

日本における新自由主義教育改革は、「教育の硬直化」を反省して、中曽根元総理の公的諮問機関として設置された「臨時教育審議会」（1984年～1987年）の活動を基点とする。1980年代半ばから、臨時教育審議会は、21世紀を展望した我が国の教育の在りかたについて積極的に答申し、「個性重視の原則」・「生涯学習体系」・「変化への対応」を教育改革の柱とした⁽³⁶⁾。このように1980年代以降に始まる改革は、「価値観の多様化」・「社会の情報化」・「経済の国際化やグローバル化」に対応するために、教育の「個性化」・「自由化」・「多様化」・「弾力化」, 「市場化」・国際化が目指されている⁽³⁷⁾。すなわち臨教審は、特に「教育の自由化」＝「教育における規制緩和」と「教育の個性化」という原理を提唱し、教育サービス提供主体である「学校設置主体の多様化」と教育を受ける側の「学校選択の自由」を謳った。その主張の骨格は、学校教育に「市場原理」を導入して「個性の異なる子どもや親」の「多様な希望・欲求」に応じた教育を実現すべきであるということであった。

この臨教審を引き継いでこの改革の推進役となったのは、小淵総理大臣（当時）の私的諮問機関として設置された教育改革国民会議である。この会議以降、新自由主義教育改革は、「経済のグローバル化」に対応できる人材育成という目的を掲げ、「学校をめぐる競争的環境の形成」や「学校の組織の企業化」（副校長・主幹教諭・指導教諭などの法制化）等を推進した⁽³⁸⁾。

90年代には例えば経済団体連合会の「規則の撤廃・緩和等に関する要望」（1996年10月28日）に見られるように、行財政改革・規制緩和の流れの中で「義務教育」についても「市場原理」の導入が主張された。そして市場原理に基づく制度化改革は、学校選択の幅を拡大すべく1997年1月27日の文部省初等中等教育局長通知「通学区域制度の弾力的運用につ

(34) 読売新聞2014年3月21日6月14日朝刊、4月11日社説。

(35) 前掲、藤田英典71頁、世取山洋介「第2章 新自由主義教育政策を基礎づける理論の展開とその全体像」佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』所収（大月書店、2008年）、46-50頁参照。

(36) 前掲、津田徹「戦後の教育政策」166頁参照。

(37) 前掲、藤田英典6・8・40頁参照。

(38) 世取山洋介「序論 新自由主義教育改革研究の到達点と課題」前掲、佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』所収、9-10頁参照。

いて」で微温的だが実施された。その後1999年に学校教育法の改正により「中高一貫中等学校」が法制化され、学校体系が実質的に複線化した。さらに2000年には学校教育法施行規則が一部改正され、民間人の校長の登用が制度的に可能となった。また学校運営について、「学校評議員制度」を法的に位置づけた。この制度は、従来の閉鎖的な学校空間を「地域社会教育関係者」・「保護者」等の意見を取り入れた上で、「開かれた学校」の独自の教育的運営の展開を制度的に担保するものである⁽³⁹⁾。2001年には学校教育法改正により、都・県教委がその判断に基づいて学区を廃止できるとしたが、それは、「高校」を軸とした「学校の多様化」をより実効化するものである。また初等中等教育の学校は国立大学と異なり法人化されなかったが、学校の「擬似法人化」が目指された。同年に学校教育法施行規則の改正により、「職員会議」が「補助機関化」され、校長が学校運営全体に対する最終決定権者とされた。そして同改正により「学校評議会制度」が抱き合わせ的に導入され、学校は、校長を擬似法人長とし、学校評議会を擬似的に法人の管理運営機関とされた。同年に地教行法改正により不適格教員を排除できる「教員評価制度」が導入された。学校評価制度については、2002年に小中学校に関する設置基準に関する政令が、学校自体の自主的基準による評価制度を規定した。

2006年10月に安倍内閣の閣議決定で設置された安倍総理(当時)の私的諮問機関である教育再会議は、伝統的な保守的教育改革のみならず、新自由主義的教育改革をも目指した。新自由主義的教育改革として、①「学校選択制」の全国的導入②「習熟別指導」の拡充③教員間に競争原理を導入する「教員評価制度」の導入④「校長への権限集中」⁽⁴⁰⁾・「民間人校長等の積極的登用」・「外部評価と監査」などの「学校経営体制」の導入⑤バウチャー的考え方を取り入れた「学校選択制」と児童生徒が多く集まるなど学校の実績に応じた予算配分⑥小中一貫校の制度的導入⑦飛び級等を挙げうる。それに基づいて2007年に「副校長」・「主幹教諭」・「指導教諭」が新設され学校の重層構造化が図られた。

なお国立大学との関係では、2003年に国立大学法人法の制定により、新自由主義的の大学制度を制度化した。この制度の下で教育研究経費の「効率化」が求められ、基盤的予算である運営交付金(2014年度、約1兆1千億円、総事業費2.4兆円のうち附属病院の収入を除くと、全体の7割を占め、授業料などの自己収入は3割未満)が減らされ、外部研究資金や寄付金のような「外部資金」の獲得が奨励された。一方、各法人の努力や成果などを配慮する「競争的・重点的予算配分」を強めた。優れた大学や研究者が対象の科学研究費補助金などは2013年度で1750億円である。この結果、法人発足時に存在した教育・研究の体制、財政基盤などの格差が固定化するとともに、拡大する方向にあり、特に旧帝大や大規模有名大学あるいは医理工系の学部を持つ大学と地方の大学(特に教育系単科大)や単科大学との格差特に財政面の格差は広がっている。2016年度からは、運営費交付金の見直しを行い、「学長のリーダーシップ」や学力向上などを評価の基準に使い、改革に積極的に取り組む大学に最大4割を重点配分にあてる。大学同士の競争を促し、それぞれの専門性を生かした「脱・総合大学化」をすすめ、「世界のトップレベルの教育研究拠点」・「地域のニーズに応じた人材育成の拠点」など、それぞれの強みに応じて大学ごとの役割分担を

(39) 前掲、津田徹「戦後の教育政策」167-168頁参照。

(40) 校長への権限集中は、文科省が教育委員会を通じた校長による教員統制を強化する点で保守的中央集権的教育改革の面もある。

図る。残りは従来通り学生数など大学の規模に比例して配ることとする⁽⁴¹⁾。

他方、国立大学法人法と学校教育法の改正案によると、「学長主導」の国立大学改革が目指される。国立大学法人法の改正案では、①学内外の委員で作る学長選考会議が行う学長選考の基準を明確化（透明化）で、学内のしがらみに縛られずにリーダーシップを発揮して改革を進める学長を選出できるようにする。②研究に関する学内の代表者機関に副学長が入ることとする。③「学長」が主催する「経営協議会」は、「産学連携」や「業務の効率化」などの経営に関する需要事項を審議するが、その構成は、学内委員のほか、学外から企業役員や弁護士が就いている。この学外委員を過半数にとすることで外部の意見をより反映できるようにする。④学校教育法の改正案では、現行法上、人事など「重要事項を審議」する「教授会」を学長が重要事項を決める際に「意見を述べる」役割にとどめた⁽⁴²⁾。確かにこの改正案は、学長の指導力を強化し、大学運営の効率化を図るものであるが、学長の独断専行を許す恐れがあり、また従来の教授会主導の大学の自治を否定するものであり、これらの点からこの改正案には問題がある。

伝統的な保守的教育改革

伝統的な保守的教育改革として①「教育内容統制」につながる面がある全国学力テスト⁽⁴³⁾②家族愛・愛国心・礼儀・社会規範の順守などの「道徳観の強化」③社会総がかりの子どもの教育などを挙げうる。この保守的改革は、2006年に改正された教育基本法1条の「国民の育成」、第2条の1～5項の諸徳目、10条の家庭教育、11条の幼児教育、13条の学校・家庭・地域等の連携協力などと連動して「国家主義的価値観」を上から注入しようとするものである⁽⁴⁴⁾。

東京都の教育改革

東京都の教育改革は国の教育改革に先行しているので、将来の国の教育改革を考える上で参考になる。そこでその改革の動向をみる。2001年に都教委によって全面的に改定された「教育目標」と「教育方針」で、「新しいタイプのエリート養成」や「権威主義的教育」、「教育への民間企業的経営手法の導入」が打ち出された。それを受けて、「学校選択制」、学校選択の数値的尺度として利用しうる「学力テスト」とその結果公表、「学校評価」・「教員評価」、「学力テストに応じた予算配分」、「小中一貫教育」等の教育改革を全国に先駆けて導入した。

この教育改革は、まず「品川区」・「荒川区」・「足立区」といった特定の区部で先行的・試行的に行われ、その後、東京都全体、そして全国に拡大されていった。足立区は、95年から98年までに区教委が例示した承認基準を満たせば「学区変更」が可能になるという「通学区域の弾力化」という形で、実質的に「学校選択制」を実施した。品川区は2000-

(41) 朝日新聞2008年11月14日・17日朝刊、読売新聞2014年6月26日夕刊。

(42) 読売新聞2014年4月16日朝刊。

(43) 教育成果を図る物差しの面では新自由主義的教育改革の要素もある。

(44) 進藤兵「ポスト・フォーディズムと教育改革—資本主義史の第三段階と新自由主義の歴史的的位置—」世取山洋介「序論 新自由主義教育改革研究の到達点と課題」佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』所収、22-23頁、前掲、佐藤修司249-264頁参照。

2001年に「習熟度別教育の推進」・「小学校の教科担任制」・「小中連携教育」等の各特色をもつ学校を選択できる「学校選択制」を導入した。品川区に続き、東京都の他の自治体も「学校選択制」を導入した。「学校選択制」は、保護者の学校選択により人気校への子どもの集中をもたらし、他方、人気のない小規模校は、入学希望者を減らし、更なる小規模化をもたらし、その学校は統廃合の対象となった。その学校選択制の導入後に、例えば2003年2月に荒川区が全国で初めて学力テストとその結果発表を行った。それが翌04年の東京都の一斉学力テスト、更に07年の全国学力テストと拡大していった。

小中一貫教育は、03年の総合規制改革会議の第二回特区認定において、品川区が「小中一貫特区」に認定され、以後それが全国に広がっていった。その導入の目的は、小中の不連続が不登校などを起こしやすいので、その連続化によりそれらを防止することにあった。その小中一貫カリキュラムは、実質的に6-3制を4-3-2制に移行させるものであり、義務教育段階から「能力別」コース分けを行う「エリート養成的性格」を持つ⁽⁴⁵⁾。

東京都の都立高校改革⁽⁴⁶⁾

都教委流の都立高校改革は、1999年4月の石原都知事就任以前から始まっていたが、その登場とともに「奉仕の必修化」等の復古的・保守的な面よりも「市場原理」・「競争原理と効率主義」を指導理念とする新自由主義的側面が強くなり、かつその改革のスピードが加速化した。

まず2003年2月から都立高校入試で実施されている「学区制廃止」（学校選択制）を挙げることができる。次に都立高校の「階層化」である。都立高校は、「個性化」・「特色化」され、「多様な新しいタイプの高校」が新設された⁽⁴⁷⁾。2002年10月に「経済社会のグローバル化」・「情報技術革命」等の進展などの環境の変化に対応すべく「改革推進計画の第三次実施計画」（新実施計画）が出された。「新実施計画」は、都立高校を「階層化」・「多様化」・「特色化」・「個性化」した。従来の「進学校」は新たに3タイプの進学実績の向上を目指す進学校に改変した。第一のタイプは日比谷や青山などの指定期間3年の「進学指導重点校」であり、「予備校研修」・「教員の公募制」導入等で進学実績の向上を図る。第二のタイプは新宿などの「進学重視型単位制高校」である。第三のタイプは小石川・白鷗などの「中高一貫教育校」である。その設置形態は①中等教育学校②併設型③連携型である。都教委が「進学実績」を上げるため、2007年6月に「進学指導特別推進校」指定などを行なったため、進学校は、①進学指導重点校②進学指導特別推進校③進学指導推進校④中高一貫教育校の4段階に階層化された。中高一貫教育校の教育内容は、「理数」又は「英語・国語」重視や「日本の伝統・文化」重視などに特化してきているので、進学重点校等の区別化が進行している。

(45) 山本由美「第3章 新自由主義教育改革が先行する東京都」佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』所収、54-57頁、進藤兵「『グローバル国家』戦略と公教育改革」広田照幸監修・大内裕和編著『リーディングス 日本の教育と社会第5巻 愛国心と教育』（日本図書センター、2007年）245頁参照。

(46) 鈴木敏夫「第6章 高校教育の変容—東京都を素材に—」、渡辺謙一「第7章 教師の地位と学校組織の変容—新事態が続出する東京都の先行事例—」前掲、佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』所収、96-108頁、111-114・116-117頁、前掲、進藤兵245-247頁参照。

(47) 前掲、進藤兵245頁参照。

都立高校の中で最も数が多い中堅校は、とりわけ特色がないので、その「特色化」・「個性化」を図るべく生徒の実態を踏まえた多様な進路指導等を目指す三つのタイプの中堅校に分けた。①第一のタイプは、「進学指導の充実」を図るとともに「現状維持的対応」をする中堅進学校である。②第二のタイプは、中位の中堅校であり、「学習指導と生活指導の双方に課題の少ない生徒」と「現状追認の教員」を構成員とする活気の乏しい学校から活力があり、魅力がある学校を目指す高校である。③第三のタイプは、「生徒指導等に負担が多くかかる中堅校であり、「生活指導と進路指導の充実」を図る一方、「現状維持的対応」をする高校である。

落ちこぼれ対策は「教育課題校」が担う。足立東・秋留台・蒲田・練馬工業などの教育課題校は、1年生の1・2時間目は英・数・国の30分授業を行う。午前は座学中心であり、一方、午後は体験学習および選択授業中心で定期試験も行わない。また生徒指導を充実させ、基礎学力を定着させて、中退の防止を図る。

このように分けるとともに、検討委員会報告書に沿って、①「中高一貫校教育校」・②職業高校の再編による「産業高校」等・③普通科の単位制で3年でも卒業できる三修制も可能な「午前・午後・夜間の三部制の昼夜間定時制高校」などを新たに設置するとした。このうち職業高校の再編をみると、既存の専門高校（職業高校）を①将来のスペシャリスト育成型②専門能力育成型③職業観育成型の3タイプに再編し、新タイプの専門高校として、①商業と工業の教育を発展させた産業高校②科学技術高校③新タイプに商業高校④総合学科高校⑤東京版デュアルシステムを取り入れた専門高校を新たに設置する。東京版デュアルシステムを取り入れた専門高校は、「学校」と「企業」とが協議の上作成した就業プログラムによる「就業訓練」を、週2～3日あるいは月・週単位で長期的に実施する。このように都立高校は、「生徒・保護者」の「ニーズ」に応えるよう区別され、その特色化が図られた。

第三が都立高校の「擬似民間的企業化」（民間的経営手法の導入）である⁽⁴⁸⁾。2000年には校長が学校経営方針を提出することになったし、また同年4月に賃金と人事・研修にリンクする「成果主義的人事考課制度」が導入された。第三次実施計画（新実施計画）は、「マネージメントサイクル」の導入など「学校経営」の視点に立った改革を打ち出しており、それは2002年4月に出された「都立高校等の経営に関する検討委委員会報告書（I）、都教委」（経営検討委報告）とともに新自由主義的教育改革の基本をなすものである。2002年11月には、「都立学校におけるマネージメントサイクルの導入に向けて」と題する都教委の「学校経営計画策定検討委員会報告書」が出され、その報告では「校長」が教職員・予算・設備・その他の「経営資源」を活用して、「学校経営計画」に基づいて校長の目指す学校を「経営的観点」から具現化することが謳われている。この学校経営計画を都教委が学校の申告に基づき評価し、支援する「重点支援」は、各分野に及んでいる⁽⁴⁹⁾。同年12

(48) 前掲、進藤兵245-247・251-252頁参照。

(49) 「部活動予算」の配布をみると、2005年10月の部活動基本問題検討委員会報告を経て、06・07年度の2年間に30校の「部活動推進指定校」を指定して、3000万円程度を予算配布した。更に「部活動振興予算の重点配付」の通知に応募した学校に、06年度は、経営支援センター（2006年4月発足）の所（計3カ所）・支所（計6カ所）ごとに100万円2校、60万円6校、40万円12校で、全都総計120校に配布したが、残りの80校には配付されなかった。07年度は、100万円2校、70万円5校、50万円7校、30万円10校、総数は144

月には「都立学校バランスシート・行政コスト計算書（試行）」が発表された。バランスシート（貸借対照表）・行政コスト計算書が、学校ごとに作成され、それによって学校長や教職員にコスト感覚を身につけさせようとした。2003年4月には全校において「数値目標」を入れた「学校経営計画」を策定することになったし⁽⁵⁰⁾、また経営計画策定のためのスタッフとして「主幹制度」を導入した。さらに「自律経営推進予算制度」も導入された。2006年4月13日教育長通知「学校経営の適正化について」⁽⁵¹⁾では、「学校経営の中核機関」は「企画調整会議」とされた。この会議のメンバーは、「校長・副校長」（経営層）・「経営企画課長又は経営企画室長」・副校長を助けて企画書類の作成や連絡調整を行う「主幹」（指導・監督層）・「各部主任」⁽⁵²⁾・「各学年主任」・「各学科主任」及び「経営企画室係長」である。「職員会議」は、「補助機関」に格下げされ、その機能は、教職員に対する「報告・意見聴取及び連絡」に限定された。2007年6月には規則改訂により「統括校長」・特に高度の知識又は経験を必要とする教諭の職である「主任教諭」が設けられた。この結果、統括校長を頂点とする階層化が形成され、学校現場での「トップダウン」が強化された。

一方2003年の職務命令による「日の丸・君が代強制」、2006年3月13日の教育長通達「入学式・卒業式等における国旗掲揚および国歌斉唱の指導について」⁽⁵³⁾により校長が教職員に生徒への指導を徹底するとした。2007年4月には社会貢献の精神を養成しようとする「奉仕の必修化」等の復古的・保守的な面も現れてくる⁽⁵⁴⁾。この見方を批判して、進藤兵等は「日の丸・君が代強制」を民間的経営手法導入の一環とみるが⁽⁵⁵⁾、しかし職務命令による「日の丸・君が代強制」は、「公権力」による「権威主義的思想統制」であり、個人の自主性を尊重する効率的な民間的経営手法とは異なるものである。

次に日本の新自由主義的教育改革の参考例として欧米における新自由主義的教育改革の動向をみる。

第2章 欧米における新自由主義的教育改革

1 アメリカにおける学校選択制⁽⁵⁶⁾

少なくとも1950年代までは、アメリカにおいて「教育の公共性」の観点から、「公立学校である。

- (50) 山田功「第7章 教師の地位と学校組織の変容—新事態が続出する東京都の先行事例—」前掲、佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』所収、124頁参照。
- (51) 17教学高第2336号。
- (52) 前掲、山田功125-126頁参照。
- (53) 17教指企第1193号。
- (54) 前掲、渡辺謙一「第7章 教師の地位と学校組織の変容—新事態が続出する東京都の先行事例—」114・117頁参照。
- (55) 進藤兵「暴走する東京都の教育改革—NPM・階層化・ナショナリズム教育—」『教育』2004年12月号、渡辺治・齋藤貴男・中西新太郎・進藤兵（2004）「座談会・石原慎太郎とは何か」『ポリティーク』8号所収参照。
- (56) 藤田英典227-238頁、世取山洋介「第20章 アメリカにおける新自由主義教育改革への二つの対抗軸—学校における共同と教育における平等—」前掲、佐貫浩『新自由主義教育改革 その理論と・実態と対抗軸』300頁、ジェフ・ウィッティ著（堀尾輝久／久富善之監訳）「教育改革の社会学 市場、公教育、シティズンシップ」3章 権限委譲と選択 英国、アメリカ、ニュージーランド [本章はサリー・パワーと共同執筆]（東京大

校の世俗性」と「私立学校の水準規制」という二つの基準によって、「学校選択の自由」は抑制されていた。しかし60年代以降の公民権運動の高まりと文化的相対主義の受容を背景にして、親の思想・信条・価値観の下に子どもを教育する「教育権」が尊重されるようになった。また1960年代から70年代にかけて、公立学校における根強い人種差別、公立ハイスクールの暴力学園化、ドロップアウトの急増を背景にして、「学校の人間化」を掲げた学校改革により、子どものニーズに対応した多様な教育プログラム、人種統合の促進を目的にした「新しい学校」が設置されるようになった。

新しい学校として「オールタナティブ・スクール」を挙げうる。「オールタナティブ・スクール」は、1960年代後半から70年代にかけて、生徒の多様なニーズに応えるべく全米各地に出現した「選択制」の「公立学校」である。この学校は、①教授法②学習形態③「カリキュラム」・「履修形態」・「学校組織」などの面で様々なプログラムを用意した学校の総称である。

その代表的なものは①「オープン・スクール」②「継続学校」(continuation school)③「マグネット・スクール」④本校舎を持たないが、地域社会に散在する諸施設を学習資源として活用する壁のない学校 (school without walls) である。

「オープンスクール」は、小学校や前期中等教育段階で広く採用された。このスクールは、従来の「画一的」・「固定的」な「教育内容」・「学級編成」の枠をなくして、子どもの「能力」・「関心」に応じた学習の実現を目指すものである。他の三つは、むしろハイスクール段階で有力な制度として採用されたものであり、しかもその多くは、大都市のマイノリティや貧困層の多い地域で導入されたものである。そのうち「継続学校」は、主に「ドロップアウトした生徒」や様々な「学習困難を抱える生徒」を対象にして、「マスタリー・ラーニング」(完全習得学習)や「無学年制」や個人指導等各種の「個別的教育方法」を大幅に取り入れたものである。

「マグネット・スクール」は、「芸術」(音楽・美術)・「数学」・「科学技術」・「国際教育」・「職業訓練」・「英才教育」など特色あるカリキュラムを用意して「特定分野」の教育を行う「選択制」のスクールである⁽⁵⁷⁾。このような教育を行うことで、学習意欲のある生徒を広く集めようとしたのである。マグネット・スクールのなかには、例えばフィルデルフィア市にある全米で二番目の「セントラル・ハイスクール」のような「エリート校」もあるが、1970年代後半から80年代にかけて急増したものの多くは、強制バス通学のような強制的人種統合策ではない「自発的人種統合策」の一環として設立されたものである。この学校は例えば高校で大学の単位に換算される授業を受講できるAPP (advanced placement program) 提供するなどカリキュラムに工夫を加えて、学習意欲のある子どもを広く集め、人種統合を促そうとしたものである。かかるマグネット・スクールでは、選ばれた特定の学校は良くなるが、一部の学校が教育熱心な家庭の子どもや学習意欲のある生徒を集中的に集めるため、他の学校のレベルはダウンしかねない。また教育レベルの低い家庭が多い地域では、この制度は荒廃した学校の現状を変えられない。

かくして1980年代後半以降、「地域の中の学校」を改革・改善する制度が注目されるこ

学出版会、2004年) 71頁、前掲、大橋博13-19頁参照。

(57) 広岡義之「第1部 第9章 世界の教育制度の改革と動向」広岡義之編著『教育の制度と歴史』(ミネヴァ書房、2007年) 86頁参照。

とになった。その代表的なものが、①シカゴの学校独立運営制②ニューヨーク市イースト・ハーレムの第四学区における学校選択制③90年代になって急速に広まってきた準自治的なチャーター・スクールである。

シカゴの学校独立運営制

これは、1988年制定の学校改革法に基づくものであるが、「市教育委員会」の「権限」を大幅に「学校現場」に「委譲」し、「父母参加」の学校運営により学校の改善を図ろうとするものである。それは、地区学校評議会（LSC）⁽⁵⁸⁾が校長を4年契約で選任し、また学校予算の編成を決定・承認し、さらに学校改善計画を策定・承認する。選任された校長は自分の裁量で教師を採用し、LSCの承認の下、学校を運営する。教職員は、校長のリーダーシップの下、教育の改善に努め、向こう5年以内に、シカゴ市内の公立学校生徒の成績・出席率・卒業率を全国平均まで高めることが要求される。

ニューヨーク市イースト・ハーレムの第四学区における学校選択制⁽⁵⁹⁾

イースト・ハーレムの学校改革では、学区内の中学校は約50人から200人の生徒によって構成される24のミニスクールに分割され、そのミニスクールではそれぞれ独自の教育理念の下に教職員が教育プログラムを開発・実行する。そして父母は、子どもをどのミニスクールに通学させるかを選ぶものとされる。1974年に始まったこの改革は、徐々に広まり、1982年に学区内すべての中学校で通学区の指定を撤廃して学校選択制に移行した。この改革は、既に相当の成果をあげているが、この学校再建・コミュニティ再建の試みは、社会保障受給率が35%を超え、また単身家族の割合も過半数に達している、マンハッタン地区で最も貧しい地域における家族的雰囲気を持つ学校内学校でなされた。

チャーター・スクール⁽⁶⁰⁾

チャーター・スクールは、「親・教師・コミュニティの成員」が、「自主的」に「特色あるプログラム」を開発したうえで、生徒の学力向上に関し、「市・州教育委員会」との間で「契約書簡」を交わしたうえで、学校設置の認可（charter）を得て設立・運営される学校であり、しかも子どもがその差異に応じて学校を選択できる「公立学校」である。チャーター・スクールは、1991年にミネソタ州で最初にチャーター法が制定され、その後多くのチャーター法が制定された。多くの州のチャーター法は、その法によって設立されたチャーター・スクールが周辺学区の人種構成を反映するか、「危機に瀕する」生徒に優先権を与えるべきだと規定している。チャーター・スクールの基本理念は①親・子どもの学校選択の自由②親・教師に対して学校を創る企業家的機会を提供すること③公教育に周

(58) 地区学校評議会は、「有権者によって選出された親5人」・「地域住民2人」・「校長」によって構成される。高校の場合は更に学生1人が加わる。

(59) 前掲、藤田英典234-236頁参照。

(60) 前掲、藤田英典237-239頁・245頁、ジェフ・ウィッティ73頁、J. Nathan, Charter Schools, Jossey-Bass Publishers, 1996参照。なお、大橋博はアメリカの「公立チャータースクール」を日本に学校経営に危機感を持って学校改革をする可能性の高い「私立の日本型チャータースクール（インディペンデントスクール）」として導入すべきであると主張する（前掲大橋博26-28頁・114-191頁）。

到に準備された競争原理を導入することである。「学力水準を高める」という契約の履行期間は4・5年であり、その間にそれを達成したかどうかが評価され、達成した場合は、契約が更新されるが、達成されないと評価された場合、そのチャーター・スクールは廃学になる。この期間限定は、その期間で学力水準を高めようという動議づけを与えるが、一方学力水準を高めないと廃学になる点で、この学校経営は、「安定性」ないし「継続性」の点で問題がある。

80年代以降は、学校機能の低下が経済競争力を低下させたと認識され、その強化等と「卓越性の追求」が目指された。そこで「学校選択制」を採用して、「生徒間競争」と「学校間競争」の促進により「学校の改善」や「教育効率の向上」を図ろうとしたのである。その後、アメリカにおける学校選択制は、それまでの学校選択制プランを含んだ多様な展開をしている。

この学校選択制プランには、多様なタイプがあるが、公立選択型システム（public system）と「市場型システム」（market system）とに大別される。「公立選択型システム」は、多数の州や学区で様々のものが導入されている。これは、公立学校の選択肢を増やすことにより学校選択の自由を拡大しようとするもので、前述の「新しい学校」・「チャーター・スクール」・「学校独立運営制」（School-site management）以外に①「開放入学制」（open enrollment）②「学校内学校」（mini-schools, schools within school）がある。開放入学制は、アメリカで基本となっている地元の公立小・中・高校である「居住区学校」（neighborhood school）に通うのではなく、定員に余裕がある範囲で学区外の子どもを受け入れるという制度であり、かなりの地域で採用されている。

「市場型システム」は、州の教育基準を満たす「学校の設立・運営」を専ら「市場の競争メカニズム」に任せるものであり、代表的なものとして、「教育バウチャー制」（教育切符制）と「税負担免除制」がある。

「教育バウチャー制」は、教育切符を配給された子どもたちが行きたい学校を選ぶことができ、他方、学校は受け入れた生徒数に応じて予算の配分を受けられる制度である。この制度は、学校に「競争と市場原理」の導入を企てるものであり、70年代にはカリフォルニア州アラムロック学区の小学校で試行的に実施されたが、初等・中等教育段階で大規模に実施されることはなかった⁽⁶¹⁾。しかし、高等教育では、すでに1944年の復員軍人法で導入され、広範に実施された。この法律は、第二次世界大戦や朝鮮戦争に従軍した後、復員した軍人が高等教育を受ける際に、高等教育機会を保障するため、その授業料を連邦政府が本人に代わって支払うという制度である。

これに対し、「税負担免除制」は、親が子どもの教育のために使った諸費用に対して所得税を一定額控除する制度である。その費用に授業料を含めるかどうかや私立学校に限定するかどうかなどの点で具体的形態は様々だが、ミネソタ州をはじめかなりの州で実施されている。しかし、この制度は、私立学校に子どもを通学させることができる中流以上の階層を優遇する点で問題があり、また宗派立の多い宗教系の私立学校に公費援助をすることになるから、憲法が保障する政教分離に反するおそれもある。かかる市場型システムは、議論されているわりには、実施されていない。

(61) 前掲、広岡義之74頁参照。

これらの学校選択制は、主に「人種統合の促進」や「貧困地域の教育環境の改善」のために導入されたのである⁽⁶²⁾。したがって、事情の異なる日本に導入する場合、慎重な検討が必要である。

なお大学レベルでは、入学要件を設けない公立の高等教育機関であるコミュニティ・カレッジが登場している。コミュニティ・カレッジの場合、1年ないし2年制のものが多く、職業教育を主とするもの、4年制大学への編入の準備教育を行うもの等、その形態は多様である⁽⁶³⁾。

2 イギリスにおける学校選択制と学校体系の多様化・自立的学校運営⁽⁶⁴⁾

1980年代以前のイングランドでは、民主的な地方教育局（LEA）の運営する公立の学校で、大多数の子どもが教育を受けていた。ところが1979年選挙で保守党が勝利した以後、サッチャー＝メージャー政権は、1980年代から90年代の初めにかけて一連の教育法によって「親の学校選択の自由」を拡大し、地方教育当局から各学校へ責任を移す政策を実施し、「教育水準の向上」を図ろうとした。この種の最初の政策は、「補助金付き私立入学定員枠」で貧困家庭の子どものうち学業優秀な者にエリート私立校に通学できるようにさせるために公費で補助金を支給するものである。経済の停滞等の克服と学力向上を目指す1988年の教育法（Education Reform Act 1988）は、中央集権化の手段としても機能しうる「統一学力テストの導入」とその公表（学校選択の情報）や各学校に物理的に最大限（1979～1980年における入学者の上限）の生徒の受け入れを義務づける学校への「オープン入学」（Open Enrolment System）の導入＝「通学区自由化」により「公立小・中学校の選択制」が本格化し、学校間での生徒集め競争が生じ、各学校の生徒集めの創意工夫のみならず学校の立地条件・親の所得水準により中等学校制度の階層化が進行した⁽⁶⁵⁾。

従来は、伝統的な私立中学校であるパブリック・スクール（Public School）⁽⁶⁶⁾の学校体系とは異なる学校体系化にある中等教育の公立学校は、1960年代半ばまでは三つに分かれていた。11歳あるいは12歳の段階における全国共通テスト（11plus examination）により①上位25%の生徒は「高等教育機関への進学」を前提とするグラマースクール（主としてカリキュラムが学問的で大学への進学資格を取得できる学校）へ②その次の数%の生徒は、主として応用科学・専門的職業教育等を行う「技術科目」中心のテクニカル・スクールへ③それ以外の生徒は原則上誰でも入学できるモダンスクール（「実際の生活に根ざし

(62) 前掲、藤田英典240頁参照。

(63) 前掲、広岡義之86頁参照。

(64) 久保木匡介「第16章 イギリスにおけるNPM教育改革の展開」前掲、佐貫浩・世取山洋介『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』238-241頁・244-245頁、前掲、ジェフ・ウィッティ 67-69頁・72頁・89-90頁、西川信廣「7章 公立学校の多様化と公共性—イギリスとアメリカとの比較の観点から—」松浦善満・西川信廣編著『教育のパラダイム転換—教育制度と理念を問い直す』（福村出版、1997年）121-131頁参照。

(65) 前掲、赤田圭亮9-10頁参照。

(66) パブリック・スクールは、全寮制の大学進学のための準備教育を前提とした富裕階級のための少人数制の私立の中等教育機関である。代表校として、イートン、ウエストミンスター、ラクビー校等がある。このうちイートン校（Eton College）は、1440年にヘンリー6世（Henry IV, 1421-1471, 在位1422-1461）によって設立された名門エリート校で、オックスフォード大学やケンブリッジ大学への進学率が極めて高い（前掲、広岡義之73頁参照）。

た職業技術」や「実践的カリキュラム」を中心とする、大学進学資格を得られない学校)へと進学した。この差別的な3種の学校は、社会的批判を受け、労働党政権の下でこの格差をなくすための総合制中学校(コンプリヘンシブ スクール)が創設された。そしてこの学校は地域のすべての子どもに中等教育を提供する学校として普及した⁽⁶⁷⁾。

ところがサッチャー保守党政権の教育改革によりその学校体系は多様化した。すなわち第一に親などをメンバーとする学校理事会の賛同が得られれば、既存の公立学校をLEA(地方教育当局)の管轄から離脱(opt out)して中央政府から直接受け取る補助金によって運営される「国庫直接補助学校」(Grant Maintained School)に移行できる。国庫直接補助学校は、周りの学校の動向やLEAの意向から全く自由に独自に学校経営を行える。この学校の大部分はコンプリヘンシヴ化される以前においてはグラマースクールであり、「大学進学」を前提とした「エリート校」を目指している。この国庫直接補助学校は、後に成立する新労働党政権によって「ファウンデーション・スクール」に改称されている。第二に主に学校の荒廃が進んでいるインナーシテイ地域において、11歳から18歳までの生徒が通う学校を「民間の投資」を得て、地方教育当局の統制から独立した地位を持つ新形態の公立中等学校として、「シテイ・テクノロジー・カレッジ」(CTC)を設立することが認められた。シテイ・テクノロジー・カレッジは、科学技術のカリキュラムに重点をおき、「産業界の資金」を受け入れるが、独立した機関によって運営されるものである。第三に、1994年から「スペシャリスト・スクール」が設置された各公立学校は、「科学技術」・「外国語」・「スポーツ」・「芸術」の各分野の中で重点化したい教科を指定して応募し、この指定を受ければ、スペシャリスト・スクールとして、政府の補助金を受けて、一般的なカリキュラム以外に各分野の専門授業を行うことができる。

1988年の教育法は、さらに地方教育当局の権限を縮小して「個別学校」に「予算配分決定権」を与える「自律的学校経営」(Local Management of Schools)を導入した。各学校に置かれる学校理事会(親代表・教師代表・地域の識者等で構成)に、従来LEAが保持していた「教員採用」・「校長決定」・「学校予算決定」・「その予算の運用」・「カリキュラムの決定」などの権限を移譲した。1991年にはその「予算の移譲の拡大」・生徒数に応じた予算配分の強化が行われた。この自立的学校予算は、学校間の競争を激化し、生徒を惹きつけるための努力を学校側に奨励するための強い財政的誘引を提供しており、オープン入学とともに消費者である親などのニーズに対して、学校がいわば「企業体」としてより適確に対応することを促進するものであった⁽⁶⁸⁾といわれる。

1992年教育法により、学校の教育サービスの質を担保する「教育基準局」(Office for Standards in Education=OFSTED)による「学校査察」(School Inspection)のシステムが導入された。この制度は、一面中央集権化の手段ともなりうるが、他面「効率的なNPM的学校経営」にとって必要なものである。省から独立した準政府機関であるOFSTEDは、①教育の質②児童生徒の到達水準やその精神的・倫理的・社会的文化的発達③予算使用の効率性を4年毎に査察する。その時、「失敗」の評価を受けると、特別基準が適用され、追加予算の交付を受けて成績等への工夫が要請され、それにもかかわらず「改善」がみられない場合、教育担当大臣は、その学校の閉鎖を命じることができる。ま

(67) 前掲、広岡義之87頁参照。

(68) 望田健吾「現代イギリスの中等教育の研究」(九州大学出版会、1996年)274頁参照。

たレポートの公表によって学校の評価がリーグテーブル（実績ランキング表）と結びついて、親・子どもは、それを参考にして学校選択をできるようになった。

1997年の総選挙の大勝で登場したブレア労働党政権は、補助金付き私学入学定員枠は廃止したが、保守党の新自由主義的（NPM 的）教育政策を基本的には維持した。この結果、「学校の多様化」が進んだ。すなわち専門的性格を持った中等学校であるスペシャリスト・スクールには、「科学技術」・「外国語（語学）」・「スポーツ」・「芸術」に加えて「工学」・「科学」・「ビジネス」・「数学」・「コンピューター」の分野が加えられた。スペシャリスト・スクールの特徴は、①特定の専門科目を週数時間教えること②民間セクターの後援と政府の追加補助が受けられること③生徒の10%まで選抜して入学させることができることである。スペシャリスト・スクールは増え、2003年時点でその数は、1209校（全中等学校の38%）にのぼっている。1999年からは優秀な実践を行った学校を「ビーコン・スクール」（Beacon School）として認定した。加えて宗教立学校の多様化も推進した。更に「シティ・アカデミー」が創設された。これは、主として貧困地域の教育困難な公立校の再生を民間企業や非営利部門からの資金の導入により図ろうとするものである。

また民立・公的助成学校（Voluntary aided school）の重要性が高まるとともに、従来の総合制学校であるコミュニティ・スクールは減少したが、他方ボランティア・スクールが増加しているのである。

地方教育当局の管轄にとどまっても、学校は、「現場主義経営」（Local Management of Schools）政策によってより一層自己の裁量で、受け取った自校の予算を使かった日常的学校経営をすることができるようになった。

第3章 新自由主義的教育政策の特質⁽⁶⁹⁾

新自由主義的教育政策は、グローバル化する経済に適合的な教育を目指し、「規制緩和」と「個性主義」を標榜して「公教育」の「市場化」と「親・子どもの学校選択の自由」等を重視する「教育の私事化」を推進するものである。市場化とは、現金取引がなくかつ行政介入の強い「擬似市場」において「擬似自立学校」の「教育サービス」に対する「顧客」である「親・子どものニーズ」（需要）に対して「企業の経営方式」を導入した学校の特徴ある教育サービスの供給を「市場原理」を作動させることによって「自動調整」して「学校の教育効率」を向上させようとするものである。新自由主義的教育観は、経済における「消費者主権」を教育にも適用して、多様な消費者である個々の親・子どもの声を最大限に教育の場に反映させて学校に多様で質の高い教育サービスを提供させようとするものである。また「能力主義」と「多文化主義」・「人間や集団のアイデンティティの複合性」を組み合わせにより、個人・集団の差異を積極的に肯定する。個々人の家庭環境・文化的差異により、義務教育段階で子どもの教育機会に差異が生じ、その教育格差が各人の社会的・経済的地位に大きな影響を与える。新自由主義的教育政策は、非人間的で福祉国家的・

(69) 広田照幸「教育」（岩波書店、2007年）36-57頁・70-85頁、同「格差・秩序不安と教育」（世織書房、2009年）114-116頁・118-119頁・126頁・181-184頁・190頁・380頁、前掲、赤田圭亮「教育改革とは何だったのか」7・9頁、ジェフ・ウィッティ著（堀尾輝久／久富善之監訳）「教育改革の社会学」65-67頁、同 5章「消費者の権利と市民の権利の対立」113-121頁、前掲、佐藤修司107-110頁参照。

官僚的教育の提供を批判し、消費者である子ども・親の権利（選択の自由）を尊重すべきだとする。市場原理の下では、擬似市場において親・子どもは、学校が提供する教育サービスを購入する顧客であり、自己のニーズにそう学校からの教育サービスを選択して積極的に学校に「参加」する（学校選択の自由）。その好ましい選択のためには「学校の多様化」・「学区の弾力化」や各子ども・各教員を競争させ、そのパフォーマンスに対する内外の評価システムによる客観的で中立的な評価（成績評価基準を標準化する学力テスト・教師のパフォーマンス評価、学校評価等）による格付けが、消費者である親・子どもの学校選択の情報として有用である⁽⁷⁰⁾。

新自由主義的教育改革は、子ども・親の選択の結果、子どもを多く集めることに成功した学校に資金を集中的に投入し、グローバル経済の下で国際競争に勝ち残る戦略的人材を養成する「エリート教育」を推進しようとする。他面、経営に失敗した学校は、教育市場から退出することになる。すなわち各学校は自己の提供する教育サービスを選択してもらうため、相互に競争してそのサービスの質を高めようとする。その競争の結果、親・子どものニーズに合致した良質の教育サービスを供給する学校が生き残り、そうでない学校は競争に敗れ、廃校になる⁽⁷¹⁾。

日本の学校は、「過剰なパターナリズム」等に立脚して校則等により、子供に対してその頭髪や制服の自由等の自己決定権を大幅に制約して、子供を些細な面まで管理して学校秩序を維持しようとする傾向があった。また子どもの欲求・価値観や能力等の差異を尊重しないで、一斉授業等の「画一的教育」がおこなわれていた。このような学校における「集団主義的統制」は、子どもの「個性」を尊重しないものである。子どもは、「自己決定権」の主体として大人ほど頼りになる者ではないが、できる限りその「自律性」を尊重すべきである。ただ、その「未熟性」のため誤った自己決定をしたり、自己決定から逃避したりすることがあるから「学校側のサポート」は要請される。子どもに対する「過保護」の傾向がある日本においては、子どもの自律性を高める必要がある。この点からして、個性を尊重する新自由主義的教育政策は意義がある。もっとも個性は多様であるから、子どもの個性を尊重し過ぎると、「公共圏としての学校」の秩序が侵害され、学級崩壊やいじめ、不登校等が生じるから、「ソフトなパターナリズム」による子どもに対する統制は必要である。

これに対して新自由主義教育政策に批判的な世取山洋介は、新自由主義教育理論に基づく教育改革が十全な形で展開した場合に、第一に学校体系が多様化し、第二に公教育管理方式の徹底したトップダウン化と、公教育管理の基本原則のインプットのコントロール（教育を実施するのに不可欠な外部条件の設定とその財政的裏付けの確保）からアウトプットのコントロール（教育内容標準の確定、競争的環境の創設、教育内容標準の達成度の評価及び評価に基づく賞罰の提供）への移行が生じる。つまり文科省の中央教育行政（第一の主人）→地方教育行政（文科省の第一の代理人・第二の主人）→学校組織の学校長（第二の代理人・第三の主人）→教師（第三の代理人）という「階層的関係」が「中央

(70) 前掲、ジェフ・ウィッティ著（堀尾輝久／久富善之監訳）「教育改革の社会学 6章 擬似市場の明示的／隠れたカリキュラム」[本章はサリー・パワーと共同執筆] 147-148頁参照。

(71) 前掲、藤田英典226頁、佐貫浩「第19章 新自由主義に対抗する教育の公共性とは何か」前掲、佐貫浩『新自由主義教育改革 その理論と・実態と対抗軸』282-283頁・287-290頁参照。

集権的に再構成」されるとする。そして中央より下位の組織において、教育内容標準の達成度を基準とする競争の下に置かれ、その達成度に応じて財政配分を受けるとする⁽⁷²⁾。

確かにその教育改革が十全な形で展開した場合に、学校体系が多様化し、中央より下位の組織において、教育内容標準の達成度を基準とする競争が起こるのであろう。しかし新自由主義教育理論は、本来、子どもの「学習権」・「自己決定権」や「親の教育権」や「教師の教育の自由」や「学校の教育裁量」を尊重するものであり、「教育の分権化」を目指すものであるから、新自由主義教育政策により教育の中央集権化が生じるとするのは妥当でない。「教育の中央集権化」が生じるのは、新自由主義教育政策と結合した伝統的な旧文部省・文科省の中央集権的な画一的教育行政によると見るべきである。

第4章 日本における重要な新自由主義的教育改革の意義と問題点

日本における新自由主義的教育改革として、教育サービス供給等の教育提供主体の多様化が、2002年の総合規制改革会議で打ち出され、構造改革特別区域法（2002年12月18日制定）で、①公設民営化方式による高校・幼稚園、②株式会社立学校、③不登校児童等を対象とするNPO立学校による教育サービス供給が可能になり、特区で実現された。特区認定された「学校」は、特区法等により「校地・校舎の自己所有の免除」、インターネットを通じての学習を出席として扱える。またこの3種の学校と特区内の小中学校を含む公立学校は学習指導要領が定める教科・科目や年間授業時間に縛られない「弾力的運用」が認められる。これらの学校は、「親・子どもの特別のニーズ」に応える反面、「経済格差」に基づく「教育格差」をもたらす恐れがある⁽⁷³⁾。

注目すべきは、「特色のあるカリキュラム」と「大幅な選択制」を導入した「総合高校」が、登場し、増加してきていることである。ある高校では、子どもの多様なニーズに応えるべくヒップホップダンスから日常英会話まで160の異なるタイプのクラスをそろえているが、最もよく知られている総合高校は、1984年に設立された東京郊外の伊奈学園総合高等学校である。この学校は、7学系（人文・理数・語学・体育・芸術・技術・家庭・商業）に164の選択講座を設け、履修科目全体のうち半分まで「生徒の関心」に応じて「自由に選択」することを認めている。このような高校は、エリート大学への入学を志向しない生徒の多様なニーズに応えている⁽⁷⁴⁾。とりわけ教育の多様化のなかで重要なのは「既存の小・中・高等学校」におけるは「学校選択制」である。

(72) 世取山洋介「第2章 新自由主義教育政策を基礎づける理論の展開とその全体像」前掲、佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』所収、44-46頁参照。

(73) 林量俣「第6条 学校教育」浪本勝年・三上明彦編著『改正教育基本法を考える―逐条仮説―』（北樹出版、2008年）参照。

(74) 広田照幸監修『リーディングス 日本の教育と社会 第20巻 世界から見た日本の教育』ローレンス・マクドナルド著（橋本鉦一訳）「日本における教育改革―政治的な布置構造と学級のリアリティ解説」124頁、前掲、島原宣男著「日本の高校再編―多様性を目指した改革」165-166頁、黒沢惟昭「総合選択制高校の現状と課題」『季刊教育法』95、（エイデル研究所、1993年）、西本憲弘「総合学科をどうつくるか」『月刊高校教育』1993年5月増刊号（学事出版、1993年）23-29頁参照。

学校選択制⁽⁷⁵⁾

現行の「硬直的」な「公立学校制度」は、「親・子ども」の「生活スタイル」と「教育志向」の変化に応じて「変化」せざるえなかった。また「荒廃した公立学校」や「レベルの低い公立学校」を回避する傾向が、特に教育レベルの高い家庭で生じた。そこから私立学校受験ブームが生じ、公立学校の危機が意識され、公立学校の改革が目指され、学校選択制の導入が意図された。1987年5月の臨教審第三次答申で出された「学区制の弾力化」についての提言で学校選択制が触れられ、1996年12月の規制緩和に関する行政改革委員会の提言「規制緩和の推進に関する意見（第二次）—創意で作る新たな日本」で「公立学校間の格差」の導入と「保護者の選択の自由」の推進が打ち出され、これを受け、97年の文部省通達「通学区域の弾力的運用について」でいじめなどを理由とした「指定校変更」が広範に行えるようになり、「学校選択制」が「事実上」認められた⁽⁷⁶⁾、その後2000年の教育改革国民会議で、一層の弾力化が提言され、2003年4月に施行された学校教育法施行規則の一部改正により、各市町村の判断により「公立の小中学校」で「学校選択制度」が導入できることが「法令上」明確化された。文部科学省の「官僚統制」による「画一的な教育」を是正するために「市場原理」を導入したり、「多様な教育理念」による「学校選択」を認めたりするのは、子どもの個性を尊重して、子どもの多様なニーズに応える点で有意義な面がある。他面、「学校の序列化」や「学校の子どもの均質化」がもたらされる点で問題があるともいえる。しかし、学校の序列化は、子どもの能力に応じた学校選択を容易化する点で、子供にとって一概にマイナスとはいえない。また不人気校は、入学生徒数が減少し、その運営が困難になる恐れがあるが、その減少の要因を分析して、「教育委員会」・「学校」は、その対策をとることが要請される。例えば品川区の教育委員会指導課の職員は、その不人気の学校とともにそのイメージを改善するために努め、また校長を代えて学校の管理運営を変えている。もっとも校長に学校の予算編成と教員採用の権限がないため、校長のリーダーシップの下で学校改革を遂行する力も限定される⁽⁷⁷⁾。

公立小中・中高一貫校⁽⁷⁸⁾

教育提供主体の多様化にとって、注目すべきは、2002公立「小中一貫校」・「中高一貫校」の登場である。公立中高一貫校は、1997年1月の「教育改革プログラム」で打ち出され、98年6月の学校教育法の改正により、翌99年度から導入された。2003年に国公私立中高一貫校は、2003年に118校、2012年度に441校になり、2013年4月1日現在450校に上った。このうち私立は2012年から9校増え、261校であり、公立は184校、国立は5校で前年と同じであった。形態別では、ひとつの学校として一体的に教育を行う「中等教育学校」が2012年より1校増え50校になった。中学と高校の設置者が同じで高校入試を実施しない「併設型」が同年より9校増え、318校になった。私立の約9割は「併設型」である。市町

(75) 広田照幸「教育」42-57頁、前掲、ローレンス・マクドナルド「日本における教育改革—政治的な布置構造と学級のリアリティ解説」124頁参照。

(76) 山本由美「第3章 新自由主義教育改革が先行する東京都」前掲、佐貫浩・世取山洋介『新自由主義教育改革 その理論・実態と対抗軸』56頁参照。

(77) 前掲、ローレンス・マクドナルド122頁参照。

(78) 広田照幸「教育」43頁-44頁、前掲、ローレンス・マクドナルド124-125頁参照。

村立中学校と都道府県立高校をつなげる「連携型」が1校減り、82校になった。公立は、富山・鳥取を除く45都道府県に設立されたが、そのうち東京が17校で最多である⁽⁷⁹⁾。

公立中高一貫校を設けた理由は次のとおりである。①教育的見地からすると高校受験がなくなるから、中等教育を「ゆとり」のある充実したものにするとともに「中高一貫教育」を可能にすることにある。また②この制度が「進路選択の自由」を拡大する点にある。さらに③従来の学校は、「形式的な平等主義」と「画一主義」に陥り、その教育システムが多様で弾力的な学校のあり方を妨げ、学校を時代にそぐわないものになっているので、公立中高一貫校はその「硬直的な教育システム」を「多様化」・「弾力化」する。④私立の中高併設校との関係では大学進学実績などの点で公立学校を私立の中高併設校に対抗できるようにしたいということがある。⑤地域との関係では公立中高一貫校を地域社会活性化の柱にしたいということがある⁽⁸⁰⁾。

しかし公立中高一貫校には以下の問題点⁽⁸¹⁾がある。公立中高一貫校は、以前より少数の公立エリート校をつくり、また「学校序列」・「学校間格差」の問題を中学段階まで拡大し、「受験競争の低年齢化」を招き、「教育機会の階層差」を拡大するおそれがある。確かにそのような点は否定できないが、公立校による教育の機会均等は、能力に応じたものであり、画一的な教育の機会均等ではない。また公立の中学段階までは理想的には「学校序列化」・「学校間格差」がない方が良くともいえるが、実際には公立校を補完する私立学校の学校体系において、親・子どものニーズに応じて「学校序列」・「学校間格差」が生まれおり、一概に学校序列化・学校間格差を好ましくないとはいえない。

一方、「義務教育学校」は中高一貫の「中等教育学校」のように制度化されていないが、政府の教育再生実行会議が検討してきた学制改革に関する提言の素案には、小中一貫教育学校（仮称）の制度化が盛り込まれている。再生実行会議は、現行の「6・3制」を全国一律に改正することなど行わず、自治体の判断で、過疎化や学力対策といった地域の実情、子ども発達などに応じ、柔軟に学年を区切れるような制度を提言する⁽⁸²⁾。

このように公立小中一貫校は制度化されていないが、文科相の指定を受けた教育課程の特例校などとして増加傾向にある。公立小中一貫校の類型として、①小中で一つの校舎を使い、組織・運営も一体の「施設一体型」⁽⁸³⁾②近隣の小中が教育カリキュラムなどで連携する「施設分離型」などがある。「地方分権の流れ」と中学校になじめず、いじめや不登校などの問題を起こす「中1ギャップ」の深刻化を背景にして、小中校両者の設置者である市町村は、子どもの発達の変化が小4・5年ごろに移ってことに対応すべく「6・3制」を打ち破り、また「中1ギャップ」を減らすことや「学力向上」・小学校高学年からの「教科担任制の導入」・「中学校の内容の先取り」等のために、独自に公立小中一貫校の拡大を主導した。公立小中一貫校が目されるようになったのは、2000年に、広島市呉市が国の特例による国の研究開発学校で取り組み始めたからである。2004年には、東京都品川区が構造改革特区で導入した。小中一貫教育全国連絡協議会が2010年度に実施した調査では、

(79) 読売新聞2014年2月5日・10月28日朝刊。

(80) 前掲、藤田英典78頁～79頁参照。

(81) 前掲、藤田英典79頁～91頁参照。

(82) 読売新聞2014年6月5日・12日朝刊。

(83) 文科省によると2013年5月時点で80校ある（読売新聞2014年6月5日・12日朝刊）。

小中一貫教育を「実施」した自治体は、106、その検討をしている自治体が72であり、公立小中一貫校は全国で増加傾向にある⁽⁸⁴⁾。朝日新聞の調査によると、2005年段階では4校だったが、2008年に23校になり、その後は毎年10校以上増え続け、2012年で81校となり、2013年春現在100校（公立の中等教育学校は、文部科学省の調査によると、2012年度28校）となった。都道府県単位では、最も多いのは東京都で18校、宮崎県12校、広島県9校と続く⁽⁸⁵⁾。それから文科省によると、特例を用いて小中をつなぐ教育の申請は、2013年4月現在で国公私合わせて50件、うち公立は43件である。また朝日新聞の全国100校調査によると、公立小中一貫校の成果で、最も多かったのは、「学力向上」で30校が挙げた。「5年生から教科担任制を導入することにより、学力が向上した」・「小中の教員が同じ職員室で話し合い、教材研究を深めることで学力向上につながった」などの声が寄せられた。中学入学時に新しい環境に適應できず小中間の滑らかな接続等により不登校や問題行動につながる「中1ギャップ」の解消を挙げた学校も23校あった。これに対して公立小中一貫校に「課題がある」と答えたのは85校である。子どもの課題としてまず挙げられたのは、「6、7生の問題」であり、それを指摘したのは計13校にのぼる。中学生がいるために小学校高学年が「リーダーの役割を發揮できない」とか7年生も「中学生としての自覚を持たせる工夫が必要」などの声が寄せられた。教職員の問題では、小学校は学級担任制、中学校は教科担任制で「教職員の意識がなかなか変わらない」など小中間の壁の高さを指摘するのが、22校と多い。18校が「打ち合わせや会議が多い」・「小中で共通理解の時間が必要だが、その時間の確保が難しい」など多忙化を指摘した。

この調査結果について常葉大学の教職大学院の小松郁夫教授は、「子どもが最大9歳違う異年齢集団の中で成長し、小中の教員間の理解が深まるなど、着実に成果が出ている」と公立小中一貫校を肯定的に評価している。「教員の負担増や多忙化の問題は、自治体が教職員の増員などで対応すべきだ」としている。これに対して、和光大学現代人学部の山本由美教授は、「小中一貫校の半分以上⁽⁸⁶⁾が学校の統廃合計画のなかで生まれている」し、「小中一貫校が増えれば、小学校からの複線化が進み、教育の機会均等を掘り崩すことになる。」と公立小中一貫校に批判的である⁽⁸⁷⁾。

しかし少子化の進展により小学生・中学生が大きく減少している以上、財政上又は学校経営の効率上、小・中学校の統廃合はやむを得ない。また教育の画一化を是正し、子どもの「個性」・「能力」に沿った教育を行うためには、小学校からの複線化を全面的には否定できない。それに私学を含めれば、小学校段階から複線化が生じているが、その問題性はあまり指摘されていないから、公立小学校段階から複線化を理念上は別論として、実際上それほど問題視すべきではないであろう。

(84) 読売新聞2014年5月8日朝刊 No.1918教育ルネサンス 脱「6・3制」1。

(85) 朝日新聞2013年10月24日朝刊。

(86) 52校が統廃合計画の中で生まれた。都市部では、子どもが私立中に進学し公立中の生徒が減るのを防ぐ狙いもある。(朝日新聞2013年10月24日朝刊)。

(87) 朝日新聞2013年10月28日朝刊。

飛び級⁽⁸⁸⁾

飛び級は、学年制をとっている学校で1学年以上飛び越して上の学年又は上の学校に移ることである。外国では飛び級制度がある場合が多い。アメリカにおいては、初等・中等教育段階では、学校長の判断により飛び級が可能であり、大学への早期入学は大学の判断により可能である（高等教育機関在学者のうち、18歳未満は約2%）。イギリスにおいては初等・中等教育段階で特に法令上年齢制限がなく飛び級が可能であるが、実際上は早期の進級等はまれである。大学への入学最低年齢は各大学が決定するが、17-18歳が一般的であるが、例外的にそれ以下の者について入学を認めることがある（高等教育機関在学者のうち、18歳未満は約1%）。フランスにおいては、小学校において、早期入学・飛び級が例外的に認められている。中等教育でも、ごくまれに飛び級が認められることがある。高等教育機関入学に必要なバカロレアの受験年齢は18歳であるが、それ以下年齢での受験も例外的に認められている。ドイツにおいては、初等・中等教育段階で飛び級は可能であるが、実際は極めて少ない。アビトゥア（大学入学資格）の取得や大学入学に年齢制限はない（高等教育機関在学者のうち、18歳未満は約1%）。

日本では、小学校・中学校・高等学校における飛び級は認められていないが、大学・大学院では限定的に「飛び級」・「飛び入学」が行われている。大学飛び入学は1997年に法改正により数学・物理に限り解禁され、2001年度より全分野で解禁された。例えば千葉大学は、1988年に理学部で開始し、その後、理学部に加えて工学部・文学部で、「当該年度3月31日時点で満17歳以下である高校在学者」を対象に飛び入学を実施している。日体大は、2014年春から「五輪など国際大会で優れた成績を挙げた選手」を対象に「飛び入学入試」を新設した⁽⁸⁹⁾

飛び級は、①エリート養成のため必要だし、②才能ある者がその才能を伸ばす機会をも保障しその自己実現に資するし、更に③進路選択の自由を拡大するものである。また④従来の画一的・横並び的教育システムを弾力的・開放的なものにしていく上で必要である。これに対して飛び級制という特別のルートに乗れない生徒にとって大変なハンディになるとの批判がある。そのルートに乗れない生徒は、そのルートに乗れる能力がないからであるから、その区別は不合理とは言えない。各子どもが自己の能力に応じた教育を受けるのであるから、能力に応じた教育の機会均等に反するものではない。もっとも、子どもの人格の発達にとって障害となるような飛び級は問題である。例えばアメリカにおいて優秀な小学生が飛び級で大学生になったところ、周囲の大学生と年齢が違いすぎて友達関係を構築することができず、失意の大学生生活を送らざるを得ない実例があったが、この場合、能力に応じた教育を受けることができるが、子どもの人格形成にとって好ましくない。したがって「能力に応じた教育」と「人格の健全な発達」との衝突を調整するシステムを創設する必要がある。例えば、飛び級した子どもたちをグループに分けて、年齢の近い優秀な子どもが、寄宿舎生活という共同生活をしながら学校生活を送るようにすれば、両者の調整となろう。

(88) 前掲、藤田英典117頁-119頁、文部科学省ホームページ参照。

(89) 読売新聞2014年3月17日夕刊。

学校五日制

月1回の週5日制が1992年に、月2回の週5日制が1995年に導入され、2002年度に完全週5日制になり、現在、完全週5日制が定着し、子どもが参加するスポーツ大会や地域行事が土曜に組まれるのが少なくないようになっている。同じ時期に「ゆとり路線」の下で、授業時間と学習内容が大幅に削減された。その後、国際学力調査などにより子どもの学力低下が明らかになり、文科省は、「脱ゆとり路線」に転換し、学習指導要領を改訂し、小中学校の授業時間を1割増やした。一方で、週5日制が維持されたので、時間割が窮屈になった。そこで土曜にも授業を行う私立並みの教育を求める保護者の声もあり、自治体の間では、平日の授業を土曜に移し、時間割に余裕を持たせようという自主的な動きが出ていた。例えば、東京都では、保護者や地域住民に公開する形で、土曜授業を実施する公立小学校・中学校が目立つ。正規の授業とはせずに、土曜日に学校や公民館を利用して、教員OBらが希望する子どもたちに勉強を教えている自治体もある。ただ文科省の調査によると、2012年度に土曜授業を実施した公立学校は、小学校・中学校とも全国で1割弱にとどまっている。実施頻度も、年3回程度から月2回程度と様々であった。こうした現状を踏まえ、文科省は、週5日制の下で、土曜授業が「特別の日に必要な場合」にのみ「例外的」に認められているだけでは不十分だと考え、2013年11月に学校教育法施行規則を改正して、公立の小学校・中学校・高校で土曜授業を行いやすくすべく「各教育委員会」が「自らの判断」で自由に実施できるようにした⁽⁹⁰⁾。読売新聞の全国1741区市町村の教育委員会への調査（回答率99.4%）によると、14.5%（新たな実施5.5%、継続実施9.0%）にあたる251教委が、「学力の向上」や平日授業の減少により平日授業に「ゆとり」を持たせることや「授業参観の容易化」等を理由にして、2014年度に正規の土曜授業を行い、教委の約11%が正規授業以外に「体験活動」や「補習」などを行うことが分かった。一方、小学校・中学校の約4割の保護者が土曜日の授業を希望しているのに約72%の教委は、「地域活動の定着」・「部活動への影響」・「教員の勤務体制」・「代休確保」の課題等から実施しないとした⁽⁹¹⁾。

週5日制につき賛否両論があるが、賛成論は次のように主張する。学校では過熱化した受験競争の下で、知育偏重の詰め込み教育がなされ、その成果は偏差値で評価され、その偏差値により輪切り選抜がなされる。他方、各生徒の能力に応じた「個性的な教育」がなされず、平等主義と誤解された「画一的教育」がなされ、また生徒の「自由」・「自主性」を尊重しない「管理主義的教育」がなされている。このよう息の詰まる学校においては「校内暴力」・「いじめ」・「不登校」が多発した。この「教育過剰の現状」を是正し、子どもを「家庭」・「地域」に返し、「ゆとり」と「自由」のある豊かで潤いのある生活を目指し、また生徒の「個性」を尊重して、生徒の「自己教育力」・「生きる力」・「豊かな学力」を養成しようとする。さらに「情報化」・「国際化」・高齢化が進展するなかで、変化する社会に対応し、かつ生涯にわたって学習する心構えの育成のため「自己教育力」の育成が重要だとする⁽⁹²⁾。

確かに学校週五日制は、子どもが土曜日に学校以外で過ごすことができ、その時間の使

(90) 読売新聞2014年2月8日朝刊。

(91) 読売新聞2014年5月31日夕刊。

(92) 前掲、藤田英典137-138頁参照。

い方は、親と子供に委ねられる点で、臨教審以降の「教育の自由化」にそう。この「自由化」は「親の教育権」や「子どもの学習権」（自由権的側面）を強化するものである。この権利の適切な行使により休日に多様な有意義な活動を自主的に行うことができるはずである。

もっとも「教育力の豊かな家庭」は、より多くの教育的配慮を子どもに対してなすことができるので、その子どもは「より良い教育の機会」に恵まれる。そして受験競争という現実の下では、教科時間数が減少したため、その時間を塾で費やす子供も少なくない。塾に行かない子どもの一部は部活動に励む⁽⁹³⁾。他方、教育力の豊かでない家庭は、子どもに対して教育的配慮をすることができないので、その子どもは、部活動も勉強もせず、繁華街で遊んだりゲームやテレビに暇な時間を費やしたりする⁽⁹⁴⁾など怠惰な生活をして、その学力を低下させるともいえる⁽⁹⁵⁾。このように学校週五日制は、教育の自由化の観点からは評価されるが、実質的な教育の機会均等の点から問題がないとはいえない。もっとも子どもの自己決定権を尊重すれば、ゲームやテレビに暇な時間を費やしたりすることも子どもも自由であるから、それを怠惰な生活と決め付けるのは疑問である。

習熟度別学級編成・カリキュラムの個性化⁽⁹⁶⁾

家庭での過ごし方の差に応じて学力差が拡大した場合に、混合学級での授業は難しくなり、その学力に応じて効率的に教育をなすべく「習熟度別学級編成」・「個人の学力や進路に応じたカリキュラムの個性化」が要請される⁽⁹⁷⁾

東京のある学校の習熟度別学級編成は、分数の計算方法という課題を「習熟のペースとタイプの異なるグループ」（各教室の垣根を超えて編成）ごとにこなすが、そのグループの選択は、課題の意味を教える教師と相談して「生徒」が「自主的」に行う。進度の早い生徒たちは、だんだんと難しくなる分数の計算をしてその答えを示しているカードをすばやく見つけるカルタ取りゲームの形式で課題をこなしていた。一方進度の遅い生徒たちは、少人数からなるグループで十分時間をかけてゆっくり指導されていたし、気楽に教師に質問していた。このような能力に応じた自主的で協力的なグループ学習は好ましいものであるといえよう。

保守的（伝統的）教育改革⁽⁹⁸⁾

1990年代以降、ナリヨナリスティックな諸施策が進展し、1999年に国旗・国歌法が成立した。そして2006年12月に時代の変化に合わせるということで教育基本法が改正され、教育目標として「国と郷土を愛する」ことが明示され、また「公共の精神」の尊重が明示され

(93) 前掲、赤田圭亮「教育改革とは何だったのか」79頁参照。

(94) 文科省の保護者への調査では、土曜日をゲームやテレビに費やす子どもは5割近くいる（読売新聞2014年5月31日朝刊）。

(95) 前掲、藤田英典126頁-129・141-143頁参照。

(96) 前掲、ローレンス・マクドナルド122-123頁参照。

(97) 前掲、藤田英典144・146-147・151頁参照。

(98) 広田照幸「格差・秩序不安と教育」243-234頁・247頁・249頁・262頁・265頁・375頁・380頁、佐貫浩「学力と新自由主義—『自己責任』から『共に生きる』学力へ」（大月書店、2009年）96-99頁参照。

た（改正教育基本法第2条）⁽⁹⁹⁾。その狙いは、主体的個人と切断された「民族的・伝統的
道徳や規範」を法律に書き込ませることによって、「法律の強制力」によって現実の教育
の現場でそれを上から「他律的」に子供にその批判を認めないで「正しい規範」として教
え込むことにある。相互に異なる個人を尊重する多元的秩序を「無秩序」とみて、思想・
良心の自由や表現の自由を軽視し、一方「一元的秩序」を重視する伝統的な規範・道徳に
より、権力的に上から組織された「一元的な道徳的な共同体」＝「国家」の秩序を構築し
ようとするものである。

道徳の教科化⁽¹⁰⁰⁾の提言も、保守的教育改革の一環である。戦後まもない1950年に、当
時の天野貞祐文相が「新しい道徳教育の工夫をしよう」と、教育課程整備の必要性に言及
し、1957年に教科でない「道徳の時間」が設けられ、翌1958年から道徳教育が実施される
こととなった⁽¹⁰¹⁾。2000年には首相の諮問機関である教育改革国民会議が、「道徳の教科化」
を提言した。その後政府の教育再生実行会議が2013年2月にいじめ防止対策の一つとして
道徳の教科化を提言した。これを踏まえて文部科学省の有識者会議「道徳教育の充実に関
する懇談会」が、2013年12月に正規の教科でない小学校・中学校の「道徳の時間」を数値
評価しない「特別の教科」にして、授業のレベルアップを求める報告書をまとめた。現在、
道徳の時間が週1コマ設けられているが、教科書はなく教え方は現場任せで、戦前の国家
主義的「修身」へのアレルギー等により、学校や教師によって、その取り組み方は異なり、
読み物資料の主人公の気持ちを聞くだけに終始している授業をし、また他の教科の補習や
学級活動などに振り替えられているケースもあり、道徳授業の形骸化もみられる。した
がって教育現場に道徳の重要性を再認識させ、道徳の指導の改善を図る必要性はあるとも
いえる。

しかしその「教科化」には問題がある。報告書は教材を安定的に供給する観点から、「検
定教科書」の導入を提案している。文部科学省が公表した2013年度の小中学校の新教材
「私たちの道徳」は、日本や世界の偉人らの姿を通して生き方を学ぶ物語を盛り込んだ点
で従来の「心のノート」より内容が改善したが、「規範意識」を他律的に身につかせよ
うとする面がある⁽¹⁰²⁾。道徳の教科書の内容が、復古主義的なものとなり、道徳の授業が
「国」による「特定の価値観」の押しつけとなる面があるのである。そうすると検定教科
書の導入は生徒の「思想・良心の自由」を侵害する恐れがある。また報告書は、道徳の評
価を数値評価ではなく学習の様子を記述式で評価する方法を検討するよう促しているが、
「道徳」においては子どもの外面的行動ではなく「内面的な心ないし良心」が重視される
から、文部科学省が教育委員会を媒介にして教師に子どもに対する「思想教育」をさせる
おそれがある。このような懸念がある以上、道徳の教科化は好ましくないであろう。それ
よりも、欧米の「市民教育」・「道徳教育」・「倫理教育」・「人格教育」を参考にして道徳教
育をすべきである。英国（イングランド）では「市民性」、フランスでは小学校の「公民・

(99) 前掲、津田徹「第9章 戦後の教育政策」167-168頁・174頁、梅原利夫「第2条 教育の目標」前掲『改正教育基本法を考える―逐条解説―〔改訂版〕』参照。

(100) 読売新聞2014年1月9日朝刊、12日朝刊・社説参照。

(101) 前掲、津田徹「第7章 戦後の教育政策」参照。

(102) 読売新聞2014年2月14日夕刊。

道徳」, 中等教育における「公民」⁽¹⁰³⁾, ドイツで(多くの州)は「倫理」, 米国では連邦政府が推進する「人格教育」がなされていることを踏まえると, 社会科を改変して, 社会科教育の中に「生命倫理」・「環境保護」・「人権教育」を含ませ, 21世紀にふさわしい民主的な市民性の養成を目指すべきであろう。

結び⁽¹⁰⁴⁾

経済のグローバル化に対応しようとする「新自由主義的教育改革」は, 学校制度ないし教育制度に対する親・子ども等の不満を「擬似的市場である教育市場」において「市場原理」を作動させることによって「自動調整」しようとする。また「能力主義」と「多文化主義」を結合させて, 「個人間の差異」を積極的に肯定し, その「差異ある各人」の「自己決定権」等を最大限尊重する。その自己決定権の行使による異なる教育的効果は, 各人に帰属する。すなわち「学校・カリキュラム選択」・「学校参加」が自由になされ, 「教育システム」が「個人」の「能力」・「個性」に応じて機能したとしても, 「家庭」の「社会・経済・文化的レベル」の「差異」によって, 結果的には「少数のエリート教育」と「多数の非エリート教育」に分化し, 又は就職に有利なレベルの高い大学への参入機会は家族の収入と教育投資に規定され⁽¹⁰⁵⁾, 形式的な教育機会の均等を実質的には不均衡化する⁽¹⁰⁶⁾。こうして生じた「学校の垂直的格差」⁽¹⁰⁷⁾ないし「子どもの教育格差」は, 社会経済的格差を導く。このような教育格差は, 教育の機会均等が強く要請される公立学校の初等・中等教育においては, 問題である。そこで子どもの学校選択の自由等を侵害しない限り, この教育格差を是正すべく家庭の「社会・経済・文化的レベルの差異」を薄めるために「貧しい家庭」に対して「就学援助」を拡大し, また「貧しい子ども」のレベルの高い学校への優先入学を限定的に認めるべきである。

また市場原理の下では, 擬似市場において親・子どもは, 学校が提供する教育サービス

(103) フランスでは, ライシテによる道徳教育が, 1882年のフェリー法によって導入され, フランス国民国家の形成の中核を担った。ところがこの道徳は次第に形骸化し, 1968年の五月革命を境にプログラムから姿を消した。以来, 学校では市民教育はされても, 道徳教育は遠ざけられてきた。1970年代後半以降そして冷戦終結後, 宗教復興の潮流が世界的に見られる一方で, 共和国の価値としてのライシテが再建されつつある。このよう状況の下で, ライシテの道徳教育の再導入計画が企てられた。このライシテを共和国の価値として学校で教えることは, ムスリムに反価値的レッテルを貼るおそれがある。とはいえフランスでは, 伝達される道徳価値に「批判精神」を折り込み, 「善の観念としての道徳」を「義務」として教えるような「かつての道徳教育」に戻さないことが強く意識されている。(伊達聖伸「フランスの道徳教育」読売新聞2014年3月10日朝刊)。

(104) 広田照幸「教育」(岩波書店, 2007年) 69-98頁参照。

(105) ロジャー・グッドマン著(石井美和訳)「日本は, なぜ, 何を, そしてどのように教育を改革するのか」広田照幸監修『世界から見た日本の教育』(日本図書センター, 2009年) 219頁参照。

(106) 文科省によると, 2013年4月の全国学力・学習状況調査(全国学力テスト)の分析結果から, 親の年収や学歴が高い家庭の子どもほど学力が高い傾向があった。年収が「1500万円以上」と「200万円未満」の家庭では, 学力テストの平均正答率が小6で最大26ポイント, 中3で最大23ポイントの差があった。(読売新聞2014年3月28日夕刊)。

(107) ジェフ・ウィッティ「教育改革の社会学—市場, 公教育, シティズンシップ 6章 擬似市場の明示的/隠れたカリキュラム [本章はサリー・パワーと共同執筆] 142-142頁参照。

を購入する顧客であり、自己のニーズにそう学校からの教育サービスを選択して積極的に学校に「参加」する（学校選択の自由）。各学校は自己の提供する教育サービスを選択してもらうため、相互に競争してそのサービスの質を高めようとする。その競争の結果、「親・子どものニーズ」に合致した良質の教育サービスを供給する学校が生き残り、そうでない学校は競争に敗れ、廃校になる⁽¹⁰⁸⁾。この場合、廃校になるのが公立学校であるとき、身近に地域の活性化の拠点であるべき公立学校が存在しないという不都合が生じる。また、学校は「市場経済の担い手」となる「労働者」を育成する役割だけでなく、「民主主義社会の担い手」である「主権者」・「市民」を育成する役割を有する。この点で、生徒は単なる教育サービスの「顧客」ではなく、他の生徒や教員と「共生」しながら「学校運営」に「間接的」に「参加する主体」としての面も持つ。他面、生徒は未成熟であるから、市民社会の自律的構成員になるべき指導される「教育客体」の面を有する。

このように生徒は、多面的性格を有するから、この顧客の面のみを強調するのは妥当でない。従って教育改革は、生徒の顧客としてのニーズに応えるだけでなく、学校の運営に間接的に関わる学校の構成員としての面や学習権の主体であることをも考慮し、さらに組織的に知識等を受容する教育客体の面をも配慮すべきである。

他方、保守的教育改革は、価値観の多様化や個人の自由の乱用により社会秩序や学校現場が乱れることに対処するために、ルールやマナーを守らせるニュアンスが強い道徳的な教育の強化を目指す⁽¹⁰⁹⁾。格差社会は、社会秩序や学校秩序に対して悪影響を与えるから、規律訓練権力の面をも持つ学校における道徳力の強化によって、社会秩序や学校秩序が維持できれば、自由を抑制する「管理主義的・新保守的教育改革」は、自由・選択を重視する「新自由主義的教育改革」の補完の機能をも果たすことにもなる。新保守的教育改革は、「個人の内面」に介入するものであるから、子どもの「思想・良心の自由」を侵害する恐れがある。道徳教育は、基本的には権力性を有する学校が強制的に行うのではなく、親が家庭で愛情を持って行うべきである。もっとも、家庭の教育機能の低下という現実の下で親が有効に道徳教育を行えるかは疑問があるので、生涯教育の観点から、親の再教育を行い、家庭の教育機能の回復を図るべきである。学校は、親の躰を前提に、その不十分な面を補完しながら、主として社会で生きるために必要な学力の養成や適正な政治的意思決定を行える「主権者教育」ないし「市民教育」や自己と異なる他人の人権を尊重すべきであるという「人権教育」を行うべきであろう。

(受理日：平成26年7月28日)

(校了日：平成26年9月16日)

(108) 前掲、藤田英典226頁、前掲、ロジャー・グッドマン参照。

(109) 伊達聖伸「フランスの道徳教育」(読売新聞、2014年3月10日朝刊)参照。

〔抄 録〕

本稿は、アメリカ等の教育改革を参考にしながら、日本における教育改革全般の流れを追いながら、主として、経済のグローバル化に対応すべく子どもの個性に基づく学校選択の自由等重視する新自由主義的教育改革の意義と問題点を論じるものである。この新自由主義的教育改革は、国公立・私立の初等教育・中等教育・高等教育に関係するが、本稿は、教育の機会均等が強く要請される公立学校の中等教育に焦点をあてる。

日本においては、公立学校の中等教育において、文部科学省→教育委員会→校長の縦のラインにより国が教育内容等を統制する画一的教育がなされているので、個性のある各子どもの学校選択の自由等の自己決定権等を最大限尊重する「新自由主義的教育改革」は、子どもの「個性」の「多様な発達」にとって有意義である。しかし「家庭」の「社会・経済・文化的レベル」の「差異」によって、結果的には教育機会の均等を実質的には不均衡化する。したがって、この不均衡化を是正して実質的に教育機会の均等を図る必要がある。そのためには、「家庭の社会・経済・文化的レベルの差異」を薄めるべく、貧しい家庭に対する就学援助の拡大や、貧しい子どもの優先入学の導入を図るべきである。