

2013年度名古屋大学学生論文コンテスト

優秀賞・名古屋大学生協理事長賞 受賞

教育の市場化は学びからの逃走を食い止めうるか

法学部 藤本 広大

1. はじめに

私は、教職課程を受講している。そこでよく話題になるのが、「子どもたちが学ばない」という問題である。自分にとっても耳の痛い話ではあるが、どうやら事態は私の思っていたより深刻だ。「教壇の近くの十人くらいだけが、先生がしゃべっている授業を聞いていて、後ろの方の、残りの二十五人ぐらいはほとんど授業を聞かないで、居眠りをしたり、立って歩き回ったりおしゃべりをしたり、マンガを読んだりしている。¹⁾」という状況が、中学校の、しかも授業参観で存在しているそうなのだ。

なぜ、子どもは学ばないのか。どうすれば、子どもは学ぶようになるのか。現在、その答えは、「教育サービス」にあると考えられることが多い。簡単に言えば、①教育は「サービス」であり、子供たちが学ばないのは、その質が低下している(授業がつまらないなど)からである。②「サービス」を高めるのは競争である。③よって教育に市場原理を導入することで、子供たちは学ぶようになる。という論理である。

しかし、本当にそうなのだろうか。問題はもっと複雑で、より根本的な解決が必要ではないのか。本稿では、競争による「教育サービス」の向上が教育崩壊を食い止めるのに、有効であるか、有効でないならば他にどのような手段が考えられるか、について述べてゆきたい。

2. 教育の定義と歴史的経緯

2.1 教育の定義

「教育」には様々な形がある。例えば、家庭内での躾や、会社での先輩からの指導も「教育」である。しかし、本稿が取り上げる「教育」とは、「定型教育」の意味に限定する。市川によると、「定型教育」とは、「教育活動の目的、形態、内容(中略)が、一定の基準に基づいて限定され、全国共通の教育活動を行うこと²⁾」であり、「学校教育」とほぼ同義である。

2.2 学習指導要領から見る歴史的経緯

教育行政のアクターの一つである文部科学省は、学習指導要領を作成している。これは、「各学校における教育課程編成及び実施にあたっての基準」であり、いわば教育の指針を示したものである。学習指導要領は「告示³⁾」だが、学校教育法第33条の規定に基づく同法施行規則第52条の委任によって制定されたものであるので、学校教育に対して法的拘束力を持つ。従って、学習指導要領が教育に持つ影響力は非常に大きい。この学習指導要領の変遷によって、教育崩壊とアクターの対応の歴史的経緯を概観することができる。本稿では、特に重要な転換点であると思われる、1958年、1977年、1989年の改訂を検証する。

1958年学習指導要領第二次改訂は、それまでの経験主義的・児童中心主義的な教育から、教科の系統的知識を重視する教育への転換を図ったものである。そして特に、理科・数学の教育をより充実させようとした。その歴史的背景として、二つのことが挙げられる。一つは、当時が戦後の経済的復興期であり、産業界などから科学技術の振興が強く要請されたことである。1953年に成立した「理科教育振興法」が、1957年により充実した形で改正されたの

が、この事実をよく表している。もう一つは、1957年に起きたスプートニクショックの影響である。世界との技術競争に負けないために、科学技術の研究者の育成が急務とされた。以上のような教育方針の転換によって、基礎学力の向上を図るために、これより次第に授業内容の量が拡大していく。

次に、1958年改訂からの、いわゆる「詰め込み教育」の流れに待ったをかけたのが、1977年第四次改訂である。当時、前回の第三次改訂によって、授業数・授業内容は過去最大となっていた。当然、子どもの負担が大きくなり、教育病理と呼ばれる様々な問題が発生していた。代表的なものが、「落ちこぼれ」「いじめ」「校内暴力」である。特に、「落ちこぼれ」は、授業スピードについていけなくなり、学ぶことへの意欲を失ってしまった子どもたちを指す。以上のような状況を受け、第四次改訂では「教育の人間化」が進められた。これは、授業内容・授業時数の削減を行い、学校生活にゆとりを持たせることで、教育病理を改善しようとする試みである。そして、教育内容を減らす代わりに、生徒全員が各教科最低限の基礎内容を確実に身につけられるようになることが期待された。

しかし、1977年からの「ゆとり教育」は、学力底辺の底上げ、つまり「学ばない子どもたち」の解消へ繋がらなかった。一方、教育内容は削減されているので、比較的学んでいるとされた層の子供たちの学習量は低下する。つまり全体的に見ると子どもの学力低下が進んでいることとなり、これは深刻な社会問題となった。このような状況を受け、新たな対策が模索されることになる。

そこで1980年代から脚光を浴びるようになったのが、教育を市場原理に委ね、競争を活性化するという考えである。これは、当時世界に広まっていた、「新保守主義」の影響を強く受けた。例えば英では、サッチャー首相による教育改革が行われ、教育に競争主義が導入された。日本でも、中曽根首相の主導により、臨時教育審議会(臨教審)が内閣直属機関として設置され、様々な改革が進められる。小中学校のレベルでは、通学区域の弾力化、高校については、学校の多様化を促す措置と選抜の規制緩和が行われた。以上の改革は、子どもたちの教育についての選択の機会を拡大し、学校間の競争を促すことで、教育の質を向上させるという考えに基づいているといえる。そして1989年の第5次改訂から、この考えをある程度踏まえた内容が学習指導要領内に見られるようになった。

2.3 大阪教育関係条例案による波紋

さらに近年、大阪維新の会が主導する、大阪府・市の教育関係条例制定に向けた動きによって、教育への市場原理導入がさらに注目されている。まず「府立学校条例案⁴」では、三年連続定員割れで、改善の見込みがない高校は、再編成の対象にするという規定を置いている。また、「教育基本条例案⁵」では、校長が教員評価を行う際、生徒・保護者による授業評価を重視し、「職員基本条例案」では、この教員評価をもとに、戒告・減給・停職が容易に行えるような構造を取っている。以上の条例案は、学校間・さらには教員間の競争を激化させ、教育を改善するという考えを強調したものである。これは、大阪維新の会大阪市議会議員団団長であり、条例を作成した坂井良和氏が、「サービスの受け手である子ども⁶」「学校選択制は間違いなく必要なのです。(中略)努力しない学校は生徒が集まらなくなります。先生方が必死

に生徒を確保するために特色を出してくる。そのように競ってほしいと思います⁷」と発言していることからよく分かる。

そしてこの動きは、ある程度府民の支持を得た。朝日新聞の世論調査⁸では、教育基本条例案に対して、賛成 49%、反対 26%であり、賛成が上回っている。このような状況を受け、高橋は「大阪府・市の教育関連条例案の影響は、大阪にとどまらず全国に広がる気配である⁹」と分析している。

3. 問題点

既に見たように、「公教育に市場原理を導入し、教育サービスを向上させることで、子どもたちは学ぶようになる」という論理が広まっており、また国民もある程度支持している。しかし、本当に子どもたちは学ぶようになるのだろうか。この論理は、「学ぶ」という行為の特異性を無視しており、そこに落とし穴がある。

まず、「学ぶ」という行為の特異性とは何か。内田によると、学びとは「時間的な現象¹⁰」である。我々は学び始める時、それがどのような意味を持つのかを知らない。例えば、「母語を喋れないと困るから」といった理由で、母語の習得を始める人はいないだろう。いつの間にか学んでいたということが、時間を経て、自分が成長した時に初めて気付く。「私たちはそのつど学びに対して遅れ¹¹」をとっているのである。

次に、教育の市場化の論理を確認する。市場原理は、生産者と消費者を必要とする。この場合、学校が「教育サービス」を提供する生産者であり、子供たちがその消費者となる。子供たちはより「価値の高い教育サービス」を選択するため、「価値の低い教育サービス」は淘汰されてしまう。そのため、生産者(学校)は、より教育の質を向上することに努める。以上より、子供たちにより質の高い教育が提供され、子供たちは学ぶようになる。

さて、この論理を、学びの特異性を踏まえた上で検証すると、問題点が明らかになる。教育の市場化の論理では、子供たちが教育の価値を、学ぶ前から見出すことが要求されている。しかしそのようなことは、学びが「時間的な現象」であることから不可能だ。価値が分かるとしたら、それは既に学び終えていることである。この時教育現場では、どのようなことが起きるだろうか。教育が「サービス」である以上、子どもたちが、価値が分からないもの、つまり自分の知らないことは買わない(学ばない)のだ。しかし、学校・教師は、子供たちが教育サービスを買ってくれないと困る。競争に負けてしまうからだ。そこで学校は、子供たちが既に知っているようなチープな価値観を用いて、分かりやすく内容を教えるよう努力するしかない。これでは教育の質はむしろ低下し、さらに子供たちは変化の機会を奪われる。

以上のように、教育をサービスとみなし市場原理を導入したとき、子供たちは新しいことを学ばないことこそが正しい行為となる。子供たちは、成長しないことを、いわば制度的に強制されてしまうのである。子供たちが学びから逃走するようになったのは、教育に市場原理による競争がなかったからではなく、むしろ、一般生活に市場原理が広まり、教育についても市場原理で考えるようになってしまったからではないのか。

教育を市場原理で考える傾向は、親・子どもの両方に見て取れる。近年、理不尽なクレ-

ムをする、いわゆる「モンスターペアレント」が社会問題となっているが、これは教育において自分を「お客様」であると考え、相手よりも高い立場から要望を「言うだけ言う」という姿勢である。つまり彼らにとって、理不尽なクレームは一種の「値切り」なのである。また学歴社会が親の意識に根強く残り、幼年受験が過熱している現在では、いい学校に行くため、いい職業に就くために勉強するという価値観を、幼いころから刷り込まれている子どもが多くいる。これは、将来という商品のために学ぶことによる「不快」を支払うという、市場的な考えである。そして彼らは「お受験のためになる」という、自分の分かる価値観以外のものは学ばない。

教育に市場原理の考えが広まることで教育は崩壊している。そうであるならば、近年の流れはより子供たちを学びから遠ざけているといえる。学びを市場原理によって基礎づけることはできない。「学び」の特異性から目をそむければ、教育という営み自体が成り立たなくなる。

4. 私の理想の教育行政

4.1 なぜ学ぶのか—改革の基本方針—

3.問題点では「市場原理のもとで合理的な子供は学ばない」ということを示した。ただ、ここで一つの疑問が生まれる。この理論を貫徹するならば、どこかの学校も閑散とするはずである。しかし、長い歴史の中である程度教育が機能してきたのは確かだ。また現在でも、教育崩壊が叫ばれながら、実際には学校で真面目に学んでいる子どもたちが存在している。合理的でないのになぜ学ぶのか。この問題は、理想の教育を考える上での鍵であり、まずはその答えを探っていきたい。

ストーカーは著書の中で、人々の政治参加を考察するアプローチを紹介している。これは広く見ると、「人はなぜ行動するのか」という疑問に対する考え方であり、政治に限らず学習への動機を理解する上でも有益である。今回はその中の、計算的アプローチと構造論的アプローチの二つについて検証する。

ストーカーによると、計算的アプローチは人間を「自分の好みを最大限達成するように機械的に行動するもの¹²」と定義する。これは、教育の市場化原理の基礎となっているものである。しかしこのアプローチでは、子供の学びを規定することはできないだろう。なぜなら、ストーカーが「計算アプローチを政治に適用するためには、人間は他人の行動に至るまで多くの情報と確実性を必要とする¹³」と述べるように、子供が教育に参加するには学んでいることの価値を知っていることが求められ、それは前半部分で述べた「学びの特異性」から不可能だからである。

そこで注目したいのが、構造論的なアプローチである。このアプローチでは「奉仕や市民的義務の感覚—これは歴史の贈り物というべきだが—がこの世界の原動力である¹⁴」と考える。この概念を教育に当てはめると、次のようになる。「子どもが学ぶのは、歴史的にみて子どもは学ぶべきものだからである。」今の教育は、社会の中でこれまで子供たちは学習してきたのだという実績によって支えられている。学ぶということが常識になり、極端に言えば呼

吸をするのと同じように子どもたちは学ぶのだ。これは、教育の「特異性」を踏まえたとしても、確実に機能する動機づけである。

もちろん、構造のみによって学習は動機づけられているわけではないだろう。様々な要因が絡み合っているのは確かであり、その中には計算的なものが多少含まれていることも否定はできない。しかしその比重と確実性を考えた時、子どもの教育において構造による動機づけは、他のものに比べて重要であり、構造論的アプローチは、教育の再生を考える上での鍵になるのではないか。

現在、「子どもは学ぶ」という常識は崩れつつある。内田は、「今の子供たちは、学びの場に立たされたとき、最初の質問として、「学ぶことは何の役に立つのか」と聞いてくる¹⁵」と指摘している。これは、教育をあくまでも「サービス」として考え、「私の欲しいものでなければ受け取らない」という意思の表明に他ならない。市場的な考えが、教育の自明性を破壊している。

このような質問を前にして教育がすべきことは何か。計算的アプローチから、子どもたちに迎合する回答を提示することは、事態をより悪化させるだけだ。むしろ構造論的アプローチから、このような質問が出ないように、学ぶことの自明性を取り戻すことが大切である。

学びの自明性は如何にして取り戻すことができるか。それは、学びを志向するような社会を形成し、そのような社会の歴史を積み重ねることで、少しずつ回復するしかない。次の章で見る具体的政策からも分かるが、これは非常に時間のかかる試みであり、なかなか目に見える結果が出ない可能性がある。しかしその歩みは、確実に教育改善に繋がる。

4.2 具体的政策

「学びを志向する社会の形成」という基本方針に基づいて、具体的政策を模索する。

義務教育における学校選択の禁止

公教育において学校・教師の選択を認めることは、教育を市場原理で考える子どもを生み、教育の衰退を招く。そこで、選択を制限する必要がある。しかし一方で、例えば大学においても選択を禁止することは、学習内容の専門性と自由性からして妥当ではない。制限の有無に何かしらの線引きが必要になる。

そこで私は、公教育の意義による線引きを提案したい。飯尾によると、公教育には「社会的統合」と「メリット財の供給」という二つの意義がある。「社会的統合」とは、社会を構成するために必要な能力を最低限身につけさせるということである。一方「メリット財の供給」とは、子供たちが自分の望む能力を習得することを、支援するという意味を持つ。

さて、二つの意義は子供たちの発達段階によってその比重が変化する。小学校・中学校では社会で生きていくための能力が未だ十分ではなく、「社会的統合」を重視する必要がある。一方、義務教育ではなくなり、ある程度自立している、また学習内容も専門性が高くなっていく高校・大学では、「メリット財の供給」の比重が高まる。「メリット財」とは、子どもの望む能力を身につけさせることであるので、子どもの選択を認めることは必須である。従って、「社会的統合」が重要な義務教育では選択を禁止し、校区制を採用する。一方、「メリッ

ト財の供給」を重視する高校・大学では、選択を認める。

しかし線引きの場所は、実はそれほど重要ではない。重要なのは、如何にして線引きを乗り越えるかである。このことは、コミュニティースクールについて述べた後に論じる。

学校の意義の見直し—コミュニティースクールへ—

学びを志向する社会形成を目標としたとき、学校の果たす意義は大きく変容する。従来のように、学校で子どもに教育をするだけでは、学びの構造は生まれない。家庭・地域が学びを志向する空間にすることが大切であり、そのような場での教育を支援する必要がある。つまり学校は地域における学びの拠点として、家庭・地域と協力しながら、学びを志向する社会を形成する役割を期待されるのである。

以上のような役割を果たすため、小・中学校は選択制を禁止し、校区制を採用する。そして、生徒が学校の近くの地域に居住しているという強みを生かして、「コミュニティースクール」へと変容すべきだ。「コミュニティースクール」とは、「教育の専門機関である学校を中核として、支援者としての地域と子育ての主体である家庭の三者が双方向の関係をつくりながら校区のなかで共育(共に育てる)文化を醸成していく¹⁶⁾」ことを目的とする学校を指す。

「コミュニティースクール」についての実践は、多様なものが報告されているが、以下は春日市日の出小学校の例を簡単に紹介したい。

まず、学校・家庭・親で構成される「学校運営協議会」を設置し、三者が学校の方針について話し合う機会を設ける。次に、教師と親が子どもの家庭学習について、交換日記のように助言と報告をし合う、「日の出っ子ノート¹⁷⁾」という取り組みを行う。また、地域の方々に協力をしてもらい、農業体験などの地域学習を行う。夏休みには、「サマースクール¹⁸⁾」と呼ばれる自由参加の補講授業を行い、保護者が丸つけ先生として参加する。他にも様々な取り組みがある。

このような経験を通して、親と地域の人々は、教育に対する姿勢が変化する。親は、子どもの教育サービスの受け手から、教育の担い手となる。地域も、子どもの教育を支えようという意識が高まる。そして、教育に対する姿勢の変化は確実に子どもたちにも伝わり、子どもたちは学びへと後押しされる。こうして、学校・家庭・地域に「学びを志向する空間」が生まれる。

日の出小学校では、「コミュニティースクール」の実践を行ったことで、ここ数年子供の学力が上昇している。例えば、算数科におけるCRT学力検査の結果では、平成19年度は103.9であったのに対して、平成22年度は112.2になっている¹⁹⁾。学校行事や教育に関するアンケートへの参加が活発になっていることと合わせると²⁰⁾、コミュニティースクールの実践が「学びを志向する社会」の構造を次第に形成し、子どもたちを学びへと呼び戻しているといえるのではないだろうか。

社会的統合としての「学ぶ力」の育成—線引きの乗り越え—

小学校・中学校は、学校選択の禁止とコミュニティースクールの設置を続けることによって、子どもたちを構造的に学びのプロセスへと後押しすることができることを示した。しか

し、高校・大学はその性質上、選択を禁止することはできないため、市場的な考えで学びを捉える子どもを再生産してしまうかもしれない。そこで、その線引きを乗り越える工夫が必要となる。

そこで私は、社会的統合としての「学ぶ力」を小・中学校で育成することを提案したい。私のいう「学ぶ力」とは、「学びの特異性」を受け入れ、学ぶという行為自体に意味を見出すことができる力である。飯島は、「何が社会的統合のための基礎的な能力なのかということについては、時代により、場所によって違いがある²¹⁾」と述べており、「学びを志向する社会」の中では、この力は社会的統合の基礎能力になるはずである。

「学ぶ力」はどのようにして身につけることができるか。それは、無知の自覚をすることである。分からないということを知り、分からないことを気持ち悪いと思うからこそ、それが分かるということがどのような意味を持つのか、いつ分かるのかを知らずとも、とりあえず人は学ぼうとするのだ。その時、分からないことを学んでいるという過程自体が意味を持つことになる。

しかし内田は、現代の子どもたちが「無知のままに生きていくことに生きる不安を感じずにいる²²⁾」ことを指摘している。これは例えば、授業中分からない漢字が出てきても、それを特に問題と思わないことである。彼らは、自分の分かることだけで自己完結をし、分からないものを存在しないものにするのであられるのだ。それは、現代社会が発達し、自分の分かる世界だけでもとりあえずは生きていけるようになったことに原因があるだろう。

では、小学校・中学校の教育で何をすべきだろうか。それは内田が「学校というのは子どもに「自分は何を知らないか」を学ばせる場である²³⁾」と述べるように、子どもたちに分かることを教えるのではなく、分からないことは何であるのかを教えることである。無知の自覚は、分からないという経験を地道に積み重ねることでは得られない。自分の身の周りには、分からないものが溢れているということを、発見させる必要がある。

実際にどのようなカリキュラムを組むかは、私の能力を超える問題なのでここでは述べることはできない。しかし、このような教育を実現するために整備すべき環境については、考えることができる。まず、社会体験・異文化交流の機会を増やすことである。知らないことに直に触れることは、無知の自覚をする上で実に有意義である。自分の住んでいる社会の中に、知らない世界があったということのインパクトは大きい。これを実現するためには、地域の人々と学校との密接な関わりが必要となるが、それはコミュニティースクールを発達させることで解決することができる。次に、教員の質・量を改善することである。

「学ぶ力」の育成は、教員の能力に負うところが大きい。それは、子どもたちにとって知らない世界と向き合うことは勇気のいることであり、教師への信頼、適切な指導がなければ成り立たないからである。しかも、社会的統合として教えなければならないのは「学ぶ力」だけではない。教員の多忙化が問題になっている現在、さらに「学ぶ力」を重視する教育を展開しようとするならば、教員の質・量をともに増やすことは必須である。教育実習などの研修を充実させた上で教員採用を増やすこと、採用後も研究授業などの教員育成の場を積極的に作るべきだ。

最後に、私が挙げた3つの案は一つの好循環を生むことを期待している。つまり、①構造的に教育を受け始める。②「学ぶ力」を身につける。③高校・大学・社会人になり自ら学ぶ人が増える。④社会全体で「人は学ぶものだ」という構造が強化される。というプロセスを繰り返すことで、教育を改善することを目指しているのだ。

5. おわりに

これまで学んできたことを振り返ってみると、入り口は常に構造的であった。尊敬できる先生を真似しようと思ったのも、逆に尊敬できない先生を反面教師にしたのも、それは「先生と生徒」という、教える側と教えられる側という構造が自明なものとしてあったからである。また、部活のコーチ、お隣のおじいちゃんに教えられたことにしても、そこには「師匠と弟子」、「年配者と子ども」という構造があった。内田は、「人は知っている者の立場に立たされている間はつねに十分知っている²⁴」と述べている。つまり教えられる側が、自分は学んでいる立場の人間であるということを自覚しているとき、教える側(先生・師匠・年配者)はその存在が教材になるのだ。たとえば小学校の学校給食では、先生が必ず「いただきます」と号令をかけた。幼い私は言葉の意味も分からなかったが、それでも先生の言っていることだから、とりあえず真似をしていた。「いただきます」の意味を知ったのはそれからしばらく後のことである。学びという行為の本質はここにあると考える。

教育の市場化は、このような本質を無視している。「先生と生徒」が「サービスの売り手と買い手」という対等な立場になったとき、教える側と教えられる側という学びの構造は破壊される。教育の危機に対して今求められているのは、これまでの教育を否定することではなく、むしろ自明のものとしてあった学びの構造を擁護することではないだろうか。

参考文献

ジェリー・ストーカー(山口二郎訳)『政治をあきらめない理由 民主主義で世の中を変えるいくつかの方法』(2013・岩波書店)

ジュリアン・ルグラン(後房雄訳)『準市場 もう一つの見えざる手 選択と競争による公共サービス』(2010・法律文化社)

内田樹『下流志向 学ばない子どもたち 働かない若者たち』(2009年・講談社)

内田樹『街場の大学論 ウチダ式教育再生』(2010年・角川書店)

内田樹『先生はえらい』(2005年・筑摩書房)

市川昭午『教育サービスと行財政』(1983年・ぎょうせい)

石村卓也『教育課程 これから求められるカリキュラム開発力』(2009年・昭和堂)

春日市教育委員会『春日市発 コミュニティ・スクールの魅力』(2011年・ぎょうせい)

飯尾潤『現代日本の政策体系 政策の模倣から創造へ』(2013年・筑摩書房)

教職研修編集部「大阪市の議員・坂井良和氏に聞く 大阪維新の会の教育への問題意識とね

らいは何か」(教職研修 2012 年 4 月号・教育開発研究所)

高橋寛人「「政治」が「教育」をかえる危険性 大阪府・市の教育条例案をめぐって」(教職研修 2012 年 4 月号・教育開発研究所)

小野田正利「大阪の教育が長期に崩壊していく 維新の会「条例案」の九月提案から修正三条例案へ」(教職研修 2012 年 4 月号・教育開発研究所)

¹内田 下流志向・18 頁引用

²市川・21 頁引用

³公示を必要とする行政措置の公示形式。通常は、法規命令の性格を持たないと解される。

⁴2012 年 3 月 23 日可決

⁵採決には至らなかったが、「教育行政基本条例」(2012 年 5 月 25 日可決)などに踏襲される。

⁶教職研修編集部・79 頁引用

⁷教職研修編集部・81 頁引用

⁸2011 年 11 月 1 日付朝日新聞

⁹高橋・11 頁引用

¹⁰上掲 1・73 頁引用

¹¹上掲 1・76 頁引用

¹²ストーカー・113 頁引用

¹³上掲 13・114 頁引用

¹⁴上掲 13・112 頁引用

¹⁵上掲 1・39 頁引用

¹⁶春日市教育委員会・2 頁引用

¹⁷上掲 17・21 頁参照

¹⁸上掲 17・22 頁参照

¹⁹上掲 17・26 頁参照

²⁰上掲 17・137,138 頁参照

²¹飯尾・237 頁引用

²²上掲 1・34 頁引用

²³内田 街場の大学論・24 頁引用

²⁴内田 先生はえらい・170 頁引用