

こんな学校をつくろう

——高校生、父母・地域とともに——

いま、あらためて普通教育について考える 竹内常一

99年度高校教育シンポジウムの報告から

日本高等学校教職員組合

発行にあたって

日本高等学校教職員組合と全国私立学校教職員組合連合は 1992 年度以来、共同で「高校教育シンポジウム」を開催してきました。

シンポジウムでは、財界や政府・文部省の教育政策の動向を分析するとともに、憲法・教育基本法にもとづく民主的な教育のありかたについて論議を深めてきました。また、各学校・地域におけるさまざまな教育実践や運動の交流を積み重ねてきました。

さらにシンポジウムの記録として、記念講演や提出された全レポートおよび分科会討論の概要をまとめ、冊子を発行してきました。

しかし 99 年度からは、より多くの教職員に読んでいただけるように、時々の情勢にみあつたテーマを設定して、それに関係するいくつかのレポートを抽出し、ブックレットにまとめることにしました。

今、財政危機や生徒減を理由に、高校「多様化」政策の推進ともからめた統廃合が全国的におしすすめられています。地域の教育要求や現場教職員、生徒の声を無視した一方的な統廃合に反対し、教職員と父母・地域が共同して学校と地域を守る運動をすすめることが重要になっています。同時に、「地域にどんな学校を残すのか」「地域に育まれ地域を創る学校を」との視点から、豊かな教育実践を交流しあうことが求められています。

さらに今日、生徒数が減少しているにもかかわらず、定時制・通信制高校への入学者が増えています。高校「多様化」の促進による新たな競争と格差の拡大に加え、長引く不況による家庭の経済状況の深刻化などを反映し、私学をあきらめ定時制・通信制高校へ進学するケースが増えていることなどが考えられます。

社会の状況や教育政策の矛盾が集中している定時制・通信制高校の実態は、全日制を含む高校教育全体の改革をすすめる上で重要な課題を提起しています。

このような観点から、99 年度は以下の二つのテーマを設定し、関係する日高教組織からのレポートをもとに、その報告者に必要な加筆をしていただき、収録しました。

①地域とともにつくる学校と教育

②今、子どもたちは…定時制・通信制高校のとりくみから

多くの教職員や父母に読んでいただき、実践や運動の参考に資することができれば幸いです。

2000年6月

日本高等学校教職員組合
中央執行委員会

~~~~~ 目 次 ~~~~

発行にあたって

いま、あらためて普通教育について考える ..... (2)  
國學院大學教授 竹内 常一

高校生用副読本

「北海道檜山北部－地域の自然と歴史・文化」 ..... (19)

－地域を自然と人の歴史からとらえる試み－

「地域の自然と歴史・文化」編集委員会  
北海道立檜山北高校 日下哉・田守和也

「総合的な学習」について ..... (28)  
高知県立佐川高校 定時制 宮川 敏彦

新科目「神戸学」の授業づくり ..... (38)  
神戸市立兵庫商業高校 森脇 一郎

「堅田高校を語る会」とその後の取り組み ..... (47)  
滋賀県立堅田高校 井上 博人

キラリと光る梓川高校を求めて

「学校が好き」と感じさせたい ..... (55)  
長野県立梓川高校 今井 浩太郎

今、子どもたちは～定時制・通信制高校のとりくみから～ ... (68)  
日高教定通部

朱雀高校通信制の現状と課題 ..... (70)  
京都府立朱雀高校 通信制 弓削 光子

7年目を迎えた「定時制・通信制高校説明会」 ..... (82)  
一手さぐりの父母と教師の連携から父母と教師と生徒の共同参画への歩み－

あいち公立高校父母連絡会 定時制・通信制父母の会  
石原 和子・山田 ちづ子

表紙・カット 中村 守男(長野)

# いま、あらためて普通教育について考える

國學院大學 教授 竹内 常一

## 1 国家・社会システムの改革と「教育改革」

1997年、橋本首相は「日本の社会経済システムを21世紀にふさわしい形に新たに創造する」という方針のもとに、行政・経済・金融システム、社会保障、財政の「5つの改革」に教育改革を加え、実行可能な教育改革のスケジュールを提出することを文部省に求めました。この指示は、これまで一応は相対的に独立したものとしてすすめられてきた「教育改革」を、国家・社会システムの改革の一環を構成するものとしてすすめることを要請するものでした。

だから文部省は、その後、この国家・社会システムの「改革」方針にしたがって、学校システムの差別的複線化、学校のスリム化、「総合的な学習の時間」をふくむ新学習指導要領の実施へとつきすすんできました。また、広域行政化・広域集権化を前提とする「分権化」をバックにして、通学区域の弾力化の通知へと突き進んできました。

これらの「教育改革」はいずれも、日米安保条約の再定義をふまえてすすめられている国家・社会システムの新自由主義的・新帝国主義的な再編と深く関わっています。後でその「改革」のいくつかを取りあげて、その社会的基底を検討することにしますが、問題はそれだけにとどまるものではありません。というのは、これらの「改革」は、1980年代の臨調の「行政改革」や臨時教育審議会の「教育改革」を起点とする「教育改革」をひきつぐものであると同時に、すでに声高に語られつつある憲法・教育基本法改正を目的とするものであるからです。

こうした観点からこの間の「教育改革」を時期区分すると、その第一段階は、第二臨調が登場した80年代の初頭から臨時教育審議会が最終答申をおこなった80年代中頃までということができます。また、第二段階は、日本企業の多国籍



企業化が本格化したプラザ合意（1985年）のころから、「新しい学力観」と「主体的な学習の仕方を身につけさせること」を強調したこの前の学習指導要領が実施されはじめた90年代前半までということができます。

そうだとすると、1990年代後半以後のいまはその第三段階だということができます。日米安保条約の再定義（1996年）がそのはじまりというかどうかは別にして、第三段階のそれは、「選択の教育」をうたい文句にして、高校の多様化にみられたような「横の多様化」だけではなく、大学進学年齢制限の緩和や中高一貫の中等教育学校にみられるような「縦の多様化」をすすめる一方、「総合的な学習の時間」「こころの教育」「国旗・国歌」の強制をつうじて日本人としてのアイデンティティの教育を強化する方向をとるようになっています。

このようにみてきますと、今回の「教育改革」は明らかに憲法改正の露払いとしての教育基本法改正に照準をあてているということができます。ということは、憲法・教育基本法において規定されている「普通教育」を理念的にも、内容的にも、さらに制度的にも解体することを狙っている、ということなのです。

しかし、こうはいっても、これまで教育論議はほとんど「普通教育」という言葉を使ってこなかったために、それがなんのか理解しがたいのではないかと思います。そこで、この言葉について若干の注釈をしてから、本論に入ることにましょう。

## 2 「普通教育」とはなにか

これまで高校教育は「普通高校」「普通科」「高等普通教育」とはなにかを問うなかでこの言葉を問題にしてきましたが、小・中学校教育ではこの言葉はほとんど問題にされたことはありません。しかし、学校教育法では、小・中学校は「初等普通教育」「中等普通教育」を施すものと規定されているのです。高校についても、それは「高等普通教育及び専門教育を施すこととする」と規定しています。

そして、その規定は憲法・教育基本法にまでさかのぼることができます。憲法第26条「すべての国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。／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」と定めています。また、教育基本法も、その第4条において、「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。国または地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料は、これを徴収しない」としています。

この2つの条項はいずれも「普通教育」と「義務教育」と「無償教育」の3つを不可分のものとして規定しています。したがって、この観点からすると、「普通教育」は「義務教育」に共通の教育であると同時に、教育の平等性をすべての子どもに保障するものであるということができます。(しかし、そうだとすると、高校教育の目的規定にある「高等普通教育」だけが例外的な用法だということになりますが。)

しかしいまそれは問わないことにして、憲法英文をみると、“ordinary education”が当てられています。ところが、さきの教育基本法第4条を解説している堀尾輝久はこれに“l'instruction commune”というフランス語をあてています(宗像誠也編『教育基本法』新評論、1966年)。そのわけは、かれが『普通教育』は職業教育および専門教育に対置される概念であり、それは、教育基本法前文および第1条の目的にかなった国民の育成のために、すべての人間にとて共通の、一般的・基礎的教育を意味する」ととらえるからです。

そうだとすると、普通教育を“universal & common education”とか、さらにこれに“basic”を付け加えるとかするのは、この定義にそつたものであるといつていいでしょう。なぜなら、“universal”は「万人に開かれた」「すべての者に開かれた」を意味しているからです。また、“common”は「共通の」「共有されている」、だから「普通の」を意味しているからです。

これにたいして、憲法英文が用いている“ordinary”は、「通常の」「正則の」「並の」「二流の」を意味するものであって、“common”とはその意味がちがいます。それなのに、憲法英文が“common”を用いず、なぜ“ordinary”を用いたのか明らかではありませんが、おそらくそれはこの言葉が義務教育規定のなかで使われていたからではないかと思われます。

しかし、普通教育に“ordinary”を用いると、戦後教育改革のなかの「普通教育」と戦前における国民教化のための「普通教育」を区別することができなくな

ってしまうのではないか。実際に、「普通教育」という言葉は、明治 12 年の「教育令」の「小学校ハ普通ノ教育ヲ児童ニ授クル所……」に発しています。そして、それ以後も、明治国家は、義務教育を「普通ノ知識・技能」を授けるところとし、「国語」の目的を「普通ノ言語（漢文訓読体のこと——引用者）竝日常須知ノ文字、文句、文章ノ読み方……」「普通文」としたり、さらには朝鮮人の子どもを同化させるための学校を「普通学校」「高等普通学校」とよんできたりしてきたのです。

そうだとすると、戦後教育改革は、戦前において使われた「普通（教育）」という言葉の批判のうえにたって、これをどのような意味で用いるのかを意識的に追求しなければならなかつたのではないか。堀尾はそのことを意識して、「普通教育」は「共通即ち画一の教育」を意味するものではなく、「共通とは……目標において共通な教育ということを第一義とするものであり、このことは内容の共通を意味しない」と言い添えたのでしょうか。

しかし、戦後、公教育学校が子どもを一人前の人間に、というよりは、平和的な社会の市民に、また平和的な国家の国民に育ててきたのかと問うとき、1950 年代の教育の復古的反動以来、それはその目的においても、その内容においても、またその平等性の保障においても、「普通教育」としての内実をつくることを妨げられてきました。

戦後民主教育運動は、そのときどきの「普通教育」の再編に抗して、「国民教育」とか「民主教育」とかいった主張のもとに、憲法・教育基本法理念にたつ「普通教育」の創造にとりくんできたのです。ところが、こうした努力を無視して、いま「教育改革」は、新自由主義・新保守主義の「強い国家」への要求に応えて、理念的にも、内容的にも、制度的にも「普通教育」を再編するどころか解体させようとしているのです。このために、私たちはいまあらためて「普通教育」とはなにかを問い合わせし、バージョンアップされた「普通教育」を構築していくことを求められているのです。

その意味では、これから展開する私の議論は、教育の平等性にたいする新自由主義の攻撃に、「バージョンアップされた平等性」を対置していくという問題を提起した、中西新太郎・乾彰夫「90 年代における学校の変容と教育運動の課題」（『講座 現代日本 4』所収、大月書店、1997 年）と重なるものであるといって

いいでしょう。

### 3 教育の市場化と学校のスリム化

このような普通教育のとらえ方を前提にして、90年代後半の「教育改革」をみると、それがはっきりと国家・社会システムの新自由主義的な再編とむすびついて、普通教育を解体するものであることはあきらかです。

その端的な例のひとつに、「学校スリム化」論があります。第15期中教審は学校・家庭・地域の連携と役割分担によって、これまで肥大の一途をたどってきた学校をスリム化しようと提言しています。このかぎりでは、この提案はそう問題がないかにみえますが、実際はそれは教育の市場化、教育サービスの市場化と深くつながっており、「行政の自由化」「民間活力の導入」「自助自立・相互扶助」をスローガンとしてきた「行政改革」の教育版であるのです。

臨調にはじまった行革路線は、端的にいいますと、これまでの生活の社会化・共同化のあり方を抜本的に変えるものです。生活の社会化・共同化は下図にあるような3つの形態によっておこなわれているのですが、行革は公的部門による公的サービスを大幅に切り下げ、営利の対象となるものは市場にゆだね、営利の対象とならないものは地域の共同に委ねようとするものです。

| 部門<br>例 | 生活の社会化   |               | 生活の共同化  |
|---------|----------|---------------|---------|
|         | 生活の公的部門化 | 生活の私的部門化(市場化) |         |
| 食       | 学校給食     | ファミリーレストラン    | 地域の餅つき  |
| 教育      | 公教育学校    | 予備校           | 地域子ども組織 |

そのことは、学校スリム化論の原型である経済同友会の「学校から『合校』へ」(1995年)のなかにみてとることができます。というのは、それは、①これまでの学校を「基礎・基本教室」にまでスリム化する、②その外まわりに企業も参加する「自由教室」をつくる、③さらにその外回りに、これまた企業の参加する「体験教室」をつくるとし、この3つの教室のネットワークを「合校」とよぼうといっているからです。

これは学校を「日本人のアイデンティティの育成」と「国民共通の基礎・基本の習得」に限定するといっていますが、そのように限定された学校で子どもの学

力保障ができるわけがありません。なぜなら、そこでは、子どもたちは生活経験から切り離されて、要素的な基礎・基本の教育に追い立てられることになるからです。

しかも、基礎・基本の教育が経験から切り離されたものになるほど、その教育は教育産業に委ねやすい、うすっぺらなものになるのは必至です。新学習指導要領は「基礎・基本の厳選」をうたっていますが、もしかしたらこの厳選作業は「標準的な学力」を明確にし、教育産業により大きな市場を与える策謀であるかもしれません。また逆に、きわめて効率主義的にパッケージされた基礎・基本が教育産業から学校に輸入されて、学校の普通教育的な実質が空洞化するということがおこっています。

このようにいったからといって、私は教育の市場化に全面的に反対だというのではありません。これからは教育産業やその他の学校外の機関でものごとを学ぶ機会が多くなっていくでしょう。だから、それとの関わりにおいて、学校固有の役割を明確にしていかなければならぬと考えています。

しかし、学校がわざわざ英会話を導入して、それを外部に発注するというようなこととか、外部で習ってきた英会話を学校の授業時間として計算するというようなこととかは学校の自殺行為だというほかありません。

このようにみると、学校スリム化論ならびに「合校」論は、いずれも公教育学校における普通教育を切り下げるだけでなく、残った内容の修得さえも子どもに保障しないものとなるといつていいでしょう。そのために、家族は教育市場に教育サービスを求めなければならないことになり、その結果、教育の不平等は子どものなかで拡大し、子どもが「能動的市民」と「受動的市民」に選別されるといった状況が急激にひろがっています。これが小学校上学年に集中的に噴出する「学級崩壊」の社会的基底であるのです。

そればかりではありません。学校スリム化論や、「合校」論の学校は、とどつまり、「日本人としてのアイデンティティ」に連なるアイデンティティ形成を子どもたちに強いるものになり下がり、「平和的な国家及び社会の形成者」に育てるなどを課題としてきた普通教育を換骨奪胎するものになるにちがいありません。そのことは後述する「総合的な学習の時間」や「こころの教育」のなかに顕著にみることができます。

#### 4 「新しい『日本型経営』」と新しい学力観

ところで、このような生活の市場化のあり方の再編と平行して、労働のあり方についても大きな変化が起こっています。いま高校生の就職難が問題にされていますが、それは景気が回復したら解決されるというものではありません。そうした傾向は、構造的失業として今後の社会の体質になっていくにちがいありません。そのことは景気が幾分かもちらおしても、失業率が下がらないという形としてすでに出てています。

このような事態となっているのは、情報化・国際化の進展、フォーディズム（画一的な大量生産方式としてのフォード主義）からポスト・フォーディズムへの転換のなかで、企業がこれまでの雇用・賃金システムをより効率的なものに切り換えてきているからです。その大綱を示したのが日経連の「新しい『日本型経営』」（1995年）です。

それは、日本の多国籍企業の21世紀戦略に応じて、終身雇用・年功賃金に典型的にみられる「日本型雇用形態」の縮小・解体を本格的にすすめ、雇用・就業形態の流動化・多様化をすすめると宣言しています。そのうえで、今後は雇用形態を、①「長期蓄積能力活用型グループ」、②「高度専門的能力活用型グループ」、③「雇用柔軟型グループ」の3つに区分し、雇用の流動性・弾力性（フレキシビリティ）を高めようとしています。

このポスト・フォーディズムの「フレキシビリティ」が現在進行中の「教育改革」を解読する鍵概念であるのですが、それについてはここでは指摘するだけにとどめ、この3つのグループとはどのようなものかみておくことにしましょう。

①の企業の基幹をなす「長期蓄積能力活用型グループ」は、長期雇用、月給制または年俸制を前提とし、「一専多能」の人材からなる少数精銳主義をとるところです。②の「高度専門能力型グループ」は、有期雇用契約・年俸制・昇給なしで、必要に応じて営業とか企画とかの専門分野に雇用する労働力です。そして、③の「雇用柔軟型グループ」は有期雇用契約、時間給を基本とし、企業の必要に応じて調達されるパートタイマー・グループです。

この3つのグループの割合については、3分の1ずつだと、①はそれより下回るとかいわれたり、①に入る候補者は上位30大学から50大学までだともいわ

れたりしています。ということは、この①のグループにむけて選抜する力が、今までさえ強いのに、今後もっと強くなる、ということです。実際、こうした選抜の仕組みは、大学院への飛び進級制度の導入、大学進学年齢制限の緩和、中・高一貫の中等学校、さらには学年齢主義の放棄、課程主義の導入などの「縦の多様化」によって推進されようとしているのです。だから「一人勝ち」とまでいわれるほどの競争が教育にまでおよび、教育そのものをますます腐食させているのです。

そればかりではありません。企業はこれまでも保有能力水準をみる「能力考課」、実際に発揮された能力をみる「業績考課」、生活態度をみる「情意考課」からなる人事考課をパートタイマーやブルーカラーをふくむ全勤労者に求めてきましたが、90年代に入って人事考課を目標管理とキャリア・ディベロブメント計画によってすすめる方向をいっそう強化するようになっています。

目標管理とは、勤労者一人ひとりが企業やその他の機関の組織目標に合致した自己目標を上司の指導下で設定し、その自己目標にしたがって自己評価をおこなうものです。また、キャリア・ディベロブメント計画の提出は、自助努力で能力開発にとりくむことを求めるものです。それは、①のグループにたいしては、オン・ザ・ジョブ・トレーニング (on the job training)を基本とし、他のグループはオフ・ザ・ジョブ・トレーニング (off the job training)を基本とするとしていますが、どのグループにたいしても自助努力で能力開発にとりくみ、キャリアの向上に励むことを求めています。自助努力でということは、とりもなおさず、職業訓練の市場化版である教育産業を通じてということです。

このようにみてくると、これらは、勤労者のアイデンティティ・シーキングを企業目的に方向づけるもの、かれらの「自分さがしの旅」(第15期中教審答申の言葉)を会社目的に方向づけるものであるということができます。その意味では、これらは勤労者の自己決定を尊重しているようにみえますが、実際はかれらを閉鎖系の自分つくりへと追い込むものであるといつても過言でないでしょう。

## 5 「生きる力」と「総合的な学習の時間」の問題性

このようにみると、前回と今回の学習指導要領をつらぬくものはなんであるか、もうおわかりいただけたと思います。

前回のそれを方向づけた教育課程審議会は、「自ら学ぶ目標を定め、何をどう学ぶかという主体的な学習の仕方を身に付けさせる」ことを第一方針にしました。この「主体的な学び方学習」は知識偏重の教育を批判するものとしてジャーナリズムから歓迎はされました。それはさきにみた目標管理とキャリア・ディベロップメントの学校版であるのです。

そして、この方針を支持したのが、「これからは、全員が同じ教育内容を受けるような形式的な平等ではなく、個性に応じてそれぞれが異なるものを目指す実質的な平等を実現していくことはますます重要になる」と宣言した第14期中教審答申だったのです。これは、普通教育の目標・内容の統一性と教育の平等性を破棄し、雇用システムのフレキシブル化に対応する「縦の多様化」への道を開いたのです。

だから、「からの教育においては、これまでの知識や技能を共通的に身に付けさせることを重視して進められてきた学習指導を根本的に見直し、子供が自ら考え主体的に判断し、表現できる資質や能力の育成を重視する学習指導への転換を図る必要がある」という「新しい学力観」なるものが文部省によって声高に語られるようになったのです。

その結果、学校は、小学校低学年の生活科を始発点、中学校2・3年の選択教科を経由点、高校の多様化を終着点とし、全学年・全教科にわたって体験学習、課題学習、主題学習、自由研究が展開されると同時に、そういう形態のもとで習熟度別の学習グループが小学校から編成されるようになったのです。

今回のそれは前回とは微妙な違いはあるものの、前回の「主体的な学び方学習」の方針をひきつき、それを「生きる力」と名づけています。そう名づけた第15期中教審答申は、「〔生きる力〕は、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また自らを律しつつ、他人と共に協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性である」としています。この文言

のなかで注目すべきことは、「自分で課題をみつけ……よりよく問題を解決すること」、「自らを律し……他人を思いやる心や感動する心」とは裏腹の関係にあるということです。ということは、つまり、主体的な学び方学習と道徳教育は裏表だ、ということです。

そのことは、この中教審答申を受けて作成された教育課程審議会答申が、今回の改訂の課題として、「ア 道徳教育」「イ 國際化への対応」「ウ 情報化への対応」「エ 環境問題への対応」「オ 少子高齢化社会への対応等」「カ 横断的・総合的な学習、教育課程の基準の大綱化・弾力化」の6項目をあげていることのなかにみてとることができます。この配列をみると、課題は「道徳教育」にはじまり、「横断的・総合的な学習」でしめくくられています。

また、それによると、「総合的な学習の時間」は、たとえば「国際理解、情報、環境、福祉、健康など横断的・総合的な課題、児童生徒の興味・関心に基づく課題など」をテーマとするとされています。この文言は、間接的にではありますが、これまでの主体的な学び方学習をこれらの横断的・総合的な課題に、ということは、国家の改革課題に焦点化させていくことを求めるものです。

のために、すでにおこなわれている「総合的な学習の時間」のプログラムのほとんどが郷土教育的で道徳教育的なものとなっています。目新しいものでも、「自分さがし」のための「こころの教育」と進路指導を内容とするものであり、これもまた新道徳教育に近いということができます。ということは、その「時間」は、みかけは「総合的な学習」ではあるが、実際はいま再構築されつつある国家・社会システムというニセの總体性に子どもたちを順応させていく「道徳教育」でしかない、ということです。

このようにみると、それは「学習法的な道徳教育」であって、けっして「批判的な学び方学習」を内にふくんだ「総合学習」ではないということになります。そればかりか、それは、「学習法」的な道徳教育という手口でもって、子どもたちを「国家・社会の一員」に教育していくものであるといつていよいでしょう。

だから、それは、教育基本法理念にたつ普通教育、すなわち、「平和的な国家及び社会の形成者」として「人格の完成」をすすめる普通教育を根底から解体させるものだといわざるをえないのです。これまでの文部省はこの文言を意識的に「国家・社会の一員」と言い換えてきましたが、この言い換えはいまや実質的な

内容をもつものとなったのです。

いま、東京都の公立学校の教師たちは、目標管理にもとづく人事考課の導入によって、学校の目標に合致した形で自分自身の目標を自主申告することを求められていますが、子どもたちもまた、その学校版である「総合的な学習の時間」において、国旗・国歌法に象徴されているような国家・社会システムの目標に合致した学習をおこなうよう求められ、「国家・社会の一員」に焦点化された「自分さがしの旅」（閉鎖系のアイデンティティ・シーキング）をおこなうことを強いられているのです。

それも、導入されつつある「縦の多様化」を背景とする、かつてない「サバイバル競争」のなかでです。

## 6 いま、子ども・若者はどこにいるか

このような政策展開のなかで、子ども・若者の状況はますます深刻なものとなっているのです。その深刻さは、生活と教育の市場化のひろがりを背景とする、生活の全領域におよぶ競争の激化から生まれてきているのです。

生活の市場化は、他人との些細な差異を際立たせることによって自分をたえずランク・アップ、ステップ・アップしていくことを子ども・若者たちに強いています。いまでは、市場が個性の基準を暗示的・明示的に示し、それに対する同調競争に子ども・若者たちを駆り立てているのです。いや、そればかりか、市場がかれらの個性を査定する権力として働いているのです。

そればかりではありません。不況からの失業状況のなかで、いや、それ以上に、フォーディズムからポスト・フォーディズムへの転換のなかでの構造的失業状況のなかで、かれらは自分の「売り」を意識的につくらなければならないという状況にさらされているのです。そのために、かれらは、それぞれの家庭的なハンデをかかえながらも、些細な差異による差別化のなかで、サバイバル競争に加わらざるをえなくなっているのです。

中教審答申は「自分さがしの旅」といった美辞麗句を飾ってはいても、それは実際にはこのような弱肉強食の競争的なコンテクストのなかで行なわれているのです。

だから、「いじめ・いじめられる」関係、「おかし・おかされる」関係、支配と被支配の関係が子ども・若者のなかにひろがり、強まり、いまでは「暴力」がかれらの日常とさえなっているのです。

ところが、ジャーナリズムも教育関係者も、子ども・若者たちの暴力行為を指して、「荒れ」などと名づけているのです。この名づけには、暴力の動詞は、「荒れ」という自動詞ではなく、「おかす」（侵す・犯す・冒す・干す・凌す・暴（おか）す——『類聚名義抄』）という他動詞であるという認識がまったくありません。

「荒れ」といっているかぎりは、その暴力は「荒れ狂っている」当人の問題であって、だれの問題でもないということになるのではないかでしょうか。しかし、それを「おかす」ととらえるとき、暴力は「おかし・おかされる」という暴力的な事態そのものから生まれてくるととらえることができるのです。

このようにいうと、私がおおげさに言い立てているように思われる方がおられるかもしれません、「権力的・暴力的なもの」が子ども・若者の世界に遍在し、かれらの世界が政治化しているととらえるだけの想像力をもたなければ、小学校の学級崩壊からハイティーンの殺害事件の根底にあるものをとらえられないのではないかでしょうか。

いや、そればかりか、そのなかで、子ども・若者が、自分のからだとも和解できず、からだ（アトピー、喘息、ヘルペスなど）に襲われる恐怖にさらされていること、自分とも和解できず、自分とも敵対的にならざるをえないでいること、他者と和解できず、争いつづけなければならないこと、現実世界そのものを敵視し、生きるに値する世界を見いだせないでいることを理解することができないのではないかでしょうか。冷戦集結以後の世界では、構造的暴力はこのようなものとして具体的に現れてくるのです。

精神科医である町沢静夫は、『居場所を失った子どもたち』（小学館、1998年）のなかで、中・高校生を対象とするつぎのような調査結果を公表しています。

「①私は自分がどんな人間なのかわからなくて困ることがある／35.7% ②何かを決めるのは私には難しい／32.5% ③私はときどき心がバラバラになる／29.6% ④私は人生に失敗してしまうのではないかと思う／24.8% ⑤現実と想像の区別がわからないことがある／23.0% ⑥私は気が狂うのではないかと

怖いことがある／ 18.1 % ⑦私は友人をつくるのが下手である／ 23.7 % ⑧私の周りにとんでもないことが起こりそうだと感ずる／ 22.4 % ⑨私は自分を見失ってしまうときがある／ 27.5 %」

私はこの調査結果から直ちに中・高校生のなかに人格障害の傾向があるとというつもりはありませんが、この調査結果は構造的な暴力のなかにあるいまの中・高校生の存在状況をよく示していると思っています。

## 7 人権と民主主義と平和を追求する「普通教育」の方へ

このようにみると、いま子ども・若者たちは暴力の日常化のなかで恐怖に包まれているといつても過言ではありません。ちょうど国旗・国歌の権力的強制と人事考課の権力的導入のなかで、いま職場が恐怖に包まれているのと同じようにです。

そうだとするならば、私たちはあらためて「おかし、おかされる」という暴力的な関係性を克服するということはどういうことを根底からとらえなおすとともに、平和を日常化していくことはどういうことをかれらとともに追求していかなければならないのではないでしょうか。

ここで「暴力を克服する」ということは、けっして一時的に暴力を停止させることをいつているのではありません。暴力を克服するということは、子ども・若者たちの世界に「平和」を築きだすということであり、「恐怖と欠乏から免れ、平和のうちに生存する権利」（憲法前文）を保障しあう力を子ども・若者たちとともに獲得していくということなのです。

私たちはいつも憲法・教育基本法をいまを生きる子ども・若者との関わりで読みなおし、意味づけなおしていかなければならぬのですが、そのことがいまほど求められているときはないのです。暴力的事態のただなかにいるいまの子ども・若者に届かないようなものであれば、憲法・教育基本法は生きたものとしてあるということができないのではないでしょうか。

教育基本法は、その第1条〔教育の目的〕において、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に満ちた心身ともに健康な国民の

育成を期しておこなわれなければならない」と規定しています。

この規定は、明らかに教育は「平和的な国家及び社会の形成者」として生きることを教育することによって、人格の完成をうながしていくものでなければならないとしています。けづして凡庸な「国家・社会の一員」に子どもを教育するなどとはいっていきません。それは、教育は「平和的な国家及び社会」を形成するなかで、それを形成する「徳」=ちからを教育することを目的とするとしているのです。ということは、「平和的な国家及び社会の形成」こそが人格=個性をつくりだしていくのだということです。

そうだとすると、この条項は、相互に人権を尊重しあうことにつうじて、暴力的な関係性をのりこえていく平和的な社会の市民へと子ども・若者を教育していくことを普通教育の課題として提起していると見なければならないのではないでしょうか。ここで「市民」というのは、都市の住民のことではなく、人権と民主主義を原則として平和を追求していく社会構成員のこと是指しているのです。そして、こうした平和的な社会の形成者としての市民の政治的表現として「平和的な国家」がつくりだされていくのであり、そのなかで平和的な社会の市民は平和的な国家の国民となるのです。それが「及び」の意味なのではないでしょうか。

私はこの目的条項の「平和的な国家及び社会の形成（者）」という文言にかかわって、もっと本格的な議論がなされなければならないと思います。この文言にある「平和的な国家」というものは一体どのようなものなのか。私たちはそれをつうじて市場的自由主義にたいして民主的統制を加えることができるのか。また、それを介して新帝国主義的なグローバリズムの支配に抗して、私たちの平和に生きる権利を守り抜けるのか。さらにはまた、「平和的な国家」をつくるという未発の課題にとりくむということは、「暴力国家」であることを本質としてきた近代国家を超えて、たとえば東アジア平和共同体をつくりだしていくということを意味するのか。これらの問題を積極的に論議することをおして、私たちは未来の世代である子ども・若者たちに誇るに足る歴史的課題をひきついでもらわなければなりませんのです。

そうだとすれば、憲法・教育基本法のいうところの「普通教育」は、平和的な社会の市民として平和的な国家をつくりあげていくものであると意識的にとらえられなければなりません。その意味では、それは、「平和的な国家及び社会の形

成者」を教育する真正の政治教育としての「普通教育」なのです。また、いいかえれば、それは、民主的な市民としての道徳的・政治的な判断力と行動力、民主的な市民であり主権者であるものの識見と力量を子ども・若者たちのなかに育っていく目的とする普通教育なのです。

## 8 憲法・教育基本法理念に立つ普通教育の発展のために

話は少しばかり大きくなりましたが、こうした視野をもちながらも、私はなによりもまず、平和を追求する「政治教育としての普通教育」は、子ども・若者たちのなかの、またかれらをめぐる暴力的な事態を超えるものとして実践されなければならないと考えています。その場合、私たちは、現代の暴力とはどのようなものなのかを明らかにし、それについてのイメージを、変な言い方ですが、豊かにもつ必要があるのではないかでしょうか。

暴力の動詞は、violence の動詞が violate であるように、まちがいなく他動詞「おかす」なのです。この観点にたつならば、私たちは、暴力の日常的形態であるところの虐待や放置、いじめやセクシュアル・ハラスメント、身体や所有物や人格にたいする侵害などから、南京大虐殺やアウシュヴィッツや原爆投下にいたるまでの暴力をひとつのこととしてとらえて、これを問題にすることができるはずです。これらを統一的なものとしてとらえて、問題提起することができるとき、私たちは暴力から平和へと越境していく「政治教育としての普通教育」をリアルなものとして子ども・若者たちに提起できるのです。私たちは、かれらによって生きられている暴力的状況をかれらとともに言語化し、意識化していくとき、かれらとともに暴力から平和へと越境していく実践的地平に立つことができるのです。

このような問題意識との関連でいうと、学校教育、とりわけ、高校教育は、子ども・若者を被教育者としてみるよりも、子どもの権利条約にあるように、一個の市民としてみる必要があるのではないかでしょうか。教師も生徒と市民的な関係を取り結ぶことを基礎にして、そのうえで教育的な関係を取り結ぶようにしなければなりません。

そうだとすると、高校教育はこれまでのように生徒を学校の管理的秩序のなか

に囲い込むのではなく、かれらを学校や地域の自治に参加させていく試みを積み重ねていくことが必要となります。今日、国際的な教育文献においても、学校自治への参加をつうじての「民主主義の訓練」の重要性が語られつつありますが、日本の高校は学校自治への生徒参加については先駆的な実践を生みだしてきたはずです。

そうした実践を試みようとするとき、私たちは子ども・若者たちのなかに浸透している「なんでもあり」といった思想・感覚にたいして、権利と責任と義務がけっしてバラバラにあるのではなくて、統一的なものとしてあることを明示しなければなりません。子どもの権利条約にしても、自分たちの生が世界に負うていることをかれらに意識化させ、その世界に応答するものとして市民的権利がかれらにあり、その権利行使して平和的な世界秩序を構築していくことに参加していく義務がかれらにあるという考え方方に立っているはずです。

思想・信条・良心の自由への権利にしても、それは、ある意味では、世界にたいする応答責任と不可分であり、また、別の意味では、世界にたいする義務とも不可分であるのです。このようなことをいうと、権利を軽視し、義務を強調するものだという非難が聞こえてきますが、いまではそういう論理は強者の論理であるのです。そういう凡庸にあるかぎり、私たちは新自由主義や新保守主義を思想的にも実践的にも超えていくことができないのです。

それはともかく、私たちはこうした観点にたつことなしには、たとえば「アウシュビッツを知ることは若い世代の義務である」といったアウシュヴィツの生き残りの言葉を理解できないのではないかでしょうか。私たちは、私たちの世代が担ってきた歴史的な課題を未来の世代に引き継いでもらうことに消極的であってはならないのです。

問題は、それを未来の世代に強制的に押しつけるのか、それとも未来の世代の批判にさらすことをつうじて引き継いでもらうのかにあるのです。この世代間の批判と対話という契機こそが、高校教育における「学び」と「教え」をつなぐものなのです。

こうした観点からいえば、「教育とは『自分さがしの旅』を扶げる営み」であるという中教審答申の文言は、教化が一方の凡庸だとすれば、これはもう一方の凡庸であるといわざるをえません。教育の本質は、その中間の頂き、すなわち、

中庸にあるのであって、このような美辞麗句のなかにあるのではないのです。

それとおなじことは「総合的な学習の時間」についてもいうことができます。「平和的な国家及び社会の形成者」を教育する「普通教育」は、もともと総合的というか総体的なものでなければならぬのです。

なぜならば、教育基本法の第2条〔教育の方針〕が「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」といつているように、教育はもともと「総合的」でなければならぬからです。

ここにあるように、教育は、「教育と学問の結合」を重視すると同時に、「教育と生活との結合」を重視するものなのです。とりわけ、普通教育は、この2つの結合原則を「平和的な国家及び社会の形成」という歴史的・政治的・倫理的な課題のもとで統一的にとらえて、子ども・若者の人格形成にとりくんでいくものなのです。

その意味では、それは、たとえ「領域としての総合学習」を認めるとしても、すべての領域・分野・教科に「視点としての総合学習」をつらぬかねばならないものなのです。普通教育というものは、すべての領域・すべての分野において、教育の総合性をつらぬき、一人ひとりの子ども・若者を「平和的な国家及び社会の形成」という総体性に開かれた人格＝個性に教育するものなのであって、この点を無視して「総合的な学習の時間」を特設するものではないのです。これを確認して、本講演を終わりにします。

私たちはいま鷹のように現実を俯瞰しながら、蟻のように現実を這っていかなければならない時代を生きているのです。それも、子ども・若者たちと共にそうした時代を生きていかなければならぬのです。それを私たちは誇りにしていいのです。

