

特集：「週6日制」への回帰の是非をめぐって

学校週六日制回帰の怪

平 沢 茂

(文教大学教育学部)

Mystery of Re-introduction of 'Six-Day School Week'

HIRASAWA SHIGERU

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

今年、突然のように持ち出された学校週6日制。きな臭いにおいがしていたとは言え、まさか本当に持ち出されるとは思わなかった。本論では、学校週5日制とは何だったのか、それを学校週6日制に戻すことにはどのような意味があるのか、「学力」問題に関連づけながら考察する。

1. 根拠のない学校週6日制

今年になって、学校週6日制を検討するという文科省の動きを見て、ふと思い出したことがある。

20数年前、私大連のFDに関する小さな会合でのことだ。「朝令暮改ではなく、朝令朝改だな」。具体的に何を話題にしていたのか記憶が定かではない。要は、文部省の制度改変について、方向性が定まっていないのではないかという雑談であった。

制度というものは、時代の進行に伴って社会状況が変われば、制度もまたそれに見合うように改変しなければならないのは当然である。税制は、改変内容の善し悪しは別に、常に見直しが必要な制度である。このような改変にあえて呼び名を与えれば「社会変動対応型改変」ということになるだろう。

全く新しい制度の導入や、それまでの制度を180度変えるような制度改変もある。こうした場合には、新しい制度の導入を一気に進めることは難しい。そこで、一気に大きな制度確立・改変をせず、小さな制度改変を積み重ね、人々の意識を徐々に変えつつ、目標と

される制度の導入に向かう。これは「段階進行型改変」とでも呼んでおこうか。

「段階進行型改変」では、廃刀令が想起される。明治になって、武士には刀剣を帯びる必然性がなくなった。そこで、ただちに廃刀の制度が導入されたかと言えば、そうではない。廃刀に関しては、紆余曲折があった。

1869(明治2)年には、廃刀の議論が始まっていたにもかかわらず、士族の抵抗があって実現には至っていない。そこで、まず1870(明治3)年に庶民の帯刀を禁止した。翌1871(明治4)年、士族の帯刀・脱刀を自由とする、いわゆる散髪脱刀令を公布した。士族が鬻を結わないこと、帯刀しないことは勝手に良いという趣旨の令である。

こうして、徐々に士族が脱刀で出歩くことに抵抗感がなくなった頃に廃刀令が発布された(1876年(明治9)年)。もっとも、廃刀令は、刀剣の携行を禁じたのであって、所有を禁じたわけではない。因みに、刀剣類の所有を禁じる法は、1958(昭和33)年の銃砲刀剣類所持等取締法の成立による。

この例で興味深いのは散髪脱刀令の「散髪

脱刀勝手たるべし」の文言である。すなわち、髪型・帯刀／脱刀は自由で良いとしたのである。ここで散髪とは、鬘をやめ、散切り頭にすることを意味している。

つまり、散髪脱刀令は「散髪しなければならない」「脱刀しなければならない」とは言っていないのである。散髪に関しても、帯刀／脱刀に関しても、特に規制はしない、ということだ。鬘は武士の命だとする風潮も、自由で良いということになると、一部の保守的な士族階級の者を除けば、徐々に散切り頭に移行したであろう事は容易に想像がつく。

刀剣についても、華族・士族が刀を差そうが差すまいが自由だというのである。こうなれば、重い刀剣を身に帯びるよりは、散切り頭にふさわしいモダンな格好が良いということになることも目に見えている。こうして、人々の意識が変わったときに、廃刀令は出されたのである。

廃刀令では、いきなり規制にかかるのではなく、まずは、自由にして人々の意識が変わるのを待とうという手順を踏んだことが分かる。明治期の政治家、畏るべしではないか。

「社会変動対応型改変」であれ、「段階進行政型改変」であれ、制度改変に必然性があり、また目指すべき方向性が明確であれば、時間を掛けて人々の賛意を得ることはできないことではない。

ところが、学校週5日制を廃して、学校週6日制に戻すという動きは、必然性もなければ、方向性も不透明である。しかも、学校週5日制の完全施行からわずか10年余。これを「朝令朝改」というのである。まず、人々の賛意を得ることは難しからう。

多くの人々の賛意が得られる見込みのない制度の導入や改変を強行しようとする場合、権力者・為政者はどうするか。

かつて「大衆を欺くには大きな嘘の方が効果がある」と言ったのは、かのヒトラーである。権力者・為政者のつく嘘はしばしば社会

の行く末を大きく誤らせる。それを見抜くことが「大衆」の義務である。ところが、それがままならない。それどころか、嘘を着させて大きな世論とし、その世論に染まらぬ者がいると、そうした者を排除しようとするのもまた「大衆」である。

戦前の日本における「非国民」なる語は、まさにそれだ。裏でほくそ笑むのが権力者であり、為政者である。

大きなうねりとなった虚報に基づく世論は、濁流となって「大衆」を押し流す。濁流を起ささない、また濁流に呑み込まれないためには、濁流のごとき大きな世論に対して、懐疑することだ。濁流となりつつある世論に根拠があるのか、それを問うことが必要なのである。今、学校週6日制が、世論として形成されそうな気配がある。学校週5日制ではなく、なぜ学校週6日制なのか、それを問うことが我々「大衆」に求められているのである。

では、そこにはどんな嘘が用意されているか。その前に、学校週5日制がなぜ、導入されたのかその経緯を見ておこう。

2. 学校週5日制導入の経緯

(1) 勤務時間問題としての学校週5日制

学校週5日制の制度化に関しても、様々な議論があり、制度確立までには、30年ほどの時間の経過を必要とした。

最初の動きは、日本教職員組合（以下、日教組）による教員の労働時間短縮への取り組みとして始まった。1972（昭和47）年、日教組の定期大会において、学校週5日制が提起され、書記局内に「学校5日制、週休2日制研究会」を置くこととした（この研究会の名称に関して、「週休2日制」は良いとして、「学校5日制」は、珍妙だと揶揄された）。

日教組のこの動きは前触れなく突然に沸き起こったというわけではない。この頃、日本の労働界全体が労働時間短縮の運動に取り組み始めていた。事の経緯を詳述すると長くな

るが、かいつまんで述べておこう。

背景にあるのは、ILOの条約第47号「労働時間を1週40時間に短縮することに関する条約」（通称、40時間条約）である。条約は、1935（昭和10）年に採択され、その後、1962（昭和37）年には、この条約に基づく「労働時間短縮勧告」も出されている。日本は、この条約に批准しておらず、ILO、OECDなどの国際機関から、労働時間短縮の圧力をかけられていた。週40時間に関しては、民間企業に留まらず、公務員の勤務時間に関しても考慮すべき事とされていた。こうした労働界の動きが日教組にも多大な影響をもたらしたわけである。

さて、学校週5日制は、労働者の権利保護の観点で浮上した。冒頭で述べたように、新しい制度の導入には、当然、相反する意見が存在する。学校週5日制に関しては、当初から、学力低下という反対論が存在していた。それだけではない。

（2）GHQによる学校週5日制の提案

実は、学校週5日制は、第2次世界大戦直後に日本で試みられたことがあり、その際、学校週5日制は、反対論の中で消えたという事実があったのである。1947（昭和22）年、GHQは「日本の公立学校の週5日制」という文書を作成し、各県に配布した。そのねらいは、教育を学校の機能としてのみ留めるのではなく、社会の機能として認識させるということであった。それだけではなく、戦後の民主主義教育推進のための教員研修の時間確保というねらいもあったようである。ただ、この文書は強制力を持つてはいなかったため、実際に学校週5日制を導入したのは秋田県など7県に留まっていた。これらの県でも「学力低下」、「子どもは家にいても勉強するわけでもないし、家事の邪魔になるだけだ」などの意見に押され、見直しを余儀なくされた。やがて、1958年（昭和33）年に「学習指導要領」が法的拘束力を持つこととなって、学

校週5日制は法的根拠を失った。

こうした経緯からも分かるように、1970年代の日教組の学校週5日制の動きに対して、教育関係者の間にも異論があったのである。

（3）臨教審による学校週5日制

しかし、先に述べたように、労働時間短縮への国際社会の圧力によって、公務員の労働時間短縮への動きが加速された。ここに至って、日教組の運動は、実現すべき政策課題となっていく。こうした流れの中で、臨時教育審議会は、第2次答申（1986年）、第3次答申・第4次最終答申（ともに1987年）において、学校週5日制への移行検討を提言した。

こうして1992（平成4）年度に公立小・中・高等学校で毎月第2土曜日が休業日になり、1995（平成7）年度には第2・第4土曜日が休業日となった。さらに、2002（平成14）年度以降公立小・中・高の多くで毎週土曜日が休業日となったのである。完全学校週5日制の導入は、2002（平成14）年度にはほぼ実現したわけだ。さらに「学校教育法施行規則」を改定し、公立学校に対しては法的拘束力を持たせた。現在、学校週5日制は「学校教育法施行規則」によって、根拠づけられている（同法第61条）。

こうした動きの中で、学校週5日制が単に教員の労働時間短縮のための制度ではないことを強調する理由として、用いられたのが「ゆとり教育」の語であった。

3. ゆとり教育

さて、学校週5日制を廃し、学校週6日制に戻すために権力者・為政者が用意した理由（嘘）は、どんなものか。それを解明するために、学校週5日制度導入の際、教育的観点からの必要性の根拠として提起された「ゆとり教育」について見ておこう。

（1）学校週5日制の目指す教育

日教組は、1970年代の学校週5日制導入運動の中で、すでに「ゆとりある学校」の語

を持ち出している。それは、学校週5日制が教員の労働時間短縮のためだけではないという意味づけのためであったと考えることができる。日本政府としても、国際社会の圧力の中で、早晚、学校週5日制の導入は必然的であるとの認識のもと、「ゆとり教育」は政府・文部省にとっても重要な要因となっていた。こうして1980（昭和55）年、1981年、1982年施行の小学校・中学校・高等学校の「学習指導要領」において、ゆとり教育が導入された。

ところで、ゆとり教育が目指す学力とは何かを述べておかななくてはなるまい。ゆとり教育は単に授業時数削減（文科省は縮減と言う語を用いている）を意味するだけでは無意味である。授業時数削減が目指す学力とは何か明らかにされなければならないということだ。そこで用いられたのが「新しい学力観」という概念である。新しい学力観とは、伝統的な学力観（学力を知識や技能の集積として見る）ではなく、子どもの個性を重視し、思考力や問題解決能力を重視する学力観のことを意味している。総合的な学習の時間が重視された意味もそこにある。

（2）国際学力調査とゆとり教育批判

こうしてスタートした学校週5日制、ゆとり教育であったが、予想通り、ゆとり教育、新しい学力観そのものに対する反対論が噴出することになった。ことに、2002（平成14）年施行の「学習指導要領」の施行後に、噴出した反対論はすさまじかった。

きっかけとなったのは、2003（平成15）年に実施された「生徒の学習到達度調査」（PISA＝Programme for International Student Assessment）および「国際数学・理科教育調査」（TIMSS＝Trends in International Mathematics and Science Study）である。

これら両テストにおいて、日本の子どもの点数が下がった（それ以前のテストの点数に比して）ということが騒動を呼んだのである。

2000年の結果に比較して、2003年の結果において、日本の子どもの成績については、その順位を落としていることは事実である。しかし、PISA調査の実施主体であるOECDが、2003年の調査結果に関して、次のように述べていることは、なぜか日本では余り知られていない。

「PISA2003年調査では、数学に焦点を当てつつ、15歳児がさまざまな状況に遭遇し、場面を分析し処理する際に、知識・理解・技能を活用する能力を持っているかについて第2回目の調査を実施した。フィンランド、日本、韓国、オランダの生徒は、数学的リテラシーの習熟度の最も高いレベルに到達している」（注1）

「少なくとも5人に1人の生徒が複雑な数学リテラシー習熟度に到達している国は、オーストラリア、ベルギー、カナダ、フィンランド、日本、韓国、オランダ、ニュージーランド、スイスの9か国である」

（注2）

ところが、当時の新聞紙面をご覧になれば、ゆとり教育が学力低下につながるといった記事のオンパレードである。その様子は騒動と言って良い有様で、国中が大災害に見舞われたかのように思えたほどである。ことに、理数の学力が落ちた落ちたと騒ぎ回る声が巷に満ちあふれた。理数の学力低下論はいささか誇大宣伝、いや、虚報と呼ぶべきものであったと言って良い。

冒頭部分で述べたように、ヒトラーの言葉を想起する必要がある。上述したように、理数の学力低下は、虚報と言って良い。虚報に惑わされた当時の世論（操作）のもと、2005（平成17）年に、中山成彬文科相は、学習指導要領の見直しを中央教育審議会に要請した。2006（平成18）年のPISA調査の結果もまた、ゆとり教育に反対する人々に、反ゆとり教育の根拠とされた。

しかし、ここでもまた、日本のこどもたち

の健闘ぶりは明白なのである。しかも、文科省自身が、学力低下はないと、言い切っているとんでもない良い記述があるのだ。

「○前回同様、科学的リテラシーは国際的に見て上位であり、読解力はOECD平均と同程度。

○ 数学的リテラシーの平均得点は低下したものの、OECD平均より高得点のグループ。

○ 科学への興味・関心が低く、観察・実験等を重視した理科の授業を受けていると考える生徒が少ない」（注3）

さらに、次のような分析も行っている。

「日本の科学的リテラシー全体の平均得点は531点で、フィンランド、香港に次いで、カナダから韓国までと統計的な有意差がないため、上位グループに位置しているといえる」（注4）

さらに、TIMSSの2007（平成19）年の調査についても、文科省は次のような分析を認めている。

「○平均得点はすべて前回以上。

○前回調査から調査参加国が増加した（小：25→36カ国）が、国際的に見て上位を維持。」（注5）

ところが、2007（平成19）年、安倍晋三首相は、「教育再生」の名の下に、ゆとり教育の見直しに着手した。この流れを先取りするように、土曜授業の復活を進めたり、夏期休業を短縮したりする自治体が増え、2011（平成23）年・2012年・2013年にそれぞれ施行された小・中・高の「学習指導要領」によって授業時数の大幅増が打ち出され、「ゆとり教育」はほぼ終焉した。

このような流れの中で、政権に復帰した安倍晋三首相のもと、2013（平成25）年、学校週6日制の検討が進められるとの話が浮上しているというわけである。

しかし、こうしたデータを見る限り、学校週5日制。ゆとり教育は学力低下に直結しているとは言えない、と考えるのが妥当ではな

いか。つまり、大衆を欺くために用意された嘘は、あまり大きな嘘ではなく、簡単に見抜ける嘘だと言わざるを得ないということだ。

そここのところを、もう少し別なデータで考察してみよう。

4. 国際学力調査の結果と授業時数

学校週5日制・ゆとり教育を批判、否定する主要な理由は学力低下である。

この主張の最大の問題は、この場合の学力が何を指すのかが明言されていないことである。どのような学力が低下するのか、低下させてはならない学力とは何か、それを明確にして学校週5日制・ゆとり教育を批判する論に出会うことは極めてまれである。ただ、ただ、授業日数・時数の削減が学力低下をもたらすと主張する。

本来こうした主張をするなら、どのような学力が低下するのか、低下させてはならない学力とは何かを明確にしなければ議論にならない。にもかかわらず、学校週5日制・ゆとり教育批判論のほとんどは「学力低下」、「学力低下」を連呼する。政策ではなく、自分の名を連呼する議員立候補者のようなものだ。

学校週5日制・ゆとり教育が学力を低下せるとする論を批判するためには、本来なら、学力とは何かについて明確にしなければならない。しかし、学力とは何かについての本格的な考察は後回しにしたい。

それでは議論ができない、と上述しておきながら、学力の考察なしに、学校週5日制・ゆとり教育批判論の批判をするのは、矛盾ではないかと疑問を持たれるのは当然である。しかし、大まかにはできるのである。

と言うのは、学校週5日制・ゆとり教育が学力低下を招くと主張する者の中に、雑駁な学力観がないわけではないからだ。どうやら彼らの言う学力が一連の国際学力調査の成績であるらしいことは推察できるということだ。

さらに厳密に言うと、彼らは、国際学力調

査における成績の順位がやや下がったという事実を持って「学力低下」を叫んでいると思われるのである。既に述べてきたように、そもそも、日本の子どもたちの学力は依然として国際社会の中で上位に位置している。少し順位を落としたからと言って、それを持って学力が低下したとは言えない。OECDの文書も、文科省の文書もそのことに折り紙を付けているのではないか。

「学力低下」を「国際学力調査における成績順位の低下」と捉えたとして、では、授業時数の多寡と国際学力調査の成績とが相関しているだろうか。それを見ることで、この問いへの答えが見出せるのであろうから、それを見てみよう。

文科省の委託で行われた「学校の授業時間に関する国際比較調査」の結果考察の中に次の記述がある。

「国際学力調査(PISA)の結果と今回の調査結果による授業時間数の多寡との間に単純な関連性は認められない。」(注6)

授業時数増が「学力向上につながる」という発想が妄言に等しいということを証明するために、これ以上何が必要だろうか。しかも、この研究は文科省の委託で行われた研究である。「何をか言わんや」という表現はこうしたときに用いるべき表現だろう。こうした客観的事実を積み重ねてもなお、学校週6日制に戻すと言うからには、学力問題以外に、別の理由があるのだろうか。どうもそれが見当たらない。しかし、次のような推察は可能ではないか。

5. 新学力観が目指すもの

既に述べたように、新しい学力観とは、伝統的な学力観（学力を知識や技能の集積として見る）ではなく、子どもの個性を重視し、思考力や問題解決能力を重視する学力観のことである。

このような学力観は世界の潮流となりつつ

ある。それは権力者・為政者が故意に流す嘘にまみれたものではない。では、どのような背景でその学力観が潮流を形成しつつあるのか。それをひもといておこう。

(1) ラングランの生涯教育論

これまで、あちこちで書き、また話してきたことをここでも再び書いておきたい。ラングランの生涯教育論は、1965（昭和40）年にパリで開催されたユネスコ主催く成人教育推進国際会議の基調講演として提起された。この講演は、世界各国に大きな衝撃を与えた。欧米諸国では、これを契機に伝統的な学校教育を見直し、新しい学力観に基づく教育内容へと歩を進めた。

日本代表としてこの会議に出席した波多野完治は、この基調講演に大きな衝撃を受けたと語っている。帰国後、彼はそれまで専門としていた心理学領域の研究ではなく、生涯教育関連の研究とそれに関する啓発的な本の刊行にエネルギーを注ぎ込んだ。

では、いったい何に衝撃を受けたのか。ラングランは、伝統的教育（伝統的学力観に基づく教育、概ね学校教育を指す）は、なぜ生涯教育の理念に基づく教育に再編されるべきか、その理由を挙げている。その理由を括る言葉として彼が選んだのは「人類が直面する難題」であった。つまり、人類は、今、人類の未来に係る大きな難題に直面しており、それらの解決のためには、伝統的な教育を、新しい教育理念「生涯教育」によって変えなければならないと言うのである。彼の挙げる難題は、次のものである。

変化の加速化／人口の増加／情報／余暇の増大／政治の領域における難題／生活と文化の様式における変化／イデオロギーに関する難題／肉体

紙数の関係で個々の課題について述べない。言えることはどの課題も、政治家など一部の人にその解決を任せることはできない、ということである。言い換えれば、これらの難題

の解決のためには、全ての人が知恵を絞らなくてはならない、ということである。

1つだけ例を挙げておこう。1960年代に入った頃、識者たちが危惧し始めたのが、人類の将来であった。1950年代に、世界の人口は急カーブで増加しはじめた。その結果、資源消費が増え、森林の伐採が顕著となり、二酸化炭素量が増え、気温が上昇し、絶滅に追い込まれる生物の種が増え、その他、人類の将来を危うくするもろもろの兆候が、人口増加のカーブと同様に増え始めたのである。

ラングランは、しかし、その危機をあからさまには述べていない。国際会議における基調講演である。利害が相反する国の代表が参加している以上、それに配慮した物言いになることはやむを得ない。しかし、言外に彼は21世紀における人類の危機を臭わせている。

しかし、昨今の異常気象に危機を感じない人はいるのだろうか。研究者の中には、2030年を人類滅亡の時期と推測する者もいる。異常気象による食糧問題、水不足の問題など、人間の命を脅かす難題に直面するからである。2030年とは言わないまでも、2100年まで人類はもつのかを危惧する研究者は多い。先頃出されたIPCC(Intergovernmental Panel on Climate Change=気候変動に関する政府間パネル)の第5次報告書は、20世紀半ば以後の気温上昇は、人間の活動が主たる原因である確率は95%以上であると報告している。その他、海面水位上昇、猛暑や巨大台風などの脅威はもはや憶測の域を超えている。

ラングランが基調講演を行ったとき、これほど急速な事態の深刻化が予測されていたか否かは不明である。しかし、「人口の増大」で述べたかったことはこういうことである。

これほど深刻な難題の解決のためには、一人一人が解決に向けて考え、力を尽くさなければならぬ、と彼は言うのである。権力者・為政者に解決をゆだねてはいけぬ。

「伝統的教育は、権威—あらゆる種類の権

威—の手中にあると強力な道具である。権威が望むものは、素直で従順な民衆であり、生産者であれ、市民であれ、社会のさまざまな構造の要素であれ、かれらに割り当てられた位置と役割とおとなしく疑問ももたずに受け入れるような民衆である。(中略)もしこれが、われわれが目指している人間のタイプ—自分自身の魂を持たず、その考え、趣味、決定などを外から押しつけられる人—であるなら、現在の状況に実質的な変化をもたらす根拠はない」(注7)

伝統的教育(伝統的学力観に基づく教育)は、権威が正しいと考えること、あるいは権威が大衆に信じ込ませたいことを、子どもに教え込む教育である。権威の言うことを正しいこととして覚えさせるだけの教育が何をもたらすか。言うまでもなからう。

現に、世界中の叢智を集めてのIPCCの上記報告書の内容について、日本を含む何か国かの首脳は、無視を決め込んでいる。それどころか、温暖化は地球の自然変動だとする説に重きを置いているかのように思える。先の報告書は、既に学会等で公にされた主要な研究成果を基に、850人以上の研究者によって作成されたものである。しかし、権力者・為政者にとって、IPCCの報告書は「不都合な真実」に他ならない。熱波、寒波、強大な台風、ゲリラ豪雨、竜巻の多発など、すべては、地球の自然変動だと強弁するわけだ。

どちらに理があるか、今こそ、考える大衆が必要だとラングランは言う。

- *自分の目で見、
 - *自分の頭で考え、
 - *他者と意見交換しつつ、
 - *より良い解決の道を探り、
 - *他者と協力して課題解決に取り組める、
- そういう人間を、育てる教育—生涯教育が、これからの時代に求められる教育である、ラングランはそう述べるのである。

(2) 新学力観、PISAの学力観

これは、まさしく新学力観そのものではないか。ゆとり教育で目指そうとした教育ではないか。また、PISAが測定しようとしている学力は、ラングランの指摘する望まれる学力観と一致している。それはそうだろう。ラングランの問題提起の後、紆余曲折はあったものの、欧米諸国の学力観は、ラングランの指摘に沿った学力観に変化してきたのだから。このことは、PISAの問題を見れば一目瞭然ではないか。

文科省もまた、現行「学習指導要領」において「思考力・判断力・表現力」を柱に据えている。これが、ゆとり教育、新学力観に沿ったものであることは明らかである。

もう1つ、学校週5日制の意義を、学力とは別の観点で明確に述べた中央教育審議会答申をみてみよう。1998（平成10）年の「新しい時代を拓く心を育てるために」一次世代を育てる心を失う危機一である。第2章の6）（d）子どもの生活に時間とゆとりを与えよう、に次の記述がある。

「子どもたちの遊びが質・量ともに貧しいものになっている状況は、子どもの生活における時間とゆとりの乏しさと深くかかわっている。（中略）親は、是非とも、そうした世の中の変化に目を向けて、勇気を持って子どもたちに時間とゆとりを与える努力をしてほしい。そして、学校週5日制によってもたらされる自由な時間を、子どもたちの遊びの再生にも大いに生かしてほしい」（注8／傍点筆者）

現政権は、中央教育審議会の答申をどう捉えているのか。

こうなると、用意した「嘘」はまったく意味をなさないのではないか。にもかかわらず、なぜ、現政権は、学力向上を謳い文句として学校週6日制に戻ろうとするのか。

6. 今なぜ学校週6日制回帰か

学校週6日制の時代に問われたのは伝統的な学力観である。そこに戻そうとする意図は何か。

このように重ね合わせると、「自分の目で見、自分の頭で考え、他者と意見交換しつつより良い解決の道を探り、他者と協力して課題解決に取り組める人間」を求めているのではないかという勘ぐりも生じようというものである。

不都合な真実に気づかぬ大衆こそが権力者・為政者が求める人間像であるというラングランの指摘にはどうも妥当性があるようだ。

やや冗長になることを承知で、現政権にとっての不都合な真実の例を挙げておこう。

原発である。原発導入時の理由は、次の点であった。

- ① 早晚、これまでの発電量だけでは電力需要に追いつけなくなる。
- ② 原発はコストが安い。
- ③ 原発は、クリーンで地球温暖化の原因となる二酸化炭素の排出を抑えることができる。

①に関して、日本では、綱渡りと言いつつ、ここ1年ほど原発の再稼働なしに電力需要を賄ってきた。今年に限って言えば、節電目標も設定されることがなかった。

②のコストはどうか。原発が順調に稼働している間はコストのメリットはあるようである。しかし、廃炉ということになるとどうか。日本で最初に導入された原子炉はイギリス製だという。そのイギリスで、今、26年間稼働した原子炉を廃炉にする作業が続けられている。なんと、廃炉には90年が必要との報道があった。稼働26年で、廃炉に90年、これでコストのメリットを主張できるのだろうか。廃炉のコストは試算で8兆8500億円だという（注9）

③の安全性に関しては、もはや一昨年からの福島状況を見れば説明は不要だろう。ク

リーンどころか、核のゴミに係る最終処分場は、どの国にもまだない。イギリスでは2070年までには目処をつけるそうだ。気の長い話である。

廃炉に関する情報は、これまでほとんど報じられてこなかった。上記、①～③の全てに関して、日本の政府は大きな嘘をつきとおしてきた、と言いたくなる。福島原発事故の後、汚染水漏れなど次々に生じる事故に関して、政府関係者、東電・原発関係者は、本当に予測していなかったというのか。不測の事態がこれだけ起きてもおお、どんなシステムにも、危険はつきまとい、原発が特に危険とは言えないと言いつけるのか。

温暖化による気候変動と原発に触れつつ、より妥当な選択肢はどれか、それを考えるのは私たち自身でなければならぬと述べてきた。それらについて考えるべきことを整理しておこう。

- A. 温暖化は地球の自然の変化である
 - B. 温暖化は人間の活動の結果である
- これら2つの異なった命題のどちらに理があるのか。伝統的学力観によれば、たとえば、AあるいはBが正解と教えられ、子どもはそれを記憶するだけである。

- あるいはまた、
- A. 原発にまさる低コスト、安全な発電技術はない
 - B. 原発は、安全面でもコスト面でも他の発電技術より優れているとは言えない
- という命題に関しても、伝統的学力観によれば、AなりBなり、どちらかが正解と教えられ、子どもはそれを記憶するだけである。

新学力観では、これらの答えを見つけることのできる力を学力であると捉える。つまり、正解は、権威が与えてくれるものではなく、自分たちで見つけ出すものなのだ、ということである。

どうも、学校週六日制の背景にこのような権力者・為政者の思惑がありはしないかとい

う仮説・懸念を持たざるを得ないのである。

もっとも、この仮説・懸念の妥当性には大きな疑問も残っている。なぜなら、国際学力調査の測定しようとしている学力は、新学力観に基づく学力である。記憶再生型の学力ではなく、思考力・判断力・表現力を見ようとしている。これらは、現行「学習指導要領」の目指す学力でもある。現政権が「学習指導要領」を無視するはずはないだろうし、何よりも国際学力調査の成績に気をもむ政府である以上、学校週六日制によって伝統的学力観に戻すとは思えない。であれば、なおのこと、学校週六日制に戻す理由は何なのか。ますますもって不可解と言うしかない。しかも次に述べる教員の勤務時間に係る問題をどう考えようとしているのか。謎の多い学校週六日制への回帰である。

7. 時代逆行の学校週六日制

(1) 教員の勤務時間

学校週六日制は、時代逆行である。そのことを、教員の勤務時間から見よう。

学校週五日制の出発点であった勤務時間の問題について考えておこう。ここでもまた、いちいち引用等はないが、OECDが日本の教員の勤務時間の長さを指摘している。40時間条約に未だ批准しない日本は、教員の勤務時間が国内問題だからとして、今後も国際社会の動向に背を向け続けるのだろうか。OECDはまた、日本の教員の給与の低さにも言及している。

こうした問題の議論なしに、しかも学力論不在のまま、学校週六日制を復活させることで良いのか。あえて、関係者全てに考えて貰いたい問題として提起しておきたい。

教員の不祥事が後を絶たない。しかし、それはごく一部の教員の問題である。このことをもって教員は信用できないなど言うのはやめにしたい。それを言うなら、一般の公務員であれ、医師であれ、弁護士であれ、同じ

ことである。どの世界にも、不心得、不真面目な者はいる。

そうした例外的な者を除き、日本の教員の律儀さは特筆ものだと思う。OECD加盟諸国の中で最も長い勤務時間に苦情を言わず、子どものためにはそれもやむを得ないと言って頑張る、それが日本の教員である。OECDが指摘する日本の教員の賃金の低さにも、苦情を言わずに黙々と教育に取り組む日本の教員。政権を担う者がそれを責めることができるのか。

(2) 新学力観とゆとり

教員の勤務時間だけではなく、新学力観の観点からも、学校週6日制の復活は好ましくない。これについては、詳述しない。学校週5日制導入の際に論じ尽くされているからである。敢えて言うなら、思考力・判断力・表現力の育成には、熟成を待つゆとりが不可欠だからである。現政権が「学習指導要領」を尊重するなら、学校週6日制回帰はあり得ない筋書きである。

8. 新しい学校像—部活の見直し

日本の学校教育は、機能の拡大に継ぐ拡大で、肥大化してきた。こうした動きは、必ずしも学校教育の改善につながらないという観点からスリム化論が見られもした。しかし、日本の学校は一向にスリム化されない。

機能の削減ができそうでできないものの代表と言えば、部活動である。

そろそろ本気で部活動を地域活動に移行させる取り組みを始めるべき時ではないか。学校週5日制における土曜日は、補習の日などではなく、地域で多様な活動を展開しうる日に設定すれば良い。もとより、子どもに義務として課すのではなく、子どもの選択に任せる活動である。スポーツ活動、芸術活動、学習活動など。そうした子どもの活動を支えるのは、地域の人々のボランティア活動である。幸い、団塊の世代と呼ばれた人々の退職が続

き、60代以上の元気な人々が地域に大勢いる時代となった。

スポーツや芸術をするためにその方面で有名な中学・高校に入る、これはいったいどういうことか。学校は部活のためにあるのか。

もともと、学校の部活に支えられている全国組織というものがあって、そうした組織にとって部活がなくなることは組織の死活問題となる。こうした組織からすれば、部活廃止論など暴論も良いところだ。

しかし、学校週5日制、学力、勤務時間、こうした課題解決を本気で考えるとき、部活の地域活動への移管問題を除外することはできないはずだ。こういうことにこそ、国は大鉈を振るうべきではないのか。私に言わせれば、部活の地域活動化こそ、学校改善の本道なのである。

(注1) OECD『図表で見る教育 OECD インディケータ 2005年版(日本語要約)』

(注2) 同上

(注3) 文部科学省「PISA2006の結果を受けた今後の取組」

(注4) 文部科学省『OECD生徒の学習到達度調査PISA2006調査国際結果の要約』

(注5) 文部科学省『国際数学・理科教育動向調査(TIMSS 2007)のポイント』

(注6) 渡辺良「学校の授業時間に関する国際比較調査」

(注7) ラングラン(波多野完治訳)『生涯教育入門/第二部』第四章より)

(注8) 中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために」一次世代を育てる心を失う危機—第2章の6 1998年

(注9) 『毎日新聞』2013年8月19日

*本稿執筆後、PIAAC(国際成人学力調査)2013年調査の結果が報告された。日本の成人学力はトップであり、ゆとり世代の学力も全く問題ないということが証明された。