

戦後日本の教育を支えてきた基盤

財政のロジックと教育のロジック

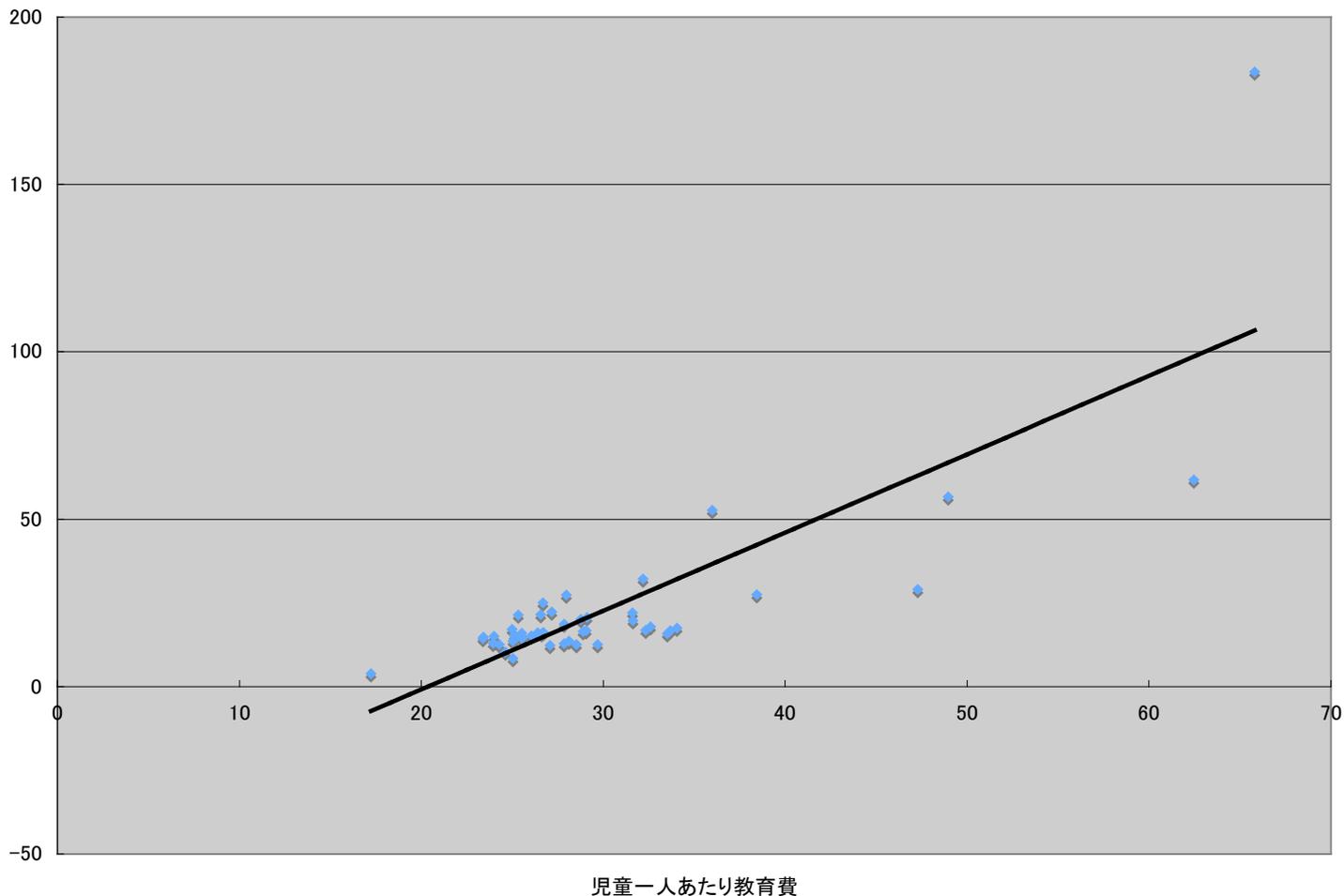
荻谷剛彦
東京大学大学院教育学研究科

何を問題とするか？

- ▶ 教育の資源配分の構造に、どのような(正当化の)ロジックsocio-logicが埋め込まれているかを明らかにする
- ▶ 教育財政制度の成立過程で埋め込まれたsocio-logicを、「教育のロジック」との関係でとらえ直す
- ▶ これらを、歴史社会学的、比較社会学的に検討する
- ▶ 「教育の機会均等」の「貨幣的表現」が、教育の「標準化」「基準化」というかたちをまとって、教育内容や教育実践の形式(思想)までを巻き込んでいったことを示す
- ▶ 近著『教育と平等』(中公新書)を参照

1928年の財政力（府県）と 児童一人あたり教育費の関係

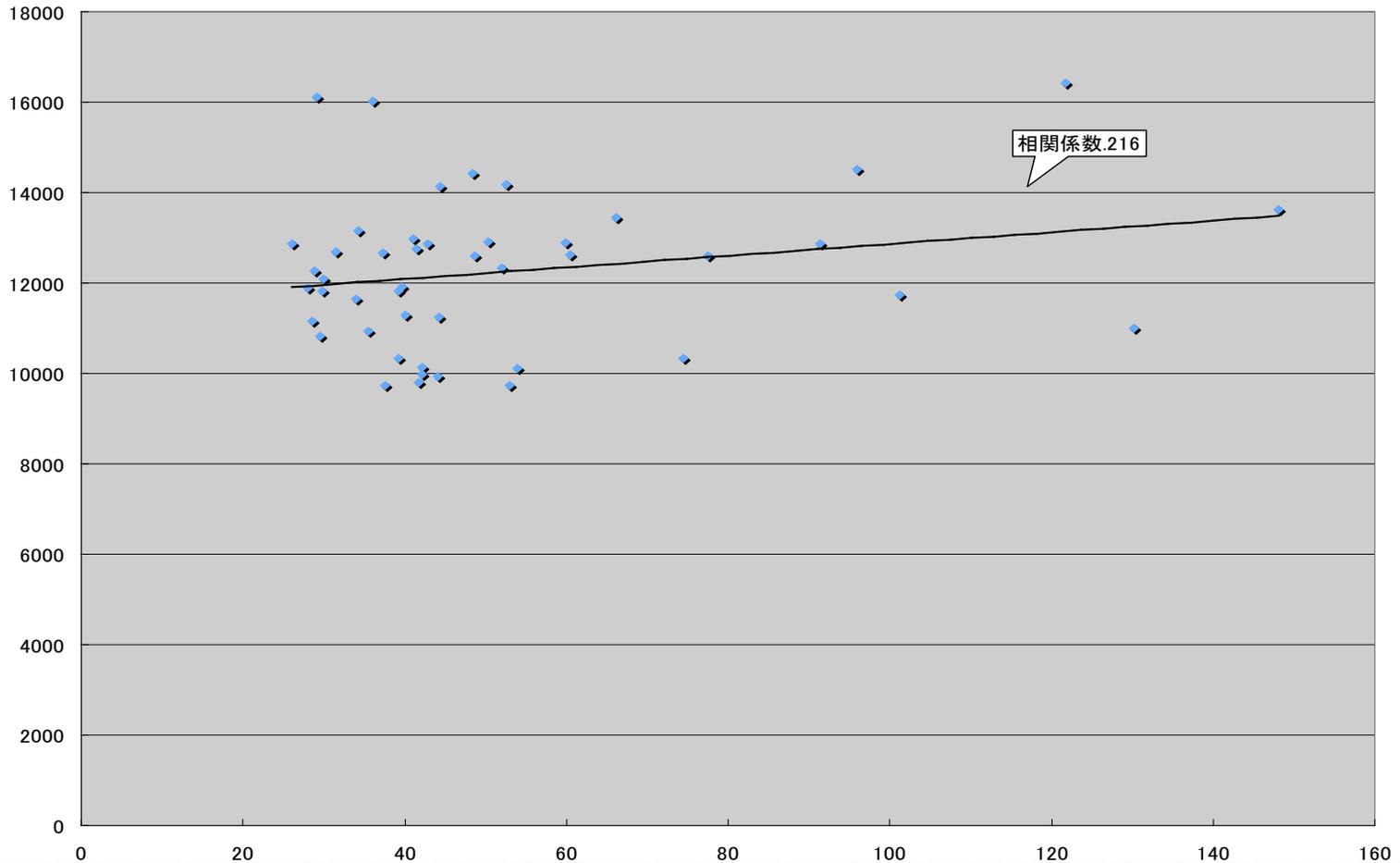
図3 1928年度地方の財政力と児童一人あたり教育費



1954年の財政力（府県）と 児童一人あたり教育費の関係

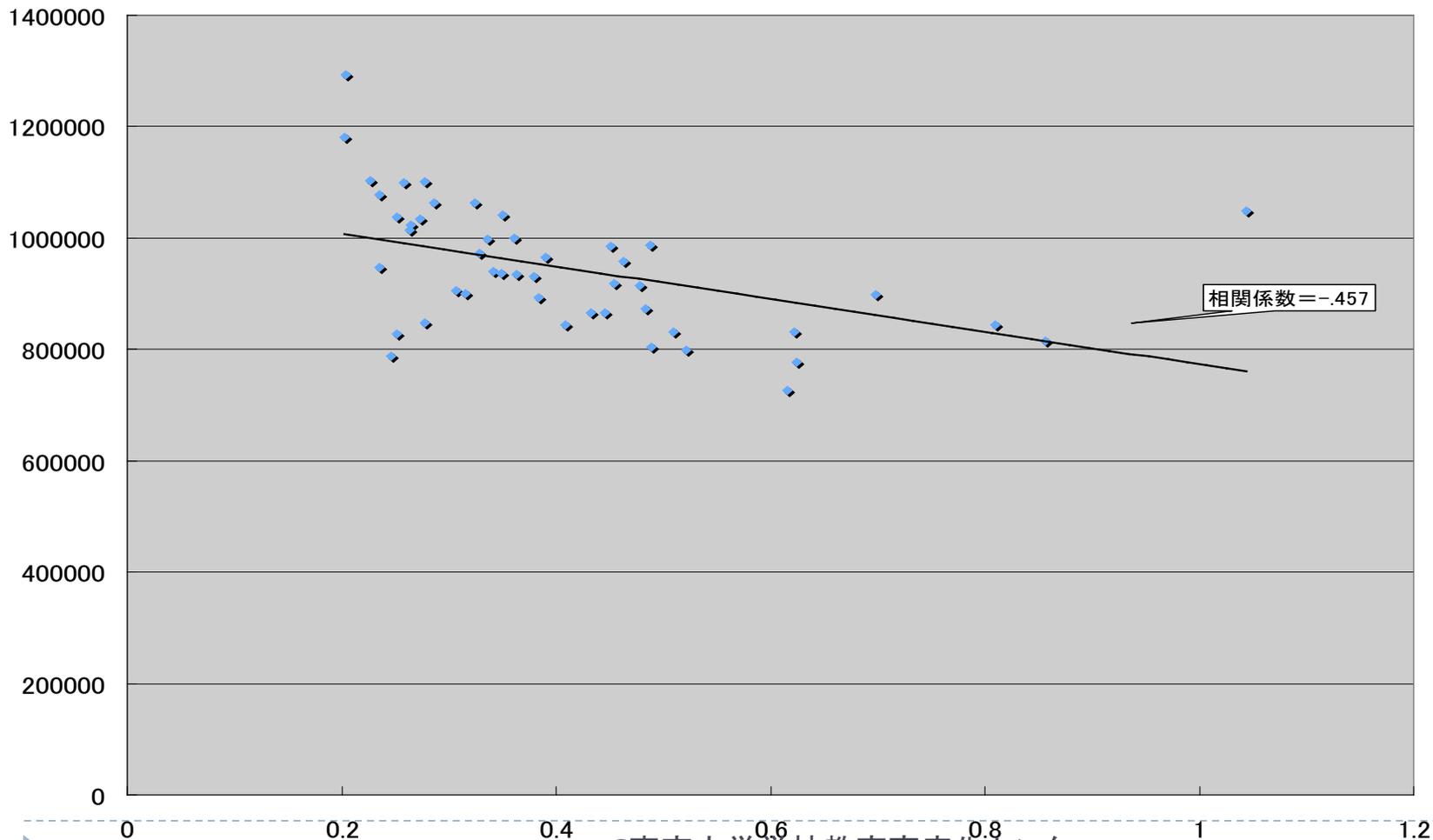
図4 財政力指数と公立小学生児童一人あたり教育費(総額)の関係 1954年度

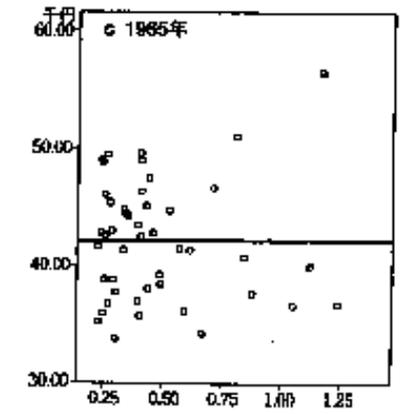
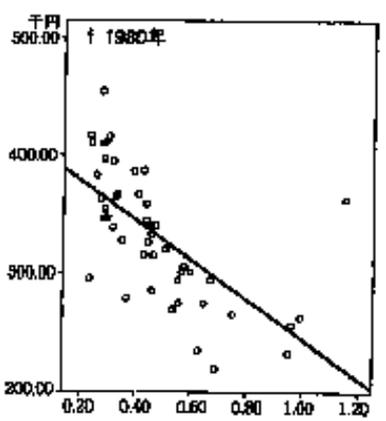
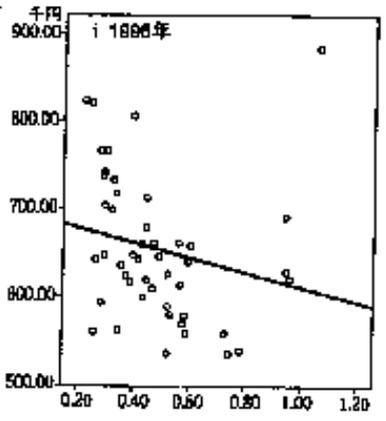
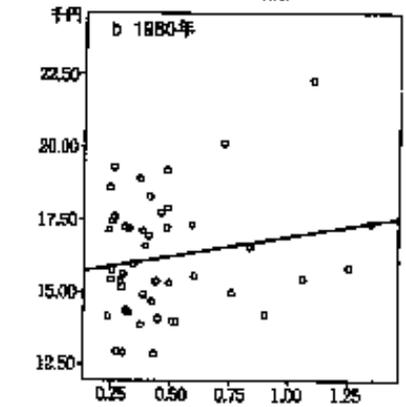
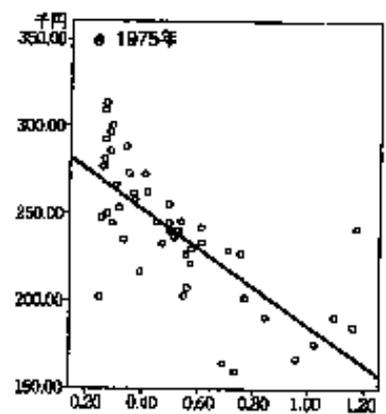
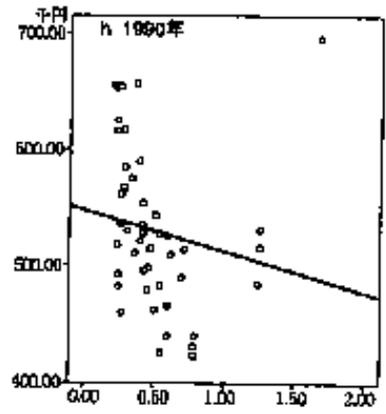
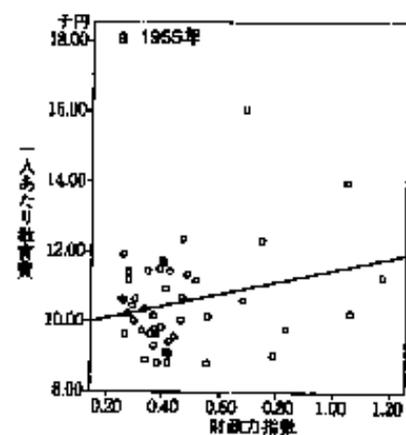
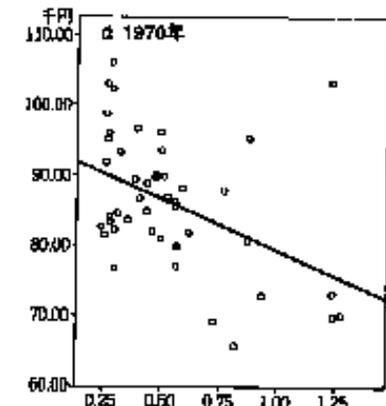
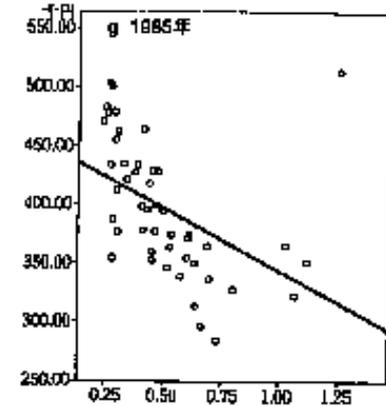
ただし、一人あたり教育費総額は1953年度の数値



2003年財政力と 児童一人あたり教育費

図6 財政力指数と公立小学生児童一人あたり教育費(総額)の関係 2003年度





小学校児童1人あたり教育費 (消費的支出) と財政力指数

東京大学学校教育高度化センター

何がこうさせたのか

- ▶ 「標準法の世界」の誕生
- ▶ 義務教育費国庫負担金制度(1952年～)
- ▶ 「義務教育における学級定員および教職員標準法」(1958年)
- ▶ 3本立ての教育費の算出・配分方法



子ども一人あたり(パーヘッド)1本立てとの違い

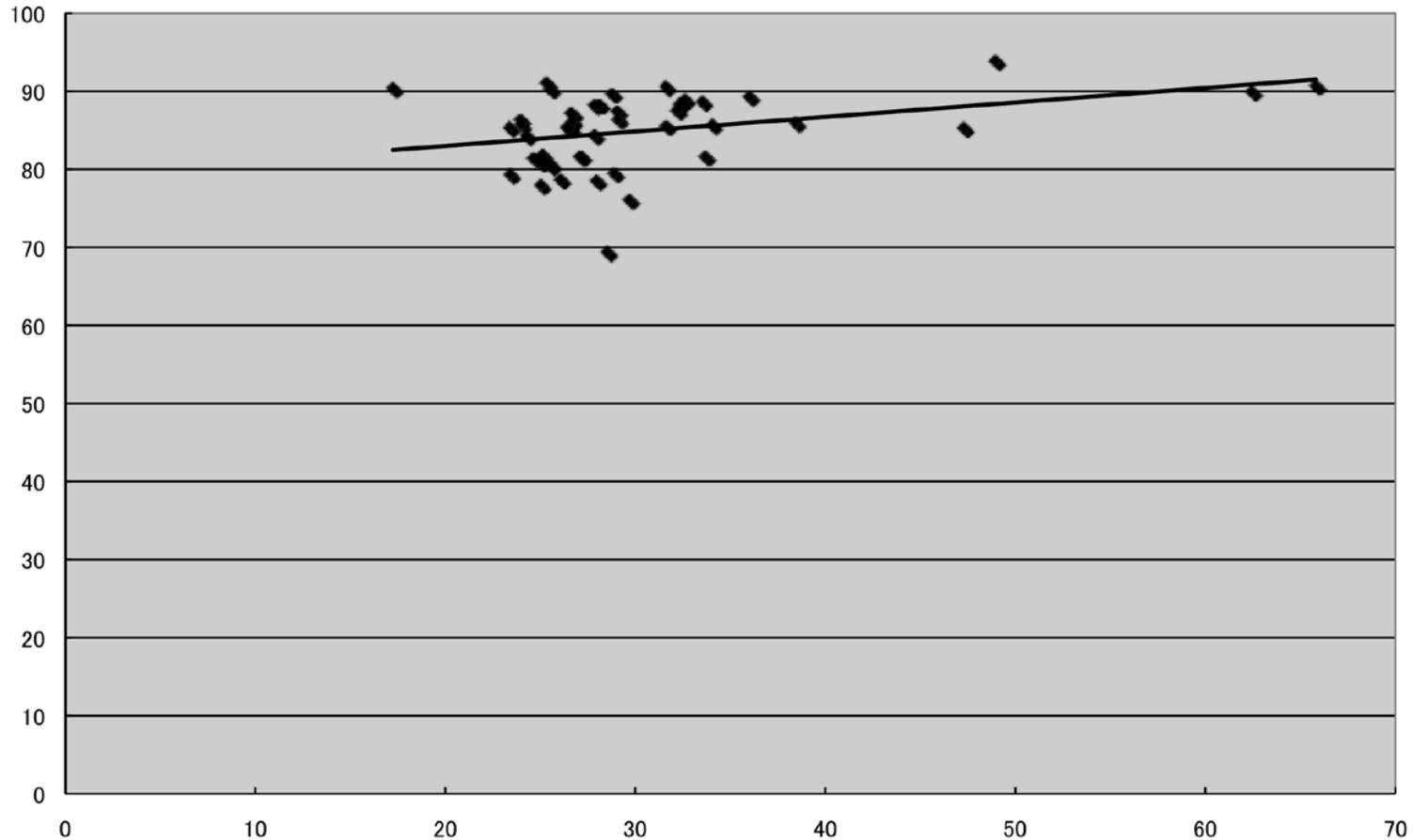
子ども数の減少に助けられて学級定数を削減

前史としての戦前

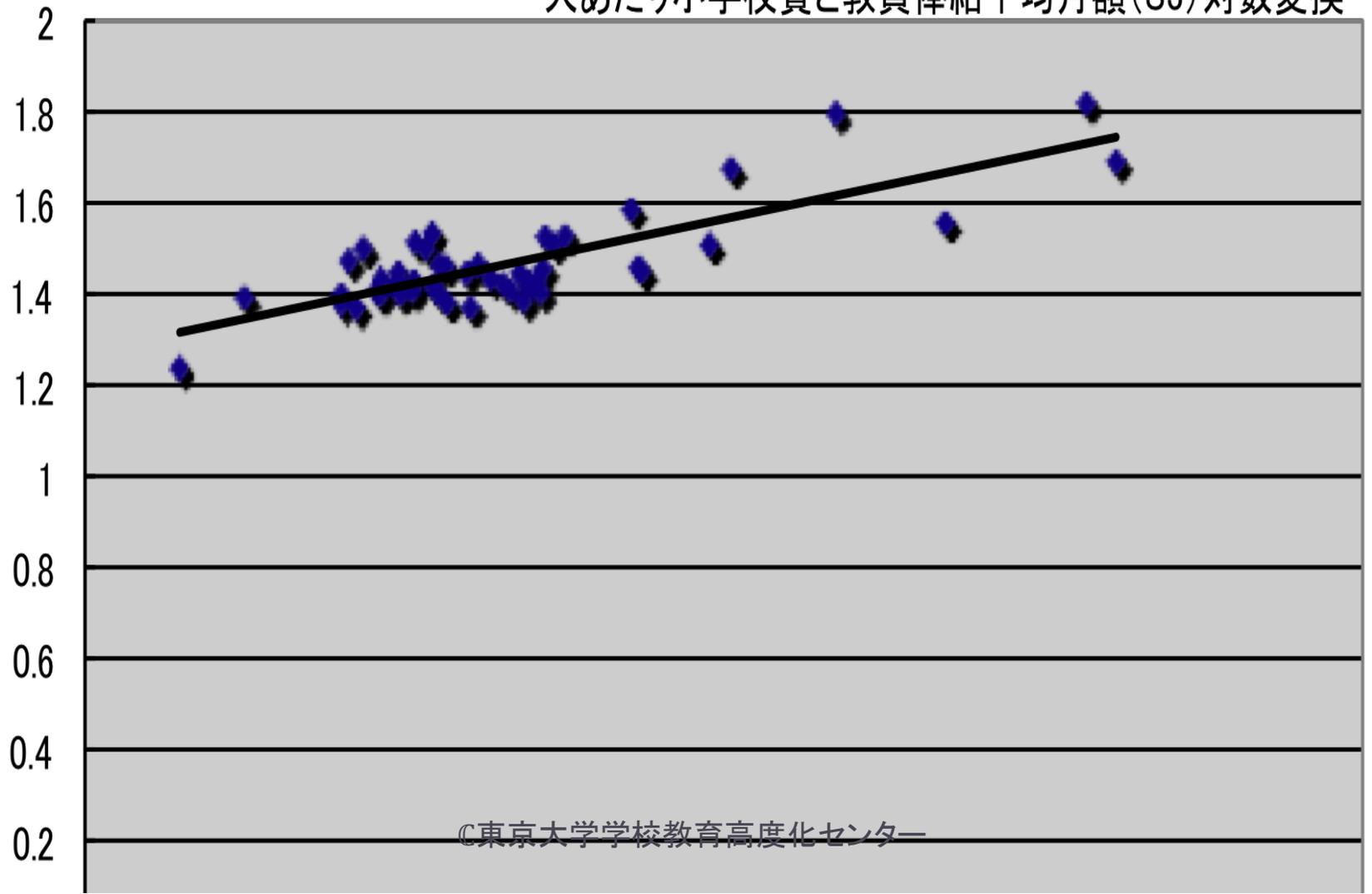
- ▶ 1918年に市町村義務教育費国庫負担制度が制定
- ▶ 地方の負担を軽減することに主なねらい
- ▶ 困窮する地方財政に対し国が義務教育費のうち正・准教員の給与の半額を補助する
- ▶ 「教育機会の均等」策としては弱かった(代用教員を含まず:代用教員は財政力の弱い県に多い。教員給与との相関)→教員の広域移動が阻害
- ▶ 阿部重孝の指摘と提案
「教員単位teacher unit」の考え方:教育労働の単位を根拠づける考え方=アメリカの影響

教育費と正教員比 1928年

児童一人あたり学校教育費(X軸)と正教員比率(Y軸)(昭和3年)
相関係数=.358



一人あたり小学校費と教員俸給平均月額(S3)対数変換



戦後の再出発

- ▶ 憲法、教育基本法による「教育機会の均等」の正当化
- ▶ 国庫負担金制度の「復活」とその裏付け
- ▶ 内藤譽三郎 の思想
- ▶ 文部省初等中等局庶務課長であり、「全国教育財政協議会」の会長
- ▶ 『教育財政の研究』 全国教育財政協議会編、一二三書房、1952(昭和27)年
- ▶ 民主教育の基本理念としての「教育の機会均等」
- ▶ 教育財政の分離独立
- ▶ 「教育の機会均等」の「貨幣的表現」

等量等質の教育環境の提供

- ▶ 「あらためて言うまでもなく教育の機会均等を保障するためにはすべての児童、生徒に等量等質の教育環境を与えなければならないのである。等量等質といっても機械的な悪平等ではなく各学校の特殊性を勘案した上で考えられたものであり、これを具体的に言えば**教職員、施設、設備、教材教具その他の質と量**になる訳であるが、これらが真の意味で与えられなければならない。この等量等質というのは**最低線における等量等質のこと**であってそれ以上についてはできるだけ高い方がのぞましい。また最低の意味では量より質も重要となるである。」

-
- ▶ 「さて問題はこのような最低限の意味における**教育基準**を考えることになる。この**最低基準を経費によって考える時、最低教育費を考えることができる**。現在学校財政の確立に当たってもっとも重要な点はどれだけあれば教育を行うことができるのかのミニマム・ニードの問題である。(中略)最低教育費を測定するには各学校の実際の経費を分析し標準化し、これらを組み合わせて算定することが最も妥当であろう。」
 - ▶ 「すでに述べたように、この経費はすべての学校の内容によって規定されるのであるから、**最低教育費とは最低学校基準の貨幣的表現に他ならない**のである。」

最低学校基準

- ▶ 「学級の編成、教員の配当についての基準、給与の最低基準、施設、設備その他の基準、その何れを考えても難しい問題である。従来ともすれば予算の面から逆に作られた現実には対等に、いわば教育の面からその基準を作るわけである。こうして作られた基準と現実の財政乃至経済がどのように結びつくかは自らまた別の問題ではあるが、この両者が安易な妥協をするのではなくて、できるだけ高い基準を実現させなければならない。」

- ▶ 「学校の基準は各学校の具体的なカリキュラムによって決定されるものであるから、何よりも先に標準的なカリキュラムを考えなければならない。その点については現在研究が進められているミニマム・エッセンシャルズの成果に倣いたいと考えるが、教科を中心としてあらゆる面における最低必要量の基準を作成することは、言うや易くして行うことは実に困難であろう。しかしこの研究こそ早急に急がねばならない問題であり、教育者の手によってのみなされるものなのである。」

このような「基準」「標準」として中心的な役割を担うことになるのが「義務教育における学級定員および教職員標準法(標準法)」

「標準法の世界」

- ▶ 車の両輪としての「義務教育における学級定員および教職員標準法(標準法)」と「義務教育国庫負担金制度」
- ▶ 歴史的背景としての「人口動態」
 - ベビーブーマーが去ったあとの教員数→学級定数の改善に役立てるという発想
 - 学校基準の重要な一部としての標準法
- ▶ 制度設計者の思想を追うと見えてくるもの

三本立てのしくみ

- ▶ 内藤譽三郎氏は「小、中学校費の単位費用は、生徒数、学級数、学校数の三本立てとなっているが、本来は生徒数一本で、小規模の学校又は市町村の場合には、特別の補正を用いる方が、望ましいが、我国の義務教育の現状では三本建てでも止むを得ない」だった措置だったとみている
- ▶ では、「本来」との違いはどこにあるのか？
- ▶ 学級あたりの児童・生徒数を基準に必要な教員数を算出→人件費の基礎単位、教育実践の基礎単位

アメリカをどう見ていたか

- ▶ 「アメリカにおいてはPupil-Hours(生徒時)という用語が用いられており、これによると、一日40人のクラスを3時間指導すれば、教師の負担は120生徒時の負担料と計算され、これは30人クラスを4時間指導する場合の負担とまったく等量の負担であるという考え方がとられている。」
- ▶ これは、教員の教育労働の単位を、対象とする生徒数と時間により算出する考え方。生徒数が増えれば教育労働も増える。→学習の個人化・個別指導を前提
- ▶ それに対し、学級定員の上限を定める日本のやり方は、上限以下であれば教育労働の量に変化はない。→集団指導・標準化されたカリキュラムを前提。

ユニットコストの単位としての教師の仕事量の計算方式（1930年代のアメリカ）

教師の仕事量の計算方式			
情報源	手続き	結果として用いられる ユニット	補足的手段
(1) Middle States Association	スケジュールをもとに授業時数を計算する	1週間あたりの授業時数	
(2) Middle States Association	全生徒数に教員が教える時間の総数をかけた数字	生徒時間ないし1日/ 1週間あたりの生徒時間	
(3) Almack and Bursh	全生徒数と教員が教える時間の総数と教科か活動ごとの重み付け係数をかけた数字	重み付け係数を用いた生徒時間	教科ごとの重み付け係数の表
(4) Brown and Fritzeimer	上の(3)の方式に担当科目の種類や授業準備の時間などを比率として計算した数値を加える	重み付け係数を用いた生徒時間	教科ごとの重み付けと教科の種類・準備時間についての修正値の表

この違いは教育の機会均等の思想的根拠の違いでもある

- ▶ 個別性を重視し、個別のニーズに対応することで「教育の機会均等」を考える思想につながりやすい、パーヘッドの教育財政のロジック(欧米)→個人間の差異を前提にした「**個の平等**」
- ▶ 集団性を重視し、同じ内容・同じ規格の教育を提供することで「教育の機会均等」を考える日本→個人間の差異を消して、教育の標準化を通じた平等の実現＝「**面の平等**」;学級、学区、市町村、県などの集団的・空間的な範囲内の平等化を通じて、結果的に個人間の差異も縮小しようとする

「近代的社会化空間」の「均質性」「均質化」が隠す不平等
→大衆教育社会の基盤

結語

- ▶ 「面の平等」と標準化の組み合わせは何をもたらしたのか
- ▶ 個人の差異を際立たせない方法を通じた「機会の平等」
- ▶ 「画一教育」(ただし、上からの働きかけだけではない)という表現型とそれへの批判
- ▶ 学習の個人化のロジックとのすりあわせの必要
(少人数学級と少人数授業)
- ▶ これらのアポリアを無視した政策としての「バウチャー」や教育財政の分権化