

特別研究「学校と地域社会との連携に関する国際比較研究」

学校と地域社会との連携に関する国際比較研究

中間報告書 (I)

平成8年3月

国立教育研究所

は し が き

今日の学校は、情報革命による数多くの挑戦を受けて、視聴覚機器、マス・メディアやパソコンやコンピュータなどによる情報ネットワークが発達し、学校のキャンパス以外のオフ・キャンパスのどのような場所でも、どんな時にでも、人々は学習する機会に恵まれるようになってきた。したがって学校のキャンパスというハードウェアよりも、教育内容としてのカリキュラムや教材・教科書や教授法といったソフトウェアの質が問われるようになってきた。このことは国際化および生涯学習化の潮流も加わって加速化されていると言って過言ではない。

このような新しい時代認識の上に立って、国立教育研究所では、特別研究「学校と地域社会との連携に関する国際比較研究」が、平成6年度より10年度までの5カ年の計画でスタートした。本研究は、今日の急激な社会の変化の中にあって、学校及び教育の在り方を問い直し、伝統的な学校観・教育観の下で構築されてきた教育制度、教育内容（カリキュラム）及び指導方法が抱える諸問題、具体的には、学校五日制、不登校児童やいじめの問題等を、情報化、国際化、生涯学習化の新しい視点に立って国際的な比較研究によって明らかにしていこうとするものである。生涯学習を考慮する場合に、子どもに単に知識や技術を教え込むことから、子ども自身が学び方や生き方を学ぶことへと焦点が変わり、またそのような資質を高めるために、学校を地域社会に開き、学校内外の学習経験及び教育資源を共に重視し、また活用していくことが不可欠となっている。世界各国ともその異なった社会的・文化的な背景の下で、21世紀をめざし、その社会で生きる将来の人材育成のために、学校と地域社会との各種の連携の方策を求めて学校内外の学習経験及び教育資源の総合的な活用を図るべく懸命の努力を重ねている。

本研究の目的は、対象を初等・中等教育にしぼり、各国が、①いかなる社会的・文化的背景と教育政策の下で、子どもの自己教育力を育成するために学校内外の多様な学習の機会や施設を設け、その連携を求めてきたか（勤労体験学習、産学協同教育、ボランティア活動等）、②多様な学習形態に応じたいかなる指導や評価の方法を開発してきたのか、③その運用のためにどのように人的・物的な資源の調達と配分を考慮してきたのかに焦点を当てて、それらに関する理論的、実証的な研究を行ない、それらを総合的に比較・検討することにより、わが国の初等・中等教育の在り方を改めて検討することに役立つ基礎資料を提供しようとするものである。

本研究は、国立教育研究所の国際研究・協力部が中心となり、現在所内の研究員13名及び所外のほとんど全国にまたがる諸大学、各種の研究機関及び調査研究部門を持つ諸機関のそれぞれの専門の外国教育の研究者及び大学院生を含む50人以上の人々の参加を得て遂行されている。研究の対象地域は、アメリカ地域（合衆国、カナダ）、中南米地域（メキシコ、ブラジル、ニカラグア等）、ヨーロッパ地域（英、仏、独、露、スウェーデン、デンマーク）、アジア地域（中国、韓国）、東南アジア地域（タイ、フィリピン、

マレーシア)、オセアニア地域(オーストラリア、ニュージーランド)の環太平洋諸国とヨーロッパを加えた6地域約20カ国を含み、地域や国別の研究班を構成し、各研究班の幹事を中心にプロジェクト・チームを結成して研究プロジェクトの計画立案と運営実施に当たり、1年に2回総会と地域別・国別の研究会を開催している。

この特別研究では従来の文献調査に基づく比較研究の基礎を踏まえて、毎年1～2名程度の研究所の研究員を海外調査に派遣し、現地調査による事実確認を行なうとともに、また邦人の海外居住経験者、外国人留学生や在日外国人及び現在海外に居住している研究協力者に聞き取り調査を行なうなど、あらゆる手段を用いて研究に必要な情報を収集するよう努力している。

以上の構想と計画の下で、平成6年度には中間資料集(Ⅰ)を刊行してきたが、これに引き続き、平成7年度の研究成果として、ここに研究論文集である中間報告書(Ⅰ)を刊行する運びとなった。本中間報告書(Ⅰ)は、従来の学校教育についての各国の現状と実態をしっかりと把握するものであるが、学校外の学習経験や教育資源がどの程度学校教育の中に組み込まれているかの実情をも押さえるように配慮した。生徒の学習経験や教材や教育資源をこれまでのように学校のキャンパス内にのみ求めるのではなく、キャンパス外にも広く求める傾向が強まっていることは、本報告書に掲げられている諸外国の実情からも読み取ることができよう。このような総合的な視点は、これからのわれわれ研究者の研究の基本的な視点とならなければならないであろうし、教育政策立案者や教育行政担当者というまでもなく、教育関係者の今後の教育改革を進める上での共通な視点とならなければならないと考える。この意味で本資料集が、教育研究者のみならず、広く教育関係者にも活用されることを期待したいものである。

国立教育研究所所長

齋村 幸彦

ま え が き

5カ年研究で平成6年度よりスタートした特別研究「学校と地域社会との連携に関する国際比較研究」の第2年次の研究成果として、お陰様で本中間報告書(Ⅰ)が刊行される運びとなりました。平成6年度の間資料集(Ⅰ)の刊行と併せて、研究分担者及び研究協力者各位の一方ならぬご協力とご尽力の賜物として、皆様のご好意に改めて感謝申し上げます。本報告書の全体計画の中での位置づけや研究の視点を振り返り、併せて平成7年度の研究の経過及び本報告書の概要を以下のようにまとめてみました。

1. 研究の全体計画と視点

本研究の具体的な進め方として、5カ年の研究の焦点を学校と地域社会との二つに分け、前半の2カ年では、オン・キャンパスの学校教育に焦点を当て、各国の学校制度、政策及びカリキュラムの特色や最近の(第二次世界大戦後、特に1960年代以降)の変遷を明らかにする。学校外の学習経験や教育資源が、学校教育の中に組み込まれているような事例があれば、その点を明らかにする。これまでのわれわれの研究作業は、この焦点の下に具体的に進められ、中間資料集(Ⅰ)及び本中間報告書(Ⅰ)の刊行となった。後半の2カ年では、オフ・キャンパスの地域社会を中心に学校以外の諸機関が、どのような学習経験や学習資源・施設を提供しているか、一言で言えば、地域社会の教育力について比較分析を試みようとするものである。即ち、具体的には、学校外の学習の指導と評価、学校外の人的及び物的な資源の調達と配分、学校と地域社会の連携に関する教育政策の理論とその実態の比較分析を行なう。これらは第3年次以降にわれわれが進めようとしている研究課題である。そして最後の第5年次には、これまでの国や地域別の枠を取り払って、問題別に類似点と相違点を明らかにする比較研究に挑み、最終報告書にまとめる予定である。

なお本研究では、「地域社会」の概念を学校外のキャンパスを離れた部門一般を指すと広く捉え、その中でも国、州、地方公共団体、企業、会社、図書館、博物館、公民館、協会、寺院、学校にサービスする近隣の大学、といった社会諸機関などのフォーマルな組織、から、生活共同体としての家庭、同窓会、PTA、クラブ組織、近隣社会、労働組合、宗教団体、マス・コミ、人種や民族など幅広い地域社会としてのcommunityの意味で柔軟に捉えるものとした。

2. 平成7年度の研究の経過

○総会、国・地域別分科会及び学習会の開催

第1年次に引き続き、第1回総会が平成7年7月26日に開催され、初等・中等教育の学校教育、即ち、学校のオン・キャンパスを中心とする各国の学校制度、政策及びカリキュラムの特色を明らかにすると言う基本方針が再確認された。今年度これらの研究成果をまとめて研究論文集である中間報告書(Ⅰ)を作成することとした。引き続き天野正治委員による「ドイツにおける学校の開放と異文化間教育」と題する研究発表が行われた。

第2回総会は、平成7年12月2日開催され、中間報告書(Ⅰ)を作成する基本方針が

再確認され、また総会とともに開催された地域別の分科会において、各委員が執筆分担する研究テーマについての検討が行われた。笹森健委員による「オーストラリアとニュージーランドにおける少数民族の教育」と題する研究発表及び小松郁夫委員による「イギリスにおける学校と地域社会との連携」と題して現地調査報告が行なわれた。また各総会とともにあるいは個別に国・地域別の分科会も開催された。

また別に6月29日と10月5日の2回に亘り、所内委員と関東近辺在住の委員有志が中心となって、定期的に勉強会「仮称、中間資料・報告書の学習会」を開き、第5年次の再終年度をめざして、国・地域別の枠を取り払った国際比較研究の枠組みを創作考案するための検討に着手した。

○現地調査の実施

平成7年11月中旬から下旬にかけて、小松郁夫委員がイギリスにおいて学校と地域社会との連携をめぐる資料と情報の収集、実態調査を実施し、平成8年1月中旬から下旬にかけて、坂野慎二委員がドイツにおいて学校教育及び職業教育の改革や革新をめぐる情報の収集、実情調査を実施した。

3. 研究成果の概要

本中間報告書(Ⅰ)は、大きく下記の3つの部分から構成されている。

1) 研究発表の再録論文(次の各国別・地域別研究班の研究論文集に収録)

ア. 天野正治委員「ドイツにおける学校の開放と異文化間教育」

1980年代半ば以降における旧西ドイツにおける教育の構造改革を回顧し、その改革の波が、1990年代の今日にも深い影響を及ぼしている実態を押さえ、特に外国人労働者子弟の教育の援助活動のために学校施設が開放されている現状と異文化間教育の理論と現実¹⁾に言及している。

イ. 笹森健委員「オーストラリアとニュージーランドにおける少数民族の教育」

オーストラリアとニュージーランドの両国の少数民族の全国的及び州別・地域別の人口統計からみた現状を比較し、少数民族に対する両国政府の対応を18世紀より概観し、最後に1970年代以降の最近の両国政府の少数民族に対する教育政策の違いを詳細に比較分析している。

2) 各国別・地域別研究班の研究論文集

中間資料集(Ⅰ)と同一の編集方針に従い、アメリカ・カナダ班(アメリカ、カナダ) 中南米班(メキシコ、ブラジル、ニカラグア)、北欧・イギリス班(スウェーデン、デンマーク、イギリス)、フランス班、ドイツ班、ロシア班、東アジア班(中国、韓国)、東南アジア班(タイ、フィリピン、マレーシア)及びオセアニア班(オーストラリア、ニュージーランド)の便宜上9つの国・地域別に分けて、それぞれの研究論文が収録された。

3) 海外現地調査報告

小松郁夫委員のイギリス及び坂野慎二委員のドイツのそれぞれの現地調査報告から成る。

代 表 者 金 子 忠 史

平成7年度委員一覧

(平成8年3月31日現在)

アメリカ・カナダ班

(アメリカ)

- 金子 忠史： 国立教育研究所 国際研究・協力部長
坂本 幸徳： 国立教育研究所 企画調整部企画調整官
中留 武昭： 九州大学 教育学部教授
伊藤 稔： 東京理科大学 理工学部助教授
二宮 皓： 広島大学 教育学部教授
藤田 晃之： 中央学院大学 商学部講師
小川 洋： 埼玉県立伊那学園高等学校 教諭
本園 愛実： お茶の水女子大学 大学院生

(カナダ)

- 小林 順子： 清泉女子大学 文学部教授
高井 次郎： 名古屋市立大学 教養部助教授
宮本健太郎： トロント大学 教育学部大学院生

中南米班

- 斉藤 泰雄： 国立教育研究所 国際研究・協力部主任研究官
米村 明夫： アジア経済研究所 地域研究部副主任調査研究員
江原 裕美： 帝京大学 法学部講師
松久 玲子： 同志社大学 言語文化教育研究センター助教授
西井 麻美： ノートルダム清心女子大学 家政学部講師

北欧・イギリス班

(北欧)

- 中嶋 博： 早稲田大学 名誉教授
佐々木正治： 広島大学 教育学部教授
三瓶 恵子： ウプサラ大学 大学院生

(イギリス)

- 佐々木 毅： 国立教育研究所 国際研究・協力部室長
小松 郁夫： 国立教育研究所 教育経営研究部室長
木村 浩： 城西大学 経済学部教授
上田 学： 京都女子大学 文学部教授
宮腰 英一： 東北大学 教育学部助教授
新井 浅浩： 文理情報短期大学 講師

- 柳田 雅明： 東京大学 先端科学技術研究センター助手
沖 清豪： 早稲田大学 大学院生
岡本 洋之： 日本学術振興会 特別研究員
富田 福代： ロンドン大学 教育学研究科大学院生

フランス班

- 油井 澄子： 国立教育研究所 教育情報・資料センター主任研究官
夏目 達也： 文部省 大臣官房調査統計企画課
藤井佐知子： 宇都宮大学 教育学部助教授
井上 星児： 広島大学 大学院国際協力研究科教授
小野田正利： 長崎大学 教育学部助教授
クロード レヴィ アルヴァレス
： 広島大学 総合科学部助教授

ドイツ班

- 坂野 慎二： 国立教育研究所 教育経営研究部研究員
天野 正治： 筑波大学 教育学系教授
今井 重孝： 東京工芸大学 工学部教授
長島 啓記： 文部省 大臣官房調査統計企画課
木戸 裕： 国立国会図書館 調査及び立法考査局調査連絡課
谷 和明： 東京外国語大学 留学生日本語教育センター助教授
原田 信之： 創価大学 非常勤講師

ロシア班

- 澤野由紀子： 国立教育研究所 生涯学習研究部研究員
遠藤 忠： 宇都宮大学 教育学部教授
川野辺 敏： 常葉学園大学 教育学部教授

東アジア班

(中国)

- 一見真理子： 国立教育研究所 国際研究・協力部研究員
石井 光夫： 文部省 大臣官房調査統計企画課
大塚 豊： 広島大学 大学教育研究センター教授
牧野 篤： 名古屋大学 教育学部助教授

(韓国)

- 稲葉 継雄： 九州大学 教育学部助教授
キム・テーフン

(金泰勲) : 国立教育研究所 研究協力者、日本大学 文理学部客員研究員
佐藤 由美 : 国立教育研究所 研究協力者、日本学術振興会 特別研究員

東南アジア班

渡辺 良 : 国立教育研究所 国際研究・協力部室長
沼野 太郎 : 国立教育研究所 国際研究・協力部研究員
永田 佳之 : 国立教育研究所 国際研究・協力部研究員
梶田 美春 : 国立教育研究所 生涯学習研究部室長
渋谷 英章 : 東京学芸大学 教育学部助教授
野津 隆志 : 埼玉短期大学 助教授
村田 翼夫 : 筑波大学 教育学系教授
平田 利文 : 大分大学 教育学部助教授
堀内 孜 : 京都教育大学 教育学部助教授
中國 優子 : 筑波大学 教育学系助手
市川 誠 : 国立教育研究所 研究協力者

オセアニア班

樋口 信也 : 帝京大学 文学部教授
笹森 健 : 青山学院大学 文学部教授
熊谷 直子 : 文部省 大臣官房調査統計課
神鳥 直子 : 青山学院大学 大学院生

目 次

はしがき
まえがき
委員一覧

アメリカ・カナダ

【アメリカ】

School-Based Management における地域との連携

－協働に向けての新たな組織化－ …………… 中留 武昭 …… 1

オハイオ州の職業・キャリア教育制度と

キャリア・パスポート …………… 金子 忠史 …… 15

大学、学校と地域社会の連携－ペンシルベニア大学と

西部・フィラデルフィアの事例－ …………… 伊藤 稔 …… 33

チャータースクールにみる新しい連携

－教育資源としての教師の活用－ …………… 本岡 愛実 …… 43

【カナダ】

学校と地域社会との連携に関する

カナダ・ケベック州の教育政策 …………… 小林 順子 …… 55

オンタリオ州の中等教育

－教育水準の向上とカリキュラム改革－ …………… 小川 洋 …… 69

カナダ・オンタリオ州の学校における

ガイダンス・カウンセラーの役割

－学校と地域社会との連携をすすめる者－ …………… 宮本健太郎 …… 79

中南米

【メキシコ】

メキシコにおける基礎教育制度改革の動向－90年代前半

サリナス政権下における教育改革の特色－ …………… 齊藤泰雄・江原裕美 …… 91

【ニカラグア】

ニカラグアの初等、中等教育における教育改革の動向 …………… 松久 玲子 …… 115

【ブラジル】

ブラジルの基礎教育改革の動向－1980年代以降を中心に－ …… 西井 麻美 …… 129

イギリス

学校と地域社会（社会教育団体と産業界）の連携

－全国運動場協会と義務教育段階での勤労体験学習－ …	小松 郁夫 …	139
英国におけるコミュニティー・スクールの歴史と現状 ……	佐々木 毅 …	153
イギリスにおけるニュー・ライトの教育改革の検証		
－多様化政策による総合制中等学校の再編－ ……	宮腰 英一 …	165
地方教育行政の役割と学校 ……	上田 学 …	179
イギリスにおける全国共通カリキュラムの改定動向		
－「デアリング・レビュー」を中心に－ ……	新井 浅浩 …	187
イギリスにおける学校と親との連携 ……	沖 清豪 …	195
少年「非行」から見たUKにおける学校と地域の連携		
－学校と警察、および学校とボランティア団体の 協力に関する事例の検討－ ……	岡本 洋之 …	207

フランス

La politique de décentralisation : son contexte

et ses effets sur le monde scolaire ……	Claude Lévi Alvarès …	217
フランスにおける地方分権化政策の進展		
－その歴史的経緯と学校運営への影響－ …	クロード・レヴィ・アルヴァレス (藤井佐知子・油井澄子・井上星児訳) …	243
フランスにおける学校週4日制と地域の支援体制 ……	夏目 達也 …	275

ドイツ

ドイツにおける学校の開放と異文化間教育 ……	天野 正治 …	289
ドイツにおける全日学校の現状と課題 ……	木戸 裕 …	301
ドイツの初等教育カリキュラムの動向 ……	原田 信之 …	315
ドイツの学校週5日制とその問題点 ……	坂野 慎二 …	327

北 欧

【デンマーク】

デンマーク国民学校の開放と教師の役割

－「デンマーク国民学校の地域文化センター化事業」 を手がかりとして－ ……	佐々木正治 …	339
--	---------	-----

【スウェーデン】

- スウェーデンにおける初等・中等教育の改革 …………… 中嶋 博 … 351

ロシア

ロシア連邦の新しい教育課程の特色

- 地域との連携を視点として—…………… 川野辺 敏 … 365
遠藤 忠
澤野由紀子

東アジア

【中国】

中国における学校週5日制の導入と

- 教育課程の調整について …………… 石井 光夫 … 395

中国における学校週5日制の導入にみる学校と家庭、 地域社会の連携問題

- 「中国教育報」の関連記事(1995.9~12)を中心に—… 一見真理子 … 407

【韓国】

「5・31教育改革方案」に見られる学校と地域社会との

- 連携に関する考察—「学校運営委員会」を中心に— …… 金 泰勲 … 419

東南アジア

【タイ】

- タイ国の今日的教育課題と教育政策 …………… 堀内 孜 … 431

タイ国家経済社会開発5ヶ年計画における

- 農村教育政策の展開 …………… 野津 隆志 … 437

- タイのノンフォーマル教育の組織と活動の現状 …… 村田翼夫・中國優子 … 447

タイにおける学校と地域社会との連携

- 学校カリキュラム分析を通してみた— …………… 平田 利文 … 457

【フィリピン】

- フィリピンの「価値教育」における学校と地域社会 …………… 渋谷 英章 … 467

フィリピンのバランガイ・ハイスクールの成果と課題 ー就学機会の拡大、職業教育および 社会教育をめぐってー	市川 誠	...	479
--	------	-----	-----

【マレーシア】

マレーシアにおける教育政策の動向ー「新経済政策」(NEP) から「ヴィジョン2020年」へー	梶田 美春	...	491
---	-------	-----	-----

オセアニア

【オーストラリア】

オーストラリアとニュージーランドにおける 少数民族の教育	笹森 健	...	505
オーストラリアの学校における 地域社会語(Community Languages)の教育について	神鳥 直子	...	517

現地調査報告

イギリス現地調査報告	小松 郁夫	...	529
ドイツ現地調査報告	坂野 慎二	...	535

アメリカ・カナダ

School-Based Managementにおける地域との連携—協働に向けての新たな組織化

中留 武昭

I. はじめに

従来ともすれば、学校と地域社会 (community) との連携 (collabation: 協働) といっても、その形態や内容はそこに関わる者 (stakeholders; すなわち参加者) のニーズや権限関係とは無関係に単に学校教育のインプット部分で「参加しさえすればよい」とか「参加させてやる」といった思惟のもとに、アメリカでも多くの連携モデルがこれまでに開発されてきた。

しかし、参加をベースにした連携 (participation-based collaboration) といっても、参加者の権限と責任のともなわない連携は持続化しないだけでなく形骸化さえしかねない。本稿で論じるのは、そうした権限関係をベースにおいて展開される学校と地域社会との連携のマネジメントをもっとも典型的にあらわした「学校に基礎をおいた経営 (School-Based Management)」活動における連携のための新たな組織づくりの戦略 (strategies) 開発の手続き過程の吟味についてである。

ここで、この「はじめに」において「学校に基礎をおいた経営 (以下SBMと略)」とは何か、その特色を明らかにし、以下、本稿で考察の対象とする学校と地域社会との連携において上の経営方式をとらえる視座を提示するとともに、本稿で論じる内容項目を示しておきたい。

まず、SBMとは何かに関しては、極めて多義ではあるが、筆者はすでに1992年に、当時、アメリカの大都市で1980年代後半以降に活性化してきたSBMのケースをアメリカでのフィールドワークと関連文献の分析とを通して、次のような定義を行ってきたところであった。すなわち、SBMとは「各学校が地方学区 (教育委員会) からの権限委譲に基づいた分権化によって管理者、教師、親をはじめとしたコミュニティー・メンバーや、時には生徒が一定の条件下で当該校での教育計画に参加し、管理する権限と責任とを与えられた組織モデルのひとつである」¹⁾ といえよう。

このようなSBMによる経営観が生まれてきた背景には、アメリカ学校経営はこれまでも伝統的に地方学区のオフィス主導の経営活動が強かったが (特に1980年代前半の教育改革における州規制の強化は一層この伝統を支持した)、その方法に対して、下からの、すなわち各学校レベルから異議を唱えるという発想の転換が1990年代前後から見えてきた。端的に言えば、州や地方学区主導の規制強化による行政＝経営活動では学校改善 (school improvement) の効果は上がりにくいとする思惟が実は台頭してきたという点がここでは重要なのである。もっとも学校改善の研究・実践は1970年代後半にはアメリカではみえてはいたものの、そこに行政による規制の緩和の必要性が政策的にもとられるようになったの

は、厳密には1980年代半ば以降のことではある。

いずれにせよ、「学校に基礎をおいた経営」とは、伝統的な地方学区(オフィス)主導による包括的経営の在り方を各学校レベル (building level) に経営のベースをおくということの意味し、それは結局、学校の自律性 (autonomy) に経営主体の焦点をおくという発想への転換でもある。そして、ここに必要になってきたのが地方学区行政からの学校への権限委譲 (empowerment) ということに他ならない。権限委譲とはSBMの場合、一般的にはカリキュラム、人事、予算の三つを地方学区の教育委員会 (教育長) から法制的には校長を経由して学校をベースにして形成される学校と地域との連携のための学校委員会 (school committees ; 審議会) にまでおろすということである。

ところで、上の定義で示した「意思決定に参加し、管理する」主体は、各学校にコミュニティとの連携 (実際には住民、親、教師、企業の従業員や生徒代表までが構成員のケースが多い) をベースに設置された学校委員会ということになるが、結局、それは意思決定の共有化による学校の共同体制 (layman control と professional control との新たな統合) を重視するという思惟がSBMにはあるものといえる。ただ、上の定義で付言しておく必要のあることは「一定の条件」でと指摘したように、学校委員会の成立には教育委員会と校長との間で事前に双方が固有に、また優先的に意思決定できる領域を明確に合意していることが必要である (この点で、SBMには従来のようなトップダウンによるアメリカ型のリーダーシップの再考が要される。具体的には拙稿注 (2) 文献参照)。

さて、SBMとはおよそ上述のような内容をもった経営様式で、権限委譲 (上からの) と経営参加 (下からの) とのコインの両面がこの様式には担保されているということになる。この点を本稿の以下の内容ともう少し関わって言えば、SBMのモデルとなる学区レベルの連携委員会 (学校と地域社会との) や各学校レベルでの学校委員会の開発 (設置) には結局、権限委譲と経営参加の対象となる戦略計画-実施-評価というマネジメント・サイクルの手続き過程が内在しているということになる。

そこで、本稿においてはSBMにおける地域との連携を組織化した典型的なケースとしてミシガン州のウエスト・ブルームフィールド地方学区 (West Bloomfield School District of Michigan) のモデルをとりあげ、事例を中心に、連携の内容やその手続き過程などの組織化の過程を分析し、学校と地域社会との連携の課題を探ることとする。

以下、本稿で明らかにする点は、学校レベルでの関係者 (参加者) に権限委譲されることになる学校と地域との学区レベルでの連携委員会の開発の妥当性をめぐる問題、そしてこの委員会組織を創ることにした場合に生じてきた長所と短所は何であったか、さらにこの委員会の組織・運営と関わって課題とされた点が何であり、組織化のための手続きは何であり、また、権限付与された各組織の義務と責任は何であり、では組織化の評価をいかに行ったか、などを分析することにある。

今日、アメリカでは親やコミュニティが権限委譲を期待してSBMの学校委員会 (school committee) に参加を求めているケースが増加している。そこに必要になっているのが、学校に対するパートナーシップの機会における協働関係の掘り下げである。実際にも

実に多様な種類や型の学校レベルにおける学校委員会や意思決定の様式が今日あらわれてもきている。この点で協働をどう組み上げていくか、その力量の意義もまた人事、カリキュラム、予算の権限委譲にともなう専門性の養成として、関係者に要求されてきている。今日のアメリカ教育改革における連携はこのように単なる“声かけ”だけではすまなくなっているのである。以下、ウエスト・ブルームフィールド学区のケースを通してこれらの点を吟味する。

ウエスト・ブルームフィールド学区をSBMのモデルとしてとりあげる意味は後述するが、その背景についてここで若干、ふれておく。歴史的にはアメリカでは多くの学区に親とコミュニティー市民との参加がPTAのような極めて制約された型ではあるが、根付いてきていたわけであった³⁾。もっとも学区によってはコミュニティーの意識調査をもとにしながら、その成果に対応した学校との連携活動を行ってきた学区はあったし、教育税との関連から学区は必然的に学校の教育活動に対して市民助言委員会(citizen advisory committees)を設けるなども行ってきた伝統がアメリカにはある。しかし、こうした委員会は得てして短期で通常1-2年単位のものであった。さらにアメリカには学区の教育委員に任命、選任されるシステムもあるのだが、それは極めて数少ない住民が対象であった。したがって、実際にはアメリカでも意味ある、しかも総合的な意思決定活動に多くのコミュニティー・メンバーが参加するという学区は今日でも極めて少ないのである。そうした学区のひとつがウエスト・ブルームフィールド学区であって、この学区はSBMをベースにしたコミュニティー参加のひとつの典型的モデルともいえ、そこにこのケースをとりあげる意味があるわけである。

II SBMにおけるコミュニティー参加によるプログラム開発

はじめにSBMのプログラム開発とかかわって、学校と地域社会の間に展開された、ウエストブルームフィールド学区(以下WBSDと略)における連携活動の形成過程を分析する。

① 準備段階(preplanning phase)

まず、このWBSDの教育長と教育委員はプログラム開発に先き立って、この学区の教育の評価と改善のために地域住民などの学区関係者による総合的なニーズ評価と長期計画に欠ける点のあった事を認識しはじめたのが連携活動に向けての出発点であった。そこで教育長は、まず最初に教育行政スタッフと数名のコンサルタントの支援でコミュニティーとの連携を前提にした学区の教育計画の素案を作成し、その段階で学区住民に計画説明の機会をもった。その市民会議(Citizen Meeting)には約500人の住民が参加、住民との間に質疑応答がなされ、いくつかの修正のもとに素案は圧倒的多数の支援を得て教育委員会原案となる下地をえた。それが「SBMのためのプログラム開発のモデルシステム計画」で、教育委員会は教育長がこの計画にほぼ沿った型で、以下のような段取りで計画の実現化を支持した。

② 第1段階：全体計画 (overviewing planing)

この第1段階ではプログラム開発の①使命と目標の設定 (mission and goals establishment) ②ニーズ評価 (needs assessment) ③現状評価 (status studies) の3つの活動からなっている。まず、関係者の代表グループが後に修正され採択となった学区のプロジェクトの使命を作成した。具体的にはWBSDのプロジェクトマネジャーがPHI-DELTA-KAPPANの目標に関する資料を使って、845人の親、生徒、マイノリティー、行政者、そして教育委員からなるワークショップの機会において素案である使命に優先順位を付けてもらった。さらに、住民への郵送法 (424人無作為抽出) での回答の結果をもとに教育委員会は教育政策書にもりこむべく「目標」項目を作成した。

ついで、18のニーズ評価委員会 (committee) を作った。この委員会メンバーは生徒、住民、企業従業員そして教育委員会委員からなる231人の構成員から成るが、委員会メンバーの最大は住民、企業従業員などから成る132人の地域住民であった。18の委員会は学区の各学校のニーズ評価委員会との連携をはかれるような方法で編成されており、一方、各学校の委員会がカバーできない主たる機能領域をチェックするための委員会がこれとはまた別に設けられた。

この機能ニーズ評価委員会は、各学校の委員会と同じ構成員からなり、この委員会は(a)特別サービス(b)職業教育(c)コミュニティー(d)スポーツとコアカリキュラム(e)メディア(f)学区人事(g)学区事務(h)学区管理の各領域から構成されている。そして各委員会は約3ヵ月、毎週定例会をもち、各領域ごとのニーズに優先順位を付けるなどして、203頁に及ぶ報告書を同学区教育委員会に提出している。

ついで、18の委員会から各2名の代表を選んでこの代表委員会が夏学期毎週の定例会議を開いて学区全体の優先ニーズを明らかにした。この仕事は各委員会から提出されている何百というニーズ評価をふまえて全体の優先順位を付ける必要があったので、特に困難をきわめたようだが、秋にはウェストブルームフィールド教育委員会 (以下WBBE) に報告書を提出した。

かくして、教育長と委員会事務局スタッフは、各委員会からの最終のまとめや優先順位を付けたニーズを受け取ることになったわけであるが、それをさらに各学区優先順位ごとのニーズに基づいた「現状評価 (status studies)」を行なったわけである。ニーズのうちのあるものは即刻、予算を付すものもあったし、ニーズの項目によっては現行の政策と矛盾していることを理由に拒否せねばならぬものもでてきた。また、あるニーズを取り上げるには現行の規定や運営の手続きを変更せざるをえなくなるものもでてきた。またニーズによっては、通常予算ではコストを支出できないので、税にかかわる住民投票によらねばならないものもでてきたのである。

いずれにせよ、1から250番までの優先順位の付けられたニーズがかくして出来上がったのである。そして住民のすべてがこうしたニーズの概括、各ニーズの現状評価、各ニーズを満たすための計画プログラムを一つにまとめた最終的なブルテンを受け取ることになったわけである。その際、さらに予算の必要な項目には個々に必要額が見積もられ、コミュ

ニティー住民がそれらの項目を選んで税支払いの投票を行なうといった手段をとったのであった。

③ 第2段階：自覚(awareness)

この第2段階では、開発したプログラムの実現化へ向けての関係者の自覚を喚起することであった。そのために3つの活動が展開された。その一が生徒、企業従業員、そして住民に対するグループダイナミックスのワークショップ(研究集会)であった。これは従来、この種の意思決定や計画チームでの作業などに慣れてこなかった関係者の多くがアクションプラン(行動計画)と実際にかかわる必要がでてきたために行なう研究集会で、従って計画技術、チーム活動、分析技術、提供技術、対立解決技術、コンセンサス形成技術などを強化するためのものであった。

その二がすぐれたSBMのプログラム開発をした他学区への視察研修で、その際に収録した全資料はどのチームも利用可能なように資料室に整理保管した。その三は、明らかにされたニーズの各項目を実現化するための関連の諸資料、文献をどのチームが活用してもよいように収集、整理しこれもまた資料室に備え付けることにした。

④ 第3段階：改革モデルの開発(change model development)

上の第1、第2段階終了後、各委員会はいよいよそれぞれに改革のモデル開発に着手した。「5年モデル計画(five year change model)」がそれで、これを以下、第4段階から第7段階までに具現化のプロセスとしてあらわした。この5年計画は必要に応じて以後、5年ごとに改訂し継続化させていくものとなった。

⑤ 第4段階：詳細な5年計画開発

各委員会は行動計画を実践化するに先き立って、第4段階では手続き上の12の課題(questions)を「5年モデル計画」からリスト化した。これは行動計画の開始から評価に至るまでの間、考慮しておく必要のある重要な課題である。12の課題とは、(a)評価領域の明確化(b)特定の目的、目標の開発(c)複数の解決戦略の設定(d)戦略の優先設定(e)プログラム開発計画の決定(f)予算計画の決定(g)人的資源計画の決定(h)運営計画の決定(i)スタッフの研修計画決定(j)データ修正計画の決定(k)評価計画の決定(l)成果計画の報告決定である。

⑥ 第5段階：実施(initial implementation)

この段階では、研究開発の活動をパイロットをベースにして行なう場合、その最低限度の分母にあたるものは何かを見出す段階である。すなわち、このことは基本的に仮にある活動計画が単位学級レベルで開発され、評価される場合、そこが実施レベルの場になるということである。単位学校レベルであれば、その学校で計画、実施、評価されるということである。つまり、活動計画をテストし分析し、それがうまく行くかを実施するのは学区全体ではなく、単位組織においてであるということである。

⑦ 第6段階：評価

ここでは各実施単位からの評価されたデータを集めてそれらを分析し、各実施単位の成果からの結論を引き出すことである。すなわち、ここでは(a)データを評価し(b)成果から結論をえて(c)次の段階に向けての情報整理をする段階である。

⑧ 第7段階：学区の実施ないしは循環（リサイクル）

データ分析し結論を得たあと、3つの最終決定を行なう段階である。第一の決定はこの試みが成功して、プログラムを学区全体でいかに実施すべきかを決定することである。第二はこの試みが失敗した場合、計画グループがもう一度第1段階または第4段階からやり直すのかどうかを決定することである。第三にはこの試みが部分的に成功したという場合、では成功するために何をせねばならぬかを決定することである。この場合、計画グループは第4段階からはじめることになる。

以上、第1段階から第3段階におけるすべての関係者、さらに第4から第7段階における学区に在住している企業の従業員の参加を得て、しかもコミュニティーの全住民にたいして継続的進歩の報告書を提示したこの計画活動がうまく成功したことに自信を持ったWBBEは、今度はいよいよ各学校に永久的な関係者の委員会と学区レベルに一つの委員会を作りたいとしたのである。この組織について以下に述べることとなるが、組織の名称は「コミュニケーションー運営委員会 (communication-governance committee 以下「連携委員会」と略)」とした。

Ⅲ 学区における連携委員会の地位、目的、役割

さて、今日のアメリカの地方学区行政と実践者の勲業にみる大きなテーマとしてはSBMと権限委任 (empowerment) とが一貫して浮上してくる。権限委任の方は、それが地域における従業員や親その他学校関係者が意思決定に参加するよう認められ、その参加によって決定や組織のビジョン、使命やプログラムなどにおけるある程度の所有権が実感されることもあって評価されている⁴⁾。一方、本稿の主題であるSBMの方は、学区レベルとかわり、学校改善のもっとも有効な戦略と考えられ、そこにおけるもっとも効果的な意思決定は各学校レベルの運営レベルにおいて生じるものだと考えられている⁵⁾。

従って、こうしたSBMや権限委任などの考え方は、各学校レベルの経営者がこれらを経営戦略としてとらえる場合、それはかなり修正を受けたものとなる。たとえば、将来において期待されるビジョンを達成しようという計画レベルにおいては、関係者はその期待されるビジョンを達成する計画戦略とか、望ましい未来のビジョンを達成することに参加することが必要となる。しかし一方、日常の運営レベルでの経営領域ということになると、関係者は毎年度の行動計画に、それもすでに明らかにされたビジョンに対応したところの期待される成果に参加することが必要となる。

そこでWBSDは権限委任とか戦略的 (strategic)、戦術的 (operational) 計画とかSBMなどを背景としながら、各学校レベルにおける権限委任やSBM計画などの環境を作るための戦略とかモデルの開発に焦点をあてたわけである。モデル開発に際してWBSDは次のような課題を提起したのである。すなわち、(a)学校レベルでの関係者に権限委任をはかるための学校と地域との連携のための「連携委員会」を開発しようとするのはなぜか(b)この権限委任組織を作ることにより生じる長所、短所は何か(c)権限委任の組織を運営して

いく上で生じてくるはずの問題にどのようにこたえなければならないか(d)どのような型を連携委員会をとるのが有効なのか(e)権限委任されたグループにとってはどのような義務と責任をとるものか(f)権限委任の組織化が成功するか否かをいかにして評価したらよいかであったとされる。そこで以下には、ほぼこの問題提起に沿ってWBSDがとった戦略をみていく。

(1) 学校レベルの関係者に権限委任を認める「連携委員会」設置の理由

SBMを進める場合、一般的に言えば、校長が関係者(参加者)に権限を分権化する連携委員会を発足させるのに先き立って、学区の教育長と教育委員がそうした組織の開発を認めるかどうかをまずは校長としては見い出す必要がある⁹⁾。教育長や教育委員の答がイエスであれば、今度は校長としてはそうした組織がほしい理由を明らかにしなければならない。すなわち、どのような目的で関係者を教育計画とその意思決定に参加させるのかということでもある。そして、校長としてはその目的とそのために参加し決定にかかわる一連の仕組みができたなら、それをすべての関係者に文書の型で示するのが一般的である⁷⁾。そして、そのケースとして以下にはウェストブルームフィールド高校(生徒数約2000人)における連携委員会設置の目的にかかわる部分を紹介する。

・ウェストブルームフィールド高校の連携委員会の目的

ウェストブルームフィールド高校の地域との連携委員会(communication-governance committee)は、親、行政者、コミュニティーメンバー、生徒と地域における企業の従業員との間で学校で行なわれる戦略的(strategic)ビジョンをもった長期計画の意思決定と、戦術的(operational、短期の行動計画)意思決定とに関わって、より幅広い議論と情報の共有化を促進するためのものである。そしてこの幅広さをベースにした討論によってわが学校の教育的コミュニティーという多様な人的要因が、より協力的に積極的になって、その結果、ウェストブルームフィールド高校の生徒が体験する教育プログラムの質や量が改善されていくことになるのが、連携委員会設置の最終的ねらいである。

こうして目的が決定されると、最初の計画段階に参加した校長とその関係者は、いわゆるわが校の現状分析をしてわが校のS. W. O. T. (Strength 長所、Weakness 短所、Opportunities 教育の機会、Threats 脅威になること)を明らかにする⁹⁾。この現状分析の際に基本的に問われてくる課題は次のようなものである。(a)こうした権限責任の運営をつくり出す際に生じてくる長所と短所は何か(b)権限委任の運営を実施していく場合、学校レベルの意思決定と計画活動を支援したり制約したりすることのできるものは何かである。

(2) 権限委任の組織・運営を遂行していく場合に考えられる長所と短所は何か

ウェストブルームフィールド高校に焦点を置いた権限委任の組織、運営として作られた

のが連携委員会に対する権限委任組織であるが、それを実際に進めていく場合に生じてきた長所と短所について説明する。

まず長所に関しては次の諸点に整理される。(a)親や住民の多くが学校経営により参加してくることに関心を持ちはじめた。(b)教師は特にカリキュラム管理や生徒の学習成果の評価に深い関心を持つようになり、より裾野の広い教育計画や意思決定における重要な役割を喜んで受け入れるようになった。(c)生徒はかつては学校経営には参加しなかったが、連携委員会が結成されてからはより積極的な学校風土の形成に向けて、また一層質の高い授業運営システムに向けた計画化のための役割を果たすことができるようになった。(d)多様な企業の従業員がよりよい学校支援態勢の計画化に参加するようになった。(e)コミュニティ内の企業や産業界が学校とのパートナーシップ（州教育協議会 Education Commission of the States）の関係に入ることを期待するようになった。

一方、短所に関しては(a)ある特定の教師や管理者は他人、特に生徒や親がこれまで伝統的に私的な権限領域であると考えられてきた領域にまで踏み込んできて、その計画や意思決定に関わることを深く思っていないこと(b)組合は他者の参加に反対する傾向があること(c)関係者は幅広い援助の形態といったことに関わった計画や意思決定の活動に必要な養成や研修を一般的には受けていないこと(d)コミュニティにおける重要な権力グループや権力のある意思決定者たちは隠れた権力やインフォーマルな活動を展開することによって学校経営に影響を及ぼしたがっている点のあること(e)個人の多くは高い質や総合計画を編み出すのに必要な時間を割きたがらないことなどがそれらである。

このような長所や短所、ないしは参加の機会や脅威が明らかとなった場合、これらの点を考慮して最初の計画化を練るべく校長をはじめとした関係者としては、連携委員会を設ける際に知っておいたほうがよいようなことを次のような問いの形式に対する答として、これらをはじめからわが校の連携委員会の課題として整理してきている。

すなわち、その問いとは(a)連携委員会は予算編成を結びつけるのか(b)常置及び臨時の二つの小委員会を設置することになるのか(c)臨時委員会には特定の権限と責任を認めるのか(d)臨時委員会のメンバーをどう選任するのか(e)各学校レベルの委員会は校長同様、教育委員会や教育長にも勧告を提供することになるのか(f)こうした委員会相互の対立や重複をどう調整するのか(g)いつ、特にどのようにして連携委員会のモデルを実施にうつすのか(h)こうした委員会間においてはどのようなコミュニケーションの手段を使うのがよいかなどが考えられるとしている。

いずれにせよ、目的を決定した以上、長所、短所が明確にされ分析される。そして上のような総合的な問いが委員会の課題となっていく。

(3) 連携委員会は連携のためにどのような型をとるのが最善なのか

どのような型をとるかは以下に検討する組織に類似した組織を、まずは関係者レベルが学校レベルの連携委員会に参加するまでに組織化することだとされる。ウェストブルーム

フィールド高校では学校関係者に権限を付与することになる連携組織は次の3つのレベルから成っているものの一つであるとする。3つの組織とは、(a)関係者による常置的な連携委員会（たとえばPTAやスポーツ後援グループなど）(b)特定の課題、問題領域に関わって任命される臨時委員会（この委員会は一定の任期を以て運営）(c)学校レベルでの常置的な委員会（校内での各部門の代表者からなる委員会）である。

(4) WBSDにおける各学校が活用する各学校レベルでの連携委員会の組織、義務と責任

①まず校長は自分の学校の連携委員会の調整責任者として機能する。校長の責任は学内の各分掌の年度当初の会議を召集し、委員会が必要とする会議開催の日・事、場所その他の条件を決める責任がある。また、委員の選出や任命の手続き選択にも責任がある。②委員会の構成は、(a)ボランティアから成る市民代表20人（無作為抽出）(b)初等学校を除いた各学年からの代表2名(c)組合、ないしは非組合からの代表2名（事務サービス系）(d)学内教職員（または学内教員組合）の選出になる教師2名(e)校長が、以前の任命代表者では必ずしもすべての重要な関係者をカバーしているとはいえないと考えた場合の補充メンバー5名まで。③委員会メンバーが委員長を選出する。委員長となるものは当該校外の関係者であること。④委員会は毎月一回は定例会開催。⑤委員会は学校のカリキュラムのニーズをはじめ、生徒や教職員の教育風土を改善するすべての事務に関連した勧告を自由になすことができる。⑥委員会のなした勧告は成文化すること。また勧告に予算をとまなう内容のある場合、予算計画の進む12月1日以前に校長に申告するものとする。⑦少なくとも毎年、委員会は校長及び教育長、また教育委員に総合報告を提出すること。また必要な場合、委員メンバーは教育長、教育委員に提出する前に公聴会を開くことも可能である。⑧毎年6月委員会は、委員会活動の評価（成文）及び連携委員会の組織運営に関する評価を提出するものとする。

このように一般的にも委員会にはその活動と成果を評価する必要性がSBMにはある⁹¹。このような評価活動を通してのみ、委員会はその力量を強め、たえざる積極的な支援を権限付与の構造として持続できることになる。

(5) 権限付与の成果の評価方法

連携委員会の組織と運営の成果を評定する方法には多くの方法があるが、この場合もっとも重要な基準は次の諸項目であるとされる。すなわち、①連携委員会における各専門の小委員会の活動及びその勧告は受容されたのか、また、それらは学校のカリキュラムや生徒に積極的にインパクトを与えたか②多様な各層の代表グループ（組織）は連携委員会に積極的な感情を表したか、また、そうした代表グループのメンバーは権限付与されたという実感を得たか③多様なグループの構成員は、自らの組織の継続化を望み、メンバーとしてボランティアし続けていこうという決意を見せるようになったのか④戦略的目的や目標

が明らかにされ、そのための活動計画が開発されたのか、換言すれば、共通のビジョンや使命がそうした計画のなかに具体的に表出されたのか。

さて、以上、WBSDにおけるSBMの連携委員会の活動の学校と地域社会との連携の手続き過程の特色についてながめてきた。SBMが学校改善の戦略であると固く信じ、かつ学校経営への参加者集団に権限委任をはかることによって生徒のためのカリキュラムや学習の機会を最善に改善することができるものと固く信じている校長こそが、実は学校レベルでの学校と地域社会との連携を最大限に開発してきたものと一般に考えられているのである¹⁰⁾。

ところで、多くの学区がいかに親や市民がそれぞれの学校レベルにおいての意思決定を行なうことに配慮してきたか、また親や市民が学校に関わった意味ある意思決定に通常以上に関わってきたものであるかを本稿でこれまでに論じてきたわけであるので、次にはSBMへの参加と権限付与という今日の組織・運営へと論を展開することに論点を移したい。SBM委員会(SBM committee)に関係者や親を活用するということは、コミュニティーが単位学校や学区に対する理解や支援をする上での今やキーとなっている。

ウェストブルームフィールドの例のように学区によって多くの関係者が意思決定に参加する権限を付与されてきたということが現実のものになると、やはり今日の権限付与の状況を論じることが必要なことになる。SBMは今日、全米を被いつつあるが、それは2つの主要な仮説をもった実践である。すなわち、その一は仮りに学校関係者(少なくとも教師、親)が意味ある意思決定活動において権限付与されれば、学校は改善されるであろうということ、その二は子どもたちの教育を改善していく場合、“個々の”学校レベルこそ改善の努力を焦点化していくべきであるということである¹¹⁾。

IV 親及び親以外の関係者のSBM委員会への参加と意思決定

学校をベースにした委員会の多くは一般的にはWBSDのようにその構成員に親や他の市民を含んでいる¹²⁾。SBM委員会に親や他のコミュニティーメンバーに参加してもらい、かつそうした関係者にSBM委員会メンバーとして機能している個々の学校で行なわれているカリキュラムやその他の項目と関連させて、重要な意思決定の権限を付与させるには、それなりにすぐれた理由がある¹³⁾。一般的にSBMにおいては、親とコミュニティーメンバーに参加してもらう主たる利点として、①参加することによって理解がえられる②参加することが所有者意識を満たしてくれる③参加することによって、コミュニティーにおける他の親や成人と画家か割合野元になる情報を得ることができる。それによって各学校の努力を理解したり支援したりするベースが増えることになる。④教師や校長、親、その他コミュニティー間の協働(collaboration)が信頼関係を形成する。そしてその協働によって期待される成果に共に預かることができる。⑤教師とコミュニティーメンバーが意見や努力を分かち合うときにバランス感覚が生まれてくる⑥学校や学区の風土は、多様な関係者がコミュニティーの子どもや青年たちに提供する教育を改善するために協働する

ときに一時的には改善されるものとなる¹⁴⁾。

(1) SBM実践にとっての連携のための共通のパターンと勧告

WBSDにおけるSBMをベースにした学校と地域社会との連携に典型のように、SBMは地域（コミュニティー）参加運動と異名同体だとさえ指摘されてきた。たとえば、Lindelow and Heindericksらは「そうした委員会を形成する第一歩は、教師、親とコミュニティーグループが参加への期待を示したときに起こるものであるが、委員会の現実の発展は教育長、教育委員と校長による支援と関与があって、はじめて促される。それぞれの委員会の組織は特定の学区の哲学やニーズに対応してユニークである。委員会メンバーを選びその権限を決定する手続き過程はその出発時点において成文化されている施策のなかに反映されているべきである。」¹⁵⁾と指摘している。1989年にすでにNASSP（全米中等学校長協会）は、SBMの実践を促進するために助言委員会のような組織を形成することを勧告していた。このようにSBMの委員会形成はかなりの多様性がある。つまり委員会によって、学校レベルで選任された教師（学年や教科）代表者からメンバー構成がなされているものもあれば、また委員会によっては学校とコミュニティーという従前からあった委員会から構成されるものもあるわけである¹⁶⁾。また、こうした委員会における校長の意思決定権も多様で、たとえばある種の決定は校長に留保され、別の決定は委員会のコンセンサスによるものとされたりしている。

さらに委員会形成のための勧告はACCESSによって次のように提示されている。すなわち、①委員会は多数の構成メンバーからの自薦ないしは選挙によるものとする。チーム（委員会）によっては、校長の意思は教職員会議とかPTA、管理団といった各層代表者のメンバーから選任されるようなチームの場合は、より合法性の高いものとなる②委員会は学校コミュニティー——教師、サポートスタッフ、校長、親、住民と生徒の”縮図”であるべきだ。また、委員会は人種、性、文化などの属性を越したものでもあるべきだとしている¹⁷⁾。

このように、SBMの学校委員会の大衆性(communality)は現実性を帯びている。つまり、多くの委員会は規定に依拠して、学校全体のプログラム計画や予算編成に参加するだけでなく、他の経営事項に関しても少なくとも助言するだけの力を持ち、多様な関係者やグループの代表機関ともなって一定の権限の制約をもちながらも、委員長任命権をもち、そして決定過程に対しても基本的なルールを採択するといった大きな機能をもっているわけである¹⁸⁾。

(2) SBM活動に参加するコミュニティーメンバーの養成に関する勧告とその意義

SBMが成功するには、特に協働の意思決定を促進させることになる人間関係技術を養成することが実際には必須となってくる。SBMは基本的には参加のプロセスであるから、

親やコミュニティーリーダーなど、多様な参加者間で情報やコミュニケーションをもつことが重要なこととなる。つまり、他者との信頼やレポート、また改善への対応とか、仕事の管理とかいったことが学校レベルでの委員会にとっての仕事となるわけである。この点で協働能力が必要なことは言うまでもない。McKenzieはこうした能力をグループの問題解決とかグループ行動の自覚、集団交渉とコンセンサスの形成、又代表制に対する責任感といったような能力だと述べたことがあった¹⁹⁾。

学校委員会が意思決定能力において責任をもっているといわれる場合の能力の内容や活動に関しては、この点で確かにそれは養成の必要性があるということになる。SBM委員会は、一般的に予算の編成、人事とカリキュラム管理の3つに関わっているわけであるので、そのために委員会メンバーの素人性に対しては一定の専門的養成が必要となる²⁰⁾。こうした養成の内容や手続き過程の例としてHessのとりあげているシカゴ地方の学校委員会(Chicago Local School Councils)のケースは参考になる。この委員会では、学校改善計画と校長のパフォーマンスを含めた教育理論と共に学校予算編成などの養成体験を計画化し、その養成のために毎年30時間を充て、さらに、委員会メンバーに共通したSBMカリキュラムの養成をも提供してきた²¹⁾。

ただ、今日のところ、諸資源が制約されていることもあって、大方の学校委員会でやっていることは、養成のための準備が不適切で、かつグループプロセスの技術や戦略的、戦術的計画にしてもさらに学校の意思決定の特定領域においても、もっと多くの養成内容が必要とされているということだけは、地方の各学校の学校委員会におけるかぎり事実のようである。

参考・引用文献

1) 中留武昭「学校再建をめざす — 90年代アメリカ学校経営の展望、スクールベースドマネジメントの活性化」『学校経営』、第一法規、1992年2月号及び、同「アメリカの学校改善の戦略としてのスクール・ベースド・マネジメント研究」金子照基編『高校教育の改善と課題』日本教育総合研究所、1994年、314-344頁。

2) この点の権限以上に関しては拙稿前掲論文「アメリカの学校改善の戦略としてのスクール・ベースド・マネジメント研究」参照。ここでは校長と委員会との権限関係について実際のフィールドワーク(ウィスコンシン州のミルウォーキーとフロリダ州のヒルスバラ)

3) Boyd, W. L. "Balancing control and autonomy in school reform: politics of perestroika", In J. Murphey (Ed.), The Educational Reform Movement of the 1980's, Berkeley, CA, McCurthion Publishing Corporation, 1990, pp. 92

4) AASA, A New Look at Empowerment, Washington DC, American Association of School Administrators, 1990, pp. 1-3

5) Curley, J., "Site-based Management Flourishes", Educational Leadership, 46 (8), 1989 pp. 31-32.

6) Watkins, P., "Agenda, Power, and Text: The Formulation of Policy in School Councils",

Educational Policy, 5 (4), pp. 315-331

7) NASSP, A Leader's Guide to School Restructuring: A Special Report of the NASSP Commission on Restructuring, Renton, VA, NASSP, 1992, pp. 32-33

8) McKenzie, J. A., Site-based Management: A Practical Guide for Practitioners, Flemington, NJ, Correct Change Publishers, p. 49

9) Lewis, A., Restructuring America's Schools, Washington, D. C. : AASA, 1989, pp. 226-237

10) Decker, L. E. & Decker, V. A., Home/School/Community Involvement, Arlington, VA, AASA, 1988, pp. 4-5

11) Neal, R. G., School-Based Management: A Detailed Guide for Successful Implementation, Bloomington, IN, National Education Science, pp. 82-89

12) Lieberman, A. and Miller, L., "Restructuring Schools: What Matters and What Works", PHI DELTA KAPPAN, 71 (10), 1990, pp. 759-764

13) Boothe, J. & Drand, J., "Making School-based Management Work", School Boards Association Journal, 9 (3), Kentucky, 1990, pp. 9-10

14) AASA, 1988: Education Commission of the States, 1988

15) Lindelow, J. and J. Heynedericks, "School-based Management", In S. C. Smith & P. K. Fieffe (Ed.), School Leadership: Handbook for Excellence (2nd ed.), 1989, pp. 132-133

16) David J. L. Synthesis of Reserch on School-Based Management, Educational Leadership, 46 (8), 1989, pp. 45-53

17) ACCESS—Clearinghouse for Information about Public Schools, School-based Improvement and Effective Schools: A Perfect Match for Bottom-up Reform, Columbia, MD, Clearinghouse for Information about Public Schools, A Service of the National Committee for Citizens in Education, 1990, p. 79

18) Neal, R. G. *op. cit.*

19) McKenzie, J. A., *op. cit.*

20) Crowson, R. L., School-Community Relations Under Reform, Berkeley, CA, McCutchan Pub. Corporation, 1992, pp. 218-221

21) Hess, G. A. Jr., School Restructuring, Chicago Style, Newbury Park, CA, Corwin Press Inc., p. 175

オハイオ州の職業・キャリア教育制度と キャリア・パスポート

金子 忠史

はじめに

1994年には、教育改革に関する二つの注目すべき連邦教育法が制定された。一つは、「2000年の目標：アメリカ教育法」(Goals 2000: Educate America Act)であり、ブッシュ政権以来全米の州知事の間で合意されていた6つの目標に、教師教育・専門職能開発及び両親の教育参加の目標の2つを加えて、合計8つの国家的な教育目標を掲げた。この法律は、さらに職業技能に関する基準や技能資格証明制度の導入など職業教育の振興をも重視し、また両親の教育参加の目標にも示されるように、学校と地域社会との連携をも奨励しようとしている。他の一つは、「就学から就職への機会の保証法」(School to Work Opportunities Act)であり、前者の法律で規定された諸制度を統合して、特にハイスクールの生徒の職業準備教育を強化し、学校から職場への移行をよりスムーズにするために学校と企業との連携組織(パートナーシップ)の形成を促進することを目的としている。

今日米国では上記の二つの連邦教育法で象徴されるように、一方では、『危機に立つ国家』で既に強調されたコア・カリキュラムで代表されるハイスクールの卒業要件の強化・引上げとともに、全米のナショナル・カリキュラムとも言うべき各教科に互る履修要件の基準の設定の動きすら見られる。他方では、学校と地域社会、特に企業との連携が、各州及び連邦を挙げての国策として推進されており、生徒の学習経験や教材や教育資源をこれまでのように学校のキャンパス内にのみ求めるのではなく、キャンパス外にも広く求める傾向が強まっていると言うことである。この動きは、既に1988年に制定された「総合貿易競争法」、別名「教育パートナーシップ法」によって、学校と企業との連携組織の促進を、いわば連邦の国策として推進したことに始まり、さらに1991年修正のカーン・D. パーキンス職業・応用テクノロジー法によって、生徒たちのアカデミックな教育と職業教育とを統合すること、及び職業教育振興のために学校が企業とのコンソーシアムへ積極的に参加することを求めた。

本論では、これら二つの動きを集約する事例として、オハイオ州の職業・キャリア教育制度を取り上げ、かつて1970年代半ばに連邦レベルで展開されたキャリア教育の挫折を生かしてアカデミックな教育と職業教育の統合と生涯学習を背景とする学習者の自己教育力の育成指導を目指す個別的なキャリア教育計画に着目することにする。

1. 連邦の国家教育目標とオハイオ州の教育の最低基準

1. 連邦の国家教育目標

「2000年の目標：アメリカ教育法」のタイトルI「国家的な教育目標」の第102条において、次の8つの目標を掲げている。

①就学の準備：2000年までにアメリカのすべての子どもが、学習の準備を整えて就学する。

②卒業：2000年までにハイスクールの卒業率を少なくとも90%までに引き上げる。

③生徒の学力と市民性：2000年までにすべての生徒が第4、8及び12学年修了時に、英語、数学、理科、外国語、公民と政治学、経済学、芸術、歴史及び地理を含む主要教科における一定の能力を実証するようにし、また生徒たちが責任ある市民、継続教育及びわが国の現代経済の中で生産的な雇用に備えるようにするために、生徒全員が彼らの知性を用いるよう学習することを、アメリカのすべての学校は保証する。

④教師教育と専門職能開発：2000年までにわが国の教員が、彼らの専門職の技能の継続的な向上に備えるプログラムを利用する機会及びすべての生徒を21世紀に向けて教育し、また備えさせるために必要とされる知識や技能を獲得する機会を持つようにする。

⑤数学と理科：2000年までにアメリカ合衆国の生徒は、数学と理科の学力において世界で第一位となる。

⑥成人の読み書き能力と生涯学習：2000年までにすべてのアメリカの成人が読み書きができ、また世界経済において競争するのに必要な知識や技能を持ち、市民としての権利や責任を行使するようになる。

⑦安全で、規律が守られ、またアルコールや麻薬から解放された学校：2000年までにアメリカ合衆国のすべての学校は、麻薬や暴力、及び公式に認められない銃器やアルコールの所持から解放され、学習を促す規律のある環境を提供する。

⑧親の参加：2000年までにすべての学校は、子どもたちの社会的、情緒的な成長及び学力の増進を促進することへの親の関与と参加を高める連携協力関係を強める。¹⁾

以上の国家目標を具体的に実施し、継続的に評価するために、この法律は、さらに「全国教育目標審査会」(National Education Goals Panel)と「全国教育基準及び改善協議会」(National Education Standards and Improvement Council)の二つの機関の設置を定めた。前者の機関は、既にブッシュ政権によって設立され、1991年以来これらの教育目標の全州に亙る実施の程度を毎年評価して『全米教育目標報告』を公表している。後者の新設の機関は、教育基準を各教科の教育内容に関する基準、生徒の到達度に関する基準、及び教育の条件に関する基準の3種類に分けて、それぞれの基準開発に取り組んでいる。また同法律は、全国職業技能基準委員会(National Skill Standards Board)を設置し、全国職業技能の開発をも規定している。

1995年度の『全米教育目標報告』によると、8つの目標に亙る43の指標を立て、1990年との対比で、①就学の準備に関しては、子どもの健康及び家庭での読書習慣は向上したが、就学前教育の参加及び②卒業で強調されたハイスクールの卒業率は86%と変わらないままであった。③生徒の学力と市民性の第4及び第8学年の読み方能力は横ばいであったが、数学の能力は向上したのに対し、第12学年の読み方能力は低下し、数学の能力は横ばいであった。④教師教育で、学位を有する中等教員の比率は低下し、⑤数学と理科において、数学と理科の学位の取得率は、全生徒及び女生徒では向上したが、少数民族の生徒では横

ばいであった。⑥成人の読み書き能力と生涯学習では、成人の高等教育への参加は横ばいであったが、成人教育への参加は低下した。⑦安全で、規律が守られ、またアルコールや麻薬から解放された学校の目標に関して、第10学年の生徒の校内暴力の犠牲は低下したが、アルコールの使用及び第10学年の生徒の授業での逸脱行為は横ばいであり、不法な麻薬の利用、中学校教員による校内暴力の犠牲及び生徒の授業での逸脱行為についての報告は、むしろ上昇している。学校における規律上の問題がなお深刻であることを示している。⑧親の参加については、1994年より新しく加わった目標であり、未定である。²¹

2. オハイオ州の教育の最低基準

連邦の報告書『危機に立つ国家』が、現代カリキュラムのコアとして5つの新しい基礎教科を掲げ、4カ年の英語、3カ年の数学、理科、社会科、及び半カ年のコンピュータ科学をハイスクールの卒業要件とした。²²これに呼応してオハイオ州では、1983年9月1日に教育法典(Education Code)を修正して初等・中等教育の最低基準を定めた。第9～12学年のハイスクールの卒業履修要件は18単位(units)であり、それは次ぎのように配分される。英語3単位、保健0.5単位、数学2単位、体育0.5単位、理科1単位、社会科2単位(うちアメリカ史0.5単位及びアメリカ政治0.5単位を含む)選択教科9単位、上記の英語の履修要件に加えて別の教科で3単位となっている。ここで1単位とは、最低120時間を原則とし、実験コースの1単位は150時間、体育の0.5単位は120時間とする例外を設けている。これらの単位取得コースは、少なくとも週2回の授業を提供する。²³これは、以前の16カーネギー・ユニットに比べて2単位程増加しているとも見られる。1授業日は、ハイスクール・レベルで少なくとも5.5時間とされる。平均的な各ハイスクールでは、毎学年最低限45単位が計画され、また運用されている。

一年保育の幼稚園児は、一日2.5時間、最低限週200分の割合で筆写、計算、読み方の指導に当てられ、また同数の時間を英語、保健、音楽、体育、理科及び社会科に当てられる。第1～6学年は、昼食時間を除く少なくとも1日5時間、最低限毎週1,100分を英語、保健、数学、読み方、理科、社会科及び外国語に当てられる。また最低限週200分は芸術、音楽及び体育に当てられる。第7及び第8学年は、少なくとも週1,100分を英語、数学、読み方あるいは外国語、理科及び社会科に当てられる。少なくとも週80分は、体育、美術、保健及び音楽に当てられる。さらにタイプライティングを含む商業教育、コンピュータ科学、家政学及び産業技術のような教科目も教えられ得るとしている。²⁴

以上は、連邦及びオハイオ州のアカデミックな側面での教育の最低基準に触れた。

II. オハイオ州の職業・キャリア教育制度

1. 職業・キャリア教育制度の設立の背景と立法的な措置

オハイオ州は、上述の連邦政府の政策を反映して、またかつて1970年代半ばに連邦レベルで展開され、また州でも開発・展開され、同じく挫折していったキャリア教育の教訓を活かして、1989年に前述の教育法典を修正する州法を制定・採択した。その法律は、州の教育委員会に1990年代以降の職業・キャリア教育を改善することを目的として、職業教育

の現代化を加速度的に進めるための実施計画を1990年7月1日までに作成する権限を与えた。州教育局の職業・キャリア教育部は、その実施計画を文書「オハイオ州の未来の職業」(Ohio's Future at Work)において公表した。

この背景には、カール・D. パーキンズ職業・応用テクノロジー法及び就学から就職への機会の保証法の少なくとも2つの連邦レベルの法律の制定が、大きな影響を与えている。前者のパーキンズ職業教育法によると、職業教育はつぎの3つの原則を展開しなければならないとしている。第1に職業教育は、改革的なアメリカの教育と訓練の制度の統合的な部分とならなければならない。この総合的な制度は、すべての生徒に進学の機会、就職と離職の多くの時点、明白な教育の進路、質的に高いプログラム、高い基準、情報及び労働市場との連携を提供しなければならない。第2に職業教育は、質的に高いものでなければならない。それは企業が関与した能力を基盤としなければならない。産業指向的な技能基準は、職業教育を教育と訓練のより大きな制度と結びつける機構として用いられなければならない。アカデミックな技能及び雇用可能な技能と結びついて、技能基準は、すべての生徒に仕事と生活への厳格な準備教育を提供する。第3に職業教育は、すべての生徒に接近できるようにしなければならない。連邦政府は、そう言った学習の途を歩みたいと望んでいる不遇な生徒、限られた英語能力しか持たない生徒、及び他の特殊な住民の生徒に対する質的に高い職業教育を保証することに強力な、また継続的な役割を持っている。⁶¹

「オハイオ州の未来の職業」は、これら連邦の3つの原則に則って、職業・キャリア教育制度の使命を、青年および成人たちが効率的で時宜を得たやり方で、十分な情報知識を持ってキャリア選択を行い、また変動する職業の世界に首尾よく入り、競争し、また前進することに備えさせることに求めた。この広範な使命を達成するために、教育機関及び企業は、一致して次の三種類の技能を発展させる総合的な教育、訓練および援助サービスを提供することを求められる。即ち職業技能、アカデミックな技能及び雇用可能な技能である。

職業技能とは、問題解決や批判的な思考を含んで、必要とされる仕事場での職務を遂行するための技術的な諸能力に関わる技能であり、アカデミックな技能とは、あるキャリアに備え、またそれを確保し、生涯学習を促進し、また世界経済における成功を保証するために必要なコア(中核)となる読み書き・算の基礎学力であり、雇用可能な技能とは、生産性の増大、経済的な自給自足、キャリアの柔軟性、企業の所有権の保持、及び職場や家族に対する貢献の効果的な運用のために本質的に重要な人格の発展及びリーダーシップの諸能力である。⁷¹

「オハイオ州の未来の職業」は、オハイオ州の職業教育制度の現代化を加速度的にする構想を構造化するための次節で示す11の至上命令(Imperatives)を提案する。これらの至上命令は、当面の教育改革や再活性化の基礎、戦略的な計画立案のための模型及び進歩のための基準として役立ってきたし、また今後も役立ち続けるであろう。州教育委員会は、1991財政年度から始まって2000財政年度に至るまで「オハイオ州の未来の職業」の実施に関して報告するよう求められる。その経過報告には、①その計画の目的が、どの程度達成

されてきたかについての測定と、どの程度その目的が実現されてこなかったかについての測定を含み、各々の至上命令、その特殊な目標と対応する実施目的及び進歩の測定が示される。各々の至上命令に対する成功例もまた列挙される。②その計画の実施を進めるのに必要とされるいかなる立法的な措置の特定化と、なぜそのような行動が必要であるかの理由が述べられる。⁸¹

州議会は、「オハイオ州の未来の職業」の野心的な至上命令、目標及び実施目的を達成するために次の立法的な措置をとる必要があるとされる。

①州議会は、オハイオ州教育局(Ohio Department of Education)を学校から職場への移行の主體的な事業における指導的な機関として承認し、またその職業・キャリア教育部(Division of Vocational and Career Education)を就学から就職への移行をすべての生徒に保証する媒体的な機関として位置づけること、

②オハイオ州が2000年の目標を達成し、また中等教育および中等後教育の学生が、1990年代以降の労働力の需要を満たすよう備えさせることを可能にする職業教育の単位組織や設備に十分に資金を供給すること、

③1996年までにすべての職業教育プログラムの修了者に「キャリア・パスポート」(Career Passport)の段階的な導入を可能にするために、州のキャリア開発資金に引き続き援助すること、個別的なキャリア・プラン(Individual Career Plan, ICP)とキャリア・パスポートを開発することによって、すべての生徒は中等後教育あるいは就職または両者の結合に備えるようにすること、

④中等の職業教育の単位組織への資金供給を「日常の平均的な参加者数による資金供給」(Average Daily Membership Funding, ADM)と同等なレベルに留まるよう引き上げること、最近10年の間に最大の単位組織への資金供給の価値は、8.125ドルまでに減少してきた。

⑤学習者、雇用者及び地域社会の要求に基づいた当面のプログラムの提供を保証するために職業教育拡張プログラムに対する資金を供給すること、

⑥現在の到達水準の設備を購入し、また実験室、市場及び／あるいは労働力の要求に注目する変動するコース内容を援助するために施設のモデルを改造することに対する資金供給を引き上げること、

⑦職業教育計画立案学区(Vocational Education Planning District, VEPD)の指導力、教師教育及び専門職能開発に対して、財政援助を提供すること、「オハイオの未来の職業」の至上命令、目標及び実施目的を遂行するために、地方の職業指導者や教員は、厳格な訓練や再訓練に活発に参加しなければならない。

⑧パートタイム及びフルタイムの成人の中等後教育に対する州の資金供給を引き上げること、成人の中等後教育に対する連邦資金の減少が、結果的には地方のプログラムの減少及び規模の縮小を生み出してきたがゆえに、立法措置が直ちに必要とされている。最近6年のうちに成人の中等後の職業教育に対する州の資金供給にはなんらの増加もなかった。従って職業教育と訓練を最も必要とする成人たちは、その恩恵を受けることが最も少なかった。⁸²

2. 「オハイオ州の未来の職業」の11の至上命令(Imperatives)

オハイオ州は、2000年までに「オハイオ州の未来の職業」の中で掲げた職業教育の緊急課題を次の11の至上命令として提示し、その各々の特殊な目標、その具体的な実施目的及び進歩の測定を、毎財政年度の経過報告書に公表している。ここでは、至上命令1に関する1993年度までの進歩の測定と経過の一例のみを取り上げ、至上命令2以下は、各々の目標と顕著な実施例のみを記述する。

至上命令 1. 各々の生徒に対して職業教育の経験の範囲を広げること。

目標：「職業教育プログラムの修了者は、職業上の能力、アカデミックな能力及び雇用可能な能力を含む総合的な教育上の諸経験を持つであろう。」

実施目的：①アカデミックな応用教科（理科、数学及び英語）とテクノロジーは、すべての中等職業プログラムにおいて実施され、またフルタイムの成人の職場専門のプログラムでも推薦される。1991年より着手実施され、1993年も続行中。特に職場での職業訓練プログラムにおける関連したアカデミックな応用教科の割合は、1986年に僅か5.44%であったのが、1991年には30.53%、さらに1993年には59.58%となり、前年度よりも14.40%も多く多くの生徒がアカデミックな応用教科を受講したのが目立つ。

②雇用の機会を高めるために、関連の職業群の分類を含んで、現在及び推測の労働市場の類型に従って組織化され、最新の施設及び設備を用いて提供される。1992年より着手実施され、1993年も続行中。

③すべての職業プログラムに対する地方のコース・オブ・スタディは、生徒のリーダーシップ（生徒の職業組織への参加を通して開発された）、批判的な思考、意思決定、市民性、雇用可能な技能及び仕事と家庭との均衡における諸技能に注目する。1992年より着手実施され、1993年も続行中。

④すべての職業プログラムに対する地方のコース・オブ・スタディは、企業家精神、経済教育および生涯学習の諸概念に注目する。1992年より着手実施され、1993年も続行中。¹⁰

至上命令 2. 質的に高められた教育を受ける機会を向上させること。

目標：「オハイオ州の教育制度のすべての構成部分は、個人の教育上及びキャリアのの目標を支援し、また生涯学習を促進するために協力するであろう。」

実施目的②と関連して、オハイオ州の97のすべての職業教育計画立案学区(VEPD)と26校の中等後教育機関は、VEPDの総合的な戦略計画を作成してきた。その戦略計画は、制度上の協力や生涯学習に対する障害に注目している。すべての関連の学区と地域社会の諸機関は、生徒の利用の機会と参加を保証するための入力を提供する。これまで7回の地方の教育地域計画立案の会合と地域及びVEPDの会合は、戦略上の計画立案要件に関する管理者の訓練を提供した。

実施目的④と関連して、総合的なVEPDの計画は、中等教育および中等後教育のプログラム及び機関の間の垂直的な接続関係及び教育プログラムの間の水平的な接続関係を含む、接続関係協定を含むであろう。表1は、各段階の職業教育修了者のその後の進路を雇用と継続教育を中心に見たものである。

表1

	中等職業教育修了者	中等後職業教育修了者
○文民関係の雇用のみ	51%	68%
○雇用と継続教育	20	19
○継続教育のみ	13	4
○軍隊での雇用	6	—
○定職の不定	5	4
○失業	5	5

またハイスクールと技術系の短期大学との連携組織である7つのTech-Prep コンソーシアムは、3カ年の補助金を受けて発足し、全体で13のコンソーシアムにまで発展し資金供給を受けた。

実施目的⑤、⑥及び⑦と関連して、職業プログラムは、その個別的なキャリア・プラン(ICP)及び労働市場の期待に基づいて、生徒たちが質的に高いアカデミックな、及び職業教育プログラムを利用する機会を促進し、また奨励するために、合同の職業学校の学区VEPDの内部でマグネット・スクールを構想する諸提案がなされている。¹¹⁾

至上命令 3. 職業教育の生徒とプログラムに対する厳格な成果を強調すること。

目標：「すべての職業教育プログラムとサービスは、生徒の業績を評価し、継続的なプログラムの改善を促進し、また技術指向の職場や継続教育における成功への機会を最大限にするための特定の、測定可能な、また挑戦的な成果を持つであろう。」

実施目的①と関連して、州全域の経営情報システムでもって統合化される総合的なアカウントビリティや評価システムとして、43種類の職業プログラムと1つの雇用可能なプログラムが、入門レベルで必要とされる技能を測定するために開発された。

また実施目的②と関連して、このうち42種類の職業に対して、オハイオ州のすべてのVEPD学区は、中等教育及びフルタイムの成人の職業プログラムのカリキュラムを向上させるために、オハイオ州能力分析プロファイル(Ohio Competency Analysis Profile, OCAP)を具体化し、総合的に確認された雇用者の能力リストが開発され、またそれらのプロファイルは、各々の職業プログラムで一般的に承認されている。

実施目的③と関連して、能力分析プロファイルのソフトウェア(Software for Competency Analysis Profile, SCAP)が、教員による職業教育のコース・オブ・スタディとして開発されている。このソフトウェアは、各々の生徒がプログラムの修了に基づいて取得するキャリア・パスポート(Career Passport)のための能力の達成度を測定するために利用可能となっている。

さらに実施目的④と関連して、連邦法に依って州教育委員会は、1992年8月に職業・キャリア教育に対する州全域のコアの基準や業績尺度を採択した。¹²⁾

至上命令 4. 個々人の生涯の要求に焦点を当てること。

目標：「多様な生徒の能力、長所、学力到達レベル、キャリア上の関心及びプログラムに対する準備状況を承認して、第9学年あるいは中等後職業教育プログラムに入ってくる各

々の生徒は、個別的なキャリア計画(individual career plan, ICP)を持つであろう。その計画は、生徒がテクノロジーの世界で働き、また生涯学習に従事することの両者を可能にするキャリア・パスポート(Career Passport)を取得することで終わる。」

実施目的①及び②と関連して、各々の生徒は個別的なキャリア計画を持つこととなる。この計画は、各々の生徒の関心、適性、能力及び学力評価に基づき、また生徒のキャリアの途及びコース選択に関して適切な介入、時宜を得た補習及び計画の修正を毎年決定するために評価される。

個別的なキャリア計画(ICP)は、オハイオ州の第8学年人口の82%に当たる114,689人の生徒によって着手された。この先駆的な事業の価値が認められて、より早期の年齢の生徒にも適用され、第6学年の10,254人の生徒に、また第7学年の22,186人の生徒にもICPが着手された。

実施目的③と関連して、職業教育プログラムの各々の修了者は、キャリア・パスポートを取得することとなる。このパスポートは、中等及び中等後の職業教育の修了者のための資格付与の文書である。それは、個人的なデータ、職業教育プログラムで達成された特殊な能力の列挙、出席記録、内申書、取得された免許状、資格証及び卒業免状のような雇用者にとって有用な特殊な学習者の情報を含んでいる。

キャリア・パスポートは、中等職業教育の生徒の20%に当たる6,583人の中等職業教育修了者に与えられた。¹³⁾

至上命令 5. すべての生徒に対してキャリアに焦点を当てた教育を提供すること。

目標：「キャリアに焦点を当てた教育は、生徒の動機づけと目標設定及び継続的な学習の目的を持った精励を保証するためにオハイオ州の教育制度を通じて提供されるであろう。」

実施目的②及び③と関連して、オハイオ州の幼稚園から第12学年のすべての公立学校の生徒に奉仕する92のキャリア開発プログラムが開発され、個別的なキャリア計画は、1994年にすべての第8学年の生徒に対して完全な実施が計画されている。

職業教育計画立案学区(YEPD)は、州のキャリア開発資金を受けて、キャリア・コーディネーターに対する現職教育を提供し、指導者であるメンターを割り当てた。¹⁴⁾

至上命令 6. 職業教育の基準、指針及び方針を修正したり、また合理化すること。

目標：「職業教育の基準、指針及び方針は、意欲をそそり、達成可能であり、提供可能であり、また測定可能である。しかもそれは、人種、皮膚の色、民族、性別、宗教、生涯の有無あるいは年齢の如何にか関わらず、すべての生徒に対して、利用する機会及び均等性を保証するであろう。」

実施目的①と関連して、1993財政年度に「1993年の州の職業教育評価」が作成され、1994～1996年度の「オハイオ州の職業教育実施計画」の策定のための実質上の基礎を提供した。その教育評価によると、1992年度の職業教育修了者のうち、経済的、文化的に恵まれない中等学校生徒及び成人学生の92%及び障害を持つ中等学校生徒の89.4%と成人学生の79.5%は、1993年3月の時点で就職した。¹⁵⁾

至上命令 7 十分な資源とその効率的な利用を保証すること。

目標：「職業教育資源は、適切性、効率性及び生産性を最大限にするために分析され、また再配分されるであろう。」

実施目的①と関連して、「1993財政年度のVEPD総合戦略計画」及び「オハイオ州における職業教育実施のための州の計画」は、州及び連邦資金の配分と利用を概括している。1993財政年度の経費の分析によると、大多数の資金が、生徒に対する直接のサービスに費やされている。中等職業教育の修了者の90%及びフルタイムの中等後職業教育の修了者の91%は、文民の（あるいは軍隊の）雇用に従事しているか、または継続教育を履修している。¹⁶⁾

至上命令 8 職業教育者の専門職能開発を加速化すること。

目標：「スタッフの職能開発活動は、専門職の能力やテクノロジーの一般的な流通を保証するために拡大され、また多様化されなければならない。」

実施目的①と関連して、職業教育計画立案学区(VEPD)の86%は、職業教育者に対する個別的な専門職能開発計画(Individual Professional Development Plan, IPDD)、即ち専門職業教育者の仕事の業績を高めるよう構想された自己評価文書の作成・実施を報告している。

実施目的③と関連して、職業教育者スタッフの継続教育の諸活動のうち、63%は専門職の能力の現職訓練に、32%は技術向上の現職訓練に、また5%は性別、人種別等の文化的な多様性を背景とする均等問題の現職訓練に当てている。¹⁷⁾

至上命令 9 職業教育の戦略上の連携組織を拡張し、また強化すること。

目標：「職業教育、企業、産業界、労働部門及び地域社会と政府諸機関は、共有された責任や恩恵を最大限にするために、かれらの形式的な契約を強化し、また確認するであろう。」

実施目的①と関連して、1993財政年度に6,908人のオハイオ州市民が、781の委員会に出席し、職業及び技術プログラムを評価することに役立った。また共同の利益のために、州と地方の連携チームが、協力して危機に立つ成人学生にサービスを提供した。

実施目的②と関連して、32の成人職業教育全日制サービス・センターは、全体で439のプログラムに22,052人のフル・タイムの成人学生を在籍させ、1,655の企業に対して、75,940教授時間の注文に応じた訓練を提供した。「企業及び産業の連携組織は、カリキュラムの開発、諮問助言的な入力、プログラムのデザイン、労働市場情報及び真正な評価を通じて職業教育に対する直接のサービスを提供する。職業教育プログラムの拡張は、オハイオ州職業情報調整委員会(Ohio Occupational Information Coordinating Committee, OOICC)を通じて提供される労働市場の情報に基礎をおいている。¹⁸⁾

至上命令 10 職業教育についての公衆の理解及びそれに対する援助を高めること。

目標：「公衆の職業教育についての理解を高め、またその事によって情報知識を有する選択を促進し、また地域社会の援助を高めるた利用者との多様な、効果的な相互作用を強めること。」

実施目的③と関連して、VEPDの42%は、文書による市場操作計画を提出し、職業教

育についての公衆の理解及びそれに対する援助を高めるために、コミュニティ・カレッジや中等学校を含むVEPDコンソーシアムを形成してきた。¹⁹⁾

至上命令 11 職業教育制度を向上させ、また更新することに恒常的な強調を維持すること。

目標：「州と地方の職業教育制度は、労働者の需要を満たすより効率的及び効果的な手段を保証し、また職業教育を現代化する目標を前進させるために、職業教育プログラムの業績についての当面の分析を実施するであろう。」

実施目的①と関連して、オハイオ州の職業キャリア開発評価制度として「測定及び計画立案過程」(Measuring and Planning Progress, MaPP)が設けられ、それは職業教育およびキャリア開発プログラムやサービスの効果性と質を評価することによって、できる限り最も優れた教育制度を保証することを目標としている。

実施目的②と関連して、1993年に26人の職業教育者が、職業教育指導者講習会(OVELI)に参加したのを始め、1991～1993財政年度までに既に72人の職業教育者が、講習会に参加してきた。²⁰⁾

オハイオ州の職業キャリア教育制度のハードウェアとしての制度的な枠組のみならず、ソフトウェアとしての教育理念、カリキュラムやプログラムの骨格が、以上に述べた緊急課題としての11の至上命令という形式で確立され、またそれらの発展過程が各々の至上命令ごとに評価測定されてきた。

III. 個別的なキャリア・プランとキャリア・パスポート

1. 個別的なキャリア計画

前述したように、「オハイオ州の未来の職業」は、その重要な強調点を生徒たちが第9学年に入る以前に彼らによる個別的なキャリア計画(ICP)を作成することにおいた。この方針に基づいて、オハイオ州教育局、職業キャリア教育部は、「キャリア開発ブルー・プリント」(Career Development Blue Print)と称する個別的なキャリア計画(Individual Career Plan, ICP)を、幼稚園から第5学年、第6～8学年のミドルスクール及び第9～12学年のハイスクールの3つの段階に分けて指針としての文書を作成した。これらの文書に掲げられた学習者の目標と指標は、全米職業情報調整委員会(NOICC)によって開発された全米キャリア開発指針を含んでいる。この指針から引き出された諸能力や指標は、以下に述べられるオハイオ州で用いられる12の主要なトピックのモデルに適合するように脚色されている。

ここで具体的に、各段階のキャリア計画に触れてみよう。初等学年レベルでは、次のミドルの学年において生徒たちが、教育上の決定または暫定的なキャリアの決定を行うよう準備する諸技能が開発されるが故に、個別的なキャリア計画(ICP)にとって極めて重要である。初等学年では、次に述べる12の主要なトピックのうち、自己意識、雇用可能な諸技能、意思決定と目標設定、地域社会の関与、経済及び偏見の克服6つのトピックに強調点がおかれる。ミドルスクール時代では、生徒たちは暫定的なキャリアの目標の設定

に着手し、ハイスクール時代では、その目標を確認したり、あるいは変更を行う。

生徒たちにキャリア活動を提供するための組織が必要となる。小学校レベルでは、キャリア開発連絡員(career development liaison)が任命され、この人は、職業教育学区(VEPD)のためのキャリア・コーディネータと定期的に会合し、また小学校の教員が、キャリア諸活動を実施することを保証するために課される責任を果たす。キャリア活動を提供する方法は、キャリアの行事を通じて行われ、他の一つの方法は、注入(infusion)を通じて実施される。注入するためには、教師は、どのカリキュラム領域におけるある目的をキャリアの目的と対応させる。注入に関するより多くの情報は、VEPDのキャリア・コーディネータか、あるいは学校のキャリア開発連絡員から獲得され得る。注入活動は、学習者の目標の習熟にとって適切である。²¹⁾ ミドルスクール及びハイスクール・レベルでは、キャリア計画立案チームが形成され、このチームには、次の代表のグループが含まれる。キャリア開発専門職員、ガイダンスのカウンセラー、教員、管理者、両親及びキャリア開発学校指導者である。キャリア計画立案チームは、生徒に対して最も優れた情報提供システムを決定するであろう。

12の主要なトピックは、次の一つないしはそれ以上の手段を通じて着目されなければならないとされる。即ち、特殊なコースあるいは教授モジュール、既にいくつかのトピックを教える現存のコース、計画立案された学際的なアプローチ及び課外教育活動である。²²⁾ いずれの段階も、親の関与は、生徒の学習者の目標に習熟する際の重要な要素と見なされ、親の関与を促進する示唆された諸活動には特別な指定がなされている。個別的なキャリア計画(ICP)の諸過程と文書作成をうまく修了する鍵となる他の問題は、初等学年レベルでは、学校と学校外の地域社会との連携及びICP過程の実施のためのスタッフの開発であり、ミドルスクール及びハイスクール・レベルでは、これら二つの問題に加えて、さらにICPの文書を生徒が手にするのを可能にすること及び能力テストを基礎にして文書を作成されるときに生徒のキャリア上の関心と学力の評価の二つの問題が加味される。²³⁾

すべての個別的なキャリア計画は、次の4つの開発領域に互って育成されるべき個々の生徒の能力が、12の主要なトピックとして示され、各トピックに一つないし3つの学習者の目標を持っている。その目標をさらに明白にするための数多くの指標が、各々の学習者の目標に伴っている。また生徒たちが、各々の主要なトピックに対して学習者の目標に習熟するのを助けるために諸活動が示唆されている。4つの開発領域と12の主要なトピックは、以下のように分類配列されている。即ち、A. 個別的な開発(自己意識、自己評価、雇用可能な諸技能)、B. 教育と仕事の世界(キャリア情報、職業指導、進学計画立案)、C. キャリア上の諸過程(偏見の克服、探求、意思決定と目標設定)、D. 地域社会と環境(経済、地域社会の関与、将来の動向)がそれである。²⁴⁾

ここでは職業キャリア教育制度との関係で、「雇用可能な諸技能」(Employability skills)と「職業指導」(Vocational orientation)の二つの指標を取り上げて、各段階の共通した面と異なった面とを対比しながら、順を追って記述してみよう。

◎雇用可能な諸技能

★雇用を獲得し、維持し、またそにおいて昇進するために必要な仕事上の行動、能力及び態度で示されるように、各々のトピックの下に生徒が達成すべき能力目標が掲げられる。これらは、三つの段階とも共通である。

【学習者の目標 1】：初等学年では、仕事と学習との間の関係についての意識を獲得するとあるのに対し、ミドルスクールでは、関係を理解するとなり、ハイスクールでは、仕事及び学習に対する積極的な態度を求める要求を理解するとして、より積極的な行動や態度を求めている。

指標：

☆有償及び無償の両者の異なったタイプの仕事を確認する。

☆いかに現在の学習が、仕事と関連しているかを記述するなど。

初等学年では、上記のような6項目に互る最も多くの指標が提示され、仕事と学習との関連についての最も基礎的な理解を求めている。ミドルスクールでは3項目、またハイスクールでは5項目の指標が掲げられ、ミドルスクールの☆「効果的な学習習慣や諸技能を実証する。」は、ハイスクールの指標の第4項目とほぼ同一である。またハイスクールの指標 ☆「積極的な仕事上の態度や行動を実証する」は、より積極的な行動を求めている。

【学習者の目標 2】：初等学年では、個人的な責任と立派な仕事の習慣の重要性についての意識を獲得すると述べるのに対し、ミドルスクールでは、職場を求め、また獲得するのに必要な諸技能についての知識を獲得するとなり、ハイスクールでもほぼ似た表現ながらも、職場を求め、獲得し、維持し、また変える準備をするための技能を開発するとより行動的、実践的な側面が強調される。

指標：

☆（従属性、迅速性、他の人々とうまくやっていく能力のような）個人的な資質がいかに職場を獲得し、また維持することにとって重要であるかを記述する。

☆仕事を達成するために勤労者の間の協力の重要性を記述するなど。

初等学年では、上記のような4項目の指標が提示されているに過ぎない。ミドルスクールでも4項目のみの指標が掲げられているに過ぎないが、ハイスクールでは、10項目に及ぶより具体的、実践的な指標が掲げられる。例えば、☆「ハイスクールから文民の雇用、軍事あるいは中等後教育及び／あるいは訓練への移行を行うために利用可能な就職斡旋事業を記述する」とか、☆「ある人の技能及び学校の業績についての正確な描写を提供するためにキャリア・パスポートを作成する」などの実践活動が求められる。

【示唆された諸活動】：

☆すべてのカリキュラム領域へ諸活動を注入すること。

☆生産物を協力して作り出すための仕事のシミュレーションなど。

初等学年及びミドルスクールでは8項目、ハイスクールでは12項目とそれぞれ段階によって項目数が異なるのみならず、初等学年では注入とかシミュレーションが多く、ミドルスクールではシミュレーションやレジュメなどが増加し、ハイスクールではレジュメを

始め、模擬面接、応募の手紙、雇用サービスの利用、カリキュラム上の単元、葛藤解決の役割演出等の具体的な作業が示唆されている。²⁵⁾

◎職業指導

★職業上のキャリア選択肢が、個人の教育上の進学計画立案に均等な強調点をおくことを確認すること。

[学習者の目標 1] : 初等学年では、学習者の目標は一つであり、職業上の選択肢についての意識を獲得するとあるのに対し、ミドルスクールでは、すべての利用可能な職業上の選択肢についての知識を獲得すると多少表現が変わり、ハイスクールでは利用可能な職業上の選択肢を理解するとなっている。

指標 :

☆総合制ハイスクールにおける協同的な職業学校あるいは職業的な環境を確認する。

☆個人的な関心の職業領域を確認するなど。

初等学年では、上記のような指標が3項目、ミドルスクール及びハイスクールでは4項目となっており、上述の二つの指標が表現を変えながらも掲げられており、さらに☆「いかに職業訓練が、ある人の個別的なキャリア計画（ICP）文書の中へ統合され得るかについての意識を明らかにする。」の項目に見られるように、個別的なキャリア計画に踏み込んだ指導が含まれる。

[学習者の目標 2] : ミドルスクールでは、職業教育の恩恵を理解すると述べているように知識の段階にとどまっているのに対し、ハイスクールでは、職業教育を通じて獲得された諸技能を発展させるとより積極的な表現となっている。

指標 :

☆職業プログラムを修了して直ちに雇用可能となる価値を明らかにする。

☆財政上及び昇進の機会が、職業上の目的として存在すると言う意識を明らかにするなど。

ミドルスクール及びハイスクールでは、多少表現は異なるも上記のような項目が3項目が掲げられ、ハイスクールの第1項目は、☆「職業教育修了者に対する直接の雇用の機会を確認する」とより具体的、直接的な表現となっている。

[示唆された諸活動] :

☆職業ハイスクール・プログラムの現場訪問

☆両親と生徒に対する情報資料

☆教室での講演者としての職業教育卒業生

上記の3項目は、三つの段階とも共通である。初等学年では5項目、ミドルスクール及びハイスクールでは10項目が掲げられている。キャリア展示会、職業教育指導者及び／あるいは生徒の審査会、個人の関心のプログラム領域における職業教育の生徒との職場での実地経験観察(Job shadowing)などの項目は、ミドル及びハイスクールの両段階で共通に見られる。²⁶⁾

2. キャリア・パスポート

第II章の第2節で触れた至上命令4で示されるように、前述した個別的なキャリア計画

(ICP)と密接不可分に結びついて個々の生徒の生涯的な職業教育プログラムの一貫として、またそのプログラムの修了を意味する最終段階として、キャリア・パスポート(Career Passport)の取得が位置づけられる。ここでキャリア・パスポートとは、次のように定義づけられる。それは、オハイオ州における中等あるいは中等後の成人職業教育プログラムを修了する生徒の専門的な職業技能、アカデミックな諸技能及び雇用可能な諸技能を文書資料としてまとめる(document)資格付与の道具である。それはまた、職業教育訓練を修了する人々をして彼らの取得した諸技能を労働市場で取引するのに役立てる一方、雇用者たちが応募者を確認し、精選し、また評価するのを援助するように構想されている。それは応募者のコースの学習や成績を単に列挙した簡単な履歴書(resume)あるいは内申書をはるかに越えるものである。キャリア・パスポートは、雇用者に特別に生徒が何をすることができるかを教える。それは単に、生徒たちが形式的な評価と職場経験の観察を通じて習熟したことを実証してきたそれらの諸能力のみを列挙する。それは将来の被雇用者の文書資料の内容や諸能力に対して信頼性を与える州全域を通じて標準化されている。²⁷⁾

キャリア・パスポートは、各々の生徒が集積した次のような一連の能力資格証、個人的なデータ(教育歴、雇用歴、褒章、特別な功績の承認)、地域社会サービスや継続教育修了証、SATやACTなどの標準テストの成績、オハイオ州能力分析プロファイル(OCAP)に対応した特殊な職場と関連した諸技能のリスト、高等学校や中等後教育機関の出席記録、内申書と平均点、教育長の推薦文などの公文書からなるポートフォリオである。生徒はこのパスポートを持って行けば、自分が望む州内のどの企業や職場での仕事を保証されることとなる。²⁸⁾

前述の至上命令3で触れたオハイオ州能力分析プロファイル(Ohio Competency Analysis Profile, OCAP)は、全部で60種類の職業プログラムのリストを列挙し、各職種ごとにOCAPプロファイルを作成している。これは、オハイオ州の企業や産業の代表者たちが、さまざまな職業における成功のために本質的に重要として確認してきた技術的な諸技能を目録化したものである。各々のOCAPプロファイルは、ある職業あるいは職業領域に入るのに必要とされる職業技能、アカデミックな技能及び雇用可能な諸技能を確認するユニット(単位、下部単位を保持したり持たなかったりする)、諸能力及び能力の形成部門を含んでいる。各々のユニットは、コア、上級及び継続(core, advancing, futuring)の3つのレベルの項目に分かれる。大部分のユニットはコア項目であるが、それは入門レベルの雇用にとって本質的に重要な知識、技能及び態度を確認する。これらの項目は、州の職業能力テストの質問の基礎となっている。上級項目は、ある職業において向上するのに必要とされる知識、技能及び態度を確認する。この項目は、数はそう多くはないが、それぞれの職の経営に関わる項目、例えば市場操作、食品産業や食肉産業の企業経営などがそれである。継続項目は、今から3、4年のうちにある職業に入り、また留まるのに必要とされる知識、技能及び態度を確認する。差し当たって今までのところこの項目は見当たらない。²⁹⁾ 例えば大王職では、全部で14のユニットが掲げられ、壁、屋根、床、階段等の建築、内装と外装などの具体的な技術的な諸技能を列挙するのみならず、エネルギーの効

率的な建築や大工職の特殊な応用部門といった2項目の上級項目を加えている。³⁰⁾

おわりに

本論を締め括るに当たって、オハイオ州の職業・キャリア教育制度が、連邦レベルでの教育改革の二つの動き、即ち一方では、2000年の国家教育目標で示される国家的な基礎学力の教育基準の統一的な引上げ、他方では、ハイスクール生徒の職業準備教育を強化し、学校から職場への移行（就学から就職へ）をよりスムーズにするために学校と企業の連携協力体制の促進を集約するものとして特徴づけられることができるということである。特に後者の改革の動きは、1970年代の連邦レベルで展開されたキャリア教育の再生とも言うべきものであり、今日のオハイオ州の制度は、以上の分析からさらに次のような特色を持つものであると言える。

第一にオハイオ州の職業・キャリア教育制度は、以前に唱導されたキャリア教育以上にアカデミックな教育と職業教育との統合を唱い、「オハイオ州の未来の職業」では、職業技能、アカデミックな技能及び雇用可能な諸技能の三つの技能の養成を強調し、具体的にプログラムの中にとり入れている。（至上命令 1）第二にオハイオ州の制度は、中等教育および中等後教育の学校制度及び教育プログラムの垂直的及び水平的な両者の接続関係協定を含む接続関係を重視している。（至上命令 2）第三にその制度は、オハイオ州能力分析プロファイル（OCAF）で示されるように、職業教育の生徒及びプログラムに対して厳格な成果を要求し、各種の職業資格証と密接に関連した職業教育体系を確立しようとしている。（至上命令 3）第四にその制度は、個別的なキャリア計画（ICP）及びキャリア・パスポートで示されるように、個々の生徒のキャリアに応じた生涯学習的な強力な指導体制を確立しようとしていることである。（至上命令 4及び5）個々の中等教育および中等後教育の修了者は、就学期間中の資格付与、個人的なデータ、学校の内申書のあらゆる情報を含む公文書であるキャリア・パスポートを渡される。それは一連の書類が、ポートフォリオという書類の紙ばさみの中にまとめられたものであり、雇用者にとって有用な特殊な将来の被雇用者の情報を含んでいる。この文書は、いわば個々の学習者のキャリアに応じた学習されたカリキュラムの評価の集大成されたものであり、今日唱導されているポートフォリオ評価と呼ばれるものである。このオハイオ州の個別的なキャリア計画は、今日の生涯学習社会における自己教育力、即ち自己のキャリアに応じたカリキュラムの自立的な自主編成能力の育成訓練に対する指導方法としてその意義を見出すことができよう。これと類似したキャリア教育やキャリア・パスポートを採用している州が、ウィスコンシン、ミネソタ、ミシガンなど数州に及んでいることは、注目に値する。

注

1) Goals 2000: Educate America Act, P. L. 103-227, Title I National Education Goals, Sec. 102.

2) National Education Goals Panel: The National Education Goals Report, Building

- a Nation of Learners, 1995, U. S. Government Printing Office, 1995, pp. 22~23.
- 3) National Commission on Excellence in Education: A Nation At Risk, the Imperative for Educational Reform, U. S. Government Printing Office, 1983, p. 24.
- 4) Ohio Department of Education: Minimum Standards, Elementary and Secondary Schools, Ohio Department of Education, 1983, pp. 6 ~7.
- 5) Ibid, pp. 7~8.
- 6) National Assessment of Vocational Education: Final Report to Congress, Volume I Summary and Recommendations, Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education, pp. 1 ~2.
- 7) Ohio Department of Education, Division of Vocational and Career Education: Ohio's Future at Work, FY93 Progress Report, Vocational Education, Action Plan for Accelerating the Modernization of Vocational Education in Ohio, Ohio Department of Education, July 1994, p. 3.
- 8) Ibid, p. 4.
- 9) Ibid, p. 5.
- 10) Ibid, pp. 6~7.
- 11) Ibid, pp. 8~9.
- 12) Ibid, pp. 10 ~11.
- 13) Ibid, pp. 12 ~13.
- 14) Ibid, pp. 14 ~15.
- 15) Ibid, pp. 16 ~17.
- 16) Ibid, pp. 18 ~19.
- 17) Ibid, pp. 20 ~21.
- 18) Ibid, pp. 22 ~23.
- 19) Ibid, pp. 24 ~25.
- 20) Ibid, pp. 26 ~27.
- 21) Ohio Department of Education, Division of Vocational and Career Education: Ohio's Career Development Blueprint, Individual Career Plan, K-5, Ohio Department of Education, cal. 1993, p. E2.
- 22) Ohio Department of Education, Division of Vocational and Career Education: Ohio's Career Development Blueprint, Individual Career Plan, Middle School, Ohio Department of Education, cal. 1993, p. M2.
Ohio Department of Education, Division of Vocational and Career Education: Ohio's Career Development Blueprint, Individual Career Plan, High School, Ohio Department of Education, cal. 1993, p. H2.
- 23) Ohio Department of Education, Division of Vocational.....: Ohio's Career Development Blueprint,, K-5. Op. cit. p. E2

- Ohio Department of Education, Division of Vocational.....: Ohio's Career Development Blueprint., Middle School, Op. cit., p. M3.
- Ohio Department of Education, Division of Vocational.....: Ohio's Career Development Blueprint., High School, Op. cit., H3.
- 24) Ohio Department of Education: Figure, Ohio's Career Development Blueprint, 12 Key Topics, Individual Career Plan, K-12, Ohio Department of Education, cal. 1993.
- 25) Ohio Department of Education, Division of Vocational.....: Ohio's Career Development Blueprint., K-5, Op. cit., p. E10.
- Ohio Department of Education, Division of Vocational.....: Ohio's Career Development Blueprint., Middle School, Op. cit., p. M11.
- Ohio Department of Education, Division of Vocational.....: Ohio's Career Development Blueprint., High School, Op. cit., H11.
- 26) Ohio Department of Education, Division of Vocational.....: Ohio's Career Development Blueprint., K-5, Op. cit., p. E14.
- Ohio Department of Education, Division of Vocational.....: Ohio's Career Development Blueprint., Middle School, Op. cit., p. M15.
- Ohio Department of Education, Division of Vocational.....: Ohio's Career Development Blueprint., High School, Op. cit., H15.
- 27) Ohio Department of Education, Division of Vocational and Career Education: Vocational Education understands the bottom line(booklet), Ohio Department of Education, June 1994, p. 2.
- 28) Ibid, pp. 3~4. 及び Ohio Department of Education 作成の Career Passport の見本。
- 29) Ohio Department of Education, Division of Vocational and Career Education: OCAP Ohio's Competency Analysis Profile, Index, Ohio Department of Education, cal. 1993, まえがきの説明部分。
- 30) Ohio Department of Education, Division of Vocational and Career Education: OCAP Ohio's Competency Analysis Profile, Carpentry, Ohio Department of Education, cal 1993.

大学、学校と地域社会の連携ーペンシルベニア大学と西部・フィラデルフィアの事例ー

伊藤 稔

はじめに

現代アメリカ合衆国社会が抱えている様々な問題、例えば、犯罪、麻薬、識字問題、幼児の死亡率、ホーム・レス、10代の妊娠、私生児の出生率、社会福祉の負担率、失業率、都市暴動、家庭や地域社会の崩壊等が増加する一方で、産業界では、技術系の労働力不足に直面している。その理由の一つに、アメリカも日本と同様に若者達の理工系離れが顕著になり、科学技術系大学院学生の過半数を外国人留学生が占めていることが、技術系労働者不足に追い打ちをかけている。さらに、大都市部の黒人やヒスパニック系のマイノリティーの高校生のドロップアウト率は改善されない状態が続いている。アメリカの大都市部にはそれぞれ、世界的に有名な大学や高等教育機関が存在するにもかかわらず、このような大都市部の抱える社会問題に有効な手立てを見出せない状況が続いている。大学、学校や地域社会が大都市の抱える社会問題に対してどのような役割を果たすことができるのか、1980年代から様々な議論が行われてきている。

アメリカ合衆国における大学の役割が1980年初頭から大きく変化してきた。その背景の一つは、現在の日本の大学が直面している18歳人口の減少があった。さらに、経済の低迷による公的資金の財政削減である。また、大学の大衆化にともなう、大卒者の就職難や失業率の増加等が起こった。このような社会状況の下で、改革は大学内部から必然的に起こってきた。「危機に立つ国家(A Nation at Risk, 1983)」等の教育改革論議が起こる前から、初等・中等教育ばかりでなく、「大学はいかにあるべきか」の議論は始まっていた。ボイヤー (Boyer, E., 1981) らは、「アメリカの大学を含めた高等教育機関は、もはや、国家の経済発展を牽引するという重要な役割を果たしていない」ことを指摘した。¹⁾ それから、10年後の1990年初頭、ハーバード大学学長ボウク (Bok, D., 1990) は、社会の期待に大学が応えていないことを訴えた。²⁾ それは、アメリカ社会が抱えている様々な問題 (麻薬、人種、貧困、失業等) の解決に対して大学が何の役割も果たしていないということである。

特に、ソビエト崩壊以後、それまで軍事危機管理を主題として発展をとげた技術開発が転換点に向かえた。ポスト冷戦構造をきっかけに、例えば、アメリカ教育2000年法(1994年)³⁾の成立などを見てもわかるように、民主党のクリントン政権は大統領 (President) より首相 (Prime Minister) 的役割が目立つほど、国内政策をより一層重視する政策を次々に打ち出してきた。

大学を中心とするアメリカの高等教育研究機関の研究予算は、これまで国防予算から技術開発研究部門へ多く当てられてきた。他方、人文社会系の分野は大学の予算削減の波を直接うけ、学部改組や縮小または廃止される学部や学科が増加した。例えば、社会学の分野において、カリフォルニア大学バークレー校の社会学教授スメルサー (Smelser, N.)

編集の『社会学ハンドブック (Handbook of Sociology, 1988)』の中でも、「社会学は社会学という学問そのものを研究対象にしており現実の人間社会そのものを扱っていない。」⁶⁾と指摘された。また、ペンシルベニア大学の社会学教授のハーカヴィー (Harkavy, I., 1994) は1990年代の高等教育の存在意義について、従来から指摘されてきたような社会から隔離されたアカデミックな「象牙の塔 (ivory tower)」から脱却し、大学を取り巻く地域社会に根をおろした高等教育の再構築を提案している。そのために社会学研究が果たすべき役割の重要性を指摘した。⁶⁾

ここでは、このような背景の中で、ペンシルベニア州の大都市フィラデルフィア市における大学、学校と地域社会のパートナーシップを取り上げながら、大学、学校と地域社会のパートナーシップについて考察する。特に、1980年代から、ペンシルベニア大学が本格的に取り組んできた、大学がリーダーシップを発揮して推進している大学、学校と地域社会のパートナーシップについて、キャンパス・コンパクト (campus compact) の概念や法的な背景、成立のプロセス、現在の大学の取り組みと今後の課題等について検討する。

1. 大学、学校と地域社会のパートナーシップにおけるコンパクトの概念

キャンパス・コンパクトや家庭と学校を結ぶコンパクト (family-school compact) 等の用語は1990年代に入り頻繁に使用されるようになった。教育に関してコンパクトという言葉が用いられるようになったのは、1978年に起こったボストン・コンパクト (Boston Compact) ⁶⁾ が有名である。それは、ボストン市内にある学校、教育委員会、地元企業や商工会議所等がマイノリティーを中心に、特に、社会・経済的に恵まれない青少年の雇用保障に関して、相互の合意に基づいて教育的協定 (compact) を結ぶということであった。具体的には、学校改善 (ドロップアウト等の退学者の減少と基礎学力の向上) のために、地元企業の技術者や教育専門家がコンパクトを交わした学校 (主に公立中等学校) へ直接出向き、児童生徒を指導したり、学校の夏期休暇期間を利用して地元企業へ職業実習に出かける等の活動を通じて、コンパクトで交わした目標 (学校改善や青少年の雇用保障) を達成しようというものであった。すなわち、地元企業が求める質の良い労働力を公立学校がうまく供給できるかどうかが課題になった。地元企業はそのために、学校改善のための資金援助をしたのである。当然相互の合意した目標達成ができなければコンパクトの存続は危機を向かえることになる。

このようなコンパクトに基づく学校と地域社会のパートナーシップが、その後もアメリカの都市部を中心に生まれた背景の一つは、連邦政府の教育政策によるところが大きい。1981年、従来の初等・中等教育法に代わり新教育法 (ECIA: Educational Consolidation and Improvement Act of 1981) に修正され、連邦政府の教育権限が大幅に各州や地方自治体へ委譲された。また、1984年に成立した「経済安定のための教育法 (Education for Economic Security Act)」の目標の一つに「地域の学校 (初等・中等学校) と企業、コミュニティー、大学などの高等教育機関とのパートナーシップを促進すること」⁷⁾ があ

げられた。さらに1994年3月に民主党のクリントン政権下で成立した『アメリカ教育2000年法』（共和党のブッシュ政権から引継いだ法案）の中で示された8つの国家目標の中の一つに「すべての学校は、児童生徒の社会的、情緒的、学問的成長を増進させるために、親の関与と参加を促進するようなパートナーシップを強化すること」⁹⁾があげられた。すなわち、80年代後半から90年代にかけて学校と地域社会を結ぶパートナーシップと称するコンパクト（教育的協定）は連邦政府からお墨付きを受けたことになったのである。

例えば、「家庭と学校を結ぶパートナーシップ法（The Family-School Partnership Act(Chapter 1290, Statutes of 1994)）」では、学校における子どもの教育活動のために父母が年間（a school year）最高で40時間職場を離れることが許されることを規定した。また、1995年カリフォルニア州知事ウィルソンは、1997年までに州内の各教育委員会や学校が「家庭と学校を結ぶコンパクト」のモデルを開発する新しい法案¹⁰⁾に署名した。ここで用いられるコンパクトの概念は「子どもの学習援助のために、子ども自身、父母、教師、地域住民や教育委員会が共に協力するという合意に基づいて協定を結ぶことである。その教育的協定（コンパクト）を築くために、学校がコミュニティーや地元企業の参加を積極的に呼びかける。」¹⁰⁾ というものである。

このように、家庭、学校や地域社会を結ぶためのパートナーシップの法的な基盤整備が90年代に入り進展した。その背景の一つに大都市に位置する大学がリーダーシップを発揮して大学・学校と地域社会のパートナーシップを促進した事が一因である。

例えば、・The Boston University-City of Chelsea（ボストン市）

・John Goodlad's National Network for Educational Renewal（シアトル市）

・James Comer's efforts in New Haven（ニュー・ヘブロン市）

・The University of Pennsylvania with the West Philadelphia Improvement Corps（フィラデルフィア市）など。

次に筆者がアメリカ留学中に関わり、1995年秋に再び訪問したペンシルベニア大学の事例を紹介する。

2. ペンシルベニア大学の大学・学校と地域社会のパートナーシップ

1985年、フィラデルフィア市にあるペンシルベニア大学が中心となって、大学に隣接する学校や地域社会とパートナーシップを結び、地域社会の教育や福祉活動に積極的に参加し、教育研究実践を行うことを目的にした西部フィラデルフィア地域改善部隊（WEPIC: The West Philadelphia Improvement Corps）が発足した。このプログラムに関わっている、大学の教員スタッフ、大学院生・学生、地域の学校教員や生徒、地域住民が、一つの学習社会（LEARNING SOCIETY）を形成した。すなわち、従来の大学像は、地域社会や学習社会とは孤立無縁な、アカデミズムの巨塔として、地域社会や一般の人々から隔離された存在であった。例えば、大学が現実には地元地域社会が抱える、人種、貧困、麻薬、暴力、教育等の社会問題に対し直接、関わり研究実践（例えば、アクション・リサーチや、学習

の拠点となる図書館等の運営)等を大学が主体的に行うことは、それまでのアメリカ社会ではほとんど見られなかった。

1980年代に入り、大学の役割が、研究、教育、と地域へのサービスの3領域へ拡大される中で、これらの3つの機能を創造的に、ダイナミックに、組織的に融合し、無知や貧困にあえぐ大学の地元地域社会の人々に対して救済活動が開始された。すなわち、科学的知識(humane applications of scientific knowledge)をいかに人間味あふれるものにするのが、大学・学校と地域社会のパートナーシップに求められた。大学は、グローバルな学習社会(Global Village)において、地域社会が抱えている様々な問題解決の中心的役割が期待された。そのような大学の役割は21世紀に向けてのアメリカ社会にとって必要不可欠であるという共通理解がペンシルベニア大学の知識人の間で生まれたのである。この共通認識がキャンパス・コンパクトを築く機会となった。

フィラデルフィア市は全米でも第5番目の大都市である。その中でも、ペンシルベニア大学の位置する西部フィラデルフィアは貧困にあえぐ生活保護を受けているマイノリティーの人々が多く住んでいる地域であった。主に、黒人、東南アジア系、ヒスパニック系の移民が多かった。ペンシルベニア大学周辺地域社会の貧困を大学だけの力で解決することは困難であった。地元地域の公立学校、企業、組合、コミュニティの組織(商工会等)、フィラデルフィア市当局、ボランティア組織等とのパートナーシップを大学がリーダーシップを発揮して検討した。特に、人文社会学系大学教員と学生達は、地元地域社会の中からの学習(the necessary of learning from and with the community)を通じて、地元地域社会の人々を研究対象にするのでなく、地域社会に生きる人々と共存しながら行う研究(researching with and not on people)、そして、その研究成果が地元地域社会の問題解決に還元できるという共通認識にを持った。

1981年、ホッキニー(Hackney, Sheldon)が新学長に就任すると、学長は自らがリーダーシップを発揮してより具体的なパートナーシップの実現に向けて、全学をあげて推進しようとした。特に、ペンシルベニア大学の教養学部(The School of Arts and Sciences)の地域社会政策研究室(OCOPS)のプログラムは、従来から、地域社会と最も密接なつながりを持っていた。すなわち、学部学生のために特色ある学際的なセミナー(featuring interdisciplinary seminars)、夏期実地研修(summer internships)やフィラデルフィア市の社会サービス機関との研究提携(research affiliations with social service organizations)等のプログラムが従来から存在していた。これらのプログラムをより効果的に機能させるために、西部フィラデルフィア地域改善部隊(WEPIC)が結成されることになったのである。

(1) 西部フィラデルフィア地域改善部隊(WEPIC)

1985年に誕生した西部フィラデルフィア地域改善部隊(WEPIC)は、まず初めに、ペンシルベニア大学に隣接する7つの公立学校との連携と活性化運動(revitalization movement)を展開した。それは、大学近隣の経済・社会的に、困窮している地元地域社会を改善する

ためには、大学周辺の学校が戦略的に重要な教育機関になると考えたからである。すなわち、パートナーシップについて、地元地域社会の人々と共通認識を持つためにコンパクト（教育的協定）を結ぶことが重要になった。特に、大学がリーダーシップを発揮して実践される大学、学校と地域社会のパートナーシップをキャンパス・コンパクトと呼ぶようになった。学校や大学のカリキュラムを地域社会に根ざした、より具体的で実践的なもの（community-centered and action oriented）に改善しようと試みた。

1985年春、ペンシルベニア大学の地域社会政策研究室(OCOPS)は、学部学生のために「都市部の大学と地域社会との連携(Urban University-Community Relationships)」という歴史セミナーを開設した。このセミナーには、学長のホッキニーや歴史学教授のベンソン(Benson, L.)、教養副学部長のハーカビー(Harkavy, I.)も、スタッフとして加わった。

例えば、10代の失業問題を研究テーマにした学生達は、地域社会に現存する企業で、就職可能な職場を失業者に斡旋するボランティア活動し、失業問題を抱える地域社会についての分析を行い単位を取得した。

- ・1985年、MOVEの火災¹¹⁾があった地域の小学校(the Bryant Murals)の壁のペンキ塗や学校周辺に植木を植えたり、環境の美化へも積極的に学生や地域住民が参加した。

また、放課後学習(after-school projects)では、現場の教師や大学生が、ボランティアで、公立学校の正規授業の補修授業を行った。このような活動が以後、ペンシルベニア大学近隣の大規模総合制高校(2校)やミドル・スクール(3校)、それに小学校(2校)まで、拡大された。これが西部フィラデルフィア地域改善部隊(WEPIC)設立のきっかけになったのである。

現在では、年間を通じて大学生、大学院生、公立学校の子ども達、父母、地域社会の人々が、このパートナーシップ(WEPIC)に参加している。特に、街の緑化、パイプオルガンの補修、落書きの除去や清掃、地元地域学習(community studies)、コンピューター講座、レクリエーション、高齢者の福祉、美術や工芸、ドラマやダンス等のプログラムが行われている。これらは、学校の放課後や週末に開かれている。また、これらのプログラムに関わる人々がペンシルベニア大学の中で全学的に拡大していった。教養学部、教育学部、社会学部、芸術学部、看護学部、アンネンバーグ・コミュニケーション学部、歯学部、ウォートン企業経営学部、薬学部等までが、このパートナーシップのプロジェクトに参加している。また機械工学部や法学部の学生や教員もボランティアとして参加している。そこで、教養学部長はさらに、社会サービスのためのペンシルベニア大学プログラム(PPPS: Penn Program for Public Service)という大学講座を新設した。さらに、現在では、ペンシルベニア大学コミュニティー・パートナーシップ・センター(Center for Community Partnerships, University of Pennsylvania)として大学組織の一機関にまで発展した。

(2) ペンシルベニア大学地域サービスプログラム(PPPS)

1985年のWEPICの発足をきっかけにペンシルベニア大学講座に新設されたPPPSの中で、

現在でも特に継続され、発展しているキャンパス・コンパクトの事例について、ペンシルベニア大学の地元地域にある2つの公立学校を例に見ながら、大学、学校と地域社会のパートナーシップ活動の事例として紹介する。

ア) ターナー中学校の実践¹²⁾

1989年、ペンシルベニア大学社会学部で社会学を専攻しているドレスナーという学生は、WEPICの学生ボランティア・スタッフとしてターナー中学校(John P. Turner Middle School)で学習指導補助員(tutorとして子どもの学習援助)をしていた。また、彼女は陶芸技術を身に付けていたので、ターナー中学校の美術担当のクレモン先生と共同して、今まで使用されていなかった陶芸のための教室を、週2日、6年生と8年生に教え、週末には、地域社会の住民のために、ターナー陶芸教室(pottery in Turner's Community School Program)を指導した。また、ペンシルベニア大学には、陶芸の設備がなかったために、陶芸に興味のある芸術専攻の学生までが、地元ターナー中学校へ通うようになった。ドレスナーは学位論文で「都市部のコミュニティー・スクールのための多文化的文化社会の学習内容に向けて：ターナー中学校での陶芸と文化研究のワークショップの事例研究 (Towards a Multicultural Social Studies Curriculum for the Urban Community School : A Pottery and Cultural Studies Workshop at the Turner Middle School, as a Case Study)」を書いた。これらの活動が発展して、スワスマアー大学(Swarthmore College)の学生や教員までが参加し、スワスマアー大学とペンシルベニア大学の共同の学校改善セミナーへ発展した。また、現在では「ターナー/ウィビック新聞 (Turner/WEPIC Newsletter)」を年4回発行している。

ターナー中学校は西部フィラデルフィア地域において、総合制コミュニティー学校 (Comprehensive Community School)としての役割を担うことになった。土曜日の週末講座は200名を超える児童生徒や地域住民が集まり、また、水曜日の成人教室では、150名を超える地元地域住民の生涯学習の場が発展していった。放課後の職業訓練(After-School Job Training)や宿題クラスも誕生した。さらに、早朝コンピューター教室や、学校内学校(School Within A School)では、5人の教師と140名の生徒による地域社会に根ざした教育実践が行われるようになった。

イ) ウェスト・フィラデルフィア高校の実践¹³⁾

1988年、ペンシルベニア大学のキャンパス・コンパクトに基づいて、ウェスト・フィラデルフィア学生研究実習プログラム(The West Philadelphia Student Apprenticeship Program)がスタートした。このプログラムは、高校生が、地元地域社会の歴史や文化を調査研究し本を編集出版援助するというものである。ウェスト・フィラデルフィア高校で研究実習プログラムを行うために新たに7名の教員が採用され、WEPICのスタッフ、フィラデルフィア教育委員会の教育委員、ペンシルベニア大学の教員等で構成された運営委員会が結成された。

ウェスト・フィラデルフィア高校に在籍する9～12学年の優秀な高校生を対象に、特別クラスを編成し、教員やペンシルベニア大学の学生ボランティアが高校生のグループ学習

を援助することになった。当初、シラキュース大学教育学部の Grant (G.)、や
ボガン (Bogdan, R.) の高校生のエソノグラフィ研究に基づいて、プログラムは運営さ
れた。ライトフット (Lightfoot, S.) の「素晴らしい高校 (The Good High School)」¹⁴⁾
がテキストに選ばれた。その高校生の学習集団を母体に「西部ニュース新聞 (The Western
Newsletter)」の発刊にこぎつけた。その学校新聞で取り上げられたウエスト・フィラデ
ルフィア高校のパイオルガンの歴史を高校生達が調査したことがきっかけとなり、パイ
オルガン補修のプログラムが始まった。その学校新聞を媒体に、写真、エッセイ、詩、
グラフィック等の実践的なクラスが高校に特設された。フランスのフレネ学校のような実
践がキャンパス・コンパクトをきっかけに生まれた。特に学校新聞の編集では、地域社会
が抱えている社会問題についての討論等を通じて、児童生徒の作文力向上や子どもひとり
一人が自分自信に対する自信を深め、学力向上やドロップアウト率の改善に寄与したとの
評価を得た。

このような学校と地域社会のパートナーシップという形態をとりながら大学が主体的・
積極的に地元地域社会サービスに対して取り組んだ背景には、大学内部から学長のリーダ
ーシップを中心にキャンパス・コンパクトに対する共通理解の波及と大学教育改革に対す
る地域社会からの要請が考えられる。その大学教育改革の一つが PPPS を母体にして生まれ
たペンシルベニア大学コミュニティー・パートナーシップ・センターである。

(3) ペンシルベニア大学コミュニティー・パートナーシップ・センター

1992年に設立されたペンシルベニア大学コミュニティー・パートナーシップ・センター
(CFCPS: Center for Community Partnerships, University of Pennsylvania)¹⁵⁾ の目
的は 4 つあった。①全学を挙げて地元地域社会サービスのための大学プログラムに学内で
調整を諮りながら協力すること。②大学と地元地域社会の間のパートナーシップを刷新し
より効果的な連携を築くこと。③ペンシルベニア大学と地元地域住民との新たな共通理解
を育みながら、相互理解を深めること。④高等教育機関が地元地域社会に貢献できるよ
うな全米的なネットワークを強化すること。これらの目標を達成するために、当初、CFCPS
は次のような 3 つの活動を中心課題として取り組んだ。「1. 地域社会住民の基礎学習援助
(Academically-Based Community Service Learning)」、「2. 従来からの地域サービス
(Direct Traditional Service)」と「3. 地域社会と地域経済の発展 (Community and Ec
onomic Development)」である。

特に、第 1 番目の地域社会住民の基礎学習援助に関しては、1995年のペンシルベニア大
学秋学期から、西部フィラデルフィア地域住民の学習活動を援助するために 36 講座が開設
された。例えば、具体的に大学教員、大学院生や学部学生が地元地域社会の公立学校 (大
学周辺の 2 つの小学校、3 つのミドル・スクール、2 つの高等学校等) に年間または夏学
休期間にアクション・リサーチの形で、教育活動、レクリエーション活動や地域サービ
ス活動を経験し、地域社会の抱える問題を地域社会に根ざした方法で取り組むというもの

である。そのような活動を通じて、公立学校教育の内容を活性化しようと試みている。このようなキャンパス・コンパクトの実践の一つであるペンシルベニア大学の「全米WEPIC模範計画 (The National WEPIC Replication Project)」が1994年11月、リーダーズ・ダイジェスト財団等から、3年間に百万ドルの資金援助を獲得した。

第2番目の地域サービスについては、すでにペンシルベニア大学の75%以上の学生が様々な形で地域奉仕活動に参加している。例えば、1995年秋の新入生の千人以上が新入学オリエンテーションの期間中に、地元地域社会の清掃ボランティアやホームレスの改善計画に参加した。

また、第3番目の地域社会経済発展については「西部フィラデルフィア購買運動 (Buy West Philadelphia Program)」を通して、大学が積極的に地元地域から物品を購入しようという運動を展開している。そのような活動を通して地域経済の活性化を図ろうとしている。具体的に、1987年にペンシルベニア大学が地元地域から物品を購入した総額は約二百万ドルであったが、1994年には千五百万ドルまで増加した。さらに、1994年度中に、大学は二百八十万ドルを地元地域マイノリティー企業からの物品購入費に当てた。

このような大学、学校と地域社会のパートナーシップを促進するために大学機関内部に自発的・積極的に誕生したコミュニティー・パートナーシップ・センターは大学を取り巻く現実の社会問題と対峙しながら、具体的に社会問題を大学問題の一部として見なし、問題解決に向けて大学全体の教育研究実践活動をコーディネートする役割を担っている。また、従来からある「社会と無関係に存在するアカデミックな巨塔」としての大学イメージからの脱却も試みている。そして、パートナーシップという形態を通して、地域社会に開かれた高等教育研究機関の在り方を模索している。

3. 大学、学校と地域社会のパートナーシップの課題

ここで取り上げたペンシルベニア大学における高等教育研究機関の改革は、すでに10年以上が経過した。しかし、このような大学内部から生じた大学がリーダーシップを発揮して運営されているパートナーシップの実践は、全米でも少ない。日本においては大学改革は叫ばれているが、大学、学校と地域社会のパートナーシップは皆無である。それほど大学という組織を内側から改革するのは難題である。ペンシルベニア大学の事例においての一つの特徴は、学長自らがリーダーシップを発揮して、21世紀の大学が求められている教育・研究・地域サービスの3つの役割を積極的に推進したことである。特に、学部教育の中心である教養学部がリーダーシップを発揮して教育と地域サービスに重点をおいた21世紀に向けての大学教育の在り方を問う大学改革でもある。大学における基礎教育の全てを、国家やアカデミックな研究のためだけでなく、大学が立脚している地域社会の中から、地域社会の住民と共に、大学研究者、学生一人ひとりが、地域社会の抱えている問題解決へ向けて共通認識に立って初めてパートナーシップは現実化した。大学改革には、財政的裏づけや優れた人材が必要であることは十分予想できるが、それを具体的な実践に移すためには、大学首脳人のリーダーシップと大学、学校と地域社会が抱えている現実の社会問題

を手がかりにしながら教育・研究しようとする大学教員の姿勢が必要不可欠である。そのような共通理解を築くためのキャンパス・コンパクトに基づいたパートナーシップの構築が、今後の大学、学校と地域社会のパートナーシップを発展させるための課題である。

参考文献

- 1) Boyer, E. L. & Reckinger, F. M., Higher Learning in the Nation's Service, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching; Washington, D. C., 1981, p. 3.
- 2) Bok, Derek, University and the Future of America, Durham, NC: Duke University Press, 1990, p. 122.
- 3) 1994年3月に成立した教育改革法である。正式名称は「Goals 2000: Educate America Act」である。その中で21世紀までに達成すべき8つの教育の国家目標を連邦政府は設定した。
- 4) Smelser, N. J., Handbook of Sociology, Newbury Park, CA: Sage Publication, 1988.
- 5) Barkavy, I., & Puckett, J. L., "Lessons from Hull House for the Contemporary Urban University." Social Service Review, Sep. 1994, pp. 299-321.
- 6) ポストン・コンパクトについては、『特色を求めるアメリカ教育の挑戦』（現代アメリカ教育研究会編、教育開発研究所、1990）を参照。
- 7) Education for Economic Security Act : Public Law 98-377, August 11, 1984, 98 STAT, 1283.
- 8) アメリカ教育2000年法の第8番目の目標は当初の法案には含まれていなかった。アメリカ議会下院の法案審議過程において追加された項目である。
- 9) カリフォルニア州知事ウィルソンは、教育法, AB 1334, Chapter 485, Statutes of 1995に1995年秋に署名した。
- 10) カリフォルニア州教育省は、家庭と学校を結びつけるコンパクトを推進するために毎年 Educational Resources Catalog を配布して、地域社会の学校教育の参加を促している。
- 11) 1985年、西部フィラデルフィア地区にあった新興宗教集団の立退きをめぐり、フィラデルフィア市警察当局との衝突により起こった大火災である。
- 12) 西部フィラデルフィア地域改善部隊成立の契機となった公立中等学校。
- 13) 西部フィラデルフィア地区にある99%を黒人生徒が占める大学地区のコンプリヘンシブ高校。
- 14) Lightfoot, S. L., The Good High School, New York: Basic Books, 1993.
- 15) WEPICや大学の地域サービスの講座等を調整統括する大学の一機関として発足した。

チャータースクールにみる新しい連携 —教育資源としての教師の活用—

本園愛実

はじめに

アメリカにおける「学校と地域社会との連携」は、地域産業と学校という伝統的な連携から、80年代以降教育改革の原動力としての連携へと大きく変容した¹⁾。新しい観点に立つ職業教育の実践も含め、一連の国家をあげての教育改革のなかで、制度の構造的変革を意図した連携が行われるようになったのである。

こうしたなか、チャータースクールは教育改革手法の一つとして登場した。チャータースクールとは教師の教育の自由を基本とする、契約更新式の極めてユニークな公立学校である。本特別研究のテーマである「学校と地域社会との連携」とは「学校を地域社会に開き、学校内外の学習経験および教育資源を重視し、活用」することを意味している²⁾。チャータースクールにおいては、古くて新しい、そして最も重要な教育資源である教師を最大限に活用することが目指され、そのため州と学区は新しく大胆な連携の関係をとり結んでいるのである。

本稿では、このような文脈におけるチャータースクールの構造を明らかにすることを目的と設定する。具体的には、最も積極的に学校選択による教育改革を進めている州であるミネソタ州を中心として、教育改革における教師、チャータースクールをめぐる連携の関係、チャータースクールによる実際の教育実践について検討していく。

I. 教育改革における教師

1. 学校選択の登場と実施

周知の通り、アメリカの教育改革は卓越性の獲得を目標に掲げてきた。卓越性の獲得は、アメリカ経済の競争力に対する憂慮に端を発している。日本を含む諸外国との競争に勝つためには、一部ではなく国民全体の高い教育達成が必要であるとされ、アメリカの経済と将来を案ずる連邦や州の政治家やビジネス団体の主導により改革の口火が切られ、州法の制定によりいきすぎた多様化の是正等が行われた。しかし、こうしたトップ・ダウン型の改革にも限界がみえ始め、ボトム・アップ型の改革が次に続いた。それらは第二の波と称され、第一の波において論議に参加できなかった地方レベルの教育家たちが、学校制度の構造自体を変革の対象として論議を行なうようになった³⁾。

構造的変革のための提案の一つに学校選択がある。学校選択は公立学校のみを対象とする学校選択と、公立/私立学校の両方を対象とするプログラムに分けることができる。教育改革としての学校選択は、1980年初頭、後者のプログラムであるヴァウチャーの採用を将来像にもつ共和党により、政策の表舞台に登場してきた。それまではマグネットス

クールや局所的な地域での実践にすぎなかった学校選択が、にわかに政治色を帯び、内外の関心を集めることとなったのである。共和党のヴァウチャー推進に対し、民主党は公立学校を対象とする学校選択を支持し、レーガン、ブッシュと共和党の大統領が上程したヴァウチャー案をいずれも廃案へと持ち込んだ。しかしながら、レーガンとブッシュのヴァウチャー提案には異なる側面がある。両者とも宗教団体を支援団体の一つとしているものの、レーガンは小さな政府の一貫として財政削減のためヴァウチャーを提案し、教育大統領を自認していたブッシュは、地方レベルの学校選択に関する論議に連関しながら、教育の構造的変革をもたらすものとしてヴァウチャーを提案した⁸。

一方、強力な政治団体でもある全米教育協会 (NEA)、アメリカ教員連盟 (AFT) などの教員組合は、民主党と協力関係にありながらも、断固として学校選択に反対した。教育組合が学校選択に激しく反対する理由は、学校衰退の主因が教育における官僚制に設定され、それを打破するために学校選択の推進が語られることにあった。チャブとモー (Chubb J. & Moe T.) の共著 *Politics, Markets and America's Schools* による議論はその典型である。彼らの議論において、教育の官僚制とは、直接的な民主政治 (directly democratic politics) による現行の公立学校制度を意味し、教育における官僚とは、公立学校制度の運営者、すなわち行政担当者や教員を指す。平等、公正を目的とする民主的なコントロールは、民主的であろうとすればするほど規則が仔細となり、形式化が進行する。そのような公立学校に比べ、学習者による学校選択という市場によりコントロールされている私立学校は、校長のリーダーシップにより統制された、効果的な学校 (effective schools) であるとされている⁹。

時系列的なデータの処理により導かれた、こうしたチャブとモーの知見は、教育界に大きな衝撃を与えた。教育組合や学校選択に反対する教育学者たちは、教育は商品ではない、学習者には選択されにくい社会にとって重要な経験や価値観が無視される、私立学校と公立学校の格差は学校組織よりも私立学校が優れた生徒を集められることによる、現行制度からみて非現実的である、などを主張し、チャブとモーの知見を否定してきた⁹。

しかし、チャブとモーはそうした批判に精力的に応酬し、最終的にはヴァウチャー制を基礎とする学校制度案の提示や、カリフォルニア州の住民提案174号以後の新ヴァウチャー導入案を企画している⁹。結局のところ、チャブとモーの知見をめぐる論議は、学校選択をめぐる議論を活発にし、その革新性を流布することに貢献したのである。しかしながら、学校選択について意見の一致が論議の結果得られたわけではない。学校選択による教育改革は、教員不在のまま、公立学校制度の抜本的改革を切望する研究者、政治家、ビジネス団体などの意向を受け、行政の主導により進展していくことになった。

教員の不支持は学校選択の進展に大きな影響を与えた。学区外学校選択 (Inter District School Choice) もその一つである。同プログラムは生徒が自由に州内の全ての公立学校を選ぶことを可能にする最も革新的な学校選択プログラムである。ミネソタ州での1987年の導入を筆頭にアーカンソー州やマサチューセッツ州など11州が同様のプログラムを採用している⁹。

このプログラムは、貧富や人種の差異が学区間格差にそのまま反映されている現状を改革の焦点においている。学習者の自由な学区間の移動により生徒獲得の競争が学校間に起こり、学校変革を導くことが目指されたのである。しかし、学校選択推進者たちがこのプログラムのみで現状を変革できると考えていたわけではなく、次なる学校選択プログラムが模索され始めていた。その経緯と学区外学校選択プログラムの問題点をミネソタ州の事例から探ってみよう。

2. ミネソタ州の学校選択政策

ミネソタ州は、地方を中心とする抜本的改革の波に乗りながらも、州主導型の改革を着実に押し進め、様々な学校選択プログラムを提供してきた。そのなかで以下の5つを基本的な枠組みとしている。それらは、中等後学校選択 (Postsecondary Enrollment Options)、ハイスクール卒業集中プログラム (High School Graduation Incentive Program)、地域学習センター (Area Learning Center)、学区外学校選択、チャータースクールである。各プログラムの学校選択政策における位置づけと内容を以下に説明する。

中等後学校選択は、教育組合を中心とする反対勢力との妥協から、学校選択への足掛りとして制定されたプログラムである。反対派が主張したような混乱と不利益がプログラム施行後に起こらなかったことから、学校選択反対派の力はやや弱体化した。このプログラムでは、ハイスクールの正規の授業として高等教育機関の授業を第11、12学年の生徒に提供している。1985年から実施され、同年の参加者は3,528人、1991年は7,534人であった。1991年度までは州が高等教育機関に対し習得された単位数分の授業料を払っていたが、1992年度からは学区が払うことになった。今後の進展は鈍くなる可能性が高い。

ハイスクール卒業集中プログラムと地域学習センターは、教育的危機にある子どもを対象としたもので、中等後学校選択同様、学区外学校選択の導入反対の緩衝としての役割を果たした。同プログラムにおいては公立、私立学校 (非宗教学校) のオルタナティブプログラムを卒業単位数修得のため履修することができる。

これらのプログラムの存在に支えられ誕生したのが、公立学校制度の革新的な弾力化である学区外学校選択である。1987年の導入当初は学区の任意参加から成り立っていたが、1990年には全学区参加となった。これに伴い、参加者は1987年の140人から1991年には9,885人と増大した。

これらのプログラムに関する改革の成果については、今のところ肯定的なレポートが多い。しかし、参加者数が依然として少ないことを指摘することができる。90年度の学校選択の参加者総計は全就学者数の11%、91年度は13%と報告されているが、学区外学校選択に限定すれば、91年度の全就学者数のうちわずか1%が学校選択制度を利用したにすぎない。生徒の自由な移動という点から見ると、学区には二つの相反する対応がみられた。一つは、生徒の流失により、学校選択、学問的指標についての広報を他の学区よりも行う

ようになった場合と、教師や他の職員の解雇、コースの停止、学校閉鎖を行った場合である¹⁰。

現段階では学区外学校選択による学校間の生徒獲得競争が学校改善を行ったかどうかを判断することは難しい。しかしながら、以下の二つの問題点が学区外学校選択の導入結果に影響したと考えられる。

第一は、通学手段の保障、情報の提供についての州の関与が十分でなかったことである。行動の主体を学習者におくことから、学校選択は費用のかからない安価な改革手法とみなされやすい。しかし、教育的に不利な立場にある層に対して行政が関与しなければ、学校選択は教育をめぐる格差を広げるだけでしかない。ミネソタ州では、州教育局が学校選択制度についての情報を提供しているが、各学校の教育実践に関する情報の提供や通学手段の保障は、各学区に委ねられている。学区間の格差が顕然としている現在においては州行政の援助あるいは指導が必要である。

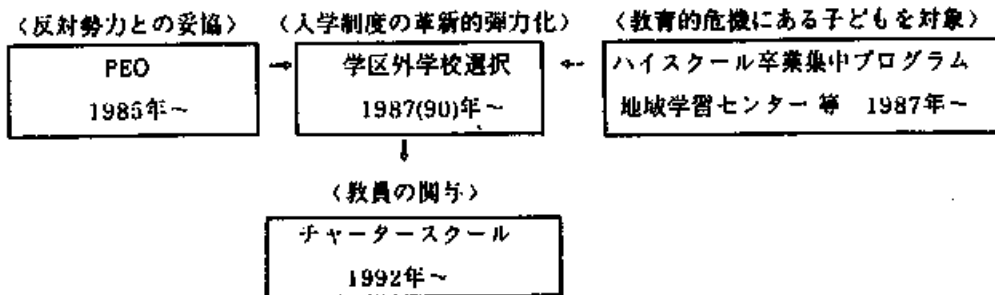
第二は、各学校が積極的に改革に参加していない点である。学校が生徒を引き付けるような特徴をもち、情報を提供しなければ学校選択は教育改革として機能しない。進学率という一元的尺度ではなく、危機にある子どもたちを対象とした多様な教育実践による多元的尺度を提供する学校を作らねばならない。第一は予算の増額による解決が可能だが、第二は学校選択政策の構造的改善が必要となってくる。つまり、学校の主要な運営者である教師による改革への関与をいかにして図るかが課題となってくるわけである。

3. チャータースクールの考案

教員の参加という課題を抱える学校選択推進者たちはアメリカ教員連盟 (AFT) 会長シャンカー (Shanker, A.) の発言に着目した。1988年、全米記者クラブで彼は、「教育改革は十分な速度で進行していない。改革にエンジンをかける手段として、既存の学校の中に、完全な自治をもつ学校を設置する認可を教師に与えるべきである。」と、一教育コンサルタント、ブディ (Buddy R.) のアイデアでしかなかったチャータースクールを全米に紹介した¹¹。

シャンカーの発言を受け、ミネソタ州の学校選択推進者たちは、学校選択政策の欠陥を補うためチャータースクールを検討し始めた。チャータースクールにおいて教師は、行政との契約時に結ばれた教育目標を達成するため、専門性に基づく自由な学校経営を行うことができる。学校としての認可は、その教育目標が達成された場合にのみ更新される。学校選択推進者たちは、ある一定期間に教育目標を達成することを教師の専門性とし、専門性をもつ教師に対する信頼が教員の教育に対する熱意をひきだし、多様な教育実践を行う特徴のある学校をつくりだすと考えたのである¹²。このしくみは、全米におけるチャータースクールの基本型となっていく。以上のミネソタ州の学校選択政策におけるチャータースクールの位置づけを図示すると図1のようになる。

【図1 ミネソタ州学校選択プログラムにおけるチャータースクール】



筆者作成、注) 年は実施年を表わす、()内は全学区対象となった年。

教師の専門性に対する信頼という点からすれば、チャータースクールはアメリカ最大の労働組合でもある全米教育協会(NEA)の主張にも沿っている。全米教育協会(NEA)は長らく「結果に基づく教育」(Outcome-based Education)を指針として掲げてきた¹³⁾。結果に基づき契約更新が行われるチャータースクールの仕組みは、この指針を現実のものとしている。ただし、全米教育協会(NEA)は、ヴァウチャーの布石であるとしてチャータースクールに警戒感を強め、チャータースクール教師を組合員から除外するなどの態度をみせている。

にもかかわらず、チャータースクールは多くの教員を魅了している。その後、19州がチャータースクール法を成立させ、チャータースクールの数はわずか2、3年の間で200校以上に拡大した¹⁴⁾。連邦レベルにおいてもチャータースクールに教育改革の期待がかけられている。「初等中等教育法」の改正版である「アメリカ学校改善法」(Improving America's School Act)は、親と生徒の公立学校内における選択を高め、総合的な教育改革を進展させる一手法としてチャータースクールをみなし、連邦補助金の対象と指定した¹⁵⁾。このように個々の教員や社会がチャータースクールに対して魅力をもつのは、これまで顧みられなかった教師の専門性に信頼をおくという斬新さにある。学校選択においてだけでなく、これまでの多様な教育改革政策において初めて、教師の自治と権限が肯定的に捉えられ、教育改革の起動力として位置づけられるようになったのである。

II. チャータースクールをめぐる連携¹⁶⁾

1. 州、学区、チャータースクールの連携

教師の専門性に信頼をおくことから成るチャータースクールは、他の公立学校とは異なり、法律上、財政上、学区からの独立を基本としている。そのため、州と学区はこれまでとは大きく異なる連携の関係をとり結んでいる。州、学区、チャータースクールの連携の内容は、認可、契約更新、保健や通学などの基本的サービスの提供を主とする。

とはいえ、その連携の行われ方は各州によって異なっている。その連携の状態、チャータースクールの自治の度合、チャータースクール数の上限などをもとに、各州のチャータースクール法は「強い」法、「弱い」法として類別されている。「強い」法から「弱

い] 法までもつ州を順に並べると、アリゾナ、ミシガン、デラウェア、ニューハンプシャー、マサチューセッツ、テキサス、カリフォルニア、ミネソタ、コロラド、ルイジアナ、ウィスコンシン、ハワイ、ワイオミング、ニューメキシコ、ロードアイランド、ジョージア、カンザス、アーカンソー、アラスカとなる。

2. 連携の内容

「強い」法をもつ州におけるチャータースクールは、州、学区どちらとも契約関係を結ぶことができ、州が契約締結者である場合、学区はチャータースクールの協力者として基本サービスの提供を行う。「弱い」法をもつ州においては、チャータースクールは学区に属する。その中間に位置する法をもつ州においては、「強い」法をもつ州同様の連携が行われるが、チャータースクールはまず学区との協力関係が必要とされている。以下にそれぞれを代表する州の規定内容をみてゆく。

最も「強い」チャータースクール法をもつ州は、アリゾナ州である。読解力全米35位、卒業率44位の同州では、抜本的な改革が強く必要とされていた。学校選択推進を掲げて当選した知事シミントン (Symington,F) は、教育長グラハム (Graham,L) とともに、1994年、チャータースクールの基本的アイデアを具現したチャータースクール法を成立させた。同州のチャータースクールは完全な独立体であり、大幅な自治を享受している。ただし、非宗教、授業料を徴収しないなどの公立学校の規定や、健康、安全、公民権に関する州の規定は守らねばならない。チャータースクール教師は各チャータースクールに雇用される。通常の公立学校教員が学区と雇用関係を結ぶのとは大きく異なる。あらゆる個人や機関が、学区、州教育委員会、州チャータースクール委員会にチャータースクールの申請を行うことができる。申請を受けた機関がチャータースクールの認可、契約更新を行う。チャータースクール数の上限はないが、州教育委員会、州チャータースクール委員会の認可は年25校とされ、すでに49校が開校している。

「弱い」チャータースクール法をもつ州にカンザス州がある。1994年までにチャータースクール法を制定した州のなかでは、最も「弱い」法をもつ州であった。チャータースクールは学区に属する。つまり、チャータースクール教師の給与は他の公立学校教員同様、学区から支払われる。学区の承認により学区規則の免除が可能だが、学区との法的関係は変わらない。あらゆる集団がチャータースクールの申請を行うことができる。学区の承認を受けた後、州教育委員会の承認が必要である。1学区につき1校、州内15校に限定され、開校数は0校である。1995年に1校が申請したが、州教育委員会によって否認されている。

これらの中間に位置づけられるのが、ミネソタ州やカリフォルニア州などである。

ミネソタ州の場合は、教員組合との意見調整から、チャータースクール数の上限と、チャータースクールの申請者や教師が教員免許をもつ者でなければならないことが規定されている。制定年当初はわずか8校しか認められなかったが、1995年によりやく40校に拡大された。同州のチャータースクールをめぐる州、学区の連携はアリゾナ州ほど大胆では

ない。経営上、財政上、チャータースクールは独立体であるが、学区との連携を基本とする。学区の認可が得られない場合は州教育委員会が協力者になるかどうかを検討しなければならない。

カリフォルニア州のチャータースクールもミネソタ州のチャータースクール同様、学区との連携を基本とする。チャータースクール数は州内100校以下、一学区10校以下と規定されている。チャータースクールの申請はだれでも行うことができるが、学区の公立学校教員の10%、あるいは一学校の教員50%の賛同を得なければならない。チャータースクールとなった83校のうち、大半が既存の公立学校によるチャータースクールへの変更であった。

Ⅲ. チャータースクールによる教育実践¹⁷⁾

未活用の教育資源としての教師は、チャータースクールにより力量を発揮することができるようになったのだろうか。本節では、ミネソタ州の実践に焦点をあて考察する。

ミネソタ州のチャータースクールの特徴は以下の5つに整理することができる。第一は、教師集団の自由な教育活動を基本としていること、第二は、生徒数に応じて、州から直接支払われる教育費によって学校が経営されること、第三は、契約更新式であることである。行政とチャータースクールの間で、教育達成を履行内容とする最高3年間の期限付き契約が結ばれ、契約が履行された場合に学校として再認可される。第四は、具体的な教育目標を共有する教師集団から成る小規模学校であることである。現在の生徒と教師の割合は4:1～20:1である。第五は、教師、父母等からなる学校理事会が学校の運営を行うと決められていることである。

チャータースクールと連携の関係を結ぶことにより、学区は、1) 学区内における通学手段を保障する、2) 学校として適切な場所を提供する、3) 学区の基本的方針を適用した衛生、保険などのサービスを提供する、4) 契約更新を検討する、を行うことになる。

各チャータースクールは、対象となる生徒を焦点化し、学校の特色を鮮明にさせる必要がある。ミネソタ州下院の調査報告によれば、各チャータースクールは以下のような特徴を掲げて認可を受けている。

【図2 各チャータースクールの特徴】

学校名	特徴
ブラッフビュー・モンテッソーリ	モンテッソーリ教授法
スィーダー・リバーサイド	貧困層のためのコミュニティースクール
シティー・アカデミー	教育的危機にある生徒のためのコミュニティースクール
メトロ・デフ	聾聵者を対象とする教育
ミネアポリス・地学習センター	低い生徒／教師比率による特別学習
ニュー・カントリー	テクノロジーと問題解決に力点をおく田舎の学校
ニュー・ハイツ	通常の学校ではうまく行かない生徒のための学校
ニュー・ヴィジョン	多面的ディスシプリン・アプローチによる学習
FACT	親の関与を強調する学校
P.E.A.S.Eアカデミー	薬物の問題をもつ生徒のための学校
スキルズ・フォー・トゥエモロー	職業、技術教育の重視
トイボラ・メドーランズ	学年制の撤廃と地域の教育資源を重視する田舎の学校

出典：Research Department Minnesota House of Representatives, Minnesota Charter Schools,1994,p17.

同報告書はまた、実施年である1992-93学校年度から開校している6校についての契約内容を報告している。その6校とは、ブラッフビュー・モンテッソーリ、スィーダー・リバーサイド、シティー・アカデミー、メトロ・デフ、ニュー・ハイツ、トイボラ・メドーランズである。各々の契約内容には各学校の教育実践の目標が提示されている。その一部を以下に紹介する。

ブラッフビュー・モンテッソーリ (幼稚園レベル)

- ・感覚的活動 (色、手触り、形などから物を区別する)
- ・言語活動 (正式な言語学習のための考え方、聞き取り、話し方)

スィーダー・リバーサイド

- ・目標1：生徒は地域に益する重要な役割にある責任ある人物として、自分自身、他者について考える
- ・目標2：責任ある市民

シティー・アカデミー

- ・読解と数学において各学年レベルの学問的能力を身につける
- ・教育活動中に喫煙、薬物の使用を行わない
- ・適切な評価とカウンセリングを受け、職業カウンセラーからの支援に従う

メトロ・デフ

- ・書かれた英文を文法的に正しい点字に訳す (読解、第4学年)

ニュー・ハイツ

- ・目的的に考える：概念、意思決定、問題解決の戦略を使う
- ・自分の学習を方向づける：よく検討された目標をたて、その達成過程を管理する

トイボラ・メドールンズ

- ・言葉、数、視覚、記号、音との交わりにより獲得された知識、技能、態度を実証する
- ・社会における集団や個人の多様性や相互依存を理解するための知識、技能、能力を実証する

これらの多様な目的は各学校の教育内容を明確化し、わかりやすいものになっている。問題はこれらの目的達成に関する評価方法である。残念ながら、チャータースクールが施行されてまだ間もないことから、その評価方法に対する報告、研究は存在していない。

しかし、先の調査では、6校を対象として親と学区教育委員会に対する質問紙調査が行われている。その結果をみてみよう。

チャータースクールが学区に与える効果について、チャータースクールをもつ学区教育委員会の委員は、17%の委員が利益になると考え、70%の委員が不利益になると考えている。前者の内分けは、年齢主義に対して59%、経費削減40%、チャータースクールから学ぶことができる40%、その他30%であった。一方、後者の内分けは、歳入の減少34%、資源の流出16%、チャータースクールがエリート主義になる可能性98%、学区の責任98%である。歳入の減少に対する懸念がかなり高いことを指摘することができる。生徒がチャータースクールに流出し、学校の予算に変化が生じると予想されているためと考えられる。

親に対する質問は、多重回答式により満足、不満足の内容が調査されている。親が満足していることの総数は216で、内分けは、カリキュラム65、教師52、学校の特徴42、生徒への効果39、親の関与10、その他8である。親が満足していないことの総数は138で、その他35、設備18、混乱16、生徒への効果16、広さ15、管理15、通学手段14、人事9であった。カリキュラム、教師、学校の特徴など教育実践の内容に関わる点を中心として、親が満足している様子が伺われる。

以上の学区教育委員、親の評価は、チャータースクールについての肯定的な成果を示しており、チャータースクールの特徴である教師の専門性が発揮されたと捉えられる。

おわりに

以上の考察より、チャータースクールという革新的な公立学校をめぐる、州、学区の連携の構造を理解することができる。こうした連携は、これまで未活用であった教育資源である教師を活用するために創出されたのである。アメリカ社会が構造的改革を真摯に必要としていることがその背景に伺える。それまでの学校選択論は、教員の存在を軽視するか、官僚制という概念のもと是正の対象として教員を論じ、教育組合の主張と真っ向から対立してきた。しかし、抜本的な改革は教師の参加なくしてありえないことが認識されるようになり、チャータースクールによる教育改革では、教師の専門性が高く信頼され教育改革の原動力とされるようになったのである。

教育改革の有効性という点からすれば、実施されて日の浅いチャータースクールについて評価を下すことは到底できない。とりわけチャータースクールによる学校間競争の存在

については即断し難い。しかし、チャータースクールは公立学校再生の大きな可能性を秘めている¹⁰。チャータースクールが、多元的な教育実践を作り出すことができるようになれば、公立学校教員に対する官僚という批判は妥当性を失い、ヴァウチャーの理論的根拠は崩壊していくことになるだろう。チャータースクールの発展は公立学校教師に対する社会的権威を回復し、公教育制度の核である公立学校を発展させていく契機を作り出すことになるのである。

注)

1)伊藤稔「パートナーシップの理論的背景」現代アメリカ教育研究会編『学校と社会との連携を求めるアメリカの挑戦』教育開発研究所、1995年、15～32頁。

2)本特別研究「学校と地域社会との連携に関する国際比較研究」計画書より。

3)今村令子『永遠の「双子の目標」』東進堂、1990年、380～392頁。

4)今村令子『教育は「国家」を救えるか—質・均等・選択の自由—』東進堂、1987年、275～289頁。Education Week, October 7, 1992, p1, p32.

5)Chubb, J. E. and Moe, T. M., *Politics, Markets and America's Schools*, The Brookings Institution, 1990.

6)Teachers College Record, Vol. 93, Number 1, Fall 1991, pp137-173. など参照。

7)Chubb, J. E. and Moe, T. M., *Educational Choice: Why It Is Needed and How It Will Work*, *Educational Reform in the '90s*, Vanderbilt University, 1992, pp36-52. 「日本式ヴァウチャー制のゆくえ」『現代保育』11月号、1994年、4～15頁。

8)Education Week, November 17, 1993, p29.

9)以下の各プログラムの説明については、Randall, R., Geiger, K., *School Choice Issues & Answers*, National Educational Service, 1991. Minnesota Department of Education, Minnesota Enrollment Options Participation Figures, 1992. Minnesota Department of Education, Minnesota Choice Program, 1992. を参照。

10)Funkhouser, J. E., Colopy, K. W., *Minnesota Open Enrollment Option: Impacts On School Districts*, Policy Studies Associates Inc., 1994. (分析対象は1990年度と91年度のデータ) Education Week, November 16, 1994, p11. Massell, D., Fuhrman, S. et al., *Ten Years of State Education Reform 1983-1993: Overview with Four Case Studies*, Consortium for Policy Research in Education, 1994, pp153-171.

11)Buddy, R., *Education by Charter*, *Phi Delta Kappan*, March 1989, pp518-520. Education Week, January 15, 1992, p1, p22. ただしその後シャンカー会長は州規模のカリキュラム基準と評価システムが存在して初めてチャータースクールは機能するものとして、進行中のチャータースクールによる各州の改革は混乱を招くだけだと批判し、この見解はその後AFTのチャータースクールに関する公式な見解となった。(Shanker, A., *Every School a Charter*, AFT, America Online, December 11, 1994. 1994 Proposed Special Order of Business Submitted by the AFT Executive Council, Resolution on Charter Schools, Charter, America Online, 94-07-14.)

12)Kolderie, T., *Charter Schools: The States Begin To Withdraw The 'Exclusive' Public Services Redesign*

Project,9/25/1993,pp7-9.

13)樋渡眞理子構成「アメリカを牛耳るNEAの素顔」『Forbes』1995年10月、37～43頁。

14)Charter School Special Report,Education Week, November 29,1995.

15)The Improving American 's Act,PL.103-382,Title X, PartC, Sec.10301-10307.

16)Nathan,J.,*Charter Public Schools: A Brief History Preliminary Lessons*,University of Minnesota,1995.

Charter Schools Special Report,Education Week, November 29,1995. *Charter Schools New Model for Public Schools Provides Opportunities and Challenges*,United States General Accounting Office,January 1995. Tom Mauhs-Pugh's class in Policy and Politics in American Education at Dartmouth College during March-May of 1996,*Charter Schools 1995*,Charter,America Online. を参照。

17)Research Department Minnesota House of Representative,*Minnesota Charter Schools A Research Report*,1994. Minnesota Department of Education,To Individuals Interested in Charter Schools in Minnesota From:Allen,B,Charter Shools Coordinator. を参照。

18)Kolderie,T.,*Charter Schools: The Charter Idea : Update and Prospects*, Fall '95,11/20/1995.

小林 順子

カナダのケベック州では、1980年代に入ると教育行政機関の文書に、それまで盛んに用いられていた「参加」の語とともに、「パートナーシップ」の用語が用いられるようになった。しかし、親の学校運営への参加については学校委員会などの制度面での保証が確立したが、パートナーシップについては、奨励や促進という積極的働きかけによって実施の気運を盛り立てる方針をとってきた。したがって、教育省がどのような理念で推進策をとってきたかを把握する必要がある。

本稿は、この観点から、カナダ・ケベック州におけるパートナーシップ政策の展開を中心にまとめたものである。まず、パートナーシップ政策が民主化政策による参加の原理の路線を引き継いだものであることを明らかにし、次いで、その政策がどのように展開しているかを概観する。最後に、そのような政策がどのように具体化されているかを実践例を通して紹介することとする。なお、カナダでは各州に教育行政の自治権があり、教育行政機関も州単位に設置されているので、本論で扱う行政機関はすべて州の機関である。

1. パートナーシップ政策の視点と展開

1. 「参加」から「パートナーシップ」へ

(1) 「参加」重視政策の導入と推進

1) 1960年代における「参加」重視政策の導入

カナダのケベック州では、1960年代にいわゆる「静かなる革命」が行われ、教育制度の抜本的な改革も中心的な役割を演じた。この教育改革を準備したパラシ審議会は、教育行政の民主化を改革の主軸の一つとし、その具体化策の一つとして「参加」の概念を導入し、これについて教育行政への住民の参加と学校教育への親の参加の2側面を示した。特に、後者は子どもの学校教育の改善のために不可欠な要素として強調された。その主旨は次のとおりである。

まず、パラシ審議会の第1報告書において、子どもの教育に対して責任を有する者として「親」、「教会」、「教育関係者」を挙げて教育における親の位置付けを確認し、親は自分の子どもの教育を選ぶ権利があるとした¹⁾。第2報告書においては「親の参加」²⁾および「親と教師」³⁾という項を設けている。前者では、教育改革は親の協力を必要としていると断言し、親は積極的に学校の教育計画に参加する方向が好ましいと指摘している。後者では、教師は親の協力が必要であるとし、教師が権威をもって温順な生徒に画一的に教える時代ではないこと、親と教師は共通の問題を抱えていること、さらに、新しい教育理念の共通理解の必要、学校生活改善における親の協力の必要、教育活動に関する情報交換の必要、生徒の進路指導への親の参加の必要などを指摘している。この考え方の具体化として、第3報告書では、親に一層重要な役割と活発な参加を保障すべきであるとして、

学校運営への親の参加を制度的に実現するための方策を示している⁴⁾。その一つが親も委員として参加する学校委員会の設置の勧告である。

こうして、親が子どもの受ける学校教育に参加する機会について提案されたが、このことは、教育行政の民主化という観点からのみではなく、教師の教育力の限界、すなわち、ある意味で絶対的で権威的であった教師像を否定し親の協力の必要を認めている。これは、児童・生徒の学校生活や教科外の文化活動などの充実に親の協力が必要であることなど、具体的な事例まで示していることによってもわかる。

2) 「参加」の概念の普及

パラン審議会によって提示された親の学校運営への参加は、発言権を通しての意思決定への参加と学校の日常生活への参加に大別することができる。意思決定への参加については、1971年から1972年にかけて学校委員会と父母委員会が法制化された。学校委員会は各学校に、各学校委員会の委員長から構成される父母委員会は学区レベルに設置されることが義務づけられた。学校の日常生活への参加については、様々なこころみがなされた。1975年の教育省の調査⁵⁾は、親の参加活動の実践について、活動目的によって次のような分類を試みている。

- ① 親が教職員と直接に接触することによって学校に慣れることを目的とした活動
- ② 学校と地域に関する相互理解を深めるための親と学校との情報交換
- ③ 児童・生徒の活動に親が間接的に貢献する活動
- ④ 児童・生徒の学校教育に親が直接貢献する活動

このように分類が可能であるということは、親の参加が学校に受け入れられ始めていること、親の間に参加の意識が定着し始めたこと、そして、少なくとも「参加」の概念が学校運営の場において普及してきたことを意味する。しかし、同時に、多くの問題点も指摘されるようになった。

3) 「参加」重視政策の推進

1977年に教育省が発表した政策案『ケベック州の初等・中等教育』（録書）⁶⁾は、親の学校運営への参加の現状に関する問題点を指摘した。参加促進政策が発表されてから10年以上を経過し、参加への意識が親の間に広まり、学校や学級の問題に直接的な影響を与えることを望んできているので、学校委員会等を通しての参加に満足しなくなっている。その理由は、委員会の議題が余り重要なものでない、あるいは、親が理解できないような問題である、など、親が実質的に学校の運営方針に影響を与えることは困難であるということである。反対に、一方には親の側の躊躇や無関心、他方には学校の管理側からの親の参加を管理運営の妨げとなるとして遠ざける場合のあることも指摘されている。このような問題はあるが、親の参加重視政策は推進すべきであるとの方針を明示し、親の学校生活への参加は促進されるべきである等、制度上の改正をも含めた具体的な提案を行っている。

このような政策の背景には、教育活動に関する各学校の主体性を重視する方針がある。

この方針に基づいてすでに試みられてきた学校単位の教育計画策定を義務づける方向が定まっていた⁷⁾。このことは、また、学校が地域社会のものであるという認識につながっている。事実、「学校の役割」の章において、「学校と地域」という項が設けられ、学校と親との関係も地域とのつながりという文脈で説明されている。

1977年の政策案をもとにして作成された実施計画が1979年の『ケベックの学校』である。この文書は第3章「学校の教育計画」につぐ第4章の表題を「参加」とし、具体的な実施項目を示している。その9項目には次のものが含まれている⁸⁾。

1. 政府は、一般に、教育計画に関係する様々な社会的文化的コミュニティーに属する人々すべての参加を促進すること。
5. 教育省は、親を対象とした参加の新しい手引きを普及すること。
8. 教育委員会、学校長、親、教員および職員は、青少年が発達段階に応じて、学校環境構築および学校単位の教育計画の実現に、より一層参加することができるようにすること。
9. 教育省は、学校が地域社会の社会的文化的コミュニティーに一層開かれ、そのコミュニティーの学校生活とのかかわりがより効果的になるよう奨励すること。

(2) 「参加」(participation) から「連携」(partnership) へ

1) 「パートナー」の用語の導入

「パートナー」という表現が政策の中に明確に位置付けられて用いられるようになったのは、1982年に教育省が発表した白書『L'École québécoise: une école communautaire et responsable』からである。これは100頁近くもある教育行政組織再編成案である。

1979年の政策案では、「参加」という表現が、教育行政の民主化という観点から強調されていた。しかし、「参加」は、主体の存在が中心となり、その主体に対して主体に属さない者が協力するという側面を強調する語である。これに対して「パートナーシップ」は、対等な立場の者同士が係わり合うという側面を前面に出した表現である。このように対等性という観点で前述の1979年の実施案を見ると、「8. 教育委員会、学校長、親、教員および職員、…」と同等に列挙しているなど、「パートナーシップ」という表現は用いられていないが、その観点はすでに存在していると言える。白書は、1979年の公教育法改正について、“Ces lois ont jeté les bases d’une étroite participation des partenaires de l’école, principalement des parents.” (これらの法律は学校のパートナー、主として親、の緊密な参加の基礎を投じた)⁹⁾と説明し、1979年の政策における「参加」が、学校のパートナーという立場での参加であることを示している。このことは、当時パートナーの用語を用いる風潮があったとは言え、参加の概念を民主化という観点で推し進めていった結果、参加が対等な関係であるべきだという考え方、すなわち、パートナーシップという概念に変容していったと解することができる。

1982年の白書は随所でパートナーという表現を用いているが、学校のパートナーは誰であるとしているのだろうか。例えば、学校と親および地域社会との関係に関する項で、パートナーという語を用いている¹⁰⁾。また、教育の「制度の偉大なパートナー達」とい

う表現が用いられており、その文脈を辿っていくと、「三つの主要パートナー、すなわち、学校、教育委員会および教育省」¹¹⁾という表現に行き着く。これは、この3者の関係を官僚制機構内の上下関係ではなく、パートナー同士の関係とすべきであるという理想論と関連している。このように、学校運営に係わりを持つ学校外の要因を意味する用語として、対象を限定せずにパートナーという語を用いている。

2) 地域の学校としての役割の強調

1982年の白書の表題に“une école communautaire et responsable”という表現が用いられている。これは学校が地域共同体、すなわち、地域社会にあって、責任ある存在であることを意味している。本文には学校と地域とのかかわりについての詳述がある。その基本的考えは、次のようにまとめられよう。

政府提案が推奨する学校は、独自の教育計画を有する学校で、換言すれば、地域社会が方針・目標・その実現方法の策定に協力する学校である。独自の教育計画を有する学校は、校長や特定のグループのものではなく、皆のもの、すなわち、‘l'école commune’である。また、学校は皆で責任を分かち合う場であり、文化的民主主義の場である。学校は、地域の多様性と独自性を認めると言う意味で、共通 (commune) であるが多様化された学校となる。学校は家庭の延長でもあり、地域社会に織り込まれた存在でもある。さらに、学校は、地域に役立ち、地域を活性化する場ともなる。このような意味で、学校は地域のもの

(communautaire) であるとする。そして、「学校を再評価し、その責任を強化することは、．．．その地域の共同体に根ざし、包容力があり、開かれた人間味ある学校、．．．持っているものを地域のサービスのために供し、益々増大する地域社会に対するサービス (託児、社会的文化的活動など) の需要に応える学校、親、教職員そして子ども達が方針決定や管理運営について意見を述べることのできる学校、．．．を選択することである。」¹²⁾という表現で、「‘l'école commune et communautaire’の選択」と題する項を閉じている。

3) パートナーシップの基盤の確立

上述の1982年の教育省白書の内容には、理想主義的な色彩が見られる。この白書の作成時に教育相であったのは、1977年にケベック社会に大きなインパクトを与えた「フランス語憲章」を起草したカミーユ・ローラン (当時は文化相) である。彼は、1976年に政権を掌握したケベック党の党首ルネ・レベックの下にあって、ケベック州をフランス系社会として確立発展させることにエネルギーを注いだ人である。したがって、ケベック州の教育行政制度の再編成に関するこの白書には、彼の理想主義、そして、熱意が反映していると言えよう。

1960年代に始まった教育行政民主化の路線上で、教育行政への住民の参加と学校教育への親の参加の理念が導入された。これを前提として、1976年から1985年まで続いたケベック党政権時代に、学校と地域社会との連携の基礎となる考え方が固まったと見ることがで

きる。先ず、1979年にそれまで実施が試みられてきた学校独自の教育計画策定が義務づけられ、学校の主体性が強化され、これはパートナーとして要求される主体性の土台となった。そして、1982年の教育省白書によって、地域に根ざした学校として、学校と地域との関係が定義づけられ強調されるとともに、パートナーという用語を州の教育行政の枠組みの中に定着させた。また、親も地域社会の中の重要な存在として位置付けられた。このように、学校と地域社会がパートナーであると認識されることによって、両者の連携を可能とする理念的基礎が築かれたのである。

(3) 社会的背景

以上のような政策理念が展開されている背景には、ケベック州にとって大きな社会変動が始動していた。当時、教育政策上特に意識されていた現象を指摘しておく。

1) ケベック社会における多民族化の進行

1962年、それまでヨーロッパ系移住者を優先的に受け入れることができるようになっていたカナダの移民制度が改正され、移民に対する人種的・民族的差別がほぼ撤廃され、1967年の改正で、人種・民族・国籍による差別が全面的に排除された。この一連の改正と符合するかのごとく、この時期に、カナダ全体でヨーロッパ系の移民の比率が急速に減少し、アジア系のように人種を異にする移民が増加し始めた。これは異質な文化や価値観がカナダ社会に顕在化し始めたことを意味し、多文化主義政策の必要を社会として認識せざるを得ない事象となっていった。ケベック州では1969年にフランス語を母語としない移住者の子どもを対象とした受け入れ学級をフランス語系学校に設置し始めている。

ケベック州には、この外にも社会の多民族化を進行させる要因があった。それはフランス系住民の出生率の低下である。ちなみに、1957年の出生率は30.3%であったのが、10年後の1967年には17.9%に落ち込んでいる¹³⁾。このように、国際都市モントリオールを除いては、ほとんどの住民がフランス系で、いわば、同質社会的性格の強かったケベック社会が、フランス系住民の自然増の鈍化と移民法改正や当時の世界情勢の結果として母国を後にする人々の増加によって、多民族化し始めることとなった。

2) 「フランス語憲章」の余波

1977年に州議会で成立した「フランス語憲章」はケベック州の公用語をフランス語のみとした。当時、一般には、移住者の子どもは英語系の学校に通学する傾向にあった。しかし、この憲章によって、学校教育もフランス語系学校を主とし、英語系学校を例外的存在として、親・兄・姉が英語系の小学校で教育された者のみの就学を許可することとなった。この教授用語に関する制度改正の結果、それまで児童生徒の同質性を前提として教育を展開してきたフランス語系学校が、児童生徒の多様化に直面することとなった。

3) 青少年の問題行動の増加

1970年代は、また、ケベック州における就学率が急速に上昇した時期で、それとともに

中等教育段階における登校拒否が目立ち始めた時期でもあった。その上、1960年代の社会変動は、青少年の生活環境にも影響を及ぼした。1970年代には特に青少年のモラルの低下や問題行動の増加が指摘されるようになった。青少年の非行の中で、特に問題視されたのが麻薬の使用で、中等教育段階の青少年に普及し始めたのは1967年のモンリオール万博以降であると言われている。当時、ケベック州では麻薬はごく限られた人々によってのみ用いられていたが、この次期以降、安易な宣伝文句にひかれて麻薬が浸透していった。この外、麻薬取引をはじめ、器物破壊、窃盗、暴力、恐喝、売春などの青少年犯罪も増加した。また、15歳から19歳の自殺も漸増していった。このような状況は、規律の保たれている学校教育を前提として教育活動に当たっていた当時の教員にとって、対処が困難な事態として受け取られがちであった。

4) 学校による教育力の限界の認識

以上のように、学校教育において、それまでに教員が得てきた経験だけでは対処し切れない状況が顕在化し始め、子どもの生活をよく知っている親、そして地域の協力が不可欠であるという認識が背景にあったと見ることができる。このことを反映するかのようになり、教育省の文書に多様性への対応の必要に言及している箇所が多くなっていった。そして、これまでの教育行政のキーワードである「民主化」や「分権化」に「地域の学校」が加わったのである。

2. パートナーシップ政策の展開

(1) パートナーシップ政策の視点の転換

1970年代後半から1980年代前半にかけて政権を掌握していたケベック党は、上述のごとく、学校と地域社会との連携の基盤を整えたと言うことができる。その政策の視点に関しては、深刻な社会問題を抱えつつも、理想主義的な理念を前面に出した政策論を展開してきた。政権が自由党に移ってからも、学校と学校外の教育力との連携を推進する方向は変わらなかったが、現実的な発想が前面に出てくるようになった。

教育省の諮問機関でもありチェック機関でもある教育高等評議会が提出した1991-1992年度の報告書『教育の経営：もう一つのモデルの必要』は、社会環境の変化を次のように捉え、この社会的変化に対応するために教育政策を見直すことを提言した。

「我々の社会は現在大きな変革期にあり、それはすべての社会制度に影響を及ぼしている。経済も見直しをせまられている。市場は開放され、自由化された。社会制度の役割—たとえば、政府の役割や家庭の役割—も修正される傾向にある。労働構造が変化している。人々の生活様式も変容している；価値観と習慣が多元主義の文脈において変化している。権利の主張が一層顕在化している。知識の発達速度は増し、情報技術のおかげで知識の伝播も一層容易になっている。しかし、同時に、状況は一層複雑化し、問題は深刻化している。中でも、価値観の喪失、暴力の激化、失業率の上昇、資源の保存と集団あるいは個

人の中の公平な分配について懸念されている。要するに、深刻な変動期にある社会の挑戦に立ち向かう個人または機関の能力の適否が、今迄よりも一層根本的に問われているのである。」¹⁴⁾

このように、経済を始めとする社会状況を前面に出して、その対応策を提言しているが、その中で教育行政機構の縮小とパートナーシップの推進の必要を指摘している。

(2) パートナーシップ政策の推進

教育高等評議会は、精力的に各教育分野における改善策に関する報告書を提出しているが、その中から、小学校に関する報告書、職業技術教育に関する報告書、移住者に関する報告書を取り上げ、パートナーシップ政策の観点からその趣旨をまとめ、ケベック州におけるパートナーシップ政策が積極的に推進されている状況の一端を紹介することとする。

1) 『小学校における明日のための教育』(1991年)

これは各方面の教育関係者の見解を聴取して作成された報告書で、教育相に対する提言となっている。本報告書はその第1章に学校教育に影響を与える社会環境の変化を次のようにまとめている¹⁵⁾。

① 家庭環境の変化：社会の多民族化のみならず、共稼ぎその他の要素に起因する家庭内の人間関係や生活リズムの変化は児童の家庭環境を多様化し、教師が抱いてきた従来の画一的な家庭像を改めなければならなくなっている。

② 個人の意識の変化：多文化共存社会が定着し始め、'異質なもの'を受け入れることを当然とする方向に人々の意識が変わってきている。

③ 知識の拡大と相互依存性：近年ますます専門化が進んでいるが、一方、知識の多様化と複雑化により、専門分野の中に閉じこもっていることができなくなっている。

④ 知識源の増加と情報伝達方法の多様化：知識伝達の間が学校以外に拡大している。

以上のような現状認識に立って、学校外のパートナーとの連携の必要を指摘している。例えば、家庭環境の変化に関連しては、子どもの教育に関する学校と親との協力のあり方を見直す必要があることを指摘している。さらに、学校の教育力の限界の認識につながる現象として、知識伝達の間として位置づけられてきた学校の歴史的地位が揺らいでいるため、学校がその知識伝達という役割を学校外のパートナーと分かち合わざるを得ない状況に置かれていることを指摘している。

2) 『職業教育：統合的発展の時』(1992年)

これは教育高等評議会が中等・高等教育段階における職業技術教育に関する教育相および高等教育・技術相に対する提案書で、1991年にケベック州政府が労働力開発に関する政策を表明した文書『能力と競争力をもつケベックのためのパートナーシップ』の趣旨を受け継いだものである。

本書は、現在は州全体として基本的選択をしない時であるとし、その理由を次のようにまとめている¹⁶⁾。

① 変動する経済：市場の開放、競争の国際化、産業界の再編成、技術革新の加速化などの現象があり、大きな経済成長に門戸が開かれているが、同時に社会的経済的不平等が深刻化する危険もある。

② 労働市場の柔軟化：企業は競争力を高めるために状況に適応する柔軟性が取り入れている。この柔軟性重視傾向は新事態に対処できる人材の登用にも関連している。

③ 逆説的現象：失業率が高い一方、業務に適した資格を有する労働力不足が重要な問題となってきた。

④ 職業教育における学校の役割の縮小傾向：企業も、かつてないほど、現実的・潜在的な労働人口の職業的能力の開発にせまられている。職業的能力の開発に関する各パートナーの役割と貢献も見直され、変化しつつある。

以上の認識をもって、職業技術教育の見直しについて論を進めているが、その中で、中等教育レベルにおける職業教育については、すぐに役立つ技術よりは、将来の技術の進歩や変化に適応する基礎となるような職業基礎教育の必要を強調する一方、その方法については学校教育に限定せず多様な可能性を開発する方向を奨励している。そして、既に実践されてきた学校と企業との連携が発展する条件について、次のように指摘している¹⁷⁾。

① 既に学校と企業の連携は増加し多様化しているが、今後もそのアプローチの多様化を助成すべきである。

② 既に構想されている学校外職業教育を推進することは重要である。

③ パートナー間に必要なバランスを維持することは重要である。

④ 職業基礎教育に対する企業の貢献を奨励することが適切であることは、明白である。

3) 『異文化集団の生徒の受け入れと統合を成功させるために』 (1993年)

これは、教育高等評議会が教育相および高等教育・科学相に提出した答申である。ケベック州政府は1991年に『ケベックで共に築こう』 (*Au Québec pour bâtir ensemble*) と題する政策表明を採択し、引き続いて『移住と統合に関する実施計画(1991-1994)』を定めた。この政府の方針に関連して、学校教育における移住者の問題に対処する方策を諮問したのである。

学校と地域社会との連携を重視し始めた経緯には、移住者の増加による児童・生徒の多文化化があることを既に指摘した。この答申では、フランス語憲章が公布されてから15年経過し、移住者の子どもの学校選択の流れが英語系学校からフランス語系学校に移り、フランス語系学校の児童生徒の民族・母語の多様化が定着したことが指摘されている。この現象は特にモンリオール地区で顕著で、巻末の1992-1993年度統計によると、フランス語と英語以外の母語を有する児童・生徒の72.5%がモンリオールに集中し¹⁸⁾、同地域の児童・生徒数の29%に及んでいる¹⁹⁾。なお、英語系学校からフランス語系学校への流れの変化については同地区におけるフランス語系学校における英仏以外の母語を持つ児

童生徒の比率が1982年には6.7%であったのが、1992年には29.8%となっている。また、異文化集団に属する児童・生徒数そのものも増加し、モンリオール地区では1982年約3万5千人(13.1%)から1992年約5万6千人(29%)に急増しており²⁰⁾、同地区で児童生徒の50%以上が母語を異にしている学校数も23校(7.7%)から55校(17.6%)となっている²¹⁾。

このように、同一地区で55校において異文化的背景を有する児童・生徒が全体の半数以上となっている事態にあつて、多民族社会に対処するための教育施策を再検討している。その中で、学校外の教育力との連携に関しては、次のような指摘を行っている。

児童・生徒の多民族化から生じる問題を解決するために、学校外の教育力との連携が必要であるとした上で、事実多くの試みが積極的になされてきているが、各種の貢献がばらばらに行われているきらいがあるので、総合的観点から相互調整を行う必要があるとし、教育省、教育委員会、高等教育機関、異文化間教育・国際理解センター(CEICI)やケベック州人権委員会などの各種の団体やグループ(この中には自治体によるものもある)の役割の明確化を試みている。また、問題の中で重視されているのが学校と親との連携で、言葉や価値観などが異なるために親と教師の意思疎通が困難な場合も多く、子どもの教育面での親との連携ばかりでなく、親と学校との関係を円滑にするための地域社会との連携も指摘されている。

II. パートナーシップ政策の具体化

これまで、ケベック州の学校教育に関するパートナーシップ政策の展開について述べてきた。ここでは、いくつかの実践例を紹介し、この政策がそのように具体化されているかを垣間みることにする。

1. 教育課程の構造²²⁾

現行の教育課程の構造的基盤は、1981年に公布された教育省令「就学前教育及び初等教育制度に関する規則」と「中等教育制度に関する規則」によって形成された。これらの規則は1986年に主な修正が加えられ、1990年には「就学前教育及び初等教育制度」と「中等教育制度」という名称の省令の公布により廃止された。しかし、教育課程構造の基盤は新省令に受け継がれている。

1981年の教育課程では「教科指導」(activité d'enseignement)、「個別指導」(services personnels)および「補完指導」(services complémentaire)の3領域で、個別指導には「適応・学習困難な児童・生徒」、「貧困地域の児童・生徒」、「フランス語の特別指導を必要とする児童・生徒」、「通学困難な在宅または入院中の児童・生徒」、「教育上特別配慮を必要とする児童・生徒」、「先住民」などのカテゴリーが設定された。1990年の省令はこの構造を踏襲したが、教育課程の領域の再分類が行われ、「教科指導」、「補完指導」(個人指導と補完指導を統合)および「個別指導」(カテゴリーに分けられていた個別指導を統合)の3領域とした。

このような教育課程の構造において、どの部分で学校外の教育力と連携を持つかは特定

されていない。連携の分野や方法については、前述したように各学校に策定を義務づけられた学校独自の教育計画に委ねられ、実践例は上記の3領域にわたっている。次に具体例を示す。

2. 学校と企業の連携：サン・ピエール小学校の「マイクロ企業」²³⁾

「マイクロ企業」のプロジェクトは、学校と製紙関係企業との連携によって設立された回収業と再生業を営むミニ会社で、経営評議会を持ち、収益分配も行うなど、基本的な会社組織を備えた学校内企業である。この活動は、小学校の実情と教育省の学習指導要領を踏まえた上で、次のようにカリキュラム化された。なお、手引きも作成されている。

(1) 目標

- 1) 資源再利用、企業創設および経済の基礎的事柄を理解させる。
- 2) 環境と経済の調和が適切な選択と制限によって可能であることを理解させる。
- 3) 企業の経営管理の諸機能に親しませる。また、市民として必要な環境の価値観を伝える。

(2) 活動内容

1) 生産活動の体験

例：再生紙によるクリスマスカードの作成（幼児級から第六学年までが参加。美術の授業で実際に再生紙を生産してクリスマスカードを作成し、複数の会社等に販売。）

これらの活動による収益は、企業が30%を取り、70%はこのミニ会社の資金とする。

2) 会社の社会的役割の学習

例：緑化作業（学校内の温室に毎年多年草と一年草の種を蒔いて育て、六月学校の周辺に植える。企業が環境に貢献できることを学ぶ。）

(3) 学年別指導要領

<第1学年> 「学校と環境」

目標：児童が、次の諸活動を通して環境についての基礎的な知識を把握できるようにする。

①わたしの環境 ②問題の一つ：ごみ ③環境のお世話 ④ロゴ探し

<第2学年> 「安全と環境」

目標：児童が製紙“工場”で作業するときには注意して行動できるようにする。

①予防措置 ②隠れた危険 ③注意 ④応急措置

<第3学年> 「生産と環境」

目標：児童が企業の組織、使命、機能、設備、品質の規準に慣れるようにする。

①プロセスの工夫 ②施設設備の説明 ③品質管理 ④生産と販売の関係

<第4学年> 「宣伝と市場と環境」

目標：販売競争に勝つために、また、自分の信念を護るためには、人々に説明する必要があることを理解させる。

①報道機関向けコミュニケの作成 ②視聴覚機器の利用 ③スローガンの作成 ④ポスターの構想 (この学年が本物の記者会見の準備をする。)

<第5学年> 「財政と環境」

目標：このミニ会社の歩みを通して会計処理の基礎的な事柄を理解させる。

①収入と支出に関する基礎知識 ②市場の法則 ③経理の基礎知識 ④簿記の初歩

<第6学年> 「経営管理と環境」

目標：企業の管理者の役割を理解させる。

①企業業績の推移のコントロール ②内部情報紙の発行 ③時間表の確認 ④責任の分担

以上の教育活動は、当該学年関連教科の授業に組み込まれ、評価も行われている。

3. 学校・親・地域社会の連携： ノートルダム・ド・ラ・デファンスの試み²¹⁾

前にも述べたように、カナダ、そして、ケベック州における移住者の増加は、学校の児童・生徒の構成にも影響を及ぼしている。言語、生活習慣、価値観などの異なる子ども達を同一学校、同一学級で指導することは容易ではない。ケベック州の教育省には異文化集団担当の課が別置され、この問題に対応している。その方策の一つとして、学校と親との連携を促進するプロジェクトが組織された。その作業資料を入手することができたが、それには、理念に関する叙述の後に、6つの先導的試行と8つの実施例が掲載されている。ここでは、実施例からノートルダム・ド・ラ・デファンスの試みを紹介することとする。

1)名称：「パートナーシップ -ミニ・討論会“心を開いて”-

2)学校のプロフィール：1991-1992年度の児童数439名。受け入れ学級とフランス語補習学級にいる児童数は105名。児童の80%が移住者の子どもで、その民族的構成はラテン・アメリカ→ハイチ→アジア→イタリア→その他である。社会的に恵まれない地域にある。

3)企画の理由：学校独自の教育計画の多くの点が社会環境の現実に適しないので、見直す必要がある。まず、教育方針の決定に親の参加の方法を見付けるなければならない。

4)概観：このミニ・討論会は、親、学校の教職員、地域からの情報提供者、教育界からの情報提供者をもって構成し、考えや経験についての情報交換を行う。所要時間は4時間(16時30分-20時30分)。方法はラウンド・テーブルと共同作業とし、学校や家庭や地域での子どもの教育に関するテーマを3つか4つ扱う。

5)目標：一般的な目的は学校と家庭とのコミュニケーションを円滑にすることであるが、個別目標として、新しい状況と需要に応えることができるような教育計画をその学校のために策定することとしている。また、参加数300家族を目標としている。

6)実施過程

① 準備：・関係する人々の中からボランティアのチームを組織する(9月)。

・その日の目標を設定する。・テーマの設定：学校や親のニーズや依頼できる情報提供者によって異なる(10月)。・日程の選択：1月がよいとされている。それは、新学期が9月に始まるので、学年の中間に当たり、1学期の間に問題を把握し、学年の後半において

計画を実施に移すことができるからである。・テーマにそって教育界と地域の情報提供者を選ぶ(11月)。・通訳と託児所の責任者を選ぶ(11月)。・受付、案内等に当たる児童に役割の説明をする(12月)。・その日のテーマについて、「もしも私が親だったら。もしも私が先生だったら。」という題で、児童に作文を筆させる。これは子ども達の必要を理解する資料となる(12月)。この作文のまとめを事前に親に配付すれば、参加を促すのに効果があるかもしれない。・親に対する招待状を作成し、申込書とともに配付する(12月末、クリスマスの前)。・当日の1週間前に、電話その他の方法で出席を促す(1月初旬)。・地域の店との交渉を始める。当日にバランスのとれた食事を供するための買い物の計画や保存の計画。・当日の食事の準備。

② 展開：・受付と案内。・共同作業グループに登録。通訳は非フランス語系参加者を助ける。・共同作業の開始。選んだテーマに適した作業一覧表を用意。グループごとに書記を指名。・軽食と児童による余興。この集いは児童をこの企画に参加させ、様々な国の出身者同士が知り合う機会となる。・ラウンド・テーブル。各グループでテーマについて話し合った結果を、そのグループの情報提供者が10分程度にまとめて発表する。・質疑応答。情報提供者は逐次通訳ができるように、区切って解答すること。・校長の閉会の挨拶。フォローアップのあることを明確にする。

③ 評価：・量的評価。参加者の合計(出席した親の数)。・質的評価。親のコメントあるいは質問紙による満足度の評価。多民族地域の場合、フランス語が理解できない親がいるので、質問紙による調査は必ずしも効果的ではない。親の参加状況の変化による評価。(親のボランティアの増加、学校委員会への参加度、自発的な学校訪問、など)

7) フォローアップ： 一略一

8) 協力者：・3、4名の学校関係者グループ(企画)。・児童と親のボランティア(世話役)。6年生の児童から選んだ受付・接待役。・各作業グループの配属者：リーダー的存在として、教員1名または教育界からの情報提供者1名または地域からテーマにそって選ばれた情報提供者1名。総括役としてのオブザーバー。通訳(教員、親、地域団体などから選ぶ)。・託児所と食事の準備のためのボランティア(親、中等学校の生徒、教職員など)。・地域の中等学校、民族集団などの代表者1名。ラウンド・テーブルのための教育界と地域からの情報提供者。・余興のための児童数名。・監督のための学校職員2名。

9) 会場、物品等： 一略一

10) 好ましい条件：・地域の諸団体のパートナー網の作成。親と学校関係者からのボランティア登録者リストの作成。この種の活動の成功は組織者側の善意と献身にかかっている。・社会のために尽くしていることで人々によく知られている人を情報提供者として招く。・児童の親の出身国と家庭で用いられている言語に関する正確な統計資料を調べておく。・親の参加を用意するために託児サービスを準備する。・親がかかわる可能性のある地域の教育機関・政府機関・諸団体の代表を参加させることによって、この企画が真に地域社会の活動であるという認識が持てるようにする。

Ⅷ. 結語

これまで、カナダ・ケベック州における学校と地域社会の連携について、その政策の視点という観点からまとめ、最後に、具体的な事例を紹介した。1960年代の教育改革の結果、民主化政策によって教育行政への住民参加と学校運営への親の参加が重視されるようになった。その後の社会環境の変化に伴い、学校の教育力の限界を現実的な次元で捉え、学校外の教育力との連携を積極的に奨励するようになった。ここで、無視することのできないことは、本論でも触れたように、連携の土壌が築かれていたことである。すなわち、民主化路線による参加の概念の導入は、学校を地域に向かって開くことが好ましいという考えを定着させた。そして、学校に独自の教育計画策定権を与え、主体的に学校外の教育力と連携を計画することができるようにした。このように、分権主義を背景とした条件整備は、現実路線によるパートナーシップ政策を推進する土壌となったと解することができる。

[注]

1) cf. Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Tome I, 1963, p. 121

2) cf. Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Tome II, 1964, p. 113

3) cf. Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Tome II suite, 1964, p. 9-p. 11

4) cf. Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Tome III suite, 1966, p. 225-p. 234

5) cf. Marthe Henripin et al., Les parents dans l'école: ils font quoi? dans quelles limites? pourquoi et vers quoi? Ministère de l'Éducation du Québec, 1975

6) cf. Ministère de l'Éducation, L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Éditeur officiel du Québec, 1977

7) 学校単位の教育計画策定の経緯については、
拙稿「カナダ・ケベック州の学校管理政策 - 学校単位の教育計画 (Projet éducatif de l'école) の導入と学校管理上の位置付け -」『フランス教育学会紀要』第5号、1993年、29-40頁参照

8) cf. Ministère de l'Éducation, L'école québécoise - Énoncé de politique et plan d'action, Éditeur officiel du Québec, 1979, p. 57-p. 58

9) cf. Ministère de l'Éducation, L'École québécoise: une école communautaire et

responsable, Québec, 1982, p.13

10) cf. ibid. p.20

11) cf. ibid. p.32

12) cf. ibid. p.42

13) cf. Bureau de la statistique du Québec, La situation démographique au Québec Edition 1988, Tableau 401, Les Publications du Québec, 1988

14) cf. Conseil supérieur de l'éducation, Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle, Les Publications du Québec, 1993, p.25

15) cf. Conseil supérieur de l'éducation, Avis au ministre de l'Éducation: Une pédagogie pour demain à l'école primaire, Québec, 1991, p.3-p.7

16) cf. Conseil supérieur de l'éducation, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré, Québec, 1992, p.1-p.3

17) cf. ibid. p.75-p.83

18) cf. Conseil supérieur de l'éducation, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles, Québec, 1993, p.115

19), 20) cf. ibid. p.116

21) cf. ibid. p.122

22) 拙稿「カナダ・ケベック州」『諸外国における義務教育の教育内容の改訂動向に関する比較研究』筑波大学教育学系内科研費義務教育内容比較研究会研究代表者桑原利明 平成3年3月 69-90頁参照

23) 拙稿「カナダ・ケベック州における学校と地域社会との連携 -資料紹介-」『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究 中間資料集(1)』国立教育研究所 平成7年3月 62-66頁参照

24) cf. Ministère de l'Éducation, Direction des services aux communautés culturelles, Parent partenaires: Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique, (Document de travail), Québec, 1995, p.187-p.191

オンタリオ州の中等教育

—教育水準の向上とカリキュラム改革

小川 洋

I はじめに

現在、先進工業諸国では、中等教育とくに後期中等教育の拡充が顕著である。しかし中等教育の拡充は、さまざまな矛盾を引き起こす。そのひとつは、中等教育のもつ二重的性格—完成教育と準備教育—をいっそう際立たせることである。初等教育の延長上に発展した完成教育と、高等教育の準備教育として位置付けられる教育との対立である。この対立をひとつの制度の中でどのように調和させるかという課題である。いまひとつは、青年期の長期間を学校という狭い世界で過ごし、実社会から隔離される傾向が強まることである。これに対して、学校と社会の連携をどう作るかという課題である。さらに、後期中等教育の拡大は必ず高等教育の普及をよりいっそう進めることだ。そこには、高等教育との接続の適切化という課題がある。

カナダは、世界でもっとも後期中等教育および高等教育の普及率の高い国のひとつである。そのなかでもオンタリオ州はもっとも高い普及率を誇る。またオンタリオ州には、カナダの経済活動の半分以上が集中し、その中心都市であるトロントは人口も増大しつづけている。現在も国内の移住者だけでなく、世界各地からの移民の流入が続く。多様な言語・文化の併存を前提として教育機会を拡大し、さらに産業構造や社会の変化に対応するために教育の質を高めるといふ、ひじょうに困難な課題に取り組まざるをえない。

本論では、トロント市を中心としたオンタリオ州の中等教育について、カリキュラム改革など教育の質的向上への取り組みについて考察する。

II オンタリオ州の中等教育

1 就学率

教育については州に権限があり、カリキュラムや教育年限は州によって大きく異なる。オンタリオ州では9年次から中等学校での教育となる。9年次以降の就学率は次表のとおりである。なお中等後教育には学位を提供しないコミュニティカレッジも含まれる。

表 1 就学率 (％)

年次	オンタリオ州			全国		
	中等学校	中等後教育	合計	中等学校	中等後教育	合計
9(15歳)	100.0		100.0	100.0		100.0
10(16歳)	99.6		99.6	96.4		96.4
11(17歳)	91.2		91.2	73.5	10.4	83.9
12(18歳)	60.6	9.6	70.2	36.6	24.7	61.3
13(19歳)	18.0	39.8	57.8	11.0	35.9	46.9

出典：Education in Canada: A Statistical Review for 91-92.

就学率から見ると、オンタリオ州においては16歳から17歳にかけて9%程度が中等教育を未了で中退すると考えられる。しかし編入・復学が容易なため、教育委員会では中退率の集計はない。¹ また従来、中等学校の4、5年目に大学進学に必要な科目を履修し、19歳で大学に進むのが一般的であったが、最近では中等学校を4年間で卒業して大学へ進むことが奨励されている。

2 中等教育のカリキュラム

オンタリオ州の場合、9年次から中等学校での教育となるが、カリキュラムは1-3年次、4-6年次、7-9年次（インターメディアイト）、さらに10年次-12年次（シニア）と4段階に分けられている。9-10年次は「探求」の期間として位置付けられ、後期中等教育への過渡的な性格をもつ。なお、7-8年次は初等教育の完成期として前期中等教育的な性格をもつ。

(1)カリキュラム改革

オンタリオ州は最近、1年次から9年次までのカリキュラムを大幅に改訂し、1993年より移行を開始して1996年までに完了させることを予定している。

新しいカリキュラムの目標は次のとおりである。² 第1に、一部の生徒だけでなく、全体的な学力水準の向上を目指すこと。第2に、生徒の学習内容や学習状況についての情報を生徒自身、保護者あるいは地域住民に十分に提供し、教育方法のいっそうの改善を図ること。第3に、変化する社会における生活への適応力を高めること。第4に、学校教育と労働現場との結び付きを強めること。

これらの目標を実現するために、次のような点を改善するとしている。

まず従来、学校は「学習機会」を提供する場であることが強調されていたが、今後はすべての生徒に対して、何を学習し何ができるようになるべきかを明確にする。次いで、科目の細分化を避け、学習内容を大きく4分野に分けること。その分野間の科目相互の関連性を強調しながら学習すること。学習分野は次の4つである。①言語（文法、スピーキング、作文など）、②数学、科学および技術（代数、生物、コンピュータなど）、③自己と社会（地理、歴史、実務教育など）、④芸術（ダンス、演劇、音楽、視覚芸術など）。そして、習熟度別となっていた9年次の授業を一体化すること。最後に、今までは特定の分野でのみ強調されていた「問題解決」に重点を置いた学習を、すべての分野で進めること。

以上の原則を前提として現在、各教育委員会は具体的な改革を進めている。

(2)卒業要件

必修科目が中心となる9年次の学習の後、10年次以降は完全な単位制がとられる。1単位は最低限110時間相当の授業が必要である。9年次の学習は8単位に換算される。10年次から12年次までの間に22単位を履修し、合わせて30単位を履修することによって、中等学校修了資格（OSSD）が得られる。そのなかには、次の計16単位の必修科目が含まれることが必要である。³

英語（5単位）、フランス語（1単位）、数学（2単位）、科学（2単位）、カナダ地理（1

単位)、カナダ史(1単位)、その他の社会科(1単位)、芸術(1単位)、体育(1単位)、経営ないし技術学習(1単位)

(3)シニア区分のカリキュラム

9年次と、シニア区分初年度である10年次の2年間は、「探求の段階」と位置付けられている。自分の興味・関心を確かめ、能力を試し、職業的な目標を明確にし、将来の学習計画をより詳細に決める時期である。学校外の教育資源を利用した職業に関する学習プログラムもこの段階から始まる。

ついで11-12年次では、まとまった教科を組み合わせた学習により、将来の職業などの基礎力を付けることが求められる。職業の現場などとの協働教育など、実践的な職業経験プログラムも本格的に行なわれる。

10年次以降、科目は「基礎レベル」、「普通レベル」および「上級レベル」の3つのレベルが用意される。普通レベルは、中等学校卒業後に就職する、あるいは大学以外の中等後教育機関に進むもの向けである。上級レベルは大学進学者向けである。進学希望者には、オンタリオ州の大学進学資格となる上級レベルのなかのオンタリオ進学単位(Ontario Academic Credits=OAC)の履修が必須である。

(4)地域社会との連携

オンタリオ州の中等学校には、さまざまなタイプの学校外教育資源と連携したプログラムが用意されている。おもなものを2つあげると、ひとつは「協働教育」で、学校での学習と職業の現場の経験とを結びつけたものである。地域の商業や工業分野の経営者の協力を得て、生徒に実際の職業経験をさせるプログラムである。いまひとつは、「連合教育」で技術開発省の職業訓練教育と結びつけたものである。生徒は中等学校で、技術開発省の実習生となるために必要な技術・知識を学習し、卒業後そのまま実習生となることのできるプログラムである。⁴

協働教育について、州文部省は、協働教育に進む経験学習モデルを次表のように示している。⁵

表 2 経験学習のモデル

様式	時間	増加単位	区分
初歩的経験	1日	なし	インターメディアイト
初級的経験	1-2日	なし	インターメディアイト
職業観察	最大1週間	なし	インターメディアイト
労働体験	1-2週間(2学期制) 1-4週間(学年制)	なし	インターメディアイト/シニア
個別指導	随時	なし	インターメディアイト/シニア
協働教育	1学期ないし1年間	あり	シニア

実際の協働教育は、学校と雇用者との共同責任で運営される。学校側が責任をもつ分野は次のとおりである。①プログラム作成②生徒の選考③生徒の配置④プログラム実施上の

組織運営⑥安全指導と保険の準備⑥生徒の職場までの交通の手配⑦生徒の訓練の観察と評価。雇用者側の責任となるのは、①安全な環境②学習と訓練に焦点を当てた労働環境③生徒

個々の訓練援助④教員との間で生徒の訓練計画についての協議⑤生徒との専門知識の共有⑥生徒の学習を現場観察を通じて指導すること⑦生徒の学習の進捗状況を教員と一緒に評価すること、である。

生徒は学校での学習と職場での学習とにより、単位の取得が認められる。トロ

表 3 トロント市の協働教育事例

学習 プログラム		時間数	単位数
校内学習	会計	110 時間	1 単位
校外学習	会計関係の職場での実習の協働学習	110 時間	1 単位
合計単位			2 単位
校内学習	自動車技術	110 時間	1 単位
校外学習	自動車サービス工場での実習の協働学習	220 時間	2 単位
合計単位			3 単位

ント教育委員会の生徒向けの資料には、表-3のような事例が示されている。⁶

(5)大学進学単位

大学進学を希望するものは上級科目である OAC の 6 科目を履修することが条件となっている。新しいカリキュラムのもとでは 12 年次で 6 科目を履修するように奨励されている。しかし競争率の高い大学の要求水準は最近、急速に高まっている。そのため一部では OAC 科目で高い水準を維持できない場合は 5 年計画で卒業するようにアドバイスされている。⁷

科目は次表にあげるように多岐にわたっている。

表 4 オンタリオ進学単位オンタリオ進学科目

語学	社会	数学	家族
広東語	経済学	代数	カナダの家族
英語	地理	代数・幾何	家族研究
英文学	カナダの地理	有限数学	コンピュータ
現代文学	地理 (世界の問題)	微積分	問題解決
フランス語	歴史	芸術	コンピュータ科学と技術
ドイツ語	カナダ史	芸術	
古代ギリシャ語	近代西洋文明	演劇芸術	
古典ギリシャ語	北アメリカ史	合奏	
現代ギリシャ語	カナダ人の歴史	楽器演奏	
イタリア語	法学	歌唱	
ラテン語	国際関係	視覚芸術	
言語と文学	政治	体育	
ポーランド語	科学	体育	
ポルトガル語	生物	経営	
スペイン語	科学	会計	
文学研究	物理	工業	
	社会における科学	電気	

(6) 高等教育への接続

オンタリオ州の中等学校卒業者が大学に進む場合、統一テストなどの学力判定テストはない。OAC の成績がもっとも重要な資料とされる。OAC 科目の評価は、正規の考査や課題などによって年に 2 回出される。そのうち、中間の評価が入学者選考資料として利用される。最終の評価は入学許可の確認などに使われる。

学部レベルへの進学に必要な OAC は、高校の生徒向け進路資料や、大学のガイドブックなどに紹介されている。それらの資料から学部別の OAC 科目の指定の一部事例を、次表にあげる。

表 5 学部別 OAC

学部	必修 OAC	履修の望ましい OAC	その他
建築学	微分・積分、代数・幾何、科学、化学、英語	視覚芸術	作品
工学	微分・積分、代数・幾何、化学、物理、英語	コンピュータ科学、有限数学	
生命科学（医学および歯学課程、心理学）	英語、（以下から 3 つ）微分・積分、代数・幾何、化学、物理、生物		
経済（経営学商学）	微分・積分、英語、（次から 1 科目）代数・幾何、有限数学		

オンタリオ州には公的財源によって運営される 17 の大学と芸術大学があり、最終的な入学許可の権限は各大学がもっている。しかし一方で、オンタリオ州はカナダでもっとも統一された入学者選抜システムをもっている。

まず、大学の入学者選抜関係者、学術関係者、中等学校長、カウンセラー協会員などによって構成される大学入学評議会が組織され、ここで選抜方針のガイドラインが作成されている。また、「オンタリオ大学出願センター」が設置され、州内の中等学校から大学に出願する生徒の出願から選抜までを一括して扱っている。現在、毎年 13 万人の出願者の 40 万件の選抜処理を行っている。⁸ 大学出願センターは各中等学校あるいは教育委員会のコンピュータから出願者の OAC などの学習成績資料を集約し、出願を受け付けた各大学にその資料を提供する。各大学が入学許可をした場合、出願者には 2 週間以内に諾否を決めることを求め、重複して入学許可が出されないように調整する役割も果たす。⁹

Ⅲ トロント市の中等教育

中等教育の実際をトロント市の公立学校に見てみよう。9 年生で中等教育に進む際に、大部分の生徒は市内の公立学校進学する。オンタリオ州の学校教育における私立学校の比重は概して低い。90-91 年度の私立学校に在学する生徒の比率は 3.31% に過ぎない。¹⁰

多くの生徒は家から近い公立高校に進むが、基本的にはどの公立学校へも進学できる。

英語以外の言語教育などの特殊な科目は一部の学校にしか設定されていないからである。またオルターナティブ・スクールもいくつかあり、必要に応じて入学が認められる。公立高校の大部分には、上級科目と一般科目とがあり、いわゆる総合制をとっている。

トロント教育委員会が運営にあっている中等学校は 37 校ある。これらのうち、27 校が一般的な中等学校であり、10 校はオルターナティブ・スクールである。一般の中等学校のうちもっとも多いものは、名称に“Collegiate”、あるいは“Academic”のつくもので、16 校を数える。その前身は大学進学準備の教育を提供する学校として設立されている。ほかに商業学校あるいは工業技術学校を前身とするものが数校、さらに名称に“secondary”を付けるものなどがある。これらのうち、OAC の科目をもたない学校は、小児病院に付属する学校のみであり、すべての学校で OAC 科目が用意されている。創立時からの特徴や、地理的条件などによって、強調される科目の傾向などに相違があるが、大部分の生徒は地理的に近い学校に入る。しかし、一般的な学校教育に満足できない生徒に対してはオルターナティブ・スクールが、その要求に応える。そこではそれぞれ高度な学習が可能である。

またカナダの文化政策の基本である多文化主義を学校教育に取り入れることは、重要な課題である。全国各地からの労働人口の移動は経済発展の著しいオンタリオ州に集中する。その中にはフランス系のみならずウクライナ系やポーランド系などの東欧系の人口も多い。そのうえに近年、永住を求める香港系の若年中国人の移住も著しい。これらの人々のそれぞれの民族文化を尊重しながら、彼らにカナダ社会で生きていくために必要な能力を開発することが、オンタリオの学校教育に求められている。

(1)オルターナティブ・スクール

初めに、特別な能力をもつ生徒や独特の学習スタイルを追求する生徒のために、学校外教育資源などを利用するオルターナティブ・スクールのいくつかを紹介する。¹¹ これらのうち 7 校は、10 年次ないしそれ以上の科目のみをもつ。これらの学校を希望する生徒は、基本的に面接によって入学が許可される。学校の生徒数は 70 名程度から多くても 180 名と小規模である。

①シティ スクール

教職員と生徒の良好な協力関係のもとで、比較的高い学習水準が維持されている。教員は必要に応じて生徒の学習を個別的に支援している。一般的な 29 の普通科目の他に、年によって特別な科目が設定される。95-96 年度には、3 つの「創造的作文」と「メキシコ系アメリカ人研究」が設定された。さらに生徒の要求に応じて、学際的科目が開かれることもある。今まで「戦争と平和」、「ユートピアと逆ユートピア」、「ホロコースト」、「60 年代」などが取り上げられた。

②イングルヌック コミュニティ ハイスクール

34 の普通科目が用意されている。その他に「Outreach」というプログラムが必修となっている。この科目は毎週特定の曜日の午前中、学校外の教育資源を利用した学習を行うものである。内容的には、興味・関心に応じて、ダンスのような個人技の練習、あるいはビデオ編集などの技術習得、またはディケア・サービスなどの社会サービスなどの分野があ

る。それぞれの活動は特定の科目の一部とされ、その科目の評価の 20%の比重を占める。

③ S. E. E. D (経験・探求・発見の共有)

この学校は本来強い動機づけをもった生徒が、特殊な学習方法により自分の問題関心を追求する学校である。生徒は関心をもつ分野を専門とする教員を選び、時には政府の研究奨励費を得て学習する。生徒はこのような学習活動を終えた場合、一般科目を中心とした学習に入ることもできる。ここでの学習を希望する生徒は、自ら一年間のカリキュラムを教員に提出しなければならない。その特殊性から、応募者は何回かの来校でなるべく多くの職員や生徒たちと面接し、そのアドバイスを受けて応募するかどうかの結論を出すように指導している。

(2) 多言語教育

カナダは 1969 年の「公用語法」により、英語とフランス語を同等の公用語とし、英語とフランスの学習を義務づけるようになった。さらに 82 年憲法では「多文化的伝統の保護と増進」を国是としてあげた。トロント市には移民の相当部分が流入している。ある中等学校では校内で 40 ヶ国語の言語が飛び交っているという。¹² そのため、学校ではさまざまな言語教育が行われている。トロントの 24 の一般中等学校では次のような言語のクラスが設定されている(カッコ内は学校数、アンダーラインは OAC のあることを示す)

アジア言語：中国語(2)、広東語(5)、北京官語(2)、ベトナム語(1) ヨーロッパ言語：ドイツ語(8)、イタリア語(8)、スペイン語(9)、ポーランド語(1)、ロシア語(1)、ポルトガル語(5)、ウクライナ語(1)、ギリシャ語(2) 古典語：ラテン語(6)、古代ギリシャ語(1)、古典ギリシャ語(1)

この他に「第二言語としての英語」(E. S. L.)は 10 校に、「英語能力開発」(E. S. D.)は 2 校に設置されている。

V 教育水準の向上対策

(1) 共通カリキュラム

州文部省(Ministry of Education and Training)は、カリキュラム改革の効果を高め、教育水準の向上を図るため、各州のカリキュラム開発の基礎となる「共通カリキュラム」(The Common Curriculum)を、各教科について作成している。ここには追求されるべき教育成果の項目があげられ、さらに個々の生徒の達成度を判断する目安が詳細に述べられている。例として 9 年次の英語(作文)のごく一部を示す。¹³ すべての生徒に達成が期待されるのは、レベル 3 から 6 の間である。

表 6 共通カリキュラム(英語)

レベル 1	自分の発想や単純なストーリー、質問に対する応答を考え、自分の言葉で文を書く。また指導を受けながら、基本的な形式や慣例にそって文を書く。
レベル 2	話題や主題を展開し発展させ、指導を受けながら、人の意見などを理解する実習をする。
レベル 3	独力で単純な口語的あるいは文語的な形式によって文を書く。一貫した考えを伝えるために文を構成する。文体、論点などを保持する。

レベル4	独力でさまざまな形式によって文を書く。聴衆を意識して特定の目的のため内容、スタイルや文章構成を選ぶ。またフィードバックを得ること。
レベル5	自信をもって明確で一貫した意見を書く。聴衆や目的に応じて内容、語彙、スタイルや構成を変えて質の高い文を書く。
レベル6	目的や聴衆に応じて滑らかに創造的に文を書く。内容、スタイルの質や慣例的用法について理解する。より高い目標を設定する。

(2)ベンチマーク

トロント市教育委員会は独自に、学習到達度の向上を図るため、3、6、8の各年次を対象に「水準点」(Benchmark)という標準テスト的なものを設定している。「水準点」はビデオと印刷物のいずれの形でも提供されている。教員は、そこに示されている基準をもとに生徒の学習到達度を測るとともに、自らの教育法の反省の資料とし、その改善に役立てることが期待されている。

6年生の数学の「水準点」の事例をあげる。¹⁴

オンタリオ文部省及びトロント市教育委員会の設定する目標

- ・数学的概念と算術的手法を理解して使うこと。
- ・数学を日常の実際の問題にあてはめること。
- ・ひとつないしそれ以上の計算を含む問題を解くこと。

(例題) ベビーシッティング

生徒は次の次の問題を提示される。

「トレボルという名の生徒が午後10時までは1時間当たり2.5ドル、10時以降はその倍額でベビーシッティングをしている。トレボルが午後6時から、1時間から7時間、働いたとして、それぞれいくら受け取るか。」

生徒たちに計算するように求める。

この例題に続いて、この例題に対する生徒の解答方法や内容について評価するための、5段階の基準が示されている。

英語についてはこの他、聞き取り、会話、黙読、発表などの項目について、それぞれ詳細に基準が提示され、学習指導の点検に役立てられるようになっている。

(3)大学進学単位(OAC)

大学側の入学者選考の決定的な資料となるこれらの科目については最近、見直しが行われた。新しいOACの学習内容や構成、教授法などについて、大学の研究者や関係者が直接関わって検討された。また大学側は中等学校側の実施状況に明らかに不適当な点があれば、アドミッション協会を通じて州文部省に対して、中等学校の監督を充分に行うように申し入れることができる。¹⁵

VI 改革の課題

現在カナダでは、女性が労働力の45%を占めるまでになっている。また他の工業国と同じく、大規模工業や資源産業は後退し、サービス業やハイテク産業の発展が著しい。そしてコンピュータなどの新しい技術が、人々の仕事や組織の在り方に大きな影響を与えつつある。変化の激しい社会では一生同じ職業で雇用が保証される時代ではなくなり、生産学習に備えることが必要になっている。

またカナダ経済の中心的地位を占めるオンタリオ州には、全国からの移住者が集まり、海外からの移民の半数はトロントを目指すといわれる。もともと多様であった民族構成をいっそう複雑なものにしている。

オンタリオ州の教育改革はこのような状況を踏まえ、全体的な教育水準の向上をはかり、将来の州の産業を支える高い技術、能力をもった州民を育成することを目指すものである。そのため、統一カリキュラムによる教育を中等教育の前半部まで延長し、カリキュラムの詳細な基準を示し、各教育委員会が教育達成度を向上させるよう促している。さらに教育委員会によっては、カリキュラム区分上の重要な段階に標準テスト的な資料を用意し、学校が生徒の学習状況を見極め、いっそうの向上を図ろうとしている。

高等教育も例外ではない。大学にも教育効果の向上が求められるようになっている。他の先進工業国と同様に、カナダ政府も財政の累積赤字を抱え、教育予算も削減される傾向にある。大学はより優れた学生を集めて、より高度な教育をすることを要求されている。しかし、中等学校側が大学出願センターに提出する「中間評価」は近年、高く出される傾向になっている。1967年には、80点以上を得てコースを修了したものは7%に過ぎなかったが、最近、その数字は45%を越えている。¹⁶ 結局、大学側が入学許可の水準を上昇させることになっている。オンタリオ大学アドミッション協会の報告によれば、一部の大学では入学条件として80点代後半の点数が必要となっている。¹⁷

オンタリオ州では統一テストが中等教育に与える弊害が指摘され、1969年に廃止され、現在のOACの制度が採用された。しかし、現在の制度では中等学校の学習成績があまりに重視され、新しい弊害が現れている。近い将来、統一テストの復活も予想されている。さらに、高校における標準テストや能力テストの導入を支持する動きを強めることになっている。¹⁸

オンタリオ州の教育改革は、教育の質的向上を求めて今後も続く。

注)

- 1 宮本健太郎氏（オンタリオ教育研究所）のトロント市教育委員会への調査による。なお、宮本氏には資料の収集などに多大のご協力をいただいた。ここに記して謝意を表したい。
- 2 Ontario Ministry of Education and Training: The Common Curriculum Highlights Grades 1 to 9, Ontario Ministry of Education and Training, 1993.
- 3 Toronto Board of Education: Your Choice 1994-1995, Toronto Board of Education, 1994.
- 4 Ontario Ministry of Education and Training: Ontario Schools Intermediate and Senior Divisions Program and Diploma Requirements 1989, Ontario Ministry of Education and Training, 1989.

pp.27-28.

- 5 Ontario Ministry of Education and Training: Co-operative Education Policies and Procedures for Ontario Secondary Schools 1989, Ontario Ministry of Education and Training, 1989. p.4.
- 6 Toronto Board of Education: CO-OP Working to Learn, Toronto Board of Education, 1995. p.2.
- 7 Handbook of Lakefield College, Lakefield College, 1995. p.14.
- 8 G.J.Marcotte: Enhancing Articulation Between Secondary and Post-secondary Sectors in Ontario: The Role of a Centralized Admission Application Bureau, 大学入試センター、「21世紀に向けての大学入試に関する国際会議」(1995年)資料。
- 9 Ibid.
- 10 Educational Statistics Bulletin. 1992.
- 11 Toronto Board of Education: Programs in the Secondary Schools 1995-1996, Toronto Board of Education, 1994.
- 12 Ibid., p.10.
- 13 Ontario Ministry of Education and Training: The Common Curriculum Provincial Standards Language, Grades 1-9, New Foundations for Ontario Education, 1995. pp.58-59.
- 14 Sylvia Larter: "Benchmarks", FWTAO Newsletter, Sept.-Oct. 1991.
- 15 G.J.Marcotte: Ibid.
- 16 Ibid.
- 17 Lakefield College: Ibid.
- 18 G.J.Marcotte: Ibid.

カナダ・オンタリオ州の学校における ガイダンス・カウンセラーの役割 — 学校と地域社会との連携をすすめる者 —

宮本 健太郎

I. はじめに

カナダ・オンタリオ州における学校と地域社会との連携について、いろいろと資料を収集していたとき、何度か「ガイダンス・カウンセラー (Guidance Counsellor)」という言葉を目にした。

たとえば昨年10月、私はトロントにおける国際学術調査に同行させていただく機会を得た。それは学校5日制の視点から、学校外教育施設および地域社会の教育力の実態を把握するというものだった。トロント市教育委員会 (Toronto Board of Education) の会議室で、主だった部署の担当係官を前にして、私はたずねた。

「児童生徒が週末、地域社会においてボランティア活動をしてみたいと思ったときに、どのようにして情報を得るのでしょうか」「学校のガイダンス・カウンセラーからだね」という答えが返ってきた。私は続けてたずねた。「地域社会の住民や企業が週末、児童生徒のために講座や小旅行を企画したときに、最初に相談するのは誰でしょうか」 答えは同じだった。「それもガイダンス・カウンセラーだよ」

それ以来私は、「オンタリオ州において、学校と地域社会との連携をすすめる鍵を握っているのは、ガイダンス・カウンセラーではないか」という仮説をもつようになった。日本の学校制度のなかでは位置づけられていない、ガイダンス・カウンセラーの役割についても興味をもつようになった。

今回、上記の仮説を検証するために、資料収集と同時に聞き取り調査を行った。まず、オンタリオ州の学校制度におけるガイダンス・カウンセラーの役割を明確にするために、オンタリオ州文部省 (Ontario Ministry of Education and Training)、トロント市教育委員会を訪問し、担当係官にお話を伺った。また、ガイダンス・カウンセラーの実際の仕事ぶりを把握するために、トロント市内の小学校および中等学校を、それぞれ3校ずつ訪問し、6人のガイダンス・カウンセラーからお話を伺った。

この論文では、これらの資料分析および聞き取り調査にもとづき、学校と地域社会との連携という視点から、オンタリオ州の学校におけるガイダンス・カウンセラーの役割を明らかにする。全体の構成としては、最初に、ガイダンスの目的およびガイダンス・カウンセラーの役割を説明する。次に、小学校および中等学校におけるガイダンス・カウンセラーの仕事の実態を述べる。興味深い実践についても紹介する。最後にまとめると同時に、日本の教育と照らしあわせて、私なりの考察も導く。

II. ガイダンス・カウンセラーの役割

オンタリオ州文部省は、ガイダンスの目的およびガイダンス・カウンセラーの役割を説明した資料として、『ガイダンス (Guidance, Curriculum Ideas for Teachers, Primary and Junior Divisions) 』『ガイダンス 1984 (Guidance 1984, Curriculum Guideline for the Intermediate and Senior Divisions) 』の2冊を発行している。¹¹

1. ガイダンスの目的

『ガイダンス 1984』において、「ガイダンス」は、「児童生徒に対して、自分の将来を選択する機会を最大限に利用するためにはどうすればいいか、自分に課せられた社会的責任を果たすにはどうすればいいか、指導および助言する過程」と定義されている。

そしてガイダンスの目的は、児童生徒に次のような技術、知識、態度を獲得させることだと説明している。

- (1) 自分を理解し、許容できる
- (2) 他の人々と協調的な関係をつくれる
- (3) 適切な教育計画を立てられる
- (4) さまざまな将来について考えられる

日本の学校教育において「ガイダンス」というと、各年度の初めに開かれる時間割りや学校行事についての説明会、あるいは卒業年次の児童生徒を対象にした進学や就職についての説明会を想像しがちである。

「ガイダンス」の訳語として「生徒指導」ということばが使われているようだが、このことばからは、つい服装検査や持物検査、問題行動を起こした生徒に対するカウンセリングを想像してしまう。

オンタリオ州の学校教育では、「ガイダンス」をもっと広い意味で、児童生徒の健全な発育のために、学習や進路選択、道徳や適応など、さまざまな側面から積極的に指導および助言していく過程と位置づけているといえよう。

2. ガイダンス・カウンセラーの役割

ガイダンス・カウンセラーは、ガイダンスの専門教育を受け、学校においてガイダンスの仕事を担当している教員である。ガイダンスの目的を達成するために、さまざまな役割を果たすようもとめられている。その役割は、ほぼ次の3つにまとめられる。

(1) カウンセラー (Counsellor)

児童生徒は、日々いろいろな問題や悩みに直面する。授業についていけない。どの学校に進学して、どのコースを選んで、どの教科を受講すればいいのかわからない。自分の将来が不安である。いじめを受けている。家族とうまくいかない。移民してきたばかりで、言語や文化のちがいにとまどっている、など。

ガイダンス・カウンセラーは、個別あるいは集団でカウンセリングを行い、これらの多岐にわたる問題や悩みを聞き、解決にむけて助言していく。必要に応じて、専門家の指示をおおいだり、関係する機関を紹介したりもする。問題によっては、長い時間のかかることもある。大変な仕事である。

今後の方向性として、個別カウンセリングから集団カウンセリングへ、対処療法的カウンセリングから予防的カウンセリングへという流れが確認されている。しかし個別カウンセリングの重要性を唱えるガイダンス・カウンセラーは多かった。

(2) 指導者 (Instructor)

ガイダンス・カウンセラーは、児童生徒が自分の能力や適性に気づくように指導していく。また現代社会において、どのような職業があるのか。その職業につくには、どのような勉強をしなければならないのか。さまざまな機会をとおして教えていく。

小学校では、ゲームや活動をとおして、児童に自分や自分と他の人々との関係について理解させる。『ガイダンス』には、そのような実践例が多数紹介されている。社会見学をとおして、いろいろな職業のあることを学ばせたりもする。

中等学校では、卒業生や地域の住民を招待して、彼らの職業とその職業につくのに必要な勉強について話してもらったりする。職業検索データベースの使い方を指導したりもする²⁾。卒業年次の生徒を対象に、履歴書の書き方や面接の受け方を教えることもある。

(3) コーディネーター (Co-ordinator)

ガイダンス・カウンセラーは、児童生徒、学校の教職員と管理職、児童生徒の保護者、そして地域社会の住民や企業のあいだに立ち、さまざまな協議および調整を行う。

学校内の協議および調整としては、ほとんどの学校で定期的に、ガイダンス・カウンセラー、管理職、教育心理士 (Psycho-educational Consultant)、社会福祉士 (Social Worker) の連絡会議が開かれている³⁾。

たとえば、どうしても授業についていけない児童生徒がいるとき、ガイダンス・カウンセラーは教員や管理職、そして保護者と相談の上、特別な配慮が必要かどうか、教育心理士に判断をもとめる。保護者に児童生徒の養育能力がないと思われる場合は、教員や管理職と相談の上、社会福祉士に判断をもとめる。児童福祉協会 (Children's Aid

Society) にも通知する⁴⁾。

そのほか、教員と協力してガイダンスの授業を行ったりもする。さまざまな教科の授業のなかに、ガイダンスの要素をいれてもらうために、教員を対象に、新しい教材やプログラムの紹介も行う。

学校間の協議および調整としては、転入学、進学に関わる事務手続きを行う。転入学希望者の面接。卒業年次の児童生徒およびその保護者を対象にした、進路説明会の開催。学校見学。成績証明書や推薦状の発行。入学願書記入に際しての助言など。かなり時間のかかる仕事である。

地域社会との協議および調整としては、社会見学、卒業生や地域住民による講演会などを企画実行する。トロント職業センター (Toronto Centre for Career Action) の職員と協力して、ガイダンスの授業を行ったりもする⁵⁾。

そのほか、児童生徒がボランティア活動を行いたいといえ、地域の病院や福祉施設に問い合わせをする。地域の青少年施設やコミュニティ・センターが、児童生徒を対象にした講座を開講する場合は、まず最初に学校のガイダンス・カウンセラーに情報を送る。

このようにガイダンス・カウンセラーの役割は、とても幅広い。そしてその仕事の多くが、地域社会を含むさまざまな人々との協議および調整によってすすめられている。ガイダンス・カウンセラーは、学校と地域社会との連携をすすめられる可能性をもった者だといえることができるだろう。

3. ガイダンス・カウンセラーの資格

ガイダンス・カウンセラーになるためには、教員免許状にくわえて、ガイダンスの専門教育を受けなければならない。具体的には、新しい (または上級の) 資格取得を希望する教員のためのコース (Additional Qualification Courses for Teachers) のなかの、「ガイダンス1」を修了しなくてはならない。中等学校において、ガイダンス主任になるためには、さらに「ガイダンス2」と「ガイダンス3」の修了が必要条件とされる⁶⁾。

実際、私が聞き取り調査を行ったガイダンス・カウンセラーのうち、6人中5人が、最初は一般の教員として出発していた。その後、自分の能力や適性に気づいたり、ガイダンスの必要性を感じたりして、新たに専門教育を受け、ガイダンス・カウンセラーの職を得たということだった。(残りの1人は、地域の青少年保護センターに勤めながら、専門教育を受けたとのこと。)

ガイダンス・カウンセラーは教員であるという点で、教育心理士や社会福祉士とは異なる。待遇は学校の他の教員とほぼ同じだし、その学校のすべての児童生徒に対して、ガイダンスを行わなければならない。教育心理士や社会福祉士は、その専門教育を受けていれば、教員免許状をもっていなくてもよい。また待遇は、教育委員会職員とほぼ同じであり、必要の生じた児童生徒に対して、その仕事を行えばよいとされている。

Ⅲ. ガイダンス・カウンセラーの仕事の実態

1. 小学校におけるガイダンス・カウンセラー

オンタリオ州の小学校（1年生から8年生。一般には、6歳から13歳）においては、児童500人に対して1人の割合で、ガイダンス・カウンセラーを配置するよう奨励されている⁷⁾。

しかし、トロント市教育委員会管轄下にある公立小学校115校のうち、専任のガイダンス・カウンセラーを配置しているところは、3校しかない。非常勤のガイダンス・カウンセラーを配置しているところも、4校だけである。その他の小学校では、管理職がガイダンス・カウンセラーの役割を果たしている。

これは教職員の人事が、原則として、それぞれの小学校に任されているためである⁸⁾。また、ほとんどの小学校の管理職は、新しい（または上級の）資格取得を希望する教員のためのコースのなかの、「ガイダンス1」を修了している。（トロント市教育委員会管轄下の小学校では必修である。）そのため、ガイダンス・カウンセラーの役割も果たせるということだった。

トロント市教育委員会の担当係官は、次のように語ってくれた。

「数年前に、教育予算の大幅な削減があり、それを機にガイダンス・カウンセラーの数が激減したんだ。ガイダンス・カウンセラーの役割は幅広いから、なかなか理解してもらえない。すぐに効果が現れることも少ないしね」

実際、専任のガイダンス・カウンセラーを配置している小学校は、それぞれに特色があった。生活保護を受けている住民が多く住んでいる地域の小学校、ガイダンスの先進的な実践を積極的に行ってきた小学校、そしてフランス語による教育や教科担任制度を採用している小学校である。

生活保護を受けている住民が多く住んでいる地域の小学校のガイダンス・カウンセラーは、カウンセリングに多くの時間を費やしていた。児童福祉協会やトロント警察など、関係する機関との協議および調整にも多くの時間をかけていた。

ガイダンスの先進的な実践を積極的に行ってきた小学校のガイダンス・カウンセラーは、カウンセリングや協議および調整にくわえて、社会見学などをおおしての進路指導にも熱心だった。

フランス語による教育や教科担任制度を採用している小学校のガイダンス・カウンセラーは、転入学や進学に関わる事務手続きに多くの時間を費やしていた。転入学希望者が多いためである。

これらの例から、それぞれの小学校、ガイダンス・カウンセラーによって、その仕事の内容がかなり異なっているということがわかる。

2. 中等学校におけるガイダンス・カウンセラー

中等学校（9年生から13年生。一般には、14歳から18歳）においては、生徒 350人に対して1人の割合で、ガイダンス・カウンセラーを配置するよう義務づけられている。

中等学校は小学校とちがい、大規模校が多い。そのほとんどが、複数のコースを開設している、単位制中等学校である。そのため、ほぼすべての中等学校に、複数の専任のガイダンス・カウンセラーが配置されている。

一般に、中等学校のガイダンス・カウンセラーは、時間割り作成のための説明会、それに関わるカウンセリングに多くの時間を費やす。オンタリオ州の中等学校では、10年生から能力別編成を行っている。生徒は9年生の終りに、自分の能力、適性、将来の希望などを考慮して、自分の進むコースを決めなければならない。

中等学校を卒業してすぐに就職したければ、基礎課程（Basic Level）に、就職したり短期大学に進学したければ、一般課程（General Level）に、大学に進学したければ、上級課程（Advanced Level）にすすむ³⁾。生徒にとっては、将来を左右する大事な選択である。

そして、ガイダンス・カウンセラーと相談しながら、自分の時間割りを作成していく。自分の受講したい教科が開講されていなければ、他の中等学校に転校することもできる。

（公立の中等学校間での転校は、比較的容易である。） そういった情報を提供し、助言をし、それに関わる事務手続きを行うのは、ガイダンス・カウンセラーである。

その他の仕事の内容は、小学校の場合と同じく、それぞれの中等学校、ガイダンス・カウンセラーによってかなり異なる。

たとえば、ほとんどの生徒が上級課程に在籍している中等学校のガイダンス・カウンセラーは、大学進学のための事務手続きに多くの時間を費やしていた。大学訪問。成績証明書や推薦状の発行。入学願書記入に際しての助言などである。生徒に自分の能力や適性に気づかせる指導も系統的に行っていた。

同じくほとんどの生徒が上級課程に在籍している中等学校のガイダンス・カウンセラーは、転入学に関わる事務手続きに多くの時間を費やしていた。その中等学校は、1学年度を前期と後期にわける制度をとっているため、転入学希望者が多いということだった。上級学年の生徒が専門訓練を受けて、下級学年の生徒を対象にカウンセリングをおこない、卒業のための単位を取得するという、先進的な実践もおこなっていた。

技術関係の教科を多く開講している中等学校のガイダンス・カウンセラーは、転入学に関わる事務手続き、カウンセリングに多くの時間を費やしていた。転入学を希望する生徒が多いこと、移民や避難民の生徒が多いことが、その理由である。

「新しくカナダに移住してきた生徒は、多くの場合、さまざまな問題や悩みを抱えている。カウンセリングには、十分時間をかけなければならない」と、その中等学校のガイダンス・カウンセラーは語ってくれた。

3. 興味深い実践

ガイダンス・カウンセラーが中心になって行った実践で、学校と地域社会との連携という視点から興味深いものを、2例紹介する。

(1) 児童福祉協会およびトロント警察との連携

最初に紹介するのは、生活保護を受けている住民が多く住んでいる地域の小学校のガイダンス・カウンセラーが、この数年おこなってきた実践。彼女はガイダンス・カウンセラーとして赴任してまもなく、多くの児童の家庭がかなり難しい問題を抱えていることに気がついた。

児童福祉協会などの機関に相談して、すぐに社会福祉士の指示をあおげばよいのだが、なかなか行動を起こさない。対処療法的カウンセリングより予防的カウンセリングのほうが効果の高いことを知っている彼女は、教職員や管理職と相談の上、児童福祉協会の職員やトロント警察の警察官を積極的に学校に招待し、彼らと児童およびその保護者との距離を縮めることにした。

児童福祉協会の職員には、1か月に1回、「保護者としての権利」「しつけのしかた」「乳幼児を抱えながらの児童の養育」などのテーマで、児童の保護者に向けて話をしてもらう。1週間に何回か、小学校のガイダンス室で出張相談もしてもらう。それらの情報は、学校通信などで、児童の保護者に知らせる。

トロント警察の警察官には、1年に何回か、「野蛮な破壊行為」「薬物中毒」「家出」「家庭内暴力」などのテーマで、児童に向けて話をしてもらう。休み時間には、児童と一緒にバスケットボールなどを楽しんでもらう。

これらの実践について、ガイダンス・カウンセラーは、次のように話してくれた。「ほとんどの保護者は児童福祉協会を、自分たちの子どもを連れ去っていく機関だと誤解している。児童福祉協会に相談に行くことは、『自分は保護者として失格だ』と判断されることだと思っている。そして多くの児童は、トロント警察の警察官を、自分たちを注意したり逮捕したりする人だと考えている。私は、児童福祉協会の職員もトロント警察の警察官も、いつでも私たちを助けてくれる人達だということを知らせたいの」

いまのところ、児童およびその保護者、児童福祉協会やトロント警察から、好意的な反応が返ってきているという。

生活保護を受けている住民が多く住んでいる地域の小学校という、特殊な環境における実践ではあるが、ガイダンス・カウンセラーが中心になって、学校と地域社会との連携により行った実践として注目される。

(2) 地域社会に根ざした進路指導

次に紹介するのは、トロント市教育委員会の主導ではじめられた実践。地域社会に根ざした進路指導（Community-Based Career Education）といわれるもので、ここ数年関心を集めている。1993-94年度に、小学校2校、中等学校1校の参加により試行された。

対象は、7年生から9年生の児童生徒。学校の教職員、児童生徒の保護者、教育委員会の職員、地域社会の企業や団体などの協力によって行われるものだが、ガイダンス・カウンセラーが中心的な働きをする。

児童生徒は地域社会の企業や団体を訪問し、そこでさまざまな仕事をしている人々と交流し、自分の住んでいる地域社会には、いろいろな職業と仕事が存在することを知る。そして、学校での勉強とさまざまな仕事とを結びつけ、自分の将来について考えることができるようになる。

訪問する前と後の活動に十分時間を費やすという面で、一般の社会見学とは異なる。まずガイダンス・カウンセラーと教員は、地域社会に根ざした進路指導を、既存の教育課程のなかに統合するように計画を立てる。一般には、国語や社会の時間があてられる。そして学校の教職員、児童生徒の保護者、教育委員会の職員、関係機関などをとおして、協力してくれる地域社会の企業や団体をさがす。

協力してくれそうな企業や団体とは、詳細に打ち合わせを行う。児童生徒には、さまざまな職業について調べさせたり、企業や団体の代表者にどのような質問をするか考えさせたりする。それから、訪問する予定の企業や団体の代表者に、学校の教室にきて話をしてもらう。

企業や団体の訪問にあたって、児童生徒は小人数のグループで行動する。受け入れる企業や団体は、できるだけ児童生徒に、仕事の一部を実際に体験させるよう計画する。児童生徒がふだんあまり見られない舞台裏も積極的に見せるようにする。質問に答える時間も十分にとる。

訪問後、ガイダンス・カウンセラーと教員は、児童生徒の経験を進路指導や教科の学習に生かすようにする。お礼の手紙を書かせることも忘れない。この試行に参加した小学校のガイダンス・カウンセラーは、次のように語ってくれた。

「児童は多くのことを学んだと思うわ。たとえばあるグループは、銀行を訪問したの。ほとんどの児童は、銀行の窓口しか知らない。でも今回は、情報センターやディーリング・ルーム、警備室などを見学することができた。コンピューターに数字を入力したりして、実際に取り引きに参加することもできた。これは貴重な経験よ」

そのほか児童生徒は、病院、市役所、動物園などを訪問したという。児童生徒、学校の教職員、児童生徒の保護者、地域社会の企業や団体など、好意的な反応が返ってきているということだった。いまでは、参加希望校が多すぎて対応に困る状態だそうだ。

ガイダンス・カウンセラーが中心になって、学校と地域社会との連携により行った実践として興味深い。

IV. 考察

資料分析や聞き取り調査をとおして、オンタリオ州の学校におけるガイダンス・カウンセラーの役割はかなり幅広いということ、その仕事の多くが、地域社会を含むさまざまな人々との協議および調整によってすすめられていることがわかった。また聞き取り調査をとおして、それぞれの学校、ガイダンス・カウンセラーにより、その仕事の内容がかなり異なっているということもわかった。結論として、ガイダンス・カウンセラーは、学校と地域社会との連携をすすめられる可能性をもった者だということができるだろう。

幅広い役割を担っていること、地域社会を含むさまざまな人々との協議および調整を行えること、そして学校の実情にあわせて仕事の内容をかえられるだけの自由をもっていることは、ガイダンス・カウンセラーの強みでもあるし弱みでもある。地域社会との連携を含むいろいろな新しい実践を行える反面、その役割や仕事について周囲の理解を得るのは容易ではない。

今年発行される予定の、1年生から13年生向けのガイダンスの学習指導要領では、「カウンセリングから指導へ」「指導に際しては協議や調整をとおして、できるだけ教職員や地域社会を巻き込むように」という方向性の打ち出されることが決まっている。ガイダンス・カウンセラーの役割や仕事の内容も多少かわっていくと思われる。

しかし日本の教育をふり返ってみると、専門教育をうけたガイダンス・カウンセラーが学校に常駐しているというのは、羨ましく思う。とくに中学校においては、教員の仕事がとても多い。教科の指導にくわえて、学級指導、課外活動の指導もしなければならない。もしいつでも相談にのれるカウンセラーがいれば、教員の負担も軽減されるし、不登校やいじめの問題も減少するのではないかと考える。

また日本の学校教育では、進路指導がきちんと教育課程のなかに位置づけられていない。自分の能力や適性はどのようなものなのか。現代社会において、自分の能力や適性にあった職業は、どのようなものがあるのか。その職業につくには、どのような勉強をしなければならないのか。そういったことを系統だてて考えさせ、知識を与え、援助していく教育は、これから重要になっていくと思われる。

学校と地域社会との連携をすすめるさいにも、児童生徒、学校の教職員と管理職、児童生徒の保護者、そして地域社会の住民や企業のあいだに立ち、活動できるガイダンス・カウンセラーのような存在は貴重だろう。学校と地域社会との連携をすすめるには、学校教育と地域社会の実情に造詣の深い指導者の存在が不可欠である。そのような指導者のためのポストとそのような指導者を養成する機関の設立は、十分に考える価値がある。

補注

- 1) オンタリオ州の学習指導要領は、4段階に区分されている。プライマリー（Primary、1-3年生）、ジュニア（Junior、4-6年生）、インターミディエート（Intermediate、7-10年生）、シニア（Senior、11-13年生）である。
- 2) オンタリオ州の中等学校のガイダンス室には、必ず職業検索データベースの内蔵されたパーソナル・コンピューターが設置されている。生徒は自分の興味のある職業名を入力し、その職業の詳細やその職業につくための一般的条件などの情報を、即座に得ることができる。
- 3) オンタリオ州の学校制度のなかには、教育心理士と社会福祉士が位置づけられている。教育心理士は、学習遅滞者や学習困難者の判定を行う。教育心理士になるには、心理学の修士号を取得していなければならない。社会福祉士は、児童生徒の家出、虐待、自殺未遂といった、深刻な問題の解決にあたる。児童生徒の家庭訪問や他の関係機関への紹介も行う。社会福祉士になるには、社会福祉学の学士号を取得していなければならない。
- 4) 児童福祉協会は、16歳以下の児童生徒の安全と保護を目的に設立された公共団体。それぞれの家庭に社会福祉士を派遣したり、一時的に児童生徒を保護したり、必要に応じて養子縁組を行ったりする。児童生徒が虐待されている、あるいはきちんと養育されていない疑いがあるときは、児童福祉協会に通知しなければならないという法律がある。
- 5) トロント職業センターは、トロント市とトロント市教育委員会によって運営されている。一般市民に対して、就職の指導および斡旋を行うと同時に、教育相談員を配置して、学校のガイダンスを援助している。
- 6) オンタリオ州の教員養成大学では、さまざまな専門領域にわたって、新しい（または上級の）資格取得を希望する教員のためのコースを開講している。授業は、夕方から夜にかけて（10月から3月、週に1回）、あるいは夏期休暇中（7月、週に5回）におこなわれる。教員はこれらのコースを受講することにより、新しい教科の教員免許状を取得したり、教員免許状のランクをあげたり、自分の視野を広げたりすることができる。
- 7) オンタリオ州の小学校は、1年生から6年生までのもの（Junior School）と、7年生から8年生までのもの（Senior School）に大きく分けられる。これは、6年生と7年生では学習指導要領の区分が異なるからである。
- 8) 在籍している児童の人数によって、その小学校の教職員の人数は決められる。しかし人事の詳細は、その小学校の教職員、管理職、児童の保護者の代表からなる、学校委員会において協議される。ガイダンス・カウンセラーを配置するか、音楽や演劇あるいは体育の教員などを配置するかは、それぞれの小学校の選択である。
- 9) 基礎課程は、社会にでてすぐに役に立つ技能を、身につけられる教科が多い。一般課程は、技能を身につけられる教科と一般教養を高める教科が組み合わされている。上級課程は、一般教養を高める教科が多い。多くの中等学校は、一般課程と上級課程を併設している。

主要參考文獻

- Bergmann, Y., Lord Dufferin Guidance Program, (Unpublished Report), Toronto, 1994.
- Bergmann, Y., Pilot Project: Lord Dufferin Public School and Children's Aid Society of Metropolitan Toronto, (Unpublished Report), Toronto, 1995.
- Children's Aid Society of Metropolitan Toronto, Annual Report 1994 and Summary of Services, Toronto, 1995.
- Levi, M. and Ziegler, S., Making Connections: Guidance and Career Education in the Middle Years, A Research Study Commissioned by the Ontario Ministry of Education, Queen's Printer for Ontario, Toronto, 1991.
- Levi, M. and Ziegler, S., "The Role of Career Exploration as a Component of an Effective Guidance Program in the Transition Years: What Research Says", Scope, Volume 5, Number 1, Toronto Board of Education, Toronto, 1991.
- Ontario Ministry of Education, Guidance, Curriculum Ideas for Teachers, Primary and Junior Divisions, Queen's Printer for Ontario, Toronto, 1980.
- Ontario Ministry of Education, Guidance 1984, Curriculum Guideline for the Intermediate and Senior Divisions, Queen's Printer for Ontario, Toronto, 1984.
- Ontario Ministry of Education, Ontario Schools, Intermediate and Senior Divisions (Grades 7-12/OACs), Program and Diploma Requirements 1989, Revised Edition, Queen's Printer for Ontario, Toronto, 1989.
- Ontario Ministry of Education, Transition Years, Grade 7, 8, and 9, Policies and Program Requirements 1992, Queen's Printer for Ontario, Toronto, 1992.
- Soudack, A., Research Evaluation of the Toronto Board of Education Community-Based Education for Work, Career, and Life (CWCL) Pilot Project, 1993-94, Toronto Centre for Career Action and Research Services Toronto Board of Education, Toronto, 1994.
- Toronto Board of Education, Behind the Scenes: Making Connections between School, Community and Work, A Handbook for Community-Based Career Education, Toronto, 1994.
- Toronto Board of Education, Guidance, A Curriculum for All Students JK-Grade 9, Policy and Expectations, Toronto, 1995.
- University of Toronto Faculty of Education, Additional Qualification Courses for Teachers, Summer 1995, 1995.
- University of Toronto Faculty of Education, Additional Qualification Courses for Teachers, Winter 1995-96, 1995.

聞き取り調査対象一覧

【関係機関】

- Mr. David Clemens Toronto Board of Education
- Ms. June Lichti Ontario Ministry of Education and Training
- Ms. Susan Wayne Toronto Centre for Career Action

【小学校】

- Ms. Ybonne Bergmann Lord Dufferin Jr. and Sr. School
- Mr. David Edward Queen Alexandra Sr. School
- Ms. Donna Klebanoff Lord Lansdowne Jr. and Sr. School

【中等学校】

- Ms. Florence Cohen HumberSide Collegiate Institute
- Ms. Brand Gale West Toronto Collegiate
- Mr. John Stewart Central Technical School

中 南 米

メキシコにおける基礎教育制度改革の動向

——90年代前半サリナス政権下における教育改革の特色——

齊藤 泰雄

江原 裕美

はじめに

本論は、1994年11月末にその任期を終了したカルロス・サリナス大統領の政権期(1988～1994年)のメキシコにおいて行われた教育改革、とりわけ国民教育の基礎をなすという意味で、基礎教育(educación básica)とよばれている、就学前教育、初等教育、中学校教育の段階において大規模に推進された教育改革の特色と動向を明らかにすることを目的とする。

この政権期のメキシコは、1982年以来この国が陥ってきた深刻な経済危機をようやく脱しつつあり、経済の再建に自信をふかめた政府は、より積極的に国の経済発展、近代化の道を進んだ時期にあたる。典型的なテクノクラートといわれたサリナス大統領は、「近代化」(modernización)を政権の中心的スローガンとして掲げ、新自由主義(ネオ・リベラリズム)の旗印の下に、一連の社会経済的な改革に着手し、メキシコの国家像を大きく転換させた。サリナス政権が推進してきた北米、カナダとの三国間での「北米自由貿易協定」(NAFTA)の締結(1993年)やメキシコのOECD加盟(1994年)は、こうしたメキシコの近代化政策の成果を国内外に印象づけるひとつ到達点であった。

こうした、近代化路線の一環として、教育にも本格的な改革の手がのびる。それは、当初は、80年代の経済危機による教育予算削減の影響を最も深刻にこうむった初等教育の再建、その質的向上をはかるための教育課程の改定の試行といった比較的地味のものであったが、政権半ばの1992年以降は、大規模な制度再編をふくめて基礎教育の改革のスケールを拡大し、またそのペースを一挙に加速させた。92年、93年と二度にわたる憲法の教育条項の改正、この間における公教育省・各州知事・全国的教職員組合の三者による基礎教育改革のための構想を定めた『国民的合意』の締結、さらにそれらの内容を盛り込んだ新しい「一般教育法」の制定、と矢継ぎ早に、教育改革のための法的行政的枠組みが整備される。それと前後しながら、連邦政府から各州へと基礎教育と師範教育の運営の移管、教育課程・教科書の全面的改定、教員の待遇の改善、新しい学校支援組織の設置、教育の遅滞を克服するための「補償的プログラム」の導入など一連の施策が実行に移される。以下、ここでは、こうした過程を、時系列的にたどりながら、最近のメキシコの基礎教育改革の全体像を明らかにしたい。

1. 1980年代の経済危機と教育の停滞

1982年、メキシコは、主要輸出品であった原油の国際価格の低迷、膨大な対外債務の累積などから深刻な経済危機にみまわれた。危機の最中に発足したデラマドリ政権は、最初から、債務の繰り延べや利子支払いのための新規融資の要請のため、IMFや世界銀行などの国際金融機関、債務国政府や外国の民間銀行団との交渉にあけくれた。国際金融機関からは、債務支払いの延期や猶予の条件として、メキシコ政府には、財政赤字を削減するための緊縮財政、非効率な公社・国営企業の民営化、インフレを抑制するための物価と賃金の統制などかなり厳しい制約が課せられることとなった。

こうした厳しい財政再建策、政府部門のリストラを遂行しながら、対外債務の削減に努力する姿勢をしめしたメキシコは、一方では、「債務国の優等生」という国際的評価を得ることにもなるが、他方、国内では、この間における政府の財政支出の削減、とりわけ、教育を含む社会福祉関係の予算の大幅な削減は、国民生活に深刻な影響をおよぼすこととなった。

初等教育から大学教育まで、私立の機関に在籍する学生の比率が小さく、国・公立の教育機関の占める比重が圧倒的に高いこの国において、政府の教育関係予算の削減は、教育界を直撃することとなった。1921年の公教育省の設置以来、時代により、政権によりその成長に緩急の差はみられても、着実に量的な拡張をとげてきたメキシコの教育制度は、1980年代半ばには、史上はじめて、停滞あるいは後退の兆候さえ示したのである。

たとえば、デラマドリ政権期(1982～88年)におけるメキシコ教育の動向を批判的に分析した教育社会学者オラク・フェンテスは、数値を示しながら当時における「教育の荒廃」の様子を次のように報告している。すこし詳しく引用してみよう。

「1982年から87年の間に、連邦政府予算の占める対外債務の支払いの額の比率が18%から49%にも拡大するにつれて、教育向けの予算は急激に縮小された。危機の勃発した1982年から1987年間に、国全体の教育向けの支出は、インフレ率を換算した実質的な額で、5153億ペソから3360億ペソに、約35%も削減されている。おなじくこの間、国内総生産に占める教育費の比率も、5.3%から3.3%に減少した。この教育予算の削減は、教育制度全体に影響を与えていたが、それは初等教育において特に深刻であった。財政の削減は、学校の施設や設備の増築や改修のための予算を大きく削減しただけでなく、(メキシコのように教育予算全体のほぼ8割が教員給与に向けられている国においては)、教員給与を直撃した。初等学校教員の給与は、物価高騰の中で、実質的な購買力に換算すると、わずか4～5年間で約半分となり、法定最低給与の1.5倍という水準にまで落ち込んだ。生活を支えるため複数の学校での勤務、教職以外のさまざまな副業への従事がさらに一般的となり、教育活動への意欲の低下、教職の社会的地位の低下をまねいている。

学校段階ごとに在籍者の統計を見ると、教育の停滞の様子がみえる。4～5歳児を対象とした就学前教育の在籍者は、1980年代初頭には、毎年ほぼ25%増という急速なスピードで拡大してきていたが、その伸び率は87年には3.1%にとどまった。初等教育は、全体の在籍者数、新入学者数、卒業者数ともに減少した。在籍者数は、ピークとなった1983年の

1537万人から1988年には1461万人となり、約76万人減少している。新入学数の減少は、出生率の低下にともない児童の減少、入学年齢の厳格化（これまで見られた学齢前の5歳児の入学の制限）などの要因によって説明される部分もあるが、問題は卒業者の数である。毎年10万人増ほどのペースで進行してきた卒業者数は、85年ぐらいから停滞し、87年からは絶対数において減少に転じた。これは、明らかに、従来から指摘されてきた、毎年多数の留年者や中途退学者を生み出す学校教育の体質の問題が、経済危機の影響でいっそう顕著になったものと見なされる。毎年150万人の児童がいずれかの学年で留年をしており、また初等学校に入学した者100人中48人はそれを修了しておらず、そのうちの25人は第三学年にも到達していない。小学校卒業者のうち中学校に進学した者の比率は、1982年の87%から87年には83%に低下した。中学校への新入学者数も86年に163万人に達した後、翌年には162万へとわずかながら減少している¹⁷⁾

フェンテスは、経済危機の下でのメキシコ教育の様相を次のように総括している。「公教育は、荒廃した土地である。荒廃devastaciónという言葉はけっして誇張ではない」、「過去三年間に、教育制度全体の伸び率はかろうじて1%にとどくだけである。それは6～24歳の年齢層の人口の増加率にはるかにおよばない。われわれが直面していることは、停滞にとどまらない。なぜなら教育の提供は、それを求める人々の数との関係でみれば縮小は始めているからである。もし事態が変化しないなら、われわれはすぐに後退の局面へと入るであろう」。

同じように、デラマドリ政権の終了時の1988年に、メキシコの教育の現状診断を試みたヒルベルト・ゲバラを中心とした知識人のグループは、さらに詳細にメキシコの教育制度の諸側面について厳しい分析をしているが、彼らとその報告書につけたタイトルは、『静かな破局』(La catástrofe silenciosa)という暗示的なものであった。報告書は次のように書き出した。「メキシコは、一世代前からひとつの静かな破局を経験してきた、すなわちその教育の停滞である。あらゆる指数は、20世紀のメキシコにおいて公教育が経験してきた活力にみちた時代の終焉を指し示している¹⁸⁾と。

デラマドリ政権下で導入された主要な教育改革といえば、1984年に、従来は中学校の卒業を入学資格とする後期中等教育レベルの機関であった初等教員養成の師範学校が、入学資格を高校修了とすることで高等教育機関に昇格をはたしたことがほとんど唯一のものであった。高等教育の分野においては、大学予算が削減される中、膨大な学生数をかかえてその教育・研究の水準の低下や大学運営の非効率性が問題とされていたメキシコ国立自治大学の改革(大学入試の全面的導入、進級試験制度の厳格化、授業料の値上げを柱とする)が試みられたが、学生たちの激しい反対運動の前に、この改革は、事実上、導入されることなく撤回されるにいたった¹⁹⁾。

II. 「教育近代化のためのプログラム」の制定

1988年12月、経済危機からの回復の兆しがようやく見えはじめた時期に政権を発足させたカルロス・サリナス大統領は、公教育相に、前政権でサリナス自身の後を継いで企画予算相をつとめた経済官僚マヌエル・バートレットを任命していた。そして歴代政権の慣例にしたがって、教育の分野においても、その政権期6年間にわたる基本的教育政策のガイドラインを作成させた。1989年10月に発表されたこの文書は、政権の中核的スローガンと歩調をあわせて、『教育近代化のためのプログラム：1989-1994年』(Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994)と題された。200頁ほどの冊子のこの文書は、まず教育近代化の意味と基本的政策方針を述べたのち、以下、基礎教育、教員の養成・研修、成人教育、職業訓練、後期中等教育、高等教育・大学院・研究、開放型(通信・放送)教育システム、教育評価、学校建設・装置・設備の維持改修の各領域ごとに、現状診断、近代化の方針、目的と戦略、年度を画しての達成目標などを包括的に提示している⁴⁾。

ここで、サリナス新政権の教育政策の基本方針として特に注目されたことは、いくつかの優先課題の中でも、とくに最優先のものとして、(1)初等教育の完全普及をはかること、(2)その質の向上をはかること、また(3)教育行政面では、連邦政府公教育省に予算や権限が過度に集中する体制が、「時代遅れとなり、それゆえに不経済で非効率的になっている」として州への分権化を推進すること、を掲げたことである。とりわけ基礎教育に関しては、前述のように80年代の経済危機の中で、量、質ともに深刻な打撃をうけたことを政府自らが認識し、その再建、回復が急務であることを宣言していることが注目される。ここでは、「教育の遅滞(滞貨)」(rezago educativa)という従来あまり使われてこなかった用語・概念をキーにして、長年懸案となりながらいまだに多くの課題を残すメキシコの基礎教育の問題状況を次のようにとらえている。

「現在、年齢15歳以上の非識字者は、420万人とみなされる。約2,000万人の成人が憲法で義務教育とされている初等教育を修了していない。さらに1,600万人が中学校を卒業していない。-----初等教育の遅滞でも同じでもことが生じている。一般的に、インディオ系住民、農民、女性、都市の貧困層には、さまざまな意味での貧困に、教育の遅滞が加わる」(p.8)。

「国の努力にもかかわらず、就学年齢の子どものうち約30万人、すなわち潜在的需要の2%が、小学校の第一学年への入学の機会をもたず未就学である。一方、10~14歳の児童のうち170万人がいずれこの学校にも在籍していない。成人教育の対象は、年齢15歳以上なので、彼らにはまったく教育を受ける機会が存在していない。初等学校に入学した者のうち45%、すなわち660万人をこえる者が所定の6年間で初等教育課程を修了していない。農村やインディオ居住地区ではその数値は80%をこえる。初等学校の低学年三学年で毎年約50万人、残りの高学年三学年で38万人の中途退学者がでる。前者は機能的非識字者を、後者は低学歴者のグループを肥大化させることになる。公立初等学校のうち約1万5千校(全体の20%)が六学年全部を完備していない。また1万6千校以上で一人の教員が全学年を担当している」(p.36)。

「初等教育修了者のうち中学校に進学した者の比率は、ここ数年間できびしい経済危機の影響により、89%から83%に低下した。約30万人、すなわち潜在的需要の17%は、中学校への就学の機会がない。その大部分は、農村とインディオ系住民居住地域に集中している。全体の25%、約100万人の生徒が、所定の3年間の年限で中学校課程を修了していない。ここ10年でも、中途退学や留年を減少させることはできなかった。前者は毎年9%、後者は26%にのぼる」(p. 38)。

しかしながら、『教育近代化プログラム』は、教育制度全般を網羅しており、また、発表当時は、まだメキシコの経済・財政状況の回復に不確定な要素が残っており、特に各政策の遂行の裏付けとなる教育予算の見通しが不透明であったこともあり、全体的にやや縁花的、抽象的である、との印象は否めなかった。教育予算は、90年、91年度と徐々に拡大されつつあったが、実際の文教施策においては、とりわけ目をひくような改革は行われていない。

1990年3月、タイのジョムティエンで開催された、「万人のための教育世界会議」にはメキシコ政府代表も参加していたが、ここで採択された『世界宣言』や『基礎的な学習ニーズを満たすための行動枠組み』は、メキシコ自体の基礎教育への関心ともあいまって、メキシコの教育関係者に影響をおよぼしたと言われている。この時期、公教育省が強調していたのは、ジョムティエン会議で提唱された「基礎的な学習ニーズ」を満たすことを目指した、基礎教育のカリキュラムの改革の試みであった。しかし、これは国内で実験校を選びだして、カリキュラム改革の先導的試行を行うというレベルにとどまっていた。

いっぽう、先にメキシコの教育の荒廃や破局を指摘し、教育改革が急務であると主張してきた教育研究者たちは、教育改革をカリキュラム改革のレベルに限定する政府の文教政策にたいして批判のトーンを高めており、基礎教育の機会の不平等の是正、教員養成や勤務条件の改革、学校運営の改善など、より重要な包括的な教育改革の課題に取り組むべきことを要求していた⁵⁾。こうする中で、メキシコは、この国の近年の教育の歴史の中でも、きわめて大きなエポックを画すことになる、1992年～93年の教育改革をむかえることになった。

Ⅲ. 1992年の教育改革

1. 憲法の宗教条項の改正にともなう教育改革

教育の制度改革は、やや意外な角度から着手されることになった。サリナスは、就任以来、彼のとなえるメキシコ国家の近代化政策の一環として、国家と教会の関係を「近代化」するとの趣旨の発言を繰り返していた。こうした発言は、はたしてどこまで本気なのか、どこまで踏み込み気なのか、といったことが議論をよんでいた。なぜなら、この問題は、これまでのメキシコの国是・国策ともいうべき基本的原理にかかわることであったからである。住民の大多数がカトリック教徒といわれるメキシコであるが、19世紀初めの独

立以来、長年にわたって国家権力と教会権力がきびしい対立を繰り返してきた歴史を背景に、今世紀初頭のメキシコ革命以来、教会・聖職者の活動は、国家権力の監視下に置かれてきたからである。メキシコ革命の最中に制定された現行の1917年憲法は、とくにその第130条において、教会の法人格の否定、資産所有の制限、聖職者教の制限、教会の政治活動の禁止、聖職者の選挙権・被選挙権の否定、教会外部での宗教行事の禁止、婚姻の民事化、聖職者養成機関の学歴の公的認定の否定などを規定しており、教会の活動は、国家権力によって徹底的といえるほどに制限、監視されてきた。かつて教会と国家との対立が頂点にたった1920年代後半には、メキシコ中央部のいくつかの州において、熱狂的なカトリック信者たちが、世俗的な国家権力の末端に位置するとみなされた公立学校を焼き討ちして教員を殺傷するという事件(クリステロスの反乱)まで生じている。

今この時期に、国家と教会との関係を根本的に見直す、というサリナスの政治的意図がどのへんにあったのかについてはいまひとつ明らかではないが⁶⁾、彼は、政權半ばにたった1991年12月、連邦議会に、与党PRIを通じて、メキシコ共和国憲法において国家と教会との関連を定めた各条項を改正する憲法改正案を送付する。この憲法改正は、議会で承認され、翌1992年1月28日付官報に告示された。この憲法改正により、(1)教会および宗教団体の法人格の容認、(2)聖職者の公民権の一部認可、(3)宗教活動に課せられていた規制の大幅な緩和の三点を柱にして⁷⁾、従来の国家による教会の管理は大きく変更されることになった。

この国家と教会の関係の見直し、教会・聖職者の活動への規制の緩和は、教育にも影響をおよぼすことになった。というのも、この憲法の宗教条項の改正に連動して、教育条項である第3条も一部改正されることになったからである。憲法の教育条項はこのほぼ一年後に再度、大幅に改正されることになるが、まず92年の改正のポイントをみよう。

これまで、憲法第3条は、次のような構成となっていた。まず、「国家——連邦、各州、地方自治体——の提供する教育は、人間のすべての能力を調和的に発展させることをめざし、同時に、独立と正義にもとづき、彼の中に、祖国への愛と国際的連帯の意識を促進する」と教育の基本原則を述べたのち、第1項において、国家の教育の非宗派性、科学の進展に立脚し、a)民主的、b)国民的、c)人類共存への貢献を基本的性格とすることを規定した後、第II～第Vの各項において、それぞれ、国による私学の認可制、私学の教育課程の国定準拠義務、聖職者・教会の教育関与の禁止、国による私学での履修認定の取り消し権、初等教育の義務教育、国の提供する教育の無償制、大学の自治制、連邦議会の教育関連立法権限を規定していた。

宗教条項の改正にともない、この第3条は次のように改正された。すなわち「教団、聖職者、いずれかの宗教的信条の普及に関係した学校法人、教会や団体は、どのような形であれ、初等教育、中学校教育、師範教育、労働者あるいは農民向けの教育を提供する教育機関に関与することはできない」として聖職者・教会の教育関与禁止を規定した第IV項がそっくり廃止される。また旧第I項が、新第I項と第II項に分離され、新第I項の、従来からある、「上記の(国の提供する)教育を方向づける基準は、どのような宗教的教義と

も完全に無縁なものとする」という条文の間に、「世俗的 (laica)であり、」という一語を新たに挿入した。これは、一見、公立学校における教育の世俗性原理を強化しているようにも見えるが、一方、逆に私立学校は、第I項の規定をまぬがれることになり、これにより、国の制定するナショナル・カリキュラムを履行した上なら、独自に宗教教育を提供することが可能となった。

2. 公教育相の交代

この憲法改正と前後して、同じ1992年1月に公教育相の交代がおこなわれた。歴代の政権でも、病気などを理由に任期途中で公教育相の入れ替えが行われたことはあるが、これまで通常は一人の公教育相が政権期の6年間継続してその任にあっており、異例なものであった⁹⁾。これは、行政改革により企画予算省が廃止されたのにもなうものであり、その大臣であったエルネスト・セデージョが公教育相に横すべりしたというのが表向きの理由とされた。前述のように、バートレット公教育相による基礎教育改革への取り組みにたいしては批判があり、大統領も不満をつのらせ、彼を事実上更迭したという見方もある。バートレットは、後にプエブラ州の知事に転出した。

大臣の交代により、公教育省の幹部職員の顔ぶれも一変した。メキシコの官僚機構においては、政府高官は、キャリア官僚ではなく、大統領や各大臣によって直接的に指名され任命される政治的任命制であり、このために政権や閣僚の交代ごとに、ほぼ全面的に入れ替わる¹⁰⁾。セデージョ新公教育相は、自身は米国イェール大学大学院卒の経済学博士号をもつ経済テクノクラートであるが、あたりに彼の下に公教育省の高級幹部としてリクルートされた人材の中には、意外が顔ぶれがあった。「教育近代化プログラム」の中心となっていた初等教育を直接に所管するキー・ポストとなる基礎教育部門担当次官にはヒルベルト・ゲバラが就任する。ゲバラは、かつては1968年の学生運動の指導者として著名であり、その後も大学問題、教育問題などを中心に歴代政府の教育政策をきびしく批判する論陣を張ってきた左翼的知識人である。彼は、前述のように数年前にメキシコ教育の現状をきびしく診断をした『静かなる破局』報告をまとめあげたグループの中心メンバーであった。もう一人、おなじく先に「教育の荒廃」を指摘していたオラック・フェンテスが大臣任命のポストである国立教育大学 (UPN) の学長に就任した。フェンテスもまた、左翼的な社会学者として知られ、反政府的な姿勢で教育問題を論じてきた学者である。フェンテスは、ゲバラが病気辞任した後その次官職を継ぐ。いずれも政府与党PRIの党员ではない。教育界において著名であり、積極的な教育改革論者を党派を問わず政権に登用した布陣といえよう。

3. 「基礎教育近代化のための国民的合意」の締結

この92年1月の新体制の発足の後に、メキシコ教育改革は、一挙に加速されることに

なる。

その最初のものとなり、またこの後の教育法制改革の基盤ともなったものは、1992年5月18日、連邦政府(公教育省)、各州知事、およびメキシコの公立学校の教職員の大多数を組織する強力な教員組合である「全国教育労働者組合」(SNTE)の三者の間で調印された『基礎教育近代化のための国民的合意』(Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica)であった¹⁰⁾。

この『国民的合意』は、その名称が示すように、対象領域を、基礎教育とそれに関連する師範教育の分野に限定したものであるが、これによって、基礎教育の運営に直接的に関与する当事者間で、改革の目的、領域、実施スケジュールまで含めて、改革の全体構想が明確にされた。この文書は、全体で小冊子で20頁ほどの分量のものであるが、まず、基礎教育の重要性を次のように再確認する。

「---歴史的な証拠と最近の経験によれば、質の高い基礎教育と開発の可能性との相関関係がきわめて高いことを示している。基礎教育は、その社会の生産力を高め、その経済、社会、政治、科学的な諸制度を改善する。というのも、基礎教育は、国民的統合を強化し、社会的連携を強固なものとし、富のより均等な配分を促進し、より合理的な消費の習慣を形成し、人権の尊重、特に地域社会における女性や子どもの地位にたいする配慮を深め、さらに技術的革新にたいする社会的適応を促進することに決定的に寄与するからである。さらに、より良き基礎教育は、より賃金の高い雇用の機会、農業や産業での生産性向上、より良好な栄養・健康状態、より積極的な市民的活動、などを生み出すことになる」。

つづいて、基礎教育をめぐる歴史的経緯やそれが現在直面している挑戦についてふれた後、具体的な方策として次の三点を柱として改革を提示する。すなわち、(1)教育制度の大幅再編=基礎教育の分権化。これに関連して、父母や地域社会関係者の学校運営への参加を促進するために、各学校・地方自治体・州・全国の各レベルにおいて、新しい社会的参加のための組織を設置する。(2)教育計画・課程と教科書の全面的改定。(3)教職の専門的地位の再評価、である。

第一は、教育における中央集権体制を是正するためのものであり、関連法令が改正されしだい、これまで、連邦政府(公教育省)が各州内において設置運営してきた連邦立の就学前教育施設、初等学校、中学校、師範学校を校舎・施設・教員ともに、各州に移管し、それにともない関係予算も連邦政府から各州に配分するというものである。設置者別にみると、メキシコ国内の各州には、連邦立、州立、私立という三種の学校の存在しているが、基礎教育レベルでは、在籍児童数でみると、この合意協定時の1992年段階では、就学前教育で72%、初等学校で71%、中学校で69%という圧倒的多数が連邦立の学校に在籍していた。連邦政府は、教育関係法の制定と施行を監視する、就学前教育・初等教育・中学校教育および教員養成教育の教育課程を編成し、初等教育の国定の無償の教科書を作成配布する、教材の使用を事前に認定する、といった中央教育行政当局としての監督行政を遂行する一方で、基礎教育サービスのほぼ7割を、連邦立の学校を通じて直接的に提供してきたのである。教員養成分野の師範学校でも学生の約3割が連邦立の師範学校に在籍している。

このうち、連邦政府が直接的に管理している特別行政区であるメキシコ首都圏特別区（メキシコ市）を例外として、10万校をこえる連邦立の学校、60万をこえる連邦政府の教職員ポストを各州に移管するのであるから極めて大規模な事業である。

あらたに「連邦化」（federalización）、あるいは「教育の連邦主義」（federalismo educativo）の名でよばれることになったこの教育分権化について、「国民的合意」は、その理由を次のように説明している。

「教育制度は、全体として、まぎれもなく中央集権化と過度の官僚制化という兆候を示している。行政当局と学校は、ますます離反し、その結果として学校の活動の低下をまねき、形式的手続きと事務連絡のネットワークだけがさらに煩瑣にされてきた。子どもと青少年の教育にたいする責任は、学校、父母、地域社会によって十分に共有されていない。実際に、連邦政府、州、地方自治体の各レベルのそれぞれの教育の権限関係にはかなり曖昧な点がみられる。さまざまな意味で、（公教育が設置された）70年も前に構想された教育制度の組織の枠組みが耐用年数に達していることは明らかである」。「（ここで提案されている）より多くの資金、実質的な授業日数の増加、適切な教育課程、良質の教科書、意欲ある教員も、国の教育制度を悩ましている中央集権主義と過度の官僚制という障害と非効率を克服するシステムを通じて提供されないかぎり、教育の普及や質の向上におよぼす効果はわずかばかりのものとなる」。

一方では、「この移管は、けっして連邦政府の側が公教育への関心を失うことを意味するのではない」ことを強調している。事実、「合意」では、公教育省が、上記のような中央教育行政当局として監督行政を遂行し続けることを明言している。さらに、ここで新たな方針として特に注目されることは、連邦政府にたいし、特に教育の遅滞の著しい地域にたいしてより積極的に介入し「補償的な機能」をはたすことを求めていることである。

「連邦政府は、より深刻な不足や欠陥をもった州にたいして相対的に多くの資源を振り向けられるように配慮する。同じように、国の当局は、恵まれない地域やその教育が深刻な状況にある地域において教育水準を向上させるために、特別のプログラムを策定し提供することになる。初等教育の修了率を高める、教育の遅れの大きい地区や集団にみられる非識字者を減少させるためのプログラムに努力がはられるであろう」。

第二は、教育内容と教科書の改定である。教育課程はここ20年ほど部分的にしか改定されてこなかったため、「今日では欠点を示している」という。「基礎教育の基本は、読み・書き・算数という、初歩的であるように見えても、着実に生涯を通じて学びつづけることを可能にし、また人々に思考のための知的な基盤を与えるものとなる諸技能であり、第二に、すべての子どもは、自分が生活することになる環境の自然的社会的側面について、および自分自身についての十分な知識を獲得しなければならない」という。こうした基準にもとづき、1992-93年度からただちに「教育内容と教材の改定のための緊急プログラム」が導入されることになる。

就学前教育については、「次の初等教育のサイクルとより良好な接続関係を提供する」ことを考慮して、「来年度からほぼ全面的な改革を導入することが可能である」とする。

初等教育についてみれば、「教育課程においては、本当に基礎的な知識に焦点を絞ることが望ましい」とされ、具体的には次の4点が確認されている。①6学年を通じて、読み・書き・口頭表現のたゆみない学習と練習を強化する。②数量を正確に関連づけ計算する能力の発展を重視しながら、6学年を通じて算数の学習を強化する。幾何の知識と問題を明瞭に考察してそれを解決する能力を強化する。③社会科の代えて、歴史、地理、公民科の各教科による体系的学習を復活する。④子どもの養育と健康に関する学習内容を強化し、また環境と自然資源の保護を教え込む教育を重視する。特に歴史については、ただちに92-93年度から4、5、6学年向けに新しい歴史教科書を配布すると明言している。中学校でも、20年ほど前に導入された社会科、理科という広領域プログラムを廃止し、体系的な教科別にもどすこと、またスペイン語と数学を、それぞれ週3時間から5時間に増加することが決められている。

合意の第三の軸は、教職の専門的地位の再評価ということである。基礎教育の質の向上にとって教員の果たす役割の重要性を再確認するとともに、80年代の経済危機の中で教員の生活水準が低下し、その社会的地位が脅かされていることを暗黙のうちに認めたものである。このための新たな方策として、(1)教員給与の改善、(2)キャリア教員職ポストの導入、(2)現職教員の研修・職能向上・資格付与制度の体系化、を確認している。給与については、あえてここに「専門職的給与」(salario profesional)という用語を使用しながら、それに相応しく増額することで合意している。これにより、前政権末の1988年には、法定最低給与の1.5倍程度にまで落ち込んだ教員給与を、組合自体が専門職としての給与水準であると設定している法定最低賃金の3～4倍まで引き上げるとしている。キャリア教員職 (la carrera magisterial) ポストとは、従来のように教育行政官や校長をめざさなくとも、一般教員身分のままに比較的短期間で高い給与をえられるいわば上級教員ポストであり、そのポストを望む教員には、個々の教員の専門的業績の審査、専門的教養の試験、研修への参加等を総合的に評価して、これに格付けするとしている。現職教員の研修については、「国の教員の知識の現代化を急務とするために、短期間のうちに、教員たちの知識を増強し、その機能をより良く遂行しうよう支援することを目的とした『緊急教員研修プログラム』を策定すること」で合意している。

この『国民的合意』という形式は、一種の行政協定といえようが、調印した当事者にたいして法的拘束力をもつものとみなされる。その取りまとめが、サリナス大統領自身の強い指示によるものか、セディージョ文相の手腕によるものか、経緯は明らかではないが、公教育省の新体制が発足して、わずかに4ヶ月ほどの短期間で、ここまで具体的な改革のビジョンが明確になったことは驚きである。また、これまでしばしば既得権益の擁護をはかるために改革に抵抗し、特に全国組織としての組合の発言力が低下することを危惧して分権化に反対してきた¹¹⁾、教員組合の支持まで取り付けたことは注目される。この合意は、1992年5月18日に調印され、いくつかの緊急プログラムは、9月にはじまる92-93学年度からただちに導入された。

IV. 1993年の憲法教育条項の再改正

1. 憲法教育条項の再改正

『基礎教育の近代化のための国民的合意』が正式に調印されると、慣例にしたがって名誉立会人としてそれに署名したサリナス大統領は、もうひとつ大きな制度改革の構想を発表した。それは、従来、初等教育のみの6年間であった義務教育を、中学校までの9年間とするために再び憲法の教育条項の改正を行うというものであった。その改正案は、92年12月に連邦議会に提出されたが、その案は、たんに新たに中学校の義務教育化を条項に盛り込むだけでなく、教育条項である第3条全体の条文や構成をかなり大幅に書きかえるものとなっていた。

セディージョ公教育相が、議会で行った改正動議の提出の趣旨説明によれば、今次の改正の主要な目的は、次の5点であった。①メキシコ国民の教育を受ける権利を憲法に明記する、②初等教育の他に、就学前教育と中学校教育を提供することへの国の義務を明確にする、③義務教育を中学校まで延長する、④教育が保持すべきナショナルな性格を国が監視して保証することを明記する、⑤教育サービスを提供する法人が置かれている法的な無防備状態を終息させる¹²⁾。

①②に関しては、「これまであいまいな形でしか規定されていなかった」国民の教育を受ける権利、および、「しかるべき区分のなされてこなかった」国、子ども、親・保護者の権利と義務の関係を「はっきりとした形で条項に明記する」ことにあるとされた。この改正により、第3条の最初に、新たに次のような条文が追加された。

「すべてのメキシコ人は、教育を受ける権利を有する。国は、それを要求する者にたいして、就学前教育、初等教育、中学校教育を提供するものとする。初等教育および中学校教育は、義務教育とする」。

これにより、国にたいしては、就学前教育をもふくめて教育の提供義務を、子どもには、初等教育と中学校教育を受ける権利と義務を、親・保護者にたいしては、子どもにそれを受けさせる義務を明確にした。就学前教育に関しては、子どもの権利とし、また国にたいしては希望者にたいしてそれを提供する義務を課しているが、「親が子どもにたいして自ら直接的に自宅において初歩的な教育を与える、あるいは適当な施設でそれを受けさせる権限を保持すべき」ことを主たる理由に、その履修を義務とはしていない。

④に関しては、あらたに第Ⅲ項として、「---連邦政府は、共和国全体にむけた初等教育、中学校教育、師範教育の教育課程を編成する。そうした効果のために、連邦政府は、法律の規定するところにしたがって、各州政府、教育に関係するさまざまな社会的セクターの意見を参照するものとする」との条項が追加された。この国の教育課程編成権については、これまでも下位法である「連邦教育法」には規定されており、国の権限に変更があるわけではないが、あらためて憲法条文に格上げして明記したわけである。おそらくその意図は、基礎教育の管理運営を州に移管しても、ナショナル・カリキュラムの編成権を国

が保持することには変わりはないことを強調することにあると推測される。

⑤は、私学法人への規制の緩和である。旧条項では、第Ⅲ項において、「私人は、あらゆるタイプと段階において、教育を提供することができる。しかし、初等教育、中学校教育、師範教育、労働者および農民向けのあらゆるタイプ・段階の教育に関するものについては、個別案件ごとに、事前に、公権力当局から明確な認可を得なければならない。この認可は、拒否あるいは取り消すことができる。そうした決定にたいして、訴訟あるいは不服申し立てはできない」と規定し、また第Ⅴ項では、「国は、私立の教育機関で履修された課程の有効性の公的認定を、随時、任意に取り消すことができる」としていた。こうした規定は、前述のように92年1月の憲法改正まで存続していた教会・聖職者の教育関与の禁止条項と並んで、特に宗教系私学の活動を国家の側から厳重に規制することをねらいとしていた。先の条項が、廃止された今、これと一セットで規定されていた条項もなんらかの改正が必要とされていたのである。

提案趣旨によれば、こうした「私人の置かれている無防備状態」は、「現在の状況に照らしてみても、またメキシコ国家の司法の伝統にしたがえば、もはや、当然のことであるとは言えない」という。ここでも改正のポイントは、先の条項から、「そうした決定にたいして、訴訟あるいは不服申し立てはできない」の部分が抹消され、また「随時、任意に」の文字が消され、これに代わっていずれにも、「法律の定めるところにしたがって」との文言が追加されている。この改正により、私学にたいして、国が一方向的にフリーハンドで、設置認可や履修認定を取り消すことができた従来の方式は改められ、それらはいずれも、法定の基準や手続きにしたがって処理されることとなり、また私学が下された決定にたいして訴訟などで異議申し立てをし、司法判断を求めることも可能になった。

2. 中学校の義務教育化

義務教育の延長問題は、教育関係者の間ではすでに1970年代から議論されてきた長年の課題であった。しかし、前述のように、初等教育の完全普及さえ達成されていないという厳しい状況の中でその導入は見送られてきた経緯がある。さきの「教育近代化プログラム」でも、「国民的合意」においても、義務教育の延長の課題はふれられていなかった。ここであえて中学校の義務教育化に踏み切った理由はなにか。公教育相の趣旨説明から、関連する部分をいくつか拾いだしてみよう。

「よりいっそう高い国家発展の目的を設定する時、われわれメキシコ人は、教育の分野においても、首尾一貫して、より野心的な目標を設定しなければならない。すべてのメキシコ人が履修すべき学歴の中に、中学校を組み入れることは、社会や政府が、より良い教育を、今日教育を受けている世代が生きることになる世界にふさわしい人間形成を、実現するための努力を惜しまないという公約を掲げることである」。「セクンダリアの義務化は、われわれが実現でき、また果たすべき、補完的な努力を促すことになる。初等教育への普遍的なアクセスを実効的なものとする、それを履修する児童の平均成績を相当

に向上させること、彼らに提供される知識の質を向上させることを必要とする」。「かつて1917年憲法の制定者たちが、その第31条に初等教育の義務規定を盛り込んだ時、教育事業にたいして大きな活力が生みださることになった---ことを思い出すべきである。当時は、すべての住民に、初等教育を普及しうる可能性はほど遠いと思われていたにちがいないが、それを憲法の条文に書き入れたことは、教員、父母、教育当局者の側に熱心かつ一貫した努力を約束させ、しだいに成果がもたらされることとなったのである」。

こうした公教育相の発言から読み取れることは、中学校の義務教育化は、直ちにこれを実施しうる体制が整っているというわけではなく、むしろ、それは「より野心的な目標」であり、この目標を掲げることによってその前段階である初等教育の拡充を促進する効果が期待しうること、憲法条文として書き入れることでそれを実効あるものとすべく関係者の一層の努力を引き出すことができる、という期待である。また別の部分では、初等あるいは中学校教育を修了していないことを理由に、雇用の場や政治的権利や親権の行使で差別的な扱いをされてはならない、との趣旨の発言をしている。

以上のような内容を盛り込み、また一つの条項を二分割したり、各項の順序を入れ替えた新しい憲法第3条の改正は、翌1993年3月に議会において承認され、3月5日付けで官報告示された。

V. 「一般教育法」の制定

このような二回にわたる憲法第3条の改正、「基礎教育近代化のための国民的合意」による具体的な制度改革への着手をうけて、これまでメキシコの教育制度の基本的骨格を規定してきた法律である「連邦教育法」(Ley Federal de Educación 1973年成立)の改正が不可避となった。政府は、その法案を議会に提出する。この法案は、旧来の連邦教育法の修正というレベルではなく、この連邦教育法、さらに別の法律であった「成人教育法」(1975年)、「職業訓練センターの教員のための師範教育設置法」(1963年)の諸法令を廃止して、新たに「一般教育法」(Ley General de Educación)を制定するという教育法制を大幅に改正するものとなった。法案は、議会において修正をうけた後可決され、1993年7月13日付けで官報告示される。

新教育法は、全8章、85条で構成される。第I章「総則」(1~11条)、第II章「教育の連邦主義について」(12~31条)、第III章「教育における公正について」(32~36条)、第IV章「教育のプロセスについて」(37~53条)、第V章「私人が提供する教育について」(54~59条)、第VI章「履修の公的認定と認定証の交付について」(60~64条)、第VII章「教育への社会的参加について」(65~73条)、第VIII章「違反、処罰、行政訴訟について」(75~85条)から成る¹³⁾。

「一般教育法」は、旧連邦教育法(全69条)や成人教育法(全26条)の条項をそのまま引き継いでいるものもあるが、前述のような憲法改革や一部ではすでに実施に移されている制度改革を受けて、全面的に修正された、あるいは、新しく追加された条項も多い。こ

ここでは、後者を中心に検討しながら、新法の特徴を概観しよう。

〔分権化と権限の配分〕

第Ⅱ章では、「合意」により、基礎教育と師範教育の管理運営が連邦政府から各州に移管された分権化＝「教育における連邦主義」を受け、あらためて連邦政府、州、地方自治体の各レベルの教育当局の間での権限の区分と共有を明確化している。基礎教育と師範教育のための全国的な教育課程の編成、学年カレンダーの制定、州当局の実施する教育制度の評価のための基本方針の策定、初等教育用の無償制教科書の作成と配布などが、公教育省を通じて行使される連邦政府の排他的権限とされる。州当局にとっては、幼児・就学前・基礎・特殊・師範教育の教育サービスを提供し、監視する；教育課程に地域的な内容を盛り込むよう提案する；教職員に継続的な研修の機会を与える；基礎教育および師範教育において私立学校の活動を認可することなどが独自の権限とされる。地方自治体は、いずれのタイプ・方式の教育サービスを提供することができ、また州立および市町村立の学校の基礎的な備品の準備と補修に責任をもつとされた。成人教育の場合には、州の権限とされるレベルの教育についても公教育省が直接的に提供、管理するものとされる。

〔教育評価の重視〕

また第Ⅲ章において注目されることは、教育評価の事業に関して規定していることである。これは、最近、メキシコの教育界で盛んに論じられてきた、教育の質の向上のためには、教育評価という過程が不可欠のものである認識に基づくものであるが、これまでは評価の目的や方法が法律の条項として規定されることはなく、本法ではじめて導入されたものである。国の教育制度の全体、教育課程、児童生徒、補償的プログラムなど各レベルで「継続的かつ体系的に」評価を行い、その結果を父母、生徒、教員、そして社会一般に公表することを約束している。

〔教育の機会均等の確保〕

第Ⅲ章は、章全体が新たに追加されたものである。「この章のテーマは、最も新しいというだけでなく、法律が想定している社会観や国家像の視点からみて、最も賞賛に値するものである」¹⁴⁾ との積極的評価もあるほど、新教育法の長所として注目されている部分である。基本的方針を示した第32条をみよう。

第32条 教育当局は、個々人の教育の権利の完全な行使、教育におけるより一層の公正、教育サービスへのアクセスと就学継続の機会の実効的な平等の達成を可能にする条件の整備のための方策を講ずるものとする。

上記の方策は、教育の遅滞がより大きいグループや地域に、あるいは恵まれない社会経済的条件に直面しているところに、優先的に、向けられるものとする。

ここでは、①国内において教育の機会にきわめて大きな格差、不平等が存在していることまぎれもない事実として認識していること、②また教育における中途退学の問題の深刻さを認識して、教育の機会の平等として、学校へのアクセスのみならず、あえて「就学の

継続」(permanencia)の文字を並べて入れていること、③さらに、恵まれないグループや地域を対象に指定しながら、優先的に、(逆優遇となることも辞さずに)積極的な施策を講ずべきことを規定している、ことが注目される。

第33条では、各教育当局は、それぞれの権限の範囲内において次のような活動を行うべきことを列挙している。これらは、メキシコの基礎教育の直面している現実の困難がどのようなものであるのかを浮き彫りにしているという点でも興味深いものであり、要点を紹介しよう。①孤立した地域社会、あるいは都市周辺の貧困層居住地域などに、より良質な資源の配分を通じて、特別の配慮をする、②教員の定着を促進するため上記の地域で勤務する教員への支援プログラム推進、③安定した状態で学習を助けるため学校寄宿舎、社会統合センター等の施設の準備、④正規の学校教育を放棄した子どもたちのために初等教育および中学校教育を履修するための教育サービスの提供、⑤学習不振者のための特別な教育支援プログラムの提供、⑥遠隔教育の制度の創設、⑦識字教育やコミュニティー教育プログラムなど国民の文化、社会、福祉水準の向上をめざす教育運動の展開、⑧児童にたいする奨学金その他の経済支援プログラムの実施、⑨子どもへの配慮を高めるため父母向けのプログラムの提供、⑩教員の協同組合や法人への支援、⑪教育への社会的参加の促進、私人からの教育への財政支援や本章に規定した活動への支援の奨励、⑫業績をあげた人々への認証と表彰、⑬教育サービスの質を改善するその他のサービスの実施。

さらに注目されることは、同条では、続いて次のような条文が一セットとして規定されていることである。「国は、教育サービスへのアクセスと継続の機会の実効的平等に影響を及ぼす社会的条件を克服することに向けられた福祉援助プログラム、食料補助、保健キャンペーン、その他の方策を講ずるものとする」。これは上に列挙した方策が教育に直接的に関連するいわば教育制度の内的な要因に関するものであったのにたいして、教育の機会は、こうした内的要因以外の社会的条件によって実質的に左右されることを認め、教育における公正の確保のためにも、総合的な福祉政策を推進することを国にたいして求めているものである。こうした認識も従来の教育法規には見られなかった。

第34条は、特に連邦政府の活動として、「教育面での遅滞が大きい州を支援するために、特別の財源をもって、補償的プログラムを開始する」ことを規定している。この「補償的プログラム」(programas compensatorios)という理念と方策は、基礎教育の分権化=連邦化の推進とバランスをとる形でこの教育改革で特に重視されてきたものであり、本法でも、これを、先述の成人教育の分野と並んで、連邦政府に直接的に責任を負わせる体制としている。後述するように、すでに1992年から、連邦政府は、この「補償的プログラム」を開始しており、本条は、いわばそれを後追いして条文化したものといえる。

〔教育予算の優先性〕

教育財政に関する条項では、一部にその期待があったように、教育予算として国内総生産の○%をあてる、州予算の○%にする、といったような数値は盛り込まれることはなかったが、「連邦政府と各州政府は、国家の発展という目的のために公教育が優先性をもつことに配慮する」、「つねに教育事業のための財源を強化し、公教育のために、実質的な

額において、より多くの予算を配分する努力をおこなう」(第27条)として、教育事業への予算の優先的配分を宣言していること、さらにあえて「実質的な額において増加する」との文字を入れて、教育予算の確保を要求していることは、積極的な面として評価できよう。

また、教員給与に関しても、『合意』で約束された法定最低給与の〇倍といった指数化は条文化されなかったが、「国は、教育者たちが、家族のために、気品のある生活水準を達成しうる----- ような専門職的給与を授与するものとする」(第21条)と規定している。ちなみに旧連邦教育法では、これを「公正な報酬」(remuneración justa)と表現していた。専門職的給与(salario profesional)をどのように定義するかにもよるが、少なくとも「公正な」というあいまいな表現よりは、教員の社会的地位の向上にむけて一步前進した規定であると思われる。

〔授業日数の確定〕

第IV章、「教育のプロセス」は、教育のさまざまなタイプや方式、教育課程、学年カレンダー等について規定する。ここで特に注目されることは、「基礎教育は、その三つの段階において、国内の多様なインディオ系住民、分散して住む農村住民、移動民の言語的文化的特徴に対応するため、必要とされる適応策をとるものとする」(第38条)として、就学前教育や初等教育の段階ではすでに導入されているバイリンガル・バイカルチャラル教育の実施の可能性、季節移動をする非定住的な住民の子弟の教育への配慮を明記していることである。また学年暦に関しては、年間200日以上授業日数を確保すること(第51条)として数字で明確に規定した。これは、従来の慣行より20日ほど多くなる日数である。また不可抗力により授業が中断された場合は、その埋め合わせの措置をとることも合わせて求めている。

〔社会参加審議会の設置〕

第七章の「教育への社会的参加」も新しい章である。これは、主として「合意」よってあらたに設置されることが確認された機関である「社会参加審議会」(consejo de participación social)について規定している。これは既存の学校後援組織である「父母協議会」とは異なるものである。「教育への社会的参加は、基礎教育の質を向上させ、教育サービスの普及を拡大することを目的とする」(第65条)として規定した後、その組織と機能とについて述べている。それは、各学校、地方自治体、州、そして全国の各レベルにおいて設置されるものであり、父母・その協会の代表・教員・教員組合の代表、教育当局(レベルにより、それぞれ校長、自治体、州、国の当局者)・教育に関心をもつその他の社会的セクターの代表(各学校レベルでは卒業生も含まれる)で構成される。

審議会の機能は、レベルによりすこし異なるが、全体として、各学校や教育制度全般について十分な情報を提供され、教育成果の質を向上させることに寄与するさまざまな活動を行い、また教育に影響をおよぼす社会的悪条件を克服することに努めるとされている。従来の父母協議会は、学校の教授活動そのものや教職員の労働条件に関する側面については介入できないとされてきたが、この参加審議会では、教授活動そのものやその他の教育

の質の向上につながるような側面への介入を許していることが大きな特色である。また、この審議会は、国の編成するナショナル・カリキュラムに、各州や地域の特色をもつ教育内容を盛り込むことを提案するための場ともされている。

〔私学への規制の緩和〕

第V、VI、VII章では、特に、憲法の改正により私学への規制が緩和されたことを受けて、私学の認可や履修の公的認定の手続きの変更に関する条項や公当局の決定にたいする再審査の提訴の権利、訴訟手続きなどが詳しく規定されたことが特に目につく。

VI. 教育改革の進展状況

1993年11月、就任以来ほぼ二年にわたって一連の改革の導入と教育法制の改正を主導してきたセディージョが公教育省を去る。これは、次期大統領選挙が、約10ヶ月後にせまったのをうけて、社会開発相であったドナルド・コロシオが与党PRIの大統領候補として指名されたのにもない、その選挙運動の総括責任者をセディージョが務めることになったからである。ちなみに、翌1994年3月、そのコロシオ候補が地方遊説中に暗殺されるという事件が起きると、サリナスは、セディージョ自身を大統領候補に指名し、8月の選挙で彼が次期大統領として選出されることになる。

セディージョの後任には、かつて公教育相の経験もあるフェルナンド・ソノラ外務大臣が一時就いたが、すぐに辞任し、その後には、セディージョの下で連邦特別区の教育担当の次官をつとめていたホセ・アンヘル・ペスカドールが昇格した。このため、セディージョの設定した公教育省の政策路線と人事は、サリナス政権の任期末まで、ほぼそのまま継承されることとなった。この間における教育改革の進展状況をみよう¹⁵⁾。

表1に示したように、90年代前半のメキシコのマクロ経済の回復基調を背景に、政府の教育関係予算はかなりの規模で増加されてきた。前述のように1980年代の経済危機の間に大きく削減されて、対国内総生産の比率で3%台にまで落ち込んでいた教育関係予算は、1994年には6.2%(政府支出5.8%、私的セクター0.3%)となり、ほぼ経済危機以前の1982年の水準を回復した。

また表2に明瞭にあらわれているように、教育の連邦化＝基礎教育と師範教育の管理運営の連邦政府から各州への移管は、早急に実施された。かつて州内の連邦立の学校の教員と州立の学校の教員の間で勤務条件に相違あったような州においては、その組合の統合をめぐる問題なども表面化しているが、形式的にはその過程はほぼ終了している。このために1992-93年には、就学前、初等、中学校の各レベルで登録者全体の全体のほぼ70%を占めていた連邦立学校の児童生徒の比率は、1994-95年度には、それぞれ9%、7%、10%へと激減した。これらはほとんどが、連邦政府直轄である首都圏特別区の学校である。これに代わって州立学校在籍者が、83%、87%、83%と圧倒的多数を占めるようになった。

教育課程の改定と新しい教科書の作成も異例ともいえるほどの急速なスピードで展開される。1993-94年度には、初等学校の第一、三、五年の奇数学年と中学校の第一学年で、

第1表 メキシコの国全体の教育予算の推移 (1986~1994年)

	1986年	1988年	1990年	1992年	1994年
新ペソでの総額(百万)	3,102.7	14,009.7	29,722.7	53,234.3	77,339.2
公的資金	2,807.5	12,756.5	27,321.7	49,828.1	73,292.4
私的資金	295.2	1,253.1	2,401.0	3,406.2	4,046.7
国内総生産に占める教育費の比率(%)					
全体	3.9	3.6	4.3	5.2	6.2
公的資金	3.5	3.3	4.0	4.9	5.8
私的資金	0.4	0.3	0.3	0.3	0.3

(出展) Ernesto Zedillo, Primer Informe de Gobierno 1995 Anexo Estadístico p.124 から作成

第2表 メキシコの基礎教育統計の推移(1986~1994年)

年度	1986-87	1988-89	1990-91	1992-93	1994-95
登録者数(百万人)					
就学前教育総計	2,547.3	2,668.6	2,734.1	2,858.9	3,980.0
連邦立	1,893.2	1,961.5	1,970.6	248.6	270.0
州立	492.9	516.8	530.7	2,363.5	2,570.2
私立	160.2	190.3	232.8	246.8	252.6
初等教育総計	14,994.6	14,656.4	14,401.6	14,425.6	14,574.2
連邦立	10,843.6	10,550.1	10,274.7	973.5	1,007.8
州立	3,364.8	3,271.6	3,241.8	12,529.2	12,642.8
私立	786.2	834.7	885.8	922.7	923.6
中学校教育総計	4,294.6	4,355.3	4,190.2	4,203.1	4,493.2
連邦立	3,046.2	3,067.6	2,912.1	443.5	442.8
州立	865.9	940.2	940.2	3,416.4	3,713.1
私立	382.5	347.5	337.9	342.0	337.3
中学校総数	16,515	18,516	19,228	20,032	22,255
・普通中学校	6,653	6,925	7,129	7,353	7,864
・労働者中学校	633	570	527	502	482
・テレセクンダリア	6,545	8,001	8,423	8,908	10,439
・技術系中学校	2,682	3,020	3,149	3,269	3,470

(出展) Ernesto Zedillo, Primer Informe de Gobierno 1995 Anexo Estadístico pp.126-128 から作成。

1994-95年度に初等教育の残りの偶数学年と中学校二、三学年に新しい教育課程と教科書が導入された。ただし、改革のひとつの目玉として、すでに印刷済みの旧社会科教科書をお蔵入りさせてまで、92-93年度から導入を急いだ新しいメキシコ史の教科書は、その記述内容の妥当性をめぐって厳しい批判や論争をまきおこし、半年たらずで使用が停止され、あらためて公開公募制で教科書の作成が急がれたが、それは1994年まで完了せず、その間は臨時の教材で代行されることとなった¹⁵⁾。

キャリア教員職の制度化も進んでいる。このポストへの格付けは、それを希望する教員の専門的教養の筆記試験の他に、勤務業績評価などを総合的に判定して行われるとされたが、一部にはその適用をめぐって混乱があるといわれており、評価基準の見直しが議論されている。そのポストへの応募は、1994年までに50万人を超えたという。

中学校教育の義務化は、1993-94年度から実施されることになった。中学校在籍者数の推移をみると、1992-93年度に420万人であったものが、93-94年に434万人、94-95年度に449万人とすだいに増加はしてきているが、義務教育化を境に在籍数が激増するといった現象は見られない。中学校義務化は、政府自体が認めるようにいまだに「野心的な目標」にとどまっていると言える。中学校の普及は、初等教育の場合より困難のともなうものである。校舎は、初等学校よりも費用のかかる大規模なものとなる。なによりも、全教科を一人の教員が担当する初等教育の場合とは異なり、教科担任制であり、人口密度の希薄な農山村部においては、各教科を担当する有資格の教員をそろえることはほとんど不可能である。表2において示したように、メキシコにおいては、こうした農村や山間へき地において、テレビ放送に全面的に活用して中学校教育を提供する「テレセクンダリア」というユニークな学校方式がすでにかんりの規模に導入されている。中学校の義務教育化は、今後こうした方式を急速に拡大することを必要とするかもしれない¹⁷⁾。いずれにせよ、特に農村部や貧困層においては、生徒の年齢層からみても、一人前の労働力、稼ぎ手として期待される度合いも大きく、就学には困難がともなうことには変わりはない。

この間、政府の施策として特に注目されるものは、「一般教育法」において連邦政府の任務とされた、各種の「補償的プログラム」が大規模に展開されていることである¹⁸⁾。その第一のものは、1991年に構想され、1992年から95年までの5年計画で実施されている『教育の遅滞克服のためのプログラム』（PARE）である。世界銀行からの2億8千万ドルの特別融資¹⁹⁾、連邦政府からの4億ドルを資金として、メキシコ全31州の中でも教育水準の最も低いチアパス、オアハカ、ゲレロ、イダルゴの4つの州で、初等教育の質的向上を目的とした特別プログラムを提供するものである。ここでは、州内でも特に教育の発展の遅れている農村部やインディオ系住民居住地域を対象にして、児童生徒の成績の評価、校長・教員への研修の機会提供と交通費の支給、教員の定着を促進するためのへき地校勤務教員への特別手当支給、子どもへの奨学金の給付、校舎・設備の補強、教科書・教材の効率的配布のため車輛の増加、教科書用倉庫の建設、学校図書室用の図書セットの配布、インディオ系子弟のためのバイリンガル教材の提供、文具パックの配布などの活動を行っている。中間的な評価によれば、プログラムの実施は、こうした地域・学校において、

児童の成績を向上させることできわめて効果的である、とされた。

こうした成果を受けて、政府は、さらに世界銀行から4億ドルをこえる追加貸付を受けて、同じプログラムを、1994年から99年までの5年間で、先の4州ほど深刻ではないにしても、教育水準の指数が低い別の10州に拡大する第二次計画「基礎教育の遅滞克服のためのプログラム」(PAREB)を発足させた。これらの州の900あまりの市町村のうち約500、150万人の児童が在籍し、5万3千人の教員をもつ約1万5千校の学校がその対象となる。

さらに、1995年からは同じく世銀の資金支援を得て、5年間のプログラムとして「教育遅滞の克服のための統合プログラム」(PIARE)を別の9州で開始した。ここで統合という意味は、このプログラムでは、州により初等教育だけでなく幼児教育も成人識字教育をも含めて、教育の遅滞のいちじるしい地域・学校での対策を進めるためとされる。

また、1994年からは、以上の三つのプログラムのいずれの対象ともならなかった残りの8州において、メキシコ公教育省の独自の予算により、やや小規模ながら同様のプログラム「連帯の学校」が開始された。これらに一連の補償プログラムの開始により、メキシコ全土をカバーして、農村部やインディオ系住民居住地区などを中心に特に教育の遅滞の大きい地域・学校を対象に、優先的にその遅れを補償するためのネットワークがほぼ完成したことになる。

むすび

サリナス政権がその後半期において、歴史教科書問題をひきおこしたように、拙速であるとの批判をあびながらも、異例ともいえる短期間で基礎教育の改革を急いだ理由はいまひとつ明らかではないが、これは、ほぼ同じ時期にサリナスが心血をそそいで推進していた「北米自由貿易協定」(NAFTA)の締結(1993年)やメキシコのOECD加盟(1994年)を視野に入れた、メキシコの「先進国化」志向、社会体制の整備と結びついていることは疑いがない。彼は、1992年の憲法の改正により、メキシコ革命の遺産ともいえるエヒード(共有農地制)の解体や、国家と教会の関係の見直しを打ち出すなど、メキシコの「近代化=脱革命国家化」を極端なまで推進し、メキシコの国家像を大きく転換させた。彼のネオ・リベラリズム路線は、教育の分野についてみれば、高等教育のレベルでは、自立的な知識や技能の開発、質の高い人材の育成を主眼とした大学院や研究体制の整備の推進、中堅技術者の教育の改革のため後期中等教育レベルでの職業技術教育の見直し、さらには私立学校への規制の緩和などの政策にみることができよう。しかし、基礎教育のレベルに関していえば、その教育改革は、「教育の遅滞」の克服、教育機会の不平等の是正、留年・中途退学者の数の縮小、全体的な教育の質の向上という、むしろ歴史的に積み残されてきた課題によりやく本格的に取り組みはじめたという性格が強い。

周知のように、メキシコでは、1994年1月、NAFTAの正式発足のその日に、南部チアパス州において生じた、先住民を主体とした貧しい農民の武装反乱は、サリナスの近代

化路線に取り残された貧困層の反発として国内外に大きな反響をまきおこした。また、あまりにも性急な背伸びをした「先進国化」路線は、サリナス政権末期に、財政・貿易の大幅赤字、外貨準備の激減をまねき、セディージョ政権の発足直後に通貨ペソの暴落という通貨危機をまねくにいたった。サリナスの政策にたいする評価は凋落し、彼の唱えたネオ・リベラル路線の見直しをせまる声もある。

一般的に言えば、メキシコの政策は、6年ごとの大統領の交代により、大きく変化し、政策の継続よりも断絶が目につく。だが、基礎教育拡充の方針は、セディージョ大統領自身が、公教育相の時代に策定したものであり、また上記のような基礎教育の特色からしても、ここ当面若干の足踏みはあるかもしれないが、メキシコの教育政策において基礎教育の拡充が最優先課題されることに変わりはないであろう。

セディージョ政権の教育政策プログラムは、まだまとまった形では発表されていないが、一足先に、1995年6月に発表された「国家発展計画：1995-2000年」においては、教育に関連して次のように述べている²⁰⁾。

「基礎教育の戦略的重要性は、教育制度の中でも多数の児童生徒を対象にすること、すべてのそれ以降の教育を有効に活用するための基盤となること、多くのメキシコ人にとって、それが最終学歴になること、にある。本計画では、(1)就学前、初等教育、中学校の各レベルへのアクセスを保証するためのプログラムと活動を編成し適用すること、(2)基礎教育全体での修了率をかなり向上させること、(3)公教育の量と質の不平等を是正すること、を提案する。社会的地理的条件が教育へのアクセスを困難にし、また子どもの留年や退学の頻度を高くしているような州や地域における遅滞を解消することに寄与するプログラムが強化されることになる」。

[注]

- 1) Fuentes M.O., "Educación: territorio devastado" Albina G.R., y Bolívar A. (coordinadores), México en la Decada de los Ochenta: La Modernización en Cifras. Universidad Autónoma Metropolitana. 1988 pp.339-343 p.341
- 2) Guevara Niebra.G. (Compilador), La catástrofe silenciosa. Fondo de Cultura Económica 1992 p.15
- 3) デラマドリ政権下における高等教育計画化論議とメキシコ国立自治大学の改革をめぐる紛争については、斎藤泰雄「メキシコ国立自治大学の紛争：1986-87年——その巨大化と改革の挫折をめぐる」『ラテンアメリカ研究年報』第11号 1991年 99~124頁を参照のこと。
- 4) Poder Ejecutivo Federal, Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994. 1989
- 5) Schmelkes S., "Educación básica: prioridad recuperada" Universidad Futura Vol.5 No.14 1994 pp.4-9 p.5

- 6) この点に関して、研究者たちの間では、次のような三つの仮説が支持されているという。(1) (近年、チアパス州など地方の司祭たちが反政府的な立場で政治に関与する姿勢を強めていること認識して) カルロス大統領と教会階級の「最高幹部」(特にメキシコにおけるローマ法王代理人とメキシコ司教会議の議長)の間で、最高幹部たちが司教たちの政治的宣言を統制することの見返りとして、教会側は、古くからの要求である憲法130条の廃止を獲得する、という一つの合意が成立した。(2) 「小さな政府」を標榜する国家の経済発展計画は、都市部や農村部の貧しい階層を中心に、既存の社会経済的不平等をいっそう拡大されることが予測される。サリナスは、これを見越して、これまで住民を地理的に文化的に統制することで有効であった教会の活動に目をつけ、国家に代わってその不満を抑える役割をはたさせようとした。教会の伝統的価値観(慈悲、同情、犠牲など)は、「極貧に」生きる人々の「飢餓や正義への渴望」を鎮静化させうる。(3) 今まさに国際的の舞台へに登場しようとする国を導く能力をそなえた若く、近代的な政治家、有能な交渉者というイメージを世界に売り込もうとするサリナスの野心。

(García Ugarte, M. B., La Nueva Relación Iglesia-Estado en México, Nueva Imagen, 1993. pp. 50-51)

- 7) 国本伊代 「『メキシコ革命』の終焉とカトリック教会の再登場」『海外事情研究所報告』27号 1993年 127～138頁
- 8) Pablo Latapi, "Inestabilidad en la SEP" PROCESO No. 952 30 de enero 1995 pp. 48-51
- 9) メキシコ政府の高級官僚のプロフィールについては、次の資料によっている。
Presidencia de la República, Diccionario Biográfico del Gobierno Mexicano 1992
Fondo de Cultura Económica 1992
- 10) 『国民的合意』の全文は、斉藤の訳により、『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究 中間資料集(Ⅰ)』(国立教育研究所 平成7年3月)の80～94頁に収録されている。
- 11) Orozco F. B. & Blizondo y Carr S., "Educational Reform in Mexico"
International Journal of Educational Reform Vol. 2 No. 1 1993 pp. 12-18
- 12) ここでの記述は次の資料による。Presentación de Ernesto Zedillo Ponce de León, Secretario de Educación Pública, ante las Comisiones de Gobernación y Puntos Constitucionales, y de Educación de la Honorable Cámara de Diputados.
4 de diciembre de 1992
Iniciativa de Reformas de los artículos tercero y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Noviembre 18 de 1992
- 13) この「一般教育法」の全文は、江原 裕美訳で、上記の中間資料集(Ⅰ)の95～123頁に収録されている。また、本法についての簡単な解説とコメントは次のものがある。
"Comentarios del Centro de Estudios Educativos a la ley General de Educación"
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 23 No. 3 1993 pp. 133-152

- 14) *ibid.* p.135
- 15) この歴史教科書問題の経緯と論争については、国本伊代「書き換えられたメキシコの歴史教科書」『ラテンアメリカ時報』平成5年5月号 17～23頁を参照のこと。
- 16) Secretariat of Public Education, National Report from Mexico 1990-1994, International Conference on Education 44th. Meeting, Geneva, 1994
- 17) テレセクンダリアについての、簡単な紹介は、斉藤泰雄「メキシコのテレビ中学校」『週刊 教育資料』平成8年2月12日号 24～25頁にある。
- 18) Ernesto Zedillo, Primer Informe de Gobierno, 1995 pp.11-77
- 19) こうした世界銀行による初等教育拡充援助プロジェクトの背景となっている世銀側の政策方針については、斉藤泰雄「開発途上国における初等教育完全普及の壁——世界銀行『初等教育政策報告書』の分析を中心——」『教育制度研究』第2号 1995年 151～165頁を参照のこと。
- 20) Poder Ejecutivo federal, Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 1995 p.85

ニカラグアの初等、中等教育における教育改革の動向

松久玲子

はじめに

1990年の総選挙で、サンディニスタ政権が敗北しチャモロ政権が誕生した。それと同時に、教育の領域においても前政権の教育政策に対する厳しい批判が起こり、その見直しが始まった。ニカラグアでは、1979年にソモサ独裁政権が打倒され、ニカラグア革命の開始とともに教育システムの大規模な変革が行われた。そして、1990年から開始されたチャモロ政権の教育改革は、サンディニスタ政権の教育政策を根本から転換するものだった。ニカラグアにおいて、教育の場はアーノブが指摘したように¹⁾、政治的「対立の場」となっている。

本稿では、初等、中等教育に関して、1990年に提示された「民族救済新政府における教育省の方針」²⁾ および1993年の初等教育、中等教育一般法、チャモロ政権の教育政策に対する国際的教育援助がおよぼしている影響を分析し、教育改革の動向を考察する。

1. チャモロ政権の教育方針

政権の交替は、ニカラグアの教育に大きな影響をおよぼした。チャモロ政権の教育は、カトリック主義の保守派により主導権が握られ、初代教育相にソフォニアス・シスネロ・リベラ、副教育相には現教育相のウンベルト・ペリが就任した。

そして、1990年7月に、教育政策の転換をはかる新しい教育方針を示す「民族救済新政府における教育省の方針」（以下「方針」と略す）が発表された。この「方針」の中で、新政権はサンディニスタ政権の教育政策に対して、教育の質的な低下、教育のイデオロギー化、政治的セクト主義を厳しく批判し、1990年代の新たな目標として教育に基づく経済発展、統合的教育、民主主義と平和のための教育、家族のための教育を掲げた。

(1) サンディニスタ教育への批判

1. サンディニスタ政権の教育

チャモロ政権によって厳しい批判にさらされたサンディニスタ政権の教育政策はいかなるものだったのだろうか。1983年にサンディニスタ政権の教育省は「ニカラグアの新しい教育の目標、目的、原則」を発表し、その教育政策の基本方針を示した。その特徴は社会主義に基づく社会変革を担う新しい人間の形成をめざし、労働と教育の結合、反帝国主義、民族主義、革命の遂行を目的とした教育の形成を原則にあげている。

40年以上におよぶ独裁政権のもとで、サンディニスタ政権は、それまで政治的な経験を積んでいない大多数の民衆を国家の変革の過程に動員し、革命を遂行する新しい人間の形成をめざした。サンディニスタ政権の教育観は、「教育的過程は政治的過程であり、政治的過程は教育的過程である」という言葉に示されているように、政治色が強く国家主導の

中央集権的性格をもっていた。

サンディニスタ政権の教育システムは、フォーマル教育とノンフォーマル教育の2つの柱からなっていた。サンディニスタ政権は、1980年3月から6カ月にわたって全国識字運動を実施したが、この運動は民衆を革命に動員するための意識化教育の原点として位置づけられた。サンディニスタ政権の教育政策の中心は、ソモサ独裁政権時代に教育から疎外されていた大多数の人々に教育機会を拡大することに重点がおかれた。全国識字運動とその後のノンフォーマル教育の分野における成人を対象とした民衆基礎教育は、革命前に全人口の50.3%におよんだ非識字人口に教育機会を提供し、民衆の政治参加を推進するための教育運動として位置づけられた。フォーマル教育の分野では、初等教育において学校の増設、教員の増員が行われ、特に革命以前ほとんど配慮されなかった農村地域に重点がおかれた。しかし、初等教育の就学率が増加する一方で、留年や中退率は高く、学校の絶対数の不足や農村における4年以下の不完全小学校の割合が高いことなどが原因となり、識字運動直後には14%まで減少したニカラグアの非識字率は再び上昇した。

2. サンディニスタ教育への批判

新教育省は、サンディニスタ政権の教育政策に対し、財政的窮乏にもかかわらず、周縁化されていた民衆部分に教育機会を提供し、ソモサ時代にはほとんど配慮されなかったニカラグアの産業構造を考慮した技術、職業教育に力を注いだ点³⁾を評価した。しかし、教育省は、その「方針」のなかでサンディニスタ教育がニカラグアの教育を危機的状況に至らしめたとし、その原因をあげ、批判した。

①危機的教育状況：危機的状況の指標として、就学率の低下、留年、退学、非識字率の増加、資格を持たない経験主義的教員と学校施設の不備をあげている。1988年の純就学率は1983年を4%下回り、1990年には7才から12才の初等教育学齢人口の約24%、15万人が初等教育をうけていなかった。留年、中退率も高く、1989年の初等教育登録者数は第1学年215,931人に対し、第2学年ではその半数近い118,329人、第3学年ではさらに減少し89,108人、第11学年は6,127人だった。各学年の登録者の中には、留年も含まれるため中退率はかなり高いと考えられる。さらに、正規の教員養成課程を修了していない経験主義的教師が多く、教員養成課程を修了して教職に就いても教員の定着率が悪かった。教科書が不足し、修理や建て替えの必要な学校施設が半数近くにおよんでいると指摘した。

サンディニスタ政権時代に教育省の教育計画長を務め実質的にサンディニスタ教育を担ってきたアリーエンは、この数字がソモサ時代の教育状況を無視したものだとして反論した。ソモサ時代の純就学率は64%にしかすぎず、非識字率も50.3%に達していた。第11学年の学生数は、全日制中等教育の学生数で、夜間中等教育の学生数を含めると2倍近い12,540人に達している。さらに、経験的教師が70-80%に達しているという数字も、成人教育にボランティアとして参加した民衆教師を含んだもので、サンディニスタ政権の教育政策を過小評価したものであると反論している。⁴⁾

②教育水準の低下：新政府は、10年前と比べ就学者の絶対数は拡大したが、中等教育の

学習内容はかつての初等教育にしか達していないと批判した。つまり、就学者の教育年限は延びたが、教育内容が貧困化し、11年間学習しても初等教育5年のレベルにしか到達していない。

こうした、危機的教育状況をもたらした原因として、教育省は軍事費の増大にともなう教育予算の切り捨てとともに、前政権による教育のイデオロギー化と政治的セクト主義を大きな要因としてあげている。

③政党的セクト主義：教育システムが政治化された結果、学生の教育評価の基準が学習内容の到達度を基準にするのではなく、政治的基準、つまり組織や政党活動への参加、兵役、生産労働への参加により評価された。教員の昇進基準も同様だった。教育が、特定のイデオロギーの伝達装置となり、特定の党派により私物化されたと批判した。

ニカラグアの教育の現状に対する以上の分析を踏まえ、新教育省は教育の目標として、国際的競争力を有し経済発展を可能にする総合的教育、民主主義、平和のための教育、家族のための教育を提起した。かつてのサンディニスタ政権の教育目標は労働と教育の結合、革命の遂行におかれ、革命を前進させるための「批判的意識の形成」、民衆が政治へ主体的に参加するための組織を通じた「参加民主主義」が唱えられた。しかし、その目的の遂行のためにサンディニスタ政権の教育は国家がカリキュラムの決定に全面的、独占的な責任を負うよう制度化され、独自の文化的要素、すなわちスペイン的、キリスト教的、土着的な要素が捨て去られたと、新政府は批判した。教育省は、サンディニスタ教育に対抗するものとして、個人の尊厳を保障し、教条主義の奴隷とならないための批判的意識を育成する総合的教育、セクト主義から解放された真の民主的教育、家族の役割を担う人間を形成する教育方針を示した。

(2) 具体的方針

1990年の「方針」に述べられた教育目的を達成するための具体的な指針として、教育省は以下の8項目を示した。

1. カリキュラム改革

教育内容の抜本的見直しが実施された。特に政治的セクト主義とイデオロギー的宣伝を排除するため、世界史、ニカラグア史、政治経済、社会の教科書の改訂と、労働教育に替わり公民教育の設置が行われた。公民教育は、特に人権や近代的核家族をモデルとした家族の形成に深くかかわる内容となっている。

2. 学問の自由化

サンディニスタ政権において実施されていた統一教科書の廃止が提案され、教育者の裁量が生かせるプログラムの柔軟化、単純化が提言された。

3. 教員の資格、待遇改善

教員資格を持たない経験主義的教員の資格獲得を国が援助する。教員の給与の改善、教育予算の増額がもりこまれている。

4. 学問的効率の向上

教育レベルの向上を目的として、進級のための成績評価を見直し、モデル校となる国立のエリート校を創設することを提案した。

5. 民主化と親の果たす役割

どのような教育を子どもに受けさせるかを決定する第一の責任と権利が親にあることを明記し、親や公立、私立学校教員、教育関係諸団体が学校の運営、教育計画の採用や立案へ参加することを提案した。また、全国教育協議会の開催を提案している。

6. 重点領域

教育改革のなかで重点をおく領域として、就学前教育と基礎教育、識字教育、成人教育、技術教育の4領域があげられた。

7. 私学教育の援助

教育の多様化と分権化を可能にするため、私学教育の促進と援助が提案された。

8. 二言語、通文化教育

ニカラグアの大西洋岸の少数民族のミスキート、ラマ、スモ族に対して二言語、通文化教育プログラムの開発援助を行う。母語による識字教科書の作成などを実施した。

「方針」では、さらに補足として「解説的条項」の中で、新政府が世俗教育を廃止しカトリック教育を導入するものではないと述べられている。これは、新政権の教育省が伝統的なカトリック系保守派の牙城となるという世論の危惧を否定したものだ。しかし、続いて、中立的教育とはキリスト教的価値観に対しても開かれている教育であると述べ、民衆歌謡やニカラグアの国民的詩人ルベン・ダリオの詩を引用して、キリスト教的価値観が伝統的文化に根ざしていることを強調した。

前述のアリーエンは、新政府の教育計画の基本姿勢を、①10年間にわたるサンディニスタ教育のイデオロギーを払拭すること、②新自由主義経済計画を教育の分野に適用し、その発展を支援し、強化することであると批判した。⁵⁾

さらに、アリーエンは、新政府の方針について以下のように述べている。新政府はサンディニスタ教育政策の評価を貶めることにより、新政権の教育政策の正当性を主張した。その具体的施策は、統一教科書の廃止に示された。新教育省は、初年度に教科書の改訂に取り組み、国語教科書、識字教科書、歴史教科書をすべて替えた。また、教育分野における新自由主義経済の導入は、9年間の基礎教育制度を11年間の教育制度に編成し直し、無償教育を6年間の義務教育にしたことに示されている。サンディニスタ時代、教育は高等教育にいたるまですべての教育階梯で無償だった。新政府は、教育制度の再編成により、義務教育の6年間を無償にし、中等教育以降は一定額の授業料を徴収する受益者負担の方針を取り入れた。また、経済開発の一環として、技術教育による人的資源の開発のためINATECを設立し、職業、技術教育を奨励した。新政府が示した、教育における重点領域は、1990年タイで開催されたユネスコ世界会議の決議を踏襲したにすぎず、特にサンディニスタ政権の影響の強い識字、成人教育は後退し、変わって新しい価値観を最も注入しやすい初等教育において改革が進められた。

II. 1993年教育法

1990年の「方針」に基づき、1992年7月から教育法の制定にむけ審議会が設けられ、1993年12月に初等、中等教育一般法 (Reglamento General de Educación Primaria y Secundaria) が公布された。前文によれば、この教育法の基本姿勢は教育経営の分権化と子どもの教育に関する親の決定権を優先するもので、中央集権的な政府に取ってかわり民主的な政府をめざすと唱われている。

初等、中等教育一般法は、以下の構成になっている。

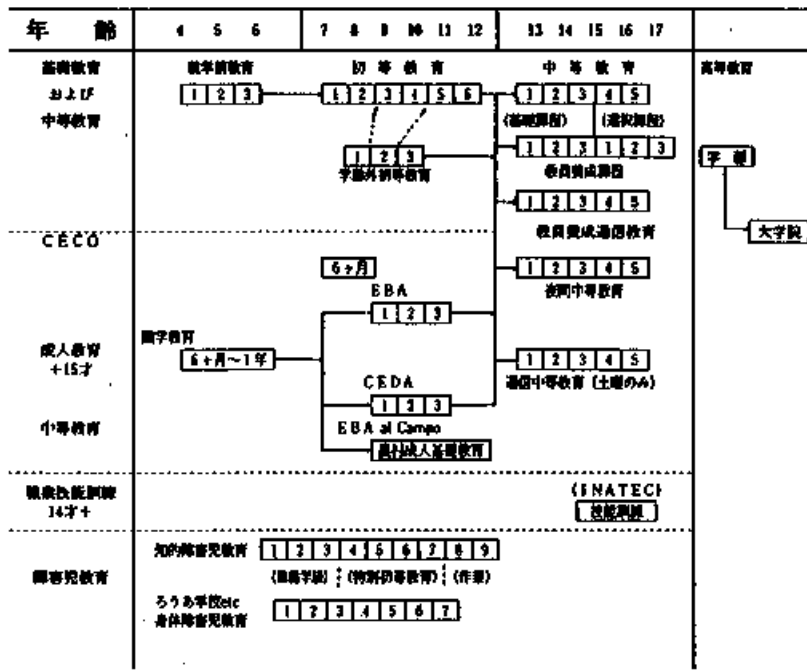
1. 教育省の権限、任務と機能
2. 教育制度の構成
3. 学校の種類
4. 地方自治体-市町村-の役割
5. 初等、中等教育に共通する教育業務
6. 公立学校に関して
7. 私立学校に関して
8. 学校共通の行政的管理措置
9. 公立学校の財源
10. 最終措置

第1編の「教育省に関して」では、教育省の任務として公教育の監督、視察、私学の視察、政党の政治的宣伝から自由な科学的技術に基づく識字運動、教員の養成、研修、外国人の教育の権利、教育の過程における父母の参加、奨学金、外国の経済援助の受け入れ、政治的偏向から自由な教育の形成、教育相の任免があげられている。教育省の権限と機能は、初等教育、中等教育を整備することである。教育省の学校機能の整備に関する役割は、教育目的、教育レベル、マスタープラン（カリキュラム、必修教材）、学習プログラム、進級基準、教育評価基準、教科書の推薦リスト等の作成を行うとともに、行政的権限として国立学校校長の任免、教職員の義務、権利、違反行為への処罰の決定、労働条件、中学校で徴収する授業料の割り当て、生徒の懲罰等を裁量する。

第2編の1章、「教育制度の構造について」の教育省が管轄する教育制度については以下の図に示す。初等教育、中等教育の教育の一般目的、教育年限と就学年齢、入学資格、学校の提供するコース（初等学校：4学年以上の完全初等学校と4学年未満の不完全初等学校、中等教育：基礎教育、選択教育）、規模（生徒数による規模）、時間（午前、午後、夜間学校）による分類が示されている。

第3編は、「学校に関して」で、所有権により私立、公立学校に分けられる。公立学校には、国立学校、自治学校、地方自治体（市町村）立学校がある。国立学校は、教育省の直轄で学校評議会により運営される。自治学校は校長を座長とする委員会により運営され、地方自治体立学校は、校長が座長である市町村教育委員会により運営される。

ニカラグアの現行教育制度図



第4編は教育における地方自治体の役割について、第5編は初等、中等教育共通の学校業務についてである。学校業務として学校歴、生徒の登録、教師の教育活動を支援するための学校祭、各種の学業に関するコンクール、市民、文化活動、スポーツ活動等のプログラム、クラス編成、成績評価、進級などがある。さらに、学生、父母会に關しての規定が定められてある。学生の義務、権利、および処罰、生徒会の設置が定められ、生徒会のメンバーは学校当局と学生の橋渡しとして学年成績80点以上の学生の中から選挙で選ばれる。父母会は、学校と緊密な関係を持ち学校の運営に参加する。国家は親が子どもの教育に第一の義務と権利を持つことを認め、親の義務と権利の遂行を援助し保証する。

第6編、公立学校に關しては以下のように定められている。学校評議会 (Consejos Escolares) は教師、父母、学生から構成される。学生は、学校評議会において意見を表明することができるが、投票権はもっていない。学校評議会は、国立学校と地方自治体立学校では学校審議会 (Consejos Consultivos)、自治学校では運営審議会 (Consejos Directivos) と呼ばれる。学校評議会の主要な目的は、子どもの教育に第一の責任をもつ父母が学校の運営へ参加することを保証するものである。学校評議会の役割は、学校施設の維持、改善、経営、管理の援助、収入、支出、学校規則の承認、教育共同体の成員に学校評議会の活動を周知させる、学校の年間計画に参加し、父母会を召集するなどである。学校審議会は、時間割、教育省の推薦するリストの中から教科書を選択する。また、教育省の任命した校長への拒否権を持ち、教育省が決定した以外に授業料を随

意的に決定できる。自治学校の運営審議会は、学校審議会の持つ役割の他に、校長の任免、教員の任免権をもつ。他に、校長の任免、教員の義務と権利、教員委員会について定められている。

第7編、私立学校について、第8編、学校の行政的管理措置、公立学校の財源について定められている。

1993年の初等、中等教育一般法は、教育の分権化に特徴づけられる。サンディニスタ時代の強力な中央集権的な教育政策に変わり、行政面、経済面において分権的な政策がとられている。その改革は地方分権にとどまらず、教育共同体の代表者として父母と教育関係者に大きな権限を付与し、教育の場における意志決定を認めるものである。行政面においては、教育省が統括していた公立学校が、国立学校、自治学校、地方自治体立学校に分かれ、その運営は教員と父母会から選出された委員から構成される学校評議会が受け持つ。学校評議会は、校長の任免、教科書の選択、授業料の徴収等に関して一定の自治権を持つ。1993年法の施行により、1994年には初等前教育、初等教育、中等教育、成人教育で、自治学校が22校、地方自治体立学校が199校生まれた。公立学校全体に占める割合は、自治学校が0.3%、地方自治体立学校が3.1%である。

また、チャモロ政権では私学化の傾向が強まり、1989年には高等教育機関以外の私学の割合は10.5%だったのに対し、1994年には19.3%に増加した。国庫助成を受けている私学の割合は、1989年には全私学の23%だったのに対し、1993年には36.7%に達している。しかし、補助金を受ける私学への教育省の管理強化を背景に、国庫補助を辞退する私立学校が増加し、助成を受ける私学の割合は1994年には26.3%に減少している。

教育の内容に関しても、教育省の主導型の教育から現場の裁量の範囲を広げた自由化政策がとられた。教科書を例にあげると、サンディニスタ政権時代のイデオロギー伝達メディアと新政府により考えられた国語、社会、歴史、識字などの統一教科書が廃止され、統一教科書に替わり教育省が推薦するリストの中から学校委員会が選択する方式がとられた。一方で、教育省が進級、成績評価の一定基準を示し、党派や政治的な判断を含む余地を排除する措置がとられている。

さらに、教育の受益者負担の姿勢が示された。チャモロ政権において教育制度の改革が行われ、9年制の基礎教育は11年制の初等教育（6年）と中等教育の基礎課程（3年）と選択課程（2年）に再編された。サンディニスタ時代には初等前教育から高等教育まで全教育階梯が無償だったが、新政権では中等教育の授業料の一部徴収が可能となった。中等学校では学校評議会が授業料の一部の徴収とその用途に関しての独自の裁量権を持つ。

Ⅲ. 教育政策を方向付ける隠れた要素：国際援助

次に、「方針」に示された個々の政策を重点領域に沿って財政面から検討し、教育改革の動向を分析する。教育省によって示された重点領域は、就学前教育および基礎教育、識字教育、成人教育、技術教育の4分野である。

(1) 教育領域別の予算措置

サンディニスタ時代と比較し、チャモロ政権の教育省予算が国家予算に占める割合は増加している。6) サンディニスタ政権時代の大学教育の予算等を含めた教育予算全体が国家予算に占める割合は、高等教育および技術教育以外を管轄する現教育省予算の割合とほぼ等しくなった。高等教育は、大学審議会により運営され、技術教育はINATEC (Instituto Nacional de Tecnología) の管轄で、教育省は初等前教育、初等教育、中等教育、障害児教育、教員養成、成人教育を管轄している。

表1 国家予算に教育省の予算が占める割合 (%)

年度	1990	1991	1992	1993	1994
割合	9.66	12.72	10.6	12.77	12.22

出典: MED, Situación del Sector 1989-1994, Dirección de Informática, 1994.

表2 サンディニスタ政権時代の国家予算に占める教育予算の割合

年度	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
予算	11.1	13.4	10.3	12.2	10.0	10.3	12.8	12.0	9.0

出典: Juan B. Arrien, Nicaragua: Diez Años de Educación en la Revolución, MED, 1989.

チャモロ政権の教育省の予算配分は、表3に示すように、1991年度の初年度の初等前教育予算が1992年度以降と比べ高い比率を示している。初等教育および中等教育が教育予算で最も大きな割合を占め、毎年若干の伸びが見られる。一方、重点領域である識字、成人教育の予算措置はわずかで、予算は減少傾向にある。教員養成も同様である。

その中で、特に初年度に教育予算が増加している初等前教育を見ると、90.7%は人件費に使用されている。1992年度、89.2%、1993年度、79.2%、1994年度、40.8%で、人件費の支出が次第に減少している。替わって増加しているのは、学校への補助金などである。

初等教育の予算は増加傾向を示している。主な用途は、人件費で80%から90%近くにおよんでいる。1992年に、学校建築費が13.1%計上されたが、その後の建築費は計上されていない。中等教育の場合、1991年度、1992年度は人件費が予算のそれぞれ、82.1%、91.5%を占めていたが、1993年度には77.2%、1994年度には57.5%と減少した。教員のレイオフと中等教育の授業料を親が一部負担し、学校評議会の裁量により教員の給与に上積みする方式を導入した結果と言えよう。人件費を削減した分は、奨学金や自治学校などの学校補助金に使用されている。中等教育では、特に受益者負担の方向が強く表れている。

成人教育は、ほとんどボランティア教師が教育を担当しており、人件費は20%前後を占めるに過ぎない。1991年度に教材費が12.8%を占めたが、以降は教材関係の支出はない。主要な用途は、ボランティア教師への物品支給などの経費である。

表3 プログラム別予算配分 (単位千コルドバ)

年度	1991	1992	1993	1994
中央の活動	53,084 (21.9%)	52,486 (19.1%)	29,909 (10.1%)	20,481 (6.2%)
プログラム調整	0	0	5,131 (1.7%)	5,078 (1.5%)
教育視察	0	0	23,722 (8.0%)	20,165 (6.1%)
共通活動	6,741 (2.8%)	0	365 (0.1%)	16,050 (4.9%)
就学前教育	37,693 (15.6%)	10,430 (3.8%)	10,007 (3.4%)	12,521 (3.8%)
初等教育	115,706 (47.8%)	155,600 (56.7%)	171,127 (57.5%)	192,083 (58.4%)
中等教育	15,158 (6.3%)	40,402 (14.7%)	41,925 (14.1%)	47,533 (14.1%)
成人教育	3,544 (1.5%)	3,731 (1.4%)	3,410 (1.1%)	3,411 (1.1%)
障害児教育	2,821 (1.2%)	3,231 (1.2%)	2,961 (1.0%)	4,491 (1.4%)
教員養成	7,541 (3.1%)	8,656 (3.2%)	8,782 (3.0%)	7,310 (2.2%)
合計	242,288	274,536	297,339	329,123

*1991年と1992年度のプログラム調整と教育視察は、中央の活動中に含まれている。

出典：MED, División de Presupuestoより資料入手。

(2) 海外教育援助

教育省予算を見ると、大部分の経費が人件費で、新しいプロジェクトへ予算措置を取る

余地がほとんどないことが見て取れる。そこで、海外からの教育援助が新しいプロジェクトの鍵となっている。1993年度の教育省報告によれば⁷⁾、ニカラグアの教育省が受けている多国間援助額は\$1,486,800、二国間援助額は\$5,202,600、計\$6,689,400で1993年度教育省予算の約10%に相当する。多国間援助機関は、ユニセフ、ユネスコ、OEAなどからである。二国間援助では、アメリカ合衆国が二国間援助総額の76.9%を占め、続いてルクセンブルグ公国が13.6%、日本が8.4%、そのほかオランダ、スウェーデンなどからの援助がある。最大の援助供与国はアメリカ合衆国である。

サンディニスタ時代の教育援助はユネスコ、ユニセフ、北欧諸国（スウェーデン、ノルウェー、フィンランド）やオランダ、ドイツからが主だった。特に、大学レベルでは東欧諸国、キューバへの奨学制度による留学が多い。政権の交替が、海外援助の供与国の分布に影響を与えている。

チャモロ政権下の教育援助は、カリキュラム改革、教員資格を得るための現職の教員養成、初等教育の第1学年、第2学年の定着率の向上、ノンフォーマル教育における特殊教育および就学前教育の拡大、特に困難な状況におかれた女性および児童の就学、教育のインフラストラクチャーの改善などに向けられている。

二国間教育援助の最大援助国であるアメリカ合衆国からの援助は、1993年には初等教育の教科書援助、教員研修、教材提供、教育省マニュアル作成にあてられている。初等教育における統一教科書の廃止と新教科書の導入はアメリカ合衆国の財源をもとに実施されたと言えよう。日本の援助は、教科書、教材作成のための印刷機提供とその操作訓練でアメリカ合衆国の援助を補完するものである。ルクセンブルグ公国の援助は学校の修理、建築にあてられている。また、アメリカ合衆国の援助により1991年に職業転換計画 (Plan de Conversión Ocupacional) が実施され、大規模な退職一時金の支給による退職勧告の結果、1600人の教師が職場を去った。⁸⁾

多国間援助プログラムの中で、ユニセフの教育援助プログラムは、プログラム作成のための調査、地方自治体の技能訓練プログラム、就学前教育と障害児教育、初等教育の定着率改善プログラム、女性のための識字、成人教育プログラム、教員研修など多岐にわたっている。ユネスコ・オランダの共同援助は、カリキュラム、教員養成、教育計画を中心としたニカラグアの教育改善のための調査、提言とそれに基づく出版活動など幅広いプロジェクトである。

(3) 重点領域における教育政策

次に、チャモロ政権の教育方針に基づく教育改革を、「方針」に示された重点領域に沿って検討してみたい。

まず初等前教育と基礎教育に関しては、基礎教育を中心として大幅なカリキュラム改革が行われた。「方針」のなかで、「教育内容の根本的な再検討を要する」と述べられているが、具体的にはイデオロギー化が顕著である世界史、ニカラグア史、社会科、政治経済、社会科学などの科目がその対象としてあげられ、算数、理科、国語の強化、公民科、

哲学、コンピューター科目を追加することが提言された。その結果、教科別のカリキュラムでは、国語が週4時間増加され、それまで5分野に分かれていた内容は、読み書きと国語の2分野に簡素化された。最も問題視された社会科は、社会、歴史、地理、政治経済など9科目から14科目に細分され、週当たりの授業時間数は初等教育と中等教育を通じて16時間減少した。

教育内容に関しては、サンディニスタ政権の歴史観を含む教科書はイデオロギー色が強いという理由で使用を取りやめ、新教科書が作成された。これらの教科書の作成にあたっては、前述のようにアメリカ合衆国からの教育援助がその財源となった。削減された科目は、労働および生産に関する科目で、この科目はサンディニスタ政権が識字運動を基礎に形成した民衆教育の成果を学校教育に取り入れるための教科として設置されたが、チャモロ政権では替わりに公民教育、道徳が設置された。公民教育の教科書は、カトリック的な規範が反映され、核家族を理想とする先進工業国の家族観を取り入れた保守的な教科書が採用された。⁹⁾

初等教育の第1学年、2学年の中退率、留年率は改善されつつあるとはいえ、高い割合を示している。1993年度の第1学年の留年率は26.6%、中退率は17.4%、第2学年では留年率13.8%、中退率5.8%を示している。¹⁰⁾ 初等教育の定着率を高めるため、中退率、留年率の実態調査が進められている。また、進級基準を一定にするため、1993年の初等、中等教育一般法において評価の仕方、基準が定められている。

識字、成人教育は、重点領域であるにもかかわらず縮小方向にある。サンディニスタ時代には、識字、成人教育は民衆基礎教育と呼ばれ、教育システムのなかでフォーマル教育と並ぶノンフォーマル教育の重要な軸となっていた。成人教育は、10歳以上を対象とし、識字教育と4年間の民衆基礎教育、2年間の民衆中等教育から構成されていた。教育省は、成人教育の対象を15歳以上とし、所定の年齢で就学しなかった2年遅れまでの児童（1年入学時に9才を越えず6年生で15才を越えない）を、学齢外初等教育に再編した。それまで成人教育の対象となっていた10才以上15才までの児童を、初等教育の管轄下においた。学齢外初等教育に組み入れられた学習者数を考慮しても、1993年の時点での成人教育学習者数は1988年の時点より10%近く減少している。¹¹⁾

一方で、非識字率は増加傾向にある。教育省の推定によれば、非識字率は1994年には31.3%まで増加している。¹²⁾ 教育省は、サンディニスタ時代の教科書「民衆の夜明け」を廃止し、1991年に新識字教科書「道」を作成した。この財源は、1991年度教育省の成人教育予算でまかなわれている。また、成人教育プログラムにおいて女性を対象としたプログラムが重視されている。6才以下の子どもを育てている母親への教育が重視され、15才から30才までの農村女性の識字教育が優先された。このプログラムはユニセフの援助プログラムに組み入れられており、ユニセフ、ユネスコなどの国際機関が提言している「女性の開発への統合」と軌を一にするプログラムである。

成人教育における教育省の方針は、サンディニスタ時代に形成された民衆教育運動から離れ、組織を再編し一部をフォーマル教育に組み込み、教科書の改訂によりその影響力を

減少させ、国際機関の方針に合致した政策を展開し財政基盤を得ることが優先されている。

技術教育は、教育省の管轄外で、1991年に設立されたINATEC(Instituto Nacional de Tecnología)の管轄であるため、簡単にふれるにとどめる。学校、技術・理工系学校、移動センターなどを利用し、農牧業、工業、経営の3分野のコースが開設されている。特に、1992年から経済危機による失業を考慮に入れ、技能訓練を必要とする女性失業者を対象とした全国レベルのプログラムが開設された。

一方、重点領域に指定されていないが、就学者が最も増加しているのは障害児教育である。初等教育就学者数の増加を上回り、1987年度と比較すると生徒数は38%増加している。初等教育、障害児教育が新政権の教育政策において優先的にとりあげられたと言われている。¹³⁾ 障害児教育の教育省予算はほとんどが人件費で、1994年に設備費が計上されたのみである。ユニセフ、イタリアからの二国間援助により障害児教育のための教員研修、教員のマニュアル、教員研修のための教材が提供されている。

以上に見るように、教育政策の実現にあたり、海外からの教育援助に財政の多くを依存し、援助国の政治的意図や国際機関による国際会議の合意、提言が教育プログラムに影響を及ぼしている。

IV おわりに

1990年にチャモロ大統領を首班として成立した民族再建政府は、平和の達成、民主主義、経済繁栄を教育目標として掲げた。その教育政策は、「教育の分権化」に特徴づけられる。「分権化」とは、つまり私学教育への援助と国立学校、自治学校、地方自治体学校に教科書の選択、授業料の徴収、その用途やカリキュラムの運営など学校経営の自治権を一定程度認め、国家の教育への介入を抑えることと、学校評議会を通じ親が学校運営へ直接参加する代わりに教育の受益者負担を組み合わせたものである。言い換えれば、教育の民営化を志向する新自由主義経済の適用と言えよう。

この過程に、教育省はサンディニスタ政権の教育への影響を払拭しようとする政治的党派主義を持ち込んだ。サンディニスタ政権は、「すべての教育はなんらかのイデオロギーを含んでおり、中立的教育はあり得ない」と述べたが、チャモロ政権の教育政策もまた、反サンディニスタの党派主義にとらわれている。その結果、社会主義的価値観をキリスト教的価値観に置き換えた教科書やカリキュラムの変更が教育の場における新旧勢力の対立を導いた。さらに、国家の教育への介入を減少させる教育の分権化、授業料や教科書代の受益者負担、教育の私営化は教育における政治的対立を深めた。この政策をを財政的に支援したのはアメリカ合衆国だった。

経済危機に陥っているニカラグアにとって、海外教育援助は新たな教育政策を推進する上で重要な役割を果たしている。初等教育における留年、中退への対策、障害児教育、女性のための教育プログラムの策定など国際機関の教育上の合意や大国の政治的意図が教育政策に反映されたプログラムへの財政的援助が実現している。一方で、旧政権によって維

持されていた成人を対象とした民衆教育プログラムは、現教育省に放棄され、海外のNGOの援助で民間組織により維持されている。

現在のニカラグアの教育改革は、左に揺れた振り子が右に揺れ戻している感がある。しかし、教育の受益者負担は、貧困層の割合が高い国にあっては教育の両極化を招く可能性が高い。また、サンディニスタ時代に形成された識字教育や成人教育運動は、単なる党派的な政治教育の装置としてだけでは片づけられない、非政府組織による自立的な教育形態を持つ。過去の教育的実績を冷静に見つめた上で、長期的な視野をもった教育政策が必要であろう。

注

1.) Robert F. Arnove, Education as Contested Terrain: Nicaragua, 1979-1993, Westview Press, Boulder, 1994.

2.) MED, Lineamientos del Ministerio de Educación en el Nuevo Gobierno de Salvación Nacional, Managua, julio de 1990.

3.) ソモサ時代には、国内産業に見合った技術教育はほとんどかえりみられていなかった。職業教育は、1967年に労働省の管轄のもとで設立された工業学校 INA (Instituto Nacional de Aprendizaje)があるのみだった。INAは、1980年に労働省から教育省の管轄となりSINACAPIに統合された。SINACAPIは、14才から17才の青年を対象に3年間の基礎技術教育と3年間の中等技術教育を、農牧業、工業、実業の3分野で提供し、学習者数は1982年から1988年の間に2倍に増加した。1989年に再び、労働省の管轄に移ったが、1991年以降INATEC (Instituto Nacional de Tecnología)の管轄となった。

4.) Juan B. Arrién, "Objetivo: Desmantelar la Educación Sandinista", Envío, Año 10, No.118, agosto 1991, Universidad Centroamericana, Managua, p.18-32.

5.) *ibid.*

6.) 教育予算が国家予算にしめる割合は、1991年 9.1%、1992年 18%、1993年 21%と海外援助受益に関する報告書で述べられている。MED, División de Presupuestoから入手した資料から試算すると、大学教育予算を含めて1993年 19.2%、1994年 18.5%となっている。

7.) MED, Informe Evaluativo de la Cooperación Externa hacia el Ministerio de Educación durante el Periodo Enero a Septiembre de 1993 y Perspectivas para 1994, Managua, 1993.

8.) Arnove, *ibid.* p.102.

9.Aj 例をあげると、性教育に関しては避妊は自然な方法のみを可とし、コンドームやピルの使用を否とする伝統的カトリック教会の方針にしたがったものである。

また、ニカラグアの場合、女性世帯主の母子家庭が首都マナグアでは、50%近くに達するとも言われているにもかかわらず、教科書に登場する家族は西欧的な文化パターンを持つ中産階級の核家族の姿である。

10.) MED, Boletín Informativa 1994, No.7, Managua, septiembre de 1994.

11.) チャモロ政権の成人教育については、松久玲子「ニカラグア：チャモロ政権の教育改革と成人教育」ラテンアメリカ研究年報、第14号、1994年を参照。

12.) MED, Dirección de Informáticaの報告によれば、非識字率は、1989年 21.11%、1990年 23.15%、1991年 25.16%、1992年 27.2%、1993年 29.24%、1994年 31.28%と増加している。

13.) 1993年8月、教育省成人教育局長とのインタビューでの談話。

ブラジルの基礎教育改革の動向

— 1980年代以降を中心に —

西井 麻美

1980年代以降のブラジルを概観すると、まず、1964年から続いた軍事政権の終焉と文民政権の誕生（1985年）や、1992年のコロール大統領（当時）の失脚など、政治の分野において、画期的な出来事が起こっていることを挙げるができるであろう。

しかしながら、新たに発足した民政は、必ずしも順風に乗っていたわけではなかったことが、90年代初めに、コロール・ゲートにより明らかにされたわけである。けれども、大統領の失脚という衝撃的な事件は、確かにブラジルの民政の弱点を示しているものの、反面で、大統領の弾劾裁判が実施されたという点では、ブラジルの政治上大きな一歩を踏みだしたと評価することも可能だと思われる。このような状況を鑑みて、筆者は、1985年から1995年までの10年間は、ブラジルの新生民主制の基盤整備期であったと捉えており、同時に、この時期の基礎教育政策も、民政の下で構想が整えられていく基盤整備の時期であったと考えている。

経済の分野に目を投じてみると、1960年代末から70年代初めの高度経済成長期とは対照的に、80年代は、経済低成長期に突入することになる。この時期には、高度経済成長の裏の落し子のような児童就労に伴う未就学児童やストリート・チルドレン、青少年非行などの問題の深刻さが表面化し、基礎教育政策は、新たな対応を求められるようになる。

ブラジルの経済や政治などの社会事情は、1980年代以降における基礎教育の動向にも、少なからぬ影響を及ぼしている。本稿においては、このような1980年代以降の時期に焦点を当てて、ブラジルの基礎教育の特徴について考察していきたい。なお、本研究は、共同研究の一環であるため、共同研究の方針にあわせて、今回は、初等教育・中等教育段階の学校教育について主に言及することにする。

I 1980年代以降の基礎教育の概要

ブラジルの教育省MECによれば、ブラジルにおいて基礎教育を推進する目的は、1988年憲法に立つて、人々が公民権を確立し（*formação*）停滞している国家の発展を取り戻す（*retomada*）ことを促すことにある（この見解は、後述の「すべての人のための教育10年計画」に示された）。

ブラジルは、民政に移行後の1988年に新憲法を制定した。この憲法では、教育の目的は、人格を完成し、市民権を行使できるようにするための準備を行うとともに、労働への資格を与えることにあるとした。そしてさらに、そのような教育は、すべての人の権利であり、国や家庭の義務であると定めた。このように教育はすべての人の権利であるという考えに

立って、無償かつ義務制の教育は、年齢にかかわらず、すべての人に保障されなければならないとしている。このような1988年憲法の精神が、民政下における基礎教育の方針となっているのである。

基礎教育の範囲について考えてみると、1988年憲法では、無償かつ義務制の教育の範囲は、初等教育（第一段階教育）でとどまらず、中等教育（第二段階教育）にも拡大されるべきものであるとする考えが示されている。さらに、88年憲法においては、0歳から6歳までの子どもを対象とする保育園や幼稚園の教育についても、国の教育義務の領域に含めて規定しており、このことは、就学前教育も義務教育の範疇として捉えていこうとする考え方であることを示していると考えられる。このように、1988年憲法を基にブラジルの基礎教育の範囲を規定してみると、初等教育は当然その範疇に入るが、初等教育に限定されない拡張部分をもつ領域として捉えられる。

次においては、1980年代以降のブラジルの初等・中等教育の実情を学校教育に絞ってみていくことにしよう。

1. 初等・中等学校制度および教育の目的

(1) 制度の概要

民政移行後のブラジルの初等・中等学校においては、教育目的や教育方針は、上述した1988年憲法の規定を最高の基準としているが、学校制度の枠組みは、1971年の法律第5692号および1982年の法律第7044号に依拠している。

法律第5692号は、初等・中等教育の目的を、人格の完成や職業に関する能力の基礎をつくり（職業準備を行い）、国民としての自覚の準備を行うことにあるとして、初等・中等学校制度の革新を行った。初等教育（実質として前期中等教育を含む）は7歳から14歳を対象とする8年間で行い、これを第1レベル教育とし、中等教育（実際は後期中等教育に相当）は3ないし4年間で行い、これを第2レベル教育とした。

ブラジルの教育行政は、連邦教育行政機関（教育省MEC）、州教育行政機関（州教育局SEE、州教育審議会CEE）、市教育行政機関（市教育局、市教育審議会）で構成されているが、初等学校については、市教育行政機関が、また、中等学校については、州教育行政機関がそれぞれ管理運営の権限を持っている。しかし、初等・中等学校には、連邦立・州立・市立のものがあり、各学校の監督は、設置者に委ねられている。設置者別の学校数の比率は、1990年の時点で、第1レベル教育学校が、連邦立0.36%、州立27.72%、市立66.41%、私立5.51%となっており、市立が最も多いことが分かる。また、同年における、第2レベル教育学校では、連邦立1.4%、州立53.59%、市立6.37%、私立38.64%となっており、州立が最も多いが、私立も少なくないことが分かる。¹¹

(2) 中等学校における夜間クラス

ブラジルの初等・中等学校では、複部制で授業を行っているところが多い。特に中等学校では、午後の6時から始まる夜間クラスの設置が多くみられる。これは、学校数の不足

という理由だけでなく、就学児童・生徒の多くが、就労している実態に合わせて便宜を図っている結果でもある。

1987年の時点で、ブラジル全土で、第2レベル教育学校の全クラスに占める夜間クラスの比率は、54.84%に上っている。地域別にみても、全地域とも、夜間クラスが半数ほどを占めている。²⁾

2. 教育内容

(1)カリキュラム

法律第5692号は、初等・中等教育の教育内容にも新たな方針を提示した。第4条において、第1・第2レベル教育のカリキュラムの基本方針が示されたが、それによると、全体のカリキュラムを全国共通科目(*um núcleo comum*)と選択科目(*uma parte diversificada*)で構成すること、また、児童・生徒の総合的人間形成を図るために、職業的教育を第1・第2レベル教育共に必修として加えること、国語(ポルトガル語)教育を重視することが示されている。³⁾ このようなカリキュラム構想は、知識の教授だけでなく、秩序だった訓練や活動をも教育内容に含ませることによって、総合的な人間形成を目指そうとするものであり、完全カリキュラム(*currículo pleno*)⁴⁾と呼ばれている。

学校教育を規定しているもう一つの法律である1982年の法律第7044号は、法律第5692号の規定を改正したものである。特に改正された点は、第2レベル教育における職業教育科目の必修や規定を取り止め、ただ職業準備を行うというように緩和した点である。

以上の法規に基づいて、今日、具体的に第1・第2レベル教育の共通科目を定めているのは、連邦教育審議会である。第1レベル教育の共通科目として定められているのは、ポルトガル語、社会(ブラジルの地理、歴史、政治・社会、公民)、物理、生物、算数である。さらに、同審議会は、科目ではないが、職業、道徳、健康、芸術に関する学習を全国共通に行うべき領域として規定している。第1レベル教育においては、職業に関する教育は、特殊な教科を設定して行うよりも、様々な教科を通じて行う方がよいとされている。第2レベル教育では、ポルトガル語、現代外国語、ブラジル文学、数学、社会(歴史、地理)、物理、化学、生物が、共通科目として挙げられている。⁵⁾

選択科目は、地域の特徴や児童・生徒の個性に対応することを目的として設定されている。具体的に科目を決定するのは、各州や市の教育行政機関である。第2レベル教育における選択科目は、哲学、体育、美術、市民論、健康、宗教などがあるのに加え、前述したように1982年の法律第7044号により、職業に関する科目も選択科目になっている。

(2)テクノロジー教育

1980年代後半に入ると、テクノロジー教育の必要が強く叫ばれるようになった。教育省 MECは、ブラジルの経済が、国際競争に打ち勝つ力を持つには、テクノロジー教育を推進して、人的資源を育成することが不可欠であると主張している。⁶⁾

1986年には、特に中等教育における技術教育の促進を目指して、技術教育拡張推進プロ

グラムPROTECが始められた。連邦教育行政機関の一つである中等科学技術教育事務局SEMTECは、1990年代に科学技術教育を促進するために、職業科の中等学校ならびに初等学校第5から第8学年において、技術教育の拡大をはかるPROTECの推進を求めている。⁷⁾

さらに、1922年3月には、教育省MECの改組に伴って、テクノロジー教育国家事務局SENETEが新設された。SENETEは、初等教育における職業準備教育に関することのほか、中等教育段階や高等教育段階の技術教育学校に関する事柄を担当することになっている。SENETEの活動の原則は、地方分権・統合・参加・地域主義・内需拡大・現代化の6つである。⁸⁾

(3)環境教育

1988年憲法は第5章で環境に関する事柄について述べ、ブラジル国民は、健康な生活を営むために必要な生態的均衡のとれた環境に関する権利を有するとして、この権利を保障するために環境教育を促進することの必要性をうたっている。これを受けて、次のような環境教育の実施についての全国共通の方針が定められた。⁹⁾

- ・環境教育の実践は、アマゾンの天然資源の保護と再生を導く
- ・連邦、州、市の行政は、民間団体と協同で環境教育を推進する
- ・アマゾン開発庁SUDAM管轄の法定アマゾニア地区を対象とする環境教育プロジェクトを計画する
- ・環境影響報告書(RIMA)により奨励された環境教育プログラムの実施を、アマゾン地域にある民間企業と行政機関とが共同の責任で行う。

1989年には、法定アマゾニア地区の生態系を保護するのを目的に初等学校や幼稚園において環境教育を行うことをもりこんだ「私たちの自然 Nossa Natureza」プログラムが発足している。

3. 進級

児童の学習は、期末試験(年に4回以上試験を実施する学校もある)によって評価され、試験の結果は段階やマークで表わされる。今日では、この学習評価に加え、出席状況によって進級が決められる。進級のための学習評価は、大変厳しく多くの留年を生んでいる一因と言われている。進級に際して、平常評価を加味するため進級に必要な出席日数が定められた。進級が認められるには、最低75%の出席日数が必要である。毎年12月には、進級の可否が児童に通知される。

ブラジルの教育が抱える大きな問題の一つは、初等教育段階からすでに多くの児童がドロップアウトや留年をしていることである。このことが、ひいては読み書きのできない青年・成人を生み出す原因ともなっている。

1987年の統計では、初等学校における再履修者数は、第1学年1484503人、第2学年947699人、第3学年638836人、第4学年413287人、第5学年703495人、第6学年412677人、

第7学年257955人、第8学年139528人に上っている。また、1986年の統計によると、初等学校における中途退学者数は、第1学年863723人、第2学年425578人、第3学年327269人、第4学年253157人、第5学年542262人、第6学年323553人、第7学年236490人、第8学年154319人、学年不明97941人となっている。¹⁰⁾

また、1990年の時点で、7歳から14歳までの初等学校学齢にあたる子どもの就学率は、北部86.60%、北東部71.02%、中央西部93.98%、南東部96.29%、南部91.31%であり、ブラジル全体では、88.27%となっている。¹¹⁾

以上のように初等教育の段階から留年やドロップアウトが少ない理由としては、家庭の経済的問題や児童の就労、学校の不備などが指摘されている。また、地域格差も大きく、1987年では第1学年に在籍する児童の分布率は、全国平均が23.7%であったのに対して農村地域は45.3%に上っている。

II 基礎教育の推進施策

1980年代以降のブラジルの初等・中等学校の状況をみると、初等学校段階からの留年やドロップ・アウトが多いことや、多くの学齢児童・生徒が就労していること、都市と農村などの地域格差が大きいことなど、基礎教育を推進していく上で、多くの問題に直面していることが分かる。このような状況下にあつて、ブラジルでは、初等・中等学校の領域で基礎教育を推進していくための方策が、いくつか構想されている。

(1) 基礎教育推進計画

現代のブラジルにおいて初等教育が直面している重要な問題として、留年率が高い、各学年のうち低学年に占める在学者の割合が高い、児童の出席時間が一日に平均3時間に充たない、教材の不備、教員の絶対数が不足している上に、資格を有しない教員が少なくない、などが挙げられている。¹²⁾

このような問題に対処するには、初等学校の監督権を有する市教育行政だけでなく、州や連邦の教育行政が協力して施策を実施することが不可欠である。

民政に移行した後、ブラジルの中央教育行政機関である教育省MECは、上述の問題に取り組みながら基礎教育を推進するために、「基礎教育推進計画」を発表している。この推進計画では、次のa、b2つのプログラムとサブプログラムを実施することがもくろまれている。¹³⁾

- a 基礎教育を推進し、効果的な教育システムを確立し、ブラジルの社会・政治・経済の実情に適応することを目的とするプログラム

サブプログラム：

- ・北東部（ブラジルにおいて最も貧しい地域とされている地域）の教育推進プログラム
- ・北部及び中央西部における基礎教育プログラム

- ・州の教育システムを援助するプログラム
- ・市の教育システムを援助するプログラム
- ・読み書きコースの教員に対するプログラム

b 教育システムの効率化・合理化を図るため管理運営・技術促進を行うプログラム
サブプログラム：

- ・教育的経営を支援するプログラム
- ・教育的運営についての情報化システムのプログラム
- ・教育職員の資質についてのプログラム
- ・教育計画推進プログラム

さらに、この「基礎教育推進計画」を実施していく上で、補助的な役割を果たす重要なプログラムとして、「学校給食ナショナルプログラム」「教科書プログラム」「学校教育教材プログラム」の3つのプログラムがたてられている。ブラジルにおいて基礎教育を推進していくには、学校給食を実施することと、教科書を無料配布することが有効な補助手段であることを、デューハムは、指摘している。¹⁴⁾ 彼は、ブラジルにおいて初等学校段階で留年やドロップ・アウトが多いことの原因の一つは、そのような状況に追い込まれる子どもの家庭の経済的貧困にあるとして、学校で食事が与えられることや、学校で必要な教科書を無償で提供されることは、基礎教育を促進する条件になると主張している。

(2) TV・ラジオ利用の教育

デューハムは、(1)で述べたプログラムに加えて、基礎教育を充実する目的で教育省MECが実施している特徴のある活動として、テレビを利用した遠隔教育「TV Educativa」を挙げている。¹⁵⁾

テレビやラジオを利用して初等・中等教育番組を放送する国家レベルの計画は、1970年代から始まっている。

1981年には、教育省により、ブラジル教育テレビ財団FUNTEVEがつくられ、翌82年には、FUNTEVEに教育ラジオ放送国家事務局SINREDが配置された。SINREDは、1987年の前半に18州で教育テレビ番組を放送し、同年1年間で、12州および連邦地区で教育ラジオ番組を放送した。¹⁶⁾

(3) すべての人のための教育10年計画

教育省MECは、1990年にタイで開催された「すべての人のための教育」会議へのブラジルの参加を契機として、すべての国民に基礎教育を提供することを目的とする「すべての人のための教育10年計画」（1993年から2003年まで）を策定した。¹⁷⁾

この10年計画の構想のうち、特に初等教育に関連する内容は、以下のようである。

a 基礎教育の現状について状況分析を行う

特に、学校施設や教育内容、教科書、教員の待遇などについて、不備な点や問題点を明らかにする

b 基礎教育を取り巻く障害に対処する

留年やドロップアウトが多数存在することなど学校教育システムがうまく機能していないことや、地域間の不平等が存在するなど、基礎教育の提供に障害となっている大きな問題に直接取り組んでいく

c 基礎教育の促進のための基本目標をたてる

ブラジルの経済、社会、政治、文化に主体的に係わるのに必要な基本的能力を授けることや、発達に適した教育を享受しその教育水準を維持することのできる機会を平等に普及することを目的として、基礎教育の方法と内容についてや、さまざまな機関との協力、適切な環境づくりに関する基本目標をたてる

また、基礎教育の質の維持と向上への投資を行えるよう国家の財源を豊かにするとともに、国際機関からの援助・協力を仰ぐ

d 10年で到達する具体的目標を次のように設定する（初等教育に関連のあるもののみについて）

最低でも学齢人口の94%に基礎教育を提供し、留年を減らして第1レベル教育を修了する児童を80%以上にする

特に、約3200万人の経済的に貧困な家庭の子どもに、適切な教育を行うことのできるよう措置を実施する

Ⅲ 1980年代以降の基礎教育の特徴

1980年代以降のブラジルにおける基礎教育の特徴についてまとめてみよう。筆者は、民政移行後の基礎教育政策には、次の3点の特徴があると考えている。第1点は、国の発展・開発を支える人材を育成することを重要な目的としていることである。第2点は、1988年憲法の中でも、特に、すべての人の人権としての教育という考えを根本原理としていることである。そして、第3点は、国際的に合意された方針に沿った政策を策定しているということである。

1980年代末には、ブラジル全国民に初等教育を保障することをねらいとした全国開発計画の路線に沿った教育政策が推進された。この政策では、初等・中等教育について次のような目的・目標が掲げられた。

一般的な目的としては、初等教育では、すべての7～14歳の児童が初等学校に入学し、また学校での勉学が維持できるように適切な条件の整備を図ることと、特に経済力が低い地域における初等教育の就学を促進することが挙げられた。

行政目標としては、初等教育では、1991年までに都市、農村両地区で週40時間の全日制学校教育を提供する機会を拡大することや、低所得者層の家庭の幼児・児童を対象に無償の給食を実施すること、コンピュータなどの情報機器を使用した教育プログラムを展開することが挙げられている。また、中等教育では、普通科中等学校及び教員養成課程を有する職業科中等学校さらに夜間部の教育レベルを高め、農村部の職業科中等学校の設備を改

善すること、さらに、コンピュータ科学教育センターを設置することが挙げられている。

この教育政策にみられるように、1980年代以降の初等・中等教育政策においては、経済力が低い地域や経済的に貧しい家庭の子どもに特別な施策を行うと同時に、最新の科学技術教育を実施するための施策を推進することを通じて、国家の発展を支えようという意図をみてとることができる。

国家の発展を促すことを目的に基礎教育を推進するという構造は、1985年以前の軍事政権下においても、みられることである。しかしながら、民政移行後の基礎教育政策が、軍事政権下のものと若干異なっているのは、1988年憲法に基づいて、すべての人の人権として教育を捉える点を特に強調し、そのために基礎教育政策を実施する点である。軍事政権下においても、人権として教育を捉えるという考え方は呈示されてはいたが、民政移行後の基礎教育政策においては、特に重要視して、根本原理として位置付ける姿勢が頻繁にみられる。このような方針が取られている背景には、国際会議の影響も少なからず考えられる。最も、1995年までの10年間においては、このような教育理論の主張だけが、先行していたような懸念もあり、その意味でも、この10年間は、民政下における基礎教育政策の基盤整備期であったと考えられる。今後実際に現われる成果を待って評価を行っていく必要があるであろう。

注および参考文献

- 1) MEC, Estudos Estatísticos Educação Prê-Escolar Ensino Regular 1.o e 2.o Grau Estimativas-1990, Brasília, 1990.
- 2) MEC/SAG/CPS/CIP, Informe Estatístico Ensino Regular de 2.o Grau Alunos Que Estudam a Noite, Brasília, 1990.
- 3) Sander, Benno., Educação Brasileira: Valores Formais E Valores Reais, MEC, São Paulo, 1977. p.169.
- 4) Niskier, Arnoldo., Educação Brasileira 500 anos de História 1500-2000, Melhoramentos, São Paulo, 1989.
- 5) Ministry of Education, The Development of Education National Report 1990-1992, 43.o Session of the International Conference on Education, Geneva, September, 1992, pp.13-14.
- 6) Ibid., p. 43, p. 58.
- 7) Ministry of Education and Sports, The Development of Education National Report 1992-1994, 44th Session of the International Conference of Education, Geneva, October, 1994, p. 43.
- 8) Ministry of Education, op.cit., p. 49.
- 9) Ibid., p. 43.

- 10) Ministério da Educação Secretaria de Administração Geral, Sinopse Estatística Ensino Regular de 1.o Grau, Brasília, 1987.
- 11) Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Almanaque Abril 1994, São Paulo-Brasil, 1994, p.153.
- 12) Federative Republic of Brazil Ministry of Education, The Development of Education from 1986 to 1988 National Report, 41.o Session of the International Conference on Education, Geneva, January 1989. Brasilia, 1988, p. 51
- 13) Federative Republic of Brazil Ministry of Education, 1988, op.cit., pp.51-52.
- 14) Durham, Eunice R., Education in Brazil: Large Problems and Gradual Reforms, 1995, pp.10-11.
- 15) Ibid., p.11.
- 16) Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Almanaque Abril 1985, São Paulo-Brasil, p.225.
- 17) MEC, "Governo fixa metas para os próximos 10 anos", NOVA ESCOLA, Dezembro, 1993, pp.20-21.

イギリス

学校と地域社会（社会教育団体と産業界）の連携

—全国運動場協会と義務教育段階での勤労体験学習—

小松 都夫

1. 学校にとっての「地域」とは

学校と地域社会の連携を検討する場合、ここでいう「地域社会」をどう捉えるかがまず問題になる。しかもこの「地域社会」が意味する内容は、国によっても様々である。本稿が検討するイギリス（ここでは4つの連合王国のうち、当面イングランドとウェールズを対象とする）では、それをローカル・コミュニティ local community とした場合、教育界にとっては、およそ次のような「地域社会」が検討の対象に入ってくるものと思われる。

すなわち、第一は、学校教育と密接なつながりを持つ「地域社会」がある。具体的には、保護者の組織としてのPTAなどがある。そして、最も学校教育に深く関わり、今日その影響力が重要な意味を持っている、学校理事会における「地域社会」や「親」の存在が挙げられる。

第二は、児童・生徒を通じて間接的に学校とつながりを持つような「地域社会」である。たとえば、学校外での多様な教育機関が挙げられる。スポーツや音楽や美術、演劇などの芸術的な活動に関係するものが多く見られる。学校教育の機能を補完したり、学校では十分に保障できない高度な教育活動などを実践する場として、イギリス社会においても重要な機能を果たしている。公園や運動場、美術館や博物館、コミュニティ・センターなどが社会教育・生涯学習機関としてやそれらの諸環境として、重要な役割を果たしている。今回紹介する「全国運動場協会」の活動などは、そうした機能を果たしているものである。

この他に、基本的に学校的な機関であるが、コミュニティ・ホーム community homes やコミュニティ・スクール community schools と呼ばれる機関がある。これは、かつて「学校に類似した機関」として認定されていたものであるが、何らかの理由で正規の学校に通学できない児童・生徒（障害を持つ者など）が通う場所として、イングランドとウェールズで37校ほど存在している。これは、特殊学校 special schools とは区別される。

第三は、学校教育とは一応区別された独自の教育機能を果たすことを目的として活動している諸団体が挙げられる。たとえば、ボーイ・スカウト、ガール・スカウトなどの組織、本来教会の布教活動として設置・運営されているものなどがある。

第四は、学校教育終了後の就職や労働市場と関連したものである。地元の産業界や労働界、さらには職業訓練機関や職業紹介機関などが重要な教育的役割を果たしている。1995年7月の中央行政機構の改革によって、教育省と雇用省の統合がなされたが、教育と雇用の結合が図られたことにより、イギリスの教育環境もかなり質が変化した。すなわち、職業訓練や職業紹介、職業指導などの社会的機能が一段と学校教育と密接に結びつくこととなったのである。労使双方の学校教育への関与の度合いもますます深まったといえる。イギリス社会は、依然として地域社会中心に動いている社会である。情報も地元新聞 local

newspaper が与える情報が庶民の生活に根強く生きづいている。したがって「地域社会」という場合に、この地元の産業界を中心とした地域の動向や盛衰が学校教育に与える影響は今後ますます重要になってくるように思われる。

本稿で検討する勤労体験学習、職場体験学習の重要な一翼を担っているのが地元の産業界であり、労働界である。さらには、その活動の仲介役としても活躍しているイギリス版「ハロー・ワーク」の存在が注目される。

第五は、直接は学校や教育とは無関係の「地域社会」の存在を挙げなければならない。一見無関係のようであっても、それらの活動が児童・生徒や保護者、学校関係者に与える影響が大きいからである。たとえば、地元の新聞やラジオなどのマスコミが伝える学校のニュースなどは、学校選択が保護者と児童・生徒に保障されているイギリス社会にあっては、重要な情報源となっている。

また、教会や政党なども教育のあり方を検討していく場合に無視できない「地域社会」の具体的な存在である。

以上のものを分類すると以下のようなになるであろう。

- ① 学校理事会の理事としての「親代表理事」、「地域代表理事」（地元産業界代表、青少年団体代表、教会関係者など）
- ② 職業教育の連携先としての地元企業・労働界
- ③ 地元の新聞、ラジオなどのマスコミ
- ④ 多文化社会 Ethnic Minority, Multi-cultural Society
- ⑤ 文化・スポーツ関係の青少年団体
- ⑥ 政治団体、労働団体など
- ⑦ 教会関係
- ⑧ その他

こうした多様な「地域社会」の中から、今回は学校外教育・運動施設に関するものとしての「全国運動場協会」と学校教育と連携する「地元産業界・労働界」を取り上げる。

2. 子どもの遊び場の整備

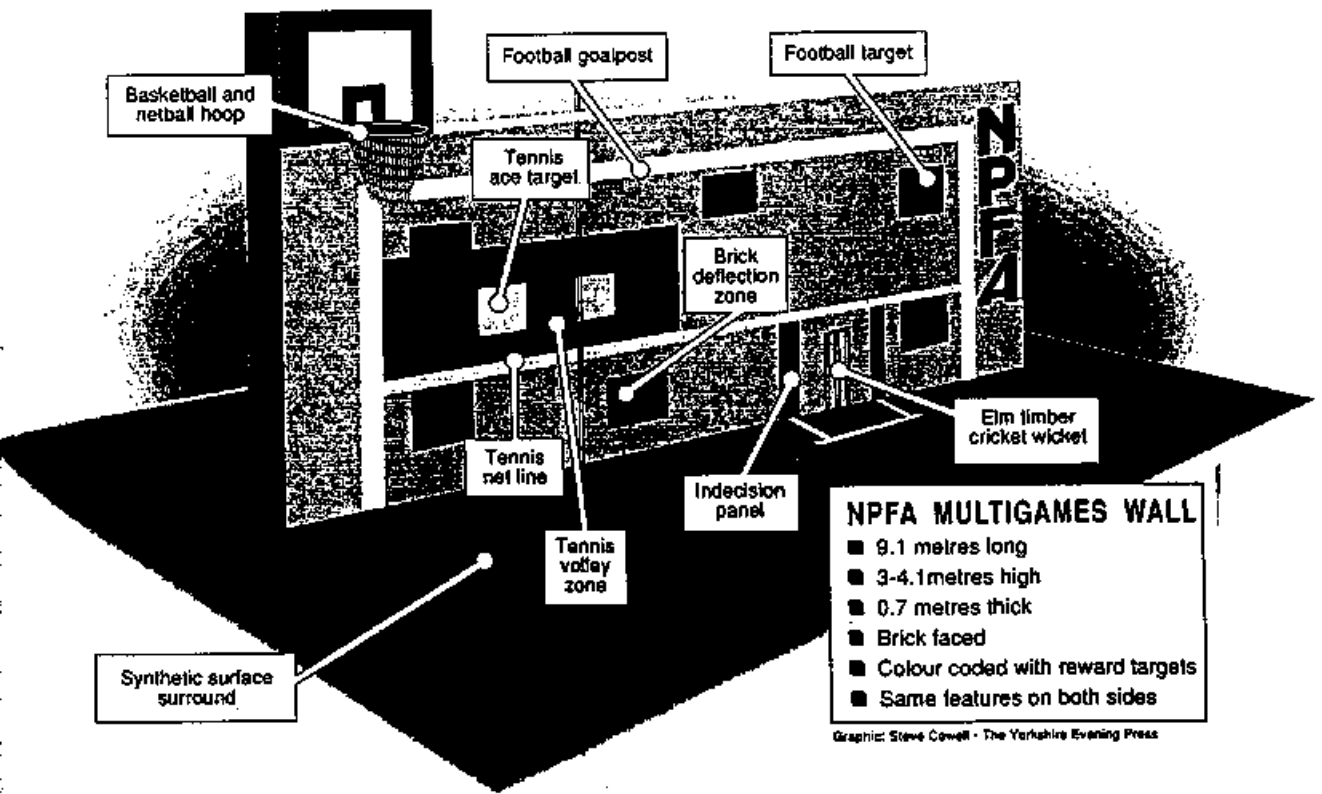
我が国でも全面的な学校週5日制が具体的な政策課題に登場するようになり、土曜日と日曜日の学校外での児童・生徒の生活のあり方や遊び場や活動の場の確保、責任者、指導者の確保などが実現に向けての課題となっている。筆者は1995年9月と11月のイギリス現地調査などによって、こうした課題に対するいくつかのイギリス独自の試みや特徴について、学校関係者や社会教育関係者から事情を伺うことができた。

その中でも特に「全国運動場協会」National Playing Fields Association、(以下ではNPPFAと称する)は、学校と地域社会にあって、児童・生徒と学校、地方自治体に対して、非常に有意義な支援活動を展開していることで知られている。この組織はエリザベス女王が名誉総裁を務める、全国の「遊び場」の管理・運営組織であり、各自治体や企業、社会教育団体、民間企業や民間スポーツ団体などが加盟しているものである。幸い、筆者の長

年の友人であるエルザ・デービス女史（かつて学校経営研究者として有名であった）が、新たにこの組織の事務局長に就任したので、現在非常にユニークな実践を行っていることを知り、すぐにでも日本の各施設に導入できるのではないかとと思われる活動について説明を受けることができた。

それは非常に安い費用で各地の公園などの空き地に設置でき、さまざまな球技を子どもたちが自由にボール遊びなどができるブロック製の壁のようなものであった。NPFA MULTIGAMES WALLと名付けられたこのブロックの塀は、長さ9.1mで、高さが3-4.1m、厚さ0.7mのもので、テニス、バレー・ボール、バスケット・ボール、サッカー、クリケットなど多彩なスポーツが気軽に楽しめるように出来ている。（図1を参照）

* 図1

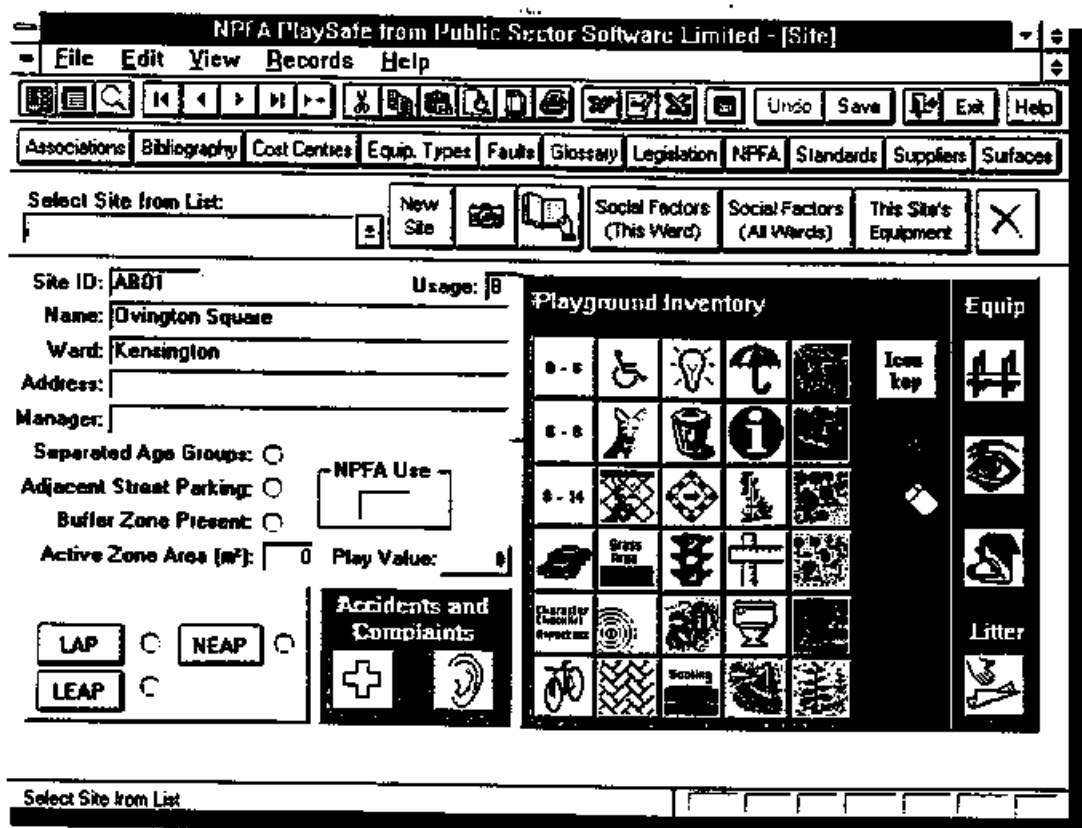


ところで、このNPFAは、運動場や遊び場などの取得、維持、改良に責任を持っている唯一の全国組織であり、独立した慈善団体である。この組織は、公費及び支援者からの寄付、さらには出版物の収入と技術指導による収入で賄われている。パトロンはエリザベス女王、総裁は夫君のエディンバラ公である。遊び場の安全確保に関するパンフレットを発行したり、200種類を越す多様な子どもたちのゲームに関するルールや遊び方を記したカードを提供するなど、出版活動や研究会・研修会活動などのさまざまな活動を全国で展開している。図の2は、NPFAが開発した遊び場の安全確保に関するコンピュータ・ソフトの画面である。

たとえば、活動資金のスポンサーには、英国に進出している日系企業なども入っており、寄付集めのためのいろいろな行事も協会の重要な活動になっているようである。また、プロスポーツ選手などの多くの著名人が協会活動の協力しており、学校におけるスポーツ活動への奨励活動や表彰制度も進めている。

* 図2

Stay Safe with NPFA PlaySafe™



このNPF Aの予算規模は、次のようになっている。

1994年の場合、1993年の場合

General Fund

<収入>

£ 393, 284 (¥6, 400, 000) £ 412, 623

<支出>

£ 379, 098 £ 381, 419

Other Fund

<収入>

£ 35, 552 £ 73, 062

<支出>

£ 23, 403 £ 74, 030

<基本資産>

£ 1, 752, 973 (¥280, 000, 000) £ 1, 548, 376

120カ所の運動場、遊び場、オープン・スペース等を所有している。面積は642.75エーカー（約26万平方m）に及ぶ。

なお筆者はこの他にいくつかの美術館、博物館なども見学し、社会教育への十分な配慮（入場料が無料が非常に安いなどの措置が取られている）があることがうらやましいと思いつながり調査してきた。また、見学に対しても、非常に陳列に工夫があり、見る側にたった説明の工夫、たとえばイヤホンの整備、わかりやすい解説や、多様なニーズに合わせた講義の提供などがなされていることがわかった。

3. 進路指導としての「勤労体験学習」（職場経験学習） - 日本の事例 -

1996年2月16日の朝日新聞千葉県版によれば、千葉県鎌ヶ谷市のある中学校では、前年度から「高校入学だけでなく将来の職業選択に役立つ進路指導をめざして」、同校の中学2年生が1日の職場体験を行ったそうである。これは市内や近隣の工場、商店、農家などで「実際に働いて、進路について考えてみよう」というねらいで行われたものである。約220人の生徒が60カ所に分かれて、中学生でもできる仕事を手伝いながら、朝の出勤から夕方まで社会人とほぼ同じ一日を送ったのである。

記事によれば、受け入れ先となったのは、牧場や鉄工所、鉄道会社、ホテル、幼稚園、各種の商店や飲食店など様々であった。生徒は2人から7、8人の少人数で1週間前に事前訪問し、説明を受けた上で働いたのである。書店で働いた生徒の感想は、「本の仕入れは大変だと分かった」とか「簡単と思っていたが疲れた。でも、面白い仕事です」などと述べている。

さて、現行の学習指導要領では勤労体験学習について次のように規定している。

(1) 日本の学習指導要領に見る「勤労体験学習」

① 「小学校学習指導要領」・・・平成元年3月

第4章 特別活動

第2 内容

D 学校行事

学校行事においては、全校又は学年を単位として、学校生活に秩序と変化を与え、集団への所属感を深め、学校生活の充実と発展に資する体験的な行事を行うこと。

(5) 勤労生産・奉仕的行事

勤労の尊さと生産の喜びを体得するとともに、社会奉仕の精神を涵養する体験が得られるような活動を行うこと。

② 「中学校学習指導要領」・・・平成元年3月

第4章 特別活動

第2 内容

A 学級活動

学級活動においては、学級を単位として、学級や学校の生活の充実と向上を図り、生徒が当面する諸問題への対応や健全な生活態度の育成に資する活動を行うこと。

(3) 将来の生き方と進路の適切な選択に関すること。

進路適性の吟味、進路情報の理解と活用、望ましい職業観の形成、将来の生活の設計、適切な進路の選択など

D 学校行事・・・小学校に同じ

(5) 勤労生産・奉仕的行事

勤労の尊さや意義を理解し、働くことや創造することの喜びを体得し、社会奉仕の精神を養うとともに、職業や進路にかかわる啓発的な体験が得られるような活動を行うこと。

③ 「中学校学習指導要領」・・・昭和52年7月

第4章 特別活動

第2 内容

B 学校行事

(6) 勤労・生産的行事

勤労の尊さや意義を理解し、働くことや創造することの喜びが体得できるようにするとともに、職業や社会奉仕についての啓発的な経験が得られるような活動を行うこと。

この部分の英語訳は次の通りである。

6) Events related to work and production.

To organize activities so that students may appreciate the value and significance of work, experience the pleasure of work and creating of things, and at the same time obtain enlightening experiences regarding vocation and social service.

C 学級指導

(3)進路の適切な選択に関すること。

進路適性の吟味、進路の明確化、適切な進路選択の方法などを取り上げること。

同じく、英語訳を見てみよう。

3) Regarding the appropriate choice of future courses.

Such matters as the scrutiny of one's own aptitudes, the clarification of future course and the method for appropriate choice of future course should be taken up.

④ 「高等学校学習指導要領」・・・平成元年3月

第3章 特別活動

第2 内容

A ホームルーム活動

ホームルーム活動においては、学校における生徒の基礎的な生活集団として編成したホームルームを単位として、ホームルーム生活の充実と向上を図り、生徒が当面する諸問題への対応や健全な生活態度の育成に資する活動を行うこと。

(3)将来の生き方と進路の適切な選択決定に関すること。

進路適性の理解、進路情報の理解と活用、望ましい職業観の形成、将来の生活の設計、適正な進路の選択決定、進路先への適応など

D 学校行事

学校行事においては、全校若しくは学年又はそれらに準ずる集団を単位として、学校生活に秩序と変化を与え、集団への所属感を深め、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うこと。

(5)勤労生産・奉仕の仕事

勤労の尊さや意義を理解し、働くことや創造することの喜びを体得し、社会奉仕の精神を養うとともに、職業観の形成や進路の選択決定などに資する体験が得られるような活動を行うこと。

4. イギリスの勤労体験学習 WORK EXPERIENCE

(1) その概要

学校と地域社会の連携・協力の問題を学校カリキュラムの方面から具体的に捉えるためには、イギリスの場合、「勤労体験学習」Work Experience(以下、W.E.)についての報告が最もふさわしいものといえる。

この勤労体験学習を法律や報告書などをもとにして要約すると、これまでの歴史的経緯は次の通りである。

1) EDUCATION(Work Experience) ACT 1973

・この法律は、LEAが学校教育の一環として、義務教育終了前の最終学年の生徒に、

Work Experience を提供することを可能としたものである。

- ・言うまでもなく、既存の児童生徒の労働の禁止に関する諸法令や児童生徒の雇用に関する諸規則は、L E A の承認の下に行われる Work Experience には適用されない。

2) 白書「青少年の教育と職業訓練」 EDUCATION AND TRAINING FOR YOUNG PEOPLE, 1985 <歴史>

- * 青少年の職業生活への準備に対する学校教育の役割に関する（保守党）政府の政策
1981 白書「新職業訓練計画」
1984 白書「職業のための訓練」
1985 白書「よりよい学校」

「入職前教育修了証」(CPVE)制度の導入、「継続教育機関の非進学セクター」の創設

1982年、「技術・職業教育推進計画」TVEI (the Technical and Vocational Education Initiative) の発表・・・14-18歳の生徒のためのもので、計画はMSC (Manpower Service Commission) によって運営された。この当時、すでに62の計画がイングランド、ウェールズ、スコットランドで実施されていた。

1983年4月から「青少年職業訓練計画」the Youth Training Scheme, YTS がスタートする。この計画には、労使双方、教育関係機関、その他の多くの機関が協力をして、発足後2年間で70万人の若者が学校教育終了後に訓練に参加した。

3) Work Experience and the School Curriculum, NCC 1991

- ・1988年教育改革法の目的の1つである、「大人の生活についての機会を知り、責任を学び、経験を積む」ために児童生徒に提供されるものである。
- ・1988/1989年までに、91%の学校が特定の生徒のためにW. E. を提供しており、71%の生徒が義務教育の最終学年にこの経験を積んでいる。
- ・政府としては、10学年の夏学期と11学年の修了までの間に全ての生徒が一定期間のW. E. をTVEIの拡張の下に経験すべきだと考えている。
- ・多くの学校では、2週間のW. E. を支持しており、約50時間の計画を樹立している。
- ・この文書では、National Curriculum が規定する教科やcross-curricular elementsを含む学校全体の教育課程とW. E. の連携に関する提言をまとめている。

4) Work Experience <A Guide for Schools > 1995

- ・1970年代には、7人に1人の割合でしか実施されていなかったW. E. が今日では、約9割に生徒が経験するようになっている。
- ・W. E. は、生徒に以下のような点で有意義であると考えられる。

- ① 共通教育課程とその他の教科の知識と理解を高め、職業技術を開発する。
 - ② 自信と柔軟性を高め、他の人々と仕事をする能力を向上させる。
 - ③ 仕事の世界について学び、雇用者から求められている技術や態度について知ること。
- ・ 今後は、配属された職場経験を通して得られる経験の質を一層向上させる必要がある。
 - ・ W. E. とは、生徒を非雇用者のように、特定の課業もしくは義務、あるいはそうしたものの概略を実践できるよう雇用者の施設内に生徒を配属することである。
 - ・ W. E. は、法令により規定されたものであり、義務教育最終学年の生徒（第10学年の生徒の場合は、イースター学期の最後に行われる）にのみ承認されたものである。
 - ・ 公営学校のW. E. に関するすべての計画はLEAが、国庫補助学校の場合は理事会が承認したものでなければならない。
 - ・ 各学校の計画には、目的と目標、評価と修正、学校経営計画との関係や計画への組み入れ等が含まれていなければならない。

5. イギリスの勤労体験学習の現状と課題

イギリスの教育改革の重要な課題は、国民教育の水準の維持・向上である。より具体的には、学校教育に対する規制（特に保守党政府にとっては、野党の労働党系が支配するところの、意に添わなかった大都市部での地方政府による政治的意図を持った規制など）を緩和し、自由競争と学校経営の自主性を柱とした経営の合理化、効率化を目指すことであり、学校相互の相対評価を可能とするような画一的な教育課程行政の実施である。

質の高い労働力の確保ということは、国際競争に敗北したとされるイギリス経済を立て直す重要な要素であり、教育省と雇用省の統合によって、これまでもEDUCATION AND TRAININGといわれてきたイギリスにおける大衆教育（エリート教育は相変わらずパブリック・スクールなどの私学や旧グラマー・スクール系の公立進学校などを中心として行われる）の最重要課題である。

(1) 勤労体験学習の教育的意義

さて、筆者が調査したこの勤労体験学習は、目的や狙いは大きく分けて2つの傾向があると考えられる。1つは、教育的観点を重視するものである。この場合は、職業教育的内容よりも、「特別活動」的な意義を重視するものである。この場合は、学校生活や学校教育の目的、目標に合致することなどが特に重要視される。たとえば、時間を守り、仕事には遅刻をしないといった行動規範を遵守する活動は、労働生活だけでなく、児童・生徒としての日頃の生活習慣としても重要なものである。また、職場における健康と安全に注意するというのも、学校事故の防止や日頃の健康管理においても、共通した教育課題である。さらには、他者との協調性を図り、コミュニケーション技術を向上させて、相互の意思の疎通に留意するというのも、学校を含む社会生活の基本的な行動規範である。

短期間の擬似的な職業行為であっても、その活動を通して自己を発見し、自己の特性を認識するとともに、その長所を伸ばし、短所は改善するように努力するというのも、こうした勤労体験学習の実践的な活動を通して一層促進されるものである。

(2) 勤労体験学習の職業教育的意義

他の1つは、職業教育的視点や職業準備的な視点で行おうとするものである。その後の職業教育との連続性や実務的な内容をより重視する発想に立っている。特定の職業について学び、その自己適性を診断すると同時に、必要な資格要件などについても学ぶことが多い。イギリスは多種多様な職業資格が複雑に存在する資格社会でもある。特にその改革が頻繁に行われている最近、情報を的確に把握し、早期に準備することも生徒には必要なこととなるであろう。

(3) 目的や目標

勤労体験学習は当面、学校で学習したものを実際の場面で確認する手段として捉えられる。1988年教育改革法によって規定された全国共通教育課程においても、学校のカリキュラムは将来の成人生活への機会、責任そして経験を準備するものでなければならないと規定している。各学校の教育課程方針においても、その基本政策が明示されていなければならない。そこでは、この勤労体験学習と各教科との関係が明確にされ、職業資格や職業技術についての取得についての情報が盛り込まれていなければならない。また、人格形成面で、自信を高め、柔軟性や寛容さを培うことが目指されるであろう。そして、職業の世界についての認識を深め、他者と協調して仕事に励むような人格の完成を目指す教育が目標とされるのである。

この勤労体験学習の運営がうまくいっている地域や学校の場合は、地域全体が労使双方の協力があがり、地域社会全体として協力体制が首尾良く行われている。また、実施に当たっては、健康と安全への配慮が非常に重視されている。職場の選択は学校が生徒に紹介する機会が多いようだが、生徒自身が自分で探してくる場合もあるという。その場合は、生徒が自分でこの勤労体験学習の狙いや実施上のシステムを説明し、経営者などの了解を得てから学校との正式な連携交渉が行われる。中には、自分の両親の職場での実習や自分の家の職業を体験の場を選ぶようにする例もあるようだが、そうしたものは学習経験としてはなじまないものとして認められない。

また、筆者が教員団体や学校などで事情調査した限りでは、将来の就職希望の職種を選ぶとは限らず、将来デスク・ワークを望んでいる生徒が工場実習を希望することも少なくないというのが実態である。

なお、生徒の自分のチェック・リストは表1のような形式になっている（現地調査したストックポート市の中等学校の事例）。また、2週間の期間中に必ず教員が訪問して、表2のような報告書を学校の担当者（これは進路指導教員かもしくは職業相談員の場合が多い）に提出するようになっている。

(4) 連携の課題

課題は、今イギリス教育関係者及び政府の一番の関心である「学力保障」との兼ね合いをどうするかであろう。これはさらに、「16歳以降」の教育の充実や職業資格制度の整備とも関連して、中等教育以後の問題として、今後どのように処理するのが課題になる。また、各地域の「産学連携」機関、たとえばlocal Education Business Partnership,

education-business links organisation、又は職業指導・援助機関Careers Service、などとの連携を充実させるためには、先の述べたように、1995年7月に再編された、中央の新しい組織である「教育・雇用省」の特性を今後どのように活用するかである。

* 表 1 (生徒が記述するチェック・リスト)

ここには、職場の住所、会社名、仕事の種類、勤労体験をする期間、昼食時間、週当たりの労働時間、通勤方法・手段などを記入することになっている。



Part 1 - Preparation

Your Personal Check List

Work Experience Provider:

Name of Firm

Address of Firm

.....

Tel. No.

Type of Organisation

Type of Work Experience

Start Date *Start Time*

Finish Date *Length of Lunch*

Time of Lunch

Hours of work per week

Travel to and from my work experience will be by
(state mode of transport).

*Make sure you know the times of the busses/trains
and the cost of the fare*

Lunch arrangements

Clothing to be worn

* 表 2 (教員が記述する職場訪問記録)

ここには、生徒の氏名と学年・学級、会社名、9項目の評価事項などを記入することになっている。評価内容としては、一般的な勤務態度、時間の管理、勤務日数、学習能力、服装、集団での作業能力、職場の指導者との関係、支持や助言を理解し、実行する能力、仕事の正確さ、などを評価するようになっている。

Teacher's Report

Student

Form

Company Name

E = Excellent G = Good A = Acceptable P = Poor

	E	G	A	P	<i>Teacher's Comments</i>
<i>General attitude and manner</i>					
<i>Time Keeping</i>					
<i>Attendance</i>					
<i>Learning Ability</i>					
<i>Appearance</i>					
<i>Ability to work in group/team</i>					
<i>Relationships with supervisor/manager</i>					
<i>Ability to follow/seek instruction/guidance</i>					
<i>Accuracy</i>					

Please state two tasks which the student has carried out during this placement

Signature

Position Date

* 表 3 (職場の監督者が記述する職場経験実績記録)

ここでも表2と同様、生徒の氏名と学年・学級、会社名、9項目の評価事項などが、4段階で評価を記入することになっている。評価内容としては、一般的な勤務態度、時間の管理、勤務日数、学習能力、服装、集団での作業能力、職場の指導者との関係、支持や助言を理解し、実行する能力、仕事の正確さ、などである。

EMPLOYER'S REPORT

Student

Form

Company Name

Employer's Report

This report may be used for student reference in the future. Written comments would be appreciated.

When the student has completed the work experience period, please fill in the following report.

E = Excellent

G = Good

A = Acceptable

P = Poor

	<i>E</i>	<i>G</i>	<i>A</i>	<i>P</i>
<i>General attitude and manner</i>				
<i>Time Keeping</i>				
<i>Attendance</i>				
<i>Learning Ability</i>				
<i>Appearance</i>				
<i>Ability to work in group/team</i>				
<i>Relationships with supervisor/manager</i>				
<i>Ability to follow/seek instruction/guidance</i>				
<i>Accuracy</i>				

Employer's Comments

Signature

Position Date

<参考資料>

- Work Experience <A Guide for Schools>, DFE, 1995
- Work Experience <A Guide for Employers>, DFE, 1995
- Work Experience <HEALTH AND SAFETY AT WORK No. 24>, NASUWT, 1993
- THE PRACTICALITIES AND PROCEDURE FOR WORK EXPERIENCE ON EMPLOYERS' PREMISES.
Roy Frost(Trident Director), 1992
- WORK EXPERIENCE THE LAW <A Guide for Work-Experience Organisers>,
SCHOOL CURRICULUM INDUSTRY PARTNERSHIP/Mini-Enterprise Schools Project, Center
for Education and Industry, University of Warwick, 1992
- The responsibilities of school governors for health and safety.
Health & Safety Commission, /Education Service Advisory Committee, 1992
- Managing health and safety in schools. HSC/Education Service Advisory
Committee, 1995
- LOOKING FORWARD <CAREERS EDUCATION AND GUIDANCE IN THE CURRICULUM>,
School Curriculum and Assessment Authority, 1995
- Work Experience and the School Curriculum. NATIONAL CURRICULUM COUNCIL, 1991
- PEERS SCHOOL WORK EXPERIENCE POLICY <COPIES OF FORMS AND LETTERS USED
THROUGHOUT THE PROCESS>, PEERS SCHOOL, 1995
- WORK EXPERIENCE GUIDELINES <A guide to quality work experience>, Trades Union
Congress, 1994
- 1996-97 Mount Grace High School. MOUNT GRACE HIGH SCHOOL, 1995
- Mount Grace High School <DEVELOPMENT PLAN 1995/96>, MOUNT GRACE HIGH SCHOOL,
1995
- Mount Grace High School <Careers & Guidance Policy Statement>, MOUNT GRACE
HIGH SCHOOL, 1995
- Building Better Futures <An introduction to careers education and guidance for
parents and guardians>, Leicestershire Careers and Guidance Services, 1995
- GREENFIELD COMPREHENSIVE SCHOOL 1996年版. GREENFIELD COMPREHENSIVE SCHOOL, 1995
- SECONDARY SCHOOL MANAGEMENT PLAN 1995-1996. GREENFIELD COMPREHENSIVE SCHOOL,
1995
- A Report for the governing body. GREENFIELD COMPREHENSIVE SCHOOL, 1995
- Greenfield Comprehensive School <Staff Handbook 1995/1996>, GREENFIELD
COMPREHENSIVE SCHOOL, 1995
- WORK EXPERIENCE BOOK. DURHAM COUNTY, 1995
- Education at Work:A Guide for Schools. DES, 1991

英国におけるコミュニティー・スクールの歴史と現状

佐々木 毅

この論文では、英国におけるコミュニティー・スクールの歴史と現状について、その有力な流れである農村カレッジVillage College（以下VCと略記）を中心に、コミュニティー・スクールの運動の中でのVCの位置、VCの創始者であるヘンリー・モリスHenry Morris(1889-1961)の思想とVCの設置の経緯、VCの現状とその問題点を概観する。

VCに特に着目するのは、この運動が一個人の創意と努力に起源をもつとはいえ、草の根からの教育要求を集めて発展してきた歴史的伝統をもち、その活動が学校と（狭義の）地域社会の連携について考える際に興味深い一例となるからである。連携は両者お互いの独り合点やすれ違いを含む要求の押しつけ合いではなく、納得づくの協力を意味するはずである。その意味で草の根の教育要求に学校がどう応えるか、さらには草の根の知恵から学校が何をくみ上げるかは重要な意味をもつと考えられる。教育政策が支持する最新の動向について取り上げることも重要であるが、教育は息の長い、自発的な学習によって支えられる事業であることを踏まえると、民間から自発的に成長した教育運動に目を向けることも有意義であろう。そしてそのような教育運動が教育政策の最近の動向によってどのように影響を受けているかを検討することも、必要な課題であると考えたのである。また一つの学校についてかなり詳しく取り上げているが、そのような徹視的な視野にこだわることも、全体の問題点を明らかにする一つの方法であろう。

I. コミュニティー・スクールとVC

ウォリック大学のジョン・トムリンソンはヘンリー・モリスの生誕100年を記念する講演の中で、教育（学習、学校教育）は「自らを定義し直す過程の中にあり、社会的、経済的、政治的な力によって定義し直されている。『コミュニティー』も定義し直されつつある」¹⁾と述べている。コミュニティーも学校（教育）も固定的なものではなく、環境との相互作用によって変化するものであるから、コミュニティー・スクールの定義も同様に、固定的なものではない。これはまた、コミュニティー・スクールの成立の歴史的な背景の多様性にも起因するものである。

コミュニティー・スクールの先駆的な実践となったのは1920年代以降、ケンブリッジシャーで当時のこの自治体の教育長であったヘンリー・モリスが設置したVCであり、①地域の青少年を対象とする中等教育機関であり、②同時に地域の全住民を対象とする社会的、文化的な活動のための施設を備えていった。他の自治体でも、この例に倣って地域の社会的文化的なセンターとしての性格をあわせもつ中等学校を設置するようになった。これらの学校は普通コミュニティー・カレッジ（以下CC）と呼ばれることが多い。その後、1967年の『ブラウデン報告』はコミュニティー・スクールの理念に新しい展開を加

え、「通常の授業時間を越えて子どもたち、両親、および例外的にコミュニティーの他のメンバーに対して開かれた」²¹ 学校と規定し、特に教育優先地域にこの種の学校が設置すべきであると勧告した。この結果、初等教育段階においても、コミュニティー・スクールが出現することとなった。なおこの論文集掲載の小松論文で触れられているように、「何らかの理由で正規の学校に通学できない児童・生徒が通う場所」についてこの名称を用いる場合もある。このように、コミュニティー・スクールは定義不可能なほどの意味の広がりをもっているが、ここでは最初に述べたように、地域のための文化的・社会的な施設を備えた中等学校に限定して研究を進める。

英国、特にイングランドでは地域社会のあり方が多様であり、その間の格差が著しく、学校と地域社会との連携が安易には論じがたい状況がある。その中で、最も古い伝統を作り上げてきたVCは興味深い例を提供しているように思われる。

II. ヘンリー・モリスとVCの構想

ヘンリー・モリスはその思想を体系的に記した書物を書かなかったが、彼がVCにどのような意義を与えていたかは、彼が1924年に関係者に配布したパンフレット「農村カレッジ：特にケンブリッジシャーを考慮した農村部における教育的社会的な施設の設置に関する覚え書き」(The Village College: Being a Memorandum on the Provision of Educational and Social Facilities for the Countryside, with Special Reference to Cambridgeshire.)によって窺うことができる。

この覚え書きでモリスは、19世紀から20世紀にかけてのイングランドにおける公立学校制度の大規模な発展が都市における発展であったことを指摘する。学校教育だけでなく、成人教育もまた都市で盛んである。これに対して農村部における教育は経済的な理由、地理的な理由のために不振であると論じる。もっと重要なのは、中等および高等教育制度が基本的には都市の制度であるため、農村出身の青少年が彼らの故郷の生活や習慣とは異なる都市的な書物中心・学問中心の教育を受けることである。そのため彼らは故郷で働くための訓練はまったく受けないことになる。農業と農村の生活の改善のための中等教育機関と、成人教育機関が必要である。したがって比較的規模の大きな農村に上級もしくは中央学校を設置し、11歳以上の青少年を教育することを提案した。これは、当時の下級学校が3歳から14歳までの子どもを対象とし、その規模が小さいために、大部分が単級かそれに近い状態であったため、年長の生徒が十分な教育を受けられない問題があったことを踏まえての提案であったが、同時に、社会的な威信の高いグラマー・スクールの教育が農村には不慣れた性格であるとして、新しい性質の初等後教育を目指す独自の構想であった。この結果として独立した上級学校では学級単位の授業が可能になり、手工、家政科目、基礎理科、園芸など年長者にふさわしい授業も開設可能となる。逆に下級の学校の教師は年長者の教育から解放されるという利点があると説く²¹。

モリスの構想の特色は単に初等後の教育の独立を主張しただけでなく、それに他の機能を与えようとした点である。かれは地方参事会の権限が多岐にわたっている点に着目す

る。すなわち教育については、基礎教育、上級教育（㊟中等教育と昼間継続学校、㊠継続教育、㊡農業教育）、児童、青少年、成人の社会的肉体的な訓練にかかわるだけでなく、1919年の公共図書館法によって図書館の設置に、青少年雇用および失業保険に、公共の保健に、さらに農業と農村に基礎を置く産業にかかわる権限を有していた。つまり参事会は地方教育当局であるばかりでなく、社会的経済的な福祉のための行政にもかかわっていた。これらの活動を教育とは切り離して別個に行うのではなく、学校教育施設の中で統合して行うというのがモリスの着眼であった。このようにして設置されるべき学校は年少の子どもの教育と年長者の教育をあわせもつものと、年長者だけを対象とするものがあるが、年長者のための初等後の授業のための教室と特別教室（工作室、家政教室、理科室）、職員室、医務室、事務室などの他に、昼間学校が集会室、食堂、体育、演奏会などの目的のために使用するだけでなく、夜になると演奏会、劇の公演、映画の上映、講演会、公的な会合などのために一般住民が使用することのできるホール、生徒によっても住民によっても利用される図書室と読書室、理科の実験室としても使用できる農業教育のための部屋、さらに成人教育用の討論・談話に適した部屋、集会室、学校の生徒によっても運動のために訪れたクラブ員によっても利用できるシャワー室および更衣室、運動場、園芸のための土地、雇用問題についての仕事のための部屋、講義室、校長室、室内の娯楽のための部屋などが望ましい施設として追加された。教育施設であるとともに、社会的もしくは社交的な施設である性格上、屋内遊戯やスポーツのための設備が必要であるが、この部分は学校に付属するが有志による出資に基づく行政的・財政的に別個の単位として運営されるものと構想された⁹¹。当時、農村における社交的な場は、パブを除いては存在しなかったことを考えると、この構想の独創性がよくわかる。室内の娯楽・遊戯として卓球の他に、ビリヤード、ダーツなどが取り上げられたのもこのような事情を背景にしていると思われる。

V Cは地方当局に責任を負う理事会によって運営されるものとした。V Cがその役割を果たすことを期待される地域の代表者、地方参事会の代表者、ケンブリッジ大学の評議会によって任命された代表1名、その他V Cに利害関係をもつ団体の代表から構成されるという案であった⁹²。

V Cの校長はさまざまな教育事業に総合的にかかわる新しいタイプの指導者であり、教師であると考えられた。モリスはV Cの校長はより広い範囲に渡る責任をもつ新しい地位であることを示すためにWarden と呼ばれるべきだと主張した。V Cの校長は今日でもWarden と呼ばれつづけている。校長は農村に育ち、大学教育を受けた人物であり、さらに理科系の学位をもつことが望ましいとされた。また農村の生活を愛し、また理解できる人物であり、必要なリーダーシップを備えていなければならないとも述べている⁹³。

地方の民間団体とV Cの関係について、これらの団体がV Cの施設を利用して活動できるように配慮をしている。このような協力関係によって地方の文化の育成の条件が整えられるとモリスは考えたのであった⁹⁴。

モリスが強調したのはさまざまな教育的社会的な機能をもつV Cの構想における建築の

重要性である。彼はイングランドの地方における学校が小規模でみすばらしいものであり、芸術性のかけらも見られないことを指摘し、新しい建築の運動の成果が学校建築に取り入れられることが必要であると論じている。彼は建築物が日常的に人々の視覚に訴えることで、啓蒙的な意義を持つことを認識していたので、VCが新しい種類の教育機関であり、新しい種類の建築物を備えることによって、地方の文化を一新する機関であることをはっきりと示すことができると考えたのである。注目すべきことは彼が建築のよしあしを費用の点よりも設計に求めていることである。VCにさまざまな活動や機能が統合されることによってイングランドの農村に新しい施設が生まれる。さまざまな要素が「有機的な全体」となる⁹⁾。

VCは地域のいくつかの基礎学校の卒業生によって構成され、そのことによって従来はばらばらだった個々の学校の間に関係を生み出し、また高等教育への橋渡しとなる¹⁰⁾。さらに学校でもあり、地域社会のコミュニティー・センターでもあるという性格から、真に全人的な教育を行い、学校教育と普通の性格の二重性を解消することができる。また職業的な教育と非職業的な教育が学校の中に共存することによって両者の対立を克服することができる。また教育が生涯にわたって継続し、終わることがないということをはっきり目に見える形で示すことができる。地方の生活に根ざし、それに役立つことを目指す学校であるから、目標がすぐ目に見えるところにあることは優れた利点である。彼はパブリック・スクールや大学だけでなく、寄宿制をとる勤労者カレッジやデンマークの民衆大学校が日常生活や家庭から離れて教育を行っていることを、農村の生活のために好ましいとは考えていない。モリスは近代の教育施設は個人の生活を時間と空間において家族から切り離し、そうすることによって家族から離れた不自然な形態をとっていると論じている。VCはそれが奉仕するコミュニティーの日常生活に反した教育をするかもしれないが、それは現実からの逃避をいみするものではなく、それを豊かにし、変容させるような教育を目指すものである。彼はまた農村の土地の所有が古い地主の後退によって変化していることに伴う社会的、経済的な変化によってコミュニティー全体が村の伝統を維持することにかかわる責任は増大していると説く。VCはコミュニティーの伝統を守るとともに、その社会的政治的な義務を実現するための民主主義を育成する場所ともなるはずであった。農業労働者、小地主、小農によって構成されるコミュニティーにおいて、VCがなければ強力な指導力は期待できない。またVCはカウンティーとより小さな自治体との代表者を結びつけることによって彼らの日常的な接触の場となり、その仕事に現実的な手がかりを与えることになる。さらにVCは農村に新しい種類の、新しい地位をもつ指導者や教師たちを創造する機会を提供する¹⁰⁾。

モリスはこのようにVCの意義と役割について論じ、ケンブリッジシャーの地域的な事情の分析に基づいて具体的な設置計画まで提示している¹¹⁾。

モリスが最初に設置を計画したソーストンVCは1928年に開校式を行い、1930年から本格的に活動を開始した。しかし初代・二代の校長ともにモリスとそりが合わず、経営は順調ではなかった。しかしこの困難にもかかわらず、モリスはさらに3校のVCの設置を計

画した。このためカーネギー財団から援助を得たほか、さまざまな援助を得て、1937年の12月にはポッティシャムVC、リントンVCの建物が完成した。さらに1939年にはインピントンVCが開設された。この間にモリスの建築観が変化したことが、インピントンVCの設置に重要な影響を及ぼした。モリスはさまざまな芸術家との出会いによってその審美眼を磨き、変化させる人であったが、ドイツから英国に亡命し（さらにアメリカに渡るようになった）大建築家ヴァルター・グロピウスと知り合ったことが決定的な影響を及ぼした。周知の通り、グロピウスはヴァイマル時代のドイツにおける総合的な芸術革新運動であったバウハウスの指導者であった。啓蒙的な建築物には、最も現代的な建築家の作品がふさわしいというモリスの考えにグロピウスの作風は好ましく思われ、グロピウスは、マクスウェル・フライと共同で学校の建物の設計を手がけることになる。モリスはまた学校の入口にヘンリー・ムーアの彫刻を買い上げて置こうとしたが、ケンブリッジシャー当局が支払を拒否したために、実現しなかった。この点にも彼の芸術とその教育的な影響への関心がうかがわれる¹²⁾。

モリスの書き残したのから知ることのできる彼の教育思想は次のような特徴をもっている。

第一に、覚え書きからも知ることができるよう、彼は農村地域のための教育を重視していた。第二次世界大戦中においても、彼は次のように書いている。「農村部における最大の困難の一つは子どもたちのためのよい教育と若者および成人のための適切な社会的生活との欠如である」¹³⁾ この困難の打破のために上級学校の設置による青年のための初等後教育と、農業教育や地域の文化活動が必要である。第二に、彼は教育を学校教育に限定させず、広くとらえていた。覚え書きで彼は「教育はきわめて若い人々の教育を意味するようになってしまい、学校に限定されている」¹⁴⁾ と指摘している。言い換えれば、教育を生涯にわたって継続する過程であり、学校以外の場面でも展開されると認識していたのである。第三に、青少年及び成人教育における活動activitiesの役割を強調していた。彼は「チョークとお話し」「教科書の機械的な使用と子どもの経験に結びつかない事実のおうむ返しの繰り返し」¹⁵⁾ の授業を否定し、朝の集会から、実験室や農園での実験・実習、技術・家政教科における作業、学校の周囲の環境の学習を出発点とする歴史・地理の授業などVCのの生き生きとした活動ぶりを強調しているのである¹⁶⁾。第四に、学校は社会から孤立したものではないという主張である。学校と地域社会の社会的・文化的な活動の場を結合する発想はこの点から導き出されている。第五に、学校建築の役割を重視していたことである。学校建築は単に施設として役立つだけでなく、その外観によって地域に対する啓蒙的な役割を果たすと彼は考えたのである。

モリスは1954年に引退するが、彼の活動はR. A. バトラーのような政治家の着目するところとなった。バトラーはモリスの活動に財政的な援助を与え、1954年にはバシンボンVC、1965年にはガムリングイVCの開校式に出席した¹⁷⁾。次節に見るように、VCにならった教育機関は着実にその数を増やし、ケンブリッジシャーの外にも設置されるようになった。

Ⅲ. VCの現状

ケンブリッジシャーには現在11校のVCが存在し、この他に、14校のCCがある。特殊教育諸学校を除くと、中等教育機関は56校なので、これは相当な割合である。ケンブリッジシャー以外ではVCという名称をとる学校は見られなくなっているが、ヒリンドン、ハウズロウ、ニューハム、コヴェントリー、ウォルソール、リヴァプール、セント・ヘレンズ、ワイガン、ノース・タインサイド、ベッドフォードシャー、コーンウォール、ダービーシャー、デヴォン、イースト・サセックス、グロスターシャー、ハンプシャー、レスターシャー、ノッティンガムシャー、ソマーセット、ウォリックシャー、ウェスト・サセックスの各自治体の区域内に3校以上のCCを見いだすことができる¹⁸⁾。

VCの教育の現状について、ケンブリッジシャーのインピントンVCに着目して、少し詳しく見ていきたい。前節で触れたように、この学校はモリスが第二次世界大戦前に創設した4校のVCの1つであり、その建物をヴァルター・グロピウスが設計したことで知られる。その後、学校の拡張によって建物は増築されたが、グロピウスの設計した部分はグロピウス・ビルディングと呼ばれ現在でも学校教育の心臓部として使われている。グロピウスによる設計は、図1¹⁹⁾に示すとおりであるが、モリスが覚え書きで示した構想を具体化したものとして興味深い。この学校に独自の個性を与えているのは、グロピウスを仲立ちとしたドイツとの結びつきのほかに²⁰⁾、克明な暗号日記を残したことで知られる17世紀の海軍軍人サミュエル・ピープスが、学校に敷地を提供したチャイヴァーズ一家の系譜に連なっていることである²¹⁾。学校のニュースが『ピープス・パッチ』と題されているのはこの点に由来する。学校は長くモダン・スクールであったが、1953年以来、5年制のグラマー・ストリームを設置し、1965年には第6年級を設けたので、地域との結びつきの強さを強調してきた伝統とあいまって実質的には総合制学校であった²²⁾。現在は総合制学校である。現在の校長Wardenはシルヴィア・ウェスト博士で1985年以来在任し、5人目の校長である。インピントンVCでは最初の女性校長であるが、最近では他のVCでも女性校長ばかりになっているとのことであった。専攻はドイツ語・ドイツ文学であり、校長は自然科学を専攻した人物が望ましいというモリスの構想がここでも社会の変化の影響を受けてきていることを示している。

創立当初の学校の目標は進取の精神と努力を重んじつつ責任ある態度を育て、福祉的な社会としての学校を発展させることであったが、機会の平等を目指し、社会の急激な変化を生き抜くために必要な技能と適応力を発達させることが加わってきている。特に強調されているのが、男女平等な社会を目指す教育である。したがって従来はどちらかの性に向いているとされてきた領域を、男女ともに学ぶことが実施されるようになってきた。1972年には男子も裁縫および衣料学を学習するようになり、理科や技術関係の科目も男女共習となった。また1987年には肢体不自由の生徒を受け入れるなど、地域のすべての人々のための教育を目指す努力が続いている^{23) 24)}。

インピントンVCのコミュニティー教育はパッチpatchと呼ばれる一種のネットワーク

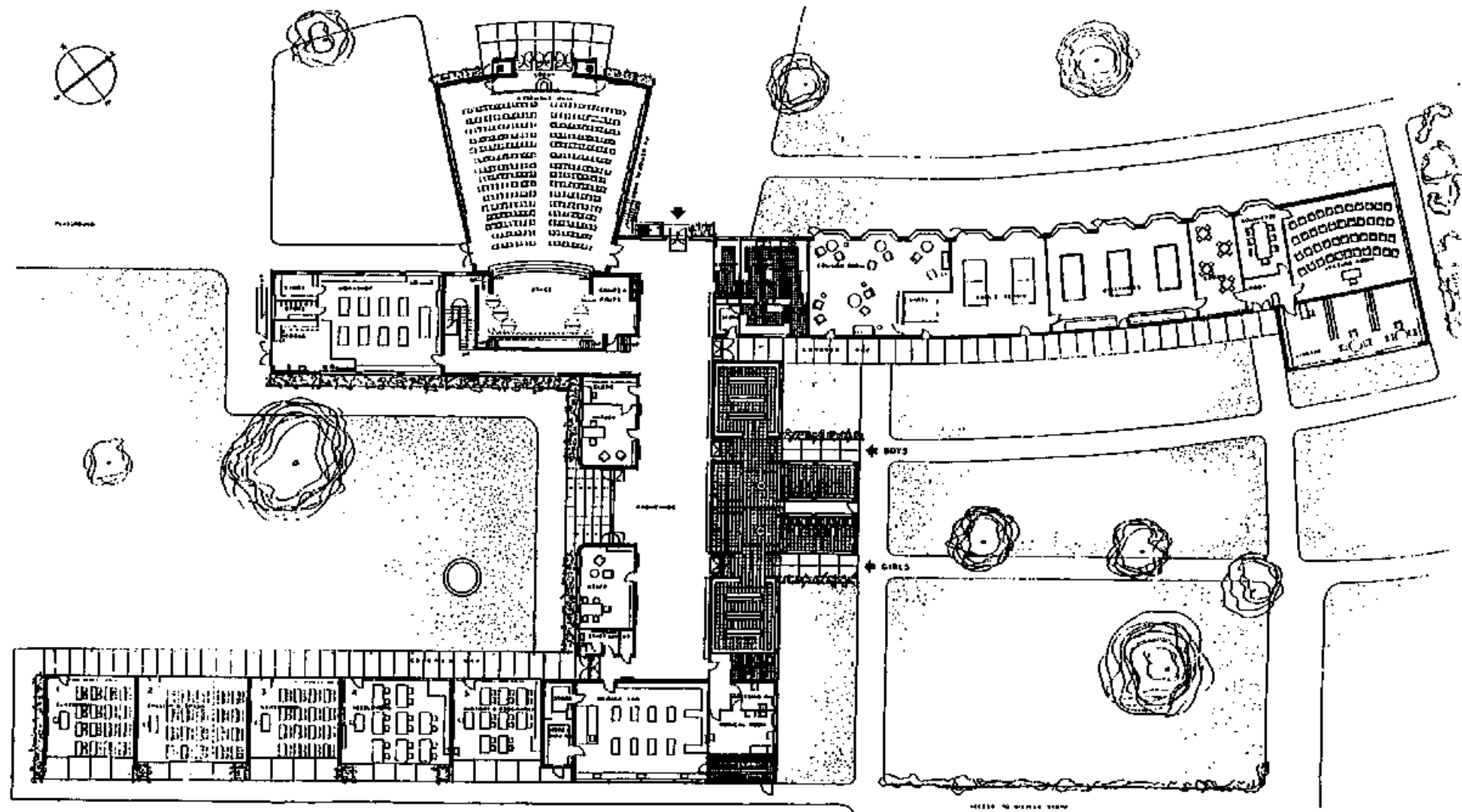


図 1 グロピウスによる設計図

で、VCの開設するコースのほか、地域のさまざまな教育・文化活動を結集しているが、次のような活動を含んでいる。①ユース・ワーク；②ボーイ・スカウトのような「任意制」の組織と③ユース・クラブのような「公的に維持される」組織との活動を含んでいる。13歳以下を対象とするインピントン・ユース・クラブに例をとると、毎週火曜日の午後6:45から9:15まで、インピントン・ユース・センターを使ってスポーツ、美術、工芸、その他の活動をしたり、ディスコを開催したり、外出したりしている。若者を対象としたバス旅行プロジェクトや、幼児を対象とした遊戯集団なども実施されている。④成人教育プログラム：⑤非職業的なコースと、⑥職業的もしくは資格取得を目指すコースとがある。非職業的なコースは昼間（月曜日から金曜日まで）開設されているものと、夜間（火曜日から木曜日まで）に開設されているものがあるが、夜間の方が科目も多く多様である²⁵⁾。開設科目を列挙すると：ダンス、フランス語、フォークギター、ドイツ語、レース刺繍、陶芸、痩身法、スペイン語、木工、ヨガ、粘土彫刻、コラージュ、フラワー・アレンジメント、哲学、ワインの味わい方、絵画、カリグラフィー、電気工学の基礎、イタリア語、フィットネス（男性向きと女性向き）などわが国のカルチャーセンターを思わせるような内容が見いだされる。フランス語、スペイン語、ドイツ語、ロシア語について、それぞれの学習を盛り上げる一日が設定されており、その日はそれぞれの言語によるセミナーや映画の上映などが実施される。この行事は土曜日に行われている。また、「トラヴェル・トーク」として世界各地を実際に旅行した人による旅行の体験談を聞く行事が設定されており、四半世紀以上にわたって人気を集めてきた由である。障害をもつためにこの種の学習に参加できない人々を助ける学習協力者の制度も設けられている。職業的および資格を目指すコースではワープロ、アロマセラピー、英語（GCSEとAレベル）、グラフィック・デザイン、コミュニティー・グループの組織、数学（GCSE）、ユース・ワーク、応急手当、社会学（GCSE）、速記などの科目が開設されている。コミュニティー教育や活動にかかわる科目が開設されている点に歴史ある活動の自信が窺われる。この他にバッチには合唱、園芸、アーチェリー、バドミントン、水泳、クリケット、エアロビクス、サッカー、テニスなどにかかわる多くのクラブやサークル、赤十字や救世軍、幼児の保育にかかわる遊戯集団などの団体が情報を寄せている²⁶⁾。

IV. 考察と結論

ヘンリー・モリスが教育長であったというそもそもの出発点が示すように、VCは多岐にわたる教育的・社会的活動の場であり、それゆえ地方教育当局との結びつきが強い。1988年教育改革法においてもっとも顕著に見られる地方教育行政を弱体化させる政策の推進の中で、VCの地位と教育活動が影響を被ることは否定できない。現実にはケンブリッジシャーにおいても、バッシンボーンVC、コンバートンVC、ロングサンズCC、ソーントンVC、ソートリーCC、ソーハムVCの6校がGMSに移行している²⁷⁾。筆者が見聞した限りでは、VCが直接的に当面している困難は財政的な性格が強いように見受けられる。

地域社会の変貌もVCもしくはCCの活動を困難にさせている。トムリンソンは、モリスが念頭に置いた「場所のコミュニティーcommunity of place」が、「利害のコミュニティーcommunity of interest」にその位置を譲っていることを指摘し、さらに、英国社会の多民族化の進行にともなって、地域社会が民族によって細分化される傾向があること、モリスは農村から都市への人口の流出の時代にVCを構想したが、現在は都心部から郊外への人口の流出が続き、農村部の都市化が進行している²⁰⁾。本来、果樹園と牧草地が広がっていたインピントンがケンブリッジの町に包含されているのはその一例である。

さらにトムリンソンは、VCがコミュニティーの文化的な活動の中心となるというモリスの構想に、さらに地域の資源を利用することをつけ加えるべきであり、それがモリスの精神を現代に生かすことを強調している²⁰⁾。

VCは学校と(狭義の)地域社会の連携を目指す伝統ある試みであるが、イングランド全体に目を向けた場合に、都市と農村、都心部と郊外、過密地域と過疎地域、裕福な地域と貧困な地域、住民の階級構成・民族構成など地域社会のあり方も多様である。モリスの構想は各々の地域社会が比較的同質であることを前提としている。VCの構想と実践がケンブリッジシャー以外では、かなり異なった形で実現しているのはこの間の事情を物語るものであろう。地域の性質が学校教育の成果にさまざまな影響を及ぼすことは確かであるが、最近のイギリスで盛んな効果的な学校effective schoolの研究は、同じような性質の地域に置かれた学校でも、違った成果を挙げていることに着目している。トムリンソンは地域の資源の活用を示唆しているが、地域社会と学校との連携は多様であり、学校教育の改善の努力もまたより多様なものとなるであろう。

注

1) John Tomlinson, "Community Education: An Assessment and the Challenge for the Future", British Journal of Educational Studies, Vol. XXXIX No. 1 February 1991, p. 59

2) 原文を確認する余裕がなかったので、G. Terry Page and J. B. Thomas, International Dictionary of Education (MIT Press, 1980), p. 77より重引した。

3) Harry Rée (ed.), Henry Morris Collection (Cambridge University Press, 1984), pp. 13-17

4) Ibid., pp. 17-24

5) Ibid., p. 24

6) Ibid., pp. 24-25 学識とリーダーシップを備えた人物、一言で言えば、哲人王のイメージがふさわしい。筆者は1995年11月21日に、ヘンリー・モリス・トラストの快調で、生前のモリスを知る一人であるデヴィッド・ルーニー氏と面接した。その際にモリスは校長は哲人王でなければならないと考えていたが、最近のVCの校長は哲人女王の時代になったとうかがった。やや冗談混じりの話しぶりであったが、女性校長が増えてきたことでVCの経営も新しい特徴を見せはじめてきたことを感じさせられた。

7) Ibid., pp. 25-26

8) Ibid., pp. 26-28

9) Ibid., p. 16 によれば、設置を計画していた学校は上級学校もしくは中央学校 senior or central school であって、高等教育進学と直接結びつかなかったはずであるが、モリス自身が14歳で学校教育を終えた後、働きながら学んだ時代を経てオックスフォード、後にケンブリッジに学んだ経歴をもつ。Cf. Harry Rée, Educator Extraordinary: The Life and Achievement of Henry Morris 1889-1961 (Peter Owen, 1985) pp. 7-11

10) Rée, Collection, pp. 28-30

11) Ibid., pp. 30-33

12) Rée, Educator, pp. 67-72

13) Morris, The Village College: Talk given for the BBC Far-Eastern Service, February 1944, Rée, Collection, p. 89

14) Rée, Collection, p. 36

15) Ibid., p. 89

16) Ibid., pp. 89-90

17) Rée, Educator, pp. 90-91

18) VCが全国にいくつくらいあるかという筆者の問いに対するルーニー氏の答は、リーグ・テーブルで調べる以外の方法はないとのことであったので、The League tables, Guardian Education November 21 1995 を手がかりにして調べた。学校名に community がついていても、独立学校であったり、前後の脈絡からCCとは認められないものは取り除いたが、多少の誤差があることは避けられないと思われる。

19) Impington Village College Golden Jubilee 1939 1989, p. 15 (1995年11月21日にインピントンVCを訪問した際に入手した学校の創立50周年を記念するパンフレットである。図面中央をブロムナードが走り、左下に並ぶ教室群、左上の作業場とホール、右上のレクリエーション施設や講堂、図書館、集会室などを結びつけている。中央ブロムナードの左に職員のための部屋があり、右手には更衣室やシャワー室が設けられている。)

20) ドイツとの結びつきというのは、グロピウス・ビルディングを通じて常に意識されるということで、ドイツ語の教育を重視するというようなことではない。ドイツ文化との結びつきを示すのは1960年6月21日から26日にかけて開かれた創立21周年記念の行事においてはブレヒトの『コーカサスの白墨の輪』が上演されたことであろう。ブレヒトもグロピウス同様に、ドイツから亡命した劇作家である。

21) Ibid., p. 10

22) Ibid., p. 35 ルーニー氏の話では、ケンブリッジシャーは総合制への中等教育の再編が最も遅れた地方の一つであるが、それはVCが実質的に総合制学校の役割を果たしていたからだとのことである。

23) Ibid., p. 45

24) 2世代、3世代にわたって同じ学校に学ぶというだけでなく、両親や祖父母が卒業後も学校施設を利用することによって、生徒の、ひいては地域住民の学校に対する誇りと

愛着が生まれ、その結果、校内暴力は起きないとルーニー氏は述べておられた。しかし、グロピウス・ビルディングのプロムナードでは、いじめに対する取組のポスターが見かけられた。

25) 土曜日に開かれるのは、臨時の行事だけであることが注目される。わが国では「学校週五日制」をめぐる議論が盛んであるが、社会教育機関も公的な施設であるかぎり、「週五日制」は当然のことと思われる。学校教育と社会教育の両方における「週五日制」の実施上の問題は週の5日をどのように配置するか、平日以外（平日についても同様であるが）の教育活動を支えるボランティアをどのように確保するかではなからうか。

26) The Pepys Patch 1995-1996 (Administration Centre Impington Village College) による。

27) The League tables, Guardian Education November 21 1995 なおモリスの思想と運動の限界を、地方自治への依存に求める見解もある。Cf. Raymond Clarke (ed.), Enterprising Neighbours: The Development of the Community Association Movement in Britain (National Federation of Community Organisations, 1990) p. 18

28) John Tomlinson, op. cit., p. 60

29) Ibid., p. 61

イギリスにおけるニュー・ライトの教育改革の検証

—多様化政策による総合制中等学校の再編—

宮腰 英一

はじめに

1980年代からイギリス（イングランドとウェールズを対象とする）における学校の組織的枠組みは、少なくとも20年前の学校制度とは大きく異なるシステムのもとで構成されている。1960年代に、11歳時試験の廃止、すべての生徒に対する教育の機会均等の保障、能力混合クラスの編成などにより総合制中等学校の構想が地方教育当局（LEA）の主導のもとで展開されたのに比べ、一転して補助学席制度（Assisted Place Scheme）、国庫補助学校（Grant-Maintained School, 以下GMS）、シティ・テクノロジー・カレッジ（City Technology College, 以下CTC）、入学定員枠の自由化（open enrolment）、学校の自律的経営（Local Management of Schools, 以下LMS）といった学校形態の多様化や自由化が中央政府のもとで進められた。ここでは、①親の学校選択の自由の拡大、②各学校の自律的運営の確保、③児童生徒数を算定基準とする頭割り財政（per capita funding）などを政策の基礎とする「教育市場」（Education Market）の形成が企図されたのである。

ニュー・ライト（New Right）の教育改革と称されるサッチャー改革は、19世紀自由主義経済政策のアナロジーで語られることもあるが、しかし伝統、権威、秩序を重んじ、政治的に厳格に統制された教育市場の形成をねらう点において、それとは大いに異なっている。サッチャー自身が「親の選択権と教育の多様性の目的を…『バウチャー』という言葉に触れずに、…結果的に我々は『公立部門のバウチャー』という目標に最大限近づくことができた」¹⁾と述べているように、受益者の財政負担の軽減と学校選択の自由の保障を狙った「教育バウチャー」構想こそ実現されなかったものの、サッチャー退陣後の90年代においても保守党政権の続投のもとで、サッチャーリズムの路線に沿った教育政策が加速度的に展開されているのである。

小論は、こうした1980年代以降の学校設置、運営形態の変化に着目し、第1に教育への市場原理の導入を提案したニュー・ライトの教育政策の構想を明らかにする。第2に具体的な教育政策のプログラムを探る。第3に国庫補助学校の実態を具体的に検討して行く。第4にニュー・ライトの教育改革の特徴を、「多様化」と「選択の自由」の論理をもとに検証する。

1. イギリスの教育改革の展開

1. ニュー・ライトの優位

まず最初に、ニュー・ライトが台頭し、教育政策における主導権を握っていく過程を整理しておきたい。1964年の保守党の敗退の原因は、経済・社会政策において労働党に対抗

する独自の政策方針の欠如にあり、その結果、教育政策をめぐる党内論争から保守党の分裂状態を生みだした。とりわけ中等教育政策について、労働党教育政策のイデオロギー性とその推進する総合制に反対し、グラマー・スクールへの支持と復活を求める保守党リベラル派で「影の文相」(Shadow Education Minister)のE.ポイル(Edward Boyle)の宣言が、1968年の保守党大会で否決され、彼が辞職したところから保守党内での教育政策の方針をめぐる論争が激化した。チティ(C.Chitty)の研究によると、保守党右派(Right)は、従前のグラマー・スクールを擁護する「現状維持派」(preservationists)と、新たな教育組織化の実験を指向する、いわゆる「バウチャー派」(voucher men)とに分裂し、両派は、学校を整備し公平な条件でそれらに生徒を配置する上での国家の役割(role of the state)をめぐる争うことになった²¹。1970年代半ばまで、右派の主流に位置していたのは、現状維持派であった。1969年から始まる「黒書」(Black Papers)によってなされた総合制中等学校への批判は、その初期においては、初等学校における系統的教育の強調、伝統的なグラマー・スクール教育による高度な教育水準の維持、高等教育の専門職養成指向といった旧制度への回帰的性格が色濃く認められる。しかし1975、76年の「黒書」は、教育バウチャーの導入と親の学校選択枠の拡大の理念に支持が向けられ、かくて1970年代半ばには、反動化政策(reaction)から再編政策(reconstruction)へと方針の転換が図られた。ここに旧保守派(old-conservative)が新保守派(neo-conservative)に道を譲ることになったのである²¹。

1980年代のニュー・ライトの勝利は、戦後の福祉国家政策の幻想をいっそう強めることになる。1972年の外国為替レートの変動相場性への移行、73年の第1次オイル・ショックにつづく世界経済の混乱や景気の後退が保守党左右両派の再提携を生み、また74年の総選挙での保守党の敗北で、ヒースにかわりサッチャーが75年2月保守党党首に選出された。サッチャーリズムと称されるニュー・ライトの諸政策の特徴は、一般に自由市場経済原理にヴィクトリア的な家庭、伝統的モラル、強い国家をむすびつける「容易ならざる試み」(an uneasy attempt)と評価される。この「容易ならざる試み」とは、ニュー・ライトが、一方で国家による規制を緩和し自由の拡大を価値とする柔軟さと、他方で国家による統制、秩序の回復、権威の尊重を重視する強硬さの、いわば柔軟の両面性を備えているところから派生するものであり、実際の政策立案において相互に矛盾する場面も表れることになる。しかし、ニュー・ライト諸派は、個と国家との関係について、両者の媒介的組織を否定し、国家は個人の構成する社会(society)の集合体にすぎないと見るであり、具体的政策においては、教育におけるL E Aの自律性の排除という点で一致した考えを持っていた⁴¹。

2. ニュー・ライトの教育政策

では、ニュー・ライトのこうした両面性は、1988年教育改革法(Education Reform Act 1988)においてどのように具体化されたのか。同法に規定された主要事項については後述するが、その原則を見るに同法の規定の大部分は、公的セクターの教育を市場原理に基づくシステムへと転換を図ろうとするものであるが、一方でその原理と矛盾するとも取れる全国カリキュラム(National Curriculum)の導入を規定する条項もある。この点について

サッチャー自身は、教育改革を進めていく上で、前者を「分権化をめざした計画」であるとし、後者を「集権化の最重要施策」と位置づけていることから明かである⁵⁾。この指摘は、ニュー・ライトのイデオログが、内部において一枚岩ではなかったことを裏付けるものとなる。

全国カリキュラムは、ニュー・ライト内の新保守派によって考案されたとされる⁶⁾。このグループは、文化至上主義的かつ反平等論 (anti-egalitarian) を掲げ、近年優勢になりつつある文化相対主義の影響から「イギリス文化」(British Culture) の卓越性を擁護することを彼らの主要な任務であるとし、多文化主義、反人種差別主義 (anti-racism)、労働者階級子弟の生活に対応する学校教育などの政策は、全てこれまでイギリス教育システムが伝統としてきた階層構成や価値観を崩すものとして排除しようとした。全国カリキュラムは、こうした課題に対処するために、義務教育段階の公立学校においてミニマムな目標を全国水準として設定し、中央集権的な管理 (centralization) により、教育文化の国民的アイデンティティーの確立を狙ったものといえる。全国カリキュラムに関する意見の不一致の本質的な点は、国が強制するカリキュラムを課すことの妥当性についてであった。

では、もう一方の新自由派 (neo-liberal) の主張は、どのようであったのか。この派は放任的自由を価値とし、政府の統制をできる限り縮減し、学校設置・運営の民営化を押し進めることによって市場原理の導入を狙った。そして親の学校選択の自由の拡大と、学校理事会の自律的学校経営による教育の質の向上を図ろうとした。具体的に1988年教育改革法に反映された学校選択の自由の拡大に関する内容は、定員枠規制の緩和、GMSへの改組決定権限、法人立中等学校であるCTCの創設の3つがあげられる。

こうしたニュー・ライトの教育改革の主な内容は以下のように整理されよう。

- ①学区制の緩和と学校選択の自由の保障 (学校理事会への親理事の選出、学校選択の自由の拡大、定員枠規制の緩和、CTC創設、GMSへの改組決定権限、学校情報の開示)
- ②学校経営の自律性・独自性の強化 (LEAの権限縮小—公営学校の離脱政策opting out、公営高等教育機関の法人化、内ロンドン教育当局の解体、各学校の財政権限の拡大)
- ③公営学校への全国カリキュラムの導入による教育内容の標準化とナショナル・アセスメントによる達成度の測定 (全国カリキュラムの創設、学力テストの実施と結果の公表)
- ④宗教教育 (キリスト教) の義務化
- ⑤大学財政への管理強化 (大学補助金委員会UGCから大学財務審議会UFCへ改組；国庫補助金の抑制と大学人・産業人による大学予算配分、ポリテクニク・カレッジ財務審議会PCFCの設置、1992年継続・高等教育法で高等教育財務審議会HEFCへの一元化、能率性の確保3E's: Economy, Efficiency, Effectiveness)
- ⑥教員管理の強化 (勤務評定の導入、大学教員の終身在職権の廃止)

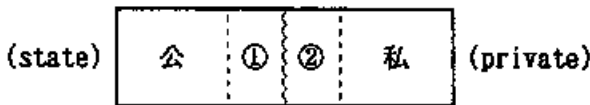
II. ニュー・ライトの教育改革の内容

1. 民営化 (privatization) の推進

次に、ニュー・ライトの主要施策の特徴と内容について探っていく。1988年教育改革法

を、民営化 (privatization) を指向する戦略としてウォルフォードは捉えている⁷⁾。その意味するところは、国 (State) による私的事業の支援・開発を通して、公営学校部門 (public or state sector) と独立学校部門 (independent sector) との境界を曖昧にし、公私のハイブリットな中間領域である第3セクター (下図の①②の部分) を拡大する事により、中間層の学校選択の自由を拡大することにある。それは学校選択の拡大と関わる(1)定員枠規制の緩和、(2)GMSへの改組決定権限、(3)法人立中等学校であるCTCの設立において明らかに検証できる。

まず、公的セクターへの私的要素 (=市場原理、選択の自由) の導入 (図①) についてみると、(1)定員枠規制の緩和 (入学者数を生徒定員が最大であった1979年の水準に設定) と、(2)GMS (公立学校の私立国営化) があげられる。第2に、私的セクターへの公的要素 (=無償措置、公共性) の導入 (図②) についてみると、(3)補助学席制度 (Assisted Place Scheme) (独立学校へ、有能な生徒を入学させる国庫助成制度) と(4)CTC (産業界の後援によるテクノロジー分野の教育開発) があげられる。



〔図1〕公的領域と私的領域の変容

2. 定員枠規制の緩和

定員枠規制の緩和は、最も直接的に親の学校選択の自由を拡大する施策である。1988年教育改革法第26条～第32条の規定によって、LEAは親の学校選択に便宜を図るために各学校の生徒の受け入れ数の上限を引き上げることになった。第26条によって、入学定員の制限が緩和されることになった。すなわち、当該年齢集団のために、当局 (補助学校や特別協定学校の理事会乃至LEA) によって定められた制限は、その年齢集団の学校標準定数 (school's standard number) よりも少なく設定してはならないこと (第26条(1))、この標準定数は最少の入学制限に代わるものである (同(2)) とされた。また第27条は、標準定数の決定の仕方とその変更の仕方について定めている。すなわち一校が1つ以上の標準定数を設定できる。例えば、5歳入学で、その年齢での入学者の標準定数を有する小学校は、別の幼児学校から7歳で入学者を受け入れるために第2の標準定数を定めることができるとされた。

このように教育改革法により、生徒の受け入れ数の上限を、ほとんどのLEAで生徒数が戦後最大となった1979年の水準で設定できることとなった。この結果、人気のある学校は学校標準定数いっぱいまで生徒を受け入れることができるが、そうでない学校は生徒獲得のために市場競争を行い、改善努力を求められることになる。こうしてこの制度は、親の学校選択の幅を拡大し、LEAにたいしても親の学校選択権の優位性が確保されることを企図したものである。

3. 国庫補助学校 (GMS)

1988年教育改革法は、中央政府から直接補助金を支給され、独自の経営を行うGMSの

新しいカテゴリーを創設するために、LEA管轄から離脱(opting-out)できる規定を設けた。教育科学省の「学校への財政委任」に関する審議会報告書は「公教育セクター内において選択を行い得るように、親の権限に新たなかつ強力な領域を加える……親やコミュニティは、全国カリキュラムの法的枠内で、彼らの子どもの要求に見合った仕方、また親の希望に則って、学校の発展を保障する新たな機会を有するであろう。」と、この制度導入の主旨を述べている。GMSの理事会は、通常、5名の親選出理事、1～2名の教師により選出された教師理事、校長、その他8～10名の理事から構成されており、学校運営への親の発言権が強められている⁸¹。

1988年教育改革法においてGMSへの地位変更の手続きは次の2通りである。①理事会決議→28～42日以内に理事会で第2次決議→3ヶ月以内に親による投票(無記名郵送方式)→※第1次投票で過半数を獲得した場合(投票率が50%未満のときは14日以内に第2次投票を実施)決定→6ヶ月以内に教育科学相に提案書を提出→2ヶ月間、意見申し立てを教育科学相に提出できる→教育科学相による認可の決定。②児童生徒の親が全児童生徒数の20%以上の同意署名を添えて理事会へ要望書の提出→2ヶ月以内に親による投票の実施(無記名郵送方式)→以下、※に同じ。

この複雑な手続きは、1990年代の改革課題を提示した1992年7月教育白書「選択と多様性」⁸¹において、簡素化が提案された。この提案は、1993年教育法(Education Act 1993, c.35)第2部第2章第23条～第37条の「GMSの地位獲得のための手続き」に具体化されているが、主な変更点は、学校理事会での第2次決議の廃止、國務大臣による離脱手続きに必要な経費の支出、小規模小学校の群組織の離脱の承認、学校理事会の決議期間、親による投票の期間の短縮などである。

このGMS制度は、親の学校選択の幅を広げると同時に、学校の自律的経営への参加も企図されており、いわば選択権(choice)と投票権(voice)の両方を併せ持つ点に特徴がみられる。

4. 補助学席制度

公営学校部門から選抜された高い能力をもつ生徒が、独立学校で学べるように財政措置を講じたこの制度は、1980年教育法の第17、18条に規定されている。同法第17条(1)によると、「(補助学席を)得られなかったら、独立学校での教育から利益を得られないであろう生徒に、その教育を受けることができるようにするために、國務大臣は、次のような計画を立案し、かつ施行できる。(a)当該参加校は、この計画にもとづき補助学席に選抜された生徒が、もしこの計画がなければ生徒に課される授業料を免除できる。(b)國務大臣は、免除された授業料を学校に償還する。」ここでいう当該参加校(participating schools)とは、國務大臣の計画に参加することを同意する、中等教育をあたえる独立学校であり、公益性(charitable status)を有するものに限られる。

これらの学校で生徒は、親の収入に応じて授業料の全額乃至一部を免除され、その分を國務大臣により当該校へ償還される。通常、初等教育から中等教育へと進む11歳時が、最も多く利用されているが、12歳～16歳時までも可能であり、あるいは17歳時も國務大臣に

より可能と認められたケースもある¹⁰⁾。また、この制度に関するL E Aの拒否権が、84年2月16日付け訓令(Statutory Instruments, S.I.1983/189)により廃止された。

この制度は、従来の「直接補助制度」(direct grant scheme)に代わるものであるが、L E Aがこの制度には関与していないこと、国庫補助金が学校への包括交付金(block grant)としてではなく、生徒個人に対してなされること、などの違いがある。その他、補助学席制度について、(a)有資格者の年齢、居住地などの要件、(b)参加校による授業料免除の要件や手続き、(c)参加校が国務大臣から授業料免除額に対し償還を要求し受給する時期と手続き、(d)選抜方法、入学、授業料額、会計監査、国務大臣への情報提供など、参加校の承諾を得られる条件の整備、(e)その他、この制度を遂行する上で必要な要件は、国務大臣が法令(regulation)で規定することになっている。

5. シティ・テクノロジー・カレッジ(CTC)

CTCは、都市部の教育環境の改善、産業教育・訓練政策の高度化、民間出資と政府補助による私立型学校、授業料無償などを特徴に持つユニークな学校である。CTCは、新しい形態の中等学校として、1988年教育改革法の第1部第5章第105条で規定されている。同規定によると、CTCは独立学校(independent school)として設置維持される(第105条(1)(a))。その学校は都市部に立地し、その地域の11歳から18歳までの多様な能力を有する生徒に教育を与え、科学と技術(science and technology)に力点を置く幅広いカリキュラムを提供することになっている(同(2)(a)~(c))。入学金やあるいは学校でなされる教育について設置者との協定により特定される例外措置に従って、無償で教育することを保証するために課された条件や要件を履行することによって、国庫補助金がなされる(同(3))。こうしてCTCは、民間企業、教育財団、公益法人などがCTC設立の発起人として寄附金を提供し、それに加えて国庫補助金とにより無償で教育を提供する独立学校として誕生したのである。また、その教育にも特徴がみられる。まず、入学者の選抜方法は、学力試験中心ではなく、生徒の適性・関心・意志や親の教育意志などが重視される。カリキュラムは、①一般教育と情報・科学・技術教育の重視(特に情報テクノロジー、コンピューター教育)、②全国カリキュラムに準拠、③1~3学年は共通課程、4・5学年は選択、第6学年は大学受験準備、④スポーツや趣味、文化活動など「エンリッチメント」と称される特別活動の設定がなされている¹¹⁾。このようにCTCは、革新的なカリキュラムと学校経営方針を取り入れ、都市部の親に対し中等学校のより幅広い選択を与えると共に、その子どもの将来の労働生活に向けてより確かな準備を提供することを売りものに行っていると見えよう。

III. GMSの事例 -Tewkesbury School-

1. GMSの分布状態

以上みてきた施策の中でも、88年教育改革法と93年教育法で最も強調され、かつラジカルなアイデアとして注目されるGMSの実態について深めて行く。

GMSは、1996年3月27日現在、イングランド全体(L E A数が109)で1,034校あるが、

Essex (143校、自由民主党と労働党の連立)、Kent (87校、最大政党が保守党)、Lincolnshire (54校、労働党と自由民主党の連立)、Gloucestershire (47校、最大政党が自由民主党)、Hertfordshire (39校、最大政党が労働党)のLEAが上位5位を占めている。ロンドン圏都市自治体(174校)とロンドン圏周辺の6つのLEA(341校)を合わせると、全体の約半数となり、GMSの集中化現象がみられる。逆にGMSの少ないLEAは、ロンドン圏から遠方になるほど減少傾向にあるが、Greater Manchester、Merseyside、South Yorkshireなどの大都市圏都市自治体(Metropolitan Districts)である。また、Durham、Cornwall、Suffolkなど、28のLEAではGMSはゼロとなっている¹²⁾。

次に、Gloucestershire(47校、最大政党が自由民主党)のTewkesbury Schoolの事例を取りあげ、GMSの特徴や問題点などを検討して行く¹³⁾。

2. GMSへの移行過程

1992年4月に実際にGMSになったグロスターシャーのテュークスバリー校(生徒数1,250人、男女共学の総合制学校)の校長によると、移行の手続には時間がかかり、かつ複雑であり、学校理事と校長は、教師、支援者、労働団体、親、OB、LEA、マスコミなどとの対応や協議で忙殺された。GMSへの移行にあたっては、副校長(Dupty head)が、移行調整員(Transitional Co-ordinator)として、関係当局、関係者との実際的な連絡調整の任務を遂行した。GMSへの移行日程は、次のようである。

1991年9月第1週	第1次決議:
情報収集、スタッフと親との協議、スタッフによる投票、選挙人名簿の作成	
1991年10月第1週	第2次決議:
親の公聴会、選挙人名簿の確認、選挙改革協会Electoral Reform Societyによる投票用紙の配布、「提案」と「申請」の準備、理事会が教育省への提出書類を作成	
1991年11月最終週	親による投票の終了
1991年12月第1週末	「提案」と「申請」の告示、関係文書の発行
保証、給与の支払簿、その他のサービス協定などの移行手続きのスタート	
1992年2月最終週	教育省(DFE)による認可
1992年4月1日	GMSとして発足

GMSへ移行したことにより、補助金においてLEA管轄の学校よりも優遇されている。(1)経常経費(general allowance)が10万ポンド追加、(2)特定補助金(Special grants)が、カリキュラム開発に2.2万ポンド(LEA学校は5千ポンド)、スタッフ研修など啓発事業に2.2万ポンド(LEA学校は5千ポンド)、小資本補助金(minor capital grants)に3万ポンド(LEA学校はなし)。そのほかに、初年度には、コンピューター関係の設備整備費として6万ポンドの補助金が出されている。

LEAとの関係は、特に金銭的問題については、一般的な小売価格の指標に基づく契約によってなされる。例えば、同校の場合、有給職員の登録(Payroll)、職員(Personnel)、

カリキュラム・アドバイス、教育オフィサーへの援助網 (Helpline)、入学許可、会計監査の項目についてLEAと3年契約を結んでいるし、その他にもLEAの現職教員研修コース、出版物などの供与を受けている。

3. GMSの問題点

では、GMSの問題点は何か。とりわけ校長の職務内容の変化にともなう戸惑いが指摘されている。

まず第1に、財政の自主的管理の導入により、校長の主要な職務が、「財政と人事」に関する事項に集中し、「無資格の会計職員と非常勤の事業家」(unqualified accountant and part-time entrepreneur)として活動する管理者としての性格を強めることになったことである。その結果、カリキュラムの改善、教職員の職能成長、生徒の豊かな教育経験の蓄積、外部試験に頼らない生徒の学力向上の指標の開発などといった学校経営に関わる重要事項への対応を減らさざるを得なくなった。またLEAと学校との関係も変わった。同校は、教育省(DFE)との関係を強めたが、その分、従前、学校の管轄にあったLEAによる、GMSへの予算がカットされ、また提供される情報量も少なくなった。こうした変化に直面して、校長は学校の存在意義、子どもの教育といった主要な目的への洞察力を欠くといった、最初の危機(first peril)へ直面することになった。

このように同校は次の点で、その強調する内容が変わった。①有能で精力的なビジネス・マネージャーを採用したこと。②学校理事の実業的、専門的技術への依存が増大したこと。すなわち新たな理事会に、事務弁護士(solicitor)、銀行経営者(bank manager)、公認会計士(accountant)の参加を得て専門的技術・知識の強化が図られた。③LEAの官僚的要求を満たす必要性を排除したこと。LEAに比べDFEは、学校への要求が少なく、しかも職員は親しみやすく、有能で、近寄りやすく、決断力があると評価されている。

第2の問題は、必要な外部の経験、批判、指導のメリットを得ることなしに、学校単独でカリキュラム開発や運営をして行かねばならないことである。しかし、財務管理者としての校長は、直接的かつ数量的な見返りの少ない事業への支出を減らすことになり、肝心の教授＝学習の質を高めるための教育アドヴァイザーなどの雇用を抑制するといった問題や、あるいは近隣の学校との合同による教員の現職研修(INSET)や情報交換に掛かる費用を削減するといった問題を生ずる恐れがある。

第3の問題は、初等学校とのパートナーシップの希薄化である。これまで生徒指導教職員(pastoral staff)の定期的学校訪問、教育実践についての討議、教師の交換や合同授業、カリキュラム・プロジェクトなどにより築いてきた初等学校の教師や児童との密接な協調関係をいかに保持して行くかという問題である。特にカリキュラムの継続性の問題や全国カリキュラムのキー・ステージの累進性などを協議する合同の研修体制を構築することが喫緊の課題として要請されているのである。

第4の問題は、地域住民との関係が疎遠になる可能性が大きいということである。この問題は、新たに選出された学校理事会が、成人教育を行う継続教育カレッジや、余暇時間に利用される公共スポーツ施設を賃貸する市当局に過重な負担を強いることによって、コ

コミュニティ・スクールとしての学校の機能の縮小化を図ろうとするところから生じる。同校は、コミュニティ・スクールとして以前から地域住民や親の教育要求に応じたり、責任を担ってきた学校の機能をそのまま保持し、地域の各種公共的施設の利用関係については、従前の慣習に依るとの同意をとることが求められる。逆に、学校は、課外活動、生徒の職業紹介、ワークショップやカリキュラム・プロジェクトなどの多くのコースを、この地域に生活し働いている人々の好意と協力を依存することが多い。そのため学校は、多くの時間を毎年、地域の関係者との協議、助言、職業実習の専門技術指導と施設提供の依頼に費すことになる。

4. GMSのメリット

GMSへ移行してからの12ヶ月間で得られたメリットを、校長は次のように述べている。

第1に1992-93年の追加資金供与（extra funding）は、経常経費（Annual Maintenance Grant）と特定補助金（special purpose grants）によってなされ、LEAにより削減された5万ポンドを補填し、かつ10万ポンドの剰余金を生んだ。この追加資金供与により、次のような改善がなされた。①第7年次の学級規模の縮小と第7年次から第9年次の学級定員の平均を26人に引き下げたこと（同カウンティの平均値を下回る）。②キーステージ4（14-16歳）及び16歳以降のカリキュラムを拡大したこと。③学級設備費の20%増と学校図書サービス費の4千ポンド増。④教職員の研修と職能成長の機会を充実したこと。⑤教師の1日欠勤について（LEAの基準では3日欠勤）補充教師を利用したこと。⑥2名の加配教師の採用。⑦外部試験のための有給試験監督者の雇用。⑧ペリパテティック・ミュージックの授業を10%拡大。⑨生徒用トイレの改装と第二演劇室の建設。⑩コンピューター・ネットワークの整備と中央事務施設の拡張。⑪設備・備品の改装と交換費用の増。⑫教師や多くの管理的職務に携わる上級管理チームの仕事を軽減するためにビジネス・マネージャーを任命、などである。

第2に、生徒の最大利益を考慮して、学校独自の優先策を、当該校の責任で決定しうる領域（scope）の拡大を認められたことである。これによりLEAの官僚機構から解放され、長時間を要する施策決定の無駄を排除することができた。DFE機構は、LEAに比べ干渉的ではなく、より学校の利用者サイドを重視した政策方針にもとづいている。学校とLEAとの関係について、後者の役割が主人（master）から奉仕者（servant）へと基本的な役割の逆転がなされることとなった。GMSは、教授＝学習の質の向上や教育環境の整備に直接かかわるような教育サービスを指標とし、それらに価値のある教育サービスのみを購入する新しい主人（new master）として期待される。

以上より、GMSは、財政的にみた場合、LEA管轄の学校よりもかなり優遇されている。経常経費の金額は、GMS固有の特別な責任領域を反映して増額されているし、特定補助費については、目的の多様性に応じて配分額が変わるが、特にカリキュラムと教職員の職能成長に関するものは、全国教育支援・研修補助金（GEST）と直接結び付けてなされる。この補助金は、LEA管轄の学校よりもGMSへ優先的に提供され、しかもLEAを経由せずに、校長や学校理事会の政策意思を直接反映してなされる。

GMSのこうしたメリットは、同時にGMSを管轄内に多く持つLEAの行政サービスの内容と方法について見直しを迫り、変革への契機ともなっている。LEAはその地域の中心機関として、可能な限り財政権限を各学校へ委譲すると共に自らを有効なサービス提供者として位置づけること、さらにはGMSに対しても信頼のできるサービス、情報を提供することが求められている。

IV. ニュー・ライトの教育改革の特徴

1. 多様化の問題点

では、1993年教育法で、GMSへの移行がさらに加速度的に進められることになったが、その狙いとする多様な教育サービスの供給と親の学校選択の自由の促進、LEAの介在の排除の政策は、実際どのような問題を抱えているのであろうか。

1993年教育法への道を開いた1992年の教育省白書「選択と多様性」で再三繰り返されている「大テーマ」(great themes)は、質(quality)、多様性(diversity)、親の選択(parental choice)、学校の自律性(school autonomy)、責任性(accountability)の5つのキーワードで代表される。こららに基づいて、新たな教育の枠組みと教育における価値の構築をねらう政策原理は、同白書の次の文章が象徴している。「さらなる多様化により、学校は地方や国家社会の要求により効果的に答えることができるであろう。学校の自律性が増せば増すほど、それだけ益々学校の責任が大きくなる。親は彼らの子どもたちの願いを最もよく知っている — もちろん教育の理論家よりも、行政官よりも、我々の最も優れた教師よりさえも。」¹⁴⁾(下線は筆者)こうした構想は、しかしながら、この改革は、20世紀初頭以来、教育政策の主要な担い手として中央との協働関係にあったLEAの助言やそこで蓄積された知見を政策形成の過程に何ら反映させることなく、きわめてプラグマティックな政治改革者の熱意にもとづく政府の命令(government fiat)のもとで進められている。こうしたLEA排除の論理は、むしろ両者を分極化(polarization)や敵対関係(adversarial relationships)に導いているし、現実にはそれ以上に、多くの学校が求め、生徒が期待するような相互的協力関係を崩壊させるものとして働いている。

こうした事態のなかで指向される「すべての子どもは人生において最高の出発をすべきである」¹⁵⁾との多様化の政策は、実際には多くの問題や矛盾を露呈している。LEAで教育行政官としての経験をもつウィリアムズ(Williams, V.)は、1988年教育改革法以降、障害児など特別な要求をもつ生徒にたいして適切な準備がなされていないこと、不登校生の問題への取り組みがなされなくなったこと、教師と生徒の比率改善の財政援助がなされなくなったこと、音楽、野外散策、学校間の対抗試合、博物館・美術館・劇場への訪問などについての補助金がなくなったことなどの問題点を指摘している。また、選択と多様性の政策に関してみれば、特定(particular)の校長、親、地域社会の教育への視点や要求が、従来には学校やLEAごとに当然ながら様々で、かつ双眼的見方(binocular views)がなされていたにも拘らず、自律的学校管理になってからは自己利益を優先して追求するようになり、加えて全国カリキュラムの実施も手伝って、むしろ単眼的視野(monocular per-

spectives)で把握されるようになった、との指摘もある¹⁶⁾。まさにそのことは、「多様化」とは逆に、学校を単一の価値観へと誘導し、その結果、多くの犠牲者を生み出しかねない問題状況をはらんでいる。

これらの問題は、当然、先の5つの原則そのものに表れた問題でもある。例えば「学校の自律性」は、これまで公的に責任ある民主的に選出されたLEAによって、すべての公営学校に対して、抑制と均衡の原則で統制されてきたが、今後、中央政府に統制された階層的に任命された一元的システムに包括される危険性がある。従って、ここでいう「責任」は、もはや地域の要求に対応するものではなく、単に中央政府と個々の学校との間で交わされる協約にすぎない。しかも中央政府の命令(government ex cathedra)を持ってなされるものである。この中央統制は、1993年教育法により、GMSを促進するために設置された学校基金提供機関(Funding Agency for Schools)や中央当局の査察によって強化され、「親の選択」や地域の利益は、これらによるカリキュラムや財政統制により制限され、従属させられることになる。ここでは学校理事会は、公共サービスの責任の一旦を担う団体として、個別の学校の利益のみならず、社会全体の公益と価値を視野にいれて、教育政策の意思決定にいかなる有効な役割を演ずることができるかが鍵となるのである。

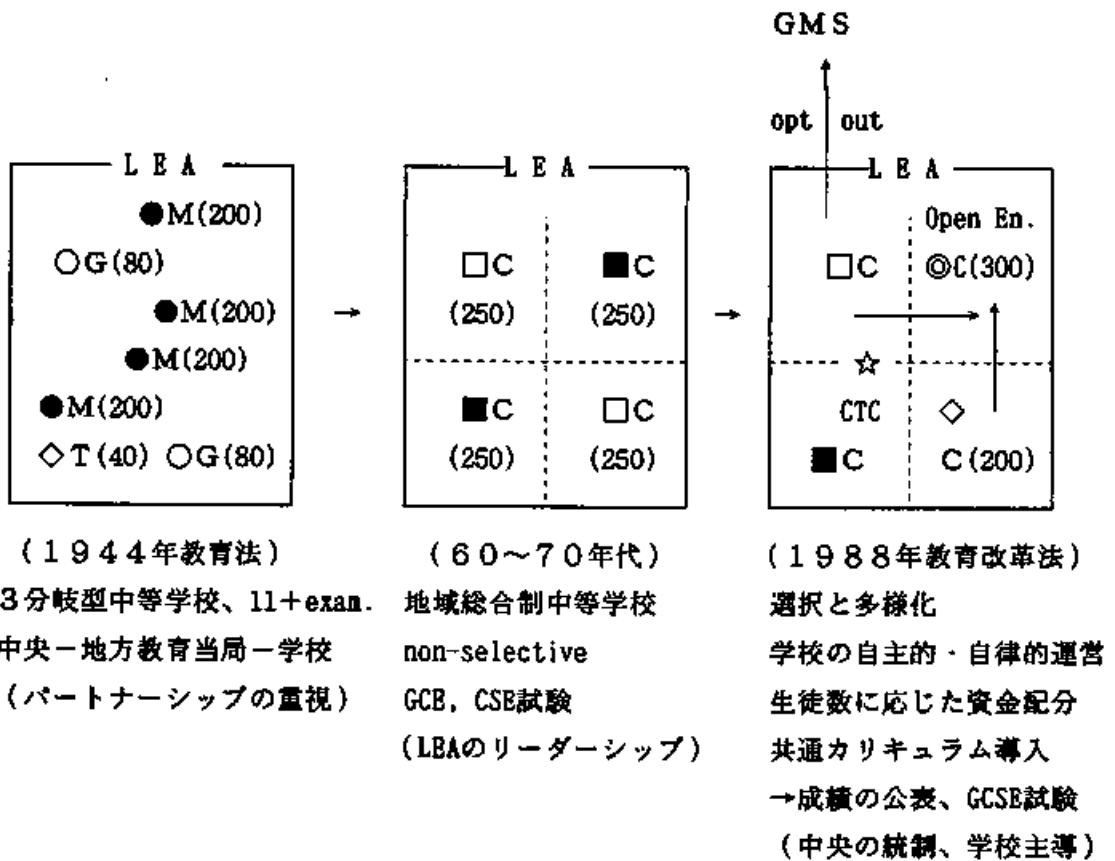
2. 「多様性」と「選択の自由」を推進する論理の検討

1980年代以降の教育改革への先鞭を着けた1976年10月のラスキン・カレッジでの、いわゆる「大討論」は、第1に差異化(differentiation)、第2に職業化(vocationalization)、第3に集権化(centralization)、第4に民営化(privatization)の4点に整理される¹⁷⁾。特に第1の「差異化」は、総合制(comprehensive)政策から特殊化(specialized)、差異化(differentiated)された学校へと、教育政策を大きく転換する原理となった。これまで既に検討してきたように、戦後の学校設置形態の変化は、〔図2〕のようになろう。

最後に、ニュー・ライトの教育政策における「多様性」(diversity)について、その特徴、属性、問題性をどのように解釈し、把握したらよいかを考察してまとめたい。

第1に、「多様性」の推進主体と意味内容の吟味についてである。M.アップルは「公的知識をめぐるポリティック・ナショナル・カリキュラムの意味を問う」(The Politics of Official Knowledge - Does a National Curriculum Make Sense?)において、改革を押し進めて行く上で、「どの集団が主導権を握っているか」「結果として誰が利益を得て、誰が失うか」¹⁸⁾を吟味する必要があると指摘する。ヘゲモニーを握るニュー・ライトのターゲットは、経済活動の中核を担う中流階級であり、その活力化と復権をねらうものである。全国カリキュラムの創設や全国共通テストの実施と結果の公表は、消費者である親に対し学校の「品質表示」を保障する情報として意味を持つ。また、ここでは「共通の文化」の創造の過程において、人々の共通な参加の過程が保障されていたかどうかを吟味することが必要となる。

「多様性」の意味内容を考えるためには、その前提として「共通文化、共通カリキュラム、共通民族、共通の国籍」の同一性に暗黙のうちに準拠し、肯定しているのではないかと、言うことである。そうであるならば「多様化」は必ずしも「異質性」(heterogeneity)



〔図2〕戦後公営中等学校の形態の変遷

※ M = Modern school, G = Grammar school, T = Technical school,

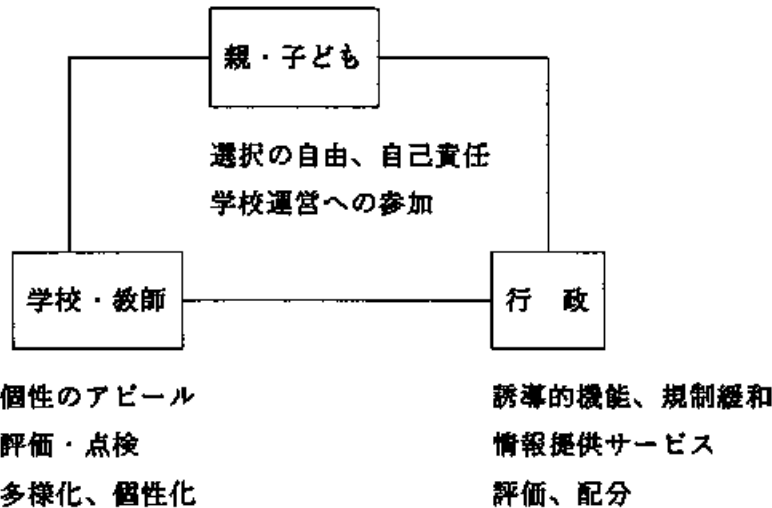
C = Comprehensive school, 括弧内の数字は、生徒数を想定している。

の承認ではなく、「同質性」(homogeneity)を暗黙のうちに含意しており、従ってその内実は、単なる「差異化」(difference)に過ぎない。そこでは利害的な不平等が隠蔽され、批判が封じ込められ、不平等が巧妙に再生産されているのではないか。例えば、受験競争、学歴社会のなかで序列化されたひとつの物差しにおいてランク付けされ、差異化される可能性が有り得るということである。

第2に、公的部門の削減を特徴としていることである。教育市場が、その正当性を主張する論拠として、公的独占教育(public monopoly education)への批判がある。S.ポールによれば¹⁹⁾、ニュー・ライトの言う独占的な公的學校は、①顧客の要求を直接満たさないこと、②利益観念の欠如が学校管理者の保守的で自己利益優先の態度を助長すること、③親の意向が反映され難い官僚的非効率性を拡大すること、④教育水準の低下や卓越性追求の抑制をもたらすこと、⑤親の選択の自由や子どもの要求を保証しないことを特徴としている。従って、こうした問題を解決するために、「自由化」が主張されるが、その意味は、国の統制からの解放ではなく、むしろ国家的アイデンティティを強調しつつ、「規制緩和」(deregulation)、「私事化・民営化」(privatization)を図ることになる。それは、民主化志向(平等、機会の均等)から、市場原理(選択の自由、多様化)への転換をもたら

すことになる。アップルによれば、権力関係と権力行使の過程（ポリティックス）の密閉化、すべての政治を選択と消費という倫理、つまり経済に還元することを求めているのであり²⁰⁾、そこでは個々人の利益（私益）が優先され、公益概念の後退と共に教育的利益配分の不均等や社会全体の利益（公益）の減退がなされる。

以上の視点を総合すると、親・子ども、学校・教師、行政の三者関係は、次のように図示されよう。



〔図3〕三者関係の構図

第3に、ポスト・モダンとニュー・ライトの奇妙な一致が認められることである。

今田高俊によれば²¹⁾、ポスト・モダンは、成果と効率の機能優先から脱却し自己組織化と意味を問うことを特徴としている。「ポスト・モダン」のキーワードは、「差異化」(differentiation)であり、それは統一性の排除、様々な差異の変幻自在なうごめき、脱中心・位階序列、主体と客体および秩序とカオスの区別なき状態、ローカルでマイナーな異質性の営み、相互共約のない脱論理的創造力に基礎づけられる。そうして、こうした「ゆらぎ」のなかでの自己決定、適応、自己組織がなされるのである。

これに対して、ニュー・ライト（新保守主義）は、統制思想の限界、効率・合理性重視の機能優先からの脱却、人間の意識的、自覚的でない遂行力・持続的行為によって自生的秩序 (spontaneous order) が形成されるとする人間の現実を構成する力への信頼がある。両者の観念は、きわめて類似しており、教育の場面にあてはめて見た場合、ニュー・ライトの教育政策は、新たな教育（学校）モデルの構築の過程で、産業社会型モデル（国民教育制度）の再編と未来社会志向型モデル（脱学校、生涯学習）の先取りを同時並行して進めることを特徴としている。

〔注〕

1)石塚雅彦訳『サッチャー回顧録（下）』日本経済新聞社 1993年、pp.175-176

2)Chitty,C. The changing role of the state in education provision, History of Education, 1992, Vol.21, No.1 pp.10-11、バウチャー派の代表は、K.Joseph(1981.9-

- 86.5教育科学相)、Dr.Rhodes Boyson(Black Paperの主唱者)らである。詳細はChitty, C., Towards a New Education System : The Victory of the New Right?, Falmer Press, 1989を参照
- 3)福祉国家政策からの方針転換には、ニュー・ライトの設立したInstitute of Economic Affairs、Centre for Policy Studies、Adam Smith Instituteなどのシンク・タンクが政策指針を提示している。これらのシンク・タンクが、保守党の教育政策になかでも重要な政策課題であった教育バウチャーの導入に大きく関わっていた。(藤田弘之「イギリス保守党と教育ヴァウチャー問題」、日本教育行政学会編「日本教育行政学会年報・16」1990,pp.196-210)
- 4)Chitty,C.,op.cit., p.11. 5)石塚雅彦訳 前掲書p.177. 6)Chitty,C.,op.cit.,p.12
- 7)Walford,G., Privatization and Privilege in Education, Routledge 1990 pp.85-87, 岩橋法雄訳『現代イギリス教育とプライベートイゼーション』法律文化社 1993,147頁
- 8)HMSO, Education : Aspects of Britain, 1993, p.12
- 9)DFE, Choice and Diversity : A New Framework for Schools, 『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究 中間資料集(1)』上田 学訳 平成7年3月pp.166-172を参照
- 10)Nice,D., Education and the law, Council and Education Press, 1986, p.51
- 11)望田研吾「イギリスにおけるシティ・テクノロジー・カレッジの展開」(手塚武彦「後期中等教育の史的展開と政策課題に関する総合的比較研究」平成5年3月)、藤井 泰「イギリスにおけるシティ・テクノロジー・カレッジの動向—保守党の中等技術学校設置の試みとその反対論—」(『松山大学論集』第2巻第6号1991年3月)同「イギリスにおけるシティ・テクノロジー・カレッジの動向(2)—キングスハースト・カレッジの事例—」(『松山大学論集』第3巻第1号1991年4月)を参照。
- 12)Education, 12 May 1995, pp.18-19
- 13)以下の記述は、Cotter,P.,Tewkesbury School:the road to GM status, pp.124-134, Williams,V.(ed.),Towards self-managing schools, Cassell,1995に依っている。
- 14)DFE, Choice and Diversity, 1992, p.3. 15)ibid.,p.iii
- 16)Williams,V.,Towards 2000 -organization and relationships, p.139 Williams,V.(ed.),op.cit.
- 17)Chitty,C.,The Comprehensive Principles Under Threat,Chitty,C.(ed.) Redefining the Comprehensive Experience,Insti.of Edu.,Univ.of London, 1987,pp.14ff.
- 18)アップル,M.W.(長尾彰夫訳)「公的知識をめぐるポリティックス—ナショナル・カリキュラムの意味を問う—」長尾ほか『カリキュラム・ポリティックス』東信堂1994,36頁
- 19)Stephen, J.B.,Education Markets, Choice and Social Class : the markets as a class strategy in the UK and the USA(1), British Journal of Sociology of Education, Vol.14, No.1,1993, pp.4-5 20)アップル,M.W. 前掲書 23頁
- 21)今田高俊「自己組織性の社会理論」、今田ほか編著『社会理論の新領域』東大出版会 1993年、8-15頁

地方教育行政の役割と学校

上田 学

1. はじめに

英国（イングランドおよびウェールズ）の地方段階における教育行政組織は、1870年のいわゆるフォースター法(Forster Act)によって設置された学務委員会(School Board)をその嚆矢とする。学務委員会は全国に初等教育を普及させるため、それまで民間で設置運営されてきた有志立学校によって教育を受ける機会が提供されていた地域を除き、公的に学校を設置運営するために設けられたものであり、住民の選挙によって選出された委員が当該区域内の教育行政のみを取り扱う組織であった。しかしその後の教育の発展、特に中等教育、技術教育の進展と、教会勢力が実質的な推進役であった有志立の学校にたいする財政支援の必要性によって、これらに対応できる新たな組織を整備しなければならない事態が生じてきた。

すでに1888年の地方自治法の改定により、新たな地方組織として県(county)および特別市(county borough)が設置されていたが、1902年には在来の学務委員会を廃止し、これらの地方行政組織に初等および中等教育に関わる権限を付与することになった。具体的には当該地域内に公費で学校を設置・管理するとともに、有志立学校にたいする助成およびそれに対応する監督をおこなうこととされたのである。このように教育行政に関わる地方組織は地方教育当局(Local Education Authority: LEA)と呼ばれている。実際に計画を立案し業務を執行するために、当該地方自治体の議会議員と教育経験を有する者で構成される教育委員会(Education Committee)が設置された。

以来、地方における教育行政は、数回におよぶ行政制度の改革によって組織再編をくりかえてきたものの、LEAは近年にいたるまで就学前教育から大学を除く高等教育、継続教育にいたる包括的な教育行政に関する業務を担ってきた。教育行政は伝統的に「全国におよぶ業務ではあるが、地方ごとに実施される」²⁾(national service, locally administered)ものと理解され、英国の公教育において地方教育当局が中心的な役割を果たしてきたことが、その基本的な特徴としてとらえられよう³⁾。

2. 教育改革法(Education Reform Act, 1988)による制度改革

しかしながら国際社会における英国の地位が相対的に下落し、経済的停滞が慢性化するなかで公共支出全般の見直しが提言され、現実的に果たしている教育の効果と経費との関連が問われるようになってきた。それは中央で優位にたつ保守党と地方自治体を基盤とする労働党の対立を基本的な枠組みとして、地方自治体が教育行政に大きく関与するという制度の功罪、教育の水準を向上させる必要性とこれを効率的に提供する方策のあり方、またこれに連動する公的費用の効果として論じられたのである。1988年の法改定は70年代後半にはじまるこれらの論議にたいする一つの到達点であるとともに、それ以後現在に至る

一連の動向の出発点であるという点で、きわめて重要な意味をもっている。

次にその概要を、地方当局と学校の関連を中心に簡単に述べてみることにする。第一は、教育省（法の制定時の名称は教育科学省）が地方当局の維持する学校(maintained school)²⁾および政府直接補助学校(Grant Maintained School:GMS)に学ぶ義務教育段階の子どもにたいし、全国共通の教育課程を定め、各教科ごとに7、11、14、16才の時点で達成目標を設定してその修得状況を測定することになったことである。これを実施するために全国共通カリキュラム協議会が設置されたが、これは1993年から学校カリキュラム評価当局(School Curriculum and Assessment Authority:SCAA)に再編されている。また地方教育当局、対象となる学校理事会および校長にたいし、全国共通カリキュラムにそった教育の実施を求めている。第二は、地方教育当局および学校理事会が定める入学定員が、在籍児童・生徒数が最大値を示した1979年の実績をもとに、これを下回らないように定員を定めることを求めている。そのため保護者の選択の幅が拡大し、収容する余地のあるいずれの学校に子どもを自由に入学または進学させることができるようになった。第三は、学校の財政、教員の任免にかかわる権限を地方教育当局から各学校に移管した点である。また理事会がこれらの権限の一部を校長に委譲することも可能となった。第四は、地方教育当局の維持する中等学校および児童数300人以上の初等学校において、保護者の投票によってその過半数が支持した場合、大臣の認可を得て理事会は地方教育当局の財政と監督から離脱(opt-out)し、政府から直接補助金の交付を受けることができるようにしたことである。なお1990年には、この規定の対象がすべての初等学校にまで拡大され、また1993年の教育法では、政府直接補助学校に転身することを決定していない学校にたいし、毎年地方教育当局から離脱するか否かの投票を行うことを求めるように改定された。第五は、政府が民営のシティ・テクノロジー・カレッジ(City Technology College:CTC)に財政的援助をすることを認めたことである。第六は、これまで地方教育当局の責任と権限とされてきた大学以外の高等教育機関である高等教育カレッジやポリテクニクを独立した法人とし、教育科学大臣の任命する理事会にその管理の権限を付与したことである。第七には、従来通り地方教育当局の管理下に置かれることになった規模の大きいカレッジにあっても、教職員の任免や財務に関する権限が当該校の理事会に委譲されることになったことである。さらに、ロンドンの教育行政を担当してきた内部ロンドン教育当局(Inner London Education Authority:ILEA)を廃止し、12の内部ロンドンの区(London borough)とロンドン市(City of London)がその権限を行使することとなった。

このような多方面にわたる改革を行おうとする教育改革法は、地方教育当局と学校との関係にどのような変更をもたらしたのであろうか。次のページに掲げる表は教育省、地方教育当局、校長、学校理事会それに親（保護者）の分有する権限の実態を示したものである。表内の教育省の権限を示した項目のなかで、二重丸を付したものはそれまで地方教育当局が享受してきた権限のうち1979年以後に中央に移管されたものを意味し、他方、学校理事会と親の項目のなかの二重丸は同じく1979年以後に新たに追加された責務や権利を表している。

教育に関わる権限・権利の分有関係¹⁾

国庁省 (MOP)	地方教育当局 (LEA)	校長	学校理事会	親
<ul style="list-style-type: none"> 政策形成 大学を除くすべての学校が基準をクリアしているか監督 教員の供給と教育 親とLEA間の紛争の最終調停 ①公立高等教育の経営 ②教育補助金の提供 ③優先入学枠の新設 ④大学、ポリテクニク、大規模なコレッジの財務 教育統計の作成 教育建築計画の立案 	<ul style="list-style-type: none"> 初等、中等教育が適正かつ効率よく提供すること(幼児教育は任意) 公示を経て、学校の創設、変更、閉鎖を行うこと 学校および地域の教育のための財務 就学督促 奨学金に関する業務 特別な配慮を要する教育の認定とその提供 安全、健康の確保 職業指導 性別、人種による就学差別の撤廃 	<ul style="list-style-type: none"> 親権を行使しない家庭の児童生徒を保護 学校の内部組織 校則、学校の規律、教育課程(全国共通カリキュラムと理事会の意向に沿っていること) 	<ul style="list-style-type: none"> ①全国共通カリキュラムや学校の規律の状況の把握 ②学校の財政経営 ③教員の任免 ・児童生徒の轉学、退学処分 ④性教育の実施 ⑤特別な配慮を要する子どもの認定に最大限の努力を払うこと ⑥親のために学校変更を作成すること 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの就学(もしくはその他の教育の提供) ①学校の選択権を表明する ・理事会への被選出権 ②学校変更の受け取り ③特別な配慮を要する子どもの評価過程に関与する ・子どもを宗教教育に出席させない権利 ④学校がLEAの管理下から離脱するか否かの決定

これをみると明らかなように、これまで地方の権限とされてきたもののうちいくつかは中央当局に移管され、反面、地方教育当局から学校に委譲された権限が認められる。学校財政をめぐる権限がその代表的なものととらえられよう。他言すれば、これまで地方教育当局を中心として展開されてきた教育行政の仕組みが大きく転換して、中央集権的な動向と個別学校への権限移管という分権的な方向が同時に追求されてくることが理解できるであろう。それがまた、地方教育当局の果たすべき役割の相対的な縮小を意味することはいうまでもない。

3. 変革期における地方教育当局の役割

これまで地方教育当局は、イングランドとウェールズの県と大都市圏およびロンドンの区の参事会とされ、当該区域内の教育に関する権限を行使するものと規定されてきた。その業務を遂行するために教育委員会が設置され、「当該地域の住民の要請に即して、初等、中等、継続の各段階の教育が利用されることを保障することにより、可能な限り地域社会の精神的、道徳的、知的、身体的発展に寄与する」と規定されていた(1944年教育法7条)。

教育委員会は(1)教育長の任命、(2)当該地域における初等、中等、継続教育機関の設置・管理・監督、(3)義務教育への就学督促、(4)地方教育当局の設置する学校の理事会規定の制定、(5)地方教育当局の維持する学校の教員人事と給食業務、(6)教職員および児童・生徒の健康・安全の確保などに関する権限を行使してきたのである。

1988年の教育改革法の制定の結果、地方教育当局が果たすことになった具体的な役割は前表に示した通りであるが、「地元による学校経営」(Local Management of Schools:LMS)と呼ばれる方式にしたがって、地方教育当局が維持する学校が独自に経営をおこなうようになったことは注目されてよい⁸⁾。すなわちそれまで地方教育当局が個々の学校に関わる経常的および資本的予算を立案し、それにもとづいて支出がおこなわれ、書籍、文具、設備等の費目に限って校長がそれを執行する権限が認められていた。LMSによると、地方教育当局が作成し教育省の認可した予算配当基準(formula)にもとづき、運営に必要な経費が一括して各学校に配当される。これを受けて学校理事会は独自の判断によって教職員の人件費、施設の維持管理費、消耗・備品費等を支出する責任を負うことになる。学校に配当される予算額は年齢に応じた児童・生徒数を基本とし、それに基本的経費や学校面積、特別な配慮を要する児童・生徒の実情などを考慮して加算された額によって算定される。このような財政運営の実施にあたって、地方教育当局は学校の予算を決定する前に、学校の理事会および校長と協議することが求められ、予算の執行に適正を欠くような場合に当該校の予算執行に関する権限を停止することができる。また予期せぬ事態によって財源不足となった学校にたいしては、臨時の措置を講じることが認められている。

各学校に運営経費が一括配分されることになった結果、地方教育当局はすべての教育予算に責任を負うという点において従来とは変わることはないものの、その実質は形式的な関与であり、予算の額の決定と執行に伴う裁量の幅が減少したため、弱体化したことは否めない。地方教育当局が自らの裁量に基づいて予算執行することができる項目は、資本的経費、資本的経費に充当するための借入金の返済などの債務償還費、特別の目的のために賦与される政府資金、視学や審議会に要する経費、教育福祉に関する経費となっている(第38条4項)。

またLMSの実施について教育省は1993年から、一般学校予算から資本的支出、特別補助金、通学輸送費、給食費、移行措置に伴う経費を控除した額のうち85%を学校に配当することを求めている⁹⁾。これらのことを考慮すれば、財政的な部門における地方教育当局の占める位置が相対的に小さくなったことは明らかになる。

これと関連して、地方教育当局の維持する学校における教職員の人事に関する権限が、学校の理事会に移行している。国の定めた教員資格を充足していることを前提に、校長もしくは教頭の場合には理事会が募集・決定し、その結果を地方教育当局に報告する。その過程に教育長(Chief Education Officer:CEOまたはDirector of Education:DE)が参画することはできるが、必ずしも必要条件ではない。一般の教員の場合には、理事会の専決事項であるが、その結果は地方教育当局の承認を必要とし、また必要があれば教育長が選考の会合に出席することが認められている。

4. 地方教育当局の役割に関する考え方

これまで述べてきたように、1988年の法改正を含むこの10年あまりの間に英国の地方教育当局の果たす役割は縮小を余儀なくさせられてきた。この過程は中央政府が学校を消費

者のニーズに合致し、児童・生徒の個性に応じた個別的な組織に編成し直そうとする動向であるとともに、経営効率の原則を学校に適用しようとするものである。その基本的な発想は「優れた経営には、目標が設定され資源が配分される経営組織が明確にされる必要がある。そしてその組織は、これらの資源の範囲内で目標の達成のために運営されることが求められるのである。組織の効率は監視され、また組織は資金の消費と成果について責任を負わなければならない。」⁷⁾という経済効率の観点に依拠しており、学校にも新しい教育の組織についての考え方と精神的な風土が必要であるという観点から導入された方策である。

このように地方教育当局の役割が急速に変わったことにたいして、関係者はどのようにとらえているのであろうか。近年の改革が保守党政府の意向を強く反映したものであることから、中央政界が今後どのような方向を辿っていくのかという問題と密接不可分の関係にあり、それが地方教育当局の将来あるいは役割を分担するセクターの今後の見通しを不透明なものにしていることは間違いない。

次に掲げるのは、現職のLEAの上級アドバイザーの地方教育当局の現状についての見解である。彼によるとLEAには現在、学校とLEAの間が消費者と供給側という関係になっていることからみて、よりよい関係を継続させることが得策であると考えられる風潮があり、そのためあらたな中央の視学⁸⁾に代わってその業務に関わったり、その過程で学校との関係を損ねるようなことをするのは賢明でないという雰囲気はLEA関係者の間にみられる。またこのような民営化された視学組織は、それをささえる市場がうまく機能しないために早晩失敗に陥る可能性が強いという見通しがこれを支えているという。

さらに彼によれば政府は現在、政府直接補助学校への転身を奨励するという政策を熱心に遂行しており、一旦GMの地位を得ると再びもとのLEAの管轄下に戻ることは認めないという姿勢である。このような状況のもとにあってLEAが関与できる領域として、次の二つをあげている。それは就学前教育と地域に密着した成人教育である。学校教育の主要な領域はすでにGM化とLMSの導入によって、LEAの影響力が相対的に下落したことは否めないが、これら二つの分野は、なおLEAが責任をもって対処できる領域である。またLEAには消費者保護の観点から、地域に居住する児童・生徒とりわけ特別の配慮を要する子どもが、学校で十分な教育を受けているか否かをチェックする機能が残されていると指摘している。このように考えると就学前、学校在学生および離学後の成人一人ひとりに満足な教育が受けられるように働きかけることが、LEAの新たな職分であることが浮き彫りにされてくると述べている⁹⁾。

一方、教育行政を担う自治体組織の側では、近年の改革動向をどのようにとらえ、これにどのように対処しようとしているのであろうか。自治体組織の一つである都市部自治体協会(Association of Metropolitan Authorities:AMA)は、36の都市部参事会、31のロンドンの区部およびロンドン市をその構成員とする組織であるが、地方教育行政の実態と問題点を探り、あるべき方向を提言する作業をおこない、その成果を報告書として公表している。報告書によるとAMAは、LMSという方策を基本的に支持しながら、その現状が完璧なも

のではなく、なお改良の余地があるという現実的な立場にたって提言をおこなっている。それは法改定によって新たに登場したLMSが、学校をより効率的にすることに貢献しているという実態と、もはやLMSの導入以前に歴史の歯車を戻そうとする願いはどこにも見られないという現実を踏まえているためと考えられる。

この報告書によれば、LMSの導入によって学校理事会と校長がLEAの継続的な協力と支援のもとに、自らの力によって意思決定ができるようになった故に、この方策は大きな成果をあげたととらえている。

1993年の教育法によって義務づけられた離脱の是非を問う保護者の投票において、学校理事会の99%以上が反対（現状維持）の意思を表わしたのは、地元の民主主義の枠組みを支持したからに他ならない。教育改革法の提起した制度が定着していく過程で、LEAは積極的な役割を担っていくことが望まれる。具体的には児童・生徒および親の利益を保護するために、入学制度、退学・復学手続きが公正であること、特別な配慮を要する子どもが適正な待遇が受けられること、苦情申し立てに適切な助言を与えること、英語を母語にしない子どもが教育課程で不利益を受けないようにすること、総じて教育水準の向上を確保するためになお大きな力を発揮しなければならない。また教員の採用や待遇についても学校理事会との間に協力が必要であり、適切な指導と助言を与える必要がある。同時に、現行制度をより円滑に運営するために、教員のみならず学校理事にたいし研修の機会を提供して専門的な能力を高める役割が認められる、と指摘している¹⁰⁾。

上に簡単に見てきたように、教育行政の実務に近い両者の考えには若干の差異が認められる。前者は現行制度の中で残された機能に着目してそれに活路を見いだそうとし、後者は現行制度をより充実したものにするという立場から、制度的な不備を指摘しながらLEAの役割を積極的に確認してこれを構築していこうとする点に特徴があるといえよう。このような差異は両者の立地基盤の違いによって生じたものと考えられるが、いずれにしても教育改革法の成立直後にみられたような、LEAの消滅や政府と学校との直接的関係を示唆するような悲観的な論調ではないことだけは確かであろう¹¹⁾。

4. 若干の問題提起

以上に述べてきたように、地方段階における教育行政の役割が大きく変貌してきたが、これらが示唆する点について以下に若干のべることにしたい。

第一に指摘できることは、英国の学校制度を支える地域の概念が変わったことである。従来、日本の学校制度と同様に通学区が指定されていない私立学校を除外すれば、地方教育当局の維持する学校には通学区（校区、school catchment area）が定められ、児童、生徒は当該居住区内の通うべき学校が指定されていた。その意味で各公立学校は、学区と必然的に結びつきをもたざるをえない仕組みになっていた。学校は校区の実態、とりわけ保護者の意思や要望、家庭の教育環境などを、反対に保護者は学校の教育方針とその実態などについて関心をもつことができる制度にあったといつてよい。しかし現実はいかならずしもこのような方向では進んでこなかった。

1977年に公表された教育科学省（当時）の白書（テーラー報告）は¹²、父母の学校参加を提唱したことで知られ、1980年には親が学校理事会のメンバーとなることを盛り込んだ教育法を制定している。親を学校経営の主体である理事会の構成員とする政策は、学校の自律性を確立させることによって地方教育当局から受ける影響力を低減させることに主眼があったと考えられるが、他方では親が学校に注意を払い、教育により関心を向けさせるための方策であったととらえられる。換言すればこのような方向転換は、一般的にそれまで親が学校に無関心であった風潮を改め、親にたいし学校経営に一定の役割を担わせることによって彼等の自覚と注意を学校に向けさせるために提起されたものであった。

しかし先にも見たように、1980年代の後半から始まる一連の改革は80年の教育法の提起した課題が十分に奏功しなかったという現状認識に立って、これを現実化するための補強策であった。そのため学校の周囲の地域社会、とりわけそこに居住する保護者と学校が連携するという構想ではなく、通学区を解消して同一行政区域内で親の希望する学校に子どもを進学させることを可能にした近年の政策によって、学校とその周辺地域と連携をはかることよりも、親の関心と協力を取り付けることを優先させることになったのである。したがって学校との関連で論じられる地域の概念は、通学区を指定することによって学校と密接不可分の領域を指していた時代から、特に校区に限定されず同一行政区域内から通学してくる子どもの家庭と学校との連携を前提とした地域へと変貌したといわなければならない。

第二に指摘できることは、LMSを始めとする学校の運営方式に関してである。すでに見てきたように学校に関わる経費は、基本的に児童・生徒数の多寡によって決定されて一括して理事会に配当され、その使途と金額は学校側に委ねたことがこの制度の特徴であるが、経理面のみならず教育計画にかかわる学校側の裁量の幅が広がったことはいうまでもない。その意味で硬直した財政の運用ではなく、費用効果を視野に入れながら、在籍する児童・生徒数の一定数以上を確保するために、教育の質を高めていく責任が学校当局に委ねられたと理解することができる。もし経営方針を誤ることになれば、生徒数の減少は避けられず、当然のことながら校長をはじめ理事の責任が問われることは間違いない。反面、保護者の理解を得て魅力的な学校づくりを目指し、課程を修了した生徒から大きい満足と保護者をはじめ地域社会から高い評価が得られれば、経営的に成功していくことになろう。そのため学校が常に評価の対象となっているといっても過言ではない。

このような仕組みは日本の学校にいかなる示唆を与えているのであろうか。周知のように日本の義務教育学校の圧倒的多数は市町村立であり、その経費は大雑把に言えば市町村が全体の1/4、府県が1/3、残りは国が負担するという状況になっている。学校の管理・運営については、法令によって定められているもののほか、設置者が所管する領域がほとんどであり、各学校が独自に判断・計画する部分は極めて少ないといわなければならない。

公立学校がこのような問題状況にあることをふまえると、学校の「独自性」「自主性」を高めるためには、学校に財政権、人事権、教育課程の編成権などを与えてその意図するところが実現できるような方策が講じられるべきであろう。このような具体的な構想を提

起してはじめて学校の「自主性」や「自律性」が確保されると考えられるのであり、単に国の施策にたいする批判として学校のあり方を抽象的に論じてあまり有効とは考えられない。真に地域に根ざした学校経営を構想するのであれば、これまでのべてきた英国のLMSは十分に素材として検討に値すると思われる。しかしながら日本では、学校を一つひとつの独立した組織体として発展してきた歴史がなく、またこれを運営する理事会も私立学校を除いて存在してこなかった。当然のこととはいえ、学校の教職員はこのような組織体の運営の任にあたるべく養成されておらず、その経験もほとんどが皆無に近いといえよう。このような実態を前提にして、LMSの検討には価値がないと考えるのではなく、その実現のためにどのような方策が複合的に必要かを論じることが、学校の「自主性」「独自性」を高めるための一歩となると考えられよう。

- 1) L.A. Selby-Bigge, The Board of Education, Putnam, 1927, p.175
- 2) 拙稿、「イギリスの国家体制と教育行政」、高木英明編『比較教育行政試論』、1990年、pp.10-15
- 3) 地方教育当局が直接設置、管理する学校に加えて、有志立であるものの地方教育当局から一定の財政的支援をうける学校の総称。
- 4) Jane Statham & others, The Education Fact file (2nd ed.), Hodder & Stoughton, 1991, p.87
- 5) Education Reform Act 1988, Chapter 3, Section 33-
- 6) Anderson & others, School Governors, Longman, 1982, p.43
- 7) Brian Knight, Financial Management for School, Heinemann, 1993, p22. なお原出はCoopers & Lybrand Report, Local Management of Schools-A Report to the Department of Education and Science, HMSO, 1988
- 8) 1992年にそれまでの勅任視学官制度が改定され、勅任視学官の数が削減されるとともに教育省および政府から完全に独立するようになった。これら視学は、全体として教育基準局(Office for Standard in Education: OFSTED)と呼ばれる機構に属するようになった。
- 9) David Church, "Local education authorities: the future-what future?", Vivian Williams, Towards Self-Managing Schools, Cassell, pp.24-30, 1995
- 10) Association of Metropolitan Authorities, Partnership, Quality and Accountability: Report of an AMA Working Party on reising Educational Achievement through Local Management of Schools, 1995, pp.20-26
- 11) Sharp & Dunford, The Education System in England and Wales, Longman, p.71, 1990,
- 12) この報告書の正式な表題は、A New Partnership for Our Schoolsである。

イギリスにおける全国共通カリキュラムの改定動向 —「デアリング・レビュー」を中心に

新井浅浩

はじめに

1988年教育改革法により設置されたイギリス教育史上初めての全国共通カリキュラムである「ナショナル・カリキュラム」は、1989年の導入開始を皮切りに、順次各教科、各段階において導入された。ところが、その途上カリキュラムの構造的問題や実践上の諸問題が噴出し、ナショナル・カリキュラムは度重なる小規模の修正が施された。1993年4月、ジョン・バッテン教育相の在任時、カリキュラムの大々的な調査と修正を決断、中央行政の豊富な経験を持つサー・ロン・デアリングを、それまでカリキュラムの開発母体であった全国教育課程審議会（NCC）と学校試験評価審議会（SEAC）を統括した学校カリキュラム評価機構（SCAA）の議長に任命すると同時に、同氏に対しナショナル・カリキュラムの見直しを諮問することになった。

この見直し作業がいわゆる「デアリング・レビュー」（the Dearing review）であり、その報告書が「デアリング・レポート」である¹⁾。同報告書を受けて立法化された、「修正」ナショナル・カリキュラムは、1995年9月より導入開始、以後5年間は修正無しとされたことから、21世紀に向けてのイギリスの学校カリキュラムを大きく規定するものとして位置づけられたといえる。本稿では、デアリング・レビューそしてその成果であるデアリング・レポートが、それまでのナショナル・カリキュラムの問題点をどう克服し得たのか、また積み残されている問題は何かを明らかにしよう。

1. ナショナル・カリキュラムをめぐる問題—デアリング・レポート前史

1989年導入開始されたナショナル・カリキュラムは、様々な批判、問題点を指摘されたが、それらは大きく次のように分類することが可能であろう。すなわち1) ナショナル・カリキュラムの導入そのものを批判したもの、2) ナショナル・カリキュラムの内容、在り方を批判したもの、3) 上記2)の中でもとりわけ評価の在り方を批判したものである。

1. ナショナル・カリキュラムの導入自体への批判

ナショナル・カリキュラムの導入に関しては、ナショナル・カリキュラムがマーガレット・サッチャーという保守政権下においての教育改革の中で創設させたものであることから、政治的にはいわゆる左派からの反対が刮目されるところであろう。しかしながら、共通カリキュラムの基準設定に関する今般の動きの発端が、労働党政権下においての教育大討論を契機としていたことからわかるように、ナショナル・カリキュラムに対する意見は政治的に右派＝賛成、左派＝反対という単純な図式で構成されているわけではない。それでも、それまでのイギリスの初等中等教育におけるカリキュラムが教師や地方教育当局

による自主的な編成であり、自由と創造を謳歌することによって国際的にその実践の名を馳せたものであることから、特に現場の教師や各地方教育当局から、ナショナル・カリキュラム導入への反対の議論が噴出したのは事実である²⁾。実際、導入がすすむにつれ、ナショナル・カリキュラム導入そのものに反対というよりも、先に指摘した二つ目の点すなわち内容もしくは在り方の問題や、三つ目の点すなわち評価の在り方に関する問題を指摘する声が高まってきた。

2. ナショナル・カリキュラムの内容もしくはその在り方への批判

ナショナル・カリキュラムの内容もしくはその在り方に関する批判について特に注目されるのは、1) 全体カリキュラムにおけるナショナル・カリキュラムの位置づけと関連したナショナル・カリキュラムの構成要素に関すること、2) ナショナル・カリキュラムに定められた事項の全体量の多さと複雑さに関することであろう。1) については、ナショナル・カリキュラムは、英語・数学・理科・歴史・地理・技術・音楽・美術・体育外国語（中等学校）の10教科による基礎教科で構成されているが、これでは、例えば環境教育や経済教育等の現代的課題を取り扱う領域が含まれていないことになる。例えばロンドン大学のD・ロートンは、その意味でナショナル・カリキュラムは時代遅れのカリキュラムではないかと指摘している³⁾。ナショナル・カリキュラムの実施とカリキュラムの研究開発を目的として設置された全国教育課程審議会では、ナショナル・カリキュラムに関連していくつかのガイダンス・シリーズを発行した。その中で、ナショナル・カリキュラムは、全体カリキュラムではないことを確認し、ナショナル・カリキュラム以外の領域として、〈経済理解教育〉〈キャリア教育とガイダンス〉〈健康教育〉〈市民としての教育〉〈環境教育〉という五つのクロス・カリキュラー・テーマを提案した。そしてこれらは、それぞれが固有の学習目標を持つとともにナショナル・カリキュラムの各教科を学習するなかで、教科間横断的に学習されると説かれている。もともと初等学校では、伝統的にトピック学習という総合的な学習が一般的であったが、その傾向はナショナル・カリキュラムの導入以後も続いている。クロス・カリキュラー・テーマは、そのような実践形態の中においては、展開し易いと考えて良いであろう⁴⁾。中等学校では、初等学校と比べてより教科主体の教授方法となるので、クロス・カリキュラー・テーマは、独自のコースとして、教えられるのが通例となろう。ともあれ、全体カリキュラムの中でナショナル・カリキュラム外の領域の提案は、例えば1988年教育改革法の掲げる「広くバランスのとれた」カリキュラムの提供という教育目標に照らしても、必須のことであったと言えよう。しかしながら、こうしたナショナル・カリキュラム外の領域が実際ナショナル・カリキュラムによって要請されたものに加えて実践することが可能であるのか。このことが次の、ナショナル・カリキュラムに定められた事項の全体量の多さと複雑さに起因する問題と関連してくるのである。

ナショナル・カリキュラムは、定められた各教科毎に到達目標、学習プログラム、評価手順が示された。各教科の内容は、別個に作業班が生まれ、コンサルテーションを経て、省令（order）として法的に根拠づけられた。例えば、数学では、14の到達目標が定めら

れ⁶⁾、その到達目標は、さらに、レベル毎に細かい到達ステートメント (statements of attainment) に分けて説明されている。数学の到達ステートメントの総計は、292にも上った。これらは、膨大な量であり、全科目を総合すれば、ナショナル・カリキュラムのみによって全体の時間の100%を超えてしまうという声も聞かれた。これは、一つには、ナショナル・カリキュラムの各教科の内容が別個に分断されて開発されたことによる問題である。もう一つは、全科目を総計すると1000を悠に超える数の細かい到達ステートメントによって、学習プログラムが規定されていることにより、教師の自由裁量の余地がないことが指摘されている。極めて記述的で詳細な到達ステートメントは、次に指摘する評価手順にとっても問題となるところである。

3. ナショナル・カリキュラムの評価の在り方をめぐる批判

ナショナル・カリキュラムに定められる評価に関する問題については、ナショナル・カリキュラムが示す評価手順が全国標準評価 (全国テスト⁷⁾) を含んでいることから特に議論が百出している。全国標準評価については、7歳、11歳、14歳、16歳という各キー・ステージの最終段階において、通常の教員による評価と共に、別個の全国统一評価がなされるということから、その導入当初から喧々囂々の議論がなされた⁸⁾。

1988年教育改革法に先だってナショナル・カリキュラム、特にその評価の在り方について勧告したP・ブラックを座長とした作業班による通称「TGATレポート」は、次の点により、各界から肯定的な評価を受けた。すなわち、①形成的評価を重視していること、②広範な方法を利用した評価方法をとるべきこと、③評価結果が情報提供的であるべきこと、④到達基準準拠であること、⑤年齢に固定されていない10のレベルで構成された基準をもとめたこと等である⁹⁾。

前述のD・ロートンは、ナショナル・カリキュラムそのものに対しては批判的な立場をとっていながらも、TGATレポートによって概略された評価手順はナショナル・カリキュラムを有益で価値のあるものにするにとらえることができるとしている⁹⁾。

二本立てである評価手順のうち、教員による継続的評価は、まさに形成的評価となるが、全国標準評価については、全国テストと称されるように、その在り方如何によっては、総合的評価の色彩が強いものとなろう。実際、1991年に正式な実施がスタートした7歳時の全国標準評価については、先に指摘したように全国テストという言葉から連想されるような特定の時期に限られた記述式のテストとは違い、極めて形成的評価の性格が強い通常の授業実践とは不可分の形態によってのものであった¹⁰⁾。

それでも、その評価において、過程主義からくる手続きの複雑さから教員にかかる負担がきわめて大きなものとなったことは否めない。

10レベルの尺度を用いた評価法に関しては、これが到達基準準拠の原拠となっている点について評価されている一方で、若干の批判が無いわけではない。また先に指摘したように、極めて詳細な到達ステートメントの集まりが評価の基準となると、いきおいチェックリスト的な評価に偏ってしまいがちである。

TGATレポートにおいて提出され、一般に歓迎された上述の原理についても、14歳

時の全国標準評価においては、夏学期のある特定の日に全国一斉に、記述式テストを行うという、まさに総合的評価となった。しかも教員による評価との関係において、こちらの力点が大きいとなれば、問題が出てこよう。実際これについては全国的にボイコットが重ねられるなど、緊張は高まった。

これらの問題を深刻化させたもとは、全国標準評価を含めた評価結果 (league table) の公表である。このことは、同じく1988年教育改革法によって規定された親の学校選択の自由の拡大、学校予算の自由管理と運動し学校のアカウントビリティを増大させるとともに、教育への市場原理の導入となることへの危惧が指摘されたのである。

II. 「デアリング・レビュー」と修正ナショナル・カリキュラム

1. デアリング・レビューの過程

1993年4月に開始された「デアリング・レビュー」は、同年6月には中間報告書を提出、さらに同年12月には、最終報告書を提出した。その後翌94年5月には、修正されるカリキュラムの提案が出され、同7月には、コンサルテーションを受け (5800もの応答を受けたと言われる)、11月には最終のカリキュラム法令が提出された。

2. 中間報告書

中間報告書は、ナショナル・カリキュラムに関して短期間ながらも極めて広い範囲のコンサルテーションを行ったものを元としている。校長や教員による9つの地域会議、1400校からの書面による報告、さらに2300もの個人または学校から自発的な意見、その他多数の地方教育当局、教員団体、親団体、産業界の団体などからの意見がコンサルテーションに活用された¹⁴⁾。

中間報告書では、教育水準局 (the Office for Standards in Education) により報告されているように、ナショナル・カリキュラムによって学力水準は特に初等学校において向上していることが確認されつつも、改良のための提案が提出された。その内容を、前段に指摘した問題に即して要約すれば以下ようになる。

ナショナル・カリキュラムの量的削減に関しては、各教科の内容を必修のコアと教師の自由裁量による付加的学習に分けることを基本とする。その関連で到達ステートメントの数は削減する。個々の場合にあって自由に裁量できる余裕を、ナショナル・カリキュラムと宗教教育以外の授業時間で全体の10-15%から20-25%確保する。これらは、先の各教科の付加的学習領域や例えば初等学校においては外国語の学習等に当てられる。またナショナル・カリキュラムの中で、非中核教科については、過度に記述的な内容を削減することとされた。これは裏をかえせば中核教科により比重を置くことを意味しよう。

10レベルの指標については、到達基準準拠という側面を残しつつも、より効果的な新しいものの模索と、5歳から16歳までの到達を測定する単一のものは捨てなければならぬのかという問いかけをしつつ、結論を次の段階 (すなわち最終報告書) に先送りした。

評価については、教員による評価が子どもの進歩の評価の基本的手段であることを確認した。すなわち、評価手順に定められる教員による評価と全国標準評価の二者のうち前者

を重視せよと指摘している。全国標準評価（全国テスト）については、その結果の総計を公表することにより特に公の論争的となっていることが認められたが、評価結果の利用に関しては、今回の作業の領域外であることが確認され、評価結果の総計の公表は、大臣の決定に委ねるとしている。ただし、教員による評価を両親が信用するには、それと全国の水準を関連づける必要があると指摘している。また、全国テストのキー・ステージ1の結果は、教師が子どもの可能性に対して持っていた前提を変えることになったとLEAの視学官は指摘したとしている。キー・ステージ1～キー・ステージ3に関しては、全国標準評価（全国テスト）は向こう三年間、中核教科のみに限る、たキー・ステージ4については、現在のGCSEを継続するとしている。中核教科以外の教員による評価の在り方については、最終報告書に先送りされた。

行政に関しては、教育雇用省（DFEE）と学校カリキュラム評価機構（SCAA）の役割を明らかにすること、カリキュラム関連の問題に対応するものとしての例えば地方教育当局などによる中間機構の必要性を強調した。

総じて、教師の専門性をより尊重し信用せよという姿勢が指摘できる。同時にそのことはアカウンタビリティの義務をより明確にすることであると結んでいる。

このような内容の中間報告書はどう評価されたのか。まず、中間報告書が教育関係者の声に強く耳を傾けたものであったという評価を受けたことが指摘できる¹²。シェフィールド・ハラム大学学習教授研究所所長のA・キャッシュダンは、「もし最終報告書がこの中間報告と同じくらいのセンスを持ち合わせたものとなれば、それは肯定的で有益なものとなるであろう」という表現によって中間報告を評価している¹³。

3. 最終報告書

最終報告書に示された勧告全体の目的は、ナショナル・カリキュラムの軽減をはかるとともに教師の専門的判断を信頼し、教師自身もしくは学校に自由裁量権を与えることとまとめることができるであろう。

カリキュラムの軽減化については、各教科の到達目標や到達ステートメントの数を削減することですすめられるが、削減については中間報告書に続き具体的な目標が提示された。キー・ステージ1～キー・ステージ3においては、学校が自身の裁量で使える時間を週に一日分は確保する。さらに10教科をそれぞれ法令の中核教科と付加的教科に分ける。キー・ステージ4においては、アカデミック選択、職業選択の領域を作り、必修は英語、数学、第一理科、体育と宗教教育、性教育、現代語、技術の短期コースに限るとされた。

10レベルの尺度については、複雑で過度に記述的であり改良されるべきであるが、そのものは維持されるべきであるとされた。それはレベル間に更なる段階を加え、到達ステートメントと到達目標の数的削減によって改良させるべきであるとされた。なお10レベルの尺度は、キー・ステージ3の最終段階において終了し、キー・ステージ4における評価は、GCSEや場合によっては他の認定された資格によってなされるべきであるとされた。

カリキュラムの改訂作業においては、全てのカリキュラム法令は同時に修正されること、

今回の見直しの後、5年間見直しはしないことが確認された。

評価については、全国標準評価は、その有効性と信頼性を失うことなしに、できるだけ簡略化したものとすると言われた。とくに実施に必要な時間を継続的に削減することが強調された。

最終報告書は、中間報告書同様、教員団体を中心に歓迎された。最終報告書に示された案により、ナショナル・カリキュラムは、実質14歳までで効力を失うこととなったが、必修として定められたカリキュラム内容の量的削減は、基礎を強化することに使えるとも言える。

4. デアリング・レビューその後

サー・ロン・デアリングによる二つの報告書に基づき、SCAAの助言グループは、1994年5月にナショナル・カリキュラムの草案を公表した。修正版ナショナル・カリキュラムの草案においては、「レベル説明 (level description)」という新しい概念が組み込まれた。これは、到達目標における各レベルを、従来いくつかの到達ステートメントによって詳説していたものに代わって、それぞれ3行の長さの一般的な記述によって説明するためのものである。これによって美術、音楽、体育を除いたナショナル・カリキュラムの各教科のそれぞれの到達目標が10のレベルに分けて説明される。ナショナル・カリキュラムにおいて規定される教えるべき内容の軽減に関しては、上記3教科以外の諸教科の合計では到達目標は31から20に減り、到達ステートメントは、ほぼ1000に近い数であったものが、200のレベル説明に変わった¹⁴⁾。レベル説明の機能は、ナショナル・カリキュラムの規定する内容を軽減・簡略化したと同時に評価手順を簡略化した。すなわち、それまで評価は、詳細な到達ステートメントによる細かなチェックに追われていたものが概略的なレベル説明に依拠して評価活動を行うようになったからである。このことは同時に、レベル説明に基づいて教師が独自に判断できるようになったことを意味し、教師の専門的判断の信用というデアリング・レポートの精神を反映したものであると言える。

他方10レベルの尺度については、その代替案が模索されたが結局はそのまま残された。

修正ナショナル・カリキュラムの草案に基づき、1994年7月一杯までコンサルテーションを行った。これらは、イギリスの教育史上最も大きな正式のコンサルテーションと言われている。実際SCAAは、5800もの応答を得たと言われる¹⁵⁾。これらを経て同年11月には、正式の修正ナショナル・カリキュラムが法令化された。法令化された修正版は、草案よりもさらに、内容を削減し、教科内の一貫性を拡大し、教科間の重複を減らした。

修正ナショナル・カリキュラムは、1995年1月には各学校に配られ、同年9月から導入されることとなった。修正ナショナル・カリキュラムは、どのように受け入れられたであろうか。教師たちは、到達目標に代わった今回のレベル説明のシステムを歓迎していると報道された¹⁶⁾。その一方で、修正カリキュラム全体は、全面的に歓迎されているとは言えないという声もある。例えば前述のA・キャッシュダンは、今回の修正カリキュラムは多くの有益な細かい変更点があったことを認めつつも、全体的なカリキュラムの本質は

変わっていないことを指摘し、その意味で今回の見直し作業は、教育的な改定というよりも、政治的な救済であったのではないかと論じている¹⁷⁾。

おわりに

これまでに指摘したように、デアリング・レビューによって、ナショナル・カリキュラムに定める教えるべき内容は軽減され、その記述は先に触れた「レベル説明」という新しい方式を導入することによって簡略化された。これにより、学校現場における教育内容の自由裁量は修正前と比して確かに増大したと言えよう。またレベル説明のシステムは評価の複雑さを解消することにもつながった。同時に評価において教師の専門的判断に委ねる比重は高まった。

しかし積み残された問題も多い。カリキュラムの内容については、10の基礎教科に手を付けられなかったことは、全体カリキュラムにおけるバランスという点においてどうなるのか。必修の部分削減することにより、10の基礎教科に含まれていない領域は（実践の余地が）確保されたと捉えてよいのであろうか。

評価については、10のレベルの尺度はその見直しの必要を指摘されながらも、結局有効な代替案が出せぬままに終わった。また全国標準評価の在り方とその結果の利用の仕方についても、問題点が多く指摘されていながら、見るべき変更は無かったと言えよう。

このような問題点を抱えながらも、今般のデアリング・レビューはカリキュラムの改定という意味で一步前進したと評価して良いのではあるまいか。1988年教育改革法による全国共通カリキュラムの設定においては、「80年代前半までのカリキュラムの同意形成路線からの転換」が指摘されたが、振り子は再び揺り戻される方向にあると指摘しても過言ではなからう。

ナショナル・カリキュラムに見られる度重なる修正は、そのことが教育現場に大きな混乱をもたらしている事実は疑い得ないであろうが、それは「大いなる非効率」とも言うべきイギリスの特徴と言えはしまいか。

註

1) それらは、以下の2冊にまとめられた。

・ Dearing, Sir R., The National Curriculum and Its Assessment—an Interim report, NCC/SEAC, 1993a.

・ Dearing, Sir R., The National Curriculum and Its Assessment; Final Report, SCAA, 1993b.

2) 木村浩「全国共通カリキュラムの設定と教育水準の向上」『比較教育学研究』第16号、日本比較教育学会、1990年。

3) Lawton, D.(eds.), The Education Reform Act; Choice and Control, Hodder Stoughton, 1989, p30.

- 4) このことについては以下で論じた。拙稿「初等学校における教育実践とナショナル・カリキュラム—トピック学習をめぐる状況—」「諸外国における義務教育の教育内容の改定動向に関する比較研究」(平成2年度文部省科学研究費補助金(総合A)報告書: 研究代表者桑原敏明)、1991年。なおナショナル・カリキュラムの導入以降教科主体の教授法に傾きつつあるという傾向は指摘されている。
- 5) 数学の到達目標は、削減ないしまとめられ1991年には5つの到達目標になっている。
- 6) 後に述べるようにこの表現は事実を曲解する可能性がある。
- 7) 例えばかつての11歳試験 (eleven-plus examination) の体験を繰り返すのではというような危惧がなされた。Simon, B., Bending the Rule, Laurence & Wishart, 1988, p. 122.
- 8) 拙稿「人間の成長・発達と学校制度(2) —イギリス—」山下武編著「現代教育への視座」八千代出版、1994年、175-176頁。
- 9) Lawton, D.(eds.), op. cit., p.39.
- 10) 拙稿「イギリス初等教育における全国評価システムの動向」中島直忠編著「教育行政学の課題」教育開発研究所、1992年。
- 11) EDUCATION, 13 August, 1993.
- 12) 例えばEDUCATION, 6 August, 1993.
- 13) Cashdan, A., Sir Ron the realist, EDUCATION, 22 October, 1993.
- 14) EDUCATION, 13 May, 1994.
- 15) ibid.
- 16) TES, Nov. 11, 1994.
- 17) EDUCATION, 25 November, 1994.

イギリスにおける学校と親との連携

沖 清豪

I はじめに—歴史的文脈

イギリス（本稿ではイングランドに限定する）において学校と親の関係が教育政策をめぐる議論の焦点になったのは、この20年ほどのことにすぎない。「大臣および地方教育当局は、本法に基づいて定義された権限を行使し、義務を遂行するにあたって、教育が効果あるように行われ、公的な費用を不当につかわない限り、親の希望に従って生徒を教育しなければならない」という1944年教育法（バトラー法）第76条の規定にも関わらず、現実には1970年代までの学校教育において、親がどのような形であっても学校と連携を結ぶことは極めて困難な状況下にあった。こうした状況は、たとえば次のような説明からも読みとることができよう。

「かつてはほとんどの親が自分自身を、その子どもを教育する主体だとは考えていなかった。彼らのほとんどは、それが学校の仕事だと考えていた。そして多くの学校はこの見方を共有しており、しばしば親をあからさまな敵意をもって見ていた。」¹⁾

「イギリスにおいては、他の多くの国よりもはっきりしているのであるが、子どもたちが日中着るべきもの、その髪の色や髪型まで、決定を下すのは親ではなく、学校であった。さらに科目の決定や公的試験の受験についても、親の発言権はほとんどか、あるいはまったくなかった。」²⁾

「私が第二次世界大戦後すぐに初等学校に通っていた頃、私の両親は私を送る学校について選択の余地など持ち合わせてはいなかった。彼らは私が何を教えられているか、どのように教えられているのかについて、何も言わなかった。彼らは決して私の教師には会わなかったし、非常に深刻な問題が生じない限り、校長にも会わなかったのであって、彼らが唯一得ていた情報は[成績の]等級とわずかなコメントが記載されていた年次報告だけであった。」³⁾

またバロン(Baron, G.)は、1960年代のPTA活動について、一部のPTAの先進的な活動を高く評価しつつも、「一部の校長はPTAの結成を認めず、学校自体の実際の活動に影響を及ぼすような試みに強く抵抗した」⁴⁾と指摘している。

こうした状況は、しかし、学校理事会(governing bodies)の実態を調査し報告を行った、いわゆるテイラー報告書⁵⁾によって大きく改善された。この報告書は従来しばしば形骸化していた学校理事会の機能を充実させることを目的としており、特に理事会の構成を、地方教育当局、その学校の教職員、親（あるいは適当な場合には生徒自身）、および地域社会からそれぞれ同数の理事を選出することを勧告している⁶⁾。テイラー報告書全般に見られる民主的な学校運営制度について、ベーコン(Bacon, W.)は、「学校が、その所属している地域社会に対して、より敏感でよりアカウンタブルになるよう援助し、新たに普遍的

に適用できる民主主義的構造を創造するために、[報告書は]一連のまさに革命的な提案を含んでいる」と、高く評価している。

さらに1980年代に入り、親を学校教育の中にどう位置づけるかが政策の焦点になってきている。具体的には親を教育の消費者と位置づけるのか(parents as consumer)、あるいは教師のパートナーとして位置づけるのか(parents as partner)という問題である。前者に関連する政策としては援助学席計画(Assisted Places Scheme)を代表とする学校選択をめぐる動向を、後者に関連するものとしては親理事(parents governor)の設置の義務化を挙げることができよう。いずれにせよ、こうした議論は学校教育における親の役割が多様であることを物語っている。

II 概念整理の試み

1. 語彙の定義

さて、イギリスにおける学校と地域社会との連携を考察する一つの事例として、学校とその学校に子どもを通学させている親との連携の可能性を考察する場合、議論の前提として次の三点を整理しておかなければならない。

第一に、ここでいうところの「地域社会」とはなにか、という課題である。イギリスの学校教育制度の下では、(1)中央政府に対する地方としての「地方教育当局」(Local Education Authority, LEA)、(2)より小規模で、人種・文化・歴史的に生成された、いわゆる「地域社会」(community)、(3)学区(catchment area)、および(4)さらに小規模な「近隣」(neighbourhood)、の四段階の「地域社会」を想定することが可能である。他国の「地域社会」に対応しているのは(2)のcommunityとしての地域社会であり、以下の議論でも原則的にこの「地域社会」という概念を使用することとするが、これ以外の「地域」概念もイギリスの教育制度においては無視できないものである。

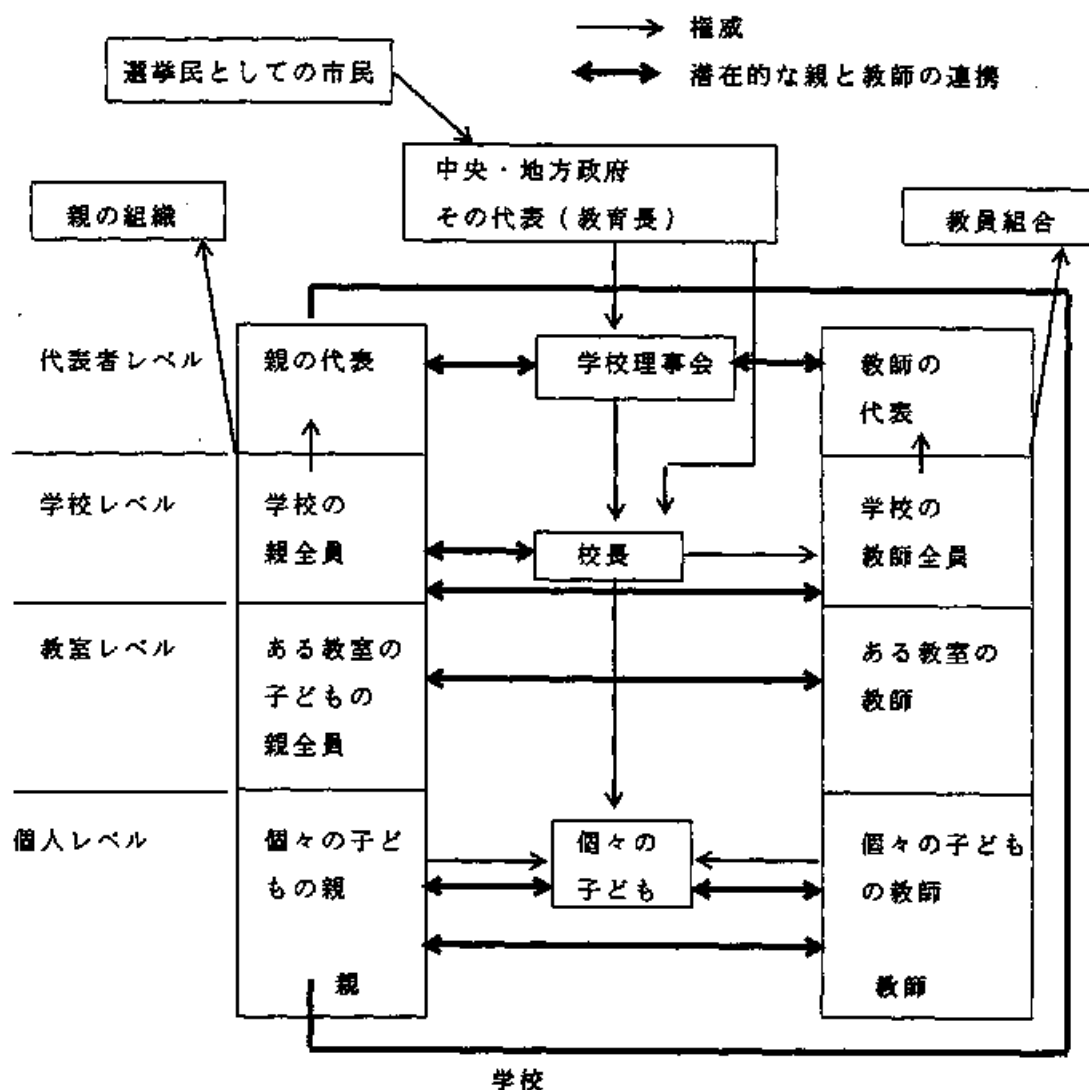
第二の課題は、「地域社会」(community)という言葉に代替される存在としての「親」とは、どのような特徴を備えているのか、というものである。ここでは大きく「地域社会の構成員としての親」という特徴をもつ場合と、「その地域社会に位置する学校に子どもを通学させている親」という特徴に規定される場合がある。前者の場合、個々の子どもの利害ではなくその学校が位置する地域社会の利害に注意が払われ、特にそれぞれの地域社会に独自の文化、歴史、人種、民族といった現代の課題を克服するための多文化教育の視点が必要とされる。具体的な事例としては、地域社会の利害を代表する形での理事の立候補、宗教学校への移行をめざしたGM学校への離脱(opting out)を挙げることができる。一方後者の具体的事例としては、より日常的に実施されている教育課程へのさまざまな形での関与を挙げることができる。両者とも「連携」を考える場合に重要なものであるが、本稿では主に後者の、「その地域社会に位置する学校に子どもを通学させている親」に焦点を当てることとしたい。

そして第三の課題が、「連携」とは具体的には何を意味するのか、という課題である。この問題は、イギリスの場合特に注意を払うべきものである。この点については、節を改めて検討したい。

2. イギリスにおける「連携」

ところで、この親と学校との「連携」という概念はイギリス国内ではどのように理解されているのであろうか。

図1 潜在的な親と教師の連携の要素



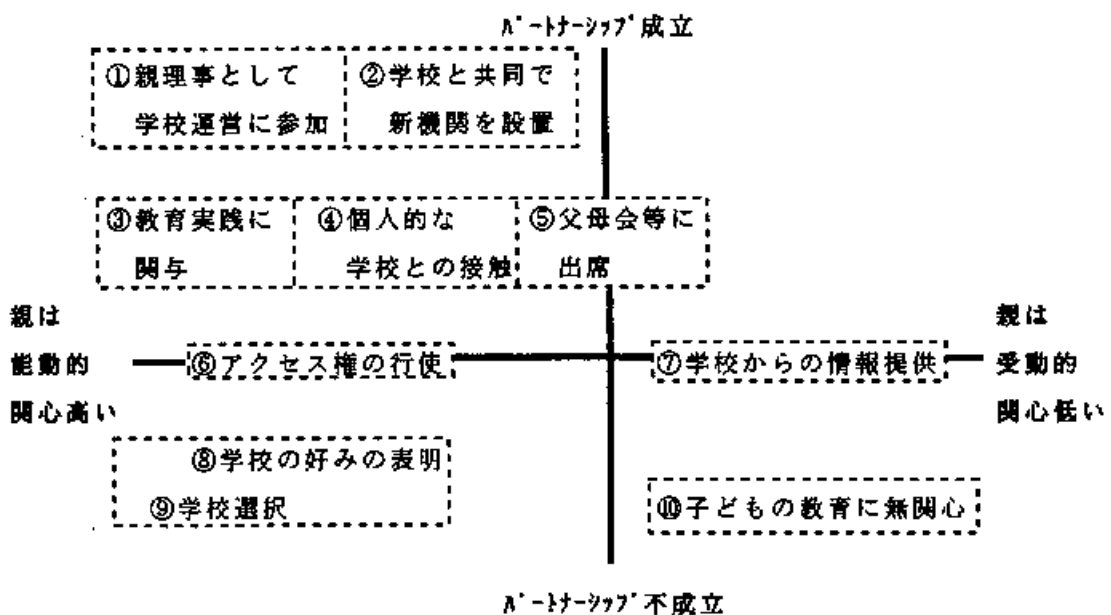
出典：Macbeth, A., *Involving Parents: Effective Parent-Teacher Relations*, Heinemann, 1989, p.14.

イギリスでは、図1に示されているように、親と学校との「連携」を次の四段階で認識している。まず、日常的な教育過程の中での接触を中心とした個人レベルの「連携」は、主に子どもを通じて実施されるものである。次に、教室で職場の経験などを語るなどといった形で教育課程を援助するといった教室レベルでの「連携」が想定される。さらに、校長を通じて、あるいは全校的な会合を通じて「連携」がはかられる学校レベルでの「連携」が必要となる。そして、最終的には学校理事会に親理事を送り込む形で代表者レベルでの「連携」が求められる。

また、個々の親が学校とどのような関係を構築し、「連携」を行っているかについて説明しているのが図2である。この図では、親と学校とが良好なパートナーシップ関係を構築できているか否か、およびその親が学校との関係構築に能動的・関心が高いか否か、という二つの尺度を用いて、個々の親と学校との関係を俯瞰している。

パートナーシップ関係が構築される前の段階では、親は学校から提供される情報を受け取り(図中の⑦、以下同様)、あるいは積極的に必要とする情報を求める(⑥)ことになる。入手した情報などに基づいて、その学校が子どもに不適切なものだと判断する場合には、親は学校の好み(reference)を表明し(⑧)、さらに別の学校を選択する(⑨)ことになる。一方、親と学校とが良好な関係を構築しはじめた場合、あるいは父母会に出席し(⑤)、あるいは図書室の管理、マイクロバスの運転などといった形で教育実践に協力し(③)、場合によっては子どもの問題を通じて教師や校長と接触する(④)ことになる。さらに能動的な親の場合、親理事として学校運営に参加し(①)、場合によっては親と学校とが共同で新たな機関を設置する場合もあるが、これはまだ少数に留まっている(②)。

図2 親と学校との関係



(執筆作成)

3. 「連携」の多義性

さて、イギリスの教育制度を特徴づける概念として、しばしば使用されるのが図2で使用されたパートナーシップ(partnership)である。古くは、教育行政における中央政府・地方教育当局・学校間の三者対等の関係を示すものとして使用されてきたこの概念は、現在学校・教師と家庭・親との良好な関係を示す概念として使用されている。しかしこの概念はあくまで、親と学校・教師との間に意志疎通・コミュニケーションが成立している場合、言い換えれば子どものより良い成長・発達という最終的な目標の下に協力しあうという意思・体制が整っており、たとえ両者の間に葛藤が存在しても、その葛藤を解決しようという意思を両者が共有している「状態」を示すものと理解すべきであり、具体的な制度・政策を指す言葉とは言い難い。

「連携」を示す語彙として次に考えられるのが、親の学校運営参加(participation)と教育課程への関与(involve)である。参加は具体的には親理事(あるいはその他の分類で選出された理事)として、学校理事会に出席し、学校運営のあらゆる側面で理事としての責任を負うことを意味する。一方参加はより漠然とした概念であり、論者によってもその捉え方が異なる。

たとえばアトキン(Atkin, J.)は「親の関与」を、彼が平等・互恵主義・政策決定の共有といった積極的な意味を認める「パートナーシップ」と対比する形で説明しようと試みており、「関与」に外的な援助(募金、社会活動への参加、物品の提供)、参加(教室内の援助、ワークショップへの出席)から学校運営に関するあらゆる側面への関わり合い(教職員の選抜、財政、カリキュラム)まで、多様かつ広範な意味を包含させている⁸⁾。しかし一般的には、「関与」といった場合、学校運営への「参加」以外の活動を総称する場合が多く、また学校内での平等を実現するための活動として積極的な意味に解している。

また、「関与」と同様の意味で使用されている語彙として、liaisonとlinksがある。一般的に、両者ともinvolve、あるいは文脈によってはpartnershipと同義で使用されており、特にliaisonは個々の親と教師との結びつきを、linksは家庭と学校との結びつきを表現するものと理解されている。

さらに、親と学校との関係を象徴する語彙として、次のような表現も見られる。

- (1) 架橋する(building bridges)⁹⁾
- (2) ネットワークを構築する(developing networks)¹⁰⁾
- (3) 親とともに働く(working with parents)¹¹⁾
- (4) 親に聞いてみる(listening to parents)¹²⁾

これらの語彙はいずれも、学校と親とのコミュニケーションを重視する点で共通しているが、前二者に較べると後の二つは教師を主体においた関係である点が注目される。

さらに、学校外の活動をも「連携」の一形態として捉えた場合、次の二つの活動が注目される。一つは、帰宅した後に親の前で教科書を読むことが読書力(reading)の向上に顕

著な効果を挙げているという調査結果に基づいて、学校と家庭との協力のもと、こどもの読書経験を増やすための協力体制である¹³⁾。

また、親を支援する学校外のボランティアな全国機関も親と学校との連携に無視できない役割を負っている。たとえば、コンプリヘンシブ化運動に重要な役割を担ったCASE (Campaign for State Education)は、現在学校内での親の権利保障のためにさまざまな活動を行っており、その中でも家庭と学校との関係改善はもっとも注目される領域となっているのである¹⁴⁾。

4. 連携の特徴

以上のように「連携」概念を整理すると、イギリスにおける親と学校との連携に関して、次の3点を指摘できるであろう。

(1) 「連携」成立には、学校側の情報の公開が不可欠である。このことは、学校が開かれていること(openness)が、学校・教師主導の関与であれ、親主体の運営参加であれ、両者の間のパートナーシップ形成のための重要な条件であることを意味する。両者の間の良好なコミュニケーションが前提となつて、はじめて「連携」が成立する。

(2) 「連携」の形態としての新機関の創設は、現在依然として少数ではあるが、教育制度研究の上で、極めて注目される事例となっている¹⁵⁾。

(3) 「連携」活動の中心を占めるのは、学校・教師主導の「関与」である。そのため、教授専門職(teaching profession)としての教師の視点と素人(layman)としての親の要求とが常に衝突する危険性をはらんでいる。

これらの3点のうち、特に(1)と(3)の特徴を検討する事例として、以下では、教師主導ではあるが親を学校内に積極的に取り込もうとした研究を見ていくこととしたい。

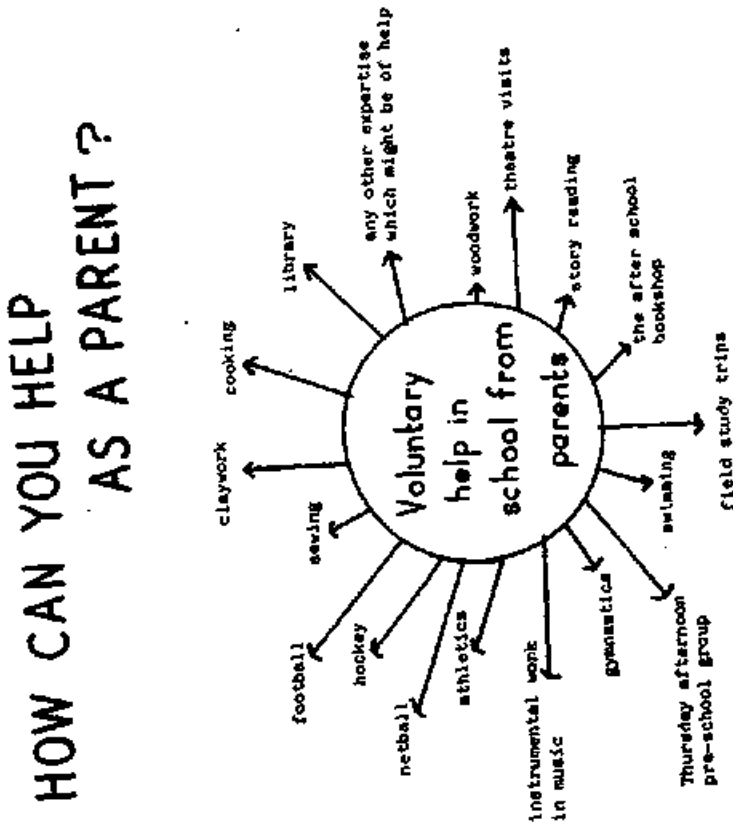
III 事例研究

ここで取り上げたいのは、1970年代中期以降にノッチングム大学で実施された、バスティアーニ(Bastiani, J.)の調査研究である。バスティアーニは教師・学校と親との連携を学校教育改善の重要な要因ととらえ、特に両者の間のコミュニケーションを高めるための方策を検討してきた。1980年代後半には、親と学校との関係改善のための論文集を編纂しており¹⁶⁾、近年では、全英消費者協会(National Consumer Council)から家庭と学校との望ましい関係を勧告した小冊子を刊行している¹⁷⁾。

バスティアーニは、教師主導の「連携」を実施する中で、いかに家庭・親と学校・教師とが対等の関係を構築しうるかに注目している。こうした関係の鍵となるのが、さまざまな文書、会合であり、その実施のための綿密な計画である。

1. 学校紹介パンフレット(school brochure)

出典: Bastiani, J., *Working with Parents: A Whole-School Approach*,
 NFER-Nelson, 1989, pp.53, 60.



Starting school is a big change for children. They are used to being at home with their sisters and brothers. Suddenly they have to spend all day with 36 other children. It takes some getting used to.

Sut caif wybod sut mae fy mhilentyn yn dod ymbaen yn yr ysgol?

Mae'r plant hyn yn dechrau yn gwybod y sbectol a sbectol i'w gwneud ac yn dechrau i'w gwybod y sbectol a sbectol i'w gwneud. Mae'r plant hyn yn dechrau i'w gwneud ac yn dechrau i'w gwneud. Mae'r plant hyn yn dechrau i'w gwneud ac yn dechrau i'w gwneud.

Home, School Relations
 The close co-operation of home and school are considered very important by the staff of Clonmont.
 To aid communication the school issues a News Letter to all parents at least once every half term which contains news about school events, activities and other things of interest. It is the progress of individual children that we are most interested however and with this in mind a system of contact is used based upon reports and open evenings.

Welcome

It is a pleasure to have you here today. We are very glad to have you here today. We are very glad to have you here today. We are very glad to have you here today.

Working Together
 WYBYDDER A YSGA SIFŴCH

Headteacher: C. W. S. Primary School
 School Secretary: Mrs. J. Jones
 School Librarian: Ms. E. Smith

バスターニアニらが最初に注目したのは新入生とその親に、学校を紹介するためのパンフレットである。その学校をよりよく理解してもらい、これからの連携の基礎を構築するために、パンフレットは無視できない媒体となっている（図3参照）。

このパンフレットの機能としては次の4点が挙げられている。第1に「基礎情報モデル」では、必要かつ有益な情報を作成し、学校組織の効率性に関心を有してもらうことが必要である。第2に「PRモデル」では、学校での生活や学習の積極的なイメージを構築してもらうことが必要とされる。第3に「開発モデル」では、特にその内容に注目し、学校に入学する、あるいは転校する際に有益となる情報と支援を提供することが必要である。そして、第4に「親関与モデル」では、親が将来的にその子どもの教育や学校での生活・学習に積極的に関与しやすい環境を構築することが求められている¹⁸⁾。

2. 親と教師との個人的接触

バスターニアニらは、続いて教師と親との個人的な接触、インタビューを通じて相互の理解を深めることを求めている。

このインタビューの目的は、子どもの教育における親の役割および教師の親に対するアカウンタビリティの特質を教師自身が認識し、親についても、その学校のカリキュラム、組織と教授方法について理解を深めてもらうことにある。具体的には、

- (1) 子どもの進歩、問題について議論する
- (2) 親がその子どもの学習現場を見ることを可能にする
- (3) 親がその子どもを手助けできるような方法についての示唆を与える
- (4) 親と子どもと一緒に学校生活に関与できるようにする
- (5) 子どもの教育についてのその親の見方を教師が発見理解する
- (6) 個々の親について理解する
- (7) 子どもについての必要な情報を得る
- (8) 親が教師について知る機会を提供する
- (9) 親と教師との間に個人的な信頼関係を構築する

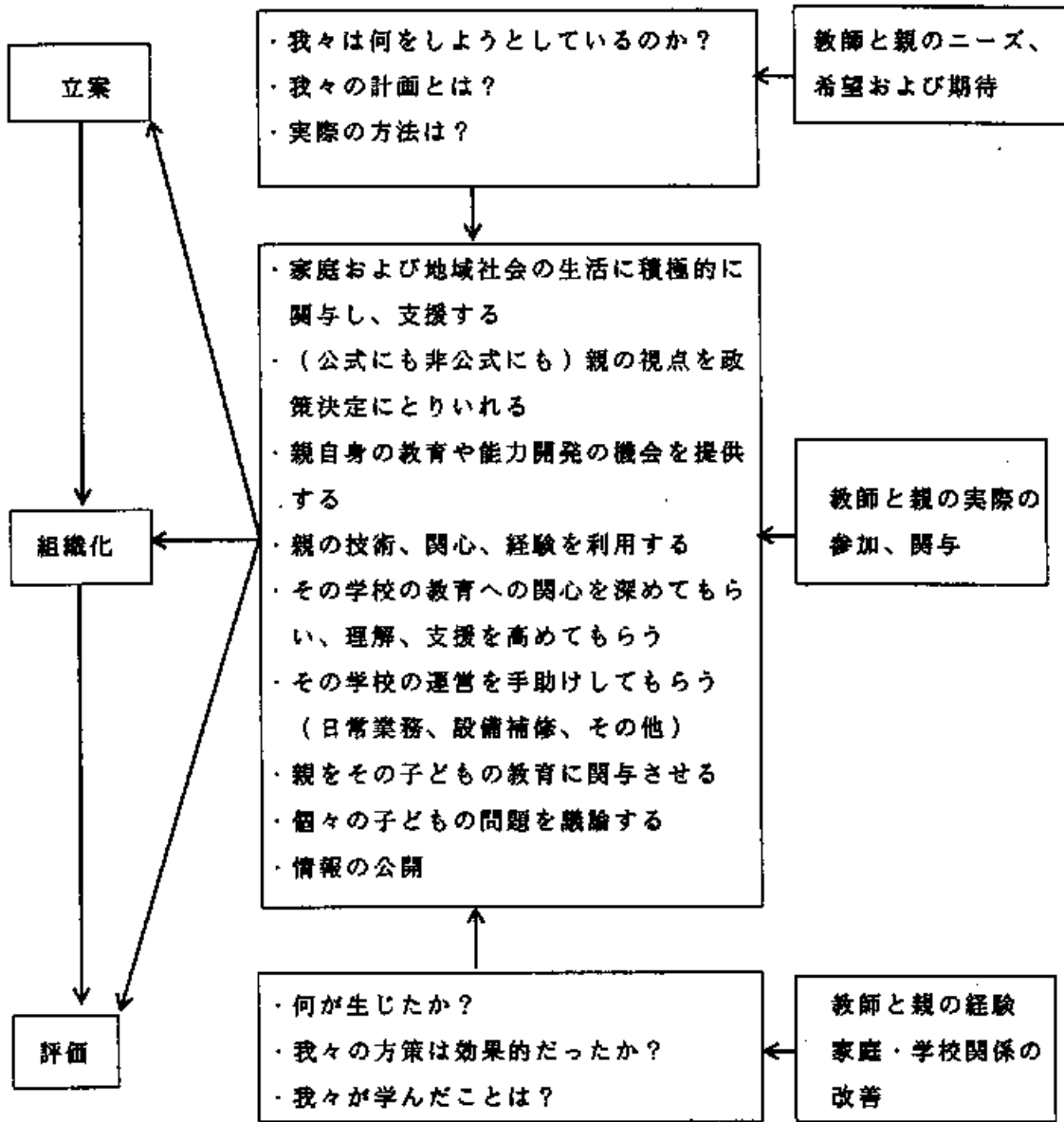
といった目的を、このインタビューは有しているのである¹⁹⁾。

3. 家庭・学校間のプログラム

パンフレットや個人的なインタビューを通じて培ったパートナーシップを、学校内の教育活動の中で利用していくためには、そのためのプログラムを必要とする。図4はバスターニアニが想定しているプログラム全体の進行である。このプログラムで注目されるのは、教師主導の計画にも関わらず、親のニーズ、期待を最大限受け入れることが主要な目的とされている点である。

「親と学校との関係を改善する試みは、いかなる場合であれ、次の世代のための効果的な教育のためには、我々[教師]が子どもやその家庭のニーズ、要求や期待を理解することが必要であるという視点から始められる。言い換えれば、学校（および学校内の個人）が、

図4 家庭・学校の連携プログラムの概要



出典: Bastiani, J., *Working with Parents: A Whole-School Approach*, NFER-Nelson, 1989, pp.33-36.

彼らが奉仕すべき家庭や彼らが位置している地域社会の人々を無視したり、そうした人々から孤立して働いていくことは、教育的にも専門職的にも無意味である」²⁰⁾。彼のこの宣言は教授専門職としての教師の価値観の転換を求めている点で注目すべきであろう。

イギリスにおいて、従来学校が親に対して閉鎖的であったのは、教授専門職としての教師が、その専門職としての信念に基づいて教育課程を構築し、その実現の障害になりかねない親の存在を忌避していたことも原因のひとつであった。バスティアーニの計画は、こうしたイギリスの伝統を変革し、教師主導でありながら、教育消費者である親をも学校内に組み込む可能性を秘めている点で、他の議論と一線を画していると言えよう。

IV 結び

ここで取り上げた事例はいずれも、学校の情報公開の重要性を強調している。現在、親と学校とのパートナーシップの構築のため、さらには親に対する学校・教師のアカウントビリティの遂行の一手段として、多様な手段を利用しての情報公開が求められている。その問題点の検討、および学校内外での新しい機関、全国的な機関の創設・活動の検討については、稿を改めなければならない。

註

- 1) Burgess, T., Home and School, Allen Lane the Penguin Press, 1973, pp.vii-viii.
- 2) Wragg, T., "Parents Power", in Macleod, F., Parents and Schools: Contemporary Challenge, Falmer, 1989, p.124.
- 3) Atkin, J., "Parents and Schooling", in Proctor, N. (ed.), The Aims of Primary Education and the National Curriculum, Falmer, 1990, p.100.
- 4) Baron, G., Society, Schools & Progress in England, Pergamon, 1965, p.87.
- 5) Department of Education and Science and Welsh Office, A New Partnership for Our Schools, HMSO, 1977.
- 6) Ibid., para.4.6., pp.23-24.
- 7) Bacon, W., Public Accountability and the Schooling System, Harper & Row, 1978, p.3.
- 8) Atkin, J. op.cit., p.105.
- 9) Jowett, S. et.al., Building Bridges: Parental Involvement in Schools, NFER-Nelson, 1991.
- 10) Wolfendale, S. (ed.), Parental Involvement: Developing Networks between School, Home and Community, Cassell, 1989.

- 11) Bastiani, J., Working with Parents: A Whole-School Approach, NFER-Nelson, 1989.
- 12) Atkin, J., et.al., Listening to Parents: An Approach to the Improvement of Home-School Relations, Croom Helm, 1988.
- 13) 読書力向上に関する心理学的調査・研究については、Hannon, P., Literacy, Home and School: Research and Practice in Teaching Literacy with Parents, Falmer, 1995. を、またいわゆる家庭読書グループ運動の実践例としては、Obrist, C. & Stuart, A., "The Family Reading Groups Movement", in Hunter-Carsch, M. et.al. (eds.), Primary English in the National Curriculum, Blackwell, 1990, pp.197-206. を参照。
- 14) Mansfield, M., Home and School Links: Practice Makes Perfect, CASE, 1994.
- 15) たとえば、Templeton, J., "Creation of a Home School Council in a Secondary School", in Wolfendale, S. (ed.), op.cit., pp.61-77. は、ロンドン東南部のThomas Tallis中等学校での家庭・学校審議会(home school council, HSC)の創設と活動を親の視点から紹介している。また、Mayall, B., Parents in Secondary Education: The Parent Organiser Project at Westminster City School, Calouste Gulbenkian Foundation, 1990. は、ロンドン中心部のWestminster City中等学校において実施された親調整者計画(Parent Organiser Project)を紹介している。
- 16) Bastiani, J. (ed.), Parents and Teachers 1: Perspectives on Home-School Relations, NFER-Nelson, 1987. Bastiani, J. (ed.), Parents and Teachers 2: From Policy and Practice, NFER-Nelson, 1988.
- 17) Bastiani, J. & Doyle, N., Home and School: Building a Better Partnership, National Consumer Council, 1994.
- 18) University of Nottingham, School of Education, Written Communication between Home and School: A Report by the Community Education Working Party, University of Nottingham, 1978, pp.8-24.
- 19) University of Nottingham, School of Education, Community Education Working Party(comp.), Teacher/Parent Interviews: Some Materials for Teachers, Community Education Working Party, 1983, pp.37-41.
- 20) Bastiani, J., Working with Parents, op.cit., p.8.

少年「非行」から見た

UKにおける学校と地域の連携

—学校と警察、および学校とボランティア団体の協力に関する事例の検討—

岡本 洋之

はじめに

日本語の「校内暴力」が、教師や他の子どもたちといった人間に対して加えられる暴力と、窓ガラスを割るなど器物に対して加えられる暴力の、両方を含むことからわかるように、「暴力」という語は対人・対物のいずれにも用いられる。しかし英語では、対人暴力はヴァイオレンス (violence)、対物暴力はヴァンダリズム (vandalism) と、用語が使分けられる。ヴァンダリズムの結果死傷者が出ても、それはヴァンダリズムと見なされる。

論者はかつて、UKの学校に対して子どもたちが加えるヴァンダリズムを取り上げ、それへの対処の論理を、「公共 (public) としての学校を育かすものが内にある場合には外に排除し、外にある場合には力でこれを防ぎ、かくして公共の利益を守ろうとしている」と解釈した。それとともに、このような問題行動に対する報道を検討して、「非行」少年を学校外に排除・隔離することにより学校の秩序を守ろうとする考えが、彼らによる学校襲撃をいっそう激化させていることを見た。ここから、このような対策がもはや行き詰まり、これに変わる新しい、「非行」克服への実践の受け皿がつくられつつあると指摘した (岡本、1994年)。ただ、このときには「受け皿」の具体的中身として、「非行」少年への排除・隔離と、学校を鉄格子で固めるような防衛に対する、嘆き、疲れ、素朴な疑問等が挙げられたにすぎず、これが新たな実践への方向性を含んでいることを十分に示せたかといえ、少々恨みが残った。

しかしその後、UKでの教育実践に関する新たな情報を得るにつれ、論者は上に述べたことへの確信を深めている。すなわちこれから見るように、現在のUKの学校教育は、「非行」少年を学校から追放してこと足れりとするものから、何らかの形で学校が関与しつつ、少年自身に「非行」を克服させていく実践を行なうものへと移行しつつあると見られる。

このように考えられる理由は2点ある。まず、この移行においては学校と警察の連携 (police/school liaison, 以下「学警連携」と記す) の果たす役割が大きいのであるが、その内容が1986年ころと比べて確実に変わっている。すなわち、かつてこれは学校を利用した警察側の情報収集活動にすぎなかったが、現在は警察の学校教育への参加、また学校と警察、さらには他の社会諸団体をも含めてタイアップした形での教育活動に変わりつつあり、このことは1989年のエルトン報告書に見られる国家的方向性となっている。

もう1つは、新しい実践の中で、子どもたち自身が、また学校にかかわるヴォランティ

ア団体のメンバーが、少年「非行」の原因を考えたり、新しい子ども観を築き上げたりしており、ここに見られる議論の質の高さが、社会的影響力をもつと考えられるからである。

本稿は、少年「非行」への対応という点から、UKの学校教育に起こっている変化について、事例を検討するものである。まず、ヴァンダリズムが引き続き深刻な問題であることを示すために、「荒々しい問題に対しては荒々しい解決を」求める旧来の姿勢がどこまでエスカレートしているかを見る。次に、エルトン報告書が打ち出している学警連携が、もともとは警察の学校教育への参加とはまったく異なる内容であったことを一瞥し、これと現在の学警連携の実践を見比べて、今の到達段階と課題を考察する。さらに、学校にかかわるヴォランティア団体を取り上げ、この活動の意義を明らかにする。最後に結論として、上に述べた学校教育の移行を指摘したい。

なお、本稿で用いたデータは主として、論者が1995年10月下旬に、マンチェスター市立図書館 (Manchester City Libraries) において、1994~95年 (途中まで) に出されたUKの4大新聞の記事のCD-ROMから検索したものに基づく。

I 「非行」少年を排除し、学校が防衛する政策の行き詰まり

UKでは1994年3月現在、少年らによる学校襲撃事件が増加中であり、それにともない学校側の防衛も厳重になっている (Hammond, 1994; 岡本, 1995年, 198~199頁)。

その後の各紙の報道を見ても、この学校襲撃は続いている。たとえば全国の放火被害額は5億ポンド、うち学校への放火によるものは3,000万ポンド (約48億円) であるから (Bennetto, 1994)、被害額から見ると全放火の6%が学校で発生している。また放火以外についても、学校が3週間のあいだに2回にわたって荒らされ、1回につきコンピュータ20点ずつが持ち去られたとか、1年間に学校が4回侵入されて1回放火され、計25,000ポンド (約400万円) の被害を受けた、などの例がある (Kingston, 1994)。

しかし数からいえば、これらの件数よりも、無用の者による学校への単なる侵入の方がはるかに多い。侵入者は校内で寝そべったり、子どもたちや職員に話しかけるだけである。とくに学校が地域に開かれたものとして創られた場合、塀も設けられておらず、校内に侵入することはきわめてたやすい。したがって学校職員や親たちは、この状態を放っておけば侵入者がやがて凶悪犯罪を起こすのではないかと気をもんでおり、このことが、学校への警備システム導入を促進させている (Kingston, 1994)。

ロンドン近郊のハロー (Harrow) では、1994年9月から市内の全70校で教育委員会 (educational authorities) と警察がタイアップして学校警備 (School Watch) を始めた。各校の様子を24時間集中して把握するセンターが設置されており、たとえば学校周辺に不審人物がいる場合、センターは各校長と警察にいつでも通報する (Abrams, 1994)。

また同年10月にはバーミンガムで、UK最初の、緊急通報装置 (panic buttons) と有線テレビ (closed-circuit television systems) をはじめとする学校警備システムの見本市が開かれた¹⁾。この種のシステムはここ20年間にUKで大きな市場を開拓してきたが、

最近7年間は、とくに学校への売り込みが中心である。その結果、外来者は校内に入る際にチェックを受けるのが普通となったほか、マイクに向かってまず用向きを申し出たり、監視カメラで確認を受けてからドアの錠が開けられるところも増加している。このほかまだ全国で17校ではあるが、夜間など無人の校内に不審者がいるのを機械が検知すると、自動的に無害の煙幕が噴射され、不審者は視界をまったくさえぎられて動けなくなる、という装置も備えられている (Kingston, 1994)。

もちろん学校への侵入やヴァンダリズムを行なう者には、壮年以上の者も含まれる。しかし現在のUKの学校襲撃犯の多くは少年であり、そこには義務教育期間中の者、また襲撃対象の学校にかつて通っていた者が含まれることはすでに問題化している (岡本、1994年、1995年)。つまり、ヴァンダリズムを力で防ぐ姿勢の根底にあるのは、いったん「非行」に走った少年を学校はもはや教育の対象とは見ない考え方である。すなわちこのような少年を指導して学校に引き戻すという、いわば「非行」克服の取り組みを行なう発想は、もともと無いように思われる。

しかし、上に述べた学校防衛の有様は、誰が見てももう行き詰まった姿であるといわざるを得ない。これに対して、学校が地域社会と連携をとりながら、これを打開する模索が行なわれている。すでに学校に寄り付かなくなり、毎晩のように集団で学校に向かって煉瓦を投げつけるまでに至った子どもたちを、再び学校に引き戻して教育するのはまだまだ多大な困難が伴うであろう。そこで打開策はまず、現実に学校に登校している子どもたちを「非行」に走らせない、いわば予防の段階から始められる。そしてこの「非行」予防の教育が、現実には「非行」にやや走りはじめた子どもたちを学校に引き戻す、「非行」克服の効果をも、ある程度合わせもっているのである。そのような例を、学警連携と、学校とヴォランティア団体の連携から見ていきたい。

II 学校と警察の連携

1. 学警連携の移り変わり

ジョン・ライト (John Wright) は1970年代後半から1980年代半ばまでのUKにおける学警連携の経緯をまとめている。それによると、学校と警察が組織的に連携をとることが唱えられたのは、1978年12月に内務省 (the Home Office) ・保健社会保安省 (the Department of Health and Social Security) ・教育科学省 (the Department of Education and Science) の3者名で出された回状「少年について——警察と他の機関の連携——」 ("Juveniles: Co-operation between the Police and Other Agencies") である。これは内部文書であり、学警連携の目的を、少年「非行」の回避としていたとされる。

ところがその具体的内容は、学校の教育活動に警察が協力するのではなく、個々の子どもに関する情報を学校から引き出すことであった。事実、この回状の内容に関して文書で

報告するよう求められたのは、各警察の本部長 (Chief Police Officers) だけであったうえに、この報告書を受領するのは上記3機関のうち内務省だけであった (Wright, 1986)。この時期の学警連携は、学校側にとっては何ら益にならないものだったのである。

ところが学校における訓育のあり方が問題化すると、教育科学大臣の諮問機関「学校訓育調査委員会」 (the Committee of Enquiry into Discipline in Schools) が1989年1月に出した報告書『学校における訓育』 (DES/WO, 1989) —— 通称・エルトン報告書—— は、学警連携についても一歩踏み込み、責任ある市民性を育てるために警察が教育に貢献すべきであるとした (p 16. 岡本, 1995年, 196頁をも参照)。これまでになかった新しい学警連携が国家規模で推奨されることになったのである。

そこで、警察が学校教育に参加するとはどのようなことなのか、具体的に事例を追って行きたい。

2. 今日の学警連携の事例

(1) 鉄道に対するヴァンダリズム防止教育

UKの少年「非行」に関してきわめて由々しい問題は、1994年現在、毎日のように鉄道列車の通行が妨害されていることである。線路上にコンクリートの塊や液化ガスを詰めたごみ箱等が置かれ、鉄道関係者や乗客は恐怖におびえている。列車の運転中、運転士が激しい衝撃と揺れを感じて非常停止を試みると、「前方には挑戦的な様子の10代の若者が、猿のように歯を見せてニヤニヤ笑っていた。彼はそのまま線路の中央をまっすぐ走り去った」という具合である。

少年の犯行とは必ずしも限定できないものの、国鉄の大部分を占めるブリティッシュ・レールウェイで、軌道内に何者かが侵入しているのが目撃された件数は、年間約2,040 (うち逮捕件数は約660)、列車への投石事件は約490 (うち逮捕件数は約20) に上る。このうちスコットランドでは、1994年6月、深夜に走っていた列車が妨害によって脱線したまま鉄橋に突っ込み、運転士と乗客1名が死亡している。

このような事態のもとで、ブリティッシュ運輸警察 (British Transport Police) は列車運転士たちと共同で学校に赴き、このようなヴァンダリズムの危険性を子どもたちに印象づけ、その常識に訴えてきた。しかし1993年には鉄道側の事情で運転士がこれに出席できなくなったため、以後はもっぱら警察がこの任務を担うようになった。

1994年7月までの1年間に、警察官はスコットランドの各学校で、計4万人の子どもたちを対象に、ヴァンダリズムが生み出す肉体的な恐ろしさ (死傷) と精神的なショックについて、ビデオテープを見せながら語った。これを始めて以後、事件の発生件数は全体として少なくなっており、この教育が効果を現わしているのではないかと考えられている (以上, Rigby, 1994) ²⁾。

(2)「防犯クラブ」への支援

ロンドン南東部にあるブロックレー (Brockley) では、続発する犯罪の防止に子どもたち自身が立ち上がり、それを学校長や警察を含めた大人が支援している。

ブロックレー周辺では、通り魔 (mugging)、強盗、強姦等が平均して週に15回も起きている。この地のハッチャム・ウッド・スクール (Hatcham Wood School、生徒数600)に通う15歳の少年ダニエル・ハリントン (Daniel Harrington) は、自らも恐喝に遭った経験があり、犯罪多発の事態に立ち上がろうと、校内で35名の友人を集め、ロンドンで最初の、学校における「防犯クラブ」 (Crime Prevention Club) を組織した。週1回のミーティングでは、いじめとヴァンダリズムから麻薬問題までが取り上げられる。

そして「防犯クラブ」は、警察、市議会、住民の自治会 (a residents' association)、校長 (実際には校長代行) の支援を受けて、計画的に行動を起こす。こうして彼らは麻薬売買の場となっていたバブを閉鎖に追い込み、校内ではいじめの被害者のために投書箱を設け、また市議会に要求して、通り魔を防ぐための街灯設置を勝ち取るなどした。

これらの動きの中心は子どもたち自身である。警察は子どもたちの動きへの支援者を募り、市議会はこの行動に財政的援助を与え、校長は必要なときに助言を行なうなど、いずれも子どもたちへの側面援助を行なっている。

ハリントンは、なぜ10代の者が犯罪に走るのかを洞察することは、若者にも可能だと言う。「ぼくと同い年の者が罪を犯すのは、退屈で、何かに害を及ぼしたいと思うからです。そして、スリルを味わうとともに、周りの注意を引きたいからでもあります」。さらにハリントンの仲間と同じく15歳のウェイン・オコナー (Wayne O'Conner) は次のように言う。「ヴァンダリズムはなぜ起こるか。それは、もっとほかにするべき良いことを知らないからです。ぼくは友だちに言います。土曜日はアルバイトに行け、学生軍事教練団 (the Cadets) に参加しろ、サッカー (football) をしろ、青年クラブに入れ、と」(以上、Oxford, 1994)。

(3)考 察

以上の2例は、どちらも学警連携による教育実践ではあるが、その意味合いはまったく異なっている。

列車通行妨害防止教育の方は、対象となった4万人の子どもたちの中に実際の加害者あるいはそうなる可能性のある者がいることを前提として進められている。子どもたちの視覚に訴えて、常識を呼び覚ますという点で、スタイルはとくに新しくはない。これによってヴァンダリズムの件数が減少したようであるから、遊び半分による列車通行妨害には抑止効果があったと見られる。だがこれだけでは、犯行例にあるような意図的なヴァンダリズムには対処できない。初等教育段階では難しいかもしれないが、中等教育においてはヴァンダリズムの本質や原因を考えさせるものにしなければ、早晩行き詰まる可能性があ

る。

「防犯クラブ」は、子どもたち自身による一種の圧力団体である。こちらは被害者の側が声をあげ、学校・警察を含めた大人が支えている。まず子どもたちは市議会等に要求を出すことを通じて、計画的、組織的に犯罪に立ち向かう方法を学びつつある。これは、犯罪に対して物理的な力で自分だけを防衛しようという、従来多くの学校がとってきたヴァンドリズム対策と比べてみれば、きわめて質が高い。また子どもたちが、犯罪の本質や原因に迫る議論を行なっていることは、普遍的な人間観を子どもたちが自得しているという意味で、きわめて有益である。さらに大人の役割を側面援助にとどめていることも、子どもたちが自立した市民として成長していくうえで貴重なことである。今後は、校内での世論形成や、他校に同様の組織がつけられた場合のネットワークづくりが推進されることになるかと想像される。

Ⅲ 学校とヴォランティア団体の連携

(1) ヴォランティア団体「居場所」の活動

1995年2月の『インディペンデント』紙には、家庭崩壊等によって不利益を被っている子どもたちの面倒をみる心理療法士のヴォランティア団体が紹介されている。「居場所」(the Place to Be) という名のこの団体は、会員数が100名以上あり、ロンドンの小学校7校を本拠地として、数百名の子どもたちのケアにあたっている。

発起人のキャミラ・バトマゲリッジ (Camila Batmanghelidjh) がこのグループを始めたのは、絶えず自殺を試みる7歳の女兒と出会ってからであった。女兒の母親は他の子どもの世話にかまけて、彼女を医師に見せなかったため、バトマゲリッジは思い余って女兒が通う小学校に乗り込み、心理治療を開始した。やがて校長の好意で、バトマゲリッジは校舎内に1室をあてがわれ、そこで他の子どもたちへのケアも行なうようになった。

「居場所」のメンバーは、単に学校に居るというだけではなく、その存在を子どもたちによく示すようにしている。校内ではメンバーであることを示す「P2B」と書かれた黄色いバッジを着けているほか、一小学校では校舎の内装にも改革を加えた。もともとどこかの学校にでもある単調なクリーム色であった壁が、海の生物と、庭園と、笑顔を描いた明るい色の壁画で彩られるようになった。

このような努力の結果、子どもたちは「居場所」のメンバーと話をすることを恥と思うどころか、自ら進んでメンバーに心を開くようになった。「私たちの仕事のほとんどは学校の廊下で行なわれます。子どもたちは私たちの特別なヴォランティア活動を期待して、嬉しそうな目をします。次の週になると、子どもたちは私たちに手を振ってくれます。それから彼らは私たちに近づいてきて面白い仕草をします。そして子どもたちが安心感を覚えるようになると、彼らは自分から、会いに来てもいいかと尋ねてくるのです」とバトマゲリッジは言う。一方これとは別に、「居場所」のメンバーは、問題をかかえた子どもと

話するため、毎週あらかじめ決めてあった時刻に子どもを教室に迎えに行き、面談が終わると子どもを教室まで送って行く。

バトマグリッジは、自分の子ども観を次のように述べている。「これらの子どもたちの何人かを見ていると、もっとも伸び伸びした考え方に至ります。それは、悪い子どもなど存在しないということです。大人はこれらの子どもの悪い面をいろいろ言う。しかしそれは、子どもが自分自身を苦痛から守ろうとしているから生じることにほかならないのです。ひとたび彼らがそのことを理解し、かつ、あなたもそのことを理解したと彼らが知ったとき、彼らはあなたに向かって語りはじめるのです」。

このような「居場所」の活動は、実際に「非行」に走りはじめた小学生への指導にも効果を現わしている。アダムという9歳の男児は、家庭で虐待を受けたうえ、母親が薬物濫用の末に死亡し、その後は不潔な家庭で継父と生活していた。アダムは自動車に押し入ったり、建物に放火するなどの「非行」をしていたが、さきのバトマグリッジによって家庭から引き離され、里親のもとで生活するようになる。一方バトマグリッジは、アダムの通う小学校で週3回彼に面接してケアを行なった。約半年後、アダムのもっていた玩具を別の子どもがひったくったとき、アダムは声をあげて泣いた。これが、彼が自分の感情を表現した最初であった。以上は一つの例であるが、実際に「居場所」の活動する学校では、無断欠席、ヴァンダリズム、そしていじめは減少しているとされる。

これについてロイヤル・フリー病院 (the Royal Free Hospital) の臨床心理学顧問ロレーン・シェア (Lorraine Sherr) は次のように評価する。「私たちは早くから、『居場所』が学校を治療にふさわしい環境に変えているということに注目してきました。たとえば子どもたちの中に悩んでいる者がいるとします。従来ならば、このとき周りの子どもたちは、その子どもの悩みの内容にまで心が及ばず、ただ傍観したり、無視したり、あるいは教師を呼んできたりしたものです。しかし『居場所』の活動は、このような際には機械的ではなく感情を込めて取り扱うべきだということを教えているようです。そしてこのことが、個々の子どもたちにとどまらず学校全体に良い影響を与えています。すなわち子どもたちは、自分が感じ、考えることを、はっきりと認識し、それを言葉で言うことができる。『居場所』の活動は、子どもたちに、この認識と発言に必要な言語を与えているのです」(以上、Lantin, 1995)。

(2) 考 察

「居場所」が小学校を本拠として心理治療を行なう団体であることから、クライアントとなる子どもたちの大半は、家庭に教育能力がほとんど、あるいはまったく無い状態であると推察される。したがって「居場所」の活動について一言で表現するならば、それは家庭における教育力の不足を学校で補うものだといえよう。

ただ、学校を舞台にした心理治療というだけなら、そう目新しくないかもしれない。

「居場所」の新しさは、シェアも述べているように、「学校を治療にふさわしい環境に変

え」ること、すなわち個別のケアにとどまらず、学校全体の環境の改善に力を入れている点にある。バッジの着用、校舎の内装の改善といった「もの」の類を重視しているのはその現われである。と同時に、クライアントになる子どもたちにとっては、学校は家庭に代わる生活の場でさえあるから、「居場所」は学校を、子どもたちが治癒したのちも、帰りたいと思ったらいつでも帰れる場所と位置づけていると考えられる。

実践の中で重要なことは、「居場所」のケアによって、すでに「非行」の前歴があるアダムが立ち直ったことである。これは、彼がまだ9歳であったからできたのかもしれない、積極的にヴァンダリズムを行なう年齢になってからでは、学校でのこのようなケアは困難かもしれない。しかしアダムの例は、家庭が教育力を失った子どもが「非行」を克服するためには、従来その子どものいた家庭に代わる、まさに「居場所」を保障することと、専門家による注意深いケアが必要であることを示していよう。

結 論

以上、UKにおける学校と地域のかかわりを、少年「非行」対策の面から、「地域社会」を警察とボランティア団体に限定して見てきた。以上から次のことが言えよう。

まず初等教育段階の実践で注目されるのは、「居場所」の活動にあるように、家庭における教育力の不足を学校で補う試みである。その際、学校においてケアの対象となる特定の子どものための空間に限ってではなく、学校全体の環境を改善し、子どもたちが治癒したのちも、帰りたいと思ったらいつでも帰れる場所に行っていることが、特記すべきことである。

次に中等教育段階の実践で注目されるのは、「防犯クラブ」への支援に見られるように、子どもたちを犯罪被害者の立場から、社会に働きかけさせ、計画的、組織的に犯罪に立ち向かう方法を学ばせていること、また子どもたちに犯罪の本質や原因を考えさせていることである。この際大人がすべて側面援助にとどまっていることも、子どもたちの自主性を養ううえで大きな意味をもっている。そしてこのような実践の積み重ねが、「非行」を許さない学校の環境をつくりあげていくものと見られる。

ここからでも、旧来の、「非行」少年を排除していわば野に放ち、学校は鉄格子等で身を固めて防衛に努めるスタイルを超える、新しい教育実践の姿が見えてくる。すなわち現在のUKの学校教育は、「非行」少年を学校から追放してこと足れりとするものから、何らかの形で学校が関与しつつ、少年自身に「非行」を克服させていく実践へと移行しつつある途上であると考えられる。今回検討した実践は、まだ「非行」の克服には至っていないものの、やがてその段階に至る萌芽を十分有していよう。

なお残された研究上の課題は、学警連携と、学校とボランティア団体の連携のそれぞれを各カントリーの実情をふまえて全国的に把握することなど、多くあるが、最大のものは、そもそも「非行」の原因と本質をどうとらえるべきか、ということである。これを解決するには、実際の「非行」少年の行動と声を検討してみなければならない。今後はこれ

を念頭に起きつつ、「地域社会」の一つとして少年刑務所 (secure units) を取り上げ、そこからUKの学校教育を見てみたい。

(注)

- 1) この見本市には、バーミンガム警察当局の防犯担当官も出店した (Kingston, 1994)。
- 2) なおグラスゴーで運転士組合の世話人をしているウィリー・ウィルキー (Willie Wilkie) は、若者に安全に関するメッセージを伝えるために、やはり運転士も学校に足を運ぶべきだと主張している (Rigby, 1994)。

引用・参考文献

- Abrams, Fran (1994), "Schools Opt for Paging System to Cut Crime", The Independent, 15 September 1994.
- Bennetto, Jason (1994), "Cost of Crime 'More than £20bn a Year': Losses Could Be Underestimated because of Inadequate Statistics, Suevey Says", The Independent, 5 September 1994.
- Britain 1995: an Official Handbook (1994), London: HMSO.
- Chronicle of Britain: Incorporating a Chronicle of Ireland (1992), Henrietta Herald (ed), Farnborough, Hampshire: Chronicle Communications.
- Department of Education and Science & Welsh Office (DES/WO) (1989), Discipline in Schools: Reports of the Committee of Enquiry Chaired by Lord Elton, London: HMSO.
- Hammond, Tim (1994), "Crime Shock for Schools", The Northern Echo, 25 March 1994.
『平成七年 警察白書』(1995)、警察庁編、大蔵省印刷局。
- Kingston, Peter (1994), "Security: Alarm Bells Ring", The Guardian, 28 June 1994.
- Lantin, Barbara (1995), "A Safe Place for Sad Children: the Place to Be, a Network of Therapists Based in London Schools, Offers a Lifeline to Pupils in Distress", The Independent, 21 February 1995.
- 岡本洋之 (1994) 「転換を迫られる英国の『非行』観——校内暴力と学校襲撃への対応から——」、比較教育風俗研究会編・発行『研究談叢 比較教育風俗』第4号。
- 岡本洋之 (1995) 「『問題ある個人』排除による『public』防衛——UKにおける児童生徒の問題行動への対処——」、『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究 中間資料集 (I)』、国立教育研究所。
- Oxford, Esther (1994), "Ending the Teenage Rampage: Why do Some Teenagers Get Involved in Street Crime? And Can They Be Lured Away from It?", The Independent, 16 November 1994.

Rigby, Neville (1994), "Lives Put on the Line: Focus: Scotland", Sunday Times, 3 July 1994.

Wright, John (1986), "Telling Tales in Schools", New Statesman, London: the Statesman & Nation Publishing.

フ ラ ン ス

La politique de décentralisation : son contexte et ses effets sur le monde scolaire

Claude Lévi Alvarès

I. Les transformations du cadre réglementaire

La France vit depuis une dizaine d'années une des grandes mutations de son histoire : le transfert aux collectivités locales d'une partie des pouvoirs progressivement centralisés au sein de l'appareil d'État depuis la Révolution Française. Cette redistribution, qui affecte l'ensemble de l'appareil d'État, trouve dans le champ éducatif l'une de ses expressions les plus achevées mais aussi les plus délicates. Il est d'autant plus difficile d'appréhender le devenir des ouvertures ainsi créées que cette évolution, pour nécessaire qu'elle soit, s'opère dans l'un des États les plus centralisateurs et se heurte à des traditions profondément ancrées dans son histoire.

Nous allons rapidement survoler ces traditions avant de nous arrêter sur les réformes lancées sous le ministère de A. Savary. Nous essayerons d'en dégager les motivations et d'en mesurer certains effets qui concernent tout particulièrement les prérogatives nouvelles des collectivités locales en matière d'éducation. Une seconde partie, monographique, mettra à jour, au niveau de l'établissement, quelques-unes des répercussions de ces réformes.

A. Les grandes caractéristiques traditionnelles du système d'éducation

1. division secondaire-primaire et sélection sociale fondée sur les humanités

Dès sa naissance, l'appareil moderne d'éducation français est placé sous le signe d'une division profonde entre deux types d'établissements aux traditions fortement contrastées.

- D'une part, on trouve les lycées, institutions largement remodelées sous le Premier Empire mais dont l'histoire remonte aux Collèges du Moyen-âge. L'enseignement qui y est donné s'inspire très largement d'idéaux humanistes qui postulent l'unicité de la culture, fondée sur la représentation d'un homme éternel que les anciens ont exprimé de façon exemplaire (A. Prost). L'étude des langues antiques donne accès à cette tradition qui présuppose une hiérarchisation rigide des savoirs et tend à écarter le monde présent au profit de modèles pulsés chez les grands auteurs classiques. Univers déréalisant dont l'âme s'imprègne jusqu'à s'émouvoir : *"... J'ai le sentiment d'avoir été élevé dans un milieu noble, étranger et lointain [...] Si je supprimais de ma vie cette éducation, il me semble que brusquement un voile cacherait à mon regard la perspective d'un paysage immense; ma vie s'abrègerait de la durée des siècles antérieurs, mon humanité deviendrait précaire, éphémère et fruste"* (Lavisse Ernest, cit. in Prost, 1968) mais qui constitue aussi un appareil affûté de distinction et de reconnaissance sociale comme en témoigne Edmond Goblot lorsqu'il évoque la fonction sociale de l'étude du latin et s'interroge : *"Qu'arriverait-il en effet, si l'on pouvait faire des études secondaires sans latin? [...] Il n'y aurait plus cette inégalité de culture qui distingue les classes sociales; tout serait confondu. Le bourgeois a besoin d'une instruction qui demeure inaccessible au peuple, qui lui soit fermée, qui soit la 'barrière'."* (cit. in A. Prost, 1968)

Or cette barrière que sanctionne le baccalauréat se redouble d'une autre barrière dont l'efficacité repose sur un processus d'exclusion particulièrement inique qui ne cessera d'être souligné par les tenants de l'école unique :

- Seul le cursus offert par les lycées ouvre sur des études longues sanctionnées par un Baccalauréat.

- Le choix de l'établissement initial se révèle être un choix final du fait de l'absence de correspondance entre les différents programmes.

- Les enfants scolarisés dans les petites classes de lycée qui sont payantes bénéficient d'un encadrement différent.

- Ces études restent payantes jusqu'en 1945 alors même que le principe de la gratuité est étendu à l'ensemble de l'enseignement obligatoire dès 1933.

- Face à cet enseignement d'élite, la IIIe République a eu à cœur de mettre en place un vaste système d'enseignement laïque, obligatoire et gratuit : l'école communale. Les lois de 1881 parachèvent une évolution qui s'était poursuivie tout au long du XIXe siècle. L'obligation d'ouvrir des écoles, la création de comités locaux de l'éducation, les débuts d'un système centralisé d'inspection et de contrôle, l'ouverture d'écoles normales pour la formation des instituteurs précèdent l'avènement de la IIIe République et les fameuses lois Ferry qui consacrent le rôle et la responsabilité de l'État en matière d'éducation. L'école communale ainsi mise en place a pour particularité d'offrir une formation initiale totalement distincte de celle qui prévaut alors dans les petites classes des lycées. Car il s'agit de transmettre aux enfants l'ensemble des savoirs qui leur seront nécessaires toute la vie durant. L'école primaire est en effet aussi une école terminale. Elle n'ouvre sur aucune passerelle vers les études longues et les baccalauréats. On y donne un enseignement encyclopédique et hautement moralisateur destiné à former les soldats du nouveau régime, des citoyens déterminés à protéger les institutions encore instables de la IIIe République. Les artisans de cet effort national sont les instituteurs, ces "*prêtres laïques*" recrutés parmi les meilleurs élèves de la communale et formés ensuite au sein des écoles normales, sorte de "*séminaires laïques*" qui constituent l'unique filière ascendante accessible aux enfants de la communale. La fermeture interne de cette filière est l'un de ses traits dominants.

Cette fracture initiale au sein de la structure de l'enseignement scolaire français a exercé une influence durable sur l'ensemble des débats et des politiques de l'éducation. Sur le plan des institutions, ce n'est qu'avec les réformes Barthoin (1959), Fouchet (1963) mais surtout Haby (1975) qu'une page a pu être tournée. Reste que de façon plus profonde et plus insidieuse, l'école d'aujourd'hui reste marquée par cette histoire. L'élitisme des programmes, la permanence des filières et la reconstitution des hiérarchies internes, les divisions du corps enseignants, la fermeture ou la tendance au replis sur soi de l'école, son indifférence hautaine à l'égard des usagers, voire de la société civile, l'autonomie de son système de valeur interne mais aussi les formes parfois intenses d'engagement de son personnel dans l'action pédagogique sont autant de traits parmi beaucoup d'autres dont la genèse est indissociable de cette histoire.

2. Surinvestissement de l'école et formation morale du citoyen

Les théoriciens de l'école républicaine accordent une grande importance à la socialisation de l'enfant et aux conditions d'intériorisation d'une éthique collective nouvelle. Ces thèmes récurrents dans les cours que Durkheim consacre aux questions d'éducation (L'éducation morale, Sociologie et Éducation) traduisent l'inquiétude d'une époque de bouleversement de la hiérarchie traditionnelle des valeurs. La laïcisation de l'enseignement et le reflux plus général des valeurs collectives déposées dans la tradition catholique posent en effet un problème aigu à nombre de penseurs qui partagent une vision très outrée de la puissance de l'école dans le processus d'acculturation. La violence des polémiques qui entourent la laïcisation de l'enseignement s'articule à une perception commune qui accorde à l'école un sur-pouvoir, sous-estime l'influence du milieu familial et l'importance de la personnalité propre de l'enfant. Les représentations dominantes jusque chez Durkheim font de l'enfant un être en pure attente d'une inscription sociale, *tabula rasa*, page blanche, *patte molle* promise au grand-œuvre de l'éducation. Cette croyance collective dans le pouvoir et donc dans la responsabilité de l'école est comme le contrepoint de la désacralisation qui mine les assises de la société (M. Bernard). Reste que le sentiment

diffus d'urgence qui accompagne chez Durkheim les projets de raffermissement du lien social tout comme son *"incapacité à penser l'émergence au spécifiquement humain, autrement qu'au registre de l'action volontaire, c'est-à-dire de l'éducation"* (de Quelroz) éclairent le surinvestissement dont l'école fait l'objet et la place très spécifique qui lui sera est réservée au sein de l'arsenal idéologique républicain.

3. Exterritorialité et culte de la raison

L'école républicaine, si elle veut être fidèle aux idéaux qui l'anime, se doit d'être une institution dédiée à l'intérêt général. La République ne s'est-elle pas précisément constituée par opposition aux intérêts particuliers représentés par la noblesse, l'église ou les corporations? L'idéal centralisateur de la révolution, son héritage, est celui d'une société unie derrière des idéaux communs choisis lucidement et assumés collectivement. Il est inséparable d'une foi dans les lumières et dans un progrès indéfini de la raison humaine, fondement commun et source ultime de l'entente entre les hommes. La croyance en l'universalité de la raison est indissociable de ce message. Et le rôle de l'école sera précisément de donner à chacun, selon ses moyens, l'occasion de se constituer en sujet libre et en citoyen responsable par un juste exercice de son intelligence et l'acquisition de savoirs intrinsèquement libérateurs.

Or cette inscription de l'école républicaine dans la logique de l'intérêt général a pour corollaire la prééminence donnée aux savoirs abstraits. L'école doit favoriser l'exercice de la raison et le goût de la spéculation, elle doit introduire l'enfant dans le monde des idées pures où se retrouvent les esprits élevés, sans considération de race ou de nationalité. La relation pédagogique transite par cette ouverture sur des horizons libérateurs qui assurent l'entente parfaite des intelligences. Le maître est un passeur, le guide austère chargé d'introduire l'enfant vers les lumières de l'esprit. Et cette tâche grave et austère ne peut ni ne doit se laisser distraire par les mouvements de surface qui agitent le monde, aux portes de l'école. La hauteur des murs, le dépouillement des salles, la majesté des lieux et l'écart qu'ils instaurent avec le monde se conjuguent pour inciter les élèves à faire le pas, à accepter le renoncement nécessaire à une renaissance dans le monde de l'esprit.

Cette *"mise en ordre du monde"* empruntée à J.-L. Derouet (1992) ne se retrouve jamais réalisée dans son intégralité; elle définit une configuration durable, un réseau d'idées et de représentations associées qui constituent aujourd'hui encore un réservoir de références toujours disponibles dans les débats qui agitent le monde scolaire. Les propos de l'inspecteur départemental chargé de la circonscription de Oullins que nous évoquons plus loin, participent de cette tradition.

"Ce qui a fait la force de l'école du temps de Jules Ferry, c'est qu'elle ne copiait pas la société, c'était un lieu de libération, un lieu où on instruisait parce que la société ne l'était pas, c'était une école fermée, c'est-à-dire qu'elle a été révolutionnaire l'école, parce qu'elle était fermée." (Henriot-Van Zanten, 1994 p. 76)

B. La mise en système des années 1960-1970

Les réformes Berthoin, Fouchet et Haby ont consisté, selon le mot de Prost, en une *"mise en système"* progressive d'un appareil d'éducation composé de filières autrefois étanches. Ces politiques procédaient du double constat d'une injustice sociale longtemps critiquée (les Compagnons, le plan Jean Zay, le projet Langevin-Wallon...) et de l'inopportunité sociale et économique d'un système qui, au début des années 50, excluait les deux-tiers d'une génération à l'entrée en sixième et n'en accueillait encore que 55% dans les années 1960. (Euriat, 1995)

1. Les réformes Berthoin et Fouchet

1958 est l'année de l'élection du Général de Gaulle, de l'avènement de la Ve République et d'une Constitution qui renforce le pouvoir présidentiel et assure la stabilité politique qui avait fait défaut aux régimes antérieurs. Sous l'impulsion du Général de Gaulle, soucieux d'élargir à l'ensemble de la société la base de recrutement

de l'élite républicaine, une réforme radicale se prépare qui en trois temps conduira à l'unification de l'ensemble de l'appareil d'éducation français.

- La réforme Berthoin de 1959 donne le coup d'envol de l'unification du premier cycle du secondaire par la fusion des classes de lycées et des cours complémentaires et la prolongation à 16 ans de la scolarité obligatoire qui encourage la croissance des effectifs en 6ème et 5ème. Il introduit également le principe d'une orientation sur deux ans mais celle-ci n'aura guère d'effets concrets car, pratiquée au sein de chaque établissement, elle ne remet pas en question les divisions préexistantes. Au vu du nombre infime des élèves qui changent d'établissement (1%), on peut dire que cette orientation se résume au simple entérinement des choix scolaires initialement opérés par les familles.

- La réforme Fouchet (1963) opère un changement plus radical avec la création des Collèges d'Enseignement Secondaire (CES) qui réunissent sous un même toit l'ensemble des cursus : les 3 filières qui y sont aménagées prolongent les traditions antérieures : classique pour la filière 1 qui fait une place à l'étude du latin, primaire supérieur pour la filière 2. La troisième filière accueille les élèves les plus en difficulté dans des classes de transition proches des classes de fin d'étude du primaire. Mais le cloisonnement vertical des trois sections a pour effet le maintien d'une pression sur les élèves inscrits en CM2 tandis que la répartition des professeurs manifeste au grand jour la conception hiérarchique qui a présidé la définition de la nouvelle configuration : *"L'enseignement long est théoriquement donné par un professeur certifié, l'enseignement court par un ancien instituteur [...] plus l'enfant a des difficultés, moins il a le droit à des professeurs qualifiés (au sens du système)." (Citron p.26). Comme le déclare A. Prost, "l'école moyenne a sans doute trouvé ses murs et ses structures, il lui manque toujours sa pédagogie". Or les années 1960 sont aussi celles des grandes enquêtes de l'INED qui mettent en évidence une corrélation entre les catégories socioprofessionnelles et l'espérance de vie scolaire. Elles voient aussi la parution d'un ouvrage retentissant qui propulse le sociologue P. Bourdieu au centre des débats de l'époque. Les "Héritiers" (1964) dénoncent au terme d'une analyse très poussée la sélection insidieuse opérée par l'école "reproductrice". Il ne suffit pas d'assurer l'égalité des chances à l'entrée de l'école, il faut encore que les dispositifs pédagogiques ne sanctionnent pas ceux des élèves qui s'éloignent du modèle normatif valorisé par l'institution scolaire.*

2. La réforme Haby (1975)

La réforme Haby doit parachever les efforts des années 1960 en garantissant notamment la réalité des flux entre les différentes filières demeurées jusque là presque étanches. Les principes de l'école unique, selon l'expression de Jean Zay, sont enfin concrétisés avec l'absorption de l'ensemble des établissements du premier cycle du secondaire (CES et CEG) au sein d'une même structure : le collège. Le plan d'étude est aménagé avec deux premières années consacrées à l'observation des élèves suivies de deux années d'orientation. Les classes homogènes sont supprimées : les établissements sont tenus de brasser leurs élèves de sorte à briser à l'intérieur même des établissements, les tentatives de reproduire les systèmes hiérarchisés que l'État vient d'abandonner à l'endroit du système.

Le projet est ambitieux et peut se prévaloir d'être l'ultime maillon d'une longue chaîne de revendications et d'aménagements qui visaient à établir dans les faits les devises de la morale républicaine que sont les principes de justice sociale et d'égalité. Mais il se heurte très vite aux résistances d'une importante fraction des enseignants *"traumatisés par le principe de l'hétérogénéité"* (Derouet p. 38) et des familles désorientées par la nouvelle configuration qui mélange *"sans précautions ni surveillance des enfants d'origine sociale et d'éducation très différentes"* (id. p. 38). L'enseignement privé devient alors l'unique recours de familles doublement insatisfaites tant par les conditions offertes dans le public que du fait de l'absence de choix (carte scolaire) et de l'autoritarisme des décisions prises, notamment en matière d'orientation, par les enseignants. A. Prost procède à un décompte qui le conduit à estimer qu'un famille sur trois a eu recours au moins une fois à l'enseignement privé, chiffre qui explique l'écho

et la mobilisation considérables qui, sous le ministère Savary, en 1984, répondront à la menace d'une intégration forcée de l'enseignement privé au sein d'un "grand service public". (Prost, Conférence donnée à la Maison Franco-Japonaise en 1991).

3. Un bilan négatif

De fait, la réforme Haby ne va pas tenir ses promesses.

- Au sein des établissements, l'hétérogénéité des classes demeure une fiction; dans la grande majorité des cas, les Principaux sont prompts à utiliser les options (seconde langue, latin, grec) pour justifier la composition de classes qui bénéficient de conditions d'enseignement adaptées à leur public. On voit ainsi se généraliser une affectation discriminante des enseignants les plus côtés ou les plus diplômés qui rétablit en filigrane les hiérarchies supposées éteintes.

- Sur le plan du territoire, les différences de scolarisation entre régions et entre campagnes et villes sont flagrantes et violent le principe égalitariste qui présidait la mise en place de la réforme.

- Au total, cette réforme apparaît comme l'ultime avatar d'une politique centralisatrice qui prétend, depuis une instance centrale, être capable d'imposer cette uniformité et cette égalité républicaine dont elle est l'héritière. L'échec flagrant entraînera bientôt une remise en question des à priori même qui ont présidé à la mise en place de cette réforme. Et l'ironie voudra que ce soient les socialistes, centralisateurs impénitents, qui soient les artisans d'une décentralisation que tout le monde semble désormais appeler de ses vœux. Car la société française traverse à cette même époque d'importantes mutations qui rendent urgentes une adaptation en profondeur de l'appareil d'éducation.

C. Les transformations sociétales

La crise de l'école est aussi une crise de croissance de la société française. Les années 1970 bientôt stigmatisées par la crise du pétrole, marquent le début d'une période d'importantes restructurations économiques et industrielles qui vont affecter de façon durable la structure de l'emploi, le regard porté sur l'école et la définition de sa mission. A la primauté longtemps donnée à la fonction politique de l'école (formation des citoyens, unité de la nation, intégration sociale) se surimposent vers cette époque des considérations d'efficacité et de rentabilité. L'école ne doit plus seulement servir les objectifs d'intégration nationale et de justice sociale, elle doit préparer la jeunesse à la vie dans une société moins prévisible et à des emplois moins stables. La nécessité d'une diversification des formations et des parcours scolaires devient l'un des thèmes dominants de cette époque. Cette stratégie répond en effet à deux grands problèmes concomitants.

- Il s'agit d'une part d'éviter l'engorgement déjà visible des filières les plus prestigieuses par une ventilation des élèves entre les multiples cursus qui se mettent en place à cette époque.

- Il s'agit d'autre part de fournir à la machine industrielle l'armée de travailleurs dont elle a un besoin accru du fait des transformations internes au système de production : confronté à une concurrence de plus en plus vive alors que les barrières protectionnistes tombent une à une, l'industrie française se doit d'améliorer sa production et de réduire les coûts de fabrication. Production à flux tendu, cercles de qualités, passage du quantitatif au qualitatif sont les mots d'ordre de l'époque.

Une tension s'instaure donc entre la reconnaissance de fait de la nécessité d'une différenciation croissante des formations et des parcours scolaires, et le maintien d'une logique normative et centraliste qui prétend gérer directement depuis Paris l'ensemble des besoins et des cursus scolaires. Cette situation trouve son expression ultime dans le maintien de CAP qui, comme ceux du textile, lâchent chaque année sur le marché du travail des dizaines de milliers de jeunes armés d'un métier qui n'existe plus (Hamon).

Et le coût économique, chiffré à 100 milliards par an, et social de ces dysfonctionnements chroniques condamne chaque jour davantage un système de gestion qui s'avère incapable d'ajuster ses décisions aux réalités locales et à des besoins économiques à la fois pointus et fluctuants. Le niveau local semble dans ces circonstances bien mieux armé pour répondre à des problèmes dont l'ampleur affecte

directement les habitants des communes disposées à se mobiliser contre un fléau social dont elles sont les premières victimes potentielles car, comme le signale une plaquette municipale, *"L'échec scolaire - il frappe chaque année plus de 100.000 jeunes qui sortent sans qualification du système éducatif - est autant un drame humain qu'un drame social, car il est souvent à l'origine de l'engrenage fatal qui conduit du chômage à la marginalisation, voire à la prédélinquance"* (plaquette municipale) Henriot-Van Zanten, 1994 p. 82.

D. Les nouvelles politiques et le choix de la décentralisation

L'élection en 1981 de François Mitterrand à la Présidence de la République fournit l'occasion de lancer cette grande réforme de la décentralisation que de nombreuses voix réclament depuis plus de 20 ans. L'existence d'inégalités flagrantes entre les différentes régions française est soulignée depuis la Libération; la naissance de la DATAR en 1962 ne suffit pas à endiguer des écarts qui se manifestent sur des plans aussi divers que l'activité économique, le chômage, l'éducation ou le revenu par tête d'habitant. Ainsi, dans le seul domaine de l'éducation, les taux de scolarisation à 16 ans dans le second cycle passent de plus de 60% à Paris dans les lycées généraux et techniques à 25% dans la Meuse ou la Haute-Saône. Ou encore, la part des bacheliers dans une génération, qui est de 50% dans l'Académie de Paris, n'est plus que de 18% dans celle d'Amiens (Savary p. 7). Or, dans les années 1980, il devient clair que ces problèmes de justice sociale et de rationalité économique ne pourront être résolus par des mesures centralisées traditionnelles.

Le constat de cette diversité de fait des situations conduit le nouveau ministre de l'éducation à envisager une réforme radicale du mode de direction des politiques éducatives: *"Actuellement, les différences entre un collège rural et les petites classes d'un lycée parisien sont énormes : ils n'ont ni la même population d'élèves, ni la même politique de recrutement, ni les mêmes enseignants... et je crois très préférable de donner aux établissements la possibilité de faire des projets conformes à leurs caractéristiques (dans le respect des orientations nationales) que de feindre une homogénéité qui n'existe nulle part. Croyez-vous qu'il soit raisonnable de demander à une sixième du XXe arrondissement qui a plus de 50% d'élèves étrangers et à une sixième du lycée Henry-IV d'avoir le même fonctionnement? C'est si peu raisonnable que c'est impraticable. C'est aussi très peu démocratique."* (Savary p. 12)

Cette orientation reflète également le bilan très général qui domine alors une réflexion française sur l'éducation qui délaisse au cours des années 1980 l'opposition école reproductrice - école libératrice pour une opposition école fermée - école ouverte (Plenei, 1985). *"Aux prises de position politiques et aux analyses sociologiques sur l'inégalité des chances et la récréation ou la réduction des inégalités par l'école, se substituent progressivement celles sur le rôle de l'école dans la ségrégation ou l'intégration de différents groupes (Touraine, 1991). Dans cette optique, l'espace local, notamment l'espace urbain, vient à jouer un rôle presque aussi important que l'espace national : il n'existe pas un modèle de l'ouverture de l'école susceptible d'être appliqué sur l'ensemble du territoire, mais une pluralité d'initiatives locales."* (Henriot-Van Zanten, 1994 p. 74)

1. Les changements sous le ministère Savary

a. de la réforme à l'innovation

Un des premiers traits de la politique éducative conduite sous Savary a été l'appel lancé aux enseignants eux-mêmes, afin qu'ils deviennent les acteurs centraux des

réformes et les impulseurs d'une "rénovation des collèges" selon l'expression de Louis Legrand. La forte légitimité politique des socialistes au sein de la population enseignante pouvait, devait se traduire par la mise en route dans chaque établissement de tous les projets, de toutes les innovations que les hiérarchies antérieures avaient bloquées. Le bouchon avait sauté, la parole était rendue aux enseignants et à leurs initiatives longtemps bridées par le carcan d'une administration taillonnée. Mais ces attentes allaient bientôt être déçues du fait des divisions profondes qui séparent la population enseignante en corporations d'intérêts et de traditions opposées.

b. les ZEP et les bassins de formation

territorialisation de la politique éducative (1981-1982)

"l'idée de "discrimination positive" qui inspire la création des ZEP porte implicitement affirmation que la démocratisation peut être poursuivie par la différenciation, et non plus nécessairement par l'unification." (Charlot p. 35)

c. Les lois de décentralisation dans l'éducation

La loi de décentralisation votée en 1982 a connu sa principale application dans l'éducation nationale. Elle y avait été précédée par toute une série d'initiatives qui, par delà les événements de mai 68 prolongeant les réflexions engagées au colloque d'Amiens (mars 1968). Les établissements s'étaient vu reconnaître une autonomie croissante qu'exprimaient tour à tour une circulaire de Joseph Fontanet laissant une marge de liberté de 10% au conseil d'administration des établissements, puis en 1978, l'introduction du concept de projet dans l'univers scolaire par Christian Beullac. Les PACTE (projet d'action culturelles, techniques et éducatives) rencontrèrent l'adhésion des enseignants avant de se transformer en PAE (Projet d'Action Éducative), formule qui leur donnait cohérence et durée. Dans le prolongement de la réflexion du groupe de travail de l'Inspection générale chargé de réfléchir sur l'autonomie des établissements, les conclusions des multiples expérimentations engagées par Maurice Vergnaud à Toulouse furent publiées en 1981. Elles accordaient une place centrale à la notion de "projet d'établissement" et valurent à cet inspecteur général de la vie scolaire d'être appelé par Alain Savary à la direction des collèges. Son action y tranche avec celle de Louis Legrand dont le rapport, centré sur la pédagogie et l'encadrement des élèves *"se situe dans le prolongement des pédagogies de compensation qui s'étaient développées dans les années soixante aux États-Unis"*. Maurice Vergnaud aborde ces mêmes questions dans une perspective beaucoup plus large car *"le projet d'établissement constitue un dispositif politique, dont le but est de retisser un lien que les crises des années soixante-dix avait distendu, sinon rompu"*. (Derouet p. 64)

En mai 1982, un rapport de Luc Soubré ("Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires") indique les grandes orientations de la décentralisation scolaire. Il préconise le renforcement des établissements eux-mêmes afin d'éviter leur mise en tutelle par les pouvoirs locaux : *"A pouvoirs locaux forts, établissements forts"* (cit. dans Charlot p. 34). Dans l'esprit du ministre, la décentralisation doit surtout être comprise *"comme une augmentation du pouvoir des établissements"* (Savary p. 11). Le nouveau statut d' "établissement public local d'enseignement" (EPL) est une garantie d'indépendance pour les établissements qui, par le biais de leur chef d'établissement, conserveront selon le vœux de Savary la présidence des conseils d'administration. Les risques d'une inféodation politique aux collectivités locales en sont d'autant amoindris.

Au total donc, "L'application de la décentralisation à l'Éducation Nationale (lois du 7 janvier 1983, du 22 juillet 1983, du 25 janvier 1985) modifie le statut des établissements scolaires et élargit les compétences des collectivités territoriales" (Charlot p. 35)

"L'État accorde de nouveaux pouvoirs aux collectivités locales. Lui-même garde la responsabilité de définir les objectifs nationaux et les contenus d'enseignement, de délivrer les diplômes, de recruter, former, rétribuer et gérer le personnel, et d'assurer les dépenses de fonctionnement. La commune conserve ses responsabilités traditionnelles de construction et d'entretien des écoles primaires et maternelles. La construction et l'entretien des collèges relèvent désormais du département, la région assumant la même charge en ce qui concerne les lycées." (Id. p. 35-36)

II. Quelques effets de la décentralisation

Cette seconde partie se propose de rendre compte des premières évaluations qui ont pu être réalisées dans le cadre des nouvelles configurations données par les réformes de décentralisation de 1982. Elle s'appuie donc sur des études de terrain conduites par des chercheurs et publiées en France. Nous y adjoignons dans un second temps les observations que nous avons nous-mêmes pu recueillir au cours d'une brève enquête conduite dans un collège de la région parisienne, en novembre 1995.

A. Les politiques locales

1. le cas de Oullins (Henriot-Van Zanten, 1994)

La ville de Oullins dans la banlieue de Lyon présente un cas intéressant de mise en œuvre de projets municipaux susceptibles d'affecter la vie des établissements scolaires publics. On y voit un maire socialiste décidé à modifier le paysage urbain de sa ville afin de jouer sur les imaginaires collectifs, d'attirer les médias et d'impulser une dynamique qui assure une visibilité accrue de la ville et évite son absorption dans la magma de Lyon. Le projet se focalise sur la rénovation des établissements scolaires (maternelle, primaire et collège), ou plutôt de leurs façades dont la réfection est à la charge de la collectivité locale. Le choix des établissements scolaires tient à leur bonne dissémination et à l'intérêt qu'ils suscitent ordinairement parmi la population. La réalisation finale des fresques murales est l'aboutissement de dispositifs spécifiques négociés en fonction des participants et des artistes impliqués. En dépit de la grande visibilité des réalisations, cette action n'a guère d'effet mesurable sur la vie interne des établissements, sans doute faute d'avoir cherché à y associer dès le début les enseignants eux-mêmes. Le projet du maire ne portait d'ailleurs qu'accessoirement sur l'école et la transformation des pratiques dont elle est le lieu.

Mais cette action est par ailleurs à l'origine du lancement d'un nombre conséquent de projets d'action éducative (PAE) négociés dans une structure spécifique mise en place à cet effet et qui réunit les partenaires locaux, les enseignants, les artistes et les représentants de l'État que sont les Inspecteurs du primaire. Or ces PAE, parfois financés par la seule municipalité, vont rencontrer des réactions très vives de rejet (chez l'un des deux Inspecteurs du primaire), ou d'implication forte voire de transformation personnelle chez certains des participants enseignants. L'ensemble du dispositif permet d'entrevoir les évolutions, les résistances, les tensions et les transformations qui peuvent résulter d'une exposition soudaine d'établissements scolaires traditionnellement repliés sur leurs propres valeurs, fermés sur leur monde. Nous en récapitulons ici quelques-unes des expressions qui dépassent, peut-on penser, le cadre nécessairement limité de la monographie pour atteindre à des valeurs archétypales susceptibles de faciliter l'analyse de situations homologues.

- Inspecteur départemental chargé du primaire

Deux inspecteurs sont impliqués dans les projets conduits par la ville. Leurs réactions parfois contrastées retrouvent une grande uniformité lorsque les projets mis en place touchent à la pédagogie et aux prérogatives qui sont institutionnellement les leurs: *"Personne dans cette commission, hormis l'inspecteur départemental, ne peut juger un PAE, personne, c'est pas vrai, la pédagogie c'est très difficile, la pédagogie c'est un*

métier, il ne faut pas se faire d'illusions, c'est une sorte de savoir (...) Lorsqu'un PAE, si vous voulez, a reçu l'aval de l'inspection départementale, ça veut dire qu'il a la garantie, le label pédagogique (Henriot-Van Zanten, 1994 p. 92).

- Enseignants

La diversité des réactions peut être rapportée aux différents ordres d'enseignement. Les instituteurs semblent globalement moins favorables à l'ouverture de l'école sur l'extérieur et à la remise en questions de leurs pratiques. Mais, les PAE sont également l'occasion pour un certain nombre d'entre-eux de réajuster leur image professionnelle et parfois de développer des compétences nouvelles, voire d'élargir leur horizon. On constate notamment l'importance de certaines personnes qui, du fait de leurs expériences antérieures (militantisme...) ou d'épisodes biographiques personnels (mariage avec un artiste...) servent de relais entre les univers, facilitent la mise en communication des différents groupes et actualisent ce faisant des dimensions ignorées de leur propre histoire.

Les enseignants en poste dans les collèges et les écoles maternelles ont davantage de facilité à s'engager positivement dans les expériences, et semblent en attendre des effets d'ouverture sur leur univers professionnels.

- Collectivité locale

Les moyens d'action des collectivités locales ne sont guère considérables même après la loi de décentralisation. Comme le rappelle Agnès Henriot-Van Zanten, *"Les élus doivent en théorie se contenter d'investir l'espace scolaire par ses 'marges' - interventions au niveau du cadre bâti, de la dotation en matériel, de projets périscolaires, d'actions d'accompagnement du projet pédagogique de chaque établissement sans toucher à l'essentiel : les savoirs transmis, les méthodes pédagogiques utilisées, le recrutement et la gestion du personnel enseignant"* (id. p. 77). Reste que ces moyens, pour limités qu'ils soient, peuvent suffire à semer des doutes, voire à perturber le fonctionnement en circuit fermé des établissements de l'éducation nationale. Dans le cas de Oullins, les PAE sont un levier d'action considérable en ce qu'ils suscitent des ouvertures qui trouveront des débouchés durables dans le réseau associatif local. De nouvelles formes de partenariat qui infiltrent ces expériences sont toujours susceptibles de déboucher sur une redéfinition de la fonction des enseignants et de l'école elle-même.

Même un projet qui, dans l'esprit de son principal artisan, n'est pas centré sur l'école et sa transformation, exerce des effets sur les pratiques pédagogiques, effets sans doute marginaux mais contagieux et donc durables. C'est, à ne pas s'y tromper, ce que pressentent les représentants de la hiérarchie de l'Éducation Nationale et ce qui motive la violence de leur réaction aux empiètements qu'ils constatent.

Reste également que les politiques municipales, en ce qu'elles interviennent directement sur l'offre d'éducation par la création de nouveaux établissements et les modifications de la carte scolaire, exercent une pression considérable sur les rapports entre établissements, sur la perception des usagers et sur le traitement des "problèmes de population" qui peuvent affecter une zone géographique. Ces dimensions, peu apparentes à Oullins, trouvent cependant une expression ponctuelle dans un mouvement de protestation des parents à l'occasion de la ventilation entre les différents établissements scolaires de la population nouvelle d'une "cité de transit" dont l'implantation avait été imposée à la municipalité.

2. Villanor

La ville de Villanor jouxte celle de Les Gersins avec laquelle elle entretient des relations étroites, notamment dans le cadre du syndicat intercommunal chargé de la gestion des projets d'investissement collectifs d'intérêts communs tels que la construction d'écoles, d'équipements sportifs...

Villanor héberge 2 collèges intercommunaux qui scolarisent 3000 élèves. Le collège Ramus, qui accueille à lui seul l'ensemble des enfants villanorois, est un

partenaire plus privilégié que le collège Rollin situé à proximité mais avec un secteur différent. Les relations sont courtoises mais sans grande ampleur: *"Ils interviennent dans leur domaine..., on peut se rendre des services réciproquement, parce qu'on peut avoir ponctuellement besoin d'eux, mais eux ils leur arrive d'avoir besoin de nous, par exemple par le biais des services techniques ou autres, mais il n'y a pas... par rapport je dirais, aux jeunes, il n'y a pas de rapports de travail sauf par rapport aux jeunes qui sont avec le ramassage scolaire, qui nous pose problème."*

L'unique incertitude évoquée renvoie finalement à la gestion du temps vacant avant l'arrivée des cars de ramassage, moment critique durant lequel certains élèves peuvent faire des "bêtises". Pour le reste, les relations avec les collèges sont distendues au contraire des écoles primaires.

Celles-ci, directement financées par la municipalité, sont l'objet d'une large attention qui s'exprime tant par des projets architecturaux originaux que par le financement d'actions éducatives dont la définition relève de la responsabilité de l'établissement. Mais l'autonomie des dits établissements au regard des projets pédagogiques est pleinement reconnue dans les propos du Maire qui établit une claire distinction entre les écoles primaires et des collèges :

"Les collèges interviennent dans leur domaine, ils ont leurs projets propres, ils ont leur vie scolaire, et je crois que c'est très bien qu'il y ait cette séparation absolue des pouvoirs hein, c'est pas comme avec les écoles primaires, dans la Loi de décentralisation, les écoles primaires oui, on met des équipements à disposition, on met des locaux, on ne se prononce pas sur le pédagogique mais au niveau, il faut savoir aussi, et ça c'est un choix, on soutient des projets pédagogique, à Villanor on a une politique de soutien pour les projets pédagogiques qui financièrement nous amène assez loin quand même, là aussi".

La mairie de Villanor peut ainsi se prévaloir d'un soutien financier important qui a servi à la réalisation de voyages :

Cette année ils ont... projet de classe en Angleterre, projet de classe musique pour les CP, deux CP et demie qui vont partir en... dans la nature vers la Vienne pour la musique, une semaine. En Angleterre, ils partent 5 jours pleins à Brighton, les CM2... et il y a d'autres projets pédagogiques... nous on intervient comme carnet de chèque, mais on ne porte pas de jugement sur le contenu pédagogique ça c'est leur domaine, on n'a pas à le faire, mais il y a un coût là aussi..."

B. La vie d'un collège à l'heure de la décentralisation

1. Monographie

a. Caractéristiques et fonctionnement

Le Collège Pierre Coubertin a été construit en 1984-1985 au terme d'un montage financier qui associait le syndicat Intercommunal scolaire des Gersins au département dont c'était la toute première construction de collège. Le Principal, sur place avant la fin des travaux a pu en surveiller le déroulement. Lors de l'ouverture des portes en septembre 85, le collège accueillait un fort pourcentage d'enfants étrangers dont des "gens du voyages" en partie sédentarisés dans la commune de Les Gersins qui domicile aussi le collège. Le niveau général était faible avec un fort retard moyen à l'entrée en 6ème : 43,3% avaient un an de retard et 15,7% deux ans de retard alors que la moyenne académique tournait alors autour de 60% d'enfants à l'heure. L'écart tenait, selon le Principal, à une rumeur antérieure au collège et qui le désignait comme un "établissement poubelle" condamné par son implantation à accueillir les enfants de la de la commune la moins favorisée. La désectorisation partielle mise en œuvre trois ans plus tard, risquait de donner rapidement corps à cette mauvaise réputation anticipée.

En 1995-1996, l'établissement scolarise 601 élèves domiciliés pour 65,1% à Les Gersins, ville d'un peu plus de 8000 habitants gérée par un maire communiste jusqu'aux élections de 1995 et pour 28,8% à Virelle. Les effectifs sont stables (603 élèves en 1994-1995) avec une proportion croissante d'élèves à l'heure dans leurs études : 66,3% en 1994. En septembre 1995, 21 classes générales accueillaient 517 élèves (276 filles); les 4 classes supplémentaires destinées aux 84 élèves restant se répartissaient entre une 4^e techno (26 élèves), une 3^e techno (24), une 4^e AS (18) et une 3^e CPA (16). Un peu moins de 10% de redoublants (54 élèves) étaient ventilés entre la 6^{ème} et la 3^{ème} (14, 21, 6, 13). Le pourcentage des enfants de nationalité étrangère est en diminution constante depuis l'ouverture du collège avec une tendance à la stabilisation autour de 12% depuis 3 ans. La minorité nationale dominante sont les Portugais. Les "Enfants du voyage" partiellement sédentarisés sur le territoire communal forment une minorité ethnique peu représentée (5 enfants en 6^{ème} et 7 en 5^{ème}) mais particulièrement difficile à scolariser : "1) Ces enfants s'adaptent mal au collège : absentéisme, refus de travail à la maison, départs anticipés, difficultés de lecture ou même incapacité à lire. 2) Leur fréquentation de la 6^{ème} est très aléatoire et changeante. 3) L'attente des parents est différente : souvent ils ne voient pas pour leur enfant l'intérêt d'une poursuite des études au collège et à fortiori au lycée." (Projet d'établissement 1994-1998).

L'équipe éducative comprend 45 enseignants et 25 personnels administratifs et de service dont une Principale adjointe et une conseillère principale d'éducation (CPE). Depuis 1990, les effectifs du collège se sont stabilisés et le taux de renouvellement du corps enseignant a baissé aussi "les équipes dynamiques sont restées relativement stables" (Projet d'Etablissement).

L'investissement professionnel est fort et le collège a la réputation d'être particulièrement actif, ce qui lui a d'ailleurs valu en 1994 d'être choisi comme collège expérimental pour le niveau 6^{ème}, "sur proposition des recteurs en raison de leur volonté de s'engager dans une démarche innovante". A ce titre, il teste pour la seconde année consécutive des mesures destinées à mettre en œuvre "une véritable démocratisation du système éducatif".

De fait, le collège poursuit de front un grand nombre d'actions qui impliquent bien au delà de leur service, bon nombre des enseignants. Le numéro spécial 51 de la Gazette intérieure (mai 1995) distribuée gratuitement en septembre à l'ensemble des nouveaux inscrits donne un aperçu de l'ampleur des activités engagées. En voici le résumé :

- mathématiques : groupes de niveau étendus à toutes les classes sauf classe option sport. Les groupes 1 et 2 bénéficient de 3 h d'enseignement/hebdo et d'1 heure toutes les 3 semaines pour le contrôle commun. Les groupes 3 et 4 de 4 heures par semaine. Les groupes sont reconstitués toutes les 6 semaines.

- projet de lecture en 6^e : 1 heure par quinzaine avec la documentaliste

Ce qui a changé en 6^{ème} !

1- les horaires hebdo (par semaines)

- renforcement en math et français

- 3 heures d'études dirigées

- en EPS, l'horaire passe de 3 à 4 heures pour tous

- l'horaire diminue en techno et passe de 2h à 1h30

- l'histoire-géographie passe de 2h30 à 3h

Pour l'élève, l'horaire hebdo. de base s'établit en principe à 23 heures + 3 heures d'études dirigées; au collège P. Coubertin, il varie, selon les élèves, de 24,5 h + 3h à 25,5h + 3h.

2- Les études dirigées

Les 3 heures sont réparties ainsi : 1 heure de méthodologie par le prof. principal de classe avec mise en place d'un "dossier de méthode du collégien". 2 heures d'aide aux devoirs assurées par des

personnels volontaires (professeurs, surveillants, parents d'élèves...); 1 adulte encadre un groupe de 8 à 10 élèves. A partir de janvier, les élèves sont mis en tandems pour l'entraide.

3- Le soutien en français et mathématique

Les élèves sont répartis en 6 classes hétérogènes et les 6 classes en 2 modules. Le module A regroupe les classes 6A, 6B, 6C; le module B les classes de 6D, 6E et 6F.

En math, chaque module fonctionne en groupe de niveau-matière, à raison de 4 groupes. L'horaire élève varie de 3,33 à 4 heures.

En français, 3h30 en classe entière et 2 heures en groupe, à raison de 4 groupes par module; en outre, les élèves en forte difficulté bénéficient de 30 mn en plus. L'horaire varie entre 5,5 et 6 heures.

Il n'y a pas de classe de consolidation, mais des structures souples de soutien.

4- L'éducation civique

L'éducation civique est supprimée en tant que matière. Le prof. d'histoire consacrerait à l'instruction civique (connaissance des institutions, commune, département, région; système démocratique...) environ 15 heures; mais l'éducation civique est du ressort du professeur principal et de toute l'équipe éducative qui interviennent pour "inculquer aux élèves une morale de la responsabilité dans les domaines de la vie sociale et personnelle" (environnement, santé, justice, respect des autres...).

La forte mobilisation pédagogique se surajoute à une intense activité périscolaire gérée dans les murs par la double structure du FSE et de l'Association Sportive (AS).

- Le foyer socio-éducatif (FSE) est une association loi 1901 qui repose donc sur la base de l'adhésion volontaire des élèves (90% en 1994). Elle organise des activités eut égard à la demande des élèves, des adultes et des possibilités d'encadrement et de financement. Elle gère 13 clubs en 94-95 : patchwork, photo, journal, CDI, peinture sur soie, récup'art, ping-pong, baby-foot, foot, basket, volley, clubs allemand, salle de jeux. La participation à ces clubs est gratuite et réservée à ceux qui ont payé leur cotisation annuelle de 30 F. Le FSE organise d'autres activités dont les bénéfices servent à financer les clubs, les voyages scolaires et la distribution des prix (vente de pains au chocolat pendant les récréations, location de casiers aux élèves, gestion d'un taxiphone, Loto, soirée Europe, fête du collège...). En outre, le FSE apporte une aide financière aux élèves dont les parents ne peuvent assumer entièrement le coût d'une sortie ou d'un voyage; en contrepartie ces élèves font des travaux au CDI ou au secrétariat selon le montant de l'aide. L'association est gérée par un Conseil d'administration élu par les adhérents et composé de 6 adultes (le Principal qui en est le Président de droit, 3 membres du personnel, 3 parents d'élèves) et de 10 élèves. Le F.S.E parraine la gazette de P. Coubertin qui sort 8 numéros par an (50 numéros déjà sortis) avec un tirage de 850 exemplaires. L'abonnement est inclus dans l'adhésion au FSE.

- L' Association sportive (A.S.) est une structure extérieure au collège mais gérée en son sein par les professeurs d'éducation physique (EPS) dont une partie du service est réservée à cet effet. Elle accueille les enfants qui le souhaitent à la condition qu'ils se soient inscrits en début d'année, moyennant un certificat médical, une autorisation parentale, 2 photos d'identité pour la licence et un chèque de 100 francs à l'ordre du collège. Il est précisé que "l'inscription à l'AS du collège engage l'élève à participer régulièrement aux entraînements et à représenter le collège aux compétitions organisées par l'UNSS." En 95-96, l'AS du collège P. Coubertin propose les activités suivantes : Athlétisme, volley, escalade, badminton, judo. Elle peut s'enorgueillir des quelques belles performances avec 6 benjamins qualifiés au championnat de France par équipes d'athlétisme, 3 élèves qualifiés au championnat départemental individuel et par équipe de Badminton, deux équipes participantes au "mondial du volley"...

L'ouverture en 1988 d'une classe promotionnelle sportive (6^e - 5^e) qui recrute des élèves volontaires issus du CM2 du secteur et hors secteur sur la base de tests physiques et non scolaires devrait attirer de nouveaux talents. Cette formule semble

également présenter un moyen d'aider les élèves plus faibles à trouver leur place dans le collège et ce faisant, à améliorer leurs résultats scolaires.

Outre ces deux structures, l'activité de l'établissement transite également par l'organisation de sorties, de voyages scolaires ou d'échanges qui empruntent parfois la forme de PAE (Projet d'Action Éducative) largement subventionnés par le conseil général (niveau du département).

Liste et financement des actions menées en 1994-1995

ACTIONS	Rectorat - IA		Conseil
	subventions	Heures	Général subventions
Total	30936.2	1661	101135
Projet Global	8076.2	44	
Lecture 6 - CDI	12000		5000
Créer Communiquer			
Club écriture : les mots en liberté		162	
Journal "La Gazette"			10000
Vidéo au collège :			3000
Atelier "Théâtre"			5000
club "textiles" : patchwork			2500
Récup'art			2000
Cinéma au collège			3375
Prévention - Santé - Hygiène - Autonomie			4000
Prévention routière			
Semaine "contre le Sida"			
Séances d'information des élèves de 3ème sur les MST			
Séances d'information des classes de 4AS			
Semaine Alimentaire			
Environnement			
Classes "Montagne"			
Classe "Forêt"			
Classe "Éducation au risque majeur"			
L'Europe c'est demain			10000
Apprentissage en Labo de langues			2000
Séjours en Europe			
Appariement avec un lycée allemand			
Responsabiliser les élèves			
Tutorat et méthodologie : de la 6° en 3°			36120
Passeport pour l'orientation en 4ème	8000	34	2000
Passeport pour l'avenir en 3ème			
Carrefour des Métiers (4ème , 3ème)			
Planète Métal (la 3T gagne le concours)			9740
Accueillir et aider tous les élèves			
classe d'aide et de soutien : "le temps"			
soutien en maths : groupes de niveau en 6° et 5°, soutien en 3°			
groupes de soutien en français en 6ème			
Études dirigées pour les 6ème		756	

Réussir par le sport		
Classes "option sport"		2000
Prise de risques et sécurité en EPS		2400
La course d'orientation		2000
Innovation		210
Expérimentation		420
Évaluation 6ème		35
Comité d'Environnement social	2860	

(unité = franc)

Ce seul tableau ne permet pas de saisir la complexité du jeu financier qui permet au Principal de conduire ses actions mais il montre bien l'ancrage local d'un volant important d'activités, situation nouvelle à bien des égards. Nous reviendrons sur ce point dans une section ultérieure.

Les emplois du temps

- L'emploi du temps (exemple) : la semaine s'étend du lundi 8h10 à 16h45 au samedi 8h10 à 12h05 à raison de 7 périodes de cours de 55 mn. maximum. Le mercredi matin est libre sauf pour les élèves "retenus"; l'après-midi est réservée aux activités de l'Association Sportive qui compte autour de 20% d'adhérents. Le samedi ne comporte que 4 périodes de cours.

b. Relations avec les différents partenaires

Le collège est situé dans une zone intermédiaire entre l'univers des banlieues et le monde rural, à proximité de la Beauce. Avec une population qui excède à peine les 8000 habitants, Les Gersins couvre 630 hectares dont 130 boisés. La zone habitée est disséminée sur de vastes étendues réparties entre trois pôles séparés par des zones non urbanisées. Plusieurs cités hébergent une population peu favorisée au regard des agglomérations voisines. L'histoire veut que la ville ait elle-même la réputation d'être la ceinture rouge de Grandsins, cité commerçante et bourgeoise qui jouxte Les Gersins et lui offre l'ensemble des commodités qui lui font défaut. Les Gersins manque en effet de boutiques et de centre commercial, à l'exception d'un unique intermarché qui ne peut suffire à créer un centre de gravité autonome. La ville manque donc de lieu propre de rassemblement aussi les déplacements des 600 élèves du collège constituent l'un des importants mouvements au sein de la commune.

La municipalité a été mise sous tutelle par le Préfet en raison d'un grave déficit budgétaire qui interdit pour quelques années les investissements lourds. Cette situation a pesé lors de la campagne électorale qui a vu la victoire de la liste "conservateur" et le départ de l'ancien maire communiste. C'est un changement important pour une commune gérée par la gauche depuis plus de 20 ans et qui pouvait s'enorgueillir d'être à la pointe en matière de politique de la jeunesse tant pour les moyens matériels mis à disposition que pour son équipe d'animation. Les équipements municipaux destinés à l'enfance et à la jeunesse sont importants au regard des moyens d'une commune qui est la seule à avoir embauché voilà déjà quelques années un professionnel de l'animation pour diriger et concerter les actions de son équipe. La pertinence de ce choix est aujourd'hui reconnue par quelques-unes des collectivités voisines qui ont signé des conventions avec Les Gersins pour mettre en place des dispositifs similaires.

Les problèmes de petite délinquance restent mineurs au regard de la situation de bien des agglomérations plus proches de Paris mais le sentiment général est celui d'une multiplication des problèmes qui exige que des mesures soient prises sans attendre. La commune bénéficie cependant d'un environnement naturel qui offre aux jeunes des dérivatifs comme la pêche, impraticable dans les banlieues concentrationnaires limitrophes à Paris.

Le renouvellement total de l'équipe municipale dans les mois qui ont précédé l'enquête a eu pour effet le gel de nombreuses activités et suscité un climat d'attente mélangée d'inquiétude parmi les responsables salariés de la mairie. Le nouveau maire décidait pour sa part de différer les actions nouvelles afin de mieux appréhender la situation dont il héritait. Au mois de novembre 1995, un début de reprise commençait à se faire sentir a permis de mesurer certaines des attentes du secteur jeunesse de la municipalité à l'endroit du collège P. Coubertin.

Les partenaires extérieurs

Les services jeunesse de Grandsins

Le collège constitue un pôle de stabilité un peu privilégié qui réunit des équipes éducatives soudées et stables face à un milieu local assez dépourvu en moyens humains et financiers. Les services jeunesse de la mairie côtoient fréquemment la fraction déshéritée ou marginalisée de la jeunesse locale, celle qui présente un risque de

basculer du côté de la délinquance ou de la drogue. La volonté de maintenir des liens avec le collège répond à la volonté d'aborder les activités périscolaires au sein de la commune dans un cadre ouvert qui associe les jeunes en difficulté à des jeunes en situation scolaire normale. Le responsable jeunesse de la mairie tient donc à préserver des activités communes avec le collège, même ponctuelles, car le contact maintenu peut permettre à terme de concevoir d'autres projets.

Cette demande manifeste une reconnaissance du travail réalisé au sein de l'école, qui apparaît comme un repère stable face aux situations plus flottantes des services municipaux. Ici, l'école n'est pas ressentie comme un bastion à prendre, un lieu à rénover mais plutôt comme un partenaire possible qui dispose d'une infrastructure privilégiée et maîtrise des incertitudes importantes eu égard à l'intégration sociale des jeunes de la commune. La qualité du travail réalisé au sein du collège est partie intégrante de cette appréciation qui, en creux, souligne l'autonomie nouvelle des collèges et le rôle du Principal comme chef de projets et acteur local. Le statut d'Établissement Public Local affirme en effet la capacité nouvelle des établissements scolaires à contracter, négocier et nouer des liens avec différents partenaires, sans avoir à passer par la hiérarchie administrative. Par contraste, rappelons le jugement porté voilà tout juste 25 ans par Suzanne Citron (1971): " ... Trois ans après mai 1968, il apparaît que la rigidité de notre système scolaire centralisé, hiérarchisé et uniformisé constitue le facteur décisif du blocage de l'école française; [...] La création, dans les établissements secondaires, de conseils d'administration n'est en rien l'amorce d'une gestion autonome, puisque les établissements scolaires sont entièrement soumis, pour la moindre décision administrative, à l'accord de l'autorité de tutelle et ne jouissent d'aucune liberté pédagogique réelle...".

Les familles

Les parents d'élèves sont représentés par deux Associations qui se partagent chaque année les postes d'élus au conseil d'établissement et coopèrent plutôt facilement au sein du collège. En 1995, les résultats, identiques à ceux de l'année précédente, attribuaient 5 sièges (94 voix) à la FCPE contre 2 sièges (51 voix) à l'AGPE (association locale). Reste que le faible taux de participations aux élections (29,5% en 1995) reflète le relatif désengagement d'un grand nombre de parents, phénomène confirmé par un absentéisme prononcé lors des réunions professeurs-parents organisés les 15, 22 et 29 septembre : le taux de présence était de 54%, 49%, 56,5% et 58% pour les classes de la 3e à la 6ème respectivement. En termes généraux, les parents ressentent un désinvestissement des familles à l'endroit des études de leurs enfants, phénomène qu'ils mettent volontiers en rapport avec la façon dont les pouvoirs publics (IA, ID) et les enseignants traitent les rares parents volontaires :

" On veut cantonner les parents à un rôle très... Moi, j'ai été reçu pas tellement longtemps par l'inspecteur d'académie qui m'a dit "les parents, pour couvrir les livres d'école, pour éventuellement tenir les fiches des bibliothèques, oui..." mais notre rôle s'arrêtait là, on n'a pas à intervenir... c'est quand même des gens qui font des années d'études... il faut savoir se tenir très en retrait !"

Ce sentiment d'un maintien à distance volontaire par des enseignants jaloux de leurs prérogatives reviendra à plusieurs reprises au cours d'un entretien avec une dizaine de parents volontaires, dont les représentants des deux Associations.

Par contraste, la situation au sein du collège est regardée comme tout à fait exceptionnelle, les parents s'y disent même "gâtés".

- *Est-ce que vous avez l'impression d'avoir une voix, d'être entendu?*

- *Ici, oui, tout à fait, dans ce collège oui, mais on a conscience que c'est pas représentatif... [...] Si l'équipe pédagogique met une barrière, rien ne peut se passer, il y avait un collège ici dans les environs où le principal était vraiment tout l'opposé de M. Jaubert (le principal de P. Coubertin), les parents ne rentraient pas au collège !!*

Au contraire de ce qu'ils constatent dans un grand nombre d'établissements, les parents ont le sentiment d'être les bienvenus au collège P. Coubertin et ce, essentiellement grâce au Principal. Ce dernier se félicite pour sa part de la coopération des familles, tout aussi essentielle aujourd'hui qu'à l'époque de l'ouverture du collège :

"C'était un collège qui, lorsqu'il est né, avait mauvaise réputation [...]. J'ai eu des classes difficiles au début... car il y avait une fuite des bons élèves; mais il y a quand même eu des parents très militants de la FCPE qui ont mis leur gamin chez moi en dépit des sollicitations extérieures [...]. Et c'est vrai que la FCPE était très présente et qu'elle a contribué fortement à modifier l'image de marque de l'établissement. Parce que les premiers parents qui sont venus au collège, qui étaient des gens extraordinaires, ont "supporté" au sens sportif du terme le collège. Quand ils entendaient dire dans des réunions le collège c'est ça, le principal c'est ça, ils disaient non c'est pas comme ça, c'est faux, .. donc ils ont joué un rôle important dans la construction de l'image..."

En plus de leur participation aux manifestations (loto, fête de l'Europe...) qu'ils "animent en grande partie", leur action dans et hors de l'école contribue fortement à la construction de l'image de l'établissement et à la lutte contre les rumeurs. *"Je sais que ces parents là, de toute façon, ils voyaient le maire, c'est quand même eux qui... à la limite... qui font quelque chose..."* ;

Ils sont donc des partenaires indispensables qui expriment le désir d'être associés à l'action éducative mais s'en sentent souvent exclus, par les chefs d'établissement, les enseignants et jusqu'aux politiques ministérielles qui découragent les parents de s'impliquer dans des actions bénévoles; et les parents évoquent ces études libres le soir organisées quelques années durant dans l'enceinte du collège à l'initiative d'un professeur de maths et qui associaient parents et enseignants : *"depuis cette année les parents doivent être habilités par l'inspection académique... alors ça fait des papiers administrativement supplémentaires et il faut un certain bagage... c'est de nature à démobiliser les parents et à décourager le volontariat... je pense que c'est fait pour éloigner les parents du domaine scolaire qui doit rester aux yeux des enseignants leur terrain d'action et point final..."*

Reste que la faible implication générale des familles à la vie scolaire n'est peut-être pas seulement le fait des résistances du milieu scolaire à leur venue :

- *Il y a aussi en Gême par exemple, on propose... je pense aussi que les parents ne s'intéressent peu aussi hein, tout ça, ... parce que en Gême, il y a une réunion qui se passe, je dirais à peu près un mois après la rentrée,*
- *à tous les niveaux ça se passe*
- *oui mais je parle déjà, après le CM2, on peut penser que les gens, il y a un grand changement alors on pense que peut-être ils vont peut-être venir au moins en Gême, et suite à cette réunion, sur 24 familles s'il y a 10 familles qui sont venues, alors que l'on fait connaissance avec les professeurs, avec ... c'est tout de même incroyable !*
- *Est-ce que ça traduit une situation locale... ?*
- *Non, je crois que c'est national... en moyenne nationale, on doit être à peu près dans la moyenne...*

La mairie et le syndicat intercommunal

Ni la municipalité ni le syndicat intercommunal ne sont des partenaires obligés au regard des actions pédagogiques. Aucune obligation ne leur est faite de financer cette dimension de la vie des établissements. La situation économique de la commune est telle que le soutien actuel aux projets d'action est inexistant. L'attribution de Bourses à

certaines élèves résume leur contribution. Mais l'action de longue durée du Maire sortant dans tout ce qui touche à la politique de la jeunesse est fortement louée par le Principal qui évoque diverses situations ayant mis en évidence l'importance des choix éducatifs pris par la commune. Ainsi en est-il de l'option de mettre à disposition des jeunes une large section murale devenue zone réservée aux TAG promus forme d'expression artistique :

Prend l'exemple des Tags... à un moment donné on était sans cesse confronté à ça parce qu'il nous taguaient tout... même dans le collège... et pour nettoyer, ça coûtait. La municipalité a fait une action là-dessus avec son responsable du secteur jeunesse; tu verras, il y a un mur entier qui est tagué mais avec contrôle... et ils avaient des animateurs qui étaient d'anciens tagueurs, et ensuite j'ai eu moins de problèmes. Ça, c'est une action que je trouve intéressante [...] J'aurai même été prêt à les aider s'ils n'avaient pas eu de fric parce que je trouve que ça, c'est une œuvre de prévention remarquable.

Le traitement de l'environnement constitue une incertitude réelle pour le Principal qui sait d'expérience que l'ennui des jeunes est rarement bénéfique au collège :

Autrement, durant l'été, les jeunes s'ennuient, ils se rassemblent le soir, boivent de la bière et éventuellement vont casser les vitres...

Mais qu'il se déclare prêt à financer l'action si les moyens avaient manqué mérite d'être relevé. Cela en dit long sur la capacité de l'établissement à constituer des réserves financières dans la configuration nouvelle. Cependant, nous le verrons, cette capacité est étroitement liée aux qualités relationnelles et gestionnaires du chef d'établissement et à une double localisation temporelle et géographique.

Les manifestations annuelles de la vie locale et la présence du Maire aux conseils d'administration du collège étaient autant d'occasion de tisser les liens qui permettaient au Principal de P. Coubertin d'exprimer sans trop de réserve son opinion et ses souhaits. Une certaine communauté de vue en matière d'éducation favorisait également des relations de bonne coopération, modestes au demeurant car la municipalité n'était pas (et n'avait pas à être) un partenaire très présent pour le collège.

Quant au rôle joué par le syndicat intercommunal, il excède ses strictes attributions juridiques : *" Le syndicat inter-communal ici nous donne deux subventions un peu pédagogiques, il n'est pas obligé : 4000 francs pour un voyage à l'étranger et une somme globale de 5 Fr. par élèves de son secteur pour les sorties scolaires".* Il prend également en charge l'organisation du ramassage scolaire qui est de son ressort et reverse à la municipalité une somme annuelle forfaitaire de 70.000 Fr. comme droit d'utilisation par le collège des équipements sportifs municipaux. Cet arrangement met un point d'orgue local à une question litigieuse qui oppose ici et là des municipalités au département ou à la région (cas de Montpellier) : selon la loi de décentralisation, la construction des équipements sportifs incombe effectivement aux communes. Et celles-ci sont théoriquement en droit de réclamer au collège un prix de location qui, en l'état des choses n'est pas prévu dans les budgets des collèges et lycées.

"C'est une somme importante, je ne pourrais jamais payer ça... tu as vu que le budget de l'EPS était de 50.000 francs : je ne pourrais plus acheter un seul ballon..."

Le département

Le département est aujourd'hui le principal acteur pour tout ce qui concerne le financement, la construction, l'équipement et l'entretien des collèges. Cette situation juridique se traduit localement par autant d'aménagements spécifiques qu'il y a de départements. L'Essonne se distingue par une forte mobilisation autour des questions éducatives et d'importants efforts budgétaires qui se reflètent dans les moyens

attribués au collège P. Coubertin. *" il faut dire que depuis la décentralisation on est mieux loti... on a plus d'argent qu'avant, ça c'est clair et net, surtout au niveau de l'entretien des locaux".* Ainsi, le budget de fonctionnement comprend-il une rubrique "fournitures d'enseignement" qui alimente l'achat de petit matériel, les photocopies... selon une hyper-équation de 110 Fr. par élève dans l'enseignement général et de 310 Fr. pour deux qui sont inscrits dans les classes 4ème et 3ème technologiques. L'éducation physique et sportive (EPS) bénéficie également d'une subvention forfaitaire de 49,37 Fr. par élèves. Au total, le collège a perçu 107,385 Fr. pour le seul budget de fonctionnement éducatif de l'année 1994-1995. Les sommes attribuées au titre des autres chapitres (chauffage, eau, entretien, administration...) sont gérées par le chef d'établissement qui reste libre de modifier ensuite l'affectation des différents budgets :

Donc on fait un budget... qui n'est pas nécessairement identique à ça. Simplement on n'a le droit à rien de plus... si on met moins pour le chauffage, qu'on vienne pas pleurer ensuite. C'est ça l'autonomie. Par contre pour la demi-pension, on ne peut pas demander ce que l'on veut, c'est très encadré, et même pour les crédits d'hébergement, on ne peut les affecter qu'à des choses très précises.

Les recettes de demi-pension représentent plus d'un million de francs sur un budget total de 1.730.000 Fr. Elles sont l'objet d'un contrôle très strict qui interdit leur utilisation pour les frais pédagogique mais autorise cependant le transfert des bénéfices sur un fond de réserve

C'est très contrôlé; On peut faire des bénéfices par contre qui vont sur des fonds de réserve. Mais on n'a pas trop intérêt à en avoir car après ils nous disent si on veut faire des travaux importants, de prendre sur notre fond de réserve... donc on dépense, c'est le système (rire).

Toutes les décisions qui touchent au budget doivent être approuvées par le conseil d'administration où siègent des parents, des professeurs, les délégués élèves et des représentants des collectivités locales... Pour réglementées que soient les augmentations des frais de demi-pension, elles donnent lieu bien souvent à une opposition vive des représentants des familles. Tel n'est pas le cas à P. Coubertin où le Principal admet réaliser d'importants bénéfices sur ce budget sans se heurter à des critiques de principe :

"Au niveau des responsables, [...] je n'ai jamais eu ce qu'on constate dans d'autres établissements, c'est-à-dire des surenchères corporatistes ou disons... par exemple, au budget, bon, c'est clair hein, nous on fait déjà des bénéfices très importants, entre autre sur la demi-pension, j'ai jamais eu des gens qui disaient l'année prochaine on va pas voter l'augmentation de la demi-pension sous prétexte que l'année précédente on a eu des excédents. Tu leur expliques pourquoi tu as ça et à quoi ça sert et ils acceptent."

La qualité des relations établies avec les familles lui donne un crédit de confiance dans la gestion des moyens financiers. Sans doute partagent-elles le sentiment que cet argent sera employé au mieux des intérêts de l'ensemble des enfants... avec un souci particulier d'intégration et de soutien pour ceux qui sont les plus en difficulté.

Le département intervient plus directement dans le financement des actions pédagogiques par la mise en place d'une Direction de l'éducation et de la formation (DEF) qui définit des priorités et gère le financement des projets conçus dans les

collèges. En 1994-1995, deux types d'action étaient encouragées : les "actions de soutien" et les "contrats d'action éducative". Ces aides ne sont absolument pas obligatoires. Elles reflètent des choix de politique et des priorités financières spécifiques au département mais dont les retombées sont importantes pour les collèges désireux d'expérimenter des formes de soutien ou des actions nouvelles.

"En 1994-1995 on a reçu pour 210 heures l'équivalent de 36.120 Fr. pour des heures de soutien et d'activités dirigées (réussir sa 6ème); plus les "Contrats Objectifs Plus" pour 50.275 Fr., plus pour "Planète Métal" 9740 Fr. ... soit plus de 100.000 Francs au total. C'est important, c'est presque autant que le budget éducatif du collège."

Nous donnons en appendice un aperçu général des projets réalisés en 1994-1995 avec leurs financements respectifs. L'implication du département au sein des actions conduites par le collège reflète les changements intervenus dans les années 1980. Elle est d'autant plus remarquable que la Loi de décentralisation ne lui reconnaît aucune autorité sur le plan pédagogique. Le département peut financer mais n'a pas le droit d'évaluer ou de critiquer les actions réalisées.

"Parce que le principe qu'il faut que tu vois c'est que seuls les services du Rectorat ou de l'IA sont habilités à faire un contrôle pédagogique. Donc, ça pose un problème au Conseil général car ils voudraient pouvoir financer les actions qui leur semblent pédagogiquement bien mais, ils ne peuvent pas évaluer même s'ils financent. Les actions qu'on leur soumet elles passent d'abord par l'inspection académique (IA) qui fait un "contrôle de conformité pédagogique", c'est à dire qu'elle vérifie la conformité aux textes. [...] Le Conseil général n'en a pas le droit. Il n'est pas habilité à dire, on vous a donné 5000 Fr. et votre travail ne vaut rien... Il ne peut que suivre l'avis des services de l'IA. Il paye mais ne contrôle rien. Ça c'est le gros problème, ça. Les chefs d'établissement y tiennent en plus, parce que tu vois, sinon, ils ont peur d'une dérive, le clientélisme quoi... Mais en revanche, le Conseil Général peut définir des 'domaines d'intervention'."

L'inspection académique (I.A.)

C'est le partenaire obligé de l'établissement, sa hiérarchie. La France dénombre 28 "circonscriptions académiques" ou "académies" qui regroupent chacune un ou plusieurs départements. Chaque académie est coiffée par un Préfet, représentant de l'État, et pour l'éducation nationale, par un Recteur. Au plan départemental, des Inspecteurs d'Académie, dont le titre officiel est devenu "Directeur des services départementaux de l'Éducation Nationale" ont la responsabilité d'impulser les politiques nationales sous le contrôle de leur Recteur. Les collèges sont donc en relation constante avec un Inspecteur d'Académie (I.A.) qui représente l'autorité hiérarchique directe, mais aussi avec le Rectorat qui gère les carrières des enseignants et du personnel administratif, regroupe les statistiques, et impulse directement certaines actions. La situation diffère sensiblement dans le primaire, ne serait-ce qu'en raison d'une gestion locale des personnels. Nous n'aborderons pas ce point ici.

Outre son rôle dans le fonctionnement général de la machine scolaire, l'IA est un partenaire essentiel pour tout ce qui se rapporte au budget ordinaire de l'établissement, et aux aides ponctuelles attribuées sur projets. La gestion administrative et pédagogique des collèges passe entièrement par lui.

La dotation globale horaire (DGH) du collège est obtenue au terme d'un calcul complexe qui prend en compte une multitude de critères :

- Le nombre d'élèves est l'indication déterminante : Dans le département, la dotation est de 1,13 heure par élève. Les prévisions sont faites au mois de novembre pour le nombre d'élèves.

- L'emplacement de l'établissement est une seconde variable de poids puisque cette dotation est majorée de 5% en zone d'éducation particulière (ZEP) et de 2,5% pour les établissements qui comme P. Coubertin se trouvent dans un Secteur en difficulté particulière (SDP).

- Une commission départementale décide chaque année de l'attribution d'heures supplémentaires pour les classes spéciales comme la 4ème AS (structure spécifique avec des élèves en forte difficulté) qui a valu 30 heures en 1994-1995 au collège P. Coubertin.

La DGH ainsi obtenue est redistribuée entre l'ensemble des horaires obligatoires. Les heures restantes peuvent être utilisées librement conformément aux projets de l'établissement. Les expérimentations, les projets, les différentes actions bénéficient le cas échéant de subventions horaires supplémentaires qui s'additionnent à la DGH. Le collège P. Coubertin, particulièrement entreprenant, parvient au total à s'assurer une enveloppe globale qui excède de beaucoup les enseignements obligatoires

Je suis très à l'aise par rapport à la dotation. Je pense que je dois avoir à vue de nez une cinquantaine d'heures annuelles de plus que l'horaire obligatoire. Là on est riche cette année... d'autant plus que les effectifs ont été inférieurs aux prévisions : on a 600 élèves au lieu des 618 prévus aussi j'ai supprimé une division. C'est à dire qu'en gros j'ai déjà 20 heures en plus par rapport à mes effectifs. Et 20 heures c'est important car une 6ème, c'est 26 heures en gros, 23 heures obligatoires plus 3 heures versées aux professeurs pour le soutien. Plus du fait qu'on est en zone SDP, les 2,5% et tout ça, ça nous fait plus de 50 heures. Ça fait pratiquement deux classes entières...

Les contraintes de fonctionnement s'accordant mal avec le calendrier administratif, le Principal est parfois amené à anticiper sur des financements afin de lancer dès la rentrée certaines actions.

Il y avait un projet sur deux sixième "art et environnement" pour lequel les profs font des ateliers, 1 heure par semaine qui est en plus de leur horaire et pour lequel ils sont payés en IFTS. Si tu veux prévoir ça, 2 classes, 4 profs, il faut prévoir dans l'emploi du temps à l'avance : tu ne peux pas dire en octobre je refais les emplois du temps, sinon tu as la révolution. Donc moi j'ai dit quelle que soit la réponse de l'I.A., je le fais, je vous paye en avance... Donc tous les profs ont été "payés" en avance, c'est totalement illégal.

Décision qui le conduit à prendre des risques qui ne le laissent pas totalement tranquille

- Donc, en plus je les ai eu les heures, maintenant je me demande ce que je vais en faire... j'ai eu 100 heures, le projet a été accepté.

- Tu vas remettre en place un projet que tu vas payer à l'avance !

- Tu imagines mon successeur... Tous les chefs d'établissement font un peu ça mais moi je le fais beaucoup, là ... j'atteins des limites... si un jour j'ai une inspection de la vie scolaire... je ne sais pas comment je ferai...

J'essaie quand même en plus d'être relativement... que ce soit pas opaque, donc j'explique aux gens, que ce soit relativement transparent... et donc, je suis obligé de laisser des traces... il y a un dossier appelé HSE où il y a une feuille - on peut l'enlever bon - où j'ai mis toutes les heures payées par anticipation...

Cette situation n'est pas sans rappeler ce que décrivait déjà S. Citron dans les années 1970 : *"Il est notoire qu'un chef d'établissement passe une partie de son temps à chercher par des jeux d'écriture ou des manipulations de statistiques à obtenir du système l'oukase qui lui permettra de résoudre tel ou tel de ses problèmes concrets"* (p. 16). La nécessité d'agir aux limites de la légalité pour obtenir les moyens de dynamiser l'établissement ne semble guère s'être estompée.

Mais sur le plan des initiatives pédagogiques, le paysage éducatif s'est renouvelé en profondeur et que l'on ne saurait plus écrire aujourd'hui que *"notre système national ne permet pas à un chef d'établissement secondaire de modifier le fonctionnement d'une classe, pour y introduire, par exemple, des heures d'expression française, au bénéfice d'élèves déficients"*. Sans doute est-ce de n'être plus tout à fait "national" que cette ouverture a été possible.

Reste pourtant qu'être actif et moteur dans ce métier conduit à s'exposer doublement, tant au regard de son administration propre que face à la fraction aisée de la population locale peu disposée à placer ses enfants dans un établissement fréquenté par des catégories moins favorisées, soupçonnées de pénaliser la progression des études. L'effet pervers d'une politique dynamique d'ouverture et d'expérimentation au niveau d'un établissement est la désertion des familles mieux loties et une chute tendancielle de niveau difficile à enrayer. Les chefs d'établissement qui adoptent une politique élitiste et pratiquent l'exclusion des élèves les plus faibles se taillent toujours une réputation de pédagogue émérite.

Les inspecteurs départementaux (IEN) et les autres chefs d'établissement du secteur élargi

Une réunion annuelle est organisée avec l'Inspecteur de l'Éducation Nationale du Primaire (ancien IDEN responsable dans le primaire) et des quatre Principaux des collèges qui recrutent leurs élèves sur le même secteur. L'objet de la réunion est de ventiler les futurs élèves sur la base des desiderata des familles recueillis lors d'une enquête conduite à partir de Pâques par les directeurs d'école. Une rapide négociation permet de vérifier l'adéquation des demandes à l'offre et de statuer sur les cas les plus litigieux. Le choix des familles n'est pas nécessairement respecté car les Principaux peuvent toujours arguer du manque de place pour refuser certaines demandes dérogatoires. Mais il apparaît aussi que les décisions prises ce jour-là n'interdisent pas des aménagements ultérieurs :

Il y a des gens qui sont refusés mais si les parents sont très accrocheurs, qu'ils viennent me voir... même si théoriquement c'est l'I.A. qui est responsable de l'affectation des élèves, il n'empêche qu'un chef d'établissement qui veut inscrire un même, il l'inscrit...

L'enjeu est suffisamment sensible pour que des Principaux aillent parfois jusqu'à démarcher les familles de bons élèves. La fuite des éléments les plus dynamiques est dans tous les cas, une inquiétude et une préoccupation réelles, comme nous l'avons déjà vu.

J'ai eu des classes difficiles au début... car il y avait une fuite des bons élèves; mais il y a quand même eu des parents très militants de la FCPE qui ont mis leur gamin chez moi en dépit des sollicitations extérieures. Ça veut dire que des chefs d'établissement ont

carrément vu des familles en leur disant de ne pas mettre leur gamin à P. Coubertin, que ce n'était pas possible, c'est une trop bonne élève !!! (le principal)

Les relations entre collèges et lycées.

Le collège est confronté à une double contrainte sensible pour l'ensemble du personnel et des familles. D'une part, il s'agit de promouvoir une éducation qui accueille les élèves, quel que soit leur point de départ, et les aide à trouver leur place dans le quotidien de l'école, face aux exigences éducatives des programmes. L'effet Pygmalion propre à la notation est trop connu pour que l'on ne manie pas sans prudence les pratiques évaluatives. Encourager les élèves, leur (re)donner de goût du travail scolaire, faciliter leurs progrès par une pédagogie différenciée et des actions de soutien, tel est la mission que le collège se donne. Mais, sous un autre angle, le collège n'est pas sa fin propre. Il introduit un nombre croissant d'élèves (les fameux 80% de Chevènement) vers les degrés supérieurs du secondaire et se trouve donc inséré dans un dispositif qui l'évalue. En 1992, le collège P. Coubertin a subi de plein fouet la sanction négative que lui valaient les résultats de ses élèves au lycée Chausson. La mise en place d'une vaste évaluation nationale en seconde avait fourni les informations nécessaires à une évaluation plus fine des performances des élèves en fonction de leur établissement d'origine.

C'est-à-dire que l'évaluation de seconde au lycée, ils ont pu tirer des statistiques en fonction des collèges de provenance, c'est pas un papier officiel mais...

- Ah bon, il y a une trace de ce genre qui existe?

- Ça existe.

- Ah d'accord... c'est comme ça que vous avez pu dire que vous étiez ex æquo... en bas?

- C'est ça, on sait où on se situe, pas officiellement, mais ça existe

(entretien avec des parents d'élèves)

Les élèves issus de P. Coubertin se classent derniers ex æquo ce qui entraîne une prise de conscience des écarts de notation entre ces deux univers qui mobilisent parmi les parents, des représentations très contrastées

il y a un fossé entre la 3ème et la 2d; c'est pas du tout la même ambiance en plus d'établissement non plus...

- quand on passe du collège au lycée, c'est vrai ...

- c'est pratiquement comme passer de la maternelle au collège pratiquement.

- parce que le collège, c'est un peu un cocon ici...

(parents)

Cette prise de conscience a amené l'équipe éducative à réviser partiellement ses critères de fonctionnement afin de combler les écarts d'appréciations apparus à cette occasion et de faciliter l'intégration de ses élèves dans le second cycle du secondaire. Diverses innovations allaient s'en suivre :

- Mise en place d'équipes disciplinaires chargées d'objectiver leurs critères de notation

- Augmentation des redoublements en fin de 4ème pour améliorer la préparation de ceux qui poursuivent au lycée.

- Tentatives de concertation avec les collègues qui exercent au lycée afin d'homogénéiser des normes retenues dans l'évaluation du travail des élèves.

Cette dernière démarche devait aussi mettre en évidence l'existence d'enjeux préalables aux problèmes didactiques : Ainsi, le lycée Chausson est un établissement nouveau désireux d'imposer sur son secteur une image performante;

- *Étant un lycée tout neuf aussi, il a à forger... par rapport à un autre lycée qui est sur la commune... Là-haut, il y a le lycée Furet hein, qui est là depuis je ne sais combien d'années, je ne sais pas hein, ça fait un nombre hein...* (parents)

Et la notation est un moyen d'action pour atteindre son objectif

"Il y a des lycées qui font un barrière en seconde, ils épurent en fin de seconde et ne filtrent qu'après la fin de seconde que le dessus, hein, et après, ça se passe bien, mais ça dépend des établissements, des politiques, ça c'est le proviseur qui choisit sa politique, un peu hein mais ils ont toujours tendance à essayer un peu l'élitisme hein, parce que la renommée et peut-être un peu leur salaire aussi est fonction des résultats...

- leur promotion

- les promotions surtout, peut-être pas les salaires, les promotions oui.

(parents)

A ce niveau, la tension trouve difficilement d'autre solution qu'un relatif alignement des politiques car les critiques portent plus naturellement sur l'établissement qui prend du retard que sur celui qui cherche à imposer de l'avance

"Parce que les difficultés rencontrées qu'ont rencontrées les élèves il y a 3 ans en seconde, c'était au lycée Chausson; on a toujours essayé de raisonner en disant : les élèves ont été mal préparé, au collège, on n'a pas essayé de raisonner en disant est-ce que la demande du lycée Chausson était plus...

- n'était pas trop forte?

- était plus importante... on n'a jamais raisonné à l'envers, en fait oui. Alors est ce que ça ne nous tire pas véritablement vers le haut?

- Oui, oui, peut-être hein"

(parents)

La volonté de soutenir les élèves doit composer avec cette réalité externe et passer des compromis qui se traduisent dans le cas de P. Coubertin par un renforcement des dispositifs pédagogiques internes d'aide, des exigences augmentées qui se traduiront par un accroissement des redoublements, et une démarche vers les enseignants pour qu'ils raffinent leurs critères d'évaluation et combient un peu l'écart avec les lycées. Le Principal se procurera donc les notes de ses élèves scolarisés en seconde afin de mesurer les écarts de notation et d'amener ses propres professeurs à une réflexion sur ces questions.

"C'est vrai qu'il y a des efforts ici qui sont faits contre l'échec scolaire mais c'est un peu au détriment de l'établissement aussi où il y a beaucoup plus de redoublants qu'il y en avait avant... par une volonté de faire une meilleure intégration en seconde... [...] à partir de la 4ème on change de, d'embrayeur là, car on s'est rendu compte que les élèves de P. Coubertin arrivaient en seconde, pas tous, mais il y avait certaines difficultés, c'était pas les plus mauvais non plus, dans les autres établissements, ils ont pas... mais c'est vrai qu'il y avait...

- on est à la queue quand même, à la queue ex æquo (rire).
- Oui à la queue ex æquo...
- bon, mais donc c'est vrai qu'il y avait un problème de niveau, donc l'administration aussi du collège, avec l'équipe pédagogique s'en est aussi aperçu et ont fait en sorte de mettre en place des dispositifs dans les cours... que les équipes pédagogiques par matière, les professeurs travaillent ensemble, pour que trois profs de maths travaillent de la même façon, dans les cours... qu'ils puissent comparer, changer..."

Cette réalité conduit aussi le Principal à mettre au point des outils d'évaluation affinés qui lui permet de mieux mesurer les chances des élèves, leur progrès, leurs transformations. Le collège scrute mieux son évolution et ses résultats, objective son travail et se donne des chances de succès.

III. Conclusion générale

Nous avons cherché dans cette dernière partie à appréhender au niveau d'un collège ce qui avait pu changer dans la façon dont les différents partenaires et acteurs impliqués, de près ou de loin, dans la vie scolaire, percevaient leur rôle, leurs alternatives, leur options... Bien sûr, nous ne pouvions qu'esquisser des débuts de réponse à ces questions. Il nous est tout de même apparu que le collège est aujourd'hui en relation avec un grand nombre de partenaires sensibles qui, familles, administrations locales ou supérieures hiérarchiques, contrôlent des segments de son activité et sont susceptibles de peser sur le devenir des établissements. Il nous est également apparu que le chef d'établissement, dans la mesure même où il se situe à l'intersection de plusieurs communautés (enseignante, familiale, locale, administrative...) joue un rôle décisif dans le fonctionnement du collège. Sa capacité à mobiliser son équipe, ses aptitudes de gestionnaire, sa détermination pédagogique seule susceptible de le soutenir dans des situations professionnellement risquées, sa perception de son métier et de la nature de sa responsabilité à l'égard des enfants de la communauté où il exerce, sont autant de paramètres déterminants dans l'évolution des établissements. Le poids des politiques locales et régionales sont également apparues avec une force nouvelle qui laisse présager des évolutions ultérieures importantes, peut-être dans le sens d'une différenciation croissante qui imposera tôt ou tard une nouvelle réflexion sur ce que doit être le rôle de l'État et sur les formes futures de coordination et d'harmonisation des politiques locales. La mise en place des évaluations nationales en 6ème et 2de en sont sans doute les premières manifestations.

Il y a enfin tout en ensemble de transformations que nous n'avons pas abordées ici mais qui d'ores et déjà pèsent sur la vie éducative française. Citons pour l'exemple les politiques locales de création d'établissement, notamment dans l'enseignement technique, et les coordinations d'établissement au sein de bassins éducatifs coordonnés par des Inspecteurs Académiques à la recherche d'une nouvelle légitimité. Nous poursuivrons et approfondirons donc notre description à l'occasion des rapports ultérieurs.

Ces quelques observations auront sans doute permis de prendre la mesure des changements qui s'opèrent aujourd'hui au sein du monde éducatif français. Le thème central de la réflexion semble s'être déplacé d'un souci égalitariste porté par une politique centralisatrice, à un souci d'ouverture dont chacun se demande comment il parviendra à s'articuler à des principes élémentaires de justice. L'ouverture de l'école sur le monde, sur la société, sur le quotidien est assurément la transformation majeure inaugurée par les réformes des années 1980. Son devenir intéresse l'ensemble de la communauté mondiale qui partage avec la France un même souci de redéfinition de cette institution essentielle qui vit aujourd'hui encore dans le prolongement des idées qui participèrent à sa naissance comme à celle des Etats-Nation.

Ouvrages et articles cités dans l'article

Bernard Michel, Critique des fondements de l'Education -généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours, Chiron, Paris, 1989

Charlot Bernard (coord.), L'école et le Territoire - nouveaux espaces, nouveaux enjeux - Armand Collin, 1994

Citron Suzanne, L'école bloquée, Bordas-Montréal, Paris, 1971

Compagnon Béatrice, Thévenin Anne, L'école et la société française, Editions Complexe, Paris, 1995

Derouet Jean-Louis, Ecole et Justice, Métailié, Paris, 1992

Euriat Michel, Thélot Claude, "Le recrutement social de l'élite scolaire en France", Revue Française de Sociologie, XXXVI-3, 1995

Henriot-Van Zanten Agnès, Plaisance Eric, Sirota Régine, Les transformations du système éducatif - acteurs et politiques - L'Harmattan, Paris, 1993

Henriot-Van Zanten Agnès, Payet Jean-Paul, Rouilleau-Berger Laurence, L'école dans la ville - Accords et désaccords autour d'un projet politique - L'Harmattan, Paris, 1994

Prost Antoine, Histoire de l'enseignement de France 1800-1967, Armand Collin, Paris, 1968

Prost Antoine, L'enseignement en France s'est-il démocratisé?, PUF, Paris, 1986

Prost Antoine, Education, société et politiques - une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours. - Seuil, Paris, 1992

Queiroz Jean-Manuel de, "Socialisation et individuation chez Durkheim", in Cardé François et Plantier Joëlle (coord.), Durkheim sociologue de l'éducation, L'Harmattan, Paris, 1993

Savary Alain, "Entretien Alain Savary et Mona Ozouf", Le Débat n°32, nov. 1984

フランスにおける地方分権化政策の進展

—その歴史的経緯と学校運営への影響—

クロード・レヴィ・アルヴァレス
(藤井佐知子・油井澄子・井上星児訳)

I. 法制的枠組みの転換

フランスは約10年前から、歴史的な大変動にみまわれている。それは、フランス革命以来徐々に国家に集権化されていった諸権力の一部の地方公共団体への委譲である。この権限の再配分はすべての行政分野に及び、教育の分野では、それが比較的完成された形でなされたが、そこにはなお微妙な問題を含んでいる。この権限再配分によって生まれた新しい教育の時代の幕開けは、最も中央集権化された国の一つといわれるフランスの中で進展し、歴史の流れのなかでしっかりと根を下ろしてきた教育的伝統に衝突するだけに、その変転を理解するのは必要なこととはいえきわめて困難である。

そこで、サヴァリ文相下の教育改革を論じるまえに、この教育的伝統について概観しておこう。ここから地方分権化改革をもたらした動因を探り出すとともに、とくに地方公共団体の教育に関する新しい権限がいかなる効果をもたらしたかについて考察してみたいと思う。第二部では、学校レベルにおける分権化改革の反響の一端を個別的に明らかにしたい。

1. 教育システムの伝統的特質

(1) 初等・中等教育の分断と人間性に基礎を置く社会的選別

フランスの近代教育組織は、その誕生以来、きわめて対照的な伝統をもつ2種類の学校間の本質的分断の影響を受けてきた。

その1つはリセである。リセは第一帝政の時代に大幅な改革がなされたが、その歴史は中世のコレージュに遡ることができる。リセで行われた教育は、文化の単一性を提起するヒューマニズムの理想を淵源とし、古代人が模範的な形で示した普遍的人間像に基礎を置くものであった(Prost)。古代語の学習は、知識の厳格な階層性を前提としたこの伝統に接近するものであり、偉大な古典作家の作品に登場するモデルに近づこうとするために現実の世界を無視する傾向をもつ。精神は興奮するほどまでに、この現実感を消失させる世界の影響を受けていた。たとえば次のごとくである。「----私は、はるか遠く、なじみのない崇高な階級にのぼりつめた気がした。----もし私の人生から教育を除いたら、突然幕が下りてきて目の前の広大な風景を遮断するようなものだろう。すなわち、私の人生は古代より続く歴史の流れから切り離され、人間性は、不安定で移ろいやすく、粗野なものとなるだろう」(Lavisser Ernest, Prost, 1968 より再引)。しかし、それはまた社会的選別

とその承認を先鋭化する道具ともなることを、エドモン・ゴプロが証明している。彼は、ラテン語学習の社会的機能について言及した際、次のように自問している。「もし中等教育からラテン語教育を除いたら、どのような事態が生じるだろうか。——社会階級を分ける文化的不平等はなくなってしまうだろう。すなわちすべては混ざり合う。ブルジョワ階級は、庶民階級には接近不可能で、彼らを閉じ込め〈障壁〉となるような教育を必要としているのである。」(Prost, 1968 より再引)

ところで、この障壁はバカロレアによって裏づけられるが、これに加えてバカロレアの前の段階においてもう一つの障壁がある。それは、統一学校の支持者たちが強調し続けることになるきわめて不公正な排除の論理に支えられており、具体的には次のような内容である。

- リセの教育課程のみが、バカロレアを取得できる長期課程に通じている。
- 異なる教育課程間に共通性がないため、最初に選んだ学校が最終的な選択となる。
- 有料リセの低学年に通う子ども達は様々な指導を受けることができる。
- リセは、無償性の原則が1933年に義務教育期間全体に拡張されたにもかかわらず、1945年まで有料のままであった。

このエリート教育に対して、第三共和制は、世俗性、無償、義務の三大原理をもつ大規模な教育システム、すなわち公立小学校の設置に熱意を燃やした。1881年法は、19世紀を通して引き継がれていく一つの画期を形成した。学校開設の義務、地方教育委員会の創設、集権的監督及び統制のシステムの確立、小学校教員養成のための師範学校の開設等は、教育に関する国の役割と責任を確立した有名はフェリー法が作られる第三共和制以前にすでに始動していたのである。

こうして設置された公立小学校は、当時リセの低学年で支配的であったのとまったく異なる初等教育を行うところに特徴があった。なぜなら、子どもたちに、一生涯を通じて必要となるであろう知識の総体を伝授することが重要だと考えられたからである。小学校はまた、長期課程やバカロレアにつながる橋渡しの課程は全くもっていなかったのも、実質的に最終学校でもあった。小学校では百科全書的な教育が行われ、また、新体制の兵士、すなわち第三共和制のなお不安定な諸制度を擁護するような市民の育成を目的とするきわめて道徳的な教育が施された。

この国家的努力の立役者となったのは小学校教師たちであった。公立小学校の優秀な生徒のなかから集められた「俗人聖職者」である彼らは、公立小学校の子どもたちが社会的上昇を成しうる唯一のコースである「世俗的神学校」ともいうべき師範学校で養成教育を受けていた。このコース内部の閉鎖性は重要な特徴の一つである。

フランス学校教育の構造に当初から存在したこの断絶は、その後長年にわたって教育政策と教育論争に対して影響を与えた。制度面での大きな進展は、ベルトワン改革(1959年)、フーシェ改革(1963年)、そしてとりわけアビ改革(1975年)まで待たねばならなかった。しかしいずれにせよ、今日の学校が、以上の歴史が示す通りの様相を保持し続けており、そのあり様はより深く、より潜んだ形になってきている。教育課程のエリート的

性格、コースの固定性、コース間の序列化の復活、教員団体の分裂、学校が持っている閉鎖性や壁をつくる傾向、利用者すなわち市民社会に対する傲慢なほどの無関心、内部的価値に基づくシステムの自治、そして時には並外れることもある教師の教育活動への従事の仕方などはいずれも、数あるフランス教育の特徴のなかでも以上の歴史と強く結びついた結果生じたものである。

(2) 学校への過剰な思い入れと市民の道徳性の涵養

共和国の学校を唱道する理論家達は、子どもの社会化、ならびに新しい共通の倫理感がどのような条件の下に内面化されるか、ということを変重要視している。デュルケムが教育問題について行った講義（『道徳教育論』、『教育と社会学』）に繰り返して出てくるこのテーマは、伝統的な価値ヒエラルキーが大混乱する時代の不安を表している。教育の世俗化と、カトリックの伝統に根づいた共通の価値の全般的後退は、社会化のプロセスにおける学校の力について非常に極端な見方をしていた数多くの思想家たちに重大な問題を投げかけた。そして教育の世俗化をめぐる激しい論争は、学校に過大な権限があるとみなし、家庭環境の影響や子どもの個性を軽視するような共通意識に結びついていた。デュルケム以前には、子どもは単に社会への組入れが期待される存在、すなわちタブラ・ラサ、白紙、あるいは教育という大事業を必要とする弱い存在などとみなすのが主流であった。しかしこの時期、学校が子どもを社会化する権能をもっており、かつ責務であると皆が信じたという事実が、社会の基礎を揺さぶる非神聖化の波と関連して現れていたのである（M. Bernard）。いずれにせよ、「意図的な行動の枠組み、すなわち教育以外に人間の特性が現れるということを考えない」（de Queiroz）デュルケムの社会的紐帯を強化する考えにとまって急速に普及した見解が、学校への過剰な思い入れと、共和国イデオロギー・装備内に割り当てられることになる学校の非常に特殊な位置を照らしだしている。

(3) 理性への信奉と学校の社会からの隔絶

共和国の学校は、その根本にある理想に忠実であろうとするならば、社会の全体利益に奉仕する制度でなければならない。思想史上では、共和制は貴族や教会、同業組合などの個別利益の対立の否定の上に成り立っていた。革命の理想であり遺産となったのは、明快に選ばれ、皆が自分のこととして受け止められるような共通理念に支えられた団結した社会の実現であった。この中央集権的な思想は、知性および人間の理性のたゆまない進歩に対する信奉、ならびに人間の相互理解の共通基盤および根源とは切り離すことができない。このメッセージは、理性の普遍性に対する信頼と不可分である。そして学校の役割はまさに、各人が自らの知性を正しく行使して自由国民、責任ある市民になる機会と、本質的に人間を解放する知識を子どもの能力に応じて与えること、ということになる。

ところで、このように共和国の学校が社会の全体利益の論理に組み込まれたことによって、抽象的知識を最優先させるという考え方が派生した。学校は理性の行使と思索への意欲を助長しなければならず、また学校は、人種や国籍のことなどを考慮に入れずに、高尚な精神に行きつく純粋に観念的な世界に子どもたちを導かねばならない。教師と子どもの関係は、知性の完全な合意をもたらす、人間を解放する領域への通り口となる。教師は渡

し守であり、子どもを知性の光へと導く役目を負った厳しい指導者である。そしてこの重要で厳格な仕事は、学校の外で人々を煽動するような見せかけの運動によって邪魔されないし、また決してそうなるべきではない。壁の高さ、教室の簡素さ、現場の荘厳さ、学校外の世界との隔たりなどが一緒になって子どもを一步進ませ、精神界での生まれ変わりに必要な自分の世界の断念を受け入れるように仕向けているのである。ドゥルエ（1992年）が言うところのこの「思想体系」は、そのまま完全に実現されたわけではないが、これは学校に関する継続性をもつ思想体系と、思想やお互いに関連する理念型のネットワークを定め、今日これらは、学校界を動揺させる論争の際の源泉として常に使われている。後に検討するウラン地区の県視学の発言は、こうした慣習から引き出されたものである。

「ジュール・フェリー時代の学校が成し得たのは、社会を模倣しなかったということである。学校が解放の場であり教育する場であったのは、社会が教育的機能をもっていなかったからであり、学校が閉鎖的であったからこそ革命的な機能を担う機関となったのである。それは、学校が社会から閉ざされた機関だったからである。」（Henriot-Van Zanten, 1994, p. 76）

2. 1960～70年代の制度的整備

ベルトワン改革、フーシェ改革、およびアビ改革は、プロストの言葉に従えば、かつては完全に区分された複数のコースから成り立っていた教育組織の漸進的な「制度的整備」を成し遂げた。これらの政策の背景には、コンパニオン協会やジャン・ゼイの計画、ランジュヴァン・ワロン計画等が長年にわたって批判し続けてきた不正と、システムの社会経済上の遅れという二重の情勢があった。後者についていえば、1950年代初めにコレージュの入学年齢層のうち3分の2は除外され、1960年代にはいってもその割合は55%にしか達しなかったのである（Euriat, 1995）。

(1)ベルトワン改革とフーシェ改革

1958年にド・ゴール大統領が選出され、第五共和制がスタートした。その時に成立した憲法は、大統領の権限を強化し、以前の体制に欠けていた政治的安定を確保した。共和国エリートの輩出基盤を社会全体にまで広げたいと願うド・ゴールの後押しにより、フランス教育組織全体の単一化につながるラディカルな改革が三度に分けて実施されることになった。

まず1959年のベルトワン改革が、リセと小学校補習科のクラスを一緒にすることによって前期中等教育の統一の開幕を告げた。また義務教育年齢を16歳まで延長し、中等教育第1・第2学年の在学者の増加をもたらした。さらに、2年間の進路指導の原則も取り入れられ各学校で実施されたが、既存の能力別学級を再検討しなかったために具体的な成果はまったくあがらなかった。転学した生徒の数がごくわずかだった（1%）のをみると、この進路指導は、単純化していえば、家庭が最初に行った学校選択の承認であったといえよう。

フーシェ改革（1965年）は、中等教育コレージュ（CES）の創設により一層ラディカ

ルな変化をもたらした。中等教育コレージュは、すべての課程を同じ屋根の下に集め、その中に新しく3つのコースを設けたが、それらは過去の伝統を引き継いだものであった。すなわち、古典リセ・コレージュはラテン語学習を行うコースⅠに、高等小学校（小学校補習科）はコースⅡに、そしてコースⅢは、小学校完成級に続く移行学級において最も学業上の困難をきたした生徒を受け入れることになった（Derouet p. 37）。しかしこの3つのコースの縦の仕切りは小学校最終学年在学者に対してプレッシャーを与えつづけることになり、また一方、教職員の配置は階層性を白日のもとにさらすことになり、「理論的には長期課程は有資格教授が教え、短期課程は昔の小学校教師が教える——そして子どもが困難を抱えればそれだけ（制度上の）資格ある教授に習う権利が減る」（Citron p. 26）という新しい状況を決定づけた。プロストがいうように、「中等教育コレージュは確かに壁と骨格は手に入れたが、そこには教育方法が欠けていた」。

ところで1960年代は、国立人口問題研究所（INED）が大規模な調査を行い、職業別社会階層と学校生活への期待の間の相関関係が明らかにされた時代でもあった。また社会学者ブルデュールが大反響を呼ぶ書物を著し、当時の論争の中心に押しあげられた時期でもあった。彼は『遺産相続者たち』（1964年）において非常に入念な分析を行い、〈再生産〉の機能をもつ学校による潜在的な選別のあり方を非難している。学校教育を受ける機会の平等を保証するだけでは不十分であり、学校制度によって価値づけられる規範モデルから逸脱する生徒のそれが教育上の措置によって制限されることがないようにしなければならない、とブルデュールは訴えたのであった。

(2) アビ改革（1975年）

アビ改革は、それまでほとんど完全に区分され、発展が遅れていたコースの間の流動性を実現させることを中心に、1960年代に行われた努力を完成させなければならなかった。ジャン・ゼイが示した統一学校の原則は、前期中等教育を施すすべての学校（中等教育コレージュと普通教育コレージュ）を同じ学校すなわちコレージュのなかに吸収するという形で具体化された。学習計画も、最初の2年間は生徒を観察し、それに続く2年間で進路指導を行うというふうに改変された。そして能力別学級は廃止された。学校は、国が放棄したばかりの、自らの内部に存在する、階層的システムを再生産する傾向を排除するような仕方で生徒を混合させる義務を負ったのである。

この計画は野心的で、共和国倫理のスローガンである社会正義と平等の原則を実際に確立することをめざした一連の要求の最終段階だったということができる。しかしそれは早くも「能力混合の原則に不安を覚えた」（Derouet p. 38）数多くの教師たちと、「異なる社会的出自と教育経験をもつ子どもたちを警戒することなくかつに」（Derouet p. 38）混合する新しいやり方に当惑する親の抵抗にぶつかった。このとき私立学校が、生徒に与えられる諸条件ならびに選択の欠如（学区の存在による）、ならびに進路指導の際に教師が行う決定の独裁的性格という二つの点で不満をもっていた親たちの唯一の残された道となった。プロストは少なく見積もっても3分の1の家庭が少なくとも一度私立学校に救いを求めており、この数字は、1984年、サヴァリ文相が行おうとした私学の「大公共事業」

への強制的統合という脅威に対する反響と大規模な結集となって現れた、と述べている(Prost, 1991年日仏会館での講演)。

(3)否定的評価

アビ改革は実際のところ、公約を果たせなくなっていった。それは次の点においてである。

一学校内部では、能力混合学級は見せかけだけのものとなっていった。ほとんどの場合、校長はすぐに、生徒の能力に応じた教育条件が整えられた学級編成を行うという名目で選択教科(第二外国語、ギリシャ語、ラテン語)を設けるようになり、これに伴って最も評判がよく、最も学歴の高い教師がこれらの教科にあからさまに配置されるという状況が生まれた。そして彼らは、消失しかけたと思われていたヒエラルキーを再び目に見えるかたちでもたらしことになったのである。

一地域レベルでは、地域圏間および都市部と農村部の間の就学率の格差が顕著になり、本改革を主導した平等の原則が崩された。

一全体的にこの改革は、中央当局が共和国の理念として引き継いできた国家の統一性と平等を強制的になし遂げる力を持っていたいと願う中央集権的政策の最後の姿のように思われる。まもなく誰の目にも明らかな失敗が、本改革の実施をリードした理念のアプリオリな再検討を迫るようになる。これ以後すべての国民が切望するようになる地方分権化の立役者となるのは、皮肉なことに筋金入りの中央集権主義者である社会党員だった。というのは、フランス社会はこれと同時期に大変貌を遂げ、教育組織も時代への適応が急務となるのである。

3. 社会の変革

学校の危機は同時にフランス社会の成長の危機でもあった。まもなく石油危機によって特徴づけられるようになる1970年代には、雇用構造ならびに学校とその使命に対する見方に長期的に影響を及ぼすような経済と産業の大規模再編がスタートした。この時期から、学校に長い間優先的に与えられてきた政治的機能(市民の育成、国民の統一、社会的統合など)に加えて、効率性や収益性といった観点が入ってくるようになった。学校はもはや国民統合や社会正義という目標の実現に資するだけではだめであり、青年を、ますます予測困難となる社会での生活と、ますます不安定になる雇用にむけての準備をさせなければならなくなった。こうして、教育訓練ならびに学校内のコースの多様化の必要性がこの時期の主要なテーマの一つとなった。この戦略は、次のような関連する二つの大きな問題に実質的に応えるものであった。

第一は、生徒の多様なコースへの振り分けによってこの時期に生じていた最も威信あるコースの明らかな供給過剰を避けることである。

第二の問題は、生産システム内部の変革によって需要が増した大量の労働者を産業組織に提供することである。保護貿易主義の壁が次から次へと崩れるに及んで国際経済競争が日増しに活気を帯びてくるのに直面し、フランスの産業は生産を好転させ、製造費を減じ

る必要があったのである。流れ作業、QCサークル、量から質への転換、がこの時代のキーワードであった。

その結果、教育訓練と進路コースの一層の分化の必要性を実際に認めることと、学校にかかわる重要な事柄と教育課程はすべてパリが直接管理したいとする中央集権主義の規範的論理を維持することの間で緊張関係が生じた。この状況は、繊維業のようにもはや存在しない仕事への準備をした約1万人の若者を毎年労働市場に送り出すCAP取得コースの維持という事実典型的に現れた(Hamon)。

毎年一千億円に達するこの慢性的な機能不全の経済社会的冗費は、自らの決定を地方の現実や最先端でかつ流動的な経済的諸要求に合わせられないことが明らかとなった管理システムへの非難を日増しに強めていった。こうした状況において地方は、市町村の住民に直接影響する重大な問題に応じる準備が非常によくできていたようだ。彼らは、自らが最初の犠牲者となりうる社会的害毒に対して結果する覚悟ができていたといえよう。というのは、ある市町村冊子が示すように「学業失敗—これは、教育システムを毎年何の資格もなしに出ていく10万人以上の若者にかかわる—は、しばしば失業から疎外へ、さらには非行化—一步手前へとつながる破滅的な悪循環の出発点となるため、人間の惨事であると同時に社会の惨事でもあった」(市町村冊子)からである(Henriot-Van Zanten, 1994 p. 82)。

4. 新しい政策と地方分権化の選択

1981年にフランソワ・ミッテランが大統領に選出されたことにより、20年以上にわたって実に多くの人々が懸望してきた地方分権化という大改革が進められることになった。国内に明白な地域間格差が存在することは戦後を通じて強調されきており、1962年の国土整備地方開発局(DATAR)創設によっても抑止することができなかった。格差は、経済活動と同じくらい様々な局面、すなわち、失業、教育、住民一人当たりの収入などに現れていた。たとえば、教育の領域だけをとってみても、16歳で後期中等教育に在学している者の割合はパリでは60%を越えるのに対して、ムーズ県やオート＝ヌヌ県では25%にとどまっているという具合である。さらにまた、同一年齢層に占めるバカロレア取得者の割合をみるとパリ大学区では50%であるのに対し、アミアン大学区では18%にしかならない(Savary p. 7)。すなわち1980年代には、社会正義と経済的合理性の問題は、伝統的な中央集権的手法では解決することはできないということが明らかとなったのである。

こうした実際におこっている事態についての数多くの報告は、新しい教育大臣に、教育政策の指揮様式の根本的変革を検討せしめた。「現在、農村部のコレージュとパリのリセの低学年との差異は相当なものである。生徒層が異なるばかりか、募集方式も異なるし、教員も異なる——したがって私は、どこにも存在しない同質性を装うより、各学校に自らの特質にあった計画を(国家の方針を尊重して)たてることを認めるのが望ましいと考える。外国人子弟が生徒の半分以上を占める第10区のコレージュ第一学年とアンリ四世リセに同じ機能をもつよう要請することは、理にかなっているだろうか。ほとんど非合理的であるため実行不可能であるし、民主的とは到底いえないであろう。」(Savary p. 12)

この方針は、1980年代を通して、再生産の学校か人間を解放する学校かという見方から、閉鎖的の学校か開かれた学校かという見方に転じた国民の教育に対するごく一般的にとらえ方をも反映していた(Plenel, 1985)。「学校の政治的地位の獲得という問題や、機会の不平等ならびに学校による不平等の再現と縮小に関する社会学的考察は、しだいに、異なる集団間の差別や統合における学校の役割に関する社会学的考察に取って代わられていった(Touraine, 1991)。この観点からみると、地方という場、とりわけ都市部は国家とほとんど同じくらい重要な役割を果たすようになっていった。すべての地域に適用可能な学校開放のモデルは存在せず、あるのは地域の多様なイニシアティブである。(Henriot-Van Zanten, 1994, p. 74)。

(1) サヴァリ文相下で起こった変化

a. 改革から革新へ

サヴァリ文相の下で実施された教育政策の主要な特色のひとつは、教員が改革の中心人物になり、かつ「コレージュの刷新」(ルイ・ルグラン)の推進者となるために教員たちに発せられた呼びかけであった。教員層内部では社会主義が強い正当性をもっていたので、各学校に、古い階層制の存在によって阻まれていたあらゆる計画、あらゆる革新に着手させることが可能となった。コルク栓は吹っ飛び、発言権が教師たちと、杓子定規な管理の締めつけによって長い間抑えられてきた彼らの自発的行動に与えられた。しかしこうした期待は、教員層を伝統と利害が対立する組合に分割させる深刻な分裂によってまもなく裏切られることになる。

b. 教育優先地区(ZEP)と教育訓練区域

教育政策は1981年から1982年にかけて地域化されることになった。

「教育優先地区(ZEP)の創設をもたらした<積極的区別>の考え方は、民主化の実現は分化によって図ることができ、もはや統一は必ずしも必要ではないということをはっきりと表明した。」(Charlot, p. 35)

c. 教育における地方分権法

1982年に成立した地方分権法の主要な規定は国民教育の分野に適用された。それらはアミアン会議(1968年3月)での話し合いを五月革命(1968年)を経た後も引き継いできた一連の率直的行動によってすでに先行されていたものであった。各学校は、自らの自治が拡大していくのがはっきりとわかっていた。この自治の拡大は、学校の管理評議会にカリキュラムの10%の自由運用を認めることとしたフォンタネ文相の通達、ならびにブーラック文相による学校内への計画の概念の導入(1978年)などによって相次いで示されていたものである。ブーラックが設けた教育・文化活動計画(PACTE)は、教育活動計画(PAE)に変形される以前に、教員間の合意を得て、計画に一貫性と持続性をもたらす定式を確立していた。1981年には、学校自治の検討の任を負っていた総視学内作業グループの考察の延長上に、モーリス・ベルニョーがトゥールーズで実施した数多くの実験結果が公表された。この報告は「学校教育計画」という概念に重要な意味を与え、学校生活担

当の総視学官である彼はサヴァリ文相によってコレッジ局に招聘された。その影響力は、「1960年代にアメリカで発展した補償教育の延長上に位置し」、教授法と生徒の指導に重きを置く報告書を著したルイ・ルグランのそれと対照的であった。ベルニョーは、これと同じ問題をもっと広い視野のなかに位置づけて取り組んでいたのである。というのは、「学校教育計画は、1970年代の危機の時代に断たれてはいないまでも弱められた絆を再び強化するのを狙いとする政治的措置の一つ」(Derouet, p. 64) だったのである。

1982年5月に出されたスプレ報告(『地方分権化と学校制度の民主化』)は、学校の分権化の基本方針を示した。そこでは、学校が地方当局から監督を受けることを避けるための学校の権限の強化を奨励している。つまり「強力な地方当局に対しては、強力な学校を」(Charlot, p.34 より再引)ということである。文部省の考えでは、地方分権化は、特に「学校の権限の増大として」(Savary, p. 11) 理解されるべきであった。「教育の地方公施設法人」(E P L E)という学校の新しい法的地位は、サヴァリの要望に従って管理評議会を存続させようとする学校の、校長を媒介とした自立の保証を意味している。これにより学校が地方当局の政治的支配下に入る危険性はきわめて少なくなった。

結局のところ「地方分権化改革の国民教育への適用(1983年1月7日法、同年7月22日法、1985年1月25日法)は、学校の地位を修正し、地方公共団体の権限を拡大した。」(Charlot, p. 35)

「国は、新しい権限を地方公共団体に与えたが、教育の国家的目標と内容の決定、免状の付与、教職員の募集・養成・配置・監督、運営費の確保に関する責任は国に留保されることとなった。市町村は、幼稚園及び小学校の建設と維持という昔からの責任を保持し、新たにコレッジの建設と維持は県の、リセの建設と維持は、地域圏の管轄となった。」(Charlot, p. 35-36)。

(以上 藤井佐知子訳出)

II. 地方分権化のいくつかの結果

次の第二部では、1982年の地方分権化改革もたらした新しい状況の枠組みのもとで、具体化した主要な結果に関して説明することにしたい。したがって、以下の記述は、フランス国内で研究者たちが実施し、発表した現地調査に基づくものである。また後半部には、筆者が1995年11月にパリ近郊のさるコレッジで行った短期の調査を通して得た知見をつけ加えておく。

1. 地方レベルの政策 —ウランの事例(Henriot-Van Zanten, 1994) —

リヨン郊外にあるウラン市は、市レベルのプロジェクト実施が、公立学校の現実によからぬ影響を及ぼすに至る興味深い事例のひとつである。社会党の市長は当市の都市景観を変えようと決意した。そのねらいは、共通の想像世界に賭けること、メディアの注目を集めること、まちの発展がはっきりと目で確かめられるようにしてリヨンのマグマに吸収さ

れぬ活力を与えることであった。プロジェクトの焦点は、学校（幼稚園、初等学校、コレージュ）の刷新よりもむしろ、地方公共団体の任である学校建築の外立面改修に絞られた。改修工事の対象に学校を選んだのは、良好な立地と、学校が日常的に住民に喚起する関心に基づくものであった。最終的に壁面が実現したのは、参画者と関与した芸術家間で交わされた特異な申合わせの結末であった。所産のもたらす多大な視覚的効果にもかかわらず、この行為には、校内生活に与える測定可能な効果というものほとんど見当たらないのであり、プロジェクト発足当初から、教員の参加にむけての努力がなされなかったことは疑うべくもない。そもそも市長のプロジェクトは、学校および学校がその場面となる教育実践の変革という視点を、二次的に位置づけていたにすぎなかった。

しかし他方、この行為の由来は、地域のパートナー、教員、芸術家および国を代表する初等学校視学官を結集して、そのための固有の組織において協議に付された多数の教育活動計画（P A E）の開始に求められる。ところで、場合によっては市当局が単独で出資するこうしたP A Eは、拒否（初等学校視学官2名中の1名が示した）、あるいは参加した若干の教員が示した強烈な傾倒さらには個人的見解の変化という、非常に鮮烈な反応にいまや遭遇せんとしている状況にある。講じられた措置全体を通して、その展開、妨害、緊張状態、変貌をうかがい知ることができ、それらは学校自体の価値に閉じこもった伝統的タイプの学校の突如とした露呈が招いた結果であるということが出来る。同類の状況分析を容易にする典型的価値につなぐためには、個別研究のみに依拠しているとどうしても限界があるので、以下に表面化した事柄の若干をとりあげ、要約を記しておきたい。

—初等学校担当県視学官

視学官2名が当市の実施したプロジェクトに関係した。彼らの反応は時折対照的ではあるが、実施プロジェクトが制度上彼らに属する教育方法や特権にかかわりをもつ場合には、大いに意見の一致をみるのである：「当委員会においては、県視学官以外何びとたりともP A Eを評価することができない、ほかの人も評価できるというのはうそだ、教育することは非常に難解なのだ、教育とは経験を要する職業のひとつである、錯覚をおこしてはならない、それは一種の知恵である(――)P A Eのひとつが県視学の支持を得たとき、それは、そのP A Eが保証され、教育的であるとのラベルを貼布されたことを意味する」(Henriot-Van Zanten, 1994, p. 92)。

—教員

その反応の多様性は、教育段階の相違と相関関係にある。初等学校教員は総体的に、外部への学校開放とか、彼らの教育実践を検討に付することに対してさほど寛大であるとは思われない。だが、一部の初等学校教員にとってP A Eは、教職をめぐるイメージの本来の姿を取り戻し、また、時には新しい力量を開発し、さらには視野を拡大する機会ともなっている。とくに重要性が指摘されているのは、彼らが過去に体験した事実（活動家としての闘争）とか自己の伝記的エピソード（芸術家との結婚）が、世間の人々との対人関係樹立のパイプ役となったり、各種グループとのコミュニケーションを容易にしたり、そうしたことを通して彼らの自分史の欠落部分を現実にわがものとしたりしている一部の教員

についてである。

コレッジと幼稚園に在職する教員は、それ以上に、校舎の外壁を壁画で飾る実験的試みに積極的に参加しやすい傾向にあり、彼らが実験によせる期待は、その職業世界に対する理解への手がかりとしての効果であるように思われる。

一地方公共団体

地方公共団体の行動手段は、地方分権法以後にあってもほとんど大差は認められない。Agnès Henriot-Van Zantenは次のように述べている。「地方議員たちは、理論上<周辺部>から学校スペースに力を注ぐことで満足すべきである。一知識の伝達、適用される教授方法、教員の採用と管理という肝心なところは避けて、建物、物品の支給、学校教育活動プロジェクト、各校の教育活動計画に付随する行為のレベルでの関与」(Henriot-Van Zanten, 1994, p. 77)。いずれにせよ、限定されてはいるもののそうした実行手段は疑惑の種を播き、ひいては国民教育の諸学校を混乱させるに足るものである。ウランにおけるP A Eは、地域団体組織網の中に持続的突破口を見出して開放を促進する点で、行為の大きな原動力となっている。それらの実験に潜入する新しい協力者のあいだで、教員と学校自体の役割が再検討されるのはありがちなことである。

プロジェクトの中心となる芸術家、すなわち校長の念頭には、学校とその変革を柱とする考えはない。そのようなプロジェクトといえども、教育実践に影響を及ぼし、まちの周辺ではあるが、波及性を有するが故に継続的影響を与える。国民教育省トップの代表者は、そうした現象を予知しており、彼らの指摘する攻撃的発言に対する過激な反応を正当化している。

といえども、新設校をつくったり、学校配置図を変更して教育の提供面に直接関与するという点で市の政策は、①学校間の関係、②子どもによる評価、③地理的範囲と関係のある「誰がその地域に住むかという問題」の処理上、無視できぬ圧力を行使する。こうした重大な側面は、ウランでは殊更表面化していないとはいっても、止むなく市が開設した「移民仮収容所」の新しい住民を様々な学校に振り分ける際には、必ずや父母の抗議運動となって表出するのである。

2. 地方分権化時代のコレッジの実相

(1) 個別研究

a. 特徴点と管理運営

1984年から85年にかけて建設されたピエール・クーベルタン校は、レ・ジュールサン在の自治体間共同学校組合にある県を加入させるという資金繰りを設定した結果の産物であり、その県における新設コレッジ第1号であった。建設中の段階で校長は、現場の作業経過を見守ることができた。85年9月の開校当時、入学者中外国人子弟の占めた割合は非常に高く、当校の所在するレ・ジュールサンに定住する「旅芸人」の子どももいた。全体的に学力水準は低く、43.3%が1年、15.7%が2年それぞれ遅延しての中学校進学であった。ちなみに当時の当該大学区平均では、約60%の子どもが順調に中等段階への進級を果たして

いた。校長の言では、平均値との格差は、コレッジ新設以前に流布した風評によるものだそうで、当校は最も恵まれぬ市町村の子どもを受け入れざるを得ないいわば「芥溜め校」に指定されていた、とのことである。3年後に実施された部分的統合は、事前に流れた悪評に逸早く信憑性を与えてしまう可能性があった。

1995-96 学年度における当校の在籍者601名中65.1%はレ・ジュールサン—人口8000余の当市市長は、1995年の統一地方選挙までは共産党の出であった—在住者であり、28.8%はヴィレユ在住者である。1994年度には66.3%であるからして、生徒の増加比率からみても生徒員数は安定的だといえる(1994-1995 学年度の生徒数 603名)。1995年9月、21の普通学級は517名の生徒を受け入れた(内女性276名)；残る84名のための4補充学級の編成は、技術課程第3学年(26名)、技術課程第4学年(24名)、スポーツ協会第3学年(18名)、職業見習準備学級第4学年(16名)となっている。10%を少々下回る留年生徒(54名)は、第1学年から第4学年に(各14、21、6、13名)振り分けられた。開校以来外国籍の子どもの占める割合は着実に減少傾向をたどり、3年来12%前後に落ち着いている。最も多いのはポルトガル人である。その一部は市内定住の「旅芸人の子どもたち」であり、数的には問題とならぬ少数国民(第1学年に5名、第2学年に7名)ではあるものの、就学させるのがとりわけ困難な状況にある：「1)彼らはコレッジに順応困難である：欠席、宿題の拒否、突如の出立、読解困難ないしは文字さえもわからない。2)第1学年における彼らの出席は非常に不確かで不安定である。3)父母の学校に対する期待には異なるところがある：彼らは往々にして、コレッジましてやりせに通学して勉学することが、子どものためになるとは考えていないのである」。(Projet d'établissement 1994-1998)

教育指導チームは教員45名、事務職員と用務職員は25名で、これには教頭と生徒指導主任専門員各1名が含まれる。1990年以来コレッジの総人員は安定しており、教員の移動も低率で、「活動の推進力となるチームは比較的安定した状況にある」(Projet d'établissement)。

専門スタッフ陣への投資は充実しており、コレッジの活動はひときわ活発だとの評判もあり、「革新的教育方法への取り組みに参入する意欲を理由にあげる大学区長たちの提言」によって、1994年には第1学年を対象とする実験校に選ばれるにいたった。第2年次にも引き続き実験校として「教育制度の真の民主化」実現に向けての措置を試行する。

事実、当校は多数の活動に真向から熱心に取り組み、教員の多数がこれに参加しているが、正規の業務としてのことではない。さる9月新入生全員に無償配付された校内誌の特別号51(1995年5月号)から、展開中の豊富な活動の概略をうかがうことができる。以下はその要約である：

- 数学：スポーツを選択するクラスを除く全クラスにわたるレベルのグループ。グループ1と2は週当たり3時間の授業と、3週間につき1時間の共通試験がある。グループ3と4は週当たり4時間。グループは6週間ごとに再編成される。

—第1学年での読書プロジェクト：資料・情報センター専門担当員と2週間につき1時間。

第1学年における変更！

1—週間授業時間表（各週）

- ・数学とフランス語の強化学習
- ・3時間の指導付学習
- ・体育・スポーツの授業時数は3時間から4時間に増加。これは生徒全員に共通。
- ・テクノロジーの授業時数は減り、2時間から1時間30分に。
- ・歴史・地理は2時間30分から3時間に増加。

生徒の週間授業時数は、基本的には23時間プラス3時間の指導付学習；P. クーベルケン校では、24.5時間プラス3時間から25.5時間プラス3時間という具合に生徒により変動する。

2—指導付学習

3時間の指導付学習は次の通り区分される：1時間は学級主任教員担当の学習方法を学ぶ時間で、『中学生の学習方法資料集』を使用する。2時間はヴォランティア（教員、監督員、生徒の父母---）が宿題の手助けをする；生徒8～10名構成の1グループにつき1名の成人が充当される。1月以降生徒たちは2名1組となり相互に学習を助け合う。

3—フランス語と数学での学習支援

生徒を同水準の6クラスに分割し、それらの6クラスは2授業単位に分けられる。授業単位Aは6A、6B、6Cのクラス、授業単位Bは6D、6E、6Fのクラス構成となる。

数学の各授業単位は、4グループに対応する教科水準グループ単位で運営される。生徒の授業時数は3.33から4時間の変動の幅がある。

フランス語では、クラス全体での授業が3時間30分と、授業単位当たり4グループの割合でのグループ学習が2時間；さらに、強度の学習困難な生徒には30分が追加される。授業時数は5.5と6時間の変動の幅がある。

補習クラスはないが、学習支援のために随時クラスが組織される。

4—公民教育

教科としての公民教育は廃された。歴史の教員は公民教育（社会の結制度、市町村、県、地域圏に関する知識；民主主義制----）に約15時間を振り当てる；だが公民教育では、「社会生活および個人生活の分野での責任感を生徒にたたき込む」ために、関係する学級主任教員と全教育指導チームが担当する（環境、保健衛生、司法、他者の尊重----）。

さらに、教育活動上の強力な動員が、社会・教育の家とスポーツ協会の二段構えの体制のもとで、市内で運営されている密度の高い学校外教育活動にさらに加わる。

ー社会・教育の家は1901年制定の法律に基づくひとつの結社であるから、基本的には生徒の任意加入制（1994年には90%）である。社会・教育の家は、生徒と成人の要望および指導スタッフと資金調達の可能性を考慮して活動を組織する。94-95年度は13のクラブを管理運営していた：パッチワーク、写真術、新聞、資料・情報センター、シルクスクリーン、リサイクル術、ピンポン、子どもサッカー、バスケットボール、バレーボール、ドイツクラブ、遊戯室。これらクラブ活動への参加は無償で、年間30フランの会費納入者が参加できる。社会・教育の家はこのほかにも諸活動を組織しており、そこから得た収益はクラブ、生徒の旅行、賞品授与（休憩時間中のチョコレートパン販売、生徒へのロッカー賃貸料、公衆電話の管理、ロトゲーム、ヨーロッパの夕べ、学園祭----）の費用に役立てている。さらには、社会・教育の家は遠足とか旅行の費用全額を父母が負担できぬ生徒への経済的援助に寄与している；援助を受けた生徒は代償として、資料・情報センターあるいは事務所の仕事を、援助額に応じて手伝うことになっている。加入者が選出する管理委員会が協会の管理と運営に当たり、委員会の構成は、成人6名（権利上の委員長である校長、職員3名、生徒の父母3名）および生徒10名。社会・教育の家は、隔月刊のP. クーベルタン誌を毎号850部刊行するのを後援している（第50号まで既刊）。購読料は社会・教育の家の会費に含まれている。

ースポーツ協会（A. S.）はコレージュの外部組織ではあるが、スポーツ・体育担当教員が内輪の管理運営に当たり、それは彼らの本務の一部ともなっている。入会希望の子どもは、健康診断書、父母の承諾書、登録カード用の身分証明写真、学校指定の100フラン小切手を添えて年度初めに登録すれば入会できる。コレージュのスポーツ協会に登録した生徒は、トレーニングに規則的に参加すること、全国スポーツ連盟が組織する試合にはコレージュを代表して参加すること、を勧めている。95-96年度におけるP. クーベルタン校のスポーツ協会の活動企画は下記の通りである：陸上競技、バレーボール、ロッククライミング、バドミントン、柔道。同スポーツ協会は、陸上競技団体の部でフランスチャンピオンのタイトルをもつ6名の最年少者、バドミントン個人の部と団体の部で県大会優勝の3名の生徒、「世界バレーボール」出場の2チーム----を擁し、素晴らしい実績を誇っている。

スポーツのレベル・アップ学級（中学校1～2年生）が1988年に発足する。このクラスは、学校教育とは別枠の運動能力テストの結果をもとに、地区内外の小学校5年生の志願者中から採用され、新しい有能な生徒が集まってくるにちがいなさう。この手だては、比較的虚弱な生徒が校内に自らの居所をみつけ、また、そうすることによって学業成果改善面で、彼らを援助する手段ともなっていると思われる。

社会・教育の家とスポーツ協会に加えて、学校の活動は、県議会（県レベル）から多大の助成を得るP A E（教育活動計画）のかたちをとる場合の少なくない校外行事、旅行、交流会を組織することによって、中継ぎの役目を果たしている。

次頁に示した一覧のみをもって、校長が活動を展開することのできる経費操作上の複雑性を理解するのは不可能である。しかし、活動に重要なハズミが地域にしっかり根づいて

1994-1995年度実施の活動一覧と経費

活動	大学区長-I A		県議会
	補助金	時間	補助金
総額	30936.2	1661	101135
全体計画	8076.2	44	
読書6-情報・資料センター	12000		5000
創造 コミュニケーション			
文章を書くクラブ: 「自由な言葉の操作」		162	
『ラ・ガゼット』誌			10000
コレージュ用ビデオ:			3000
「演劇」のアトリエ			5000
「織物」クラブ: パッチワーク			2500
リサイクル術			2000
コレージュ用映画			3375
予防-健康-衛生-自立			4000
交通安全対策			
「エイズ」予防週間			
第4学年生徒のための性病に関する知識の時間			
4スポーツ協会の学級についての説明会			
食品週間			
環境			
「山」の教室			
「森林」の教室			
「重大危機教育」教室			
明日のヨーロッパ			10000
語学ラボラトリーでの学習			2000
ヨーロッパ滞在			
ドイツのリセとの合流			
生徒に責任をもたせる			
個人指導と学習方法: 第1~4学年			36120
第3学年での進路指導用パスポート	8000	34	2000
第4学年での将来へのパスポート			
進路指導(第3、4学年)			
ブラネート メタル(技術課程第3学年はコンクールで賞を取る)			9740
全生徒を受入れ援助する			
援助と支援の教室: 「時」			
数学支援: 第1、2学年レベルのグループ、第4学年では支援			
第1学年フランス語支援グループ			
第1学年のための指導付学習		756	
スポーツで成功する			
「スポーツ」選択教室			2000
スポーツ・体育教育での危険対策と安全性			2400
オリエンテーリング			2000
革新		210	
実験		420	
第1学年評価		35	
社会環境委員会	2880		

(単位=フラン)

いることは明らかであり、これは多くの点で新しい状況である。この点は後述する。

学校教育時間

—学校教育時間（例）：週間授業時間は、月曜日の8時10分～16時45分から土曜日の8時10分～12時05分となっており、最大限55分の授業サイクルに対応する。水曜日午前は、「指示を受けた」生徒以外は休業日で、午後には20%前後が会員となっているスポーツ協会の活動に充当される。土曜日には4サイクルの授業が行われるだけである。

b. 種々のパートナーとの関係

コレージュは、ラ・ボースに近い郊外地域と田舎の中継地帯に位置する。人口8,000をやや上回るレ・ジェルサンは面積630ヘクタール中130ヘクタールが森林である。居住地帯は、非都市化地帯で分離された3地点に区分けされており、広大な面積が分散している。多数の集合住宅地には、近隣の人口密集地域に比べて恵まれぬ人たちが住んでいる。歴史によると、当市はグランサンの赤い帯であるとの評判をもっている。グランサンは、レ・ジェルサンに隣接し、後者が事欠くあらゆる便宜を提供しているブルジョワジーの商業都市である。事実レ・ジェルサンには小売店や商店街はなく、例外的に唯一の共通市場があるが、独立したひとつの要となる市場を開設するだけでは十分ではない。したがって当市には集会の場がない—コレージュの600名の生徒の移動は、このまちでは重要な人の動きのひとつであるというのに。

市当局は数年間多額投資を禁止する深刻な歳出超過予算となっているために、県知事の監視下に置かれた。この状態は、「保守派」の勝利と共産党の前市長敗退の結果を招いた選挙運動期間中に、大きな意味をもつことになった。20年余左翼系の政権下にあり、アニマシオンの人的側面および物的側面についても青少年政策に関しては先端を走っているのを自負していた市にとって、それは意味深い変化である。児童と青少年のための市立諸施設は、担当者の活動を指導し調整するためにアニマシオンの専門家を過去数年間雇っていた唯一の市である当市の施策の見地に立つと、大きな位置を占めている。類似の措置を実施すべくレ・ジェルサンとの協定に調印した近隣の地方公共団体のいくつかは、この選択の妥当性を今日認めている。

軽度の非行問題は、当市に比べてパリに近いところにある人口密集地域の实情に比べると大したことはない。しかし、市民全体としては、問題が増加しているために早急に対策を要求しているように感じられる。しかしながら市は、パリに隣接した強制収容所さながらの郊外においては実現不可能な、魚釣りといった気晴らしを青年たちに与える恵まれた自然環境を享受している。

アンケートに先立つ時点での市のスタッフの全面的刷新は、多数の活動の凍結を招来し、責任ある地位にある市職員のあいだに期待と不安の交錯したムードを醸しだした。新市長は、自らの引き継いだ状況をよりよく把握すべく、彼としては新規に行動を起こすのを見合わせることにした。1995年11月には、察知されはじめていた活動再開がスタートし、P. クーベルタン校に対する市の青少年部門関係者が、いくばくかの期待を予測するのを可能とした。

<外部のパートナー>

グランサンでの青少年へのサービス

コレージュは、人材と資力が不足しがちな地域状況に直面して、強く結束し、安定的な教育指導チームを結合する多少の特典をもつひとつの堅固な核を形成している。市当局の青少年へのサービスは、非行あるいは麻薬へと走る危険のある一部の不遇で疎外された地方在の青少年と頻繁に接触する。コレージュとの関係を維持する意向は、学業困難な青少年と学業上問題のない青少年とを結びつける開放的枠組みのなかで、まちのなかの学校外教育活動を取り上げる意向に対応する。そこで、市の青少年担当責任者は、コレージュと共同、ひいては定期的な活動とは距離を保つのに余念がない。というのは、コンタクトを維持しておくで、つまるところ他のプロジェクトの構想が可能となるからである。

そうした要請は、学内での仕事を承認するものであり、それは市のサービスのさらに不確定な状態に対するひとつの永続的目安であるように思われる。この場合、学校は占領すべき一拠点、改革すべき場所というよりもむしろ、可能性を有するパートナーと受けとめられる。そのパートナーは、特典をもつインフラストラクチャーを有し、市内の青少年の社会的同化を考慮したうえで、深刻な不安要素を抑制する。コレージュ内部で行われる仕事の質は、コレージュの新しい自治と、プロジェクトのチーフおよび地域の行為者としての校長の役割を強調することになる、評価を構成する部分となる。事実、公立学校の規程は、行政上の上意下服の関係を通過する必要はなく、さまざまなパートナーと契約し、協約を締結し、関係を樹立するための学校の新しい権限を明確化している。これに対して、Suzanne Citronがまさに25年前（1971年）に下した判断に立ち戻ることにして、「----1968年5月から3年後、中央集権化、階層化、画一化したわが国の学校制度の硬直状態は、フランスの学校の停滞の決定的要因であると思われる；[----]学校は、どんなに些細な行政上の決定であろうとも監督官庁の承認に全面的に服従し、教育活動上の実際面でのいかなる自由をももたない以上、中等学校内での学校管理評議会の創設は、自主管理への発進とは全くなり得ない----」。

家族

2つの協会が生徒の父母を代表し、それらは学校評議会委員のポストを毎年分け合って、むしろコレージュ内では問題もなく協力し合っている。1995年の選挙結果は前年と同様に、AGPE（父母生徒代表協会、地方の協会）の2議席（51票）に対して、FCPE（公立学校生徒の父母会議全国連盟）は5議席（94票）を獲得した。それでもやはり投票率は低い状況で（1995年には29.5%）、それは多数の父母の父母団体からの離脱の反映であり、9月15、22、29日開催の教員・父母集会のときに目立った欠席からも確認される現象である：第4学年から第1学年までの出席率は、それぞれ54%、49%、58.5%、58%。総じて父母は、子どもたちの学習場所に対する家族の思い入れの低下の影響を受け、それは、えてして公権力（大学区視学官、県視学官）と教員が数少ないヴォランティアの父母を遇する仕方と関係のある現象である：

「父母を非常に――な役割に封じ込めようとしている。さほど長期間ではないが、わたしは大学区視学官に受け入れられた。彼は「父母は、学校にある本にカバーをかけるために、ときには図書館のカードを整頓するために、そうです――」と私に言ったが、我々の役目はその域を出るものではなかった、関与すべきではなかった、学を積んだ人々もやはり――引っ込んでじっとしている術を心得ている必要がある！」

彼らの特権を羨望する教員とは意図的に距離を保とうとする意識は、2つの協会を代表する10名ほどの自発的父母との対話中に繰り返し現れることであろう。

それとは逆に、校内での立場は全く例外的だと考えられ、そこにおける父母は「甘やかされている」とさえもいわれている。

―脱得力のある発言権をあなたはもっていると思うか？

―ここでは、その通りだ、校内では全くその通りだが、それが典型的ケースではないことには気付いている――〔――〕もし、教育指導チームが妨害すれば、なにも事は運ばない。以前この近辺にあるコレッジの校長がジョベール氏（P. クーベルタン校の校長）と真向から対立したことがあった、父母は学校に寄りつこうとはしなかった！！

多数の学校で確認されていることとは逆に、P. クーベルタン校では父母を快く迎えているとの思いが父母たちのあいだにあり、それは何よりも校長に負うところが大きい。彼としては、コレッジ開放の時代と同じく現在においても不可欠である家族の協力を賞賛している：

「創立時には評判の芳しからぬコレッジであった〔――〕当初わたしは問題の多いクラスを持った――なぜかという、よくできる生徒たちが逃げ出してしまったから；しかし、それでもFCPEに加入している非常に活動的な父母たちがいて、外部からの働きかけがあったにもかかわらず、自分たちの子どもを私の手もとに置いた〔――〕FCPEは大層意欲的で、学校のイメージ転換に多大の貢献をしたことに間違いはない。じつのところ、最初の頃に学校にやってきた父母たち―信じられないような人たちであった―は、コレッジを支えたのであったから。集会の席上で、コレッジとはその通りだ、校長とはその通りだ、と人々が言うのを耳にしたとき、彼らは、いや、そんなものではない、それは違う、といつも言うのであった――このようにして、彼らはイメージ・アップに重要な役割を演じたのであった――」

彼らが「大いに盛り上げる」イベント（ロトゲーム・ヨーロッパ祭）への参加のほかにも、学校内外でのその活動は、学校のイメージ・アップと風聞対策に非常に役立っている。「ともかく、そうした父母たちは市長を見ていた、のを私は知っている、彼らといえどもやはり――極端な場合には――事をなす――」；

したがって、彼らは不可欠なパートナーなのである。彼らは教育活動に参加したがっているが、校長たちや教員によって、またヴォランティア活動にかかわる父母の気力をくじく政府の方策によっても、教育活動からは往々にして除外されている、と彼らは思っている；そして父母は、数学の一教員の主導で数年間校内で組織され、父母と教員を結びつけていた自由学習の夕べのことに言及する：

「今年から父母は、大学区視学当局から資格を付与されねばならなくなった——そこで、行政上の余分な書類を作成することになり、ある程度の知識が必要となるし——そうしたことは、父母側の意欲を失わせ、ボランティアへの熱意に水をさすことになる——それは、教員の活動領域と終着点をその視野にとどめおくべきである学校教育の領域から、父母を遠ざけるべく行われた、と私は考えている——」

学校生活への家族の参加がそれでもやはり一般に低調であるのは、恐らく父母の来校に対する学校側の妨害という事実だけによるものではない。

—たとえば第1学年においても、人々が言うように、父母はあまり関心をもっていないと思う——だから私は、第1学年で開催される会合のことを、新学期がはじまって約1ヵ月後に言うことになると思う。

—全学年についてそうしたことが行われている。

—けれども、私はすでに初等学校卒業後に話している。中等学校第1学年においては、大きな変化があるので、少なくとも第1学年の会合には多分父母は出席するだろうと考えられるが、その会合には24家族のうち10家族しか出席しなかった。もし出席したならば、教員や——と知り合いになれるのに、これもやはり考えられぬことである！

—それは土地柄の問題なのか——？

—いや、私は全国的な平均、ほとんど平均に近いと思う。

(以上 油井澄子訳出)

(3)市町村と市町村合同組合

市町村も、市町村合同組合 (syndicat intercommunal) も、教育実践活動に関しての法制上のパートナーではない。彼らには、前述したような学校の運営に財政支出を行う義務は、課せられていない。市町村の経済状況は周知のとおり (厳しい) のものであるので、もろもろの活動プロジェクトに対する現在の支援は無いも同然である。ある種の学生たちに対する奨学金の付与くらいが、市町村の寄与なのである。

しかしながら、青少年政策に係るすべての事柄において市町村長が企てる諸種の長期的活動は、学校の校長によって恩恵としてよく利用されている。学校長は、市町村当局が行う教育的選択の重要性を示すさまざまな状況にしばしば言及している。かくて、今日では一種の芸術的表現にまで昇格したTAG (注; 若者たちが何らかの自己主張のために公共物などに対して冒すペイントを使った落書き) 用に提供されているある広大な壁面を若者の自由な扱いにゆだねるというような選択もそこから出てくることになる。

(校長談) 「例えばTAGのことをとり上げてみましょう。……ひところは、どこに行ってもTAGを見かけました。何にでも落書きが行われていた。コレッジにおいてさえ、そうでした。……それを消し去るのに金がかかったものです。市は、青少年課の責任者が中心となってそれについての対策を講じました。ごらんになったでしょうが、ある壁面全部を、きちんとした計画の下で、TAGのために開放してある、そういう壁面があります。市当局では、その昔よくTAGをやっていた連中を、〔その事業のための〕指導員 (アニマトール) に雇ったんです。……こういう措置を採って以来、私の学校ではTAG問題が減りました。こういう事業こそ、私には興味があるんです。〔中略〕私は、市にお金がないなら、場合によっては学校の方からそのための援助を申し出てもいいとさえ思っているほどです。なぜなら、それこそが (少年問題等への) すばらしい予防策であるからです。」

学校の周辺の状況を予測することは、学校長にとって一つの現実的な不確実性への対処となる。彼は経験から、コレッジにおいては若者たちの倦怠感が多くの場合好ましからぬ結果を生むということを知っている。すなわち、彼はいう; 「まあ、夏の間は若者は退屈しているんですよ。彼らは暗くなると群れ集い、ビールを飲み、ときには窓ガラスを割ったりすることもある……」

しかし校長が、もし市当局にお金がないのなら上記のような活動 (=壁面への芸術的TAG活動) への財政援助を (学校の側から) 行う用意があると宣言するのは、やはり特筆すべきことである。このことは、新しい形において学校が財政的な蓄えをなしうるようになったという事実をよく物語っている。とはいえ、のちに見るように、このような学校の (財政的) 能力は、その学校長の人脈的能力や管理運営的能力の如何に深く関わっているのであり、またその学校が置かれている時間的・地理的な二重の位置関係にも深く関わっている。

P・クーベルタン・コレージュ〔仮名〕の例でいえば、校長は当該市の市長と、地域におけるさまざまな行事を通じて、あるいはまたコレージュの「管理運営委員会」〔訳注；conseil d'administration. 各中学校・高校に設置されている学内の最高議決機関。校長が主宰し、教職員・父母・生徒の各代表のほか、地元の行政当局の長や地域企業・識者の代表などによって構成される。後述〕の場などを通じて、個人的ないい関係をもっており、市長に対して自分の意見や希望を遠慮せずに表明することができる。そこには、教育に関する共通な見方が成立していて、それがまた、〔学校と市の〕よき協力関係を促進するのである。もっとも、そうはいつでもその協力関係は控え目なものである。なぜなら、市町村当局というものは、コレージュにとって、けっしてはっきりした形で現前するパートナーでないし、また、そうでなければならぬということもないからである。

市町村合同組合の役割について言えば、それは実は自分の法的な権限を超えることをしている。前記校長はいう、

「市町村合同組合は、学校の教育活動に抵触する〔訳注；本来、そのような性格の補助行為はできない建前になっているので、このような表現になったもの〕二つの補助金を出しているのだが、それは義務づけられているものではありません。一つは外国への修学旅行のために4000フランを支出しており、もう一つは、自分の管轄区の子どもたちに遠足などの補助として一人当たり総額5フランを出しているのです。」

市町村合同組合はまた、自分の管轄区のスクールバスの事業も引き受けているほか、市町村に対して、コレージュが市町村の体育館を使用することで、年額7万フランを〔補助金の形で〕支出している。（しかし）このような取り決めは、あちこちで地方行政上の訴訟問題にまで発展していて、例えばモンブリエなどのように、市町村当局と県あるいは地方圏（レジオン）とが対決しているところもある。というのは、「地方分権法」によれば、体育施設の建設は、実質的に市町村に属することになったからである。それで、市町村は、理論的にはコレージュに対して賃貸料を要求することができるのであるが、しかしそういう賃貸料などはコレージュやリセの予算費目には無いものなのである。

「その額は相当なものなので、私には到底払えないのです。ごらんのように、体育の予算は5万フランしか来ない。……そんなものを払った日には、本校ではバスケットボールの球1個も買えなくなりますよ」（同校長）

(4) 県 (Le département)

県はこんにち、コレージュの財政、建設、施設・設備および維持・運営に関する最大のアクターである。この法的な状況は、各地方を見れば、県によって個々それぞれのやり方で具体化されている。当該県は、上記P・クーベルタン・コレージュに付与されている潤沢な諸財源からも伺えるように、教育問題に熱心で、それに対する予算措置に県下をあげてかなり努力していることで目立った存在である。

「地方分権法ができてから、われわれの学校は条件がよくなった。以前より、金回りがよくなったんですよ。それは、まったく確かなことで、とりわけ施設の管理・維持に関して

そういえますね。」

こんなふうに〔施設の管理・維持に関わる〕経常費の中に、普通課程の生徒1人当たり110フラン、第3・第4学年の技術課程の生徒には2人につき310フランといった、従来なかった補助金として、消耗品の購入やコピー代などを賄える「教育的必需品」の項目が入ってくるようになったのだ。体育についても、生徒1人当たり49.37フランの見積り予算額の恩恵が得られるようになった。合計すると、コレージュは、1994-1995年度の教育運営費だけで107,385フランの予算を配分された。しかも学校長は、さまざまな予算費目間の割り振りを自由に行う権限を認められているので、他の費目（光熱水費、施設維持、事務費等）に配分された予算を、自分の裁量によって適宜運用することができるのである。「そんなわけで、予算の費目を立てるけれども、実際には必ずしもその通りでなければならないというわけではない。ただ、それ以上のお金はもらえない。暖房費を節約しても、あとで（不足したからといって）当局に泣きついていってもだめなんです。まあ、自立というのはそういうことでしょう。自立とは逆の例ですが、学校が〔親に対して〕給食費を欲しいだけ要求するということもできません。その金額には、法定の枠がはめられているのです。給食費のたぐいは、きっちりと決められてあるもの以外の使途にそれを流用するということはできないんです。」

給食費の収入は、173万フランの総学校予算に対して、100万フラン以上という額である。しかし給食費は、非常に厳しい規制があって、教育目的の諸経費にそれを充当することは禁じられている。とはいえ、給食費収入の（黒字等によって生じる）利益を、学校が銀行に持っている積立口座に移すことは認められている。

「給食費は、厳しくコントロールされているんです。しかし、その黒字分を積立口座に入れることはできます。しかし、その積立をあまりに増やすことは避けた方がいい。というのは、増やしすぎると、もし学校が何か大きな規模の事業や活動の予算計画を立てても、当局は、学校の積立金からその経費を出すように言ってくるのです。だから、金は使った方がいい……そうせざるを得ないのです（笑い）」

学校予算に関する決定は、コレージュの「管理運営委員会」で承認されなければならない。同委員会は、親、教員、生徒の代表、および地域自治体の代表が、委員を構成している。給食費の値上げについては、たとえそれが規定に則ったものであっても、父母代表の委員の側からの激しい反対を引き起こすが常である。しかしP・クーベルタン・コレージュの場合は、このような事態が見られない。同校の校長が、上述のような立場上の批判に抵触することを上手に回避しながら、給食費について相当な黒字を出すことを是認しているからである。

「少なくとも責任ある地位にある親たちに関して言えば、〔中略〕私は、よその学校で問題となっているようなそういう事態を本校で目にしたことはありません。つまり、自分の偏狭な集团的利益のことしか眼中にない連中が、圧力をかけたり自分の利害を考えて主張するような事態を、見たことはありません。本校の予算においては、すでに相当な額の

利益が入っている、とくに給食費収入について利益が上がっていることは、間違いないところですよ。前年度に黒字があったのだから翌年度の給食費の値上げは許さないというような発言をする親は、本校にはいないでしょう。彼らに、なぜそういう値上げが要するのか、それが何の役に立つのかをちゃんと説明さえしてやれば、承認してくれるのです。」

親たちと好ましい関係をつくりあげているので、同校長は、学校の財政資金の運営において親からの信頼をかちえているのだ。おそらく、そのいい信頼関係のゆえに、校長と親たちは、それらのお金が、最も学習の困難な生徒たちに対しても格別の統合と支援を配慮するかたちで、いわば生徒全体の利益のために最良の形で使われているという感覚を、互いに分かち合っているのである。

県は、コレッジにおいて計画される諸種のプロジェクトの優先順位をつけその財政措置を講ずる部局であるDEF（教育・訓練局）の設置によって、学校の教育的諸活動の財政に、より直接的に介入している。1994-1995年度には、2種類の活動に対して（県からの）奨励がなされた。学習困難者への「支援活動」（actions de soutien）と「教育活動契約」（contrats d'action éducative）である。これらの助成は、必ずしも義務的なものではない。それらは、当該県における特別の政策的選択と財政的優先性を示すものなのであるが、それを受けられるか否かは、諸種の学習支援形態と新しい教育諸活動を実験的に導入したいと考えているコレッジにとっては、重大な結果をもたらすのである。

「1994-1995年度には、本校は、（中1の学習困難者への）学習支援および指導付き学習活動に対する時間給として、36,120フランに該当する210時間分を認められました。その上、「追加学習目標達成契約」として50,275フランが付きまして。さらに、「プラネット・メタル」活動の補助として、9,740フランが付きまして。結局、総額で10万フランをもらったことになります。相当な額ですよ。こいつは、本校の教育予算に匹敵します。」

1994-1995年度に実施された各種のプロジェクトとそれぞれの財政措置額の一覧表は、別頁に掲げておいた。コレッジで行われる各種の活動に対する県の〔財政的〕関与は、1980年代に現れた変化の1つである。かの「地方分権法」は県に対して教育の面についてはいかなる権能をも認めなかっただけに、上記の事実は一層注目されるものである。県はそうした財政措置を行うが、しかし学校が行う諸種の活動について、これを評価したり批判したりする権限は持たないのである。

「というのは、忘れてはならない原則は、教育面で監督・指揮できる権限は〔県ではなく〕大学区総長府（レクトラ）ないしは大学区視学官府（IA）のみに認められている、ということです。したがって、そのことは県の側にとっては一つの問題なわけですよ。彼らにしてみれば、自分たちがいいと思う教育上の活動に対して財政措置を講じたいわけですが、助成金を出しても（学校の教育活動について）あれこれ評価するようなことは言うてはいけません。各学校が県当局に提出する（そうした助成金の）申請書類は、まず大学区視学官府へ回り、そこでいわゆる「教育条件合致審査」（"Contrôle de conformité

pédagogique”) を受けるんです。つまり、その助成対象となる学校の活動が、教育指導面で〔国などの定めている通常の〕ガイドラインを逸脱していないかどうかを審査されるわけです。（中略）県当局は、この権限をもっていない。「5千フランも補助金を出したのに、貴校の活動はそれに見合う内容がない……」などと言う権利がないわけです。県は、大学区視学官府（IA）の各局課が出した所見を追認することしかできない。金は出すのに、何にも審査できない。まさにそこが、大きな問題なんですよ。学校の校長さんたちも多くは、その点ではまさにそうでなければならぬと言っています。そうでなければ、やはり歪曲が——学校がなんらかの「依存的関係」（le clientélisme）に組み入れられてしまうということが起こりかねないと、校長さんたちは心配しているんですね……」

(5) 大学区視学官府（IA）

大学区視学官府は、学校の法制上のパートナーであり、行政機構の上位者である。フランスは、28の大学区（アカデミー）を持ち、各大学区は1または複数の県（デパルタマン）を擁している。大学区は、国の派遣官職である県知事（プレフェ）と、また国民教育省の側から派遣される大学区総長（レクトゥール）によって統括される。県のレベルでは、大学区視学官（アンスペクトゥール・ダカデミー）——その正式の官職名は現在は「国民教育省県長官」（“Directeur des services départementaux de l'Éducation Nationale”）となったが——が、その属する大学区の大学区総長の指揮の下で、教育政策を推進する責務を担っている。コレージュは、それゆえ、直接的な法制上の権力を代表する1人の大学区視学官との不断の関係にあるが、同時に、大学区総長府（レクトラ）とも関係をもっている。というのは、大学区総長府が、教員や事務官の任免・処遇を所管し、統計を編纂し、ある種の活動を直接行うからである。初等教育の場合に比べると、たとえば教職員の地方的管理を考慮したとしても、状況は非常に異なっている。しかし、われわれは、ここではその問題には立ち入らない。

大学区視学官は、学校組織を全般的に管理運営する職責を有するほかに、学校の通常予算やさまざまなプロジェクトに付与される単発的な助成事業に係わる者すべてにとっての本質的なパートナーでもある。コレージュの行財政面と教育指導面の管理運営は、全面的に大学区視学官に依存している。

コレージュの全体的な時間割当（DGH）は、多くの算定基準に基づく複雑な計算を経て認定される。それを列挙すれば、

○まず生徒数が、決定的な指標である。当該県では、時間割当は生徒1人当たり1.13時間である。割当は、11月の時点で調査した生徒数に対してなされる。

○学校がどのような立地条件にあるかは、第二の重要な指標である。なぜなら、この時間割当は、いわゆる「特別教育優先地域」（ZEP）においては5%加算され、また「特別教育困難地区」（SDP）に在る学校——P・クーベルタン・コレージュのような——については、2.5%加算されるからである。

○いわゆる「中3AS学級」（重度の学習困難を抱える中3生徒を対象とする）のような

特別の学級に対しての加算的時間配当については、県の特別委員会が毎年これを定める。P・クーベルタン・コレージュの場合、1994-1995年度には、30時間のAS学級加算が認定された。

このようにして各学校に認定されたDGH（総時間割当）は、学校で法定の総授業時間数の中に組み直される。残った時間は、学校の独自の計画に応じて自由に使うことができる。場合によってはいろいろな実験研究やプロジェクト、残業活動などが、DGHに加えて時間配当を受けることができることになっている。P・クーベルタン・コレージュは、格別に意欲的な学校であるので、全体としては〔通常の〕義務的な教育をはるかに凌ぐ総時間割当を確保するに至っている。校長はいう、

「私は、時間としては不自由していないんです。私はざっと見て、法定の時間を年に50時間ほど上回る時間をもらっていると思う。今年はリッチなんです。……実際の在籍者数が予定数を下回ったので一層そうなんです。618人の見込みが600人だった。私は1学級減らしました。ということは、大まかに言って、受け入れた生徒数に比べて20時間も余分に時間割当をもらったわけです。20時間というのは、大きな数値ですよ。というのは、中1の場合、概算で26時間です。義務の23時間に、さらに3時間が学習困難者を支援する教官用に割当られてある。加えて、ここはSDP指定地区なので、2.5%が加算されるから、結局全部で50時間以上になるわけです。それは、実際のところまるまる2クラス分の時間割当ですからね……。」

学校経営の実際の上ではいろいろと思わぬ束縛などもあって、当初の公的な業務カレンダーのように進まないことが出てくるので、校長はしばしば新学年が始まるとある種の活動を行うために学校財政の前倒しの運用を行う。

「中1の2つの学級を併せて行う「芸術と環境」活動のためのあるプロジェクトがある。教官たちはそのための工房（アトリエ）で活動をし、通常の授業時間のほか週1時間あて指導をしますが、彼らにはHTS（残業手当）が支払われる。その（支払い計画の）予定を立てようと思えば、2クラス、4教官という想定で、前もって時間割の中で予定を立てなければならぬ。10月になって（訳注；フランスは9月が学年始期。その1か月後）私が時間割を作り直すということではできません。作り直したりしようものなら、反乱が起ってしまう……。だから私は、大学区視学官府の反応がどうであれ、〔教師たちに〕前払いをするわけです。つまり、すべての教官が「前払い」でもらうことになるのだが、これはまったく違法なことなんです」

それは、校長に危険な橋を渡らせることになる決定であって、そんなことをすれば彼は決して平静ではいられなくなる。

「で、私は実際以上の時間をもらえたのだけれども、こんどは逆にその時間をどう処理したらいいのかに頭を痛めています。私は〔通常の時間の外に〕100時間をもらい、そのプロジェクトは〔IAに〕承認されたんです……」

「別にもう一つプロジェクトを作って、前払いするという手がありますよ！（笑い）」

「でも、将来私の後任で来る校長さんがどう思うかね。まあどの学校の校長さんも、多少はそういうことをせざるを得ないんだけど、私の場合は相当に、ぎりぎりまでやった……。学校経営の監査が入ったらどういうことになるか……」

まあ、そんなことをしているわけだけでも、自分としてはガラス張りにしようと努めています。そういう私の措置が不透明なものにならないように。だから私は誰にでも全部説明して、明らかにするようにしています。そして、〔誰に支払ったか等を〕必ず紙に記録に残しています。先生たちのHSE（残業手当支払い控え）という名の帳簿——それは隠す気になれば隠せますけれども——があってその中のファイルに、私はその種の前払いした時間数を全部記録しているんです……」

こういう状況は、シュザンヌ・シトロンがすでに1970年代に記述している状況を思い出させるような話である。すなわち、「校長職は、あれこれの〔現場での〕具体的な問題を解決させてくれるような「勅命」を当局から得ようとして、自分の持ち時間を削いで、いろいろと記録を工夫したり統計数字の操作に苦勞しなければならないというのは有名な事実である」（未掲、シトロン著p. 16）、と。学校を活性化する手段を得るために、合法・違法すれすれのところで行動しなければならないということは、昔とほとんど変わらないのである。

しかし、教育的イニシアティブの面では、教育現実が深いところで新しくなっていており、今日では、もはや次のようなことは書けないであろう。「フランス社会の制度は、中等学校の校長に、例えば、学習困難者の生徒のために国語（フランス語）の表現力の時間を入れるといったような、1つのクラスの日常的な運営を変えることはできないようにしている」（シトロン、同）。おそらく、上述のような開放が可能となったのは、もはや〔学校運営のあり方が〕全く「中央集権的」でなくなったからである。

とはいえ、この〔教育という〕職業において活動的であり推進的であろうとすると、二重の意味で自分を危険にさらすことになる。すなわち、一つは自分の管理運営自体に対して、また一つには、地域の中でより富裕な階層が、自分たちの子女が学校で下層の子供たちの犠牲にされて学業を思うように先へ進めることができているのではないかと疑うことに対して、自分を危険にさらす可能性があるのである。学校のレベルで開放と実験のダイナミックな政策を推進しようとする、より恵まれた階層が学校から離脱していき、〔学校全体が〕ブレーキのきかない形でレベルが低下していくという、痛し痒しの結果も出てくる。エリート育成主義の方針を採り、出来の悪い生徒たちを排除しようとする校長は、いつでも、名譽ある教育者という名声を手にするのである。

(6) 県視学官（IEN）とその他の拡大されたセクターの学校の校長たち

毎年、初等国民教育視学官（IEN。旧称IDEN）と、同一学区内の小学校卒業児童を受け入れる4校のコレージュの校長との会合が開かれる。会合の目的は、次年度に入ってくる小学校卒業児童をどのように配分するかを決めることである。その決め方は、小学

校の校長が復活祭の時期から各家庭に対して行うアンケート調査で表明された子女をどの中学校（コレッジ）に入学させたいかの希望を集約したものを基にして行うのである。速やかな交渉によって、家庭が表明した入学希望が適切なものであるかが検討され、最も紛議を生じそうなケースについて決定が下されていく。家庭の選択が必ずしも尊重されるわけではない。というのは、コレッジの校長の側は、常識の線をはみ出るような志望表明に対しては、その学校には空籍がないという理由を常に口にするからである。しかし、この日になされる決定が、その後の変更を絶対に許さないというものでもないようなのである。

「当日の会議で、希望を拒否される親たちの例も沢山あります。しかし、非常にしつこい親だと、何度も私たちコレッジの校長のところへやって来る。建前では、生徒の振り分けに権限を有するのは視学官ですが、コレッジの校長がある子どもを受け入れたいと思えば、受け入れられるのです……」

（学校にとって優秀な子どもを迎えられるか否かという）問題は非常に大きな賭けであるので、場合によっては、校長がしばしば出来る生徒の家庭を訪問して勧誘するということもある。最も活発な子どもたちに逃げられるということは、われわれが本稿ですで見えてきたように、学校にとって、多くの場合、現実的な不安と心配の種になるのである。

「私のところも、最初の頃は、学習困難な生徒たちが多いクラスをよく持ちました。というのは、出来のいい子は、みんな他校へ行っちゃったからです。しかし、FCPE（生徒父母連盟）の熱心な活動家である親たちが、子女を私の学校へ入れてくれたんです。外からの圧力に屈せず、にね。その意味はこういうことです。何校もの校長が、その親たちのところに行って、お宅のお子さんはP・クーベルタン・コレッジなんかには入れない方がいいと言っていたということです。なにしろ、その家の子は凄く出来る生徒でしたから！」（同校長）

(7)コレッジとリセとの関係

コレッジは、すべての教職員と家庭にとって、無視できない二重の束縛のなかに閉じ込められている。一方では、〔コレッジは〕生徒をその学習レベルに関わりなく受け入れ、彼らが学校の日常〔生活〕において、またカリキュラムの教育的諸要求に対して、適応できるように教育をスムーズにしてやる必要があるとされている。評価というものにつきまとう「ピグマリオン効果」〔訳注：人をこう育てたいと強く願い期待して育てるとそのような効果が得られ、またその逆も可能であるという現象〕のことは非常によく知られているので、成績をつけるに当たっては慎重に評価しなくてはならない。生徒を励まし、学習を好きにならせ、一人一人に応じた教育指導と支援活動によって生徒の進歩をうながすといったことは、コレッジが担うべき使命なのである。しかしながら、別の角度から言えば、コレッジは〔もはや〕自らが最終点なのではない。それは、いろいろな後期中等教育機関に進む生徒をますます多く送り込んでおり（かつてシュベヌマン文相は有名な「高卒資格者80%目標」論をぶち上げたが）、したがって〔その観点から〕コレージ

を評定する体制装置に組み込まれてしまっている。1992年に、P・クーベルタン・コレッジは、ショーソン・リセに進学する自校の生徒の進学率によって否定的な評価を真正面から受けることになった。高校第1学年生徒を対象とした広汎な全国的学力テストの実施が、生徒の学力を出身中学校別にいっそう綿密に評価するのに必要な情報を提供していたのである。

(以下はすべて、生徒の親たちとの面談結果である)

「高1での学力テストの結果、出身中学校別の統計が得られるようになったんです。もちろん、それは公的な文書ではない訳ですが、しかし……」

「なるほど、そのたぐいの情報があるわけですか……」

「あるんですよ」

「なるほどね。それでさきほど、おたくの学校は一番低い学校群に入っていることが分かったと言われたのですね」

「そうなんです。自分の学校がどのあたりに位置するか分かってしまうんです。公式の評価ではないけれども、そういうことが分かるんですよ」

P・クーベルタン・コレッジ出身の生徒は、最下位に当たるグループに分類された。それは、生徒の成績評価が中学校と高校とで差があることを父母に認識させたが、それに対して父母はさまざまな反応を示している。

「中3と高1とで、大きな断絶が出てくるんです。学校の雰囲気もまた、ぜんぜん違うわけですし……」

「コレッジからリセに進む時、それはたしかに……」

「実際のところ、それは幼稚園から(いきなり)コレッジへ進むのに匹敵するような雰囲気の違いと言ってもいいくらいなんですよ」

「というのも、ここではコレッジが多少「蘭」(まゆ)のような場であって……」

このような事実を認識すると、同コレッジの教員集団は、中学・高校間での評価のギャップを埋めるようにし、同校から進学した生徒が後期中等教育機関でよりよく適応するよう、自分たちのやり方を一部見直すようになった。

さまざまな刷新が結果として導入された；

- コレッジでの成績評価を客観化することを任務とする科目別指導チームの設置。
- リセ進学希望者の学習レベルを高めるため、中3での落第を一層厳しくすること。
- 生徒の成績評価に関して中学校と高校とで同一の評価基準を導入すべく、高校の先生と協議の場をもつこと……等々。

以上のような試みによって、教育上の問題に先立つもう一つの問題が明らかになった。すなわち、ショーソン・リセのように、自分の学区において、出来のいい高校というイメージを作りあげようとしている新設の高校の存在である。

(親の話)「まったく新しいリセなので、同じ市の既存の他の高校に比較したとき、自分のいいイメージを作りあげる必要があるんです。たとえば、向こうの方にあるフェレ・リ

せなどはもう随分古くからある学校でして……創立何年になるかな……とにかく相当の年数ですよ」

そして、成績評価が、そのような〔出来のいい高校のイメージを得るといふ〕目的を達成するための一つの手段になるのである。

「高1の段階で一つのハードルを設けるリセが多いんです。高1の学年末〔訳注；フランスでは義務教育が10年なので、通常高1までが義務教育の範囲に入る〕で生徒に篩（ふるい）にかけて精選し、以後はそのまま進級できるようにしている。しかし、それは学校によりますね、学校の方針によります。方針をを決めるのは、リセの校長さんですが、やっぱり校長先生は一般的に言えばエリート偏重の傾向があるんですよ。というのは、リセの校長の名声如何、そして給料如何は、結局その〔学校の進学戦線での〕結果次第ですからね……」

「昇進もね……」

「昇進ですね。おそらく給料というより、昇進ですね」

そこで問題になるのは、中・高の間にある教育方針のズレの解消策としては、中・高の学校の方針の間に一致があることが必要ということである。なぜなら、いろいろな批判は、通常、リードしている学校に対してよりも遅れている学校の方に、より多くなされがちだからである。

「3年前、生徒が中学校から進学してきて勉強が遅れがちだということがあったとき、ショーソン・リセでは、それについて、中学校で十分な基礎教育を受けてこなかったのがいけないんだということばかり、われわれは言い続けたんじゃないでしょうか。高校の側のことは一度も問題にしなかったのではないのでしょうか。つまりショーソン・リセからの要求が……」

「あまりに大きすぎた、と」

「そう。いつも中学校の方を問題にした。でも実際は、高校の方から一方的に引っ張られているばかりなのじゃないですかね」

「そういえば、そういうことになるかなあ」

生徒たちを支援する意志があれば、このような外的な現実を視野に入れて、妥協もせざるを得ない。そしてP・クーベルタン・コレッジの場合、それは、学内の補修教育のようなシステムを強化すること、あるいは落第を増やすなど生徒に対する学習の要求を強めること、そして教師に対しては成績評価の基準を見直し、リセの側のそれとの差を少なくすること……等々に現れている。コレッジの校長は、かくて、高校に進学した自校の卒業生徒たちの成績を手に入れ、成績評価の偏差を測って、自校の先生たちがそれらを検討するようはたらきかけるのである。

（親たちの話）「たしかに、ここ（同コレッジ）では、落ちこぼれ問題を解決するため

の努力がなされています。けれども、それによって、学校自体が犠牲になっている面もなくはない。というのは、落第する生徒が以前よりもずっと多くなったんです。それは、高校1年に入ってよりよく学校に適応していくためのものです……〔略〕今は中3になると、突然加速するんです。といいますのは、高校に入った本校出身の生徒が、全員ではないが、うまく学習適応をしていないようだという報告があったんです、まあ一番ひどい成績というのではないけれども、むろん他の中学校でも、問題はありますが……」

「でも、われわれは、尻尾の方にいるからね（笑い）……」

「そう、ビリの集団ですね……」

「なるほど、たしかに学習レベルの問題があったんですよね。学校の指導部と教員たちもそれに気づいてきて、授業の中でいろいろとそれを解決する工夫をするようになった。また、科目ごとの教育チームを組んで、先生たちが力をあわせて働きました。例えば数学の場合は、3人の教師が同じやり方で授業して、お互いに比較したり方法の改善を図ったりというような……」

こうした問題を解決するために、校長先生はまた、生徒たちの進学する可能性、進歩と突容をよりよく測るために、いっそう適正な評価基準を作りあげようとした。それによって中学校は、自分たちの進歩の様子と結果とをよりよく点検し、自分たちの活動を客観的に把握し、よい成果をあげるチャンスを高めているのである。

Ⅲ. 結び

以上においてわれわれは、中学校の段階で、学校の運営に身近にあるいは遠くから係わってくる様々なパートナーやアクターたちが、彼らの役割、彼らの選択肢……等々を認識するやり方において何が変化してきているかを把握しようとした。もちろん、われわれは、これらの問題に対して回答の糸口を插くことができたにすぎない。とはいえ、次のようなことは明らかになった。すなわち、中学校は今日、家庭や自治体ないしは教育行政場の上位者など、多くの無視できないパートナーたちと関わりを持っていて、それらが、中学校の活動の一部や学校の今後の様相を大きく左右するのではないかということである。さらにまた、つぎのようなことも明らかになった。すなわち、中学校の校長というものが、さまざまな集団（教職員、親、地域集団、行政当局、等々）の交差の網の目に存在している限り、学校の運営に決定的な役割を果たしている、ということである。教職員に対する彼の動員能力、管理者としての能力、職業上の危険を生み出す状況を前にして彼を支える唯一のものとなるであろう彼の教育的な情熱、学校共同体における自分の職務および子どもたちに対する自分の責任の中身の自覚、等々が、その学校の発展に決定的な重要性をもつのである。地域や地方の教育政策の新しい重みは、これから先、おそらく学校、地域、県などの間の格差の拡大を招来するような、無視できない展開を予測させる。そのような成り行きは、早晚、国のあるべき役割や今後の地域間の調整と調和にかかわる新しい考察を

要求するであろう。中学校と高等学校の各第1学年を対象とした全国的な学力テストの実施は、おそらくその最初の現れであると思われる。

最後に、ここでは取り扱わなかったが、フランスの学校教育の在り方にすでに大きな影響を及ぼし始めている一連の変化がある。一例を挙げれば、学校とくに技術教育関係の学校の新設にかかわる政策や、新しい正当性 (une nouvelle légitimité) を求める大学区視学官の下に教育行政区における学校間の連帯網を作り上げること、などである。それについては、この後の報告書をまとめる折に、以後の展開を検討することとしたい。

以上のいくつかの観察報告は、おそらくこんにちフランスの教育界で起こっている変化の真価を見定めることを可能にするであろう。考察の中心的なテーマは、中央集権主義的な政策によってもたらされた平等主義的な顧慮から、各人がどのようにして正義の基本原則につながるに至るかを自らに問うところの開放の顧慮へと置き変わったように思われる。学校を世界へ、社会へ、日常へと開放することは、いずれにしても、多くの点で1980年代の諸教育改革によって開始された大きな変革である。学校の将来は、世界の共同体の全体に関わりをもつ。その世界共同体は、国民国家の誕生に参与した多くの思想と同様、学校というものの〔歴史的な〕誕生に参与した多くの思想の延長線上において今日なお生きている教育のインスティテューションをあらためてどのように定義し直すかについて、フランスと同様に腐心しているのである。

(以上、井上星児訳)

本章で引用した文献のリスト

(邦訳略。前掲・仏文テキストの末尾を参照)

フランスにおける学校週4日制と地域の支援体制

夏目達也

はじめに

本稿は、最近フランスの小学校において普及しつつある学校週4日制の実施状況とそれをめぐる問題を取り扱う。

最近のわが国の学校教育における動きの一つとして、学校週5日制の導入をあげることができる。すなわち、日曜日のほか月1回の土曜日を休日とする学校週5日制が1992年9月から実施され、さらに1995年4月からは土曜日の休日を月2回に拡大して実施されている。これに伴い、教育課程の再編成等さまざまな問題が発生している。休日における生徒の指導のあり方もその一つとして指摘されている。しかし、学校週5日制が実施されて間もないこともあり、これらの課題に対する取り組みは必ずしも十分に進んでいるとはいえない。教育関係者の間で完全学校週5日制の実施が取り沙汰されるようになっていることを考慮すれば、これらの課題への取り組みは急務といえよう。

ところで、目を諸外国に転ずれば、学校週5日制は決して珍しいものではない。欧米諸国についてみると、学校週5日制はむしろ大勢となっている。本稿が直接の対象とするフランスでも同様であり、近代的な初等教育制度が整備された19世紀末以降、学校週5日制が採用されてきた。さらに、1992年度からは一部の地域の小学校で学校週4日制を導入する試みが行われている。これに伴って、教育課程をいかに編成するか、休日における生徒の指導をどのように組織するか、その指導に学校や地域はどのように関与するのか、両者の関係はどのようにあるべきなのか等、わが国と同様の問題が生じている。

本稿では、このような問題を抱える学校4日制について、その実施状況や地域の支援活動の概要について、主に学校と地域との協力関係という観点から明らかにすることを目的としている。

1. 学校4日制導入の背景と普及状況

1. 長い1日当たりの授業時間数

フランスの小学校では、夏休みや冬休みなどの長期休暇のほか、1～2週間程度の短期休暇がいくつか設けられている。おおむね7週間の学習とこれらの長短期休暇が交互に繰り返すように、1年間が編成されている（学年歴は国民教育省が省令により定めている）。また、1週間では、日曜日のほか水曜日が休日となっているが、これは本来、公立学校で禁じられている宗教教育を家庭で行えるようにするための措置であった。この休日は、伝統的に木曜日であったが、1972年に1週間の中間の水曜日に変更された。

休暇が多いために、年間の授業日数はおおむね200日となっており、わが国と比較して一般に年間授業日数が少ない欧米諸外国の中でもとりわけ少ない方に属する。一方、年間の

授業時間数はヨーロッパ諸国の平均が800時間であるのに対して、¹⁾ フランスは936時間であり、かなり多い。少ない授業日数でこれを消化するために、どうしても1日の授業時間は長くなる。一般にフランスの小学校では、途中昼食の時間をはさんで、朝8時半から4時半まで学校で授業が行われるが、これはヨーロッパ諸国の中で最長といわれる。しかも、このような時間編成は一年生から通用される。²⁾ そのため、子どもにとって身体的・精神的な負担が大きく、学習能率の面からも問題が多いことが、教育関係者の間で指摘されてきた。

子どもが適切な修学リズムで学習できるようにするために、国民教育省は、1970年代以降しばしば教育課程の改訂や教授法の改善などの措置をとってきたが、³⁾ 1日当たりの授業時間が長い状態は基本的に改善されていない。これを改善しようとする動きが具体化するのには1980年代末である。

2. 学校の時間編成の変更を可能に

1988年に国民教育大臣に就任したジョスパンの下で、国民教育省は、1日当たりの授業時間の変更に関する取り組みを開始した。当時政府は、西暦2000年に向けて国民の教育水準の大幅な引き上げを図るため、各学校段階における大規模な改革内容を規定した新教育基本法（1989年7月付け法律）を国会において成立させた。同法の諸規定について具体的に説明した付属報告書において、子どもが適切な修学リズムで学習できるように学校の時間編成を変更する方針が、以下のように打ち出された。

「学校における時間の編成と管理には、依然として欠陥がある。授業の時間と休憩時間は不規則に配分されており、修学リズムは適切なバランスを欠いている。さらに、学校の時間編成は、教育の実際の目標に応じたものとはなっていない。つまり、教室で過ごす時間があまりに多く、無駄な時間も多し。また、時間の管理の仕方があまりに厳格で画一的である。（中略）この目標は、一日、一週間、一年間における学校教育の活動を適切に編成することにある。一日においては、諸活動の時間を適切に配分し、無駄な時間を避ける必要がある。また、一週間においては、授業時間、個人学習、学校教育外の活動に割り当てられる時間の間で均衡を図ることが必要である。一年においては、就学期間と休業期間の交互の新しいリズムが、時間のよりよい活用を可能にするようにしなければならない。」⁴⁾

年間の授業時間が設定されており、当面それに変更がないとすれば、1日当たりの授業時間を短縮させる最も手っ取り早い方法は、年間授業日数を増やすことであろう。そしてそのためには、夏休みや冬休みなどの長期休暇を短縮することが考えられる。しかし、長期休暇の短縮は、教員の労働条件の悪化につながるために、教員の反発を招きかねない。また、行楽などへの出発を早くから予定している父母からの反発も予想される。さらに、夏には避暑・行楽が、冬にはスキーなどのスポーツが盛んで、これらに関連する観光産業や運輸輸送産業が国の経済の少なからぬ部分を占めるフランスでは、その関係者などの反発も無視できない。場合によっては、宗教教育の時間の確保をめぐって教会との調整も必

要になる。このように、多方面の利害が微妙に絡むために、授業日数・時間の修正は容易ではなく、それゆえに根本的に解決されないままに今日に至ったのである。国民教育省は、こうした事情をふまえて、法令などにより全国一律に実施するのではなく、各地方がそれぞれの実情をふまえて独自に1日当たりの授業時間を短縮できるようにする方法を選択した。⁶⁵

1991年4月に、同省は政令及び通達（1991年4月22日付け）を発し、各県の初等教育行政の責任者である大学区視学官に対して、同省が定めた授業時間の編成の仕方を変更する権限を、以下の条件の下に認めることを規定した。⁶⁶

- ①学級における授業と休憩の回数や両者の釣合いを変更すること、あるいは授業の総時間数を減少させないこと。
- ②国民教育省が従来から定めている年間授業時間（936時間）を変更しないこと。
- ③授業時間や休み時間を変更しないこと。授業と休憩のリズムや教科グループごとの配当時間を変更しないこと。
- ④授業時間が1日当たり6時間、1週間当たり26時間を超えないこと。
- ⑤1週間当たりの授業日を5日以上としないこと。

これらの規定は、学年歴や授業時間を変更する権限を大学区視学官に認めたものであり、学校週4日制についてはまったく言及されていない。この段階では、国民教育省は、学校週4日制を促進する意図がないことはもちろん、大学区視学官が学校週4日制を選択することについてもまったく予想していなかったと考えられる。

しかし、以上の条件を満たしさえすれば、学校週4日制を採用することは不可能ではない。つまり、従来から休日となっている日曜日と水曜日に加えて、新たに土曜日も休日にするのが可能になるのである。一部の大学区視学官は、この可能性に着目して学校4日制の実施に踏み切った。ただし、新たに土曜日が休日になり、そのままでは所定の年間授業時間数936時間を確保できないために、夏休みや冬休みなどの長期・短期休暇を短縮（年間で12日間）する措置をとることになった。

かくして1991年度（1991年9月～）から、中部のローヌ地方の諸都市（中心はフランス第3の都市リヨン）と西部のノルマンディー地方の1都市において、学校週4日制が開始された。

3. 国民教育省の対応と父母・教員の反応

一部の地域で開始された学校週4日制は、1週間の授業日を1日減少させるものであり、1日の授業時間の短縮にはまったく効果はない。したがって、子どもの修学リズムや生活リズムはなんら改善されない。その点で、国民教育省の意向とはまったく異なるものであった。ジョスパン国民教育大臣（当時）は、1992年1月に、学年歴や授業時間の変更に関する権限が大学区視学官にあることを確認したうえで、その変更にあたっては子どもの利益を考慮すること、学校や父母の意見を十分にふまえることが必要であるとして、その権限の行使を慎重に行うよう求めた。⁷⁷

しかし、1992年4月にジョスパンに代わり国民教育大臣に就任したラングは、学校関係者の合意を得ること、休日である水曜日には子どもたちが文化・スポーツ活動に参加できるようにすることなどを条件に、学校週4日制を支持する意向を表明した。¹¹

さらに、1993年3月に就任したバイル—現大臣は、学校週4日制に積極的な姿勢を見せている。国民教育省における修学リズム問題の責任者に、最初に学校週4日制を実施したローヌ地方の大学区視学官を任命した。また、1994年5月に発表した初等中等教育改革のための総合的施策（「新しい教育のための契約」）において、小学校の授業時間の編成に関して、土曜日を休日とする方向を打ち出した。さらに、全国の小学校に対して、1週間の授業時間の編成についての希望を調査するなどしている。ただし、同大臣は法令等により全国一律に学校週4日制の実施を規定することはせず、これまでどおり各大学区に実施するかどうかの判断を委ねる方針をとっている。

一方、教員や父母の反応はどうであろうか。小学校教員の間では、実施当初から支持する意見が強かった。たとえば、全国小学校教員組合（SNI—PEGC、当時）が1992年に行った調査では、小学校教員の3分の2が学校週4日制に賛成と回答している。¹² 父母の間でも、学校週4日制に対する支持は少なくない。1994年に国民教育省が父母を対象に行った調査では、学校4日制の実施に賛成と回答した者が全体の75%を占めている。¹³

このような背景として、教員の場合、休日が土曜・日曜日と2日間続くことにより有効に休日を利用できることがあげられている。また、一般勤労者の場合土曜・日曜日の週休2日制が一般的になっており、土曜日に勤務することに教員たちの中で複雑な思いがあったといわれる。さらに、私立小学校ではすでに土曜日休日がかなり普及していることも影響している。父母の場合には、自分たちが休日の土曜日に朝早くから子どもの登校準備に追われなくて済むという事情がある（とくに、通学に長時間を要する農村地域では、この点は切実である）。また、家族で一緒にくつろげる時間が増えることも理由にあげられている。水曜日の休日には、父母は仕事があるため、家族で過ごせるのは日曜日のみとなっている。さらに、休日が2日間続くために家族で小旅行ができる。これまでも、金曜日の夜から小旅行に出発するために、土曜日に学校を休ませる家庭も少なかったともいわれるが、土曜日が休日となることで、気兼ねなく出発できるという事情もある。

ただし、教員や父母の間でも、学校週4日制に対して慎重な意見、あるいは反対の意見は決して少なくない（この点については後述）。

4. 広がる学校週4日制

1991年に実施された学校週4日制は、翌1992年度には、さらに南部や大西洋側の都市を中心に実施校が増加した。国民教育省の調査では、1992年度に学校週4日制を実施している小学校・保育学校は、全国のほぼ半数の48県にわたっており、総計4,850校（公立のみ。全体の10.5%）であった。また、これらの学校の生徒数は合計57万9,250人であり、これは全国の小学生総数の11.5%に当たる。さらにこの割合は1993年度には15.7%へと増加した（学校数で見ると、実施校は1994年度現在18.7%に達している¹⁴）。

このような状況の下で、学校週4日制を支持する学校が増えている。1994年6月に、国民教育省は大学区視学官を通じて、全国の小学校と保育学校に対して、希望する授業時間の編成について意見を提出するよう求めた。この結果は同年12月に発表された（回答した小学校・保育学校は、全国の小学校と保育学校の総数5.5万校の8割に当たる約4万校）。各学校が望ましいとする授業時間の編成は以下のとおりである。¹²⁾

- ・学校週5日制（休日は水曜日と日曜日，1日の授業時間は6時間） -- 15.2%
- ・学校週5日制（休日は土曜日と日曜日，1日の授業時間は6時間） -- 4.1%
- ・学校週4日制（長短期休暇を12日間短縮，1日の授業時間は6時間） -- 38.3%
- ・学校週4日制（1日の授業時間は6.5時間） -- 21.3%
- ・その他（主に学校週4日制で，長短期休暇の短縮ない） -- 21.1%

このように、学校週4日制を望ましいとする学校は全体の6割に達する。これらの学校が直ちに学校週4日制の実施に踏み切るとは考えにくい、学校週4日制に対する支持は大きく、今後実施校は増加することが予想される。もはや学校週4日制は、一部の学校の問題ではなくなっている。

II. 学校4日制の実施状況とその影響 -- 国民教育省の調査結果から

1992年に、国民教育省は、各地で実施されている学校週4日制の実施状況、及び実施に伴う教育等への影響に関する調査を行った。調査の対象となったのは小学校・保育学校57校である。このうち30校は学校週4日制を1年以上実施している学校、残り27校は学校週5日制を実施している学校である。調査は、これらの学校の教員（学校週4日制実施校134人、学校週5日制実施校115人）と父母（同293人、530人）を対象に行われた。以下では、この調査の主な結果をみる。¹³⁾

①学校週4日制に対する反応

1週間の授業日編成の望ましい形態として学校週4日制をあげた者は、学校4日制実施校では教員が72%、父母が77%と両者とも全体の約4分の3にのぼっている。学校週5日制実施校ではこの割合は57%と43%で半数前後に達しているとはいえ、学校週4日制実施校と比較してかなり少ない。

表1：1週間の授業編成の望ましい形態

	学校週4日制実施校		学校週5日制実施校	
	教員	父母	教員	父母
学校週4日制	72	77	57	43
学校週5日制（水曜日休み）	7	12	18	35
学校週5日制（土曜日休み）	7	5	8	19
その他	10	4	8	2

<出典> Ministère de l'Éducation nationale, DEP, La semaine de 4 jours de classe, 1994, p. 15.

一方、学校週5日制が望ましいと答えた者は、学校4日制実施校では教員が14%、父母が

17%であったのに対して、学校週5日制実施校ではそれぞれ26%と54%であった。学校週5日制実施校では、父母は学校週4日制よりも学校週5日制を選択していることが注目される。つまり、教員、父母とも学校週4日制に対する反応は、学校週4日制実施校と学校週5日制実施校との間でかなり異なっている。

②子どもの修学リズム・生活リズムへの影響

学校週4日制が修学リズムとして適切かどうかの問いに対しては、学校週4日制実施校では「たいへんに適切」と「どちらかといえば適切」と回答した割合は、教員が89%、父母が91%というように、ほとんどが学校週4日制を適切と判断している。これに対して学校週5日制実施校では、教員のみでの回答であるが、その割合は若干下がり、全体の4分の3（74%）にとどまっている。

表2：学校週4日制は、1週間の修学リズムとして適切か。

	学校週4日制実施校		学校週5日制実施校	
	教員	父 母	教員	父 母
たいへんに適切	33	38	37	--
どちらかといえば適切	54	53	37	--
どちらかといえば不適切	10	9	18	--
まったく不適切	1	0	3	--

<出典> Ministère de l'Éducation nationale, DEP, op. cit., p.15.

また、「学校週4日制は子どもの生活リズムにとって適切か」との質問に対しては、学校週4日制実施校では、「たいへんに適切」「どちらかといえば適切」と回答した割合が教員83%、父母91%である。これに対して、学校週5日制では68%である。ここでもやはり、反応は学校週4日制実施校と学校週5日制実施校との間で異なっている。

表3：学校週4日制は、子どもの生活リズムにとって適切か。

	学校週4日制実施校		学校週5日制実施校	
	教員	父 母	教員	父 母
たいへんに適切	20	42	33	--
どちらかといえば適切	63	49	35	--
どちらかといえば不適切	13	7	21	--
まったく不適切	1	1	5	--

<出典> Ministère de l'Éducation nationale, DEP, op. cit., p.15.

③学校週4日制実施に伴う影響の有無

さらに、学校週4日制の実施に伴う影響について、具体的に尋ねた結果は、表4のとおりである。父母の場合、学校週4日制実施校と学校週5日制実施校とでは大差なく、ほとんどの項目で学校週4日制がよい影響を与えている（学校週5日制実施校では、与えると予想される）と評価されている。とくに、子どもの健康や家族生活の面での影響が高く評

値されている。よくない結果となっているのは、家計への影響と教員との面会可能性への影響のほか、教育課程の進行への影響（学校週5日制実施校のみ）のみである。

家計への影響についていえば、休日が増えることにより、土曜日に勤務がある父母の場合には家庭で子どもの世話ができないため、なんらかの手段に頼らざるを得ず、出費が必要となるためである。また、教員との面接の可能性については、土曜日は多くの父母にとって休暇をとらなくても教員に面会できる数少ない機会となっているためである。

表4：学校週4日制実施に伴う影響に対する父母の反応

影響する項目	影響の状況	学校週4日制実施校				学校週5日制実施校			
		大変よい	よい	よくない	悪い	大変よい	よい	よくない	悪い
学習成績への影響		12	48	37	3	20	36	28	16
学習組織への影響		16	55	22	6	21	41	23	15
教育課程の進行への影響		19	47	34	7	17	32	35	16
子ども健康への影響		20	47	27	6	34	30	20	14
家族生活への影響		31	40	22	6	33	37	19	11
家計への影響		7	16	69	6	12	19	53	16
課外活動の参加への影響		13	44	39	4	33	41	17	8
教員との面会可能性の影響		8	26	53	10	—	—	—	—

<出典> Ministère de l'Éducation nationale, DEP, op. cit., p.18.

表5：学校4日制実施に伴う影響に対する教員の反応

影響する項目	影響の状況	学校週4日制実施校				学校週5日制実施校			
		大変よい	よい	よくない	悪い	大変よい	よい	よくない	悪い
学習成績への影響		2	40	56	1	14	39	36	10
生徒の勉強態度		8	44	45	3	19	41	28	12
成績が普通の生徒の行動		11	40	41	8	23	41	24	11
成績不振の生徒の行動		6	34	51	9	17	34	32	17
成績が普通の生徒の疲労		7	50	33	10	27	40	24	10
成績不振の生徒の疲労		6	40	48	6	25	35	27	13
教員の疲労回復		39	43	10	6	41	28	26	5
教育課程の順調な展開		11	28	45	16	19	29	45	7
教員チームでの仕事		10	41	40	9	17	33	39	11
生徒の勉強面の評価		8	28	60	5	14	31	44	11
教員の教育実践		17	41	35	6	24	29	40	7
課外活動実施		16	39	44	2	26	34	33	7
父母との関係の維持		13	26	55	6	20	24	42	14

<出典> Ministère de l'Éducation nationale, DEP, op. cit., p.18.

教員の場合には、父母の場合と比較して、週4日制に対する積極的な評価は少ない。と

くに、生徒の勉学、行動、疲労回復、教育課程の展開、生徒の勉強面での評価、父母との関係の維持などでは、必ずしも好ましくない影響を与えていると判断している。

学校週5日制実施校の教員よりも、週4日制実施校の教員の方が、全般に好ましくない影響がみられるとしている。このことは、実際に学校週4日制を実施した体験に裏付けられた見解であるだけに注目される。

④教育への影響

学校週4日制の実施は、各校の教育にどのような影響を与えているのであろうか。学校週4日制実施校の教員に対する教育実践上の変化に関する質問では、教育方法を変えたと回答した教員は18%にすぎなかったが、教科間の配当時間を変更したと回答した者は70%と多い。教科間の配当時間の変更の具体的な状況は、表6のとおりである。これによると、全体としては、「変化なし」あるいは「やや増加」が多数を占めているが、教科によって若干の差異がみられる。たとえば、フランス語と数学は「やや減少」と回答した者は10%以下であるが、それ以外の教科ではいずれも20%前後が「やや減少」と回答している。学校現場などでは、フランス語と数学は基礎教科と呼ばれ、従来から他教科とは異なる扱いを受けているようだが、この両教科以外の教科は軽視される傾向にあることがわかる。

表6：学校週4日制実施に伴う各教科の配当時間の変化

	やや増加	変化なし	やや減少	無回答
フランス語	12	68	9	11
数 学	9	72	8	11
歴史・地理、公民	5	63	20	12
理科、技術	4	59	25	12
体育・スポーツ	6	66	17	11
芸術・文学	7	61	20	12

<出典> Ministere de l'Education nationale, DEP, op. cit. p. 20.

このほか、校長に対するアンケートでは、学校週4日制の実施に伴う変化として、以下のようなものがあげられている。「教員同士で協議する時間の確保が難しい」(26%)、「教員がチームを組んで指導する時間の確保が難しい」(20%)、「学校外部者が教育に参加する時間の確保が難しい」(20%)「家族との時間の確保が難しい」(20%)などである。また、3分の1の校長は、長期休暇期間中に行われる代替授業を欠席する生徒が多いことをあげている。

⑤学業成績への影響

国民教育省の調査では、学校週4日制の実施による学業成績への影響をみるために、学

校週4日制実施校と学校週5日制実施校との間で、フランス語と数学の成績を比較している（国民教育省は、小学校第3学年とコレージュ（中学校）第1学年の生徒を対象に、毎年学年の初めにフランス語と数学について学力試験を実施しており、調査ではこの結果を用いている。なお、コレージュの第1学年の生徒の場合には、卒業生の比較ということになる）。

調査の結果、フランス語、数学とも両校の間の差はほとんどない。どちらかといえば、学校週4日制実施校の生徒の成績の方が良好という結果になっている（表7参照）。この結果について、国民教育省は、学校週4日制実施校には経済的に富裕な上級幹部職員の家庭出身の生徒が多いためと説明している。実際、両校間で、父母の職業が同一の生徒同士を比較すると、フランス語と数学とも両者の差はほとんどないか、あってもきわめて小さい。

表7：学校週4日制実施校と学校週5日制実施校における学業成績の比較

	小学校第3学年		コレージュ第1学年	
	フランス語	数 学	フランス語	数 学
学校週4日制実施校	65.9	70.0	73.1	63.1
学校週5日制実施校	62.7	67.1	67.8	57.7
全体の平均	63.2	67.4	69.2	58.3

<出典> Ministère de l'Education nationale, DEP, op.cit. p.23.

⑥休日の過ごし方

学校週4日制の実施に伴い、1週間当たりの休暇が増えることになったが、子どもたちは休日をどのように過ごしているのであろうか。表8は、新たに休日となった土曜日の子どもの過ごし方を父母に尋ねた結果である。

表8：土曜日の過ごし方

	学校週4日制実施校	学校週5日制実施校
親と一緒に家で過ごす	79%	74%
1人で家にいる	3	5
親と一緒に様々な活動をする	50	55
親と一緒に小旅行をする	27	-
家族の誰か一人がみている	10	8
人を雇ってみている	2	3
児童センターに行く	1	4

（注）学校週5日制実施校の父母に対しては、仮に子どもが通う学校で学校週4日制が実施された場合に、どのように土曜日を過ごすかを尋ねた。

<出典> Ministère de l'Education nationale, DEP, op.cit., p.18.

学校週4日制実施校、学校週5日制実施校とも、土曜日の過ごし方として、「親と一緒に家で過ごす」が70%以上と最も多い。次いで「親と一緒にさまざまな活動をする」が50%以上で、「親と一緒に小旅行をする」も27%で3番目に多い。このように、家族で過ごしている者が圧倒的に多い。表4にみられるように、学校週4日制の実施による好ましい影響として、家族生活への影響をあげた者が最も多いことと対応している。逆に児童センターに行くとは回答した者はほとんどなく、休日に地域で行われる諸活動に参加している者は少ない。

Ⅲ. 学校週4日制をめぐる問題点・批判

すでにみたように、国民教育省の調査では、父母や教員の多くが学校週4日制を支持しており、実施する学校も年々増加する傾向にある。しかし、学校週4日制に対しては多くの問題点が指摘されており、実施に反対する父母・教員も少なくない。問題点の一つは、学校週4日制が子どもの修学リズム・生活リズムの改善につながらないというものである。つまり、学校週4日制では一日の授業時間が長く、子どもの精神的・身体的な負担が大きい状態が改善されない。のみならず、従来は5日で指導していた内容を4日で指導することになるため、子どもたちの負担はかえって増大するというのである。このような意見は、父母団体に共通するものである。たとえば、有力な父母団体の全国組織の一つである「全国公立学校父母会議連盟」(FCPE)は、1994年5月の全国大会において採択したアピールの中で、学校週4日制に反対するとともに、学校週4日制による子どもの修学リズムへの影響等に関して、医師などの専門家の意見をもっと聴取することを、国民教育省に対して求めている。¹⁴⁾

このほかに、学校と地域・父母との関係という観点から、以下のような問題点も指摘されている。第1に、学校週4日制の実施に当たって、教員や父母の意見が必ずしも尊重されていないことである。

大学区視学官は学校週4日制の実施を決定する最終的な権限をもっているが、実施に当たっては教員や父母などの意見を聴取することが条件とされている。しかし、その条件が必ずしも満たされないままに実施される場合が少なくない。たとえば、全国に先駆けて学校週4日制を実施したローヌ県では、実施に至る過程があまりに性急として、一部の父母からその手続きが批判されてきた。同県では、大学区視学官に学年歴や授業時間の変更を認める政令や通達が1991年4月に出されてまもなくの6月半ばから7月初めの短期間に、行政主導で学校週4日制に必要な手続きを済ませ9月から実施したが、この間父母には十分な説明が行われなかったという(実施から2か月後の11月になってようやくリヨン市が説明会を開催)。¹⁵⁾また、県の教育審議会でも学校週4日制の実施に反対する意見が多数を占めたにもかかわらず、大学区視学官が実施に踏み切った県もある。¹⁶⁾

一方、教員、父母、医師などの意見をふまえて慎重に進めている県もある。大西洋岸のある県では、父母、教員、医師、行政などの代表で構成する検討委員会を設置するとともに、一般市民を対象に討論集会を開催した。その上で県内の全家庭、教員、学校を対象に

アンケートを行ったが、その結果、学校週5日制の維持を求める意見が全体の41%を占め、学校週4日制実施を求める意見の25%を大きく上回った。これをふまえて、大学区視学官は学校週4日制の実施を断念している。¹⁷⁾このことは、学校週4日制のメリット・デメリットについていねいに論議し理解を深めた場合には、学校週4日制への支持が必ずしも多数派にはならないこと、またそれだけにこうした慎重な進め方が必要であることを示している。

第2に、新たに休日となる土曜日における子どもたちの指導体制が十分に整備されていないことである。

学校外における文化・スポーツなど子ども向けの諸活動は、市町村の責任において行われることになっている。水曜日は子どもたちにとっては休日であるが、父母は仕事があるため、各市町村は子どもたちが休日に様々な活動を行えるよう施設を設置・運営したり、地域の教育・文化関係の諸団体が行う文化・スポーツ活動に補助金を交付している。しかし、新たに休日となる土曜日については、同様の施設は十分に整備されているとはいえない。これは、大半の父母が休日であり、家庭で子どもの世話ができることと判断されていること、市町村に財政的な余裕がないことなどによるものである。後者の点に関しては、学校4日制の実施に伴う長期休暇期間中の代替授業のために、市町村は給食の経費などの新たな支出を強いられており、財政力のある市町村でもこれ以上の負担は難しくなっているといわれる。¹⁸⁾こうした事情を反映して、国民教育省の調査でも、土曜日に子どもたちが参加できる諸活動の実施状況について不満を抱く父母が全体の80%にのぼっている（水曜日の活動についても47%が不満としており、決して少なくない）。¹⁹⁾

地域での活動が十分に行われていないため、土曜日には家庭で子どもの世話をするのが一般的になっている。すでにみたように、郊外で週末を過ごす家庭もあるが、こうした過ごし方ができるのは経済的に余裕のある家庭に限られ、全体からみれば多くない。家庭で十分世話ができない家庭の場合、習い事に行ったり買い物に出かけるなどする者もあるが、特別にすることもないためテレビを見て過ごしたり、昼まで寝ている者も少なくないという。

IV. 学校週4日制をめぐる最近の動向——行政サイドからの学校週4日制の見直し

父母団体等による学校週4日制への批判が高まる中で、最近では行政サイドからも学校週4日制を見直す動きがみられるようになっている。

大都市の郊外では、時間的にも精神的にも子どもの世話をする余裕のない貧困家庭や、フランス語の能力が不十分で父母が勉強をみられない移民の家庭が多いが、これらの家庭の子どもはしばしば学業不振に陥っている。地域によっては、こうした子どもたちに対して、社会教育や社会福祉関係の諸団体や個人が学習を支援するための活動を行っているが、²⁰⁾支援を受けられる者の数は十分ではない。また家庭での援助も期待できないために、こうした子どもにとって学校で教育を受ける日数が減少することは、学習面に大きな影響を与える。また、地域での学習活動や文化・スポーツ活動が十分に整備されていない現状

では、文化・スポーツ活動などに頼む機会が制限されることになるという点でも影響は無視できない。つまり、学校週4日制は、家庭によって学習・文化・スポーツ活動の機会に格差を生じさせている。また、学校外における子ども向けの諸活動が市町村の財源に依拠しているために、地域間でも同様の格差が生じている（大都市郊外では、自治体の財政力が弱いために、文化・スポーツ活動を援助・促進することが困難になっている）。家庭や地域による格差をなくし、すべての子どもが文化・スポーツ活動に参加できるようにすること、従来から問題となっている1日の授業時間が長い状態を改善することを目的として、政府は学校週4日制の見直しを進めている。

1995年5月に首相に就任したジュベは、小学校における授業時間の編成の見直しを行う方針を掲げており、1995年6月に国民教育大臣のほか、地域の文化・スポーツ活動を所管する青年・スポーツ大臣に対して、この問題に取り組むよう指示している。²¹⁾

従来から学校週4日制の実施に積極的な国民教育大臣は、首相の指示に対してとくに目立った動きを見せていないが、青年スポーツ・大臣は小学校の授業時間の編成の改善に関する実験を行うことを、1995年10月と1996年1月の2度にわたり発表した。²²⁾ 実験は、学校週5日制を前提として、1週間のうち少なくとも3日は午後に学校内外でスポーツや文化活動を行う時間を設けること、また1日の時間配分について午前中は主にフランス語や数学などの教科、午後は体育や芸術系の教科の授業を行うことなどを内容としている。学校生活に多様な文化・スポーツ活動を取り入れることで、日頃これらの活動の機会に恵まれない子どもたちにその機会を提供すること、子どもたちの修学リズムをより適切なものとするを目的としている。実験校では学校週5日制が前提とされているが、これは所定の年間授業時間数を確保しながら文化・スポーツ活動を行うことは、学校週4日制の下では不可能との判断に基づくものである。実験に参加するのは全国約200の市町村（パリやマルセイユなどの主要都市が含まれている）であり、各市町村が実験校を決定する。文化・スポーツ活動に要する経費は、子ども1人当たり年間約1,500フラン（約3万円）が見込まれている。

このような試みは、すでに以前から東部の都市エピナルで実施されており、首相もこれを先進的モデルとして評価している。同市では、1989年度から、貧困層の多い地域の小学校を中心に学校の授業時間の編成の見直しを行っており、子どもたちが文化・スポーツ活動に参加できるようにしてきた。対象の学校では、授業は午前中のみとし、午後は子どもたちは地域の児童センターやスポーツセンター等で、スポーツ・文化活動を行う。サッカー、バドミントン、スケート、ダンス、栽培、手芸、英会話、地理や理科の学習など、その種類は多様である。指導員の手当、学校から各種施設への移動に要する費用、道具・材料費など活動のための費用は市が負担しており、子どもたちは無料で参加できる。²³⁾

おわりに

学校週4日制は、1991年の開始からまだ数年しか経過しておらず、その評価は早計であろう。学校週4日制は、本論でみたように、1日の授業時間が長い状態を改善しようとす

る当時の国民教育省の意向とはまったく無関係に、むしろその意向に反する形で開始されたものである。実際に、実施校での実態から明らかなように、学校週4日制は1日の授業時間が長い状態の改善には何ら寄与していない。また、当然必要となる各種の条件の整備が十分になされないままに実施されているのが実情である。このように学校週4日制は多くの問題をはらんでおり、しばしば指摘されているように、子どもの利益よりも父母や教員を含めた大人の利益を優先させた制度との見方は否定できないように思われる。その点で、最近政府内部で学校週4日制の見直しが行われるようになったのは、むしろ当然とみることができよう。ただし、政府内部でも国民教育省は学校週4日制実施の積極姿勢を崩していないことやこれまでの実施校の増加のペースから判断して、学校週4日制実施校が直ちに減少するとは考えにくい。

学校週5日制を維持するにせよ、学校週4日制を普及させるにせよ、その成否は地域との協力関係を学校がいかに構築するかにかかっていると見えよう。学校週4日制が父母や教員の間で一定程度の支持を得ている中で、学校週5日制を維持しようとする場合には、父母・教員を納得させるだけの根拠を提示することが求められる。最近青年・スポーツ省などが打ち出した文化・スポーツ活動の拡大は、おそらくその根拠の一つになり得るであろうが、そのような活動を成功させるためには、活動を財政的に支える市町村や、活動を実際に担う地域の人々との協力関係の構築が必要である。一方、学校週4日制を普及しようとする場合には、批判されている休日における子どもの指導体制の不備を補うことが必要不可欠であり、やはり地域との協力が必要となる。このような意味で、学校週4日制の試みは、地域との緊密な協力関係を構築するという課題を学校に提起しているとみることができよう。

<注>

- 1) Le Monde de l'Education, 1994, 7-8, p.54.
- 2) 国により異なるが、ベルギー、ルクセンブルグ、イタリア、ポルトガルなどの国では、小学校下級学年の授業時間は若干少なくなっている。
- 3) この点については、吉田正晴「フランスにおける修学リズムの研究と学校経営の革新」『広島大学学校教育学部紀要 第10巻』1987年、拙稿「フランスにおける学校週5日制と教育課程の編成」全国市町村教育委員会連合会『時報市町村教委』平成6年5月号、などを参照。
- 4) Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale (以下、BO.と略), no. special, 3 aout, 1989.
- 5) Le Monde, 30, mars 1991.
- 6) BO., 2 mars 1991, pp. 1285-1288.
- 7) BO., 6 fevrier 1992. pp.338.
- 8) Le Monde, 8, juillet 1992.
- 9) Le Monde de l'Education, 1992, 9, p.22.

- 10) Le Monde de l'Education, 1994. juillet-aout, p. 47.
- 11) Ministere de l'Education nationale (以下, MENと略), La semaine de 4 jours de classe, 1994, p. 7., Le monde, 26 janvier 1996.
- 12) Le Monde de l'Education, 1995.1, p. 14.
- 13) MEN., op. cit., pp. 10-26.
- 14) Le Monde, 25 mai 1994.
- 15) Le Monde, 21 novembre 1991.
- 16) Le Monde, 3 septembre 1992.
- 17) Le Monde de l'Education, juillet-aout 1994. p. 52-53.
- 18) Le Monde de l'Education, 1992. 9, p. 24.
- 19) MEN, op. cit, p. 21.
- 20) このような活動の一つは、国民教育省が社会連帯省との共同事業として1980年代初めから実施しているもので「学校外教育活動」(activites educatives periscolaires, AEPS) と呼ばれる活動である。1982年の発足当初は移民の子弟を対象に、彼らがフランス社会で直面する諸問題の解決を援助することを目的としていた。1984年からは、学業困難に陥っているフランス人の子どもをも対象に加え、彼らが学業困難を克服できるよう指導を行うこと、それを通じて学校や勉強に対する関心と意欲を高めることなどをも目的としている。また、親が勉強をみられない家庭の子どもについては、学校で出される宿題の援助を行うことも目的の一つに加えている。(BO. 1984. 9. 6, p. 2910-2916.)
- 21) Le Monde de l'Education, juillet-aout 1995, p. 8.
- 22) Le Monde, 3-4 septembre 1995, 6 octobre 1995, 26 janvier 1996.
- 23) Le Monde de l'Education, avril 1994, p. 22-23.

ド イ ツ

ドイツにおける学校の開放と異文化間教育

天野正治

はじめに

本報告では、これまで報告者が発表してきた二点の研究成果と、一点の新しい資料に基づき、ドイツにおける学校の開放と異文化間教育について言及してゆくこととする。

I. 西ドイツの教育改革を探る旅から¹⁾

はじめに、10年ほど前の西ドイツにおける内的学校改革の模索について論ずる。

1. 現地調査で意図したこと—80年代半ばの教育状況—

1985年の1月26日から2月19日まで、私はドイツ連邦共和国（西ドイツ）におもむいて、教育改革の発展状況について調査した。その際、各州の多様な発展の様子を把握することに力点をおいた。それは、教育に関する大幅な権限が各州に委ねられているこの国の場合、全部で11ある州について、その各州レベルの教育動向をみるのが不可欠であるという理由に加えて、当時この国では連邦政府の教育政策上のイニシアチブが弱まり、各州ごとの独自の取り組みがいつそう強まってきているという事情があるためであった。

1960年代半ばから1970年代半ばにかけての西ドイツは、この国の人々が幾分自嘲的にそう名付けている「教育改革の多幸症期」と呼ばれる時代を経験し、教育制度の著しい量的拡充が行われるとともに、「民主化」「効率化」といったスローガンの下に、抜本的・構造的な制度改革が志向された。

だが、この大きな高まりをみせた教育改革への熱意も、その間に生じた経済発展の行き詰まりや、教育の急激な量的拡大に伴って生じた種々の困難のためにしだいに冷却化し、今や一種の幻滅感と悲観主義が人々の間で支配的になっているといわれる。それが果たして事実であるのかどうか。事実であるとすれば、今この国の教育改革の試みはいかなる方向に向けられているのか。私の関心はこのような点にあった。

2. 構造的改革から内的改革へ—ドイツ国際教育研究所にて—

最初の訪問先フランクフルト・アム・マイン市のドイツ国際教育研究所で、旧知のヴォルフガング・ミッター教授が語ってくれたことは、この国の教育政策的状況をきわめて的確に総括していた。その要点は次のようである。

連邦政府のイニシアチブは今著しく弱まっており、全国的な教育問題の審議機関としてのドイツ教育審議会はすでに解散し、連邦と各州が協力して教育計画の策定を行う連邦諸州教育計画研究助成委員会もかつての力を失っている。現在の

連邦政府与党、キリスト教民主・同社会同盟 (CDU・CSU) は州レベルの活動を重視している。今や教育制度の構造的改革は休止状態に入っている。どの州でも三分岐型の学校制度が維持されており、総合制学校は足踏み状態である。

教育改革の多幸症の時代は去った。教育制度の大規模な改革は、今論議の大きなテーマとはなっていない。だが、この一種の「醒いざめ」状態は、決して悲観主義を意味しない。むしろ人々は、「現実的」になったというべきであろう。かつてのように楽天的でなくなり、改革に伴う困難な諸問題に注意を向けるようになった。他面、具体的な問題への関心、教育研究への関心は高まっている。

3. 教育制度の「内的改革」の諸相

(1) 90年代を望んでの教育課題

この調査旅行において、訪問先での話し合いを重ねるうちに、私は「内的改革」への動きがとみに活発化していることを強く印象づけられた。社民党政権下のノルトライン・ヴェストファーレン州文部省を州都デュッセルドルフに訪ねたとき、審議官のブロックマイアー氏が、次のように語ってくれた。

90年代を望んで三つの課題が考えられる。第1は、今生徒数の減少が生じており、これを機に、学校が一人一人の生徒にあった教育をなすうように、学校の条件整備を進めることである。第2は、経済をいっそう発展させるために、教育内容として何が大切かを考えることである。第3は、青少年が自主的な進路選択を行いうるよう、適切な援助と動機づけを行うことである。

この州では10年制の普通教育学校就学義務を実現した。中等教育の上級段階を3年、職業訓練期間を3年とする「上級3年」の方針は堅持する。大学側が入試を行うのではなく、学校側が与える資格が大学入試資格になるというやり方も不変である。普通教育と職業教育の等価性を確立し、両者を近づけていく努力も従来通り行う。総合制学校と三分岐型とを並存させていく。

今後変更が予想されるのは、教育内容の分野、および学校の内的形成の部分である。子どもの行動様式の望ましい変化をもたらすような学校のあり方が問われるであろう。現在、学校をもっと自由にしようという動きがみられる。

(2) 子どもの体験的世界を大切に

初等教育の担当官シュトルツヴィーガント女史は、子どもの体験的世界がもっと大切にされなければならないとして、次のように語ってくれた。

かつて国民学校に合科教授の形で存在していた郷土科 (Heimatkunde) は、「郷土に根ざす教育」(volkstümliche Erziehung) の理論によって基礎づけられていた。これに対して、ドイツ教育審議会教育委員会の『教育制度に関する構造計画』(1970年)は、全ての学校段階における教育が、科学によって基礎づけられていなければならないとした。このような考え方から、社会科、理科、家庭科、交通教育、性教育などを統合した事実教授 (Sachunterricht) が、基礎学校の新しい統合的教科として登場した。無論そこにも、「郷土性」重視、子どもの「体験世界」重視の思想は含まれている。だが、そこでは科学性や客観性と

いう点にウエイトがおかれ、こどもの体験的世界が十分に尊重されず、知識の注入に偏するきらいがあった。そこで、1984年に出された新しい学習指導要領は、この事実教授をより強く子どもが実際に生活している世界、彼ら自身の経験に関連づけようとしている。

(3) 個性的な学校づくりへの励まし

シュトルツヴィーガント女史は、私に一冊の書物をくれた。それは、『学校生活の形成に関する実践例』と題されており、州文部省が1984年に発行したものであった。そして、写真入りで六年制の中等学校である基幹学校において、各学校がどのようなユニークな活動を展開しているかを簡潔に紹介しているのであった。その序文をシュヴィアー文相が次のように書いている。

学校は少年少女を単に修了や資格へ導くだけのものではありません。それは生徒たちにとって、まさに生活の場であり、他人との、またさまざまな外の社会との出会いの場なのです。学校生活は授業において、また授業以外の種々の催しを通じて展開されていますが、特に後者が、各学校の雰囲気強く特徴づけております。そして、この州の基幹学校の学校生活は、人々が考えている以上に多彩で生き生きとしています。教師たちは、その教育的課題を遂行するために積極的に取り組み、想像力を働かせ、時間を惜しみなく投入しています。この書物は、学校の雰囲気をよくすることに貢献した各学校の一連の活動を紹介したものでありますが、それが他の学校に対しても刺激を与え、緊張を和らげ、そして、そのことによって学習をいっそう効果的にする雰囲気をつくりだすためのよき参考となることを願って、ここに刊行するしだいであります。

さて、この本に紹介された多くの事例のうち、ここでは、外国人労働者子弟の教育に大きな力を注いでいる学校の例を紹介することにしよう。西ドイツには、外国人労働者とその子弟が463万人（1981年）も居住し、全人口に占める割合が7.5%にも達している。経済状況が悪化し、失業が増えるなかで、外国人労働者問題は大きな社会問題となっている。

さて、この書物に「援助活動」として紹介されているのは、ケルンの基幹学校ハルトゲンブッシェル・キルヒヴェーク校の外国人生徒に対する助力である。以下にそれを紹介しよう。

この学校の生徒のほぼ半分はトルコ人である。ここでは単にトルコ人生徒とその親たちに助力するだけでなく、「共に生きること」が学校生活を規定する要素となっている。外国人生徒60人につき一人の追加教員がさしむけられており、彼らは外国人生徒に対する促進活動に従事している。クラスの仲間たちに早くとけこむための一定科目における統合授業（ドイツ人の生徒といっしょの授業）、共同プロジェクト、それにトルコ人生徒の家庭訪問などが教師の仕事となる。さらにトルコ語の授業が特別に設けられている。ドイツ語の力の不十分なトルコ人生徒、とりわけ中途入学者のためのドイツ語コースは、各120時間のものが2ないし3コース設けられている。これらのコースは、ドイツ・トルコ協会との協力で運営され、ケルン市あるいはマインツ市の言語協会が資金を出している。授業は

ドイツ人教員によって行われる。

毎週3日ないし4日間、午後の時間に、各10人のトルコ人生徒6グループが作業グループ「外国人の子ども」の世話を受ける。国語と算数の補習、宿題の手伝い、そして遊びも行われる。グループは一部は学校の教師によって、一部はボランティアの教育エキスパートによって指導され、費用はケルン市が負担している。

学校はケルン市教育相談本部、学校心理相談所、ドイツ・トルコ協会相談部と緊密に協力しており、担任や校長は必要に応じて生徒をこれらの相談所に行かせる。毎年1、2回大きな遠足と祭りが行われ、これには全生徒とその家族、知人が参加するが、折にふれてケルン市長も加わっている。

週末には、トルコ人の両親や家族のための両親セミナーが行われる。お茶とお菓子がサービスされ、校長、ドイツ人とトルコ人の教師、それにトルコ人父母が、円陣をつくりアットホームな感じで、両国の学校制度の違いなどについて話し合う。その後で、個々の家族とのつつこんだ話し合いも行われる。

(4) 教師・生徒・親が共に形成する学校生活

企業における共同決定、大学における構成員の共同の意思決定にみられるように、参加の民主主義をおし進めている西ドイツであるが、学校運営とてもその例外ではない。シュトルツヴィーガント女史の後をうけて、トレンドレ氏がそのことについて次のように語ってくれた。

ドイツの学校は伝統的に中央集権的に管理され、管理主義が支配していた。それを地域や社会に対してもっと開かれたものとする、乏しかった学校への親の関与を強めることが目標となった。1977年にノルトライン・ヴェストファーレン州では「学校協立法」が制定されたが、それによると、学校の議会に当たるものとして学校会議があり、そのメンバーの2分の1を教師が、他の2分の1を親と生徒の代表者が占めている（ただし、小学校に当る基礎学校の場合は生徒に代表権がない）。校長は議長として、三者から等距離の位置に立つ。学校会議は予算や学校祭、教科書などに関連して決議を行ったり、校長の任命に際して推薦を行ったりする。

(5) 教師の「教育的自由」

キリスト教社会同盟（CSU）の統治するバイエルン州の州都ミュンヘンで、州立学校教育研究所を訪れたとき、ハップ所長が次のようにのべていた。

今学校の大きな課題は、授業を個別化することである。これまでわれわれは、子どもたちが知ったり、できたりしなければならないことの最善の状態を「教授プラン」において示す努力をしてきた。今後は、それをめざして個々の子どもが、自分自身の興味から、自己活動によって取り組むことができるように工夫しなければならない。ほかならぬこの一人の子どもを最もよくのばすにはどうしたらよいかを考えなければならない。子どもたちは、それぞれ異なった仕方自己完成へと向かって進んでいくのだから。

ハップ所長のいう授業の個別化を進めていくためにも、ブロックマイアー氏のいつていた「学校の個性化」を実現するためにも、教師の創意と工夫、自由な教育活動が不可欠である。その意味で、ミュンヘンの研究所で副所長のベルナー女史が寄贈してくれた同研究所発行の小冊子「教育的自由の考え方について」は、重要な指針になっているという。「私たちの州では、授業時間の20%が教師の自由裁量によって、さまざまな教育活動（討議・見学・遠足など）に使われています」という女史の説明にも興味を抱かされ、この小冊子を読んでみると、それはほぼ次のような内容であった。

バイエルン州憲法第31条には、「学校は知識や技能を媒介するだけでなく、心と性格を形成する」とのべられている。これは教育機関ならびにそこで働く人々の二重の課題、すなわち「教授」と「教育」を示したものである。これら二重の課題は、通常、授業のなかで同時に果たされる。しかし最近では、授業における認知的側面が強調されすぎて、「教育」の部分がおろそかになっている。

「教育」にとって必要なのは、「時間」「好機」「教師のやる気」である。そして、教師に「教育的自由」が保障されていないと、教師は「時間」と「好機」を生かすことができず、また「やる気」を失ってしまう。現代学校においては、この「教育的自由」が「科学化」「評点化」「画一化」「計画化」といった傾向によって、著しく制限されている。学校は「成績中心」の教授機関（「学習工場」）となり、「喜び」「自分でやること」「回り道」「葛藤」「探究」といった「教育」に不可欠なものが無いがしろにされている。

そこで、まず大事なことは、授業それ自体のなかで、教師の「教育的自由」を発揮することである。

授業は時間割、教授プラン、教科書などによって微細な点に至るまで計画されつくしているかに見える。しかし教師には、（1）教授プランの目標を実現するためのより小さな目標や順序を定める、（2）教授プランに定められた目標や内容の順序を定める、（3）幾分選択の可能な内容について自分の考えで選ぶ、（4）自分なりの方法で授業を進める、（5）宿題の範囲や様式を定めるといった諸点における「教授法上の決定の自由」が存在している。これはさしあたり「教授・学習過程」の改善に役立つが、教師がこれらのことを教育への顧慮において行うならば、授業における教育的要素の復権につながっていく。そのため教師は、「教育をはらんだ内容」「心と性格を形成するような学習対象」を大切に、また、「生徒自身の活動と協力」を促すような授業方法を展開しなければならない。

教師はまた、すべての授業は一定程度において「教育的」であることを自覚していることが必要である。すなわち、そこでは教師の人格がよくも悪くも生徒に影響を与えている。教科が含む心情的要素が、生徒の価値形成に作用してくる。また、授業の進行のなかで、「注意力」「規律正しさ」「努力心」といったものが要求され、育成される。教師はこれらのいわば自ら生じる教育作用を意識していなければならない。

1976年、バイエルン州文部省は、授業時間の20%が、教師の創意と工夫に基づく「自由裁量時間」として使用されるべきことを決定した。単なる「教授機関」

ではなく、広い意味の「生活・経験空間」でもある学校においては、生徒同士の、また教師と生徒の間の「自由な人間の出会い」が行われるのであり、対話、見学、遠足その他さまざまな形でこの時間が自由に使われるとき、そのことがよりよく実現される。

授業時間および自由裁量時間における「教育的自由」を成立せしめる原理として、以下のものが考えられる。(1) 生徒の興味への方向づけ、(2) 教師のひかえめさ、(3) 教科をこえた活動、(4) 教育における開放的姿勢、(a) 生徒に身近な問題、日々のできごと、テレビ放送や新聞報道について話し合うなど「現代への開放」(b) 博物館や歴史的遺物を見学するなど「歴史への開放」(c) 逍遙や遠足など「郷土と自然への開放」(d) 企業の見学など「労働の世界への開放」(e) 「芸術や音楽、祭や行事への開放」(f) 「同胞や隣人を助けること、また倫理的問題への開放」(g) 「読書への開放」(5) 生徒の活動する集団形態の頻繁な変更(6) 行為を通しての学習(7) 試験からの自由。

われわれは上述のような試みにより、学校における自由な教育的行為を強化し、不必要な計画化、統一化に歯止めをかけなければならない。だが、このことが実現されるためには、ふさわしい雰囲気为学校を支配していなければならない。とりわけ必要なのは、教師たちの積極的な取り組みの姿勢であり、行政当局、校長、親などすべての関係者のそれに対する理解である。

II ドイツの異文化間教育—1993年10月の現地調査から—²⁾

1. はじめに

報告者は、1993年の10月17日から10月31日まで、ドイツ連邦共和国におもむいて、主として教科書をめぐる諸問題について調査したが、同時に、統一後の新加入地域(旧東ドイツ)における教育改革動向、およびこの国の異文化間教育の発展状況についても、情報と資料の入手に努めた。

本報告では、そのなかから、特に異文化間教育(多文化教育)の発展状況について、各機関を訪問した際の聴取事項を中心に、若干の入手資料解説をも加えて、報告を行ないたいと思う。

報告者がドイツの異文化間教育(多文化教育)に強い関心を抱く理由は、外国人生徒の数が次第に増加し、そのことへの適切な対応を迫られているわが国の学校教育にとって、この面でのいわば先輩国であるドイツの状況が、多くの示唆を与えてくれると考えるからである。日本もドイツも、本来移民(住)国家ではなかったものが、外国人労働者や難民等の流入を契機として、しだいに、異なる文化的背景を有する人々が共に生活する多文化社会の様相を強めるに至った。そして、学校教育においても、外国人生徒への対応と同時に、自国の子どもたちと外国の子どもたちが共に学び、共に生きていくための条件づくりが、重要かつ緊急の課題として自覚されるようになったのである。

2. フランクフルト市多文化局を訪ねて

先年、東京のドイツ文化センターで、外国人労働者の問題についてのシンポジウムが開かれた。その時の討論参加者の一人が、フランクフルト市多文化局の局長ダニエル・コーンバンディット氏であった。かつて60年代末の学生反乱の時、カルチュ・ラタンで戦う学生たちの先頭に立ったあの赤毛のダニーの現在である。報告者は、このような役所が存在すること自体にも、また、その活動内容についても大いなる関心を抱き、1993年10月18日（月）午後、フランクフルト市内の同局を訪れた。局長は不在であったが、彼を補佐し、この役所の業務の実際上の運営責任者であるロジ・ヴォルフアルマナスレー女史が応対してくれた。以下は、女史の談話の要点である。

・外国人政策は、この4年間に随分改善された。多くの外国人が自分たちの問題に関心を向けるようになり、また、外国人問題に関連を有する機関や人々のネットワークが形成された。この役所は、仲介者、コミュニケーション媒介者の役割を果たしている。この市には、実に多様な文化的背景を有する人々が生活しており、それらの人々の間の交流や議論が活発になるようにすることが必要である。

・フランクフルト市には、全部で16の地区があり、そこには地区議会が置かれている。外国人には選挙権が与えられていないが、彼らの問題を代弁する独自の機関として、地域外国人代表機関というものが置かれている。外国人としては、トルコ人、ユーゴスラビア人（旧）、イタリア人、スペイン人、ギリシャ人、イラン人、アフガニスタン人、モロッコ人等々、多数の国籍の人々がおり、彼らの社会的背景もまた同様である。

・この役所が対象としている人々は、単に移住者や外国人だけでなく、全フランクフルト市民である。ここは決して外国人のロビーではない。この市の多文化社会そのものがターゲットなのである。ここに住む人々が何らかの意味での疎外を感じることがないように、わたしたちは努力している。隔離や遮断ではなく、文化化

(Akulturation) のプロセスを助けることが大切である。どこかに欠けているものがないか、どこかで差別が行われていないか、それを見張っていかなければならない。ドイツは今や、事実として移住国となっている。そのドイツをめざす人々、この市へやってくる人々を、社会として、市として受け入れることが必要である。受け入れの具体策としては、とりわけ、(1) 参加の可能性を与えること、(2) 差別が行われないようにすること、が考えられる。差別の存在に気付かせたり、人々間のコミュニケーションをはかったり、色々な機会や可能性を仲介したりすることに、私たちは全力を注いでいる。そして、警察とも、学校とも、その他どこでも、いつでも話し合う用意がある。

・フランクフルト市の学校について言えば、まだ多くの学校が多文化的状況に十分な注意をはらっていない。私たちは学校へ出かけて行って、遊びを通して異文化間コミュニケーションをはかるといったことを指導している。この国にはまだ、「南の人間の行動は云々・・・」といった表現で、異なる行動様式を有する人々を片隅へ追いやる傾向が強い。社会の意識が、そして学校が変わるためにはまだまだ時間がかかる。

ヴォルフアルマナスレー女史は、このように話してくれた後で、多文化局から刊行されている【多文化局の2年半の活動】(zweieinhalb Jahre Amt

Multikulturelle Angelegenheiten) と題する冊子を寄贈してくれた。ここでは、同書の「種よりよき共生のための諸措置」の部分から、示唆的な次の一文を引用しておくことにしよう。

「多文化的な学校の日々は—教師たちがいかなる出自の者であろうとすべての生徒たちを正当に評価しようとするならば—学校が変わることを要求する。学校生活と授業は、学校が効果的であろうとするならば、子どもや青少年の異なる文化のおよび言語的諸前提に適合させられなければならない。そのことは、学校組織からカリキュラム開発、そして教師の養成や継続教育にまで及ぶのである。」

3. ヘッセン州文部省にて

ヘッセン州の州都はヴィースバーデンにあり、州政府諸官庁はここに居を有している。私は、10月19日(火)午後、このヘッセン州文部省を訪れ、多文化教育担当官のユンクブルート氏から、外国人子女教育について話を聞いた。以下にその要旨を紹介することにしよう。

・50年代の終わりから60年代の初めにかけて、当時の西ドイツでは労働力不足が生じ、連邦政府はこの時期、文化協定の枠内での募集協定を、イタリア、スペイン、ポルトガル、ギリシャ、ユーゴスラビア(当時)、トルコ、モロッコ、韓国といった諸国と結んだ。当時は比較的若い労働者がやってきて、一定の期間が経つと帰国した。そのため、移住という現象はまだ見られなかった。

・ところで、上記のいわゆる客人労働者(Gastarbeiter)は、帰国後、再びドイツへやってきた。その際、家族をつれてくるものも多くなった。今ではこの人たちの第三世代がドイツの学校に通うようになってきている。これらの人々は土着のドイツ人ではないが、まさにドイツで生活している人々である。ドイツは公式には移住国家ではないが、事実としてそうなっている。そして、われわれの法体系が、この発展に対応して変化する必要が生じている。

・上記のような移住者の子どもたちに対して、今や母国に帰国したときのためでなく、将来もこの国にとどまり続けることを想定した上での教育が必要となっている。編入(Eingliederung)と統合(Integration)が課題となっている。彼らは人生の将来展望をこの国に置いているのである。そこでまず努力すべきは、移住者の子どもたちを、ドイツ語がわかるように、そして授業に困難なくついていけるようにすることである。また、彼らの能力に見合った学校に行けるようにすることである。この国の教育機会は、ドイツ人の子どもたちだけでなく、すべての子どもに対して開かれているからである。次に考えられるべきは、移住者の文化的伝統の保護・育成である。たとえば、若いトルコ人の場合、彼らがすでにドイツ国籍を有していたとしても、彼らの親類縁者は母国トルコにいる。彼らのアイデンティティの一部は、そこに根ざしていると考えられる。彼らはそのルーツをトルコに有する者として、ここドイツで自らのアイデンティティを確立しようとしているのである。このような人たちに、母語や母文化について教えることは、不可欠の事柄である。

・近年外国からドイツへ帰って来る人々、いわゆるアウスジードラー(Aussiedler)が増えている。この人々は本来ドイツ人で、ドイツ語とドイツ文化を

保有していたのだが、100年来、他の文化圏（旧ソビエト連邦や東欧諸国）に住んでいた人々である。初めの頃のドイツへ帰ってきたアウスジードラーは、それでもドイツ語が話せたが、最近のアウスジードラー、特にアジア地域から帰ってきた人たちは、ドイツ語の話せない人々が多い。したがって、この人たちには、まずもって識字教育が必要とされる。さらに、亡命者（難民）は、帰るべき家、戻るべき国をもたない。このように、今、外国人とこの国で呼ばれたり、イメージされたりしている人々は、幾つかのグループに分かれているのであり、そのことに対応して、教育的課題もまた、非常に多様性を帯びてきているのである。

4. ノルトライン・ヴェストファーレン州文部省にて

フランクフルトから汽車でライン河ぞいに北に向かい、ノルトライン・ヴェストファーレン州の州都デュッセルドルフに報告者が到着したのは、10月20日（水）午前であった。そして、その日の午後、直ちに同州文部省を訪れたのであるが、多文化教育担当のウルスラ・レッケブッシュ女史が、大要次のように語ってくれた。

・外国人労働者としてやってきた人々の子弟の場合、この国で生まれ、ドイツ人のなかで育った。この国の学校の通常の学級に入り、ドイツ人の子どもと同じように教育されている。彼らは、ドイツ人の子どもと同じく、すべての教育可能性を有しており、あらゆる種類の学校を訪れている。加えて、彼らは母語（Muttersprache）の授業を受けてきた。これは彼らの固有のアイデンティティを発展させるためである。この州で教授対象となっている母語には、ユーゴスラビア語、トルコ語、スペイン語、イタリア語、セルビア語、クロアチア語、ポルトガル語、ロシア語、韓国語、アラビア語の10の言語が見られる。母語のための学習指導要領が作られ、生徒たちの母国から教師を呼び寄せ、ここで継続教育を施して教壇に立たせている。

・この国では、現在、他文化に対するより大きな受容の姿勢が見られるようになっている。異なる文化を有する人々と共に生きること、他文化をわれわれの国に取り入れることを、よりポジティブに考えるようになっている。また、いわゆる異文化間教育（interkulturelle Erziehung）の多くのプロジェクトが開発されている。基礎学校（Grundschule）では、かつては外国語は教えられなかったが、今では「言葉との出会い」といったスローガンのもとに、子どもたちを他の言語にセンシティブにすることが重要視されはじめている。

・異文化間教育に関連しては、ゾーストの州立教育研究所とともに、地域外国人子女助成機関（Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher）を訪れることを勧めたい。そこでは、外国人の親に対する相談活動、学校や学校外で行われている外国人子女に対する種々の活動（例、補習授業）の調整等が行われている。これは市町村の機関であるが、州の文部省、労働省、社会省等も後援しており、州からの財政援助も行われている。ノルトライン・ヴェストファーレン州の場合、全部で17箇所を設置されている。

5. デュッセルドルフの基礎学校を訪ねて

外国人子女の教育について、教育現場でどのような取り組みがなされているかを見

聞するために、報告者は10月21日（木）午前、デュッセルドルフ市のローラント通り、40番地にある共同基礎学校（Gemeinschaftsgrundschule）を訪れた。報告者を親切に迎え入れ、学校の活動についての懇切な説明に加えて、幾つかの学級へと案内し、授業の様子をつぶさに見せてくれた校長のファン・デ・ザント女史の説明の要点を、以下に紹介しよう。

・この学校の生徒数は300人で、その内78人が外国人である。国籍はトルコ、モロッコ、スペイン、イタリア、ユーゴスラビア（旧）、ロシア、アメリカ、タイ、イスラエルと多様であるが、トルコ人生徒が最も多く、24人を数える。

・中途から入ってくる外国人の子どもは、当然ながらドイツ語ができない。そういう子どもたちを特設学級に入れ、3～4週間にわたり、ドイツ語を中心とした授業を行なう。そしてできるだけ早く、年齢相応の普通学級に編入する。同時に、特設学級での促進授業も続行する。子どもたちは、通常、半年か4分の3年で日常会話をマスターするが、2年間は、この平行学級（Pararellklasse）に留まるのが普通である。

・この学校では、「異文化間教育プロジェクト週間」というものを設け、外国の文化、すなわち、その国の生活様式、学校生活、食習慣などについての展示会を催したりしている。

・ドイツ人の子どもと外国人の子どもとの間には、トラブルは見られない。ドイツ人の子どもたちは、外国人の子どもたちのことを、外国人として意識していない。子どもたちはいつもいっしょに遊んでおり、例えば、「外国人がここに何人いるか」と聞いても答えられないことが多い。このように、外国人の子どもたちは、自然に受け入れられている。ただ、上級学校の場合、事情は異なるであろう。

・トルコ人の女性教師が、毎週2時間、トルコ人に対してトルコ語を教えている。これは「トルコ語の母語補完授業」と名付けられている。

・この子どもたちは、肌の色の違う子どもに対してもなんら違和感を持たず、全く自然に対応している。外国人の子ども言語上、行動上の困難に対しては、助けようとするし、暴力沙汰はまったくといってよいほど見られない。むしろ、外国人に対して距離を置く傾向は、親の場合に顕著である。このことへの対応策としては、多くの共同の活動、例えば、学級や学校の祝祭をドイツ人の親と外国人の親とがいっしょに運営したり、エスニック料理を皆で作ったり、親のイニシアチブで宿題の面倒をみるといったことを行っている。親の考え方や態度が子どもたちに大きな影響を及ぼすと考えられるので、親たちが共に語り合う機会を設けることが大切である。この学校の場合、学級によっても異なるが、両親の夕べ（Elternabend）に親たちは大体においてよく出席してくれる。特に外国人の親たちは、学校の事柄によく協力してくれ、学校に興味を示さない親はむしろドイツ人の方に多く見受けられる。

Ⅲ フランクフルト・アム・マイン市および学校開発研究所（編）：『フランクフルト・アム・マインにおける学校の開放と異文化間教育』1993年からの抜粋・要約³⁾

学校と地域社会の連携は、今のままでは無理であるというのが、報告者の強調した

い点である。学校は開かれていかなければならない。それは異文化間教育においても言える。「学校の開放」という鍵概念について、上記の書物から抜粋・要約する。

学校の開放

生徒の生活世界 (Lebenswelt) への学校の開放と、学校外のパートナーとの協力は、学校が目下、子どもや青少年の変化した生活条件への答を見出すべく試みている、さまざまな学校教育上の計画の共通の構成要素である。

生徒の直接的な経験・体験関連への学校の開放によって、学校と授業は青少年にとって、再びより多くの重要性と意味付けを獲得すべきである。

学校の開放 (Öffnung von Schule) は、すべての本質的な領域、したがって、授業内容、方法、組織形態、建物や学校生活の形成における、学校の変化をめざすのである。だが多くの学校は、学校の開放を、そのことをこえて、学校の周辺地域の学習と生活の質の改善のための貢献として理解している。

学校の開放は、かくて、常に互いに関連しあっている2つの次元を有する。すなわち、一面における授業内容、授業組織、および学校生活の変更 (「内への開放」 "Öffnung nach innen") と、他面における他の諸機関との協力、学校外のパートナーとの協力、および公共の利益への積極的関与 (「外への開放」 "Öffnung nach außen") である。

内への開放、すなわち、学習内容および学習組織の変更に際しては、行動に方向付けられた授業および「実践的学習」 ("praktisches Lernen") の構想が中心に位置する。学校の「内的改革」 ("innere Reform") と呼ばれるこれらの構想の特徴は、教科や主題を横断したプロジェクトが形成され、学習のプロセスにおいてさまざまな活動・作業形態が結合され、学習ができるだけ全体的に形成されることである。授業内容は、常に、生徒の生活現実に対するできるだけ緊密な関連を有するべきである。そして、学校を取り巻く世界や生徒たちの経験世界から生活実践的な諸問題を取り上げることは、必然的に、同じ問題領域に関わっている学校外の諸機関、諸団体、あるいは種々のイニシアチブとの協力へと導くことになる。

テュービンゲンの教育改革アカデミー (Akademie für Bildungsreform) のプロジェクト・グループ「実践的学習」は、生活近接的学校の立場に対応する授業実践の諸例を集めて分析した結果、次の5つの行動分野でプロジェクトが行われていることが明らかとなった。①芸術、音楽、演劇、造形 ②手工業、労働、製作、生産 ③エコロジー、学校園、農業、林業 ④社会福祉的助力、異文化間学習 ⑤探索、探求、歴史。

上述のような授業プロジェクトを学校の全体的構想の一環として展開するとともに、学校生活や授業の変更と、学校を取り巻く世界への意識的接近とを結合することを試みている学校は、「地域学校」 ("Stadtteilschule")、「公共的学校」 ("Gemeinwesenorientierte Schule") などと呼ばれている。そこでは、アメリカ合衆国や英国にみられるような諸構想がモデルとなっている。両国の「コミュニティ・スクール」 ("community schools") の特色の一つは、一つの屋根の下で、地域のすべての住民グループのための提供を行っている学校が、教育センター、文化セン

ター、そして出会いのセンターのコンビネーションへと発展したということである。また、コミュニティー・スクールは、社会的見地からして問題の多い地域に設けられ、当初から不利な立場におかれている地域の人々の生活条件を改善するという関心と結びついていた。ドイツ連邦共和国でも、さしあたり、とりわけ問題を抱えた地域にある学校が、公共の見地に基づく諸構想を追求することを始めた。無論その間に、学校の開放および学校外のパートナーとの協力は、すべての学校形態の学校に対して新しいパースペクティブを開く、包括的な学校改革構想として認められるに至った。そして、多くの州の文部省が、そのような構想を支援している。とりわけ、ノルトライン・ヴェストファーレン州では、文部省自身が、「学校生活の形成と学校の開放」(“Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule”)と題された、十分に練り上げられた構想を、1988年に提示している。

学校の開放に関する構想とその枠内で行われている活動は多様であり、学校の一部は、「地域学校」として、公共に方向付けられた行動計画を展開しているのに対し、他の学校は、より強く「内部への開放」をうたい、まずもって授業内容および授業組織の改革を目指している。だがこういった相違にもかかわらず、学校の開放の本質的な要素として、次のようなメルクマールが考えられる。①学校外の教育の場の訪問、②学校外の専門家の引き入れ、③地域や公共に方向付けられた授業内容、④校舎や校庭の多面的利用、⑤学校外のパートナーとの協力、⑥地域の文化・余暇活動への参加、⑦地域の住民のための学校の開放。

※ 学校の開放と異文化間教育の関連の部分については、報告時間の制約のため、紹介することができなかつたことをお断りしておきたい。

参考・引用文献

- 1) 天野正治『日本とドイツ 教育の国際化』玉川大学出版部、1993年。
- 2) 天野正治「ドイツの多文化教育—1993年10月の現地調査から—」【比較・国際教育】第2号、筑波大学比較・国際教育学研究室、1994年。
- 3) 天野正治抜粋・要約、フランクフルト・アム・マイン市および学校開発研究所(編)『フランクフルト・アム・マインにおける学校の開放と異文化間教育』1993年。(Stadtschulamt der Stadt Frankfurt/M., Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.): Öffnung von Schule und Interkulturelle Erziehung in Frankfurt am Main, Februar 1993.)

ドイツにおける全日学校の現状と課題

木戸 裕

Ⅰ. はじめに

はじめにドイツの教育情報誌である „*dpa Dienst für Kulturpolitik*“ の記事を訳出してみよう¹⁾。

「ブランデンブルク州にまもなく88校の全日学校——ブランデンブルク州の全日学校の数に1995/96学年度に8校増加し、86校に達する。同州の中等段階Ⅰ（第7学年～10学年）の全生徒の15%以上に相当する2万人を超える生徒が、全日学校に通学することになる。アンゲリカ・ペーター文相（SPD、社会民主党）によれば、全日学校は将来さらに意味を増すことになる。全日学校は職業に従事する親をもつ家庭にあつて、その子どもの促進を支える。

目下のところ同州では、全日学校は中等段階Ⅰにしか置かれていない。生徒は全日学校で、週3ないし4日間、授業の終了後16時までさまざまな提供を選択することができ、その結果学習教材を深め、拡大することが可能となる。加えて生徒たちは、青少年機関との共同作業のなかで、また親との共同作業を通して、開かれた余暇提供を利用し、たとえばスポーツ、音楽あるいは芸術などの課外活動に参加することができる。終日の学校経営のなかで生徒は暖かい昼食を与えられる」。

すでに昨年の中間資料集（Ⅰ）でも紹介したように²⁾、ドイツでは半日だけで授業が終了するいわゆる半日学校（Halbtagschule）が一般的で、午後までカリキュラムが組まれている全日学校（Ganztagschule）の数はあまり多くない。しかし社会情勢の変化に対応して、上に訳出したように学校における生徒の全日の世話（ganztägige Betreuung）が求められるに至っている。以下本稿においては、ドイツにおける全日学校をめぐる現状と課題について、資料の翻訳を中心にまとめてみたい³⁾。

Ⅱ. 全日学校の発展状況

最初に、次の事実が忘れてはならないとされている⁴⁾。すなわち、ドイツにおいては「学校制度の歴史的発展は、全日学校から半日学校への道をたどった」ということである。「午前と午後の全日にわたり授業を提供する全日学校は、ヨーロッパでも北アメリカでも、国民学校制度および中等学校制度における伝統的な学校の形態である」が、ドイツにおいては、「1920年頃に伝統的な全日学校から半日学校への移行が完了した」。

さて今日的意味での全日学校が初めて登場したのは、1950年代であつたとされている。すなわち、「1956年にフランクフルトとカッセルで、昼間保育学校（Tagesheimschule）⁵⁾の形態をとって設立され、そのなかで全日学校の理念が採用された。1969年には全日学校はまだ19校しか存在しなかったが、その前年の68年にドイツ教育審議会（Deutscher Bildungsrat）が実験プログラムを提唱することによって、全日学校は新しい躍進をとげるこ

とになった」⁶⁾。その後「1971年から78年の間に、34の学校がモデル実験に参加し、70年代の終わり頃には約300校にまで増設することが計画されたが、1980年代に入ると全日学校は、公の議論から消えてしまった。--- 全日学校というテーマは〈深い眠り〉(Dornröschenschlaf)に入った。全日学校の設立を促す何の積極的なイニシアティブもなければ、職業に従事する母親は増加しても、親の側からの要請もほとんどなかった。全日の世話という課題は、公の事柄ではなく、むしろ私的な事柄として把握された。それは親の問題であり、学校の課題ではなかった」⁷⁾。

その一方で、「州文部省は、特殊学校(Sonderschule)の領域で、優先して全日学校を設立した(1988年までに50倍に増えた)。また総合制学校および危機にさらされた基幹学校にひとつの大きな魅力を与えるために、とりわけノルトライン・ヴェストファーレン州を中心にこれらの学校タイプの全日学校化が進められた」⁸⁾。

こうしたなかで、近年「全日学校が再び脚光を浴びつつある」。同時に、「全日学校をめぐる論議を見ると、弁護者と反対者とがこれほどはつきりしているテーマはないし、これほどエモーショナルに論じられるテーマもない。またこのテーマにはさまざまな判断、偏見、意見、立場が交錯している」⁹⁾のが現状である。

III. 全日学校の割合

それでは、全日学校の普及状況は現在どの位に達しているか。全日学校の数および全学校数に占めるその割合は次のとおりである(表1を参照)。

表1：全学校数に占める全日学校の割合(1988/89年度)¹⁰⁾

	G	OR	HS	RS	GY	IG	Sek-1	計
全学校数	13,608	1,138	5,728	2,555	2,442	412	12,275	25,883
全日学校	127	44	167	141	193	180	725	852
%	0.9	3.9	2.9	5.5	7.9	43.7	5.9	3.3

凡例 G:基礎学校(Grundschule), OR:オリエンテーション段階(Orientierungsstufe), HS:基幹学校(Hauptschule), RS:実科学校(Realschule), GY:ギムナジウム(Gymnasium), IG:統合型総合制学校(Integrierte Gesamtschule), Sek-1:中等段階I(Sekundarstufe I)

この表からわかるように連邦全体では3.3%の学校が全日学校である。その内訳は、初等段階で約1%、中等段階I全体で5.9%となっている。このように初等段階の普及率はきわめて低い。総合制学校では、その割合は43.7%と半数近くに達するなど、学校種類間でのばらつきが大きいことがわかる。

次に表2は、全日学校等で全日の世話を受けている生徒数を一覧表にしたものである。この表に示されているように、全日学校だけでなく学童保育(全体で3,164か所)、ハイムなどの諸施設を含んでも、こうした世話を受けている者は8.2%にすぎない(全日学校だけで言えば、5.4%と約20人に1人となっている)。

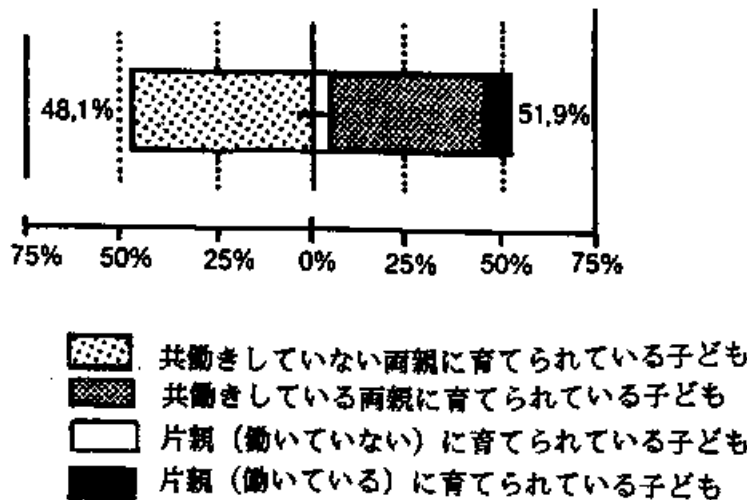
表2：全生徒数に占める全日学校あるいは終日の世話を受けている生徒数の割合¹¹⁾

	生徒数	初等段階	中等段階 I
学校数 (全体)	5,820,931	2,383,061	3,438,512
①全日学校に通学する生徒数	315,274	25,426	289,848
同上の割合 (%)	5.4	1.1	8.4
②学童保育を利用する生徒数	162,544	106,095	-
③ハイム等を利用する生徒数		-	56,449
①+②+③の合計 (%)	8.2	5.5	10.1

IV. 全日の世話を必要とする社会構造の変化

次に、こうした全日学校あるいは全日の世話が必要とされる背景について、いくつか資料を訳出してみよう。ここでは、「質的にも量的にも、子どもに対し家庭および学校が行っている世話を補完する必然性が存在する」とされている¹²⁾。まず図1を見ると、15歳までのすべての子どもの親の約半数は、両親とも働いているか、あるいは片親家庭の子どもであることがわかる。またいわゆる「離婚孤児」(Scheidungswaisen) (その親が離婚している18歳までの子ども) は、15%に達していると言われている¹³⁾。

図1 15歳までの子どもの親の状況



[図版出所] Wittmann, Helmut: Ganztägige Betreuung. In: *Pädagogische Welt*, Heft 6, 1991, S.264.

そのほか、かつての三世代同居型の家族が減少し、加えて今日の子どもの約50%は一人っ子である。たとえば一人っ子については、次のように言われている¹⁴⁾。「一人っ子は、多数の子ども・家族 (Mehr-Kinder-Familie) 経験なしに成長する。一人っ子は、そうでない者と比較して、同年齢グループの人間と交渉するなかで、社会認識的な経験をする機会がはるかに少ない。ひとりしか子どもをもたない親は、その子どもに一面的に集中しがち

であり、子どもを強力に自らに結び付け、自分の願望を子どもに投射する危険に陥りがちである」。

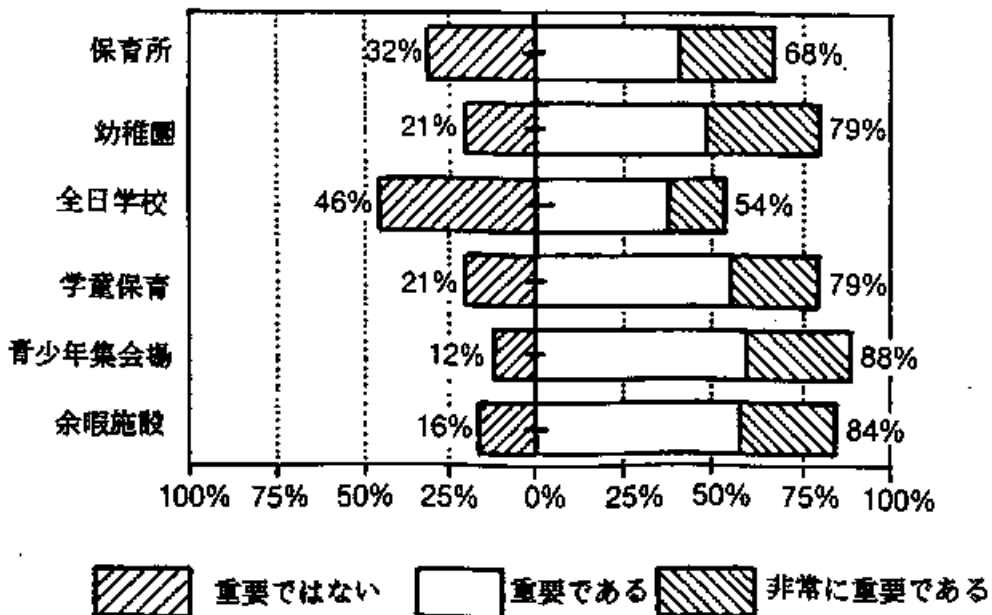
また次の引用にあるように、子どもの生活空間が狭くなっているだけでなく、家族関係も不安定なものとなっている。すなわち、「子どもたちは一方で、以前は閉じられたドアの背後で演じられた親の葛藤をじかに体験している。他方で子どもたちは、親の別居とか離婚が意味しているところのものをますます身近に感じるようになった。子どもたちは、最初の家庭、離婚家庭、片親家庭、第二の家庭の連続のなかで、苦痛、悲しみ、不安、怒り、当惑、憂鬱といった感情をもちながら悩み続ける。彼らが親の離婚を決定的なものを受け止め、その帰結を自分なりに大方理解するためには相当の年数を必要とする」¹⁵⁾。

さらに次のようにも言われている¹⁶⁾。「多くの子どもたちの経験領域は、今日の住宅環境を反映して縮小している。彼らの余暇はメディアによる強い影響を受けている」。したがって、「単なる〈世話の欠如〉を除去するだけにとどまらず、しかるべき教育的需要を充たすことが重要となってくる。子どもたちが求める遊び、緊張からの解放、調整、気のおけぬ交際、社会的コンタクト、自己経験、創造的展開、基本的信頼の強化」などにどう対応するかということが、今日まさしく求められている。

V. 全日の世話のさまざまな形態と全日学校

それでは、全日の世話のさまざまな形態とその評価について見てゆくことにする。図2は、保育所、幼稚園、全日学校などについて、親がどの程度その重要性を認識しているかを示したものである。

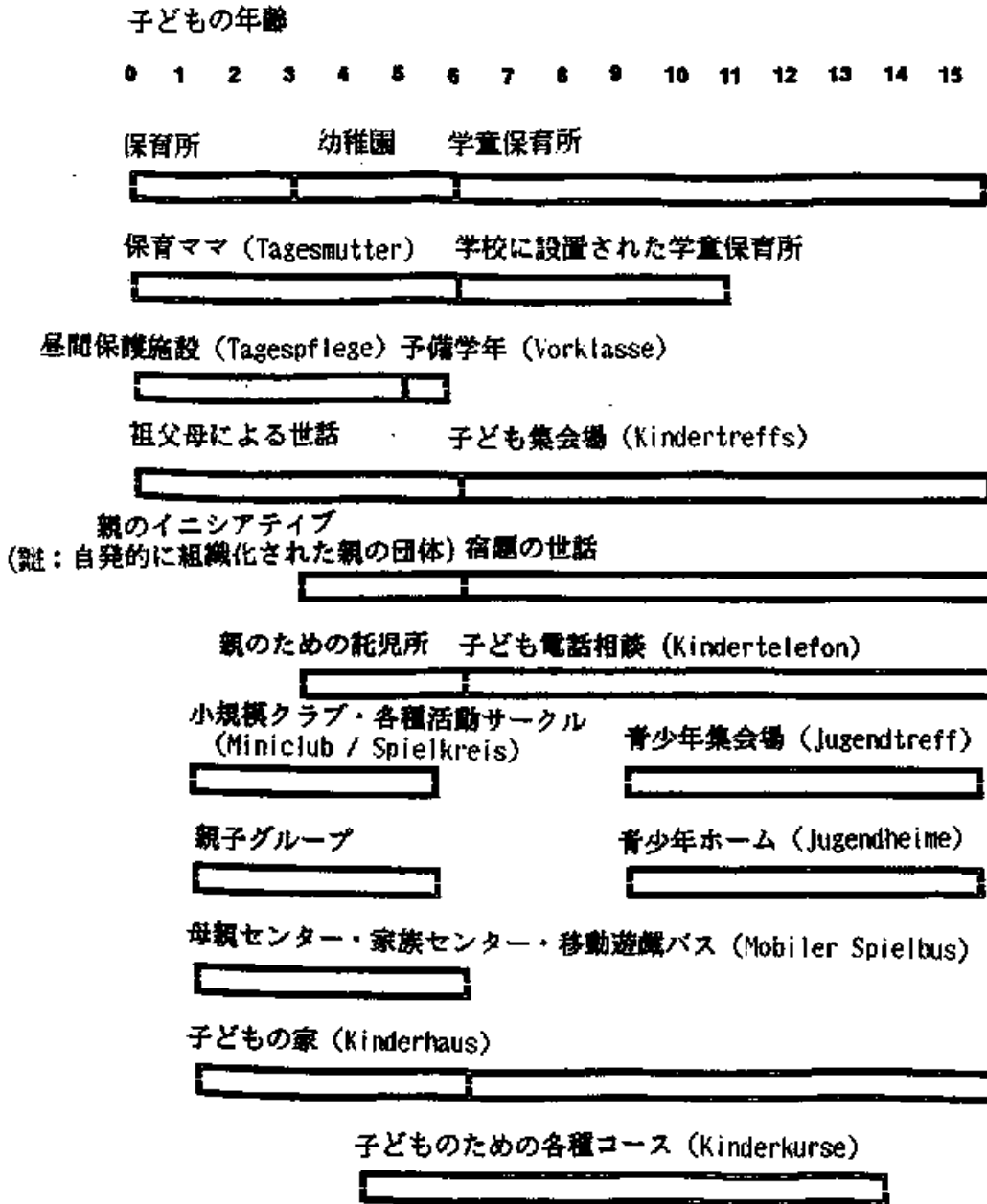
図2 保育所、幼稚園、全日学校等に対する親の評価



〔図版出所〕 Wittmann, Helmut: Ganztägige Betreuung. In: *Pädagogische Welt*, Heft 6, 1991, S.265.

このように、他の施設と比較して、全日学校については賛否が相半ばしている傾向を見て取ることができよう。また図3は、学校以外の場で行われている全日の世話の形態を分類したものである。

図3 学校以外の場で行われている昼間の世話一覧



〔図版出所〕 Wittmann, Helmut: Ganztägige Betreuung. In: *Pädagogische Welt*, Heft 6, 1991, S.265.

なお、全日学校ないし学校における全日の世話のについて、各州の現況をざっと概観すると次のようになる¹⁷⁾。

「バイエルンでは、ドイツのほとんどすべての州とにおけると同様、授業の時間的枠組みを越えた保護的提供 (betreuende Angebote) が行われている。同じようにバーデン・ヴュルテンベルク、ラインラント・プファルツ、ヘッセン等の各州では、大体7時30分から始業時までと、授業終了時から午後の一定の時間まで、世話の時間を設けている (世話を施す基礎学校, betreuende Grundschule、拡大された半日学校, erweiterte Halbtagschule)。ニーダーザクセン州は、1990/91年以降、完全半日学校 (volle Halbtagschule) としての基礎学校をとともなう、7つの学校実験を行っている (付加的選択および余暇の提供)。ハンブルクでは、午後の早い時間まで教育を行うために、いわゆる〈教育的昼食〉 (pädagogisches Mittagstisch) の時間を計画している。ベルリンとザールランでは、まだ数少ない全日学校の拡大を計っている。ノルトライン・ヴェストファーレン州では1990/91年度から〈学校子どもの家、同じ屋根のもとでの学校と保育施設〉 (Grundschule mit Schulkindhaus - Schule und Hort unter einem Dach) のモデル実験が始まっている。このモデル実験は4年間継続し、学校のキャパシティの利用をとおして場所の提供の同時的拡大にあたり、保育施設と学校の密接な内容的一致が目指されている」。

学校における生徒の世話の形態について、さらにもう少し詳しくその中身にしたいが分類してみることにする。「今日では多様で、新しい、午前および午後の学校における世話の形態に直面して、幅広い区分がなされている」¹⁸⁾ からである。基礎学校におけるそれを列挙すると次のようになる¹⁹⁾。

- ① 近くにはあるが別の場所にある基礎学校と学童保育所における生徒の世話
- ② 同じ建物のなかにある基礎学校と学童保育所における生徒の世話
- ③ 午前8時から午後1時までの「完全な」(vollständig) 半日学校としての基礎学校に設けられた選択授業と余暇時間をとおしての生徒の世話
- ④ 昼食、選択授業、余暇時間をとともなう午後2時まで続く「拡大された半日学校」としての基礎学校における生徒の世話
- ⑤ 午前8時から午後4時15分まで開校する昼間保育学校 (Tagesheimschule) としての基礎学校 (授業と余暇教育のプロジェクトがカリキュラムに組み込まれており、すべての子どもを共通に面倒みる)
- ⑥ 午前8時から午後4時15分まで開校する「開かれた」全日学校 (“offene” Ganztagschule) としての基礎学校 (午前中は必修授業が施され、午後はいわゆる提供学校 (Angebotsschule) として、昼食、課外活動、選択授業、遊び、余暇時間などに生徒は任意で参加する)
- ⑦ 午前8時から午後4時15分まで開校する義務化された全日学校 (“gebundene” Ganztagschule) としての基礎学校 (午前だけでなく午後もすべての生徒に必修の授業時間が設定されている。その間に、遊びや余暇時間なども盛り込まれている)

同じく中等段階Ⅰ (基幹学校、実科学校、ギムナジウム、総合制学校) の場合について見ると次のようになる²⁰⁾。

- ① 場所的に近くにある中等段階Ⅰの学校と学童保育所 (ただし12歳の子どもまで) にお

ける生徒の世話

- ② 開放的な世話の可能性 (offene Betreuungsmöglichkeit) をもつ中等段階Ⅰの学校における生徒の世話 (市町村立など公立の、あるいは私立の担い手により、場合によっては臨時雇いの教員、学生、市民のボランティアなどの助けを借りて、任意の昼食、宿題の世話、余暇活動などを提供する)
- ③ 「拡大された」半日学校としての中等段階Ⅰの学校 (場合によっては昼食および宿題の世話する。あるいはコース措置、補助措置など「拡大された教育の提供」を行う)
- ④ 昼間保育学校としての中等段階Ⅰの学校 (前述の⑤を参照)
- ⑤ 「開かれた」全日学校としての中等段階Ⅰの学校 (前述の⑥を参照)
- ⑥ 「義務化された」全日学校としての中等段階Ⅰの学校 (前述の⑦を参照)

以上記したように、「全日の世話」にはさまざまな形態があり、そのいずれを選択するかは、行政当局の判断に委ねられている²¹⁾。

VI. 全日学校をめぐる論点とその特色

次に、全日学校をめぐる論点とその特色について整理してみることにしよう。「狭義の全日学校は、従来の教授・学習課題 (herkömmliches Lehr-Lern-Pensum) を、音楽的、文化的、学習援助的、余暇教育学的および社会福祉教育的活動により充たし、昼食の扶助をその中に含み、午前と午後にわたって教育が行われる学校」²²⁾ であり、「ドイツ教育審議会の実験プログラム (Ⅱ. を参照) によれば、以下のような特色が見いだされるとしている²³⁾。

- ① 全日学校は、子どもおよび青少年を、社会生活によりよく準備することができる。なぜならそれは純粋に授業だけの学校以上のものを提供するからである。
- ② 全日学校は、生徒の社会的出自の相違を効果的に調整する役割を果たしてくれる。
- ③ 全日学校は、その時間的かつ組織的可能性を基礎に、学習に際しての多様化および個性化の要請を半日学校以上に引き受け、その結果、教育機会の不平等を解消してくれる。
- ④ 全日学校では、生徒の学習リズムが昼間リズム (Tagesrhythmus) となる。その結果、学習心理学的、生理学的および生物学的に適った学習プランの形成が可能となる。
- ⑤ 全日学校は、たとえば、いわゆる「鍵っ子」などに対し、家族が行うことができない宿題の世話や手助け、あるいは親が本来しなければならない子どもの監督をしてくれる。
- ⑥ 全日学校で行われる、拡大された諸々の提供は、特別の仕方でもちの社会的行動を促進してくれる。
- ⑦ 全日学校は、半日学校において批判される学校ストレスを解消してくれる。それは同時に、子どもたちの精神的負担、たとえば登校拒否反応などを和らげる効果がある。
- ⑧ 全日学校においては、生活形態の在り方、責任感、社会的および人間的共存といった民主主義の理念がよりよく学習されかつ習得される。
- ⑨ 全日学校は、子どもに対する教育責任を負担に感じている、とりわけ単身者などに有効な手助けとなる。

- ⑩ 全日学校は、余暇教育と本気で取り組み、子どもたちの遊びや体験の可能性を拡大してくれる。このことは彼らのテレビやビデオの過剰消費を軽減することにもつながる。
- ⑪ 全日学校は、音楽的教育、音楽的学習などを通して、移民や難民の子女との社会的統合の形成にも供することができる。
- ⑫ 全日学校は、家族のために、学校および宿題から週末を解放することにより、たとえば週5日制など労働界の変化を考慮している。
- ⑬ 全日学校では、教員は単なる知識の教授のみに終わらず、生徒に信頼される助言者として理解されることにより、教員に新しい可能性を開示してくれる。

これに対し、反対論としては次の点がとりわけ挙げられている²⁴⁾。

- ① 全日学校は、基本法で定められた親の教育権²⁵⁾ に反する。ないしは少なくとも次の事柄に与する。すなわち、親世代が子どもの世話および教育に対する責任を逃れ、または免れることを助長する。
- ② 全日学校は、学校週5日制の導入にしたがい各州がそれぞれ設定した子どもおよび青少年に対する余暇活動プランを妨げる危険性をもつ。子どもたちの「余暇権」(Recht auf freie Zeit) といったものが冒される恐れがある。
- ③ 全日学校は、子どもたちから親を必要とされる以上に取り上げることになる。その際発生する親の感情の欠如が、しかるべく補充されないならば、親と子どもの間は、ますます離れ離れなものとなってゆくことになる。
- ④ 全日学校は、とりわけ教育困難児や学校困難児、あるいは社会的に軽んじられている子どもたちにとっては意味があり、かつ魅力的である。しかしその結果、いわゆる「社会的ゲットー学校」(soziale Ghettoschule) にそれ自身陥りかねない傾向をもっている。
- ⑤ 全日学校は、連邦各州に対し半日学校よりも相当高額の負担の原因となっている。半日学校と比較して全日学校は、平均して人件費で約1.4倍、設備費で約1.3倍、全般的必要コストで大体1.25倍の出費を余儀なくされる。
- ⑥ 全日学校にあつては、学校は国家(州)の施設として課題を引き受け活動を組織化することになる(例、余暇教育学、社会福祉教育学)。しかしそれらは本来、公共性をもった団体、結社等の活動領域に属するものであつて、学校が行う仕事ではない。

Ⅶ. 全日学校に対する評価

最後に、コンスタンツの研究グループ「社会と地域」(gesellschaft und region) が連邦教育芸術省の助成により実施し、同省から刊行されたアンケート調査の結果を紹介することにしたい²⁶⁾。この調査は、生徒の親1,007人、教員262人、40の地方自治体の教育行政関係者168名を対象として行われた。その結果をごく簡単に箇条書にすると、次のようになる²⁷⁾。

- ① 需要は地域によって異なっている。平均すると40%であるが、50~60%の地域もあれば、他方で40%に満たないところもある。学校段階、あるいは学校の種類、非質問者である親の置かれている状況(共働きか専業主婦かあるいは、大学卒か義務教育修了のみか等

々) などによっても異なっている。総体的に親の多くは、信頼できる形態で、組織化された午後の世話の拡大を、学校が行ってくれることを望んでいる。

② 母親が職業に従事しているか否かで見ると、職業に従事している母親の50～70%が全日学校の形態を求めている。これに対し、職業に従事していない母親の場合その割合は35～42%である。一方、片親家庭と両親の揃った家庭とを比較的すると、前者では45～60%が、後者では28～37%が全日学校を望んでいる。

③ 地方自治体の教育行政関係者も、全日学校の提供の上昇に賛意を表している。彼らはとりわけ中等段階Ⅰに、その需要をより多く見ている（基礎学校の領域：32%、中等段階Ⅰの領域：42%）。いずれにせよ彼らの大部分は「開かれたモデル」としての全日学校を全地域をカバーする形で増やして行くことを望んでいる（59%）。また早急にとはゆかなくとも、将来的には、半日学校から全日学校への全般的な移行が望ましとしている。

④ 全日学校を求める声は、被験者によってさまざまであるが、子どもの学年で言えば、1年生、2年生（大体30%）から3年生、4年生（大体50%）、さらに中等段階Ⅰ（50%以上）というように、学年が上がるにしたがって高くなっている。とくに基幹学校では50%を超えている。これに対し、中等段階Ⅱにおける需要はやっと20%に達する程度で、あまり高くない。

⑤ 全日学校に対する評価は、こうした学校形態に関して被験者がもっている知識および経験の状態によって異なっている。半日学校の経験しかもっていない親や教員の場合その約半分が、「もっと全日学校を」と言っているのに対し、全日学校の提供に関する経験をもつ親の場合は大体5分の4が、教員では3分の2が、そのように回答している（表3を参照）²⁸⁾。

表3 全日学校の経験の有無による評価の相違

	親	教員	教育行政関係者
半日学校 註1)	50	52	—
基礎学校	(56)	(55)	—
基幹学校	(53)	(63)	—
ギムナジウム	(44)	(42)	—
全日学校 註2)	79	76	—
基礎学校	(82)	(85)	—
基幹学校	(73)	(77)	—
ギムナジウム	(64)	(85)	—
総合制学校	(86)	(72)	—
合計	65	62	64

訳注1) 半日学校に学ぶ子どもをもつ親、半日学校で教えている教員

訳注2) 全日学校に学ぶ子どもをもつ親、半日学校で教えている教員

⑥ 全日学校に意義を認める親は、他の提供形態、たとえば学童保育所、子どものための

各種昼間保護施設、青少年ホーム、あるいは隣人その他の援助よりも、全日学校をずっと高く評価している点が注目される。また親は、自由意思による午後4時まで継続する「開かれた世話の提供」を優先している。その際、参加を義務付けることは避けなければならないとされている。あくまでも任意で、希望者を対象としたより長い午後の世話が求められている。

⑦ 午後の世話の内容に関して言えば、親はとりわけ練習と促進の時間、あるいは課外活動の時間を望んでおり、通常の授業はそれほど重要とは考えていない。しかし宿題の世話は求めている。また余暇活動も多く望まれている。生徒たちに昼食を提供することに関しては全日学校に子どもを通わせる親は重要と考えているが、半日学校の親の場合、その割合は21%と低くなっている（表4を参照）²⁹⁾。

表4 親および教員が重要と考える提供の種類

	親		教員	
	半日学校 註1)	全日学校 註2)	半日学校 註1)	全日学校 註2)
提供の重要度				
練習／促進の時間	62	70	86	88
課外活動	58	59	91	96
余暇活動	46	63	66	94
宿題の世話	38	66	68	83
選択授業／選択教科	39	58	73	89
昼食	21	61	35	88
午後の授業	7	27	8	19

註1) 半日学校に学ぶ子どもをもつ親、半日学校で教えている教員

註2) 全日学校に学ぶ子どもをもつ親、半日学校で教えている教員

⑧ 一般的に親も教員も、ともに全日学校の方が半日学校よりも達成能力があると考えている。また全日学校の方が、子どもたちの性向と能力をよりよく促進し、より多くの文化的小よび音楽的要素を提供し、達成の欠如にあたって、より大きな手助けを与えることができると考えている。要するに、親も教員も、学校生活の面でも、社会的学習や社会福祉教育学的世話の面でも、全日学校の方がより大きな可能性をもっていると見ている。

⑨ 教員の側からの全日学校に対する反対の声としてもっとも大きいのは、半日学校の形態をとっているギムナジウムの教員によるものである。彼らは全日学校の経験がなく、そもそも知識や知恵は、仲介によってもたらされるものではないと考え、達成能力をもった生徒の促進は、全日学校では十分に充たされないと見ている（表5を参照）。同じことはアビトゥーアを取得し、大学で学んだ親についてもあてはまる。彼らも、全日学校の欠点へとより強く眼を向けるか、あるいは全日学校を拒絶する反応を示している。その際、子どもを午後の間家族や両親から切り離すことの是非についての判断は、一義的なメルクマールとはなっていない。

表5 教員から見た全日学校に対する評価³⁰⁾

	半日学校の教員			全日学校の教員			
	G	HS	GY	G	HS	GY	IG
知識の仲介に関して							
全日学校の方が優れている	13	18	2	19	32	0	3
どちらも同じ	80	67	67	81	64	71	77
半日学校の方が優れている	7	15	31	0	4	29	20
生徒の達成力の促進に関して							
全日学校の方が優れている	40	49	18	38	68	21	15
どちらも同じ	47	43	42	55	24	50	45
半日学校の方が優れている	13	8	40	7	8	29	40

凡例 G:基礎学校教員, HS:基幹学校教員, RS:実科学校教員, GY:ギムナジウム教員,
IG:統合型総合制学校教員

⑩ 長所に関して言うと、親も教員も、とりわけ「午後の子どもの世話と監督」を挙げる者が多い（親：60%、教員：70%）。また「宿題の軽減」も長所と見られている。その一方、「子どもの社会的態度への好影響」については、長所と見る者の割合はそれほど高くない。短所としては、親も教員も、とりわけ「学校以外の場における余暇の制限」、あるいは「学校生活の長さ」を指摘している（表6を参照）³¹⁾。

表6 全日学校の長所と短所

	親	教員
長所		
集中的な世話を通しての促進	50	53
余暇提供の幅の広さ	40	56
午後の子どもの世話と監督	60	70
宿題の軽減	60	51
子どもの社会的態度への好影響	34	48
家族の負担の軽減	38	58
短所		
学校を通しての子どもの負担	29	32
学校以外の場における余暇の制限	48	55
学校生活の長さ	45	59
親による成績コントロールの減少	26	29
親元以外での昼食	25	21
家庭からの子どもの遊離	21	20

⑩ 結論として、大体次のように言うことができるとされている³²⁾。すなわち「たいいていの被験者にとっては、全日学校の長所が優っている。親および教員のわずかに5分の1のみが、短所を見てとっている。大体3分の1が短所、長所をそれぞれ半分ずつ見ている。総合的判断は次の点に左右される。すなわち、被験者が全日学校の経験をもっているか否かという点である。半日学校に通う子どもをもつ親の多くは、全日学校について、長所も短所も見えていない(40%)か、あるいはのみ短所を見てとっており(34%)、長所を挙げる者(25%)を上回っている。半日学校の教員にあつても、ほぼ同様の関係が見られる。しかし教員の場合、全日学校の長所を認めている者の割合が親より若干多くなっており、總体的に教員の方が、全日学校によりポジティブな評価を下している」。

Ⅵ. おわりに

現在、ドイツ統一とヨーロッパの統合という観点から、全日学校に関して次のような2つの課題が挙げられている³³⁾。

まずひとつは、「旧東ドイツ5州の学童保育所で、どんな問題が生ずるかという点である。なぜなら旧東ドイツの〈学童保育所における教育と調育に関する大綱計画〉(Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Schulhort)によれば、学童保育所の使命は、1年生から4年生に対し〈全日の教育的プロセスをはっきりと目標に掲げ、計画にしたがい組織化し、その際子どものすべての生活領域を労働者階級のイデオロギーで貫くこと〉であったからである³⁴⁾。また「1968年4月6日の東ドイツ憲法では、親の教育権とならんで、〈社会的および国家的な訓育・教育施設との、密接かつ十分な信頼に満ちた共同〉を〈請求〉する権利(第38条4項)が親に保障」されており、このことは「実質的には、国家的な訓育・教育施設における子どもの世話の義務化」を意味していたからである³⁵⁾。

もうひとつは「近年目前に迫ってきている教育制度のヨーロッパ化の増大である。ヨーロッパ域内市場の開放は、EC諸国内で学校および教育修了証の比較可能性を要請している。EC諸国のなかでドイツは他国と比較してギムナジウムが1年長い(修了までに12年でなく13年)ばかりでなく、通常学校(Regelschule)としての半日学校をもっているという点で孤立している。学校時代を全日学校を導入することにより1年間短くするというプランが考えられる」とされている³⁶⁾。

最後に、クリストフ・フェールの言葉を引用してまとめよう。「たとえば女性・母親の職業活動の増加、一人で子どもを育てている者の増加といった社会的変化は、おそらく、わが国においても午前の学校(Vormittagsschule)がますます全日学校にとって代えられることにつながるだろう。これには、長期的な計画とかなりの投資が必要である。これまでのところ、全日学校の数は比較的少ない。親と教員はなかなかそれを利用しようとしなない。これには気持ちの変化を必要とする。〈自由な〉午後というわが国の教員の伝統的な特権を断念することは、革命に匹敵する。親が控えめであるのは無理からぬことであり、自分が午前の学校を経験したことと関連している。すでに〈調育的なことの衰退〉(Rückgang des Erzieherischen)ということが言われているとすれば、全日学校の教育は

どのような効果をもたらすのだろうか。全日学校は、その活動およびその教育的雰囲気
が親に納得のいくものである場合にのみ、基盤を得ることができる。これが、教員養成の改
革、全日学校の枠内における新しい教育的課題に教員を準備させる教員養成を前提として
いることはもちろんである」³⁷⁾。

(注)

- 1) „dpa Dienst für Kulturpolitik“, 20/95, 15.05.1995, S.21
- 2) 拙稿「ドイツの全日学校をめぐる論議—州政府の文書の要約と解説— (1991年)」
(国立教育研究所特別研究『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究』中間資料
集(1), 平成7年3月所収)
- 3) 以下、本稿の記述にあたっては主として次の文献を典拠としている。
 - ① Werner Wiater: Die Ganztagschule— Schule der Zukunft? In: *Pädagogische Welt*, Heft 6/1991, S.259-263
 - ② Helmut Wittmann: Ganztägige Betreuung In: *Pädagogische Welt*, Heft 6/1991, S.264-269
- 4) Vgl. Wiater, a.a.O., S.262
- 5) 全日学校と昼間保育学校とは次のように区分されている。「昼間保育学校と全日学校
の違いはとくに、その組織、学習プランの形態にある。全日学校の純粋な形態では、昼
間の経過全部が、すべての生徒にとって必修の学校の催しである。必修授業および選択
授業、課外活動、演習時間、昼食および余暇の提供は、一日のすべての学習プランのな
かに統合される。全日学校にはしたがってつねに、親の教育権の優先と学校による全日
の促進の義務化をどう一致させるかという解決困難な問題が付きまとう。実際には、全
日学校と昼間保育学校のさまざまな混合形態が存在する」(Vgl. Wittmann, a.a.O., S.
265)。このように全日学校では、すべての学習プランが全生徒に必修であるが、昼間保
育学校では、午後の世話への参加は任意である。
- 6) Vgl. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Einrichtung von Schulversuchen mit Ganz-
tagsschulen*. Stuttgart 1968
- 7) Bargel, T/Kuthe, M: Ganztagschule, Angebot. Nachfrage, Erfahrungen (Hrsg. v.
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, *Rreihe: Bildung-Wissenschaft-
Aktuell* 10/90), Bonn 1990, S.7
- 8) Vgl. Wiater, a.a.O., S.259
- 9) *ibid.*
- 10) Bargel/Kuthe, a.a.O. S.14
- 11) Bargel/Kuthe, a.a.O. S.19
- 12) Vgl. Wittmann, a.a.O., S.264
- 13) *ibid.*

- 14) Süßmuth, R.: Wahrnehmung des Erziehungsauftrags in der Familie, In: Weigelt (Hrsg.), *Familie und Familienpolitik*, なお、Wittmann, a.a.O., S.264 も参照。
- 15) Textor, M.: Kindheit in der Familie, In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 41/90, München 1990, S.15, なお、Wittmann, a.a.O., S.264 も参照。
- 16) Vgl. Wittmann, a.a.O. S.264
- 17) Wittmann, a.a.O. S.265
- 18) Vgl. Wiater, a.a.O., S.259
- 19) Vgl. Wiater, a.a.O., S.259f. なお、Appel, St.: Formen und Bildungsmöglichkeiten ganztägig geführter Schulen in Deutschland, In: *Christ und Bildung*, 1990, S.311f. も参照。
- 20) *ibid.*
- 21) Wiater, a.a.O., S.260
- 22) *ibid.*
- 23) *ibid.* なお、Deutscher Bildungsrat, a.a.O. も参照。
- 24) Wiater, a.a.O., S.260f.
- 25) ドイツ連邦共和国基本法は第6条で、「子どもの教育は親が本来的にもつ権利でありかつ何よりもまず親に課せられた義務である」と規定している。
- 26) 以下の記述は、Bargel/Kuthe, a.a.O.による。
- 27) Bargel/Kuthe, a.a.O.の他、Wiater, a.a.O., S.261f. も参照。
- 28) Bargel/Kuthe, a.a.O. S.26
- 29) Bargel/Kuthe, a.a.O., S.59
- 30) Bargel/Kuthe, a.a.O., S.44
- 31) Bargel/Kuthe, a.a.O., S.47
- 32) Bargel/Kuthe, a.a.O., S.50, なお、Wiater, a.a.O., S.262 も参照。
- 33) Vgl. Wiater, a.a.O., S.259
- 34) *ibid.* なお、Günther, W: *Rahmenplan für die Bildung und Erziehung im Schulhort*, Berlin 1973, S.11 も参照。
- 35) Wiater, a.a.O., S.259
- 36) *ibid.* なお、*Die Ganztagschule*. Heft 1, 1990, S.44 も参照
- 37) Vgl. Christoph Führ, *Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*, (Deutsches Institut für Internationale Pädagogischen forschung, Studien und Dokumentation zur deutschen bildungsgeschichte Band 39), 1989, S.205
 なお、訳文はクリストフ・フェール著天野正治・木戸裕・長島啓記訳『ドイツの学校と大学』（玉川大学出版部、近刊）の長島訳による。

ドイツの初等教育カリキュラムの動向

原田 信之

I. 序

冷戦構造の象徴であった「ベルリンの壁」開放から1年を経ずに、1990年10月3日、統一ドイツが成立した。こうしてドイツは、旧東独地域の新5州を加えて、16州からなる連邦制国家に生まれ変わった。これは、欧州連合（EU）内中核的國家の誕生をも意味する。

ドイツでは、連邦基本法第30条の規定により、教育に関する権限が各州に委ねられているので、連邦政府が各州の教育課程編成に直接関与することはみられない。日本の学習指導要領に相当するレアプラン（Lehrplan）あるいは大綱指針（Rahmenrichtlinien）もまた、各州の教育法規で規定されることになっている。このため、カリキュラムの内容や緻密さの程度は、州によって異なっているのが現状である。また、それぞれの州が多様な教育政策を推進しているために、ドイツの統一的なカリキュラム像は極めて描きにくくなっている、といわざるをえない。

しかし、基礎学校の学習指導要領の構成の仕方については、従来、課題や学習の諸原則等について述べた「総則編」と、各教科ごとの目標・内容等について述べた「教科編」に分かれている点では共通していた。近年この構成の仕方が改造されつつある。新しい構成の仕方は、教科の縦のつながり（系統的科学知）から、教科間の横のつながり（経験的日常生活知）をより一層重視する傾向を示すものとみることができ、今後の各州で行われる指導要領改訂作業の中で採用されていくものと予想される。

ここでは、バーデンヴュルテンベルク州の現行の学習指導要領を取り上げ、初等教育カリキュラムの近年の動向について述べることにする。

II. 「基礎学校の活動に関する勧告」¹⁾

基礎学校は、満6歳に達した子どものすべてに就学が義務づけられる4年制（ベルリンとブランデンブルクのみ6年制）の初等学校である。この上に3種類の中等学校が接続している。基礎学校はかつて、子どもの世界と合理的な大人の世界とを橋渡しする仲介学校（Vermittelschule）として、即兒童性、直観、生活接近、全体性および自己活動が活動の主要原理とみなされてきた。ドイツで初等教育領域は「教育政策の継子」と批判されたように、教育改革への関心の対象から外されていたのである。

初等教育領域をも視野に入れた、いわゆる旧西独の大教育改革期（1970年前後）に、ドイツ教育審議会の「教育制度に関する構造計画」や連邦政府の「教育報告1970年」と並んで出されたのが、各州の調整機関である常設文部大臣会議の決議「基礎学校の活動に関す

る勸告」の1970年版である。勸告は、「教育制度の基礎的段階における教育活動を改善する」ことを目的にして、教育の機会均等、補充指導、授業の多様化、低年齢段階からの早期認知的促進、学習目標志向カリキュラムの開発と授業の事象への方向づけの強化など、わが国でもそのいくつかに力点を置いてきた問題を取り扱っていた。

1994年版では、学校や授業の社会的教育的条件、子どもの経験や親の意識、家族構造・生活形式等、様々な社会的環境の変化を指摘するとともに、異文化圏出身者との共生、環境保護、メディアの影響といった、時代の要請する新たな教育課題を列挙している。

子どもの人格の促進を基礎学校の最重要課題として、学習指導要領の記述において教科間の関連性を重視すること、現在の問題と将来を展望する教育課題の取扱い、子どもの発達段階を考慮した学習、学校教育の入口に相当する第1、2学年に対する導入授業の措置、中等教育段階との接続などが、今回の勸告の主たる内容である。

教科は、ドイツ語、算数、事実教授、図工、音楽、体育、宗教に区分されること。言語教育、数学教育、メディア教育、美的教育、技術との交わり、運動教育、外国語との交わり、環境と健康、郷土との結びつきと世界的広がり、といった学習領域を教授計画に入れて授業で構成すること。また、基礎学校での学習については、就学前・学校外の経験と結びつけること、学習の形態としては、発見学習や行動的理解、プロジェクト学習やテーマ学習、自由活動や一日・週間計画活動が適していること。さらに、多様な学習環境を整備（活動教材の充実、活動ゾーンへの教室の分割）したり、学習内容・方法、社会的形式、活動の場、活動手段の自己決定と自己コントロール能力を開発する、オープン教育の要素を積極的に取り入れることなどが概略的に記述されている。

Ⅲ. バーデンヴェルテンベルク州の学習指導要領²⁾

バーデンヴェルテンベルク州の現行カリキュラムは、1994/5年度から実施されている。従来のものは1984/5年度からの実施であったので、10年ぶりの改訂ということになる。

1. 授業時間

今回の学習指導要領改訂の要因は、中等教育段階における過剰な授業時間数にあったと見る見方が有力である。しかし、基幹学校、実科学校、ギムナジウムでは時間割の変更があったものの、基礎学校ではなかった。即ち、基礎学校においては総授業時間数や教科ごとの時間数、それらの運用等、時間割の上での変更はみられない。

バーデンヴェルテンベルク州の基礎学校における現行の授業時間については、次の規定にみることができる。

基礎学校の授業時間に関する文部省規定（1994年4月28日付）

1983年8月1日版のバーデンヴェルテンベルク州学校法の第35条第3項、第89条第1項及び2項の3に基づいて制定された規定である。この規定は1994年8月1日から効力を有し、同時に1984年3月12日付の規定は効力を失うとある。

基礎学校の週当たりの授業時数は次のように定められている。

教 科 ¹⁾	学 年			
	1	2	3	4
宗 教 ²⁾	2	2	2	2
ド イ ツ 語	6	6	7	7
郷土・事実教授	3	3	3	3
算 数	4	5	5	5
図 画 / 裁 縫 ³⁾	1	2	3	3
音 楽	1	1	1	1
体 育 ⁴⁾	3	3	3	3
	20	22	24	24
支援・促進的措置（補充指導）	2	2	3	3

注1) 合科的授業時間における個々の教科の配分は、授業の重点に応じて、もしくは、教科にまたがるプロジェクトとの関連で、曜日に少なくしたり多くしたりすることができる。

但し、学年全体を通じては各教科の時間配分は保証されなければならない。

2) 宗教の週当たりの時間は、教会当局の了解において、法律に抵触しない範囲で委任されている。

3) 第3、4学年では、一方の教科が1時間、他方が2時間として、半年で入れ替えなければならない。

4) 第3時間目の体育授業を兼任していないクラスでは、その時間を音楽か図画の時間に回すことができる。

以下に、指導要領改訂に際して開陳された文部省通達を紹介して、そして新旧学習指導要領の構成と内容を探索した上、変更されたポイントとして挙げられるものを、4つに絞って明らかにしておきたい。なお、84年版と94年版の学習指導要領の構成の仕方については、資料1を参照して頂きたい。

2. 文部省通達 ～学習指導要領改訂の主旨～

学習指導要領の構成においては、授業の原則等共通している部分があるために、84年版から94年版への学習指導要領改訂は、小改訂とみることが可能かもしれない。しかし、改訂にあたっての文部省通達を踏まえて、指導要領の内容を探索すると、立場や強調の度合いに違いがあることがわかる。

改訂の約1年前の文部省通達では次のように述べられている。

「前回の指導要領改訂以来、内容的・方法的領域において幾つかの重要な点に変更がもたらされていった。環境、家族、ヨーロッパ、健康といったテーマが特に重要性を増したのである。それと平行して、社会的環境や家族状況も変化した。家庭はしばしば教育について過剰な要求を行い、学校以外の影響が教育の過程に悪しき意味で蔓延している。（中略）労働界では、学習能力や集団能力、創造性、主体的学習といった、いわゆる重要な資

資料 1 バーデンヴェルテンベルク州新旧学習指導要領の構成

84年版の学習指導要領は、次のような構成になっている。

<p>【総則編】 学校の教育的任務 基礎学校の特殊な教育的任務 1. 課題と目標 2. 基礎学校の活動の原則 3. 基礎学校の授業の特徴 郷土の繋りと世界的広がり 遊びと学習 個別化授業 導入授業における学校の学習の基本 生活空間としての学校 練習／反復、宿題 学習と成績</p>	<p>4. 教師の課題 5. 親や教育諸機関との連携</p> <p>【各教科指導計画】 宗教（プロテスタント、カトリック） ドイツ語 郷土・事実教授 算数 図画 家庭科 音楽 体育</p>
--	---

94年版は次のような構成になっている。

<p>【総則編】 基礎学校の教育的任務 原則 課題と目標 授業形成の諸原則 郷土の繋りと世界的広がり 生活空間としての学校 遊びにおける学習 促進と個別化 自由活動 学習と成績 練習 宿題 学習と成績 練習 宿題 教師の課題 親や教育諸機関との連携 内容と教科</p>	<p>【学年指導計画】 第1、2学年（導入授業） 教育の中心的考え方 子ども 導入授業における学校の学習の基本 教科にまたがるテーマ 指導計画 宗教（プロテスタント、カトリック） ドイツ語 郷土・事実教授 算数 図画 家庭科 算数 図画 家庭科 音楽 体育</p> <p>第3学年 「導入授業における学校の学習の基本」が 「教授・訓育的要求」へ、 これ以外は第1、2学年に同じ</p> <p>第4学年 第3学年に同じ</p>
--	---

質が前面に出てきている。職業資格あるいは大学での一般研究能力への多様な要求は、学校にとって新しい状況を描き出している。生徒を将来の要求に最良に準備するためには、個々の教科で伝達される知識の基礎の上に、複教科にまたがる活動が、授業の中でしっかりとした地位を維持しなければならない。知識の領域と生活形式との分裂を考慮するならば、生徒に総合的関連を示し、ネットワーク思考を伸ばしていくことが一段と重要になるであろう。」⁹⁾と。(下線筆者)

このように、常設文部大臣会議の勧告と同じような現状分析を示し、教科の枠組みを越えた、教科横断的な活動をより一層重視すべき、との認識がここにはっきりと提示されている。

3. 改訂のポイント

それでは学習指導要領において、今回、変更されたポイントは何であろうか。また、どのように分析することができるであろうか。4つにまとめて考察する。

(1) 「各教科指導計画」から「学年指導計画」へ

新学習指導要領の特色は「学年指導計画」にある、とあってよい。即ち、84年版では「各教科指導計画」として教科を柱とする計画であったものが、94年版では学年別計画に改められたのである。

これをもう少し詳しく説明すると、84年版は、基礎学校の課題や学習の諸原則についての「総則編」と、各教科ごとの目標・内容等についての「各教科指導計画」から構成されていた。「各教科指導計画」は、各教科別に学年ごとに記述されていた。つまり、各教科に分けて第1学年から第4学年までの目標と内容が単元構成されていたのである。

教科間の横のつながりへの配慮については、他教科のどの単元と関連しているかを記号で表示する簡易な指示があるだけで、構成上は教科の縦のつながりが強調されるようになっていた。基礎学校4年間の各教科別の縦の展開を見通すのに都合のよい構成であった、といえる。

これが94年版では、学年別に教科ごとに記述されるようになった。それにともない、各学年の指導計画の構成は、㊸子ども観(発達特性)、㊹学習の基本的な方法と考え方、㊺教科にまたがるテーマ(テーマのねらい、テーマの展開と指示、他教科との関連で構成)、㊻教科別指導計画、となった。

これにみられるように、「学年指導計画」にして、さらに教科にまたがるテーマを設定することによって、教科間・単元間の横のつながりが、抜群に見通しやすくなった。

常設文部大臣会議は、「基礎学校の活動に関する勧告」(1994年)の中で、「学習内容は、教科・学習領域に関連づけられながらも、各教科にまたがる教授・大綱計画でも表記される」⁹⁾と述べている。今後各州で行われる基礎学校の学習指導要領改訂は、この方針にしたがって、教科間の連携が一層強化され、教科の弾力化がより進むものと考えられる。

(2) 教科にまたがるテーマ

教科にまたがるテーマは、第1、2学年の導入授業では10のテーマが、第3学年と第4学年ではそれぞれ5つのテーマが構想されている。1学年につき5つのテーマが選択可能である。

なお、教科別指導計画の方は、教えることが義務づけられた内容と、選択内容とに区分されている。各学年のテーマや教科間の関連、第1、2学年（導入授業）におけるテーマ3「春」の具体的展開例については資料2-1、2を参照して頂きたい。

(3) 導入授業 (Anfangsunterricht)

84年版では、総則編に「導入授業における学校の学習の基本」という項目を設けて、導入授業の意味が解説されていた。導入授業は、子どもが家庭あるいは幼稚園で得た、即ち遊び中心の世界で得た経験や知識を、徐々に学校の体系的な学習形式で補完する、教授上の配慮である。いわば、学校教育への移行を円滑にする滑走路のようなものである。そこでは子どもの興味や好みの多様性が特に注意深く考慮されなければならない。

94年版では、第1、2学年をまとめて、導入授業として一体的に扱う措置が取られることになった。単元構成、時間配分等も一体的なものになった。これによって、インフォーマルな形式からフォーマルな形式への移行がより緩やかなものになった。

学年区分に対する弾力化もここにみられる。

(4) 時代の要請する教育内容（単元）の設定

バーデンヴェルテンベルク州の学習指導要領の冒頭にある、基礎学校段階特有の課題には、次のようなものが挙げられている。

- ① 共通の4年間の教育課程で子どもたちの様々な才能を伸ばす。
- ② 共生の基本になる、道徳的・宗教的・社会的・自由民主主義的態度を喚起する。
- ③ 共同生活にかかせない態度や人とのかかわりかたを身につけさせる。
- ④ お互いに耳を傾け合い、学び合い、男女が協力し合う態度を身につけさせる。
- ⑤ 社会的・文化的に異なる出身者との自然なかかわりや、身体障害者との共同生活を学ばせる。
- ⑥ 技術・経済・環境の基本的なつながりを意識させ、自然に対する責任感を育てる。
- ⑦ 就学前に身につけた学習を伸ばす。
- ⑧ 励ましの援助を与え、未発達能力や独自性を伸ばす。
- ⑨ 子どもの学習や作業を、遊びの形態から体系的な学校の形態に移行させる。
- ⑩ 自己形成力や創造的表現力を伸ばす。
- ⑪ 確実な知識を獲得させ、生活に重要でありかつ学校での活動の基本になる技能を習得させる。

84年版には8つの課題があって、それらはほとんど手が加えられないでそのまま94年版に引き継がれている。新学習指導要領では、④、⑤、⑥の3つの課題がつけ加えられた。

つまり、共同生活（社会的能力）、異文化圏出身者や社会的弱者との共生、環境保護にかかわる課題が、今回、新たに付与された。

郷土・事実教授では、従来の子どもの生活現実に密着した身近なテーマに加えて、環境教育、性教育、異文化教育等の内容の一層の充実がみられる。麻薬に対する学習や、異文化間理解への積極的取組み、メディアに対する学習も内容に加わっている。そのいくつかを、以下に挙げておく。

- ・「麻薬の防御に貢献する」（第4学年「生活と健康」）
- ・「『幼児愛好者』は危険である」（同上）
- ・「他国の子どもたちの生活形式を知り、理解する」（第4学年「郷土と他国」）
- ・「他のメディアと比較してテレビの位置を認識する／有意義に交わるために」（第3学年「メディアと消費」）
- ・「自転車で環境を痛めないで走行する」（第3学年「交通と環境」）

IV. その他の動向

ここでは、バーデンヴェルテンベルク州の基礎学校教育課程の動向として、外国語の授業と、幼稚園・基礎学校の連携について補足的に述べておきたい。

1. 外国語²¹

基礎学校では、これまで通り外国語の授業は正規の教育課程に組み込まれてはいない。

「外国語の学習には、多言語の習得という側面と、他の文化理解という側面がある。基礎学校においては、後者の方にウエイトが置かれており、外国人の生徒に対する理解や寛容さを育て、接する機会の少ない外国の文化を受け入れる準備をするための外国語学習が試みられている段階である。いずれにしても外国語学習能力は基礎学校の評価対象にはなっていない。」

ここにも述べられているように、外国語学習には言語の習得と文化理解という側面があるが、基礎学校では、後者の文化理解の側面から日常の授業で外国語を扱ったり、また、外国語学習プログラムを実験校（クラス）で試行している状況である。

授業で外国語を取扱う場合には、子どもが日常的な場面に関連する外国の言葉や言い回しに気づくこと（ドイツ語第3、4学年の3）「言葉を調べよう」参照）、歌や遊びやダンスのような、遊び学習（音楽：他民族の歌、外国人子女の祖国のダンス）をとおして外国語を学習することなどが行われている。いずれにしても、中等段階の外国語教授学の手法で教師が言語習得を目指して教え込むのではない。

バーデンヴェルテンベルク州の基礎学校には外国語学習のための2つのプログラムが用意されている。一つは、フランス語学習のためのプログラム「隣人の言語を学習しよう」である。この州には、歴史的にドイツとフランスの双方に帰属してきたアルザス地方に隣接している、という地理的条件がある。約400基礎学校の第3、4学年に対して、週2時

間、自由参加の学習の場を提供しており、独・仏の基礎学校の間で約 450 のパートナーシップが締結され、日常的な交流が活発である。もう一つは、1994/95 年度から始まった英語学習の早期化の試みである。第 3、4 学年の 130 クラスで実施されている。この場合は、該当するクラスに所属する児童全員に参加が義務づけられている。授業は週 1 時間行われる。

2. 幼稚園と基礎学校の連携^{*)}

就園率は、ドイツ全体の平均で約 80% である。バーデンヴェルテンベルク州では、3～5 歳児のほぼ全員が就園しているため、幼稚園から基礎学校へのスムーズな移行は大切な教育課題である。1976 年ごろから模索されてきた両者の連携は、教員相互の交流等にとどまらず、教育方法の面にも及んでいる。

バーデンヴェルテンベルク州では、幼稚園と基礎学校の連携は日常の活動として行われている。「幼稚園と基礎学校は相互に関連し合う施設である」と指導要領には規定されている。両者が連携するのは、幼稚園から基礎学校への断絶のない移行を実現するためである。子どもたちが基礎学校へ入学するにあたって、新たな環境下で生じる負担を軽減し、学校教育のスタートを良い形で切れるように様々な条件を整えることを目的としている。

連携は次のように実施されている。基礎学校の教師が幼稚園で活動をするために一定の時間を空ける。基礎学校から幼稚園へ、幼稚園から基礎学校へと教師は相互に見学しあう。お互いの仕事の内容を理解し、子どもたちと接触する。共同で活動計画を作成する。基礎学校の教師は徐々に園児の活動に入り込んでいく。入学の一か月前になると、園児を繰り返し基礎学校の第 1 学年に訪れさせて、教室・絵本・教材・遊具を見学させて、児童・学校・教師・建物・教室に馴染ませていく。こうやって子どもたちに入学の最適条件を整えるのである。

これと平行して、教師双方の話し合いがもたれる。話し合いの内容は、授業・活動や子どもの近況、そして父母会等行事に関するものが中心である。授業や活動における子どもの様子を通して、基礎学校の教師は、促進の必要な子どもやその家庭状況など、入学前に子どもの実態についての情報を得ることができる。逆に幼稚園の教師にとっては、子どもの成長の様子を知り、自らの行った教育的かかわりを振り返ることができるのである。

さらに、教室に遊び・製作コーナーを設けたり、絵本や図鑑の設置から子どもの作業服の整頓の仕方に至るまで、子どもの経験を踏まえて幼稚園の構成要素を基礎学校の教師が自分の教室に取り入れることも、副次的効果として期待されている。

こうして、子どもの基礎学校訪問、幼・基教師の交流・話し合い、父母会の運営など様々な活動から連携が強化されている。

V. ドイツの初等教育の動向

以上のように、新旧学習指導要領を比較すると、いくつかの点で新学習指導要領は変更

された内容を含んでいることが明らかになった。特に今回の改訂で注目しなければならないのは、教科間の横のつながりの強化である。

社会の急激な変化にともなって、今後益々価値対立的な課題の学習の必要性が高まるものと予想される。たとえば、環境教育、交通教育、麻薬等の嗜癖や性的児童虐待、メディア教育、異文化教育など、様々な人類的・国民的課題が浮上する中で、学校教育は時代のニーズに対応していかなければならない。しかもその多くは、一つの「正解」が存在しない論争的な問題であり、これまでの学校教育では真正面から扱いにくかったものである。先にもみてきたように、ドイツでは、教科にまたがるクロス・カリキュラムや教科の統合の試みが行われている。この中で、人類的・国民的課題が積極的にカリキュラムに組み込まれており、学習内容の構成の仕方には、我々に多くの示唆を与えてくれる工夫が見られる。

近年、日本でも時間や教科の運用、学校と学校外の連携、プロジェクト学習やトピック・テーマ学習、スペースの活用等、さまざまな次元で学校教育の弾力化やオープン化が語られている。常設文部大臣の勅告においても、オープン教育の積極的推進が打ち出されており⁷⁾、ドイツの初等領域でも基本的にはその線に沿って、あるいはその要素を部分的に取り入れて学校教育改善の努力がなされているとみてよいだろう。

【註】

- 1) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule vom 06.05.1994.
- 2) バーデンヴュルテンベルク州の新旧学習指導要領は次のものである。
 - Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan für die Grundschule vom 25. Mai 1984. Neckar-Verlag.
 - Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan für die Grundschule vom 21. Februar 1994. Neckar-Verlag.
- 3) Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Kultus und Unterricht 13/1993, Lehrplanfortschreibung, S. N36.
- 4) 前掲、Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule vom 06.05.1994, S.4.
- 5) 外国語学習の実態を記述するにあたって、バーデンヴュルテンベルク州文部省に送った質問書から得られた回答に基づいて記述した (ファイル番号: IV/2-6521-12/15)。回答者はペイトル博士である。
- 6) 次の参考文献を基に記述した。
 - Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt 1994.
 - Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschulen. 1985.

資料 2 - 1.

教科にまたがるテーマ (Fächerverbindende Themen)

※〔 〕内は各教科のつながり。

〈第1, 2学年〉

テーマ1: 私には名前がある (国:1, 5, 数:1, 1, 2, 3, 4, 算:1, 2, 国:1, 2, 3, 音:1)

〔テーマのねらい〕

入学後の1週間で自分の印象が定着し、子ども同士の間関係が決まる。子どもは、このテーマ単元で、児童としての新たな役割を意識する。自分の名前を例に挙げて、意味を学ぶ。知覚能力や表現能力が発達し、文字言語を学ぶことにもなる。

〔テーマの展開〕

名前と人となり、関係の近さや遠さを表わす名前(愛称、あだ名等)、同族を表す姓(家族と私、家族の名前)、名前とその意味(由来)、頭文字、自分自身に気づく、自分の表現(動作、言葉、遊び、絵)、洗礼名の日を祝う

テーマ2: 私たちの環境にある数と形式 (国:2, 算:3, 算:1, 2, 国:1)

〔テーマのねらい〕

数字・記号・形式の世界が、どれほど魅力的かを、子どもたちは経験する。これらが世界を深く理解するのに重要なこと、そして、これまでこれらと交わった経験を意識的に構造化してみる。

〔テーマの展開〕

学校周辺の標識の体系、様々な感覚領域における多様な知覚(対象に触れる、感覚の記憶、違いあて遊び)、数は信頼できる利用手段(番地、電話番号、自動車のナンバープレート)、時報(居住地域の古い建物、時計台、鐘)、私たちの周りの建築形式

テーマ3: 春 (国:1, 1, 1, 8, 3, 数:3, 9, 国:2, 4, 算:3, 4, 算:1, 3, 国:2, 音:1, 2, 音:2)

〔テーマのねらい〕

子どもは、冬から春へと向かう動植物の成長を観察し、四季を感じとる。このことは、子どもに喜びや魅力を感じさせ、同時に創造物への感謝と生活空間に対する責任感をもたらし。

子どもは、自分の自然との体験と結びつけて、絵、歌、楽器などで表現活動を行い、四季の雰囲気を知る。

春の行事であるイースターの根源や風習を学習する。

〔テーマの展開〕

冬が通りすぎて春になる(時の経過の理解、太陽の位置と時、自然の目覚め(庭の動植物、季節ごとに変化する植物、春の花の展示、校庭の花の手入れ、学校の敷地を整備する仕事の責任ある引き受け、周期の表現としてのカレンダー)、様々な「言語」で春に出会って春を表現することを学ぶ(音楽という「言語」での表現、春の歌、鳥の声/自然の音、詩という「言語」での表現、芸術という「言語」での表現、絵の鑑賞、写真)、祝祭(復活祭、春祭り)

テーマ4: 待降節とクリスマス (国:1, 8, 1, 数:5, 国:1, 2, 4, 算:3, 6, 国:4, 算:5, 音:1, 2)

〔テーマのねらい〕

子どもは、待降節とクリスマスの意味を解明する。時間を感覚的に捉える学習をする。

〔テーマの展開〕

光と暗闇の体験、待降節ー待ち遠しい時期（自分で準備する）、待降節の風習（花輪、お菓子を入れるカレンダー、飾り付け、歌）、クリスマスーイエス誕生の祝い、クリスマスを企画し祝う

テーマ5：本の作成 [F:1、2、4、書:6、音:2、3、書:1、2]

〔テーマのねらい〕

情報、出来事、体験したこと、聞いたことを記録し、他者に伝えるものとしての本作りを、子どもは経験する。これまでの本との経験から、絵による情報と文章による情報の固有性を認識し、両者を利用することを学び、本を美的対象物として知覚する。

〔テーマの展開〕

様々な本を知り、その多様性を知覚する、本はアイデアを必要とする、絵で構成された本、絵と文章で／文字と単語で構成された本（形、大きさや量、出来上がりの違い）、本作りには内容的形式的構成要素がある、視覚に訴えて本を美的対象にする

以下、テーマの展開と他教科との関連のみに略す。

テーマ6：収穫感謝 [宗:2、8、3、宗:7、F:2、書:4、書:2]

秋は収穫の時である、植物の成長、植物と果実の多彩さへの喜び、人間の仕事ー種まき、と世話と収穫、収穫感謝祭ー感謝し、分けあう

テーマ7：室内行動 [書:2、3、書:2、書:3、4、書:5、音:1、書:3]

屋内や屋外の空間の機能や多様性を認識する、素材を集めて造形的可能性を調べる、対象や素材の見直しと新たな用途、形・本体・色・音の相互作用を認識する

テーマ8：素材が私たちが包み、変える [F:1、書:4、書:5、音:1、書:2]

包み隠す色々な可能性を試す、覆いに守られる、素材を意識的に捉える、動く空間や体験遊びの空間を経験する、舞台遊び

テーマ9：お金（支払いー欲ー必要） [宗:2、5、F:1、書:6、書:3]

買い物の成り行き（買い物遊び）、現金での支払いと私たちの通貨制度（小銭と札）、・経済的関係の認識（おこづかいと、お金の量：買い物の可能性の制限、注意深く付き合うことによる尊重の念）、お金の計算

テーマ10：聞くー理解するー相互理解する [宗:1、8、2、宗:14、F:1、書:2、音:2、書:1]

世界との出会い（家族・学校・周囲・自然界の様々な音の聞き取り）、世界の理解（情報の受け取り、メロディー、話の意味の理解）、耳が聞こえなくても理解できる（流唇術、ジェスチャー）、相互に聞いて理解する

第3、4学年は、テーマと教科の関連のみ記す。

〈第3学年〉

テーマ1：感動のある風景を作る [F:1、4、書:3、書:1、2、3]

テーマ2：自転車、動く乗り物を作る [F:1、4、書:5、書:3、書:1]

テーマ3：指の遊び [F:1、2、4、書:1、2、3、4、書:2、3、音:1]

テーマ4：友達をつくる、友達になる [宗:3、3、3、5、宗:2、8、F:1、2、4、書:1、書:1、2]

テーマ5：地域の歴史 [宗:2、8、2、3、8、2、F:1、2、4、書:3、書:2、書:2、4]

〈第4学年〉

テーマ1：ストラビンスキ「火の鳥」 [F:1、4、書:2、4、書:3、音:1、2、書:2]

テーマ2：地域に住む外国人 [宗:4、5、1、4、5、2、4、10、宗:7、F:2、書:1、書:2、音:1、書:2]

テーマ3：火 [F:1、2、4、書:5]

テーマ4：文字と文字文化 [宗:4、10、F:2、4、書:3、6、書:2、書:1、音:1]

テーマ5：天分と責任としての創造 [宗:3、1、宗:1、書:3、4、5]

資料 2 - 2

教科にまたがるテーマの具体的展開例

テーマ 3 : 春 (宗教、ド、事、算、図、音、体)

テーマの展開	指 示
<p>冬が通りすぎて、春になる 時間の経過を捉え、通してみる 太陽の現在位置から、日にちと季節を特定できる 自然の成長 季節ごとに植物は様々な姿を現す</p> <p>周期の表現としてのカレンダー</p>	<p>観察課題：影の長さ、太陽の現在位置の高さ 日昇と日没、太陽の出ている時間が長くなる 庭、牧草地、植え込み、路肩の動植物 一年の経過における植物の外観の姿の変化 植物カレンダー、植物台、早咲きと春の花の展示 校庭花壇の設置と長期間の手入れ 自己の責任を自覚して学校の敷地を手入れする任務を引き受ける 植物カレンダー、花時計</p>
<p>様々な「言語」の中で春という言葉に出会って表現することを学ぶ</p> <p>音楽という「言語」 春の歌 楽曲の中の鳥の鳴き声、自然の音、春の情緒</p> <p>詩という「言語」 台本と詩</p>	<p>感覚を経て世界を解明する 感覚的経験 受容する能力を伸ばす 内的体験の表現の可能性 声、楽器、音を発するもの、動作、身体の部分、記号、造形的描写 いろいろな音を聞いてみる ビバルディー、ヘンゼル、ベートーベン、ヨハンシュトラウスの音楽 言語の響き、リズム、映像的要素 台本を形成する創造的読み 台本/詩を読んで聞かせたり朗読する 活版印刷の様式 絵の鑑賞：モネ、春の田園 写真 遊びながら様々な造形物と交わる</p>
<p>芸術という「言語」</p> <p>祝祭 聖暦年（クリスマスの4週間前の日曜日から始まる：訳者註）の祝祭としての復活祭 春祭りを祝う</p>	<p>復活祭にキリスト教徒はイエスキリストの復活を祝う 地域の復活祭の風習 春の慣習と春祭り、歌、踊り、春の象徴、子どもたちの生れ故郷のものも</p>

教科間の関連

宗教 (カトリック)	単元 3 9	見て学習する 復活祭を祝う
ドイツ語	活動領域 2 4	読んで理解する 書く：書いてまとめる、文章を書く
郷土・事実教授	活動領域 3 4	空間と時間 植物と動物
算数	活動領域 1 3	基本経験と算数 大きさと計算
図画	活動領域 2	色
音楽	活動領域 1 2	歌と演奏 聞く
体育	経験・学習領域 2	体操器具を使って・使わずに体を動かす、パートナーと/グループのなかでの経験

ドイツの学校週5日制とその問題点

坂野 慎二

1. はじめに

1990年にドイツ統一が行われてから（ドイツ民主共和国〔東ドイツ〕がドイツ連邦共和国〔西ドイツ〕に編入される形で行われた）、5年が経過した。ドイツは、人口8000万人を越えてEU（ヨーロッパ連合）の中心的位置を占めるようになった。しかし統一後の問題点も顕在化し、その解決が模索されている。

日本では、平成5年9月からの月1回、平成7年4月から月2回の週5日制が行われている。週5日制の導入に際し、授業のない土曜日の子どもの過ごし方について論じられ、その受け皿づくりということが課題と受け取られ、様々な提案が行われている。完全週5日制の導入が議論されている昨今、外国の事例について、概観しておくことも意味があることといえよう。それではドイツでは、学校週5日制の導入と、その受け皿づくりは、どのように行われているのであろうか。

ドイツでは、労働時間短縮との関連において、すでに1960年代から週5日制が普及しはじめ、学校が後を追う形となっていた。家族で週末に出かけたくても、子どもの学校があるために、土曜の午後まで出発を遅らせなければならないという事態も稀ではなかったのである。1970年前後から徐々に学校週5日制が普及し、1980年代末から90年代にかけて浸透して、多くの州で完全週5日制が標準となっている。しかしながら、週5日制と地域の受け皿づくりといった問題の設定仕方自体が、ドイツでは奇異に感じられるであろう。何故ならば、週5日制と学校の役割とが直接には結びつかないからである。

むしろ学校の役割と関連して、今日問題とされているのは、子どもの午後の過ごし方の問題である。ドイツの学校は、午前8時頃に始まり、午後1時から1時半頃には終了する、いわゆる半日学校である。しかしながら、両親の共働き、あるいは片親家庭の子どもが増加するに伴い、子どもの午後の養育をどこが行うのかということが問題となってきた。近年、その対応策として放課後活動(Arbeitsgemeinschaft)を行う学校が増加傾向にある。放課後活動によって、子どもは学校で4時位まで過ごすのである。

本稿は、ドイツにおける学校週5日制の動向を資料に基づき明らかにし、それを手掛かりとして、家庭および地域社会の中での学校の役割について、考えていく。

本稿は、次のような構成で論を進めていく。始めに、学校制度について、近年の状況を概観し、東西ドイツの統一による学校制度の問題点、3分岐型学校制度と総合制学校の問題などについて言及する。次に子どもの生活がどのようになっているのかを聴き取り調査の結果を交えて述べる。そして、学校週5日制の導入・普及状況と、週5日制の与えた影響について述べる。

II. ドイツの学校制度

1. 旧西ドイツ諸州の学校制度

ドイツの学校制度の概略は、4年制（ベルリン州では6年制）の基礎学校までがすべての生徒に共通であり、その後5～6年制の基幹学校、6年制の実科学校、9年制のギムナジウムへと振り分けられる（ベルリン州では各々2年短くなる）。従来のごうした3分岐型学校制度は、学校間の移動が難しく、10才で将来の進路を決定するものとして批判されてきた。しかし近年に至り、第5・6年を共通化するオリエンテーション段階（促進段階）の導入、ギムナジウムへの進学率の上昇、総合制学校の実験等、分岐型学校制度の弊害はかなりの程度改善されてきている。1989年4月現在の調査によれば、45～50才の年齢集団において、ギムナジウムあるいは専門上級学校を修了し、大学入学資格を取得した者の割合は12.8%、実科学校を修了した者の割合は19.0%、ハウプトシューレを修了した者67.5%、ハウプトシューレを卒業した者0.7%となっている。これに対し、25～30才の年齢集団において、ギムナジウムあるいは専門上級学校を修了し、大学入学資格を取得した者の割合は26.7%、実科学校を修了した者の割合は27.9%、ハウプトシューレを修了した者44.1%、ハウプトシューレを卒業した者0.9%となっている。¹⁾つまり20年間のうちに、大学入学資格を取得する者の割合は2倍以上となり、教育機会が急速に拡大したことを理解することができる。

1989年現在、旧西ドイツにおける第7～9学年の学校別の生徒の在籍状況をみると、ハウプトシューレ在籍率が34.8%、実科学校在籍率が29.1%、ギムナジウム在籍率が30.4%、統合型総合制学校在籍率が5.7%となっている。²⁾東西両ドイツを合わせた、1993年における第7学年の学校別の在籍状況は、ハウプトシューレ在籍率が23.7%、ハウプトシューレと実科学校を合わせた中等学校（旧東ドイツに多い）在籍率が6.5%、実科学校在籍率が24.9%、ギムナジウム在籍率が32.0%、統合型総合制学校在籍率が9.2%となっている。³⁾

2. 旧東ドイツ諸州の学校制度

旧東ドイツの学校制度は、12年の統一学校であった。1990年10月3日以降の新5州の学校制度を概観するならば、ブランデンブルク州を除き、以下のような傾向を指摘することができる。第一に、基礎学校は4年間であり、第二に、ハウプトシューレと実科学校とを合わせた学校とギムナジウムとの2分岐型であり（メッケルンブルク・フォアポンメルン州では3分岐型）、第三に、大学入学資格取得までの就学年限が旧西ドイツより1年短く、12年であること、である。ブランデンブルク州は、ベルリン州と同様に基礎学校が6年であり、全日制就学義務が10年間である。

ザクセン・アンハルト州を例に補足すると、4年間の基礎学校終了後、生徒はギムナジウムか中等学校（ハウプトシューレと実科学校を合わせた学校）に進学する。同州文部省のザントナー氏の話では、1997/98年度から、第5・6学年を共通の学校とするオリエン

テーション段階を導入することが決定されたとのことであった⁴⁾。

3. 統一後の学校制度の動向

(1) 3分岐型学校制度と総合制学校

伝統的な3分岐型学校制度が揺らぎ始めている。ザールラント州では、1996年1月23日、州憲法の改正が行われ、1997/98年度から、ハウプトシューレを廃止することが決定された。これによって、拡大された実科学学校、統合型総合制学校およびギムナジウムの3種類の学校が存在することとなる。ギムナジウムと総合制学校は、ドイツで初めて州憲法上同権を保障されたことになる。拡大された実科学学校は、既存のギムナジウム上級段階の連合体に取り入れられる。これに合わせて、同州で実験されていた中等学校（Sekundarschule、ハウプトシューレと実科学学校とを合わせた学校）は、これ以上拡大されないこととなった。⁵⁾

ノルトライン・ヴェストファーレン州の総合制学校教員及び親から構成される「総合制学校協会」は、ヘッセン州の総合制学校をモデルとするように、総合制学校のあり方に注文をつけている。彼らによれば、ハンブルク総合制学校課長リークマンRiekmann, J. の見解を引用し、総合制学校は、他の学校種類との競争によって、成績・態度に問題のある生徒が多いと指摘している。彼らの考えでは、総合制学校の本来的な教育の意味として、ギムナジウム上級段階を設置するためには、生徒の3分の1は成績の良い者でなければならない。⁶⁾つまり、総合制学校は、ハウプトシューレ、実科学学校およびギムナジウムに相当する生徒がそれぞれ3分の1で構成されるべきである、ということになる。しかし実際にはギムナジウム相当の生徒が少ないため、それを問題としているのである。

このように、ギムナジウム進学者の増加によって、あるいは総合制学校の設置によって、3分岐型学校制度は、揺らぎ始めている。旧東ドイツのザクセン・アンハルト州で、ハウプトシューレと実科学学校を統合した中等学校を訪問した際、ハウプトシューレ進学希望者が少ないため、実科学学校の課程のみを設置していた。（ハウプトシューレ進学希望者は、他の学区の中等学校に通学していた。）また、ニーダーザクセン州でも、実科学学校進学を薦められた生徒達が、ギムナジウムに進学し、ほとんど実科学学校には戻ってこないなど、⁷⁾従来とは異なる状況も生じている。伝統的3分岐型学校制度が、早急に変化するとは考えにくいだが、場合によっては、アビトゥア取得者や実科学学校修了者が一気に増え、ハウプトシューレへ進学する生徒が激減する可能性がある。⁸⁾

(2) 就学年限

大学入学資格取得までの就学年数の問題は、統一後の大きな論争点であった。旧東ドイツの各州は、就学年限12年でアビトゥアを取得できるのに対し、旧西ドイツでは、アビトゥア取得までに13年が必要であった。旧西ドイツでは、アビトゥア取得までの年限に幅をもたせることを可能にし、年限短縮を試みた時期もあった（1972年の常設文部大臣会議（以下、「KMK」と略）の協定）が、結局は13年で足並みをそろえる結果となったとい

う経緯もある。また経済界からは、他のEU諸国の就学年限が12年であることから、就学年限短縮の声があがっていた。

KMKでは、統一直後は、暫定的に12年と13年の両者を認め、決定を先送りしていたが、1995年11月30日/12月1日に新たにKMK協定を結んだ。¹⁰⁾同協定によれば、第5学年から授業を行う週の数を265週以上と規定し、授業時数のある程度確保すれば、12年でも13年でも可能とすることとなった。単純に計算するならば、12年で大学入学資格を取得するためには、年平均33.1週、13年で取得するためには29.4週授業を受けることになる。

(3) 州財政の悪化

各州では、統一後の税負担が増大し、財政事情が悪化している。その結果教育財政も悪化している。例えばバイエルン州では、教員の新規雇用を抑えており、1994/95年度には、クラス当たりの児童生徒数が昨年よりも増加した。また、ベルリン州では、施設設備の修繕のための予算が十分に確保できず、訪問した学校の中にも、施設の修繕が行えない学校もあった。ニーダーザクセン州では、1995/96年度から、学校予算における流用可能な費目を新たにつくり、学校毎で柔軟に対応することを可能とした。

Ⅲ. ドイツの子どもの日常生活

(1) 学校での日常生活

ドイツの学年度は、8月1日から翌年7月31日までであり、学期は2学期制である。通例夏休み明けから1月末日までと2月初めから夏休みまでとなっている。休業は、年75日で、多くの州では、夏期、秋期、クリスマス、冬期、イースター(春期)、聖霊降臨(昇天)祭に分割されている。祝日は、年10日以上あり、各州がそれぞれに定める。年間授業日数は、完全週5日制、月2回の週5日制など、州、学校により多様なため、統一的に述べることはできない。例をあげるならば、1991/92年度のバイエルン州の年間授業日数(行事の日を含む)は、211日である(原則月2回の週5日制の場合)。¹¹⁾

授業の1単位時間の長さは、45分が標準である。授業開始時刻は、多くの州で午前8時前に授業を開始する。1日の授業業時間は、1～4学年では、1日5～6時間まで、5年以上では1日6時間までが原則である。休憩時間は、一般に授業時間の間が0～10分で、偶数の授業時間の後を15～30分と長めに設定していることが多い。4校時終了後の休み時間には、軽い昼食をとるのが一般的である。ベルリン市のある基礎学校を例にとると、

(図1) ベルリン州の小学校の日程

1校時	8:00 - 8:45
2校時	8:50 - 9:35
3校時	9:55 - 10:40
4校時	10:45 - 11:30
5校時	11:55 - 12:30
6校時	12:35 - 13:20
(7校時)	(13:25 - 14:10)

〔図1〕の通りである。週5日制の影響で、5年生以上は、週1日午後に授業を行う日を設定する学校が増加してきた。

クラスの規模は州により、規定が異なる。例えば、バーデン・ヴュルテンベルク州では、基礎学校、ハウプトシューレ、実科学校、ギムナジウム第5～11学年は、原則として1クラス33人まで、ギムナジウム第12・13学年は1クラス23人までとなっている。また、ベルリン市では、基礎学校の1クラスは21～29人で、25名が理想規模とされている。

(2) 放課後の子どもの過ごし方

子どもは午後1～2時には、学校から戻ってくる。両親が共稼ぎであったり、片親で働きにでている場合には、（とくに基礎学校段階の）子どもの面倒をだれがみるのかが問題となる。従来であれば、家族の誰かが、あるいは近所の誰かが、子どもの面倒を見てきた。ドイツ青少年研究所（Deutsches Jugendinstitut）が8～12歳児を対象に1988年に行った調査によれば、家族が子どもの面倒をみている場合が75.7%、ベビーシッターや親戚等が面倒をみている場合が15.0%（このうち、学童保育所で午後を過ごす子どもは3.8%）、面倒をみる者がいない場合が9.4%であった。¹¹⁾

近年、とりわけ都市部における核家族化の進行、共稼ぎの増加等により、子どもの午後の面倒をみれないケースが増えつつある。そのため、学校において、午後4時位まで、何らかの放課後活動（Arbeitsgemeinschaft）を行う学校が増加しつつある。放課後活動は、毎日ではなく、週1～3日であることが多い。活動内容は、スポーツや音楽などが多く、一般科目の放課後活動もある。1996年1月に訪問したベルリンの実科学校でも、放課後活動を活発に行っていたが、子どもの午後の養育という目的に加え、ドイツ人以外の子どもの補習という意味合いも加味されていた。しかしながら、各州の財政は、統一後厳しい状況にある。ドイツでは、教員の授業時間が法令で規定されているが、放課後活動は、教員の授業時数として計算されるため、放課後活動を増やしたただけ、余分に教員が必要となる。各州とも放課後活動の意義を認めつつも、財政問題との関連で、厳しい判断を求められている。

筆者は、1995年9～10月および1996年1月にそれぞれ2週間、ドイツを訪問する機会を得た。実科学校、ギムナジウムなどを回り、子どもの午後の過ごし方について尋ねてみた。実科学校やギムナジウムの生徒は、友達とおしゃべりをして過ごすことが最も多い。もちろん、ファミコンの普及も著しく、の男子の大多数は、ファミコンをしていた。一方、女子は友達と電話でおしゃべりをする者が多く、アルバイトをする者も少なくなかった。日本の中学生と比較すると、部活動や塾に費やす時間が少ないため、より多くの自由時間を活用することができる。

ドイツでは、週1～2日程度スポーツや音楽のお稽古事、あるいはボランティア活動に通うという子どもが多い。その場合、スポーツはスポーツクラブで行われるし、音楽は個人レッスンや音楽学校で、ボランティア活動は教会主催で、というように、学校以外の団体が行っている。（「ドイツ現地調査報告」を参照）

IV. 学校週5日制

1. 学校週5日制の普及状況

ドイツにおける学校週5日制は、すでに1960年代に導入についての試行が始まり、1970年代以降、各州において導入されていった。その後、1980年代後半から1990年代にかけて、学校週5日制は広く普及していった。先にも述べたように、ドイツにおいて、教育に関する事項は、各州の権限に属するため、州毎により、週5日制の普及状況は異なる。さらに、各州の中でも、週5日制をどの程度導入するのかについて、学校毎に決定することができるため、その実態は多様である。

しかしながら、原則的に州の法令において、週5日制に関する規定が存在する。法令で原則として完全週5日制を規定している州は、ベルリン市、ヘッセン州、ノルトライン・ヴェストファーレン州と旧東ドイツの5州¹²⁾の計8州、実際にほとんどの学校で完全週5日制が導入されている州は、バイエルン州、ブレーメン市、ハンブルク市の3州、隔週の週5日制を行っている州は、バーデン・ヴュルテンベルク州、ラインラント・プファルツ州、ザールラント州の3州、月1回の週5日制を原則としている州は、ニーダーザクセン州の1州、州の中で週5日制の対応を多様に規定しているのが、シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州の1州である。¹³⁾

近年の動向をみると、バイエルン州では、1989年に完全週5日制を徹底する告示が出され、ほとんどすべての学校で週5日制が行われるに至った。1990年代に入り、ベルリン州(1993年)、ノルトライン・ヴェストファーレン州(1993年)、ニーダーザクセン州(1996年)と、完全週5日制を規定する州が現れた。しかし実際には、多くの学校が1970年代から1980年代に週5日制を導入しており、子どもの生活に対する影響と関連づけた議論には発展しなかった。これは学校と家庭、社会の役割分担がはっきりとしていること、ドイツの学校が半日学校であるため、土曜日分の授業を午後に振り替えることができること、そして、週当たりの授業時数を原則として30時間以内にしていることに因る。

2. ドイツにおける学校週5日制の特質

(1) 授業時間の確保

学校週5日制の導入によって、実際の通学日数は減少する。それにより、授業時間が削減されたのであろうか。結論からいえば、原則として、授業時間数の削減は行われていない。すなわち、授業のない土曜日の授業時間は、他の平日に割り振られている。このように授業時間を削減しないですむのは、ドイツで従来から批判を受けてきた「半日学校」であることによる。ドイツの学校の多くは、14時頃までに終了するため、1日の授業時間数を増加させることが容易なのである。もっとも、週5日制の導入に伴い、1日の授業時間数を増加する場合、生徒が過重な負担を負わないように、1日の授業時間数を学年に応じて制限したり、宿題を減らすなどの措置が講じられている。

一方、週5日制の導入に合わせ、授業時間数を減らした州もある。ベルリン市およびニ

ーダーザクセン州は、週5日制の導入により、授業時間を削減した（あるいはその予定である）。ベルリン州では、1991年5月27日の文部省規則により、1991/92年度から、完全週5日制が導入されている。この完全週5日制の導入により、授業時間数の削減が規定された。削減される前後の授業科目および時間数は、（表1～3）の通りである。

第7学年では、物理2時間（週あたり）が削減されて、物理の学習開始は第8学年からとなる。第8学年では、地理と化学と合わせて1時間を削減する。例えば1学期に地理3時間を行う、2学期に化学3時間を行う。第9・10学年では、学校の種別毎に削減する科

目の授業時間が異なる。ハウプトシューレでは、音楽または芸術1時間、世界1時間を短縮する。実科学校では、音楽または芸術1時間、選択科目1時間を短縮する。ギムナジウムでは、音楽または芸術2時間を短縮する。

バーデン・ヴュルテンベルク州では、1994/95年度から、新学習指導要領が施行されたが、そこでは、ハウプトシューレ、実科学校およびギムナジウムの週あたりの授業時数が削減され、週あたりの時間数は原則30時間となっている。また、バイエルン州の州立教育研究所の教育課程編成関係者の話によれば、週5日制を普及させるためには、週あたりの時間数を30時間に抑えることが不可欠である。すなわち、1日6時間の授業を5日間行うことにより、終えられる時間数とすべきである。現在のところ、一部の学校種別（とくにギムナジウム）、学年で、週30時間を越えているが、将来的には、これは改善されるべきとの考えであった。さらに次のような指摘を受けた。「時間数を減らすときには、内容を減らす、あるいは精選する勇気をもつことが必要である」と。こうした点は、日本でも検討されてよいであろう。

表1 基礎学校の週あたりの時間時間数（ベルリン）

科目	学年					
	1	2	3	4	5	6
合科授業	17	21	24	26		
		うち				
ドイツ語		6	7	7	5	5
算 数		5	5	5	5	5
外国語 (ラテン語)					5	5
事 物 科		3	5	7	(6)	(6)
技 術					2	2
生 物					2	1
地 理					1	2
歴史/社会					2	2
スポーツ		3	3	3	3	3
美 術		2	2	2	2	2
音 楽		2	2	2	2	2
計	17	21	24	26	29	29
					(30)	(30)

（出典：「基礎学校規定」1986年2月5日）

(2) 週5日制導入の柔軟さ

各州は、法令により週5日制を導入するが、幾つかの州で、その決定は学校側に留保されている。例えば、隔週週5日制を原則としていたベルリン州では、週6日制、月1回の週5日制、月3回の週5日制、月4回の週5日制を行っていた学校が存在していた。教育行政当局が一方向的に決定し、実施を指示するのではなく、学校の立地条件等を考慮し、学校が独自の判断で導入することが可能なのである。

表2 1987年の規則にもとづく中等段階Iの週当たりの授業時間数(ベルリン)

科目	学校 学年	ハウプトシューレ				実科学校				ギムナジウム			
		7	8	9	10	7	8	9	10	7	8	9	10
必修科目													
ドイツ語		5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
歴史/社会		2	2	—	—	2	2	2	2	2	2	3	3
歴史		—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
地理		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
世界		—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
物理		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
化学		—	2	1	1	—	2	2	2	—	2	2	2
生物		2	—	1	1	2	—	2	2	2	—	2	2
音楽		1.5	1.5	1.5	1.5	2	2	2	1	2	2	2	2
美術		1.5	1.5	1.5	1.5	2	2	1	2	2	2	2	2
スポーツ		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3(2)	3(2)
数学		5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
外国語		3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3
労働科		4	4	6	6	—	—	2	2	—	—	—	—
第二外国語										4	4	3	3
選択科目						1) 4	4	4	4	—	—	3(5)	3(5)
計		31	31	33	33	31	31	33	33	31	31	33	33
												(34)	(34)

* 1) 実科学校の選択科目は、次の通り。

- A. 数学・自然科学コース(第7学年物理又は生物重点の自然科学系授業、第8学年化学も重点に含めた自然科学系授業、第9・10学年数学2時間と物理、化学又は生物2時間)
- B. 第二外国語
- C. 経済・福祉コース
- D. ドイツ・音楽コース
- E. 労働科

(典拠:「ハウプトシューレ、実科学校、ギムナジウムの第7～10学年の実施規則」
1985年7月16日、1987年7月20日改正、から筆者作成)

(3) 適正手続

上述したように、どのような形式で週5日制を行うのかは、最終的には学校が決定することができる場合がある。その場合、校長が独自に決定を行うのではなく、多くの場合、学校会議等の同意を得ることを必要とする規定が存在している。

例えばヘッセン州においては、原則として第一土曜日の授業がない、月1回の週5日制が、文部省告示により規定されている。しかしながら、全体会議、両親委員会、生徒会等が、週5日制について決定できる。バイエルン州、ベルリン州、プレーメン州、ラインラント・プファルツ州等においても同様に、両親委員会や生徒会が週5日制の形式についての決定に参与することができる。もっとも、バーデン・ヴュルテンベルク州のように、州文部省が、統一的に規定し、告示する例もある。

表3 1991年の改正にもとづく中等段階Ⅰの週当たりの授業時間数(ベルリン)

科目	学校 学年	ハウプトシューレ				実科学校				ギムナジウム			
		7	8	9	10	7	8	9	10	7	8	9	10
必修科目													
ドイツ語		5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
歴史/社会		2	2	—	—	2	2	2	2	2	2	3	3
歴史		—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
地理		2	1.5	2	2	2	1.5	2	2	2	1.5	2	2
世界		—	—	1	2(-1)	—	—	—	—	—	—	—	—
物理		0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2
化学		—	1.5	1	1	—	1.5	2	2	—	1.5	2	2
生物		2	—	1	1	2	—	2	2	2	—	2	2
音楽		1.5	1.5	2		2	2	2		2	2	2	2
美術		1.5	1.5		2	2	2		2	2	2	2	2
スポーツ		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3(2)	3(2)
数学		5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
外国語		3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3
労働科		4	4	6	6(-1)	—	—	2	2(-1)				
第二外国語										4	4	3	3
選択科目						4	4	3	4(-1)	—	—	3(5)	3(5)
計		29	30	31	31	29	30	31	31	29	30	31	31
												(32)	(32)

(出典：「Ⅰ. 週5日制の導入 Ⅱ. 中等段階Ⅰ領域における授業時間数の削減」
1991年5月27日)

V. まとめ

学校の役割とは何か。子どもの生活からみると、学校は生活の一部である。しかも多くの時間を学校で過ごす。しかし子どもの生活の基盤は家庭である。日本とドイツの親の立場、学校の役割について、次の2点について、相違を見いだすことができる。

第一に、ドイツでは、子どもの教育は、第一に親の責任である。こう言うと、当たり前という印象を受ける向きもあろう。しかしながら、親の責任が、実質的にも、形式的にも、ドイツでは貫徹されているのである。日本のPTAは、教員主導の下、様々な雑用を行い、教育活動を後援するように機能しているところが多いようである。親が学校に対する不満を述べても、それを手続的に保障するものはない。一方、ドイツでは、親の学校教育参加権が、法的に保障されている。¹⁴⁾ そうした親の学校教育参加権を保障するために、教員、親、および生徒の代表により構成される学校会議が設置され、親が十分な情報を得ることを保障するとともに、一部の州では、親と教員が、学校での事務内容に応じて共同決定できるのである。¹⁵⁾ 週5日制の実施についても、そうした手続が必要である。

第二に、学校は知育の場であり、訓育は家庭を中心として、教会等によって行うという役割分担の考え方が基本である。ドイツの学校は、午前8時頃に始まり、午後1時から2時の間に終了する。例えば、今回訪問したベルリンの実科学校（第7～10学年）では、8時に1時間目が始まり、6時間目は午後1時20分に終了する。児童生徒は、午後たっぷりの時間を自由に使うことができるのである。午後の子どもの養育は、原則として家庭の役割である。日本のように、部活動を行い、午後5時、6時まで学校に残っているということはない。子どもが、あるいは親が、放課後をどのように過ごすのかを決めるのである。何らかの組織的な活動を行う場合、学校とは別組織（教会やスポーツ団体など）が活動の場を提供するのであり、授業が終われば学校とは無関係なのである。

ドイツで週5日制が普及、浸透したときに、地域社会との関係、あるいは受け皿づくりという考え方は生まれてこなかった。これは、子どもの教育を学校任せにしていないからではなかろうか。換言すれば、子どもの生活の中で、学校以外の占める割合が（意識の上で）高いのである。

学校、家庭、その他の社会組織の関係を明らかにするためには、子どもの生活空間を多元的に把握しなければならない。それぞれがどのような役割を担っているのかを明確にすれば、そのためにそれぞれが何をなすべきかが明らかになる。日本の学校、家庭、その他の社会組織の関係をドイツのそれと比較してみるならば、子どもの生活空間が学校に集中していることは容易に理解できよう。ドイツの学校に比べ、日本の学校は、多くの役割を抱え込んでいるのである。

日本において、学校週5日制は、学校、親、地域社会の役割を見直す契機となった。学校以外の子どもの生活に、親、学校以外の組織がどの程度関与していくのか。さらに学校は、何をどの程度行いうるのか、また、行うべきなのか。ドイツでは学校での放課後活動が普及しつつある。これは学校機能の拡大である。逆に日本の学校は、どのように機能を

削減すべきなのかが、今日問われているのではないだろうか。

(註)

- 1) Statistisches Bundesamt. "Bildung im Zahlenspiegel 1990" S. 36.
- 2) Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. "Grund- und Strukturdaten 1990/91" 56f.
- 3) Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. "Grund- und Strukturdaten 1994/95" S. 62f.
- 4) 1996年 1月22日のザクセン・アンハルト州文部省ザントナー氏へのインタビューによる。
- 5) "Frankfurter Rundschau" 24. 1. 96. S. 4.
- 6) "Die Welt" 25. 1. 96. S. 5.
- 7) 1996年 1月24日のニーダーザクセン州ランゲンハーゲン市の実科学校長キルシュニング氏へのインタビューによる。
- 8) 1994年の段階で、第8学年のハウプトシューレ在籍率は、ベルリン市で10.9%、ハンブルク市で15.6%となっている。一方、ラインラント・プファルツ州で43.6%、バイエルン州で39.6%、バーデン・ヴュルテンベルク州で37.5%と、州間の相違が大きい。
"Die Welt" 25. 1. 96. S. 5.
- 9) NS 274. KMK, 30. Nov./01. Dez. 1995, Mainz
- 10) 「1991/92 年度の休業および授業のない土曜日」 "Schulrecht Bayern" 3.1.2
- 11) Deutsches Jugendinstitut: "Was tun Kinder am Nachmittag ?" 1992. München. S. 180.
- 12) 1990年 1月25日の規定。Verordnung über 5-Tage-Unterrichtswoche an den allgemeinen bildenden und berufsbildenden Schulen. Vom 25. Jan. 1990.
- 13) KMK資料「週5日制についての各州の現行規定—1994年初頭現在」による。一部は聞き取り調査等により補足。
- 14) 結城忠『学校教育における親の権利』海鳴社、1994年参照
- 15) 結城、前掲、291頁以下。

北 欧

デンマーク国民学校の開放と教師の役割

—「デンマーク国民学校の地域文化センター化事業」を手がかりとして—

佐々木正治

はじめに

学校の地域開放と教師の役割を主題とする教育実践の在り方を探るために、本稿では、デンマーク成人教育研究開発センターと国立教育研究所が、合同で4年に亘って行った国民学校の地域文化センター化事業を手がかりに考察を進めたい。

国民学校の地域文化センター化事業は、近時の産業化、都市化、多文化化、地域文化の衰弱化、少子核家族化などの急激な社会変貌を背景に、学校と地域社会の関係を革新する視点に立って行われた文化活動である。したがって、旧来のコミュニティ・センターの設立などにみられるソーシャル・ライフ型の文化活動とは異質な取り組みであることを見落としてはならない。

本稿では、このような国民学校の地域文化センター化事業の特質を社会的背景を踏まえて浮き彫りし、さらに実践過程の分析を通して、学校の地域開放に関わる教師の役割を究明していきたい。その際、地域の中の人々の関わり合いの稀薄化、とりわけ教師と地域住民の関わり合いの稀薄化を問題としておさえておかなければならない。というのは、学校の地域文化センター化事業は、教師や住民が、産業化の中で分断された人々の関わり合いを問題として捉え、それを自力で乗り越えるために地域の連帯意識を高める方途を探る実践であったからである。そうした意味からここでは、特に国民学校の地域文化センター化事業において展開されている組織化過程の検討を通して本論の課題に迫りたい。

1 本事業の社会的背景

国民学校の地域文化センター化事業は、1987年に、国会が1992年の国民学校法改正を睨んでプログラム開発を政府に指示したことが直接的契機となって開始されたものである。しかし、この事業の性格を的確に把握するためには、本事業開始の社会的背景を明らかにしておかなければならない。

デンマークも1960年代以降、産業化、都市化などの急激な社会変貌にみまわれ、社会構造が分化傾向を強める中で、地域社会のあらゆる面での新たな関わり合いの構築が課題として浮上してきた。高度産業化によって、専門の細分化が進み、それに伴って人々の様々な関わり合いが分断されるおそれが生じたからである。住民と地域との関わり合いも例外ではなかった。かつては住民にとり、地域は取入源であったが、新来の勤労者にとっては働く場にすぎない。それも職場が所在している場所にすぎず、その場所のみに直接収益を依存しているわけではない。こうした地域との関わり方の違いが、コミュニティ意識を変化させたことはいうまでもない。

居住区を一瞥すると、団地化、世代別の棲み分けが進み、新旧住民間や世代間の新たな

関わり合いや団地っ子・養っ子の保護と指導の問題、自然の遊び場を喪失した子ども達に自然接触の機会を回復させる問題などが持ち上がった。モータリゼーションや情報化の進展により生活圏は飛躍的に拡大し、ボーダレス化が進み、人々の社会移動が頻繁になり、外国人労働者も流入し、地域の多文化への対応が新たな地域課題となっている。それにつれ、一方では住民の根無し草化も進み、地域での共同活動や余暇活動が衰退し、伝統的な地域の共同体倫理を風化させ、各種の集団や組織内で価値葛藤を進行させ、行動規範を分化、多様化させた。対立する価値体系は対人関係を混乱させ、子どもの教育や地域・学校間の協力関係に微妙な影響を与えている例も少なくない。

さらにいえば、地域に所在する家庭や学校自体も著しい変化を免れるわけにはいかなかった。核家族化、共稼ぎ家庭の増加により、子どもの発達や養育をめぐる家庭や学校、地域の新たな関わり合いの在り方が問われ、三者間で特に養育の連続性をいかにして創り出すかが教育関係者の主要な課題となってきた。それは、学校関係者はいうまでもなく、地域や民間の教育指導者にとっても課題であった。そこで、各方面の教育関係者が協働して、生活圏が拡大している地域に、学校をかなめとする新しい地域文化の拠点を構築することが期待されたのである。

同様に都市化は、学校をも変容させ、マンモス校や過密学級が出現し、教師・保護者間の親密な関わり合いが失われ、同時に両者間の安定した信頼関係も揺らいできた。教師・生徒間の接触率も低下し、相互の無理解がはびこり、生徒の欠席率が高まっていった。かつては教師も保護者も子どもも、学校や学校外の施設等で共同のイベントに参加したり、遠足などで互いにインフォーマルに接触する機会に潤沢に恵まれていた。ところが、今や保護者の学校へのアクセスは「保護者の日」など公的な機会に限られてきた。学校は閉じられた機関となり、大規模化するにつれ保護者との関わり合いは一層フォーマルなものとなった。小規模校で教師とのインフォーマルで親密な接触に慣れていた保護者は、このような距離を受け入れ難いものと感じ、教師・保護者関係も疎遠となっていった。そこで、こうした事態を改善するために学校を伝統的な教育目的以外の目的で使用できる方途を保護者に指し示す必要が生じてきた。

以上のような各種の文化・教育問題を解決すべく、デンマークでは既に1940年代以降、コミュニティー・センターの設置が繰り返し論議の俎上にのせられた。ただし、当初は、文化を広義に解し、物心両面の生活に関わるものと捉えていた。ところが、60年代に入り、文化を狭義に解する傾向が強まり、直接的には芸術、芸能活動に絞られてきた。これら広狭両義がコミュニティー・センター構想に影響を与え、各地にコミュニティー・センターが設立された。国民学校の地域文化センター化事業は、このような過去の経験を踏まえて展開されたものであった。同時に、この事業は、急激な社会変動、地域社会の解体過程で、学校がますます地域から浮上遊離し、学校地域関係の稀薄化、相互補完関係の崩壊を招いている状況に抗して提言された、過去20年来の学校開放の自然な延長線上に立ち上がってきたテーマであることを見落としてはならない。ともあれ、こうした中で、教員組合は1984年に、学校の地域開放を提言し、学校の将来展望を明かにした。つまり、これからの学

校は、従来の制度の枠組みや運営の限界を大幅に超えて地域と密着した新しい役割を担う必要があると主張した。これを受けとめてデンマーク社会自由党は、国民学校及び地域文化センターとしての学校のための開発プログラムをスタートさせた。これは、デンマーク学校史において特筆すべき大がかりな開発プログラムであった。

国会は1987年、社会自由党の提言を入れて、「7項目プログラム」と呼ばれている次のような「デンマーク国民学校及び学校の地域文化センター化事業のための開発プログラム」を採択し、政府に学校の地域文化センター化事業開発を指示した。これは、1992年の法改正と公立の国民学校（初等・初級中等学校）制度改革の前提作業として位置づけられたものであった。

① 国民学校は、義務教育とは別に、余暇活用のための幅広いオプションを内容とする文化的な活動を多彩に繰り広げなければならない。これらの活動にあたっては、地域における各種の一般教育団体や青少年団体、その他の諸団体と十分に調整を図り、緊密に連携して実施しなければならない。また、これらの活動は、地域のあらゆる年齢層の住民が、既存の教育との関連を考慮して、その開発と運営にあたらなければならない。

② 児童・生徒の活発な学習とその進展を保障し、文芸・創造両面の能力や技量を高めるような教育を行わなければならない。所定の科目を所定の時間に振り分けて授業日を設定するような旧来の方法を改善し、たとえば、セミナーを採り入れるなどして、もっと柔軟なものにしなければならない。

③ 学級担任は、各方面の教師と協力したり、保護者と接触したりしながら、児童・生徒一人ひとりに関わる専門的、社会的活動と学級経営とに幅広く携わることが可能でなければならない。

④ 学校内の協力関係はいうまでもなく、児童・生徒、教師、保護者と地域住民間の新しい協力関係の在り方が探求、実践されなければならない。

⑤ 行政部局の既存の組織区分の仕方を廃止し、青少年問題を全面的に管理できるような組織に再編するよう地方自治体に勧告する。

⑥ 教員養成大学の教育研究センター化を図り、そこで地方の学校が、指導及び支援を受けて専門的、教育学的な発展を遂げられるようにする。

⑦ 開発事業を促進するためには、各学校が財政支援問題を解決できるような手だてを講じることが肝要である。

このような開発事業とそれに関わる調査・研究は、デンマークの国民学校にとっては目新しいものではない。この国では、教育分野の立法やカリキュラム改革等は、予め教育研究開発を行い、その結果取得された知見や経験に基づいて実施されるのが一般的であり、そのような伝統も確立されているからである。

2 学校の地域文化センター化事業の理念と構想

近年、デンマークでは多数のコミュニティー・センターが設立されており、これらのセンターと学校地域文化センターとが混同される場合が少なくない。しかし、両者は次の点

で明確に一線を画している。すなわち、前者は、第一義的には地域住民が各種の芸術活動や文化活動を行って教養の向上を図ることを狙いとしているいわば、生きがいつくりを目指した個人的営為と見てよい。一方、後者は、学校を地域社会と教育の関わり合いのかなめないしは焦点として位置づけ、学校の施設や機能を地域社会に開放することによって何よりも地域住民の紐帯の創出を基本としている。元来、地域社会は、学校を創出した母胎的存在であり、学校を支える社会基盤ではあるが、学校が専門教育機関化するにつれ、両者は互いに遊離し、自己閉塞化している。そこで、学校を地域社会へ開き、学校を核とするコミュニティ教育、つまり地域における教育全体の統合化を進めることによって、近時の社会的傾向である分業化、専門の細分化、ひいてはあらゆる関係性の分断化に抗する地域文化の高揚を図ることが開発プログラムの基本理念であるといつてよい。このため地域文化の拠点として学校は、教師や子ども達だけでなく、全住民の学びの過程を広げ、活性化させ、地域の学習社会化を進めるうえで中心的な役割を担わなければならない。ひいては住民の学びの営みを革新していくことが学校の地域文化センター化事業の目的であり、他の多くの事業とは異なる特質である。もちろん、このような基本理念は、地域の実情に合わせて実践されていることはいうまでもない。

ちなみに、実験校では、学校と地域社会の関係を改善し革新するために、個人及び社会の生活全体にわたるいわゆる水平的次元における教育の統合を目指した統合学校構想を打ち出している。その目的は、学校を地域社会に向かって開き、授業科目に分断されている現状を解消し、学校教育の蘇生と活性化を図り、学校と地域社会の間の障壁を打破することによって子ども達の生活や教育、行動の中に連続性を創出することである。統合学校構想の今一つの目的は、教師と保護者間の望ましい協働の基礎を創出することである。そのために、当該校では、具体的な評価目標を設定し、関係者の協力をえて試行経験の収集を特に重視して行っている。

さて、これまで触れてきたような学校地域文化センター化事業の基本理念を実現するために、デンマーク政府は具体的な施策目標として、地域活動の基盤整備、地域の社会生活及び文化活動の活性化、ひいては地域のヒューマン・ネットワークの回復を企図し、次のような手だてを講じている。①各種グループ間の協力体制の確立、②参加者のニーズを踏まえた柔軟な組織の運営、③学習機会の拡充と情報提供、④学校・家庭・地域の連携と余暇活動の促進、⑤学習困難な児童・生徒を対象とした新しい文化活動の推進。これらの地域活動は、国民学校との関わりで進められ、社会の発展と社会問題についての理解の促進、地域社会における各種の機関やグループ間の協力関係や責任体制の確立を狙っている。

3 実験の実施経過

上述のような政府の意図を達成するために4年間に亘って実験が行われた。国会が開発プログラムを採択した1年後の1988年夏には、学校の地域文化センター化事業に関する180のプロジェクトがスタートした。初年度は26プロジェクト、次年度以降1989-1991年にかけては、さらに12プロジェクトを選択して実施過程の追跡調査が実施された。一般的に地

域のイニシエーターは、この種の開発プログラムを歓迎し、およそ国民学校の1/5が学校地域文化センター化事業に関わるプロジェクトに参加した。デンマーク成人教育研究開発センター及び国立教育研究所は、学校地域文化センター化事業に関する開発事業で得た知見を全国規模で比較検討している。

4 検討の視点

第1年目には、地域文化センター構想を具現する方法として特に、学習機会の拡充を狙うのか、その際、学校が中心的な役割を担うのか、地域のコミュニティー・センターや他の地域活動との競合関係をどう解消するのか、などの問題も掘り下げている。併せて学校の地域文化センター化事業の機能についても分析し、社交の場の機能、学習機会提供機能などの実態把握にも努めている。

2年目。デンマークのような小国でも地域社会の日常生活が地域文化センターの発展に多様な影響を与えている。それ故に、第2年目には、4地域でケース・スタディーを行い、地域文化センターが近隣の地域社会にいかにか依存しているかという問題を掘り下げ、地域文化センターと地域社会との関係の解明を図っている。その際、各種の機関や団体間、任意のイニシアティブ間の今日的関係についても分析している。

3年目。2年間の実験過程で浮上した各種の問題について、354の地域文化センターを対象とした実態調査と38の地域文化センターでのインタビューとにより追跡調査を実施している。実態調査は地域文化センター化事業の新しい運営組織の構造、人的資源と財政、活動の一般的な阻害条件などを中心に行われた。さらに、地域文化センターが学校教師に与えるインパクト、教師・児童・生徒・保護者の伝統的な役割に与える影響及び活動の社会的、政治的機能の実態把握にも努めている。

5 本事業の展開と教師の役割

ここでは、学校の地域文化センター化事業の展開過程を追跡、点検し、そのことを通して、学校開放において果たすべき教師の役割をデンマークではどう捉えているかを解明していきたい。それには、展開過程に関わる主要な構成要件として次の7点に触れておかなければならない。すなわち、①始動者・グループ、②計画と組織化、③コミュニティー・インボルブメント、④事業内容、⑤ユーザー、⑥教育活動、⑦教師の役割。

(1) 始動者・グループ

どのような人達がこの事業を始動させ、主導的に導く核集団(initiative group)となるのかという問題から検討してみよう。イニシアティブ・グループは、「始動集団」と「主導集団」とを包含するが、ともかく具体的にどういう集団がイニシアティブ・グループになり得るかは、その地域の特質と、どういう形のコミュニティーをつくるかによって決まるものであって一概にいえない。しかし、この事業では、大きく教師と教育行政関係者などフォーマルな集団の場合と、地域住民などの民間の任意団体の場合とに仕分けできよう。前者の場合、教師集団の指導的人物がこの事業に関与して校内と同様、地域でも主

導集団を形成して指導役・調整役を占有しようとしてかえって失敗したケースがみられる。一方、後者についても、一口に始動者、主導者といってもかつてのように名望家や知識人指向ではなくなっている現状に配慮しなければならない。今日では、一般の住民、それもスポーツクラブや保護者会、組合などの参加経験者がイニシアティブ・グループを形成するケースが多い。これら各種の団体や集団活動の体験者は職種は様々であるが、いずれも行政や学校、地域の各種協会と関わり、コミュニティーで広い人脈や組織を持ち、行動力があり、アウトリーチ活動や情報提供、相談事業、啓発活動の仕方などについて熟知している者が少なくない。それに、地域が直面している様々な社会問題、環境問題、地域文化の持つ意味についてもわきまえている、いわば、新しいタイプのイニシエーターのネットワークの代表格の人たちである。この点が旧来のイニシエーターとは大きく異なっている。このため教師側の、ややもすれば住民に対しても教えようという指導者の態度が敬遠されるのも無理はない。むしろ、本事業では、イニシエーターとしてだけでなく、事業の推進過程における地域のリソース・パーソンとして積極的に位置づけて活用している。

(2) 計画と組織化

計画・組織化過程に注目すると、地域文化センターは、次の3種に類別できる。

- ①ネットワーク型組織としての地域文化センター
- ②新しい会合の場としての地域文化センター
- ③学校活動の拡張としての地域文化センター

①ネットワーク型組織としての地域文化センターは、学校を基盤にしなが、周知の一般教育団体や協会の協力を得て地域社会の既存のあらゆる事業をネットワーク化し、調整しようという意図を持っている点に特色がある。②新しい会合の場としての地域文化センターの特徴は、学校の単なる日常活動の拡張とは異質の活動を展開し、実際にも各種の新しい会合の場となっている点である。イニシアティブを取るのには学校といつてよいが、指導者は学校外の団体であるケースが多い。③学校活動の拡張としての地域文化センターは、学校の日々の活動、大抵の場合、教育活動を中心に事業を展開している点に特色がある。教師がイニシアティブを取る場合がほとんどである。いずれの場合にせよ、ほとんどの学校が、計画・組織化のプロセスに参加している。ただし、学校や地方自治体などの公的機関が単独に事業の計画や組織化を行っている事例は極めて少ない。多くの場合、各種の協会や一般教育関係団体、青年学校、公的機関が住民の参加者を交えて計画・組織化を進めている。

イニシエーターは、計画策定にあたり、地域文化センター活動の阻害条件を考慮に入れておく必要がある。その除去は、予想以上に難しいからである。たとえば、個々人やグループ間の妥協を図ることも容易ではない。しかし、イニシエーターは、あくまで地域文化センターの活動の主目的である紐帯と地域アイデンティティーの創出を基本に置いて、活動形態や組織構造を選択している。

地域文化センター構想や計画は、多くの場合、コミュニティー大会などで提言され、まず最初に調整者のグループをリクルートし、その後、ユーザー、調整者グループ、委員会

から組織がつけられ、運営されている。地域文化センターをスタートさせるにあたってイニシアティブをとった人たちは、不本意にも地域の協会内部や教師と保護者間の既存の軋轢、葛藤に巻き込まれる場合もあった。しかし、多数のユーザーを得て成功した地域文化センターもみられる。それ故に、イニシアティブは、当初は予見しがたい地域事情に依拠しているといえよう。

(3) コミュニティー・インボルブメント

地域のイニシエーターは、この事業の推進にあたり、いわばコミュニティ・インボルブメント (community involvement) 方式を採用している。インボルブメント (包絡) とは、文字どおり住民を事業の展開過程に巻き込んでいくということと、住民が自分の意識の中にコミュニティを取り込んでいき、ひいてはコミュニティ・アイデンティティー、つまり、これが自分たちのコミュニティだという気持ちになっていくことの2つの意味を込めて使われている。ちなみに、直接包絡されている教師が地域文化センター活動を同僚に説明し、関心の共通化を図り、事業の目標を共同で設定し、実際の手だてを講じる中で、同僚を地域活動そのものの中に巻き込んでいく。最初、新しいイニシエーターのグループに属している教師は、それ以外の教師グループを地域文化センターのアウトリーチ活動における目標グループであるとは思っていないが、やがて、その必要性に気づいてくる。教師についてだけでなく、子どもや住民の場合にも類似の包絡過程を辿っている。包絡された地域住民が学校についての意見を変え、それが順次、プロジェクトに直接包絡されていない子ども、住民や教師にもインパクトを与えている。様々なグループが意志決定や活動に参加することによって文化政策、教育政策、社会政策などの領域で公的機関や意志決定者と密接に接触するようになっていく。これにより地域住民が、この事業の開発に影響を与えることが可能となった。同時に、専門職は協働過程に関わることにより、地域住民の努力も自分達と同じ条件で受け入れられなければならないという認識を持つようになり、やがて意識の中にコミュニティを取り込み定着させている。

(4) 事業内容

地域文化センターは、多彩な事業を展開している。1地域文化センター当たり平均7事業を繰り広げている。参加者の自主管理で事業テーマを決めている所もあれば、事前にセンター職員がお膳立てしているところもある。大抵の地域文化センターでは、音楽・クリエイティブアート・刺繍・大工仕事・料理・生け花・プレゼントづくり・会食・体操のようなソーシャル・ライフ型の事業が中心的に行われている。しかし、より特殊な主題であるエレクトロニクス・野鳥観察・健康・演劇なども全事業の約1割を占めている。事業のうち1/2は、特別なカリキュラムをたてないで開放教室でのワークショップ活動を基本にしている。事業の1/4は、通常の教育活動を基本にしている。なかには、講義や展示あるいは生産活動を組み入れているものも見られる。異年齢集団の場合、ワークショップ活動が人気がある。たとえば、大工仕事・刺繍・クリエイティブアートなどである。しかしながら、料理・会食もまた多くの人を引きつけている。児童・生徒は、大工仕事・刺繍・クリエイティブアートや体操・球技・音楽・コンピュータなどに関する事業への参加が高い。全般

的に見るべき成果を上げているのは、会食とワークショップの抱き合わせ事業（以下、会食・ワークショップと略記する）や地方史講座である。特に、会食・ワークショップは、子どもにも大人にも予想外に人気が高く、定期的に参加している者も少なくない。背景には、女性の社会進出、核家族化、少子化が進む中で、子どもたちの間で放課後も出会いの場のニーズが高まっているという事情がみられよう。そこで、保護者のボランティアが地方自治体職員の協力をえて学校でクラブ活動をスタートさせている。いずれにせよ、これらは年齢統合のための教育プロジェクトとしての意味が強く、特に、1990年にスタートした地方史講座は、世代間交流の輪の拡充に大きな役割を果たしている。

（5）ユーザー

年齢層別にみると、①幼児②児童・生徒③保護者④祖父母の4つのグループに分けられる。全事業の1/3に、これら4つの年齢層が全て参加している。祖父母や幼児は、1人では地域文化センターに行っていない。保護者は、家族ぐるみで参加するのを望むようである。一方、児童・生徒は、家族に付き添われなくても事業に参加している。センターを頻りに利用しているのは、児童・生徒で、それに次いで保護者、祖父母、幼児の順である。なかでも、10-14歳の子ども達や30-50歳の保護者の参加率が高い。子ども達は、たとえば、実験校に見られるように、これまで通い慣れたスポーツクラブやその他の地域の団体活動とは別の新しい活動の機会を求めて参加してきたきらいが強い。それに、放課後、自由時間を馴染みの学校で過ごしたがる子どもが少なくないからでもある。一方、保護者については共稼ぎ家庭の増加、個食化が進む中で、家族ぐるみで会食とワークショップがセットで利用可能ということでセンターに引きつけられた者も少なくない。それに、会食・ワークショップには保護者だけでなく、地域の一般住民も参加できるので、いわば、「開かれた出会いや社交の場」となっているからでもある。いずれにせよ、10-14歳の子どもも保護者も家族ぐるみの行動、とりわけ会食を必要としていることが重要なきっかけとなって社会的接触やネットワークの輪を広げる新しい社会フォーラムを形成しているものと考えられる。これらの事業は、これまで校外教育の機会を利用していない人々を引きつけたという点でも注目されよう。

（6）教育活動

学校の地域文化センター化事業は、教育・学習の既存のフレームワークを超え、組織的な教育・学習と自由な表現活動との妥協点を見いだすことを意図していた。そのため、多くの活動が参加をあまり拘束しないオープン・ワークショップの形で行われている。地域文化センターの活動は、大きく学校の日常の指導活動と関係のある場合とそうでない場合とに仕分けできる。一般的には、教育的な指導活動というよりは、子どもにも大人にも余暇活動と受けとめられている場合が多い。しかし、実際には教師と保護者が協力し合って学校の日常業務と地域文化センター活動との統合を図る望ましいプロジェクトを展開している場合も少なくない。こうして、地域文化センターは、子どもたちの空想や疑似体験の世界に実体験の要素を組み入れる働きをしているのである。日常の指導活動と結び合わされると生徒の活動は、他の生徒グループにとっても重要な意味を持つてくる。やがてそれ

らのグループも教育プロジェクトの実際の計画や組織化に包絡されていく。こうして地域文化センターに支援されて地域学習資源が開発され、職人はワークショップに、高齢者は歴史の授業に、ボランティア協会は環境教育のプロジェクトやドラマの企画・実演にそれぞれ影響を与えている。その際、地域文化センターの教育活動は、可能な限り一般成人教育や余暇教育の機関などと連携をとりながら展開されている。こうしてこれらの教育プロセスは、地域文化センターの目的であるあらゆる社会集団、年齢集団の幅広い相互協力による教育連携や統合、ひいては地域アイデンティティの創出に寄与しているわけである。このように学校地域文化センター化事業は、もはや単なる学校開放のレベルを超えて、学校教育そのものまでをも内に含んだコミュニティ教育活動に発展している。まさにコミュニティという場の中で教育の統合が図られているのである。

(7) 教師の役割

学校を地域に開放するにあたり、教師はどのように関わり、教師をめぐっていかなる問題が浮上したか、また、教師はいかなる役割を果たすべきか。まず、教師の関与度についてみると、一般の教師の参加率は当初は必ずしも高くなく、10%程度にすぎなかった。その背景には、実験校の事例に見られるように、当初、この地域文化センターの教育的意義や効果に懐疑的な教師が少なくなかったからである。今ひとつの事情としては、学校教師は、多くの場合、勤務時間や待遇などの面でフレキシブルでなければ参加しにくいという事情も働いている。こうした事情から一般に教師は、この事業に受け身的な態度を示した。これには同僚達の支持的態度いかんも大きく関係していた。こうした消極的態度は、イニシアティブ・グループが非参加の教師を目標グループとして捉えて対応し、やがて目標グループをイニシアティブ・グループに変え、自分達が参加グループにまわるという方式で解決していった。これは、教師が教師を包絡したケースである。

教師対住民の場合はどうであろうか。当初、教師自身が地域文化センター化事業の理念を熟知していない、他の教師と協働するうえで必要な考え方の調整もしていないなどの事情から、保護者をどうこの事業に包絡するか認識していない教師も往々見受けられた。かつての教師は、保護者とインフォーマルに接触する機会が少なくなかった。ところが、今日では、一定のフォーマルな場での接触にますます狭められてきている。こうして教師と保護者間のコミュニケーションの欠如の問題も浮上してきたわけである。しかし、中には、フレデリシア市のように地域文化センター化事業を通しての地区の活性化に小中学校の教師がスタディサークルなどを組織して積極的に関わったケースもみられる。これには王立教育大も支援し、やがて多くの教師が地域文化センターの活動に関心を示し、イニシエーターとして教師自身が地域文化センターの機能について新しいアイデアを提示するまでに発展した。こうした矢先、教師のアドバイザー、コーディネーターとしての役割について論議が繰り広げられた。その際、当然のことながら教師の役割は昼と夜とは異なる。昼間は、学校の教職員としての職務を遂行するわけであるが、夜間においては、コミュニティ教育や活動面で一定の役割を果たす。つまり、教師がイニシエーターとして地域文化センターに関わる際には、アドバイザー、コーディネーターといった指導者的な役割よ

りもむしろ活動の触媒(catalyst)、促進者としての役割遂行が期待されているわけである。このような役割によって教師は地域社会における人々の出会いや接触のネットワーク、コミュニティ活動のネットワークの形成・拡充に一役も二役もかねねばならない。

しかし、この役割は、地域文化センターが創出を目指す新しい文化の中では相互互換的なものでなければならない。地域文化センター化事業は、制度とコミュニティ、専門とボランティア、文化活動とソーシャル・ワーカーの関わり方を革新することに本質があるからである。地域文化センター化事業は、開かれた文化の広場づくりであり、そこでは、専門家と住民が同じ立場で出会い、このような開かれた関係性によって様々なレベルの下記のような新しい学習過程が生み出されるのである。まず①伝統的に学校という磁場の中で行われてきた教師・子ども間の「教え—教えられる」関係の固定化が打破され、教師・住民間では、相互互換的なものへと転換される。つまり、両者間のインターアクションがトランスアクションへと発展し、参加者がやがてイニシエーターとなり、また逆の役割転換も起こる。そこでは開かれた自己主導の文化活動が展開され、既存の固定的な学校文化が生涯学習社会の文化へとシフトされるはずである。②地域文化センターは、多様な意見を持つ異種グループ間に架橋し、接触率を高める。③地域文化センター活動では、学校は、地域の各種指導者やユーザーを学習資源として多面的に活用する。これによって学校は、全く新しい次元の活動に目覚める。教師集団は、往々、自分たちだけが人を教える面の専門家だと思こんでいるふしがある。ところが、地域文化センターにおける他者との協力活動を通してお互いにそれぞれの違いを認識すると同時に、教師も他の職種の人達、たとえば、彫刻家や職人も共同の指導過程では、リソース・パーソンとして同じ立場に置かれていることに気づくのである。こうして各自が互いの違い(身につけている経験や知識)を認め、尊敬しあいながらそれぞれの立場でリソース・パーソンとしての新しい役割遂行が期待されていることに気づき、やがては、コミュニティ・アイデンティティーに目覚めるはずである。④地域文化センターとしての学校は、地域文化センターの基調をなす理念、すなわち、開かれた自己主導的な文化活動や目標グループ活動を継承、発展させる。⑤学校の地域文化センター化事業によって学校は、まるごと地域総合教育政策の視点に立つプロジェクトに取り込まれていく。以上の5点は、教師にとっても住民にとっても極めて重要な学習過程であり、包絡された人々が取得した最も重要な個人的経験とみてよい。

6 結語

以上、デンマークにおける学校開放の注目すべき取り組みとして国民学校地域文化センター化事業を取り上げ、その特質とそれに関わる教師の役割について究明してきた。その結果、本事業は、学校で地域文化センターの活動を繰り広げるのとは本質的に異なり、学校と地域住民、子ども達との関わり合いの捉え直しが根本課題とされていることを解明した。これまでは、両者の関わり合いは、地域社会においてでさえ、学校教育の磁場を拡張させる形で、ややもすれば、役割分業的に固定化されているきらいがあった。しかし、この地域文化センター化事業の重要な意義は、専門職とボランティア、公的機関とユーザー

の関わり方の革新を図り、教え—教えられる関係の固定化を打破し、トランスアクション的なものにシフトさせていく点にあったことをみてきた。地域の生涯学習社会化は、このような相互互換的な関係性の構築なしには実現しえないからである。これは、教師にとっても住民にとっても旧来の思考のパラダイム・シフトを迫る文化革新の問題であり、それ故、地域文化センター化事業の活動それ自体が双方にとって生涯学習のプロセスでもあった点を見落としてはならないであろう。

せっかくこうして具現化されつつある地域文化センター化事業を継続的に発展させるための新しい枠組みはどうあるべきであろうか。本事業の結果は、公行政、公教育関係者の自己概念、自己認識、態度の革新が必要であり、ひいては地域の各種団体や組織とのフレキシブルな協働能力などを資格要件とした新しい教師の資格の見直し、設定も課題であることを示している。これまでは、教師の資格内容は、子どもの指導面を中心に構成されてきた。しかし、今後は、教師の地域での触媒の役割など、成人を対象とした新しい役割遂行を考慮して教師の資格要件の見直しを進めなければならない。教師の自己概念も教える役割での専門性のみが問われ、地域住民との接触、協働活動面での力量形成は不問に伏されていたとみてよい。あったとしても学校教育の延長、補足上にセットされていたにすぎない。これでは生涯学習社会の実現を目指した学校と地域社会との連携・統合の架橋役が期待される教師の資質としては不備の誘いを免れ得ない。そこで、本事業は、生涯学習の視点から学校と地域社会の連携推進役を果たせるような力量形成を目指した資格要件の再規定が焦点の課題となっていることを示唆しているといえよう。

引用参考文献

- 1 Birch Andreasen, Lars og Henrik Jochumsen: Perspektiver i dialogen. Teori og metode i dialogforskning. Reprosierien 1990 nr.2. Institut for Kultursociologi, 1990.
- 2 Cornelius, Hans (red.): Haandbog i dansk voksenundervisning og folkeoplysning 1989 og Haandbog i dansk voksenundervisning og folkeoplysning 1991/92. Kroghs forlag, Vejle 1989 og 1991.
- 3 Danmarks Laereforening: Skolens fremtid-Fremtidens skole og Helhedsskolen-Skolen som lokalt kulturcenter. Danmarks Laererforening, København 1983 og 1987.
- 4 Due, Jesper og Jørgen Steen Madsen: Man kan kun gaa paa to ben. Laerere mellem profession og fagforening. Danmarks Laererforening, København 1990.
- 5 Høgsbro, Kjeld: Sociale problemer og selvorganiseret selvhjælp i Danmark. Forlaget Samfundslitteratur, København 1992.
- 6 Illeris, Knud m.fl.: Paedagogisk udviklingsarbejde-mellem selvforvaltning

- ing og styring. Temanummer af "Unge Pædagoger" nr 5-6. Foreningen Unge Pædagoger, 1989.
- 7 Karen Maigaard Knudsen og Birte Ravn: Kulturcenterundersøgelsen 1, Skolen som lokalt kulturcenter, Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning, København 1989.
 - 8 Kjeld Høgsbro m.fl.: Kulturcenterundersøgelsen 2, Skolen som lokalt kulturcenter, Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning, København 1990.
 - 9 Kjeld Høgsbro m.fl.: Kulturcenterundersøgelsen 3, Skolen som lokalt kulturcenter Slutrapport, Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning, København 1991.
 - 10 Skov, Poul: Skolen i samfundet-om samarbejdet med det omgivende samfund og om elevernes udskoling. Danmarks pædagogiske Institut, København 1989.

スウェーデンにおける初等・中等教育の改革

中嶋 博

1. 教育の自由化

かつてのスウェーデンを知るものには、現在この国で進行中の社会と教育の変化は、到底想像できないものがある。

すなわち、社会の面では公立病院一本であったものが、ホーム・ドクター制度に切り換えられ、教育の面では私立学校が続々と設立され、1991年末59校であったのが、95年春現在では、私立大学に2校切り換えられたのを含め、各種教育段階を含めて約1,000校を数えるとされている。

こうした教育の自由化の波は、1991年6月末の国家教育委員会と英訳されている学校教育庁(SÖ)の廃止と、それに続く高等教育庁(UHÄ)の廃止に象徴されているが、当時我が国でこれらを紹介したとき¹⁾、信じてもらえず、一般の人に知られるには数年を要した。

そして92年には、義務教育段階の子供と父母に、学区を越えて、公立または私立の学校を選択する権利、すなわち学校選択の自由を保障することになった。また私立学校への公費補助を可能とする「教育バウチャー制度」が全国に導入されたが、それは英国や米国でも構想されはしたが、全国的な制度としては導入が困難視されていたものである²⁾。

この改革の最大の狙いは、法案の提出理由によると、「ただ単に生徒と父母に公立と私立学校間の選択を得させるに留まらない。すなわちこの狙いは、また選択の自由の原理と生徒の選択によることから生ずる財源をもって、全国のどこの公立学校部門にも出願することを可能にするものである」³⁾とされている。

事実、政府の広報誌によるも、「自分の地域社会の義務制学校よりも他の地域社会の義務制学校に」⁴⁾という文言がみられることによっても明らかである。

もちろん1994年秋、社民党が保守・中道連立政権に取って代っているが、95年1月のEUへの正式加盟が実現し、国際的経済競争にも耐えるためにも、効率の良い教育、教育の自由化の路線にいささかの変更もないことは、「1995/96年度国家予算書」⁵⁾によっても明らかである。

2. 学校法の改革

我が国の教育基本法、学校教育法に相当するものは、スウェーデンでは学校法(Skollag)であり、1962年に公布されている。

ところで時代の進展と共に改正が求められるところとなり、85年に大きく修正、90年にさらに修正、その後も修正が重ねられている。

興味深いのは、62年に定められた、「社会によって提供される児童および青少年の教

育は、生徒に知識を付与し、技能を訓練し、家庭との協力のもとに、調和のとれた人間として、また、有能かつ責任を自覚する社会人とすべく、生徒の発達を助長すべきものとす⁶⁾とした、学校教育の成果を上げ、人間形成を計るには、家庭の協力なくしては不可能であるとした条項は、最初の部分が削られてはいるが、殆ど変化のみられないことである。

なお今日のものは、教育の個性化・個別化の観点から、「教育に当っては、特別のニーズを持つ生徒への配慮がなされるべきである」⁷⁾との文言が続いている。

また1990年法律第1477号によって改正された学校法1章〔一般規定〕の（児童・青少年への教育）の2項は、(1)教育の機会均等、(2)調和のとれた人格の発展、(3)民主主義の3大原理を謳っている。(2)についてはすでに述べたので、ここでは(1)と(2)を訳出、紹介してみることにする。

(1)すべての児童・生徒は、社会的・経済的状況と同様に、性別、地理的居住地のいかんにかかわらず、公的學校制度を利用する権利を持っている。教育は全国に配置されているどこでも、それぞれ該当する學校形態を通して行われる。

(2)學校における活動は、基本的民主的価値の承認の形成を目指すべきである。學校を通して各人は、それぞれの人間の独自性への尊敬および共有する環境への畏敬が促進されるべきである⁸⁾。

だれでもどこでも平等に学べる権利、人権、民主主義、環境保全を謳い上げている点が見逃されてはならない。いずれにせよ、學校と家庭と地域社会の協力が見事に述べられているといえよう。

3. 基礎學校の改革

スウェーデンの基礎學校 (grundskolan) は1962年に全土に設立され、62年基礎學校學校學習指導要領 (Lgr62) に準拠し、課業が展開されていた。なおそれは低・中・高学年それぞれ3か年の計9か年総合制で、7歳就学の義務教育學校であった。

そしてこの學習指導要領は、69年に性教育や環境教育を取り入れたものとして改訂され (Lgr69)、80年に、いわゆる勤勞体験學習や生徒参加を促進するものに改訂された (Lgr80)⁹⁾。しかし当初からの生徒中心、家庭と地域社会の協力、國際社会志向の観点に変更はみられなかった。

ところで1992年に国会に提出された基礎學校學習指導要領案によると、児童学、野外授業の日、勤勞体験プログラム (Pro)、學校裁量の日などがなくなってスリムなものとなり、いわゆる基礎教科 (外国語を含み) と環境教育、宗教の強化が特徴的となっていた¹⁰⁾。

そのカリキュラムの詳細については、すでに明らかにしている¹¹⁾、ここでは重複を避けたい。

さて1994年に新しく『義務制學校學習指導要領』 (Lpo94) が告示され¹²⁾、1995/96学年度から適用されている。ここでは1章‘學校の基本的価値と課題’の5項

‘権利と義務’に重要な指摘があるので、それと、2章‘目標と指針’の3項‘生徒の責任と影響力’、4項‘学校と家庭’および6項‘学校とそれを取りまく世界’のそれぞれに見落せない箇所があり、それらを紹介してみたい。

まず‘権利と義務’の項では、「学校は生徒と保護者に学校の要求と、生徒と保護者の権利と義務について明らかにしておくべきである。生徒と保護者が影響力を行使する基本的な前提条件は、個々の学校がその目標、内容、課業の形態を明確に設定しておくことである。これはただ単に個人が学校を選択する基礎として以上に重要なことである¹³⁾。としていることに注目したい。

これは親と生徒に学校選択の自由を保障し、一旦選んだ以上は学校の方針に協力してもらおう、しかしそれは一方的ではなく、親も理解した上で協力し、生徒参加によるものであることを明らかにしたものといえよう。

また‘生徒の責任と影響力’の項は、「影響を与え、責任を取るという民主的原理では、すべての生徒の参加が求められる。生徒の知識と社会的覚醒は、学校環境と同様に、自身の課業に対して大きな責任を取ることを要求し、また彼らの教育の上に真の影響を与えることができるのである¹⁴⁾」としている。

‘学校と家庭’の項では、「生徒の学校教育に関する保護者と学校の共同責任は、児童・青少年の学習と全面的発達のための最上の可能な限りの状態を作り上げることであり¹⁵⁾」と断じている。

また‘学校とそれを取りまく世界’の項では、「生徒は質の高い教育を受け、さらなる学習の選択の基礎が提供されるべきである。これには基礎学校と生徒が進学する学校との間の密接な協力を必要とするのみでなく、労働生活および学校を取りまく世界と密接に協力することが必要条件である¹⁶⁾」としているが、これらは、授業としての労働体験その他がなくなったとはいえ、学校と地域社会の連携を決して無視したものではないことを明らかにしているものといえよう。

4. 新基礎学校令の公布

基礎学校の運営に関する細則をとりきめたものに基礎学校令 (Grundskoleförförordningen) があるが、最も新しいものに、1994年法律第1194号で公布され、1995年法律第207および880号によって修正されたもの (注解付) がある¹⁷⁾。

とくにここでは、学校と地域社会の関係ということに関して、3章‘協力の形態’があり、いささか詳しくみてみたい¹⁸⁾。

まず1項で、「本章においては、異なる利害団体間の協力に関する規則、および生徒保護会議並びに生徒の権利に関する特別規定について取り上げるものとする¹⁹⁾」としている。

そして異なる利害団体間の協力に関しては、2項で、「校長の職務権限内での異なる利害団体間の協力のための形態は、そのおかれている状況を考慮して拡大発展されなければならない。これは法令および団体協約に、問題の取り扱いについての特別の規定がない限り有効である²⁰⁾」としている。

また生徒保護会議に関しては、3項で、「生徒保護に関する問題の取り扱いのために校長の職務権限として生徒保護会議が置かれる」とされ、4項で、「生徒保護会議は以下のメンバーで構成される。(1) 校長、(2) 生徒代表、(3) 当該のクラス担任、もしくはこれに相当する者、クラス担任以外の当該の人物。校長は、生徒保護会議のより詳細な構成に関して決定する。校長、もしくは校長の指名する教員が議長となる。生徒保護会議は、集会にメンバー以外の人物も同様に出席し、意見を表明することが認められなければならない」とされている。

‘生徒の権利’に関しては6項で、「各学級および学習グループにおいて、生徒は、自分たち自信にとっての共通の利害の問題について、教員と一緒に処理する機会が与えられる」とされている。

なお〔注解〕として、次のように述べられていることに注目したい。「学級協議会がこれまで行ってきた、生徒の権限に関する決定は改訂され、この言葉は法令から削除された。

生徒は、学校活動全体においてだけでなく、学習の配置や計画においても積極的に関わる権利を持つことが、学校法と学習指導要領の双方において強調されている。物事の処理に参加し協力する権利は、明らかに責任を伴う。生徒の、したがって、自身の教育とその他の学校活動のために、より大きな責任を徐々に分担し、さらに拡大させるよう訓練を受け、継続的に発展させてゆかなければならない」としている。

ここにみられるように、スウェーデンの学校教育の特色の一つであった‘参加’¹⁹⁾が、単に学校運営に留まることなく（これまでも教科書の採択は生徒の意見を聴取してなされていたが）、学習の配置や計画にまで及んできているのを知る。もちろんその権利には、責任を伴うものであることもあきらかにされている。

そしてこれは明らかに、‘児童の権利に関する条約’²⁰⁾の1990年6月29日の批准と、国連児童の権利に関する委員会へ1992年9月7日に提出の【国家報告書（第1次）】²¹⁾と、その‘審査’²²⁾および‘総括所見’²³⁾にみられるように、スウェーデン側が約束した‘参加の拡大’がここに計られているのを知るのである。

5. 高等学校の改革

1971年に発足した総合制高等学校 (gymnasieskolan) は、2～4年制で、当初22のコースからなっていたが、その後社会の進展に伴い、新しいコースの開設をはじめ種々の改革が試みられていたが、1992年から装いを全く新たなものとして再発足したのであった²⁴⁾。

その理由は、一般教育と職業教育の完全な統合を目指し、職業志向のすべて3年制の16のコースに編成変えが行われた。

また今回の改革では、生徒個人がコースを組み立てることを可能にしており、現に初年度の1992年には、新コースに26,837名が登録され、うち個別コースに6,867名、特殊コースに4名。93年には122,751名が登録され、うち個別コースに12,534名、特殊コースに1,043名を数えている²⁵⁾。

さらに、いわゆる進学コースとされる理科と社会のコースも用意されている。しかしここでも3週間の労働体験、職業実習が必修とされており、社会と結びついたものとなっている。

こうした改革の経緯については、すでに発表しているので²⁶⁾、ここでは重ねて述べない。

また児童・余暇、ホテル・レストラン、メディアをはじめとする16のコースの詳細についても、すでに研究者によって報告されているので²⁷⁾、そちらに譲りたい。

ただここでは、以前にも一寸紹介したことがあるが、1992年告示の‘改訂目標と指針’の目標について、以下にあえて全文を紹介しておきたい。

総合制高等学校の目標は

- ・基礎としての義務学校と共に、職業活動と継続する学習の準備として、生徒の知識と技能を発達せしめる。
- ・選択した教育進路の枠の中で、すべての青少年に全面的発達の可能性を与える。
- ・生徒の根底をなす民主主義的価値観により、すべての人間の個性の尊重、一定のグループとの連帯、グローバルな生存問題への洞察を得しめる²⁸⁾。

次にここでは、1994年告示の高等学校を中心とする「非義務制学校形態のための1994年学習指導要領」(Lpf94)²⁹⁾の2章3項の‘生徒の責任と影響力’についてみてみることにする。

「影響力を与えることができ、責任をとるといふ民主的原理は、すべての生徒の参加を求めるものである。ただ単に学習内容のみならず、その構造にまで影響を与えると同様に、彼らが学習の計画を立て管理するという生徒の責任性は、教育における重要な原理といえよう」³⁰⁾としている。

2章4項の‘教育の選択—労働と社会生活’では、「非義務制学校は、基礎学校、労働生活、大学・カレッジ、また一般社会と密接に協力すべきである。これは生徒にとって、質の高い教育が受けられ、さらなる学習の継続か職業活動に関するコースの選択の基礎が提供されることを求めるものである。とくに学校が、職業志向教育をカバーする労働生活と協力することはとくに重要である」³¹⁾としている。

なお1977年の労働者の意思決定への参加を保障する共同決定法(MBL)の施行以降、高等学校での各学校単位ごとに、校長、教職員によって任命された2名の教員、生徒会によって任命された2名の生徒、および地方自治体によって指名されたもの2名からなる、合同諮問委員会の組織³²⁾については変化はみられない。

6. 教科書の改革

1974年以降この国では、あまり知られていないが、社会科教材に関しての厳しい検定制度がとられていた³³⁾。もちろんこの国は、世界でも知られている‘出版の自由に関する法律’をもっており、事前の検定ではなく、刊行後に、教科書として適当なものかどうかをチェックし、それを公けにするものであり³⁴⁾、国立教材研究所(SIL)におかれた審

議会がその役割を果たしていた³⁶⁾。

ところが1991年6月末をもって学校教育庁 (SÖ) が廃止され、地方分権かが促進されることになり、それに伴いSILも廃止されることとなり、教科書の在り方に大きな変化をもたらすところとなった。

そしてこれが、教育の自由化を象徴するものとして、イギリスのように検定制が無くなった結果、内容や質の問題は、市場や出版社に任されることになった³⁶⁾。

もちろん1988年に、ウップサラ大学助教授Staffan Selanderにより、スンズヴァル／ヘルネーサンド大学分校のヘルネーサンド分校に、教科書研究教室 (Institut för pedagogisk textforskning) が開設され、季刊誌 'Spov' が刊行され、現場で良い教科書選択の基準をも提供してはいるが³⁷⁾。

このことは、以前より、より緩やかな指示となったコース・プランに準拠して (例えば地理では、環境と人間の共生に重点をおくべきである、など³⁸⁾)、各出版者がより有能で著名な教科書編集者を迎え、すぐれた執筆陣を揃えるという競争に拍車がかかることとなった。その一事は、社会科教科書を手がけていなかったBonnier社が、斯界の権威とされるLennart Husén氏 (Torsten Husén教授の令弟) を迎えて、社会科教科書の作成に取り組むことになったことによっても明らかである。

いずれにせよ、ここでは、基礎学校の低学年と高学年、および高校用から、最新の特色ある教科書一つづつを選んでみることにする。

・ Universumboken (『宇宙読本』) 基礎学校低学年用³⁹⁾

スウェーデンの教科書の特色の一つに、未来志向の立場が柱として据えられているが、その立場を一步進め、宇宙時代の対処をしたものが、1993年にAlmqvist & Wiksell社から刊行された基礎学校低学年用で、教科の枠を越えた教科書としてのこの書の刊行であった。

著者のMarie Rådbo博士は、超一流のノーベル受賞者級の自然科学者とのことであるが、それ以上に、小学校の学童を対象としたこの教科書は、児童文学者的な表現で認められているところに特徴がある。

例えば、この本を説明するに当って、裏表紙に次のように認めてあり、以下に紹介してみたい。

「このほんの表紙にみなさんは何が見えますか。そう月から見た地球の写真ですね。この宇宙の本の中では、みなさんに地球について、そして宇宙に存在しているほかのすべてのこのについてお話ししましょう。季節や昼と夜について。そういうものがあるからこそ地球なのですね。それから、私たちの住む太陽系にある地球以外の惑星についても、みなさんに読んでもらいましょう。さあ、月への宇宙旅行へ出発ですよ」といった具合である。

・ Samhälle för Högstadiet (『高学年のための社会』) 基礎学校高学年用オリエンテーション科社会志向のうちの社会教科書⁴⁰⁾

これは、1993年Almqvist & Wiksell社によって刊行されたものである。同社の場合、

基礎学校オリエンテーション科社会志向（他の一つは理科志向）の場合、社会、歴史、宗教、地理の各領域を統合しての1、2、3巻からなる基礎教科書があり、これが、学年別のものとなっていないところに特色があり、さらに興味ある者への学習を可能とさせる社会、歴史、宗教、地理の各学習教科書が用意されている。

ここに紹介するのは、ウップサラ大学のArne Lindquist博士とJan Wester氏の共著になる‘SAMS’シリーズの学習材の一つとして作られたものである。

その内容構成をみると、第1部我々の世界、第2部あなた自身の世界、第3部市場と経済、からなっている。

ちなみに第1部は、①未来、②他人による私たちの映像、③世界の中のスウェーデン、④一つとしての世界、からなっている。

また第2部は、①法と権利、②あなたと他人、③あなた自身の経済、④地方自治体、⑤私たちの社会保障、からなる。

さらに第3部は、①労働市場、②スウェーデンはどのように統治されているか、③社会の経済、④民主主義と専制政治、⑤世界のための役割、の各章からなっており、世界の中のスウェーデンの役割と貢献までを明らかにしている。

なお第1部の‘未来’の章では、労働市場の多様化、余暇の増大、情報化社会における教育、全社会に影響を及ぼすコンピューター、の各章からなっているように、未来からの挑戦に答え、21世紀の国際的貢献はいかにあるべきかを明らかにしたものであり、極めて前向きなものといえる。

なお1993年秋に、ちかに会ったLindquist博士によれば、このシリーズのすべての教科書のCD-ROM化をしているが、近い将来スウェーデンですべてがCD-ROM化されることになろうとのこと。ただし従来の教科書は、学習材として、今後も決してその役割を低めることはないであろう、と付言することを忘れなかった。

・Geografi: Människan-Resurserna-Miljön（「地理—人間・資源・環境—」）高校地理教科書⁴¹⁾

1993/94学年度のAlmqvist & Wiksell社の学習材カタログによると、従来と全く異なる新しい高校用地理教科書が出版されると予告していた⁴²⁾。

94年に、ストックホルム大学のPeter Östman博士他によって執筆・刊行されたものをして、従来の地理教科書とは、装いを全く異にすることを実感したことであった。

ここでは、それを象徴的に示している地理教科書における環境の取り扱いを、9章‘世界の中のヨーロッパ—分裂と協同—’の‘環境汚染を蒙っている地域’の項から窺ってみることにする。

「ヨーロッパは世界でも有数の人口過密地域であって、人人の生活はグローバルな見地からみて高い水準にある。この水準の維持・改善のために必要なエネルギーの生産と利用は多大の汚染を発生させ、ヨーロッパの大気と水と植物、さらにその住民の健康を脅かすものとなっている。ヨーロッパはエコロジー破壊地域であって、そこでは人間の健康は悪影響を受け、寿命が縮まってきている。

ヨーロッパの中では、とくに次の3つの環境問題が顕材化している⁴³⁾、として、①酸性雨と森林破壊、②水質汚染③廃棄物処理の問題を考察し、地球に優しく生きるためにはどうしたらよいか、EU諸国の新しい試み、北欧の実践と実験にもふれているが、まことにグローバルな見地から人間と環境の調和、共生の道を明らかにしているところに特色がある。

7. 改革を齎した要因

以上のようなスウェーデンの初等・中等教育に焦点を合わせてみただけでも大きな改革が行われているのを知るが、その改革を齎した要因についてみる時、まず政治・経済の変化を挙げることができよう。

澤野由紀子氏が、「スウェーデンでは、1980年代後半より、教育の質と効率を高めることを目的とし、教育行政の分権化、学校選択の自由化、教育課程の改善などを目標とする教育改革が始められた。1991年秋の総選挙において、東欧の民主化とソ連邦崩壊に伴う国際情勢の変化と経済危機を背景に、40年あまりの間‘平等’の原理にもとづく教育制度を構築・維持してきた社会民主党政権が破れ（筆者注・1976～82年は保守連立政権）、保守・中道連立内閣が発足したことにより、教育の分野においては、他の公共事業と同様に、規制緩和と地方分権化、市場原理の導入が急速に進められ、よりラディカルな改革が実施されることとなった⁴⁴⁾とされているのは、まことに適切である。

さらに同氏が、「連立政権のもとでは、1995年1月からの欧州連合（EU）への参加を念頭に、国際的競争力を高めるために、‘欧州一の学校’をスローガンに、義務教育終了後の後期中等教育終了率を向上させることが目標とされた。このため、1992年7月以降、市町村当局は義務教育を終了した20歳6か月未満の者全員に後期中等教育を提供することが義務づけられた⁴⁵⁾と述べておられるように、1991年春、当時のECへの正式加盟申請、ついでEUのメンバーとなるための改革（具体的な一例として、7歳就学を6歳就学段階的の切り換えを挙げれば十分であろう）を行ってきたことも大きな要因とみることができる。

現に、欧州アカデミーのレポート『現代欧州における学校教育』で、ストックホルム大学のTorsten Husén名誉教授が強調したのは、‘ヨーロッパ・アイデンティティ’であり⁴⁶⁾、キリスト教倫理の重視など、カリキュラム改革に大きな力を働いていることを否定できない。

また、既にふれたことであるが、スウェーデンにおける生徒の参加は、かねてより学校運営に関しては国際的に知られていたが、近時、学習の配置や計画まで参加できるようになったのは、‘児童の権利に関する条約’の批准と、国連児童の権利に関する委員会への『国家報告書（第1次）』および審査の過程においてスウェーデンが約束したこと⁴⁷⁾が実現されている点が見逃されてはならない。

なおもう一つの要因は、北欧諸国間の協力の観点である。すなわち、1952年に発足した各国国会議員代表をもって構成される北欧理事会（Nordiska Rådet）は、社会のすべて

の面での協力機構であり⁴⁸⁾、EC、EUのモデルともされている⁴⁹⁾。そして1971年に発足した北欧閣僚評議会（Nordisk Ministerråd）は、担当大臣をもって構成されるが、とくに教育・学術・文化の協役に大きな役割を果たしてきている。

注目すべきは、この北欧閣僚評議会が1991年に『学校の管理—21世紀へ向けての北欧の教訓と国際的示唆—』⁵⁰⁾を公刊している。

ここでは、北欧諸国における改革の努力を評価すると共に、さらに前進させるべきであるとしているのであり。すなわち、OECD諸国、EC諸国の改革動向に対応し、北欧の教育における地方分権化の一層の促進、学校管理のより自由で効率的な運営をすべきであるとの申し合わせがなされていたのである⁵¹⁾。

8. 学習社会の深化

スウェーデンは、OECDの第3次国家教育審査を受けるに当って、1992年3月に『学習社会へのスウェーデン的方途』⁵²⁾と題する背景となる報告書をまとめたが、そこには21世紀への教育的挑戦が明らかにされている。

この審査報告書は95年春に公刊されているが⁵³⁾、そこでエグザミネーターたちは、地方分権化が徹底し、管理の面でも、各学校の側においても、創意工夫がなされていることに感心している。また外国からの人たちは、教育の優先事項として、‘新しい国際的内容’ ‘新しい国際的挑戦’に取り組んでいることに深く印象付けられたとしている。

さて、これまでみてきたように、初等・中等教育の改革に限ってみても、学校法の改正にみられたように、教育の機会均等、学校選択の自由が保障され、さらに学校令の改正、新学習指導要領の告示によっても、生徒参加の拡大が計られることになった。

成人教育、学習サークルへの出席者に対する補助金の削減などをもって、学習社会が後退したとみる向きもあるが、それは当たらない。

すなわち、財源の効率的、重点的配分がなされているのであり、従来の補助金の、いわゆる無駄使いを改めたいとの狙いがあるからである。

またすでにもふれた、‘欧州の学校’という観点から改革を行っているのであり⁵⁴⁾ 1989年ECの文相会議で採択された‘教育における欧州協力のためのガイドライン’すなわち、①多文化社会、②移動可能な欧州、③すべての者への教育的欧州、④能力を身につけた欧州、⑤世界に開かれた欧州、が目標とされている⁵⁵⁾。

1994/95年度国会提出の議案書『教育と研究』においても、「スウェーデン国民をして、他の国での学習と仕事の機会を増大させ、同時に多くの人々が当地にやってくることになる」⁵⁶⁾としていたが、学習社会の前進を意図したものに外ならない⁵⁷⁾。

もちろん1994年秋に社民党が、保守・中道連立政権に取って代わってはいるが、新政権によって提出された『国家予算書1995/96年度』⁵⁸⁾によっても、この立場にいささかの变化もみられないことは、はじめのところで触れた通りである。

以上要するに、スウェーデンにおける初等・中等教育の改革は、学校と家庭と地域社会の連携を強めての⁵⁹⁾、学習社会深化⁶⁰⁾の一環とみてよいであろう。

〈注〉

- 1) 拙稿「スウェーデン教育における自由化の動向」【スウェーデン社会研究月報】
Vol.24 No.4, 1992年4月
拙稿「北欧諸国で教育自由化の波」【週間教育資料】No.313,1992年9月7日
- 2) 澤野由紀子「変容する‘学習社会’—スウェーデンの生涯学習事情—」【内外教育】、1994年6月24日
- 3) Swedish Ministry of Education and Science, The Government Bill on freedom of choice and independent schools, (Bill 1991/92: 95) p.2
- 4) Swedish Ministry of Education and Science, The Right to choice school: Information concerning both choosing school and the rules governing independent schools, 1992, p.5
- 5) Swedish Ministry of Finance, The Swedish Budget 1995/96
- 6) Skollag (SFS 1962: 319) 1§ SÖ, Skollag och skolförordning, 1976, s15
拙訳「スウェーデンの学校教育法」【資料・現代世界の教育改革】(三省堂)1983年、354頁
- 7) Lag om ändring i lagen (1991: 1107) om ändring i skollagen (1985: 1000) (SFS 1991: 1111)
- 8) Lag (1990: 1477)
- 9) Boucher, Leon, Tradition and Change in Swedish Education, Pergamon Press, 1982にその経緯が詳述されている。拙訳「スウェーデンの教育—伝統と変革—」(学文社)1985年
- 10) Utbildningsdepartementet, Ny läroplan för Grundskolan: Information om regeringens förslag till en ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan, 1992
- 11) 拙訳「基礎学校新学習指導要領」【学校と地域社会との連携に関する国際比較研究・中間資料集(1)】国立教育研究所、1995年3月
- 12) Utbildningsdepartementet, Läroplan för det Obligatoriska Skolväsendet (Lpo 94)
- 13) *ibid.*, s 36
- 14) *ibid.*, s 13
- 15) *ibid.*, s 14
- 16) *ibid.*, s 15
- 17) Grundskoleförordningen med kommentarer (SFS 1994: 1194 ändr 1995: 207, 880)
- 18) *ibid.*, 3 kap Samverkansformer
- 19) Boucher, Leon, *op. cit.*, Chap 3, participation, pp.53-59 拙訳書、既出、59～66頁
- 20) Convention on the Rights of the Child (A/ 44/ 736) 20 November 1989
- 21) Initial reports of States parties due in 1992 Adendum: Sweden, CRC/ C/ 3/ Add. 1, 23

September 1992

- 22) CRC/ C/ SR. 56 25 January 1993
CRC/ C/ SR. 57 23 July 1993
CRC/ C/ SR. 58 22 January 1993
- 23) CRC/ C/ 16 5 March 1993
- 24) Utbildningsdepartementet, Ny Läroplan för Gymnasiet: Information om regeringens förslag till en ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvox, 1992
- 25) SCB, Statistisk årsbok för Sverige '95, s 354
- 26) 拙稿「スウェーデンにおける後期中等教育の進化」『フィロソフィア』第80号、1993年3月 拙著『学習社会スウェーデンの道標』（近代文芸社）に所収、1994年、77～109頁
- 27) 高橋一夫「スウェーデンにおける教育改革—主として職業教育について—」『産業教育研究』第24巻第2号、1994年7月、10～16頁
- 28) Utbildningsdepartementet, Reviderade Mål och riktlinjer för gymnasieskolan, Lgy 70, s 8
拙稿「スウェーデンの総合制高等学校新（1992年）旧（1970年）学習指導要領の比較検討」『後期中等教育の史的展開と政策課題に関する比較研究』国立教育研究所、1993年3月、260頁
- 29) Utbildningsdepartement, 1994 Års Läroplan för de Frivilliga Skolformerna, Lpf 94
- 30) *ibid.*, s 13
- 31) *ibid.*, s 14
- 32) Boucher, Leon, *op.cit.*, p.53 拙訳書、既出、60頁
- 33) 拙稿、「スウェーデンの教科書事情—知られざる検定制度—」（現代教科書問題講座）⑥ 教科書研究センター、1985年
- 34) Statens Psykologisk-Pedagogiska Bibliotek, Läroboksgranskning: En bibliografi sammanställd av Kristen Hansson och Ingela Tång, (Rapport 1992 : 3)
- 35) 拙稿「スウェーデンの教科書改善の動向」教科書の質的向上に関する調査研究会編『研究成果報告書』教科書センター、1989年3月、拙著、既出に1.「教科書改善の動向」として所収、1994年3月参照
- 36) 拙稿「スウェーデン」『「学習材」としての教科書の機能に関する基礎的研究』教科書研究センター、1995年3月、21頁
- 37) "Tio kriterier till hjälp för din egen bedömning av läromedel" Spov 14/ 15, 1992, s 42
- 38) Utbildningsdepartement, Kursplaner för Grundskolan (SOU 1993: 2) ss 82-85
- 39) Rådbo, Marie, Universumboken, Almqvist & Wiksell, 1993, 72 ss
- 40) Lindquist, Arne och Wester, Jan, Sambhälle för Högstadiet, Almqvist & Wiksell, 1992, 288 ss
- 41) Östman, Peter et al., Geografi: människan-resurserna-miljön, Almqvist & Wiksell,

- 42) Gymnasieskolan Vuxenutbildningen Läromedel 93/94, Almqvist & Wiksell, s 44
- 43) Östman, Peter et al., op. cit., s257 拙訳「スウェーデンの地理教科書にみられる環境の取り扱い」『地理・地図資料』(帝国書院)、1995年6月、6頁
- 44) 澤野由紀子「スウェーデンにおける生涯学習政策に関する研究—1990年代前半の政治・経済の変化と成人教育・リカレント教育政策の見直し—」『国立教育研究所研究集録』第31号、1995年9月、49頁
- 45) 同上、51頁
- 46) Husén, Torsten et al. ed., Schooling in Modern European Society: A report of the Academia Europaea, Pergamon Press, 1991, pp. 2-5
- 47) 4の注 20) 21) 22) 23) に同じ
- 48) Nordic Council/ Nordic Council of Ministers, Nordic Cooperation 1990
Nordic Council: Cooperation Agreements between the Nordic Countries: A compilation of some of the basic co-operation agreement between Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden, 1986 なお当機構は毎年1回年次総会を各国持ち回りで開催し、そこでとりきめたことを月刊誌で広く知らせているが、近時はEUとの、またグローバルな見地に立っての北欧協力の色彩が強い。Nordisk Kontakt, 11/1995参照
- 49) The Nordic Council, The Source of Liberty: The Nordic Contribution to Europe, 1992
- 50) Nordisk Ministerråd, Förbättringar av skolor - nordiska lärdomar och internationell inspiration inför 200 - talet, (Nord 1991: 9)
- 51) 拙稿「北欧」権藤与志夫編「21世紀を目指す世界の教育—理念・制度・実践—」九州大学出版会、1994年、14～15頁
- 52) Ministry of Education and Science, Sweden, The Swedish Way Towards a Learning Society: Report to OECD, 1992
- 53) OECD, Review of National Policies for Education: Sweden, 1995
- 54) Husén, Torsten et al. ed., op. cit.
- 55) *ibid.*, p. 18
- 56) Swedish Ministry of Education and Science, Strategies for Education and Research 1995: Extract from Swedish Government Bill, 1994/95: 100 Appendix 9, p. 41
- 57) 現に1995年春訪瑞の際、各書店で求められるEUR-OP NEWS, Vol.4 No.1 Spring 1995では“Guide to Education, Training and Job Opportunities: Which path to follow”また“A Key to the Future: The new European education programmes 1995-1999”の記事があり、同時に申込用紙が備えられていた。
- 58) Swedish Ministry of Finance, op. cit.
- 59) 拙稿「スウェーデンの教育改革—学校・家庭・地域の新たな連携—」『週間教育資料』(日本教育新聞社)第470号、1996年2月5日

- 60) 拙稿「学習社会北欧の新しい動向」【聖教新聞】1995年8月22日
拙稿「諸外国における生涯学習(2) スウェーデン」【国立教育会館通信】
No.370、1996年1月、9頁

ロシア

ロシア連邦

ロシア連邦の新しい教育課程の特色 — 地域との連携を視点として

<本論文の構成>

I. 学校制度の変遷と新しい教育課程

1. ロシアの教育制度とカリキュラム 川野辺 敏

はじめに

- (1) 新生ロシア誕生までの経緯
- (2) ロシアの教育制度とカリキュラム
 - ①新しい教育制度
 - ②カリキュラムの構造

2. 教育課程システムの特質 遠藤 忠

- (1) 国家基準—多様化における統一性の保証
- (2) 統一性の基準としての国家教育スタンダード
- (3) 統一性の保証
- (4) 多様化のシステム

II. 教育課程と地域の連携

— サクト・ペテルブルク市の場合 澤野由紀子

はじめに

1. サクト・ペテルブルク市における地方教育スタンダード開発の状況

- (1) 「基本教科課程」の開発
- (2) 「教育課程」の開発
- (3) 今後の課題

2. サクト・ペテルブルク市教育スタンダードの特色

- (1) 生徒の個性への配慮
- (2) 学校週5日制導入と父母の参加を促す土曜日の教育活動

3. 地域の特色を生かした教育課程編成を行っている学校の事例

おわりに

I. 学校教育制度の変遷と新しい教育課程

1. ロシアにおける学校教育制度の革新

川野 辺 敏

はじめに

1991年8月のクーデターにより、70年余のソ連邦はあっけなく崩壊し、連邦を構成していた15共和国は独立の国家を構成することになった。各旧共和国はその後独自の国家体制のもとに新しい教育制度を設け、後継者の教育に取り組んでいるが、ここでは言語・資料等の制約から、旧ソ連邦の中核をなしてきたロシア連邦を取り上げ、崩壊後の教育の状況を紹介する以外にない。

しかも、後述のようにロシア連邦内部でも国家権力の地方・学校への分散といった背景のもとで、旧連邦にみられたような学校制度、内容・方法等にわたる総合的・体系的な把握は困難になっている。そしてその体制自体も変化の過程にあり、現状をどう理解するべきかも戸惑わざるを得ない状況である。

以上のような状況にあることを認識しつつ、ロシア体制に移行以後の教育制度および内容を中心に、法令および現地体験を付加して実情を述べることにしたい。

(1) 新生ロシア誕生までの経緯

現在ロシアでは、これまでの共産党独裁から、多様な考えを表明する政党が多数存在するようになっており、教育についても活発な議論がなされている。とはいえ、これらの議論の原点は、ゴルバチョフのペレストロイカであり、新生ロシアはその延長線上に位置している。ゴルバチョフは1985年3月から、クーデターによってソ連が崩壊する1991年までの6年にわたり、共産党書記長の座にあって改革を押し進めた。

ゴルバチョフ以前のソ連を概観すると、1956～1964年までがフルシチョフ時代、次に1982年まで19年間に及ぶ長いブレジネフ時代があり、その後は、1982年から1984年までがアンドロポフ、1984年から1985年までがチェルネンコと、2年と4ヵ月という短い間に二人の書記長が就任しては亡くなるという事態が続いた。

教育に関してみると、50年代中葉から60年代まで行われた「フルシチョフ教育改革」が戦後の大きな改革として広く知られている。その後のブレジネフ時代は保守、堅実の時代であり、大きな変化は見られなかった。1984年になり、時代の要請を受けてチェルネンコ教育改革が行われた。これは、フルシチョフ以来の戦後第二の教育改革として位置づけられ、我々ソ連教育研究者は、その内容を高く評価していた。

チェルネンコ教育改革の特色は次の三点にまとめられる。まず第一点は、社会主義体制の堅持を大前提とした人格の全面的発達あるいは調和的発達であり、これら以外に教育と労働の結合があげられる。第二点は、積み重ねの上に立った教育改革であり、過去の教育改革やそれまでの実験プログラムの成果をふまえての導入であった。第三点は時代の要請への着目があげられる。これはソ連に限らず、社会の変化やコンピュータ等の技術革新への対応がどの国でも必要とされていたのであり、それへの対応であった。

具体的内容としては、次の二点が大きな改革点である。まず第一点は、前述したとおり、7歳からであった義務教育が、6歳からとなり、4-5-2制の計11年間の義務教育となったことである。第二点は、普通教育と職業教育を接近させ、高い一般教養と職業的技能を兼備した理想的な教育を提供しようとしたことである。普通中等学校に進んだ子どもに少なくとも一種類の職業資格を修得させる等により、三年制の職業技術学校と普通中等学校との教育目標を接近させる体制をとったのである。

チェルネンコの死去により、書記長に就任したゴルバチョフの改革基本路線は、周知の通り、「民主化」、「人間化」、「公開制」（グラスノスチ）であった。しかし、こうした旧体制からの急激な転換が党権力者たちの危機感と反発を招くことになり、91年のクーデターを惹起することとなったのである。

さて、就任後しばらくゴルバチョフは、教育改革には着手せず社会全般の改革に専念し、チェルネンコ改革を継続させていた。しかし、1987年の党中央委員会総会での基調報告において、国民一人ひとりが主人公と感ぜられる政治の構築を唱え、党幹部（カードル）を痛烈に批判した。同演説のなかでゴルバチョフは「家に秩序をもたらすこのできるのは自分をその主人であると感じる人間だけである。この真実は確固として実際に実行される必要がある。強調しておくが実際にである。これなくしては人間的要素は機能しないであろう。」と徹底した民主化、人道主義を提唱している。

これらの思想は教育の再改革を促し、1988年2月の党中央委員会において具体的内容が表明された。同大会の中央委員会書記リガチョフの報告では、チ

ェルネンコ改革は教育の城壁だけに視点を置いた改革であり、制度の手直しや部分的修正に偏り、民主、人道、公開といったベレストロイカの本質に触れておらず、特に教育の民主化の視点が欠落していたとの批判がなされた。さらに、行政の縄張り廃止、中央集権・命令方式の廃止、画一的な学校規格の廃止、学校内の管理・運営の民主化を徹底的に進め、子どもを将来の社会の主人公とみなし、豊かな人間性と個性重視、創造的能力の開発をめざすことが打ち出されたのである。

政治改革よりも着手しやすいことから、教育改革は時の権力者の政策課題として利用されてきたきらいがあった。しかしながら、ゴルバチョフによる改革は、学校そのものを民主化実現の基盤としていこうとする新時代を予感させる斬新的なものであり、従来の学校制度や学校のあり方全般を批判したのである。具体的には、多様な学校をつくる、カリキュラムの作成と採択に関し、地方や学校の裁量を拡大することの必要性などが強く説かれた。

1990年には、ゴルバチョフのこれら新しい発想をもとに「国民教育基本法」の草案が作成された。これはベレストロイカを法的に定着させようとしたものとして注目される。「あらゆる差別から個人を擁護すること、児童・生徒および学生個人々の発達における自由」（第4条関係）、「国は教育分野において思想・信条および良心の自由、自己の見解および意見表明の自由、尊厳と名誉の擁護、個人に対するあらゆる形態の圧力の否認を保証する」（第5条関係）、「父母の学校自治への参加」（第34条関係）などが具体的に法令化されることになった。特に注目されるのは、あらゆる差別の形態から個人を擁護すること、児童・生徒および学生個人の発達における自由が明記されたことである。

だが、ここではっきりさせておく必要があるのは、ゴルバチョフが社会主義の否定ではなく、原則に立ち返ることを主張したことである。そもそもレーニンの社会主義は人間の平等をうたったものであるという立場から、リガチョフ報告も、社会主義社会で生きる人間はきわめて民主的でなければならず、本来の意味での社会主義的人間をつくるという立場を強調したのであった。

（2）ロシアの学校教育制度とカリキュラム

①新しい学校教育制度

ソ連邦崩壊により誕生したロシア連邦では、早速新しい教育の在り方が模索され、1992年7月には連邦の教育の基本となる「ロシア連邦教育法」が制定された。この法律は、ゴルバチョフ時代の思想をそのまま引き継いだものでは

あるが、教育の人道主義・民主主義的性格を鮮明にし、その路線に沿って、教育制度の柔軟性、行政の民主化・地方分権化などを具体的に示したものとして注目される。この法律にもとづき、旧ソ連時代の教育とロシア教育との相違点をあげると、概略次のとおりである。

<旧ソ連邦とロシアの教育構造の対比>

	旧ソ連	ロシア
① 教育目標	国家・社会の建設に役立つ人材の育成	個人の能力の開発
② カリキュラム	○固定カリキュラム（連邦制定） ○社会主義的思想性の重視 ○全面的発達の保証 ○教育と生活・労働の結合	○柔軟なカリキュラム（地方・学校の裁量の強化） ○科学性・客観性の重視 ○地方・学校の判断
③ 教育の方法	○教師主導（教授全体） ○画一的方法 ○訓育重視	○生徒による自己学習主体 ○多様な形態・方法 ○生徒の主体性重視
④ 学校の形態	○すべて国立 ○堅い体系（4・5・2制）	○国立・公立・非国立（社会团体・宗教組織・企業・私人など） ○柔軟な体系（リツェイ8-11年制、ギムナジア5-11年制など）
⑤ その他	○行政・学校の権限・責任（単独責任制）	○地域住民、父母の責任の増大（学校ソビエト）

このように、教育の目標・制度・内容・方法および行政の権限など全面に亘る相違がみられるが、制度面に限ってロシア教育の基本的構造の特色をやや詳しくみると、次のようになる。

1) 学校制度としては、基本的には、就学前教育施設、普通教育施設（初等普通教育、基礎普通教育、中等（完全）普通教育、職業教育施設（初級、中級、上級）、特殊教育施設などが置かれ、義務教育段階の学校制度は初等学校・基礎学校・中等学校の4-5-2制によって構成される。初等教育は3～4年間で6歳入学者は4年、7歳入学者は3年となっている。基礎学校の5年間は前期3年と後期2年に分かれる。この制度は従来の旧ソ連時代と大きな変わり

ない。

2) さらに注目したいのは、学校体系の多様化が進められていることである。例えば、リツエイ、ギムナジアという革命前のロシアに存在した名称の学校ができています。リツエイは第8～11学年、ギムナジアは第5学年～11(12)学年を対象とし、大学進学をめざした集中的な教育を行っている。ギムナジアは前段階の第1～4学年を付設できるとされているので、現実には、従来の初等・中等学校(11年制学校)と同様な形態になっている。リツエイ、ギムナジアの名称を付すためには、1～3年の実験学校としての準備期間が必要であり、この間の学校を実験学校と称している。この他にも英才学校の種類である物理・数学学校、外国語学校、民族語・文化や歴史を教える学校等、多彩な学校が設立されている。93年の統計では、モスクワ市内だけでギムナジアが19校、リツエイが11校、非国立学校が97校存在し、新しい教育を創り出そうとしている。

この他、旧ソ連時代の校外教育施設が「補充教育」という思想のもとに温存され、学校外のこれら施設で子どもの能力、興味・関心に沿った教育が活発に展開されている。これは、わが国の学校週5日制との関連で注目すべき点である。

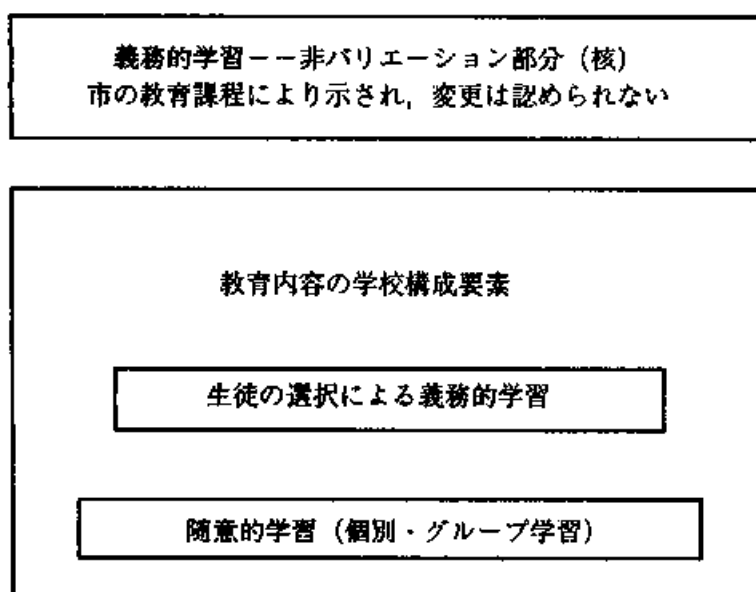
3) また、設置者の多様化で注目すべき制度上の改革である。この法律では、「教育施設は法人である」「教育施設は組織的・法的形態により、国立・公立・非国家立(私人立、社会団体立および宗教団体立)となりうる」(第12条)とされ、国家のみならず、市町村あるいは個人・団体が学校を設置する権利を与えられたことになり、現実には多数の非国家立学校が出現している。

②カリキュラムの構造

このような制度改革と並行して、教育内容の改編が進められている。新制度のもとでは、従来のような国家統一的カリキュラムが否定され、各地域・学校の自主性が尊重され、それをカリキュラムに反映させることが可能となったのである。連邦はカリキュラム構成上の基本構造のみを例示し、その例示にしたがって地方単位でカリキュラムの構想を示し、それらを参考にして具体的には各学校でカリキュラムを作成するという方式である。具体的には、カリキュラムは二つの基本構造からなっている。一つは、義務的学習(非バリエーション部分)で、これはロシア連邦の国民として最低限習得すべき教科と内容を示すものである。各地方では、国の基準に留意しつつ、当該地方の特色を含めてカリキュラムの地方基準を設定する。この基準にもとづいて各学校は非バリエー

ション部分の教育を義務づけられることになる。しかし、各学校では、独自に教科を編成する部分を持ち、学校の裁量により自由に特色ある教科・内容を取り入れることができる。これを学校構成要素という名称で呼んでいる。地方によっては、これら以外に生徒の興味・関心を尊重するという立場から随意選択学習を位置づけるという構成もみられる（例えばサンクト・ペテルブルク市）。サンクト・ペテルブルク市の場合を例にとり示したのが次の表である。なお、モスクワ市では、①基礎コンポーネント、②学校コンポーネントの二つの部分でカリキュラムを構成している。

＜カリキュラムの構造　ーサンクト・ペテルブルクの場合＞



ロシアの各地方・各学校ではすでにこのような体制のもとで教育を進めており、地方や学校によってカリキュラム編成に大きな差異が認められるようになった。1994年5月にモスクワ、サンクト・ペテルブルク両市を訪問しただけでも、各学校による差異・特色が明らかであり、旧来のような「国家全体の教育」という観点からは把握できない状況になっている。そこで当時訪問したサンクト・ペテルブルクおよびモスクワの日本語教育に特色を出す学校の事例を紹介しておこう。

サンクト・ペテルブルクでは3校の小・中学校が日本語教育を行っている。サンクト・ペテルブルク第583番学校では、1年生（7歳）から日本語の授業が開始され、6年生まで週各3時間教えられている。教師は旧レニングラード大学東洋学部の日本文学研究者であり、非常勤講師として学校に派遣されてい

る。レングラード大学ではもともと東洋学部で日本研究が進められていた。1年生では会話を中心に日本語を教え、3年生ではロシア語で日本文化、地理の授業が行われ、日本語会話の教師の不足を補う工夫がなされていた。

モスクワの第14番学校（リツェイ）では、モスクワ大学と提携して同大学への進学志望者を中心とする教育が行われていた。第8学年から週5時間の日本語の教育（12人グループ）を行っている。また、第1257番学校でも第5学年から日本語の授業を開始している。モスクワ大学付属のアジア・アフリカ諸国インスティテュートでは、初等・中等学校日本語教育研究室をつくり、研究室長を中心に初等・中等学校への日本語、日本文化指導者グループを形成し、指導員を派遣している。また、第1257番学校の日本語教育指導者もモスクワ大学およびモスクワ教育大学から派遣された非常勤講師であった。なお、モスクワでは5校の小・中学校が日本語教育を行っており、先のアジア・アフリカ諸国インスティテュートと連携をとるようになっている。

以上、現在のロシアの教育制度・カリキュラムを中心に述べてきたが、これらはまだ固定化されたものにはなっていない。体制の激変のなかで、とりあえず制度をつくり、カリキュラムを編成し、子どもの教育を継続しなければならないという背景があったのである。特によりよいカリキュラムづくりが進められているといえよう。したがって、現段階で新しい制度について評価することは危険であるが、改革のなかで考えられる長所および課題について簡単に述べておこう。

まずメリットは、地方、学校がかなりのイニシアティブを取っていくことが可能となったことである。子どもの能力、適正、興味関心への適合はこれまで充分には行われてこなかったが、各学校が多様化していくにつれ急速に実現していくと思われる。ただ、地方、学校の比重があまりにも増大している現状から、逆に国家的水準をどのように維持していくのかが問題となってくるだろう。標準カリキュラムが作られつつあるが、地方によっては独自性を出そうとするあまり、国家基準があいまいになり、ロシア連邦としての教育水準が確保されるかどうかは課題になろう。

一方、デメリットとしては、格差の拡大があげられる。意欲のある教師と整った施設を備えた学校はかなりの成果をあげていくであろうが、新しい制度に対応できない学校が優れた教育を行っていくことは困難であろう。特に、個性重視の方針のもとで、学習面での個人格差も問題になろう。こうしたなか全面的発達、人格形成の重視、学校と生産との結合、学校と地域の結合といったソ連時代に目標とされた教育理念とどのように向き合っていくのかも今後大きな

課題として問われてくることになろう。

<参考文献>

1. 川野辺敏監修, 「資料ロシアの教育—課題と展望」, 新読書社, 1996年。
2. 川野辺敏, 「新生ロシアの教育—カリキュラムを中心に」, 『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究—中間資料—』, 314~321ページ。

<参考表>

(1) モスクワ市初等学校用基本教科課程 (初等教育段階, 1994/95年度)

教育内容	学年(1-4)				計	学年(1-3)			計
	1	2	3	4		1	2	3	
基礎的要素	18	18	19	19	74	20	21	21	62
ロシア語	6	6	6	6	24	8	8	8	24
数学、情報教育	4	4	4	4	16	5	5	5	15
まわりの世界、生活安全の基礎	1	1	2	2	6	1	2	2	5
美術	2	2	2	2	8	2	2	2	6
工芸	2	2	2	2	8	2	2	2	6
体育	3	3	3	3	12	2	2	2	6
学校構成要素	6	7	7	7	27	6	6	6	18
財政措置に対する合計	24	25	26	26	101	26	27	27	80
生徒の負担の下限	20	20	21	21	82	22	23	23	68
生徒の負担の上限	22	24	25	25	96	24	25	25	74

(2) サンクト・ペテルブルク市基本教科課程 (1994/95年度)

教 科	学 年										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
ロシア語・文学	8	7	7	7							
	8	8	8	-	8	7	7	5	5	4	4
外国語	-	2	2	2							
	-	2	2	-	3	3	3	3	3	2	2
芸術	2	2	2	2							
	2	2	2	-	2	2	2	2	-	-	-
社会科学系	1	2	2	2							
	1	2	2	-	2	2	2	3	4	4	4
自然科学系	-	-	-	-							
	-	-	-	-	2	4	5	8	8	4	4
数学	4	4	4	4							
	5	5	5	-	5	5	5	4	4	3	3
体育・保健	2	2	2	2							
	2	2	2	-	2	2	2	2	2	2	2
テクノロジー	1	1	1	1							
	1	1	1	-	2	2	3	3	3	2	2
計	18	20	20	20							
	19	22	22	-	26	27	29	30	29	21	21
選択必修	2	2	4	4							
	5	2	2	-	3	3	3	2	4	11	11
生徒の義務的負担	20	22	24	24							
	24	24	24	-	29	30	32	32	33	32	32
随意選択	2	3	3	3							
	2	3	3	-	3	3	3	3	3	6	6
生徒の負担限度	22	25	27	27							
	26	27	27	-	32	33	35	35	36	38	38

2. 教育課程システムの特徴

遠藤 忠

(1) 国家基準---多様化における統一性の保証

1992年7月に制定された教育に関する最高法規である「ロシア連邦教育法」では、その第2条で「国家の教育政策原理」を示しているが、その第2号においては「連邦の文化的及び教育的空間の統一」が挙げられている。この統一性の保証は、同号に併せて規定されている「多民族国家という条件における民族文化及び地域的文化的伝統の教育制度による保護」という原理や、同条のその他の各号に挙げられている諸原理と両立する形で具体化されなければならないものである。

たとえば、それらの概要を挙げれば、「教育のヒューマニズム的性格」、「教育の受けやすさ」、「国公立学校の非宗教的性格」、「教育における自由と多元主義」などである。

ロシアが著しく多民族的な国家であるなどのような、わが国とは異なる状況は在るにせよ、国家の教育課程編成の基本的課題として、さまざまな多様性を所与の条件とし、また、「自由で多元」的な国家として人々の多様な発達と学習を保証すると同時に、国家としての「文化的及び教育的空間の統一」の達成を掲げていることは、世界の多くに国々と共通するのみならず、わが国とも共通する課題を担っているといえるのである。

以下では、このような多様化の中での統一化という課題を解決するために、ロシアがどのような教育課程編成の体制を法制化しているのかを、できるだけ多面的かつ構造的に示そうと思う。

(2) 統一性の基準としての国家教育スタンダード

「教育空間の統一性」を保証するものとして、国家教育スタンダードが定められることになっている。国家教育スタンダードの設定によって、「あらゆる学校の卒業者は、居住地域に関わりなく教育を継続するための単一の資格を与えられる」、すなわち、学校系統の単一制が保証される。また、「すべての生徒に、その人格の発達を助けるのに十分な普通教育が保証される」、すなわち、普通義務教育の水準が保証される。したがって、「他の教育機関に転入する可能性」が保証されるのである(1)。

国家教育スタンダードは、10年に1度、政府によって公示される「コンクールに基づいて作成」及び改訂され、とくに義務教育の中核を占める「基礎普通教育(5年制の前期中等教育段階)」のスタンダードは、連邦最高会議の承認手続きを必須としている。

スタンダードの構成は、連邦的要素と民族的・地域的要素からなっており、連邦的要素は、連邦の中央立法及び行政機関によって定められ、民族的・地域的要素は、連邦構成主体(共和国、地方、州、モスクワ市、サンクト・ペテルブルグ市等)によって定められることになっている。

連邦要素は、具体的には「卒業者の教育水準に対する要求」、基礎的教育課程の「不変

的教育内容」、及び「生徒の学習負担量の上限（学年別週当たりの時間数の形で）」を規定することになっている。連邦教育法が制定された翌'93年3月に「暫定国家教育スタンダード」として「中等普通教育学校基本教科課程」が連邦教育省によって制定された。これはその名称が示す通り、正式な国家教育スタンダードが制定されるまでの臨時的な措置であり、その制定時においては、'95年頃までには正式のスタンダードが全面的に示されるはずであったが、策定作業が遅れており、'96年1月段階では、まだ、正式のものは制定されていない。

ところで、暫定スタンダードとして示された上記の「基本教科課程」では、連邦が定める教育内容（連邦要素）は、「わが国の学校教育の統一性を保証し、一般文化的及び全国家的意義をもつ」教育内容であるとされ、「全体として、そうした科目と捉えられているのは、ロシア語（国家語として）、数学、情報理論、物理学及び天文学、化学である」としている(2)。

一方、連邦構成主体が策定する民族的・地域的要素として、「わが国諸民族の特殊な要求と関心を教育の領域において保証し、民族的及び地域的な独特の文化を反映している教育内容部分を含む」教育内容とされ、「母語及び文学、歴史、地理」ならびに「社会科学系教科、芸術、地球、生物学、体育、労働教育」等が含まれている。

さらに、暫定スタンダードでは、各学校が定める教育内容の枠が一定の時間数として示されている。この枠は、さらに、必修選択授業及び自由選択授業のふたつのカテゴリーを含んでおり、それぞれ、後述するように、教育課程の多様化の為に利用されることになっている。

下表は、上述の主体別に分けられた3つの教育内容要素の学校段階別週当たり授業時間数（標準）である。

教育段階 школьный этап	初等学校 1-4 学年	基礎学校 5-9 学年	中等学校 10-11 学年	計
連邦	53	94	18	165
民族-地域	23	48	22	93*)
学校	25	29	36	90

*) このうち56時間は母語及び文学、並びに外国語にあてられる。(3)

この他、普通教育学校の基本教科課程は、国家スタンダードの一部として以下の基準指数群を含んでいる。

ア)全体及び各教育段階のそれぞれにおける教育期間（学年度における）。

イ)以下の週当たり学習負担量（授業時数）

- 中等普通教育学校の各段階における基盤的教育領域
- 生徒の選択による必修授業
- 自由選択授業

ウ)選択による必修授業に配当されている授業時数を含み、生徒の週当たり義務的学習負担量の上限

1)国家が財政負担する総授業時間数（生徒の義務的学習負担量の上限、自由選択授業、個別的小グループへの分割）。(4)

(3)統一性の保証

統一性の保証は、国家教育スタンダードによる基準の提示の他に、生徒の卒業等に関わる試験制度並びに教員及び学校に対する資格審査制度によっても支えられている。

初等教育以外の教育段階、すなわち、義務教育である基礎普通教育（前期中等段階）、さらには、中等普通教育（後期中等段階）、その他高等教育を含むすべての職業教育の修了時には、国家試験が義務化されている。この試験に関する「学問的、教授法的な裏付け及び客観的な統制は、国家教育スタンダードにしたがい、教育機関から独立した国家資格審査局によって保証される」（教育法第15条5項）とされており、それぞれの教育段階の教育水準の維持が図られている。

また、上記の卒業試験以外の中間的な試験については、教育機関（学校）がその「評価方法、形式、手続き頻度」を選択することができる（同法同条3項）とされており、わが国と同様日常的評価にもとづく進級もありうるわけであるが、ソ連以来の伝統である落第制度が初等教育段階から適用されており、中等段階における卒業試験制度と相まって、教育課程基準の実施の質を保証している。

このような国家による卒業試験制度と連動して、教育機関の資格審査が行われる。すなわち、国家資格審査局は、個々の教育機関が実施している教育の質が国家教育スタンダードに即したものであるか否かを確認するために、教育機関の資格審査を原則として5年に1度行うことになっている（同法第33条19項）。資格審査の合格基準は、当該教育機関が、国家試験である卒業試験に3年以上連続で半数以上の生徒を合格させているか否かである。もし、この基準を満たしていないときは、当然のことながら、卒業資格付与の権限をもつ正式の教育機関としての認定（アクレディタツア）を取り消されることになるのである。

上記のような定期の資格審査の他に、国家資格審査局の地方支部や当該教育機関に通う生徒の保護者会がその教育機関の教育の質について問題提起した場合、国家資格審査局は、「苦情書」を教育機関に送ることができる。この「苦情書」が2年以内に続けて送付された場合、上記の認定は自動的に剥奪されることになっている。

また、このような場合、国は、当該教育機関に対して「卒業者を他の教育機関で再教育する費用」について損害賠償の訴えを起こすことができるとされている（連邦教育法第49

条)。

以上のように、主に、卒業試験制度とそれを利用した資格審査制度及び教育機関としての認定制度によって、教育課程基準の実施水準を保証することになっている。教育課程の編成に際しての地方の権限及びとくに学校裁量の幅の広さに比して、このように、教育課程基準の実施を保証するシステムは、生徒及び学校にとってわが国にないきびしさももっているといえよう。

(4)多様化のシステム

統一性保証のシステムは、同時に多様化の枠組みを示すものである。以下では、多様化の視点から連邦教育法及び国家教育スタンダードから読み取れるものを示してみよう。

すでにのべたように、国家教育スタンダードそのものが、連邦的要素の他に民族的・地域的要素を含んで制定されることになっているように、国家教育スタンダードは、分権化をかなりな程度において示しているのである。

わが国においても、教育課程は個々の学校において編成することになっているが、ロシアにおいては、学校のもつ権限は、たとえば「教科設定」に及ぶほどに広い。すなわち、国家教育スタンダードにおいて示される教科課程中の「教科名」、たとえば、以下に示す表「初等学校基本教科課程」でいえば、従来「教科名欄」において示されている欄に書かれている「母語及び文学」や「数学」、「身近な世界」等の名称は、教育内容領域である。すなわち、スタンダードでは、教育内容が示されるのであって、どのような教科編成にするかは、個々の学校に委ねられるのである。

初等学校基本教科課程

(1-4学年)

教育内容領域	週 当 た り 時 間 数					
	学 年 別				計	民族-地域 コンポーネント
	I	II	III	IV		
母語及び文学	4	4	4	4	16	16
国家語としての ロシア語*)	3	3	3	3	12	-
数学	4	4	4	4	16	-

身近な世界	2	2	2	2	8	2
芸術	2	2	2	2	8	2
体育	2	2	2	2	8	1
労働教育	2	2	2	2	8	2
総計	19	19	19	19	76	23

必修選択授業	1	3	5	5	14
生徒の必修授業 負担量の上限	20	22	24	24	90

自由選択授業	2	3	3	3	11
生徒の負担量上限	22	25	27	27	101

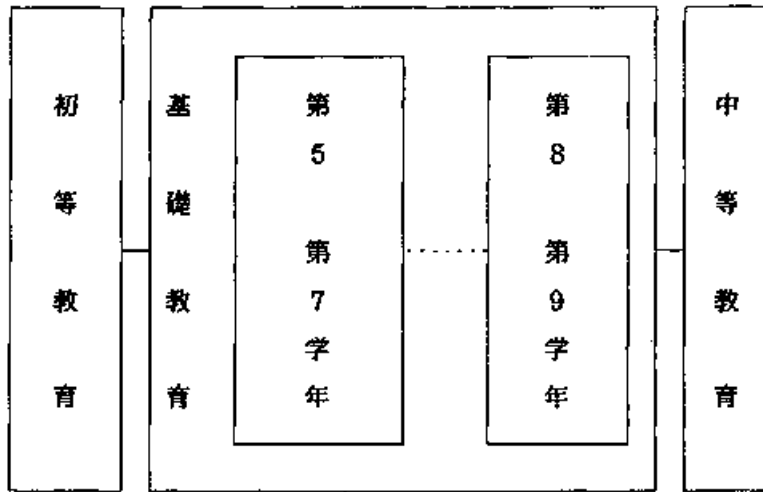
*)非ロシア語を教授語とする学校においては、ロシア連邦の国家語として学習される。

ロシア語を教授語とする学校においては、学校が所在する共和国の民族語が学ばれる。

その他の言語的状況においては、言語の学習に関する問題は、「教育に関する」法に従い、地域の教育行政機関及び学校によって（必修選択授業に相当されている時間数を考慮にいれて）解決される。(5)

学校系統は、基本的には、初等教育3（ないしは4）年、基礎教育（前期中等）5年、中等教育（後期中等）2年と、従来通り3（ないしは4）－5－2制であるが、下図に示すように基礎学校は第5学年から第7学年までの前半と第8学年及び第9学年の後半に分けて捉えられており、第8学年から入学するリツエイ等の多様な学校形態を可能にしている。

普通教育の段階



(6)

設置者が私立を含めきわめて多様化していることもすでにさまざま形で紹介されているが(7)、むしろ、教育を受ける形態という点では、資格認定(家庭教育、検定制)の在り方や、さらには、伝統的な学区制の運用が制度化されて強化されたことの方が大きな意味をもっているように考えられる。

教育を受ける形態としては、全日制、夜間及び通信制等の学校教育による形態ばかりではなく、「家庭教育」及び「独学」も認められており、その場合の資格認定については、国家資格審査局による検定試験の受験によって行われることになっている。このことは、いくつかの条文においてやや重複的に規定されているが、親の権利と義務について定めている第52条においては、その3項で「親(その代理人)は、児童に初等普通教育、基礎普通教育、中等(完成)普通教育を家庭で受けさせる権利を有する。家庭で教育を受けている児童は、親(その代理人)の決定により、すべての教育段階において試験に合格した場合、教育機関で教育を継続する権利を有する」とある。このように、初等から中等までの普通教育においては、家庭教育が認められている。また、職業教育においても、可能なものは、家庭教育及び独学による履修が認められているのである(連邦教育法第10条3項)。

教育機関すなわち学校で教育を受ける場合でも「教育機関を選ぶ権利」(第50条及び第52条)が認められている。これは、上記の教育形態の選択権と重ねて考えれば、当然、初等及び前期中等の義務教育においても適用される規定である。市民の学校選択権と対応して地方自治体の権限として「当該地域に居住する市民に対する普通教育機関の選択権の保証」(第31条2項3号)が規定されており、選択権を具体的にどのような形で実現するかは、地方自治体の裁量とされている。モスクワ市を例とすると、学区制は、その学区に居住する児童・生徒の通学を保障するものであって、児童・生徒及びその親権者の側からみれば、その学校選択権を妨げるものではない。すなわち、居住する学区の学校に子どもを通わせたくない場合、親権者は希望の学校を探し相手先の学校長の許可が得られればその

学校に通わせることができる。もし、どこにも通わせる学校がない場合、親権者はその子どもを居住する学区の学校に通わせることができるのである(8)。

付言すれば、こうした学校選択がいわば公立校間で容易にできる条件の一つとして、学級定数が、ロシアにおいては上限を示すものではなく、標準を示すものであるという事情があることを挙げることができよう。そして、学級定数というような教育の質の維持に関わる条件が、わが国のように厳密にではなく緩やかに運用されているのは、すでに述べたように、教育の質の統一及び維持のシステムが、わが国に比べて厳しいものであることと関係があるのではないだろうか。

さらにいえば、ソ連邦時代の伝統であった国定教科書制度が廃止され、連邦及び連邦構成主体のレベルにおいては、「科学的教授法の保証」及び「学習文献出版の組織化及び学習参考書の製作」等の規定のみであり、教科書制度は教育情報や教材等の供給サービスに置き換えられている。つまり、教科書は実際には発行・供給されるであろうが、教育の質の統一及び維持のシステムの中で積極的な役割を期待されるものではなくなるであろう。そして、その理由は、イデオロギーの自由化ということだけではなく、これまで明らかにしてきたような教育課程の統一と多様化のシステムにおいては、わが国におけるような有効性がロシアでは見いだせないからではないだろうか。

以上にみるように、教育水準の維持、教育課程の多様化、学校選択の自由化、学級定数の問題等は、それぞれ個別に論じられる問題ではなく、教育の統一性と多様性のバランスを適切に保つためのシステムとして捉えられなければならない。

注

- (1)国立教育研究所『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究 中間資料集(Ⅰ)』平成7年3月、334頁。
- (2)ロシア連邦教育省参与会決定『暫定国家教育スタンダード』'93年3月24日付け№5/1(露文)。
- (3)同上。
- (4)同上。
- (5)同上。
- (6)国立教育研究所 前掲資料集 342頁。
- (7)拙稿「学校経営者への道--ロシア 私立学校事情」ユーラシア研究所『ユーラシア研究』第5号 白石書店、1994年10月。
- (8)モスクワ教育大学上級講師ユーリヤ・ボヤルチューク(国際交流基金フェローとして1995年6月から1996年6月まで来日)氏よりの聞き取り。

Ⅱ. 教育課程と地域の連携—サンクト・ペテルブルク市の場合

澤野由紀子

はじめに

本章では、第Ⅰ章で紹介した新生ロシアにおける学校制度と教育課程の改革が、地方レベルでどのように導入されているかを、サンクト・ペテルブルク市を例として検討する。サンクト・ペテルブルク市（旧レニングラード市）は、モスクワ市とともに地方自治体としては共和国、地方、州と同等の地位を有する。人口も480万人を抱えるロシア第二の都市である。ソビエト時代末期に選出されたサブチャク市長のもとで、バルト海に面した立地を生かして西側諸国との交流を深め、外国企業の誘致にも成功している。教育の分野においては、国際都市としての特色とともに帝政ロシア時代以来の文化と学術、工業の中心地としての伝統を生かした教育改革プログラムが実施されつつある。

以下、1995年9月に同市の教育委員会及び学校を訪問した際に入手した資料等をもとに、同市の教育スタンダードの特色を明らかにし、学校における導入例を紹介する。

1. サンクト・ペテルブルク市における地方教育スタンダード開発の状況

(1) 「基本教科課程」の開発

サンクト・ペテルブルク市では、ソビエト連邦時代のゴルバチョフ政権下で教育のベレストロイカが本格化した1989年より、学校制度改革が行われている。1993年には、89年以来市内の様々な初等中等普通教育学校で実験的に開発された多様な水準の教科課程を検討し、市の初等中等普通教育学校用基本教科課程（第Ⅰ章-1. <参考表>（2）参照）を発表した。ロシア連邦の「初等中等普通教育学校基本教科課程」は、「ロシア連邦教育法」（1992年7月）第7条に定められたロシア連邦の「全国教育スタンダード」の一部として作成された。同法により、全国教育スタンダードは、教育課程の必修内容のミニマムと学習者の学習量の上限、卒業までに習得すべき学力水準を定めるものと定義されているが、「基本教科課程」は必修領域と週間授業時間数の下限と選択科目等を含めた授業時間の上限を学年ごとに示しているのみで、学力水準までは示していない。

サンクト・ペテルブルク市の「基本教科課程」も同様に市の教育スタンダードとして作成されたものであり、連邦レベルのスタンダードが確定するまでの暫定的なものとして導入されている。その特色としては、1) 基礎教育と補充教育を結合する基盤としてサンクト・ペテルブルク市の文化的・科学的潜在力を利用し、生徒が自らの個性、創造的可能性と人格の発達を意識するための条件を創出すること、2) 既存の社会・文化的環境に広範に適應すること、3) 生徒がサンクト・ペテルブルク市の精神生活に参加する計画を実現すること、4) 大都市における個人の社会化計画をあらゆるタイプの学校で実現することを可能とすることを目標としていることがあげられる。¹⁾ このため、連邦レベルの基本教

科課程と同様に、教育段階ごとに水準の異なるバリエーションが示されていた。

(2) 「教育課程」の開発

さらに1995年、サンクト・ペテルブルク市教育委員会は、ゲルツェン記念ロシア国立教育大学、教育技能大学、サンクト・ペテルブルク国立大学、生産的教授研究所、オルターナティブ教育センター、ロシア教育アカデミー職業技術教育研究所、同成人教育研究所、サンクト・ペテルブルク市立第73番学校、第159番学校及び第293番学校等の協力を得て、「教育課程」を作成した。²⁾

「教育課程 (образовательная программа)」は、「ロシア連邦教育法」第9条において、「一定の水準と方向における教育内容を定めるもの」³⁾と規定され、普通教育と職業教育に区分して実施されるとしている。従来のソビエト連邦の広義の教育課程を示す言葉としては「教育の過程 (процесс образования)」が使われることが多く、教育課程基準としては、「教科課程 (учебный план)」と教科別の「教授用目 (учебная программа)」があったが、「教育課程 (образовательная программа)」という言葉は「教育スタンダード (стандарт образования)」と同様に、これまで教育関係の文献で使われることはほとんどなかった。

「ロシア連邦教育法」第9条によれば、普通教育の教育課程には、就学前教育、初等普通教育、基礎普通教育〔前期中等教育に相当〕および中等(完全)普通教育〔後期中等教育に相当〕が含まれ、「個人の一般教養の形成、社会生活への適応、職業教育の教育課程を自覚的に選択し習得するための基礎づくり」を課題として作成される。また、教育課程は基礎部分と補充部分によって構成されるが、基礎的部分としてのミニマム・エッセンシャルズは、連邦レベルの全国教育スタンダードに定められるとされている。⁴⁾ただし、具体的に何を定めるものであるかは示されていない。

サンクト・ペテルブルク市が開発した「教育課程」には、教育段階及び課程の種類ごとに、1) 目標、2) 対象とする生徒の年齢、学力水準、健康状態、3) 修学年数、4) 課程修了時まで期待される成果、5) 教科課程の種類、6) 教授要目、7) 週間授業日数、授業の一単位時間、学級定員、教育方法、生徒に対する社会心理学的働きかけ、及び8) 生徒の到達度審査の形態が示されている。各学校は、これを参考にそれぞれの教育課程を定めることとされている。⁵⁾

モスクワ市同様サンクト・ペテルブルク市においても特定の科目を深く学ぶ学校のほかギムナジア、リツェイ、カレッジなどの新しいタイプの学校が急増している。1993/94年度の統計数値によれば、サンクト・ペテルブルク市内の初等中等普通教育学校全691校(生徒数54万3900人)のうち、ギムナジアが30校(生徒数2万3521人)、リツェイが7校(3185人)開設されている(カレッジや深く学ぶ学校・学級の数は不明)。ただし、私立学校は20校(2334人)でモスクワ市の85校(7997人)と比べると少なく、市立学校をベースに多様化が進められているとみることができる。⁶⁾89年以降の市内の教育課程改革においては、こうした新しいタイプの英才教育学校のための高度な水準の教科課程

や教授要目の導入に焦点をあてた多様化が進められていた。

だが、1995年に発表されたサンクト・ペテルブルク市の「教育課程」では、学力水準の低い子どものための補償教育課程や病弱で通学が困難な子どものための個別教育課程が示されるなど、「弱者」に対する配慮が目立つ。同教育課程の解説によれば、これは、教育課程の開発において、とくに「子どもの権利を実現するためのメカニズム」に配慮がなされたことの現われであるという。このため、この教育課程の実施と改善の際、「子どもの権利条約」（とくにアイデンティティを保全する権利を宣言している第8条、子どもの利益への配慮を優先すべきことを確認している第3条、子どもの個性、才能、知的・身体的能力を完全に発展させるために様々な形態の中等教育を発展させることを社会に求めている第28及び29条）を考慮することが提案されている点が注目される。¹⁾

(3) 今後の課題

サンクト・ペテルブルク市の教育スタンダード開発、普及と質の維持のメカニズムに関する取組みの今後の課題としては、以下があげられている。

- ① 基礎学校、就学前施設、リハビリ教育施設、職業学校、補充教育施設の教育スタンダードの開発。
- ② すべてのギムナジア、リツェイ、市立実験広場、特定科目を深く学ぶ学校に独立の国家試験と資格を導入すること。
- ③ すべての中等教育機関の卒業予定者に独立の資格試験を実施する可能性を保証する卒業試験の方法を検討すること。
- ④ 市の教科課程の特色を表わす試験（サンクト・ペテルブルク市の歴史と文化に関する試験のようなタイプのもの）実施を拡大すること。
- ⑤ 進級・卒業試験の選択科目のなかに補充教育施設における学習を基盤とする試験を含めることについて専門家による検討を行うこと。
- ⑥ 第10学年および職業技術学校において「学内」試験の実施を維持し、改善すること。
- ⑦ 教育スタンダードの水準を上回る生徒の達成を刺激するシステムを発展させること（メダリスト、オリンピック入賞者、職業技能コンクール入賞者の奨励、個人的達成に関する証明書の作成）。
- ⑧ 教育機関の資格審査と国家認定に向けた準備（成果をあげている学校の基本的特色の解明、診断方法の開発とそれらの鑑定）。¹⁾

上記のなかでは、4番目と5番目に掲げられている地域の特徴を生かした科目に関する試験と、学校外における学習の成果を評価するための試験の実施が検討されている点が興味深い。後者については1995年9月に筆者らが同市教育委員会において実施したレベデフ教育長との面接調査の際にも言及された。本特別研究のテーマに直接関わる部分でもあるので、今後も注目していきたい点である。

2. サンクト・ペテルブルク市教育スタンダードの特色

(1) 生徒の個性への配慮

1995年にサンクト・ペテルブルク市教育スタンダードとして発表された普通教育の「教育課程」には、以下のように教育段階ごとにいくつかのバリエーションが示されている。各「教育課程」ごとに導入することのできる教科課程のバリエーションが定められており、とくに市の基本教科課程における随意選択の部分などの使い方について詳細な指示がなされている。教授要目についても、連邦標準の教授要目以外に、学習に困難を示す子どもを対象とする補償教育課程などでは市内の大学が開発した特別教授要目を採用することなどが指示されている。また、学校レベルで自主開発した教授要目を導入する場合、専門家による鑑定の後市教育委員会の承認を得ることなど、細かい手続きが定められている。⁹⁾

<初等学校（第一段階）教育課程>

初等教育基礎教育課程・・・学力水準を問わずすべての子どもを対象とし、6-7歳を開始年齢とする3-4年制の課程。

初等教育補償教育課程（第2学年以降）・・・第2学年進学時に7-8歳の子どもで第1学年の読み方、書き方、算数を中心とする基本的教科が習得できなかった者を対象とする3-4年制の課程。

初等教育拡大教育課程・・・第1学年の読み方を事実上習得しており、高い学力を示す子どもが対象。6-7歳を開始年齢とする3-4年制の課程。

初等教育集中教育課程・・・第1学年のカリキュラムをすべて習得し、教育内容をすぐに習得することができ、高い学力を示す子どもが対象。7歳を開始年齢とする2年制の課程。

初等教育個別教育課程・・・特別な病気や慢性的疾患に罹っている者、まわりの人々とうまくコミュニケーションができないなど通常の学校に不応を示す者、父母が家庭教育を希望している場合、家庭教師がいる場合など。学力水準は問わない。6, 7, 8歳児を対象とする。

初等教育リハビリ教育課程・・・医学的リハビリを目的とする特殊教育学校における課程。条件が揃っている場合は通常の学校で導入することも可能。

<基礎学校（第二段階）教育課程>

基礎教育課程（5-7学年）・・・初等教育段階を良好な成績で修了した者を対象とする10-11歳を開始年齢とする3年制の課程。

深く学ぶ教育課程（5-7学年）・・・初等教育拡大教育課程を良好な成績で修了した者、または初等教育基礎教育課程を問題なく修了し学習への高い意欲を示す者を対象とする。10-11歳児を開始年齢とする3年制の課程。

ギムナジア教育課程（5-7学年）・・・広い視野、多くの読書量、ロシア語・文学、外国語、サンクト・ペテルブルク市の歴史と文化についてのすぐれた知識を示して面

接（入学試験）に合格した10-11歳または12-13歳を対象とする3年制の課程。

個別教育課程（5-7学年）・・・特別な病気や慢性的疾患に罹っている者、まわりの人々とうまくコミュニケーションができないなど通常の学校に不適応を示す者、父母が家庭教育を希望している場合、家庭教師がいる場合など。学力水準は問わない。

10-11歳を開始年齢とする3-4年制の課程。

補償教育課程（5-7学年）・・・初等教育補償教育課程を良好な成績で修了した者、または基礎教育課程による第5学年の1・2学期で常に学習に困難を示した者を対象とする。10-11歳を開始年齢とする3年制の課程。

基礎教育課程（8-9学年）・・・5-7学年の基礎教育課程を良好な成績で修了した者すべてを対象とする。13-14歳を開始年齢とする2年制の課程。

深く学ぶ教育課程（8-9学年）・・・5-7学年の深く学ぶ教育課程を良好な成績で習得した者、または5-7学年の基礎教育課程を問題なく習得し、特定の科目について深く学ぶ教育課程による学習を行うことに興味・関心を示す者を対象とする。13-14歳を開始年齢とする2年制の課程。

ギムナジア教育課程（8-9学年）・・・5-7学年のギムナジア教育課程を良好な成績で修了した者を対象とする。13-14歳を開始年齢とする2年制の課程。

リツェイ教育課程（8-9学年）・・・面接（入学試験）に合格した者を対象とする。13-14歳を開始年齢とする2年制の課程。（ギムナジアが人文系諸科目について高い水準の教養を身につけることを第一の目標としているのに対し、リツェイでは職業志向的諸科目について高い水準の教養を身につけることを第一の目標として掲げている。）

個別教育課程（8-9学年）・・・学力水準は問わない。13-14歳を対象とする2年制の課程。

補償教育課程（8-9学年）・・・5-7学年の補償教育課程を満足のいく成績で修了した者、基礎教育課程による第8学年の1・2学期で恒常的に学習に困難を示した者、または5-7学年の基礎教育課程の習得が常に困難であった者を対象とする。13-14歳児を対象とする2年制の課程。

<中等学校（第3段階）教育課程>

基礎教育課程（10-11学年）・・・8-9学年の基礎教育課程を良好な成績で修了し、入学試験に合格した者を対象とする。14-15歳を開始年齢とする2年制の課程。

深く学ぶ教育課程（10-11学年）・・・8-9学年の基礎教育課程、ギムナジアまたはリツェイ教育課程、深く学ぶ教育課程または個別教育課程を良好な成績で修了し、入学試験（面接）に合格した者を対象とする。14-15歳を開始年齢とする2年制の課程。

ギムナジア教育課程（10-11学年）・・・8-9学年のギムナジア、リツェイまたは深く学ぶ教育課程を良好な成績で修了した者全員、ならびにその他の教育課程を履修

し入学試験（面接）に合格した者を対象とする。14-15歳を開始年齢とする2年制の課程。

リセ教育課程（10-11学年）・・・8-9学年のギムナジア、リツエイまたは深く学ぶ教育課程を良好な成績で修了した者全員、ならびにその他の教育課程を履修し入学試験（面接）に合格した者を対象とする。14-15歳を開始年齢とする2年制の課程。

（2）学校週5日制導入と父母の参加を促す土曜日の教育活動

上記の課程はそれぞれレベルによって到達目標や導入される教科課程、教授要目だけでなく、定められた学級定員や授業時間、週間授業日数にも差異がある。

学級定員は通常25人とされているが、初等教育段階の補償教育課程では12-14人、同集中教育課程では15人とされている。授業時間は45分が最も多いが、初等教育補償教育課程では36-45分、同拡大教育課程及び集中教育課程では40-45分などとなっている。

また、週間授業日数は、旧ソビエト連邦時代の1988年より教員の労働負担を軽減することを目的として、全科担任制がとられている低学年について学校週5日制が導入されて以来、上級学年も含めて学校週5日制へ移行する学校が増えている。新生ロシアでは週間授業日数は、各学校が定めることができるとされているが、サンクト・ペテルブルク市の場合は、上記の教育課程ごとにその基準が定められている。

学校週5日制の導入が勧められているのは、初等教育基礎教育課程（6日制も可能）、初等教育補償教育課程（6日制も可能であるがその場合、第6日は父母の参加のもとに遠足、運動、個別活動を行う）、初等教育集中教育課程、5-7学年基礎教育課程（6日制も可能であるがその場合、第6日は父母の参加のもとに遠足、運動、個別活動を行う）、5-7学年補償教育課程（同）、8-9学年基礎教育課程（同）、8-9学年補償教育課程（同）及び10-11学年基礎教育課程（同）である。6日制も可能とされている課程では休日の前日である第6日目（通常は日曜日が休日とされるが、稀にイスラム教系の学校などで金曜日が休日とされる場合もあるためこのような表現となっているものと思われる）には父母の参加のもとで通常の授業形態とは異なる活動を取り入れることとされている点が注目される。基礎教育段階及び中等教育段階で6日制が推奨されている課程についても、5日制導入することが可能とされているが、その場合は、毎日お昼休みを十分にとった後に午後にも授業を行い、生徒の健康に配慮することが条件とされている。¹⁰⁾

では次に、学校レベルでの「教育課程」の導入例をみてみよう。

3. 地域の特色を生かした教育課程編成を行っている学校の事例

次の表は、サンクトペテルブルク市立第473番学校（ガリーナ・パーヴロヴァ校長）で実際に導入されている1995/96年度の教科課程である。

同校は7歳を入学年齢とする10年制学校である。サンクト・ペテルブルク市中心部から北へ車で40分ほど離れたベッドタウンにある同校では、17年前から第5学年以上で男子（各学年20人）には17年前から隣接するサッカー学校（通称「スメーナ」）と連携してサッカー選手養成を目的とする教育が行っていた。さらに、特色ある教育を行うことで女子生徒を確保することを目的として、1991年より女子のみを対象として、舞踊、リトミック、合唱、ロシアの民族伝統工芸等、芸術・美育に重点を置いたカリキュラムによる教育が導入された。1995年9月現在、生徒数906人に対し、教員70人、事務職員等15人が配置されている。芸術・美育コースを設置したことにより教員としてコンサートマスター、作曲家、振付師を定員とすることができた。一般体育、装飾芸術、造形芸術、舞踊、合唱などのサークル活動も盛んに行われており、舞踊団や合唱団はサンクトペテルブルク市で開催される国際展示会等に出演を依頼されることも多い。水準の高い教育を行っているため市内の高等教育機関とも協定が結ばれており、成績優秀者は、第11学年修了後、ゲルツェン記念ロシア教育大学の芸術学部、哲学部及びレスニコフ・アカデミー（芸術専攻）へ無競争入学の特典を受けることができる。また、芸術分野の英才教育を行っている市内のリツェイとも協定が結ばれており、成績優秀者は無競争で転学できる。¹¹⁾

現在では、基礎教育段階まで各学年に試験で選抜された生徒を対象として芸術・美育に重点を置いた教育を行う特別学級と普通学級、補償教育学級の3クラスが設けられている。義務教育段階ではない第10・11学年では補償教育学級はなくなり、良好な成績を取めた者のみが進学できるシステムになっている。前節でみた「深く学ぶ教育課程」、「基礎教育課程」、「補償教育課程」がそれぞれの学級に対応する。つまり、この学校では3つの「教育課程」が並行して導入されているのである。

同校の教科課程の構成としては、3レベルの多様な教科課程が導入されていること以外に、科目数が多いことがあげられる。第7学年以降は選択必修を入れると全学級で16科目が必修となる。これは、主要教科の科目構成がソビエト時代同様の学問分野に応じた伝統的構成になっている上に、芸術・美育の科目数が一般の学校より多いためである。また、第3学年以降は普通教育学級と補償教育学級の教科課程の構成は同一となっている。教授要目の水準や教育方法に格差がつけられているものとみられるが、科目が多いことによりとくに補償教育学級の生徒に負担が生じるということはないのかどうか懸念される。

なお、同校では初等教育段階（7歳入学のため1～3学年）までは学校週5日制がとられているが、科目数が多いため第5学年（3年制初等教育をとる学校の場合、第3学年修了後に進級する学年の表示は「第5学年」となる）以上では、すべての学級で学校週6日制となっている。

(表) サクト・ペテルブルク市第473番学校 (芸術・美育系科目を深く学ぶ学級付設) の教科課程
(1995/96年度)

①第1～3学年

学年		1			2			3		
教育分野	教科	芸術・美育系学級	普通教育学級	補償教育学級	芸術・美育系学級	普通教育学級	補償教育学級	芸術・美育系学級	普通教育学級	補償教育学級
<必修科目>										
1. ロシア語・文学	ロシア語・読み方	8	8	8	8	8	8	8	8	8
2. 芸術・美育	造形芸術	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	音楽	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3. 自然科学	自然科学	1	1	1	2	2	2	2	2	2
4. 数学	数学	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5. 体育・保健	体育の基礎	1	2	2	1	2	2	2	2	2
	リトミック	1			1					
6. テクノロジー	生活安全の基礎	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	労働	1	1	1	1	1	1	1	1	1
計		20	20	20	21	21	21	21	21	21
<選択必修>										
	ロシア語		2	2		2	2		2	2
	読み方		1	1						
	数学			1			1		1	1
	音楽	1								
	労働	1			1			1		
	造形芸術	1	1		1	1		1		
	市の歴史	1			1			1		
義務的負担		24	24	24	24	24	24	24	24	24
<随意選択、グループ・個別学習>										
	数学	1			1	1		1		
	合唱									
	造形芸術									
	労働									
	市の歴史		1	1		1	1		1	1
	リトミック									
	グループ労働			1		1				
	ロシア語	1	1		2			2	2	2
生徒の負担限度		26	26	26	27	27	27	27	27	27

(注) 学校週5日制導入に伴い、第1～3学年には60分間の活動的休憩時間を設ける。
芸術・美育系学級の造形芸術の授業は2グループに分かれて授業を行う。

②第5～8学年

教育分野	教科	5			6			7			8		
		芸術・美育系学級	普通教育学級	補償教育学級	芸術・美育学級	普通教育学級	補償教育学級	芸術・美育学級	普通教育学級	補償教育学級	芸術・美育学級	普通教育学級	補償教育学級
<必修科目>													
1. ロシア語・文学	ロシア語・文学	8	8	8	8	8	8	7	7	7	5	5	5
2. 外国語	英語	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3. 芸術・美育	造形芸術	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
	音楽	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
	芸術の歴史	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	装飾芸術										2	2	2
4. 社会	歴史	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3
5. 自然科学	物理							2	2	2	2	2	2
	自然	2	2	2									
	地理				2	2	2	2	2	2	2	2	2
	生物				1	1	1	1	1	1	2	2	2
	化学		1	1							2	2	2
6. 数学	数学	5	5	5	5	5	5						
	代数							3	3	3	2	2	2
	幾何							2	2	2	2	2	2
7. 体育・保健	体育の基礎	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
8. テクノロジー	安全生活の基礎	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	労働	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
計		28	28	28	29	29	29	30	30	30	31	31	31
<学校選択必修>													
	数学		1	1		1	1		1	1			
	造形芸術	1			1								
	装飾芸術							1					
	市の歴史							1			1		
	生物								1	1			
	化学											1	1
生徒の義務的負担		29	29	29	30	30	30	32	32	32	32	32	32

③第9～11学年

学年		9			10		11	
教育分野	教科	芸術・ 美育系 学級	普通 教育 学級	補償 教育 学級	芸術・ 美育 学級	普通 教育 学級	芸術・ 美育 学級	普通 教育 学級
<必修科目>								
1. ロシア語・文学	ロシア語・文学	5	5	5	4	4	4	4
2. 外国語	英語	3	3	3	2	2	2	2
3. 芸術・美育	絵画							
	芸術の歴史	1	1	1	1	1	1	1
	装飾芸術							
4. 社会	歴史	3	3	3	3	3	3	3
	法律学	1	1	1			1	1
	経済地理				1	1		
5. 自然科学	地理	2	2	2				
	生物	2	2	2	1	1	1	1
	物理	2	2	2	1	1	1	1
	化学	2	2	2	2	2	2	2
	天文学						3	3
6. 数学	代数	3	3	3	3	3	3	3
	幾何	2	2	2				
7. 体育・保健	体育の基礎	2	2	2	2	2	2	2
8. テクノロジー	安全生活の基礎	1	1	1	2	2	1	1
	労働	2	2	2	2	2	2	2
	情報処理				1	1	2	2
計		28	28	28	29	29	30	30
<学校選択必修>								
	装飾芸術	2			1	1	2	2
	絵画				2		2	
	アッサン				2		2	
	芸術構成				2		1	
	代数		1	1		2		1
	化学		1	1				
	物理					3		2
	生物					1		1
	天文学							1
生徒の義務的負担		33	33	33	32	32	32	32

おわりに

1996年1月23日、「ロシア連邦法「教育について」の改正と補正について」と題するロシア連邦法が発効し、1992年7月に発効したロシア連邦法「教育について」（通称「ロシア連邦教育法」）が全面的に改正された。¹²⁾ その多くは細かな語句や表現の改訂であるが、大きな改正点としては無償教育の範囲や義務教育修了年限についての「ロシア連邦憲法」の規定ならびに就労開始年齢を定めた「ロシア連邦労働法憲章」との矛盾を正すため、基礎教育を修了していなくても学校をやめることができるとされる年齢が従来の14歳から15歳に引き上げられたこと（改正教育法第19条第6項）があげられる。

「全国教育スタンダード」や「教育課程」について定めた条項には変化は認められないが、中等（完全）普通教育（第10-11学年）進学を競争試験によるとする規定が廃止され、初等教育から後期中等教育までは誰でも無償で受けることができることとされた（改正教育法第5条第3項及び第16条第1項）ことにより、第10学年への進学を入学試験合格者に限定して考えているサンクト・ペテルブルク市の「教育課程」は見直しを迫られることになろう。しかしながら、「多面的・多水準」の教育課程は既に普及・浸透し、教員や父母らにも好意的に受けとめられているため、教育課程の多様化の方針は今後も継続するものと予想される。

<註>

(1) Комитет по образованию Санкт-Петербурга, Образовательные стандарты Петербургской школы. (Проект. Редакция 1993 г.), С. -Петербург, 1993, с. 5.

(2) Комитет по образованию Санкт-Петербурга, Разработка образовательных стандартов петербургской школы. 1995 год, С. -Петербург, 1995, сс. 3-4.

(3) ロシア連邦教育法「教育について」（1992年7月10日）、川野辺敏監修「資料ロシアの教育・課題と展望」、新読書社、1996年、479～480ページ。

(4) 同上。

(5) Разработка образовательных стандартов петербургской школы. 1995 год, сс. 6-39.

(6) Госкомстат России, Образование в Российской Федерации, Москва, 1995, с58, 64, 67.

(7) Разработка образовательных стандартов петербургской школы. 1995 год, с. 6.

(8) там же, с. 4.

(9) там же, с. 6-39.

(10) там же, с. 6-39.

(11) 1996年9月19日, Санкт-Петербург市第473番学校におけるガリーナ・パーヴロワ校長とのインタビュー。

(12) Российская Федерация, Федеральный закон, "О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации (Об образовании)", Учительская газета, No. 5 (30 января), No. 6 (6 февраля), 1996.

東 ア ジ ア

中国における学校週5日制の導入と 教育課程の調整について

石井 光夫

はじめに

中国では、1995年9月に始まる新学年度から、初等中等学校について全国一斉に学校週5日制を導入した。毎週土曜日と日曜日が休日の完全学校週5日制である。これまで学校週5日制について、ほとんど議論されたことがなく、またそのための試験的導入、あるいは本格実施を前提にしての漸進的導入といった手続きもとられなかった。いわば突然のかつ一挙の完全5日制の導入であった。

実は、このような性急な学校週5日制の実施は、教育政策の中から生まれてきたものではなかった。中国政府は、1994年から一般労働者の標準労働時間の短縮を進め、1994年3月からそれまでの週48時間労働（週休1日制）から、週44時間労働（隔週週休2日制）へと短縮した。そして、それから1年足らずの間にさらに短縮が図られ、1995年5月から週40時間労働（完全週休2日制）へと切り換えられた。この急展開の事情について、ここで検討する余裕はないが、いずれにしてもこの労働時間の短縮を学校教員にも例外なく適用することにしたために、必然的な結果として、子どもの授業日も短縮され、学校5日制の導入となったのであった。

このように、教育の論理ではなく、教員の勤務条件といういわば教育の外の論理から導入されたために、教育の側としては学校5日制のための周到な準備というものが十分できていなかったといえる。我が国の場合、学校5日制への移行が新しい指導要領の改訂直後というタイミングのずれがあって、少ない授業日数の中で改訂直後でそのままにされた授業量のやりくりが問題となったが、中国の場合も、小学校と初級中学（義務教育段階）の教育課程の新しい基準が1993年度にそれぞれ第1学年から学年進行で実施された直後の学校5日制実施であった。

中国の場合、この学校5日制実施に伴って学校の教育課程の基準をさらに調整して5日制実施に対処した。以下では、初めに従来実施されてきた教育課程の基準の構造、内容を概観し、次に5日制に伴うその調整の内容及び問題点について見ていくことにしたい。

I. 教育課程の基準

1. 教育課程行政

中国の初等中等教育においては、現在、初等教育が小学校（原語・小学）（5ないし6年）、前期中等教育が初級中学（原語同）（3ないし4年）、後期中等普通教育が高級中学（原語同）（3年）の6-3-3あるいは5-4-3の体系になっている。後期中等教育では職業技術教育学校として中等専門学校（原語・中等专业学校）（一般に4年）、技術労働者学校（原語・技工学校）（3年）、職業中学・農業中学（原語同）（2ないし3

年)があるが、以下では普通教育学校について述べることにする。

これら普通教育学校における開設教科、時間数及び教育内容についての基準は、国が定め、省・自治区・直轄市の各地方がこれを若干調整して実施するという仕組みになっている。中華人民共和国成立(1949年)以降、何度かこの基準が制定されている。これまで、開設教科及び時間数については「教学計画」(原語同)、教育内容については「教学大綱」(原語同)という中央教育行政機関が定める文書により示されてきた。通常教学計画の改定に伴って、教学大綱も改訂される。

(1) 小学校の教育課程の基準

さて、小学校については、1952年の「小学校教学計画」以来、何度か「教学計画」が制定され、文化大革命(1966~76年)の混乱を経た後、学習秩序の回復とともに1981年「全日制5年制小学校教学計画(修正草案)」が制定された¹⁾。

1981年の「全日制5年制小学校教学計画」は、文革時代、毛沢東主席の「修業年限は短縮しなければならない」という指示²⁾によって各地の6年制小学校がすべて5年制になり、文革後もしばらくこれを継続したためである。しかし、1980年に5年制小学校を漸次6年制に回復していく方向が出され、これによって6年制小学校が増えたため、1984年「全日制6年制小学校教学計画(草案)」が改めて制定された。

この1981年の5年制小学校教学計画と1984年の6年制小学校教学計画が、1992年に制定された新しい教育課程の基準「9年制義務教育全日制小学校、初級中学課程計画(試行)」が1993年度に第1学年から学年進行で導入されるまで、実施されることになる。

(2) 初級・高級中学の教育課程の基準

初級・高級中学については、従来初級中学と高級中学の課程を一体のものとして捉えて教学計画が作成されてきた。1950年代から何度か教学計画が制定されたが、文革ののち、1981年に「全日制6年制重点中学教学計画(試行草案)」及び「全日制5年制中学教学計画(修正意見)」が制定された。高級中学も文革時代に短縮されて2年となり、初級・高級中学が計5年となっていたが、この年高級中学を3年として中学6年制に戻ることが決定され³⁾、1980年代半ば頃までにほとんどの高級中学が3年となったため、初級・高級中学5年制の教学計画は、事実上適用されなくなった。

「全日制6年制重点中学教学計画(試行草案)」は、教育研究や優秀な生徒の集中的教育のために各地で指定された、一般の学校より学力レベルの高い「重点中学」向けの教学計画であったが、一般校の教学計画がその後制定されなかったため、実質的にこれが全国的な初級・高級中学の教育課程の基準として機能することとなった。同教学計画は、高級中学部分については1990年に一部改訂されるまで、初級中学については「9年制義務教育全日制小学校、初級中学課程計画(試行)」が1993年に第1学年から学年進行で導入されるまで、実施される。

2. 現行の教育課程の基準

(1) 1992年「9年制義務教育全日制小学校、初級中学課程計画（試行）」

国の教育行政機関である国家教育委員会は、1992年9月、小学校及び初級中学の新しい教育課程の基準である「9年制義務教育全日制小学校、初級中学課程計画（試行）」（以下「課程計画」）を公表した。この新しい基準は、1986年に9年制義務教育を定めた「中華人民共和国 義務教育法」が制定・施行されたのに伴い、上述のように、それまで別個に制定されていた小学校と初級中学の教育課程の基準を連続する一体の課程という観点から制定されたものである。また、従来「教学計画」として示していたのを、今回は「課程計画」と改めた。これは、国家教育委員会の説明によれば、教科教育を中心に定めていた従来の教学計画の範囲を超え、今回は課外活動なども含め、総合的な教育課程の構成を示したため、としている⁴¹。

「課程計画」は、1. 教育目標、2. 課程設置、3. 試験、4. 実施要領の4章からなり、設置課程の時間配分については、①小学校6年、初級中学3年の6-3制、②小学校5年、初級中学4年の5-4制、の2種類の表を提示している。

前述のとおり、現在小学校は5年制と6年制の2種類があるが、これは文革時代に短縮された5年制小学校が、財政その他の理由で6年制に移行できないため、5年制小学校は農村に多い。これらの地域では、まだ普及していない初級中学を4年として9年制義務教育を完成させる方向で学校の普及整備が図られている。なお、筆者が1993年5月、国家教育会を訪問した際の関係者の説明では、教育学的見地から5-4制を主流にするとの方向も検討されているとのことであるが、いずれにしても現在6年制小学校が約6割、5年制小学校が約4割で⁴²、2種類の学校が併存している。

従来の小学校及び初級中学の教育については、①徳育が弱い、②学習負担が過重、③受験教育に偏重している、④画一的で地域や児童の多様な要求に対応できていない、などの問題が指摘されており⁴³、今回の改訂ではこれらの問題に配慮したと説明されている⁴⁴。

「課程計画」の概要は、以下のとおりである⁴⁵。

<「9年制義務全日制義務全日制小学校、初級中学課程計画（試行）」の概要>

1. 教育目標（略）

2. 設置課程

教育課程は、教科と活動の2つの部分からなる。主たる課程は国が統一的に規定し、このほかに地方が独自に規定する課程を加える（国が定める課程は必修。省・自治区・直轄市はそれぞれの地方の実情に応じて国の定める課程を若干調整することができる。）

(1) 国が定める課程

①教科

小学校=思想品德、言語・文学、数学、社会、体育、音楽、美術、労働の9教科。条件を備えた地方は外国語を設置してもよい。

初級中学=思想政治、言語・文学、数学、外国語、歴史、地理、物理、化学、生物、

体育、音楽、美術、労働技術の13教科、このほか短期の職業指導を設置。

②活動

朝会（又は夕方の会）、少年先鋒隊及び共産主義青年団（党の児童・青少年組織）活動、体育鍛錬、科学技術・文化・体育活動、社会活動、学校行事。

（2）地方が定める課程

省・自治区・直轄市が地方の事情に応じて定める。必修でもよく、選択としてもよい。例えば、小学校高学年の外国語、辺境地区での言語・文学及び数学、自習時間、職業技術教育活動、職業準備教育など。

（3）適当なり時間配分（略）（調整後の表は後掲）

（4）説明

◇初級中学最終学年のコース分け

初級中学最終学年の履修科目は必修と選択に分かれ（必修は国が定める課程、選択は地が定める課程で開設）、就職希望の生徒は必修科目のみの履修でよい。

◇授業時間

小学校初級中学ともに週6日のうち、5日を全日授業、1日を半日授業とする。1単位時間は、小学校は一般に40分、初級中学は一般に45分とする。

◇年間週配分

	小学校	初級中学	
授業	34週	34週	[備考] 初級中学最終学年の後半の学期は、授業を2週減らし、卒業試験にあてる。 長期休暇は、冬休み、夏休み、祝祭日を含む。
学校行事	1	1	
社会活動	1	1	
期末試験	2	3	
自由裁量	1	1	
長期休暇	13	12	
計	52	52	

3. 試験（略）

4. 実施要領

省・自治区・直轄市の教育委員会、教育庁（局）は本課程計画を地方の実情に応じて適宜調整することができ、調整後の課程計画は国家教育委員会に報告する。

（2）高級中学——1990年の一部改訂

高級中学の教育課程については、1990年、それまで実施されていた1981年の「全日制6年制重点中学教学計画」を一部改訂する形で、新しい基準が示された。この改訂の背景としては、全国の教員、教育条件が様々で、生徒の学力にも大きな開きがあり、多くの学校や生徒については重点中学用に制定された同教学計画の適用に無理があったこと、また教科構成が不適切であったことが説明されている⁹⁾。

なお、現在、1992年の9年制義務教育の「課程基準」との接続に配慮し、選択科目を増やすなどより柔軟な課程とする方向で基準の改訂を進めており、1996年度の実施を目指している¹⁾。

1990年改訂の高級中学の教学計画の主な内容は、以下のとおりである¹⁰⁾。

<1990年改訂 「高級中学教学計画」の概要>

1. 年間週配分

学習期間（第1・2学年＝授業34週、復習試験2週、労働技術教育4週；第3学年＝授業24週、復習試験12週、労働技術教育4週）、休暇期間（冬・夏休み、祝祭日及び農繁休暇）10-11週、予備期間1-2週。

2 開設科目

- 授業科目は必修科目と選択科目に分かれ、選択科目は第1、2学年の単科目の選択科目と第3学年で分化する文科、理科、外国語、芸術、体育、職業技術の各コースにおいて設定する選択科目に分かれる。
- 政治、国語、数学、体育、労働技術の5科目は、3学年通じて必修とする。外国語、物理、化学、生物、歴史、地理は第1、2学年で必修とする。従来の教学計画と比較すると、数学、外国語、物理、化学の必修時間数は減少し、歴史、地理、生物の必修時間数はやや増加した。
- 労働技術は、1日当たり6時間を基準として年間週4週（24日）行う。実施期間は分散してもよい。
- コース分化後、コースごとに開設する選択科目の週当たり時間数は、次の範囲に押える。物理4-6、化学3-5、生物2-4、歴史4-6、外国語3-5、体育2-3、職業技術4-6、芸術2-3。
- 課外活動（我が国の特別活動に当たる）には、体育活動、知識講座、科学技術活動、各種サークル活動、全校活動及び学級活動、時事教育を含む。

II. 学校週5日制の導入

学校週5日制は、先に述べたとおり、教員の勤務時間短縮という教育活動の外からの要因によって導入された。5日制に導入に当たって、学習負担の軽減という理由も付けられているが¹¹⁾、学習負担の軽減はつねに言われてきた課題であり、それまでその対策として5日制導入という議論はほとんどされなかった。少なくとも主たる理由ではない。

国務院（内閣）は、1994年2月、全国の政府機関及び企業の職員の就業時間をそれまでの週6日48時間から44時間に短縮し、一般に隔週土曜日を休日にする隔週週休2日制度を導入する規程を公布した。同規程は同年3月から実施された¹²⁾。これに伴い、国家教育委員会は同年2月に通知を出し、中等学校以上の教員について5日半とすることが適切として、各地にその実施を指導した。通知は、同一地域では同一の勤務時間に統一するよう省・自治区・直轄市政府が管理すべきであるとした¹³⁾。

この規程が実施されて1年後、国務院は再び規程を改正し、さらに修業時間の短縮を図った。国務院は、1995年3月、同年5月から全国の政府機関及び企業の職員について、土・日曜日の完全週休2日制、週40時間労働とすることを決めた。その理由として、「職員の休息の権利を保護し、職員の勤務への積極性を引き出して社会主義現代化建設事業の発展を促進する」ことが掲げられた¹⁶⁾。

この規程が教員にも適用されることとなり、国家教育委員会は、この規程を受けて同年4月、「週40時間労働実施以後の初等中等学校における課程（教学）計画の調整に関する意見」を出し、教育課程を調整の上、同年9月の新学年から全国一斉に学校週5日制に移行するよう指示した。これによって、学校週5日制は、いわば何の事前検討、準備もなく、短期間のうちに決定され、試行や段階的導入という手続きもとられず、一斉に毎週土・日曜日が休みの完全週5日制が実施されることになったのであった¹⁷⁾。

Ⅲ. 学校週5日制に伴う教育課程基準の調整

1. 1994年の教員土曜日半日制に伴う調整

1994年3月から、教員の勤務時間短縮に伴って、それまで土曜日も終日授業を行っていた中等学校でも、土曜日は半日となった。しかし、この土曜日半日の実施に入った時点では従来通りの教育課程の基準が適用されていたため、その消化が困難となった。例えば、「光明日報」紙がいくつかの省・市で取材した学校で多くの校長が授業消化の困難を訴え、文化・体育などの課外活動の実施ができなくなる状況が出ていた¹⁸⁾。

このため、国家教育委員会は、1994年7月、同年9月の新学年から現行の各種教育課程の基準（教学計画、課程計画）を調整し、授業時間数の減少を図ることを決定し、各地に通知した。それによれば、減少する時間数は、総時数で6-3割の9年制義務教育課程が912時間、5-4制が946時間、高級中学が252時間（単位時間）となった。週当たり授業時間（課外活動を含まない）は、最も授業時間が多い学年について、小学校が28時間から26時間へ、初級中学が33時間から29時間へ、高級中学が32時間から28時間へとそれぞれ2~4時間減少した¹⁹⁾。

1993年から小学校及び初級中学の第1学年から学年進行で実施された「課程基準」は、前述のとおり、土曜日半日授業の前提で作成されており、小学校及び初級中学がこの時点で消化困難というのは理解しがたいが、国家教育委員会によれば、教員の土曜日半日勤務に伴って調整したとしており、教員の負担軽減が理由であったかもしれない。

さらに1995年4月に5日制移行が決定された時点で、国家教育委員会は「週40時間労働実施以後の初等中等学校における課程（教学）計画の調整に関する意見」により、改めて初等中等学校の教育課程の調整を指示したが、小学校及び初級中学については前年の調整のとおり引き続き実施するということになり、高級中学の再調整のみが指示された。

2. 学校5日制に伴う小学校・初級中学の教育課程基準の調整

小学校及び初級中学については、1994年に調整された教育課程基準が週5日制となって

も引き続き適用されることとなった。「週40時間労働実施以後の初等中等学校における課程（教学）計画の調整に関する意見」によれば、これも理解しがたいことであるが、1994年の調整は学校週5日制を前提に調整したものであったというのがその理由である¹¹¹。

1994年の調整は同年7月の国家教育委員会「新勤務時間制の実施における全日制小学校・初級中学課程（教学）計画の調整についての意見」により示された¹¹²。この時点では、小学校及び初級中学で1981年及び1984年の教学計画を依然実施している学年があり、同意見はこの学年についても調整を指示している。表は9年制義務教育の「課程計画」について、調整した時間数を示した。

同意見に付された調整の説明は、おおむね以下のようなものである。

- 徳育及び教育と生産労働の結合を行う授業時間を保障するため、小学校の思想品德、労働及び初級中学の思想政治、労働技術の時間は削減しない。
- 児童生徒の全面発達及び健康教育の展開を促進するため、活動における「科学技術・体育・文化活動」の中の体育活動については、一般にその活動の半分を下回らないようにし、うち毎週0.5時間分を健康教育にあてるようにしなければならない。
- 週6日制から週5日制への移行を行う地方では、本通知の精神に基づき、教科の週あたり時間数を調整することができる。

この最後の説明では、5日制にする場合は再調整すべきことを指示したものであるが、この記述は、1994年の調整は5日制を前提にしたもの、という「週40時間労働実施以後の初等中等学校における課程（教学）計画の調整に関する意見」とは矛盾する。

いずれにしても、この時間調整で、教育内容の基準を定めた「教学大綱」も調整され、一部の内容が削減された。この調整を指示した国家教育委員会の通知（1994年7月18日付け）¹¹³は、この調整に従って、教科書の内容調整、及び定期試験や修了試験の調整を行うよう各地方に求めている。

教学大綱の調整を初級中学の言語・文学の例で見ると、言語・文学は3年制初級中学の第2学年で週6時間から5時間に、4年制初級中学の第1学年で週5時間から4時間に減り、ともに1年間で34時間分がなくなる。このため、学習すべき教材として上げられていた初級中学108編の文章から9編を削除し、99編とした。約1割の減であった。

3. 学校5日制に伴う高級中学の教育課程基準の調整

高級中学の教育課程の基準は、1994年の調整に続いて1995年の学校5日制導入に当たって再調整された。1996年からの新基準の実施が予定されているが、その移行措置的な意味合いも持たされている。その調整に付された説明は、以下のようなものである¹¹⁴。

- 学校5日制以後、学校の課外活動を含めた授業総時数は週34時間以下とする。
- 言語・文学の3年間の総時数は変えず、各学年で時数を調整する。
- 選択科目は適宜増加させる。
- 課外活動は、毎週5時間から4時間に減らす。

週当たりの総時数は、前年調整の35時間からさらに1時間削減されたことになる。

調整後の6-3制全日制小学校・初級中学の教育課程の基準

#は、調整前 비해減少した時間（小学校第4・5学年の活動は2時間、他は1時間の減少）。◇1994学年度から適用

		小学校						初級中学			9年間合計			
学年		1	2	3	4	5	6	1	2	3	小学校 総時数	初級中学 総時数	合計	
教 科	思想 品 徳	1	1	1	1	1	1				204		404	
	思想 政 治							2	2	2		200		
	語 言・文 学	*9	*9	9	8	7	7	6	*5	5	1666	534	2200	
	算 数・数 学	4	5	5	5	5	5	5	5	4*	985	468	1454	
	外 国 語	I							*3	*3			204	204
		II							4	4	4		400	400
	社 会				2	2	2				204		557	
	歴 史							2	*2	2		200		
	地 理							*3/2	2			153		
	自 然	1	1	1	1	2	2				272		685	
	物 理								2	3		164		
	化 学									3		95		
	生 物							*2/3	2			153		
	体 育	2	2	3	3	3	3	*2	*2	*2	544	200		744
	音 楽	*2	*2	2	2	2	2	1	1	1	408	100	508	
	美 術	2	2	2	2	2	2	1	1	1	408	100	508	
	労 働			1	1	1	1				136		336	
	労 働 技 術							2	2	2		200		
	週当たり総時数		21	22	24	25	25	25	29*	29*	25*	4828	2772*	7600*
活 動	朝 会（夕方の会）	毎日10分間												
	少年先鋒隊・共青团活動	1	1	1	1	1	1	1	1	1	204	100	304	
	体 育 鍛 錬	4	4	*3	*2	*2	*2	*2	*2	*2	678	200	778	
	科 学 技 術・文 化・体 育 活 動													
	週当たり総時数	5	5	4	3	3	3	3	3	3	782	300	1082	
地方が定める課程		*1	*1	*2	*2	*2	*2	1	1	5*	340	228*	568*	
週当たり総時数		27	28	30	30	30	30	33*	33*	33*	5950	3360*	9250*	

(注) 1. *は、外国語Ⅰを開設した場合の時数。外国語Ⅱを開設した場合は、初級中学第3学年の数学が5時間となり、初級中学の第1学年から第3学年の教科の総時数はすべて30時間となる。また初級中学第3学年の地方が定める課程は1時間となり、地方が定める課程の初級中学総時数は100時間、9年合計の時数は440時間、さらに週当たり総時数は34時間、初級中学総時数は3400時間、9年合計の時数は9360時間となる。

2. 1単位時間は、小学校は一般に40分、初級中学は一般に45分。

調整後の5-4制全日制小学校・初級中学の教育課程の基準

◇1994学年度から適用

#は、調整前に比べ減少した時間（初級中学第3・4学年の地方課程は2時間、他は1時間の減少）。

		小学校					初級中学				9年間合計			
学年		1	2	3	4	5	1	2	3	4	小学校 総時数	初級中学 総時数	合計	
教 科	思想品徳	1	1	1	1	1					170		438	
	思想政治						2	2	2	2		268		
	言語・文学	*10	*10	9	9	9	*4	5	5	5	1598	636	2234	
	算数・数学	6	6	6	*5	6	*4	4	4	4	952	536	1488	
	外国語	I						4	4				272	272
		II						4	4	4	4		536	536
	社会			2	2	*1					170		578	
	歴史						2	*2	2			204		
	地理						3	3				204		
	自然	1	1	*1	2	2					238		738	
	物理								2	3		164		
	化学								2	2		132		
	生物						2	2	2			204		
	体育	2	2	*2	*2	*2	3	*2	2	2	340	302	642	
	音楽	*2	*2	2	2	2	1	1	1	1	340	134	474	
	美術	2	2	2	2	2	1	1	1	1	340	134	474	
	労働			1	1	1					102		370	
	労働技術						2	2	2	2		268		
週当たり総時数	23	24	26	26	26	28	28	25*	22*	4250	3458*	7708*		
朝会(夕方の会)	毎日10分間													
活 動	少年先鋒隊・共青团活動	1	1	1	1	1	1	1	1	1	170	134	304	
	体育鍛錬	3	3	*2	*2	*2	3	*2	*2	*2	408	302	710	
	科学技術・文化・体育活動													
	週当たり総時数	4	4	3	3	3	4	3	3	3	578	436	1014	
地方が定める課程	*1	*1	*1	*1	*1	1	*2	*5*	*8*	170	528*	698*		
週当たり総時数	28	29	30	30	30	33	33	33	33	4990	4442	9420		

(注) 1. *は、外国語Iを開設した場合の時数。外国語IIを開設した場合は、初級中学第3、4学年で教科の週当たり時数がそれぞれ29、26時間となり、地方が定める課程の時数がそれぞれ1、4時間となる。

2. 1単位時間は、小学校は一般に40分、初級中学は一般に45分。

調整後の高級中学の教育課程の基準

◇1995年から実施

#は、1990年改訂の表と比べ減少した時間（課外活動・第2学年の選択科目は2時間、他は1時間の減少）

	第1学年	第2学年	第3学年	総時数
政治	2	2	2	184
言語・文学	4	4	* 5/4	380
数学	*4	4	5	392
外国語	*4/5	4		289
物理	3	*3/2		187
化学	*3/2	3		187
生物		3		102
歴史	2	2		136
地理	3			102
体育	2	2	2	184
芸術	1	1		68
労働技術	年4週	年4週	年4週	432
社会実践活動	年2週。労働技術、課外活動または教科授業内で実施。			
必修科目 計	28	28/27	14/13	2211
選択科目	*2	*2/3	16/17	
課外活動	*4 (うち体育2)	*4 (うち体育2)	*4 (うち体育2)	
活動総時数	34	34	34	

(注) 1単位時間は、45分。芸術は新たに加えられた。

4. 教育課程基準の調整の問題点

土曜日の半日制、そして学校週5日制の導入に伴って、以上のような教育課程の基準の改訂が国家教育委員会により行われたが、この調整についていくつか問題点を指摘しておきたい。

第一は、その拙速さ、従って十分検討しないまま時間数や教育内容の調整を行ったのではないかという危惧である。9年制義務教育（小学校・初級中学）の「課程基準」の調整について、1994年の調整では「5日制に移行する場合は、さらに調整すべきである」との主旨を述べながら、1995年の5日制導入時には、「1994年の調整は5日制を前提に調整し

たものであるから、再調整せず、そのまま5日制に適用する」ということになり、方針に一貫性がみられない。そればかりか、1994年の調整は同年2月に土曜半日制が実施されて、わずか5か月で決定されたものであり、この間学校現場の実態や意見を十分検討する時間があっただと思われない。また、1993年実施開始の「課程基準」が元来5日半用であったとすれば、1994年の時点で調整する必要はなかったはずであるが、これを調整した理由も判然としない。

教育内容（教学大綱）についても、時間数の調整に伴って一部削減されたが、実施間もない1995年9月の段階で、北京市のある学校長が、「削減された部分も、前後とのつながりから実際には授業から落とすわけにいかず、結局授業時間数も減らせない」と語っている²⁰¹ように、その適切さについて疑問が残る。

第二は、国が定める必修教科時間の削減が少なく、実質的に学習負担の軽減にはつながらないことである。5日制用に調整された教育課程の基準において、1993年までに実施された従来の基準と比べ、時間数が減少した箇所を表に「#」で示したが、これをみると国が定める必修教科で変わっていない箇所が逆に目立つ。6-3制の小学校では第1・2学年が週あたり2時間減少しただけで、他の学年は変更がない。初級中学の第3学年も、外国語Ⅱを開設した場合は、数学も5時間となり、結局1時間しか減少しないことになる。5-4制では、初級中学第2学年までは週2時間の減少で、第3・4学年は変更がない。高級中学については、1時間減らすことができる教科が示されただけで、実際には変化がない学校も出てくる可能性もある。これでは、調整の目標に掲げられてもいた「学習負担の軽減」にはつながらず、土曜日休日のしわ寄せが週日の5日間にかかってこよう。

第三は、教科の時間減が少なかった分、活動の時間や地方が定める課程・選択科目が削減されたことである。6-3制の「課程基準」では、活動が小学校の3～6学年で1～2時間、初級中学で1時間減少し、地方が定める課程も小学校の全学年で1時間、初級中学の第1・2学年では逆に新しく1時間が設置されたが、第3学年は外国語Ⅱを開設した場合、0となる。5-4制では、活動が小学校の第1・2学年、初級中学第1学年を除き、1時間減少、地方が定める課は小学校全学年で1時間、初級中学第2～4学年で1～2時間減少した。高級中学では、選択科目が第1学年で1時間、第2学年で1又は2時間減少し、課外活動は2時間減少した。こうした削減は、高級中学を含め、現行基準制定の際の原則の一つであった多様化・弾力化の方向を後退させるものであり、この点、学力の確保を重視するあまり、地域の多様性や児童生徒の能力・適性、あるいは興味・関心に応じる教育の展開をやや犠牲にした、と受け取られても仕方がない面がある。

このような問題点を考えると、「性急な」5日制導入に対応して、短期間のうちに決定したこのような基準調整をいずれ改めて検討する必要があるに違いない。高級中学については、現在新しい改訂作業が継続中であるという。地方や学校の状況、意見を反映させながら、より円滑な学校5日制の実施を目指して、再検討・再調整が望まれる。

(注)

- 1) 中国教育年鑑編集部編『中国教育年鑑1949~1981』1984年、132 -135 頁。
- 2) いわゆる「7・21指示」。中央教育科学研究所編『中華人民共和國教育大時記1949 -1982』1984年、419 頁
- 3) 中央教育科学研究所編『「中華人民共和國教育大時記1949-1982」』1984年、614 頁
- 4) 馬立(國家教育委員會基礎教育司副司長)「關於〈九年義務教育全日制小學、初級中學課程計畫(試行)〉的說明」『人民教育』1992年9月号所收
- 5) 例えば、1985年12月の小中學教學セミナーで、何東昌・國家教育委員會副主任(次官)が、教育課程の基準改訂に当たっての留意点としてこれらの問題を指摘している。
『光明日報』1985年12月30日
- 6) 國家教育委員會計畫建設司『中國教育事業統計年鑑 1993』1994年、78頁
- 7) 『人民教育』1992年9月号
- 8) 『人民教育』1990年6月号
- 9) 『人民教育』1994年6月号
- 10) 『人民教育』1990年6月号
- 11) 國家教育委員會「關於實行每週40小時工作制後調整全日制中小學課程(教學)計畫的意見」1995年4月、在北京日本大使館を通じ國家教育委員會から直接入手。
- 12) 「國務院關於職工工作時間的規定」『人民日報』1994年2月8日
- 13) 『中國教育報』1994年2月17日
- 14) 「國務院關於職工工作時間的規定」『人民日報』1995年3月25日
- 15) 『中國教育報』1995年5月17日
- 16) 『光明日報』1994年4月22日
- 17) 『中國教育報』1994年7月6日
- 18) 國家教育委員會「實行新工時制對全日制小學、初級中學課程(教學)計畫進行調整的意見」1994年7月5日。在北京日本大使館を通じ國家教育委員會から直接入手。
- 19) 國家教育委員會「關於印發中小學語文等23個學科教學大綱調整意見的通知」1994年7月18日。在北京日本大使館を通じ國家教育委員會から直接入手。
- 20) 『中國教育報』1995年9月19日

中国における学校週5日制の導入にみる 学校と家庭、地域社会の連携問題 —『中国教育報』の関連記事(1995.9~12)を中心に—

一見 真理子

はじめに

週休2日制完全実施(1995年5月)にともなう新学年からの学校週5日制の導入(同年9月)によって、中国における学校と地域社会の連携問題がいっそうはつきりとあぶり出されている。

國務院弁公室では、学校5日制完全実施にあたり、とくに土日休み(原文「双休日」)の小中学生の過ごし方について通知を出し、学校が一斉授業の形式で補習をすることを厳禁、小中学生が休息と活動によって健全な成長をとげるよう条件整備するのは各地の人民政府、関連諸部門、学校と家庭の共同責任であると指摘し、具体的措置をそれぞれにとるべく指示している¹⁾。

そこで本稿では、国家レベルの教育課程調整に関する前掲石井論文を受け、学校・家庭・地域レベルの同制度の運用実態とそこにみられる連携の問題に着目する。

ここで主な情報源とする『中国教育報』は、中国における唯一の教育専門の日刊全国紙であり、新制度導入以来4ヵ月を経過した現時点での動向を最もよく伝える媒体といえる。ことに同紙「基礎教育」班では、1995年9月以来約3ヵ月にわたり、集中的に各地で取材活動を行ない、学校5日制の問題点を指摘するだけでなく、読者に紙上討論の場も提供してきた。

以下では、こうした一連の報道から、学校週5日制導入への反響、学校側の対応、いくつかの典型的モデルケースについて取り上げ、中国における学校と地域社会連携の可能性についての考察を進めることとしたい。

1. 学校5日制導入後の反響、そして実態

子ども、親、教師は学校5日制をどう受けとめているか、『中国教育報』が当初行なった調査からまず見てみよう。

【児童・生徒の声】

子どもたちは、素直に休みの増えたことを喜ぶ一方、週末の憂鬱も味わっている。同紙

のインタビューの対象となった北京市内の12名の小学生のうち11名は、土日には親の手配によって二つ以上の「特長クラス（ピアノ、外国語、パソコンなどの稽古事）」に通っており、一方学校からの宿題は2日休みだからといって増量、要するに、親と学校双方からの課題に追われている、と訴えた²⁾。また、近所に遊び場が乏しいため、運動場のあり友達のいる学校の始まる月曜日が待遠しい、という声もある³⁾。

このことは江蘇省鎮江市が行なったアンケート調査⁴⁾にも如実に表われている。それによれば、土日の子どもの過ごし方でもっとも集中したのが、「宿題をする」（土曜午前38.9%；午後22.3%；夜9.2%；日曜午前20.1%；午後14.9%；夜9.8%）、「家でテレビ・ビデオを見る」（土曜午前7.5%；午後9.3%；夜44.2%；日曜午前10.9%；夜38.1%）、

「家で課外読物を読む」（土曜午前7.0%；午後9.9%；夜9.8%；日曜午後10.7%；夜12%）の三項で、「外へ遊びに行く」の比率は最も高い日曜の午後で10.2%、国务院・国家教育委員会が望ましいとする「各種のボランティア活動（原文「社会公益活動」）、科学技術館・博物館などの催しに参加する」にいたってはわずか1%未満である。

一方、これは湖南省零陵地区での取材によるが、農村の児童の場合、土日休みは丸々労働日として両親にあてにされる場合があり、負担の軽減という主旨からは別の意味で遠い実態が紹介される⁵⁾。同紙が同じく湖南省の農村の小中学校で行なったサンプル調査では、子どもたちが休みに宿題の他にすることは、51%が自分にできる家事労働、9%が大人と同じ内容の労働、40%が労働はせず思い切り遊ぶ、であった⁶⁾。また、宿題をしてしまうと特になにもせず母親たちのするカード賭博をじっと見ている子どももいる、などの報告もある⁷⁾。都会の子どものように各種の文化財に触れる機会が乏しい反面、あまり窮屈に管理されない、昔ながらの子どもの生態が残っている様子がわかる。

また都市と農村を問わず、学校5日制になってから「自分で支配できる時間が出来て嬉しい」、「日頃親や友人とところゆくまで遊べなかったがそれができて満足した」、「家族で外出して楽しく、新しい経験をした」という肯定的な反応も決して少なくない。

しかし、高学年となり、とくに受験をひかえると事情は一変する。北京市内、鎮江市内でも、湖南の農村部でも、規定を破って、土日の補習をさまざまな形で実施する中学校が存在することが改めて確認されている⁸⁾。また、投書にあらわれた以下の生徒の叫びは悲痛である⁹⁾。

「私の学校では、夏休み冬休みも日曜日も一律に授業をしています。この授業は補習と呼ばれ、補習費を払うことになっています。これは先生の収入になるわけで、教師と生徒の関係が金銭の関係になっています。学校6日制の時は、1日分の補習費を払えばすみましたが、今では2日分を払わなくてはなりません。休みが多くなれば、補習時間が増えて、生徒の負担がもっと重くなるのです。私たち農村出身の貧しい子どもをどうか救って下さい！」（山東省平陰一中 于広）

【父母の声】

週休2日間に家事をはじめなすべきことの多い都市部の両親の多くは、記者のインタビ

ユーに子どもの休みは一日で充分であると答え、また農村でも99%の親が土日休みに反対を唱えている¹⁰⁾という。理由は、2日間とも子どもの休日の世話をするのが物心ともに負担、子どもと休みが一致しない場合には、目が届かないのが心配、あるいは仕方なく土日に子どもを商売に連れ歩か子連れ出勤しているなど、社会的な子どもの受け皿がないための不満が多い。乳幼児保育の“先進国”である中国にも、学校5日制導入によって広く学童保育への需要が生じているかのように見受けられるのである。

また、平日の学習量の軽減を心配する声、高学年には学校で土日に補習を、という声も切実である。前掲鎮江市での調査では、両親の主要関心は、子どもの学業の遅れを休みにどう取戻すかにある、との結果が出ている。それによれば、最も多くの親が2日間の休みに子どもにつきあおうと考えているのは、遊びや旅行ではなく、実に宿題の監督(42.3%)である。北京市からの報道では、5日制導入以来学習参考書の売れ行きが加速し、両親が週末の宿題を子どもに出すようになってきているという。

以上、学校5日制に対する親の反応は、事前の心の準備なり、社会的条件整備のない場合には全般的に芳しくなく、国家教育委員会や國務院の打出した方向とは逆の、我が子よかれの教育過剰現象が特に都市部に蔓延しているさまが報道からうかがえるのである。

【教師の声】

学校5日制導入について、99%の農村の両親の反対とは対照的に、農村教師の100%がもろ手を挙げて歓迎する。農村の場合、民弁教師(政府による給与の予算措置のない教師)が少なくなく、彼らは自耕地からの収穫で生活を維持しているため、耕作時間が増えて助かる、代耕料をはらわずに済む、という声がある¹¹⁾。

前掲鎮江市の調査では、「学校が土日の子どもの活動を組織してほしい」という家庭からの要望に対して、「応じ切れない」「教師にも休息が必要」と答える例が多かったという。これは、「労働法」や「教師法」の整備とともに出てきた権利意識だとも考えられる。これまで過重な労働と少ない報酬に甘んじてきた教師の、休息・自己研修の権利の主張は一考に値する重要な問題である。

一方、教師が5日制導入に対して危惧する点は以下のとおりである。

教育内容の削減について、都市部の受験校の校長は、入試制度の相応の改革がなければ実効性のないことを訴え、国家教育委員会の指示とおりにカリキュラムの内容削減を進めるむずかしさを語る¹²⁾。

さらには、5日制の導入は、自律心と意欲ある子どもとそうでない子どもの二極分化を一層進めるのではないかと心配する声、教育に熱心でない親の場合週末に子どもを放任したり、商売をさせたりしている、などの指摘が教師からあがっている¹³⁾。

以上と関連して、両親と同じく教師たちも、子どもたちを受入れる学校以外の社会的な基盤の整備が遅れていることを指摘する。以下の投書はその一例である¹⁴⁾。

「子どもの活動場所が足りない。これは社会公認の事実である。図書館、少年宮、科学技術館、図書館の数は百万の小中学生の渴望に対しては全くの焼け石に水である。

また地方によっては、その数少ない少年宮が経費不足から維持困難となり、元来は児童用の活動ホールを証券取引所にしたり、ダンスホールやカラオケバーに改装しているのを見るのは非常に心の痛むところである。」（安徽省太湖県実験小学 金徳潤）

2. 学校側の週5日制・週休2日制への対応

【平日の時間割の改変について】

国家教育委員会基礎教育司の担当者は『中国教育報』で学校週5日制への移行についての課程調整は原則上、すでに終了しているとの談話を発表している（1995.9.1）。しかし、現場での対応は、同紙の他の報道ならびに筆者が95年末に現地で見聞した限りでは、学校による違いが目立ち、実際には、過渡期の混乱も含んだ措置がなされていた。調整カリキュラム基準に従わず、独自の受験対応カリキュラムを暗暗裡に行なう学校の存在は新聞記事の随所に見られる。

例えば、国家教育委員会の「調整意見」の説明では、労働や課外活動などの德育関係科目の削減をしない旨（前掲石井論文参照）述べられているものの、学校によっては、主要教科の学習時間を従来なみ確保するため、労働課や自習時間、ゆとりの時間を削除しているところもある¹⁵⁾。また、6日制ないしは隔週5日制の頃の授業時数を5日間で消化するために7時間授業を実施している学校も存在する¹⁶⁾。

さらには新学期早々から、前述のごとく土曜日に授業を行ない、実質的に学校5日制が6日制に戻っているケースもある。

寄宿生のいる農村の小中学校の場合、学校週5日のメリットが少ないため、①6日制で授業を行ない、夏休み・冬休みをその分長くとり、②あるいは10日連続授業をして連休4日をとる、などの変則的時間割も実施されている¹⁷⁾。ここでいうデメリットとは、週休2日では多くの学生が帰宅できない（交通の便が悪く往復不可能、その都度の旅費を家庭で負担できない）、寮での時間を持て余し不善をなす、というものである。

農村で有料の補習が盛んに行なわれるのは、教員の収入が低いことに加えて、まだ「受験教育から素質教育（人間としての総合的な資質をのばす教育、多くは参加型、活動型の形をとる）へ」という近年の新しい教育観が充分理解されていない、さらにいえば、設備や人材の乏しいところで最も簡単に実施できるのが教科書を講授する伝統的な授業スタイルであるからであろう。

【学校が土日休みに対応する例】

国務院通知によれば、学校は「土日にも有意義な各種の課外活動を組織してもよい」、とあり、学校主催の活動は、多様な選択肢のひとつにすぎない位置付けになっている。しかし、全体の趨勢としてはやはり、学校が休日の活動の拠点ないしは組織主体とならざるを得ないようである。学校5日制の実施とともに、休日の過ごし方に関しても、学校への期

待と依存とかが益々高まっているのが、新聞報道からもうかがえる。

すなわち、いま学校に最も求められているのは、休日の施設開放（とくに運動場・体育館と図書室）と、「興味学校・クラス・グループ（文化芸術、科学技術、スポーツなどの自由参加型活動）」の開催の二つである。とくに遠隔地の生徒が寄宿する中学校・小学校（高学年）では寮生が2日の休業によって放任され、非行に走ることが危惧されているが、興味クラスの運営がしばしばその対策としても打出されている¹⁸⁾。

こうして皮肉なことに、教師の労働時間の短縮を第一にはかるために導入されたはずの同制度が、教師の休日出勤を促進することになっている。筆者も「学校5日制はたしかに教師の負担を増しています。教育に熱心な学校ほど……」という現場の声を聞いている（1995年12月、江蘇省無錫市内の小学校にて）。この場合、学校の財源が豊富であれば労働法の規定どおり、教師に休日手当を出せるであろうが、そうでない場合には平日に教師が交替で代休をとる方法がとられている¹⁹⁾、という。このようなやりかたで、平日の教育活動に支障をきたさないものだろうか？

こうしてみると、休日の子どもの活動拠点運営に関しては、学校がすべてを抱え込むのではなく指導的人材の確保をはじめ、地域社会との連携をはかる方向で解決をみるのがのぞましいと考えられる。以下第3節では、その成功例をいくつか紹介しよう。

【社会主義道徳教育と学校5日制】

最後に、学校側の対応として特記すべきことは、学校5日制によって、愛国主義教育（91年から提唱）や近年みなおされている労働教育をいっそう強化しようという動きである。中国の小中学校には、学校内の党の青少年組織として少年先鋒隊、共産主義青年団支部が置かれおり、教育課程の課外活動の枠内にもその時間が組込まれている。こうした活動の従来さかんな学校では、土日休業をまたとない校外活動の場として積極的にとらえ、「平日の活動は学校で集中的に、休日の活動は社会に出て、分散的に」という指導原則を活かしている。たとえば、休日を利用した各地の革命史跡の見学活動、老人ホームの慰問活動、緑化・環境保護運動、農山村の姉妹小学校の就学援助運動などが展開されている²⁰⁾。

このように、中国の教育界では、学校教育と校外教育を結びつける、既存の少年先鋒隊、共産主義青年団のようなネットワークを十分に活用するのが5日制導入の成功の鍵であり、逆に、5日制の導入がこうした青少年の社会主義的道徳教育を成功させると、みなされている。

3.モデルケースにみる連携のあり方

学校5日制度の休日の過ごし方に関して、『中国教育報』に先進的事例として紹介された学校や自治体を類型化してみると、およそ以下のようになる。

(1)行政部門、民間団体の連携による条件整備

- (2)学校の地域活動センター化
- (3)行政サイドによる家庭・学校への援助
- (4)少年先鋒隊と家庭教育との連携
- (5)地域の人材活用

以下に代表的事例を報道に即して掲げよう（記事の要約は筆者による）。

(1)行政部門、民間団体の連携による条件整備

【湖南省華容県の場合】²¹⁾

湖南省華容県は、学校5日制導入に間に合うように全国にさきがけて県政府の指示により県をあげて土日の子どもの活動場所の整備にとりくんだ。同県政府は、「文化市場管理強化と社会による青少年育成環境の浄化に関する通知」を出し、教育・公安・工商・放送の4部門代表から成る監察隊を組織、違反者に罰金を課すなどの措置をとっている。また、各機関では下記のような学校5日制のための準備を行なった。

体育館……中小生のできる運動設備を用意（卓球、バドミントンなど）。

図書館……新しい青少年向けの書籍を購入、専用閲覧室を増設。

新華書店（全国ネットの国営書店）……児童書のコーナーを増やす。

県の映画会社……青少年用映画資料庫を設け、県内の映画館に配給。

放送局……全国の放送局の青少年向け番組を視聴出来るように400万ドルを投下。

商工業界……ダンスホールなどを改造してローラースケート場に。デパートに子ども遊び場を設け、40件のビリヤード場を卓球場に改装。

各学校……運動場、卓球台などを整備し、休日に開放する。

このほか、県では「若い世代に関心を寄せる協会」（退職した幹部、教師などからなる青少年育成のための団体）を400、新たに各地区に組織して校外活動の指導者1000人あまりを確保している。

以上は、学校5日制の導入にむけて、不健全な文化市場（原文で「二室三庁」。営利目的の電子ゲーム室、ビデオ室、ビリヤードホール、ダンスホール、カラオホールを指す）が青少年をターゲットにする前に県全体で条件整備をしたもので、本特別研究『中間資料集（I）』にとりあげた国务院令第46号（1991）の、地域における実施例といえる。

(2)学校が地域活動センターに

小中学校が、自校の児童生徒のために「興味学校・クラス・グループ」を組織することは多いが、以下は、学校を地域のセンターとした例である。

【上海市教育委員会の場合】²²⁾

同教育委員会では、黄浦区曹光彪小学校にはじめて小学生休日活動基地を開設、地域の子どもに開放している。活動室には、数学あそび、新聞スクラップ、英会話、各種の工作、

レーシングカー、園芸、書道、手品、卓球などの各種のコーナーがあり、数百名の小学生が参加している。同基地は、子どもの喜ぶ内容をそなえているほか、土日に子どもに目のとどかない父母の心配を取り除いているため、好評である。

【天津市紅橋区の場合】²³⁾

同区内の下記の小学校では、特色を活かし、地域に開放されたセンターや“週末学校”を開設している。

天津市師範附屬小学校：従来の科学技術活動を基礎に区内に開放された中小生科学技術活動センターを開設。

佳園里小学校：独特の人材の優越性を利用して、週末少年民族芸術学校を創設、地域の少年芸術人材養成を開始。

(3)教育行政当局による援助

【天津市紅橋区教育局の場合】²⁴⁾

同教育局では、学校、家庭、地域の三結合による「愛国主義教育の家庭への進出、週末親子で楽しむ」活動を展開し、児童と父母に歓迎されている。すなわち同区教育局の指導者と教師は、旅行社との提携で格安の親子の愛国主義教育見学旅行（蘆溝橋抗日戦争記念館、円明園、周恩来南開記念館などを日帰りで見学）を組織し、大好評を得た。

また、区教育局の援助のもと区内96の小中学校では、体育活動と愛国主義教育の結合をはかって、11月中旬から週末の「天津—三峽」マラソンにとりくんでいる。内容は、クラス・グループ単位で走行距離を合計し、天津から長江三峽まで走破しようというもので、黄河、延安、三峽に達した時には、それぞれをテーマにした愛国主義テーマ活動を行なう。そのため同区の学校運動場や公園では、このところ熱心に走る小中学生の姿がみられる。このほか同区では、週末を利用した中小学“総合運動会”を開催、スポーツの振興につとめている。

(4)少年先鋒隊と家庭との連携

【北京市の育英学校の場合】²⁵⁾

同校では、5日制の導入とともに、すまいの位置と何に興味があるかによって学年を越えた数名から成る少年先鋒隊「休日小隊」を結成した。同小隊は、土日に各メンバーの家庭に順番に集まり、活動を行なう。この場合、各家庭の父母が一日指導員（注：少年先鋒隊の指導員は、通常学校の教師が専任または兼任で担当）になって、活動の監督と安全確保をするので、親の意識向上、世代間の交流にも役立っている。

活動内容は、全国の少年先鋒隊がここ2、3年シンボルテーマとしてきたの「若い鷹の活動」の一環である「五つの自分から」（「自学」、「自理」、「自護」、「自強」、「自律」）、「手に手をとって」（都市部と農村の小学校が姉妹関係を結び、友情と援助の輪を広げるもの）などにもとづくものである。子どもたちは、父親や母親を先生と

して、料理や廃物利用の家庭用品づくり、電気器具修理、科学技術を利用した工作、パソコン、将棋、両親が子どもの頃歌った歌などを習ったり、読書会、美術、書道、公園・学校での外遊び、郊外への遠足、市内見学など多彩で新鮮な活動を行っている。このめざましい成果は、北京市海 区内での経験交流会で紹介され、150の休日小隊の活動が写真展示された。

以上は、少年先鋒隊の活動を学校から家庭へと開放したもので、この活動を通じて、親たちの自覚が高まり、地域の子ども全体を視野に入れるようになるなど、派生する効果は大きかったという。学校5日制の本来の主旨から言っても、理想的なケースであろう。筆者のみるところ、同小学校は、市内有数の優秀小学校のひとつであり、これまでの課外活動の積み重ね、さらには休日の子どもの活動に積極的に参与できる親の存在が成功の大前提になっていると考えられる。現在、中国ではPTA（原文「家長会」「家長委員会」）や父母学校（原文「家長学校」）の組織化が全国的にすすめられており、学校5日制の意義についても学校側から父母へ指導学習中というのが一般の状況であろう。よって、このような活動が全中国にすくさま広がるとは考えられないが、学校と家庭、地域社会の連携の代表例のひとつとして紹介しておきたいと思う。

(5)地域の人材活用

『中国教育報』の報道に、学校5日制と地域の人材活用を正面から扱った記事はこの間なかったが、随所にそれに関連する情報がみられた。前述(1)の湖南省華容県の事例では、校外活動の指導員として退職した幹部・教師を動員していたが、このようなシルバー人材活用は、今後いっそう進むであろう。ちなみに同記事の「若い世代に関心を寄せる協会」は、もともと子どもサミット「子どもの生存、保護、発達に関する世界宣言」への署名(1991)を機に中央が組織した「若い世代に関心を寄せる委員会（原文「關心下一代工作委員会」）」が、今回の学校5日制の導入によって同県内のより基層へと広がったものである。

また、家庭教育を学校の平日の学習や課外活動と結びつける方法で、父母の力量活用がなされるであろう。上記の北京育英学校少年先鋒隊における父母の一日指導員はその好例であるし、農村の学校でも下記のような実践がなされている。

【江蘇省浜海縣界牌中心小学からの報告】²⁶⁾

農作業と結合した休日の活動展開

農村の小学校では、農村風景に日々接しているが、農業の実際に触れることは少ない。そこでわが校では、「社会主義建設者の育成」を目標に「両親から農業を学ぼう」という活動を展開している。子どもたちは、「“双休”日記」に学んだこと、行なったこと、を記録することにし、それに教師が定期的に目を通し、展覧する。こうした学校での学習と休日の家庭・地域での実地の結合は、成功しつつある。

また、各地の学校で「興味学校」を運営する場合に、活動の児童を本校の教師だけが担当するのではなく、現地の芸術家協会、師範学校や大学などに人材あっせんを依頼することなども今後考えられる連携のありかたである²⁷⁾。

むすび

このたびの学校週5日制の導入は、準備期間の非常に短い、急激なものであったため、現場での多くの混乱を当然のようにまきおこしている。

『中国教育報』では約3ヵ月の特集の一応の収束にあたり、柳斌（りゅう・ひん）国家教育委員会副主任の談話を発表した。同副主任は、ここしばらくの混乱現象をみとめる一方、学校5日制には、長期的にみて学科の学習時間の減少したことに換えられない、積極的意義（全面発達した若い世代の養成）のあることを強調している。中央の教育行政指導者ならびに専門家²⁸⁾は、大方針としての生涯学習社会への移行、教育の量的普及から質的向上への転換に沿ったものとして、学校5日制の正当性を主張する。

また、同談話で柳斌は、学校が優秀な教師を休日の活動の指導員として派遣することを要請、教師の休日出動については、しかるべき措置をとり各地方で明確な規定を作るむね述べている。

以上を振り返って、中国の学校5日制度の今後を考察するなら、以下の点がいえるであろう。

①本文中のある教師のいった「意欲のある子どもはますます伸び、そうでない子どもはますます遅れる」ということばのように、すぐれた基礎教育、社会教育の伝統と地域ネットワークのある地区では、ますます豊かで多彩な活動が展開し、そうでないところでは、表向き休み、実は補習といった逆行現象が当分みられるであろう。行政当局は指導制度を使って管理取り締まりをするであろうが、問題の根は深いといわなければならない。

②しかし、思い切った制度的改変が現実を逆に動かすこともあり、学校が地域社会と連携せざるを得ないきっかけをあたえていることも確かである。現在のところ5日制の余暇の過ごし方も学校がやはり主導となっており、学校そのものの機能が決してスリム化する方向では動いていないが、地域との連携の芽は各地で出はじめている。

③今後、教育関係の基本建設と基礎教育・職業技術教育・成人教育の総合的開発が一定程度の成果を各地方でえて、社会経済が小康状態になり、市民社会を形成する中間層が力を蓄積するようになれば、学校5日制も学校と社会主義的教化団体のみの主導でなく、多彩な展開をみせながら定着するであろうが、これには時間が必要である²⁹⁾。

④『中国教育報』での報道がほとんど見られなかったため、本文でも取り上げなかった

が、③とあいまって、経済開発地区などを中心に、外国資本を含む教育産業が学校五日制導入とともにいっそうの進出をとげようとするのであろう。この部分が混乱の一因となるか、子どもと親にとっての新たな選択肢の創出となるか、気になるところである。

聞くところでは、96年5月には、国家教育委員会と中央教育科学研究所の主催で学校五日制導入後初めての全国的シンポジウムが開催されるという³⁰⁾。以上に関して中国の教育界自身によってどのような中間総括がなされるかにひきつづき注目したい。

注

- 1) 「國務院弁公庁発出通知 安排好中小學生節假日休息和活動」『中国教育報』1995.9.13
- 2), 3) 「双休日来到学校」『中国教育報』1995.9.19
- 4) 「抓住家庭和社会兩個關鍵—对市区中小學生“双休”日的調查」『中国教育報』1995.10.25
- 5), 6), 7) 「忽如一夜春風来—農村学校“双休日”面面觀」『中国教育報』1995.10.9
- 8) 同上、注2)に同じ、「分望新工時制」『中国教育報』1995.10.9
- 9) 「“五天學習日”為什麼使我們的負擔更重了」『中国教育報』1995.9.18
- 10) 注2)、5)に同じ。
- 11) 注5)〃。
- 12) 注2)〃。
- 13) 注4)〃。
- 14) 「双休日:讓孩子們有自己的“樂園”」『中国教育報』1995.9.18
なお、少年宮、児童活動センター等の全国的普及は、1991年の国家教育委員会等「少年・児童の校外教育活動を改善し強化することに関する意見」（本特別研究『中間資料集(I)』に採録）を受けて進められているものの、以上からもこれからの課題であることがわかる。学校5日制に関する國務院通知にいち早く呼応した江蘇省の規定（「新勤務時間制実施後の學生・生徒の管理・教育の強化に関する意見」）では、義務教育の普及している県、市、区では少なくとも一つの上記施設を開設するよう明記している。（「江蘇加強學生双休日管理」『中国教育報』1995.10.21）
- 15) 注5)に同じ。
- 16) 注2)〃。
- 17) 「實行新工時制 農村学校応「交通」」『中国教育報』1995.9.18
- 18) 「“双休日”讓孩子們發展興趣愛好」『中国教育報』1995.10.9
「江蘇加強學生双休日管理」『中国教育報』1995.10.21
- 19) 注2)に同じ。前掲「“双休日”讓孩子們發展興趣愛好」。

なお、教師の本給以外の諸手当に関しては、学校が校営企業などによる独自の財源

を確保することになっている。学校五日制の導入による休日手当をめくり、校営企業への財政依存度が高まることが考えられる。また、筆者の聞きえたところでは、行政からの規制の少ない大規模国営企業体（製鉄所など）内の学校では、直接親から休日の活動費を徴収しているという（1995.11 中国教育学会訪日団より）。

- 20) 注2)に同じ。「色彩斑斓“双休日”——天津市红桥区中小学双休日活动巡礼」『中国教育報』1995.12.11
- 21) 「社会各届联手“塔台” 莘容学生“双休日”有去处」『中国教育報』1995.9.13
- 22) 「開 双休日活动基地好」『中国教育報』1995.10.31
- 23) 前掲「色彩斑斓“双休日”——天津市红桥区中小学双休日活动巡礼」
- 24) 「“週末合家歡” 樂了紅橋人」『中国教育報』1995.10.12
- 25) 「過好双休日有了新招數 北京育英学校假日小隊受歡迎」『中国教育報』1995.11.20、
20、「快樂·有益 我們的假日小隊」『中国教育報』1995.11.20
- 26) 「結合實際 因地制宜」『中国教育報』1995.10.23
- 27) 「萍師附小推出興趣學校」『中国教育報』1995.10.12
- 28) たとえば「双休日應注重中小學生的心理引導——訪教育心理學家權朝魯教授」『中国教育報』1995.9.20
- 29) これと関わって、今回の一連の新聞記事のなかでは生涯学習論的視点をもつ「余暇教育」の必要性（現時点では学校教育における、という限定つきではあるが）を述べた北京師範大学・李意如氏の所説には首肯できる点が多かった（「把閑暇教育納入學校課程」『中国教育報』1995.10.10）。
- 30) 中央教育科学研究所 葛正明氏の談話より（1995.12）。

「5・31教育改革方案」に見られる
学校と地域社会との連携に関する考察
—「学校運営委員会」を中心に—

金 泰 勲

はじめに

今日、世界各国は互いに先を競って新しい教育改革の途を探そうとしている。なぜなら、教育改革により新しい文明の原動力である情報・科学技術・文化を創造する新しい人間を育てる必要があるからである。

最近、急変する世界状況の下に、日本でも「中央教育審議会」を中心に21世紀へ向けて様々な分野にわたる教育改革が検討されている。隣国韓国もこれまでの教育の量的膨張や質的充実の変化に加え、学歴を重視した教育から、21世紀に向けての「情報化」「社会化」「国際化」をめざした大規模な教育改革が推進されている。その現れが今年の5月31日に「教育改革運営委員会」によって出されたいわゆる「5・31教育改革方案」である。

この改革方案は、誰もがいつでもどこでも望む教育を受けることができる「開かれた学校社会、生涯学習社会の建設」をめざし、初等教育から高等教育にいたるまでの革新的な教育改革案として同年5月に大統領に報告された。

主な内容は、「開かれた教育社会、生涯学習社会の基礎構築」「大学の多様化と特性化」「初等・中等教育の自立的運営のための学校共同体の構築」「人性及び創意性を培う教育課程」「国民の苦痛を減らす大学入試制度」「学習者の多様な個性を尊重する初等・中等教育の運営」「教育供給者に対する評価及び支援体制の構築」「品位がある有能な教員の養成」「教育財政のGNP5%の確保」である。

今回はこれらの教育改革のうち、「初等・中等教育の自立的運営のための学校共同体の構築」のために設置される「学校運営委員会」を中心に、学校と地域社会との連携について考察する。

第I章 「5・31教育改革方案」に見られる学校と地域社会との連携

21世紀に向けて学校教育を改革していく際に欠かせないことが地域社会との連携である。そうした意味から開かれた学校教育をめざした「5・31教育改革方案」が持つ意味は非常に大きいと思われる。

ここでは、「5・31教育改革方案」のなかから学校と地域社会との連携に関連する部分を抜粋、要約して紹介する。

1. 開かれた教育社会、生涯学習社会の基盤構築

全ての国民に対して生涯学習の機会を保障することは、各個人の生命、生活の維持のために大切なことである。従って誰もが何時でも、何処でも望む学習ができる開かれた教育体制の基盤を構築することは不可欠である。

そのため、学校教育の中に、以下のような社会教育機関のプログラムを設け、推進する。

○「学点（単位）銀行制」（Credit Bank System）の導入

社会の各種教育・訓練機関が大学の役割を果たすように教育施設・プログラムを一般に公開して、客観的に評価・認定された教育課程を履修した場合に「学点」を与え、それを累積して学位が取得できるようにする。

○学校の生涯教育機能の拡大

大学の教育施設、設備、情報、資料及び教育プログラムを一般に開放し、現場経験者の入学機会を拡大し、生涯教育に貢献するようにする。初等・中等学校の場合には放課後に学校施設・設備を開放し、「地域社会文化センター」の役割を果たせるようにする。

○農漁村を教育の現場に

先端マルチメディアを活用した遠隔教育を通じて農漁村でも良質の教育が受けられるようにする。また、農漁村地域に教育情報施設を優先的に拡充したり、地域別拠点優秀学校（モデル学校）を集中的に育成すること等を通して「農漁村の教育現場化」を推進する。

○女性及び高齢者の再教育の機会拡大

先端マルチメディアを活用する開かれた学校体制を通じ女性のための情報産業関連の職業や技術に関する再教育の機会を拡大し、また、高齢者のための福祉プログラムを提供するなど高齢者教育を活性化する。

その他、「開かれた教育体制」の技術的な基盤を構築するため、学校教育、社会教育、職業・技術教育を情報工学的に連繋し、政府が総合的に支援する「国家マルチメディア教育支援センター」を設置する。

2. 初等・中等教育の自律的運営のための「学校共同体」の構築

従来、初等・中等教育における学校運営の自律性と、父母の学校運営への参加は不十分であり、学校単位の自治も行われていない。教育における住民自治の活性化や学校単位の自律性の拡大により、学校教育の効果を極大化するためには、教職員、父母、地域住民が自発的に責任をもって学校を運営する「学校共同体」の構築が肝要である。

学校単位の教育自治が活性化され、地域の実情と特性に適した多様な教育が創意的に実

施できるように、学校単位で「学校運営委員会」を構成・運営するようにする。

また、学校共同体が、自分たちの望む教育者（学校長と教師）を招聘して「良い我が学校作り」を実現するための制度的な措置の一つとして、「学校長と教師招聘制」を一部の学校で実験的に実施する。

○「学校運営委員会」の設置

初等・中等教育の自律的運営、すなわち教育自治を活性化し、地域の実情と特性に合う多様な教育を創意的に実施すべく学校単位に教員、父母、地域有志、同門（同窓会）代表、教育専門家等が参与する「学校運営委員会」を構成・運営する。

「学校運営委員会」は予算・決算、選択教科及び特別活動プログラムの選定、学校規則制定に関する審議機能をもつかわら「学校長・教師推薦委員会」を構成・運営し、学校発展基金の助成及び使用を決定する。但し私立学校の場合、委員会の機能は学校運営全般に対する諮問に局限する。

○「学校長及び教師招聘制」の実施

一部の学校に限定して学校長及び教師招聘制を模範的に実施し、教育需要者である父母が望む公聴会が開かれるようにする。

3. 「国民の苦痛を減らす大学入試制度」

現在の大学入試は画一的な暗記中心の入試準備教育を助長しており、「人性教育」が学校教育から消えている。課外教育（塾や家庭教師）の過熱現象は学校教育の空洞化あらわすものであり、父母の私的教育費負担も加重されている。

国公立大学は国家が提示する基準に従って学生を選抜し、私立大学は初等・中等教育の正常化、国民の私的教育費負担の縮小などの原則の下に、学生選抜基準と方式を自律的に定め、学生を選抜するようにする。

また、国公立大学は必修選考資料として「総合生活記録簿」を使用し、選択選考資料としての修能試験、論述、面接、実技など多様な選考基準に基づいて学生を選抜する。それによって、学校教育の正常化を誘導し、課外教育の過熱状況を緩和する。

○「総合生活記録簿制度」

新しい総合生活記録簿には、学校で履修したすべての教科目の達成水準と席次、各教科の内容項目別の能力と特技事項、出欠事項、特別活動、団体活動、ボランティア活動、資格証獲得、各種大会の参加と入賞実績、品性などについて詳細に記録され、生徒の学校生活が相対的に現れるようにしなければならない。

4. 教育供給者に対する評価及び支援体制の構築

現在の各種法規による画一的な規制は、教育関係者の学校発展のための積極的な参与と創意的努力を阻害している。また、学校教育の質を管理できる評価と支援体制が確立されていない。教育需要者（父母、生徒）に学校と進路の選択に必要な情報の提供もできず、学校の管理運営と生徒選抜に必要な資料提供も不十分な実情である。

学校が自律的、創意的教育の質を向上させ、良質の多様な教育サービスを提供できるように、各種の規制を緩和するための「規制緩和委員会」を設置・運営する。

教育課程と評価の専門担当機構を設置して教育課程の開発・評価とともに学校と学校運営を評価・公開し、評価結果と行財政支援双方の連携強化をとおしての教育機関の責務性を強調することによって、教育の質を向上させる。

○「規制緩和委員会」の設置

学校設立・運営、教育課程運営、学生選抜等に対する規制を最少化するための「規制緩和委員会」を「教育部（文部省）」に設置・運営する。この委員会は、公益を代弁する専門家と規制対象者（生徒、父母、教師）で構成し、教育に関する規制に対する異議申請を受け、その適否と是正方法を決定する。

○「教育課程評価院」の設置

初等・中等・高等教育分野に対する国家水準の教育課程を開発して、教育機関の責務を高める一方、多様な評価情報を提供するための「教育課程評価院」を設置・運営する。

この改革方案のなかでも最も特徴的なのは、開かれた教育社会、生涯学習社会の基盤を構築することと、初等・中等教育の自律的運営のための「学校共同体」を構築するために「学校運営委員会」を設置することである。

第II章 「学校運営委員会」設置の意義

従来、韓国の学校教育における自律性と、父母の学校運営への参加は不十分であった。そこで、「5・31教育改革方案」では、学校教育の効果を極大化するためには、教職員、父母、地域住民が自発的に責任をもって学校を運営する「学校共同体」の構築が肝要であると、その設置に踏み切ったのである。

これまで韓国では、父母と地域社会が「育成会」、「お母さん会」、「緑色お母さん会」、「PTA」などの名称による公式、非公式のミーティングをとおして学校教育に間接的に参与（＝財政的後援を主とするもの）してきた。

そのため学校現場では、学校長と教師が、生徒と父母及び地域社会とは、財政的な面以外には殆ど関わりを持たないまま学校を運営してきた。要するに、教育需要者である生徒や父母らより、教育供給者である学校長や教師の立場から学校の運営が行われてきた。それ故に、これまでの学校教育では、生徒と父母及び地域社会の期待と欲求を正確に把握す

ることができなかった。

1994年度の韓国教育開発院（KEDI）の調査によると、大多数の父母が学校教育に参与する機会を与えられることを望み、過半数以上の父母がそのような機会が与えられれば、自ら生徒の生活や授業などの指導に積極的に参加したいという意思を明らかにした。

そこで、「5・31教育改革方案」では以上のような父母らの要求に応じて国・公立初等学校、中学校、高等学校に「学校運営委員会」を設置・運営することになった。これによって父母と地域社会の住民が学校運営に直接参加できるように道が開かれたことは、韓国の学校教育にとって画期的な出来事である。

1. 「学校運営委員会」とは

教育改革運営委員会の様々な改革案のなかで、地域社会との連携をもって実施されなければならないのが「学校運営委員会」である。「学校運営委員会」は、初等・中等教育の自律的運営を目指し、学校と地域社会との共同体の構築のために設置されるものである。

これまで韓国では、一般的に学校運営は教育行政機関と学校長をはじめとする現場の教師たちの業務であると思われてきた。そのため、父母らは学校の運営について多くの問題点の指摘や批判をしながらも、実際に学校運営に参与する機会が殆ど与えられなかった。

「学校運営委員会」は、したがって教育の需要者である父母と地域社会の住民を学校運営に参与させ、学校と地域社会との連携をととした学校の運営を遂行させようとする趣旨から設置されるようになった。

「教育部」は、96年の2月までに地方教育自治に関する法律施行令を改正して、市・道（「市・道」という場合の「市」は政令指定都市を指し、「道」は「県」に当たる）の関連条例及び規則を別に設けるなど関連法令を整備、98年度までには、「学校運営委員会」制を全面的に実施する方針である。

国・公立の初等・中等学校に設けられる「学校運営委員会」は、父母のみならず、地域有志、教師、教育専門家、同窓会代表など各界の人が参加する点からも、現在の各種のミーティングとは根本的に異なる。

「学校運営委員会」の委員の数は7～15名で、その構成比率は、父母が40～50%、教師30～40%、地域社会有志及び同窓会メンバー10～30%とすることを原則とするが、学校の規模と地域の特性などを考慮して委員の数と比率を定めてもよいとされている。また、同委員会の活動は、95年度2学期から全国の約300～400余の初等・中等学校に実験的に実施し、96年度から段階的に拡大していく予定である。

その活動業務は、該当する学校の予算・決算の審議、教科書・教科目及び特別活動のプログラム選定、制服の選定、学校憲章及び学則制定、修学旅行など父母が経費を負担する事項についての審議である。また、地域社会からの寄付金の徴収及び管理業務、放課後の教育活動の実施可否と費用決定などの議決権を持つようになる。そして、同委員会は「学校長推薦委員会」あるいは「教師推薦委員会」を構成・運営し、「学校発展基金」の助成

とその使用を決定し、地域社会からの寄付金の管理業務を担う。また、放課後における教育活動実施の可否を決定し、費用も徴収する。そして、その他、学校運営の諸般事項に関して諮問する機能を遂行する。

以上のように、国・公立学校の場合「学校運営委員会」は、これまでのように主に財政後援のみを担当していた「育成会」とは異なり、学校長と相互協力しながら学校をともに運営する教育自治の中核機関としての役割を果たすようになる。

また、学校運営支援費（既存の育成会費）の金額と用途を決定し、父母からその費用を徴収する一方、父母以外の有志から寄付金を募集して学校発展の基金を助成することができる。従って「学校運営委員会」が設置される学校では、育成会と給食委員会が廃止され、「学校運営委員会」がその業務を代行する。

私立学校の場合、設立者の経営方針を尊重して「学校運営委員会」の設置を強制化せず、自発的に設けるように勧誘することになった。しかし、私立学校で「学校運営委員会」を設ける場合、「学校運営委員会」の機能及び運営に関する事項を学校法人の定款に明記するようにした。

2. 「学校運営委員会」の「学校長招聘制」「教師招聘制」における役割

初等・中等学校の学校長及び教師招聘制は、教育需要者である父母が自分の子どもの教育の責任者を自ら選定する制度で、その目的と方案は次のようである。

学校長招聘制：96年度から学校長の任期が終了もしくは定年で空席になる国・公立学校を対象に、試験的に実施し、成果が良ければ拡大して実施される予定である。

この制度の実施方法と招聘される学校長の資格基準は、市・道教育監が地域の実情を考慮して決定することを原則とするが、候補者は民主的手続きによって公開募集されなければならない。招聘は、管轄教育庁が、学校の要請する招聘条件で学校長候補者を公募し、そして、「学校運営委員会」の推薦により構成された「学校長推薦委員会」が該当する学校に応募した学校長候補者のなかから2名を選定、任命権者にその中から1名を任用することを依頼するものである。

教師招聘制：この制度は、二つのタイプに区分される。

その一つ目は、学校長招聘制によって任命された学校長が教師の定員の20%以内で学校の多様なプログラム運営に相応しい教師を招聘する方法である。その招聘は、管轄教育庁が、学校長より要請された招聘条件で候補者を公募し、学校長が、応募者の中から「学校運営委員会」の諮問を経て最適任者を選定し、任命権者に任用を依頼することにより決まる。

二つ目は、学校長招聘制を実施しない学校の「学校運営委員会」が学校の多様なプログラムに相応しい教師を定員の20%まで招聘する方法である。その招聘は学校長招聘制を

とる学校で実施する方法と同一である。

以上の制度によって父母は、これまでの学校教育の補助者から、名実ともに教育運営の主体者になることが可能となり、画一的な教育方式による弊害を防ぐことは勿論、教師の間に競争心を誘発させ、教育の質を向上させ、父母の教育需要と期待に学校が速やかに対応できることが期待されている。

3. 「学校運営委員会」の性格

「学校運営委員会」が構成される意義は、父母と地域社会有志、また教育活動の主体者である教員が学校運営にともに参加し相互協力することによって、学校と地域社会の発展を図るための「学校共同体」が構築できることである。

「学校共同体」は、学校の教育活動に対して権利と責任をもつ集団の共同体を意味する。したがって、この共同体は、学校教育に対する権限と義務をもっているすべての集団、すなわち、学校制度を計画・運営する設立者集団（国家・地方自治団体・私学財団）、教育活動を直接遂行する専門家としての教員集団、生徒、父母、地域社会住民ら学校教育の需要者集団で構成されている。

以上の三つの集団（設立者集団、教員集団、需要者集団）は、法的根拠により権利と義務をもっているし、それぞれ自分たちの立場によって異なる教育権をもっている。

まず、設立者集団は、憲法による国民の教育権利が実現されるように制度的条件整備と運営に対する義務を果たし、それによって要請される権利を守らなければならない。

教員集団の場合は、国家より身分の保障があり、公務を遂行する義務を果たし、教育に対する専門的実践の権利を守るべきである。

また需要者集団である生徒と父母は、法律によって保障された学習権の範囲内で教育の機会を要請できる権利がある一方、教育を受けるために要求される各種の規則を遵守する義務を果たさなければならない。

つまり、学校を順調に運営するためには、以上の三つの集団が自らの権利と義務を正しく認識して行動しなければならないのである。これらの集団が、互いに各自の権利のみを主張し、葛藤と対立を繰り返すなら、真の教育は達成できない。したがって、これらの集団は、学校教育と運営の発展のために、相互協力して葛藤を調整していく共同体精神が必要であろう。それ故に今度の教育改革で新設される「学校運営委員会」は、そのような共同体精神を発揮できるもので、非常に意味深いことだと思う。

4. 「学校運営委員会」設置によって変わる学校運営について

新しい制度を設けるのは、その制度によって私たちの生活を望ましい方向へ変化させようとする意図があるからである。しかし、1945年の解放以後、韓国では様々な教育改革が

行われてきたが、実際に韓国の教育制度の姿はそれほど変わっておらず、ただ、形式的なものにすぎない。したがって、今回の教育改革の「学校運営委員会」の設置は非常に意味のあることだと思われる。

そこで、「学校運営委員会」が各学校に設けられることによって生じる変革について期待されることについて述べてみたい。

まず、第一に期待されることは、これまでの学校運営の制度は指示・命令に従うだけだったが、これからは学校自らがその運営に関するすべての業務、例えば教師の新規採用から生徒を管理する問題、さらに学校教育課程などを決定し、執行する自主的な学校へと変身することである。韓国においてこれまでの教育行政は、中央教育行政機関である「教育部」が地方教育行政機関である市・道教育庁に指示し、市・道教育庁はその指示を個々の学校に伝達する体制であった。それ故に学校にはその運営上の裁量権がなく、当然のことながら学校はその運営に受動的であった。

そのようなことから、「学校運営委員会」は、学校運営全般に関する内容を学校長及び教師・父母が協同の協議過程を通じて計画し決定することをとおして、従来の受動的であり他律的な学校運営から脱皮する役割を果たすこととなるであろう。即ち、「学校運営委員会」は、学校中心の「責任経営制 (School-based management)」を確立させ、学校運営を個性豊かな自律的な運営へと転換させるのである。

二番目に期待されることは、これまでごく限られた校長のような人々により運営方針が定められていたが、「学校運営委員会」によって多数により民主的にその運営の方針が定められるようになることである。

これまで学校の運営に関する全般的な意思決定は、行政官中心に行われ、父母や地域社会住民、もしくは現場の教師らの意見はほとんど受け入れられなかった。こうしたことから、父母らの学校運営への参加度は低くなる一方であり、それに起因する不満が大きくなってきた。こういった問題は、「学校運営委員会」の設置により学校運営に対する権限と責任を持たなければならない学校外の人々もその運営に参加させ、ともに学校運営をすることになり、解決される。

要するに、学校運営における学校構成員、即ち学校長、教師、生徒、そして父母らの参加は、学校教育の発展にも非常に貢献すると思われる。

三番目に、供給者中心の教育から消費者の要求を反映した学校教育への変化が期待される。

これまでの韓国の教育は、供給者及び運営者の便宜中心に行われてきたため、教育需要者の要求は正しく反映されてこなかった。消費者の要求を正しく反映していない商品が消費者に受け入れられないように、父母、生徒、地域社会住民の要求を反映していない画一的な学校教育が受け入れられることはない。韓国の教育を競争力ある体制で構築するためには、教育需要者の選択の幅をより拡大すると同時に、教育生産者同士の自由で公正な競争も拡大していかなければならないのである。供給者及び運営者中心の学校運営では、学校教育が生徒にいかなる意味があつて、学校教育をとおして何を学ぶべきかより、定めら

れた教育内容をいかにして前に進めるかに汲々とするようになる。特に、父母の学歴が高くなっていくにつれ、子どもの教育に対する権利を主張し、学校教育に参与しようとする要求が強まっているのが現状である。しかし、組織的であり体系的な学校教育のための政策決定、若しくは学校運営過程に参与する機会がないので不満が生じてきた。

新設される「学校運営委員会」は、学校教育に父母と地域社会有志が等しく参与することとおして教育消費者の要求を反映した学校教育の土台を作ることに意味がある。これは、住民自治による教育を可能とし、教育自治の実現をはやめるきっかけになるだろう。

四番目に期待できることは、閉鎖的學校運営から開かれた學校運営への転換であろう。これまで数多くの教育問題が起こったのは、事実上、學校運営が非公開的で閉鎖的なされてきたためであると思われる。「育成会」運営の問題などは、財政面だけ學校に協力し、學校運営を公開的に運営されていないことに起因する。

そのように學校運営が非公開的で閉鎖的になされる状況では、外部から學校運営に対する人的、財政的な支援を行いにくくしている。すなわち、學校が抱えている問題や苦勞とその運営方針を知らないままでは誰もそれに協力できないのである。

多くの父母らは、「育成会」がどのように運営されているのか、學校の基金がどのように形成されるのか、子どもに関する學校の意思決定がどのような方式でなされるのかに関してほとんど情報をもっていない。

そこで「学校運営委員会」により、これまで閉鎖的で非公開的であった学校運営を父母と地域社会の住民に公開することをとおして、學校が抱えている問題を正確に把握し、意見を集め、學校発展の方向を模索できることになるであろう。そして、これは閉ざされた學校教育から開かれた學校教育へ転換するきっかけになるだろう。

最後に期待できることは、學校運営が融通性のある運営になることである。

従来、韓国の學校教育の運営は、定められた基準によって画一的になされてきた。生徒には自ら通いたい學校を選択する権利も与えず、自ら願う教育課程を履修する自主権も与えられなかった。

それは學校側においても同様であった。即ち、學校側にも必要とする生徒を選抜する自由が与えられず、教育課程運営の自決権も与えられていなかった。そのような基本的な権限以外にも地獄的な問題、例えば遠足や修学旅行、運動会などの日程や行き先、また制服を決めることまで學校側が一方的に決定し、公表することが一般化されていた。

「学校運営委員会」の設置は、以上のような問題も互いに協議して決定することをとおして、これまでの画一的で行政便宜中心の學校運営を融通性のある個性豊かなものへと転換させるきっかけになるだろう。

第三章 「学校運営委員会」と教育自治制

教育自治問題が、1995年8月に行われた「教育改革委員会」による地方教育自治制度改

革の試案発表により再び世論の関心の対象として浮かんできた。「教育改革委員会」は、「学校運営委員会」が各地方教育行政の責任をもっている市・道教育委員会の委員を二分の一以上選出するような試案を設け、公聴会で提示した。ここでは、「学校運営委員会」の主要メンバーとして活動する父母と教師、教育専門家らの意見などを収斂して、教育自治の正しい方向を提示する。

「学校運営委員会」は、教育の需要者である父母、教師、地域有志等で構成され、活発に活動する場合、学校運営に大きな役割を果たすことができる機関である。「学校運営委員会」が選出する教育委員が教育委員会の過半数を占めるとすれば、彼らの意見を教育行政に大幅に反映できる制度が確立することになり、教育自治の実質化への大きな一歩として評価されるであろう。

従来の教育委員の選出方式は、市・郡・区議会でそれぞれ2人ずつ推薦したなかから、市・道議会が選出する二重間接選挙制度だった。この制度は、教育需要者である父母の必要と欲求を反映することに限界があるという指摘があった。また、候補の選出過程で問題を起こしたり、教育財政の確保をすることが難しいという指摘もあった。

しかし、教育界の一部では、教育委員を住民の直接選挙で選出しなければならないとの主張もあり、今度の「教育改革委員会」の試案に対する反対の声も強い。要するに、住民の直接選挙により教育委員会を市・道議会と完全に分離した議決機関として独立させなければならないと言うことである。また彼らは、学校運営委員会の代表が教育委員の候補を推薦すれば、各学校の競争が過熱となり、学校別代表性が強く浮かんでくると主張している。

その他、教育委員を市・道議会の同意で地方自治体長が任命するか、地方自治体長の推薦で、市・道議会が選出するという案も議論されている。これは、市・道議会が地方の教育事務を議決し、教育委員会はそれを執行する機構として役割を果たすものである。

結び

以上「学校運営委員会」を中心に「5・31教育改革方案」における学校と地域社会の連携問題について考察してみたが、この制度を正しく運用するには、学校の運営方式をめぐる教育需要者である父母らと供給者である学校との対立、学校の規模・設立目的、地域社会の特性などから地域と学校の間にかかる対立、運営委員の選出をめぐる対立などの解決が今後の課題として残されるだろう。

【参考文献】

- ・『5・31韓国教育改革方案』（韓国）第2次大統領報告書、教育改革委員会、1995年5月31日。

- ・ Yu-HyunSuk 「教育改革と学父母の役割」 韓国教育新聞社 『セキョユク』 1995年11月。
- ・ 『東亜日報』 1995年 6月 3日付。
- ・ 『東亜日報』 1995年 6月 4日付。
- ・ 『東亜日報』 1995年 7月10日付。
- ・ 『東亜日報』 1995年 8月26日付。
- ・ 『東亜日報』 1995年 8月28日付。
- ・ 『東亜日報』 1995年 9月16日付。

東 南 ア ジ ア

タイ国の今日的教育課題と教育政策

堀 内 孜

I. 社会変化と教育課題

タイ国政府、国家経済社会開発委員会（NESDB）は、昨年11月に本年10月より開始される第8次経済社会開発5ヵ年計画（1996～2001年）の概要を公表した。その基本は、現行の第7次計画（1991～1996年）の重点とされた「経済開発・発展」から「経済」「社会」「人的資源」の開発へ重点を移し、次の3点を重要課題として設定した。

- ①経済の持続的かつ健全な成長
- ②地域間格差、農工業間格差の是正
- ③経済社会開発における政府の管理・運営能力の改善

タイ国は1980年代後半以降、一定の振幅を伴いながらも高度経済成長を持続してきた。だが同時に、それに伴う種々の社会的歪みも生み出し、1人当たりGDPが2000米ドルに達しようとしている現在、その修正が政策課題として提起されようとしている。確かにこの第8次経済社会開発5ヵ年計画においては、経済成長率を年8.0%に設定し、輸出伸び率も毎年16%とかなり高めの設定としている。おおよそのインフラ整備の見通しが立った現在、社会発展の基本を物的・量的なものから人的・質的なものに移していくことが重視されつつある。

とりわけ第7次計画で謳われた「地方開発」「人材開発」が、より具体化され、社会・人的開発として、「義務教育の9年制への移行」と「工学部卒業生の年10%増」、「科学技術学部卒業生の年8%増」という数値目標が掲げられている。この第7次計画、第8次計画を通したところに、今日のタイ社会の問題点と改革課題を読み取ることができるが、それは農村社会から工業化社会への転換を外国投資中心の経済発展から国内産業の育成・輸出の増大によって図るという基本戦略と現実とのギャップであり、その解消、是正である。

社会経済的には、経済一産業、金融、消費のバンコク一極集中を緩和、解消するため、沿岸部、内奥部での工業立地の推進と、そのための条件整備としてインフラ関連では電話回線の増設（600万回線の増加、人口100人当たり18回線へ）、道路網の整備（1000Kmの延長）、電力供給の確保（消費量の25%の余剰電力能力の確保）と、産業振興の全国展開を可能とする方策が立てられている。そして更に重視されているのが「人的資源の開発」であり、文字通り経済的自立の可否がここに存することの認識が示されて

いるといえよう。

あたかも日本における1960年代の高度経済成長期を思わせるような産業育成と人材育成を車輪の両輪とする政策であるが、それを完遂させるために不可欠と認識されているのが上記の課題、つまり義務教育年限の6年から9年への延長と高等教育における理工系学部の拡充である。経済政策の側面から教育政策を捉えるならば、このように経済の質的高度化のための教育の拡充ということになるが、日本の過去の経験が示すように、急速な経済成長は急激な社会変化をもたらし、この社会変化が直接、間接にそして多様な形において教育に影響を与える。

第6次計画の段階で、タイの経済発展を「NAIC—新興農工業国家」として表したように、タイは今もって農業国家としての面を強くもっている。その近代化、工業化は、農業—農村—伝統社会との関係でのみ語られるものであり、日本の近代化過程のように一方における工業の保護主義政策と他方における農業からの収奪を両面とすることは、今日の経済の国際化が徹底した状況下では不可能であるだけでなく、国際的に優位に立つタイの農業を活用できなくなることになる。このため工業—農業、都市—農村の二極をいかに均していくのかが種々の社会政策において課題とされざるをえないが、それはこれまでの伝統的な農村社会がもっていた経済外の社会維持機能を解体し、それを冷酷な資本主義社会における商品経済のメカニズムに組み込んでいくことを意味せざるをえない。家庭—家族制度を中心に、そこでの労働形態や福祉機能、更には医療や看護と、近代化に伴う商品経済社会における負担構造の明確化が求められることとなる。

この問題は、伝統社会の崩壊に伴う近代的教育観、能力主義と学歴主義の伸長として教育問題に転じ、具体的には伝統的農村社会が内包していた経済外の教育機能を弾き出すこととならざるをえない。具体的には急速に成長している「中間階層」を中心に学歴主義が首都圏のみならず地方都市にまで浸透し、地方の自作農民、商工業者の教育観を転換し、政策的に遂行された義務教育年限の延長が予想以上の中等教育進学率として結果しつつあること、そして他方で伝統的な「共同体社会」が保持していた教育機能、とりわけ幼児や障害児への保護機能が弾き出され、何等かの制度的措置が必要となりつつあること、として表出されてきている。

このように現在のタイにおける急速な経済発展は、一方における経済発展のための教育整備、高度化と他方における教育的弱者（幼児、障害児等）の制度的救済措置を求めることとなっており、政策的なバランスをいかにとるかが注目されるところである。

II. 教育政策の概要と問題点

1. 義務教育年限の延長

現在のタイにおける最も重要で基本的な教育政策課題は、義務教育の6年から9年への延長である。1995学年度において、第6学年から第7学年への進学率が90%を越えたという、予想以上の「成果」を収めているが、それは先に述べた国民、とりわけ地方に

においても急成長している「中間層」の高学歴志向に支えられたものであり、種々の問題を含んでいる。

この問題が、ヒト＝教員、モノ＝施設、設備、教材（地方においては、未だ貸与制の教科書が行き渡っていない現実がある）、カネ＝学校運営費（学校毎の「収益事業」により、一定の運営費が賄われている現実がある）という、いわゆる3Mに直結することは言うまでもないが、「無償、非強制」の中等教育として措置されているにもかかわらず、実際的には家庭労働力の「損失」というだけでなく、種々の経費負担が家庭に求められ、その負担能力に応じた「学校格差」が顕在化しつつある。（筆者が昨年11月に調査した北部のランパン県においては、都市に位置し中等一般教育局の所管する従来の6年一貫中等学校、同じ所管による郡部の中学校、そして新たに小学校に併設された中学校では、「授業料」こそ「無償」とされているが、一部の学校＝都市部の「有名校」にはその徴収が認められているし、実際には家庭負担の教育費に大きな差があった。）

またこの施策が「予想以上に」進展してきたといっても、第8学年以上の在籍率や地域格差において（上記のランパン県の初等教育委員会＝ONPEC県事務所長によれば、同県では当初予定の中学校設置を2年延長しなければ完了しないとのことであった）、多くの問題を残している。

2. 障害児教育・幼児教育の振興

先に述べた伝統的な地域社会の変貌、とりわけ共同体機能の減退、喪失は、教育においてはそれに依存してきた非定型の教育の存立基盤を揺るがしてきた。具体的には、家族や近隣社会の前近代的な関係によって支えられてきた幼児や障害児に対する最小限の保護が、農村における商品経済の浸透、伝統的な家族、共同体社会の減退によって機能低下に陥ってきていることがある。

未だ体系的な制度措置を立てるに至っていないが、教員養成の主要部分を担っている地域総合大学（Rajabhat Institute—旧教育大学が1995年に成立した「Rajabhat Institute 法」によって、名称等が変更された。なおこの日本語の名称は、筆者がRIを所管する教育省ORIC—Office of Rajabhat Institutes Council—旧教員養成局の局長と協議して、その改正趣旨から了解を得たものである。）では、教員養成部門を縮小する中で、この両領域の学科増設と教員配置等が重点的に進められている。そして日本と異なることは、いずれもこれまでの家庭や共同体社会との接点を重視し、その活用、支援を前提としたより具体的、実際的な方法を採用しようとしている点であり、現在の日本において再検討されようとしている家庭や地域社会の役割を最大限活用する方向で進められていることである。

3. 高等教育の拡充

タイの大学は、伝統的にエリート官僚養成機関としての性格が強く、今日の経済発展に十分に対応できないとの批判がなされてきた。つまり、人文系学部が中心であり、また大

学数や学生定員が總体的に少なく、学生の多くが富裕階層出身者で占められてきた。そして人口1割の首都バンコクに大学数で6割、学生数で8割が集中していた。このため先に挙げた格差是正を核とした現在の社会経済的な課題に対して、質量共に見直しが求められてきた。

量的側面については、義務教育年限の延長による高学歴志向が次第に強まっていることもあり、大学をはじめとする各種の高等教育機関への志願者が増大しつつあり、その新增設と定員増が図られてきている。上述した地域総合大学（一般大学が大学省の所管であるのに対して、教育省が所管する機関でバンコクの6校の他、75県のうち30県に設置されている。）では、正規学生定員の25%増と7県での新規開設が内閣より求められている。また一般大学も（有力政治家の出身県が優先されるということはあるが）理工系単科大学の地方都市での開設や既存大学の理工系学部の増設（文科系学部を中心とする大学であったタマサート大学には日本の技術援助によって工学部が開設された。）、そして分校の独立化として拡充が図られてきている。

質的側面としては、上で述べたような理工系重視を軸にした経済需要に対応する人材育成が課題とされている。このため最も必要とされるのが、需要の大きくなっている理工系領域の教員の確保とその質的向上についてである。経済の拡大による実業界での人材需要と大学教員のそれとが競合し、また次第に大きくなっている官民の給与格差により、新規教員の確保が困難となっているだけでなく、大学から民間企業への転出も深刻な問題となっている。この問題の抜本的な解決は教員に限らない官民の給与格差があるため困難視されているが、当面は現在の教員の資格や力量を研修や上級学位の取得等によって向上させることが企図されている。昨年にチュラロンコン大学の理学部、工学部の教員を東大等の日本の大学に留学させる「日タイ技術移転事業」が日本のOECF（海外協力基金）の約73億円の借款により開始することが合意されたのもこの一環としてである。また旧教育大学の地域総合大学への改組も、地方における中級技術者の養成一輩出がその狙いであり、加速化する地方での経済開発と人材供給とのミスマッチが深刻化していることを背景としている。

Ⅲ. 地域社会の変化と学校教育の役割

これまで述べてきたように、タイでは首都バンコクに限らず全土に渡って「近代化」－「商品経済化」が加速的に進展し、伝統的な組織や人間関係に依拠してきた教育システムが崩壊しようとしている。既に障害者や幼児といった社会的弱者の地縁的ケアが十全に機能しなくなりつつあるが、今後更に深刻化することが予想される。また他方で、中等教育の義務化が進捗し、総体として就学人口が増大すれば、学校社会と地域社会、家庭との教育機能の分担関係にも変化が生ずることとなる。

それはこれまで日本が経験してきたように、学校教育の拡充－学校化社会による病理現象の顕現化、そして学校教育機能の肥大化に対する家庭や地域社会の教育力の快復の模索という形で進展することになるかもしれない。だが今日のタイ社会が、その仏教による道

徳規範の強さや独自の婚姻制度、家庭制度による家族観の違いによって、日本と同質の問題を抱えることになるかどうかは予断できない。また「学校化」状況の進展も、タイ人がその国民性において日本人と同様の教育的価値観、とりわけ学歴志向に繋がる教育の功利的価値観を今後強めていくことになるのかどうかも速断できない。

ただ資本主義的商品経済のもつ一般性において、タイの地域社会がより機能的な社会に変貌し、共同体的教育機能が減退していくことは間違いないであろうし、その喪失される部分を今後拡充されていく学校教育が受け止めざるをえないことも確かといえよう。そしてこの過程において、両者の役割分担と連携の在り方をタイの固有な文化や伝統から設定しうるかが問われることとなるのである。

タイ国家経済社会開発5ヶ年計画における農村教育政策の展開

野津 隆志

1. はじめに

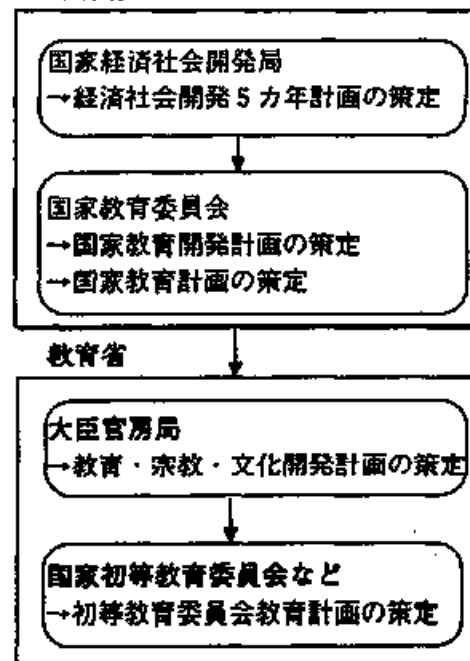
1. タイの教育政策の立案機構

タイ政府は1960年より国家経済社会開発5ヶ年計画（*Pen Phatanna Selakit lea Samgkom Hengchaat* 以下、5ヶ年計画と略記）を策定し、国家的課題に取り組んできた。現在に至るまで5ヶ年計画は継続的に立案され、本年1996年は第7次5ヶ年計画（1992年-1996年）の最終年にあたる。教育政策についてもこの5ヶ年計画内で直接・間接に言及され、タイの教育のあり方を方向づけている。その意味で5ヶ年計画は、タイの教育政策の根幹に位置していると言える。以下では、第1次から第7次までの5ヶ年計画を検討し、中で述べられている農村地域を対象とした教育政策について述べる。検討に先立ち、タイの教育政策を考えるにあいに5ヶ年計画がもつ重要性を、行政機関の組織機構に従って整理しておくこととなる。

まず、5ヶ年計画を立案するのは総理府に設けられた国家経済社会開発局である。同局は、1958年サリット首相により社会経済発展の計画立案のために設けられた専門組織が発展した政府機関である。5ヶ年計画の立案と計画関連予算編成を實質的に統括する権限を有しており、タイ政府の経済社会政策展開の中核的機関と言える。

教育部門に関連した政策の実行もこの5ヶ年計画に従って行われる。まず、5ヶ年計画の指針に基づき、より具体的な教育政策実施の計画案として、国家教育開発計画（*Pen Phatanna Gansuksa Hengchaat*）が策定される。この教育計画は、総理府に事務局を持つ国家教育委員会が立案する。国家教育委員会も国家経済社会開発局と同様、1958年に教育の専門的政策立案を行う機関として創設された機関で、首相が議長を務める。またさらに、同委員会は重要な教育改革が5ヶ年計画で提示されたときには（例えば1977年、1992年の教育改革の時）、国家教育計画（*Pen Gansuksa Hengchaat*）を策定し、改革実施の計画を立案している。

図1 タイ教育政策に関与する行政機関



総理府で立案された国家教育開発5ヶ年計画は教育省に下ろされ、さらに具体的な実施方針と項目を内容とする教育・宗教・文化開発計画（*Pen Phatanna Gansuksa Gansasana lea Ganwathanatham*）となる。この教育・宗教・文化開発計画は教育省のなすべき課題全体について言及したものであるが、続いて教育省の各部局はこの計画に対応した個別的施策を立案する。例えば国家初等教育委員会は、初等教育委員会教育開発計画（*Pen Phatanna Gansuksa Samnagan khanakamagaan Gan Pratomsuksa Hengchaot*）を策定する。

こうして、国家5ヶ年計画はタイの教育計画実施のための頂点にあつて、階層的行政機構に従い漸次的に具体的な内容となる教育政策の基本的指針を定立する位置に存在するのである。今述べた教育政策立案の流れを図式化すると図1のようになる。

2. タイの農村教育政策

タイ農村は現在大きな変容過程にある。第7次5ヶ年計画においてもタイ社会が農村社会から都市社会へ変容しつつあることをふまえ、さまざまな社会経済施策を立案している。しかし、1990年センサスで見ると農村部と都市部の人口比率は、農村81.3% - 都市18.7%であり、依然としてタイ農村はタイ社会を考える上での基本的対象であることに変わらない。¹⁾

1960年代以前においては、農村は比較的自立した「共同体社会」として存在し、外部世界との交流は限定的なものであった。しかし、1960年代以降、タイ農村には大きな変化が生じた。旧来の伝統的な稲作農業から、商品作物栽培、新品種導入、肥料使用、農作機械化、灌漑用水の敷設など農業形態が変化したばかりでなく、交通網整備や家屋電化などの生活環境の変化による都市文化・情報の流入、さらに大都市への出稼労働者の流出など農村生活のあらゆる側面が大きく変容したのである。²⁾

このようなタイ農村社会の変化はけっして自然に発現したのではない。タイ政府の強力な農村開発政策の実施と地方行政の組織化によってはじめて実現したものであると言ってよい。そして、この政府の施策に最も影響を与えたのが一連の5ヶ年計画であった。従つて、5ヶ年計画は農村に生じたあらゆる開発と変化を考えるために不可欠の検討対象である。タイ農村教育に対しても、5ヶ年計画は当初より農村地域を最も教育開発が必要とされる地域と認識していた。現在も新しい教育問題を抱えながらいつその教育の拡大が試みられ、タイ教育政策の重点対象地域であり続けている。

以下では便宜的に5ヶ年計画を第1次から3次、第4次から6次、そして第7次と三つの時期に区分し検討する。はじめに第1次から3次と第4次から6次の5ヶ年計画における農村教育政策を概観し、続いて第7次5ヶ年計画の描く農村教育の問題状況とそれに対応した諸政策を検討する。

II. 第1、第2、第3次5ヶ年計画の農村教育政策 - 1961年から1976年まで

1961年に国王の名で第1次5ヶ年計画（1961年-1966年）が公布され、タイ国家の進むべき道筋がはじめて明示された。この5ヶ年計画では学校制度改革が提示され、初等義務教育が従来の4年から7年と延長された。タイの新学校制度は7年の初等教育に、5年の

中等教育（中等前期3年と後期2年）が加わり、学校制度の形態は、7年-3年-2年-4年という4段階に区分された。

第1次5ヶ年計画から第3次5ヶ年計画（1972年-1976年）までを通観すると、1960年代から70年代半ばまでのタイの教育開発の前に存在した障壁がいかに大きなものであったか理解できる。特に1960年代は出生率が40人以上（対人口1000人）に達しており、児童数の増加に見合った学校施設の新・増設と教員の確保が急務とされていた。⁹¹また、教育上の損耗（Wastage）も、もう一つの大きな問題であった。第1次5ヶ年計画では小学校1年から4年までの学年で80万人もの落第者が発生していることを指摘している（第1次140 p）。⁹²教育上の損耗問題は1970年代でも解消することなく、第3次5ヶ年計画では学年進級のための試験で小・中学校にそれぞれ20～40%の試験落伍者がいることが指摘されている（第3次448 p）。

このような問題状況は、農村地域ではとりわけ大きな問題であった。3次5ヶ年計画の記述を例にとると、次のような農村教育普及の前提となる条件整備の問題が存在していたことがわかる。

- ・初等教育では特に僻地で教員の不足、教材、施設・設備が不足
- ・中等教育では理数科教師の不足、学校、施設、教材が不足
- ・通信手段の問題により行政的指導や援助が困難

特に、農村の教員不足については事態は深刻で、僻地では福利厚生及び安全確保の問題のため教師が赴任したがらないことも指摘されている（第3次451 p）。

このような状況に対して、第1次から第3次の5ヶ年計画では、非常に多彩な個別的施策を案出・列挙し、あらゆる手段を用いて農村教育の拡充を計画している。また、農村教育開発の重要性は計画年次を追うごとに高まり、第3次5ヶ年計画では農村教育開発は「重要プロジェクト」と明言され、家族計画、僻地の栄養改善、職業訓練などの多くの農村開発関連事業と連動して実施されることが計画されている。

第1次から第3次5ヶ年計画において、どのように多彩な農村開発のための教育施策が提起されたのか知るために、各計画に記載された「プロジェクト」を取りあげてみる。3次にわたる5ヶ年計画の中では、合計84項目にも及ぶ教育関係のプロジェクトが企画されている。それらは、幼児教育から高等教育、成人教育まですべての教育段階を含んでいるが、その中で特に農村教育と関連するプロジェクトを列挙すると次のようになる。

第1次5ヶ年計画中のプロジェクト

(ア)農村学校（ビレッジ・スクール）事業—学校の設置されていない農村を対象として、1964年から1966年に毎年200校の農村学校を創設する。農村学校に対して教員・教具・児童用教科書を供給することによって農村の義務教育普及を促進する。

(イ)地域教育発展事業—国境地域の教育振興を図り国内の多様な地域の教育水準を向上させる。

(ウ)福祉学校事業—学校の設置されていない森林地帯、高地ならびに島嶼に居住する児童の教育のために毎年2～3校の福祉学校を設置する。

(I)農業学校事業—前期・後期中等学校を対象とし、各地方の実情に適應した農業を教育する学校を設置・拡大する。

第2次5ヶ年計画中のプロジェクト

(ア)5校の福祉学校を設置する。両親の適切な支援を受けられない生徒を受け入れる。さらに、山地民族のために創設された学校を拡充する。

第3次5ヶ年計画中のプロジェクト

(ア)無償教科書配布事業—第3次5ヶ年計画期間中に641万5百部の教科書を貧困生徒に配布する。

(イ)僻地の教師不足解消事業—教員養成機関の在學生に奨学金を授与し、僻地へ赴任させる。三千戸の教員用住居を僻地に設置する。

(ウ)農村学校発展事業—539校の農村学校を対象。それらの学校を地域学校（コミュニティ・スクール）とし、成人や青年を対象としたサービスを提供する。学校が地域の発展に貢献することを目指し、地域と学校の関連を強化する。

(エ)郡レベルの中等学校開設事業—前期中高等学校が置かれていないすべての郡に対して、中学校を設置する（180校を予定）。

(オ)僻地の中等学校発展事業—地域の生活や農業と関連したカリキュラムを開発向上させる（198校を対象）。

(カ)人口流出防止のための学校開設事業—地方から大都市への人口流出を阻止するため、後期中等学校を地方に設置する。それらの学校で職業工芸、農業機械、図書、科学などの教育開発を行う。

III.第4次、第5次、第6次5ヶ年計画における農村教育政策—1977年から1991年まで

第4次以降第6次までの5ヶ年計画の全体的色調を見ると、都市部と農村部の均衡化が重要課題として取りあげられてきたことがわかる。例えば第5次国家計画では、「所得と繁栄の地方分散」、「後進農村の貧困解消」、「地方開発による地方中核都市の指定・開発」、「全国農村の3分の1を占める絶対的貧困層の一掃」が目的とされ、農村地域の開発は主題的な位置を占めるようになった。

農村教育について見ても、第4次以降の5ヶ年計画の記述では、「人口規模の適正化事業—家族計画の実施」、「幼児保健事業—発達の促進、栄養改善、予防接種のプログラム実施」や、さらには「仏教寺院などの役割強化事業」、「地域文化の発掘と振興事業」などと併記され、多くの他領域の開発事業を含む総合的な地域開発計画の中に位置づけられている。つまり、農村生活の全体的開発の枠組みの中で教育開発が目指されているのである。各5ヶ年計画では次のような農村教育の開発が提起されている。

第4次5ヶ年計画

(ア)中央及び地方の教育の一貫性を実現するために、教育行政の地方分権化を促し、より自立的で柔軟な地方の教育行政運営を達成する。

(イ)農村と都市部の義務教育を受ける機会不均衡改善のため、農村で重点的に義務教育

を普及する。

(g)教育内容や教育課程をより地域の社会的、文化的、政治的必要と状況に対応したものに改善し、生活経験重視の教育課程を実現する。

(h)各学校が地域社会の学校（コミュニティ・スクール）として機能し、地域社会の発展のために貢献する施設となるべく改良する。

(i)農村教師が地域の経済や状況に対応した知識を教えられるように資質向上を図る。

第5次5ヶ年計画

(ア)前期中等教育と学校外教育の拡大を農村で集中的に取り組む。

(イ)農村地域の状況に適応するように学校内教育と学校外教育での職業教育の調整を行う。

(ウ)すべての6歳児に小学校教育を提供するため、すべての行政村（タンボン）に小学校を設置する。

(エ)5つの行政村に対して1校の中学校を設置することにより、貧困地域・僻地の中等教育を普及する。

(オ)都市部と農村部の教育機会の均等化を図るため、地域の必要に応じた教育過程の実現、農村小中学校の監督、評価、指導を行う。

(カ)普通教育・職業教育の施設の地方分散を促し、農村の人々の教育機会を拡大する。

(キ)遠隔地の就学前の幼児に対するサービスを拡大する。

(ク)山岳地帯の異なる言語集団への就学前教育を拡大する。

(ケ)日常生活のための基礎的科学技術の知識、職業振興、健康、文化、スポーツ、自然資源・環境の保護などを教授・学習に統合し、地域開発と関連した教育活動を進める。

第6次5ヶ年計画

(ア)農村地域の小学校の超過資源を初等前教育と中等教育に活用する。

(イ)教員カレッジに地域の実情に応じた自立的職業の育成を指導する人材を育成する。

(ウ)農村地域の教育の計画、行政、予算編成などについて、行政機構の地方分権化を促進する。

ところで、教育政策の分野で第4次から第6次までの5ヶ年計画を、それ以前の5ヶ年計画と比べて見ると、特に注目すべき変化がある。それは、国民道徳を強調し、国民統合を促進・強化することを目的とした教育が極めて重視されてきたということである。すなわち、国民道徳の支柱となるラックタイ原理－国家・国王・宗教（仏教）－を積極的に鼓舞し、仏教的信仰に基づく仏教道徳の普及と国王尊崇を強化することで国民道徳的精神を形成するための教育が、第4次以降の5ヶ年計画から明らかに強調度が高まっている。⁶¹

国民道徳の振興が強調された背景は、直接にはいわゆる「1973年政変」以降、国内の民主化・共産主義化運動が大きな政治的影響力を持ち始め、それに対抗する国家体制の安定確保を政府が必要としたからである。けれども、国民道徳の普及政策は政治的要請だけでなく、タイ社会に発生した新しい社会問題への対処策として立案されたという側面も見逃せない背景である。

第5次5ヶ年計画に「都市産業基盤の進展と農村農業形態が市場経済へ転換することにより、タイ国民間に新たな関係と問題が発生してきた」と記されているように（第5次163p）、タイでは1980年代に経済構造の大きな変化が生じた。国内総生産（GDP）は1980年に農業部門25.4%-工業部門28.4%であったが、1990年には農業部門12.4%-工業部門39.2%と10年間で逆転した。産業構造は農業中心から工業・サービス業中心へ転換したのである。⁴¹

このような経済構造変化はバンコク首都圏への一極集中や都市部と農村部の所得格差の拡大を表面化してきたが、国民の精神的・文化的生活に対しても深刻な問題を発生させてきたのである。農村における社会問題も4・5・6次5ヶ年計画中には数多く記述されている。麻薬・犯罪・事故発生が増加、都市への人口流出、芸術・文化・宗教の衰退、物質中心指向と贅沢品消費の傾向、都市的行動の農村への流入などが指摘されており、開発途上国の急激な社会変化過程で生じる多くの問題の典型例を確認することができる。このような社会問題の増加を背景として、「伝統的タイ精神文化」を活性化し、国家倫理的規範を普及させることにより、国民の精神的・文化的秩序を回復しようとする意図が伺える。

例えば、第6次5ヶ年計画では精神的・文化的開発計画（ワークプラン）と題して、次のような目標、指針と方策が記述されている（第6次93p）。これによれば「国家的アイデンティティ」を育成・保持することを目的として、学校や宗教施設を利用して「国家、宗教、王室への義務感を強調した道徳と価値の開発」し、国民意識の統合を図ることが目標となっていることが分かる。

目標

(7)すべての社会単位が精神的開発に参加し、共同体への責任、勤勉、尊厳ある自立、共同労働、国家的アイデンティティと文化の育成と保持の自覚水準を向上させること。

指針

(7)道徳、倫理、タイ的価値の強調。

(1)宗教の学習、普及、実践の促進。

(7)タイ的生活様式を維持するための国民的伝統と文化の復興、保存、発展。

方策

(7)質素、経済、愛国心、自立、勤勉、責任感、規律、法の順守、国家、宗教、王室への義務感を強調した道徳と価値の開発。

(1)宗教施設を地域社会の精神的文化的センターとすることを奨励。家庭、宗教施設と学校の密接な関連を促進。

(7)各県で国民文化教育を促進拡大する。

IV. 第7次経済社会発展計画—1990年代の農村教育政策

現在タイ政府は1992年から1996年までの第7次5ヶ年計画を実施している。III. で指摘したように、過去の経済成長は多くの経済的不均衡や社会問題を噴出させてきた。今までの5ヶ年計画でもこれらの問題の是正は確かに表明されてはいたが具体的な解決方策が実

施されることはなく、むしろ問題は深刻化しつつあった。第7次5ヶ年計画においては、「経済成長の安定と持続」という目標に加えて「所得格差の是正と農村部の開発」、「人的資源の開発、環境・天然資源の保存」という三つの主要な政策目標が設定され、経済成長から生じる極度の歪みの解消がはじめて国家的課題として認識されたと言える。¹⁾

農村教育の分野においても、社会経済的不均衡から生じる問題の解決のために積極的対処策が提起されている。第7次5ヶ年計画の構成を見ると、第4部『人的資源開発、生活と環境の質的開発の指針』の中で、第2章「道徳、精神、文化、社会の開発」と題され、章全体を通して農村社会の問題状況の確認とそれへの教育的対処策が提示されている。これほどの紙幅を使い農村教育問題の解決政策が明示されたことは従来の5ヶ年計画にはなく、それだけ問題が深刻化し重要視せざるをえない状況にあることを示している。図2は第7次5ヶ年計画第4部で記述された農村の問題状況とそれに対する対応策を整理したものである。以下ではこの図に従って、第7次5ヶ年計画の農村教育政策の一端を見てみる。

まず、第4部の冒頭ではタイ社会の現状を「農村農業社会から都市的・近代的社会への転換期」と位置づけ、特に市場経済が浸透し、グローバル化した今後のタイ経済の構造的変化が認識されている。そのため、国内経済構造では工業・サービス部門の拡大が急速に生じていることをふまえ、それに対応するためにより質の高い「人的資源の質的向上」が要請されている(図の1.1→1.2)。特に、人的資源開発のために基礎教育年限を延長拡大し、中等教育への進学率を向上させることが重要な政策として位置づけられている。第7次5ヶ年計画の終了時までには中等教育に進学率を48.2%から73%までに向上させることが目標として設定されている(第7次149p)。この中学校進学促進政策では、特に遠隔地、都市移住者の子ども、障害児、さらに虐げられた条件下にある子ども・婦人を重点的に対象とすることとされ、教育機会の不均衡の解消が目指されていることが分かる。²⁾

国際市場経済の浸透は、人間の生活の質への大きなインパクトを与え「伝統的農業社会の変容」は不可避となる。図の2.1に示したように、農業社会の生活レベルでさまざまな問題の発現が指摘されている。さらに、「家族構造の変化」が生じており、それが子どもの養育や教育に与えるマイナスの影響が指摘されている。特に、「出稼ぎによる片親家族の増加」は現在タイの農村部に急増し、今日の農村教育問題の典型として取りあげられている(図の2.2)。³⁾第7次計画では片親家族の問題だけでなく、両親不在の家族の増加、相互扶助や情愛の喪失など、子どもの家庭環境の著しい劣化を具体例を提示し、問題の深刻さを記している。

農村社会の変容によって生じる問題の中で第7次5ヶ年計画が重視しているのが、農村社会の文化的行動と価値への影響である。すなわち、児童生徒、青少年に生じてくる「伝統的道徳価値の変容」の問題である(図の2.3)。従来、伝統的な農業社会を秩序づけていた比較的安定した価値意識は大きく揺らぎ、農村の教育の土台となる精神文化の側面が大きく影響を受けるのである。

このような伝統的価値システムの変容と崩壊に対処するため、第7次5ヶ年計画は多岐にわたる解決方策を提示しているが、特に道徳的(倫理的)価値の育成という側面が重視

されている。道徳育成の具体化は図の3.1に示したように4つの方策に要約できる。

まず、宗教機関の役割強化である。ここで言う宗教機関とは実質的に仏教寺院であるが、宗教機関（仏教寺院）を青少年の精神・倫理開発のための中心的機関と位置づけ、仏教的倫理・行動、徳行の育成を目指している。そのため、村落委員会、寺院委員会、学校委員会などが仏教寺院の活動を支援することが提示され、組織的に仏教的道徳倫理を形成することが目指されている。

続いて家族の役割強化が重視され、家族を「社会問題解決の基礎的役割を持った機関」として位置づけ、家族制度の重要性を強調している（第7次169p）。家族愛や温かさといった情愛が強調され、家族成員の精神的結びつきの強化が求められている。またこのほか、片親家族への地域社会からの支援強化や父母の重要性についてのキャンペーン実施なども提示されている。

以上の方策はいうなればタイの伝統的価値の根源である仏教と家族を復興して、現在の社会的価値の揺らぎを解消しようとするのであるから、伝統回帰の解決策と言えるだろう。さらに、計画では図3.1に示したように地域の智恵の活用、青少年活動の強化を積極的に押し進めることを提起し、多面的な方策により社会変動によって生じた社会問題の解決を精神面から回復しようと企図しているのである。

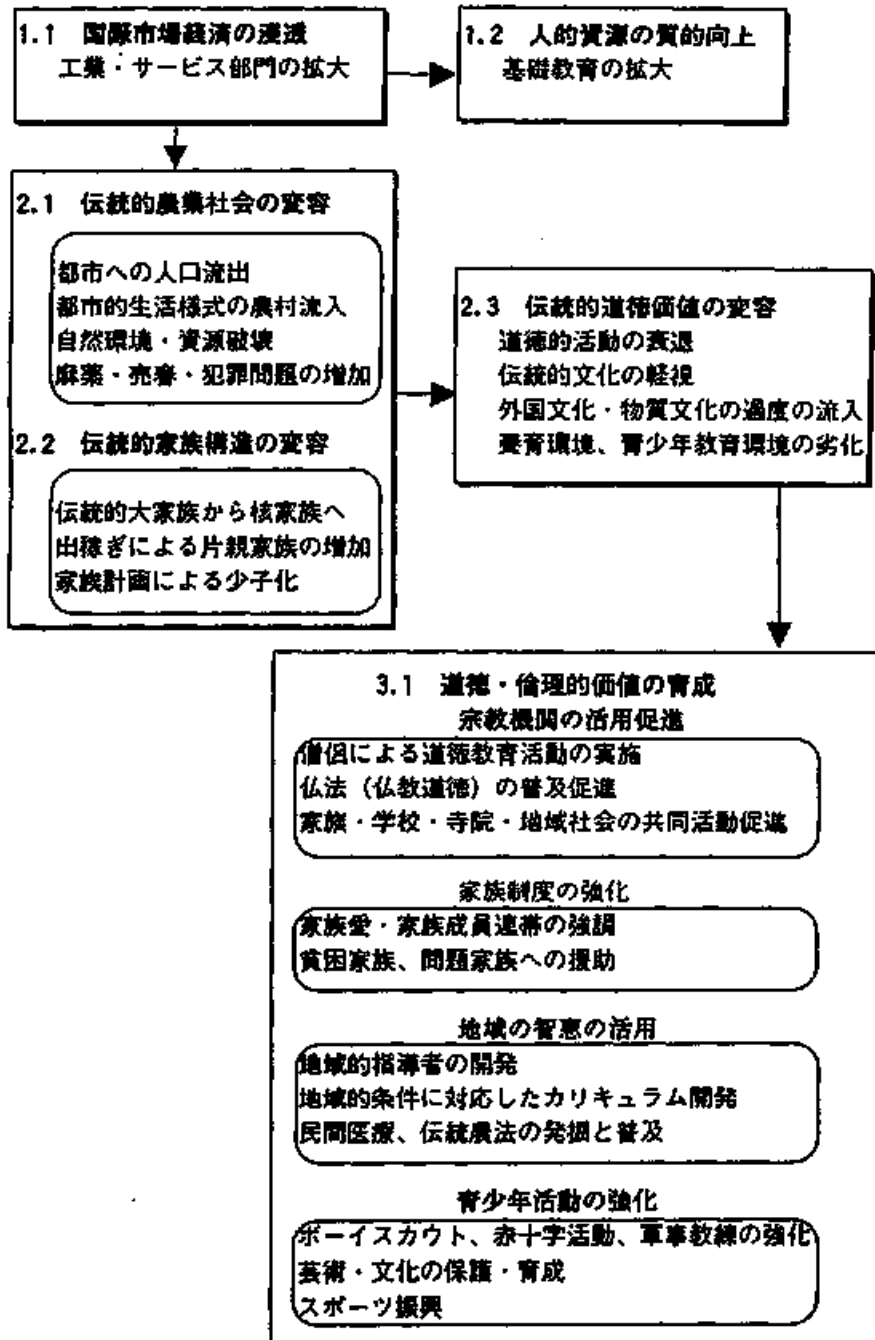
第7次5ヶ年計画における道徳育成を重視した教育施策を、従来のそれと比較すると、第7次計画の特徴がはっきりする。まず、道徳育成の目的を見てみると、従来の5ヶ年計画はⅢで指摘したように、国民統合のためという政治的目的と農村を含む社会問題の解決という社会的目的が併存していた。しかし、第7次5ヶ年計画では政治的目的はほとんど触れられていない。むしろ、社会問題解決のための道徳育成という面が主題になっていると言える。これは、社会問題が一層深刻化し、政治的統合以上に重要な政策課題として浮上してきたことを意味しよう。また、道徳育成施策の内容を見ると、従来の5ヶ年計画で強調されてきたラックタイ原理は影を潜めている。国王、国家への忠誠喚起は文面からは消え、代わりに強調されているのが仏教精神の高揚である。5ヶ年計画には上に挙げたほかにも日曜宗教学校の強化や、「正法の大地・黄金の大地ーベンディーンタム・ベンディントン」という仏教標語の普及など仏教の社会統合力を利用したさまざまな施策が提示されている。

今日、民間レベルでも、瞑想止観を重視した仏教運動が盛んになってきている。また、開発僧と呼ばれる僧たちの仏教的社会運動も注目されている。¹⁹⁾歴史を貫通しタイ人の精神的支柱にあった仏教は、今日のタイの劇的な転換期においても政策レベルから民衆の日常レベルまで包括する精神の拠り所となっているのである。

ところで、タイの5ヶ年計画は1961年サリット首相により着手された時点から、国家のあらゆる側面でパターナー（開発・発展）を実現する精神が計画の原動力にあった。今日の社会問題が他でもない「開発」によって引き起こされた結果であったとしても、決して「開発」そのものが疑われてはいない。第7次計画においても社会問題の解決のため上述した以外にもさまざまな教育的解決策が示されている。しかし、それらすべての解決策は

「急速に変化していく経済開発に適応するための精神の開発」を根本的な目的としており（第7次168p）、「教育開発」「精神開発」という名目で示されている。従って、「開発」は依然としてタイ国家5ヶ年計画の精神であり、また教育政策の精神であると言えるのである。

図2 政府の農村問題認識と対応施策（第7次5ヶ年計画）



注

- ¹⁾ 北原 淳、赤木 攻編 『タイ—工業化と社会変動』 法律文化社 1995年 282頁
- ²⁾ 北原 淳編 『タイ農村の構造と変動』 剋草書房 1987年
- ³⁾ 国連人口基金 *The State of World Population* 1994年によると、出生率は1965年-1970年 41.8、1975年-1980年 31.8、1985年-1990年 22.3となる。
- ⁴⁾ 以下の各5ヶ年計画からの引用は、すべて英語版5ヶ年計画 (*National Economic and Social Development Board, the National Economic and Social Development Plan*) からのものである。従ってページ数は英語版に対応している。
- ⁵⁾ 第3次5ヶ年計画においては、「一般的教育発展政策」と題して、「国の社会と安全に対する市民的責任意識の育成」や「道徳教育の振興」が掲げられているが、記述はそれのみで具体的方策は示されていない。
- ⁶⁾ 廣里 恭史、船津 鶴代 『タイ国における教育分野及び保健・医療分野の課題並びに今後の援助の方向性について』 (FASID 近刊) 1-2頁
- ⁷⁾ 廣里 恭史、船津 鶴代 前掲書 5頁
- ⁸⁾ 1992年には国家教育開発計画が発表され、この計画では中学校への目標進学率は97.5%に設定されている。基礎教育期間延長計画については次の文献を参照。若林 満 「タイ国における基礎教育期間延長計画の地方レベルでの展開」 名古屋大学教育学部紀要 第40巻 1993年 59-76頁
- ⁹⁾ 農村の幼児教育を例とした教育問題については次の文献を参照。野津 隆志 「1992年タイ文部省就学前教育指針策定委員会-就学前教育の指針」 国立教育研究所 『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究 中間資料 (I)』 1995年 422-424頁
- ¹⁰⁾ 末廣 昭 『タイ 開発と民主主義』 岩波新書 1993年 170-194頁

村田翼夫
中園優子

はじめに

1936年の第1回国勢調査で、国民の68.8%が非識字者であることに衝撃を受けたタイ国政府は、1940年、政府はタイ国民全員は国語であるタイ語の読み書きを学ぶ義務があり、タイ語の読み書き能力のない者を識字者にするよう助け導く義務があることを宣言した。同年、文部省内に成人教育局が設置され、文部省の主導の下、大規模な全国識字キャンペーンがスタートした。それから、半世紀以上がたち、全国識字キャンペーンや機能的識字教育プロジェクトを柱としたノンフォーマル教育推進の結果、1992年の統計では非識字率が7.0%にまで減少した。

近年では、従来の中央集権的ノンフォーマル教育政策から、カリキュラム編成などを地方の地域ノンフォーマル教育センターに委譲して地方分権化をはかる体制づくりや、ノンフォーマル教育の活動と地方の文化政策を関連させるような動向もみられるようになってきた。ノンフォーマル教育は生涯教育の一環としてとらえられ、1995年のノンフォーマル教育局政策では、識字教育を含む基礎教育、中等教育、職業教育、教育工学、科学教育、ノンフォーマル教育の質的向上など、幅広い領域を補うようになっている¹⁾。

本稿では、1 ノンフォーマル教育の目的と組織、 2 ノンフォーマル教育と学校教育の関連、 3 地域ノンフォーマル教育（県ノンフォーマル教育）の活動と役割、を考察することを通して、タイのノンフォーマル教育の組織と活動の現状を明らかにしたい。

1. ノンフォーマル教育の目的と組織

1976年には、文部省内に成人教育局の代わりにノンフォーマル教育局が設置された。第5次国家社会経済開発計画（1982-1986）では、実用教育を重視した「人生と社会のための教育」の達成が社会開発に対して有効であり、その達成のために、ノンフォーマル教育・生涯教育の重要性が強調された²⁾。

1992年より、前国家文化委員会事務局長がノンフォーマル教育局の局長となり、ノンフォーマル教育と文化政策とがより緊密に関連づけられるようになった³⁾。ノンフォーマル教育を組織する目的として、1) 国民に広く平等な教育の機会を与えること、2) 国民が知識・技能を求め獲得する機会を持てるようにすること、3) 国民の教育レベルを向上させて国民の生活の質を改善する基礎を固めること、4) 価値ある社会の確立に向けて、国民が共同で仕事ができるように訓練すること、とされている⁴⁾。

ノンフォーマル教育局の行政組織は図1に示す通りである。ノンフォーマル局は庶務課、計画・調査部門、ノンフォーマル教育発展部門、事業部門、教育科学センター、教育博物館センター、指導教育課、の7つの部門に分かれている⁵⁾。この内、識字教育に対する立案、実施要項などの作成にあたる事業部門と、実際に活動を行なっている地域ノンフォ

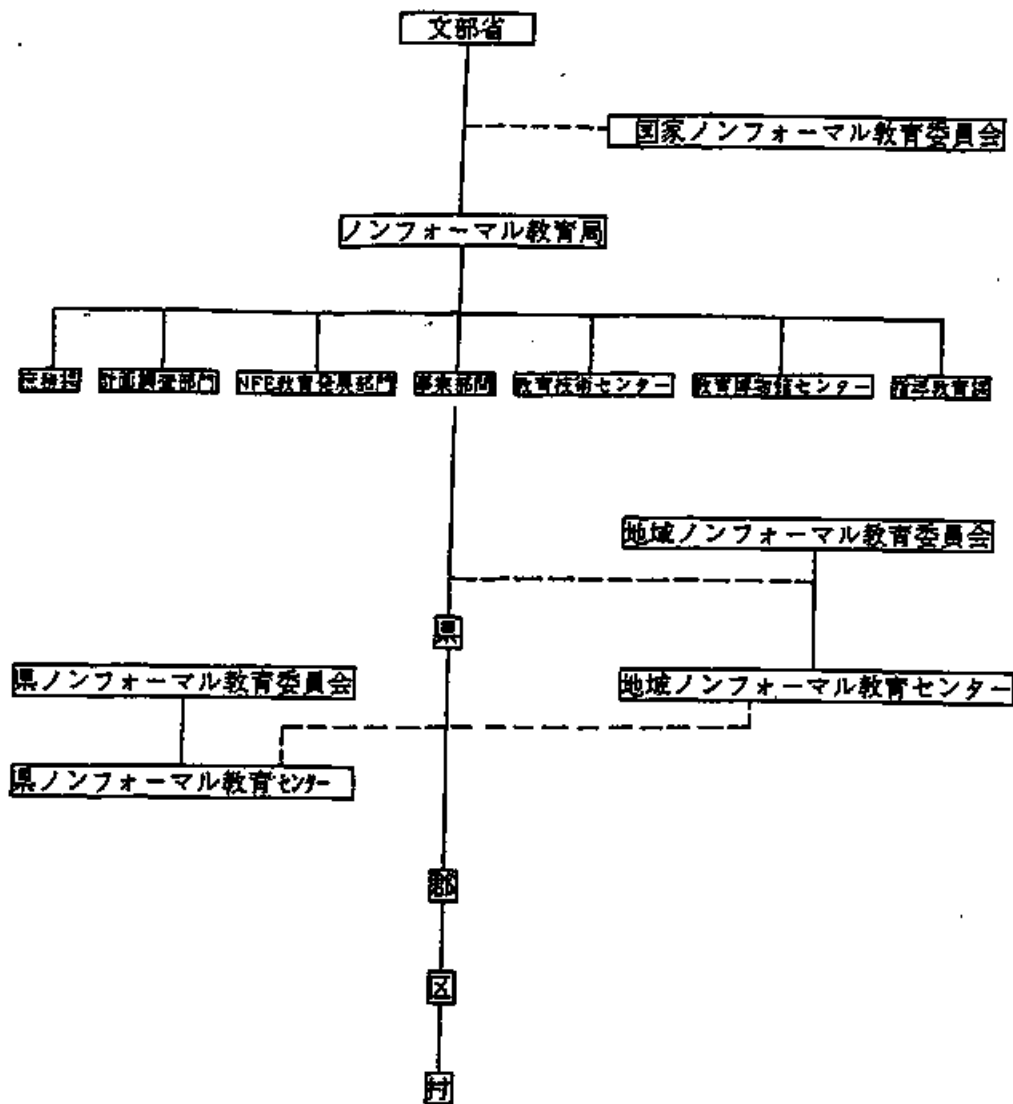
ーマル教育センター、県ノンフォーマル教育センターの機能は、以下の通りである。

事業部門は機能的識字教育、補完教育、職業教育、移動図書館、図書寄贈、視聴覚教材ラジオ通信教育のプログラムの遂行の計画と実施、また、地域、県ノンフォーマル教育センターの監督と補足について責任を持つ。この事業部門は行政部、機能的識字部、一般補完教育・職業補完教育部、ノンフォーマル教育発展プロジェクト部、教育部、ラジオ・通信部の6部門に分かれている。各県教育ノンフォーマル教育センターから地域ノンフォーマル教育センターを経由して、各地のノンフォーマル教育活動の実践報告が文部省に集計されてくる。地方のノンフォーマル教育活動を活発にするため、地方分権的行政組織が整備されているのである。地域ノンフォーマル教育センターは全国に5カ所（中部・ラップリ、東部・ラヨーン、東北部・ウボンラーチャタニ、北部・ランパーン、南部・ソクラー）、県ノンフォーマル教育センターは全県73カ所に設置されている。

タイ国内は、地域によって地理的、経済的、社会的に大きな違いがみられる。地域ノンフォーマル教育センターは、その地域内の要求や生活状況に応じたノンフォーマル教育を展開し、文部省の活動や計画の推進を助成する機能を持つ。

センター設立の目的として、次の10点があげられている⁹⁾。

1. 地域内の人々の日常生活の状態や教育の必要性の調査を促進、実施し、ノンフォーマル教育事業に関し評価を加えること。
2. カリキュラム、テキスト、教材等、副読本を開発し発展させること。
3. 地域の教育事業の普及、宣伝の為の資料制作させること。
4. ノンフォーマル教育事業を活発にするため指導者、教師、村のリーダー、ボランティア教師、他の機関からの事務官の養成。
5. ラジオ通信教育、生涯教育組織計画等、ノンフォーマル教育計画の運営。
6. ノンフォーマル教育の実施向上と計画作りを目的として、教育行政官を援助すること。
7. 地域の要求に応じたノンフォーマル教育事業の実験プロジェクトの実施。
8. 学校教育が解決出来ない緊急な地域の問題についてサービス提供するために、地方当局からの要請に応じる移動教室。
9. 地域で行なわれるノンフォーマル教育情報の広報機関としての役割。
10. 他の機関との連携。



(出典) "Introduction to the Non-formal Education Department "

Ministry of Education 1986

図1 ノンフォーマル教育局行政組織

県ノンフォーマル教育センターは、1984年に53の県に設置された後、第5次国家社会経済発展計画(1982年-1986年)に基づいて、すべての県にも設置された。県教育センターは県内のノンフォーマル教育活動を管理、運営する機能を持つ。具体的な活動としては次の通りである。

1. レベル1-5の一般成人教育、機能的補完教育を通して、生計の手段、思考力、問題解決能力を身につける為の基礎教育を提供する。
2. 生活や仕事に有益な知識や技術を増やす。学習者の仕事や生活状態の向上を助ける教育のサービスを充実させる。そのために、常設クラス、移動教室、興味グループなど種類の短期、長期職業トレーニングコース等の増加する。
3. 公立図書館、移動図書館、視聴覚機材センター、村読書センター等設置により、情報やニュースを提供する。

4. 興味グループの教師、教育の調査官等、責任者を育成する”。

南部地域にある各県ノンフォーマル教育センターでは、他の機関との協力体制の下に、南タイに在住するマレー系イスラム教徒に対するタイ語プロジェクトを、北部地域の各県ノンフォーマル教育センターは、ラオスやミャンマーとの国境山岳地帯に点在する山地少数民族を対象とした山地民族教育プロジェクト等を推進している。

2. 学校教育とノンフォーマル教育の関連

ノンフォーマル教育の中でも長期に渡り2本柱として推進されてきた(1)機能的識字教育プロジェクトと(2)全国識字キャンペーン、を考察したい。この2つのプロジェクトを修了した者や、継続教育の修了者には、学校教育の修了資格が与えられることから、学校教育とノンフォーマル教育の関連について検討する⁹⁾。また、全国識字キャンペーンがいかに関係し、村の人々の自発的なボランティア活動に基づいて組織されているかを、図を示しながら考察したい。

(1) 機能的識字教育プロジェクト

機能的識字教育プロジェクトはすでに1971年から導入されていた。プロジェクトを推進するにあたり、識字技能の修得と日常生活の問題解決能力を育成することが主眼に置かれた。このプロジェクトの目的は以下のとおりであった⁹⁾。

- 1) 「キットベン」(考えることの出来る人間育成)政策のもと、学習者が日常生活の中で自分の問題に対してより良い理解力を得ることにより、その問題解決を可能にする能力を育成する。
- 2) 学習者が開発のためのプロジェクトからさまざまな情報を得ることを可能にする。
- 3) 読み書き算の能力を学習者につける。

このプロジェクトの大きな特徴は、学校教育制度との互換性にある。6カ月間の機能的識字教育を修了し、修了試験に合格すると小学校4年生の修了証書が授与される。さらに50時間のコースを修了すると小学校6年生の修業証明書が授与され、最終的には高等学校修了と同じ資格が得られる制度になっている。機能的識字教育を受けることで学校教育の修了証書が得られることは、非識字者が識字教育に積極的に参加することを助長する結果となった。カリキュラムは地域別に用意さ、中部・東北部・北部・南部の各地域特有の内容60%、国家共通20%、教師と学習者の関心に応じるもの20%となっている¹⁰⁾。

(2) 全国識字キャンペーン

政府は全国農村地域開発委員会の指導の下、1984年から1987年の間に非識字者に対する全国調査を実施し、その調査で非識字者と認められた者を対象に全国識字キャンペーンを行なった。機能的識字プロジェクトが組織だった教育形態を持つのに比べて、この全国識字キャンペーンは、教育予算からの出費を節減しつつ、なお全国レベルに識字教育を普及させるため、まず第一に地域の自発的な奉仕活動にその基盤を置いていることが大きな特徴である。

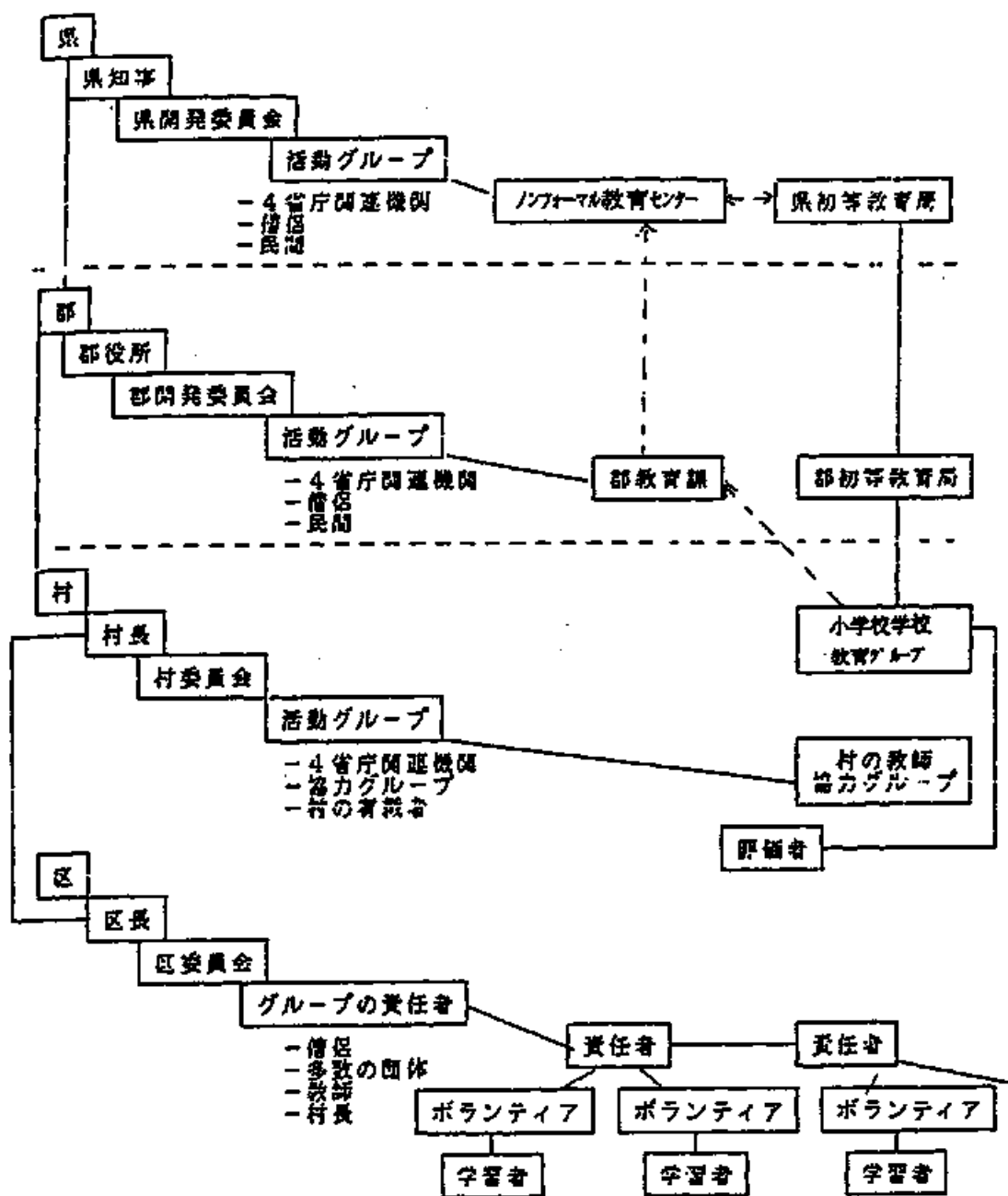


図2 全国識字キャンペーンの組織と地域の協力体制

キャンペーンの主な目的派、次のとおりである。

- 1) 人々の読み書き能力を育成し、読書の習慣をつける。
- 2) 読書を通して人々の知識と理解の追求を促進する。
- 3) 将来、地域発展の基盤となるような自助的地域形成の機会を提供する¹⁾。

全国識字キャンペーンの組織・協力体制は図2に示す通りである。この図で明かなように、県、郡、村、区すべてのレベルで、キャンペーンを推進するための協力体制がとられている。識字教育活動を円滑に行なうため、識字能力のある隣人や家族が、このキャンペーン活動のボランティアとなり、非識字者に読み書きを教えるのである。このボラン

ティアに対する報酬は無償であるが、学習者がキャンペーンを修了し試験に合格した際に受理する証書に、担当のボランティアの名前が記されることになっている。チュラロンコン大学教育学部成人教育科のナバクン (Nopakun, O.) は、この人々のボランティア意識を高める一つの要因には、他者を救うことで自分も救われるという仏教の功德の教えがある、と指摘している¹³⁾。このボランティアをまとめる役割の責任者が教師や宗教家、役人等から選ばれる。テキストは小学校1-2学年レベルの教科書が2冊用意され、どちらを学習しても良い。カリキュラムは、日常生活、有益な情報、簡単な言語(タイ語)の3分野から構成され、小学校2年生レベルの基本単語500語程度が盛り込まれている。これらのテキストは文部省から、各地域ノンフォーマル教育センター、県ノンフォーマル教育センターを通じて、各村に配付される。ボランティアは、配付されるテキストの他に、学習者の興味に応じて、どんなテキスト、必要な資料も教材として用いることが出来るとされている¹³⁾。修了試験に合格すると小学校2年生の修了証書が授与されることになっている。

3) 万人のための教育におけるノンフォーマル教育の役割

ユネスコの"Asia-Pacific Programme of Education for All (APPEAL)"構想において、識字教育完全普及のためには、学校教育を整備するとともに、生涯教育の観点から成人を対象としたノンフォーマル教育の重要性が説かれている。

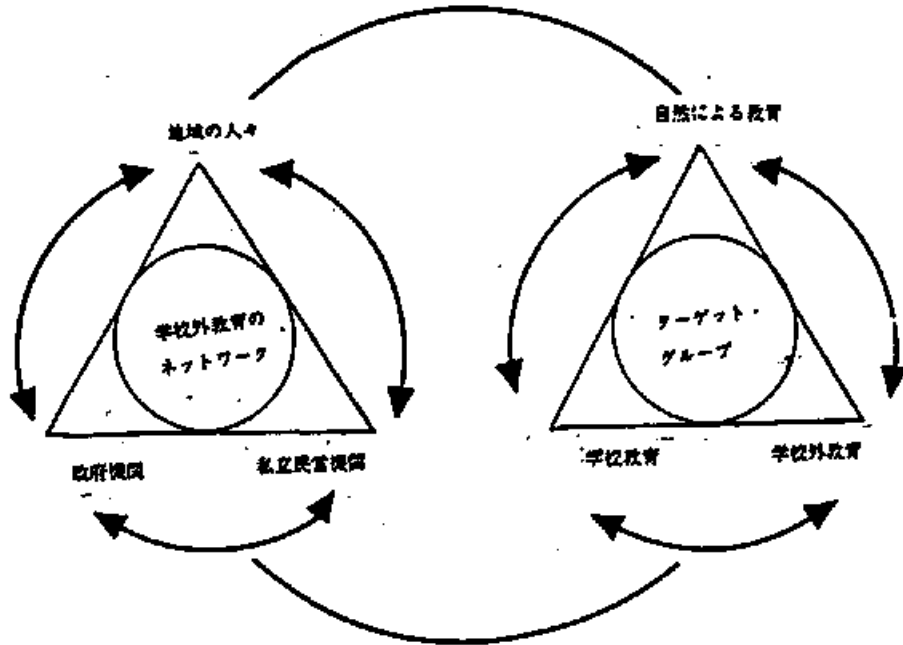


図3 タイにおける EDUCATION FOR ALL に向けての教育構想 (出典) Kromkansuksar Nork-Rongrian, Krasuangsuksartikan (文部省ノンフォーマル教育局) Kansukusa nork-Rongrian kab Kanthaithort Watanatam phua Kanfunfu lae Phatanar Sakayapharp khong Chumchon Thongthin 2537(Chabab Prabprung Mai) (地域の潜在能力を復興し発展させるためのノンフォーマル教育と文化継承 1994年、改訂版) 15頁

タイのノンフォーマル教育は、①基礎教育 ②ニュース・情報 ③技能訓練、の3つの側面から、多面的に学習者に、提供されている。

基礎教育は、人々が社会の一員として生活していくために必要な基礎知識を提供するもので、学校教育を受けられなかった成人、また中途脱落した成人に対し、実施されている。学習者に基礎的識字能力を身につけさせるものとして、1) 全国識字キャンペーンプロジェクト 2) 機能的識字教育プログラム(レベル1、レベル2)があり、新識字者に対する補完教育プログラムとして、3) 機能的教育プログラム(レベル3、レベル4) 4) ラジオ通信教育プログラム 5) 短期訓練プログラムがある。

ニュース・情報は、人々が基礎教育を学んだ後に、その能力を維持発展させ今日的な要求に応じられるように、科学、技術、経済等、様々な面でのニュースや情報を提供することを目的としている。その内容は、村読書センター、公立図書館・移動図書館、読書教材開発、視聴覚教材、ラジオ・通信プログラム、移動展示、科学博物館、国家歴史博物館、プラネタリウム館、ラジオ教育プログラム、テレビ教育プログラムである。

技能訓練は、人々が職業技能を身につけたり、生計を立てるために新しい技能を学ぶ場を提供するものであり、1) 興味グループ・プログラム(コース期間は30時間以下)

2) 短期職業技能訓練プログラム(100~300時間) 3) 農業の長期技能訓練プログラム(4~5ヵ月) 4) 特殊訓練プログラムの4つのプログラムが用意されている¹⁴⁾。

以上のように、生涯教育の観点からノンフォーマル教育局は、地域・県ノンフォーマル教育センターと連携して多種多様のプログラムを展開させている。

3. 県ノンフォーマル教育センター(郡ノンフォーマル教育センター)の活動と役割

県ノンフォーマル教育センターの機能は、各センターにより若干異なるが、基礎教育、普通教育、成人教育、職業教育、施設設備の利用などが主とした役割となっている。表1で示すように、ノンフォーマル教育のなかで普通教育に登録しているものは、1994年で実に1,843,936人にのぼっている。この中で、普通教育コースの内容に関して詳しくみたものが表2である。

入学資格は、タイ国籍を有するものであり、初等教育コースは、登録日までに14歳以上に達して初等教育法の適用を受けていない者でなければならない。前期中等教育コースは、小学校6年、または、7年の課程修了者と同等の資格を有するもの、後期中等教育コースの場合は、中学校3年生修了者と同等の資格を有する者である。

チェンマイ県ノンフォーマル教育センターの例をみると、初等教育レベルでは、250単位以上履修申請しなければならない、その内訳は必須基礎教科190単位、選択基礎教育60単位以上となっている。前期中等教育レベルでは、生徒は7教科以上履修申請しなければならない。必須4教科は、タイ語、数学、生活水準向上、職業の世界であり、選択3教科は、タイ語1、生活水準向上1・生活水準向上2・生活水準向上3・生活水準向上4、数学1・数学2、理科1・理科2、英語1・英語2、職業、の中から選択出来る。後期中等教育レベルでは、生徒は8教科以上履修申請しなければならない。必修5教科は、

タイ語、社会1、保健1または2、理科1または2、基礎職業であり、選択3教科は、タイ語2、社会2、理科3、数学、英語、仏語、独語、日本語、アラビア語、パーリ語、職業（選択）の中から選択できる。ただし、外国語は2科目までとなっている¹⁹。クラス学習の授業が中心であるが、ラジオ放送や郵送による通信教育もおこなわれている。経費は、初等教育レベルは、登録料、授業料は無料であり、前期中等レベルでは、1教科につき255パーツ、通信教育コースは80パーツ、自学学習コースは50パーツである。後期中等教育では、1教科クラス学習が565パーツ、通信教育コースが200パーツ、自学学習コースは75パーツである¹⁹。

表1 1992年・1994年ノンフォーマル教育登録者数

	1992年	1994年		
	合計	男性	女性	合計
1. 普通教育	827,646	949,702	894,234	1,843,936
クラス型学習	122,932	78,810	64,347	143,157
通信学習	511,895	750,991	681,590	1,432,581
自学自習	186,815	110,991	138,153	249,144
職業資格	6,004	8,910	10,144	19,054
1.1 初等教育	55,714	171,254	119,197	290,451
クラス型学習	16,784	16,016	7,713	23,729
通信学習	36,214	152,817	108,723	261,540
自学自習	2,716	2,421	2,761	5,182
1.2 前期中等	480,032	521,005	500,583	1,021,588
クラス型学習	88,530	49,333	44,983	94,316
通信学習	345,248	442,379	416,284	858,663
自学自習	40,250	29,293	39,316	68,609
職業資格	6,004	8,910	10,144	19,054
1.3 後期中等	291,900	248,533	264,310	512,843
クラス型学習	17,618	13,461	11,651	25,112
通信学習	130,433	155,795	156,583	312,378
自学自習	143,849	79,277	96,076	175,353
2. 職業教育	285,586	189,564	363,675	533,239
2.1 職業コース	176,735	91,135	185,426	276,561
2.2 興味グループ	108,851	78,429	178,249	256,678
3. 山地民教育	-	14,312	15,998	30,310
総計	-	1,133,578	1,273,907	2,407,485

(出典) 文部省ノンフォーマル教育局統計 1994年

また、郡レベルでも、ノンフォーマル教育活動を実施しているところがある。ここでは、ベチャブリ県カウヨー郡のサービスセンターの事例をみる¹⁷。1994年におけるセンターのコース別計画と参加予定者数は、①普通教育：a.小学校を修了したが進学していない者20人、b.通信教育は、初等教育レベル20人、前期中等教育レベル150人、後期中等レベル15人 ②職業教育：短期職業訓練コース180人、興味グループコース15人 ③成人教育：興味グループ・学習コース（趣味の内容）30人、一般市民コース、軍人コース ④施設設備：農村読書センター16ヶ所、住民用図書館1ヶ所、となっている。

表2 ノンフォーマル教育 普通教育課程のカリキュラム

初等教育レベル	
<250単位以上履修申請のこと>	
基礎経教グループ (必須)	190単位
レベル1	100単位
レベル2	50単位
レベル3	30単位
レベル4	10単位
生活水準向上、語学、数学、職業、地域職業、グループ活動	
補足経教グループ (選択)	60単位
タイ語	20単位
算数	20単位
生活水準向上	20単位
外国語1	20単位
外国語2	20単位
職業 (技術)	30、60単位
前期中等教育レベル	
<学科別に7教科以上履修申請のこと>	
必須4教科	
タイ語	
数学	
生活水準向上	
職業	
選択3教科	
タイ語1	
生活水準向上1	生活水準向上2
生活水準向上3	生活水準向上4
数学1	数学2
理科1	理科2
英語1	英語2
職業	
後期中等教育レベル	
<学科別に8科以上履修申請のこと>	
必修5教科	
タイ語1	
社会1	
保健1または2	
理科1または2	
基礎職業	
選択3教科	
タイ語2	
社会2	
理科3	
数学	
英語、仏語、独語、日本語、アラビア語、バリー語	
職業 (選択)	
備考	外国語は2科目まで

(出典) Sun Kansuksar Nork-Rongrian Chanwat Chiang Mai (チェンマイ県ノンフォーマル教育センター) Kansuksar Nork-Rongrian Saisarman (ノンフォーマル教育普通課程) パンフレット

おわりに

以上、タイのノンフォーマル教育の組織と活動の現状を、ノンフォーマル教育の目的と組織、ノンフォーマル教育と学校教育の関連、県ノンフォーマル教育(郡ノンフォーマル教育)の活動と役割、を考察することを通して、明らかにしてきた。学校教育を享受できない学校外人口に対してノンフォーマル教育は、教育の機会を広げる役割をはたし

ている。特に全国識字キャンペーンにみられるように、地域社会との連携なしに、ノンフォーマル教育活動が成果をあげることは困難である。今後は、ノンフォーマル教育活動が、どのように地域社会に機能しているかをより詳しく検討していきたい。

注

- ¹⁾ ワライポーン・サンナバボワン「ノンフォーマル教育局の政策」【タイにおける文化政策の展開とノンフォーマル教育 -近代化社会へのタイ的適応-】1994年度文部省科学研究費補助金(一般研究C)報告書 1995年、頁55-57
- ²⁾ バンコク日本人商工会議所「タイ国経済概況(1988-89)」1989 頁30
- ³⁾ チャンタナ・チャンバンチョン「ノンフォーマル教育政策の基本方針」【タイにおける文化政策の展開とノンフォーマル教育 -近代化社会へのタイ的適応-】1994年度文部省科学研究費補助金(一般研究C)報告書 1995年、頁34
- ⁴⁾ 村田翼夫「ノンフォーマル教育センターの組織と活動」【タイにおける文化政策の展開とノンフォーマル教育 -近代化社会へのタイ的適応-】1994年度文部省科学研究費補助金(一般研究C)報告書 1995年、頁65
- ⁵⁾ Department of Non-formal Education, Ministry of Education, Introduction to the Non-formal Education Department 1986 p.1
- ⁶⁾ Department of Non-formal Education, Ministry of Education, *ibid.*, 1986 頁13
- ⁷⁾ Department of Non-formal Education, Ministry of Education, *op.cit.*, 1987 頁15
- ⁸⁾ 機能的識字教育プロジェクトと全国識字キャンペーンについては、次の論文で詳しく論じている。中国優子「タイ国における識字教育の特質と問題点 -キットペン政策の分析を通して-」【比較教育学研究】第17号,1991 頁84-99
- ⁹⁾ Department of Non-formal Education, Ministry of Education, *op. cit.*, 1986 頁23
- ¹⁰⁾ Department of Non-formal Education, Ministry of Education, *ibid.* 1986 頁24
- ¹¹⁾ Unesco PROAP, *op.citi.*, 1981 頁37
- ¹²⁾ Ontaa Nopakun, Thai Concept of Khit-Pen for Adult, and Non-formal Education 1985 頁12
- ¹³⁾ kromkaansuksaanookroogrian Krasuag sukusaathikaan(文部省ノンフォーマル教育局) Khumuu kaandamneengaan kaansukusaaphuuyai beep betset khanphuuthaan 2527 (全国識字キャンペーン実践マニュアル) 1984
- ¹⁴⁾ Ministry of Education, *ibid.*, 1987 頁68-75
- ¹⁵⁾ Sun Kansuksar Nork-Rongrian Chanwat Chiang Mai (チェンマイ県ノンフォーマル教育センター) Kansuksar Nork-Rongrian Saisarman (ノンフォーマル教育 普通課程) パンフレット
- ¹⁶⁾ 同上
- ¹⁷⁾ Kromkansuksar Ampheu kawyau, Chanwat Pechaburi (ペチャブuri県カウヨー郡教育局) KrongKarn Khong Sun Borikan Kansuksar Mork-Rongrian Ampheu Kawyau 2536 (カウヨー郡ノンフォーマル教育センターの計画、1993年) 頁3-12
カウヨー郡ノンフォーマル教育センターの活動については次の論文に詳しく述べている。村田翼夫 前掲論文 1995年、頁71

タイにおける学校と地域社会との連携 —学校カリキュラム分析を通して—

平田利文

はじめに

本小論は、タイにおける学校と地域社会の連携について、初等・中等教育カリキュラムの内容分析を通して明らかにすることを目的とする。まず最初に、国家教育計画にみられる学校と地域社会との連携に関する全体的な政策方針を明らかにし、次に、初等・中等教育カリキュラムにおける具体的内容についてみていく。

1. 学校と地域社会との連携に関する政策方針

1 「1992年国家教育計画」の理念

タイ国家教育委員会は、タイ社会の急速な変化、すなわち、政治、経済、社会、文化、環境、科学技術における社会の諸変化に対応できる人材の育成のため、15年ぶりに国家教育計画¹⁾を改訂した。

本計画は、第1章：理念と目標（8項目）、第2章：教育制度（4項目）、第3章：教育政策（19項目）、第4章：教育指針（42項目）と、全4章73項目から成っている。

そのうち、「理念」の項目をみると、①知性、思考、精神、徳性の発達、②自然資源、自然環境の保護、③タイと外国の文化の理解、④相互依存関係の構築、の4点が上げられている。つまり、さらなる近代化を推進していくためには、物質面の発達と精神面の発達とが、バランスを保ちながら行われなければならないとされている。また、タイ国内においても、森林資源の破壊や環境汚染の問題が深刻になってきているため、環境保護の精神を育成しようとしている点が注目される。さらに、いわゆる国際化を意識し、タイ文化の価値の認識だけでなく、外国の文化も認識するという相互理解の観点もみられる。そして、ボーダレス、グローバル時代を背景として、相互依存関係を保っていこうとしている点も注目される。本計画は、国家主義的色彩が強かった旧国家教育計画に比べて、現在のグローバル時代、国際化時代を背景として、タイ文化やタイ人としてのアイデンティティは保持しながらも、国際社会に関かれたタイを建設していこうとしている点に、大きな特色がうかがえる。

2 「国家教育計画」における地域社会との連携

それでは、本計画において、学校と地域社会との連携についてどのように取り扱われているのであろうか。

まず、第3章の「教育政策」においては、生涯教育の観点から教育制度の整備にあたることとし（第1項）、国民や地域社会に対し、様々な知識や情報を普及したり、教育サービスを拡大するために、テクノロジーの適用を促進、援助するようになっている（第12項）。また、家族、地域社会、社会的機関、あるいはマス・メディアなどが、教育に参加し、

自然資源、環境、文化、そして地域社会の知恵（例えば、経験者、有識者、知識人の功績・業績や昔からの教えや生活の知恵といったものなど）を保全したり、発展させたりすることを促進、援助することになっている（第13項）。さらに、聖職者が、道徳的、倫理的価値を国民や社会に説くことになっている（第16項）。さらにまた、教育管理運営システムを地方分権化するために、地域の住民や地域社会が教育活動に参加することを促している（第17項）。そして、すべての学校段階での教育において、企業など私的部門の貢献も促進するように求められている（第18項）。

このように、生涯学習という観点から、学校はもとより、家庭、地域社会、私的機関、マス・メディアなど、あらゆる場を教育の場として利用するとともに、教師だけでなく、聖職者、地域住民等も指導者として、教育にあたることが目指されている。

次に、このような政策のもとで、どのように具体的に進めて行けばよいかの指針が第4章の「教育指針」に示されている。

まず 教育ネットワークの整備については、知識や情報の収集能力、地域の知恵やテクノロジーの適用能力、地域の問題やニーズに見合った開発能力などを身につけられるように、地域社会での学習を促進する（第4項）。また、地域や地域住民に、知識、ニュース、情報などを普及するのに情報源の調整をはかったり（第5項）、地域社会内の情報源を確かなものにするため、政府機関、民間機関などの諸機関間の調整を計る方法を摸索したり（第6項）、特に知識、ニュース、情報の提供にあたっては、あらゆるテクノロジーやマス・メディアを活用し、公的・私的機関は一致団結して情報提供と普及方法の開発に努力することになっている（第7項）。

次に、教育内容については、いろんな領域での調査研究から得られた知見、また地域の知恵、寺院、図書館、博物館、マス・メディアなどからの知見を教育内容に統合し（第9項）、地域の生活に即したものにすることになっている（第15項）。その際、地域住民が教育に参加するよう求められている。さらに、家庭、教育機関、宗教機関やその他マス・メディアなどの機関は、互いに協力し合い、道徳的価値観だけでなく、適切なガイダンスを提供することになっている（第18項）。専攻を変更したり、転校したいものは、単位の互換ができたり、就職経験の単位化も考えられている（第23項）。

教員については、教育に関心と意欲があり、有能な人であれば、事前に訓練を受ければ、学生でも、教員以外の職についている人でも教えることができる（第25項）。そして、教員を地域開発のアカデミックなリーダーかつ調整役としてだけでなく、知識を伝達、交換、普及する人として、また近代的技術と地域の知恵の調整役としても活用することになっている（第27項）。

最後に、教育資源の活用では、企業などの私的部門や地域社会に教育的役割を担わせようとした（第39項）、一般企業が教育や職業技術訓練を提供できるようにもしている（第41項）。

以上みてきたように、学校での学習だけでなく、地域社会での学習も非常に重要視されている。教員も、通常の教員だけでなく、多様な形での教員雇用も考えられている。政府

機関や民間機関が教育に関わったり、時には企業が教育的役割を担うことも期待されている。単位互換や就職経験の単位化という取り組みも模索されている。地域にあるものをカリキュラムに統合するという、いわゆる地域教材の積極的活用も推奨されている。従って、本計画では、学校と地域社会がともに教育的役割を果たし、学校と地域社会とが連携をとりながら教育活動を展開するように考えられている。

Ⅱ. 初等・中等カリキュラムにおける地域社会との連携

1. 小学校カリキュラム (1990年) ²¹⁾

まず、本カリキュラムの理念からみておこう。基本理念は、①大衆のための基礎教育、②日常生活のための教育、④国家統一のための教育である。この初等教育レベルの教育は、民主立憲君主制のもので、よき国民としての義務と役割を果たし、社会にとって有用な存在となり、生活の向上ができるようにすることを目標としている。学習者は、社会の変化に対応できる基本的な知識と技術を身につけ、心身共に健全であり、幸福で平和な生活ができるように訓練される。このような目標を達成するため、次のような資質の育成がはかられている。

- ①基本的な技能、読み書き、計算の能力
- ②自分自身、環境、社会変化の理解
- ③自分や家族の健康と衛生の認知
- ④問題を合理的に分析し、科学的に解決する能力
- ⑤タイ人であることに誇りを持ち、利己的にならず、平和に共存する
- ⑥読書を楽しむ習慣を持ち、常に探究する
- ⑦仕事に関する基本的な知識と技能を習得し、仕事を愛し、協力して働く
- ⑧家庭や地域社会の状況や変化を理解し、よき成員としての義務と役割を果たし、地域社会の環境、文化遺産を保護発展させる

これらのなかで、地域社会との連携という点で関係の深いものは、⑧のような資質の育成である。地域社会で義務と役割を遂行したり、地域社会の環境や文化遺産の保護に積極的に働きかけていこうとする資質を育成する過程において、学校と地域社会との緊密な連携がめざされ、そのための教育実践も展開されるのである。

次に、このカリキュラムは非常にユニークな構造をもっている。すなわち、各教科が「基礎技能」「生活経験」「性格教育」「作業経験」の四つのグループに統合された統合カリキュラムであることである²¹⁾。また学習原理としては、問題解決学習法がとられている。つまり学習活動においては、活動体験や作業が積極的に取り入れられている。

それでは、このカリキュラムにおいて、学校と地域社会との連携を取り扱うグループはどれか、またそれはどのような内容と方法によって行われているのであろうか。

地域社会との連携が問題とされるグループは、主として「生活経験」グループ、なかでも社会科に相当する部分においてである。単元を列挙すると次のようになる。

(1-2学年)

単元「われわれの身の回りにあるもの」：われわれの地域社会、自然環境
(3-4学年)

単元「われわれの身の回りにあるもの」：われわれの県
単元「生計」

(5-6学年)

単元「われわれの身の回りにあるもの」：社会環境、自然環境

単元「国家」：重要な人物

単元「生計」

単元「人口教育」

単元「政治と行政」

単元「ニュース、事件、重要な日」

これらのうち二、三の例(概要)をみてみよう。

●1-2学年「われわれの身の回りにあるもの」：われわれの地域社会、の場合

地域社会に関する基礎データを収集し、話し合いをしてまとめる。地域社会の歴史を調べ、誇れる点について話し合う。

地域社会の安全に関するデータを収集し、話し合い、まとめる。そして安全を守れるように実行する。

●5-6学年「国家」：重要な人物、の場合

人物に関するデータを収集し、その人の業績について、その重要性などについて話し合い、まとめる。その学習を通して知識理解や分析力を身につける。

●5-6学年「ニュース、事件、重要な日」の場合

地域社会で起こっているニュースや事件に関するデータを収集し、分析して話し合い、地域社会を改善していくためにはどうすればよいかをまとめる。また重要な日に関する学習では、データや活動を収集し、有用性などを分析し、まとめる。そして実際にその日には自分たちで活動を計画し、実行する。

これらの事例にみるように、これらは、いわゆる地域学習といわれるものである。小学校においては、全学年を通じてこうした学習が行われ、全体としては、地域社会に関する学習が重視されているといえる。

また、連携という観点からみると、地域社会と学校、地域社会と子どもたちとの関係は、直接的な連携までいっているとはいえないが、小学校段階ということから、そのための基礎的資質の育成に主眼が置かれているといえる。

さらに学習方法上の原理としては、問題解決学習法に即したものになっていることである。すなわち、観察→データ収集→分析→討議→まとめ→解決への方法の探索→実行・行動、といった学習過程をたどっている。つまり、地域社会で起こっている問題を実際に解決していける実践能力の育成に主眼が置かれている。

なお、教師用のカリキュラム手引書には⁴⁾、特に学校と地域社会との連携について、どう考えるかが示されている。すなわち、学校と地域社会の連携のあり方として、①地域の

住民とりわけ子どもの親、保護者に、学校での教育が経験、実践力を重んじていることを理解してもらう、②地域社会における有能な人材を活用する、③学校は、地域社会から資金や、労力の提供を受ける、④学校は、地域社会に対して、農業、衛生、自己発展などのために、科学やテクノロジーに関する知識を提供する、⑤学校は、教育を進める際、実習活動に伴う材料費が必要なことを保護者に理解してもらう。

このように、地域社会との連携を問題にすると、そこでは、保護者との連携も問われている。上述のあり方をみてもわかるように、教育への保護者の理解を説いていくということが重要な鍵となっている。そして地域社会から学校への援助という形態と、同時に、学校から地域社会への還元という形態で連携が考えられている。こうした連携のあり方がカリキュラムに定められた単元の学習のなかに生かされていくのである。

2 中学校カリキュラム (1990年)⁵⁾

本カリキュラムの理念は、①学習者の能力、適正、興味関心を発見する教育、②職業あるいは上級の教育を受けるための基礎となる教育、③地域社会や国家の要求に応える教育、となっている。目標としては、学習者が生活の質を向上し、さらに上級の教育を受ける基礎を培うものであり、民主立憲君主制のよき国民としての義務と役割を果たし、社会にとって有用な存在となることになっている。また学習者は、仕事を遂行し、仲間と協力して働き、仕事や自分自身や社会を向上していこうとする習慣を身につけ、地域社会の衛生を改善し、社会にとって有用な存在として生活していくための十分な知識と技能をもつことが期待されている。具体的に身につけなければならない資質として次のものが挙げられている。

- ①普通教科における知識と技術を習得し、進歩させることができる
- ②自分と地域住民の健康と衛生を保ち、進歩させることができる
- ③地域社会の諸問題を分析し、その問題の解決のための方法を考えることができる
- ④タイ人であることに誇りをもち、他人と平和に共存し、能力に応じて助けあうことができる
- ⑤創造的であり、自分や地域住民にとってより進歩となりうる方策を講じることができる
- ⑥どのような職業に対しても良い態度をもち、仕事を愛し、適正と興味に応じて仕事を選択できる
- ⑦職業につく基本的な技能を身につけ、他人と協同して仕事ができる
- ⑧地域社会の状況や諸変化を理解し、良くするための方法を考え、よき住民の一人として役割と義務を果たすことに誇りをもち、環境、宗教、文芸などを保護発展させることができる

これらのうち、②③⑥⑧の資質が、地域社会との連携に関するものである。地域住民の健康と衛生の増進、地域社会の保護発展、地域社会での義務と役割の遂行、といった点において、学校と地域社会とが連携していく。

このカリキュラムの構造は、「言語」「理科—数学」「社会科」「性格発達」「仕事—職業教育」「活動」のグループから成っている。これらの中で地域社会との連携を取り扱

っているものは、主に「社会科」「性格発達」「仕事－職業教育」そして「活動」においてである。

それぞれの科目において取り扱われているかは以下の通りである。

「社会科」グループ：われわれの国家1（必修）、われわれの国家2（必修）、われわれの地域社会1・2・3（いずれも選択必修）、初級地理（選択）

「性格発達」グループ：保健教育（選択必修）

「仕事－職業教育」グループ：選択必修科目として、農業、地域社会の生産活動
選択科目としては、林業、農業、畜産、水産関係の科目が数十科目開設されている。

「活動」グループ：奉仕活動、青少年活動

それぞれのグループの科目内容（概要）を事例的にみると、

①「社会科」グループ：われわれの国家1、の場合

生活をしていく上で環境に関して理解をもち、その地域社会の環境を保護発展させることに関与する。

②「性格発達」グループ：保健教育、の場合

地域社会での環境や仕事における健康に関する問題を取り上げ、分析し、それらの問題を解決する能力を訓練する。

③「仕事－職業教育」グループ：地域社会の生産活動、の場合

地域社会での生産方法について、分析し、立案し、実行する。また、地域社会にある資源の活用の仕方を学習し、初歩的な生産原理についての知識と理解を持つ。そして仕事のレベルや安全性の程度によって、勤勉に、忍耐よく、精巧に、規則正しく、かつ用心深く生産することができる。

また「活動」の時間では、地域社会に貢献し、共存できる活動を組織することが目標とされている。

このように、地域社会に関する学習は、小学校同様、社会科グループにおいて精力的に行われている。ところが中学校においては、さらに「仕事－職業教育」グループにおいても、地域社会との連携を取り扱った科目が多数設けられている。そして学習の方法は、小学校の場合と同様、問題解決学習法によるものとなっている。つまり、実際に問題が解決できる、代案が提出できる、実行できるという学習が考えられている。

3 高校カリキュラム（1990年）⁶⁾

本カリキュラムの理念は、①社会経済条件に即した将来の職業を遂行していくための知識や技能を提供する教育、②将来の職業や上級の教育を受けていくための教育、③生活の質の向上、地域社会や国家の発展のための教育、となっている。高校教育とは、国王を元首とする民主主義制度のもとで、よき国民としての役割と義務を果たすことによって、生活の質を向上させ、社会にとって有用な存在となることを目標としている。学習者は、知性を発達させ、それぞれの適正に応じて知識と技能を身につけ、将来の職業について考え、社会発展のための新しい方法を模索し、社会にとって有用な存在となることが期待されて

いる。そこで学習者は、以下のような資質を身に付けることが目標とされている。

- ①一般教育科目に関する知識と専門技術を獲得する
- ②アカデミックな知識と様々な技能を獲得する
- ③個人および社会全体の健康と衛生にとって有用な存在となる
- ④地域社会の問題解決のための計画を策定できる
- ⑤タイ人であることを誇りとし、進んで社会の奉仕に務め、他人を助ける
- ⑥創造的であり、地域社会の発展のために新しい方法や技術を適用できる
- ⑦職業に対する正しい心構えをもち、どのように職業を選ぶはよいか分かる
- ⑧仕事を愛することができ、他人と協力して働き、共存できる
- ⑨国内外の状況と変化を理解し、自分の役割と義務に応じて国家の発展に寄与し、資源、宗教、芸術、文化を保護発展させる

このような目標をみると、アカデミックな教育と共に、職業教育を非常に重視していることがわかる。このことは、普通教育コースにおいても、職業教育が行われることにも示されている。

これらのうち、社会との連携に着目するとき、特に③④⑥が深い関係をもっている。ここでも注目すべき点は、問題解決のための計画を策定したり、新しい方法や技術を実際に適用できるという実践力の育成に主眼が置かれていることである。ここに、小学校、中学校にもみられた実践力、行動力の育成という点が、一貫してみられる。

カリキュラム構造としては、「言語」「社会科」「性格発達」「理科一数学」「職業教育」の各グループから構成されている。それぞれのグループで社会との連携がみられるものは次の単元においてである。

「言語」グループ：地方の文学（選択）、言語と文化（選択）

「社会科」グループ：社会科（必修）、地方の地理調査（選択）、基礎政治（選択）、地方行政（選択）

「性格発達」グループ：健康教育（必修）、基礎芸術（選択）、創造芸術（選択）、装飾芸術（選択）

「理科一数学」グループ：生物（選択必修）

「職業教育」グループ：青少年の健康管理（選択必修）、植物栽培（選択としてこのほか地域社会との連携を取り扱った科目は80数科目に及んでいる）

これらのうちいくつかの事例（概要）をみてみよう。

- 「社会科」グループ：社会科（必修）、の場合

地域社会と国家の経済発展過程に関する学習。経済上の変化を理解し、地域や国家の経済活動の影響を知る。そして消費に対する態度を身につけ、よき消費者および生産者として行動する。

- 「性格発達」グループ：健康教育（必修）、の場合

健康に関して、調べ、分析し、どのように行動するかを学習する。

- 「職業教育」グループ：青少年の健康管理（選択必修）、の場合

家族や地域での青少年の健康問題に関して分析し、問題解決をはかる。

高校段階になると、「社会科」グループはもちろん、他のグループのなかでも取り扱われている。特に「職業教育」グループにおける選択科目の中には多数のものがみられる。中学校以上に地域社会との連携を重視した教育が展開されることになっている。学習原理は、中学校同様、問題解決を主軸にしたものになっている。つまり、問題解決能力、実践力、行動力の育成が強調されている。

■ 学校と地域社会との連携

1. 具体例

地域社会との連携の具体例のいくつかを紹介しよう。

まず学校側から地域社会に働きかける事例としては、ワン・プラ（僧侶の日）に、学校行事の一貫として、近くの寺院に出かけ、寺院の掃除をしたり、僧侶から説教を聞いたりする。また寺院にタンブン（積善行爲）をする。村の道路を定期的に掃除をしたりもする。さらに、教師は、地域社会で教育活動もする。すなわち、地域住民を対象に、米の作り方や畑仕事のやりかたなどを指導する。

他方、地域社会から学校への働きかける例としては、まず僧侶が教育に参加していることである。つまり、宗教教育を担当する教師として、定期的、不定期的に僧侶が教壇に立つのである。また母親が、学校給食の手伝いをすることもある。陶芸家、工芸家のように、特殊技能をもつ人を学校に招へいし、授業をしてもらうこともある。

特に仏教が学校教育に参与するというケースは、タイの教育においては、常にこれまでとられてきた形態である。近代教育の導入期においては、仏教僧侶や仏教寺院が教育の近代化を推進した。教育の近代化にとって、仏教は重要な働きをしてきたのである。

このような仏教との連携が、最近、見直されている。寺院に教育機能をもたせようとする試みである。そのような例としては、仏教日曜学校や寺院中学校などがある。とくに「寺院中学校」は、ここ数年タイ北部を中心として急速に広まっている。出家した中学校段階の男子が、寺院で中学校教育を受けるのである。彼らの多くは、中学校教育を受けられない貧困家庭の出身者である。しかし出家すれば、衣・食・住は保障され、その上教育も受けられるのである。寺院が教育に積極的に関わっている典型例であろう。こうした活動は、中学校の就学率の向上にも一役買い、好評を得ている。

企業との連携については、特に大学・カレッジと企業との連携の推進が、政府によって進められている⁷⁾。

2. 目標、内容、方法

まずタイにおける学校と地域社会との連携は、現行の初等・中等カリキュラムをみる限りでは、積極的に推進されており、その目標は、地域社会との連携を通して、より高次の問題解決能力を育成することに主眼が置かれているといえる。

内容的には、小学校から高校に至るすべての学校段階で地域社会に関するものが取り扱われている。それはいわゆる地域学習といわれるものである。それはまた社会科や職業教

育などの教科やグループのなかで主として行われている。しかも、学校段階が高くなるに従い、増加している。特に高校段階では、広範囲にわたる教科・科目のなかで行われている。

学習方法は、全学校段階を通して、分析→まとめ→解決→行動というように、いわゆる問題解決学習によるものである。つまり地域社会での問題を自ら解決していける資質の基礎、あるいは能力を身につけるようになっている。つまり行動型、実践型のカリキュラムとなっている。また教科内だけでなく、青少年活動や奉仕活動などの教科外の活動においても行われることになっている。

3.指導体制

学校と地域社会の連携を密にしていくにあたっては、指導者は世俗教師だけに限らないということである。ある場合は、僧侶であり、親であり、地域住民、地域社会である。また民間企業という場合もある。学校、家庭、社会が三位一体となって指導に当たるのである。

おわりに

本稿では、カリキュラムでの取り扱いを中心にみてきたが、さらに、学校現場での地域社会との連携の実際の事例を収集しなければならない。この点は、今後の研究課題としたい。また、フォーマル教育とノン・フォーマル教育との関連についても、連携の形態、内容・方法という観点から明確にする必要がある。この点も今後の研究課題となろう。

注)

- 1)Office of the National Education Commission, Phaen Kaan Suksaa Haeng Chaat 2535, Bangkok, 1992. なお旧国家教育計画は1977年版である。
- 2)Ministry of Education, Laksut Prathom Suksaa 2533, Bangkok, 1990.
- 3)小学校、中学校、高校のカリキュラム構造については、国立教育研究所編『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究(中間資料集I)』(平成7年)、pp.432-434を参照。
- 4)Ministry of Education, Khuu Muu Laksut Prathom Suksaa 2533, Bangkok,1991,p.74.
- 5)Ministry of Education, Laksut Matayom Sukusaa Toon Ton 2533, Bangkok,1990.
- 6)Ministry of Education, Laksut Matayom Sukusaa Toon Plaai 2533, Bangkok,1990.
- 7)平田利文「タイの後期中等教育の改革動向に関する研究」国立教育研究所『後期中等教育の史的展開と政策課題に関する総合的比較研究』平成5年、pp.328-329.

フィリピンの「価値教育」における 学校と地域社会

渋谷 英章

はじめに

1986年の「2月革命」によって、20年余り続いたマルコス独裁政権は終焉を迎え、フィリピンの民主化をめざしたアキノ政権が成立した。新政権下で成立した1987年憲法では、①国民の質の高い教育を受ける権利と教育の機会均等の保障、②国民と社会の要求にそった教育機関の設置・運営、③公立初等教育の無償義務化と、公立中等教育の無償化、④公立学校在学者、私立学校在学者を問わない奨学金制度の設立、⑤祖国愛、ナショナリズム、市民的権利と義務についての教育、道徳的人格、規律、批判的・創造的思考、科学技術・職業技術の発展を目標とする教育の実現、⑥公立教育機関と私立教育機関の相互補完性の認識、などが定められた。そして、「中期開発計画（1987～92）」における教育計画では、教育機会の拡大と均等化ならびに質の高い教育の提供、民主化とナショナリズムのための教育、公共セクターと民間セクターの共同と教育サービスの民営化、科学技術教育の振興などが主たる政策目標とされた。¹⁾ このように独裁体制の打倒から発足したアキノ政権は、民主主義の確立と市民的権利の保障、国家建設にむけての国民の参加などの政策方針にそった教育計画の推進をめざしつつ、学校と地域社会の関係に転換をもたらしている。すなわち、ひとつには学校の児童・生徒が民主主義的態度の形成や権利認識の獲得を達成する場のひとつとして地域社会が存在すると考えられ、さらにその延長として国家そして地球社会を位置づけることより、地域社会が祖国愛や人類愛に結びつく糸口となる場と考えられた。その一方で、たとえば地域住民による財政的貢献に依存して運営される反面、地域の成人に対する教育プログラムを実施していたバランガイ・ハイスクールが、質の高い中等教育の保障という目的に沿って国立学校化され、積極的な政府の関与が開始された。本稿では、中等教育における「価値教育」を主たる具体的事例として、このような政策転換にともなって変化した学校と地域社会の関係を検証する。

I. 中等教育改革の概要

1. マルコス政権下の中等教育における学校と地域社会

マルコス政権下の教育政策及び中等教育の状況を示しているのは、「大統領布告6-A」（1972年9月）と「1973年憲法」、そして「改訂中等教育カリキュラム」（1973年）である。「大統領布告6-A」では、「・社会の基本的機能への個人および集団の参加の範囲と質の強化、・生産的で才能のある市民に成長するために重要である、教育的基盤の獲得の実現を援助する普通教育の広範な普及」が教育制度の目標の一部とされるとともに、「初等・中等教育財政の中央から地方へ政府への移管を促進し、中央政府の財源を高等教育により多く振り向けるような、教育財政制度改革の遂行」が、計画の方針のひとつ

として取り上げられていた。²⁾ また、「1973年憲法」の教育条項では、「政府による全ての教育機関の監督と、国家目標に従った機関の設置」、「祖国愛の強調、市民的義務の教育」などが規定された。³⁾ そして、「改訂中等教育カリキュラム」では、コミュニケーション（英語とビリピノ）、社会科、理科、数学等と並んで1～3学年では「青年発達訓練」、4年次では「市民軍事訓練」が教科とされている。「青年発達訓練」は保健（週1時限）、体育（週2時限）とボーイ・スカウトあるいはガール・スカウト（週2時限）で構成され、これらの中で音楽教育も行われる。⁴⁾

1972年の戒厳令の布告以降の教育改革は、国家主導の教育システムと国家主義的ナショナリズム（「新社会運動」）、国民としての義務の強調、また中央政府が高等教育の拡充に専心するための初等・中等教育の財政の地方化、などをその特色としていた。そして、学校と地域社会の関係を中等教育について考えるならば、国家主義的ナショナリズムにもとづいた体験的学習のために学校と学校外の組織との協力関係が必要とされたこと、そして一面では住民の参加・協力によって運営され地域社会と密接な関係を保っている中等学校と考えられるバランガイ・ハイスクールが、実際には中等教育に関する政府の財政的責任の回避と地域住民へのその責任の転嫁として機能してきたことが指摘できよう。

2. アキノ政権以降の中等教育改革における学校と地域社会

現在の教育改革では、中等教育が教育制度の「最も弱い環」であると認識され、その改革の中心的分野とされている。80年代後半から「中等教育発展プログラム（SEDP）」、「新カリキュラム」、「1988年公立学校無償教育法」、「バランガイ・ハイスクールの国立学校化」、「教育サービス契約制度」などが開始され、⁵⁾ 現在では「私立学校の生徒および教員に対する政府援助（GASTPE）」も実施されている。⁶⁾

これらの施策は1987年憲法の教育条項の基本方針である、質の高い教育の保障と教育の機会均等に基づいている。ただし、政権が交代したとはいえ、フィリピンの国家財政が急速に好転したわけではなく、これらのプログラムを実施する公共セクターの財政的裏づけは脆弱である。したがって、それを補うためには民間の団体や機関の協力が必要とされる。行政一般についての改革に関するものではあるが、「1991年地方行政法」では「地方行政は、地方自治の遂行のための活動的なパートナーとなる住民のまた非政府の機関の設立と活動を推進する」（第34条）、「生産性や収入を向上させ、農業を多角化し、地方の産業を刺激し、エコロジカルなバランスを促進するように考案された地域の企業を発展させ、人々の経済的、社会的福利を向上させるために、一定の基本的サービス、能力開発・生活向上プロジェクトの提供に従事する住民のまたは非政府の機関と、地方行政はジョイント・ベンチャーなどの協力関係を結ぶことができる」（第35条）と定められており、公共的サービスにおける地方行政と地域住民やNGOとの協力の可能性が期待されている。⁷⁾ すなわち、政府の責任回避の結果としての地方自治ではなく、政府の責任を基本として住民の参加・協力を求める地方自治が構想されているといえよう。学校という教育サービスも公共サービスの一分野であり、後に述べるような学校教育における地域の教育資源の活用という方針も、この考え方の具体的事例であると考えられる。したがっ

て、地域住民によって維持運営されていたバランガイ・ハイスクールの国立学校化は、学校の運営についての住民の排除を意味するのではなく、このような地方自治の理念のもとで、校と地域住民の新たな関係の構築が必要とされてきていると理解するのが妥当であろう。

一方、民主主義の理念に基づいた祖国愛、人類愛の醸成という側面からは、個人を中心として国家、地球社会へと向かう同心円的な世界（コミュニティ）認識の拡張において、家庭そして地域社会は個人のすぐ外側のコミュニティであり、個人が世界を具体的に日々の生活の中で認識し、世界にかかわる身近な場として重要であるとの観点から、学校と地域社会との関係の重要性が指摘されている。この点に関しては、「価値教育」を対象として、以下に具体的に検討する。

II. 「価値教育」における学校と地域

1. 「価値教育プログラム」（文部省通達1988年第6号）

1986年の2月革命ののち、新生フィリピンを建設するためには教育の役割が重要であるという認識が生まれ、その中でも「価値教育」のあり方の検討が焦点のひとつとなった。ただちに文部省内に「価値教育」に関するタスク・フォースが組織され、88年5月の新政権における第1回教育関係者会議においてそのフレームワークのドラフトが検証された。そして1986-87年度中に、親や生徒をはじめ、校長、教員、政府関係者、企業関係者、市民のリーダー、学者など、あらゆる分野の国民からのこのドラフトに関する意見を集約して改訂を行った。この第2次ドラフトが1987年の教育関係者会議に提出され、出席者による検討が行われ、さらに専門家からの意見も聴取し、1988年に「価値教育に関するフレームワーク」が決定された。そしてこのフレームワークは文部省通達1988年第6号「価値教育プログラム」の付属文書としてとして公布された。⁸¹

上記通達では「真の自由と民主主義への新たな期待、社会変革と国家建設への国民の参加の機会の出現という、1986年の平和的革命によってもたらされた変化は、人々の価値、態度、行動についてこの変化に対応した再検討を促している。この挑戦に立ち向かうために、文部省は、教育的経験を通じて人間の発展を高め道徳的性格を強化することを企図した、活性化された価値教育のプログラムに乗り出した」とその意図を説明している。そしてさらに、付属文書である「価値教育のフレームワーク」がまさに国民各層の参加によって策定されたことを強調している。⁸²

このように説明される「価値教育」には、その「価値教育」の価値の内実として、政策決定や施策の遂行に民主主義国家にふさわしい国民としての参加が含まれていると同時に、「価値教育」の推進それ自体に国民の参加が必要であることを示しているといえる。

2. 「価値教育のフレームワーク」における学校と地域社会

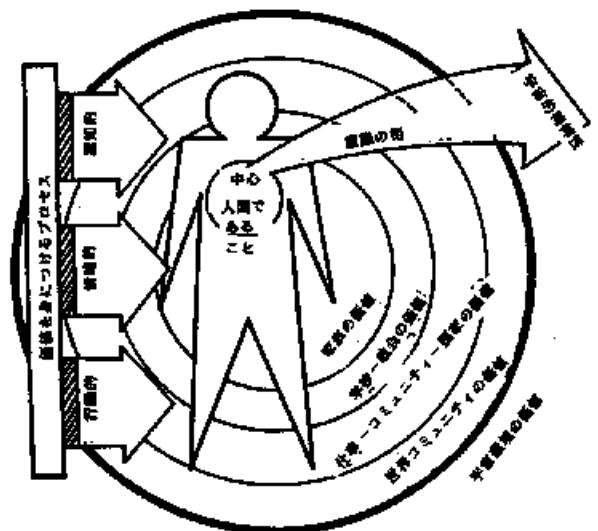
「価値教育のフレームワーク」では、学校のカリキュラムにおける「価値教育」を、教師の指導の下で、児童・生徒がその置かれている環境と相互に作用し合うことによって、価値が形成されるプロセスであるととらえている。そして、価値は学習者の個人的な生活

に直接的に関連し、価値の形成プロセスは認知的ではなく学習者のすべての能力の発揮を必要とし、親の価値観が子ども価値に大きな影響を与え、また同様に教師自身の価値観の影響力も重要であることを指摘している。さらに、共通な価値観は家庭、種族、社会、国家を統一するという、価値の社会的機能に着目し、「真実、正義、自由、愛、平等、平和」という価値を国民が共有し、「公正で人道主義的な社会」を建設するという1987年憲法のビジョンから、「価値教育」の必要性、緊急性を強調している。したがって、「価値教育プログラム」の目的は「『公正で人道主義的な社会』、民主的独立国家の建設に専心する人間の発展のために、価値教育をあらゆる教育段階で導入し促進することである」とされ、目標とされるフィリピン人の理想像として、人間の尊厳という意識を持った人間、コミュニティや環境への責任という意識を備えた社会的存在、経済的な安定と発展に貢献する生産的人間、深い愛国心を持ち地球規模の世界コミュニティとともに国家の発展に専心する市民、精神的存在としての神への信仰心を表明する人間、の5点が上げられている。¹⁰⁾

価値教育プログラムでは、人間には、個人としての人間とコミュニティの一員としての人間という2側面があると考えられ、個人としての人間には、①身体的価値、②知的価値、③道徳的価値、④精神的価値、コミュニティの一員としての人間には、⑤社会的価値、⑥経済的価値、⑦政治的価値、というコアとなる7つの価値が考えられている。そしてそれぞれ、①身体的価値には身体的フィットネス、清潔さなどの健康、②知的価値には知識や創造的・批判的思考などの真理、③道徳的価値には誠実、自尊心、人格的規律などの愛、④精神的価値には神への信仰という崇高さ、⑤社会的価値には家族相互の尊重や家族愛、貞節などの家庭における責任と、自由、平等、社会正義、そして平和・非暴力・参加という人権擁護のための行動などの社会的責任、⑥経済的価値には節約、資源の保護、労働倫理、生産性、科学技術などの経済的効率性、⑦政治的価値には共通のアイデンティティ、国民統合、団結、国家への忠誠などのナショナリズム、および国際理解・協力という国際的連帯、というコアとなる価値に関連する価値が示されている。¹¹⁾

このような「価値教育プログラム」において、実際にこれらの価値を見童生徒に内面化させるプロセス(図1)では、何が正しく何が間違っているかという判断に、児童生徒の所属するコミュニティの価値システムが深くかかわっていることが指摘されている。ここにいるコミュニティとは、家庭から、学校、教会、職場、地域社会、国家、世界までのすべてのコミュニティを指すのであるが、世界や国家の価値システムの範囲内で、家庭、学校、地域

図1 価値を身につけるプロセス



社会などの価値システムは、その地域的な必要や状況に応じて発展させられるものであることから、その教育内容の地域性、多様性が強調されている。したがって、「価値教育プログラム」を具体的に実施する上でのガイドラインが、以下のように提示されている。¹²⁾

①学校とコミュニティの連携とネットワークの形成——「価値教育プログラム」は全体的な努力とみなされる。学校とコミュニティはこのプログラムのパートナーであり、この努力を補強するように相互の連携とネットワークが必要である。さらに、組織化されたネットワークは継続的な協議、活動のモニタリング、進捗状況の評価を容易にすることができる。「価値教育プログラム」は将来を見通して修正されるものであることが理解される。

②コミュニティの人的及び物的資源の最大限の利用——コミュニティ固有の資源が確認される必要がある。地域コミュニティに存在する利用可能な地域の専門家を活用することができ、われわれの価値の教育と発展のイニシアティブにむけて、教えるための資源を最大限に拡張し利用することができる。

③経費を最小限にし、結果を最大限のものにするための、政府の機関・施設と非政府の機関・施設の両者の努力の統合——経費がかからないと同時に質の追求もめざすような方法に向かって、コストを最小にし結果を最大にするという目的のために、さまざまなセクターの努力の統合が継続的に探究される必要がある。

すなわち、「価値教育プログラム」の実施にあたっては、学校と地域社会の間で、また政府と非政府機関との間でのネットワークの形成が必要不可欠であるとされているのである。

3. 地域との連携に基づく「価値教育」の実際——「価値教育」の教科書から

以上のように文部省通達及びその付属文書において、その基本的枠組みが示されている「価値教育」が、地域と学校の関係に関して、実際にどのように実践されるべきかということについて、1989年度から開始された新しい中等教育カリキュラムに導入された「価値教育」の教科書の紹介を通して検討する。ここで、扱うのはフィリピンの有力な教科書会社のひとつであるフェニックス社が新カリキュラムの施行に先立って出版したものである。

この教科書は、第1学年では自分自身のアイデンティティを確立することをめざし、第2学年では人間関係における価値、第3学年ではコミュニティにおける価値、第4学年では神を中心とした価値を学習するというように、生徒が価値を考える場面が学年の進行にしたがって、自分自身から世界全体に広がるような構成をとっている。そのなか、2つの事例をとりあげ、コミュニティあるいは地域社会と、学校あるいは生徒の関係がどのように考えられているかを検証しよう。

第1学年 ユニット3 自分自身とコミュニティ

第1課 あなたとあなたのコミュニティ

背景 (略)

学習のエピソード: 私はコミュニティとかかわりがある

【導入】

あなたのコミュニティがあなたがたの福祉のためにどれだけのサービスを提供しているか、あなたがたのうち何人が気づいていますか？ もしあなたがそれらのサービスをどのように利用するかを知るだけで、これらのサービスのほとんどを自由に利用できることを、あなたがたのうち何人が知っていますか？ 今日の活動は、あなたのコミュニティや政府が提供してくれる素晴らしいサービスについて、あなたがたの目を開かせてくれるでしょう。

【手順】

A. 宿題

1. クラスを8人から10人の5つのグループに分ける。この5つのグループはコミュニティのサービスの5つの側面、すなわち社会的、経済的、政治的、教育的、文化的サービスに対応する。
2. それぞれのグループのメンバーは、政府によって人々にコミュニティ・サービスを提供していると考えられる、地域(市やバランガイ)の担当官や担当者にインタビューを行う。……………

B. 適切な活動のために

1. 小さなグループを作る。すべての生徒がどのグループに所属するかはあらかじめ決められている。
2. グループをリードする進行係と、記録をとりグループの作業をまとめて報告する記録係を選ぶ。
3. 各グループで、すべてのメンバーが宿題によって得られた成果を順番に発表する。
4. みんなの発表が終わったら、クラス全体で集合し、各グループの記録係の報告を聞く。
5. それぞれの発表についての質問や、意見交換を行う。

まとめ

あなたはあなたの家族の一員であり、またあなたのコミュニティの責任ある市民でもある。いずれの場合にも、あなたには責任を分担し実行する役割がある。あなたが政府のプロジェクトに協力しそれを支援することは、極めて重要である。これらのプロジェクトはあなたのコミュニティの人々の福祉のために実行されている。

評価

次のような状況のとき、あなたはどのような行動をとりますか？

1. あなたとあなたの友達は、交差点を渡るために信号が青になるのを待っています。
あなたの友達はせっかちです。みんなは、全員で同時に道を渡れば、大勢だから車は止まってくれるだろうと言っています。
 2. 毎晩、あなたはあなたの近所の人々がゴミを道路の脇の川に捨てているのを見ています。
- (後略)

(事例2) ¹⁴⁾

第2学年 ユニット3 他の人々とコミュニティ

第3課 コミュニティ変革のエージェントとしての学校

背景

学校は、そこに登校する生徒の要求に応える社会的施設である。まず第一に学校は、子供達をコミュニティによく適応した人間に育て上げるという両親の仕事を援助している。学校は、社会的適応、国民性の形成、人格の育成、道徳的態度の発達、職業選択、身体的・知的・精神的発達を扱う学習経験を提供することを目的としている。

学校はフィリピンのいたるところに存在する。……（そして公立学校、宗派系の私立学校、非宗派系の私立学校、また小学校、中等学校、大学、大学院などその種類はさまざまである）…… コミュニティのマンパワーの需要に応じて職業技術訓練を行う職業学校がある。また、地域のそして国際的なマンパワーの需要に対応して、集中的な短期そして長期の職業技術訓練を実施する学習センターもある。

すべての教育レベルで、学校はコミュニティ開発の全般に貢献している。その反対に、学校がその生徒の成長や発達に利用する人的、物的そして社会的資源を、コミュニティは学校に提供している。

学習エピソード

1. クラスを4つのグループに分け、以下の4種類の質問票を使って、学校やコミュニティの援助についての調査を行う。

グループ1 - A. 学校長にする質問票

グループ2 - B. 学校の卒業生に対する質問票

グループ3 - C. コミュニティの担当官に対する質問票

グループ4 - D. 父母に対する質問票

A. 学校長にする質問票

学校名 _____ 学校の住所 _____ 学校の種類 (公立/宗派系私立/非宗派系私立)

1. 学校の目標は何か？
2. 学校で最も重要なプログラムは何か？
3. 学校はその活動を通じて、どのようにその目標を具体化しているのか？

4. あなたの学校はコミュニティの発展のためにどのように貢献しているか？

以下の項目についてチェックする。(◎-十分に貢献している、○-適切に貢献している、△-あまり貢献していない、N.A.-あてはまらない)

- ・生徒の中から優れたリーダーを輩出する
- ・コミュニティのプロジェクトにかかわる
- ・コミュニティの集会、プログラム、活動の場を提供する
- ・コミュニティのプロジェクト/活動のリーダー・シップをとる
- ・コミュニティの必要とするマンパワーを提供する
- ・卒業生がコミュニティのプロジェクト/活動のコンサルタントとして活躍している
- ・教師/学校管理者がコミュニティ組織/行事のリーダーである
- ・学校の父母がコミュニティのプロジェクトに有益なかかわりを持っている
- ・コミュニティの道徳的発展を助けている
- ・コミュニティの道路や体育施設の建設を援助している
- ・成人教育プログラムを援助している
- ・コミュニティの施設に必要な寄付をしている
- ・優れた法律家/医師/聖職者/教師/技術者を輩出している
- ・生計をたてる手段のための機会を提供している
- ・会社員や工場主を輩出している
- ・コミュニティの美化に貢献している
- ・誠実で尊敬できるコミュニティのメンバーを輩出している
- ・コミュニティにおける友愛を促進している
- ・コミュニティの福祉に対するかかわりや責任について、父母の意識を目覚めさせている
- ・教会の信者としてのかかわりや責任について、父母の意識を目覚めさせている
- ・市民としての政治的覚醒や責任について関与している
- ・その他

B. 学校の卒業生に対する質問票

学校名_____ 学校の住所_____ 学校の種類(公立/宗派系私立/非宗派系私立)

*その学校の卒業生として、学校があなたの生活の助けとなったと思う項目をチェックして下さい(◎-十分に助けとなった、○-助けとなった、△-あまり助けとなっていない、N.A.-あてはまらない)

・健康管理 ・才能開発 ・社会的人間関係 ・考え方 ・他人の理解 ・時間の管理 ……………(以下略)

*あなたの学校はコミュニティの発展のためにどのように貢献しているか？

[選択肢などは「A-4.」と同じ]

C. コミュニティの担当官に対する質問票

1. どのような学校が、コミュニティ、県（ディストリクト）、郡（プロビンス）、州（レジョン）にあるか？

2. 上記の学校は、コミュニティの全体的発展のためにどのような貢献をしているか？

【選択肢などは「A-4.」と同じ】

3. 上記の学校が、コミュニティの発展・向上により貢献するためには、他にどのような関係が必要か？

生徒／教師／父母／専門家／学校外の青年／企業／教会学校などについて

D. 父母に対する質問票

子どもの数 _____ 子どもが在学している、あるいは卒業した学校の 学校名 _____

学校の住所 _____ 学校の種類（公立／宗派系私立／非宗派系私立）

* あなたの子どもの教育に関して、学校が助けとなったと思う項目をチェックして下さい 【選択肢などは「B」の1問目と同じ】

.....
各グループは以下の事項について調査結果をまとめ、クラス全体で発表する

- どのような人たちを調査したか
- 何人から回答を得たか
- 調査の実施状況はどのようなであったか
- 調査結果の重要なポイントは何か

手順

- この活動によって、あなたはあなたの学校の目標、プログラム、活動についてよくわかりましたか？ それはどのようなことですか？
- コミュニティにおける学校の役割とは何ですか？
- あなたの学校は何かコミュニティ・サービスを行っていますか？ あなたはそれに参加していますか？

まとめ

おめでとう！ みんなと一緒に、あなたはコミュニティにおける学校の存在意義、学校の目標、プログラム、活動についての学校管理者とスタッフ、卒業生、コミュニティの担当官、そして父母の意見を調査しました。みんなとともに行った調査のための努力、才能そして時間によって、あなたは十分な知識を持ち、社会的に目覚め、よりよいコミュニティを建設することを目的とする、現在そして将来の学校プロジェクトを支える市民のひとりとなったわけです。これからは、あなたはコミュニティ変革のエージェントとしての学校の役割についての、総合的な将来像を描くことができるに違いありません。

評価 （省略）

以上の2つの事例から、中等学校のカリキュラムの「価値教育」において扱われている

地域社会あるいはコミュニティについてその特徴が以下のように指摘できよう。

①「価値教育」は、単なる知識の注入ではなく、生徒自身の態度や感情の側面においても価値の内面化が必要とされる。そのため、この事例では体験重視で、参加型の授業形態がとられている。そして、学校と地域の関係を体験的に理解させるために、インタビューや質問紙調査を行うことによって、地域における直接的な体験の機会を提供している。

②学校教育においては、生徒の地域における直接的なコミュニティ・プログラム等への参加が奨励されるというよりも、むしろ学校が地域社会と密接な関係を保つことを前提として、この学校と地域社会の関係を生徒が自覚し、その上でコミュニティのひとつでもある学校において積極的に活動することが望まれている。

③そして、学校というコミュニティの中での活動が、将来において地域社会、国家、そして世界における市民として望ましい態度や意識の形成につながると考えられており、そのためには学校とコミュニティのネットワークの形成が必要不可欠となる。

さらに、「価値教育のフレームワーク」における学校と地域社会との関係を考慮に入れるならば、地域の教育資源の学校教育における利用は、これによって経済的な教育効率の向上をめざすだけでなく、学校生活と生徒が学校を終えた後の社会生活とを統合するという観点からも必要とされているのである。

注

- 1) 拙稿「アキノ政権の教育政策——中等教育改革プログラムの検討を中心として——」『江戸川女子短期大学紀要』第5号、1990年、64～65頁
- 2) 拙訳「大統領布告6-A」（海老原治善編『資料 現代世界の教育改革』三省堂、1983年） 493頁
- 3) 拙稿「アキノ政権の教育政策」（前掲論文） 63～64頁
- 4) "The Revised Secondary Education Program, 1973" in Hand Book for School Registrars, National Capital School Registrars Association INC., 1987 pp. 266～274
- 5) これらのプログラムの具体的内容については、拙稿「アキノ政権の教育政策」（前掲論文）、および拙訳「『中等教育発展プログラム（SEDP）の手引き』の解説と抄訳」（特別研究『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究 中間資料集（I）』国立教育研究所、1995年、443～446頁）を参照
- 6) Department of Education, Culture and Sports, Facts and Figures on Philippine Education, 1995, p. 19
- 7) House of Representative, Republic of the Philippines, Local Government Code 1991, p. 30

また第36条では、地方行政府が住民の機関、非政府機関に財政的補助を提供できることが定められている。なお、同法の地方教育委員会に関する規定も、「1983年地方行政

法」と比べて、その委員に教員代表などが加えられるなどの改訂が施されている。

- 8) Minda C. Sutaria, "Value Education Framework" in Minda C. Sutaria, Juanita S. Guerrero and Paulina M. Castaño (ed.), Philippine Education : Visions and Perspectives, National Book Store, 1989, pp.104 ~ 105
- 9) "The DECS Values Education Program (DECS Order No.6, s.1988)" in Philippine Education : Visions and Perspectives, *ibid.*, pp.106~107
- 10) "The DECS Values Education Framework" in Philippine Education : Visions and Perspectives, *ibid.*, pp.108~110
- 11) *Ibid.* pp.111~117
- 12) *Ibid.* pp.121~123 なお、図1は*ibid.* p.122
- 13) Carmen M. Cabato & Gloria D. Tamisen, Value Education -- First Year, Phenix Publishing House, 1988, pp.87~89
- 14) Teresita P. Pedrajas, Value Education -- Second Year, Phenix Publishing House, 1988, pp.140~148

フィリピンのバランガイ・ハイスクールの 成果と課題

— 就学機会の拡大、職業教育および社会教育をめぐる —

市川 誠

バランガイ・ハイスクール (Barangay High School : 以下BHSと略す) は、1960年代半ばに地方レベルの教育運動として始まった、中等段階学校の開設・運営の一方式である。程なく全島に広まり、政府・教育行政当局からの承認と規制を受けるようになり、近年まで公立ハイスクールの一形態をなしてきた。

熱意のある学校関係者のリーダーシップや理解ある地元の支援者の献身的な努力に支えられて理想的な実践を行うBHSが世界的な注目を集めた一方で、教員への過度の負担や、教員のための研修の欠如などの問題が指摘されてきた¹⁾。また過去の教育革新プロジェクトと同様、その全島での展開が、「教育者たちの時流に便乗する姿勢」²⁾に支えられた側面があったという批判も否定できないように思われる。

本稿では、BHSの本質と深く関わる地域社会との連携という点に着目し、運動の理念を考察するとともに、その理念がどのような点で実現され、どのような課題が残されたのかの検討を試みたい³⁾。

I バランガイ・ハイスクール：概観

まずBHSがどのようなものであったか、その全体像を把握するため、ここで運動の目的と形態の特徴を概観し、次いでその普及および量的な発展の経緯をみておくことにする。

1. 目的および形態

創始者であるオラタ(Pedro T. Orata)によると、BHSの主要な目的は2つあった。第1に中等教育への就学機会の拡大であり、第2に経済的自立や相互扶助に必要な知識と技術を生徒や地元住民に提供することであった⁴⁾。まずBHSの具体的なあり方を、この2点に関連づけて概観しておきたい。

① 学校開設のための方策：既存のリソースの活用

BHSは、ハイスクールの増設・維持のための財源が確保されないなかで、中等教育拡大への要請に応えるために考案されたものであった。このことは、BHSの開設・運営の基本的指針を定めた1969年8月制定の法律「BHS憲章」⁵⁾に明白に示されている。そこでは「ハイスクールのための財源が不安定である」(前文)なかで「総ての国民児童にハイスクール教育の平等な機会を可能とすること」(第1条)を方針とすると謳われた。

このためBHSは、従来のハイスクールと比べ、財政基盤が脆弱であった。「バランガイ」は地方行政組織の最小単位である。規模は多岐にわたるが、標準的なもので200～250戸程度にすぎない。BHSは、この小規模なバランガイによって開設・運営される。地方行政組織が開設するハイスクールとしては、他に州、市およびミュニシパリティ立ハイ

クールがあるが、これらの公立ハイスクールがバランガイよりも規模の大きな行政組織⁹⁾の財政に基づき、さらに国家予算からの支援を毎年受けていたのに対し、BHSは「生徒の払う授業料によって維持されることを基本とし」（憲章第8条）バランガイの税収がこれを補うことされ、当初は国家予算からの助成を得ていなかった¹⁾。

このように財源が乏しいなかでハイスクールの開設・維持を実現するために、地元の既存リソースを活用するという方策がとられ、ことに公立小学校の施設や人材が活用された。公立小学校はハイスクールよりはるかに広範に設置されており、BHSは、通常この小学校の敷地内か、これに隣接して開校された。そして小学校の教室その他の施設が、空き時間や放課後に、ハイスクールの授業のために用いられた。また専任の教員は1クラスあたり1名程度に抑えられ、授業科目の多くは、非常勤として雇用された小学校の教員によって担当された。そして小学校の校長が、副校長としてハイスクールを監督した⁹⁾。こうした既存のリソースの活用について、オラタは次のように記している。

・・・我々は、新たな資金や施設、人員を求めることから始めなかった。我々は入手可能なものをより有効に利用するために、実行可能なことを行った。・・・問題と困難を列挙することから始めると、皆やる気をなくし、誰一人始めようとする者がいなくなってしまう。世界各地でみられるこのあまりにお粗末な習慣を避けることが、この現実的で実際的な方法のねらいであった。・・・⁹⁾

② 地域社会の生活・産業と関連した教育内容

BHSでは職業教育が重視され、生徒は、しばしば家族とともに、農業や畜産業、手工芸などに従事する。これらの実習は「ホーム・プロジェクト」呼ばれ、正規のカリキュラムに含まれる。このホーム・プロジェクトには2つの目的がある。第1に、経済的余裕のない家庭出身の生徒に収入確保の手段を与え、授業料をはじめとする就学経費に充てさせることである。第2に、生徒に将来の就業への準備をさせることである。これは、1970年代にマルコス政権が推進した「新社会」政策のなかの中級マンパワー養成の方針と合致し、同政権からの支持を得ることになった¹⁰⁾。

2. 発展

最初のBHSは、オラタのイニシアチブにより1964-65年度にバンガシナン州で開設された。この年度には同州で4校が開設されたにすぎなかったが、これらの学校の成功により、他州でも同様な学校の開設が進められるようになり、その後数年間で校数、生徒数ともに飛躍的に増加し、1968-69年度には総ての州でBHSが開設されるまでに至った。表1にその推移を記す。

II 地域社会との連携：理念

1. 学校の開設・維持での連携

地域社会のイニシアチブによる開設

BHSの開設は、地域社会のイニシアチブによって行われることを原則としている。こ

表1 BHSの校数、生徒数および存在する州数の推移

年度	1964-65	1965-66	1966-67	1967-68	1968-69	1969-70	1971-72
校数	4	25	574	848	1,134	1,400	1,670
生徒数	352	2,106	36,000	88,500	120,000	150,000	250,000
州数	4	4	40	64	全州	全州	全州

(出所) Pedro T. Orata, *Self-Help Barangay High schools*, New Day Publishers, Quezon City, 1972, p. 31.

(注) 1966-67年度以降の生徒数は概数とみられる。

のことは、前述の憲章が定める開設までの手順からも明白である。それによると、BHSの開設は、地元の「バラングイ議会の発起による」(第4条)こととされ、就学希望者の保護者から開設の請願を受けたバラングイ議会が、請願の承認を決議して、教育行政当局に開設の許可を求めることと定められている(第5条)。憲章の施行規則¹¹⁾によると、保護者からの請願は「バラングイでのハイスクール開設への希望を明言し、同ハイスクールへの支援および維持への快諾を表明する」(第3則第2条)ような文面であることとされている¹²⁾。

より具体的に、BHS開設において地元住民の果たす役割をてみてよう。オラタは、開設までの経緯は一様でないとしながらも、多くの場合、次のような手順がとられてきたと記している。最初に行動を起こす人物は、教育免許をもつ地元住民や、公立小学校長、視学官、小学校のPTA会長、バラングイ・キャプテン、ミュニシパル長、一般の父母である場合が多い。まずこの人物が戸別訪問調査を行い、ハイスクールへの就学が見込まれる小学校6年生、小学校卒業生およびハイスクール中退者の人数を把握する。次いで、BHSを受け容れることになる公立小学校で集会がもたれ、これらの就学予定者とその父母に対し、ハイスクール開設の可能性についての説明がなされる。そこでは遠方にある既存のハイスクールへの就学と比較した、地元でのハイスクール開設のメリット(通学費や安全性)や、保護者が負担することになる授業料その他の費用、その費用負担を助けるための援助(前述のホーム・プロジェクトなど)についての説明がなされる。父母はこれらの説明に同意したなら、前述のような請願の文書に署名する。加えて就学見込みの生徒も、ホーム・プロジェクトなどを通じて父母の費用負担を助ける旨の文書を作成して署名する。同様にバラングイ・キャプテン(行政の長)や公立小学校長、PTA会長など、地元のリーダーや学校関係者らも、可能な限りの援助を行うことを誓約する文書に署名する¹³⁾。これらの文書が、バラングイ議会を通じて教育行政当局に提出され、BHS開設の許可が要請されることになる。

このようにBHSでは、開設の時点から、そこに就学することになる生徒やその父母をはじめ、地域社会の積極的な参加と支援とが前提とされていた。オラタは次のように記している。

関係当事者の総て — 生徒、両親、教員および地域社会／バランガイのリーダーたち — が、何らかの形でプロジェクトの起動に携わった。・・・我々は、マニラや他の場所から、我々に指図する専門家を呼ぶかわりに、そこに居る人材をより有効に用いた。・・・¹⁴⁾

既存の教育施設・人員の活用

先述のようにBHSでは、附設している公立小学校の施設や人材が活用されてきた。オラタによると、最も効率的な教員雇用の方法は、生徒数40人以上の学級ごとに1人の常勤教員を雇用し、残りは小学校の教員を非常勤として時給雇用することであったという。そして時間割を調整することで、小学校の教室その他の施設が、空き時間にハイスクールの授業のために用いられた。

このように既存のリソースを活用するのは、支出を極力抑えることでハイスクールの開設・運営を容易にするため、中等教育への就学機会拡大を目指したものであった。このためオラタは、BHSのために「小学校から離れたところに独自の敷地を確保し」「独自の教室その他の施設・・・を確保し」「教員を雇用を常勤のみにしようとする」動きがみられたことには批判的で、「何校のBHSが、この贅沢をなし得るのか？BHSの目的は、既存の施設を最大限に活用することで、可能な限り最小の費用で、中等教育を総ての青少年に提供することにある」¹⁵⁾と記している。

公立小学校を、BHSを取り巻く環境の一つと位置づけたなら、こうした方策も、ハイスクールの開設・維持のための地域社会の側からの支援の一つとみることができよう。

2. 職業教育・社会教育における連携

支出の抑制が図られるとはいえ、ハイスクールの開設は、生徒の父母ら経済的に余裕のない地元住民に対し、教員の給与支払いなどの新たな負担を強いることになる。このためBHSでは、先述のホーム・プロジェクトをはじめ、生徒やその父母の収入を増加させるための指導が進められるという。オラタは次のように記している。

・・・生徒とその父母は、彼らの農地や敷地の生産性を向上させるための資金形成プロジェクトを行ってきた。それは彼らの社会教育の一部であり・・・政府派遣の技術指導員が指導する。もし指導員がいなければ、生産性改善のノウハウをもつ地元住民がこれを行い、いくらかの謝礼金が支払われる。地元住民のこうした行為によって、父母たちが学校を維持することが可能となるのである¹⁶⁾。

このように、BHSの維持を目的とした資金形成の活動は、生徒を対象とした学校カリキュラムのなかの職業教育のみでなく、父母らのための社会教育にまで及ぶものであった。そして職業教育担当の教員のみでなく、知識やノウハウをもつ地元の政府職員や一般の住民が、その教え手となることを期待されてきた。

生徒や父母によるこうした資金形成活動への取組に、学校の維持以上のどのような意義をオラタが見出していたのかを、ここで詳しくみておくことにする。

職業教育：将来の就業への準備

ホーム・プロジェクトは、それまでの職業教育が失敗してきた、生徒の積極的な姿勢の

喚起に成功してきたとオラタは記している。「一般にフィリピン人は手作業の労働に尊厳を見出さず、そうした労働を避けようと努力してきた」のに対し、「学校は、そうした姿勢を解消するためにあらゆる学校段階で職業訓練を行ったが、それらは体系的ではなかったし適切でなかった」とオラタは述べ、特に「労働が付加的なカリキュラムと位置づけられてきたため、それがカリキュラムや本からの学習経験と同等でないといみなされることになった」¹⁷⁾と指摘している。

これに対しホーム・プロジェクトでは、その成果が生徒自身の就学資金として役立つという事実が、生徒の参加姿勢を積極的なものにしてきたといわれる。オラタは次のように記している。

・・・今日まで我々は、凡庸に見える労働の尊厳をハイスクールの生徒達が評価しているという数多くの証拠を得てきた。・・・それはあたかも奇蹟のごとくいわれる。生徒達は手作業の労働に喜んで従事している。それはなぜか？その理由は彼らが、そうすることで資金形成が可能となり、その資金で教育費 — 授業料や教科書賃貸料、学位さえも — が支払われるということを理解していることにある¹⁸⁾。

就学のための手段であると認識したことで、生徒達は、農業や手工芸その他の肉体労働をいとわなくなったというのである。

さらにオラタは、こうした積極的姿勢の形成を含め、将来の就業への準備が重要であるとして、どのような職種に就く場合にも役立つように、「訓練する (train) よりも、訓練できるように (trainable) して、就職したときに早く習熟できるようにする」¹⁹⁾ ことが職業教育において重視されるべきであると考えていた。しかしその一方で、ホーム・プロジェクトの経験は、労働市場の需給関係から就職できないハイスクール卒業者に、直ちに生計の道を与えているともオラタは記している²⁰⁾。

社会教育：地元住民の自立自助への動機づけ

BHSにおいては、生徒の父母に対しても、新たな経済的負担への対応を可能とすべく、家計収入の増加のために努力することが期待され、そのための技術指導などがなされるという。このことは、地元産業の技術的改善や活性化の機会となることに加え、広くフィリピンの農村でみられる、「行政からの援助を求める」ような「物乞いの姿勢」をなくし「バランガイ住民に自己信頼と自助の姿勢を取り戻させる」²¹⁾ 要因となることが期待されている。オラタは次のように記している。

・・・開設が許可される前に、両親は、生徒の授業料を払うために自分たちの農地と敷地の生産性向上により、BHSを支援するという同意書に署名しなければならない。これを行うために、彼らは農業の教員や、農産業局や地域開発大統領機関の派遣技術指導員など、より良い灌漑、種子の選択、農地の除草の方法などを教える者から指導を受けることになる。このようにして、彼らは自分たちの手で生計を改善するようになり、政府に頼らなくなる。BHSが「自立ハイスクール」と呼ばれるのはこのためである²²⁾。

オラタは、BHSにおいて、こうした自立姿勢の涵養を特に重視していた。このことは、

オラタが、こうした機会を奪うことになるとして、ハイスクールの無償化に反対の立場をとっていたことによく示されている。オラタは次のように記している。

・・・現在、ハイスクール教育を無償化する努力がなされているが、これは支持できない。第1に、政府にはそのための財政的余裕がない。第2に、それは生徒と両親から、教育としてまた生活と自立への準備として自助と相互扶助のために勤勉に働く道を奪うことになる²³⁾。

III 地域社会との連携：成果と課題

1. 成果：就学機会の拡大

表1にみられるように、BHSは、その創設以降、順調な普及・拡大をとげた。先述のように、開設時には地域社会のイニシアチブが不可欠であることから、全島各地での校数の増加は、開設への参加という点で、BHSが地域社会からの支持と協力の獲得に成功したことを意味すると考えられる。

その後もBHSの普及・拡大は続き、1983-84年度の統計では、全島で3,354校を数えるに至った(表2参照)。これは全ハイスクールの42.1%、公立ハイスクールの68.2%にあたる。このときのバランガイ数が41,049であったことから、単純に計算すると、12のバランガイに1校の割合でBHSが開設されていたことになり、多くの生徒にとり、交通費負担のない徒歩通学が可能となっていたものと推察される。また公立校のなかではBHSに通う生徒数が最も多く、全体の33.8%を占め、私立学校を含めたハイスクール全体でも19.4%にのぼった。これらの数字から、BHSは、その第1の目的である中等教育への就学機会の拡大において、一定の成果をあげたとみることができよう。

表2 ハイスクールの財政基盤別校数および生徒数(1983-84年度)

財政基盤の別		校数	生徒数
公立	計	3,354	1,844,174
	国	605	621,772
	州	98	139,456
	市	131	283,991
	コミュニティ バランガイ	2,233	176,187
私立		2,076	1,360,377
計		5,430	3,204,551

(出所) Ministry of Education, Culture and Sports, Planning Service, Statistical Bulletin, School Year 1983-1984, pp. 5, 15, 27.

2. 課題：地域社会へのインパクト

BHSの実態に関する報告の多くは、そこでの職業教育が、先述の、オラタが描いた理想とは程遠いものであったと指摘している。地元の人材や施設を用い、優れた職業教育を行っている学校はごく一部にすぎず、多くのBHSでは「そうした活動は、非常にしばしば、小規模な裁縫や工作にすぎず」「商業的価値がなく、適切に教えられておらず、生徒

の意欲を引き出すことのできない」²⁴⁾ものであったといわれる。

またBHSの開設が、地元住民の生産性向上や自立自助への動機づけとなったケースがどれだけあったかにも疑問が付される。こうした期待に懐疑的な見解は当初から少なくなかった。「農業の生産性が低い原因は、労賃や機械化、肥料、農機具が高コストなため、農民たちに意欲がなく最新の農業技術を知らないからではない」のだから「農村家庭の収入を増加させるために適切な動機づけは、BHSではない」、「貧しいバランガイの住民が、学校を維持する資金を支払う」ためには「愛国心に動機づけられた献身が必要だが・・・その熱意をもっている人は少ないように思う」²⁵⁾と指摘されてきたのである。

多くのBHSの財政が恒常的に困窮していたことが、こうした指摘の正しさを裏付けているように思われる。財政の困窮は、学校を経済的に支える地元住民の生産性向上が不十分であったことを示すものと考えられるからである。多くのBHSが財政的な問題を抱えていたことは、教員の給与支払いがしばしば滞ったことに端的に示されている。「貧しい家庭出身の就学者が大部分である」ため「授業料が低く抑えられている」うえ「多くの生徒の支払いが遅れる」結果、「常勤教員の給料支払いができない」²⁶⁾という窮状が、各地のBHSからの報告に記されている。

こうした財政問題に対し生徒の父母や地元住民は、多くの場合、オラタが期待したような一層の家計収入増加のための努力をするかわりに、寄付や外部の基金からの支援を求める傾向が強かったとみられる。学校が実施した慈善興行や、生徒や父母が呼びかけた寄付、マニラや海外出稼者の同郷会からの支援などによって財政が改善したケースが報告されている²⁷⁾。また教員の給与支払いの遅れなどの問題への対応として、中央政府からの支援を求める主張が、教員ら、各地のBHS関係者によって繰り返し表明されており²⁸⁾、現実には、BHSに対する中央政府からの財政支援を強化する方向で法的措置がとられてきた²⁹⁾。このように外部からの財政支援に依存する傾向は、オラタが期待した地元住民の自立自助の姿勢とは逆の方向のものと考えられる。このようにみえてくると、BHSは、地元住民の姿勢に変化をもたらすことに成功したとはいえないように思われる。

職業教育と社会教育の領域において、BHSが期待されたような成果をあげることができなかったのは、地域社会からの協力が十分に得られなかったことによるところが小さくないと考えられる。その背景には、先述の、ハイスクール開設による就学機会の拡大と異なり、これらの領域では、BHSの理念と地域社会の側の希望とが合致していなかったことがあったのではないかと推察される。これまでみてきたように、BHSでは地元産業の振興および生産性向上のための生徒および地元住民の教育が目指されたのに対し、住民の側の学校への期待はこれと異なり、次のようなものであったといわれる。

・・・人々は教育を、農村での生活に重要なものとはみなさず、都市への移住のための手段とみなしてきた。農村の人々はしばしば、次のようなことを口にする。「私はこの土地を離れることはできないが、子どもは教育を受け、農村の過酷で土にまみれる生活を送らないことを望む」³⁰⁾

このように、子どもに対し、自分たちのように農業などの肉体労働に従事するのではなく、都市に出て事務系の職種に就業することを望み、学校教育をそのための手段とみなしている農村住民たちが、農業を主とする地元の産業形態の存続を前提とし、青少年をそこへの就業のために準備させるような教育活動を支持し、これに積極的に協力することはなかったものと推察される。その一方で、BHS開設のときに地域社会の側が積極的な役割を果たしたのは、それが子どものために一層の就学の機会を求める親たちの希望と合致したためであったと考えられる。しかしながらそうして開設された学校に親たちが期待したのは、地元産業と関連した職業教育や社会教育よりも、大学進学や都市での就業の準備となるようなアカデミックな科目を中心とした授業であり、既存の普通ハイスクールで行われているものと同様な学校教育であったと推察される。このように地元住民の期待と合致しなかった点では、BHSは地域社会からの協力を十分に得ることができず、その理念を実現できなかったものと考えられる。「学校は、農村を脱出する道として近代的影響力をもつ限り、農村内での改善の力とはならない」⁸¹⁾といわれてきた。BHSの抱える課題も、この指摘を裏付けるものといえよう。

上述のように、BHSの開設に積極的に参加した地域社会の期待は、既存の普通校と同様なハイスクールを地元で開設することにあつたとみられる。しかしほとんど総ての条件で既存の普通校に劣るBHSが、同等な水準の教育を実現することは困難であったと推察される。財政が困窮するなかで、多くのBHSでは、先述のように教員の給与支払いが滞り、施設は整わず、教科書その他の教材や備品が不足した⁸²⁾。こうした悪条件のもとで教育水準が低迷したことは、BHSと他のハイスクールの生徒の学業成績の比較に明白に示されている。表3は、大学進学希望のハイスクール卒業者に受験が義務付けられている全国試験⁸³⁾の平均点を、学校の財政基盤ごとに分類したものであるが、BHSの平均点が最も低く、他との差もきわめて大きい⁸⁴⁾。こうしたことから、BHSに対しては「低いカテゴリー」「二流の教育を農村の青少年に行う」⁸⁵⁾といった評価が定着することになった。

表3 ハイスクールの財政基盤別N
CEE平均点(1986年実施)

財政基盤の別		平均点
公立	国	498.76
	州	510.40
	市・コミュニティ	510.23
	バランガイ	471.66
	職業教育校	495.50
私立	宗教系	553.22
	非宗教系	513.41
	職業教育	538.51

出所) Lucia F. Tibigar, "A Country Report on Educational Research: A Valuable Link to Educational Reforms and Development," presented before the International Meetings in Linking Research, Information and Decision-Making (国立教育研究所, 1995年9月4日) p. 4.

IV 糸古詩香

BHSは、広範な普及を達成し中等教育の発展に寄与した反面、産業振興や生産性向上のための地域社会のセンターとしての役割を果たしたケースは決して多くなかったと考えられる。失敗に終わった過去の多くの教育革新プロジェクトと同様、ほとんどのBHSが「周到な計画に欠けて」「安易に開設され・・・成功への努力がなされていない」⁸⁾という指摘は、運動が注目され始めた当初からなされていた。

BHSの経験から、学校と地域社会の連携について有益な示唆を得るためには、華々しい成功を収めて脚光を浴びてきた少数の実践にばかり目を奪われることなく、理念の実現には至らなかった多数の事例の存在も視野に収めた考察が必須であると思われる。そのうえで、優れた実践についてその成功の要因を分析し、それらが他の地域においても普遍的に適用可能か否か、可能であるとしたらどのような方策が採用し得たのかを検討することが肝要であると考えられる⁹⁾。

注

- 1) Martin, C. J., " 'Community School' or the Community's School: Issues in Rural Education with Special Reference to South East Asia," *Compare*, Vol. 14, No. 1, 1984, p. 94. Isidro, Antonio, "The Barrio High School: as Theory and as Fact," *Philippine Journal of Education*, Sep. 1969, p. 155; Isidro, "The Barrio High Schools," *Philippine Journal of Education*, Dec. 1970, p. 331.
- 2) Viray, Uldarico B., "Taking a Second Look at the Barrio High School Movement," *Philippine Journal of Education*, Sep. 1967, p. 181.
- 3) BHSの理念に関する研究には 石田憲一「フィリピンにおけるバラングイ・ハイスクールの設立過程に関する考察」『比較教育学研究』第21号、1995年 がある。
- 4) Orata, Pedro T., *Self-Help Barangay High school*, New Day Publishers, Quezon City, 1978, p. 3.
- 5) R[epublic of the] P[hilippines] "Republic Act No. 6054," *Official Gazette*, Vol. 66, No. 16, pp. 3967-3971.
- 6) バランガイが集まって市およびムニシパリティを構成する。市およびムニシパリティが集まって州を構成する。なお1972年9月以前は「バラングイ」のかわりに「バリオ(Barrio)」の名称が使われていた。本稿では便宜的に、これ以前の時期の記述や引用まで含めて「バラングイ」という表記で統一してある。
- 7) 国家予算からの州立ハイスクールへの助成は共和国法律第3478号(1962年制定)が、市およびムニシパリティ立ハイスクール助成は共和国法律第4128号(1964年制定)がそれぞれ定めていた。BHSがこの助成の対象に加わるのは1974年である(注20参照)。
- 8) Orata, 1978, pp. 35-36, 50. 小学校教員の非常勤雇用は憲章第9条と施行規則第5則第2条が、小学校長が副校長に就くことは施行規則第7則第4条が定めた。

- 9) Orata, Pedro T., "Barrio High Schools and Community Colleges in the Philippines," Prospects, Vol. 7, No. 3, 1977, pp. 402-403.
- 10) Orata, 1977, pp. 404-405.
- 11) Department of Education, "Rules and Regulations to Implement the Barrio High School Charter," quoted in: Orata, 1978, pp. 226-236.
- 12) 請願に必要な保護者の人数は、同一学年に属することになる就学希望者40人以上とされた（施行規則第3則第2条）。
- 13) Orata, 1978, pp. 33-35.
- 14) Orata, 1979, p. 411.
- 15) Orata, 1978, p. 37, 193.
- 16) Orata, 1979, p. 405.
- 17) Orata, 1978, 140.
- 18) Orata, 1978, p. 141.
- 19) Martin, 1984, p. 92.
- 20) Orata, 1978, p. 179.
- 21) Viray, p. 180.
- 22) Orata, 1978, p. 30.
- 23) Orata, 1979, p. 405.
- 24) Martin, p. 92. Noble, Jose N., "What Quality of Graduates Will the Barrio High Schools Produce?" Philippine Journal of Education, Apr. 1968, p. 717. でも同様な指摘がなされた。
- 25) Mosot, Cress H., "The Barrio High School: An Educational Necessity or a Hobbyhouse?" Philippine Journal of Education, Dec. 1967, p. 404; Viray, p. 180.
- 26) Padallan, Divino F. "Government Support for Barrio High Schools," Philippine Journal of Education, Mar. 1970, p. 546. 給料の支払いが滞るなか「BHSの教員を留めているのは『教育は公共の奉仕である』という考えだけである」(de la Torre, Jesus, "Insecure Barrio High Schools," Philippine Journal of Education, Apr. 1971, p. 70) という記述もみられた。Ibarreta, Paterno, "How the Barrio High Schools of Malinao, Aklan Operate," Philippine Journal of Education, Apr. 1971, p. 628 でも同様な窮状が報告されている。
- 27) Ibarreta, pp. 628-629.
- 28) Padallan, p. 567; de la Torre, p. 70; Ibarreta, p. 629.
- 29) 特別教育基金を創設した共和国法律第5447号は、1968-69年度にそこから500万ペソをBHSのために支出することを定めた(R.P. "Republic Act No. 5447," Official Gazette, Vol. 65, No. 29, p. 7393)。BHS憲章が、これを特別信託基金とし、その運用益をBHSのために供与することを定めた（第8条b項）。1974年6月の大統領

領令も、地方財政を基盤とする公立ハイスクールに対する国家予算からの助成対象に BHSを加えることを定めた (R.P. "Presidential Decree No. 479," Official Gazette, Vol. 70, No. 28, p. 5708)。そして1988年5月には共和国法律第6655号が、BHSを含め総ての公立ハイスクールの監督や教員の給与支払いを中央政府が行い、授業料を無料とすることを定めた (R.P. "Republic Act No. 6655," Official Gazette, Vol. 84, No. 22, pp. 3115-3116)。

- 30) Guthrie, George M., The Psychology of Modernization in the Rural Philippines, Ateneo de Manila University, Metro Manila, 1970, p. 33.
- 31) Manalang, Priscila S., A Philippine Rural School: Its Cultural Dimension, University of the Philippine Press, Quezon City, 1977, p. 227. Viray, p. 180 でも同様な指摘がなされていた。
- 32) Noble, p. 716; Fadallan, p. 567.
- 33) National College Entrance Examination 略称NCEE. 1973年に大統領令第146号によって導入された。表3にある点数は偏差値である。1994年6月に共和国法律第7731号がこれを廃止した。
- 34) オラタは、普通校より高い学業成績となったBHSを紹介している (Orata, 1977, p. 412; 1978, pp. 53-57) が、それらが一般的なケースであったとは考えにくいように思われる。
- 35) Noble, p. 716; Mosot, p. 404. 教育学者のイシドロは、BHSの卒業生が大学に進学する場合は、1～2年の準備教育を義務づけるべきであるという見解を表明していた (Isidro, 1969, p. 206)。
- 36) Viray, p. 181.
- 37) 限定的な事例調査に基づくものではあるが、そうした研究がいくつかみられる。例えば、創造的な実践がみられた学校においては、職業教育や社会教育が「生徒からは前向きでなく将来性がないとみなされ」「彼らがより急速に発展する場所——主に都市——に魅かれる」という事実を真摯に受け止めたうえで、「青少年を現代社会に直接結びつけるような技能の教授」(Martin, p. 94) が試みられていたという指摘がある。またBHSの成否は「教員が、財政の窮状にもかかわらず学校活性化に献身するか否か」(Viray, p. 180) によるという見解や、最初に開設されたBHSでのオラタのようなリーダーシップや献身は、他の地域では期待できないという見解 (Mosot, p. 404) など、現場からの、示唆に富む指摘も少なくない。

マレーシアにおける教育政策の動向

—「新経済政策」(NEP)から「ヴィジョン2020年」へ—

梶田 美春

はじめに

第2次世界大戦後の新興独立国家群について、ほぼ共通にみられる特徴の一つは、多様な民族構成ということである。そのため、これらの国における主要な関心事は国民統合という問題である。すなわち、異なる言語、宗教をもつ複数の民族を、一つの新しい国民国家へ形成する過程である。国民統合の問題はマレーシアでは、その民族構成上から(マレー半島部でマレー人 56.1%、華人 33.1%、インド人 10.2%、その他 0.6%)¹⁾ 特別な緊密関係を宿している。

これら三民族間の区分は宗教および言語の区分と一致し、さらに生活習慣の相違により増幅されている。民族の区分は雇用および居住地域の区分とも一致し、それらがもたらす所得格差は、独立以来のマレーシアの最も顕著な民族間の亀裂の原因となった。しかし、マレーシアにおける民族間の対立は、過去の事例では、マレー人と華人との間の抗争である。インド人の占める割合は移民の歴史からも、また人口統計上からも小さい。

本論の主たる目的は、「1969年5月13日暴動」後に導入・実施された新経済政策(New Economic Policy, NEP, 1970-1990)のなかで、主として民族統合を推進するための教育施策について検討し、併せてNEPの対象期間終了後の21世紀に向けた教育政策の基本的方向を探ろうとするものである。

1. 国民教育制度の成立

1. 民族間暴動とNEPの策定と実施

1969年5月13日に首都クアラ・ Lumpur で発生した民族間暴動(「5月13日暴動」)の発端は、連邦議会および各州議会の総選挙の結果、連立与党勢力(統一マレー人国民組織、UMNO; マレーシア華人協会、MCA; マレーシアインド人会議、MIC)の後退と野党勢力の増大が引き金となったものであるが、暴動の真因は、ブミプトラ(bumiputra、マレー人と原住民、bumi土地、putra 子どもの産)と非マレー人(華人とインド人)との間にすでに生じていた社会的、政治的および経済的格差に求められる。²⁾

この民族間の格差ないし不均衡を認識したマレーシア政府は、暴動直後から政治、経済および社会構造の改革に着手した。首相ラーマン(Tengku Abdul Rahman)の非常事態宣言によって、政府、警察、軍隊を掌握した国家作戦会議(NOC、議長ラザク Tun Abdul Razak)が発足した。

NOCはマレーシア憲法のなかの、いくつかの「民族的に敏感な(sensitive)」条項を公の場所で討議することを禁止することによって、これらの条項の困り込みを図った。これらの条項は憲法第III部のすべて、71、152、153および159の各条項であり、その内容は、マレーシア国民としての資格、各州憲法の保障、スルタンの権利と特権、国語として、

そして国の唯一の公用語としてのマレー語の地位、およびマレー人の特別の地位とマレー人以外の多民族の合法的利益を擁護するマレーシア国王の責任である。⁵³

ラーマン退陣後のラザク内閣は、非マレー人（華人とインド人）と同等の経済的な地位をうるようにブミブトラを支え上げるために、その努力を傾注した。この目的のための主要な手段が「新経済政策」（NEP）である。したがって、NEPは全マレーシア人を対象としているが、実際上ではブミブトラに対する優遇策とみることができる。NEPの骨子は①貧困の除去、②社会構造の再構築（民族別に偏った経済活動と住み分かれ現象の解消）の二つである。すなわち、

<to eradicate poverty among all Malaysians irrespective of race and to restructure Malaysian society so that the identification of race with economic function and geographical location is reduced and eventually eliminated >⁵⁴

（民族にかかわらず、すべてのマレーシア人から貧困を根絶し、マレーシア社会を再構築して、経済活動および居住地によって民族を認識するようなことを減らし、最後には無くさなければならない。）

NEPは第2次マレーシア計画（1971年—1975年）の目標に組み込まれている。ここではNEPの二つの目標を実現する過程に含まれるものとして、農山村生活の近代化、都会地における諸活動の急速かつ均衡のとれた成長、あらゆるカテゴリーにおいて、そして実践のあらゆる段階で商業および工業におけるマレー人社会の創出があり、これによってマレー人およびその他の原住民が国の経済生活のすべての側面において完全なパートナーとなる、⁵⁵としている。具体的な方策としては、「貧困の除去」では、①農業の近代化②都市化と工業化③社会的インフラストラクチャーの強化④教育の充実を、「社会のリストラ」では、①マレー人雇用の増大②マレー人の経営者、専門職者を育成するために高等教育の充実③マレー人の商人、産業家の育成④製造関係の会社株式の一定割合のマレー人への割当て、をそれぞれ重点策とした。⁵⁶

国民統合省（当時）はNEPの意図するものを広く国民に浸透させるために、ほぼ1年をかけて「ルクネガラ」（rukunegara, ruku 基本：negara 国家）（国家哲理）を確定し（中間資料（I）、平成7年3月、国立教育研究所、梶田論文 454頁参照）、マレーシアの国家と国民の理想像を成文化した。ルクネガラはその後、学校の公民科に取り入れられている。

2. ブミブトラに対する教育優遇策

1957年にマラヤ連邦としての独立以来、国民統合に関する諸問題を解決し、多民族によって区分された社会を統合する主要な用具として、歴代政府は絶えず教育の役割を強調してきた。現在でもこの点については変わりはない。「教育は将来のマレーシアにとってきわめて重要である。教育は国内の多様な文化集団を結びつけ、わが国の継続的発展のための強固な基盤を作り出すことができる。」（1993年、スレイマン文相）⁵⁷民族暴動後の教育政策の顕著な展開の一つは英語を教授用語とする学校（英語学校）を国語（the

national language) のマレー語を教授用語とする学校(マレー語学校)へ転換させたことである。それまでは英・馬・華・印の四つの異なる教授用語の学校が併置されていたが、1970年に英語学校第1学年をマレー語(法令上の呼称はマレーシア語)による教授用語に切り替えたのを初めとして、以降、6-3-2-2制の最高学年の第13学年(フォーム・シックス)まで年次進行の形でマレー語化し、1982年に英語学校は消滅した。華・印を教授用語とする二つの学校は初等教育(6年)に限定されている。したがって、1983年以降、中等教育のすべての学年の教授用語はマレー語となっている。華語またはタミル語の初等学校修了者は1年課程の移行学級においてマレー語を集中的に学習してから、前期中等学校へ進む。華人子弟のなかで、華語による中等教育を希望する者には、華語中等学校(華文独立中等学校)があるが、現行の教育法令の対象となっていない。すなわち、その発行する卒業証明書や学歴等はマレーシア教育省によって認定されない。⁹⁾

高等教育段階では、1970年に国語を教授用語とするマレーシア国民大学(Universiti Kebangsaan)が創設され、国内では最も古いマラヤ大学は国語を唯一の教授用語とする旨を声明した。これによって、講義ばかりでなく個別指導・ゼミナール・各種会議もマレー語で行うことになった。しかし、副学長アジズは1970年11月の言語政策に関するスピーチで「マレー語によるよりも理解し易い授業科目では別の言語を使用してよい」とした。これに該当する授業科目を「指定科目」とよび、その具体例として、イスラム教のムハンマドの言行を記録した伝承物語(ハーディース)の授業はアラビア語で、英文学のチャーサーやスペンサーの授業は英語で行うこととなると述べた。¹⁰⁾

1970年代以降、マレー語の国語としての地位は学校制度のなかで揺るぎのないものとなった。マレー語への移行は、建前としては教育における対立する民族間の障壁を打破り、共通言語により相互に意志の疎通をはかって国民意識と統合の形成を意図していたが、この意図はまた、まず何よりも文化と経済の活動を行うマレー人を満足させたものと理解できる。

1960年代の教育に関する問題点は、主として、マレー語による高等教育の機会が欠如していたことである。当時はすべて英語による講義であった。したがって、教授用語のマレー語への、かなり強引ともいえる切り替えによって、この問題はかなりの程度解決されたといえる。政府の新たな課題は、①高等教育就学者数に占めるマレー人の割合を増加させること②専攻部門のなかで、マレー人学生の比率の低い理学、工学、医学などの学科においてマレー人学生数を増加させること、の二つであった。前出のNOCのマラヤ大学学生生活調査委員会はマラヤ大学の現状を調査・分析して、「全学生数ばかりでなく学部別学生数の民族別構成も、国全体の民族別構成を反映することを可能な限り確保することが、マラヤ大学の政策であることを決定し、その旨を明白に発表すべきである」と勧告している。¹⁰⁾ さらに、この勧告は今後の入学および奨学金授与基準は学業成績のみを基準とすべきではない、として「農山村地域に住み教育を受けた者は教育的不利益者であり、かれらの完全なポテンシャルはGCE "A"レベルの成績だけでは知ることができない」と述べている。(前記資料、p.45) この一例にみるように、1970年以後の高等教育機関における定員

数の割当てという方策によって、マレー人の社会・経済的地位を教育によって向上させるための政府による総合的なメカニズムが一段と強化された。マレーシア憲法は教育における差別を禁じており、マラヤ大学基本法も民族と信条による差別を禁じている。唯一の留保事項は、奨学金とその他の類似の教育・訓練の特典措置である。したがって、大学および各学部の民族別学生の構成は奨学金等の対象者数の増減によって調整が可能となる。さらに、改正憲法条項(1971年)によって、マレー人および在ボルネオのマレーシアの州(サバ、サラワク)の先住民に対する奨学金等の対象者数を留保する国王による当局への指示権が合法化された。こうして、高等教育におけるブミプトラの特別の権益は憲法によって保証されることになった。

1970年以降ブミプトラの高等教育機関への就学者数は加速された。表1にみるように、大学によっては民族別構成比以上の数値を記録している。とくに、マレーシア国民大学、マレーシア農業大学、マレーシア工業大学など新設の大学において、この傾向が強く認められる。

表1 民族別大学在学者数 (%) 括弧内は実数

	1970	1980	1983
マラヤ大学			
ブミプトラ	39.1	50.3	51.9
華人	49.8	39.3	36.6
インド人	7.2	8.4	9.0
その他	3.9	2.0	2.5
	(7,267)	(8,045)	(9,016)
マレーシア科学大学			
ブミプトラ	29.0	54.4	53.2
華人	54.5	37.6	37.3
インド人	14.3	7.5	8.4
その他	2.2	0.5	1.1
	(231)	(3,597)	(5,577)
マレーシア国民大学			
ブミプトラ	97.2	85.5	78.0
華人	2.2	11.0	16.4
インド人	0.6	3.3	4.4
その他	0.0	0.2	1.2
	(179)	(5,726)	(8,217)

	1970	1980	1983
マレーシア農業大学			
ブミブトラ	—	81.7	69.7
中華人	—	12.6	21.7
インド人	—	5.6	6.5
その他	—	0.7	2.1
		(1,752)	(3,294)
マレーシア工業大学			
ブミブトラ	—	83.6	78.2
華人	—	11.1	16.1
インド人	—	4.2	4.3
その他	—	1.1	1.4
		(1,047)	(1,974)

(注) 学位課程のみ。

(出典) Government of Malaysia, Mid-Term Review of the Fourth Malaysia Plan 1981-1985, pp.356 - 357 から作成

いくつかの学科でマレー人学生数が少なかったのは事実である。たとえば、1970 - 71 年でマレー人学生は全学生の 1.3%、理科系で 11.5%、医学系で 20.3% である。これにたいして、華人はそれぞれ 93.1%、82.0%、66.1% となっている。(表 2)

マレー人学生の少ないこれらの学科において、マレー人学生を比較的短期間に増加させ、いわゆる均衡のとれた割合とすることは容易ではないであろう。理工系・医学系の学生の増大は担当する教官、施設・設備等の問題と深く関係しているからである。さらに、卒業生が参入する社会における専門職者の構成からも、その困難は推測できる。専門職者全体の民族別構成をみたのが表 3 である。この表から全華人は全体の 62.8% を占めるのにたいして、全マレー人は全体の三分の一の 18.9% にとどまっている。

表2 民族別専攻別学生の割合 (マラヤ大学)

(%)

1970- 1971	文学	理学	工学	農学	教育	医学	経済・行政
マレー人	61.1	11.5	1.3	28.1	53.4	20.3	37.5
華人	26.6	82.0	93.1	54.2	33.3	66.1	48.8
その他	12.3	6.5	5.6	7.7	13.3	13.6	13.7

(出典) Report of the Committee Appointed by the n o c to study
Campus Life of Students of the University of Malaya, 1971, pp. 35-36

表3 民族別専門職者数の割合

(1983年)(%)

専門職	マレー人	華人	インド人	その他	計
建築士	13.6	83.5	0.8	1.9	100.0
会計士	9.5	82.6	5.6	2.3	100.0
エンジニア	22.5	69.2	5.6	2.7	100.0
歯科医	21.4	45.1	29.1	4.4	100.0
医師	13.2	42.2	40.9	3.7	100.0
獣医	24.6	25.9	41.4	8.1	100.0
測量技師	35.8	55.3	6.1	2.8	100.0
弁護士	15.4	48.2	34.6	1.8	100.0
実数(人)	4,496	14,933	3,638	699	23,766

(出典) Mid-Term Review of The Fourth Malaysia Plan 1981 - 1985, p. 100

スノッドグラス (D. Snodgrass) によれば、マレー人学生の特定学科への偏りの原因は、かれらが政府の上級職に就くには大学学士号は必要条件であるから、専攻よりも、まず学士号取得が容易な学科に集中するという。このため最も容易とされる文学部の「マレー研究」にマレー人が多く集まるとしている。他方、非マレー人が理工学、医学部門へ集中することについて、ワン (Wan Bee-Lan Chan) は (法規によってマレー人学生が公務員採用で優先される現実をふまえて) 非マレー人は民間部門の成長を展望して、ここに大きなキャリア発展の好機があることを期待しているからとしている。¹¹⁾

中等教育段階における改善策では、第2次マレーシア・プランにおいて10校の全寮制の中等学校を特設した。各校2,000名の定員で、生徒は農山村出身者に限定した。また対象者をブミブトラに限定したマラ MARA ジュニア・サイアンス・カレッジ (MBSM) - ブミブトラの地位向上を図るMARA (原住民信託会議) が1980年から設置・経営する一も設けられた。両者を併せて科学課程の在学者数は3年間で75,900人 (1980年) から100,600人 (1983年) へ 32.5 % 増加した。このうち、ブミブトラは前者で33.7%、後者で46%を占めており (註1 Government of Malaysia, ibid., p.351)、ブミブトラに対する科学教育の充実を図る政府の熱意を反映している。

高等教育段階におけるブミブトラ優遇策としては、各大学に準備課程 (マトリキュレーション・コース) を設けて特別な指導を行い、大学の医・理・工の各学部へ進学させる措置を講じた。準備課程の在学者は2,010名 (1980年) から3,350名 (1983年) へ66.7%の急増を示した。中等教育段階と同様に、高等教育段階でもMARAはMARA工学専門学校 (ITM) を設置した。ITMは政府および民間に向け会計、行政、法律、経営・管理、美術・建築、応用科学、工学、コンピュータ、数学等の管理職、専門職、起業家の養成を行うことになった。

II. 非マレー人に対する教育

1. 華人の教育

(1) マラヤ独立以前

子弟に対する教育が熱心なことで華人は世界に知られている。これは学者を最高の位置に置いた儒教中心の中国の伝統的社会に由来する。しかし、華僑の場合の教育への指向は学問に対する畏敬からよりも、一般に経済的動機が、そのメンタリティーで勝っている。

12)

自然災害によって、あるいは人間同士が引き起こしたさまざまな混乱から、追われるように母国を後にした華人にとって、頼りとするのは自分の頭と手だけであったであろう。マレーシアの華僑もこの例外ではない。イギリスの植民地時代のマラヤでは、馬・華・印の民族別によるそれぞれの初等学校があり、それに加えて植民地政府の英語学校とキリスト教の伝道学校があった。華人学校は自分たちの財源によって、母国から教師を招き教材を輸入し、主要都市には中等学校も設けた。イギリスの統治下にあつて、華人は (そしてインド人も) 英語の経済的効果を十分に認識していたから、英語の教育に重点を置いた。英語のハイスクールに通わせる親も多く、マラヤの華僑は華人学校と英語学校との並行す

る二つの文化の元で発展した。

(2) マラヤ独立後

マラヤ連邦の独立(1957年)、マレーシアの成立(1963年)からNEPの策定・実施にいたるこの期間には、憲法がマレー語を国語と規定し、国語は教授用語であると同時に国民統合の礎となる用具として、その使用を推進・普及する国民教育政策の基礎が築かれた時代でもある。華・印・英の中等学校は1970年に始まる英語学校の教授用語のマレー語への切り替え(本稿I-2参照)を初めとして、すべて(マレー語を教授用語とする)国民中等学校へ変容した。植民地政府の教育遺制でもあるGCE試験も、1980年からマレー語で行われるようになった。

英語力の低下を恐れた華人は、初等学校後は子どもを英語圏へ留学させたり、あるいは家族とともに移住する者も少なくなかった。このような風潮はマレーシア社会とまったく異質なマレーシア華人を作りだしたり、マレーシアで最も必要とする専門職等の高級人材の流失をもたらしている。¹³⁾

(2) インド人の教育

マレーシアにおけるインド人の80%はインド南部の、かつてのマドラス州、現在のタミル・ナドゥ州出身の末えいである。¹⁴⁾以下の記述ではインド人とタミル人とが混用されているが、筆者は同義に使っている。

19世紀を通じて、コーヒーやゴムなどの農園経営者はその労働力を主としてインド南部のマドラス州からえていた。これらタミル人労働者は5年単位の労働契約(the indenture system)によって、その家族とともに農園(plantation)に住み込み、農園作業に従事した。タミル人労働者は一般に柔順で低賃金にも不平は少なかった。農園は一般社会から地理的に隔離されたところにあり、心理的には閉じられた社会を形成していた。

1923年の労働規定によって、農園労働者の子弟に対する農園経営者の学校設置義務が規定された。農園経営者が農園学校(プランテーション・スクール)の設置義務に応じたのは、タミル人労働者の移入を円滑にするためからである。¹⁵⁾

マレーシアにおけるインド人社会を二つに分けた有力な要因の一つは教育である。すなわち、英語学校に就学した者と、そうでない者の二つである。英語育ちの者は少数派の成功者であり、他方タミル語育ちの者は多数派の労働者階級を形成する。インド人はホワイトカラー職に就くために、また必要とあればほかの英語圏の国へ移住する手段として、英語教育を熱望してきた。¹⁶⁾タミル語学校出身者にも大学教育への道が理論上では開かれている。しかし、その具体例はきわめて乏しい。

1970年以降、英語学校のマレー語学校への転換はインド人に大きな打撃を与えることになった。農園のタミル語学校と若干の都市に点在したタミル語学校は別として、インド人の子どもは一般に英語学校に就学していたのである。この教授用語の切り替え施策にたいしてインド人は大いに当惑し、それまで全くといっていいほどの系統的な学習をしていない言語(マレー語)を通じる学習によって、子どもが高い成績水準を維持できるかどうかを、親は危ぶんだ。大多数のインド人の中流階級の者は、このころまでに、家庭でも友

人間でも英語が生活用語となっていたからである。しかし、教授用語としてのマレー語、民族間の交流の用語としてのマレー語を受け入れることが不可欠であることを、インド人はさまざまな形で痛切に感じるようになった。

タミル語学校のおよそ80%は農園にある。マラヤ連邦の独立後、教育の民主化は進んだが、農園学校の子どもは教育上の不利益者のままにおかれている。馬・華・印の三民族のなかで、かれらは最高の落第率と最低の成績水準を記録し、最悪の学校環境におかれている。1973年のドロップ・アウト調査報告（マレーシア教育省）では15歳以上の青少年のなかで中等第3学年（下から通して第9学年）に達する前の退学率はタミル人61%、マレー人54%、華人53%となっている。農山村居住タミル人は都市居住者よりも高い退学率を示し、また女子は男子よりも早期に退学する傾向が認められる。国語（マレー語）の成績で華・印の児童が振るわないのは予見できるとしても、初等学校の高学年になっても40%～50%の者が国語が理解できない状態だ。（表4）

表4-1 教授用語別国語（マレー語）学習到達度 (%)

学年	1	2	3	4	5	6	平均
マレー語学校	60.2	72.3	82.9	80.6	87.5	93.0	79.4
華語学校	35.2	40.7	43.9	44.7	54.8	59.8	46.5
タミル語学校	14.1	24.8	26.4	39.0	49.5	59.8	35.6

（出典）T. Marimuthu, "Schooling as a Dead End: Education for the Poor Especially the Estate Children", S. Husin Ali, idid., p.273

表4-2 教授用語別初等学校算数学習到達度 (%)

学年	1	2	3	4	5	6	平均
マレー語学校	46.2	32.3	33.4	32.6	35.0	37.8	36.2
華語学校	64.7	51.0	54.2	56.6	52.2	47.9	54.4
タミル語学校	37.1	24.6	24.0	28.9	26.8	30.5	28.7

（出典）表4-1に同じ。

学校施設も貧弱である。ドロップ・アウト調査報告書では、タミル人学校をマレーシアの教育制度全体のなかで最も小規模で貧弱な学校としている。タミル人学校の80%は在学者が200名以下の小規模校、約70%はいわゆる教師一人学校である。さらに、多くの学校は適当な校舎と教室、運動場、トイレ施設、図書館等の基本的施設を欠いていることも明らかにしている。教員構成も年齢層が高く、圧倒的に(76%)男性教師が多い。

マリムトッによれば、タミル人農園学校は児童にたいして社会移動を促進する用具的な機能を果たすよりも、保護者・管理者(custodian)としての機能、具体的には親が農園に出ているときには学校が門衛・警備の役割を果たしている、という。¹⁷⁾ この特徴は農園学校がその発足から農園主が丸抱えで面倒をみたシステムの残しといえよう。

後期中等教育および大学準備級へのマレー人入学者の従来の不均衡を是正するために、1970年以降とられた一連の施策はインド人を直撃した。高等教育におけるインド人学生の占める割合は、1970年-75年で後退した。華人は留学準備のための民間の教育機関や個別指導のための教育機関の開設によって、かれら自身の取り分を確保することができたが、インド人は華人のような形で解決を図る財力も自立能力もなかった。NEPの社会の再構築プログラムで敗北したのをみてとったインド人指導者は、高等教育機関におけるインド人の入学に関して、その入学者割当て率が人口構成比に基づいて確定されるよう要求するにとどまった。

しかし、高等教育を受けて専門職へ就いた者のなかにみられるライフスタイルが、マレーシアにおいてある種の憂慮の種であったことも否定できない。インド人の目にも、英語教育がもたらすライフスタイルは彼らがインドの伝統的文化遺産を軽視するようにさせたこと、インド文化にたいして、全体としては異邦人になったこと、社会的連帯性を欠いた世代となってしまったこと、等々とうつつたこと¹⁸⁾は、国民統合の観点からマレーシアの教育政策立案者にとってひとつの重要な克服すべき課題であったにちがいない。

III. NEP以後と「ヴィジョン2020年」

1. NEPの評価

ここではNEPの掲げたいくつかの指標の達成度について、マハティール報告¹⁹⁾をもとにしてまとめてみる。

貧困度 マレーシアの経済成長率は1960年代は平均5.1%、NEPの最初の10年間は7.8%、80年代は景気後退の影響を受けて5.9%であった。国のカテゴリーによる貧困家庭数の比率は52.4%(1970年)から17.1%(1990年)へ大幅に減少した。(貧困の境界ラインは月間所得370マレーシア・リングギットRM, およそ14,800円程度以下)月額370RMは多くの発展途上国で定義されている貧困度を遙かに上回るとされる。マレー半島部で48万の家庭が貧困を脱した。半島部では貧困は重大な問題ではなくなっているが、サバ・サラワクの両州では貧困度はなお高い。底辺にある40%の家庭の月額所得はRM76(1976年)からRM421(1990年)へ増加した。農山村の所得の増加の主因は所得源が伝統的農業活動から製造業、建設業、サービス業部門への雇用のシフトである。農山村でも複数の所得源をもつようになった。教育・健康・輸送への投資によって地方の労働力の都市への移動が高まった。

雇用パターンを構成民族構成比に近づける目標もかなり達成された。製造業に従事するブミプトラの割合は全従業員の50.3%（1990年）まで増加した。しかし、低位の未熟練者に占めるかれらの割合は依然高い。

社会の再構築化 商業・産業部門におけるブミプトラの会社株式保有を高めるNEPの目標は量的にはかなり達成された。ブミプトラの株式保有率は2.4%から20.3%（1990年）へ急速に高まった。しかし、NEPの最低30%の目標は達成できなかった。さらに、株式部門への進出も国立公正企業団（PNB）、国立国営企業団（PERNAS）などブミプトラ支援機関の仲介によるものが多く、自己の責任で実施した事例は少ない。ブミプトラによる事業の失敗事例がかなり多いのも問題である。マネジメント・スキルや起業家精神の強化が望まれる――（後略）

NEPの対象期間の20年間を回顧するとき、弱点や欠点も認められるが全体としては、NEPがマレーシアの発展と業績において、大きな成長と公正の足跡を記したことは否定できない。一般に、富の再配分は経済成長の遅滞をもたらし、また経済成長を重視すれば社会に、ある不安等が顕現する。しかし、NEPによってマレーシアは雇用パターンと富の保有構造を、より一層多民族化し、同時に経済成長を犠牲にすることなく貧困を減少させた、とマハティールは自己評価する。

2. NEP以降の国の発展計画

1970年代―80年代の発展計画は第1次展望計画概要（1971年―1990年、Outline Perspective Plan, 略称OPP1）として策定され、その中核が「新経済政策」（NEP）であった。現在は第2次展望計画概要（1991年―2000年、OPP2）に基づいて行われている。このOPP2の基礎となっているのが「国家発展計画」（National Development Policy, NDP）の内容は基本的にはNEPを踏襲し、その完全達成を目標としている。すなわち、NEPによってマレーシアが著しく進歩を遂げたことは認めながらも、その諸目標は完全には実現されていない。民族間の格差が引き続いて顕在し、それは特に商工業の企業所有率と経営、専門職者数において、ブミプトラは、依然として、ほかの民族の後れをとっている（マハティール）。この認識から現在の民族間の不平等を、より一層減少させて国民統合を達成するために「国家発展計画」（the National Development Policy, NDP）が策定されている。OPP2は、マレーシアを「2020年までに完全な発展国とする」マハティール首相の提唱（ヴィジョン2020年）と、その軌を一にしていることはいうまでもない。

3. 「ヴィジョン2020年」の提唱

第1次展望計画期が終了した1991年2月にマハティール首相はナショナル・ビジネス・カウンシル（NBC）において、マレーシアを2020年までに “a fully developed country” とする目標を提唱した。NBCの事務局は国が支援するシンクタンクの戦略・国際研究所（ISIS）であるが、このヴィジョンを構想し、推進する機関と考えられている。²⁰⁾

首相はまず、①完全な発展国とは特定の先進国を手本としたものではなく、マレーシア

独自のもの、②発展とは、経済的な意味だけではなく、すべての次元—政治、社会、精神、心理、文化の一における発展国であり、③国民統合と社会の凝集性、社会的公正、政治的安定性、生活の質、社会的精神的価値、誇りと自信などの点についての完全な発展である、としてマレーシアが独立以来現在も当面する九つの戦略的課題（Challenges）を指摘した。²¹⁾ これらの課題を要約すると以下のようである。

課題1：共通の運命を分かち合うという気持をもって、統一された、マレーシア国家の建設。その国家は、国家自身が平和であり、領土も民族も統合され、国民は調和して完全に公正なパートナーシップのもとに暮らす。

課題2：あらゆる逆境に勇敢に立ち向かいつつ、現在の社会と社会がこれまで達成したことと誇りをもちながら、信頼と自信をもって、心理的に開放され、強固で発展したマレーシア社会の創設。

課題3：成熟した合意に基づくコミュニティ指向のマレーシア型民主主義を実践しながら成熟した民主社会の育成と発展。

課題4：市民が宗教的精神的諸価値を固く守り、最高の倫理的基準をしっかりと身に付けているような、完全に道徳的倫理的な社会の確立。

課題5：肌の色も信条も異なるマレーシア人が自由に、その習慣、文化、宗教を実践し告白するが、しかもなお、自分は一つの国家の一員だと感じるような、成熟した、自由で寛容に富んだ社会の確立。

課題6：科学的前進的社会の確立。それは革新的で、眼指しを前方へ向けた社会、テクノロジーの消費者であるばかりでなく、未来の科学とテクノロジー文明への貢献者でもある社会である。

課題7：他者にたいして思いやりのある社会と思いやりのある文化の確立。自分よりも社会が優先する社会システム、そこでは人々の幸福は国を中心としてではなく、また個人を中心としてでもなく、強くたくましい家族システムを中心として回る。

課題8：経済的に公正な社会の確立。この社会では国の富の公正で平等な分配が行われ、経済の発展では完全なパートナーシップがある。

課題9：完全に競争的で、ダイナミックで、健全で、弾力ある経済性を備えた繁栄する社会の確立。

これら九つの課題はどのように構造化されているのか。

アジズ教授（マレーシア試験カウンシル委員長）は教育・訓練が直接に短期間にインパクトを与える課題群（グループ1）と影響が中期・長期にわたる遅効性をもつ課題群（グループ2）とに分けている。²²⁾

グループ1は、人間の心性と精神にかかわる課題で、課題2、4、5、6、および7である。グループ2は、経済的課題（課題8、9）および政治的課題（課題1および3）である。

本稿では紙幅が尽きたのでここで筆をおき、次回に機会を得て教育・訓練とヴィジョン2020との関連を考察したい。

注

- 1) Government of Malaysia, Mid-Term Review of the Fourth Malaysia Plan 1981-1985, Government Printing Office, Kuala Lumpur, 1984, p.122
- 2) Leon Comber, 13 May 1969: A Historical Survey of Sino-Malay Relations, Heinemann Asia, Hong Kong, 1983, p.72
- 3) James P. Ongkili, Nation-building in Malaysia 1946 - 1974, Oxford University Press, 1985, pp.223-224
- 4) Government of Malaysia, *ibid.*, p.11
- 5) Ongkili, *ibid.*, p.224
- 6) 長井信一『現代マレーシア政治研究』、アジア経済研究所、1978年、308頁
- 7) Ministry of Education Malaysia, Education in Malaysia, Kuala Lumpur, 1993 Foreword
- 8) Kua Kia Soong, The Chinese Schools of Malaysia, United Chinese Schools Committees Association of Malaysia, Petaling Jaya, 1985, Foreword
- 9) Asmah Haji Omar, Language and Society in Malaysia, Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur, 1982, pp.111 - 112
- 10) Government of Malaysia, Report of the Committee Appointed by the NOC to study Campus Life of Students in the University of Malaya, Kuala Lumpur, National Printing Press, 1971, p.44
- 11) Linda J. Reid, The Politics of Education in Malaysia, University of Tasmania, 1989, p.53 から引用
- 12) Tan Tiong Hong, "Education and Manpower Training for The Chinese - An Appraisal", Tan Koon Swan, Malaysian Chinese, Eastern Universities Press, 1984, p.37
- 13) *ibid.*, p.44
- 14) Asmah Haji Omar, *ibid.*, p.67
- 15) Sinnappah Arasaratnam, Indians in Malaysia and Singapore, Oxford University press, Kuala Lumpur, 1980, p.179
- 16) *ibid.*, p.214
- 17) T. Marimuthu, "Schools as a Dead End: Education for the Poor Especially the Estate Children", S. Husin Ali, Kaum, Kelas dan Pembangunan Malaysia, Persatuan Sains Sosial Malaysia, Kuala Lumpur, 1984
- 18) Sinnappah, *ibid.*, p.195

- 19) Mahathir Mohamad, "The Second Outline Perspective Plan, 1991 - 2000", Malaysia's Vision 2020, Pelanduk Publications, Petaling Jaya, Selangor Darul Ehsan, 1995
- 20) Jomo, K.S., U-Turn? Malaysian Economic Development Policies After 1990, Centre for East and Southeast Asian Studies, James Cook University of North Queensland, Queensland, Australia, 1994, p.51
- 21) Ahmad Sarji Abdul Hamid, Malaysia's VISION 2020, Pelanduk Publications, Selangor Darul Ehsan, Malaysia, 1995 にスピーチ全体が収録されている。
- 22) *ibid.*, pp. 329 - 330

オ セ ア ニ ア

オーストラリアとニュージーランド における少数民族の教育

笹森 健

はじめに

国際連合（以下国連）は1993年を「世界先住民のための国際年」とし、先住民の人権や社会的地位、教育の保障など全般にわたり再検討する年とした。国連の資料によると、現在北アメリカ大陸に74民族、南アメリカ大陸に57民族、アジア大陸に46民族、アフリカ大陸に22民族、オセアニアに24民族の先住民族が存在しているという。⁽¹⁾ これらの民族に対する教育機会の保障は世界各国の重要な課題の一つであり、避けて通ることの出来ない問題であることは論をまたない。

本稿ではオセアニアに位置するオーストラリアとニュージーランドを取り上げ、そこに居住する先住民族のアボリジニーとマオリの教育について、彼らの教育施策への参加に焦点を当てて考察するのが狙いである。この両国を取り上げたのは、第一に両国とも英連邦に属する国で、先住民がいる地に英国からの移民が入り国を形成していること、第二にアジア・太平洋時代の到来といわれている今日、両国が南半球の国々に対し政治、経済、社会福祉など多くの面で指導・援助し、かつ指導的役割を果たしていること、第三に北半球に位置するわが国としても密接な友好関係を維持する必要があるにもかかわらず、教育面での研究は必ずしも十分でないことなど共通するものがその理由である。また、両国の少数民族を取り上げたのは、両国は数は少ないものの、彼らに対する教育の保障を真剣に考えて種々の施策を積極的に打ち出しており、わが国の少数民族に対する対応のあり方に示唆を与えると考えるからである。なお、ここでいう教育施策への参加とは、教育政策の策定への参加及び学校経営や管理への参加を意味する。

1. 両少数民族の現状

アボリジニーやマオリという場合、両国ではそれぞれ次のように定義して人口等の把握をしている。アボリジニーについては、①アボリジニー各種族の人、②アボリジニーの種族であると自分で認めている人、③地域でアボリジニーとして受け入れられている人で、申告制をとっている。⁽²⁾ マオリについても、①マオリの祖先を持つ人、②マオリに属するという民族集団、③マオリの民族集団に一つか二つ以上属しているという人で、同じく申告制により取り扱われている。⁽³⁾

1991年現在の人口は、アボリジニーとトーレス海峡島しょ民の合計で265,492人でオーストラリア全人口の1.5%となっている。この内アボリジニーは238,590人で、州別に多い順にクイーンズランド州70,130人、ニューサウスウェールズ州70,020人、西オーストラリア州41,792人、北部準州39,918人（以下省略）となっている。州の全人口に対する割合からみれば、北部準州22.5%、西オーストラリア州2.9%、クイーンズランド州2.2%と北部準州

に多いことがわかる。⁽⁴⁾ ニュージーランドのマオリは同じ1991年現在434,847人で全人口の13%を占め、他にサモア85,743人、トンガ23,175人など計170,442人の少数民族がいる。マオリなどの多い地域は順にオークランド103,212人、ワイカト60,642人、ブレンチー湾地域52,491人(以下略)で、地域人口に占める割合ではノースランド27.63%、ブレンチー湾地域25.71%、ワイカト18.14%の順になって、北島に集中しているといえる。⁽⁵⁾

総人口比に占める両者の割合の違いは、両国における教育政策の差異を作り出す重要な要因の一つであると考えられる。

その差異を反映し、両国政府の報告による両民族の現状には若干の違いが次のように見られる。連邦政府アボリジニー問題担当局の報告によれば、アボリジニーは①平均寿命は他の人に比べ20年短い、②幼児死亡率は3倍高い、③失業率は国内平均の約4倍、④収入の平均は約3分の2、⑤不就学者の数は約11倍、⑥中等教育以上の資格の所有者は約4分の1、⑦投獄されている者の割合は約16倍などと、彼らの現状を報告している。⁽⁶⁾ 一方、ニュージーランド政府統計局の資料によると、マオリは①非マオリの8.3%に対し22.6%、②フルタイムの就業者は1986年から1991年で22%の減少、③同時期に男性の就業者は78%から67%に、女性は50%から45%に減少、④男性は製造業、女性はサービス業に従事する者が多い、⑤独立して家内工業を営む者が1991年までの5年間に3倍、⑥高等教育への在籍者が1986年から1992年に5倍、⑦15歳から19歳での出産が非マオリの3倍の7.5%、⑧両親をもつ子どもは1981年81%から1991年61%に減少。片親家庭の4分の3は20歳から39歳の女性で、56%は未婚の母親などとなっており、全体的にアボリジニーより社会参加が進んでいる現状が伺える。⁽⁷⁾

II. 政府の対応

こうした現状を抱える両民族に対し、政府はどのように対応してきたのであろうか。

1. オーストラリア

今世紀初頭の「保護・隔離政策の時代」、1960年代の「同化政策の時代」、70年代初頭から今日に至る「自決・自営奨励政策の時代」という、三つの時代として捉えることができる。1901年に連邦政府が成立するが、それまでは1815年のアボリジニーのための最初の学校の開設、1860年ビクトリア植民地での彼らに対する財政支出、1868年アボリジニーを含むクリケットチームのイギリス派遣など彼らを保護する政策であったと集約できる。この傾向は連邦政府の成立後もみられ、1902年には教会伝道学校が彼らと混合の集会を開催して彼らの参加を呼びかけ、またキリスト教各宗派が彼らのための学校を設置するなど保護と同時に隔離の政策をとっていたといえる。⁽⁸⁾ 同化政策は1961年の原住民社会福祉会議の開催で明確で打ち出された。この会議は、原住民がオーストラリア人の生活様式を積極的に導入する中で彼らの生活を改善させて行こうとの狙いから開催されたものであった。

ローリー(Rowley, C)は同化政策を象徴的に記述している。すなわち、同化時代においては「全てのアボリジニーは、オーストラリア人と同じ生活様式を効率的に採り入れ、他の人と同じ権利、特権を享受し、同じ責任をもち、同じ慣習、信仰をもってオーストラリア

社会の一員として進むことが期待されていた」のである。⁽¹⁰⁾ とはいえ、教育は彼らを労働力として同化するための基本的技能を訓練するためのものであった。実際には初等教育年齢で学校に在籍したアボリジニーの子どもは出来は悪く、教育の成果は少ないとニューサウスウェールズ州教員連盟は調査結果を報告している状況であった。中等教育への参加も非常に少なく、1964年の同教員連盟の調査では僅か9%しか進まず、進んだ中の58%は出来が悪かったと報告している。⁽¹¹⁾

同化政策をとっても効果は上がらないとみた連邦政府は、1970年代初頭からは計画策定の際の援助及び財政的援助による彼らの自決・自営の政策に転換し、最近ではアボリジニー参加の計画策定・実施を促進する政策をとっている。このように、オーストラリアでは入植者と先住民との間で何らの取り決めがなされないまま先住民が周辺へと追いやられてきたわけで、1993年のマーボー判決(最高裁判決)によりようやく先住民の土地権利が認められたのである。

2. ニュージーランド

ニュージーランドの政策は、早い段階で先住民との間に条約が締結したところに、オーストラリアの先住民に対する政策と大きな違いがみられる。1840年の「ワイタンギ条約」(Treaty of Waitangi)がそれで、3項目すなわち統治権、土地所有・森林・漁業権、権利・特権の保護について、先住民の諸部族と英国王の間で条約を結んだのであった。⁽¹²⁾その後1877年に初等教育の機会均等をめざす「教育法」が制定され、国にマオリの教育が委託されたが、基本的には同化的なもので彼らの文化や価値を尊重するものではなく、非マオリを対象としたものであった。

その後、1960年の政府報告書ハンレポート(Hunn Report)で初めて、マオリが教育面で不利益な立場にあることが取り上げられた。続く1962年のカーリー委員会レポート(Currie Commission Report)では、言語や子どもの教育などマオリに対する1877年以降の同化を目的とした政策は失敗であったと報告された。⁽¹³⁾しかし、マオリを積極的に社会に参加させようとの方策は打ち出されず、1960年代の統合政策はマオリやポリネシアの人々の教育面での不平等を解消する結果とはならなかった。非マオリを対象とした政策が中央集権体制の下で行われ、マオリの教育参加が実現するのは1980年代終わりになってからである。

Ⅲ. 1970年以降の教育政策と教育への参加

1970年代は両国の教育政策の上で大きな転機となった時期である。特に少数民族に対する教育の保障及び教育政策策定の段階で彼らの参加を促進した時期であった。彼らの教育への参加がどのような過程でなされたかを、国段階及び州(地域)段階で明らかにする。

1. オーストラリアの少数民族に対する教育政策

(1) 連邦政府段階の教育政策

1970年以降の政策は三つの段階に区分することができよう。財政面からの援助の時期、組織的な援助の時期、それに政策策定に参加の時期である。

まず、1975年までは財政面からの援助が行われた時期で、1969年の「アボリジニー学習

援助計画」及び1970年制定の「アボリジニー中等教育補助金計画」(Aboriginal Secondary Education Grants Scheme; ABSEGと略)に始まる。後者は種々の手当での支給により中等教育段階の教育を受ける機会の増大と奨励を目的としたものであった。また、1974年にはバチェラー(Bachelor)の地に設置されたアボリジニー教員養成機関のバチェラー・カレッジに対する財政援助、1975年の「アボリジニー教授補助訓練計画」(Aboriginal Teaching Assistants)への援助などがある。この計画はアボリジニー教育に携わる教員を補助するアボリジニーの訓練計画で、連邦の援助でシドニー大学で実施し、後に(1984年以降)教員養成系大学でも採用された計画であった。同年(1975)のアボリジニー教育協議会(Aboriginal Educational Consultative Groups)へ連邦学校委員会(Commonwealth Schools Commission)からの補助金の支出も注目すべきものであった。この協議会は、非アボリジニーにアボリジニー文化や社会を学習させることを奨励したり、地方に住むアボリジニーに教育に積極的に関わることを奨励するのが狙いで、1977年には名称は異なるものの全州・区で結成されるまでに発展した。⁽¹⁸⁾すなわち、アボリジニーの教育への参加を勧める萌芽となり、それも彼らの側からではなく、行政側から勧める形で芽生えさせたものであったといえよう。

組織的な援助は、1977年の全国アボリジニー教育委員会(National Aboriginal Education Committee)の設置が挙げられる。これは、アボリジニーに関する政策書簡を作成して下院アボリジニー教育特別委員会に提出したり、アボリジニー教育の目標や指針を纏めて出版するなど、組織的かつ積極的に活動した。1987年の雇用・教育・訓練省(Department of Employment, Education and Training-以下DEET)設置まで成果を挙げた。現在では、1990年に設置された全国アボリジニー雇用・教育・訓練委員会(National Aboriginal Committee on Employment, Education and Training)に統合されている。

1983年連邦政府が策定した「参加・公正計画指針」(Participation and Equity Program Guidelines)及び「アボリジニー訓練計画」(Training for Aboriginals Program)も、彼らの社会生活に直結する援助計画であり、特に前者は彼らの教育への参加を容易にするための指針を示したものであった。連邦政府が指針を示して彼らの教育への参加を奨励したのである。

1988年DEETが設置したアボリジニー教育政策検討部会(Aboriginal Education Policy Task Force)は、国家としてアボリジニー教育の政策策定が必要との観点から、政策決定に彼らの参加の必要性を制度的に本格的に検討した点で注目すべきものであった。翌年(1989)「アボリジニー・トーレス海峡島しょ民委員会設置法案」は、この政策検討部会の勧告に基づいて作成され、議会を通過し成立した。ここに、彼らの政策決定への参加が制度化されたのである。アボリジニー・トーレス海峡島しょ民委員会(Aboriginal & Torres Strait Commission)は1990年に設置され、同年3月より活動を開始した。この委員会は20人の委員で構成されているが、17人はアボリジニーとトーレス海峡島しょ民の代表で、構成員の大部分を彼らが占める委員会が誕生したのである。同委員会は四つの主要な活動の柱を設定した。それらはアボリジニーとトーレス海峡島しょ民の①政策立案への参加を最

大限保障する、②自己管理体制を確立する、③経済、社会、文化の発展を保障する、④全教育段階で政策の調整に参加することを保障する、ことであった。¹¹⁴⁾この方針のもと、1990年に同委員会は「全国アボリジニー・トーレス海峡島しょ民のための教育政策」(National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Policy)を策定し、一方で連邦政府は「アボリジニー教育重点優先計画」(Aboriginal Education Strategic Initiatives Program)を策定して財源措置をはかって実現を促進したのである。彼らの参加で策定された政策に対し、連邦政府は財政面から保障したわけである。これは3年計画であって1993年に第1次3年計画は終了したが、同年第2次3年計画が発足している。全州・区の政府が同意した3年計画ではあるが、連邦政府は1993年に全国アボリジニー・トーレス海峡島しょ民教育検討グループ(National Review of Education for Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples)を設置し、より平等な協力関係のもとでの推進を検討させた。その結果、同グループは1994年9月に、上記四つの主要な柱の21の教育目標を検討し、44項目にわたる勧告をおこなった。¹¹⁵⁾とはいえ、ここに教育政策の決定に際して彼らの参加が制度的に実現したのであった。

(2) 州段階の教育政策

以上のような連邦政府の動きに対して州段階ではどのようなであったかを、アボリジニーの割合が人口の22.5%と最も多い北部準州(Northern Territory-以下NT)を例にみる。(人口比で次に多いのは西オーストラリア州の約2.9%で、NTを対象とするのが最適)

NTは1977年に自治政府が認められ、1979年より自主的な教育政策を実施することができるようになった。自治政府成立以降の独自の教育政策は、1983年の「80年代NT学校教育の方向」(NT Schools Direction for the Eighties)で、最初の総合的な報告書であった。これが教育政策を策定する基盤となっており、少数民族アボリジニーの教育についても地域の関与、彼らの慣習の学習、彼らのための初等・中等教育、彼らにとっては第二言語の英語学習、親と地域の教育に対する責任の自覚と教育への参加などを記している。¹¹⁶⁾アボリジニーの教育への参加を促しているが、この段階の参加とは中央段階での教育政策決定への参加ではなく、僻遠の地域の学校における意志決定への参加を意味している。その背景には、1984年のNT教育省の年報で、1983年3月の官報に教育法に基づいて最初の学校審議会(School Council)が設置されたことを掲載しているが、1984年6月までに23設置された中の僅か一つがアボリジニーの学校審議会であるとして、より以上の設置を促していることがあげられる。¹¹⁷⁾とはいえ、アボリジニーの学校経営・管理への最初の参加をここに見ることができ注目すべきである。

その後、アボリジニーに対する施策は、1990年「アボリジニー教育計画」(Aboriginal Education Program-以下AEP)で連邦政府段階の施策と呼応して3年計画で出された。成果についてはAEP ニュース第1号で記しているが、それらには、①資本的工事ではホームランドセンターの建設や就学前教育施設の建設、地域教育センター、沐浴場の建設など6項目、②教育方法・課程、教授計画では地域連絡調整官の任命、辺地教員研修指導員の派遣など16項目、③設備では無線周波ラジオの配付、学校にコンピューターの設置、遠隔地教

育設備など18項目を挙げている。⁽¹⁸⁾ さらに同年(1990)「アボリジニー学校教育教材計画」(Aboriginal Schools Curriculum Materials Project)を3年計画で実施し、教育内容面からも充実させ教育への参加を促進した。⁽¹⁹⁾

地域末端の学校現場ではどうであろうか。アボリジニーのコミュニティー内にある学校を取り上げて考察する。1993年現在NTには172校(公立146校、私立26校)の初等学校、中等学校があるが、そのうち公立60校、私立5校がアボリジニーのコミュニティー内にある。ところが、英語を第一言語としない学校が公立初等学校で31校、私立で3校、地域教育センターで8校ある。また、この中18校はホームランドセンター学校(Homeland Centre School)と呼ばれ、それぞれ1カ所から13カ所の分教場(outstation)をもっている。⁽²⁰⁾ ここでいうホームランドとは、アボリジニーが先祖代々所有していた土地のことで、この土地に彼らはコミュニティーを形成している。この中心に設置された学校がホームランドセンター学校で、コミュニティーの人々の協力により運営され、第7学年までの初等段階の子どもを対象にした教育活動を行っている。

地域教育センター(Community Education Centre)は、コミュニティーの成人と第7学年以上の子どもでホームランドセンター学校の卒業生を対象としている。1993年現在14校(公立13校、私立1校)あり、8校はホームランドセンター学校を兼ねている。⁽²¹⁾

これらの学校経営や管理に対してもアボリジニーの参加がみられる。「アボリジニーコミュニティーも学校審議会の設置に高い関心を示しはじめており、いくつかのコミュニティーでは当座の学校審議会をすでに設置している。」と年報にあり、学校段階での政策決定に参加していることがわかる。⁽²²⁾

以上、オーストラリアの少数民族の教育への参加を考察してきたが、国全体に関わる政策決定には1990年より実質的に参加し、州段階では例にあげたNTではそれより早い1980年代中頃に、「学校審議会」の設置を通して学校の経営や管理に参加していたといえる。とはいえ、彼らが独自の組織のもとで教育に参加したのではなく、連邦政府や州の教育施策の中で参加していったわけで、この点で後記するニュージーランドと少し異なるといえよう。

2. ニュージーランドの少数民族に対する教育政策

(1) 国段階の教育政策

オーストラリアと同様ニュージーランドにおいても、1970年以降少数民族に対する政策が大きく転換した。その端緒は、1974年のノードメヤー報告といわれる「教育組織と行政に関する報告」(Report on the Organization and Administration of Education--Nordmeyer Report)であったが、これは初等学校委員会に教職員任命の決定に参加できる権限を与えるよう勧告したものである。少数民族の教育参加を直接に勧告したわけではないが、少数民族の多く居住する地域の初等学校委員会をも勧告の対象になっていることから端緒といえよう。ところが、翌年(1975)のホルムズ報告「教育計画に関する諮問委員会」(The Advisory Council on Educational Planning--Holmes Report)では、学校の経営管理機関にマオリやポリネシアの親の代表を加える計画を勧告し、彼らの教育への参加の必要

性を明確にした。⁽²³⁾

1976年に出されたマクコムズ報告「協力に向けて」(Towards Partnership--McCombs Report)は現行の教育組織に対する地方段階の不満や深刻な欠陥を指摘し、地域や教師、親の意志疎通と協力の必要性を勧告した。勧告では中等学校委員会の過半数は親が占め、生徒の代表も加えるべきことや、委員会は地域の観点から教育課程に関しても意見をだすなど広い視野からの検討が必要であると強調している。すなわち、当時の権限が中央に集中した体制に対し、教育施策の決定の際に親や地域の参加を認めるように勧告した。⁽²⁴⁾

このように1970年代に入り、ニュージーランドでは主に白人を対象とする教育を中央で掌握してきた、いわゆる中央集権的な教育行政や施策に対し、地域の観点あるいは国民の観点からの教育施策が望まれて種々の報告書が出されたのである。これらの中には、少数民族の教育への参加に関連するものもあったが、いずれも勧告にとどまり、大きな教育改革は1988年のピコット報告を待たねばならなかった。

1988年のピコット報告「卓越のための行政-教育の効率的な行政」(Administering for Excellence: Effective Administration in Education--Picot Report)は、従来の中央集権的な体制を改革した画期的な内容であった。1987年に設置された教育行政検討審議会(座長ブライアン ピコット)が纏めた5部からなる報告書であり、少数民族の教育の向上を正面から取り上げている。マオリの教育については第3部第7章特定問題で扱い、この中で新しい教育行政制度でも十分に対応出来ない問題として、マオリの向上心に対応できる機関の設置が望まれると次のように記している。「マオリの人々は彼らの言語、文化の復活を最優先させ、これに役立つ教育制度を望んでいる。さらに、言語、文化の復活はそれ自体終わりを見做すのではなく、マオリの子どもの教育活動を促進する鍵と見做すことが必要である。」⁽²⁵⁾そして、マオリ語でなされる就学前教育施設のKohanga Reo やマオリ語で行う教育機関の整備の必要性を勧告した。

その後、教育段階別に次の報告書が出された。1988年8月に義務教育段階に関し「明日の学校」(Tomorrow's Schools)、同年12月就学前教育に関し「5歳前」(Before Five)を、さらに1989年2月高等教育段階に関し「一生涯の学習」(Learning for Life)。これらの報告書では前二者でマオリの問題を独立の項目で扱い、親やマオリ社会の人々の教育参加のレベルを上げるように提案している。⁽²⁶⁾

この一連の教育改革案の実施に関し、政府は法制面の整備を行った。1989年「教育法」の施行がそれであり、これによりマオリの教育行政への参加が第63条の規定によって保障されたのである。すなわち、各学校に「学校審議会」(Board of Trustees)を設置するという今回の教育改革の最も注目すべき施策の中で実現したわけで、マオリ人の居住地域の公立学校ではその学校運営の拠り所となる「憲章」(Charter)を作成する段階から学校運営や管理まで参加することになったのである。⁽²⁷⁾

「学校審議会」(Board of Trustees)は、オーストラリアのSchool Council(Board)と類似しているが、各学校が政府の示す指針のもとで「憲章」を制定し、その憲章に沿って学校運営をするところに大きな違いがある。父母代表、教職員代表、地域団体代表などが

メンバーとなって学校運営や管理に関し検討するわけで、まさに学校地域社会の住民の教育参加の場であった。少数民族の居住地にある学校では、当然彼らが主体となって学校運営や管理に当たるわけで、これにより彼らの教育施策決定への参加が制度化されたのである。1990年には「今日の学校」(Today's Schools)を刊行して、今回の教育改革の実施状況の分析と調査を行った。⁽²⁴⁾

一方、教育内容の整備のために1991年には「1989年教育法」を改正し、その第60条Aの「国家教育の指針」(60A. National Education Guidelines)の(b)で国家カリキュラムの制定を規定し、これに基づいてマオリ教育の内容についても整備を計った。1991年教育省が策定した「マオリ教育10項目重点計画」(The Ten Point Plan for Maori Education)がそれであり、各年度の実施計画と政策の基本的な方向を年報で明示した。

例えば1993/1994年報の重点10項目は次の通りであった。⁽²⁵⁾

- | | |
|------------------|----------------------------|
| 1) マオリ言語の優先 | 2) マオリの幼児教育の重視 |
| 3) 家庭と学校の関係強化 | 4) マオリに対する教育研究 |
| 5) マオリ言語資料の収集 | 6) マオリ語教員の養成 |
| 7) 高等教育への進学奨励 | 8) ニュージーランドカリキュラムでマオリの位置づけ |
| 9) マオリ教育の組織の整備 | |
| 10) 教育省での二重文化の尊重 | |

ここに明らかなように、国の教育行政の中でマオリに関する政策を特別に位置づけざるを得なくなったのである。少数民族に対する積極的な教育施策の必要性が1980年代の終わりから高まり、漸次実現されてきたといえる。

1993年、教育省は国家カリキュラムの枠組み(The NZ Curriculum Framework)を公表して基本7領域を設定したが、その言語の中でマオリ語の学習を明記して、重点項目の一つに位置づけ目標の達成を目指している。⁽²⁶⁾(参考:基本7領域とは①Language & Languages, ②Mathematic ③Science, ④Technology, ⑤Social Sciences, ⑥The Arts, ⑦Health & Physical Well-being)

1994年教育省が発表した「21世紀の教育」(Education for the 21st Century)では教育の全領域でマオリの教育参加の完全な達成を明記(第2部国家目標)しており、今後の推移が注目される。⁽²⁷⁾いずれにせよ、国段階での少数民族に対する教育政策は、1980年代末のピコット報告を契機として、いわゆる地方分権を基底とした教育改革により本格的に取り組まれたものといえる。具体的には「1989年教育法」による学校審議会の設置により、学校運営管理に彼らの教育参加を実現させ、教育内容の面では1991年教育省が策定した「マオリ教育10項目重点計画」により、少数民族の社会や文化が積極的に尊重されることになった。

(2) マオリ独自の教育

ニュージーランド教育省の少数民族に対する教育政策の他に、マオリは独自の教育機関をもって独自の教育活動を行っており、オーストラリアと異なるところである。次のように全国組織をもって活動するものやマオリ中心の教育機関を設置するものなどあり、彼らが

独自に少数民族のための教育を実施している。

①Te Puni Kokiri

1992年1月に従来のマオリ問題担当局と民族問題担当部を改編して設置されたもので、首都ウエリントンに本部を置き、全国を13地区に分割し約200人の職員をもつ組織である。従前はマオリの住宅建設、ローンの借入や返済、就職斡旋など具体的な問題の処理に当たっていたが、改編後はマオリ関連の問題全般について、彼らの生活条件を好転させるための政策を立案して政府に提言するのが任務となっている。また、マオリなど少数民族と非マオリの国民が協同して生活条件を向上させる方策を作成するのも重要な任務である。全国13地区の事務所を通じて、彼らが独自に少数民族の生活の保障、地位の向上を達成しようとするマオリの全国組織といえる。¹³²⁾

②Te Kohanga Reo

マオリ語の就学前教育施設で、マオリ語の復興を狙ってマオリ社会から発展した施設である。1982年にプケアツア(Pukeatua)で創設されて全国に広がり、1991年630カ所、1994年819カ所と急速に増加している。国全体の管理はコハンガ レオ信託(Kohanga Reo Trust)が担当し、コミュニティー段階ではマオリ女性が参加するWhanau(家族共同体)が管理と運営の責任をもっている。1991年には施設在籍児童の91%がマオリで占められ、各種就学前教育施設の中で唯一マオリが大部分を占める施設である。¹³³⁾

③Kura Kaupapa Maori

1985年に創設された、マオリ語でマオリの価値観に基づいたカリキュラムを採用した学校で、1990年に6校、1993年23校、1994年6月現在29校が設置または設置を承認されている。¹³⁴⁾ Kura Kaupapa Maoriと称する学校を設立するについては、「1989年教育法」第155条で次のように規定している。

「教育大臣は次の条件が満たされれば、学校をKura Kaupapa Maoriと称することができる。(a) 在籍している21人以上の子どもの親がマオリ語を教授使用言語とした学校の設置を望むとき。(b) 親がその学校の運営が通常の学校と違う方法であることを明確に記した文書を教育大臣に提出したとき。(c) 他の公立学校では受けられない教育を生徒が受けられるとき。」

現在の位置づけは各種学校となっているが、教育省はこの学校の設置を支持し、財源を配分して設置させている。この学校はマオリが所有し、マオリにより組織やカリキュラムなど経営管理され、マオリ語で教授されるもので、そこで教える教員養成センターがオークランドに設置されている。¹³⁵⁾

以上、ニュージーランドにおける少数民族の教育施策への参加について考察してきた。この結果、政府段階では1980年代末の教育行政改革により、中央集権体制から地方分権体制へ転換したことによる権限の地方への譲渡の段階で、少数民族の教育施策への参加の方向が打ち出されたといえる。学校審議会(Board of Trustees)の設置による学校運営管理に彼らの参加が実現した。とはいえ、彼らはそれとは別に、彼ら自身で教育機関を設置して伝統文化・言語を継承していたのであり、それを国の教育当局が奨励する形態であった。

おわりに

以上の考察から、次の三点をまとめとして提示したい。

第一点は、オーストラリアとニュージーランドにおける少数民族の政策への参加の違いである。オーストラリアでは、政府の勧告に基づいて委員会が設置され彼らの参加を奨励した。これに対し、ニュージーランドでは長い中央集権的な体制が続いていたこともあり、少数民族に対する施策はなされず、1980年代末の権限の地方への委譲をはかった教育改革により学校段階での経営管理に彼らの参加が実現した。しかし、それ以前にマオリのためのマオリによる教育機関が種々創設されており、教育改革後の1990年代にはその動きが急速に拡大していった。参加の過程とその内容に大きな違いがあった。

第二点は、こうした違いが少数民族の人口と、それに基づく地域社会の形成に起因していることである。アボリジニーとマオリの両国における人口比は先にみた通りであり、アボリジニーの住む地域社会とは異なりマオリが多数を占める地域社会は決して特異なことではない。そこではマオリ自身が独自に、主体的に彼らのニュージーランド社会での地位を上げるよう行動を起こすことは困難なことではない。この結果がTe Kohanga ReoやTe Kura Kaupapa Maori、Te Puni Kokiriの設置であろう。

第三点は、両国とも共通して、1970年代以降に彼らの教育政策決定への参加が具体化され実現して行ったことである。その背景には1974年のユネスコ勧告「国際理解、国際協力及び平和のための教育並びに人権及び基本的自由に関する教育についての勧告」による、少数民族に対する人権尊重の動きが世界的に広まったことがあげられる。というのは、オーストラリアとニュージーランド両国はこの動きに素早く対応しているからである。すなわち、同年(1974)オーストラリアのアデレードで「アジア・太平洋地域文化相互理解セミナー」(オーストラリアユネスコ国内委員会主催)が開催され、地域的に人種、言語、宗教が多様な中で複合国家としてのアイデンティティーを確立する必要性を話し合っている。また、1977年には環太平洋研究組織がOECD教育研究改善センターの事業の一つとして発足し、太平洋地域の諸国、諸民族間の国際理解や文化理解を促進する目的で活動を始めた。これらのセミナーと研究組織に両国が入っており、これが両国の国内的な動きに影響を与えたものといえる。1970年代以降の両国の少数民族に対する対応は、この太平洋地域での動きと時間的に一致しており、このことからこの背景を軽視することはできない。

いずれにせよ、少数民族の教育に関しては、その保障や参加などで今後注視すべき点が多々ある。それぞれの国が抱える事情や特殊性、さらには少数民族のその国での位置づけや性格、特殊性など多面的な考察が必要であると考えられる。オセアニアに位置する両国の少数民族についても今後の変容を注視していきたい。

(注)

1)国際連合「世界先住民のための国際年」資料、1993年

2)Australian Bureau of Statistics, Year Book Australia, 1994, p.412

3)Statistics New Zealand, New Zealand Now; Maori, 1994, p.3

- 4) Australian Bureau of Statistics, *ibid.*, p. 412
- 5) Statistics New Zealand, New Zealand Now; People & Place, 1994, pp. 35-37
- 6) Noel Loos, Aborigines and Torres Strait Islanders in Australian Society; Indigenous Minorities and Education, 1993, p. 29
- 7) Statistics New Zealand, New Zealand Now; Maori, 1994, pp. 36-44
- 8) Richard Broome, Aboriginal Australians, 1982, p. 102
- 9) Cox Rowley, Outcasts in White Australia, 1971, p. 399
- 10) D. Huggonson, Towards a History of Aboriginal Education in NSW; In Aboriginal Child at School, Vol. 12, 1984, p. 26
- 11) New Zealand Government, The Treaty of Waitangi, 1990, p. 9
- 12) Ministry of Education, Te Maori i roto i nga Mahi Whakaakoranga. Maori in Education, 1993, p. 13
- 13) ACER, Australian Education Directory, 1992, pp. 153-154
- 14) NBZET (Schools Council), Aboriginal & Torres Strait Islander, 1992, pp. 1-5
- 15) Reference Group Overseeing the National Review of Education for Aboriginal & Torres Islander, National Review of Education for Aboriginal & Torres Islander Summary and Recommendations, 1994, pp. 4-6
- 16) NT Department of Education, NT Schools Direction for the Eighties, 1983, p. 84
- 17) NT Department of Education, Annual Report, 1983-84, p. 14
- 18) NT Department of Education, ABP News, Issue No. 1, 1992, pp. 4-54
- 19) NT Department of Education, Aboriginal Schools Curriculum Materials Project, 1992, pp. 6-20
- 20) NT Department of Education, NT Education Directory, 1993, p. 32
- 21) NT Department of Education, ditto.
- 22) NT Department of Education, Annual Report, 1986, p. 51
- 23) J. Barrington, OECD: Educational Evaluation and Reform Strategies, Report to the Ministry of Education, 1991, p. 8
- 24) ditto., p. 7
- 25) Taskforce to Review Education Administration, Administering for Excellence, 1988, p. 65
- 26) Minister of Education, Tomorrow's Schools, 1988, p. 26
Before Five, 1988, p. 31
- 27) New Zealand Government, Education, Reprinted as on 1 July 1995, p. 69
- 28) Minister of Education, New Zealand Schools 1994, 1995, pp. 22-26
- 29) Ministry of Education, Nga Haeata Matauranga. Annual Report 1993/1994, pp. 10-26
- 30) Ministry of Education, The New Zealand Curriculum Framework, 1993, p. 5
- 31) Ministry of Education, Education for the 21st Century, 1994, pp. 22-39

- 32) Te Puni Kokiri, Nga Tau e Rua Ki Muri, The First Two Years, 1994, pp. 6-9
- 33) Ministry of Education, Te Maori i roto i nga Mahi Whakaakoranga, Maori in Education, 1993, p. 27
- 34) Ministry of Education, Three Years on, The NZ Education Reforms 1989 to 1992, 1993, p. 51
- 35) Kura Kaupapa Maori, Tamaki Makaurau Kura Takiura, 1994, pp. 2-3

オーストラリアの学校における地域社会語 (Community Languages)の教育について

神島 直子

はじめに

オーストラリアは様々な国からの移民によって構成されており、先住民のアボリジニーも少数ではあるものの存在している。1991年現在では、約380万人が224カ国にも及ぶ多様な国々からの移民であり、そのうち約250万人は家庭で68カ国語以上の英語以外の言語のいずれかを話している。また、約26万5千人がアボリジニーあるいはトーレス諸島民（以下トーレス諸島民を含めてアボリジニーとする）であり、うち17%は家庭でアボリジニーの言語を話しているという現状である。このように、地域社会で英語以外の様々な言語が使われており、それらの言語を学校で教育する必要性がある。

多様な英語以外の言語が使われる中で、1975年頃から地域社会語(Community Languages)という言葉が使われるようになった。地域社会語とは、「オーストラリアの地域社会で使われる英語以外の言語とアボリジニーの言語である。」¹⁾とされ、外国語(foreign languages)、移民の言語(migrant languages)、民族言語(ethnic languages) などとは区別して使われてきた。しかし、地域社会語の定義については、アボリジニーの言語を含まずに移民集団の話す言語とする、英語も地域社会語とするべきであるなどの意見も出され、オーストラリアでも議論となっている。また、連邦あるいは州の言語政策においては英語以外の言語を類別することは不適切であるとされ、地域社会語は英語以外の言語の中に包括されている。このような背景から、本論では「学校を含むオーストラリアの地域社会で使われている英語以外の言語（アボリジニーの言語を含む）」を地域社会語として、これらの教育政策を明らかにするとともに、公立の学校でどのように行われているかについて考察する。

しかし、オーストラリアの国内で使われている地域社会語は実に多様であり、学校でこれらの教育を充実したものにするためには地域社会との連携が必要となると考えられる。そこで、地域社会との関わりにも焦点をあてることとする。また、オーストラリアの国土は日本の約23倍もあることからわかるように、移民やアボリジニーの居住地は州および地域によって大きな違いがある。さらに、教育行政の面でも州および地域による違いがあるので、国段階にとどまらず州段階および地域段階の考察をする必要がある。よって、非英語系の移民の数が多いために地域社会語の教育が不可欠なニューサウスウェールズ州を例にとって、その実情を見ることとする。

I. オーストラリアにおける地域社会語の状況

1788年から英国系の白人の入植が始まったが、先住民のアボリジニーは部族によっては異なる250以上ものアボリジニー言語を使っており、当時の主な地域社会語はアボリジニ

一言語であったと言える。1850年代中頃からはゴールドラッシュが起こり、英国系以外の国々から移民がやってくるようになった。1861年の国勢調査によると、ドイツ出身者が27,599人、中国出身者が38,742人、オーストリアやハンガリーからのドイツ語を話す者を含むその他の国の出身者が11,589人であり、この当時の主な地域社会語はアイルランド語、中国語、ドイツ語、ゲール語、ウェールズ語、フランス語、スカンジナビア語、イタリア語などであったり。ところが、1901年の連邦政府の樹立とともに白豪主義政策が始まり、有色人移民の入植が制限されると同時に英語による教育が重視され、その他の言語や文化は無視されるようになった。

表 1 家庭で話されている言語の状況

英語のみ	12,877,197	82.6%
英語以外の言語	2,710,304	17.4%
イタリア語	409,480	2.6%
ギリシャ語	274,975	1.8%
中国語	251,256	1.6%
アラビア語 (レバノン語を含む)	147,322	0.9%
ドイツ語	115,315	0.7%
ベトナム語	102,101	0.7%
スペイン語	86,169	0.6%
ポーランド語	64,924	0.4%
マケドニア語	61,410	0.4%
クロアチア語	60,731	0.4%
フィリピン語	56,614	0.4%
マルタ語	52,031	0.3%
オランダ語	47,543	0.3%
フランス語	45,741	0.3%
ユーゴスラビア語	42,000	0.3%
アボリジニーの語	41,039	0.3%
その他	851,653	5.5%
合計	15,587,501	100.0%

出典) Bureau of Immigration and Population Research, Statistical Focus: Birthplace and Related Data From the 1991 Census-Expanded Community Profiles, 1994, p.11.

しかし、第二次世界大戦後の1964年に移民法が改正され、白豪主義が事実上放棄されたのに伴い、様々な国から移民が入ってくるようになった。特に、最近では移民の中でも非英語系の者が英語系の者を上回るようになってきている。表1で1991年現在の家庭で話されている言語の状況を示したが、英語以外の言語を家庭で話している者の割合が17.4%という高い割合であることがわかる。それらの言語の内訳では、イタリア語が約40万人と最も多く、次いでギリシャ語、中国語、アラビア語となっており、如何に多様な地域社会語

が話されているかがわかる。また、その中でも中国語やベトナム語などのアジア諸国の言語を話す者が増えていることが最近の特徴である。

さらに、地域社会語の使われている状況は州によってかなり異なることが表 2 から明らかである。家庭で地域社会語を話す者の数が最も多いのは、約 106 万人のニューサウスウェールズ州であり、これは州全体の約 20% を占める。ビクトリア州も約 88 万人

(22.56%) となっており、高い割合を占めている。北部準州は約 28% という高い割合を示しているが、アボリジニーが多く住んでいるという地域性のためにアボリジニーの言語がその内訳の約 14% を占めていることが特徴である。地域社会語を話す者の数や割合が州によって異なることがわかったが、どのような言語を使用しているかも州によってかなり違いが見られる。例えばギリシャ語を家庭で話している者の数は、ニューサウスウェールズ州が 94,921 人、ビクトリア州が 127,320 人、クイーンズランド州が 11,191 人、南オーストラリア州が 28,588 人、西オーストラリア州が 6,116 人、タスマニア州が 1,383 人、北部準州が 2,417 人、首都直轄区が 3,039 人となっており⁹⁾、州によって状況がかなり違うことがわかる。

表 2 家庭で地域社会語を話す者の数と州の人口に占める割合

ニューサウスウェールズ州	1,059,346	19.96%
ビクトリア州	886,206	22.56%
クイーンズランド州	256,111	9.29%
南オーストラリア州	193,708	14.87%
西オーストラリア州	204,745	14.00%
タスマニア州	22,885	5.48%
北部準州	45,144	28.32%
首都直轄区	42,159	16.34%

出典) Bureau of Immigration and Population Research, Statistical Focus: Birthplace and Related Data From the 1991 Census-Expanded Community Profiles, 1994, pp.24-114.

II. 国の言語政策における地域社会語の教育の位置づけ

1960年代中頃に白豪主義が放棄されたことにより、非英語系の国をも含む多様な国々からの移民が増えたのであるが、それに伴って移民に対する特別な施策がとられるようになった。1970年の「移民子弟教育計画」(Child Migrant Education Program) や翌年に成立した「移民教育法」(Immigration Education Act) がそれであり、非英語系の移民に対する第二言語としての英語教育(English as a Second Language) が本格的に行われるようになった。しかし、この時期の移民に対する施策は移民ができるだけ社会に適応し、同化することに重点をおいたものであり、移民の母国語の教育は考慮されていなかった。この方向を変えることになったのは、1970年代中頃に提唱された多文化主義政策であり、移民のもつ異なった言語や文化を認識し、尊重する態度が公的に打ち出された。1978年の「移民到着後の計画とサービスに関する検討報告書」(Report of the Review of Post-Arrival

Programs and Services for Migrants)、通称「ガルバリー報告」(Galbally Report) で、初めて移民に対する地域社会語の教育の必要性が報告されたのである。

一方、アボリジニーに対する施策は、19世紀後半には保留地に隔離する保護政策がとられたり、1940年頃からは広く社会に統合するという統合政策がとられたりしたが、現在ではアボリジニーの自決の政策に転換し、彼らの文化的相違性を認識して自己管理を認める方針となっている。よって、アボリジニーの地域社会語の教育の必要性も認識されているが、アボリジニーの言語は部族によっては異なっており多様であること、その多くは現在残っていないことなどがあり、アボリジニーの言語の教育を実施することは難しい問題となっている。

このように、1970年代になって移民やアボリジニーのもつ異なった言語や文化を受け入れる方向になっていったが、それに伴って国の言語政策の中でも移民やアボリジニーに対する言語教育政策の重要性が認識されるようになった。連邦教育省(Commonwealth Department of Education) によって1987年に公表された「言語に関する国家の政策」(National Policy on Languages) は、現在の国の言語政策の基盤となるものであるが、地域社会語については、「すべての者に対する英語以外の言語」[A Language Other Than English(以下LOTEと略) For All] という項目の中で示している。すなわち、「オーストラリアの地域社会で使われている言語を教えることは、それらの言語の使われている地域社会やそれ以外の地域社会にとって重要なことである」と明記している⁹⁾。また、学校で地域社会語を教える目的は、第一にそれらの言語を使う者が学校での学習を通してそれらの言語や文化を維持すること、第二に地域社会で使われている言語を新しく学習することでそれらの言語や文化を理解することであるとしている。LOTEはそれ自体が地域社会語以外の言語の教育も含み、国として経済的や対外的に重要なものであるが、地域社会語についても上記のように示しており、重視していると言える。アボリジニーの言語の教育については、アボリジニーとトーレス諸島民の言語(Aboriginal and Torres Strait Islander Languages)の項目で記されている。このように別の項目で取り扱っているのは、移民の使う母国語とアボリジニーの言語は、国内の地域社会で使われている言語という意味では地域社会語ということになるが、言語政策の上ではかなり異なる要素があるために、同じ項目で扱うことはできないためである。

ところが「言語に関する国家の政策」が公表された後で、連邦政府の教育政策が経済の発展に寄与するようにその方向性を変化させていった。これは、経済界からの要請と社会からの要請があったためと考えられるが、一つには連邦教育省(Commonwealth Department of Education) からいくつかの省庁を統合した連邦雇用・教育・訓練省(Department of Employment, Education and Training) への改称にもその変化の様子が見られる。それに伴って、言語政策の方向性も変化したのである。1991年に公表された「オーストラリアの言語：オーストラリアの言語と識字政策」(Australia's Languages: The Australian Language and Literacy Policy) は、「言語に関する国家の政策」を基盤として再構成されたものであるが、国の経済発展に言語政策が貢献する役割を担っていること

を強調したものであった。地域社会語については、この政策の中ではこの言葉自体は使われなくなったが、LOTEの項目の中で取り扱われていたのである。すなわちLOTEの目的は、オーストラリアの地域社会と国際社会の両方で教育的な成果とコミュニケーションを高めるために教授し、学習を広め、改善するとして基本的にその範囲を明確にした⁹⁾。そして具体的な目標として、第一にすべての生徒に対して、①貿易や国際交流など国益に関わる重要な言語、②主な地域社会の言語、③アボリジニーの言語の教授と学習を広く促進すること。第二に、オーストラリアの地域社会の一員によって第一言語として話されている言語の維持と発展をあげている¹⁰⁾。したがって、地域社会語という言葉は使っていないものの、地域社会の言語の教授と学習の必要性を明記していることがわかる。そして、国が優先的に導入する14の言語を挙げて、その中から各州が必要性の高いものを8言語選んで、優先的に導入することを奨励した。地域の特性に合致した言語を選ぶことが可能なわけで、地域と学校の連携をここに見ることができる。その優先言語とは、アラビア語、中国語(標準語)、フランス語、ドイツ語、インドネシア語、イタリア語、日本語、韓国語、現代ギリシャ語、ロシア語、スペイン語、タイ語、ベトナム語、アボリジニー語であった¹¹⁾。

現在の地域社会語の教育に関する具体的な政策は、1995年の「学校教育に関する連邦の計画」(Commonwealth Programs for Schools)の中の「学校教育の言語計画」(School Language Program)のもとで行われている¹²⁾。この計画は、「優先言語援助計画」(Priority Languages Support Element)と「地域社会語計画」(Community Languages Element)から構成されている。「優先言語援助計画」は、前記の「オーストラリアの言語：オーストラリアの言語と識字政策」で示された優先言語を促進するための計画であり、「地域社会語計画」は地域社会語とそれに関わる文化の学習をさらに奨励するための計画であった。この中で「オーストラリアの多文化社会において必要な方策である」と明記されているように、地域社会で要請のある言語計画であると言えよう。

この計画は1992年より開始されたが、それ以前は「民族学校計画」(Ethnic Schools Program)として行われていた。「民族学校」とは、「普通の学校の授業時間外に短時間の授業を行う、地域社会を基盤とする学校によって運営されるもので、特定の言語集団の言語や文化を維持し発展させることを目的とするもの。」¹³⁾である。「民族学校計画」は1981年より開始されたが、これによって民族学校当局に対する連邦政府の財政援助が始まり、オーストラリアの地域社会で話されている言語の教育に対する取り組みに援助されることになった¹⁴⁾。従ってこの計画の目的は、第一に非英語系の生徒の言語や文化を維持すること。第二に、オーストラリアの社会における異なった地域社会語やその文化をすべての生徒が認識し、理解することであった。具体的には、放課後クラス(After-hours classes)と挿入クラス(Insertion classes)という二つの形態で行われていた。放課後クラスとは、学校の授業時間外に学校の校舎あるいはそれ以外の場所で行われ、主にその言語を母国語とする者を対象にその言語の維持を援助するためのものであった。それに対し挿入クラスは、学校の授業時間内に学校の校舎で行われ、地域社会あるいは「民族学校」から派遣された教師が、週に30分から1時間ぐらい言語や文化について教授するというものであった

13. この計画のもとでは、基本的に「民族学校」あるいは地域社会が主体となって地域社会語の教育を行っていた。しかし、「民族学校計画」の財政援助が適切な生徒に与えられていないことや、言語による偏りがあること、さらに「民族学校」や地域社会による放課後クラスや挿入クラスの運営について教育内容や教材の不備、教師の質の問題が指摘されたことにより、計画自体の再検討に迫られた。その結果、地域社会語の教育はこれまで地域社会あるいは「民族学校」が主体となって行われてきたのが、今後は州が主体となり言語教育全般にわたる連携を深めてゆく方向で実施されることになった¹⁴。

これに伴い、「民族学校計画」が「地域社会語計画」と改称され、「民族学校計画」のもとでは民族学校当局に対して直接与えられていた財政援助が、「地域社会語計画」のもとで州の学校制度担当当局(school system authority)を通して与えられることになった¹⁵。このように、最初は地域社会が主体であった地域社会語の教育に対して援助を与えていたものが、学校との連携を深めて学校教育の中でできるだけ取り込んでいくようになったと言える。この背景には、前述したように言語政策の焦点が国の経済発展に貢献することにおかれるようになったこととも関わりがある。つまり、英語以外の言語の教育が貿易や国際社会で役立つ質の高いものとして要求されるようになり、それに伴って地域社会語の教育に対する比重が軽くなってしまいう可能性があった。しかし、オーストラリアは移民やアボリジニーなどによって構成されている国であり、地域社会語の教育を無視できない状況がある。そこで、学校教育の中にそれらを取り込んでいくことが、結果として経済発展を目的としたそれ以外の言語教育をも充実させる方策につながると考えられたのであろう。また、それは学校と地域社会の連携を深めることによってはじめて可能になるとの政策的な判断があったのではなかろうか。

Ⅲ. ニューサウスウェールズ州の場合

連邦政府の地域社会語の教育に対する政策が明らかになったが、それが実際に州段階でどのように実施されているかについてニューサウスウェールズ州の場合を例に取り上げる。6州2直轄区の中からニューサウスウェールズ州を取り上げた理由は、第一に他の州に比べて移民が多いことから、家庭で地域社会語を話している者の数が多く、州の人口に占める割合が高いことである。これは、先に示した表2からも明らかである。第二に、家庭で使われている地域社会語が多様であることである。具体的には、中国語を話している者が119,546人で最も多く、次いでイタリア語が110,995人、アラビア語が106,410人、ギリシャ語94,921人となっており、話されている言語は数十カ国語にも及んでいる¹⁶。このように、ニューサウスウェールズ州の地域社会語は使われる割合が高く、多様であることから、地域社会語の教育の必要性が高く、積極的に実施しなければならない状況にある。

ニューサウスウェールズ州の英語以外の言語の教育に対する方針は、1989年に公表されたカリキュラム改革の白書である「卓越と公正」(Excellence and Equity)の中で、1999年に前期中等教育修了資格を受ける者に英語以外の言語の学習を必修とし、2010年までにはすべての公立の初等・中等学校の生徒に対し必修にすると示された¹⁷。さらに、「1990

年教育改革法」で以下のように具体策が示されている¹⁹⁾。

- ・1996年までに、第7学年から第10学年のすべての生徒が1年間に最低100時間の英語以外の言語の学習をする。
- ・1996年には、初等学校の生徒のうち30%が最低1週間に2時間の英語以外の言語の学習をし、それが最低4年間は継続すること。
- ・初等学校の生徒の英語以外の言語を学習する者の割合を、1996年の30%から2000年には50%に引き上げる。
- ・後期中等教育修了資格試験(Higher School Certificate Examination)を受ける者のうち25%が英語以外の言語の科目を選択し、そのうち50%がアジアの言語であることを目指す。
- ・2010年までに、就学前(Kindergarten)から第12学年のすべての生徒が十分な英語以外の言語の学習をしていること。

1994年現在の実施状況は、公立の中等学校の93%が英語以外の言語に関するプログラムを行い、州の示す12の優先言語すべてが公立の初等学校あるいは中等学校で教えられ、さらに地域社会の要求に応じて33以上の言語が教えられている²⁰⁾。このように、英語以外の言語教育は積極的に推進されているが、この中に地域社会語の教育が含まれることとなる。現在、地域社会語の教育は、主に次の三つの計画のもとで行われている。第一に、「就学前から第6学年までの地域社会語計画」(Community Languages Programs K-6)、第二に「挿入クラスの計画」(Insertion Class Programs)、第三に「地域社会語の土曜学校」(Saturday School of Community Languages)である。

まず「就学前から第6学年までの地域社会語計画」の関連で、1981年から公立の初等学校での地域社会語の教育が行われてきたが、1989年には州の教育省によって「ニューサウスウェールズ州の初等学校における地域社会語計画の構成について」(Organising Community Language Programs in N.S.W. Primary Schools)という文書が出された。これにより、時間配分やクラスの構成、クラスサイズなど具体的なガイドラインが示されたが²¹⁾、現在でもこのガイドラインに従ってこの計画が実施されている。1993年現在では、この計画のもとで公立の初等学校において約2万人の生徒が地域社会語の教育を受け²²⁾、その主な言語はアラビア語、イタリア語、中国語、ギリシャ語、ベトナム語、スペイン語などとなっている。

「挿入クラスの計画」は、規定の学校の授業時間内に行われる地域社会語の教育に関するものである。この計画のもとでの地域社会語の教師は、州の教育省ではなく地域社会の機関によって雇用され、主な財源は連邦政府の「学校教育の言語計画」の「地域社会語計画」によるものとなっている²³⁾。1995年現在では、German Saturday School、NSW Board of Jewish Education、Italian Association of Assistanceの三つの機関によって行われている。German Saturday Schoolのドイツ語の挿入クラスは、州内の9校の公立初等学校で行われており、その生徒数は1,119人となっている²⁴⁾。NSW Board of Jewish Educationは、ヘブル語の教育を270人の生徒を対象に7校の公立初等学校で、Italian Association

of Assistance は、イタリア語の教育を 19,798 人を対象に 63 校の公立初等学校で行っている²⁸。これらの機関は、「地域社会語学校（他の州では民族学校）」²⁹であり、地域社会が基盤となった非営利の学校である。「地域社会語学校」は通常、普通の学校の時間外に短時間の授業を行うが、このように「地域社会語学校」の教師によって、挿入クラスという形で公立学校の授業時間内に行われることから地域社会と学校との連携が実際に行われている様子がわかる。また、州政府は 1992 年に「ニューサウスウェールズ州民族学校委員会」(NSW Ethnic Schools Board)を設置し、「地域社会語学校」の質の向上を図ると共に、普通の学校との連携を深めることに努めている³⁰。

「地域社会語の土曜学校」は、生徒が在籍する学校で教えられている言語以外の地域社会語を教える目的で、州の教育省によって行われる公的なクラスである³¹。授業は土曜日の午前中に公立学校の校舎を利用して行われ、州のシラバスに従いながら有資格の教師が授業するので、公的な学校教育の一環として扱われる。ニューサウスウェールズ州では、1978 年よりこの学校が導入された³²。1995 年では、州内に 16 のセンターがあり、エストニア語、ラトビア語、セルビア語、ウクライナ語などを含む 25 の言語を教えている³³。公立学校の生徒だけでなく私立学校の生徒も通うことができるが、中等学校の生徒（第 7 学年から第 12 学年の生徒）を対象としており、1995 年現在では 8,298 人の生徒が在籍している³⁴。センターの一つである Liverpool Boys High School では、アラビア語、中国語、クロアチア語、イタリア語、現代ギリシャ語、トルコ語、ベトナム語を教えており、生徒数は 442 人、教師の数は 23 人となっている³⁵。このように、学校の授業時間内だけでは補いきれない多様な地域社会語の学習を可能とするために、「地域社会語の土曜学校」が重要な役割を果たしている。

州の地域社会語の教育に関する政策が明らかになったが、学校段階ではどのように行われているかについて州内の学校を一つ例にとることとする。Roseville Primary School³⁶ は、地方教育行政区では Metropolitan North Region に位置する生徒数約 500 人の学校である。Metropolitan North Region の非英語系の生徒は地区内の全生徒数の約 16% を占め、その内訳では中国語系の生徒が最も多く約 51,000 人で、次いで韓国語系が約 1,100 人、イタリア語系が約 900 人となっている³⁷。よって、この学校でも台湾、香港からの生徒が多く、他にアラビア、ドイツ、日本からの生徒もおり、非英語系の生徒の数は約 170 人となっている。1995 年の学校訪問時に校長にインタビューしたところ、「学校でどの言語を教えるかについては父母に聞いた結果、中国語と日本語の要求が高かったが、中国語系の生徒が多いことを考慮して中国語（標準語）を導入した」ということであった。現在、「就学前から第 6 学年までの地域社会語計画」のもとで非常勤の教師が週 3 日学校に来て、第 3 学年と第 4 学年の生徒が週に 2 時間の中国語の学習をしている。また、これだけ非英語系の生徒が多いということから、父母の中には十分に英語が話せない者もいる。そこで、「1995 年度学校計画」(Roseville Primary School, School Plan - 1995) では、学校と地域社会との連携を目指すために行う事項として、重要な通知については地域社会語で家庭に知らせることとしている。

おわりに

以上、オーストラリアにおける地域社会語の教育について述べてきた。オーストラリアには、移民やアボリジニーなどの英語以外の言語を話す者が多く存在し、地域社会語の教育が不可欠な状況がある。そこで、国としてはそれらの教育の必要性を認識し、国の言語政策の中でも積極的に言う方針を示している。地域社会語の教育は、地域社会語を母国語とする者だけを対象としているわけではなく、地域社会語とその文化の認識と理解のためにそれ以外のすべての生徒に対しても行っており、これからもオーストラリアの教育当局の積極的な姿勢が伺われる。

しかし、地域社会語があまりにも多様で、地域によっても状況が異なることから、学校教育が地域社会語の教育すべてを担うことは難しいと言える。しかも最近、言語教育は国の経済発展に資する役割もあることが強調されており、地域社会語だけではなく経済的あるいは国際的に重要な言語の教育を充実させることが要求されている。中でもアジアの言語に対する関心が高いことは注目すべきである。1994年にオーストラリア政府審議会(Council of Australian Government)が出した「アジア諸国の言語とオーストラリア経済の将来」(Asian Language and Australia's Economic Future)という報告書はこの証左である。経済の発展を目指し、アジアの言語と文化の教育を重視する方向性をそこに見ることができる。

このような背景がある中で、地域社会語の教育を充実したものにするためには、学校と地域社会との連携を深める必要がある。具体的には、地域社会との連絡を密接にしてどの地域社会語を学校で教えるのが適切であるかを地域の要請との関連で話し合いで決めること。あるいは、地域社会を基盤とした「地域社会語学校(民族学校)」との協力体制を緊密にすることなどが考えられ、これらによって多様な地域社会語の教育を提供することが可能になろう。しかし、独自の教育を行ってきた「地域社会語学校(民族学校)」との協力体制をどのように作るか、これらの学校の教師の教員資格をどのように扱うかなど様々な問題があり、今後の課題となっている。

また、世界各地で民族の多様化は進みつつあり、異なる言語や文化をもつ者に対する教育が重要な問題となることが予想される。一方で、先住民との共存のあり方についても世界的な問題として考えられている。これらの点からも地域社会語に関する研究は意義のあるものとなるであろう。本論では、地域社会語の教育について学校教育に焦点をあてて、地域社会との連携との関わりで考察をした。今後は、地域社会に焦点をあてて地域社会における言語や文化の学習が如何に行われているかについて研究を進めていく所存である。

[注]

(1) Australian Bureau of Statistics, Australia in Profile: Census of Population and Housing 6 August 1991, n.d., p.13.

(2) *Ibid.*, p.13.

- (3) Clyne, Michael G., Community Languages: The Australian Experience, Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne, 1991, p.3.
- (4) *Ibid.*, p.7.
- (5) Bureau of Immigration and Population Research, Statistical Focus: Birthplace and Related Data From the 1991 Census-Expanded Community Profiles, 1994, pp.24-114.
- (6) Commonwealth Department of Education, National Policy on Languages, Australian Government Publishing Service, Canberra, 1987, pp.120-124.
- (7) Department of Employment, Education and Training, Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy. Companion Volume to the Policy Information Paper, Australian Government Publishing Service, Canberra, 1991, p.61.
- (8) *Ibid.*, p.61.
- (9) Department of Employment, Education and Training, Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy, Australian Government Publishing Service, Canberra, 1991, p.16.
- (10) Department of Employment, Education and Training, Commonwealth Programs for Schools 1995: Administrative Guidelines, Australian Government Publishing Service, Canberra, 1995, pp.85-89.
- (11) The Penguin Macquarie Dictionary of Australian Education, Penguin Books Australia Ltd., NSW, 1989, pp.129-130.
- (12) Department of Employment, Education and Training, *op. cit.*, (Australia's Language: Companion Volume), pp.64-65.
- (13) *Ibid.*, pp.64-65.
- (14) *Ibid.*, pp.64-65.
- (15) Department of Employment, Education and Training, *op. cit.*, (Commonwealth Programs), pp.85-89.
- (16) Bureau of Immigration and Population Research, *op. cit.*, p.24.
- (17) Council of Australian Government, Asian Languages and Australia's Economic Future, Queensland Government Printer, Queensland, 1994, p.81.
- (18) *Ibid.*, p.81.
- (19) NSW Department of School Education, Languages other than English: LOTE in the Public School System, 1994, n.p.
- (20) N.S.W. Department of School Education, Organising Community Language Programs in N.S.W. Primary Schools, 1989, pp.1-7.
- (21) Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, National Report on Schooling in Australia 1993, Curriculum Corporation, Victoria, 1994, p.27.
- (22) NSW Department of School Education, Insertion Class Programs, 1995, n.p.

- (23) *Ibid.*, n.p.
- (24) *Ibid.*, n.p.
- (25) ニューサウスウェールズ州では、1994年に州の民族学校委員会によって「民族学校」の代わりに「地域社会語学校」という名称が使われることが認められた。他の州では主に「民族学校」という名称を使っている。
- (26) NSW Ethnic Schools Board, Community languages Schools: Strategic Plan 1994-1995, 1994, pp.1-3.
- (27) The Penguin Macquarie Dictionary of Australian Education, *op. cit.*, pp.283-284.
- (28) *Ibid.*, pp.283-284.
- (29) NSW Department of School Education, Saturday School of Community languages, 1995, n.p.
- (30) *Ibid.*, n.p.
- (31) *Ibid.*, n.p.
- (32) 以下 Roseville Primary School に関することは、1995年に学校を訪問した時の情報である。
- (33) NSW Department of School Education, Students of Non-English Speaking Background: Midyear Census 1994, 1994, n.p.

現地調査報告

イギリス現地調査報告

小松 郁夫

I. 現地調査の日程

1995年11月16日から28日まで、イギリスを訪問して現地で調査を行った。今回の訪問では、以下のような日程で調査活動に従事した。

1. 11月調査

* 具体的な日程などは以下の通りである。

11月16日 成田 発：NH201便 11：30

(木) London着：15：05

17日 午前11時 インタビュー（教員団体NASUWTの専門官との面会）

(金) Mr Les Roberts & Mr Peter McLoughlin

Assistant Secretary NASUWT

Hillscourt Education centre, Rose Hill, Birmingham B45 8RS

Tel:0121-453 6150 Fax:0121-457 6209

<面会場所>

5 KING STREET, COVENT GARDEN, LONDON WC2E 8HN

TEL:0171-379 9499

午後 資料収集（「勤労体験学習」に関する健康・安全問題について）

Health and Safety Commission, HS Executive in London

Rose Court, 2 Southwark Bridge, London SE1 9HS

Tel:0171-717 6000

18日 資料収集・整理のため、Birmingham に行く

(土) 「勤労体験学習」経験者への事情聴取

19日 資料収集・整理

(日)

20日 学校訪問（公立の11-14歳児のための共学の総合制中等学校）

(月) Mrs Barbara J Vann . . . Mount Grace High School

Leicester Road, Hinckley, Leicester LE10 1LP England

Tel:01455-238921 Fax:01455-890677

21日 学校訪問（公立の11-16歳児のための共学の総合制中等学校）

(火) Mr J. D. Tate . . . Greenfield Comprehensive School

Greenfield Way, Newton, Aycliffe DL5 7LE England

Tel:01325-300378

22日 学校訪問（公立の11-16歳児のための共学の総合制中等学校）

（水） Peers School

Peers campus, Sandy Lane West, Littlemore, Oxford OX4 5JY

Tel:01865 774311 Fax:01865 715677

Headteacher:Bernard Clarke

Deputy Headteachers:Glinys Weller, Chris Dark

23日 学校訪問（都市部の初等学校）

（木） Belleville Primary School

Ms Susan Kempner (Headteacher)、 Mr Adam Beaumont (Teacher)

Webb's Road, London SW11

Tel:0171-228 8727 Fax:0171-228 8070

関係機関訪問 - 労働団体（午後4時）

TUC(Trade Union Congress)

Ms Sarah Perman (Policy Officer)、 Mr Alan Grant

(Secretary to the Trade Union Education Committee,

TUC, Congress Hse, Great Russell St., London WC1B 3LS ENGLAND

Tel:0171-636 4030, Fax:0171-636 0632

24日 大学訪問

（金） University of Birmingham

Professor Hywel Thomas, Dr Roy Rowe

25日 資料収集・整理

（土）

26日 資料収集・整理

（日）

27日 Health & Safety Commission Information

（月）

帰国便 London 発：NH202便 16:55

28日 成田 着：13:35

（火）

II. イギリスの学校外施設の社会教育活動

本研究に関連しては、1995年の9月14日から9月26日（科学研究費国際学術研究）と同じく、11月16日から11月28日までの2回にわたって、イギリスでの現地調査を実施することができた。9月調査では、「全国運動場協会」National Playing Fields Association NPFA、の活動の調査と2つの「国庫補助学校」Grant-maintained School, GM Schoolと1つの初等学校でのカリキュラムの調査、および関係学会への出席などを中心とした。NPFAに関しては、11月調査で再度追加的に調査したので、その概略をまず記しておく。

1. 子どもの遊び場の整備

<NPFA, National Playing Fields Associationのケース>

我が国でも全面的な学校週5日制が具体的な政策課題に登場するようになり、土曜日と日曜日の学校外での児童・生徒の生活のあり方や遊び場や活動の場の確保、責任者、指導者の確保などが実現に向けての課題となっている。今回の調査によって、いくつかのイギリス独自の試みや特徴について、学校関係者や社会教育関係者から事情を伺うことができた。また、National Playing Fields Association（エリザベス女王が名誉総裁を務める、全国の「遊び場」の管理・運営組織、各自治体や企業、社会教育団体、民間企業や民間スポーツ団体などが加盟している）が現在、非常にユニークな実践を行っていることを知り、すぐにでも日本の各施設に導入できるのではないかとと思われる活動について説明を受けることができた。それは、非常に安い費用で、各所の球技を狭い公園などの空き地に設置して、子どもたちが自由にボール遊びなどをできるブロック製の壁のようなものであった。

また、いくつかの美術館、博物館なども見学し、社会教育への十分な配慮（入場料が無料が非常に安いなどの措置が取られている）があることがうらやましいと思った。また、見学に対しても、非常に陳列に工夫があり、見る側にたった説明の工夫などがなされていることがわかった。

- ・NPFAは、運動場や遊び場などの取得、維持、改良に責任を持っている唯一の全国組織であり、独立した慈善団体である。
- ・この組織は、公費及び支援者からの寄付、さらには出版物の収入と技術指導による収入で賄われている。
- ・パトロンはエリザベス女王、総裁は夫君のエディンバラ公である。
- ・予算規模は、

1994年の場合、	1993年の場合
General Fund	
<収入>	
£ 393, 284 (¥6, 400, 000)	£ 412, 623
<支出>	
£ 379, 098	£ 381, 419
Other Fund	
<収入>	
£ 35, 552	£ 73, 062
<支出>	
£ 23, 403	£ 74, 030
<基本資産>	
£ 1, 752, 973 (¥280, 000, 000)	£ 1, 548, 376
120カ所の運動場、遊び場、オープン・スペース等を所有している。	
面積は642.75エーカー（約26万平方m）	

2. 義務教育最終段階での「勤労体験学習」

学校と地域社会の連携・協力の問題を学校カリキュラムの方面から具体的に捉えるためには、イギリス（本稿では基本的にイングランドについて考察している）の場合、「勤労体験学習」Work Experience(以下、W. E.) についての報告が最もふさわしいものといえる。

(1) これまでの経緯

1) EDUCATION(Work Experience) ACT 1973

- ・この法律は、L E Aが学校教育の一環として、義務教育終了前の最終学年の生徒に、Work Experience を提供することを可能としたものである。
- ・言うまでもなく、既存の児童生徒の労働の禁止に関する諸法令や児童生徒の雇用に関する諸規則は、L E Aの承認の下に行われるWork Experience には適用されない。

2) 白書「青少年の教育と職業訓練」EDUCATION AND TRAINING FOR YOUNG PEOPLE, 1985 <歴史>

* 青少年の職業生活への準備に対する学校教育の役割に関する（保守党）政府の政策

- 1981 白書「新職業訓練計画」
- 1984 白書「職業のための訓練」
- 1985 白書「よりよい学校」

「入職前教育修了証」(CPVE)制度の導入、「継続教育機関の非進学セクター」の創設

1982年、「技術・職業教育推進計画」T V E I (the Technical and Vocational Education Initiative) の発表・・・14-18歳の生徒のためのもので、計画はM S C (Manpower Service Commission) によって運営された。この当時、すでに62の計画がイングランド、ウェールズ、スコットランドで実施されていた。

1983年4月から「青少年職業訓練計画」the Youth Training Scheme, YTS がスタートする。この計画には、労使双方、教育関係機関、その他の多くの機関が協力をして、発足後2年間で70万人の若者が学校教育終了後に訓練に参加した。

3) Work Experience and the School Curriculum, NCC 1991

- ・1988年教育改革法の目的の1つである、「大人の生活についての機会を知り、責任を学び、経験を積む」ために児童生徒に提供されるものである。
- ・1988/1989年までに、91%の学校が特定の生徒のためにW. E. を提供しており、71%の生徒が義務教育の最終学年にこの経験を積んでいる。
- ・政府としては、10学年の夏学期と11学年の修了までの間に全ての生徒が一定期間のW. E. をT V E Iの拡張の下に経験すべきだと考えている。
- ・多くの学校では、2週間のW. E. を支持しており、約50時間の計画を樹立している。

- ・この文書では、National Curriculum が規定する教科やcross-curricular elementsを含む学校全体の教育課程とW. E. の連携に関する提言をまとめている。

4) Work Experience <A Guide for Schools> 1995

- ・1970年代には、7人に1人の割合でしか実施されていなかったW. E. が今日では、約9割に生徒が経験するようになっている。
- ・W. E. は、生徒に以下のような点で有意義であると考えられる。
 - ① 共通教育課程とその他の教科の知識と理解を高め、職業技術を開発する。
 - ② 自信と柔軟性を高め、他の人々と仕事をする能力を向上させる。
 - ③ 仕事の世界について学び、雇用者から求められている技術や態度について知ること。
- ・今後は、配属された職場経験を通して得られる経験の質を一層向上させる必要がある。
- ・W. E. とは、生徒が非雇用者のように、特定の課業か義務、あるいはそうしたものを実践できるように、雇用者の施設内に生徒を配属することである。
- ・W. E. は、法令により規定されたものであり、義務教育最終学年の生徒（第10学年の生徒の場合は、イースター学期の最後に行われる）にのみ承認されたものである。
- ・公営学校のW. E. に関するすべての計画はLEAが、国庫補助学校の場合は理事会が承認したものでなければならない。
- ・各学校の計画には、目的と目標、評価と修正、学校経営計画との関係や計画への組み入れ等が含まれていなければならない。

(2) 現状と課題

- ① 目的や狙いは大きく分けて2つの傾向がある。1つは、教育的観点を重視するものである。この場合は、職業教育的内容よりも、「特別活動」的な意義を重視するものである。他の1つは、職業教育的視点や職業準備的な視点で行おうとするものである。その後の職業教育との連続性や実務的な内容をより重視する発想に立っている。
- ② 運営がうまくいっている地域や学校の場合は、地域全体が労使双方の協力があり、地域社会全体として協力体制が首尾良く行われている。
- ③ 実施に当たっては、健康と安全への配慮が非常に重視されている。
- ④ 課題は、今一番の感心である「学力保障」との兼ね合いをどうするかであろう。
「16歳以降」の教育の充実や職業資格制度の整備とも関連して、中等教育以後の問題として、今後どのように処理するのが課題になろう。
- ⑤ 各地域の「産学連携」機関、たとえばlocal Education Business Partnership, education-business links organisation、又は職業指導・援助機関Careers Service、などとの連携を充実させるためには、1995年7月に再編された、中央の新しい組織である「教育・雇用省」の特性を今後どのように活用するかである。

<参考資料>

- Work Experience <A Guide for Schools>, DFE, 1995
- Work Experience <A Guide for Employers>, DFE, 1995
- Work Experience <HEALTH AND SAFETY AT WORK No. 24>, NASUWT, 1993
- THE PRACTICALITIES AND PROCEDURE FOR WORK EXPERIENCE ON EMPLOYERS' PREMISES, Roy Frost(Trident Director), 1992
- WORK EXPERIENCE THE LAW <A Guide for Work-Experience Organisers>, SCHOOL CURRICULUM INDUSTRY PARTNERSHIP/Mini-Enterprise Schools Project, Center for Education and Industry, University of Warwick, 1992
- The responsibilities of school governors for health and safety, Health & Safety Commission, /Education Service Advisory Committee, 1992
- Managing health and safety in schools, HSC/Education Service Advisory Committee, 1995
- LOOKING FORWARD <CAREERS EDUCATION AND GUIDANCE IN THE CURRICULUM>, School Curriculum and Assessment Authority, 1995
- Work Experience and the School Curriculum, NATIONAL CURRICULUM COUNCIL, 1991
- PEERS SCHOOL WORK EXPERIENCE POLICY <COPIES OF FORMS AND LETTERS USED THROUGHOUT THE PROCESS>, PEERS SCHOOL, 1995
- WORK EXPERIENCE GUIDELINES <A guide to quality work experience>, Trades Union Congress, 1994
- 1996-97 Mount Grace High School, MOUNT GRACE HIGH SCHOOL, 1995
- Mount Grace High School <DEVELOPMENT PLAN 1995/96>, MOUNT GRACE HIGH SCHOOL, 1995
- Mount Grace High School <Careers & Guidance Policy Statement>, MOUNT GRACE HIGH SCHOOL, 1995
- Building Better Futures <An introduction to careers education and guidance for parents and guardians>, Leicestershire Careers and Guidance Services, 1995
- GREENFIELD COMPREHENSIVE SCHOOL 1996年版, GREENFIELD COMPREHENSIVE SCHOOL, 1995
- SECONDARY SCHOOL MANAGEMENT PLAN 1995-1996, GREENFIELD COMPREHENSIVE SCHOOL, 1995
- A Report for the governing body, GREENFIELD COMPREHENSIVE SCHOOL, 1995
- Greenfield Comprehensive School <Staff Handbook 1995/1996>, GREENFIELD COMPREHENSIVE SCHOOL, 1995
- WORK EXPERIENCE BOOK, DURHAM COUNTY, 1995
- Education at Work:A Guide for Schools, DES, 1991

ドイツ現地調査報告

坂野 慎二

I. 現地調査の日程

1996年 1月13日から26日まで、ドイツを訪問して現地で調査をおこなった。今回の調査活動の日程は、以下のとおりである。

1月13日(土)

成田発 フランクフルトを経由してベルリン着。

1月14日(日)

①ブランデンブルク州立教育研究所所員のハイネマン氏訪問。日曜日であるにもかかわらず、ドイツの教育政策の動向、青少年の意識について説明してくれた。

1月15日(月)

②ベルリン市の基礎学校Schlüter-Schule 訪問。クラウゼ校長Fr. E. Krause 女史の説明を受ける。

1月16日(火)

③ベルリン市の上級学校7. Oberschule訪問。校長のベティヒBottig氏、教頭のクライン Klein 氏、社会教育担当のショッパー-Schopper氏の説明を受ける。

1月17日(水)

④ベルリン市の職業高等学校Oberstufenzentrum Kraftfahrzeugtechnik訪問。校長のシュトゥーテ氏が不在で、教頭のニシュケNitschke氏の説明を受ける。

1月18日(木)

⑤ベルリン市の職業訓練企業Auto-Service Stolenburg GmbH訪問。人事部長ケスKess氏の説明を受ける。

⑥ベルリン商工会議所訪問。訓練育成部のヤーンJahn氏の説明を受ける。

1月19日(金)

⑦ベルリン市文部省国際関係担当のトマスツェフスキTomaszewski 氏と面談。

⑧連邦職業教育研究所訪問。ベルナーWerner氏の説明を受ける。

1月20日(土)

資料整理

1月21日(日)

ベルリンからマークテブルクへ電車で移動

1月22日(月)

⑨ザクセン・アンハルト州文部省訪問。ザントナーSandner 氏の説明を受ける。

⑩ゲーテ中等学校Sekundarschule J. W. v. Goethe 訪問。校長ボルタイスドルフWolteis-

dorf女史の説明を受ける。

マークテブルクからハノーファーへ電車で移動

1月23日(火)

⑪ニーダーザクセン州文部省訪問。学校教育部長ガラス氏の説明を受ける。

⑫ケーテ・コルビッツ・ギムナジウムGymnasium Kathe-Kollwitz-Schule 訪問。校長のクロネンベルクKronenberg氏の説明を受ける。

1月24日(水)

⑬ハノーファー市郊外のランゲンハーゲン市にあるカルテンバイデ基礎学校訪問。校長ヘルムートHerrmuth女史から説明を受ける。

⑭ランゲンハーゲン市にあるロベルト・コッホ・実科学校Robert-Koch-Schule訪問。校長キルシュニングKirschning氏の説明を受ける。

1月25日(木)

ハノーファーからフランクフルトを經由(機中泊)

1月26日(金)

成田着

II. 現地調査の課題意識

現在のドイツの教育が抱えている問題点の中から、今回は、次のような問題意識を持ち、調査に臨んだ。得られた印象を加えつつ、まとめてみることにする。

(1) 学校と家庭、地域社会の役割分担と連携

日本では、学校週5日制の導入によって、学校と家庭および地域社会との関係が、どのようにあるべきかが議論されている。学校の果たすべき役割は何なのか。家庭の果たすべき役割、そして地域社会の果たすべき役割が問われている。学校が知育の場であるという認識も、今日では疑わしいものとなりつつある。少なくとも、学校が知育を独占することは、今日では想定されていないといっておくであろう。塾や家庭教師の普及により、今日では学校はむしろ子どもの憩いの場、交流の場(時としていじめの場へと転化する)となり、勉強は塾で、と考える親や子どもも多い。

ドイツでは、週5日制はかなり普及し、完全週5日制が多数を占めている。ドイツでは学校、家庭そして地域社会は、それぞれどのような役割を担っているのだろうか。

(2) 学校の役割

学校とは、何を、どのように教えるべきなのであろうか。子どもは学校で何を学習し、身につけていくのか。戦前の日本の学校制度は、ドイツのそれとの類似点が多い。設置者別にみても、公立学校が基本であるし、公立学校の教員が公務員であることも共通してい

る。しかしながら、学校の役割という点では、異なる点も少なくない。

第一に、ドイツでは、子どもの教育は、第一に親の責任である。こう言うと、当たり前という印象を受ける向きもあろう。しかしながら、親の責任が、実質的にも、形式的にも、ドイツでは貫徹されているのである。日本のPTAは、教員主導の下、様々な雑用を行い、教育活動を後援するように機能しているところが多いようである。親が学校に対する不満を述べても、それを手続きの保障するものはない。一方、ドイツでは、親の学校教育参加権が、法的に保障されている。(結城忠『学校教育における親の権利』海鳴社、1994年参照) そうした親の学校教育参加権を保障するために、教員、親、および生徒の代表により構成される学校会議が設置され、親が十分な情報を得ることを保障するとともに、一部の州では、親と教員が、学校での事務内容に応じて共同決定できるのである。(結城、前掲、291頁以下)

第二に、学校は知育の場であり、訓育は家庭を中心として、教会等によって行うという役割分担の考え方が基本である。ドイツの学校は、午前8時頃に始まり、午後1時から2時の間位に終了する。例えば、今回訪問したベルリンの実科学校(第7～10学年)では、8時に1時間目が始まり、6時間目は午後1時20分に終了する。児童生徒は、午後たっぷりの時間を自由に使うことができるのである。午後の子どもの養育は、原則として家庭の役割である。日本のように、部活動を行い、午後5時、6時まで学校に残っているということはない。

(3) 放課後の子どもの過ごし方

今回、基礎学校、実科学校、ギムナジウムで、子どもの午後の過ごし方について尋ねたが、実科学校やギムナジウムの生徒は、友達とおしゃべりをして過ごすことが最も多い。もちろん、ファミコンの普及も著しく、実科学校第10学年の男子の大多数は、ファミコンをしていた。一方、女子は友達と電話でおしゃべりをする者が多く、アルバイトをする者も少なくなかった。

ドイツでは、週1～2日程度スポーツや音楽のお稽古事、あるいはボランティア活動に通うという子どもが多い。その場合、スポーツはスポーツクラブで行われるし、音楽は個人レッスンや音楽学校で、ボランティア活動は教会主催で、というように、学校以外の団体が行っている。しかしながら、それ以外の日には、子どもは午後1～2時には、学校から戻ってくる。両親が共稼ぎであったり、片親で働きにでている場合には、だれが(とくに基礎学校段階の)子どもの面倒をみるのかが問題となる。

従来であれば、家族の誰かが、あるいは近所の誰かが、子どもの面倒を見てきた。ドイツ青少年研究所(Deutsches Jugendinstitut)が8～12歳児を対象に1988年に行った調査によれば、家族が子どもの面倒をみている場合が75.7%、ベビーシッターや親戚等が面倒をみている場合が15.0%(このうち、学童保育所で午後を過ごす子どもは3.8%)、面倒をみる者がいない場合が9.4%であった。(Deutsches Jugendinstitut; "Was tun Kinder am Nachmittag?" 1992. München. S.180.)

近年、とりわけ都市部における核家族化の進行、共稼ぎの増加等により、子どもの午後の面倒をみれないケースが増える傾向にある。そのため、学校において、午後4時位まで、何らかの放課後活動（Arbeitsgemeinschaft）を行う学校が増加しつつある。活動内容は、スポーツや音楽などが多い。今回訪問したベルリンの実科学校でも、放課後活動を活発に行っていた。

しかしながら、各州の財政は、統一後厳しい状況にある。ドイツでは、教員の授業時間が法令で規定されているが、放課後活動は、教員の授業時数として計算されるため、放課後活動を増やしただけ、余分に教員が必要となる。各州とも放課後活動の意義を認めつつも、財政問題との関連で、厳しい判断を求められている。

（4）学校制度の動揺

ギムナジウムへの進学率は上昇した。1993年の資料によれば、第7学年における在籍率は、ハウプトシューレ23.7%、実科学校24.9%、ハウプトシューレと実科学校の統合形式6.5%、総合制学校9.2%、ギムナジウム32.0%となっている。（BMBF: "Grund- und Strukturdaten 1994/95" S. 62f.）州によっては半数近くの者がギムナジウムへと通学している。逆にハウプトシューレの生徒数が減少し、ザールラント州では、ハウプトシューレの廃止が決定された。

ザールラント州では、1996年1月23日、州憲法の改正が行われ、1997/98年度から、ハウプトシューレを廃止することが決定された。これに合わせて、同州で実験されていた中等学校（Sekundarschule、ハウプトシューレと実科学校とを合わせた学校）は、これ以上拡大されないこととなった。これは、与党SPD（社会民主党）と野党CDU（キリスト教民主同盟）の合意の結果である。これによって、拡大された実科学校、統合型総合制学校およびギムナジウムの3種類の学校が存在することとなる。ギムナジウムと総合制学校は、ドイツで初めて州憲法上同権を保障されたことになる。拡大された実科学校は、既存のギムナジウム上級段階の連合体に取り入れられる。（"Frankfurter Rundschau" 24.1.96. S. 4）

一方、総合制学校も問題を抱えている。ノルトライン・ヴェストファーレン州の総合制学校教員及び親により構成される「総合制学校協会」は、ヘッセン州の総合制学校をモデルとするように、総合制学校のあり方に注文をつけている。彼らによれば、ハンブルク総合制学校課長リークマンRiekmann, J. の見解を引用し、総合制学校は、他の学校種類との競合によって、成績・態度に問題のある生徒が多いと指摘している。彼らの考えでは、本来的な総合制学校の教育的意味として、ギムナジウム上級段階を設置するためには、生徒の3分の1は成績の良い者でなければならない。（"Die Welt" 25.1.96. S. 5）

（5）進路ストレスと補習

日本の子どもは、より良い学校、より良い大学、より良い就職を目指して、受験勉強をする。大学入試を受験するためには、高校卒業（見込み乃至は同等の学力）が条件であり、

学校の名前が問われることはない。つまり、高校さえ卒業していれば、大学入試を平等に受けることが保障されている。

ドイツの多くの州では、子どもは第4学年終了後、ハウプトシューレ、実科学校、ギムナジウムのいずれかに進学する。ドイツの学校の修了証は、進学や職業選択と密接にかかわり合っている。一端学校を選択すると、その後の進路を変更するのは容易ではない。つまり10歳で、将来の進路がほぼ決定してしまうのである。

こうした早期の進路選択の弊害を是正するために、第5・6学年を共通の段階とするオリエンテーション段階や、3つの学校種を合わせた総合制学校が、一部の州で普及している。今回訪問したザクセン・アンハルト州（旧東ドイツ）でも、オリエンテーション段階の導入が決定されたところであった。

従来は、ギムナジウムに入学すれば、大学へと進み、より良い職業機会を得られると考えられていた。しかし1970年代から、ギムナジウムを修了しても大学へ進学しない者が増えるとともに、大卒失業者が増加した。ギムナジウムへの進学が、必ずしも将来の収入を保障するものではなくなったのである。

ギムナジウム、実科学校の生徒の割合が高くなるにつれ、授業についていけない生徒も増えてくる。ドイツでは、原級留置（いわゆる落第）が比較的厳格に運用されており、同じ学年で2度原級留置になると、別の学校種（例えばギムナジウムから実科学校）へと転校しなければならない。生徒は、成績の悪い科目について、塾や家庭教師による補習教授を受ける。補習教授を受ける生徒の割合は、日本よりはるかに低い。今回訪問したハノーファー市内のギムナジウム第11学年の生徒11名に尋ねたところ、家庭教師についている生徒は1名で、他に個人で学校の教員に補習を受けている生徒が1名いた。

こうした成績・進路の不安により、多くの生徒がストレスを感じている。今回訪問したギムナジウムや実科学校の生徒達の中で、成績や将来の進路について、不安を感じていない者は、ごく稀であった。

Ⅲ. 訪問調査のメモ・印象

① ブランデンブルク州立教育研究所所員 ハイネマンHeinemann 氏

ドイツにおける青少年の生活及び意識に関する動向を聞き取り調査した。統一後の旧東ドイツにおける外国人排斥運動は、峠を越えた感があるが、一部の青少年には、まだ、虚脱感と排他的感情があることを話しあった。外国人と話し合い、理解を深めるためのプロジェクトを、ブランデンブルク州立教育研究所では継続して行っている。

② ベルリン市の基礎学校Schluter-Schule

クラウゼ校長Fr. E.とFr. E. Krause女史の説明を受ける。同校は、ヨーロッパ学校の指定を受けており、スペイン人子女12人とドイツ人子女12人の混成学級である。授業は、実技系の科目をドイツ語と一緒に、主要科目をスペイン語とドイツ語で別々に行っている。ヨーロッパを歩く時は、いつも感じることであるが、外国語（ドイツでは、英語やフラン

ス語)がどんどん耳に入ってくる。今後とも外国語の重要性は増していくことであろう。

③ ベルリン市の上級学校7. Oberschule

ベルリンでも外国人子女の多いクロイツベルク地区にあり、とくにトルコ系子女が約半数を占めている。ハウプトシューレと実科学校の両課程が併設されており、少人数による教育を行っているのがその特徴である。主な授業は、ティーム・ティーチングによるか、クラス(25人前後)を二つに分けて授業を行っている。生徒の就職についてだが、青少年の希望する訓練職と企業の用意する訓練席の需給関係は必ずしも一致せず、職業指導員 Berufsberater、社会教育指導員 Sozialpädagogeの果たす役割が大きいとの説明を受けた。

④ ベルリン市の高等学校Oberstufenzentrum Kraftfahrzeugtechnik

エンジニア養成のための職業学校であり、職業専門学校も併設している。通学は、4週間に5日と変則的になっているが、これは、授業が週10時間となっているためである。1日の授業時間は8時間で、4週で32時間となり、残り8時間分のために1日通学する。施設設備にかなりの手間をかけている。

⑤ ベルリン市の職業訓練企業Auto-Service Stolenburg

訓練を見た限りでは、体系的な養成を行っているようには見えなかったが、実際には、週毎に習得技術が計画されており、小テストが課されている。比較的大きな企業であるため、訓練志願者が多く、訓練席を得るために試験が行われている。競争率は約10倍。

⑥ ベルリン商工会議所

職業学校と企業内訓練のいわゆる二元制度をよりよく調整するために、指導要領と訓練計画の調整が行われている。訓練費用に負担では、企業の負担が大きく、訓練席を減らす企業が増えてきている。1つの職業に精通した熟練工を養成するのか、多様な職種に応用のきく多能工を養成すべきなのか、検討が加えられている。

⑦ ベルリン市文部省 国際関係担当のトマスツェフキ Tomaszewski 氏

東西統一によ教員の配置転換、科目における教員の需給関係の問題、州財政の悪化による、教育予算の削減などについて説明を受けた。

⑧ 連邦職業教育研究所 Werner氏

職業訓練における近年の動向について説明を受ける。職業訓練の二元制度については、期間が長過ぎる、あるいは1つの職業に特定して養成すべきではないとの意見が今日ではあり、現行職業訓練制度を維持すべきかどうか議論の対象となりつつある。

⑨ ザクセン・アンハルト州文部省 ザントナー Sandner 氏

州の財政事情が厳しく、学校補修等が進まないこと、1997年度から、第5・6年を統合した促進段階が導入されること、教育政策が政党の影響を受けやすく、政局が安定しないと、一貫した教育政策を進めることが困難であるとの説明を受けた。

⑩ 中等学校Geothe-Schule

基礎学校と1つの建物に入っている。最近になり、機材がようやく整ってきたが、建物の補修がなかなか進まない。ハウプトシューレ課程への希望者が少なく、実科学校課程しか設置していない。ハウプトシューレの生徒と実科学校の生徒をどのようにクラス・授業

編成しているのかを知りたかったので、やや期待はずれであった。

⑩ ニーダーザクセン州文部省 ガラスGalas 博士

1996年 8月から週5日制が導入されること、導入に際して、授業時間数を削減したとの説明を受ける。ベルリン市でも、完全週5日制を導入する際に、授業時間数を削減していたこと、また、バイエルン州教育研究所でも週5日制を導入するためには、週あたりの授業時数を30時間以下にしなければならないといわれたことを思い出す。範例学習を導入するときの標語である「隙間への勇氣」という言葉が頭をよぎった。

⑪ ハノーファー市のギムナジウムKathe-Kollwitz-Schule

広島市の高校とパートナー校になっているとのこと。英語の授業を見学させてもらったが、よく生徒の手が挙がる。ドイツの学校を見学するといつも感じることだが、生徒が授業に積極的である。ドイツ人の知人が日本の学校での授業を見学した後に、生徒が疲れているようだと言ったことを思い出す。第11学年の生徒11名に尋ねたところ、補習を受けている生徒は2名であった。将来の進路を尋ねると、性差が顕著であった。女子は心理学や経済学を志望している者が多いのに対し、男子では理科系希望者が多かった。ちなみに教員志望の有無を尋ねたが、志望者はいなかった。学校経営では、職務内容毎に5人の主任がおり、事務を担当していた。

⑫ ハノーファー市近郊のランゲンハーゲン市の基礎学校Grundschule Kaltenweide

完全半日学校volle Halbtagschuleの実験校である。午前8時から午後1時まで、毎日授業である。特徴的なのは、モンテッソーリ・メソッドを基盤として、午前8時から9時55分まで科目別ではなく、子どもの自主性に任せた活動を行っていることである。これが実験校とはいえ、学区をもった基礎学校で行われていることに驚きを禁じえない。視察に同席してくれたニーダーザクセン州に4つある県の視学であるマイMay氏は、通常の学校としたいようであったが、校長のヘルムート女史は、モンテッソーリ教育の意義を説くとともに、ヘンティヒラの説も取り入れ、現代にマッチした教育を行っていることを力説していた。

同校は、校長を中心として、職員会議で教育理念について合意を形成し、個人としてではなく、学校全体が共通理念のもとに教育をおこなっていることを説明してくれた。こうした教育理念に納得できず、同校を去る教員はいないのか、また、学区の親から教育方針について苦情はないのか、他の学区の学校へと転出する児童はいないのかを尋ねたが、校長の答えはいずれも「否」であった。むしろ他の学区の親から同校への入学希望が多くあり、教員の授業時間の関係から、その多くを断らなければならないことを告げられた。ドイツの学校では、元気な生徒が多いなか、一人でじっとおとなしく学習活動している児童を見ていると、違和感を覚えた。もっとも、休み時間になると、元気に走り回っていたが。

時間表は、次のようになっている。45分刻みで授業を行うのが通例であることを考慮するならば、ここでの自由作業の時間編成は、特記すべきであろう。

8:00～ 9:55 自由作業

10:25～11:10 科目授業

11:10～12:00 科目授業

12:15～13:00 科目授業

⑭ ランゲハーゲン市の実科学校Robert-Koch-Schule

同市には、統合型総合制学校1校、ハウプトシューレ2校、ギムナジウム1校がある。ニーダーザクセン州は、オリエンテーション段階（第5・6学年）を導入しており、ハウプトシューレ、実科学校およびギムナジウムへの進学は、第7学年からになる。一方、総合制学校は、第5学年から一貫した教育を行っている。総合制学校では、第8学年まで成績評価も落第もないため、志望者が増えている。その結果、他の学校へ入学する生徒は減ることになるため、各学校は、生徒数を確保するために懸命であるという。学校間の生徒の取り合いが激しくなりつつある。

生徒の放課後の過ごし方について聞き取り調査を行った。授業開始のときに、第10学年の生徒25名が起立して出迎えてくれた。こうしたことは珍しい。遠来の客に対する敬意を表してくれたらしい。午後の過ごし方について尋ねた。宿題は、1～1.5時間位。後は友人とおしゃべりの時間が多い。女子は電話でのおしゃべり、男子はファミコンという傾向は、各国共通であるらしい。習い事では、スポーツが多く15名。サッカーは以外に少なく3名だった。女子ではダンス、バレエが多い。音楽を習っている者は7名で、ピアノ、バイオリンなど多様である。アルバイトをしている者は2名で、自分の小遣いとなっているようであった。進路について尋ねたところ（彼らは第9学年の職業実習を行っている）、商業関係希望者が6名、社会教育学が4名などとなっており、ギムナジウムへの進学希望者は6名いた。そのうち、大学への進学希望者が3名おり、2名は教職希望、1名は医師志望であった。前述のギムナジウムでは教職希望者がいなかったのとは対照的である。補習（塾や家庭教師）を受けている者は6名で、英語、数学、物理に多い。

彼らからの質問として、パソコンで日本語をどのように操作するのかという質問を受けた。

特別研究「学校と地域社会との連携に関する国際比較研究」

中間報告書（I）

平成8年3月

〒153 東京都目黒区下目黒6-5-22

国立教育研究所

印刷者 ㈱タマタイプ