

英国における「総合学校」の原理

西岡 加名恵

1. 本稿の課題

英国（ここでは主としてイングランドとウェールズ）中等教育においては1960年代以降、11歳プラス試験の廃止によって、三分岐制から「総合学校」（comprehensive school）への転換が進んだ。その際同時に、義務就学年限の延長（ROSLA）・能力混合学級編成・共通カリキュラム・コミュニティ＝スクールといった考えが、「総合学校」の理念を貫徹するものとして主張された。このことは、「総合学校」への転換が、単に、学校や学級といった教育集团に生徒を配分する規則といったレベルでの**制度的枠組**の改革のみをめざすものではなく、**教育の内容と方法をも貫く学校の原理**レベルでの改革をも含む全体的な教育改革をめざす可能性を有していたことを示している。学校の原理とは、社会とその社会における学校との関係が、いかなるものであるか、いかなるものであるべきかについての理解を示すものであり、当然、ある制度的枠組を正当化するが、制度的枠組に還元し尽くされるものではない。本稿では、「総合学校」の制度的枠組を「総合制」、その原理を「総合性原理」と呼ぶ⁽¹⁾。

英国においては「総合学校」の支持派のなかでも多様な原理の主張が存在していたことが認識されており⁽²⁾、「総合学校」を原理レベルで検討することの重要性が主張されてきた⁽³⁾。しかし、今日に到るまで議論はともすれば「総合学校」であるかいなかに集中し、どのような「総合性」を学校がもっているかという問いは無視されがちである。「総合学校」の原理レベルでの検討に踏み込んだ研究においても、後述するように混乱が見られる。更に、日本において「総合学校」が紹介される際には、その混乱を引き継いだ形で紹介しているものが多い⁽⁴⁾。そこで、本稿では、「総合学校」の原理を類型化し、中等学校の総合性を理論的に再定義することを課題としたい。

なお、学校の原理の類型化には、個々の学校が一つの原理しかもたないという誤解を招く危険性があるが、一つの学校が複数の原理の特徴を持ちうる可能性は指摘しておきたい。類型化は、「総合学校」に関わる論争点を明確にするためのものである。

2. 統合主義原理

2-1. 定義

「総合制」化を国家政策とした回章10/65には、次の段落が見られる。「総合学校は、異なる興味と背景をもった、あらゆる能力の生徒たちが、お互いに混ざりあい、その接触から刺激を受け、その過程で寛容と理解を学ぶことのできる、学校共同体を創出することを目的とする。しかし、特定の総合学校は、位置する近隣の特徴を反映するであろう。もしある学校のコミュニティがより多様性に欠けるものであり、教育的な興味を励ます家庭からの生徒が少ない場合、その学校では他地域の学校が享受しているような刺激と活気に欠ける可能性がある。従って、文部大臣は、地方教育当局に、学区を設定する際、学校ができるだけ社会的・知能的な総合性を持つよう保障することを、勧める」⁽⁵⁾（下線は筆者による）。この段落からは、次の仮定を読み取ることができる。第一に、この段落は、生徒たちが「寛容と理解」を学ぶという、学校の社会的機能を強調する。第二に、この機能は、生徒たちが「お互いに混ざりあ」うことで実現すると仮定されている。第三に、「総合学校」は、近隣学校であるより、異なる社会的背景をもった生徒を持つことに重点をおいて理解されている。換言すれば、この段落は、この3点をもって、「総合学校」の成否を判断する基準とする考えを示しているのである。

「総合学校」を、このようなものとして理解する原理を、本稿では統合主義原理と呼ぶ。この命名は、ボールによる、次の定義に従うものである。「統合主義的学校モデルは、社会操作に基づき、あらゆる社会的背景を持った子どもが同じ学校にいくこと確実にすることによって、市民性の向上と、寛容な、あるいは社会意識の高い社会の獲得を強調するものである」⁽⁶⁾。

ここで注意すべきなのは、「平等主義者」として分類される論者が、実は統合主義原理を主張している場合があるということである。例えば、1969年マーズデンは、「平等主義的学校」の成功を判断する基準の一つを「社会的階級を縦断する混合」としている⁽⁷⁾が、これは、統合主義原理の特徴として分類されるべきものである。

統合主義原理に基づく「総合学校」理解は、国立教育研究財団の報告書⁽⁸⁾にも見られる。この原理は、主として労働党、中でもフェビアン改革者によって支持されたものであった⁽⁹⁾。「初期フェビアン協会者たちは、実際、初等教育段階以降の多様化を、効率的な『能力主義』社会の維持という関心のもとに支持していた。……60年代のフェビアンは、この考えを拒絶し、選抜に反対す新しい次元が加えられた。単に教育的な目標を持つのはかけ離れ、総合学校はいまや、結合力の強く調和的な社会をもたらすのを助ける、平和的な社会変革の、強力な媒体として見られたのである」⁽¹⁰⁾（強調は原著による）。クロスランドは「総合学校」への改革の目標を次のように

述べている。「総合学校をもつことの目標は、……広く分岐した地位を持つ学校への物理的分離によってもたらされる極端な社会的分割と、……グラマー＝スクール（あるいは、将来においてはパブリック＝スクール）の席を勝ち取ることができなかったことによる極端な社会的憤慨を避けることである」⁽¹¹⁾。

2-2. 特徴：意義と問題点

統合主義原理は、教育における分離に対する拒絶を示したという点では、意義を認めることができる。現代社会において中等学校は、もはや選ばれたエリートのためだけのものではなく、将来の市民を生み出すものである。さらに、学校は自動的に、子ども・教師・その他の大人との間に社会を形成する。これらの意味において、社会操作そのものは、非難されるべきではない。本稿の最初に述べたように、学校の原理とは定義上、それがめざす社会の見解を示すものなのである。

しかし統合主義原理にはいくつかの問題がある。この原理は、階級を学校に関わる社会の側面として強調する。三分岐制が階級制度を反映し、このことが文化的分離の再生産をもたらすのは事実である⁽¹²⁾。しかし、単なる社会的混合をもたらすものとしての「総合学校」が、この再生産を防ぐことができるというのは、あまりに楽観的すぎる考えであることは、既に先行研究により明らかである⁽¹³⁾。

この原理は、学校を形成の場として認識するが、学校内におけるカリキュラムと教育過程の変革の必要性についての着目はなかった。この原理を支持した論者たちは、「知的発達、特に今まで剥奪されてきた労働者階級の子どもたちのための、新しい機会を、必ずしも強調しなかった」⁽¹⁴⁾。例えば、クロスランドは、次のように述べている。「常識からいってもアメリカの経験からいっても、それ〔能力によるグルーピングをしないこと〕は、本当に深刻な水準の低下と、賢い子どもに過度に不利な条件を与えることになる。ストリームへの能力による分離は、依然として必須である」⁽¹⁵⁾。

つまり、この原理は、「総合学校」を、学校のインテイク（入学者の決定の仕方）によってのみ定義付け、新しい教育を提案するものではなかった。後に見るように、この原理は、「教育」を「社会的」目的のために犠牲にするものとして、批判されるようになる。この批判は、しばしば「総合学校」そのものの拒絶にもなることについても、次節で述べる。

3. 能力主義原理

3-1. 定義

統合主義原理を強く批判した論者の一人、ボイソンは次のように述べる。「社会的に構成された総合学校は、社会的価値が一貫して強調され、……アカデミックな卓越性は、二次的な目的にとどまるか、全く目的にならない」⁽¹⁶⁾。ボイソンの批判には、概念上の混乱も見られる。ボイソンは、「平等主義的見方は、近隣総合学校が、公爵の息子と港湾労働者の息子を同じ学校で教育することによって、階級制度を終わらせることができるとする」⁽¹⁷⁾と述べる。批判の対象となっている「平等主義」の見地が、社会的混合を主張する統合主義原理であることは明らかであるが、氏は、統合主義原理が近隣学校を二次的にしか位置づけないことに注意を払っていない。

さて、ボイソンが「総合学校」の正当化の根拠として認めたのは、試験の結果と雇用に強く結びついたものとして理解される「アカデミックな卓越性」であった。氏は「アカデミックな機会の向上に基づく総合学校は、国の、アカデミックな才能の最大化のための最良の道となりうる」と主張する⁽¹⁸⁾。本稿では、このような「総合学校」の理解を、能力主義原理と呼ぶことにする⁽¹⁹⁾。

能力主義原理は、総合学校の成否の判断基準を、生徒の外部試験における成功の最大化におく。従って「総合学校」は、第6年級で十分な選択肢を提供する必要から「少なくとも1400人」⁽²⁰⁾規模でなくてはならず、「能力的に均衡のとれたインテイク」⁽²¹⁾を確保する必要から「近隣学校であってはならない」⁽²²⁾。統合主義原理を批判するにも関わらず、この原理は、均衡のとれたインテイクを重要視し近隣学校を批判する点では、共通の主張をしているのである。

能力主義原理は、クラウザー報告書（1959）やリビンズ報告書（1963）に示されたような、「才能の浪費」の減少を減らそうとする、経済的要求に強く結びついている。また、「教育機会」拡大の要求は、一定階層の親の願いをも反映するものであった。ウィリアムズは、1961年当時、職業構造の変化によって、労働力の提供によって生計をたてる点では旧来の労働者階級と共通するものの、提供する労働力はある程度の訓練を必要とし、その訓練は職場訓練ではなく教育制度によって行なわれるという点では異なる性格を持った新しい階級が拡大していることを認識し、この階級の教育制度への需要に言及している⁽²³⁾。

能力主義とは、職の配分が、親から受け継いだものではなく、本人の「能力」に基づくべきであると主張するものである⁽²⁴⁾。この背景には、生得的才能は、親の地位とは相関がないはずであるから、才能を最大限に発達させることができれば、雇用と社会的背景の間に相関がない、効率的で公正な社会がもたらされるはずである、との仮定がある。しかし、この仮定には2つの誤り

がある。第一に、能力主義は、「能力」による選別は公正であると主張するが、文化的に中立的な「能力」など存在しない⁽²⁵⁾。第二に、能力主義の実現のために教育制度の改革が求められたことは、教育制度が職の配分を支配できるという仮定を示しているが、この仮定は第二次世界大戦後から1960年代の間の社会状況が生んだ幻想にすぎない。ハーグリーブスは、この間の職業構造の変化が中流の職に空白を生み出し、そこに労働者階級出身の生徒が就職できたにすぎないことを指摘している⁽²⁶⁾。つまり、社会の流動性の増大が、社会の開放性の増大という幻想を生んだのである⁽²⁷⁾。

1960年代は、「平等と社会的公正と経済的効率を増大させるような方法で、教育制度を変革することができる」ということが広範に信じられていた「拡大と楽観主義」の時代であった⁽²⁸⁾。従って能力主義原理は、一定の説得力を持ちえたのである。では、このことが学校教育に対して持った影響は、どのようなものだったのだろうか。

3-2. 特徴：意義と問題点

第一の意義として、この原理が、統合主義原理が持ちえた教育の不在の危険性を拒絶した点を挙げることができる。学校は、社会の要請に対応して生徒を発達させる責任を持つ。統合主義原理は、「寛容と理解」を発達させるという新たな要請を指摘したが、学校が持ってきた従来の役割と、この新たな役割との関係を明らかにしてはしていなかった。ボイソンが、「教授の不在」⁽²⁹⁾と呼んだような状況が生まれる危険性があることは否定できない。

第二に、能力主義原理が、11歳試験を選抜の基準としては不適切としたことにも、大きな意義がある。ただし、この原理は選抜そのものを否定するわけではない。学校の機能は、資格や職の配分機能に従属するものとして理解されている。ここでの社会は、階級または職業階層、すなわち経済的ヒエラルキーの側面から捉えられ、社会的背景が子どもの将来の職を規定しないという意味での開放的な社会は求められているものの、ヒエラルキー構造の再生産そのものは是認されている。従って、職の配分のための選抜は拒否されえない。だが、能力主義原理は、いつどのような「能力」に基づいて選抜が行なわれるべきかを明らかにしていない。生得的な才能またはその発達の形態としての「能力」と、学校教育によって付加されたアチーブメントとの区別もない。従って、アチーブメントの不平等が、生得的才能の不平等、または試験での成功や就職の希少性を根拠に、容易に正当化されうるのである。

更にこの原理は学校の選抜機能に焦点を当てる。つまり、学校は、社会階級を上昇するための道具と見做される。従って「総合学校」の目的は、将来における職業上の成功、財や権力の獲得に従属する。「総合学校」は、三分岐制が持っていた、子どもの社会的背景に関係する障壁を持たない学校としてのみ認識される。そこには、将来の成功に対し価値があると既に受け入れられ

た「能力」を再検討する余地はない。事実ボイソンは、次のように伝統的価値の拡大を支持している。「総合学校は、アカデミックな伝統を、同一年齢集団のより多くに提供しつつも維持し、できれば強化することが必須である」⁽³⁰⁾。つまりこの原理は、学校へのインテイクの改革を別にすれば、教育の過程のいかなる変革も認めない。「アカデミック」な教育に限定しても、この原理には、**全ての生徒の学習を向上させるための提案は何も見いだされない**。ボイソンは、伝統的方法と規律をつよく支持している⁽³¹⁾。

能力主義原理は、「アカデミックな伝統」に適応するのが難しい生徒については注意を払わない。しかし、その後数々の研究が、学校生活を拒絶する生徒の存在を指摘している⁽³²⁾。更にハーグリーブスは、明示的な逸脱行動を示していなくても、学校生活にコミットしていない生徒が数多いと主張している⁽³³⁾。

この原理における「総合学校」の成否の一番明瞭な基準は、学校の規模である。第6年級で十分な選択肢を提供するためには、1960年代・1970年代においては、学校規模が大きくなる傾向があった⁽³⁴⁾。この事実は、能力主義原理の影響力を示している。しかし、大規模校においては、統一性を維持するのが難しくならざるをえない。

能力主義原理は、全ての生徒の学習過程の向上を、「総合学校」の成否の判断基準として認めない。実際の基準となるのは、試験結果における成功である。この基準において失敗すれば、三分岐制の再導入が即支持されることになるのである⁽³⁵⁾。

4. 平等主義原理 1

4-1. 定義

平等主義原理は、学校教育を効率的または統合的社会を現実化するための単なる道具とはみなさず、「それ自体の明確な成功の基準」を持つべきだとする⁽³⁶⁾。この考えを最も明瞭に示した論者の一人、ドントは「**全ての子どもの教育は、本質的に等しい価値を持つ**」と主張する⁽³⁷⁾（強調は原著による）。このような「等しい価値」の原理を、本稿では平等主義原理と呼ぶ。

しかし、ドントによって設定された「総合性原理」は、現実に応用するとすると、様々な解釈をされる。本稿では、サイモン、ロートン、チティ、ホルトラのグループが提示した一つの解釈を、平等主義原理 1 と呼ぶ。彼らは「総合性原理」を、共通文化とその文化への全ての子どもの教育可能性に基づいて理解する。

ホルトは、ドントの「総合性原理」を、「単一の共通文化を提供する共通学校概念」として再解釈する⁽³⁸⁾。同様の理解は、チティの次の叙述にも見られる。「**全ての子どもは、質が高く価値がある、―― 将来の成功をめざした学習プログラムへのアクセスを持つべきである**」⁽³⁹⁾（強

調は原著による)。

「総合学校」においては、全ての子どもが共通文化にアクセスを持つことが必要不可欠との理解は、全ての子どもの教育可能性への信念に基づいている。サイモンは、子どもの能力が生得的才能に決定されるとする心理学的見地を否定し、「私が常に主張してきたのは、子どもの能力は教育の過程で変化し発達するものであり、このことが教育を理解するのに最も重要な点であるということである」と述べている⁽⁴⁰⁾。チティも同様の信念を共有し、次のように述べる。「私の16年間の教師経験における指針は、子どもが獲得できるものを、低く見積もってはならない、ということである。私にとっては、それが、総合学校改革の何たるかの全てである。すなわち、**全ての子どもの教育可能性と、古びた分類へと強いることの無用さへの信念である**」⁽⁴¹⁾（強調は原著による）。

同時にこの理解は、全ての子どもがアクセスできる新しい文化の創造を求める。平等主義原理の論者たちが支持する共通文化は、能力主義原理の論者が支持する伝統的文化とは異なり、文化は常に再創造されるものとして理解されている⁽⁴²⁾。教育方法と内部組織も、柔軟な改革の対象とみなされる⁽⁴³⁾。

平等主義原理1は、「総合学校」を近隣学校として定義する。この定義は、次に引用する回章144に見いだされるものである。「総合学校は、一定地域の全ての子どもの中等教育を、三分岐の組織なしに提供することをめざすものである」⁽⁴⁴⁾（下線は筆者による）。ベンとサイモンは、学校内に地域コミュニティを反映した新しい文化を創造する必要性に基づいて、近隣学校を支持する。「階級と人種の違いを持った社会において、地域コミュニティのあらゆる区分を反映する学校——それも、パブリック、グラマー、モダン＝スクールに見られたような人工的な割合ではなく、地域コミュニティに見られる割合において反映する学校——は、しばしばこれらの違いをも反映するであろう。……総合学校は、生徒に社会から隠れる機会ではなく、より広範なコミュニティに普及している社会的現実の条件において学ぶ機会を提供するのである」⁽⁴⁵⁾。

ここで、平等主義原理1の論者が支持するのは人工的な「社会的混合」ではなく、学校が地理的なコミュニティに基づくべきであるという点に優先権がある点をここで確認しておかねばならない。サイモンは、学区制定の考え方に、近隣学校を支持するものと、「社会的混合」の最大化を図るべきだとするものの種類があることを認めた上で、「私は、郊外においてのみならず都会においても、近隣原理を総合学校改革に基づく原理として認めることを主張したい」⁽⁴⁶⁾、「それ[社会的混合]は、起こるかもしれないし、起こらないかもしれないが、総合教育の必要条件とは見なされない」⁽⁴⁷⁾と述べている。

このような優先の仕方は、再び、全ての者にとって善いものである「単一の共通文化」の存在を信じることに基づいているように思われる。平等主義原理1において、善き教育内容として位

置づけられているのは、「将来の成功をめざした」ものである。チティにも、学校が平等な市民を育てる機能を持っていることへの着目は見られるが⁽⁴⁸⁾、この原理は、社会的不平等は本質的には経済的不平等に基づくとの立場にたつ。サイモンは、次のように述べている。「より公正な社会の獲得については、様々な場における、政治的行動の問題である。……もちろん、問題は、技術革新時代における先進工業国が、高水準資格者を生み出す、効果的で、柔軟な中等制度——それは総合学校においても可能となるものであるが——を必要とするという点で、社会的でもある」⁽⁴⁹⁾（下線は筆者による）。ここでの「政治的」「社会的」という用語は、「教育的」とは対比的に用いられているという点で、次節で見る平等主義原理2の用法とは異なっている。また、教育に対する「社会的」要請も、人的資源の供給に主として関わっているものとして理解されている。

社会を貧富に関わる次元でのみ捉えるのならば、「総合学校」に関わる議論は単純なものとなりうるだろう。「総合学校」のすべきことは、「貧富の差」の縮小である⁽⁵⁰⁾。近隣学校原則に則った「総合学校」は、貧しい地域にある場合不利な学校となる可能性があるが、サイモンは、近隣学校は「たとえ『一階級』学校であったとしても、地域、親、子どもなどとの緊密な関係を築くことで」生徒を疎外しない学校となることのできるものであり、学校間格差は資源の追加的支給によって解決されるべきものと、捉えているのである⁽⁵¹⁾。

このような「総合学校」理解は、ある意味では伝統的なものであった⁽⁵²⁾。しかし、1960年代における社会の流動性の増加とともに、統合主義原理と能力主義原理が普及するに従い、伝統的な「総合学校」理解は影の薄いものとなる。しかし、両者が幻想であることが明らかになるに従い、改めて平等主義原理1の意義が問いなおされはじめていえると言えよう。

4-2. 特徴：意義と残された課題

この原理の第一の意義は、全ての子どもの教育可能性への信念を明確に示したことである。この原理は、生得的な才能の不平等に基づいてアチーブメントの不平等を正当化することを、明瞭に否定し、教育におけるある種の平等を実現する責任を学校は負うと主張するのである。

しかし、そこには残された課題もある。最も根本的な問いは、社会は、全てのものにとって善きものである共通文化を持ちうるのかというものである。1980年代に入ると、文化的異質性(heterogeneity)を重視する論者が登場する。例えばドナルドは、次のように述べる。「単純な平等主義よりも参加と配分の正義、共有された人間性より文化的異質性を強調することは、総合学校に問いを投げ掛けるものとなる」⁽⁵³⁾。もちろん、文化的異質性の強調は、教育の分化の再導入をもたらす危険がある。しかし、それが「総合学校」に対し、避けられない問いを投げ掛けていることも事実である。例えば、「将来の成功」を強調するこの原理は「労働者階級であること」を悪いこととして見做す傾向を持ちうる。このことが労働者階級出身の生徒の尊厳を傷つけるこ

とは結びつかないであろうか。更に、失業率の高い社会において学校が「将来の成功」を約束できないとき、生徒を教育を受けることへと動機づけることは可能なであろうか。これらの問いに対する答えは、カリキュラムへの立ち入った議論によって明らかにされていくべきものと言えよう。

5. 平等主義原理 2

5-1. 定義

「等しい価値」の原理に対するもう一つの解釈が、ドント、ハーグリーブス、ランソンによって提示されている。本節では、その論理を明らかにするが、まず、これらの論者によって提示された解釈を、平等主義原理 2 と名付けることにしよう。

平等主義原理 2 は、平等主義原理 1 と同様、全ての子どもの教育可能性への信念を持っていることが、次の引用から明らかである。「私の主要な提案は、全ての中等学校が、11歳から14・15歳の生徒たちに対する、中心的なコア＝カリキュラムを持つべきだということである。……それは、能力と社会的背景に関わりなく、あらゆる生徒のための義務カリキュラムでなくてはならない」⁽⁵⁴⁾（強調は原著、下線は筆者による）。ここには、生得的才能の不均等に基づいてアチーブメントの不平等を正当化することへの拒絶が、明確に見いだせる。

しかし、平等主義原理 2 は、後に述べるように、教育される者の価値判断へより注意を払うという点で、平等主義原理 1 と性格を異にする。換言すれば、「どのような学校が、善い学校と見做されるのか」という問いへの答えを社会は選ばねばならない、ということ、平等主義原理 2 は主張するのである。この違いは、何に起因するのであろうか。

まず、平等主義原理 2 は、社会の政治経済的側面に焦点をあてる形で、社会と教育との関係を捉える。社会の政治経済的側面とは、人々がコミュニケーションを組織し、様々な財を評価するという側面である。平等主義原理 1 において焦点づけられた、社会の経済的側面、すなわち職の配分におけるヒエラルキー構造も、社会の政治経済的側面の評価対象である。ハーグリーブスは、個人と社会とを互いに依存しあう概念として捉えなおしている⁽⁵⁵⁾が、これは社会の政治経済的側面への着目に根ざしていると言えよう。

これは、「総合学校」の目的をも、経済的なものから政治経済的なものへと転換させるものである。ドントは、教育の目的を述べる際、個々人とその環境との関係を強調する⁽⁵⁶⁾。またハーグリーブスは、「教育制度は、人間の尊厳の育成という特別な機能を持つ」と述べている⁽⁵⁷⁾。これらは、経済的機能には還元しつくされない教育の機能への着目を示している。

ハーグリーブスが、「尊厳の育成」の条件として、能力の発達のみならず、個人とその人を取

り巻く人々、またはその人の社会的文脈における位置を挙げている点⁽⁵⁸⁾にも着目する意義がある。氏は学校を、「全ての構成員に、特別早い時期に集中的に、集団へ参加する機会を与え、集合的な経験における完全な社会化を保障する」機関として重要視し⁽⁵⁹⁾、その重要性は、伝統的に結合力の強かった労働者階級コミュニティですら崩壊しつつある1950・60年代以降、特に増していると考えている⁽⁶⁰⁾。

ランソンは、ハーグリーブスの理論を、「ハーグリーブスは、私が呼ぶところの『新しい教育』(‘the new education’)を最も総合的に表現している」⁽⁶¹⁾と高く評価する。ランソンの定義によれば、「民主主義・学習社会のための教育である<新しい教育>(‘a new education’)'とは、平等と公正のための教育である総合教育(comprehensive education)の本来の目的を更新し再生するものである。『新しい教育』(‘the new education’)'とは、学習社会のための新しい教育(a new education)の私の解釈である」⁽⁶²⁾。

ランソンによれば、学習社会とは、「学習の価値と過程が政体の中心に置かれる」社会である。氏の理論の特徴は、次の引用によく表されている。「私の主張は、社会が、教育が面している問題に本気で対処するならば、その解決には、既に存在している制度の量的拡大や単なる適応を越えるものが必要とされるということである。むしろ、学習を構成する原理を、道具的・技術的な合理性から、学習社会における道徳的・政治的な原理へ、経済的利益のための学習から、市民性のための学習へと改革することが必要となるだろう」⁽⁶³⁾。氏の、学習社会の理論は、教育を人生の一段階におけるものとしてのみ捉える考え方への批判を含むものである⁽⁶⁴⁾が、学校的重要性を否定するわけではない。筆者のインタビューに対し、氏は「学校は、協力的な学習とコミュニティへの貢献に参加する活動的な学習者の育成に、重要な役割を担っている。…学校は、市民性のモデルとなる必要がある」と答えている⁽⁶⁵⁾。

現代社会において学校は、確かに社会的選抜の機能を持っている。しかし、学校が、教育機能、人格発達の保障機能をもっていることもまた、事実である。社会の政治経済的側面への着目によって、「総合学校」の目的と機能が、社会的選抜機能に還元されきれないものであることを理解することができるのである。

社会は、中等学校に、複合的な役割を担わせる。すなわち、子どもたちを市民として統合し、同時に将来の進路に向けて分化させるという役割である。中等教育段階において、子どもたちは、自分の社会への参加の仕方を選ぶことで、自分のアイデンティティを確立しなくてはならない。従って、中等教育は、能力の発達という目的だけでなく、自己と社会との関係の認識に基づいたアイデンティティの発達という目的をも持たないわけにいかない。こうして、平等主義原理2に基づけば、「総合学校」は、全ての生徒を将来の政治経済的社会における平等な構成員として用意する学校として、定義されることになる。

平等主義原理 2 に基づく学校改革には、二つの観点が必要となる。まず第一に、学校が全ての生徒に保障すべきアチーブメントとは何かを考えねばならない。経済的価値に還元しつくされない価値に基づいて教育を評価するためには、教育そのものの成功の基準が必要である。平等に保障されるべき教育の結果、付加された価値（value added）であるアチーブメントは、その基準となるものであり、また市民性のミニマム＝エッセンシャルを示すものでもある。ハーグリーブスは、I L E A の報告書『中等学校の向上』（以下『ハーグリーブス報告書』）⁽⁶⁶⁾ を作成した際、「アチーブメントについての明確な哲学」の欠如が最も深刻な問題であると考えられたことを、振り返って述べている⁽⁶⁷⁾。

第二の観点は、学校の価値判断に関わるものである。「総合学校」を、将来の社会における平等な構成員を用意する学校と捉えなおす平等主義原理 2 においては、社会の構成員としての要件を明らかにする必要がある。ハーグリーブスは次のように述べる。「コミュニティ中心カリキュラム [ハーグリーブスの主張する共通カリキュラム] が、コミュニティにおける活動的で有益な構成員となるに必要な知識とスキルを子どもたちに付与することをめざすとすれば、根本的な問いは、子どもたちが現在どのコミュニティの構成員であり、学校を去るときどのコミュニティの構成員となるであろうか、というものである。これらの問いがある程度答えられないかぎり、必要とされる知識とスキルを特定する立場には立てないであろう」⁽⁶⁸⁾。同様の考えは、次のランソンの言葉にも見られる。「＜新しい教育＞（‘a new education’）は、論争的な問題であり、全ての者が自分なりの解釈を持つに違いない。従って、学校の価値の判断が、まず最初にくる。カリキュラムは、＜新しい教育＞の実現のための道具である」⁽⁶⁹⁾。

ここで提起された問いに答えることは容易ではない。ハーグリーブス自身「現代社会において我々は皆、多元なコミュニティに属している。コミュニティの一員たることはしばしば変化する。我々が構成員であるコミュニティ間には、相互に摩擦が存在する可能性がある」事実を指摘している⁽⁷⁰⁾。さらに、この原理が「総合学校」の目的を政治経済的なものとして捉えるものである以上、その価値判断は政治的・道徳的なものとならざるをえない。この困難が、以下に述べる、論者たちの学校選択への好意的な態度を説明する。

近隣学校原則を支持する平等主義原理 1 は、選抜のみならず学校選択をも否定する理論である。ドントは「総合学校にとって、コミュニティ＝スクールとしての発展は、……本質的である」⁽⁷¹⁾ と考えるが、ここでいうコミュニティは、地理的な近隣コミュニティに限定されてはいない。氏は、「基本原則は単に、学区の全ての子どもは、どこに住んでいるかに関わらず、全ての学校への入学権を主張できるということである」⁽⁷²⁾ というジェンクスの意見を紹介し、「この考えは、明らかに、等しい価値の原理と矛盾しないばかりか、直接的な翻訳である」と述べている⁽⁷³⁾。ドントは、実用的な政策としては近隣学校の維持を主張するものの⁽⁷⁴⁾、実用的な政策と

としての支持と、原理としての支持が区別されるべきことは、言うまでもない。

同様な学校選択への支持は、ハーグリーブスの1996年の記事に、より一層明確な形で表れる。記事において氏はまず、最近の主張の動向を、「選抜主義者」・「伝統主義者」・「進化主義者」の3グループに分類する。「選抜主義者」とは、11歳試験とグラマー＝スクールの価値を信じ、「総合学校」は失敗した、と主張する。「伝統主義者」は、「総合学校は成功しており、従って変化から守られるべきである」と主張する。ハーグリーブスは、「伝統主義者」について次のように説明する。「ある伝統主義者にとっては、総合学校は、理想的には『混合』またはバランスに関わるもの——共学、あらゆる能力幅と、あらゆる社会階級、文化的、民族的、宗教的背景とを備えたもの——である。またある者にとっては、理想的には、近隣学校またはコミュニティ学校である」⁽⁷⁵⁾。この説明から、「伝統主義者」とは、本稿で言う、統合主義原理・能力主義原理の論者と、平等主義原理1の論者を指すことが理解できる。

ハーグリーブス自身は、自己を「進化主義者」に属するものと捉えている。「進化主義者の主張は、……総合学校は失敗したというものではなく、その現在の形態は十分よいものではないというものであり、解決は選抜の再導入ではないというものである。進化主義者は、総合性原理が侵害されないかぎり、学校がとる形態について偏見のない見方をする」⁽⁷⁶⁾。ここで氏は、「総合性原理」を「能力による選抜の禁止という『消極的』観点——これには入学に対する統制を必要とする——と、一定の限定をもったナショナル＝カリキュラムで保護された上で、生徒たちのカリキュラムへの権利を保護するという『積極的』観点」⁽⁷⁷⁾という、2つの特徴を持つものとして定義する。この定義は、教育可能性への信念の一つの表れとして読み取ることができる。このような「総合性原理」による保護を維持した上で、氏は多様性と選択をむしろ推奨する。ただし、ここでいわれる選択は、「需要に導かれた」「競争的な」ものではなく、「供給に導かれた」「多元的な」ものとして主張されていることに注意が必要である。

このような平等主義原理の解釈の登場の背景には、現代社会における多様性が、階級のみにては捉えられないことへの着目があると言えよう。「総合学校」の登場は、社会的階級が社会における多様性の最も重要な側面であるとする政見に結びついていた。階級間対立は、依然深刻な問題であるが、「総合学校」改革の過程では、人種、宗教、性別といった観点での社会的多様性が着目され始めた⁽⁷⁸⁾。結果として、学校と社会との関係も問いなおされることとなったのである。

この問い直しの背景には、学校についての社会学的研究の成果もあると言えよう。第3節で触れたように、社会学的研究のなかには、学校文化が、一定グループの生徒が学校生活にコミットすることを困難にしていることを明らかにしているものがある。学校の持つ包括性の向上を問うためには、教育する者の立場からのみならず、教育される者の立場での価値判断に注意を払わざるをえないのである。

5-2. 特徴：意義と残された課題

平等主義原理1・2は共に、「等しい価値」の原理と普遍的教育可能性を信じているものである。しかし、その信念の解釈と適用については、相互に補い合う視点を提出している。

平等主義原理2は、学校の価値に関係した価値判断に着目する。この原理が、学校の「成功の明確に定義された基準」を創設するために、この観点に着目した意義は大きい。『ハーグリーブス報告書』が、学校とそれを取りまく人々や機関、すなわち教師・親・生徒・地域の人々・小学校や他の中等学校・産業界や労働組合などをも巻き込んだネットワークを発展させるような「イノベーション＝エクステンション」を提案の核に位置付けていることは、学校がそれを取り巻くコミュニティの要請と無縁には、その目的を定めることができない事実への着目を示している。ただしこの原理は、どの規模のコミュニティにおいて、どのような方法でこの基準についての公的議論が制度化されうるのかについては、明確な答えを与えてはいない。

関連した問題として、学校選択が選抜と分離を生み出すことなしに実現されうるのかという問いもある。ボールは、「選択は、その定義からいって、全ての者にとって入手可能なものではない。それは決して入手可能なものではありえない」という立場にたつ⁽⁷⁹⁾。チティは、「総合制[近隣学校制]は、それ自体では全ての生徒にとっての立派な教育を保障しない」としつつも、「それは、人間の可能性への明確な信念を表現し、生徒の多くを二級市民として見限ることを防ぎうる、唯一の制度である」と主張している⁽⁸⁰⁾。このような意見に対し、平等主義原理2は、代替の制度のモデルをまだ示してはいない。

平等主義原理2における学校の政治経済的機能への認知は、学校は能力の発達だけでなくアイデンティティの形成を保障する必要があることを明らかにした。しかし、能力の発達とアイデンティティ形成との関係は、まだ明らかではない。この関係が明らかにならない限り、平等主義原理1が細心の注意を払った、学校の能力発達保障に関わる機能を見捨てる危険性があることに、注意が必要である。

6. 結論 ― 総合中等学校の理論的再定義

本稿では、現在までに登場している「総合学校」の原理を検討し、それを4グループに分類した。第一の分類である能力主義原理は、「総合学校」を能力混合を実現する学校として定義し、伝統的な「アカデミック」な価値の拡大をめざすものである。それに対し、第二の分類である統合主義原理は、「総合学校」を社会的混合を実現するものとして定義し、寛容性を育成や社会意識の向上をもたらすといった社会的役割をも学校に期待する。しかし、両者は「総合学校」を均衡のとれたインテイクの観点からのみ定義し、学校の伝統的価値の変換を意図しないという点で、

共通している。

一方後者の2つ、平等主義原理1・2は、普遍的教育可能性を信じ、「**全ての子どもの教育は、本質的に等しい価値を持つ**」⁽⁸¹⁾という「等しい価値」の原理を支持するものである。しかし、その原理を実現するためのアプローチのとり方において、両者の間には違いがある。平等主義原理1が、単一の共通文化の存在を信じ、近隣学校原則を支持するのに対し、平等主義原理2は、社会にある多様な文化の存在を強調し、学校の価値判断の基盤となるコミュニティについて、より柔軟な理解を示すものである。

この分類は、「総合学校」を支持する理論の間にも、多様な対立点があることを示している。「総合学校」を支持する理論として、4つの原理を一括することは、4者の間に存在する重要な論点を曖昧にし、ひいては「総合性」の実現を妨げるものとなることは明らかであろう。

最後に、この論文において、総合学校を、全ての子どもの教育可能性への信念に基づいた「等しい価値」の原理（これを総合性原理と呼ぶ）を実現する学校として、仮説的に再定義したい。上記の分類における平等主義原理1・2はともに、総合性原理の解釈として位置づけることができる。この再定義により、総合学校についての研究は、総合性原理の具体的実現の形態はいかなるものとなるかに、焦点づけられることとなるであろう⁽⁸²⁾。

註

- (1) 太田論文は、三分岐制の廃止をもって「総合制」とし、「総合学校」を「総合制学校」と単純化する理解を示すものである（太田政男「社会と学校」『教育学研究』第52巻第3号、1985年、p.32）。同様の理解は、望田論文にも見いだせる（望田研吾「総合制中等学校の展開」『現代イギリスの中等教育改革の研究』九州大学出版会、1996年）。しかし本稿で分析するように「総合制」の解釈も依ってたつ原理によって多様であり、各原理がカリキュラムについての異なった主張を行なっているのが実際である。
- (2) 例えば、Chitty, C. 'Why Comprehensive Schools?' *Forum*, Vol.24, No.1, 1981, pp.4-13.（以下、Chitty, 1981）
- (3) Daunt, P., *Comprehensive Values*, Heinemann Education Books, 1975, pp.9-10. Hargreaves, D., *The Challenge for the Comprehensive School*, 1982, p.113.（以下、Hargreaves, 1982）
- (4) 註(1)(9)を参照のこと。
- (5) DES, *Circular 10/65*, HMSO, 1965, par.36.
- (6) Ball, S., *Beachside Comprehensive*, Cambridge University Press, 1981, pp.7-8
- (7) Marsden, D., 'Which Comprehensive Principle?' *Comprehensive Education*, 1969, vol.10, No.3, p.273-286.
- (8) Monks, T., *Comprehensive Education in England and Wales*, NFER, 1968, p.xi.
- (9) 志水は、「平等主義の考え方」を労働党に支持されたものとして紹介している（志水宏吉『変わりゆ

くイギリスの学校』東洋館出版社、1994年、80頁）が、ボールは、労働党の考えは統合主義に強く表れているとしており、また平等主義に基づく「総合学校」の例はきわめて稀であったとの歴史認識を示している（Ball, *op. cit.*, pp.8-9）。

- ⑩ Chitty, 1981, p.4.
- ⑪ Crosland, C., *The Future of Socialism* (2nd ed.) Greenwood Press, 1963, p.202
- ⑫ Hargreaves, D., *Social Relations in a Secondary School*, Routledge and Kegan Paul (以下, RKP), 1967参照のこと。
- ⑬ Ford, J., *Social Class and the Comprehensive School*, RKP, 1969. Ball, *op. cit.*
- ⑭ Simon, B., 'Egalitarianism Versus Education' *Comprehensive Education*, 1970, No.14, p. 7. (以下, Simon, 1970)
- ⑮ Crosland, *op. cit.*, p.202.
- ⑯ Boyson, R., 'Threat to Tradition' in N. Smart (ed.), *Crisis in the Classroom*, Daily Mirror, 1968, pp.62-63. (以下, Boyson, 1968)
- ⑰ Boyson, R., 'The Essential Conditions for the Success of a Comprehensive School' in C. Cox and A. Dyson (eds.), *Black Paper Two*, Critical Quarterly Society, 1969, p.59. (以下, Boyson, 1969)
- ⑱ Boyson, 1969, p.58.
- ⑲ これは, Marsden, *Politicians, Equality and Comprehensives*, Fabian, 1971 の用語に従うものである。
- ⑳ Boyson, 1969, p.59.
- ㉑ *Ibid.*
- ㉒ Boyson, 1968, p.58.
- ㉓ Williams, R., *The Long Revolution*, Chatto and Windus, 1961, p.148.
- ㉔ Young, M., *The Rise of the Meritocracy 1870-2033*, Thames and Hudson, 1958.
- ㉕ Bowles, S. & Gintis, H., *Schooling in Capitalist America*, RKP, 1976. Bourdieu & Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, 1977.
- ㉖ Hargreaves, 1982, p.69.
- ㉗ 流動性と開放性の定義については、今田高俊「産業化と移動リズム」『社会階層と政治』東京大学出版会、1989年を参照のこと。
- ㉘ Chitty, C., 'The Comprehensive Principle Under Threat' in Chitty (ed.), *Redefining the Comprehensive Experience*, University of London, 1987, p.9.
- ㉙ Boyson, 1969, p.57.
- ㉚ Boyson, 1968, p.55.
- ㉛ Boyson, 1969, p.62.
- ㉜ Reynolds, D., et. al., *The Comprehensive Experiment*, Falmer, 1987, pp.73-79. Weeks, A., *Comprehensive Schools*, Methuen, 1986, pp.98-101.

- 33 Hargreaves, 1982.
- 34 DES, *Aspects of Secondary Education in England*, HMSO, 1979, p.10.
- 35 事実ボイソンは「総合学校」反対の主張をする *Black Papers* の論者の一人となった。
- 36 Chitty, 1981, p.4.
- 37 Daunt, *op. cit.*, p.16.
- 38 Holt, M., *The Common Curriculum*, RKP, 1978, p.24.
- 39 Chitty, 1981, p.6.
- 40 Simon, 1970, p.7.
- 41 Chitty, 1981, p.4.
- 42 Chitty and Mac an Ghaill, *Reconstruction of a Discourse*, Educational Review Publications, 1995, p.24.
- 43 Simon, 1970, p.7.
- 44 Ministry of Education, *Circular 144*, HMSO, 1947, par.3.
- 45 Benn & Simon, *Half Way There* (2nd ed), Penguin, 1972, p.110.
- 46 Simon, 'The Neighbourhood School' *Comprehensive Education*, 1966, No.4., pp.4-8. (以下, Simon, 1966)
- 47 Simon, 1970, p.7.
- 48 Chitty, 'The Way Forward' in Chitty (ed.), *Redefining the Comprehensive Experience*, University of London, 1987, p.99.
- 49 Simon, 1970, p.7.
- 50 Chitty, 1981, p.6.
- 51 Simon, 1966, p.7.
- 52 Chitty, 1981, p.4.
- 53 Donald, J., 'Interesting Times' Critical Social Policy, 1989/90, vol.9, No.3, p53.
- 54 Hargreaves, 1982, pp.128-129.
- 55 Hargreaves, 'A Sociological Critique of Individualism in Education', *British Journal of Educational Studies*, vol.28, No.3, 1980, p.192. (以下, Hargreaves, 1980)
- 56 Daunt, *op. cit.*, p.7.
- 57 Hargreaves, 1982, p.183.
- 58 Hargreaves, 1982, p.84.
- 59 Hargreaves, 1980, p.192.
- 60 Hargreaves, 1982, pp.29-42.
- 61 Ranson, S., 'Review Symposium' *British Journal of Social of Education*, vol.6, No.3, 1985, p.69.
- 62 Interview with Stewart Ranson, 1995年11月20日。
- 63 Ranson, 'Towards the Learning Society' *Educational Management and Administration*,

vol.20, No.2, p.68.

- 64 Ranson, *op. cit.*, p.69.
- 65 Interview with Stewart Ranson, 1995年11月20日。
- 66 ILEA, *Improving Secondary Schools*, 1984.
- 67 Hargreaves, 'Improving Education in Inner London' in Ranson, et. al. (eds.) *The Revolution in Education and Training*, Longman, p.42
- 68 Hargreaves, 1982, p.134.
- 69 Interview with Stewart Ranson, 1995年11月20日。
- 70 Hargreaves, 1982, p.134.
- 71 Daunt, *op. cit.*, p.103.
- 72 Jencks, C., *Inequality*, Allen Lane, 1973, p.257.
- 73 Daunt, *op. cit.*, p.70.
- 74 Daunt, *op. cit.*, p.71.
- 75 Hargreaves, 'It's Time to Move On' *TES*, 29 March 1996, p.24.
- 76 *Ibid.*
- 77 *Ibid.*
- 78 G・ウィットティ「イングランドとウェールズにおける教育改革の動向」M・アップル他『カリキュラム・ポリティックス』東信堂, 1994年。
- 79 Ball, 'Markets, Equity and Values in Education' *Lecture in the "Affirming the Comprehensive Ideal" series*, 1996. (Unpublished)
- 80 Chitty, 'The Way Forward', pp.98-99.
- 81 Daunt, *op. cit.*, p.16.
- 82 この点についての検討は、次稿を期したい。

(博士後期課程)