

A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union 2

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/694

ヨーロッパの義務教育制度改革（その2）

田邊俊治

A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (2)

Shunji TANABE

第4章 カリキュラム

いずれの国でも、この10年間に義務教育カリキュラムの手直しを行っている。カリキュラム改革の取り組みは実に興味深く、これを通してヨーロッパ教育の今後の動向を予測することができる。カリキュラムはまさしく教育活動を規定する主要因の一つである。

いくつかの国では義務教育全体ないしその一部に影響の及ぶ、構造改革の一環としてカリキュラム改革を行った。スペインやポルトガルでは教育制度構造の抜本的刷新の、ベルギー、ドイツ、ルクセンブルグ、オランダでは部分的構造改革の、それぞれ一環であった。いずれも構造改革がカリキュラム改革の呼び水となった。

- ・スペインでは1990年法により、大学を除くすべての教育制度構造が改革され、義務就学が16歳まで延長された。この関連法令に基づき、新しい制度構造に沿った各教育段階のカリキュラムを整備した。

- ・ポルトガルでは1986年教育制度改革基本法（Lei de Bases do Sistema Educativo）を制定して、義務教育を延長し教育段階を再編した。つづく1989年268号法令により、基礎教育各学習期の新カリキュラムの編成方法とそのガイドラインを定めた。

- ・ベルギーでは1983年に、パートタイムを原則とする18歳までの義務就学延長によって、義務教育の全期間にわたるカリキュラムの再調整が必要となった。さらに、フラン西語圏では1989年に、従来からある二つのタ

イブの中等教育を統合して中等教育体系を刷新したことを見て、カリキュラムの全面的な見直しを行った。

- ・ドイツの大部分の州では、新しいタイプの学校（総合制学校 Gesamtschule）が伝統的な三分岐型学校制度（Hauptschule、Realschule、Gymnasium）と並行して前期中等教育段階に設置された。この総合制学校は複数の教育コースを備えた学校である。1990年のドイツ統一以降、最優先の連邦教育政策は共通かつ同等の基本構造を持つ学校制度を確立することであった。新しく編入した州では教育改革のための法制度がまず確立され、伝統的なタイプの学校が法的根拠を得て存続した。また補充的な形で、Hauptschule と Realschule を統合した新しい学校も誕生した。
- ・ルクセンブルグでは、義務教育の1年延長と中等教育の改革を受けてカリキュラム改革が行われた。1984年に中等技術教育の第一学習期、つまり最初の3年間から職業訓練が除かれた。1989年には新しい初等教育カリキュラムが導入され、1990年には中等普通・技術教育カリキュラムの改革が行われた。
- ・オランダでは1985年に初等教育法（WBO）が制定され、4歳から6歳までの幼稚園と6歳から12歳までの初等学校が基礎教育段階（basisonderwijs）として統合された。これを受けてカリキュラム改革と教育制度

の段階変更が行われた。しかし、前期中等教育段階への基礎教育(basisvorming)の導入の面は既存の学校種ごとの手直し程度に止まっている。

教育制度構造の改革を行わなかった国でも、この10年間にカリキュラム改正を実施している。ドイツ、ギリシャ、フランス、イタリア、オーストリア、フィンランド、イギリス、アイスランドでは、新構想の義務教育再編の一環としてカリキュラム改革を行った(1995年以降、デンマーク、スウェーデンでも——原文注)。

ドイツでは、職業教育のカリキュラム大綱を刷新し(1980年代初頭)、さらに常設各州文部大臣会議による義務教育カリキュラムの改訂勧告が何度も出されている。ギリシャでは、1985年に初等・中等教育に関する基本法が制定され、そのなかでカリキュラム現代化の必要性を強調した。フランスでは、1985年に初等学校と前期中等学校(コレージュ)の新カリキュラムを策定したものの、リセ(後期中等学校)に関しては義務教育を構成するその最初の第一学年の教育再生プランを1992年に提案したにとどまる。なお、1992年から初等教育で実施される、学習期による教育段階再編に伴ってカリキュラムの再検討が進んだ。イタリアは1985年に、初等教育の新カリキュラムを策定した。フィンランドでは、1983年法ならびに1985年のカリキュラム指針に基づきカリキュラムを改訂した。これによって、総合制学校の後期段階で子どもを学力に応じて区分する学習内容構成を廃止した。イギリスでは、まず、イングランドとウェールズの1988年教育改革法に基づくナショナル・カリキュラムの導入、また1989年教育改革法による北アイルランド・カリキュラムの導入、さらにスコットランドで1991年策定の、5歳-14歳児の発達プラン(5-14 Development Plan)と呼ばれる新カリキュラム計画がそれぞれ注目される。

以上で概観した改革動向をより具体的に、カリキュラムの計画、内容、編成、指導方法、評価といった項目を立てて順次考察する。

第1節 カリキュラム計画

カリキュラム策定の責任主体が分散されつつある動向については前章で述べた。中央では学校全体に関わるミニマムな共通カリキュラムの設定にとどまり、具体的なカリキュラム策定はより近接の意思決定レベル、最も身近には学校で行うという方向にある。イングランド、ウェールズ、北アイルランドはこの例外であり、カリキュラム策定権限を学校や地方当局から逆に、中央に移した。

各学校には固有の特徴があり、個々の特性を生かしたカリキュラムの策定が望まれる。また、対象者のニーズに対応できるように自由かつ柔軟なカリキュラム構成の動きがある。いずれも、カリキュラムの最終的決定に際して対象となる子どもについて十分な配慮を必要とする。このカリキュラム観を支持する二つの主張がある。一つは、子どもにはそれぞれ明確な興味関心、あるいは各学習領域において伸長する能力を開きがあるため、カリキュラムは個別化されなければならない、というものである。この主張の裏づけには、教育はまずもって子どもを中心に据えなければならないとする見解を堅持してきたある種の学校の伝統が傍証となる。二つには、今日ヨーロッパで顕著になっている、一つの学校に異なる母国語を話す子どもたち、ないし異なる文化のなかで育ってきた子どもたちが同席している現実である。この背景には、一方で、マーストリヒト条約によるEU内での人々の移動の自由とヨーロッパ市民の形成があり、他方で、開発途上国からヨーロッパ諸国に生活の糧を求める移民の急増がある。学校生活で急増する異文化接触に由来する新たな課題に直面しており、より緻密なカリキュラム計画が必要となっている。

多くの国では、国家の策定するコア・カリキュラムの範囲をどうするかという問題に直面している。全体のどの程度の割合を対象とすべきか。どんな教科を含むべきか。各教科の分量はどうすべきか。これらが主要な論争課題である。

一例を挙げれば、イングランドとウェールズで最も白熱した論争の一つが学校活動の記録や報告に関する相当量の文書作成の是非をめぐる問題であった。イングランドとウェールズは各学校がカリキュラムを策定する長い伝統を誇った国の一つであり、ナショナル・カリキュラムによる標準化がきわめて重大な変化を強いたことを考え合わせれば、この論争の意味が理解できよう。

第2節 カリキュラム内容

ミニマムなコア・カリキュラムの具体的な内容が比較考察の格好の素材となる。

西欧社会ではコア・カリキュラムを具体的に決めるとは大変な難題である。それは、一つには、自由市場原理によって相当数の失業者が生み出されており、若者の就職が容易でないことによる。このため、人々は教育制度を標的にして、社会の雇用ニーズに沿った教育訓練が行われていないと非難する。二つには、知識の加速度的な増大により、学校での学習内容はかつてないほど拡大している。このため、第1章でも触れた一定の知識量だけでなく全人的な教育訓練を期待して、学校に一組織として荷が勝つほど機能發揮を強く求めている。

ミニマムなカリキュラムとは子どもにとって獲得すべき「基本的スキル」といってよいが、問題なのはこの複雑な現代社会にあって若者が実り豊かな成長のために必要な基本的スキルの範囲設定である。従来から基本的かつ基礎的位置づけてきた範囲を超えることが避けられない今日的状況がある。もはや読み書き算に範囲は限定されず、新しいコミュニケーションの型や情報アクセスに関する知識、複数の外国語知識なども加える必要がある。知識は絶えず加速度的に増大しており、学校では子どもに自分の興味関心を生かして継続して学習できるようにする基盤形成が重要となる。知識や情報が爆発的に増大する世界にあって「すべてのこと」を教えることはもはや不可能である。そのうえ、

目まぐるしい競争社会と雇用の流動性が相まって、さまざまなタイプの仕事をこなす適応力のある人材が求められる。

この課題に応えるには、まず基礎的な道具的技能を獲得し、続いて各々異なる分野で知識を習得できるようにしていかなければならない。

さらに、現代世界を特徴づける多層の相互関係性 (inter-relationships) に照らして、読み書き以上の基本的技能に習熟した(「機能的文盲」ではない) 社会人であること、たとえば大量のデータベースやコンピュータ処理された記録文書ネットワークを操作する技術に習熟することが求められる。

基本的スキルにはどのようなものが含まれるのか、この点を見直してきた結果、各国のカリキュラム改革のなかでいくつかの教科に大きな比重がかけられるようになってきた。

1. 経済、社会、政治の各分野における統合の深まりについて、ヨーロッパにおける言語共存 (linguistic interdependency) のために外国語学習が必要となるばかりか、生活上の喫緊事となっている。義務教育で一つの外国語を履修することはすでに普及している。以前から外国語履修を実施していた国ではその開始年齢を早めている。さらに第二外国語の履修を課す国も出てきた。

デンマークでは1994年に、英語学習が基礎学校の第4学年から開始されるようになった。ドイツの大部分の州では、1985年以降、基礎学校（6歳から10歳までの児童が就学）において一週あたり2時間ないし3時間、外国語が選択履修できるようになった。英語が最も一般的であるが、フランス語とする州もある。外国语は通常、前期中等段階（10歳から就学）から必修となる。ギリシャでは、外国语を初等と前期中等のいずれの段階でも導入しており、1993/94年度からは外国语の専科教員が担当するようにした。スペインでは、1990年から3年の経過措置を経て外国语を必修化し、さら

に義務期間でもある中等教育第1学年からは第二外国語が選択される。フランスでは、1989年から試行措置として初等学校の最後の2年間に外国語を含めた。イタリアでは、1992/93年度から初等教育で外国語（英語、フランス語、ドイツ語、スペイン語のいずれか）を必修とした。オーストリアでは初等学校の第3と第4学年で外国語を教えている。また第1学年から外国語を始める学校プロジェクトもある。オランダでは1986年から、初等学校の最後の2学年で英語が必修である。フィンランドでは、1984年に外国語履修の拡大を目的とする言語教育国家プランを策定し、各自治体がこれに基づきカリキュラムを策定する。1993年からは母語（フィンランド語あるいはスウェーデン語）に加えて、外国語履修が総合制学校の前期段階（第1から第6学年）で必修となり、さらに第二外国語も選択できる。総合制学校の後期段階（第7から第9学年）では二つの外国語履修が必修とされ、そのうちの一つは第二公用語（おおむねスウェーデン語あるいはフィンランド語）、あるいは別の外国語を充てることができる。イギリスでは、イングランドとウェールズで1988年より、北アイルランドで1989年より、11歳から現代語の履修が必修とされた。スコットランドでは、1994年に10歳から外国語が必修となった。

子どもの希望する外国語を選択できるようにする国と、学校が指定する外国語に限定する国がある。また言語をあらかじめ特定し、そのなかから選択履修とする国もある。注目すべきことに、同一教育段階で複数の言語を使用する多言語主義をとる国がある。ベルギー（ブリュッセル首都圏）、ルクセンブルクがそれであり、各学校が常時、多言語教育環境に関心を抱いてきた国として特筆される。

2. 外国語学習はもちろん重要であるが、ヨ

ーロッパ諸国それぞれが多言語環境にあるため、全部の公用語を学習することも同様に重要である。このことは多言語主義が強調するように文化的豊かさの指標となる。ベルギー、スペイン、ルクセンブルク、アイルランド、フィンランド、イギリスのウェールズとスコットランドがこの典型例である。これらの国では、国家の支配的な言語とは異なる言語を使用している地域にあっては、その母語学習を学校で行うことが重視されている。

3. 情報の進展に伴い、情報を処理、集積、検索する新しい技術に関わる教科が加えられている。すべてのEU、EFTA/EEA諸国でこの動きがある。どの学校でもコンピュータ利用が急速に普及し、人間の知識を増進させる新メディアの無限の可能性を考えればこれは必然の流れでもある。コミュニケーション・ネットワークや、相互交流を活発化する新しいコンピュータ・プログラムによって、もはやコンピュータは次世代にとって知識を習得し情報を処理するための不可欠な道具である。そう遠くない将来に、学校の教授用具ばかりか指導方法そのものも根本的に見直す必要が生じる。アイスランドでは1986年以来、義務教育学校間の国内外のテレコミュニケーションに重点を置き、1992年にはおよそ90%の義務教育学校がインターネットに接続した。
4. 複雑な現代社会にあってはさまざまな事柄が相互に入り組んでいるため、学校が社会現象を読み解く確かな視点を示していく必要がある。これを怠れば、若者世代は分かろうとすることから逃避して、コミュニケーション・メディアの発信する断片的で、しかも都合よく加工された情報に晒されてしまう。この傾向は特に、多くの若者に好まれる視聴覚メディアにおいて甚だしい。現代の諸問題を対象とした教科横断的なテーマや問題群（cross-

disciplinary themes and subject areas）に多くの国が取り組み始めた根本的ねらいに、複雑な現象の読み解き方を習得できるようになることがある。これに関連して、公民活動や社会行動を扱う教科群がある。伝統的な価値が崩壊しつつある社会では、それに代わる新しい価値が同等の勢いを得て浸透するまでは、教育制度を通じて若者世代に説得力のある倫理上の行動ルールを内包した新しい価値形成を展望していくことになる。

この10年間にこうした取り組みが多くの国で展開された。ドイツでは1986年以来、またスコットランドでも1991年以来、さまざまな教科で環境と健康に関するテーマを積極的に取り上げてきた。ギリシャ（1991年に初等段階、また中等段階は1990年から）とアイルランド（1989年から）は初等教育で環境教育の教科を新設した。スペインでは1990年以降、カリキュラム横断テーマ（道徳、公民教育、機会均等など）を設けた。フランスは1985年に、公民教育を中心教科として改訂した。オランダでは1985年より、「宗教と思潮の動向」を初等学校の一教科に位置づけた。ポルトガルでは1991／92年度より試行措置として、環境教育から事故防止まで内容とする「個性と社会性の教育」(desenvolvimento pessoal e social)をカリキュラムに位置づけた。フィンランドでは1985年以降、国の文化や国際協力、両性の平等、環境保護などを積極的に取り上げており、加えて倫理を必修教科とした。イングランドとウェールズでは1988年より、環境教育、多文化教育、個性と社会性の教育をナショナル・カリキュラムのなかに位置づけた。アイスランドでは1989年より、環境教育、機会の平等、薬物防止などの学習を推奨している。ノルウェーでは1987年から、実用的、社会的、文化的な活動を取り入れた。

教育にヨーロッパ共通空間（European dimension）を導入しようとする各国の取り組みにも注目する必要がある。それは学校カリキュラムと教員養成課程の一部共通化の取り組みにつながっている。EUの教育方針の諸規程を振り返ってみよう。それは1976年の教育分野で最初の行動計画策定に始まる。その第IV章5条1項で「ヨーロッパ共同体の初等中等学校における教師ならびに子どもたちにヨーロッパ共通空間の体験を」取り入れるように勧告した。さらに、教育上のヨーロッパ共通空間に関するヨーロッパ委員会及び加盟各国教育大臣会議による1988年5月24日決議において、教育上のヨーロッパ共通空間創出の取り組みがヨーロッパ統合を進めていくうえでの要諦であり、「若い世代にヨーロッパとしての一体感を醸成し、ヨーロッパ文明の価値、さらにはヨーロッパ人が今日の発展の礎とする根源的な価値、なかでも民主主義、社会正義、人権尊重の諸原理に関わる価値を明確にしていく」ように努めなければならないとした。

多くの国で、教育上のヨーロッパ共通空間創出への取り組みがカリキュラム改革の中で明確に謳われてはいないが、改革の方針を丹念に探れば一定の関連が伏在しているといえよう。その一例がヨーロッパ諸国の言語学習に寄せる多大な関心である。また、深まりのあるヨーロッパ固有の課題対処を展望した歴史シラバスの見直しも、この流れを受けたものである。ヨーロッパ固有のアプローチによって歴史的な事実としての出来事を否定してしまうのではなく、ヨーロッパ諸国相互間の競合意識を緩和していくことがねらいである。歴史的出来事が、「古い大陸」と21世紀の「新しいヨーロッパ」を形づくる人々の相互文化理解にとって克服しがたい障害である、と受けとめられるべきではない。

ドイツはこうした意図をはっきりと表明した典型的な国である。1990年12月の「教室の中のヨーロッパ」(Europa im Unterricht)と題する勧告で、学校の「ヨーロッパに対する」義務はどのようなものから構成されるのかについて常設各州文部大臣会議が明示するよう要請した。そのねらいは、若者世代がEUを舞台とする統合への歩みの重要性に気づき、最終的にヨーロッパとしての一体感を実感できるようにすることにある。

上述の新しいカリキュラム課題と並んで、義務教育のなかでこれまで同様に、すべての国で重視されている教科にも注目しなければならない。義務教育期間のほぼ全般にわたって学習し、格別の時間が充てられる教科がある。なかでも数学と言語（あるいは複数の公用語をもつ地域ではそれらの言語）の二教科には特段の配慮が払われている。いずれも、それなくして後続の学習が進展しないような基礎的手段を獲得する要諦と目される。

カリキュラム内容に関わる改革のもう一つの侧面として、未来の新しい学習に備えた思考方法や認知手段の習得に重点が置かれるようになった。今日ではカリキュラムを、社会として言語、文化、歴史の伝統を継承し次の世代にその価値体系を引き継ぐために学校が授ける教授内容の集合体、と短絡的に見なすことはない。このため、手段的な側面に特別な留意が払われ、それが新しい知識を自立的、批判的に獲得し、さらには知識を創造的に生み出す態度を形成することにも貢献していく、未来に備える手段としての側面が強調される。態度の形成やスキルの習得といったことが、ただ単に事実や数値を覚えることよりも重視される。

子どもの望ましい成長のためには義務教育を通じて、基本的な文化内容ばかりでなく認知能力を上手に引き出す方法を習得することが肝要であると、ほとんどの国が表明している。1989年制定のルクセンブルクのカリキュラムはこの

好例である。そこでは「読み書き算のような文化的な基礎技術はもちろん今後も必須である。しかし、それに勝るといわないので、発想の仕方、問題解決の能力、コミュニケーション技術も同等に重要となる」と述べている。ポルトガルでも1986年より基礎教育の目標の一つに、個人および集団活動の方法や手段の取得ならびにその発達を加えている。他にも、スペイン、イタリア、オランダ、フィンランドが、この10年間に新しいカリキュラムで教科全般を通して学び方 (learning strategies) の学習に取り組み始めた（1995年改訂でスウェーデンも——原文注）。

第3節 カリキュラム編成

各教育段階のカリキュラム編成に際して、画然とした教科構成よりもむしろ大まかな問題群で構成する方向を示すようになってきた。これは各管理機構を経由するなかで具体化していく開放的かつ弾力的なミニマム・カリキュラムという考え方方に沿うものである。こうした編成の仕方はまた、カリキュラムは教科ばかりでなく認知能力や思考方法の習得をも含むとする考え方を具体化するものもある。この方向でカリキュラムをデザインすると、言語、科学、芸術表現、人文といった広い知識分野で括る問題群で構成される。

フランスの1985年小学校カリキュラム改訂は上述の点を例証する（1995年改訂でも同様——原文注）。それは比較的大まかな教科群、すなわちフランス語、算数、科学と技術、歴史と地理、体育・スポーツ、芸術で構成される。イタリアでも同じく1985年から、初等学校プログラムは科学、歴史、地理と社会科学、運動といった広領域から成る。スコットランドの「5歳ー14歳児発達プラン」、1991年策定の5歳から14歳の子どもを対象とする新しいカリキュラム・ガイドラインは言語、数学、環境、表現芸術、宗教と道徳という五つの広領域から構成される。スペイン、ルクセンブルク、ポルトガルでも同

様の動きがある。

もう一つの特徴として、子どもがカリキュラムの設定目標の達成に要する期間を弾力的に編成する動きが顕著である。学年度よりもむしろ段階（学習期）によるカリキュラム構成に移行しつつある。これは教育に対する全体的アプローチ（holistic approach）への傾斜を意味しており、子どもに目標達成までの時間をより多く与えるものである。また同時に、目標達成の有無を判定する評価業務の負担を軽減するものもある。多くの国がすでに教育の段階編成に移行しており、これを補強するカリキュラム改革が進捗した。対照的に、ごく最近に見直しを行った国もある。ポルトガルの構造改革を進める近年の取り組みがそれであり、「学習期」（cycles）によって「基礎教育」を再編した。ベルギーのフランス語圏、スペイン、フランスも同様であり、フランスでは1992年に完全実施される1989年教育基本法を制定した。

義務教育における共通教育の重要性を具現する、共通コア・カリキュラムの原理を大半のヨーロッパ諸国の初等教育段階で取り入れていることが確認された。従前より導入していた国でもこの原理を重ねて確認したり、中等教育にも適用しようとしている。多様化した教育構造を探ってきた国であるほど、この原理を導入しようとする傾向が強いようである。共通コア・カリキュラムは、細分化した各教科の学習期間を学年度単位で構成する場合よりも学習段階や広領域で構成する方向と共鳴し合う。

第4節 指導方法

北欧諸国を起源に脈々とした伝統を誇る、各カリキュラムに共通する指導方法が、子どもを中心に置くことである。指導上の留意点が系統的内容から子どもの関心へと転換した。自己学習の取り組みとともに協力やチームワークに特段の留意が払われ、それが学校教育における実り豊かで望ましい基盤を形成するとされた。ほとんどの国がこうした観点から、多様性を尊重

した個別化教育の効果的な展開に向けた条件整備に努めている。

ラテン諸国ないし地中海諸国、すなわちギリシャ、スペイン、フランス、イタリアでもこうした観点に立つ。例えば、イタリアやギリシャでは、一人ひとりの能力を評価することに重点を置いてきた。フランスでは、子どもの多様性や彼らの異なる教育上のプロフィールを育むことをはっきりと謳っている。スペインでは、個別化教育を展開し多様性を尊重するために必要な人的条件の整備拡充を図った。

発見学習や構成主義の理論が、ヨーロッパの各学校にあって学習指導の方法論上の最も適切な参考モデルと目されているようである。

第5節 評価

改革論争のなかでも中心課題の一つが評価問題である。評価はカリキュラム観と深く関連する。カリキュラムをどう設定するかは評価の様式に左右されるし、その逆もまた成り立つ。評価論争を経て、また教育制度の構造改革の結果、もしくは単に教育目標や内容の変更のために、多くの国でこの10年間に評価方法を見直した。スペイン、フランス、イタリア、ルクセンブルク、ポルトガル、フィンランド、イギリス、アイスランド、ノルウェーがそうである。

総じて、加算的ないし偏差に拠る（summative or normative）評価方法に代えて形成的かつ基準重視の（formative and criterion-based）評価方法を探る方向にあるといえよう。義務教育の水準に關心が集まるにつれて、選別基準というよりも評価は学習への誘導装置と見なされつつある。こうした変更は学力の低下に繋がる、さらには基礎教育の不十分な次世代を輩出してしまう、と警鐘を鳴らす批判がある。しかし、すべての子どもを対象とする義務教育、しかも共通コアの原理に拠る教育制度であることからすれば、適切な選択肢を与えずに入學を義務づける子どもに対して学校は否定的な評価を下すべきでない、という考えに行きつくのは当然でも

ある。この流れを映し出す幾多の例がある。スペイン、フランス、ポルトガルはいずれも、初等教育から中等教育に進学する際の試験制度を廃止した。フィンランドでは、子どもの相対比較をする標準偏差による評価を廃止し、目標重視の評価 (objective-based assessment) に変更した(1985年)。

総合評価 (overall assessment) を導入する国も増えてきた。教科ごとの評価が今日では、前述の広領域ごとの総括的な評価に置き換わりつつある。ベルギーのフランス語圏で実施される、教科の知識よりもスキルや態度を評価する動きもある。

評価の仕方や手順はカリキュラムの弾力性の多寡いかんに拠る点に注目しておく必要がある。カリキュラムが限定的条件から構成されるところでは、評価は容易でありその結果も比べやすい。しかし、カリキュラムが基本的に自由に構成されるところでは、ミニマムな評価項目や比較項目を確定することが難事であり、評価の手法も総括的なものにならざるをえない。

第5章 教職員スタッフ

教育制度改革による影響は必然的に教職員スタッフにも及ぶ。まず、義務教育年限の延長に伴う影響がある。教育の民主化の観点から、共通コア・カリキュラムの動きを伴いつつ、子どもの多様な能力の開花が要請され、また学校に特色を求めるながら、教室単位で行動しすべての子どもに適切なケアを一人の教師が負っている。個別化の観点から、教師には子どもを理解し各自の異なる能力を適切に伸ばすことが要請される。さらには特別な教育ニーズをもつ子どもに見合うカリキュラム上の対応が絶えず求められる。人の移動が頻繁になるヨーロッパの多文化社会への動きを考えてみれば、教師にとって、異なる国籍や母語をもつ子どもが共通の学習課題に取り組むクラスを担当し、指導方法に困難を感じる場面も稀ではなくなる。

第二に、新しい情報コミュニケーション技術

の開発や知識の断続的増大によって、教師は自分の専門分野に対処するためにも恒常的な自己修練を必要とするようになった。また教授・学習過程に新技術を積極的に活用する方向で、指導技術の見直しが始まっている。

第三に、今日の教育は学習面にとどまらない全人的教育 (education of the whole person) を標榜しているため、教育責務にゆとりと柔軟性がもたらされる一方で、教師には子どもの心理的・情緒的成长に格段の注意を払うことが求められるようになった。また管理経営の移譲によって新しい経営能力が必要とされる。学校を外に開く、すなわち学校活動への教育コミュニティー参加を拡大していくために、親と協議し子どもの教育問題を共に解決していくとする社会関係能力も必要とされる。

上述の現象いずれも教職全般に影響をもたらす。つまり、教職の機能やアクセスの要件、教員養成や現職教育、勤務条件などの全面的な見直しである。

改革に伴う教育制度の変更以外にも、教職資格に関するヨーロッパ・モデルへの統合に向けて関連事項を見直した。それまでの教職員関連法令を一本化する改革を行った国も少なくない。

第1節 教員制度構造

教育構造を抜本的に再編した国では、同時に教員制度構造の全面的見直しも行った。この好例はスペインとポルトガルであるが、手法はそれぞれ異なる。スペインは、前期中等教育（義務期間であり、12歳から16歳までを対象）と義務教育後の中等教育（16歳から18歳まで）の教師を同一のカテゴリー、つまり中等学校教員に一元化した。ポルトガルはこの点に関して、領域別のカテゴリーを設定することによって継続性のある指導体制が組めるようにすると同時に、10段階区分の一元的教職キャリア制度を設けた。

教育制度の全面的再編を行っていない国でも、教員採用制度の見直しを行った。フランスを例にとると、教員養成と教員採用の制度を統一し

て、養成段階を重視した教職構造に転換するとともに、新たな昇進制度の検討や給与体系の見直しを進めた。

第2節 教員養成

この10年間に義務教育教員の養成が大きく変化した。ほぼすべての国で初等教育教員の養成が見直され、新しい教員養成制度を創出している。なかには新しい養成機関を設置した国もある。フランスは、教員養成を行う大学付設機関 (IUFM: Institut Universitaires pour la Formation des Maîtres) を1989年教育基本法によって創設し、保育学校、初等学校、中等学校の教員養成を行っている。ルクセンブルクでは1983年法によって、養成教育と教育研究を行う高等教育機関 (Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques) を創設し、就学前教育と初等教育の教員養成を行っている。オランダでは1984年に、各種の養成機関を66の教員養成カレッジに再編して、新しい初等教育制度 (basisonderwijs: 就学前教育と初等教育を4歳から12歳までの子どもを対象とする制度に統合した) に対応した教員養成を行っている。スウェーデンも1988年に、新しい統合養成プログラムを導入している。

義務教育段階の教員養成を単一機関で統合して行う国がある。これには、フランスのように初等教育と中等教育の教員養成を統合する場合と、ルクセンブルク、ポルトガル、オランダのように就学前教育と初等教育の教員養成を統合する場合がある。また、特別な機関を新設する場合とは異なるが、イタリアでは1990年大学教育再編法 (Riforma degli ordinamenti didattici universitari) によって、機関の新設は行わずに就学前教育と初等教育の教員養成をいずれも第二段階学位 (Laurea) レベルで行う方針を決定した。

EU、EFTA/EEA 諸国で進められてきた義務教育教員の養成制度改革を注目してみると、次のようにいくつかの共通する特徴が浮かび上がる

てくる。

1. 義務教育教員の養成教育が、これまでとは異なり、高等教育として（イタリア、ルクセンブルク、ポルトガル）、あるいはすでに高等教育として実施されてきた国では大学教育に位置づけられる（ギリシャの幼児教育と初等教育段階の場合、フランス、スコットランド）。
2. 養成期間が、初等教育の場合には最小限3年間に延長され（義務教育に含まれる幼児教育の場合も同様）、ベルギー、フランス、ルクセンブルク、オーストリアがそうである。他方、これを上回る養成期間を設定する国もある（イタリアは4年から6年の範囲で、各機関ごとに異なる。ギリシャ、スコットランドは4年、スウェーデンは3年半から4年半である）。
3. 教育実習も養成教育のなかで重視され、すべての国が組み入れている。

しかし、教員養成の改革は制度の新設や構造の改変に限られない。カリキュラム改訂による場合もある。養成期間の延長に伴うカリキュラム改革あるいは前述の養成機関の新設を行った国以外にも、新しく教員養成カリキュラムを策定したデンマーク、新しいコースを導入したスペインの例もある。

新しい養成カリキュラムに共通する点は、教師に担当領域の専門性向上を求めていていることである。他方、各自の担当教科の知識とは別に、さまざまな状況に応じた臨機応変の指導の組み立ても教師に求めようになっている。これを受けて養成教育では、これまでになくきめ細かな指導体制を組んだ教育実習、もしくは試補期間を取り入れている。

要するに、教員養成は次の三つの面から構成されるようになった。つまり、高等教育修了を要件とする堅固な学識、指導理論に関わる知識、教育実習である。

第3節 現職教育

この10年間にはほとんどの国が現職教育の拡充に力を注ぐようになった。これにはさまざまな背景がある。教師に対して増える一方の多大な要請に、義務就学年齢の子どもの出生数減少による影響も加えなければならない。出生数減少は教員数の減少、採用教員数の減少を意味する。そこで、現職教員の指導力を加齢に応じて補い、時代に即応するために格段の努力を促す方策が必要となる。さらに、度重なる革新や改革のなかで変化に対応できるようにするためにも、恒常的な現職教育が要請される。

教師の現職教育に関わる新しい制度や組織の創設は、この継続教育の要請に応えたものといえる。スペインは、現職教育を実施する新しい制度として1984年に教育大学 (Centros de Profesores) を創設した。ギリシャでも同様に、1992年に地域現職教育センター (PEK) を制度化し、教育研究所や大学と共同して教師の現職教育にあたる。ポルトガルは、全国を所管する機関を1992年に設置し、センターやプログラムの認定、現職教育の支援や評価を行っている。ルクセンブルクでは、教育省が教育や科学技術の研究と革新に関する担当部局 (SCRIPT) を1993年に設置し、その職務に教師の現職教育の組織化を加えている。

現職教育改善のための立法措置を行った国もある。現職教育の制度化、整合性のある体系化、教師と教育コミュニティー全体の要件調整が進展した (ベルギー)。イタリアのように、複数年にわたるリフレッシュ教育を始めた国もある。

他方、現職教育の場を大学に求める国もある。ベルギー (フラン語圏)、スペイン、ポルトガル、フィンランド、スウェーデンがそれである。これらの国では通常、教育科学を基盤とする学科、学部が活用される。

しかし、教師が現職教育に積極的に取り組むまでは難題が多い。給与改善策や、昇任基準としての現職教育活用策といった対策が講じられている。スペイン、オランダ、ポルトガルが

そうである。

現職教育として、教師の専門力量向上のほかに、特別な关心が払われている二つの領域がある。一つは新しい情報コミュニケーション技術であり、もう一つは経営力量を高める教育である。後者はセミナーのリーダーや視学官だけではなく、学校経営にも望まれる。こうした要望に応えて、特に校長を対象とする現職教育が数多く用意されている。

校長を選出するには、その職務を遂行できる条件が備わった適任者かどうか考慮する必要がある。多くの国では、十分に適任とはいえない人物が選出される場合もある。スペインやポルトガルでは登用前の研修を義務づけている。

現職教育に関するいま一つ重要な視点は、教師からの現職教育に対する要望が高いということである。特に構造改革を行った国 (全面的にせよ部分的にせよ)、あるいはカリキュラムの大改訂を行った国にあって (たとえばベルギー、スペイン、オランダ、ポルトガル、フィンランド、スウェーデン、イギリス)。新しい施策から派生する問題に対処できるように研修の機会を積極的に用意することによって、改革の過程で生じやすい不安を取り除く必要がある。

第4節 勤務条件

前述のように、現有教師の高齢化の問題が多くの国にあってその勤務条件にも影を落としている。若手教師を採用しにくい傾向にはさまざまな背景がある。まず、1950年代の「ベビーブーム」、1960年代の学校教育の拡充とついた流れが、その後1980年代に始まる出生率の低下へと一転したため、現有教師を再配置する対応が進み、改めて教師を増員する必要がなくなった。多くの国で有資格の待機者が教員必要数を上回っている。また経済危機に起因する緊縮措置として、教員数を増やすことへの抑制策が採られてきた。

こうしたなかで例外的なのがフランスである。80%の子どもが後期中等教育の修了段階 (the

Baccalauréat) にまで到達できるようにするという政府方針を立てた。このため教員採用数を増やす必要があった。フランス政府による補助金が支給され、教員採用のための選考試験会場が増やされた。

教師の社会経済的地位をめぐる二つの相補的な動きがある。一つが、教師の地位向上要求への暗黙の了承であり、もう一つが、教師の責務範囲拡大の動きである。この点は学校教育の発展のうえでの試金石と目される。いくつかの国では教職キャリアの昇任基準に現職教育への参加を位置づけており、多くの教師が彼らの経済的地位や社会的イメージの向上を図るよう奨励している。

この10年間に教師の勤務条件の改善に向けた動きが広がってきた。ベルギー、ギリシャ、スペイン、フランス、ポルトガルでは、勤務条件面での積極策が展開されている。ベルギーでは、指導上の義務に関する幅広い裁量を教師に認め、勤務を離れて自由に研修に参加できるようにした。ギリシャでは、母親教師には、労働組合の代表者と同様に、勤務時間の短縮を認めている。スペインでは、一定要件を満たしつつ試験に合格した教師を上位の職位に昇任させる経路を設けた。フランスでも同様に、教師に新しい専門更新の機会を用意し、給与を改善し、特別支給を多様化し、一年間の有給休暇制度を創設して内面的成長ないし専門の再教育に取り組めるようにした。ポルトガルでは、キャリア体系を一元化し職業発達の要件を明示することによって、昇進の見通しが立てられるように改善した。

総じて、この10年の間に多かれ少なかれ複合的な改革(制度構造、カリキュラム、行政など)を進めてきた国にあって、教師は短期間のうちに度重なる変更に遭遇して、もちろん重大な変更も含まれてはいるが、過重な負担に圧倒されるような心境に陥りがちとなる。改革にはいつも新たな取り組みに向けた順応段階が予定されており、それはまた間違いなく改革の最終実行責任者、つまり教師自身の特段の努力を期す

るという含みをもつ。各国で、改革の実行段階だけでなくその議論や計画段階で教師の多様な要望を汲み取ってきた。意思決定段階でも教師の意向を尊重しようとしている。教師が、改革を過重な負担と受けとめたり、これまでの慣行を変える必要があってもその利点や有用性が十分納得できないならば、改革のなかで彼らの積極的な役割を期待することは難しい。

第6章 不平等の是正措置

EU、EFTA/EEA諸国は、人格、社会経済的ないし文化的背景、母語、人種、性別、居住地、身体的ないし精神的制約などにかかわらず、すべての子どもに対する平等な教育機会原則を支持してきた。しかし、この原則の支持と、その実行とは別である。

平等な機会を保障するために、まず、すべての者にフルタイムの学校教育を、少なくとも義務教育段階のそれを提供することが目標される。幸いにして、この目標はすべてのEU、EFTA/EEA諸国すでに達成できたと自負できる。次なる目標はすべての者に質の高い教育を実現することである。

これまでと大きく教育行政施策のうえで、社会、経済、地理、文化などの外的要因に由来する教育上恵まれない者と、身体、心理、感覚、認知などの内面的性質に由来する不利益享受者とを区別してきた。この区別に対応した別々の行政部局体制、したがって別個の施策、別個の行動計画が常態とされる現実にそのまま投影されている。しかし、状況は変化しつつある。現在、平等な機会に関わる諸施策を根拠づけてきた原則の多くが再検討の俎にある。身体的ないし精神的制約にある子どもはもはや障害者、能力劣等者、精神欠陥者と細分されず、特別な教育ニーズをもつ子どもと一括される。この特別な教育ニーズという概念は、必要とする補充的な教育支援の量と質に応じて子どもを位置づけるという一体的発想に立っている。これによれば、社会的、経済的、文化的背景に由来する

制約をもつ子どもは特別な教育ニーズをもつ子どもと捉えられ、学校での十分なインテグレーションに必要となる特別な支援を受けることができる。こうした観点の転換がEU設立以降の教育政策合意で強調されてきた。

新しい観点に立った補償教育の取り組みが始まっている。これまでの特別な教育ニーズをもつ子どもへの対応は、教育制度の分離策に集中してきた。現在は、一転して、できるだけ通常の活動を通してかつ標準カリキュラムを用いて、学級のなかでこうした子どもに対応する方向にある。

教育上の不平等是正策は、一方で、子ども一人ひとりないし集団の特性の違いを考慮せずに普通学校にインテグレートすることを、他方で、恵まれない学校ないし子どもへの特別な支援を行ふために人的、物的、経済的資源を優遇配分することを眼目としている。

第1節 社会経済的不平等に対する是正措置

研究上の知見によれば、義務教育の早い段階でのドロップ・アウトや留年の出現率が文化資源に恵まれない低所得地域において著しく高い。このためかなりの国で該当する特別地域ないし学校に対する是正措置が講じられている。特別地域を対象とする積極的は正措置の好例がベルギーのフランス語圏、そしてフランスであり、教育優先地域 (zones d'éducation prioritaires) を設定して人的、物的、経済的資源を優遇配分するようにした。ギリシャとオランダも同様に、恵まれない子どもの出現率が高い学校に対して特別支援をする教育優先政策を打ち出した。

第2節 特殊教育

ここ20数年の間に、身体的・精神的障害の子どもを普通学校に就学させる顕著な動きが先進国で広まってきた。このインテグレーションの考え方は、どんな種類の制約をもつ子どもでも他の者と同様の権利をもち、そこには地域に備わるあらゆる機会にアクセスする権利を含むと

いう理念に立脚する。普通の学校や学級で教育を受けることによって彼らが普通の状況に順応する一助となり、同時に他の子どもにあっても彼らを理解し一緒に活動する機会になる。これも再三指摘されることであるが、障害児を特別な分離された学校に就学させることは彼らの孤立感を深め、社会的な障壁を強化することになる。

EUの「障害児の普通学校へのインテグレーションに関するヨーロッパ共同プログラム」という1987年5月14日欧州委員会と委員会内の教育閣僚会議の結論」は変化の流れに沿うものであり、障害児に必要な分離を最小限とする一方で、最大限のインテグレーションの機会を用意することを中心理念としている。EUの計画では、別立ての教育制度から普通学校へのインテグレーションに転換すること、そして適切な教師教育、最大限の親の参加、適切な教授プログラムや方法の開発、インテグレーションを阻む物理的・社会的な障壁に関する研究などを取り上げている。関連して、「1990年5月31日欧州委員会と委員会内の教育閣僚会議の決議」が出され、正規の学校教育制度への障害児のインテグレーションは基本方針であると建議した。

すべての国に共通する動きとして、困難を抱えるすべての子どもを普通学校や学級に統合することが現実化しており、重度の困難による特別な留意が必要なためどうしても特別な学校で対応せざるをえない例外的措置の余地もある。フランスとベルギーのフラン西語圏を除き、大半の特別学校が廃止され、普通学校に編入してきた。

特別な教育措置を必要とする子どものインテグレーションは、程度の差はある、すべての国がたどるべき「途 (process)」と考えられる。北欧諸国はこの点で最も先行しているが、特殊教育を完全に廃止した国はまだないと断言してよい。近年多くの国が統合を強力に進めるべく努力を傾けてきた。フランス、ルクセンブルク、ポルトガル、フィンランド、イングランド、ウ

エールズ、北アイルランド、アイスランドがそうである。他にも学校に統合を命じた国もある（スペイン、イタリア、オーストリア）。オランダは「学校に一緒に行こう（Going to school together）」という標語を掲げたプロジェクトに着手した。ノルウェーは1975年に、またイタリアは1992年にそれぞれ、インテグレーション政策を打ち出し法律化した先駆的な国である（ノルウェーでもまだ現時点で1%が特殊教育を受けている——原文注）。

ベルギーのフラン西語圏の取り組み（1980年に始まるGONプロジェクト。geïntegreerd onderwijs）も注目に値する。それまで特別学校に措置されてきたなかの一定カテゴリーの子どもが、普通学校の学級で特殊教育の専門教師や特別な教材を活用できるようにするプロジェクトである。アイスランドは1991年法を制定し、学習困難、情緒的・社会的な問題ないし障害をもつすべての子どもは居住する地域の学校で彼らのニーズに応じた教育を受ける権利をもつとした。しかし依然、多くの障害児のための特別学校が存続している。

特別な教育ニーズをもつ子どものインテグレーションには、それを首尾よく実行しようとすると特別な資源を必要とする。すべての国がこの新しい特殊教育の理念をふまえた経済的、物的、人的資源の整備に尽力している。なかでも、新しい設備要件を満たす学校施設、そして専門的な指導補助員や新規の特別研修を受けた教職員を配備した学校組織がとりわけ重要である。

第3節 異文化間教育

きわめて多様な文化や文明をもつ移民の数がこの数十年の間に急増しており、経済、社会、政治、そして教育の課題について再考を迫っている。各国で程度の差はあるが、新規の移住者の社会統合モデルを策定し、これに依拠した教育政策を開拓してきた。

この政策開拓の嚆矢は移住労働者の子弟の教育に関する1977年7月25日欧州理事会指令（77

/486EEC）にまで遡れるが、ともあれEU加盟国は国内の実情をふまえながら、自国の教育法令に基づき義務教育年齢に該当する加盟国からの移住労働者の子弟に対して無償の教育提供を義務づけられた。そこでは居住国の公用語あるいはそのうちの一つの教育を、子どもの特別なニーズを十分配慮して行い、さらに居住国は子どもの出身国の母語や文化を奨励する必要があることも謳っている。

EUの異文化共生方針は加盟国の国内政策に浸透し、その後の閣僚委員会（Council of Ministers）による各種の勧告文書もふまえつつ、正規の義務教育学校の学級で移民子弟の教育を行うというアプローチに結びついている。

このねらいは、移民子弟のモチベーションを高めること、さらには相互の見方を尊重しながら異なる文化的背景を持つ子どもの多様な視点に立脚して、過去と現在の歴史的・政治的要因を見直すことがある。閣僚委員会勧告文書によれば、こうした取り組みによって寛容性を育み、自文化とは異なる文化の現実を理解し、また人種差別や外国人嫌悪に根ざす行動や態度を抑制し、人権をより深く尊重できるようになるとされる。移民のインテグレーションに関わる一貫した基本的行動指針がここで提示されている。

EU方針にしたがい、この10年間に正規の教育制度への民族的・文化的マイノリティーに属する子どものインテグレーションが進捗した。この動きに呼応した各種の補償施策の充実が図られ、母語を堅持すると同時に居住国の言語をその文化も含めて第二言語として教えるようになってきた。また、異文化間教育は外国人ばかりでなくすべての子どもを対象とすべきであると考えられるようになってきた。

オランダが好例であるが、初等教育法（1985年）と中等教育法（1993年改正）において、今日の子どもが多文化社会のなかで育っている現実をふまえて指導していく必要があることを明記している。フランスとベルギーのフラン西語圏でも、すべての者にとって異文化間教育が必

要であることを強く意識するようになっている。ギリシャでは1994年から、異なる文化的背景を持つ者のニーズに対応するための学校の異文化間教育ネットワークが構築されている。スウェーデンでは1994年から、カリキュラムのなかでスウェーデン社会の国際化や国境を超えた移動の増加を強調するようになってきた。オーストリアでは、異文化間教育の基本原理が1992/93年以降カリキュラムに取り入れられた。スコットランドでは1991年から、カリキュラム諮問委員会が5歳から14歳までの子どもの異文化間教育に関するガイドラインを策定してきた。

第7章 学校支援サービス

第1節 学校内ガイダンス・サービス

すべての国が個人ガイダンスや職業ガイダンスを受ける生徒の権利を認めており、各自の十分な発達や進路決定を支援している。どの国でも、ガイダンスは普段の活動を通して教師が行うべき仕事とされている。

ところが、教師の仕事を補い教育コミュニティーの支援や助言にも貢献するねらいから、学年内にガイダンス教師を配置する国がある。デンマークの基礎学校に伝統的に配置されてきた、教師、生徒、親に助言するだけでなく産業界や他の教育機関との窓口になるガイダンス・カウンセラーに代表されるように、通常、ガイダンス専任の教師がこの職に充たる（1994年の基礎学校改革によって、従来第7学年からであった教育・職業ガイダンスを、第1学年からすべての教科で扱うことを義務づけた——原文注）。スウェーデンは1994年より、生徒が学校で教育や職業ガイダンスを受けることを保障する全責任は、校長にあるとした。このため、ほとんどの学校で専門的訓練を受けたガイダンス職員を配置している。イングランドとウェールズでは、初等および中等学校の教師から生徒が慈惠的支援とガイダンスを受けることを長い伝統としてきた。中等学校では、進路指導担当教師が学外のキャリア・サービス機関と連携しながら進学

や職業ガイダンスを行う。アイスランドでは、1991年法で各学校ないし地方教育事務所に学校カウンセラーを配置する規定を設けた。

スペイン、フィンランド、スコットランドのように、中等学校に限ってガイダンス教師を置く国もある。スペインでは1990年から、ガイダンス部門もしくは部局がすべての公費維持の中等学校に開設された。フィンランドとスコットランドでは1970年代以降、ガイダンス・サービスを学校で利用できるようにした。このガイダンスはカリキュラムや進路の選択に関連する事柄や個人的・社会的な事柄を扱い、ガイダンス専任の教師が担当する。ルクセンブルクでは、教育大臣が1987年に心理・教育ガイダンスセンターを設置した。このセンターは、生徒への心理・教育ガイダンスおよび情報提供、リセや技術リセでの心理・教育ガイダンス体制の整備を主要な任務としている。

さらに第三のタイプとして、学校にガイダンス専門の担当者を置かず、それを教師の職務に位置づける国もある。

この10年間にガイダンスに関わる変化はほとんどない。こうしたなかでスペインとフランスの改革が注目される。スペインは、前述の1990年法においてガイダンスのための新しい組織体制と機能モデルを構築した。フランスは、教育ガイダンスに関する1989年法に基づく命令を出して、学校内ガイダンスの原理と手続きを定めた。

第2節 学校外の支援サービス

いずれの国でも長年にわたって学校外からの支援サービスがあり、教育の質の向上を基本的ねらいとして学級における教師の仕事を支援する。しかし、実際にどんな支援が行われ、またどんな課題があるのか、といった点については一様でない。ベルギーのフラマン語圏を例にみると、学校外の支援は心理、医療、社会の各センター（PMS）を中心に構築され、生徒への支援や援助、進学や職業選択の助言を行っている。

各センターの活動は学際的なチーム編成を特色とし、幼児教育から初等教育、そして中等教育全体まで対象とする。フィンランドでは、雇用当局が職業および継続教育のガイダンスを、家庭相談所が心理学および精神医学によるカウンセリングを、そして健康センターが子どもの健康管理をそれぞれ所掌している。スペインではカウンセリングチームや指導・資料センターが支援サービスを行う。フランスには二種類の支援サービスがある。一つは国立教育職業情報機構（Office National d'Information sur les enseignements et les professions : ONISEP）であり、教育および職業ガイダンスに必要な情報提供をする。もう一つが情報・ガイダンスセンター（Centres d'information et d'orientation : CIO）であり、学校および学校外にも各種の情報や助言サービスを提供する。オランダは、各種機関から構成される支援機構を設立し、学校が直面する問題の解決、さらには組織的な教育の展開や改善を支援できるようにした。これによって教育理論と実践、教科内容、教育心理学、学校組織、学校革新について連携した取り組みが期待される。ガイダンスセンターの外にも、評価、研究、カリキュラム開発などの機関がある。

イングランドとウェールズには、教育心理サービス、特別な教育ニーズ評価チーム、教育福祉サービス、キャリア・サービスなどの学校外支援サービスがある。スコットランドでも、ここ数十年の間にいずれの生徒でも心理サービスが広く利用できるようになった。

学校外支援サービスは多様な機関によって提供されている。国が運営するサービスもあれば、広域自治体の、なかには基礎自治体の教育当局による場合もある。このように機関や所掌範囲が多様であるため、全体の推移を把握することが難しい。また多様な所掌範囲ということも、改革に該当しないような、地方による政策変更を認めるものであったり法令によらない変更を含めていたりする。したがって、以下の記述もこの点での留意が必要である。

- ・ほとんどの国が学校外支援サービスの大改革を行っていない。そのなかで、ギリシャ、スペイン、イタリア、オランダ、ポルトガル、アイスランドは事実上、学校外支援サービス体制を大きく変更する法令を制定した。ギリシャでは、教育研究所（Pedagogical Institute）を教育の研究と運営に携わる機関として再指定することが目的であった。そのなかで教育および職業ガイダンスを再編成して中等教育にまで対象を拡大した。
- ・スペインでは、各自治州による独自組織の余地をもつ、支援サービスの新しい組織体系を構築した。最大の変更点は教育ガイダンスと心理学を産業分野ごとに編成したこと、また資料センターと教員養成大学を統合して「指導・資料センター（Centros de Profesores y de Recursos）」を設置したことである。
- ・イタリアでは、学校外の指導支援体制が、とりわけ前期中等教育において再編され、先行する初等教育の場合を参考にして各種の特別支援サービスを1983年に開始した。
- ・オランダでは、1987年に教育支援体制に関する法律（Wet op de onderwijsverzorging : WOW）が施行され、体系的な支援サービスが展開されるようになった。法律では、学校活動全般にかかる一般支援系統と、教育研究、評価、カリキュラム開発にかかる専門的な支援系統とを区分している。一般支援系統には、地方と中央の教育ガイダンス・サービスや、中央の教育助言機関が含まれる。
- ・ポルトガルでは、1986年制定の教育基本法（Lei de Bases do Sistema Educativo）で教育支援とその関連事項について規定し、学校へのアクセス促進、教育の継続、教育による成功に繋げようとした。1990年まで何の動きもなかったが、1991年によく専門教育スタッフを置くところで心理・教育ガイダンス・サービスが行われるようになっ

た。

- ・アイスランドでは、カリキュラム指導、学習指導の助言、教材の点検、国家試験の実施が一連の教育制度の分権化施策によって分権化された。
- ・スコットランドではやや異なり、大きな変更はないものの、ここ数年、心理支援サービスの合理化を進め、家族相談やニーズ診断を守備範囲とした。

総じて、学校外のガイダンスや支援サービスの必要性や重要性について共通した認識があり、加盟国はそれぞれのモデルを構築してきた。目立った改革もなく範囲も限定的であり、そのほとんどが微調整にとどまることから判断して、教育政策の影響を格別受けていないようである。細かな変化に注目しても、前述の共通認識を超えるような何らかの共通する動きや方向は見出せない。

第8章 評価と点検

行政責任の観点から、教育行政当局による制度評価への関心が高まっている。しかし、国内の教育状況全般に及ぶ有益な情報を得るために評価の実施方法をめぐる計画段階に至り、いずれの加盟国も問題に直面している。評価と近接関係にあるのが点検である。この双方を連続する別個のプロセスとする位置づけがあり、このため所管機関を分離する国もある。他方、点検を一連の制度評価プロセスの中に包含する国もある。その他、点検と評価の明瞭な弁別の困難な国もある。そこで、本章では評価と点検を併記した表題とし、双方の機能を区分せずに考察することとした。

この10年間に、教育制度評価の戦略もしくは制度点検の仕組みを改革した国がある。明らかに、相当規模の構造改革やカリキュラム改革による必然的な結果である。他にも、改革の実施状況、達成状況、波及効果を評価する必要性に由来する。代表的な国がベルギー、スペイン、オランダ、ポルトガルである。また、抜本的な

改革を行っていないものの、フランス、イタリア、ルクセンブルク、イギリスのように教育制度の評価と点検の構造を変更した国もある。

改革のねらいは、制度評価を教育の達成状況を測る有用な分析道具として位置づけることがある。評価と点検が有用であるためには、次の原則に立脚しなければならない(OECD)。

- ・すべての対象を公正な方法で取り扱う。
- ・ねらいに照らして妥当性と関連性がある。
- ・意思決定へのフィードバック回路があり、幅広い決定への関与が奨励される。
- ・客觀性、主觀性の区分を明確にする。
- ・検証が可能、つまり、いつでも事実確認ができる。
- ・指導や学習のプロセスを歪めない。
- ・分かりやすい形をとり、成果を理解し共有できる。
- ・幅広い観点をとり、教育の多様な見方に留意する。

改革の現状では二つの中心原則に絞られていく傾向にある。以下では、評価の分権化、教育制度の中の評価機能とその社会制度への寄与、評価の所管機関、評価者の特徴、評価の内容という順で考察していく。

第1節 評価の分権化

教育行政全体の動向と同様に、教育制度評価も漸進的な分権化の方向にある。もっとも点検のための評価基準の設定は前述のように最上位の中央教育当局に留保されている。依然、ミニマムの全般的指導権限(supervisory powers)を最上位の中央当局が留保するとはいえ、中央当局の監督権限の縮小と地方の権限拡大という対照的な軌跡をたどっている。

また、学校経営への親、教師、その他の教育コミュニティー・メンバーの参加が拡がっており、制度評価でも重要な働きをするようになっている。

スペインを例にとると、視学制度が政治・行政機構の刷新に伴って見直され、1978年憲法に

よりその権限を自治州に移譲したため急速に分権化が進んだ。同時に、高等視学機構（Alta Inspección）を設立し、基準設定の根本的責任などの一連の権限を中央政府に留保した。各学校には学校委員会が設置され、学校運営全般に関する指導機能の一端を担うようになった。他にも、視学制度の分権化を進めた国としてオランダ、イギリスがある。

第2節 評価の機能

評価をめぐるこの10年間の変化を理解するには、これが理念上の問題というよりも機能的かつ実用的な見地から近年注目されていることに留意する必要がある。すなわち、社会全体が、そしてとくに学校制度が点検機能にどのような固有の働きを求めるようとしているのか、この点について理解を深めることが重要である。

各国の現状をみると、いま転換の途上にあり、視学制度は統制機能から指導助言と支援の機能へと移行しつつある。スペイン、ポルトガル、フィンランドがこの方向にある。他にも、フランスのように指導助言や支援を統制機能に追加した例もある。いまや評価と点検は、社会が学校に課す主要な目標をすべての学校が一様に充足したかどうかを確認するだけでなく、学校の取組みについて指導助言するとともに深刻な事態に陥っている学校を援助していくためのものである。

点検に基づく単純な評定機能と規範機能の均衡点を探る必要がある。統制機能は次第に指導助言機能に代わりつつあるが、だからといって評価は鳥瞰（何かを発見する意味で）に過ぎないというわけではない。指導助言は、改善されるべき事柄や各教育コミュニティーで不都合な点の是正方法を発見する道筋をつけるものでなければならない。各国の評価機関では、特定の事柄にどう対処するのか、どんな達成目標があるのかについて勧告するなど、幅広い取組みを展開しつつある。ベルギーのフラン語圏、フランス、ルクセンブルク、オランダ、ポルトガ

ル、イギリスがこの方向にある。

第3節 評価の所管機関

多くの国でこの10年間に教育制度の効果もしくは質に関する評価機関または部局を設立してきた。例を挙げれば、ベルギーのフラン語圏で1991年設立の教育開発局（Dienst voor Onderwijsontwikkeling）、同じくベルギーのフランス語圏で1994年設立の義務教育に関する観察・監査局（Cellule d'Observation et du Pilotage de l'enseignement obligatoire）、スペインで1990年設立の質と評価に関する国立研究所（Instituto Nacional de Calidad y Evaluación）、ルクセンブルクで1993年設立の教育および技術に関する研究・改善局（Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques）などである。これらはいずれも教育の質判定のための指標開発を任務とする。教育制度の客観的な質判定のための指標を開発し、この指標に照らして精確な制度評価ができるようにすることである。さらに、評価結果を集約し分析する報告書を作り、教育制度全体の進捗状況を教育関係者に示すことが課題とされる。

中央、地方のいずれがこの評価を所管すべきかについては検討の余地を残している。評価指標は国家規模で利用する方向にあるが、だからといって地方当局はその策定過程から排除されてよいわけではなく、全国一円で指標活用を奨めるためにも参加が望まれる。また、評価機関には一定の独立性を付与することが、作成する報告書が有用な分析道具として利用できるほどの客觀性かつ批判性を保持するために必要なところ。

評価から得られた情報を最大限包み隠さず、すべての教育コミュニティー・メンバーに開示することがいま一つの動きである。イギリスが情報公開政策に基づき最も明快な態度を表明しており、その他にもベルギー、スペイン、フランス、オランダ、ポルトガルで教育制度の進展

に関する公式報告を定期的にまとめてきた。

一方で、スウェーデンのように、教育制度の全般的評価に関わる機関を置かず、むしろ評価機関を解体したことにも注目しておく必要があろう。フィンランドも、県の国家行政官 (provincial state offices) による評価を当初ガイダンスの方向へと転換し、次いで1993年に制度自体を廃止した。その結果、法令に基づく評価はすべて中央教育委員会 (Opetushallitus / Utbildningsstyrelsen) の所管となった。

第4節 評価者の特徴

現代社会のリアリティーは複雑に入り組み、教育の現実も同様である。このため、効果的な調査や評価の手法に熟達した評価者による評価が必要となる。当然、視学官は専門的訓練を受けたスペシャリストでなければならない。この役割を教師が担うことも整合的かつ合理的であるように思われる。

この理論上矛盾を孕む課題に対して、ほとんどの国が二つの考えを統合する解決策を探っている。つまり、教師が点検のための訓練を受けるという動向である。これにも二つの方向があり、一つが選抜した教師に専門的訓練を施す方向と、二つが専門家と担当教師による混成点検チームを組織する方向である。この面での改革を行った国では、点検機関の新設ないし既存機関の再編（スペイン、フランス、ルクセンブルク）によっていずれかの方向を探っている。

第5節 評価の内容

教育制度の評価は教育の在り方を視野に入れたりより総合的な分析の方向に向かいつつある。このため、近年の評価は教師、生徒、学校（運営、設備、資源活用、財政）の同時的検証を目指しているようである。

ほとんどの国で、制度の総合的評価への関心が高い。大綱ガイドラインや学校課題とカリキュラムの対応、方法の妥当性、生徒の学習成果、学校と地域の関係、利用者自身の満足度などが

評価対象とされている。

しかし、総合的評価の最善の実施方法についてコンセンサスはなく、二つの評価モデルが共存する。すなわち、過程の効果を評価する方法と、結果を評価する方法である。伝統的な教育制度の評価モデルといえば、もっぱら結果のみを重視するものであった。一般に、外部組織（つまり外部試験）による生徒の試験成績に基づき結果の質が評定された。近年、過程重視の評価がかなり普及してきた。スペイン、フランス、ルクセンブルク、オランダ、ポルトガルがこうした方向を探りつつある。とはいって、一定の学習期の最初か最後の時点で国家試験を実施して、制度全体の成果を評価する結果重視モデルが採用されたわけではない。イギリス（イングランドとウェールズでは16歳時点でのナショナル・カリキュラムに基づく外部評価があり、スコットランドでは8歳と12歳の時点で英語と数学の国家試験がある）がこのモデルを踏襲しており、また小規模ながら、ベルギーのフランス語圏でも、診断を目的とする標準試験が1994年から3年間実施された。アイスランドでも16歳の生徒にアイスランド語、数学、英語、オランダ語の国家試験が実施される。

多くの国が二つのモデルを組み合わせた方法を用いている。結果重視モデルは制度の問題箇所を発見し情報提供する一方で、過程重視モデルはどのような要因が実施上の難点となっているのかについて解明する。

多様な評価方法を用いることで、必要な情報を得ることができる。学習状況に影響されない標準テスト、学習状況を把握する外部機関による全国的な公的試験、代表的なサンプルを評価するためのプログラム、複数の地域ないし特定の学校に関する特別な評価プログラム、などを用いてすべての学校の総合的な教育統計が得られる。

各種の評価方法に共通する問題点の一つが相互比較の問題である。標準テストや国家試験は相互比較が容易であるが、それらは学校の実情

を考慮するものではないし、またカリキュラム設定の自由度が高まれば、試験のデザインが難しくなる。サンプル調査や特定の学校を対象とする評価は、カリキュラムの自由度を拡大する動きに対応できる利点はあるが、国家レベルで比較する点では困難を伴う。もう一つの問題点は、大局的な目標のためというより設定目標のみ念頭に置く評価に陥りやすいことである。標準テストや外部試験は学校の質判定の標準規格に変じて、個々の特性を配慮することなく階層秩序化してしまうことにならないか、さらには学校間に競争意識を生み出し、あるいは画然とした区分カテゴリー（「優秀」、「普通」、「劣等」のような）に基づき格づけし、それが幾らか鼓舞する効果があるようにみえるが、有害な影響をもたらさないとも限らない、といった危惧が付きまとう。かくして、まだ鮮明な方向はつかめず、各国で多様な方法が試みられている。

最後に、費用・便益分析による教育制度の効果に関する評価に触れておく。教育は多額の国家財政を投入した経済投資であるため、この評価による影響は甚大である。ポルトガル、イングランドとウェールズ、スコットランドの改革方針では、経済的観点からの評価への新たな関心、そして財政的視点に立つ評価導入の意向が表明されている。まだ明確な形をなしてはいないが、他の国でも共通の関心を抱いている。一例としてフィンランドでは、中央教育委員会が教育の効果、財政アカウンタビリティー、効率性を内容とする教育成果の評価を実施している。

第9章 全体の要約と所見

本研究の最後に、まず、全体の要点をまとめ、次いで、教育制度改革の動向ならびに今後の展望についてコメントする。本章は論点の結論づけを意図したものではなく、さまざまな解釈の可能性を残しつつ一定の観角を提示するものに他ならない。

第1節 全体の要約

義務教育の目標はヨーロッパ諸国で基本的に共通しており、1984年から1994年にかけて大きな変更はない。目標の重点の置き方や達成戦略に変更があったにとどまる。教育機会の均等化が最優先目標であることに変わりなく、各国の政策はこの目標達成を課題としてきた。

いま一つの重要な目標がすべての人々に基礎教育を施すことである。しかし、この目標は新たな社会経済的要請に応じて拡充されてきた。また歴史文化的一体性や社会の進歩を同時に推進することも、教育に託されたもう一つの伝統的な役割である。EU、EFTA/EEA 諸国では、文化の多様性を尊重し地方のイニシアティブを発揮することで、この目標を堅持し強化しようとしている。

さらに、子どもに対するあらゆる面（人格の発達、社会性、仕事、家族）での社会生活の準備をすることも義務教育の重要な目標である。もっとも、この点で職業生活を体感しながら社会参入を方向づけることには始めから実践上の限界があった。ごく最近になって、この目標が本格的に取り上げられるようになっている。

二つの教育目標、「学び方を学ぶ」と「恒常的な変動社会に適応する」が重視されつつある。いずれも20世紀末に登場した新規かつ基本的な教育課題であり、まだ先駆的な国がわずかに目標として掲げるにとどまる。就学中の子どもの福祉は、たとえ明示的でなくとも、ヨーロッパ教育制度の与件として自明の目標である。

義務教育の構造に関わる大きな改革はこの10年間のヨーロッパではみられなかった。この面での改革といえば、義務教育の期間延長、段階や学習期の変更程度であった。ほぼ半数の国が、修了年齢の引き上げ（フルタイム教育を15歳ないし16歳まで）、あるいは開始年齢の引き下げ（通常、5歳ないし6歳から。4歳からの場合もある）によって義務教育期間を延長した。

ほぼすべての国で義務教育は義務就学と同義であり、国によって無償で提供される。他方で、個人や団体が学校を設立することは自由であり、

学校の選択も認められる。なかにはそれを推奨する国もある。

義務教育の一般的構造は、多くの国でみられるように、二つの段階、つまり初等と前期中等の教育段階区分である。この段階区分によって、共通かつ基礎的教育と多様化とのバランスを取ろうとしている。しかし義務教育を一括りにし、それを後期中等教育へと接続させる国がある。相当以前からこの形態を探ってきた国もある。国により、また起点により改革は多様であるが、目標地点は一致する傾向にある。義務教育修了時の一元的修了認定、それも外部試験によらない認定方式が多くの国で導入されつつある。

教育行政全般に関して、徐々に分権化の方向へと改革が進んでいるといえる。もとより教育制度の大局的なコントロールは依然として中央政府に留保されてはいる。いま一つの顕著な動向が教育への社会参加の拡大である。この二つの動きは、程度の違いはあっても、すべての教育領域（カリキュラム、教職員、評価、財政）およびすべての意思決定レベル（中央、広域自治体、基礎自治体、学校）において確認できる。たとえば、カリキュラム開発には二つの方向がある。これまで地方だけが策定できるとして相当自由なカリキュラムを認めてきた国にあって、今や国全体に及ぶ、少なくとも共通コア・カリキュラムを策定する方向を探るようになっていく。他方で、これまで集権的なカリキュラムを策定してきた国で相当の自由を認めるようになり、国は各意思決定レベルで準拠すべき大綱ガイドラインを策定するにとどまるようになった。同様の二重性が教育制度の評価でも確認できる。つまり、評価基準を中央が設定するものの、その運営と指導は移譲する方式である。以上のように、全体として集権化と分権化の中間地点に位置を定め、国がミニマムの条件設定権限を留保して国全体の教育の均質性を確保しようとする一方で、地方や地域の実状に応じた教育運営の可能性を広げようとしている。

学校経営に関する限り、確実に学校の自律性

への動きが強まっている。EU、EFTA/EEA諸国のはとんどで、責任権限や運営事項を学校に移譲する動向がある。また、学校運営への教育コミュニティー参加が広がってきた。事実上すべてのヨーロッパ諸国に、教育コミュニティー各層の代表者も加わる学校運営組織が設置されている。ほとんどの国が1980年代初頭に協働方式の運営組織を導入しており、ここ10年間の改革はこの組織権限を徐々に拡大するものであった。

学校経営をめぐる個々の動きを捉えることは容易でない。学校は近年の自律性拡大に伴い相当量の権限が与えられ、実状に即した決定を行うことができるようになってきた。その一方で、決定事項への影響力を強める意味で教育コミュニティー全体が関わりを深めつつある。また、校長の選任が、教師とは一線を引き専門的訓練を受けた者のなかから一定の選考手続きを経て行われる国がある一方で、教師の中から選考する国もある。さらに、学校にビジネス型の経営モデルを取り入れる国が登場し始めている。

教育財源や財政の領域は、一般行政と共通する軌跡をたどり、おそらく分権化の影響を最も大きく受けてきた。もっとも学校への配分総額の決定や基本的な財政責任は中央に留保されたままである。

カリキュラム改革はどの国でも進展した。大きく変動する社会・経済、科学のなか、一部の国にあっては政治の変動も重なって、カリキュラムや教育の形態を見直さなければ学校は存在意義を失うことになるという危機感が背景にある。こうした変動が、教育制度の構造変更とも呼応して、カリキュラム構成要素に影響を与えてきた。

現代社会においてどのような基本的スキルが必要となるのか。この検討の結果、新しいカリキュラムのなかで特に关心を集めようになつた教科として、外国語、新しい情報技術、公民や社会行動に関する教科などが挙げられる。また事実のみの習得とは異なる、考え方や実効的

な知的方略を生徒が習得できるようにすることに重きが置かれている。

カリキュラム編成も改革の影響を受けて、全般に、教科よりも、広い知識領域を設定して編成する傾向にある。このため、広領域における所定の目標達成に要する期間は、学年単位ではなく複数年の段階ないし学習期という形で設定されつつある。

指導方法については、生徒中心の技法を重視する方向が確実に強まっており、教育学上の基礎をなす構成主義心理学理論に立脚した、発見学習（learning through discovery）が圧倒的に支持されている。評価では、加算的および評点に拠る方法よりも、総合的、形成的、経過把握的な方法が選好される。初等教育から中等教育に移行する段階での選抜手続きは事実上なくなつた。また、義務教育を構成する二つの段階、初等教育と前期中等教育では共通コア・カリキュラムが強化してきた。

EU、EFTA/EEA 諸国では、教師の養成と現職教育の強化に乗り出しており、教師の社会的、専門的地位の向上に多大の関心を向けている。

多くの国の教職機構が再構築された。養成教育もほぼ全面的に再編され、養成期間の延長によって、現在は最低3年間が充てられる。これまで養成機関を高等教育段階に位置づけていなかった国ではそれを改め、また高等教育段階に位置づけてきた国でも大学と同格に位置づけた。また、多くの国で新しい養成教育制度の構築、あるいは養成教育機関の新設があった。養成カリキュラムにも手直しがあり、教授実践の分析が必須要件とされるようになった。

現職教育の充実のために、固有の制度や機構を構築し、大学との連携を強める国もある。キャリア更新規準の一要件として現職教育を活用する動向もある。現職教育として最も要望される内容は、新しい情報コミュニケーション技術、マネジメント能力の形成（とくに校長として）、カリキュラム変化への対応である。

不平等の補償に関する領域では、用語が変更

され、生徒はもはや障害者（handicapped or disabled）ではなく、特別な教育ニーズをもつ者と表現される。生徒各自が必要とする特別な教育支援の量と質に応じて、連続する一線上の存在とみる観点に根ざしている。ここから補償教育の新たなアプローチへと発展し、将来的には、統合教育への政策的関心が強まり、問題を抱える生徒に対する特別教育への措置は減少していく。

二つの相補的な政策的対応が進んでいる。一つが、特別なニーズをもつ生徒の普通学校への統合であり、もう一つが、人的、物的、財政的資源の優遇措置と学校への特別支援体制である。

すべての国で、ガイダンスと学校支援サービス確立の需要と重要性が高まっているが、取り組み方は多様である。この取り組みの多様さと改革例の少なさのため、この領域に共通する動向は見出し難い。

評価と点検では、教育と学校の運営全般に関する評価への親、教師、教育コミュニティー・メンバーの関与が最大の関心事となっている。また、教育制度の評価結果を公表する動きが顕著であり、社会全体の目を教育に向けていくもう一つの窓口となっている。

制度評価に関わって、各国が教師への指導、助言、教授支援の機能を備えている。このねらいは評価の正確な分析機能と基準機能の両面で最適なバランスを保つことにある。教師の職務と生徒の学習状況を分析することに加えて、近年では学校の適切な機能遂行に影響する全要素を総合的に見る傾向がある。これには測定可能なかつ国によっては重大な資本と考える経済的要素も含む。また、教育プロセスに多大の関心が注がれるようになってきたが、生徒の学習成績を重視する国もまだある。

教育制度の効果ないし質に関する評価を目的とする機構、組織、あるいは部局を新設した国がある。評価指標の全体デザインを職務とする担当者も置かれている。しかし、適切な専門的訓練を経て、教師が評価を行う方式が一般化し

つつある。

第2節 結語としての所見

半世紀もの間、教育は産業社会にあって経済発展の要であり、また生活の質を改善し公正かつ平等な社会を実現していく鍵を握ると考えられてきた。教育は最も手を付けやすい社会構成要素であるため、各国政府は教育分野の改革に努めてきた。

教育改革に向けられる熱意や社会転換への期待感はすでに馴染みのものである。第二次大戦後の数十年間は過剰な楽観論に終始していた。それは人的投資論や機能主義という対照的な思潮に立脚して、西洋の教育制度の構造改革と同時に学校教育の急激な拡大をもたらした。1970年代半ばになって、四半世紀間取り組んできた教育改革が目立った社会変化を引き起こさず、その情熱は萎み始めた。人々は教育の危機や、学校教育にこだわらない教育の視野拡大の必要性について主張するようになった。同時に、改革に着手しその成果を評価する一連のプロセスを強調する声に耳を傾けだした。

1980年代には、教育改善に投じた資源量とその達成成果とのアンバランスに批判が集中した。最も悲観的な主張が、学校制度は社会的失敗を防ぎ止められず、社会の不平等の根絶に失敗し、雇用市場に適合していないといった非難であり、教育改革は結局のところ経済成長や平等社会の実現にほとんど貢献していない、と結論づけている。こうした極端な立場をとらないまでも、むやみな教育支出は抑制されるべきであるとの主張が強まり、資源供給量の拡大が必ずしも質を高めるものではないことをその理由に挙げた。結果として、改革に着手しその成果を評価する方略に注目が集まるようになった。

こうした非難はかなりの部分で的をついているとはいっても、誇張があったり実情にそぐわなかったりする面がある。教育制度をどのように改善するか、あるいはどのような改革が実際に教育成果に結びつくか、といった点について

十分な確証があるわけではない。過去を振り返ってみても、教育の全体的な進展や社会制度への貢献を否定することはできない。イノベーションを続ける一方で、投入資源をコントロールし、教育の質への効果を幅広い観点から、つまり単なる学業成績以上のものに視野を広げて評価していく必要がある。この「積極的現実主義」(positive realistic view) の台頭がこの10年間の成果であり、これに沿った新しい教育制度改革の取り組みが始まっている。

ヨーロッパにおいて、他の先進諸国と同様に、昨今の厳しい批判にもかかわらず、教育改革が続いていることにはいくつかの理由がある。まず、経済的理由、つまり「科学技術競争に乗り遅れ」ないようにする必要性である。一方、どのような事態にあっても、教育は有益であり、教育を良くすれば個人ばかりか社会全体の発展を促進する、といった拭いがたい楽観論ないし稳健論もある。第二に、より多くの人が質の高い教育を受けられるようにする、人道的ないし平等主義的な理由がある。第三に、政治的理由として、いずれの政府も改善に目をむけ有権者の要求に応えようと努めることによる。

素朴な楽観論の時代はすでに過去のものである。周知の事実であるが、教育制度改革による教育の全面的な改善への途は複雑かつ緩慢であるものの、この改善による社会や経済の発展への影響は大きい。改革のコストが産出される便益と必ずしも均衡しているわけではなく、経済の後退局面では支出が削減、調整されることも周知のところである。このため、教育改善に向けた工夫が重ねられているにもかかわらず、包括的な改革は西洋諸国では減少しつつある。

EU、EFTA/EEA 諸国でのこの10年間は、包括的な改革というよりもむしろ教育制度の改善を目的とした取り組みや部分的なイノベーションの連続である。他の西洋諸国でも同じく、改革の効果や経済への影響に关心がもたれている。教育支出は多くの国で削減、あるいは良くても凍結されており、経済危機と、支出の増加が望

ましい成果に必ずしも直結しない実状を鋭く突く非難に晒されている。

P. Coombs の勧告は依然として有効である。つまり、彈力性に富み社会主導の余地をもつ、新しい補完的な教育形態を創出しなければならない。各国で代替策が工夫され（職場内訓練、課外活動、インフォーマル教育など）、コストの削減、フォーマル教育制度の過重負担の軽減、新しい要件の硬直性や緩慢な動きの緩和に役立っている。これらの方策が、過重なコストないし急激な変化を回避した教育改善の方向性を示唆している。

しかし同時に、周辺的位置にあった活動を次第に教育制度の中に取り込む傾向がある。ガイダンス・サービスや資料センターがそうであり、また移民の子どもの就学支援、へき地への配慮、特別学校、義務就学の正規外の途といった補償教育サービスも同様である。各国の教育体系により多少の差はあるが、通常の学校サービスに組み入れ、別途の系譜から通常の教育制度に取り込もうとした。明らかに、この20世紀後半に進展してきた教育上のインテグレーションの成果である。ヨーロッパ教育の進歩の足跡をたどるには、2500年前のギリシャで社会的・知的エリート層の男性自由民のために創設された教育機関が今日では一変し、あらゆる職業階層の男女が多様な民族や文化、幅広い能力や制約をもつにもかかわらず、共通の教育を受ける場になったことを思い起こせばよい。

現在でも、EU、EFTA/EEA 諸国の教育制度には大きな構造上の差異がある。各国の伝統、歴史、文化の多様な起源からすれば当然のことである。しかし、教育の精神やカリキュラム概念の共通点が多いといっても、共同歩調を重視する一方で、ときに正反対の構造に繋がるような改革に取り組むのは一体なぜだろうか、理解に苦しむところである。

わずかな例外はあるが、いずれの国でも激的な義務教育の構造的变化はみられない。けれども、初等教育に比べて中等教育の再編は進展し、

一層の安定と充実がもたらされた。初等教育との統合あるいは分離、分岐あるいは総合、段階ないし学習期に区分など、中等教育の位置づけ方が模索されている。中等教育がどの国でも教育制度のなかで最も問題を抱え論議的になる段階であることは間違いない。それは、この期の生徒が最も難しい年齢段階にあり、また学校修了年齢の延長による大きな制度変化にみまわれたのがこの段階であったことによる。これまでの歴史を通して、初等教育はその使命を明確に定め実行してきた。すなわち、すべての子どもが基本的スキルを獲得し、なかでも読み書き算の能力を身に付けることである。近年の初等教育方法の改善は目覚しい。初等教育はその使命達成に必要となる資源供与を受けると同時に、その目標を拡大して情動、社会、芸術などの要素すべてを巧みに構成した枠組みの中に取り込んできた。他方で、中等教育は社会エリートを想定した高等教育への接続を図るために制度から、すべての者を対象とする一般教育の制度へと転換した。このため実質的な制度像の変更が避けられず、高度な学問重視のアプローチから決別して、すべての生徒に充実した一般教育を施すという全く異なるアプローチへと変わっていった。いうまでもなく、このアプローチ転換は容易でなく、各国はその解決策に工夫を凝らす必要があった。最善の基準を引き下げることなくすべての生徒が習得できるようにする、かたや初等教育と前期中等教育、かたや前期中等教育と義務教育修了後の教育との両面の接続を適切に行うようにする、さらにはすべての者への教育という使命観を見失わぬでこの段階のカリキュラムに科学や社会の最新の成果を取り入れるようにする、などの諸課題への解決策が工夫されてきた。

過去10年間に及ぶ教育改革の実施領域には各國に共通する面がある。まず最初に、教育統治構造と意思決定権限の配分構造が変更された点である。政治全体の分権化による必然的結果という国もあれば、教育意思決定の場を利用者の

近くに移す必要性を重視した結果という国もある。また、すでに分権的な組織間での権限調整という国もある。いずれにせよ、すべての国で多くの意思決定権限を中央以外の行政レベルへ、また学校そのものへと移譲するという共通の動きがある。

この動きに続き、社会参加の多様な回路を拓き、教育上の新しいパートナーシップないし共同責任体制の構築を目指す動きが生まれてきた。まだ十分な進展をみてはいないが、確実にこうした方向に進んでいる。学校内に学校協議会を設置して、地域の代表者をメンバーに加えてさまざまな権限を付与する取り組み、あるいは民間企業による学校の設置管理を認めて、ビジネスと教育制度を連結し相乗的潜在力を引き出せる地域に学校を開設する取り組み、などがその一端である。教育領域への国の関与（国によって強度に相違がある）はかつて必須とされたが、次第に社会の支持を失い、教育の本来の姿のように民主的な社会参加を支持する方向に変わりつつある。

学校経営の見直しも、多くの国で進展した。その理由には、第一に、意思決定権限の配分やそれに続く学校の自律性を求める要望、第二に、社会参加や運営民主化の流れ、第三に、教師のチームワークや新しい学校組織方法を取り入れたカリキュラムの再編、第四に、集団相互作用（group interaction）の重要性に関する新たな知見、などが学校で注目を集めてきたためである。

権限移譲の方向、とりわけ中央政府から地方自治体への権限移管の方向に進んできている。これは行政の分権化や民主化にとどまらず、学校の内外両面からあらゆる社会集団の参加や主導性を強める動きに結びついている。

この10年間で最も変動著しいのはいうまでもなくカリキュラムである。カリキュラムは本来的に改編され続ける宿命にあることによるが、知識の不断の進展だけでなく、他の教育制度領域の改革（目標、制度構造、特別なニーズをもつ生徒のインテグレーション、異文化間教育など）に絶えず影響を受けるためでもある。カリキュラム開発の所管機関に相伴って変更されてきたのが、カリキュラムのデザインそのものである。これはカリキュラム編成の変更、プロセスと結果を別個に重視する重点の置き方の変更にも繋がっていった。

教育制度の評価と教育改革への投資効果の検証はすべての国で注目を集めてきた教育改革領域である。これはこれまで述べたさまざまな改革および権限移譲の流れから導かれてきた成果である。分権化や意思決定の民主化が進展するなかでは、必然的に国としての教育サービスの均質性や水準の確保に関心が向くようになる。このため、自律的な広域自治体、基礎自治体、学校に対応する調整策として、すべての政府が教育上のプロセスや成果についての全国一律の評価を構想している。

ヨーロッパ教育に関する基本的関心を分析していくれば、この10年間に実施してきた改革の全容を浮き彫りにできるし、また今後の展望を示すこともできる。だからといって、この問い合わせに一定の解答が得られるわけではないが、次の世紀のヨーロッパ教育に影響を及ぼす社会、経済、文化の方向に関わる要素を導き出すことはできる。

いま世界のどこでも社会、人口構成、文化、科学、経済、政治などのあらゆる面で変化の激しい時代にある。こうした変化による教育への影響は甚大である。すべての変化が教育の役割を左右するわけではないが、何らかの影響を与えることは疑う余地もない。したがって、世紀転換期における社会の急激な変革が教育の見方、内容、方略に多大な影響を与えてきたと結論づけてもよかろう。

東欧諸国が「広域ヨーロッパ」に包含され、今以上に複雑な教育の様相を呈するようになる今後の展開にも目を向ける必要がある。現在、東欧諸国はそれぞれ多様な状況にあり、解決の迫られる国内問題を抱えているため、教育分野の改革は差し迫ったものとなっていないよう

ある。しかし、大半の国は西欧に目を向けており、政治や経済の変動以上に影響甚大な精神構造に変化の兆しがみられる。ユネスコ教育報告は次のように指摘している。

根源的な変化はなかなか捉え難い。民主主義や市民社会の実現への新たな自覚、教育によって創り出そうとする未来展望があったとしても。

近年の趨勢からみて、途上国からヨーロッパ社会への移民の増加も予想される。このため、一部のEU加盟国ではすでに重要課題となっている多文化的発想が確実に強まり、それによる状況の一層の複雑化、富裕で自民族中心的なヨーロッパ社会の自閉的傾向を回避する努力、新しい展望に立つ教育を切り拓く努力が続けられる。途上国との人物や文化の交流を通じて、西洋社会が学びかつ与えられるものも多々あることは間違いない。

ともあれ、これから学校制度が直面することになる最大の挑戦課題といえば、変動著しくかつ高い質を要求する社会の教育ニーズに対して満足できる回答を用意することである。一方、科学や技術の発達は連続的な社会変化と呼応して、カリキュラムの充実や指導能力の向上といった問題への早急の取り組みを迫る。このジレンマの中で一つの活路と目されるのが、多様な方法かつ人生の節々で得る知識を体系化できるようにする構成的かつメタ認知的能力の修得を重視した教育アプローチを目指すことである。

経済や生産の構造的变化は近年目覚しく、今後も拡大の一途が予想され、これによる教育制度への影響は、中等教育や高等教育のキャリア・ガイダンスという点からだけでなく、何よりも新しい雇用市場が求める独創力や適応力を育てるための新しいアプローチの帰趨としても計り知れないものがある。さらに、非雇用状態が人生の大きな部分を占めるようになり、これを見据えた教育が必要になる。雇用市場への参入の遅延化、早期退職、人生期待の高まり、労働

時間の減少などから、現在では人生のほぼ三分の一を労働時間に充てるに過ぎない。人や社会が余暇や教育に重きを置くようになる自由時間はますます増えていく。

近い将来に起こりうる教育上の激変に備えるために、教職員スタッフの新しい役割への順応、また教師の直面する難題への社会的支援に目を向けていく想像力が重要となる。教師の待遇改善、および養成教育や現職教育の再編はすでにすべての国で最優先の関心事となっている。しかし、この面での実質的な改革が他の改革と連動する形では展開されてこなかった。教師自身が教育制度の直面する挑戦課題を克服する鍵を握るという観点から、多分、今後しばらくこの教師に焦点をあてた施策が展開されていくであろう。

今日のヨーロッパ社会を形づくる上述の諸点やその他周知の現象は、将来の不安と希望をないまぜにする。次に示すLesourneの言葉は本研究のまとめとして援用するにふさわしい。

未来的分析を通して私たちは一体何を見ようとするのだろうか。新しい社会は常に形成途上にある。この社会は情報にあふれ、科学や技術に取り囲まれ、存在する意味や運命に戸惑う世界を拒まない。この新しい社会にむけて、教育の供給、教育経路、カリキュラム、参加者に関する幅広い形態を備えた新しい教育制度を創り出していく必要がある。大人にも若者にも興味を喚起し、また最大限多様な要求にも対応できるように、現行制度の漸進的調整を行いながら創りしていく必要がある。

教育制度を望ましい方向に改革しようとする思いをすべての国が共通して抱いている。この点で相互支援が必須課題となる。それは経験の相互参照や手順の共同策定のためばかりでなく、相互依存は孤立した取り組みとなじまないためでもある。