

# 東南アジアにおける中等教育の伝統と革新

—タイの総合制学校プロジェクトを中心として(下)—

学校教育学研究室

西村俊一 市川純夫

Tradition and Change in Southeast Asian Secondary Education

—A Brief Survey with Special Reference to the Comprehensive  
School Project in Thailand— (II)

Shunichi Nishimura Sumio Ichikawa

## III タイにおける総合制学校プロジェクトの目標と内容

### 1. 総合制学校の目標

総合制学校という具体的な集合体の水準においてその活動を分析し、タイにおける総合制学校導入の意味と成否を問うことが、本章を含む以下二つの章の課題であるが、このために現実に採用可能と思われる手順は次の通りである。すなわち総合制学校カリキュラムの構造に関する分析とそれに基づいた教育活動の実際のプロセスの分析を一応便宜的に区別し、比較的容易な前者から後者へ至るという手順である。そこで、まず本章においては、総合制学校カリキュラムの構造を、表明された一般的な教育目標と実業科目の導入や選択制の採用によって特徴づけられる実際計画の内容に着目して分析する。次章においては、総合制学校プロジェクトの実施経過をたどると共にこの間に生起している諸問題を中心に分析を試みる。なお、第1章1節において指摘しそれ以降の考察を通じて具体的にみてきた様に、学校改革ないしカリキュラム改革を単純に合理的で工学的な手続きによるプロセスであると考えすることは出来ない。従って、改革のプロセスを通じて新たに提示されたいわゆる教育の「理念」や「目標」も、それをそのまま「再定義」されたものとは必ずしも見えずことは出来ず、多分にレトリカルなものであることが想定されていなければならない。この視点は、表明された一般的な教育目標そのものの分析においてはいうにおよばず、以下二つの章の他のあらゆる分析を通じても生かされるべきものと思われる。

そこで、本節では、まず、総合制学校の目標の分析を試みてみよう。タイにおける総合制学校の目標は、次の四項目の形で示めされている<sup>(1)</sup>。

- (1) 個人の適性に従って生徒を教育すること
- (2) 生徒が見識ある市民となり、さらに高いレベルでの専門的勉学の基礎を身につけるために、基礎的一般教育を与えること
- (3) 生徒が卒業後生計をたて易くしたり、上のレベルでの職業教育を受け易くするために、準備的職業教育を行うこと
- (4) 生徒の社会的情緒的身体的成長を促進すること

すなわち、総合制学校は、「生徒個人々の幅広い差異を認め、それに対処する必要性が認められるに至った<sup>(2)</sup>」ことに発し、そのための選択制の採用、実業教科の大幅拡充、ガイダンスの導入等をねらった試みであるとされている。この場合、最も基本的な原理は、明らかに、「個人の適性」あるいは「生徒個人々の幅広い差異」を認めそれに対処するという原理であると思われる。しかるに、まさにこの「個人の適性」あるいは「生徒個人々の幅広い差異」自体の意味・内容が全く不明であるばかりか、これに関する記述は公式レポートのどこにも見出すことが出来ないのである。そもそも、総合制学校の目標については、この基本的な原理についてのみならず、前記四項目以上の実質的な内容を伴った論議は展開されていない。別の個所で、「総合制中等学校のカリキュラムは、アカデミック教科と準備的職業教科を結合したものである。それは、高等教育に進むことを考えている者の要求にも進まない者の要求にも応えることを意図している<sup>(3)</sup>」と、書かれているが、ここに至ると、むしろ

ろ、「個人の適性」あるいは「生徒個人々の幅広い差異」は、高等教育に進むか、職業的訓練に進むか、直接社会に出て職を得るかというただそれだけの差異を意味するとしか考えられず、また、多様な教科目を用意するということが、単にアカデミック教科と準備的職業教科を併置すること以上のものでないと解して無理はないと考えられるのである。このことは、換言すれば、前記四項目の目標の(2)、(3)の内容が、現実には、(1)の「個人の適性」の実質的意味内容になっていると解されるということである。タイにおける総合制学校については、「イギリスやカナダのそれと、背後にある哲学は同じである<sup>(4)</sup>」などという記述もなされてはいるが、これらの国々における総合制学校の「哲学」がなお自明のものでないことはもちろんのこと、その導入の意味や成否に関する評価もおおよそ確定しているとはいえない。この記述の空疎さは一層否み難い。ここでは、「個人の適性」あるいは「生徒個人々の幅広い差異」といった語句が、多くの国でレトリックを構成する典型的なキー・ワードとして、殊に経済開発計画に伴う教育計画などを通じて頻りに利用されてきている事実を留意することがむしろ肝要であろう。

しかしながら、この段階において、タイにおける総合制学校の基本性格に否定的評価を下してしまうことはなお性急に過ぎるであろう。総合制学校プロジェクトにおいて、いわゆる「個人の適性」に対処するために必要と考えられたのは、すでにふれた様に「多様なコース」を用意するということが、「選択制」を導入するということがであった。そのため、実業教科が大幅に導入され、またアカデミック教科にも実業教科と同じく選択制が採用されたのであった。そこで、以下、この二点を中心にさらに分析を進めることにしたい。

なお、ここで検討の材料とするものは、主に、69年と71年の両年に出版された総合制学校の報告書である。71年の報告書の出版された時点は、総合制のカリキュラムが学年進行でようやく後期中等レベルの第1学年に導入された時点であり、また、第2章4節でふれた様に、当初の計画では、総合制はまず前期中等レベルを念頭においたものであった。それゆえ、当面、主に、前期中等レベル(M. S. 1~3—M. S. は中学校、数字は学年を意味する)を中心にみていくことになる。

## 2. 実業科目の導入

表(3)からも明らかのように、総合制学校プロジェクト以前の旧来の普通中等学校においても、定められたコースの一部として実業科目が導入されており、ゼネラル・

ストリームの生徒はすべて週4時間又は6時間それを学習することになっている。

表(3) 前期中等教育の一週の時間配分

科 目	一週あたりの時間数	
	ゼネラルスト リーム	職業ストリ ーム
タ イ 語	4	3
英 語	4 or 6	4
社 会 科 (social studies)	4	2
科 学	3	3
数 学	5	3
保 健 体 育	2	1
芸 術	2	2
実 業 科 目	6 or 4	—
職 業 科 目	—	17
計	30	35

(注) ○一時限は60分。  
○実業科目は、農業、ビジネス、家政の中のどれか一つで2時間、残り2時間は竹細工、木工、金属、電気、料理、服装、その他全部で19科目の中から1~2の科目にあてられる。科目の選択は学校単位で行われる。  
Syllabus for the Lower Secondary Education, Ministry of Education. 1960, p.1

これに対して、総合制学校プロジェクトの学校においては、実業科目は、M. S. 1では必修(週6時間)として、M. S. 2と3においては選択科目の一部として導入されている<表(4)>。

M. S. 1の必修実業科目6時間の内容として、家政と産業技術はそれぞれ少くとも週2時間の履修が期待されており、残りの2時間がビジネス又は農業にあてられるように学校単位で選定がなされる。都市の学校では農業を用意していないところもある。このM. S. 1の実業科目コースは、探索的(exploratory)な性格を持ったものであり、M. S. 2と3での選択科目を選ぶ場合の助けになるように意図されている。

M. S. 2と3においては実業科目の必修はなくなり、選択科目の一部としてとるようになっている。アカデミック科目、芸術科目、体育科目とならんで農業、ビジネス、家政、産業技術の選択科目群が用意されている<表(5)>。

ここで一つ指摘しておきたいことは、用意されたこれらのコースの決定経過の記述の中に、生徒がどのような科目に興味を持つかということよりも、むしろ、タイの産業、経済における要請というものを基準として、用意

表(4) 総合制中等学校（前期）のプログラム

必修コースと週あたり時間数												
M. S. 1			M. S. 2			M. S. 3			M. S. 1-3			
コース		時間数	コース		時間数	コース		時間数				
タ	イ	語10	4	タ	イ	語20	4	タ	イ	語30	4	12
社	会	科10	4	社	会	科20	4	社	会	科30	4	12
科		学10	3	科		学20	3	科		学30	3	9
数		学10	6	数		学20	3	な		し		9
英		語10	6	英		語20	5	な		し		11
体		育10	3	体		育20	3	体		育30	3	9
芸		術10	2	芸		術20	2	な		し		4
インフォメーション・サービス		10	1	インフォメーション・サービス		20	1	インフォメーション・サービス		30	1	3
実業科目		10	6	な		し		家		政	2	8
計			35				25				17	77
選択科目			なし				10				18	28
全週時間数			35				35				35	105

(注) ○1時限は50分。

○インフォメーションサービスはガイダンスを内容とする科目。

○M. S. 3の実業科目の必修となっている家政は1969年の時点で再検討されていると述べられており、その後必修でなくなる。

○科目のあとについている番号は科目番号。

Comprehensive School Project No.1. Final Report. 1969. p.57.

される実業科目の種類が決定されたという事実がうかがえることである。たとえば、タイの産業においてグラフィック・アーツという職種は近い将来かなり拡張をみるであろうという理由から、職の機会が限られている陶器製造の時間を減らしてグラフィック・アーツを導入しようという論議が行われているが、これはそのような傾向を示す端的な例であろう。

### 3. 選択制の採用

表(4)に示されているように、総合制中等学校ではM. S. 2と3に選択制が大幅にとり入れられている。この選択の時間をうめるために、生徒はアカデミック科目、芸術科目、体育、農業、ビジネス、家政、産業技術の各科目群から自由に選択できるようになっている。従来の中等学校においては、生徒は共通のセットになったコースを修めているが、総合制中等学校においては、生徒が各自の「適性」にあった教育をうけるという目的を達成するために、選択制がとり入れられたのである。

「タイでは生徒の大部分がM. S. 3の終りまでに学校を離れていくし、学校に残った者の多くは後期中等教育で職業学校へ移る。したがってそれらの学生は前期中等レベルで準備的職業訓練をうけることが必要になる。選択制によってこれが可能になる。しかし、

M. S. 2のすべての学生が10時間の選択全部をノン・アカデミック教科に使うことを要求するのは適切でない。そこでアカデミック科目の選択がM. S. 2から用意される<sup>(5)</sup>。」

このようにして、進学をめざす学生は、主にアカデミック教科を選択することによって必修のアカデミックコースを補い、他の学校と同じだけアカデミック科目をとることができるし、就職する者あるいは上級の職業学校へ進む者は、実業科目を多くとることができるようになっている。選択科目の時間数を、アカデミック科目、実業科目にどう配分すべきかということについては規定がなく、すでに進路を決めた者にとっては自分の進路に応じた科目を狭くっていくことができるという面を含んでおり、その意味でこの選択制は、進路によるふり分けの機能を持ちうるものであることに注意しておく必要がある。

ところで、公的には、ふりわけの時期すなわち生徒が将来の進路を決定する時期をできるだけおくらせるための措置がとられていると述べられている。もちろん、M. S. 1で実業科目を必修としたことによって、生徒の「適性」をさぐるという「探索的」な性格の内容に問題はあっても、進路決定の時期が従来より1年間延ばされた（従来は中等学校へ入る時点で進学コースか職業

表(5) 実業科目コース (M. S. 2, 3) の一覧

科 目	M. S. 2	週あたり時間数	M. S. 3	週あたり時間数
産 業 技 術	製 図21	4時間/1学期	製 図31	8時間/1年
	木 工21	4時間/1学期	木 工31	8時間/1年
	金 工21	4時間/1学期	金 工31	8時間/1年
	動 力 機 械21	4時間/1学期	動 力 機 械31	8時間/1年
	電 気, 電 子21	4時間/1学期	電 気, 電 子31	8時間/1年
	建 築21	4時間/1学期	建 築31	8時間/1年
	グラフィックアーツ21	4時間/1学期	グラフィックアーツ31	8時間/1年
	製 陶21	4時間/1学期	製 陶31	8時間/1年
ビ ジ ネ ス 科 目	タイ語タイプ21	4時間/1年	英 語 タイ プ31	4時間/1年
	簿 記21	4時間/1年	事 務 練 習31	6時間/1年
	商 業 算 術21	2時間/1年	簿 記31	4時間/1年
			商 業 算 術31	2時間/1年
農 業	家 畜 学21	4時間/1学期	家 畜 学31	4時間/1学期
			家 畜 学32	4時間/1学期
			家 畜 学33	4時間/1学期
			家 畜 学34	4時間/1学期
			家 畜 学35	4時間/1学期
			農 業 工 学31	4時間/1学期
			農 業 工 学32	4時間/1学期
			農 業 工 学33	4時間/1学期
			農 業 工 学34	4時間/1学期
	職 業 的 農 業21	8時間/1年	職 業 的 農 業31	10時間/1年
	農 業 技 術21	4時間/1学期	植 物 科 学31	4時間/1学期
	農 業 技 術22	4時間/1学期	植 物 科 学32	4時間/1学期
	農 業 技 術23	4時間/1学期	植 物 科 学33	4時間/1学期
	植 物 科 学21	4時間/1学期	植 物 科 学34	4時間/1学期
	植 物 科 学22	4時間/1学期	植 物 科 学35	4時間/1学期
			植 物 科 学36	4時間/1学期
		植 物 科 学37	4時間/1学期	
家 政	食 物 と 栄 養21	4時間/1学期	食 物 と 栄 養31	6時間/1年
	食 物 と 栄 養22	4時間/1学期		
	衣 服 と 織 物21	4時間/1学期	衣 服 と 織 物31	6時間/1年
	衣 服 と 織 物22	4時間/1学期		
	家 庭 と 家 族21	2時間/1学期	家 庭 と 家 族31	2時間/1年
	家 庭 と 家 族22	2時間/1学期		
	家 庭 と 家 族23	2時間/1学期		
	家 事 技 術21	4時間/1学期	家 事 技 術31	6時間/1年
	家 事 技 術22	4時間/1学期		

Comprehensive Project No.1. Final Report, 1969. p.67~69.

訓練コースかを決定しなければならなかった) ということはあるであろう。また、進路決定をおくらせるために、そしてM. S. 2の選択科目をあくまで探索的性格のものにしておくために、M. S. 3のアカデミック選択科

目の選択条件としてM. S. 2でそれに応ずる科目を選択してきていることを要求しないという原則がとられていると述べられている。しかし、これについては少し検討してみる必要があると思われる。

この原則をとる理由としては、次のように述べられている。「それ（この原則）によって生徒達はM.S.2の終りまでゼネラル・プログラムをとることができ、M.S.3の始めまで特定のストリームに入ることをのぼすことができる。最初の計画では、M.S.1の終りに一つのストリームに決定することを要求していたが、それでは自分の能力、関心を探る機会もないし、選択制を取り入れることによって約束されたカリキュラムの柔軟性も意味がなく、また新しいガイダンスも意味を持たないということから、この原則の重要性が認められたのであった」<sup>(6)</sup>。この措置を計画主体の実質的意図という面から考えても、たしかに、もしM.S.3のアカデミック選択科目をとるためにM.S.2でそれに応じたアカデミック選択科目をとらなければならないとすれば、アカデミックなコースに進みたがる傾向を一般に持っている生徒達は、M.S.2の最初の選択の時点で実業科目を選択しなくなり、選択制の「探索的」な性格は失われ、職業的科目にも生徒の目をむけさせようという、計画主体の意図した実業選択科目導入の意味はなくなってしまおう。そのため、アカデミック選択科目はあくまで必修のコースを補うという性格を持つものとして位置づけられているのだと考えられる。

ところが、具体的実質的な措置を見てみると、そのような意図とそわなことがなされているのである。すなわち、上に述べたように、M.S.2でアカデミック科目を選択することはアカデミック・ストリームに属することを意味しないということが言われていながら、実質的にはアカデミックな進路を選ぶ者がとるべきアカデミック選択科目と職業的コースに進む者がとるアカデミック選択科目には区別がなされ、M.S.2から自分の進路に応じて科目をとるように進路別のモデルプログラムが示され、そのような指導が行われることになっているのである。この矛盾は、実業科目の選択制を見てみることにより、さらにはっきりする。

M.S.3の実業選択科目はほとんどが、M.S.2でのそれに対応した科目を選択してきていることを選択の条件としている。このため特定の領域に集中している実業科目をとろうとする者はM.S.2の始めにすでにある程度計画的に科目選択をすることが要求され、モデルプログラムによってそのように指導されるのである。これは、実業科目においてはM.S.2と3で必修がないために、アカデミック選択科目と異り、系統的に内容を教えるにはその選択科目の中で連続的に積みかさねて学習していくことを要求しなければならないということから来ているのであろう。しかしこのことによって、M.S.2

の実業科目の「探索的」性格がそこなわれ、むしろ進路に応じたふり分けの機能を果すことになっていることは、否定できないであろう。

以上のように、M.S.2の選択科目を「探索的」性格にし、ストリームに属す時期をおくらせようという意図が、その実質的措置・計画に貫徹しているとは見ることができず、M.S.2と3の選択科目はむしろ、進路に応じて狭い分野のコースをとっていけるというふり分けの機能を果して行くのではないかと考えられるのである。その限りで、プロジェクトによって計画されたM.S.2と3との選択科目は、生徒の「適性」を探るものというより、職業中等学校と普通中等学校が合体したものという性格が強いと見ることができるのである。このように、表明された意図としては生徒の能力、関心に応じた教育を用意するというものでありながら、そこには「探索的」機会を置くことによってできるだけ多くの生徒を職業的コースにとり込もうという実質的意図がかくされていることが明らかになりかねない。そしてさらに、前期レベルの職業学校の機能を受け継いでいくという総合制中等学校の一面によって、実業科目は職業教育としての系統性を要求され、そのことと上記の「探索的」機会を置くということが矛盾して現れてきている。このような複雑な関係が、総合制学校のカリキュラムとその実施にあたっての措置、計画の中に読みとられるのである。

以上、新しい総合制中等学校の目標と内容を、実業科目の導入、選択制の採用という二点を中心に検討してきたが、必修のアカデミック科目に関して、「そのコースは一般の前期中等学校のコースに似ているが、それぞれが改訂されている。」<sup>(7)</sup>と述べられ、教材の再編、新しい教授法の導入など、多少の改革がなされたと報告されている。しかし、伝統的な教科書中心の教授の改革が総合制中等学校において多少ともなされてきているかどうかについては、これだけで即断することはできないであろう。

#### 注

- (1) Current and Projected Education Programs for Thailand, *ibid.*, p.110
- (2) Comprehensive School Project No.1; Final Report, Secondary Education Department, Ministry of Education, Thailand, 1969. p.170
- (3) Final Report, 1969, *ibid.*, p.7
- (4) The Feasibility Study in Relation to a Comprehensive School Project in Thailand; Report of H. T. Coutts, A. W. Reeves and R. H. Cunningham to the External Aid Office, Ottawa, 1966, p.2
- (5) Final Report, 1969, *ibid.*, p.59
- (6) Final Report, 1969, *ibid.*, p.66
- (7) Final Report, 1969, *ibid.*, p.56

## IV タイにおける総合制学校プロジェクトの実施経過と問題点

### 1. 実施経過

総合制学校プロジェクト No.1 は、すでにみた様に、1967年4月に内閣の正式な承認を受けたが、すでにそれ以前から中等教育局によってプロジェクト・オフィスが設けられ、カナダのアドヴァイザリー・チームをむかえて活動は始っていた。プロジェクト校としては計20校（男子校14、女子校1、共学校5）がタイ全国にわたって選ばれたが、その選考基準は(a)経済（その地方の職業的面で需要）、(b)拡張のスペース、(c)そこへ生徒を進学させることになる小学校の生徒数、(d)地域の人口、(e)現在のその学校の生徒数、(f)生徒が卒業後職業的訓練を続行できるような職業学校へ近いこと、(g)その学校区(Supervisory Unit)において実験校として有用であること、(h)社会的政治的考慮<sup>(1)</sup>、といったものであった。プロジェクト校に選ばれた各校は、次のような四点にしたがって改善されることを要求された。(1)教師、学校管理者のための現職プログラムを組織し、また資格あるスタッフを注意深く集めることによって、教育と管理の質を改善していくこと、(2)様々な中等諸教科を有効に与えるように、物質的条件を改善すること、(3)学生個々人の能力、関心に適し、かつ国の要求とも矛盾しないコースを学生が選びうるように、カリキュラムを再組織すること、(4)視学官(supervisor)達が現代教育の概念にしたがって、授業(特にプロジェクト校の授業)のために研究・計画を進めうるようなセンターを設立すること<sup>(2)</sup>。これらの改善のため、IIIで紹介した総合制カリキュラムが開発され、また以下で述べる人的物質的諸条件の整備計画が進められていった。このようにして、まず1967年6月に、第1期の6校にM. S. 1の総合制プログラムが導入され、総合制学校が開設されたのであった。

プロジェクトというものの性格上、その進行にしたがって当初の計画の手直しや新しい諸施策が要求され、実施されていった面もある。計画では3年間にわたって総合制学校プログラムが順次プロジェクト校に導入されていく予定であったが、多くの学校で設備的な面での遅れが目立ち、予定通りの完了が不可能だと判明したため、67~71年の5期に再編成された。また、各プロジェクト校の生徒数をさらに拡大することが計画され、①各学校1学年のクラス数が当初の5又は6クラスから8クラスへ②1クラスあたりの生徒数限度が35人から45人へ(全中等学校に適用される69年の大臣指令による)と拡大され

たほか、③M. S. 3と4の計画も量的に拡張された<sup>(3)</sup>。

1971年のファイナル・レポートの時点において、主に施設、設備のおくれと、国内での教員養成機関の未確立という理由から、さらにカナダとの協約の延長が提案されている。

このほか、プロジェクト校以外に6校が協力校(associated schools)として総合制学校カリキュラムを用いることが認められ、この6校にも積極的援助を与えていくこととされた(71年)。さらに、74~77年の期間を想定して、現在同じく総合制のカリキュラムによる「地域中等学校発展計画」(Provincial Secondary School Development Project No.1)が実施に移されており、毎年8校、計32校の総合制中等学校の新設が予定されているほか、同No.2の41校についても世界銀行に借金を要請中である。

プロジェクトの経過の概略は以上のようなことであるが、以下2.として総合制学校の教育を実施するにあたって必要となった諸条件の整備について多少詳しくふれ、さらに3.として、総合制学校の教育の実状とそこに見出される諸問題点のうち重要と考えられるものをとりあげて、IIIにおけるカリキュラムの分析の中でいくつかのレベルで明らかになった総合制中等学校の目標との関連をみてみることにしよう。

### 2. 実施に伴う諸条件の整備

従来の中高等学校における教育とは異った総合制学校の教育をプロジェクトの意図にそって実施していくためには、新たな諸条件の整備が要求されてくる。それらの問題として、ガイダンスを充実させる問題、その教育を現実に担っていく教員の問題、総合制カリキュラム実施にあたっての時間割作成(timetabling)の問題、新カリキュラム実施のため必要になる施設、設備の問題、適正サイズのクラスを選択科目について組織する問題、学生の成績評価、進級の問題、カリキュラム改善を続行するためにセンターを設立する問題、などの諸問題が起ってきた。ここでは、これらのうち、それに関する資料があり、しかもタイにおける総合制中等学校の基本的性格をうかがうのに適した問題を取りあげそれについて若干の分析を行ってみたい。

#### a. ガイダンスの問題

タイ国の総合制学校プロジェクトにおいては、「ガイダンス・カウンセラーは総合制プログラムの中で鍵の役割を演ずる。なぜならば、学生や親は選択すべき多くのコースに直面するからである。」<sup>(4)</sup>と述べられているように、実業科目の導入、選択制の採用にともなってガイダ

ンスの役割に目がむけられ、特別な措置がとられてきている。たとえば、ガイダンスのために特別な時間が用意され、表(4)の中に見られるように、それは「インフォメーション・サービス」と呼ばれている。これは「学生に教育、職業、発達に関する情報を与えるためのサービス」<sup>(5)</sup>とされており、「各学年ごとにカリキュラムはつくられているが、教師はそれを生徒の指導に参考にするだけで、従わねばならないことはなく、また学生の成績を評価する必要もない。」<sup>(6)</sup>とされている。ガイダンス教員は、これ以外にも記録保存、教育・職業に関する情報の集取、生徒・親へのオリエンテーションなどの活動を行っているが、生徒との個別のカウンセリングの点ではまだ不十分であると報告されている<sup>(7)</sup>。

ここで問題にしなければならないのは、ガイダンスが総合制中等学校をめざすものにどうかかわり、どのような位置を占めているかということである。これまでの検討で明らかになってきた総合制中等学校の実質的目的との関連からみれば、ガイダンスは明らかに、「鍵」の役割を演ずるであろう。すなわち多くの生徒がアカデミックな進学コースをめざすことを抑制し、実業の科目に目をむけさせ、職業的教育のほうに生徒をふりむけていくという点で、カウンセリングは中心的役割を期待されると考えられるのである。他のカリキュラム諸施策に見られる意図がここにも存在するとすれば、当然そのような見方ができるであろう。

このような意味で、総合制中等学校のプログラムにおけるガイダンスの位置が重要なものとして認められると考えられるのであるが、それでありながら現実には、ガイダンス教員の役割が学校教員全体に明確な形で受容されていないということ、そのためにガイダンス教員もその仕事に打ち込める環境を与えられていないし、他の教員との協力関係も確立されていないということが報告されているのである<sup>(8)</sup>。意図と実情とのこの差異もまた、計画された総合制中等学校の性格自体から説明することができるであろう。すなわち、前にふれたように、生徒の「適性」というものの内容が展開されず、それがただ進学か就職かという区別としてとらえられている状況においては、ガイダンス教員は生徒の適性をとらえその進路を指導するための深い専門的資質を要求されるわけではなく、ただどのコースを選択すればどのストリームあるいはどの職業に通ずるといったコースのとり方を指導するという技術的な面での役割が中心になっていかに得ないと考えられるのである。次のような記述が、生徒の能力・関心に何の言及もないままになされていることから、かかるガイダンス教員のありようがうかが

える。「すべてのガイダンス職員はその新しいコースが何のために計画されているのか、また多様な学生にどのような利点、不利な点を持っているのかということについての徹底的知識を持っている必要がある。」<sup>(9)</sup>したがって、生徒のふりわけという意図からいえば、ガイダンス教員の役割は、総合制中等学校の教育の中で重要な位置を占めると言えるだろうが、その独自の専門的領域の内容という面では、他のスタッフに尊重されるものを持ち得ないというのが現状だと考えられるのである。

#### b. 教員の問題

ここでの問題は、二つに分けて考えることができる。一つは有資格教員不足の問題、特に総合制学校開設にともない必要になった実業科目教員の不足という問題であり、もう一つは、総合制学校の新しい目標、内容、方法、機材、学校運営などに教師を通じさせるという、現職教育の問題である。

タイでは、一般に有資格教員の数が、増大する需要に対して不足している。学校、学科によって状況は異なるが、総合制中等学校はだいたいすべての教科で教員の不足を経験していると報告されている<sup>(10)</sup>。特に教師不足が深刻なのは実業諸教科である。

実業教科教員が不足する第一の原因は、実業教科の教員になるコースへ入る者が少いということにある。皮肉にも多くの学生は、より高いアカデミックな資格をめざして直接、あるいは間接に大学へ行くコースを選びたがるのである。第二の原因は、そのコースへ入っても、技術訓練機関へ行き、そこで学ぶことによりスキルを身につけると給与の高い企業へと進んでしまうケースが多いのである。最も深刻な教師不足は工業とビジネス教育の分野だということもこの点から理解しうるであろう。これに対して総合制学校プロジェクトも実業教員養成のためのルートを新たに設け(Pranakorn Teachers' Collegeに付設された新しい実業教員養成機関)、その成果はあがっていると報告されているが、さらにそれらの設備の有効な利用が望まれている。このような困難な事情がある一方では、総合制学校の数が増加し、また他の中等学校も総合制プログラムを採用しようとし始めているので、実業科目教員への需要は高まる一方である。このように、総合制プログラムが特殊なものである間は、かなり恵まれており、問題は大きくないかもしれないが、それが一般化されることを考えた場合に、後でのべる設備の問題とならんでこのスタッフの点でもかなり大きな問題を抱えることになることは予想に難くない。

教員不足の問題とのかかわりでふれておかねばならないのは、ガイダンス教員不足が深刻であり、現在及び將

来の計画をみたすだけのガイダンス教員を得る見込みはないとされていることである。ガイダンス・カウンセラーの重要な役割がそのプロジェクト計画者達によって認められていることは、カナダへの派遣人員の中にも一校について一人のガイダンス責任者が含まれていたことからわかるが、にもかかわらず、ガイダンス教員が深刻に不足している原因は、前にふれたように、学校におけるガイダンス教員の役割、地位が明確になっていないということによっている。ガイダンス教員養成プログラムを修了して学校に復帰した教師達は、ガイダンスを専門的に行っていくだけの地位、時間、スペースを与えられないという状況に出会うわけである。このような困難により、ガイダンス教員養成のプログラムに入ろうとする者は減少し、「もしもっと多くの応募者がなかった場合には、教員養成大学はその特別免許のプログラム（ガイダンス・カウンセラーのための）を廃止させられるということが告知されている」<sup>(11)</sup>という状況にまで立ち至っているのである。

総合制学校プロジェクトは、新しいカリキュラム、教授方法、学校運営法等を導入したので、当然そこに、教師達をこれらの変化に対応させ、通じさせるための措置が必要になった。その措置は、一つはカナダへの教員派遣、もう一つは国内における現職教育プログラムを通じての再教育という形をとった。

カナダとの協約によって、プロジェクトの重要な一部として67～69年までの3年間にわたってタイの総合制学校プロジェクトへ参加する教員、視学官がカナダへ派遣され、それぞれ一年間の訓練をうけた。各総合制中学校から、①その学校に管理的責任を持つ者、②ガイダンス・カウンセリングの責任者、③アカデミック教科部門の組織に責任を持つもの、④産業技術、職業教育に責任を持つ者、の4人が派遣され、訓練をうけた。その訓練は、カナダのアルバータ大学で行われ、①総合制学校の哲学とその組織の理論的基礎を教えるプログラム、②ハイ・スクールでの実際経験、③自分の専門分野での勉強、から成っていたという。これらの訓練をうけた者は3年間で111人にのぼり、さらにその後協約の延長により60人が派遣されたのであった。しかし他方で、国内にこのような教員訓練の機能を確立しなければならないということが認識され、それが71年の時点でカナダとの協約を延長すべきだということの一つの理由となっているのである。

さてもう一つの面として、総合制学校に奉職する者のためにより計画的な現職教育が必要になり、これにこたえて多くのセミナーや短期コースが開かれたことにふれ

ておこう。それらのコースの組織者は視学官とその教科のカリキュラム小委員会のメンバーであり、講師もそれらの人々であった。普通それらは各教科ごとに開かれ、コース内容、教科書、教材、評価過程などについての教授、討議を内容としていた。アカデミック諸教科のセミナーも開かれた（特に科学の分野では新しい設備を用いた実験的方法を導入するためのセミナー）が、より重点がおかれたのは、実業教科教員のセミナー（ここでは新しい備品の使用・管理法が大きなテーマとなった）と、校長や各領域の責任者のセミナー（そこで主なテーマとなったのは新しいプログラム時間割を作成するといった手続き的問題であった）であった。このことは、総合制中等学校が従来の中等学校に対して主にどの点で変革されようとしたかということを示しているであろう。

#### c. 時間割作成の問題

総合制中等学校は、M. S. 2と3に選択制を採用したため、生徒個々人が自分のプログラムを組み立てることになり、その手続きをできるだけ容易にするための措置が必要になった。また多様な実業科目が導入されたことにより、限られた特別教室、実習施設（ショップ）を有効に用いることができるような時間割を組む必要がおこった。これらのことにより、総合制中等学校においては時間割作成の問題が従来になく重大かつ複雑な問題になっているのである。そのため、プロジェクト初期には、校長や各教科領域の責任者（head）が新しいプログラミングを身につけるためのセミナーも開かれた。総合制学校プロジェクトに関する諸報告書もこの問題をかかなりのスペースをさいて扱っている。そこで主に言われていることは、生徒の時間割に半端が出ないように各教科の週時間数をできるだけ統一し、また一学期間で終わるコースをなくし、できるだけ通年のコースにするといったことである。プロジェクト初期の実践においてこれらの点での不備が経験され、その反省から70年度以来実際の対応の措置がとられてきている。

しかし、これら各科目の時間割、時間配分の問題は、手続き、形式整備の問題として扱われており、その記述の中に、各教科の内容という観点から時間配分を考え、決定しているというところは全く見られない。このような実質的な教育内容論議の希薄性は総合制学校プロジェクトに関する報告全体にわたって見られるものであるが、それはいわば通念としての「教育的」問題を起点としているのではないというプロジェクトの性格の一端を示していると考えられるのである。

#### d. 施設、設備の問題

総合制中等学校プログラムの実施にあたっては、新た



な施設、設備が多量に必要とされた。主にそれらは多様な実業科目の導入にともなって必要となった実習の施設・設備であり、それが総合制学校プロジェクトのチャージング・ポイントともなっている。これらの施設、設備については諸報告書において詳細にその計画、実施が述べられているが、ここではそれを紹介する余裕はない。ただ、各学校が各実業科目のための実習施設を持ち、十分な設備の下でそれらの科目を教えるということがプロジェクトの重大な一局面であったため、そこに多大な費用がつきこまれたということは指摘しておかなければならない。そのため、主に設備の援助としてカナダからのローンが用いられたが、それでもプロジェクトは財政的問題のため何回かおくれるという事態になったのである。

これらの施設、設備は総合制中等学校における実業諸科目に生徒を集めるために大きな役割を演ずるものとして期待されていたし、また現実にも逆のかたちで、すなわち実業選択科目導入一年目に設備が整わない学校が多かったために二年目には実業科目を選択する生徒が大幅に減少してしまったという皮肉な形で、設備によって生徒が集められるということが証明された。しかしこれらの総合制学校は現在は特別なものとしてそのめぐまれた設備を与えられてはいるが、もし、この総合制学校プログラムが諸中等学校に一般化されるという局面をむかえた場合、この設備にかかる多大な費用という面を考えれば、非常に大きな困難がそこに含まれていると考えざるを得ない。

### 3. 総合制学校の現状と問題点

最後に、総合制中等学校の現状を見ながら、ここまで探ってきた総合制中等学校計画の意図との関連においてプロジェクトがどのような結果を生み出して来ているかという問題にふれておくことにしよう。

まず科目の多様化という点について見てみる。70～71年度にM. S. 2の総合制カリキュラムを用いるようになっていたプロジェクト校は13校であり、そのうち最も多くの選択科目を用意していた学校では39科目が用意されていたと報告されている<sup>(12)</sup>。M. S. 2でプロジェクトが示した選択科目は全部で56科目あり、そのうち51科目がこれら13校の少くともどこかで用意されていた。M. S. 3のレベルでは9校が総合制カリキュラムを使用し始めており、最高の学校で32科目の選択科目を用意し、全体ではプロジェクトによって示された59科目のうち49科目を与えていた。これらの状況を見ると、どの学校によっても用いられなかった選択科目について再検討するとい

う問題は残るとしても、多くの選択科目を用意するという量的な面ではほぼ計画通り進んでいるといつてよいだろうし、プロジェクト・オフィスもそのように評価している。

しかし、次に、それらの選択科目をどれだけの生徒が履修したかということを見てみなければならない。71年のファイナル・レポートの中に、70～71年度にM. S. 2, 3の選択科目をとった生徒数が図表化されている<sup>(13)</sup>。これによるとM. S. 2, 3ともにアカデミック科目を選択するものが圧倒的に多い。たとえばM. S. 3ではアカデミック科目を選択した者の延べ人数は11,198人であり、これに対してビジネス科目768人、産業1,149人、農業757人、家政125人（ただ、農業、家政についてはこの科目を設けていない学校もあった）となっている。M. S. 2においても、同様な傾向を見ることができる。これは、総合制中等学校ではM. S. 2と3のアカデミック科目の必修が少く、それを補うためにアカデミック科目を選択する者が多いと説明されているが、そのことは、アカデミック科目の必修を減らし実業科目の選択を導入することによって、生徒のアカデミック・コースへ走る風潮を抑制しようという意図が必ずしもうまくいっているとは言えないことを示している。また、さらにアカデミック選択科目の中で、アカデミック・コースに進むための科目と職業コースに進むための科目をくらべてみると（たとえばM. S. 3の数学31, 32は進学コースのためのものであり、数学34は職業コースのためのものとなっている）、やはりここでも前者に多くの学生が集まっていることが明白になる。

このような傾向はすでに69年のファイナル・レポートでも指摘されている。それによると、「実業科目コースは一年目にはその目新しさから多くの学生を引きつけたが、実習施設が完成していなかったり、設備が整っていなかったりしたために、二年目になると学生はあまり実業科目をとらなくなり、一般中等学校の最低限と同程度の週平均4時間になってしまった」<sup>(14)</sup>と述べられている。このことを、普通中等学校においては週4又は6時間の実業科目の必修があるということを考えあわせると、学生に職業的科目にも目をむけさせようという点で、特に総合制中等学校が大きな成果をあげているとは評価し難いであろう。

次に、実業科目が学生によってどのような意図で選択されているかということを見てみたい。69年のファイナル・レポートによれば、産業科目の中でも、たとえば製図21(716)人、木工21(106)人、動力機械31(348)人、木工31(12)人といったように、科目ごとに生徒数が大幅に

異っていたという。そしてこれらは「タイの産業における Prestige, 就職の機会, 労働条件, 賃金などの差異を考えればなすける」<sup>(15)</sup> 差異であると解説されている。このことは、学生が、実業科目選択にあたって自分の興味、関心、その科目の内容といったことより、むしろ、直接将来とむすびついた職業訓練コースとして受けとっていたことを示しているし、計画主体の側もそれを是認していることを示している。表明された意図としては、実業科目の選択科目（特に M. S. 2 の）には探索的性格を持たせようということであったが、すでに III で指摘したようにカリキュラム諸施策計画の段階でいくつかの矛盾が起っていたし、現実にもこのとおり探索的性格は非常にうすいものになっているのである。

最後に、総合制カリキュラムを後期中等レベル（M. S. 4 と 5）に導入する問題についてふれておかなければならない。

前期中等レベルを終え、社会にも出ず職業学校にも進学しないで M. S. 4 へ進学する学生の大部分は、アカデミック・プログラムを求めている。これらの学生は、国家による M. S. 5 の修了試験をうけ、大学に入ることを望んでいるのである。これらのアカデミック・ストリームの学生達には、自由選択のないコア・コースが与えられており、総合制学校カリキュラムの対象となっていない。したがって、後期中等レベルにおける総合制カリキュラム導入の対象となるのは、極めて限られた、いわゆるゼネラル・ストリームの学生達である。

70~71年度に6つのプロジェクト校でこれらのゼネラル・ストリームの学生を対象にはじめて総合制カリキュラムが導入された。その年、どのような選択科目が何人の学生によってとられたかという統計によると、ここでもアカデミック科目に圧倒的多数の学生が集中している<sup>(16)</sup>。その一つの大きな原因として、ゼネラル・ストリームに進んで来た学生達は、各実業科目選択に必要な条件科目を M. S. 2 と 3 で選択してきていない（M. S. 2 と 3 で実業科目を選択した学生は職業学校に進んでしまう）という矛盾が報告されている。実業科目の中では辛うじてビジネス科目が生徒を集めており、これは英文タイプ、タイ語タイプ、事務機械といった科目が直接的有用性を持っており、また雇用機会も用意されているためであると説明されている。したがってこのレポートにおいては、ビジネス科目が選択科目として M. S. 4 と 5 に導入されることについては積極的提案がなされているが、他の実業選択科目の後期レベルの導入に関しては、諸条件の再検討が必要だとされている。

すでにふれた様に、前期中等レベルの職業学校は、全

く人気がなく学生数も少いため、その機能を総合制中等学校にゆずり渡すということが見込まれている。しかし後期中等レベルの職業学校はまだ学生数も多く、プログラムの改革も行われてきており、それなりの機能を果たしていると考えられるので、そのレベルにおける総合制プログラムの役割は、上に見たように非常に限定されたもの、すなわち職業学校にも進まず、アカデミック・ストリームにも属さない者に対して、卒業までに何らかの職業的訓練を与えようとするものになっているのである。総合制中等学校は新しい理念をもって実業科目に新しい位置づけを与えて教育を行うというよりは、従来あったアカデミック・コースと職業コースの合体という性格が強くなり、したがって、この両コースの分業が比較的うまくいっている後期中等レベルでは総合制プログラムの役割はほとんどないということであろう。後期レベルの総合制プログラムは、前期レベルのそのように積極的振り分けの機能をも果さないあいまいな性格を持ったものであり、報告にもあるとおり、多くの困難をかかえているのが現状といえよう。

## 注

- (1) Final Report, 1969, *ibid.*, p.14
- (2) Final Report, 1969, *ibid.*, p.14
- (3) Final Report: Comprehensive School Project, Secondary Education Department, Ministry of Education, 1971, p.1
- (4) 'Diversifying Secondary Schools in Thailand; An Adaptation of the Comprehensive School Program', Secondary Education Department, Ministry of Education, 1971, p.38
- (5) Final Report, 1969, *ibid.*, p.58
- (6) Final Report, 1969, *ibid.*, p.104
- (7) Final Report, 1969, *ibid.*, p.107
- (8) Final Report, 1969, *ibid.*, pp.105~6
- (9) Diversifying Secondary Schools in Thailand, *ibid.*, p.38
- (10) Final Report, 1969, *ibid.*, p.109
- (11) Final Report, 1969, *ibid.*, p.110
- (12) Final Report, 1971, *ibid.*, p.2
- (13) Final Report, 1971, *ibid.*, p.3 及び p.4
- (14) Final Report, 1969, *ibid.*, p.81
- (15) Final Report, 1969, *ibid.*, p.81
- (16) Final Report, 1971, *ibid.*, p.5

## 結 論

以上、本論においては、東南アジアにおける中等教育改革の動きを、タイにおける総合制学校導入の動きを中心に分析し、その意味と成否を明らかにしようと試みてきた。われわれの調査能力や入手資料になおかなり制限のあることを考えれば、一国のまさに否定し難い重みを

もった教育的営為を前にして、かかる認識や評価を軽々に表明することには、少なからずためらいを感じる。ただ、卒直にいて、われわれが本研究に際して第一に抱いた問題意識は、次の様なものであった。すなわち、わが国における学校改革ないしカリキュラム改革に関する紹介論文を瞥見すると、主に、行動主義ないしヒューマンイズムの伝統を背景にした工学的・心理学的な研究と特段の分析手法を持たないが歴史的アプローチをとるものとに大別される。前者は、それぞれの時点における学校教育に対して、過度に楽観的であったり極度に悲観的であったりする様に見える。また、後者は、典型的には、「理念」と「実態」あるいは「教育内的」と「教育外的」といった対のタームを用いて、それぞれの時点における学校教育がいわゆる「教育の理念」を全き形では実現していないといった様な論を展開してきている。従来、わが国で試みられてきた諸外国における総合制学校の導入の動きをはじめとする学校改革に関する紹介は、少なからず後者のパターンを踏襲している様に思われる。これに対して、本研究においては、学校改革ないしカリキュラム改革を、何よりもまず一つの文化的・社会的プロセスとしてマクロな視点からとらえようとした。われわれは、たとえば中等教育の「再定義」が、教育者や教育研究者の机上においてなされる単純に合理的な過程とは考えなかったし、その様な安易な前提は学校教育に関する事実認識を矮小なものにしてしまうと考えた。

タイをはじめとする東南アジア諸国における総合制学校導入の動きは、この様な視点に立った時に、その必然性をむしろ鮮明な形でとらえ得ることは恐らく疑いをいれないことである。タイでは、真新しいワーク・ショップを附設した総合制学校を各地に見ることができる。これらの学校は、貧しい施設、設備しか持たない従来の学校と好対照をなしている。いずれ中等学校の拡充を迫られているタイ国にとって、この種の学校の増加は、それ自体決して過小に評価されてはならない積極的側面を持っているというべきである。また、青年期にある人間の教育環境として、総合制学校の教育環境が格段に豊かな可能性を有しているとの印象は、あえて否定する必要のないものである。従来中等学校の教育は、教科書を中心にした講義形式のものであり、学習は暗記を中心になされてきていた。それらは、受験を意識した苛烈な競争裏に展開されてきていたものであった。それゆえ、誠実な教育者が総合制学校に一抹の夢を託するその心情をむげに難ずることには、誰しも躊躇を感じないわけにはいかない。それにもかかわらず、この新たな総合制学校の教育を現実に支配している基本原理が、誠実な教育者の心

情とははるかにかけ離れたものであることも、同じく否定し得ない事実である様に思われる。そして、この事実を冷徹に見つめる勇気を持つことは、やはり別の意味で一つの誠実な態度であるといえるのではなからうか。

タイ国のケースからもうかがえる様に、総合制学校は、端的には妥協の産物というべきものである。それを反映した教育現場の混乱は、たとえばガイダンスの混迷に象徴的に示されている。教育政策の主体は、社会経済開発を通じて国家形成をなし国際社会における国家の独立と主権を維持発展させるその役割を、彼ら自身の社会的ステータスの維持と整合させた形で果そうとしている。しかしながら、その国民形成と人材供給の期待を秘めて拡大された学校教育は、むしろ開発計画の合理性を損う要素としてそのプロセスに介入し始めた。近年における中等職業教育振興のねらいは、量的に拡大しつつある中等学校就学者を実務的な中級レベルの人材として直接社会経済開発に寄与させる一方、高等教育に対する無制限な教育要求を抑制して間接に開発過程の合理性を維持せんとするところにあるとみられる。いわゆる総合制学校は、この様な教育主体の意図を貫徹するためのより巧妙な装置としての一面をもっている。しかしながら、今日の彼らのステータスは、ほかでもない伝統的なエリート教育機関としての中等学校を経ることによって獲得されたものであった。そして、この様な社会構造の中に制度化されている価値体系は、当然、若い世代を動機づける機能をも演じる。また、タイをはじめとする開発途上国の中等職業教育は、なお脆弱な産業界を基盤とするものであって、国際的な経済環境の変化に敏感に連動させられる不安定さを伴っている。従って、就学者がエリート志向を抱くことには、それなりの必然性があり、この様な状況で、教育の機会均等というタームが多くレトリカルに利用されることもうなづけるのである。彼らは、学校教育が全人格を陶冶する機会を提供するものであると考えるがゆえに教育の機会均等を叫んでいるのではなく、まずは現実社会における社会的上昇の手段として学校教育を見ている故にその叫びを大きくしている様に思われる。

この段階において、まさに学校教育の理念そのものが問われざるを得なくなる。しかし、この学校教育の理念は、国内的な文化状況の観点と同時に国際的な文化状況の観点からも問われる必要があるであろう。フィリピンにおける道徳教育や思想教育の重視、インドネシアにおける人格形成の基礎としてのパンチャシラの提示、タイにおける仏教の教理から教育の理念を引き出そうとする努力など、なお実質を伴わないものとはいいながら、

学校教育の混迷を目前にして、それぞれ一層の緊迫感を持ってその追求が試みられている事実は、われわれにその問題の深刻さを強く印象づける。その深刻さはもちろん、それが近代化を通じての国家形成の過程にある開発

途上国であるがゆえに一段とあらわであるが、しかし、これは、国際的な近代文化のアイロニカルな一面でもある様に思われる。