

# 公教育の担い手として認められるということ

## 日韓のオルタナティブ・スクールを事例として

武井哲郎・金志英

### The Influence of Receiving the Official Recognition : Case Study of Alternative Schools in Japan and Korea

Tetsuro TAKEI and Ji-Young KIM

The purpose of this paper is to explore the influence of receiving the official recognition from the case study of alternative schools in Japan and Korea. In East Asia, alternative education movements adopted a confrontational approach to public education and criticized the uniformity of public schools. However, the government has attempted to build new relations with alternative education movements. In recent years, some alternative schools have received the official recognition in Japan and Korea, and alternative education becomes increasingly prominent.

The points that have become clear by the case study are the changes of teachers' consciousness to their own work and parents' consciousness to their own school. In previous works about alternative education, some researchers expressed concern about losing their own uniqueness by the regulations which the local government may impose, and they look at external relations which alternative schools may build with the government. However, alternative schools have to integrate the members into their own uniqueness after receiving the official recognition.

#### 目次

- I. はじめに
  - A. 問題の所在
  - B. 分析視角
- II. 対象と方法
- III. オルタナティブ・スクールの位置
  - A. 日本
  - B. 韓国
- IV. オルタナティブ・スクールの変化
  - A. 日本
  - B. 韓国
- V. おわりに

- I. はじめに
  - A. 問題の所在

本研究の目的は、公的な認可を得た日韓のオルタナ

ティブ・スクールにそれぞれどのような変化があったのかを描き出すことによって、公教育の担い手として認められることがメインストリームとは性質を異にする教育実践を進めてきた組織にもたらす影響について示唆を得ることにある。

東アジアにおけるオルタナティブ・スクールをめぐる近年の状況を捉えるうえで、公教育との関係を見逃すことはできない。オルタナティブ・スクールと言っても、その位置づけは国や地域によって多様であり、既存の学校教育を塗り替えるような「刷新性」という点から見れば、公費で運営されるいわゆる公立学校の中でもオルタナティブな教育理論は発展を遂げてきた(永田 2005a: 12-16)。ただ、学校設置に対する規制が強く働いてきたとされる東アジア諸国においては、メインストリームの学校教育に対峙するオルタナティブ・スクールが、私立学校としての認可を受けることもなく、公的な規制から外れてきた。「公教育」を「直

接公的規制の対象となる教育で、公の性質を持つとされる教育、とくに「国公立学校の教育」(市川 2006: 7)と解するのだとすれば、東アジア諸国のオルタナティブ・スクールは、長きに渡って、「公教育」の枠外に位置づいてきたと言える。

だが、21世紀に入る頃から、東アジア諸国でもオルタナティブ・スクールの果たす役割や機能が見直され、公教育との関係にも変化が生じてきた。これまでのオルタナティブ・スクールは、「公の性質を持つとされる教育」とは認められず、就学義務違反に問われるリスクや卒業認定を得られないという不利益を有していた。しかし、メインストリームの学校教育だけでは対処できない中途退学や不登校といった現象が社会に広く認知されるなかで、教育課程編成に独自の裁量を認めるなど、東アジア諸国でもオルタナティブ・スクールによる学校設置を促す制度が設けられてきた。メインストリームの学校教育を補うための「受け皿」と見なされる傾向はあるものの、オルタナティブ・スクールが公教育の担い手として認められつつあると言える(永田 2005a: 274-276)。

ただし、公的な認可を受けたオルタナティブ・スクールが、独自の実践を継続して展開できるのか、危惧する声は少なくない。むしろ、オルタナティブ・スクールが安定した運営を進めるうえで、公教育の担い手として認められ、公費の助成を受けられることのメリットは大きい。だが、もともとオルタナティブ・スクールというのは「公立学校の伝統的な教育に不満をもつ人々によって設立・維持」<sup>1</sup>されるものであり、「オルタナティブ教育」というのもメインストリームの教育に対する「相対的な概念」(永田 2005a: 38)だとされる。公的な認可を受けたとしても、メインストリームとは性質を異にする実践を維持できなければ、もはやそれは「オルタナティブ」な教育ではなくなってしまふ。

先行研究でも、公教育の担い手として認められたオルタナティブ・スクールがその独自性を維持できるのか、特にクオリティ・アシュアランスのために公的機関から課される規制や評価との関係に目を向けながら、議論が重ねられてきた。永田(2005a: 278-280)によれば、オルタナティブ・スクールをめぐる施策は、公費助成を整えるのと引き換えにクオリティ・アシュアランスのための規制や評価を課す「積極支援・管理型」へと引きつけられる傾向にあるという。実際にオラン

ダやニュージーランドを扱った研究では、全国共通学力テストや監査を通じてオルタナティブ・スクールが標準化の圧力にさらされる様子に、分析の焦点が当てられていた<sup>2</sup>。これまでの議論は、外部からのコントロールに対峙するオルタナティブ・スクールの姿に着目するものが多かったと言える<sup>3</sup>。

しかしオルタナティブ・スクールでは、外部からのコントロールに向き合うだけでなく、「オルタナティブ」たらしめている独自の理念のもとに、親や教師をまとめあげねばならない。そもそもオルタナティブ・スクールは、メインストリームの学校に比して小規模で運営されることが多く、その成員が共同体意識を持つとされてきた(吉良 2003)。日本の調査でも、貨幣制度にもとづく交換価値が支配するのではなく、親も含めたより直接的な関係性が築かれている点に、フリースクール・フリースペースの特徴が見出されている(菊池・永田 2001)。成員間で価値や認識を共有することが重視されてきたことに鑑みれば、公教育の担い手として認められることがオルタナティブ・スクールの存立を支える親や教師の意識にどのような影響を及ぼしうるのか、検討する必要があると言える。

そこで本研究では、親や教師の意識に生じる変化にも焦点を当てながら、オルタナティブ・スクールが公的な認可を得ることによる影響に迫ることを課題とする。オルタナティブ・スクールと言っても、不登校の子どもを受け入れる「居場所」の要素を兼ね備えたものから、欧米でも実践されてきた独自の教育理念を追求するものまで、東アジア諸国ではそれぞれに多様な形態がある。ここでは、オルタナティブ・スクールを公教育の担い手として認めようとする動きが広がる以前から、独自の教育理念を掲げてその実践を進めてきた団体に注目することで、「オルタナティブ」たらしめている理念のもとにその内部をまとめあげてきた組織にどのような変化が生じたのかに迫ることとした。東アジア諸国でもオルタナティブ・スクールの果たす役割や機能が見直されるなかであって、公教育の担い手として認められることがメインストリームとは性質を異にする教育実践を進めてきた組織にもたらす影響について示唆を得ることの意義は少なくない。

## B 分析視角

それでは、親や教師の意識に生じる変化に焦点を当てながらオルタナティブ・スクールが公的な認可を得

ることによる影響を描き出すうえで、いかなる視点を準備する必要があるのだろうか。ここでは、組織論を参照しながら、オルタナティブ・スクールを分析するための視点を簡単に検討したい。

先にも述べたように、オルタナティブ・スクールは会員間の価値や認識に共有を図ることを重視し、メインストリームとは性質を異にした教育実践を進める一つの組織として、「ボランティアなアソシエーション」(永田 2005b: 158)を築いてきた。「公教育」の枠外に位置しながらも、その内部に強固な連帯を築くことで、東アジア諸国のオルタナティブ・スクールは発展してきたと言える。そのため、公的な認可を得て、学校設置に乗り出すことは、「オルタナティブ」を追求する組織として、新たな環境に身を置くことを意味する。

公的機関による規制や評価との関係を論じてきた既存の研究では、オルタナティブ・スクールが新たな環境とどのように向き合うべきかという観点から分析がなされていた。公的な認可を得たからには、規制や評価に随順するだけでなく、公的機関と対立や妥協をも繰り返しながら、新たな環境に適応する必要がある。組織として環境への適応を図るなかで、オルタナティブ・スクールが直接にいかなる影響を受ける可能性があるのかを明らかにすることは確かに重要だろう。

しかし、公的な認可を得ることで、メインストリームとは性質を異にした教育実践を進める一つの組織として新たな環境に身を置くことは、オルタナティブ・スクールの存立を支える会員の価値や認識にも変化を生じさせる可能性があることを忘れてはならない。組織論では、環境への「外的適応」を図ることと同様に、会員間の「内的統合」を果たすことの難しさが指摘されてきた<sup>4</sup>。新たな環境に身を置くことは組織そのものに影響を与えるだけでなく、組織を構成する個人の価値や認識を変化させ、組織の統合そのものを揺るがすことにもなりかねない(佐藤・山田 2004)。公的な認可を得ることで、親や教師の意識にどのような変化が生じたのかを明らかにすることは、オルタナティブ・スクール内部の統合に与える間接的な影響を探ることに繋がると言えよう。

以上の議論を踏まえ、本研究では、オルタナティブ・スクールが公的な認可を得ることによる影響を明らかにするため、大きく二つの作業課題を設定する。まず、公教育の中でオルタナティブ・スクールがどのような

位置にあるのかを確認し、新たな環境への適応を図るなかでオルタナティブ・スクールが直接にいかなる影響を受けているのかを検討する(Ⅲ)。そのうえで、新たな環境に身を置くことで、組織を構成する個人の価値や認識にどのような変化が生じ、オルタナティブ・スクールの内部にいかなる影響が及びつつあるのかを考察する(Ⅳ)。

## Ⅱ 対象と方法

本研究では、学校設置に対する規制が強く働いてきたとされる東アジア諸国の中でも、近年、オルタナティブ・スクールを公教育の担い手として認めつつある日本と韓国の事例に注目することとした。日本と韓国は、メインストリームの学校教育に対峙するオルタナティブ・スクールが1980年代から1990年代にかけて公的な認可を得ないまま設立されるようになり、2000年頃から、オルタナティブ・スクールを公教育の担い手として認めようとする動きが広がってきたという点において、共通性を有している。公的な認可を受けたオルタナティブ・スクールにおいて親や教師の意識にどのような変化が生じつつあるのかを描き出すうえで、オルタナティブ・スクールの位置づけがドラスティックに変化した日本と韓国の事例に注目することは、有効だと考えた。

日本では1980年代後半から、不登校の子どもたちを受け入れてきたフリースクール・フリースペース、さらには欧米で発展してきた教育理論を摂取しながら子どもたちの教育を進めてきた団体など、多様なオルタナティブ・スクールの存在が確認されてきた。オルタナティブ・スクールの中には、小・中学校段階であれば就学義務違反に問われるリスクを、高等学校段階であれば卒業認定を得られないという不利益を有しながらも、一条校としての認可を受けることなく、長く独自の実践を積み重ねてきた事例も見られる。しかし、2000年代に入ってから、校地・校舎の自己所有を要しない学校設置や学習指導要領によらない弾力的な教育課程編成を認める構造改革特別区域の指定を得ることで、一条校としての認可を受けてこなかったオルタナティブ・スクールから、私立学校の立ち上げに乗り出す動きも生じるようになった。構造改革特別区域によって設立された新たな学校の中には、株式会社を母体とするものや、不登校の子どもを受け入れる「居場所」の

要素を兼ね備えたものも見られるが、先にも述べたように本研究では、「オルタナティブ」たらしめている独自の理念のもとで教育実践を展開してきたオルタナティブ・スクールを対象に据えることとする。具体的には、1980年代から欧米でも広く知られた教育理念に基づいて無認可のオルタナティブ・スクールを開校し、2000年代に入ってから特区制度によって私立小学校・中学校となったZ学園を取り上げた<sup>5</sup>。

韓国でも1990年前後から公教育の画一性に対する代案教育を進めてきたオルタナティブ・スクールの設立が目立ちはじめた(鄭 2003)。韓国のオルタナティブ・スクールについても、日本と同様に、就学義務違反に問われるリスクや、卒業認定を得られないという不利益を有していたが、その数は増加の一途を辿っていた。そして1997年には、高校多様化の要請と「不登校対策」の流れが合流することで、オルタナティブ・スクールも「特性化高等学校」(以下、特性化高校)として公的な認可を受けられることとなる。2005年には「代案学校法」も整備され、オルタナティブ・スクールが公的な認可を受けるための道筋は広がりを見せている(詳しくはIII-Bを参照)。

現在23校の特性化高校が運営されているが、本研究では、その指定を1998年に受けたサンチョン・ガンジ学校を取り上げる<sup>6</sup>。この学校は、無知・腐敗・抑圧ゆえ社会に蔓延している構造化された「悪」に対して、「善の共同体」を形成し「抵抗・不服従」するため、「真理、労働、共同体」を重視し、「愛」と「自発性」を理念とした教育を1990年代に模索してきた。メインストリームの学校教育とは性質を異にし、独自の教育理念を掲げてきたオルタナティブ・スクールの一つに位置づくと言えよう。

なお、事例研究の方法としては、インタビューデータおよび文書資料を用いることとした(表参照)<sup>7</sup>。

### III オルタナティブ・スクールの位置

まず、公教育の中でオルタナティブ・スクールがどのような位置に置かれているのかを確認する。具体的には、公的な認可を得たオルタナティブ・スクールに対して、いかなる規制や評価が課され、その直接的な影響としてどのようなものが認識されているのか、日本と韓国それぞれで分析を行いたい。

#### A. 日本

日本では、2003年から地方公共団体が構造改革特別区域の設置を申請することができるようになり、そのなかでも教育関連の事業については「教育特区」と呼ばれてきた。そこでは、「構造改革特別区域研究開発学校設置事業」や「不登校児童生徒等を対象とした学校設置に係る教育課程弾力化事業」、さらには「校地・校舎の自己所有を要しない小学校等設置事業」が認められ、小学校段階での英語教育など教育課程に弾力化を図る地方公共団体が現れるだけでなく、これまで公教育の枠外で独自の実践を展開してきたオルタナティブ・スクールが学校設置に乗り出す事例も見られるようになった。

「教育特区」として進められてきた取り組みの中には、その後全国展開されたものも見られ、2005年には学校教育法施行規則56条の新設によって不登校の児童・生徒に対する教育課程の弾力化が、2007年には文部科学省通知によって校地・校舎の自己所有を要しない学校設置が認められた。さらに2008年からは教育課程特例校制度が設けられ、当該の学校やその学校が設置されている地域の実態に照らして、特別の教育課程を編成する必要があると認められる場合に、文部科学大臣によって指定を受けるものと定められた。実際に、「構造改革特別区域研究開発学校設置事業」によつ

表 インタビューの実施日と協力者の属性

学校名	協力者名	性別	インタビュー実施日
Z学園	平沢教諭	女	2009年7月28日
	山田氏(事務長)	男	2009年7月28日
	浅井教諭	女	2009年10月14日
	永川教諭	女	2009年10月14日
	石井教諭	男	2009年10月14日
サンチョン・ガンジ学校	ヤン・ヒギユ氏(設立者、系列校長)	男	2010年3月16日

て公的な認可を得た各種のオルタナティブ・スクールは、2008年度から教育課程特例校に位置づいている。ただし、学習指導要領に定められた内容が適切に扱われ、そのために必要となる標準の総授業時間数を確保することが教育課程特例校として認定を受ける要件とされるなど、「教育特区」の全国展開によって、教育課程に関する文部科学省の権限が維持・拡大されたと見られることもできる（谷口 2010）。少なくとも独自のカリキュラムを組もうとするオルタナティブ・スクールの立場から見れば、教育課程特例校へと移行したことによって、教育課程に関する公的な規制が強化された側面はあるのかもしれない。

では、公的機関から課される規制や評価をZ学園の教師たちはどのように認識しているのだろうか。まず、「教育特区」として認可を受ける際には、「自己所有要件の撤廃」について難航する場面があったものの、教育課程に関しては「特区だから、そういう特例があってもいいんじゃないか」という「大らかさ」があったという（平沢教諭）。また、特区に関する評価も行われたが、教育課程に対する指導や要請も「あの時はなかった」（平沢教諭）とされる。しかし、教育課程特例校になったことで、2008年の学習指導要領改訂に際して、Z学園も文部科学省から規定の授業時数を遵守するよう求められることとなった。独自のカリキュラムを組んできたZ学園であっても、授業時数は増やさなければならず、具体的には次のような対応を迫られたと、事務長の山田氏は述べる。

ここの（筆者註：Z学園としての）基本線は守って、さらに「この時間が足りない」と言う、それを継ぎ足していくわけですね。だから全体的な時間が増える。結果的には、だから、内容的なことは変わらないけれども、それに押されて、時間が増えていく。

公的な認可を受ける前から進められてきた独自のカリキュラムを守りながらも、学習指導要領に定められた各教科の基準を満たすため、Z学園では特に低学年の授業時数を増やさざるを得なかったという。浅井教諭からも「私たちが望むような時間数からは凄く多くなりましたね」という声が聞かれるように、それが必ずしもZ学園の望んだ選択であったと見ることはできないだろう。授業時間が伸びることは、低学年の児童

にとって「そんなに長いことじっと座っているっていうことは心身ともに影響がある」とされ、「教師にしても、教科書があってその通りに教えているわけではないので、常にいろんなことを学んで、自分で計画して、授業をするっていうのは、やっぱり準備の時間をとる必要としていて、その時間を削られるっていうのは大きい」という（浅井教諭）。今後、教育課程特例校に対する文部科学省や教育委員会からの統制がどのように推移していくかということも含めて、公的機関から課される規制や評価の直接的な影響を小さく見積もることは決してできない。

しかしながら、公的機関から課される規制や評価による直接的な影響と同じように、あるいはそれ以上に、公的な認可を受けてからオルタナティブ・スクールの内部に生じた変化を語る声が、インタビューの中では教師たちから聞かれた。学校法人になってからZ学園の親や教師にはいかなる変化が生じ、公的な認可を受けることによる間接的な影響としてどのようなものが認識されているのか、この点については、IV-Aで見えていくこととしたい。

## B. 韓国

### 1. 制度化過程

ここでは引き続き、韓国でオルタナティブ・スクールがどのような位置に置かれてきたのかを確認していきたい。近年では、日本でも韓国のオルタナティブ・スクールが紹介されはじめているが<sup>8</sup>、公的な認可を得られるような制度が整えられるまでの詳細な過程について言及しているものはまだ少ない。そこでまずは、韓国のオルタナティブ・スクールが制度化されるまでの過程について整理する<sup>9</sup>。

韓国で民主化運動が起きた1980年代に、代案教育も芽生える。もちろん早いものとしては、「プルム農業高等技術学校」のように1950年代に始まったものもあるが、80年代前後に「民衆教育」<sup>10</sup>という名前でオルタナティブな教育実践が行われ始めた。

その後1990年代に入って、国際的には、グローバル社会、知識基盤型社会で通用する競争力のある人材が求められ、国内的には高校平準化政策に対する見直しが言われ、卓越性教育が求められることになった。このような時代の変化に応えようと設けられた「教育改革委員会」は、その後における新自由主義的教育改革

のもととなる 1995.5.31 改革案を発表する。この改革案では、平準化政策の補完として、高校多様化を提案しているが、なかには、高校の設立基準を緩和するという「設立準則主義」によって高校を多様化することや、実業系高校の専門性を高めるという特性化高校の構想も含まれている。これを受け、1995年7月には「代案教育を模索するためのワークショップ」がソウル平和教育センター主催で行われ、代案教育に関する外国の事例や理論を扱った研究がなされた。この時期から「代案教育」という言葉が用いられるようになった。

一方、1990年代後半は、韓国においても青少年非行や校内暴力、不登校<sup>11</sup>などの問題がマスコミの報道によって注目を集めた。問題が深刻であると認識した政府は、1996年に中途脱落生徒のための公立代案学校設立を言及する。しかし、同年10月にその構想は薄れ、政府は、当時すでに運営されていた代案学校<sup>12</sup>の教育活動が「学校不適応生徒」に対して有効であると判断し、その活動を支援する方向で調整が進められた<sup>13</sup>。ところが、いざそのための根拠法を整備する過程において、代案学校独自の法案が設けられることはなかった。前述の5.31改革で言及され、審議中であった「特性化高校」の根拠法案において、本来の目的である「職業分野」に加え、「代案教育分野」を入れるという形になったからである。つまり、代案教育運動の広まり、研究者による外国の事例紹介、高校多様化という教育改革の方針が常設の代案学校設立に対する要請を強めたという流れと、青少年問題、特にドロップ・アウトした生徒への対策を模索していた政府が代案学校の成果に関心を示すという流れが合流する形で、代案学校が制度化されたと言える。現在、全国で23校(教員356名、生徒2,556名)の「特性化高校(代案教育)」が運営されている。(「代案教育特性化学校現況」2010.5 教育科学技術部)

その後、2001年からは認可がなくとも「委託型代案学校」として指定を受けられるようになるなど、代案教育機関の成果に対するより積極的な評価がなされ、その拡大が求められた。そして、2003年6月には「代案教育の拡大・内実化方案」が発表され、2005年3月にはいよいよ「代案学校法」(初中等教育法第60条第3項 2005.3.24公布、2006.3.25施行)が整備される。また、その施行令である「代案学校の設立・運営に関する規定」が2007年6月28日に公布されたが、主な内容は以下の通りである<sup>14</sup>。

- ・代案学校設立運営委員会を設けることで、設立審査に代案教育界からの参加を制度化
- ・教育プログラムを評価して学歴を認める方式の導入
- ・授業日数を「180日以上(一般系220日以上)」へと緩和して学校長が定める。教育人的資源部長官の定めた教育課程上の教科別授業時数の1/2以上へと緩和して履修する。教科用図書は国定・検定・認定図書以外に独自開発した図書の使用が可能。

しかし、この改正によって代案学校が拡大したとは言えず、認可を受けたのはたった1校のみであった。この施行令は2009年に設立の基準を緩和する方向でさらに改正され、2009年10月27日に「代案学校の設立・運営に関する規定」の改正案が国務会議を通り、公布・施行された。もっとも大きな変化は次の2点である<sup>15</sup>。

- ・設立主体を拡大し、既存の学校法人はもちろん、公共団体以外の法人、私人のほか、国家及び地方自治体(市道教育庁)も設立・運営できる。
- ・設立基準を緩和し、校舎及び運動場の基準面積など必要な施設・設備基準を規定しており、校舎、校地を所有しないで、借りることが許される。

このように、韓国のオルタナティブ・スクールは「特性化高校」と「代案学校」という二つの根拠法が設けられ、二元化されている状況にある。以下では、制度化後10年が経過し、安定した定着の傾向を示している「特性化高校」を中心に議論を進める。

## 2. 規制と評価

では、「特性化高校」に対して公的機関からどのような規制や評価が課されるのだろうか。ここでは、規制や評価の内容とその影響について、サンチョン・ガンジ学校の事例にも触れながら、分析していきたい。

まず、教育課程の編成・運営に関して、特性化高校の場合はその50%が学校の裁量に任されている。国民共通基本教科56単位は必須で、裁量活動(12単位)と特別活動(12単位)も同じく必須である。これら以外(約136単位)は学校の自律性に委ねられているが、

市道教育庁の指定(一般的に30単位前後)があるため、実質的に選択科目で学校が自律的に編成できるのは100単位前後である。これは、総履修単位である216単位の約半分であり、教育課程については一定の自律性が保障されていると言えよう<sup>16</sup>。

しかし、公的機関によって課される学校評価については、特性化高校に対する評価体制が整っていないため、一般の高校とほぼ同じ基準によって学校評価を受けなければならない。また、生徒に対する学業評価についても、特性化教科に関しては教師が評価計画を提出すれば、生徒の発達について記述式評価を行うことができるが、国・英・数のような主要科目に関しては、特性化高校のうち、自律学校指定を受けている学校であっても、教育行政情報システム(NEIS)や市道の教育課程運営指針などによって、かなり標準化された評価をせざるを得ない状況にある<sup>17</sup>。さらには、教育課程に関しても、大学受験のプレッシャーや情報の電子化(教育行政情報システム)による科目コードの制限などによって、その運営に障害が生じていることも事実である。

併せて指摘しなければならないのは、公的な認可を受けてから、学校と行政の間で行われた文書のやり取りが年間平均2000件に上るなど、サンチョン・ガンジ学校の事務仕事は急増を見せたことである。教師数が少ない分、急増した事務仕事をやりこなすためには、今まで授業準備や研修に充ててきた時間を減らさなければならない。その結果、教職員会議や研修が形骸化する傾向が見られると指摘する研究もある(余泰田2004: 164-166)。いずれにしても、あらゆる規制や障害から学校の理念をいかに守ろうとしているか(ときには‘やり過ぎ’<sup>18</sup>)によって、学校の自律性の程度は決せられる側面があると言えよう<sup>19</sup>。

ただ、日本のケースと同じく韓国においても、公的な認可を得てからサンチョン・ガンジ学校の内部に生じた変化を指摘する声が、ヤン・ヒギュ氏のインタビューからは聞かれた。この点については、IV—Bで検討していきたい。

#### IV オルタナティブ・スクールの変化

では、公教育の枠内に位置づいたことでオルタナティブ・スクールの内部にはいかなる変化が生じ、公的な認可を受けたことによる間接的な影響としてどのよ

うなものが認識されているのだろうか。インタビューデータや文書資料から、それぞれの学校の親や教師の様子を明らかにすることで、その示唆を得たい。

#### A. 日本

##### 1. 親の変化

Z学園の教育理念では、子どもの学びや育ちを支える親の役割を重視している。「親の会」の一員としてバザーやオープンスクールなどの行事に対して協力するだけでなく、子どもの生活リズムを守るなどZ学園の教育理念に沿った家庭生活を準備することが求められる。また、いわゆる「保護者会」も月に一回を基本として行われるなど、学校と家庭の連携も密に図られてきた様子が見て取れる。では、学校法人としての認可を受ける前後を比べた時に、Z学園に子どもを通わせる親を取り巻く環境にどのような違いがあるのか、浅井教諭は次のように述べる。

親に関してもそうですね。昔は本当に認可されていない、学校としても認められていないから凄く大変でしたよね。在籍している学校とのやり取りも大変ですし、それから経済的にも国からの援助がない分、学費が高くなりますからね。それでもここを選んでいる親御さんしかいなかったけれども、今は違いますよね。

公的な認可を得ることなくオルタナティブ・スクールを開設していた時には、親や教師が中心となって、子どもの在籍する学校から理解を得なければならなかった。また、現在は私立の学校法人として助成を得ることができるものの、運営に要する経費や教師の人件費の多くが以前は親の負担となっていた。その点、学校法人として認可を得たことは、就学義務違反に問われる危険性を無くし、経済面で家庭の引き受けていた負担が軽減されたことを意味する。Z学園の教育実践を安定的に継続するための体制が整えられるとともに、学籍の問題や経済面の負担が解決されたことは、Z学園に子どもを通わせる親にとっても大きな意義を有していたと言えよう。ただ、就学義務違反に問われる危険性や経済面での負担を背負ってでも、子どもをオルタナティブ・スクールに通わせようとした「親御さん

しかなかった」(傍点は筆者)時代と比べれば、浅井教諭が「今は違いますよね」とも述べるように、親の意識に多様化が見られたとしても不思議ではない。同様に事務長の山田氏も、学校法人となったことのメリットを「学籍が保障されて、いろんな方が入って、今まで覗かなかった人も(Z学園を)覗くようになって」ことに見出し、Z学園に「入ってくる人の種類」は「拡散している」と現状を分析したうえで、親の意識に見られる変化を次のように述べる<sup>20</sup>。

運営の面でも、いろんな諸条件が改善された。補助金があることで、運営資金を安定して確保できるようになったんですよ。でも反面、非常にタイトな資金の時には、資金についても親も教員もみんなで作るわけですよ。集めるためには何かこういうことしなきゃいけない、とか。そういうエネルギーというのは、それは無くなりますよね。逆に言えば、別の方向性で、親と協力・協働っていうのはもちろんあるんだけど。

先にも述べたように、学校法人となったことで資金面の問題に解決が図られたことは、Z学園にとってもその親にとっても、大きな意義を有していた。しかし、Z学園の教育実践を安定的に継続するための体制が整えられたことは、「ボランティアなアソシエーション」としての側面を持つオルタナティブ・スクール内部の統合に少なからぬ影響を及ぼす。かつては「親御さんに学校を支えるっていう意識がすごく強かった」と永川教諭も振り返るように、Z学園の存立を支えていくという親の「エネルギー」には変化が見られ、親との「協力・協働」についてもこれまでとは違ったスタイルで進めていく必要性が生じていると言えよう。

それでは、親の学校に対する姿勢には具体的にどのような変化が見られるのだろうか。たとえば石井教諭は、学校法人となる以前は親の間にあった「学校と一緒に作っていくっていう意識」に変化が見て取れることを、次のような事例から指摘する。

たとえばイベントがあった時とかもそうなんですけど、(親の)参加率が昔に比べると少ない。(略)あと、我々は学校での教育と家庭での教育と、両方の二本柱ではじめて子どもたちが成長していけると思っ

ているんですけど、家庭での教育という部分を、以前は訴えると、打てば響くように早く返ってきていたところが、今は割と響き方が少ないというか。決して親御さんたちの情熱がないと言う意味ではないと思うんですけども。あと、クラスの人数が増えているから、自分がやらなくても誰か他にやってくれるという依存があるのかもしれないけど。前は本当に一人ひとりが支えないと崩れるような(状況でしたので)。

先にも述べたように、Z学園ではバザーやオープンスクールといった対外的な行事にも親の参加を求めているが、こういった「イベント」に参加する親の割合が減少傾向にあると、石井教諭は指摘する。また、Z学園の教育理念では、学校での教育と家庭での教育はどちらも重要であるとされ、家庭教育を進めるうえで親の理解と協力が求められてきたが、以前に比べて親の反応が薄くなっていると、石井教諭は認識している。むしろ、石井教諭も指摘するように、親の教育に対する「情熱」が失われたことを意味するのではなく、それぞれの家庭の置かれた状況が多様化していることも考えられる。また、特に「イベント」への参加については、学級の規模が大きくなったことで、親に「依存」が生じた可能性もあるだろう。ただ、月に一度のペースで行われる「保護者会」への出席率を見ても、「以前はほぼ出席、それに比べると今は8割」程度という状況にあると、石井教諭は述べる。8割という高い出席率を維持しているものの、「家と教師との共同作業」(石井教諭)として特徴づけられるZ学園の教育理念を実現していくため、教師の立場からすれば、家庭での教育を担う親の姿勢に変化が生じたことを危惧する様子も見て取れた。学校法人となってから、学籍の問題や経済面の負担に解決が図られたことは、入学を希望する親の間口を広げると同時に、Z学園の内部に位置する親たちの意識や姿勢に変化をもたらしつつあると言えよう。

## 2. 教師の変化

他方で、公的な認可を受けて以降、教師自身の意識や姿勢にはどのような変化が生じているのだろうか。先にも述べたように、私立の学校法人として公費の助成を得られるようになったことは、Z学園の教育実践を安定的に継続するための体制が整えられたことを意味する。オルタナティブ・スクールとしての運営に要

する経費の確保が問題となっていた時期と比べれば、公費の助成を得られるようになったことのメリットは確かに大きい。しかし浅井教諭は、運営資金の確保に苦しんでいた時代を振り返りながら、次のように述べる。

昔は、お給料も安かったですし、いろんな雑用を含めて、仕事量は多かったですよね。人数が少ない、規模が小さいだけ、一人が担わなければいけない。運営に関してはね。(略)本当に来年があるかどうか分からないという状況でしたので、それでもいいんだという方しか集まってなかったですよね。で、今は違いますよね。

浅井教諭は、学校法人として認可を受ける前後を比較して、給与と仕事量の差異を指摘する。スタッフの人数が限られた状況の中では、授業をはじめとする教育活動だけでなく、学校運営に係る「雑用」についても、教師が担わなければならない。また、給与も安く、運営資金の面で「来年があるかどうか分からない」という状況に置かれる中でも、あえてオルタナティブ・スクールに集った教師たちは、Z学園の教育理念に共鳴し、「それでもいいんだ」という意識を持っていたと、浅井教諭は述べる。では、学校法人となってからZ学園に集った教師たちは、どのような意識を持つようになったのか。オルタナティブ・スクールに集った教師たちを「いろんなリスクを引き受けながら学校に関わっていた」と特徴づけた筆者(武井)の表現を用いながら、現在のZ学園に集った教師たちの特徴について、浅井教諭は次のように述べる。

リスクを負っているね、その態勢が昔はあったんですよね。何をやるにもリスクを負う。結局保障もされていないから、どこかに遠足に行けば、体制も整っていないところで、教員一人でみんなを連れて行って。リスクはありますよね、態勢として。リスクを負う態勢っていうのは、お話を聞きながら、「そうだな」って。で、今は、どっちかって言ったら、大きな在り様として、「リスクを負っても(やる)」っていうのは少ないですよ。やっぱり安定に向かっているという傾向が強いですかね。だから、教師会(筆者註:教師による組織)のあり方もどっちかって言ったらそんな感じで

す。ひょっとしたら危ないかもわからないけど、子どもの教育のためにこんなこともやれるっていう体質が、「いや、それはとても危ない」と。まず安全。それから起こった場合の社会性。自分たちはやっぱり国の認可を得て、それから税金も貰ってるわけですよね。国の一部としてのあり方っていう社会的責任も出てきていますから、やっぱり安定、安全性っていうのを重視する傾向が出てきましたよね。

浅井教諭は、現在の教師会が、リスクを負おうとするのではなく、「安定」を志向する傾向にあると述べ、その具体例として、子どもの「安全」に対する教師たちの意識を挙げる。以前であれば、どのような教育活動を進めるにしても、教諭の人数を十分には確保できず、現在の体制と比べれば、リスクが伴う状況にあった。しかし現在では、教育上は子どもに有益だと判断されても不思議ではない実践であっても、もしそれが危険を伴うものであれば、「安全」が優先されるようになったと、浅井教諭は指摘する。むろん、学校法人としての認可を受け、公費の助成を得る立場になったことによる「社会的責任」があることは確かだろう。入学を希望する親の間口が広がったことによって、「安全」を優先すべきという親からの声が強まった面もあるのかもしれない。しかし、浅井教諭の指摘で重要なのは、学校法人となってから教師たちが「社会的責任」を意識するようになったことで、「ひょっとしたら危ないかもわからないけど、子どもの教育のためにこんなこともやれる」というのではなく、教育活動の面でも「安定に向かっている」様子が見て取れるという点にあらう。同様に平沢教諭も、学校法人となってから教師集団に感じられるようになった変化について、自身の経験も交えながら、次のように述べる。ここでは、「フレキシブル」という言葉を使って表現された二つのエピソードを紹介したい。

総じてフレキシブルな体制が取りにくくなる。(以前であれば)私たち教員のあり方も、自分で自分を管理していく、だけどその代わりに、自分で研修し向上していくというあり方を取っていたので、勤務体制っていうのも、このところは集中するけれども、このところは家でもやるので、少し時間をフレキシブルにするとか、そういうことができやすかったんですけ

## 公教育の担い手として認められるということ

ど、だからそれでやってきたところもあるんですけども、やはりどこかね、どこに札が貼ってあるわけでもないんだけど、何時までかっちりいて、それから書類仕事をきちんとしてとか、そういうことが増えてきて、私としてはやりにくいんですね。

これもあんまり語弊があったらいけないんですけども、公的な認可を受ける前の時代は、教育環境が、校舎も狭いし、遊び場もなかったっていうのがあるけれども、非常に暑かったりしたら「今日はこういう授業じゃなくて、みんなで出かけてなんとかしちやおう」とかね、そういうこともあったんだけど。今はそういうことやったら、「じゃあ補習は、補講はいつやるの？」とか(いう声が出てくる)。「それが(筆者註:外に出かけるのが)いいんじゃない？」とかいう感じがなくて。それがちょっとフレキシブルじゃないっていう感じ。

同じ「フレキシブル」という言葉を用いながら、教師が自分自身に内的な規制を課すようになったことと、その規制によって教育実践に生じた変化を、平沢教諭は指摘する。公的な認可を受ける前であれば、教師が「自分で自分を管理していく」という共通理解が図られていたため、「自分で研修し向上していく」のであれば、時間や場所に拘束される必要はなかった。確かに、学校法人となってからは出勤簿の記録が求められるようになるなど、時間や場所の決まった「勤務体制」を意識せざるを得ない環境が作られた側面はあるのかもしれない。しかし、ここで平沢教諭が問題としているのは、教師自身が必要以上に時間や場所に縛られているため、以前のように「フレキシブル」な学校運営や教育活動を展開しづらくなっている点にあると言える。実際に、公的な認可を受ける前のように教育活動の中でカリキュラムに臨機応変な組み換えを図るようなケースは少なくなっていると平沢教諭が認識する様子も見て取れよう。それでは、「安定」を志向する傾向が見られ、「フレキシブル」な体制を築きにくくなったことは、教師の意識にいかなる変化をもたらされたことを意味するのだろうか。平沢教諭は、次のようにも述べる。

公的な認可を受ける前の頃ってね、教員は、私もそうだったんですけども、クラス数が少ないわけ

すから、そこだけに関わっていないわけですね。仕事としても。他のいろんなところに行っている。それから他のいろんな場でやっている人たちが、教員にもなっている。ある意味、教員免許がなくても良かったから、人材も豊富だったわけですね。で、みんなオルタナティブ・スクールだけに関わっている人たちじゃない。そういう広さはある意味あったんです。すごいちっちゃな場だったのに。(略)でも、むしろここに来ると、教員は「教員」っていう仕事になったわけです。で、身分も保障され、以前にはなかった年金も保険もつく。そうすると、結構それに縛られちゃうといえますかね。縛られちゃうって言ったらいけないんでしょうけど、やっぱりそうであるからにはこれだけの時間はここにいたくないで、こうしなくちゃいけないっていうような、そういうね、あれができたの。(略)で、教員が運営もやる、社会にも目を向ける、じゃなくて、教員としてピュア化しちゃう。そんな感じが、今、します。

平沢教諭は、公的な認可を得る前後を比較して、教師に「ピュア化」が生じたとする。もともとZ学園が依って立つ教育理念のもとでは、学校運営にも教師全員で臨むことが求められ、いわゆる階層的な職制を設けるべきではないとされる。実際に石井教諭は、当時の学校運営の様子について「教員一人ひとりが担任なり、専科の授業を持って、一つの学校共同体を支える一本一本の柱って言う意識はあった」と振り返っている。もちろん学校の規模は以前に比べて大きくなっているため、運営の実態を単純に比較することはできない。しかし、教員免許など公教育に求められる制度から自由な立場にあった時に「仕事」の面でも「人材」の面でもフレキシブルな体制がとりやすかったのと比べれば、「これだけの時間はここにいたくないで、こうしなくちゃいけない」という自己規制を課す教師が増えたとしても不思議ではない。教師が「運営もやる、社会にも目を向ける」というのではなく、むしろ「教員」としての「仕事」に専心するようになったことを、平沢教諭は「ピュア化」と表現していた。ここには、公的な認可を得ることによる学校運営や教育活動への影響というのは、外的な規制によって生じるのでは必ずしもなく、教師自身の内的な規制によっても生じることが見て取れよう。

## B. 韓国

### 1. 親の変化

ガンジ学校において、親の存在は極めて大きいものである。初期の親は様々な意味でリスクを負って子どもをガンジ学校に通わせた「勇気ある闘士」（余泰田 2004: 166）と言える。学校設立などに所要される経費の1/3は親が負担しており、学校運営委員会の活動も活発で、学校行事にも積極的に参加していた。しかし、ヤン校長の話によるとそれが変わったという。

親も変わりますね。親も過去には本当に子どもの自律性を尊重する、子どもを尊重するような教育だけをみて、哲学だけみて(学校に)きました、だから大きいリスクを負ってまできてくれたわけです。そうやって、大学入試の大変さとかいろんな困難があってもそれを受け入れてきたと、本当に、教育運動次元で来てくれたと言えるでしょう。もう10年も経って、(今は)名門ですね。だから大学進学率もよくて、人格教育もちゃんとやってくれるような学校を探して(くるようになった)。高級消費者が求める(学校になった)。運動として一緒に活動するというよりも、今は教育消費者が多くなったと思います。

ヤン校長は、親の性格が「運動に参加する人」から「教育消費者」に変わったとしている。さらに、

参加度もかなり落ちましたね。(略)(最近の親は)子どもたちのために、教育マネジメントをしますね。親がマネジメントして競争力のある子どもにするための一つの方法となって。

といい、学校運営への参加が以前に比べて落ち、ガンジ学校の入学を希望する理由についても親の「マネジメント」の視点が影響しているという。つまり、以前は学歴や学費の面でリスクを背負ってでも教育理念に賛同して入学を希望する親が多かったが、制度化後、学歴も認められ、学費も安くなったことから、大学進学実績もよく、人格教育にも力を入れているガンジ学校は、親にとって合理的な選択に過ぎなくなってしまったのである<sup>21</sup>。

このような考え方を持っている親は、生徒が入学してから、合理的な選択をすることになる。実際に

2001年には、一部の親によって、3年生を市内の塾に通わせてほしいという要求が出された。この件についてヤン氏は「学校設立以来最大の危機である。最初に学校がどんなに大変でも親がこんなふうにはできなかった。中学校問題<sup>22</sup>が危機ではなく、親が生徒を塾に横流ししようとするこの事件がもっとも大きな危機である」と振り返っている(余泰田 2004: 167)。

このような問題は「大学入試」という、韓国のオルタナティブ・スクールにとっては、非常に大きな障害であるが、これを克服するために、ガンジ学校の場合も、自らの教育理念に反しない範囲で生徒の受験を支援するという路線で補習などを行っている。しかし、親が学校に対してこのような要求を露骨にするということは、親の性格が、学校の教育理念を優先する初期の親とは違って、「教育消費者」となり、「マネジメント」するものへ変わったことを物語る一つの例と考えられる。

### 2. 教師の変化

学歴認定や財政支援などオルタナティブ・スクールにとって公的な認可を得ることのメリットは大きい。しかし、それに伴う「規制」そのものが与える影響はもちろん、前述した親の性格の変化からも見られるように、学校構成員の意識・関係に変化をもたらすことで、教育実践に影響を与えていることが懸念される。特に、教育実践の核心である教師に及ぼす影響に注意を払わなければならない。

サンチョン・ガンジ学校は、特性化高等学校として認可を受けることで、「財政欠陥補助金」<sup>23</sup> という財政支援が受けられ、教員の給与が安定的に支給されるようになった。しかし、これによって、学校内部では、この補助金の対象となる正式配置教員とそうでない教員の間で微妙な葛藤が起きることになったという。給与は別途の学校内部規定によって全教職員に分配されているが、正式配置教員には、金銭的な面だけでなく、身分、年金などの保障がなされる。一方、教員資格を持たないが学校の教育に携わってきた教員は、心理的に疎外感を感じるようになり、それまで一つだった教員集団がグループに分かれ、お互い違和感を覚えるという問題が生じたのである。結局、「共同体の分配原則」という学校内部規約を整えることで、非正規の教員に対して追加的な金銭的補償を行うなどの工夫をするこ

とになったという(余泰田 2004: 157-8)。さらにヤン氏は、給与や社会保障制度などの安定によって、教員間の関係だけでなく、教員の意識にも変化がもたらされたと述べる。

まずは、教師がその一種の安定した職場になって、報酬も安定的にもらうようになって、なんといいですか、マンネリズムに陥り始めました。5年、10年経ったら、代案学校の運動として他の学校を作ったら、(サンチョンにいる教師は)移ったりして、その運動を拡大しなければなりません、私たちのガンジ学校は他に5つありますが、その学校(筆者註:サンチョン・ガンジ学校)にいる教師は移りません。その場にとどまったまま12年が経ちましたね。だから運動性がほとんど消えていますね。

ガンジ学校の教師には、一つの学校が定着したことで満足するのではなく、同じ理念を持った学校が増えるように、実践家として他の場所へ運動を拡大していくとする持続的な努力をすることが求められる。しかし実際には、安定した状況で「マンネリズム」に陥り、「運動性」がなくなったという。ヤン氏はこのような現実を次のように厳しく表現する。

一言でいえば、普通に表現したら、相当、教育が「変質」したというしかありませんね。

「変質」という強い言葉から分かるように、ヤン校長は、サンチョン・ガンジ学校の教員が学校本来の趣旨から離れ、「運動性」をなくした結果、教育実践の質が変わったと判断している。しかし、それをどう受け止めるかということについて、次のような発言をみる限り、当事者である教員はもちろん校長の中でも少なからず葛藤があるように思える。

そこ(筆者註:サンチョン)は、国家教育課程がほとんど、私からすると、70、80%はすでに国家が要求する通りに動く「学校化」している。それが、大学入試には安定的ですから。(略)サンチョン・ガンジ学校に対して、実は内部でも外部でも議論がありますね。本当にガンジ学校と呼べるかという。(略)この質問に対して、その学校(筆者註:サンチョン・ガンジ学校)の教師もかなり戸惑っています。それに対して

どう答えるかについて・・・二つの答えができるでしょう。私たちは、ガンジ学校だけど、ガンジ学校の本来の哲学から離れ(たが)今は、公立学校の一つのモデルとして定着した。(略)一方では、それが、政府や個人の考えなどによって相当侵されたなら回復しなければならぬ、どんな手を使っても。こういう立場もあるでしょう。

特性化高校として認可を得る際にも、学校内部で議論があったが、認可を得てから生じた様々な変化に対しても、公立学校に対する「良いモデル」として位置づける教師と、「変質」したものを回復しなければならぬと考える教師が併存する様子が見て取る。

先にも申し上げたように、制度化されたことで、良い公立学校のモデル(になった)という観点が相当ありますね。(略)学校哲学が少し侵されたけれど、それなりに社会的意味があるという側面からある程度正当化しているようです。(略)諦めるところは諦めて、社会的意味を追求しなければいけないところは追求している。(略)私の立場から、設立者の立場からは、サンチョン・ガンジを回復すべきか、あるいは、その(筆者註:良い公立学校の)モデルとして定着させるべきかという悩みが常にあります。

自分たちの実践を公立学校に対する良いモデルとして位置づけているということは、ガンジ学校の教師としてのアイデンティティと、認可を受けた学校の教師としてのアイデンティティが、教師たちの内面で葛藤を起している可能性を示唆する。ヤン氏は次のようにも述べる。

(ガンジ学校共同体のなかで)かなり異質感を覚えていますね。他のガンジの教師は、その学校(筆者註:サンチョン・ガンジ学校)へ、本音は分かりませんが、そこに行こうとしません。そこ(筆者註:サンチョン・ガンジ学校)からも来ませんが、(こちらも)行こうとしないですね。(略)交流がその学校とはほとんどないと言っていいでしょう。それだけ、文化も相当変わって、そちら(筆者註:サンチョン・ガンジ学校)はちょっと公務員化した。一方で面白いのは、こちらの、非認可の学校の教師の方がプライドはより強いですね。サンチョン・ガンジ学校の教師は会

つたら卑屈になる・・・自責の念で。(略)ガンジも5つの学校の教師が集まって、約100人程度集まって冬に研修機会を持ちますが、その時もサンチョン・ガンジの教師が一番消極的ですね。参加率も低く、大変だから来ないですね。

サンチョン・ガンジ学校の教師は自校の現状を「良いモデル」として捉えているように見えるものの、一方では、他のガンジ学校との交流や研修に消極的になるという傾向も見られる。これは、サンチョン・ガンジ学校の教師は自校の現状を割り切って肯定できるわけではないということを見せてくれる場面だと言える。つまり、サンチョン・ガンジ学校の教師たちは自身の教育実践を、一般の公立学校とより理念に忠実な他のガンジ学校共同体との間に位置づけているが、だからと言ってそれを肯定しているわけでもない。同じガンジ学校共同体からのプレッシャーを感じながら、葛藤を抱える姿からは、サンチョンの教師たち自身が、自分たちの意識の変化を自覚する様子も窺えよう。

## V. おわりに

本研究では、メインストリームとは性質を異にする教育実践を進めてきた団体が公教育の担い手として認められることによる影響について示唆を得ようと、日韓のオルタナティブ・スクールを事例に公的な認可を得る前後の変化について分析を行った。日本と韓国のオルタナティブ・スクールはいずれも公費の助成を得るのと引き換えに公的機関からの規制や評価にさらされ、教育課程の編成や教師の業務内容に直接的な影響を受けている。しかし、公的機関による規制や評価から受ける直接的な影響と同様に、あるいはそれ以上に重要だと言えるのは、公的な認可を得たことによって親や教師の意識に生じた変化である。Z学園では、学校法人として安定した環境を得られたことによって、学校との連携を求められる親の意識に多様化が進むとともに、教師も自身の職務や実践に内的な規制を課すようになったという。またサンチョン・ガンジ学校でも、大学受験を意識して子どもの教育を決定しようとする親が見られるようになり、教師の実践にもこれまで掲げられてきた理念を守り続けようとする意識が薄くなったとされる。公教育の担い手として認められたオルタナティブ・スクールは、公的機関から規制や評

価を課されることによる直接的な影響を受けるだけでなく、親や教師の意識に少なからぬ変化がもたらされることによって間接的な影響も受けることが示唆された。今後、オルタナティブ・スクールに関する研究を深化させていくためには、質保証のための規制や評価にどのように対応していくかという適応戦略を明らかにするだけでなく、「オルタナティブ」な理念の下で果たされてきた内的な統合をどのように維持していくかという点にも迫らなければならない。そのためには、オルタナティブ・スクールの内部に位置する子ども・親・教師の意識や相互の関係性について、事例研究を積み重ねていく必要があると言えよう。

ただし、最後に指摘しておかねばならないポイントが二点ある。第一に、公教育の担い手として認められることはオルタナティブ・スクールにとって大きなメリットも有しているという点である。Z学園の事例でも見られたように、公的な認可を得ることは、学籍の問題や経済面の負担に解決を図ることに繋がる。また、「この教育がいいんだって社会に広めたいと思うということがやっぱりあるので法人化を取りました」(浅井教諭)という声も聞かれるように、Z学園の教育理念を社会にも広げることが念頭に置けば、公的な認可を得ることでもたらされる「社会的認知」(浅井教諭)や社会的信用は無視できないものとなる。オルタナティブ・スクールによる社会や行政への「適応」については公的な認可と引き換えに課される規制や評価との関係で議論されることがほとんどだが、公的な認可を得ることがそもそも社会や行政への「適応」を図る一つの戦略であると見ることもできよう。

第二に、公教育の担い手として認められることによって生じる内部の変化に、オルタナティブ・スクールとしても積極的な対応を図っているという点である。たとえばサンチョン・ガンジ学校では、Ⅲ—B—2でも見たように、財政支援というメリットが教員間の違和感を助長するデメリットとして作用したことに対して、「共同体の分配原則」という学校内部規約を設けるなどの工夫をした。また、教師全体会の審査を受けてから正式に教員として認められる「正会員審査」という制度や<sup>24</sup>、生徒が主体となって構成された「ガンジ学校の本質について考えるガンジ人の集まり(간본인)」など、ガンジ学校としてこれまで掲げられてきた理念を守ろうとする取り組みも見られる。こう

いった動きによって、「オルタナティブ」な理念の下で果たされてきた内的な統合がかえって強化される可能性もあることを見逃してはならないだろう<sup>25</sup>。

なお、本研究では、日本と韓国の事例に見られる共通性を抽出することに主眼を置いて、公的な認可を得たオルタナティブ・スクールに生じた変化を分析し、「オルタナティブ」な理念の下で果たされてきた内的な統合を維持することの困難性と重要性を指摘した。しかし、親や教師の意識がなぜ変化するのかという点など、日本と韓国の事例を比較検討することによって迫るべき問題も残されている。たとえば、受験に対する親や教師の意識の差異が、オルタナティブ・スクール内部の統合に及ぼす影響に迫ることも可能だろう。日韓のオルタナティブ・スクールを対象とした比較分析については、今後の課題としたい。

## 【註】

<sup>1</sup> 奥田眞丈・河野重男監修 (1993) 『現代学校教育大事典』ぎょうせい, pp. 262-264.

<sup>2</sup> オランダについては吉田 (2007), ニュージーランドについては中村 (2008) を参照されたい。

<sup>3</sup> 係争という手段に訴えることも辞さなかったオルタナティブ・スクールの事例を記述した永田 (2003) にも、同様の関心を見て取ることができる。

<sup>4</sup> 「外的適応」と「内的統合」の調和を図ることは容易でないことも指摘されている (山田 1998)。

<sup>5</sup> Z 学園の関係者の名前は全て仮名となっている。また、具体的な名称が安易に特定されることのないよう、内容の同一性を損なわない範囲で、組織名や引用文の一部に改変を加えている。

<sup>6</sup> 余泰田 (2004) によれば、サンチョン・ガンジ学校は、1997 年、ヤン・ヒギュ氏によって設立された。1994 年にガンジ農場を立ち上げ、1995 年そこでガンジ大学 (5 泊 6 日間) を運営する。その後「愛と自発性の教育」という理想を持つヤン・ヒギュ氏の考えに賛同して集まった人たちによって、ガンジ学校の設立準備がなされた。1996 年にヤン氏を含む 10 人で教師共同組合が組織され、「森の中の小さな学校」という名で季節学校 (12 泊 13 日) が運営された。ここに参加していた親が常設の学校を設立することを提案し、同年「小さな学校の設立準備委員会」が立ちあげられ、予備親と予備教師によって構成された企画委員会によって学校要綱まで作成、27 名の生徒と「模擬常設学校」を運営した。そして、1997 年 3 月に「ガンジ青少年学校」が開校し、1998 年は特性化高等学校として新入生を受け入れたのである。現在は生徒が約 120 名 (1 ク

ラス 20 名、1 学年 2 クラス)、教師が 16 名である。

<sup>7</sup> Z 学園については、4 名の教師と事務長に各人 1 時間程度、武井が単独でインタビューを行った。4 名の教師はいずれも公的な認可を得る前から Z 学園で教鞭を取っていた。また、サンチョン・ガンジ学校については、グムサンにある系列のガンジ学校で校長を務めていたヤン・ヒギュ氏との 1 時間に渡るインタビューから、そのデータを得ている。ガンジ学校は韓国全土に複数の系列校を有しており、註 6 でも述べたように、ヤン・ヒギュ氏はその設立者にあたる。インタビュー時、ヤン・ヒギュ氏は系列校の校長だったが、設立者という立場から全てのガンジ学校の状況を把握していたので、サンチョン・ガンジ学校の様子についても信頼性のあるデータを得ることができたと考えている。ヤン・ヒギュ氏に対するインタビューは、金主導のもと両名で行った。なお、インタビューにご協力くださった先生方をはじめ、Z 学園およびガンジ学校の関係者の皆様には調査の過程で大変にお世話になった。記して感謝申し上げたい。

<sup>8</sup> 東京シューレ (2001) が訪韓して現地のオルタナティブ・スクールの調査を行った報告書、尾花清 (2001) が韓国の代案教育特性化高校である「プルム農業高等技術学校」を対象に調査をして当該学校長 (洪淳明) と共著したもの、金志英・勝野正章 (2004) が韓国の光州にある「東明高等学校」を観察し書いた報告書などがある。

<sup>9</sup> 金志英 (2011) で、制度化過程の概要を紹介しており、本研究はこれをさらに補強したものである。

<sup>10</sup> イ・ジョンテ (2002) は「民衆教育」について「(ここでは) 制度教育 (または学校教育) に対比するもの、かつ韓国社会の発展とかかわって代案的な理念を追求しようとした、学校外の教育実践を指す」という。

<sup>11</sup> 韓国の不登校は日本のそれとは少し性格が異なる。当時は不登校ではなく「辞退生」、「不適応生徒」、「中途脱落者」などと呼ばれ主に Drop-out した生徒を意味していた。特徴としては、引きこもるのではなく、家出や非行といったわりと積極的行動が伴うということが挙げられよう。

<sup>12</sup> 例えば「ヨンサン・ソンジ学校」など。

<sup>13</sup> 公立代案学校構想は 2001 年「委託型代案学校」を指定することで落ち着き、2002 年になって「デミョン高等学校」(特性化高校) が公立としては初めて設立された。その後 2010 年に設立された「テボン高等学校」も公立の特性化高校であり、現在、代案教育分野の特性化高校 23 校のなかで公立は上記の 2 校のみである。

<sup>14</sup> 教育人的資源部 報道資料 — 「代案学校の設立・運営に関する規定」の制定・公布— (2007.6.27)

<sup>15</sup> 教育科学技術部 報道資料 — 「代案学校の設立・運営に関する規定」 10.27 国務会議通過— (2009.10.27)

<sup>16</sup> イ・スグァン (2008) を参照されたい。

<sup>17</sup> サンチョン・ガンジ学校では、標準評価方式に従って行った評価の結果を最初は生徒に公開していなかったが、生徒や保護者から公開してほしいとの要請をうけてからは公開しているという。

<sup>18</sup> たとえば、教科目とは違う内容を教えたり、内容を追加・再編成したりする方法がよく使われている。

<sup>19</sup> ただし、公的な認可を受けることに伴う規制や評価の直接的な影響については、運用の工夫でやり過ぎができる部分とそうでない部分がある。規制や評価の中身に注目し、どのような「法律」を根拠として認可を得るかが重要であることは、ヤン・ヒギュ氏も強調していた。

<sup>20</sup> 丸カッコ内は筆者による補足である。

<sup>21</sup> 実際、ガンジ学校の競争率は9:1と非常に高い。そして、非認可の他のガンジ学校より、特性化高校として認可を受けたサンチョン・ガンジ学校の入学競争が激しい。

<sup>22</sup> 中高課程を統合して運営していたサンチョン・ガンジ学校の場合、1998年に高校課程のみ「特性化高校」として認可を受けていたが、2000年の中学校課程の認可申請の際、地方行政から当該中学校課程に対して「設備不足と運営財産不足」という理由で認可を拒否された。また同年、地方行政は当初の予定になかった会計特別監査を実施し、高校の運営経費を中学校に廻したことを理由に、中学校を解散しなければ高校への財政支援も断ち切るとガンジ学校に通告した。行政とガンジ学校のこのような衝突は裁判になり、マスコミでも大きく取り上げられた。2002年に学校側は、中学校の場所を移して運営することとした。「中学校問題」とは、このように学校と行政が衝突し、対立した事態を指す。

<sup>23</sup> 韓国の場合、私立学校に対する財政支援として、学校運営費の不足分を国庫から補助している。

<sup>24</sup> また、ガンジ学校では、独自のプログラムを機能させた教員養成課程を運営し、学校の理念を守ろうとしている。

<sup>25</sup> ガンジ学校には、認可・非認可を問わず、複数系列校がある。ある学校が認可され、ある学校は認可を受けていないという状況は、ガンジ学校のなかに多様性を生み出し、一方で共通性を保つきっかけを提供し

ていると見ることもできよう。すなわち、ガンジ学校では、教育理念と現実の間で自校の位置を互いの距離感から確認し、その綱引きで緊張感を維持できるよう（非難したり、改革したりせず、多様性を認めながら）支える共同体システムが構築されていた。

## 文献

(日本語文献)

市川昭午 (2006) 『教育の私事化と公教育の解体—義務教育と私学教育』教育開発研究所。

尾花清・洪淳明 (2001) 『共に生きる平民を育てるブルム学校—学校共同体と地域づくりの挑戦—』キリスト教図書出版社。

菊地栄治・永田佳之 (2001) 「オルタナティブな学び舎の社会学—教育の〈公共性〉を再考する」『教育社会学研究』第68集, pp. 65-84。

金志英・勝野正章 (2004) 「教師と生徒の新しい関係—特性化代案学校・東明高校の事例から—」, オルタナティブ教育研究会編『公共性をはぐくむオルタナティブ教育の存立基盤に関する総合的研究』, pp. 103-113。

金志英 (2011) 「オルタナティブ教育 (代案教育) の挑戦 (その1) —特性化高校 (代案教育) を中心に—」『高校のひろば』80号, pp. 84-86。

吉良直 (2003) 「オルタナティブ・スクールに共通する特徴と社会的意義—4校での人間関係, 生徒自治, 学習形態の比較研究」『オルタナティブな教育実践と行政の在り方に関する国際比較研究 (最終報告書)』 (研究代表者: 永田佳之), pp. 200-211。

佐藤郁哉・山田真茂留 (2004) 『組織と文化—組織を動かす見えない力』日本経済新聞出版社。

谷口聡 (2010) 「教育における規制改革の現状と課題」『教育制度学研究』第17号, pp. 81-86。

鄭廣姫 (2003) 「韓国の代案教育—その行政的な現状と今後の方向を中心に—」『オルタナティブな教育実践と行政の在り方に関する国際比較研究 (最終報告書)』 (研究代表者: 永田佳之), pp. 106-120。

東京シューレ (2001) 『韓国の教育と代案教育』特定非営利活動法人東京シューレ。

- 中村浩子 (2003) 「多国間比較に見るオルタナティブ教育と行政との関わり—4つの《公的なもの》に着目して」『オルタナティブな教育実践と行政の在り方に関する国際比較研究 (最終報告書)』 (研究代表者: 永田佳之), pp. 214-223.
- 中村浩子 (2008) 「学校選択の自由とオルタナティブ教育—ニュージーランドの『特色ある学校』と『オルタナティブ教育プログラム』」『比較教育学研究』第37号, pp. 133-151.
- 永田佳之 (2003) 「オルタナティブ・スクールと教育行政の在り方」『オルタナティブな教育実践と行政の在り方に関する国際比較研究 (最終報告書)』 (研究代表者: 永田佳之) pp. 288-355.
- 永田佳之 (2005a) 『オルタナティブ教育—国際比較に見る21世紀の学校づくり』新評論.
- 永田佳之 (2005b) 「オルタナティブ・スクールと教育行財政に関する国際比較—質保証と公費助成の分析を中心に」『比較教育学研究』第31号, pp. 156-176.
- 山田真茂留 (1998) 「組織の<パフォーマンス>—組織アイデンティティ論の新展開」『広報研究』第2号, pp. 28-39.
- 吉田重和 (2007) 「オランダにおける『教育の質の維持』のメカニズム—オルタナティブスクールから見た教育監査と全国共通学力テスト」『比較教育学研究』第35号, pp. 147-165.

(韓国語文献)

- イ・ジョンテ (2002) 『代案教育と代案学校』 ミンドウレ
- イ・スグァン他 (2008) 「代案学校教育課程編成運営実態に関する研究」 教育科学技術部
- 教育人的資源部 (2007) 『代案教育白書—1997～2007 代案教育の10年を振り返る—』
- ヤン・ヒギュ (1997) 「代案文化を目指す小さな努力, ガンジ学校」人文学と生体学 ソウル pp. 102-111
- 余泰田 (2004) 『ガンジ学校の幸せ探し』 ウリ教育 ソウル