

<研究報告>

チェコとスロバキアにおける市民性教育

—学校・カリキュラムの自律性を巡る<sup>ナラティブ</sup>語りの違いから見えてくるもの—

越智 康詞 信州大学学術研究院教育学系

川村 光 関西国際大学教育学部

加藤 隆雄 南山大学人文学部

紅林 伸幸 常葉大学教育学部

キーワード：市民性教育，ナラティブ，クリティカル・シンキング，学校の自律性

1. 研究の背景と目的

ここ数年来、日本の教育は継続的な改革の渦中にある。その中で、われわれが関心を引くのは、新たな学習指導要領<sup>1</sup>において「社会に開かれた教育課程」が提示され、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標を「学校と社会とが共有」し、「社会との連携・協働によりその実現を図っていく」ことが目指されている点、そして、主体的・対話的で深い学びの推奨に象徴されるように、「何を学ぶか」（教育内容）のみならず、「なにができるようになるか」に加え「どのように学ぶか」が重視されている点である。そして、こうした新たな学習指導要領に示された理念が、民主主義社会を支える自律的市民の育成など、市民性教育<sup>2</sup>と深いつながりを持つものであることへの理解も広がりつつある<sup>3</sup>。

他方で、今日の教育・教育改革の全体を見渡すと、こうした理念とは異なる側面も見えてくる。「主体的・対話的な深い学び」など、「学びの改革」を求める熱意は伝わってくるが、それは社会的文脈とは切り離された、教室内の改革にとどまり、よりよい社会づくりを目指す教育を社会と連携・協働して創り出そうとしているようには見えない。むしろ、近年の教

<sup>1</sup> 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』（答申）（中教審第197号）

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)

<sup>2</sup> われわれは、市民性について、自分の属する社会とつながり、その運営・改善にかかわろうとする性向・能力として広くとらえ、そうした市民性を育成する志向を持つ教育が、世界各地で具体的にどのように展開され、また、どのような困難にさらされているのか等に関心をもち研究を進めている。あらかじめ市民性について厳密には定義せず、「実用的・手段的な教育」、「個人の自己形成に特化した教育」、「経済発展に向けた人材育成の教育」とは異なる、「①政治・社会の担い手の育成にかかわる教育で、②命令に服従させる臣民教育ではない、自由や人権を尊重した教育」に目を向け、広くその実態を観察していくことを目指している。従って、ここで「市民性教育」とは、いわゆる「市民教育」や「シティズンシップ教育」より広い概念となる。また観察の対象は、各国における市民性教育の内容だけでなく、誰が市民性を定義し、どのように実現されようとしているのかなど、制度や実践方法まで幅広く含む。

<sup>3</sup> たとえば渡辺（2020）は、学び方改革で展開される互恵的で深い学びは、学校教育の枠を超え、民主主義の手續と運用に習熟した自律的市民の育成につながる意義があることを強調している。

育改革全体がもたらすトータルな帰結を見ると、社会的な当事者性（主体性）を強める方向とは、逆の結果を招いているようにも見える。たとえば、教育改革へ邁進する中、教師の望む子ども像が、次第に自分の頭で考え意見を主張する子より、指示に従うよい子を好む方向に変化してきていることを指摘する研究もある<sup>4</sup>。さらに、経済協力開発機構（Organisation for Economic Cooperation and Development: OECD）が2018年に実施した国際教員指導環境調査（Teaching and Learning International Survey: TALIS）の結果に目を向けると、こうした皮肉に満ちた現実から目を背けることはますます難しくなる。主体的で探究的な学びが求められているにもかかわらず、「明らかな解決法が存在しない課題」を頻繁に提示する中学教師は16.1%（参加国平均37.5%）、「批判的に考える必要がある課題」を頻繁に与える教師は12.6%と、参加国中最低の数字にとどまっていることがわかる（国立教育政策研究所編2019）。こうした結果は、日本の教育の内実が、TALISや生徒の学習到達度調査（Programme for International Student Assessment: PISA）に含意されたOECDの抱く市民性教育の理想と大きくかけ離れたものとなっていることを示している。

市民性教育に向かうどころか、社会や政治に対する関心の低い、受け身の子どもの蔓延を危惧する声もある<sup>5</sup>。なぜこのような傾向が生じるのか。その解明のためには、私たちの教育に対する意識、あるいは狭義の教育課程のみならず、教育と社会の関係、教育の理念、制度、実践が相互作用する仕方にも目を配り、教育をトータルに観察する必要がある<sup>6</sup>。本研究報告は、こうした基本方針の下、民主的な社会とその担い手づくりを志向する教育が、世界ではどのように展開されどのような帰結を生み出しているのか、それがうまく成立する条件とは一体どのようなものなのかについて情報を得るべく、調査・分析を行うものである。

## 2. 対象の選定と対象国やその教育制度の概観

本研究が対象として選定したのは、チェコとスロバキアにおける教育である。東欧革命や両国の分離が、両国の市民性教育にいかなる影響を及ぼしているのかに興味を持ち調査を開始したが、チェコとスロバキアという二つの国の教育の共通性と差異のあり方から、教育の理念と現実にかかわる、貴重な情報が得られることに気づいた。チェコとスロバキアは、かつて一つの国家（チェコスロバキア）で同一の教育制度から出発し、分離後も、ほぼ類似した教育改革を実行してきた。にもかかわらず、実現している教育は全く異なるものと言ってよい。それぞれの国の教育の特質はいかにして生まれてきたのか。この課題を追究するこ

<sup>4</sup> 金子（2014）は、「教えられたことを疑問も持たず覚える生徒」を好む教師が増える一方、「授業中、納得するまで自分の意見を引っ込めない生徒」を好む教師は減少傾向にあると指摘している。

<sup>5</sup> たとえば、佐藤（2000）は、「何を学ぼうと人生も社会もかわらない」、「世の中がどうなろうと知ったことではない」、といった学ぶことに対するニヒリズムとシニシズム（学びからの逃走）に目を向けるべきだと問題を提起している。また、石田（2018）は「孤立不安社会」の到来を危惧している。

<sup>6</sup> 理念と教育内容を一致させれば理念通りの教育が実現するわけではない。たとえば、先に見たように、日本の教育で主体性が求められるようになる一方で、教師が従順な生徒を求める傾向が強まる背景に、日本の教師の置かれた現状（たとえば、表2-2に示したように、学校・教師の自律性が低いこと等）が関係しているかもしれない。表面的に掲げられた理念や内容からは見えない現実がある。理念、制度、実践がいかに接続し、どのように機能しているのか等に配慮した観察が必要なのである。

とは、わが国の教育の現状を理解し、その改善を図る上でも示唆的であろう。

## 2.1 チェコおよびスロバキアの歴史的背景

現在のチェコ共和国とスロバキア共和国は、1993 年に成立した。両国は、第一次大戦時にハプスブルク帝国から「チェコスロバキア共和国」として独立し、第二次大戦後には共産党が政権を握り、東側諸国の体制に組み入れられた。1968 年には、「人間の顔をした社会主義」のスローガンのもとに改革運動が始まったが、ソ連およびワルシャワ条約機構軍の軍事介入を招いた（プラハの春）。改革は挫折したとはいえ、この際、単一国家から連邦国家への改変が行われ、チェコとスロバキアという二つの社会主義共和国からなる連邦国家となった。ベルリンの壁崩壊に始まる社会主義体制崩壊の連鎖のなかで、チェコスロバキアでも1989 年に共産党体制は崩壊し（ビロード革命）、1990 年に複数政党制による自由選挙が行われ、「チェコ及びスロバキア連邦共和国」へと国名を変更する。一連の経緯の中で、チェコとスロバキアの関係は対等というわけではなかった。チェコ側にはひとつの共和国であるという意識が強かったのに対して、スロバキア側では、ふたつの民族国家の連合として捉える傾向が強かった。1992 年の議会選挙後、それぞれの共和国で第一党になった政党の政策においてこうした意識の亀裂は深まったため、双方とも連邦解体を支持することになり、1993 年、チェコ共和国とスロバキア共和国が成立することになった（ビロード離婚）。両国は改革を積み重ねて 2004 年に EU 加盟を果たした。ただし、通貨はスロバキアがユーロを導入したのに対し、チェコはコルナを用いている。また、両国はボローニャ・プロセスへも参加している。（基礎データについては表 2-1 表を参照）

表 2-1 チェコおよびスロバキア基礎データ

	面積 (km <sup>2</sup> )	人口 (人)	宗教 (%)	主要産業	GDP (億米 ドル)	経済 成長率 (%)	失業率 (%)
チェコ共和国	78,866	1064 万	カトリック 10.3, 無信仰 34.3	機械工業（自動車）, 化学工業, 観光	2,421	2.9	2.5
スロバキア共和国	49,037	545 万	カトリック 62 プロテスタント 6	自動車, 電機	959	3.4	8.3
日本 (2018)	377,974	1 億 2644 万	神道系 46.5, 仏教系 48.1	製造業, IT, エネルギー	48,410	0.7	2.4

（出典：外務省ホームページ <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/czech/data.html> 及び <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/slovak/data.html>；経済データはチェコが 2018 年、スロバキアは 2017 年の IMF 統計）

## 2.2 チェコおよびスロバキア教育制度

チェコの義務教育<sup>7</sup>は 10 年間である（図 2-1 参照）。初等教育学校前教育は 3 歳から 6 歳

<sup>7</sup> チェコの教育制度については、次のものを参照した。Eurydice “Czech Republic Overview” [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en)（2019 年 5 月）

までで、そのうち 5 歳からが義務教育となっている。その後、6 歳から 15 歳までの子どもが義務教育学校である基礎学校に 9 年間通う。その制度は、1-5 年生の初等教育レベルと、6-9 年生の前期中等教育レベルの 2 ステージによって構成されている。なお、約 13% の子どもが、5 年生ないし 7 年生終了後にギムナジウムに通う。次に、後期中等教育については、16-19 歳の子どもの 90% が普通学校ないし職業学校で学習をする。高等教育については学士課程が 3-4 年、修士課程が 1-3 年ないし 4-6 年、博士課程は 3-4 年となっている。

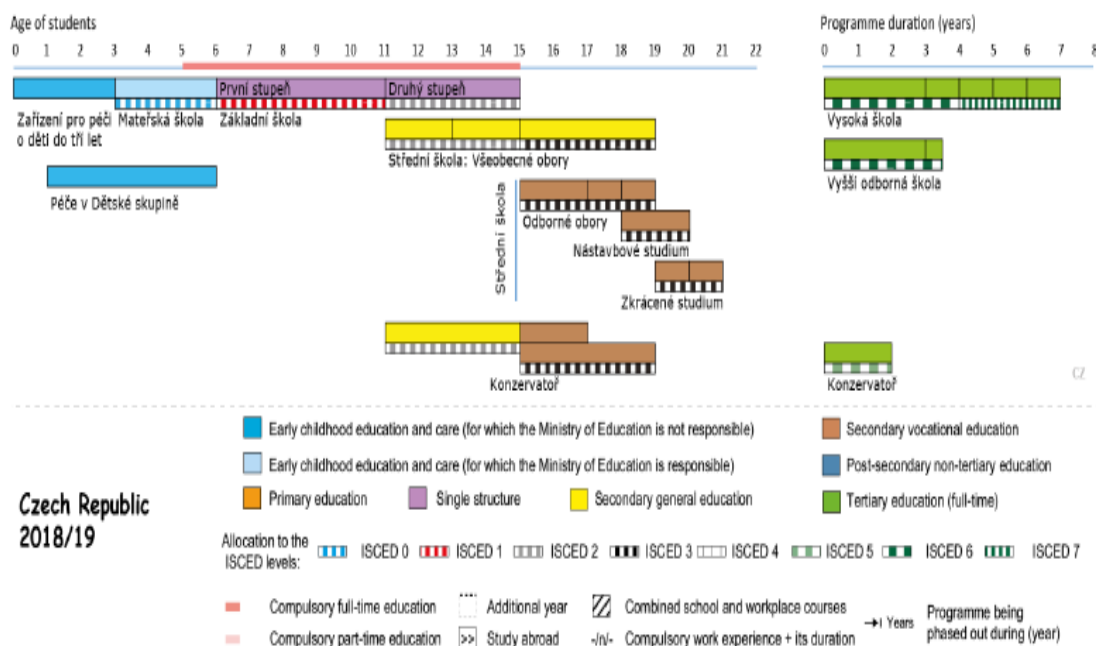


図 2-1 チェコの学校教育制度 (2018/19) <sup>8</sup>

また、スロバキアの義務教育<sup>9</sup>も 10 年間である (図 2-2 参照)。6 歳から 16 歳の子どもが通学する。義務教育は基礎学校の初等教育 5 年間と前期中等教育 4 年間に加えて、後期中等教育の 1 年目までである。後期中等教育学校は、普通学校や職業学校があり、4 年間ないし 5 年間の教育を行っている。また、11 歳から 18 歳の子どもが通う 8 年制のギムナジウムがある。学士課程が 3-4 年、修士課程が 1-3 年ないし 5-6 年、その後は博士課程が設定されている。

22 日閲覧), 外務省「諸外国・地域の学校情報 チェコ」,

[https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world\\_school/05europe/infoC52800.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/05europe/infoC52800.html) (2019 年 5 月 22 日閲覧),

Centre for International Cooperation in Education “The Education System of the Czech Republic” <https://www.studyin.cz/publications/30-the-education-system-of-the-czech-republic/> (2019 年 5 月 22 日閲覧)

<sup>8</sup> Eurydice “Czech Republic Overview” [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en) (2019 年 5 月 22 日閲覧)

<sup>9</sup> スロバキアの教育制度については、次のものを参照した。Eurydice “Slovakia Overview”

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovakia\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovakia_en) (2019 年 5 月 22 日閲覧), 外務省「諸外国・地域の学校情報 スロバキア共和国」

[https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world\\_school/05europe/infoC52400.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/05europe/infoC52400.html) (2019 年 5 月 22 日閲覧)

## チェコとスロバキアにおける市民性教育

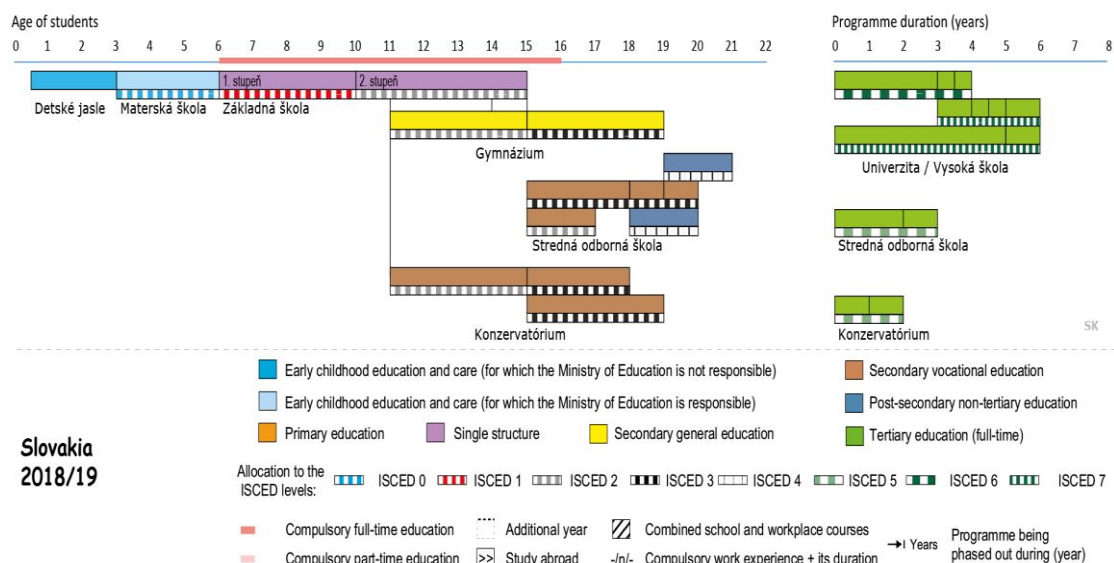


図 2-2 スロバキアの学校教育制度（2018/19）<sup>10</sup>

### 2.3 チェコおよびスロバキアの初等教育・前期中等教育学校の特徴

チェコとスロバキアの初等教育・前期中等教育学校の特徴について、国際比較が可能な TALIS などのデータを用いて概観しておく<sup>11</sup>。

第一に、学校の自律的裁量の度合について検討する（表 2-2 参照）。チェコとスロバキアでは、教員人事、給料、予算配分、生徒の品行規則や評価方法の決定、教科書、履修内容、履修コースの選定のいずれにおいてもほぼ 100% できわめて高い。こうした状況は、日本と大きく異なるだけでなく、TALIS 参加国と比較してもかなり特殊であると言える。

表 2-2 学校の自律的裁量

	教員の採用	教員の解雇又は停職	教員の初任給（給与体系を含む）の決定	教員の昇給の決定	学校内の予算配分の決定	生徒の品行規則の設定	生徒の評価方法の設定	生徒の入学許可	教科書・教材の選定	履修内容（全国的なカリキュラム（学習指導要領を含む）の決定	履修コースの選定
チェコ	100.0	100.0	98.2	96.6	100.0	100.0	99.4	100.0	100.0	100.0	100.0
スロバキア	100.0	99.4	92.8	92.9	98.9	100.0	100.0	99.6	100.0	99.5	99.5
TALIS 参加国平均	74.7	68.4	35.9	37.1	82.5	95.8	79.1	81.2	94.0	64.6	78.0
日本（参考）	18.0	17.4	6.5	16.1	59.5	98.5	89.6	45.9	43.4	53.5	55.8

注 1) 単位は%。数値は、学校運営の際、学校側が自律的裁量を持つと回答した校長の割合。

注 2) 表は、国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較－OECD 国際教員指標環境調査（TALIS）2013 年調査結果報告書－』（明石書店、2014 年）をもとに作成。

第二に教師の仕事について確認する。

表 2-3 は、両国の教師の仕事時間について示したものである。一週間あたりの仕事時間は、チェコとスロバキアの教師ともに 40 時間弱であり、またその内訳も、授業時間は 20 時

<sup>10</sup> Eurydice “Slovakia Overview” [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovakia\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovakia_en)（2019 年 5 月 22 日閲覧）

<sup>11</sup> TALIS は、中学校校長と中学校教師を対象とした調査である。したがって、本節で概観する内容は、前期中等教育レベルの学校と教師に関するものである。

間前後、学校内外での個人が行う授業の計画や準備は7時間前後、学校内での同僚との共同作業や話し合いは2時間強、職能開発活動は2時間弱であり、両国とも概ね TALIS 参加国の平均ともほぼ一致している。

表 2-3 教師の仕事時間（1週間あたり）

	仕事時間の 合計	指導(授業)	学校内外で個 人で行う授業 の計画や準備	学校内での同 僚との共同作 業や話し合い	職能開発活動
チェコ	38.5	19.1	7.3	2.1	1.7
スロバキア	36.4	20.1	6.9	2.2	1.8
TALIS参加国平均	38.3	20.3	6.8	2.8	2.0
日本(参考)	56.0	18.0	8.5	3.6	0.6

注1) 単位は時間。数値は教師の回答に基づいている。

注2) 表は、国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指標環境調査 (TALIS) 2018 報告書—学び続ける教員と校長—』(ぎょうせい, 2019 年) をもとに作成。

第三に教師の指導実践について確認する。表 2-4 は、市民育成に関わると考えられる指導実践についての調査の結果である。

スロバキアの教師の指導実践については、TALIS 参加国と比較して、教材(教科書など)が不足している(あるいは適切でない)状況があるものの、概ね参加国平均と類似する取り組みが行われていることがわかる。一方、チェコでは、明らかな解決法が存在しない課題や、批判的に考える必要がある課題を子どもに与えている教師、子どもに協働して取り組ませたり、複雑な課題を解く際に、その手順を各自で選択するように子どもに指示したりする教師、学級や授業の管理を徹底させる教師はスロバキアより少ない。

表 2-4 教師の指導実践

	明らかな解決 法が存在しな い課題を提示 する	批判的に考え る必要がある 課題を与える	生徒を少人数 のグループに 分け、問題や 課題に対する 合同の解決法 を出させる	複雑な課題を 解く際に、その 手順を各自で 選択するよう生 徒に指示する	教室でのルー ルを守るよう生 徒に伝える	自分の話を聞 くよう生徒に伝 える	規律を乱して いる生徒を静 かにさせる	授業の始め に、すぐに静か にするよう伝え る	新しい知識が 役立つことを示 すため、日常 生活や仕事で の問題を引き 合いに出す	教材(教科書 など)が不足し ている、あるい は適切でない
チェコ	10.6	39.8	27.3	32.7	50.9	51.9	39.3	32.4	69.2	3.0
スロバキア	29.9	59.1	40.2	48.7	72.6	70.2	63.3	55.5	72.0	44.6
TALIS参加国平均	37.5	61.0	52.7	47.0	72.4	70.2	65.0	62.0	76.7	15.6
日本(参考)	16.1	12.6	44.4	24.9	64.2	62.9	44.8	38.4	53.9	3.0

注1) 単位は%。数値は、自らの授業において表中の指導実践を「しばしば」または「いつも」行っていると回答した教師の割合。なお、「教材(教科書など)が不足している、あるいは適切でない」については、教育資源の不足が質の高い指導を行う上で「かなり妨げになっている」または「非常に妨げになっている」と回答した校長の割合。

注2) 表は、国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指標環境調査 (TALIS) 2018 報告書—学び続ける教員と校長—』(ぎょうせい, 2019 年) をもとに作成。

第四に、子どもたちの学力について確認する。表 2-5 は、PISA と国際数学・理科教育調査 (Trends in International Mathematics and Science Study: TIMSS) といった国際的な学力調査におけるチェコとスロバキアの最近の結果である。PISA においては、チェコの子どもの学力は概ね OECD 参加国の平均であるのに対して、スロバキアの子どもの学力は平均を下回り、チェコより低い。TIMSS においても同様の傾向がみられる。

## チェコとスロバキアにおける市民性教育

表 2-5 国際的な学力調査結果

	PISA2015			TIMSS2015(小学校)	
	科学的リテラシー	読解力	数学的リテラシー	算数	理科
チェコ	493(28位)	487(30位)	492(28位)	528	534
スロバキア	461(39位)	453(43位)	475(38位)	498	520
OECD平均	493	493	490	—	—
日本(参考)	538(2位)	516(8位)	532(5位)	593	569

注) 単位は点。

### 3. 調査の概要

本調査では、本研究報告の趣旨並びに初等教育機関と中等教育機関の授業の視察、教育行政機関へのヒアリング、教員養成機関の視察の必要性について説明した上で、視察対象の選定を、信頼できる現地研究者に委託した。調査時期は2019年3月である。

本研究に関する調査訪問機関は、チェコは首都プラハの公立基礎学校、カレル大学（プラハ国立教育研究所研究員を含む）、スロバキアは首都ブラチスラバの私立基礎学校、ギムナジウム、コメニウス大学、スロバキア共和国学校・科学・研究・スポーツ省（以下、教育省）である。基礎学校とギムナジウムでは、授業観察を行うと同時に、校長及び教師（チェコ基礎学校3名、スロバキア私立小学校2名）に対し、学校の理念や現状、観察した実践にかかわるインタビュー調査を行った。また、大学や教育省では、研究員（2名）、大学教員（カレル大学2名、コメニウス大学3名）、学生（カレル大学4名）、教育省関係スタッフ（2名）を対象に、教育の理念や現状、さらには教育政策に関するインタビュー調査を行った。

本研究報告の特徴は、視察対象となった教育事象を制度（変革）、現場視察、教育関係者や実践当事者のナラティブの観点から捉え、それぞれの国の教育現実を、当事者の視点から描き出すことにある。ただし、本報告は、ナラティブなデータによって描かれた、意味（理念）の世界を客観的な事実やデータから切り離し単独で（二元論的に）捉えるものではない。政策、制度、実践と理念（意味づけ）がいかに関係し、そこにいかなる教育現実が立ち上がるのかに注目する。歴史や制度において共通性が高いチェコとスロバキアにおける教育の理念と実践の相互影響関係を比較することで、理念（理念の欠如）が果たす現実構成効果や理念を実現するための制度や環境条件等が観察可能になる。

### 4. 調査結果

#### 4.1 チェコの教育

##### (1) 教育関係者へのインタビュー

まずはチェコの教育の現状から検討を行う。調査を始めてすぐ目に留まったのは、チェコの教育関係者（教師・大学教員・学生）が、ほぼ例外なく「クリティカル・シンキング」について言及し、その内容や意義について繰り返し語る様子である。

・（カリキュラム構成では）現在の変化だけでなく、将来どのように生かすかを考えることが必要です。基礎教育（コミュニケーションなど）が重要になります。クリティカル・

シンキングは、最重要のテーマです。現代の情報に対してクリティカルな観点からものを眺めることです。(M.P. : プラハ国立研究所研究員)

・世界を発見していくよう動機づけられる教師を養成したいと思います。クリティカル・シンキングができ、ポピュリズムやデマゴグに踊らされない（気づくよう支援できる）教師です。よい人生が送れる、そうした社会の形成に役立つ教師ということになりますね。(J.S. : カレル大学教員)

・子どもに積極的に物事を変える姿勢を育てることが重要だと思います。・・・物事を変えることが可能だと思える子どもを育てることです。(M.D. : カレル大学教員)

なぜ、チェコ（特に、プラハにおける教育関係者のあいだ）で、これほどクリティカル・シンキングが重視されるのか。その一つの背景に、社会主義政権時代の苦い経験、そして市民の力で自由を取り戻した「ビロード革命」の誇りがあるのは確かである。チェコでは 40 年前に戻りたくない（戻ってはならない）という考えが、クリティカル・シンキングを支える一つの根拠として作用している。

ぼくの世代がもっている知識は、今の子どもはもっていません。メディアが教えたならそのまま信じてしまう。歴史が上書きされるので、40 年前の社会主義政権の時と同じようになってしまう。(O.N. : カレル大学教育学部学生)

だが、クリティカル・シンキングは、単に国家対市民といった政治哲学的な図式にのみ支えられているわけではない。この思考は、社会的適合性の観点からも、その重要性が根拠づけられている。情報が錯綜・複雑化し、変化の激しい現代・未来社会で生きていくうえで、「生徒一人ひとりが考えることができる能力や技術」は、不可欠であると力説される。さらにチェコでは、クリティカル・シンキングと芸術係科目との関連が強いことも特徴的である。

・生徒一人ひとりが考えることができる能力や技術を身につけられるようにするためです。一つの出来事は価値が違ふと別様に見えます。ある集団の見方が影響していたことを理解し、一つの解決法だけでなくいろいろな解決法があることを知ることができるようになるためです。(M.P. : プラハ国立研究所研究員)

・芸術関係科目は重要な位置を占めます。作品を製作しながら、それが他人からどのように見えるかということを考えることになるからです。与えられたものに満足するのではなく、最初の問題点に戻ったりします。(M.P. : プラハ国立研究所研究員<sup>12</sup>)

このように、チェコの教育関係者においてクリティカル・シンキングは、いわゆる「市民教育」に止まらない、教育におけるより基底的な方向性を示す理念であるといつてよい。チェコでは国家の求める「市民（教育）」は特定の意図・内容に固定された領域的な概念で、クリティカル・シンキングによって、相対化されるものでしかない。このことは、次のような学生の語り、すなわち、国は「いい市民」を求めるが、自分は「クリティカル・シンキン

<sup>12</sup> 国立教育研究所は、教育省管轄で教員・研究者を含む専門家から構成されており、カリキュラムの作成が主な業務。専門員（M.P.）の専門分野は、芸術と文化・総合教育・メディア教育・開発教育・持続可能な発展。（内容が重複するので）直接引用はしていないが、社会学の専門家にもインタビューを行った。



グ」を育てたい。なぜなら「それが自由人」だから、といったストーリーによく現れている。

Q. 子どもたちにどのようになってほしいと思いますか。

国はいい市民を作りたいと思っていますが、ぼくはクリティカル・シンキングをできる人を育てたいと思っています。授業の中で、ある政治家の言葉を見せて、学生はどう理解するかを話し合い、それぞれ違った意見があることも重視しないとイケません。先生は生徒のパートナーで、子どもを調教するものではありません。

Q. なぜクリティカル・シンキングが重要だと思うようになったのですか。

クリティカル・シンキングができる人は自由だと思うからです。(O.N. : カレル大学教育学部学生)

クリティカル・シンキングを重視する姿勢と関連して、チェコの教育関係者がしばしば言及するのが、国家レベルと学校レベルのカリキュラムの二段階制を制度化した、2004 年の教育改革である。彼らは国によるカリキュラム支配を打破するこの改革を、クリティカル・シンキングの理念を支える制度的裏付けを与えるものとしてきわめて高く評価している。

・大きな変化はカリキュラムが二つのレベルに分かれたことです。かつてカリキュラムは単一で、細かいところまで国が定めていました。しかし、国の政策の変化によって独自の学校プログラムが可能になりました。地域的ニーズや住民構成に合わせるできるようになりました。どういう方法で教えるかは学校に任されるようになりました。(M.P. : プラハ国立研究所研究員)

・カリキュラムが二段階に分かれたことによって各学校にクロスカリキュラムを導入する余裕ができました。国のカリキュラムの中にも「クロスカリキュラム」が組み込まれており、どのようなテーマを選ぶかは各学校に任せられ、NPO の助けを借りながら、実践がなされています。(M.P. : プラハ国立研究所研究員)

もちろん、学校や教師の自律性が大きすぎる（価値自由になりすぎている）ことへの疑念がないわけではない。カリキュラムとしての統一基準が弱く、「国家としてまとまったカリキュラムになっていない」こと、クロスカリキュラムなど自由な授業を展開する上で、教授法の開発や専門能力の訓練が不十分であるなど、その準備の不十分さを指摘する者もいる。

国家としてまとまったカリキュラムにはなっていません。教育内容は教育をする側に委ねられているということです。マルクス主義への反省から価値自由の教育になりすぎてしまったともいえます。・・・クロスカリキュラムを指導するカリキュラムは、事実上存在していません。(J.S. : カレル大学教員)

学校や教師によって、教育内容や指導法の格差が生じることも、課題として認識されている。とはいえチェコの教育関係者の大半は、こうした教育上の差異（格差）を、さほど深刻な問題としてとらえてはいない。彼らはむしろ国家が教育内容を統一し教師を特定の枠に押し込むことで、教師の専門家としての矜持や内発性が破壊され、教育が形骸化することを恐れている。そして、教員養成の学部では、教師自身「何を教えるのか自分で考える」能力を持つが不可欠であるということを前提に、学生の指導が行われている。

・チェコ法律では何を教えるかは先生に任せられているので、本人に任せるしかないのです。そのため、目標を決めるのはとても重要です。何を教えるかを自分で考えるのがとても重要です。(M.D. : カレル大学教員)

・チェコのカリキュラムは先生任せなので、各自で授業を構成しています。自分が教えている科目の中で自分の目標を設定し、それをどのように教えるかを教えます。その方法は一つではなく、複数の方法を覚えてもらう必要があります。非常に重視しているのは、生徒が何に関心を持てそうなのかを理解させることです。(M.D. : カレル大学教員)

以上の説明から逆に、次の点も推察される。すなわち、クリティカル・シンキングの理念に積極的にコミットしていなくても、「先生任せ」にせざるを得ない制度的現実が、教員の指導者や教師自身に、カリキュラム構成能力の必要性を自覚させ、ひいてはこの理念がチェコにおいていかに重視されているのかを、再認識させるよう作用しているのである。

以上、教育関係者へのインタビュー調査から、チェコでは、クリティカル・シンキングの理念が学校や教師の自律性に意味(価値)を与え、学校の自律性(自分たちでカリキュラムを構成することの必要性)がこの理念を呼び覚ますというように、互いに連動しつつ維持されている様子を伺うことができた。クリティカル・シンキングの理念は、彼らがカリキュラムの二段階制を高く評価することからもわかるように、単に教育の内容にかかわる理念であるだけでなく、「誰が教育を支えるべきか」といった教育の主体や方法にまで言及する理念なのである。だがこれが、教育の指導者層に限定された理念であっては意味がない。本当に重要なのは、クリティカル・シンキングの理念や理念に根差した実践が実際の教育の現場にどの程度浸透しているのかである。

## (2) チェコの学校現場の視察

われわれは、ペトジニ北基礎学校(Základní škola Petřiny-sever)を訪れ、授業の参観等の後、校長と教師から学校の様子や教師の学び方等について話を聞いた。

まず、学校(カリキュラム)の自律性は、どのようなかたちで実現しているのか。主にそれは各学校において設定された「重点科目」の中に反映され、それが学校の独自性として認識されているようである。それ以外のカリキュラム構成については、実質的に大きな差異はないらしい。この学校では第2学年から造形美術のカリキュラムを組み込むなど、芸術科目を重視する学校であることが、その独自性をなしているという。廊下を歩くと、辺り一面に絵が描かれ、造形作品もあちらこちらに飾られており、芸術を重視する学校であることが実感された。

ところで、教師が「各自で授業を構成する」必要があるのだとすれば、教員の専門性を高めることはきわめて重要な課題になるはずである。彼らはいかにして自らの専門性を高めているのか。この学校の教師たちは、基本的に「余暇」を用いて学び、自らの専門性を自主的・主体的に高めているようだ。インタビュー対象の教師は、自分はアメリカのNP0 Step by Stepのチェコ版(「ともに始めよう」)が気に入っていて、「講習会に参加して、それ(「ともに始めよう」)を用いて(授業の実践など)うまくいっている」(P.Š. : ペトジニ北基礎学

校教員)という。講習に参加するには費用がかかるが、その費用は「学校が負担してくれる」とのこと。この学校では「校長の理解」があり、教師の自主的な学びを支えることに「積極的である」。そして、この学校は「別の地域から越境入学してくる」生徒も多く「(学校の評判の面でも) うまくいっている」(P.Š.) という。

こうして各学校は(重点科目など) 独自性を持ち、類似した関心や傾向を有する教員が集まってくるが、こうした成員の同質性は、教師の自主性・独立性を阻害するものではない。

「この学校はセンター方式<sup>13</sup> で有名なので、そうした授業をやりたい教師が集まってくる」が、「すべての教師が同じやり方で授業を行っているわけではない」。特定の流派にこだわらず「いろいろな選択肢から選ぶ」(P.Š.)。講義形式、宿題し、テストなど何でもある。ここで「宿題」の出し方には個人尊重の精神が垣間見られて興味深い。この教師は宿題を「一週間単位」で出す。一日ごとだと、クラブ活動など個別の事情を妨げることにもなり、フェアでない。むしろ、「自分で自分の時間を管理すること」(P.Š.) が重要だという。このように教師は、あらゆる機会を利用して、自己管理能力を育てようとしている様子がうかがえた。

次に参観した「センター方式」授業について述べる<sup>14</sup>。センター方式では、以下のような「中心ルール」をまず全員で確認し、共有した上で活動が開始される。

Kritéria center (中心ルール)

1. mluví veden! (話すときは、一人ずつ!)
2. půlmetrový hlas (50 センチ届く声)
3. Hlídej čas!! (時間の管理をしっかりやろう!)

Konec práce a úklid v 1105h (作業と片付けは 11 時 5 分までにすますこと)

4. pracují všichni (全員、参加すること)



図 4-1: 美術グループの活動 (手をロープで縛り、絵を描いている)

今回視察した授業は「偏見」をテーマにした授業で、テーマ設定自体にクリティカル・シンキング重視の姿勢が現れているといえるが、この課題への迫り方にも、クリティカル・シンキングの習得を意識した工夫がちりばめられている。この授業ではチェコ語・数学・美術・演劇

<sup>13</sup> 「違いを尊重し、意見の異なる人も、たとえ自分勝手な子がいたとしても、互いに協働し、それをまとめていくこと」に重点を置いたグループ学習で、個別テーマは「目的達成のツール」(P.Š.) とされる。

<sup>14</sup> センター方式のような「協働活動」の実践は、日本でもありふれた光景だが、このクラスには他者とのかわりに困難を抱えた子 (ADHD) が 2 人、支援対象に認定された子が 5 人、共に学んでいる。こうした条件の中で「協働活動」を達成するには、様々な苦難を乗り越える必要がある。なお、支援対象の子どもたちには、保護者、専門家、心理カウンセラーらにより個別のプログラムが組まれている。

と6つの領域と関連づけられたグループ活動が準備されていた(図4-1参照)<sup>15</sup>が、そうした多様な活動・経験を通して「自分はどういう偏見をもっているのか」を自覚すると共に、「偏見が存在するという事実を認識し、これをどう評価しどう対応すればよいか」(P.Š.)を考えさせることが授業の狙いであった。



続いてわれわれは演劇を使った授業実践を視察した(図4-2参照)。担当教師は学校の安全衛生委員も兼ねており、この実践はいじめ防止を主要な目的として行われたものだ。7年生の有志(6名)が集まり、いじめに関する演劇を自分たちで作成し、それを下級生の前で上演するという企画だ。今回は5年生(24名)が観客として参加した。ただし、5年生はただ演劇の鑑賞者としてそこにいるだけではない。ここには次のような仕掛けがある。まずは7年生が作成した演劇を一通り上演する。だが、それで終わりではない。この演劇はもう一度上演され、その時、観客である5年生も加わり、共にいじめを防ぐオルタナティブな劇づくりに参加するのだ。

図4-2：いじめ防止の演劇(図書室)

二度目の演劇の途中、5年生は、いじめっ子の取り巻きなど演技者の振る舞いや発言で「問題あり!」と思ったら「ストップ」の合図を送り演技を止める。登場人物の行為・発言についてコメントし、代替案を提案し、実際にその登場人物になりかわり、自分でその役割を演じてみる。担当教員は、「組織的いじめについては、子どもたちは体験して学ぶことが大切」であり、「実際、こうした演劇への参加を通して、子どもたちは人間関係を考えるようになる」(D.K.: ペトジニ北基礎学校教員)と、演劇的实践の意義について私たちに語った後、次のような言葉で授業を締めくくった。

皆さんにはこのようなこと(いじめ)は起こらないと思います。なぜかという最初の場面からしっかりと止められた(反対した)からです。はっきりと手を叩いて、絶対にこのままさせない自信を感じました。誰かにこのようなことが起こったら、皆さんはロッカーの場面からそれをやめさせますね。(D.K.)

とはいえ、この授業は、いじめの予防・解決だけを狙ったものではない。クリティカル・シンキングの能力を高めることが、この実践でも目指されている。あれこれ解決法を考え、実際にその方法を試してみてもその有効性を検証する(フィードバックを受ける)過程には、「いろんなオルタナティブがあることを体験的に知り」、「自分の思考の狭さを実感」(D.K.)

<sup>15</sup> 担当教員から紹介があったのは以下の四つの活動である。①数学:カードに、「○○(警察やブロード髪の女性)は××(馬鹿)である」など、ステレオタイプを記入し、実際にアンケートを取って分析し、検証する。②チェコ語:ターバンを巻いてトラムに乗り、異質な者の立場を体験してくる。③美術:手をロープで縛り、絵を描く。水替え作業なども手を使わないで行う(図4-1参照)。④演劇:小児麻痺で差別的な扱いを受けてきた人の経験をもとに演劇をつくる。

する機会となることが期待されている。また、オルタナティブな劇づくり（問題解決）に参加する子どもたちは、「過去や人格など変えられないもの」への非難から、「建設的な代案」の提案へと注意が向けかえられるなど、クリティカルに考える技法が自然に身につくよう方向づけられてもいる。だが、本実践は第一義的には下級生のために劇を準備してきた7年生のために計画されたものであることを忘れてはいけない。教えることを通して学ばせようとしているのだ。いじめっ子（シャルカ）役を演じ、5年生から批判を浴びてきた生徒の以下のコメントには、まさに経験の複雑さを尊重しようとする思考態度が現れている。

私も一つ言いたいですが、皆さんのほとんどは、解決しようとしたときに、シャルカを傷つけようとしていました。怒りを感じて、そうしたくなる気持ちはわかりますが、シャルカに傷つけようとする、彼女と同じことをやることになるのですよ。シャルカだって、家庭では大変なことになっているかもしれないし、何か理由があるかもしれないし・・・（7年生 生徒）。

### 4.2 スロバキアの教育

#### (1) スロバキアの学校現場の視察

次にスロバキアの教育の調査結果について述べる。最初に訪問したのは、私立フェリックス基礎学校（Súkromná základná škola Felix）<sup>16</sup>である。この学校もまた、芸術教育に軸を置いた学校で、子どもが楽しく主体的に学べることを重視し、冒険心、探究心のある子どもを育てようとしている点に特徴がある。「子どもたちが喜んで勉強すること。向上心をもつようにさせること」が大切で、「知識を詰込む」のではなく「自分で学ぶ子ども」を育てるべく、「子どもが自分で知ることができることは、先生は教えません」（B.B.：フェリックス私立小学校校長）というのが学校の方針であった。

ほとんどの授業がグループ活動方式で行われており、学校の教室や机の配置がグループ学習を想定したものになっている。幾何学の授業を観察したが、遊びながら学ぶ、立方体を作ってみて、「何がよかったか何がよくなかったか」を話し合う活動が行われていた。育てたい市民像についてチームリーダーは、次のように語ってくれた。

一つ目は道徳を理解することです。自分の自由を理解しながら他者の自由も理解する。自分の意見をちゃんとつが他の人の意見をちゃんと聞いてほしい。そうすれば自分の意見を変えることができます。メディアについても誰が何を言っているかに注意しながら自分の意見をもつことが必要です（B.B.）

市民性・公共性に言及されることは少なかったが、コミュニティや他者との関係（道徳性）を大切にしようとする傾向が強い点が特徴的である。メディア・リテラシーを強調するなど、クリティカル・シンキングを重視するチェコと類似した傾向性を見ることが出来る。また、本学校の実践で目を引いたのが、学校職員が熱心に保護者と面談をしていたことだ。この学

<sup>16</sup> 2012年に設立された学校。児童・生徒数は約130人（1学年20人程度で2クラス、6、7年生は人数が少なく、7年生は13名で1クラス）、教員は25名。



校では、「問題が起こったときのみ」ではなく、「日頃から親と教育方針について話し合い」（A.D. フェリックス私立小学校教員）、相互理解や合意形成に努めている。

この学校では、3年生の児童たちが、学校を案内してくれた。子どもたちはシールの色で示された備品使用の規則（青は使用可、黄色は許可を得て使用、赤は不可）（図 4-3）に従い、工具や文房具などの学校の設備・備品を責任をもって使用し、自由に活動を行う。放課後活動に関しても、参加したい活動に自分の名前（ワッペン）をはっておき、それが教師や他の関係者との連絡手段になっている（図 4-4）。遊び道具の使用についても、貸借記録表に自ら記録し、道具の自己管理が徹底されている（図 4-5）。このような仕方です学校生活が組織されているため、教師が行動を指示することはほとんどない。一連の学校生活の様子を示す内容と紹介を行う子どもたちの堂々とした態度や振る舞いからも、いかに子どもたちが、この学校で主体的に活動しているのかよく実感できた。

この学校ではクリティカル・シンキングといった特定の理念を強調したり、社会（変革）



図 4-3：シールの色で備品等の使用規則を指示

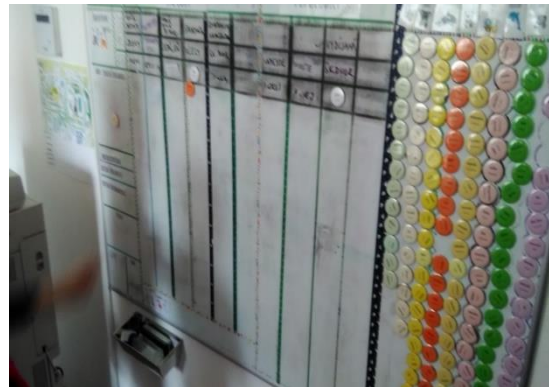


図 4-4：放課後活動の予約システム



図 4-5：遊び道具の貸借記録

を重視する視点は強くないが、子どもの自主的活動を重視し、主体性や自己管理能力を育てようとする工夫に満ちた先進的な学校であるとの印象を受けた。

もっとも、この学校の教師たちによれば、「子どもの主体性を重視した」学校がスロバキアで一般的であるわけではない。ここは私立の先駆的な学校で、多くの公立の学校においては、まだ「（一斉講義中心の）古い体制」が残されているとのことであった。とはいえ、先端的といわれる学校の観察を通して、スロバキアにおいて、実際にどのような教育が理想として求められているか、その一端に触れることはできたように思われる。

次に、全体としてスロバキアの教育は、どのような状態にあるのかについて記述する。われわれは、教育省、

コメニウス大学、ギムナジウム（高校）に出向き、スロバキアにおける、「ビロード革命」

後の教育の変化や課題等について聴き取り調査を行った。

### (2) スロバキアにおける法的・制度的変化の概要

スロバキアの教育は、歴史的・制度的に見るとチェコと共通する部分が多い。ビロード革命後、共産党の管理下にあった教育・内容は、学校が決定する部分が増え、新しい科目（公民、人権教育）等も加わった。2008 年の教育法の改正では、国が一定の枠組みを指定した上で、「何を、どう教えるかなどの自由」が学校に与えられ、「学校の独自性を生み出すこと」（教育省）も可能になった。学校の管理責任も、地方自治体に移管され、学校は生徒数に応じて補助金を受け取るようになった。この改革は、チェコの 2004 年の改革と類似している。

しかし、スロバキアにおいてこの改革は、（チェコのように）高く評価されてはおらず、実際にもうまく定着しているわけではなさそうだ。各学校が指定する「独自科目」は経済界等から要請される重点科目の増加に応じて「削られる傾向にある」（教育省）。教育省は、90 年代以降少子化が進行し、学校数を削減したいが「地方に権限があるため、難しい」（教育省）と分権的な仕組みの弊害を多く語る。逆に教育の自由を推奨する立場からは、行政的関与が強まることで学校の自律性が形骸化することへの懸念がある。スロバキアでは、二段階のカリキュラムの中間にカリキュラム編成の基準となる「フレームワーク・カリキュラム」が設定され、学校は国家視学制度や国立学習評価研究所による監督下に置かれるようになったが、脇田（2011）は、「各地方自治体・学校の自律性が尊重されていること」とは裏腹に、「学校現場のカリキュラムは画一化」（p. 271）すると指摘している。

### スロバキアにおける教育課題 1（職業教育と教育の関係について）

西側諸国は東欧革命を賛美しがちだが、体制転換後スロバキアでは失業率が高まり、特に職業教育の転換に関してはネガティブな印象を持つ関係者が多いようだ。教育省の説明では、共産主義時代、多くの会社や工場には専門学校が付属していたが、90 年代の民営化後、経費削減などを理由に、会社は教育活動を中止した。また「専門学校」の修了（免許状獲得）が、「高校卒業試験及び卒業証明書」に包摂されることで、職業資格と教育資格の関係は曖昧になり、企業からの要求と人材育成計画の対応性も弱まった。

スロバキアでは現在、教育と社会・企業の良い繋がりを取り戻そうと、専門教育に力と資金が注がれては始めている。中でも注目されるのは、学生は会社から学費の援助を受けて学び、その会社に就職する、職業教育の「デュアルシステム」である。このシステムは、教育内容に影響力を持ちたい雇用者側の意向と、卒業後の職（場）の保証を求める学校・学生側のニーズが一致した、職業教育の新しいかたちとして、今後の発展が期待されている。教育省は、「スロバキアは物づくりの国として発展してきたが、これから第 4 次産業革命によって、危険な状態に陥ることが懸念される」。「市民がいかに職に就けるのか」が重要な課題で、「将来性のある技能やコンピテンスの育成、生涯学習への意欲、新しい経済への適応性などについて、OECD とともに対策を探っていきたい」と語ってくれた。

### スロバキアにおける教育課題 2（教育の自由化と不平等）

学校制度としては、90 年代に 8 年制ギムナジウム（高等学校）制度が試験的に始まり、

小学校 4 年生（現在は 5 年生）から 8 年制ギムナジウムに編入できるようになった点特徴的である。「最も賢い生徒の能力を伸ばすことが目的」（教育省）だったようだ。

われわれは、大学進学を目的とするギムナジウム校長へもインタビュー調査を行った<sup>17</sup>。この学校は、言語の学習に力を入れており（第三外国語までならう）、留学する生徒も多い（20～25 人程度）。15%は外国（チェコ、オーストリア、ドイツ）の大学に進学するという。難しい入学試験があり、倍率は 4 倍に達するなど、「学校の評判も上々」であるという。

（8 年間）ギムナジウムは、このように進学希望者も多く、学校経営の面では成功しているように見える。だが教育省の立場からすると、ここにも問題がある。頭の良い生徒、裕福な家庭の生徒が 8 年制のギムナジウムに転出することで、9 年制の基礎学校には経済的に恵まれない生徒が残され、不公平であると同時に、全体的な学力低下が生じている、というのだ。この問題を解消するため、教育省は 8 年制ギムナジウムへの進学を最大 10%に抑える規制を導入したが、将来的には完全な廃止を狙っているという。

### スロバキアにおける教育課題 3（教員養成を巡る課題）

2008 年の教育法の改正で学校の自律性が高まったが、こうした改革は教員の意識、教育方法・技術の転換を不可欠とする。ところが、スロバキアでは現在、教職の魅力のなさや教員の質の低さが大きな課題となっている。教育省によると、「全体的な人口減少に加え、教職は必ずしも魅力的な分野ではない」ため、教育学部への進学者が減少し、問題となっている。教職の魅力のなさの「最も大きな要因は給料の低さ」（教育省）だ。

教員の質の低さがスロバキアの深刻な教育課題であり、その背後に、教員の給料の低さがあると教育省の見立てに大学関係者も同意する。「先生の給料が低いために、社会的地位が低く、教師の威信も低いため（給料も上がらず）悪循環になって」（R.O.：コメニウス大学教育学部教員）いるというのだ。他方、大学関係者は、教員の質の低さの背景に、「共産主義時代」の名残があると指摘する。「共産主義時代は、肉体労働者のほうが知識労働者よりも地位が高かった」。「50 歳以上の先生は、仕事を辞めたら新しい仕事に就くのは難しい」（R.O.）。

こうした課題を打破するべくスロバキアでは、教員のキャリアに関する制度改正など、教員の質的向上に向け試行錯誤を続けている。教育省は、「キャリア段階を改正し、教員は研修、資格を通し縦にも横にも移動できる」ようにし、さらには「資格段階と給料を連結し、資格取得への意欲を引き出す仕組み」も作った。しかし、この改革も「金銭目当ての教員が増えるなど空回りしている現状」があり、「更なる対策を検討中である」と語ってくれた。

## 5. 結論と考察—チェコとスロバキアの違いから見えてくるもの—

チェコもスロバキアも、近代国家としての歩みの中で、一つの国家として歴史を共にし、

<sup>17</sup> ラディスラヴァ・サール・ギムナジウム。4 年制のギムナジウム（100 名）、5 年制のバイリンガル（イタリア語）のギムナジウム（120 名）、8 年制のギムナジウム（基礎学校の 4・5 年生から入る）（250 名）の三つの学校からなる児童・生徒数 770 名の学校の連合体。



民主革命を経てきた「同士」である。分離後も、類似した制度改革を経てきているし、両国とも EU の影響を強く受けている。しかし、本研究で見てきたように、当事者の語りを通して自己記述のレベルでは、二つの国の教育の間にはきわめて大きな違いが生まれている。一体、いかにしてこうした差異が生まれてきたのか。それは何を意味するのか。この疑問を解明することは、山ほどの改革を進めながら、なかなかそのチグハグさをぬぐい切れない日本の教育の現状を改善するための示唆を得るためにも、有意義な作業であると考ええる。

チェコとスロバキアの教育に共通する特徴が、「学校の自律性（カリキュラムの二段階制）」にあることは繰り返し述べたとおりである。表 2-2 に見たように、この二つの国の学校は、教員の採用・解雇から教科書・教材の選定に至るまで、幅広い裁量権を有している。

しかしながら、こうした制度に対する教育関係者の意味づけの仕方や評価、さらにはその運用の仕方を見てみると、全く異なる印象が得られる。チェコの教育関係者は、カリキュラムの二段階制（学校の自律性）を成立させた改革を、チェコ教育のターニングポイントとしてきわめて高く評価する。この高評価を支えているのは、言うまでもなくクリティカル・シンキングの理念である。チェコでは、この理念が教育関係者のあいだに広く浸透し、国家が教育（思想の自由）を支配するのは危険であり、（自分たちの社会、社会を支える教育は）市民も関与しつつ、教育に内在する仕方では支えられるべきだと信じられているからこそ、学校の自律性を保障するこの制度は高く評価される。また逆に、制度を運用する教育関係者が、クリティカル・シンキングの意義を理解・納得した上で、主体的に実践に携わっているからこそ、この制度はうまく機能することができる。

これに対し、スロバキアにおいて学校の自律性は、クリティカル・シンキングはもとより、何がしかの理念・指針と関連づけつつ語られることはなく、所与の行動前提のような位置づけである。スロバキアで学校の自律性が主題化される場合は、ネガティブなものとして立ち現れる。教育省にとってそれは、教育の平等や変化に対応した迅速な改革に対する障害であり、（大学教員の間では）その形骸化や機能不全が嘆かれる。さらに外部の観察者・研究者の中には、カリキュラムの自由や柔軟性が、新自由主義的な政策手法——限られた資金の中、監視機構や評価機構を介して自己変革を促す——に取り込まれ、逆説的に教育の画一化を招きつつある現状を危惧する声もある（脇田 2011）。本報告では、①官僚制的な古い体制を十分打破できていないこと、②形式的に与えられた自由が経済的な効率化への圧力により、新自由主義的な統治に取り込まれつつあることを現在のスロバキア教育が抱える課題として見いだした。そして、これらはいずれも「学校の自律性」を制度化しながら、その内実を満たす「理念が欠如」していることに関係があると考えられた。

とはいえ、こうしたスロバキアの現実が特に変わっているわけではない。政治的な自由（市民社会の理念）が経済的な自由（市場）に置き換えられていくことは、グローバル化が進行する今日では避けがたい傾向である。東欧革命を象徴する自由や多様性のような理念は、新自由主義的な政策とも調和的であり、高まる競争圧力の中、脱社会的傾向（自己責任）

を強めるものとなりやすい<sup>18</sup>。また、個性や主体性のような曖昧な理念は、具体的な政策や実践を導くものにはなりにくく、むしろいかなる現状をも粉飾・正当化する効果がある。たとえば冒頭で述べたように日本では「主体的」な学びが叫ばれているが、その主体性はしばしば教室内に限定され、心理主義的に解釈されるなど、政治的に無害化される現状がある。さらにまた日本では、教育に対する国家統制が強く（市民がカリキュラム構成に関与する制度的裏づけが弱く）、社会の構成員である一般市民は行政・学校に依存し、自分たちが教育の支え手であるという意識（教育の公共的価値への認識）は希薄である<sup>19</sup>。

この点、クリティカル・シンキングという理念＝概念装置は興味深い。この理念は、市民が自由であることを求めるものだが、支配への服従に抵抗し自らの頭で考え行動することと呼びかけるものであり、行為する主体と社会や政治との関係が常に・既に含意されている。この概念は、権力保持者のみならず、多数派（社会の自明性）を問いたすもので、社会の不安定化を招くリスクを内包するものの、「なんでもあり」といった相対主義やシニシズムに陥ることなく、人間への信頼を担保し、より一層の思考を促す力を持つ。とはいえ、このような破壊力を内包した理念は、変革を嫌う人々、とりわけ現状から利益を得ている者により、排除・抑圧されていく可能性が高い。チェコでは何が、この理念を支えているのか。

チェコにおいて、「プラハの春」後の弾圧・圧政に抗し、市民の力で、しかも非暴力的に成し遂げた「ビロード革命」は大きな意味を持つ出来事であり、その共有された記憶がクリティカル・シンキングの理念に今なお輝きを与えていることは、今回の調査からも確認できた。クリティカル・シンキングの理念は、「チェコ市民のアイデンティティ」（カレル大学教育学部副学長）だと語る者すらいる<sup>20</sup>。だがこの理念は、決して過去（政治的なもの）にのみ支えられているわけではない。クリティカル・シンキングは、不確実な未来を生き延びる上で不可欠な能力（未来志向の概念）であり、さらには、「クリティカル・シンキングできる人は自由である」といったように、人間的価値と結びついたものとしても語られている。この理念は、意味の複雑な網の目の結節点として、彼らの語りの中に定着しているのだ。

これに対しスロバキアでは、革命への熱狂は、すぐさま幻滅へと転換した。民主主義や自由といった理念的な内容も、さほど重要性をもたなくなった。剥き出しの市場経済が、勝ち組（都市）と負け組（村落）を分断し、後者を厳しい経済状況にさらし始めたからだ。スロバキアでは、生活の安定を求める傾向が強まり、その結果、社会主義時代の（肯定的な）記憶——教育と就職のスムーズな移行を実現していた当時の職業教育（教育省）、無償の医療

<sup>18</sup> Rodrik, D (2011=2014) によれば、グローバル経済のもとでは、政治は国家に縛られ、市場は国境を超えて展開する、といった根本的な困難が生じる。経済的に不安定な国家は、民主的な国家統治が困難になり、国家をあげて市場適応に走ることになりやすい。市野川（2013）が指摘するように、政治的権力（民主主義）は、経済的権力（自由市場）の前に無力になり、社会的なるものは衰弱する。

<sup>19</sup> 矢野・濱中・小川（2016）は、教育には公共的価値があるから、教育を公的に支えるべきだという世論が弱い日本の現状を『教育劣位社会』と呼び、批判している。

<sup>20</sup> チェコにおいてビロード革命の精神が長く持続している背景に、革命後就任した大統領（ヴァーツラフ・ハヴェル：1936-2011）の存在が大きい。彼は反体制派の作家であり、国家のトップが市民の代表であるかのような構成が、国家が市民を統治しようとする動きを抑えてきたともいえる（阿部 2020）。

など安定した福祉に守られていた生活の記憶（神原 2015）——を呼び覚まし始めている。

とはいえこうした傾向を郷愁的・反動的と決めつけるのは早計だ。スロバキアの優れたエスノグラフィー研究（神原 2015）を通して見えてくるのは、この地域には豊かなアソシエーションの伝統が根づいており、こうした伝統が社会主義体制の中で命脈を保ち続けてきた現実である。政府の統治（チェコスロバキア国民戦線）に組み込まれ、意思決定の権限は剥奪されていたものの、人と人のつながりや連帯、公共的な事項に深く関与する習慣は、密かに温存されてきたともいえる。社会主義体制は悪として断罪されがちだが、チェコにおいては、抵抗の対象としてクリティカル・シンキングの理念の支えてきたという意味で、スロバキアにおいては、市場経済から伝統（アソシエーション）を保護してきたという点で、市民性の発展に貢献してきた面があるといえる。皮肉な点は、こうしたアソシエーションの伝統がようやく「デモクラシーという作法」として開花しつつある今日（神原 2015）、グローバル市場による効率化への圧力により、再び厳しい状況にさらされつつあることだ。

### 6. 残された課題

本研究は世界の市民性教育に関する研究の一環で、チェコとスロバキアをフィールドとした調査報告である。とりわけチェコの教育については日本語で読める文献も少なく、その研究はまだ緒に就いたばかりだ。しかし、現地でのインタビュー調査を行ってみて、無視しがたい独自の教育風土を持つ国家であり、報告価値の高いケースに思われた。また、チェコとスロバキアは互いに類似した制度を持ちながら、それを支える理念や社会文脈が異なるため、全く異質な現実が立ち現れていることも見えてきた。

本研究はナラティブ・データに基づく観察結果であるが、ナラティブ・データと客観的なデータとの間には齟齬があり、未解決な問題が残されている。ナラティブ・データによれば、チェコではクリティカル・シンキングを重視しているという結果を得たが、TALIS のデータ（表 2-4）では、チェコの教師が「批判的に考える必要がある課題を与える」割合は OECD の平均、さらにはスロバキアよりも低いのである。このズレから推察されるのは、プラハ（都市部）を中心に収集したナラティブ・データから得られた帰結を、チェコ全域に一般化するのは難しいということである。ある意味で、今回観察し得られたスロバキアの現状は、（旧）チェコスロバキアにおける一般庶民（周辺部・村落）が置かれた現実に近いものであり、チェコ（プラハ）で活躍する教育関係者の盲点を暴露するものといえるかもしれない。そもそもスロバキアがチェコから分離した背景に、ビロード革命後の市場経済がもたらした分断による経済政策上の対立がある（脇田 2011）。チェコの教育関係者が理念を重視する姿勢を貫くことができるのは、チェコが通貨の壁なども含め、経済的な安定性に守られているからであるといえるかもしれない<sup>21</sup>。だが、理念は所詮、理念（非現実）に過ぎない、その成功

<sup>21</sup> スロバキアはユーロを使用しているが、チェコの通貨単位はチェコ・コルナである。スロバキアの失業率は 8.3%だが、チェコは 2.5%と、チェコ経済は比較的安定している（表 2-1 参照）。

は限られた地域でのことに過ぎないなどと切り捨てる仕方にも違和感が残る<sup>22</sup>。ナラティブも一つの現実（現実を構成する部品）であり、現実についての語りが現実をどう構成するのか、さらにはそれを支える制度設計も含め、複眼的に現実を観察する必要がある。

いずれにせよ本稿で示した傾向が、チェコ全体でどの程度広がっているのか、どのような限界を持つのかについてはさらなる検討が必要である。多様な観点から両国の教育について研究を進めていくことは、市民性教育の豊かさ、奥深さを知るだけでなく、西側中心のナラティブを修正する上でも、貴重な知見をもたらしてくれるだろう。

## 謝 辞

本研究はJSPS科研費「道徳の教科化と教育の保守化をめぐる学校現場の政策受容過程に関する総合的研究」（課題番号、研究代表者：紅林伸幸 16H03788）の助成を受けたものである。

## 文 献

- 阿部賢一 2020『ヴァーツラフ・ハベル 力なき者たちの力』NHK 出版  
市野川容孝・宇城輝人編 2013『社会的なもののために』ナカニシヤ出版  
石田光規 2018『孤立不安社会』勁草書房  
神原ゆうこ 2015『デモクラシーという作法—スロヴァキア村落における体制転換後の民族誌—』九州大学出版会  
金子真理子 2014「教師生徒関係と「教育」の意味変容—教師の生徒に対するまなざしの変化から見えてくるもの—」樋田大二郎他編『現代高校生の学習と進路』学事出版, pp. 72-85  
国立教育政策研究所編 2014『教員環境の国際比較—OECD 国際教員指標環境調査（TALIS）2013 年調査結果報告書—』明石書店  
国立教育政策研究所編 2019『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査（TLIS）2018 報告書—学び続ける教員と校長—』ぎょうせい  
Rodrik, D, 2011, *The globalization paradox: democracy and the future of the world economy*, W. W. Norton. (『グローバリゼーション・パラドクス——世界経済の未来を決める三つの道』, 柴山桂太・大川良文訳, 白水社, 2013 年)  
佐藤学 2000『学びからの逃走』岩波ブックレットNo.524  
脇田博文 2011「スロバキア共和国の言語教育政策」『国際社会文化研究所紀要』第 13 号, pp. 267-287  
渡部淳 2020『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波新書  
矢野眞和・濱中淳子・小川和孝 2016『教育劣位社会』岩波書店

<sup>22</sup> ナラティブ・データには、知見の一般化という点で限界があるが、客観的なデータでは見えてこない、教育の別の側面を浮き彫りにする意義がある。両者のズレは、問題提起として受け取るべきだろう。