

論考

英国（イングランド）の教育改革と「アカデミー」

—新自由主義改革の下の教師と生徒—

仲田康一（法政大学・准教授）

英国の教育と社会

本稿では、英国の学校制度改革を、アカデミーという学校類型に着目して紹介するとともに、現地でなされた調査研究の結果をもとにその実態と課題の一端を明らかにします。

なお、英国は、イングランド・ウェールズ・スコットランド・北アイルランドという4地域の連合国です。1990年代後半の分権改革によって、イングランド以外の3地域には地域議会が創設され、学校教育制度についてもそれぞれ異なるようになりました。以後、イングランドと特定して述べた内容は、他の3地域の政策に当てはまるとは限らないことにご留意ください。

さて、階級社会と呼ばれる英国において、もともと国家は庶民の教育に積極的な関心を持っていませんでした。学校を通じて「富国強兵」を目指した日本などでは、国民全員を対象とする義務教育制度が近代化に不可欠とされたわけですが、これとは対照的に、義務教育制度なしに産業革命を成し遂げた英国では、庶民の教育は最低限と捉えられ、ある時期まで経済発展と教育とを密接に結び付ける発想は強くありませんでした。労働運動の高まりや権利意識の向上の中で、小学校が義務教育になったのは

1870年。産業革命が100年遅れた日本で学制が公布された年のわずか2年前です（堀尾、1971）。

他方、戦後、労働党は福祉国家型の社会政策を進め、教育においても平等が強く志向されました。それまで義務教育ではなかった前期中等教育を義務化したことから始まり、地域の子ども全員が就学する、単線型の学校体系と親和性の高い総合制中等教育学校コンプリヘンシヴ・スクールの導入・拡大も進みました。平等主義への批判もありましたが、好景気もあり、英国は福祉国家のモデルになっていきます（望田、1996）。

しかし、1970年代には、景気低迷を受け、学校教育に対する批判が高まりました。この頃には、経済不振と学校教育とを結びつける考え方、もっと言えば、経済問題を学校教育の「水準」に帰責する考え方が定着します。そんななか登場したサッチャー首相は、平等主義を敵視し、歴史の歯車を逆に回そうとしました。彼女が在任した11年とそれ以降の保守党政権において、ナショナル・カリキュラム、全国学力テスト、学校選択制、学校監査など、新自由主義的な改革が進んでいきます（佐貫、2022）。

語りにくくされた階級、人種問題

サッチャーが壊したのは、福祉国家的な制度

だけではありませんでした。保守党は階級という用語を嫌い、労働者階級・労働党のコミュニティ、産業、価値観、組織を破壊しようとし（森嶋、1988）。代わりに彼らが好んで使ったのが「向上心アスピレーション」です（Jones, 訳書）。この言葉は、向上心の有無によって労働者階級を分断するとともに、失敗の責任を個人に帰す効果を持っていました。階級は残存しているにもかかわらず、それに言及することは子どもの未来を見限るものと言わんばかりの逆転した論理が語られるようになります。

人種問題にも触れておきましょう。英国では、1970～80年代に多文化主義教育がカリキュラムに導入され、さらに1980年代後半からは制度的人種差別に焦点を当てたアプローチが一部の地域で進められました（Troyna, 1992; Gillborn, 1990）。しかし、サッチャー・メイジャー政権にかけて、英国を「歴史の中心であり、世界に親切で進歩的な影響を与え、正義と文明化をもたらす」ものとして描こうとする復古主義的教育課程（Ball, 1994:39）が提案され、植民地支配や人種差別の来歴に関する教育は攻撃対象になります。さらに進んで、2000年代に入ってから、新しい統合原理として「シティズンシップ教育」や、「コミュニティの結合教育」が推進される一方、移民に対する排他的空気の中で多文化主義の「危険」を叫ぶ論調も再び高まります。人種・階級という概念で不平等問題を認識したうえで、その公正な解決を図る連帯した試みは、大きな困難を背負うことになったのです。

引き継がれる成果と評価の教育改革

1997年には、労働党が政権に復帰します。公約演説で「教育」と連呼したブレアのもと、教育政策も転換することが期待されました。実

際、社会的平等に一定の顧慮は向けられたし、教育予算も回復しました。

しかし、そのブレアにも「サッチャーのできの良い息子」という評があることをご存知でしょうか。たしかに彼は社会的格差を問題視しました。ただ、そのスタンスは、不利な地域に改善策を提示させ、手を上げたところには資金を差し出すというものでした。労働者階級の状況改善に基礎を置かず、むしろ労働者階級から抜け出すだけの「向上心」ある個人や地域を支援する形式を取ったのです（Jones, 訳書）。労働者階級から抜け出す手立てはもちろん学力とされ、既存の学力秩序そのものを問題にすることはありませんでした。成果と評価に基づく教育制度は、「向上心」というキーワードのもと、労働党政権下でも引き継がれ、保守連立政権を経て、現保守党政権まで基本構造を維持していきます。

アカデミーという学校類型

そんなイングランドで注目したいのが、アカデミーという学校類型です。これは、手短かに言えば、「中央政府が資金を拠出し、しかも民間団体による独立運営が認められた公立学校」です（仲田、2016:100）。資金的に、子ども一人あたりの運営予算が公財政から支出されるという意味では日本の公立に似ていますが、慈善団体、企業、大学等が民間の運営団体（アカデミー・トラスト）を設立して運営するという点では私立学校的な性格を持っています。

この学校類型の特徴は、その運営の「自由」に見いだせます。地方当局の統制から独立し、独自の入学指針、授業日数が認められ、教職員の労働条件も国と教員組合の交渉に縛られませんが、教育課程についてもナショナル・カリキュラムの準拠義務を負いません。

アカデミーは、労働党政権下の2002年、社会経済的に不利な地域の中等学校に限定して導入されたものです。民間団体がスポンサーとして学校建設資金(200万£)を提供し、民間的手法も導入することで改革と学力向上が進むというのが目論見です。先述したような「自由」がイノベーションを生み、公的部門によっては不可能であった教育問題の解決が可能になるというのが触れ込みでした。

アカデミーは、その後、大きく拡大します。きっかけは、保守連立政権による制度改革です。同政権は、2010年に法改正を行い、全学校段階に指定対象を拡大しました。さらに、学校監査の結果が悪いと、その学校は、強制的に既存のどこかのアカデミーの傘下に収められるようになりました(「強制的アカデミー化 forced academisation」といいます)。かくして、2009年度において203校の中等学校のみであったアカデミーは、2021年1月の段階では中等学校と中等学校を合わせて944校に増えます。特に中等段階では公的セクターの学校のうち、7割程度を占めるに至ったのです。

アカデミーについて、もう一つ付け加えたいのは、巨大化した「ブランド」アカデミーが一部に出現しているということです。

アカデミーは、公立校がステータス変更しただけの「単立型」に加えて、複数の学校から構成される「学校群型」という運営形態を取ることができます。後者の場合、8~12人程度の理事会に、人事、教育、財務等の意思決定権限が集約され、傘下に収まる各学校は、その方針に従うことになります。この仕組みを「マルチ・アカデミー・トラスト(MAT)」というのですが、11~20校を傘下に収めるMATが124、21~30校は28、31~40校は14、41校以上を運営するMATは7あります(DfE, 2020)。先程述べた強制的アカデミー化の下で、地域の

学校が有名な巨大ブランドの「一店舗」にさせられるケースもあります。こうしてみると、アカデミー政策は、公立学校を地方当局から民間のチェーンに「切り売り」する政策として理解することもできるかもしれません。学校教育が経済に貢献するべきだとし、公教育内部に競争を持ち込もうとした70年代以降の論理は、いまや、学校の運営そのものを教育市場の一部とするところまで来たのです。

アカデミーへの批判

アカデミーは論争的な政策です。様々な論点がありますが、重要なのは急激な民間参入についての懸念でしょう。教育省特別委員会報告書では、企業がスポンサーになって設立したアカデミーでは、関係当事者間取引が頻繁に観察されたことが明らかにされており、スポンサー企業の商品が購入され利益が還流している例、校長が理事会の決定を経ないまま知人の会社が提供する研修に多額を費やした例など、「利益相反」が多く指摘されています(Greany & Scot 2014: 3)。アカデミーが巨大ブランドの傘下に収まることで、地域から切り離されることも懸念されています。巨大MATが権限をトップに集約することで、地域性や民衆統制が及びにくくなっているのです。

では、批判にも関わらず、なぜ拡大しているのでしょうか。表向きの理由は、それが、学力向上に結びつくからというものです。監査結果が悪い学校が強制的にアカデミー化されるのも、同じ論理でしょう。

ならば、本当に学力が上がっているのかが問題となりますが、これについても論争含みでした。というのも、アカデミーは、政治的に議論を呼んでいることもあり、調査の「立入禁止エリア」になっていたからです。そのため、あ

る研究者は、アカデミー政策の効果については、政府好みのコンサルタントによってなされた研究しかないという偏りを指摘していました(Gleeson 2011: 199)。ちなみに、その後、アカデミーが増えてきたことで、政府の統計や調査を再分析した研究も生まれています。最新の知見によれば、アカデミーより、地方当局傘下にある普通の公立学校の方が成績がよいという結果も出ています(Angel Solutions & LGA, 2022)。

しかし、学力の高低だけで政策の是非を論じるのは、いささか視野が狭いことも事実です。新自由主義的な諸政策を結晶化したようなアカデミー政策の社会的帰結はいかなるものか、それを問う必要があるでしょう。注目したいのが、2017年に出版された、アカデミーの模範校とされる「成功例」の内部調査をした研究です。以下、その内容を紹介していきます。

“成功した”アカデミーの内側で

この研究書は、C・クルツ博士によって著されたもので、ドリームフィールズ校(仮名)を対象とする、18ヶ月にわたる参与観察に基づいた社会学的研究です。ドリームフィールズ校は、階級的にも人種的にも複雑な都市部のアカデミーで、突出した試験の成績や大学進学実績で知られています。政治家や政府関係者の視察も相次ぐ同校は、一連の改革の成功を裏付ける「エビデンス」とされてきました。そんなドリームフィールズ校の内側で何が起きているのかを描き出すのが本書です。なお、本稿の筆者(仲田)は、関西学院大学の濱元伸彦氏とともにこの本の翻訳を行いました。『学力工場の社会学』(明石書店、2020年)として出版されていますので、ぜひ手にとってみてください。

本書で衝撃的なのは、成果を上げていると評

判の同校が、強力な生徒指導による厳格な規律を学校内に行き渡らせていることです。その根本的な考えは、時間・空間・身体に対する管理を通して作られた機動的で凝集的な学校組織が、学力成果につながるというものです。この考え方に従い、同校では一日3回の定時整列、怒鳴り声による管理、休み時間における6人以上の生徒集団の強制解散、規則違反の累積者に対する別室指導、たくさんの制服や頭髪規則が行われています。

教師も管理対象です。団結されては困るので、職員室はありません。同じ教科なのにメールしかしたことがないという例も挙げられ、教師が教育や子どもについて共同的に関与するという状況が弱いことが克明に記録されています。他方、教師たちは、足並みを揃えることを求められます。生徒指導で持ち場を守らない教師がいれば、たちどころにiPadで役割を担うよう全員メールが送られます。教育活動においては、テスト対策になるかどうか大きな判断基準であり、定期的になされる試験結果に沿って、テスト結果の改善にどれだけの貢献をしたかが教師の評価にも結び付けられています。クルツ博士は、学習規律の徹底の名において学校が非人間化していることを批判的に論じています。

しかし、この規律主義は、単に非人間的であるだけではなく、階級や人種による偏りを帯びたものでした。まず、生徒指導基準自体が白人中産階級の文化を無自覚に前提としたものです。また、教師は、黒人の(特に男子)ほど、その逸脱を拡大解釈し、同じ行為でありながら、白人生徒より黒人生徒の方を懲戒の対象にする一方、白人中産階級生徒の逸脱は、問題を過小評価していました。

これは、単なる教師の差別意識に起因するものではなく、成果主義と結びついています。白人中産階級の生徒が大事にされるのは、彼らが、

学力テスト成績において貢献度の高い、学校にとっての「資産」だからです。かくして、生徒指導そのものが白人中産階級を優遇したものになっているのです。

読者の方は、こうした非人間性や不平等を前に、生徒や教師の不満が爆発しないのかと思うかもしれません。しかし、高い学力や優れた進学実績は、子どもたちを学校につなぎとめる要因となっています。非熟練労働の就職先があり、反学校の文化が維持されていた時代（例えば Willis, 訳書）と異なり、将来不安にあえぐ子どもたちは、違和感や不満がありながらも、同校の体制を（少なくとも表面上は）受け入れています。教師も同様で、強圧的な規律について、「授業がしやすい」といって受け入れ、時には歓迎さえしています。

逆に、体制になじまない教師や生徒の排除についても言及がありました。生徒の排除について言うと、ラーニング・サポート・ユニットという名の小さな窓しかない校舎裏のプレハブ小屋があり、問題行動を行ったとされる生徒は別室指導を受けるのですが、極端な場合は、そのために授業が受けられず、ますます学校に近づいていっていきま。悲しいことに、学校にとって「手間のかかる」生徒には意図的に生徒に厳しく当たり、退学を促す戦術についても言及がありました。

そうして空いた枠に新たに入学してくるのが、ドリームフィールズ校の評判を聞きつけてきた白人中産階級の生徒です。統計によれば同校の途中からの転入生徒は年々増えており、それが優れた進学実績を生み出している可能性が示唆されています。これは、実は、同校が格差を縮めたわけでは必ずしもないことを意味しているというのが著者の結論です。

まとめにかえて

クルツ博士は、ドリームフィールズ校に属する個人々人を批判しているのではないことに注意したいと思います。また、これは一つの学校における事例であり、すべてのアカデミーがこうであるとも言いきれません。しかし、それを差し引いてもなお、本書は以下のような鋭い問題を提起していると言えるでしょう。

一つは、このような背景を持つドリームフィールズ校が、進学実績や試験結果だけをもって、具体的な吟味を経ずに「成功例」とされていることの問題です。この「成功」について、それが額面通り受け取られるべきものではないとして批判する本書は、同校をエビデンスの一つとして政策を正統化してきた政府への痛烈な批判になっています。

もう一つは、成果と評価に基づく学校制度がいかに教育や社会を歪めるかということでしょう。先に、アカデミーは自由裁量が大きいと述べましたが、その自由は、成果主義の是非は不問にしながら、何でもありの競争をするという自由には過ぎません。熾烈な競争の中で教師の地位や専門性は軽んじられ、弱い立場にある生徒の不利が再生産されています。

翻って、日本の学校はどうでしょうか。もちろん、イングランドと社会背景は異なるものの、懸念すべき点は多々あります。学力テスト体制と不可分の規律主義はあいかわらず根深いですし、GIGA スクール構想の進展を受けて、教育産業と結びついた教育改革がますます拡大しようという勢いです。

日本の学校を、新自由主義の原理に染まった「学力工場」とさせないためにはどうしたらよいでしょうか。これは本書を読んだ各位にぜひ深めてもらいたい問いですが、それを考える

ときには、ドリームフィールズ校にないものがヒントになるかもしれません。共訳者の濱元伸彦氏は、『学力工場の社会学』を読む限り、ドリームフィールズ校において、教師のエネルギーが規律に注がれていることは明らかである一方、彼らが子ども理解や授業のあり方を共同的に探究しているようには見えないと指摘し、子どもに重点をおいた実践が対抗軸になると示唆しています（訳書・解説）。日本においては、子ども観を深め、子どもを基軸として授業づくりや生徒指導に当たることが重視され、校内研究会や、民間の教育研究運動が展開されています。子どもの実態や要求を軸にすることで、学力という上から与えられた基準に合わせて子どもを作り上げていくだけの「工場化」を避ける途が開けるという理路を、私も重視したいと思います。

イングランドの人々も、新自由主義政策を黙って試しているわけではありません。「反アカデミー同盟 (Anti Academies Alliance)」や「地域学校ネットワーク (Local Schools Network)」といった民間団体が、地域の学校を守る草の根の運動を展開しています。調査で渡英した際には、困難な状況の中でアカデミー化に反対する地域運動を進める保護者にも出会いました。同国では、コロナ禍を経て、多くの人々が、パンデミックから脱却する際には、より思いやりのある慈悲深い国を望むとともに、政府が主要労働者にもっと給与や資金を支払うこと、また社会の最も弱い人々に目を向けることを優先すべしとする世論が高まりました (Kekst CNC, 2020)。著名な教育社会学者も、コロナ禍という「暗闇の中の一つの明るい光」は、これまで当たり前だと思っていた秩序を疑うとともに、いまこそ子どもたちを制約することのない教育が必要なのではないかという提起が社会に投げかけられたことだと述べています (Reay, 2020)。困難な

道のりではありますが、だからこそ、オルタナティブを模索する対話が、日英という国を超え、展開していったほしいと願っています。

【文献】

- 佐貫浩 (2002) 『イギリスの教育改革と日本』 高文研
 仲田康一 (2016) 「英国アカデミー政策と教育ガバナンス」『季刊教育法』(191) pp.100-109
 堀尾輝久 (1971) 『現代教育の思想と構造』 岩波書店
 森嶋通夫 (1988) 『サッチャー時代のイギリス』 岩波書店
 望田研吾 (1996) 『現代イギリスの中等教育改革の研究』 九州大学出版会
 Angel Solutions & Local Government Association (LGA) (2022) *Analysis of Ofsted Inspection Outcomes by School Type*.
 Ball, S. J. (1994) *Education Reform*, Buckingham: Open University Press.
 Department for Education (2020) *Academy Schools Sector in England, Consolidated Annual Report and Accounts*.
 Gillborn, D. (1990) *Race, Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-ethnic Schools*, London: Routledge.
 Gleeson, D. (2011) Academies and the Myth of Evidence-Based Policy, in Gunter, H. (ed.) *The State and Education Policy*, London: Continuum.
 Greany, T. & Scot, J. (2014) *Conflicts of Interest in Academy Sponsorship Arrangements*, A Report for the Education Select Committee.
 Jones, O. (2011) *Chavs: The demonisation of working classes*, New York: Verso [依田卓巳訳『チャヴ』海と月社、2017年]
 Kulz, C. (2017) *Factories for Learning: Making Race, Class Inequality in the Neoliberal Academy*, Manchester University Press. [仲田康一監訳『学力工場の社会学』明石書店、2020年]
 Kekst CNC (2020) COVID-19 Opinion Tracker. Research Report, 1 May.
 Reay, D. (2020) English education in the time of coronavirus, *FORUM*, 62(3), pp.311-322
 Troyna, B. (1992) Can You See the Join? An Historical Analysis of Multicultural and Antiracist Education Policies, in Gill, D. et. al. (eds.) *Racism and Education*, London: Sage. pp.63-91.
 Willis, P. (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House. [熊沢誠・山田潤訳『ハマータウンの野郎ども』ちくま書店、1996年]