

## **Comprehensive School Histories: International Perspectives**

**David Crook**  
(Institute of Education, London)

This opportunity to contribute to a symposium addressing the comprehensive school in international perspective is valuable. It is also challenging: my contribution has been much more difficult to complete than the one that I shall give tomorrow, which focuses on the English experience.

Of course, it is the English experience of comprehensive schooling that I know best. I was a pupil at an English comprehensive school. The schools in which I completed my teaching practice while training to become a school teacher – in the northern English city of Liverpool – were comprehensive schools. Subsequently, I taught in two comprehensive schools, in Birmingham and Milton Keynes. Also, I have researched and written extensively about British comprehensive schools, and have been involved in several television and radio programmes relating to the history of secondary education in the United Kingdom (UK).

In the United States (US), half a century of writings about the American comprehensive high school have honoured the tradition and place of democratic ideas, landmark reports, curricular models and the role played by leading domestic educators in promoting such ideas. Yet such writings (e.g. Conant, 1959; Sizer, 1984; Angus and Mirel, 1999) have barely acknowledged the similarities and differences between the American comprehensive high schools and, for example, British, Scandinavian and Australasian variants. Writings from other countries, including my own in England, also communicate unfamiliarity with practices in other parts of the world. A recent volume, edited by Barry M. Franklin and my colleague, Gary McCulloch (2007), may be seen as the beginning of a process that can better understand how the comprehensive school, as an institution, has fared in different parts of the world. There is, as they acknowledge, much more to be done on this front

(McCulloch and Franklin, 2007, p. 203), and this symposium makes a contribution to that process. I am looking to learn, of course, about Japanese experiences and perspectives. In the early 1970s, *Half Way There*, a classic – and, as things turned out, over-optimistic – British text on the comprehensive school reform suggested that Japan was implementing secondary comprehensive schools across the nation. From what I understand, the Japanese comprehensive school model was widely, and uniquely, adopted in both the public and private education sectors. Again, from what I understand, the Japanese comprehensive high school, like those in many other national settings, has encountered some particular challenges and difficulties in urban contexts. But it has not been called into question in the same way that it has been in some other Western countries,

Where did the comprehensive school originate? In England, the idea of the 'common school' can be associated with the nineteenth-century Chartists and such figures as the social reformer Francis Place (1771-1854), but the idea took stronger root in the US. The late Caroline Benn and Clyde Chitty argued that the common school was integral to the project of building an American public education system. During the 1830s, a free journal for teachers, *The Common School Advocate*, was widely circulating in the north-eastern states, but already, at that time, controversies reigned about whether the central purpose of the common school was to prepare children for the world of work or to promote good behaviour. Nor was there agreement about whether the curriculum should comprise only basic subjects: some teachers, for example, favoured the teaching of chemistry, geometry and trigonometry (Benn and Chitty, 1996, p. 2).

The period from 1890 to 1920 has been identified as a crucial period, when support for the American common school evolved into support for the comprehensive high school, an outcome of the interaction between progressive educational thinking and the development of the liberal democratic state (Murphy et al, 2001, p. 18). The idea of the high school as a 'crucible of democracy' was a thread that ran through a report, entitled *Cardinal Principles of Secondary Education* in 1918 (Commission on the Reorganization of Secondary Education, 1918). The *Cardinal Principles* report 'asserted that the main objectives of secondary education . . . should include health, homemaking, vocational education, social-civic education, education for wise use of leisure and ethics, and command of fundamental processes' (Hammack 2004a, p. 8). It owed something to the egalitarian and humanitarian thinking of Horace Mann (1796-1859), the early-eighteenth century educational reformer, and to Henry Barnard (1811-1900), who 'played a leading part in promoting the conception of the

common high school' (Benn and Simon, 1972, p. 28). The *Cardinal Principles* authors also displayed anxieties about the likely impact of industrialism and urbanization on American society:

They thought a schooling experience shared by *all* of a community's youth through early adulthood was imperative in the service of social solidarity. In one widely cited passage, they argued that the son of the factory owner should go to the same school as the future janitor in that factory (Hammack, 2004b, p. 130).

European secondary schools at this time were normally restricted to pupils whose families could pay fees. Separate academic and vocational schools, in which pupils followed notably different curricula, presented what Fritz Ringer, drawing on the social theory of Bourdieu, termed a 'segmented' system, with selective schools, such as the French *lycée*, the German *gymnasium* and the English *grammar school* developing strong academic traditions and links with the universities. The segmented school model, he argued, favoured social reproduction, whereby the three types of capital identified by Bourdieu – social capital, cultural capital and economic capital – were, 'within a parental generation . . . reincarnated in an essentially similar distribution within the following generation' (Ringer, 1987, p. 4; see also Bourdieu, 1977). The 1920s saw brief, but ultimately limited and unsuccessful, movements in France and Germany, for example, to create a common school (Benn and Simon 1972, pp. 25-6; see also Campbell and Sherington, 2006, p. 1), but the US, continued to lead. It was in this decade that the high school became established as the institution 'serving the masses' (Spring, 1990, p. 197).

Graham Savage, an English Board of Education official, who later served as Education Officer of the London County Council, provided a fascinating outsider's view of early American comprehensive high schools. Towards the end of his life, in 1965, Savage recalled that, 40 years earlier,

I chose to go to New York State because it is about the same size as this country [England]. And I went to Indiana to get a contrast. I found that New York schools had plenty of shortcomings, but I thought their non-selective system was good. American children did not get a hurdle at 11. Mind you, they were huge places – I remember being asked to meet the staff at one, imagined it would be a quiet chat in the common room, and found myself confronted by 250 of them (*The Times*, 2 April 1965, p. 8).

In fact, the view that was widely held in Britain, that American comprehensive high schools were massive, seems not to have been true. Murphy et al (2001) report that, at the outbreak of the Second World War only 15 per cent of American high schools were attended by more than 500 students and a 10-teacher institution housing 250 pupils was the norm (Murphy et al 2001, p. 37).

School size, then, does not seem to have been the 'bogy' in the US that it proved to be in the UK. By contrast, the assumption that comprehensive high schools would teach a unified curriculum was more problematic in the US than in the UK. It is now widely argued by American historians of education that the pursuit of egalitarianism via a 'unitary' curriculum, extending 'the offer of education to as many people as possible regardless of their background, ambitions, or abilities', undermined the pursuit of high academic standards and quality (Murphy et al 2001, p. 38), and raised expectations of the schools that could not be met (Angus and Mirel, 1999). Similarly, Jurgen Herbst, author of a major critique of American secondary education, strongly argues that the custodial mission of 'schoolmen' meant that the American comprehensive high school embarked on a 'rudderless voyage' during the twentieth century (Herbst, 1996, p. 208), which has contributed to the sense of crisis surrounding the comprehensive school project at the present time.

Today, these criticisms now have a familiar ring to them, not just in the US, but in other parts of the world, too. But, as Sherington and Campbell have recently argued, the American comprehensive high school provided a highly significant model for possible adaptation throughout the West, following the Second World War (Sherington and Campbell, 2008, p. 121). Comprehensives gained an unlikely champion in the form of James B. Conant, the former President of Harvard University, who is widely remembered for writing that:

The three main objectives of a comprehensive high school are: *first*, to provide a general education for all the future citizens; *second*, to provide good elective programs for those who wish to use their acquired skills immediately on graduation; *third*, to provide satisfactory programs for those whose vocations will depend on their subsequent education in a college or university (Conant, 1959, p. 17).

But, as Floyd M. Hammack has recently cautioned, Conant also raised a set of troubling questions – albeit ones to which, he felt there were satisfactory answers –

that encapsulate the difficulties that comprehensive schools have faced, and continue to face, at an international level:

One can raise the question whether, under one roof and under the same management, it is possible for a school to fulfil satisfactorily three functions: Can a school at one and the same time provide a good general education for *all* the pupils as future citizens of a democracy, provide elective programs for the majority to develop useful skills, and educate adequately those with a talent for handling advanced academic subjects – particularly foreign languages and advanced mathematics? (Conant, 1959, p. 13; Hammack 2004a, p. 13).

Before the Second World War the country that had demonstrated greatest interest in following the American example was New Zealand, where an Education Minister had outlined the government's intention 'to convert a school system, constructed originally on a basis of selection and privilege' to one that could 'cater for the needs of the whole population over as long a period of their lives as is found possible or desirable' (quoted in Benn and Chitty, 1972, p. 36). But, in Europe, 'the structure of post-primary education in most West European countries' in 1945 'was still largely the same as in the nineteenth century' (Henkens, 2004, p. 193), with differentiation by school type, curriculum and social class. A range of European reform initiatives established the preconditions for introducing comprehensive schools or, at least, for trialling such schools.

Following the amalgamation of a secondary modern and grammar school in Anglesey, Wales, in 1949, for example, England and Wales commenced a period of experimentation, mainly on the fringes of English cities or in areas that had experienced wartime bomb damage. In Sweden, too, the 1950s witnessed a period of experimentation ahead of the government decisively legislating, in 1962, in favour of non-selective schooling, while such countries as Belgium, Norway and the Netherlands also planned national systems of comprehensive education that revealed centralist and corporatist traditions of those countries (see Rust 1990; Kerckhoff et al 1996; Wesselingh 1996; Henkens 2004).

The experience of the 1960s and 1970s across the world seems to point to the conclusion that comprehensive schools worked well in rural and small-town areas, where private school enrolments were low and a genuine cross section of children in terms of social class and ability attended them. Comprehensive schools were less

successful, nor did they live up to the name 'comprehensive' in cities where parents were heavy users of private education, where residual opportunities for public-funded selective education permitted parents to select schools other than their local school for their child, and where the school served homogeneous communities in respect of social class or ethnicity. In London, where I work, it is hard to escape the conclusion that the comprehensive school, as it was originally conceived, failed. There are almost no schools in the capital now that even include the descriptor 'comprehensive' in their name. Similarly, the so-called comprehensive schools in which I have worked both suffered by being located close to more prestigious, selective schools, which recruited the best and brightest middle-class students in the locality.

It remains a source of regret to me that I never taught in a 'true' comprehensive, yet, as a pupil I did attend one. For beyond the large cities, I can take to you to counties and relatively small towns – including Northampton, where I was educated, and Horsham, 30 miles south of London, where I now live – where comprehensive schools are generally well supported by parents of all backgrounds, and where pupils achieve public examination results that exceed the national average before proceeding, in large numbers, to higher education. In Scotland and Wales, too, comprehensive schools have not generated the same controversy as they have in the English cities.

The puzzling thing is that, during the 1980s, when, under the premiership of Margaret Thatcher, a crisis in British school standards and education quality was acknowledged, there was too little recognition of the city versus non-city differentiation. It was a failing, perhaps, of the defenders of English comprehensive schools that they did not produce more examples of successful case study comprehensives to counter the general accusation, often directed by individuals with little knowledge of life outside London and no experience of being a consumer of state education, that the comprehensive school movement did not deliver. The moment to do this has now gone and the term 'comprehensive school' has, regrettably, been tarnished.

Mirroring the British urban experience, in the US, it has been argued that Suburbanization made urban high schools far from comprehensive, at least in the sense of enrolling a cross-section of a community's youth. Suburban schools inevitably reflected the economic and social composition of their residents, and these were seldom very diverse. Some

older and midsize towns have schools that remained comprehensive in this regard, but these have become a significantly smaller proportion of U.S. high schools (Hammack, 2004, p. 131).

In Australia, too, where a network of comprehensive schools had developed quickly during the 1950s and 1960s, there was a recognition, by the end of the twentieth century, that the forces of globalisation, industrial, technological and demographic change required more diversity and flexibility in secondary school provision. In 1999 Ken Boston, then the Director General of Education and Training for New South Wales, who is currently the Chief Executive of the English Qualifications and Authority, argued that the stand-alone comprehensive high school was no longer fit for purpose (Campbell and Sherington, 2006, p. 153). New Zealand also seems to be at a point where the comprehensive ideal is under threat (Lee et al, 2007).

Ironically, by the 1980s, it was widely conceded that, where selective systems of schooling had been retained, as in West Germany, for example, a more satisfactory system of comprehensive *education* was occurring without the presence of comprehensive *schools* (see *The Economist*, 'Schools could try harder', 15 March 1986, p. 29). The greater specialisation and differentiated curricula associated with the German model, giving greater emphasis to pre-vocational education, for example, was said to explain the relatively higher attainment of German pupils in international comparisons of pupil attainment in mathematics (*The Economist*, 'The three meanings of equality', 20 September 1986, p. 28).

The global tendency, over the last 20 years, for public education to be in a perpetual state of reform, leading to the relaxation of catchment areas, the demise of the 'neighbourhood' secondary school and the introduction of market-led 'solutions' to the areas of school budgets, staffing and curricula has left the comprehensive school exposed and vulnerable (Campbell and Sherington, 2006, pp. 2-3). Yet the demise or death of the comprehensive school as a global institution may have been exaggerated. Susanne Wiborg, my colleague from the Institute of Education, University of London, begins her chapter in the Franklin and McCulloch collection with the following words, which might, perhaps, be equally applicable to the Japanese case:

When looking at Scandinavian education it is not so much the question of whether comprehensive schooling is struggling to survive that comes to

mind, as why comprehensive schooling is doing so well in this part of the world (Wiborg, 2007, p. 131).

Economists and educationists have marvelled at the late-twentieth century Finnish 'miracle', which saw the country transformed over a generation from a mostly agricultural economy with a barely-noticed education system into the leading competitive economy with, according to the Programme for International Student Assessment (PISA), the best school system in the world (Crook, 2008, p. 256). Given that Finnish children and young people score highly on such measures as literacy, problem solving and mathematics, one wonders whether attendance at a comprehensive school over a nine-year period, with mixed-ability classes, from ages seven to 16, is a factor in that country's exceptional performance.

I hope very much that there can be some discussion about international comparisons and that I can learn something of the Japanese position on the comprehensive high school. This is especially needed, it seems, for Christopher P. Hood's analysis, *Japanese Education Reform: Nakasone's Legacy* (Hood, 2001), published in the English language seven years ago, mistakenly reports that Japanese comprehensive schools emerged in the final two decades of the twentieth century, claiming also that 'Such schools are likely to play a larger role in the future' (Hood, 2001, p.110). This statement, I hope, might provide a starting point for further contributions this afternoon. Taking the question posed by Caroline Benn and Clyde Chitty, is the Japanese comprehensive school alive and well, or is it struggling to survive?

#### References

- Angus, David L. and Jeffrey E. Mirel (1999) *The Failed Promise of the American High School, 1890-1995*. New York: Teachers College Press.
- Benn, Caroline and Brian Simon (1972, second edition) *Half Way There: Report on the British comprehensive-school movement*. Harmondsworth: Penguin.
- Benn, Caroline and Clyde Chitty (1996) *Thirty Years On. Is Comprehensive Education Alive and Well or Struggling to Survive?* London: David Fulton.
- Bourdieu, Pierre (1977) 'Cultural reproduction and Social Reproduction'. In Jerome Karabel and A. H. Halsey (eds.) *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, Craig and Geoffrey Sherington (2006) *The Comprehensive High School*. New York: Palgrave Macmillan.



- Commission on the Reorganization of Secondary Education (1918) *Cardinal Principles of Secondary Education* (Bulletin 35). Washington, D.C.: US Bureau of Education.
- Conant, James B. (1959) *The American School Today*. New York: McGraw-Hill.
- Crook, David (2008) 'Finland'. In Gary McCulloch and David Crook (eds) *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London: Routledge.
- Franklin, Barry M. and Gary McCulloch (eds.) (2007) *The Death of the Comprehensive High School? Historical, Contemporary and Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hammack, Floyd M. (2004a) 'What Should Be Common and What Should Not? James B. Conant and U.S. High School Reform'. In Floyd M. Hammack (ed.) *The Comprehensive High School Today*. New York: Teachers College Press.
- (2004b) 'Does the Comprehensive High School Have a Future?' In Floyd M. Hammack (ed) *The Comprehensive High School Today*. New York: Teachers College Press.
- Henkens, Bregt (2004) 'The rise and decline of comprehensive education: Key factors in the history of reformed secondary education in Belgium, 1969-1989', *Paedagogica Historica* 40, 1 and 2: 193-209.
- Herbst, Jurgen (1996) *The Once and Future School: Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education*. New York: Routledge.
- Hood, Christopher P. (2001) *Japanese Education Reform: Nakasone's Legacy*. London: Routledge.
- Kerckhoff, Alan, Ken Fogelman, David Crook and David Reeder (1996), *Going Comprehensive in England and Wales. A Study of Uneven Change*. London: Woburn Press.
- Lee, Gregory, Howard Lee and Roger Opensham (2007) 'The Comprehensive Ideal in New Zealand: Challenges and Prospects'. In Barry M. Franklin and Gary McCulloch (eds.) *The Death of the Comprehensive High School? Historical, Contemporary and Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- McCulloch, Gary and Barry M. Franklin (2007) 'Epilogue - The Future of the Comprehensive High School'. In Barry M. Franklin and Gary McCulloch (eds.) *The Death of the Comprehensive High School? Historical, Contemporary and Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pedroni, Thomas C. (2007) 'The End of the Comprehensive High School? African American Support for Private School Vouchers'. In Barry M. Franklin and Gary McCulloch (eds.) *The Death of the Comprehensive High School? Historical, Contemporary and Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ringer, Fritz (1987) 'Introduction'. In Detlef K. Müller, Fritz Ringer and Brian Simon (eds.) *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rust, Val D. (1990) 'The policy formation process and educational reform in Norway', *Comparative Education* 26, 1, pp.13-26.

- Sherington, Geoffrey and Craig Campbell (2008) 'Comprehensive school/education'. In Gary McCulloch and David Crook (eds.) *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London: Routledge.
- Shimizu, Akao K., Arai A., Itō M., Satō H. and Yaosaka O. (eds.) (1999) *Kyōiku Datarando 1999-2000: A Databook of Educational Statistics*. Tokyo: Jiji Tsūshinsha.
- Sizer, Theodore R. (1984) *Horace's Compromise: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Spring, Joel (1990, second edition) *The American High School 1642-1990: Varieties of historical interpretation of the foundations and development of American education*. New York: Longman.
- Wesselingh, Anton (1996) 'The Dutch sociology of education: Its origins, significance and future', *British Journal of Sociology of Education*, 17, 2, pp. 213-26.
- Wiborg, S. (2007) 'The Formation of Comprehensive Education: Scandinavian Variations'. In Barry M. Franklin and Gary McCulloch (eds.) *The Death of the Comprehensive High School? Historical, Contemporary and Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.

## コンプリヘンシブスクールの歴史

### —国際的見通し—

David Crook

#### 事務局訳

<> は原文強調

国際的見通しからコンプリヘンシブスクールについて論じるというシンポジウムに参加できるという今回の機会は、貴重なものである。これはまた挑戦的でもある。すなわち、私の貢献は、明日私が行うイギリスの経験に焦点を当てたものよりも、遂行するにはもっと難しいものである。

もちろん、私が最も良く知っているのはイギリスのコンプリヘンシブスクール教育の経験である。私はあるコンプリヘンシブスクールの生徒であった。私が教師になるために教育実践の経験を積んだ学校、それはリバプールの北部にある町にあったが、それもコンプリヘンシブスクールであった。続けて私はバーミンガムとミルトンケンズにある二校のコンプリヘンシブスクールで教えた。また、私は英国のコンプリヘンシブスクールについて研究もしてきたし、それについてかなり書いてもきた。そして英国 (UK) における中等教育の歴史に関するテレビ番組やラジオ番組にも出演してきたりもした。

米国合衆国においては、半世紀もの間、米国のコンプリヘンシブハイスクールについての記述は、その伝統、民主的なアイデアの位置づけ、主要な報告書、カリキュラムモデル、そのようなアイデアを推進する指導的立場に立つ民主的教育者によって果たされた役割などを誉め讃えてきた。そのような本 (たとえばコナント:1959、サイザー:1984、アンガスとミレル:1999) は、米国のコンプリヘンシブハイスクールと、例えば、英国、スカンディナヴィア、オーストラリアにおける変種との類似性と差異についてほとんど認識していない。他の国の研究者による著作、イングランドにいる私を含めて、これらもまたその他の地域の実践についてあまりよく知りはない。ラリー・M・フランクリンと私の同僚であるグリー・マカロック(2007)によって編集された最近の本は、いかにコンプリヘンシブスクールが一つの制度として世界の様々な場所でやっけていっているのかということについてより良く理解することを可能とするプロセスが始まったことの証としてみる事が出来よう。編者たちも認識しているように、この問題に関してはさらに一層研究が進められなければならないし (McCulloch and Franklin:2007:203)、このシンポジウムはこのプロセスに貢献することが出来る。私は、もちろん、日本の経験と見通しについて学べることを期待している。1970年代初頭、『道程の半分 *Half Way There*』といういまや古典ともなった、そして、事態が逆転したいまでは、かなり楽観的な、英国のコンプリヘンシブスクール改革に関するテキストは、日本では全国民を対象とする中等教育コンプリヘンシブスクールを実施していると示唆している。私が理解したところでは、日本のコンプリヘンシブスクールのモデルは、広く、そしてユニークにも、公立私立両方で採用されてきた。再び、私が理解したところでは、日本のコンプリヘンシブハイスクールは、他の多くの国々と同様に、都市問題という文脈において、いくつかの特定の挑戦と困難に立ち向かっている。しかし日本の場合は、その他西欧諸国が抱えて

いる問題とは同じようなものではない。

コンプリヘンシブスクールはどこにその起源を持つのか？ イングランドでは、「共通学校 common school」のアイデアは 19 世紀のチャーチストや、社会改良者であるフランシス・ブレース (1771-1854) に関連させることが可能である。しかしこのアイデアは米国合衆国により強い根をもっていた。最近のキャロライン・ベンとクライド・チッティは、以下のように論じている。すなわち共通学校は、米国の公立学校制度を打ち立てるプロジェクトにとって必須のものであった。1830 年代を通じて、教師を対象とした無料の雑誌、『共通学校の提唱 *The Common School Advocate*』は、北東に位置するいくつかの州で幅広く回覧されていた。しかし、すでにその当時、共通学校の中心的目的は、労働世界に向けて子どもたちを準備させることなのか、良き行動規範を推進することなのかということを巡る論争が支配的であった。また基礎的教科だけを教えるべきなのか否かについての合意もなかった。一部の教師は、たとえば、化学、幾何学、三角法を教えたがっていた (Benn and Chitty:1996:2)。

1890 年から 1920 年の間は、決定的な期間であったと目されている。米国の共通学校への支持が、コンプリヘンシブハイスクールへの支持へと発展したからである。これは進歩主義的教育思想と、自由民主主義国家の発展とが相互作用した結果であった (Murphy, et. al., :2001:18)。「民主主義のつぼ」としての高校というアイデアは、1918 年の『中等教育の重要な原則 *Cardinal Principles of Secondary Education*』(Commission on the Reorganization of Secondary Education) と冠された報告書を貫通するものであった。この報告書は、「中等教育の主要な目的とは、健康、家政、職業教育、社会的市民的教育、余暇の有効利用と倫理のための教育、そして基本的なプロセスの命令を含むべきであると主張した」(Hammack:2004a:8)。それは、18 世紀初期の教育改革者ホレス・マン(1796-1859)の平等主義的かつ人道主義的思考に幾分負っており、「共通の高校」という概念を推進することに多大な役割を担った」(Benn and Simon:1972:28) ヘンリー・バーナード(1811-1900)に負っていた。この報告書の著者たちは、米国社会の産業主義と都市化の衝撃に対して不安を表明もしていた。

彼らは、早期の成人期を通じて、この社会の<全ての>若者によって共有された学校教育の経験は、社会的紐帯に奉仕するのに必須であった。あるひとつの良く引用された文章において、彼らは、工場主の息子は、その工場の将来の門番と同じ学校に行くべきだと論じた (Hammack:2004b:130)。

当時のヨーロッパの中等教育学校は、普通、授業料を支払える家庭の生徒に限定されていた。分離した学術的学校と職業教育学校は、そこで生徒は異なるカリキュラムを学んでいたが、フリッツ・リンガーがブルデューの社会理論を引いて、フランスのリセ、ドイツのギムナジウム、イギリスのグラマースクールのように、強力な学術的伝統を發展させ、大学と密接に結びついている選抜制の学校を有する「分断された(segmented)」システムという用語を充てたものを表象している。分断された学校モデルは、彼が論じるには、それはブルデューによって特定化された三つのタイプの資本、すなわち社会関係資本、文化資本そして経済資本が、「親世代におけるものを、次世代内部にも本質的に同様な分配を転生させる」(Ringer:1987:4。またブルデュー1977を参照のこと)ことによる社会的再生産に有利なのだ。1920年代は、フランスとドイツで、たとえば、共通学校をつくる短い、しかし究極的に限定的で不成功に終わった運動が見られた (Benn and Simon:1972:25-26。また Campbell and Sherington:2006:1を見よ)。しかし米国ではこの動きは続いた。この十年間にこそ、高校が「大衆に奉仕する」機関として設立され始めたのである (Spring:1990:197)。

グレアム・サベージ、イギリスの教育院官僚で後にロンドン市参事会の教育局局長になった人物は、初期の米国のコンプリヘンシブハイスクールについて、極めて魅力的な部外者の見解というものを提供している。人生の終わりに向かいつつあった1965年、サベージは40年前を次のように思い出していた。

私はニューヨーク州に行くことを選んだ。なぜならば、それはこの国(イングランド)とほぼ同じサイズだからだ。そして私は対照的なインディアナにもいった。私はニューヨーク州の学校が大幅に不足していることを発見した。しかし私は、非選抜のシステムは良いものだと思った。米国の子どもたちは11歳でハードルを超えなくても良い。思い出してほしい。それらは大規模だった。私は、そのうちの一つの学校のスタッフに会ってくれと頼まれたことを思い出す。私はコモンルームでの静かなおしゃべりを想像していたが、250名ものスタッフの正面にいたのだ (*The Times*, 2 April 1965, p. 8)。

事実、このような見方、すなわち米国のコンプリヘンシブハイスクールは大規模であるという見方は英国では広く見られたが、真実ではなかったように思われる。マーフィー他(2001)は、第二次大戦が始まったとき、米国のハイスクールの15%のみが500人以上の生徒を有し、教師10名がともに住む250名の生徒の寄宿舎が基準であったと報告している(Murphy, et. al.:2001:37)。

そして、学校規模は、英国ではそうであったが、米国では「悩みの種」とは看做されていなかったようだ。対照的に、コンプリヘンシブハイスクールは統一されたカリキュラムを教えるであろうという仮説は英国でよりも米国でより問題であった。今では米国教育史研究者によって一般的に論じられているが、「生徒の出身家庭という背景、野心あるいは能力を考へることなしに、可能な限り沢山の人々に教育を提供する」というところまで拡大されつつ、「統一された」カリキュラムを通じて平等主義を追求することは、高度な学術的水準と質の追求をできなくするし(Murphy, et. al.:2001:38)、決して実現することが出来ない学校への期待というものを高めた(Angus and Mirel:1999)。同様に、ユージン・ハーブスト(Jurgen Herbst)、米国の中等教育に関する主要な批評家は、米国のコンプリヘンシブハイスクールは、20世紀を通じて、「舵をもたない船旅」を続けているようなものであったということによって保持されたミッションは意味していたと強く論じている(Herbst:1996:208)。そしてそれは、今日のコンプリヘンシブスクールプロジェクトを巡る危機感の一因となるものであった。

今日、こういった批判は今や聞き慣れたものとなっている。米国だけでなく、世界のその他の地域でもそうだ。しかし、シェリントンとキャンベルが最近論じているように、米国のコンプリヘンシブハイスクールは、第二次大戦後、西側諸国で適用可能なまさに重要なモデルを提供したのだ(Sherington and Campbell, 2008, p. 121)。保守党は、ジェームズ・B・コナント、先のハーバード大学学長で、以下のように書いたことでよく知られている人物だが、まさにその人物を意外なチャンピオンとして獲得したのである。コナントはいかのように書いている。

コンプリヘンシブハイスクールの三つの目標は、(第一)、未来の市民全てに対する一般教育を提供すること。(第二)、卒業後すぐに獲得したスキルを使いたいと願うものにとって、良い選択プログラムを提供すること。(第三)、職業がその後のカレッジあるいは大学での教育に依存するようなものに対する十分満足のできるプログラムを提供すること(Conant:1959:17)。

しかし、フロイド・M・ハマックが最近注目したように、コナントはまた、問題の多い質問を生み出してもいた。それらは満足いく解答であると本人は感じていたにも拘らず。つまり、コンプリヘンシブスクールが、国際的なレベルで直面した、そして今も直面し続けている困難を集約するような問題であった。すなわち

ひとつの屋根の下、一つの管理のもとで、これら三つの機能を満足いくように実現することは学校にとって可能であろうか、大多数のものに役立つスキルを身につけさせるための選択プログラムを提供し、上級の学術的科目、とくに外国語、そして上級数学といったものを扱う才能を持っているものに十分な教育を与え、一度にかつ同時に、民主主義社会の将来の市民として全ての生徒に良い一般教育を与えることはできるのかというような質問がでるだろう (Conant:1959:13;Hamack:2004a:13)。

第二次大戦以前、米国の事例に従うことに興味を最も示したのはニュージーランドであった。そこではある教育大臣が、「もともと選抜と特権に基づいて作られてきた学校制度を」、「彼らの全生涯を通じて、可能でもあり、望ましいものであると考えられる全国民のニーズを満たすような」制度へと変換するという政府の意図の概略を述べている (Benn and Chitty:1972:36 からの引用)。しかし、ヨーロッパでは、「ほとんどの西欧諸国における初等教育後の教育の構造は」、1945年の段階で、「依然として19世紀のままであった」(Henkens:2004:193)。つまり学校のタイプ、カリキュラムそして社会階層による差異化を伴うものであった。ヨーロッパの改革イニシアチブの範囲は、コンプリヘンシブスクールの導入のための前提を確立させたか、あるいは少なくとも、そのような学校を実験するための前提を確立させた。

たとえば、1949年にウェールズのアングルシーにおいて、セカンダリーモダンとグラマースクールが統合されたのに続いて、イングランドとウェールズでは、実験の時代が始まった。主要には、イングランドの都市周辺や、戦時中空爆の被害を受けた地域であった。スウェーデンでもまた、1950年代において、1962年の政府の決定的な法律に先行して、非選抜学校を好む実験の時代を見ることができる。他方、ベルギー、ノルウェー、オランダといった国でもまた、こういった国々の中央集権的、コーポラティズム的伝統を露にするコンプリヘンシブ教育の全国制度を計画した (Rust:1990;Kerckhoff, et. al.:1996;Wesselingh,1996;Henkens,2004 参照)。

1960年代、1970年代の世界の至る所で見られた経験は、コンプリヘンシブスクールは、農村部そして小さな地方都市では非常にうまく機能したという結論を示しているように思われる。そこでは私立学校への進学率が低く、社会階層と能力という意味で生徒は純粋に多種多様であった。コンプリヘンシブスクールは、親たちが私立学校を支持していたり、公立の選抜教育の名残があるようなところでは、また社会階層やエスニシティといった点に関して、均質的な地域に学校があるような都市部では、地元の学校以外に学校を選ぶことが許されたような場合、それほど成功しなかった。そこでは「コンプリヘンシブ」という名にも相応しくなかった。私が働いているロンドンでは、コンプリヘンシブスクールは、それがもともと考えられたものとしては、失敗したと結論付けざるを得ない。学校名に「コンプリヘンシブ」を冠した学校はこの首都には一校もない。同様に、私がこれまで勤めたいいわゆるコンプリヘンシブスクールもまた、近くに、その地域のミドルクラスの最善のかつ聡明な子どもたちを集めているもつと信望のある選抜制学校があるために難儀している。

私は未だかつていっども「純粋な」コンプリヘンシブスクールで教えたことがない、私は生徒としては通ったことはあるのではあるが。このことはずっと残念なことであった。大都市を遥か離れて、私は皆さんを田園地帯そして相対的に小さな町にお連れしよう。ノーサンプトンのような。そこで私は教育を受け、そしてロンドンの南30マ

イルのところにあるホーシャム、今私はそこに住んでいるが、そこでは、あらゆる背景を持つ親たちによって、コンプリヘンシブスクールは一般的には良く支持されているし、生徒たちは試験結果もよく、全国平均を遥かに超えて大学に進学している。スコットランドとウェールズでもまた、コンプリヘンシブスクールについて、イギリスの都市部に見られるようなこの種の論争はまだ見られない。

1980年代を通じて、マーガレット・サッチャー首相のもとで、英国の学校の水準と教育の質は危機に瀕しているということが知られるようになったとき、都市部と非都市部の差異についてはほとんど認識されなかったということは不思議なことである。おそらく、イギリスのコンプリヘンシブスクール擁護派が失敗したのは、一般的な非難に対して、コンプリヘンシブスクールでの成功例をもっとも紹介しなかったことである。この非難自体、しばしば、ロンドン以外の生活をほとんど知らない、そして公教育の消費者としての経験を持たない個人によってなされたものであった。それをするタイミングはいまや過ぎ去ってしまった。「コンプリヘンシブスクール」という用語は、残念なことに、汚れてしまった。

英国の都市部の経験を反映して、米国においても以下のようなことが論じられている。

郊外化は都市部の高校をコンプリヘンシブであることから遥か遠くに遠ざけてしまった。すくなくとも、その地域の若者のすべての層が進学するという意味において、郊外の学校は、その地域の住民の経済的社会的構成を不可避免的に反映するし、それらはほとんど多様であることはない。いくつかの比較的古くて中規模レベルの町では、そういう意味ではコンプリヘンシブスクールにことどまっているような学校が見られる。しかしそれらは、米国の高校全体を考えるとかなり少数派となっている(Hammack:2004:131)。

オーストラリアでも、1950年代そして1960年代を通じて、急速にコンプリヘンシブスクールのネットワークが発展してきたが、そこでは、20世紀末までには、グローバリゼーション、産業化、技術的、人口動態的変化が、より多様な、柔軟性ある中等教育制度を要請するということが認識されていた。1999年に、ニューサウスウェールズの教育と訓練担当長官(Director General)であった、そして今はイギリスのQAAの代表であるケン・ボストンは、独立したコンプリヘンシブハイスクールは、もはやその目的には合致していないと論じた(Campbell and Sherington:2006:153)。ニュージーランドもまた、コンプリヘンシブというアイデアはそういう意味では脅威にさらされているように思われる(Lee, et. al. :2007)。

皮肉なことに、1980年代までに、たとえば西ドイツのように、選抜制度を持つ学校教育を保持しているところでは、コンプリヘンシブ<スクール>が存在しなくても、コンプリヘンシブ<教育>のより満足できる制度が生じているということが広く認められた(*The Economist*, 'Schools could try harder', 15 March 1986, p. 29)。たとえば、職業準備教育をより強調するようになり進んだ専門化と、差異化されたカリキュラムがドイツモデルには存在していたが、それらは生徒の数学の成績の国際比較において、ドイツの生徒が相対的に高い得点を取っている理由だといわれた(*The Economist*, 'The three meanings of equality', 20 September 1986, p. 28)。

通学区域の弾力化、「近隣」中等教育学校の消滅、人事、カリキュラムそして学校予算への市場主導の「解決策」といったものをもたらしながら、公教育が永続的な改革の対象となるという過去20年以上に渡る地球規模の傾向は、コンプリヘンシブスクールにとっては傷ついて危険に身をさらさせるものとなった(Campbell and Sherington:2006:2-3)。地球規模で広がった制度としてのコンプリヘ

ンシブスクールの消滅あるいは死は、しかし、誇張されたものかもしれない。スザンヌ・ウィボーグ、インスティテュートの私の同僚だが、彼女は、フランクリンとマカロックの編集した本の彼女の執筆した章を、以下の言葉で始めている。

スカンディナビアの教育をみてみると、なぜコンプリヘンシブスクール教育が世界のこの部分（イングランドのこと-訳者）ではそんなにもうまく機能したのかという問いに比べれば、コンプリヘンシブスクール教育が生き残るかどうかなんていうことはそれほど問題であるようには思えない（Wiborg : 2007 : 131）。

経済学者と教育者は、20 世紀後期のフィンランドの「奇跡」に目を見張る。それは、30 年ちょっとで、教育制度に関心をあまり払わない、主要には農業に依拠した経済から、PISA によれば、世界で最善の学校制度を有する競争力ある経済を先導する国へと変えていった（Crook : 2008 : 256）。識字、問題解決と数学といった尺度での高い得点をフィンランドの子どもや生徒がとったことを前提としたとき、人は、7 歳から 16 歳という 9 年間、混合能力制の学級のコンプリヘンシブスクールに出席したかどうかということが、フィンランドのこの例外的な成績の要因であるかどうか疑問に思う。

私の知る限り、この質問に結論を出すのは議論のないところであろう。しかし、私は、この講演を始めるときに提示した問題に戻ろうと思う。すなわち、日本におけるコンプリヘンシブハイスクールという問題である。5 年前、クリストファー・P・フッドによって英語で書かれた『日本の教育改革：中曽根の遺産 *Japanese Education Reform: Nakasone's Legacy*』（Hood : 2001）に気づいたのは最近のことだ。それは伊奈コンプリヘンシブスクールに言及している。この学校は 3,000 人以上も生徒がいる大規模校で、埼玉県にあり、生徒を大人として扱い、幅広いカリキュラムを提供するという哲学を持っている。

清水一彦教授の著作を引いて、フッドは、1994 年に、日本には、高等学校総合学科として知られている 7 つのコンプリヘンシブスクールがあったと報告している。そしてそれは 1998 年には 106 校にもなっている。そして「そのような学校は、将来もっと大きな役割を演じるようになるだろう」（Hood :

2001 : 110）。だから、私が不思議に思うに、多くの西側諸国がコンプリヘンシブスクールは過去のものだと看做しているこの時期になって、何故日本はこのような関心を持っているのだろうか、と。

事務局註\* コンプリヘンシブスクールの概念に、日本側とクルック博士との間に共通理解がえられなかったもので、すべては訳出していない。コンプリヘンシブスクール、コンプリヘンシブスクール教育の問題については【質疑と応答】を参照されたい。



【資料：事前の質疑応答（清田夏代氏とクルック博士のやりとり）】

清田→クルック

I will submit you following three questions on the symposium (at this point in time, though they're still incomplete).

First, in the relationship with the LEAs. I have studied mainly about the LEA systems as secondary (or medium) powers (in a Durkheimian term, 'pouvoir secondaire') which have autonomous functions.

Prof. K. Shimizu(1994) said that one of the causes of the fall of the comprehensive education was the ambiguousness of their definition, with the reformation policies being left to each LEA. Do you think if it was a negative side of the autonomy of LEA system? Were there other ways in which the LEAs should function?

Second. He also pointed that giving up the concept 'grammar school for all' at the first half of 1970s under the Conservative government was the critical moment of the declination of the comprehensive schools. The successive Labour government also had not stressed academic excellence in comprehensive education. I regard New Labour's policies for Academies as having some meaning of the compensate education entailing the positive discrimination and stressing the standard and excellence. What do you appreciate the point?

Third, there are little reference to the relationship with the higher education policies. As a Japanese, it seems curious, because, in Japan, we often judge the qualities of secondary schools in relation to the higher education. How do you regard the comprehensive schools as an access to higher education?

クルック→清田

On 1, Professor Shimizu's argument is powerful, of course, but I tend to take a different view. I believe that the autonomy of LEAs was a strength, and that, with less central government interference, a stronger system of comprehensive schooling could have developed in the 1970s. Many excellent comprehensive schools were created that are still operating, especially in rural areas.

On 2, if I understand correctly (and please excuse me if I do not), I do not agree that the comprehensive movement declined in the early 1970s. Numerically, at least, 1970 to 1974 was the period when more

comprehensive schools were formed than in any earlier or later five-year period. But I do agree that there was insufficient attention given to the curriculum for comprehensive schools. Many teachers who had been very successful in grammar-school environments chose to retire early rather than teach mixed-ability classes. The failure to develop curricular programmes for less academic children was a definite failing of the 1970s and 1980s.

On 3., during the 1960s and the first part of the 1970s the proportion of young people proceeding to higher education in the UK was in single figures. There was a massive expansion in entry to higher education, particularly in the 1990s. A majority of young people entering higher education since that time have attended non-selective schools, so it could - and perhaps should - be represented as a great success for British comprehensive education. Yet politicians and others rarely make this point.

I do hope that this is helpful. I shall look forward to meeting you and discussing the points you raise in further detail.

## 【討論・質疑と応答】

司会（浪本） 私はイギリスに留学したときにクルック先生にお世話になり、授業にも出させていただきました。今回のテーマはとても興味深く、司会という大役をがんばって勤めたいと思いますのでよろしくをお願いします。それではクルック博士へのご質問をお受けしましょう。

小口 英国で言われているコンプリヘンシブスクールと、日本がモデルとしているアメリカのコンプリヘンシブスクールとの違いはどうお考えでしょうか。

クルック 日本のコンプリヘンシブスクールはアメリカがモデルであるということ、ヨーロッパのコンプリヘンシブスクールとはかなり異なるということをやや徐々に理解し始めています。アメリカでは都市部のコンプリヘンシブスクールはやはりマイノリティ中心となっていて、「ホワイトフライト」が問題となっている。つまり、階級、人種といった問題を抱えていて、イギリスの場合も都市部では人種的に分離したコンプリヘンシブスクールが見られます。その点、日本ではこの問題はあまり見られないということ、移民問題があまりないということが一番違う点でしょう。

清田 一番聞きたかった質問は今のでお答えいただいたと思います。都市部と非都市部でコンプリヘンシブスクールの成功の度合いが異なっているということは、人種問題ということが大きな要因となっているということですね。だが本当に非都市部ではだいたい成功しているといえるのか。もしそこでも問題があるとしたら、コンプリヘンシブスクールそのものに原因があるとは考えられないかというのが質問です。

クルック コンプリヘンシブスクール自体のアイデアは第二次大戦直後のものであり、今のような移民問題が生じる前のものであった。現在は住民構成を反映するために、そういった意味では地域学校はマイノリティ中心のものになっていて、社会的混合を達成するという理念は、この現実のもとではなかなか達成できていない。アメリカではバス通学というようなこともやったが、それは不自然であろう。現在、イギリスではポストコンプリヘンシブソリューションが求められている。しかし地方の小都市であれば今でも社会的混合を地域として保持していると思われる。だからそこにはコンプリヘンシブスクールがうまく機能している可能性があると思うのだ。そういった事例をたくさん紹介すべきである。

しかしそれがどのように21世紀の都市部において可能性を持つかということはかなり予想が困難だ。

安田 重要な観点を提出していただき、ありがとうございます。第1の質問は、今日米国の話が出ましたが、コンプリヘンシブスクールという意味では私たちは共通の教育の質、カリキュラムを提供してきた。そしてそれは大多数の保護者、教育関係者から支持されてきた。しかし実際生徒の能力は多様である。学力差も歴然とある。すべての生徒に同じ内容を与えることはイギリスではどのように行われているのか。第2の質問は、イギリスではグラマースクールがある。ほとんどの生徒—90%と聞いているが—はコンプリヘンシブスクールにいつている。グラマースクールには今10%程度がいつているというが、この問題は教育の機会均等という観点からすればどう考えられているのか。

クルック 民主主義の観点からすれば、同じカリキュラムを提供するということが求められていて、能力のある生徒に対して特別な配慮をするということはしてこなかった。伝統的に言えば、グラマースクールは優秀な子供を集めている。米国もイギリスでも、同じコンプリヘンシブスクールと言っても内部で教科別の能力別編成を行っていることが多い。ストーリーミングとかセッティングと呼

ばれている方法である。たとえば数学とか教科によってはこの方法は成功している。米国では混合能力制が伝統的に強いことも事実だが、優秀な子供たちの問題は残っている。

二番目のご質問についてだが、1960、1970年代にはグラマースクール廃止論議も盛んだった。中等教育再編のときに政府は主に LEA と交渉しただけだった。ご存知のように、中央政府は LEA に対して指導・助言しかできない。判断は LEA にゆだねられていた。だから三分岐型中等教育学校制度を維持している LEA も存在しているのだ。現在、約 2000 校のうち 163 校がグラマースクールである。しかし、一方、90%がコンプリヘンシブスクールをうたっているが、純粹にコンプリヘンシブスクールというのはほんの数校しかないと思う。

宮島 豊かな時代になって、学校のほうが家庭より条件が悪くなっている。たとえば、暑い夏なのにクーラーのない学校というのが問題ではないか、ちょっとお金を出せば環境のよい私立学校がある。それならそっちを選ぶということができたのではないか。イギリスではどうでしょうか？

クルック そんな大変な環境で勉強するなんて、ご同情申し上げます。ご存知のように、イギリスでは暑さの問題はあまりない(笑)。しかしご指摘の問題はよくわかる。イギリスでも良い質の教育を求める親の存在はある。クラスのサイズや教師の質に注目する親たちである。近年の問題は公立学校への資金援助が少ないというものだ。人々は増税を嫌う傾向にある。政党は選挙で負けるから増税は言わない。だから公費が足りないので、結果的に公立学校の条件は悪いものとなっている。もっと公費を教育に振り向けるための強力なキャンペーンというものが必要である。教育関係者がもっと連帯して発言力を強めないといけない。

現在、イギリスにはアカデミーというのがあって、そこには巨額の建設費が国費から投じられている。しかしアカデミーそれ自体も今はあまり成功しているとは思えない。最近ミッドランドで開校したアカデミーには運動場がなかった。すばらしいデザインの学校建築ではあったが。建築デザイナーや官僚の頭の中で考えられているために、子供の教育という視点が欠落していたのだ。今この学校は問題視され、再検討されている。

ジェンキンズ 最近の動向を見ると、イギリスでは中等教育学校では学術的なストリームの強調が見られるようだ。今日の報告では日本のコンプリヘンシブスクールについて言及されているが、私は工業高校で最近まで英語を教えてきた経験がある。日本ではもちろん良い学校もあるが、とても水準の低い学校もある。いくつかの学校では学校内で能力別にクラスが組織され、問題を抱えたクラスとそうでないクラスが明確に分かれているようにも思う。そうしないとできる生徒も水準が下がると思われているようだ。そのため生徒に対して教育的ではない影響を与えている。これらはちょっとしたテストの結果で振り分けられていたりするのだ。またちょっとしたでもテストの結果が悪いと生徒はこなくなる。知り合いの教師4人のうち2人は、すべての生徒に同じような教育内容を与えようと試みると生徒たちはとてもよく反応するとも言っている。学校内の選抜、また総合制高校と選抜制高校の問題はどう考えればいいのか、クルック博士のみならず、今ここにおられる皆さんはどう考えているのか知りたい。

クルック イギリスでは日本の教育はすばらしいと、政府関係者や官僚、多くの政治家たちが言っているので、そういう意味で今の話は驚きである。

確かにイギリスでも優秀な子供を大事にするということは政府関係者によっても明言されている。選抜制あるいは能力別編成は、確かにコンプリヘンシブスクールという理想からすれば反対されるだろう。ストリーミングはイギリスでは受け入れられないだろう。しかし数学とかは確かに能力別のほうが良いと思う。これは科目による。つまり学校内部で一部の教科に関してはセッティングは

良い制度だと思う。

教師は、教員養成の課程で混合能力制とか、困難な問題を抱えている子供たちをどのように教育するかといったことをほとんど習ってこない。したがって、こういう問題に対してきちんと対応ができるような準備を教員養成課程で提供すべきだと考えている。これは世界中の課題であろう。すばらしい教師を生む必要がある。上級熟練教師という考え方が今導入されつつある。良い教師とは同僚と悩みを話し合えるような教師だが、ベテランのすばらしい教師が管理者になるのではなく、そんな教師を支援する教師が教員養成課程で後輩を教育することが必要なのだ。

片山（茂） 日本の総合制高校は、私が知る限り、入試制度によってある種のランキングが機能している。みんなそのランキングを知っている。選抜に関していえば、日本のハイスクールはそういう意味で近隣原理とはいえない。これについてどう思うか。

クルック 日本のコンプリヘンシブスクールへの注目は、フットの本が出てからで、この本によれば、コンプリヘンシブハイスクールは90年代に導入されたことになっていた。しかしながら、日本に来てどうもこの情報は違うものをさしていることに気づいた。そんなわけで今私は日本の高校について学び始めている。

米国の占領期の政策が日本に何を残したのかということだが、そこにすでに威信の高い高校とそうでない高校がすぐ作られたのではないかという仮説がある。

ジェンキンス 日本では中等教育は常に教育問題であった。実際には18歳までほとんどの子供が中等教育を受けているのに、とくに中学校と高校が分かれているところが問題なのだ。中学校は完全なコンプリヘンシブスクールであるが、高校は選抜試験があって、総合制の意味が異なるのではないか。

大田 中等教育をひとつのまとまりで語っているが、実は、日本では中学校と高校とが異なっていること、また、コンプリヘンシブという用語でカリキュラムを意味するときと、社会階層の混在、近隣原理として使うときと、また選抜制との対比の問題と、概念が整理されていないような気がする。クルック博士が依拠しているフットの本では、最近導入された日本の総合学科の高校をコンプリヘンシブスクールとして、今後期待できるものとして紹介している。そのため、戦後の普通制高校のことが落ちてしまっていることが来日されてからわかった次第である。概念が未整理なので、また共通理解が成立していないので、ここではこれ以上議論するのは困難ではないか。

上田 今議論になった点ですが、アメリカの事例でクルックさんが使っているのはハイスクールですよね。しかしイギリスの場合は16歳までですよね。つまり、コンプリヘンシブという用語を使っておられますが、やはり対象年齢が異なるし、ハイスクールというものもまったく異なるので、たとえば同じ年齢を対象にしないと議論ができないのではないかという質問です。

クルック ご指摘ありがとうございます。確かにコンプリヘンシブといってもこの擁護が多様に使われていることは事実です。私が研究してきたのはコンプリヘンシブセカンダリースクールなので、年齢は16歳までです。確かにコンプリヘンシブセカンダリースクールとコンプリヘンシブエデュケーションとは異なります。そういった意味でコンプリヘンシブセカンダリースクールは失敗したとみなしています。他方、コンプリヘンシブエデュケーションは、今はナショナルカリキュラムもあり、カリキュラムの面では共通の部分が出てきたという意味で成功しているといえます。今イギリスではスウェーデンやノルウェーなどに注目しています。そこでは初等、中等とわけないで教育を考えている。ここでは、早くからコンプリヘンシブセカンダリースクールが成功しているといえます。比較をする際には、もっと深く研究しないといけません。残念なことに最近イギリス

で公刊された日本の中等教育制度の研究書は、実際、多くの誤解のうえに書かれているようです。もっと年齢や内容について、共通の枠組みを想定すべきでありました。マカロックとの共同研究をやったときもこのことは検討されてこなかった。アジアも検討対象になっていなかった。今回のご指摘を真摯に受け止めたいと思う。

大田 選抜の問題について少し質問をしたい。義務教育までは共通カリキュラムが行われているのは当然のこととして、高校ではある程度の多様化は必要ではないかと考えている。

問題は、義務教育段階の選抜がコンプリヘンシブスクールを破壊していると思われているのか、それとも義務教育後なら多様化は仕方がないと考えるのか、クルック博士はどちらでしょうか。

クルック 用語をきちんと整理して話をしなければなりませんね。80年代までは、すべて混合能力制でやってきたし、いまでもいくつかのコンプリヘンシブスクールは混合能力制です。日本では18歳までなんです。混合能力制は今イギリスでは消滅しつつあります。中等教育学校に進学すると同時にセッティングが始まっているからです。これは視学官からの圧力や、政府からの圧力で、ほとんどの教科でそういった傾向に拍車がかけられているからです。そういった意味で今回のテーマは比較ということですが、課題が見えてきたかなと思います。

司会 今回の大会テーマは公立中等学校の日英比較ということでした。このごろの日本では教育基本法の改正やらでも、初等教育に関心が高まっているようで、中等教育への関心が弱まっているかなと思っておりましたが、非常に重要な観点が出されてきたかなと思います。ご協力ありがとうございました。明日もまた同じテーマで議論がなされます。本日の検討を踏まえてまた明日お目にかかりましょう。