

1970 年前後のイタリアにおける 学校の変革に関する考察 — 雑誌『学校実践』の分析を通して —

徳永 俊太

Research on School Reform in Italy around 1970:
An analysis of the magazine *Fare Scuola*

Shunta TOKUNAGA

Accepted April 28, 2017

抄録：本論文は、イタリアの教育雑誌『学校実践』(*Fare Scuola*) の分析、特に学校訪問に関する記事と教員の座談会の記事の分析を通して、1970 年ごろのイタリアにおいて、学校が保護者、地域住民、行政関係者、学校後教育の教員といった外部の人々と連携しながら変革を行う際に、どのような手段を想定し、どのような問題意識を持っていたのかを明らかにしたものである。『学校実践』に登場する人々は、学校が新しい文化を創造することを変革の手段として捉え、それが社会変革にもつながるという考えを持っていた。ここで想定されている文化とは、その担い手によって常に更新され続けるものである。日本において「社会に開かれた教育課程」について論じる際にも、学校における文化の創造という観点は有用であろう。

索引語：イタリア、学校改革、学校外教育、学校における文化の創造、「社会に開かれた教育課程」、1970 年

Abstract: This research focuses on the method and idea of school reform by collaborating with out-of-school people such as guardians, local residents, administrators, teachers of after-school education in Italy around 1970, through an analysis of the Italian magazine *Fare Scuola*. I analyzed articles on various schools and on round-table talks by teachers. Those who are featured in *Fare Scuola* considered creating new cultures in schools by themselves as a way of reforming both school and society. They considered it their responsibility to continually update their cultures. When we discuss “curriculum open to the society” in Japan, it is useful to consider the creation of a new culture in school.

Key Words: Italy, school reform, out-of-school education, creation of a new culture in school, “curriculum open to the society”, 1970

1. はじめに

2016年12月に出された中央教育審議会答申「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」において、「社会に開かれた教育課程」の実現が提起された。これまでなされてきたコミュニティ・スクールに関する議論や開かれた学校づくりに関する議論と合わせて、学校が外部とどのように連携していくのかが、ますます問われることになるだろう。

この課題に対する示唆を得るために、本論文ではイタリアの学校教育における議論を参照したい。イタリアの前首相であるマッテオ・レンツィ（Matteo Renzi）が主導した2015年ごろからの教育改革は、「良き学校」（la buona scuola）を標語として進められ、その中で「開かれた学校」（scuola aperta）という言葉が強調されていた。イタリアで使われている「開かれた学校」も日本のものと同様に、家庭や地域社会と連携していく学校を指している。

学校が開かれるという状態を想定すると、学校教育と学校外教育という軸が浮かび上がってくる。イタリアの場合、学校外教育に含まれる教育活動には、公的機関によって運営されているものもあれば、民間教育研究団体のように独自の運営を行っているものもある。日本におけるイタリアの教育に関する先行研究でも、学校外での教育活動に着目したものが多数ある。

公的な機関が学校外教育を運営する場合、それが学校教育の補完的な機能を果たす場合もあれば、そこから学校教育にない独自の機能を果たすようになることもある。杉野竜美はイタリアの異文化間教育に関する研究のなかで、イタリア語の習得を援助する公立の語学センター（CTP: Centro Territoriale Permanente）が外国人生徒にとってセーフティネットの役割を果たしていることを指摘している。ただし、CTPは国によって画一的な運営がなされているのではなく、中国人の多い地域では中国人生徒のための専用コースが設けられるなど、地域の実情によって教育課程の編成が行われている¹⁾。高橋春菜は、イタリアの公共図書館の活動をその教育的役割に着目しながら論じている。公共図書館は、十分に発展してこなかった学校図書館を補完する役割を果たしつつも、子どもを「自律的な利用者」として育てるという独自の機能を有している²⁾。高橋は別の論考において、公教育における学校外教育の位置づけについて、以下のような点を指摘している。

学校外教育は1970年代における「教育のポリセントリズム」から1985年版「公教育プログラム」にかけて、あるいは豊かさへと自律的に拡張し、あるいは学校への参加権を外側から得てきたのに対し、2012年版「国のカリキュラム指針」の制定にかけては、上級の行政の介入を縮小する「補完性原理」にもとづき、学校側からの要請、すなわち内側から要請が生じている点である。今日、学校外教育は学校教育の質の維持ないし向上のために不可欠な要素として組み込まれつつある。背景には、豊かさへの拡張とはまったく対照的な、国家ないし国際レベルの財政危機に対応する必要性が影響していることも看過できない³⁾。

高橋によれば、イタリアにおける学校教育は学校外教育との補完的な関係によってなりたっており、そこには財政のひっ迫という消極的な側面も存在しているのである。「教育のポリセントリズム」とは、学校の価値を問い直し、相対化していく傾向⁴⁾であり、これもイタリアの学校教育において重要な概念となる。

生涯学習の分野に目を向けると、イタリアの生涯学習に関する歴史が佐藤一子によってまとめられている⁵⁾。佐藤は、イタリアの生涯学習における重要な概念として、アソチアツィオニズモ (associazionismo) を挙げている。アソチアツィオニズモとは「政党、労働組合、協同組合運動の組織過程における階級的自覚、そこに参加する人々の中の精神的紐帯を意味し、その後のイタリア社会に歴史的に継承され、豊かにされた抵抗的、革新的民衆意識」⁶⁾である。行政に頼らない組織づくりの伝統がイタリアには存在しているのである。

これらの先行研究は、主に社会における教育、もしくは学校外での教育に焦点を当てたものである。そこで本論文では、これまであまり触れられてこなかった、学校教育の側が学校の外部との連携をどのように考えていたのかということを探って行きたい。学校が外部とどのように連携していくのかというテーマは近年になって突如提起されたものではなく、長い時間をかけて議論されてきたものである。イタリア共和国憲法に示された地方自治が教育の分野においても実現されていく過程において、学校には自律的な教育活動を行っていくことが求められ、家庭や地域社会、さらには学校以外の公的機関との連携が求められたのである。特に、学校教育の在り方が大きく変化した1960年代から1970年代にかけて、連携に関する議論が盛んになり、その連携を通して学校を変革することが目指された。そこではどのような手段が想定され、どのような問題意識が共有されていたのだろうか。それを明らかにするために、雑誌『学校と街』(Scuola e Città)の増刊号である『学校実践』(Fare Scuola)の記事を分析し、考察を行う。特に注目したいのが、座談会形式で行われている複数の記事である。これらの記事では、様々な人物がそれぞれの立場からこれからの学校教育の在り方について論じている。その中で外部との連携や学校変革の視点が強い箇所を取り上げていく。

2. 『学校と街』の変遷における『学校実践』の位置づけ

雑誌『学校実践』は雑誌『学校と街』に増刊号である。そこで、まずは『学校と街』の特徴をイタリアの社会情勢を踏まえながら明らかにし、それと関連させる形で『学校実践』の特徴を述べる。『学校と街』は1950年に創刊され、2003年まで発刊が続けられた⁷⁾。『学校実践』はその増刊号として1970年に5冊発刊された。

『学校と街』がイタリアの教育史において取り上げられるのは、ジョン・デューイ (John Dewey) をはじめとするアメリカの新教育との関係においてである。なぜアメリカの新教育が関係するのかというと、第二次世界大戦後のイタリアの教育改革にアメリカの研究者が多数関わったからである。その一人として、ウィネトカ・プランを提案したカールトン・ウォッシュバーン (Carleton Washburne) が挙げられる。公教育を規定する文書である小学校の学習プログラム (programmi) の1945年版には、労作 (lavoro) という教科が設定されるなど、子どもたちの生活を重視した教育が提言されており、新教育の影響がうかがえる。

イタリアにおけるデューイの影響について論考したクリスティアーナ・アレマン＝ギヨンダ (Cristiana Allemann-Ghionda) によれば、教育に対するデューイの影響という点から1940年代から1950年代までのイタリアにおける論者は、世俗主義者 (Laicists)、マルクス主義者 (Marxists)、カトリック教徒 (Catholics) の三者に分類できる。三者のデューイに対するスタンスは、世俗主義者はデューイを全面的に支持し、マルクス主義者は「資本主義の被告人」としてデューイを批判し、カトリック

教徒は「宗教的に不十分であり、アナキー的傾向」があるとしてデューイを批判する。そして、デューイの思想を受容したのが、雑誌『学校と街』なのである⁸⁾。ただし、1945年版の学習プログラムは10年で改訂されたので、その後の公教育への影響は限定的なものとなった。1955年版の学習プログラムはカトリックの影響を強く持つものであり、この学習プログラムはその後30年存続することになる。

続く、1960年代にはどのような研究が掲載されたのか。雑誌の目次等からその性格を明らかにしていきたい。この時代に掲載されている論文は、イデオロギー的な性格が強いものが多い。雑誌の歴史を振り返ったランベルト・ボルギ (Lamberto Borghi) の1977年の論文「雑誌『学校と街』」(*La rivista "Scuola e Città"*)⁹⁾においても同様のことが指摘されている。学術的な論文も多くあり、デューイやジャン・ピアジェ (Jean Piaget) の翻訳やイタリアの教育史に関する研究なども散見される。

こうした雑誌の性格に変化が現れるのは、1970年代に入ってからである。具体的な教育方法 (*didattica*)¹⁰⁾ について言及した論文が掲載されるようになり、イタリアの歴史教育研究において活躍した中学校教員シピオーネ・グアラッチーノ (Scipione Guarracino) の論考のように、教科教育研究の論文も見受けられるようになった。合わせて着目したいのが、目次に乗せられている海外研究協力者である。雑誌にはイタリアの歴史教育に影響を与えたフランス人のロゲ・クージネ (Roger Cusinet) や前述のウォッシュバーンの名前などが長らく掲載されていた。しかし、1973年の1・2月合併号から海外研究協力者の名前は削除されている。雑誌の編集方針が、イタリア国内へと目を向けるようになったためであろう。『学校実践』が発刊された1970年は、雑誌の方向性が転換し始めた時期なのである。

このような編集方針の変化には、イタリアの社会情勢とそれに伴う公教育の変化が影響していると考えられる。1950年代から1960年代にかけて、イタリアでは「奇跡」と呼ばれる高度経済成長が成し遂げられた。経済成長に伴う社会の変化は様々な社会的矛盾を具現化させ、それに伴って労働運動や学生運動も盛んになった。その中でも、「熱い秋」と呼ばれる1969年の運動が有名である。

社会の変化に伴って、公教育にも大きな改革があった。1962年に12歳から14歳までの前期中等教育が義務化され、進学系と職業系の区別もなくなった。これらの改革は高度経済成長に伴って出現した新中間層の要求、すなわち学歴によって社会的地位を確保していきたいという要求によって進められたものである。しかし、教育における格差がすぐに是正されたわけではない。

田邊敬子によって翻訳された、ドン・ミラーニ (Don Milani) の実践をまとめた『女教師への手紙』(*Lettera a una professoressa*)¹¹⁾ は、新しい前期中等教育における格差を告発するものである。『女教師への手紙』はドン・ミラーニの運営していたバルビアナ学校の著作として1967年に出版されたもので、生徒が自分を落第させた女教師にむけて書いた作文を紹介することで、現在の教育に関する問題を指摘するという構成を取っている。特に、公教育によって社会階層が固定されることが問題として意識されている。そうした問題意識が表れた作文の一つを紹介しよう。

「誰がとくをするのか」

では、学校で少ししか教育しないことよってとくをするのは誰なのか、そのことをはっきりさせましょう。授業時数が一年に740時間ということは年間を通じて一日にほぼ2時間です。そして子どもはあと14時間起きています。裕福な家庭ではそれはあらゆる種類の文化的援助の14時間です。

しかし、農民にとってはそれはますます臆病になるための孤独と沈黙の14時間なのです。労働者の子どもにとっては隠された説得者による教育の14時間です。(後略)

(田辺による訳注：隠された説得者—宣伝が貧乏人に必要でないものを必要だと思いこませることを隠された説得と呼ぶ)¹²⁾

「誰がとくをするのか」では、新しい中学校が教育格差を拡大させるものとして捉えられている。当時、イタリアの学校は昼までの半日で運営されていた。その後、各学校の裁量で午後からも授業を行う全日制 (*tempo pieno*) を選択できるようになった。

以上、述べてきたように『学校実践』が発刊された 1970 年前後はイタリアの学校教育が大きく揺らいだ時期である。『学校実践』はそうした種々の問題に対して、学校がどのようにこたえていくのかというスタンスで編集されている。表 1 は各号の目次を示したもので、多くの記事が学校の中での取り組みに焦点を当てている。

表 1 『学校実践』の目次

号	目次
1	・「ナボリのトライアル地区における開かれた学校」 ・「学校後教育—もう一つの貢献—」 ・「言語としての漫画」 ・「方言は間違いではない」 ・「友情とは何か」 ・「不思議な実験室」 ・「選抜をしない評価」 ・「科学教育のために」 ・「小説から歴史へ」
2	・「今日におけるレジスタンス」 ・「ロヴィーゴの常設集会」 ・「ロボットの教員」 ・「子どもと英語」 ・「地理科教育法」 ・「中学校における試験」 ・「学校後教育のための仮説」 ・「テーマ」 ・「生徒と読解の関係」 ・「記号論理学のために」 ・「文法の書き換え」
3	・「ペスタロッツ学校における本の分析」 ・「身近な環境におけるグループ作業」 ・「漫画を前にして」 ・「子どものための本とイラスト」 ・「教育方法の全国表彰 レコアーロ・テルメ」
4	・「サン・マルチェリーノの円卓会議」 ・「消費に関する教育方法」 ・「演習の提案」 ・「インタビュー：何を売するのか」 ・「神話の消費：漫画」 ・「工業、民主主義、学校」 ・「ブルーノ・チャーリ」
5・6 合併 号	・「学校と共同体」 ・「今日の教員と教育」 ・「学校における漫画」 ・「不可能な仕事」 ・「ラテン語をどうすべきか」 ・「フィレンツェの学校後教育」 ・「技術の適用」 ・「文化交流」 ・「雪の日のクラス」 ・「労働」

3. 学校訪問記事にみる学校改革の論点

『学校実践』は、全 5 号すべてにおいて、学校訪問の記事を掲載している。記事は訪問した編集部と学校長、教員が座談会を行う形式を取っている。時には、子ども、保護者、住民、教育行政関係者なども登場し、学校と街との関係という観点から議論が行われることもある。当時の様々な立場の人間の意見が聞けるということで、貴重な資料となっている。まずはこの訪問記事でのやり取りを手掛かりとして、学校変革のためにどのような手段が構想されていたのかを明らかにする。全 5 回の訪問先とテーマは以下のとおりである。

表 2 訪問記事の内容

号	学校	座談会のテーマ
1	ナポリのトライアル地区の中学校	開かれた学校
2	ロヴィーゴ市の中学校	生徒による常設集会
3	フィレンツェのペスタロッチ学校	レーヴィの著作を読む実践
4	サン・マルチェリーノの学校	貧困と教育行政
5・6	アッパディーア・サン・サルヴァトーレの学校	山間部における学校と共同体

訪問された学校のうち、フィレンツェのペスタロッチ学校のみが国立の実験学校で、その他の学校は普通の国立学校¹³⁾であり、むしろ多くの困難を抱えていると言ってもよい学校である。第3号の訪問記事は、カルロ・レーヴィ（Caro Levi）の著作『キリストはエボリで止まった』を読んだ生徒の感想文を中心に構成されたものであり、本論文のテーマとする学校をどのように改革していくのかという視点は薄い。よって、第3号以外の対談の様子を概観し、そこから学校改革の論点を探っていく。

第1号では、ナポリ市の西に位置するトライアル地区の中学校が取り上げられている¹⁴⁾。イタリアにおいてしばしば問題となる南北格差は、経済面だけではなく、公教育においても存在する。この当時でもその兆候は見られ、生徒1300人のうち560人がカリキュラム上の遅れを持っているというデータが示されている。

この座談会におけるテーマは論文の冒頭でも言及した「開かれた学校」であり、学校外との連携だけではなく、学校が文化的な次元で開かれることが求められている。学校側は「創造的、創作的、表現的、生産的」な学習活動によって文化を生み出し、それが学校の変革につながることを想定している。それに対して、編集部は学習活動において子どもが扱う問題の質に着目する。学校が扱っている問題は子ども「個人」に属する問題とは捉えられず、「集団性」にのみ属する問題なのではないかという編集部の問いに対して、学校側からの明確な答えはない。

学校が新たな文化（cultura）を創造するという観点は他の号にも見受けられる。編集部の問いは、文化の創造に取り組む際に個人と集団という軸を意識することの必要性を提起している。

第2号では、イタリア北東部の小都市ロヴィーゴにあるパレンツォ中学校で行われている常設集会（assemblea permanente）をテーマにしている¹⁵⁾。常設集会は任意参加の生徒によって構成された一種の政治的な組織である。その為に、訪問記事も編集部と生徒とのやりとりを中心に構成され、時折校長や教員の発言が挿入されている。

常設集会は、生徒自身の言葉に寄れば「学校の世界、労働者の世界両方」における「ストライキと異議申し立てについて議論するための集会」である。生徒たちの活動は、問題の議論だけにとどまらず、学校のカリキュラムに対する異議申し立てなども行っている。記事では、教員と対等な立場に立ち、学校を改善していこうとする生徒たちに対して、教員が応対してくれないことへの不満が述べられている。以下は、生徒の教員への不満を述べた記述である。

○モレット

何度も集会を行うように要請しています。先生たちと話すことで、先生たちが私たちの集会についてどう考えているのか、私たちの批判的な意見に価値を置いてくれるのかが知りたいんです。先

生の大部分は私たちの集会に参加することを望んでいません。あの人たちにとっては、集会の問題は「教育的」ではないんです。その上、私たちと議論するときは、投票の問題をなしにしちゃうんです。

○ピラーニ

先生は言うんです。「投票で決めましょう」って。でも最後には彼が決めちゃうんです。時々、少し大きなことを投票で決定しようとするんですけど、繰り返しますが、決めるのは彼なんです。彼が言うには、私たちの提案は間違っているからなんだって。

学校長は伝統的な学校からの革新を集会活動に期待している。集会の補助にあたる指導教員を若い体育担当の教員と美術担当の教員から選出し、いわゆる古典的な教科であるラテン語や数学の教員ではないほうが良いという発言もしている。指導教員は、自治活動に対する教員の役割は何かという質問に対して、意見を求められた時にこたえる役割とし、あくまでも主体は子どもとみている。編集部は子どもたちの活動に対して肯定的ではあるが、「集会活動に対してどのような偏見があるのか」といった類の踏み込んだ質問によって、集会が全生徒の賛同が得られていない現状を明らかにしている。

常設集会の記事は、学校改革に子どもが参画する可能性を示しているものの、変革に対するスタンスという点で子どもも教員も二極化している現状を示している。

第4号以降は、教員と子ども以外の関係者も加わって話が進められている。イタリア南部の街サン・マルチェリーノの中学校を訪れた記事では、編集部、中学校教員、小学校教員、市長、学校支援団体、保護者が加わって話が進められている¹⁶⁾。前述した教育における南北問題はより深刻な形で提示される。市長や学校長から語られる学校の状況は非常に厳しいものであり、財政的な援助が得られないために文房具や教科書を用意できず、教員が教育環境を整えることに労力を消費する現状が紹介されている。

教育行政の厳しい財政状況とともに取り上げられているのが、退学の問題でこれは編集部から提起された問題である。中学校長からは、保護者のなかに学校教育は男性にとってのものであり、学校を卒業して女性が外で働くのはみっともないという保護者の風潮があることが紹介されている。

サン・マルチェリーノの記事からは、制度的に統一された義務教育中学校がいわゆる機会としての平等を保障しても、結果としての平等を保障できていない現状を示している。財政的な困難によって学習に困難が生じていることを考えれば、全員に保障されているのは入学の機会だけであると言える。

第5・6号に掲載されているアッバディーア・サン・サルヴァトーレの訪問記事は、山間部の学校に焦点を当てたものである¹⁷⁾。教員、評議員、住民、編集部が参加者となっている。こちらは「教科書と通学の問題」が徐々に解決されているという行政側の見解もあり、文化の創造という点が主に話し合われている。住民の発言からは、彼らが考える文化というものがどのようなものなのかを知ることができる。

○ヴィーキ（住民）

非常に雑然しつつも活気のある経済の発展と、活気ある文化の発展は一致していません。最も、これは一般的な特徴であって、アッバディーアの住民に限定されることではないと思いますが。

○トラヴァリーニ（住民）

私見ですが、一般的なアッバディーアとアミアータの歴史的状況をさかのぼる必要があると思い

ます。私たちは文化的な伝統の類を持ったことがありませんし、それはアミアータの地理的な孤立状態とこの地域の古くからある貧困によるものです。現在学校の就学人口は十分と言えますが、私たちの子どもたちは学校に通って単に知識を得ているだけですから、現代的な感覚において文化的な発展があるとは言えないでしょう。

着目したいのは、伝統的な文化（*cultura tradizionale*）ではなく、文化的な伝統（*tradizioni culutrali*）と発言している点であり、文化を保持することではなく、文化的な活動を行うことに主眼を置いているためだと考えられる。単に知識を得ることが文化的な発展につながらないという発言と合わせて考えると、ここで想定されている文化は静的なものではなく、動的に変化し続けるものである。ヴィーキは、トラヴァリーニの発言を受けて、学校で自分たちの街や家族に関することを学ぶ時間がないことを問題としてあげ、それを打破するためにも全日制への移行が求めている。この発言からは、文化は学校のある社会に根差したものとして想定されていることも分かる。

補足しておく、『学校実践』の編集部が、学校の生み出す文化の対立軸として想定しているのは消費文化である。『学校実践』には消費者を育成するための教育方法が複数掲載されている。第4号の冒頭にある「極貧の学校と消費の学校。それは同じ現実の2側面なのか？」という言葉もそれを裏付けるものである。

以上、訪問記事の議論の様子を紹介し、その論点を整理してきた。第1号と第5・6号の記事からは学校を改革していくための手段として文化の創造がキーワードとなっている。一方で、第2号の記事は学校の変革に対応できない教員がいること、第4号の記事は子どもの学習によって文化の創造を行おうとしても財政的な裏付けがなければ厳しいことを示している。学校訪問記事では先進的な取り組みを行っている学校が紹介されているが、学校そのものの性格を変えるには至っていないようである。第5・6号の訪問記事では、最後に中学校教員が以下のように発言している。

○チイロッコ（中学校教員）

事実として、今日の中学校は義務教育の学校になっていない。何故かという、生徒に対して、批判的な人格を作り出すための手段を提供することができていない。これはとても重要なことである。すべての教員と生徒がヒエラルキーに服従しているのは、民主主義的な学校ではない。

この教員は、学校を批判的に見るという点にさえ教員も生徒もいたっていないという認識を示している。教員の問題意識については、他の記事からもみていきたい。

4. 変革時期における教員の問題意識

次に、教員による座談会の記事を取り上げ、当時の教員が外部との連携や学校の変革をどのように考えていたのかを明らかにしたい。ここでは、外部との連携に焦点が当たっている学校後教育（*doposcuola*）¹⁸⁾の話題、学校と社会との繋がりに焦点が当たっている進路指導と評価に関わる話題を取り上げる。

進路指導と評価の問題とは、中学校を卒業する生徒をどのように評価し、どのような指導を行うべ

きなのかという問題である。前述した退学の問題などとも関連している。学校後教育とは、学校が終わった後の時間に子どもたちに提供される公的な教育である。まずその制度について整理しておきたい。法律の文言に示された学校後教育という言葉に着目すると、1962 年 12 月 31 日第 1859 号法の第 3 条においてその言葉が見られる。この法律は前期中等教育の義務化・単線化を規定したものであり、イタリアの教育の歴史において重要な法律として位置付けられている。第 3 条は学校の学習時間を規定したもので、前期中等教育の学習時間に加えて、「補助的な学習と補足的な自由活動」のために週 10 時間の学校後教育を設定することができ、それは「任意かつ無償」であると示されている。ここでは、公教育の変革に伴う課題に対応する役割が学校後教育に求められている。日本における先行研究では、この規定がのちの全日制学校運動の拠点として位置付けられている¹⁹⁾。雑誌の学校後教育に関わる議論においても、全日制への言及がたびたび見られる。

その後の 1970 年代のイタリアでは、学校の自律性を求める方向で教育政策が展開されていく。1974 年第 416 号大統領委任命令では、学校、学区、地域、県、国家のそれぞれのレベルに学校運営協議機関 (Organi Collegiali) を設けること、高校、大学ではそれらの機関に生徒が参加することが規定された。佐藤は、この時期の教育政策について、それは憲法に規定された地方自治を実現することの一環であり、「教育制度改革を遂行するナショナル (国民＝国家的) なイニシアティブの形成が、教育改革の主体としての国民自身の組織化をつうじて促されるという過程」であると評価している²⁰⁾。一方で、ドン・ミラーニの流れを汲んで学校を相対化していく言説が民間の中では隆盛していた。

雑誌第 1 号に掲載された座談会「学校後教育—もうひとつの貢献—」(*Doposcuola un altro contributo*)²¹⁾においても、学校後教育を学校教育の改革と一体のものとして位置付けるのか、もしくは相対化して位置づけるのか議論されている。これは編集部が事前に持っていた論点であり、それを実現するために、国立学校の教員としてガットゥロ、マニーニ、学校内で学校後教育を経験している教員としてゲーリ、ヴェツァーニ、学校外で学校後教育を経験している教員としてファッキーニ、ゴヴォーニ、ロッシ、という多様なメンバーを選出している。

参加者に共通するのは、学校後教育の福祉的な側面よりも、学校を変革する契機として捉えようとする意識である。これは「1962 年まで中学校は貴族的なものでした。今から統一学校は民主主義的なものになる必要があります。」というファッキーニの発言に表れているように、新制の中学校を意識したものである。その上で、形式的な統合ではなく、文化的な統合を果たすことが志向されている。その際には、家族や地域との連携も強調される。これらの問題意識は先ほどの訪問記事にも見られたものである。一方で、学校後教育の役割を主にどこに求めるのかについては、立場によって考え方が異なってくる。それぞれの立場の発言の一部をいくつか抜き出してみる。

○ゲーリ (学校内)

学校後教育は、方法と文化の段階における統合と未来の全日制学校に向けた統合として語られるものだ。

○ファッキーニ (学校外)

私の考えでは、地方公共団体もしくは地区の機関と連携することで、外部にある学校後教育は学校の傍らにある力を終結できる可能性を持つはずだ。

○ガットゥロ (学校教員)

私の意見では、学校後教育が同じ学校の中に営みを見つけることが重要だ。

○マニーニ（学校教員）

学校後教育に関する仮説を立てるのであれば、それはすべての学校の再構造化をかんがえることになる。朝の学校で行われていることへの追加や統合であってはならない。

○ヴェツァーニ（学校内）

学校後教育で働く先生は、方法における同質性と内容の研究における自由を持たなければならない。

国立学校の教員であるガットゥロとマニーニは学校後教育が学校教育の在り方を変える役割を担ってくれることを期待している。それに対して、学校後教育は学校の外に位置付き、地域の教育を束ねる独自の役割を果たすべきとするのが、学校の外で学校後教育を展開してきたファッキニーニの構想である。ロッシも別の箇所でその役割について言及している。学校内で学校後教育を展開しているゲーリは、方法論と文化の段階での統合を志向している。ヴェツァーニも同じ立場から発言をしている。ゲーリとヴェツァーニの構想は、学校後教育で展開されている教育方法が学校教育に持ち込まれることによって学校教育が変革することを期待するものである。「未来の全日制学校に向けた統合」という発言にもあるように、学校後教育の発展的な解消も視野に入れたものであろう。学校が変革の中心に担うべきなのか、それとも別の中心を想定することによって学校を変革すべきなのかという対立がここにはある。

次に、進路指導の評価に関する発言を見ていきたい。第5・6号で行われた座談会「今日の教員と教育」(*L'insegnante e l'insegnamento, oggi*)²²⁾ からいくつかの発言を紹介していく。教員の参加者は、小学校教員としてアゴ스티ーニ(男性)、ザッニ(女性)、中学校教員としてピッチアリーニ、カスティリオーニ、マニーニ、ロッシ、ガッテイ(いずれも男性)、学校後教育の教員としてコメッリーニ(男性)、専門学校の教員としてフェッリ(女性)、となっている。ここでも、学校後教育に関わる教員が参加している。以下に示すのは、編集部から提示された進学指導・就業指導に関する問いをめぐるやりとりである。

○雑誌

今日、教員に進学指導・就業指導の職務を与えることが始まっています。このような流れの中で生徒の適性を評価するために、教員が採用されることを要求されるのはどのような基準でしょうか。

○マニーニ（中学校）

この問題に関する議論は、今まさに私も直面していることですが、まだ議論中のものです。市場の要求を優先することを支持する人もいますし、子どもの要求と適性を優先することを支持する人もいます。

○ガッテイ（中学校）

小冊子²³⁾に書き込まれる判断が強制的なものではないということを明確にしておきたいと思います。進路指導の問題は重要なものです。適性は評価の基準としては曖昧ですが、具体的状況から出発するものです。環境が適正に影響を与えるというのはありそうな話ですが、異なった環境にいる子どもが異なった適性を持つというのは空想的な話でしょう。専門的な進路指導の機能を学校は持つべきだと思っていますが、実践においてどのように展開すべきかは分かりません。

○ザッニ（小学校）

学校が指導を行うべきことには賛成です。私の意見では、問題は以下のように捉えられます。育った環境によって発達に困難を抱え、刺激を受けてこなかった子どもを前にした場合、教員は最大限の努力をして、子どもの欠乏を補てんすることをしなければなりません。もし教員が経験を積み、ほんとうに子どもの利益を願うのであれば、この機能を果たすことができるでしょう。この条件下で、教員の進路指導は確実に適正なものとなります。

○コメッリーニ（学校後教育）

進路指導の問題は全日制学校の問題と横並びになっています。これまで行われてきた処置から浮かび上がってくるのは、社会が階級によって分断されているという事実から基本的な進路指導が行われているということです。残りは微々たるものです。教員はその活動の中で、似非科学的な形態でもってこうした差別を正当化してしまうのです。

○マニーニ（中学校）

コメッリーニ先生に賛成です。私たちの学校は依然として階級の学校であり、こうした状況下で進路指導が階級への進路指導になってしまうことは明白です。

進路および評価に関する問題は、マニーニが述べているように議論が分かれている問題であり、生徒の評価を用いて進路指導を行う点では一致しているものの、どのような評価が適当であり、またどのように活用していくのかについては、戸惑いがみられる。特に小学校教員であるザッニが教育による子どもの発達に対して信頼を置いているのに対して、中学校教員や学校後教育の教員は中学校の性質が変わらなければ、進路指導は意味をなさなくなることを強調する。それは、学校だけではなく、社会を変革するという問題意識を持つものと言えるだろう。

なおこの時点では、子どもの学習の結果だけではなく、学習の過程も評価することは教員に求められていない。過程の評価が導入されるのは、1977年8月4日公布の第517号法によってである。しかし、その後のイタリアの教育の変遷を見ると、進学系と職業系という区分は前期中等教育から後期中等教育（15～19歳）に移った。進路決定による階級の分断という問題は今日も残り続け、両者が交わらず平行して学業が進められていくことから、二つの運河問題（*doppia canale*）と名付けられている。現状では、進学系から職業系、職業系から進学系への中途加入に関する制度も、十分に機能しているとは言い難い。

おわりに

本論文では、イタリアの教育雑誌『学校実践』の分析を通して、1970年ごろのイタリアにおいて、学校が外部と連携しながら変革を行う際にどのような手段を想定し、どのような問題意識を持っていたのかを明らかにしてきた。

学校訪問の記事からは、学校が新しい文化を創造することで学校の外部とつながっていくことが手段として意識されている。そこで想定されている文化とは、その担い手によって常に更新され続けるものである。教員の座談会の記事からは、外部との連携を学校変革の契機として認識しつつも、学校の変革や教員の指導は、社会構造が変わらなければ意味がないという問題意識、つまり学校の変革を社会に変革に繋げるという問題意識を見てとることができる。このうち、学校が文化を創造している

のかという観点は、日本に「社会に開かれた教育課程」を論じる際にも有効な観点になるであろう。

今後の課題を述べるならば、今回取り上げたのは、雑誌『学校実践』に登場するはごく一部の学校と教員であり、先行研究で取り上げられてきた思想や実践と合致するものはあるものの、イタリアの当時の状況を全て反映したものではない。例えば歴史教育研究者のアントニオ・ブルーサ（Antonio Brusa）は、それまでの歴史教育研究について概観した 1998 年の論文において、1978 年以前の教育研究の状況を以下のように整理している。すなわち、教員による歴史教育に関する民間教育研究は大きくカトリック系と左派系に分かれ、1980 年代初頭に至るまでは、前者は「日々の教育方法」に焦点を当てたのに対して後者は「根本的な問題、教育と（生徒の）進路に関するイデオロギー的次元、歴史学の改革」に焦点を当てて研究をしていた²⁴⁾。『学校実践』の問題意識に近いのは左派系の方だろう。そしてブルーサのいうところのカトリック系と分類されるような問題意識に基づいて実践を行っていた学校や教員もいるはずである。それらを踏まえてより大きな視点から、学校の変革が求められた 1970 年代においてどのような実践が行われていたのかを明らかにすることを今後の課題としたい。

注

- (1) 杉野竜美「外国人生徒への教育支援—イタリアのケース・スタディから—」山内乾史編『開発と教育協力の社会学』ミネルヴァ書房、2007 年、pp.70-81。
- (2) 高橋春菜「イタリアの公共図書館における子どものための教育的役割—子どもを『自律的な利用者』に育てることとは—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第 62 集・第 2 号、2014 年、pp.185-208。
- (3) 高橋春菜「イタリア公教育における学校外教育の位置づけの変容—1985 年版と 2012 年版国の指針の内容分析から EU の影響に着目して—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第 63 集・第 1 号、2014 年、pp.240。高橋は programmi を公教育プログラムと訳しているが、本稿では学習プログラムで統一する。
- (4) 高橋春菜、同上論文、pp.224-225。
- (5) 代表的な著作として、佐藤一子『イタリア学習社会の歴史像—社会連帯にねざす生涯学習の協働—』東京大学出版会、2010 年。
- (6) 佐藤一子『イタリア文化運動通信—ARCI・市民の担う文化プログラム—』合同出版、1984 年、p.16。
- (7) Web への移行を試みた時期もあり、最終号がどの号になるのかは調査中である。
- (8) Cristina Allemann-Ghionda, “Dewey in Postwar-Italy: The Case of Re-Education”, in Jürgen Oelkers and Heinz Rhyn (Eds.), “Dewey and European Education: General Problems and Case Studies, Kluwer Academic Publishers Netherland 2000. 引用は pp.61-62。
- (9) Lamberto Borghi, *La rivista “Scuola e Città”*, in *Scuola e Città*, gennaio 1977, pp.4-8.
- (10) 授業に係る研究には didattica, 教育学一般には pedagogia という言葉が使われる。
- (11) 日本では以下のタイトルで翻訳がなされている。バルビアナ学校著、田辺敬子訳『イタリアの学校変革論—落第生から女教師への手紙—』明治図書、1979 年。本論文では『女教師への手紙』で統一する。

- (12) 同上書, p. 57。(一部の漢数字を算用数字に変換している)
- (13) イタリアの公立学校は基本的に国立である。
- (14) *Scuola aperta al Rione Traiano di Napoli*, in *Fare Scuola*, vol.1, 1970, pp. 2-5.
- (15) *Assemblea permanente a Rovigo*, in *Fare Scuola*, vol.2, 1970, pp.4-8.
- (16) *Tavola rotonda a S. Marchellino (Caserta)*, in *Fare Scuola*, vol.4, pp. 2-11.
- (17) *Scuola e comunità ad Abbadia S. Salvatore*, in *Fare Scuola* vol.5-6, 1970, pp. 2-8.
- (18) 放課後教室, 放課後学校などの訳語も考えられる。本論文では, 実際の企画や組織, 教育活動をまとめた言葉として捉えるという意図, 学校教育と対置させる意図から, この訳語をあてている。
- (19) 世界教育史研究会編『世界教育史体系 13 イタリア・スイス教育史』, 講談社, 1977 年, p.293。
- (20) 佐藤一子「現代イタリアの教育改革—後期中等教育改革の構想と展開—」村山士郎編『講座・現代教育科学の理論 第3巻』青木書店, 1982 年, pp.236-238。
- (21) *Doposcuola un altro contributo*, in *Fare Scuola*, vol.1, 1970, pp.6-11。
- (22) *L'insegnante e l'insegnamento, oggi*, in *Fare Scuola*, vol.5-6, 1970, pp.9-14.
- (23) 生徒の評価等を書きこむものだと思われる。
- (24) Antonio Brusa, *La didattica sotto accusa*, in “*I viaggi di Erodoto*”, n.35, 1998, pp. 40-49.

謝辞：本研究は, 科学研究費「生涯学習社会における学校教育の役割に関する考察—生涯学習国イタリアの事例から—」(若手研究 B : 15K17360) の助成を受けたものです。