

スエーデン教育に関する理解と誤解——覚え書

松 崎 巖

比較教育学の研究において、比較のための材料としての外国の教育についての情報が正確であること——資料の精度、取扱いの精度は、一般に自明のこととして考えられており、それ自体検討の必要のないこととみなされているように思われる。比較教育学の Text-book、研究方法論に関する論文においても、情報そのものの質について取り扱っているものはほとんどなく、わずかに、G. Z. F. Bereday が、その著“Comparative Method in Education”の第一章、“Theory and Method: A General Discussion”において、第一次資料、第二次資料、補助資料、旅行見学にふれている程度である。¹⁾

今日、わが国においても、各大学や、国立教育研究所をはじめとする各研究所に多くの文献資料が蒐集されてあり、各国ごとの教育の研究を専門とする人人の数も増加してきている。また、海外に研究、視察旅行に出かける人々も多くなり、文献資料ばかりでなく、直接の見聞による報告が数多くもたらされている。とくに、後者は、文献資料によっては明らかにしえない問題や領域——例えば、個々の親や子どもは、就学の義務をどのようなものとしてうけいれているか、ティーチング・マシーンは教室の中では実際にはどのように用いられているか等——について教示してくれる。しかし、誤った情報もたらされたり、正しい情報が屈折して誤解されたりする可能性は、実は常にあり、かつ小さくない。旅行者は、その地域の言語に熟達し、教育のみならず社会・経済の歴史と現状についての理解をもつ当の地域の教育についての専門家であるとは限らない。非専門家の場合は、旅行の見聞から、一国の教育全体について云々することは、しばしば誤りをもたらしがちである。例えば、イギリスで二、三の学校をみて、イギリスの教育課程全体の傾向をあげつらうのは、教育課程の編成が各学校単位でおこなわれているイギリスではナンセンスである。報告は

地域の教育当局、学校の所在地、学校の段階種別、規模などを明らかにした上で、その学校の具体的な実状を記述する直接的見聞の正確な記録の形でおこなわれるべきであろう。(その意味で、例えば、大蔵隆雄氏の「北欧の国民高等学校に関する覚書」²⁾は、生徒としての体験を通じて、内部からみた主としてデンマークの国民高等学校 (folkehøjskole) の実状を具体的に明らかにした、すぐれた、貴重な報告である。国民高等学校について書かれた文章は少なくないが、その多くは、二次資料、三次資料によったものである。)

外国教育についての情報がうけいられるばあいには、(1) 情報源自体が疑わしいばあい、(2) 対象の不明確さ、(3) 翻訳による屈折、(4) 情報の一部を pick-up するばあいの屈折、あるいは文脈乃至歴史的背景の無知、(5) 情報の不足、不十分な調査などのケースが考えられるが、現実にはこれらのからみあうばあいが少なくない。

本稿は、主としてスウェーデンの教育について、過去十余年の調査研究において、自からおちいった誤り、今日なお散見される誤り、あるいはともすればおちいりがちな誤解を訂正しつつ、外国教育の研究・調査における情報をより正確なものとする問題を検討したい。

1

イギリスと言えば、いわゆる英本国——イングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランド (アルスター) をさすが、「イギリスの教育」というばあいには、主としてイングランドの教育をいうのであって、スコットランドは、イングランドとは別個の教育制度をもっていること、ウェールズの教育については、イングランドと同じ制度下にあるが、民族語—Gaelic の問題等特殊があるので、教育省にウェールズ教育局があること、などは、今日では教育学研究者の間では常識となりつつある。しかし、いわゆる北欧諸国の教育については、これらの国々が独立国であり、独自の教育体系をもつにもかかわらず、一括して考えられたり、あるいは一国の教育の記述をもってして、北欧諸国の教育全体を代表させるばあいが少なくない。これらの諸国の教育のちがいがい

は、むしろ、西ドイツの各邦の教育のちがいはどにも考慮されず、安易にまとめられがちであるとさえいえる。

たしかに、スウェーデン、デンマーク、ノールウェーの諸国、さらにはアイスランドとフィンランドをも含めて、「北欧」と呼ばれることは多い。これにはさらにエストニア、リトアニア、ラトヴィアのバルト三国が加えられることもあり、美術史ではオランダが北欧として扱われることがある。一体、「北欧」の範囲はどこまでなのであろうか。また、同じように用いられる「スカンジナビア」とはどうちがうのであろうか？

地理的な意味でのスカンジナビア半島というのは、スウェーデン、ノールウェーを含む北ヨーロッパの半島部をさし、デンマーク、フィンランドは含まない。ノルド語の *Skandinavien* は、このスカンジナビア半島をさすばあいと、スウェーデン、デンマーク、ノールウェー三国をさすばあいとがある。後者のばあいは、いわゆる北欧三国ということになる。⁴⁾

これに対し、*Norden* という語は、スウェーデン、デンマーク、ノールウェー、フィンランド、アイスランド、の五か国をさす。ただしノルド語 (*nordiska språk*)⁵⁾ には、印欧語とは系統の異なるフィノウグ語族に属するフィン語は含まれない。

広義の北欧とは、前記の五か国をさすものと考えてよいであろう。これらの諸国は、人種、言語、文化、歴史的な相互関係の点で、近隣のロシア、ポーランドのスラヴ諸国、ドイツなど他とははっきり区別される一つの地域を構成している。(このうちフィンランドは、人種、言語の点で他の四か国とは異っているが、ロシア帝国内の自治大公国であった時期(1809—1918年)をもつにもかかわらず、スカンジナビア諸国、とくにスウェーデンとの結びつきが深く、東欧ではなく北欧文化圏に属している。)

とくに注意すべきは、南に隣接し、人種、言語の点で近いと考えられるドイツ語文化圏(ドイツ、オーストリア、スイスの一部)との混同である。北欧諸国は同じゲルマン民族の国であるドイツとは古くから密接な関係をもち、多くの文化がドイツからもたらされた。教育についても例外ではない。しかし、北欧

諸国は、中世末にハンザ同盟の経済的支配に苦しんだ一時期をもつが、政治的にドイツの支配下に入ったことはない。北欧諸国は神聖ローマ帝国の版図に入らなかったことではないのである。(逆にデンマークは Schleswig - Holstein を、スウェーデンは北 Pommern を属領としていた。) ちがいはさらに、ドイツにみられるような典型的な封建性の欠如という点にもあらわれている。スウェーデンにも、ノルウェーにも、(1) 分封地制、(2) 身分上の農奴制は成立していないし、デンマークでは、大陸と近似的な制度が導入されるが、ドイツのような発展は示さなかった。(西欧をしのぐといわれるわが国のヨーロッパ土地制度史の研究も、北欧諸国を対象とする段階にはいっていないようであり、この面については今後の研究にまつことが多い。) また、ナチスのゲルマン民族優位説も、北欧諸国ではほとんど共鳴するものがなかった事実を忘れてはならない。ドイツは北欧諸国の人々にとって精神的祖国とは考えられてきてはいない。

ドイツ語は1940年代まで、スウェーデンにおいて、中等学校の第一外国語であったが、それはあくまで外国語であって、古い時期にも教授用語であったことはない。教授用語としてのラテン語にとって代ったものは、母国語スウェーデン語であった。多数のドイツ系市民をかかえていた Slesvig (Schleswig) · Holstein 戦争以前のデンマークでは、ドイツ語が第二国語、さらに一部では主要言語であるかの観を呈したことがあったが、国民高等学校 (folkehøjskole) 運動をはじめとする国民運動は、デンマークに国語意識をめざめさせ、デンマーク語の地位は擁護されたのであった。

ドイツから輸入された学校の制度は、オリジナルと酷似した名称をもちながら、異なる内容と機能をもつものに発展し、しばしば、誤解を生むものとなっている。すでに幾度か指摘したように、ドイツ語からの安易な類推は誤った理解を導きやすい。まず、北欧とドイツは異なる文化圏に属するものという認識を前提とすべきであろう。ドイツとの関係は外来文化の影響としては考えられるべき問題なのである。

次に注意すべきは、北欧諸国相互間の差異である。スウェーデン、デンマーク、ノルウェーは、人種からも、言語からも極めて近い関係にある。これら

三国人の間では、教育のある人々なら自国語を話しても、互いに了解可能であるといわれるほどである。

あるノールウェーの調査によると、デンマーク語は、スエーデン人とノールウェー人の33%、スエーデン語は、ノールウェー人とデンマーク人の50%、ノールウェーの bokmål (ノールウェーには西部の古くからのノールウェー語をもとにした nynorsk と、デンマーク語の影響を受けた bokmål の二種の正式の国語がある) はデンマーク人とスエーデン人の80%が理解する⁶⁾という。

また、これらの血縁的にも近い国々を結びつけようとする動きは幾度かあった。とくに1830年から1860年代にかけてのスカンジナビア主義 (Skandinavismen) は、これら三国を政治的に統合しようとする運動であった。これは学生の運動 (Studentskandinavismen) が中心になっており、⁷⁾1845年には、コペンハーゲンで、三国の学生の大集会がおこなわれている。とくに、1848年と1864年の Slesvig (Schleswig) - Holstein をめぐるデンマークとドイツとの戦争に際して、スカンジナビア連帯意識が高まったことは、注意すべきであろう。ここでは、ドイツは文化的祖国としてではなく、共通の敵として見られている。しかし、この時期のスカンジナビア主義は、現実には、スエーデン・ノールウェー連合王国が、戦争をさけるために、共同防衛に参加しなかったがために解消の運命に立ちいたっている。

今世紀に入ってから、北欧諸国の協力体制機構は、Föreningen Norden といわれるものである。これは第一次大戦後の1919年に、スエーデン、デンマーク、ノールウェーの三国によって結成され、1922年にアイスランド、1924年にフィンランドが参加した、北欧諸国間の協力を推進する目的をもつ国際的な機構である。これは、中でも文化的な協力の面で大きな役割を果たしているが、第二次大戦に際して、デンマークとノールウェーはナチス・ドイツの侵略を受け、フィンランドはドイツ側に立ってソヴェトと戦い、アイルランドはイギリスに保護占領され、スエーデンは中立を守るというように、五か国が政治的な共同体としての統一行動を取ることは不可能であった。そのために、戦後は、デンマークとノールウェーは NATO に参加し、フィンランドはソヴェ

トと安全保障条約を結び、スウェーデンは一切の軍事同盟に参加していない。これらの国々に広義の中立主義をみることはできるが、その歩調は全く同一なのではない。

北欧諸国の協力機構としては、さらに、「北欧文化委員会」(Nordiska kulturkommissionen, NKK)がある。これは北欧諸国の文化的な協力を推進するために、1947年に設立されたもので、大学学術部門、学校教育部門、民衆教育と芸術部門に分れている。各国のメンバーは6人で、各国支部はそれぞれの教育省におかれている。もう一つは、「北欧審議会」(Nordiska rådet)である。これは、1952年に北欧諸国の相互協力をさらに密接化するために設立された、各国の国会議員をメンバーとする機構で、当初の加入国は、スウェーデン、デンマーク、ノルウェー、アイスランドで、1956年にフィンランドが加入した。この審議会は、何らの決定権をもたず、各国政府に勧告をおこなうだけであるが、北欧諸国間の旅券廃止、共通労働市場の設立に成功している。1959年に出された、共同経済市場の設立案は実現にはいたらなかった。この審議会は1962年から、「北欧審議会文学賞」を設立している。このほか、1945年に設立された「北欧美術連盟」(Nordiska konstföredandet)、スカンジナビア航空株式会社(Scandinavian Airlines System, SAS)等、各国の協力の体制には枚挙にいとまがないが、いずれのばあいも各国が平等の立場で協力しあうのであって、超国家的な機構に権限をゆだねてしまっているのではない。たしかに、これらの協力関係は、他の諸国間にはみられない密接なものであり、それはさらに拡大、深化の方向に向かうであろうが、「一つの北欧」といいきるには、現実には各国のあり方には、微妙な差がありすぎるのである。(各国民は互いに親近感をもっているが、共通の国民意識をもつ段階にはいたっていない。例えば、第二次大戦に中立を守り通したスウェーデンに対する、占領をうけ戦争の被害をこうむったノルウェー人、デンマーク人の感情は微妙な影をとどめているといわれる。勿論、これらの国民は、中立の努力と苦しみ、スウェーデンが中立を守ったことによって恩恵を蒙った事実は認めているのであり、公式にはそのようなニュアンスはあらわれないのである。)

歴史的にみたとき、これらの国々は、単一国家として完全に統一されたこと

はない。たしかに、中世末において、北欧三国——スウェーデン、デンマーク、ノールウェーが、共通の国王をいただく連合——「カルマルの連合」Kalmar-unionen (1397—1521) を結成した事実はあるが、実際には、この同君連合はデンマークによる他の二国の支配を意味するもので、三国の国民は共属意識をもつにはいたらなかった。中でも、スウェーデンでは、連合結成後、間もなく、独立運動が起り、デンマークの王権と対抗する摂政政府が樹立されている。とくに、この時期、1477年、競合の結果デンマークの København 大学より2年先んじて開設されたスウェーデンの Uppsala 大学は、スウェーデンの文化的な独立のシンボルであった。⁸⁾

デンマークとの同君連合を続け、後にはその属領となったノールウェーについても、デンマークとの完全な融合はおこなわれなかったし、1819年の Kiel 条約によるスウェーデンとの同君連合の時期には、さらに、ノールウェーのナショナリズムは高まっている。ここでも国民の募金によって基金を1811年に設立許可を与えられた Oslo 大学は、ノールウェー・ナショナリズムの象徴としての意味をもっていた。⁹⁾

フィンランドは、13世紀末のスウェーデンの東方十字軍によってキリスト教化されて以来、スウェーデン王国の一部であったが、1809年、ロシア帝国の自治大公国として、スウェーデンから分離した。19世紀には帝政ロシアの圧迫下にあつて、むしろスウェーデン文化に親近感をいだきながらも、ロシア人でもなければ、スウェーデン人でもない、自からの民族的存在を意識しはじめ、1918年には独立をかちとっている。

先にもふれたように、スウェーデンとノールウェーには典型的な封建制は存在しなかったが、デンマークでは大陸に類似した制度が導入されているし、フィンランドにおける、スウェーデン貴族の農民支配は、本国における貴族と農民の関係とは異なるものがあつたようである。絶対王制の崩壊過程についても、スウェーデンとデンマークには差があり、前者は、後者に約40年先んじている。歴史的にみても、これらの国々は別個の独立国であり続けた必然性をもっているのであつて、安易な一括はさけるべきであらう。

教育についてはどうだろうか。まず義務教育制度の実施についても、かなりのちがいがあつた。デンマークにおいては、すでに1739年の勅令が(ノールウェーにも適用)、貧困な児童に対する無償の義務教育を規定しているが、全国的な義務教育制度の実施は、1814年の「地方小学校制度令」(Anordning for almue-skolevæsenet på landet)「都市小学校制度令」(Anordning for almue-skolevæsenet i kjøbstæderne)「首都市民学校・小学校規定」(Reglement for borger- og almue-skolevæsenet i København)の三法令をもって出発点としており、この点でも、全国に単一の法令をもって義務教育を施行しようとしたスウェーデンとは異つてゐる。

ノールウェーにおいては、同君連合国のスウェーデンに先んじて、1827年の小学校法(Almueskolelov)が、義務教育制度を確立した。スウェーデンはさらにおそく、1842年の「初等(民衆)教育法」(Stadga angående folkundervisningen i riket)によって、義務教育制度の施行にのりだしたのであつた。フィンランドとなると、さらに遅れて1866年によく義務教育制度が施行されることになる。

これら国々についてみると、義務教育施行のもっとも早いものと、遅いものの間には約半世紀の差がある。そればかりでなく、義務教育を実施した国家権力ないし、社会体制の性格の差にも著しいものがある。すなわち、デンマークのばあいには、義務教育制度を実施したのは、1848年まで続いた絶対主義王権であり、スウェーデンにおいては、義務教育は1809年の市民革命をへた立憲王制のものとして実施され、ノールウェーのばあいには、スウェーデンとの同君連合体制下の自治政府の手によっておこなわれ、フィンランドのばあいには、ロシア帝国内の自治大公国としてのフィンランドの議会が、ロシア皇帝の譲歩によつて、かちえたものであつた。

現代の教育改革についても、(1)義務教育の延長、(2)総合制学校の樹立、(3)教育内容・方法の近代化、(4)児童福祉、青少年保護の拡大等、共通の方向を見

出すことは困難ではないが、具体的なレベルで検討すれば、国毎にはっきりとした相違点があることが明らかとなる。

スウェーデンの場合、戦火にさらされなかったこともあってもっとも早く、大戦中の1940年から教育改革のための調査を開始し、1949年からの実験によって、改革の具体的な計画を定め、1962/3年度から全国的に9か年、義務制の基本学校 (grundskola, 総合学校) の制度を導入しはじめている。今年の9月からは、さらに、これに続く高等学校 (gymnasium) の新制度も発足する。

これに対し、ノールウェーは、明らかに、スウェーデンの改革を意識しつつ、9年義務制の総合学校 (enhetsskole) についての実験をおこない、その実施へと向った。しかし、第7～9学年の形態は、スウェーデンのばあいの第9学年における9コース分化と異り、3コース制の構想がとられているし、統一学校制度自体は、ノールウェーの方がスウェーデンにはるかに先んじている事実がある¹⁰⁾。

フィンランドは、O. K. Kyöstiö の指摘によれば、学校制度の民主化の点ではもっともおくれている¹¹⁾。これについても、1950年代から、改革の実験がおこなわれており、スウェーデンの改革が示唆を与えていることは明らかであるが、そのまま模倣をしようとする態勢にあるのではない。

デンマークのばあい、1958年の教育法 lov av 7/6 1958 om folkeskolen が、(1) 中学校 (mellemskole) を廃止し、義務教育段階は基本学校 (hovedskole) 一本とする、(2) 義務教育は7か年のままとする、(3) 義務教育段階の学校を13学級までの学校と14学級以上の学校に分け、前者には7か年の共通コースをおき、後者では、5か年のコースの後、第6・7学年が進学と非進学のコースに分れる、(4) 第8学年以上に hovedskole の任意制の第8～10学年、realafdeling の第1～3学年をおくという特徴をもつ制度を定めた。デンマークでは、Frederiksberg 学区で1950～54年¹²⁾、コペンハーゲン市立 Emdrupborg 実験学校で1948～54年、Horsen 学区で1952～60年、非分化コースについての実験をおこなっているが、あえて、スウェーデンの例にならわず、義務教育の延長をしていないし、9年制の総合学校制の実施にふみきろうとはせず、任意の

10年制設置という形で就学の延長をはかろうとしている。

これらの事実をみれば、これらの国々の教育について、安易に一括して北欧の教育の動向を云々することが危険であることが明らかであろう。

もとより、これらの国々の間には、先記のように他にはみられない緊密な協力関係があり、インフォメーションの交換ばかりでなく、研究者の交流も盛んではあるが、これらの国々はあくまで主権国家であり、教育は国内問題なのである。さらに、教育の問題が一つの国家にとって自からを維持してゆく将来の死活問題の鍵の一つと考えられている今日の段階において、各国が、教育について主権を放棄し、超国家的な組織をつくる状況にはない。I. L. Kandel の指摘をまつまでもなく、近代の教育は nationalism と結びついてきたし、これからも national なものであるだろう。あるいは、将来政治や経済の面での国際統合が進行してゆくにしても、教育には national な性格がもっとも遅くまで残るように思われる。

3

次に、スウェーデンの教育をみるにあたっておちいりがちな誤解についてふれることにしたい。

その一つは、スウェーデンには、わが国の文部省と同一の教育行政機関がないことである。教育問題担当の省は宗務省 (ecklesiastikdepartmentet) であるが、これは、わが国をはじめ、一般の国々の文部省とはかなりの性格の異なるものである。宗務省を含めて、スウェーデンの11の省 (department) は、国際会議のメンバーである statsråd (首相と外相は statsminister と呼ばれ、一般閣僚と区別される) の官房に相当する小規模のもので、政策決定の段階で、閣僚を補佐するが、日常の行政の執行にあたるのは、名目的にのみ各省に分属する約50の独立の中央官庁 (ämbetsverk) ¹³⁾ なのである。これはスウェーデンの行政制度のきわめて独自な点である。

大学問題を除く、教育についての中央行政官庁は、Kungliga skolöverstyrelsen (教育庁) と呼ばれる。これは、一般に英語では、The Royal Board

of Education と訳されており、これが誤解の一因となっている。すなわち、わが国では、かつての筆者をもふくめて、これを王立中央教育委員会と訳してきたし、今日なお、この誤解をまねく訳語が用いられている。まず、kunglig¹⁴⁾——(英) royal の意味であるが、これは、例えば、王立バレエ団などというばあいのように、王室の御下賜金によって創立されたとか、国王個人又は王室の私有であるということを意味するのではない。立憲王国としてのスウェーデンにおいては、行政は、名目上、機関としての国王の名によっておこなわれるので、中央官庁、あるいは国立機関には Kunglig の形容詞が冠せられるにすぎない。公文書には、しばしば、Kungliga Majestät (国王陛下) という名称があらわれるが、これも、実質は、行政機関としての政府をさすのである。skolöverstyrelsen は、英語では、Board of Education と訳されるにしても、選挙制の、layman によるコントロールをおこなう、アメリカの各州の Board of Education (教育委員会) と同様のものと考えるべきではなく、むしろ、イギリスにおける、1944年のいわゆる Butler Act によって Ministry に昇格する以前の Board of Education (教育院、教育庁) を考えた方がはるかに理解に容易であろう。

1905年に、中等教育の監督局としての中等教育局 (läroverksöverstyrelsen)、1914年に初等教育局 (folkskoleöverstyrelsen) が設立され、1918年には後者は教育庁 (Kungliga skolöverstyrelsen) となり、初等教育局 (folkskoleavdelningen) と職業教育局 (yrkesskoleavdelningen) の二部門をもつ組織となった。1920年には、中等教育局は、教育庁の一部門として統合された。1944年に、職業教育部門が独立し、職業教育庁 (Överstyrelsen för Yrkesutbildning) となったが、1964年の機構改革で、ふたたび、教育庁に統合された。今日では、教育庁には、Generaldirektöt のもとに、Skolråd を長とする、①普通教育、②職業教育、③教員養成、④教育計画、⑤管理の五つの局 (avdelning)¹⁵⁾ と社会教育の byrå がある。スタッフは教育ないし教育行政の専門家であって、選挙による layman ではない。この意味からも、「王立中央教育委員会」の訳語は、誤訳というべきであろう。(この点においても、スウェー

デンは他の北欧諸国と異っている。例えば、ノールウェーのばあい、教育問題は、宗務・教育省 (Kirke- og undervisningsdepartmentet) が一本で取扱っている。

大学問題についての最高責任者は、大学総監 (Universitetskanslern) であるが、今日これを「総長」と訳すことは適當ではない。¹⁶⁾ 古くは Uppsala 大学では1622年、Lund 大学では1668年、kansler 制が導入されたが、これは、イギリスの大学の Chancellor と同じく、一般に学外の知名人がえられる名誉職であった。(例えば、Uppsala 大学では初代は J. Skytte、二代が A. Oxenstjerna であった。) 1893年に、kansler は各大学を統括する役職として、全体で定員一名のものとなり、1937年にはじめて有給の官制となった。したがって、他の諸国の各大学ごとにおかれる総長職とは、はっきり区別されねばならない。1964年から、この制度はさらにあらためられて、各大学の教授による選挙制は廃止され、国王 (政府) による任命の官制となったが、独立の事務局 (Universitetskanslersämbetet) をもち、総合大学ばかりでなく、各単科大学をも¹⁷⁾ 管下におく。これも、名目上は宗務省のもとにあるが、国王——すなわち政府直属の独立機関である。

スウェーデンの学校制度をみると、他の北欧諸国と共通の、さらには、ドイツのそれと類似の学校の名称が数多くみだされる。教育改革の実施によって、小学校 (folkskola) は基本学校 (grundskola) に吸収されることになったが、その名称は、デンマーク—folkeskole, ノールウェー—folkeskole, folkeskule と共通のものであり、さらに、その起原的な意味——庶民の学校——において、ドイツの Volksschule と同義であった。初等教育の概念が、folksundervisning の語であらわされることも、これらの諸国では共通で、本来、民衆、一般大衆のための差別させた教育をさしていたものが、統一学校制度の漸次的な確立にともなうて、実質的に中等教育に対して初等教育の意味をもつにいたる点も共通である。イギリスやアメリカと異り、スウェーデンでは、primary, secondaryに当る, primär, sekundär の語を一般に教育段階については用いない。したがって、folksundervisning, högre undervisning (古くは lärda undervisning) の語は、その用いられる時代によって実質を異にして

いることを知らねばならない。すなわち、両系統の連絡 (1869年) 以前には、それぞれは、大衆とエリートの教育と区別されるもので、初等、中等と連続する段階をあらわすものではなかったのであるし、今次の改革にいたるまで、同一年令の生徒を対象としながら、初等・中等両系統の学校の一部が並行するという形態が続いていたのであった。(ただし、前稿で指摘したように、統一学校制度に¹⁸⁾ついては、北欧諸国はドイツよりも進んでいた。) 1894年、中等学校への入学資格が、小学校3年修了とされ、1909年には、新しい中等学校の模型として市立中学校 (Kommunala mellanskola) が設立されたが、これは1905年の中等教育改革によって成立した、小学校3年修了で入学する6年制中学校 (realskola) と同じく、中等学校の上級段階である高等学校 (gymnasium) への入学資格をもつ、小学校6年修了を入学資格とする4年制の中等学校であった。さらに、1927年の改革によって、小学校4年修了を入学資格とする5年制の中学校 (realskola)、7年制の女学校 (flickskola)、小学校6年修了を入学資格とする4年制中学校 (realskola) と6年制の女学校ができ、制度的にはかえって複雑になった。

小学校の5年から上は、小学校の第5、6学年と5年制中学校、7年制の女学校の一部が並行し、さらに、その上では、その他に小学校の第7、8学年——小学校高等科 (högre avdelningen av folkskola)、4年制中学校、4年制市立中学校、6年制の女学校、4年制の市立実科中学校 (praktiska mellanskola)、高等小学校 (högre folkskola) が並立していた。とくに、högre folkskola は、小学校に直接続くものではあるが、年限は1年から4年とまちまちで、年限の短かいものは小学校高等科に近く、4年制のものは、4年制市立中学校になる過渡的な形態であり、結局は、2年ないし3年の、条件によっては、上級学校へ進学しうるタイプのものと、職業準備的なものとに分れた、複雑な類型であった。これを、かつてのわが国や、イギリス、フランス等の高等小学校 (英 higher elementary school, 仏 école primaire supérieur) と同じものと簡単に考えるわけにはいかない。

国立の中学校 (realskola) は、ドイツに、Realschule の語があるので、ス

エーデンの教育を記述したドイツの文献では、Realschule とおきかえられているが、¹⁹⁾この学校は、18～19世紀のドイツの Realschule のように、古典的な Gymnasium に 並行する実科的な学校とはまったく異なるもので、1905年、中等学校 (läroverk) が、古典語教育をおこなわない下級部門と、古典語を教える上級部門とに分れたとき、下級中学校に「非古典の」という意味でつけられた名称であって、ドイツの Oberrealschule ともことなり、むしろ、ドイツでいえば Gymnasium の下級が、古典語教育を排除して独立したものと考えるべきものなのである。

mellanskola もドイツの Mittelschule と混同してはならない。mellanskola と realskola は、いずれも進学普通コースの下級中等学校で、その差はフランスの collège と lycée に同じく、前者が公立で後者が国立であるという行政上のちがいだけである。かつてのデンマークの mellemskole、ノールウェーの middelskole は、さらに、スウェーデンの mellanskola と異なり、並行する学校種類のない、下級中学校であった。

スウェーデンでは、realskola は gymnasium の基礎段階を構成するものであるが、ノールウェーでは、1935年から、realskole は 3年制、gymnasium は 5年制の中等学校として、ともに7年制の folkeskole の上に立つ、並行はするが、下級2学年のカリキュラムは共通で、相互に転校しうる学校制度となっており、スウェーデンとははっきり異っている。ドイツの Gymnasium は、小学校 (Volksschule) の下級4学年——基礎学校 (Grundschule) の上に立つ9か年の学校であるが、スウェーデンにおいても、デンマークにおいても、gymnasium は中等学校の上級段階だけをさしている。スウェーデンにおいては、17世紀に、gymnasium の名称と制度が輸入された当初から、上級段階と下級段階は明瞭に区分され、上級が gymnasium、下級は trivialskola と呼ばれていた。²⁰⁾名称の類似からの安易な類推をさけるべきことは、他の国のばあいにもいいうることである。例えばスイスのフランス語地域 Neuchâtel の制度では gymnase は、スウェーデンと同じく、上級中等教育機関をさすが、ドイツ語地域の Zürich では、Gymnasium はドイツとやや異り、6年制小学校 (Pri-

marschule) に続く 6 年制の学校であり、イタリア語地域の Ticino では、ginnasio は小学校 5 年に続く、4 年ずつの上・下二段階からなる中等学校である。ブラジルにいたっては、ginásio は、上級中等学校である (olégio の基礎段階としての下級中等学校を意味する。

今次の教育改革によって、スウェーデンでは義務教育を 9 年とし、それを 3 年ずつの 3 段階からなるが、単一の貫いた学校である総合制の「基本学校」(grundskola) で支えることになっている。この学校は、改革の実験期間中 (1949～1962 年) には、一般に、「総合学校」(enhetsskola) と呼ばれていたが、新しい制度の実施にともない、基本学校の名称が与えられた。(ただし、中嶋氏は、この学校について「名称も在来の『総合学校』より『基礎学校』(grundskolan) と改められた²¹⁾」とのべられているが、この 9 年制総合学校は、実験期間中は、正式には 9 年制実験学校 (nioåriga försöksskolan) と呼ばれていた²²⁾のであって、総合学校の名は通称にすぎない。) また、この学校を「基礎学校」と訳することは、西ドイツの小学校の一部、共通基礎課程としての、年限わずか 4 年の基礎学校 (Grundschule) と混同させるおそれがあるので、さけるべきではないかと考えられる。スウェーデンのばあい、もし、「基礎学校」の訳名を用いるとすれば、むしろ、統一学校運動において用いられた、bottenskola にあてられるべきであろう。なお、デンマークにおいても、1958 年の改革以前には、無試験制の hovedskole の前段階の初等 3 学年、あるいは、無試験制と試験制の中学校 (mellem-skole) に分れる前の段階の共通初等教育 4 年間の課程を grundskole と呼んでいたが、これは「基礎学校」としてよいかもしれない。たしかに、スウェーデンの grundskola の名は、他国語におきかえにくく、英語では enhetsskola の訳語 “comprehensive school” が、同じく grundskola にもあてられている²³⁾。

基本学校に続く、後期中等教育機関の一つである fackskola についても、名称だけからは、その内容をうかがいにくい。中嶋氏はこれを「補習学校」とされているが、多分、これは英訳の continuation school によったものだろうと考えられる。fackskola の名称は、以前は fackskola för huslig ekono-

mi というように、比較的高度の職業教育機関にあてられていた。fack とは、必ずしも高等教育段階の高度なものとは限らないが、「専門」を意味する。また、以前は、小学校に続く、補習教育をおこなう学校として fortsättnings-skola という種類があり、これこそ、「補習学校」と訳すべきものであった。この点から、新しい、後期中等教育機関としての fackskola と、初等教育の延長としての fortsättningsskola に同じ訳語を与えることは妥当ではないように思われる。しかし、すでに試みた拙訳「専科学校」も、実態をうまくあらわしているとは思えず、さらに適訳を求めるべきであるように思われる。

学校の名称ばかりでなく、教科についても誤解はともないがちである。中嶋氏は「さて基礎学校では、『国土科学』(hembygdskunskap 原文) という学科が必要となっているが、これはスウェーデンの地理・歴史・社会・政治・経済を一体としたものであり、それは国語と同じく、『国土への愛』を培うのに絶好のものとなっている。」²⁴⁾とのべられているが、この hembygdskunskap は、このばあいには、そのまま、ドイツ語の Heimatkunde におきかえてみれば容易に理解しうる。それは、低学年のための合科「郷土科」にすぎない。そして、この教科は、まさに、ドイツの郷土科の影響を受けて、1919年の教育課程から小学校に導入させたもので、当時は「郷土科及び作業」(hembygdskunskap med arbetsövningar) と呼ばれ、簡単な物品製作プロジェクトを含むものであった。²⁵⁾1955年の教育課程から、単に郷土科と呼ばれるようになったが、製作活動を含む基本的な性格は変わらず、第1学年から第3学年までを対象とし、社会、歴史、地理、さらには理科の内容を包括した総合教科で、第4学年から分化するこれら教科の準備段階をなしている。その目的は次のようになっている。²⁶⁾

「郷土科の教育の目的は、児童に、環境に対する自分の位置づけを知ることを助け、低学年期においてかれらが関心を向ける事物や状況についての知識を与え、かれらの概念の範囲をひろげてやることである。」

第一学年のための内容の一部を示すと、——わたしたちの学校——新しい雰囲気、新しい友だち。学校の場所。わたしたちを助けてくれる人々。きち

んとし、仲良くし、みんなで勉強するためのきまり。学校までの道のり——どういうふうにして学校に来るか。交通規則。お巡りさんの交通整理。畑や学校の近くの植物——屋外での植物観察。教室での展示。動物についての話——となっている。大学の講義科目であるかのような「国土科学」の訳は適当ではないことが明らかであろう。

4

誤りをさけ、情報をより正確なものとするためには、次のような点の考慮が必要であろう。これは常識の範囲をこえるものではないはずではあるが、これらすらも、しばしば無視されるのが、今日のわが国の外国教育研究の現状である。

(1) 正確度の高い原資料を利用すること——非専門家のための宣伝パンフレットの類を基礎にして、敷衍する報告のたぐいを学術論文として認めてはならない。スウェーデンのばあい、SOU と略称される、国の公式調査刊行物、Statens Offentliga Utredningar は、官庁報告物ばかりでなく、専門研究者による高度の研究をも含んでいて、資料としてもきわめて価値の高いものが多いが、わが国では、これらを充分に活用した研究はほとんどない。

(2) 資料は断片的でなく、資料群の中での位置づけを考えるべきこと。——言語のばあい、単語はそれ自体は生きた意味をもたない。意味の可能性をもつだけである。それは、文脈の中ではじめて定まった意味をもつ。資料も、いかに情報的価値のある正確な原資料であっても、断片的存在では、ばあいによっては誤解の原因ともなりうる。例えば、Uppsala 大学の W. Sjöström 教授は一、二の新聞論説などから、今次教育改革の、もっとも保守的な反対者であるかのような紹介がなされているが、改革に関する論文集²⁷⁾を通読し、さらに、教育史²⁸⁾の中で、改革についてどのような評価をくだしているかを知るならば、その見解に簡単なレッテルをはることはできないはずである。

(3) 翻訳資料の利用の際には、屈折による誤解に注意すべきこと。——国の文化は、仮に語系の近い言語によってであっても、完全に移しかえることは不

可能である。翻訳は近似値をとるしかなく、常に大小の誤差がつきまとう。二重の翻訳を通せばあい、誤差は二乗されよう。可能なかぎり、オリジナルな資料と対比し、重ねあわせることによって、誤差を小さなものとし、より近い像をえがく努力がおこなわれねばならない。この際、警戒すべきは、翻訳あるいは、二次、三次資料を用いながら、オリジナルの引用で粉飾することである。とくに、わが国では一般的に知られていない言語地域についての紹介には、この種の危険が高い。最近、大学院のクラスの若手研究者の中に、特殊言語をマスターし、オリジナルな資料によってすぐれた研究をすすめている人々がでてきているが、このことは先にふれたような擬似研究を一掃するに役立つであろう。

(4) 考察の対象地域は明確にすべきこと。——各国の文化は、いかに近接し、類似する国々のそれであっても、独自性をもつ。一国の教育の記述が、他国についての一般的傾向を推察させるに足るものであっても、教育がナショナルなものであるかぎり、他国の教育の記述に代用することはできない。一国の教育は、個性的なものとして考えるべきであろう。さらに、数か国の教育の共通性、類似性の指摘は、各国の教育それぞれについての十分な情報をえた上でなさるべきことはいうまでもない。

(5) 歴史的な知識なしには、一国の教育の現状を正確に把握することはできない。教育はたえず、動き、発展する社会的な現象であって、その意味では、ことばの意味とちがって単なる文脈の中でとらえつくせるものではない。そこには、常に歴史的な規制がはたらいており、記述的な段階の調査においてすら、歴史的な理論が必要である。たとえば、スウェーデンの教育改革について考察するとき、1940年の教育改革調査委員会の発足以後の経過をみるだけでは、問題の真の姿は明らかににはならない。19世紀以前から、思想的な流れとして存在し、19世紀後半に顕在化する統一学校運動とそれをさまたげる力、19世紀末の工業化とそれともなう階級対立と文化闘争、妥協の所産としての1927年教育改革……等の一連の流れの中に、位置づけられて、はじめて今次の改革の正しい理解は可能となる。

さらに、今さらいうまでもないが、教育は社会の一機能であって、その構造の中に位置づけられて理解されねばならない。それは、教育の記述と社会・経済の記述を並置することではない。まず、そのおかれた社会の基本構造についての十分な理解と、さらに、その中において教育の果す機能の解明が必要である。スウェーデンのばあい、福祉国家としての社会保障の諸制度については、多くの紹介があるが、その基本的な構造についての説明はほとんどなく、その基本政策と教育政策の関係も明らかではない。この地域の外国教育研究も記述的な段階においてすら、アメリカ教育、ソヴェト教育の研究の水準に達していないと考えるべきなのであろう。

<註>

- 1) George Z. F. Bereday : Comparative Method in Education, 1964, New York, pp. 11~13.
- 2) 大蔵隆雄「北欧の国民高等学校に関する覚書」, 東京都立大学人文学報第26号, 昭和36年3月, pp. 53~80.
- 2) 例えば, 角田文衛編, 「北欧史」, 昭和30年.
- 4) これらの定義は FOCUS Uppslagsbok, 1964, Stockholm, 4 bd. による.
- 5) スウェーデン語, デンマーク語, ノールウェー語, アイスランド語, フェーレー語——デンマーク領 Færø 諸島の言語——の総称.
- 6) Thorsten Åberg : Svenska Språket, 1964, Stockholm, S. 167.
- 7) Erica Simon : Réveil national et culture populaire en Scandinavie, 1960, Paris, pp. 207~333.
- 8) 拙稿「北欧における大学の創設について」, 青山学院大学教育学会「教育研究」第11号, 昭和40年2月, pp. 87~89.
- 9) 拙稿「北欧における大学の自由の確立過程について」, 日本教育学会「教育学研究」第32巻, 第2, 3合併号, 昭和40年9月, p. 40.
- 10) 拙稿「北欧三国における統一学校制度について」, 青山学院女子短期大学紀要第19輯, 1965年11月, p. 35.
- 11) O. K. Kyöstiö : Education in Finland, 1965, Institute of Education, University of Oulu, pp. 18ff.
- 12) この教育実験についての報告には, Pædagogiske streiftog — Festskrift til Henning Meyer, 1960, København に, Forøg med udelte niårig skole på Frederiksberg として, I. V. Madsen : Forsøgsbaggrund, organisation og gennemførelse, Z. H. Torpe : Kontrol og vurdering af forsøget, の二論文がある.

- 13) Nils Andrén : The Government of Sweden, 1955, Stockholm, ss. 87ff.
- 14) 拙稿「スウェーデン」, 平凡社教育学事典第6巻, 昭和31年。
中嶋博他「福祉国家における教育」第三部スウェーデン, 昭和40年。
- 15) Henry Egidius : Pedagogiska utvecklingslinjer, 1965, Stockholm, ss. 91~93.
- 16) 中嶋博, 前掲書, p.288.「すなわち各大学はいずれも最高管理機関として理事会をもち, 最高責任者は総長 (Kansler) である。」この表現はあいまいで, 各大学に総長がおかれているようにうけとれる。
- 17) 総合大学を universitet, 単科大学を högskola という。しかし, それぞれ, 1954年, 1960年から universitet となった Göteborg 大学, Stockholm 大学は, 以前は, högskola と呼ばれてはいたが, 前者は, 人文, 自然科学の部門をもち, 後者は法学, 自然科学, 人文科学の三部門からなり, 総合大学に準じた取扱いをうけていたのであって, 商科, 工科, 林学等のいわゆる専門単科大学 (fackhögskola) とは区別されていた。したがって, 中嶋氏が, その時代の両校をイエーテボリ単科大学, ストックホルム単科大学 (前掲書, p. 282) と呼ぶのは妥当ではない。拙稿「スウェーデンの教育と大学」(大学基準協会編「外国における大学教育」昭和33年所収) 参照。
- 18) 前掲拙稿「北欧三国における統一学校制度について」pp. 19, 41.
- 19) 例えば, W. Hehlmann : Wörterbuch der Pädagogik, 1953, Stuttgart, S. 388.
- 20) 拙稿「十七世紀スウェーデンにおける中等教育制度の成立過程について」, 青山学院大学教育学会「教育研究」第10号, 昭和39年5月, pp. 103~105.
- 21) 中嶋博, 前掲書, p. 264.
- 22) 名称の問題については, SOU 1961 30, Grundskolan 参照。
- 23) Jonas Orring : Comprehensive School and Continuation Schools in Sweden, 1962, Stockholm, 英訳は Albert Read。なお, この英訳はオリジナルの Grundskola och fackskolor, 1961 にはない小見出しがつけられており読みやすい。英訳版, p. 17 に grundskola の訳の問題が註としてのべられている。
- 24) 中嶋博, 前掲書, p. 317.
- 25) Gottfrid Sjöholm : Hembygds-kunskap, Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok, 1956, bd. I, ss. 532~538.
- 26) Kungl skolöverstyrelsen : Läroplan för grundskolan, 1962, ss. 230ff.
- 27) Wilhelm Sjöstrand : Skolreformen i stöpsleven, 1954, Stockholm.
Wilhelm Sjöstrand : För och mot den nya skola, 1960, Stockholm.
Elmgren, Husén, Sjöstrand & Trankell : Skolan och differentieringen, 1959, Stockholm.
- 28) Wilhelm Sjöstrand : Pedagogikens historia, I ~ III : 2, 1954~1965, Lund.