

【個人研究】

オランダ教育制度における自由権と社会権の結合 — 国民の教育権論の再構築のために

太田 和敬*

Combining freedom and social rights in the Dutch education system —To reconstruct the theory of the people's right to education

Kazuyuki OTA

Since the reformation of the Fundamental Law of Education by the Abe cabinet in 2006, governmental control over the Japanese school system has been increasing. On the other hand, support for the theory that educational rights should be protected from governmental control has been diminishing since the 1980s. Education requires freedom since children learn best when they learn on their own initiative. However, the traditional view that educational rights are part of social rights has led the government to justify its control and restraints over educational rights in the realm of economic, social, and cultural rights. The purpose of this paper is to show that educational freedom and social rights can be achieved simultaneously. This is done by analyzing the Dutch school system in which educational freedom and equality in subsidies to public and private schools are guaranteed by the Constitution. In the Netherlands, the rights to establish a school and to teach students according to independently determined principles and methods are respected, and individual schools, whether public or private, are subsidized by the state depending on the number of enrolled students. This means that the subsidy is determined not by the government but by the people, and that freedom of education is realized in accordance with economic, social, and cultural rights. The Dutch education system gives us hints for improving educational rights in Japan.

Key words: オランダ教育 学校選択 国民の教育権 教育の自由 社会権と自由権

1 課題

国家による教育の支配は、日本の近代教育の特質であると言えるが、「戦後体制の総決算」を目指した安倍内閣が教育基本法改正を実現した前後から、矢継ぎ早に強化されている。全国学力テストの実施、教員免許更新制度の導入、教育委員会の指定する地域運営協議会、「心のノート」などの道徳教育の強化等、文部科学省の教育への管理

強化体制は、隅々にまで浸透する様相を呈している。しかし、かつて「教育の自由」を標榜し、「国民の教育権」の理論を武器に抵抗してきた運動主体は、この動きに対して、政治的にも理論的にも有効な対抗ができないでいる。

民主党政権になり、全国学力テストや免許更新制度の見直しがなされる可能性があるが、そうした政治的動向とは別に、理論的な問題として、国民の教育権論の中核であった「教育の自由」の論理を建て直す基礎作業が必要であろう。「教育の自由」こそ、国家による教育の支配に対抗する理念であり、社会の教育全体を発展させる基礎原則

* おおた かずゆき 文教大学人間科学部臨床心理学科

だからであるにもかかわらず、近年ほとんど顧みられることがなくなっているからである。

国民の教育権理論は、既に歴史的使命を終えたときまで評価されており、¹実際、かつての国民の教育権論者が、教育法理論を積極的に提示している状況からはほど遠い現状である。しかし、その基本的理念は、決して歴史的使命を終えたわけではなく、再構築して新たな組織原則を発展的に提示しうるものである。

国民の教育権論をめぐる問題については、後に詳しく述べるが、その議論の低迷の大きな理由は、いくつか考えられる。

第一に、国民の教育権論の立場にたつ論が、実際の法令によって、次々と逆の形に定められたことである。教育行政は内的事項には関与しないという論は、旭川学力テスト最高裁判決によって、学習指導要領の法的有効性が示され、²学校教育法施行規則により法令化された。教科書検定の強化、国歌・国旗法の制定、職員会議の補助機関化等、法令による規定がなされ、国民の教育権論の基礎となる部分が、次々と実定法によって否定されてきた。

第二に、国民の教育権論の理論的柱が、逆に政策側に吸収されたことである。1980年代の臨時教育審議会で出された「教育の自由化」論によって、「教育の自由」の論理は政策側の論理に転化してしまい、国民の教育権論は、その後「教育の自由」の概念にネガティブになったことは否めない。更に、教科書訴訟においては、新自由主義史観による教科書が、検定で問題となるなど、国民の教育権論が逆に作用する事態が生じたことなどが考えられる。³

第三に、最大の原因は、国民の教育権論の理論的弱点、構成上の欠点があったという点である。「教育権」がもつ意味範囲が極めて狭く、受動的な領域に制限されていたことである。

「教育」は「実践」であり、主体と客体がある。「教育権」も主体的能動的権利と受動的権利がともに認められなければならない。しかし、日本国憲法は受動的な「教育を受ける権利」だけを認め、教育についての主体的・積極的権利に触れていない。「教育を受ける権利」を「学習権」と読み替えて、

学習は能動的であるといっても、それは「教育を受ける権利」に対しての「教育をする権利」という真に能動的な意味を有する権利とは異なる。「教育をする権利」は日本のいかなる法律でも認められていないが、権利論とは思想である以上、法律で定められている範囲で済ませるわけにはいかない。もちろん、権利を実現するためには、法律の規定の範囲で最大限可能な論理を提起する必要がある。しかし、原理的な制度構想までも、実定法の範囲での構想に終始するならば、発展性のないものにならざるをえない。

しかし、逆に言えば、「国民の教育権論は歴史的使命を終えた」という説の提示は、それを乗り越える意識が登場したことであり、発展した権利意識の成長を背景としていることに他ならないのである。従って、一旦実際の法的規定から自由になって、歴史的、国際的観点から、人びとの教育に対する能動的権利をも内包した論理を構築していく試みが求められているのである。そのための理論が構築されれば、新たな立法課題が明確になるはずである。

2 国民の教育権論の閉塞

(1) 国民の教育権論の登場 宗像論

国民の教育権論を創造したとされる宗像誠也から、振り返っておこう。

宗像が、「普通教育は義務教育であり、しかも無償と定められているから、その点については特に教育を受ける権利をいう実益はない」という宮沢俊義の憲法26条解釈⁴に対抗して、全く新しい解釈を自分の親としての立場から構想して対置したこと、それが新しい権利論の構築の開始であったことは、周知のことであろう。実践的に理論化を要請した事態は、政府による教育の統制、戦後の自由主義的な改革の揺り戻しであった。

宗像の論は「権力は教育内容に関与すべきではない」という「内外区別論」、教育内容は「真理の代弁者」たる教師や研究者の研究に基づいて形成されるという「教師の自由」論、そして、機会均等論を超えて、主体的な国民の学習権を認めたとする憲法26条解釈がその基本的柱である。⁵

権力が全く価値観的立場に立たないのではなく、憲法・教育基本法の価値観的立場に立つべきとして、愛国心教育、君が代斉唱等を反憲法的と否定する。真理の代理者としての教師および教育の自由の根拠を憲法23条に求めたのは、大学・高等教育にのみ教授の自由を認め、下級については画一化が求められるとする法学協会『注解日本国憲法』の解釈に対して、教師の自由は子どもの発達によって制限されるが、権力が制限する根拠はないからである。子どもの発達は多様であり、「画一性」は不要かつ有害だというのが宗像の論理であった。⁶

宗像は、当時「消極的な権利」としての「教育を受ける権利」すら、単なる機会均等原則に矮小化されていた定説を覆し、「教育を受ける権利」の権利性を明確にした点において、重要な一步を築いた。

では宗像は、社会的に課題となっていた潜在的な問題を必要な射程において捉えていたのか。そこには重大な欠落があった。

西原は以下のように指摘している。

「法律は、生活のすべての面につき、社会の福祉並びに自由、正義および民主主義の増進と伸長を目指すべきである」。これは、現行の憲法二五条二項の元になった、マッカーサー草案二四条一項である。しかし、この文脈で「正義」はともかく《民主主義》や《自由》が出てくる必然性を、当時の日本政府はついに理解しなかった。その結果、もともとの発想でここに《自由》が関係していたことは、憲法学の記憶からも忘れ去られていく。」⁷

つまり、マッカーサー草案においては、自由権と社会権は結びついた概念であったにもかかわらず、それが日本政府案によって切り離されていったことを指摘している。そして、社会権的保障措置が、自由を制限する理由として使われることになっていく。その典型は教科書無償措置である。

教科書無償法は、公費支出を理由として各学校の教科書採択権限を否定し、教育委員会の権限に移したが、この点の批判は宗像著作集では見ることができない。⁸

しかし、宗像が批判した宮沢はこの点について

指摘していたのである。

「教科書を無償とする現行の措置がその検定制度との関連で、教員の教科書選択の自由を大きく制約している事実が注目される。」⁹

国民の教育権論は、教科書の自由よりは、無償という社会権の措置を重視したのである。

(2) 国民の教育権論の形成 堀尾・兼子論

堀尾輝久は、思想史から国民の教育権を展開し、宗像の論理構造をほぼ継承しているが、いくつかの点で違いがある。

堀尾は「現在時点において、「親の権利」を中心に理論構成を行うことは、その意図の実現のためにも不十分だといわねばならない」として、「親の権利」の検討を「親の義務」の構造の検討に導き、「親義務の思想が子どもの権利の確認と対をなすのか、それとも国家の権利の承認（屈伏）を意味するのかにその争点がある」と考える。¹⁰そして、「親義務の共同化としての公教育」を構想し、そこでは親の義務は教師に委託されており、この委託論において「真理の代弁者」という「抽象的」な概念が現実性をもつとする。つまり、「親義務の被委託者=教師」という堀尾教育権論の柱が主張される。¹¹堀尾自身は、真理の代弁者論を否定してはいないが、このふたつの論理は同じではない。ただ、堀尾も「科学研究に基づく教育内容の構成と、子どもの発達に対する科学的理解」を教師の教育の自由の根拠としている点については、宗像を発展的に継承している。しかし、堀尾の場合、基本的に「教育の自由」は「教師の教育の自由」であり、¹²この点が国民の教育権論の問題として、批判されていくことになる。

教科書訴訟において文部省が提出した準備書面の論理もひとつの典型的批判である。

「親の有する教育の責務の現実的遂行が不可能となったことにより、もはや教育を私事として放置しておくことができなくなったことから出発したのであり、(略)公教育制度は、国民が子どもの教育の一部を国家に対して付託することによって行われるものであるから、国民が教育を付託したかぎりにおいて、現判決のいう国民の教育の自由は、遂に公教育制度によって制約されていると

いう結果にならざるをえない。」¹³

堀尾の委託論は、具体性をもたない故に、選挙で委託した政府によって運営される公教育という論理の方が具体性をもってししまうのである。¹⁴

兼子仁はいくつかの点で宗像、堀尾と異なっていた。第一に、兼子は宗像のような内外区別論はとらず、権力が規定できる範囲を合理的に制限する論理を提示した。「大綱的基準論」と「指導助言論」である。前者は「学テ訴訟最高裁判決」で原則支持されたが、後者は学習指導要領の法令化によって、法令上否定された。

兼子は教育の自由を、19世紀西欧の私教育法制の原則として把握する。「私立学校設置の自由」「家庭教育の権利」その系としての学校選択の自由（私立学校を選択する自由）、そして宗教教育等に関する一定の教師の教育の自由である。¹⁵しかし、「私立学校設立」の実質的可能性については問題にしない。¹⁶更に、公立義務学校の選択は否定していた。

「公立義務教育学校の通学区は、過大学級を防ぎ教育の機会均等を実現するために必須の方途であるとともに、居住地域での学校生活による子どもの人間的成長を期す趣旨であると考えられるので、教委の区域外就学の承諾は法的に拘束されており、地理的理由、交通事情、子どもの身体的理由、家庭の事情等から真にやむを得ない場合に限り承諾されるべきものである。したがってこれ以外の場合に特別の在学費の寄付をうけまたは抽選によって区域外就学を認めることはできないと解すべきであろう。」¹⁷

しかし、過大学級の防止のために、通学区は必要なく、学校選択制度があっても適切な定員を決めることで防ぐことができる。子どもの人間的成長のために居住地域での学校生活が不可欠であるとする見解は、「私学の自由」の擁護と矛盾する。

堀尾・兼子理論は、一方で原則を明確にし、他方が説得的な法解釈論を提示するという車の両輪のような関係で、1960年代からの教科書訴訟などの教育運動を指導する論理となった。しかし、後で検討するように堀尾論は、「委託論」の抽象性や教師の権利に収斂している点が批判され、兼子論はより広範な制度構想を志向する姿勢を喚起

することに消極的であったと言わざるをえない。

(3) 80年代の社会転換・政策転換と国民の教育権論の推移

1980年代は、日本が大きく社会的変化を被った時代だが、教育権理論においても例外ではなかった。国民の教育権論が時代の課題に応えることができず、衰退していったのは80年代だった。

国民の教育権論が、「歴史的使命を終えた」とまで言われるように、その理論的勢いをなくした理由は既にいくつか述べたが、更に社会の変化に理論が対応していかなかった点を見逃すことができない。

では社会の変化とは何だったか。

第一に国際化であろう。グローバリゼーションが進み、国際社会の緊密化が進行すると同時に、日本でもニューカマーが増大しただけではなく、在日外国人の権利問題が様々な面で発生してきた。これらは現実に教育現場に影響を与えているが、権利論に内包されるような議論はされないままであった。

「教育を受ける権利」の「国民」を、日本国籍をもった人に限定するか否かは、教育の質に大きく関係してくる。国籍保有者に限定すると解釈する必要はないと書いている奥平は例外であろう。¹⁸行政は外国人の受け入れを拒否しているわけではないが、戦後一貫して、政府は外国人の教育の「権利性」を否定してきた。戦前日本の植民地であった朝鮮は「日本」であったが、戦後改革期に朝鮮人学校を認めていた文部省が、サンフランシスコ条約を機に抑圧的になっていったこと、国籍選択権を認めず、本人の意思を考慮することなく外国人として扱うに至ったことはよく知られている。「(朝鮮人に)就学義務はなく、(日本の学校に入学を希望しても)無償で就学させる義務はない」とする昭和23年の文部省の通達にその姿勢が顕著である。¹⁹

教育がその社会の倫理・規範を受け入れさせ、社会の安定を図るという目的を達成するためには、日本に住む者は外国人であろうと、義務教育の対象とすることには合理的な理由がある。²⁰

しかし、国民の教育権論は、このような民族的な教育をその論理として取り込むことはしなかった。上原専祿の『国民形成の教育』に代表される「国民」意識が国民の教育権論にあったことは、その名称から明らかであり、²¹その文化論として「国民的教養論」があった。堀尾の主著『現代教育の思想と構造』が「国民的教養を求めて」という文章で結ばれていたことはその象徴といえる。もちろん、国民の教育権論者は、民族差別などには厳しい批判意識をもっていたが、そのことと、教育権理論に外国人の権利を位置づけることは全く違うことである。教育の国際化は、多文化主義、異文化理解等の教育の質的転換を要請するものであり、外国人の教育権の適切な位置は不可欠であろう。²²

第二に、教師の教育権を中心に理論形成していた教育法学の世界とは別に、国民の間には教師や学校に対する不満が蓄積し、親に従属的な位置しか認めない状況への不満が生じていた。それが端的に示されたのが、「教育の自由化論」への対応であった。当時朝日新聞は社説で「自由化という言葉のなかに、そうした方向への可能性を感じとって、漠然とはあるが、希望を託しはじめている親は少なくないと思える。」と書いていた。²³

しかし、臨時教育審議会での「教育の自由化論」、学校選択論やパウチャー制の提起に対し、国民の教育権論者の多くは原則的に拒否し、学校選択制度は新自由主義的政策であり、国民の教育権に反するシステムであると位置付けた。²⁴

堀尾は、『学校選択』の検証』の「まえがき」で以下のように書いている。

「小学校から、競争と選択の原理を導入し、学区を自由化するということは、その当然の帰結として、過剰集中校と過疎校を生じ、学校統廃合の口実をつくり出すことにもなります。政策者たちは親の選択権をいいつつ、その隠された意図は、むしろ学校統廃合への準備にあるのではないかと疑われます。」²⁵

学校選択は「学校統廃合」「新自由主義的競争主義」の手段であり、隠された意図の故に間違いであるとするこの認識は、親の要求には目をつぶるという政治主義であり、「権利とは選択を認め

ることである」という原則や「国民が教育を決める」という理念に政治的立場を優先させたのである。²⁶

更に、新自由主義史観に基づく「新しい歴史教科書」は、国民の教育権論の試金石となった。このとき「教育の自由」は放棄されたと言わざるをえない。権力が教育内容に介入すべきではないという議論は、形式的には、「新しい歴史教科書」にも適用されねばならなかったはずであるが、検定は憲法違反であるという議論は国民の教育権論者たちからは発せられず、教科書への内容的な批判と採用への反対とに終始したように思われる。

(4) 教育権論再構築の課題

では、教育権論に関して、どのような課題があるのだろうか。

教育実践の総体を包摂する教育権論と、実践を支える不可欠の概念である「自由」を柱とする教育権論の構築が中心的課題となることは、これまでの検討で明らかだろう。しかし、そこには多くの理論的な困難がある。

イ 最大の困難は、社会権としての教育権は、自由権と矛盾し、自由を制限するのは当然であるとする、当然視されている論理を覆すことである。もちろん公費を支出する以上、無条件の自由は民主主義に反する。逆に言えば公費支出は自由制限の「民主主義的理由」ともなっている。

ロ 子どもの権利は、親の権利を制限することで守られたことは歴史的事実であり、子どもの権利、教師の権利、親の権利は決して予定調和的ではなく、「国民の教育権論」は、教育権を「教師の教育の自由」に焦点を合わせることで、子どもの教育を受ける権利を確立する理論であったが、教育的実践の総体を権利の対象とするためには、相互の矛盾対立を解決しなければならない。

ハ 「人間の権利」と言われるが、人権の保障は国家が行ってきたという意味で、「国民の権利」が実態である。国際人権ですら、国内法の整備を待たなければ実効性をもたない。国民の教育権論が、その対象を当然のように日本人に限定し、国民的教養論と結びついたことは自然なことだった。しかし、国際化を迎えた今日、欧米の多くは

国家が国民のみを対象とする教育から歩みだしている。異文化・多文化に対応できる教養を中核とした教育を居住する外国人の権利を包摂した教育論と結びつける必要がある。

二 国民の教育権論で最も批判の強かった「私事の組織化」「親義務の共同化」という概念を、より実質的な意味で復権させることである。これは学校選択制度を権利理論として位置づけることに他ならない。²⁷

委託論は決して事実無根の空論ではなく、歴史的にも跡づけることができる概念である。アメリカの植民時代、地域社会が教育費用を出し合って学校を設立し、教師を雇って運営していった歴史は、「私事の組織化」というにふさわしい歴史であった。デンマークでは、親が公立学校に共感できないとき、仲間とともに学校を作り、それに対して70～75%の公費補助がなされるが、これは「私事の組織化」「親義務の共同化」という概念に合致している。²⁸また内外区別論についても、ナショナルカリキュラムを制定しなかった時代のヨーロッパのいくつかの国においては、事実上内外区別論が行政的に実行されていた。そして、「委託」も、学校選択は事実としての委託行為と考えることができるのである。

3 オランダ教育制度の形成

これまで国民の教育権論を検討し、今後の課題を整理したが、その課題の回答を探るために、本稿はオランダの教育制度を分析する。それは、上記課題をオランダの教育制度はすべて歴史的に形成してきているからである。

オランダ憲法の教育規定には、他のどの国にも存在しない規定がある。それは、「教育の自由」と「公立学校と私立学校への平等な国庫補助」である。国家の学校制度、特に義務教育制度は、「国家の事項」であるから、国家が関与しないという意味での「教育の自由」を憲法上認めないことが通例である。²⁹また、国家が設置・運営する公立学校の基本的な経費は公費であるが、私人が設置する私立学校の経費負担者は設置者である私人であり、国家補助があっても、公立学校と同じよう

に補助することは、これも通常ありえない。これは前章で検討した「教育権論」の課題に対応した新しい実際の制度原理を形成しているのである。イ オランダ憲法の教育規定は、自由権と社会権を結合した、国際的にも稀な例であるとされている。両立不可能なはずのふたつの権利概念が、全く矛盾がないわけではないが、とりもなおさず結合している。

ロ 「教育を与えることは自由である」というオランダ憲法の規定は、学校設立の自由を規定し、その学校については教育内容や方法の自由を保障している。つまり、教師の教育の自由、親と国民の教育の自由が保障されている。

ハ オランダの学校が守るべきことに、オランダ的価値が含まれるが、それはほぼ近代的人権思想と同義であり、多文化教育が推進されているから、「国民的教養論」とは異なる理念で運営されている。

二 学校設立の自由は私事の組織化が保障されていることであり、学校選択制度が全国レベルで実現しているから、委託は現実的仕組みとなっている。

このように見ると、オランダの教育制度分析が、現在の国民の教育権論の閉塞状況を打破するために、有効なヒントを与えてくれることが十分に期待されるだろう。

まずオランダの学校制度の形成の歴史を概観しておく。オランダの社会や文化、そして教育を考えるにあたって、ふたつのことを常に銘記しておく必要がある。

第一に、オランダが低い湿地帯を埋め立てることで国土を作ってきたことである。そのためのエネルギーが膨大なものであったというだけではなく、常に多くの災害に見舞われ、また、貧弱な国土と直面しながら、様々な産業を形成してきた。これはオランダ人の勤勉な性格と、独創性及び合理的精神の土台となっている。

第二に、オランダは、宗教的自由を求めて、カトリックの総本山であったスペインに対して、長く困難な独立戦争を戦った結果として形成された国家だということである。これは、オランダ人にとって重要な精神的価値とされる「寛容」の土台

となっている。しかも、プロテスタントだけではなく、カトリックも独立戦争に協力的だったのであり、新旧の勢力が拮抗していたことも、オランダの協調的政治スタイルを作りあげること寄与した。また、信教の自由を求めて成立した国家であるが故に、異質な思想に寛容で、当時本国で活動できなかった革新的な思想家の多くが、オランダで活動していた事実は有名である。そして、キリスト教国家で差別を受けていたユダヤ人も、古くからオランダでは多数受け入れられていた。³⁰ こうした「自由」「寛容」の気質は教育の土台として根付いている。

しかし、17世紀にスペインから正式に独立したオランダは、一時は覇権国家として海外で強大な地位を築いたが、イギリスとの覇権争いに破れた後は、いくつかの植民地は保持したが、ヨーロッパの小国としての地位に甘んじていた。ナポレオンが現れると、ナポレオンとの戦いに破れ、オランダ共和国は消滅、バタビア共和国が成立、更にフランス王国の一部となってしまった。しかし、この時期にオランダの国家的な教育制度が形成され始めたのである。

(1) 国家教育制度以前の萌芽的教育形態

近代国民国家が成立する以前は、整備された教育制度をもつ国家はほとんどなく、多くの人びとは日々の生活や労働の中で必要な知識や技術を学んでいた。また、貴族や裕福な人びとは家庭教師を雇って、私的に子どもに教育を施していた。文字や計算を必要とする職業をめざしている人びとが、主に学校に通っていたのである。商人、聖職者、役人、法律家など、比較的経済的にゆとりのある者はラテン語学校、後にはフランス語学校などに通い、更に一部は大学に進んだ。しかし、当時のオランダは非常に貧しい社会であり、多くの人びとは農業に従事していたために、学校に通う子どもたちは極めて少なかった。

しかし、進取の気風の強かったオランダでは、啓蒙主義的な教育思想、ルソー、ペスタロッチ、カントなどの影響は知識人を中心に広まっており、国家が教育事業に乗り出したときに、それを受けとめる土壌はできていたと言える。そして、

庶民のための学校は多くが教会によって設立、運営されており、簡単な読み書きや計算を学ぶ子どももいた。³¹

この時代は国家が教育に関与しない「私教育」の体制であり、これは国家が学校を完全に再編成した日本とは異なって、現在に至るまで「教育の自由」原則として生き続けている。

(2) 国家的事項としての教育の成立

19世紀のヨーロッパで最も政治的影響を与えたのはフランス革命であり、そこで形成された「国民国家」の意識は、「国民教育制度」というこれまでなかった概念を生み出した。

オランダはフランス革命のあと、ナポレオンのヨーロッパ制覇の中で、それまでの総督が管理する体制が崩れ、国内は分裂する事態になったが、バタビア共和国が成立した。国内の統一は崩れていったが議会は機能し憲法草案が作られ、一度は国民投票で否決、2度目に承認されて1798年憲法が成立した。教育に関して以下のように規定していた。

「代表者は、国民的性格をよく形成し、よき動機を促進させるような施設を設置することができる。」³²

この憲法によって、国家が教育施設、つまり学校を設立する根拠が与えられ、また設立することを宣言したのである。しかし、あまり実効性をもたないまま、ナポレオンの送った王による君主国となり、そこで、教育改革がなされることになった。

ナポレオンの自由主義の影響を受けた法律が1806年法として成立した。1800年頃のオランダでは人口が200万であり、多くは非常に貧しかったとされる。1806年の教育法が規定したことは以下のことである。

イ 有用な知識とともに、社会的、キリスト教的な美德を教える。しかし、宗派的教義は教会の役割であり、公立学校では教えない。

ロ 初等教育の科目は、読み・書き・計算・オランダ語で、教科書リストを提示した。

ハ 教師の資格と試験について規定した。

ニ 地方当局に学校の設立と維持を課した。

ホ 国は学校監督者を任命した。³³

1806年学校法では、教育を国家の事項と定め、公立学校を基準とし私立学校は例外とされ、宗派教育を公立学校では禁じた。フランス革命の自由、平等、友愛の精神を土台としながら、全体としてのキリスト教的色彩は濃厚であったが、宗派教育を学校で禁じられたキリスト教各派、特にカトリックは不満であった。私立学校は事実としては存在したが、法的に規定、保護されることがない状況が続くことになる。

しかし、この構造は重大な例外をもっていた。ユダヤ人は貧しかったが故に慈善的な施策として、ユダヤ人小学校が認められ、国庫補助で運営された。そして、宗教的な教育も行われた。³⁴

1814年に、現在の憲法に発展してくる最初の憲法が制定された。

原文は次の通りである。

「86条 国家は、法を執行する責任を負い、信仰、公教育、貧困対策、そして、農業、商業、工場、交通の奨励、更に、その目的で、元首たる国王によって送付された、相対的に一般的な利益に至る他のすべての事柄に関して取り扱う。」³⁵

140条 国家の大きな支柱として、信仰の促進のために、知識の拡大のために、高等、中等、初等の公教育は、政府の継続的な責務である。元首たる国王は、学校の状態について、毎年国会に、成果についての報告を行う。

141条 極めて重要な事項として、貧困政策と貧しい子どもの教育は、政府の継続的な責務に推奨される。元首たる国王は、同様に施設に関して、毎年国会に実行報告を提出する。」³⁶

この憲法の特質は、教育が国家の事項であるとされたことと、教育が貧困対策の一環であり、他方では信仰の促進の一環であったことである。しかし、それは民間の力にかなり依拠していた。実際、1784年に結成され、現在も活動が続いている「社会のための協会 (De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen) が運動をし、テキスト作成などにも尽力をして展開していた。³⁷

この時期のオランダの教育制度の特質は以下の3点に整理される。

イ それまであった私的な教育施設は放置あるい

は抑圧し、国家的な制度としての学校を設置した。そのためのカリキュラムや教師資格を整備する努力がなされ、師範学校もいくつか設立された。³⁸

ロ 国家的な教育は宗派的教義を教えるのではなく、キリスト教的な内容とされたが、改革派の影響が強く、カトリックには不満が残った。

ハ 宗派的学校は抑圧されたが、ユダヤ人学校のみ公費で運営されたが、その事実は隠されていた。ニ 通学はまだ義務ではなく、農民の子どもも学校に次第に通うようになったが、農繁期はさける「季節学校」も多かった。

このような特質をもった教育が、試行錯誤を繰り返しながら、様々な勢力が理想とする教育を模索した時代だったといえる。

(3) 自由主義的政策の登場

19世紀前半、国家は公立主義の教育政策を押し進めたが、授業料を徴収する私立学校や教会等の組織によって維持される私立学校は継続して存在していた。公立学校も授業料を徴収した上、就学義務でもなかったため、私立学校がまったく衰えたわけではなかったが、法的地位を求めている。この時期が宗教学校を中心とする第一次の学校闘争と言われる所以である。

オランダも徐々に産業構造が転換し、単に読み書きや簡単な計算ができる以上の能力や技術をもった労働者が求められるようになった。そうした中で、様々な技術を教える学校や、高等小学校とも呼ぶべき継続教育施設が次第に増加してきた。

大きく転換したのは、1848年のヨーロッパの激動をもたらした革命であり、オランダでも自由主義的な憲法が制定された。宗教に関する基本的立場の違いから、ベルギーが分離し、より信仰の自由を強く求めるオランダの色彩が次第に濃厚になっていく。

憲法は教育について次のように規定していた。

「194条 公立教育は政府の継続的な責務の事項である。公立教育の設立は、個々人の信仰を尊重しつつ、法によって規制される。王国ではどこでも、政府により十分な公立初等教育が与えられる。政府の監督を条件として、教育を与えるこ

とは自由である。更に、中間教育や初等教育に関しては、教育者の能力や倫理の調査を条件とし、法によって規制する。王は、高等教育、中間学校、小学校の状態について、毎年、実行報告を国会に提出する。」³⁹

ここで初めて「教育の自由」という概念が憲法で規定されたのである。キリスト教勢力にとっては、19世紀前半期の学校闘争の成果であった。しかし、これがより本格的な学校闘争のきっかけとなった。

1806年法に変わって1857年法が制定され、公立学校がより整備されていくことになる。その内容は以下の通りである。

イ 地方当局に十分な小学校を設立する義務を課した。地方が財政上の大きな問題をかかえている場合のみ国家補助が行われ、財政は地方の責任となった。義務と同時に教育行政上の権限を地方当局に与えた。

ロ 小学校で教えらるべき教科が規定された。1806年法はオランダ語の読み書きと計算程度であったが、歴史、地理、理科、図画、歌唱が義務であり、更に現代外国語、数学、農業、体育、美術、家政（女子のみ）などが選択として加えられた。そして、校舎や教師の定数等についての基準が定められた。

ハ 授業料に関する規定がなくなったので、公立学校の授業料は地方によって実態が異なる状況が進行することになった。⁴⁰

他方、「教育の自由」を認められたものの、私立学校への財政補助はなく、授業料が減少した公立学校に対して、私立学校は著しく不利な状況に追い込まれることになった。ユダヤ人学校も補助を打ち切られた。しかし、ユダヤ人は、カトリックやプロテスタントと共闘せず、多くの学校を閉鎖して、公立学校に通うようになった。⁴¹当時のオランダ在住ユダヤ人たちは、オランダの公立学校に子どもを入れることを望み、オランダ社会に同化することを意図していたからである。⁴²

公立学校を重視する政策は更に続き、1878年法で、宗派学校設立の条件を厳しくし、公立学校に対する国庫補助の制度ができたのである。

さて、オランダ教育最大の特質である「教育の

自由」については、当時5つの立場があった。

イ ドイツの制度である「宗派公立学校」を認める。カトリック、プロテスタントの多数派の見解だった。

ロ 厳格な中立的公立学校を支持するカトリックの多数と正統派プロテスタントの立場で、私立学校への補助金を主張した。

ハ キリスト教的公立学校と私立の認可制を主張するオランダ改革派の立場で、1806年法を支持した。

ニ 完全な教育の自由を主張し、国家関与を否定するリベラル派の立場だった。

ホ 厳格な中立的な公立学校を主張するが、私立学校の補助金を支持した。⁴³

このように「教育の自由」の概念については、ヨーロッパ諸国や宗教的・政治的立場で多様な見解があった。

宗教団体は改革派とカトリック、改革派内部の様々な対立があったが、次第に学校を公立学校に一元化していく自由主義政策に対抗して協力するようになった。19世紀後半に少しずつ勃興し勢力を拡大しつつあった社会主義への対抗もあった。1888年の宗教勢力の協力内閣が成立して、翌年教育法を改正し、宗教団体の設立学校にも補助金を出すことを決め、更に労働立法も行った。更に宗教界は公費補助を引き上げる運動を行う。⁴⁴

(4) 学校闘争と公私の財政的平等の確立、柱社会の成立

その後オランダの歴史で有名な学校闘争が長い間闘われた。19世紀後半はヨーロッパ各地で学校闘争が行われるのだが、各国でその課題は異なっている。⁴⁵オランダの場合には、宗教勢力がその設立する学校の財政的基盤において、公立学校と差別があるとして、その平等を求める闘いであった。

この学校闘争は、1900年の義務教育法によって激化した。⁴⁶これまで地方当局に対する学校設立の義務はあったが、子どもの「義務教育」は法律上存在しなかった。産業革命の結果生じた児童労働を制限する意味もあり、1901年から

義務教育が実施され、公立学校における授業料もなくなった。⁴⁷これは私立学校には大きな痛手であり、宗派に関わらず私立学校関係者は協力し、その結果1917年に妥協が成立し、現憲法の5、6、7項が追加されたのである。

「192条

教育は政府の持続的な責務である。教育を行なうことは、自由である。ただし政府はそれを監督し、更に、初等だけではなく、中間の教育に関しても一般的な形成に対しては、形態を法律で定める教育に関しては、教育者の能力や倫理を法律にしたがって調べる。公的な教育に関する規則は、みなそれぞれの宗教を尊重しながら、法律で定める。各地方には、公的に、公立の十全な普通教育を与える初等教育が十分な数の学校で与えられる。法に規定されたことに従えば、同様の教育の機会が与えられるという条件の下に、この規定と異なってもよい。全体またはその一部を公的な資金によって設置される学校が満たすべき要件は、私立学校における教育方針の自由を尊重しながら、法律で定める。普通初等学校に対して定める要件を満たすことで全体を公的なお金によった私立学校は、その質を公立学校と同じに保たなければならない。その要件を定める際、私立学校において教材の選択、および教師を選任する自由は、とくに尊重される。私立の普通初等学校には、法に定める条件を満たせば、公立学校と同じ規準にしたがい、公的なお金を割り当てる。私立の普通中等教育や高等教育へ公的なお金を割り振るための条件は、法律で定める。王は、教育の状況を毎年、国会に報告しなければならない。」

「学校闘争」の帰結は宗教勢力の勝利に終わった。1917年の憲法改正で、教育の自由が更に詳細に規定され、私立学校の教育方針の尊重、教材・教員採用の自由、そして私立と公立学校の財政的平等が規定されたのである。この憲法改正を基礎に1920年に学校教育法が改正され、今日にまで至るオランダの学校制度の基本原則が確定した。「自由」は「世俗性」から宗教も含めて多様な価値的立場を自由に「選択」できることに意味が変わったのである。

この教育改革は教育界の問題にとどまらず、オ

ランダ社会全体に甚大な影響を与えた。これまで公立学校中心だった体制から、私立学校が財政的に保障されたために私立学校を選択する親が増大し、しかも私立学校および公立学校はそれぞれ固有の社会的価値的立場を代表していたので、学校選択を軸にオランダ社会全体が社会的価値的立場を軸に再編されることになったのである。このグループ化は新聞雑誌放送などのメディア、文化団体、青少年運動、病院、労働組合などにも及び、カトリック、プロテスタント、自由主義、社会民主主義の四つのグループがそれぞれ包括的に組織する体制ができた。そうして、人々はそれぞれのグループの中で多くの生活時間を過ごし、他のグループとはあまり交わらない棲み分け社会、柱状社会あるいは多極型社会と言われるオランダ独特の社会システムができあがった。それぞれの柱は政党をもち、政党のトップが政策決定に協調的な関係を維持していたので、オランダ社会の安定に大きく寄与することになった。

(5) 1985年法の成立と学校制度の整備

第二次大戦後、オランダ社会は大きく変容した。最も重要な植民地であるインドネシアを失い、ナチの占領によって大きな人的・物的被害を受けた。ロッテルダムはドイツの戦略的な爆撃対象となり、街は破壊されてしまっていた。オランダの解放はドイツの降伏まで延びたため、オランダは国土を荒らされた割合が大きかった。これがオランダの戦後復興を困難にしたのである。しかし、マーシャルプランで経済的な復興の歩みを始め、ベネルクス三国間の関税の撤廃、石炭共同体からEECの結成、更にEC、EUへの発展などヨーロッパの統合にむけてオランダは常に積極的な役割を果たすことになった。

戦後の混乱期を切り抜けたオランダ社会が、現在に至るまでには更にいくつかの転換期を経ねばならなかった。最初の大きな転換期は1960年代である。60年代は国際的に大きな転換期であり、オランダもその例外ではなかった。

青年の反乱が大きな社会問題となる一方、交通事情が格段に整備され、人の移動が増大したこと、生活の物質面が改善されたことが、旧来の柱状社

会とは異なる考え方や生活様式を生むことになった。労働組合や宗教団体とは無縁な民主66という政党が現れ、柱社会も含めた民主主義的ではない様式へ容赦ない批判を加え、安楽死の制度化も積極的に容認するようになり、大きな政治的インパクトをもたらした。

更に大きな変化のひとつは移民の増大である。旧植民地からの移住に加えて、労働力不足による外国人労働者の導入によって、次第にオランダでイスラム教徒が増えていくことになる。移民の増大は学校教育に大きな影響を与えた。言葉の通じない教師は学校外に協力者を求めざるをえなくなり、閉鎖的な学校は開放的な運営に変わっていった。OALTという母語による教育の保障や、歴史や社会の学習内容も多文化的なものが展開しつつある。⁴⁸

天然ガスによる経済発展も、1979年の第二次石油ショックによる世界的な不況と福祉予算の増大によってオランダ経済は再び危機を迎えることになる。ユーゴ紛争等の難民もオランダ経済を圧迫した。特に過大な福祉は「オランダ病」と揶揄された。またオランダは国の規模に比較してかなり移民や難民を受け入れていたが、彼らがオランダ語を修得して就職するまではかなりの時間がかかり、生活保障に対する白人のオランダ人たちの間に次第に移民への否定的感情が蓄積されていた。

こうした困難にもかかわらず、以前から労使が対立するよりは協調的に協議をしていた伝統を活かして、1982年ワッセナル協定が結ばれワークシェアリングが次第に普及することで「オランダの奇跡」と呼ばれた経済の復活を実現したのだ。この協定は、労働団体が賃金抑制に協力し、経営者は雇用の拡大と時短を実現し、政府は減税とセーフティーネットを保障をするという、お互いが痛み分けをしながら社会全体の利益を図っていくという内容だった。

こういう一連の動きの中で、1980年代は教育改革の時期でもあった。憲法改訂の動きがあり、教育条項も当然議論の対象となった。D66が柱社会の批判を行い、教育の自由の変更を求めたことが、議論のひとつの中心となった。しかし、教

育条項は若干の字句修正に終わり、内容的な変更はなかった。⁴⁹「教育の自由」に対する支持が強かったのである。

1960年代以降、オランダの柱社会は弱体化したが教育分野では明確に残っている。学校はドームと言われる協議体に所属する必要があり、そのドームが社会の価値的立場によって分立しているために、学校の柱的性格は衰えることなく存続している。⁵⁰

更に移民の増大によって、新たな柱社会形成という評価も存在する。⁵¹アムステルダムやロッテルダムなどの大都市では、子どもの半数が移民の子どもという地域もある。移民の存在によって、統合に逆行する社会的動きが生じたり、また、文化的な変容が起きたりしている。また、柱社会の解体が進んでいたにもかかわらず、正統派の中には、柱化する動きもある。⁵²

1985年に、それまでの幼稚園と小学校がひとつの学校制度となり、基礎学校という8年制の学校に変わった。そして、かなり複雑だった小学校後の学校が、4つの類型に整理された。しかし、西欧の多くの国が実施した、前期中等教育での「統合」は行われず、12歳で格差のある学校を選択する体制が維持されたのである。

4 オランダ教育制度の特質と 1990年代以降の教育改革

(1) オランダ教育制度の特質

以上の歴史的概観で既にオランダ教育制度の特質は浮き彫りになっているが、重要な点を整理しておこう。

第一に、教育制度は国家的事項であるとされながら、「百の学校があれば、百の教育がある」という言葉に象徴されるように、国家的な統制からは最も遠く、憲法によって保障された「教育の自由」が土台となって、個性的で多様な教育が開花してきたことである。

新教育運動以降世界各国で多くの独創的な学校が生まれた。廃れていったものも少なくないが、オランダには発祥国にもあまり見られなくなった学校も含めて、その理念を継承する形でたくさん

存在している。シュタイナー学校、フレネ学校、イエナプラン学校、モンテッソーリ学校、ドルトンプラン学校などである。そして、現在も様々な実験が行われ、特別な教育理念や方法をもつ学校も増加している。しかも、特別な教育理念を奉ずる学校は、必ずしも私立学校ではなく、公立学校にもあり、シュタイナー学校以外は、私立学校も公立学校も存在する。

第二に、完全な学校選択が認められていることである。子どもは義務教育段階から自由に学校を選択でき、通学区が存在しないから、学校選択は権利であるとともに義務である。

オランダの義務教育は、5歳から16歳までの全日制教育と17-18歳の定時制教育である。ただし、4歳になった時点で基礎学校に入学することができる。5歳から12歳までの8年間が基礎学校であり、中等学校は3つの類型に分かれており、大学に入学するための6年制の学校（VWO）、高等専門学校につながる5年生の学校（HAVO）、中等専門学校につながる職業教育と普通教育を含んだ学校（VMBO）に分かれて進学する。最初の2年間は共通カリキュラムであるとされるが、実際には生徒たちは既に分かれているので、同じ教育が行われているとは考えがたい。第三段階の学校としては、それぞれ4年制の大学と高等専門学校があるが、大学は開始年齢が一年遅く、かつては6年制であったことから日本の大学院レベルとされ、高等専門学校が日本の大学レベルとされている。

上級の学校に進学するときに、学校選択権が親と子どもにある。基礎学校を卒業すれば、中等学校のどの類型、どの学校を選択するかは、親と子どもが成績や学校の助言を参考にして、自由に選択することができる。また、VWOから大学、HAVOから高等専門学校、VMBOから中等専門学校への進学も同様である。⁵⁵ 更に、HAVOの卒業資格は、VWOの編入資格となる。つまり卒業資格が入学資格となるのである。競争的な試験はないが、学校が要求する内容を合格する必要があり、その認定は日本よりずっと厳格に行われる。

第三に、公立学校と私立学校の財政的相違が全くないことである。一定の基準があるが、それを

満たせば、私立学校であっても、公立学校と平等に、運営費を公費で補償される。従って、基本的に教育費は義務教育の間は私立学校でも無償である。

1917年憲法で公立・私立の財政的平等が確立して以降、常に私立学校の優位が続き、現在も義務教育学校では7割の子どもが私立学校に通っている。当初の私立学校は、ほとんど宗教団体が設立する宗教学校であったが、宗教とは関係のない特別な教育理念の学校も増加しており、学校選択も宗派学校を含めて、教育的質で決定される傾向になっている。

1970年代以降、ヨーロッパ各国でイスラム教徒の労働者が増え、当初短期滞在であったのが長期化し、その結果子どもが学校に入るようになって、イスラム教徒の教育問題が生じた。イスラム教徒は長期の運動の結果1992年に最初のイスラム学校を設立し、その後30数校まで増加している。⁵⁴ 当然公立と平等の財政条件で維持されているが、設立当初から論争の対象であった。⁵⁵ キリスト教の学校にはイスラム教徒も含めて様々な信仰をもった生徒が在籍しているが、イスラム学校には、他を排除しているわけではないがイスラム教徒の子どもだけが入学する。教師の採用や生徒の入学に宗教上の制限を設定することが認められているから、イスラム学校の場合、特に社会的分離が危惧されるわけである。しかし、その結果学校の特質が実現するわけであり、⁵⁶ 学校の分離が社会の分離につながるかどうかは論争課題となっているのである。

（2）1990年代以降の改革

1990年代になり、国家の教育内容への不干渉原則は修正の方向での改革がなされてきた。この動向は一言で言えば、「教育の質の確保」である。最初の公教育制度が成立した時点から、教育は国家の事項だったのであり、かつ視学制度があったのだから、国家が教育の質を問うことは、制度的に確立していたことであったが、特に私立と公立の財政的平等が憲法的に確立した後は、教育の質は学校に任される体制が続いたのである。大きく変わったのは、柱社会が崩れ、戦後の民主主義的

感覚が、政党のトップによる交渉ではなく、市民を含んだ参加型を求めるように変化したことがきっかけとなっていた。その動因となったD66は、今でも、教育の質、資金提供に対する結果を重視をしている。⁵⁷

90年代改革の柱は、次の通りである。

イ 1993年に「到達目標 (kerndoelen)」という、教育の内容を実施することが求められるようになった。⁵⁸これは基礎学校卒業時において、修得しておくべき教科の内容を規定したものであり、国家が教育内容について具体的に規定した初めてのものではあった。内容は単元名程度の「大綱的基準」と呼ぶべきものであったが、⁵⁹教育現場に大きな衝撃を与えた。⁶⁰この到達目標は、1998年初等教育法によって法定され、更にその目標に従って学校は教育計画を作成し、学校ガイドの公表が義務付けられた。これは1999年より実施され、4年毎の更新が求められている。

しかし、これらは国家が詳細な関与をしている訳ではなく、政府の提示する「到達目標」に従っていることを前提に、計画やガイドの内容は学校の自由に任されており、後述する視察に際しては、これらの内容が実施されているかがポイントになっている。

ロ 基礎条件 (標準) の設定である。

1998年の初等教育法によって、小学校の年間授業時数も決められ、前半の4年間は、3520時間、後半の4年間は4000時間以上、そして、「活動」と称する時間を毎週5.5時間入れることを規定した。⁶¹

小学校の規模を大きくする政策もとられた。90年代には7000校あった小学校が廃校や合併で1000校近くも減少した。今でもオランダの小学校は日本の都市部の小学校よりははるかに規模が小さいが、「広い学校 (brede school)」と称する複数の学校が共同で教育を行う学校すら現れている。90年には全国の小学校の平均人数は170人だったが、99年には210人となった。⁶²

しかし実質的に学校の数が減ったわけではない。学校側の防衛策として形式的に合併し、校舎や教員は維持されている場合が多い。

ハ C I T Oテストという試験が拡大していることである。1960年代前半までは国家的な規模で行われる試験はまったくなかった。そして、1968年に文部省の肝入りでC I T Oという民間機関が作られ、小学校最終学年に対する進学資料作成のためのテストが行われるようになり、それが1987年に de wet op de onderwijsverzorging (WOV) によって公的な機関となり、90年代に試験が全学年に拡大されたのである。しかも、以前は年1度だったのが、今では年2度になっている。1999年に再び民間機関になって、かなり自由に試験に関する全般的な関与を行うようになった。

C I T Oは民間機関でもありその試験は決して強制ではないから、学校の自主的な判断に任されてはいるが、テストが広範囲に採用されていけば、学校として無視することはなかなか難しいだろう。少なからぬ学校が、全学年年2度の試験に取り組み、かなりの負担があるように見受けられた。

C I T Oは行政機関ではないが、文部省によって援助された外郭団体であるから、そこが全国的な試験を継続的に行っているということは、実質的に「ナショナルカリキュラム」が形成されているとも言えるのである。

特に重要な初等学校の最終試験では、毎年14万人が受験している。そして、初等学校だけではなく、中等学校の試験も行い、成人教育や教師教育の促進の資料等も作成するようになっている。

ニ 視察制度が実施されたことである。

3年に一度ずつすべての学校を視察官がまわり、学校の教育が適正に行われているのかを視察し、その報告をする。毎年膨大な量の調査書が公表されている。1997年に方針化され、98年の規則に基づいて、99年から実施されるようになった。⁶³

日本のように「学習指導要領」に則った教育が行われているかという基準で行われるわけではなく、学校が作成する学校ガイドによって評価を行う。

ホ オランダは伝統的な三分岐制度を維持し、統

一学校運動の前期中等教育の統合については、部分的にしか実施していないし、それもかなり遅れて実施した。現在なお、学校としては12歳で分岐しているが、最初の2年間は統一的なカリキュラムを実施することになっている。

1960年代に多様な中等学校を4つの類型に整理したが、その後大きな改訂がなされたのは、1998年のことであり、その年部分的に、そして翌年VWOとHAVO全体に実施された。OEC Dなどで検討している新しい知識社会に求められる学力像に従って、自ら課題を見つけ、調べ、文章としてまとめる能力を向上させるための教育スタイル(studiehuisと呼ばれる。)の後期課程への導入である。更にこのstudiehuisは大学での勉学に接続する学習スタイルを高等学校において準備する意味が込められている。

では何故このような質的向上に関する国家関与の進展があったのだろうか。

イ 財界からの要請が考えられる。

1994年から98年まで文部大臣を務めたのは経済学者のリッツェンであり、彼は質の高い労働力の要請を求める経済界の意思をよく理解しており、上記の多くの改革は彼の手によって行われた。リッツェンの基本理念は「結果」「効果」であり、特にそれを経済的側面から重視した。⁶⁴

他方移民の子どものドロップアウトが深刻となり、労働問題及び社会問題を発生させていた。そうした危機感が財界からも寄せられていたのである。⁶⁵

ロ EUの統合

EUが成立して、ますます労働市場の開放が進み、それに伴って学校間の生徒の移動も増大してきた。また、そうした人口移動を促進する政策、教育の相互交流のエラスムス計画等も進んでいた。そうした中で、単に経済的な領域だけではなく、教育の側面においても、EU内での競争が起きていた。大学だけではなく、高校間での交流が盛んになるにつれて各国の教育比較が意識化されつつあることは確かである。そのための政策がオランダでは1990年代の末ころから明確に意識され、高校で英語による授業を導入する計画が進んでいた。PISAの準備は90年代に行われた

のである。

ハ 移民による学力問題の発生

1983年の国際学力テスト(IEA)で数学が2位だったオランダが、1995年に9位に落ちてしまった。⁶⁶この事実は、オランダ教育界に大きな衝撃を与えた。移民の子弟の増大が平均的学力を下げた原因のひとつと考えられ、移民の子どもたちへの教育が模索されるようになったのである。

このように90年代の教育改革は、質の向上のために国家が積極的に計画し実行した。しかし、単純にオランダの教育改革動向を国家関与の増大とだけ要約するのは間違っている。確実にその逆も存在するからである。前述したように「学校ガイド」や「教育計画」の義務化は、決して国家基準に則って定められるのではなく、その内容は学校の自主性に委ねられている。そして、その目的はあくまでも学校の教育の質的向上とそれを公表し、親の選択をしやすくするためである。つまり、「教育の自由」の補強が目的ともなっているのである。

これは親の権利の拡大とも関連している。親の学校への発言権や関与の権利もまた強化されてきたのである。⁶⁷

5 教育の自由をめぐる論争

オランダの教育制度の特質を整理した。もちろん、これらの制度的特質は、国民の完全なコンセンサスがあるわけではなく、少なからず論争的な側面も持っている。そして、少しずつではあるが、オランダの教育制度は常に改革を重ねてきている。次にどのような論争点があり、どのような段階にあるのか、整理してみよう。

オランダ憲法の教育条項は他の条項と比較して、際立って長く、また、複雑な内容も持っている。1917年憲法とほぼ同文であるが、現行憲法の条文を掲載する。

第23条【教育】

(1)教育は政府の、継続的な責務である。

(2)教育を行なうことは、自由である。ただし政府はそれを監督し、形態を法律で定める教育に関

しては、教育者の能力や倫理を法律にしたがって調べる。

(3)公的な教育に関する規則は、みなそれぞれの宗教や信条を尊重しながら、法律で定める。

(4)公的な普通初等教育は、政府がすべての自治体に、十分な数の学校を置いて行なう。そうした教育の機会が与えられていれば、法律で定める範囲でそこから外れてもよい。

(5)全体またはその一部を公的なお金によって設置される学校が満たすべき要件は、私立学校における教育方針の自由を尊重しながら、法律で定める。

(6)普通初等学校に対して定める要件を満たすことで全体を公的なお金によつた私立学校は、その質を公立学校と同じに保たなければならない。その要件を定めるさい、私立学校において教材の選択、および教師を選任する自由は、とくに尊重される。

(7)私立の普通初等学校には、法に定める条件を満たせば、公立学校と同じ規準にしたがい、公的なお金を割り当てる。私立の普通中等教育や高等教育へ公的なお金を割り振るための条件は、法律で定める。

(8)政府は、教育の状況を毎年、国会に報告しなければならない。⁶⁸

ではどのような論点があるのか。2001年に文部省は教育審議会 Onderwijsraad に、憲法23条に関する調査研究を諮問した。⁶⁹ この審議会は1919年に設置された非常に重要なもので、多くの改革の下地を形成する議論を行ってきた。この諮問では、2010年に向けての教育改革において、社会の変動も合わせて憲法23条が阻害要因にならないか、またその規定範囲はどこまでか、特に民族的分離の問題、公私の二重制度、社会的な統合の問題、自治、教育の質、学校選択の問題等との関連で、23条の検討が依頼されたのである。その答申が2002年の7月に出された。⁷⁰

(1) 民族的な分離の問題

フランス革命から生じた国民国家と国民教育制度は、教育によって国民的統合を実現することが意図された。それはナポレオンに対抗して国民に

呼びかけたフィヒテにおいても変わりはなかったが、オランダでは国民の統合の手段として、国家による教育を利用するという側面は極めて薄弱であった。社会全体がキリスト教的理念を土台としている限り、宗派的な分立は社会の安定を脅かすものではなかった。19世紀後半に自由主義や社会主義が拡大しても、柱社会という「棲み分け」と政治的協調主義で、均衡的な安定を確保してきた。社会主義も近代人権思想という共通の理念をキリスト教と共有していたからである。しかし、柱社会の衰退と平行したイスラム教徒の増大は、「オランダ的価値観」への脅威と映った。しかも、イスラム学校が設立されるようになって、社会的統合が大きな論争点となってきたのである。

既に1980年代には「白い学校」「黒い学校」という「分離問題」が議論され、オランダの国家的統合に対する危惧が生じていた。それが高まったのは、イスラム学校の設立と増加であり、911事件以後のイスラム教徒への疑心暗鬼やそこに絡む政治的テロの発生であった。移民への否定的な言説が特徴的であった政治家フォルタインや映画監督ゴッホの暗殺、議員のヒルシュ・アリへの脅迫、ヴェンローでの移民の子による白人暴行致死事件に対する抗議行動、数々のモスク、イスラム学校への放火等々、実際に移民問題を契機とした社会的統合の危機が存在した。

政党として教育の分離が問題であるとする緑の党(GroenLinks)は、学校は共に学ぶことによって「出合う」場所であるが故に、一緒に学ぶことが必要で、そのための政策が必要であるとしている。⁷¹ このような認識は広範にあるし、また、イスラムをめぐる社会問題の頻発が、言い換えれば「教育の自由」が社会的統合を阻害しているという不安もまた広範に存在していたのである。⁷²

2002年に相次いで、内務省と文部省の関連の調査委員会からイスラム関連の調査報告書が出された。

ひとつは、内務省の公安関係の調査である。イスラム学校が、外国のイスラム過激派の組織から資金援助を受けており、学校内部でイスラムの急進的な教育を行っているという非難があったのを受けての調査であった。報告の内容を整理すると、

イ 資金を受けている実態はあるが、それが急進的な教育をすることに使われていることはなく、特別な問題ではない。キリスト教学校も教会組織から資金を受けていることがある。

ロ オランダ社会が柱社会に象徴されるように、分離社会であったのであり、そのこと自体が問題ではない。イスラム学校が分離して存在すること自体問題とはいえない。

ハ イスラム学校等宗教的学校を設立するのは、オランダにおいては基本的権利であって、否定することはできない。

ニ キリスト教的、ヒューマンズ的人権に照らして、イスラム的価値が問題であるとするが、中絶・離婚の禁止等は、最近までキリスト教の価値観でもあった。

こうして、個々の学校における若干の問題はあるが、全体としてイスラム学校が社会の統合という観点から問題ではないと結論づけた。⁷³

もうひとつは、最初のイスラム学校への視察報告である。これは通常の視察に過ぎなかったが、調査期間が9月11日以後と重なっていたために、報告は大きな社会的関心を呼んだ。

イ 小学校35校、中学校2校あるイスラム学校は、ひとつを除いて概ね良好であり、オランダ社会に開かれた教育をしている。ただし、全体として宗教教育の時間が多過ぎると言える。

ロ 問題ある一校は、孤立主義的でオランダ社会への統合を志向していないと考えられる。

ハ 母語による教育(OALT)については、21校は良好であるが、2校は不適合、14校は条件付きでの適合といえる。

ニ 学校の運営については、未熟な面もあるが、大きな問題はない。⁷⁴

ふたつの報告書は、結論は冷静に「問題なし」であったが、マスコミの報道は指摘された問題を針小棒大に誇張し、社会不安を煽るものだった。

宗教学校は宗教的な理由で生徒の入学を拒否できることになっているが、それがイスラム教徒を差別する手段になっていると批判者は主張する。Walfordの研究によると、オランダのイスラム学校以外では、宗教の教育は極めてわずかの時間であるが、イスラム学校では、毎日コーランの授業

が行われている。⁷⁵コーランの授業はアラビア語で行われており、これが学校の教授言語はオランダ語と規定されていることに違反しているという議論もある。他方、イスラム学校でのイスラム教徒の教師は全体の20%程度であり、多くはキリスト教徒であるために、まだまだイスラム教徒の権利は守られていないという見解もある。イスラム教徒の権利を守ることが、世俗的国家とはいえ、キリスト教が土台にあるオランダにおいて、社会的凝集性を高めるかどうかは、常に議論になっている。しかし、その差別を認めないため、イスラム学校を認可し、ますます社会的な分裂を促進している。キリスト教の勢力はイスラム学校を承認したくないのだが、キリスト教の学校を維持するために賛成しているのであって、それは偽善と批判していた。⁷⁶

それに対して、アムステルダム自由大学の行政法の教授であるBen Vermeulenは反論する。

「むしろ公立学校のイスラム教徒の子どもたちは、宗教的な教育を受けることができないので、疎外されており、イスラム学校の生徒の方にもう少し移行させると、バランスが取れるというべきである。小さい学校をたくさん作ることによって、宗教教授の自由を維持するほうがよい。それによって、社会的分離が促進されるということはない。むしろ、社会的分離となる、社会的統合に反するというのは、偏見であると批判する。ただし、宗教の自由といっても、無制限のものではなく、他の宗教を尊重するということは保持されねばならない。」⁷⁷

教育審議会の認識を次に見てみよう。まず社会の変化について整理する。

主な変化は、脱柱社会(世俗化)、移民の増加、国際化、情報化そして人口移動、流動化である。

このような状況は1917年当時にももちろん認識できなかったことであり、特に、当時の教育人口はほとんどが初等学校に関係していた(83%)のに対して、今は25%であり、教育は生涯学習の範囲で考える必要があるところまできている。そして、当時ほとんど考慮されることがなかったマイノリティの問題が重要な課題となっている。つまり、民族的マイノリティ、宗教

的マイノリティ、女性、障害者などである。⁷⁸

イスラムやヒンズーなど、これまでのオランダ社会の宗教的な価値観と異なった宗教的背景をもったニューカマーたちにとって、彼らの宗教的な基礎に基づく教育を組織できることは、彼らがオランダ社会を受容する上でプラスとなる。

しかし、今後更に問題になる点をあげている。社会的分離、少数者の不利、反民主主義的な勢力の教育利用、そして、教育の質的向上の要請への遅滞というような問題である。⁷⁹

まず社会的分離の問題を検討する。いわゆる「白い学校・黒い学校」「社会的分離」「集中化」「ふたつの分断」というように表現される、イスラム教やヒンズー教の学校のことである。

教育の質を問題にし、学力をつけようとする白人の親は学力の高い学校を選択する。たとえ近所になくても、親が送り迎えして「白い学校」を選択する一方、移民の親や子どもは、教育の質よりも、「仲間」のいる学校を選択の動機とするので、移民の子どもがいる学校を選択する。そうして白い学校と黒い学校は、ますますその傾向を強めるというわけである。そうした傾向を助長するものとして、寄付金の額やCITOテストの得点などがある。

では審議会は私立学校を媒介とする分離状態をどのように評価するのか。

私立学校にも外国人が53.5%もいる。そして、学習上不利な立場にある者は3分の2が私立学校在籍しているとして私立学校を擁護する。⁸⁰しかし、外国人を引き受けているから分離や私立学校の擁護になるというのは、イスラム学校はほとんどが移民の子弟であり、かつ私立学校であるから、私立学校に外国人が多いということ自体が分離そのものであるという批判への反論にはなっていない。また、イスラム学校に学習不利者が多いわけであるからそれも問題となろう。更に次の項目で審議会の見解について掘り下げよう。

エルダリングは、移民の受け入れには、「同化」「統合」「分離」「周辺化」の4つの形態があるが、同化は事実上の差別となり、基本的には統合が目指されるべきであるが、単純な統合政策は反発をもたらして、同化と分離、周辺化の事態となりや

すいとして、移民の現実の教育水準の低さ、失業率の高さという問題を解決しつつ、分離を許容した上での統合をめざすのがよいとする。⁸¹教育審議会の見解はこれに近いものだろう。

(2) 宗派学校の問題

社会的統合への疑問はオランダ社会においては「宗派学校」、つまり特定の宗教的教義に基づく教育を行う学校の存在への疑問である。

D66の柱社会否定、教育の自由に関する憲法条項の削除という主張は現在までも維持されている。

「D66は、学校を選択することができる親の教育の自由を支持する。しかし、その点において、私立学校は生徒を拒否することがある。

D66は生徒がその学校の基本理念を尊重するならば、学校は生徒を受け入れる義務があると考ええる。

最早宗教的理念で差別することはできないから、憲法23条はこの点について必要ない。」⁸²

D66という政党の大臣ファン・ボックステルは、将来的には、社会的統合に反するので私立学校を廃止すべきであると主張している。⁸³

2003年にフランスで起きたマフラー事件がオランダでも起きた。プロテスタント系の私立学校に通学していたイスラム教徒の女子がマフラーをして通学し、止めるように警告されたにもかかわらずつけて登校したので退学になった事件である。⁸⁴

D66が教育の自由に対抗する理由は、「現代化に反する」「教育の質や健全性を確保するために、国家の関与、視学が必要であり、そのためには、教育の自由を制限する必要がある。憲法の教育自由条項も現実に合わせて、変更すべきである。」「恣意的な入学政策をとっている。」等である。⁸⁵

労働党のような社会主義的な要素をもった政党では、一般的には、宗教そのものに対する懐疑的な立場からの、世俗化の要請がある。しかし、オランダの労働党は、宗教的な私立学校を許容した上で、宗教に基づく差別をせず、学力の低い生徒も積極的に受け入れるべきであるとする。⁸⁶現在の憲法では、「信仰」だけではなく「世界観・価値

値観」も尊重の対象として併記されている。そこには、社会主義的な理念に基づく教育も含まれることも考慮されねばならない。

それに対して、国民党（VVD）のような保守的、企業的な立場からすると宗教教育は尊重されるべきものであって、決して排除されるべきものではない。キリスト教内部の分離に基づく宗教教育の自由は認めるが、イスラム学校は「社会的分離」の許容範囲を超えると認識される。911やゴッホ暗殺の前後、VVDはイスラム学校の閉鎖を主張したが、その基本認識は今でも変わらないといえる。ルッテは、教育の質の低いイスラム学校では、学んでいる生徒がしっかりしたオランダ語等を学ぶことができないので、閉鎖すべきであると述べている。⁸⁷

それに対して、現政権党のキリスト教民主党（CDA）は、宗教政党であるので、23条は原則的に承認する立場である。「宗教の自由」とそれに基礎をおく「教育の自由」はCDAの基本理念だから、イスラム教の自由もイスラム学校の自由も容認せざるをえないのである。

（3）公私の二重性の問題

さて、この宗教的私立学校の問題が、これだけ大きな問題となるのは、公立学校⁸⁸と私立学校がまったく同じ財政的補助を受けられるというオランダ独特のシステムが理由である。⁸⁹このシステムにより、多様な価値観をもつ私立学校が存続し、一見オランダ社会の統合を阻害しているように考えられること、更に特別な価値観にたいして、公立学校と同じ財政補助を行うことの是非、更に、価値観に関わる財政問題を、どのように社会的合意を形成しながら「配分」するのかという問題がある。これはとりもなおさず、自由権と社会権の関連構造の問題なのである。

それを検討する前に、「公立」「私立」という概念を整理しておく必要がある。

「教育を与えることは自由である」という憲法の規定において、「教育を与える」権利をもつ者は、個人と団体の双方である。そして、この自由は「原理・理念 *richting*」「内容・人事の構成 *inrichting*」「学校設立 *oprichting*」の3つの自

由をすべて含んでいるものと理解されている。⁹⁰

「原理 *richting*」については、学校の中核的概念であり、公立学校と原理において区別されるという説と、設立事情を示すだけの形式的概念であるとする説があるが、ここでは触れない。⁹¹

「*inrichting*」は通常「教育の自由」という概念で意味するものに近い。教材などの選択、教育方法や人事の自由を意味しているが、当然、入学させる生徒の選抜についても関係する。

日本の公立学校との相違は明らかだろう。日本の公立学校は、自治体が設立を計画し、議会の条例の承認、予算決定を経て設立される。運営・管理は教育委員会が担当する。教師は自治体（市町村立の小中学校も県）が採用し、校長も含めて域内の学校を適宜異動しながら勤務をする。

オランダでも地方当局には十分な数の学校を設立する義務があるので、私立学校等も十分な所には学校を設立する計画をたて設立する。多くの場合中心となる校長を指名し、当局の委員と協力して学校を設立する。教員は学校単位で採用し、原則として異動することはない。そして、校長等の教育理念を反映した学校とすることも認められる。従って、公立学校のモッテッソーリ学校やフレネ学校が存在するのである。

他方私立学校を設立するためには、いくつかの条件があるが基本的には、必要な条件を整えていること（校舎、教員、教材等）、ドームといわれる学校協働組織に加盟承認されること⁹²、その地域の当局に申請するが、ドームでの承認があれば申請は受理される。⁹³

このように設立された学校が、公費補助（国庫補助）を受けられるかは、規定の生徒数が集められるかにかかっている。これは「公費援助」を受けるための条件であって、学校である条件ではない。⁹⁴そして、公立と私立は同じ条件なので、生徒が少なければ公立学校でも補助金が打ち切られる。

ここで自由権と社会権が教育権において結合していることが理解できるだろう。私人と地方当局という公的人格を学校設立者としては、同等に扱い、多様な教育理念に基づいた学校を設立、運営する自由を双方に与え、その維持のための財政補

助を平等にすることによって、教育をする自由を
実質化するという構造である。国家が教育の質的
向上のために施策を実行して、それが自由を制限
することになったとしても、それは公費支出が理
由なのではなく、質的向上への「社会的要請」に
基づくのである。⁹⁵

では国家は何故、教育の内容に関与することなく
公費支出、つまり公費を特定の主体に分配する
ことが可能なのだろうか。それは端的に「数の論
理」が、価値観を捨象して公費支出を可能にする
のである。⁹⁶ 「数の論理」とは「認める人びとの
論理」である。権力が教育内容を認めるのではな
く、それを利用する人びとが認めるのである。

これは大きな問題となることもある。

1993年のヒンズー教学校の援助打ち切り問
題である。オランダのヒンズー教徒は正統派ヒン
ズー教の立場で学校を設立運営していた。しかし、
カースト制に反対するヒンズー教リベラル派が別
の学校を設立したが、やがて生徒数が減り、規定
を満たさなくなったために公費打ち切りを通告さ
れ、「民主主義的ヒンズーを援助しないのか、カ
ースト制を援助して」と憤った人びとが学校を占拠
するという事態になった。結局リッツェン文相は
規定に従って公費援助を打ち切り、学校は廃止と
なった。⁹⁷

では、この二重制度は廃棄すべきなのか。

教育審議会は、それを否定する。相違を廃止す
ることで解決しなければならないような、大きな
社会的問題はないと認識する。⁹⁸

宗教教育による選抜（排除）は、学校のアイデ
ンティティ形成において、重要な意味をもち、ま
た、学校の性格が明確になっている以上、そのこ
この許容こそが、親の選択権を意味あるものにす
るという認識を示している。⁹⁹

では、最終的に前述した分離、典型的には「白
い学校」と「黒い学校」の問題をどのように考
えるのか。基本的には深刻な分離問題は生じてい
ないという認識である。イスラム教徒の子どもの少
なくない部分はイスラム学校以外に通学している
し、また、要求がある以上イスラム学校を認める
方が、社会への帰属意識が高まり、社会全体が安
定するという認識であろう。アフーマティブア

クションには批判的である。アメリカのバス通学
問題を考えれば、教育審議会の認識は合理的なも
のといえるだろう。¹⁰⁰ 私学は規制がないだけで
は平等ではなく、公立学校と同じ費用的条件にな
いと、私学で学びたいと思っても自由に私学を選
択することはできない。私立学校と公立学校は、
同じように公費で運営され、そこで初めて真の平
等が成立し、従って、自由が意味をもつという論
理になっているのである。

平等な財政保障は、実際には財政的な無駄を省
くことにつながっている。通常の公立中心主義の
国では、義務教育の場合は子どもが全員公立学校
に行く前提として公立学校を設立する。現在は私
立学校にも公費補助があるから、国全体でみれば、
公立学校と私立学校を合わせれば、子どもの数以
上の定員を収容する公費支出がなされていること
になる。しかし、オランダの場合、公立学校と私
立学校を合わせて子どもの数に見合うだけの学校
を整備すればよいこととなる。私立学校を平等に扱
うのは経済的には合理的な措置なのである。

もちろん問題も生じている。1992年ヘンゲ
ローという農業地域で公立学校の生徒が減少して
閉鎖の危機にあたり、地域で必要な学校の数は足
りていたので、カトリックの学校に対して、宗教
教育を受けたくない人のための考慮もしてもら
うことで切り抜けようとして、それに対する満足し
ない親が運動をして社会的な騒動になったという
事件である。¹⁰¹

（４）教育の質の問題

教育水準の確保については論争的な部分はない
のだろうか。¹⁰²

今日では私立学校の選択は、宗教的理由ではな
く高い教育の質が評価されているためであり、国
家が質の向上を学校に求めることについて、疑問
が出されているとは考えられない。また、国家が
質の向上を求めることが直ちに自由の侵害を意味
するわけではない。C I T Oや視学官の団体を民間
にするなど、国家が直接介入することをできるだけ
避ける配慮がなされていることは注目に値す
る。

質の向上のための施策は、C I T Oテストの実

施、その「情報開示」「情報公表」が主なものであり、更に移民等による学力低迷校については、予算の増額措置をとってきた。¹⁰³

C I T Oは2006年からバルナスシステム(生徒追跡システム)という情報開示システムを稼働させている。テストのデータを詳細に分類して、教師や学校運営者、行政ごとに提供しているのである。

教師としてログインすると、その月に誕生日を迎える子どもたちの一覧と行事がある。そして、生徒の一覧表、名前・誕生日・学年・status住所の一覧、次に個人のデータを参照できる。家族構成(情報)・個人の教育の基礎情報(特別指導を受けていることなども)、就学の登録、初登校等である。

次にC I T Oテストの成績が詳細に記録されている。教科毎の分析があり、その子の学習課題が明らかになる。ソシオメトリー等の人間関係の調査結果も示される。診断、行動目標、援助計画すら示される。学級単位の同様のデータ参照も可能になっている。こうして学校は、詳細なデータをもとに教育を組み立てていくことができるのである。

もちろん、親は自分の子どもの情報にアクセスできるし、行政は地域の学校のデータを入手できるというシステムである。

関係者への開示とともに、学校は基本情報を公表することが義務づけられ、学校のホームページでC I T Oテストの平均点や学校ガイドなどが公表されている。

一見すると個人のプライバシーへの不安があるし、また、C I T Oテストの結果の公表は学校にとって名誉でないかも知れない。そういう意味で、学校運営者にはストレスの多い情報公開であり、質的向上政策であることは間違いない。C I T Oテストの回数が増えるなど、学校の負担が増大していることは間違いないが、少なくともこれが「国民の教育権」の充足が目的であることは否定できないところであり、その点で表立った反対はあまり見られない。

(5) 学校選択の問題

さて、全国的に単一の仕組みで実施されている「学校選択制度」は、オランダ教育の公立私立の財政的平等と並ぶ、大きな特質のひとつだろう。しかし、この選択の自由は憲法的な権利ではなく、歴史的に形成されてきたごく当然の民主主義的な教育を受ける権利の形態であると考えられる。従って、教育の自由や宗派学校存在については、国民的議論があるが、学校選択の権利についての疑問は、ほとんど見られない。D66も学校選択は前提的な権利としている。

教育審議会も、学校選択の結果について、小学校の親の85%、中等学校の92%が満足をしているという結果を重視している。そして、学校設立の自由の拡大を志向するのである。¹⁰⁴つまり、学校を選択できることは、国民のコンセンサスをえているといえる。

ところが、アメリカとイギリスが新自由主義的な政策として、それまで通学区指定をしていた仕組みから、公立学校を選択を可能にする制度を導入したことで、逆にオランダの学校選択制度が注目されるようになってきた。

従って、市場メカニズム的的制度として学校選択制度の「効果」を究明しようという研究が多い。¹⁰⁵オランダにおける学校選択の是非ではなく、新自由主義教育政策とは何か、そして学校選択の目的は何かということが焦点となっている。

新自由主義教育政策の典型はサッチャーが行った教育改革であると考えられている。中央政府の権限強化、ナショナルカリキュラムの策定、全国テストの導入、地方管轄の学校から離脱し、国家補助により運営する学校への許可、親の公立学校選択権等々が1988年法によって規定された。¹⁰⁶通常新自由主義はディレギュレーションに代表される国家関与の縮小と市場原理の拡大と理解されているが、教育政策においては、サッチャー改革に限らず、国家関与の増大を伴っていることが多い。

オランダの学校選択制度は、宗教的選択をはじめ教育的理念や方法の選択を重視することで維持されてきたものであり、決して質的向上を競争によって実現しようという新自由主義的なものでは

なかった。

しかし、カルステンのように、新自由主義的改革が行われたという評価もある。カルステンによれば、オランダでは1980年代の後半から徐々に効率性を目指す政策が実施されるようになり、福祉政策は退いた。教育においても結果（高い学力）を求める政策が少しずつ実施され、結果の公表（アカウントビリティ）、学校自治権の拡大、テストによる競争の強化など、新自由主義化が進んでいるとする。¹⁰⁷

更にイギリスとスコットランド、そしてオランダの4つの都市の学校選択の実情を実証的に研究したテールケンは、オランダの学校選択こそ、国家介入の少ない「市場原理」に基づいた制度であり、そのことによって子どもや親の満足度が高いと評価している。¹⁰⁸

学校選択制度が親に満足感を与えていることは前に見た通りだが、それだけではなくオランダの子どもの幸福度に関連していることが調査で示されている。

2007年2月に公表されたユニセフの先進国の子ども調査は、経済先進国21カ国を対象に、6つの観点「物の豊かさ」、「健康と安全（治安）」、「教育」、「友人や家族との関係」、「日常生活上のリスク」、「子ども自身による『幸福度』の評価」から「子どもの生活の質」の高さを指数化したもので、オランダが1位で、最下位はイギリス、20位はアメリカだった。

オランダは、すべての項目で上位だったが、中でも最も高得点なのが、「子ども自身による幸福度の評価」であり、具体的には自分で自分の行き方を選択できるということによる幸福度を示している。¹⁰⁹

第5章 まとめ

ではオランダの教育は国民の教育権理論にどのような提起をできるのか。

イ オランダ憲法の教育規定が自由権と社会権を結合したものであることをみた。結合しているのは、私立学校と公立学校の財政的平等原則であるが、このことによって、教育の自由が現実的に機

能しているのである。しかし、それは論理的に形成されたものではなく、100年にわたって歴史的に形成された政治的な妥協の産物であった。従って、ふたつの相反すると考えられている権利が結合する「論理」をオランダの権利から学ぶことはできない。しかし、ふたつを結合する「媒介」は明確であり、それは「数の論理」である。学校、放送への財政支出はともに「数」という「内容を捨象」した形でなされるからこそ、国家が教育に対して権力的に介入することなく社会権的に関与が可能になっている。「数の論理」は「支持者の存在」を意味している。自由権と社会権は両立できないというのは、根拠のない抑圧的理論であることは、オランダの事例から確認することができる。

ロ 財政支出をし、到達目標が規定され、全国的範囲で行われているテストが学校毎に公表されていても、「教育を与えることは自由である」というオランダ憲法の規定は、十分に守られていると感じられている。学校設立の自由、学校の教育内容や方法の自由、教師の教育の自由、親と国民の教育の自由が保障されているのは、公立学校も含めた「団体自治」を基盤として、それが国民に支持されている（数）ことを基礎に展開しているからである。

ハ オランダ語とともにオランダ的価値を教えられることが要求されているが、後者は近代的人権思想と同義であり、オランダ的価値を損なうことなく移民の文化を尊重した多文化教育が推進されている。教育権の主体も国籍に限定されることはなく、「国民的教養論」とは異なる理念が確立している。もちろん、キリスト教以外の宗教学校における教育に対して批判も多くなされているが、原理的な否定はない。

ニ このような「教育の自由」を支えるものが、学校選択であり、学校選択こそ、学校設立＝私事の組織化を人びとが支持していることの保障なのである。「委託論」が抽象的に表明されている限りでは、現実的な力をもった主張になりえないが、選択という委託行為が、実は教育の自由を支える「実践」でもある。学校選択制度が全国レベルで実現しているから、委託は現実的仕組みとなって

いる。

次にオランダの教育権の論理を踏まえて、「国民の教育権論」について考えてみよう。

第一に、法解釈の制約を一端捨象して、法創造の観点からの制度構想を進める必要がある。なぜならば、はじめに述べたように、国民の教育権論で主張された内容は、それを否定する形での法制定が相当程度進んでおり、法解釈では主張そのものが制約されるからである。法は新たに制定することができるのである。

第二に、最も重要な原則は「教育の自由」であり、総体としての「教育権」である。人間の発達、主体的な実践によって最も効果的に達成されるのであって、主体性は自由を基礎にして初めて成立しうるものだからである。更に、教育の自由を宗教的理由で容認したオランダも、現在は多様な教育的理念や方法を実現することを保障するものとして、教育の自由が機能しているように、教育理論や方法は単一のものではなく、現在も多様であるし、更に将来新たな理念や方法が創造されていくはずである。「公教育」の名の下に、ひとつの形態を国民に強制することは、教育の発展にとって好ましくないことは自明である。

しかし、教育は人と人の関係であり、社会的には集団の実践として存在している。従って、教育の自由は単なる「精神的自由」の一形態なのではなく、集団としての実践を保障する原則でなければならない。従って、教育の自由は、精神的自由と結社の自由の重なる部分に成立する権利であるといえる。今後この点における論理形成を進めていくつもりである。

第三に、教育権の範囲の問題である。日本国憲法26条は「教育を受ける権利」とそれを「保障する義務」が規定されているのみである。教育権は既に述べたことが明らかなように、「教育をする権利」と「教育を選択する権利」があってはじめて十全なものとなる。26条も発展させる必要があるのである。

「国民の教育権論」への批判の最も大きな論点が、親や子どもの権利をいいつつ、結局は教師の教育権へと収斂していたこと、「委託」「私事の組織化」「親義務の共同化」が抽象的な無意味な概

念になっていた点であったが、「教育をする権利」と「教育を選択する権利」の容認こそが、このふたつの弱点を克服することになる。

第四に、「教育をする権利」を抽象的にではなく、実質的に保障するためには、社会権的措置が必要である。古典的な意味における「教育をする自由」は、構造改革特区による特別措置として、既に認められているともいえる。これは、学習指導要領に従って認可される私立学校設立の自由ではなく、学習指導要領に制約されない教育をする権利であるから、「教育の自由」にふさわしい。しかし、この措置は経済的保障が一切なく、自治体の申請ではなく、私人が行う場合には、一切の費用を私人が負担しなくてはならない。オランダの学校闘争が示しているように、教育の自由の保障のためには、公教育であると認定されたならば、公立学校と平等の財政保障が条件となる。このことが、日本国憲法の「義務教育は無償である」という規定を実質化することにもなる。

それでは、多様な価値に分裂した国民、市民となって、社会的統一が不可能になるという批判があるかも知れない。しかし、どのような教育的価値に基づく学校であっても、その社会の言語や基本となる科学、そして規範体系は、国家が規定すると否とを問わず、学校は教えるだろうし、また、教えないとしたら、親が選択しないだろう。学校や教育は社会において、一人前として生きていくことができる能力を育成する場なのであるから、そうした社会的必要要件は、どのような学校においても満たすであろうし、また、満たすことを公的に決めることは、当然のことだろう。従って、この領域については、無制限の自由ではないが、それは教育の本質に基づく規定であって、自由の否定ではない。

¹ 西原博史「社会権の保障と個人の自立」p139

² ただし大綱的なものでなければならないとされ、兼子説が認められたことは重要である。

³ これは必ずしもネガティブな側面だけではなく、現代化など、国民の教育権論にたつ民間教育研究運動の成果を文部省が取り入れていったという面もある。

- ⁴ 宮沢俊義『憲法Ⅱ』有斐閣 p435
- ⁵ 宗像誠也「教育権をめぐる(1)(2)」著作品集第4巻、青木書店 p34-61
- ⁶ 宗像 前掲 p55-56 しかし、宗像の教育権考察の発端であった「親の権利」が、結局は活かされなかった点が、その後も問題として残ったと言える。宗像の「親の権利」は自ら「教育を行う」という主体的なものではなく、国歌斉唱の拒否という消極的な内容だった点が、「教育をする権利」に展開していかなかった理由であろう。
- ⁷ 西原博史「〈社会権〉の保障と個人の自律 —〈社会権〉理論の五〇年における〈抽象的権利説〉的思考の功罪—」早稲田社会科学研究所第53号 1996.10 p109-110
- ⁸ 奥平が指摘しているように、その後大蔵省の教科書無償の廃止に文部省が抵抗して無償を維持したのは、国民の権利を充足させるためではなく、教育委員会の決定権を維持するためであった。奥平が指摘しているように、無償と公的決定とは、不可分の関係にあるわけではない。実際、欧米では、教科書を学校が選択していても、公費支出されていることはめずらしくない。奥平前掲 p379
- ⁹ 宮沢 前掲『教育法(新版)』有斐閣 昭和53年 p437
- ¹⁰ 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店 p162-163
- ¹¹ 堀尾 前掲 p200-201
- ¹² 堀尾は次のように書いている。「教育の自由は、～私立学校設立の自由として、その用語は理解されてきた。しかし、教師の研究と教授の自由を内容とする教育の自由は～」前掲 p316
- ¹³ 控訴人(文部省)が東京高裁に提出した準備書面より 1971.1.18
- ¹⁴ 堀尾の委託論が具体性をもつには、「選挙」という一般的な形態よりも、「学校選択」が有効であるのだが、堀尾は学校選択を拒否してしまうことは後述する。
- ¹⁵ 兼子 『教育法(新版)』有斐閣 昭和53年 p72-74 兼子は「大綱的基準」という用語を使用しなくなったが、基本的考えは同じであり、学
- テ判決で使用されているので、ここでは使う。
- ¹⁶ これは多くの国民の教育権論者の共通項であり、公立学校主義があったと見られる。わずかに牧の批判がある。牧 証名『国民の教育権』青木書店 1977 しかし、牧は「学校設置の自由」と「親の学校選択権(私立学校を選択する自由)」という伝統的教育の自由に対して、「人民が教育を創造する自由」を提起したが、結局「条件整備の要求」に収斂される論となっている。
- ¹⁷ 兼子 前掲 p365
- ¹⁸ 奥平康弘「教育を受ける権利」芦部信喜編『憲法Ⅲ人権(2)』有斐閣 1987 p370-371
- ¹⁹ 文部省初等中等教育曲財務課長回答 1953.1.28 宮原誠一他編『資料日本現代教育史2』三省堂 1974 p650-651 その他朝鮮人の教育をめぐる当時の動向については、この資料集参照
- ²⁰ 外国人に就学義務を課すには、教育の自由が必要である。
- ²¹ 上原専禄『国民形成の教育』新評論社1964
- ²² ドイユは、宗教的に多様である場合には、多様な教育システムが成立し、単一である場合には、単一の教育システムが成立すると述べたあと、オランダやデンマークのような啓蒙的な国家では、並行的な制度が許され、成長すると評価している。Denis P. Doyle 'The excellence movement, academic standards, a core curriculum and choice: how do they connect?' in "The Politics of Excellence and Choice in Education" W.L. Boyd C. T. Kerchner 1988 p14
- ²³ 朝日新聞社説 1985.2.7
- ²⁴ 藤田英典氏と堀尾輝久氏は対談で以下のように述べている。藤田「学校は六年とか三年とかにわたって一定の空間で過ごすことを枠付ける制度として存在しています。(略) その制度的枠組みを選択=選抜によって細分化し、差別化することは、むしろ基本的な権利を制約するものだと思います。選択制は、選んで入った特定の子どもの権利を優先し、もう一方で、積極的に選択をしない子どもや拒否された子どもの教育環境を相対的に劣位化することになります。」堀尾「まったくそのとおりですよ。(略) 私は、子どもの学習権を、ある特定の学習内容・

- 知識を受動的に学ぶことと位置付けていません。』『季刊 人間と教育23』p35 自己決定を認めないことこそ「受動的」な位置付けなのではないだろうか。藤田は選択と選抜の意味を混同しており、「選択=選抜」とする新自由主義と同じ把握に陥っている。「入学する側が学校を選ぶ行為」(選択)と「受け入れる学校が入学する生徒を選ぶ行為」(選抜)は、厳格に区別して使用すべきであり、徹底した学校選択論は「選抜」を否定するものである。
- ²⁵ 民主教育研究所『「学校選択」の検証』p26
- ²⁶ 「十分な訓練を施された教育公務員の大きな労働力プール」があるなら賛成だが、ないから批判的だという後藤も同じ立場である。後藤道夫「日本における新自由主義教育改革の分析」『日本教育法学会年報32』2003 p125
ちなみに学校選択は決して新自由主義の専売特許ではない。親の教育権を一貫して考察していた結城忠は、公立学校の選択権を前向きに主張していた。『学校教育における親の権利』海鳴社 1994 p234 結城は、教育を受ける権利が、論理的に学校選択の自由を導くという論理をとっている。
- ²⁷ 足立は委託論をありもしない抽象と批判するが、足立自身が認めているように、学校選択制度は委託論の具体化であるといえる。足立英郎「学校選択制・学校多様化論の憲法学的検討」『日本教育法学会年報32』p136-141
- ²⁸ 堀尾は日本教育法学会のシンポジウムで、「今でも私事の組織化という観点は重要であると思っています。」と述べている。『日本教育法学会年報22』p79
- ²⁹ 高橋和之『新版 世界憲法集』岩波文庫2007でも、ここに掲載されているすべての国の憲法で、この二つの規定は存在しない。
- ³⁰ 太田和敬・見原礼子『オランダ 寛容の国の改革と模索』子どもの未来社参照
- ³¹ Th. F. M. Boekholt, E. P. Booy “Geschiedenis van school in Nederland” 1987 p94 以下本書をGeschiedenisと略。
- ³² http://nl.wikisource.org/wiki/Grondwet_van_de_Bataafse_Republiek
- ³³ Geschiedenis p99-101 既にプロイセンは1717年に就学義務が規定されていたが、「学校のあるところでは」というただし書きがあり、実際にはあまり学校は設立されなかった上、19世紀になってもその状態が続いていた。オランダは就学義務を子どもに課すのではなく、地方当局に学校設立を任務として課した上で、就学する子どもが増加するように誘導する政策をとった。オランダとドイツの違いとして興味深い歴史である。シュブランガー『ドイツ教育史』長尾十三二監訳 明治図書 p60-67
- ³⁴ 'Freedom of education and Dutch Jewish schools in the mid-nineteenth century' Jarjoke Rietveld van Wingerden & Siebren Miedema, Faculty of Psychology and Education, Vrije Universiteit, Amsterdam, The Netherlands p31-32
- ³⁵ この場合の国家は、この憲法に結集した州の集合体を指している。
- ³⁶ <http://nl.wikisource.org/wiki/> この内容は現在の憲法23条の1項と8項に継承されている。
- ³⁷ Geschiedenis p96 協会については、<http://www.nutalgemeen.nl/>
- ³⁸ 資格は任用条件や待遇に直結したので、教師の努力も顕著で、教師団体も結成された。Geschiedenis p111
- ³⁹ <http://nl.wikisource.org/wiki/> ここで、現行憲法の2,3,4項が追加された。
- ⁴⁰ Geschiedenis p150-152
- ⁴¹ Jarjoke Rietveld van Wingerden & Siebren Miedema op.cit p32
- ⁴² 正統派ユダヤ教徒たちは、それに反対し、公立学校と土日のユダヤ人学校と、両方通学させるようにしたものが多かった。
- ⁴³ Jarjoke Rietveld van Wingerden & Siebren Miedema op.cit p32
- ⁴⁴ これらは福祉政策も実現させていった。1854年救貧法、1874年児童労働制限、1901年住宅法など。
- ⁴⁵ ドイツやフランスでは、中等教育の主流であった「古典中心」の学校に対する科学を核とする「実科中心」の学校の平等を求める学校闘争が

展開された。

- ⁴⁶ 興味深いことに、1900年の義務教育法は、「良心のとがめ」による就学の免除を規定していた。これは教育に対する多様な価値観を尊重するオランダらしい措置であるが、1969年の改正で否定されているが、現在でも復活すべきという意見もある。事実上「家庭教育」による義務教育の実践を許容する立場である。J. Sperling 'Vrijstelling van de Leerplichtwet op grond van richtingbezwaren' in "Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid" 1-2005
- ⁴⁷ この義務教育規定以来、現在に至るも、義務教育の対象に国籍に関わる規定はなく、現実の運用として、オランダ国内に居住する子どもはすべて義務教育の対象とされている。
- ⁴⁸ 特定の宗教に関わる教育といっても、微妙な問題もあり、ときどきトラブルが起きたり、起きないように工夫したりしている。クリスマスはキリスト教の行事であるから、イエスの生誕の地やサンタクロースの由来をイスラム圏に設定して祝った学校があるが、移民の子どもへの配慮である。また、ある公立学校で、カーニバルの祭りを、カトリックという特定宗派の祭りであると反対する保護者があり、中止になったこともある。
- ⁴⁹ 以前は「信仰と教育」という括りの中での規定だったが、現行憲法では基本的権利の中に位置づけられている。
- ⁵⁰ ドームについては、N.T.J.M.van Kessel en A.M.L.van Wieringenp, 'Onderwijsvoorzieningen en schoolkeuze' in "Verzuiling in het onderwijs" に詳しい。
- ⁵¹ マルト・ヤン・デ・ヨング、ジャック・ブラステル「多元化社会における社会統合のための教育」ジェフリー・ウォルフオード／ピカリング編 黒崎勲・清田夏代訳『デュルケムと現代教育』同時代社
- ⁵² Kessel op.cit. p96
- ⁵³ ただし、医学部や、志望が非常に多かった場合の調整など、若干の例外はある。
- ⁵⁴ イスラム学校の成立過程については、見原礼子

『オランダとベルギーのイスラーム教育』明石書店 2009 に詳しい。

- ⁵⁵ イギリスはオランダを参考にして、宗教的な学校に対する公的補助のシステムを取り入れたが、それでも公立学校と平等ではない。Geoorey Walford 'Separate schools for religious minorities in England and the Netherlands: using a framework for the comparison and evaluation of policy' in "Research Papers in Education 18" 2003.9 Taylor & Francis Ltd
- ⁵⁶ この点について、Charles L. Glenn 'Educational Freedom and the Rights of Teachers' Clearing House, v76 n1 p30-33 Sep-Oct 2002
- ⁵⁷ "Investeren en Terugverdienen -- Kosten en baten van onderwijst4eringen" 2003 D66 の教育政策パンフp7 <http://www.d66.nl/9359000/d/sbo2003.pdf>
- ⁵⁸ 'Besluit van 4 mei 1993, houdende vaststelling van de kerndoelen basisonderwijs(Besluit kerndoelen basisonderwijs)' "Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden" 1993
- ⁵⁹ 社会科に関する1993年の例を太田和敬「教育の自由と学校の自治を尊重し、指導助言するオランダの内容行政」『歴史地理教育』2008.7臨時増刊に掲載してある。
- ⁶⁰ Jos Ahlers, Kees Vreugdenhil "De basisschool op weg naar 2006" 2000 に詳しい。
- ⁶¹ Jos Ahlers, Kees Vreugdenhil "De basisschool op weg naar 2006" 2000 p11
- ⁶² D66 は学校規模を拡大することに反対している。"Toekomst in eigen hand? Verkiezingsprogramma Demokraten 66 2002-2006"
- ⁶³ http://www.owinsp.nl/functie_en_taken/regeling.html
- ⁶⁴ リッツェンは1970年代に既に長期的な教育の人的資源の動向についての報告をSCPから出している。J.M.M.Ritzen "Ontwikkelingslijnen Leerlingen, Onderwijzend Personeel en Schoolgebouwen tot 2050" Sociaal en Cultureel

- Planbureau 1975.8
- ⁶⁵ 学齢の子どもの就学義務は、日本より厳格にその修了が認定される。義務教育修了証書がないと労働することができない。ドロップアウトした青年に対しては、企業と自治体が協力して義務教育相当の教育を履修しつつ、職業訓練を施すプログラムがあり、それを修了して労働許可を得る。
- ⁶⁶ 国立教育研究所「国際教育到達度評価学会第三回国際数学・理科教育調査第2段階調査結果報告」ただし理科は6位であった。
- ⁶⁷ "Vaste Grond onder de voeten---een verkenning in zake artikel 23 Grondwet" p66
- ⁶⁸ 訳文は以下のサイトに掲載されているものに若干の訂正をした。
<http://blog.goo.ne.jp/santikazushi/e/Ofdbecf804f858b0b842af511857e290>
- ⁶⁹ この諮問は宗教界からは「教育の自由」が脅かされると警戒された。'Vrijheid van onderwijs bedreigd' Reformatorisch Dagblad 2001.11.23
- ⁷⁰ この2002年7月はオランダの政治と社会にとって大きな変化の時期であった。2001年9月11日のテロ後、オランダ社会において、イスラム教徒に対する暴行事件、学校の放火事件が発生するという、寛容を誇りにしてきたオランダでは憂慮すべき事態が起きた。他方移民への反感も醸成され、移民反対を説くフォルタインが2002年6月に予定された選挙に出馬すると公表し、その後新政党を立ち上げて人気を博していた。ところが、選挙直前に暗殺され、オランダ社会に衝撃を与えたのである。この総選挙の前連立政権の柱だったのは労働党だったが、ユーゴ戦争での失態の責任をとって政権の継続をしないことを表明していたので、野党になっていたキリスト教民主党が政権につくことがほぼ予想され、その通りになった。そうした中での諮問と答申だったのである。
- ⁷¹ 'Onderwijssegregatie' <http://standpunten.groenlinks.nl/onderwijssegregatie>
- ⁷² Frans J.G. Janssens, Frans L. Leeuw 'Schools Make a Difference, but Each Difference Is Different: On Dutch Schools and Educational Equality: Trends and Challenges' "Peabody Journal of Education" 76
- ⁷³ Binnenlandse Veiligheidsdienst "De democratische rechtsorde en islamisch onderwijs ? Buitenlandse inmenging en anti-integratieve tendensen" 2002.2
- ⁷⁴ "Islamische scholen en social cohesie" een inspectierapport Utrecht 2002.10
- ⁷⁵ Walford op.cit p294
- ⁷⁶ 'Grondwetsartikel 23 werkt nog altijd goed' NRC 2002.7.11
- ⁷⁷ 'Grondwetsartikel 23 werkt nog altijd goed' NRC 2002.7.11
- ⁷⁸ Onderwijsraad p46
- ⁷⁹ Onderwijsraad p51
- ⁸⁰ Onderwijsraad p53
- ⁸¹ L. Eldering "Integratie van allochtonen: een kwestie van lange termijn"
- ⁸² http://www.d66.nl/d66nl/item/acceptatieplicht_bijzonder
- ⁸³ nrc 2002.7.11 'Artikel 23 niet aan vernieuwing toe'
- ⁸⁴ プロテスタントの学校に入る以上、その方針に敬意を示し、イスラム特有の習慣に固執するのは問題であるとする見解がオランダ社会には多く、学校の措置に対する批判は一部であった。
- ⁸⁵ D66 wil vrijheid van onderwij inperken' in "reformatorisch Dagblad" 25-02-2002
- ⁸⁶ <http://www.pvda.nl/standpunten/standpunten/O/Onderwijs+algemeen-.html>
- ⁸⁷ Mark Rutte 'sluit slechte islamitische scholen!' <http://www.stemvvd.nl/index.aspx?FilterId=974&ChapterId=1147&ContentId=9913>
- ⁸⁸ 「公的な教育 openbaar onderwijs 」という言葉は、憲法的にはそれほど明確ではない。1814年憲法では、国家的な制度を創立することが目指されていたから、nationaal という言葉の方が意識されていた。1848年の憲法で、政府機関が設立し、費用を負担している学校を意味するようになり、それに対して民間が自立的に設立している学校を私立(特別 bijzonder)と理

解されるようになった。しかし、1887年に私学への補助が始まるようになって、再び曖昧になった。

⁸⁹ 日本国憲法は「義務教育は無償である。」と規定し、教育基本法は「義務教育では授業料を徴収しない」と規定している。憲法と教育基本法の規定の相違はここでは問題としないが、従来この規定は「公立学校」の義務教育についての規定であって、私立学校では授業を徴収しても構わないし、義務教育であっても、私立学校は無償でなくても構わないと当然のこととしてきた。しかし、憲法が「基本法」であり、最高法規であるとするならば、他の法律によって、私立小学校や私立中学の授業料の徴収を認めても、「違憲」の可能性もある。

⁹⁰ A.K.Koekkoek, "de Grondwet" 2000 p251

⁹¹ ibid. p.254

⁹² アメリカのアクレディテーションと似たシステムと言える。

⁹³ ただし、イスラム学校の最初の創立時には議会の抵抗があり、かなりもめた。見原前掲に詳しい。

⁹⁴ 授業料で維持することができれば、学校として存続しうる。イスラム系の専門学校や高等教育施設にはそうした例がある、通常オランダ人は高い授業料を払って通学することはないようだ。

⁹⁵ 日本の権利論では、教師は人権としての「教育の自由」を有しているのではなく、公務員としての職務権限をもっているのだとする解釈があるが、(奥平・戸波江二「国民教育権論の現況と展望『日本教育法学会年報30』2001 p39) オランダにおいては、人権としての「教育をする権利」の具体化であるので、明確に教師の教育権は人権である。

⁹⁶ これは他に国営ラジオと国営テレビの番組制作に対しても適用されているシステムである。

⁹⁷ NRC 'Liberale hindoes gaan door met besetting school' 1993.7.20 'Ritzen treft regeling voor hindoeschool' 1993.7.27

⁹⁸ Onderwijsraad p48

⁹⁹ Onderwijsraad p58

¹⁰⁰ 'Artikel 23 niet aan vernieuwing toe' NRC 2002.7.11

¹⁰¹ De Volkskrant 1993.6.18

¹⁰² 質の研究もなされている。P. Antenbrink, K. Burger, M. Cornet, J. Rensman, D. Webbink "Nederlands onderwijs en onderzoek in internationaal perspectief" Cnetraal Planbureau 2005.6

¹⁰³ 移民の子弟については生徒数による予算を1.9倍とする措置が取られている。1.9条項という。

¹⁰⁴ Onderwijsraad p68

¹⁰⁵ E. Denessen, P. Slegers, F. Simit 'Reasons for school choice in The Netherlands and in Finland' Teachers College, Columbia University Occasional Paper 24

¹⁰⁶ Policy Studies Institute at the University of Westminster 'The Education Reform Act1'

¹⁰⁷ S. Karsten 'Neoliberal education reform in the Netherlands' "Comparative Education" 1999.11

¹⁰⁸ Cristine Teelken "Market Mechanism in Education?A comparative Study of School Choice in the Netherlands, England and Scotland" 1998

¹⁰⁹ UNICEF Innocenti Research Centre "Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations" 2007