

台湾における教育の民主化政策  
—教育における自由化の葛藤—

篠原清昭

はじめに

- I. 「十年教改」(1994-2003) にみる教育の民主化と教育政策
    1. 行政院・教育改革審議委員会による教育改革の構想と思考
      - (1) 教育改革における教育改革審議委員会の位置と組織特性
      - (2) 教育改革審議委員会の教育改革理念と政策構想
    2. 教育部による教育改革の具現化と教育官僚体制
      - (1) 教育改革の具現化過程にみる教育部の反動
      - (2) 教育改革推動小組にみる教育官僚統制
  - II. 「十年教改」批判にみる社会反応と教育における民主化のアポリア
    1. 教育界の反動にみる「十年教改」批判
      - (1) 「重建教育宣言」にみる「十年教改」批判
      - (2) 教育社会の「十年教改」批判
    2. 教育改革における自由化の葛藤とアポリア
      - (1) 教育改革審議委員会の政策審議にみる新自由主義化
      - (2) 教育改革推動小組・教育部の政策執行にみる新国家主義化
- おわりに—教育における民主化の課題—

はじめに

台湾では、戒嚴令解除(1987年)以後から現在までの教育改革の流れを、大きく民間教育運動が組織化され成長していく「萌芽・成長期」(1987年-1993年)、それを一定の圧力として教育改革が政策化されていく「政策期」(1994年-2003年)、そして政策化された教育改革が批判・総括にもとづき修正されていく「転換期」(2004年-現在)に分けることができる。

ここで重要な時期となるのは、やはり実際に民間の教育運動の民主化要求が政策化される可能性を示す「政策期」(1994年-2003年)であるといえる。実際、台湾では教育史上この「政策期」を教育改革が大きく展開された十年間の教育改革期であるとして一般に「十年教改」期と形容する。本稿では、そのためその「政策期」を対象として、教育運動の教育改革思想が、教育政策の決定システムにどのように導入されたか。あるいはされなかったか。その導入・葛藤そして包摂の過程の実態を検証し、教育における民主化の政策化の可能性と問題性を考察する。

このとき、教育における民主主義体制への移行はそれほど単純ではない。特に台湾のように権威主義体制からようやく脱したばかりの国にとっては、70年代に同様の政治的体験をしたギリシャ・ポルトガル・スペインそしていわゆる第三世界のラテンアメリカ諸国のように、民主主義は依然として「非常に細くて弱々しいあしのようなもの」<sup>(1)</sup>であったと考えられる。また、教育における民主主義体制への移行は、未体験の民主主義の体制化という政策課題を背負っていた。そこでは、民主化運動が街頭で体制批判の示威行動を行った初期のころと異なり、直接にその批判対象とした国家主義的及び官僚主義的な体制を解体し、さらに同時に新しい民主主義体制を構築するという二重の政治的及び政策的課題がのしかかる。それは、「航行する船の底板を航行しながら修理する」というリスクに類似している。

また、一方、教育における民主主義体制への移行は単に政治体制や教育行政体制を解体・再編するだけではなく、最終的には教育社会における生活世界に暮らす国民の学習利益を拡大・保障するという教育的課題を有している。このとき、台湾において特徴的なのは、台湾の教育社会は「政治は独裁、経済は自由」の開発独裁的な政治体制の中ですでに世界的にも豊かな経済成長を経験し、中産階級を創出し、新自由主義的な生活世界の水準にあるという点がある。そのため、教育における民主主義体制への移行は、その方法としての「自由化」において、単に「国家権力からの自由」のみではなく、「国民が求める選択の自由」も含めた「二つの自由」を政策化しなければならないというもう一つの課題があった。すなわち、当時の台湾における民主主義体制への移行は旧国家主義の解体と新自由主義の調整という二つの課題を有していたといえる。

台湾における教育の民主化は、以上のような課題を持ちながらどのように政策化されていったのであろうか。ここでは、「十年教改」期を対象として、中央の教育政策過程における政策エリートの意思や行動、組織間の対立・妥協による政策システムの変動やその執行体制 (implementation regime)、さらに当時の台湾の教育社会の反応に焦点をあてながら、実証的に教育の民主化の可能性を検証する。

## 1. 「十年教改」(1994-2003) にみる教育の民主化と教育政策

### 1. 行政院・教育改革審議委員会による教育改革の構想と思考

#### (1) 教育改革における教育改革審議委員会の位置と組織特性

全島的な民間の教育改革運動としての「四一〇教育改造デモ」(1994. 4. 10) から二ヶ月後、教育部(日本の文部科学省に相当)の部長(事務次官に相当)・郭為藩が自ら招集した「第七次教育会議」<sup>(2)</sup>において、今後の台湾の教育改革を検討する国家レベルの審議会として「教育改革審議委員会」(以下、台湾内での略語を踏襲し教改会と略す。)の設置を提案した。この背景には、「四一〇教育改造デモ」による台湾全島の教育の民主化思潮が「的確に教育部を震撼させ、体制外の声を体制内に取り入れる」<sup>(3)</sup>ことを促した社会圧力があつた。また、この時期政治状況においては、野党・民進党の結成と政治的自由化さらに「87年の(戒厳令)解除により、台湾の政治体制は本質的に変動し、軍事戒厳体制から民主憲政に移行し、一党独裁から多党競争」<sup>(4)</sup>に変動し、現体制は「圧力の中で『前方への逃走』」<sup>(5)</sup>として民主化の導入を余儀なくされた。それが、同時に「教育改革の環境に、教育改革を激励する種子を提供する」<sup>(6)</sup>ことになったといえる。また、民間教育運動団体も「官方と『合作・対抗と監督』という多重な組み合わせで一步官民合作と人民参加」<sup>(7)</sup>の方向を求めている。

実際、この教育部の提案に対して当時の行政院長・連戦と李登輝総統は大きく関心を示し、教育改革を政府の四大国家改革の一つとして、その設置を承認した。このことは、台湾の教育の民主化が大

きくは政治の自由化と民主化を求める政治体制の変動に影響されて導入の可能性をもったことを意味する。実際、教改会は従来型の教育部による諮問機関の形式ではなく、日本の臨時教育審議会のスタイルを模倣し、直接に行政院に帰属する総統管轄の行政審議会（8）の形式で設置された。

教改会の設置の目的（9）は、（一）教育改革方案の協議及び重要な教育発展計画の審議事項、（二）国家の重大な教育政策の建議・諮問事項、（三）その他教育改革及び教育発展に関する建議及び審議事項など、大きく台湾の今後の教育改革のプログラムと計画を策定することに設定された。その組織編制に関しては、25人から31人の比較的大きな定数枠が設定され、教育界のみならず幅広く各領域から行政院院長（連戦）が2年の任期で教育改革審議委員を選任することとされた。また、その他の要員として専門的事項の研究を行う研究委員（日本の研究協力者会議委員に相当。）も選任することとされた。

教改会委員の編制は以下のようである。このうち、招集人いわゆる委員長のポストに選任されたのは国立研究院院長・李遠哲であった。李遠哲は台湾人（国籍はアメリカ）で唯一ノーベル化学賞を受賞した著名な研究者であり、アメリカから帰国し研究院院長に就任したばかりであったが、当時の行政院院長・連戦の強い要請により招集人となった。

表1 教育改革審議委員会委員

姓 名	所属及び職位	姓 名	所属及び職位
◎ 李 哲 遠	中央研究院院長	馬 哲 儒	成功大学化工系教授
○ 張 京 育	行政院政務委員	▽ 殷 弁 芃	天下雜誌発行人
牟 中 原	台湾大学化学系教授	許 倬 雲	中央研究院院士
沈 君 山	清華大学学長	▽ 郭 南 宏	行政院國科会主任委員
李 國 偉	中央研究院総合運営事務長	曹 亮 吉	大学入学試験センター副主任
余 陳 月 瑛	前高雄県知事	陳 其 南	行政院文建会副主任委員
何 壽 川	永豊餘公司総経理	遊 錫 坤	宜蘭県知事
林 明 美	嘉義女子高校校長	曾 憲 政	台湾工業技術学院化工系教授
林 清 江	中正大学学長	黄 榮 村	台湾大学心理系教授
周 麗 玉	台北市立中山国中校長	黄 鎮 台	教育部常務次長
施 振 栄	宏碁公司理事長	楊 國 樞	台湾大学心理系教授
孫 震	行政院政務委員	萬 家 春	台北市西湖國中校長
韋 端	行政院主計所副主計長	鄧 啓 福	交通大学学長
李 亦 園	中央研究院院士	劉 兆 玄	交通部長
△ 張 清 溪	台湾大学経済系教授	△ 簡 茂 發	台湾師範大學教授
△ 陳 伯 璋	花蓮師院校長	△ 楊 國 賜	教育部次長
△ 黄 炳 煌	政治大学教育系教授		

（教育改革審議委員会『教育改革総諮議報告書』1996年より。◎招集人 ○副招集人 ▽第I期のみ △第II期以降就任）

実際の委員編制はその李遠哲の意向が反映された。例えば、委員の構成は36名の内、研究者が16人（44.4パーセント）と大半を占め、その内4人は李遠哲が院長を務める中央研究院から委嘱されている。また、研究者の研究領域をみると比較的に李遠哲に近い理科系の研究者が多い。その他、行政官が9人（25.0パーセント）と多い。一方、教育関係者（高校以下の校長・教員）はわずか3人（8.3パーセント）と少ない。このことは、教改会の設置形態がこれまでの伝統的な教育部に帰属する諮問的審議会と異なり、独立した行政院直属の審議会として設置されたことが影響しているが、実際には

李遠哲自身が「『師範系の（教職）専門家』を排除して、それにより政策を実行」<sup>(10)</sup>する意図があったことによる。また、教改会事務局を担当する行政院サイドも「教改委員が教育部に個別に『裏書き』されることを心配した」<sup>(11)</sup>と言われる。この点、現実の教改会の審議スタイルも研究協議型になり、研究者主導の形で審議が進行した。

表2 教育改革審議委員会委員の審議参加状況

職業	人数 (%)	平均出席率 (%)	議案等の提出件数 (件)
研究者	15 (50.0)	93.7	45
官僚	7 (23.3)	76.4	8
教職関係者	3 (10.0)	87.2	8
その他 (企業・地方首長など)	5 (16.7)	65.2	0

(何明修「従人文主義到新自由主義：台湾教育改革運動的政策回應」國立中山大學社會研究所主催「社会運動的年代」研究会報告論文 2009年 18頁より)

表2は、教改会における委員の審議参加状況を示す。教改会の審議は2年間という限られた期間でハードな課題を協議するという点で「相当に労働量や時間制限のプレッシャーがあった」<sup>(12)</sup>が、全体に半数を占める研究者の出席率が高く、さらに議案提案件数も多いという事実からも教改会の審議が研究者主導の研究協議型のスタイルで展開したといえる。

この点、一方では教改会の設置当初から、その委員構成の同質性が高いことや教師代表の参加が少ないことが教育部から批判されていた。また、「中上階級の人ばかりで優越的な地位にあり、苦勞している大衆に想いを持たない」<sup>(13)</sup>という世論の批判もあった。なお、このことが後に教育改革の政策化過程で教育官僚との軋轢を生じさせることになる(後述する)。

また、教改会の審議・諮問の手続きについては、以下の図1のようになっている。

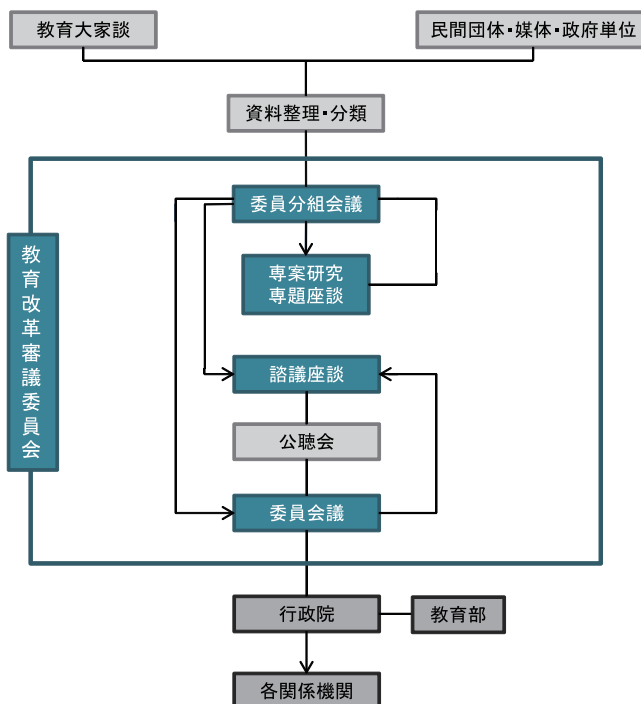


図1 教育改革審議委員会における審議決定のフローチャート  
(教育改革審議委員会『教育総諮議報告書』67頁より筆者が作成)



まず、審議の前段階として「資料整理・分類」に位置づけられる教育改革情報・資料のデータベース化と分析がある。これは、教改会がこれまでの教職関係者及び教育官僚による専門的な審議会と異なり、教育領域の専門外の委員により編制されていることから、より広く教育状況の事前把握を行う必要があったためと言われる。さらに、民間教育運動団体など、民間への意見聴取などオープンな姿勢を示すためであったと言われる。実際、「教育大家談」（教育シンポジウム）の開催や民間団体・報道機関さらに地方政府から教育改革情報を収集し、委員の分析・検討のためのデータとした。例えば、「教育大家談」は教改会が主催する全国的な教育シンポジウムであり、幅広く国民各層の意見を集約するために開催された。その開催回数は、教改会の設置期間の2年間で計20回に及ぶ。さらに、教改会は当時地方における社会改革の拠点とされた社区を重要視し、教改会と社区をつなぐ「社区連絡人設置弁法」を制定し、各社区を場として教師及び教育改革に関心のある民間団体等による座談会・講演会や討論会を開催し、財政的にも補助した。実際には、573人の社区連絡人が正式に登録され、全島の社区で271回の座談会が開催された。

審議段階の中心は「委員分組会議」に置かれた。ここでは、教育改革内容の多元性・専門性を重視し、「教育理念と終身教育」（第一期は「教育理念と目標」と明示。期間中の開催回数；41回）「小中学校と就学前教育」（65回）「高等教育」（30回）「総合及び特殊議題」（13回）の四つの専門部会に分け、それぞれの部会に委員を張り付けた（以下の表3）。

表3 委員分組会議構成

組 別	招集者（上）・副招集者（下）	委 員
教育理念と目標	楊國樞（台湾大学心理系教授） 殷弁芄（天下雜誌発行人）	李國偉（中央研究院総合運営事務長）許倬雲（中央研究院院士）李亦園（中央研究院院士）黄鎮台（教育部常務次長）何壽川（永豊餘公司総経理）施振栄（行政院政務委員）
小中学校と就学前教育	張京育（行政院政務委員） 牟中原（台湾大学化学系教授）	林明美（嘉義女子高校校長）周麗玉（台北市立中山国中校長）遊錫坤（宜蘭県知事）黄栄村（台湾大学心理系教授）萬家春（台北市西湖國中校長）余陳月瑛（高雄高苑工商理事長）
高等教育	沈君山（清華大学学長） 林清江（中正大学学長）	李哲遠（中央研究所院長）鄧啓福（交通大学学長）孫 震（行政院政務委員）曾憲政（台湾工業技術学院化工系教授）
総合及び特殊議題	馬哲儒（成功大学化工系教授） 韋 端（中央研究院院士）	曹亮吉（大学入学試験センター副主任）劉兆玄（交通部長）郭南宏（行政院國科会主任委員）陳其南（行政院文建会副主任委員）

（教育改革審議委員会『教育改革総諮議報告書』1996年12月21頁より）

各専門部会では、「資料整理・分類」から領域に関連し重要と認めるものを議題として取り上げ、毎週一回のペースで協議した。この際、特に重要と思われる議題はその研究を外部の研究者に「専案研究」として委託するか、「專題座談」（専門協議会）の参考人として招聘し、協議した。その上で委員の間で共有できた場合は直接に「委員会議」（全体会議）に送った。なお、1996年1月より、重要な教育法令の立法化や改正を検討する専門的なワーキンググループとして「教育体制検討小組工作会議」（1996年1月～6月、37回）を臨時に布置している。

一方、委員の間で継続して検討を必要とすると判断された議題は、外部の専門の研究者及び教育官僚が参加する「諮議座談」において協議し、さらに広く社会大衆の意見を聴取する「公聴会」に回した。また、途中の審議経過・内容は『教改通』という教改会の広報誌などさまざまな媒体を通じて社会に広報し、意見の集約に努力した。その上で、最終的に共通認識された議題が「委員会議」に回された（なお、「委員会議」で再検討の必要が生じた議題は再度「諮議座談」に返送され、再協議が行

われた。)

ここで、特徴的なこととして教改会が「専門分工」(専門分業)の形態を採ったことがある。実際の教改会の審議・協議の中心は以上の「専門部会」であり、全体会議(委員会議)は専門部会から出された建議案の確認と承認が主であったと言われる。また、「委託研究」を重視した点も特徴としてあげられる。例えば、「第一期諮議報告書」作成の期間では「基本研究」「特定議題研究」及び「委員委託研究」等の形式で37の「専案研究」が実際に委託された。その内容は相当に広範囲であり、専門的であった。例えば、第I期については以下のようなものがあった。「國中日常教学活動的生態研究」(周祝瑛・政治大学教授)「日本・韓国中小学教育之基本研究」(王家通・高雄師範大學教育研究所所長)「經濟発展对教育的影響」(張清溪・台湾大学經濟学系教授)「分流教育興經濟発展」(羊憶容・台湾師範大學社会教育系教授)「『教育基本法』之研究」(周志宏・淡江大学公共行政系講師)「民間参与興開設各級学校」(黄栄村・台湾大学心理系教授)など。

以上の意味では、教改会の審議は研究委託を多用し、やはり研究型の協議方式を重視するものであった。このことは、招集人であった李遠哲自身が「教育に関して積み重ねた経験が少なく、そのため教改会の設計は本来合議制であり、招集人としての仕事はまさに一群の人々に研究討議させ、広く思考させ、議題を検討し並びに建議を提供させる」<sup>(4)</sup>というスタイルを採用したことが影響を与えている。

(2) 教育改革審議委員会の教育改革理念と政策構想

教改会の教育改革の理念・思想と政策構想は、同会が報告した諮議報告書にみることができる。実際の諮議報告書は、「第一期諮議報告書」(1995年4月)、「第二期諮議報告書」(1995年11月)、「第三期諮議報告書」(1996年6月)、「第四期諮議報告書」(1996年12月)、「教育改革総諮議報告書」(1996年12月)の5冊に及ぶが、ここでは総決算と言われる最終報告書の「教育改革総諮議報告書」を中心に内容を検討してみる。

教改会は、まず教育改革のビジョンを大きく「教育の現代化」と規定した。その「現代化」は「主体性を追求しながら、人本化、民主化、多元化、科学技術化、国際化の方向を反映させる」(「教育改革総諮議報告書」11頁)ことと定義され、5つの思想概念を含んでいる。(以下の表4)

この場合、「現代化」は単に現在の時代に合わせるという意味ではなく、(中国語の)語源上日本語で言う「近代化」に等しい意味合いがあることから、封建主義からの解放を意味する近代主義の要素となる「人文化」(人文主義)と「民主化」(民主主義)が特に重要な教育改革の思想概念であったと解される。

表4 教育改革審議委員会の教育改革思想—教育の現代化の意味—

概念	標語	思想	意味
人文化	全人発達 自己実現	人文主義	全人教育。学習者の健全思想、情操及び知識の養成を強化し、その潜在能力を発展させ、自己を実現。
民主化	民主参与 守法樂群	民主主義	教育の自主性・創造性・自由選択の機会を建立。ただし、国民の社会的責任感、遵法精神及び基本的な選択能力を教育を通じて養成。
多元化	多姿多様 活発創新	多元主義	社会の少数あるいはマイノリティ集団を尊重し、適材適所の教育を提供。多元化の後、人々としては自己の基礎にしたがい卓越を追及。
科学技術化	知識普及 能力導向	科学主義	科学知識を普及させ、科学精神を広め、各種の重要な能力を養成し、問題解決能力を養成する。
国際化	立足本土 胸懷世界	国際主義	国民が各種の文化と民族等の伝統を尊重し、本土文化の優れた点を発揮し、本土の熱愛と愛情を建立する。

(教育改革審議委員会『教育改革総諮議報告書』1996年12月23頁～25頁より)

例えば、「人文化」は「全人発達・自己実現」を標語としていわゆる人文主義（ヒューマニズム）を意味し、学習者の健全教育、情操及び知識の養成を強化し、その潜在能力を発展させ、自己実現を行うことを内容とした。この人文主義は、本来は民間の教育運動団体が主張した思想であり、戒厳令期の学校教育の「管理主義」「体罰主義」「粗廉（粗雑）主義」を否定し、国家主義（教育は国家の全体目標）、功利主義（教育は技能訓練）の立場に反対する運動スローガンでもあった。民間教育運動団体のリーダーの一人であった史英は、当時の学校教育の体罰主義を批判し、「人文主義の基本精神は、子どもは人間であり物ではない」<sup>(45)</sup> といい、「教育は必ず一つの健全な人を造ることを唯一の目標として、『人』こそが目的であり、『人』はその他の目的の工具ではない」<sup>(46)</sup> と「人文主義」の価値を主張していた。その意味では、民間の教育改革運動団体の教育改革思想は強く教改会の答申に反映されたといえる。<sup>(47)</sup> また、「民主化」も同様であり、「民主参与」を標語として「民主主義」にもとづき「教育の自主性、創造性、自由選択の機会の確立」（「教育改革総諮議報告書」22頁）を求めた。なお、この場合教改会は「国民の社会的責任感、遵法精神及び基本的な選択能力を教育を通じて養成」（「教育改革総諮議報告書」25頁）することも求めており、単に「民主化」のみならず「民主化」を達成する国民の育成すなわち主権者教育の必要性を主張した。

つぎに、教改会は教育改革の理念として、「教育の規制緩和」「学習権の保障」「父母の教育権」さらに「教師の専門職的自主権」を主張した。

「教育の規制緩和」については、これまでの台湾の教育病理が不必要な教育への「束縛」にあるとして、教育改革の進行の前段階としてまず先に「規制緩和」を行うことが必要とされた。この場合、その不必要な「束縛」（規制）として政党意識、ヒューマンパワー重視の教育政策や文化あるいは性差の偏見、学歴主義の束縛や軍事教練などを例示し、それらが「非教育的要因」として排除されることを求めた。そのため、教育の本質への回帰（「回帰教育」）と民主精神と地方自治原則を規定する憲法の本質への回帰（「回帰憲法」）の方向において、具体的には「教育基本法」の制定を手段として、（教育における）社会の民主化と多元化の全方位的な建設行程を主張した。

また、「学習権の保障」については、学習権が基本的人権の一種であり、さらに創造性のある基本的人権であることを強調し、自由権的権利の尊重の角度から国家もしくは学校（教職員集団）に対して教育の中立性の保障を以下のように積極的に求めた。1. 公共的な教育体系は特定のイデオロギーに奉仕してはならない。学習者に特定の政治及び宗教の主張の受容や拒絶を強制してはならない。2. 教育を施す者は、権威を乱用して学習者を被支配の従属的地位に置いてはならない。教育の内容は特定の社会階層及びその価値観のためのみに奉仕してはならない。

「父母の教育権」については、その教育権が児童の教育を受ける権利を保障する義務を前提とした権利であることを確認した上で、教育の選択権と教育政策への参加権の二つを新たな父母の教育権として主張した。教育の選択権については、現行の「国民教育法」（第四条第一項）（「国民教育は政府の運営を原則とする」）にもとづく国家主義的な公教育体制が、父母による教育の選択権を抑制していると批判し、小規模校や社区中心あるいはNPO中心の弾力的な実験型学校の拡大を進め、それにより父母の学校選択権の「合理的な拡充」として学校の設置運営権の展開を求めた。

また、父母の教育政策への参加権については、半世紀にわたり教育の政策と実践が政府主導で閉鎖的であるとして学校の選択権の延長として、子女が入学した学校の教学活動の計画や内容の説明を受け、家長（保護者）会やその他の適当な組織を通じてその運営に参加するいわゆる学校参加権を提言した。この場合、学校以外についても社区（学区）の住民として社区の教育活動の政策決定過程への参加も提言した。

さらに、「教師の専門職的自主権」については、それが直接に基本的人権とは言えないが、その職務が専門的知識を運用することから部分的に専門職的自由裁量権をもち、そのため教師集団として教育課程・教材・教育方法・評価等を選択することに参与できるとして、教師の団体権を認めた。



以上のような教育改革の思想・理念にもとづき、教改会はずぎに具体的な教育改革の方案を以下(図2)のように建議した。

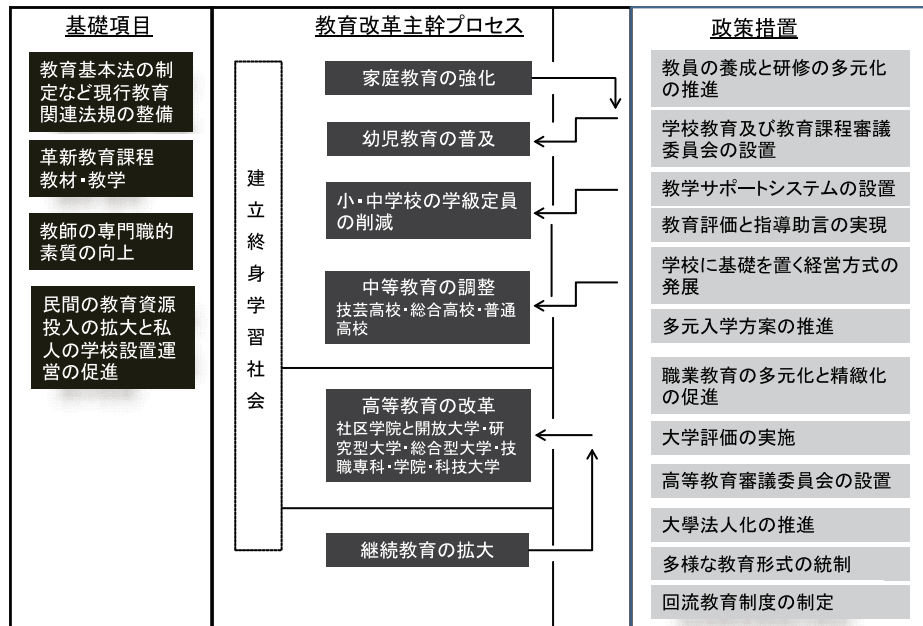


図2 教育改革方案重点項目関連図

(教育改革審議委員会『教育総諮議報告書』89頁より筆者が作成)

以上は、教改会が建議した教育改革方案の中の重点項目を関連的にまとめたものである。まず、教育基本法の制定や教育課程の改訂などを教育改革の「基礎項目」として、教育改革の主軸を国民の人格形成における時系列的な学習段階に設定した。さらに、その段階ごとの課題となる教育改革項目を配備し、その課題達成のための施策事業を「政策措置」として配列した。その特徴は教改会自身の主張から以下のように整理できる。(1)「設置」と「排除」が教育改革の基底にある。(2)教育の団体と個人が積極的に介入を希望する教育改革項目が優先的に考慮されている。(3)学習の意欲のある国民が各級の学校や終身学習の場を通して学習の機会を得ることができる。(4)「教育内容」が教育改革の革新であり、「革新的な教育課程・教材と教育方法」の発展が重要である。(5)立法と改正が優先し、「教育基本法」の制定と「教育部組織法」の改正によりその他の教育関係の立法と改正を行う。(6)教育改革の主幹は各級の学校及びその運営の改革を重点とするが、同時に家庭及び社会の機能も強化する。：家庭教育と高校以下の教育との関連を重視し、社会の中の継続教育はトータルな回流(再学習)教育制度を通して高校以上の学校に進入し、各級の再学習の進展を完成させる。その教育の主幹の流れが強調する目的は終身学習社会の建立にある。

さらに、教改会は実際の教育政策の実行を想定し、以上の教育改革の重点項目達成のための施策事業を、その規模や実現困難度を考慮に入れながら、最終的にその優先順位を含めて計画案として建議した(表5)。

具体的には、以下の8つの「重点項目」が配列され、それぞれの項目の達成目標が「短期」「中期」「長期」ごとに計画された。「教育法令の立法・改正と教育行政体制の検討」「小・中学校教育の改革」「幼児教育・障がい児教育の普及」「職業教育の多元化と精緻化の促進」「高等教育の改革」「多元入学方案の実施」「民間の学校設置運営の推進」「終身学習社会の建立」

以上の教改会の教育改革プランは、1996年行政院に提出され、つぎに政策化するわち具現化の段階に移っていく予定であった。



表5 教育改革方案優先推進項目建議表

重点項目	完成期間		
	短期	中期	長期
一、教育法令の立法改正と教育行政体制の検討	①「教育基本法の制定」 ②「教育部組織法」の改正 ③「私立学校法」の改正 ④「原住民族教育法」の制定	①各層の学校の人事・会計制度の改正 ②「学校教育法」の制定 ③「親職教育法」の制定 ④「大学法」の改正	①「教師法」の改正
二、小・中学校教育の改革	①教育課程、教材・教学の革新 ②国民教育の学級の少人数化 ③先進国並みの公教育支出の促進 ④教師の専門職の素質を向上させ、教師の研修意欲を高める方を検討。 ⑤教育の適正に応じた校園環境を整備。	①補習教学系統を建立 ②高校受入数の増加 ③教育評価制度の建立 ④国家級の教育研究院の設置	総合高校を主とする学区制の建立
三、幼児教育と障がい児・生徒の教育の普及	①五歳児の入園ニーズの8割を満足させ、幼児がそれぞれの種類の保育・教育機関で等しく一定の品質の幼児教育を受けることを確保する。 ②特殊学校の設置は小班小校を原則として、並びに社区化の発展に向けて特殊班の普及を求める。	①幼児教育の普及及び取費免除の実施と教育品質の保障 ②0歳から6歳までの幼児に対する無償の健康診断 ③家長、教育・保育機構及び社会資源の結合と幼児の発展をサポートするネットワークの確立 ④障がい児教育の拡充	障がい児の就学率が普通学級の学童の就学率95パーセントの水準に近づける
四、職業教育の多元化と精緻化の促進 ①技術系の専門高校の普通科学校に対する比率の減少化 ②多角的・弾力的技術教育制度の実現 ③技術系教師の資質の審査体系の多元化の建立	①技術教育関係の学校の学生の基本能力の強化 ②高等技術学校の通信教育の強化	①専門職証書の公信力の強化	技術教育の多元化と精緻化を促進し、経済及び産業の発展のニーズを包括し、私立技術学校の公私格差を是正
五、高等教育の改革	①教育部に高等教育審議委員会を設置 ②公立大学に理事会を設置	①高等教育評価制度を建立 ②学費規制を緩和し、奨学金を増加	①公立大学の法人化 ②特色をもつ高等教育学府の発展
六、多元入学方案の実施	①大学多元入学方案の推進 ②高等学校の多元入学方案の推進		高等教育学府の入学申請を自己申請方式に
七、民間の学校設置運営の推進	①民間による義務教育の運営の推進 ②私立学校の校務の制度化と人事・財務の透明化の強化	①各級の政府が「私立学校審議委員会」を設置 ②大幅に私立学校を増加させることを奨励し、しだいに直接に学生に補助する方向に調整	
八、終身学習社会の建立	終身学習の理念を広め、中央と地方が専門の責任機関を設立し、終身学習関連の工作の推進、協調、統制に責任をもつ	①正規・非正規及び非正式の教育系統を統制し、個人が非正規及び非正式で学習した成果に関する必要なチェックを行うことを承認する機構を設置する ②全体的な回流教育制度を制定、推進する ③現代化図書及び資料データベースを整備 ④各種社区学院を広く設置	

(教育改革審議委員会『教育改革総諮議報告書』より筆者が作成。)

## 2. 教育部による教育改革の具現化と教育官僚統制

### (1) 教育改革の具現化過程にみる教育部の反動

教改会の教育改革プランはそれ自体プランであり、実際に教育政策として実行されなければ実現不可能な研究構想に終わる。その点、実際の教育改革プランがどのように政策化されたか。政策化されなかったか。その政策化の実態を検証しなければならない。

この場合、教改会組織は、行政院に単独に設置された臨時的な審議会であり、継続性及び恒常性がなく中央の伝統的な教育政策官庁である教育部とは関連性がなかった。このことは、教改会がこれまでの中央集権的な教育行政官僚と距離を置き、その教育官僚主義や教育政策手法自体も改革の対象とするという目的を持って独立に設置されたことから当然なことであった。しかし、教育改革プランの政策化は当然に専門的な教育政策官庁である教育部の手で行政政策として実行化されなければ成立しない。ここでは、主に教育部との関係において教改会の教育改革の建議がどのように具現化されたのか、またされなかったのか。教改会と教育部の関係を中心に、1996年以降の教育政策の展開をみてみよう。

教改会が「教育改革総諮議報告書」を行政院に建議して後、1998年1月行政院長の連戦は院内にその建議を具現化する政策検討を行う協議組織として「教育改革推動小組」を設置し、教育改革の実行プランとしての「教育改革行動方案」の検討を指示した。この「教育改革推動小組」は、教改会の「教育改革総諮議報告書」で建議された教育改革方案を具現化する役割を担うものであったが、実質的には「体制外の『教改会』と体制内の『教育部』」<sup>(18)</sup>を「融合」<sup>(19)</sup>させるための組織であったと言われる。

実は、教改会と教育部の間には当初から溝があった。例えば、教改会が運営されていた2年間、ほ

ば教育部の部長として教改会と関わってきた郭為藩は台湾師範大學の出身でその後母校の教授そして学長を歴任し、「師範院校の代表」であり、多くの立法委員からは保守の象徴とみられていた。また、当時教育部の主要な幹部（総務次長・常務次長あるいはその他の司長等）もほとんど師範系で固められ、「師大教育部」と形容されていた。その郭為藩自身、教改会の教育改革プランに対して批判的で、例えば「小班小校」については財政や教員の力量の観点から反対し、また教科書自由化についても反対の立場を示していた。そのため、教改会の李遠哲は「教育改革総諮議報告書」を建議する以前より、その報告書の建議の政策化の機関を教育部と切り離し、行政院に置く省庁横断的な独立の機関と位置づけ、教育部からの独立性を求めている。そのイメージは以下の図3のようであった。

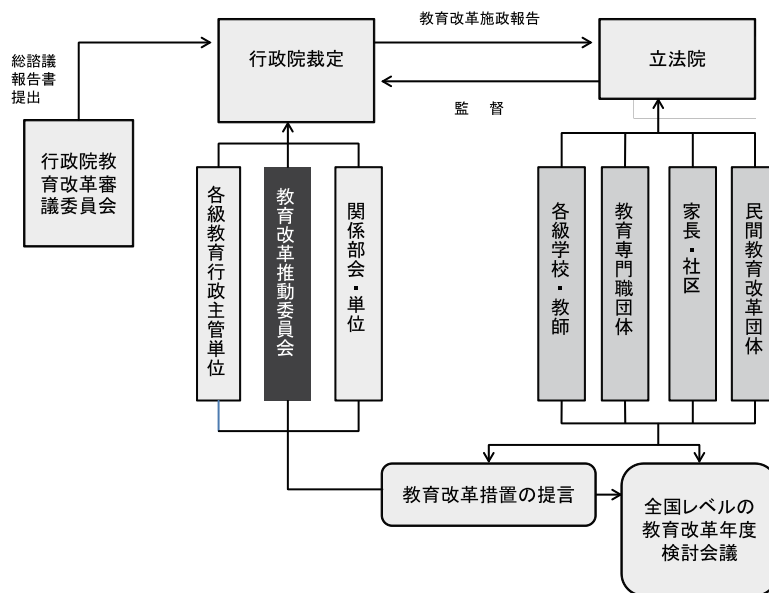


図3 教育改革構想具現化のフローチャート  
(教育改革審議委員会『教育総諮議報告書』102頁より筆者が作成)

この組織プランの特徴は、教改会の教育改革プランの具現化を協議する組織として教育部とは独立に「教育改革推動委員会」を設定している点にある。さらに民間教育改革団体や家長・社区（住民）さらに学校・教師が教育改革プランの具現化の過程に参与する参加手続きを保障している点にある。しかし、本質的な特徴として教改会の教育改革プランの具現化の過程に教育部が関与することを抑制している点がある。

李遠哲は、「教育改革総論諮議報告書」の提出とともに、この組織プランの実行を行政院に要求した。このとき、李遠哲は行政院サイドに対しても若干の懸念を抱いていたと言われる。例えば、李自身当時を振り返り以下のように発言している。「二年の過程においてずっと政府が真剣に教育の重要性を意識したとは感じられなかった。最後に総統（李登輝）は三〇数名の委員に会い、われわれの報告を聞いたがその後何の応答もなかった。この点、われわれは失望を感じた。」<sup>(20)</sup>

一方、1996年6月に新しく教育部長に就任した呉京は「教育部の外部に一つの教育改革遂動小組を隣接することに反対する。教育部こそ教改部（教育改革の部）のはずだ」<sup>(21)</sup>として、この組織プランに強く反対した。呉京は「教改会はずでに方向を提出して（その任務を完了し）、その執行は真正に教育部であり、行政院に別に教育改革推動委員会を設置する必要はない」<sup>(22)</sup>と批判し、教育部が行政組織法上に規定された合法的な執行機関であり、教育改革の法定執行機関であることを主張した。実は、呉京は前任者の郭為藩が任期満了の際、李遠哲自らが伝統的な師範勢力の支配を回避するため、本人と背景が似ている（非師範、理工系）<sup>(23)</sup>ことを理由に選任した人物であった。呉京は、国際的視

野と思想を持ち自由主義の印象があることから、就任当時マスコミもクローズアップし、一般の民衆から歓迎された。また、李遠哲自身も「脱師範」を期待した。しかし、呉京は就任後教育改革のファッションリーダーとしての役割を強く意識し、教改会の関連会議には一切参加せず、主導的に教育改革に関連するさまざまな教育政策を展開していった。ただ、その手法は部内では「点子王」（アイデアマン）と揶揄されるように個人プレーによるものが多く、部内の職員は多くの教育政策を後から新聞報道により知るという状況で、教育部内での協議は少なかった。呉京の手法は、確かにこれまでの伝統的な教育官僚制を解体する部分を持ったが、一方で独断専行的な部分を示したと言われる。

こうした対立状況の中、最終的にはその対立を「調停」する形で、行政院副院長・劉兆玄（元教改会委員）が招集人となり「教育改革推動小組」が行政院に設置された。その構成は行政院秘書長、政務委員、財政部長、教育部長、経済建設委員会主査、国家科学委員会主査、入試研究委員会主査、人事行政局長、主計局長の9人が委員となって、財政部門を中心に関係部局を横断する組織となった。その役割は、経費・人事措置の面で教育部による教育改革の実施案の予算化や教育関係法案の審査・協議を関係部局で調整し、最終的に1998年から2003年の5ヶ年の国家の教育の中期計画を「教育改革行動方案」として策定することであった。その意味では、この「教育改革推動小組」は教育改革の調整と承認の機関であり、実質の教育改革のプランナーは教育部に移行したといえる。実際、その後2001年「教育改革推動小組」は教育部内に移った。

(2) 教育改革推動小組による教育官僚統制

教育改革推動小組は、12項目に及ぶ教育改革行動方案（図4）をまとめた。その内容は、以下のようである。①国民教育、②幼児教育の普及、③教師養成、教員研修制度の健全化、④技術教育の多元化と精緻化の促進、⑤高等教育の卓越発展の追求、⑥終身教育と情報ネットワーク教育の推進、⑦家庭教育の推進と展開、⑧心身障がい学生の教育の推進、⑨原住民学生教育の推進、⑩進学ルートの拡充、⑪学生補導の新体制の確立。

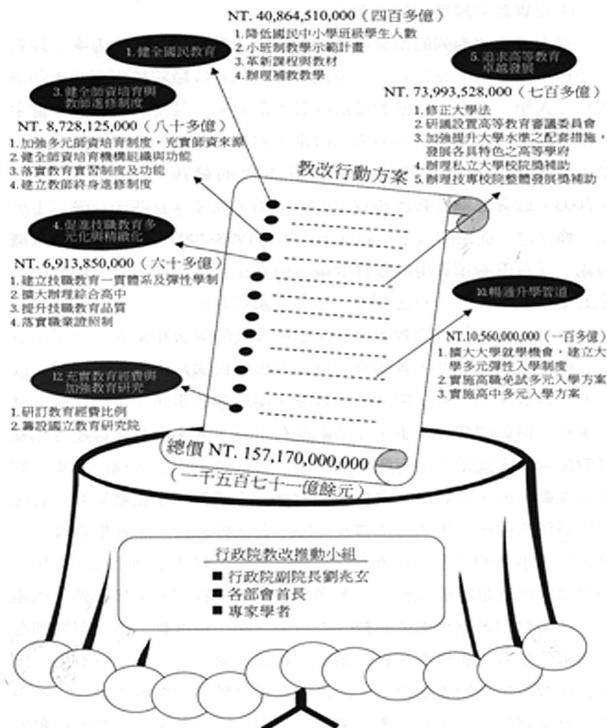


図4 教育改革行動方案執行メニュー

(周祝瑛『誰捉弄台灣教改?』心理出版社 2003年37頁より)

それは、「教育改革行動方案」が予算計画案であることから、5カ年で総額1,571億7,241万6,000元(当時のレート換算で日本円約4,715億円)の教育改革の財政計画としての特徴をもっている。そのため、その内容には教育改革プランをいったん国家財政事情を勘案しながら、財政上の試算を通して数値的なレベルで許容範囲に抑えるというある種の抑制が働いていた。以下、教育改革推進小組(教育部)の教育改革行動方案の内容を、民間教育運動団体、教改会の教育改革プランと比較しながら検討してみよう(表6)。

例えば、①国民教育の領域では、いわゆる「小班小校」に関して、教改会が建議した「1998年度に小学校の学級定員を40人以下に。2006年度までに30人以下に」の達成目標が、「1998年度に小1のみ学級定員を35人以下に。1999年度に小2も35人以下に」と下方修正されている。また、⑤高等教育の領域では、教改会の建議段階で「公立大学の設立の抑制」とされた内容が一転「公立大学の設置停止」に変えられている。この点、教育部には1995年の「全国教育会議」の段階から、すでに大学教育は拡充されたという認識があった。そのため、すでに技術系の高等専門学校を四年制大学へ格上げを掲げ、1997年から5年間で国立科学技術大学を二倍に増加させていた。それは、教改会の技術教育への方針である「多元化と精緻化」に反動する政策化であったとも言える。<sup>(24)</sup> また、教改会が建議した幼児の就園費免除は財政上の理由によりカットされた。なお、1997年政府が憲法改正により教育科学文教予算の削減を行った際、旧教改会集団(李遠哲)は民間教育運動団体と接近し、改正反対の同一陣営をとったが、教育部及び行政院サイドはその時点で「旧教改会とはもはや体制外の圧力団体であり、官方的身分・地位を喪失した」と批判していた。<sup>(25)</sup>

表6 教育改革内容の比較

— 四一〇教育改革連盟・教育改革審議委員会・教育改革推進小組の三者比較 —

項目	四一〇教育改革連盟	教育改革審議委員会	教育改革推進小組(教育部)
幼児教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>「教育券」制度の設置</li> <li>幼児への直接補助の提供。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>五歳幼児の入園率80%。</li> <li>幼児の就園費免除</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>五歳幼児の入園率80%を2000年までに達成。</li> <li>「教育券」制度の設置</li> </ul>
国民教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>7年以内に学級を20人~25人以下にして、大規模校を300人以下の小規模校に。</li> <li>中央政府が少なくとも公立学校の人件費及び教科書費用を半額負担。</li> </ul>	1998年度に小学校の学級定員を40人以下、2006年度までに30人以下へ。小1・2から導入。	<ul style="list-style-type: none"> <li>1998年度に小1の学級定員を35人以下、1999年度に小2も35人以下に。</li> <li>「建構式数学」の導入</li> <li>「九年一貫教育課程」の導入</li> </ul>
中等教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>公立高校を400校増設するか、公立中学校を一貫制中学に。</li> <li>連合試験を排除し、競争なしの学区制入学に。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>高校の入学定員を増やし、総合高校を主とする学区制を設置。</li> <li>高級中学などの多元入学方案を推進。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>総合高校や完全中学など、高校類型の多元的発展化。</li> <li>職業高校の入試免除を実施し、高校学区制を実施。</li> <li>自願就学方式の導入</li> </ul>
高等教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>公立大学を20校増設し、入学率を4割までに。</li> <li>連合試験を廃止し、申請制入試を採る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>私立大学の大幅増加、公立大学の成長を漸減化。</li> <li>大学多元化入試方案の推進。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>現段階の公立大学の増設停止。</li> <li>技術系高等専門学校の大学化</li> <li>多元入学方案の導入</li> <li>現行の学生募集方式を維持し、推薦入試を拡大し、志願選抜方式や試験問題の改良。</li> </ul>
教育予算	国家の総資源分配を調整し、その他の部門の浮遊予算を縮減し、教育改革特別予算7年分約6千億元を予算化。	特別予算を提出し、憲法の規定する教育経費を維持し、各級の教育経費を調整するか、営業税率を1%増加。	行政院がすでに同意している87年度会計の274億元の予算を計上し、教育経費の財源開拓措置に賛同。
その他の議題	<ul style="list-style-type: none"> <li>全面的に「教育部組織法」を改訂し、教改会の意見を参考にする。</li> <li>行政院が部会クラスの教改推進組織を設置し、監督審査を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「教育部組織法」の改正</li> <li>軍訓所、国立編訳館の撤廃と国教司等の組織の学校教育司への併合を建議。</li> <li>行政院が部会としての教改推進委員会を成立させることを建議。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教育部を有効な組織として調整し、軍訓所などの組織は存在として残す。</li> <li>部内に各教改推進小組を成立させ、教改委員の参与を促す。</li> </ul>

(周祝瑛『誰捉弄了台灣教改?』(心理出版社2003年33頁。)を参考に筆者が作成。)



以上の意味では、「教育改革行動方案」は教育改革の思想や理念を重視した「教育改革総諮議報告書」と異なり、官方の角度換言すれば行政本位の発展理念いわゆる行政効率の観点から予算計画として設定されたものであった。そのため、教改会が民間教育運動団体から継承した「教育の機会均等保障」に絡んだ新たな財源負担を強いる建議内容は大きく下方修正もしくはカットされたといえる。

また、民間教育運動団体及び教改会が引き続き求めた教育の人文化や民主化に関連した項目は「棚上げ」された。例えば、官僚主義の解体に繋がる「教育部組織法」の改正等はいずれもカットされている。

それは、以上の改革案がある意味で財政措置を必要としない領域であることから、それを理由に予算計画性をもつ「教育改革行動方案」から外したと思われるが、実際には、（「教育改革行動方案」として財政上の承認を得る必要のない）教育部の教育政策次元においても措置されなかったことから、教育部サイドの意図的な「無視」であったと推定される。

その一方、教改会の段階では建議されなかった内容が新たに追加された。例えば、国民教育の領域において、教育課程に関して算数・数学の新たな教育方法と言われる「建構式数学」が呉京の発案により臨時に挿入され、その在任期間中に小学校段階で全面実施された。また、主に教育部構想による「九年一貫教育課程」が導入された。この「九年一貫教育課程」は、1997年に呉京がその立案を行い、部内に「国民小中学校九年一貫課程専案小組」を設置して後、2003年までの過程で4人の後任の部長（林清江 1998.2-1999.6・楊朝祥 1996.6-2000.5・曾志朗 2000.5-2002.2・黄栄村 2002.2-2003.7）に引き継がれて政策化された。その内容は、子どもの基本能力を10の項目に設定した上で従来の教科科目を7つの学習領域に再編し、学校に基礎を置くカリキュラム開発を求めるものであった。それは、伝統的な「課程標準」を「課程綱要」に簡略化し、専門的な「科目」を広く「学習領域」に統合し、さらにその全体編成を各学校の裁量に委ねるという意味では、教育課程の全面的な改革であった。

その後、教育部は2003年までの間に「全国教育改革検討会議」（1999年）、「教育改革検討興改進会議」（2001年）さらに「全国教育発展会議」（2003年）など一連の全国規模の会議を開催し、その過程で「教育改革推動小組」を行政院から教育部に奪還し、教育政策に関して主導的な立場を取り戻していった。

1998年に設置された「教育改革推動小組」は形式的には教改会の教育プランの実行案を財政面で検討するために設置されたが、実質的には教育部主導により政策利害的なレベルで教改会の教育改革プランを選択し、カットするというものであったと解される。さらに、同時に2003年に向けて展開された「教育改革行動方案」以外の教育政策が主に教育部により展開されたものであることをみたととき、「十年教改」の教育政策過程は後半においては教育官僚体制に移行したと考えられる。その意味では、民間の教育運動団体の教育の民主化要求は、途中においては教改会の政策プランに反映され、政策化の可能性を持ったが最終的には教育官僚体制に抑止されたといえる。

## II. 「十年教改」批判にみる社会反応と教育における民主化のアポリア

### 1. 教育界の反動にみる「十年教改」批判

#### (1) 「重建教育宣言」にみる「十年教改」批判

「教育改革行動方案」にもとづく5ヶ年の教育計画の政策実施が完了した2003年、台湾大学の黄光國教授が「終結教改、追求優質教育」（「教育改革を終わらせ、これからは質の良い教育を追及しよう」）をスローガンとして、100名あまりの研究者に呼びかけ、「重建教育連戦」を組織し、1994年から2003年の過程の「十年教改」を直接に批判する宣言（「重建教育宣言」）を発表した。この宣言は当時学会

のみならずマスコミ報道や出版を通じて一般社会に対してもかなりの影響を与え、これまでの教育改革（「十年教改」）に対する批判が大きく台湾の世論を賑わした。

この「重建教育連戦」は、「十年教改」の問題点を「一三個の大錯乱と『四不一没有』（四つの「否定」と一つの「不存在」）」にあると主張した。<sup>(26)</sup>「一三個の大錯乱」とは、以下のような「十年教改」の教育改革内容やそれにより生じた教育社会現象をいう。1. 自願就学方案 2. 建構式数学 3. 九年一貫課程 4. 「一綱多本」の教科書 5. 内容空洞の「統制教学」 6. 教員養成の多元化 7. 多元入学方案 8. 補習班の台頭 9. 学校教師の失業 10. 明星高中の消滅 11. 高職の排除 12. 高中大学の拡大 13. 教授による大学自治。また、「四不一没有」とは「政府不負責」（政府が責任を負わない）「老師不支持」（先生が支持しない）「家長不放心」（親が安心できない）「学生不快樂」（学生が楽しくない）「卒業沒頭路」（卒業後就職がない）の内容を言う。ここで、「重建教育連戦」が指摘する「一三個の大錯乱」の内容の詳細（以下の表7）から、「十年教改」批判の内容をみてみよう。

それは、大きくは高校及び大学の入試制度（自願就学方案、多元入学方案）、義務教育段階の学校を中心としたカリキュラム改革（建構式数学、九年一貫課程、「一綱多本」の教科書）、さらに大学の設置運営（大学の拡張）などを問題とする。

例えば、高校及び大学の入試制度については、高校段階での統一式の入学試験方式から内申書重視の自由な出願方式への変更（自願就学方式）や大学入学統一試験（「連考」という）から多様な選考試験への変更（多元入学方式）が、中学校や高校での教師による進学指導を混乱させ、さらに当該の生徒・学生に新たな圧力を生じさせたことを問題とした。また、それらは保護者に対してわが子の進学不安を煽り、「補習班の増大化」（放課後の塾・予備校での補習）という社会問題を誘発したという。

一方、カリキュラム改革（建構式数学、九年一貫課程、「一綱多本」の教科書）については、全体にその制度化が拙速であり、一定の予備的な検証もないままに導入されたため、学校現場が大きく混乱していることを問題とした。例えば、九年一貫課程に関しては、従来の教科主義的な教育課程を大きく再編化するカリキュラム改革であり、現場で授業を行う教師に大きな混乱と不安を与えたと批判している。また、九年一貫課程の改革は教育課程の再編化であると同時に、新教科書の編纂やそれに応じた教授力量を有する教員の養成の改革にも連動している。このことは、さらに「補習班の増大」や「学校教師の退職」などの教育社会問題を誘発したという。

さらに、大学の設置運営（大学の拡張）については、実際に「十年教改」の十年間で大学数が三倍、学生数が二倍に増え、大学の乱立による高等教育の質の低下や公費補助の低下（同時に授業料の値上げ）さらに大卒学生の就職難を生じさせたと批判する。

以上の重建教育連戦の宣言は、大きくは教育改革がもたらした教育社会の「混乱」の教育現象を問題視するもので、必ずしも民間教育運動団体や教改会さらに教育部の教育思想や理念を批判し、組織及び個人を攻撃する内容を含んではいない。しかし、一方で黄光國はその著書で「十年教改」は教育における「文化大革命」であり、「一本の『聖典』（「毛沢東語録」：「教育改革総諮議報告書」）を持って、偉大な領袖（毛沢東：李遠哲）が『兵隊』（紅衛兵：教改会委員）を使って体制外に『革命』をもたらした<sup>(27)</sup>と教改会代表の李遠哲の個人責任を強く問う。また、教育部に対しても「十年教改」の最大の問題は教育部長の人事にあるとして、「十年教改」の十年間で6人の教育部長がひんばんに交代したことを問題視し<sup>(28)</sup>、教改会及び教育部の個人的・組織的責任を問うている。

さらに、民間教育運動団体に対しても、その受験競争主義否定の平等思想やそれに影響された教改会（李遠哲）の「智識虚無主義」の教育思想が理念的であり、現実遊離していると批判した。また、それは受験競争の緩和に機能せず、却って学校外の受験産業（塾、予備校）など「補習班の増加」を生じさせ、経済格差による教育の不平等を拡大させたと批判している。

以上の指摘は、ある意味で「十年教改」による教育混乱の「犯人捜し」の意図を持つが、当時の世論特にマスコミの「十年教改」キャンペーンに呼応したものであったといえる。

表7 重建教育連戦による「十年教改」批判

項目	概要	改革主体	批判内容	教育部回答
自願就学方案	入学試験を廃止して中学校在籍時に成績により各自が選択した高校に出願する方式。いわゆる内申書による自由な出願方式をいう。高校入試のプレッシャーを排除し、入試の多様化を目的とし、1990年より試行的に開始。	教育部長・毛高文が積極的に推進	クラス内で成績配分が固定され、学力の低いクラス内の順位を上げることが難しく、方案が第3学年時の成績を採用するため、生徒が第2学年以降学習を放棄する。	すでに完全に停止済み
建構式数学	主に小学校での算数の新しい教授理論。子どもの主体性を重視した指導方法で、いわゆる「発見学習」を重視した教授法。1993年に開始され、1996年に全面实施。	教育部長・吳京が制定	1996年に評価検証もなく、全国実施。児童の演算能力が低下。実施から6年の後、新中学1年生の学力調査において数学の学力の低下が実証された。	すでに改善
九年一貫課程	教育改革の主軸にあたる改革。従来の教科主義を廃して、小学校・中学校の九年の教育課程全体を七つの学習領域に再編し、さらに学力を「生活能力」中心に設定。	教育部長・林清江が企画・制定	教育部が優先的に導入。「読み・書き、算」の基本的学力を軽視し、その実施が拙速で、学校現場に混乱が生じ、さらに旧教育課程との整合性が乱れ、結果的に児童・生徒の学習を圧迫している。	プラス面として、 1. 学科知識の学習を生活知能の養成に転化、 2. 重複した内容の教授を回避し、学習成果を向上させる。教育部で継続的に検討し改善。
教科書 「一綱多本」の	従来国立編纂館で統一化された教科書をその出版及び内容に関して自由化。	教育部長・郭為藩が制定	民間教科書会社の新教科書が多く発行され、使用する教科書が増え、結果的に児童・生徒の学習の負担と保護者の教科書購入の財政負担を生じさせた。	制度の命題原則の説明の強化。
「統制教学」	九年一貫課程における教科領域変更による新しい領域のカリキュラム化や協力教授方式など、広域化への統制をいう。	教改会が提唱し、教育部長・林清江が企画・制定	九年一貫課程における旧教科から学習領域への教育課程の枠組みの変更により、従来の教科専門主義による教員養成や教科指導の形態が崩れ、指導領域の広域化の統制により混乱が生じた。特に中学教師が専門分化した養成教育が強いられ、強烈に反発。	学習内容の性質をみながら、チームティーチングを実施。必ず教師の専門性を重視。
教師養成の多元化	師範学校中心の教員養成制度（閉鎖制）から一般大学等への教員養成制度の拡大（開放制）をいう。	教育部長・吳京が制定	教職への採用が難しくなり、「流浪教師」（就職できない教師）が10万人を超過。	1. 大学による教育学科申請への審査の厳格化 2. 学士取得後の教員養成課程への入学生の縮減 3. 師範院校の転制

<p>多元入学方案</p>	<p>大学の多元的特色を發揮させるため、学生の多元的な能力を重視した多元的な選抜方式をいう。従来の「連考」(大学入学試験統一試験制度)による学力重視の選考方式と異なる。</p>	<p>教改会が制度の思考を固め定義し、教育部長・林清江が制定</p>	<p>高校在籍時の成績が大きく左右されるため、学生への圧力が大きくなるとともに、高校教師の評価の能力と公正さが懸念される。また、選抜の複雑さがある。</p>	<p>「全国高校・職業高校及び五専多元入学委員会」を設置し、多元入学の精神を実現。</p>
<p>補習班の増大化</p>	<p>多元入学方案や「一網多本」の教科書の導入により、放課後の塾・予備校等の補習が増大したことをいう。</p>		<p>多元入学方案(大学入試)や自願就学方式(高校入試)がいずれも在学成績を重視すること。一方で、「一網多本」の教科書の自由化により在籍校のみの学習への不安から増加した。それにより学生の進学圧力を増し、また「多元入学」が「多銭入学」となり、経済格差による差別化を促している。</p>	<p>研究協議。</p>
<p>学校教師の退職</p>	<p>九年一貫課程や多元入学方案を原因として、教師が多く退職する現象をいう。</p>		<p>九年一貫課程や多元入学方案の導入が、現場の教師にカリキュラム開発や教育課程経営等のさまざまな圧力を与え、教師の多くが教職への喪失感を増し、退職。</p>	<p>2004年より各県市の小・中学校の教師の退職対応に200から300億円の補助。</p>
<p>消滅 明星高校の</p>	<p>教育改革のスローガンにある「一流進学校の撤廃」をいう。</p>		<p>学生が努力しい高校や大学に入ることを問題にするのは、個人の能力による努力と発展を無視することであり、教育の平等の理念で批判できるものではない。</p>	<p>「12年国教」(小・中・高一貫の教育制度)を実施し、明星高校を「優質高校」に。</p>
<p>排除 職業高等学校の</p>	<p>教育改革のスローガンにある「広設高中大学」にある「職業高校排除」をいう。</p>		<p>職業高校の存在は社会における技術職養成のニーズに対応するものであり、その存在価値はある。現状では、職業高校の減少により国内産業にマイナス効果が生じている。</p>	<p>職業高校卒業生は我が国産業に不可欠な存在であり、教育部は「商業高校排除」政策を行ったことはない。</p>
<p>高等大学の拡大</p>	<p>1994年から2003年にかけて、大学数が三倍、学生数が二倍近くに増加。</p>	<p>教育部長・吳京が推進し、執行</p>	<p>教育改革派が求めた政策化の成果であるが、それは逆に大学の乱立による水準の低下や大学への公費補助の低下を招き、授業料の値上げを誘発した。さらに、リクルート市場において需給バランスが崩れ、大学生の就職難を生じさせた。</p>	<p>1. 国立大学の設立を停止。私立大学の設置をしばらく抑制。 2. 大学の統廃合を推進</p>
<p>教授治校</p>	<p>特に民間教育運動団体(大学関係団体)が求めた教授による大学自治の保障の思想</p>	<p>李遠哲が呼びかけ、教育部長・郭為藩が執行</p>	<p>教授による大学自治化が大学幹部の選挙を通じて「学長政治化、教授派閥化」を生じさせ、大学を混乱させている。当時教育改革推進論者たちが現在最大の既得権者となり、「大学の行政法人化」を進め、教育部による国立大学への監督管理が強化されている。</p>	<p>大学法改正草案の検討により、校務会議の位置づけ、学長及び学術主幹の選択方式と権限を協議。</p>

(黄光國『教改錯在哪裡?』(INK 2003年 50頁~53頁)、「連合新聞」2003.7.21等を参考に筆者が作成。)



一方、この時期中央ではすでに政権交代により旧野党の民進党が政府運営を行っていたが、黄光國が直接に立法院の各政党団体へ「連署」を求める政治的行動をとったことやマスコミ報道が過熱化したことなどから、翌年の総統選挙を前にして、政府は宣言への一定の「応答」を余儀なくされた。そのため、教育部は公式にこの宣言に対する回答（表中にある「教育部回答」）を示さざるを得なかった。それをみると、教育部はそれぞれの批判に対していわゆる「官僚的答弁」に徹する形を取ったと解される。例えば、大学の入試制度については、「全国高校・職業高校及び五専多元入学委員会を設置し、多元入学の精神の実現」など、直接的な改善への応答は示してはいない。また、一連のカリキュラム改革についても「すでに改善」「プラス面の強調」など、やはり具体的な応答は示してはいない。この点、宣言で指摘された「十年教改」への批判が、個々の教育政策への政策科学的な専門次元での政策批判ではなく、教育社会の混乱の現象をそのまま訴えるという内容だったことが大きく影響を与えているといえる。実際、批判項目としてあげられた「一三個の大錯乱」の項目は、直接に教育改革項目と言われるもの（「自願就学方案」など8項目）とそれらの教育改革により派生した教育社会の問題現象の項目（補習班の増大化など4項目）が混在しており、十分に整理されたものではなかったといえる（中には「教授治校」など、直接に「十年教改」による政策化と言えないものもある）。

## （2）教育社会の「十年教改」批判

教育社会の反応はどうであったか。「重建教育連戦」の「十年教改」批判はいわば教育改革により生じた教育社会の「混乱」を根拠とするものであったが、事実そうであったのか。ここでは、当時の「十年教改」に関する意識調査から教育社会の反応をみてみよう。

表8 この10年政府が進めた教育改革の成果をどう思いますか。  
%（実数）

非常に満足	2.0(23)
どちらかと言えば満足	18.7(211)
それほど満足していない	28.6(323)
少しも満足していない	22.5(254)
わからない	22.7(257)
どう言えいいかわからない	2.7(31)
意見なし	2.7(31)
計	100.0(1131)

（行政院研究發展公共服務考核委員会「民衆対教育改革及公共服務拡大就業議題的看法」 2003.9.22 調査時期；2003.9.22-23 調査対象；20才以上の成人 調査方法；電話聞き取り調査）

以上の表8は、行政院の行政調査関連の専門委員会が「十年教改」に対する国民の評価をストレートに問うたものである。それによると「十年教改」に対する評価は全体にかなり低い結果となっている。詳しくは、「それほど満足していない」（28.6パーセント）「少しも満足していない」（22.7パーセント）の否定率の合計は51.1パーセントで半数に達する。同様な傾向は他の調査<sup>(29)</sup>でもみることができる。

表9 教育改革に対する不満の理由は何ですか

％(実数)

教科書が多く、生徒の保護者の負担が増加	30.5(177)
多元入学方案が不公平でかなり複雑	24.9(144)
教育改革の速度が早すぎてとても複雑	24.5(142)
補習の傾向が増し受験圧力が増加	20.7(120)
教育改革が何を改革しようとしているかがわからない	18.9(109)
学生の程度に格差	14.0(81)
九年一貫課程が複雑	11.7(68)
教師の力量不足	7.0 (40)
その他	6.7 (39)
学費が高い	6.0 (35)
計	100.0(579)

(表8の出典と同じ。)

また、さらに教育改革の内容に対する評価では以上の表9<sup>(30)</sup>の結果となっている。不満の内容として選択された教育改革内容を見ると、上から順に「教科書制度」「多元入学方案」「補習」などとなっている。この場合、直接に高校生を対象とした他の調査<sup>(31)</sup>では、57パーセントの高校生が「多元入学方案」に関して「よくわからない」と回答しており、その制度自体の複雑さを指摘する声もある。

一方、一般国民ではなく教育の当事者性が高い「教師」については以下の表10の結果となっている。それによると、「不満」(63.7パーセント)「非常に不満」(27.8パーセント)の合計率は90パーセントを超え、一般国民に比してかなり高い傾向にある。この場合、個別の教育改革内容、例えば「九年一貫課程」について言えば不満率79.6パーセント、「多元入学方案」については81.2パーセントに及ぶ。

表10 あなたは教育改革の現在の成果に満足ですか

％(実数)

非常に満足	0.2(26)
どちらかと言えば満足	8.3(109)
不満	63.7(839)
非常に不満	27.8(366)
計	100.0(1317)

(「基層教師対九年一貫教改的看法」台北市教師会 TVBS民意調査センター 2002年2月24日 調査時期；2003年12月23日～2004年1月16日 調査方法；郵送法によるアンケート調査 有効対象者数；全国小中学校教師1,317名)

この背景には、教育改革の学校現場への適用により教師に教学上の圧力や負担が増したことが大きな原因として考えられる。例えば、入試制度改革(自願就学方案, 多元入学方案)やカリキュラム改革(建構式数学, 九年一貫課程, 「一綱多本」の教科書)により、教材作成や評価の多元化などの負

担が10年前に比して相当に高くなったことを指摘する調査研究もある。<sup>(32)</sup> しかし、教師サイドの「十年教改」批判はそうした労働負担のみではなく、教育改革自体の政策化に関して現場教師の声を聞かなかったことにより教育の当事者性が無視されたことが大きいと考えられる。実際、政府の制定した教育改革には教師の意見が反映されていない（肯定率94パーセント）ことを示す他の調査結果<sup>(33)</sup>もある。

なお、当時の世論調査の中には、「十年教改」に関して教育改革の混乱を引き起こした「犯人捜し」を内容とする以下のようなユニークな調査（表11）もある。

表11 教育改革の混乱の責任が最も重い機関・団体はどこだと思いますか  
%（実数）

	学生	保護者	全体
教育部	43.5(371)	44.2(548)	43.9(919)
教育改革審議委員会	12.0(102)	10.9(135)	11.3(237)
学生	11.3(96)	1.5(18)	5.4(114)
教師	6.4(55)	7.7(95)	7.2(150)
保護者	5.2(44)	6.4(79)	5.9(123)
学校行政組織	3.4(29)	2.4(30)	2.8(59)
行政院	2.1(18)	1.8(40)	1.9(35)
民間教育改革団体	2.0(17)	1.5(18)	1.7(35)
総統府	1.4(12)	2.3(299)	2.0(41)
その他	0.4(3)	1.3(169)	0.9(19)
どこも責任がある	1.5(13)	4.0(49)	3.0(62)
どこにも責任はない	0.1(1)	0.2(2)	0.2(5)
わからない（無回答を含む）	10.7(91)	15.7(195)	13.7(286)
回答拒否	0.1(1)	0.2(3)	0.1(3)
小計	100.0(853)	100.0(1240)	100.0(2093)

（「民意調査研究計画」快樂学習教育改革連戦 調査対象；25の県・市の生徒・保護者  
調査時期；2003年6月12日～15日 調査方法・電話調査）

その結果をみると、「教育部」（43.9パーセント）、「教改会」（11.3パーセント）となっており、世論は「教育部」を「主犯者」、「教改会」を「共犯者」と認知していることがわかる。この場合、「民間教育運動団体」が1.7パーセントであり、「教師」（7.2パーセント）、「保護者」（5.9パーセント）さらに「学生」（5.4パーセント）より低いことが注目される。

以上、いずれにしても当時の意識調査の結果をみると、教育社会の「十年教改」に対する評価は相当に低く、実際に教育改革への不満が多いことが確認できる。その意味では、「重建教育連戦」の「重建教育宣言」はそうした教育社会の教育世論を代弁したと言え、当時の世論の同意を得たと言えよう。

## 2. 教育改革における自由化の葛藤とアポリア

「重建教育連戦」による「十年教改」批判は教育改革の「混乱」を強く指摘するものであり、実際にその批判は世論の同調的な支持を得た。しかし、より詳細に「重建教育連戦」そして世論の批判が対象とした内容をみたとき、その多くが「多元入学方案」や「九年一貫課程」など、国民の教育生活世界に直接にリンクする教育利害的な現象（子どもの日常学習や進学問題）の領域のものであることに気づく。このとき、翻って「十年教改」の全体をみたとき、それは当然に広範囲であり、さらに教育における民主主義体制への移行を求める思想性をもった制度改革であった。その意味では、単に当事者性もしくは利害性の高い世論批判だけではその評価は部分的であり現象的であり、思想改革あるいは制度改革としての「十年教改」の本質を検証したことになる。

その場合、近年の台湾では改めて「十年教改」の本質と構造を教育政治学的に問う研究が少なからずみられる。ここでは、そうした台湾国内の近年の先行研究に依拠しながら「十年教改」の本質的な課題すなわち教育における民主主義体制への移行の課題を検討してみよう。

近年の台湾の先行研究の特徴（考察枠組み）は、「十年教改」の問題点を教育における新自由主義（ネオ・リベラリズム）化、さらに教育における新国家主義（ネオ・ナショナリズム）化であると批判している点にある。

例えば、何明修は「十年教改」の混乱は「台湾の教育体制に新自由主義が出現し、それは、しかし、民間教育改革サイドも意図しなかった結果である」<sup>(34)</sup> といい、教育改革の新自由主義化の問題点を批判する。また、陳仲翰は「十年教改」のプロセスは「(旧体制の) 覇権から『新右派』(The New Right) による再覇権化である」<sup>(35)</sup> といい、教育改革の新国家主義化の問題点を批判する。この点、いずれも「十年教改」が単純に教育における民主主義体制への移行を求める教育の民主化の展開ではなく、その過程に教育における市場化や(新たな) 統治化が影響を及ぼし、大きく教育体制の構造を変容させたという。

ここでは、近年の台湾の先行研究に依拠しながら、「十年教改」の改革プロセスにどのようなタイミングもしくは方法で新自由主義もしくは新国家主義が侵入したのか。「十年教改」期を、教改会による政策審議段階(1994-1996)と教育改革推動小組・教育部による政策執行段階(1996-2003)に分けて、再考してみる。

### (1) 教育改革審議委員会の政策審議における新自由主義化

教改会の政策審議は、その目的が民間教育運動団体の民主化要求を受けて従来の伝統的な国家主義的な教育体制を転換することにあった。その視点からみれば、本質的には「民主化」と競合する「市場化」の入り込む余地はなかったと思われる。しかし、改めて教改会の教育改革理念や教育計画案を再考すると、そこにいくつか「新自由主義」の無意図的な導入の実態をみることができる。

例えば、教改会が「学習権の保障」や「父母の教育権」と並べて教育改革の理念として掲げた「教育の規制緩和」は、本来は「国家からの自由」のカテゴリーに属する教育の「自由化」(旧自由主義)を標榜するものであり、「党国体制を攻撃する必然的な選択」<sup>(36)</sup> であった。しかし、一方でそれは市場経済原理としての「自由化」(新自由主義)の側面を内包していたといえる。

この点、何明修は教改会の審議スタイルを問題とし、「(教改会)は専門分化した政策審議のモデルの下で、規制緩和の大きな方向を確立したが、そのため経済学を背景とする学者が官員とともに資源配分のテーマを強力に出した」<sup>(37)</sup> という。この意味は、教改会の委託研究として新自由主義的経済学の研究者である張清溪(台湾大学教授、「経済発展対教育的影響」)や黄栄村(台湾大学教授、「民間参与興開設各級学校」「民間興学興学制作環境」)さらに馬信行(台湾大学教授、「国民教育公設民営的可行性研究」)らが登用され、新自由主義的な教育経済政策がいくつか導入されたことをいう。



この時期、台湾の経済学界では新自由主義的経済政策へのニーズが高く、関係の調査では経済学者の九割近くが「教育市場の開放と自由競争」を支持していた。<sup>(38)</sup> そのため、張清溪<sup>(39)</sup> や黄栄村の委託研究でも、「民営による学校設置運営の積極的意義は、民間の活力・資金と多元的な教育理念を学校教育の運営に導入し、教育経費全体の方式と教育の多元化を協議し、公立と私立の競争意識を吸引する」<sup>(40)</sup> と指摘していた。また、馬信行の委託研究でもイギリス・アメリカなど市場化先進国を参考に、学校設置の自由化や公立学校の民間委託化が提言されていた。<sup>(41)</sup> これらの教育の市場化路線の提言が、教改会内部では「まとめを行う官員により、そのまま新自由主義的な経済学者の主導の立案のまま『規制緩和路線』の中に採用された」<sup>(42)</sup> と言える。

実際、教改会の第1期の報告書（「第一期諮議報告書」1995年4月）の段階ですでに「全国規模の加盟のフランチャイズの私立の学校や官督民営、官民連合、公設民営方式など、地方の特性にもとづき最も有効で監督しやすい方式を採用できる」（同報告書45頁）として、学校の民営化が提言されていた。また、教改会の最終答申の報告書（「教育改革総諮議報告書」1996年12月）において、大きく教育改革の理念としての「規制緩和」の方法の一つに「民間の学校設置運営の発展」を位置づけ、さらに教育改革プランとしての「教育改革優先実施項目」の中に「民間興学」（民間による学校設置奨励）を盛り込んでいた。例えば、大学の設置拡大等は必然的に政府の財政投入のみでは限界があり、民間資金投入（私立大学の設置規制緩和）を求めることから、必然的に教育の市場化は効率的・合理的な教育改革の方法として採用された。そのため、結果的に教改会が掲げる教育の規制緩和は戒厳期の国家主義的教育管理体制からの自由を求めたが、同時に「市場がますます分配資源の主導機制になった」<sup>(43)</sup> といえる。

しかし、一方、新自由主義の介入は単にそうした政策協議における組織的事情のみではなく、教改会の規制緩和の思想自体の欠陥によるものとも考えることもできる。李奉儒は、教改会の規制緩和思想について「自由化の位置づけがあいまいで、新自由主義の市場経済理念を内包する」<sup>(44)</sup> ものであったと批判する。確かに、「規制緩和」は戒厳体制下の国家管理主義を解体する教育改革の核心理念であり重要な方法であったが、それは「一種の手法であり、教育改革の目的ではない」<sup>(45)</sup>。むしろ、教育及びその改革の目的が人格形成の価値規範の統一的な転換を求める社会改革の要素をもつと考えたとき、教育における規制緩和の強調は逆に教育の意義・価値そして規範を拡散するものになってしまう。実際、例えば教科書の国家検定制度の廃止は国家主義的な統一審査の規制を緩和したが、さまざまな教科書会社の参入による教育内容標準の拡散化を生じさせた。つまり、単純には教改会は本来方法次元にある「規制緩和」を教育改革の目的と設定し、本来の教育改革の目的（教育の意義・価値・規範）に関する本質的な議論と提言が十分ではなかったと考えることもできる。

## （2）教育改革推動小組・教育部の政策執行における新国家主義化

教改会の「規制緩和」にある市場化は、その後教改会の教育改革プランを実行化する組織としての教育改革推動小組に継承されていった。しかし、それは単なる「継承」ではなく、背後に存在する教育部のコントロールにより拡大路線に展開していったと考えられる。何明修は、その点「官僚体制は教改会のいくつかの議題を選択方式により執行したため、低コストの市場化の建議を優先的に進めた」<sup>(46)</sup> と指摘する。

実際、教改会の規制緩和路線（穏やかな市場化）はその最終答申を待たずに教育部により拡大され、強化されていた。例えば、学校の民営化については、教育部は1995年7月の時点（教改会がまだ「第一期報告書」を提出した時点）ですでに新設の公立の高校・職業高校さらに障がい児を対象とする学校の公設民営化を決定し、同年9月には「鼓勵民間団体参与經營教育事業試弁計画」によりその拡大を決定していた。その方向は教改会の最終答申（1996年12月）以降さらに加速し、「台湾省政府試弁奨励民間参与投資經營教育事業実施要点」（第96回省政会議、1997年1月）や「教育事業民間団体

経営参与試行計画」(同年7月)により、1997年の時点で公立学校の民間委託化を進行させた。そして、最終的には1999年の国民教育法の改正や教育基本法の制定により学校の民営化が法定化され、2000年以降に地方の学校の民営化条例の制定を促していった。<sup>(47)</sup>

また、民間教育運動団体が求めた国立大学の増設は停止され、教育部は逆に多くの国立の技術系高等専門学校を簡易に国立科学技術大学に「格上げ」することで対応した。さらに、高等教育の市場化として私立学校法の改正や「私立学校設立標準」(私立学校設置基準)の制定を通じて私立大学の設置規制を緩和し、大学の増設を私立大学の設置奨励により対応した。

以上のような教育の市場化により、政府の教育財政支出は減少し、相対的に民間の教育支出が90年代後期から2002年にかけて増加し、2002年には国民総生産値に占める比率が3.05パーセント(1994年の時点では2.55パーセント)に上昇した。

また、教育の市場化の方法としてクローズアップされる教育バウチャー(台湾の場合は保育バウチャー)についても、教育改革推動小組において1999年12月の時点でその導入が決定され、翌年から教育部主導で政策実行された。<sup>(48)</sup> この保育バウチャーも、実際には私立の幼稚園・保育所等に在籍する幼児に限定され(公立は適用外)、私学助成と競争主義による幼児教育及び保育の質の向上を政策目的としていた。

この場合、教育部の教育官僚による教育の市場化は『実務主義的な新自由主義』であって『イデオロギー上の新自由主義』ではない<sup>(49)</sup>と考えられる。それは、教育官僚が伝統的で強権的な監督管理(旧国家主義)ではなく、それに代わる制御システムとして市場システムを採用し、それにより新たに教育社会をガバメント(統治)する新国家主義的統治であった。つまり、「実務主義的な新自由主義」こそが官僚体制による新たな教育の新国家主義化であると解される。このとき、「(教育)市場がリードする再覇権化のプロセスに強く影響を与えたのはいわゆる『新右翼』(The New Right)」<sup>(50)</sup>としての教育官僚であった。

もちろん、戒厳令期の国民党体制においても教育官僚は存在し、強固な政治的な教育統治支配を行っていた。しかし、ここで言う「新右翼」として登場した教育官僚は新たな政治的な教育統治(新保守主義)を経済的な方法思想(新自由主義)の導入により行うという戦略をとった。この点、陳仲翰は「国家が伝統的な価値の維持を市場システムの運営方法としての新自由主義と結合し、政府の管理能力の角度から個人の選択と市場化により国家を発展させた」<sup>(51)</sup>として、それを台湾の教育における新国家主義の登場という。その意味では、本来相克関係にある新国家主義と新自由主義は新右翼としての教育官僚により前者が後者を方法として取り込む形で操作的に融和された。一方、アップルが言うように教育改革には「新右派の改革プロセスとして『新自由主義』『新保守主義』『新中産階級』が合成された観点」<sup>(52)</sup>が必要とされる。この場合、台湾においても開発独裁下での経済成長の過程ですでに「新中産階級」は誕生し、彼らは教育官僚による新自由主義的教育政策を支持したといえる。その結果、「十年教改」のスタートで民間教育運動団体が求めた教育における平等と公正は、「この種の新右派の自由化と市場化の教育統治により操作され」<sup>(53)</sup>、教育改革の果実は新中産階級に流れ、「教育改革の結果は逆に階級をコピーした」<sup>(54)</sup>といえる。例えば、「多元入学方案」は「教育部が『台北経験』を根拠として『都市的性格』を全国化した」<sup>(55)</sup>ものとされる。それは、見方を変えれば多元入学方案が進学圧力の軽減ではなく、都市台北に多く暮らす新中産階級が求める高校の特色化のニーズに応えたものであったと解することもできる。それは、教改会の規制緩和路線が文化資本の個人所有と教育の再生産を求める新中産階級に有利に働いたことを意味する。

結果、「十年教改」は結果的に「本質上個人主義と資本主義が勝った」<sup>(56)</sup>過程と解釈できるかもしれない。

### おわりに—教育における民主化の課題—

最後に、「十年教改」の総括から台湾における教育の民主化の原点を再考する。「十年教改」、それは教育の民主化を求める民間教育運動団体から見れば、予期できなかった現実であろう。政策審議段階（1994-1996）においては教改会がその「規制緩和路線」による方法主義の採用により新自由主義の介入を許し、政策執行段階（1996-2003）においては教育部の新国家主義のガバメント（統治）が展開し、民間教育運動団体が求めた教育の民主化は拡散した。その意味では、中央の教育政策過程における政策エリートの意思や行動、組織間の対立・妥協による政策システムの変動やその執行体制（implementation regime）が教育の民主化を阻害したといえよう。しかし、一方、中央の教育政策過程の協議やプランに表出する教育改革の思想や思考をみたとき、教育改革の失敗は単に政策現象だけでなく、教育における民主化思想本来の目的や価値の理論の設定自体に内在的な欠陥があったと考えることもできる。その意味では、教育の民主化運動の原点にも大きな問題があった。

省みると、民間の教育改革運動による教育の民主化思想は教育の「人本主義」（ヒューマニズム）を改革理念とした。この理念は民間教育運動が組織化され成長していく「萌芽・成長期」（1987年-1993年）、明らかに国家主義や功利主義を否定する改革思想として温和なデモと組織動員により確実に教育社会の支持を極大化したといえよう。しかし、この教育における人本主義はあいまいであった。また、教育における人文主義が方法理念とする「教育における自由」と「教育における社会正義」もあいまいであった。この点、「十年教改」を教育における新自由主義化だと批判する多くの研究者は、「民間教育運動団体が主張した人文主義は、実際上は社会正義と自由放任の対立路線を包含し、その不明確さの主張が官僚の介入の可能性を許した」<sup>(67)</sup> ことを問題とする。

確かに、民間による教育の民主化思想にはある種の形而上学性があった。それは80年代の社会運動全体がそうであったように、民間教育運動団体は勸善懲悪的な「二元認知架構」（民間対国家の二元論）<sup>(68)</sup> の中で、「自由放任」と「社会正義」の差異を考慮せず、その矛盾を意識しなかった。それは、例えば、民間教育運動自体が210の社会団体による連盟性の運動であり、異なる社会運動組織の間の異質性と対立性を回避するため、あえて協約できる可能性のある原則性の宣示に止まったためと解釈できるかもしれない。しかし、民間教育運動の教育の民主化思想は、結果として新自由主義の「自由放任」と新国家主義の「社会正義」の介入を許したといえる。

現時点、再び国民党への政権交代により、台湾の教育改革はさらに新自由主義化と新国家主義化が進行している。しかし、それに対して民間の教育運動団体も組織を再編化し、新たな思想と戦略による民主化運動を展開している。それは、「十年教改」期には想定できなかった「敵」（新自由主義・新国家主義）を確実に認知しているため、民主化の新しい展開の可能性を期待させる。（続く）

### 注

- (1) ハワード・J・ウィーアルダ『入門比較政治学』（大木啓介訳）東信堂 2000年 1頁。
- (2) この「教育会議」は教育部が主催する全国規模の教育研究協議会としての形式をもつが、実際には「政府の教育改革の決定方向を宣示し、さらに内部の衝突を緩和する」（林良金「第七次全国教育會議対我國當前教育改革影響之研究」台湾師範大学修士論文 2000年 82頁。）という政策効果があったと言われている。
- (3) 林良金 注(2)の論文 88頁。
- (4) 羊憶蓉『教育興國家発展-台湾経験-』桂冠 1994年 25頁。括弧内筆者記入、以下同様。
- (5) 若林正丈『台湾；分裂国家と民主化』東京大学出版会 1992年 231頁。
- (6) 吳清山『解説・台湾教育改革』心理出版社 2008年 3頁。
- (7) 薛曉華『台湾民間教育運動』前衛 1996年 56頁。



あ(8)しかし、一方、当時の教育部長・郭為藩へのインタビューによると、教育部自身が教改会の設置を求めたのは、単純に社会の教育の民主化のムーブメントの圧力のみではなく、そのムーブメントが早期にさらに直接に教育部に押し寄せることを回避するためという以下の発言がある。

「(教改会を設置したのは)教育部に直接に波及することを避け、同時に多くの人の意見を審議会に回し、それにより教育部として工作する時間を十分につくる必要があったから。」(林良金 注2の前掲論文 104頁。)

この点で教育部は当初教改会と一定の距離を置く意図があったことがわかる。

- (9) 「教育改革審議委員会設置要点」(2004年7月28日 行政院第2391回会議決定)
- (10) 黄光國『教改錯在哪裡：我的陽謀』 印刻 2003年 27頁。
- (11) 『中國時報』1996.11.9 ⑨
- (12) 何明修『從人文主義到新自由主義；台灣教育改革運動的政策回應』國立中山大學社會研究所主催「社会運動的年代」研究會報告論文 2009年 5頁。
- (13) 『中國時報』1996.11.9 ⑨
- (14) 李遠哲「關於教育改革的一些省思」2頁。
- (15) 人文教育基金會編著『森林小學綠皮書』1993年 11頁。
- (16) 同上書 13頁。
- (17) しかし、一方、教改会は「ヒューマニズム教育は、リクルート市場や特定の政治目標及びイデオロギー形態の束縛を受けず、…(中略)…さらに進んで協調、法律遵守の豊かな社会を建立」(「教育改革総諮議報告書」23頁)することとも述べており、教育の政治的中立性の維持の立場からニュートラルに教育における人文主義を定義し、反国家主義・反体制主義のイデオロギーと言える民間サイドの人文主義と異なる考えも示している。
- (18) 李奉儒「台湾政治戒嚴以来的教育改革論述之評論」 國際學術研討會編『2008教育發展興革新的沈思』2008年 23頁。
- (19) 林良金 注(2)の論文 82頁。
- (20) 『2001年教育改革之檢討與改進會議實錄』國立教育資料館 2002年 10頁。
- (21) 周祝瑛『誰捉弄台灣教改?』心理出版社 2003年 57頁。
- (22) 吳京「吳京教改心」『天下』1999年 15～16頁。
- (23) 吳京の経歴は以下のものである。台湾中学卒業。成功大学土木工程学科卒業。米国アイオワ大学大学院流体力学専攻修士・博士課程修了。米国国家工程研究所研究員。1986年台湾中央研究院院士。1994年成功大学学長。
- (24) 『中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育遠景』教育部 1995年 34頁。
- (25) 民間教育運動団体が主張した「教育バウチャー」は2000年の総統選挙前に与野党共通の公約に掲げられたことから、いわゆる「政争の具」として復活し、その後制度化された。詳しくは以下の論文を参照されたい。篠原清昭「台湾戒嚴令以降の民主化と教育バウチャー—台湾幼児教育券の検証—」『岐阜大学教育学部研究報告—人文科学—』第59巻2号 2011年 199頁～223頁。
- (26) 「終結教改乱象、追求優質教育」全民連署行動重建教育宣言 黄光國『教改錯在哪裡?』印刻 2003年 179頁～203頁。
- (27) 黄光國 前掲書 55頁。
- (28) この点は、当事者である当時の教育部長たちも自覚していたと思われる。例えば郭為藩は新聞『連合報』(2003.8.1)のインタビューで以下のように応えている。「歴任部長の在任期間が短く、一体化や新方案を十分に検討する時間がなかった。例えば、教科書の自由化でも立法院と社会圧力により急いで開放するしかなかった。」
- (29) 張鈿富・葉連祺『2004年台灣地區教育政策與實施成效調查』教育政策論壇 2005年 第八卷第一期 20頁。調査方法；電話聞き取り調査回収数；1,068, 調査期間；2004.12.20～22。
- (30) 表9の設問は先の表8の設問の回答において、「それほど満足していない」と「満足していない」を選択した者に対して設定されたものである。
- (31) 教育部「多元入学方案調査」2002年5月14日



- (32) 教育部「教改十年國民教育課程興教学執行成效調查」2003年
- (33) 台北市教師會委託民間民意調查 TVBS 調查時期；2003.12.13-2004.1.16 調查對象；台湾地区中学校教師（抽出で1,317人）調查方法：郵送法によるアンケート調査
- (34) 何明修 注12の前掲論文 2頁。
- (35) 陳仲翰「新右派影響下的台灣教育改革之分析與批判」『東海教育評論』2号 2009年 95頁。
- (36) 丁充中「教育改革興制度變遷：台灣高等教育自由化的社会学分析」國立台灣大学社會学研究所 修士論文 2004年 127頁。
- (37) 何明修 2頁。
- (38) 朱敬一・戴華「國家在教育中的角色」教育改革審議委員會『教改通』1996年2月 155頁。
- (39) 張は教改会委員の中では唯一比較的に民間教育運動団体に近い人物とみられていた。しかし、実際は必ずしも運動団体の幹部ではなくまたその活動にも参加していなかった。その張が教改会の中でその後「教育体制検討小組」のリーダーとなり、さらに外部から新自由主義的經濟を求める学者を招聘し、教改会のオピニオンリーダーの一人になっていった。
- (40) 黄榮村・胡家祥・楊長斧「民間興学興弁学的政策環境」行政院教育改革審議委員會 委託專題研究報告 1995年 1頁。
- (41) 台湾における学校の民営化政策の詳細については、以下の論文を参照されたい。篠原清昭「台湾における学校の民営化政策」『岐阜大学教育学部研究報告—人文科学—』第60巻1号 2011年 203頁～221頁。
- (42) 何明修 2頁。
- (43) 翁福元「國家、市場興高等教育；台灣的挑戰」曉霞他編『高等教育市場化—台灣・香港・中趨勢之比較—』高等教育 2002年 11頁。
- (44) 李奉儒『文化、人格興教育』麗文文化 2004年 255頁。
- (45) 黄藿「國国近年來教改的成效興問題」『中大社會文化學報』16 2003年 23頁。
- (46) 何明修 注12の前掲論文 2頁。
- (47) この点、詳細は注41の抽稿を参照されたい。
- (48) この点、詳細は注25の抽稿を参照されたい。
- (49) 何明修 注12の前掲論文 5頁。
- (50) 張盈琨「偽装的形貌興越界的政治」『応用心理研究』21 2004年 67頁。
- (51) 陳仲翰 注35の前掲論文 110頁。
- (52) Apple, M.W. *Educational and Power*. Boston : Routledge/Kegan Paul 1982 p.112.
- (53) 巫有「新右派教改潮流對教育機會均等的衝擊」『屏東師範學院學報』18 屏東師範學院 2003年 440頁。
- (54) 薛承泰『十年教改，為誰策夢』心理出版社 2003年 34頁。
- (55) 李奉儒「台灣政治戒嚴以來的教育改革論述之評析」國際學術研討會『2008教育發展興革新的沈思』2009年 112頁。
- (56) 張建成「批判的教育社會學研究」『學富』2002年 132頁。
- (57) 何明修 注12の前掲論文 1頁。
- (58) 錢永祥「公共領域在台灣：—論述史的解讀借鑑—」李丁讚『公共領域在台灣；困境興契機』桂冠 2004年 119頁。

## 追記

本稿は、日本學術振興會科学研究費研究（基盤研究C；代表・篠原清昭）「台湾の教育の民主化に関する実証的研究」（24530997）の成果の一部である。

