

Schools for religious minorities in England

Geoffrey Walford

Professor of Education Policy
Department of Educational Studies
University of Oxford
15 Norham Gardens
Oxford OX2 6PY, UK.
geoffrey.walford@edstud.ox.ac.uk

Paper to be given at the
UK-Japan Education Forum,
Tokyo, Japan, 28-29 September, 2002.

Introduction

The last decade or more has seen the development of new schools in England designed for children from families of minority faiths. In England, there are now more than 30 Muslim schools, as well as schools for Sikhs, Seventh Day Adventists, Hindus, and Greek Orthodox Christian, mainly serving the children of first or second generation immigrants. There are also some 60 schools for children of evangelical (fundamentalist) Christians who believe that the established Christian schools do not provide an appropriate Christian ethos for their children. However, in contrast to the long standing state funding of Church of England, Roman Catholic and Jewish schools, most of these newer schools serving religious minorities are fee-paying private schools.

This paper examines the nature of these new schools and tries to understand the development and implications of the policies towards minority faith schools that are evident in England. It then starts to provide a framework for the evaluation of these different policies.

Historical background

The present cannot be understood apart from the past. The present educational systems of every country are the product of centuries of political and economic struggle and compromise.

In England, before the nineteenth century the education of children was considered to be the private affair of parents. Before 1833 all schools, apart from a few in workhouses, were private schools and the vast majority had a religious foundation. It was only following the 1870 Education Act that the State became involved in the provision, maintenance and organisation of its own elementary schools. A national system was established, but one where responsibility for provision was still shared by a multitude of providers - predominantly the Christian churches. The key 1944 Education Act for England and Wales built upon this existing understanding. To make it possible to provide secondary schooling for all children it was seen as necessary to include as many as possible of the pre-existing secondary schools that had been founded by the Church of England or the Roman Catholic Church within the state-maintained sector. While some religious schools remained as full private schools, the majority entered into arrangements with the state in one of three categories - voluntary controlled, voluntary aided or special agreement. The main distinction between the three was the degree of control that the Board of Governors maintained over the school and the size of the financial contribution expected from the Churches in return for this remaining control. While these schools retained their religious denominational character, they became an integral part of the state maintained local authority system. The 1944 Education Act also gave the churches the opportunity of building new secondary schools and this was taken up vigorously by the Roman Catholics (O'Keeffe, 1986).

By 2000 about 35 per cent of primary and 16 per cent of secondary state-maintained schools in England and Wales were still religious schools (Lankshear, 2001). The bulk of such schools were Church of England or Roman Catholic, but there were also some Jewish and a very few schools of other Christian origins. What is of note here is that, while it was theoretically possible for the state to support schools of any faiths, in practice, until 1998 it was only established Christian and Jewish schools that obtained funding. Until that date there were no state-funded schools for children of the various new immigrant minority religions.

During the 1950s and 1960s, to deal with labour shortages in unskilled jobs, the British government had actively encouraged immigration from Jamaica and the Caribbean and from Pakistan and India. While much of this immigration was originally men only and expected to be temporary, many stayed and eventually brought their wives and families. Immigrant children from these families first started to enter British schools in significant numbers in the 1960s. While there are obviously no direct linkages between the country of origin, ethnicity and religious adherence, many of the immigrants from Pakistan and Bangladesh were Muslims, while many from the Punjab were Sikhs and most from the rest of India were Hindu. However, the situation is complex, with Muslims in Britain having significant numbers from eight different countries of origin - Pakistan, Bangladesh, India, Kenya, Malaysia, Egypt, Libya and Morocco - as well as many from the various countries of the Middle East (Parker-Jenkins, 1995). There is now a range of Muslim communities based not only on country of origin, but also on the various groups within Islam. People from each of these groups tended to settle in particular urban areas within such cities as Birmingham, Blackburn, Bradford, Coventry, Dewsbury, Leicester, London and Manchester. It is estimated that there by the mid-1990s there were about a million Muslims in England, with about 75 per cent having origins in the Indian subcontinent (Peach and Glebe, 1995; Vertovec, 2002), and about 400,000 children of Muslim parents of school age in England (Sarwar, 1994). Most religious minority children are now, of course, second or third generation immigrants, and the vast majority are in state-funded schools under the governance of local education authorities or, ironically, the Church of England or the Roman Catholic church.

However, during the 1980s there was widely perceived to be an increase in secularism within most state-maintained schools - including those voluntary schools run by the churches. This led various groups of evangelical Christians to establish their own schools where they could ensure that their own Christian beliefs were fully reflected in the teaching and ethos. These schools were established as small private schools, although some of the founders hoped that they would eventually obtain state funding for them (Walford, 1994). This growing secularism also led to concern amongst various other religious minorities parents - in particular Muslim parents who believed that their children were likely to be influenced away from their Islamic belief and practices. While it was theoretically possible for Local Education Authorities to financially support schools Islamic schools, none chose to do so. As a result, in the late 1980s, various groups of parents and mosques, established small private Muslim schools for

their children.

The 1988 Education Reform Act introduced the idea that schools could 'opt-out' of Local Education Authority administration and become grant-maintained schools instead. Funding for such schools was from central government rather than local government. This led several interest groups to press for a corresponding right for existing private schools to 'opt-in' to grant-maintained status. The resulting campaign involved a variety of groups including the Small Schools Movement, several Muslim pressure groups and the Christian Schools Campaign which represented about 65 private Evangelical Christian schools. It has been shown elsewhere (Walford, 1995a and b) that the Christian schools were at the forefront of the political campaigning and can be seen to have had a significant effect on the way in which legislation was eventually framed in the 1993 Education Act. As a result of that Act, in 1994, it became possible for groups of potential independent sponsors to apply to the Secretary of State for Education to start their own state-funded schools which have the aim of fostering, for example, Muslim, Buddhist, or evangelical Christian beliefs or which wish to promote particular educational philosophies. In particular, existing faith-based private schools could apply to become re-established within the state-maintained sector.

The overall change has not been as great as the original promoters of the 1993 legislation had hoped. Very few schools or promoters managed to meet the demands made on them during the application process, and only fourteen schools in England (and one in Wales) successfully become grant-maintained under these new regulations (Walford, 2000). Ironically, most of these new schools simply added to the number of existing Roman Catholic or Jewish schools but, importantly, three were for children from new minority faiths. While the one application from an evangelical Christian school was rejected, one Seventh Day Adventist school and two Muslim schools were established. Since the return of a Labour government in 1997, the School Standards and Framework Act of 1998 has imposed slightly greater local government control on these schools and they have become part of a re-defined Voluntary Aided sector. That Act allowed for the creation of new Voluntary Aided religious schools and two further Muslim schools, one Sikh, and one Greek Orthodox school have more recently become state funded.

It is worth noting that in England the vast majority of children of Muslim or evangelical Christian parents attend 'ordinary' state-funded schools. These may be community

schools or those run by the Church of England or the Roman Catholic Church or even the Jewish faith. Most parents do not want their children in separate schools organised specifically for children of their own particular religious beliefs.

It is only a minority of parents who wish their children to attend separate Muslim or evangelical Christian schools - and, even here, there is often a desire to use other schools if only they were perceived to be more willing to accommodate to particular Muslim or Christian religious needs. The desirability of separate schools for religious minorities is widely questioned even amongst the relevant believers. And it is certainly widely questioned by many outside those faith communities.

A framework for evaluation and comparison

Over the last four years I have been engaged in a comparative research project that has focussed on separate religious schools for evangelical Christians and Muslims in England and the Netherlands. Apart from extensive documentary work, the study has involved observation and interviews in eight schools (two of each religious group in each country), and interviews with government official and others involved with the schools in both countries (Walford, 2001c).

During this period of research, I have often been struck by how polarised much opinion about them is. To many, it seems, the question about the desirability of separate schools is a simple one - they are either 'a basic right' of parental choice or a potential attack on shared 'basic democratic values.' Few seem to try to take a balanced view.

In practice, policies on separate schools for religious minorities are some of the most difficult to evaluate, for there are so many competing demands and values to consider. It is not simply a question of whether such policies are 'good' or 'bad.' Instead, there needs to be detailed attention given to a series of different competing values and multiple perspectives. Issues of access might need to be weighed against those of equity, autonomy, innovation or accountability. Quality might need to be balanced against efficiency, choice or equity. Clearly the list of possibilities is large, so that a consideration of any list will still give only a partial evaluation. One possibility is to undertake an empirical investigation of what factors are most important to particular groups. For example, in their study of policy-making in six American States, Marshall, Mitchell and Wirt (1989) found that quality, efficiency, equity and choice were the

most important concerns of policy-makers. However, policy-makers are far from being the only group with interests in policy, so some other framework needs to be found.

Henry Levin, Director of the National Center for the Study of Privatization in Education, at Teachers College Columbia University, has put forward a slightly different framework for the evaluation of educational vouchers (Levin, 2000), which has also been applied to charter schools (Scott and Barber (2002)). He suggests that four main concerns inform school choice policies - 1. freedom of choice, 2. productive efficiency, 3. equity, and 4. social cohesion. As the various policy-makers try to craft policies and legislation they use their available policy tools (such as finance, regulation and support services) to try to achieve what they perceive to be the best balance between their goals on each of these concerns. In what follows I hope to show the utility of this framework to the evaluation and comparison of policies on separate schools for religious minorities. The four concerns will be discussed in turn.

Freedom of choice

Freedom of choice has several inter-related aspects. The freedom to choose a particular school (or possibly type of school) is the most common interpretation of freedom of school choice, but this has little meaning if the curriculum and teaching methods are tightly prescribed by central government for all schools. Thus freedom to choose a school must be considered alongside that of the ability to choose a curriculum and teaching method and the extent to which government controls the other activities of schools.

Freedom to choose a school is seen by advocates of these separate private schools as a basic human right. The education of children is seen to be the responsibility and duty of parents, and less emphasis is put on the public or democratic aspects of schooling. Whether they be Muslim or evangelical Christians, most of those involved in founding new private schools firmly believe that the primary objective of schooling is to ensure that children grow up to be good Muslims or Christians. It is not that academic qualifications are unimportant, they are, but passing on religious beliefs and practices is seen as more important. Thus, separate schools allow a religious ethos to be maintained and foster a greater coherence between the experiences of children at home, in school and in the mosque or church. Separate schools allow religious beliefs and practices to be taken into consideration in all activities in school, and enable

activities which are found in other schools which are considered undesirable to be excluded. Thus evangelical Christian schools can exclude reading books that refer to explicit sexual activity or put forward dubious moral frameworks. They can exclude books that describe evolution as 'scientific fact' and include books that treat it as one theory that is in opposition to creationism. Similarly, Muslim schools can exclude the playing of musical instruments, and the depiction of living beings in art. They can foster Arabic and calligraphy, and ensure that particular views of sexuality and sexual activity are taught. These inclusions and exclusions were found in both Muslim and evangelical Christian schools.

In England freedom of choice of school gives three primary choices. First, parents are free to state a preference for any state school and their child will be accepted if there are places available. If the school is oversubscribed then children will be admitted in accord with the published guidelines of each school. Second, they are also free to use any private school if they have the money to do so and if the school accepts the child. Private schools are able to reject any child without giving a reason, but must not do so on ethnic grounds. Third, parents are also allowed to teach their children themselves (home-schooling) as long as they are able to show that the child is following a balanced and broadly based curriculum.

Within these three choices there are many sub-choices to be made, but the degree of control that parents have over what is taught and how it is taught is obviously greatest if they home-school and least if they use the state sector. For most parents, however, the state sector would be the first choice if it ensured an acceptable education and had an appropriate ethos. In England both Muslims and evangelical Christians started their own private schools because they were deeply dissatisfied with the state sector. The vast majority of the existing private Muslim and evangelical schools are low-fee schools in poor quality buildings and lack many facilities that would be common in state schools. They mainly serve relatively poor families who have strong religious beliefs and object to the secularist (if not anti-religious) ethos that they perceive to be prevalent in state schools. Many English Muslims families are particularly concerned that their girls over the age of puberty should not be taught alongside boys and want single-sex schooling for them. In England it is relatively easy to start a private school and the most difficult regulations that have to be adhered to relate to buildings and planning permission rather than any educational aspects. Private schools do not have to hire trained teachers or follow the National Curriculum. They are inspected, but

generally allowed to follow whatever teaching methods they wish. They must, however, show that the children are experiencing a balanced and broadly based curriculum.

Interestingly, some of the evangelical Christian and Muslim schools in England grew out of home-schooling. For example, two large Christian families came together in Canterbury to form the Family School and it then attracted a few other children. The teachers were mainly the parents who had formed the school to ensure that their children experienced a Christian education that was in harmony with the home and church. One of the first two Muslim primary schools to receive state funding, Al-Furqan school in Birmingham, started in 1989 as a drop-in centre for families who were home-schooling their older girls rather than sending them to non-Muslim co-educational schools. The group quickly developed and started a small primary school in 1992. This school entered the state-sector in 1998 (Walford, 2000).

While it is relatively easy to start a private school, it is still very difficult to obtain state funding for a school and, once accepted into the state sector, all schools have to follow the National Curriculum and to accept far more government regulation. One of the major problems that a private school faces if it wishes to become a religious voluntary aided school and obtain state funding is that a building has to be partly paid for by the organising group. Thus, the Muslim schools that have entered the state sector have had to pay at least 15 per cent of the cost of a building and grounds. If the school already owned property this was straightforward, but it is very difficult for many groups to raise funding for a totally new school. This minimum level of financial backing is due to be lowered to 10 per cent, but this is still a large amount of money for any group to find.

Recognising the trade-off between state funding and freedom of curriculum and teaching methods, not all schools wish to enter the state sector. Although the evangelical Christian schools were central to the campaign for the right to receive state funding, only one has actually applied (and been rejected). There is particular concern in the schools about the need for all staff to be active Christians and a fear that the schools might have to accept non-Christians as teachers if they entered the state sector. Most of these schools regard a potential teacher's 'qualifications' in Christianity as being more important than any teacher training qualifications. They also recognise that, even if current regulations were acceptable, any future government could change them such that they became unacceptable.

In summary, freedom of choice is limited in England. Within the state sector choice is often constrained by geographical and financial factors. The most popular, and thus oversubscribed, schools are often in affluent areas and, to obtain a place, it is usually necessary to live close to the school. Existing religious schools within the state sector are also often popular, but Church of England and Roman Catholic schools are allowed to select their intake taking the religious beliefs and practices of the families into consideration. Not all do so, but it can clearly exclude Muslims who might well make this choice because of the religious ethos of the schools.

Within the private sector, schools can select their intake and, of course, such schools are usually only open to those families with sufficient wealth or income. Even these low-fee private evangelical and Muslim schools require parental sacrifice for the child to attend. In contrast, home-schooling fits well with the traditional view of the mother's responsibility for child care that is common amongst many of these evangelical Christian and Muslim groups. If the mother is already at home, home-schooling is a cheap and secure option that also offers the maximum level of choice in terms of curriculum and teaching methods. While nationally less than one per cent of children are home-schooled, the number has risen considerably in the last decade (Thomas, 1998). Home-schooling, of course, gives great freedom of the curriculum and of methods of teaching. This freedom is less within private schools, but much less in the state-maintained sector, such that there is a trade-off between state funding and autonomy and possibly innovation.

Productive efficiency

Productive efficiency is concerned with producing optimum results given specified inputs. This can be considered at the micro level of the individual school or the macro level of the whole system. Usually, of course, these results are measured in terms of standardised assessments or examination results, but it is important to go beyond these somewhat simplistic measures of success for, in most (but not all) cases these schools were not established in order to improve examination results, but to foster particular religious beliefs and practices.

In England there is very little evidence about the effectiveness of these schools in terms of examination results. In Ofsted (Office for Standards in Education) inspections and in published tables of examination results, they appear to do as well as other schools

but, to make meaningful comparisons, it would be necessary to take into consideration the ethnic and social class composition of the schools along with some indication of the academic abilities of the children. There has been little research of this nature on the private sector as a whole (for one example see Sullivan and Heath, 2002), and none that has examined either the evangelical Christian or Muslim schools as a specific group. Likewise, there has been no research that has tried to examine the efficiency of the schools in what most of them see as their primary task - to education children in such a way that they develop an active faith as Christians or Muslims. Obviously, the schools themselves believe that they achieve a good overall success rate on this measure, but there is no independent evidence that the schools themselves add significantly to what the parents and their respective religious organisations would achieve alone.

At a micro level, it is highly probable that those schools that remain as private schools have high productive efficiency. Most of these schools have low fees and pay their teaching staff low salaries. In some of the evangelical Christian schools the salaries are paid 'according to individual need' such that some teachers with families are paid more than those without, and some teachers with spouses earning highly are paid less than those whose spouses are less well paid. The schools manage with low grade facilities and achieve academically, it would seem, on a level with other schools. At the macro level, as with the vast majority of children in private schools, the state saves money as it does not have to provide schooling for those children. Those parents with children at the schools frequently expressed this as 'paying twice' for schooling - once through their taxes and once to the school - a statement that emphasises an individualist over a collectivist viewpoint.

Those Muslim schools that have entered the state-maintained sector have, of course, now become the financial responsibility of the state. Apart from extra start-up costs, these schools have recurrent funding on an equal basis to other maintained schools. However, the state does save considerably on the costs of the buildings compared with occasions where new schools have to be built. The situation has been likened to franchising (Walford, 1997) where the state encourages sponsors to pay for the building of new schools in return for continuing funding once the school has been accepted into the maintained sector. At one point it was made clear that the greater the percentage of the building costs the school could provide, the higher were the chances of a school's application for state funding being successful. When Al-Furqan school provided 50 per cent of the costs of new buildings it gave good 'value for money.'

One further aspect of productive efficiency is that a greater choice and diversity in schooling is said by many to, in itself, lead to greater productive efficiency through competition. Competition is seen as acting to both improve the direct use of resources and focus the schools more clearly on their clients' goals. In the case of schools for religious minorities it is not obvious that their presence leads to changes in competitor schools. By removing the most orthodox Christians and Muslims from the rest of the state sector, it could be that these other schools feel less pressure to accommodate to their particular religious beliefs and practices. Indeed, here, competition might lead to a differentiation of product rather than there being direct competition between schools for the same potential students. The bulk of schools may actually welcome the fact that separate schools for religious minorities mean that they are under less pressure to take their needs into account. Some evangelical Christians are against separate schools precisely for this reason. They feel that they should continue to use the mainstream schools and thus have a beneficial effect on them.

Equity

The third of the elements in Levin's (2000) framework is equity. Here the concern is that there should be equitable funding and resources available to students, that access to schools should be equally open to all, and that social stratification should not be exacerbated by the schools.

When the Christian Schools Campaign fought for state-funding for evangelical Christian schools in England, it did so under the banner of equity. To those involved, the issue was the straightforward one that other Christian denominations already had their own voluntary schools funded by the state and that they should be given the same right. This meant that they were prepared to act together with other religious groups (such as the Muslims and Seventh Day Adventists) to try to broaden the range of religious groups that could be supported. They simply wished to have the same level of recognition and support as was already given to other denominations. In the end though, the increased centralised governmental control that accompanied funding was deemed unacceptable by many of the evangelical Christian schools and they remain within the fee-paying private sector.

Within England there is increasingly concern among educators and politicians about

ethnic segregation and stratification in schools. It is not legal to have schools that select on ethnicity but in, in practice, some of the separate Muslim schools predominantly serve only one ethnic origin group. Not only is there separation from white English, but also from Muslims of different ethnic origins. White flight has occurred in several cities such that the state schools in them often have a large majority of children from ethnic minorities, and the growth of separate Muslim schools (whether they be fee-paying private schools or in the state-maintained sector) has added to this segregation.

In terms of access, those Muslim schools in the state-maintained sector have to be open to applications from any family - whether they be Muslim or not. However, if they are oversubscribed, they are able to select from those who apply on the basis of religion. As all of the Muslim schools in the state-maintained sector are very oversubscribed by Muslim parents, in practice, this means that no non-Muslims have a chance of being accepted. Given the special ethos of those schools it is also very unlikely that any non-Muslim families would actually apply. Private Muslim schools are allowed to select on religious grounds and do not have to accept non-Muslims if they are not full. In both cases there is a tendency towards ethnic segregation as well as religious segregation. Certainly, the number of white British attending these schools is very low.

In England separate Muslim schools have been linked to the separation of girls from boys as well as the separation of minority ethnic origin children from the majority. In England there are still many single sex schools in both the state and private sectors. However, these existing single-sex schools are not evenly distributed throughout the country and some areas retain few such schools. Where there are few, and they are oversubscribed, there has been pressure from some Muslim parents to separate post-puberty girls from all contact with males through separate religious schooling.

The situation for evangelical Christian schools shows some contrasts. In England, where all of the evangelical Christian schools are fee-paying private schools, there is considerable diversity. While most of the children tend to be white, there are also many children from different ethnic minorities. One school in Romford, for example, was originally started for the children of a particular church, but has expanded greatly and now has many black children from a local mainly Jamaican church. It also accepts non-Christians, in particular, children who have experienced problems of bullying and social exclusion in their local schools. They see this as part of their Christian responsibility. Other schools specifically encourage a limited number of non-Christian children as

they see this as a chance for evangelism. Several of the schools accept Muslim children as the parents believe that it is better for their children to attend a school where God is taken seriously rather than a secular or anti-religious one. All of these parents are, however, having to pay fees to get a schooling for their children with which they are content - which is of questionable equity.

Social cohesion

The final main factor that needs to be considered in policy discussions on separate private schools for religious minorities is that of social cohesion. Social cohesion measures the extent to which the school system as a whole promotes common social values to diverse populations of students. There are two main aspects to this. First, social cohesion may be related to the extent to which children from diverse populations have direct contact with each other in the same classrooms. Separate religious schools imply that children from families of particular religious groups do not, in fact, mix with each other, and it has been shown that these schools also segregate by social class and ethnicity. But it is still possible for schools to promote common social values through a common curriculum - the second main aspect to social cohesion.

It is often assumed that cohesion within a particular society is encouraged if there is mixing of various groups within the same schools. Clearly, separate religious schools mean that there is less mixing of children and parents from differing religions and, in practice, this also means that there is less mixing of children and parents of differing ethnicities and social classes. While it is difficult to believe that social cohesion will be encouraged through less mixing of parents, it is not self-evidently true of children. Most of the children attending evangelical Christian primary schools in both England will go on to mainstream secondary schools where they will meet a wide range of other students. Most of the teachers and parents at these schools see no difficulty with this, but argue that the schools provide a firm foundation from which the children can develop. In the end, all children have to face the diversity of their multi-religious societies but, they argue, young children need the security and safety that their separate evangelical Christian schools provide. This argument is less persuasive with English Muslim schools which attempt to separate children for all of their school careers (particularly the girls).

One of the oddities of English Muslim schools in the state-maintained sector is that the

low number of fully-trained Muslim teachers means that there are many non-Muslim teachers in these schools. These non-Muslim teachers do not, of course, teach religious lessons, but their presence must surely lessen the potential challenges to social cohesion that these schools represent. In the evangelical Christian schools the faith of the teachers is a strong criterion for appointment, so practically all are practising evangelicals.

The second aspect of social cohesion is the nature of the curriculum and what is taught in the schools. The National Curriculum in England is quite prescriptive, and the expectations with regard to the literacy and numeracy hours are exceptionally clear. In itself, this level of prescription may lead to greater social cohesion but, in addition, all English state-maintained schools will, from September 2002, have a compulsory Citizenship subject. This will be taught to all children and will include many aspects designed to enhance social cohesion. In contrast, English fee-paying private schools do not have to follow the National Curriculum and it is doubtful if many will see the introduction of Citizenship education as a priority. It is probably that many of the separate religious private schools will see the teaching of Christianity or Islam as central to their interpretation of citizenship education and believe that the religious teaching that is already provided will more than adequately cover their children's needs. At present, some of the Muslim schools spend more than an hour each day on Koranic education.

Checking what is actually taught is almost impossible in any school. It relies on children recognising that what is being said is inappropriate and reporting it to their parents or other teachers and then them also believing that such teaching is inappropriate. In this case, there are some aspects of the teaching in some evangelical Christian and Muslim schools that are widely felt to be inappropriate for a modern liberal democratic society, yet are central to their belief systems. A good example of this is their attitudes towards homosexuality which is seen as 'an abomination' in both religions. All the schools I visited were clear that they would not employ a homosexual teacher and that homosexual activity was prohibited in their religions. There was more variability in the views of the role of women and, in particular, on their roles in leadership and in the home. Some of the Muslim schools have female headteachers, as do some of the evangelical Christian schools. But some other evangelical Christian schools believe that the headteacher should always be male. Nearly all give a primary role to mothers in childcare. In some of these schools it would be possible for a teacher to put forward very intolerant views about homosexuals without the children recognising these views

as intolerant and without parents or other teachers believing that they were.

Conclusion

The issues raised by separate schools for religious minorities are of central importance to the social cohesion of nation states, but they are also a matter of individual human rights, equity and efficiency. These four factors (and others) often compete with each other, but it is necessary to give a full consideration to them all. I hope to have shown that this framework helps to expose some of the complexity of these issues, and that simplistic 'good' / 'bad' evaluations are inappropriate.

Acknowledgements

The research reported was made possible by a grant from the Spencer Foundation. The data presented, the statements made, and the views expressed are solely the responsibility of the author.

References

- Lankshear, D.W. (2001) 'The religious identity of schools in England - a regional analysis.' Paper given at the Education and Ethos Network Conference, Nijmegen, The Netherlands, February.
- Levin, H. M. (2000) 'A comprehensive framework for evaluating educational vouchers.' *Occasional Paper 5*, National Center for the Study of Privatization in Education, New York. <http://www.ncspe.org/ocpap>
- Marshall, C., Mitchell, D. and Wirt, F. (1989) *Culture and Educational Politics in the American States* (New York, Falmer)
- O' Keeffe, B. (1986) *Faith, Culture and the Dual System* (London, Falmer)
- Parker-Jenkins, M. (1995) *Children of Islam, Stoke-on-Trent*, Trentham Books.
- Peach, C. and Glebe, G. (1995) 'Muslim minorities in western Europe' *Ethnic and Racial Studies*, 18, 1, pp. 26-45.
- Sarwar, G. (1994) *British Muslims and Schools*, London, Muslim Education Trust.
- Scott, J. T. and Barber, M. E. (2002) 'Charter schools in California, Michigan and Arizona: an alternative framework for policy analysis.' Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, 1-5 April.
- Sullivan, A. and Heath A. F (2002) 'Intakes and examination results at state and private (76 頁に続く)

イングランドにおける宗教的少数派のための学校

ジェフリー・ウォルフオード

はじめに

イングランドでは、この十年間に少数派の信仰をもつ家庭の子どもを対象とした新しい学校の進展がみられるようになった。現在、イングランドには、30を越えるイスラム教系学校のほか、シーク派学校、セブンスデイ・アドベンティスト派学校、ヒンズー教系学校、ギリシア正教系学校があり、それらは移民の第二世代、第三世代を対象としている。さらに、既存のキリスト教系学校ではキリスト教の本質が適切に教えられていないと考える、キリスト教原理主義者たちの子どものための学校がおよそ60校ある。しかしながら英国教会、ローマカトリック、ユダヤ教系の学校に対する公費補助が長く続いてきたことは対照的に、宗教的少数派のためのこれら新設の学校のほとんどは授業料を徴収する私立学校である。

本報告では、これらの新しい学校の性質を吟味し、イングランドで顕著となっている、宗教的少数派のための学校（以下FSと略す）に対する政策の立案と導入を検討する。つぎに、これら異なる政策についての評価のフレームワークを提示する。

歴史的背景

現在は過去と切り離して理解することは出来ない。いかなる国の現行の教育制度も、政治的そして経済的闘争と妥協の数世紀にもわたる産物である。

19世紀以前のイングランドでは、子どもの教育は親による私的な営みであると考えられた。救貧院付属の僅かな例を除いて、1833年までは、すべての学校は私立学校であり、それらのほとんどは宗教的基盤をもっていた。1870年教育法以降から、初めて

国も公立の基礎教育の供給、維持と組織化を行うようになった。全国的な制度が制定されたが、キリスト教系の教会を主とする、複数の提供者によって学校の供給の責任が分担された。イングランドとウェールズのための重要な法である 1944 年教育法は、こうしたそれまでの理解をもとに作られた。すべての子どもに中等教育学校を提供するために、英国教会あるいはローマカトリック教会の既設の中等教育学校をできる限り多く公立部門にとりこむことが必須とされた。いくつかの宗派が完全な私立学校にとどまり続けた一方で、ほとんどの学校が以下の三つのタイプの契約を国家と結ぶことにした。すなわち、ヴォランタリーコントロールドスクール、ヴォランタリーエイデドスクール、スペシャルアグリーメントスクールである。これら 3 つの違いは、主には、おおもとの学校理事会が学校に対して持つ統制権限の範囲とそれに応じた財政支援の規模である。こうした学校は、宗派的特徴を保持しながらも、地方教育当局 (LEA) システムにおいて不可欠な部分となっていた。1944 年教育法はまた、教会が新しい中等教育学校を設立することを認めており、ローマカトリック教会は積極的に学校を創っていった (O'Keefe, 1986)。

2000 年まで、イングランドとウェールズにおける公立初等教育学校の約 35 パーセント、公立中等教育学校の 16 パーセントが、宗教系の学校 (Lankshear, 2001) だった。そのような学校の大部分は英国教会系またはローマカトリック教会系だったが、このほかにユダヤ教系の学校が数校、その他のキリスト教系の学校がごくわずかだけあった。ここで注意すべきは、理論上はどのような宗教であっても公費補助の対象であったにもかかわらず、1998 年まで、実際に補助を得ていたのは、社会的認知度の高いキリスト教系の学校やユダヤ教系の学校だけであったということだ。そのときまで、多様で、新しい、移民系の宗教的少数派の子どもを対象とした、公費補助による学校はなかった。

1950 年代と 1960 年代には、非熟練労働の不足に対処するために、英国政府は、ジャマイカやカリブ、あるいはパキスタンやインドからの移民受け入れを積極的に行う。こうした移民の多くは基本的には男性だけであり、一時的な滞在が期待されていたが、結局多くの人々が妻や家族をよびよせた。1960 年代、こうした家庭の子どもが大挙して英国の学校に通いはじめる。出自、民族性、信仰において、直接的な関連はないものの、パキスタンやバングラディッシュからの移民の多くはイスラム教徒で、パンジャブ (インド北西部地方) からの移民の多くはシーク派、他のインドからの移民はヒンズー教だった。しかしながら、状況は複雑で、中東の様々な国々から多数の移民がきているのと同じように、英国のイスラム教徒の圧倒的多数は、パキスタン、バングラディッシュ、インド、ケニア、マレーシア、エジプト、リビアおよびモロッコという八つの異なる国からきた人々である。今やイスラム教徒内の区分は、国だけでなく、イスラム教内の多様なグループによっても分けられる。これらのグループに属する人々は、バーミンガム、ブラックバーン、ブラッドフォード、コベントリー、デュズベリ、レスター、ロンドン、マンチェスターといった都市のある地域に定住している。1990 年代中頃にはイングラ

ンドには約 100 万人のイスラム教徒がおり、そのうち約 75 パーセントはインド大陸に出自をもつ者であり (peach and glebe, 1995; Vertovec, 2002)、イスラム教徒を親に持つ学齢期の子どもは約 400,000 人であるといわれている (Sarwar, 1994)。もちろん、今では多くの宗教的少数派の子どもたちは移民の第二世代、第三世代なのであるが、大多数の子どもたちが、地方教育当局あるいは、皮肉にも、英国教会あるいはローマカトリック教会の管理下にある公立学校に通っている。

しかしながら、1980 年代には、多くの公立学校で世俗化が進んだ。それらには教会によって運営されているヴォランタリースクール (以下 VS) も含まれている。これにより、キリスト教原理主義の様々なグループが、キリスト教信仰が教育活動や学校理念に完全に反映されるような、自分たちの学校を創設しようとした。そうした学校は小規模な私立学校として開校されたが、創設者たちのなかには国費補助がえられることを期待した者もいた (Walford, 1994)。世俗化の進展はまた、様々な他の宗教的少数派の親たち、とくに、自分たちの子どもがイスラム教の信仰や行いから遠ざかっていると思っていた、イスラム教徒の親たちに懸念をもたらした。理論的に、地方教育当局は、イスラム教の学校を支援することが可能であったが、それを選択する者はいなかった。結果として、1980 年代後半には、様々な親やイスラム教徒のグループが、自分たちの子どものための小規模な私立のイスラム教系学校を設立した。

1988 年教育改革法により、各学校は、地方教育当局の管理下から「離脱」し、かわりに国庫維持学校 (GMS) になることができるようになった。そうした学校には、地方自治体ではなく、中央政府から補助金が与えられる。このことに対応した権利として、いくつかの利益団体は、既存の私立学校を公立学校の領域に「挿入」させようとした。その結果、スモールスクールムーブメント (SSM)、いくつかのイスラム教系圧力団体による運動、65 のキリスト教原理主義私立学校を代表するクリスチャン・スクール・キャンペーンがおこった。クリスチャン・スクールが政治運動の最前線に位置することがいたるところで示されるようになり、最終的には 1993 年教育法として成立した新規定に著しい影響力をもったと理解することができる (Walford, 1995a および b)。1993 年教育法により、1994 年には、潜在的な独立した出資者のグループ、例えばイスラム教徒、仏教徒あるいはキリスト教原理主義派が、信仰の育成、あるいは特別な教育哲学の促進という目的をもつ、公費補助による学校開校を教育大臣に申請することができるようになった。とくに、既存の宗教系私立学校が、公立学校になる申請を行うことができるようになったのである。

1993 年法のもともとの支持者が期待したほどには、大きな変化は起こらなかった。申請過程における要件を満たすことのできた学校あるいは設立代表者 (promoter) はごくわずかであり、イングランドではたった 14 校 (ウェールズでは 1 校) のみが、新しい規定の下で公立学校になった (Walford, 2000)。皮肉なことに、これらの新しい学校のほとんどは、既存のローマカトリック教会系学校かユダヤ教系学校の数を単に増

やすことになったにすぎなかったが、3校が、新しい宗教的少数派の子どもたちのための学校であったことは重要である。キリスト教原理主義の学校1校の申請は受理されなかったが、セブンスデイ・アドベンティストの学校1校、イスラム教系学校2校が設立された。1997年に労働党が政権に復帰後、「1998年学校水準と枠組み法」が、これらの学校についての地方教育当局の権限をわずかながら強化し、こうした学校は、規定しなおされたヴォランタリーエイデッドスクール（以下VA）の一部にくみこまれるようになった。同法は、新しく、VA宗教系学校をつくりだすことになり、イスラム教系学校2校、シーク派系学校1校、ギリシア正教系学校1校が、公費補助の対象になった。

イングランドでは、イスラム教徒あるいはキリスト教原理主義を親にもつ子どもの大多数が、通常の公立学校に通学していることに注目しておくことは重要である。そのような学校は、コミュニティスクールあるいは英国教会やローマカトリック教会、ときにはユダヤ教信仰に基づいて運営されている場合が多い。ほとんどの親は、自分たちの特殊な宗教信仰に基づいて、特別に組織された、宗教的に分離されている学校にわが子を通学させることを望まない。

宗教的に分離したイスラム教系学校やキリスト教原理主義の学校に、わが子を通学させたいと望む親は少数である。また、そうした場合においてさえ、イスラム教徒あるいはキリスト教の特別な宗教的要求により進んで対応してくれさえするならば、分離しているのではない学校に移りたいという希望がしばしばみられる。宗教的少数派のための分離した学校の必要性については、そうした宗教を信仰する者の間でさえ広く疑問に思われている。信仰者ではない多くの者たちにとっては、なおのこと疑問に思われている。

評価と比較のためのフレームワーク

過去4年にわたって、私は、イングランドとオランダのキリスト教原理主義とイスラム教徒のための分離した宗教系学校を対象とした比較研究プロジェクトに従事してきた。膨大な実地研究として、同研究では八つの学校（それぞれの国の各宗教団体による学校2校ずつ）の観察とインタビュー、政府の役人や学校関係者に対するインタビューを行った（Walford, 2001c）。

この研究にとりくんでいる間、私は、そうした学校についてのたくさんの意見がいかに分極化しているかについて驚きをおぼえた。多くの人にとって、分離した学校の必要性についての問いはたいへん単純なものであるようだ。それらは、親の選択という「基本的人権」か、広く認められた「基本的民主主義的価値」に対する攻撃のどちらかであった。バランスのとれた見解を持つという人はほとんどいなかった。

実際、宗教的少数派のための分離学校に関する政策は、評価するのが最も困難なものの一つである。というのは、あまりにたくさんの競合する要求や考慮すべき価値が存在

するからである。それは単に、それらの政策が「優れている」「劣っている」という問題ではないのである。そうではなく、一連の異なる、競合する価値や多様な見解に詳細な注意が与えられる必要がある。アクセスの問題は、公正、自治、革新あるいは説明責任といったことに対し、下位におかれる必要があるかもしれない。質は、効率、選択、公正と比較検討される必要があるかもしれない。可能であることの一覧表はどんどん拡大してゆき、その結果、あらゆる一覧表についての熟考は、部分的な評価検討をうけるだけにとどまるだろう。どのような要因があるグループにとっては最も大切であるのか、経験的な調査を試みることも、一つの可能性を示すものであろう。例えば、マーシャル、ミッチェル、ワート（1989）は、アメリカの6州における政策過程の研究によって、政策立案者たちの最も重要な価値は、質、効率、公正、選択であることを明らかにした。しかしながら、政策立案者たちは、政策に利害をもつ唯一の集団とはいえない。そうした価値を明らかにするには何か他のフレームワークが必要である。

ヘンリー・レビン（コロンビア・ティーチャーズ・カレッジの教育私事化全米研究センター長）は、教育におけるバウチャーの評価について微妙に異なるフレームワークを提示しており、それらはチャータースクールの評価にも適用されている（Scott および Barber（2002））。レビンは、四つの異なる価値、1）選択の自由、2）生産的効率、3）公正、4）社会的共通性、が学校選択政策を形成しているとしている。様々な政策立案者たちが、これらの価値と自分たちのめざすゴールが適切なバランスをもつと認められるように、自分たちが使用できる政治的な道具（金、規制、支援サービス）を用いて、政策と立法を巧妙に作りあげようとするのである。続いて、宗教的少数派のための分離された学校に関する政策評価と比較について、このフレームワークの有用性を示してゆきたい。まず、先の四つの価値について検討してみる。

選択の自由

選択の自由にはいくつかの相互関連的な側面がある。ある学校（おそらくは学校のタイプ）を選ぶ自由は、最も一般的な学校選択の自由についての解釈であるが、中央政府が全ての学校のカリキュラムや教育方法を細かに規定している場合はほとんど意味をもたない。したがって、学校を選ぶ自由は、カリキュラムや教育方法を選ぶことができるか、政府が学校の他の活動をどれくらい統制しているかに即して、考えられねばならない。

分離した私立学校の支持者たちは、学校を選ぶ自由は基本的人権であると主張する。子どもの教育は親の責任と義務であるとみなされ、学校教育の公共的あるいは民主主義的な側面は軽視されがちである。イスラム教徒あるいはキリスト教原理主義のどちらにせよ、新しい私立学校設立に関わった人の多くは、学校教育の第一の目的が、子どもた

ちを優れたイスラム教徒あるいはキリスト教徒となるように育てることの保証にあると堅く信じている。学業に関わる資格が重要でないというわけではないのであるが、宗教心や宗教的に行いがより重要なものと考えられている。つまり、分離した学校において、宗教信仰とは、家庭、学校、モスクか教会における子どもたちの経験に大きな共通性をもたせ、堅持するためのものである。分離学校では、学校におけるあらゆる活動において宗教心や宗教的な行いが重視され、他の学校でできるような活動は排除すべき必要のないものとされる。つまり、原理主義の学校では、性的行為や適切ではない道徳観に言及している本を読まないようにすることができる。「科学的事実」として進化論を述べている本を不採用とし、創造説に反対する一理論として扱っている本を採用することもできるのである。同様に、イスラム教系学校は、楽器を演奏することや、生きものを芸術として描くことを排除することができる。アラビア語と書道を教えることができ、性的関心や性的行為について、確実にある見解を教えることができるのである。このような採用、不採用が、イスラム教系学校、原理主義学校の双方でみられた。

イングランドでは、学校の選択の自由により、基本的に三つの選択肢が与えられている。第一に、親には、どの公立学校を希望するのかを表明する自由があり、空きがあれば、子どもはその学校に通うことができる。第二に、お金があり、学校が認めるなら、あらゆる私立学校を利用することが自由である。私立学校は、理由を明示しないで入学を拒否することができるが、マイノリティ集団についてそうすることは禁止されている。第三に、親は、子どもが、バランスのとれた、基本的カリキュラムによる教育を受けていることを示すことができるなら、ホームスクールを行うことができる。

これらの三つの選択肢の下には、さらに選択肢があるが、ホームスクールを行う場合は、教える内容や方法についての親の統制の度合いは明らかに高くなり、公立学校を選択した場合は、もっとも低くなる。しかしながら、受け入れ可能な教育を行い、適切な雰囲気であるなら、多くの親にとって、公立学校は第一の選択になるだろう。イスラム教徒や原理主義者たちが自分たちの私立学校を作ったのは、公立学校に多大な不満を抱いていたからである。既存のイスラム教系私立学校や原理主義私立学校の大半は、みすぼらしい校舎で、公立学校ではあたりまえの施設をもたない、安い授業料の学校である。それらは、主に、強い宗教心をもち、公立学校に広がっていると思われる世俗的（反宗教的ではないにしても）な特質に反対する、比較的貧しい家庭を対象としてきた。英国のイスラム教徒家庭の多くは、とりわけ、思春期以上の女子の教育は共学によるべきではないと考え、男女別学をのぞんでいる。イングランドでは、私立学校を開校することは比較的容易なことであるが、校舎や開校許可に関する規制をみたくしていくことはどんな教育的側面よりもやっかいである。私立学校は熟練した教師を雇う必要がないし、ナショナルカリキュラムに従う必要もない。私立学校は視察を受けるが、通常、いかなる教授方法をとってもよいとされている。ただし、子どもたちがバランスのとれた基礎的カリキュラムで教育を受けていることが示されねばならない。

興味深いことに、イングランドのキリスト教原理主義とイスラム教系の学校のうちのいくつかは、ホームスクールから発展してきた。たとえば、二つの原理主義の大家族家庭が、家族学校 (Family School) を作るためにカンタベリーにやってきて、つぎに他の家庭の子どもを数人うけいれた。その学校教師は主に親であり、それは、自分たちの子どもが、家庭および教会と調和したキリスト教教育をうけるために作られた学校だった。最初に公費補助をうけるようになったイスラム教系初等学校 2 校のうち 1 校、バーミンガムのアルファカン学校は、成長期にある女子を非イスラム教的な共学の学校に通わせるより、ホームスクールを選んだ家庭にとってのレクリエーションセンターとして、1989 年に開校した。このグループは瞬く間に大きくなり、1992 年には小規模な私立学校を開校した。1998 年には、公立学校に含まれるようになった (Walford, 2000)。

私立学校を開校することが比較的容易である一方で、公費補助を得るようになることは今なおやっかいであり、一旦、公立学校になったら、全ての学校は、ナショナルカリキュラムとさらに多くの政府の規制に従わねばならない。宗教的 VA 学校となって公費補助を得たい場合、私立学校が直面する大きな問題のうちの 1 つは、施設経費の一部分は、組織するグループによって支払われなければならないということである。つまり、公費維持学校になったイスラム教系学校は、校舎およびグラウンドの費用の少なくとも 15 パーセントを払わなければならなかった。学校が既に不動産を所有しているならば事は簡単であるが、多くのグループにとって、全く新しい学校のための資金調達をすることは非常に困難なことだった。自己負担の最小レベルは 10 パーセントまで引き下げられたが、どのグループにとっても調達するには高額である。

公費補助がカリキュラムや教育方法の自由と引き換えであることから、すべての学校が公立学校になりたいと思っただけではなかった。キリスト教原理主義学校は、公費補助をえるための政治運動の中心だったが、実際に申請を行ったのは 1 校だけだった (非採択となっている)。学校のスタッフはすべて熱心なキリスト教徒でなければならないし、もし、公費維持学校になった場合、キリスト教徒ではない教師を雇わねばいけないかもしれないと考えるからである。これらの学校のほとんどは、どんな教員資格よりも、キリスト教徒という教員資格が重要であるとみなす。彼らはまた、現在の規制が受け入れ可能だったとしても、将来、政府は規則をうけいれがたいようなものへと変更するのではないかと警戒しているのである。

つまり、イングランドでは選択の自由は限定的である。公立学校という選択肢は、しばしば地理的あるいは金銭的要因によって制約をうける。最も人気のある、希望者が殺到する学校は、しばしば富裕な地域にあり、通学許可を確実に手にいれるためには、学校の近くの住民とならなければならない。公費補助をうけている既存の私立学校もまた富裕な地域にあることが多いのであるが、英国教会およびローマカトリック教会系学校は、家庭の宗教心や行いを考慮して入学者を決定することが認められている。多くの学校がそうするとは限らないが、学校の宗教的特質という理由から、入学を希望するイス

ラム教徒を排除することは明らかに可能なのである。

私立学校では、学校は入学者を選別できるが、むしろ、そのような学校は、十分な富あるいは収入を持つ家庭には開かれたものとなっている。授業料の安い、キリスト教原理主義あるいはイスラム教系の私立学校でさえ、親による奉仕を要求する。対照的に、ホームスクールは、キリスト教原理主義やイスラム教徒たちのなかで一般的である育児についての母親の責任に関する伝統的見解にたいへんよく適合する。すでに母親が家にいるのであれば、ホームスクールは、安価で安全な選択肢であり、それはまたカリキュラムや教育方法に関する選択の度合いを最も多く提供することになる。全国的には、ホームスクールによる教育を受けている子どもは1%以下であるが、その数は過去十年間に大きく増大した(Thomas,1998)。もちろん、ホームスクールはカリキュラムや教育方法について多大な自由をもたらす。この自由は、公費補助と自治や革新の可能性が引き換えになっていることから私立学校では少なくなり、公費維持学校ではさらに小さなものとなるのである。

生産的効率

生産的効率は、ある量の投入についての最適な結果をうみだすことに関わる。これには、個々の学校のマイクロレベルあるいはシステム全体というマクロレベルが考えられる。むしろ、通常的には、これらは標準化された評価や試験結果によって測定されるが、先のような学校の多くは、試験結果をよくするために設立されたのではなく、特定の宗教心や宗教的行いを育成するために設立されたのであるから、これらの幾分単純化された成功の尺度を越えていくことが重要である。

イングランドにおいて、試験結果に関してはこれらの学校の有効性を示すデータはほとんどない。オフステッドの調査や公表されている試験結果一覧では、それらの学校は他の学校と同じであるが、意味のあるとりくみを行っているという点では、子どもの学業的能力をある部分示しているといえる民族的、社会的階級別に、学校の構成をみていくことを考える必要がある。全体的に私立学校についてのこの性質の研究はほとんどなく(数少ない例として Sullivan and Heath,2002 を参照)、原理主義学校かイスラム教徒学校のいずれかを特殊なグループとして調査したものはまったくない。キリスト教徒あるいはイスラム教徒としての実践的信念を育成するように子どもを教育するという、そうした学校の第一の目的に対して、学校の効率性を吟味しようとするという研究も行われてはいない。明らかに、そうした学校自身も先の測定において全面的な成功を収めていると思っているようであるが、親およびそれぞれの宗教団体によってもたらされたことに、学校が顕著に何かを付け加えたということを示す、独自の証拠はないのである。

マイクロのレベルでは、おそらく、私立学校であるそれらの学校の生産的効率は高いと

いえるだろう。こうした学校のほとんどは、授業料が安く、教師の給料も安いのである。原理主義学校の何校かは、「個人の必要に応じて」給料を支払っている。家庭をもつ教師はそうでない教師より給料が高く、配偶者をもつ教師はそうでない教師よりも多く給料を支払われているのである。学校は乏しい施設の中で、他の学校のレベルと同じような学業達成を行っている。マクロレベルでは、私立学校の大方の生徒に対してと同じように、国にとってはそうした学校に通う子どもの分の学校教育を提供しなくてすむので、金銭的節約になる。そのような学校の親たちは、このことについて、集団主義的な見方に対抗して、しばしば自分たちが税金と授業料支払いによる、学校教育に対する「二重の支払い」をしているという、個人主義者的な見解を表明してきた。

公費維持学校となったイスラム教系学校は、もちろん、国が財政的責任をおう。追加的開校費用のほかに、他の公費維持学校と同じ基本的な公費補助を受ける。しかしながら、国は、新設の学校をつくる場合と比べて、施設の建築費についてかなりの節約をすることができたのである。こうした状況は、フランチャイズ化と似ていて (Walford、1997)、そこでは、一度公費維持学校になったのなら、補助金交付ときひかえに、スポンサーが新しい学校の建築費を支払うことが奨励されるのである。明白であることは、学校が支払わねばならない施設経費の割合が大きいほど、公費補助申請受理の成功率も高くなるということである。アルファーカン校は新校舎の費用の50%を賄えたので、同校は「支出された金額に値する」とみなされたのである。

生産的効率のさらなる側面には、多くの人がいうように、学校教育における選択と多様性の拡大は、競争により生産的効率を高めるということがある。競争は、資源の直接的使用を改善し、顧客に即して、学校教育の目的をより明確にすることに焦点をあてる。宗教的少数派の学校の場合、その存在が学校間の競争に変化をもたらすのかどうかは明らかではない。公立学校群からキリスト教原理主義学校やイスラム教系学校が撤退したとしたら、残りの学校は、それぞれの宗教心や宗教的行いを教育活動に包含していかなければならないと感じることは少なくなっていくだろう。実際、同様の可能性を持つ生徒をめぐって、学校間に直接的な競争がおこるといよりも、あきらかに、競争は、生產品の差異化をみちびくのである。実際には多くの学校が、宗教的少数派のための分離した学校の存在という事実が、生徒の要求を考慮に入れなければならないといった圧力を弱めるものとして歓迎するかもしれない。まさにこの理由のため、分離学校に反対する原理主義者もいる。そのような人々は、主流の学校を利用し、それらに有益な効果をもつべきだと考えている。

公正

レビンのフレームワークの第三の要素は公正である。そこで重視されることは、公正

な財政と資源が生徒に与えられるべきであり、学校へのアクセスはすべての者に平等に開かれているべきであり、社会的階層化が学校によって拡大されるべきではないということである。

イングランドでのキリスト教原理主義学校の政治運動が、公費補助を求めて行われたときには、公正が御旗にかかげられた。運動に加わった者にとって、問題は実にシンプルで、他のキリスト宗派は、すでに公費補助による自分たちの学校をもっているのだから、自分たちにも同様の権利があたえられるべきだと考えた。これは、支持してくれる宗教グループを拡大するために、他の宗教グループ（イスラム教徒やセブンスデイ・アドベンティストのような）とともに行動するつもりであったということの意味していた。彼らは、単に他の宗派がすでに獲得しているのと同じレベルの認知や支援を得たかったのではない。しかし、結局、公費補助支給に伴う中央集権的統制の拡大は、多くのキリスト教原理主義学校にとっては受け入れがたいものであり、それらは授業料を徴収する私立学校のままでいることになったのである。

イングランドでは、学校内の民族的分離や階層化を懸念する教育関係者や政治家が増えている。学校が民族を理由とする選別を行うことは禁止されているが、実際には、分離したイスラム教系学校の何校かは明らかにある民族集団のみを主たる生徒集団としている。白人の英国人だけではなく、異なる出自をもつイスラム教徒とも分離しているのである。いくつかの都市では、地域の公立学校における多数派が民族的マイノリティになると白人逃避がおこったが、分離したイスラム教系学校（授業料を徴収する私立学校か、公費維持学校のどちらであろうと）はこうした分離をさらに進めることになっていったのである。

アクセスということに関して、公費維持学校となったイスラム教系学校の場合は、イスラム教徒であろうとなかろうと、すべての家庭に門戸が開かれていなければならない。しかしながら、入学希望者が多い場合には、宗教を理由に希望者を選別することができる。公費維持学校であるイスラム教系学校のほとんどは、イスラム教徒の親たちによって、定員以上の希望者を獲得することができたので、イスラム教徒でない者が入学を許可されることはなかった。そうした学校には独自の理念があるから、イスラム教徒ではない家庭が応募することは実際にはありえない。私立のイスラム教系学校には、宗教を根拠とする選別が認められており、定員にみたなくとも、イスラム教徒ではない者を入学させる必要はない。両方の場合において、宗教的分離と同様に民族的分離を強める傾向があるのである。明らかに、これらの学校に通う白人の英国人は非常に少ない。

イングランドの分離したイスラム教系学校は、民族的少数派と多数派の分離と同様に、男女別学にも結びついている。イングランドではなお多くの男女別学の公立、私立学校がある。しかしながら、これらの既存の別学学校は、全国的にあるのではなく、まったくそのような学校が存在しない地域もある。そのような地域の学校の希望者が募集人数をこえる場合には、宗教的に分離した学校教育のなかで思春期後の女子を男子と分離し

て教育したいと望む、イスラム教徒の親たちからの圧力が生じる。

キリスト教原理主義学校の状況は、異なる様相を示している。イングランドの原理主義学校はすべて授業料を徴収する私立学校であり、相当な多様性がある。子どものほとんどは白人であることが多いのであるが、多くの子どもは異なる少数民族に属する。たとえば、ロムフォードのある学校は、ある宗派の教会に通う子どものために建てられたが、大きく拡張され、いまでは地域のジャマイカ系の教会に通う肌の黒い子どもたちを多く受け入れている。キリスト教徒ではない、とくにいじめや性的虐待といった問題を経験した地域の公立学校に通っていた子どもも受け入れている。彼らはそうしたことをキリスト教徒の責務の一つと考えているのである。他の学校は、原理主義教育の好機とみなして、限定的な数だけ、キリスト教徒でない子どもを進んで受け入れている。神について真剣に考える学校のほうが、世俗的あるいは反宗教的な学校よりも子どもにとってよいと考えるイスラム教徒の子どもを受け入れている学校も何校かある。しかしながら、そのような親はみな、子どもに自分たちが良質だと思ふ学校教育をわが子に与えるためには、公正に疑わしさを覚えつつ、授業料を払わねばならないのである。

社会的共通性

宗教的少数派による分離した私立学校に関する政策論の中で検討する必要のある最後の重要な要因は、社会的共通性である。社会的共通性は、学校システムが、多様な生徒集団に対して、どれくらい共通の社会的価値をうえつけているかの度合いである。これには主に二つの側面がある。最初に、社会的共通性とは、多様な集団に属する子どもたちが教室で他の集団に属する子どもたちとどれくらい接触があるかの度合いと関わってくるだろう。分離した宗教学校は、特定の宗教グループに属する家庭の子どもが他のグループの子どもとは交わらないということであり、これらの学校はまた社会階級や民族性においても分離しているのである。しかし、それでもなお、共通のカリキュラム、それは社会的共通性の第二の側面なのであるが、によって、学校は、共通の社会的価値を促進する可能性をもっている。

同じ学校のなかで多様な集団がまじりあうようになれば、社会の共通性が高まるのだといわれることがしばしばある。明らかに、分離した宗教系学校は、異なる宗教の親や子の混じりあいが少ないということの意味しているが、それは異なる民族性や社会階級の親や子の混じりあいが少ないということでもあるのである。異なる集団の親たちの混合があまりなくとも社会的共通性が促進できるとは考えにくいことであるが、子どもに関しては自明のこととはいえない。イングランドにある、キリスト教原理主義の2校の初等学校に通っている子どもは、主流に位置する中等教育学校に進学することになっており、そこで子ども達は他のさまざまな生徒と出会うことになる。これらの学校の教師

や親たちは、子どもが成長していく際の確固とした基盤を提供すべきだという議論に関し、問題があるとは思っていない。最終的に、子どもはみな、様々な宗教をもつ社会の多様さに対面していかねばならないが、原理主義者たちは、幼ない子どもには、分離した原理主義学校が提供する防護と安全が必要であると主張する。この主張は、すべての学校経験において子ども（特に女子）を分離しておこうとする英国のイスラム教系学校ではそれほど説得力をもたない。

公費維持学校である英国のイスラム教系学校の奇妙なことの一つは、正式な教育をうけたイスラム教徒の教師の数が少なく、たくさんのイスラム教徒ではない教師が雇用されているということである。これらのイスラム教徒ではない教師は、むしろ宗教の授業はうけもたないが、彼らの存在は、そのような学校が表している社会的共通性に対する反発を明らかに弱めることになるだろう。キリスト教原理主義の学校では、教師の信仰心は採用の際の重要な判断基準であるので、実際のところ、熱心な原理主義者が教師になるのである。

社会的共通性の第二の側面は、カリキュラムと学校で教えられることの性質である。イングランドのナショナルカリキュラムでは細かい規定がなされているが、読み書きと数理系の学習のための時間に関する期待は例外的にわかりやすくかかっている。本来、このような規定は、社会的共通性の拡大をもたらすことになるのかもしれないし、加えて、2002年9月からは、イングランドの全ての公費維持学校に市民性教育が必修として課せられている。市民性教育が全ての子どもに教えられ、そこでは社会的共通性を高めるための観点が養われることになるだろう。対照的に、イングランドの授業料を徴収する私立学校はナショナルカリキュラムに従う必要がなく、多くの学校が、優先的に市民性教育を導入するかどうかは疑わしいといえる。おそらく、宗教的に分離した私立学校の多くは、市民性教育を彼等が解釈すると、その中心となるものはキリスト教またはイスラム教を教えることであると見なすだろうし、すでに行っている宗教教育は子どものニーズに応える以上のものであると信じているだろう。現在、コーランの教育に毎日一時間以上をかけるイスラム教系学校も数校ある。

何が現実には教えられているのかをチェックすることは、どのような学校においてもほとんど不可能である。子どもによっては、言われたことが不適切だと感じたり、それを親や他の教師に報告し、そのような教育は適当ではないと思わせたりもする。こういった場合、いくつかのキリスト教原理主義やイスラム教系学校での教育のいくつかの局面は、現代の自由民主主義社会にとっては不適切であると一般に感じられているものがあるが、それらは彼等の信仰の中心である。このことをよく表している例は、同性愛者に対する態度である。原理主義とイスラム教の両者はそれを「言語道断」としている。私が訪れた学校はすべて絶対に、同性愛者の教師は雇用しないだろうし、同性愛に関する活動も宗教的に禁止されていた。女性の役割についての見方には差異があり、とくに、家庭やリーダーシップをとることに関しての彼女達の役割についてはそうだった。いく

結論

宗教的少数派のための分離した学校に関する課題の極めて重要なものは、国民国家の社会的共通性についてであるが、それらは個人の人権、公正、効率とも関わりうる。これらの四要因（や他の要因）は、しばしば互いに競合するが、それら全てを十分に熟考することが必要である。このフレームワークがこうした課題の複雑さを提示することに役立ち、単純に「優れている」「劣っている」という評価を行うことが不適切であることを示すことができたならば幸いである。

参考文献 60 頁参照。

63 頁からの続き

schools.' In G. Walford (ed.) *British Private Schools: Research on policy and practice* (London, Woburn Press)

Thomas, A. (1998) *Educating Children at Home* (London, Cassell)

Vertovec, S. (2002) 'Islamophobia and Muslim recognition in Britain.' In Haddad, Y. Y. (ed.) *Muslims in the West: From sojourners to citizens* (Oxford, Oxford University Press)

Walford, G. (1994) 'Weak choice, strong choice and the new Christian schools.' In J. M. Halstead (ed.) *Parental Choice and Education: Principles, policies and practice* (London, Kogan Page)

Walford, G. (1995a) 'Faith-based grant-maintained schools: Selective international policy borrowing from The Netherlands.' *Journal of Education Policy* 10 (3) pp. 245-257.

Walford, G. (1995b) 'The Christian Schools Campaign - a successful educational pressure group?' *British Educational Research Journal* 21 (4) pp. 451-464.

Walford, G. (1997) 'Sponsored grant-maintained schools: extending the franchise?' *Oxford Review of Education*, 23, 1, pp. 31-44.

Walford, G. (2000) *Policy, Politics and Education - sponsored grant-maintained schools and religious diversity* (Aldershot, Ashgate)

Walford, G. (2001a) Funding for religious schools in England and the Netherlands: Can the piper call the tune? *Research Papers in Education*, 16, 4, pp. 359-380.

Walford, G. (2001b) 'Building identity through communities of practice: Evangelical Christian schools in the Netherlands.' *International Journal of Education and Religion*, 2, 2, pp. 126-143.

Walford, G. (2001c) 'Site selection within comparative case-study and ethnographic research.' *Compare*, 31, 2, pp.151-164.

Walford, G. (2001d) 'Evangelical Christian schools in England and the Netherlands.' *Oxford Review of Education*, 27, 4, pp. 529-541.