

〈シンポジウム 教員養成と教育思想史 報告論文〉

## イギリス教員養成の歴史から何を学ぶか

——教職の複雑さと進歩主義教育の時代——

*Lessons from British History for Teacher Training and the Professionals ?  
: Complexity and the Progressive Education Era*

山崎洋子 (Yoko Yamasaki)

本稿の目的は、18世紀末から20世紀末までに展開されたイギリスの進歩的な教育思想と教師像の変遷過程に内在する教育思想史的意味を析出し、日本の教員養成改革への教訓を得ることにある。一般庶民の学校の教員養成は、ヴィクトリア時代に宗派別養成から国家レベルのそれへと移行し、その思想は基礎学校教員と中等学校の女性教員にのみ向けられた。19世紀末の社会改革運動と連携して生じた新教育やその後の進歩主義教育は、子ども理解とそれを踏まえたカリキュラム編成の能力によって、教師の自律性と専門性を見出していった。この教師の専門性は、政治が学校教育に過度に介入することを抑制し、国家組織、地方教育当局、学校がパートナーシップと責任をもつという思想をもたらした。だが、進歩主義教育が拡大し普及するにつれて教職の営みは複雑化し、教育思想は革新と保守双方において両義的に展開されるに至った。したがって、イギリスの教員養成の歴史事象からは、ポリティクスにアプローチし、それを見極める能力を教員に育成する必要があるという教訓を得ることができる。

## はじめに

文部科学省中央教育審議会は、2012年8月、答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』<sup>(1)</sup>を出した。そしてそのなかで「教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革」を求め、その上で、「これからの教員に求められる資質能力」を(i)教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、(ii)専門職

としての高度な知識・技能・教科や教職に関する高度な専門的知識、(iii)総合的な人間力、の3点に要約した。この答申のスタンスは、1960年代から70年代のイギリスの教員養成論や現職教育論と酷似しているようにみえる。

本稿では、産業化を最も早く成し遂げたイギリスの基礎・初等教育と教師像の変遷に着目し<sup>(2)</sup>、19世紀の国民教育への国家介入の過程、20世紀初めに生じた「教育の新理想」と新教育の思想史的意味、さらに教師の専門職化の過程に内在する多義的様相を描出

し、1960年代から70年代の進歩主義教育の伸展が教職の複雑さの拡大深化をもたらレトリックを生んだこと、またさらにポリティクスの吟味検討を不可避としてきたことを思想的に明らかにする。そして、最後に、これらを参照枠としつつ、日本の教員養成への教訓を提示する。

## 1. 国民教育と教師の出現——master・mistress・teacherという職業——

### (1) ヴィクトリア時代の教師像の変遷——産業革命と宗派主義の教育——

イギリスでは一般庶民の学校は、ヴィクトリア時代の産業革命によって生まれた労働者階級のプライベート・スクール（デイトン・スクールやコモン・デイ・スクール）に始まる。そこでは親が実用的機能や用途に応じて学校（教師）を選び、その学校では、親の求めに応じて宗教教義、日常作法（しつけ）、そして読み方と書き方が教えられた。しかし、個々のニーズへの対応の非効率さから、国教会徒のベル（Bell, A., 1753-1832）の開発したマドラス・プラン（1789年開始）や、非国教会徒のランカスター（Lancaster, J., 1778-1838）の開発したモニトリアル・システム（1798年開始）が脚光を浴びるようになる。そこでは、多数の生徒への合理的な教え方に精通した教師（teacher）が必要とされた。こうした大量生産的な教育方法は、当

然のことながら、一人ひとりの子どもに目を向けることには脆弱さがある。この状況を批判し、一人ひとりの子どもの生活環境や個性を重視したのが、オウエン（Owen, R., 1771-1858）である<sup>(3)</sup>。彼は、ニュー・ラナークの自らの工場内に性格形成学院（Institute for the Formation of Character, 1816）を付設し、「健全な心身の発達」を意図した進歩的な教育を実践した。このオウエンの教育思想を受容したのが、ギャラリー・システムや遊び場を考案し、子どもの心身の健全な発達を強調したウィルダスピン（Wilderspin, S., 1791-1866）である。彼はイングランド北部のバートンで学校を運営し、博愛主義の立場から幼児教育運動を牽引していった（図1～3）<sup>(4)</sup>。彼の開発したギャラリーやレッシンポール、遊び場やブランコは、子どもの知性、感情や道徳、身体をトータルに発達させる新しい方法論だとして、イギリスに広がっていった。

その普及に尽力したのが、オウエンやウィルダスピンに感銘を受けたストウ（Stow, D., 1793-1864）であり、彼の著した『トレーニング・システム』（1836）である<sup>(5)</sup>。彼は宗教教義の機械的暗記を批判し、教師には感情や態度に関して道徳的に生きるための教育内容を適切に指導する義務がある、と論じた。彼の教育方法は、グラスゴー・システムあるいはストウ・システム、さらには一斉教授方式（simultaneous system）と称され、イギリス各地の学校に伝播していった。また、ウイ

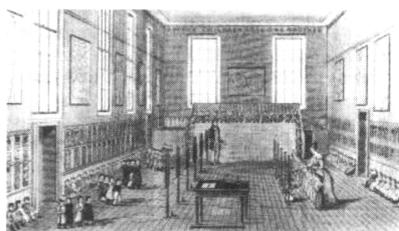


図1：ギャラリーとレッシンポール

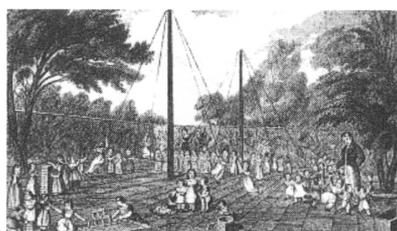


図2：幼児学校の遊び場

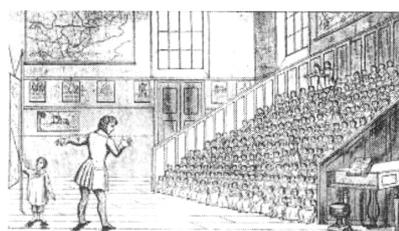


図3：ギャラリーでの地理の授業

ルダスピンの実践した遊びも、「遊び場・屋根のない教場」のなかでその意義が紹介され広く普及していった。

5歳から7歳の子どもが午前9時から午後4時まで学校にいる場合、およそ1時間半を屋根のない教場で遊びに費やす・・・7歳から11歳児の遊びは1日あたりほぼ2時間が水準です・・・教師 (master) や女教師 (mistress) は、・・・遊びを主導せねばなりません。<sup>(6)</sup>

ストウの『トレーニング・システム』は、イギリス教員養成史上、空前の大ヒットとなるが、この教育思想史的意義は、適切な教授法を習得した教師を準備するために、教師を訓練 (training) することの必要性和可能性を主張し、その方法と留意点を詳細に論じた点である。これは、宗派別の教員養成が主流であった当時においては、画期的な考え方であった。ここに教員養成、すなわち、訓練によって教員を養成するという考え方が誕生する。この考えはイギリス全土に瞬く間に普及することになる。

## (2) 国民教育の制度化と査察の出現

教員養成 (teacher training) という考えは、しかし、国民教育の制度化には結び付かず、1833年工場法にともなう基礎教育への国庫補助金の交付に留まった<sup>(7)</sup>。そして、1839年には国庫補助金の支出管理を目的に枢密院教育委員会 (Committee of the Privy Council on Education, 1839-99, 1870年以降は通称 Education Department) が設置され、勅任視学官 (Her Majesty's Inspectors) 制度が導入された。つまり、政府は、国庫補助金という国家公金を二つの学校協会 (国教会の国民

学校協会と非国教会の内外教育協会) に委ねることを廃止し、政府及び議会の責任による管理、すなわち世俗主義 (secularism) を認めたのである<sup>(8)</sup>。この思想は、人間の内面世界に關与する教育という行為を、宗派に全面的に委託するのではなく、国王の管轄下で働く勅任視学官を介在させるという国民教育観である。この勅任視学官制度により、オクスブリッジ出身者に対する半官僚の職種が誕生し、また教員を査察する長い歴史が始まることになる。

その後の1846年には、教員養成を徒弟制のなかに位置づけた見習い教員制度 (Pupil-Teacher system) が導入され、基礎学校教員の養成原理の枠組みがつくられていった。この制度の成立に際して政府が追求したのは、市民的・宗教的自由の原則と矛盾することなく、全ての党派や全ての宗教を結合することであった。こうして、「13歳の少年少女が5年契約の徒弟となった。この徒弟たちは年に10ポンド程度の基本給を受け取り、年に2ポンド10シリングの増額と最高20ポンドまでの昇給の可能性があった。5年間の徒弟期間中、見習い教員たちは学校で教え、始業前ないし放課後に校長からさらなる指導を受けた」<sup>(9)</sup>のである。徒弟的な方法原理は、今日のイギリスの教員養成において教育実習が重視されていることに継承されている<sup>(10)</sup>。また、この制度の特徴は、教員に認証資格 (recognized qualification) を公的に与えるための「管理された訓練」を提供したこと、そして同時に、見習い教員に政府の保障するわずかな給料を与え、指導する校長にも手当を与えたことにある。教育思想史的には、この制度は、教職が「私事ではなく公的なものである」ことを意味づける役割を果たしたと、解することができる。

とはいえ、宗教と教育との間の密接不可分な関係は続いていく。1851年には全国宗教調査・全国教育調査が実施され、さらに1858年には第5代ニューカッスル公（New Castle, Pelham-Clinton, H. P. F., 1811-1864）を委員長としたニューカッスル委員会（1858-1861）が発足した。この委員会に与えられたミッションは、見習い教員制度体制の見直し、イングランドにおける民衆教育の現状の調査、そして、民衆の全階級への安価で健全な基礎教育の拡大のために、いかなる方策が必要であるか、についての検討であった。1861年には、ニューカッスル報告書が出され、民衆に対する健全で安価な基礎教育を提供するためには教師を専門職化する必要がある、ということが強調されたのである。

この提言を教育内容の観点から法制化したのが、かの改正教育令（The Revised Code, 1862）である。6歳から12歳まで者への3R'sに関する教育内容は、スタンダードI～VIとして制定され（1872年にはスタンダードはI～Vに改編）、同時にかの「出来高払い制」（Payment by Results, 1862-95）<sup>(11)</sup>が導入された。この「出来高払い制」は、教員や見習い教員に直接的に補助金を出す国家介入の仕方から学校の経営責任者に運用を一任するシステムへの変更をもたらした。視学官の実施したスタンダード試験の結果が教員統制の指標となって彼らの給与額を左右したため、教員は「機械的ドリル法」を用いた3R'sの注入に勢力を傾けるようになったのである。

この「出来高払い制」に対しては、勅任視学官からもすぐさま批判の声があがった。たとえば、詩人としても名高い、勅任視学官のアーノルド（Arnold, M., 1822-1888）は次のように告発している。

見習い教員は、1861年には13,969人であったものが1866年には8,937人に減少し、多くの者は勤務意欲もなくなり、・・・単なる学校管理者の召使いにすぎなくなった。<sup>(12)</sup>

またトーントン報告（Taunton Commission Report, 1868）でも、訓練を受けていない教師の実態が告発された。良質の訓練を受けた教師が求められ、国民教育の制度化が主張された。その結果、ついに国民教育を担う1870年基礎教育法（Elementary Education Act, 1870）が成立し、また見習い教員養成センター（pupil-teacher training centres）が設立されたのである。ただし、これらを成立させた枢密院教育委員会副委員長のフォースター（Forster, W. E., 1818-86）ですら、親権に対する国家介入に躊躇を顕わにした<sup>(13)</sup>。この態度には等閑視しがたいものがある。というのも、ここに私事としての教育に国家が介入すること、また国家が民衆教育に対して財的保証をすることの正統性や妥当性、さらに公的な教育をいかに捉えるかというテーマの多義的様相がみられるからである。このことは、イギリス最初の教育学の教授となったペイン（Payne, J. F., 1808-1876）が、「教育の理想が枢密院教育委員会によってもてあそばれてきた」、「教育の質が悪い」<sup>(14)</sup>と批判したことにも現れている。ただ、留意すべきは、こうした論争が、逆に、「監督・統制・評価」される教師像を常態化させ、同時に、教職は需要と供給の自由競争原理や市場原理の下にあることを教師に強く印象づけたことである<sup>(15)</sup>。ともあれ、教員養成の制度化は徐々に歩み始めたのである。

### (3) 教員養成の制度化の進展

教員を制度的に養成する動きは、ケンブリッジの教員養成シンジケート (Teacher Training syndicate, leading to initial and post-graduate teacher training, 1879) の創設に始まる<sup>(16)</sup>。男性 60 名、女性 40 名を対象に、教育史、心理学、教授学が教えられ、イギリス最初の教育学講義が開始された<sup>(17)</sup>。1885 年には、後に教員養成のパイオニアとしての名声を得たヒューズ (Hughes, E. P., 1851-1925)<sup>(18)</sup> を校長とするケンブリッジ教員養成カレッジ (Cambridge College, 1885) が創設された<sup>(19)</sup>。さらに、1890 年代には、大学付設の通学制教員養成カレッジ (Day Training College) も創設され始めた。こうして、19 世紀末には、「教員になろうとする者は、普通教育 (ordinary education) の完成を意味する中等教育を経て、教員養成カレッジに合格すべきである」<sup>(20)</sup> という考えが一般的になり、見習いによって資格を得るという養成の仕方は衰退していったのである。

こうした国民教育制度からみえてくるヴィクトリア期の理想的な教師像は、国家政策を従順に守る低賃金労働者としての生き方であり、そこには教師自らも国家政策の枠組みに納まってゆく品性良好な模範を示すことが含意されている。実は、オウエンを支援した枢密院初代事務局長のケイ・シャトルワース (Kay-Shuttleworth, J. P., 1804-1877) ですら、教師の社会的、経済的地位が必要以上に高くなることに危惧の念を抱き、教師が広い知識と教養を身につけることによって自惚れ、「不満の種」を宿す危険性を繰り返し強調していた。それゆえ、金銭欲にとりつかれたり、専門職としての地位の上昇を図ったり「思い上がった」りすることなく、知性と使命感、自己犠牲、キリスト教的慈愛と奉仕

の精神を併せもち、農夫とさほど変わらない社会的地位に甘んじ、道徳的に教え導く姿が<sup>(21)</sup>、国家の理想とする教師像であったのである。こうしたイメージを伴った教師の職業意識は、巧妙な権威関係の枠組みとボランティアのなかで作られていった。この状況は、道徳的で品性のある勤労な労働者をつくり、また自らもそうなることを望む、二重に拘束された教師の姿と集約することができる。

しかも、軽視しがたいのは、基礎学校の教員あるいは中等教育段階の女性教員をめざす者にだけ訓練が必要である、と考えられたことである。パブリック・スクールやグラマー・スクールの教師は、階級と性差への偏見を基礎学校教員や女性教員に有していたのである。この偏見は、中等学校教員養成規則施行 (1909) 以降の中等学校教員養成課程修了者の男女比にも現れている。というのも、1909 年から 1910 年の修了者は、男性 35 人と女性 139 人、1913 年から 1914 年のそれは、男性 38 人と女性 167 人であったからである<sup>(22)</sup>。これらの数値は、教師として実際に働いている男女比と大きく異なっていた。

## 2. イギリス新教育・進歩主義教育期の教師像——新時代の教師の役割とジレンマ——

### (1) パブリック・スクール改革の台頭——カリキュラムと学習スタイルの改革——

20 世紀初めの中等学校教員の制度改革に先だつ胎動は、既存のパブリック・スクールを改革しようとする運動にあった。それは、19 世紀末に世紀した中等教育段階の新教育運動という歴史事象である。その背景には、自然主義、ロマン主義、社会主義といっ

た様々な思想潮流がある。すなわち、新教育運動の背景には、都市と農村の改革をめざしたガーデン・シティ運動、トインビー・ホール（1884）を中心に労働者や貧困層への福祉活動を展開したセツルメント運動、労働者に教育を提供した大学拡張運動（University Extension movement）、モリスらのアーツ・アンド・クラフツ運動、女性参政権運動（suffragist's movement）などがあり<sup>(23)</sup>、新教育運動は、これらの諸思想と絡まって展開されたのである。この運動の中核となるのが、19世紀末の急激な社会と生活の変化を憂慮して組織された新生活連盟（Fellowship of New Life, 1883-1898）である。そのメンバーらは、平等な社会の建設をめざした「社会改革の指導者」を育成するため、アボッツホーム校（Abbotsholme school, 1889-）を創設した。そして、これに続いて、男女共学、モンテッソーリ法、アーツ・工芸を取り入れたビデールズ校（Bedales School, 1893-）、さらには、フィンドレイ（Findlay, J. J., 1860-1940）考案のカリキュラムを導入したキング・アルフレッド校（King Alfred School, 1898-）が創設され、生活と体験に基づいたカリキュラムや新しい教育方法が開発され展開されていった。

これらの中等段階の学校は、歴史的には新学校群（New Schools）と類型化されているが、これらの学校では、様々な内容の幅広いカリキュラムと、子どもの個性と生活を尊重した学習スタイルの開発が進められた。3R'sだけでなく、理科や芸術も導入され、戸外での自然観察や読書、共同作業もあった。とりわけ興味深いのは、キングアルフレッド校のカリキュラムである。その特徴は、①ヘルバルト、ペスタロッチ、フレーベルの教育思想を統合したカリキュラム構成論と、デューイの

オキュペーション論を採用したワークショップが重視されていること、②ツイラーの中心統合の理論の影響と、教科ではなく領域概念に加えてスコープとシーケンスの考え方があること、③運動、音楽、散歩、遊びなどのレクリエーションをカリキュラムに位置づけていること<sup>(24)</sup>、にある。

新学校は新教育運動を牽引し、子ども理解に基づいた幅広いカリキュラムや新しい学習スタイルを開発するという、進歩的な教師の態度の普及に貢献した。そして、同時に、理想的な教育を担う教師の創出に寄与した。それは宗教教義の暗唱や3R'sの注入を強いる従前の教師像には存在しない思想であった。

## (2) 20世紀初頭の国民教育と『教師の手引書』——教師の専門職化の布石——

中等段階の新学校による新教育運動は、一方で、初等段階の教育改革にも影響を与えた。出来高払い制の廃止にもかかわらず、その雰囲気は20世紀になってもなお残っていた。また、不衛生な都市ロンドンの貧民の教育問題、労働者の継続教育など、解決すべき社会問題は多くの慈善家や政治家を悩ましていた。そんな状況下で1902年教育法（Education Act 1902）は制定されたのであった。そのなかでは、①基礎学校教育の義務制、②地方行政の全国的再編と中等教育改革を目的にした全国約300の地方教育当局（Local Education Authority）の創設、③学校委員会（School Board）の廃止とカウンティ・カウンシル（County Council）の誕生といった方向が出され、20世紀のイギリスの基礎教育の枠組みが作り出されたのである。それゆえ、この制度の教育思想史的な意味は、「教育の民衆統制を否定し、教育専門官僚による一元的国家支配を根幹とする中央教育

当局の強力なリーダーシップと地方教育当局のそれへの従属を制度化した<sup>(25)</sup>ことにある。地方教育当局には中等学校や教員養成カレッジの設置権が付与されたため、公立の教員養成カレッジが出現し、有資格教師が増加していった。ギルドをもつ職人とは異なって、新興の職種である教師には、量的拡大はその地位獲得の上で重要なファクターとなる。それゆえ、教師の増加は、全英教師連合 (National Union of Teachers, 1889, 前身 National Union of Elementary Teachers, 1870-89) の組織力を強化し、そのことによって教師の専門職化が推進された。

その後、カリキュラムにアプローチした基礎教育規則 (1904)、欠食児童の学習権を保障した「学校給食法」(1906)、中等学校生徒数の25%に無償の教育を提供した無償席規定 (Free Place Regulations, 1907)、授業料免除席の制度化を実現したマッケナ教育法 (1907) と順次制定され、多方面の福祉的見地から国民教育の制度化が進行することになる。ここで目を向けなければならないのは、基礎教育の制度化において重要な方向性を打ち出した『教師の手引書』(1905)である。これは、政府が初めてまとめた基礎学校教員に対するガイドラインであるが、そのなかでイギリスの民衆教育を方向づける基本的な考えが述べられたのである。

公立の基礎学校での教授において、教育院が望む実践の唯一の統一性 (unity) は、それぞれの教師が、自ら考え、自分自身の力を最善の利益のために用いることができ、学校の特定の要求や条件に最適だとと思われるような教授法を自ら編み出すことである。<sup>(26)</sup>

この言明の背景には宗教の群雄割拠状態への苦慮があるが、重要なのは、「教授法を自ら編み出す」教師の自由裁量を公的に認めた点である。もちろん、教員養成の成果も見込まれており、この枠組みの保証は「学士の称号を有する教師を多数擁する大規模学校の出現によって生まれた学校組織の重要な変化に注目するものであった」<sup>(27)</sup>。教員養成は、トレーニング・カレッジ (Training College) から教育カレッジ (College of Education) に名称変更された大学でなされ、大学は教育学士 (Bachelor of Education) を輩出し始めていた。

ただ、着目すべきは、『教師の手引書』が「教育の自由」を求めた新教育運動を跡づける形で規定されたということである。というのも、新教育運動への参画者は、国教徒よりも「教育の自由」を主張した非国教徒が多数を占めていたからである。『教師の手引書』の普及によって、学校長が見習教員に行った細かな監督は、もはや不可能あるいは不要という考えが生まれ、教師は教室での活動においてのみ実質的な自律性と有能さを発揮すべきだ、という見解を生んだのである<sup>(28)</sup>。同時に、教師の自律性を専門職としての教師がいかにかに担保するか、教師の日々の行為コード (code of conduct) をいかにかに意味づけるか、という問いも出現し、教師のジレンマや苦悩が教育行為への内実付与の源となり始めた。このことへの結実が、「教育の新理想 (New Ideals in Education)」という組織の結成であり、これが初等段階の新教育運動の先駆形態として機能することになる。

### (3) 「教育の新理想」の史的位置づけと意味

「教育の新理想」(1914-39) は、主席勅任視学官であったホームズ (Holmes, E. G., 1850-1936) が主導した有志による組織であ

り<sup>(29)</sup>、それは教育家や視学官など多様な顔ぶれを擁するイギリス固有の運動であった。ホームズは、「出来高払い制」をこの国の腐敗の原因だとして糾弾し、勅任視学官時代を振り返って以下のように述べている。

私は、私の求めた「結果」がどのように提供されたものであるかを理解した。・・・多くのことが、実際よりもずっと悪くなっており、機械的な方法が盲目的に続けられていた。子どもたちは、消化の悪い食事を強制的にあてがわれ、見ること、考えること、理由づけること、計画すること、目的をもってなすこと、実行することなど、彼らが自らせねばならないことからできるだけ遠ざけられていた。・・・教師は、巧みにも、機械的行為者へと自らを手段化し、そして生徒を受動性と無気力へとしつけた。<sup>(30)</sup>

勅任視学官であったホームズのこのような悔恨は、「教育の新理想」の活動へと転化されることになる。その大会テーマは、「モンテッソーリシステム」(1914年)、「モンテッソーリ法」(1915年)、「社会的雰囲気の中での個性の発達」(1916年)、「宗教教育の問題、保育学校と教師、継続教育」(1917年)、「新教育の理想」(1918年)、「教育における創造的本能とその位置」(1919年)と続いていくが、その根底には、「真の個性は自由の雰囲気の中かで最もよく発達する」という信念があり、一連の会議は「教育方法の実験の幕開け」となった。1918年の会議に参加したタイムズ教育版の記者の指摘によれば、「400から500人もの理想主義者の集う・・・ホームズ主導の新理想の会議は、・・・一つの理想は根本的に実現しないとす俗物主義

者の感覚に対抗するために、この会議を続け、・・・教育実験に対して手形交換所の役割を与え」た。そこで紹介されたのは、田舎の基礎学校の女性校長ハリエッタ＝ジョンソンの劇化法、クックの遊戯法、マックマンのパートナーシップ法などであり<sup>(31)</sup>、それらは教師主導の教授法改革を勢いづけていった。しかも「教育の新理想」運動には、教育家と教育政策に携わる官僚との間に適度な距離感があり、それがこの運動を特徴づけていた<sup>(32)</sup>。これに加えて着目したいのは、1919年大会の事前参加登録者393人の内、352人(89.57%)が女性、37人(9.41%)が男性であったこと、また彼らの職業の23.98%が公立学校の教師や校長(ほとんど女性)であり、74.90%が未婚女性であった、という実態である<sup>(33)</sup>。当時の女性教師は男性教師の給料の半額ほどしか支給されていなかった。それゆえ、いかにすれば専門職として認知されるかの彼らの模索の姿がここに潜在していることが窺われる。「教育の新理想」の運動の伸展によって、教職の意識化と連帯、さらに教職アイデンティティの志向は強まっていったのである。

そんななか、「教育の新理想」に参画していた女性勅任視学官の一人、エンソア(Ensor, B., 1885-1974)<sup>(34)</sup>は、イギリス国内の運動だけでなく、新教育の国際的な組織、新教育連盟(New Education Fellowship, 1921-1966, 1966に名称変更)の創設を望むことになる。

#### (4) 新教育連盟の活動とその影響——拡大から混迷へ——

エンソアは、第一次世界大戦の悲惨さから平和社会の再建を希求するべく、世界各地の新教育運動家の糾合を求め、それを国際学会

の開催と雑誌刊行に結実させていった。この新教育連盟の教育思想史的な意義は、今日に続く学校教育の基盤を確立した点にある。その活動内容は、①進歩的な教育への転換を主導し、教育に関する学問分化とそれらのディシプリンの確立を導いたこと<sup>(35)</sup>、②カリキュラム改革、授業改革に挑んだ教師によって専門性の確立と新しい職能の探究を推進したこと、③教育の目的、方法、内容への改革要求を国家に迫ったこと<sup>(36)</sup>、④一人ひとりの子どもの観察と理解を重視し、教育心理学の台頭を導いたこと、⑤絵画・工芸、音楽、劇、ダンスを学校教育に導入したこと、⑥子どもの本能を肯定し、活動的学習の称揚、創造性や自発性の尊重、自治 (self-government)、自己実現を推奨したこと、の6点に要約することができる。

しかも、この新教育運動の思想は、政府のハドゥ (Hadow, W. H., 1859-1937) 委員会がまとめた調査報告書、『初等学校』(The Primary School, 1931) に反映されることになるのである。

初等学校のエートスは・・・受動的服従ではなく、子どもたちの共感や社会性、想像力に訴えかけるものであり、一斉教授よりも個別指導やグループ学習に依拠するものである。・・・従来、特定の伝統的「教科」の存在を自明のこととし、それらを生徒たちが履修すべき学業とする一般的傾向があった。・・・必要とされているのは、少なくともカリキュラムに関する限り、子どもたち自身の経験や好奇心、発見能力や興味を初等学校の学習の出発点とする教育方法に従来のカリキュラムを置き換えることである。・・・こうした考え方を眼前の問題に適用すれば、カリキュラムというもの

は身につけるべき知識、記憶すべき事実というよりもむしろ、活動や経験という観点から捉えられるべきものであることがわかる。<sup>(37)</sup>

ハドゥ報告書は、教科中心のカリキュラムを子どもの活動や経験の観点から再編成することを促した。このことは、政府が教育内容の編成の自由を教師に認めたことを意味する。しかも、このスタンスは、1931年の『教師の手引書』においても堅持されているのである。その冒頭部では、1904年から1926年の「教育規程」の以下の序章が引用されている。

「公立基礎学校の目的は、人格を形成し強化すること、そこに預けられた子どもたちの知性を発達させること、利用可能な学校での歳月を最良に活用させること・・・彼らの様々な必要性に応じて知識のみならず実際の生活上の活動に適用させること・・・子どもたちが事実や自然法則への理解に精通することができるよう、観察習慣や明晰な推論において彼らを慎重に訓練すること、理想に対する生き生きとした関心や人類の成し遂げたことへの関心を彼らのなかに喚起すること、彼らの母国の文学や歴史への親しみをもたせること、思考や表現の手段としての言語の力を与えること、自らの知識の限界を自覚させながら自らの努力で後年にその知識を増やすことを可能にする良い読書や思慮深い学習への嗜好を彼らのなかに発達させること・・・であろう」。<sup>(38)</sup>

したがって、1930年までの政府の教育政策は、新教育運動の成果を取り込み、3R'sの

偏重を克服するべく幅広いカリキュラムの提供を一般庶民に保証しようとした、と結論づけることができる。

しかしながら、こうした制度への新教育思想の具現化は、逆に新教育運動の混迷をもたらすことになる。というのも、新教育連盟において、「試験」・「知能テスト」・メンタルテストをめぐる論争が1920年から1929年にかけて起こり<sup>(39)</sup>、1927年には「教育の自由」が再主張されながらも、知能テストの受容を経て、優性思想への回路を敷いてしまうことになるからである。その発端は、新教育連盟イギリス支部の結成に際して尽力し、その初代総裁を務めたサドラー (Sadler, M. E., 1861-1943) にあった。彼は、試験に関して、「受験者の徳や欠点の証明を記録したり引き出したりする方法では、多くの学校が有する条件や多様な試験を改善することができないのではないかとよく問われる」<sup>(40)</sup>ことを紹介し、これに対して、試験結果の報告の信頼性、試験の再編の必要性、外部の試験官の査察の意味、試験に関わる受験収入や学校・政府の歳入といった観点から自らの見解を開陳した<sup>(41)</sup>。そのスタンスは、試験制度の肯定であった。加えて、彼は「イングランドでは、教育院関係者が実施している重要な試験がある」<sup>(42)</sup>と述べ、教育院が5つの専門機構 (Professional Institute) で行っている試験政策 (Examination schemes) を詳述し、その効果を評価するのである。

この状況を予測するかのようになり、新教育連盟は、1930年代になると、組織的拡大と同時に混迷状態に陥る<sup>(43)</sup>。この中心には、子どもに対する知能テストを推進したバート (Burt, C., 1883-1971) や彼の理論を推奨したナン (Nunn, P., 1870-1944) らの思想があった。ナンは、「教育の新理想」の組織化にも

貢献し、やがてロンドン大学の教授職や新教育連盟イギリス支部の第二代総裁に就任した、当時の教育学の寵児である。また、バートも子どもに対するメンタルテストや知能テストの成果を教育に用いることを提言し、ロンドン・カウンティ・カウンシルで偉業を為していた。そのような彼らは、いかに効果的な民衆教育制度を確立するかに腐心するが、それは試験制度改革の提言どころか、既存の社会的格差を助長する結果をもたらすことになる。というのも、彼らはエンソアの批判にもかかわらず、知能テストを肯定し、優生思想に道を敷いてしまうことになるからである。サドラーの評価した試験体制は、今日に続くイギリスの試験制度の骨格となった。

### 3. 第二次世界大戦後の進歩主義教育の展開——教職の複雑さの深化と拡大——

#### (1) プラウデン報告書とプラウデン旋風

1944年教育法は、労働党が長年要求していた「全ての者への中等教育」を保障する一方で、イレブンプラス試験、三分岐システム、中等教育終了資格など、民衆への教育機会の拡大に伴う試験制度をもたらしした。また、戦時中も展開された新教育思想は、政府がプラウデン卿夫人 (Lady Plowden, Plowden B. H., 1910 - 2000) を委員長に命じた初等学校調査のまとめ、すなわちプラウデン報告書 (*Children and their Primary Schools*, 1967) に継承されることになる。それは、ハドゥ報告書 (1931) の理念をこの報告書の前面に掲げたことに示されている。

学校は単に教え屋ではなく、諸価値と諸態度を伝えねばならない。それは子どもたちが、未来の大人としてではなく、第一に、

そして何よりも子どもとして、生きることを学ぶ共同社会なのである。・・・学校は個性の発見、直接経験、創造的な学習機会をとりわけ重視する。知識はとうてい個々に分割されるものではなく、また、学習と遊びとは対立的なものではなく、補完的なものである。教育の全ての段階において、そのような雰囲気をもって育てられた子どもには、バランスのとれた成熟した大人になる望みがあり、彼がその一部をなしている社会のなかで生活しそれに貢献し、それを批判的に検討することができるようになるという望みがある。<sup>(44)</sup>

プラウデン報告書は、学校を「生きることを学ぶ共同社会」と規定し、知識を各教科に分けることや学校と遊びを分けて捉えることに警鐘を鳴らしたのである。この表明は、次のように続いていく。

子どもたちは、他の子どもたちと過ごすために、大人たちと過ごすために、彼らを取り巻く環境から学ぶためにいま現在を楽しむために、将来に向かうことができるようになるために、何かを創造するために、愛するために、逆境から学ぶために、責任をもって行動するために、すなわち端的に言えば、人間であるために、真に自分自身である必要がある。<sup>(45)</sup>

つまり、プラウデン報告書は、初等学校の子どもを「自分が自分である」という自然主義の教育観で捉え、習慣・慣習の押しつけの否定を強調したのである。イギリスではこの考え方を、「子ども中心主義」ではなく、子どもの側に立つという意味で「子ども中心」の教育と称す。この思想は、また、子どもの

自由な活動を保障するカリキュラムとそれを可能にするオープンプランの学校建築の推奨という形をとった。文部省開発部とロンドン学務委員会によって設立されたイヴェリン・ロウ初等学校 (Eveline Lowe Primary School, 1966-)<sup>(46)</sup> は、その典型である。オープンプランの教室や教室に付設されたベランダでは、子どもの興味関心に基づいた教育活動が展開され、トピック学習が試みられた。内緒部屋の役割を果たす「キーヴァ (Kiva)」の設置もユニークな設えとなり、プラウデン旋風の中心にいた進歩的な教師はカリキュラム編成の能力を行使した。そして、教科を統合した活動的な学習を子どもに提供したのである。まさに進歩主義教育の黄金期と称された時代を迎えたのである。

しかし、進歩主義教育の展開と推進は、新たな課題をもたらした。それは社会学者のヤング (Young, M., 1915-2002) が、1969年に自らの卒業した進歩主義の学校、ダーティントン・ホール・スクールで開催された大会で「進歩主義の学校と国家」<sup>(47)</sup>を問うたことに示されている。彼は、政府の各委員会、地方教育委員会、大学との3つの関係において進歩主義の学校の役割を意味づけ、自戒を込めて、自由と平等を希求し続けることの重要性を強調した。ところが、プラウデン報告書に対する批判は、後を絶たなかった。たとえば、宗教教育やカテキズムの暗記を主張した保守主義者らは、黒書『教育への闘い』 (*Fight for Education*, 1968) を刊行し、また分析哲学の立場をとるピーターズ (Peters, R., 1919-) は、『プラウデンの展望』 (*Perspectives on Plowden*, 1969) において、プラウデン報告書に散見される発達やレディネスといった支配的イデオロギーが何ら科学的・実証的根拠を伴っていないこと、そ

の意味内容が極めて曖昧であることを断罪した。さらにまた、バーンステイン (Bernstein, B., 1924-2000) も、この著作のなかで、社会的不平等の観点から報告書の楽観性を批判したのである。しかし、こうした批判にもかかわらず、「子ども中心」の教育を逸脱した「子ども中心主義」の教師は増えてゆき、何もしない自由を享受する教師が出てきたのである。必然的ながら、プラウデン旋風への逆風は近づきつつあったのである。

## (2) 進歩主義教育と教職の複雑化——教師の自律性の多義性——

1970年、サッチャー教育科学大臣は、ジェームズ卿 (Lord James of Rusholme, 1909-1992, ヨーク大学初代副総長) を委員長にした委員会 (The Committee of Inquiry on Teacher Education and Training) を組織し、教師教育と教員養成の調査を命じた。イヴェリン・ロウ初等学校の初代校長 (Elizabeth Aggett) を含む7名の委員は、『教師教育とその実際 (*James Report; Teacher Education and Practice*)』(1972) をまとめ、メリトクラシーと学問的行為を重視する観点から、教員養成と教師教育を、個人への一般教育、就労前教育と入門研修、そして現職教員研修 (in-service education) という3つのサイクルで捉える枠組みを提言した。その報告を受け、活動中心の授業アプローチによるナッフィールド数学プロジェクトや、教師中心の実験プロジェクトが活発に展開され、まさに、進歩主義教育の黄金期と称される時代が進行していったのである。

では、新教育や進歩主義教育の歴史的役割や思想史的意味はどのような点にあったのであろうか。新教育から進歩主義教育までの教育言説に見られる鍵概念は、個性、自由、成

長であり、それらは時代と状況によって修正を受けながら、第二次大戦後の初等学校のカリキュラム改革というタペストリーを潜り抜けてきた。その歴史に共通するテーマは、権威主義の廃止、教室実践の代案の提示と実験、自治、柔軟な時間割、創造的カリキュラムなどであり、そのようなテーマによって、地方教育当局に影響を与え、勅任視学官や校長の教育思想を規定した。さらに教師の最大の責務を「子ども理解」に置き、子ども理解に基づくカリキュラム編成能力によって教師の自律性を担保し、またそのことによって教師の専門性の強化を図った。そして、学校を基盤とした教員養成、さらに教員養成機関と学校教師の連携の強化が図られ、この状況が教師の大学院進学に相乗効果をもたらしたのである。それゆえ、このような新教育や進歩主義教育の歴史事象は、教師の自律性だけでなく、教員養成の自律性をももたらしたのである。

しかしながら、画一性を避けた教育方法は教職の多義性を顕在化させ、教職は複雑になっていった。こうした状況下、政府はカリキュラムという「秘密の花園」への介入を図ることになる。逆説的にも、その口火をきいたのは、労働党首相・キャラハンのラスキン演説 (1976年) であった。この演説によって、「教育大論争」を生み、やがて1988年にはナショナル・カリキュラムが成立した。それは国庫補助開始から150年の時を経た大改革であった。

これに対し、労働党員で社会学者のかのヤングは、「組織立てられた知識」としてのカリキュラムには社会的権力があるとし、未来に向けたカリキュラムは、未来志向性、学問的統合性、知的生産性、解放性、国家介入への禁欲性の構成要素を視野に入れて構想され

ねばならない、と言明した<sup>(48)</sup>。彼の批判の鋒先は民衆教育への国家介入に向けられたが、政府は教育と市場を関連づけた教育雇用省を設立（1995）し、答申『学校の卓越性』（1997）によって介入の度を強めたのである。こうして、民衆教育は政治家と官僚の思惑と手中に収まっていった<sup>(49)</sup>。それは、高邁な理論や見識に基づいた方向性というよりはむしろ、マスコミに左右された複雑で気まぐれな世論に政府が動かされた結果であり、「影響力のある個人が社会・政治・経済の一般的变化の過程と複雑に相互作用した結果」<sup>(50)</sup>であった。それゆえ、教育改革や教員養成改革の見通しを描くことも難しい状況になったのである。

このようにして、イギリスの社会は、教師の専門知識に従おうとしていた社会から教師が大衆の絶え間ない監視に従う社会へと変容し、また、多種多様な要望を出す一般庶民やマスコミに左右された政府の教育介入が当たり前の社会になったのである。さらにまた、「自由」を標榜する進歩主義教育は、過激な右翼のレトリックとしても利用され、それは「教育の自由」を標榜する教職内部からも出てきたのである<sup>(51)</sup>。歴史の必然の様相と複雑さが、まさにここに現れている。

### おわりに——日本の教員養成と教育思想史研究への教訓——

以上、18世紀末から20世紀末までに展開されたイギリスの進歩的な教育思想と教師像の変遷を描出し、教育行為が宗派の手から政治の手に移った過程に内在する、教師像や教職の思想史的な意味を析出してきた。政治と国民教育の思想の絡まりの様相は一義的ではなく、多義的であり、その史的解釈も単一で

はない。とはいえ、近代化を最も早く達成したイギリスの教育思想や教員養成の思想には、統治と支配との格闘の歴史があり、それゆえ、美辞麗句を用いて教師の専門性を定義づけようとする日本の教員養成論に多くの示唆を与えることができる。顧みるならば、教育思想史学会が掲げたテーマには、教員養成を含む近代教育のシステムと思想の再定義が含まれていた。この点に関して、イギリスの教員養成の歴史はいかなる教訓をもたらすことができるのであろうか。

ここで強調しておきたいのは、初等学校教師によるポリテイクスへのアプローチの重要性についてである。なぜなら、「学校組織の要求、カリキュラムの複雑さ、授業案を練ること、同僚と計画的にやっていくこと、評価と記録の管理、保護者との面談や学校理事との会議の準備は、全て即座に処理することが求められる務め」であるにもかかわらず、「統治と支配の巨大な上部構造から、個々の親、保護者、家族の子どもたちへの進歩の期待に至るまで、初等教育における教授の文脈は、本質的に政治的」であり、「学校に資金を与えて支配し、初等教育の教師たちがその範囲内で働く限界を定め、彼らの役割を定めるのは、教室の向こう側にある世界」だからである<sup>(52)</sup>。

この複雑な構造が示唆しているのは、学校の教師を束ね、教育活動を主導する校長の声の反映しづらさへの着目であろう。それゆえ、まずもって、教師には、自らの仕事を方向づける政治がどのように変動しているかを見極める能力が必要になる。その意味で、教育政策に翻弄されてきたイヴェリン・ロウ初等学校第三代校長のメッセージは興味深い。彼は次のように日本の教師志望者に語りかけている。

私たちの未来は、教育課程や私たち全ての知性が、各々の生徒や全ての生徒を最大限にまで発達させることを可能にする学習へのアプローチを統制する校長や教職員に委ねられています。だから全ての学校は、個々の事情や個々の強みや難点があるとしても、独自の答えを見つけ、前述したことが実現するような方策を展開せねばならないのです。若い教育者としてのあなた方は、全ての生徒ができる限りのことを成し遂げ、できるだけ良い人になろうとすることを確実にする傍観者にも参加者にもなりうるのです。私はあなた方に、自分の責任を真剣に考え、できるだけ完全かつ聡明に教職に従事することを強く勧めたいと思います。官僚や政治家があなたにこうすべきだと言うのを待ち望んだり、この人たちが21世紀の教育の重要な問題に対する何らかの答えをもっていると期待したりはしないでください。私はみなさんが教職において、革新的な教育目的、教育目標、教育方針、教育実践を形にすることに積極的な参加者となることを期待しています。<sup>(53)</sup>

彼は教育政策を政治家のみに委ねることの問題点を指摘し、教師が専門性を発揮することこそが教育の本来の在り方である、と主張しているのである。いうまでもなく、教師の自律性と専門性は、政治が学校教育に過度に介入することを抑制し、国家組織、教育委員会、学校それぞれがパートナーシップと責任をもって教育する形をもたらす。それゆえ、教員養成・教師教育を一体的に推進するという日本の方針は、国内外を問わず、教員養成を担う大学と教師集団の連携・協力を前提にしているのであり、そのことは、同時に、日

本の教員養成・教師教育思想史とポリティクスとの関係についての詳細な解明と再定義を不可避とするのである。

保守党と自由党の連合政権になってもなおイギリスの教育界を席卷しているのは、「最もよいカリキュラムは学校でつくられる」、「教師自身がシステムをデザインする自由をもっている」という進歩的な考え方である<sup>(54)</sup>。この思想は、教師の自律性や専門性を確実にしようとしてきたイギリスの教員養成の長い歴史に由来する。ただし、教師の専門性を何によっていかに確かなものにするかもまた、ポリティクスに関わる事柄なのである。いうまでもなく、ポリティクスには学校の動きを監視するマスコミや政治家や官僚の意見を取り込む働きがあるからである。したがって、改革動向を左右する多種多様な世論やニーズからの抽出スキームに関する思想の検討が不可欠になってくる。教師や教員養成の自律性は、教育の公共性、平等性、世俗性、正統性といった教育学的視点だけでなく、レトリックを有するポリティクスにも左右されるため、これらの検討は喫緊の課題と捉えることができよう。これらの課題へのアプローチを他日に期しつつ、本稿をひとまず終えることにしたい。

## 注

- (1) [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf), (Accessed on 3rd March 2013)
- (2) 1944年教育法発布以降の初等段階の教育については初等教育 (primary education)、それ以前の教育については基礎教育 (elementary education) と表記する。また、'master', 'mistress', 'teacher' についても教員と教師という訳が可能であるが、本稿では法制度の文脈では教員、それ以外の文脈では教師

- という表現を用いる。
- (3) モニトリアル・システムを批判したサラ・トリマーについての研究には次のものがある。岩下誠「モニトリアル・システムの条件と限界——サラ・トリマーの教育思想と教育実践を通じて」『教育学研究』第73巻第1号, 2006, 27-37.
- (4) ウィルダスピンの学校については次を参照。拙稿「歴史と教育」、宮野安治・山崎洋子・菱刈晃夫『講義 教育原論——人間・歴史・道徳』成文堂, 2011, 95-101. なお、図1~3は、本書からの転用である。
- (5) セクション3の「トレーニング・システムの顕著な特徴」に収録されている第17章「学校の諸前提——ギャラリー、プレイグラウンド」の1つの項に「プレイグラウンド、屋根のない教場」がある。ちなみに、本書刊行年の1836年は、ストウがケイ＝シャトルワースの支援を得て、グラスゴー教育協会を教員養成カレッジに発展させることに成功した年である。
- (6) 拙稿「遊び場・屋根のない教場——デイヴィッド・ストウ著『トレーニング・システム』より——」武庫川女子大学大学院『教育学研究論集』Vol.7, 2012, 131-138.
- (7) この法律では、イングランドとウェールズの「庶民階級の子どもを教育するための校舎建築用として、民間団体の基金を助成する目的で2万ポンドを越えない金額を国庫から支出する」という決定がなされた。
- (8) 松井一麿『イギリス国民教育に関わる国家関与の構造』東北大学出版会, 2008, 283.
- (9) Aldrich, R. *Lessons from History of Education*, Routledge, 2006, 198. なお、2012年と比較して当時の貨幣価値を計算すると、10ポンドは約1,000ポンドとなる。See Historical UK Inflation And Price Conversion, <http://safalra.com/other/historical-uk-inflation-price-conversion/#usingThePriceConversionWidgetOnYourOwn>
- Website (Accessed 1<sup>st</sup> Sep. 2013)
- (10) 教育実習は、3年制の学士課程では120日、4年制では160日、学士課程卒業後のPGCEコースの初等教員課程では90日間、中等教員課程では120日と、実習日数が定められている。藤井泰「世界の教育事情」週間教育資料, No. 1271 (2013年10月28日号), 23.
- (11) 出来高払い制は、実際には1897年まで続いた。
- (12) マシュー・アーノルド, 小林虎五郎訳『再改訂法典——出来高払い制批判——』東洋館出版社, 20001, 45.
- (13) 大田直子『イギリス教育行政制度成立史』東京大学出版会, 1992, 161.
- (14) オルドリッチ, 前掲書, 169.
- (15) 松塚俊三『歴史のなかの教師』山川出版社, 2001, 262.
- (16) P. Searby, *The Training of Teachers in Cambridge University, The First Sixty Years 1879-1939*, Cambridge University Department of Education, 1982, 1.
- (17) 滝内大三『イングランド女子教育史』法律文化社, 1994, 383-384.
- (18) ヒューズは、イギリス政府の要請を受け、1901年に日本を訪問し、安井てつとともに全国各地で講演をしている。ヒューズの日本滞在時の活動については次を参照。大野 延胤「E. P. Hughes in Japan (1901-1902)」学習院大学文学部『研究年報』第16号, 1990, 321-346.
- (19) 後に東京女子大学学長となる安井てつもヒューズのもとで学んだ。安井はカーディフ大学の社会哲学者のJ・S・マッケンジーの指導も受けている。ちなみに、彼の妻のミリセント・マッケンジーは、「教育の新理想」のメンバーであり、またシュタイナー教育をイギリスに紹介した教育学者である。
- (20) T. H. Simms, *Homerton College 1695-1978*, Trustees of Homerton College, 1979, 47.
- (21) 松塚, 前掲書, 261.
- (22) オルドリッチ, 前掲書, 178.

- (23) See W. H. G. Armytage, *Heavens Below: Utopian Experiments in England 1560-1960*, Routledge and Kegan Paul, 1961.
- (24) 拙稿「J. J. フィンドレイのカリキュラム論」『武庫川女子大学紀要（人文・社会科学）』2007, 21-30.
- (25) 大田, 前掲書, 325.
- (26) Board of Education, *Suggestions for the Consideration of Teachers*, HMSO, 1905, 6.
- (27) D. ウォードル, 岩本俊郎訳『イギリス民衆教育の展開』協同出版社, 1979, 111.
- (28) 同書, 111.
- (29) 拙稿「E. ホームズの『教育の新理想』としての『自己実現』概念——〈well-being〉と〈wholeness〉の探究にもとづいて——」教育哲学会『教育哲学研究』第81号, 92-111.
- (30) E. G. Holmes, *In Quest of an Ideal*, Richard Cobden-Sanderson, 1920, 67-68.
- (31) See H. Finlay-Johnson, *The Dramatic Method of Teaching*, James Nisbet & Co., Limited, London, 1912. H. Caldwell Cook, *The Play Way: An Essay in Educational Method*, London William Heinemann, 1917. Norman Macmunn, *The Child's Path to Freedom*, J. Curwen & Sons Ltd., London, 1926.
- (32) 拙稿「イギリス新教育運動の諸思潮とネットワーク」世界新教育連盟『教育新世界』第48号, 2000, 20.
- (33) 拙稿「教員養成とイギリス新教育運動」『新教育運動期における「教職の専門分化」と「教育学の制度化」に関する比較史的研究』平成14年度～平成16年度科学研究費補助金（基盤研究（C））報告書, 2005, 59.
- (34) 拙稿「ベアトリス・エンソアの「新学校」構想——ユートピア小説“Schools of To-morrow”（1925）にみる学校改革——」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』第17巻, 2002, 159-167. The Emergence of New Forms of Knowledge in Progressive Education; the Concept of Creativity in the Frensham Heights School (1925~)『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』第21巻, 2006, 140-150.
- (35) See K. J. Brehony, A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938, *Paedagogica Historica*, Vol. 40, Issue 5-6, 2004, 733-755.
- (36) See P. Cunningham, *Curriculum change in the primary school since 1945: dissemination of the progressive ideal*, Falmer, 1988. See also R. Lowe, *The Death of Progressive Education: How Teachers Lost Control of the Classroom*, Routledge, 2007.
- (37) J. S. Maclure, *Educational Documents, England and Wales 1816-1968*, Methuen, 1969, 189-192.
- (38) Board of Education, *Suggestions for the Consideration of Teachers*, HMSO, 1931, 9.
- (39) 拙稿「イギリス新教育運動における「試験」・「知能テスト」をめぐる論争とジレンマ」『武庫川女子大学紀要（人文・社会科学）』Vol. 59, 2011, 43-52.
- (40) M. Sadler, Examinations, in *The New Era*, Jan. 1929, 16.
- (41) Ibid., 16-17.
- (42) Ibid., 17.
- (43) 拙稿「イギリス新教育運動の拡大と混迷」『武庫川女子大学紀要（人文・社会科学）』Vol. 59, 2011, 53-62.
- (44) DES: Central Advisory Council for Education, *Children and their Primary Schools (The Plowden Report)*, HMSO, 1967, 187-188.
- (45) Ibid., 188.
- (46) 山崎洋子・Gary Foskett, 「進歩主義教育における「子ども中心の教育（Child-Centred Schooling）」の理論と実践」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』第18巻, 2003, 133-146.
- (47) M. F. D. Young, *Progressive Schools and the State*, in Maurice Ash with Kenneth Barnes ... [et al.], *Who*

- are the progressives now ?*, Routledge & K. Paul, 1969, 199-200.
- (48) M. F. D. Young, *The Curriculum of the Future*, Falmer Press, 1998, 180-181. (大田直子訳『過去のカリキュラム・未来のカリキュラム——学習の批判理論に向けて——』東京都立大学出版会, 2002)
- (49) オルドリッチ, 前掲書, 217-218
- (50) P. Gordon and D. Lawton, *Curriculum Change in the Nineteenth and Twentieth Centuries*. London: Hodder and Stoughton, 1978, 2.
- (51) ロイ・ロウ、山崎洋子・添田晴雄監訳『進歩主義教育の終焉』知泉書館, 2013, 281.
- (52) P. Cunningham, *Politics and the Primary Teacher*, Routledge, 2011, 1.
- (53) G. Foskett, *Leaders of Learning – The Role of the Headteacher*, (2012年2月29日, 武庫川女子大学文学研究科教育学専攻セミナー) 武庫川女子大学文学研究科教育学専攻『教育学研究論集』Vol. 8, 86 & 91. なお、イギリスと日本の進歩主義教育については次を参照。Yoko Yamasaki, *Continuing the conversation: British and Japanese progressivism*, History of Education Society UK, *History of Education*, Vol. 42, No. 3, Routledge, 2013, 335-349.
- (54) The Guardian, Friday 29 March 2013 <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2013/mar/29/michael-gove-teachers> (Accessed 17 Aug. 2013)

※本稿は、「イギリス新教育におけるポリティクスと『劇化法・評価法』に関する教育思想史的研究」(平成25～27年度科学研究費補助金、基盤研究(C)、代表・山崎洋子)の研究成果の一部である。

### 執筆者

山崎洋子 (やまさき ようこ)

武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

教育学・教育思想史

yokoy@mukogawa-u.ac.jp