

イギリスの中等教育における伝統と変動

—総合制中等学校理念の擡頭—

望 田 研 吾*

Kengo MOCHIDA

Tradition and Change in Secondary Education in England and Wales

—Rise of the Idea of the Comprehensive School—

Abstract: In this paper the tradition in secondary education in England and Wales and the challenge to it in the pre-war era are dealt with. In the tradition the principle of separation between secondary and elementary schools was dominant; but progressive forces challenged this principle basing their arguments on the propositions put forward by R. H. Tawney and demanded "Secondary Education for All" and the establishment of comprehensive schools. Because of the pressure from the progressive forces the concept of the comprehensive school had gained a position in the discussion of secondary school reorganisation by the late 1930s.

However, traditional forces were strong as well. Proposals for comprehensive schooling were continually neglected or refused by the reports of the Consultative Committee before the 1944 Education Act. The Spens Report of 1938 advocated a tripartite system basing its arguments mainly on the evidence of psychologists which justified the early selection. The Norwood Report of 1943 offered a philosophical justification based on the traditional view for the tripartite system. Finally, the White Paper of 1943 gave the full support for the selective system. Thus the traditional principle dominated official thinking and elements of separatism were brought into secondary education in the form of a tripartite system.

序 伝統一分離した二つの制度—

イングランドおよびウェールズにおいては1870年教育法以来、基礎 (elementary) 教育と中等 (secondary) 教育は分離された制度として考えられてきた。すなわち基礎学校は大衆のための学校であり、中等学校はエリートのための学校であるとの考え方が存在してきた。法律的にも二つの学校は異なる法令 (Code) および規則 (Regulations) によって管理され、それらは二つのタイプの学校の役割を明確に規定した。1904年の基礎学校令 (The Elementary Code) は R. モラント (Robert Morant) が総裁であった教育院 (Board of Education) によって発布されたが、基礎教育の役割を次のように規定した。

「公的基础学校の目的はそれに委託された子どもたちの性格を形成し強化すること、さらに彼らの知性を発達

させることにある。また少年および少女たちを援助して、彼らとその異なる要求に応じて、実際的かつ知的に、人生における労働に適合できるように、その学校生活を最大限に活用させることである。¹⁾」

この規定に含まれる意味の一つは、基礎学校における子どもたちには、とくに勤勉、目上の者に対する尊敬、といった特質を有する性格形成がおこなわれるべきであるというものであった。このような意味における性格形成では、当然、リーダーシップの育成というよりもむしろフォロアシップの涵養に重点がおかれ、したがってそれは中産階級の子どもたちのためよりもむしろ労働者階級の子どもたちに適したものであった。かかる性格をもつ基礎教育は当然、袋小路的であり、例外的に優秀な子どものみが選ばれて、中等学校に進学することができたのである。1904年の基礎学校令以来、そこに示された規定にもりこまれた基礎学校の性格づけは、約40年の間、大衆のための教育のガイドラインとなったのである

* 島根大学教育学部教育学研究室

中等教育に関しては同じく1904年に中等学校規則 (Regulations for Secondary Schools) が発布されているが、それは中等学校の性格について「その各々の生徒に16才まで、またそれ以後、完全に等級化された教授課程により与えられ、かつ基礎学校において与えられるものよりも広範な範囲をもち、また高度な内容の身体的、精神的および道徳的な一般教育を提供している通学制学校あるいは寄宿制学校²⁾」と規定した。この規則によると、中等学校におけるカリキュラムに要求された内容は「1週に四時間半以上が国語、地理、歴史に割り当てられねばならない。(国語の他に)一つの言語を学ぶ場合には三時間半以上が、二つの言語を学ぶ場合には六時間以上がそれらの言語に割り当てられねばならない。科学と数学については七時間半以上で、そのうち少なくとも三時間を科学にふりむけるべきである。科学の教授は理論的かつ実際的であるべきである。国語以外の二言語が教えられ、またそのうちの一つがラテン語でない場合には、教育院はラテン語の除去が当該学校の利益のためであると納得させられる必要がある。」というものであった。カリキュラムについてのラテン語への言及にもみられるように、中等学校規則では中等学校は選ばれた少数者のための学校としての性格が重視され、したがって中等教育は基礎教育とは分離されたエリートのための教育として規定されたのである。その後、無償席 (Free Place) の創設などの措置によって、少数の優秀な労働者階級の子どもが中等学校に進学する道は開かれたにしても、かかる中等教育理念は1944年教育法まで、法的にもまた一般の考え方においても存在し続けたのである。

I 伝統への挑戦

—中等教育をすべてのものに—

中等教育と基礎教育とを全く分離された制度と考える分離主義 (separatism) の伝統が、全く批判を受けぬまま持続することは、その伝統の重さにもかかわらず困難であった。分離主義の伝統への挑戦の原動力となった人物は R. H. トーニー (R. H. Tawney) であった。1922年にトーニーは『全てのものに中等教育を』 (Secondary Education for All) を著し、そこにおいて普遍的な中等教育を要求した。トーニーは中等教育と基礎教育との関係に関する三つの教義 (doctrine) を識別した。第一の教義は「二つの制度」あるいは「分離」の教義であり、そこでは中等教育と基礎教育が完全に分離した制度と考えられ、それぞれが異なる階級を対象としているものであった。第二は「選抜」あるいは「教育の梯子」 (educational ladder) の教義であり、それは低い階層のほんの少数の優秀な子どもたちのみが、無償席や奨学金獲得のための選抜試験により中等学校に進学で

きるという考え方であった。トーニーは、これら二つの教義が民主主義社会には、全く不適切なものであるとして非難したが、その主張によると、教育における中等と基礎という分離は教育的に不健全であり、また社会的にも非難を免れないものであった。かかる主張の根拠は、そうした分離、区分は第一に才能の大きな浪費をもたらすこと、第二に中等学校に入学すべき子どもたちをしめだすこと、第三に基礎学校に対して、12才から14才までの子どもの教育という基礎学校にとっては特別に向いていない任務を押しつけること、さらに第四に重複から生じる浪費と非効率といった諸結果をひきおこすことであった。⁴⁾

トーニーは以上の主張に基づき、中等教育と基礎教育の全制度を後者が前者の準備段階であるような単一の制度 (a single system) として構築することが不可欠であると提唱した。この考え方が第三の「単一制度」の教義であった。トーニーは「基礎」 (elementary) 教育に代って、「初等」 (primary) 教育という用語の使用を提起し、初等教育がもつ中等教育への準備段階としての性格および初等教育と中等教育との連続性を強調した。トーニーの構想においては、初等教育は11才あるいは12才までの全ての子どものための学校であり、中等学校は12才から16~18才の少年、少女のための学校であった。したがって「全ての正常な子どもは11オプラスの年令で初等学校からあるタイプの中等学校へ移行し、適切な奨学金の援助により16才まで在学すべきである。」⁵⁾とした。

「全てのものに中等教育を」の要求は人権としての教育の原理と、教育および社会における機会の平等の拡大の要求に基づいていた。機会の平等の原理は、トーニー自身も深く関わっていた労働党の政策におけるもっとも重要な原理の一つであったが、トーニーは労働党の政策の一般的目標を次のように要約した。

「労働党は、教育的に健全であると同時に民主的な社会に適合する唯一の政策は、初等教育と中等教育が単一で連続的なプロセスにおける二つの段階で組織されるような政策であると、確信している。そのプロセスでは中等教育は青少年の教育となり、初等教育がそれまでの準備となるのである。したがって労働党政策の目標は初等教育の改善であり、また公的中等教育を発展させ、全ての正常な子どもたちが、その親の収入、階級あるいは職業に関係なく11オプラスの年令で、初等学校または予備学校から、あるタイプの中等学校へと移行し、そこに16才まで在学するようになるまでにするのである。」⁶⁾

したがって、トーニーの論理においては、単一の教育制度こそが民主主義と平等の原理が支配する社会においては不可欠であった。かかる見解はまた1924年に出版されたトーニーの『教育：社会主義者の政策』 (Education : the Socialist Policy) においても表明された。そこ

においては、市民の自由な協力に基づく社会が「社会主義者の理想」であるとされたが、そのような社会は「教育の考えられる限りの広汎な普及」に基づかねばならないとされた。したがって、教育の機会の平等の確立は、民主的で平等かつ協力的な社会にとって不可欠であると考えられたのである。トーニーの主張によると「労働者の子どもたちに対する完全な教育機会の拒否は、社会的特権をもっとも醜悪かつもっとも侮辱的なかたちで恒久に維持することを意味するばかりでなく、考えられる限り最大の教育的平等は、無関心な大衆の上に君臨する官僚エリートによる支配ではないいかなる社会主義にとっても欠くべからざる条件なのである。」⁷⁾

この言明にみられるように、トーニーは明白に社会および教育についてのエリートの見解を批判し、少数の特権階級が、教育を含む生活の多くの部分において機会の平等を否定されている大多数の人々を支配する社会を非難した。そのような社会にかわってトーニーは同胞愛と平等の原則に基づく社会を構想したのである。

子どもの発達に関するトーニーの見解もまたラディカルなものであり、伝統的見解に反するものであった。伝統的見解が能力の発達における遺伝的要因の決定的重要性を強調したのに対し、トーニーは子どもの発達可能な才能の完全な発達に対して教育がもつ強い影響力を重視し「社会が経済的効率性と社会的快適性のために必要とするものは教育された知性 (educated intelligence) である」と主張し、教育に付与された重要性に関して次のように表明した。⁸⁾

「将来の科学者、詩人、発明家あるいは政治家は、ウェスト・ハムにでもウェストミンスターにおけると同様に生まれるであろう。彼はウェスト・ハムでも生まれるかもしれないが、彼がそこでその能力を発達させることはほとんど考えられない。というのは、特別な才能は初等学校以後に延長される教育なしには発見されることも涵養されることもなく、またそのような教育なしにはその才能にもっとも適したきっかけが発見されることもないからである。なぜなら、全ての専門職とますます多くの分野の産業が少なくとも16才までの全日制教育を受けたものを採用しているからである。」⁹⁾

トーニーはまた能力の分布は全人口の間でアト・ランダムになっており、分布の法則は階級あるいは収入にほとんど関係ないので、労働者階級のなかにも多数の優秀な子どもたちがいると主張した。能力の分布に関するこうした見解もやはり伝統的見解に反対するものであった。トーニーによれば伝統的見解は「あたかも大衆は類人猿と同じように、富める者よりも少ない脳細胞しかもっていないかのように、労働者の子どもが必要とするのは基礎教育だけである。」¹⁰⁾ というものであったが、トーニーはそれに対して「高次の教育」の機会の平等が、そ

れから利益を受けることのできる全ての子どもに対して確保される教育制度は全人口の間の潜在的な能力をくみあげるために必要であると主張したのである。

カリキュラムについての彼の考え方も進歩的であった。トーニーは知識の伝達と規律の押しつけを強調した伝統的見解に反対し、その代りに子どもたちが大人になった時に自身の将来が決定できるようにするために、子どもたちを教育することを重視し「...問題は子どもたちが型にはまったり、また現在の成人の世代によって望ましいと考えられる処方を得るように準備することではなく、彼らが子どもの時には健康な子どもであることができるようにし、かれらが成長した時には、自分自身の世界に対する態度を自身で決定できるようにすることである。」¹¹⁾ と提言したが、この見解は基礎学校令においてなされた「少年、少女を人生における労働に実際的かつ知的に適合させることである。」という基礎学校の役割に関する言明とは対照的なものであった。

伝統に挑戦し、普遍的、義務、無償の中等教育を要求したトーニーの提言は、それ以後の中等学校再編成に関する進歩的勢力の論議の基礎となった。しかしながら、トーニーの概念では、中等学校が一つの型の学校であるべきとは必ずしも考えられてなかった。その主張のなかでも「中等教育が発達すればするほど中等学校の間で考えられる限りの大きいバリエーションがあるべきである。」¹²⁾ と言明され、また教育のプロビジョンの平等は「教育のプロビジョンの一致ではなく、中等学校の間で最大の多様性が存在することが重要である。」¹³⁾ とも主張された。

進歩的勢力のなかの他のグループは、こうした提言よりも、よりラディカルな態度をとった。彼らは1926年のハド・報告の勧告に対する反応として、共通の中等学校を構想しはじめていた。その勧告は中等教育におけるグラマースクールとモダン・スクールの二課程制を提唱したのであったが、そうした主張に対して、例えば1930年代半ばに、労働組合会議 (Trade Union Congress) は教育諮問委員会に対して、教育改革のための提案を提出した。その提案において、T. U. C. は次のように多課程学校の理念を示唆した。

「我々はグラマー部とモダン部が同じ屋根のもとにおかれることを非常に望む。同様に選抜的あるいは非選抜的なモダン・スクールなどよりも、我々は同じ学校の中に平行的にクラスをおくことを望む。我々ほどの特別な (正常の) タイプの子どもをもも分離された学校へと区分けすることは良くないと考える。」¹⁴⁾ 1938年に T. U. C. はスペンズ報告 (Spens Report) に関する声明を出し、「三つの型の学校の分離は……子どもたちを社会的階層と同様に産業的階層へと分類することを恒久化する

にちがいない。11才での子どもたちの分類が残るかぎり、実際問題として、教育の平等とかその後の人生における機会の平等について語ることは無用なことである。」と主張した。以上のように、T. U. C. は多課程学校の設立を提唱し、それが「教育的平等および我々の教育制度が我々の生きている社会における社会的、産業的平等に対して貢献するように期待できるアプローチをもたらす唯一の道である。」と主張した。教員組合の間では全国教師組合 (National Union of Teachers) が1926年に全ての初等後教育は単一の中等学校で与えられるべきであると主張し、さらに教育審議会に対するその証言において、N. U. T. は「同一学校における区分された学習」が理想的な措置であると示唆し、もし規模が適正ならば、共通の中等学校 (common secondary school) を望んだ。¹⁷⁾ 1930年には全国労働党教師連合 (National Association of Labour Teachers) は『教育：一政策』 (Education: A Policy) と題するパンフレットを出し、そのなかで11才以上の子どもたちに対する全ての公教育は共通学校において組織されるべきであるという提言がなされた。全ての子どもたちを、同一の学校に通学させることによってのみ、真の平等が達成されるし、また教育の平等を達成し、中等学校の社会的分野を廃止する唯一の方法は、全ての多様なカリキュラムが一つの屋根のもとにおいて提供される制度を確立することであると主張がなされた。¹⁹⁾ したがって、進歩的勢力の間では多課程学校という形態での共通中等学校の理念が、1930年代において一定の支持をえていたといえるのである。

II 伝統への回帰：スペンズ報告とノーウッド報告

1. スペンズ報告：多課程学校の拒否

1938年に中等教育に関する諮問委員会 (The Consultative Committee on Secondary Education) は報告書を提出したが、それは委員長の名にちなんでスペンズ報告 (Spens Report) とよばれた。委員会の諮問事項は「基礎学校令によって管理される学校以外で、11才以上の生徒のための教育を提供している学校の組織と相互関係を考察し報告すること。とくに16才をこえて在学しない生徒の教育の枠組と内容に配慮をおこなうこと。」²⁰⁾であった。

報告はその基本的原則として選抜制度の原理を採択した。報告は全ての初等後学校は中等学校令によって管理される完全な中等学校となるべきであると提言したが、中等教育は三つのタイプの学校、すなわち、グラマー・スクール、テクニカル・ハイ・スクールおよびモダン・スクールでおこなわれるべきであると、報告は勧告したの

である。この勧告は、主として委員会に意見を提出した心理学者の助言に基づいていた。これらの心理学者たちは、生得的でかつ測定可能であるという一般知能の理論を提唱したが、委員会への意見陳述によれば「一般知能は学級における子どもの学習を決定するもっとも重要な要因」であり、さらにこの要因は知能テストをおこなうことによって「大体」測定されうるといふものであった。報告は、したがって「数少ない例外を除いて、非常に早い時期に、ある程度正確に子どもの知的能力の最終レベルを予測できるとの意見が提出された」と述べ、さらに続けて、三つの分離された学校の設立を次のように正当化した。「一般的に、幼児学校においてはほとんど識別できなかった細い差異を、初等学校では、はっきりと観察することができるであろう。11才までには、その差異は非常に増大しており……もし彼らの多様な能力に対する正当な配慮がなされるためには、11才からある重要な側面において異なるタイプの教育を必要とするのである。」この言明は、報告が個人的差異に関するプラトンの前提——人間の間の不平等は基本的には知的な面にあらわれ、しかもこの異なる知的能力は生得的であり、大部分遺伝の産物である——に基づいていることを明確に示していた。委員会は次に11才プラスにおける選抜試験を勧告した。委員会は選抜試験が「(a)ははっきりと多くの知性を持ち、またそのような特質の知性をもっているために、あきらかにグラマー・スクール型の教育を受けるべきである生徒と(b)グラマー・スクール型の教育からあきらかに利益をえることのない生徒。」²²⁾を選び分けることができると確信していた。

スペンズ報告は以上のように三課程制を提唱したのであるが、多課程学校の理念について、その序において議論し、またその可能性について考察した。報告はこのタイプの学校の特質について「ある地域における11才以上の全ての生徒に2、3カ年の良好の一般教育を提供する。また、4つか5つのストリームを組織し、13あるいは14才で生徒がそれぞれの必要と能力にみあったコースをとることができる。こうしたいくつかのコースには共通のコアがあるかもしれないが、それらは時間割と一定の教科群に割りあてられる強調点において差異がある。」²³⁾と概括した。委員会は続けて多課程学校の設立は「非常に魅力的」であると考え、また広範に異なる能力、興味、および目的をもつ生徒たちの緊密な協同のもつ利点を認識した。また、多課程学校においては、生徒をアカデミックなコースからそうでないコースへ、またその逆の場合にも、大きな管理的困難なしに移行させられることも認めた。

こうした利点にもかかわらず、報告は多課程学校の概念の拒否を言明し、「若干のちゅうちょはしたが、我々

は多課程主義の採用を一般的政策として提唱することはできないという結論に達した。」と述べた。委員会が多課程学校政策が不利であるとしてあげた理由は、(1)一般的に多課程学校が大規模になること——「多課程学校の規模は非常に大きく、例えば800人かそれ以上にならざるをえない」——(2)第六学級に進級する生徒が比較的少数になること、(3)アカデミックな「部門」のprestigeがモダン・スクール型の中等教育の自由な発展を阻害するおそれがあること、であった。これらの理由に加えて、報告はさらにもう一つの理由を付け加えて、「多課程理念の一般的採用は長く確立された制度の中でおこなわれるには余りにも破壊的である。とくにこの確立された制度が最近において、新しいグラマー・スクールとテクニカル・スクールの建設によって拡充されてきた規模、および、概して古い制度の枠組がうまく新しい型のモダン・スクールの成長によって、負わされた緊張と圧力に耐えてきたことを考えるならば、²⁴⁾」と声明した。

以上のようにスペンズ報告は伝統の尊重を明確に表明した。しかし、報告は多課程学校についての実験の可能性を排除せず、とくに新興住宅地域や過疎農村地域においては、グラマー・スクールとモダン・スクールが一つの多課程学校を形づくることのできる可能性があるとした。さらに、報告は「多課程学校の理念は多課程学校という手段によっては表現されな²⁵⁾かもしれないが、中等教育の制度に滲透しなければならぬ。」と付け加えた。このことは全てのタイプの中等学校、すなわちグラマー、テクニカル・ハイ、およびモダンの各学校が、いわゆる「平等な地位」を与えられるべきであることを意味していた。報告は「各タイプの中等学校は、その教育的任務を明確にもち、国民的制度において適切な位置を占めるであろう。」と述べ、また「中等段階における全ての学校の間に、地位の平等が存在すべきであり、また、それらの間の差異は、それらの学校に期待²⁶⁾される教育の任務によってのみ規定されるべきである。」と指摘し、教師の勤務条件、学校の建物および施設、学級規模、さらに最低卒業年令といった点における学校間の平等が、報告の勧告の完全な実施にとって不可欠であると考えられた。最後に、スペンズ報告は「三つのタイプの中等学校——我々はそれをモダン・スクール、グラマー・スクールおよびテクニカル・ハイ・スクールと名付けたが——は新しい中等学校規則によって管理されるべきである。」と勧告した。²⁷⁾

以上のようにスペンズ報告は三課程制を推唱し、多課程学校の理念をいくつかの理由に基づき拒否した。したがって報告はイギリス教育の伝統であった分離主義の要素を中等教育の分野にもちこんだといえる。分離は、この場合、基礎学校と中等学校の間で生じるのではなく、

異なる型の中等学校の間で生じることになった。もちろん、報告は各タイプの中等学校の間における地位の平等の確立の必要性を指摘したけれども、報告がこの点に関して余りにも楽観的すぎたのは明白であった。したがって、スペンズ報告は、その重要部分において、大きな変動よりもむしろ既存の教育構造の改善の方を採択したのであった。

2. ノーウッド報告：三種類のタイプの子どもの分類

中等学校におけるカリキュラムと試験に関する中等学校試験審議会(The Secondary School Examinations Council on Curriculum and Examinations in Secondary School)は1941年に教育院によって任命され、1943年に報告書がノーウッド報告(Norwood Report)として出版された。委員会の諮問事項は「中等学校のカリキュラムにおける示唆されている変化およびそれに関連して学校試験の問題を考察すること。」²⁸⁾であった。

ノーウッド報告は中等教育が初等教育の次にくる段階であるべきという提案を受け入れ、中等教育の性格について次のように規定した。「中等教育の任務は、第一に、初等段階でははっきりと表われないにしても、中等段階では明示される子どもの特別な精神傾向のための機会を提供すること、第二に、この目的のために最も周到に企図されたカリキュラムおよび生活という手段によって、特別な興味と適性を最大限発達させることである。したがって、中等教育の内部においては診断と予見の両方があるべきで、さらに特定のケースに応じた特別の取り扱いもなければならぬ。²⁹⁾」しかし、報告はスペンズ報告と同様に三課程制を提唱した。ノーウッド報告はスペンズ報告とは対照的に、心理学者からの助言をもとめることはせず、子どもの特質についての独自の見解にもとづきその勧告をおこなった。報告は「教育を受けるにしたがって一定のグループが現出してくるが、各グループはそれぞれに適したやり方で取り扱うことができるし、また取り扱われなければならない。³⁰⁾」と述べ、さらに「根拠がどのようなものであれ、おおまかなグルーピングは一般的な教育的経験においてすでに確立されており、また教育の実践におけるそうしたグルーピングは、生徒の教育期間および卒業後の生活においても正当化されてきた。³¹⁾」と声明した。

かかる前提にもとづきノーウッド報告は子どもを三つのタイプに分類した。第一のタイプの子どものとは「学習のための学習に興味をもち、議論を適確に把握でき、結びついた理論の一つ一つを理解でき、原因に興味をもち、事物の現状に加えてそれがなぜそのようなになったかを知りたいことを望み、思考の表現としての言語、正確な証明としての証拠および一つの原則を正当化する一連の実

験に対して敏感であるような生徒。」であった。³²⁾このタイプの生徒は、報告の記述によれば、「長期的展望をもつことができ、またその精神を持續させることができる」、また「運動その他の活動において、良き組織者、リーダー、傑出した人物」であるかもしれない。報告は続けて、そのような生徒はふつうグラマー・スクール的なカリキュラムで教育されるが、専門職、高級管理職あるいはビジネスの職に適していると述べ、その理由としてこれらの職が上に記述したような一定の適性および能力の構造を必要とするからというものであった。

第二のタイプの子どもは「その興味と能力が顕著に応用科学あるいは応用芸技の分野に存する」生徒である。彼は複雑なメカニズムについては適確な洞察力をもつかもかもしれないが、言語で思考を構築するという微妙さは、彼にとっては余りにも複雑なことである。彼はとびぬけた知能をもっている場合があるかもしれないし、普通の知能であるかもしれない。また運動競技や他の活動において秀でているかもしれないしそうでないかもしれない。このような生徒は技術者や職工に適していると考えられた。第三のタイプの生徒は「抽象的理念よりも具体的事物の方を容易に取扱う」生徒であった。彼は多くの能力をもっているかもしれないが、それは事実の領域にとどまっておき、彼はありのままの物事に興味をもつ。というのは彼が現在にのみ関心をもったのであり、長い一連の関連ある段階をふむことは彼にはむずかしく、現在の関心との関連性が興味をひきおこす唯一の方法である。彼にとっては抽象はほとんど意味をなさず、その視野は近かつ狭く、さらにその動作は一般的に鈍いものである。

以上のノーウッド報告が詳細に記述した子どもの特質に関する見解は「特定のグループの生徒の生得的能力についてのプラトンの原理へのあからさまな回帰」³⁴⁾であった。三つのタイプの生徒を分類した後、報告は、それぞれにもっとも適した訓練を提供する学校に、各生徒が11才プラス時に進学すべきであると提言し、三つの主要なタイプの中等学校——グラマー、テクニカル、モダン——が設立されるべきであることが明確に述べられた。グラマー・スクールにおいては、カリキュラムは職業に直接的な関連をもつものとは別に、それ自身のための一貫性があり系統的な学習に適したさまざまな知識の分野を取扱い、大学における勉学を視野に入れることとなっていた。したがってグラマー・スクールの際立った特徴は「ある特定のグループの生徒にもっとも適したものとして掲げる知的理想」であった。テクニカル・スクールにおいては、カリキュラムは「ある特定の種類の職業に結びついた特別なデータおよび技能と完全ではないにせよ密接に結びついたもの」であることになった。テク

ニカル・スクールにおける視野およびその方法は常に明確に描かれた狭い範囲の中に限定されるであろう。したがって、テクニカル・スクールの任務は「第一に、地方の産業条件の要求をみだすために16才ぐらいで工業および商業へと入ってゆくための訓練を与えることであり、また16才から18才までの間の上級学習のための施設を提供すること」でなければならなかった。最後にモダン・スクールにおけるカリキュラムの目的は「特定の職業のために準備すること」ではなく、「精神と肉体とのバランスのある訓練、人文科学、自然科学および芸術への関連づけられたアプローチ」によって構成される。したがって、モダン・スクールの任務は「わが国の大多数の少年、少女たちに義務就学の期限と定められた年令まで一般教育を提供すること」となったのである。

ノーウッド報告はスペンズ報告と同じく、各タイプの学校が施設や諸条件の面で平等でなければならぬと主張したが、委員会の見解では、いわゆる「威信の平等」は行政による法令によっても、また生徒一人あたりの経費を同等にしても与えられるものではなく、「威信の平等」はそれぞれの学校自体が相応の努力をすることによってのみ獲得されるであろうと報告は指摘し、また同時に、早期の段階における各タイプ間の容易な移行の必要性についても言及した。しかしながら、スペンズ報告とちがって、ノーウッド報告は多課程学校の理念について一応考察はしたが、詳細にわたって取扱わなかった。報告は多課程学校という用語の使用を避けたが、その理由は委員会の見解によれば、その意味に混乱があるからというものであった。その代りに報告では「二タイプ結合」(two-type) および「三タイプ結合」(three-type) 学校という用語が用いられた。基本的には報告は「二タイプ結合」あるいは「三タイプ結合」学校の設立よりも各タイプの学校内部における選択コースの発展の方を望み「各学校がその全体的タイプと合致する選択コースを提供するならば、各学校は二、三あるいはそれ以上のコースをもった学校として記述されるであろう。各タイプ内部におけるそうした多様性は、もし生徒の必要が満足されるならば非常に望ましいと考える。」³⁶⁾と述べた。報告は「二タイプ結合」学校——たとえばグラマー・スクールとモダン・スクールの組み合わせ——の設立の可能性を検討したが、当然、それについては否定的であり、いくつかの条件あるいは制限を付した。とくに、そうした学校の大規模性について「イギリス教育の伝統は常に人間的接触に価値を置いてきており、校長が各生徒についての十分な知識をもつことができないような大規模学校は伝統にはなじまない」³⁷⁾ことが指摘された。最後にノーウッド報告はいく分ちゅうちょ気味に、いくつかの限定条件の範囲内で「二タイプ結合」学校の実験がおこなわれても良いと付け加えているにすぎない。

あ と が き

スペインズ報告およびノーウッド報告によって推唱された三課程制は、1943年の教育白書 (White Paper: Educational Reconstruction) によっても提唱された。

『教育的再建』と題された教育白書は第二次大戦後の中等教育制度のあり方について、ノーウッド報告の勧告に基づき、グラマー、モダン、テクニカルの三つの主要なタイプの学校が新しい中等学校制度を構成すべきであるとした。白書はとくに初等学校から中等学校への移行手続きについて詳細に検討し、「将来において子どもたちは11才の時に、競争的テストの結果によってではなく、その両親の希望、将来の進路を正当に考慮し、必要な場合には知能テストなどを採用しながら、学校の成績簿といった手段による個々の子どもの適性の判断によって分類されるべきである。」と述べ、将来の11才試験の実施を示唆した。

イギリス教育における伝統的勢力は第二次大戦前の中等教育改革をめぐる論議においても、かなり強いものであり、公式の見解も伝統的見解を重んじ選抜的制度を支持していた。しかし三課程制に対する批判も、分離主義に対する批判、さらに多課程学校理念の提起といったかたちでおこなわれ、全ての子どもたちに共通の学校を望む進歩的勢力は教育白書に記述されたかたちでの中等学校制度に批判的であった。このような力関係を反映して、戦後の教育政策の法律的枠組となった1944年教育法においては、グラマー、モダン、テクニカルといった具体的な三課程制の規定がもりこまれずに、中等教育における「年令、能力、適性」(age, ability, and aptitude)の原則が規定されたにとどまった。この1944年教育法の規定により、一面では戦後の総合制中等学校発展の余地が残されたのであるが、伝統的見解に条件づけられた教育行政官、教師、あるいは親にとっては三課程制の採用の方が容易であり、三課程制は1960年代まで中等学校制度を支配し続けたのである。

註

- 1) Quoted in E. J. R. Eaglesham, *The Foundations of Twentieth-Century Education in England*, Routledge & Kegan Paul, London, 1969, p. 51.
- 2) Quoted in H. C. Barnard, *A History of English Education*, University of London Press, London, 1961, p. 218.
- 3) Quoted in Eaglesham, op. cit., p. 59.
- 4) R. H. Tawney, *Secondary Education for All*, Allen & Unwin, London, 1922, p. 11.
- 5) Ibid., p. 11.
- 6) Ibid., p. 7.

- 7) R. H. Tawney, *Education: the Socialist Policy*, I. L. P., London, 1924, p. 58.
- 8) R. H. Tawney, op. cit., (1922), p. 70.
- 9) Ibid., p. 71.
- 10) Ibid., p. 33.
- 11) R. H. Tawney, op. cit., (1924), p. 5.
- 12) R. H. Tawney, op. cit., (1922), p. 7.
- 13) Ibid., pp. 66-7.
- 14) Quoted in G. Bernbaum, *Social Change and the Schools: 1918-1944*, Routledge & Kegan Paul, London, 1967, p. 65.
- 15) Quoted in B. Simon, *The Common Secondary School*, Lawrence & Wishart, London, 1955, p. 36.
- 16) Ibid., p. 36.
- 17) D. Rubinstein and B. Simon, *The Evolution of the Comprehensive School, 1926-1966*, Routledge & Kegan Paul, London, 1969, p. 17.
- 18) R. Barker, *Education and Politics 1900-1951: A Study of the Labour Party* Clarendon Press, Oxford, 1972, p. 66.
- 19) Ibid., p. 67.
- 20) Consultative Committee to the Board of Education. *Secondary Education, with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools*, (Spens Report), H. M. S. O., London, 1938, p. iv.
- 21) Ibid., p. 124.
- 22) Ibid., p. 379.
- 23) Ibid., p. xx.
- 24) Ibid., pp. 291-2.
- 25) Ibid., p. 292.
- 26) Ibid., p. 293.
- 27) Ibid., p. 399.
- 28) Secondary School Examination Council, *Curriculum and Examinations in Secondary Schools* (Norwood Report), H. M. S. O., London, 1943, p. v.
- 29) Ibid., p. 1.
- 30) Ibid., p. 2.
- 31) Ibid., p. 2.
- 32) Ibid., p. 2.
- 33) Ibid., p. 2-3.
- 34) B. Holmes, *Problems in Education: A Comparative Approach*, Routledge & Kegan Paul, London, 1965, p. 240.
- 35) For what follows see the Norwood Report, p. 6 and pp. 15-21.
- 36) Norwood Report, p. 19.
- 37) Ibid., p. 19.
- 38) Board of Education, *White Paper: Educational Reconstruction* H. M. S. O., London, 1943, para. 31. (1977. 9. 10)