



Title	教員養成における大学の役割-イギリス戦後改革の再検討(その2)-
Author(s)	高野, 和子
Citation	明治大学人文科学研究所紀要, 47: 69-81
URL	http://hdl.handle.net/10291/4098
Rights	
Issue Date	2000-03-17
Text version	publisher
Type	Departmental Bulletin Paper
DOI	

<https://m-repo.lib.meiji.ac.jp/>

教員養成における大学の役割

—イギリス戦後改革の再検討 (その2)—

高野和子

はじめに

I 師範学校と大学の組織的關係づくりへ—戦間期

(1) 教員養成の位置—1920年代前半の状況

(2) 中等後教育としての教員養成の模索

① 教員養成と中等教育—1925年報告書

② 専門養成の方向性—1925年報告書

③ 自由教養主義と専門職主義

(3) 師範学校と大学の提携の成立

① 合同試験委員会の提案と具体化

② 師範学校と大学の関係の質 (以上『人文科学研究所紀要第43冊』)

II 大学の役割をめぐる意見の対立—大戦下の制度改革論議 …… (72)

(1) 戦後再建策の中の教育 …… (72)

① 1944年法 …… (72)

② 教師の養成・供給 …… (73)

(2) 師範学校教育改革の方向性 …… (74)

① 教員養成と中等教育 …… (74)

② 『グリーン・ブック』の師範学校教育批判 …… (75)

③ 「よりよく教育された人物」—『マックネア報告書』の教師像 …… (76)

④ 専門養成の強化 …… (77)

(3) 教員養成課程の管理システム …… (78)

① 中央教員養成審議会と地域機関 (以上、本号) …… (78)

III 教員養成内容の最終責任者としての大学—地域教員養成機構の設立

おわりに

— *Abstract* —

The role of universities in the training of teachers:
re-consideration of the post World War II reform in
England and Wales (II)

TAKANO Kazuko

The post-war education system, which the Thatcherate reform targeted, was framed through the process to the establishment of the 1944 Education Act. The Act was the fruit of compromise or synthesis between Conservative Party and Labour Party. The underlying principle of the Act was equal opportunity for education. It was expected that new education system would make a great contribution to the creation of new social order after the war. Though 1944 Education Act was the first comprehensive plan for education system in the history of English education, I think it should be considered in the context of social policy as a whole.

To supply good teachers in enough numbers was one of the key issues for the successful implementation of the post-war educational reform. For the consideration of supply, recruitment and training of teachers, the President of the Board of Education appointed a committee chaired by Sir Arnold McNair.

The committee recommended in their report, issued in May 1944, that teachers should be “better educated men and women”. This expression included critical sense to the teacher training offered in training colleges up to that time. Though training colleges had attained the status as post-secondary education institution, the life of students and teacher trainers at training colleges were quite different from that of university departments of education. This was also pointed out by the Board of Education officials in “Education after the War”, commonly called *Green Book*, in 1941. Those were; commitment to the teacher profession at too early an age; tradition of supervision and discipline not appropriate to young people; lack of comfortable residential accommodations; insufficient amount of academic and professional work that could offer only poor opportunity for students to mature as individuals; uniformity of training.

To make future teachers as “better educated men and women”, the McNair Committee recommended that professional subjects must be provided for all students who intend to be teachers, whether they be graduates or non-graduates. These professional subjects were composed with (a)

some mastery of their own language and the power of clear speech, (b) Principles of Education—including instruction upon and observation of the physical and mental development of children, (c) the art of teaching and teaching practice. In the memorandum submitted to the Committee, Headmasters' Conference said that all intending teachers had better to be professionally trained. For a long time, secondary school teachers, especially that of public schools, had been sceptical about professional training and thought that to be a graduate was an enough condition for secondary school teachers. So, the Headmasters' Conference's memorandum showed the sign of changing atmosphere.

Other recommendations of the McNair Committee included that both primary and secondary school teachers should be recognised in one unified grade—"qualified teacher", that salaries of teachers should be substantially increased, that "Pledge" and "marriage bar" should be abolished. All of these would strengthen the identity of teachers and increase social status of them.

Concerning the organization and administration of teacher training, there were two recommendations in the McNair Report intending to offer "national training service locally organized". One was the establishment of a Central Training Council to plan the detailed structure of a training service and to advise the Board of Education about its operation. The other was the close integration of all training institutions and interests on a convenient area basis. The Committee was divided on the latter one—whether new area organization should be based within university or not. The point at issue was the future relationship of the universities to teacher training and training colleges.

《個人研究》

教員養成における大学の役割

—イギリス戦後改革の再検討（その2）—

高野和子

II 大学の役割をめぐる意見の対立—大戦下の制度改革論議

(I) 戦後再建策のなかの教育

① 1944年教育法

イギリスの戦後再建の準備は、ドイツ軍の空襲、いわゆるブリッツが続くなかで、チャーチル首班の戦時連立内閣によって進められた。この時期には、「民主主義、自由、平等、経済再建を語る時代的風潮」*1 が顕著であり、1942年に公刊された社会保険および関連サービスについての省庁間委員会報告書（ベヴァリッジ報告書）が圧倒的支持で迎えられるなど、「大衆の期待そのものが……現代イギリス福祉国家の成立過程における現実的な政治的圧力を構成していた」*2 といわれる状況があった。

ベヴァリッジ報告書以降、五悪—「窮乏」「疾病」「無知」「不潔」「無為」—の克服のための一大政策体系としての社会政策が構想され、具体化されていく*3。大戦終結後の教育改革の準備は、このような全体のうねりのなかにふくまれながら、それ自体もうねりを作り上げる重要な要素となる形で進み、いわゆる福祉六法*4の中の最初のものとして1944年教育法が成立した。

サッチャー政権以降の教育改革が改革すべき対象とみなしたイギリス戦後教育の枠組みは、1944年教育法に至る過程—教育院官僚の手になる公表禁止文書『戦後の教育』（通称グリーン・ブック、1941年6月）*5、1943年7月に教育院総裁の名で議会に提出された教育白書『教育の再建』*6、同年12月の国会への教育法案上程、翌1944年1月の第2読会を経た後8月の新教育法公布という過程—のなかで基本線が固められたのである。この過程をリードしたのは、教育院総裁 President of the Board of Education であった保守党のバトラー Richard Austen Butler と政務次官チュター・イード Chuter Ede（戦後、労働党内閣の内務大臣をつとめる）のコンビであった。バトラーは、保守党の中の進歩派という位置を占め、のちにマクミランと並んで戦後コンセンサスを体現する「新しい保守主義」の設計者と目される人物である。彼は「R. A. バトラーのように、戦争が作りだした新しい状況を認識し、熱心な改革者になったものもいた」*7 と評される姿勢でことにあたった*8。1944年教育

教員養成における大学の役割—イギリス戦後改革の再検討（その2）—

法は、戦時連立政権の下での一種の「議会休戦」的な雰囲気*9を背景に、このふたりの組み合わせが体现するように、「保守・労働両党の妥協とか総合」*10として成立した。同法の国会での審議はこれだけの大法案としては異例のスピードであり、このことからいかに審議が順調に進んだかがわかるといわれている*11。

戦時下の教育改革論議では、ファシズムとの戦いの名の下に、戦争遂行がまさしく国民的努力としてなされたことを背景とする前述のような時代的風潮の中で、イギリス教育の階級性・教育機会の不平等の実態が厳しく批判された。そして、機会均等を大战終結後の教育改革の理念とすることが求められる。これは、教育改革論議に直接関与した人々によって唱道されただけのものではなく、人々のあいだに生じていた社会的態度の変化—戦争では司令官も兵卒も民間人もすべて自己の義務を果たしたのであるから、将軍や提督のみが基本財産や貴族の地位を与えられるのは「不愉快な差別をつけるものである」という感じ方—*12に広くその基盤を持つものであった。

1944年教育法では、初等教育と中等教育がイギリスの歴史上はじめて連続的な段階として結び合わされ、その上に高等教育・継続教育が続くという制度が採られ（第7条）、義務教育年齢が15歳へと引き上げられた（第35条）*13。同法とその後の教育改革については、教育の機会均等という点から肯定的に評価される傾向があったが、近年、むしろ、同法は歴史的に存在してきた格差と分断、旧い秩序の存続を許すものであったという指摘など、その評価の見直しがすすんでいる*14。それらの中から、サッチャー改革を1944年教育法が構築した戦後教育制度に対する反改革と見るのではなく、近代イギリスの教育政策に継続的に備わってきたものの顕在化とする把握が出されてきている*15のが興味深い。

同法は、イギリスの「歴史上はじめて包括的な教育制度を計画した」ものである*16。同時に、同法は国民保険法 National Insurance Act, 国民保健サービス法 National Health Service Act とともに、戦後の福祉国家を支える3本柱といわれている*17。1944年法の性格について菅野芳彦は、「この教育法によって、従来何らかの意味で治安や社会的保護の対象としての児童の教育保障が、人間として児童、教育の対象あるいは主体としての児童の教育保障へ、大きく転換した最初の法律となったと考えるのである」として「まさに教育そのものとしての教育立法」の側面を強調している*18。しかし、教育そのものの法として考えることと、それが社会政策の一領域として位置づけられることとは必ずしも矛盾しない。むしろ、社会政策の一領域であることに比重をかけて1944年法と戦後教育改革を検討することが、今日、福祉国家の再編成としてのサッチャー改革とその中での教育の位置づけを考えていくうえでも重要になってきているのではないかと考える。

② 教師の養成・供給

教員養成・供給の問題は、『グリーン・ブック』発行の翌年1942年3月に教育院総裁バトラーがマックネア卿 Sir Arnold McNair（リヴァプール大学副総長）を長とする諮問委員会を組織し、そこで議論にゆだねられた。同委員会の諮問事項は、「教師とユース・リーダーの供給源と募集・養成方法の現状について調査し、これらの事項について教育院が将来とすべき原則を報告すること」であっ

た。諮問に際しては、量的見積もりは不要であり、終戦後の緊急課題には教育院が責任を持つので委員会は長期的見通しに立った、暫定的ではない本格的計画を策定するよう求められた*19。教育改革準備全体との関連で見ると、『白書』刊行時には同委員会での議論が進行中であったため、『白書』は「マックネア委員会の審議の結果と矛盾なく言いうることのみ」*20を扱い、1944年教育法公布は同年5月の『マックネア報告書』刊行の後ではあったが、法の審議が同委員会と同時進行的であり、法には従来の域を出る方針は示されなかった*21。したがって、教員養成・供給に関わる戦後改革は、『マックネア報告書』によって基本構想が提出されたと言える。

1944年教育法に至る議論の中では、機会均等の理念から単一の教育制度への要求が出されたが、それと対応する形での単一の専門職の創出がマックネア委員会への期待となっていた。また、義務教育年齢の引き上げと中等教育の拡大によって教師需要が増大することが予想されたが、この“量”の要請に教師の“質”を落とすことなく対応しうるシステムを提示することが重大な課題であった。

(2) 師範学校教育改革の方向性

① 教員養成と中等教育

1944年教育法以前、複線型の学校制度をとるイギリスでは、初歩学校 elementary school はすべての子どものための基礎教育学校ではなく、中等学校とは接続していなかった。初歩学校の子どもが11歳試験以降に通うのは、ほとんどの場合、初歩学校系統のシニア・スクールか、モダン・スクール、あるいは技術学校系統のテクニカル・スクールであった。中等学校と一般に認められているグラマー・スクールは、そこに進みたいと希望する子どもたちのうち、授業料を負担しうる家庭の子ども、あるいは、授業料を納付する能力にかかわらず入学が許可される特別席（入学者の25%）を獲得できる能力のある子どものみが進みうる場所であった。

この状況のなかで、教師は、ほとんどすべてが、グラマー・スクールに進学してそこに17または18歳まで残る少年少女から供給されていた*22。教師の出身階層は授業料負担を引き受けられない層の比重が高かったから、これはつまり、「初歩学校の子どもが中等学校に行けるか否かは、授業料を払って行くという場合をのぞけば、11歳で受ける特別席試験 Special Place Examination の結果で決まる。中等学校が教師へのほとんど唯一の道であるから、教師になれるかどうかは11歳で決まってしまう」*23ということである。中等教育がすべての者にひらかれず、「グラマー・スクールに進むのはこの国の子どもの約1/7にすぎず、17歳まで在学するのはさらにその1/4のみ」*24であることが、教師志望者のリクルートの“量”にかかわる問題を規定していたのである。

この問題への対処のために、教師志望者リクルートのすそ野をグラマー・スクール以外の学校—モダン・スクールやテクニカル・スクール—に広げることについては、当時、ほぼ異論はみられなかった。ただし、その際に桎梏となるのが、モダン・スクール等を離学した後、師範学校入学許可年齢である18歳に達するまでの間の教育をどうするかである。これに対して、例えば教員養成関係教員の団体が、師範学校に通学制の予備課程を設置し、シニア・スクール、モダン・スクール出身の適切な入学志願者に対して16歳から18歳の間の教育をほどこすという構想をたてたことがある*25。これ

教員養成における大学の役割—イギリス戦後改革の再検討（その2）—

は、いわば、師範学校機能の中等教育方向への拡大案である。しかし、この案は、最終的には公にされることはなく、また、『白書』や『マックネア報告書』で類似の方向が示されることもなかった。『マックネア報告書』では、シニア・スクール、モダン・スクール、ジュニア・テクニカル・スクール在学の男女で、教職を志望し適性がある者に18歳まで（必要ならそれ以上）の教育を継続させるための計画を地方教育当局が立てるよう提案されている*26。これはその前の文脈からみて、モダン・スクール等にグラマー・スクールのシックス・フォーム的な段階を設けるという方向であると思われる。つまり、この時期には、教員養成は中等後教育であり、師範学校は18歳以降の教育機関であるという認識が広く確立されていたといえよう。

② 『グリーン・ブック』の師範学校教育批判

教員養成制度の調査検討の必要性は戦争開始前から広く認められていた。検討課題となっていたのは、師範学校の養成課程の2年から3年への延長、「宣誓」*27の継続の可否、初等教員養成と中等教員養成の区別の必要の有無などである。

マックネア委員会が始動する以前に出された『グリーン・ブック』の中の教員養成の章は、教育院教員養成局 teacher training branch の首席事務官 principal assistant secretary であったウッド S. H. Wood が起草したものである。そこで示された教員養成の現状は次のようなものであった。

表 1940年代初頭における教員養成の現状

	師 範 学 校	大 学 教 育 学 科
校数	約80校（うち50校が有志団体立）	約20校
修業年限	2年	4年（学位+1年の養成）
学位取得	少数の例外をのぞいて取得不可能	取得
最低入学年齢	18歳	17歳
養成修了者数	約5,000人/年	約1,600人/年
就職先	ほぼ全員が公立初歩学校	約40%が中等学校
学生生活	男女別学が主 寄宿制が主	共学（ケンブリッジをのぞく） 多くが通学・下宿（寮が大学に付置されているという意味では寄宿制だが）
教員養成担当教員 の待遇	給与は中等教員とほぼ同じ 教員も寄宿生活	大学教員としての待遇

資料出所：『グリーン・ブック』, para. 81-88より作成。

『グリーン・ブック』では、師範学校の学生が他の職業を目指す者と早期から分離され、監視と訓練の伝統のもとで、画一的・過密な養成を受けることの問題点が指摘された*28。これらが原因となって、新任教師が「成熟、人生経験、熟考したうえでの専門職の選択」を欠くことになっているというのである*29。ここで意識されているのは、「師範学校の教員ポストが最良の教師たちにとって本格的な野心の的となるのでなければ、いかなるものであれ、師範学校の永続的改革はほとんど望み得な

かった」*³⁰といわれる担当教員の待遇の問題も含め、師範学校自体の改革の緊要性である。

『グリーン・ブック』の基調トーンは、このように、宣誓に象徴されるように進路変更の自由なく教職という目的に縛りつけ、型にはめ込む師範教育に対する批判意識である。しかし、改善の見通しについては、最大の教員団体である全国教員組合が早くから求めていたような、すべての教師が学位を取得し (graduate) かつ教職専門教育を受ける (trained) という方向とは一致しない。

同書は、教師には学位取得者 (大学卒業者) と非取得者のふたつの種類があるのが望ましいという立場をとる。すべての教師に学位を要求することは、結果的には、人格でも天賦の才でも最も教師に向いた人々を、特に低年齢段階の子どもの学校 (infant school や junior school) から奪うと考えるからである*³¹。また、すべての教師が養成を受けることが理想ではあるが、理想が達成されるまでは、養成を受けていない (untrained) 教師を大学 (学位取得者) からだけではなく、中等学校その他 (非学卒者) から入職させることを想定している*³²。

教職専門教育については、当時、特別に選ばれた中等学校に大学卒業者が配属され、そこで養成を受ける school-centred training が変形的な養成ルートとして存在していた*³³ が、大学教育学科での養成にかわるものとしてこれをより広く活用し、養成の画一性を打破する方法とすべきだと述べている*³⁴。また、師範学校に関しては、3年課程化して、2年次には最低6ヶ月間は師範学校を離れ、有給の「養成中教師 untrained teacher in training」として監督を受けながら教育活動を行うことを提案している*³⁵。同書の師範教育批判が、教育内容面でのアカデミズム志向や実践的経験の軽視ではなかったことは、はっきりさせておかねばならない。

③ 「よりよく教育された人物」—『マックネア報告書』の教師像

マックネア委員会での議論の進行中に出された『白書』は、教師は責任のある教育された男女 educated men and women でなければならないと述べていた。そのうえで、師範学校制度が、未来の教師にこのような生活を決して提供しなかった過去とつながりを持っていることは歴史的事実であり、そして、このような偏狭な伝統を断ち切るのを嫌う師範学校がいくつかあるのは周知のことであると指摘していた*³⁶。このような記述は、基本的にはマックネア委員会での議論を反映したものである。

『マックネア報告書』がめざした教師像は、従来の師範学校教育への批判意識を含んだ「よりよく教育された人物 better educated men and women」である*³⁷。同委員会の問題となったのは、小さな寄宿制のコミュニティが同系繁殖の中で隔離されていること、市民的な居住条件や十分な施設が欠如していること、「ほとんどすべての時間が義務的な仕事でつまっているとき、学生たちは、自分自身の時間の使い方や自分の引き受けた仕事の結果に対する個人的な責任感をなかなか成熟させられない」*³⁸ という状態である。同時期に全国学生連合 National Union of Students が実施した師範学校28校の調査でも、朝の集会・礼拝への出席義務づけ、朝夕の点呼、校長の許可なくして電車やバスに乗れないこと、講義終了後の夕方の自由時間のほとんどを自室で静かに自習せねばならないこと、許可なくして学校から一定距離以上離れたところへ出かけられないこと、門限は一般的には7時ないし7時半であること等、厳しい師範学校生活の実態が明らかにされていた*³⁹。

教員養成における大学の役割—イギリス戦後改革の再検討（その2）—

「よりよく教育された人物」たりうるには、過密スケジュールのために“生活することによって成熟するのではなく、急ぐことによって生き残る”ことを余儀なくされるような師範学校の実態*40を改めねばならない。そのために、同報告書では、師範学校の修業年限を大学の学位課程と同じく3年制にすることを提案し*41「教育された」教師を養成する保障とした。リクリエーションと反省 reflection の時間を確保しようというわけである。

同報告書は、「特異な人種ではない教師 Teachers not a Race apart」という項目をたてて、宣教師のような精神に頼って教師の供給とモラルを維持しようとするのは誤っている、教職はソーシャル・サービスの一種ではあるが、同時に、他の専門職と同様、生活の糧を得る手段であると述べている*42。教育者精神の極端な強調から脱しようとする方向性は明確である。

④ 専門養成の強化

「よりよく教育された人物」をめざして師範学校教育の改革を求めることは、教師となるための専門養成を否定することではない。『マックネア報告書』は学位取得者（大学卒業者）と非取得者（師範学校卒業者）の区別なく、教職専門科目 professional subjects の教育を受けることを必須とした*43。これは、初歩学校・中等学校教師間に歴史的に存在した分断の解消につながりうるものである。ただし、同報告書は、『グリーン・ブック』と同様、学位取得と非取得の2種の教師が存在する状況を解消しようとするものではなかった*44。

同報告書ですべての教師に必須とされる教職専門科目は、(a)国語の修得と話術、(b)基本的な教育原理、(c)教授の術 art と教育実習、の3つで構成される。(b)教育原理には、子どもの心身の発達についての授業と観察（生理学・心理学・体育など）、古典的教育思想や教育史・教育制度、子どもの家庭環境やソーシャル・サービスについて知ることなどが含まれる。いずれにおいても学生の体験や実感と結びつけて行う方法が重視され、学生が学外で教育活動やソーシャル・ワークに携わることも奨励される*45。そして、これらの教職専門科目は、狭義の専門的知識をつけるだけのものではなく、学生のパーソナルな教育のためにも重要であり、「教育された人物」をつくる過程の一部をなすと考えられていた*46。シックスス・フォームには教養のある人物が望ましいが、幼児教育は子ども好きであればどのような人でもかまわないというような区分は意味をなさない*47として、教職の専門性の軽視をいましめていることも注目される。

この時期、校長協会 Headmasters' Conference のように、それまでは専門養成に懐疑的であった団体からも、教師となる者は何らかの専門養成を受けた方がよいという意見が出されるようになっていた*48。また、ハロー校の校長経験者であるノーウッド Cyril Norwood*49 はマックネア委員会に対して、教師により大きな責任が与えられなければ教職の地位の向上はあり得ないとして、教師が外部試験団体によって定められた試験のために教えている状態を脱し、試験に関する権限を行使できるようになるためには専門養成を受けさせるべきだと主張した*50。上述の『マックネア報告書』提案の背後には、学位をもっていることで教師の要件が満たされると考えられてきた中等学校、とりわけハロー校のようなパブリック・スクール関係者から、専門養成の必要性が指摘される状況があったので

ある。

ところで、このように専門養成を重視した『マックネア報告書』は、当時の教育実習の不備を指摘し、その拡充を求めている*51。前述の師範学校3年制化は、教師として入職する前により多くの現場経験をもつための時間を確保するという筋からも求められているものである*52。しかしながら、マックネア委員会の議論の中では、『グリーン・ペーパー』が school-centred training に注目しその活用を考えたのとは異なり、school-centred training や教習生制度 student-teacher scheme への着目はみられない。実習の拡充を求めているが、学生たちが現場経験をしている既存の諸形態を検討し、教員養成課程における実践的経験の意味や、実践的経験とアカデミックな学習とのバランスのありかたについての原理的な提案を行ったのではないのである。マックネア委員会が、今日も教育学の研究と実践が探求し続けている「学校と養成機関のパートナーシップの基礎」をつくる機会を逸したと指摘されている*53 点である。

マックネア委員会の提案には、この他、教育院による教師の認定は学校種別を問わず「有資格教師」という共通のグレードで行ない、給与を引き上げること*54；教職に適性のある人をより広くリクルートできるように「宣誓」を廃止すること*55；戦争前には多くの地方教育当局で女性教師の結婚退職が求められ、独身女性が得られない場合にのみ既婚女性を再雇用していた結婚差別 marriage bar を廃止し、働き続けることあるいは復職を望む既婚女性のために手だてを講じること*56；現職教育の実施、等が含まれていた。総じて、教師の専門職としてのアイデンティティと地位を高める青写真ともいべき内容である。

(3) 教員養成課程の管理システム

① 中央教員養成審議会と地域機関

教員養成の組織と行政の面では、“地域を基礎に組織された全国的養成サービス”を原則にして、二つの提案がなされた。中央教員養成審議会 Central Training Council 及び、地域を基礎に教員養成機関・関係者を統合する地域機関の設立である*57。

中央教員養成審議会は、教育院総裁が任命する3～5名のメンバーで構成され、教員養成・供給に関わる一定の事項について教育院に助言を行う。とりわけ戦後5～10年間の新しい制度確立期には、各地域の実態調査や師範学校新設についての提起など、重要な役割を担うものである*58。

地域機関は、「養成中のすべてのタイプの学生のためのカリキュラムとシラバスの承認」(傍点筆者)に責任をもち、学生の評価も行う*59。地域機関のカリキュラムに対する責任は、大学教育学科で行われる養成にも及ぶ。これは、それまで存在した、主として初歩教員の養成を行う師範学校のカリキュラムは合同試験委員会の監督下に、中等教員養成が中心となる大学教育学科のカリキュラムは大学にという区分を解消し、統一された専門職への一步を進めるものであった。教育院は、合同試験委員会の時期にも維持してきたシラバスの最終承認権や教育実習の評価権を手放し、カリキュラムの一般的妥当性—専門教科と一般教科のバランスがとれているか、一般教科が学生のパーソナルな教育や学

教員養成における大学の役割—イギリス戦後改革の再検討（その2）—

校の必要に見あっているか—について各地域機関に指示を行うのみとなる*60。これは、イギリスの教員養成課程の管理システムに決定的な転換をもたらす提案であった。中央政府からの指示を「最低限に減じなければならない」*61とするこの提案は、イギリスが反ファシズムの一翼を形成して第2次世界大戦を戦っていたこととも関わらせて理解する必要があるだろう。教育院政務次官チューター・イードの「中央政府が養成を過度に直接統制することを気づかっている。教師のナチ化は最終的にはこのようにして得られたのかもしれない」という発言*62は、当時の雰囲気をよく伝えている。

以上の諸点については、マックネア委員会は全体が一致した提案を行っていた。しかし、地域機関を具体的にどう組織するかという点では意見が二分されて一致が得られず、報告書は両論併記となった。焦点は“地域機関を大学組織内に置くか否か”であり、そこで問われていたのは、教員養成と大学との関係、教員養成における大学の役割であった。

中央からの統制を最低限にするという合意を前提としながら、地域機関の組織形態で意見が二分されたことは、教職専門科目の修得も含めて全体として「教育された人物」を養成するという基本方向で一致した委員会内に、そのような教師の養成に必要な教育を具体的にどう考えるかというレベルでは明確な分岐があったことと対応していた。諮問に際して、教育院総裁からは細かいことからより原理・原則の検討をという要請があった*63が、まさにその原則で意見が割れたわけである。

注

- *1 毛利健三『イギリス福祉国家の研究—社会保障発達の諸画期』東京大学出版会、1990年、p. 196.
- *2 同前 pp. 220-221.
- *3 イギリスにおいて、第2次世界大戦以降、社会政策概念が、単なるソーシャルワークを超えて、所得保障、医療、教育、住宅、雇用等、多くの政策分野にまたがる一般的概念として確立されたことについては、大山博・武川正吾編『社会政策と社会行政—新たな福祉の理論の展開をめざして—』、法律文化社、1991年参照。
- *4 成立順に、教育法（1944年）、家族手当法（1945年）、国民保険法、国民保険（業務災害）法、国民保健サービス法（1946年）、国民扶助法（1948年）。
- *5 Board of Education, *Education after the War*. (以下、『グリーン・ブック』)
- *6 Board of Education, *Educational Reconstruction—Presented by the President of the Board of Education to Parliament by Command of His Majesty, Cmd. 6458*. (以下、『白書』)
- *7 A. ギャンブル著・小笠原欣幸訳『自由経済と強い国家—サッチャリズムの政治学』みすず書房、1990年、p. 91.
- *8 但し、民衆の教育要求の高まりを労働者教育協会・労働組合会議・協同組合連合などの活発な動きから読みとるという基準線を設定して1944年教育法の成立過程を見る場合には、「バトラーの官僚的秘蔵主義」、「バトラーのいかにも消極的な教育改革への接近」との評価となる。（成田克矢『イギリス教育政策史研究』御茶の水書房、1966年、p. 270, p. 283.）
- *9 兵頭 泰三「教育政策の形成—バトラー法の場合—」『京都大学教育学部紀要Ⅹ』1963年、p. 27.
- *10 三好信浩『イギリス労働党公教育政策史』亜紀書房、1974年、p. 229.
- *11 同前、p. 233.
- *12 A. J. P. テイラー、都築忠七訳『イギリス現代史Ⅱ』、みすず書房、1968年、p. 239注.
- *13 1936年教育法で39年9月1日を期して15歳に引き上げるとされていたが、戦争のために実施されないまま

であり、また同規定には、「有益な雇用」についている児童を除外するという“抜け道”が含まれていた。

- *14 大田直子「イギリス1944年教育法再考—戦後教育史研究の枠組みを越えて—」東京都立大学人文学会編『人文学報』第270号, 1996年3月, 参照.
- *15 Roy Lowe, “Constant Elements in Educational Policy: Morant, Butler and Baker Compared”, in *History of Education Society Bulletin*, No. 61, May 1998.
- *16 Board of Education, *Education 1900–1950*, p. 9.
- *17 Marshall, T. H., *Social Policy*, Hutchinson, 1965, p. 87 (Finch, J., *Education as Social Policy*, Longman, 1984, p. 3より重引.)
- *18 菅野芳彦『イギリス国民教育制度史研究』明治図書, 1978年, p. 258. 但し, この文は, レスター・スミスの「福祉国家という考えによる大きな社会的事業を扱った最初の法律」(W. O. Lester Smith, *Education-An Introductory Survey*, 1957) という評価の引用の後に「この明解な分析を否定するものではないが」と前置きしたうえで置かれているものであり, 氏も, 同法が社会政策の一環としての性格をもつことを完全否定しているものではないとも読める.
- *19 Board of Education, *Teachers and Youth Leaders—Report of the Committee appointed by the President of the Board of Education to consider the Supply, Recruitment and Training of Teachers and Youth Leaders*, 1944. (以下, 『マックネア報告書』), para. 1., para. 6.
- *20 『白書』 p. 104.
- *21 梅根悟監修『世界教育史大系 8 イギリス教育史Ⅱ』, 講談社, 1974年, p. 143.
- *22 『白書』, para. 102.
- *23 『マックネア報告書』, para. 67.
- *24 『白書』, para. 102.
- *25 Browne, J. D., *Teachers of Teachers: A history of the Association of Teachers in Colleges and Departments of Education*, 1979, Hodder and Stoughton, p. 66. Association of Teachers in Colleges and Departments of Education は1943年に Training College Association と Council of Principals の合同により誕生した教員養成関係教員の団体.
- *26 『マックネア報告書』, para. 76.
- *27 養成課程への出願者に対し, 公的援助を受けるかわりに教職に就くことの宣誓を求めるもの.
- *28 『グリーン・ブック』, para. 98(a)–(d).
- *29 同前, para. 106(a).
- *30 Gosden, P. H. J. H., *Education in the Second World War—A study in policy and administration*, Methuen & Co., 1976, p. 389.
- *31 『グリーン・ブック』, para. 99.
- *32 同前, para. 100(g).
- *33 同前, para. 83.
- *34 同前, para. 98(d), 100(f).
- *35 同前, para. 100(b).
- *36 『白書』, para. 104.
- *37 『マックネア報告書』, para. 209.
- *38 Ed.86/94 McNair Papers. Committee Paper No. 8., (Niblett, W. R. and others, *The University Connection*, NFER Publishing, 1975, p. 88より重引.)
- *39 Gosden, *op.cit.*, p. 393
- *40 『マックネア報告書』, para. 203.

教員養成における大学の役割—イギリス戦後改革の再検討（その2）—

- *41 同前, para. 204.
- *42 同前, para. 102.
- *43 同前, para. 209.
- *44 同前, para. 173, 189-d.
- *45 同前, para. 209, 216, 217, 218.
- *46 同前, para. 219.
- *47 同前, para. 100.
- *48 Gosden, *op.cit.*, p. 392. 同協会の場合, 既存の養成については師範学校, 大学教育学科いずれの方法に対しても批判的であり, 特に師範学校のスタッフについては, 型にはまっていて「一種の奴隷制」に服している, と厳しく断じていた.
- *49 中等学校生徒を「学問的」「応用的」「实际的」能力に類別することを提案したノーウッド委員会の委員長である.
- *50 McCulloch, G., *Educational Reconstruction — The 1944 Education Act and the Twenty-first Century*, Woburn Press, 1994.
- *51 『マックネア報告書』, para. 257以下.
- *52 同前, para. 204.
- *53 Cunningham, P., Gardner, P., Wells, B. and Willis, R., “McNair’s lost opportunity: the student-teacher scheme and the student-teacher’s experience” in *History of Education*, Vol. 24-No. 3, 1995.
- *54 『マックネア報告書』, para. 154.
- *55 同前, para. 76.
- *56 同前, para. 95. なお, 戦争で経験のある教師の確保が困難になるにつれ, 結婚退職規定が不当だと認識が広がっていた. 例えば, 教育院の Circular1591 (5 June 1942) では, 結婚した女性に辞職を求める法令は学校での教員定員確保の困難から見て戦時には正当化できないとしていた (Gosden, *op.cit.*, p. 394, 506).
- *57 『マックネア報告書』, para. 10.
- *58 同前, para. 161, 155, 156.
- *59 同前, para. 299, 301, 304.
- *60 同前, para. 298, 299.
- *61 同前, para. 298.
- *62 Niblett, *op.cit.*, p. 111.
- *63 『マックネア報告書』, para. 1.

(たかの・かずこ 文学部助教授)