

戦後イギリスにおける中等教育改革の検討

——三分類制度克服の動きにみる国民大衆の要求と「統一学校」
思想の関係に関する一考察——

佐 野 正 彦

A Study on Post-War Secondary Education Reform in England

SANO Masahiko

序——課題と方法

英国においても、他の先進国と同様、1950年代後半から60年代にかけて中等教育の大きな制度改革が問題とされるようになり三分類制度 (tripartite system) に代わる総合制中等学校 (comprehensive school) の動きを中心に中等教育の統一の進行がみられた。しかし戦後の中等教育の普遍化と統一の進行にもかかわらず、例外的に身分や才能に恵まれたもののための伝統的中等教育の理念が、制度の一角や教育の目的及び方法の中に温存され、これを否定し国民全体の子どもを対象とした新たな中等教育の理念を創出し実現する課題は、今なお進行中であると見なければならない。

このような、中等教育を貴族趣味的な雰囲気の中から取り出し、国民的必要の焦点に据えて中等教育の普遍化と統一をめざす「統一学校」運動が、明確な思想と理念を持ち、具体的改革案の形で提出されてくるのは、歴史的には、1922年のイギリスの労働党の政策文書として起草された R. H. トウニィによる『万人のための中等教育』¹⁾ を待ってからである。その思想は、後の進歩的な統一学校運動の中に継承発展され、成田克矢の指摘するように今日の総合制中等学校による中等教育の統一化の過程までもが、その思想内容の必然的発展としての側面を有する²⁾。

このような一連の体系的思想を伝統的中等教育観に代わる国民的発想と呼ぶにしても、歴史的には、それは、一部の先進的な知識人や労働者により担われ、発展させられてきたものであり、それがそのまま国民大衆の要求として自覚されたわけではない。このような思想が未発の契機に終ることなく、現実的意味を持ち、実際の中等教育をつき動かすものとなるためには、その思想が、国民大衆自らが労働や生活・文化の中で発見し、生み出してきた要求と結びあい統一される過程を経なければならない。

それ故、今日の英国の中等教育の普遍化と統一の意味を真に理解するためには、一部の進歩的な人達のものでしかなかった「統一学校」の思想が、どのような点で国民大衆の要求と結びついたのか、またその結合の契機を探っていくことが必要であろう。

しかし、国民大衆がみずから生み出した要求は、元来明確な教育に対する理論や体系的志向を含む場合は少なく、定かでない断片的な、むしろ「現存する教育の営みに対する批判的、懐疑的な思想や態度を含んでいる」³⁾ 場合の方が常である。のみならず、かかる国民大衆の要求は必ずしも教育実践や改革を通して実現されるものばかりから成り立っているわけではない。それ故、

この断片的に表現される国民大衆の意識や行動の中から、一定の教育の営みに対する要求を探るのはきわめて困難な作業と言わねばならない。また本稿で採用する実態化した改革の動きや実践からのみそれを探ることにも、限定性のあることを自覚する必要がある。

以上の方法的な限定を念頭に置いたうえで、本稿では、総合制中等学校にそった改革に先行する三分類制度克服の萌芽的な動きの中に、「統一学校」による中等教育の統一を可能にし、その思想に結びついてゆく国民大衆の要求とその契機を探ることにしたい。

ところで、我が国の先行研究では、総合制中等学校の成立の一つの動因として「民衆の中等教育に対する要求」を挙げつつも、内容としては、①戦後の経済復興による所得の増大にともなう教育要求の増大、②三分類制度の下での教育機会の社会的な不平等に対する批判をあげるにとどまっている⁴⁾。このような意味で国民大衆の要求を捉える限りではこれらの要求が、時には総合制中等学校を否定して、伝統的中等教育観や三分類制度を支える思想と結びついた事実など——たとえば、教育要求の増大は、伝統的中等教育の価値を体現するグラマー・スクールを拡大する運動と結びついたり、教育機会の不平等に対する不満が、中等教育の選別のメカニズムの技術的改良を志向したことなど——複雑な事実を説明するに十分でない。あれこれの改革ではなくなぜ総合制中等学校への改革が、国民に支持されたかを説明するには、国民大衆の要求の中の三分類制度や伝統的中等教育観に対する批判的側面のみならず、それに代わる新しい中等教育の理念・思想への転換を促す積極的契機を探る必要があるのである。

また先行研究は、対象としても、地方や学校レベルにおける、明確な総合制中等学校の理念と志向を持った実践や動向のみに目を向け、それに先行する三分類制度下での萌芽的な克服の動きとして結実してくるところの、国民大衆の要求には十分な着目がなされてこなかったうらみがある。

第一章 1944年教育法と三分類制度下での中等教育

(1) 「統一学校」思想の基本的視座

まず、「統一学校」思想に据えられている伝統的中等教育概念を否定し、全国民的必要を焦点に据えた新たな中等教育概念を創出する際の基本的視座について押える必要がある。それを統一学校の「歴史的な道程の起点」⁵⁾をなした、先の『万人のための中等教育』に求めれば次の二点を挙げることができる。

第一は、「特殊・部分的」でなく「全面的で全般的なよい普通教育」を獲得することが国民の権利であり、その機会が与えられなければならないとする視点である⁶⁾。当時、大部分の生徒は中等学校とは区別された「基礎学校」(elementary school)にとどまり、その身につける素養は「労働者や奉公人の条件」に合致した生活に必要な知識・技能としての、読み書き計算であると考えられていた。一方少数の特権的中等学校のみが、体系的には大学の研究にまで発展してゆくような、決して生活必須とはいえない、総合的、全面的な教養・知識を与えるものとしての「普通教育」を提供していた。このような構造は、基本的には戦後に至るまで変えられなかった。

このようなあり方に対し同書では、中等学校の統一的中心目的を次のように捉える。すなわち「特定の職業や専門に分化した技能を授けるのではなく、それは人間が人間たるゆえんのため

に本来具えるべきものであり、特定の階級や専門にのみ固有のものでない諸能力を発達させることであり……更に、一方では後の段階の専門分化の基礎になるが、この特定の職業に対する有用性を超えて多方面に価値を発揮するような……諸関心を形成すること」と。この目的に奉仕するために「知識の幅広い基礎を据える」「よい普通教育」⁷⁾を提供する必要があるのである。このような思想には、市民革命以来の広くヒューマニズムと呼ばれる思想や伝統の反映を見ることができるが、広く豊かな教養を身につけた人間の育成ということが、門地、貧富、男女の差なく、すべての者に対する中等教育の共通目標と考えられたのである。

第二は、専ら上級学校への進学や高度な専門的職業に就くための準備教育を与えるという、伝統的中等教育の性格をそのままにしてそれを前提とした中等教育への接近の権利の拡大を求めたのではない、という点である。すなわち一部エリートのための、社会的基底にある生産や労働からかけはなれた教養主義的な伝統的中等教育の、国民大衆の生活からの遊離性そのものを改める視点を有していた⁸⁾。

このような中等教育の、国民大衆の生活からの遊離性克服の視点を伝統的中等教育の転換・止揚の回転軸として、すべての者の共通目標としての普通教育と職業教育との統一、あるいは職業生活への基礎という意味での「普通教育」概念の捉え直しの方向が志向されていたのである。

(2) 1944年教育法と三分類制度

1944年8月3日、1944年教育法⁹⁾が成立し、「万人のための中等教育」を時の産声に新しい中等教育制度が発足した。これにより義務教育年限は15歳に引き上げられ(同法第35条)地方当局の維持する中等学校の授業料は無償とすることが定められた。また地方当局の中等学校の設置・維持義務が規定されるとともに、中等教育がすべての者にとって権利であることが明確に謳われた。ここに長年の国民的要求であった「万人のための中等教育」は一応形式的・制度的保障を得たのである。

しかし、同法は、中等教育の組織方法や制度についての具体的な定めを欠いていた。しかも、同法の審議に先だって教育院(Board of Education)が議会に提出した『教育の再建』(Educational Reconstruction, 1943年)や中等学校試験協議会のいわゆる『ノーウッド報告』(Norwood Report, 1943年)には、次のような考えが述べられている。「新制度の重要な点は、子どもが教育の中心に置かれるべきであり……すべての子どもが、彼らにもっとも適したタイプの教育を受けべきだ。」すなわち、11歳以降の教育はすべて「中等教育」として「平等な評価」を受けべきではあるが、「将来、11歳で子どもたちは分類されるべき」であり「それぞれ異なったタイプの教育は、またそれぞれに異なるタイプの学校で与えられるべきである」と¹⁰⁾。こうした考えにもとづき、11歳選別試験により、生徒をそれぞれ、グラマー・スクール、テクニカル・スクール、モダン・スクールと呼ばれる異なる三つのタイプの学校に振り分ける三分類制度による中等学校の組織が構想され、実施に移されたのであった。

① 普通教育の体系としての中等教育の位置

従来、一部の特権的な存在でしかなかった中等教育を義務化し、中等学校を初等学校から進学しうる唯一の大衆的な教育機関として位置づけ、すべての種類の中等教育が、その目的として、初等教育の基礎の上に立って、何らかの形で「普通教育」を提供するものとされていることから、中等教育は学校体系の位置としては、学校の種類にかかわらず、「普通教育」体系の一環をな

すものとして構想されていたことが窺える。これは、「ある特定の職業に結びついた特殊な知識」としての職業的、技術的教育をあわせ施すことが予定されたテクニカル・スクールについても然りである。英国の新教育制度の下では普通教育の全課程が初等と中等の二段に編成されるしくみになっており、普通教育の体系は中等学校によって完結するたてまえになっていた。

「統一学校」思想の第一の基本的視座である総合的・多面的な知識、教養を身につけるための「普通教育」の無差別提供という課題からすれば、普通教育の体系を基本的にはすべてのものが修了することがのぞましいのであり、またそう組織されてこそ、その教育体系を普通教育の名で呼ぶにふさわしいものということができる。

しかし、以下に見るように、現実の三分類制度にもとづく構想では、普通教育の体系が義務教育終了の段階で、一種の制度的袋小路を形づくり、普通教育の体系をその最終段階まですべての国民に開放するしくみが保障されていなかった。そればかりか、本来、国民共通の教育であるべき「普通教育」が内容的にも体系的にも分割され「普通教育」の理念そのものが崩壊していたのである。

グラマー・スクールにおいては、戦後11歳から18歳までの一貫性の連続した課程として組織することが強調された。従来の幅広い一般教科の提供される前半部にあたる5年制課程(通常「メイン・スクール」と呼ばれる)だけでは完成されず、当然「第六級」(sixth form)での学習の自覚的深化、教科の専門的学問的性質をつかむための一般教科を通しての徹底した専門化の課程に導かれ、それによって普通教育の体系が完成されることが予定された¹¹⁾。

しかし、グラマー・スクールの普通教育がその後半部にあたる第六級を通して、更に「大学の研究に自然に導くような」¹²⁾制度上の接続と体系を有するものであるのに対し、モダン・スクールでは「義務教育の上限年齢までの普通教育の提供」¹³⁾を目的とする4年課程しか有さない。第六級進学には第5学年まで在学し、16歳で G. C. E. (General Certificate of Education: 普通教育修了証書) と呼ばれる校外試験のOレベルを受け、少なくとも5科目以上の合格が求められていたことからすると、4年課程しか有さないモダン・スクールは、上級課程を持たないばかりか、第六級とも接続がなく、大学で頂点に達するような普通教育体系とは、年齢的・制度的に遮断され、一種の制度的袋小路を形成したのである。

更に内容的にも、グラマー・スクールの普通教育の目的が「職業のことは直接的には配慮せず、徹底した体系的学習、それ自体のための多面的な知識分野を扱うこと」¹⁴⁾とされるのに対し、モダン・スクールのそれは、「生徒がある特定の職業に進む以前において今日の状況に必須の一般的な基礎づけをする」¹⁵⁾とあり、その質は生活必須の条件がついていることに示されているように前者とは明らかに異なるものとして想定されていた。前者は「学問それ自体に関心を示し、論旨を把握したり連関する諸法則・論理を理解できる」¹⁶⁾生徒のための普通教育であり、後者は「あるがままの事物に興味を示すが、因果関係を時間をさかのぼり、分析的に理解することに関心を殆んど示さない」¹⁷⁾生徒のためのものとされ、普通教育を生徒の適性・能力に応じて分割する考えが述べられている。

そこには、総合的・多面的な知識を身につけることが少数の者だけに可能な特権ではなく、すべての国民がそのような共通の普通教育を受ける権利を有するという「統一学校」思想の第一の視座は位置づけられなかったのである。

② 民衆の生活からの遊離性克服の不十分さ

「統一学校」思想の第二の基本的視座である、中等教育の民衆の生活からの遊離性克服についてはどうか。結論的に言えば、「ある特定の職業に結びついた特殊な知識」¹⁸⁾の提供をも、その一つの目的とするテクニカル・スクールといった例外的少数の存在を除いては、中等教育は、社会の基底にある生産や労働といった国民大衆の生活上の必要という問題からの分離が前提視されていたといえる。

(i) グラマー・スクールの場合

伝統的中等教育は、少数の経済的あるいは知的才能に恵まれたものだけが選抜され、一般的な国民生活とは遊離して、専ら上級学校への進学や高級な専門職に就くための準備教育を目的としていた。かかる伝統的中等教育の民衆に対する唯一の意味は、高級な専門職をめざして立身出世を争う中産あるいは労働者の子弟で、貧しいが才能に恵まれた者たちに社会上昇の手段を与える社会的機能にあった。

戦後、高級な専門職等を大量に選抜・養成する社会的必要から、グラマー・スクールへの接近の権利を、それへの選抜が富や身分にかかわりなく、能力と適性にのみもとづいて行なわれる原則によって、公正に保障するという修正はなされたものの¹⁹⁾、このような伝統的中等学校の目的及び機能は、グラマー・スクールが選抜学校として制度の一角に存在することによって、中等教育の分離された一部の目的・機能として温存されていったのである。

たとえば、戦後三分類制度を推進した政府労働党²⁰⁾の次のような見地は、グラマー・スクールの、民衆にとっての意味を端的に表現しているといえる。すなわち、グラマー・スクールは、才能に恵まれた労働者階級の子どもたちのために、パブリック・スクールにおいて富裕な人々の子どもたちに与えられている教育に相当する教育を与えると。したがって、グラマー・スクールを廃止することは、労働者階級の子どもの立身出世の機会の縮小を意味し、彼らにとって大きな後退になるであろうと²¹⁾。

かくて、グラマー・スクールのカリキュラムは、「職業のことは直接には配慮しない、徹底した体系的学習」であるとされ、その決定に主要な影響を及ぼすものは、大学入学について要求されるもの——具体的には G. C. E. 試験の要求するもの——であった。当局も認めるように、G. C. E. は、元来大学進学や専門的職業就職のための資格を与える等、極めて限定的な機能しか有さないものとして構想されたが²²⁾、このような G. C. E. にカリキュラムが支配されているということは、実際には、グラマー・スクールの生徒のうち大学や専門職に就くものはごく少数で、大多数は商工業その他の職に就くというその実際上の必要に照らしてきわめて不合理なものであった。しかし、依然として G. C. E. という確定された資格に通じる唯一の学校であり、高等教育への道を独占するような制度的位置づけは、徒らに、グラマー・スクールが大学進学という狭い目的に支配されることを助長し、結果として大部分の生徒の職業上の必要や生活に関する知識・技術上の必要は、無視されることになったのである。

(ii) モダン・スクールの場合

モダン・スクールは、「戦後の社会理想主義の多くが直接注ぎ込まれる中心的な場となった」と言われる。W. テイラーは言う。「当時の理想主義は、ただ単にモダン・スクールの思想であったのみならず、それは社会そのものに関する思想であった。そこでは、職業的・社会的競争や

緊張がやわらげられ、利益や個人的利得に対してではなく、むしろ人間的努力に高い動機づけが与えられる社会がめざされる」²³⁾と。既存の社会は変革されるべきものであり、その基底にある生産や労働、競争的人間関係は、人間的動機づけにとって害あるものとみなす理想主義は、戦後一連の政策文書でも提唱された「児童中心主義」と呼ばれる進歩主義教育思想と結びつくことによって、モダン・スクールの教育において次の点を強調したのである。すなわち、個々の生徒の興味や関心、彼らの自然成長過程に教育を焦点づけることが第一義的課題とされ²⁴⁾、この児童が中心であるべき教育及び理想社会の建設に向けられるべき教育を、既存の社会や労働の必要に関係づけることは好まれなかったのである。かくてモダン・スクールにおいても、国民大衆の生活からの遊離性を克服する課題は後景に退けられてしまったのである。

第二章 三分類制度克服の萌芽的動きにみる国民大衆の要求

戦後改革期に構想された中等教育政策の意図は、そのまま実現されたのではなく、三分類制度も、テクニカル・スクールがほとんど定着せず、実際には二分類制度と呼ぶにふさわしいものとして実態化され、また社会との間に諸矛盾を孕む中で、三分類制度克服の萌芽的な改革や実践を発生させた。本章ではこの萌芽的な動きに着目して、三分類制度克服の萌芽としての意味と、その要因をとりわけ国民大衆の要求という主体的側面に注目しながら明らかにしておく。以下に述べる動きは、いずれも当時の政策的制約にもかかわらず発生したものであり、教師や学校の実践的志向のみならず、それに国民大衆の要求が結びつくことなくしては効果を持ち得なかったものである。それ故に当時の国民大衆の中にある中等教育に対する要求が直接的に表現されたものと見ることができるであろう。

(1) グラマー・スクールの場合

① 早期離学問題

先に、三分類制度下でのグラマー・スクールは、徒らに大学進学等の狭い目的に縛られ、結果として、大部分の生徒の職業上の必要や生活に関する知識・技能の必要が無視されたことを見た。このような現実に対して国民大衆は、1954年に中央教育審議会によって明らかにされた意外というべき「早期離学」²⁵⁾という形で、その問題点を衝き、グラマー・スクールに対する批判的、懐疑的意思を表明した。戦後改革期の構想では、グラマー・スクールを11歳から18歳までの連続した一貫制の課程として組織することが主張されたにもかかわらず、同報告書の調査では18歳まで在学し、第六級の課程を修了したものは、全体の24.1%(男子—26.8%, 女子—21.5%)にとどまり、逆に第六級に進まず、16歳までに離学したものは37.8%(男子—36.8%, 女子—38.8%)にもものぼるという。同報告書は、少なくとも現在の第六級の生徒数に加えて、更に男子で1/2、女子で2/3はそこに進み第六級の課程を履修しうだけの十分な能力を有していたとし、最優秀児層の甚大な才能の浪費を嘆じている²⁶⁾。

ところで、それを社会階層別にみると、親が専門職や経営者層である家庭の子弟ほど第六級にまでとどまるものの割合は高く、逆に、半熟練や非熟練労働者の子弟ほど早期離学の傾向がはなはだしい。かかる傾向を生む大きな原因は、家庭における教育に対する伝統的価値観や慣例にあるという。すなわち、半熟練や非熟練労働者の家庭ほど、一般的に長期間学校に通わせることに

反対し、第六級に対する根強い否定的な意識が存在するのである²⁷⁾。

特にその具体的離学の理由として、職業的理由を挙げる者の多いことが注目される。たとえば、よい職業が見つかったとするものは、男子の22.9%、女子の7.5%で、また収入を得たかとするものは、男子の33.9%、女子の33.6%にのぼり、経済的理由などの家庭的困難や学習に対する興味や能力の欠如を挙げるものはるかに上まわっている²⁸⁾。

グラマー・スクールは、大部分の生徒の必要を無視して、大学進学等の狭い目的に支配され、R・P・ドーアの指摘するように、④グラマー・スクールの教育自体が、職業に対する実際の効果としてではなく、大学進学や求職者選別の道具としての役割に重きを置かれていた²⁹⁾。またW. テイラーのいうように、⑤職業に対する実際の効果は、学校外の実務訓練や職能団体や企業の実施する教育・実習制度に求められた³⁰⁾。かかる事情のもと、多くの専門職等において、16歳と18歳の二つの就職時期があり、1950年頃まではいずれであっても待遇上に差はなかったという状況があったとすれば³¹⁾、早期離学傾向が生み出されたのもうなずけることである。

② General sixth form

既存のグラマー・スクールに対する意識や態度は単に否定的、懐疑的なものとして早期離学という形でのみ発現されたのではない。それは積極的には、必ずしも大学の進学や専門職に就くことを目的とせず、したがってG. C. E. のAレベルの受験を志向しない専門化の程度の緩やかな、時には職業的、実際の教科の導入を加味した、いわゆるGeneral sixth formを要求し、設立させたのである。先の中央教育審議会のサンプル調査によると、45校の女子グラマー・スクールのうち41校が、以上のようなGeneral sixth formを有しており、更にその36校が、看護婦や教員養成カレッジ、あるいは商業等に結びついた職業的傾斜を有するものであった。男子校においては、その割合は減るものの、1/3はそのようなコースを有していた。ただしそのほとんどは職業的傾斜は有さないものであることが明らかにされている³²⁾。

このようなコースが発生した背景としては、18歳時に採用を行ない、G. C. E. のAレベルの合格または、それと同程度の資格を必ずしも要求しないが、十分に社会的に認められた金融、保険、看護婦、タイピストなどの専門的職業が増大したことが考えられる。と同時に既存のグラマー・スクールのあり方に批判的で、大学の進学等の目的にのみ捕われないうで、大部分の生徒の実生活上の職業や生活の必要にもとづき教育を有意義なものにしようとする親、国民大衆の要求という主体の側面を挙げなければならない。上述の外在的な変化を背景に、生活からの遊離性を改めんとする国民大衆の要求が力を持ち、それを回転軸に、グラマー・スクールにおいても、普通教育と職業教育の統一、職業生活の準備という意味での普通教育の捉え直しの方向を探る動きが推進力を得たと考えられるのである。

(2) モダン・スクールの場合

戦後改革期のモダン・スクールの、普通教育の体系としても不完全で、テクニカル・スクールのような職業的魅力も欠いた中途半端な性格は、一般に第三学年に始まる無断欠席や長期欠席を発生させ、更に第4学年では一年間の全課程を修了しないまま、義務就学の期日の終了する時点で早々と離学する傾向を生み出した。従って上級学年に進むにつれて教育目標の設定や生徒の興味の持続はきわめて困難な状況にあったといわれる³³⁾。かかる状況の下で、従来の性格を払拭し、教育と外的世界との関係を密にし、また生徒が将来成人生活や職業生活で果たす役割を十分に考

慮することによって、生徒に学習の刺激や目的を与える実践が、模索されてきた。その中で、義務教育年限を超えて自発的に在学を続ける生徒を対象とした延長コース (extended course) と呼ばれる5年課程が設置され、そこで G. C. E. をはじめとする校外試験のための準備コースや、諸種の準職業コースを提供する実践が効果を収め始めたのである。

① 校外試験準備コース

元来、G. C. E. は、グラマー・スクールのためのアカデミックな性格の試験とされ、モダン・スクールの生徒には不向きのもと考えられていた。従って、G. C. E. が、モダン・スクールに影響を与えぬようにという意図のもと、大臣は回章 168 (Circular 168, 1948年) によって G. C. E. — 0 レベルの最低受験年齢を16歳にすることで、第4学年、15歳までのコースが一般的であったモダン・スクールの生徒の受験を排除しようとした。しかし、モダン・スクールの延長コースが広く発展する中で、G. C. E. の受験者は増大し、その成功は、早くも1955年には、能力と忍耐力のある「いかなるモダン・スクールの生徒も、G. C. E. の受験の機会を奪われるべきでない」という大臣による政策の修正をもたらすまでに至ったのである⁸⁴⁾。

このようなコース導入の意味を次のように捉えておく必要がある。その第一は、従来制度的に袋小路を形成していたモダン・スクールの普通教育の体系が、部分的にではあれ、年齢的、制度的に、第六級との接続関係を形成したのみならず、内容的にも、G. C. E. の内容に対応するものであることから、グラマー・スクールの「普通教育」への接近が図られたと見ることができる。少なくとも、多面的総合的な普通教育を受けることが、モダン・スクールの生徒にも必要であり、可能であることが広く認められてきたことを、示すものといえよう。

第二は、グラマー・スクールのもとは比しても遜色のない普通教育への接近を、単にグラマー・スクールと同様の大学進学等の狭い目的から意味づけているのではない、という点である。すなわち、職業上の必要からの、もっと言えば、職業生活における準備という意味での「普通教育」の必要と、その捉え直しの志向がみられるのである。元来 G. C. E. は大学の進学資格等、ごく限られた目的に使用されることが考えられていた。この目的のためには、またその前提としての第六級への進学要件としては、少なくとも5科目以上の合格が必要であったのに対し、モダン・スクールの生徒は、一般に5科目以上の受験を志向したわけではなく、広く職業上の資格やテクニカル・カレッジ等の継続教育の準備やその入学資格取得といった広い目的のための G. C. E. の利用を考えていたのである。このような第二の点の証左は、当時、第六級や大学進学の資格とは認められないが、14歳や15歳で広くモダン・スクールの生徒に受験される地方団体や私的機関による校外試験が簇生し、その利用が爆発的に増大していたことにも窺うことができる⁸⁵⁾。

② 準職業コース

モダン・スクールの準職業コースは、50年代に入り、地方の産業や、職業的な傾斜を有する様々の校外試験と結びついた実に多種多様のものが設置された。たとえば、N. U. T. による1955年の調査を概観しただけでも次のようなコースの存在を確認することができる。

工芸、調理、家政、裁縫、デザイン、自動車機械、機器販売、農業、音楽、船舶操縦、普通理科、電気、商業、看護、等々⁸⁶⁾

このことは、元来、職業教育、技術教育の分野で、固有の役割を期待されながら十分な定着をみせなかったテクニカル・スクールの機能をモダン・スクールが代行するようになったともいえ

る。本来、中等教育の共通の中心目標であった普通教育に、職業的、技術的な教科を中心とする教科を融合する形態が、実践的に追求されるようになったのである。この準職業コースは、地域産業との結びつきがきわめて強かったといわれ、地域住民や親の、中等教育を彼らの生活や労働にとって有意味なものとしようとする要求が、従来の、職業教育と対立する体系を別に構成するような普通教育ではないところの、新しい普通教育の理念の追求、あるいは、普通教育と職業教育の統一への実践的追求を促したとみることができる。

このような実践の先駆的な地域であるノッティンガムシャー教育委員会の手引書は、そのことを次のように表現している。「普通教育と職業教育は、完全に分離したものともみなす必要はない。」「子どもは、通学している学校の学習が、多様な職業に関連づけられていることに気づかされるなら、明確な学習意識を獲得できるかも知れない」と³⁷⁾。

(3) 改革動向の要因

三分類制度を実現しようとした、当時の政策的意図にもかかわらず、以上のような動きが急速に展開してきた要因は何であろうか。

まず、産業や社会の発展からの影響という客観的側面をあげる必要がある。

その第一は、多面的、総合的な知識を与える「普通教育」が、教養的な価値としてではなく、多くの者にとっての「実用的価値」を生じたという点である。50年代に入り急速に進行した技術革新による産業や社会の変化は、教育に与える影響の意味・内容を次のように変えた。①技術革新の求める労働者の資質上の変化——いみじくも、1959年になって中央教育審議会の指摘した如く、技術革新は、普通教育を基礎とした科学的素養を与えることにより、より大多数の者に「適応性」を獲得させる必要を生じさせた³⁸⁾。技術革新は、単なる技術的発見ではなく、最新の技術の労働過程への絶えざる実践的応用を意味し、この絶えざる労働過程の変化や職場内での配置転換に順応できる資質・能力を求める。すなわち、単能工的な労働者ではなく、いろいろな工程に移動して働くことのできる、幅広い、融通のきく人間を必要とするようになったのである。②労働力構成の変化——また産業上の変化は、労働力構成においても、専門職や熟練労働者の増加と、他方で非熟練労働者の減少傾向を結果した。とりわけ、グラマー・スクールのような本格的・体系的な教育から従来排除されてきた、能力の「第二番目の層」から、その程度の中等教育を受けた、広い意味での中級の技術要員を生み出す必要が、増大した³⁹⁾。③労働力の底辺部分においても、若年労働者に対して、よりよき教育的基礎を与える必要が強調された。——次の引用は、後に「能力の平均的ないし平均以下の生徒の教育のあり方」に関して答申した中央教育審議会の『ニューザム報告書』からのものである。「技術的進歩——とくにオートメーションの導入は——一般に信じられていたこととは反対に、熟練労働者の広汎な失業や技術水準の低下をもたらさない。……1956年に『オートメーション』に関する政府報告でなされた、全体として、技術水準は低下するよりも、むしろ上昇するという見通しは正しかったといえる。どちらかといえば、オートメーションの進歩および他の技術工学的発見の応用は、熟練した要員の不足によって遅れをこうむっているように思われる。」⁴⁰⁾

以上のような技術的前提は、三分類制度により体现されてきた少数精鋭のエリート主義、「プラクティカル」、「アカデミック」といった厳格な能力の二分観とそれに基づく固定的な選別の教育のあり方の意味を薄弱なものとし、多面的、総合的な普通教育の一部エリートによる独占とい

う状況を変化させる必要を生み出したのである。

第二には、このような産業上の変化が、社会における資格の重要性を増大させたことである。W. テイラーの述べるように、以前には影響を受けていなかった雇用分野にまで、校外試験等の社会的に認められた資格の獲得が、就職に有利な手段として認められ、資格の重要性が増した⁴¹⁾。上述したように専門職や熟練労働者に対する需要の増大と、ベビーブーム世代の若年労働人口への波及による売り手市場から雇用者側に有利に作用する労働市場条件の変化は、雇用者に、技術革新に対応できる有能な担い手を大量に選抜する必要を自覚させ、その選抜の手段として、職業的なものも含めた校外試験等の重視に向かわせたのである。その意味で、資格の重視は、雇用者からの中等教育改革の呼び声として作用したことは言うまでもない。

第三は、以上の産業や社会の変化に対する三分類制度自体の矛盾としての側面である。11歳プラス試験にもとづく三分類制度は、教育上の選別機能のみならず、学校種別と職業の固定した結びつきによる職業上の選別機能を有したと言われる。しかし、産業上の発展に伴ない、一般労働者に求められる資質、能力も向上し、一般の者に、かつては閉ざされていた職種にまで就職の可能性とその必要が生まれてくるにつれて、三分類制度の体現する少数精鋭のエリート主義と、固定した学校種別と職業との結びつきによる職業選別と人材養成機能は、矛盾を露呈する。職業や社会的な資格から遮断されるよう組織されたモダン・スクールのあり方や、専ら大学進学等の狭い目的にのみ奉仕し、大部分の生徒の職業や生活上の必要を無視することで、甚大な才能を浪費してきたグラマー・スクールのあり方も、再考を余儀なくされるに至ったのである。

以上のように、三分類制度克服の動きは、産業や社会の発展に伴う人材需要の増大や、それと既存の制度の間の矛盾が、中等教育改革の期待となり、それが時期を得て、萌芽的に実を結び始めたという客観的側面を有している。

しかし、第四に、国民大衆が、職業や生活にとって有意義な中等教育を受けることによって、有利な就職ができるようになった現実をみてとって、中等教育の改革を求めたという主体的な側面をあげなければならない。人材の需要の増大や、11歳時の選別よりも、中等教育で何を獲得したかを証明するものとして資格が重視されるにつれて、たとえば、資格さえ獲得すれば、従来は、モダン・スクールの生徒には開かれていなかった職種でも、グラマー・スクールの生徒とも競い合えるようになった現実を見てとったモダン・スクールの親が、その子どもに延長コースを志願させたり、学校にその設置を要求したのもうなずける話である。このような大衆的な圧力がなかったとしたら、以上のような動きは効果を持ち得なかったであろうし、この圧力があったからこそ、国策による制約にもかかわらずその動向が急速な展開を遂げたといえるのである。

(4) 国民大衆の要求の吟味

最後に、本稿の課題にそって、国民大衆の中等教育に対する要求の質について触れておく必要がある。要因分析でも述べたように、この国民大衆の要求も、社会や産業の発展に伴う、生活や労働上の変化に対する客観的認識を含むものであり、それ自体は、客観的、普遍的契機を有している。問題は、この客観的な契機を、国民大衆が主体的にどう解釈し、中等教育に関する要求としてどう方向づけたかという点である。

確かに、中等教育の改革を促した、W. テイラーの呼ぶところの国民大衆の「資格風潮」は、学歴や資格偏重という歪みに結びつく契機を有しつつも、他方で、伝統的グラマー・スクールの

早期離学傾向に見られるように、単なる高学歴志向としてはかたづけられない側面を有している。General sixth form の発生や、モダン・スクールの延長コースの設置を望んだ親をはじめとする国民大衆の要求のうちには、高等教育という進学目的には捕われない、中等教育を国民大衆の生活や労働に不可欠な知識や技術を基本にして改めるべきだという志向が働いているのを読みとることができる。すなわち、本来国民大衆の生活と結合すべき学校が、それを十分に果たし得ていない問題に対しては、国民大衆は、早期離学にみられるような批判的意思を表明し、他方、より積極的には、職業教育と普通教育の統一、あるいは職業生活への準備という意味での普通教育の捉え直しを志向する実践に、支持と可能性を与えるものとなったのである。

結 び

本稿では、「統一学校」の思想と理念が三分類制度を克服し、現実的意味を持ってくる契機を、萌芽的な教育改革や実践として結実してくるところの、国民大衆の教育の営みに対する要求の中に探ろうとしてきた。

1944年教育法下における戦後の三分類制度に基づく改革構想とその実態は、『万人のための中等教育』以来、進歩的な知識人や労働者によって中心的に担われ深められてきた「統一学校」の思想の基本的視座である①総合的・多面的な知識・教養を身につけるための「普通教育」の無差別的提供、②中等教育の国民の生活からの遊離性そのものの克服の課題に十分応えるものではなかった。それゆえ、三分類制度は発足当初より、「統一学校」を推進する部分からの激しい批判にさらされたのはよく知られるところである。

しかし、実際に三分類制度を克服し総合制中等学校による中等教育の統一が現実的意味を持つようになるのは、この先進の人達によって担われてきた思想が、国民大衆自らが、生活や労働の中で生み出してきた要求と、対立・矛盾しながら、両者が、社会・経済の発展のもたらす既存の教育上の矛盾の激化のなかで近づき、結びつく過程を経なければならなかったのである。

本稿の総合制中等学校による改革に先行する三分類制度下で進行した萌芽の動きの分析を通して、複雑なニュアンスを持つ国民大衆の要求の契機については次のように結論づけることができる。

その一つの側面は、先行研究においても着目されてきたように、三分類制度が体現する諸矛盾のなかから生み出されてきた「批判的発想」の側面——三分類制度に対する否定的・懐疑的な思想や態度——があげられる。それは、直接的には、上級学校への進学と上級の専門職に就くための資格獲得という目的に専ら支配されてきたグラマー・スクールの早期離学傾向や、中途半端な性格のモダン・スクールでの同じような早期離学や上級学年での生徒の興味・関心の欠如として現われてくる。しかし、それは三分類制度に対する懐疑的・否定的態度を超え、教育要求の高まりの中で、あまりにも少ないグラマー・スクールの提供や、11歳という早期選抜の不合理性に対する不満となり、更に、三分類制度を支えた理論に対する心理学者や社会学者の理論的批判によって正当化される中で、明確な三分類制度に対する批判へと高まってゆく契機を持つものであった。

しかし、以上の側面から見るだけでは、統一学校の思想に、国民大衆の要求が結びつく積極的契機を説明したことにはならない。そのためには本稿によって明らかにされてきた次のような側

面に着目する必要がある。すなわち、三分類制度克服の動きの中には、中等教育を国民大衆の生活や労働に不可欠な知識や技術を基本に改めようとする国民大衆の要求の存在を見てとることができる点である。戦後しばらくは、国民大衆の大部分は、中等教育の効果に懐疑的であり、終戦に伴う労働力不足による若年労働者への需要の増大とその待遇の向上は、学校に長期間通わせるよりもなるべく早く就職させたいという意識状況を生み、国民大衆自らの生活・労働を基本に、教育を改めたいという要求は、必ずしも、中等段階にまで波及しなかったと言える。しかし、やがて産業や社会の変化に伴う彼らの生活や労働の必要の変化が、必然的に教育要求を増大させるとともに、本格的な中等教育の履修やそこで得られる資格が就職等において有利に働くようになるにつれ、国民大衆の要求は中等教育段階へと向けられるようになったのである。

かくて、職業的、実科的な教育、国民大衆の教育を中等教育の埒外に置いたり、中等教育の中でも劣位の体系を別に構成するものとしてきた英国の伝統的教育のあり方を批判し、すべての国民の中等教育の改革の方向を、国民大衆の生活からの遊離性の克服に求める「統一学校」の一つの基本的視座と国民大衆の要求は一致を見たのである。

更に、産業や社会の発達、全面的、総合的な知識を与える基礎としての「普通教育」が、教養的な価値しか有さなかった状況や、その獲得が大学への進学等を通して、一部の者の社会上昇の手段としての意味しか有さない状況を打ち破った。すなわち、そのような「普通教育」が、広く国民大衆の生活や労働についての「実用的価値」を生じたのである。このような客観的状況を背景とし、それが上述したように国民大衆の中等教育を彼らの生活にとって有意義なものにしようとする志向に媒介されて、「普通教育」は国民大衆の共通教養として浮び上がり、国民的必要の焦点に据えられることになったのである。かくて、「統一学校」のもう一つの基本的視座である、「普通教育」の無差別的提供の課題も、国民大衆の基盤を得たのである。

以上のように1950年前後より「統一学校」の思想は、国民大衆の要求の中に根を下ろしはじめ、やがて総合制中等学校による中等教育の統一を通して実を結ぶ、可能性・契機を獲得したのである。⁴²⁾ (完)

註

- 1) Tawney, R. H.: *Secondary Education for All ; A Policy for Labour*, George Allen & Unwin Ltd, 1922.
- 2) 成田克矢：『イギリス教育政策史研究』御茶の水書房、1966年、240-254頁。
- 3) 坂元忠芳：『教育の人民的発想』青木書店、1982年、4頁。
- 4) 柳達雄：「イギリスの中等教育改革—基底的要因を中心に」（日本比較教育学会科研費中等教育研究委員会、『中等教育総合研究 各個別論文集1』、1973年）、45～49頁。
- 5) 成田克矢は Tawney, R. H. 前掲書の邦訳書（明治図書、1971年）の解説でこのような表現をしている。
- 6) Tawney, R. H.: *op. cit.*, pp. 28-29.
- 7) *Ibid.*
- 8) *Ibid.*, pp. 70-72.
- 9) 正式名称は、Education Act, 1944.
- 10) Board of Education: *Educational Reconstruction*, H. M. S. O., 1943, p. 9.
- 11) Ministry of Education: *The New Secondary Education ; Pamphlet No. 9*, H. M. S. O., 1947, pp. 25-28.
- 12) *Ibid.*, p. 25.
- 13) Board of Education: *Report of the Committee of the Secondary Schools Examination Council*

on Curriculum and Examinations in Secondary Schools, H. M. S. O., 1943, p. 21.

- 14) *Ibid.*, p. 4.
- 15) *Ibid.*, p. 21.
- 16) *Ibid.*, p. 2.
- 17) *Ibid.*, p. 3.
- 18) *Ibid.*, p. 4.
- 19) Board of Education: *Educational Reconstruction*, op. cit., p. 9.
- 20) 戦後労働党はアトリー内閣のもと、1945年7月～1951年10月まで政権を担当した。
- 21) L. Edgar and P. Michael: *US and UK Educational Policy; A Decade of Reform*, Martin Robertson, 1979. pp. 110-111. 参照。
- 22) Ministry of Education: *Examinations in Secondary Schools*, H. M. S. O., 1947, para. 17-25 や Ministry of Education: *Circular 256*, 1952, para. 8. 参照。
- 23) Taylor, W.: *The Secondary Modern School*, Faber & Faber, 1963, p. 137.
- 24) Ministry of Education: *The New Secondary Education*, op. cit., pp. 29-30.
- 25) Ministry of Education: *Early Leaving*, H. M. S. O., 1954.
- 26) *Ibid.*, para. 20-25.
- 27) *Ibid.*, para. 40-44.
- 28) *Ibid.*, p. 88, table 14.
- 29) Dore, R. P.: *Education, Qualification and Development*, George Allen & Unwin Ltd, 1976. (引用は、松居弘道訳、岩波書店、1974年の邦訳書に従い、35～41頁の主旨を筆者なりにまとめたものである。)
- 30) Talor, W.: op. cit., pp. 21-22.
- 31) Ministry of Education: *Circular 227*, 1950. では30の専門職団体の予備試験免除のための G. C. E. に関する要件がまとめられている。参照されたい。
- 32) Ministry of Education: *Early Leaving*, op. cit., para. 78-81.
- 33) Ministry of Education: *Half Our Future*, H. M. S. O., 1963, pp. 111.
- 34) Ministry of Education: *Circular 289*, 1955, para. 2.
- 35) このような傾向と実態については、Ministry of Education: *Secondary School Examinations other than the G. C. E.*, H. M. S. O., 1960年に詳しい。
- 36) Anon: *Memorandum on some aspects of the work of the new secondary schools*, National Union of Teachers, 1955, p. 34.
- 37) Nottinghamshire Education Committee: *The Secondary Modern School and its Curriculum*, 1949, pp. 17-18.
- 38) Ministry of Education: *15 to 18, vol. 1*, H. M. S. O., 1959, p. 52.
- 39) このような課題を、はじめて中等教育の政策課題として論じたものは、Ministry of Education: *Secondary Education for All; A New Drive*, H. M. S. O., 1954, であろう。
- 40) Ministry of Education: *Half Our Future*, op. cit., p. 10.
- 41) Taylor, W.: op. cit., p. 97.
- 42) しかし、これはあくまでも可能性、契機であり、それが1965年以降の総合制の国策化の過程においてそのまま実現されたのではない。そのことについては拙論「戦後イギリスの中等教育政策の検討(Ⅰ)―経済的要請と総合制化政策の成立」(関西教育学会『関西教育学会紀要第8号』, 1984年) 参照。
(博士後期課程)