

進歩主義教育¹における「子ども中心の教育 (Child-Centred Schooling)」²の理論と実践

—イヴラインロウ小学校の提起するもの—

山崎 洋子*, Gary FOSKETT **

(キーワード: 進歩主義教育, 子ども中心の教育, 総合学習, イヴラインロウ小学校, プラウデンレポート, オープンプラン, 多元的知性, 自由, 創造性, 学校建築)

1. はじめに—本研究の目的と内容構成—

2002年度に施行されたわが国の学習指導要領は、学習内容の3割削減、完全学校5日制と総合的な学習の時間の設定を特徴として大きく変わった。これが戦後最大の改訂といわれる所以は、一連の新自由主義的改革を伴っているという点だけでなく、教科書も指導書もないという極めて柔軟な枠組みをもっている総合的な学習(ここでは総合的な学習の意味の相違を問題にしないため、暫定的に以下、「総合学習(Integrated Studies)」と総称する)の時間が設定された点に、つまり、各学校の自由裁量の範囲が一定程度に拡大された点にある。それは、部分的にせよ、教育内容として規定された枠を超えることが制度的に可能になるという意味において、法的拘束力がやや緩やかになったとみることができる。言うまでもなく、その背景にははじめ、不登校、学級崩壊、保健室登校、少年の非行・犯罪、自殺などの増大という問題群があり、それゆえ主体的・自律的、そして個性的・創造的に生きていくことができるような力、すなわち「生きる力(zest for living)を育てる」というスローガンが掲げられたという経緯に着目せねばならない。

しかし、このような改訂に対しては、その教育内容が見え難いという理由と相俟って当初から現在に至るまで真っ向から対立する評価があり³、それは「学力低下論争」として続いている。代表的な批判は、総合学習の背景にあるデューイ(J. Dewey, 1859-1952)を祖とする「子ども中心主義'Child-Centred」の理論は既にカリフォルニアにおいて失敗しており、無意味な改革であるとする⁴。しかも、学力低下の現象についての告発は、多くの著作を介してなされ、さらには、親などの保護者だけでなくマスコミを介して一般社会の人々の話題となるに至り、それゆえ、それは異例にも文部科学大臣が特別に補足説明をするようなかつてない事態を招来した。文部省の教育政策にのみ依存して独自の教育実践を展開できなかつ

た学校現場は、今や混沌とした状態に陥っている。しかし、こうした状況下では、デューイが、『子どもとカリキュラム(The Child and the Curriculum)』(1902)のなかで、教科中心カリキュラムを主張する旧教育派も、子どもの自己活動を自己目的化する新教育派も、子どもと大人を質的に区別すべきだという固定概念にとらわれていると述べ、それぞれの教育観が共に二元論的であると指摘していたことを想起したい⁵。なぜなら、この指摘は固定的な教育関係を超越するような理論の構築の重要性を、また同時に、「子ども中心」の意味やその内実の精緻な考察の必要性を示唆しているからである。

実は、このような議論や事態の根底には二つの問題、即ち、第一に子どもを中心に据えた(Child-Centred)学校教育のスタンスのもたらす意味は何か、第二にポストモダン社会において子どもを中心に据えた学校教育の中核概念は何かという二つの問いがある。これらの問いを探究するために、本論ではオープンプラン(open plan)の学校としてよく知られているイヴラインロウ小学校(Eveline Lowe Primary School, 1966-)に焦点をあてることにしたい。イヴラインロウ小学校は、オープンプラン型の学校の源流の一つであり、そのネーミングの由来は、ロンドン学務局(London County Council)において最初の女性議長となったイヴライン・ロウ(Eveline Lowe, 1869-1956)の進歩的な業績にある⁶。彼女は、この学校の位置するテムズ川南のサザック(Southwark)地域のバーモンズイ(Bermondsey)に住み、この地を愛しつつ教育や社会福祉の活動に貢献したのであった。本校はイギリスの進歩主義教育をより推進することになったプラウデンレポート(Plowden Report, 1967)にも取りあげられ、そのモデル校にもなった先進的な学校である。しかし、その学校の実践にも誤りがなかったわけではなく、今日ではその克服への模索が確かなかたちで実りつつある。また、2002年度のOFSTED(Office for Standards in Education 1992-)による学校査察(Inspection)では、学力の向上

*鳴門教育大学 総合学習開発講座

**イヴラインロウ小学校 連合王国・ロンドン

にのみ熱心な小学校が増えるなか、子どもを中心に据えた真の意味の学校教育が展開されているとして肯定的な評価がなされた⁸。それゆえ、今なお注目に値する学校の一つとして捉えることができる。

さて、先に述べた二つの問いに接近するために、われわれは教育実践者と教育学研究者との共同研究を組織し、教育思想史的なアプローチと実践記述的なアプローチとの双方の方法を採用することにした。言うまでもなく、ここで要請されるのは客観的な態度であり、本論ではそれを堅持した歴史記述と禁欲性ある実践分析を試みたい。なお、本論の内容は、最初に進歩主義教育とイヴラインロウ小学校の簡単な歴史をプラウデンレポートと関係づけながら概観し、次に2001年の時点のイヴラインロウ小学校の状況を解説し、その次にイヴラインロウ小学校の校長を17年つとめた教育実践者（第二著者）によってその実践を記述し、最後に日本の総合学習をめぐる論争に対する新たな視点を導き出す、という構成になっている。

2. 進歩主義教育とイヴラインロウ小学校の史的スケッチ

(1) 進歩主義教育の概観

教育思想の一つの潮流に19世紀末から20世紀の1930年代半ば頃まで続いた新教育運動(New Education Movement)がある。それは周知のように、各国の表現は多様であるが、国際的な思想潮流として捉えることができる。この思潮はイギリスでは1930年代の終わり頃に至って、デューイの進歩主義教育(Progressive Education)の影響を受けはじめると進歩主義教育という表現を用いて総称されるようになる。ただし、イギリス固有の新教育的な伝統、即ち、個性や創造性、多様性への重視という原理は継承されている。その鍵的存在の一人にニール(A.S.Neill, 1883 - 1973)がいる。ところが、彼の根本思想である「自治(self-government)」と「自律(self-regulation)」の概念は彼のレトリックに充ちた表現ゆえに正当に評価されず、また同時に、彼の自由の主張も放縦と混同されて理解されてきたという史実がある⁹。ここで、確認しておきたいのは、彼の問題提起のなかに「教育とは」「教師とは」「子どもの本質とは」「教師と子どもの関係とは」といった根本的なテーマが存在するという点である。教育の語がパラドキシカルな側面をもっていることは既に指摘されているが、子どもを自律的な存在に育てるために他律をもって接しなければならないというこの逆説的な側面へのジレンマをいかに捉えるべきであろうか。管理主義的、訓練主義的ではなく、子どもの活動や経験を中核に据えたまさに進歩的教育は、これらの問いに対して果たしていかに応答し得るのであるか。さらに、

人間を全体的に捉えつつ身体的、情緒的、文化的要素についての考慮の必要性を主張し、広範なカリキュラムの拡大をもたらした、「子ども中心(Child-Centred)」の思想は¹⁰、このことをいかに自覚的に捉えていたのであろうか。

実は、これらの熟考のためにはハドー(Sir William Henry Hadow, 1859 - 1937)¹¹のレポートにまで立ち返る必要がある。進歩的な思潮を政府に対する報告書のなかで明示的に述べたこの報告書は、新教育運動の知見をいかした小学校のエートスについて次のように述べている。

「初等学校のエートスは、…受動的な服従ではなく、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。…知識は必要不可欠であり、知識そのものを身につけるための応用練習も必要ではあるが、最低限の知識を伝達するためにカリキュラムを作成することが第一の課題なのではない。…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かぎり、初等学校の学習の出発点を、経験や好奇心、子どもたち自身の発見能力や興味とする教育方法を従来のカリキュラムに代替させることである。…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」¹²。

オールドリッチ教授(ロンドン大学)が述べているように、「これは大人の経験にしたがって組織された知識の集合体である教科の影響を制限し、子ども自身のより直接的な体験にもとづく学習を志向することへの配慮であり、このような関心は半世紀以上にわたって続いた」¹³のであった。

その後のプラウデンレポートは、このハドーレポートの要旨を再々用いて考察を根拠づけることになる。そのことは、子ども自身の直接的体験に着目したカリキュラム編成原理が20世紀の1920年代に方向づけをし、1930年代から1960年代のおよそ30年間を経て結実したことを意味する。観点を変えれば、子どもの身体性と精神を統合的に捉えることへの着目は、長い歴史を有していたということができる。そして、周知のように、このプラウデンレポートのなかで表現されたオープンプランやインフォーマルの語は、やがてアメリカ、そして日本にも普及して取り入れられ、オープンプラン教育やインフォーマル教育として定着していくことになるのである。

(2) プラウデンレポートの主旨とイヴラインロウ小学校の特徴

「イヴラインロウ小学校は、内ロンドン教育局 (Inner London Education Authority) と教育科学省の開発部 (Development Group of the Department of Education and Science) との協同で構想された」¹⁴。そして、この開発部は、第二次世界大戦後の1949年、1951年、1955年と次々に新しい学校建築に対する考えを表明していった¹⁵。また、「1958年以来、教授法に急速な変化が続いてきた。それは子どもたちが学び成長してきたその方法のより深い理解への着目、そして知識、考え、スキルが相互に連携しあって絶えず増加する速度への着目から生じているのである」¹⁶。このような熟慮の過程で、「房 (cluster)」「自由な活動 (free activity)」「家庭のような (home-like)」といったタームとともに新しい概念が生まれ、それらは小学校の建築デザインに取り入れられていったのである。

「1963年の8月、その後教育大臣になったエドワード・ボイル卿 (Sir. Edward Boyle) によってイングランドの中央教育審議会 (Central Advisory Council for Education) は、初等段階の教育の全科目と中等教育への橋渡しについて考察することを依頼された」¹⁷。「それゆえ、開発部は、最初に、初等教育が位置づけられている環境を再検討し、小学校の実践の最前線にいる教師たちの願いを満たしているかどうかの観点から環境の適合性を評価し、そしてそれらがなされた後に、開発部自身で立案して学校を建設すべきである、ということを決めたのである」¹⁸。「そして、初代校長も長い議論の過程に加わるために招聘された」のであった¹⁹。こうして、新しい学校の建築が1964年の3月に計画されたのである (Figure 1)²⁰。つまり、最新のデザインをもったイヴラインロウ小学校は、プラウデン委員会のなかでの議論に基づいて構想されたのである²¹。「イヴラインロウ小学校では、建物の大分割により子どもたちが学校にいる間十分に動き回れるようになったので、「学級 (classroom)」という概念は消えてしまった」²²。そして、「教師は数年の間、40人の各教室で教えられるというよりはむしろ、幼少の子どもたちの個性やグループの関心を進展させるための極めて柔軟な時間割を用い、そして、そのような学校で可能なより大きな非形式性とより多様な教材 (resources) の使用とを歓迎したのである」²³。

ここにオープンプラン教育とインフォーマル教育とが同列に語られる所以が認められる。なぜなら、建物の構造の次元で教室が閉鎖的ではなく開かれているということが、同時に時間割の柔軟さ、子どもの活動幅の増大、そして形式に縛られない学習活動を保障することになり、それゆえ、それが子どもを中心に据えた柔軟な学習活動につながるからである。

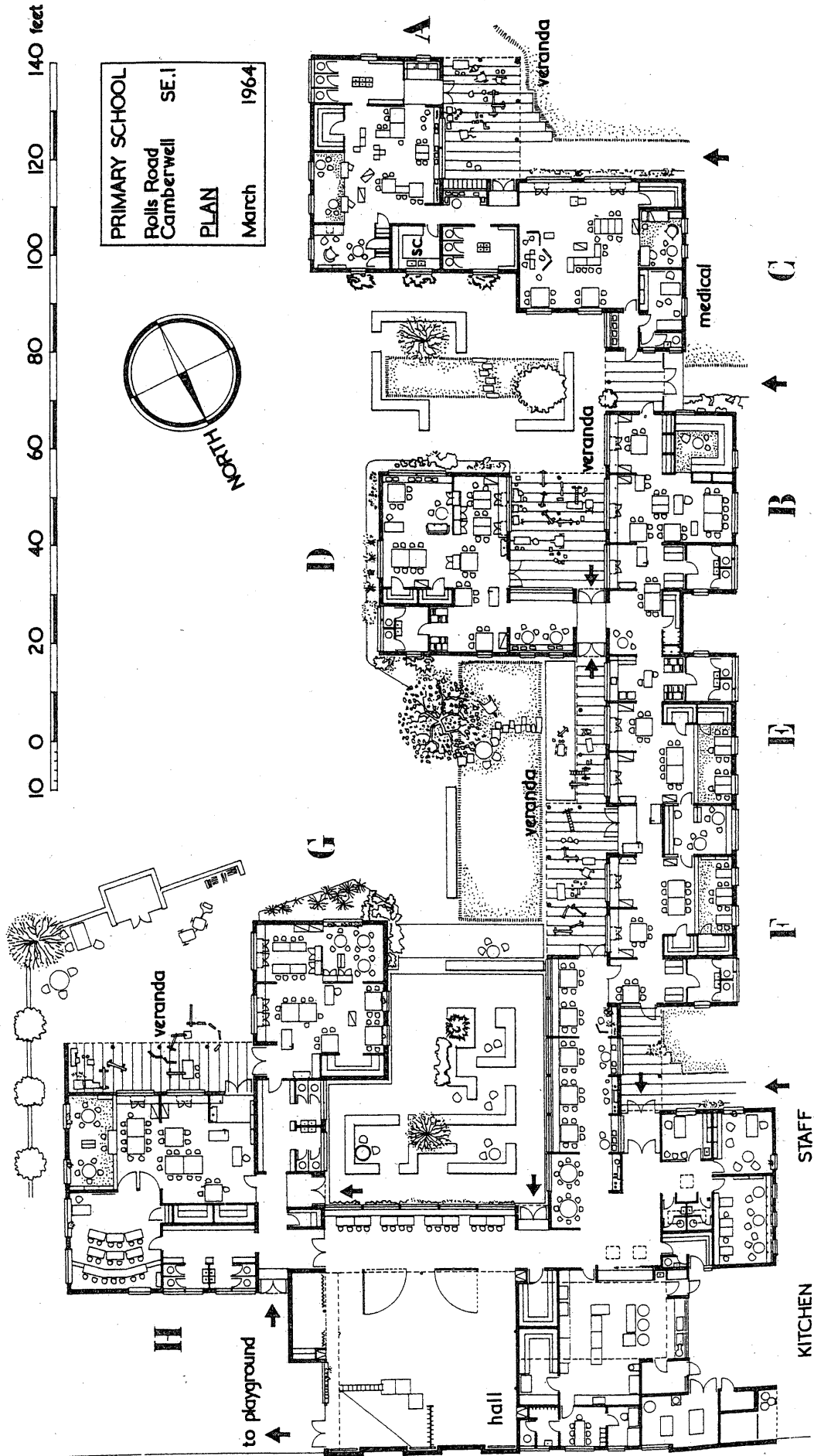
では、プラウデンレポートでは、子どもはどのような

存在であると捉えられていたのであろうか。1966年の10月から11月にかけてまとめられ、『子どもたちとその小学校 (Children and their Primary Schools)』というタイトルの下に刊行されたプラウデンレポートは、小学校教育の全ての面の考察と調査を行っているが、着目したいのは序章に続く第2章では、誕生から思春期の身体的発達、成長の割合の個人的差異、脳の発達、批判的で敏感な時期、遺伝と環境の相関性といった点が最初に取り上げられ、知的な発達については行動の発達の後に取り上げられていることである。これは教育に際して身体的・心理的側面が知能面よりも重要であることの指摘であり、身体的解放の重要性が教科に優先することを意味する。つまり、従来の発想で学校は位置づけられてはいないのである。

事実、「イヴラインロウ小学校は、明確な教育概念をもつ背景に対抗して構想された」²⁴。学校の建築構造や家具・備品は、身体的な自由や発達をコンセプトにして設計され、極めて新しい発想のなかで机・椅子・棚・ベッド・収納庫などが設計されている。それゆえ、イヴラインロウ小学校は子どもの身体的・心理的側面を中心に据えるという意味を包摂する自由な学校であり、同時に“Child-Centred”と“open”とを統合させた概念をもっているのである。またそれゆえに、(a)子どもの自発性と個人の関心に学習をあわせること、(b)可能な限り教師の権威と命令から解放すること、(c)トピック学習やプロジェクト学習などで教育内容を統合すること、(d)子どもと教師が自由に活動できる一定の活動スペースを確保すること、(e)親に学校を開放すること、といった原理を有していることと捉えることができるのである。

このようなイギリスの義務教育への方向転換の背景には、(1)子どもの本質への考慮を欠いた西洋の理想主義に基づく教育思想が行き詰まったこと、(2)子どもと大人、学校と社会といった関係のなかにある、人間の本質に方向づけられた関係性への回復を社会が必要としたこと、そして、(3)義務教育はいかに取り扱われるべきかという問いが出現したこと、の3点が認められる。そして、これらの分析からは、子どもを取り巻く社会がより多面的になったという変化の実態が逆照射される。デュエーの理論に従うまでもなく、子どもが社会状態から影響されていることは紛れもない事実である。が、重要なのはそうした多様性を包摂する社会のなかで、果たして学校はいかにあるべきかという価値にかかわる問いである。これは観点を換えれば、学校は社会の要求や意見を無視できないという現実的な考えの存在をも意味する。

事実、プラウデンレポートの後にそれらを批判する著作が出された。即ち、はじめての教育黒書 (Black Paper) 『教育への闘い (Fight for Education)』²⁵ (1968) とピーターズによる『プラウデンの展望 Perspectives on



(Figure 1)

Source: Diagram 2. Floor Plan, in Department of Education and Science, *Eveline Lowe School - Appraisal building Bulletin 47*, HMSO, 1972.

Plowden』(1969)が出版され²⁶、教育の方向はその後次第に変化したのである。多くの人々はプラウデンレポートの基調を見失ったり誤解したりして、その流れはやがて逆行していった。しかし、それにもかかわらず、イヴラインロウ小学校はその流れに抗い、今まさに真の「子ども中心の教育」理論を検証しているように思われる。

3. イヴラインロウ小学校の現状 (2001年)

では、イヴラインロウ小学校はどのような学校なのであろうか。以下、第一著者の訪問時のインタビュー記録に基づいて簡単に触れておきたい。

この学校は先に述べたように、サザックの地方教育当局(Local Education Authority)下の学校であるが、その雰囲気は極めて穏やかであり、他の学校との違いを強く実感させられる。おそらくそれはこの学校の歴史に由来するものであろう。また、この学校は先述したように、初代校長が招聘され建設計画に参画して創設されたという経緯があり、校長の力量が学校経営を大きく左右していることが窺われる。それは3人の校長在任期の学校経営や生徒数の推移を一瞥することによってもわかる。

初代校長のアジェッタ(Mrs. Elizabeth Aggett, 通称 Betty, 1923-)は、1966年から1974年までの期間、プラウデンレポートに言明された教育哲学を唱導するべく、また子どもを中心に据えた実践を成功させるべく貢献した。全体グループ、小グループ、そして個人といった分け方で学習方法の選択肢を設定し、抑圧的(passive)で教授的(didactic)な学習の対局にある活動的で創造的な学習を重視した。子どもの学習到達レベルは、満足のいくようにより良く熟考され、その学校の親や地域社会は幸福に感じ、生徒数もその期間は300人以上を維持していた。

アジェッタ退職後の校長カーング(Miss Wendla Kernig)と彼女の採用した職員は、彼女が信じるいわゆる「子ども中心主義(child-centredness)」の思想に基づいて実践したような観がある。なぜなら、子どもたち自身の会議や小集団の活動の余地もなく、大きなグループでの学習や全校集会があったただけだからである。学校にはカリキュラムの枠組みも、学習計画や目標もなく、生徒は一人または友達と一日中砂遊びなどの好きなことをして過ごし、その結果、文字や算数の学習能力は極端に低下していった。子どもたちに高い期待をもっていた親や国語・算数などの学力をあげたいと思っている親は、近くに住んでいても他の学校に子どもを転校させていったため、この期間の生徒数は、300人以上いた者が、1986年までに約180人にまで落ちていったのである。

1986年以降、学校は「子ども中心主義」から離れてその真の思潮の良き実践(“mainstream” good practice)に

(Table 1)

TERM AND HOLIDAY DATES FOR 2001/2002	
Autumn term 2001	
Monday 3 September - Friday 19 October 2001	35 days
Half term: 22 - 26 October 2001	
Monday 29 October - Friday 21 December 2001	40 days
Spring term 2002	
Monday 7 January - Friday 15 February 2002	30 days
Half term: 18 - 22 February 2002	
Monday 25 February - Friday 22 March 2002	20 days
Summer term 2002	
Monday 8 April - Friday 31 May 2002	39 days
Half term: 3 - 7 June 2002	
Monday 10 June - Friday 19 July 2002	30 days
BANK HOLIDAYS	
Good Friday - 29 March 2002	
Easter Monday - 1 April 2002	
May Day - 6 May 2002	
Her Majesty the Queen's Golden Jubilee - 3 June 2002	
Spring Bank Holiday - 4 June 2002	
TOTAL DAYS	194 days

戻るべく再建計画がつくられていくことになる。カリキュラムの編成に取り組み、次節で述べるような実践が展開され、そして親の信頼が回復されていった。生徒数はその収容能力を満たして375人にまで増大し、現在は学級数をさらに増やすために100人の収容拡大計画がすすめられている。

このような生徒数の推移は、公立学校が本来的にもっているジレンマを顕著に示している。なぜなら、柔軟な学区制をとるイギリスの公立学校は、一方で親のニーズに応え、他方で専門的な教育理論と教育実践を提供し、子どもや親を主導していくことが求められているからである。それら両者を推進させるために地方教育委員会が存在する。基本的な経営指針は学区をカバーする地方教育当局(LEA)によってその年間の登校日数も他校と同様に定められている(Table 1)。これを踏まえて、校長のリーダーシップのもとに教育目標が明確に定められ、それを実現するためにクラス編成がなされ(Table 2)、それを多様な教職員集団(Table 3)が支えている。そして、その上にイギリスの学校形態の特徴ともいべき学校理事会(School Governors)があり、それが学校をサポートしている。とはいえ、実質的にはそこにも校長の教育理念が強く働いている。イギリスの場合、とりわけロンドン市の場合、歴史的に労働党の力の強い地方教育当局(LEA)は校長をサポートすることを優先する。それゆえ、学校、親、地方教育当局(LEA)、理事会の相関的・補完的な構図がいかに機能的に働いているかについては、学校の実態を理解することによって明らかになる。

また、日本の学校教育との相異点や類似点は次頁の二つの表によって明らかであり、敢えて取りあげるまでもないが、ここでは、①クラス編成の柔軟さと少人数のク

(Table 2)

SCHOOL ORGANIZATION(22 nd November 2001)						
School	Class	Name	Age	Children	Staff	
Lower School	Nursery	2 Nursery classes		50(25, 25) (30 fulltime, 20 am, 20 pm)	2 teachers 2 nursery nurses 2 assistants	
			Apple Tree	5	23	2 teachers 1 nursery nurse 1 assistant
	Reception Class	2 Reception classes	Silver Birch Tree	5	22	2 teachers 1 nursery nurse 1 assistant
			Rowan Tree	6	30	1 teacher 1 assistant
	Key Stage1	Year1/2	Cherry Tree	6-7	30	1 teacher 1 assistant
			Willow Tree	7	30	1 teacher 1 assistant (part day)
Plane Tree			8	30	1 teacher 1 assistant (part day)	
Upper School	Key Stage2	Oak Tree	8-9	30	1 teacher 1 assistant (part day)	
		Chestnut Tree	9	30	1 teacher 1 assistant (part day)	
		Poplar Tree	10	30	1 teacher 1 assistant (part day)	
		Beech Tree	10-11	30	1 teacher 1 assistant (part day)	
		Pine Tree	11	30	1 teacher 1 assistant (part day)	
		Year 3/4	30	1 teacher 1 assistant (part day)		
Total	13 classes			365/385	13 teachers, 3 nursery nurses, 10 assistants	

Assistant(part day) は、生徒の状態に応じて柔軟に配置されることを意味する。

(Table 3)

STAFF (November 2001)	
Position	Number
Headteacher	1
Deputy Headteacher	1
Teachers	13
Nursery Nurses	3
Classroom Assistants	10
English Language Assistants	2
Pupil Mentoring Assistants	2
Total	32

ラス、②幼児学校を含む、③クラス名のユニークさ、の3点を日本との相異点としてあげておきたい。では、現在の校長（第二著者）はいかに学校という存在を捉えているのであろうか。次にその考え方を記述することにしたい。

4. 21世紀に向けた子ども中心の教育の展開 — 進歩主義教育の理念 —²⁷

(1) ポストモダン社会に求められる学校像

学校という組織形態は、人々の可能性を実現させるための、そして社会変化や共同体の発展のための主要なも

のとしてますます考えられるようになってきている。もしこれが事実であると捉えるならば、われわれはいかなる種類の学校を必要としているのだろうか。伝統的に、学校は生徒たちが一定の知識—情報群を獲得する場所であった。このような知識—情報群は学習し記憶すること自体が重要であるとされるとき、テストや試験をとおして繰り返して学ばれ、そして、そのテストや試験をクリアすることが生徒たちには期待されていた。しかしながら、あらゆる人にとって、とてつもない量の現実の情報が図書館や書店、そしてインターネットで自由に入手可能となった今の時代において、学校の目的が、単にあるいは主に情報の伝達や記憶のためだけであるはずはないであろう。

ポストモダンの進歩的な子ども中心の教育(Child-Centred schooling)では、教えることと学ぶことに関してのわれわれの方針は、その意図においては複雑であり、その目的においては意欲的である。子どもの知力を発達させるのと同様に、後述するように、感情的な知性(intelligence)、社会的な知性、そして精神的な知性を発達させることにもわれわれは取り組んでいる。それに加えて、「想像力に富み創造的であるとはどのようなことか」ということを生徒たち自身が学ぶ場として学校を捉

えることは、学校にとって必要不可欠なことである。また、生徒たちがいかに学ぶかを学び、学ぶこと自体を愛するということを学んでいくこと、このことも同時に重要なのである。

学校は、子どもたちが自らについて、あるいはお互いについて、そしてまた自分の周りの世界について学ぶ場でなければならない。学校は、子どもたちがいかにして自律した個人になるかということ学ぶ場であり、多様性に富んだ多くの経験から、あるいはそれらを通じて子どもたちが学んでいく場でなければならない。われわれはこのような学校における学びを、経験的でホリスティック (holistic) なものであると捉えている。

ところで、ニール (A.S. Neill)、ホルト (John Holt, 1923 - 1985)²⁸、ポストマン (Neil Postman, ? -)²⁹ といった学者や教育者たちは、子どもたちが能力を獲得することについて彼らの関心を明確に表明してきた。子どもたちは、愛、自由、刺激、支援、創造的な活動を通じて、また学ぶ機会を体験する環境のなかで自らを成長させることを通じて、能力を獲得するのである。学校は何にもまして、いかに学ぶかを学ぶ場であるべきなのである。

ホルトは次のように述べている。

「子どもたちが、生まれながらに賢明で、活動的で、好奇心に溢れ、学ぶことに意欲的であり、そして学ぶことが上手であるということ、したがって、彼らを学ばせるために、餌でつったりいじめたりする必要はないということ、また彼らは楽しく、活発で、自分がやっていることに集中して興味をもっているときに最もよく学ぶものであるということ、そして彼らが退屈していたり、脅されていたり、侮辱されていたり、怖がらされていたりするときにはほとんど何も学ばないということを、私たちはかなりのあいだ主張し続けてきた。ほんの数年前まで、このような主張は急進的とはいえなくても、論議をわきおこすものであった。しかし今はもうそうではない。かつての急進的で馬鹿げた考えが、今では教育におけるあたり前の知識となっているのである。『考えられないこと』が『尊重すべきこと』になったのである」³⁰。

「学校にとって最も重要であり、正統的であり、そして人間的な使命や機能は、生徒の成長を助けることである。これを教育的使命と呼んでおきたい。真の教育であればそれは一生捧げても悔いのない使命なのである。すべての人間が、あらゆる点で自らの能力の最大限にまで成長し発達するように、われわれはできるだけ手助けをしたい。とりわけ、意識、敏感な反応、好奇心、勇気、自信、想像力、機知、忍耐、寛容、思いやり、技術、能力、理解力といった点において、また、幅広い選択可能性を見極め、賢明な選択をし、誤った選択をしたということがわかればそれを認め、別の選

択肢が可能だという諸能力に対して、また自らの、そして他者の自由、尊敬、価値に対して抱く深い認識という点に対して、われわれは可能な限り手助けしたい。人がこのように成長していくときに手を貸す仕事、よい教師が望むのはそういう仕事である。有能で、献身的な若い人たちが数多く教育界に入ってくるが、これもこうしたことをしたいと思うからである」³¹。

ホルトが言うように、複雑なわれわれの社会が必要としているのは、思考、感覚、天性、感情、感情移入、直観などをバランスよくもった人間であり、それゆえ、われわれは子どもたちの精神的発達を促さねばならない。学問的には非常に優秀であるが、それにもかかわらず自らの職業において成功し役に立つために必要な、重要な能力や姿勢を欠いた人が、あるいは感情的な理解力や社会的、集団的技能、動機づけ、他者を助けようとする気持ち、創造力や想像力を欠いた人がなかにはいることを、会社や雇用主が気づき始めている時代に、今われわれは生きているのである。

また、より見識のある経営者らは、何より高度な学問的成績 (achievement) だけを評価することの愚かさを今まさに気づいている。学校を根本的により良いものに変えるために、すなわち、生徒たちのために、そして教師たちのために学校をより良い場所にし、社会的・感情的知力と創造力が学問的能力 (学力) と同じぐらい重要に捉えられるような場所にするために、われわれは今や邁進してゆく必要がある。

(2) 自由への主要なジレンマと制限

—子ども中心の教育経営への反省と困難さ—

教育哲学者や教育思想家はフリースクールや自由な子どもたちについてしばしば言及してきた。しかしながら「自由な子ども (The Free Child)」という概念には重要なジレンマが存在する。すなわち、いかなる点で何か (anything) をする自由が、何もしない (nothing) ことを許してしまうのか、ということである。いかなる点で、何かをする機会は何もしない機会に、つまりほとんど何も達成しない機会になるのだろうか。筆者はいわゆる「オープン ("Open")」スクールと呼ばれる学校に通っている生徒と会って話したことがある。彼らは自らの活動を選択することが認められていたのだが、しかしそこでは刺激が足りず (under-stimulated)、実際に努力が求められることや学びへの参加と言い得るようなことを避けて彼らは時間を過ごしていた。このような子どもたちは、自らの経験を振り返ってみて、自分たちの未熟さのために、時間とエネルギーをあまりにも浪費するにまかせていたという後悔と失望の念を筆者に向かって表明したのだった。彼らの知力や能力を引き入れたであろう諸活動へ、そして可能なかぎりのあらゆる方向に彼らの知力と能力を伸

ばす諸活動へと、誘われたり導かれたりすることを彼らはおそらく待ち望んでいたと思われる。

このことは、子どもの自由意志の尊重が、子どもの放縦を許すことや学習機会を提供しないことと同義であると捉えられがちであることを示している。そしてまた、子どもの自由と教育の自由が混同されがちであることを示している。それゆえ、ここに公教育の責任と教育の自由とがいかなる概念的関係をもっているかという問いが浮上する。したがって、国家機関 (the State sector) で働く人々にとって、自由な子ども (the free child) の問題は、次のような重要な論点に関わっているものであり、教師はそのことを熟慮・検討する必要がある。

- ・教授および学習へのアプローチ、つまりメソッドを選ぶ自由をわれわれは持っているのか。
- ・生徒に与えられるカリキュラムを選ぶ自由をわれわれは持っているか。生徒たちは彼ら自身のカリキュラムを選ぶ自由を持っているか。

このことと関わって、近年の英国の公立学校の状況は、教育の責任と教育の自由の関係、国家の教育指針と教師の教育理念の関係をいかに考えるかという、まさに政治的・哲学的な概念の省察を緊要としているように思われる。なぜならば、主に、あるいは専ら学問的成績 (academic achievement)、すなわちテストや試験における成績を上げることを目的とする政治的宣言 (agenda) によって、学校が今まで以上に厳しく運営せざるを得ないならば、学校、職員、子どもたちに対するすべてのコストをわれわれは考慮に入れなければならないからである。以下の引用は英国の新聞に掲載された記事からのものである。

「多くの若い教師たちが職を辞めている。というのも、校長が人的費用にかまわずに〔学問的〕目標を満たすように要求するため、成績の工場と学校がなっている、と彼らは考えるからだ」³²。

これには次のような見出しがつけられている。

「若い職員が工場になった学校から逃げる。どんな犠牲を払ってでも〔学問的〕成績を欲しがらる「攻撃的」な先輩の管理職に逆らって退職者が増大」。

(3) イヴラインロウ小学校の35年史

前節でも簡単に述べられているように、筆者自身の学校、イヴラインロウ小学校は1960年代半ばに立案、企画、建設、そして開校された。当時イギリスでは年少の子どもたちが学習する必要性について、国家規模での議論があった。振り返ってみれば、当時はイギリスの学校、教師、子どもたちにとってほとんど想像できないほどの自由があった。学校は、もしそう望むならば、規定のカリキュラムをまったく持たないこともできたし、教師や生徒が学期や日ごとの自分たち自身のカリキュラムを作

る (negotiate) こともできた。

当時の政府はプラウデン (Plowden) 委員会と呼ばれる調査委員会を任命し、すべての能力、経歴、ニーズを持つ子どもたちのために、学習を意味のあるもの、興味深いもの、動機を与えるようなものとするために、学校が何をするのが最良であるかを報告させた。委員会が発行した報告の詳細を述べる紙幅はないが、その任務を知らしめる主要な概念について簡単に述べたい。

報告によると、

「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。家庭生活において子どもたちは、あらゆる年齢の人々とともに暮らすことを学ぶ。学校は子どもたちのために適切な環境を慎重に作り出し、彼らが彼ら自身であるようにさせ、彼らにとって適切な方法と速さで発達させるように作られる。学校は機会を均等にし、ハンディキャップを埋め合わせようと努める。学校は個人の発見、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 (work) と遊び (play) とは対立的なものではなく、補完的なものである。教育の全段階でそのような雰囲気の中で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、彼がその一部を成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。全ての小学校がこのような学校であるわけではないが、上述のようなことが一般的で進展しつつある傾向として表れている」³³。

報告は次のように続いている。

「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、責任を持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。このような目的が考案されるべき影響や状況についての意思決定は、各々の学校や教師や保護者の手に委ねられなければならない。何よりも保証されなくてはならないのは、学校におけるそうした意思決定は、できるかぎり最善の知識から湧き出てこなければならないということであり、単なる習慣や慣習から押し付けられるものであってはならないということである」³⁴。

プラウデン委員会の議論に依って、教育者と建築家のチームが、適切な環境を創り出すために、イヴラインロウ小学校の計画を提出した (1964年3月, Figure 1)。こ

の環境において、教授と学習の新しいスタイルを試すことができるという方向が示されたのである。建物のデザインは伝統的な校舎とは根本的に違っていた。先述したように、学校はおよそ35年間をかけて、教育の変化と発展に携わってきた。最初の10年は、60年代の「プラウデン(Plowden)」思考が試される環境として、次の10年間で、上の章でも記述したように、いわゆる「子ども中心主義(child centredness)」と言われる極端な形式が実践される場となってしまった。

(4) イヴラインロウ小学校の実践

—公立小学校としての実践原理—

では、今日イヴラインロウ小学校はどのように運営されているのだろうか。政府のOFSTED調査団の言葉を借りて表現してみよう。

来訪者が気づく第一の点はその雰囲気である。学校全体に落ち着いた、平和な空気が漂っている。政府の調査団はそれを「静かな安息所(a haven of tranquility)」と呼んだ。庭は美しい植物と木々で溢れている。そしてまた学校全体の建築物に、そしてあちこちの壁や掲示板に飾られた子どもたちの作品による空間、色彩、光、美がある。自己訓練(self-discipline)の姿勢がある。職員は全員ファースト・ネームで呼ばれている。かなりの物質的貧困状態の旧市街地にあるにもかかわらず、子どもたちは、多くの他の比較可能な学校で過ごすよりも、高い感情的知性と落ち着きと自信を持っている。そこには最大限の福祉への関心と、個々の子どもたちの発育に対する関心がある。すべての子どもたちが、幅広くバランスの取れたカリキュラムを利用できるよう、学校は熱心な努力を行っているといえる。

第二に、われわれの周囲を取り巻くことばの海を自由に動けるようになるように、子どもたちが読み書きできるように手助けをするのがわれわれ教師の職務である。読み書きを学ぶことはわれわれの学校にとって重要なことであり、子どもたちは3歳より前ではないが、ほぼ3歳になれば本に接している。読み書きの学習への専念は必須である。すべての子どもたちがあらゆる種類の文学を鑑賞し楽しみ、独力で本や物語を読みたいと思うようになるのを手助けするために、われわれは懸命に努力する。子どもたちはまた、自分たちを取り囲む自然の世界の意味を理解し、それを量化することに関わることができるように、すなわち、われわれを取り囲む数的世界の海で沈まないことができるように、数量的思考や科学的思考を身につけることも子どもたちは学ぶ。

ところで、われわれが高く評価し、さらに発展させようと思うような他の種類の学力(achievement)とは何だろうか。学力を最大化させるために、どのような方法を用いれば良いのだろうか。われわれの見解は、批判的

な思考スキルというものは、落ち着きと規律と援助があり、本質的に知り、学ぶべき価値があるすべての物事にははっきりと焦点を絞った、そのような雰囲気の中で発達させる必要がある、という点に集約できる。慎重に計画が練られ、楽しむことのできる、すべての子どもの学習ニーズに十分に見合ったあらゆる種類の活動を通じて、子どもたちの学びを手助けしようといわれわれは懸命に努力せねばならないのである。

また、授業はクラス全体、小グループ、個人学習を通じて行われている。学習の多くは「トピック・ワーク(Topic Work)」を通じて行われている。学習は「統合(integrated)」される。すなわち、創造的、協同的、実践的(practical)であることによって、子どもたちがすすめていく諸活動は、子どもたちの学問的、社会的、感情的成長を促していくことになる。学問的な成績や創造性は、感情的・社会的・精神的な成長と発達とに伴って発展するからである。

では、そのような学校であるためにわれわれはどのようなことを伝えるべきであろうか。以下のことはわれわれが子どもたちに与える主なメッセージである。

- ・この場所では、あなたたちは安全であり、十分に世話をされ、あなたたちのすべての知性(intelligences)、すなわち創造的、知的、学問的、身体的、社会的・感情的・精神的知性を伸ばすため、最大の機会と励ましが与えられるでしょう。
- ・この場所では、団結の精神(a spirit of unity)と調和の精神に則り、他の人たちが一緒に生活したり学んだりする権利を奪うことは許されません。
- ・この場所では、あなたたちが本当の自分になり、本来の姿へと達するための最大の機会と励ましが与えられるでしょう。本来の自分とは、わたしたちや社会が一般的にこうなってほしいと思うような自分ではありません。もっとも、それは、そのような自分が、他の人たちが本当の自分になろう、そうありたいと思うことを邪魔したり妨害したりしない限りにおいてです。
- ・この場所では、あなたたちの創造的な潜在力を発見することが許され奨励されるでしょう。できる限り創造的になる機会があなたたちには与えられるでしょう。
- ・創造的になることはたくさんの技術を必要とします。創造性はまた、自分自身とわたしたちを取り巻く世界についての広い範囲の知識を必要とします。わたしたちの学校では、すべての子どもたちが、非常に幅広い分野の技術、概念、知識を発展させることができるように、わたしたち教師は努力しています。わたしたちの学校では、創造性そのものが、評価され誉められ、高い地位を与えられます。この学校の

文化はこの上に築かれているのです。

- 学習は大グループ（全クラス）、小グループ、個人学習を組み合わせることによって編成します。わたしたちの学校では学習の編成には、教師の時間を最大限有効に利用することが試みられています。同時に、最終的にはすべての子どもが自分自身と、自分たちが住んでいる世界について独自に理解する必要があると認識しています。
- わたしたちの学校は、学校内での多種多様な学習体験を提供しています。そしてまた、生徒たちは定期的に見学に行き、地域コミュニティ、さらにはロンドンの都市部、イギリスとフランスの他の教育施設などで体験学習をします。
- わたしたちの学校では、子どもたちは本当に重要な物事の価値、すなわち友情、愛、協同、協力を学び、そして他者がわたしたちとは違って見えたり話したり行動したりしようとも、他者を尊敬することを学びます。
- わたしたちの学校では、多様性と差異を称賛します。わたしたちは個性と個人の自由を尊重します。しかし、わたしたちがコミュニティのメンバーであるからには権利だけでなく責任が必要なのです。

以上に列挙したメッセージは、たえず子どもや親に伝えられる（HPのParents Guide book参照）。

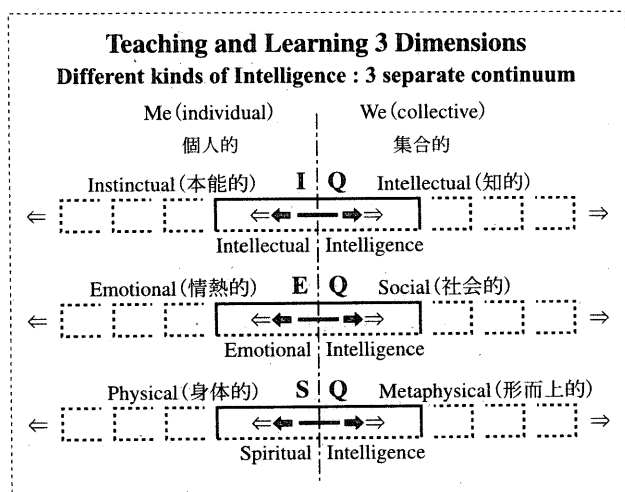
さらに、またこの学校の文化が学校の職員によって豊かにされ形成されていることも重要な点である。職員たちはさまざまな経歴をもった多様な集団である。彼ら全員が毎日熱心に働いており、彼ら自身の創造性、熱意、能力、慈悲深さを、子どもたちが身をもって知ることを通して子どもたちの成長と発達に影響を与えている。それゆえ、この学校は「民衆への投資者(Investor in People)」ということもできる。これが意味するのは、すべての職員が絶えず学び続けることによって自らの専門技術に磨

きをかけていることへの手助けを、管理者側が懸命に行っているということである。管理者としてわれわれは啓発された模範(enlightened example)によって導き、われわれが子どもたちに見せるのとまったく同じ尊敬の念と個人の幸福に対する関心を同僚にも示すよう、懸命に努めている。それはわれわれが何ものにも劣らず質の高い、清潔で色彩に富み、刺激的で魅力的な学校環境を維持するよう努力することと同義である。すべての人々が楽しく刺激的で士気あがる環境で暮らし、働き、そして学ぶべきである、とわれわれは信じている。

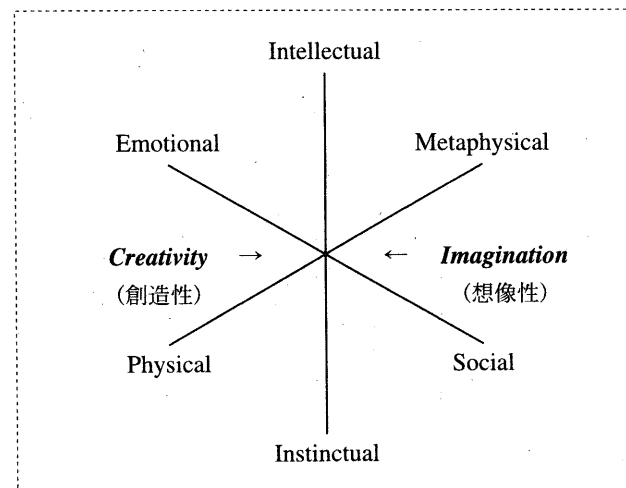
以上の叙述から、イヴラインロウ小学校を主にあるいは単に学問的成功や成績だけに関心を持つやり方に戻そうとする圧力にいかにもわれわれが抵抗してきたか、ということが理解されるであろう。暗記学習や、教科書やコンテキストから外れた練習によって勉強するような、より形式的な実践へ戻そうとする圧力にわれわれは抵抗してきた。幅広くバランスの取れたカリキュラムは面白いものであり、生徒と教師双方にとって楽しみ、また満足のものでもあり得る、とわれわれは今なお信じている。なかんずく、われわれは、無知、恐怖、貧困——根本的な物質的ニーズの欠乏だけでなく、精神的、感情的貧困も含め——から子どもたちを解放するために、子どもたちに力を与える(empower)ことの価値を信じているのである。

このような考えの根本には、筆者自身の信念ともいえるべきIQ、EQ、SQと関連する多元的知性(Multiple Intelligences)という概念がある(Figure 2, 3参照)。人間はこれらの発達すべき潜在能力を持って生まれてくると筆者は考えている。本節の最後にそれらの知性観について少し記しておきたい³⁵。

IQ: 本能的知性(Instinctual intelligence)は脳に「直結して(hard-wired)」おり、幼児が満たされない要求を持っているときや、食べ物、飲み物、暖や快適さ、安全等々を欲しがるときに、泣いて注目を求めるという行動をし



(Figure 2) (Made by Gary Foskett on 6th April 2002)



(Figure 3) (Made by Gary Foskett on 6th April 2002)

しば無意識に引き起こす。こういった感覚は生存のための本質である。生存本能はまた、人が挑戦されているとか危険に曝されていると感じたときの「逃げるか闘うか」という反応の原因でもある。未来に対する過度の恐怖や過去の出来事に対する過度の不安によって妨害されることなく、直接的な環境に自発的かつ肯定的に反応する能力という点から捉えて「自然」である、と見なされるその個人によってポジティブな本能行動は示される。知的発達 (Intellectual development) は「原始的」本能に対するバランスとして必要になるのである。生存のために重要なのは、経験から学び、本質的な情報を記憶することが、すなわちある行為やある行動の帰結を思い出すことができることである。莫大な数の情報項目を論理的な方法で、蓄積、処理するコンピュータとして、脳は発達し得るのである。知能 (脳の前頭皮質) は感覚や本能によって誘発される諸衝動のための濾過装置となり得る。そしてそれは、刺激に対し直に反応する傾向にブレーキをかけるものとして、とりわけ暴力や攻撃性などの過剰反応 (over-reaction) の傾向を制御するために作用させることができる。前頭皮質は絶え間なく流動し変化しており、環境や刺激に応じてその内部の配線 (結合) を成長させたり衰退させたりしているのである。

EQ: 感情的知性 (Emotional intelligence) は、われわれが自分自身の諸感情を意識し、それらを否定的、破壊的というより建設的、肯定的に制御、修正、表現することに熟練するようになるときに発達する。社会的知性はわれわれが他者に気づき、彼らの要求を敬うようになるときに発達する。社会的知性はポジティブな人間関係を創りあげ、有効にコミュニケーションを図り、平和と調和のうち一緒に協力的に暮らす能力である。

SQ: 身体的知性はわれわれの身体が健康で強く、けがや病気に対し抵抗力があるときに発達する。身体的知性は五感を発達させ、視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚を注意深くかつ適切に使用するのにたずさわる感覚的識別力を熟練させる能力である。鍛錬された身体的な清廉さと黙想 (cultivating physical stillness and quietness) を通じて、われわれは自らの精神的あるいは形而上的な本質と接近するために自らを準備することができる。他方、形而上的知性 (Metaphysical intelligence) あるいは精神的知性 (spiritual intelligence) は、この世界を超えたところにあるものを認識し、それとつながり、それに反応する能力から生じるものなのである。善悪が認識され判断される価値の領域においては、人間は畏怖や靈感を与えるようなものを感じ、神聖なもの、非凡なものを得ようと努力するような気持ちになる。したがって、精神的知性 (Spiritual intelligence) はときには「第六感」とも呼ばれるのである。

以上のように、われわれすべてにとっての教育の重要な目標とは、すべての人々がより高度な能力を身につけ、啓蒙され、自由であり、創造的に生きることに向かうのを促すことなのである。子どもたちと彼らの家族のためにわれわれがこれを為すことができるならば、すべての人が生きるためのより良い世界を作る手助けができるであろう。すべての学校が自由で創造的な個人を成長させるという役目を果たすならば、われわれはより良き共同体、より良き世界を発展させることに向かつて、より迅速に進んでいくことができるであろう。

5. おわりに

—子ども中心の学校文化の創造にむけて—

新教育、進歩主義教育、そして子ども中心の教育の歴史の変遷を追いながら、現在、その思想を確かなかたちで継承しようとしているイヴラインロウ小学校の理念を叙述してきた。以上に論述したように、この学校は進歩主義と子ども中心の理念を掲げているが、しかし、一般に理解されているいわゆる「子ども中心主義 (child-centredness)」ではないことは明らかである。その叙述からは、失敗の歴史を克服するために、人間の自由の問題にかかわりながら学習環境を適切に設定してきた17年の努力の歴史が窺われる。「子ども中心主義」では、何もしない、何も得られない不自由があることを歴史的事実として、この実践は示しているからである。

では、このような考察からわれわれはいかなる理論を導き出すべきであろうか。子ども中心の教育 (Child-Centred schooling) に関連づけてその理論的特徴を要約しておきたい。子ども中心の学校は、①「子ども中心主義 (child-centredness)」の学校でも、「開く (Open)」だけの学校でもなく、子どもの全体的な発達を求める学校であり、それはデューイが指摘した二元論³⁶を克服する視座をもち、②協同、活動、創造、想像に考慮した進歩的カリキュラムの枠組みを有し、③その枠組みを支えるのは多元的知性観とその考えに依拠しつつ生活経験から遊離しない多様で幅の広い教育内容であり、④その教育方法は、内容や状況に応じて個別、小グループ、大グループに対応した柔軟さをもっている。それゆえ、学校は子どもの能力の多様な成長・発達に最大限に考慮し、またそれゆえに、学校は子どもにとって豊かで意味のある場所となる。すなわち、学校は多義的で多様な学校文化の創造への邁進という展望を堅持しているのである。

そこで次に考察しなければならないのは冒頭に掲げた二つの問い、即ち、①子どもを中心に据えた学校教育のスタンスのもたらす意味、②ポストモダン社会における子どもを中心に据えた学校教育の中核概念、に対してである。紙幅の都合上、十分に語り尽くされてはいないが、

そのスタンスからは「庇護される子ども」という一義的な解釈ではない意味内容をもった子ども観への自覚的姿勢が窺われ、「人間の多義性・多様性への尊敬」という意味内容が導出できる³⁷。

また、②については、多義性・多様性の重視の意味内容を支える多元的知性観が中核概念になっている、という解釈ができる。日本の学校教育の実践を念頭におく際に傾聴すべきは、この多元的知性観である。一般に知性(intelligence)といえば、マインドだけにかかわる用語であると解されているが、そのタームは「他なる世界」から、「掴み取ること」、そして「掴み取ったもの」という意味をも有している。また、知性を広く捉えようとする方向は既に新教育運動期に現れており、イヴラインロウ小学校の実践論のなかには日本的な狭い知性観を超える視座があるように思われる。

しかし、実は、日本の学校教育も人格の完成を目的に掲げていることをここで想起しておきたい。なぜなら、人格の完成という表現には、こうしたIQ、EQ、SQへの顧慮があると思われるからである。しかも、SQのような精神性・霊性を包摂する子ども理解は、日本の19世紀初頭の公教育制度確立前後には確実に存在しており、西田幾太郎(1870-1945)、鈴木大拙(1870-1966)らの人間観はそのことに接近しようとするものであった。言うまでもなく、子どもは一義的に規定しがたい存在である。機械的存在でもいわゆる動物的存在でもなく、不可思議な存在である。先行の哲学者らはそのことを熟知し、その人間の経験に向き合っていた。西洋の諸哲学を受容しつつも、禅的生活(living by Zen)への途を歩んだ西田の「純粹経験(Pure Experience)」³⁸、同じく学友・鈴木の「日本的霊性(Experience of Spirituality)」³⁹の哲学的探求の存在は、それゆえ、IQ、EQ、SQにかかわる包括的能力観が日本の土壌で受け入れやすいことを物語っている。しかし、残念ながら、とりわけ第二次世界大戦後の日本の教育は、伝統的に培ってきた多様な人間観を破棄して知識重視に走り、今日のいわゆる高学歴社会を作ってきた、といっても過言ではない。その線上に位置した総合学習批判者の意見は、それゆえ、知能(IQ)だけに目を向けている観を拭えない。総合学習が合理的・効率的でないという批判には、子どもを中心にした教育の中核概念にこの多元的知性観を明示的に掲げることが有効であり、同時に説得的である。なぜならば、多元的知性観は、人間の生の広範な側面を対象にする総合学習の実践においては、考慮され参照されるに値する鍵的概念であるように思われるからである。

最後に、本共同研究によって意外な盲点に気づかされたことについて言及しておきたい。本論は、平行線を辿る「学力低下論争」から距離をとるためにこのように外国の実践に目を向けて考察したわけであるが、実は、そ

の結果、現代社会に生きるわれわれの意識からすっかり抜け落ちていた東洋の人間観に立ち返る必要性を招来した。人間、とりわけ子どもをいかに捉えるかという問いへの応答は容易ではないが、しかし、古今東西の多様な人間観を踏まえつつ、その上で21世紀の学校の理論を組み立てる必要がある。その意味で、次なる課題は、人間観を軸にして、教育と学習を可能にする学校論を組み立てることである。課題は多々あるがこれらについては他日を期したい。

〈注〉

1 “Progressive Education”に対する邦訳語はこの思想がアメリカの進歩主義協会(Progressive Education Association, 1919-1944)のメンバーらによって“progressivism”とも称されたことから、進歩主義教育と訳され、ランダムハウスなどの主要な大英和辞典にも“progressive”のタームは教育学という限定付きで進歩主義と訳出されている。本論の第一著者はこのような訳語が、イギリスで現在用いられている“Progressive Education”の歴史的背景、内容、教育思想的意味などの観点から妥当であるとは思わない。しかし、この点については別途精緻に論考する必要があるため、ここでは従来の訳語を踏襲して進歩主義教育と訳出しておきたい。

なお、この点については、拙稿「イギリス新教育運動における「共同体」と「学級」の両義的展開」(平成11-13年度科学研究費補助金 基盤研究C(1)研究成果報告書 研究代表者・山崎洋子『新教育運動における「共同体」形成論の出現と「学級」概念の変容に関する比較的研究』2002)においても言及した。

2 “Child-Centred”の語の邦訳は、これまで、「子ども中心主義」が当てられてきたが、本論の第二著者は“Child-Centred”と“child-centredness”との相違を強調しており、その訳語そのもの内実性の観点でいうならば、「子ども中心主義」以外の訳が必要になる。しかし、現時点では適切な訳語がないため「子ども中心の教育」、「子どもを中核に据えた学校」、「子どもの本質に根ざした学校」と訳したり、暫定的に英語表記を共に用いたりしている。

3 学力低下論者の著作には、荻谷剛彦『教育改革の幻想』筑摩書房(新書, 2002)、大野晋、上野健爾『学力があぶない』(岩波新書, 2001年)などがあり、それに対抗する著作には、加藤幸次ほか『学力低下論批判』(黎明書房, 2001年)、中野重人『学力低下論とゆとり教育』(明治図書, 2002年)などがある。

ここで問題なのは双方ともに「学力とは」「教育とは」といった本質的な議論や、「学力論争」の出現する社会

的・政治的・経済的背景などへの学的分析を回避していることである。本論ではそのことを念頭におきつつ、その予備的考察としてオープンプラン型の“Child-Centred schooling”の実践に足を踏み入れたものである。なお、「学力」をめぐることは、次の論考を参照されたい。

山崎洋子, 西岡加名恵, 木村裕三, 上田憲嗣, 近森憲助, 塩路晶子「〈学力〉をめぐる意味論の地平—真正性・状況認知・コーディネート・関係性, そして生成—, 鳴門教育大学教育実践センター, 第17号 (2002), 95 - 109 頁

- 4 荻谷剛彦「子ども中心主義」「教育の幻惑」『教育改革の幻想』ちくま書房, 2002, 137-178 頁。
- 5 デューイ著, 市村尚久訳『学校と社会, 子どもとカリキュラム』(講談社(学術文庫), 1998)を参照。この点についての指摘は, デューイ研究者の森田尚人氏の解釈に基づく。(教育思想史学会『教育思想事典』勁草書房, 2000, 508-513 頁)
- 6 *Dictionary of National British 1951-1960*, D.N.B. Edited by E. T. Williams and Helen M. Palmen, pp.653-654.
- 7 Office for Standards in Education の訳語については, 教育水準保証機構という訳語が最近使われているが, 定訳はないため, ここでは OFSTED の表記を採用する。
- 8 この報告結果については, 同校の HP (<http://www.evelinelowe.southwark.sch.uk/>) に掲載されている。
- 9 山崎洋子『ニール「新教育」思想の研究—社会批判にもとづく「自由学校」の地平—』(大空社, 1998 年)を参照。
- 10 D. ウォードル著, 岩本俊郎訳『イギリス民衆教育の展開』協同出版, 1979, 137 頁。(David Wardle, *English Popular Education 1780-1975*, 1976)
- 11 ハドローは, 音楽教育史及び古典語を専門とするが, 1919 年から 1927 年の間, かのフィッシャー (Herbert A. L. Fisher, 1865 - 1940) も務めたシェフィールド大学の副学長 (1919 - 27) の職にあった。彼の名を一躍有名にしたのは, 三度にわたって提出した報告書においてである。それゆえ, 教育院の委員長 (Chairman of the Consultative Committee of Board of Education, 1920 - 34) としての貢献が評価されていることを記しておくかねばならない。(Richard Aldrich and Peter Gordon, *Dictionary of British Educationists*, Woburn Press, 1989, pp.103-104.)
- 12 J. S. Maclure, *Educational Documents, England and Wales 1816-1968*, London: Methuen, 1969, pp.189-192. オールドリッチ著, 松塚俊三・安原義仁監訳『イギリスの教育 (Education for the Nation)』(1996) の 58 頁の訳を参照した。

- 13 Richard Aldrich, *Education for the Nation*, Wellington House, London, 1996, p.33.
- 14 Department of Education and Science, *Eveline Lowe Primary School London*, Building Bulletin 36, HMSO, 1966, paragraph 1.
- 15 *Ibid.*, paragraph 4-6.
- 16 *Ibid.*, paragraph 8.
- 17 Department of Education and Science, *Children and their Primary Schools-A Report of the Central Advisory Council for Education (England) Volume 1*, London, Her Majesty's Stationery Office (HMSO), 1967, p. iii.
- 18 Department of Education and Science, 1966, op.cit., paragraph 8.
- 19 *Ibid.*, paragraph 33.
- 20 Department of Education and Science, Building Bulletin 47, *Eveline Lowe School Appraisal*, HMSO, 1972, Diagram 2, Floor Plan.
- 21 Department of Education and Science, 1967, op.cit., Plate 3 in next page of p.263 and diagram 9 in p.400.
- 22 Malcom Seaborne and Roy Lowe, *The English School - Its architecture and organization*, Volume II 1870-1970, London, Routledge & Kegan Paul, 1977, p.177.
- 23 *Ibid.*, p.177.
- 24 Department of Education and Science, Building Bulletin 47, *Eveline Lowe School Appraisal*, HMSO, 1972, paragraph 3, p.2.
- 25 C. B. Cox and A. E. Dyson (ed.), *Fight for Education*, The Critical Quarterly Society, Hull Printers Ltd., 1968, C. B. Cox and A. E. Dyson (ed.), *Black Paper Two*, The Critical Quarterly Society, Hull Printers Ltd., 1968.
- 26 Richard Peter (ed.), *Perspectives on Plowden*, London, Routledge & Kegan Paul, 1969.

ピーターズは, 周知のようにロンドン大学教育研究書の教育哲学者であり, 分析哲学の観点から教育用語の哲学的解釈を行い, イギリスの分析哲学の潮流を形成した人物である。それゆえ, イギリスにおいても子ども中心の学校教育が, 本論のいうところの「子ども中心主義」の学校教育として理解されてきたことがわかる。これをいかに受け止めるか, という今後の研究課題が生起することをここで指摘しておきたい。

なお, 同書の内表紙の裏側には, かのスキナーの言葉が掲載されている。「経験ばかりの学校は, 学んでいる者がいないからではなく, 教えている者がだれもいないので学校とはいえない。教えることは学ぶということについての探検なのである。つまり, 教えられている者は教えられていない者よりも早く学ぶのである (The school of experience is no school at all, not because no one learns in it but because no one teachers. Teaching is

the expedition of learning; a person who is taught learns more quickly than one who is not.)」。この言明から行動主義心理学者スキナーは、教えることを優先し、同書の批判が教えることにのみ目を向けていることがわかる。

27 このセクションは、きのくに子どもの村学園創立10周年記念講演会(年月:2001年10月6-7日、於:和歌山県橋本市市民センター)の講演原稿(英語版)を大幅に加筆修正したものである。

28 周知のように、ホルトはサマーヒル校の創始者ニールの理論に共鳴しながらも、そこに限界があることを認識し、ホームスクーリング協会を組織した人物である。彼の理論に対しては、今日もなお多くの賛同者が存在し、オータナティブ教育を推奨する親や教師に影響を与え続けている。

29 Neil Postman, *The disappearance of childhood*, London, W. H. Allen, 1982. (小柴一訳『子どもはもういない—教育と文化への警告—』新樹社, 1985, 1995(改訂), 2001(再改訂)。彼は現在, ニューヨーク大学の文化・コミュニケーション学部の主任教授である。

30 John Holt, *Freedom and Beyond*, Penguin (Pelican Books), 1973, pp.11-12.

31 John Holt, *Freedom and Beyond*, E.P.Dutton, 1970, pp.242-243. (山崎真稔訳『学校 その自由と権威』玉川大学出版部, 1977年, 282-283頁)

32 The Times Educational Supplement 20th July 2001

33 Department of Education and Science, 1966, op. cit., Chapter 15 (The Aims of Primary Education) paragraph 505, pp.187-188.

34 Ibid., paragraph 507, p.188.

35 本論の目的および紙幅の都合上, ここではIQ, EQ, SQの詳細については叙述できないので, 稿を改めて論じる予定である。

36 注の5を参照。

37 これは教育関係論に属する議論を不可欠とするため, 分析的教育哲学の伝統を超えるところの文脈に, 即ち, ドイツの教育哲学的な範疇をもつ教育関係論のコンテ

キストにこの実践論を位置づけるとどのような解釈が出現するかという課題が生起する。今後の課題として指摘しておきたい。

38 西田の純粹経験についての解釈は, 上田閑照『私とは何か』(岩波新書, 2000)が参考になる。西田幾多郎『善の研究』(岩波文庫, 1979), 『西田幾多郎哲学選集』(全11巻, 別巻2, 灯影社, 1999-2002), 『上田閑照集』(全10巻, 岩波書店, 2001-2002)などを参照。

39 鈴木大拙『日本的靈性』(大東出版社, 1940)参照。現在入手可能な著作に, *Living by Zen-A Synthesis of the Historical and Practical Aspects of Zen Buddhism* (Samuel Weiser, Inc., 1972)がある。

<その他の参考文献>

Charles H. Rathbone (ed.), *Open Education: the informal classroom*, Citation Press, 1971.

Danah Zohar and Ian Marshall, *Spiritual Intelligence The Ultimate Intelligence*, Bloomsbury, 2000.

Danah Zohar, *The Quantum Self*, Quill/William Morrow, 1990.

Daniel Goleman, *Emotional Intelligence*, Bloomsbury, 1996.

Howard Gardner, *Multiple Intelligences*, Basic Books, 1993.

<付記>

1. 本論は, 第一著者・山崎の担当した第1節から第3節及び第5節と第二著者・フォスケットの担当した第4節の二つの部分で構成されているが, いずれも議論を踏まえた見解に基づいた論述である。また, 本論の第5節の大部分は2002年4月に脱稿されていたが, 理論の展開上, 第二著者の鳴門教育大学への招聘時の講演原稿を加える必要があったため, 一部講演原稿を用いた。

2. 本論は, 科学研究費基盤研究A(1)2000-2002の助成金による研究成果の一部である。

(受理日2002年9月30日)

The Study and Theory on Child-Centred Schooling in the Progressive Education: What does Eveline Lowe Primary School Propose?

Yoko YAMASAKI* , Gary FOSKETT**

Abstract

In order to explore the fundamental issues surrounding Child-Centred schooling and Integrated Studies based on the philosophy of the Progressive Education, a collaborative study with the cooperation of the headteacher of Eveline Lowe Primary School (founded in 1966) is conducted and a progressive framework for Integrated Studies in Japan is discussed in this paper. Eveline Lowe Primary School is regarded as one of the first open plan schools that emerged in Britain and continues to follow the philosophy of Child-Centred schooling. First, the history of progressive education is sketched briefly; secondly, a description of the circumstances of Eveline Lowe Primary School today is followed by a description of the core values and aims of the school; thirdly, the beliefs of the headteacher who endorses holistic development through active learning are described, and a fundamental theory is produced from them. The characteristic theory and practice of this child-centred schooling are abstracted as follows; (a) this school aims at growth and development of the individual child, (b) the school sets a progressive curriculum framework, taking cooperation, activity, creativity, imagination, empowerment, and enlightenment into consideration, (c) the contents of the school curriculum and the styles of teaching and learning are based on the notion of multiple intelligences, (d) this practice proposes a significant theory that the core concept of the Child-Centred school is the Multiple Intelligences (Instinctual, Intellectual, Emotional, Social, Physical, and Metaphysical) of IQ (Intellectual Quality), EQ (Emotional Quality), and SQ (Spiritual Quality).

People who criticize Integrated Studies in Japan, therefore, ought to argue on these fundamental issues of learning before the insistence of "drop in scholastic abilities". Here we propose that the holistic development of the child requires the development of all three types of intelligence simultaneously, and that for students' own futures it is essential that a love of learning and an ability to engage with creativity and imagination, and to be self-motivated in life and in learning, are regarded as being at least as important as the achievement of high scores in academic tests.

This paper consists of following five sections:

- I . Introduction: Purpose and Construction of this Study
- II . Historical Survey on progressive Education and Eveline Lowe Primary School
- III . The Circumstances of Eveline Lowe Primary School at the end of 2001
- IV . Development of the Child-Centred schooling for 21st Century: Headteacher's belief on progressive Education
- V . Conclusion: Toward Creating the Progressive School Culture

* Department Human Basic Science for Integrated Studies, Naruto University of Education

** Eveline Lowe Primary School, London, U.K.