

# イギリス新教育運動<sup>1</sup>における両義的可能性とパースペクティヴ

—「共同体」と「学級」へのアプローチにもとづいて—<sup>2</sup>

山崎 洋子

(キーワード: イギリス新教育運動, 進歩主義教育, 学校共同体, サマーヒル校, フレンシャム・ハイツ校, イヴラインロウ小学校)

## 1. はじめに—問題意識と視座—

### (1) 本稿のモチーフと新教育運動の史的連続性

イギリス新教育運動は、19世紀末から1930年代半ばごろまでに多様な形態をもって自覚的・組織的に展開された「自由を求める多様で多義的な教育改革思潮」、すなわち新しい教育を求める革新運動の総称である。西洋近代の合理主義を背景にした、つまり「出来高払い制」に拘束された3R's中心の学校、訓練主義、教師中心主義の教育観からの脱却を意図した、勅任視学官(Her Majesty Inspectors)や教育実践家は、旧い教育に対して新しい教育(New Education)という理念を提示し、「創造主の被造物としての子ども」、「自然としての子ども」といったフレーズを掲げて子どもの本質に目を向けることを主張した。そこでとりわけ重視されたのは、創造性、自発性、活動性を包含する「子どもの個性」であり、「子どもの個性」の称揚は、近代的制度としての学校が持っている機械的合理性への批判を基礎にしていた。だが、個人(individual)としての「子ども」という捉え方に着目している限りにおいて、近代的個人主義<sup>3</sup>を前面に出したのものであった。つまり、この運動は近代批判と近代賛同の両側面を包摂するスタンスをもっていたのである。しかも、それだけでなく、このいわばロマン主義的な子ども観の前提には、「家族的で親密な関係や雰囲気」の尊重や家族的共同性の重視も主張されていたため、同様のスタンスが認められる。言い換えれば、子どもの存在様式や活動形態は「学校」という組織がもつ意味内容と不可分な関係にあるがゆえに、「成長」「個性」「創造性」といった教育固有の概念の強調においては、組織概念の捨象を不可避とすることによって存在意義を有していたことがわかる。ここに顕在化するのは、新教育という思想の二側面、二重性、さらにいえば両義性への問いである。新教育運動の総体がもつ理念の様相は、イギリス新教育の一般的な諸特徴<sup>4</sup>、すなわち、ヒューマニスティックな教師・生徒関係の構築、教授法の改革、カリキュラムの改造といった改革内実の特徴に関して、別次元の視角から描出する意味と可能性の存在を示唆している。それゆえ、これは新教育運動の実態解明に際して重視せねばな

らない視点であり、本稿の主要モチーフとなっている。

さて、このイギリスの新教育は、1920年代後半に至って進歩主義教育(Progressive Education)と総称して捉えられるようになる。いうまでもなく、進歩主義教育という表現は、アメリカのデューイ学派<sup>5</sup>の創設した進歩主義教育連盟(Progressive Education Association, 1919-55)からもたらされたものであり、この語は、イギリスにおいてその影響が出始めた1920年代後半になって頻出するようになる。その背景には、新教育連盟(New Education Fellowship, 1921-)の創始者・ベアトリス・エンソア(B. Ensor, 1885-1974)らがアメリカ訪問によって進歩主義教育協会のメンバーに新教育連盟への参加を勧誘したこと、そしてその結果、ハロルド・ラッグ(Harold Rugg, 1886-1960)をはじめとするアメリカの進歩主義協会のメンバーら約200人が「新しい心理学とカリキュラム(New Psychology and the Curriculum)」というテーマの下に開催された新教育連盟の第5回国際会議(デンマークのエルシノーアElsinore)に参加したことがある<sup>6</sup>。ただ、1920年代末のこうした状況下で表現されている内容は、日本における比較教育史のタームに相当するイギリス新教育であるため、'New Education'と'Progressive Education'双方の語を用いる期間を、すなわち、新学校(New School)、教育の新理想(New Ideals in Education)、新教育、進歩主義教育の語を用いる期間を新教育運動という歴史事象として捉えることができる。つまり、イギリスの場合、ドイツや日本のように明確ではないが、比較教育史的にいうならば、新教育の期間は、新教育の重要性を公的に承認した一連のハドロー・レポート(Hadow Report, 1926: The Education of the Adolescent, 1931: Primary Education, 1933: Infant and Nursery Schools)までということになる。

その後、この教育思潮は、第二次世界大戦を経て1960年代へと継承され、今日もなおイギリスの教師文化を強力に支えている。そして、'Progressive Education'の語は、1970年代のインフォーマル教育(Informal Education)やオープン・プラン教育(Open Plan Education)までをもカバーするラディカルな教育思潮を意味する言葉として用いられている。それゆえ、'Progressive Education'の範

疇を構成する内容と形式をどのように捉えるか、新教育運動と1970年代の教育改革との間にある連続性をいかに解釈するか、ということへの解明が必要になる。

ところが、新教育研究史においては、新教育から進歩主義教育への呼称変遷が、そこに潜在する諸教育理念との関係で教育史研究の俎上に載せられることはこれまでなかった。ただ、ここには弁明の余地がないわけではない。というのも、進歩主義教育の内実だけでなく、新教育運動の実態や内実すら解明しがたいほど、これら一連の歴史事象は複合的で多義的・多層的な状態であったからである。それゆえ、そもそも教育思想史研究の俎上に載せがたい状況を背負っていたというべきなのかもしれない。が、しかし、たとえそのような状況を背負った歴史事象であったとしても、そこには一貫するあるいは通底する何らかの改革モチーフがあったはずであり、その思想が現代の教育を形作っていることも疑い得ない。それゆえ、新教育運動研究においては、歴史を動かす力としてのそうした見極め難いなものかの存在を想定することにしたい。

このような状況を意識しつつ対象への接近視野を広くもった場合、つまり、子ども、個性、創造性といった新教育の中心理念とは別次元からこの事象を眺めた場合、そこには一つの切り口としての「共同体 (community)」と「学級 (classroom)」という組織的・機能的概念が浮上する。というのも、このような組織概念は、1960年代のオープン・プラン型の学校建設へと継承され、1960年代からの進歩主義教育の基本モチーフであったからである。ところが、これまでの研究を一瞥する限り、「共同体」と「学級」の双方に焦点を当てた研究は存在しない。また、ドイツやアメリカの新教育運動研究に目をやれば、既に個別事例をターゲットとした豊富な研究蓄積が存在し、総じて、それらがかなりの成果を収めている。しかし、イギリスの場合、個別的な事例研究さえも緒に就いたばかりなのである。それゆえ、個別的な事例研究の十全な蓄積のない状態のなかで、「共同体」と「学級」に光を当てること、またこれら対象にアプローチすることに対しては、疑念や批判の招来をもたらすかもしれない。そこで次にいかなる視座でもって本稿に臨むかについて言及しておきたい。

## (2) 「共同体」と「学級」への接近の意味・視座

ここで確認せねばならないのは、「共同体」という語のもつカテゴリーについてである。そもそも、新教育が一つの運動として展開された背景には、個人としての子どもと教師の権威的関係への疑念が、イギリス全土に受容された、という社会的な事情があった。革新的な教師だけでなく、視学官、政治家、教育学者、心理学者、社会運動家など、いわゆる知識層がこの運動を牽引・参画し教

育改革に勢力を傾けた。この事実の背景には、レセフェールによるイギリス帝国主義 (imperialism) の行き詰まりと密接に関係する諸事情があった点を押さえておく必要がある。

イギリス帝国主義は、よく知られているように、個人の決断を最優先する宗教革命と人間の自己意識の明証性を基盤とするデカルト哲学とに押されて、確固たる地歩を築いた個人主義を背景に進展していった。それゆえ、イギリス帝国主義は中世的な共同体の解体を不可避としつつ、同時に、世俗内における個人概念の創出をもたらしたのである。こうした動きのなかから、つまり、市場における匿名の個人による交換を特徴とする社会関係のなかから、人間の関係を編みなおすことが要請され、「共同体への帰属意識の希薄化」や「共同体からの個人の乖離」といった現象の進行への歯止めの動きが生じたのであった。この現象は、観点を換えれば、近代的個人の出現とその増大現象の常態化により、個人を共同体・集団の構成員としての部分や要素と捉えるには、あまりにも個人という存在が共同体から遊離した存在特質をそなえたものとなったことを意味し、このような変遷の過程が個人概念の形成に拍車をかけたといえることができる。

したがって、共同体の解体、社会の諸機能 (システム) の自律化、社会的荒廃、貧富の格差の増大などと不可分に生成した新しい意味を内包した個人という概念は、社会的・政治的な思想やイデオロギーと相関的に捉える視点を必要とする概念であることがわかる。同時に、このようにいわば近代市民としての個人概念や個人意識と密接に関連して新教育が生じたということは、個人やそれから派生した個性概念を教育のテーマとして前面に掲げた新教育運動を対象化する際の考慮点の一つであるといわねばならない。

しかし、それだけではない。世俗内個人という概念とともに目を向けなければならないのは、宗教の問題である。実は、個人を重視した新教育運動は、神との関係における世俗外の個人概念をも包含するかたちで、個性概念を運動の内部の議論に持ち込んでいたのである<sup>7</sup>。宗教的派閥間の争い・確執・軋轢とそれに対抗する危機意識に裏づけられた「自由な教育の希求」との不可分性は、新教育運動における宗教的な観点、とりわけ国教会と非国教会派の史的連関に「個人」概念を位置づけつつ、「個人」と新教育思想とが交差・クロスする理論的地点に足場を据えることを要請している。言い換えれば、それは新教育運動というものが「個人」「個性」の注視をともなって共同意識を重視したある種の「共同体」の形成を志向したということなのであり、このことは、新教育を求める人々の意識が共同体意識から個人意識へと移行した、という一義的解釈の留保を要請する。

ここに新たな共同性を創出し得る「学級」組織の変容・

変革の契機を生み出す土壌が作り出された根拠があると推察できる。それは新教育思想内部の理念構造に目を向けることによって見いだすことができる。

すなわち、個性と共同性双方の重視を模索した学校固有の形態、本稿で着目する「学級」という概念である。実は、「学級」は、「個性」と「共同」という新教育運動の二つのモチーフの解釈に際して、一定の示唆や解釈枠組みを得る通路を準備する。なぜなら、「学級」概念の定着の要因は、功利主義<sup>8</sup>に支えられたレセフェールという時代背景だけではなく、「共感」「共同性」「寛容」といった帰属性を前提とする感情をその要素として析出することによって見いだされるからであり、「学級」概念はそれらの相関的な考察を可能にするからである。

以上のような意義とそれによって規定される視座を堅持しつつ、本稿では「共同体」、「学級」、「個性」、「共同性」という一見相反し、次元をやや異にする諸概念の複合的連関性を念頭におきながら、現代学校教育の究極的源泉を再構成する道を探るため、①新教育運動が掲げた個性と共同性の両義的展開の実態と、そこに措定された全体性という観点を明らかにし、②新教育運動がもっていた意味領域を拡大することを試みるために、新教育運動から進歩主義教育へと連なるパースペクティブを描出する。

内容構成としては、まず最初に、「新学校」創設の動向を6つに弁別して捉え、そこに存在する新しい「共同体」意識と「個性」概念の観点から新教育的な「新学校」を類型化し、次に、親密性への思慕を根底にもちつつ共同性と個性双方の理念を掲げたサマーヒル校とフレンチャム・ハイツ校の実践を分析し、最後に、その二つの学校に潜在する両義性が1960年代に出現するオープン・プラン教育の親密性・個性・社会性に着目した学校空間の理論を導出したことを指摘する<sup>9</sup>。そしてこれらのことをとおして、新教育から進歩主義教育へとつらなるモチーフを描出し、新教育のパースペクティブの拡大を試みる。

## 2. イギリス新教育運動における「共同体」意識と「個人」意識

### (1) イギリス新教育運動における社会と個人

#### —俯瞰的視点の投入—

個なるものと共同なるものの双方を求める心性は、いうまでもなく、イギリス社会の精神的風土に由来する。階級意識の根強いイギリスには、トマス・モア以来のユートピア思想を憧憬的に捉える心性があり、それは政治・国家体制への批判のなかでアイロニーを込めて語る際にも、また、労働者や貧民に慈善を施そうとする際にも想起される、いわばイギリス人特有の伝統的心性であるといえる。「どこにもない」夢想と知りつつ、それでもなお

その理想に近似する場を現世の地に創造しようとする「共同」意識は、個人としての生き方の要請の強さに逆比例するかのようになり、そして19世紀末に現れたレディ (Cecil Reddie, 1858-1932) やバドレー (John H. Badley, 1865-1967) の「新学校 (New School)」, その後の幼児学校 (infant school) や基礎学校 (elementary school) , といったようなかたちでの教育改革においてもその傾向を根強く内在させることとなった。また、新教育運動の源泉となったイギリス固有の「教育の新理想」運動が、ガーデン・シティ (Garden City) 運動、大学拡張運動、女性参政権運動に関与したオーウェン主義、ラスキン主義、モリス的なギルド社会主義、キリスト教社会主義などに影響された人々や非国教会派 (ユニテリアン、クエーカー教徒、神智学徒など) のいわゆるノンコンフォーマリスト (Nonconformists) の改革意識に負っていたことも、イギリス新教育運動における「共同体」志向の強さを裏づけているといえる。

また、語源的にみるならば、ラテン語の 'communitas' に原義をもつ 'community' 'communauté' 'Gemeinde' は、そもそも物質的富や精神的価値を共有すること (= 共同性、共有制)、あるいは共有する集団 (= 共同体) を意味したのであり、やがてこの語は近代に至って社会学的な解釈が加えられ、社会 (society, Gesellschaft, société) という概念に対比されるかたちで歴史化されていったという状況がある。すなわち、それは先に触れた、「自由な個人の集合体=近代社会」の成立によってもたらされた「共同体の解体」の歴史である。そして、この近代社会のもたらす弊害や問題のなかで、声高に近代批判が展開され、そこで提起されたのが「共同体的な価値の回復」・「共同体への復古」・「共同体の再生」といった言説だったのである。

とはいえ、当然のことながら、生産者・労働者としての人間の共同性や所有の共有制を掲げた共産主義の方向にも、また個人を超えたところで民族の集合的価値を強調するファシズムの方向にも、「共同性への回帰」・「共同体への復古」を含意する共通のモチーフがあり、それらはまた、1930年代末以降の過度なナショナリズムの方向とも親和的であった。このことは、イギリス新教育運動にガーデン・シティ運動やボーイスカウト運動の共鳴者、オーウェン主義者、トルストイ主義者、ギルド社会主義者、神智学徒などが精力的に参画していたことと符合し、それゆえ、これが運動そのものの多様性・重層性を特徴づける根拠となっている。したがって、新教育運動が志向した「共同体」は、当然のことながら、単なる復古的な共同体ではなく、理念的関係構造の点において個人や「個性」概念と複雑に絡み合った形式と内容をもっていたということが確認される。

その「共同体」を学校というコンテクストに位置づけ

ると、それはレディの造語「新学校 (New School)」に対応していることがわかる。そこで次に、「新学校」を取りあげ、そこに内在する「共同体」意識と「個性」概念との関係がどのようなものであったかについて考察することにしたい。

## (2) 新学校の弁別と理念的志向の類型化

### －「共同体」意識と「個性」概念の生起する基盤－

ここで考察の対象とする「新学校」とは、いうまでもなく旧学校に対置された新しい理念を掲げた学校を意味する。が、その内実規定は明解ではない<sup>10</sup>。19世紀後期、イギリスでは、近代化に付随する諸問題が現れ、知識人の多くは、共同体の崩壊、都市問題、労働者問題などの社会問題の増大と公教育制度の限界とを有機的に関連づけながら捉えていた。「出来高払い制 (Payment by Results)」(1862-1995)の弊害の除去のために、幼児教育・基礎教育などに足を踏み入れる慈善家、政治家、学者、宗教家も急激に増え、学校創設は社会的課題となっていた。それらは広義の意味で「新学校」と捉えることができるが、それらを弁別すると、(a) T.H. グリーン主導のオックスフォード男子高等学校 (1881-)、アボッツホーム (Abbots Holme, 1889-) などの中等教育段階の学校創設、(b) 大学拡張運動や労働者教育協会 (Workers' Educational Association, 1903-?) が試みた継続教育機関の創設、(c) 1902年教育法 (バルフォア・モラント法)、1904年教育法、1918年教育法 (フィッシャー法) などの教育制度の確立によって創設・改革された基礎学校 (elementary school)<sup>11</sup>、(d) リットン卿 (Lord B. Lytton, 1876-1947) が支援した<sup>12</sup>、レーン (H. Lane, 1876-1925) のリトル・コモンウェルス (Little Commonwealth, 1913-18) のような非行少年・少女のための学校・施設 (感化院)、(e) 保健サービスを中核にしたマクミラン (M. McMillan, 1860-1930) の保育・幼児教育施設、そして、(f) 幼児から中等段階の子どものための私立の新学校やモンテッソーリ (M. Montessori, 1870-1952) の科学的な方法論を導入した幼児教育施設などの6つに纏めることができる。

以上のなかでも、「新学校」という語を最初に用いたアボッツホームは、カーペンター (J. Edward Carpenter, 1844-1929) が農業共同体的な自由コミュニオン (Free Commune) として構想したものであり、ラスキンのユートピア観と中世的な家父長的権威主義とを折衷したような考えをもつ校長レディも、ミュアヘッド (R.F. Muirhead, ?-?) も、個人の理想の実現のためのコミュニティの設立の必要性を自覚して学校建設を推進しようとした新生活連盟 (Fellowship of the New Life, 1883-?)<sup>13</sup> のメンバーであった。彼らの多くはこの連盟だけでなく、菜食主義者協会 (The Vegetarian Society, 1847)、土地国

有化同盟 (Land Nationalization League, 1881)、フェビアン協会 (Fabian Society, 1884-) などのメンバーであり<sup>14</sup>、オーウェンの新共和国 (New Republic) 思想に影響されたオーウェン主義者、セイント・ジョージ・ギルド (The St. George's Guild) の活動に参加していたラスキン主義者 (Ruskinism)、慈善活動をしていたキリスト教社会主義やトルストイ主義者 (Tolstoian)、ダーウィニズム (Darwinism) の影響を受けたダーウィン主義者、さらには心霊協会 (The Society for Psychical Research = SPR, 1882-) や神智学協会 (Theosophical Society, 1875-) などのメンバーであった。この極めて多様な思想を混在・融合させながら新学校の創造をめざした彼らの志向性の特徴は、新生活連盟のメンバーが「我々は、経済においては社会主義者、理想においては共産主義者、政治においては、その何人かは平和・無政府主義者 (anarchists of peace) である」<sup>15</sup> と言明した点に端的に示されている。

この志向性は、その後、極めて多様な目的や形態をもった学校が誕生する素地を形成したといえることができるが、とりわけ神秘主義者、ユニテリアン (Unitarians)、クエーカー教徒 (Quakers) らにとっては、信仰の自由を主張する絶好の機会をもたらした。そして、この「内心の自由」に基づいた「共同体」への憧憬的態度は、「新学校」に夢や希望を託すことへと還元されることになる。そのことのさらなる明証は、新教育運動家の創設した新学校が、「Utopia」という表現だけでなく、「New World」、「New Republic」、「Little Commonwealth」、「Guild」、「Union」、「Self-government Community」といった語を用いて説明される点にある。彼らの関心は、社会変革・社会改革・社会改良への熱望によって引き起こされたある種の胎動に裏打ちされるかたちで、「有機体としての社会」とそれを構成する「個人」の存在様式を「共同体としての学校」の中で模索する基本的方向へと焦点化されていったのである。

このようなイギリス新教育運動の背景の広さや生起機序の複雑さは、当然のことながら「共同体」形成の志向性とその具現化意識の双方における相の広さをもたらしている。その諸相は<sup>16</sup>、暫定的に、①レスペクタビリティを発揮する福音主義 (Evangelism)、国教会広教会派、キリスト教社会主義などを背景に救済、奉仕、公共善を掲げる「社会活動」への志向、②ユニテリアン、クエーカーなど宗派 (結束) 意識にもとづく「生活共同体」への志向、③グリーン理想主義者、ガーデン・シティ運動の賛同者などに見られる異質性への共感にもとづく宗派を超えた「超宗派的関係」の志向、④神秘主義、心霊主義、神智主義などに代表される態度、すなわち不可視なるものへの憧憬にもとづく「神秘」への志向、⑤土地改革 (Land Reform)、フェビアン協会 (Fabian Society)、精神分析の援用などの態度に見られるような社会運動、政治

活動、身体・性解放などを基軸にした「改革」への志向、に類別することができる。

しかし、ここで留意しなければならないのは、このような「共同体」意識やその志向性が、必ずしも彼らの意識の中で明確化されていたものではなかったという点である。したがって、彼らが何を志向していたかは峻別し難く、この峻別し難い志向性が、新学校の創設目的や公立学校の改革目的にも内在しているのであり、それゆえ、このことの検証は「個性」「子どもの自由」と共に主張された「奉仕」「調和」「活動」「社会化」「自治」「自己表現」「自己実現」などの理念が「共同体としての学校」にどのようなかたちで包含されたか、ということをも丹念に読み解く作業を不可欠とする。

そこで、そのための予備的作業となるのは、イギリス新教育における「共同体としての学校」論やそれに基づく実践がどのような特徴をもっていたかの解明である。具体的には、それぞれの新学校が、「共同体」意識と「個性」概念の双方をどのようにして視野におさめて教育活動を展開していたかということであり、さらに言及するならば、これら古くて新しいテーマが選択可能性を広げるかたちで教育という俎上に載せられるようになるのは、どのような視座構成や方法原理が採用されていたからか、ということである。

この観点に立つならば、具体的な「新学校」思想のなかで「共同体」意識と「個性」概念を読み解くことが、また、それぞれの運動家によって微妙に交錯し様相も異なっているその位相を丹念に切り拓くことが、有用な作業の一つになることがわかる。

### (3) 「共同体」意識と「個性」概念を包含した新学校

#### ー両契機の調停・統合の試みの類型化ー

共同体と個人、個人と共同体の関係をバランスよく維持しようとする指向は、イギリスの場合、1870年代から第一次世界大戦までの期間とその後とを比較すると、その様相がやや異なっている。また、第一次世界大戦以前の新教育運動家が受容していったナン (P. Nunn, 1870-1944) の個性理論は、自由、自治、個性が重視されるが、その後の彼の「個人や個性に焦点をあてた学習」論は、共生を含み込んだ生物学的な個人概念に依拠しているため<sup>17</sup>、「共感」「共同性」と相反するベクトルをも有し、新学校の存在様式に影響を及ぼすこととなる。

では、19世紀末から20世紀の20年代の終わりにかけて「雨後の筍のごとく現れた」としばしば形容される「新学校」やそれに影響された「新教育」の思想潮流を巨視的・多角的な視角からそれぞれの特徴に光を当てると、いったいどのように見えるであろうか。

まず、それぞれの学校が強調するテーマを視野に入れつつ全体を俯瞰するならば、次の三つの学校、すなわち、

①子どもの本能・自然への憧憬が基底にある自然信頼型の学校、②子どもの精神・魂に可能性を見いだす精神主義型の学校、③近代的市民・公民の形成を掲げる民主・社会主義型の学校、に類型化することができる。なお、この場合の類型は、ある学校を①～③のいずれかに帰属させるという固定的な準拠枠や規準を求めてしたのではない。たとえば、ニールのサマーヒル校 (Summerhill School, 1921-) <sup>18</sup>には、①と③の双方に属する特徴があることを意識しながら、そこに顕現する重層性に意味を見いだして解釈することができるが、それはいわば便宜的手続きとしての類型化である。

このことを念頭におきつつ、①～③の傾向や特徴を浮き彫りにすると、まず、①の自然信頼型の学校は、共同体化を意識して新学校創設を意図し、基礎学校 (elementary school) を原初的な共同形態に戻そうとする。それは時に復古的な印象すら与えるが、学校に親密性を取り戻し、学校を小規模化、適正規模化、家庭化しようとする意図が内在する。そこでは、子どもの個性は善であるという前提が存在するが、しかし、必ずしも自由奔放に個性が開化されるという見方では捉え切れない局面が認められる。なぜなら、学校は小規模であるが、その構成員の個性が強いただけに、大衆の中の個人としての個性よりもより大きな個性的エネルギーが出現し、それらによって形成される共同のネットワークが強固な防壁の役割を果たすからである。したがって、学習内容としては、逆に、'Arts and Crafts Society' の理念を継承するような内容が、つまり、子どもの本能 (創造的本能 creative impulse to work) に即した工芸 (arts and crafts)、劇的本能 (Dramatic instinct) に信頼をおいた劇 (unaided dramatic work)、ストーリーテリングなどが重視される。これはバランスを保つためのある種の方略とみることができる。具体的には、ホームズ (E. G. A. Holmes, 1850-1936) の称讃したエゲリア (Egeria) の「劇化学習法」<sup>19</sup>やニール (A. S. Neill, 1883-1973) のサマーヒル校のストーリーテリングがその典型である。

次の②の精神主義型の学校は子どもの精神に可能性を求めた学校ということができ、それは国教会の強力な支配から逃れて信仰の自由に価値・意味を与えようとする点で宗教的色彩が強い。宗派を超えて連携することを掲げながら、奉仕の行為が予定調和的に「神との合一」に繋がるというかたちで説明され、いわば神的な教育目的を前面に押し出していく学校である。精神の神秘性に期待し、奉仕、平和、調和をモチーフとしつつ、最終的には神との合一を教育目的とする。その代表格としては、セント・クリストファー校 (St. Christopher School, 1914-), フレンシャム・ハイツ校 (Frensham Heights School, 1925-), ベンブリッジ校 (Benbridge School, 1926-) <sup>20</sup>などを挙げることができ、教育内容では、神への奉仕活

動としての農業・園芸・工芸や神に近づくための黙想 (silence) が重視される。

そして、③の社会主義型の学校は、社会改革 (改良) の担い手としての近代的な個人・市民・公民 (citizen) の育成を教育目標の前面に掲げる学校である。その初期には、労働と学習を一体化する生活共同体や生活と学習を一体化する学校共同体の形態・制度の確立を緊要のテーマとする。自治を不可欠とし、個性と社会性を伸ばすための学校システムの確立を模索しつつ、公民の育成をめざすという特徴をもっている。それゆえ、教育内容としては、当然のことながら、古典的・伝統的・因習的な教科はできるだけ廃止され、スポーツ、近代科学に基づく実験、自己解放・自己表現としてのダンス、劇などが取り入れられ、共同体を民主的に維持するための直接民主制の自治 (self-government) が中核となって学校生活を支えられている。たとえば、労働と学習を一体化させるかたちで子どもの生活を再建することを第一義とするリトル・コモンウェルス (Little Commonwealth) や生活と学習を一体化したサマーヒル校などがその代表である。

以上のように新教育運動のなかで出現した新学校を概括的に3つに類型化し、それらの実践が個人・個性、共同体・共同性といった両契機のバランスをどのように保とうとしていたかを見てきた。ここで着目したいのは、それらのいずれにも該当する学校があるということである。それは新教育運動を先導することになるサマーヒル校とフレンシャム・ハイツ校である。

そこで、次にその2校の実践から共同体や学級がどのように捉えられていたかを見ることにしたい<sup>21</sup>。なお、これら2校をここで取り上げる理由は、それぞれの学校の創設者であるニールもエンソアも「共同体 (community)」という語に特別な意味を込めていたにもかかわらず、教育形態に関しては、両者はかなりの相異点があり、それゆえ、その理由の解明を通して新教育運動の思想的特徴が浮き彫りになると思われるからである。

### 3. サマーヒル校とフレンシャム・ハイツ校の特徴の二側面

サマーヒル校とフレンシャム・ハイツ校の分析に際して着目したいのは、「学校」という組織の、ある種のバリエーションと捉えることができる「学級」という概念である。19世紀半ばのイギリスの学級編成論は、ハミルトンに従うまでもなく、アダム・スミスの共感論とベル・ランカスターの方法論の流れにその基盤をもち、ケイシャトルワースの「出来高払い制」批判に続く教育制度批判の系譜を持っている<sup>22</sup>。その流れに位置づけられたイギリス新教育運動の「学級」概念においては、個性と

共同性双方の複合概念の様相が強く見られ、それはサマーヒル校とフレンシャム・ハイツ校においても例外ではない。

そもそも公教育制度に組み込まれた近代学校の「学級」は、その利点と捉え得る教授の能率、人間関係の強化と促進、秩序や集団の維持、自立形成といった特質をもっていた。だが、それがシステム化されるにつれてその弊害が表面化し、一斉教授批判や出来高払い制批判、そして個性の尊重、個別化、学級解体を掲げる新教育の主張のなかで、学級は合理性の意味を変容させていった。個人としての子どもの集合体である学級は、それゆえ、二つの機能的側面をもつこととなった。このイギリス新教育運動の初期において、デューイの理論をイギリスに紹介したフィンドレイ (Joseph John Findlay, 1860-1940) は、「教育の単位は個人としてのものである」という観点と同時に、管理 (Administration)、組織 (Organization)、経営 (Management)、ガイダンスの観点を学級での指導に持ち込んだ<sup>23</sup>。そして、彼は階級社会イギリスの教育階梯を前提とする教育体制下において、プレップ・スクールやパブリック・スクールのエートスである共同性を公教育に持ち込むことになる。ただし、新教育運動の先鞭をつけたフィンドレイは、無意識的にせよ「学級」にアンビバレントな両契機を付与したといえる。なぜなら、新教育をめざした教師たちは、「個人としての権利をもった子ども」と「成長・発達すべき子ども」という二つのモチーフを重ね合わせつつ、近代に特有の価値である自己実現、創造性、自己訓練、自己表現というテーマを掲げ、多様な教育実践のなかでその形態を模索し、その過程で「学級」概念を学習方法の理論と共に変容させていったからである。

そこで、以下では「学級」という視点よりもむしろ「共同体」と「学習内容」・「学習方法」の視角から2校の実践に接近することにしたい。

#### (1) サマーヒル校の教育実践

—「擬似的小社会の子ども」という意味領域—

サマーヒル校を創設する以前の、とりわけ第一次世界大戦以前のいわゆる初期ニールは、'Community' と 'School' を表す言葉として、'Utopia' (W.モリス)、'Republic' (プラトン)、'Guild' (ギルド社会主義)<sup>24</sup>などの語を用いていた。それは彼の生きていた時代的・社会的な背景を如実に示しているが、やがて、第一次世界大戦後には、とりわけ彼が新教育運動に関与し始めた1920年には、彼は 'The Crank School'<sup>25</sup> の語を用い、その後のドイツ国際学校時代 (1923)<sup>26</sup> に構想した「自由学校 (Free School)」の理念を表明し始めた。また、生活共同体としての学校という捉え方は、ドイツで盛んであったドイツ青年運動の影響を受けたものであり、それは当時の彼が

自治を‘Schulgemeinde’<sup>27</sup>と称していたことにも示されている。

その後、サマーヒル校の経営が軌道に乗り始めた1950年代以降になると、彼はサマーヒル校を‘School as a community’, ‘Self-governing community’などと称し、「共同体」的な特徴を前面に掲げるようになる。また、彼の用語選択上の傾向からいえば、個人(Individual)の自由を保障しつつ学校生活(School Life)を述べるときには‘Community’の語を使用し、制度を注視する場合には‘School’の語を用いているが、しかし、彼は学校を本質的にコミュニティの一部であると捉え、‘association’とは捉えないのである。なぜなら、サマーヒル校は、伝統的な大家族制と類似した組織と形態を維持するところに意味があったからであり、卒業生のラム(Albert Lamb)が「アテネ様式の民主主義のように思われた」と評しているように<sup>28</sup>、家族的な形態と社会的・共同体的なシステム(school)の統合がめざされていたからである。

このようなサマーヒル校においてニールが最も重視するのは、「自治(self-government)」である。それにはいくつもの前提条件が、つまり、①寄宿制、②適正規模(60人程度、膝つきあわせて話し合える規模)、③生活上のグループの編成(疑似家族を作らない点でLittle Commonwealthと相違する)の3点が設定されていた。また、学校生活の原理は、「人は誰でも生きねばならないし、同時に他の人を生かさねばならない」という生活・生命(Life)観とそのために不可欠なコミュニケーションの重視によって支えられ、相互提言(counter-suggestion)と相互説得(counter-persuasion)が、社会性の教育として位置づけられたのである。

しかし、他方でニールは、教科学習を中心にした授業への出席を強制せず、子どもの興味と関心を学校生活の根本に据えていた。教科としては、新教育的な教科を作りあげる創造的な活動(木工、ストーリーテリング、劇、ダンス、実験)を重視しているが、伝統的な教科を排除するには至らない。また、逆に、サマーヒル共同体のシンボルともいえるべき「問題の子ども」に対しては、出席の自由を保障し、自治への参加も強制しないのである。だが、子どもにとって自治に参加しないことは共同体のメンバーであることを放棄するだけでなく、生存権を脅かされることを意味した。そのため自治は公民科(civics)とも称され、直接民主主義の形式(democratic form)を維持するために、その三つの形態(General meeting, School meeting, Special meeting, Tribunal)、方法(chairman, secretaryの設置)、内容(学校生活の限定、下部組織: the regular on going committees, the bedtimes committee, the library committee, social committee)についての工夫が施され、1950年代以降には、スウエーデンの影響を受けて3人のオンブズマン(three ombudsmen)をおくシステム

が確立されたのである。

このようなサマーヒル共同体には「自由」概念にかかわる拮抗的な、いわば双方向の連携の編み目が施され、それは構成員のバランス感覚を育む力を生み出している。なぜなら、そこには子どもが自ら道徳的に生きる姿勢が認められるからである。

しかし、このように観察するのは短絡的に過ぎるという誹りが招来されるかもしれない。というのも、サマーヒル校の子どもは、ホーマー・レーンのリトル・モモンウェルス<sup>29</sup>とは異なって、労働を課されることはなく、日常の洗濯や食事の準備からも解放され、子ども時代を楽しむことができるのであり、このような中で、なぜ子どもに道徳的な規範意識が育つのかという問いが浮上するからである。ニールにしたがえば、それは年長者の存在に負うところが大きく、この存在は自治がうまく機能するための条件となっている<sup>30</sup>。この考えの根底には、実は、個と共同体の関係に対するニールの苦悩が潜在している<sup>31</sup>。公民科としての自治が、年長者の存在に委ねられるということは、教師と年長者の双方に共有された理念があるということであるが、となれば、それを教科としての公民科と断定するのは難しい。しかも、ニールは、「ミーティングでは大人の助言は決して求められない」と言明していたからである。それゆえ、子どもと大人は、平等の権利(意見表明、参加、投票)の主張と共同体への帰属意識の暗黙的要請という、極めて相反する関係性へと帰着せざるを得なくなる。

これは「生活共同体としての学校」サマーヒルの自治の両義性と解釈することができる。その点に目を向け、ミード(M. Mead, 1901-1978)は「共同体の暴君(tyranny of the community)」という表現でサマーヒルの自治を鋭く批判した<sup>32</sup>。個人と共同体の問題や他者関係・利害関係のバランス等、多様な事柄が教師と子どもの中に存在していたことは想像に難くない。サマーヒル「共同体」の自治(直接民主主義による平等、緊密な連帯、公民の育成)は、外部に向かって、共同体としての強さを主張する役割を果たす強力な個性をもった社会批判主義者ニール(カリスマ性をもった番兵)を不可欠とし、それゆえ、その共同体は明らかに両義的性格を有した組織であったといえることができる。換言するならば、「ニールにとって共同体としての学校という表現は、自然なる子どもと社会システムゆえに機械と見なされた学校との間に架橋する理念」<sup>33</sup>と解することができる。

では、ニールの実践に啓発されたエンソアによるフレンシャム・ハイツ校の教育実践からは、いかなる理念が析出できるであろうか。

## (2) フレンシャム・ハイツ校の教育実践

## ―草創期（1925-1930）の理想と現実―

新教育連盟の実験学校と称されたフレンシャム・ハイツ校は、エンソアの考えが色濃く左右していた1925年から1928年頃までの時期と、ロバーツ（Paul Roberts, 1905?-?）が校長となった1928年以降とは、教育方法の点で違いが認められる。その点を考慮に入れつつ、どのような実践がなされたかを一瞥したい。

そもそもこの学校は、セント・クリストファー校と姉妹関係にあったが、実際には、セント・クリストファー校内部で問題が生じたために、神智学徒のハミルトン夫人（Mrs. Edith Douglas-Hamilton, ?-1927）をパトロンとして創設計画された学校にエンソア夫妻とキング（Isabel King, 1867-1950）が参画することになった新学校である。当初の生徒数は、3歳から18歳までの子ども56人であり、モンテッソーリ法やドルトン・プランなどを取り入れた男女共学のユニークな学校と評されていた。2年目の1926年には男女比がほぼ同等で80人程度になり、その後は、アメリカ、フランス、スイス、日本からの参観者も多くなり<sup>31</sup>、新教育運動のメッカとしての名声を得ていた。

では、「共同体」としての学校と学級での授業に関しては、どのような特徴があったのであろうか。

フレンシャム・ハイツ校は、サマーヒル校同様に、最寄り駅からはかなりの距離があるところに位置し、寄宿舎をもっている。この学校が寄宿制であるのは、地理的な制約だけでなく、それが真に「自然で、社会的な単位（natural social unit）」であると考えられたからであり<sup>32</sup>、非形式的で暖かい雰囲気の家族的な学校（a 'Family' School）に価値がおかれたからでもある。また、男女共学が掲げられたのは、「自然な人間関係」の誘示と男女の連携を中心に据えた学校の実現可能性の具体的提示を目的としたからでもある<sup>33</sup>。

しかし、実態はこのように明晰にまとめることができるようなものではなかった。新教育連盟のメンバーの重視した一見相反するキャッチフレーズ、「自由」と「自治」は、「新教育連盟の実験学校」というからには、守られなければならない理念である。しかし、ロバーツは新教育連盟の第四回国際会議（Locarno Conference, Aug. 1927）に参加して以来、新教育連盟の理論が教育論として不満足で不幸なものだと考えるようになったという。「自由」と「自治」は、ある種の「見せかけ（the stake）」に過ぎない、と彼には思われたのである。現実には、エンソア・キング体制下（1925-1928）の三年間において、自治はどちらかという和学校経営上の課題をスタッフ間で取り扱うことに費やされ、生徒間のミーティングはロバート体制（Sep. 1928）以降の1930年の夏期休暇の時から始まった。しかし、そこに参加できる年齢はサマー

ヒル校とは異なって15歳以上と規定され、ミーティングによって、学校生活が調和（harmony）、協同（co-operation）、そして威圧的でない自己規律（unforced self-discipline）を保つように工夫されたのである<sup>34</sup>。それはたとえ実質的に重要なことではなかったとしても、明らかに、形式的な手続きと有益なパブリック・スピーキングの練習の場を提供することに寄与したのであった<sup>35</sup>。

ただここで見落としてはならないのは、エンソア体制下には、「自治」が積極的に導入されなかった点である。それは彼女が新教育連盟の仕事で世界各地を飛び歩き、実際には校長代理のキングに学校経営の責任を任せていたという理由だけでなく、彼女自身が何らかの革新的な方法論を編み出せなかったからだと解することができる。事実、モンテッソーリ・クラスで生じた問題に対しても、修正ドルトン・プランの抱える問題に対しても、彼女は積極的な提案をしてはいないのである。

それをなしたのは、実はロバーツである。ロバーツは、「子どもの内心の自由」を肯定した上で、「子どもの成長・発達」を保障する教育システムが不可欠であると考え、様々な方法について考えをめぐらし、教師の指導についても詳細に助言していた。しかし、エンソアもロバーツもともに、アカデミックな学習においては、ドルトン・プラン以外の新しい方法論を編み出すことはできず、ドルトン・プランを模倣し、子どもの意思・欲求に基づいた時間割とそのブロック・システム、子どもが教室を移動するクラス・システムを導入することに終始したのである。このいわば修正ドルトン・プランは、1933年には時間割の約40%を占めるものとなる<sup>36</sup>。それゆえ、その傾向は1970年代以降のオータナティブ教育への転換の予兆を示しているといえることができる。

とはいえ、着目すべきは、フレンシャム・ハイツ校の教育理想には、エンソアのユートピア小説「明日の学校（Schools of To-morrow）」（1925）において描かれているように<sup>37</sup>、開放性というコンセプトの下に極めて多様な教育内容が含まれていたということである。それは学校設立趣意書のなかにも窺われ、一見無謀な印象すら与える。

「ダンス、そしてサイクリング、乗馬、文化的な活動の機会とは別に、それはあまり一般的ではないが、楽しい職業選択のための広範な授業が、資格を持った教師の元で準備される。たとえば、劇（dramatic work）、写真、ワークショップのなかでの実際の活動、大工仕事、金属加工、織物、革細工、宝石加工、収集、園芸、チームゲームなどがある」、「モンテッソーリ部門では、音楽やフランス語はいつでも毎日のプログラムのなかであり、特別クラスの授業としてダンス、リトミック、料理法などが開かれる」<sup>38</sup>。

エンソアはこのような壮大な内容を盛り込んで新学校



を構想している。この理想どおりに学校が実現するわけではないが、しかし、エンソアにとってはこのような理想を掲げることにそれ自体に意味があったと推察できる。というのも、すでにエンソアは先に挙げたユートピア小説において、「コロニーとしての学校」、「小さな共同体」といった呼称を用いて理想的な「新学校」を構想し、セント・クリストファー校の実践での葛藤を昇華させるかたちでユートピア小説を展開しているからである。しかし、現実はそのようにはならなかった。実は、エンソアもロバートも「子どもは根本的に善である」と信じながらも<sup>43</sup>、サマーヒルとは異なって、厳しい自己規律を寄宿舎生活の細部にわたって要求したからである。

### (3) サマーヒル校とフレンシャム・ハイツ校の両義的性格

新教育運動における「共同体としての学校」は「多様な授業を提供する学級」形態を不可欠としつつ、多様な関心・課題を抱えて生起・展開されたわけであるが、軽視し難いのは「共同体としての学校」と「新しい学級」の双方に包含された「個性と社会性」「個人と小社会」「子どもと大人」の関係性において、その関係構造が自由自在に反転・逆転する余地を与えるかたちで「学校」<学級>の時空・場が保障された点である。換言するならば、それは「共同体」意識が本来的に有している個人と共同体の両義の関係性へのジレンマが、いずれの学校観においても残映していることを物語っている。また、「学級」という存在形態も、学校組織や教育内容・教育方法の改革によって変容を迫られることになるわけであるが、そこに「成長・発達」や「社会性の発達・個性の伸展」という価値概念が付与されるや否や、ジレンマを意識せざるを得ない<学級>概念が生起してくる。

したがって、新教育運動といえは、「教師中心から子ども中心へ」というスローガンが着目されがちであるが、イギリス新教育を見る限り、また実践事例に即す限り、その内実は二項対立的な解釈図式では解明し難いのである。そして、同時にこの中心軸の転換を掲げる戦略のなかに複雑な政治的・社会的意味が存在することが実証される。また同時に、教育の両義性をいかに引き受けるかという構えに新教育運動家らが気づき、苦悩していたことが窺われる。それは、彼らが個人としての生活の排除不可能性と成長や発達の意味の重要性の両者を捨象することはできず、それゆえ、そのバランスをいかに保つかに腐心していたからなのである。

たとえば、サマーヒル校の自治も、出席の自由や平等の参加権を顧慮しなければ、パブリック・スクールの伝統であるハウスシステムとプリーフェクト制を想起させ、旧態依然とした学級があるかのような錯覚を招来する。しかし、そこにはバランス感覚を維持せざるを得ない仕組みがあったことに着目する必要がある。というのも、

イギリス「新教育」は多義的であり、両義的であったからこそ運動になり得たのであるが、しかし、実態はそのような客観視を超えた混迷状態を抱えていたからである。というのも、ニールは晩年、フレンシャム・ハイツの失敗を回避させたロバートに対して、自らの仕事を失敗だと吐露した、と伝えられているからである。<sup>44</sup>

年老いたニールのこの言説はいかなることを意味するのであろうか。この点に立ち入るのは、本論の課題ではないが、そのことは、最も革新的で自由な学校であると評されたサマーヒルの自治に対して、ミードが下した批判と同じではないように思われる。ミードは、サマーヒルには背後で子どもを保護する校長ニールや年少の子どもを導く数名の年長の生徒の存在が不可欠であり、それが「伝統的な大家族制に類似する構造」であるがゆえに、サマーヒルの自治に対して「共同体の暴政」だと批判した。この指摘は、生活共同体・学校共同体の中核となる直接民主主義（平等な意見表明権・投票権・選挙権）の自治も、見方を変えれば暴政に反転することを鋭く突いたものであり、それぞれのスタンスや文脈によって自治の意味が異なることを見事に語っている。だが、この二重の解釈上の見方を、また「共同体」概念の多義性を、否定的に捉えるか、それを積極的に受け止めるかは、新教育運動家の実践上のスタンスに委ねられる。なぜなら、「よき思想はいずれも健全な両義的性格」<sup>45</sup>を内包するという観点もまた正鵠を射たものだと思うからであり、これこそが彼らの主張する「全体としての子ども (child as a wholeness)」の意味内容を示しているということが出来るからである。

## 4. イギリス新教育運動におけるパースペクティブ―結びに代えて―

では、両義的性格を内包した「共同体」と「学級」の理念は、その後の教育実践や教育理論にいかなる影響を与えたのであろうか。また、全体性、調和といった一般的な教育理念はどのようなかたちで、現代にまで影響を与えているのであろうか。たとえば、ニールの理論が1960年代のアメリカのフリー・スクール運動に影響を与えたことはよく知られているが、実は、この両義的性格を超克しようとした動きがイギリス本国の学校空間の次元の理念において存在する。それは、乗り越えるというよりもむしろ、両義性をもっていたがゆえの教育理論の展開可能性と見なすべき歴史ととらえることができよう。

最後に、今後の研究課題を提示する方向をもってこれらについての歴史的事実を紹介することにしたい。

イギリスの場合、冒頭で述べたように、新教育の思潮は1960年代末に至っても続き、思想的連続性を保っていた。それは「Open Plan」という理念の存在において明確

に認められる。‘Open Air’, ‘Free Plan’, ‘Informal Education’などを包含する‘Open Plan’は、一般に、学校建築や制度の理念を示すものと捉えられがちであるが、そうではない。それはまさに多義的なターム‘open’の目的語に方向づけられるのであり、それゆえ、学校建築の閉鎖的構造からの開放・解放といった物理的・物質的な意味だけでなく、制度的な柔軟性や精神的解放を意味する理念であるといえる<sup>45</sup>。そこに集まった教育改革者は、親密さを保持するための家庭的雰囲気、活動の自由を保障する柔軟な教育内容、個性・創造性の伸展のための学習設備、教育階梯による分断を避けた保育園・幼稚園・小学校の連携構築などを具現化しようとし、新教育が掲げた個性と社会性という二つの理念目標の統合をめざして子どもの全体性の成長・発達をめざした。

このオープン・プランの典型的事例として挙げられるのは、ロンドン学務委員会（London County Council = LCC）と政府の協力態勢によって、ロンドンの南東部のパーモンズイ（Bermondsey）に創設されたイヴラインロウ初等学校（Eveline Lowe Primary School, 1966-）であるが<sup>46</sup>、その学校建築の理念とそれに依拠した教育理論は、プラウデン委員会（Plowden Council）の報告書“*Children and their primary schools*”（1967）にも取り上げられていたことを想起しておきたい。

このことと関わって今後の課題として挙げなければならないのは、イギリス新教育運動の全体的見取り図と「新教育」概念の変遷についての精緻な研究である。「新教育」という語がイギリス社会に登場し定着したその事実は、新教育連盟の創設者エンソアに負うところが大きい、近年のイギリス教育史研究では<sup>47</sup>、進歩主義教育<sup>48</sup>として一括して語られがちである。進歩主義教育についての研究者・カニングハムによれば、「進歩的という語は、オックスフォード英語辞典の初版が刊行された1909年の時点では、『教育にとってある重要性をもっている」と明確に認識されてはいなかった』が、「19世紀の後半の地方政治の世界では、その語は、『アバンギャルド』を表す、変化、革新、実験の提唱をも意味するようになり、そして、政治的・社会的なことがらにおいて自由主義的で進歩や改革を好む人々と結びつけられるようになった」<sup>49</sup>。それゆえ、新教育と進歩主義教育とはともに改革というモチーフをもっている。しかし、イギリス新教育運動の固有事象として新学校、教育の新理想、新教育、進歩主義教育といったタームの教育史的・社会史的概念規定がこれではなされたわけではない。それは新教育運動の時期区分と不可分な関係にあり、同時に、イギリス新教育運動の全体的な見取り図をどのように再構成するかということと関連している。また、ナショナルカリキュラムが編成された現代でも、子ども中心主義（child-centredness）ではなく子ども中心（child-centred）の理念<sup>50</sup>や新進歩主義

（New Progressivism）<sup>51</sup>の考えは、イギリスの教師文化のなかに根強く存在している<sup>52</sup>。それゆえ、イギリス新教育運動を鳥瞰しつつ、その変遷過程を社会的・文化的コンテクストに位置づけた解釈が求められよう。

さらにまた、連続性及び非連続性の観点からイギリス新教育運動を歴史事象として対象化する際の考慮点として挙げねばならないのは、研究上の視座についてであろう。いかなる視座をもって研究に取り組むかについては、いうまでもなく、それぞれの研究過程において絶えず吟味検討されねばならない。また、その視座と共に留意したいのは、新教育の諸テーマに対して重層的な問題視角から接近する方法の有効性についてである。なぜなら、多義的な諸相を有する対象の場合、そこに潜在するいくつかの志向性を取り出すことによって解釈枠組みを拡げ、新教育の諸テーマの理念を再構成することが求められるからである。それゆえ、視座構成、接近手法といった点については、とりわけイギリスを対象とする場合、より慎重に検討されねばならず、その姿勢が今後の研究成果を左右するといえる。課題は多々あるが他日に期したい。

## （注）

- ここで言及しておかねばならないのは、新教育運動という表現についてである。イギリスの教育史研究においては、当時の人々が、「教育の新理想運動」、「新教育の運動」という言い方をしていたにもかかわらず、世界各地で同時期に生じたこの歴史的事象を新教育と運動の語をあわせて新教育運動というタームで表現することはほとんどしない。たとえば、スチュワート（W. A. C. Stewart, *The Educational Innovators*, Macmillan, 1968, *Progressives and Radicals in English Education*, Macmillan, 1972）やカニングハム（Peter Cunningham, 注参照）は、革新者（Innovators）、急進者（Radicals）、進歩主義（Progressivism）という表現を用いるが、新教育運動とは表現しない。ここに比較教育史的な問いが出現し、それは伝記的スケッチ（prosopography）ではなく、歴史的研究方法論（Historography）のテーマであるといえることができる。（Peter Cunningham, *Innovators, networks and structures: Towards a prosopography of progressivism*, in *History of Education, special issue Reforming Lives? Progressivism, Leadership and Educational Change*, Vol.30 No.5, September 2001, pp.433-51）しかし、この歴史的事象は、比較教育史的には新教育運動として捉えられているため、従来通り、ここでも新教育運動という表現を用いる。また、運動をどのように捉えるかということについても、検討する必要があるが、ここでは、暫定的に、①ある歴史的事象が、権利の侵害のような問題状況への

不満、②この批判・不満を何らかのかたちで問題視する提唱者の出現、③その提唱にある中核イデオロギーへの共鳴者・支持者・協力者・媒介者・組織者・組織指導者・参画者といったコミットメント層を組織する何らかのまとまりある組織体の形成、④そこに存在する運動イデオロギーが解決への方向と何らかの改革力を持った社会的・政治的メカニズムが生まれた状態、⑤そしてその理念が一定の時間的連続性をもっている状態、を運動と定義する。それは、例えばイギリス新教育運動でいえば、「教育における自由」の欠落への勅任視学官の側からの問題視である。なお、この定義については、曾良中清司著『社会運動の基礎理論的研究ー一つの方法論を求めてー』（成文堂、1996年、pp.48-172）からヒントを得た。

- 2 本稿は、拙稿「イギリス新教育運動における『共同体』形成論の背景と多義性・両義性」（教育思想史学会『近代教育フォーラム』2001. No.10, pp.198-200.）および拙稿「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」（科研報告書『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』研究代表者 山崎洋子、平成14年3月、pp.45-60）において論じた「両義性」という視点に基づいているため、その解釈上の基本的枠組みは変わらない。しかし、本稿では、広い観点から解釈枠組みを拡げつつ、他方で微細な分析視点とスタンスを明確にし、そのことによって、イギリス新教育全体を俯瞰する視点と具体的事例を交差させながら考察することを試みているため、イギリス新教育運動研究の新しい地平の提示を意図している。
- 3 近代的なイデオロギーと見なされる個人主義については、近年いくつかの翻訳研究書が出ている。例えば、ルイ・デュモン著渡辺公三・浅野房一訳『個人主義論考』（言叢社、1993年）や、アラン・マクファーレン著、酒田利夫訳『イギリス個人主義の起源』（リブレポート、1993年）などがある。
- 4 W. A. C. Stewart, *The Educational Innovators, Vol. II, Progressive Schools 1881 - 1967*, 1968, Macmillan, pp. xv - xvi.
- 5 デューイ学派といっても、やがて進歩主義教育協会が分裂していったように、単純な捉え方はできない。ただ、この時期はデューイ、キルパトリック、ラッグ、カウツ、ウォシュバーン、パーカーストラが一同に会していた時期である。
- 6 *5<sup>th</sup> International Conference of New Education Fellowship*, Printed in the British Isles for Alfred A. Knopf Limited by the Star and Gazette Co. Limited Guernsey C. I. 1930.
- 7 この点への実証性は、新教育運動の中心的主導者が

宗教関係の雑誌に教育と宗教との関係について論じた論文を投稿している点にある。例えば、新教育運動の先駆的形態と捉えられる「教育の新理想（New ideals In Education, 1914-1939）」の主導者であったホームズ（Edmond Holmes, 1850-1936）やマックマン（Norman Macmunn, 1877-1925）、そしてその協力者であったケアードの弟子で倫理学者のマッケンジー（J. S. Mackenzie, 1860-1935）らが非国教会派の雑誌 *The Hibbert Journal* (Oct. 1902-) に再々投稿している点、また、新教育運動家の多くが非国教会派の立場を表明している点があげられる。

また、「教育の新理想」年次会議（1916）では、マッケンジーが「宗教教育における倫理的側面」と題する講演を行っていることから、宗教的関心の高さが認められる（J. S. Mackenzie, *The Ethical Aspect of Religious Education, in Report of the Conference on New Ideals in Education held at Oxford from July 20 to August 5, 1916*, Publishers, pp.14 - 24）。

この講演でマッケンジーは、「プラトンが善の概念と詠んだものを実現しようとする試み、あるいは『汝の意思は、天と同様に地上においても為されるであろう』という望みを実現しようとする試み、あるいはブレイクの言葉『英国の緑溢れる快適な地にエルサレムを築く』試み」を強調している（J. S. Mackenzie, *Ibid.*, 1916, p.16）。

さらに、ホームズも、「不可欠なる一つのもの（The One Thing Needful）」というタイトルの下、「宗教の精神とは何か。この問を発するときがきた。私は一瞬の躊躇もなく、それは非利己的な愛であると答える」（Edmond Holmes, *The One Thing Needful, in New Ideals Quarterly*, Oct. Vol.3. No.11, p.386）、「多くの宗教とその分派は、何ら疑問視する余地なく、それぞれに独自の教義に従い、若者に教育を与え続けるだろう。だが、宗教の精神、即ち、友愛、打算のない献身、自己超越、非利己的な愛の精神を十分に活動させることは、全ての者にとって可能なのである。そして、これこそが必要不可欠なことであり、あらゆる宗教的な影響力が従属し、また貢献しなければならぬ一つの目的であり、神の知識の伝授の一つの方法なのである。」（*Ibid.*, p.391）と述べている。（拙稿「イギリス新教育思想における『自由』の宗教的性格ーなぜ哲学者J.S. マッケンジーは『教育の新理想』運動にコミットしたのかー」、『鳴門教育大学研究紀要』第19巻、2004、pp.121-135）

- 8 周知のように功利主義の語はベンサム（Benjamin Franklin, 1717-1790）の造語 Utilitarianism (1781) に由来し、J.S. ミルの『功利主義論（Utilitarianism）』（1863）によって定着したものであり、それは19世紀イギリスで展開された倫理・政治哲学である。ただ、ベンサムはその後、この功利

主義の語を使わなくなり、最大幸福主義 (great happiness principle) を用いるようになる。彼は直観主義 (intuitionism) が前提とする当時の一般概念、すなわち、絶対的な道徳原理は直観的に自明であるという信仰的立場に対して攻撃し、すべての道徳原理は、観念の連想と最大幸福主義という二つの原理の相互作用から生じると主張した。また、彼の立場は、快楽を追求する個人の集合体として社会を捉え、それが全体として最大になることをめざすものであるがゆえに、全体のために個人を規制しない。だが、またそれゆえ、貧困は基本的には個人の責任になるというスタンスをとる。これが救貧法 (1834) の精神であり、新教育運動が批判した「出来高払い制」は、この精神と不可分である。

9 さらにここで付言したいのは、本稿がイギリス新教育研究の領野を拡げる方向性をもっている点である。それゆえ、ここではマクロな捉え方を採用し、史的連関の視座と枠組みを再構成し得るように試みることにする。

10 フェリエール (Adolphe Ferrière, 1879-1960) は、新学校の特徴を30項目にわたって挙げているが、このことから推察されるように新学校は多様な概念を包含させていたことに留意せねばならない。(Adolphe Ferrière, *The New Schools*, in *The New Era*, Vol.2, No.5, pp.145-150.) なお、同論文の邦訳は、教育の世紀社『教育の世紀』(第二巻第十号, 1924年10月号36-47頁) に収められている。

11 イギリス教育史において 'elementary' という語が使われるのは、'primary' という語を公的に出現させたハドー委員会 (Hadow Committees) のレポート『初等学校 (The Primary School)』(1931) においてであり、それは「11歳の時点での基礎教育 (elementary education) の集結を勧告した」、第一次ハドー・レポート『青年期の教育 (The Education of the Adolescent)』(1926) から引き継がれた諮問事項であった。(デニス・ロートン著、勝野正章訳『教育課程改革と教師の専門職性』(学文社, pp.72-5) を参照)。(Denis Lawton, *Beyond the National Curriculum*, Hodder & Stoughton, 1996)

ここで確認しておかなければならないのは、イギリス教育史において 'Elementary School' という語が用いられる場合、それは1944年教育法 (1944 Education Act) 以前に現れた公立学校を指し、その学校出身者は、学校階梯の異なる中等学校や伝統的なパブリック・スクールには進めない、という史的背景を了解する必要がある。勉学意欲のある優秀な生徒のための Higher Grade School や基礎学校高等科などが奉仕的な教師や親の力を背景に、地方の教育局 (School Board) によって作られていった。それゆえ実質的には、'Elementary

Education' は、5歳から14歳までを対象としていた (See, Peter Gordon & Denis Lawton, *Dictionary of British Education*, Woburn Press, 2003, p.83)。とはいえ、11歳までを対象とする 'primary education' という概念や、11歳以降から14歳まで (翌年15歳までに) を対象とする 'secondary education' という概念が現れた1944年教育法以降も、'Elementary School' がイギリスから一掃されたわけではないため、教育史的には注意して解釈する必要がある。

12 リットン家やバルフォア家など、保守階級に属する人々の新教育運動への参画については、拙稿「イギリス新教育運動の諸思潮とネットワーク」(『教育新世界』世界教育連盟日本支部機関誌 第48号, 平成12年12月, 16-26頁) において言及した。

13 その他、かの悪名高きゲディス (Patric Geddis, 1854-1932) や、1929年6月に第二次労働党政権において首相 (Prime Minister) に選出されたマクドナルド (L. Ramsay Macdonald, 1866-1937, MacDonald) からも新生活連盟の中心的メンバーであった。ここにイギリス新教育運動における「学校共同体」論の階級的・社会批判的な特徴が現れている。

14 社会運動、政治活動を基軸にした関係の志向に大きな影響を与えたのは、フェビアン協会 (Fabian Society) のメンバーで土地改革 (Land Reform) に対しても発言権をもっていたアンチ・ユートピア小説の大家・ウエルズ (H. G. Wells, 1866-1946) である。彼はアナキズムについて次のように述べている。'The Anarchist world, I admit, is our dream; but the way to that is through education, discipline and law. Socialism is the preparation for that higher anarchism. Socialism is the schoolroom of true and noble Anarchism, wherein by training and restraint we shall make men free' (in *New Worlds for Old - a plan account of modern socialism*, Constanble, 1908, p.257)

15 J. C. Kenworthy, *Old Bedales n.d.*, Bedales Archives. 原文は、'In economics we are socialist; in our ideals we are communists; in politics we are, some of us, anarchists of peace. in Vice-Admiral Carpenter,' となっている。

16 これら諸相の解明の根拠となった第一次史料は、「教育の新理想」の年次会議録 *Report of the Conference on New Ideals in Education* (1914, 1915, 1916, 1918) と機関誌 *New ideals Quarterly* (Mar. 1925 - Feb. 1934)、世界各地の新教育を糾合させた新教育連盟の季刊雑誌 *The New Era* (1920-1940) と、およそ隔年ごとに開催されたその国際会議録 (1923, 1925, 1927, 1929, 1932, 1934, 1936, 1937) である。

17 ナンについては、パーシー・ナン、三笠乙彦『自己表現の教育学』(明治図書, 1985) 及び拙著『ニール

- 新教育思想の研究ー社会批判にもとづく「自由学校」の地平ー』(大空社, 1998)を参照。
- 18 拙著『ニール新教育思想の研究ー社会批判にもとづく「自由学校」の地平ー』大空社, 1998。
- 19 「教育の新理想」を主導したホームズやそのメンバーが、エゲリアの学校を称揚したのはその典型である。(拙稿「E・ホームズの『教育の新理想』としての『自己実現』概念」, 教育哲学会『教育哲学研究』第81号 2000年5月所収)
- また、ホームズの著作に登場するエゲリアとは、ジョンソン(Harriet Finlay-Johnson)という女性教師のことであり、彼女の実践は *Dramatic Method of Teaching* (James Nisbet & Co., Limited, 1911)として出版されている。
- 20 ベンブリッジ校が新教育の理念を掲げていたことについては余り知られていないが、エンソアは平和を希求する当校の校章を *The New Era* (1930, Vol.11, No.42)の表紙に掲載し、新教育連盟が第一次世界大戦による惨禍への反省から生まれたことを強調している。
- なお、ワイト島のベンブリッジ校の校長ホワイトハウス(John Howard Whitehouse)も「教育の新理想」と新教育連盟の双方に関与していたことが判明している。Whitehouse, John Howard, *Creative education at an English school*, Cambridge, 1928., edited by Whitehouse, John Howard, by members of Bembridge School, *Prose, poetry and pictures*, Cambridge, 1923.
- 21 サマーヒル校については、『問題の子ども (*The Problem Child*)』(1926)が邦訳された昭和5年以降、霜田静志や堀真一郎らの研究を通じてよく知られているが、日本の教育界でのその理解は一般に極めて偏ったものであった、と言わざるを得ない。また、フレンシャム・ハイツ校については、当時の日本の駐英高官の子どもが在籍していたり、日本の教育学者が訪問したりして、その学校の様子は伝えられていたが、その後はかなり看過された状態にあった。両校については、拙著『ニール「新教育」思想の研究ー社会批判にもとづく「自由学校」の地平ー』(大空社, 1998年)を参照。
- 22 ハミルトン著、安川哲夫訳『学校教育の理論に向けて』世織書房, 1998年。
- 23 Macmillan's Manuals for Teachers シリーズとして著された、フィンドレイの『学級教授の原理 (*Principle of Class Teaching*)』(Macmillan, 1902)を参照。彼も「教育の新理想」運動の代表的なメンバーであり、後には新教育連盟のメンバーとしても活動し、イギリスの教育思想の形成に寄与した人物である。
- 24 フェビアン協会が執行委員コール(G. D. H. Cole, 1889-1959)の改革案を否決したために、コールは「賃金制度の撤廃と産業における自治」を綱領に、それを実現する民主的国家と連合するナショナル・ギルドの組織を提唱した。コールとニールの考えを一瞥するならば、民主的平等を掲げ、参加権、意見表明権、投票権などを保証する点は共通するが、コールが構想する教育ギルドとニールが主張するギルド的学校の意味内容には、若干の相異が認められる。即ち、コールは子どもの学習選択の自由を考慮せずに、公的属性をもった複合的連合体をギルドと称し、経営におけるギルドをイメージしているが、逆にニールは経営上のギルドではなく、「共通目的をもった個人の社会的統一体」という形態や構成員の総称に際してギルドの語を用いているため、いわば「生活ギルド」のカテゴリーで捉えていたということができる。
- 25 A. S. Neill, *The Outlook Tower*, in *The New Era*, Jul. 1920, pp.65-7.
- 26 ニールがドイツのヘレラウの国際学校でおこなった教育についての研究については、以下を参照。  
Axel D. Kühn, Alexander S. Neill in Hellerau-die Ursprünge Summerhills, in *DRESDNER HEFTE 51 Beitrge zur Kulturgeschichte*, Gartenstadt Hellerau, Mar. 1997, pp.73-9.
- 27 'Schulgemeinde'の語の由来は、フェリエールに従うならば、ヴェネケン(G. Wyneken)の著作"Freie Schulgemeinden"(1913)からの影響が大きい。
- 28 Albert Lamb, editor's Introduction: Neill and Summerhill, edited by Albert Lamb, in *The New Summerhill*, pp. xiii-xix. この点についてラムは、'I like to look at Summerhill as a democracy on the Athenian model' と述べている。
- 29 拙著, 大空社, pp.41-56.
- 30 自治における年長者の存在について、ラムは次のニールの語を引いている。  
'Good self-government in a school is possible only when there is a sprinkling of older pupils who like a quiet life and fight the indifference or opposition of the gangster age.' (Edited by Albert Lamb, op.cit., p.25.)
- 31 ニールの悩みは次のような言葉に代表される。'In Summerhill, there is one perennial problem of the individual v the community. We cannot sacrifice the entire community to one individual.' (Edited by Albert Lamb, op. cit., p.27)
- 32 Edited by Albert Lamb, *The New Summerhill*, Penguin, 1992, p.27.
- 33 拙著, 前掲書, 大空社, 1998, 194-196頁。
- 34 日本の教育学研究者によるフレンシャム・ハイツ訪問の記録としては、以下のようなものがある。  
小林澄兄『欧州新教育見聞』明治図書株式会社, 昭

- 和3年, pp.22-5, 入沢宗壽『欧米の印象』教育研究会, 昭和5年, pp.269-70, 入沢宗壽『世界に於ける新教育の趨勢』同文社, 昭和10年, pp.136-7.
- なお, エンソアと羽仁もと子との友好関係については、『羽仁もと子著作集 第十七巻 家信』(婦人の友社, 昭和8年)を参照。
- 35 Peter Daniel, *Frensham Heights, 1925 - 49 : A Study in Progressive Education*, Lakeside printing Ltd., 1986, p.21.
- 36 Ibid., p.23.
- 37 Ibid., p.76.
- 38 Ibid., p.77.
- 39 Ibid., pp.64-9.
- 40 Beatrice Ensor, *Schools of To-morrow*, in *The New Era*, Jul. 1925, pp.81-7.
- なお, この分析については, 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)における学校改革論—」(鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)第17巻, 2002, pp.159-167)を参照されたい。
- 41 Peter Daniel, op. cit., p.12.
- 42 Ibid., p.20.
- 43 Alan Pattinson (Headmaster of Frensham Heights since 1973), Epilpague, Peter Daniel, *Frensham Heights, 1925 - 49: A Study in Progressive Education*, 1986, p.168.
- 44 サルトル／メルロ＝ポンティ, 菅野盾樹訳『往復書簡 決裂の証言』みすず書房, 2000, 36頁。
- 45 Malcolm Seaborne and Roy Lowe, *The English School-Its architecture and organization, Volume II 1870 - 1970*, Routledge & Kegan Paul, 1977.
- 46 On Eveline Lowe Primary School, in *Children and their primary schools* (Plowden Report I, 1967), p.400.
- なお, Eveline Lowe Primary School の学校査察報告書には, Department of Education and Science から刊行された, *Building Bulletin 36: Eveline Lowe Primary School London* (HMSO, 1966) や *Building Bulletin 47: Eveline Lowe Primary School Appraisal*, (HMSO, 1972) がある。
- 現代の Eveline Lowe Primary School については, 拙稿を参照されたい。
- 山崎洋子・ゲーリー・フォスケット, 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—イヴラインロウ小学校の提起するもの—鳴門教育大学『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』(第18巻, 2003, pp.133-147), 拙稿「イギリス公教育におけるイヴラインロウ小学校の先駆性—全人的発達の可能性を求めた歴史と現在—」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』(第18号, 2003, pp.59-70)
- 拙稿「人間の全体的発達のための視座と枠組み」『平成12年度～平成14年度科学研究費補助金, 基盤研究A(2)研究成果報告書』2003, pp.1-13, ゲーリー・フォスケット氏(ロンドン, イヴラインロウ小学校校長)講演録「総合学習と教科教育にもとづく子どもの成長・発達—ロンドンの公立小学校の実践報告—」, *The Growth and Development of Children through the integrated studies and school subjects-A Report from a Public Primary School in London*, 同書, pp.263-305.
- 47 近年では, ポスト・モダンの解釈枠組みに依拠した次のような研究が出現している。
- Kevin J. Brehony, *From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: progressive education revisited*, in *History of Education*, Vol.30, No.5, Sept. 2001, pp.413-32.
- Peter Cunningham, *Innovators, networks, and structures: Towards a prosopography of progressivism*, in *History of Education*, Vol.30, No.5, Sept. 2001, pp.433-51.
- 48 ‘Progress’ という語は, 何らかの基準との比較において用いられる語であると思われるが, そこには神の似姿としての人間が「創造主としての神」, 「全知全能の神」へと向かうという意味が潜在する。それゆえ, 新教育運動が創造性や個性を掲げた背景には, 宮澤康人がいうように, ‘Progress’ に含意された内在観 (the ideas of subsistence) があり, 神哲学といえども西洋的思考法から自由ではなかったことが推察される。内在観については, 由良哲次『近世教育思想に於ける内在観の研究』(目黒書店, 昭和3年)を参照。
- 49 Peter Cunningham, *Curriculum Change in the Primary School since 1945, Dissemination of the Progressive Ideals*, The Falmer Press, 1988, p.11.
- 50 山崎洋子・ゲーリー・フォスケット前掲論文。
- 51 See, Peter Silcock, *New Progressivism*, Falmer Press, 1999.
- 52 拙稿「現代イギリスの教員養成における動向と特質—学校基盤／パートナーシップ／校長のリーダーシップ／教職の専門性—」鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, 第19号, 2004年, pp.65-75.
- <付記> 本稿は, 平成11年度—13年度の科学研究費基盤研究C(1)の研究成果の一部である。

(提出日 2004年9月28日)

# **New Education Movement in Britain; Paradoxical Possibilities and Perspectives approached for the School Community and the Classroom**

Yoko YAMASAKI\*

(Key words: New Education Movement, Progressive Education, School Community, Summerhill School, Frensham Heights, Eveline Lowe Primary School)

Using a broad perspective based on educational ethos in this paper I examine characteristics of the historical continuity of education during the New Education Movement from around the turn of the century. I also examine New Schools such as Summerhill School (1921 - ) and Frensham Heights School (1925 - ) up to the open plan education of the 1960s, for example Eveline Lowe Primary School, represented by the term 'open plan' or 'like cluster' in Britain, and which focused on the new sense of community and individualism, which modernized the social system earlier than any other country, facing various social problems to be solved.

The characteristics of New Schools in Britain can be classified into three; (a) schools based on the view of children as fundamental nature, which sought to return to primitive/communal schools in an old style's home and emphasized arts and crafts and storytelling, (b) schools based on the creed of spirituality of soul or spirit of human beings, which drove to unite with God, respecting services for people and to express dramatic instincts, (c) schools based on the philosophy of social democratic ideas, which tried to develop character as social reformers and an citizens.

The schools which had all three characters above were Summerhill School, founded by A. S. Neill (1883 - 1973) and Frensham Heights School, founded by B. Ensor (1885 - 1974), who were founders of New Education Fellowship (1921 - ). The former was called a self-governing community by Neill, in which school meetings and tribunal as subjects of civics had some educational meanings such as counter-suggestion and counter-persuasion in the democratic form, and the latter was called a Family School by Ensor, where school meetings tried to maintain harmony, co-operation, and unforced self-discipline. In there background, nevertheless, very paradoxical ideas for education were hidden, because Neill as a social democrat emphasized that the school must be free and Ensor as a theosophist respected being a natural social unit or the contrary of colony. We can consider, however, that these are not negative sides but naturally create some possibilities of developing as social human beings which try to have balance of the wholeness in modern society.

This article consists of following four sections;

1. Introduction: the questions and the stance of this article
2. The consciousness of 'community' and 'individuals' in the New Education Movement in Britain
3. Two aspects of characteristics of Summerhill School and Frensham Heights
4. The perspectives of philosophy in the New Education Movement-instead of a conclusion

---

\* Dept. of Human Science for Integrated Studies, Naruto University of Education, Japan