

Seminar on 21st February 2011 in Mukogawa Women's University

Primary education in Britain: Policy and practice in cultural context 1988 to 2011

Peter Cunningham*

Abstract

What can we learn from policy change? What can we learn about primary schools and primary teaching by understanding the dynamics of recent change?

This lecture will present an account and an analysis of changes in policy and practice over the last twenty years in Britain. It will also discuss the continuing process of change and current policy trends following a recent change of government.

The session will encourage students to reflect on comparisons between Japan and Britain as a way of understanding the social, economic and political factors that inform primary education.

The session will be arranged in three sections:

1. Curriculum

- national curriculum and the needs of primary children
- citizenship, health and welfare
- assessment and testing

2. Teachers

- teacher qualification and professional development
- teacher autonomy and teaching methods
- teachers and other adults in the classroom

3. School governance

- variety of types of primary school
- local accountability
- national accountability

* Bye-Fellow of Homerton College, Cambridge, and Visiting Fellow at the University of London Institute of Education

Input to session

1. Curriculum

1.1 National Curriculum and the needs of primary children

In Britain the ‘elementary’ school curriculum at the beginning of state education 140 years ago comprised the basic skills of reading, writing and arithmetic, together with religious education. Over the first half of the twentieth century increasing knowledge of developmental psychology led to an understanding of the curriculum in terms of children’s development. Education became known as ‘primary’ to reflect the developmental stages of the child. By the time of the Plowden Report (1967) on ‘Children and their Primary Schools’ emphasis was on the needs of the individual child, and responsibility for the curriculum was left to individual schools and teachers.

In the 1970s and 1980s increasing concern about national economic performance and problems of literacy and numeracy amongst children entering employment after school led government policy to revive the earlier emphasis on basic skills and preparing children for the world of work. A National Curriculum (NC) was introduced 1988 by a Conservative government that believed in traditional school subjects. The NC also increased assessment and testing as a means of monitoring children’s progress and helping them to improve, and as a means of monitoring and improving schools’ effectiveness.

Another argument for centralised control of the curriculum was to produce an ‘entitlement curriculum’, to ensure that all children throughout Britain would receive a common experience at school. The NC would also make it easier for their parents to move from one part of the country to another, to satisfy the changing demands of the labour market, without too much interruption of their children’s schooling. But these policies undermined the ‘child-centred ideal’ of teachers responding to the needs of individual children in their class, as perceived by the teacher.

The National Curriculum implemented in primary schools from 1990 has two ‘Key Stages’, Key Stage One for children from age 5 to age 7 and Key Stage Two for children from age 8 to age 11. It is defined in terms of ‘core’ subjects (English, Maths and Science) and ‘foundation’ subjects (Geography, History, Design and Technology (DT), Information and Communications Technology (ICT), Music, Art and Design, Physical Education). Religious Education is statutory but not strictly part of the NC.

How far the needs of individual children can be met by a national curriculum is a question we could discuss.

1.2 Citizenship, health and welfare (and Religious Education)

Two broad aims for the school curriculum were reflected in the Education Act 1996, requiring that all schools provide a balanced and broadly based curriculum: ‘to promote the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils and of society’; and ‘to prepare pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of adult life’.

These aims are further explained as follows:

The school curriculum should ... develop principles for distinguishing between right and wrong. It should develop their knowledge, understanding and appreciation of their own and different beliefs and cultures, and how these influence individuals and societies. The school curriculum should pass on enduring values, develop pupils' integrity and autonomy and help them to be responsible and caring citizens capable of contributing to the development of a just society.

The school curriculum should promote pupils' self-esteem and emotional wellbeing and help them to form and maintain worthwhile and satisfying relationships, based on respect for themselves and for others, at home, school, work and in the community. It should develop their ability to relate to others and work for the common good.

Citizenship and welfare are an explicit and important aspect of state policy on education. This policy reflects an expectation that schooling will help to fix the many problems of social breakdown, yet it can be seen to be in tension with the emphasis on developing basic skills and subject knowledge that constitute the formal curriculum and by which schools are formally assessed. Opportunities for citizenship and health education have to be made across the primary curriculum in all sorts of activities, and the ethos and organisation of the school has to play an important part in transmitting these values to children.

The formal content of the curriculum that contributes to this includes Religious Education (RE) and 'personal, social and health education' (PSHE), which includes sex education. In the case of RE and of sex education, however, parents can choose to withdraw their children, and although this happens infrequently, it raises serious questions about aspects of the curriculum for all children that are regarded as extremely important, but from which parents can opt out. Most schools must teach religious education according to a locally agreed syllabus that should reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are mainly Christian, while taking account of the teachings and practices of the other principal religions represented in Great Britain. But again exceptions occur because schools of a religious character are not bound by this requirement. These are difficult dilemmas that we could discuss.

1.3 Assessment and testing

The National Curriculum included for the first time a system of regular assessment and testing. The aim was for government to be able to monitor the progress and achievement of schools and to enable parents to exercise choice by identifying 'good schools' and 'bad schools'. This process introduced for political reasons was made possible by increasing sophistication of information technology and by increasingly sophisticated mechanisms for assessment.

However it met with a lot of opposition from the teaching profession because of its perceived narrowness which gave a distorted view of children's progress and personal development, its apparent undermining of professional

judgment, its damaging effect on children in labelling and increasing anxiety, and the increased workload which detracted from quality teaching time. Many parents and others, professional and lay people, also objected in the early stages because of the distortion of the curriculum in encouraging teaching to the test.

Parents also observed the stress that testing and ‘labelling’ caused in some children. There were also objections to the publication of results in ‘league tables’ which encouraged competition between schools and damaged morale of teachers and children attending schools that performed comparatively badly, especially where the fundamental cause of lower scores was more likely to be the social and economic deprivation of children rather than the quality of teaching.

Some improvements were made as a result of these objections, for example simplifying the system of assessment and introducing ‘value added’ measures that took some account of the level that children were achieving on entry to school, also taking account of measures of social deprivation, although these were fairly crude such as numbers of children receiving ‘free school meals’.

Problems of assessment and testing in relation to the primary school curriculum could be a topic for discussion.

Questions for discussion:

- **What is unclear or needs more explanation?**
- **What are the advantages and problems for the primary curriculum in serving individual needs, social needs, and the state’s needs?**
- **How does assessment and testing in Japan help or hinder a curriculum for personal and social development?**

2. Teachers

2.1 Teacher qualification and professional development

Within a state education system, government has always been concerned to ensure a sufficient supply of teachers, and of sufficient quality. So it was necessary to provide the means of training teachers, either through apprenticeship or through colleges. Qualified Teacher Status (QTS), was awarded by the state, and not (as in the case of lawyers and doctors) by an independent professional body. But the details of knowledge required by teachers and the methods by which they learned the necessary skills for teaching were, like the school curriculum, traditionally thought of as a purely professional issue and not a matter for political interference.

However, just as the effectiveness of schools came under closer scrutiny by the state in the 1970s and 1980s, so the education and training of teachers became a matter of public concern and government policies began to be more specific and more controlling over professional development. This has tended to undermine not only

professional independence but also the academic independence of the universities, who had been responsible for designing and validating course of teacher training.

In 1984 the British government established a Council for the Accreditation of Teacher Education appointed by the Secretary of State for Education, responsible for approving courses of initial training. This was later succeeded by a Teacher Training Agency (TTA) which began to specify a detailed list of ‘competences’ to be demonstrated by teachers in order to qualify. These competences later became known as ‘standards’, finely graded by descriptions of satisfactory and unsatisfactory performance.

Governments have developed an increasing number of school-based routes into teaching and reduced the extent of university-based courses. More recently the TTA, now renamed the Training and Development Agency, has been given the oversight of Continuing Professional Development (CPD) throughout a teacher’s career. Also introduced was a professional qualification specifically for Head Teachers (NPQH) with emphasis on the skills of managing schools as organisations and a National College for School Leadership. This signals a departure from the generally accepted ‘collegial’ tradition of a Head Teacher, especially in primary schools, as first and foremost a teacher, a colleague in the education of young children who took the leading role amongst a team of teachers.

Professional development had been a matter of individual preference for teachers who might choose to follow further courses in subject knowledge or professional skills. Increasingly requirements for further professional development have been decided by the Head Teacher and senior management according to the school’s particular curriculum or institutional needs at any one time (often following the outcomes of a school inspection). CPD resources have also increasingly been targeted by government at national initiatives such as the National Literacy Strategy and National Numeracy Strategy.

Issues for discussion that are raised by these policies might be the proper role for universities in the training of teachers, and the independence of the individual teacher in planning their own professional development.

2.2 Teacher autonomy and teaching methods

The NC in 1988 had been a culture shock for a profession that had always regarded curriculum as a matter for independent professional judgment. Government ministers at the time insisted that although this step had become necessary it would never attempt to dictate to teachers how they should teach. But after only a few years, a new Secretary of State for Education commissioned a report on ‘Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools’ (1992). Its authors were Robin Alexander, Jim Rose and Chris Woodhead, three individuals who have had prominent roles in the subsequent discourse of primary education up to the present time. Their discussion, which was ostensibly critical of ‘informal’ and ‘child-centred’ practice in primary teaching, heralded a new phase that led to government determination of teaching methods.

Continuing concern about standards of literacy and numeracy through the 1990s and the diversity of methods adopted for the teaching of English and maths in different schools and by different teachers, appeared to justify

the formulation of a national strategy that was realised by the New Labour government from 1997. This strategy promoted a daily 'literacy hour' and a 'numeracy hour' throughout Key Stages One and Two, for which the materials and the method of teaching were tightly planned and widely disseminated. Dissemination of methods and training of teachers was extensively organised on a national scale. Many teachers in fact welcomed the detailed prescription as giving them the reassurance of a prescribed structure in curriculum areas that were receiving a great deal of hostile publicity, where they felt vulnerable and open to potential criticism for the outcomes of children's learning.

Standards as reflected in the results of national testing in English and maths improved dramatically in the first years of the strategies. Government claimed credit for this, although independent evaluations were more reserved, suggesting this was partly an effect of novelty, and the effects of 'teaching to the test'. Also increasingly identified in more balanced evaluations was the negative impact on other aspects of the curriculum and on children's school experiences as they spent a greater proportion of their time in routine classroom procedures and proportionately less time in creative, expressive and physical activities. For teachers, the impact of this new way of working to central government direction would take much longer to show, but as ten years have now passed, research on teachers reveals less job satisfaction, less initiative and creativity. There is a genuine danger that a more routine and conformist approach to the work of primary teaching will alter the experiences that children have of personal interaction and mutual enjoyment of learning with their teachers. It may even to deter livelier personalities from becoming primary teachers.

2.3 Teachers and other adults in the classroom

Historically, the role of the primary class teacher has been conceived as having responsibility for 'the whole child' in a single class for the entire school year. Thus the teacher takes care not just of the intellectual learning, but of the child's physical, social and emotional development of individuals for as long as they're in her, or his, class. Obviously there are limits to what's possible, especially given the size of the class. But the implications for the teachers' role are many. In some situations more than others they had to concern themselves with matters of welfare and with many practical matters in addition to their formal teaching. Sometimes there was limited assistance available, in earlier times in the form of 'pupil-teachers' (apprentice teachers) or more recently in the form of 'parent helpers' who might volunteer to assist in the classroom one or two mornings or afternoons during the week.

In very recent times the government embarked on a deliberate policy of 'workforce reform', one idea of which was to provide assistance for teachers in some of the more practical tasks. Government policies on curriculum and the 'strategies' required more planning, preparation and assessment, more 'paperwork' on the part of the teacher. So the role of 'classroom assistant' was more clearly identified, and more classroom assistants were employed by schools. As teachers were required to undertake more professional development during the school day, it was envisaged that classroom assistants could cover their absence by taking charge of the class. Some training was made available for classroom assistants, but a question inevitably raised by this policy was how effectively an unqualified (and lower paid) 'assistant' could cover all the aspects of a professional teacher's role.

Questions for discussion:

- **What is unclear or needs more explanation?**
- **How should teachers best be prepared for their role through initial education and training, and what are their needs for continuing professional development?**
- **How far do primary school teachers have professional independence in Japan, what kinds of support do they receive from other adults in school, and how far does this affect their professionalism?**

3. School governance

3.1 Variety of types of primary school

Even within a uniform state system, schools will vary widely in size and character depending on their location and on the character of the local population and local economy. In Britain there is still quite a lot of variety for historical reasons. Most obviously, when you visit an English village, small or large town, or city, are the number of denominational primary schools, especially Church of England.

Even the structure of state primary schooling, sometimes varies between different local education authorities for historical and geographical reasons. More densely populated areas often had separate infant and junior schools, though it has seemed to make more economical and more educational sense to bring these into one ‘all-through’ primary from ages 5-11. A few parts of the country still have middle schools designed to soften the dramatic (and sometimes traumatic) transition from primary to secondary schools at the age of 11, by creating ‘middle schools’ with two transitions at the age of 8 or 9, and again at 13 or 14. Middle schools however became increasingly unpopular after the introduction of the national curriculum as these transition points disrupted the progression through KS1, KS2 and KS3.

3.2 Local accountability

Local Education Authorities (LEAs) were part of democratically elected local government, and were responsible for local schools, but were often in conflict with national government over education policy. Reforms to school governance and from the 1970s began to recognise the parents’ role and a need for ‘partnership’ in primary education. This was associated with informed ‘consumerism’ as a positive development, but also with the ideology of education as a ‘market place’ which has been a less constructive.

More varied types of primary school have also arisen from successive governments’ attempts to devolve the funding of and responsibility for schools to local communities. This process has been very piecemeal and haphazard as far as primary schools are concerned. Grant Maintained schools were encouraged encouraged under a Conservative government in the early 1990s, freeing themselves from local authority control and getting their funds direct from national government and there have been many similar experiments and innovations under Conservative and New Labour governments in the last twenty years, such as Foundation Schools, Trust

Schools, Academies, and now so-called Free Schools under the new Coalition (Conservative and Liberal Democrat) government in 2010. There are benefits to community involvement in schools, but these policies are politically ideological and can lead to social divisiveness, a problem that is worth discussing.

3.3 National accountability

Finally we need to return to the machinery of assessment, testing, evaluation and inspection, mentioned earlier in relation to curriculum. (Section 1.3). We will discuss school inspection by Ofsted in the UK as well as assessment and testing.

One dynamic behind the high profile emphasis on assessment and testing was the increasing use of comparative national measurements of educational quality and achievement made by international bodies. The Organisation for Economic Cooperation and Development, founded after the Second World War, has taken an increasing interest in education and exercises a strong influence over national education policies:

‘Education is a major area of spending for OECD countries, but they face tough questions when it comes to allocating these resources: How best to balance spending across people’s lives—from preschool to adult learning? How can the role of education in fuelling economic growth be reconciled with other education goals? And what are the best ways of achieving those goals? Drawing on the experience of member countries, OECD helps societies answer these questions. The goal is to create education and training systems that contribute to social stability and economic strength, and that provide everybody with the chance to make the most of their innate abilities at every stage of life.’

The Programme for International Student Assessment (PISA) is an internationally standardised assessment that was jointly developed by participating economies and administered to 15-year-olds in schools. Four assessments have so far been carried out (in 2000, 2003, 2006 and 2009), and data for the assessment which took place in 2009 was released on 7 December 2010. Korea and Finland topped the OECD’s latest PISA survey of reading literacy among 15-year olds, which for the first time tested students’ ability to manage digital information. The survey, based on two-hour tests of a half million students in more than 70 economies, also tested mathematics and science. The next strongest performances were from Hong Kong-China, Singapore, Canada, New Zealand and Japan.

Questions for discussion:

- **What is unclear or needs more explanation?**
- **Should parents and the local community be able to influence the quality of their primary schools?**
- **What arrangements are made for ensuring the quality of primary education in Japan?**

**Primary education in Britain:
Policy and practice in cultural context
1988 to 2011**

Dr Peter Cunningham

Homerton College, University of Cambridge
and
Institute of Education, University of London

United Kingdom
(UK)



Countries of the UK:

- England
- Wales
- Scotland
- Northern Ireland



Local Authorities
(LAs)
In England



**Margaret
Thatcher**

**Conservative
Prime
Minister**

1979-1990



Tony Blair

**Labour
Prime
Minister**

1997-2007





**David Cameron (Conservative) Prime Minister
Nick Clegg (Liberal Democrat) Deputy PM
Coalition Government 2010-**

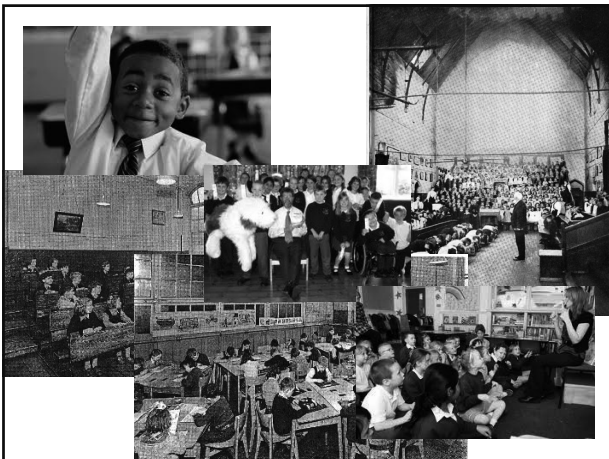
1. Curriculum
 - 1.1 **National Curriculum and the needs of primary children**

0-5	5-11	11-16 or 11-18	16-18	18-21
Early Years Foundation Stage	Key stages 1 & 2	Key Stages 3 & 4		
Nursery Children's Centre Child-minder	Primary school Infant/Junior	Secondary school	6 th Form College	University

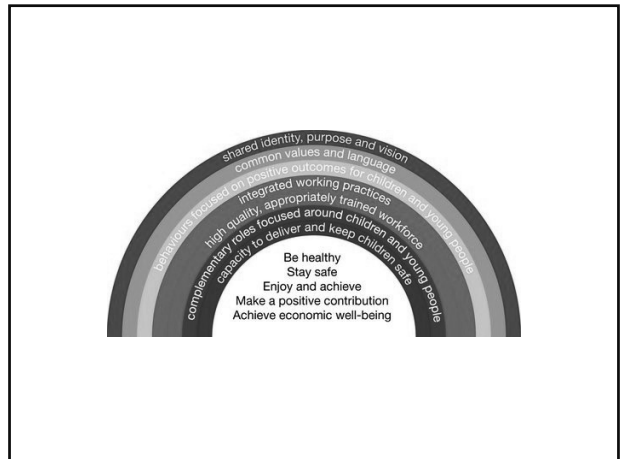


Trends in National Policy for Primary Curriculum 1870-2010

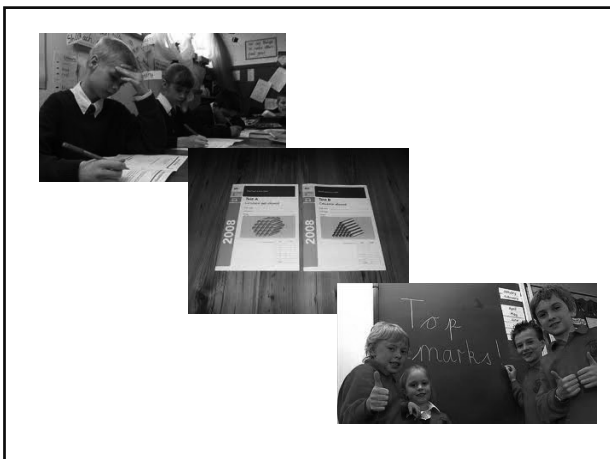
- 1870 --
'Elementary Education' = 'the three R's':
Reading, Writing, Arithmetic
- 1944 --
'Primary Education' = children's development:
'learning by discovery', 'integrated day'
- 1988 --
'National Curriculum' = 'core subjects':
English, Mathematics, Science
and 'foundation subjects':
History, Geography, Art, Music, PE
- 1998 --
'National Strategies' = intensive programmes for
'literacy' and 'numeracy'



1. Curriculum
 - 1.2 **Citizenship, health and welfare**



1. Curriculum
- 1.3 **Assessment and testing**



Questions for discussion:

- What is unclear or needs more explanation?
- What are the advantages and problems for the primary school in serving individual needs, social needs, and the state's needs?
- How does assessment and testing in Japan help or hinder a curriculum for personal and social development?

2. Teachers

2.1 **Teacher qualification and professional development**



2. Teachers


2.2 **Teachers autonomy and teaching methods**



2 Teachers

2.3 **Teachers and other adults in the classroom**

Teachers and other adults in the classroom



Questions for discussion:

- What is unclear or needs more explanation?
- How should teachers best be prepared for their role through initial education and training, and what are their need for continuing professional development?
- How far primary school teachers have professional independence in Japan, what kinds of support do they receive from other adults in the school, and how far does this affect their professionalism ?

3. School governance

3.1 **Variety of types of primary school**



Community School

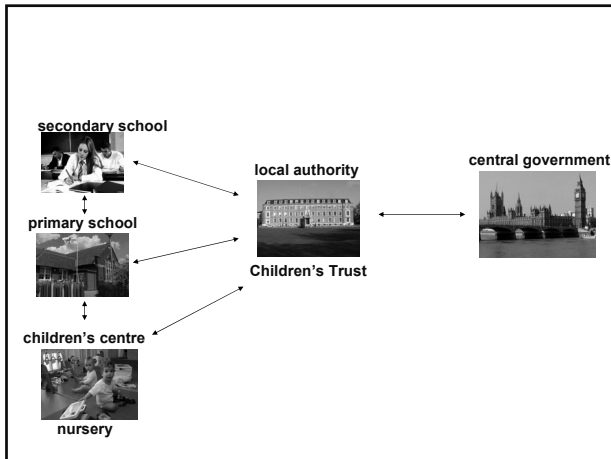
Faith or Foundation School

Academy

Free School

3. School governance

3.2 **Local accountability**



3. School governance

3.3 **National accountability**

Questions for discussion:

- What is unclear or needs more explanation?
- Should parents and the local community be able to influence the quality of their primary schools?
- What arrangements are made for ensuring the quality of primary education in Japan?

4. How are policies changing under the new Conservative/Liberal Democrat Coalition government?

2011年2月21日, 武庫川女子大学文学研究科教育学専攻セミナー

Seminar on 21st February 2011 in Mukogawa Women's University

イギリスの初等教育：
1988年から2011年の文化的文脈における教育政策と教育実践

Primary education in Britain:
Policy and practice in cultural context 1988 to 2011

ピーター・カニンガム*著

監訳：山崎洋子**

訳：小林礼奈***, 牧村英莉***, 池尻沙穂***, 白石裕子***,
戸田もも***, 河口加奈***, 松葉 恵***, 森本佳奈***

Peter CUNNINGHAM*

YAMASAKI, Yoko**

KOBAYASHI, Rena***, MAKIMURA, Eri***, IKEJIRI, Saho***, SHIRAIISHI, Yuko***,
TODA, Momo***, KAWAGUCHI, Kana***, MATSUBA, Megumi***, MORIMOTO, Kana***

要約

政策の変化から、私たちは何を学ぶことができるのでしょうか。初等学校教育の近年の劇的な変化を理解することから、初等学校と初等教育の何を私たちは学ぶことができるのでしょうか。

本セミナーでは過去20年間のイギリスの政策と教育実践を提示し分析します。また、その変化の過程の継続性と近年の政府の変化を辿ってそれらの政策傾向を議論します。

本セッションは以下の3部門で構成されています。

1. カリキュラム

- －ナショナル・カリキュラム, 初等段階の子どものニーズ
- －シティズンシップ・健康・福祉（と宗教教育）
- －アセスメントと試験

2. 教師

- －教師の資格と専門性の発達
- －教師の自律性と教育方法
- －教室の中の教師と教師以外の大人

3. 学校運営

- －初等学校の多様なタイプ
- －地方当局の説明責任
- －国家の説明責任

1. カリキュラム (Curriculum)

1.1 ナショナル・カリキュラム, 初等段階の子どものニーズ
(National Curriculum and the needs of primary children)

イギリスの「基礎」(elementary) 学校カリキュラムは、140年前の公教育 (state education) の開始時には、読み・書き・計算といった基本的スキルに加えて、宗教教育から

構成されていました。20世紀に入って半世紀以上もの間、発達心理学の知識の増加により、子どもたちの発達の観点からカリキュラムが理解されるようになりました。教育とは、子どもの発達段階を反映するべき「主要なもの」(primary) である、と考えられるようになりました¹。「子どもと初等学校」(‘Children and their Primary Schools’) に関

* ケンブリッジ大学 (Faculty of Education, University of Cambridge), ロンドン大学 (Institute of Education, University of London)

** 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

*** 武庫川女子大学教育学科学部生 (Undergraduate student, Department of Education, Mukogawa Women's University)

するブラウデン報告書（1967）²が刊行される時までは、子ども一人ひとりのニーズが重視されるようになっており、カリキュラムに対する責任は個々の学校や教師に委ねられるようになっていました。

1970年から80年代にかけて、国家経済の実績と卒業後に就職する子どもたちのリテラシー（読み・書き能力）やニューメラシー（計算能力）の問題に対する関心が高まったことにより、政府の政策は、早期の段階で基礎技能を身につけさせることと、労働の世界に入る準備を子どもたちにさせることの重視を復活させることを余儀なくされました。ナショナル・カリキュラムは、伝統的な学校の教科を価値あるものとする保守党政府により、1988年に導入されました。また、子どもたちの進歩をチェックし彼らが向上するのを助ける手段として、さらに学校の有効性をチェックして向上させる手段として、ナショナル・カリキュラムは、アセスメントと試験を増やしました。

中央集権的なカリキュラム支配のもう一つの論点は、イギリスじゅうの子どもたちすべてが学校での共通の体験を受けられることを保証する「資格カリキュラム」（‘entitlement curriculum’）をつくることでした。ナショナル・カリキュラムはまた、子どもたちのスクーリングをあまり妨げることなく、親たちが国のある地域から別の地域に引っ越し、労働市場の変化しつつある需要を満たすのを容易にしようとしていました。しかし、これらの政策は、学級の子ども一人ひとりのニーズに応じようとする教師たちの「子ども中心の理想」（‘child-centred ideal’）を傷つけました。教師はそのように受けとめたのです。

1990年から初等学校で実施されたナショナル・カリキュラムには、二つの「キー・ステージ」（‘Key Stages’）があります。5～7歳の子どもはキー・ステージ1、8～11歳の子どもはキー・ステージ2に相当します。それは、「中心」（‘core’）教科（英語、算数、理科）と、地理、歴史、デザイン・技術（DT：Designed Technology）、情報・コミュニケーション技術（ICT：Information and Communications Technology）、音楽、美術・デザイン、身体教育といった「基盤」（‘foundation’）教科の観点によって定められています。宗教教育は法によって定められていますが、ナショナル・カリキュラムの厳密な領域には入っていません。

子ども一人ひとりのニーズが、ナショナル・カリキュラムによってどの程度満たされ得るのかという問いを、私たちはこれから論じていきましょう。

（小林礼奈）

1.2 シティズンシップ・健康・福祉（と宗教教育）

（Citizenship, health and welfare (and Religious Education)）

学校のカリキュラムに関する二つの広い目的は、1996年教育法に反映されました。その教育法では、すべての学校が調和のとれた幅広い基盤を有するカリキュラムの提供を

求めています。「生徒と社会の精神的・道徳的・文化的・知的・身体的発達を促進し」、そして「生徒のために社会生活の機会や責任、経験を積ませる」ために、すべての学校が調和のとれた幅広い基盤を有するカリキュラムを提供することを求めています。

これらの目的は、さらに以下のように説明されています。

学校のカリキュラムは、・・・善悪を区別する徳義を発達させるべきものであり、児童自身や異なる信仰、文化や、これらがどのように個人と社会に影響を及ぼすかということに対する知識、理解、評価を発達させるべきものである。学校のカリキュラムは、普遍的な諸価値を伝え、児童生徒の誠実さと自律性を発達させ、彼らが公正な社会の発展に貢献し得る責任感と思いやりのある市民になるのを支援すべきである。

学校のカリキュラムは、児童生徒の自尊心や情緒的な幸福感を促進させるべきものであり、家庭・学校・職場・地域社会での自分自身と他者への敬意に基づいて、価値があり満足のいく人間関係を彼らが形成し、そして維持するのを支援すべきものである。学校のカリキュラムは、他者と関わり共通の利益のために働く彼らの能力を発達させるべきものである。

シティズンシップと福祉は、教育に関する国家政策の顕在的かつ重要な局面です。この政策は、学校教育が、社会の衰退に関わる多くの問題を解決するのに役立つであろうという期待を反映しています。しかしそれは、正規のカリキュラムを構成し諸学校が正式にアセスメントされる基礎技能と、教科知識の向上を重視することとの緊張状態にあるように思われます。シティズンシップと健康教育の機会は、あらゆる種類の活動において初等教育のカリキュラムを横断して作られなければなりません。そして、子どもたちにこれらの価値を伝える際に、学校の特質と組織が重要な役割を担わなければなりません。

このことに寄与するカリキュラムの正式な内容には、宗教教育（RE）と、性教育を含む「人格・社会・健康の教育」（PSHE）があります。しかしながら、宗教教育と性教育の場合は、両親が彼らの子どもに受けさせないという選択ができ、稀にですが、このことは起こるのです。それは、非常に重要であるとみなされているすべての子どもへのカリキュラムの諸局面に関して深刻な問題をひきおこしていません。しかしながら、両親は[それを子どもに受けさせない]選択的離脱（opt out）ができるのです。ほとんどの学校は、地域ごとのアグリード・シラバスによって、宗教教育を教授しなければなりません。そして、ほとんどの学校は、そのシラバスに、他の主要な宗教の教育と実践を考慮していますが、グレート・ブリテンの宗教的伝統が主としてキリ

スト教であるという事実を反映しているのです。しかしまた、宗教的特色を持つ学校はこの要求に縛られませんので、さらに例外も起こります。これらは、私たちの議論に値する複雑なジレンマです。

(牧村英莉)

1.3 アセスメントと試験 (Assessment and testing)

ナショナル・カリキュラムには、初めて定期的なアセスメントと試験の制度が含まれることになりました。その目的は、政府が諸学校の進歩と達成度をチェックすることができ、両親たちが「良い学校」や「悪い学校」を見極めて選択できるようにすることでした。政治的な理由で導入されたこの措置は、情報技術がますます精巧になっていくことによって、可能になりました。

しかし、ナショナル・カリキュラムに見られる、子どもたちの進歩や個人の発達について歪められた見方を与える偏狭さや、専門的な判断の明らかな後退、レッテルづけや子どもたちの不安を増すことによる有害な影響、教授時間の質を損なう労働負担の増加のせいで、ナショナル・カリキュラムは教職者から多くの批判を受けました。多くの親たちの他に専門家や素人も、試験のための教育を奨励するカリキュラムのひずみゆえに、早い段階から反対していました。

親たちはまた、試験をすることや「レッテルづけ」がある子どもたちに引き起こすストレスに気づいていました。また、学校間の競争を奨励することにより、比較的成績の悪かった学校、特に低得点の原因が教育の質よりもむしろ子どもたちの社会的・経済的困窮状態の学校に通う教師と子どもたちの士気を損なう「成績表」の結果公表への反対もありました。

このような反対の結果、いくつかの改善がなされました。たとえば、アセスメント制度を簡素化することや、子どもたちの入学時の成績をいくらか考慮に入れる「加算評価」措置を導入すること、また社会的困窮の程度を考慮することです。ただ、「無料の学校給食」(free school meals)を受けている子どもの数のように未だ分析されていないものもあるのですが。

初等学校のカリキュラムに関するアセスメントと試験の問題が、議論のテーマになるでしょう。

討論のための問い：

- ・ 不明な点や、さらに説明が必要な箇所はありますか。
- ・ 個人のニーズ、社会のニーズ、国家のニーズに役立つ初等カリキュラムの長所や問題点は何かですか。
- ・ 日本において、アセスメントと試験は、個人の発達や社会の発展のためのカリキュラムにどのように役立っていますか、あるいは個人の発達や社会の発展のためのカリキュラムを妨げていますか。

(池尻沙穂)

2. 教師 (Teachers)

2.1 教師の資格と専門性の発達

(Teacher qualification and professional development)

公教育制度の中で、政府は常に十分な教員の供給と十分な質の保証に関わってきました。従って、徒弟制度か大学のどちらかにより、教員養成の手段を提供する必要がありました。教員資格 (QTS : Qualified Teacher Status) は国から与えられ、(弁護士や医者の場合のように) 独立的な専門家の団体から与えられるものではありませんでした。しかし、教員に要求される知識の詳細や、彼らが教授する際に必要な技術を学ぶ方法は、学校のカリキュラムのように、純粋に専門的なことであり、政府が干渉することではないと昔から考えられていました。

しかしながら、1970年代と80年代に、国家によって学校の有効性が綿密に調査されるようになるにつれて、教員の養成と教育が国家の関心事となり、政府の政策が、より詳細になり専門性の発達をより強く支配し始めました。このことにより、専門職としての独立だけでなく、教員養成課程を立案し法律的有効性を与える責任を有する大学の学問的独立さえも、衰退する傾向にありました。

1984年にイギリス政府は、教育大臣 (Secretary of State for Education) が任命し、教員養成初期課程を承認する責任を負う、教員養成認定協会 (Council for the Accreditation of Teacher Education) を創設しました。後にこれは、資格を得るために教員が示すべき「コンピテンシー (能力)」の詳細なリストを明確にし始めた教員養成機関(以下 TTA : Teacher Training Agency)に継承されました。これらの能力は後に「水準」として知られるようになり、満足あるいは不満足な成績 (satisfactory and unsatisfactory performance) という記述によって細かく等級づけられました。

政府は、学校に基盤を置く教職への道筋の数を増やして、大学基盤の課程の範囲を減らしました。最近、教員養成機構 (今では Training and Development Agency に改称) は教師の職にある間の継続的専門能力開発 (以下 CPD : Continuing Professional Development) の監督権が与えられました。同時に導入されたのが、組織としての学校を管理する技術を重視する、特に校長 (Head Teacher) になるための専門職資格 (NPQH) と国立スクール・リーダーシップ・カレッジ (a National College for School Leadership) です。このことは一般的に認められてきた校長職の「同僚的」伝統からの離脱を意味しています。とりわけ、校長というのは、初等学校では、最初の主要な教員として、幼い子どもたちに教育する際に教員集団の中で主導的な役割を担っています。

専門性の発達は、教師が教科の知識と専門的技術のどちらをより深く学ぶかの選択を個人に与えてきました。常に校長と上級管理者により、[多くは学校調査の結果に従って] 学校の特定のカリキュラムや制度上のニーズに応じた

さらなる専門性の発達を、ますます要求されてきています。継続的専門能力開発（Continuing Professional Development, CPD）の資源も、ナショナル・リテラシー・ストラテジー（National Literacy Strategy）やナショナル・ニューメラシー・ストラテジー（National Numeracy Strategy）といった政府の国家構想の目標とされています。

これらの政策がひきおこす問題は、教員を養成する際の大学の本来の役割と、教師自身の専門性の発達を計画する個々の教師の独立性にあるでしょう。

（白石裕子）

2.2 教師の自律性と教育方法

（Teacher autonomy and teaching methods）

カリキュラムを独立的な専門家の判断によるものと常に考えてきた専門職者にとって、1988年のナショナル・カリキュラムはカルチャーショックでした。当時の大臣は、この措置が必要になってしまったけれども、どのように教えるべきかを教師達に指図するつもりは決してないと主張しました。しかし、わずか数年後、新しい文部大臣は、「初等学校でのカリキュラム編成と教室での実践」（Curriculum Organization and Classroom Practice in Primary Schools）（1992年）に関する報告書の作成を命じました。その執筆者はロビン・アレクザンダー（Robin Alexander）、ジム・ローズ（Jim Rose）、そしてクリス・ウッドヘッド（Chris Woodhead）という、現在にいたるまでの初等学校教育のその後の歩みにおいて傑出した役割を果たした三人でした。彼らの議論は、初等学校での「非正式」な「子ども中心」（Child-centred）の実践に対して表面上は批判的であり、政府による教育方法の決定をもたらす新しい局面の前ぶれとなりました。

1990年代を通して、計算と読み書きの能力の水準についての関心が継続したことや、さまざまな学校でさまざまな教師により英語と数学を教えるために採られた方法が多様であったことは、1997年からの新労働党政府によって実現された国家戦略の明文化を正当化するように思われました。教育方法の普及と教師の育成は、国家で大規模に組織されていました。この戦略は、キー・ステージ1とキー・ステージ2を通して、毎日の「リテラシー（読み・書き）の時間」と「計算の時間」を奨励しました。そのための教材と教育方法がきちんと計画され、広く普及しました。方法の普及と教員の養成は、国家規模で広範囲に行われました。実際多くの教師は、大いに敵対的な批判を受けていたカリキュラム領域で定められた構造という安心感を彼らに与えるものとして、詳細な規定を歓迎しました。それは、子どもたちの学習結果に対する潜在的な批判に対して隙だらけで開けっぴろげであると、彼らは感じていたからです。

英語と数学の国家試験の結果に反映される水準は、戦略の一年目で大々的に向上しました。政府は、これは一つには新政策の成果であり、「試験のための教育」の効果である

と示唆して、独立した第三者による評価はまだ行われていないけれども、この結果を信頼すると主張しました。また、より均衡のとれた評価において確認されたことは、子どもたちがより多くの時間を決まりきった教室活動に費やし、それに比して創造活動や表現活動、身体活動に使う時間が減るので、カリキュラムの別の面や子どもたちの学校経験によくない影響を与えるということでした。中央政府の指示に従って働くこの新しい方法の影響が教師たちに現れるには、まだ多くの時間がかかるでしょう。しかし、10年経った今日、教師たちを調査すれば、仕事の満足度や自発性、創造性の低下が明らかになるでしょう。初等教育の仕事へのより機械的で従順な取り組みのせいで、子どもたちが経験する、教師と一緒に学ぶことの相互の楽しさや個人のふれあいの経験を変えてしまうかもしれないという、真の危険性が潜んでいます。それは、活発な人に初等教育の教師になることを思いとどまらせることにさえなりかねません。

（戸田もも）

2.3 教室の中の教師と教師以外の大人

（Teachers and other adults in the classroom）

歴史上、初等学校での教師の役割は、全学年度、各クラスの「すべての子ども」に対して責任を持つことだと考えられていました。したがって教師は、知的な学習だけでなく、子どもたちが彼もしくは彼女のクラスにいる限り、彼らの身体や社会性、感情の個々の発達を心がけています。とりわけ、クラスの規模は与えられたものですので、なし得ることに明らかに限度があります。しかし、教師たちの役割に含まれるものは多いのです。正規の授業に加えて、ある状況では、彼らは誰よりも福祉の問題や多くの実際の問題に関わらなければなりません。時には、利用できる支援に限りがありました。古くは「初等学校の教育実習生」[見習いの教師]という形で、最近では、1週間に午前や午後の1回または2回、教室で援助するボランティアのような「ペアレント・ヘルパーズ」の形でなされてきました。

つい最近、政府は「労働力改革」の計画的な政策に乗り出しました。その一つの考えは、何らかの実際的な仕事をしている教師に対して支援を与えることでした。政府のカリキュラムに関する政策と「戦略」は、より多くの計画案、準備、見積もり等、教師の「書類仕事」を必要としていました。そこで、「教室アシスタント」の役割ははっきり認められ、学校はより多くの教室アシスタントを雇いました。教師たちは、授業日にはより専門的な部分の発達が求められていましたので、教室アシスタントは、クラスを担当することによって、教師の不在を補うことができると予想されました。教室アシスタントは、何等かの訓練を受けることができましたが、この政策が必然的にひきおこす問題は、資格のない[そして賃金の低い]「アシスタント」が、いか

に効果的にプロの教師の役割のすべての局面をカバーできるのかということでした。

討論のための問い：

- ・不明な点や、さらに説明の必要などころはありますか。
- ・教師は初期教育と初期養成（initial education and training）によって、いかにして自分の役割に対する最善の準備をするべきですか。また、教師の専門性の発達を継続するために彼らに必要なことは何ですか。
- ・日本では、初等学校の教員の専門職的独立性はどの程度ですか。また、彼らは学校の中で、教師以外の大人からどのような種類の支援を受けていますか。そして、それは教師の専門性にどのくらい、影響していますか。

(河口加奈)

3. 学校運営 (School governance)

3.1 初等学校の多様なタイプ

(Variety of types of primary school)

画一的な国家制度の中であってさえ、学校は地域性や地域住民の特徴、地域の経済力によって、規模や性格の点で大いに異なるでしょう。イギリスでは、歴史的な理由によって、未だに幅広い多様性があります。最も明らかなものとしては、あなたがイギリスの村や、小さなあるいは大きな町や市を訪れると、そこでイギリス国教会（Church of England）のような特定の宗派の初等学校の数の多さに気づくことでしょう。

国家の初等学校教育の組織でさえも、歴史的・地理的な理由のために、それぞれの地方教育当局間には、時には様々な違いがあります。より人口が密集している地域では、主に5歳から11歳の「一貫した」(all-through) 初等学校にまとめることが経済的・教育的な意味を持つように思われるにもかかわらず、しばしば幼稚園と初等学校を別々に持っています。8歳児あるいは9歳児の移行と、13歳児あるいは14歳児への二つの移行をつなぐ「ミドルスクール」(middle schools) を作ることによって、11歳で初等学校から中等学校へ移る劇的な移行（そして時には精神的に外傷を受けるような）を和らげるように計画されたミドルスクールが未だに存在するいくつかの地域もあります。しかしながら、ミドルスクールは、これら二つの移行期にキー・ステージ1、キー・ステージ2、そしてキー・ステージ3のつながりを途切れさせるので、ナショナル・カリキュラムが導入された後は、ますます不人気になりました。

3.2 地方当局の説明責任 (Local accountability)

地方教育当局 (LEAs) は、民主的に選ばれた地方政府の一部であり、地域の学校に対して責任を負っていました。しかし、地方教育当局はしばしば教育政策に関して中央政府と対立しました。初等教育における両親の役割と「協力」(partnership) の必要性に気づき始めたのは、1970年代の

学校運営の改革からです。その改革は、情報に富んだ積極的な発展としての「消費者運動」(consumerism) や、建設的な意味をもたない「マーケットの場所」(market place) としての教育イデオロギーとも関連していました。

初等学校のより多様なタイプは、学校の資金調達や学校に対する責任を地域社会に譲り渡そうという、政府の継続的な試みから生じることもあります。この過程は、初等学校に関する限り、非常にゆっくりで偶発的なものです。国庫補助学校は、1990年代初頭に保守党政府のもとで奨励されました。それは、地方当局の管理から逃れて国家政府から直接に資金を得るものでした。保守党政府と最後の20年は新労働党政府のもとで、地方補助学校、トラストスクール、アカデミー、そして2010年の新連立政府（保守および自由民主党）のもとでの、今日のいわゆるフリースクールのような、多くの類似した実験と改革がなされてきました。地域社会が学校に関わるのは有益ですが、これらの政策は政治上イデオロギー的であり、社会的な分裂をまねきかねません。それは、議論に値する問題です。

(松葉 恵)

3.3 国家の説明責任 (National accountability)

最後に私たちは、カリキュラムに関連して先に述べた(セクション 1.3) アセスメント、試験、評価、そして査察の機構に戻る必要があります。私たちはアセスメントや試験と同様に、連合王国の教育水準局による学校査察について議論しましょう。

アセスメントと試験を著しく重視することの背後にある劇的な変化は、国際団体によって作られた、国ごとの教育の質と達成度の比較尺度の利用の増加でした。第二次世界大戦以後に設立された経済協力開発機構 (OECD) は、教育への関心を募らせて、国家の教育政策に強い影響を与えました。すなわち、

「教育は経済協力開発機構の加盟国がお金を費やす一大領域ですが、これらの資源を配分するということになる、難しい問題に直面します。幼稚園から成人教育に至るまで、人々の生活の中でどのように資金を使うと最もつり合いが良いのか。経済の成長を助長するという教育の役割は、どうしたら他の教育目標と調和し得るのか。そして、これらの目標を達成する最良の方法は何なのか。加盟国の経験を抽出してみるならば、OECD はこれらの問題に対して社会の求める答えを与えるのを助けてくれる。OECD の目標は、社会の安定や経済力に貢献し、人生のどの段階においてもすべての人に生まれ持った才能を最もよく発揮する機会をすべて与えることである。」

生徒の国際学習到達度調査 (The Programme for

International Student Assessment : PISA) は、学校の 15 歳の生徒のために、経済や経営に参加することによって協同的に伸展している国際水準のアセスメントです。今までのところ 4 回のアセスメントが行われ (2000, 2003, 2006, 2009 年), そして 2009 年に行われたアセスメントのデータは、2010 年 12 月 7 日に公開されました。韓国とフィンランドは、OECD の 15 歳生徒の最新の PISA の読解リテラシー(読み・書き) 調査でトップに立ち、そして、そのアセスメントはデジタル情報を扱う生徒の能力についての初めての調査でした。その調査は 70 カ国以上の 50 万人の生徒の 2 時間の試験に基づいており、数学と理科の試験も実施されました。ついで好成绩であったのは、中国香港、シンガポール、カナダ、ニュージーランドと日本でした。

討論のための問い：

- ・分からないことやもっと説明してほしいことがありますか。
- ・親や地域社会が初等学校の質に影響を及ぼすことができるようにするべきですか。
- ・日本では初等学校の質の保証のためにどんな調整がなされていますか。

(森本佳奈)

〈あとがき—解説及び謝辞—〉

上記は、平成 22 年度武庫川女子大学特別経費「特色ある教育支援プログラム／外国語教育・国際交流への取組み：外国語を用いた教育活動の充実」(予算コード 22103, 事業担当者：山崎洋子) の予算を用いて、イギリスの教師教育研究の専門家であるピーター・カニンガム博士を招聘して実施した武庫川女子大学文学部教育学科・大学院教育学専攻主催のセミナー「イギリスの初等教育：1988 年から 2011 年の文化的文脈における教育政策と教育実践」の全訳である。

イギリスでは学校教育は、宗教的文脈を無視することができないため、一般の人々に開かれた国民のための教育制度が成立するのは極めて遅い。公教育が近代化という歴史事象とともに語られる日本と比べると、「国民教育(公教育)」という言葉が表す意味は極めて様相を異にしている。一般に、国家の近代化と公教育制度の成立は、相互に関連づけて捉えられるが、イギリスは産業革命によって近代化を早期に成し遂げた国であるにもかかわらず、またそうであるがゆえに、国民教育制度の成立への道はゆっくりとしている。それゆえ、イギリス教育史研究では、①義務、②無償、③世俗という 3 つの原則を充たす公教育制度の確立をどの時点に求めるか、ということも未だ論争の渦中にあるのである。否、むしろ公教育の成立という歴史事象は存在しない、とさえ言われているのである。

たとえば、政府による学校教育への国庫補助金の交付は

1833 年に開始されるが、基礎教育法が成立したのは 1870 年になってからである。その後、すべての者への中等教育をとという要求に答えた 1944 年教育法(ただし、能力別の三分岐型の中等教育)、進歩主義の教育を推奨したプラウデン報告書(1967 年)、教師教育を 3 つのサイクルで構想したジェームズ報告書(1972 年)、進歩主義教育と教師の指導力を労働党政権下のキャラハン首相が批判したかのラスキン演説(1976 年)、そして保守党サッチャー政権下の 1988 年教育改革法(ナショナルカリキュラムの制定)と続き、政治の課題を「教育、教育、教育」と主張したブレア労働党政権を経て、今、自由党と保守党の連合政権下で教育改革は進められている。

本セミナーの趣旨は、こうした歴史的背景を視野に入れつつ、教育にポリティクスが入りこんでいく様相と文脈を、教師になることを望んでいる学生諸氏とともに国際的な視点を持って考えてみよう、ということにあった。その趣旨は、講演者のピーター・カニンガム博士の具体的でわかりやすい説明のお陰でうまく実現した。

ここでピーター・カニンガム博士の経歴や研究業績に少し触れておきたい。博士は、ケンブリッジ大学ジェームズカレッジ、オックスフォード大学ウェストミンスターカレッジを修了後、オックスフォードシャー及びブレスタシャーの初等学校で教師を経験し、その後、オックスフォード大学及びケンブリッジ大学で教師教育の仕事に携わってきた教育史家である。彼の博士学位(リーズ大学)請求論文は、訳者注 2 に挙げた拙監訳『イギリス初等学校のカリキュラム』(つなん出版)であり、それは 1945 年以降のカリキュラムの変遷をさまざまな角度から解明したという点で、画期的な研究と位置づけられている。彼は、定年後の今も、ケンブリッジ大学ホマトン・カレッジとロンドン大学教育学研究所の客員研究者として研究と大学院生の指導をしながら、イギリス教育史学会の学会誌 "Histor of Education" の編集委員として国内外的に活動し、教育史の研究者の育成に尽力している。また、昨年夏から政府の委託事業であるケンブリッジ大学「カザフスタンの教員養成」を主導し、その活動範囲は益々広がっている。

また、カニンガム博士の二冊目の著作も大変興味深いものである。それは、政府補助金を得て実施した調査研究の成果を、同僚のガードナー (Philip Gardner) とともにまとめた "Becoming Teachers: Texts and Testimonies, 1907-1950" (Woburn Education Series, 2004) である。そこには、教師がどのような社会的背景の中でどのように煩悶しながら教師の専門性を高めて教師になっていったか、教師はそれぞれの時代に生じた問題や課題にどのように向き合い、教師としての専門的アイデンティティを深めていったか、そして教師自身の人生をどのように自己実現していったかといった、いわば「教師の意味論」「教師の生成論」ともいべき研究成果がぎっしりとつまっている。初等・中等教師間の

人的ネットワークの中でこのような成果をあげるには、信頼関係が最も重要である。これが成功したのは、一重に、カニンガム博士の温厚で誠実な人柄によるものであろう。膨大な時間と神経を費やされた本書も、教師教育（史）を研究対象としている方にお勧めしたい著作である。

またさらに、2012年1月には、長年取り組んできた”*Politics and the Primary Teacher*” (Understanding Primary Education Series, Routledge) も上梓された。この著作のスタンスと内容は本セミナーでも述べられたが、初等学校の教育思想やカリキュラムの歴史だけでなく、教育の政策史研究にも鋭い目を向けた本書も、学生諸氏にもぜひお読みいただきたい著作である。本書の着眼点や考察内容の確かさについては、イギリスでは早くも絶賛されており、その高い評価は、出版社やホマトン・カレッジのウェブサイトに掲載されている。イギリスの教師、とりわけ初等学校の教職についてこのように多角的に研究している研究者は、氏をおいて他には存在しないであろう。

ところで、カニンガム博士と招聘責任者の山崎との研究交流は、2003年のイギリス教育史学会大会参加の折に、当時ウェールズ大学にいたロイ・ロウ教授に紹介されたことに始まる。以後、カニンガム博士は筆者の研究指導助言者であると同時に共同研究者となった。2006年8月には、カニンガム博士と筆者ら日本人の新教育運動研究者は、共同で研究発表（於：慶應大学）をして研究交流を深めてきた。それゆえ、武庫川女子大学への博士の訪問は2度目である。

が、しかし本学でのセミナーは初めてのことであった。そのため、開催までには、直接会ったりスカイプを介したりして何度も意見交換し、講習内容や方法について調整をした。その一つが講演スタイルの工夫である。学部生も多く出席しているので、最初から最後までを一気に講演するのではなく、セクションごとに間をおき、2つのグループに分かれて、カニンガム博士と奥様のバネット博士を囲んで質疑応答の時間を取り、理解をより深めていった。二つのグループで通訳などの補助をしたのは、教育学科4年生の横井利佳子（現大学院教育学専攻1年生・ロンドン大学SOAS大学院1年生）、教育学科教員の天津尚志講師と山崎洋子である。受講生の質問の内容は、日本とイギリスの教師のおかれている立場や環境の違いを明確に反映させるものが多く、彼らの思考の幅が広がったようである。加えて、

教育行為が、教師だけでなく大人や国家の関与があるということ、それゆえ教師には「説明責任」があるということがしっかりと伝わったように思われる。これは国を超えたテーマであり、教職に就いた者が直面する大きな課題の内の一つである。そのことは受講生の受講後のコメントにも示されている。本紀要の120～122頁を参照されたい。

なお、訳出に際しては、教育学科3年生（山崎洋子ゼミ、現4年生）の第一次訳を山崎が指導し、本誌への収録に際して再度点検・修正し、訳注と解説を付した。本セミナーの一連の取組みは、準備から数えると約3年半が経過することになる。セミナー記録としてこのようにまとめることができたのは、一重に関係のみならずご協力とご支援の賜である。このことを感謝しつつ、セミナー記録が収録に至ったことについて、まずは訳出作業に奮闘した学生や、セミナー実施に際していつも惜しみなく支援してくださっている非常勤助手の吉田小百合氏とともに喜びたいと思う。言うまでもなく、本邦訳の最終責任は山崎にある。思わぬ誤訳などもあるかもしれない。忌憚のないご意見をいただければ幸いである。

最後になったが、広島大学の安原義仁教授（広島大学名誉教授、現放送大学広島学習センター所長）にも御礼を申し上げねばならない。安原教授のご尽力によって、カニンガム博士は広島大学からの招聘も受けられた。そこで、同大学の教育学研究科の院生や教員に対して講演され大変好評であった、ということを知った。テーマ決定に際して、カニンガム博士と調整を進めてきた者として大変うれしく思う。これからもイギリスと日本の研究者の交流がますます活性化していくことを願いつつ、この場を借りて、広島での氏の滞在中、何かとご協力いただいた安原義仁教授、梶井一暁准教授（鳴門教育大学）、土井貴子講師（比治山大学短期大学部）に、心より御礼を申し上げたい。

（山崎洋子）

<凡例>

- (1) 原典の‘ ’は、「 」で表記した。
- (2) 文末にある脚注は、監訳者の訳注である。
- (3) 監訳者が補った言葉は、[]で示した。
- (4) 訳文の途中に（ ）で挿入した氏名は第一次訳者を指す。

— 訳注 —

- 1 ここでは、‘elementary’ と‘primary’ の用語の使い分けに注意する必要がある。なぜなら、‘elementary’ の言葉は、複線型の学校階梯の存在を前提としているからである。
- 2 ブラウデン報告書がイギリスの初等学校のカリキュラムに与えた影響については、ピーター・カニンガム著、山崎洋子・木村裕三監訳『イギリスの初等学校カリキュ

ラム改革—進歩主義的理想の普及—』(*Curriculum Change in the Primary School since 1945*) に詳しい。

- 3 ミドルスクールは、1963年にクレグ(Cregg, Alec)が、ウェスト・ライディングで導入したことに始まる。これは、ファーストスクール、ミドルスクール、セカンダリースクールという三つの縦系列の学校種の構造システ

ムを指す三段階システム（'three-tire' system）の肯定を意味する。また、プラウデン報告書では、ファーストスクール（5-8/9 歳）やミドルスクールと改称することによって、初等カリキュラムとその教育方法を拡張することが提言された。（ピーター・カニンガム著，山崎洋子・木村裕三監訳前掲書，「用語解説」 p. 391 参照）

- 4 第二次世界大戦後の 1948 年，疲弊しきったヨーロッパ経済を活性化し救済するために，アメリカ合衆国によるヨーロッパ復興支援計画を目的としたマーシャル・プランの受け入れを整備する機関として，ヨーロッパの 16 か国参加の欧州経済協力機構（OEEC）が設立された。1950 年，OEEC にアメリカ合衆国とカナダが準加盟国として参加し，1961 年，ヨーロッパ経済の復興に伴い，欧州と北米が自由主義経済や貿易で対等な関係として発展・協力する目的の下，OEEC は発展的に改組され，現在の経済協力開発機構（OECD）が創立された。

1964 年以降，従来の枠である西欧と北米という地理的制限を取り払い，アジア，東欧にも加盟国を拡大した。日本は早くから OECD 加盟に関心を示し，枠拡大直後の 1964 年 4 月 28 日に加盟するに至った。1990 年代に入り，冷戦構造が崩壊すると，マーシャル・プランの復興支援の対象から外れていた東欧諸国や新興工業国が加盟するようになり，今日の OECD に至った。

なお，OECD は，以下の 3 つを目的としている。

（OECD 条約第 1 条）

- ①経済成長（できる限りの経済成長，雇用の増大，生活水準の向上を図ること），②開発（経済発展途上にある諸地域の経済の健全な拡大に寄与すること），③貿易（多目的かつ無差別な世界貿易の拡大に寄与すること）。

さらに，現在の加盟国は以下の 34 か国である。

発足当初の原加盟国（アルファベット順）は，オーストリア，ベルギー，カナダ，デンマーク，フランス，ドイツ，ギリシャ，アイスランド，アイルランド，イタリア，ルクセンブルク，オランダ，ノルウェー，ポルトガル，スペイン，スウェーデン，スイス，トルコ，イギリス，アメリカ合衆国 であり，その後の加盟国（加盟年順）は，日本（1964 年 4 月 28 日），フィンランド（1969 年 1 月 28 日），オーストラリア（1971 年 6 月 7 日），ニュージーランド（1973 年 5 月 29 日），メキシコ（1994 年 5 月 18 日），チェコ（1995 年 12 月 21 日），ハンガリー（1996 年 5 月 7 日），ポーランド（1996 年 11 月 22 日），韓国（1996 年 12 月 12 日），スロバキア（2000 年 12 月 14 日），チリ（2010 年 5 月 7 日），スロベニア（2010 年 7 月 21 日），イスラエル（2010 年 9 月 7 日），エストニア（2010 年 12 月 9 日）である。また，加盟申請国はロシア（2007 年 5 月），加盟を視野に入れた OECD 側の調査開始を理事会が事務総長に請求（2007 年 5 月）した関与強化国 は，ブラジル，中華人民共和国，インド，インドネシア，南アフリカ共和国 である。これらの加盟申請国，関与強化国のほか，香港（「中国香港」として参加），中華民国（「チャイニーズタイペイ」として参加），シンガポールなど，多数の国や地域がオブザーバーとして OECD の種々の機関の活動に参加している。以下のウェブサイトを参照。ただし，若干の誤解もあるようである。

（<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E7%B5%8C%E6%B8%88%E5%8D%94%E5%8A%9B%E9%96%8B%E7%99%BA%E6%A9%9F%E6%A7%8B>）（11th/Feb. 2011）