



Title	「平等」問題としてのパブリック・スクール
Author(s)	岡田, 渥美
Citation	大阪大学人間科学部紀要. 1975, 1, p. 285-331
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/3640">https://doi.org/10.18910/3640</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 「平等」問題としてのパブリック・スクール

岡 田 渥 美

## 目 次

I	問題の設定	287
II	パブリック・スクール固有の諸特徴と その社会的関連	291
III	1944年教育改革の問題点と パブリック・スクールの「統合化」問題	304
IV	「教育における平等」の諸問題	318

## 「平等」問題としてのパブリック・スクール

### I. 問題の設定

#### (1)

パブリック・スクールに対する批判は、今世紀に入って第2次大戦中までは、かなり盛んであったと言ってよい。有名な例を拾うだけでも、A.C.ベンソン、C.ノーウッドとホープ、H.B.グレイ、H.G.ウェルズ、B.ラッセル、H.J.ラスキ、R.H.トーニー、A.ウォーフ、T.C.ワーズリ等々、各界からの多彩な批判は枚挙に暇がないほどである。<sup>1)</sup>

もっとも、パブリック・スクールに対する批判は意外にも、この特異な中等学校が目覚しい興隆ぶりを示しつつあった前世紀中葉から、すでに方々に散見される。しかしそれらは、当時のイギリス言論界を華々しく彩った所謂「自由教育」論争の一環として、主に古典一辺倒の教育内容に向けられた批判であった。その点で、今世紀における批判は決定的に趣を異にする。<sup>2)</sup> 批判の重点が移行したこと自体、19世紀から20世紀への思想的地平の転回を物語る一つの指標として甚だ興味深いのであるが、今世紀に入って提出されたパブリック・スクール批判は、このイギリス固有の伝統的中等学校が、国民大衆の教育要求とは無関係に、公教育の枠外にあって独自の閉鎖的教育制度を形成している弊害を厳しく指弾するところに、その共通の基本的特色がある。<sup>3)</sup>

ところが、戦前に比べて戦後の20年間は、不思議にも教育関係者や社会学者の間で、パ

#### I.

- 1) A. C. Benson, *The Schoolmaster*, 1907; C. Norwood & Hope, *The Higher Education of Boys in England*, 1909; H.B. Gray, *Public Schools and the Empire*, 1913; A. Waugh, *Public School Life*, 1922; H.G. Wells, *The World of William Clissold*, 1926; R.H. Tawney, *Equality*, 1931; H.J. Laski, *The Danger of Being a Gentleman—Reflection on the Ruling Class in England*, 1932; B. Russell, *Education and Social Order*, 1936; T.C. Worsley, *Barbarians and Philistines—Democracy and Public School*, 1940; Laski, *Reflections on the Revolution of our Time*, 1943; Tawney, 'The Problem of the Public Schools', *The Political Quarterly*, April-June, 1943. なお、これらの他に1943年には、パブリック・スクール「校長協議会」(Headmasters' Conference—後述) さえ、「金持の学校と貧乏人の学校とを峻別している越え難い溝を打破する」必要を自ら表明していることは、以下の行論との関係において特に注目されてよい。(Headmasters' Conference, *Public Schools and the Future*, 1943, p. 27)
- 2) Cf. E.C. Mack, *Public Schools and the British Opinion Since 1860*, 1941, esp. Pt. One.; 拙稿「現代イギリス教育思潮」(森昭編著「現代教育思潮」, 第一法規「教育学叢書23」, 昭44, 所収) 122—124頁を参照されたい。
- 3) 上掲拙稿, 138—142頁参照。

ブリック・スクールの問題は殆んど無視されてきたかの観があったことは否み難い。というのも、彼らの主たる関心が、1944年の教育法によって新たに創出された公教育の体系内の普通中等教育制度に集中していたからである。

けれども、最近数年<sup>4)</sup>来ふたたびパブリック・スクール問題は俄かにクローズ・アップされ、この国における焦眉の問題として論争の中心に置かれるにいたった。その背後には、長期の経済的不振、産業の非能率、内政・外交両面にわたる政策の消極性、階級制度の固着等々、要するに現代世界における「立遅れ」ないし「斜陽化」という所謂「イギリス病」がある。<sup>5)</sup>かくして、国際場裡における不振・沈滞からの脱却が国家的急務として意識され、そのための人的資源の適切な発掘と配置、その有効な選別と養成の在り方が問い直された際、イギリスの危機を構成している別けても根本的な要因と目されたのが、他ならぬ「教育における不平等」<sup>6)</sup>という問題だったのである。

## (2)

学問的レベルでこの問題に最初の接近を試みたのは、A.H.ホールジィ、J.フラッド、B.B.バーンスタインら社会学者のグループであったが、とくにパブリック・スクールに關説しつつ教育制度の根本的改革を唱えたのは、新進の教育経済学者、J.ヴェイジィであった。彼は1962年に著した『明日の教育』(Education for Tomorrow)の中で、次のように書いたのである。「イギリスは非能率的な、時代遅れの階級社会(inefficient out-of-date, class-ridden society)である。そして教育制度は、あまりにも多くの点で、非能率で時代に立ち遅れ、階級構造の上に乗ったままである。若し社会を変えようと欲するなら、まず教育制度を改革しなければならない。そうしてこそ、われわれには明日の世界への機会が与えられるであろう」と。そしてその際、彼がとくに槍玉に上げたのが、従来より国家的指導者の養成機関としてイギリス中等教育の正統と見做されて来たパブリック・スクールである。彼は、この国の階級構造をそのままに反映しているパブリック・スクールの存在理由を全面的に否定するとともに、専らそこで閉鎖的に養成されてきた従来 of 古い型の指導者には、明日のイギリスを担

4) 現時点(昭和49年末)からすれば、この表現には3年半から4年半の時間のズレがある。というのも、本稿は文末に付記した通り、筆者が昭和45・46両年度に行った特殊講義の講義録より、その一部分を原形のまま採収したものである。なお、同様の時間的隔りが特に目立つ箇所には、以下※印を付しておくことにする。

5) Cf. P. Anderson & R. Blackburn (ed), *Towards Socialism*, [1965], 1966, Pt.1.; A. Griffiths, *Secondary School Reorganization in England and Wales*, 1971, pp. 80—81.

6) 例えば、有名な A.H. Halsey, J. Floud, C.A. Anderson (ed), *Education, Economy and Society*, 1961 所収の諸論文をはじめ、次の諸論策などは、さしづめ現代イギリスの「教育における不平等」に関する代表的な社会学的研究であろう。Halsey, 'Education and Mobility', T.R. Fyvel (ed.), *The Frontiers of Sociology*, 1964, pp. 1—12; A. Little & J. Westergaard, 'The Trend of Class Differentials in Educational Opportunity in England and Wales', *British Journal of Sociology*, 1964, Dec. pp. 301—316.

う力は期待し難いと断じた。そして、代って登場すべき「未来の指導者」は、高度な科学技術に支えられる高度な産業化社会の「急激な発展と変化に対して、敏感かつ柔軟な適応力を持ち、機敏で実際的能力に丈けた人々」でなければならないと説き、そのためには、門地や財力ではなく「自分自身のメリットによって、社会の最上部へと昇進してゆくような新しい指導者」が出現し得るよう、まずパブリック・スクール制度を撤廃すべきであると主張したのであった。<sup>7)</sup>

また、いわゆる「ニュー・レフト」の思想を代表するP.アンダーソンは、現代イギリスの危機の性格とその起源を歴史的に分析した1965年の論文で、「イギリスに際立って特徴的な権力の集中的構成過程において文化的諸制度がもつ極端なまでの重要性」について特に指摘し、「パブリック・スクールからオックスフォード・ケンブリッジへという現象は、まさしく国家が関与しない教育体系 (*non-state educational system*) を形成しており」、これこそが「“上流階級”のヘゲモニーの永続化にとって決定的な」要因の一つであると論断した<sup>8)</sup>。しかも、このヘゲモニー意識の温床たるパブリック・スクールは、科学・技術には全く無知な支配階級を産出してきた、とアンダーソンは言う。曰く、「19世紀中葉、ブルジョアの中産階級は (パブリック・スクールに学ぶことによって) ジェントルマン風のアクセント<sup>9)</sup>を獲得したのと引き換えに、自己の生得の権利を売り渡してしまった」。ブルジョア階級は、子弟たちをそこに可成り大量に送り込んだにも拘らず、パブリック・スクールの伝統的な「人文学的」(*‘humanist’*) 性格に対しては殆んど何らの変化も与え得ず、この学校の性格を規定したのは、却って貴族階級の傲慢さとアマチュアリズムであった。その結果、科学と技術は一顧だに与えられぬまま、そこでは将来の統治集団が専ら統治の術を教え込まれた。そして彼等はいずれ実際の通りの統治を行なった。しかし一世紀後には、この技能は単なるマナーになり下り、このマナーは次第に虚飾 (*affectation*) に墮するにいたった。ようやく「1950年代になって、資本集約的大企業がパブリック・スクールと大学に対して科学教室と実験室を寄附し始めたのであったが、時すでに遅く、イギリスの教育組織全体は殆んど機能を果し得ないまでに立ち至っていた」<sup>10)</sup>と。

しかしアンダーソンは、50年代末から矢継ぎ早に発表されたイギリス政府の諸報告書、すなわち、クラウザー (1959)、ニューサム (1963年)、ロビンズ (1963年) など一連の報告

7) J. Vaizey, *Education for Tomorrow*. 1962. pp. 109—110. なお、上掲拙稿、180—182頁参照。

8) P. Anderson, 'Origins of the Present Crisis', *Towards Socialism*, op. cit., p. 44.

9) このパブリック・スクール出身者特有のアクセントが、イギリスにおける階層間移動にとって大きな障碍となっていることは、屢々指摘されることである。なおその他に、同様の閉鎖性を端的に示すものとして、'notion' と呼ばれる細まごましたパブリック・スクール独得の伝承的習俗ないしエチケットが多々ある。(Cf. T. J. H. Bishop & R. Wilkinson, *Winchester and the Public School Elite*, 1967, pp. 16—18.)

10) Anderson, op. cit., pp. 49—50.

書に盛られた、中等ならびに高等教育に関する拡充計画案については、次のような観点から積極的評価を下したのであった。すなわち、「これら 報告書で提唱された教育の“未曾有”の拡充は、至る処で至上命令として受けとられている。けれども、この際より重要なことは、これまで教育制度の極端な階層化を通じて恒久化されてきた伝統的な社会的諸階位制に、初めて全面的に疑問が投げかけられ、今やそれが拒否されるに至ったことである<sup>11)</sup>」と。

### (3)

右のような言論界の動向を背景にして、1965年12月、戦後第三次の労働党内閣（数カ月の短命内閣）の文相クロスランドは、とくにクリスマスの声明文を發し、その中で「パブリック・スクールを公教育制度に統合化する最善の道」(the best way of integrating the public schools with the State system of education)を検討すべく、新たな委員会を發足させる旨を公表した。<sup>12)</sup>J.ニューサムを議長とする、この「パブリック・スクール委員会」(Public Schools Commission)は、総計273校を対象とする調査と審議を重ね、1968年に第一次報告書を公けにした。そこには、次のような同委員会の基本的見解が記されている。

「パブリック・スクールが、ただ単に閉鎖的(exclusive)であるというだけで、直ちに差別的(divisive)というわけではない。一般に、閉鎖的な機関が、そこに所属する者に対して、多大の利益と社会の他の人々に対する強大な権力とを、専断的に与える場合に、はじめてそれは差別的となるのである。パブリック・スクールは、まさにそのような利益を、専断的に選抜した人々に授けるのである。すなわち、入学許可者として選抜されたということが、既にして人生を有利な地点からスタートすることなのである。若しこのような学校が、このまま放置されるならば、右のような社会的差別状態が消滅する兆しは全く期待すべくもない<sup>13)</sup>」。

### (4)

以上のように、現在のイギリスにおいてなお依然として、否むしろ、科学技術革新とそのための国家的マンパワー・ポリシーが、好むと好まざるとに拘らず必須となった現在においてこそ、実はなおさらパブリック・スクールの問題が、社会的平等との関連において改めて

11) Anderson, op. cit., p. 50.

12) John Newsomは、1963年に中央教育諮問委員会が、その報告書“Half Our Future”によって前期中等教育の改革計画を提案した際の議長であった人物。(上掲拙稿、170—171頁参照)従って、今回の「パブリック・スクール委員会」は、謂わば「第2次ニューサム委員会」である。なお、この委員会の一員として、上記 John Vaizey も参加したが、いよいよ同委員会の第一次報告書(後述)を纏める段階で意見に齟齬を来し、ついに異例のことながら、同報告書第1巻末尾に4頁にわたる署名入りの「留保覚え書き」を付していることは記憶に値する。

13) Public Schools Commission First Report, H. M. S. O., 1968, Vol. I, para. 102 (p. 62)

提起されてきているのである。

では、現実のパブリック・スクールが、社会的文脈の中で、一体どのような特異な位置を占めているのか、そしてそれが、教育機関としてのパブリック・スクールに内在する諸特徴と、どのような連関を構成しているのか、——こうした点について、先ず具体的事実<sup>14)</sup>に即して検討してみることが必要であろう。これが次の第Ⅱ章において追求される課題である。それを踏まえた上で、第Ⅲ章では、パブリック・スクールの問題が今日再燃してきた必然的理由について、1944年の時点にまで溯って歴史的に究明してみたい。そうすることによって、画期的教育改革法として一般に高く評価されている所謂「バトラ<sup>14)</sup>ー法」と、それに基く1944年の教育改革とが根本的に孕んでいた問題点を浮彫りにできると思われるからである。そしてそれは、本質的に「平等」にかかわる問題と考えられるが故に、終章では、「平等」に関する原理的考察を通じ、今日のイギリスにおける「パブリック・スクール」をめぐる議論の本質的争点について、多角的に把握することに努めたい。

## Ⅱ. パブリック・スクール固有の諸特徴とその社会的関連

### (1)

イギリスに「パブリック・スクール」と呼ばれるこの国特有の私的教育部門が、公的教育部門と並存していることは、周知のところである。しかし、普通「パブリック」とは、「公けの」という意味であるから、この名称はしばしば誤解を招きやすい。因みにアメリカにおけるパブリック・スクールとは、まさに公立学校以外の何ものも意味しない。混同を避けるため、イギリスの方を、とくに「イングリッシュ・パブリック・スクールと呼ぶ場合すら往々みられる。では、一体それはどのような学校なのか——と問われると、イギリス人自身にも旨く説明がつかぬらしく、この特異な学校について最も纏った研究を発表したV・オウジルヴィも、定義づけに先立って、まず次のようなアイロニカルな冗談を紹介している。すなわち、ギリシャ・ラテンの古典語を教えるから“イングリッシュ”(むろん「英国」と「英語」の両義)、また私立だから<sup>1)</sup>“パブリック”，そしてスポーツばかりしているから“スクール”と呼ばれる、というのである。事実、最近の研究者たちも一様に「未だ曾つて、正確かつ一般的に承認され得る定義が一つも現われていない」ことを認めており、<sup>2)</sup>比較教育学者 N. ハ

14) 上掲拙稿164—167頁および、本稿第Ⅲ章(1)・(2)節を参照。

Ⅱ.

1) V. Ogilvie, *The English Public School*, 1957, p. 1.

2) A. M. Carr-Saunders et al., *A Survey of Social Conditions in England and Wales*, 1958, p.117; J. C. Dancy, *The Public Schools and the Future* (2nd ed.), 1966, pp. 37 f.; I. Weinberg, *The English Public Schools*, 1967, pp. ix f.

ンズなどは、とくに「外国人のイギリス教育研究者にとって、パブリック・スクールは“置き<sup>3)</sup>の石”である」とさえ述べている。それゆえ、このイギリス固有のパブリック・スクールについて、ここで一応の概念を得ておく必要があるであろう。

19世紀の中葉以来、イングランドとウェールズ、およびスコットランドの若干の地域に、一般のグラマー・スクールよりも優秀な中等教育機関として社会的声価を得た相当数の学校が出現した。これら優秀校について、その基金や歳入、経営や管理、カリキュラムや教員資質などの調査を行うため、勅命により1861年に所謂「クラレンドン委員会」(Clarendon Commission)<sup>4)</sup>が生まれ、同67年にはその報告書が公けにされた。これに基づいて「パブリック・スクール法」(Public School Act)が成立したのは69年であり、翌70年には、イングランドおよびウェールズの66校に及ぶパブリック・スクールの校長たちによって「校長協議会」(Headmasters' Conference)<sup>5)</sup>が結成された。

このように、パブリック・スクールという語が公式に使用されたのは、右の勅命委員会以来のことであったが、かくしてパブリック・スクールとは、古い伝統をもつ、エリート養成を目的とする優秀な中等学校を指すという観念が、一般に効果的に定着したのであった。というのも、右のクラレンドン委員会が優秀校と認定して調査対象に選んだのが、次の9校だったからである。すなわち、設立年代の古い順から言えば、ウィンチェスター (1832)、イートン (1440)、セント・ポールズ (1509)、シュリユースベリ (1552)、ウエストミンスター (1560)、マーチャント・テイラーズ (1561)、ラグビー (1567)、ハロウ (1571)、チャーターハウス (1611) である。しかしこのうち、セント・ポールズとマーチャン・テイラーズの二校は、通学生を主体とする全日制学校であったためか、「パブリック・スクール法」の適用から除外された<sup>7)</sup>。残りの七校が、現在でも、世にいわゆる「セブン・ビッグズ」と称せられる有名校中の有名校とされている。このように、現在の形態における「パブリック・スクール制度」<sup>8)</sup>は、およそ1870年には確立されたと見てよからう。

3) N. Hans, *Comparative Education*, 1958, p. 263.

4) なお、1864年には同様の勅命による学校調査委員会、通称 Taunton Commission も発足し、これは単に優秀校のみに限らず広い範囲で選択された計 942 校を実地調査している。

5) Cf. 'Origins of the Hedmasters' Conference', *Times Educationaol Supplement*, 7. Oct., 1966, p. 775; T. W. Bamford, *The Rise of the Public Schools*, 1967, pp. 188 ff.

6) A. F. Leach, *A History of Winchester College*, 1899, pp.6—7.

7) Ibid., p. 7.

8) Cf. R. H. Tawney, 'The Problem of the Public Schools', *The Radical Tradition*, 1964, p. 51.; Bamford, op. cit., p. 271.; Weinberg, op. cit., p. 34. なお、1870年前後は、イギリス教育史上正に画期的な時期と言わねばならない。因みに重要な教育上の事件を列举するならば、1) 'public school' systemの確立の他に、2) 1870年には最初の公教育制度として、Forster 法による初等普通教育制度が発足し、3) また同年、文官 (Civil Servants) の任用に当って競争試験制度が導入され、これが逆にパブリック・スクールにおける古典中心のカリキュラムを固定化する所以となった。4) 1871年には、Oxford, Cambridge 両大学が非国教徒に対しても門戸を解放し、5) 1869年からは Cambridge 大学が女子学生の入学を許可していた。6) また、当時ようや



さて、現在もっとも広く使用されている一般的用法に従えば、パブリック・スクールとは、この国の階級的社会構造を反映し、今なおイングランドとウェールズにおいて公教育制度の枠外に立っている私立の男子中等教育機関であって、とくに優れた伝統と高い教育水準を保持していると一般に認められ、古典中心のカリキュラムを特色とする一群のグラマー・スクールに対する呼称である。<sup>11)</sup>これは謂わば通念による呼称であるため、明確な定義づけは困難であるが、しいて言うならば、次のように簡条的に性格づけることが可能であろう。<sup>12)</sup>

(1) 校長が、上記「校長協議会」(Headmasters' Conference)のメンバーとして認められており、(2) 富裕者の子弟を対象とする非常に就学費の高い、階級的・閉鎖的・特権的な私立学校であり、(3) ノン・ローカルであること、(4) 主に寄宿制(boarding system)をとること、(5) 中央・地方教育当局から直接的な財政補助を受けず、従って公的行政管理からは独立の「インディペンデント・スクール」であるが、営利を目的とする私学校でないこと、(6) とくに古い有名校は、オックスフォード、ケンブリッジの特定カレッジとそれぞれ姉妹校としての特約的關係をもち、進学に有利であること等々をその特色とする。

1968年現在、こうした範疇に入る学校は114校を算えるが、狭義には、先の7大パブリック・スクールをはじめとして、200名以上の寮生(boarders)を擁し、しかもその全校生徒に対する割合が1/3以上である86校が、ほぼ異論なく正真正銘の「パブリック・スクール」と認められるようである。<sup>13)</sup>入学年齢は、通常13歳であるが、相当数のパブリック・スクールは、8歳ないし11歳時に入学する「ジュニア・ディパートメント」ないしは附属の「ジュニア・スクール」を有している。

以上、取り敢えず「パブリック・スクール」の概念を得るため、その一般的性格特性につ

く両大学の他に、London, Durham が新しい大学として着実な歩みを始めつつあった。——これら一連の諸事実の背後にある社会・経済的ならびに政治的要因については、本章注(33)を参照。

- 9) スコットランドならびにアイルランドの学校については、その性格が可成り異っているため、一般には Public School の範疇には入れられていない。Cf. G. Kalton, *The Public Schools—A Factual Survey*, 1966, pp. 4 ff.
- 10) 「共学制」の同種学校が少数存在するが、Headmasters' Conference に加入することは許されていない。また、多数の 'all-girl school' が存在するが、これは別の同じ類の校長協議会を結成している。Girls' School については、差し当り K. Ollerenshaw, *The Girls' Schools*, (1967) および *The Girls' Public School Yearbook*, 1967 を参照。共学制のものに関しては、R. Bullock, 'The Co-educational Boarding School', *Where ?* no. 33 (Sept. 1967) を参照。
- 11) R. Davis, *The Grammar School*, 1967. p. 23.
- 12) 拙稿「パブリック・スクール」、社会科学事典(鹿島研究出版)15巻, 146頁より引用。Cf. Ogilvie, op. cit., pp. 7, 121. ; *The Public Schools and the General Educational System* (Report of the Committee on Public Schools—Fleming Committee), H.M.S.O., 1944, pp. 1ff.
- 13) J. Wakeford, *The Cloistered Élite—A Sociological Analysis of the English Public Boarding School*, 1969, pp. 213—4より算出。なお、Bamford, op. cit., pp. 268ff にも、やや異なる基準によるものではあるが、1962年現在のPublic School 一覧表が掲げられており、84ないし85校、最大に見積って92校とされている。ほぼ同様の社会学的基準にもとづいて、Weinberg, op. cit., (pp. x—xiii)は84校と算定している。

いて叙述してきたが、前述のごとき本章の追求課題からして、以下では、この特異な教育機関に固有な内在的諸特徴を個別的に取りあげ、更にそれらについて特に社会的文脈の中で検討してみる必要がある。

## (2)

まず最初に指摘されねばならないのは、パブリック・スクールが総じて高い教育水準を誇っていることである。その秘密の第一として、優秀な教授陣を豊富に擁している点を挙げうる。前記「校長協議会」からの依頼により、イングランドおよびウェールズの同協議会会員校を調査した G. コールトンによれば、対象校 166 校における専任教師と生徒の平均比率は 1 対 14 (一般公立中等学校では 1 対 18)、ここに謂う狭義のパブリック・スクールにおけるそれは、1 対 10 から 12 の範囲内にあると推定されている<sup>14)</sup>。また教師の最終学歴についてみれば、対象校全教師の 88% が大学卒であり、うち 70% 以上がオックスフォード・ケンブリッジの出身であるという<sup>15)</sup>。おそらく有名校においては、この数値は更に高いであろう。因みに 1970 年のウィンチェスター校について言えば、教師総数 60 名中、博士学位(Ph. D.) 取得者 5 名、修士(A.M.) 30 名、学士(B.A. および B.Sc.) 19 名、その他は僅か 6 名である<sup>16)</sup>。

このように一般とは遥かに懸け隔った優れた教育条件に恵れて、パブリック・スクールの卒業生は、その殆んどが G. C. E. (General Certificate of Education; 普通教育終了証書) 試験の「普通」(Ordinary level, 以下“O”レベルと略称——通常 16 歳時に受験) および「上級」レベル(Advanced level, 以下“A”レベルと略称——通常 18 歳時に受験) に合格しており、60% 以上の者が、在校中に少くも一科目は“A”レベルにパスしている。大学進学資格たる三科目以上の“A”レベルを在校中に取得するものは、30% である。全国的にみると、“O”レベルの合格者の 1/5, “A”レベルのその 1/4 が、パブリック・スクールの生徒によって占められている。後述のように、パブリック・スクール在学者が同年齢人口比 3% 以下であることを考慮すれば、これは驚くべき数字と言わねばならない。しかも、他の公立学校と比較して、さらに特徴的な傾向が見出されるのは、科目別の“A”レベルの合格者について、その所属校を分類してみた場合である。すなわち、パブリック・スクールの生徒は、古典(ギリシャ・ラテン語)に断然強く、古典教科による合格者が 17% を占めるのに対し、公立学校生徒の場合は僅か 4% にすぎない。これとは対照的に、数学についてみると、前者の 22% に対し、後者の 35% という数値が得られる<sup>17)</sup>。

このような事実は、一般的傾向として、パブリック・スクールにおいては依然として古典

14) Kalton, op. cit., pp. 16ff., 62.

15) Ibid., pp. 45—47.

16) *The Public and Preparatory Schools Year Book, 1970*, p. 592.

17) Kalton, op. cit., pp. 90, 94.

教育の伝統が強く支配しており、カリキュラムにおける比重が、近代的・科学的教科よりも古典語におかれていることを如実に示すものであろう。この屢々指摘される教育内容上の特徴は、教育思想史的には、ルネッサンス以来のこの国の「自由教育」(liberal education)の伝統と深く結びつき、大学教育の内容、わけでも オックスフォード・ケンブリッジの教育と、さらには高等文官任用試験 (Higher Civil Service Examination) の内容とも密接に関わっており、畢竟それはラスキやラッセルらが厳しく糾弾したイギリス支配階級のアマチュアリズムに由来するものである。<sup>18)</sup>

けれども、この点に関しては別の機会にゆずるとして、ここでは、パブリック・スクールが上述のごとき優れた実績をあげている、いま一つ別の理由として、教育組織上の特徴について触れておこう。すなわち、パブリック・スクールには、通常「第6学年次」(Sixth Form)と呼ばれるG. C. E. 試験の“O”レベル以上に相当する教育課程が設けられており、ここでは普通3年間(場合によっては4年間)の、徹底した大学進学のための準備教育が提供されている。<sup>20)</sup>近年、公立中等学校にも、この「第6学年次」が普及しはじめているものの、<sup>21)</sup>これに進学する者は全体の20%強であるのに対し、パブリック・スクールではその略々2倍の40%以上が第6学年次に進む。かくして、イングランドおよびウェールズの第6学年次在籍者総数の1/8が、<sup>22)</sup>実にパブリック・スクールの生徒によって占められており、彼等の2/3近くのもの、この特別の進学課程在学中すでに何らかの教科の“A”レベルに合格し、その半数以上が大学進学資格を得ているのである。<sup>23)</sup>

『ロビンズ報告書』によれば、1961~2年の全大学における学部所属男子学生の22%は、

18) 古典教科偏重に対する批判は、先にも触れた通り、夙に前世紀20年代初めから *Edinburgh Reviewers* や *Westminster Reviewers* によって唱えられていたが、(上掲拙稿、122—4頁; E. C. Mack, *Public Schools and British Opinion 1780 to 1860*, 1938, pp. 148—9. 参照) 現在でも古典教育の伝統が濃厚に残存していることは、屢々批判的に指摘されるところである。有名な例で言えば、かの B. Russell (op.cit.) や C. P. Snow (*Two Cultures and Scientific Revolution*), さらにアメリカの D. Riesman (*Constraint and Variety in American Education*, Ch. 3) でさえ、階級的俗物根性の一環として批判している。けれども、パブリック・スクールにおける古典中心のカリキュラムは、Oxford, Cambridge 両大学ならびに高等文官任用試験の標準との関連で更に詳しく吟味される必要がある。Cf. Bishop & Wilkinson, op. cit., pp. 120. ff.; D. Butler & J. Freeman, *British Political Facts, 1900—1967*, (2nd ed.) 1968, pp. 59—98.)

19) 例えば, Laski, *The Danger of Being a Gentleman and Other Essays*, 1939, p. 24.; Russell, op. cit., pp. 86—7, 154—7, 198—200.; Anderson, op. cit., pp. 48—9. などを参照されたい。

20) この‘Sixth Form’においては、大学入学資格たる G. C. E. の‘A’レベル3科目以上の合格を目指して、通常授業時間の2/3以上を費して当該3教科に集中した学習が行われると言う。Cf. W. D. Halls, ‘Cultural Ideals and Elitist Education in England’, *Comparative Education Review*, Oct., 1971, p. 323.

21) 1950~1966年の16年間に、義務教育年限を越えて在学する者の比率は、全体として24.6%に増え、同期間における公立 Grammar School のSixth Form 数は、127%の増加を示している。

22) ここに用いた統計数字は、Kalton, op. cit., pp. 90, 94. に依る。

23) Ibid.

パブリック・スクール出身者であり、うち25%が政府奨学金を得ている。また大学院生に関しては、17%がパブリック・スクール出身者で占められている。<sup>24)</sup>しかも、彼らの進学傾向には顕著な特色がみられ、独自の入学試験を課しているオックスフォード、ケンブリッジ両大学に進む者が圧倒的に多い。同じ1961～2年についていえば、オックスフォードの男子学部学生の53%、ケンブリッジのその60%がパブリック・スクールの出身者である。この数字は、その後も、極く僅かの減少はみられるものの、殆んど変化はないと言われる。<sup>25)</sup>さらに、毎年両大学から供与される奨学金についてみても、その授与率はパブリック・スクール出身者の方が格段に高い。<sup>26)</sup>

これら上掲の各数値が、同年齢人口の僅か3%にも満たぬ青年たちによって達成されているものであることは、われわれ外国人にとっては正に驚異と言うほかないが、こうした事実こそは、彼等の学力水準が如何に高いかを如実に物語ると同時に、パブリック・スクールからオックスフォード・ケンブリッジへという明確なチャンネルが、如何に鞏固に形づくられているかを端的に示している。そして、このような歴然たる教育上のチャンネルが、イギリス社会におけるエリート養成にとって、いかに決定的な役割を果しているかについても、この事実は既に少なからぬ示唆をわれわれに供していると言えよう。

### (3)

ところで第二に指摘すべきは、大多数のパブリック・スクールの形態上の特徴である。すなわち、寄宿制を採用する「寄宿学校」(boarding school)だという点である。1963年の調査によれば、この種の学校110校のうち、通学生(day pupil)が大半を占めるものは22校(うち8校は寮生ゼロ)であるのに対し、全校生徒の50%以上が「寮生」(boarder)である学校が54校、通学生はほんの僅かにすぎない学校が34校である。しかも、これら計88校のうち6校を除いては、すべて200名以上の寮生を有する大規模な「パブリック・ボーディング・スクール」<sup>27)</sup>なのである。

そこでは、限られた階層の出身の青少年たちが、家族からも他の社会層に属する同輩集団からも、さらには都会生活からも完全に隔離されて、校内礼拝堂を中心とする宗教行事とチ

24) Committee on Higher Education, *Higher Education* (Robbins Report), H. M. S. O., 1963, Appendix II B, pp. 5, 59.

25) Ibid., pp. 436—8.

26) 1966—7年度に両大学で open awards を得たパブリック・スクール出身者は計544名であり、これは同年度の両大学入学総数の1/5強にあたる。(Cf. *Times Educational Supplement*, 14. July, 1967, p. 73) なお、このopen awards の他に、extra awards があり、これが、各パブリック・スクールと両大学の特定カレッジとの特約的關係の実質的内容をなすものであることは注意されてよい。

27) Wakeford, op. cit.' pp. 11—12.

ーム競技への強制的参加、古典中心のカリキュラムと徹底した道德教育、「級長制」(prefect system)による上級生の強力な指導体制などを通じて、数年の間(普通5~7年間)規律ある、特殊な、しかも等質的な共同生活を営むわけである。これが、そこに所属する年若い青少年の性格形成に、どれほど深甚な影響をもたらすかは推して知るべきものがある。<sup>28)</sup>望ましいか否かは別として、特定の価値体系に裏づけられた性格陶冶や技能・態度・知識の修得によって、「寄宿制」(boarding)ほど有効な手段が他にないことは、文化人類学や比較教育学の領域でも、屢々指摘されているところである。<sup>30)</sup>

このような寄宿学校の一群が「パブリック・スクール」という一つの特異な教育制度として確立されたのは、先にも見た通り、さして古いことではなく、前世紀の中葉においてであった。因みに、現在のパブリック・スクールの約半数は、19世紀後半に設立されている。無論なかには、周知のごとく中世や近世初期からの古い沿革と伝統を誇る有名校もないではない。しかし、個々の学校としてではなく、イギリス社会において一定の重要な機能を果している制度的体系としての「パブリック・スクール」について言えば、中世以来の光輝ある伝統のゆえに神聖なりという巷説は、トニー・モアの確に指摘したごとく、紛れもなく「一片の神話」(a piece of mythology)にしかすぎない。<sup>31)</sup>前世紀はまさしくパブリック・スクールの世紀と呼ぶにふさわしく、その設立数は世紀前半に35校、後半には52校の多きを算え、イギリス教育史上全く類例を見ないパブリック・スクールの興隆ぶりを示している。<sup>32)</sup>この時期に、かくも多数のパブリック・スクールが簇生した原因としては、幾多の社会的・経済的・政治的要因が考えられる。しかし、それらについては別稿で論及してあるので、ここでは、寄宿制パブリック・スクールの隆昌が、一つには鉄道の発達に負うものであることを指摘することに止めよう。<sup>33)</sup>

いち早く産業革命を成就したイギリスでは、1820年に鋼鉄レールが出現し、急速に鉄道網

- 28) Public Boarding School の生活に関しては、Bamford, op. cit., ch. 4 に最も客観的かつ包括的な記述がみられる。自伝的文学作品としては、有名な Th. Hughes, *Tom Brown's School Days*, 1857 や J. Hilton, *Good-bye, Mr. Chips* をはじめ、G. Griffith, *The Life and Adventures of George Wilson*, 1854 ; C. Isherwood, *Lions and Shadows—An Education in the Twenties*, 1938 などがある。
- 29) この点に関して優れた回顧が見られるのは、G. Orwell, *The Road to Wigan Pier*, 1959 ; またかの B. Russell (op. cit., exx. pp. 78, 81—2, 123) が、パブリック・スクールにおける隔離的・閉鎖的集団生活の阻害的諸要因について、主として心理学的見地から分析しているのは周知のところである。なお、その他最近の研究としては、Weinberg, op. cit., p. 117 ; Dancy, op. cit., pp. 187—8, 189—92. を参照されよ。
- 30) Cf. R. M. Lowie, *Social Organization*, 1950, pp. 44 ff. ; M. Deineko, *Public Education in the U. S. S. R.*, Progress Publisher, (no date), p. 118 ; J. Porter, *The Vertical Mosaic* 1965, pp. 190 ff, 284 ff. ; 'India's Public Schools', *Times Educational Supplement*, 28. Dec. 1962.
- 31) Tawney, *The Problem of the Public Schools*, op. cit., p. 52.
- 32) Ogilvie, op. cit., pp. 8—10. のリストより算出。因みに、これに続く1900~1950年には、新設校わずかに13校である。
- 33) 上掲拙稿, 116—124頁を参照されたい。

が整備されるに伴い、富裕な階層の子弟は全国各地から、たとえ遠隔の地からであっても、<sup>34)</sup> 声価を得ている優秀な学校に殺到してきたのである。パブリック・スクールの特色の一つとして、先にノン・ローカルである点を挙げたが、その性格は正にこの時期に源を有するものである。かくして、各地から参集してくる生徒を対象に、はじめは個々の教師たちが私的に下宿屋 (lodging house) を営んでいたのが、やがて統合されて寄宿舎 (boarding house) となり、徐々に正規の学校組織に組み入れられ、ついにはパブリック・スクール教育の根幹を構成するまでに至った。すなわち、パブリック・スクールにおける「寄宿制」という原則は、元来は個々の教師の私利私害に発するものに過ぎなかったのであるが、この世紀の30年代から次第に、そこで営まれる生活全般に亘って教育的見地からの様々な意義づけや正当化が積み重ねられ、その結果パブリック・スクールの教育に不可欠なものとしての「寄宿制」という新しいイデオロギーが形成されてきたのである。それは、T. W. バンフォードがいみじくも言うように、当初は恰かも「蟻塚 (anthill) が、ある共通の目的に向って形成されてゆくと、さしたる違いのないものであったのだが、そこでの生活の様式が、維持者たちによって、次第に教育の主要原理にまで高められた」<sup>35)</sup> のであった。しかし、この「寄宿制」イデオロギーとその許で営まれる上述のごとき特異な共同生活とが、実はパブリック・スクールをして、「特権意識を嗜む養育所」<sup>36)</sup> たらしめる最大の要因でもあることは、この際とくに銘記されねばならない。

#### (4)

さて、第三に取上げねばならないのは、制度上・行政上の特徴についてである。パブリック・スクールは、先にも触れておいたように、公教育の枠外に立ち、中央ならびに地方教育当局から直接的財政補助は受けておらず、それゆえ公的行政管理からは概ね「独立」である。<sup>37)</sup> 従って、各校それぞれに高度の自律性 (autonomy) を有している点が顕著な特色なのである。主要支出項目と生徒の集団放校に関しては各校の理事会が決定権をもち、その他一切の管理・運営とカリキュラム編成をはじめとするあらゆる教育的措置に関しては、全て校長の裁量に委ねられており、ただ定期的に巡回してくる「勅任視学官」(Her Majesty's Inspector) の視察を受けるのが唯一の公的義務であるにすぎない。その限り、パブリック・スクールは確かに「自律性」を謳歌していると言ってよい。ところが、私的学校経営はいかなる営利目的のため一種の慈善事業としてのみ認可されるが故に、そしてまた上述のごとく財政的にも「独立」であるが故に、パブリック・スクールの経営費は、実にその95%以上を授業料そ

34) Weinberg, op. cit., Ch. 2; D. W. Brogan, *The English People*, 1943, pp. 27 ff.

35) Bamford, op. cit., p. 83.

36) H. Glennester & R. Pryke, 'The Public Schools', *Young Fabian Pamphlet* 7, 1964, p. 7.

37) 収入の約10%程度は、間接ないし直接に国庫からの補助によるものもある。

の他生徒からの納付金に依存せねばならない。かくして、就学費は年額 700 ポンド前後の高額になる。<sup>38)</sup>それゆえ、パブリック・スクールの誇る「自律性」は、その反面において、経済的社会的な意味で極めて「選抜性」の強い学校たらしめる根本的原因でもあることを看過してはならない。すなわち、奨学金を得て入学した少数の者を除けば、大多数のパブリック・スクール生徒は、この国の富裕な階層の子弟に限られているという結果を、必然的にもたらしているのである。<sup>39)</sup>

政府発行の1965年度版『教育統計』(Statistics of Education, 1965)によれば、イングランドおよびウェールズにおける「成績のよい (efficient) 独立中学校」の生徒数合計は約10万、うち約半数の5万人弱が狭義のパブリック・スクール82校に在学中である。これらの数字を、全国の同年齢就学人口 400 万との百分比で言うならば、驚くなかれ、独立中学校在学者は全体の2.5%、したがって狭義のパブリック・スクールに在学する者は僅かに1.25%にも達しない。おお目に見積っても、私立の寄宿学校に在学する者が全体の3%にも達しないという統計的事実と、右に見た経済的社会的「選抜性」の強さとを考え合わすならば、パブリック・スクールが如何に階級的閉鎖的性格の濃厚な教育機関であるかは、客観的に明白であると言わざるをえない。

こうした現実とは、当然のことながら、親たちの意識にも明瞭に反映されている。1967年に、就学児をもつ親を対象として行われたある意識調査によれば、就学費の高いパブリック・スクールに子弟を進学させたいと希望している親は、全体の僅か7%にすぎない。<sup>40)</sup>これに反して、1954年の別の調査によると、当時年収 1,000 ポンド以上の比較的高所得層のうち、パブリック・スクール出身者は全体の2/3を占め、しかも彼らの子弟の実に95%までが、親同様、パブリック・スクールの在学<sup>41)</sup>生ないし卒業生であった。これら二つの調査結果は、パブリック・スクール人口の階層的集中と固定化を端的に物語る好事例であると言ってよからう。

## (5)

では、これらの親たちは何ゆえに、何を期待して、敢えて就学費の高いパブリック・スク

38) 1970年度における所謂 'Seven Bigs' について見ると、授業料および寮費 (入学科・競技料その他諸経費は含まず)の合計で、最高762ポンド、最低663ポンド、平均686ポンドである。(Cf. *The Public and Preparatory Schools Year Book 1970*, op. cit.)

39) パブリック・スクールのこの「選抜性」(selectiveness)の高さが意味するところについて、すなわち、経済的不平等に基づく教育機会の不平等性については、以下の行論との関連において、ここで特に銘記されねばならない。この点に関する議論としては、わけても Dancy, op. cit., pp. 103 ff; Glennester & Pryke, op. cit. が有益である。

40) D. V. Donnison, 'Education and Opinion', *New Society*, Vol. 10, no. 265 (1967), ref. by Wakeford, op.cit., p. 27.

41) J. Vaizey, *The Economics of Education*, 1962, p. 150.

ールに子弟を送ろうとするのであろうか。蓋しパブリック・スクールには、諸他の学校には見られぬ上述のごとき特異な生活習慣や訓育手段と、それを通じて伝統的に継承されてきた特別な精神的雰囲気ないしエートス<sup>42)</sup>が存在しており、これに親たちの多くの「期待」が寄せられているからであり、またその期待を現実に裏付けるだけの「可能性」も、事実そこには潜んでいるからなのである。すなわち、パブリック・スクールの教育は、単に知識・技能のみならず、「公共奉仕の精神」とか、「指導性」「統率性」「率先垂範」とかいう、将来エリート<sup>43)</sup>として必要な心的資質の啓培に特に意を用いていると一般に信ぜられている。それゆえ親たちにとっては、高い授業料も、将来の社会的・経済的見返りを十分に期待しうる有利な「投資」と考えられているのである。しかも、この「教育投資」が、たしかに有利であることは、現に事実が証明している。端的な例をあげてみよう。1966年の総選挙結果についてみると、第一党を勝ちとった労働党の議員でさえ、その25%にあたる363名が、そして野党となった保守党議員の86%にあたる252名がパブリック・スクールの出身者であった。<sup>44)</sup>また先述のニューサムが主宰する「パブリック・スクール委員会」の調査結果によれば、司法官および英国教会所属の司教職の3/4は、パブリック・スクール出身者であり、さらに一流商事会社の首脳陣、高級外交官、学術会議評議員クラスの医師、陸・海・空三軍の将官、オックスフォード、ケンブリッジの副学長・学部長・教授などの、それぞれ半数以上が同じくパブリック・スクール出身者で占められている。<sup>45)</sup>

無論パブリック・スクールの教育が、そこに学んだ個々人の将来の社会的・経済的成功に対して、どれほど直接的影響をもつかについて計量的に示すことは困難である。<sup>46)</sup>しかし、T. J. H. ビショップとR. ウィルキンソンも指摘するように「これまで長い間、大英帝国のトップ・レベルの職業や社会的地位が、一握りの“ジェントルマン＝エリート” (“gentleman élite”) によって、すなわち、少年期を“パブリック・スクール”と呼ばれる学校で過した極く小範囲の人々によって占められてきたことは、疑う余地のない事実である」。<sup>47)</sup>たしかに、イギリス社会における「エリート集団」とパブリック・スクールという特異な「教育制度」との間に、極めて強い関連性が存在していることは既に幾多の統計的研究によって明らか<sup>48)</sup>なところである。しかも、パブリック・スクールに学ぶ年若い生徒たちが、早くもこの事実を十分意

42) Cf. W. Taylor, *The Secondary Modern School*, 1963, p. 69.

43) ここに謂う「エリート」とは、必ずしも厳密な社会学的基準にもとづく概念として用いているわけではない。各界における指導者ないし最終的意志決定者というほどの意味である。なお、'Élite' という語の用法については、Bishop & Wilkinson, op. cit., Ch.2, esp. p. 81, note 30. を参照。

44) Wakeford, op. cit., pp. 30—31.

45) *Public Schools Commission First Report* op. cit., Vol. II, Appendix 8, sects. 4 & 5 (pp. 236—8)

46) Bishop & Wilkinson, op. cit., p. 16.

47) Ibid., p. 15.

48) この関連性について統計的数値を以って指摘したものとして、例えば、Tawney, *Equality*, op.



識しており、この特権学校に学ぶことの社会的文脈上の意味を既に明確に自覚していること<sup>49)</sup>自体、「ヘゲモニー意識の温床」として屢々非難の的となる所以でもある。しかし、ここで特に確認しておきたいのは他でもない。すなわち、繰り返し示唆してきたように、一般の国民教育体系からは独立の私的教育部門を構成しているパブリック・スクールが、その「制度」全体を通じて、従来イギリス社会を主導してきたエリート集団の生活様式や価値体系に合致する教育を提供してきたこと、そして正にその故に、この国の社会的経済的上位階層によって、パブリック・スクールが好個の子弟教育の場として「選択」されてきたことである。

(6)

ところで、アメリカの社会学者 R. ターナーは、階層移動と教育制度との関係を分析した論文で、米英両国の比較を行っている。彼によれば、アメリカでは中等教育修了以後の年齢段階で、つまり高等教育段階における所謂「ドロップ・アウト」によって、「あからさまでない、しかもより遅い選抜」(a tacit and delayed selection)が行われている。そして、これによって「競争による階層移動」(contest mobility)という社会規範が確立されている。これに対して、イギリスの公教育制度においては、10歳半から12歳までの子供に「11歳時の試験」(Eleven-plus Examination)と呼ばれる公的統一試験が課せられ、その成績に基いて、それぞれ異なるタイプの学校、すなわち、グラマー、テクニカル、モダーンの三種の学校へと選別される。この教育上の選別は、実質上、子供の将来の経歴を決定づけるものであり、従ってこれは中等教育開始の時点で、制度的に露骨な形で行われる社会的選別に他ならない。かくしてイギリスにおいては、「本人の能力と適性に依じて」(according to one's ability and aptitude)というタテマエとは裏腹に、それらに対する家庭的背景からの影響が未だ全面的に支配している年齢段階で、早くも階層移動が決定的な形で行われるわけである。その意味で、イギリスにおける社会移動の特徴は「スポンサーつき」(sponsored mobility)という点<sup>50)</sup>に見出される、とターナーは言うのである。

けれども、「スポンサーつき」という点が問題だとすれば、これが最も典型的かつ尖鋭な

cit.; H. M. Stout (ed), *Public Service in Great Britain*, 1938; J. D. Kingsley, *Representative Bureaucracy*, 1944; R. K. Kelshall, *Higher Civil Servants in Britain*, 1955 などを挙げるが、特に最近の研究として優れているのは、Weinberg, op. cit., Ch. 6. および Bishop & Wilkinson, op. cit., Ch. 2. である。

49) Cf. T. H. Himmelweit, A. H. Halsey, A. N. Oppenheim, 'The Views of Adolescents on Some Aspects of the Social Class Structure', *British Journal of Sociology*, Vol. 3, no. 2. (1952), pp. 148-172.

50) R. H. Turner 'Sponsored and Contest Mobility and the School System', *American Sociological Review*, Vol. 25, no. 1. (1960), pp. 855-67. なお、この論文は翌年、Halsey, Floud, Anderson (ed.), *Education Economy and Society*, op. cit., Ch. 12 に再録された。

形で示されるのは、ターナーの指摘したとき公教育の体系内におけるよりも、寧ろその枠外においてであろう。すなわち、一般の国民教育とは別個の教育体系を構成しているパブリック・スクールの制度そのものこそ、正しく「スポンサーつき選抜」(sponsored selection)の最大の象徴と言わねばなるまい。けだし、将来のエリートの役割行動への周到な準備と訓練を施され、潜在的エリートとしての地位を約束され得るのは、先に見たとき「選抜性」の極めて強いパブリック・スクールへの入学が経済的に「保証」されている、ごく少数の社会的上位者の子弟に限られているからである。この事実は、まさにイギリス社会における職業的・社会的成層の固定化という現実を典型的に反映するものである。と同時に、このような教育体系の「分裂」(schism)<sup>51)</sup>こそが、逆にこの国の階級的社會構造を絶えず強化し、再生産しつづけていると言ってよい。その意味で、イギリス論として名高いD. W.ブローガンの著作から、その一節を次に引いておこう。

「イギリス人の間に見られる階級的・社会的差別の態度を解消してゆく手掛りは、教育制度の改革のうちに求められるべきである。いずれの国を見ても、従来のイギリスのように、若き日に受けた学校教育(formal education)の性格が、人々の一生を決定的に支配するほどの重要性をもったところは他にない。……………所謂“パブリック・スクール”の教育だけが、事業や政治において、軍隊や官界において、さらには芸術の世界においてさえ、将来人の上に立つ(command)に相応しい人物を養成できるという考えが、19世紀に突如として起ったのは誠に不思議というほかない。13, 4歳から17, 8歳までに受けた教育の効果が生涯にわたって決定的であるという観念が、イギリスにおいてのみ、しかも極く近時になってから生じたのである。……………男性が二つの階級に、つまりパブリック・スクール出身者とそうでない連中とに分れるということは、イギリス人の生活において一般に承認されたドグマとなった。すなわち、パブリック・スクールの出身者は、何らかの価値ある道徳的・社会的資質を具備するのに対して、他の学校の出身者は、全くそれらと無縁というわけではないにしても、ごく稀にしか体得できないと考えられたのである」<sup>52)</sup>

右の言葉は、実は「1944年教育法」による国民教育制度の確立を目前に控えた時期、つまり約30年前の発言なのである。しかし現在においても、事情はさして変わっていない。再び統計的数字を掲げてみよう。1963年現在でもなお、各界で活躍しているエリートのうち、14%がイートン、ハロウ、ウィンチェスター、ラグビーの出身者であり、43%が他のパブリック・スクール出身者であるのに対して、公立中等学校の出身者は僅か29%を占めるに過ぎない。<sup>53)</sup>それゆえ、曾つてトーニーが鋭く指摘したと 同様に、現在においても依然とし

51) Bamford, op. cit., p. 13.

52) Brogan, op. cit., pp. 28—9.

て、パブリック・スクールという「教育上の隔離制度」(a system of educational segregation)は、同時に「また社会的隔離の制度でもある」(also a system of social segregation)のである。<sup>53)</sup> 実にここに、今日のパブリック・スクールが孕む根本問題が存する。換言すれば、パブリック・スクール制度は、単に教育の機会均等という形での「教育における平等」の原理に著しく背馳するだけでなく、「社会的平等」の理念にも背反するものとして、その存在の是非が鋭く問われているのである。

### (7)

従来とくにわが国では、パブリック・スクールについて云々される場合、概ねその教育上の優れた特徴について論じられてきた。すなわち、寄宿制や級長制の採用、団体競技や宗教行事の重視などを通じて、自治精神、堅忍不拔、剛毅と寛容、公正と友情、中庸と規律、指導性と協調性、公共奉仕の精神等々、「ジェントルマン」にふさわしい徳性の涵養が主眼とされること、またカリキュラムは、人文的・古典的教科に重点がおかれ、多数の優秀な教師のもとで、大学、とくにオックスフォードとケンブリッジへの進学準備と、将来の各界における指導者の養成を目的とする高い水準の教育が施されること等々が強調され、殆んどそれらについての讃美・賞揚に終始してきたと言っても過言ではない。

しかし、こうした教育上の美点のみに視野を限ることは、楯の半面のみを論ずるの排りを免れ得まい。それとは別の角度から光を投げねばならぬのは、パブリック・スクールが、イギリス社会における支配階級の生活様式や価値体系に合致した隔離的教育「制度」として、従来より果してきた社会的機能についてである。すなわち、所謂「スポンサーつき」の「選抜」を経てそこに学ぶ、恵まれた少数の階級的文化的に等質な青少年に対して、エリート的役割行動への意欲を植えつけると同時に、将来のエリートとしての能力と地位を保證することによって、支配階級の恒常化と職業的・社会的成層化を助長してきたことこそ、今日もっとも重大な問題として認識されねばならぬであろう。

前労働党政府がついに先頃政権を譲り渡すまで、<sup>※</sup> 中等教育の抜本的再編成を重点政策の一つに掲げ、一方では「総合制中等学校」の運動 (Comprehensive School Movement) を積極的に推進すると共に、他方で、最初に指摘したごとく、パブリック・スクールの「公教育制度への統合化」の問題に真剣に取り組み始めた根本的意図についても、以上の考察を通じてほぼ推察できるであろう。すなわちそれは、教育の機会均等の確立と、それを通じての社会的平等の達成を目指すものに他ならないのである。

53) M. Abrams, 'British Élite Attitude and European Common Market', *Public Opinion Quarterly*, Vol. 29, no. 2. (1963), pp. 236—46.

54) Tawney, *The Problem of the Public Schools*, op., cit., p. 59.

### Ⅲ. 1944年教育改革の問題点とパブリック・スクールの「統合化」問題

前章においては、現在のパブリック・スクールそのものが全体として蔵している根本的問題について、主として社会的地平において把握しようと努めた。そして最後に、パブリック・スクールを公教育制度へと「統合化」する問題と、「総合制中等学校」の運動との間に、少なからぬ関わりがあることを示唆しておいた。では、イギリスの今日の中等教育再編成問題を構成する謂わば二本の支柱とも言うべき右の問題は、いったいどのような連関に立つものであるのか。——これを明確に把握するためには、1944年教育法の成立時点にまで溯って、われわれの問題関心から改めて同法とそれに基づいて行われた教育改革について再検討を加える必要があるであろう。それは言うまでもなく、上来社会的地平において論じてきた「パブリック・スクール」問題を、現代教育史の上で捉え直すことによって、その本質をより明確に浮彫りするためである。

#### (1)

先に、1944年教育法の成立を目前に控えた時点で、ブラウガンが「イギリス人の間に見られる階級的・社会的差別の態度を解消する手掛りは、教育制度の改革に求められるべきだ」と主張したことを紹介しておいた。その同じ1943年に、時の教育長官バトラーの名で発表された教育白書『教育の再建』(Educational Reconstruction)は、初等普通教育制度が発足した「1870年以来最大の、最も素晴らしい教育的進歩」を約束するものとして広く国民的支持をうけ、翌年これが法制化されて所謂1944年教育法(通称「バトラー法」Butler Act)が誕生したのであった。社会保障制度に関する「ベヴァリッジ・プラン」(Beveridge Plan, 1942)が、個人主義的・自由主義のこの国にとっては正に革命的であったと同様、この1944年法は、教育制度における革命とも称すべき画期的改革法であったと言われる。では、この画期的な教育改革法が誕生するに至った背景はどのようなものであったのか。この点について先ず瞥見しておこう。教育法制史的にみれば、1944年法は、今世紀以来、とりわけ20年代以降における一連の改革的動向を一挙に集大成するものであった。<sup>3)</sup>というのは、1926年の通称『ハドウ報告書』(Hadow Report)並びに38年の『スペンス報告書』(Spens Report)が、<sup>4)</sup>

#### III.

1) *The Times*, 24. July, 1943.

2) 正式名称は、An Act to Reform the Law Relating to Education in England and Wales である。

3) H. C. Dent, *The Education Act 1944*, 1944, p. 3.

4) 両報告書の内容については、上掲拙稿 136—8頁を参照されたい。

夙に個人の能力に応じた教育機会の均等化と中等教育の義務化とを目標とする優れた改革案を提案していたのであったが、その大半は惜くも凍結されたまま机上案に止まっていたからである。そしてその主たる原因が、「飢えたる30年代」(the hungry thirties)と呼ばれる長期の経済的パニックと、それに続く第二次世界大戦(1939～45年)の勃発にあったことは、あらためて断るまでもあるまい。しかし、この大戦によってイギリス国民が経験した未曾有の大試練こそは、1944年教育法の誕生にとって決定的な意味をもつものだったのである。

全国民が死力をつくして戦った第二次世界大戦は、単に軍事上・政治上の試練であったばかりでなく、社会的にも、ひいては教育の上にも深甚な衝撃を与えるものであった。H. C. デントは次のように述べている。「大戦の間、教育組織における構造上の変化は殆んどなかった。けれども、——大部分の人々はそれに気付いていたのであるが——1939年当時の教育体制は、もはや戻ってはこなかった。それは……学童疎開が始まった日に死んでしまった。そして再び蘇えるはずもなかった。すでに余りにも多くの変化が起っていたからである<sup>5)</sup>」と。その「余りにも多くの変化」とは、いったい何であったのか。疎開地区における教育活動の頓挫、被爆都市における教育施設の破壊、出征による男子教員の激減等々が、まず指摘されるであろう<sup>6)</sup>。

しかし、ここでは、もっと別の次元での根本的变化に着目したい。それは、イギリス国民全体の社会意識における変化である。彼らは、戦争と疎開という苛酷な現実と直面して、はじめて、イギリスがこれまで長い間、社会的にも文化的にも深く分裂した「二つの国民」(two nations)として生きてきたことを痛感したのであった。「一方の階級は、他方の階級の思想も感情も全然わからない」という有名なディズレリー(Benjamin Disraeli: 1868年に英国首相)の警句が、今なお厳然たる事実であることを目のあたりにしたイギリス国民は、今や戸口に迫った外敵の脅威と同時に、自らの内部に潜む重大な危険をも改めて痛感せざるを得なかった。かくして、社会的良心に基く「国民の内的更新」(inner renewal of a nation<sup>7)</sup>)への情熱が湧出し、それが教育制度の抜本的改革への強い願望と期待となって国民的輿論を形成していったのである。

## (2)

このように広汎な国民的支持を得て成立した1944年教育法の意図したところは、いったい何であったのか。それは、教育の機会均等を推進すると共に、個人の年齢・能力・素質・関心に応じて、より高度の教育を国民に提供するため、国家的関与を一層強化することであっ

5) H. C. Dent, *Education in Transition 1939—1943*, 1943, p. viii.

6) Ibid., pp. 8—11.

7) R. Ulich, *Education of Nations*, 1961, p. 121.

8) 換言すれば、国家的統制と計画性とを高めることによって、教育機会の飛躍的拡大を図り、もって国民教育の「大衆化」と同時に「高度化」を達成しようとするものであった。そして、そこに一貫して認められる基本理念は、先述の1943年の教育白書にみられる次の言葉に要約されよう。「この国の運命は、一にかかって国民の教育にある (“Upon the education of the people of this country the fate of this country depends”).)。……われわれの最大の国民的財宝は、国の青少年にある。単なる得策という点だけからしても、われわれはこの財宝を開発して、最大の利益を得ないわけにはいかない」。ここには、現在の所謂マンパワー・ポリシィの伏線もすでに見出されるのは興味深いが、それは兎も角、現行のイギリス教育制度が、右のごとき基本理念と立法意図とによって成立した1944年法およびその修正法(46年, 48年)に基いていることを、この際まず確認した上で、次に本章の追求課題からして、この改革法が本来最大の重点としたところは何であったかについて、明確に把握しておきたい。

この通称バトラー法の最も注目すべきメリットとしては、それによって国民教育制度全体の構造的単純化をなし遂げた点が挙げられよう。周知のごとく、改革以前のイギリスの学校は、主として宗教的有志団体や地方公共団体の自発的努力によって支えられてきた長い歴史をもち、また各社会階層に対応する多様で異質な教育機関が雑多に混在していた。そのため、長い間統一的な国民教育体系の成立が阻まれてきた。無論バトラー法による改革後も、後述のように、あらゆる複雑・多様な要素が全て払拭されたというわけではない。けれども全教育体系は「初等」(Primary)―「中等」(Secondary)―「継続」(Further)の三つの連続的・継起的な「段階」(stages)に分たれ、すべての国民が等しく通らねばならない一連の発展的階梯として整理されるに至った。<sup>11)</sup>(同法7条)これは、他ならぬ前述のハドウおよびスペンス両報告書の理念を実現するものであった。すなわち、一方における特権階級のための中等教育と、他方における一般大衆のための初等教育 (Elementary Education) という、階級構造をそのまま反映していた従来の「複線型」教育制度 (dual system) を可能なかぎり打破しようとするものであった。したがって、5歳から11歳までの初等教育段階は、「エレメンタリ」という従来の呼称を廃して「プライマリ」に改称され、そして、これに接続する全日制の教育はすべて「中等教育」と定義づけられることとなった。また義務教育年限は例外なしに15歳

8) 1944年教育法に見られる個別的教育目的としては、「地域社会における各人の精神的 (spiritual), 道徳的 (moral), 知的 (mental), 身体的 (physical) な発達を助成し」(第7条), 「実際の (practical), 職業的 (vocational) 訓練をも加味しつつ, 生徒の適性と能力を發展させ, 市民としての責任を全うさせる」(第43条)という規定を挙げることが出来よう。しかしここでは、同教育法全体の究極的意図について問題にしたい。

9) Board of Education, *Educational Reconstruction*, Cmd. 6458, H. M. S. O., 1943, para. 1 (p. 3)

10) 上掲拙稿, 117—122頁参照。

11) The Education Act 1944, 7 & 8 Geo. 6, C. 31, Section 7, cited by G. Taylor & J. B. Saunders, *The New Law of Education*, (6th ed.) 1965, p. 89.

まで延長され、公立中等学校の授業料は全廃されたのである。これによっても直ちに推察できるように、バトラー法の最大の重点は、長い間実現をみなかった「中等教育を全国民に」(Secondary Education for All) という中等教育普遍化の理念を制度化するにあったと言<sup>12)</sup>てよい。ただそのさい教育省は、中等教育が「古典学校」(Grammar School—7年制)、「技術学校」(Technical School—主として5年制)、および「近代学校」(Modern School—主として4年制)、という、三種の異なる中学校からなる「三課程別制」(tripartite system)<sup>13)</sup>によって組織立てられることを示唆した。そして、これら中等教育の三類型は、教育の種類(kind)の相違であって、けっして程度(degree)の差異を意味するものではないと特に強調し、中等学校同格化の意図を殊更に謳<sup>14)</sup>ったのであった。

以上の簡単な素描からも明らかなごとく、種々の障害に阻まれながらも1920年代から徐々に積み上げられてきた教育改革諸案は、ようやく第二時大戦の末期に一挙に結実の時を迎え、特に中等教育の抜本的改革を基軸として統一的な国民教育の体系を確立しようとする一貫した意図は、1944年法において可成りの程度集約的に表現されたと見てよい。<sup>15)</sup>この教育法の施行が、いみじくも、従来のイギリス教育制度の「オーバーホール」であると呼ばれるのは、正にその意味においてである。<sup>16)</sup>しかしそれは、果して完全なオーバーホールであったと言えるであろうか。

### (3)

いま、1944年の教育制度改革が果して「完全なオーバーホール」であっただろうか、と疑問を呈示した。確かにこの教育改革は、「中等教育を全ての国民に」を標榜し、中等教育の開放を通じ、全ての国民に「能力、適性、年齢に応じて」教育機会を平等に保証しようと企図するものであった。その限りにおいて、この未曾有といわれる大改革は、「メリット」による新しい社会秩序の建設を目指したものとして高い評価を得て当然であろう。なぜなら、それによって従来の厳格な「複線型」教育制度が撤廃され、曾つては上流階級のみのものであった中等教育が全国民に開放されることになり、その結果「初等」から「継続」教育に至

12) 上掲拙稿、135—8頁参照。

13) Cf. H. C. Dent, *The Educational System of England and Wales*, 1961, pp. 49—50.

14) *Educational Reconstruction*, op. cit., paras. 28, 29, 30, 31.

15) 事実、同法の許にあって、義務教育年限を越えて中学校に在学する者の数は逐年増加しており、それは右の三つのタイプの別を問わず、一般的傾向となっている。 Cf. A. H. Halsey & L. Gardner, 'Selection for Secondary Education and Achievement in Four Grammar Schools', *British Journal of Sociology*, Vol. 4, 1953, p. 66; Ministry of Education, *Statistics of Education 1961*, Pt. I, Tbls. 24, 25; *Statistics of Education 1963*, Pt. II, Tbls., 3—(3)

16) S. J. Curtis, *History of Education in Great Britain*, 1953, Ch. XI; T. L. Jarman, *Landmarks in the History of Education*, 1963, pp. 299—301.

るまでの連続的・継起的な国民教育体系が一応整備されることとなったからである。けれども、その意味で正に改革の要石となった「中等教育」をめぐって、実は二つの大きな問題が残されたことを看過すべきであるまい。では、その二つの問題とは何か、如何なる性質の問題なのか。——しかし直ちにそれに立ち入る前に、ここで、問題の1944年教育改革のイデオログであったF. クラークの思想について、若干必要な限りで触れておくことにしたい。蓋しそうすることによって、ここに謂う「残された問題」の性格を、より明確に捉えうるであろうから。

周知のごとく、知識社会学の立場から、社会学的診断に基く「教育の統合的理論」(integral theory of education)<sup>17)</sup>の確立を提唱し、新しい民主的パースナリティの形成とその組織条件の究明に努めたのは、ナチスに追われて1933年イギリスに逃れてきたK. マンハイムであった。この先達の理論から多くを学んだクラークは、教育を広く社会的文化的現象と捉え、計画的な社会改革の一環としてイギリス教育の改革を主張したのであった。1940年初版の『教育と社会変化』(Education and Social Change)において、彼は先ず、「いわゆる社会学的立場を虚心に受け容れ、可能な限りそれをイギリス教育の現状に具体的に適用してみることを提言しつつ、この書の目的を次のように説明している。「これまでわれわれが経験してきた如何なる体制よりも、その機能においては遥かに集産主義的でありながら、しかも個々人の人格的多様性に対する自由が保証される方向に向って、意図的に計画され方向づけられているような社会制度——これこそは時代の要請であるが、それに対して現存の教育体制がどの程度まで変化に適応する力を持っているか、これを検討してみることである」と。次いで彼は、イギリス教育を長い間規定しつづけてきた要因を分析して言う。「国民大衆の学校が、これまで支配階級の利害に合致するような形態と内容とによって、つねに上から与えられてきた」。そしてこれこそが、18世紀の優雅なジェントルマンによって代表される上流文化と、古い庶民の文化(old folk-culture)との間に、深い断絶をもたらす重要な要因である。従って、こうした弊害を除去すべき教育制度の再編成は、まず教育における階級観念の棄却から始められねばならぬ。「教育について考える場合、いつも階級という観念から見る習慣が、……教育に関する範疇や用語を、現在みられるような混沌とした複雑なものたらしめている。厳しい階級構造という馬鹿げた観念を遠ざけさえすれば、現実の社会的必要に対して、また社会的統制や改革の道具として役立つ教育の価値についても、われわれはもっと弾力的・適合的な思考ができるようになるであろう」。このように説き来ってクラークは、イギリス国民の間に牢乎としてある階級観念を克服し、国民文化の統一を回復すべき手段として、「教育制度の全面的統一化」(unification of the system over whole range)の必要を強く

17) K. Mannheim, *Diagnosis of Our Time*, 1943.

18) F. Clarke, *Education and Social Change*, 1940, p. 7.



訴えたのであった。<sup>19)</sup>

また彼の最後の著書『教育的社会における自由』(Freedom in the Educative Society)は、1944年の教育改革によって、国民教育制度の「オーバーホール」がまさに進行しつつあったとき執筆されたものであるが、ここでもクラークは、「二つの文化」の存在を慨嘆し、真の個性的発達には、すべての国民に共通な文化 (common culture) の中でのみ行われうると力説している。彼によれば、レセ・フェールの時代は、人類史の長い舞台における短かい幕合<sup>20)</sup>い狂言にしか過ぎず、いまやわれわれは、プラトンが構想したとき本質的に「教育的な社会」(educative society)へと「復帰」すべきだと言う。「われわれは、従来から個性的なるものの自由な発展について随分多くの意見を聞いてきた。けれども現在われわれに耳新しいのは、組織化された産業社会における生活の枠の中で、実際的な可能性として個性的なるものを発展させるという理念である」。<sup>21)</sup>この理念を実現した社会こそが、謂うところの「教育的社会」なのであり、そこでは階級的分離も、文化や職業における断絶も、労働と閑暇との分裂も存在しない。かくして、完全雇傭と社会保障という市民的「権利」に対応する市民的「義務」としての労働は、“人間化”(humanize)されるとともに社会化されて、いわゆる人間疎外の諸状況も解消される。<sup>22)</sup>そしてこのような理想社会を招来せしめる原動力は「改革された教育」の他にありえないとして、クラークはあらゆる教育機関が、「自由のための計画化」(planning for freedom)を積極的に推進すべきことを勧奨しているのである。ただし彼にあっては、一般的社会改善と真に自由な個人格の確立とは、本質的な意味で「教育的な社会」の実現を俟って初めて共に可能と考えられ、そのための不可欠な手続きとして、まず計画化された全面的教育改革が期待されていたからである。

以上に明らかなごとく、クラークの教育改革論は、先に紹介した時の文相バトラーはじめプロウガンなど知識人、さらには広く一般のイギリス国民が、挙って願望し期待していたところのものに理念的形式を与えたものと言ってよいであろう。その意味でクラークは、1944年教育改革のイデオログと呼ぶにふさわしい教育学者であったと言えよう。

#### (4)

ところで、1944年の教育改革が、右にみたクラークに代表されるとき、階級観念の破棄に依る教育制度の抜本的改革と、それを通じての階級なき社会秩序の再建という大理想に導かれたにも拘らず、他ならぬ改革の要諦とも言うべき「中等教育」に関して、なお後に残し

19) Ibid., pp. 30, 48.

20) Do., *Freedom in Educative Society*, 1947, pp. 34—5.

21) Ibid., p. 15.

22) Ibid., pp. 58—9.

てしまった二つの重大な問題とは、一体どのようなものなのか。先に提起しておいたこの問いに対して、いよいよ解答を与える段階にきた。

第一の問題は、クラークが念願したとき「階級観念の棄却」による「教育制度の全面的統一化」(unification)は遂に果されず、依然として公立学校(maintained schools)と私立学校(independent schools)との二系列が存置された点にある。その結果、いわゆるパブリック・スクールを含む「独立学校」が「公立学校の所属する教育体系とは全く別個の世界」<sup>23)</sup>を構成したまま現在に至っている。これこそ、教育の平等を唱える人々から、今日なおパブリック・スクールが「階級的分裂を助長する苗床」<sup>24)</sup>として激しい非難を浴せられている制度上の原因に他ならない。パブリック・スクールがイギリス社会において、いかに特権的・階級的・閉鎖的教育制度として機能しているかについては、先の第Ⅱ章に詳しく見た通りである。ここで因みに、再び興味深い数字を掲げておこう。この国の閣僚について見れば、1963年の保守党内閣のばあいは実にその92%が、また1967年の労働党内閣においては、42%がパブリック・スクール出身者である。1966年の下院議員についてみると、保守党の77%、労働党の68%が、さらに1967年における一流商社の重役陣と裁判官および勅選弁護士とについて言えば、それぞれ72%と78%がパブリック・スクールの出身者によって占められている。<sup>25)</sup>またハンスの指摘するところによれば、各界の指導者の平均66%が、いわゆるパブリック・スクールの卒業生によって占められ、うち62%がオックスフォード、ケンブリッジ両名門大学の出身者であって、しかもこの数値は、18世紀以来さしたる変動が見られないとさえ言われる。<sup>26)</sup>

こうしたイギリス教育の階級規定的現状を打破しようとして、前述のように1965年以来、労働党政府は「パブリック・スクールを公教育制度に統合化する最善の方法」<sup>27)</sup>を見出すべく、「第二次ニューサム委員会」<sup>28)</sup>を発足させて、これに具体的方策の検討・審議を委ねたのであった。

けれども同委員会は、「パブリック・スクール」を現在のまま放置するならば、イギリス社会の階級的分裂は消滅しないであろうという、先に紹介したとき一見ラディカルな見解を示しながらも、その実、68年4月に発表された『第一次報告書』(Public Schools Commission First Report)の勧告内容そのものは、大方の予想を裏切って、全体として極めて折衷主義的性格が強いのである。<sup>29)</sup>そこでは、前章で考察したときパブリック・スクールの内蔵する根

23) D. Jenkins, *Equality and Excellence*, 1961, p. 122.

24) Glennester & Pryke, op. cit., p. 7.

25) A. Griffiths, op. cit., p. 82.

26) N. Hans, 'Independent Schools and the Liberal Professions', *The Yearbook of Education*, 1950, pp. 219—238.

27) *Hansard's* (House of Commons) *Parliamentary Debates*, Dec. 22, 1965, p. 2108.

28) 本稿第Ⅰ章註(12)を参照。

29) Cf. *Times Educational Supplement*, 26. July, 1968; *New York Times*, 28. July, 1968.

本問題については、直接これと取組むことが意識的に避けられ、例のイギリス流の漸進主義に従って、「時間をかけて」実質的にパブリック・スクールの特権的・閉鎖的性格を除去してゆく方途が慎重に検討されており、その意味では、問題の倭少化ないし拘り替えが行われていると言っても過言ではない。というのは、同報告書がしきりに「輿論の趨勢」を説き、これに逆ってパブリック・スクールを廃止することは不可能であるとの暗黙の前提を示唆しつつ、むしろ「現下のイギリス社会に充滿している寄宿制教育 (boarding education) への要求」をパブリック・スクールが今後いかに「吸収する」(absorb) かという問題の方に注意を振り向けているからである。かくして、主に現象面の問題解消に照準を合せて打ち出されたのが、大略次の五つの基本指針であると言ってよい。

- 1) 「寄宿制教育に対する広汎な要求」に応えるため、社会階層の点からも能力水準の点からも多様な児童をパブリック・スクールに入学せしめ、適当な比率において、生徒の社会的ならびに能力的構成を「調整混和」(mix) する道を開くべきこと。
- 2) パブリック・スクールが「今なお有しているところの、社会的差別を惹起せしめる特別の影響」を縮少すべきこと。
- 3) 「パブリック・スクール生徒の間で現在達成されている高い学業水準を、さらに広範囲にまで拡大せしめる方向を促進すべきこと」。
- 4) 「両親の収入の如何に関わらず」児童に門戸を開くべしという原則が、パブリック・スクールにも「漸進的に適用されるよう」保証すべきこと。
- 5) 「かくして、パブリック・スクール部門が、公立学校部門に対する国家の政策にますます副い (conform with) うるよう」諸条件の整備を進めるべきこと。

同委員会が右のごとき指針に基いて提言している全十項目にわたる主要勧告のうち、本来の目的である「統合化」に関して特に重要と思われるものの内容は、次の五点に要約して示すことができる。

- 1) 「統合化」計画に賛同するパブリック・スクールは、寄宿制教育を必要とする公立学校生徒を漸次入学せしめ、計画実施後7年以内に定員の少くも半数を彼等に開放すべきこと。
- 2) これら「公費生」(assisted pupil) として選抜された生徒の授業料及び寄宿料は、各地方教育当局 (Local Education Authority) がこれを負担すべきこと。
- 3) 統合化によるパブリック・スクールの新生を助け促す「産婆役」(mid-wife) として、教育・科学大臣直轄の「寄宿学校公社」(Boarding Schools Corporation) が創設され、これが必要なあらゆる法的・行政的措置を講ずると共に、計画促進のため各パブリック・スクールに対して「協議と説得」(negotiate and persuade) に努めるべきこと。
- 4) 「公費生」の選抜と配置に関しては、「寄宿学校公社」の指導のもとに、各地方教育当

局が「社会的ならびに教育的観点に立って」これを行うべきこと。

- 5) 同公社は、寄宿学校の数・規模・配置等をはじめ、管理運営や財政補助、公立学校との連繫、カリキュラムの改善、教員の交換等々に関して、全国的視野から適切な方針と計画を立案し、これに基き地方教育当局間の広域的調整共同機構 (regional consortia) に対して必要な助言・指導を行うべきこと。

大雑把に言えば、ニューサムを議長とする「パブリック・スクール委員会」の具体的提案内容は、以上をその骨子とするものである<sup>30)</sup>。

してみれば、これは既に1953年に労働党々首ゲイツケルが、パブリック・スクールを即時撤廃すべしという同党左派からの強い要求を拒否した際に示した反対提案、すなわち定員の50%開放という案を、基本的にはそのまま踏襲するものに他ならない。しかも、それより更に10年溯った1943年に、「パブリック・スクールと……一般の公教育体系との間の連合を発展・拡大させる措置」(means whereby the association between the public schools and the general educational system of the country could be developed and extended) について審議した通称「フレミング委員会」(Fleming Committee) の提案内容と比べてみても、その発想の本質においては一步も出ていないと言わざるを得ない。というのも、イギリス政府が最初にパブリック・スクール問題と取組む姿勢を示した同委員会ですえ、夙にその開放の必要性を認め、その率を最小限25%とする一案を提示していたからである<sup>31)</sup>。それゆえ、今回の「パブリック・スクール委員会」の提案は、新たに「寄宿学校公社」案を付け加えた点を除けば、公教育制度との「連合」(association) という古い表現を「統合化」(integrating) と改めるとともに、開放率を25%から倍の50%に引き上げた点に、新味とは言えぬ量的な進歩が見られるに過ぎず、主要な勧告内容に関しては、本質的にそれは25年前の焼き直しであると言って過言ではない。

「パブリック・スクール委員会」のこのような消極的態度について、ある論者は最近著において、次のような手厳しい論評を加えている。すなわち「(公教育制度への) 統合化という大問題を、ただ単にパブリック・スクールの定員数を半分開放し、教育的ならびに社会的に不利な条件におかれていて十分な能力の伸長を期しえない児童たちに対して、その空席を分ち与えるということだけで解決を図ろうという同委員会の主張には、なにがしか誠実でない (disingenuous) 態度が窺われる。パブリック・スクールが、例えば大都会の権威ある大学に代るべき地方のセンターとして、あるいはまた成人教育のためのカレッジとして、その第

30) Cf. *Public School Commission First Report*, op. cit., Vol. I, P.vii, paras. 1—29, 156, 210, 224—5, 233—41, 253, 264, 272, 278—9, 293, 295, 296—7, 312, 314, 321, 327—9, 417, 441—3, 451—2, 463—5, 470.

31) Board of Education, *The Public Schools and the General Educational System*, H. M. S. O., 1944, para. 178 (p. 66)

6 学年次を活用させる道が他にもあり得るのではないかという如き、最近とみに見られる示唆的提案に対して、同委員会は検討してみる姿勢すら示しておらず、あくまでも諮問事項の狭い範囲に踏みとどまろうとしている。厳しく言えば、これはパブリック・スクール撤廃論<sup>32)</sup>に対して、予め慎重な防禦線を構築しているとも解されるのである」と。

事実、この報告書を通覧してみると、謂うところの「不誠実な姿勢」が屢々散見されるのである。例えば、パブリック・スクールの即時撤廃について輿論は決して支持を与えないであろうと、殊更に繰返されているだけではない。さらに、実証的研究を踏まえて、従来のパブリック・スクールが継承してきた排他的・特権的エートスの払拭を訴える T. R. ランバート<sup>33)</sup>らの真面目な警告<sup>33)</sup>に対してさえ、これを「誇張」として素気なく斥け、ましてや諸他の撤廃論に対しては次のように膠もなく一蹴し去っている。曰く、「パブリック・スクールの特権を剥奪しようとして、世の才子たちが企むかも知れない……ゲリラ戦的な……あらゆる形態の追放論」<sup>34)</sup>に対しては、厳しくこれを排すべきである<sup>34)</sup>と。

ところで、右のような報告書が発表されるや、その折衷主義的性格のゆえに、パブリック・スクールの撤廃論と存続論の両陣営から激しい非難が浴せられたのは蓋し当然であろう。しかし、それら極端な議論は別として、この問題に関して終始冷静な客観的立場を堅持している「タイムズ」紙の論調をみても、実際にはパブリック・スクールが、やがて衰退して自然消滅するのを静観して待つという結論以上には、何ら積極的・建設的提言は見当らない<sup>35)</sup>。しかも更に不思議なことには、パブリック・スクールの「統合化」問題を諮問し、かつその第一次答申を受けた当の労働党政府さえ、政権担当中、これに対して何ら格別の具体的措置は講ぜず、等閑に附したままだったのである。この問題に対する労働党政府の消極的態度について、「ニュー・レフト」誌の編集者たちは次のように批評している。「イギリスの教育再編成に関する幾多の議論の只中にありながら、イギリスの教育が依然としてはっきりした階級的境界で区画づけられていることを忘れてはならない。パブリック・スクールは、労働党によって安全な距離から慎重に眺められているだけである。労働党はパブリック・スクールに全く改革を加えていない。上流階級の強化と中産階級の希望に奉仕するこの広汎な私的教育部門が存在する限り、古ぼけてはいるが未だ強力な支配階級の意識と幹部要員は生産され続けるであろう。労働党政府は、それに立ち向うための理論的武装を欠いたまま……愚かしくもこの問題を等閑視しているのである<sup>36)</sup>」と。

32) A. Griffiths, op. cit., p. 85.

33) T. R. Lambert, J. Hipkin & Staffs, *New Wine in Old Bottles*?, 1968.

34) *Public Schools Commission First Report*, op. cit., para. 13.

35) Cf. *Times Educational Supplement*, 26. July, 1968, p. 188.; 13. Sep. 1968, p. 453.

36) ペリー・アンダーソン＝ロビン・ブラックバーン（佐藤訳）、「ニュー・レフトの思想」、〈日本訳への序文〉、昭和43、7頁。なお、訳文に筆者が多少の修正を加えた。

これらの事実が全て端的に物語るところのものは、パブリック・スクール制度が、今日なお如何に牢固たる階級的基盤の上に成り立っているかということである。しかも、より重要なのは次の点である。先の「パブリック・スクール委員会」の提案に従って、この種の学校の特徴たる寄宿制教育の50%開放が仮りに実現されたとしても、それによってもたらされる教育機会の拡大は、直ちに階級性の打破を意味するものでは決してない。階級的利害を反映するパブリック・スクールの存在自体が否定されない限り、却ってそれは、既存の階級的秩序を温存せしめる安全弁としての役割りを果すことになるであろう。

### (5)

ところで、1944年の教育法が生み残した——否、より正確には、新らたに生み落してしまった——いま一つの問題についても、ここで若干の考察を加えておきたい。その第二の問題とは、公立中等教育部門内における、先述のごとき三種の異なる学校類型(「グラマー」「テクニカル」「モダン」)による「三課程別制」と、それに密接に結びつく「11歳時の試験」である。この知能テストと国語(作文)・算数の学力テストからなる試験の目的は、法文規定によれば「能力と適性に応じて」(according to ability and aptitude) 児童を右の三つのタイプの中高等学校のいずれかへ選別するにあり、従って三種の学校は、それぞれ「同等の地位」(parity of status)にあるものと規定されている。しかし、この「11歳時の試験」が意味するところ<sup>37)</sup>は、中等教育の入口で行われてしまう実質上の社会的選別であり、事実上ターナーの所謂「スポンサーつき選別」であることは、すでに前章で論じた通りである。大学進学課程とみなされるグラマー・スクール(全国平均では上位20%強が進学)と、より大衆的で、カリキュラムに職業訓練も加味されるモダン・スクール(下位約75%)と、工業ないし農業部門における職業教育を中心とするテクニカル・スクール(その他約5%)との間に、事実上の格差が存在する<sup>38)</sup>のは否定すべくもない。この三分類は、実は1926年の『ハドウ報告書』にはじまり、38年の『スペンス報告書』および43年の『ノーウッド報告書』(Norwood Report)を経て、44年の「バトラー教育法」へとそのまま継承されてきた便宜的分類法であるが、それは一方で、従来の誤った固定的能力観・生得的知能観に依拠するものであったと同時に、他方、明らかに、階

37) この「11才時の試験」は、実質上、中等教育における多様化ないし課程分化を決定づけるものに他ならないが、それは初等教育にも当然はね返り、基礎教育段階においても能力別編成による所謂「ストリーミング」(streaming)が一般化し、ある論者によれば、イレブン・プラス以前に、すでにセブン・プラスで児童の将来が決定されるとさえ言われている。(E. P. Vernon, *Secondary School Selection*, 1957, pp. 42—3.)

38) 法規上は、いわゆる「転校」(transfer)が認められているものの(*Secondary Education for All—a New Drive*, Cmd. 604, para., 20.), 事実上三種の学校間の生徒の移動は殆んどなく(M. V. C. Jeffreys, *The Unity of Education*, 1966, pp. 14—5.), 1960年度大学入学者中、モダン・スクール出身者は僅かに10名、全体の0.1%に過ぎない。(Education in 1960, Cmd. 1439, pp. 206—7.)

級規定的現実との妥協的産物だったのである。<sup>39)</sup> なぜなら、11歳児の知能や学力を規定する主要な要因は、家庭の経済的・文化的環境であり、しかもそれは社会階層の差異と密接しているからである。それゆえ、11歳時の試験は、児童自身の能力と適性の客観的検査ではありえず、むしろ実質的には、その家庭の背景ないし所属社会層の文化的差異をテストすることになるからである。<sup>40)</sup> かくして、11歳時における「能力と適性に基く選別」という原則は、学校間の「地位の同等」という「珍妙きわまる教説」<sup>41)</sup>と相俟って、あたかも教育機会の平等が実現されたかの幻想を人々に抱かしめ、実際には却って、階級的固定化を助長する結果を招いている。「総合制中学校」運動の有力な指導者 P. ペドリーが言う次のごとき一見極論も、その意味で正鵠を射た発言と言わざるを得まい。「1960年代のイギリス社会は、デモクラティックではなく、アリストクラティックである。この国における教育制度の本質が完全に理解されるべきなら、このことこそ重要な事実なのである。……現在大多数の市民たちは、平等の存在など信じていない。彼らが望んでいるのは、不平等になるための平等な機会である」<sup>42)</sup>。

1944年の改革以降、かえって公立中等教育部門の内部で生じ来たった右のごとき隘路を開くため、先の労働党政権が1965年7月以来、政府の重点政策の一つとして積極的に計画の実施を推進しはじめたのが、他ならぬ公立中学校の「総合化」<sup>43)</sup>だったのである。すなわち、従来の三課程別制を排除し、各学校間の格差を解消するとともに「11歳時の試験」を廃止して、公立中学校をすべての児童が入学する「総合制中学校」へと切り換えてゆく「総合化」計画は、教育の機会均等の確立と、それを通じての階級性の打破とを目指すものだったのである。今日のイギリス人にとって、学校間の格差とは、そのまま社会的平等の欠如を意味し、

39) H. C. Barnard, *A History of English Education from 1760*, 1961, p. 328.

40) かつては客観的に測定可能と考えられていた I.Q. が、実は児童の所属する社会的、経済的階層の違いから大きな影響を受けること、とくに家庭の言語習慣の相違から著しい差が生ずることを実証的に指摘した注目すべき研究として、B. B. Bernstein, 'Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning', Halsey, Floud, Anderson (ed.), op. cit., がある。その他、A. H. Halsey, *Ability and Educational Opportunity*, 1961, p. 17; J. Vaizey, *Education in the Modern World*, 1967, pp. 166 ff. などを参照。

41) J. D. Koerner, *Reform in Education*, 1968, p. 41.

42) P. Pedley, *The Comprehensive School*, 1963, p. 11.

43) 中学校の「総合化」とは、この運動の指導者ペドリーに依れば、元来11才の時点で課せられる試験の成績によって、児童がそれぞれ三種の異なる範疇の中学校に振り分けられる時期が早すぎるとの反省に立ち、「初等学校と同じ目的のもとに、その総合性を更に延ばして、同一地域の11才から15才までの全児童に対して、希望者にはさらに18才ないし19才まで」同種の教育を施すことを目的とするものである、と言う。(Pedley, op. cit., pp. 23 f.) つまり、すべての児童に共通の教育を、より長期間提供しようとするものである。なお、「総合化」をめぐる諸問題の整理として有益なのは、A. Griffiths, op. cit., Chs 2, 3, 5, 6, 7; 山内太郎「総合制中等教育の展開(イギリス)」(第一法規「教育学叢書 2」, 昭42, 所収)

公立中等学校の「総合化」を重点政策の一つとして取上げた前労働党政権(1964年10月発足)は、各地方教育当局に対する政府「通達」(Circular)を通じて、これを積極的に推進すべく努力してきたが、その普及率は伸び悩んでいる。1970年現在、何らかの形で総合制を採用している中学校に在籍する児童数は、まだ全体の31%にしか過ぎない。[Cf. C. Benn & B. Simon, *Half Way There*, (Report on the British Comprehensive School Reform), 1970, Tbl. 4-1, p. 58.]

そしてこの問題こそ、「総合制」中等教育をめぐる種々多様な論争の核心であると言ってよい。便宜上、その多岐に亙る論争の内容を整理して箇条的に挙げるならば、教育内容の分化と統合、教育課程の多様化と共通化、早期選別と「できるだけ遅い選別」(later and later selection)、また「“選別”よりも“進路分化”」(“differentiation” rather than “selection”)等々の問題、あるいはまた、教育の質の尊重と平準化、個性の伸長とその画一化との調整、さらには「11歳時試験」の客観的妥当性および唯一の試験成績による経歴決定の当否、小学校におけるストリーミング、詰め込み式受験勉強と過当競争の諸弊害等々<sup>44)</sup>、実に枚挙に暇がない。「総合制」への移行をめぐる各所で戦わされてきたこれら教育上の幾多の論議も、本質的には畢竟、古くからの「平等」に関わる論争の一部なのであり、「階級」をめぐる問題の一変形に他ならないのである。

#### (6)

以上のように見てくると、1944年の教育改革が後に残してしまった第一の問題も、また新たに生み落してしまった第二の問題も、本質的には同一の連関に立つものであることは明らかである。すなわち、それらは共に、畢竟は「階級」の問題であり、「平等」に関わる問題なのである。先にも述べた通り、1944年の改革は、階級構造を直接に反映していた従来の「複線型」教育制度を打破し、「中等教育を全ての国民に」提供することによって、「単線型」の国民教育体系を開拓した点で、たしかに1870年の初等普通教育法施行以来の画期的改革と称せられてよい。けれども、この教育改革がまさに改革の基軸とした中等教育に関して、後に「生み残し」てしまった問題、——否、より厳密に言えば、改革本来の精神とは裏腹に糊塗してきた問題が、その必然的帰結として今日あらためて再燃してきたのが、他ならぬパブリック・スクールの「統合化」問題なのである。他方また、1944年の教育改革において採用された「三課程別制」が、本来改革の核心を構成すべきはずであった公立中等教育部門の内部にまで、かえって階級的分離主義を持ち込んでしまったという意味で、この改革が新たに「生み落し」てしまった、あるいは「再生産」してしまった問題が、昨今やはりその必然の帰結として、公立中学校の「総合化」問題という姿をとって現出してきたと解釈できるであろう。

このように、現在のイギリスにおける中等教育再編成の二つの主要課題は、ともに1944年教育改革の不徹底の故に、その本来的趣旨からは似ても似つかぬ謂わば「鬼子」として生み成された問題に対して改めて正面から取組もうとするものであって、本質的には古くからの「階級」と「平等」をめぐる問題の解決を目指すものに他ならない。このことを理解するな

44) 各議論については、H. L. Elvin, *Education and Contemporary Society*, 1965, Pt. II ; A. Griffiths, *op. cit.*, Ch. 2 を参照。



らば、前労働党政府が重点政策として、公立中等学校の「総合化」を積極的に推進すると共に、他方パブリック・スクールの「統合化」にも着手しようとした意図は自ずと明白であろう。けだし公教育部門における中等学校の「総合化」を全面的に促進するのみならず、その枠外に立って別個の閉鎖的・特権的な私的教育部門を構成しているパブリック・スクールをも、同一の公教育体系の中へと「統合化」することは、教育機会の均等化を通じて階級の解消と社会的平等の達成を目指す以上、論理的にも实际的にも必然的要請たらざるを得ないからである。

しかし、パブリック・スクールは、現在のところ全く安泰のように見える。最近数年間についてみても、パブリック・スクールは「明らかに可成りの需要と繁栄を享受している」<sup>45)</sup>と言われる。わけでも、第二章で考察した所謂狭義のパブリック・スクール86校に関しては、年平均1～2%の率で生徒数の増加が見られ、しかも、旧態依然たる「パブリック・スクール方式」に則って新設される学校も後を絶たない。しかも、これら新設ないし拡充改組された学校のうち、アボッツホーム、クウィーンズ・カレッジ、セント・ジョージズ・カレッジ、テットゥンホール・カレッジなどの校長は、ここ数年間のうちに、上述の「パブリック・スクール校長協議会」に加入を許されている。

こうした好況を背景に、「校長協議会」は1964年に機関紙『コンファレンス』を創刊したが、その発刊の辞に曰く、本誌は、

「……われわれ相互の利益のために、また、より広い読者たちの利益のために、われわれの学校の諸活動が競って誇示されるような場(arena)を提供するものである。また、将来に関するわれわれの見解を披瀝するとともに、われわれに対して行われる悪意ある、不正確で偏見に満ちた攻撃に対して、断乎たる回答を与えうる場を提供するものである」<sup>46)</sup>と。

ここに端的に示されているごとき、パブリック・スクール代表者たちのミリタントとも言うべき高姿勢とそれを支える鞏固な自信の由って来たる根拠は、一体どこにあるのであろうか。それについては、「校長協議会」の規約に明示されている次のごとき誇らしげな文章が代弁してくれるであろう。

「(本協議会加入の)適格性(eligibility)は、……当該校において達成されている学業水準の如何に依る。それは、G. C. E. の“O”レベル以上の教育課程を追求する第6学年次在籍生徒の比率によって、つまりは、大学に進学した卒業生の数によって示される」<sup>47)</sup>。

45) Wakeford, op. cit., p. 24.

46) Headmasters' Conference, *Conference*, Editorial Vol., no. 1, 1964, p. 4. なお同号(p. 3)にはパブリック・スクールに対する悪質な中傷の例として、A. Sampson, *Anatomy of Britain*. 1962などが名指して挙げられている。

47) *The Public and Preparatory Schools Yearbook*, 1963, p. 3.

パブリック・スクールにおいて成就されている教育の質の高さを、このように誇示している校長たちの自負と自己満足に接し、またそれを裏づけるべき先の(本稿第Ⅱ章(2)節に見たとき)諸事実を改めて想起するとき、今世紀最後の25年間に、真の「機会均等」(equality of opportunity)が万人に保証されるような、「開かれた教育制度」による「開かれた社会」が必ずや到来するであろうという、かのヴェイジィの推計学的予測も甚だしく疑問に思われてくるのである。実際は、中等教育の再編成問題に関する小著をごく最近<sup>48)</sup>発表したA.グリフィスの見解が、最も当を得たものと言えよう。それをここに紹介しておきたい。「今後も長年の間、パブリック・スクールは依然としてエリートのための学校として、その支配的役割りを失わないであろう。現在のような形でエリートが存在する限り、そして望むがままに金銭を費しうる人々が存在する限り、この自由な社会において如何にすればパブリック・スクールが廃止され得るか——否、如何にして比較的近い将来において、この公教育体系への統合化が<sup>49)</sup>実現され得るのか、実はその見通しさえ目下のところは立ち難いのである」。

#### IV. 「教育における平等」の諸問題

##### (1)

かつてイギリス教育制度学の権威デントは、1944年法による教育改革を高く評価して次のように書いた。「今日までイギリスの歴史全体を通じて不動であった伝統、すなわち、初等段階以上の教育は……支配的エリートのために温存されている特権であるという伝統から、今や最終的に訣別した<sup>1)</sup>」と。たしかに1944年の改革は、「中等教育を全ての国民に」開放した。しかし、その意味で正に改革の要石とも言うべき中等教育をめぐる、図らずも「生み残し」かつは新たに「生み落し」てしまった二つの問題のゆえに、すなわち、パブリック・スクールという私的教育部門の存在を許容するとともに、公教育部門に「三課程別主義」(tripartitism)を導入したことによって、却って社会的不平等を促進し、階級的分離主義を拡大再生産してしまう結果となった。1944年以来教育の機会は確かに拡大され、現在、16歳までの全ての青少年は学校教育の恩恵に浴している。けれども、このような制度上の整備は却って、学校教育というチャンネルを通らぬ限り社会移動を殆んど不可能なまでに制限することとなり、そのさい「パブリック・スクール」と「三課程別制」とは両々相俟って、実質上、社会的不平等を一層尖锐化し恒久化させる結果を招いている。その意味で、次のごと

48) Vaizey, *Education for Tomorrow*, op. cit., p. 18.

49) A. Griffiths, op. cit., p. 87.

IV.

1) H. C. Dent, *Growth in Education 1946—1952*, 1954, p. 67.

き一論者の慨嘆も、決して単なる誇張とは言えまい。すなわち、今日のイギリスにおける教育機会の不平等は、その「可視性」(visibility)は減少したものの、実際には「今なお顕著なまま残っており」<sup>2)</sup>、「階級の消滅など、所詮は現代の神話 (the withering away of class—a contemporary myth)」にすぎない。

しかし1944年当時においては、否この改革の前後少くも10数年間は、このようなペシイミズムは予想だにされぬところであった。先に見たごと(第Ⅲ章(1)および(3)節) 高邁な理想と国民的期待から誕生した新しい教育制度は、教育機会の平等化と階級意識の解消を必らずや実現するものと、誰しも信じて疑わなかった。イギリス人は一般に、この新教育制度に托した自らの夢と願望にむしろ酔っていたとも言えよう。そうしたオプティミズムの一端が、例えば右に引いた1954年のデントの発言にも窺われることは否定し難いが、実はそこに、大きな、しかも本質的な陥穽が潜んでいたと言えるのではなからうか。すなわち、中等教育の開放を基軸として教育機会の平等と社会的平等の達成が目指されたにも拘らず、改革に当たって「平等」の原理についての論理的把握が閑却されたまま、制度的整備にのみ関心が集中されたところに、こと志とは異り、結果的には先に指摘したごと(2)の二つの不平等の「鬼子」を生み成さざるを得なかった、真の根本原因が胚胎していたのではないだろうか。

前章のある個所で、「平等」を指導理念とした1944年教育改革が、「その不徹底のゆえに生み成した」のが、所謂二つの鬼子であったと述べておいた。しかしその際の「不徹底」とは、実は、改革の具体的実施過程における中途半端という意味ではない。より原理的・論理的次元において捉えるべき問題が、そこには指摘されうるように思われる。けだし、改革の根本前提たるべき一般的原理としての「平等」原理について、果して十分な論理的反省が加えられたか否か、甚だ疑問だからである。つまり、実施過程よりも寧ろ論理過程における不十分ないし不徹底こそ、今日あらためて中等教育再編成の二大課題を惹起せしめてくる最大の要因だったと言いうるのではあるまいか。今やその問題が次に論ぜられねばならない。

## (2)

少くも1944年前後のイギリスでは、教育には異なるカテゴリーのものがあって当然であり、むしろそれは必要であるというのが、一般的常識であったと言ってよい。すなわち、社会にはそれぞれに異なるタイプの児童がおり、それ故それぞれに適した異なる型の教育があって然るべきであり、異なる教育は、それぞれ異なる型の学校において与えられるべきだと考えられていた。<sup>3)</sup> というのも、等しからざる者が等しからざるよう取扱われるのは至極道理に適ったこと

2) F. H. Westergaard, 'The Withering away of Class—A Contemporary Myth', *Towards Socialism*, op. cit., pp. 87—90, 104.

3) R. S. Peters, *Ethics and Education*, 1966, p. 132.

と、当時のイギリス人には考えられていたからである。しかしそれは、決して「平等」が無視されていたことを意味しない。否、そこには明確な平等への志向があった。つまりそれは、「公正」(fairness)ないし「配分的正義」(distributive justice)としての平等が<sup>4)</sup>目指されていたのに他ならない。そしてこの一般に承認されていた「配分的正義」の観念こそ、実は「パブリック・スクール」の存続が容認され、かつ「三課程別制」が導入された現実的基盤であると同時に、その論理的根拠でもあったのである。

「等しきものは等しきように、等しからざるものは等しからざるよう取扱う」(treating equals equally and unequals unequally)という配分的正義は、S. I. Bennも指摘するように、「平等」を道徳的ならびに社会的な問題として考える場合、もっとも妥当な原理である。<sup>5)</sup>それゆえ、この平等の原理そのものの論理的形式的性格について、後の行論との関係からしても、ここで改めて吟味しておく必要があるであろう。「等しきものは等しきように、等しからざるものは等しからざるよう取扱われるべきだ」という原則は、言うまでもなく二つの命令から成っている。前段の命令は同一のカテゴリー内の取扱いに就いてであり、畢竟それは、「例外のカテゴリーがつくり出されない限りは、いかなる例外もあるべきでない」と命ずるものである。後段の命令は、異なるカテゴリー間の取扱いについてであり、「もしも然るべき根拠があるならば、人々を異なるカテゴリーに置く規則があるべきだ」と規定するものである。そのさい必然的に出てくる重要な問題は、第一には例外を設けるための、第二には異なるカテゴリーを設けるための、然るべき「適切な根拠」(relevant ground)が在るか無いか、もし在るとすればそれは何かを決定することである。けれども、そのような適切な根拠は、配分的正義の原理そのものからは出てこず、それは常に他の原理から導かれねばならない。それゆえ、この原理はあくまでも、そうすべき適切な根拠があれば異なる取扱いをすべきであるが、然るべき根拠のない場合には、人々に異なる扱いを受けさせるような如何なる範疇や例外も決して設けるべきではない、という形式的命令を与えるだけなのである。つまり、例外や異なる範疇を設ける場合には、常に適切な根拠を以てせよ、という要求にすぎない。<sup>6)</sup>かくして、正義ないし公正の原理は、それ自体で実質的・積極的内容をもつところの原理では決してなく、単に形式的・消極的な性格をもつに留まる。しかし、正にこうした性格のゆえにこそ、この原理が行動や意志決定に際して、却ってその根本的前提としての一般的形式的原理たり得るのである。そしてこのことが、「人はすべて平等に取扱われるべきだ」という平等の原理を正当化し得る根拠なのである。かくして、平等の原理が実践の前提として重要

4) Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, V-iii. (The Loeb C. L.) 1947, pp. 267—273.

5) S. I. Benn, 'Equality, Moral and Social', *Encyclopedia of Philosophy*, Vol. 3, pp. 38—9; Do., 'Justice', *Ibid.*, Vol. 4, pp. 298—9. を参照。

6) Cf. S. I. Benn & R. S. Peters, *Social Principles and the Democratic State*, 1959, Ch. 5., esp. p. 110.; M. Ginsberg, *On Justice in Society*, 1965, p. 79.

な意味をもつのは、実は「差異なくば区別立てせず」(no distinctions without differences) という、この原理の消極的側面においてなのである。<sup>7)</sup>

(3)

「平等」原理についての以上の論理的形式的分析によって明らかになったのは、然るべき「適切な」(relevant) 根拠が提示されない限り、すなわち、当面の問題ないし論脈に「本質的関わり」(relevance)をもつ差異が指摘されない限り、一切の区別立てを行うべきでないということである。この原則は、平等を志向する限り、あらゆる意志決定の前提となるべき一般的原理である。してみれば、教育機会の平等な配分を目的としたはずの1944年の中等教育改革が、右の平等原理の適用にさいして論理の一貫性を欠いたこと、否、むしろ論理的に重大な矛盾を犯したことは明々白々である。それは言うまでもなく、公教育体系の枠外に「独立学校」という別個の範疇を設定することによって、パブリック・スクールの存続を許容したことである。なぜならば、これは明らかに、適切な根拠を何ら提示することなしに、例外として特別の取扱いの範疇を設けたことに他ならず、上述のごとき平等の原理が要求するところと論理的に全く背馳するからである。この点についてはしかし、最早や多言を弄するまでもあるまい。ここでは、次のごとき R. S. ピーターズの言葉を引くだけで十分であろう。

「イギリスにおいて、(教育における平等をめぐる) 主たる争点は、独立学校に通っている人々の特権的地位の問題、すなわち、教育の最良の形態を経済的に恵まれぬ人々に対して拒むような制度上の不公正 (injustice) の問題である。それは、過去においても、また現在においても、依然として同じ争点なのである」。<sup>8)</sup>

ところで、1944年の教育改革が、公教育部門の内部に例の「三課程別制」を導入したことも、このさい右との関連で取り上げておくべきであろう。「年齢・能力・適性に応じて」三種類の異なる中学校に振り分けられるというのは、一見「配分的正義」としての平等の原理に適うかに見える。政府白書『教育の再建』においても、中等教育の三類型は、決して「程度」(degree) の差異ではなく「種類」(kind) の相違であって、相互に「地位は同等」(parity of status) であると特に強調されていたことは、先述の通りである。けれども、公立中等教育部門という同一の範疇内に、明らかに異なる取扱いの学校として三つの「区別立て」が行われたことは、否定すべくもない事実である。<sup>9)</sup> このような区別を設ける場合には、平等の原理に則る限り、与えられる教育の種類と性格に本質的関わりをもつ適切な根拠が提示されねばならない。その十分な根拠と当時考えられたのが、例の「11歳時の試験」によって検証される個

7) Cf. Peters, op. cit., pp. 121—3.

8) Ibid., p. 134. なお、引用文中の括弧と傍点は筆者による。

9) 本稿第三章(5)節を参照されよ。

々人の先天的能力と適性の差異ということに他ならなかったのである。しかし、この『ハドゥ報告書』(1926年)以来の生得的・固定的能力観は、先にも触れたごとく、その後50年代からの特に教育社会学的研究の進展によって、客観性をもたぬ誤謬であることが実証的に明らかにされるに至った。<sup>10)</sup>かくして60年代に入ると、「児童には二つ三つのタイプがあり、その各々の型に応じた学校が、これまた二つないし三つあればよいといった考え方ほど、馬鹿げた、残酷な、しかも幼稚な考え方はない」<sup>11)</sup>という言葉さえ聞かれるようになった。つまり、改革当初は妥当と考えられた「三課程別制」の理論的根拠が潰え去ったことにより、最早やそれは、平等の原理が提出を要求する「区別立ての適切な根拠」たり得なくなっているのである。

勿論、教育の制度改革や政策決定にあたって、論理的首尾一貫性のみが重要だと言うのではない。けれども、右に指摘した「パブリック・スクール」および「三課程別制」の両問題をめぐる論理上の矛盾は、1944年教育改革の根本精神に関わり、その指導原理たる配分的正義としての「平等」原理に根本的に背馳するが故に、この改革自体の本質的意味と価値をも根底から危くする重大な矛盾であることは確かであろう。

#### (4)

ところで、教育の領域において問題となる「平等」の実質的な内容と意味は極めて複雑である。今日世界のすべての先進国において、科学技術革新が急激に進行するに伴い、「一般的技術的知性」(general mechanical intelligence) ないし抽象的能力があらゆる職業分野において要求されるようになり、<sup>12)</sup>その結果、職業経歴の決定はますます「学歴」に依存する度合いが高まっている。イギリスにおいても1944年の教育改革以来、階層間の移動は、整備された学校教育というチャンネルを通じていっそう制度化され、今や正規の学校教育が社会的上昇の必須の手段となっている。こうした一般的状況の中で、「教育の機会均等」の問題が白熱の論議を呼ぶ争点となり、パブリック・スクールはさしずめ格好の攻撃目標とされている観がある。しかし、機会の平等という概念に如何なる具体的・実質的内容を与えるかについては、議論が大きくかつ多岐に分れるところであり、<sup>13)</sup>そのこと自体、この問題がいかに複雑な要素をはらんでいるかの証左である、と言ってよかろう。だが、「教育における平等」について、今ここで全面的な議論を展開する余裕はないし、また筆者には既に、この主題につ

10) 本稿第三章注(40)および拙稿「R. H. トーニーの〈成人教育〉思想——〈教育における平等〉に関する一考察」(大阪大学文学部「待兼山論叢」第3号、1969. 所収)109頁を参照。

11) Pedley, op. cit., p.25.

12) 15 to 18: Report of the Central Advisory Council for Education (Crowther Report), H. M. S. O., 1959, §§ 78—80.; 上掲拙稿「イギリス現代教育思潮」, 169—171頁を参照。

13) Cf. C. A. R. Crosland, *The Future of Socialism*, 1956, Ch. 12.

いて若干考察した別稿もある<sup>14)</sup>ので、以下では、この問題を論ずる際に考慮すべき幾つかの重要点を、イギリスのパブリック・スクール問題との関連で指摘するに止めよう。

一般に「教育機会の平等」が問題となるのは、何らかの社会的不平等、とりわけ経済的条件の不平等によって就学機会が制限されるとともに、逆にこれが社会的不平等を助長する要因ともなっている場合である。イギリスにおいては既に見たごとく、経済的社会的に極めて「選拔性」の強いパブリック・スクールの場合が、こうした不平等再生産の最たる具体例であることは疑いの余地がない。けれども、全ての青少年があらゆる種類のあらゆる段階の教育を受けうるユートピアでも想像しない限り、何らかの意味での「選拔制」教育は、現実の人間社会にとって不可避であり、且つまた不可欠であろう。もし「人間はすべて平等である」という宣言が、経験的一般命題と解されるならば、ピーターズも指摘するように、それは明らかに空虚 (vacuous) であるか偽り (false) であるかの孰れかである。人間の世界にあっては、一枚岩のごとき「一様の平等」(flat equality)<sup>15)</sup>はあり得ない。それは、教育の領域において論ぜられる平等に関しても同様である。因みに、「総合制中学校」運動の一指導者も次のように主張している。「教育における平等の観念は、同一性 (sameness) とか 画一性 (uniformity) とかいった観念、つまり全ての児童を同じ型に入れようとする考えとは、まったく正反対である<sup>16)</sup>」と。けだし人間の潜在的な能力は決して同一ではなく、各人区々であり、しかも各個人の能力も決して単一<sup>17)</sup>ではないからである。

では、「機会均等」とは一体何であろうか。一般に認められている ヴェイジィの定義によれば、真の機会均等とは「すべての人間が、その具有する潜在的な能力の開発のため、必要なあらゆる便宜と機会を平等に与えられることである<sup>17)</sup>」と言う。けれども彼自身が強調するように、遺伝よりも寧ろ文化的環境こそが知能や能力の主要な規定因子であるとするれば、一個の人間が潜在的に具有する多様な資質のうち、いずれを「能力」として開花させるかは、彼の所属する社会集団の価値体系と無縁ではあり得ない。それゆえ、教育における平等を論ずる際の主要な問題は、潜在的な能力の開発のため如何にして必要な便宜と機会を平等に与えるかという、単なる「機会均等」の問題に解消されるものではなく、寧ろより根本的には、「能力と適性に応ずる」ことを原則とする選抜制度自体が、社会の基本構造や社会全体の目的・価値との関係において、いかなる役割りを果し、いかなる意味をもつかを吟味し直すことでなければならぬ。

教育に「選拔制」を導入することは、たとえその方法がいかに科学的に精確であろうとも、一定の価値基準よりする特定の「能力」に関して、ひとびとの間に一層大きな差異を惹

14) 前掲拙稿「R. H. トーニーの〈成人教育〉思想——〈教育における平等〉に関する一考察」。

15) Peters, op. cit., p. 118.

16) Pedley, op. cit., p. 25.

17) Vaizey, *Education in the Modern World*, 1967, pp. 116 f.

起せしめずには措かない。しかも、教育によって意図的に開発される「能力」は、直接・間接に社会的有用性をもつものである以上、選抜制教育は、不可避免的に「不平等」を再生産する役割を果さざるを得ない。してみれば、選抜制教育の必然的所産たる「不平等」が是認されるものか否か、また各個人が潜在的に具有する多様な才能・資質のうち、孰れを「能力」として特定するのが妥当であるか、あるいは人間の諸性能のうち「選抜制」の適用が許される範囲のものと、許されざるものとを区別する基準は何なのか。これらを決定するのは、畢竟当該社会の固有な価値・信仰・法習・生活理想等々の体系、つまり総じて「文化」と呼ばれるものに他ならない。それゆえ、「教育機会の平等」をめぐる対立も、所詮は C. P. スノウ<sup>18)</sup>や Fr.ヘール<sup>19)</sup>が指摘するとき周知の「二つの文化」(two cultures)の「対立・抗争」に帰着する。けれども、これについて十分論究するには、新たに稿を起す必要があろう。ここではただ、イギリスにおける所謂「二つの文化」の対向が、総じて価値ないし理想の対当として、教育上の問題に関わって現象してくる幾つかの位相を指摘するのみに止めよう。

今日のイギリスでは、「互いに全く通話をもたず、知的・道徳的・心理的風土においても何ら共通点をもたないような人々」<sup>19)</sup>の間に、従来より底流としてあった文化的対立が顕在化し、エリート文化に対する大衆文化の攻撃として、多様かつ顕著な様相を呈するに至っているが、就中その主戦場として選ばれたのが「教育における平等」という問題領域であり、その主たる攻撃目標となったのがパブリック・スクールに他ならない、と言うことが出来よう。そのさい、価値ないし理想の対当として先ず顕わになるのは、教育目標の位相における「ジェントルマン」対「専門職業人」という人間像の対立である。第二には、本稿に取り上げたとき、教育の制度ないし組織に関する二つの相い反する立場である。すなわち、パブリック・スクールという特異な私的教育機関が公教育体系の枠外に立ち、依然としてヘゲモニーを確保しているのを是認する立場と、これに対して、中等学校の「総合化」と同時にパブリック・スクールの「統合化」を推進し、全教育制度を平等主義的に一本化しようとする立場とである。第三は、「人文学」(humanities)対「科学」(sciences)、ないし「自由教科」(liberal disciplines)対「職業教科」(vocational disciplines)という教育内容上の競合である。第四には、総じて生活と教育における「質の崇拜」(cult of quality)ないし「卓越性」の追求と、「量の崇拜」ないし「能率」(efficiency)の重視という対立である。これら各位相を通じて戦われている「二つの文化」の攻防戦について、極く最近の論者は次のような観測を率直に披瀝している。すなわち、冷静に見る限り「1944年当時と比べると、否、10年前と比べてみても、(攻撃側の)大衆文化が最終的勝利を収める確たる見通しは、ますます立て難くなってきて

18) Cf. C. P. Snow, *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, 1959.; Fr. Heer, *Europäische Geistesgeschichte*, (2. Aufl.) 1965, i.b. Vorwort u. Kap. III.

19) C. P. Snow, *The Two Cultures: And a Second Look*, 1965, p. 2.



<sup>20)</sup>  
いる」と。

(5)

前節では、「教育における平等」の問題を論ずる際に考慮すべき若干の重要点について、できるだけ多角的に捉えることに努め、最後に文化的視点からの接近を試みた。それを通じて自ずと明らかになったのは、次の点であったと言えよう。すなわち、「教育における平等」の問題には、経済的社会的価値から教育の内在的価値に至るまで、あらゆる領域にわたる諸々の価値が深く関わっており、それが、この問題をめぐる様々な意見の対立を惹起せしめる所以のものに他ならないということである。このことはしかし、論理的観点に立ちかえて見ても極めて当然のところと言わねばならない。

というのは、すでに考察したとおり、教育における「平等」の実質的内容は「平等原理」そのものからは導かれ得ず、教育において配分さるべきものの内容や、そのさいの区別立ての適否を決定する基準は、つねに「他の原理」に、すなわち平等以外の諸価値に求められねばならないからである。しかも第二に、平等そのものの内容に関わるというよりは、むしろ教育において追求さるべき他の諸価値、例えば「自由」とか「質の高さ」とか「個性」等々との相対的關係において、「平等」をどの程度重視するかによって生じてくる見解の不一致が、当然考えられるからである。そして、わけても教育の目標や本質に関する見解の不一致という形で、諸価値の間の対立が持ち込まれる場合、この問題をめぐる論議は一層複雑な様相を呈さざるを得ない。けだし、教育目標として選択ないし強調される価値の如何によって、教育の内容・方法をはじめ施設・制度、さらには就学ないし選抜の基準にも、必然的に大きな相違が招来せしめられずにはいないからである。しかも、問題はそれのみではない。教育機関において追求される価値は多様であり、その孰れに力点を置くかによって、また社会および個人の目的や関心にそれを如何に関係づけるかによって、人間形成の質や、ひいては社会生活全体の質にも重大な変化がもたらされずにはいないからである。かくして、「教育における平等」に関する見解の相違は、選択される様々な価値とその複雑な組合せとに由来して、実は無限にあり得ると言ってもよい。もともと「平等」は教育問題における唯一の倫理的基礎ではなく、「教育における平等」の問題は、必然的にあらゆる領域の諸価値と深く関わるが故に、それは本来的に、相互に対立し合う諸価値の葛藤場裡において絶えず価値選択を迫られる困難な課題たらざるを得ないのである。

「教育における平等」がこのように極めて複雑な問題領域であることを知れば知るほど、先に詳述した「パブリック・スクール委員会」が、イギリス社会の階級的差別を解消してゆ

20) Halls, op. cit., pp. 317, 329.

こうとする明瞭な志向を一方で示しながら、他方具体的勧告としては折衷的性格の濃い消極的提案しか掲げ得なかった理由の一端も、さらには、その勧告を受理した労働党政府が、あたかも拱手したかの如く具体的政策を打ち出し得なかった事情の何程かも、自ずと首肯できるように思われる。また、前章末尾に紹介したごときパブリック・スクール校長達の傲岸とも見える自信と矜持が、そこで達成されている質の高い教育と、それによって育てられた卒業生たちの従来よりイギリス社会に貢献してきた大いなる実績とに由来することを願うとき、あるいはまた、「権力と威信とを併せもち、しかも一つの文化的連帯によって緊密に結ばれている」<sup>21)</sup>所謂「パブリック・スクール・エリート」と称されるごとき集団の存在が、独りこの国のみならず、一般にあらゆる社会の存立にとって不可避でもあり不可欠でもあるという社会学的認識を省みると、この学校の存廃をめぐる戦わされる幾多の論議が容易には決着を見ないのも、決して故なしとしないであろう。

けれどもパブリック・スクールが、夙にラッセルやトーニーが鋭く批判したように、社会的経済的に「不公正な不平等」(unjust inequality)に基づく「選抜性」の強い閉鎖的教育機関として、今後とも、国民の教育要求とは無関係に、専ら自らの「自由」を謳歌し、「個性」を誇り、「スポンサーつき」の青少年にのみ「質の高い」教育を提供することによって、結果としてこの国における社会的不平等を助長し、階級的分裂を恒常化して止まぬ社会的装置として機能しつづけるとすれば、この特異な私的教育機関を放置しておくことは所詮許されまい。だが、これまで極めて閉鎖的に成就されてきた「質の高い」教育への機会が、国民一般に対して平等に保証される日が来るのは何時か、そしてそれは如何なる形で実現され得るのか——これらについて予測することは、本稿の課題を遥かに越える。むしろそれは、今後イギリス国民の全てが挙って取り組むべき歴史的課題に属すると言えよう。

以上、今日のイギリスにおいて「平等」をめぐる論争の一つの焦点をなしている「パブリック・スクール」について、その内蔵する諸問題を社会的、歴史的、原理的地平において、それぞれ検討してきたが、それは、このイギリス固有の教育機関に関する歴史的研究を進めるに先立ち、まず以ってなされねばならぬ必須の予備的考察の意味をもつものであった。今それを終えるに当たって、しきりに筆者の胸裡に揺曳するのは、かの『平等論』の中で曾つてトーニーが語った言葉である。それを最後に引いておきたい。「社会のあらゆる構成員が、その生れや職業や社会的地位の如何にかかわらず、身体・性格・知能のすべてに互って自己の

21) Bishop & Wilkinson, op. cit., p. 81, note 30.

22) Cf. Russell, *Education and Social Order*, op. cit., (esp. pp. 77—9, 81—7, 90—5, 145—159, 198—205); Tawney, *The Problem of the Public Schools*, op. cit., (esp. pp. 55—69); Laski, *Reflections on the Revolution of our Time*, op. cit., (esp. pp. 10, 33—4, 131—2, 185, 201—2, 252, 288—9, 293, 297, 299—300, 312—5). なお上掲拙稿「現代イギリス教育思潮」中の「パブリック・スクール批判」の項(138—142頁)を参照されたい。

あらゆる生得の素質を完全に開花せしめるため、単なる（法的）形式においてでなく、実際に活用することのできる現実の機会を、それぞれ等しく保有する限りにおいて、否、その限りにおいてのみ機会の平等ははじめて達成される<sup>23)</sup>。けだし教育が、人間天賦の諸性能の全き開発を、可能な限り目指して止まぬ意図的営為であるならば、この40年前の発言は、機会均等という形でのべられた「教育における平等」理念の間然するところなき宣明として、今なおその光輝を失っていないであろう。

- 23) Tawney, *Equality*, op. cit., pp. 103—4. なお、これと殆んど同じ表現が, Do., *The Problem of the Public Schools*, op. cit., p. 69 にも見られる。

〔付記：本稿は、昭和45年度大阪大学大学院文学研究科特殊講義（「英国におけるジェントルマンの理想とエリート教育の伝統」）として、また昭和46年度京都大学大学院教育学研究科特論（「英国のパブリック・スクールとジェントルマンの理想」）として、筆者が行った講義の一部である。今回幸いに機会を得てこれを公けにすることが出来た。ここに関係各位の御高配に対して深甚の謝意を表したい。思いがけぬ執筆決定から旬日足らずという時間的切迫もさることながら、新資料による加筆も施さず以前の講義録を原形のまま敢えて発表する他の理由もないわけではない。一つには、上記講義の準備が行われたのは、大半が所謂大学紛争の最中のことであって、文字通り寸断された時間の中で集めた資料の一つ一つには研究者として忘れ難い思い出が染みついているからであり、二つには、12年間に及ぶ大阪大学での研究と教育の跡を、この際生まの形で残しておきたい別の想いもあるからである。〕

## ENGLISH PUBLIC SCHOOLS AS THE 'EQUALITY'-PROBLEM

ATSUMI OKADA

After the Second World War the public schools were relatively neglected in literature of educationists and social scientists, but they have again become the centre of fierce controversy in England today, particularly since the whole question of education and equality was seen as part of the broad problem of allocating and training human resources to modernize the State and to meet the demands of bleak economic climate. The public schools have been blamed, mostly morally and perhaps without convincing proof, for a whole catalogue of sins which include managerial inefficiency, governmental timidity and the perpetuation of class system in English society.

The educational reform performed by the State following the 1944 Act (so-called the 'Butler Act'), in spite of its high repute, was amending and unifying rather than revolutionary. At that time it seemed as if the generation-old cry of "Secondary Education for All" had at last been answered. However, the Act and the followed reform failed to provide a structure of secondary education for all in twofold sense: firstly introducing the "tripartitism" (three types of school called 'grammar' 'technical' and 'modern') into the new State system of universal secondary education, and secondly permitting of "independent schools" as the private sector, largely composed of 'public' schools which form precisely a *non-State* educational system. In opposition to the very purpose of the reform to secure equal opportunity of education to all youth and consequently to wither away of class system, these two failures have had to meet in a significant focus in social context, that is to say, the reinforcement of the traditional social hierarchies or the reproduction of class distinction. This is the reason why the Labour Party's third post-war Government made an enthusiastic effort since 1965 to reorganize the secondary education in two ways: to push the "comprehensive school" movement forward on one hand, and to "integrate the public schools into the State system of education" on the other hand.

During the past 30 years the public schools have never faded away, despite repeated predictions to the contrary, continued to flourish and even to expand, alongside and in competition with the State system, whilst remaining to a large extent separate and organizationally insulated from it. The public school system in general has often been accused of remaining to be an institution of 'social segregation' as well as 'educational segregation'. The causes of various criticism and accusation for defending the privilege and social inequality would be found through the following analysis of general intrinsic features of the public schools.

1) Characteristically, the public schools maintain generally high academic standards, for they have succeeded in keeping a very large teaching-staff of considerable culture and bearing

favourable teacher-pupil ratios, usually in the region of 1:10 to 1:12. Most of these schools, in addition, are respected for the impressive academic record of their pupils, a record which is closely related to their ability to retain the advanced level pupils for 3 or 4 years in "sixth form", where candidates for the Oxford and Cambridge awards as well as the 'A' level of G.C.E. devote at least two thirds of their school timetable to three subjects only. These pupils show a distinct tendency to take classics. In England the 'upper class' élitist view of culture still has force, the classical learning is the way to honours and high preferment, and it is in the public schools that Latin and Greek are most entrenched. Such a 'high culture' is assumed to be an instrument for English élite group in various fields, especially in the political field. Entry to the political élite has been governed in particular by two educational factors: schooling in the public schools and higher education at the oldest universities, Oxford and Cambridge. Thus, the clear phenomenon of future élite's flow through the channel from public schools to Oxbridge is evidently decisive for perpetuation of the hegemony of the upper class.

2) As the public schools are relatively 'independent' of direct control by both central and local education authorities, they have a remarkable autonomy. The headmaster is allowed considerable latitude to run the school as he wishes, in administration and finance as well as in all the educational practice, except for a few decisions. The schools, however, are non-profit making, and nearly all derive over 95% of their income from fees, of which about 90% is paid by the pupils' parents. Such a high degree of autonomy itself, *vice versa* has necessarily made the schools to become socially and economically 'selective' in high degree, with most of their pupils drawn from a very narrow section (less than 3%) of the whole secondary school population. In England, over the last 20 years, parents with high incomes have almost invariably sent their sons to the expensive (more than £ 700 for tuition and boarding, per annum) sector of "public schools". These facts reflect the realities of occupational and social stratification in the society, at the same time, they also indicate that the social mobility through education is characteristically 'sponsored' and therefore limited in England. The existence of this separate educational sector has been of fundamental significance to the English class structure.

3) An important structural feature of the majority of public schools is that they are predominantly "boarding" schools, although most admit some day pupils. The boarding principle in the public schools originally developed more from the concern of individual masters with the standard of lodging accomodation than as a deliberate act of educational policy—although, since the turn of the 19th century, the schools and their headmasters have found it necessary to justify it on grounds of the latter. The boy's way of life in the "boarding houses", which resembled nothing so much as an anthill heaving for a common purpose, was elevated by its supporters into a major principle of education. The boarding system as an educational policy in public schools, linked with their geographical situation, generally has required that they provide an education in an environment isolated from family, women and urban life of the other youth, and besides their classics-centred curriculum, these schools characteristically

have developed a chapel-centred moral life reinforced by compulsory participation in team games, with strict discipline delegated to certain senior boys named 'prefects'. The public schools have a considerable reputation not only for academic superiority, but also for their advantages attributed to the boarding life. They are certainly much concerned with certain moral and social qualities such as manliness, self-discipline, obedience, self-reliance, dependability, ability for self-expression with courtesy and consideration for all, ability to give service and example to the community, and finally the leadership to command and inspire others. The pupils are conceived to be provided in many instances with socialization for élite behaviour and with training for élite status in a residential setting.

It is well-documented that the top jobs and top status in English society have long been dominated by a gentleman élite, a small circle of individuals who spent their boyhood at public schools. The public school education can be considered as an outright cause of career success, although it is not easy to point out the precise way in which a public school background may promote one's career. It is clear that there are strong links between the public school system and English élite group. We may then conclude, at least, that the public school system in general provides an education to the small number of boys expected to become the educated élite, in organization geared to the mode of life and values of the upper class, an education which is selected by a high proportion of the distinguished and richest families in English society for their next generation. This is nothing but the reason why the English public schools have become widely questioned and censured as the nursery of the 'unjust inequality' for nurturing irrational class consciousness and fixing traditional schism between "two cultures" in English society.

The problem of the public schools may be understood therefore, in its nature, as the problem about social equality, which implies consequently the value conflict between an élitist 'upper' culture and a mass popular culture. The conflict may be viewed as an attack by what was formerly an 'underground' movement against an Establishment éliticism, in which the chosen battleground is the public schools. The value conflict between two class cultures may well express itself as educational struggle in various aspects. In one sphere it opposes the 'gentleman' to the 'professional' as the educational ideal. In another, it may postulate a hegemony of certain educational institutions such as the public schools and Ox-bridge as against the more egalitarian organization of school structures in the whole educational system. Thirdly, in the form of subject matters, it may assume the 'humanities' as opposed to the 'sciences'. More generally, all of these are meant to be the struggle of 'efficiency' against 'quality' as the acknowledged aim of education. Abstractly speaking, it is a battle about what should be the ideals and values of English life in the 20th century. Yet, it can be less certain than in 1944, or even a decade ago, that the mass culture will eventually take the citadel by storm and carry the day.

Neither in other countries nor in England have the arguments about "equality in education" taken the form of abstract pleas for ideal system with the clear-cut criteria derivative from

unitary aims. Interpretations of the principle have to be seen in the terms of histo-cultural circumstances, and arguments advanced in terms of it have almost always been related to particular injustices, to distinctions made on the basis of irrelevant differences. In England it used to be and still is, in the case of the privileged position of those attending the public schools, the injustice of a system that excludes mass without wealth from the best form of education. Most English people have well approved, at least since the 1944 Act was accepted, that the wealth of parents is a completely irrelevant criterion. But there is not a corresponding measure of agreement about the criteria of "according to ability and aptitude" that have been substitute for it. Discussions about the "equality of educational opportunity", viz. the justice or fairness of distribution of education are so complicated and could be multiplied indefinitely, because the disagreements about what is "fair" in education depend upon other values which vary from person to person, which provide criteria for determining relevance in matters of distribution. The principle of justice or equality, by its logical nature, only embodies the formal demands that distinctions shall only be made when there are relevant differences, it can of itself supply no more than a necessary, never a sufficient, moral basis for educational policy; for the value of what is to be distributed and the criteria of relevance for making distinctions must derive from other principles. Furthermore, there is also the ever present possibility that the pursuit of equality may conflict with adherence to other values. Disagreement usually happens when the pursuit of equality comes into conflict with liberty or with the demands for a quality of life. The defenders of the public schools, for instance, often take their stand on these two principles. Other principles such as liberty and development of quality both set limits to pursuit of equality and, in the case of education, provide content for what is to be justly distributed. Therefore, it is vain or false to assume that the only moral issues involved in educational provision are issues of equality.

That is the very logical cause of complexity and difficulty of the public schools as the 'equality'-problem. Besides, it is an empirical social fact, although morally refutable, that in every society there must be a group such as "public school élite" holding both power and prestige, and knit by a cultural solidarity. It would be descriptively said, then, the public schools will for many years retain their dominant role in preparation of English élite as the key centres for preserving class power. It is difficult to see how, in a liberal society, they can be abolished or even integrated into State system of education in the relatively near future, unless the aims, values and ideals in the whole English life could be radically changed over.