



イギリス教育学研究に関する動向と日本における受  
容：  
G.マッカロック『イギリス教育学の社会史』の精読  
を通じて

|       |   |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: Japanese<br>出版者: 北海道教育大学<br>公開日: 2024-08-22<br>キーワード:<br>作成者: 山崎, 智子<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.32150/0002000232">https://doi.org/10.32150/0002000232</a>       |

イギリス教育学研究に関する動向と日本における受容  
— G.マッカロック『イギリス教育学の社会史』の精読を通じて —

山崎 智子

北海道教育大学旭川校教育学研究室

Trends of Educational Studies and Research in Britain and its  
Acceptance in Japan:

An Intensive Reading of Japanese Edition of *A Social History of Educational Studies and  
Research*

YAMAZAKI Tomoko

Department of Education, Asahikawa Campus, Hokkaido University of Education

概 要

本稿は、Gary McCulloch and Steven Cowan (2018) *A Social History of Educational Studies and Research*, Routledgeとその日本語版である『イギリス教育学の社会史』（2023年）の精読を通じて、イギリスにおける教育（学）研究の動向と、その日本における受容について検討するものである。教育（学）研究と教員養成との関係について、マッカロックらによる原著で示されている内容について検討した後で、日本語版の翻訳や前後の解説等で示されている原著の解釈について検討していく。これらの検討を通じて、イギリスにおける教育（学）研究の動向がどのように日本において解釈され、受容されているのかを明らかにする。

1. はじめに

本稿は、Gary McCulloch and Steven Cowan (2018) *A Social History of Educational Studies and Research*, Routledge（以下「原著」）とその日本語版である『イギリス教育学の社会史』（小川佳万・三時眞貴子監訳、昭和堂、2023年、以下「日本語版」）の精読を通じて、イギリスにおける教育（学）研究の動向と、その日本における受容について検討するものである。著者であるゲイリー・マッカロック（Gary McCulloch、訳書ではゲイリー・マッカロックと表記されているが、これまでマッカロックと表記されることが一般的であったため、本稿では以下マッカロックとする）は、イギリスのユニヴァーシティ・カレッジ・ロンドン教育学研究

所 (UCL Institute of Education, University College London, 2014年にUCLと合併する以前はロンドン大学 University of Londonの構成カレッジであった。以下IOEと略する) のブライアン・サイモン記念教育史講座の教授であり、共著者のスティーヴン・コーワンは教育史研究者である (McCulloch and Cowan 2018: i)。

本稿では、特に教育 (学) 研究と教員養成との関係について、マカロックらによる原著で示されている内容について検討した後で、日本語版の翻訳や前後の解説等で示されている原著の解釈について検討していく。これらの検討を通じて、イギリスにおける教育 (学) 研究の動向がどのように日本において解釈され、受容されているのかを明らかにする。また、その際に、概念の整理に必要な不可欠な訳出上の疑問点についても述べる。最後に、イギリスと日本におけるそれぞれの教育 (学) 研究と教員養成の関係について若干の考察を行う。本書におけるEducational Studies and Researchは、日本語に訳すとすれば教育学研究・教育研究となると思われるが、本稿では教育 (学) 研究と表記する。なお、以下ではマカロック氏を著者、小川・三時両氏を監訳者、本稿の筆者を (本稿は書評ではないが、便宜上) 評者と記述する。

## 2. 原著について

### (1) 原著の概要

2018年に出版された原著は、イギリスの教育学の学会Society for Educational Studiesの全国プロジェクトである、「教育 (学) 研究の社会組織—過去、現在、そして未来 (The Social Organisation of Educational Studies: Past, Present and Future)」(2011年) を基にしている (McCulloch and Cowan 2018: xii, 日本語版265頁)。このプロジェクトは、マカロック教授に加えて、ジェマ・モス教授 (Professor Gemma Moss) とジェームス・トーマス博士 (Dr. James Thomas) —いずれも当時の所属はIOE—が関わった<sup>(1)</sup>。原著の構成は序論と結論を含めて全10章で、本全体の責任はマカロック教授が負い、第6章はコーワン博士が責任筆者である (McCulloch and Cowan 2018: xii)。加えて、プロジェクトメンバーであったトーマス博士の第5章、モス教授の教育学研究者に対するインタビュー (第8章) への貢献がそれぞれ示されている (ibid.)。各章の原題とその翻訳は以下の通りである。

日本語版への序文 (マカロック) ※日本語版のみ

はじめに (小川佳万) ※日本語版のみ

Acknowledgements ※日本語版では省略

1. Introduction (序論)

2. Interdisciplines and the modern university (学際分野と近代大学)

3. The Institute of Education London: All the gates of knowledge thrown open? (ロンドン大学教育学研究所: どんな知識の扉も開かれているのか?)

4. Organising the field: From the Standing Conference to the British Educational Research Association (教育学の制度化: 教育研究常設会議から英国教育研究協会へ)

5. A journal for the field? The British Journal of Educational Studies (教育学の雑誌の様相: 『英国教育学ジャーナル』(一九五二年~現在)を中心に)

6. Published registers and texts of education (教育学のテキストの変遷: 概説書/総覧/論集/入門書)

7. An interdisciplinary project? The case of the Centre for Contemporary Cultural Studies (学際プロジェクトの試みと失敗: 現代文化研究センターの事例)

8. Crisis and collaboration (教育学の危機と協同: 教育学研究者へのインタビューから)

9. Crossing paths? Educational studies and research in the twenty-first century (二一世紀の教育学：「交差する道（学際研究の推進）」を目指すのか？）

10. Conclusions（結論）

おわりに（三時眞貴子） ※日本語版のみ

原著の特質は、イギリスにおける教育（学）研究について、国際的・歴史的な見地から検討を加えているところである。第2章（および第3章）では大学と高等教育機関との関係から、第4章では学術団体（学会）の発展から、第5章では学術雑誌から、第6章では教育学のテキストから、第7章は事例研究から、第8章ではインタビューから、考察を行っている。原著において重要な概念が、「interdisciplinary」つまり「学際性」である（Howlett 2019: 422）。この点については、訳出との関係で後述する。

## (2) マカロックの教員養成へのスタンス

このように、様々な視点から教育（学）研究について捉えようとしているのが原著の特徴であり、また意義深いところでもある。他方、教員養成と教育（学）研究については、抑制的な記述に留まっていることも指摘できる。例えば、第2章では大学が教員養成の部門（Day Training College, 後に教育学部に改組）を設立したことや教育学教授のポストを設置するようになったことについての言及がある（McCulloch and Cowan 2018: 19-21）が、概説に留まっている。また、第3章では、1章分を割いてロンドン大学IOEについて述べているが、「[[教員] 養成カレッジからグローバルな機関へ」（Aldrich and Woodin 2021）と発展したIOEの、起源ともいえる教員養成についてはあまり焦点が当てられていない。第8章の教員養成改革に関する記述も極めて表面的なものである。こうした原著の特徴は、おそらく著者であるマカロックの研究領域（教育史）と経歴によるものであると思われる。

そもそも、イギリスの教員養成をめぐる環境には、日本との大きな相違点がある。それは、同じ大学に所属していても、研究（と教育）を担当する教員と、教育のみを担当する教員が存在するということである（高野2013a: 75）。それゆえに、教員養成担当教員が（少なくとも雇用契約上は）研究に従事していないということがしばしば起こりうる。と同時に、いわゆる日本でいうところの研究者教員が、教育学部に所属していても、教員養成には関わらないということもありうる。日本の場合は、教員養成学部のみならず研究大学の教育学部であっても、基本的には研究者教員も教員養成に関する科目を担当することがほとんどであるが、そのような日本の状況とはかなり異なった勤務環境である。どちらかといえば、日本の一般大学における教員養成課程担当教員と学部担当教員という関係に近いといえるのかもしれない。しかし、その場合でも教員養成課程担当教員が研究を職務としないことは考えづらいことに鑑みれば、やはり日本とイギリスの大学教員の雇用契約には違いがあるといえよう。

原著に関していえば、マカロック教授はいわゆる研究者教員の教育史学者であり、普段、教員養成に従事していない（と思われる）。同氏が公開している経歴<sup>(2)</sup>は、ニュージーランドのオークランド大学（School of Critical Studies in Education, Lecturer / Senior Lecturer of Education, 1983-91年）、イギリスのランカスター大学（Department of Educational Research, Professor of Educational Research, 1991-94年）、シェフィールド大学（School of Education, Professor of Education, 1994-2003年）、ロンドン大学IOE（Department of Humanities and Social Sciences, 2003年-現在）である。教師教育に関する論文（例えばMcCulloch 2021）も書いているとはいえ、教員養成に携わってきたというよりは、教育（学）研究に専念してきた、極めて研究色の強い経歴の持ち主であるといえよう<sup>(3)</sup>。こうしたマカロックのバックグラウンドを加味して、本書を読み進める必要がある。

### (3) イギリスの教員養成とIOEについて

もう一点、イギリスの教員養成の概要についても補足しておきたい。20世紀のイギリスにおいては、教員養成は大学の教育学部／学科（UDE）でなされる場合と、教員養成カレッジ（training college）でなされる場合があった（現在は「学校ベース」型の教員養成が急激に拡大している）。前者は当然大学の範疇であるが、後者は、1992年以前は非大学の高等教育機関という位置づけ（パブリックセクターとも分類された）であった。いわゆる二元制の高等教育システムの下で、イギリスの教員養成は行われ、それぞれの中で教育（学）研究がなされてきた。それゆえに、原著の記述はそうした背景を踏まえながら読む必要がある。

加えて、IOEという機関の（教育学における）リーダー的、かつ「特殊（*sui generis*）」（原著p.43）な位置づけを考慮する必要もあるだろう。IOEという機関の特殊性を知らない人が読めば、本書の立場がそのままイギリスの教育学、あるいは教員養成／教師教育に携わっている人の共通理解であると考えられるのではないと思われるが、必ずしもそうではない（例えば、原著でも紹介されているFurlong（2013）では、教育学と教員養成を視野に入れながら書かれている）。おそらく、旧来からの大学の教育学部にいる人や、旧パブリックセクターの大学の教育学部にいる人であれば、もう少し異なった切り口になったのではないと思われる。評者は、原著を読んで、IOE、かつその中でも教育史の研究者だからこその見解であると理解した。もちろんそのことが原著の意義を損ねるものではないことは強調しておきたいが、イギリスの読者であれば当然知っているであろう原著の背景を知っておくこともまた重要であると強調しておきたい。

マカロック氏の教員養成への関与の薄さも手伝ってか、原著の検討対象は、近代大学の役割、つまり、研究と教育のうち、研究のみに特化しているように読める。本研究が教育学研究についての論稿であることを踏まえれば、当然であるともいえよう。これは、同氏が所属するIOEが、2014年にUCLに統合される前は学卒レベル（postgraduate）の学生を対象とする、大学院中心の（イギリスの大学のなかでも特殊な）機関であったこととも関係しているのかもしれない。しかし、イギリスの教育（学）研究は、教員養成と深いつながりを持ちながら発展してきたこともまた事実である。例えば、原著でも紹介されているマンチェスター大学は「より成功した教育学研究の中心の一つ」（原著p.20）と評されているが、教育学教授が教員養成に携わりながら、研究と実践の架橋を強く意識していたことが先行研究では指摘されている（Robertson 1990；山崎2024）。原著では、教育学を学ぶということがどういうことなのか、教師教育の中身とはいかなるものであったのか、についての言及はほぼないが、おそらくそれこそが重要なのではないか。

### (4) 教育学の位置づけをめぐって

原著での教育（学）研究の捉え方とも関わって重要な論点になりうるのが、イギリスの大学における教育学の位置づけである。マカロックは、「教育学は1890年代に初めてスコットランドの全四大学の修士（Master of Arts）プログラムで認定科目（qualifying subject）となった…」（日本語版30-31頁）と記述しているが、イングランドでも、1883年にはロンドン大学において最初の「教育における技芸、理論、歴史（the Art, Theory, and History of Education）」という試験が実施されたという指摘もある（Sadler 1911: 16）。1910年には、EducationはBA Pass Examinationに入っている（University of London 1910: 264）。19世紀、20世紀初頭のイングランドの大学における教育学の扱い（例えば学位試験にどのように組み込まれていたのか、あるいはいなかったのか）については、原著ではほとんど言及されていないが、検討の余地があるのではないか。

原著では、後述のように、イギリスにおいて教育学の地位が低かったという見解が紹介されている。しかしながら、本当に、「教育学は地位が低い」のか否かについては、高等教育研究の視点からは再考の余地があるように思われる。いわゆるArts and Sciencesとされる数学や古典学や物理学などの「古典的」な科目

ならばともかく、それ以外の学問（例えば経済学）が発展し始める時期と、教育学が発展し始める時期には、それほど大きなずれはない。評者が普段接している一次史料からは、アカデミックな側面とプロフェッショナルな側面については「葛藤があった」と言える部分もあったことが垣間見えるが（山崎2021）、「教員養成に端を発する学問であるがゆえに」前世紀転換期からすでに「教育学は地位が低い」とされていたとは言い切れないであろう。

#### (5) 教員養成における理論と実践をめぐって

教員養成との関わりでいえば、教員養成における実習の位置づけ、そしていわゆる理論と実践の関係についての記述については注意が必要である。原著p.128, 日本語版205頁では、オックスフォード大学リチャード・プリング教授の言葉の引用を紹介しながら、「…オックスフォード大学はすでに先進的な枠組みの実践を展開しており、学校との連携協定のもと、養成課程の学生らは3分の2の時間を実習先の教室で過ごしていた」と書かれている。ここだけを読むと「3分の2の時間を実習先の教室で過ごすことが「先進的な枠組みの実践」であるように読めるが、引用元の記事（オブザーバー紙）では、プリング教授の言葉には続きがある。「ポイントは、学生が大学の人にそばにいてもらいながら働くことである。それは、本物のパートナーシップである。新たな計画の懸念は、その計画がパートナーシップを壊すであろうことであり、19世紀の方法への回帰以上の何物でもないものに終わるであろうことである。(The point is that they work in the classroom alongside someone from the university. It is a genuine partnership. The danger with the new scheme is that it will destroy that partnership and end up as nothing more than a return to the methods of the nineteenth century.)」(Hugill 1992) このプリング教授の言葉からは、オックスフォード大学では、実習時間の多寡ではなく、学校とのパートナーシップが重要であるとみなされてきたことがわかる。学校と大学のパートナーシップの在り方や、理論と実践の関係というのは、そのニュアンスの違いが重要な論点になりうることから、原著での上記の引用は、マカロックの教員養成への関心の薄さを示すものであるといってもよいであろう。

#### (6) 補足：原著の記述の誤記について

最後に、蛇足的ではあるが、記述の誤記（2か所）についても指摘しておきたい。まず、日本語版20頁に「ハーバード大学やヨーク大学といったアメリカの他大学…」という記述があり、原文でも「other US universities such as Harvard and York」(原著p.13)である。しかし、アメリカにヨーク大学はない（カナダにはある）。マカロックが引用しているバーク（2015：265, 原著Burke 2012: 169）は「ホプキンス大学もシカゴ大学もドイツの大学を模範にしたが、自ら他のアメリカの大学の模範となった。そのなかにはハーバード大学やイエール大学のような古い大学も含まれていた」と述べているため、YaleをYorkと間違えたのだと思われる（ということは、索引の「ヨーク大学（カナダ）」も正しくは「イエール大学」となる）。

そして、もう一つの誤記は、205頁、1983年にウィルビーが書いた当時のジョセフ教育科学大臣に関するサンデータイムズの記事の引用の、「教員養成における他のあらゆる事柄、例えば心理学、哲学、歴史学、教育心理学などは、大風呂敷に過ぎない」〔とジョセフは考えているという意味合い〕という箇所についてである。確かに原文でも「Everything else in teacher training – the psychology, philosophy, history, psychology of education – is so much hot air.」(p.128)とあり、2回psychologyと記述されている。それゆえに、ofがpsychologyのみにかかるものとして、日本語版でも翻訳されている。しかし、引用元のウィルビーの記事では「the psychology, philosophy, history, sociology of education」(Wilby 1983)であり、ofはpsychology, philosophy, history, sociologyすべてにかかっている。つまり、訳すとすれば、「教員養成にお

ける他のあらゆる事柄—つまり、教育心理学、教育哲学、教育史、教育社会学—は、全くのでたらめである」となる。この箇所は、イギリス教育学を構成するものとしてのいわゆる教育の「基礎学問 (foundation disciplines)」を指すものであると解釈するのが自然であろう。教育の基礎学問についての理解は、本書の読解に不可欠である。この点については、次の3.(1)でも検討する。

### 3. 日本語版について

本節では、日本語訳に当たって監訳者らと評者の読み取りの相違点について、また、その相違点を生み出したと考えられる教員養成観の相違点について、記述していきたい。評者が論点になりうると考えたのは、訳語の選定とその背後にある概念について、そして原著の解釈についてである。

#### (1) Interdisciplinarityの解釈をめぐって

まず、原著の重要な概念である、学際性 (interdisciplinarity) について取り上げたい。日本語版では、disciplinarityが「専門性」、multidisciplinarityが「総合性」、pluridisciplinarityが「複合性」、transdisciplinarityが「脱専門性」とされているが、これらは妥当か。「学際性」は、日本でも多用され、なじみのある用語であると思われる。しかし、例えばmultinationalならば多国籍、transnationalならば超国家的、と訳されたりすることを考えると、例えば「脱専門性」という言葉が想起させるものと、transdisciplinarityという原語のニュアンスには微妙な違いがあるように思われる。

新堀通也『教育病理への挑戦』においては、これらの用語の意味するものが示されている。以下は、新堀について言及した杉谷祐美子による説明である。

「広島大学名誉教授の新堀氏は複数の細分化された学問分野 (ディシプリン) による研究上・教育上の協力関係を意味する「学際性」について、広義には5つに分類されると論じた (新堀, 1996, pp.61-65)。すなわち、諸ディシプリンの並立であるmultidisciplinarity, 一つのディシプリンが主となり、他のディシプリンがその必要前提条件となって従となるpluridisciplinarity, 諸ディシプリンが対等の立場でより高い目標を目指して新しいディシプリンに統合しようとするinterdisciplinarity, 単一のディシプリンでは扱えない具体的問題を他のディシプリンの方法や視点をを用いて解決しようとするcrossdisciplinarity, そしてこれに近似しているものの、諸ディシプリンに共通し一貫する包括的な理論枠や方法論の開発を志向するtransdisciplinarity である。」(杉谷 2020 : 33)

この引用が示すように、新堀も、用語の説明を行ってはいるが、それを明確に日本語訳として提示しているわけではない。確かにこれらの用語は、説明はできても、日本語でそのニュアンスを反映させた訳語をあてて訳し分けることは難しい。そう考えると日本語版での訳語の選定にも困難があったのではないかと推測される。

加えて、学際性が意味するものについての解釈にも議論の余地があるように思われる。監訳者による「はじめに」や「おわりに」を読む限りでは、「学際性」とは「教育学とその親学問」—教育史と歴史学というような—を指すものという前提のもとで議論が進められているように読める (例えば日本語版xi頁)。しかし、原著における「学際性」とは、まずは (前節でも述べた) 教育の「基礎学問 foundation disciplines」<sup>(4)</sup>、つまり、教育哲学、教育社会学、教育心理学、教育史 (ここに比較教育学が含まれる場合もある<sup>(5)</sup>) の間での「学際性」が想定されているのではないかと考える。親学問について言及されている箇所もあり、そこで

は‘parent discipline’が用いられている<sup>(6)</sup>（原著p.41）。原著における「学際性」をいかなるものとして捉えるかによって、本全体の含意は大きく異なってくるであろう。

評者は、原著において「教育学と親学問」の学際性が想定されていないとは考えないが、まずは「基礎学問」間での学際性、つまり、教育学を断片化あるいは蛸壺化(fragmentation and compartmentalisation, p.126)させるのではなく、統一的なものとするのが原著の含意であると考え<sup>(7)</sup>。そうであるからこそ、日本語版264頁の「結論」の最後部分でフレッド・クラーク (Fred Clarke) の「具体的で多様でありながら、なおかつ統一された全体」（同様の引用は44頁にもある）という言葉が引用されたのであろう。なお、クラークの位置づけをどう解釈するかについては、次節でも取り上げる。

## (2) フレッド・クラークの位置づけをめぐって

本全体に関していえば、監訳者らは、イギリスの教育学の歴史を、教員養成から切り離す過程として読み取っていると思われる（例えば269頁）。そして、第3章で言及されているロンドン大学IOE所長（1936-45年在職）フレッド・クラークをその代表格と捉えている。なお、フレッド・クラークは社会学者カール・マンハイム (Karl Mannheim) と「ムート (the Moot)」<sup>(8)</sup>を通じて交流を深め、マンハイムをロンドン大学の構成カレッジであったLondon School of Economics (LSE) からIOEに引き抜いた<sup>(9)</sup>人物としても有名であり、マンハイム研究において言及されることもある（例えば久富 1995, 1998参照）。

しかし、原著での記述と、日本語版での記述の意味合いが異なっているのではないと思われる箇所が散見される。以下では4か所について取り上げる。第一に、日本語版40頁では、「彼〔フレッド・クラーク〕は、IOEが『教育理論、教育に関する調査、教員養成の中心』となる代わりに『教育学の要』となるために、これまでの教員養成に重きをおく態度を乗り越えるべきであると訴えた」とある。これは原文だと、「He argued that the Institute should transcend its earlier focus on teacher training to become instead ‘a centre of educational thought, inquiry and training’ and more specifically ‘a centre for educational research.’」(p.25)であり、訳としては、「彼は、その研究所〔IOE〕がそれまでの教員養成に重きをおく立場を超えて、『教育思想、探究、養成の中心』、より具体的に言えば、『教育（学）研究の中心』となるべきだと主張した。」が妥当なのではないだろうか。

第二に、41頁、「…仮に教育方法を、これまでの我々の教員養成で行われてきたように、絶え間ない教育実践によって生み出され、その教育実践の観察から得られた指導上のコツや工夫によるものだとみなすならば、大学は同様に、ダンス、手品、そして一言ってしまえば—ゴルフの教育課程を設置することさえできてしまう。」という箇所についてである。原文は「... if the processes of education are what our methods of training teachers in the past have made them appear to be, namely, a series of didactic tricks and devices picked up from observation and assimilated by persistent practice, then the University might just as well institute courses in dancing, conjuring and shall we say? – golf.」(p.26)である。訳としては、「もし教育の過程が、これまでの我々の教員養成方法で行われてきたようなもの、つまり、観察から得られるあるいは持続的な実践から取り入れられる、教育を行う上でのコツや工夫の連続であるならば、大学はダンスや手品、そして言ってしまうえばゴルフのコースもまた設置するかもしれない。」という意味合いであろう。日本語版では「教育方法を…」と始まるが、主語はあくまでも「教育の過程」なのではないかと考える。

第三に、41頁では、「大学教育学科連合 (University Departments of Education: UDEs)<sup>(10)</sup>を構成する教育学科は、大学に組み込まれた単なる教員養成機関として正当化されるのではなく、むしろ教育に関する科学研究を担う組織として正当化されるのであり、そうした研究に付随するものとして、あるいは研究のために特別な役割を担うが故に教師を養成するのである」と訳されている。原文は「A University Department

of Education is not justified merely as a training college; rather it can train teachers because of the special character that belongs to it, or should belong to it, as an organisation for the scientific study of education.] (p.26) であり、「大学教育学部は単に大学に組み込まれたトレーニングカレッジとして正当化されるのではなく、むしろ、教育の科学的研究のための組織として持っている、あるいは持つべき特別な性格ゆえに、教師を養成することができるのである。」という意味合いではないだろうか。日本語版での訳だと、教員養成機関としての意義が否定的に捉えられているように読めるが、原文ではそうではなく、教員養成には教育に関する科学的研究が必要であることを示しており、教員養成そのものの意義も否定されているわけではない。

第四に、49-50頁、「イングランドにおいて通学制教員養成カレッジという存在が人々の興味を掻き立てることはなかった。というのも多くの人々は通学制教員養成カレッジをあまり評価していなかった！」というクラークの言葉は、原文だと、「Training Colleges excite no enthusiasm in England: for many that puts it mildly!」(p.31) である。興味を掻き立てない、評価していない、というのはかなりネガティブな表現であるように聞こえるが、クラークはそこまで言いたかったのか。多くの人々が教員養成カレッジに熱狂する、というような状況は現実的にはあるはずもないので、妥当な表現であるといえよう。むしろここで重要なのは、クラークが、前述のように教員養成のための機関としてだけではなく、教育の科学的研究を行う機関、そして国政 (statecraft)<sup>(11)</sup>にも影響を与えようような機関としてIOEを発展させたいと考えていたことであろう。そのように考えると、実際のクラークの表現のニュアンスと、訳文には乖離があるのではないか。加えて、なぜtraining collegeを「通学制」教員養成カレッジと訳したのかについて、原著及び日本語版からは読み取ることができなかった。Training collegeには様々なタイプがあることに鑑みれば、あえて通学制教員養成カレッジと限定して訳出したことの意味を示す必要があったように思われる。

以上4か所の日本語版の記述からは、イギリスにおける教育学の後発性と、教員養成が大学関係者からも軽視されてきたことが示唆されている。確かにマカロックも結論で「教育学は概して教員養成に由来するため、大学の専門的な学問分野としては受け入れられなかった」(日本語版259頁)と書いている。しかし、繰り返しになるが彼は教員養成と教育学研究については表面的な記述しかしておらず、そうした原著のスタンスを考慮することなしにイギリスの教育学研究全体を論じることは危険ではないか。

監訳者の三時氏は、「おわりに」のなかで、教育学の後発性を殊更に強調し、「学問として認められるために、教員養成を切り離し、人文学の主要な学問領域を基礎学問として発展を遂げようとしたことは自然の流れだったとも言えよう」(269頁)とまとめている。(氏がここで使用している「基礎学問」といゆる教育の「基礎学問 (foundation disciplines)」はおそらく異なっていると思われる。)そして、「もしも工夫やコツでいいならゴルフの教育課程でさえできてしまう」というフレッド・クラークの言葉を引用して、彼を「教育学を教員養成から切り離したいと考えていた人々」(同上)の一人であったとみなしている。しかし、むしろ重要なのは、クラークが同じ文献の中で、「UDEは単に大学に組み込まれたトレーニングカレッジとして正当化されるのではなく、むしろ、教育の科学的研究のための組織として持っている、あるいは持つべき特別な性格ゆえに、教師を養成することができるのである」(原著p.26)と述べたことであると評者は考える。クラークは教育(学)研究を発展させることでこそ教師を育てることができる、と述べたのであって、「教育学を教員養成から切り離したいと考えていた当時の人々」の一人とはいえないであろう。

クラークは、1940年代の教員養成についての政府委員会、通称マクネア委員会で委員を務めた際、大学のなかに地域教員養成機構(報告書内ではArea Training Authorities、実際にはArea Training Organisationという名称(略称ATO)で設立された)をつくるという案(通称A案)を支持した。なお、B案は、地域教員養成機構を大学内部ではなく、合同委員会(Joint Board)として設置する案であり、A案とB案の両

論併記とされた（高野 2005参照）<sup>(12)</sup>。

A案について、マクネア報告（McNair Report）では以下のように述べられている（Board of Education 1944）。

「教師が十分な教育を受けることは、医師や法律家と同様に重要である。教育しようとする者は、自らも教育されなければならない。…。[教員]養成はもはや、十分に教育を受けていない者に「仕事のコツ (tricks of the trade)」を授けることではなく、満足がいく程度に教養のある若者たちに対して、専門職の根底にある原理について啓蒙することであり、それに付随して、この専門職には教えること以上のものも含まれている。(It is as important for the teacher to be well educated as it is for the doctor or lawyer. He who would educate must himself be educated. ... Training is no longer a matter of giving the intellectually undernourished some 'tricks of the trade'; it is the enlightenment of reasonably cultured young people about the principles underlying their profession which, incidentally, includes much more than teaching.)」 (para. 163)

このマクネア報告における言及では「仕事のコツ」という表現が、そして前述のクラークの言葉では、「教育を行う上でのコツや工夫の連続」という表現が使われており、共通点が見いだせる。加えて、クラーク本人は、見習い教師からオックスフォード大学DTCに進学、同大学の学位も取得し、学者としてのキャリアを形成した人物である。これらを総合的に考えると、クラーク自身は大学が教員養成に関与することに対しては肯定的であり、むしろ教育（学）研究と教員養成のつながりを重視していた人物と捉える方が自然であるといえよう<sup>(13)</sup>。

また、教育学が大学において軽視されてきたことの一例として、三時氏は、（同氏の指導教員でもある）安原義仁氏による通史である『イギリス大学史』（2021年）において教育学に関する記述がないことを挙げている。三時氏は、「中世から現在に至るまでの800年という長期にわたるイギリスの大学史を理解するために、教育学の学問としての歴史は必要ないのである」（267頁）とまとめている。確かに安原（2021）では教育学や教員養成に関しての言及は見当たらない。しかしこの指摘は少なくとも他のイギリスの大学の通史であるAnderson（2006）や、イギリスの国家と大学の関係についての著作であるVernon（2004）においては、それぞれ、数ページではあるものの、DTCやその後の大学教育学科・学部の設置についての言及があり、近代大学と教員養成については論じられている。また、イングランドにおける近代大学（特に市民大学とよばれる一連の大学群）についてのアーミテージによる研究（Armytage 1955）においても、（教育学はともかく）少なくとも教員養成については言及がなされている。このことを踏まえれば、安原氏の記述とそれに対する三時氏の言及はあくまでも両氏の認識や立場を示すものであるといえよう。

### (3) その他の訳語の選定をめぐって

上記(1)～(3)に加えて、訳語をめぐっていくつか気になった点についても述べておきたい。まず、日本語版副題「学問としての在り方をめぐる葛藤」という文言は、原文のどこを指しているか。2011年のマカロックの著書、『*Struggle for the History of Education*』からであるのだろうか。

また、日本語版における「専門職教育 (professional education)」と「職業教育 (vocational education)」の異同についても指摘しておきたい。原文ではprofessionalの語が使われていても、訳文では職業と訳されている箇所がある。しかし、「職業準備」（3頁）と、「professional preparation」（p.2）には、ニュアンスに違いがあるのではないか。例えばDTCの起源についてのサドラーの論説（Sadler 1911）においても、

「professional training」など、professionalという言葉が使われており（反対にvocationalという言葉は出てこない）、そのニュアンスは重要なのではないかと思われる。加えて、68頁、「専門職団体としてのIOEは特殊であったが…」は原文では「the IOE as a specialist institution was *sui generis* but...」(p.43)。専門職という用語は、professionalの訳語として用いられることが多いため、specialist institutionの訳としては、例えば「専門的な機関」のような訳語の方が原文のニュアンスを表すことができると考える（例えば村上編2022参照）。

そして、日本語版では、BERAなどのAssociationは「協会」、History of Education SocietyなどのSocietyは「学会」と訳し分けられている（ただし、イギリス教育社会学会はAssociationだが「学会」と訳されている）。おそらく、Society for Educational Studiesに「教育学会」という訳をあてているためだと思われるが、BERAを「協会」とするのは、分かりづらいのではないかと考える。日本では、イギリス教育学会といえば、BERAを指すであろう。日本の学会の英語名称を見る限りでは（教育学系の学会でもそれ以外の学会でも）、AssociationでもSocietyでも「学会」である。原著p.55のHull Conferenceは、日本でいう学会というよりは全国会議のようなものではないか。なお、Training College Associationは「教員養成カレッジ学会」と訳出されている（34-35頁）が、これはむしろ「協会」なのではないかと考える。

次に、原著で言及されている著作について、その日本語訳にも議論の余地があるのではないかと考えた。例えば、①4頁で言及されているFurlongの‘anatomy of discipline’は『学問の構造』と訳されているが、イメージとしては、やはり、「解剖(学)」なのではないか。Furlong (2013) の表紙にはレオナルド・ダ・ヴィンチのウィトルウィウスの人体図が載っている。また、②Graff著、*Undisciplining Knowledge: Interdisciplinarity in the Twentieth Century*の訳が『学問的ではない知識』（7頁）とされている。学際性についての研究であることを考えると、知識を非規律化する、知識・学問分野を解きほぐす、というような意味合いなのではないかと思われる。付言すると、Historian of literacyの訳語として、「文学史家」（7頁）、「学術史家」（13頁）があてられているが、Graffは識字の研究をしており、識字史家／リテラシー史家という意味だと思われる。また、③127頁、『*Paedagogica Historica*』は『歴史教育』ではなく『教育史』であろう（雑誌は三か国語の国際教育史雑誌。各大学OPAC等によると、題名はラテン語。）。④バーミンガム大学CCCSが出版した『*Unpopular Education*』が「支持されない教育」と訳されているが（177頁など）、popular educationつまり民衆（のための）教育であったはずのものがそうではなくなっているという現状認識から出たタイトルであることを示す必要があるように思われる。例えば大田直子は「不人気な民衆教育」（大田2010：53）「民衆に支持されない教育」（同：54）と訳出している。

そして、イギリスの教育に関する役職の訳出についても気になった点を指摘しておきたい。まず、日本語版45頁、「ロンドン大学学長のエドウィン・デラ」とあるが、「The principal of the University of London, Edwin Deller」（原著p.29）は「学長」ではなく、事務方のトップであり、正式名称はprincipal officerである。訳としては「事務局長」あるいは「最高責任者」であろう。ロンドン大学の執行部は、名誉職としての大学のトップである名誉学長（chancellor）、実質的な長である学長（vice-chancellor）、そして、事務方のトップであるprincipal officerなどから成り立っていた（University of London 1920: 72, 97）。

もう一つ、principalという単語の翻訳に関わっては、第4章81頁の「校長による講義と方法学教師の実地授業」という箇所、原著では「the principal's lecture and demonstration of the master of method (p.51)」であるが、ここでのprincipalは、教員養成カレッジの長（学長）を指しているのではないか。確かにprincipalという単語は校長と訳すこともできるが、一般的にイギリスの（初等・中等学校の）校長は、headteacher、あるいはheadmaster / headmistressである。「校長による講義と方法学教師の実地授業」と聞くと、日本の教職課程でもよくある、いわゆる実務家教員の校長経験者による講義であるように思えるが

(実際に、高妻 (2023) による日本語版の図書紹介ではそのように解釈していると思われるし、評者もそのように読んだ)、そうではなく、カレッジの長による講義であろう。日本語版の記述が、現代日本の教職課程における実務家教員の授業のようなものを想起させるように読めてしまうのは、誤解を招くのではないか。

主だった箇所は以上であるが<sup>(14)</sup>、最後に翻訳の揺らぎについても指摘しておきたい。日本語版では、Educational researchを「教育学研究」と訳すことが1頁に書いてあるが、「教育研究」と訳されている箇所もある(例えば202頁)。また、Vice-Chancellorの訳が、「副総長」(24, 26頁)、「副学長」(32, 106頁)、「学長」(91頁)と異なっており、統一されていない。Vice-Chancellorは大学の実質的なトップであり、しかし名目上のトップはChancellorであることを踏まえれば、「副総長」／「副学長」／「学長」いずれの訳もありうると思われるが、いずれかに統一する必要があるだろう。他にも、原文で同じ単語が使われているのに訳が異なっているケース(例えばReview批評(10頁)／評論(109頁ほか))、訳が同じなのに原文では異なっているケース(例えば116-117頁、訳は同じ「統合」であるものの、原語はintegrated／consolidation)もあり、読み進めるのに注意を要する。そして、202-203頁の「教員養成」は原文だと「teacher education」である(p.127)。しかし、「教師教育」と訳されている箇所もある(例えば204頁)。この点については、teacher trainingとteacher educationの含意の違いを重視する立場からは、訳し分ける必要があると考える<sup>(15)</sup>。

#### (4) 原文の解釈をめぐって

最後に、原著の構文の解釈に関連して、評者の読み取りが日本語版と異なっているように思われた箇所を示しておきたい。以下では8つについて述べる。もちろん、評者の訳出が原著の意味を取り違えていることもあると思われるし、日本語版出版にあたっては細心の注意が払われていることは十分理解したうえで、一読者の率直な感想である。

第一に、45-46頁、「その理由は「第一に、これまで味わうことがなかった地位を教育学者たちに与える」ことであり、第二に「イギリス人に彼らのシステムの良さを的確に示し、教育学全体の発展に寄与させる」からである」という箇所、原文は「first, because it will give the subject itself a position which it has not hitherto enjoyed, and, secondly, because it may make the English articulate about the strength of their system and contribute to the progress of education generally」(p.29)である。「教育学者たち」は、「the subject itself」=「その科目〔教育学〕自体」ではないか。また、「教育学全体の発展に寄与させる」は、「それ〔高度な教育学研究の中心地を設立すること〕は…教育全般の発展に寄与するかもしれない」という意味合いではないか。なお、この箇所はアイザック・キャンデル(日本語版ではカンデル, Kandel)の手紙の文面である。

第二に、81頁では、「教員養成カレッジや大学の教育学科、その他の教員養成機関は、このとき大学の教育学部に再編されたり、教員養成カレッジの規模が大幅に拡張されたりした」と訳されているが、これはあくまでもロビンズ委員会の勧告であったことを明示する必要があるだろう。というのも、実際には、ロビンズ報告の意図とは異なって教員養成カレッジの大学への再編には向かわず、単科の「教育カレッジ(College of Education)」として(つまり非大学の高等教育機関として)再編されたからである。原著p.50では、前文を受ける形でロビンズ委員会の勧告では大学への再編等が想定されたことが書かれている。

第三に、170頁、「知識と研究の中心としての各教科それぞれへの学問の関心から…」という箇所、原文(p.107)は「With these we have moved a long way from the interest in subject discipline as being central organizing agencies of knowledge and research.」である。訳すと、「これらとともに我々は、知識と研究を中心となって組織するエージェンシー(行為主体)であるものとしての、学術科目訓練への関心か

ら、長い道のりを歩んできた。」というような意味ではないかと考える。なお、subject disciplineという箇所に関しては、現時点では学術科目訓練としたが、より適切な語があるようにも思われる。

第四に、172頁、「長きにわたり教育学は、学問的には支流とみなされ、『科目』または『探究分野』として捉えられてきた」という箇所、原文は「Education studies have been considered as the disciplinary arm of education understood as a “subject” or field of enquiry.」(p.109)である。The disciplinary arm of educationは、「学問的には支流」というよりは、「教育の（に関する）学問的な部門」というような意味合いではないか。（加えて、field of enquiryになぜ「」を加えたのか。）翻訳としては、「教育学研究は、「科目」あるいは探究分野として理解される、教育の学問的な部門とみなされてきた」という意味ではないかと評者は捉えた。なお、引用元であるKassemらの著書は、『教育学研究 (Education Studies)』というタイトルであり、引用箇所はForewordの第一文目である（当該箇所の著者はTotterdell）。『教育学研究』というタイトルの本の序文で、いきなり「学問的には支流」などと言うだろうかという素朴な疑問もある。

第五に、172-173頁、「トッターデルにとって重要なのは、教育学が政策と実践に関する当面の関心を越えたその先の『課題について真剣に考える』領域を提供することである。彼の懸念の一つは、そうした『真剣な』思考が単なる『理論』として転用される傾向であり、ともすると教育学が知的とはいえないものに堕してしまうことにある。」という箇所について、原文は、「One of his concerns in the tendency that for such ‘serious’ thinking to be parodied as mere ‘theory’, a tendency that can lead to de-intellectualising the study of education.」(p.109)である。「Be parodied as mere ‘theory’」は「単なる「理論」として転用される」でよいかについては検討の余地があろう。「『理論』としてパロディに過ぎないものになってしまう」というような意味合いではないかと評者は考えた。なお、Totterdellの原文（マカロックの引用元）は、「Education studies have been considered as the disciplinary arm of education understood as a “subject” or field of enquiry. It provides a location for serious thought about issues in education that extend beyond the immediacy of current policy and practice. Regrettably, it sometimes too readily gets parodies as mere ‘theory’.（教育学研究は、「科目」あるいは探究分野として理解される、教育の学問的な部門とみなされてきた。それ〔教育学研究〕は、現在の政策や実践に関する直接性（近接性）を超えた教育課題について真剣に考える場を提供する。残念なことに、それは時折、あまりにも簡単に単なる「理論」としてパロディ化されてしまう。）」（Totterdell 2006: xv, カッコ内の訳は評者による）である。

第六に、これは必ずしも訳出の問題ではないが、174頁、「…教育学というものに批判的で分析的かつ「抵抗的」な態度をとり…」という箇所のイメージが掴みにくい。原文は、「it takes a critical, analytical and ‘resistant’ approach to the study of education」(p.110)である。「教育学というもの」というよりは、先行研究を無批判に受け入れるのではなく批判的に見る、というような意味合いなのではないだろうか。

第四から第六の点について、これらの記述の趣旨は、教育学全体のレベルや地位が低いことを示したいというよりは、教育について何か書いていけば教育学だと言わんばかりの、学問とは言い難いカッコつきの「教育学」研究に対してマカロックが批判的であることを示すものであると評者は捉えた。

第七に、194頁、「…いわゆる『保守党による再構築から教育を守る必要』に対抗して制定された、保守党政権による1988年教育改革法 (Education Reform Act) に先立ち、保守党政権の教育政策を批判する書籍の出版に向けて再準備した。」という訳は適切か。原文 (p.122)を確認したところ、「…保守党政権による1988年教育改革法 (Education Reform Act) に先立ち、それ〔CCCS教育グループ〕が言うところの『保守党による再構築から教育を守る必要』に応えるように考案された、保守党政権の教育政策を批判する書籍の出版に向けて再結成した。」という意味合いではないかと考える。

最後に、235頁、「白書の中で、…学校ベースの新卒者教員養成 (Initial Teacher Training ITT)〔訳註五〕

への教育省による資金提供は、将来的に少なくとも優等学位の二級を取得した卒業生のみ限定されることになるだろうと発表した」とあるが、原文では「学校ベースの」にあたる語はない。マカロックの原文は、「The White Paper announced that DfE funding for ITT would in future be confined only to graduates who had at least a Second Class degree, in order to help improve the quality of teachers and teaching and to raise the status of profession.」(p.148)であり、「教員養成 (ITT) への教育省の資金提供」としか書かれていない。つまり、いわゆる学校ベースの教員養成（オルタナティブルートの一つであり、後述のSCITTやSchool Directなどを含む）も、PGCEなどの従来型の高等教育機関ベースの教員養成も、いずれの教員養成方法でも適用される文言であろう。当該白書『教えることの重要性 (*The Importance of Teaching*)』の元の文章も確認したところ、「ceasing to provide Department for Education funding for initial teacher training for those graduates who do not have at least a 2:2 degree」(DfE 2010: 9)とあり、別の箇所では「we will raise the bar for entry to PGCE teacher training by ceasing to provide Department for Education funding for applicants who do not hold at least a 2:2 degree or equivalent from September 2012」(ibid.: 21)としてPGCE志願者への資金提供の条件の厳格化についても述べられている。なお、日本語版では訳註（第9章訳註五）も加えられていて、「複数の学校がコンソーシアムを組んで教員養成を行う仕組みであるSchool-Centered Initial Teacher Training (SCITT) のことだと思われる」(257頁)とされている。しかし、繰り返しになるが原文では学校ベースの教員養成と書かれてはいないし、School-Centred Initial Teacher Training、通称SCITTについて付言すれば、あくまでも学校ベースの教員養成方法の一つであって、学校ベースの教員養成=SCITTではない。この訳註に限ったことではなく、日本語版全体に言えることであるが、文中や章末に付されている訳註や補足には出典がなく、確かな証拠が示されずに書かれている箇所が散見される<sup>(16)</sup>。

#### 4. 考察とまとめ

以上、原著と日本語版それぞれの記述の分析からは、以下のことがいえよう。

まずは、原著の意義とその限界である。すでに述べてきたように、原著は、「学際性」をキー概念としつつ、多角的に教育（学）研究の発展の歴史を明らかにしようとした「一流でオリジナルな貢献」(Gearon 2019: 278)がある著書であることは疑いがない。その一方で、教員養成と教育（学）研究という視点での検討はあくまでも概説的・表面的なものであり、本書の構成からも、本文の記述からもその関心の薄さが読み取れる。そうした特質のある著作であることについては留意が必要である。

日本語版では、そうしたマカロックの教員養成に対する消極的な記述（明示的に否定的ではないが、消極的な記述と表現するのが妥当だと思われる）を超えて、教員養成は教育（学）研究から切り離されてきたもの、またそうなるべくしてなったもの、と解釈され、翻訳もそうした解釈に沿うものとなっていることが指摘できる。こうしたニュアンスの違いは、例えば、クラークの言葉の翻訳に如実に表れている。なお、原著の著者であるマカロックは、クラークの教育（学）研究の歴史的展開のなかでの重要性については言及しており、原著の出版前後にクラークに関する論文も著している (McCulloch 2014, 2022, 2023) が、クラークと教員養成の関係について積極的に評しているわけではない。

確かに教員養成と教育（学）研究を両立させていくことは容易ではなく、例えばイギリスの大学の研究評価である（であった）Research Assessment Exercise (RAE) において、教育学部が研究面で苦戦したという事例（高野2013a参照）もある。その一方で、イギリスの大学教育学部は教員養成に端を発するものであり、様々な時代の大学における教員養成を担った研究者がむしろ理論と実践の両立、専門職訓練とアカデ

ミックな教育の両立を目指していたこともまた先行研究において明らかにされている（例えばRobertson 1990参照）。フレッド・クラークはその最たる例であろう。この点、師範学校と大学がそれぞれ別の発展を遂げた日本とは大きく状況が異なっている。

監訳者らと評者の解釈の違いはそのまま「教育学研究」や「教育学研究と教員養成」に対する見解の違いを反映していると思われる。これはあくまでも立場の違いであって優劣があるわけではないと考えるが、大学における教員養成のありようが日本でもイギリスでも鋭く問われていると自覚する評者の立場からは、「教育学研究と教員養成」について、より詳細な考察の必要性があることを原著及び日本語版の精読から再認識した。この点については、今後の検討課題である。

## 註

- (1) <https://soc-for-ed-studies.org.uk/prizes-grants-and-applications/national-awards>（最終閲覧日2023年11月29日）
- (2) <https://www.researchgate.net/profile/Gary-Mcculloch>（最終閲覧日2023年11月29日）
- (3) ただし、いわゆる研究者教員がすべて教員養成に関わっていない、あるいは関わったことがない、というわけではない。例えば教育社会学者ジェフ・ウィッティ（Geoff Whitty, 元IOE所長）は、ブリストル・ポリテクニク（ポリテクニクとは、非大学の高等教育機関であり、1992年継続・高等教育法によって大学に昇格した）で教鞭を執っていた。また、ジョン・ファーロング（オックスフォード大学名誉教授）のように、教師教育研究で多くの業績を持つ研究者教員もいる。
- (4) Foundation disciplinesについては高野（2013b）参照。教育の学問分野（disciplines of education）についての研究としては、Furlong and Lawn eds. (2011) が挙げられる。
- (5) 教育学研究の重要な機関としても著名なIOEでは、教育学は4つのディシプリンに比較教育学を加えた5つのディシプリンからなると考えられてきたという（Aldrich and Woodin 2021: 324）。
- (6) 教育の基礎学問については、高野和子氏（明治大学）との研究交流から示唆を受けたことを付記して御礼申し上げたい（高野2013bも参照）。いうまでもなく文責は評者にある。
- (7) 参考までに、イギリスの教育学と「親学問」との関わりについては、Furlong and Lawn (2011: 181) でも言及されている。教育社会学（社会学）や教育哲学（哲学）と比べて、（マカロックの分野である）教育史は歴史学との関わりというよりも教育史の国際的ネットワークの強化という傾向が見られることが示されている。
- (8) 日本語版52頁ではこの「ムート」が「[タウンホールや民会のこと]」と補足されている。確かにmootという言葉自体の意味としてはそうなのであろうが、ここでは大文字の「the Moot」であり、1938年から1947までキリスト教知識人が中心となって行われた研究会（久富1997: 17-18; 松田編2000: 1726）を指している。
- (9) マカロックがブライアン・サイモン記念講座教授（教育史）であるように、IOEにはカール・マンハイム記念講座教授（教育社会学）もある。初代はバジル・バーンステイン（Basil Bernstein, 日本語版ではベイジル・バーンステインと表記されている）、他にもジェフ・ウィッティやスティーブン・ボール（Stephen Ball）がそのポストにあった。なお、日本語版では「ステファン・ボール」と訳されているが、「スティーブン・ボール」であろう（例えばボール&ヨーデル2009参照）。
- (10) A University Department of Education (pp.26, 128) の訳として「大学教育学科連合」（41, 205頁）あてられているが、なぜ「連合」なのかが示されていない。UDEは、教師教育に関する研究でしばしば用いられる用語であり（例えばThomas ed. 1991）、シンプルに、「大学の教育学部（あるいは学科）」でよいのではないかと評者は考える。なお、departmentを学部と訳すか学科と訳すかについても注意が必要であるが、本稿ではさしあたり厳密には訳し分けていない。
- (11) 50頁では「国政や外交活動」と訳されているが、ここでの文脈で外交活動まで含まれるのかについては検討の余地がある。
- (12) 関連して、102頁訳註一に、1944年マクネア委員会において「高等教育機関に教員の訓練機関を設置することが提案された」とあるが、この説明だと、「[大学・非大学両方を含む] 高等教育機関に [これまでではなかった] 教員の訓練機関 [= 教員養成機関] を設置することが提案された」と理解されかねないのではないか。おそらく、A案ことを指しているのだと推測されるが、そうであるとするならば、「大学に地域教員養成機構を設置することが提案された」とする必要があるであろうし、繰り返しになるがマクネア報告はA案B案両論併記である。実際にATOが作られた際、A案をベースにATOを設立したところがほとんどであったが、B案を選んだところもあったし、それ以外の形式でATOを作ったところもあったといわれている（Patrick 1986参照）。
- (13) フレッド・クラークの思想と実践についての検討は、今後の課題である。

- (14) 他にも、例えば、①49頁 (p.31), 「『先駆的な』共同研究」は「advanced cooperative study」, 「大学院生」は「advanced students」の訳であるが、それぞれ訳として適切か、②51頁, 「ロンドン大学子ども発達学科」は、原文にない「ロンドン大学」を補足して書かれているが、同学科はIOEの一部局であるため紛らわしいのではないか、③71頁, 「Organising the field」は「教育学の制度化」とあるが、「(学問) 領域の組織化」というニュアンスではないか (そのように書いてある箇所もある)、④79頁, アメリカの「衆議院」は「下院」あるいは「代議院」ではないか、⑥190頁, 「オックスフォード大学のラスキン・カレッジ」は「オックスフォードのラスキン・カレッジ」であり、「大討論会」は「大討論」でよいのではないか、などが指摘できよう。
- (15) この点に関連して、169頁, 「…教師の役割, 研修, 地位と教えることの変化…」は, 「…教師の役割, 養成 (training), 地位と教職 (teaching) の変化…」であると考えられる。
- (16) 例えば第8章訳註一 (230頁) では、高等教育の二元制について、安原 (2021: 461-464) の記述をもとに説明がなされていると思われるものの、出典がない。第9章訳註三 (257頁) では、IOEについて、「ユニヴァーシティ・カレッジ・ロンドンと合併する以前、ロンドン大学教育学研究所 (IOE) は大学院教育と研究を行う機関であったが、二〇一四年の合併後はロンドン大学の教育学部としての機能を持つようになった」とあるが、しいていえば、ロンドン大学 (University of London) ではなく、ユニヴァーシティ・カレッジ・ロンドン (University College, London) の教育学部としての機能を持つようになった、としなければ正確とはいえない。

## 引用文献

- Aldrich, R. and T. Woodin (2021) *The Institute of Education: From Training College to Global Institution*, UCL Press
- Anderson, R. (2006) *British Universities: Past and Present*, Hambledon Continuum
- Armytage, W.H.G. (1955) *Civic Universities: Aspects of a British tradition*, E. Benn
- スティーブン・ポール&デボラ・ヨーデル (2009) 『公教育にしのびよる私営化』福田誠治他訳, アドバンテージ・サーバー
- Board of Education (1944) *Teachers and Youth Leaders: Report of the Committee appointed by the President of the Board of Education to consider the Supply, Recruitment and Training of Teachers and Youth Leaders*, HMSO
- Department for Education (2010) *The Importance of Teaching*, The Stationery Office
- Furlong, J. and M. Lawn eds. (2011) *Disciplines of Education: Their role in the future of education research*, Routledge
- Furlong, J. (2013) *Education – An Anatomy of Discipline: Rescuing the university project?*, Routledge
- Gearon, G. (2019) '(Book Review) A social history of educational studies and research', *British Journal of Educational Studies*, 67
- Howlett, J. (2019) 'A social history of educational studies and research, by Gary McCulloch and Steven Cowan', *History of Education*, 48:3, 422-424
- Hugill, B (1992) 'Why Mr Clarke has got it all wrong', *The Observer*, 5 January
- Kassem, D., E. Mufti and J. Robinson eds. (2006) *Education Studies: Issues and Critical Perspectives*, Open University Press
- 高妻紳二郎・白幡真紀 (2023) 『【図書紹介】ゲイリー・マッカロック/スティーヴン・コーワン著『イギリス教育学の社会史—学問としての在り方をめぐる葛藤』(小川佳万, 三時眞貴子監訳, 昭和堂, 2023年)』『日英教育研究フォーラム』137-140頁
- 久富善之 (1995) 「イギリスのK.マンハイム (下)」『〈教育と社会〉研究』5, 33-36
- 久富善之 (1997) 「英国におけるカール・マンハイム (上) —社会学的教育理論展開の社会史と個人史」『〈教育と社会〉研究』7, 12-20
- 久富善之 (1998) 「英国におけるカール・マンハイム (下) —社会学的教育理論展開の社会史と個人史」『〈教育と社会〉研究』8, 61-69
- 松田徳一郎編 (2000) 『リーダーズ・プラス』研究社
- 村上陽一郎編 (2022) 『「専門家」とは誰か』晶文社
- McCulloch, G. (2011) *The Struggle for the History of Education*, Routledge
- McCulloch, G. (2014) 'Fred Clarke and the internationalisation of studies and research in education', *Paedagogica Historica* 50(1-2)
- McCulloch, G. (2018) 'Past, Present and Future in Teacher Education', *Research in Teacher Education*, 8(2), 30-32
- McCulloch, G. (2022) 'Fred Clarke, the Institute of Education (London) and educational studies', *London Review of Education*, 20(1), 39, 2-10

- McCulloch, G. (2023) 'Fred Clarke: Institute of Education and Educational Studies', *日英教育誌: forum: narratives, paradigms, criticisms, trans-national journal of education and culture*, (6) 41-55
- McCulloch, G. and S. Cowan (2017) *A Social History of Educational Studies and Research*, Routledge (= G.マッカロック・S.コーワン (2023) 『イギリス教育学の社会史—学問としての在り方をめぐる葛藤』小川佳万・三時眞貴子監訳, 昭和堂)
- 大田直子 (2010) 『現代イギリス「品質保証国家」の教育改革』世織書房
- Patrick, H. (1986) 'From Cross to CATE: the universities and teacher education over the past century', *Oxford Review of Education*, 12(3), 243-261
- Robertson, A. (1990) "Between the Devil and the Deep Sea". Ambiguities in the Development of Professorships of Education, 1899 to 1932', *British Journal of Educational Studies*, 38(2), 144-159
- Sadler, M.E. (1911) 'University Day Training Colleges: Their Origin, Growth, and Influence in English Education', in *The Department of Education in the University of Manchester*, Manchester University Press.
- 新堀通也 (1996) 『教育病理への挑戦—臨床教育学入門』教育開発研究所
- 杉谷祐美子 (2020) 「セッション1—基調講演—の司会を担当して」広島大学高等教育研究開発センター編 『今後の大学教育を考える—文理融合型教育への期待と課題—第47回 (2019年度) 研究員集会の記録』高等教育研究叢書156
- 高野和子 (2005) 「教員養成における大学の役割—イギリス戦後改革の再検討 (その3)」『明治大学人文科学研究所紀要』56, 85-115
- 高野和子 (2013a) 「激動のなかで教師教育研究を創る—教師教育担当教員 teacher educators を念頭においたイギリスでの試み」『明治大学教職課程年報』35, 72-87
- 高野和子 (2013b) 「教員養成と教育学研究—高等教育のなかでの教員養成の位置とも関わって」『日英教育研究フォーラム』17, 11-16
- Thomas, J.B. ed. (1991) *British Universities and Teacher Education: A Century of Change*. Falmer Press
- University of London (1910) *The Calendar for the year 1910-1911*, University of London
- University of London (1920) *The Calendar for the year 1920-1921*, University of London
- Vernon, K. (2004) *Universities and the State in England, 1850-1939*, RoutledgeFalmer
- Wilby, P. (1983) 'Teaching: The real dangers', *The Sunday Times*, 27 March
- 山崎智子 (2021) 『イギリス大学制度成立史—国家と大学のダイナミズム』東信堂
- 山崎智子 (2024) 「イギリス・マンチェスター大学における教員養成の成立—Day Training Collegeの教育理念に着目して」『日英教育研究フォーラム』28
- 安原義仁 (2021) 『イギリス大学史—中世から現代まで』昭和堂

付記：本研究は科研費 (23K02154) の助成を受けた研究成果の一部である。

(旭川校准教授)