

Seminar on 26th February 2015 in Mukogawa Women's University

History and memory for reflection on teaching and learning

Dr Peter Cunningham*

Learning objectives:

- To get students thinking critically about teachers' training and roles
- To encourage students to work collaboratively and through discussion
- To review historical research as a way of understanding teachers' changing roles, identities and professional development over time.
- To encourage students to reflect critically on their own histories of learning.
- To get students reflecting on present and future needs of the teaching profession

History in the formation of identity

The main focus of this presentation will be on **teachers**, the distinctive nature of the work they do, their particular contribution to society's system of education and schooling, and the **professional and personal identities** that they acquire.

My methods for studying teachers are historical, biographical and autobiographical. I want us to think critically about these methods as ways of researching teachers and education in general. I interviewed teachers after they'd completed their working lives but most of you are at the beginning of your working lives. So in order to think about the methodology I will be asking you to **reflect historically and autobiographically on your own lives as learners**.

An important context for studying the work and careers of teachers is the key **role that education plays in the formation of identity, especially national identity**. That may be a focus for your own autobiographical reflections. An especially significant question for schools and for teachers is how students in different parts of the world develop a sense of national identity, as Japanese citizens for example, or British citizens.

So at the very start of this historical session I want to begin by thinking about the part that history plays in children's learning, especially its contribution to what we might call the 'citizenship curriculum' in school. But education begins long before school. Our learning in the earliest years, from birth onwards, is the most phenomenal educational process in our lives, and it is at home, within our families and close community that we experience an **informal education** that begins to establish our individual identities. This begins with the **language** that we first learn, our so-called 'mother tongue', our means of communication with and learning from our closest relatives and friends.

Alongside our 'native language' develop the **customs** and practices that comprise our culture, social and

* Homerton College, University of Cambridge, UK

cultural practices of everyday life and perhaps religious beliefs. We also learn by word of mouth about the geography and history of our native country, through the memories and experiences of family and community members. We are introduced to literature, film and TV, music and dance as expressions of our culture.

When we attend school we begin to experience a more formal curriculum that continues this process of ‘acculturation’. Through nursery or kindergarten and on through primary school we learn traditional songs and folk stories that embody the collective wisdom and perspectives of our society. As the curriculum develops through primary and secondary school we begin to learn more formally about the **history and geography** of our country, about its government and politics, economics and trade. We learn to appreciate and think critically about classic expression through the **visual arts, music and drama**, about distinctive scientific and technological developments and how national achievements have interacted with discoveries in science and technology from other parts of the world. Our teachers are the people who mediate this cultural knowledge and awareness in the classroom.

The personal interest I have in these questions comes from my own work of teacher education in the UK and in Kazakhstan. For the last 40 years I have taught in the British education system, for some time in primary schools in two British cities, and for much of the time in teacher education and training, for at the University of Oxford and the University of Cambridge. In the last three years I have been working with teacher educators in Kazakhstan.

Teachers in historical perspective

Now I want us to look more closely at teachers and their training and professional development in the present day. How have modern methods of teacher education evolved from ways of training teachers in the past? How can those historical developments help us in thinking about how teachers should best be prepared for their work in the future?

If we look back over three generations (75 years – c.1940), teachers for secondary schools in the UK needed only knowledge of their specialist subject gained from an academic bachelor’s course at a university. At that time only a small percentage of children attended secondary school, which educated them for entrance to university or to the professions. Most children attended an **elementary school**, up to age 14 from which they entered unskilled or semi-skilled employment. Their teachers’ work was essentially to provide **basic literacy and numeracy**, and to teach them to be **good citizens**. Elementary teachers received two years’ general training at a college with some practice in school.

Two generations ago (50 years – c.1965) society in the UK needed more highly skilled workers in **science and engineering, economic activity**, and in providing more public services like health, welfare. Most children now attended **primary followed by secondary school**, and more students continued on to university. Education became more complex and teachers required more sophisticated training. So all teachers would need a

university degree and all teachers would follow a course of specialist professional training to prepare them for their work.

If we go back just one generation (25 years) to the **1980s** in the UK significant changes in society and in the economy meant that the demands on schools and on teachers were changing rapidly. These changes were **demographic**, a more **ethnically diverse** population, and **economic**, with development of technology, **information technology, media and leisure** industries. Teachers' work began to change and diversify in various ways as a consequence of these and other changes, such as a political trend to free market economics in the provision of education. A debate began to emerge about the respective role of universities and schools, academic courses and practical experience, in the training of teachers.

Increasingly to the present day **UK government policies for teacher education** have placed **more emphasis on classroom competence and less on critical reflection**. In policy terms the **teacher's role** is defined **less as an autonomous professional**, understanding and responding to individual children's needs, and **more as an executive**, administrator and record keeper.

In the 1980s I spent some years teaching in primary schools. The impressive teachers I worked with sparked my historical interest in the sources of their dedication, skill and creativity. These **teachers** ranged in age from about 25 to about 50, so they had been **trained in the 1960s and 1970s**. Like any group of individuals their lives, training and careers were quite various, but there were also significant common professional experiences that enhance an understanding of the teacher's role. I listened to their **ideas and memories of their training and careers** that helped me understand their particular approaches to teaching.

I then decided to reach back further in time, and found **retired teachers aged in their 70s, 80s and 90s**, who were willing to be interviewed for an oral history project. One common feature shared by teachers in Britain during the mid-twentieth century was the impact on schooling of the Second World War. So I'm going to introduce you very briefly to three elderly teachers: **Rose** who was born in **1900**, **Marjorie** born in **1907**, and **Albert** born in **1915**. These three shared their **memories of their early education** and decision to become a teacher, their **initial training and their continuing professional development**, which spanned at different points in their careers, the dramatic historical event of war. Although we live in very different times, their stories can help us to think critically about what it means to be a teacher and how best we should train teachers for their important work.

Comparative perspectives: UK, Kazakhstan, Japan

In the last three years I have been a member of a team from Cambridge University collaborating with colleagues in Kazakhstan on a large project for teacher development in that vast Central Asian republic. The contrast between these two settings has led me to think especially about **national identity** in the **school curriculum** and in **the way teachers teach**.

Kazakhstan is the 9th largest country of the world by area and 61st by population (17 million). Japan, by contrast is almost the exact reverse: 10th largest in the world by population (127 million) and 62nd largest by area. We can think about **size and density of population** as a crucial context for national education.

Political and cultural heritage is significant too. Kazakhstan is a nation that gained independence just 25 years ago after 70 years as a republic of the USSR. Before the Soviet era it had been part of the Russian Empire for two centuries. Its deeper historical origins were dictated by key geographical features of the Eurasian steppe. The scarcity of fertile soil and the harsh climate fluctuating between winter and summer required a **nomadic way of life**. Communities had constantly to travel to find suitable grazing for livestock, and raiding cattle between tribes was a constant occurrence. Their skills as warriors and their horsemanship gave the nomads mobility and speed that sedentary settlements lacked. Extensive **trade routes** like the Silk Road between China and the Mediterranean Sea gave opportunities for taxation or robbery to the steppe nomads, or for selling their services as guards. But the steppe nomads were relatively few and their rulers had difficulty holding together enough clans and tribes to form a large army. If they conquered an agricultural area they often did not have the skills to administer it. Only Genghis Khan in the twelfth and thirteenth centuries was able to conquer and control large areas.

Over these nomadic and agricultural traditions, and **linguistic and cultural influences from China, Iran and Turkey**, imperial Russia introduced an urban civilization from Europe in the eighteenth and nineteenth centuries, including waves of settlement by Russian and German speakers. **Formal education** systems were taken over and **imposed by the Soviets from the 1920s to the 1980s**. Kazakhstan was chosen by the USSR as a location for nuclear weapons research and space exploration so that significant scientific and technological skills were concentrated in parts of the country. Two very different language groups dominated the population: **Russian speakers** and **Kazakh speakers** were in more or less equal proportions at the time of independence in 1990 (Russian 37%, Kazakh 40%), the balance shifting over the quarter of a century since then to a 60 percent majority of Kazakh speakers (2009: Russian 24%, Kazakh 63%).

What are the implications of this historical and geographical context for education as a whole, and especially for recruiting and training teachers?¹ Deep historical roots contribute to the building of national identity in a country that achieved independence quite recently (one generation ago). **Teachers must respond to and reinforce values** that have been **inherited over many generations**, indeed centuries, even **though social and economic circumstances have changed over time**. Some traditions are embedded in the more recent past, the previous generations that lived their lives under the Soviet regime c.1920-1990. An additional complexity is that, as in so many countries in the twenty-first century, the **population includes many ethnic minorities**. In Kazakhstan these include Ukrainians, Uzbeks, Germans, Tatar, and Uyghurs, and their residence in particular locations is a significant consideration for schools.

In **religious belief**, the majority of ethnic Kazakh, Uzbek, Tatar and Uyghur are Muslim, where the Russian, Ukrainian, and German are Christian. Above all the educational context is complicated by the use of **two**

majority languages, fundamentally distinct, Kazakh with its Iranian and Turkic roots, and the Slavic language of Russian. These features affect the organization of schools and teachers' work; most schools have either Kazakh or Russian as their main language of instruction, and some schools have two streams taught through separate languages. New schools (the 'Nazarbaev Intellectual Schools') have been established to teach in both languages but it will inevitably be many years before this can become common practice. The impetus towards **economic globalization** moreover has led to the aspiration of government and many parents that students should learn **English**, so that the **NIS schools are trilingual** in their approach.

These new schools, and the motivation to learn English, are found in the larger towns and cities. So a key geographical feature affecting the work of schools and teachers, as in all countries, is the **distribution of population**. In Kazakhstan 59 percent of people live in towns. Urban centres have more and larger schools, generally with superior resources. **Urban schools** provide on balance more attractive places for teachers to work, there is greater demand for teachers and a ready supply. In the most isolated parts of the countryside by contrast the **rural schools** are often smaller, and less well resourced (in particular internet services are difficult to access in remote villages), and fewer teachers may be attracted to work in rural areas. In **larger schools** and in **urban locations** teachers have a lot **more opportunity for professional development**, communicating with a larger range of colleagues and perhaps changing jobs more often to gain a variety of experience.

How can we compare and contrast the work of **teachers in the UK**? Most obviously there's a difference in the geographical setting. The UK is one-tenth the size of Kazakhstan in land area (two-thirds the size of Japan), but has four times the population of Kazakhstan and half that of Japan (64 million). UK is geographically the smallest country of the three, which gives easier internal mobility and communication within the education system. And UK has the largest percentage of urban dwellers of all three countries, with the advantage in providing a 'critical mass' of human resources and material resources for schools. These are **distinctive features** for understanding **national identity** and **educational provision**. Another factor is the country's wealth, measured as Gross Domestic Product (GDP). UK has only half the GDP of Japan, but much greater than Kazakhstan. As a measure of people's individual prosperity, **GDP per head of population** in the UK is about the same level as Japan, but 50 percent greater than Kazakhstan. The **percentage of national wealth spent** by government **on education** can also be an important indicator, twice as much in the UK as in Kazakhstan.

Cultural diversity is a both a **rich resource** but also a **challenge** for schools and teachers in ensuring an **inclusive curriculum** providing for all children's needs. The UK is more homogeneous than Kazakhstan to the extent that the 'white' population accounts for 87 percent of population, with substantial minorities classified as 'Asian and Asian British' (7 percent), 'Black and Black British' (3 percent), 'Mixed Multiple' and 'Other Ethnic Groups' together comprising 3 percent. 95 percent of UK population are English speakers, but **community languages** used by recently immigrated groups account for more than 5.5 percent, of which the largest group are South Asian languages spoken by 2.7 percent.

The contribution of historical research to understanding education.

Just as histories of nations include an amalgam of institutional memory and personal memory, national commemorations and family traditions, so **history of education** must take account of **living memory** as well as documentary sources.² Teachers' life stories record their careers and represent professional identities in terms of their roles and institutions, changing policies, practices and contexts.³

Stories of retired **teachers' lives in Kazakhstan** have recently been collected through an oral history project undertaken by teachers in a course of professional development at Nazarbayev University Graduate School of Education.⁴ The teachers' accounts in Kazakh or in Russian languages are archived as edited video extracts, subtitled in English, and edited transcriptions are available too. The benefits of video for the oral historian are that we see and hear the interviewees, their facial expressions, body language and gestures. Their transcribed memories are then also available for detailed analysis.

Teachers' accounts provide rich stories of learning and growing into their professional role. Their own educational experiences in family, community and school evolve into reasons for their career choice, their memories of initial training and career development. Personal ideals, political and ideological contexts, economic conditions and geographical settings all come into play in understanding the evolution of teachers' identities.

There is a very encouraging view that **this project contributes directly to the overall programme of educational development in Kazakhstan.** Alongside the process of 'internationalization' and 'modernization', space is made for 'preserving cultural values, contextual ambience, historical mores and grassroots perspectives'. Cultural and historical content are seen as making a significant contribution to educational development, and authentic oral history research is identified as a key methodology.

In our group activities we will continue to discuss the role of history and memory in understanding education.

We will reflect critically on our own individual histories as learners in particular historical and cultural contexts.

We will also consider the roles of teachers, again through critical reflection on our personal experiences, located in the context of national policies and the structures of educational systems.

1 David Bridges (ed) *Educational Reform and Internationalisation: The Case of School Reform in Kazakhstan* (Cambridge, Cambridge University Press, 2014)

2 Peter Cunningham *Curriculum Change in the Primary School since 1945: Dissemination of the progressive ideal* (London: Falmer Press 1988)

3 Stephen J. Ball and Ivor F. Goodson (eds.) *Teachers' lives and careers* (London: Falmer, 1985); Ivor F. Goodson and Pat Sikes *Life history research in educational settings : learning from lives* (Buckingham: Open University Press, 2001); Ivor F. Goodson *Professional knowledge, professional lives : studies in education and change* (Maidenhead: Open University Press, 2003); Peter Cunningham and Philip Gardner *Becoming Teachers: Texts and Testimonies 1907-1950* (London: Woburn Press, 2004)

4 'Stepping Stones: Recording the Voices of the Past' (Astana: Nazarbayev University, 2013) <http://nupdp.weebly.com/>

2015年2月26日, 武庫川女子大学文学研究科教育学専攻セミナー
Seminar on 26th February 2015 in Mukogawa Women's University

教授と学習に関する考えの歴史と記憶

History and memory for reflection on teaching and learning

ピーター・カニンガム*著

監訳：山崎洋子**

訳：松木友香***, 森本早貴***, 小島愛奈***, 成山真帆***, 林美輝***, 真嶋萌***

Peter Cunningham*

YAMASAKI, Yoko**

MATSUKI, Tomoka***, MORIMOTO, Saki***, KOHATA, Mana***,

NARIYAMA, Maho***, HAYASHI, Miki***, MAJIMA, Moyu***

学習目標 (Learning objectives)

- ・教員の養成と役割について批判的に思考する学生にする
- ・協同的に活動し、議論を通して活動するために、学生を促す
- ・ときとともに変化する教師の役割, アイデンティティ, 専門職の発展を理解する1つの方法としての歴史的研究をレビューする
- ・学生自身の学習の歴史に関して, 批判的に省察するように学生を促す
- ・教職の現在と未来のニーズを省察する学生にする

アイデンティティ形成における歴史

(History in the formation of identity)

このプレゼンテーションの主な焦点は、**教師**に関すること、教師が行う仕事の特徴的な本質に関すること、社会の教育システムと学校教育への特別な貢献に関すること、そして彼らが得る**専門的・個人的アイデンティティ**に関することです。

私の教師研究の方法は、歴史的、伝記的であり、自伝的です。私は、一般的に、教師を研究し教育を研究する方法として、私たちがこれらの方法について批判的に考えることを望んでいます。私は、職業生活を終えた後の教師の方々にインタビューをしましたが、皆さん方の多くは、職業生活の初期にいます。そこで、研究の方法論について考えるために、私は、**学習者としてあなた方自身の生活を歴史的かつ自伝的に省察することを求めたい**

と思います。

教師の仕事とそのキャリアの研究にとって重要な文脈は、**アイデンティティ**、とりわけ**ナショナル・アイデンティティ**の形成において、**教育が果たす役割**を重視することです。そのことはおそらくあなた方自身の自伝的な省察の焦点になるといえるかもしれません。学校と教師にとって特に重大な問いは、例えば日本の市民あるいは英国の市民として、世界の異なる地域の学生が、どのように**ナショナル・アイデンティティ**の感覚を発達させるかです。

そこで、この歴史に関するセッションの最初に、私は歴史が子どもたちの学習のなかで果たす役割、特に我々が学校で「**シティズンシップ・カリキュラム**」とよぶものへの貢献について考えることから始めたいと思います。とはいえ、教育は学校の創設よりもずっと前から始まっています。私たちの最も初期の学習は誕生後から始まり、それは我々の一生のなかで最も顕著な教育の過程であり、そしてそれは家庭で行われ、私たちが個々の**アイデンティティ**を確立し始める**インフォーマルな教育**を経験する家族と近隣の地域のなかでなされるのです。これは、私たちが最初に学ぶ**言語**、いわゆる「**母語**」から始まります。そして、それは私たちの近しい親族や友達とコミュニケーションし、学んだりする手段です。(U3 森本早貴)

「**ネイティブ言語**」とともに、**風習 (customs)** や**習慣 (practices)** は、私たちの文化、日々の生活における**社会的・文化的習慣**、さらに**宗教的信仰**のようなものを

* ケンブリッジ大学 (Homerton College, University of Cambridge, UK)

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

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

含むそうしたものを発達させるのです。また私たちは、家族や地域の人たちとの思い出と経験を通して、自分の生まれた国の地理や歴史について、口伝えで学びます。私たちは、文化の表現として、文学、映画、テレビ、音楽、ダンスを取り入れます。

私たちが学校へ行くとき、この「文化変容」の過程を継続していくより形式的なカリキュラムを経験し始めます。保育所や幼稚園、そして初等学校を通じて、私たちは、集団の知恵や社会の展望を具体的に表現する伝統的な歌や民話を学びます。カリキュラムは、初等学校や中等学校を通して展開しますので、私たちは、自分の国の**歴史や地理**について、またその政府や政治、経済や貿易について、より形式的に学び始めます。私たちは**視覚芸術、音楽**、さらに**劇**を通して、古典的な表現について正しく理解し、そして批判的に考えることを学びます。また、めざましい科学と技術の発展については、いかに国の成果が、世界の他の地域の科学や技術の発展と相互作用してきたかについて正しく理解し、批判的に考えることも学びます。私たち教師は、教室でこうした文化的知識や認識の媒介をする人々なのです。

これらの問いにおいて私の個人的な関心は、連合王国やカザフスタンでの教師教育という自分自身の仕事から生じています。ここ40年間のことですが、私は英国の教育制度下の2つの英国の都市の初等学校で教え、その後、オックスフォード大学とケンブリッジ大学で教師教育や教員養成に多くの時間を費やしてきました。ここ3年間は、カザフスタンで教師教育の関係者らとともに働いてきました。（U3 成山真帆）

歴史的見通しのなかでの教師 (Teachers in historical perspective)

それでは、昨今の教師と教員養成、そして彼らの専門性の発達について詳しく見てゆきたいと思います。近代教員養成の方法は、どのようにして過去の教員養成の方法から進歩してきたのでしょうか。いかに教師がその将来の仕事のために最善の形で準備すべきかについて考えるとき、そうした歴史的発展はどのように役立ち得るのでしょうか。

3世代前（75年前、1940年頃）を振り返ってみますと、連合王国の中等学校教師は、大学の学士課程で習得した、教師になるための特定科目の知識だけを必要とされました。当時は、ほんの少しの割合の子どもたちしか中等学校に進学しませんでした。そこでは大学に入学するため、もしくは専門的な学校に行くための教育をしていました。それ以外のほとんどの子どもたちは、14歳まで**基礎学校**に通い、その後、専門的な訓練を必要としない仕事か、半熟練技能を要する仕事に就きました。このような子どもたちに対する教師の仕事は、**読み書き能力と計算**

能力の基礎を提供することであり、そして子どもたちを**望ましい市民(good citizens)**にするために彼らを教育することでした。基礎学校教師は、カレッジで2年間の一般的な訓練を受け、一定の教育実習をしました。

2世代前（50年前、1965年頃）の連合王国の社会では、**科学分野、工学分野、経済活動**、そして健康や福祉などの公共事業を整備する上で、より高い専門性をそなえた労働者を必要としました。今では、ほとんどの子どもたちが**初等学校に通い、続いて中等学校**に進学しており、以前よりも多くの学生が大学へと進学しています。教育はより複雑になり、教師にはより洗練された養成教育が求められました。このことから、すべての教師には大学の学位が必要とされるようになり、彼らは自分の仕事の準備のために、特定の専門家養成のコースへと進むようになったのです。

ちょうど1世代前（25年前、1980年代）の連合王国を振り返ると、連合王国の社会情勢と経済の重大な変化は、学校や教師への要求が急速に変化してきたことを示していました。これらの変化は、**科学技術、情報伝達技術、メディア**、さらに**余暇産業の発展**をとともなう、**人口動態**、人口の**民族的多様性**、**経済的変化**でした。教師の仕事は、教育の提供における自由市場経済への社会的傾向のように、これらの変化やその他の変化の結果としての様々な方法のなかで変化し始め、多様化し始めました。それに伴い、教員養成において、大学や学校、学科や教育実習など、それぞれの役割についての議論がなされ始めました。（U3 小島愛奈）

現在に近づくにつれて、**教員養成のための連合王国政府の政策は、ますます学級経営能力(classroom competence)**を強調するようになり、**批判的省察**はあまり重視しなくなってきました。政治的な言葉では、**教師の役割**は、子どもそれぞれのニーズを理解しそれに応える**自律性のある専門家**としてではなく、**経営者**や**経営管理者**、**成績管理者**として定義されています。

1980年代、私は初等学校で何年間か教えていました。私が一緒に働いたなかで印象深かった教師は、彼らの献身性、技術、創造性の源に存在している私の歴史的関心を刺激しました。これらの**教師の年齢層**は、25歳から50歳まででしたので、彼らは**1960年代と1970年代に教員養成された人たち**でした。彼らの生活、教員養成、キャリアによって個々にいくつかのグループに分けることができ、それらはかなり多様でしたが、しかし、教師の役割の理解を高めるという点で、そこには重要な共通した**専門的経験**というものがありませんでした。私は、彼らの**教員養成とキャリアに関する考えや思い出**を聞き、それを教職に対する彼らの特定の取り組みを理解するのに役立ちました。

そのとき私は、オーラル・ヒストリー・プロジェクト

のインタビューを快く受けてくれた 1970 年代、1980 年代、1990 年代に退職した教師に出会い、さらに時を遡って追究していくことを決めました。20 世紀半ばの間に、イギリスの教師によって共有された一つの共通した特徴は、第二次世界大戦のときの学校教育への影響でした。そこで私は、手短かに 3 人の年配教師を紹介したいと思います。すなわち、1900 年生まれのローズ、1907 年生まれのマージョリー、そして 1915 年生まれのアルパートです。彼ら 3 人の教師は、初期段階の教育の思い出や教師になるための決意、教員養成初期段階や専門性の伸展のための継続教育について共有し、それらは彼らのキャリアにおける相違点や戦争という劇的な歴史的出来事にまで広がっていました。私たちはとても異なった時代を生きているにもかかわらず、彼らの話は、教師になるということがどういうことを意味するのか、また、教師の重要な仕事に対していかに教師を養成すべきかについて、批判的に考えるのに役立ちました。(U3 林美輝)

比較的見通し：連合王国、カザフスタン、日本 (Comparative perspectives; UK, Kazakhstan, Japan)

過去 3 年の間、私は、カザフスタンの同僚らと協力して進めているケンブリッジ大学の中央アジア共和国教師開発大規模プロジェクトチームのメンバーでした。これら 2 つの国の状況の相違からは、とりわけ学校のカリキュラムと教師教育の方法におけるナショナル・アイデンティティということについて考えさせられました。

カザフスタンは、世界第 9 位の面積で、人口は第 61 位 (1,700 万人) です。日本は、カザフスタンとは対照的で、ほぼ逆です。日本の人口は世界で第 10 位 (12,700 万人) で、面積は第 62 位です。ここから私たちは、国民教育の重大な文脈として、人口規模や人口密度について考えることができます。

政治的、文化的遺産もまた重要です。カザフスタンは、ソビエト連邦の一つの共和国としての 70 年間の後の、ちょうど 25 年前に独立を手に入れました。ソビエト時代以前には、カザフスタンは、2 世紀の間、ロシア帝国の一部でした。その重い歴史的起源は、ユーラシアの大草原地帯の主要な地理学上の特徴によって決定されました。肥沃な土地の欠如、冬と夏の間、厳しく変動する気候は、生きるために遊牧するという方法を必要としました。コミュニティは、家畜に適した放牧地を見つけるために絶えず移動し、種族の間では牛を襲撃するという出来事が絶えず起こっていました。戦士としての彼らの技術と馬術は、定住をしない遊牧民に移動性やスピードを与えました。中国と地中海の間のシルクロードのような大規模な貿易ルートは、大草原の遊牧民に収税あるいは盗みの機会を与え、さらにまた衛兵としてのサービスを売る機会を与えました。しかし、大草原で生活する遊牧民は

比較的わずかででしたし、遊牧民の統治者は、大規模な軍隊を形成するのに十分な一族や部族をとともにまとめることが困難でした。もし彼らが農業地帯を征服していたならば、彼らはそれを管理するための技術をそんなにもたなかったでしょう。12 世紀と 13 世紀に、チンギスハンだけが大規模な地域を征服し、支配することができたのでした。

ロシア皇帝は、これらの遊牧民や農業の伝統、そして中国、イラン、トルコからの言語的・文化的影響を越えて、18 世紀、19 世紀のヨーロッパから都市文明 (文化) を導入しました。それは、ロシア語やドイツ語を話す者による移民の一群を含んでいました。正規の教育制度は引き継がれ、それは 1920 年代から 1980 年代にソビエトに義務づけられました。カザフスタンは、核兵器の研究や宇宙探査の場所として、ソビエト連邦共和国に選定されました。そのため、重要な科学的・技術的スキルは、その国の一部に集中しました。2 つのまったく違う言語集団は、人口に著しく影響しました。すなわち、ロシア語を使う人とカザフスタン語を使う人の割合は、1990 年の独立のときは多少なりとも同等でした (ロシア語 37%、カザフスタン語 40%) し、それ以来、四半世紀にわたって、その均衡状態は、カザフスタン語を話す人が 60% の大多数になるというように変化しています (2009 年にはロシア語 24%、カザフスタン語 63%)。

概して、教育上のこの歴史的・地理的文脈の意味するものは何でしょうか¹。とりわけ教員を採用し養成することにとって、この歴史的・地理的な文脈の意味は何でしょうか。深い歴史的ルーツは、ごく最近 (一世代前)、独立を達成した国のナショナル・アイデンティティの構築に寄与しています。教師は、たとえ社会的・経済的状況が時代とともに変わったとしても、実際に数世紀にわたって、多くの世代に引き継がれてきた価値に応え、それを強めなければなりません。いくつかの伝統は、より直近の過去のなかに埋め込まれています。そのより直近の過去とは、1920 年から 1990 年のソビエト政権のもとで生活をしてきた先行世代です。もう 1 つの複雑なことは、21 世紀に多くの国々と同様、その人口のなかに多くの少数民族が含まれているということです。カザフスタンの少数民族は、ウクライナの人たち、ウズベキスタンの人たち、ドイツの人たち、タタールの人たち、ウイグルの人たちを含んでいます。そして、とりわけ彼らの背景である居住場所には、学校にとって重要な考慮すべきことが存在します。

宗教的信仰において、ロシア人とウクライナ人の住んでいる、カザフスタン、ウズベキスタン、タタール、ウイグルの民族の大多数はイスラム教徒であり、ドイツ人の大多数はキリスト教徒です。以上のことより、教育的文脈は、2 つの主要言語の使用によって複雑になり、根

本的には、カザフスタン語はイラン語とトルコ語のルーツとは異なり、さらにロシアのスラブ語とも異なっているのです。これらの特徴は、学校の組織や教師の仕事に影響します。すなわち、ほとんどの学校は、彼らの主な教授言語にカザフスタン語もしくはロシア語を用いており、いくつかの学校は、言語別に教える 2 つの集団 (streams) をもっています。新しい学校のナザルバエフ・インタレクチュアル校 (Nazarbaev Intellectual Schools) は、両方の言語を教えるために創設されましたが、しかし、このことが一般的な実践になるまでには、当然のことながら、長年かかるでしょう。さらに、**経済の国際化**へ向かう勢いは、学生が**英語**を学ぶべきであるという、政府や多くの親の向上心を促してきました。そのため、**ナザルバエフ・インタレクチュアル校**は、そうした方法で**3つの言語**の教育をしています。(U4 松木友香)

これらの新しい学校は、そして英語を学ぶことによるモチベーションは、より大きな町や都市でも見いだされます。つまり、学校や教師の仕事に影響を与えている地理的特徴の重要性は、すべての国においてそうであるように、**人口分布**なのです。カザフスタン人の 59%は町に住んでいます。都会の中心部では、一般的に優れた施設をもった多くのより大きな学校があります。**都会の学校**は、すべてを考慮してみると、結局、働く教師にとってより魅力的な場所を提供していますし、そこでは、教師に対するより大きな需要があり、即応の供給があります。対照的に、地方の最も孤立したところの**田舎の学校**は、しばしば小規模であり、設備も十分ではありません（特に、インターネットサービスは、人里離れた村では接続することが難しいです）し、田園地方で働くことに魅力を感じる教師は少ないことでしょう。**大規模な学校や都会にいる教師**は、異なった分野の同僚とコミュニケーションをとったり、そしておそらくしばしば様々な経験を得るために転職したりして、**より多くの専門性の伸展のための機会**を有しています。(U4 真嶋萌)

連合王国で働く教師の仕事をどのように対照したり、比較したりすることができるのでしょうか。最も明らかなことは、地理的環境に違いがあるということです。連合王国は、カザフスタンの面積の 10 分の 1 の大きさ（日本の 3 分の 2 の大きさ）です。しかし、連合王国（6,400 万人）は、カザフスタンの 4 倍の人口を有し、また日本の半分の人口です。連合王国は、地理的にこの 3 つの国のなかで最も小さい国ですし、それゆえ、国内の教育制度のなかでその動きとコミュニケーションを容易にすることができます。そして連合王国は、3 か国すべてのなかで都市住民の割合が最大で、それは人間資源という「クリティカル・マス」¹を提供することに優位であり、また学校に対する物的資源を提供するうえでも優位です。これらには、**ナショナル・アイデンティティ**や**教育の見通**

しを理解するための**顕著な特徴**があります。そのほかの要因は、国内総生産で評価されている国の豊かさです。連合王国は、日本の国内総生産のたった半分しかありませんが、カザフスタンよりは高いです。人々の個人的裕福さの測定としても使える連合王国の**人口 1 人あたりの国内総生産**は、日本とほぼ同じですが、カザフスタンよりは 50%高いです。また**教育に政府が費やした国家資産の割合**は重要な指標であり、連合王国のそれはカザフスタンの 2 倍です。

文化的多様性は、この 2 つの豊かな資源にあります。しかしまたすべての子どものニーズに合わせた**インクルーシブ・カリキュラム**の提供を確実にする学校や教師の**挑戦**をも生んでいます。連合王国はカザフスタンと比べると、ある程度、より同質の人間で成り立っています。それは、人口の 87%を占める「白人」、「アジア人やアジア系英国人」(7%)、「黒人と黒人系英国人」(3%)、3%の「多様な異なる人種からなる集団」と「その他の民族集団」で構成されています。連合王国の人口の 95%は、英語を使う人々ですが、しかし、**コミュニティ言語**は、近年移住してきた 5.5%以上の人々が使用しています。そのうちの最大の集団は 2.7%の人たちで、その人たちは南アジアの言葉を使用しています。

教育を理解するための歴史研究の貢献

(The contribution of historical research to understanding education)

国民の歴史というものは、学校教育の思い出や個人の思い出、国家の祝典、家族の伝統といった一連のものを含みます。それゆえ、**教育史**は、記録された資料と同様に、**生き生きした記憶**を得ねばなりません²。教師生活の話は、教師の役割と学校制度の観点から彼らのキャリアを記録し、専門的アイデンティティを表明しています。それらは、教育の政策、実践、文脈を変えているからです³。

カザフスタンに住む退職した教師の話は、ナザルバエフ大学大学院の専門能力開発課程 (<http://nupdp.weebly.com/>) で学ぶ現職教師によって実施された、オーラル・ヒストリー・プロジェクトによって収集されてきました⁴。カザフスタン語またはロシア語を用いた教師の記録は、抽出した編集ビデオとして英語の字幕をつけてアーカイブに保管されています。そして、また編集映像も利用することができますのです。オーラル・ヒストリアンためのビデオの利点は、インタビュー、彼らの顔の表情、ボディランゲージ、ジェスチャーを見たり聞いたりすることができます。彼らの録音された記憶は、その後、その詳細を分析するためにも利用できます。

教師たちの記録は、教師がその専門的役割に向けて学び成長していく豊かな話を提供しています。家庭や地域、

学校のなかでの彼ら自身の教育的経験は、彼らの職業選択の理由や彼らの教員養成初期段階の思い出やキャリア発達の思い出へと次第に伸展するのです。そして、個人的な理想、政治的・イデオロギー的な文脈、経済的条件、地理的な状況のすべては、教師のアイデンティティの伸展の理解に役立つのです。

このオーラル・ヒストリー・プロジェクトは、カザフスタンでの教育発展の全プログラムに、直接的に役立つという極めて啓発的な見方ができます。「国際化」、「現代化」の過程とともに、宇宙は、「文化的価値の維持、文脈上の雰囲気、歴史的習俗、草の根的な見通し」によって作られています。文化的・歴史的出来事という内容は、教育の発展への重大な貢献をすると理解され、信頼できるオーラル・ヒストリー研究は、重要な方法論として認められています。

グループ活動では、教育を理解する際の歴史や記憶の役割について議論していきましょう。

特に歴史的・文化的文脈についての学習者として、私たち自身の個人の歴史について批判的に省察しましょう。

また、国の政治と教育制度の構造という文脈で、再度、私たちの個人的経験と個人的背景についての批判的省察を通して、教師の役割を考えてみましょう。(U4 松木友香)

<凡例>

- (1) 原典で太字になっている言葉は、ゴシック体の太字にした。
- (2) 段落の冒頭は一マス空けて表記した。
- (3) 原典の ‘ ’ は、「 」で表記した。
- (4) 第一次訳を主に行った者の氏名は、括弧 () に記した。

<付記>

本セミナーは、平成 26 年度武庫川女子大学特別事業経費「特色ある教支援プログラム/外国語教育・国際教育への取り組み：外国語を用いた教育活動の充実」における専門的知識の提供」(代表・山崎洋子)の補助を得て実施したものである。連合王国よりお越しいただいた講演者の先生はもとより、招聘に際してご支援とご協力をいただいた武庫川女子大学の事務方にも改めて衷心より御礼を申し上げたい。

(原注)

- 1 David Bridges (ed) *Educational Reform and Internationalisation: The Case of School Reform in Kazakhstan* (Cambridge, Cambridge University Press, 2014)
- 2 Peter Cunningham *Curriculum Change in the Primary School since 1945: Dissemination of the progressive ideal* (London: Falmer Press 1988) (邦訳版は、山崎洋子・木村裕三『イギリスの初等学校カリキュラム改革—1945年以降の進歩主義的理想の普及』東京：つなん出版、2006年)
- 3 Stephen J. Ball and Ivor F. Goodson (eds.) *Teachers' lives and careers* (London: Falmer, 1985); Ivor F. Goodson and Pat Sikes *Life history research in educational settings: learning from lives* (Buckingham: Open University Press, 2001); Ivor F. Goodson *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change* (Maidenhead: Open University Press, 2003); Peter Cunningham and Philip Gardner *Becoming Teachers: Texts and Testimonies 1907-1950* (London: Woburn Press, 2004)
- 4 ‘Stepping Stones: Recording the Voices of the Past’ (Astana: Nazarbayev University, 2013) <http://nupdp.weebly.com/>

(訳注)

- i クリティカル・マスとは、マーケティングに関する用語である。ある商品やサービスの普及率が一気に跳ね上がっていくための分岐点となる普及率を意味する。