

日本の学校をどうとらえるか

——学校教育における習俗・慣行の一考察——

磯田一雄

1. 学校とは何か——教師と校内の人間関係の比重

現代の日本の学校の問題点が、いわゆる「受験体制」にその原因があることは、今更言うまでもない。したがって受験体制とそれに関わる諸現象を批判しておけば、日本の学校をめぐる論評としては的を外す心配はまずない。一例として、ある中国の教育研究者が、比較的最近発表した、日本の教育の問題点に関する論評の一節を引用しよう⁽¹⁾。

「教育」とは、①教えること、②未成熟者の心身の様々な才能を、一定の方法で充分に発達させることである。しかし、日本的「教育」には、知識の教えるを重視し過ぎて、人間の育てを見落とすところが少なくなかった。

筆者は在日八年の間に、世界でも有名なNHK教育番組を見たり、首相の国会での施政演説を聞いたりすることによって、国をあげて教育に取り組んでいる国民の教育熱を肌で感じてきた。確かに、「教育は国家百年の大計」という言葉は、日本では単なる“うたい文句”ではなく、史実に裏付けられた重みをもっている。

日本の教育は、近代化の大成功を遂げる原動力になったが、しかし、近代化を急ぐあまり、人を人らしくゆっくり育てるというより、社会的必要に教育を利用しすぎたところがある。学歴を重視するので、子どもたちはいやおうなく受験体制の中に取り込まれている。車で夜遅く塾から帰宅する子どもの疲れたような顔や、乱立した学習塾と予備校の看板を見ると、日本の受験競争の激しさを痛感させられる。

ある面から言えば、日本の高度経済成長は人間らしい学校教育を成立せしめる基本的条件を破壊し、子どもの精神的身体的な成長において複雑なマイナスを与

えている。現在、学校現場での登校拒否、いじめという病理現象は、日本経済の大発展の「負の代価」ではないかと思う。したがって、日本はもう一度、二十一世紀を見通して足元から教育の在り方を見なおす必要がある。

最初の教育の定義は、何か国語辞典のそれと似ているような観があるが、それは問わないことにしよう。その点を別にすればここに書かれたことは、現代日本における大方の教育をめぐる論調とあまり変わらない。要はどのようにして、それを見直し、解決を図っていくかという点にある。もちろん著者はその点にもあとで触れてはいるのだが、その前にこの論評が中国人から出された点に興味がある。「科挙」のことまではいわないにしても、「受験戦争の激しさ」は現代中国においても、ある意味で日本以上に厳しいものがあるはずだからである。塾や予備校は知らないが、大連の繁華街で「家教」と書いたプラカードをもった大学生が立っているのを見たことがある。家庭教師の口を求めているのである。それだけ需要があるということであろう。大学で学べるものは中国では同世代の3%に過ぎず、日本とは比較にならないが、入学希望者に対して大学の数が圧倒的に少ないからである。「知識の教えを重視」することにしても、中国の小学校も相当の詰め込みをやっているようである。特に「語文（国語に相当）」が甚だしいようだが、一応の読解力をつけるのに3千前後もの漢字を覚えなければならない、中国語の場合やむを得ない事情もあるだろう。「教育熱心」「国家百年の大計」にしても、既に中国のほうが日本以上のものがある。これらは程度の差こそあれ、むしろ「日中共通の教育上の問題点」ないし、（中国にしてみれば）「他山の石」としての意味がより深いと言えよう。

同じような論調であっても、これがアメリカの研究者によってなされると、我々の受け止め方がかなり違って来るように思われる。日米の受験をめぐる状況には明確な違いがある。俗に言う「アメリカの大学は入るのはやさしいが出るのが難しい」というような言い方は、単純化しすぎていて問題があるにせよ、大学進学を狙う高校生が日本よりはるかに優雅でのんびりしていることは確かである⁽²⁾。日米比較調査でも、高校生の満足度はアメリカのほうが高いことが分かっている⁽³⁾。ところが、あとで詳しく触れるように、むしろそのアメ

リカの研究者のなかに、日本の学校の子どもはアメリカよりも幸福だとか、日本の学校は「知識の教え」だけでなく、「全人教育」をしている、と言うような評価も出てくるのは興味深い。彼らは時代を区切り、地域や学校を区分けして、綿密な学校（授業）の観察をしたうえで、生活共同体としての学校・学級経営・教授法など、教師と子どもとのかかわりを中心に、学校における生活＝人間関係の在り方を対象に立論しているからである⁽⁴⁾。

教育の核心を成す部分は実は社会関係・人間関係にある。これは制度の次元だけでは捉え切れない問題である。学校とは何かというときでも、一般には何を習ったとか、教科書がどうだったかということよりも、まず教師や友人との関係、あるいはこれにまつわる出来事が意識の中心を占めているのが普通である。そして生徒が意識すると否にかかわらず、学校での人間関係は教師との関係抜きではありえない。この点をめぐってもう一度学校を捉え直してみる必要がある。

2. 中国の教師の自己意識

1992年10月18日、筆者は中国南昌市にある江西教育学院で、教師の研修会に参加し、現代の日本の教育について講演をする機会があった。「なるべく日本の教育のいい面を取り上げて話すように」という主催者側の要望であったので、特に小学校の授業については一部のアメリカの研究者が評価していることや、知育と活動体験のバランスを取ろうと努力していること、「知識の教育」については真の知育を否定することの誤りや、科学技術の振興につながる積極的な面も取り上げたが、やはり「受験競争の激しさ」や「二重通学」・「いじめ」・「登校拒否」などについても触れないわけには行かなかった。特に外見は豊かだが、心の面で貧しく、人生をまじめに考え、あるいは人類社会に積極的に働きかける姿勢の乏しい若者が増えたこと、学習も嫌いだ、かといって働くことも嫌いで、消費だけが好きという傾向がはびこりつつあると言ったとき、聴衆の中から「中国も同じです」という声が上がったことが印象的であった。通訳は筆者の知人（江西教育学院の中文系主任）で日本語能力も優秀な人

だったから、聞き間違えとは思われない。

休憩後質問に応じることにしたが、参加していた百数十名の中国の教師たちから出された質問は、およそつぎのようなものであった。

- (1)①日本の教師の現在の社会的地位はどうか。
- ②日本の中学校が教師の管理を行なう過程で、どんな制約（副業の可否等）および奨励の仕組みがあるか。
- (2) さきほど日本の急速な経済発展は教育と関連がないといわれたのか。（もしそうなら）そのような日本の経済発展の主要な原因はなにか。
- (3) 日本の学校の教育的用品はどのようなものか。戦前の軍国主義教育は日本の現在の学校教育に対して一定の影響を及ぼしているかどうか。日本の学校教育は第二次大戦に対してどんな評価をしているか。
- (4) 日本の戦後の科学技術の発展は甚だ急速で、これによって多方面の高度の発展をもたらした。こうしたことは教育なくしてはありえない。大学生が継続努力を望んでいないとさきほどいわれたのは（一部）少数の現象か。
- (5) 日本の中学校長はどのようにしてなるか。正副校長の間の仕事の関係はどうなっているか。あなたは中国の中学校の行っている校長がどんな責任をもっているか理解しているか。中国の中学校が行っている校長の責任の取り方をどう見ているか。
- (6) 公立中学校長の人・財・物に対する自主権はどうなっているか。
- (7) 日本の小中学校教師の精神状況はどうか。例えば教職が好きか。仕事は頑張っているか。研修などの努力をするか。社会的地位はどうか。
- (8)①中学生は毎学期どのくらいの費用が要るか。一般労働者の賃金に占める割合は。
- ②中学校の教師の賃金はどのくらいか。他の職員に比べて高いか低い。か。中学教師の賃金構成はどうなっているか。直接校長によって決められるのか。
- (9) 中国の現在の教師の収入は社会の各職業中で大変低く、積極性と事業心に影響している。日本は戦後この種の状況にどのように対応したか。
- (10) 孔子が創立した儒家学派は日本の教育に対してどのような影響があるか。日

本の経済の迅速な発展はこれと関連があるか。

- (11)①日本の教師の定年の年齢と待遇はどうか。
- ②日本の中学生は国家の金銭的な援助を受けることができるか。優秀な学生はどんなメリット（教励）を受けることができるか。
- ③日本の中学教師は職業上の名称をもっているか。例えばいくつの階級に分けているか。
- (12)①日本の青少年の人生観はどんなものか。「登校拒否」の現象に対して、日本の教育界や日本の政府は危機感をもっているか。これに対してどんな措置を採っているか。
- ②日本の青少年は「消費」を追求しているが彼らの消費の資金はどこから来るか。過度の追求が犯罪率の上昇をもたらすおそれはないか。
- (13)①一つの学校には（中国の学校のように）何人もの教頭がいるか。
- ②日本の小学校教育は先進的な楽しい授業をしているが、どんな形式をとっているか。学生は小学校でも補習学級に出席できるか。
- (14)①先生は長年中国にいて、中国の現行の教育制度に満足できますか。
- ②さきほど日本の教育が少なからず病んでいるという話があったが、どんな解決方法と措置があると思いますか。
- (15)①日本の学生の思想道徳品性の状況はどうか。
- ②日本の中学校の校長はどんな権力をもっているか。
- (16) 日本の学校はどんな入試の方式方法をとっているか。学生の実際運用・操作能力を重視しているか。
- (17) 日本の中学校長は学校が金をかせいで教師の福利問題を計る必要があるか。日本の中学校の教師の住居・子供の就職・医療保険問題はどうか解決しているか。自分でやるのか学校がするのか。
- (18) （前略）こうした問題（塾現象）は今なお普遍的なものか。もしそうなら、日本の今後の国民の発展に影響しないだろうか。
- (19) 日本の中学校の管理制度と教育方法における最近の改革について。アメリカや、（中国）東北の教育を考察して、何かよい方法や意見があったか。
- (20) 教育とはある階級と社会のためのものであるが、日本の教育の方向、人材養

成の規格はいかなるものか。(以下略)

これを分類するとおよそ、つぎの5つに分けられよう。

- (1) 教師の地位・待遇, 学校の管理体制などについて……………12名
- (2) 学生・生徒の状況・待遇について……………5名
- (3) 経済発展と教育との関係について……………3名
- (4) 日本の教育の方向(経済侵略・軍事侵略との関連)について……2名
- (5) 授業と評価について……………2名

これによって我々の側からすれば、逆に中国の教師の意識を通じて、中国の学校について若干のイメージをもつことができる。(17)のように社会主義社会ならではの質問も見られる。それにしても教育といえば、即学校であり、学校においては圧倒的に教師自身の問題に集中していることが印象深い。それも教師の役割や機能より、待遇や状況、管理体制などに主要な関心が寄せられているのである。これは中国の教師たちが自分たちの置かれている状況についてかなり問題や不満を感じていることを予想させる。

事実中国の教師の管理体制は日本に比べてかなり複雑である。日本でも最近専修・一種・二種の別が定められたが、これは学歴によって自動的に決まるうえ、二種(短大卒)は事実上ほとんど存在しない。それに対して中国の小・中学校教師は高級・中級・一級・二級・三級の別があり、高級以外は多分に形式的資格のようであるが、自動的ではなく審査を経なければならないことになっている。その外に国家から給料を支給されない「民弁教師」という日本では想像できない資格の教師が相当数いる。給与は普通正規に国家から支給される教師のその7割程度らしいが、当然地域の経済事情による差が大きいようである。学校と教師をめぐるこのような事情が上のような質問を多数もたらしたのであろう。同時に授業や生活指導の面であまり問題を感じていないかのような印象を受けるのは、そのせいではないかとも想像される。

事実生徒についての意識も、教育が経済発展や国家の基本方針とのかかわりをめぐる関心に従属しているかのような印象がある。できる子にはメリットを

与える、などという点がそれである。優等生優位であり、日本のように「不平等」にならないように気を使うということは少ないようである⁽⁵⁾（この点、同じ職場における教師間の相互関係が日本ではこれまで比較的平等であった、ということがカミングスのいう日本の学校の「平等主義」に影響しているのではないかと思われる。中国で教師自身の問題が集中的に出てくるということは、教師間に身分差があり平等でないということを示しているのではないかと思われる）。実際に授業を見たことはあまりないが、こうしたことから教師中心の従順な生徒を対象とした教室の様子が浮かんでくる。受験においてもあくまで生徒個人の問題であって、教師が生徒の受験の成否に一喜一憂するというようなことは少ないのではなからうか。

3. 国家発展のための学校——近代学校（国民皆学）の成果と内実——

近代以後の日本でも受験体制の弊害をそれほど考えなくても済んだ時期があった。明治初期を別にすれば、太平洋戦争末期～戦後初期である。戦中末期はそもそも個人的な立身出世の手段として進学をとらえる可能性が極端に抑圧されたし、戦後初期は学校制度改革の結果、進学が大幅に自由化されたのに対し、進学率がまだ低かったからである。両時期は性格的に正反対であるにもかかわらず、学校についてはその原理的な建前を論じていれば、違和感なく受け止められたのである。

一例として、子ども向けのものではあるが、海後宗臣『日本の学校』（正芽社少国民文庫、1943年）を取り上げよう。この本には次のような「まへがき」がある。

まへがき

皆さんはお母さまやおぢいさまが御勉強なさった小学校のお話をうかがったことがありますか。ひいおぢいさまやひいおばあさまは子供のとき、どんなところで御勉強なさったのでせう。そんな昔になりますと、日本には今の国民学校や中等学校のやうな立派な学校はありませんでした。しかし、みんなとても熱心に学

問したり、武芸を励んだりしたのです。

日本に初めて学校が出来たのは、今から千三百年も前のことですから、今の国民学校になるまでにはずいぶん長い歴史があったわけです。私はこの本で、日本の学校が昔はどんなであったかを隆三君やエミ子さんによくしらべてもらひました。

日本の学校はただ古いだけではありません。今、世界の人たちは、日本人が強いのは子供の時から立派な学校で育てられてゐるからだといふことを知って、日本の学校の様子をしらべています。殊に大東亜の国々では、日本の学校をお手本にして、これから子供たちにしかりした勉強をさせようとしてゐます。今、東亜の各地には新しい学校がつくられ、日本の兵隊さんが先生になって教へたり、日本から先生が行って子供の勉強の世話をしたりしてゐます。皆さんが国民学校で立派な勉強をすると、それをお手本にして、支那の子供たちも南方も子供たちも勉強しようとしてゐるのです。ですから日本の子供たちは一生懸命なつて、ますます日本の学校を立派にしなればなりませんね。(以下略)

子ども向けではあるが、日本の近代学校が国民国家の形成と発展のために形成されたのみならず、今や八紘一字の一翼を担っていることがはっきりと示されている。内容構成は次のようで、()内は筆者の注である。

- 一、お母さんの学校 (明治末期の小学校)
- 二、おじいさんの学校 (明治初期の学校)
- 三、ひいおばあさんの学校 (寺小屋)
- 四、ひいおじいさんの学校 (藩校)
- 五、大昔の学校 (旧制高校教師のおじさんの話。大学・国学など)
- 六、東亜の学校 (中国へ出征して負傷帰還したおじさんの話。中国の塾と学校)
- 七、僕らの学校 (主人公の隆三が学級の「発表会」で報告した、上の一～六に対する先生の講評ほか)

何ごとも日本のものは独自の優秀さをもっているということを強調したのが、皇国主義に支配された戦時下の日本の特質であったから、ここでも日本の学校がアジアや欧米諸国から「輸入」されたものではなく、いかに歴史的に日本の社会や文化に根ざした独自のものであったかを示そうとしている。きわめて帝国主義的ないし軍国主義的な表現もときどき現れているが、当時としては当然それが出版の条件であったろう。

子ども向きのものであるだけに、一層端的に語られているのだが、近代学校ははじめからまさしく社会＝国家発展のためのものであったとされている。これは日露戦争直後に義務教育が4年制から6年制に改められたように、日中戦争と対米英戦争のために「日本を今までより幾倍も幾倍も強くしなければならぬ」ということから、小学校が国民学校に改められ、さらに義務教育が8年間に延長されることになった（実現はしなかったが）ことを説明しているところなどに端的に現れている。

内容的にはそれぞれの時期の学校ではどのような教科書を用いたかの叙述が中心になっている。それにとまっていつも「教科書は全部暗誦出来るやうにしなくてはだめだ」と親にいわれて、何でも暗誦した。幼い時勉強したことは年をとっても忘れないものだ、「大切なことは全部今のうちに覚え込」むことを勧めている。いつ頃から「戦争ごっこ」が始まったかとか、どんな服装をしていたかとか、教育をめぐる習俗の問題も説明されいてる。ところがそれと同時に注目されるのは、これは日本帝国主義的粉飾を施された、一種の倒叙法による社会科的歴史叙述であるということである。事実戦後の中学校の検定社会科教科書のなかに、これとよく似た「学校生活」という単元の記述がある。その意味でこの「日本の学校」の内容や記述法は、戦後日本の学校の学習方法の先取りとも言える。

隆三の発表が終ると、組中の生徒は一せいにばちばちと拍手しました。山本先生もうれしそうに立ち上がって、大きな手で拍手をなさいました。けふは授業が終ってから発表会を開いてゐるのです。発表会といふのは山本先生のお考へでなさってゐることの一つです。これからの日本人は、何百人もの人の前に起って、

自分の考へたことを立派に言ひ現はすことが出来なくてはだめだといふので、山本先生の組では毎月二回この発表回を行ってゐるのです。この会ではお話をする当番が二人きめられてゐて、皆の前に起つて、調べて来たことを発表するのです。発表が終わると、先生が起つて今日のお話について先生のお考へをお述べになるのでした⁽⁶⁾。

これは放課後の特別な企画であることを除けば、戦後初期の社会科学習と本質的に何ら変わりはない。表現力の教育の必要性はここでは時代的背景からして「大東亜諸民族のリーダーとして」のそれであつたろうが、戦後初期に柳田国男なども主張していることである。これを正規のカリキュラムとして認定したのが、戦後初期の学習指導要領である。

さらにここでもう一つ注目されるのは、この度新しく生まれた「国民学校」は、昔の小学校のころと違ってそんなこと（日本の学校の歴史）までしっかり勉強すべきものだ、と説いていることである。これは歴史学習の内容を、従来の人物中心の政治史（政権交代史）などではなく、もっと国民一般の生活に関わりの深い事実、例えば子どもにとっては学校のようなそれこそもっとも身近な制度を媒介として、社会の変動を主体的・具体的に考察・探求させよう、というものである。明らかに歴史教育を社会的な実質をもったものに改革していく必要をも示していると言える。いずれにせよこういう新しい学習内容や学習方法が要求されてくるということは、従来の行き方では行きづまることが実感されていたためであろう。その意味で近代学校の軌道修正のための試みとも言えるわけである。

したがって「軍国主義的・超国家主義的」な粉飾を除けば、内容は意外に客観的であり、ある意味で戦後の改革を先取りしたものだとも見られる。これは当然戦時下においてもこうした先進的な実践をしていた学校が一部にあったことも予想させる。こういう理論や実践の土台が既にあつたために、戦後の社会科学の実施もスムーズに行われえたのだと思われる。またここに見られる教師の励ましの言葉や、子どもと一緒に掃除をするところなど、教師と子どもとの人間関係がやや固くはあるが暖かい信頼に満ちたものに描かれていることも見逃

せない。これから敬語を抜けば戦後望ましいとされたインフォーマルな生徒と教師との関係が生まれてくる。

このように戦後の教育は決して戦中教育の単なる否定ではない。むしろその影に隠れた良質な部分を土台として受入れ、展開されたものである。逆にいえば、そのことがアメリカの影響を強く受けながら、しかも日本的な特質を失わせないでなかったのだと考えられる。

そのことを確認するために、戦後初期の中学1学年用社会科教科書に載せられた、単元「学校生活」を見てみよう⁽⁷⁾。これは「日本の学校」の民主主義的な制度的変革を扱ったものだが、単元の「まえがき」は、おじさんの手紙の形になっており、また単元末尾の問題には「教科書を調べよう」というのも出てくる。その点で戦後の「日本の学校」の趣向ときわめてよく似ているのである。

拝啓 あなたも小学校を卒業して、いよいよ中学生になりましたね。さだめしうらしいことでしょう。おとうさん、おかあさんをはじめおうちの方々もおよろこびのことと思います。

あなたに対して私は一つの希望があります。それは、ただよるこんでいるだけでなく、このさい、中学生としてのしっかりした決心を持っていただきたいということです。

私のこどもの時代には小学校を卒業してからさらに上の学校にはいる人は少なかったもので、大部分の人が、すぐそのまま自分の家の職業を見習ったり、または社会にとびこんで激しい実業についたりしたものでした。ところが、今では日本全国の小学生はだれでも皆中学校へ進むようになりました。いったいどうしてそうなったのでしょうか。

それは日本がこれからりっぱな民主国家・文化国家として世界の国々と肩をならべていくには、国民全体が、少なくとも中学校卒業程度の学力をそなえ、国民の知識の程度にひどいちがいがないようにならないといけなからです。そのため、義務教育は6年から9年にのびました。そこで、もしあなたがこれからの中学3年間をばんやりすごすと、国民としてのたいせつな資格を失うことになりま

す。つまり日本国民としてだれでも必ずそなえなければならない程度の学問と技能をさえ、身につけていないような人になってしまうのです。あなたが市民として一人前の人物になるかどうかは、これから3年間のあなたの努力によってきまるのです。(以下略)

本文は「Ⅰ 学校の発達」,「Ⅱ 楽しい学校(1)」,「Ⅲ 楽しい学校(2)」,「Ⅳ 学校と社会」からなっている。Ⅰは海後の本のように、聞き取り型の調査が中心になっており、末尾は次のような形で終わっている。

始業のかねが校内になりひびいた。それは、ちょうど新しい中学校の意義に目を開かれ、その趣旨にそう中学生として大いにがんばろうとしている春雄君を上げますように思えた。

「では、また教室で会おう。」先生は机の上をかたずけて、立ちあがった。そして、

「君、6・3・3制以前のいろいろの学校の関係と、6・3・3制になってからの学校の関係の比較を図表にしてみないか。」とおっしゃった。

研 究

1. 郷土の学校の創立、変遷について調べよう。
2. 自分たちの学校の歴史、歴代の校長先生、卒業生について調べよう。
3. 教育の歴史について書いてある本を読んで、簡単な報告を作ろう。
4. 日本の教育について功績のあった人々や、郷土の教育について功績のあった人々の伝記を読み、紙芝居にしてみよう。
5. 古くからの卒業記念写真を集めて展覧し、具体的に校舎や校庭がどう変わったかを調べてみよう。
6. 新しい教育のしかたについて、いっばの人々はどう思っているか、世論調査をしてみよう。
7. 昔の教科書を集めてみて、その特色を調べよう。
8. 現在使っている教科書の一覧表を作ろう。

討 議

終戦後、教育はどう変わったかについて話しあおう。

ここには軍国主義・超国家主義と民主主義・平和主義との対比を越えたところに共通の問題がある。それは海後『日本の学校』にしても、戦後の社会科単元「学校生活」にしても、教育＝学校であり、戦争であれ平和であれ、国家・社会発展のための学校であり、またいずれも知識中心の「近代学校＝国民皆学」万歳の姿勢は一貫しているということである。そうした知識の垂直的な伝播によって社会がだんだんと直線的に発展してきたという楽観的な歴史観が見て取れる。そこでは教育の戦争責任を問う姿勢はほとんど見られない。さらに戦後の場合は学校体系が単線型に改革されたことによって、学校間の格差がなくなり、この時期にはまだ進学率が低く問題が顕在化していなかった。進学率の飛躍的な向上とそれに伴う受験問題、さらには学校教育における「生活との遊離」に端を発する学習不振問題などによって、1960年代以降日本の近代学校に対する根本的な問い直しが生まれてくるのである。

4. 「教育制度」と「教育慣行」

今日の日本の学校をめぐる最大の問題が、「入学試験の騒ぎと苦しみ、テストの横行」などにあることは既に指摘されて久しい。しかし「入試地獄」やこれに伴う諸問題を解決する、といっても単なる対象療法では効果をあげえないばかりか、「治療の方が病気よりも仕末が悪くなってくる」⁽⁸⁾ような結果にもなりかねない。入試だけではない。「いじめ」や「登校拒否」などの問題にしも実は単なる「制度」いじりでは駄目なのだ、というのは学校教育の実際を動かしているのは、目に見える表向きの「制度」（法令によって規定される）ではなく、その裏にあって、学校の実際の動向を支配している、いわば「教育慣行」である。これを無視してはどんな改革も成功しえない。勝田守一・中内敏夫『日本の学校』（岩波書店、1964年）はこのように主張して、近代学校（国民皆学）を無批判に肯定せず、日本独自の「教育制度⇔教育慣行（その中で誰の意向を、どのように反映しているかが問題である）」の掘りおこしを

めざした最初の書である。これはいわば「行政村」と「自然村」の関係になぞらえると理解しやすいであろう。この日本独自の二重構造を分析して、日本の学校の実態に迫る点に、ユニークな着眼があった（特に最初の2章はこれを中心に構成されている）。あわせてより積極的には「国民の権利として、子どもの学習権を守り抜く責任」を果たす道を探ることをめざしている。

日本の近代化と学校教育制度との関連はきわめて深い。教育と文化の近代化の成功による「近代化」（西洋化）の達成の成功により、日本は非西洋世界で唯一の植民地化を免れることができた。その過程の中で「帝国主義」をも欧米先進諸国から学びとり、アジア諸地域に植民地化するにまで至るのだが、この「西洋文化の受容と教育の独立という二重の課題」を達成させたのは何か。それは独自の「養才教化」思想——伝統的秩序を当然の前提とした、実学尊重＝洋学の選択的受容であった。一口に言って、日本は自分にとって役に立ちそうなものは選びとり、そうでないもの、特に自己のアイデンティティを脅かす恐れのあるようなものは提供されてもこれを拒否した。その最たるものはキリスト教であろう。

簡単に言えば、日本の場合は「藩校」が既にあったから、欧米の近代学校がすんなり取り入れられたのである。と同時に「藩校」が既にあったから、完全に欧米の学校になることが阻止されたのでもある。いわば「藩校」による欧米近代学校のアカルチュレーションとして日本の近代学校は成立したのである。そこでは政治権力による学校の仕分けと独占が行われる。その結果学問の独立が失われると同時に、何事も「お上」が頼りで、内からの変革の力を弱めることにもなった。

明治の学制には二つの特徴が見られる。その一つは圧倒的な外側からの近代化により、環境に対する急速な適応はできたが、その代償として内からの変革の力を弱化したことと、学制の中央集権化の結果生じた「(上からの要求に基づく)強制」と「(民衆の要求への)適応」の併存とせめぎあいである。後者は「学制」以後改正小学校令に至る小学校のカリキュラムの変化によく現れている。すなわち最初は断片的な新学問の寄せ集めであったものが、義務制の尋常小学校（明治40年までは4年制）においては、次第に読み書き算に修身・体

育を加えたいわば寺小屋的なカリキュラムに近づけられている。

これは植民地の学校で一層明確に現れる。例えば「満州」の日本人学校では、常に「内地主義」と「現地主義」との対立が見られる。内地主義は「上からの要求」をそのまま「満州」に持ち込もうとするものであり、それに対して現地主義は学校やその内容（特に教科書）をできるだけ現地の状況や要求に近づけようとするものである。内地（中央）と現地との落差が日本内地より大きいだけに、教育を現地の要求（それは結局子どもの要求につながる）に適応させようとする動きも大きく、したがって「満州」では内地より一層鮮明な形で「新教育運動」の展開がみられたのである⁹⁾。

同時に日本の学校は、①成績原理で序列と選抜を行うことを主要な目的としつつ、②共同体的集団化による人間関係の形成（授業より遙かに効果が強烈）という基本的特色をもって成立した。①に関しては当然優等生が特権の所有者になるが、②においては年功性が幅を利かせていることである。

西洋をモデルにしながらもそれと異質の原理がまつわりつく日本の学校、外面的な「欧化」のかけに「先進諸国」のそれとは似ても似つかぬユニークな実質（学校による人間形成の特質となってきた）が根をはるようになったのである。その中に、大衆自身の教育の組織としての子供組・若者組、娘宿など擬制的な血縁的な結合の原理（＝部外者に対する排斥原理）も取り入れられていく。これは寮や兵営生活にも反映しているが、秩序を支配する年功序列の原則とこれに伴う一種の平等主義（同期の桜）がその特色である。これが日本の学校体系を西欧のそれと分かつ特色になるのである。こうした日本の近代学校の教育慣行における共同体的な特色は、例えば現在の大学の部活動などにも根強く残っている。

筆者はかつて「日本への留学生たちによる日本の大学生活をめぐる座談会」の新聞記事を教材にして学生たちに議論させたことがある。留学生たちによる日本の大学批判の一つに「大学のレジャーランド化」、他の一つに「部活動などにおける日本人学生たちの年功制」が民主社会にそぐわない、という批判があった。前者に対しては「本当に勉強している学生を見たいのなら、予備校に行きなさい」という、それこそ語るに落ちる意見を堂々と出す学生が何人かい

たのに驚かされた。一方部活動における年功序列性は「日本固有の美風」だと反発し、これを擁護する意見がきわめて強く、なかには「それが嫌なら日本から出て行ったらいい」といきまぐ学生まで出る始末であった。事実部活動では、正規の講義やゼミなどにおける教育よりもはるかに徹底した懇切な指導が行われる。筆者はある運動部系の合宿で、部長が部員にほとんど悪罵に近い表現で、情熱的に部員を論ずるのを目の当りにしたことがある。「俺が丸一年間あれだけ懸命にお前等を教育したのに、まだこんなごまかと思うと、つくづく情けなくなるよ」。これだけの情熱を込めて学生を説得できるような大学教師は滅多にいないであろう。

日本の学校の一種の「平等主義」は、アメリカのように人種や階級的差別による分化がないところに成立している。こうした日本の教師の「生活指導」への熱情（宿親・局の倫理観に源泉をもつような、肉親にもまさる「親切さ」とその反面における「エゴイズム」）は、外国人研究者のみならず、かつての植民地の学校でも、教え子（＝被支配民族）によって評価されることが往々にしてある。こうした共同体の人間形成の原理（生活指導）は、一方では支配者が望む人間形成のメディアであるとともに、他方では民衆の願望でもあるところに容易に消え失せない強さがあるのではなからうか。

ところで教育慣行を取り上げる意義は、単に日本国内だけの問題にとどまらない。ドーアは戦前日本の特権的学校の存在による、社会的不平等の形成が、軍関係の学校や、師範学校に行かざるを得なかったような階層の恨みを買ひ、それが結果的に帝国主義戦争に加担していくような心情を育てたと指摘している⁽¹⁰⁾。教育の戦争責任と言うと、普通教科書などを中心とした軍国主義的な教材、あるいは教育勅語の奉読を中心とした学校儀式などをその原因にあげる傾向がある。確かにこういうカリキュラムが好戦的な性向を育てないとはいえない。だがそれ自体が戦争をもたらすのではなく、不平等主義の教育制度が生み出した差別による民衆の怨念が、その社会的条件を用意したとしたら、学校の制度さらに慣行は、イデオロギー以上に重要な影響力を持つと考えなければならぬであろう。

5. 学校と社会変動

日本的な教育慣行を必ずしもマイナス面のみで捉えるべきことはない、ということを示したのがアメリカの社会学者、W. カミングスの『ニッポンの学校』（友田泰正訳、サイマル出版、1981年）であった。この書の原題は、“Education and Equality in Japan”（Princeton University Press, 1980）で、この方が内容を明確に示している。文字通り社会を平等化した日本の学校（特に小学校）を描いている。我々日本人はとかく自国の教育に対して批判的になりたがるが、カミングスはともすれば日本人が見落としてしまうようなこと——特に初等教育における平等性指向——を「優れた点」として指摘している。彼は「戦後における日本の（学校）教育のめざましい変化によって、家族から職場に至るおとなの社会制度が、大幅に平等化されてきた」という。その「めざましい変化」とは戦後占領期教育改革によってもたらされた、義務教育以後の学校制度の平等主義的改革（近代的平等主義）であり、勝田・中内のいう、日本の伝統的「平等主義」とは内実が違う。

カミングスは中内・勝田の提起した「共同体の教育原理」を社会的に実証しているような観もあるが、ここでいう共同体の教育原理は「全体主義」でも「出稼ぎ地域主義」でも「年功性」でもなく、「平等主義」の観点から評価されている。「平等主義」は本来年功性とセットになって共同体に組み込まれ、同輩間の平等を保障したものであるが、ここでの平等性は戦後民主主義の日本的受容の結果、共同体がいわば「核家族」化されたものと言うべきであろうか。

日本社会の高い就学率と低い文盲率は世界的に知られている。一方教師一人当たりの生徒数の多さも先進諸国には見られない現象である。だが、教師一人当たりの人数がずっと少ないアメリカで、なぜ日本の学校より学習効果が上がらないかといった疑問が当然出てくる。カミングスによれば、それは「学級経営」と「体育や音楽など、課外的な学習」さらに「授業」のあり方が、学習の密度と効率の高さを保障しているのであるという。

従って規模別学級数比率は劣悪であるのにもかかわらず、結果は高い（教育

費はさらに差が大)。この教師の教育技術のほかに、親の育児法や「教育熱心(学校での学習への協力)」も教育効果を支える重要な要素である。これが三つどもえになって、学校の高い教育効率を支えているのである⁽¹¹⁾。

E. ライシャワーは「日本が、これほど裕福な社会でありながら、学校の校舎や設備に不十分な投資しか行っていないのは、首をかしげるところだ。だが、あるいは、それがかえってさいわいしているのかもしれない。それだけ教員の質に関心を向け、人間に金をかけることになり、現に教員に対し同程度の学歴の持ち主よりも、高い初任給を保証しているからである。(このことが)片や家庭の側に見られる教育熱心と相まって、教育制度そのものよりも、日本の教育の成功にあずかって力があるといえるのではないか。」と述べている⁽¹²⁾。

日本の学校では教員一人当たりの生徒数が多いだけではない。給食・ガイダンス・事務・図書館・校内放送などアメリカなら当然専門家を別に担当しているような雑務も全部教師の担当であり、さらに朝礼など儀式、遠足・運動会などの行事、クラブ活動などまで担当しているのである。しかし教師の待遇や身分保障の点では比較的恵まれており、アメリカや中国のように著しい地域間格差も見られない。

こうして日本の教師はアメリカの教師と違って、単に知識だけではなく、「全人」教育を行い、子供の全面発達をめざしている、とカミングスは論じている。その前提となるのが、統一した生活体としての学校や学級の形成である。これは勝田と中内が指摘したように、共同体を基盤としてこの社会に根を下し、共同体によって伝承されていた教育法を人間形成の方法としてその働きの一部に取り入れたものと見られ、欧米系の外人や近代主義たちには「全体主義の温床」としてむしろ白眼視されていた。そこで戦後占領期の教育改革においては、これをアメリカ式のエキストラカリキュラムやガイダンスに変えようとしたが、結局根づかなかったのである⁽¹³⁾。

カミングスの記述によれば、日本の小学校入学式で子供たちは「大きな家庭の一員になったのだ」と訓示され、まず集团的「秩序」を学ぶ環境の中に受け入れられる。子供たちはその中で学習に必要な「集中」の態度を形成してい

く。子供たちは常時集団生活訓練の体制の中に置かれ、(アメリカの学校とは違って)、自分勝手なことをする時間はほとんどない。アメリカでは学級規模が小さく、しかも通常助手がいるのでこうした「秩序」なしでも何とかやれているのだが、実はこの高度の集中と規律とが日本の学校の成功の秘訣であると指摘する。

さらに親も学校で学力だけでなく、意欲、社会性、道徳性などが形成されることを学校教育に期待している。(アメリカではこうした教育は通常、家庭や地域や教会の役割だと考えられている。) またアメリカの学校と比べて、体育・音楽などの知的学習以外の授業が多く、しかもそれらが単なる遊びではなく、真剣で質も高い上、すべての子供が習得することが期待されているのである。さらに通常の授業においても、日本の教師たちは伝統的な教授法の蓄積が高いという。例えば小集団を利用した相互学習で、みんなが出来るよう、わかるように努力しあっている。少なくとも小学校では最近まで能力別編成への疑問が大きかったといえる。

このように日本の教師は、新入時から子供たちが学校に溶け込めるように工夫し、個人差をできるだけなくそうとしており(日本ではもともと個人差があまり大きくないのだが)、どの子も授業に参加できるように指導しようとする。これは学習における好ましい「初期特性」を作り出す教育経営であって、結果的に日本の伝統的な学習指導法は「完全習得学習」に通ずるのではないかという。しかしカミングスもこのような平等主義は小学校が中心であって、中等以後の教育は目標が違っていることを指摘することも忘れていない⁽¹⁴⁾。

だがこのように日本の学校の「優秀性」を論ずるのはむしろ少数派であろう。特に小学校だけではなく、日本の学校体系全体を対象とした場合、例えばB. デュークのように、日米の学校を相互に比較してそれぞれの長短を指摘し、互いに何を学びあえるかを論ずる行き方になるのが一般的のように見える。

「みんなよく読める。でもちっとも読もうとしない。大学進学のことをさほど気にしていない。ほぼ全員が、どこかに入れるのだから。」(南カリフォルニアの一流高校で)⁽¹⁵⁾

これはアメリカの学校のかなり一般的な状況であろうが、日本の学校との比較や批判はたいていこの点から起こってくる。これは自分の子どもをアメリカの地元の学校に入れた日本人の親もほぼ同様である。日本の学校は生徒に対する学習成就への期待感が強い。生徒に努力を要求して落ちこぼれをなくそうとする。一方日本では教育は個人の私事ではなく、いわば「国事」である。だから全国一律の学習指導要領で、同じ学習内容を画一的に統制し、生徒全員が「参加」して共同体への「忠誠」を誓う学校行事が数多く用意されるのだ、ということになる。

デュークも日本の学校はまず「頑張る」ことを教えている。これは日本の学校からアメリカが点を学びうる第一の教訓だというのである。だがこれは既に学校以前の日本の社会的伝統なのではなかろうか。「ガンバッテネ！」は学校生活で再生産されることは事実だが、それ以前にそれはこの国の合い言葉である。あるアメリカ映画に田舎にやってきた孫娘を祖母が駅へ見送るシーンがあった。別れ際に祖母は孫娘に、“I love you.”と言った。それが何と、日本語のスーパーでは「頑張ってね！」と訳されていたそうである。そうでなくても、日常生活で普通英語なら、“Have a nice～”とか、“Enjoy your～”とかなるところが、日本ではほとんどのばあい「頑張れ！」となってしまう傾向があるのではないか。

授業についての見方も、デュークとカミングスはかなり違う。カミングスが日本の教師の教授技術の蓄積を評価しているのに、デュークはただ画一的な一斉授業を改め、個別化せよという。その個別指導についても、カミングスは日本では（少なくとも小学校では）、「完全習得学習」に近いことが行われているのでその必要がないと見ているのである⁽¹⁶⁾。

「教育の目標が違う」といって、カミングスが慎重にあえて評価しようとしなかった中学・高校の改革こそ、現代の日本では重要なものだから、デュークの主張のようになるのはむしろ当然だともいえる。ともかくカミングスとは反対に、デュークは日本の学校の「平等主義」を評価していない。中国に見られる「重点学校」のような制度を評価している点からしても、むしろ平等主義を克服して、学校差をつけるべきだといっているようである。これは個別指導の重

視にも必然的につながっていく。

だが、小学校の「平等主義⇨完全習得学習」も近代学校における日本的な伝統の反映なら、憂うべき高校の現状も、教育を「国事」とみなしてきたもうひとつ日本の伝統の反映なのである。制度の陰に潜んで、学校の現実を支配しているこうした慣行を理解し、克服しない限り、学校を変革していくための有効な解決策を見出せないだけでなく、そもそも比較自体が成り立たないであろう。教育研究も教育改革も現象への個別的な対応や目先の効果ではなく、まず隠れてはいるがその底を貫いて確実に働いている原則を捉え、そこに立脚することから出発すべきなのである。

6. むすび

最初の陳永明の場合もそうだったが、日本の教育ないしは学校の問題点の批判は、とかく時期や次元を異にするさまざまな問題が未整理のまま混入しやすい。少なくとも教育制度上の問題（外的事項）と学校の体質の問題（内的事項）とは明確に区別すべきであろう。デュークは日本がアメリカに学ぶべきこととして、「学校生徒数の大幅削減」、「教え込む（instruction）と教え育てる（education）の区別」、「創造的な自前の思考能力——ばかげた共通一次」、「高校の義務教育化と高校入試の全廃」、「秀才と普通コース別の多様なカリキュラム」などの提案をしているが、ここにも両者が混在している。

ここでは問題を日本の学校の体質に限定しよう。デュークは例えば日本の教師たちに対して、教授（instruction）と教育（education）の違いに注目して、前者よりも後者を重視せよという⁽¹⁷⁾。しかしこれは教育方法学的に見て、あまり適切な提言であるようには思えない。通常教授に対比される概念は訓練ないし訓育であり、教授と教育は無媒介に対比すべきものではない。またアメリカに比べて日本の学校では「教授」以外の教育活動に既に多くの時間をかけているから、この提案は無用の混乱を来す恐れもある。重要なことはあくまで生徒の学習の質に求められるべきであろう。そうだとすればこれはアイズナーのいうように、むしろ教授（instruction）と授業（teaching）の違いを強調すべ

きなのではなからうか⁽¹⁸⁾。それと同時に、生活指導や学級経営的な面でのあり方をそれとの有機的な関係で再吟味していく必要がある。

しかも、生活指導や「頑張り」は、必ずしも日本の学校だけの専売特許ではない。アメリカのハイスクールにも取り上げるに値する立派な実例がある。典型的なのは、荒廃した学校を一数学教師が見事に立ち直らせて、全米でも上位の進学率を誇る学校にした、というので映画にまでなった「エスカランテ先生」の例である⁽¹⁹⁾。これはNHKでも放映されたが、テレビに出てくる場面では、彼は教具を工夫し、教え方を工夫し、「知識と愛」を子どもたちと分かち合うのだというように、もっぱら授業場面での教師のあり方が強調されている。特に教え方と同時に「動機付けの方法」を重視している。これはまさに「教授」と「授業」の違いである。もっともアメリカのハイスクールは選択制であるから、彼の担当する微積分を履修する生徒は全体から見ればわずかな数であるが、重要なのは彼と校長を中心に、彼に同調する教師たちが学習共同体としての学校の雰囲気を作り出していることである。

一方その裏には実に多様できめ細かな、生活指導的・学級経営的な対策が取られている。まず彼は自分のコースを履修する生徒と「毎週30時間以上家で勉強すること、授業の始まる前に学校へ来ること、放課後も勉強すること、そして、日曜・休日の補習に参加すること」という「契約」を結ぶ。学校では遅刻一掃作戦が展開されている。一方出席のよい生徒にはメリットが与えられ、家庭にも生徒が学習に集中できるようさまざまな協力を求めている。そして教師が「あくまで忍耐強く、粘り強く教えることが大切」であるように、生徒に対しては「あきらめないで、最後の最後まで頑張」ることを要求するのである。こうした学習共同体の中での実践活動が有機的にからみあって、デュークのいう「教育」が初めて成立するのである。エスカランテはヒスパニック（ポリピアの出身）であり、また彼の勤める学校の生徒も95%がヒスパニックである。この点であるいは日本の学校と通じるものが出現しやすいのかもしれない。

オレゴン州立大学（Oregon State University）教育学部の「新人教師の品質保証制度と大学での再教育」での事例は上の例と対比してみると興味深い。教育学部長によると、「再教育のために戻ってくるのは、クラス運営に行き詰ま

っている先生」、つまり「クラスをまとめあげていく技術を持っていない先生」だという。そして二人の再教育を受けている教師の例が挙げてあるが、一つの再教育プログラムは模擬授業で、「勉強の嫌いな子供に、どうやってやる気をおこさせるか」がテーマになっているし、もう一人の教師はどうやって子供を把握し、授業の方向付けをしていくかの手ほどきを受けている⁽²⁰⁾。

ジョンソンとバニーは、かなり以前にこう指摘している。

「実際もう長い間教師たちは、一番深刻な問題は教授そのものではなく学級の経営であると訴え続けているのである。そして自分たちにそうした面での訓練を施してくれなかったという理由で、教員養成課程に疑問を投げかけてもいるのである。またそれを苦にして教職を離れる教師も多数いるのである。」⁽²¹⁾

教育は人間関係を媒介とした、学習＝行動の変容である。現代教育の抱える問題は、学校内部だけで解決できないことは自明であるが、少なくとも学校内部にかかわる問題は、結局ここに還元されることになるのではなかろうか。

注

- (1) 陳永明（中国華東師範大学比較教育研究所）、私から見た日本教育の問題点、帰国者新聞、1992年10月1日付。なお中国人の書いた日本文であるから、文中の「日本的」は「日本の」と解すべきであろう。
- (2) ベンジャミン・C・デューク、国弘正雄・平野勇夫訳『ジャパニーズ・スクール』、講談社、1986年、341頁以下。
- (3) 「学校へ行くことは楽しいか」という問いに対して、「とても楽しい」と答えている高校生は、日本＝8%に対して、アメリカ＝25%である。千石保・飯長喜一郎『日本の小学生——国際比較でみる——』、日本放送出版協会、1979年、52—55頁。
- (4) 本稿で紹介する William K. Cummings のほか、Merry I. White, “The Japanese Educational Challenge”, The Free Press, 1988など。なお拙論「教育改革と学級経営」、『成城文芸』第115号、1986年5月、9頁以下参照。
- (5) 生徒相互間のみならず中国の学校は地域による学校差が大きい。これはア

アメリカも同様である。

- (6) 海後宗臣, 『日本の学校』, 正芽社少国民文庫, 1943年, 187-188頁。
- (7) 「学校は社会生活に対してどんな意味をもっているだろうか」, 藤林敬三監修, 文部省検定済教科書, 中学社会 (中学校1学年用), 学校図書, 1950年, 137頁以下。
- (8) 米国教育使節団報告書 (渡辺彰訳, 1946年6月), 第一章「日本教育の目的と内容」より。
- (9) 拙論「現地主義と内地主義——在満日本人用教科書編纂の論理」, 成城大学文芸学部創立四十周年記念論文集, 所収 (印刷中)。
- (10) カミングス・友田泰正訳『ニッポンの学校』, サイマル出版, 1981年, 38頁。
- (11) 同上, 第5章 平等主義の教育, 参照。
- (12) エドウィン・O・ライシャワー「アメリカからの序文」, デューク前掲書, 6頁。
- (13) 勝田・中内, 『日本の学校』, 178頁。
- (14) カミングス, 前掲書, 143頁。
- (15) デューク, 前掲書, 21頁。
- (16) カミングス, 前掲書, 第6章, 学力の平等化, 参照。
- (17) デューク, 前掲書, 75頁以下。
- (18) E. Eisner, “The Educational Imagination”, Macmillan, 1979, pp. 158-159.
- (19) NHK プロジェクト取材班『教育は変えられるか 下, いま教師は何を求められているか』, 日本放送出版協会, 1989年, 42-58頁。
- (20) 前掲書, 12-15頁。
- (21) Lois V. Johnson & Mary A. Bany, “Classroom Management”, Macmillan, 1970, pp. 15-16.

本文中敬称は一切省略したことをお断わりしておく。