

教育と文化的風土

村島 義彦*・河野 昌晴*・曾我雅比兒**

* 岡山理科大学基礎理学科

** 岡山理科大学教養部

(昭和57年9月24日 受理)

I. 序

II. 教育を支える文化的風土

1. 日本人の感覚
2. 日本的合理性
3. 平等社会と競争社会の日本的構造

III. まとめ

I. 序

教育は、一口でいうなら後天的な作用である。その機能は、「伝達」「成長」「形成」「覚醒」(Erweckung)等、さまざまなカテゴリーを内に含んだきわめて有機的なものといえる。¹⁾「伝達」の場合、パウルゼン(F. Paulsen)は理念的文化財を媒介にし、バルト(P. Barth)は社会を中心にそれを考えた。「成長」についても、デューイ(J. Dewey)は「生」(life: 生命・生活)による成長の概念から、必然的に社会的成長を含まざるを得なかった。人為を廃して消極教育を説いたルソー(J. J. Rousseau)ですら、「自然」(nature)による環境をもってきている。「形成」に到っては、クリーク(E. Kriek)のような、既成社会への同化を説く社会有機体説すらみられる。そして「覚醒」は、これら各カテゴリーの成果の上に成立している。このように、教育は本質的に、未成熟者の所属する成熟者の伝統・文化・歴史・社会をもって機能せざるを得ないのである。

現在、交通・通信網の世界的拡がりとともに、国際理解の教育等が強く叫ばれるようになった。その際、何よりも必要なのは、異文化に対する十分な理解と深い寛容の態度である。それにはまず、異文化に対するカルチュア・ショックを最小限に抑え、これに自らを慣らせなければならない。わが国の場合、明治期において、当時の先進諸国であった欧米の教育を、その方法・制度・内容の全般にわたって取り入れたためか、現在でも、先進諸国の教育を実施しているという無意識の自負がある。なるほど両者は、制度・方法の点で著しく似通っており、欧米型教育の取り込みは、外観的には少くとも完了したかにみえる。けれどもそれは、外部からの単なる輸入であったがために、それ以後の内的発展はほとんどみられず、そこでは、せいぜい小手先の改善が繰り返されたにすぎない。²⁾ 加えて、明

治期の教育は「和魂洋才」をスローガンに掲げ、これを積極的に推進した。欧米の知識・技術は徹底して取り入れるものの、これらを開花させようとした土壌はほかでもない、日本固有の民族的文化・伝統であったのである。

戦時中の国粹的ナショナリズム (nationalism) への反動も手伝って、戦後は、こういった感覚に薄らぎがみられるものの、当の感覚そのものは、今もやはりわれわれの内に生き続けている。しかも、教育とは畢竟、成熟者が行なう未成熟者への意図的な作用である。その限り、それは、成熟者の現有する文化・伝統のカテゴリー内で行なわれない訳にはいかない。成熟者に現有されない文化・伝統は、必然的に教育され得ないのである。欧米教育の輸入には、それゆえ明らかに制約がある。これを敢えて強行した場合、植民地型の教育に陥ることは免れ難いであろう。

その意味で、わが国の教育がいかに明治以来、欧米型教育の制度・方法・内容さらにはその理念等の導入に努めたにせよ、それらはすべて、日本固有の文化的風土の上に成立せざるを得なかった。そうである以上、そこにはおのずからなる質的変容が認められる。しかも、日本固有の文化的風土には東洋的なものが数多く内在し、感覚的なもの・価値観的なものが時として、欧米とは正反対の場合すらある。この土壌と種子の異質性に基づく対立、すなわち東洋的風土と西欧的文化の矛盾・相剋の中に、わが国の現代教育は成立している。そこで以下、こういった面から日本の教育を眺め、その中に認められる両要素の矛盾・相剋の数々を紹介して、この問題への注意を改めて喚起したいと思う。

II. 教育を支える文化的風土

1. 日本人の感覚

欧米人にはどうしたものか、日本人が伝統的に聞き惚れてきた妙なる虫の音^おも、単なる雑音にしか聞こえないという。「こころもしのにコオロギ鳴くも」と大和の歌人たちが歌うのに対し、マクベス夫人は、ダンカン王が殺されたあと、「フクロウが叫び、コオロギが鳴く」と不安げに呟く。これは、コオロギの音^おが欧州では一般に、フクロウの鳴き声と同じく、暗い凶兆を意味したからであろう。³⁾ だが、同じコオロギの音^おが何故このように異って理解されるのか。それには、欧州と日本の風土的な違いが大きく作用していると思われる。たとえば、欧州には日本のような雑草が極端に少ない。それゆえ、地中海沿岸といえども、昆虫に恵まれた日本から見れば物淋しい程に虫の数が少なく、欧州人には、昆虫そのものがいまだに身近な存在となっていない。⁴⁾ その虫の音^おが雑音と解されるゆえんである。

虫の音^おひとつを取りあげても明らかなように、欧州と日本では、自然に対する感覚にかなりの相違が認められる。この感覚の違いは、たとえば小川のせせらぎや波の音、風の響きや雨の滴りなど、自然界の奏でるさまざまな自然音に対しても適用され、日本人はこれらを風雅として理解する。角田忠信氏によれば、それは、日本人が左脳を用いて、これら

自然音を言語脳優位の音として理解するからであるという。⁵⁾ 日本人を風雅の民たらしめるこの特異な左脳のはたらきは、われわれが日本語を常用することによって開発されるといわれる。⁶⁾ 日本人がキャンペーン型民族といわれ、そのステロタイプの画一性を問題にされるのも、ひとつには、日本語を通しての左脳の開発と、この開発された左脳を用いての自然認知の一定性に原因があるのかも知れない。日本人は日本語の中で育つことによって日本人になるといった発想も、こういった意味では、あながち納得がいかなくもない。われわれを日本人たらしめる独特の自然感覚は、日本語による左脳の開発を媒介として、われわれの内にきわめて自然にマスターされていくのである。⁷⁾

ただに自然音のみならず、機織りや茶釜の音、鐘や風鈴等々の生活音についても、われわれは、自然音の場合と同様、これらすべてに風雅とか物のあわれを感じ取る特殊な繊細さを身に付けている。ところがスープに関しては、日本人の場合、平然と音を立ててこれをすすする。スープの音は、欧米人には何としても我慢のできない雑音の一つで、これをなす人物は、マナーの点で下の下とされ、その品格を疑われることにもなりかねない。「郷に入りては郷に従え」という格言があるが、われわれ日本人には、欧米に行けば音を立てずにスープをすすすべきだという程度のマナーなら、現実出来る出来ないは別として、少くとも知識としては、かなりの程度に理解されているといえる。だが欧米人の場合はどうか。彼らには、寂とした草庵で抹茶を味わう際の、あるいは市井でソバ・ウドンの類いを口にする際の音の是非について、たとえ観念的にもせよ、はたしてどの程度のことか知られているであろうか。また、これら日本式マナーに疎いということが、はたしてどの程度に不作法と感じられているであろうか。

スープの飲み方一つにも投影されて見られるように、われわれは概して、西洋料理をも日本料理の感覚の下で理解する傾向にあるのではないか。それは、たとえばドレッシングの使用にも、ステーキの料理法にも多分に認められると思われる。日本料理に顕著な特徴は、一口でいうなら、すべての人に等しくあてはまる味および品を用意するところにあり、結果として同じ味、同じ品が全員に提供されることになる。西洋料理は他方、個々人に合わせて味および品を決定する原則に立つ。ここには、明らかに立場上の相違が認められる。基準を個人におくか全体におくかという相違は、たとえば風呂の場合にもあてはまる。日本では、身体をつける湯は全員が共同し、その湯かげんも全体に合わせられるが、欧米では、これらがすべて各人単位でなされている。

常に全体に合わせるという没個人化の立場は、いうならば文化パターンの一つとして、われわれの感覚そのものに血肉化されている以上、それは、学校教育の上にもさまざまな形をとって登場せざるを得ない。たとえば、学校給食に対する扱いが軍隊調の一斉主義・画一主義であることも、正規の食堂設備が学校施設の一部として普及しにくい状況にあることも、また、一斉授業に固着するあまり個別学習が仲々実施できないことなども、すべて同じ根から派生した類縁的現象といえないであろうか。まさに類縁的現象であり、その

根が深くわれわれの感覚そのものにまで遡るが故に、教科書に対する扱いや、宿題・テスト等の活用にみられる驚くばかりの画一性は、繰り返し問題とされてきたにも拘らず、実際的な是正はほとんど行なわれたためしがない。

家にあがる際には必ず靴を脱ぐという習慣も、欧米にはみられぬ日本独特のものといえる。靴を脱ぐという行為を通して、われわれは、いうならば付带的に、家の外と内のけじめを身に付ける。このけじめの精神を涵養するためか、学校においても、靴を脱がせて校舎に入れる伝統が今も固く守られている。

けじめの精神そのものは、われわれの廊下に対する感覚の内にも生きて見られる。日本人が日本式廊下としての「縁側」に抱くイメージは、洋風建築から生じた西洋式「廊下」のイメージとは明らかに異っている。その証拠に、われわれは縁側には座るが廊下には座らない。縁側は居室の一部すなわち「内」と感覚されるのに、廊下にはこのイメージがないからである。けれども、ひとたび生活の場としてこれを用い始めるや、ホテル等の廊下に見られるように、服も着けずに平気でそこをのし歩く。その場合、廊下そのものは屋内における部屋から部屋への通路として、まさに縁側と同じ「内」のイメージで考えられているのである。

日本人にはこのように、外と内の、あるいは昼の生活（つまりは洋風・公の生活）と夜の生活（つまりは和風・私の生活）の、あるいは形式での生活と実質での生活の器用な使い分けが認められる。学校は、この区分では前者に類別されるから、あくまでも「昼の生活」「形式での生活」の場として、その廊下についても「外」のイメージをもって考えられる。それゆえ、廊下は校舎内にありながらも道以上の存在ではない。（この道としての廊下を、わざわざ靴を脱がせて歩ませるのは、前述したように、多分に精神的な効果を期待してのことといえる。）廊下を「外」と考える限り、これに今以上の発展を期待することは無理である。欧米の学校建築では今日、廊下を単なる通路としてでなく、まさに一つの「場」として活用する途が積極的に講じられていると聞くが、こういった試みも、今の日本には、廊下に対するそのイメージに180度の転換が加えられない限り、むろん取り入れられるべくもない。

米国に広く認められるオープン・スクールや平屋建て校舎の様式は、あれほども欧米の教育様式の輸入に熱心であったわが国において、小学校・中学校に関してはほとんど受け入れられていない。これらの受け入れが比較的スムーズにいったのは、幼稚園のみである。それには、幼稚園の普及が戦後に始まった点が大きく作用していると思われる。小学校・中学校の場合、明治期に輸入された19世紀型の欧米学校建築の様式が、まさに学校建築の典型として強くわれわれにイメージ化されているため、こういった事態が招かれたのである。

校舎の仕切りや壁についても、やはり同じ固定観念が支配していると思われる。日本式家屋では元来、その仕切りに襖や障子が用いられており、それらを開けるか取り外すこと

によって、一気に大部屋を作り出すことが可能であった。あるいは逆に、罅や衝立を利用して、数多くの小部屋を生み出すこともできた。そこに見られるのは、家屋構造におけるすぐれた伸縮の自在性である。洋風家屋では他方、各部屋は厚い壁で仕切られ、そこにドアでもない限り、相互の行き来もかなわぬ強い閉鎖性ないしは密室性がみられる。現在の日本家屋は、こういった両様式の機能・構造上の違いをうまく使い分けつつ、それらを自己の内に吸収している。にもかかわらず、はるか明治期に他に先がけて洋風構造を取り入れた学校建築のみは、今日に到ってもなお、校舎は洋風オンリーであるべきだとの古い観念から脱け出せずにいる。これが瘤となって、学校構造には柔軟性が極端に乏しく、チーム・ティーチング等の試みを実施しようにも、教授空間の面から著しく制限されているのが現状である。

わが国の学校教育にみられる明治期のすぐれた進取性は、このようにして、今日の学校教育全般を覆う強い保守性に変質した。その究極の原因はやはり、欧米教育の輸入が単なる外面的模倣の域を出なかったことにあるといえよう。そのツケとしての弊害が続出する今日、時として、何も欧米の流行に追尾する必要はなく、われわれは日本独自の教育を行なえばよいといった声すら聞かれる。だが、真に「日本独自の教育」を行なおうとすれば、その前にまず、これまでに挙げたさまざまな難点を全面的に改め直す必要があり、それには、小手先の改革は何ら役に立たないことを知らねばならない。

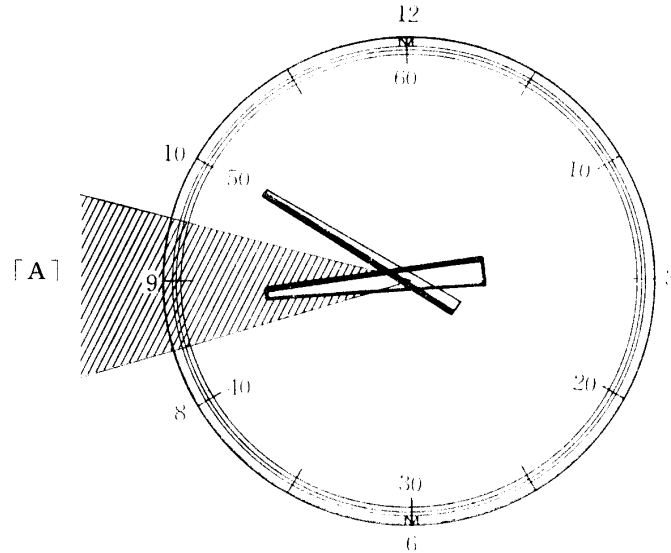
2. 日本の合理性

日本の学校教育は、伝統的にその主力を理数系科目の上に注いでおり、その結果、この方面における学生・生徒の学力や技術は、他国に比べて数段レベルも高いと評価されている。とはいえ、この方面においてもやはり、日本の合理性の感覚とでも呼ぶべきものが強く顔を覗かせていることは否みえない。たとえば、算数教育では現在、生徒の用いるテキストにはすべて、3桁区切りの記数法が用いられている。けれども生徒は、4桁区切りの記数法に基づいてこれを読む。すなわち、「123,456,789」と区切られたテキストは、読まれる際には、「1,2345,6789」と頭の中で区切り直されるのである。戦前の場合、わが国では読み書きの双方にわたって4桁区切りの記数法が採用され、少なくとも記数法上の混乱は見られなかったといえる。戦後にはしかし、国際感覚にならうといった形式的な合理的理由から、書く場合に関してのみ、欧米型の3桁区切りの記数法が用いられることになった。これによって現在、わが国の算数教育は、目にする区切りとは異った読み方に生徒を習熟させる方策に腐心せざるを得なくなったし、生徒もまた、これの習熟に相当のエネルギーと時間を割かねばならなくなっている。こういった難点はしかし、目下のところは、ひたすらこの使い分けに慣れ親しませるといって乗り切られているといえよう。

だが、3桁区切りの記数法が、単に欧米先進国の記数法である——それゆえ合理的ですぐれたものであるはずだ——という理由で「書き」の面に採用されたとするなら、こうい

った安易な欧米盲信・欧米追従の姿勢からは、さらにもう一步踏み込んで、「読み」の面にもこれを適用できないものかといった、すなわち3桁読みの可能性を問うといった合理的・積極的な発想など生まれてこようはずはない。事実、今日みられるのはほかでもない、「読む時は4桁の感覚で・書く時は3桁の感覚で」といったまことに器用な記数法の使い分け、あるいはまことに怠惰な2元論的解決策である。こういった姿勢の結果として、わが国では、数字の読み書きそのものに習熟するだけでも相当の努力が必要とされる。この努力はしかし、欧米文化との自己同一化（identity）を達成する上にやむを得ぬものと解され、この努力を要求するに到った当の原因の是非についてまで反省の及ぶことは少ない。それがために、算数は今日、その本来の狙いが教材を用いて合理的思考や数概念の整合性等を教え込むことにあるにも拘らず、結果的には正反対の、教材暗記型教科へと無意識の内に墮落していく危険性を孕んでいるといえよう。

「読み」「書き」における記数法上の使い分けにもその一端が見られたところの、いわゆる2元論的解決方式の感覚は、今日の算数教材において、たとえば、時計上の指針の位置からその時間を生徒に読み取らせる際に招かれる混乱そのものにも繋っている。[図1]のような場合、われわれはこれを、社会通念に従って一般に「8時50分」と読ませている。



〔図 1〕

ところが、一部の児童は、その合理的感覚からこれを何としても「9時50分」と読みたいという。「8時50分」という読みは、算数を通じて身に付けた4捨5入的合理性に明らかに抵触するからである。この合理性に立つ限り、短針が斜線部分[A]の範囲にある間は、「8時」ではなくて「9時」と言わざるを得ない。現実にはしかし、こういった当然ともいえる児童の迷いは何ら解き明かされず、ただ強引に「8時50分」が正しいと暗記的に納得させる方式がとられている。合理性と社会通念のギャップは、児童の内では何ら埋められていない。けれどもこのギャップは、英語固有の表現様式を採用するなら比較的簡単に埋

められると思われる。すなわち、「8時50分」を“ten to nine”こと「9時10分前」と読ませる様式を採るわけである。英語型の時間表現では一般に、「8時20分」は“twenty past eight”，「8時30分」は“half past eight”，「8時40分」は“fourty past eight”ならぬ“twenty to nine”として、halfの30分を境に大きくそれ以前と以後に区分され、pastとtoの添付によって、4捨5入的感覚にも抵触しない工夫がなされている。この場合、児童の合理性に何らの混乱も生じないことは言うまでもない。

ところで、現在普及の目ざましいデジタル時計の場合には、この事情は一変する。「8:50」というデジタル型の時間表示は、60進法に長じた日本人の感覚には、何らの頭脳操作もなく直接に「8時50分」と理解される。けれども欧米人には、たとえ「8:50」が目になされても、これを更に“ten to nine”こと「9時10分前」と読み替えなければ、身に付けた時間感覚と一致させることができない。「8:50」は、「8:50」のままでは欧米人に共通の10進法的感覚によって、この場合の「50」を「100の半分」と読み取られる可能性も往々にある。すなわち、「8:50」は「8時半」とも解されかねないのである。目に映った「8:50」は、この場合、欧米人の頭の中で「8:30」の形に置き換えられているといえよう。

日本式2元論の感覚は、今日のメートル法等の使用の上にも認められる。わが国では現在、その度量衡はメートル・グラム法に統一され、尺貫法は用いられないきまりになっている。けれども、われわれの生活次元に生きて働くメートル・グラム法は、実のところ、尺貫法に換算されたメートル・グラム法ではあるまいか。たとえば、1.8メートルという長さ・1.8リットルという体積等々の単位を目にする時、われわれは、それぞれを1間ないし1升（さらには6尺ないし10合）という尺貫法上の単位に置き換えて、その長さなり体積を具体的に実感する。そこに見られるのはほかでもない、単位としてのメートル・グラム法と感覚としての尺貫法といった日本式2元論である。そして、この種の2元論に何らの異和感も覚えないわれわれの体質こそ、メートル・グラム法による長さ・重さの表示を、具体的実感の伴わない単なる観念上の単位たらしめている基本原因といえるのではないだろうか。

以上に一貫して認められる傾向の何であるかは、次のような直線作成の比喩に托して示されうるであろう。すなわち、長い直線を引くにあたり、1ミリメートルずつこれを物差で描いていく方法をとるとしよう。その場合、前後を全く見ない形で、あくまでも1回ごとの直線作成に没頭しつつ、これを繰り返すならどうであろうか。結果は、1メートルも進んだところで、われわれの直線そのものが曲がり始める。個々の1ミリメートルはむろん正銘の直線なのだが、これらの総和的全体としての1メートルは、仲々直線を描いてくれない。日本人の合理性には、まさにこれと同じ傾向が認められると思われる。事柄のそれぞれは、それなりに工夫され合理的な姿をとっているのだが、いざ全体として眺められると、そこに目につくのは非合理性なのである。

次に、こういった日本の合理性——すなわち個々における合理性が全体としては非合理性であること——が、どのような形をとって今日の英語教育、教科書、入学試験等々の中に認められるかを見てみよう。まず、今日の英語教育では、「学校文法」と呼ばれる奇妙な文法が正式にまかり通っている。これは、本場の欧米で現実用いられる「慣用文法」と区別する意味で命名された、学校教育に固有の文法を指す。具体的にはたとえば、今日の欧米で10種の熟語的表現が常用されているとするなら、日本の英語テキストに取り上げられ教えられるのは、その内のわずか3～4種である。むしろ全部の熟語的表現を教える必要はなく、これはこれで構わないのであるが、問題はテストの際の対応にある。すぐれた生徒が、テキストで習わぬ熟語的表現——しかし現実には用いられている表現——を答えた場合、今日の英語教育では、その答案は一般に無効ないしは間違いとみなされる公算が強い。そのような場合には、日本ではすぐに、そういった熟語的表現の是非が問われ、それを教えることの是非が大真面目に議論される。ここには、江戸期の四書五経による伝統的教育の感覚が強く投影されているといえよう。だが、「学校文法」という言葉自体がそもそもナンセンスであるのだから、本来ならば、その点に原理的反省が加えられてしかるべきである。けれども、こういった形の徹底した合理性は何ら認められず、見られるのはただ、個々の教材次元に限定された合理性のみである。

教科書についても何ら事情は異ならない。戦後は、「教科書を教える」のではなく「教科書で教える」のだという一般原則が、まずまず定着したように思われる。けれども、われわれの内には依然として、四書五経によって培われた儒教的感覚によるのか、教科書そのものを「経典」視する傾向が根強く残っている。教科書を経典視すればこそ、たとえば、そこに引用された統計表が占かたりしようものならとんでもない教科書と見なされるし、生徒によってわずかなミスでも発見されると大々的な報道価値を持つことにもなる。さらに、教科書については一般に、インクの香りも新しいものが全生徒に配付されて当然と考えられているが、これなども経典視傾向の一端といえることができよう。今日の問題としてわれわれの耳目を賑わせる教科書の無償給付をめぐる論争も、専らこの観点に立って渡り合われているといつてよい。そこには、今少し見方を転じて、たとえば、教科書とは分厚い資料集にほかならないから、各クラスに1冊ずつ備えられていれば充分ではないかとか、生徒の学力に明らかな差の認められる以上、当然クラス内で学力に応じた何種類かの教科書が用いられるべきではないかとか、あるいは、教科書は机や椅子と同様各クラスに備え付けられるべきもので、個々人の私有物と考えられる必要はないのではないかといった、まさに前提となる教科書そのものへの原理的追求の姿勢、すなわち真に合理性の名に恥じない姿勢などほとんど認められない。認められるのはただ、合理性を追求する際の強い保守性のみである。

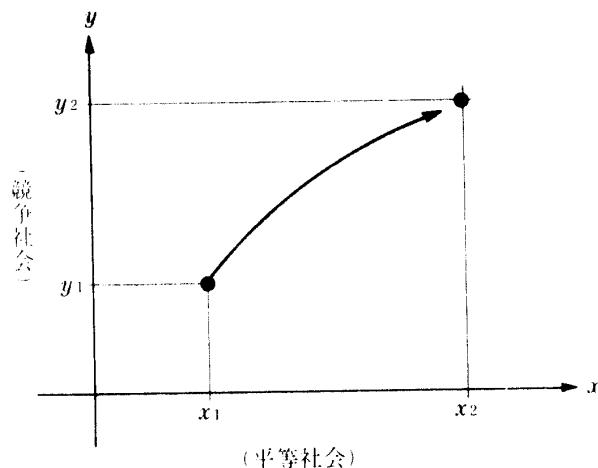
この種の保守的合理性は、わが国の入学試験制度の内にも強く現われている。入試制度は、一見まことに合理的かつ厳正なものと考えられているが、その実、さまざまな不合理

要素を内に含み、抜本的な改革の強く要望されている当のものといえる。たとえば、評価面での客観的公正を期するため、そこでは、1点差をもゆるがせにしない厳密無類な点数制が採られているが、それによってテストの様式は、面接よりも筆記試験、論文試験よりも正誤試験といった形に絞られざるを得ない状況にある。また、厳正を期すため、合否判定会議には氏名を伏せて番号を用い、発表手続きにも細心の注意が払われると共に、試験問題の印刷には徹底した秘密主義がとられている。入試上の不手際が指摘されようものなら、この傾向にいった拍車加えられる。一部の大学等で、その大学の特色を生かした独自の入試制度が採用されている場合にも、マスコミ等からの批判を受けると、たとえば学内的に論議を尽し考えた末の決定であっても、いとも簡単にそれを覆し、大抵は筆記試験中心の旧様式に復する傾向が強い。何故こうなるのか。おそらくは、試験そのものが閉鎖的合理性の下で考えられているからであろう。それがために日本では、将来のあるべき社会のモデル的市民を養成するべく、——むろん一定の人数率においてではあるが——各分野から満遍なく人材を選び入れるといったハーバード型の入試制度など、導入される可能性はほとんどない。

教育面に現われた日本的合理性は、このように、情緒的性格を色濃くまとっている。そして、それが具体的現われを見せる場合には、上述のような保守的色彩を帯びることがすこぶる多く、時として、閉鎖性を示すとともに技術面に偏る場合も少なくない。

3. 平等社会と競争社会の日本的構造

今日のおが国の社会構造にみられる基本的特徴として、われわれは、平等社会でありながらもそれが同時に競争社会となっている点を挙げるができる。今、 x 軸に平等社会、 y 軸に競争社会をとって、その社会構造上の変化を2次元平面上に図式化（[図 II]）するならば、おそらくは、 $(x_1, y_1) \rightarrow (x_2, y_2)$ といった動きを示すものと思われる。平等の度合とともにその競争の度合も低調であったのが江戸期 (x_1, y_1) なら、競争の度合に著しい伸



[図 II]

びの見られたのが明治期で、その伸びに見合うべく平等の度合に進展の認められるのがほかならぬ現代 (x_2, y_2) とでも言えるであろうか。

(x_1, y_1) → (x_2, y_2) への移行は、一面において弱者無視の傾向につながる点をもつものの、より積極的には、社会全般に活力を与え、諸種の不公正に抑止を加えるはたらきを有している。それは結局、江戸期 300 年の沈滞した身分的階層制 (hierarchy) への強い反動としての、ここ 100 年にわたる階層流動化の一大潮流であるともいえよう。明治期の始まりとともに、教養主義に基づく新たな階層形成は教育によって担われ、日本の学校は、メリトクラシー (meritocracy) こと能力本位主義を採用した。今日にみられる学歴の重視、学校教育の功利化等の諸現象は、その根をこの時点にまで遡らせることができるであろう。このメリトクラシーは、江戸期の固い身分的階層制を徹底して打ち壊し、新たに能力的階層制を打ち樹てる必要のあった明治期には、まさになくはすまぬものであった。けれども、能力階層制が一応軌道に乗り出した今日、それは逆に、出世主義的教育と非難されるような否定面を数多く生み出すに到っている。われわれは今や、メリトクラシーの積極的任務は一応のところ終了したとみなすべきであろう。

担った任務を一応は終了したにも拘らず、メリトクラシーそのものは、われわれの感覚の内に今も強く生き続けている。しかもそれは、日本独特の情緒性と結合して、複雑な変形の姿をとってさまざまな場面に登場する。たとえば、今日の入試制度等もこのメリトクラシーの変形の一例とみることができるであろう。周知のように、わが国の入学試験は、選抜に当って 1 点の差をもゆるがせにしない、ゆるがせにできない日本人独特の潔癖性に基づいて実施される。けれども、ゆるがせにされない当の 1 点差は、大抵の場合、各人の学力上の差を明示するよりはむしろ、単にその時点での点数上の違いを示すにすぎない。それゆえ、点数差そのものを学力差の忠実な反映と錯覚し、これをもって学力差を測る唯一のメルクマールとすることは、あたかも、ある人の家の玄関を覚えるのに、偶然とまっていたカラスに着目し、カラスのいる玄関こそその人の家だと覚え込むのに等しく、何らメルクマールの用をなさないといえるのではないか。とはいえ現実には、1 点差そのものがやはり絶対視される傾向にある。これを抑える方策として、今日、多様性の原理が提唱されたりもする。だが、これとても、生徒を数種のグループに類別するのみで、個々のグループ内ではやはり、1 点差が問題にされざるを得ない。この種の問題には、小手先の・近視眼的な対応は通用せず、かえって事態を矮小化させるのみといえよう。

ともあれ、わが国における入学試験が異常なまでに厳正で、徹底した能力本位・学力本位の立場に立つことは事実である。けれども、ここにみられるアチーブメント (achievement) こと業績原理は、主として入学試験に焦点づけて適用され、入学以後の学生・生徒としての生活には、むしろアチーブメントならぬアスクリプション (ascription) こと帰属原理が、全般的に適用されているといえる。われわれが、苦勞の末に入試の難関を突破して、ひとたび学生・生徒の身分を獲得するや、今度は少々破目を外そうとも、余程の

ことがない限り留年や退学は勘弁してもらえる仕組みになっているのである。⁸⁾ この帰属性はしかも、学歴という形をとって生涯にわたり付着して離れない。学歴そのものが、要するに有効なアスクリプション作用を発揮しているといつてよい。わが国ではしかも、アスクリプションとつながったこの学歴が、各人の才能や自信さらにはその意思決定にまで強く影響を及ぼしていることは無視できない。⁹⁾

日本について一般的に言えることは、学校教育に対してほとんど職業教育が要求されていないということである。職務の上で必要とされるであろう知識・技術に関しては、会社等が内部で教育を施せばよいといった風潮がひととき強い。学校にはむしろ、広い視野に立って物事を判断する態度そのもの、バランスある感覚そのものの育成が期待されている。新入社員の採用にあたり、会社等で一般に、特定の職域 (territory) への配置を急がない方針がとられていることなども、つまりは以上の事情によるといえるのではあるまいか。わが国ではこのように、人物はその潜在的可能性によって判断される傾向がある。潜在的可能性に基準を置けばこそ、採用ののち改めて訓練し、適当な部所に配置すれば十分といった、また、必要に応じ配置転換も行なうといったきわめて柔軟な姿勢も導き出されてくる。ここに見られるのはほかでもない、特定の職務能力よりはむしろ当の人間そのものを評価するといった基本姿勢である。¹⁰⁾

ここで、アメリカにおける企業社会のあり方を引き合いに出すなら、わが国の場合の特色がさらにくっきりと浮かび上がってくる。アメリカの会社では一般に、社員の採用にあたっては、遠い将来に大成し会社を支えてくれるであろうその人物の潜在的可能性等は、さほど選考の対象に入れられない。それよりはむしろ、現在の空白化したポストの補充が念頭におかれて、それにふさわしい能力を備えた人物、特定の職務を立派に遂行してくれる人物、つまりは即戦力となる実務的人物が要求される。職場においてもそれゆえ、職務内容等の区分が個人と個人の間にはっきりと確立され、各自のテリトリーは一目瞭然となっている。そうした上で、これら各人が全体的に統合され、一つの有機的集団としての会社が成立している。だから、組織の要求する人物はあくまでも特定能力実有者としてのスペシャリスト (specialist) であって、教養的人格人としてのジェネラリスト (generalist) ではない。各人はむしろ、スペシャリストとしての力量を発揮する中で、ジェネラリストへの道を歩むといえよう。¹¹⁾

日本では他方、先述したように、特定の職務能力よりはむしろ当の人間そのものを評価する立場がとられる。ここには、江戸期 300 年にわたって士族階級に奉じられた徳知主義的伝統が、色濃く影を落しているといえる。特定能力より人間自体が評価されるわが国では、それゆえにこそまた、「能力の一般的性格についての、あるぬきがたい信仰のようなもの」も存在する。そして、「すぐれた<能力>をもつ人、すなわち<できる人>はなにをやらせてもできるのであり、逆に<駄目な奴>はなにをやらせても駄目なのだ」といった、能力評価をそのまま人間評価に直結させる傾向が応々に見受けられる。¹²⁾ 欧米ではし

かし、次のように言われる。「私たちは、子どもが他の子と同じようにふるまい、同じように学び、ステロタイプにはまっていくことを望まないのです。他の子と違う子に成長していくことが、その子の将来のためになると固く信じているからです。優劣を競うかぎり、勝者はつねに少数ですが、他人と異なる能力を持つかぎり、すべての人間はお互いに認め合い、共存できる」のですからと。¹³⁾ここに認められるのは、人物評価を能力評価から切り離して考える姿勢である。しかもさらに、欧米社会に伝統的な市民意識——各人は理念的には独立対等の市民として相對峙しつつ、総体として市民社会を構成しているという意識——の作用によって、人間評価における能力評価の地位は相対的に低いものとなっている。日本では他方、先にも引用した通り、人間評価の仕組みそのものが欧米とは明らかに異っている。まず第一に着目されるのはほかでもない、能力である。そのため、この能力の評価基準に客観性をもたせるべく、とかく評価が一元化される傾向にある。さらに加えて、そこには、この能力に基づいて人間をも評価する、いうならば人間評価の能力評価への同化現象すら見受けられるのである。¹⁴⁾

日本の競争社会と比べるなら、アメリカの場合、同じく競争を原則としながらそのパターンは、文字通り生涯競争の形をとる。学校を終えてひとたび会社等に入れば、その時点から、学歴そのものはもはや評価の対象とならず、アメリカ社会に特有の、個人の自由意思に基づいたオープンな競争が開始される。日本の平等型競争社会ではしかし、完全にオープンな生涯競争の形はとられず、競争そのものが特定の階層に所属するまでの未成熟期に集中され、その競争の場としては、もっぱら学校教育が選出されている。そして、学校を通しての階層形成が終了した時点で、競争型社会は一転して平等型社会へと切り替えられる。学歴はここでは、新しい階層形成の効果的手段として利用されたのみで、学歴尊重の底を流れる精神そのものは、依然として江戸期のそれと大差がないといってよい。わが国の学歴主義は、こういった事情から、学校教育に与える影響も殊のほか大きい。それは、喩えてみれば敗者復活戦を欠いた試合に等しく、この集中的競争期をうまく乗り切りうるか否かが、各人の生涯を左右するといっても過言ではない。

現代の日本社会では、政治・教育・生活の面で、各人の平等な権利が一応は保障され、いうところの社会的平等が少くとも形の上でははっきりと確立されている。けれども同時に、力・財・教育等の面で実質的な不平等が数多く認められ、この2重構造が、ルサンチマン (ressentiment) こと内政的復讐感情を醸成しやすい社会的状況を形造っている。¹⁵⁾

III. まとめ

今日、21世紀に向けての教育が、世界の各地で模索されている。19世紀から20世紀にかけての飛躍的改革（たとえば、「枯木の伐り取り」と称されたようなカリキュラム変革に代表される近代化の推進）¹⁶⁾、20世紀前半から後半にかけての大転換（たとえば、デューイ理論からブルーナー理論への転換、ディシプリン中心のカリキュラム〈discipline-cen-

tered curriculum) >, PSSC の出現等) を経て、今や、この教育における舵取りの方向もようやく固まりつつあるといえる。こういった世界的趨勢の中で、他国の外面的模倣からその内面的摂取へ、また独自の理念に裏付けられた真の改革へと、その一歩を進めうるか否かの岐路に立たされているのが日本の教育である。

わが国は、明治期にその教育制度を欧米型に切り替えて以来、早や 100 余年を迎えようとしている。にもかかわらず当の欧米型教育は、日本固有の文化的風土に完全には定着しきれず、依然として 2 元的な色彩を色濃く留めている。ある意味ではこれが、「日本的」ということなのかも知れない。

本文中にも述べたように、明治期の大変革には教育が深く関わっていた。身分制階層社会 (hierarchy) の抜本的な建て直しにあたり、その中心的役割を演じたのはほかでもない、今日において悪名の高い学歴至上主義であった。この学歴至上主義は、今や自己の役割を終えたにも拘らず、いまだその名残りを強く留めている。日本の学校教育にみられる国公立中心の感覚は、実は、明治期の学歴に基づく新たな階層形成に深く関わっていた。大正期に入り、官立大学の他に私立大学の設置も認められたが、官立と私立の格差意識は、依然として今日の問題であることをやめていない。一朝一夕に改まらないのは、何も官立と私立の格差意識のみではない。「教育は国家 100 年の大計」と言われるが、21 世紀への教育をみざすにあたりわれわれは、アメリカにならって教育を、立法・司法・行政の 3 権からある程度距離をとらせるべきではあるまいか。すなわち、教育を第 4 権とみる感覚が、日本には必要なのかも知れない。

学歴主義はその任務を終了したのだから、今やすみやかに引退すべきであるといくら声高に叫んでも、これを醸成した文化的風土そのものに何ら改変の手を加えないのでは、その叫びも、つまりは荒野に消え去るほかはない。現在の文化的風土を是認しつつ学歴主義のみを排除することは、弊害そのものを変形して他の面に出現させるのみで、何ら根本的な解決策とはならないからである。

今日のわが国の社会的・文化的条件は、いうならば両刃の剣である。われわれは、これをマイナスの方向に作用させ、日本の教育の質的貧困を助長するようなまねだけは避けねばなるまい。

〔注〕

- 1) 森昭『教育の実践性と内面性』黎明書房。昭和30年。27～28頁。
- 2) 河野・村島・曾我『教授空間についての一考察——その変遷と文化的風土について——』岡山理科大学紀要第17号B。昭和56年。27頁、33頁。
- 3) 山本健吉『欧州人には雑音としか聞こえぬ虫の音に聞き惚れる日本の風雅』毎日新聞コラム。昭和56年。
- 4) 和辻哲郎『風土——人間学的考察——』岩波書店。昭和10年。64頁、73～74頁。
- 5) 角田忠信『右脳と左脳——その機能と文化の異質性——』小学館。昭和56年。67頁、84～85頁。

- 6) 上掲書. 70~71頁.
- 7) 上掲書. 70頁.
- 8) 文部省『学校基本調査速報』昭和57年. 「昭和56年度卒業生のうち, 1年留年で卒業した学生は入学当時の9%, 2年留年は同1.9%の程度である」
- 9) 西尾幹二『日本の教育・ドイツの教育』新潮選書. 昭和57年. 231頁.
- 10) 上掲書. 244頁.
- 11) 上掲書. 245頁.
- 12) 上掲書. 247頁. (岩田静子『学歴主義の発展構造』より引用)
- 13) 上掲書. 247頁. (ルース・シロ『ユダヤ式育児法』ごま書房. 1976. より引用)
- 14) 上掲書. 247頁.
- 15) 上掲書. 214頁.
- 16) 佐藤正夫『現代教育課程論』柳原書店. 昭和27年. 15頁. アメリカにおける全国教育研究協会 (National Society for the Study of Education) の1925年版年報に述べられている.

Education and Cultural Features

Yoshihiko MURASHIMA*

Masaharu KOHNO*

Masahiko SOGA**

**Department of Fundamental Natural Science,
Okayama University of Science*

***Department of General Education,
Okayama University of Science
Ridai-cho 1-1, Okayama 700, JAPAN*

(Received September 24, 1982)

We have shown some distinction of Japanese cultural features which support our education. We would like to search our education in the future by analyzing them.

For that purpose we have taken up Japanese sense, Japanese rationality and the social structure of Japan—equal and competitive society. We have explained the phenomena of our education in connection with them.