

日本比較教育学会編『比較教育学事典』東信堂、平成24(2012)年6月15日

教育文化研究 studies on educational culture

1) 「教育文化」の定義

学部の名称等では、教育と文化を単純に併置して「教育文化」としている例も少なくなく、「学問的市民権をみとめられていない概念」との指摘もあるが、ここでは、「文化」のサブカテゴリーとしての「教育文化」の定義を試みる。なお、教育文化には、学校文化、学級文化、教師文化、生徒文化、授業文化などの、さらなるサブカテゴリーがある。このうち、学校文化は、個別学校の個性としての文化が分析対象とされる場合もあるが、ある時代の、ある国や文化圏に共通する学校文化が論じられる場合は、教育文化と互換的に用いられることもある。

まず、文化は、社会を構成する人々によって習得され、共有され、伝達される①行動様式ないし生活様式、②感じ方、考え方、価値観、③有形・無形の成果の総体であると定義される。①は生活上の必要に基づき反復して行われる行動様式で、サムナー (William G. Sumner) はフォークウェイズ (folkways、習俗、民習と訳される) と呼んだ。フォークウェイズは、風習ほど任意的でなく法や制度ほどの強制力がないが、一定の集団の人々によって強く支持され、かつ、その人々の価値体系と結びついている。②は、ある集団に共通する生き方、感じ方、考え方、価値観、行動様式を意味づける文法であり、認知のための地図である。デュルケーム (Émile Durkheim) の集合意識や集合感情、M. ウェーバー (Max Weber) のエートスに近い概念で、ある社会の精神構造、認知体系、信念体系といってもよい。③は、文化遺産、有形・無形文化財として保護の対象にもなるものも含むが、一般的・日常的な人造物や営みを指す。とくに①の行動様式や②の認知体系に顕著であるが、ある文化を担っている成員にとっては、それらがあまりにも日常化しており、「あたりまえ」過ぎて、自らの文化の特徴に気づかないことも多い。

この定義をサブカテゴリーである教育文化に当てはめると、教育文化は、社会を構成する人々によって習得され、共有され、伝達される①教育の行動様式ないし実践様式、②教育に関する感じ方、考え方、価値観、③教育に関する人造物の総体と定義することができる。①は、例えば、子どもの育て方、しつけ方、ほめ方・叱り方、子育て情報の共有方法、宮詣り・七五三・子どもの日・ひな祭りなどの子どもの年中行事、子どもの遊び、子ども

も参加する地域の祭り、おけいこ・塾、ラジオ体操、学年歴・学期の区切り、時間割、休み時間、入学式・卒業式、始業式・終業式、登下校、朝礼・終礼、学級開き、係活動、班活動、授業前後の起立・礼、典型的な授業展開、教科書やノートの使われ方、学習や授業における文字・音声言語使用、宿題、試験、通知簿、学校における体罰*、学級編成、進級・留年、学級会・ホームルーム活動、学校掃除、学校給食、運動会、文化祭、合唱コンクール、遠足、修学旅行*、学校健康診断、部活動、児童・生徒会活動、校歌、同窓会、国旗・国歌の扱い、宗教の扱い、学校の開放制、保護者会、参観日、教員の勤務時間、授業研究の仕方、教員研修の仕方、ジェンダーの扱い方、受験雑誌、子ども向け雑誌・図書など、まだまだ枚挙にいとまがないが、それぞれの社会の中で日常的に当然のこととして繰り返して行われている教育慣行の束、教育の普遍的実態・事実が教育文化である。中には法令等により定められているものがあるが、その存在意義が当該の社会の成員にとってあまりにも自明のことであり、仮に法令等の規定がなくても当然のこととして存続されていくような教育の行動様式は教育文化の範疇に入れられる。

①のような日常的な教育様式としての教育文化が、自明のこと、「あたりまえ」のことで認識される背景を形成しているのが②の価値観としての教育文化である。例えば、子ども観、「よい子」像、子育て観、しつけ観、理想の親像、理想の大人・子ども関係像、学校観、学歴観、保護者が学校に期待する指導内容、学力観、学習観、理想的な授業像、理想的な授業コミュニケーション像、競争に対する考え方、試験観、集団活動に対する考え方、協力に関する価値観、体罰観、教師観、研修観、理想の先輩・後輩関係像、理想の教師・生徒関係像、愛校心、学級帰属意識、学習意欲、勤勉態度、ジェンダー教育観などである。③については、藩校遺跡や明治初期に建設された擬洋風の校舎等とは限らない。例えば、日常的に教育活動に使用されてきている黒板、実物、標本、模型、地図、掛図、テレビ・ラジオ・CD・OHP・コンピュータ・電子黒板等の情報機器、教科書、運動用具、文具、玩具、校舎・校庭・教室・教室備品およびそれらの空間的配置、制服・服装、子どもの玩具、乳幼児の服装、などが教育文化の分析対象に含まれる。

2) 教育と教育文化の関係

文化の定義の際に触れたように、文化は、社会を構成する人々によって習得され、共有され、伝達されるものである。この習得、共有、伝達はまさに教育によって行われる。それは学校教育のような組織的教育によることも、家庭教育のような非組織的教育によることである。

また、意図的・意識的教育によることも無意図的・無意識的教育によることもある。一方、ある社会における教育の営みは、文化の文脈の中に位置づけられる。文化の内容が教育内容に反映されることもあるし、教育を行う環境として文化が作用することもある。同じ関係が、教育と教育文化の間にも認められる。

L.ピーク (Lois Peak) やC.ルイス (Catherine C. Lewis) は、日本の小学校・幼稚園等における長期間にわたる参与観察*を通して比較研究を行っているが、例えば、朝の会が始まると教師がいちいち指導しなくても日直が前に出てきて司会をしたり、子ども同士のけんかには教師がその場で逐一介入するのではなく、子ども同士の問題解決にゆだねたり、後に学級全体の問題として取り上げたりするという教育文化が日本の学校にあり、この教育文化を身につけるための訓練が、幼稚園や保育所あるいは小学校の低学年で十分に行われていることを説明している。

一方、TIMSS*のビデオ研究の一環として授業中断頻度の比較分析がある。アメリカの数学の授業のうち45%の授業で、事務員や訪問者が教室に入ってくるなどして授業が中断されたのに対し、日本の数学授業では中断が皆無であった。同研究チームは、日本にはこのような教育文化の支えがあるので、子どもは集中して学ぶことができるとしている。また、同じTIMSSビデオ研究であるが、アメリカの8年生の数学の授業では教師が細切れの質問を連続して、ほとんどのコミュニケーションが教師-生徒-教師の連鎖になっているのに対し、日本の中2の数学の授業展開では、教師が授業の初めに大きな質問を投げかけると生徒同士が活発に議論し、協働しながら学習をしていることを指摘している。後者のような授業展開が可能となるのは、日本では小学校以来、学級会や班活動を通して生徒同士による集団活動の教育文化が根付いているからといえる。さらに、同じTIMSSの研究成果として、日本の学校に根付いている教員の授業研究の文化の重要性が指摘され、こういった教育文化が授業の質を高めることにつながっているとされた。

教育文化は、以上のように教育の営みに対して非常に重要な役割を果たしており、教育研究の際、それを支える環境や文脈としての教育文化を分析することが不可欠であるとさえいえる。

3) 比較教育研究と教育文化

比較教育学*の研究者数が増加したこと、海外渡航が日常化したこと、インターネットにより海外の文献情報が入手しやすくなったことがあいまって、この半世

紀の間の日本の比較教育研究の量的拡大や対象地域の多様化は目を見張るものがある。一方で、ある外国の細分化された教育情報が分析ないしは紹介されているものの比較分析がない論文や発表も増えており、比較教育学としてのアイデンティティ*が揺らいでいるのも現実である。このような状況に対し、石附実は、比較教育学の存在意義として、たとえ個々の細かな、あるいは部分的な課題や事項の究明であっても、つねにその国・地域の教育の歴史的、社会的、文化的その他さまざまな要素から織りなされる基本的特徴つまり全体像の把握を志し、それらとの関係性の中から個々の事項を考察することが必要であると指摘している。ここに教育文化に着目する意義がある。

例えば、比較教育学の原点となった教育借用*においては、ある国での成功事例をその背景にある教育文化の文脈と関連させた考察をせずに、そのまま別の国に移植しても成功することは少ない。例えば、ある北欧のいじめ*研究者が、校庭に線を引いて休み時間に子どもが遊ぶ区画を学年別に指定したり昼休みに教師が教室を巡回したりすると自国でいじめ件数が激変したので、日本でもぜひこの実践を導入すべきと主張した本が日本で出版された。子ども集団や給食や休み時間をめぐる教育文化の差異、いじめそのものの文化差に対する考察が欠けていた例である。また、文字依存性が強く、文字を書きながら学ぶことが教育文化であったにもかかわらず、日本は明治初期に西洋生まれの音声言語に過度に依存する教育方法を無思慮のうちに導入してしまった。比較的現在でも、ディベート等、それを支える教育文化的考察が欠落した教育借用がなされており、一部で混乱を招いている。

並置比較においても、分析事象がそれぞれの国でどのような教育文化の文脈におかれているのかの分析を経なければ有効な考察は行えない。例えば、アメリカの幼稚園と日本の幼稚園の1日の長さを比較する場合、アメリカの幼稚園のほとんどが1年制で小学校に付設されていること、したがって小学校との連続性が高いこと、通学範囲が非常に広くスクールバスか保護者の自動車の送迎が普通で集団登下校の習慣がないこと、などの教育文化的背景を分析しなければ、アメリカの幼稚園児の滞在時間の長さは説明できないし、誤った結論をも導きかねない。

また、関係比較のうち、教育情報の受容研究でも同様である。例えば、明治初期の校舎の間取りはアメリカの校舎がモデルにされたが、アメリカの学校に必ずといっていいほど設置されていた recitation room が日本に

は導入されなかった。この受容過程における取捨選択は教育文化の分析がなければ説明できない。海外の現地校で学んだ生徒が帰国して日本の学校に入学した場合も、指導にあたる教員は、帰国生徒のいた国の教育文化の特質のみならず、日本の教育文化の特質を十分把握した上でないと、効果的な指導ができない。

また、発展途上国において教育開発支援を行う場合も、現地での教育文化の特質を踏まえた援助をしなければ、持続可能な支援とならない。

このように、安易な教育借用、表面的な併置比較や関係比較に陥ることなく、教育文化と関連づけながら、教育の全体像を意識しつつ考察をすすめることが、比較教育学研究のディシプリンの一つであるといえる。

4) 課題

教育文化は、制度や思想に比べ、広がりが大きく、客観的記述や定量的測定が困難なことが多い。また、ある教育事象の背景にある教育文化の把握には、現地に赴き、時間をかけて対象を観察し、対象のみならず、その背景にある可能な限りの多様な事象に着目しなければならない。その際、せまく教育事象に限定するのではなく、文化一般、政治、経済に至るまで、できるだけ総括的に観察する必要がある。それには時間がかかるのみならず、幅広い教養と洞察が必要であり、現地の教育文化の特質を見抜くためには、日本の教育文化の特質の把握も必須となる。十分な研究蓄積が実現したとしても、ある教育事象と教育文化との関係を論じる際、厳密な意味での証明は困難であり、状況証拠的論証にならざるを得ないことが少なくない。安易な文化起因論にもなりやすく、例えば、日本のいじめが悲惨で自殺者がでているのは日本が島国で閉鎖的な国民性であるためだとか、日本には欧米と違って過度な受験圧力が存在しておりそのストレスが原因でいじめが発生するといった言説が研究者からも指摘されることがあった。教育文化に言及して論証を行う場合は、その学問的客観性や論証可能性の限界を謙虚に意識しなければならない。しかし、学問的客観性等に欠けるからといって教育文化を考察からまったく除外してしまえば、木を見て森を見ない皮相的な研究になってしまう。学問的客観性等の限界を意識しつつ、緊張関係を持ちながら教育文化を視野に入れて、教育事象の全体性の中に位置づけて考察することが、比較教育研究者の責務ではないかと思われる。

5) 事例

文化人類学からのアプローチでは、人類学的視角と教育事象とがクロスするところに立ち上がってくる現

象や問題群を教育文化の語で包括しようとした九州大学教育学部附属比較教育文化研究施設*の蓄積がある。教育社会学では、日英の中等教育機関で展開されている教育活動とその背景にある教育の論理をフィールドワーク*のデータをもとに記述しようとした志水宏吉『学校文化の比較社会学—日本とイギリスの中等教育』(東京大学出版会、2002年)、子ども観、しつけ観、親子関係、小学校の朝の会などから考察した恒吉僚子『人間形成の日米比較—かくれたカリキュラム』(中公新書、1992年)等がある。教育思想史では、「大思想家紹介型」教育思想史ではなく、「教育思想の思想史」「文化史としての教育思想史」を提唱した沼田裕之・加藤守通編『文化史としての教育思想史』(福村出版、2000年)がある。異文化理解*・異文化交流論では、文化形成を一国の国民国家の枠組み内で捉えるのではなく、国境を越境して交わる、文化交流の視点で捉えなおす必要があるとした同志社大学教育文化研究室編著『教育文化学への挑戦—多文化交流からみた学校教育と生涯学習』(明石書店、2005年)がある。また、モノ・コトの視点から比較のある比較教育研究を志向した研究としては、石附実らの『研究談叢 比較教育風俗』(1～12号、1991～2011年)がある。(添田晴雄)

(参考資料)石附実『教育の比較文化誌』玉川大学出版部、1995年。宮澤康人編著『教育文化論—発達環境と教育関係—』放送大学教育振興会、2002年。東洋『日本人のしつけと教育—発達の日米比較にもとづいて—』東京大学出版会、1994年。

比較文化的研究 research method of comparative culture

文化は、社会を構成する人々によって習得され、共有され、伝達される行動様式、価値観、有形・無形の成果の総体であるが、文化を担っている当事者にとっては、それらがあまりにも日常化され、自明視されているがゆえに、「習慣化による受信濾過」の影響を受けてしまう。その結果、文化は非常に重要で本質的であるにもかかわらず、当事者には十分に認識されず、文献としても残りにくい傾向にある。それゆえ、比較教育研究において現地の人々が記録した文字文献だけに依存していると、最も本質的な部分を看過してしまうおそれがある。そこで、異文化を背負っている研究者が対象国(地域)に出向いて、参与観察^{*}をしたり、インタビューを行ったりしてデータを収集する必要がある。また、現地の教育実践・実態の様子をビデオで撮影し、ビデオに映っている当事者とともにビデオを視聴しながら質疑を行うナラティブの手法も有効である。なお、研究者の記録ではないが留学^{*}体験記等、異文化接触を体験した人々の記録も補足資料として活用できる。一方、比較教育文化史研究のように過去にさかのぼって参与観察ができない場合は、モノ・コトなどの具体物を手がかりにした研究手法が有効である。モノとは、ノートや鉛筆などの学習具、黒板や掛図、OHPなどの教具、机や椅子、教室、校舎、運動場などやそれらの配置を表す平面図などであり、コトとは、時間割、学期などの時間的な区切りや、卒業式、運動会、などの行事である。モノは三次元空間から見た教育であり、コトは時間軸から見た教育であるが、いずれも具体物や具体的な様式である。抽象的・選択的な文字史料には、文化のような本質的部分が欠落しやすいのであるが、こういった、具体物や具体的な様式に着目することにより、繰り返し行われている教育の慣習の実態に迫ることができ、文化、教育文化の比較を行うことができる。また、絵画・写真や映像には、主たる情報を伝える近景の描写の他に、リアリティをもたせたり装飾効果をもたせたりするために、遠景の描写が描かれているが、これらも文字史料を補う比較文化研究のデータとなる。これらの手法は、佐藤秀夫の教育文化史の研究や、マルコム・シーボーン(Malcolm Seaborne)の学校建築史の研究においても用いられており、比較教

育文化(史)研究においても注目されている。(添田晴雄)
(参考資料) 石附実編著『近代日本の学校文化誌』思文閣出版、
1992年。

修学旅行 school excursion

学校の正規の教育課程の一環として、団体行動を基本とし、教職員の引率のもと、学年単位で、児童生徒を原則として全員参加させ、ある程度遠隔地に赴き、宿泊をとめない、小中高の各学校時代に1回だけ行われる、教育目的の旅行。日本、韓国、中国以外でも、フランスには15日間にわたる教育の一環としての全員参加の *voyage scolaire* があり、イタリアやスロベニアでは国外に旅行する修学旅行も定着している。アメリカにも、多くの生徒が参加する *school excursion* がある。西洋では旅こそすぐれた学校であり、旅によって教育が完成すると考えられてきた。ソクラテス (Socrates) 以降の学問の形成は逍遙と遍歴を背景にしていたし、中世の大学も遍歴する旅の学徒の結社から派生した。16～18世紀のミシェル・エケム・ド・モンテーニュ (Michel Eyquem de Montaigne)、ヨハン・アモス・コメニウス (Johann Amos Comenius)、ジャン＝ジャック・ルソー (Jean-Jacques Rousseau)、ジョン・ロック (John Locke) ら代表的な教育家は教育を補完ないし完成するものとして旅を重視した。18世紀にはイギリスの上流階級で若者のグランドトゥアが流行し、19世紀にはヘルバルト派のヴィルヘルム・ライン (Wilhelm Rein) らが、旅と学校を直接的に結びつけ、この考え方が世界へと波及した。

(添田晴雄)

(参考資料)石附実『教育における比較と旅』東信堂、2005年。

体罰 corporal punishment

親や教師が教育的な目的で、叩く、長時間立たせる、正座させる等により子どもの肉体に苦痛を与えることが体罰であるが、以下では学校体罰に限定する。日本では、1879年の「教育令」で体罰禁止が明記され、以降一貫して規定上で体罰が禁止され、現在は、学校教育法にその旨がうたわれている。やむをえない体罰が実態として容認される傾向にあったが、近年ではどのような体罰であれ、体罰をした教員は処分されるようになった。「体罰は日本の悪しき伝統的学校文化」という言説があるが、それは正しくない。例えば、イギリスでは、記録を残して校長が行うという限定つきではあるが、近年まで合法的に体罰が行われており、公立学校で法的に禁止されたのが1987年、すべての私立学校*で禁止されたのが2003年である。ポーランド、オランダ、ルクセンブルク、イタリア、ベルギー、オーストリア、フランス、フィンランドでは、1900年までに禁止されていたが、ドイツ、スイス、ニュージーランド、オーストラリアでの禁止は最近のことであり、アメリカでは体罰を禁止する法律がない州が20となっている。マレーシアやインドネシアでは教師による鞭打ちが現在でも容認されている。江戸時代の手習い塾(寺子屋)でも体罰の存在が報告されているが、叩いても音が大きいだけで痛くないよう道具が用いられており、線香と水入り鉢を持たせて座らせたり立たせたりする「捧満」も、線香は時計代わり、鉢はじっとさせるためのツールでしかなかった。一方、西洋の中世の教室風景を描く絵には必ずといっていいほど鞭が描かれており、体罰がすさまじかったことを物語っている。そのことはロメオとジュリエットのセリフでも窺える。江戸時代の前後に来日した宣教師やお雇い外国人*が残した手記には、異口同音に日本では子どもが大切にされており、泣いている

姿を見たことがないとさえ書かれている。日本において学校体罰が顕著になったのは、後に学校が軍国主義の影響を受けて以降のことである。なお、旧約聖書の箴言、新約聖書のヨハネの黙示録に体罰を容認する記述があることから、体罰をキリスト教文化の特徴とする説もあるが、むしろ体罰を容認する文化が先にあって、これらの聖書の文言が正当化に使われたと見なすのが公平であろう。

(添田晴雄)

(参考資料)片山紀子『アメリカ合衆国における学校体罰の研究』風間書房、2008年。