

一 「比較教育風俗」再考

添田 晴雄

一 はじめに

比較教育風俗研究会は、文部省の科学研究費補助金(総合研究A)の交付を受けて行った「教育風俗の比較文化的研究―日本の教育の特質を解明するために―」という共同研究の場として平成三(一九九一)年に発足し、科研終了後も有志によって継続して開催され、今年で通算一六年を超える。その研究誌である本誌『研究談叢比較教育風俗』の第一号は平成三年七月三十一日に刊行され、今回で第一〇号となる。その節目にあたり、原点にたちもどり「比較教育風俗」という研究枠組ないし研究方法について再考しようとするのが本稿の目的である。

二 「比較教育風俗」で目指されたこと

石附の「比較教育風俗」研究の原型は、「教育テクノロジー」研究

に見出せる。「序説・教育テクノロジー―近代教育と教具」という論文の中で石附は、まず、教具の定義を広く捉え、「教育」用具、教える側と学ぶ側の双方がともに関与する用具とし、具体的には、黒板、実物、標本、模型、地図、掛図、テレビ・ラジオ・OHP等の視聴覚機器、教科書、運動用具、文具、玩具、教室を含む学校建築などを例示している(1)。石附は、英、米、独、仏等の各国では、教育のハード・ウェアに関する歴史的、今日的な研究が少なくなく、ビジュアル・ヒストリーの研究も画像解剖学(イコノロジー・iconology)の伝統を背景としてたいへん活発であるにもかかわらず、「日本の教育史、比較教育学等の研究は、専ら制度、政策、思想、イデオロギーなど『観念』の側面への傾きが大きく、モノとそれを支えるもの、あるいはその展開が見られる場そのもの、などへの注目がきわめて少なかった」(2)としている。「教育観は教具に反映し、教具は教育のあり方を左右」(3)するのであって、モノ的環境や条件は、歴史的にも今日的にも、教育の実態を規定する力が大きく、それを研究することの意義は大きいとしている。そして、教育のモノ的環境や条件、すなわち、広義の教育テクノロジーの発生とその成立、普及の背景を明らかにすることは、「生活的、民族的な側面にも当然その視野が及ぶ」(4)ことになり、文化の違いに応じて多様

なあり方と使われ方について考察することになる。そして、「教具の文化誌的視角（という意味は、広く文化の中での比較検討、ということ）からの吟味」（）は、これまで教育学研究の中では軽視されてきたものの、きわめて重要な作業であるとしている。

そして、その後、教育の実態に迫るアプローチとして「比較教育風俗」という概念を用いて研究が進められるに至った。『研究談叢 比較教育風俗』第一号の中で、石附は、「教育風俗」を「ある集団・時代に特徴的な教育の現実の日常生活に見られるならわし」（）と定義している。石附は、複数の辞書を総合し、「風」も「俗」も、ともに「ならわし」の意味があり、「風俗」とは、「ある集団・時代に特徴的な現実の日常生活に見られるならわし」であるとまとめており、『ある集団……に特徴的」というのは、特定の個人でない、『ふうのうの人』（大衆）の意味である」（）としている。また、教育風俗の定義中の「現実の日常生活に見られる」という表現に関しては、「教育における日常生活と関連する側面を強調するものであり、教育の自然的、基層的な部分を重視しようとすること、つまり、教育の制度、政策、イデオロギーなど表面的、形式的な段階にとどまるのではないことを意味する。制度、政策という外皮に現われた『結果』よりも、より内実へ、さらには深く『原因』そのものに迫ること

と」（8）であるとし、教育風俗に着目することの意義を述べている。比較教育風俗研究会が発足した頃に、石附は、比較教育学研究のあり方について「教育比較への三視点」という論文を書いている。その中で、本研究会の趣旨が詳しく言及されているので、長くなるが、以下に引用する。

教育を文化の広がりで見え、比較するというこのために、一つの試みとして、私は、「教育風俗の比較文化的研究」という共同研究を始めた。これは、（中略〓引用者）「国」の法律や規則による制度、組織とか、政治体制、イデオロギーといった上からの観念的、作法的な側面から教育を把握するのではなく、歴史的に下から生まれ伝えられ、人々の生活文化の中に息づいている教育の実態そのものに迫ろうと意図したからである。（中略〓引用者）

学校の内外で広く教育が見られるわけだが、なるべく、目に見える、具体的、直接的な教育の営みなり姿から、教育の実像を捉えようとする一助としての概念を、「教育風俗」と考えるのである。（中略〓引用者）

子どもの出生前の教育（胎教など）から、人生の長いライフ・

ステージのそれぞれにおける教育のあり方を、モノ、コト、コトバの三つの面から、「ならわし」となっている事がらを中心に、それぞれの世界の民族の文化圏ごとに比較してみようというのが、最終的なねらいである。

こと新しく「教育風俗」といったコンセプトに着目しようとする理由は、三つある。第一に、具体から本質（ベーシックなもの）へ迫ること、（中略＝引用者）はつきりと具体的、即物的に、目に見えるものから、はつきりしないが教育を規定しているより大きな力を探ろうとすること、第二に、教育をより全体的（トータル）に捉えること、つまり、個別的、派生的な局面からではなしに、それら個々の事がらを包み込む全体としての教育の本質を明らかにすること、そして第三には、各民族文化圏の伝統的（トラディショナル）、土着的な、ときには、むしろ、非意図的、自然的な教育にこそ比重を大きく置いて考察すること、などである。

いま進めている共同の比較研究では、これまでのような、各人が個々の地域（国別）を担当して、共通のテーマのもとに、作業を進める、という研究のやり方はとらないことにしている。そうした方式では、形の上では各国別比較の体裁は整っても、

けつきよくそれぞれの国の分担内では「比較」の吟味が薄れ、比較のない比較研究に陥りやすい。そこで、私は、参加メンバー（各国・地域別担当者）が、日本と自己の担当する外国の、最も違うと思われる「教育風俗」を一つ取り上げ、「国」にとらわれず、民族の生活文化にまで進んで、ときには「国」境を超えての比較を試みてもらうことを期待している。

むろん、比較教育がすべてこうしたやり方であればならないというわけではない。ただ、強調したいのは、場合によっては、「教育」という領分を超えてでも、広く生活文化のならわしそのものにまで至って、教育の比較の作業をやってみるという点に、一つの実験的試行としての意味があるということだ。そうした各人の「比較」の成果を重積させて、日本の教育の特質を明らかにしてみたい、というのが究極的な目標である。（9）

石附が比較教育学研究において、「教育風俗」を比較することを重視した理由として、「教育風俗」に着目することによって、教育の実態に迫ることができること、そして、実質的な比較考察を実現することができるとのふたつの効果があると考えていたと言える。そのことは、前掲の「教育比較への三視点」の冒頭からも窺える。

従来の比較教育学の研究史を尊重しつつも、とくに、教育比較の歴史的研究、すなわち比較教育史と呼んでよい領域について、いくつかの点にわたり、提言めいた事がらを述べることにしたい。

まず、そうした提言を行う理由なり背景について触れておく必要があると思う。それは、比較教育学であれ比較教育史であれ、果たして、これまでの研究に「比較」が本当になされているのか、という率直な疑問を感じるからである。内外の比較教育の研究成果としての著作物や論文、学会発表等で、なるほど各国の教育のあれこれの項目が比較の形で並べられているものは多かったし、今も決して少なくない。だが、当然のことながら、並べてあることと比較することとは同じではない。

教育比較にあたって最も重要なのは、いうまでもなく、教育の実態の把握、分析であろう。では、この教育の実態に迫って、比較を行うためには、どうしたらよいか。

やや同じ事情は、教育史の場合にもいえそうだ。これまでの教育史は、どちらかというと、思想史、人物史、制度史が多かった。しかし、大事なのは、それらの思想なり人物なりと現実

の教育実態とのあいだ、つまり理想と現実とのズレが究明されなければならぬのである。比較教育も教育史も、ともに、そうした対象となる教育の実態に接近する努力が必要なのである。

(1)

石附は、比較・国際教育学研究のアイデンティティを確立する上でも比較教育風俗の視点が重要であると考えていた。

日本比較教育学会では、『比較教育学研究』第二五号の特集として、「比較教育学の新展開―その可能性と展望」という企画を組んだが、石附は、「教育学研究における比較・国際教育学の役割」と題した論文を寄稿している。石附によると、比較・国際教育学の果たすべき役割として、まず、外国や世界の教育情報を提供すること、そして、比較と関係の観点から、国の境や文化の壁の接点に立って、自他の教育を相対的に見る視点をもたらすことであるとしている。しかしながら、石附は懸念する。これらのことは、どの教育学の分野であっても、調査・研究がなされてきたし、これからもますます盛んに進められていくことであって、この二点のみに留まるならば、比較・国際教育学の存在意義は霞んでしまう。石附は、比較・国際教育学の存在意義は、もつと別のところにあるとし、それを「教育の全体像に対する包括的な把握の仕方」(11)と呼んでいる。その「包括的

把握」には二つの側面があり、ひとつは、「対象とする国・地域の教育を部分的、細分的に狭く見るのではなく基底的な特性にもたえず目を向け」、「総体としての教育像に迫ろうとする」という「全体性」であり、もう一つは、「検討しようとする事項なり問題が他のさまざま必要な問題などともかかわっているものであり、教育の各部分はいくまで全体として有機的なつながりがある」(12)という関係性であるとしている。石附は、この全体性と関連性にたえず留意しつつ、当の国・地域の教育を包括的に理解しようとする方法の一つとして、教育風俗の比較を提唱していると述べている。これは「教育を文化の広がりで見える試みであり、法律や規則による制度、組織とか、政治体制、イデオロギーといったいわば上からの観念的かつ作動的な側面から教育を把握するのではなく、歴史的に下から生まれ伝えられ、人々の生活文化のなかに根づいている教育の実態そのものに迫ろうとするものがある」(13)としている。

このように、「比較教育風俗」の概念を用い、その視角から研究をすすめることによって、教育の実態に迫ることができ、比較のある比較教育研究にすることができ、全体性と関連性に留意しつつ教育現象を考察することができるようになる。

三、「比較教育風俗」を他の表現で代替できないのか

前節では紙幅を使って、「比較教育風俗」の定義とその意義について論じた。非常に重要な研究視角であり、また、研究上有益な概念でもある。しかしながら、一方で、「比較教育風俗」という表現は、一般に即座に理解してもらえろとは言いがたい。というのは、「風俗」という言葉には、「ある時代やある社会における、生活上の習わしやしきたり」という意味の他に、「風俗営業」や「身なり、服装」といった意味を含んでおり、「教育風俗」という表現を耳にした際に、一般には後二者の連想の方が強く働いてしまうからである。

「風俗」という言葉に似たものに、「文化」がある。これを用いた「教育文化」は、比較的よく用いられている。また、研究対象が学校に限定されるものの、「学校文化」という表現もある。それでは、「教育風俗」は「教育文化」や「学校文化」という言葉で代替できないのであろうか。

そこで、本節では、他の研究者や研究グループが「教育文化」や「学校文化」をどのように用いているかについて検討し、そのことによって、「教育風俗」から「教育文化」「学校文化」への代替可能性について考えてみることにする。

◇文化人類学からのアプローチ

まず、文化人類学から「教育文化」にアプローチしている例として、九州大学教育学部付属比較教育文化研究施設（比研）を取り上げる。坂元一光によると、「比研では設立の主要な目的として『世界の教育文化の比較研究』がうたわれ、以後、教育文化の語は組織研究の学際性や協同性を支える重要なキーワードとして用いられてきた。しかし、この教育文化は組織的な学際研究を進めるために案出された一種の作業概念としての色彩が強く、少なくとも、最初から明確な規定を与えられた語ではなかった。（中略）引用者）比研の人類学研究者たちは、暗黙の共通理解にもとづいて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（と考えた）現象や問題群を、とりあえず教育文化の語で包括してアプローチしていた」（1）ようである。そして、「比研の人類学者によって採用された具体的な研究方法は、現地調査（フィールドワーク）とそれにもとづく報告、すなわち民族誌（エスノグラフィ）的手法」（1）であるとしている。坂元は、民族誌的手法を国における教育人類学の制度化に大きく貢献したスピンドラー（G. Spindler）の分類に従って説明を加えているが、それによると、教育民族誌（educational ethnography）は「学校に関連するしないにかかわらずあらゆる教育

的な過程（processes）を対象とする研究」を指すものであり、これに対し学校民族誌（ethnography of schooling）は「学校における意図的教育や文化化の過程の研究（遊び場や遊び仲間、同年集団、学校内暴力などの学校生活に関する研究を含む）」（1）である。そして、比研の人類学者たちの教育文化研究は、「特定の課題設定にもとづき、どちらかといえば、民族文化や社会構造、あるいは宗教的価値体系など学校外の社会的、文化的コンテクストに注目し、それを基点として学校教育を参照していくようなマクロあるいはエコロジカル（文化生態学的）（Ogbu 1981 引用者注）原典の注によれば、Ogbu, J. 1981 'School Ethnography: multilevel approach', *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 12(1), 3-29) な視点を特徴としていた」（1）という。どうやら研究の起点は、学校外の文化的生態にあり、学校や教育そのものを直接の対象にはしていないようである。なお、比研のメンバーであった江淵一公は、石附の「教育風俗」に言及して、比研の教育文化研究の方向性を提案したこともあった（18）ようである。

◇教育社会学からのアプローチ

学校文化には、教育社会学からのアプローチも多数見受けられる。友田泰正は、『学校文化―深層へのパス。ペクティブ』という著作の

序章で、次のように述べている。

いま、なぜ学校文化という質問に答えることは、けっして容易ではない。しかしひと口でいえば、それは「目にみえにくいもの」に対する関心の高まりということになる。学校の校舎や運動場、生徒の制服やスタイル、教科書や黒板、テストの得点、進学率、あるいは法律や校則などは、その気になればいつでもみることができる。しかし、この目にみえるものの背後で現実を規定しているのは何かという問題になると、すべてが混沌としてきて、すっきりとした説明ができなくなる。

日本の小・中学校の校舎は、なぜ今日のようなデザインになっているのか。中学校の生徒は、なぜ制服を着ているのか。ほとんどの家庭、企業、役所で冷暖房が完備しているのに、なぜ学校はそうならないのか。なぜ、教師や親に暴力をふるう子どもがいるのか。なぜ、学力格差が生じ、「おちこぼれ」の生徒が生まれるのか。

このような疑問は限りなく続くが、答えはなかなか明らかにならない。そこで、このような疑問に「文化」を通じて迫ろうというのが、本書の課題である。この目にみえにくい世界を背

後でコントロールしているのが、文化だと考えられるからである。

生徒には生徒の文化があり、教師には教師の文化がある。そして、教師と生徒という二つの集団によって構成され、授業を中心として日々教育を行っている学校にも、それ独自の文化がある。さらに、生徒が生活する家庭や地域社会にもそれぞれ独自の文化があるし、青少年を対象とするマスコミの世界にも若者文化がある。学校のなかの生徒文化は、このような家庭・地域・マスコミの世界と関係し、それによって規定されている¹⁹。

生徒文化、教師文化、他校と区別される学校の個性としての学校文化などが想定されており、それらは、家庭の文化、地域社会の文化、マスコミが作り出す文化などとの相互作用の変数として扱われているようである。

一方、同じく教育社会学者である志水宏吉は、学校文化を次のように分析している。

従来「学校文化」は、機能主義的な観点から、要素主義的にとらえられることが多かった。辞典をひもといてみると、「学校

文化」の項には、次のような説明がほどこされている。

学校文化：学校集団の全成員あるいは一部によって学習され共有され、伝達される文化の複合体。学校文化は次の三つの要素からなる。

(1) 物質的要素：学校建築、施設・設備、教具、衣服等、

学校内で見られる物質的な人物（ママ＝事物）。

(2) 行動的要素：教室での教授＝学習の様式、儀式、行事、生徒活動等、学校内におけるパターン化した行動様式。

(3) 観念的要素：教育内容に代表される知識・スキル・教職ないし生徒集団の規範、価値観、態度。

この定義は、学校文化を構成していると考えられるアイテムを羅列的に並べたものであり、そのかぎりでもニュートラルではあるが、要素相互の関係なり構造なりへの言及がないため何ともそつけない。実際、わが国の教育社会学のこれまでの研究動向を振り返ってみても、「学校文化」がテーマとして扱われている時は、例えばある特定の学校の学校文化、すなわち校風が問題にされるとか、教員の下位文化がそれだけ切り離されて取り扱われているというふうには、学校文化なるものは、非常に断片的に焦点化されるに過ぎなかった。ひとことであってしまふな

ら、機能主義的なパラダイムの下で学校文化は、個々の構成要素がしばしば問題にされることがあっても、トータルな社会的

事実として体系的に扱われることがほとんどなかったのである。

(2)

このように志水は、学校文化を社会的事実として体系的に分析することを強調した。

また、木原孝博らは、「欧米では一九七〇年頃を境にして、わが国では一九八〇年頃を境にして、『学校』研究から『学校文化』研究への地すべりのな転換が起こった」とし、その転換は、わが国では、「学校は子どもたちにとって何なのかという問い」と「学校は社会的にどのような機能を果たしているのかという問い」をめぐって起ったとしている。一九七〇年代半ばまでは、学校教育は、その拡大・発展は基本的に望ましいことであり、学校は本来的に「善きもの」であり、子どもの健全な成長にとってなくてはならないものとされていた。しかし、「校内暴力・いじめ・登校拒否といった、いわゆる『学校の荒廃』『学校病理』が社会問題化」し、「子どもの成長を援助することが学校の役割であり使命である」という伝統的な教育学的「学校観」に対して疑問が提起され、それまで自明視されていた「学

校の善性」に対する不信と「学校の営み」そのものに対する疑問が噴出し、学校文化がさかんに研究されるようになったという。(22)

ここで問題となっているのは、学校という機関が果たす機能であり、社会との関係において機関としての学校が研究対象となっている。さきに引用した友田の概念では、個々の学校のもつ個性としての学校文化が含まれていたが、ここでの学校文化は、個性としてではなく学校一般としての意義が問題視されている。

◇その他の領域からのアプローチ

教育経営学からも学校文化に対する研究アプローチがある。岡東寿隆、福本昌之らは、経営的視点から学校組織文化の成熟度によって、学校の教育理念や教育目標の達成可能性を説明しようとしている(23)。また、T・E・デール、K・D・ピーターソンは、学校改善をはかるためにはスクールリーダーが学校文化を形成していくべきであるとの主張を、企業文化論の知見を基盤にして論じている。

(2)

教育思想史からのアプローチとしては、沼田裕之、加藤守通編『文化史としての教育思想史』がある。「二つの時代の内側に入り込んで、名もなき人々と共に同時代を生きて、感じ、考えようとするときに『文化史』が生まれる」とし、「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」を提唱している(2)。「思想」に着目しているものの、実態としての文化史に迫ろうとしている点において、教育風俗の視点と共振すると言える。

異文化理解・異文化交流からのアプローチとしては、同志社大学教育文化研究室の「教育文化学」がある。

教育文化という用語に対して宮澤康人は「学問的市民権をみとめられていない概念」(『教育文化論—発達の環境と教育関係』)と述べているように、明確な概念を持った学問体系ではない。宮澤は「教育文化」を「ある集団によって歴史的に形成され共有された、次世代育成に関わる生活の仕方」と定義している。私たちは、これにほぼ近い意味合いで理解している。しかし、文化形成を一国の国民国家の枠組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私たちは考えている。(2)

宮澤の「教育文化」の定義は、「教育風俗」の定義に近い。また、この著作は、西洋の教育情報移入についての章(越水雄二「日本の近代教育と西洋教育思想」)も含め、文化交流、文化変容、異文化理

解教育、国際文化交流、多文化共生など、「比較・国際教育学」のうちの「国際」に関わる領域を主に扱い、教育文化を動態として捉えている点が特徴的である。

臼井博は、認識と文化九 アメリカの学校文化 日本の学校文化―学びのコミュニケーションの創造』の中で、教育心理学の立場から、知的課題への対処様式・構え、知的課題の取り組みにおける熟慮性、知的達成行動の意味づけと動機づけシステム、教室における学習と学業達成(TIMSSなど)、コミュニケーションスタイルとコントロール方略、教師文化、等について日米の比較考察をおこなっている。(2)

中谷彪は、『教育風土学―牧畜肉食文化と稲作農耕文化の教育問題―』の中で、日米の教育文化を食文化の違いから考察。「ガンバレ」教育観、習熟度別学級編制、いじめ、国旗・国家、教師の評価(勤務評定)、学級崩壊、体罰などについても比較考察を行っている。(28)

梶田正巳は、学校現場をつぶさに観察した結果を踏まえて、『学びの教育文化誌(フィールド・スタディ)』の中で考察を行っている。題名に「教育文化誌」という語を用いているのは、フィールドワークを行った結果の記述であるという意味である。(29)

福田誠治は、『人間形成からみた比較文化―アメリカ・イギリス・

旧ソ連・日本の教育と社会―』の中で、なぜ今、日本に文化か、教育の違いは文化の違い、一つの国の文化はいつも同じか、一つの国には一つの文化か、民族に優劣はつけられるのか、民族を超えて、グローバルズムと産業主義といった観点から論考している。教育論よりも日本文化論を主としている。(3)

中野光は、『学校文化と子どもの自主活動』の中で、文化を生活指導の一環として捉えて分析を行っている。(31)

小河成美は、『英米教育風土記』なども、教育文化・学校文化を扱っている。(32)

以上、走り足で見てきたように、同じ「教育文化」「学校文化」という言葉を使いながら、それぞれいふんと違う概念と文脈で論じていることが分かる。

四. 佐藤秀夫の「学校の文化史」

比較教育風俗と類似した枠組をいさながら業績を蓄積してきた研究者がいる。佐藤秀夫である。本節では、佐藤の研究を独立させて述べることにする。

佐藤は日本近現代の教育制度史や教育政策史において緻密な業績

を残していることでも知られが、一方で、『教育の文化史』(阿吽社、二〇〇四〜二〇〇五年)という四冊からなるシリーズや、『ノートや鉛筆が学校を変えた』(平凡社、一九八八年)を刊行している。

佐藤の研究は、次の三点において、「比較教育風俗」との共通点が見出せる。

第一は、佐藤が、「政策者の意図を探る政策史や制度史、偉大な思想家や教師の書きのこしたものを学ぶ思想史など、既存の教育史だけによるものではなく」(33)「慣行の束」(3)に注目し、「教育慣行史」(3)、「教育事実史」(3)を描こうとした点である。これは、沼田らが、「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)を提唱している(3)ことと軌を一にしているといえる。

第二は、その実態を把握する手がかりとして、「比較教育風俗」も佐藤も、道具などの「もの」や「時間」「空間」、そして行事・儀式などの具体的な「こと」に着目していることである。『ノートや鉛筆が学校を変えた』の「はじめに」にあるシリーズの構想や、『教育の文化史』シリーズの目次、『学校ことはじめ事典』(小学館、一九八七年)の項目などと「比較教育風俗」が対象としている事象とはほとんど重なっている。

第三は、現代的課題を考えるにしても、歴史的考察が必要であるとしている点である。教育史研究者の佐藤は教育史研究の文脈から学校の文化史に着手しており、佐藤にとって歴史的考察はいわば自明のことであった。一方、日本近代の海外留学史研究で若い時期に学位を取得した石附にとつても歴史研究は自らの研究基盤のひとつである。また、石附が比較教育学の理論枠組を模索する際に影響を受けたとしているウルセルの『比較哲学』も歴史的考察の重要性を述べている(38)。もともと「比較教育風俗」という用語には、「史」という語が含まれていない。しかし、必須とまでは言えないが、歴史的考察を含むことが望まれているし、これまでの「比較教育風俗」研究は「比較教育風俗史」研究であるものが少なくない。

ここで、「比較教育風俗」と佐藤の研究との差異を敢えて挙げるなら、次の二点となろう。

まず、佐藤の研究が、事実がもつ意味についての考察よりも、やや事実史そのものに傾斜しがちである点である。たとえば、前述の『ノートや鉛筆が学校を変えた』では、そのタイトルが端的に示すように大胆な意味づけが教育史研究に刺激を与えた点はおおいに評価できるが、鉛筆そのものに関する記述については、あまりにも詳細に亘りすぎ、その教育史的文脈を見失ってしまう箇所が少なから

ずある。もともと、佐藤自身は、『事実や『もの』を通じて、その時点における教育をめぐる人々の意識や思考のありようを探ってみたいと志している」⁽³⁹⁾と述べているし、実際に、詳細な「事実」の記述や来歴の分析に基づいて、その教育史的・現代的意義を考察している。佐藤の業績の真価は、緻密な事実史とくに道具等の発達史の記述にあると考えるし、佐藤の政策史・制度史研究における膨大な研究業績にも敬意を感じているので、それらを批判するつもりはまったくない。しかし、佐藤の「学校の文化史」研究に比べると「比較教育風俗」研究は、事実や慣行のもつ歴史的・文化的・社会的意義についてより深く考察する志向性をもっているのではないかと思われる。その理由は次の第二点とも関連している。

第二点は、「比較教育風俗」には「比較」がある点である。ウルセルは「比較」によって、はじめて客観的・実証的に分析が可能であると述べている⁽⁴⁰⁾が、「比較」の有用性はそれにとどまらない。他国（地域）の事象と比較することにより、これまで「あたりまえ」と思っていたことが、あたりまえではなく、歴史的・文化的・社会的な文脈によって特徴をもっているものであることに気づくことができる。われわれは、習慣化、日常化によって「受信濾過」作用⁽¹⁾を無意識のうちに経験する。そこから生じる「自明性」は、事象が

内在している価値や意味を隠蔽し埋没させてしまう。「比較」の手法は、受信濾過によって意識されずにいた意味を意識下から発掘し、相対化・客観化する効力を持っている。このことは、比較教育学が異文化接触の経験者によって構築され発展させられてきた経緯と符牒するし、また、石附が「比較・国際教育学」を提唱したこと⁽²⁾と通底する。さらに、このことが、第一点目として触れた「比較教育風俗」が歴史的・文化的・社会的意義の分析・考察に、より傾斜する志向性をもっていることと関連しているといえる。「比較」するとは、単に並べるだけではなく、その差異の意味を考察することであるからである。

五. まとめ

第三節でみたように、「教育文化」「学校文化」ということばは、さまざまな立場の研究者によって用いられ、しかも、多種多様の概念として、千差万別の文脈において使われてきた。その中でも、佐藤秀夫の研究アプローチは、われわれの「比較教育風俗」の手法とよく似ていた。しかし、それでも、「比較教育風俗」がモノやコトが歴史的、地理的、人的環境の下で帯びている意義や意味の解釈に

志向性をもっていること、「比較」そして「歴史」の手法を持ち込むことにより、より客観的な考察が可能となったり、日常的すぎて「習慣化による受信濾過」がなされている事象を可視化したりすることができるようになる。

「風俗」という単語は、石附が「学問的には多少無理な表現」⁽³⁾と認めているように、必ずしも最善の用語ではない。「教育文化」といった方が分かりやすいのかもしれない。実際、われわれは「教育風俗」の英語訳を educational culture としてきた。しかし、「教育文化」としてしまうと、上述してきたように、あまりにも概念が広く、研究枠組として「比較教育風俗」が目指すべきものが拡散してしまう。そこで、しばらくは「比較教育風俗」という用語を用い続けることにしたい。

しかし、用語のことよりも大切なのは、この研究枠組によってどのような研究が可能となり、どのような知見が蓄積されるかということである。「比較教育風俗」の研究枠組を使うと、こんなに面白い研究ができる、こんな新たな知見が発掘できる、このようにして諸学会の研究に貢献できるということを示すような論文を執筆し発信することである。石附はかつて、比較教育学会の研究動向を俯瞰して、「比較教育学」が盛んなわりには、その理論枠を駆使した研究

が育っていないことに苦言を呈していた。そのことを念頭において今一度石附の業績を読みかえすと、「比較教育風俗」などの研究枠組について提唱しているような論文の後半部分には、必ず各論としての具体的な考察が付記されていることに気づく。包括的な視野をもつ理論部分に比較すれば、ひとつやふたつの各論では、とても網羅的な構成とは言えず、これらをひとつの論文ないしは章として見ると、明らかにバランスを欠いていて不自然である。実際、これまで私はある種の違和感をもってこれらの論文を読んでいた。しかし、実は、「学学」に留まらず「応用問題」も解いて見せなければならぬという石附の真摯な学究態度の表れであると読み取るべきであったことに今更ながら気づき、頓首の思いである。

注

- (1) 石附実「序説・教育テクノロジー——近代教育と教具——」『人文研究』大阪市立大学文学部、第四一巻第九分冊、平成二(一九九〇)年、五一—八頁。
- (2) 同右書、五一—九頁。
- (3) 同右書、五二—〇頁。
- () 同右。

- () 同右書、五三四頁。
- () 石附実「教育風俗の比較文化的研究への序説」『研究談叢 比較教育風俗』第一号、平成三(一九九二)年、二頁。
- () 同右書、一〜二頁。
- (8) 同右書、二頁。
- (9) 石附実「教育比較への三視点」〔江藤恭二監修、篠田弘・鈴木正幸編』教育近代化の諸相』名古屋大学出版会、平成四(一九九二)年、三三三〜三三四頁。
- (1) 同右書、三二九〜三三〇頁。なお、「教育比較への三視点」の三視点とは、比較文化教育学、教育博物学、教育図像学のことを指している。比較文化教育学を論ずる節では、「比較教育にあつては、比較『国』際と比較『文化』際の両方の次元なり側面を含む」必要があることを主張し、「文化」の実態に迫る一つの試みとして、比較教育風俗研究を紹介している。また、教育博物学の節では、「教育風俗」の中のモノに関する側面が、教育博物学の視角であるとしている。そして、図像学の節では、日本の中世・近世史研究や西洋の教育史研究では、図絵類つまりビジュアル・マテリアルズを活用する研究蓄積があるが、日本の教育学研究ではあまり行われていない。そこで、教育実態の解明を行う一助として、図像史料の活用を、比較教育研究、比較教育史研究にも導入すべきであると主張している。
- (11) 石附実「教育学研究における比較・国際教育学の役割」〔日本比較教育学会』比較教育学研究』第二五号、平成二(一九九九年)、二四頁。
- (12) 同右。
- (13) 同右書、二四―二五頁。
- (1) 坂元一光『アジアの子どもと教育文化―人類学的視角と方法―』九州大学出版会、平成一八(二〇〇六年)、四頁、丸カッコ内は原文。以下同様。
- (1) 同右書、一一頁。
- (1) 同右。
- (1) 同右書、一二頁。
- (18) 同右書、一九頁。
- (19) 友田泰正「序章 いま、なぜ学校文化か」〔長尾彰夫・池田寛編』学校文化―深層へのパス・ペクティブ』東信堂、平成二(一九九〇)年、三〜四頁。
- (2) 志水宏吉「学校文化論のパス・ペクティブ」〔長尾彰夫・池

田寛編『学校文化―深層へのパースペクティブ』東信堂、平成二（一九九〇）年、一五～一六頁。なお、志水は、アメリカの学校文化論（不平等の生成）、ヨーロッパの学校文化論（文化の再生産）を分析したのち、わが国の学校文化論の構築に向けて次のように提言している。「まず、問題の立て方について。わが国では、『学校文化』は社会階層的な基盤と関係しないところで論じられることがもっぱらだった。ゆえなきことではないとはいえ、欧米の学校文化論は必ず社会階級あるいは社会集団への言及を伴っているものであり、この点を無視しては、学校文化への分析は、それが拠って立つ社会的な基盤への考慮を欠いた浅薄なものにとどまってしまふ」とし、また、『学校文化論をよくある日本文化論の一変種としてしまつてはいけないということである。日本文化の特徴を、欧米の個人主義に対する『集団主義』とする考え方があり、学校文化の諸特性についてもその集団主義の概念をもつて解説が加えられることがあるが、このように把握するだけでは何の進展にもならない。学校の集団主義の特徴がいかなる社会的文脈の下で成立しようとしているのか、そしてそのことがどのような社会的帰結を生み出しているか、ということ

とこそが問われなければならない」としている。(21)

(21) 同右書、三八～三九頁。

(22) 木原孝博ら「まえがき」〔木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編著『学校文化の社会学』福村出版、平成五（一九九三年）年、二頁。

(23) 岡東寿隆、福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版、二〇〇〇年。

(2) T・E・デール、K・D・ピーターソン／中留武昭・加治佐哲也・八尾坂修訳『学校文化を創るスクールリーダー―学校改善をめざして―』風間書房、二〇〇二年。このほかにも、今津孝次郎『学校組織文化と教師』〔名古屋大学教育学部紀要』第三九巻第一号〕、三五～四九頁、中留武昭『教育課程を核とした学校改善と学校文化』〔金子照基編著『学習指導要領の定着過程―指導行政と学校経営の連関分析―』、風間書房〕、一九九四年、藤田英典『文化としての学校、組織としての学校―研究領域および正当性問題を中心として―』〔教育学研究』第五八巻三号、二〇～三〇頁〕、一九九一年、なども同様のアプローチをしている。

(2) 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、二〇〇〇年、六〇七頁。
- (2) 沖田行司「序章」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、三〇四頁。
- (2) 臼井博『認識と文化9 アメリカの学校文化 日本の学校文化―学びのコミュニティの創造』金子書房、二〇〇一年。
- (28) 中谷彪『教育風土学―牧畜肉食文化と稲作農耕文化の教育問題―』晃洋書房、二〇〇五年。
- (29) 梶田正巳『学びの教育文化誌 (フィールド・スタディ)』ナカニシヤ出版、二〇〇四年。
- (3) 福田誠治『人間形成からみた比較文化―アメリカ・イギリス・旧ソ連・日本の教育と社会―』北樹出版、一九九六年。
- (31) 中野光『学校文化と子どもの自主活動』明治図書、一九七六年。
- (32) 小河成美『英米教育風土記』東海大学出版会、一九八四年。
- (33) 佐藤秀夫『教育の文化史2 学校の構造』阿吽社、二〇〇五年、二頁。
- (3) 佐藤秀夫『ノートや鉛筆が学校を変えた』平凡社、一九八八年、一一頁。
- (3) 佐藤秀夫、前掲『教育の文化史2 学校の構造』、二頁。
- (3) 佐藤秀夫、前掲『ノートや鉛筆が学校を変えた』、一一頁。
- (3) 沼田裕之、加藤守通編、前掲書、六〇七頁。
- (38) ウルセルは、「およそ比較とは、同一性を手がかりとして、その相の下に多様性を解釈することである」(ウルセル・M / 小林忠秀訳『比較哲学』法蔵館、一九九七年、一七頁)とし、「実証哲学は比較哲学である」(一七頁)という認識に基づき、「人間は歴史のなかにおいてでなければ、自分自身を客観的に認識することができない」(二三六頁)ものであり、「客観性はつねに相対性から帰結する」(二三六頁)のであると書いている。なお、この引用の仕方は、石附自身が、「比較教育学の新展開―その可能性と展望―教育学研究における比較・国際教育学の役割」(日本比較教育学会紀要『比較教育学研究』第二五号、一九九九年)の一七頁で行った引用を再現したものであり、石附は、この引用の後に、「つまり、人間とその文化の歴史的な比較すなわち相対的、客観的な実証によって、多様性を認識することができるとしているのである」とまとめている。
- (39) 佐藤秀夫、前掲『ノートや鉛筆が学校を変えた』、一一頁。

(1) ウルセル、前掲書、一八頁。

(1) 慣れていない騒音は気になって仕方がないが、たとえば飛行場の近くに住んでいる人は案外平気な顔をしている。これらは、「習慣化による受信濾過」と呼ばれる。これと同じように、毎日、日常的に起こることや当たり前だと思っていることは、意識されにくく、分析の対象になりにくい。比較研究や歴史研究は、こういった「習慣化による受信濾過」の影響を受けてふだんは意識はされないものの実は重要な意味をもつ事象を顕在化させる効用をもつ。なお、「習慣化による受信濾過」の観点に留意した教育史研究の可能性については、添田晴雄『モノ』『コト』による比較教育史の可能性―学習具の歴史を事例に―〔教育史学会五〇周年記念出版編集委員会編『教育史研究の最前線』日本図書センター、二七六―二八三頁、平成一九（二〇〇七）年〕を参照されたい。

(2) 石附実『国際化への教育』ミネルヴァ書房、昭和四九（一九七四）年、および、石附実「比較教育学の新展開―その可能性と展望―教育学研究における比較・国際教育学の役割」〔日本比較教育学会紀要『比較教育学研究』第二五号、一九九九（一九九九年）年〕。

(3) 石附実、前掲「教育風俗の比較文化的研究への序説」、三頁。