

中等教育における日本の成功と代償を改めて今どう捉えるか？

—受験・授業・教科書の関係から紐解く—

緩利 誠 (現代教育研究所所員 総合教育センター)

1. 研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、日本の中等教育が成し遂げてきた成功と抱え続けてきた代償を、受験・授業・教科書の関係に注目しながら、海外からの評価をもとに考察することである。海外のフィルターを通すことで、日本の教育関係者が自明視している価値を相対化し、今後に向けた課題提起を試みることに本稿では重きをおきたい。

「平成の学制大改革」のスローガンのもと、日本の学校教育は転換点を迎えている。学校教育は変わらなければいけない、という論調がおさまることはない。しかも、国内に限った議論で終始する時代は終わりを迎え、グローバルスタンダードを射程に入れた各国の判断が迫られている。教育上の成功の基準は「もはや国の教育スタンダードを改善するといった単純なものではなく、世界規模で最も良いパフォーマンスを生み出す教育システムになっているかどうか」(OECD 2012, p.25) に設定されている。とりわけ、OECD の DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: コンピテンシーの定義と選択) プロジェクトで提唱された「キー・コンピテンシー」を基本的な概念枠組みとする PISA 調査が、各国をつなぐ代表的なグローバルプラットフォームを提供してきたといえることができる。善悪の判断はさておき、日本をはじめ、各国における 2000 年代以降の教育改革に関する政策判断は、多かれ少なかれ、その影響を受けてきたからである。

これまでも日本の学校教育は、積極的に西洋の教育情報から学び、その理論や制度などの良いところを受容・摂取しながら発展を遂げてきた。つまり、「最良の教育システムを持つ国々が条件の変化に適応するために何をしているかを学び、魅力的なアイデアを採り入れ、それを日本の状況に適応させつつ、日本人の価値観には忠実であり続ける」(OECD 2012, p.252) ことが、基本的な路線であり、その方法でもあった。そこには「欧米に追いつけ、追い越せの精神」が横たわっていたことは言うまでもない。

しかし、日本が近代国家として成熟するに従い、他国に範例を求めることはできなくなってきたのではないかと筆者は考える。いずれの経済先進諸国も、近年では、「基礎・基本の着実な習得の上に個性や創造性を伸ばす」ことに着地点を求める点で共通する。グローバル社会で激化する国家間の競争を生き残るためには、いずれの国にとっても教育の質の向上が喫緊の課題であり、理想的なモデルがない中で、各々の文化・歴史的背景を背負いながら、様々なアプローチが模索されている。日本もまたこれまでの西洋諸国のパッチワーク的な模倣ではなく、「モデルなき創造」という新たな局面を迎えている。

日本が採用してきた「和魂洋才」という戦略は、しかしながら、見方を変えれば学校教育における日本の独自性を構築してきたということもできる。かつて 1980 年代にアメリカの研究者がフィールドワークなどを通じて日本の学校を分析する日本研究が盛んに行われていた。当時は「Japan as No.1」と言われた時代であり、戦後日本の高度経済成長を支えた成功要因の一端を日本の教育に求

中等教育における日本の成功と代償を改めて今どう捉えるか？

め、日本を「写し鏡」にしてアメリカの教育を見直そうとする機運が高まっていた。それらの成果は日本の教育関係者にもインパクトを与え、「日本型」の価値を相対化する契機になっていた¹。もし日本が今後「モデルなき創造」を成し遂げようとするのであれば、他国に範例を求めようとするのではなく、①海外を「写し鏡」にして日本の教育を見直そうとする方法か、②海外からの評価を手がかりにして、日本の教育を見直そうとする方法のいずれかを採用する必要がある。「伝統と革新の融合」こそが最大の課題になるからであり、そのためには自分たちの立ち位置を相対化する作業を経ることが不可避だからである。

本研究は、その足がかりとして、②の方法を採用し、これまで蓄積されてきた知見をもとに「日本型」がもたらしてきた成功と代償を探索的に考察するものである。考察の手続きは次の通りである。まず、各種の国際的な学力調査のなかでも、各国の教育システムの長所や短所を明らかにし、その分析結果が教育政策に資することを目的に実施されてきたOECDのPISA調査から得られた知見を考察する。具体的には、OECDの分析事業の一つである「Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA」を参照する。当該事業の第1弾は「頂点を目指す競争」事業を推進するアメリカの教育改革への教訓を主軸として、優れた教育システムから得られる教訓が明らかにされており、その一つに日本が取り上げられている。次いで、その知見と1980年代に公表されていたアメリカの研究者が日本の学校を分析した成果とを比較する。その際、初等教育と中等教育（特に後期中等教育）の評価が明らかに食い違うことに注目し、日本の中等教育が達成してきた成功と抱え続けてきた代償を受験・授業・教科書の関係性から紐解く。最後に、現在、審議が継続されている大がかりな教育改革の主たる対象が後期中等教育であることを踏まえ、その方向性の妥当性を検討する。

2. PISA調査で明らかにされた「日本型」教育システムの独自性

OECDの分析事業Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISAは「アメリカへの教訓」(OECD, 2011)と「日本への教訓」(OECD, 2012)を中心に上げられた報告書が、すでにそれぞれ翻訳されて刊行されている。報告書は、調査結果から成績がトップの国及び改善著しい国を選び、それらの国の教育システムから学ぶことに焦点が当てられている。選択の基準は①ほとんどすべての生徒が該当年齢に高等学校（後期中等教育）に在籍していて、平均得点が高く、その国の上位25%に位置する生徒が世界のベスト・パフォーマーの上位25%に位置する国（高度な経済において必要とされるような複雑な知識と技能を習得しているという観点から）、②生徒の成績が社会経済的背景の影響をあまり受けていない国、③生徒1人当たりの教育費がランキングの上位にならない国、である。日本はその基準に該当する国として分析対象に選ばれた。

その報告書において、日本の教育システムは「生徒の認知能力を育成することをはるかに超え、倫理的態度、能力主義の進展、社会的結束に基づく価値を有する社会成員を育成することに向かっているように思われる」(OECD 2011, p.199)と総括され、アメリカへの教訓として、表1の通り、その特徴が抽出された。

これらの教訓を手がかりにしながら、日本の教育システムを理解するためには、次の日本の教育事情に関する概括を踏まえる必要がある (OECD 2011, pp.186-187)。

表1：アメリカへの教訓（OECD 2011, p.199）

<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育が国の将来にとって重要であるという信念の共有（最高の教師、家庭における素晴らしい支援、学校の設備の整備） 2. 国際比較への一貫した取り組み 3. 教員だけでなく、特に生徒の動機付けを考慮すること（試験で良い成績を獲得＝仕事を獲得するための最優先条件） 4. 一貫した、的を絞ったカリキュラム（主要な話題や深い概念的な探索に的を絞った一貫性のあるカリキュラム、非常に高い段階での認知的課題の設定） 5. 努力と期待（努力の結果として捉えられる学業成績、あらゆる生徒への高い期待） 6. 資源配分の優先順位（教員への積極的な資金の投資） 7. 教授の在り方（大きなクラスサイズを利用した活発な議論への刺激と学び合いによる理解の深化、授業計画や授業研究にける大きな労力） 8. 様々な能力を持った生徒への高い期待（特別支援教育に割り当てられる生徒の割合の低さ、ほぼすべての生徒が高い水準で学ぶことができるという信念） 9. 教員の専門的能力の開発：生徒の成績の強い原動力（教育実践を絶え間なく改善するという授業研究の伝統） 10. 学校から職場への移行に対する細心の注意 11. 生きるための道徳教育 12. アカウンタビリティを果たす有力な仕組みとしての社会関係資本
--

- この一貫した能力主義社会（meritocratic society）においては、高校入試と大学入試が、日本社会で高い地位を得るための道となっている。
- これらの試験でどれほどの成績をあげるかは、生まれ持った知性よりも、一生懸命勉強したことに左右されると、日本人は広く信じている。
- 試験に合格することは、個人だけでなく、母親や家族、先生の問題である。この援助の集まりは、失敗の責任を共有し、成功への圧力を生み出している。

これらの概括的評価を生み出す日本の教育システムに固有な特徴として、まず「学習指導要領—教科書体制」が挙げられる。例えば、「日本では明瞭かつ野心的な教育基準が全国に普及しており、その強固かつ整然としたネットワークを通じて教育課程の目標が、指導・教授組織とその実践、及び生徒の学習に転化されており、この点で世界各国の羨望の的となっている」（OECD 2012, p.278）と評価される²。この「学習指導要領—教科書体制」は国内の議論では非常に中央集権的であると評される場合が多いが、国際比較によれば「いくつかの点で中央集権的だが重要なポイントでは地方分権的な教育システム」と特徴づけられる。つまり、資源の配分の決定に関する学校や地方の裁量は低いですが、カリキュラムの方針や評価のやり方に関しては学校に相当な裁量を認めており、日本の教員は概してカリキュラムの教え方に責任を負い、指導や実際の教室での実践について権限を与えられている、という。

この「学習指導要領—教科書体制」のもと編成・実施される各学校のカリキュラムには、両報告書を要約すれば①学習指導要領に定められた以外のことを行う余裕に乏しく、西洋のどの国でも典型的にみられるものよりも生徒の選択肢が少ない、②非常に厳しい要求を非常に論理的なやり方で非

中等教育における日本の成功と代償を改めて今どう捉えるか？

常に一貫性があるものとして系統的に構成しており、生徒すべてがこの非常にやり応えのあるカリキュラムを同じペースで習得することを求める、という特徴がある。その結果、日本の生徒は、大半のOECD加盟国の生徒よりも、補足的な科目によって気を散らされることがなく、中核教科目を深く掘り下げて学ぶ時間が豊富にある、とされる。また、教科書も当該教科目の基礎にある中心概念に注意を向け、非常に無駄がなく、コンパクトにつくられており、教員は教科書の使用部分を選択することはない。つまり、日本の生徒全員が同じ基準で学ぶことを期待しており、教員には、教科書のすべてを教えることが求められているのである。

したがって、先述した学校や教師の裁量・権限とは「追求する教育目標の点では大同小異であり、教員がカリキュラムの内容や教授法を多種多様のニーズに適應させるやり方に違いがある」（OECD 2012, p.261）と解する必要がある。教員の仕事は全生徒が非常にやり応えのあるカリキュラムについていけるようにすることであり、生徒のやる気を最大化することに向けられる。そして、生徒同士の学び合いや助け合いを促しながら、生徒たちの誤答さえうまく取り上げながら、クラス全体の理解を深めようとするのである。教師が授業を改善するためにチームとしてお互いに協力する授業研究の伝統もここに結びつくわけであり、筆者から言わせれば、その伝統も「学習指導要領—教科書体制」の産物の一つとして位置づけられる。これら学習指導のみならず、生活指導・生徒指導までを含めて、授業外でも補習的な個別指導や個別相談が盛んに行われることも日本では当然のこととされる。

このように学習指導要領が日本のあらゆる場所で忠実に実行されるという、ある意味での「透明性」を担保する制度的な土壌は、教育や学習の結果の処遇や責任のあり方に影響を及ぼす。それは「受験体制」に該当し、「学習指導要領—教科書体制」とあわせて日本の教育システムを根本から特徴づけるものになる。すなわち、高校と大学の入学試験が「アカウントビリティ・システム」として（インフォーマルに）機能しており、「誰もが、高校や大学がどのように順位付けられているかを知っており、それゆえに誰もが、生徒に高校や大学への準備をさせた教育機関や教員の順位付けの方法を知っている」（OECD 2011, p.202）のである³。教員の仲間内での評判は、多くの西洋諸国では類を見ないやり方であるが、生徒の成功に依存しており、その生徒の成功に対する責任は家族や生徒の同級生までもが部分的に肩代わりする、と言われる。生徒も「仕事であれ、進学であれ、相応の能力があることを示さない限り次の段階に進めない」ことを知っており、「試験で優秀な成績を収めることは希望の大学に入学し、良い仕事を得るための絶対条件」とされるがゆえに、小さい頃から一生懸命に学ぶことを強く奨励される（OECD 2011, p.261）。

日本において「昇進・出世は成績の関数であり、試験で決まる」わけであり、雇用主や社会が広く学業成績に価値を置くことで、生徒にとって入試は「報酬」として機能することになる。日本の試験は「分析的な思考や創造力、イノベーション能力よりはむしろ、暗記し、事実を積み上げ、手順を習得することを重視」しており、日本の雇用主は「応用力、学習能力、懸命に働き困難に直面してもやり通す能力に関心がある」ために、その試験を利用する（OECD 2011, p.186）。終身雇用を基本とする企業は、必要ならば何でも学ぶ準備のできている人材を求めてきた。受験に向けて組み立てられた教育は「学び方を学ぶこと」を生徒たちに非常に高い水準で要求しており、そのプロセスにおいて、かなりの克己心や忍耐、粘り強さを求める。入試の結果は、入職後の潜在的な学習能力のシグナルとして重要視され、理解・活用されてきた、とすることができる。

高度な能力主義社会の形成の一端を担ってきた、「学習指導要領—教科書体制」と「受験体制」

の両輪は、「日本の高校卒業者の科目の習得レベルは、多くの西洋諸国の大学卒業者に匹敵する」（OECD 2011, p.200）と称されるほどの学力水準の実現に寄与した。その制度は「世界で最も教育され、最も生産的な労働人口」（OECD 2011, p.2003）を生み出し、日本はINSEDのグローバル・イノベーション指標において非常に高い地位を占めてきたと評価される⁴。もちろん、それは学校教育の成果だけではない。西洋諸国と比べ、日本では教育産業が発展しており、教育への私的投資がかなりの割合を占める。日本の生徒の大半は学校外で民間の学習指導を受けており、保護者もそれを積極的に援助することで、学校と教育産業は相補的な関係を築き上げてきた。そのため、一概に日本の教育システムは公金支出の対費用効果という点で効率的であるとは言えない。

いずれにせよ、生まれつきの能力よりも後天的な努力に高い期待を寄せ、「学習指導要領—教科書体制」のもとで、立身出世の登竜門として「受験体制」がうまく機能してきた。これこそが、「日本の教育システムの根幹」であり、そうした動機づけがなければ、「日本の教育の結果は違ったもの」になっていたであろうと言わしめるほどである（OECD 2012, p.261）。PISA調査で明らかにされた「日本型」教育システムの独自性はこれらの点にある。

3. 日本の中等教育の成功と代償

PISA調査が明らかにした「日本型」教育システムの独自性と1980年代に公表されていたアメリカの研究者による日本の学校分析の成果との間には、時代背景は異なるものの歴史的な連続性を見出すことができる。PISA調査では量的な指標を駆使し、その国際比較を手がかりにしながら分析が試みられていたわけだが、1980年代の各種成果は、フィールドワークなどを通じて、実際に観察された結果をもとに考察されている点で違いがある。特に、異文化接触によるリアリティを讀解できるとともに研究資料としての魅力がある。

1980年代に公表された各種成果のうち、代表的なものにCummings（1980＝訳1981）とRoren（1983＝訳1988）がある。前者は日本の小学校・中学校に焦点を当て、社会を平等化した日本の教育の優秀性を解き明かした研究として有名である。後者は高等学校を取り上げ、高校入試を境にして学校が序列化され、大学入試との狭間で変質していく日本社会のなかの高校の特徴と問題を体系的・総合的に描いた研究として著名である。この2つの研究を主に取り上げながら本節の考察を進める。

Cummings（1980＝訳1981）は「学校教育の初期の時点で平等主義的な全人教育が強調されていること、しかも日本の生徒にとって学校が中心的な存在であることを考えれば、この初期の学校教育は、明らかに永続的な効果をもたらしている」と評価する。そして、「より上級の学校に進学していくにつれて、この平等主義的な全人教育は次第に後退していく」が、「一般的には、中学や高校に入学する年齢に達すると、一次的な社会化は、それほど重要ではなくなる」という（p.179）。

この総括的な評価を踏まえ、前節で取り上げた「学習指導要領—教科書体制」や「受験体制」と関連づけながら、彼の記述を参照すると、次のような具体的な特徴を抽出することができる。彼は「日本の教師は、政府が定めたつめこみカリキュラムによって、足かせをはめられている」（p.152）としながらも、特に学級担任制を基本とする小学校教師がすべての教科やその他の教育活動を担当し、「全人教育の担い手として、できるだけ理想に近づくことをみずからの責任と考えている」（p.154）ことを称賛する。小学校の授業で使われる教科書についても、学習指導要領にそって書かれるだけでなく、教科書検定を経る必要があることから、「明らかに保守的な社会像を反映するもの」

(pp.155-156) と予想していたにもかかわらず、どちらかといえば進歩的な色彩を帯びていたことに驚きを覚えたという。また、授業はこの「進歩的な教科書」を「伝統的教授法」、すなわち、「教師が生徒に向かって行なう講義、指示、質問」(p.158) という基本パターンでもってデザインされることが多い。「学級の規模が大きく、カリキュラムの水準が高く、準備に要する時間と費用が限られているために、依然として伝統的な方法に依存する傾向」が強いが、「彼らは、現在のやり方に自信を持っている」のである。ただし、たとえ「伝統的教授法」を基本的には採用していたとしても、「彼らは、生徒を最大限に授業に参加させるために大きな努力を払って」(p.159) おり、かなりの数の生徒に発言する機会を設けることで自信を持たせようとしたり、小集団をうまく利用しながら学び合いや助け合いを促そうとしたりする。「アメリカの教師とは対照的に、日本の教師は、子どもが能力において平等であり、成績に差が生じるのは生徒の努力不足によるもの」だと考え、「しかも生徒が努力しないのは、教師の教え方がまずいから」だとみなすのである (p.163)。これらはPISA 調査で言及されていた特徴と類似する。

しかしながら、その様子は中学校になると変質していく。「中学校での勉強は、高校や大学にくらべればやさしいが、小学校よりもずっとむずかしく、はっきりと学力中心」(p.167) になり、教科担任制へと移行する。授業は「小学校よりもずっと知識中心」となり、「講義に多くの時間をさき、グループ学習に時間を回すこと」はほとんどなくなり、「生徒を指名するが、全員を指名して授業に参加させることにはそれほど関心を示さなくなる」のである (p.169)。そして、「中学校での成績評価は、小学校よりも生徒の学力を正確に反映」しており、ほとんどの生徒が成績を気にするようになる。

教科書も「いずれも小学校のものより文章や数字が多く、私が読んだいくつかの教科書は非常に退屈であった。それらの教科書は、中学校が知識の注入を重視しているという私の印象を裏づけるものであった」(p.170) と感想を述べていた。「中学校の教師は、授業時間内に教科書の内容をすべてカバーしようと一生懸命」であり、「もしも、カバーできなかったことがらが高校入試に出題されるようなことがあれば、その責任を問われるのは教師だ」と考えられている (p.201)。しかも、「教科書を重視するあまり、中学校の教師は、個々の生徒がどれだけ教科内容を習得したかについて、それほど関心を示さなくなる」(p.201) という。学校で理解できないことがあれば、家庭でカバーするよう助言され、家庭は教育産業の利活用を検討することになり、入試の準備もまた「本人の努力」が強調されるのである。

もちろん、受験をめぐる競争にも目を配っており、「有名高校や有名大学への入学の機会が不平等なものになったということは、否定できない」(p.282) としながらも、入試制度には「たしかに不平等の原因となることがあるが、この制度には、同時に、平等化を促す機能があることを忘れてはならない」(p.274) とする。入試制度の真の問題は「それが日本の若者の態度にどのような影響を及ぼしているか」(p.282) にあるとし、自殺と非行の動態を手がかりにしながら考察した結果、「受験競争の経験は、平等主義の価値観を衰退させるよりも、むしろ強化する方向に作用しているように思われる」(290頁) とポジティブに解釈している。「日本の少年は、中学校の後半にいたるまで競争にさらされること」はなく、「この時点にいたるまでに、競争的な圧力に対して否定的な反応を示すほど、すでに平等主義の価値を内面化」していたからである (p.354)。

ただし、他方で「もし将来においても依然として試験制度が改革されなければ、社会化のより初期の段階で、試験競争がさらに多くの若者に影響を及ぼすに至る」(p.354) ことを指摘しており、「進

学中心の私立学校がふえて、多くの生徒がきびしい受験教育にまきこまれるようになれば、彼らは小学校で教えられた平等主義の教育を忘れてしまう」(p.355)という。それは、小学校が生徒の「生活の中心」ではなくなり、小学校の段階から子どもたちが「塾、家庭教師、つめこみ勉強の世界に引きこまれることになる」(p.355)からであった。

このようにCummings (1980 = 訳1981) は、日本の初等教育を特に高く評価しており、全人教育を基調とする平等性の追求に優秀性があることを強調した⁵。その基本路線は、中学校でも継承されているが、彼自身が描いたように、中学校を契機に変質し始め、そこに高校入試が影響をもたらしていたのも事実である。Roren (1983 = 訳1988) が描いたのは、その後の高等学校であるが、彼は「カミングスが描いた絵に高校教育を加えると、彼が把握した特性のいくつかが、大幅に修正せざるをえなくなる」(p.8) と批判的な立場を表明していた。批判の矛先は「受験という重圧」に向けられ、次の指摘に集約される。

小学校の時点では、生徒たちは世の中についての学習の仕方や問題解決法を身につけており、この方面で実に見事な成果をあげている。ところが中学校から高等学校にかけて、次第に学習の楽しみや方法が軽視され、教科の内容そのものに関心が限定されるようになっていく。そして、高校の卒業が近づくにつれて、創造的な思考や表現の機会がますます減少し、生徒一人ひとりの異常性が目につくようになる。(pp.11-12)

Roren (1983 = 訳1988) は、神戸市の5つの高校を対象にしたフィールドワークの体験を通じて、日本の高校には多種多様な下位文化があること、すなわち、「一方の極には優秀な学業成績、規律正しい行動、積極的な態度、受験勉強への没頭という一連のあい関連する特性」を、そして、「他方の極には学業不振、高い非行率、やる気のなさといった諸特性」を見出した (pp.55-56)。それぞれの両極には私立進学校と職業高校・定時制高校が位置づくわけであるが、多種多様な下位文化の相違は「入試制度」という共通の糸で結びつけられると解釈する。「管理形態・時間割・教科書・カリキュラムはだいたいにおいて文部省の規定によって生み出されたもの」であるため、「学校間の下位文化の相違は、両親、生徒、教師が共有する単一の評価基準によって測定可能」であるという (p.56)。

彼からすれば、この「入試選抜」によって「教育の大衆化・平等化を進めながら、同時に教育の質を維持しようとする」(p.56)、日本のやり方は異様に映る。高校は「集団的連帯」と「階層的秩序」という「日本社会に見られる二つの際立った、ほぼ同じように重要な構成原理」がより複雑に交錯する場として描かれた。社会・経済的要因の影響を受けながら序列化された高校の3年間を通じて、生徒たちは「集団的な連帯への性向」を育みながら「きわめて精妙な能力差の感覚」を「階級的制度」のなかで身につけていく (p.128)。「序列化と相互隔離という根源的な体験」(p.121) は、「彼らが労働の場に移行した後でも、決して忘れ去られるもの」(p.127) ではない。日本の高校は学校を単位とした「格」をめぐる学校間の競争と、「格」に応じた学校内部の競争との巧みな組み合わせによって、敗者のやる気を損なわないよう、メリット (= 能力 + 努力) を基準にして少しでも上位にあるものは下位者に対し「相対的絶対者」になるという社会基盤をつくり上げてきたのである (荻谷, 2012)。

これらの「受験体制」を中心に組み立てられる高校教育について、「学習指導要領—教科書体制」と関連づけながら、より具体的に日々のカリキュラムや授業の特質を紐解けば、次のようになる。「勉

中等教育における日本の成功と代償を改めて今どう捉えるか？

強の動機づけが大学入試にある場合には、教師の第一目標は、「おのずから生徒への知識の伝達」に向けられ、「生徒は、入試に備えて伝えられた知識を吸収」しなくてはならず、「生徒は受動的に、教師は能動的」(p.145)にならざるをえない。「受験志向の日本の生徒は、できるだけ多くの知識を丸のみしようとする」「まるで情報中毒にかかった患者」(p.338)のようであるとさえ表現される。「教師と生徒と教科書をどのように組み合わせるか」ということは、「教科別・水準別という二つの要因」(p.145)にもとづいて編成され、「生徒の興味をそそるようなものは、大学入試という高校教育の主目的から生徒を脱線させる恐れがある」(p.140)と考えられる。実際のところ、「意欲的で有能な生徒は、受験勉強にとりくんでいるが、それほど意欲的でも有能でもない生徒は、すでにある種の限界を感じてあきらめ」(p.140)てしまう。ただし、「懸命に努力しない者は罰せられる」(p.337)のである。

「日本では、とくに教科や授業科目の内容が伝統的なやり方にもとづいて上から一方的にきめられるので、それを変更すること」は難しく、カリキュラムは「時間によって仕切られた諸々の活動(授業)をあやつる複雑な機械の中枢装置」(p.145)という役割を演じる。「一年間で内容をすべて終えなければならないために、生徒がついてこれないとわかっていても、どんどん進んでいかなければならない」(p.251)という現実を教師は抱え込む。そこには「日本の将来的な経済の安定と国家の威信を保つために、世界一のカリキュラム水準をなんとか維持しようとする努力」がなされ、「カリキュラムの全国基準を高く設定することこそ、日本で唯一の重要な資源(つまり国民)を、十分に活用し開発する方法だという信念」(p.148)が横たわっている。

それゆえに「アメリカの高校の授業よりも日本の教育内容は、はるかに標準化されているために、授業の準備はそれだけ少なくてすむ」のであり、「授業のための教材や教具や野外実習の準備」(p.168)も最小限にとどめられている。「教師たちは、たやすく授業全体の歩調をそろえること」ができ、「学年間の調整」も簡単であるが、「型破りの授業や意外性がないために、授業は一般に単調」(p.146)である。「教師が教科間に設けられた境界に疑問を感じたり、教科の枠をこえる学際的な授業をしたり、新しい教科をつくりそうとすること」もなく、「教師が生徒に伝えなければならない個人的な経験、知恵、道徳観などは、碁盤の目のようにはりめぐらされたカリキュラムのわずかな隙について、生徒に伝えるほかない」(pp.145-146)のである。さらに、「カリキュラムに占める授業時間数と、そこに暗に示されている教科の価値とが、教師たちの人間関係や力関係に影響」しており、教師間の序列は、長年にわたる慣習と『大切な』教科という社会一般の評価によってきめられている」(p.149)という。

授業は総じて「忍耐力を培う授業」と総括され、「入試に役立つ授業」と「講義中心の授業」によって特徴づけられる。教科書は「授業のペースの決定者であり、暗記すべき内容の収蔵庫」(p.251)であり、「中心的なことがらや一定の情報を提供する教科書という便利なものがなかったら、百科事典的な内容を教えることは、教師にとってとても大きな負担となるだろう」(p.247)という。また、「同一教科の教科書は、出版社が異なっても、ものごとの解釈にはあまり違い」がなく、「難易度が微妙に異なっている」(p.253)だけである。いずれの教科書も「学校の授業を左右し、家庭学習を支配するばかりでなく、入試問題の基礎」にもなり、「百科事典的学習方法は、後の学習のための知識面での基礎」を提供する(p.277)。

高校の授業は「入試と教科書を両輪とする車軸のうえで回転」しており、「受験戦争に勝ちたいという欲求こそが、規律の源」(p.276)にして機能しているにすぎない。「大多数の日本の高校で

は、きわめて秩序正しい行動を生徒にとらせることに成功しているが、その主たる原因は、生徒たちがなんとかして大学に合格したいと考えている」(p.213)からであり、「立派な市民を育成するという目標」も「きびしい統制と指導のもとで、教師が一方的に教えるべき課題」だと考えられている(p.240)。「もし受験競争がなかったとしたら、教科書や学習指導要領があったとしても、現在のごとく百科事典的で硬直した内容に焦点をあわせた授業を維持することはできないであろう」(p.276)と言わしめるほどである。高校の教師は「それぞれの教科における重要な論争点や理論的対立について非常によく知っている」が、「彼らもまた、つきなみなやり方に従い、教育内容を複雑化しない」ようにしており、教師と生徒は「沈黙の共犯者」(p.281)なのである。

このようにRoren(1983=訳1988)によれば、高校入試によって序列化され、「集团的連帯」と「階層的秩序」という構成原理に基づきながら、大学入試(とその後の職業生活)に向けて、学校教育を組織化するところに、高校教育としての「日本型」の独自性がある。彼は決してアメリカの教育現実を称賛し、美化しているわけでない。むしろ、課題を認めながらも、アメリカが掲げてきた理念や価値と照らし合わせながら日本の教育現実を紐解こうとした。彼の分析によれば、日本の中等教育が成し遂げてきた成功は、「すばらしいエリートを養成したこと」にあるのではなく、「むしろ一般の人びとの能力水準を高めたこと」(p.346)にある。「労働者から経営者に至るまで、ありとあらゆる人々の学力や技能の水準をアメリカでは考えられないほど高めたこと」(p.346)に深い感銘を覚え、その水準は「アメリカの平均的な学士号に相当する」(p.150)であるという。

他方で、日本の中等教育が抱え続けてきた代償もある。日本の生徒は「自分たちの存在価値が入試の準備と、その結果にある」とみなしているがゆえに、「自分がいったいだれなのか」という実存的な問題を問い続けることができなくなっており、「みずからの独自性を開発し、それを表現する訓練」(p.328)を受けていない。「彼らが試験で評価されるのは表現力や判断力ではなく、事実に関する知識を習得するためにどれだけ努力したか」(p.249)である。義務教育(特に初等教育)は「平等で統合的な体験」を与えているかもしれないが、他方で高校教育は、「変更不可能なほどはっきりとした序列化と相互隔離という根源的な体験」(p.121)をもたらしている。高校は「生徒の潜在的な能力を発見し育む場」や「自分自身を発見し始めたばかりの若者に、知的発達の花をともし時期」(p.140)として機能しているとは言い難いのである。

彼は「もっと『学ぶ』ことを中心にすえた教育が、とりわけ日本には必要である」(p.12)と主張する。彼は「かりに、日本の高校が、過度の標準化と機械的なやり方に苦しんでいるとすれば、アメリカの高校は、焦点がはっきりしないことに苦しんでいる」(p.280)と述べた。つまり、アメリカにとっては「教育目標をめぐる混乱と緊張」こそが問題であり、「学校教育における教育目標の優先順位が、相互に矛盾し対立するだけでなく、生徒の下位文化が、学校教育の目標に沿うものでないために、アメリカの教師は、過重な負担を背負っている」(p.280)という。その背景には、中等教育に限界を認めずに、「あらゆる教育内容が押しあいへしあいする環境のなかで、教師の自立性と生徒の選択能力を促進したい」という信念があり、「大衆教育の限界とか、生徒のイニシアチブや可能性に対する制約とか、組織それ自身の限界とかと、真正面から対立する」(p.279)という、アメリカ人の野心がある。この指摘に、筆者は「学習指導要領—教科書体制」のもと「授業研究」を伝統としてきた日本の学校教育と、「カリキュラム開発」を伝統としてきたアメリカの学校教育との相違を見出せるのではないかと考える。

4. 結論

日本の小学校から高等学校までに至る教育システムの独自性を語るうえで、「学習指導要領—教科書体制」と「受験体制」の両輪が欠かせないことは、これまでの考察の通りである。「学習指導要領—教科書」体制は教育の機会均等、すなわち、「平等性」の実現に貢献してきた。他方で、「学習指導要領—教科書体制」を前提とする「受験体制」は、実力主義の原則という観点からすれば「公正性」、その手続きに関して言えば「公平性」の達成に寄与してきた。それらが一般の人々の能力水準を非常に高いレベルまで向上させてきたことは事実である。ただし、その成果が学校教育の成果なのか、教育産業がもたらした結果なのかは、分離不可能である。その反面、「平等性」「公正性」「公平性」という価値を希求し続けてきた結果、偏差値という日本独自の指標が生み出され、中等教育以降では、入試による学校の序列化がもたらされるとともに、入試で測定される学力に向けて学校内外の教育が収斂されていく、という皮肉な状況をもたらしたのも事実である。実力主義の原理と序列的な選抜は分離不可能であり、「努力への期待—入試制度—学歴への効用期待」が日本の学力の下支えをしてきたことは否めない。したがって、受験の弊害だけを騒ぎ立て、受験をなくせばそれでよいという単純かつ素朴な議論や主張で問題は済まされない。「生徒の学習意欲や実力主義の仕組みから得られる利益を失わずに受験地獄をなくすことが、日本や他の東アジア諸国が直面する重大な課題」(OECD 2012, p.272) になっているのである。

Cummings (1980 = 訳1981) や Roren (1983 = 訳1988) が日本の学校教育を描いたあと、特に1980年代の臨時教育審議会以降、日本の教育行政は基本的には規制緩和の路線に舵を切り、地方教育行政や各学校により多くの権限や自由裁量を与えるようになった。それに伴い、国家による統制の方法が、事前の規制による直接的な管理から事後の結果による間接的な管理へと転換されることになった。その象徴的な仕組みが全国学力・学習状況調査である。グローバルスタンダードを視野に入れた全国学力・学習状況調査はすでにアカウントビリティ・システムの一つとして機能し始めている。テストの成績を上げなければいけない、というプレッシャーはこれまで以上に強くなっている。すなわち、「学力テスト体制」の構築・強化である。そこには「教師の遂行性（パフォーマンス）の自由の拡大が教師の自由を抑圧していくという、いわば教師を遂行性のパラドクスへと追い込んでいく危険性」(小玉 2009, p.111) がある。全てがテストのために総動員されるというテスト収斂システムが強固となり、教育目的はテストによって教師から奪取されてしまう(金馬, 2014)。「2008年型教職観」(油布 他, 2010) はそれらを裏づけており、「学校と教職のバーチャル化」(門脇, 2011) が小学校・中学校において進行している。

本稿で考察してきた「学習指導要領—教科書体制」と「受験体制」は、このように新たな「学力テスト体制」によって強化・補強されつつある。その影響は「受験体制」の影響を最も色濃く受けてきた高校教育へと至る中学校・小学校にまで及んでいる。かつてに比べて、「受験体制」はゆらぎを見せ、生徒たちのインセンティブにはなっていないと見る向きもあるが、別の見方をすれば、学校種の修了を意味する学歴(高卒や大卒など)の取得が大衆化したこともあり、学校歴としての学歴取得をめぐる競争は依然として日本社会では機能していると言うこともできる。義務教育における「学力テスト体制」の強化は中等教育における「受験体制」と親和的であり、学力テストに向けた教育が受験に向けた教育に接続するという連続性を生み出す。

近年、高大接続議論が盛んに行われているが、その中核をなす入試制度改革による新しい共通テス

トの導入もまた、「入試を変えれば高校の教育や授業が変わる」という前提に立っている。この高大接続議論とセットで、グローバルスタンダードに対応するための「資質・能力ベースへの転換」を基調とする学習指導要領改訂が議論されている。そこでは「資質・能力—教育目標—教育内容・教育方法—教育評価」のアライメントが見事なまでに強調され、特にアクティブ・ラーニングの視点による教育実践の不断の見直しが全ての学校種で求められようとしている。それらの動向に呼応するように、すでに都市部の「私立」中高一貫校を中心に中学入試の改革を起点とする授業改革が試みられ始めている。現在は議論されることが少ない高校入試も、大学入試にあわせて見直されることは必須であり、中学校はその対応に迫られることになる。

しかも、一般的な小学校や中学校、高校に加えて、義務教育としての小中一貫教育を担う義務教育学校と中等教育としての中高一貫教育を担ってきた中等教育学校（併設型・連携型を含む）が複線的に混在する現状において、「受験—学力テスト体制」が一貫して強化されつつある。この場合、Roren（1983 = 訳1988）が批判的に描いた後期中等教育の序列化は、Cummings（1980 = 訳1981）が危惧したように初等教育にまで波及する可能性が高い。高く評価されてきた「日本型」初等教育の強みを変質させる恐れがあり、かつ、中等教育のさらなる序列化を生み出す恐れがある。義務教育としての中学校の位置づけが強調されればされるほど、生徒たちが実存的な問題と向きあうための「青年期教育としての中等教育」の全面的な見直しは後退しているのである。

日本の教育システムに通底する最も重要かつ深刻な問題は、カリキュラム決定・編成権と結びつく自由裁量の大きさという自律性の感覚が、教師の専門職の要件として認知されていない、ことである（油布, 2009）。「学習指導要領—教科書体制」を前提とする「受験—学力テスト体制」のもと、カリキュラムの枠組、とりわけ、教育目的・目標や教育内容の選択、アカウントビリティの基準は所与のものとしてされ、あくまでも与えられた条件の中で、各学校や各教師は教育方法を中心に創意工夫を施し、試行錯誤する経験を積み重ねてきた。そこでは、枠組それ自体の正当性や信頼性、妥当性を問い直すオープンな対話のチャンネルが開かれていない。カリキュラム開発とは社会的ニーズと児童・生徒の下位文化に起因するニーズを教育的価値という観点から統合し、教育的価値をめぐる混乱や緊張、対立、葛藤を抱え続けながら意思決定を下すプロセスである。しかし、日本の場合、カリキュラム開発に内在する規範性はあまり注目されず、その実務的なマネジメントが話題にのぼることが多い。

実際に総合的な学習の時間が創設されたとき、学びの自由を基調とする探究型かつ生徒中心型学習モデルに対して、多くの教員が自己の教育者としての役割に不安を感じる結果になった。その趣旨は小学校の教員には概ね歓迎されたものの、中等教育段階の学校の教員については、制度上の事情に加え、中等教育が生徒の進路に果たすべき役割についての根深い信念が大きな障壁となり、うまく実施できなかったのである（OECD 2012, p.254）。

もし、序列化という課題を抱えながらも卓越した成果をあげてきた「日本型」中等教育から「受験という外発的な報償」を取り除いた場合、「学びに内在する内発的な報償」でもって、生徒たちを学びに惹きつけ、さらなる学びに駆り立てることは、どこまでできるだろうか。「日本型」中等教育におけるカリキュラム開発の課題はここにある。そのためには、各学校・各教師の教育の自由と児童生徒の学びの自由をもっと積極的に保障することで、「学習歴の豊穡化」が図られる必要がある。そのプロセスをエンカレッジし、ボトムアップによるカリキュラム革新を誘発するための条件整備を行政が担うべきなのである。その際、アカウントビリティの基準は、受験の合格実績や学力テストの点数

中等教育における日本の成功と代償を改めて今どう捉えるか？

に矮小化されるべきではなく、「多元的かつ多面的なウェルビーイングの向上」に置かれることが望ましい、と筆者は考える。その詳細な検討は別稿に譲る。

注

- 1 市川（1987）はアメリカの研究者による日本の教育研究の特色として、①日本人研究者が敬遠しがちな諸問題（日教組、全学連、学習塾、大学教育改革など）を積極的に研究の対象としている、②現実のしがらみにとらわれない外国人としての利点が研究方法にも生かされている、及び、③個人差はあるものの、概して日本人研究者と比べて広い国際的な視野から日本の教育の全体像を大局的にとらえ、第三者的な立場から客観的な評価をしている、ということを挙げている。
- 2 例えば、日本の学習指導要領を参考にして、1980年代以降、イギリスのナショナル・カリキュラムやアメリカのナショナル・スタンダードが策定されたことなどは、諸外国が学習指導要領の存在を羨望してきたことの証左の一つと言うこともできる。
- 3 もちろん、学業成績と進路実績だけが評価されるわけではない。事実、道徳性に対する日本の教師の関心は高く、学習指導要領においても、あらゆる学習活動の局面において道徳教育を行う必要性が謳われ続けてきた。道徳性の涵養が日本型教育システムの特徴の一つであり、社会秩序や社会生活に与えてきた影響の大きさは認める。しかしながら、「受験体制」と結びつけて考えた場合、その成果が「内申点」に転化され、利活用されてきたことも事実であり、生徒にとっては受験に向けた圧力として機能していた可能性も否めない。
- 4 国内において、日本の教育は創造性や革新性を伸ばせていない、と批判されることは多い。しかし、本稿で取り上げたOECD（2011; 2012）のいずれにおいても「ほとんどすべての面で、偶発的な革新と絶え間ない改善のどちらが重要であるかなど、誰に分かるであろうか？」「日本には創造性と革新性が不足しているという仮定を、もう少し分析してみるべきである」と課題提起されていることは注目に値する。
- 5 Cummings（1980 = 訳1981）のみならず、日本の初等教育を評価する研究は他にも多い。例えば、Stevenson & Stigler（1992 = 訳1993）を挙げることができ、前節で取り上げたPISA調査の報告書（OECD, 2011; 2012）でも引用されている。その際、問題の核心部分に児童の注意を向け、すべての児童が問題を理解できるよう、思考を促す発問を投げかけ、課題解決的な学習を支える工夫を教師が施す様子が描かれることが多い。なお、日本の民主教育の一翼を支えてきた民間教育研究運動のあゆみと実践においても、小学校の事例の蓄積が多い（柴田, 2009）。日本の民間教育研究運動は世界的に特異な現象であり、「日本型」教育システムを論じる上で欠かせない存在であるが、本稿では紙幅の都合上、論じることはできない。別稿に譲る。いずれにせよ、初等教育から中等教育にかけての変質を「受験体制」と結びつけながら精緻に検討する必要がある。

参考文献

- Cummings, W. K., 1980. *Education and Equality in Japan*. Princeton University Press. (= 友田泰正 訳 (1981) 『日本の学校』, サイマル出版会)
- 市川昭午 (1987) 「アメリカ人の日本教育研究」, 天野郁夫・市川昭午・潮木守一・喜多村和之 (編) 『教育は

- 「危機」か—日本とアメリカの対話』, 有信堂, 36-54頁
- 門脇厚司 (2011) 「教育社会学研究と教師教育の課題—教育専門職者の公務員化を促す要因についての総合的研究—」, 岩田康之・三石初雄 (編) 『現代の教育改革と教師』, 東京学芸大学出版会, 141-153頁
- 荻谷剛彦 (2012) 『アメリカの大学・ニッポンの大学』, 中公新書ラクレ
- 金馬国晴 (2014) 「『テスト収斂システム』が教育を壊す」『教育』825号, 5-12頁
- 小玉重夫 (2009) 「学力調査の思想史的文脈—新しい国家統制か、それとも福祉国家の再定義か—」『教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書』 Benesse教育開発研究センター, 111-120頁
- OECD. 2011. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. (= 渡辺良 監訳 (2011) 『PISAから見る、できる国・頑張る国—トップを目指す教育』, 明石書店)
- OECD. 2012. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for Japan*. (= 渡辺良 監訳 (2012) 『PISAから見る、できる国・頑張る国2—未来志向の教育を目指す：日本』, 明石書店)
- Roren, T. P., 1983. *Japan's High Schools*. University of California Press. (= 友田泰正 訳 (1988) 『日本の高校』, サイマル出版会)
- 柴田義松 (編) (2009) 『教科の本質と授業 民間教育研究運動のあゆみと実践』, 日本標準
- Stevenson, H. W. and Stigler, J. W., 1992. *The Learning Gap: Why Our Schools are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. Summit Books. (= 北村晴朗・木村進 監訳 (1993) 『小学生の学力をめぐる国際比較研究：日本・米国・台湾の子どもと親と教師』, 金子書房)
- 油布佐和子 (2009) 「新自習主義的教育改革下の教師の意識—教員政策を中心として—」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』 創刊号, 63-82頁
- 油布佐和子・紅林伸幸・川村光・長谷川哲也 (2010) 「教職の変容：「第三の教育改革」を経て」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』 第2号, 51-82頁