

日韓中三国の教員・父母・生徒の
教育意識の比較検討

——『韓・中・日教育意識比較調査研究』をもとに——

門 脇 厚 司
藤 田 晃 之

日韓中三国の教員・父母・生徒の教育意識の比較検討

——『韓・中・日教育意識比較調査研究』をもとに——

門 脇 厚 司*
藤 田 晃 之**

はじめに

まず最初に、本論文をこのようなかたちで公表することにした経緯を簡単に説明しておくことにする。

本論文で報告する内容は、1997年4月から99年3月までの3か年間、韓国のソウル大学校師範大学教育研究所の事業として行われた『韓中日教育意識比較調査研究』の結果である。この調査は、ソウル大学校師範大学教育研究所が、調査研究のための費用と結果を踏まえた国際セミナーの開催費用など一切の費用を負担するという条件で企画し、この企画を実現するために、調査の実施と結果の分析および国際セミナーへの参加と報告書のまとめを、日本では筑波大学教育学系に、中国では北京師範大学教育研究所に依頼、両者が協力することに合意し実行されたものである。

日本側の協力校である筑波大学教育学系ではこのために調査研究チームを編成し対応することにし^①、このプロジェクトの事務局があったソウル大学校師範大学教育研究所(所長・尹正一教授)と連絡しつつ調査の実施と分析を行った。

三か国共通の調査によって得られた結果をもとに1998年8月21日にソウル大学校で開催された国際学術セミナーに出席し、日本の結果を報告すると同時に、比較調査に表れた結果の異同をめぐる解釈と今後の相互協力に関する討論に参加した^②。

セミナーにおいてなされた討論を踏まえ、各

国で再度調査結果を分析し解釈を加え最終報告書の原稿をまとめることになり、1998年10月末まで日本側の最終報告原稿を送付した。これらの報告をもとに、ソウル大学校師範大学教育研究所は1999年5月、『韓・中・日教育意識構造比較研究 (An International Comparative Study of Educational Consciousness Among the Korean, Chinese, Japanese)』と題した最終報告書を刊行した^③。また、1999年12月には、教育研究所発行の英文雑誌に共同研究の成果の報告が掲載されている^④。

しかし、この最終報告書は日本側が提出した最終報告を簡単にダイジェストをするに止どまっておき、しかも全文ハングルまたは英語で印刷されている。このため、日本側で提出した報告はその全容が陽の目を見ぬまま、ソウル大学校の教育研究所に保管されている。われわれが行った比較調査は、対象や規模の点で入手困難で貴重なデータであり、内容の面でも、それぞれの国の教育特性や教育事情を知る上で極めて興味深いものになっている。そこで、この調査の企画と実施の中心となったソウル大学校師範大学教育研究所と相談し、予め了解を得た上で、われわれが提出した最終報告に多少の加筆を加え公表することにした。それが本論文である。日本の教育や日本の教師の特性がどういう点にあるかを、近隣諸国との比較で考察することに関心のある人や研究者にご活用いただければ幸いである。

* はじめに、1, 4分担。

** 2, 3分担。

1. 調査の概要と回答者特性

本調査は、端的に言えば、北東アジアの三か国、韓国と中国と日本の教員と生徒（中学生および高校生）とその保護者（父母）の教育意識、すなわち学校や教育の在り方や教師や子どもの現状に関する見方を調べ比較検討することを目的に行われたものである。

北東アジアに位置する儒教文化圏といわれる三か国といっても、政治体制や経済水準、共産主義国やアメリカへの見方や距離の置き方など、かなりの差異があるのも事実である。このような各国の置かれた状況の違いに応じて、政府の教育方針に違いが生じてくるのは当然である。では、教育を受ける側の人々（生徒と父母）、そして教育に携わる人々（教師）の教育についての現状認識や考え方はどうなのか。朝鮮半島の南北統一も視野に含めた北東諸国の経済協力や文化交流が避けられなくなってきた昨今、いずれ教育面での相互協力も粗上に乗ってくることになるはずで、その前提として、三か国の教育意識の異同を確認しておく作業は欠かせないことである。こうした認識のもとで企画され実施されたのがこの調査である。

このような認識から企画された調査であるゆえに教育意識の含まれる内容も多岐にわたるが、調査対象も都市部および農村部の生徒、教師、保護者（父母）と広く、規模もかなり大きいのも本調査の特徴である。より具体的に言えば、生徒とは中学校および高等学校の生徒であり、教師とは小学校、中学校、高等学校の教師であ

り、保護者とは小学生、中学生、高校生を持つ父母などである。三か国それぞれの調査に回答してくれた回答者の実数とその内訳を一覧表にしたのが表1-1である。回答者全体の実数は十分に意味ある数値を提供してくれる数に達しているが、都市部と農村部の回答者の割合に国によって多少の違いが認められる。保護者と教師の回答者が韓国では都市部に多い（約3分の2）のに対し、日本では農村部の方が多く（3分の2）なっていることである。回答の解釈に際しこの点は多少考慮しなければならないだろう。

回答者の内訳をさらに男女別および学校種別に整理したのが表1-2である。かなり偏りがあると思われるのは、(a)日本の保護者の都市部における回答者の9割近くが女性（母親）であることと、(b)韓国の都市部の生徒の9割近くが男子であることと、(c)中国の場合、農村部に高校生がほとんどいないことの3点である。この点も解釈の際に注意を必要としよう。

なお、使用した調査票について説明すると、まず、原案をソウル大学校側で作成、それを日本語と中国に翻訳し、それぞれの版を日本チームおよび中国チームで各国の事情に則して検討し韓国側と協議しつつ一部に修正を加え日本語版と中国版を作成した。韓国側ではこれらをもとにハングル版の最終版を作成し使用した。こうして作成された調査票の内容は、言葉の微妙なニュアンスの違いを払拭するまでには至らないものの、ほぼ同一の内容になっているといっていだろう。

表1-1 回答者の実数

対象地域	国別	韓国	中国	日本	計
保護者	都市部	1335 (64.2%)	1122 (63.1%)	439 (37.6%)	2896 (57.6%)
	農村部	745 (35.8%)	657 (36.9%)	730 (62.4%)	2132 (42.4%)
	計	2080	1779	1169	5028
教師	都市部	571 (66.4%)	451 (58.6%)	196 (37.8%)	1218 (56.7%)
	農村部	289 (33.6%)	319 (41.4%)	322 (62.2%)	930 (43.3%)
	計	860	770	518	2148
生徒	都市部	1123 (67.0%)	1020 (69.3%)	568 (48.6%)	2711 (62.8%)
	農村部	552 (33.0%)	451 (30.7%)	601 (51.4%)	1604 (37.2%)
	計	1675	1471	1169	4315

表1-2 回答者の実数 (%)

対象	地域	性別	国別		
			韓国	中国	日本
保護者	都市部	男	30.3	44.0	13.8
		女	69.7	56.0	86.2
	農村部	男	41.4	59.4	20.7
		女	58.6	40.6	79.3
教師	都市部	男	52.8	27.0	57.2
		女	42.2	73.0	42.8
	農村部	男	46.3	50.2	58.2
		女	53.7	49.8	41.8
生徒	都市部	男	86.1	43.9	60.9
		女	13.9	56.1	39.1
	農村部	男	60.0	45.0	47.6
		女	40.0	55.0	52.4
教師	都市部	小学校	38.1	37.1	37.2
		中学校	26.4	37.8	30.1
		高校	35.6	25.1	32.7
	農村部	小学校	32.5	27.8	36.0
		中学校	38.5	31.3	26.4
		高校	29.0	40.9	37.6
生徒	都市部	中学校	48.2	53.8	47.4
		高校	51.8	46.2	52.6
	農村部	中学校	57.0	99.8	49.6
		高校	43.0	0.2	50.4

調査のサンプルとなった対象者は、まず調査に協力してくれる学校を地域別を選択し依頼し、引き受けてくれた学校を通して、保護者、生徒、そして教師に回答してもらうという方法を採用した。なお、調査は韓国と中国では1998年の1月から2月にかけて、日本では5月から6月にかけて実施された。調査時期に多少のずれがあるが、結果に大きく影響するほどのずれではなく、比較上の問題はないといえる。

2. 日本の教育意識の特質

— 5つの「理念次元」における韓国・中国との比較を通して

はじめに、今回の比較調査研究プロジェクトで中核的役割を担ったソウル大学校師範大学教育研究所によって構築された教育意識の分析枠組み—「開放主義対閉鎖主義」「自律主義対統制主義」「精鋭主義対大衆主義」「内在的価値対外

在的価値」「能力主義対帰属主義」^⑨—に従って、韓国・中国・日本における調査結果の比較を行いつつ、日本の特質を概観する。

2-1. 開放主義 対 閉鎖主義

(개방주의 대 폐쇄주의)

まず、変化への柔軟な対応、新しいものの積極的な受容、価値の相対化等に関する意識の特質を整理する。本枠組みでは、これらを積極的・肯定的に評価あるいは実践しようとする考え方を「開放主義」、消極的・否定的に捉える見方を「閉鎖主義」と呼んでいる。

今回の調査では、3カ国とも、教育は社会の変化に積極的に対応すべきであり、教育に対して社会変革にむけた牽引力を発揮することを期待する「開放主義」を支持する傾向が強いことが明らかとなった。特に日本は、教員の目的養成（閉鎖制教員養成）に反対する回答が40%を上回り、教員養成に関しては韓国（同14%）・中国（同11.2%）に比べて著しく「開放主義」の支持が高い。

しかし一方、日本では、先端的教育機器（教育媒体）が教師の代わりをする、という見解に対して肯定的な見解を持つ人々は少数派にとどまり（中国：15.3%、日本：26.9%、韓国：53.2%）、その率は韓国を遙かに下回る。CAIの研究や実践が蓄積される過程で、コンピュータ等の先端教育機器はあくまでも教育のための道具であり、それを目的に応じて使うのは人間（教師と生徒）であるという共通理解が日本で生まれていることを示していると言えよう。また、学校教育の社会的役割が、社会の改革や新しい秩序を作ることにあるとする回答（38.6%）が3カ国中もっとも少ない（韓国：49.3%、中国：74.3%）のも特徴的である。

2-2. 自律主義 対 統制主義

(자율주의 대 통제주의)

次に、教育の国家統制の是非を中心とした設定された枠組みによって、教育をめぐる諸決定についての意識を見よう。本プロジェクトの用語では、教員個々の自主裁量権及び児童・生

徒・保護者の選択権を尊重しようとする意識が「自律主義」、国家及び地方教育委員会の大きな権限を認めようとする意識が「統制主義」とされる。

日本・韓国・中国に共通するのは、政府が教育内容に対してある程度の統制力を発揮することに対する違和感は少ない、という特性である。いずれの国においても、過半数の人々は、義務教育段階の教科書は政府の発行が望ましいと考えており、教科書の記述と教員の価値観が相違した場合には教科書の記述に従った授業を期待している。

この点については、教員の専門性・自律性とは何かが改めて論じられる必要があるように思われる。また、教師個人の見解の扱いに関しては、生徒の判断力等の発達を視野におさめて議論を深めていくべきではなかろうか。日本での教師対象の調査では、教科書の記述と教員の価値観が相違した場合に教師の価値観に従って授業をすべきであるとした割合は、小学校で30.2%、中学校で36.1%、高校で40.0%という結果であった。学校段階によって回答に差が見られることに注目すべきだろう。

2-3. 先鋭主義 対 大衆主義

(정예주의 대 대중주의)

第3に、エリートの養成に力点を置くべきであるとする「先鋭主義」と、教育の平等原則を支持し優秀な児童・生徒への特例措置を認めない「大衆主義」という軸によって描かれる特性を整理する。

今回の調査では、日本において少数エリートの教育が焦点化されることに対する拒否感が強いことが示された。「国家発展のためにはエリートの養成に力点を置くべきか大衆の教育に力点を置くべきか」という設問に対して、「エリート養成」を選んだ回答は8.0%で、韓国の半数にも満たない。また、初等・中等・高等教育のうち、どの段階に最も財政投資をすべきかという設問に対して「高等教育」を選んだ回答は8.6%にとどまり、義務教育の期間について「短縮すべきである」とする回答も6.4%であった。これらの

数値はそれぞれ韓国・中国の約3分の1である。日本では、これまでの学校教育で平等主義が過度に主張されてきたため、優秀な生徒の才能を十分に伸ばせずにいるという批判も出され、1998年4月からは希有な才能を持つ高校2年生に対する特例措置として大学の早期入学を認める制度も導入された。しかし、日本の人々の多くはエリート養成を教育の重要課題であると捉えていない。むしろ、「ピラミッド構造」と批判される高等学校や大学の学力格差・社会的評価の格差に対して、強い批判が向けられている。

日本におけるこのような傾向は、現在教えている児童・生徒のうち「少数のみが立派な人になることができる」と回答した教師の割合(7.9%)に顕著に示される。同じ設問に対して同様の回答をした中国の教師は21.0%、韓国では40.1%にのぼっている。価値観の多様化した日本において、「立派な人」という概念は、必ずしも経済的豊かさや社会的に高い地位だけを示すものではない。日本の教師の回答は、全ての子どもがこのような意味で「立派な人」になれるという信念と、そうなってほしいという願いを示していると言えよう。(ただし、この点については国際比較調査における翻訳の問題も看過できないように思われる。今年8月21日の3カ国会議(ソウル大学)において配布された英文資料によれば、日本で実施した調査票で「立派な人」と翻訳された部分が「elite」となっていた。英語の「elite」は、日本では一般に「エリート」と直訳されるが、その含意は「立派な人」とは異なる。このような含意の違いが、調査結果にどれほどの影響を与えたのか、今後詳細な検討が必要となる。)

2-4. 内在的価値 対 外在的価値

(내재적 가치 대 외재적 가치)

第4の分析枠は、教育・学習それ自体に意義を見いだす「内在的価値」、及び、教育を何らかの道具として捉える「外在的価値」という視点によって設定された。

この枠によって描き出された日本人の意識は、他の2国と大きく異なり、「外在的価値」への支

持が著しく少ないという結果となった。特に、学校教育の目的は人材育成にあるとした回答は7.4%にとどまり、中国で同様の回答が71.3%見られたこととは対照的な結果となった。このような意識の差は、いわゆる「学歴・学校歴社会」の転換点に立つ日本の特殊性をふまえて論じられるべきであろうと考える。学校教育の人材育成機能に大きく依存した高度経済成長期を終え、1980年代末から数年間続いたいわゆる「バブル経済」が終焉を迎えたことが、他の二国とは大きく異なる学校教育観を生んだ背景となっていると考えられる。

2-5. 能力主義 対 帰属主義

(능력주의 대 귀속주의)

最後に、個人の社会的成功が本人の努力や能力によるもの（能力主義）か、身体的・社会経済的属性に起因する（帰属主義）か、をめぐる意識を整理する。

日本・韓国・中国とも、この点については共通して「能力主義」を支持する意見が過半数を占めた。在学中の成績、将来の社会的成功とも、その決定要因は本人自身の才能や努力にあるとする見方がとられている。しかし韓国で「帰属主義」に傾斜した見方も根強いことは特筆して良いだろう。例えば、個人の社会的成功を決定づける要因を、①親の社会的地位、②健康・外見などの身体的条件、③地縁・学閥・血縁のいずれかに求めた回答は全体の43.7%にのぼり、日本の9.6%、中国の12.9%とは著しく異なっている。

3. 学校制度に関する教育意識の分析

本節では、学校制度に深い関連をもつアンケート項目を抄出し、その結果を改めて韓国・中国におけるそれと比較することによって、日本の教師・保護者・生徒の教育意識の特質を明らかにしていく⁶⁾。また、その背景については、これまでの学校制度の展開及び現在進展中の改革動向との関連に特に注目して分析を試みるこ

とにする。

3-1. 義務教育をめぐる教育意識

日本においては、義務教育、特に小学校教育を重要視する強い傾向が見られることが今回の調査によって明らかにされた。初等教育・中等教育・高等教育のうち、どの段階に最も投資が必要であるかを問う設問においては、保護者の約半数、教員の4分の3が初等教育段階を選んでいる。この結果に、都市部・農村部の有意差は見られない。この点については、中国との差異が特に大きく、中国における保護者調査では初等教育への優先投資を求める回答は3割程度にとどまっている。

3-1-1. 小学校における英語教育の導入をめぐる

日本において極めて重要であると見なされる初等教育をめぐる、今回の調査では小学校への英語教育導入の是非を問う項目を設けている。今日の日本でまさに関心を集める事項であることに鑑み、本項目の結果をはじめに取り上げることにした。

まず目を引くのが、教師・生徒・保護者の回答間のズレである。回答者全体では英語教育導入賛成が70.5%、反対が28.7%であるが、賛成率を回答者集団別に見ると、生徒が63.0%、教師が64.5%なのに対し、保護者では80.7%にのぼっている。学校教育のいわば「当事者」において賛成率が相対的に低いにもかかわらず、英語教育に対する親の期待は極めて高いと言えよう。また、教師・生徒においては、農村部の賛成率が高い傾向が見られることも特徴的である(表3-1)。

親が英語教育に高い期待を寄せるのは、国際社会の進展への対応や異文化理解の重要性をふまえた展望を遠因としつつも、高校・大学等の入試科目として英語が特に重要であるという現状認識が直接的な背景となっているように思われる。近年では、コミュニケーションな英語運用能力が入試でも求められるゆえ、早期からの英語教育に対する期待がさらに高まっていると考えられる。

表3-1 小学校における英語教育導入の賛否(%)

		賛成	反対	NA
教師	小学校	65.1	33.3	1.6
	中学校	75.7	21.5	2.8
	高等学校	55.1	42.2	2.7
	大都市	58.2	39.8	2.0
	農村	68.3	29.2	2.5
	教師全体	64.5	33.2	2.3
生徒	中学生	58.8	41.1	0.2
	高校生	66.8	33.2	—
	大都市	59.7	40.1	0.2
	農村	66.2	33.8	—
	生徒全体	63.0	36.9	0.1
保護者	小学校	83.6	15.9	0.5
	中学校	80.1	18.9	0.9
	高等学校	77.8	21.3	0.9
	大都市	81.1	18.0	0.9
	農村	80.5	18.8	0.7
	保護者全体	80.7	18.5	0.8
全体		70.5	28.7	0.8

しかし、親の高い期待とは対照的に、教師と生徒においては、小学校からの英語教育導入に対する反対の声も3割を超え、大都市部ではそれが4割にもものぼっている。学校における英語教育の諸限界について、「当事者」たちは厳しい見方をしていると言えるのではなかろうか¹⁷⁾。また、小学生を対象とした英語教室(塾)が既に多く見られる大都市部での反対意見は、早期から英語に触れる機会を設ける必要性を、自らの経験に基づきつつ疑問視する声として理解してよいように思われる。

このように意見の分かれる小学校への英語教育導入であるが、日本では2002年度より実施される新しい学習指導要領において、その実現への道が開かれている。新教育課程で小学校3年生から導入されるのが「総合的な学習の時間」であり、この時間において英会話を中心とした英語学習が可能となるのである¹⁸⁾。周知のように、「総合的な学習の時間」は、従来の教科の枠にとらわれず「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じ

た学習活動を行うもの」である¹⁹⁾。当該時間は、英語学習を中核とするものではけっしてない。しかし、中学校で外国語が必修教科扱いとなりそこで英語の履修が原則とされる²⁰⁾という状況から、小学校で外国語会話を行う場合には英語に比重が置かれるであろうことが容易に予測される。

学校ごとの裁量によってその内容が決定される「総合的な学習の時間」ではあるが、その創設には小学校における英語学習への強い期待が込められている²¹⁾。多くの小学校で何らかの英語教育がスタートすると見てよいのではなかろうか。今回の調査で示された保護者の強い期待をふまえれば、その可能性はさらに高まると推測される。秋田県等、一部の地方自治体では、1998年夏に行われた小学校教員採用試験で英会話の模擬授業の実施が求められているが、小学校における英語教育への準備態勢づくりとして見なされる。今後、小学校での英語学習が高校受験準備のための「先取り学習」にならないための工夫が求められることはもちろん、現職小学校教員を対象とした英語指導のための研修の実施など、今後の教育行政には課題が多い。

日本では、韓国・中国同様、義務教育の中心課題は「徳育」であるとする意見が約7割を占め、「知育」を最優先課題とする意見に大きく差を付けていることが今回の調査で明らかになっている。しかし、英語に関してはその例外であるようだ。

3-1-2. 義務教育への教育行政関与をめぐる

さて次に、義務教育に対する教育行政の関与についての二つの設問をめぐる分析を試みよう。今回の調査では、「義務教育段階の教科書の発行主体」「義務教育段階の学校選択」についてそれぞれ二者択一の回答を求めている。以下にその結果を示す(表3-2)。

表3-2が明示するように、都市部に対して農村部がより積極的に教育行政の統制力に期待を寄せていることがわかる。しかし、教科書の発行主体と学校選択とは、回答の傾向に大きな差が見られた。ここで、この背景について言及する必要がある。

表3-2 義務教育への行政関与(%)

		義務教育段階の教科書			義務教育段階の学校選択		
		政府発行	民間自由発行	NA	保護者選択	学区指定	NA
教員	都市部	50.5	48.5	1.0	49.0	47.4	3.6
	農村部	57.5	40.1	2.5	41.0	55.3	3.7
保護者	都市部	54.4	43.7	1.8	57.6	38.7	3.6
	農村部	68.5	28.4	3.0	45.5	50.0	4.5
全体		60.7	37.0	2.4	48.2	47.8	4.0

1950年代後半から、日本の教科書は「民間による発行、文部大臣による検定」という原則に基づいてきた。需要の少ない教科等については文部省が著作するが、小・中学校段階に関しては、すべて原則に従った方式によっている。すなわち、義務教育段階の教科書は、民間による発行ではあるものの、その範囲・程度・分量・正確性・表記・表現等の観点から検定され、それに合格しなければならない。日本における教科書は、民間自由発行方式と政府発行方式とをいわば折衷した方式によっていると言えよう。そのため、今回の調査において6割の回答者が「政府発行」を支持していることをもって、現状への批判として短絡的に理解することは誤りであるように思われる。この結果は、政府による教科書内容コントロールへの支持が高いことを示すに過ぎない。現状評価については、「既に政府発行に等しいので変更の必要がない」と考えるのか、「民間発行方式をやめ文部省著作に切り替えるべき」と考えるのか、等の別個の質問が必要となる。教科書検定制度については、これまで、政府による教科書内容の不当な統制であるとの批判の声も高く、10数年前には、教科書検定が歴史的事実を歪曲したとしてアジア各国から厳しく批判されたこともあった。また、検定制度自体を違法であるとして提訴した裁判も起きている。しかし、今回の調査においては、国による教科書内容の統制それ自体については、批判意見は少数派にとどまるという結果が示された。

次に、義務教育段階の学校選択をめぐる結果の背景について、関連する事実を整理する。日本ではこれまで、義務教育段階の学校は、国の事務を市町村教育委員会に委任する形で制定さ

れた通学区域によって指定を受けるものであり、保護者による選択権は原則として否定されてきた。しかし、1987年の臨時教育審議会第三次答申が学校選択機会の拡大を提唱したことにより、その原則に変化の兆しが見えはじめた。また、1995年に地方分権推進法が成立し、国が「国際社会における国家としての存立にかかわる事務、全国的に統一して定めることが望ましい国民の諸活動若しくは地方自治に関する基本的な準則に関する事務又は全国的な規模で若しくは全国的な視点に立つて行わなければならない施策及び事業の実施」等に自らの役割を改めて限定したこと(第4条)を契機に、その変化は加速したのである。1997年、文部省は都道府県教育委員会に対して「通学区域制度の弾力的運用について(通知)」を出し、いじめ・身体的状況等の事情によっては区域外の学校に通学できることを改めて確認し、それ以外の理由でも個別の事情に即して区域外就学を認める方針を示した。このような状況の中で、今日、保護者による義務教育学校の選択に関心が高まっているのである。今回の調査で、都市部の保護者の約6割が自らの選択権を望んでいることは、上記のような背景と共に理解される必要がある。

しかし、保護者による義務教育学校の選択は、必ずしも楽観的な将来展望を許すものではない。まず、一定の一体感・所属感を伴った地域社会の脆弱化が危ぶまれる。小学校4～6年生をもつ母親を対象としたある調査(有効回答者:942人)で、「地域」という言葉の意味する範囲を質問したところ、「同じ通学区域」を選択した回答が最も多く67.6%を占めた(図3-1)⁽²⁾。この結果からも、通学区域が日本の地域社会に対して与える影響の大きさがうかがえよう。保護者

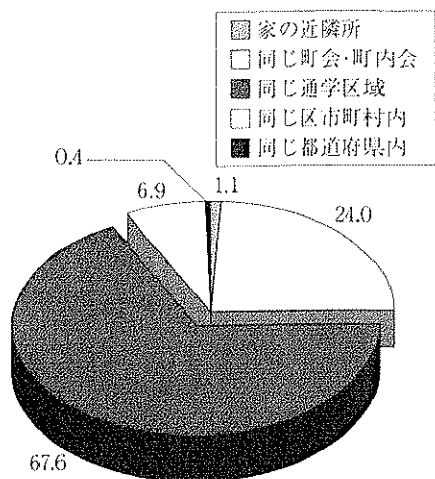


図3-1 「地域」という言葉の範囲 (%)

による自由な義務教育学校選択は、このような「地域」観を根底から覆す可能性すら持つ。第二に、義務教育学校をあたかも「商品」のように選択する対象としてみなす学校観を生む可能性が指摘できる。学校は、果たして家具や食品等に並置する「商品」であるのか、という根元的な議論が必要だろう。第三には、義務教育学校の選択の場合、保護者の意向が最優先される結

果、家庭の文化的・社会的な格差がその選択に深く影響を及ぼすことが懸念される。すでに、義務教育段階の学校選択が一部制度化している欧米において、この問題は深刻な現実を招き、新たな学校間格差を生んでいるとの報告がある⁽¹³⁾。

3-2. 学力の多様性への対応をめぐる教育意識

日本では、憲法・教育基本法等において、それぞれの能力に応じる教育を「等しく」受ける権利が、明文化され、保障されている。しかし、どのような教育が真に「平等」であるのか、という点についてのコンセンサスには至っていないのが現状であろう。この意味から、今回の調査結果は極めて興味深い傾向を示していると言える。

3-2-1. 成績による順位付けをめぐる

まず、表3-3として「生徒の成績に順位をつけることの賛否」の結果を整理しよう。

まず3カ国に共通して見られる特徴としては、保護者は成績による順位付けに対して寛容であるという特質である。わが子の成績が全体の中でどの位置にあるのか、という関心を3カ国の

表3-3 生徒の成績に順位をつけることの賛否 (%)

		日 本			中 国			韓 国		
		賛成	反対	NA	賛成	反対	NA	賛成	反対	NA
教 師	小学校	24.3	73.5	2.1	17.5	81.3	1.2			
	中学校	61.8	32.6	5.6	26.9	72.0	1.1			
	高等学校	64.3	33.5	2.2	25.3	73.5	1.2			
	大都市	39.8	57.7	2.6	21.9	77.7	1.1	29.1	70.8	
	農村	54.8	41.9	3.4	25.2	73.5	1.3	26.2	73.8	
	教師全体	49.0	47.9	3.1	23.4	76.0	1.2	28.1	71.9	
生 徒	中学生	54.7	44.9	0.4	34.4	65.2	0.4			
	高校生	56.7	42.8	0.5	22.3	77.6	0.1			
	大都市	46.1	53.5	0.4	29.5	70.5	—	32.5	67.5	
	農村	64.9	34.6	0.5	29.1	70.2	0.7	32.1	67.9	
	生徒全体	55.8	43.8	0.4	29.3	70.4	0.3	32.4	67.6	
保 護 者	小学校	43.9	53.5	2.7	42.5	56.6	0.9			
	中学校	60.5	37.8	1.7	53.3	46.5	0.1			
	高等学校	62.0	36.5	1.5	39.3	59.8	1.0			
	大都市	51.0	46.7	2.3	45.9	53.8	0.3	45.7	54.3	
	農村	57.4	40.8	1.8	45.5	53.3	1.2	46.9	53.1	
	保護者全体	55.0	43.0	2.0	45.8	53.6	0.6	46.2	53.8	
全 体	54.2	44.2	1.5	35.5	36.9	0.6	37.8	62.2		

保護者は共有しているようである。また、中国と日本との二国間には、小学校の教師が成績に基づく順位付けに対して厳しく批判的であるという共通性も見られる。

しかし、全体的傾向を見た場合、日本における調査結果は他の二国とは大きく異なっている。特に、教師のほぼ半数、生徒の過半数が成績による順位付けについて肯定的評価をしている点はきわだった特徴である。

この点については、次のように解釈すべきであると考える。

まず、教育機会均等の推進施策との関連が挙げられる。戦後の日本では、教育の機会均等の達成にむけて大きな力が注がれてきた。例えば、都市部と農村部との間、あるいは、税収入の多い自治体とそうでない自治体との間に、学校施設や教育設備等の差が生じないよう、地方交付税の仕組みが整えられてきた。また、教員の配置やその給与についても、地方ごとの差をできるだけなくす法制度・財政制度が構築されてきた。経済的に恵まれない家庭の子どもたちに対する就学援助も、国及び地方自治体の義務となっている。教育機会の平等に向けた努力が継続的になされ、それでもなお生ずる成績の差異については認めようとする考え方、すなわちメリトクラティックな指向性が広く浸透しているのではなからうか。

第二に、近年の教育改革との関連が指摘できる。これまで日本では、高等学校入学試験で少しでも高い点数を取り、社会的評価の高い学校に入学することをめざして、多くの中学生が苦しんできた。大学進学を目指す高校生の場合は、それ以上の努力が強いられてきたのである。そのため、塾や予備校といった受験産業が発展し、「受験地獄」という言葉すら生み出されてきた。1970年代から、この問題を解消するため多くの施策が試みられてきたものの、見るべき成果は上げられなかったと言ってよい。しかしここで、1996年7月に出された中央教育審議会答申において、今後の教育が知識偏重を脱すべきであるとして掲げられた「生きる力」をめぐる次の提言には注目する必要がある。

「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。(第1部(3))」

また、昨年6月に出された同審議会答申では、「(高校入試において)1点差刻みで合否を決することに意義を見出すことはできない。具体的には、学力試験において一定以上の点数を得ていれば、他の資料によって選抜を行っていくという方法が広く進められていくべきであると考え(第2章第3節)」と明示されている。すなわち、学力だけではなく、上掲した「生きる力」が身についたか否かが入試でも問われようとしているのである。具体的には、調査書の重視、作文・面接・実技試験の導入・拡充の他、ボランティア経験・部活動・生徒会活動の記録等も合否を決める資料として想定されている。

このような一連の改革と、今回の調査結果とは決して無縁ではない。従来、成績だけを指標として評価されてきた弊害は確かに大きい。しかし、その弊害を克服する手段として、ボランティアや部活動までが入学合否の判定材料とされることに違和感を覚える人々は少なくない。これまで入試の重圧とは無関係であった領域にまで入試の影響力が及び、中学生の日常生活に閉塞感が強まっていると指摘されている。今回の調査結果の裏に、順位をつけるのは成績だけにしてくれ、という声を聞こうとすることは牽強附会ではないと考える¹⁰⁾。

3-2-2. 学力別クラス・飛び級・留年をめぐる成績による順位付けに対して、三カ国中最も拒否感の弱い日本ではあるが、学力別クラス編成・飛び級・留年等、教育機会の平等原則に影響を及ぼす可能性のある制度に対しては、否定

見て取れる。具体的には、学力別クラスについて賛成する教員は、都市部・農村ず約2割にとどまり、韓国・中国の4教員が賛成している現実とは大きく異なり、飛び級・留年制度についても、中国とのでは、反対の立場が目立って多い。中飛び級に対して全体の約7割、留年に約6割の賛成が見られるが、日本では44.5%、36.0%の肯定率にとどまっていたら結果には、韓国におけるそれと通性が見られる。

飛び級・留年（原級留置）制度をめ教師・生徒・親の各グループ間、及び、間に大きな意見の差異が見られる事実しておく（表3-4）。

飛び級・留年については、教師が最も高く、保護者、生徒の順で肯定率は低様々な学力レベルの児童・生徒を一括しなくてはならない教師の苦悩を、ことることができよう。

学校段階が進むに従って、飛び級・留年率が増加するという傾向が見られる微的である。例えば、留年に賛成する

小学校教師は31.7%であるのに対し、高校教師では71.9%にもものぼる回答者が賛成の立場をとっている。また、生徒調査でも、中学生では飛び級賛成者が25.9%、留年賛成者は19.2%にとどまっているが、高校生になるとそれぞれ53.3%、40.7%に急増する。

日本では、小学校から高校まで一切の飛び級は認められておらず、義務教育諸学校においては実態として一斉進級制をとっている。今回の調査では、留年制度が実際に運用されている高校段階で、教師の大多数が現行制度を支持していることが明らかとなった。しかし、その一方で、生徒及び保護者の過半数が、その制度に反対しているという事実は看過されるべきではないだろう。学力別クラス編成に対して拒否感の強い日本においては、留年や学力別クラス編成に代わる道、すなわち、チームティーチング等によるきめ細やかな指導が今後模索されるべきであろうと考える。

3-3. 学校・家庭・地域社会の連携

現在日本で進展中の教育改革において、学校と家庭及び地域社会との連携は、第一優先課題

表3-4 飛び級、留年をめぐる賛否（%）

		飛び級			留年		
		賛成	反対	NA	賛成	反対	NA
教師	小学校	41.3	57.7	1.1	31.7	66.1	2.1
	中学校	52.8	43.1	4.2	42.4	54.1	2.8
	高等学校	54.1	44.3	1.6	71.9	23.8	4.3
	大都市	43.9	54.6	1.5	43.9	52.6	3.6
	農村	52.2	45.3	2.5	52.2	45.0	2.8
	教師全体	49.0	48.8	2.1	49.0	47.6	3.1
生徒	中学生	25.9	73.7	0.4	19.2	80.7	0.2
	高校生	53.3	46.2	0.5	40.7	58.5	0.8
	大都市	35.7	63.7	0.5	32.2	67.3	0.5
	農村	44.9	54.7	0.3	29.1	70.4	0.5
	生徒全体	40.5	59.1	0.4	30.6	68.9	0.5
保護者	小学校	42.9	56.1	1.0	24.8	72.5	2.7
	中学校	47.3	52.0	0.7	36.4	60.5	3.1
	高等学校	50.2	48.6	1.2	48.0	49.8	2.1
	大都市	52.8	45.8	1.4	42.1	55.4	2.5
	農村	42.7	56.6	0.7	31.6	65.7	2.7
	保護者全体	46.5	52.5	0.9	35.6	61.8	2.7
全体	44.5	54.6	0.9	36.0	62.2	1.9	

とも言うべき重要性を与えられている。1996年の中央教育審議会答申では、「(今後の基本的な教育の在り方の基本的方向として)まず第一は、学校・家庭・地域社会での教育が十分に連携し、相互補完しつつ、一体となって営まれることが重要だということである。教育は、言うまでもなく、単に学校だけで行われるものではない。家庭や地域社会が、教育の場として十分な機能を発揮することなしに、子供の健やかな成長はあり得ない。(第1部(3)(a))」と言われている。更に、1997年6月に出された中央教育審議会答申では、「今後、より一層地域に開かれた学校づくりを推進するためには学校が保護者や地域住民の意向を把握し、反映するとともに、その協力を得て学校運営が行われるような仕組みを設けることが必要」であるとの認識に立って、学校運営に関し幅広く意見を聞き、必要に応じ助言を求めるための学校評議員制度の導入を提言している。学校評議員は、「学校区内外の有識者、関係機関・青少年団体等の代表者、保護者など、できる限り幅広い分野から」委嘱すべきであるとの方針も明らかにされているのである(第3章6)。

このような今日の状況を鑑みた場合、日本において学校・家庭・地域社会の協力の素地がどれだけ形成されているかについて分析を加えることは不可欠であると考ええる。

まず指摘できるのは、保護者と学校との関係について意見を保留する回答が目立つことであろう。保護者による授業の補助について賛成も反対もしないと答えた者は全体で37.3%であり、保護者では41.0%に及んでいる。また、保護者が学校財政を支援することについても全体の39.8%が賛成・反対のどちらでもないと回答し

ている。今回は、日本における調査票の書式の一部不統一が原因となり、この2項目については3カ国比較を行うことができないが、日本における調査結果を表3-5として示す。

学校が家庭と連携協力し、新たな学校の在り方を模索することが求められる現在、例えば、保護者による授業の補助について賛成・反対のどちらでもない(≡態度を決定できない)と答えた保護者が41.0%にのぼるという現実はどのように解釈すべきなのだろうか。

ここでは、まず、日本のPTAの現状にその背景を求めよう。日本のPTAは戦後、アメリカの制度から強い影響を受けて発足した。当時は、保護者と学校が協力して新たな学校づくりを目指したケースも数多くあったことが報告されている。しかし、今日、ほとんどの学校におけるPTAは、運動会などの一部の学校行事運営のサポートを除いて教育の「中身」に携わることのない組織となってしまっている。日常的には、保護者間の親睦を深めるレクリエーション、教員と保護者の懇親会の企画・運営等が活動の主軸となっているケースが大多数である。学校教育は教員に任せ、学校の財政は地方公共団体に任せ、保護者自身はそれに積極的に関わらないのが「当たり前」という価値観が日本には根強く、保護者による授業の補助・財政の支援等の可能性について考える土壌は形成されてこなかったのではなかろうか。今回の調査では、「学校施設の開放」について「賛成」と回答する日本の保護者が85.5%に達し、学校を地域社会におけるレクリエーションや集会に活用しようとする姿勢が明確に示されることは対照的に、学校教育に対する貢献(授業への参加・財政的支援)には消極的な姿勢が目立つのはきわめて

表3-5 保護者による授業補助と学校財政支援をめぐる意見 (%)

		反対	やや反対	どちらでもない	やや賛成	賛成	NA
保護者が授業の補助をすること	教師	12.4	13.9	28.8	30.1	10.2	4.6
	保護者	13.7	17.2	41.0	15.3	6.2	6.5
	全体	13.3	16.2	37.3	19.9	7.4	5.9
保護者が学校財政を支援すること	教師	10.8	9.3	32.8	31.5	10.8	4.8
	保護者	17.3	17.5	42.8	11.8	3.5	7.0
	全体	15.3	15.0	39.8	17.9	5.8	6.4

ある。

、保護者のうち父親が子どもの教育に無のも日本的な特質として指摘できるよ
れる。今回の調査票の回答者のうち、父
.1%にしか過ぎなかった。中国での保護
で回答者のうち46.8%が父親であったこ
対照的である。現在、日本では父親が子
携わる重要性が強調されているが(1997
教育審議会答申等)、その実現は容易では
うだ。このような母親依存型の子育てが、
識にどのような影響を与えているかを国
によって分析することも、今後の課題と
味深い。

、この点に関する別の調査結果を引用し、
母親の役割分担を考えるための資料とし
しておく。

、1995年7月に総理府が実施した調査
回答者：成人3,459名)における、女性と
めぐる意識調査結果を引用する(表3-
1)日本では、子どもの出産を契機に退職する
多く、成人の大半もこの就労形態を支持
る。子どもができてみずと職業を続け
よいと考える人々は、30.2%にしか達し
ない。

、大和ハウス工業株式会社が1995年8月
した調査(有効回答者：一般家庭の夫婦
における、夫と妻の家事分担(妻の職

業形態別)をめぐる結果を引用しよう(表3-
7)。

日本では、子どもの有無に関わらず女性も働
くべきだと考える成人は約3割にとどまり(総
理府調査)、女性の就労形態にかかわらず男性は
ほとんど家事を行わない(大和ハウス調査)。こ
のままでは、学校教育との連携等を含む子育て
全般が女性のみになり振られた課題となってい
まうだろう。父親の具体的援助・参加のないま
ま、家庭に対して学校への連携・協力を要請す
るのではなく、父親の積極的参加を促すための
仕組み・工夫が求められている。

3-4. 学校教育の社会的役割

最後に、学校教育の総体的な役割をめぐる意
識の日本の特質について分析を試みる。ここ
では、特に中国の調査結果との差異が顕著に見
られた「学校の人材育成機能」及び「学校教育へ
の期待」に焦点をあてることにする。

3-4-1. 学校の人材育成機能をめぐって

日本における調査では、学校教育が「国家の
発展に役立つ人材育成を重視すべきか」「児童・
生徒の自己実現・人格形成を重視すべきか」と
の二者択一を求める設問に対して、前者を選ん
だ回答は7.4%しか見られなかった。韓国で
23.8%、中国では大多数の71.3%が前者を選
択していることは大きく異なっている。

表3-6 女性と職業をめぐる意識(%)

女性は職業を持たない方がよい	4.3
結婚するまでは職業を持つ方がよい	9.0
子どもができるまでは職業を持つ方がよい	11.7
子どもができたら職業をやめ、大きくなったら再び職業を持つ方がよい	38.7
子どもができてみずと職業を続ける方がよい	30.2
その他	2.8
わからない	3.4

(出典：総理府「男女共同参画に関する世論調査報告書」1995)

表3-7 妻の労働形態と夫婦の家事役割分担(%)

妻の労働形態	夫が分担している家事の割合	妻が分担している家事の割合	その他
フルタイム	22	72	6
パートタイム	10	85	6
専業主婦	9	88	3

(出典：大和ハウス工業「女性の社会進出と夫婦の家事役割」-Vol. 2」1995)

その背景として、ここでは以下の2点を挙げておきたい。

まず、1950年代後半から20年以上、日本では「国家発展に役立つ人材育成」に力が注がれてきた。理工系エリートや、日本の工業を支える中堅技術者の育成が計画的に進められたのである。それゆえ、日本のめざましい経済成長が可能となったと言えよう。しかし、70年代の後半から、物質的な豊かさの追求が、人間らしさや心のゆとりを失わせたのではないかと、との反省が主張されるようになってきた。欧米を中心に日本人の長時間労働に対する非難が高まったことも、反省を促した外在的理由として挙げられよう。人間らしさ、自分らしさを大切にしたいと願う人々の気持ちも、上の数値に反映されていると考えられる。

第二に、近年の日本型「学歴社会」の変化も重要な背景であるように思われる。日本ではこれまで、学歴だけではなく、社会的に威信のある「学校歴」を獲得することが人々の関心の的だった。企業も、人材の採用を特定の高校・大学の卒業生だけに限定する制度（指定校制度）を運用し、国家公務員の幹部候補者も少数の有名大学卒業生によってほぼ独占される状況が続いてきた。しかし、近年の不況によって、企業側がこれまでの有名校依存型の採用方法の見直しに着手し、「学校歴」は従来ほどの機能を発揮しなくなってきた。「有名高校→有名大学→有名企業」という図式的なキャリア・パターンはその普遍性を低下させたと言える。企業における賃金体系も、個々人の学歴・学校歴ではなく、能力・業績を基本に据える方向にシフトしてきている。このような動向は、今回の調査結果の重要な背景の一つとして措定される。

3-4-2. 学校教育への期待をめぐって

今回の調査で、学校教育の最も重要な社会的役割について「社会改革・新しい社会や文化の創造」と「伝統文化の継承・社会秩序の維持」との二者択一を求めたところ、日本では38.6%が前者を、55.0%が後者を選んだ。中国において74.3%が前者を選択していることとは、極めて対照的である。この結果については次のよう

に考えられるのではなかろうか。

いわゆる「高度経済成長」の段階を終え、「バブル経済」の崩壊を経験し、様々な側面において社会の具体的将来像を描きにくくなった日本人にとって、「社会の改革」や「新しい文化の創造」という言葉自体が実現困難なものとして捉えられるようになった。今日の日本社会を表すキーワードとして「不透明時代」「先行き不安」等が広く用いられるようになったこともその現れであろう。学校だけに明るい未来展望を期待するのは無理であるという、「あきらめ」にも似た閉塞感が人々に共有されているように思われる。

また、戦後の経済的・社会的変化を経験した日本では、これ以上の変化よりも伝統文化を尊重し現在の秩序を維持してゆくべきであるとの考え方も一定の支持を集めており、この動きは既に高度経済成長期の後半から見られ始めている。例えば、1970年に開始された日本国有鉄道（当時）の「ディスカバー・ジャパン」キャンペーンが絶大な支持を得たのは、その端緒として理解されてよい。また、1976年から開始された学校給食への米飯導入や、80年代から顕著になった日本人ファッション・デザイナーによる伝統文様や和服のデザインの採用等は、多領域で日本文化への再評価が進展してきたことを示す傍証となろう。90年代においては、世界的スケールでナショナリズムの亢進がみられる。このような流れも上記結果と深く関わっている。

学校教育に対して新たな社会創造に向けた大きな期待を寄せる中国と、その期待をすでに失ったかのように見える日本を比較した時、中国に対する羨望を率直に禁じ得ない。しかし同時に、中国はこれまでの日本の轍を踏むべきではないことを指摘する必要もあろう。日本では、戦後の高度経済成長期において、「経済大国」への夢を掲げ、学校が人材開発の期待を背負ってきた。その結果、豊かさを手に入れることに成功したのである。しかし、それと引き替えに多くの代償も払わざるを得なかった。いわゆる「企業戦士」の過労死問題等はその典型である。教育分野に視点を移しても類似の問題は数多く

指摘できる。国際的比較の上で高い学力を保持してきた日本の教育ではあるが、学習の喜びを真に感じ、意欲的に学習に臨む子どもたちは多くはない。国家の経済的成長や発展は、人々の豊かさを根底から支える点で重要である。しかし、それと同様の価値は、生徒一人ひとりの充実した生活（生徒の現在の生活・将来の生活）にも付与されるべきではなからうか。日本は、そのための努力によりやく本格的に取り組み始めたところである。

「生きる力」を育成する教育のあり方自体の模索段階にある日本では、教育のシステム・プログラム・成果等をめぐる評価方法の確立や、いわゆる基礎・基本とのバランスの確保等、山積する課題に直面している。また、欧米主要各国において基礎教科の到達要求水準を高め教育内容に一定の統一性を付与するための教育改革が進展を見せる今日、日本の教育の指向性は軌道修正を迫られる可能性もあろう。中国に見られるような教育への熱き期待を醸成し、その期待と声を反映し得る仕組みづくりが、日本の教育制度に今求められているのではなからうか。

4. 教師評価と生徒認識の比較検討

2, 3 節では、教育の目的や制度について様々な角度から韓国、中国、日本の回答結果を比較してきた。続いて、4 節では、教員の能力や社会的地位や社会への貢献度などについて教師自身そして父母や生徒がどのように評価しているか、また教師に対して何を期待しているか、そして教師や父母は中学生、高校生などの悩みや青少年の問題行動が何であるとみているか、などについて三か国の比較をすることにする。

4-1. 教師の徳性・力量・地位に対する評価

教師に対する評価はいくつかの側面からなしようが、今回の調査では大きく(a)教師の使命感や道徳性、(b)教科指導と生活指導の能力、(c)教師の社会への貢献、(d)社会的、経済的地位とい

う4つの側面から行っている。以下、順にそれぞれについての評価を比較検討することにした。

4-1-1. 使命感と道徳性

まず教師の「教職に対する使命感」に対する評価からみよう。表4-1からまず気付くのは、中国と日本および韓国の評価が大きく違うことである。中国では、教師の自己評価が高いのはもちろん、父母も生徒も「教師の教職に対する使命感はかなり高い」とする割合が過半数を越えていることがわかる。特に使命感が高いとみているのは農村部の教師で「高い」と「非常に高い」と評価するものの合計が72%に達している。中国では、都市部においても農村部においても、また生徒も父母も、教師の教職に対する使命感はかなり高いとみている。

これに対し、日本と韓国の父母と生徒は「教師の教職に対する使命感は低い」とみているようである。もちろん、両国の教師の見方は生徒や父母とは異なり使命感が「低い」とみている割合より「高い」とみている割合の方が多くなっている。しかし、教師自身の自己評価も「使命感が高い」とする割合がさほど高いわけではなく、特に韓国の教師の自己評価が低いのが目立つ。この結果でみる限り、韓国の教師が三か国ではもっとも自分の仕事に情熱を注ぐ割合が低いといわざるをえない。

教師の使命感についてもっとも厳しい評価をしているのは、韓国でも日本でも保護者たちである。とりわけ日本の父母の評価は厳しく「教師の使命感は低い」とみる割合が都市部では60%に達している（韓国は41%）。日本でも韓国でも、親たちは「自分の仕事にヤル気がない先生が多い。」とみているということである。親たちほどではないが、生徒もまた「先生の使命感は低い」とみている方が多く3割から4割に達している。このような生徒の評価は日本と韓国ではほぼ同じ割合であるというのも興味深い。いずれにせよ、日本と韓国の親と子どもたちは「教師の教職への使命感がさほど高くない」とみているということである。

日本でも、近年、生徒に罵詈雑言を浴びせた

表4-1 教師の使命感評価(%)

対象	地域	程度	国別		韓国		中国		日本		
保護者	都市部	非常に低い	12.3	41.2	1.5	8.0	12.7	59.5			
		低い	28.9		6.5		46.8				
		普通	40.3		42.2	31.6					
		高い	14.9	18.4	38.2	49.7	3.3	9.0			
		非常に高い	3.5		11.5		0.7				
		農村部	非常に低い	11.0	34.4	3.1	8.9	13.4	55.8		
	低い		23.4	5.8		42.4					
	普通		43.7		33.8	34.1					
	高い		15.8	21.9	35.7	57.3	8.4	10.1			
	非常に高い		6.1		21.6		1.7				
	教師		都市部	非常に低い	5.5	21.5	0.7	4.9	3.1	28.6	
		低い		16.0	4.2		25.5				
普通		47.6			36.2	32.7					
高い		25.9		30.8	43.5	58.9	36.2	38.8			
非常に高い		4.9			15.4		2.6				
農村部		非常に低い		4.9	21.4	4.4	6.6	2.5	23.7		
		低い	16.5	2.2		21.2					
		普通	56.0		21.5	41.1					
		高い	19.0	22.5	42.7	71.8	29.6	35.1			
		非常に高い	3.5		29.1		5.6				
		生徒	都市部	非常に低い	13.3	37.7	2.6	9.1	15.0	38.4	
低い				24.4	6.5		23.4				
普通	40.0				36.5	40.3					
高い	17.2			22.3	39.3	54.5	14.6	21.3			
非常に高い	5.1				15.2		6.7				
農村部	非常に低い			14.6	35.7	3.6	11.3	7.0	31.5		
	低い		21.1	7.7		24.5					
	普通		40.8		35.7	46.3					
	高い		15.7	23.5	28.9	52.1	17.7	22.2			
	非常に高い		7.8		24.2		4.5				

表4-2 教師の道徳性評価(%)

対象	地域	程度	国別		韓国		中国		日本		
保護者	都市部	非常に低い	3.2	15.7	2.4	5.7	6.0	34.2			
		低い	12.5		3.3		28.2				
		普通	48.3		29.3	52.4					
		高い	31.1	36.0	50.4	65.0	11.8	13.4			
		非常に高い	4.9		14.6		1.6				
		農村部	非常に低い	4.2	14.9	3.2	6.4	5.4	30.3		
	低い		10.7	3.2		24.9					
	普通		47.1		28.6	56.9					
	高い		32.1	38.0	45.9	64.9	11.1	12.8			
	非常に高い		5.9		19.0		1.7				
	教師		都市部	非常に低い	0.4	4.1	1.6	5.2	0.0	17.9	
		低い		3.7	3.6		17.9				
普通		27.2			30.2	46.7					
高い		58.7		68.8	52.8	64.7	33.8	35.3			
非常に高い		10.1			11.9		1.5				
農村部		非常に低い		0.0	2.8	6.0	8.2	1.6	11.1		
		低い	2.8	2.2		9.5					
		普通	29.4		18.7	48.4					
		高い	59.2	67.7	47.9	73.0	36.4	40.5			
		非常に高い	8.5		25.1		4.1				
		生徒	都市部	非常に低い	9.4	30.7	2.6	8.7	15.9	38.2	
低い				21.3	6.1		22.3				
普通	41.1				32.7	37.9					
高い	23.2			28.2	42.3	58.7	15.4	23.9			
非常に高い	5.0				16.4		8.5				
農村部	非常に低い			11.1	28.7	2.7	9.2	10.2	37.5		
	低い		27.6	6.5		27.3					
	普通		45.4		38.3	41.8					
	高い		17.4	25.9	36.1	52.6	16.5	20.7			
	非常に高い		8.5		16.5		4.2				

り、女子生徒に性的にいかがわしい行為をした
りする教師がいることがニュースになることが
少なくないが、教師の品性というか、教師が
“人の師”たるに相応しい道徳性を備えているか
どうかについての評価はどうか。表4-2
をみると、中国の評価がもっとも好意的であり、
日本の評価がもっとも厳しく、韓国が中国と日
本の中間的な位置にあることがわかる。

中国では使命感と同じく、教師の道徳性とい
う点でも、教師自身の評価だけでなく、保護者
も生徒も高いと評価している。もっとも高い割
合になっているのは使命感と同様農村部の教師

であるが、親も生徒もその6割から7割近くが
教師の道徳性に信頼を置いていることがわかる。

反対に、教師の道徳性をもっとも低く評価し
ているのは日本の父母と生徒で、その3割から
4割が「教師の道徳性は低い」としている。特
に評価が低いのは生徒で4割近くが教師の品性
(人間性)に疑問を持っているという結果であ
る。日本では、毎日の学校生活の中で、事務的
に授業するヤル気のない先生とか、生徒に対し
すぐに「バカ」とか「頭が悪い」と言う先生と
か、生徒に「してはいけない」といっているこ
とを自分は平気でやっている先生を身近に見る

ことで、教師への人間的な信頼をなくしていく生徒が少なくないということであろう。

一方、韓国の結果をみると、教師の評価が中国並みに高くほぼ7割が道徳性が高いとしているのがわかる。韓国の教師の自尊心というか矜持がかなり高いことが知られる。また保護者たちもほぼ4割は道徳性ありとしており、この面では教師を信頼しているとみてよい。しかし、学校で毎日直に教師と接している生徒の評価をみると、「教師の道徳性は低い」とみている割合の方が多くなっている。このような結果は、韓国にも、教師自身の自負に反して、生徒の目からすると道徳性を疑われるような言動をなしている教師が少なからずいることを示唆するものである。

4-1-2. 教科指導および生活指導の能力

では、それぞれの国の教師たちは教師本来の能力である生徒に教科を教え生徒の普段の生活や進路を適切に指導する力がどれだけあるとみられているのだろうか。次に、教師の力量評価をみよう。

表4-3は教師の教科指導能力についての評価を整理し比較したものである。この表からすぐにわかるのは、中国と韓国では保護者、教師、生徒とも教師の教科指導力は高いとしていることである。とりわけ、中国では評価が高く、保護者、教師、生徒とも都市部では7割、農村部では8割以上が教師の教科を指導する能力は高いとしている。

教師を除けば割合はやや低くなるが、保護者、教師、生徒とも教師の教科指導力は高いとみている点では韓国も中国と同じである。これに対し、日本では教師の自己評価自体さほど高いとはいえないが、中国と韓国に比べると、保護者や生徒は教師の教科指導能力をあまり高いとはみていない。特に、都市部では保護者も生徒も「低い」という評価が「高い」という評価を上回っている。都市部にみられる日本のこのような結果は、都市部には有名私立学校や国立大学の附属学校が多く、それらの学校はいずれも卒業生を有名大学に多く進学させているためそこには教科指導力のある教師が多いという思い込み

があり、それに比べると公立の学校の教師はやや力が足りないと思われる傾向があることに由来するものと考えられる。

では生活指導力についてはどう評価しているか。表4-4がその比較表である。ここですぐにわかるのは、教科指導力ほど高率ではないものの、中国では保護者、教師、生徒とも教師の生活指導能力もまたかなり高いと評価していることである。その傾向は特に農村部に顕著である。韓国の場合も評価はほぼ中国に近く、都市部の生徒が「生活指導力が低い」としているのを除けば、あとは教師はもちろん保護者も生徒も生活指導力があるとみているといえる。

ここでも日本の評価は中国と韓国に比べてかなり低くなっている。教師の自己評価自体教科指導力よりさらに低くなっているが、親と生徒の生活指導力に対する評価はさらに低くなっている。とりわけ、生徒の評価は厳しく、都市部のみならず農村部においてもほぼ半数の生徒が「教師の生活指導力が低い」と答えている。生徒のおかれた家庭環境や生徒個人の個性や能力を踏まえた進路指導をするのではなく、ただ学校の規則を守らせるとか、テストの点数やそれをもとにした偏差値だけで進路を決めるといったことをしている日本の教師の現状が生徒からのこのような厳しい評価となって表れているものと思われる。

教師本来の力量に対する評価を総合すると、中国でとりわけ評価が高く、韓国ではやや高く、日本では教師に対する評価が概して低いと総括できるようである。

4-1-3. 社会への貢献度

それぞれの国の教師は自分の仕事を通してどれだけ社会に貢献していると見られているのか。続いて、教師に対する総合評価ともいえる社会への貢献度についてみておこう。表4-5がその比較表である。これから、まず言えることは日本、韓国、中国のどの国においても、保護者、教師、生徒とも教師の社会への貢献度は「高い」と見ていることである。個々の教師の人柄や力量に違いはあっても、教育という仕事を通して教師がなし得ている社会への貢献はどの国にお

表4-3 教師の教科指導の評価(%)

対象	地域	程度	国別	韓国		中国		日本	
保護者	都市部	非常に低い	0.9	8.7	0.6	2.4	3.7	26.7	
		低い	7.8		1.8	23.0			
		普通	45.6		23.9	53.7			
		高い	41.2	45.8	56.7	72.6	16.6	19.6	
		非常に高い	4.6		16.9	3.0			
		農村部	非常に低い	2.3	10.8	1.5	3.8	3.0	20.8
	低い		8.5	2.3		17.8			
	普通		43.0		15.0	53.5			
	高い		42.3	46.1	61.0	81.1	22.8	25.6	
	非常に高い		3.8		20.1	2.8			
	教師		都市部	非常に低い	0.2	1.8	0.2	1.8	0.0
		低い		1.6	1.6		9.8		
普通		24.5			27.7	47.9			
高い		67.0		73.7	61.7	70.4	38.7	42.3	
非常に高い		6.7			8.7	3.6			
農村部		非常に低い		0.0	1.1	0.9	2.2	0.6	6.0
		低い	1.1	1.3		5.4			
		普通	32.4		16.8	40.7			
		高い	61.6	66.5	60.4	81.0	46.7	53.3	
		非常に高い	4.9		20.6	6.6			
		生徒	都市部	非常に低い	4.6	17.0	1.2	3.7	9.3
低い				12.4	2.5		20.6		
普通	43.0				26.8	42.9			
高い	33.3			40.0	53.5	69.6	20.3	27.2	
非常に高い	5.7				16.1	6.9			
農村部	非常に低い			6.4	22.8	0.7	1.6	5.2	22.0
	低い		16.4	0.9		16.8			
	普通		46.7		17.6	44.8			
	高い		27.3	30.6	59.2	80.9	27.0	33.3	
	非常に高い		3.3		21.7	6.3			

表4-4 教師の生活指導力評価(%)

対象	地域	程度	国別	韓国		中国		日本	
保護者	都市部	非常に低い	2.4	13.1	1.0	5.9	6.2	38.2	
		低い	10.7		4.9	32.0			
		普通	51.0		44.7	48.0			
		高い	30.8	35.9	40.4	49.4	12.4	13.8	
		非常に高い	5.1		9.0	1.4			
		農村部	非常に低い	3.3	13.8	0.8	5.3	6.1	36.3
	低い		10.5	4.5		30.2			
	普通		47.3		39.7	49.6			
	高い		34.8	39.0	43.9	55.0	12.7	14.1	
	非常に高い		4.2		11.1	1.4			
	教師		都市部	非常に低い	0.5	6.1	0.4	3.8	0.5
		低い		5.6	3.4		17.4		
普通		37.2			49.0	49.2			
高い		49.9		56.6	41.2	47.2	30.8	32.9	
非常に高い		6.7			6.0	2.1			
農村部		非常に低い		0.0	5.6	1.6	3.2	1.6	17.7
		低い	5.6	1.6		16.1			
		普通	49.6		29.5	43.0			
		高い	41.2	44.7	51.1	67.3	35.4	39.2	
		非常に高い	3.5		16.2	3.8			
		生徒	都市部	非常に低い	8.1	27.8	2.5	11.5	18.9
低い				19.7	9.0		28.8		
普通	46.8				46.3	32.5			
高い	21.4			25.4	34.0	42.2	14.0	19.8	
非常に高い	4.0				8.2	5.8			
農村部	非常に低い			7.5	24.6	2.0	6.7	16.3	47.2
	低い		17.1	4.7		30.9			
	普通		47.5		50.1	35.9			
	高い		22.7	28.0	36.1	43.2	14.8	16.8	
	非常に高い		5.3		7.1	2.0			

いても高いと見られているということである。とりわけ、貢献度を高く評価されているのは中国で、教師自身は9割、保護者では8割から9割、生徒もほぼ8割が貢献度が高いと評価している。国家の発展のためとはいえ、今日の中国における教師に期待されている役割の大きさを窺い知ることができる。貢献度という点では日本と韓国の評価は、教師の自己評価で韓国の方がやや高いものの、親と生徒はほぼ同じ水準にあるとみていいだろう。

以上、教師の人格や力量や社会貢献に対する評価をみてきたが、いずれにおいても中国で

わめて評価が高く、日本でもっとも低く、韓国が中間の位置を占めるといった図柄を描けるような結果であった。中国で教師に対する評価が高いのは、一般市民に比べて教師の学歴水準がかなり高く、また教育を通して国力を高めようという教師自身の自覚や使命感も高いものがあり、それが日頃の教職活動に表れていることが評価を高めている原因と考えられる。それに対し日本で教師に対する評価が概して低いのは、親たち自身の学歴が年々高くなっていること、また教育の場も正規の学校の他に進学塾や予備校などがあり、加えて各種の学習産業が提供す

表4-5 教師の社会貢献度評価 (%)

対象	地域	程度	国別		韓国		中国		日本		
保護者	都市部	非常に低い	5.5	16.9	1.5	2.4	4.4	15.0	4.4	19.4	
		低い	11.4		0.9		15.0				
		普通	46.8		10.2		46.5				
		高い	23.0	36.3	45.2	87.4	22.1	34.1			
		非常に高い	13.3		42.2		12.0				
		農村部	非常に低い	6.8	18.2	1.1	2.9	4.1	15.2	4.1	19.3
	低い		11.4	1.8		15.2					
	普通		51.3		14.8		42.3				
	高い		21.1	30.5	38.5	82.2	26.1	38.3			
	非常に高い		9.4		43.7		12.2				
	教師		都市部	非常に低い	2.1	6.0	0.2	1.3	2.6	7.7	2.6
		低い		3.9	1.1		7.7				
普通		20.2			8.0		36.2				
高い		37.7		73.8	38.1	90.7	41.3	53.5			
非常に高い		36.1			52.6		12.2				
農村部		非常に低い		1.1	6.0	1.9	6.3	0.9	8.8	0.9	9.7
		低い	4.9	4.4		8.8					
		普通	32.4		3.5		34.4				
		高い	29.6	61.6	27.7	90.3	38.4	55.9			
		非常に高い	32.0		62.9		17.5				
		生徒	都市部	非常に低い	7.3	17.6	0.6	1.8	9.9	13.3	9.9
低い				10.3	1.2		13.3				
普通	47.9				14.9		51.5				
高い	25.8			34.5	39.0	83.3	18.4	25.3			
非常に高い	8.7				44.3		6.9				
農村部	非常に低い			9.4	21.7	0.4	2.0	4.8	14.3	4.8	19.1
	低い		12.3	1.6		14.3					
	普通		51.9		18.9		55.2				
	高い		18.3	26.3	36.0	79.1	20.2	25.7			
	非常に高い		8.0		43.1		5.5				

表4-6 教師の経済的地位評価 (%)

対象	地域	程度	国別		韓国		中国		日本		
保護者	都市部	非常に低い	2.0	15.3	2.1	11.8	2.1	12.2	2.1	14.3	
		低い	13.3		9.7		11.8				
		普通	61.7		54.0		63.9				
		高い	19.0	23.1	29.1	34.2	20.0	21.8			
		非常に高い	4.1		5.1		1.8				
		農村部	非常に低い	1.2	7.9	2.6	10.2	0.8	11.2	0.8	12.0
	低い		6.7	7.6		11.2					
	普通		57.2		60.4		68.5				
	高い		29.2	34.9	23.8	29.4	17.6	19.4			
	非常に高い		5.7		5.6		1.8				
	教師		都市部	非常に低い	26.6	70.2	12.9	56.2	4.1	31.1	4.1
		低い		43.6	43.3		31.1				
普通		28.0			37.9		54.6				
高い		1.6		1.8	3.3	5.8	10.2	10.2			
非常に高い		0.2			2.5		0.0				
農村部		非常に低い		11.6	58.8	34.3	74.6	5.3	35.6	5.3	40.9
		低い	47.2	40.3		35.6					
		普通	39.8		22.6		52.8				
		高い	1.4	1.4	2.8	2.8	6.3	6.3			
		非常に高い	0.0		0.0		0.0				
		生徒	都市部	非常に低い	5.4	26.5	3.6	17.4	8.0	29.0	8.0
低い				21.1	13.8		29.0				
普通	54.6				57.8		42.3				
高い	15.3			19.0	19.4	24.7	17.3	20.7			
非常に高い	3.7				5.3		3.4				
農村部	非常に低い			5.4	17.7	3.1	9.6	6.9	42.0	6.9	48.9
	低い		12.3	6.5		42.0					
	普通		56.6		62.9		41.4				
	高い		18.0	25.6	19.9	27.4	8.9	9.7			
	非常に高い		7.6		7.6		0.8				

る家庭学習サービスなどがかなり普及していること、そして人々の間に教育によって社会を発展させることにさほどの期待感がなくなっていること、などが学校の教師に対する評価を相対的に低くしているものと思われる。国民の教育水準が高まり社会の成熟度が増すにつれ教師に対する評価は低くなっていくものと思われる。

4-1-4. 経済的地位と社会的地位

教師に対する評価の最後に、教師の経済的・社会的地位についてみておこう。まず、教師の経済的地位をみると(表4-6)、教師の評価と保護者の評価が逆になっていることがわかる。

すなわち、保護者は教師の経済的地位は「特段高いとも言い難いが低くはない」(三か国とも「普通」がもっとも多く6割から7割)とみているのに対し、教師自身ははっきり「低い」と自己評価していることがわかる。特に、韓国の都市部の教師(71%)と中国の農村部の教師(74%)に「低い」とする教師が多くなっている。中国と韓国の教師には、国家の発展のために粉骨砕身しているのに、それに見合う処遇を受けていないという気持ちが強くあるものと思われる。目を転じて生徒の評価をみると、中国では都市部、農村部とも「普通」か「やや高い」とみて

いるようである。これに対し日本の生徒は教師の経済的地位は「低い」とするものの割合が多い。特に、農村部での評価が低くなっている。韓国では、農村部と都市部の評価が分かれ、都市部では低く農村部では高いとみられている。

次に社会的地位に対する評価をみよう。表4-7をみると、経済的地位とほぼ似たような結果になっている。すなわち、社会的地位という点でも、保護者と教師の評価が分かれ、三か国間に程度の差はあるものの、保護者は教師の社会的地位は「高い」と評価しているのに対し教師自身は「低い」と自己評価しているということである。両者のギャップが特に顕著なのは中国で、保護者（そして生徒）の6割ほどが教師の社会的評価は高いとしているのに、教師の方は低いとしている。とりわけ農村部の教師に低いとする割合が多い。韓国にもほぼ同じような構図がみられるが、教師の不満度（評価が低いとする割合）は三か国の中でもっとも高くなっている。韓国の教師の自尊心の高さがここにも表れているといえる。日本でも、全体としては、中国や韓国とほぼ同じようなことが指摘できるが、生徒の評価だけは韓国や中国と異なり、教師の社会的評価が「低い」とする生徒の割合が「高い」とする割合より多くなっている。日本の生徒は教師に対する社会的評価は高くないとみていることが知られる。

以上、教師の経済的地位や社会的地位に対する評価をみてきたが、父母や生徒は高いとみているのに対し、教師自身は、経済的な待遇という面でも社会的な威信や信頼という面でも、自分の能力や職務の重要性に見合うほどの高い評価を受けてはいないという不満を持っているらしいことが窺えた。社会的地位は、それぞれの社会において占める中央官庁の高級官僚や大企業の経営者や管理職者あるいは医師や弁護士などの専門職者たち、すなわちより社会的地位の高い職業についている人たちの割合や待遇との相対関係によって左右されるだけに意図的な政策だけで地位を上昇させるのは難しい。しかし、経済的地位は教師の給与水準をアップすることでかなり改善できるはずのものである。日本の

学校教師も1974年の人材確保法の成立により教師の給与が大幅に改善されるまでは経済的地位はかなり低い水準に止どまっていたが、中国と韓国の教師の多数が経済的地位が低いと自己評価しているのは給与額にかなり強い不満を持っていることを意味するものである。早い時期に、可能な限り給与水準を上げるなど待遇改善を実行に移すことが望まれる。

4-2. 教師の職務認識と教師への期待観

前節では教師に対する評価を比較したが、この節では、(a)よき教師の要件や教師の職務についての認識、(b)教師の自由裁量や体罰行使についての考え方、そして、(c)教員養成のあり方についての考え方などについて比較することにする。

4-2-1. よき教師の要件と教師の役割認識

まず、最初に、それぞれの国の父母、教師、生徒は立派な教師が備えていなければならない要件として何を考えているかをみよう。

表4-8からまずわかるのは、三か国とも、大人たちすなわち保護者と教師はよき教師の要件として「教職に対する使命感」を第1にあげていることである。父母や教師自身にとっては、教師たるものはまず「教職者であることに自覚を持ち、責任と情熱をもってその職務に取り組まなければならない。」という考えが共通にあるということである。次にあげる要件は国や立場によって違いがみられる。その中で、教師と保護者で見方が一致しているのは中国で、第2位が「教育内容と方法に関する専門的知識」、第3位が「道徳的品性」という順にあげている。これに対し、日本では保護者と教師の見方に違いがあり、保護者は「道徳的品位」（第2位）、「専門的知識」（第3位）の順にあげ、教師はその順を逆にしている。親たちは、教師には子どもたちの模範となるような人格者であってほしいと考えているが、教師の方は教師たるに相応しい専門的な知識を持っていることの方がいいと考えているということである。教師についていえば、日本と中国の教師は使命感に次いで大事なものは専門的な知識をもっているかどうかである

表4-7 教師の社会的地位評価 (%)

対象	地域	程度	国別		韓国		中国		日本	
			韓国	中国	韓国	中国	日本	日本		
保護者	都市部	非常に低い	2.3	12.2	1.6	5.1	1.4	12.0	13.4	
		低い	9.9		3.5					
		普通	51.5		29.9		49.0			
		高い	29.7	36.3	46.9	65.1	34.5	37.7		
		非常に高い	6.6		18.2		3.2			
	農村部	非常に低い	2.2	10.3	2.3	7.2	1.4	9.4		
		低い	8.1		4.9		8.0			
		普通	52.8		36.2		52.3			
		高い	30.8	36.9	37.7	56.6	34.3	38.3		
		非常に高い	6.1		18.9		4.0			
教師	都市部	非常に低い	21.4	54.6	6.9	32.3	6.6	26.5		
		低い	33.0		25.4		19.9			
		普通	40.2		51.9		57.1			
		高い	5.1	5.3	10.7	15.8	15.8	16.3		
		非常に高い	0.2		5.1		0.5			
	農村部	非常に低い	20.1	52.5	32.7	58.8	3.1	21.5		
		低い	32.4		26.1		18.4			
		普通	43.7		31.4		60.0			
		高い	3.5	3.9	7.9	9.8	17.8	18.4		
		非常に高い	0.4		1.9		0.6			
生徒	都市部	非常に低い	3.8	14.5	0.8	5.5	8.3	33.6		
		低い	10.7		4.7		25.3			
		普通	52.0		37.9		47.0			
		高い	28.7	33.5	37.5	56.6	17.0	19.5		
		非常に高い	4.8		19.1		2.5			
	農村部	非常に低い	6.4	17.1	0.4	4.6	4.5	24.3		
		低い	10.7		4.2		19.8			
		普通	50.1		40.3		57.3			
		高い	26.3	32.8	34.3	55.0	16.9	18.4		
		非常に高い	6.5		20.7		1.5			

表4-8 すぐれた教師の要件 (%)

対象	地域	程度	国別		韓国		中国		日本		
			韓国	中国	韓国	中国	日本	日本			
保護者	都市部	使命感	50.1	60.3	38.2						
		品性	20.3	17.7	28.4						
		専門的知識	17.1	19.6	19.0						
		生活指導力	12.5	2.5	14.4						
	農村部	使命感	39.6	45.3	41.1						
		品性	18.3	24.3	25.5						
		専門的知識	24.3	24.4	16.7						
		生活指導力	17.8	5.9	16.7						
	教師	都市部	使命感	62.3	65.1	43.0					
			品性	16.9	13.7	16.7					
専門的知識			16.0	19.4	29.0						
生活指導力			4.7	1.8	11.3						
農村部		使命感	68.4	55.9	45.9						
		品性	18.6	16.0	15.0						
		専門的知識	10.9	25.2	27.7						
		生活指導力	2.1	2.9	11.4						
生徒		都市部	使命感	22.5	58.1	15.7					
			品性	31.2	28.9	24.1					
	専門的知識		20.5	13.0	27.4						
	生活指導力		25.9	0.0	32.8						
	農村部	使命感	17.6	47.2	15.1						
		品性	25.9	38.5	25.0						
		専門的知識	30.5	14.4	32.5						
		生活指導力	26.1	0.0	27.4						

とすることで同じであるが、韓国の教師は専門的な知識より道徳的品位の方が大事としている点で違いがある。韓国の教師には、知識を教える人として生徒に敬意を持たれるより人格者として尊敬される方が好ましいという価値観があることを示唆している。このような違いがみられるのは教員の養成の在り方を考える上で興味深いことである。

生徒が立派な教師として考えている要件をみると、中国以外の国では大人たちとはかなりの違いがみられる。中国では、生徒と大人たち(親と教師)の考えはほとんど同じで、立派な教

師の要件は「使命感」(第1位)、「専門的知識」(第2位)、「道徳的品性」(第3位)、「生活指導能力」(第4位)であるとする。これに対し、日本の生徒は、都市部では、生活指導力(33%)が第1にあげられ、次に専門的知識(27%)で、使命感(16%)は最下位であり、農村部では、専門的知識(33%)が第1にあげられ、ついで生活指導力(27%)、道徳的品性(25%)、そして使命感(15%)という順である。日本の生徒が教師に期待しているのは、人格とか使命感といった人間性ではなく、必要な知識や技術をきちんと教えてくれる技術的なことだということである。日

本の生徒は教師との間に人間としての心のつながりといったものを求めてはいないことを示している。しかし、韓国の生徒が教師に期待しているものは日本の生徒とは違うようである。都市部では、順に道徳的品性(31%)と生活指導力(26%)と使命感(23%)、農村部では、専門的知識(31%)と生活指導力(26%)と道徳的品性(26%)という3つをあげていることからわかるように、教師に対し道徳性や使命感といった人間的なものを期待する割合がまだまだ強いようである。中国ほどではないにしろ、韓国の生徒もまた教師は人格的に尊敬できる人であってほしいと考えていると判断してよさそうである。

以上、よき教師の要件について比較検討してきたが、よき教師として期待する事柄には国や立場や地域特性によってかなりの違いがみられることが確認できた。教員養成の在り方を考えるときに、とりわけ誰の立場に立つか、すなわち、親か教師か生徒か、それとも国家の発展という立場から考えるかによってその内容は相当異なってくるであろうことを示唆する結果であった。

では、教師が生徒を指導する場合、教科指導の方が大事か、それとも人格形成の方が大事なのか。三か国の保護者、教師、生徒の見方を整理したのが表4-9である。この表からわかることは、国や立場に関係なく、「教師が生徒を指導する当たって力を入れるべきことは生徒の人

格形成である」と考えている人が圧倒的に多いというである。教師がなすべきことは、知識を教え込むことではなく子どもを好ましい人間として育てることだ、とする認識は三か国に、そして親、教師、生徒にほぼ共通しているということである。

ただその中で、日本の教師と中国と韓国の教師との間に顕著な違いが認められる点を指摘すると、日本の教師には「人格形成より教科指導の方に力を入れるべきだ。」と考えている教師が比較的多い(都市部33%、農村部30%)ということである。日本の中等学校の教員養成は、必ずしも、専ら教員を養成することを目的にした教育機関で行っているのではなく、教職を志望する者は一般の大学の卒業生でもいいとする制度(大学養成制度)のもとで行っている。それゆえ、特に高校教師の場合、理学部で物理学を専門に勉強した学生が高校の理科の教師になるとか、文学部で英文学を専攻した学生が中学校の英語の教師になるといったケースの方が多い。このようにして教職に就いた教師の場合、教師の職務は人間形成より教科指導にあると考えるようになって不自然なことではない。教員養成制度の違いが教員の教職認識に違いをもたらすことを示唆している。

あと一つ注意を喚起すべきことを指摘しておけば、「教科指導(生徒の成績を上げること)より人格形成に力を入れるべきだ」とする割合が日本の生徒でもっとも多くなっていることである。すぐ前にみた通り、日本の生徒がよき教師の要件にあげたことは「使命感」や「道徳性」より「専門的な知識」と「生活指導力」であった。そして、日本の生徒がそのような意思表示をするのは教師との人間的な心のつながりを求めているからではないかと解説した。この2つの回答にみられるギャップ(食い違い)はどのように理解すべきなのか。心の底には、教師が自分を全面的に受け入れ人間としての成長を手助けしてくれることを期待しながら、成績重視の社会と学校の中で、点数アップと受験指導を優先する教師の現実の姿に接し、ならば教師と心のつながりなど最初から求めない方がい

表4-9 教師の指導の力点(%)

対象	地域	指導の力点	国別		
			韓国	中国	日本
保護者	都市部	人格形成	90.6	85.4	83.5
		教材指導	9.4	14.6	16.5
	農村部	人格形成	86.7	70.3	83.4
		教材指導	13.3	29.7	16.6
教師	都市部	人格形成	91.1	91.8	67.0
		教材指導	8.9	8.2	33.0
	農村部	人格形成	96.9	82.9	69.8
		教材指導	3.1	17.1	30.2
生徒	都市部	人格形成	87.4	87.8	92.2
		教材指導	12.6	12.2	7.8
	農村部	人格形成	83.0	80.0	92.1
		教材指導	17.0	20.0	7.9

いと考える日本の生徒の屈折した心情がこのような結果となって表れているとみるのが妥当であろう。社会の成熟期を生きる日本の青少年の揺れ動く複雑な心情が知られる。

4-2-2. 教師への信頼度

保護者や生徒が教師に対して一般的に求めている事柄をみてきたが、次に教師に対する人々の期待や信頼をもっと具体的な事例を通してみておくことにしよう。

まず表4-10であるが、この表は「コンピュータが教師の代替になりうるかどうか」を問うた質問への回答結果である。これで見ると、日本と中国では、保護者も教師も生徒も、「コンピュータは教師に代わりにはならない」とするものの割合が多くなっている。これに対し、韓国の場合はいささか見方が異なっている。まず韓国の教師のほぼ3分の1（都市部31%、農村部

35%）が「コンピュータは教師の代わりになる」と答えているのも意外な結果であるが、生徒と保護者では、ほぼ半数以上が、とりわけ農村部では保護者の55%、生徒の57%が「コンピュータは教師の代わりになる」と答えていることにはさらに驚かされる。なぜ、韓国の教師や親や生徒にコンピュータへの信頼度が高いのか。考えられる理由としては、①韓国では、近年、コンピュータが急速に普及しておりその性能の高さに関心を集めていること、②入試偏重教育への反感があり教師不信が強いこと、さらには③「代わりになる (substitute)」という言葉の意味が日本と中国と違っていること、などをあげることができる。しかし、いずれも確証があるわけではない。教師に人格性や道徳性を求める度合いが強い韓国で、なにゆえこれほどまでコンピュータへの信頼が高いのか。いずれ、その理由は明らかにされるべきことである。

表4-10 コンピュータの教師代替性 (%)

対象	地域	国別 コンピュータの代替性	韓国	中国	日本
保護者	都市部	教師の代りになる	44.4	13.7	27.2
		ならない	55.6	86.3	72.8
	農村部	教師の代りになる	55.1	17.3	26.2
		ならない	44.9	82.7	73.8
教師	都市部	教師の代りになる	31.3	8.2	14.7
		ならない	68.7	91.8	85.3
	農村部	教師の代りになる	35.4	11.1	21.6
		ならない	64.6	88.9	78.4
生徒	都市部	教師の代りになる	50.0	19.4	28.4
		ならない	50.0	80.6	71.6
	農村部	教師の代りになる	57.3	17.1	34.7
		ならない	42.7	82.9	65.3

表4-11は「教科書の内容が教師の価値観と違うとき、教師の裁量にまかせるべきかどうか」という質問への回答結果である。日本と中国では、保護者も教師も「教科書の内容どおりに教えるべきだ」とする割合の方が多く、6割から7割に上っている。国家への信頼が高いからか、教育の公平を重んずることが大事ということなのか、それとも両方なのか、この回答からその理由を判断するのは難しいが、いずれにしろ、日本と中国では教師の裁量に任せることには反対だとする考えの人が多くということである。

これに対し、韓国では「教師の価値観に従って教える方がいい」という考えを支持するもの

表4-11 教師の自律性 (%)

対象	地域	国別	韓国	中国	日本
保護者	都市部	教科書通り教える	58.2	71.2	69.6
		教師の価値観に従って教える	41.8	28.8	30.4
	農村部	教科書通り教える	52.7	59.7	72.1
		教師の価値観に従って教える	47.3	40.3	27.9
教師	都市部	教科書通り教える	49.5	68.5	59.3
		教師の価値観に従って教える	50.5	31.5	40.7
	農村部	教科書通り教える	46.8	54.7	62.6
		教師の価値観に従って教える	53.2	45.3	37.4

の割合が多い。教師では「教師に任せよ」とする者が半数以上であり（都市部51%，農村部53%），保護者でも4割を越えている（都市部42%，農村部47%）。韓国にみられるこのような教師の裁量重視が何によるものであるかはよくわからないが，労働運動や学生運動にみられる権力を持つ者への反抗心の強さとか，地方における中央集権への反発の強さなどが社会的な背景になっているものと思われる。

表4-12は教師が生徒に加える体罰への賛否について整理したものである。まず，読み取れるのは，中国と日本では法律によって体罰は禁止されていることもあるが，保護者，教師，生徒とも8割から9割が「教師の体罰には反対」していることである。これに対し，韓国の保護者と教師は教師の体罰を容認する割合の方が多くなっている。とりわけ，農村部では体罰容認派が多く，保護者で54%，教師では7割近く（68%）に上っている。このような傾向は，先にみた「教える内容は教師の自由裁量に任せよ」とする傾向と重なっている。体罰を是とする考えはともかく，韓国では「生徒を教育するに当たっては，教師の判断を尊重すべし。」とする考えが，日本や中国より強いとみていいようである。それだけに，本節の最初にみたように，韓国におけるコンピュータ支持の高さが何を意味するかについてはさらに追及されるべきであろう。

表4-12 教師の体罰への賛否（%）

対象	地域	体罰	国別		
			韓国	中国	日本
保護者	都市部	賛成	52.3	10.2	25.5
		反対	47.7	89.8	74.5
	農村部	賛成	54.4	20.5	24.3
		反対	45.6	79.5	75.7
教師	都市部	賛成	68.1	8.7	13.6
		反対	31.9	91.3	86.4
	農村部	賛成	73.0	16.7	12.4
		反対	27.0	83.3	87.6
生徒	都市部	賛成	26.6	5.6	9.2
		反対	73.4	94.4	90.8
	農村部	賛成	29.6	12.0	9.5
		反対	70.4	88.0	90.5

4-2-3. 教員養成のあり方

本節の最後に，教員を養成する制度についての考えを比較検討しておこう。表4-13はそのために作成した表である。これで見ると，韓国と中国では，保護者も教師も「教員は教員養成を目的にした師範学校や教育大学で養成する（目的養成）のがよい」という意見に賛成するものの割合が8割から9割を占めている。これに対し日本では，保護者と教師の意見が分かれており，保護者は目的養成がよいという意見の方が多く（ほぼ6割），教師は目的養成ではない（日本では「開放制」といっている）方がいいと答えている（ほぼ6割から7割）。

教員の養成は，現在，韓国と中国は専ら師範大学や教育大学など，教員を養成することを目的にした大学で行っており，日本では国立の教員養成大学で行うと同時に私立大学を含む一般大学の教職課程でも行っている。先にみた結果は，それぞれの国の現在の養成制度は基本的には関係者に支持されていることを意味するものである。日本の親たちが目的養成を支持するのは，教員の養成を目的にした学校や大学で専門的に養成された教員の方が教員としての力量が高いと思込んでいるからのことと思われる。一方，日本の教師が開放制度を支持するのは，現在，中学校と高等学校の教師の多数が一般大学の卒業生で占められているからであると考えられる。現在の自分にある程度満足している者は誰でも，自分が今日まで辿ってきた足跡を否定的に評価はしないものである。日本の教師が開放制度を支持するのは，社会心理学的に解釈

表4-13 教師養成機関認識（%）

対象	地域	教員養成機関	国別		
			韓国	中国	日本
保護者	都市部	教育大学	86.5	91.1	63.0
		一般大学	13.5	8.9	37.0
	農村部	教育大学	82.2	82.6	64.2
		一般大学	17.8	17.4	35.8
教師	都市部	教育大学	87.9	88.4	30.6
		一般大学	12.1	11.6	69.4
	農村部	教育大学	89.5	92.9	37.1
		一般大学	10.5	7.1	62.9

すればこのような理由によるものと考えてよいだろう。しかし、教員養成を原理的に考えるとき、真理追究を旨とする学問の府たる大学で学び広い教養と視野をもった者のうち教職を志望する者がそれに必要な学科をさらに追加履修することによって教員免許を取得し教師になることができる制度（開放制度）の方が、国家政策（例えば戦争遂行）にもとづく教育方針に唯々諾々と従う可能性が少なくなるという点で望ましいとする説には説得力があるといえる。要するに、学習する生徒の側からすれば、また生徒の個性や能力が多様であることを前提にすれば、教師集団の方も単一の価値観をもった同質的な集団であるよりは、リクルート源が多様でしかも多様な価値観をもった集団である方がよいはずである。韓国と中国の教員養成制度もこのような観点から検討し直す必要があるだろう。

4-3. 社会的成功要因と成績規定要因

いうまでもなく、近代社会は出自や家柄など世襲的な要因によって人々の社会的地位が決められるのではなく、本人の能力と努力によって達成された業績によって決められるメリトクラティック（業績本位）な社会である。そして、メリトクラシー原理が支配的なこのような社会においては学校とそこでの成績が中心的で重要な役割を果たしていることはいうまでもない。では、そのような社会のありようを三か国の父母、教師、生徒はどのように考えているのか。この項ではこの点についてみておこう。

表4-14は「社会で人が成功するのに最も必要な要因は何か」と尋ねた質問への回答結果である。日本の教師のあげる順位に多少の食違いはあるものの、中国と日本では、保護者、教師、生徒とも成功の要因はまず本人の「知識と技術」であり、ついで「勤勉と誠実さ」であるとしている。この2つの要因が占めるウエイトはほぼ9割に上り、「学歴」や「親の地位」や「縁故」などを成功の要因としてあげる人はごく少数でしかない。そして、このような見方はとりわけ日本に顕著である。その意味では日本社会は典型的なメリトクラシー社会であるといえる。

表4-14 社会的成功の規定要因（％）

対象	地域	成功要因	国別		
			韓国	中国	日本
保護者	都市部	勤勉	36.7	38.3	31.7
		知識	20.2	47.1	54.2
		学歴	13.6	5.0	4.7
		親の地位	10.3	5.4	2.2
		身体	0.5	0.6	2.5
		縁故	18.7	3.5	4.7
	農村部	勤勉	41.5	22.1	32.0
		知識	22.1	62.3	53.2
		学歴	8.6	4.4	5.9
		親の地位	12.2	6.7	1.8
		身体	2.0	2.3	2.8
		縁故	13.5	2.1	4.3
教師	都市部	勤勉	24.7	38.7	43.8
		知識	11.9	42.9	38.8
		学歴	17.8	0.9	6.7
		親の地位	17.4	10.0	3.9
		身体	0.2	0.2	2.8
		縁故	28.1	7.2	3.9
	農村部	勤勉	28.1	16.9	52.0
		知識	10.2	45.7	30.1
		学歴	16.4	1.9	5.0
		親の地位	10.9	21.1	3.0
		身体	0.4	6.7	2.3
		縁故	33.9	7.7	7.6
生徒	都市部	勤勉	38.4	34.6	22.3
		知識	20.1	46.0	61.3
		学歴	13.7	7.9	4.0
		親の地位	13.7	4.8	3.6
		身体	2.7	4.0	8.3
		縁故	11.4	2.8	0.5
	農村部	勤勉	42.0	26.8	24.0
		知識	27.0	57.4	62.1
		学歴	10.0	2.5	5.5
		親の地位	12.6	9.2	4.0
		身体	3.3	2.5	3.1
		縁故	5.0	1.8	1.4

この点で韓国はいささか特異な社会である。そういえる第1の理由は、成功の要因としては本人の「知識・技術」よりも「勤勉と誠実さ」の方が重要としていることであり、しかもこの2つの要因が占める割合が6割程度（教師では4割弱）でしかないことである。あと1つの理由は、日本や中国と比べ、地縁、学閥、血縁な

どの「縁故」をあげる割合が多いことである。縁故をあげる割合は特に教師に多く、都市部で28%、農村部で34%で、ともに成功要因の第1位にあげている。何故、韓国では社会で成功するために縁故が重要なのか。このようなことは、①韓国の教師に「教え子の中で成功するのはごく少数である」とする教師が多いことと符合することなのか、②韓国の教師は学校の成績はよかったのに社会的には成功しなかったという生徒の事例を数多く知っているからなのか、あるいは、③教師自身がいまの身分に甘んじているのはいい縁故がなかったからだと思っているからなのか、それとも、④韓国では、今もって、地縁、血縁、学閥などが地位の決定に実質的な機能を果たしているからなのか。いずれにしろ、社会学者には極めて興味深い結果であり、機会があれば直接自分で調査してみたい事柄である。

関連して、生徒の成績を左右する要因についてもみておこう。表4-15は「児童・生徒の成績に一番大きな影響を与えている要因は何か」という質問に対する回答結果である。全体としていえることは、三か国とも生徒の成績を左右するのは「児童生徒の能力と努力」が第一であ

るとする点で同じということである。成績が社会的成功につながるかどうかはともかく、成績それ自体は本人の能力と努力次第という見方に変わりはないということである。

その他の要因には国によって微妙な違いが認められる。中国の場合、成績を左右する第2の要因としてあげられるのは「教師の実力と指導の仕方」である。中国では、生徒の学力向上のためには教師の力量を高める必要があるという認識もまたかなり共有されているであろう。

それに対し韓国では、保護者、教師、生徒とも「父母の関心と支援」をあげる割合が高くなっている。韓国人が「父母の関心と支援」の影響力が強いという場合、それは多分に縁故のあるなしを意味しているものと考えてよく、ここでも韓国社会において縁故の果たしている影響力の大きさを窺い知ることができる。

また、日本では第2の要因として、親たちが「教師の実力と指導の仕方」をあげているのに対し、教師の方は「父母の関心と支援」をあげるというコントラストがみられるのが興味深い。日本の教師が「親の関心や支援」の影響力が大きいという場合、それは韓国のように縁故ではなく、家庭における親たちの子育ての仕方の善し悪しをイメージしていると考えてよい。また、日本の親たちが「教師の力量が大事」と言うのは親たちの間に「子どもの教育の責任は学校にある」という認識が広がっていることを物語る。児童・生徒が問題を起こすと、決まって親と担任教師が責任を押しつけ合うという日本の現状がこのような回答結果としても表れているとみられることもできよう。

このようにみえてくると、社会的な成功を左右するのは本人の能力と努力であるとする点では三か国共通であるが、それがどれだけ効力を発揮するかを左右するのは、中国では「教師の力量」であり、韓国では「縁故」であり、日本では「親の自覚と責任感」ある、ということになるようである。

表4-15 生徒の成績の規定要因(%)

対象	地域	成績規定要因	国別		
			韓国	中国	日本
保護者	都市部	児童生徒の能力	64.5	60.5	53.9
		教師の実力	18.7	36.7	32.4
		父母の支援	16.8	2.8	13.7
	農村部	児童生徒の能力	57.0	58.7	57.4
		教師の実力	23.6	31.2	25.2
		父母の支援	19.4	10.1	17.3
教師	都市部	児童生徒の能力	67.8	71.1	57.1
		教師の実力	5.7	23.1	16.4
		父母の支援	26.5	5.8	26.5
	農村部	児童生徒の能力	71.4	71.3	59.9
		教師の実力	7.3	15.0	9.4
		父母の支援	21.3	13.7	30.6
生徒	都市部	児童生徒の能力	68.9	76.7	80.4
		教師の実力	14.9	15.3	13.5
		父母の支援	16.2	8.0	6.0
	農村部	児童生徒の能力	58.1	67.9	84.2
		教師の実力	23.8	21.8	11.9
		父母の支援	18.1	10.2	3.9

4-4. 子どもの悩み・問題行動と将来見通し

本章の最後に当たる第4節では、これまでとやや観点を換え、(a)日本、韓国、中国における子どもの悩みや問題行動についてそれぞれの国の親や教師、それに子どもたち自身はどのように認識しているか、また、(b)それぞれの国の教師は自分が教えている子どもたちの将来をどう見通しているのかについて比較してみることにしたい。

4-4-1. 子どもの悩みと問題行動認識

まず子どもの悩み事についての認識からみよう。表4-16がその比較表である。この表からまずいえることは、中国と韓国では子どもたちの悩み事についての認識に大人たちすなわち親や教師と生徒にさほど大きな食い違いはないのに対し、日本では保護者(父母)、教師、生徒それぞれの認識が食い違っているということである。

韓国と中国の両親や教師や生徒が共通して悩み事としてあげているのは、「成績」(第1位)と「進路」(第2位)である。学校の成績の善し悪しが進路を左右するという状況が子どもたちを悩ませているということであり、そのことを親や教師も十分わかっているということであろう。

一方、日本では、子どもたちが何で悩んでいるかについて大人(親と教師)と子ども(生徒)の間で認識が共有されていないのが実情である。生徒自身が悩みとしているのは、進路(1位)と成績(2位)であるとしているのに、親たちは、進路(1位)と友人関係(2位)と成績(3位)とし、教師は友人関係を第1位とするものが圧倒的に多く(ほぼ5割)、続いて進路(2位)と成績(3位)をあげている。このように親や教師と生徒の間に認識のズレが生ずるのは、親と子ども、そして教師と生徒が互いに心を開いて話しあうことが少なくなっているからであるとみてよいだろう。生徒を対象にした各種の調査は生徒が悩み事の相談相手としているのは圧倒的に友人であることを報告しているが、このような調査結果はここでの推測が的はずれでないことを証明するものである。

表4-16 生徒の悩みごと認識(%)

対象	地域	事柄	国別		
			韓国	中国	日本
保護者	都市部	性格	10.9	14.5	2.4
		学業(学校の成績)	45.1	36.9	20.5
		進路(進学・就職)	18.4	32.4	36.3
		友人との関係	7.1	2.2	25.8
		教師との関係	1.9	1.4	3.2
		父母や家族との関係	1.9	2.3	1.1
	農村部	性格	13.9	3.1	2.2
		学業	35.1	40.5	21.2
		進路	19.6	36.4	31.6
		友人関係	7.1	1.1	30.0
		教師関係	1.0	2.8	2.2
		家族関係	2.1	3.9	1.9
教師	都市部	性格	5.8	9.5	3.3
		学業	48.5	43.6	15.8
		進路	16.4	26.6	16.9
		友人関係	11.2	4.5	48.6
		教師関係	0.9	2.5	1.1
		家族関係	6.8	5.2	4.4
	農村部	性格	6.4	0.3	2.0
		学業	36.0	39.7	20.5
		進路	19.8	36.8	23.5
		友人関係	13.8	1.9	47.4
		教師関係	0.4	1.9	0.3
		家族関係	9.2	3.5	4.6
生徒	都市部	性格	14.2	10.1	21.2
		学業	43.6	40.5	12.9
		進路	26.3	31.5	36.2
		友人関係	4.2	3.4	10.1
		教師関係	1.2	2.7	0.8
		家族関係	3.0	4.8	2.8
	農村部	性格	3.6	4.4	9.6
		学業	32.7	24.8	20.7
		進路	26.5	54.1	33.4
		友人関係	5.7	4.7	8.0
		教師関係	3.6	1.3	1.6
		家族関係	2.6	1.6	2.1

それにしても、気になるのは、日本の教師が、韓国や中国の教師と違い、生徒の悩みが学業や進路ではなく友人関係であるとしていることである。生徒自身の回答で見ると、「友人との関係」を悩みにあげる割合はそう多くない。生徒と教師の間にみられるこのようなギャップは何がもとで生ずるのか。詳しい検討が求められる

ことである。

続いて、それぞれの国の大人が問題とみている青少年の行動は何なのかを見ておこう。ところが、残念なことに、この質問は日本側の質問表作成時点でのミスで質問文を統一できず、厳密な比較ができない。従って、各国の比較表は省き、教師の回答についてのみ、上位3位まであげておくと（ただし、中国と韓国は小学生のみであり、日本は中学生、高校生を含む児童生徒全体である）、次のようになる。

〈中国〉

都市部…喫煙飲酒（1位）、成人施設への出入り（2位）、集団暴力（3位）

農村部…成人施設への出入り（1位）、対教師暴力（2位）、喫煙飲酒（3位）

〈韓国〉

都市部、農村部とも…集団暴力（1位）、成人施設への出入り（2位）、対教師暴力（3位）

〈日本〉

都市部…いじめ（1位）、不登校（2位）、薬物使用（3位）

農村部…不登校（1位）、いじめ（2位）、薬物使用（3位）

概していえば、中国や韓国での青少年問題は未成年者（小学生）が成人のような行為をする反社会的な行動（非行）としてみられているのに対し、日本では学校関連の非社会的な行動が問題とされているとあってよい。社会の成熟度の違いが青少年問題にも違いをもたらしているとみることもできよう。

4-4-2. 子どもの将来見通し

教師への評価や教師の役割認識や教師への期待などを中心に、三か国の親や教師自身や生徒たちの見方や考え方などを比較してきた。そうした比較検討の最後に、各国の教師は「自分がいま教えている児童ないし生徒が将来どのような人間になるとみているか」という質問への回答を比較してみることにしたい。様々な不満や問題をかかえながら、それでも教師たちは子どもたちの将来に期待しながら教壇に立っているのか、それとも自分の苦勞が空しい努力に終わるかもしれないと思いながら教えているのか。教師の教職に対するスタンス（姿勢や構え）を知る上で有益な示唆を与えてくれる質問である。

表4-17は三か国の教師たちが、自分が教えている子どもたちの将来をどうみているかを比較したものである。これをみると、国によって興味深い違いがみられるのがわかる。教え子たちの将来をもっとも楽観的にあるいは期待して見ているのが日本の教師であり、反対にもっとも悲観的にあるいは期待感なしに見ているのが韓国の教師であり、中国の教師は両者の中間的な見方をしているという結果である。

具体的にいえば、「すべての児童生徒が立派になる」とみている教師の割合は韓国(16%)—中国(19%)—日本(25%)の順で多く、また「多くの児童生徒が立派になる」とみている割合も韓国(46%)—中国(59%)—日本(68%)の順で多くなっている。反対に、「少数の児童生徒だけが立派になる」とみている教師の割合は日本(9%)—中国(20%)—韓国(44%)の順で多くなっている。このような違いは何に由来し、教師たちの何の違いを表しているのか。韓国の教師

表4-17 教師の生徒の将来への見通し（%）

対象	地域	生徒の将来	国別		
			韓国	中国	日本
教師	都市部	全員立派になる	15.9	18.9	24.5
		多くが立派になる	45.9	58.6	67.6
		少数だけ立派になる	38.2	22.5	8.0
教師	農村部	全員立派になる	13.9	25.7	28.1
		多くが立派になる	42.4	54.7	63.1
		少数だけ立派になる	43.8	19.6	8.8

たちが本音をいい、日本の教師は建て前を言っているからなのか。それとも、韓国の教師は子どもたちの将来にあまり期待をもてず本意な気持ちで教師を続けており、日本の教師は子どもたちの将来に明るい見通しをもちいきいき教鞭を取っていることを意味しているのか。韓国の教師に児童生徒の将来に悲観的な見方をしている者が多いことは、(a)自分の社会的地位の低さに不満をもつ者や、(b)教職に対する使命感が低いとみている者や、(c)コンピュータは教師の代りになれるという意見の持ち主や、(d)体罰を肯定する教師が韓国に比較的多いことと関係があるのかどうか。表4-17に示された結果は一体何を意味しているのか。韓国の教師の特徴を探り出すためにもそれらの関連性を詮索するのは十分価値あることのように思われる。

注

(1) 調査研究チームは当初、当時教育学系長であった桑原敏明教授を代表に、門脇厚司教授、窪田真二助教授、飯田浩之助教授の4名で構成した。1998年4月に桑原教授が本学副学長に就任、この時点で門脇が代表となり、藤田晃之講師が新たにチームに加わった。

なお、本研究プロジェクトの日本以外の共同研究者は次の通りである。

尹正一(代表；ソウル大学校師範大学教授・教育研究所所長)、趙鏞煥(ソウル大学校師範大学助教研究所副教授)、裴錦娜(北京師範大学教育科学研究所教授・所長)、劉堅(北京師範大学教育科学研究所副教授)。

(2) 国際学術セミナーには、日本側から門脇が報告者として、藤田が討論者として出席した。なお、三か国の報告内容と討議内容と関連データは『韓・中・日三国教育意識構造比較』(ソウル大学校師範大学教育研究所、1998年8月)なる冊子にまとめられている。

(3) 『韓・中・日教育意識構造比較研究』(ソウル大学校師範大学教育研究所、1999年5月)

(4) Chung-il Yun & Others, An International Comparative Study of Educational Consciousness Among the Korean, Chinese, Japanese, *The SNU*

Journal of Education Research, Vol. 9, December, 1999, pp. 1-29

(5) 当該分析枠組みの設定意図及びその内容は以下の通りである。ここでは、1998年8月21日の国際学術セミナーで配布された資料『한·중·일 삼국 교육의식 구조 비교』に掲載された日本語訳を原文のまま引用する。(pp. 99-100)

教育意識の理念次元

本研究では教育に関する主要懸案、及び争点に対する意見を分析する枠を設定し、この枠に照らして教育意識を解釈する。この目的のため、教育意識の次元を開放主義対閉鎖主義、自律対統制、精鋭主義対大衆主義、内在的価値対外在的価値、能力主義対帰属主義の五つに設定した。

開放主義対閉鎖主義：開放主義と閉鎖主義の観念は多様な次元から規定できる。まず、開放主義と閉鎖主義は、変化や新しいものに対する受容可否によって区分できる。即ち、変化に対する積極的な受容態度を開放主義、その反対を閉鎖主義と設定できる。最近の日本文化の開放に対する論議や媒体の導入、新しい制度や政策に対する一般人達の態度を、開放的である、または閉鎖的であると表現する時の意味を指す。第二として、既存の社会的慣習や価値、真理などに対する態度により区分される。例えば、真理は相対的であるとする見解は開放主義で、絶対的だとする見解は閉鎖主義であると規定できる。また良い教育の意味と内容は変わるという立場は開放主義で、変わらないとする立場は閉鎖主義だと見ることができる。

自律主義対統制主義：自律と統制の概念は、個々人の自由意志が尊重される程度によって区分される。即ち、自律と統制は、国家または社会と個人の関係を想定し、教育の諸問題決定時に選択権を誰が握っているかにより区分される観念だ。選択権が活動主体である個人にある場合、自律的であると言うことができ、国家や公共団体にある場合、統制的であると言うことができる。例えば、教育内容や教育方法の決定、教育を受ける時期、学校を選択権など、教育に関連した諸問題に対する選択権を誰が握っているのかと関連して、一般的に個人が選択権を

握っている時は自律的であり、国家や他の公共団体が選択権を握っている場合は、統制的である。

精鋭主義対大衆主義：精鋭主義の価値観とは少数の人によって政策が決定され、少数の人を養成するのに、より全力を注がねばならないとする価値観であり、大衆主義の価値観とはエリートよりはるかに大衆によって政策が決定され、多数の人を養成することにより全力を注がねばならないとする価値観であると定義できる。教育部門での精鋭主義の価値観は、特殊目的を持つ高等学校体制の受容や能力別クラス編成制度、飛び級制度等に反映されている。大衆主義の価値観は公教育制度が本格的に実施され、エリート主義の価値観が退潮するにつれて新しく登場したものであると言える。現代の教育制度における高等学校の平準化制度や大学教育の機会拡大政策などは、大衆主義の価値観が制度的に表現されたものだとと言える。

内在的価値対外在的価値：内在的価値と外在的価値という概念は、論理的に厳密に区分される概念であり、実際、両者を区分するのは簡単ではない。理論上、ある概念が論理的に内包している目的、もしくは価値は内在的なもので、その概念とは論理的に関係のない偶然的関係にある目的、もしくは価値は外在的なものであると定義される。例えば、教育の目的または価値を、教育を受ける学生の能力や適性、個性等を最大限に開発するものと考えれば内在的で、国家や社会発展の道具、もしくは教育を受けた結果の使い道をより強調するならば外在的であると言える。自分が好きで勉強する時には内在的で、外部の報償のために勉強する時は外在的である。

能力主義対帰属主義：能力要因と帰属要因の区分は一般的に先天的であるか、後天的であるか、または個人が統制できるか否かという側面から区分される概念であると言える。個人の努力、誠実性、知識、技術、業績等の要因が、個人の社会生活を始めた全での生活においてより重要なものと認定される時、能力主義であると言えることができ、これと異なり、性、身体的条件、親の社会経済的地位、縁

故（学閥、地縁、血縁等）等の要因が強く作用する場合には帰属主義であると言える。

(6) ソウル大学校教育研究所に提出した日本側最終報告書の性質上、本節では日本における調査結果に焦点をしばっている。

(7) 石浜博之が1996年12月に秋田市内の公立小学校教諭を対象に実施した調査でも、類似する次のような結果が出ている。公立小学校への英語導入について：賛成13.0%、どちらかといえば賛成26.4%、どちらとも言えない36.2%、どちらかといえば反対16.8%、反対6.5%、NA1.1%。(石浜博之「公立小学校における英語教育導入に関する意識調査」『教育アンケート調査年鑑1998年下』創育社1998所収)

(8) 「小学校学習指導要領」総則 第3 5(3)

(9) 同 総則 第3 3

(10) 中央教育審議会専門委員のひとりである山極隆は、同審議会での審議経過を踏まえつつ、小学校での総合的な学習の時間における情報教育と外国語教育の推進を強く求めている。例えば、「小学校段階から子供本位の教育をやっている国はどこにあるのか。外国語教育や情報活用の実践力など、教員が教えるのに苦手な分野であるからといって、それから逃げる口実に子どもありきといったことを持ち出すべきではない」と主張した上で（「連載講座・総合的学習の実践課題・第4回」『授業研究21』No. 500, 明治図書, 1998, p. 78）、諸外国での初等教育段階での外国語教育の実施例や日本人のTOEFL試験での成績の低迷などを指摘し（「同第6回」『授業研究21』No. 503, 明治図書, p. 77）、「21世紀の読み、書き、算盤を機軸に据え」て総合的な学習の時間が構想されるべきであると述べている（「同第7回」『授業研究21』No. 505, p. 78）。

(11) 「中学校学習指導要領」第2章各教科 第9節外国語 第3 1

(12) 『モノグラフ・小学生ナウ』Vol. 10-7, 福武書店, 1990, p.9 (図3)

(13) 例えば、スティープン・J・ボール「岐路に立つ親たち—イギリスにおける親の公立学校と私立学校の選択：象徴的商品経済のなかでの行動」『教育学年報5・教育と市場』世織書房、

1996, pp. 177-210

- (14) 例えば、日教組青森等が行った1994年の調査によれば、調査書におけるボランティアの点数化について、中学生の53%、高校生の50%が反対しており（日教組青森県教職員組合・日教組青森県高等学校教職員組合「高校入試改革アンケート集計結果『中学生・高校生の意見』」「教育アンケート年鑑1995年下」創育社所収）、学校外教育研究会は、「新しい学力観」に基づく評価が定着を見せる1996年現在で、中学生の86%が「部活動・生徒会活動をするとう高校入試に有利」だと考え、「ボランティア活動をするとう高校入試に有利」だとする中学生も57%に上る現状を報告している（内外学校教育研究会「中学生『新しい学力観』に関するアンケート調査」『教育アンケート年鑑1997年下』所収）。また、評価主体である教員側にも悩みは少なくない。例えば、1996年に宮城県教職員組合が普通科高校の推薦制拡大をめぐる調査を行ったところ、中学校3年生担任教員の70.5%が「問題が多い」と考えているとの結果が出ている。その自由記述欄には、「推薦を意識し、表面だけ立派にふるまうこと。」「推薦によって人格まで評価の対象となってしまう。教師の好みに合わせる言動が目立ち、『悲しい生徒』になってしまう。」等のコメントが散見された（宮城県教職員組合「入試制度にかかわる中学3年学級担任アンケート調査」同上書所収）。

A Comparative Analysis of Consciousness on Education in Korea, China, and Japan : From an International Educational Opinion Poll among Teachers, Parents, and Students

Atsushi KADOWAKI

Teruyuki FUJITA

This paper is the final report from Japanese collaborators for the “International Comparative Research on Consciousness on Education in Korea, China, and Japan”. This three-year research project, 1997–1999, was initiated and funded by the Educational Research Institute, Seoul National University, Korea. This project had two cooperating organizations: the Institute for Educational Research at Beijing Normal University, and the Institute of Education at University of Tsukuba. The three institutes held the same educational opinion polls in their home countries, and had a discussion on the results in Seoul in August, 1998.

The contents of the four chapters are as follows:

Chapter 1 describes the outline of the opinion poll and features of the respondents in the three countries.

Chapter 2 gives the overview of the results of the poll based on the common comparative framework.

Chapter 3 is the in-depth analysis of the consciousness related to school systems and recent school reforms. The focus is on the poll result in Japan.

Chapter 4 analyzes evaluation and expectation toward teachers, and discerns the international differences in the adult view on worries and misconduct of the youth.