法政大学学術機関リポジトリ
HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2025-07-08

日韓教育社会の比較研究 : 戦後における教育社会化を中心に

金, 秀妍 / KIM, Sooyeon

(開始ページ / Start Page)
1
(終了ページ / End Page)
126
(発行年 / Year)
2014-09-15
(学位授与番号 / Degree Number)
32675甲第338号
(学位授与年月日 / Date of Granted)
2014-09-15
(学位名 / Degree Name)
博士(学術)
(学位授与機関 / Degree Grantor)
法政大学 (Hosei University)
(URL)
https://doi.org/10.15002/00010265

法政大学審査学位論文

日 韓 教 育 社 会 の 比 較 研 究

― 戦後における教育社会化を中心に ―

金　秀 妍

目　次

序章　教育社会としての日本と韓国……2
　第１節　主要な先行研究の概要……2
　第２節　本論の構成と分析視角……6

第１章　日韓戦後教育制度と「教育基本法」……9
　第１節　アメリカと戦後の教育改革……10
　第２節　日本の「教育基本法」の人間観……15
　第３節　韓国の「教育基本法」の人間観……21
　第４節　日韓「教育基本法」の比較検討……29

第２章　大衆教育社会から教育格差社会へ……43
　第１節　大衆社会の成立と高学歴志向……43
　第２節　分衆社会と教育機関の多様化……52
　第３節　格差社会における教育の様相……57

第３章　韓国の大衆教育社会の成立とキリスト教……66
　第１節　韓国経済と大衆教育社会の出現……66
　第２節　キリスト教系大学校発展の意義……78
　第３節　大学院大学校の台頭とその役割……87

第４章　新たな教育制度改革と今後の展望……93
　第１節　競争的選抜制度と平等理念の矛盾……93
　第２節　日韓教育制度における新たな視点……100
　第３節　『再生産論』と入試選抜システム……103

終章　日韓教育社会の比較と今後の課題……112

主要参考文献一覧……119

序章　教育社会としての日本と韓国

第 1 節　主要な先行研究の概要

人は家族・学校・社会の中で人間形成を遂げていく。とりわけ、人は一定期間、学校教育を受けることによって、知識や技術を獲得するだけではなく、社会的な礼儀作法を修得し、感性を磨き、論理的思考を身に付けていく。改めていうまでもなく、学校という組織は大きな社会の一部分を構成し、制度化されている。その教育制度は時代と共に変化し、決して固定化されてはいない。また、教育制度はいつの時代にあっても様々な社会矛盾を鋭く反映する。さらにいえば、他の国の教育制度からの影響を受けることもあるだろう。

戦後、日本と大韓民国（以下、韓国と略す）の教育制度はアメリカ合衆国（以下、アメリカと略す）の教育制度の影響を決定的に受けてきたといえよう。

このような歴史的背景を再確認しながら、本論文の課題は戦後における日韓教育社会の進展を追認し、教育社会の法的基盤となる「教育基本法」を人間観の観点から解明し、その上で、学歴・入試選抜の問題を中心に比較・検討することである。と同時に、今後の行方を模索することである。その考察によって部分的とはいえ、両国の社会構造や両国民の意識構造も明らかにできるはずである。このような問題意識を抱いたのは、これまで両国の特質を教育問題の視点から比較し、とりわけ、日本と韓国における教育内容や教育制度の有り様、そしてそこから見出される日韓両社会の特徴を明確にした研究は十分に行なわれていないように思われたからである。

いうまでもなく、日本と韓国それぞれの国において、学歴・競争・選抜などをめぐる自国の教育制度を分析・検討した教育社会学の研究はすでに数多くなされている。日本において学歴に関する研究は、戦後から重要な社会問題として取り上げられ、その問題を解明する研究が活発に進められた。以下、これまで行われた日本の学歴研究に関する主な研究動向とその成果を簡単に振り返っておきたい。

戦後から 1960 年代までは､入試試験と学閥の問題を解明する研究が多くなされた｡当時、日本社会における競争的入試試験の問題を検討した清水義弘の『試験』（1957 年）と永井道雄の『試験地獄』（1957 年）をはじめ、学歴偏重を批判し、実力主義社会への展望を論じた新堀通也の『学歴―実力主義を阻むもの』（1966 年）がその代表である。新堀はその他に同様の問題意識のもとに『学歴意識に関する調査研究』（1967 年）と『学閥―この日本的なもの』（1969 年）も刊行している。

1970 年から 1980 年代の主な問題関心は経済成長に伴って高学歴化が進行したことを背景に、学歴獲得競争をめぐる問題、そして、学歴の経済的・社会的効用に関する調査・研究が主流であった。たとえば、戦前と戦後日本における教育と選抜問題を社会の動向との関連において分析を行った天野郁夫の『教育と選抜』（1982 年）、そして、学歴主義の発展

構造を明らかにした岩田龍子の『学歴主義の発展構造』(1981 年)、園田英弘の「学歴社会―その日本的特質」(1983 年) などがある。さらに、社会学・経済学の分析方法を取り入れながら、学歴が将来の社会的地位に大きな影響を及ぼすことを分析した藤田英典「社会的地位形成過程における教育の役割」(1979 年) や麻生誠・潮木守一『学歴効用論』(1977 年) などの研究がある。

1990 年以降は、日本経済の長期不況という経済的背景、そして、「ゆとり教育」という教育政策の実施を背景に学歴社会・学歴主義に対する問題を取り上げた研究は減少する。しかし、苅谷剛彦の『大衆教育社会のゆくえ』(1995 年) によって、高度経済成長を経て見えにくくなった貧困と教育問題、あるいは、社会の階層性と教育問題が議論されるようになった。これまでの研究が学歴獲得後における社会の不平等を問題にしたのに対して、苅谷は学歴獲得以前に教育の機会の不平等が存在することを指摘し、戦後日本における大衆教育社会の成立とその特質を明らかにした。さらに、苅谷は先の論点を深く探究し、親の学歴や職業、経済力に象徴される属性に注目して『階層化日本と教育危機－不平等再生産から意欲格差社会へ』(2001 年) と『教育改革の幻想』(2002 年) 等も刊行している。苅谷と同じような問題意識に立って、竹内洋は『日本のメリトクラシー―構造と心性』(1995 年) を刊行した。そのなかで、学校教育や企業の昇進におけるメリトクラシー (個人の努力による成果、業績主義) の日本的な特質について分析し、日本では、社会のあらゆる分野における「メリトクラシー大衆化」状況が顕著であることを明らかにした。1995 年に苅谷と竹内、それぞれが日本の学歴社会の特徴を明らかにした学問的功績は大きい。

また、近年に限ってみれば、日本社会の経済的な変動を背景に、かつての学歴・選抜問題とは異なって、諸個人の出身階層による教育格差の不平等問題についての関心が高まってきた。すなわち、本人の能力以外に、親の職業や学歴、経済的状況が様々な教育格差を生じさせ、諸個人の成績や学力の差をつくり出していることを指摘する研究が注目を集めるようになったのである。たとえば、吉川徹は『学歴と格差・不平等―成熟する日本型学歴社会』(2006 年) のなかで、現代の日本においては意識や行動において、そして実態においても親の学歴による格差と教育の不平等が生じていることを論証している。また、経済学者ではあるが橘木俊詔は、その著書『日本の教育格差』(2010 年) のなかで、教育の問題を経済学の視点から分析し、日本社会における低所得層の増大によって教育格差が生じる所以を論じている。

次に、日本における比較教育学・比較教育社会学研究に視点を移せば、主にアメリカやヨーロッパとの比較を通して、日本的特質をとらえようとする研究が目立つ。石田浩の「学歴と社会経済的地位の達成―日米英国際比較研究」(1989 年) は、日本とアメリカとイギリスにおける経済状態の分析を通して日本の学歴社会の構造を明らかにしている。また、

国際比較の研究によって日本が学歴社会であるという考え方は、日本独特の問題ではなく、他の国においても共通にみられる問題であることを指摘した麻生・潮木の『ヨーロッパ・アメリカ・日本の教育風土』(1978 年) と、小池・渡辺の『学歴社会の虚像』(1979 年) などの研究もある。その他に、苅谷は『学校・職業・選抜の社会学―高卒就職の日本的メカニズム』(1991 年) のなかで、アメリカとの比較を行い、竹内は『パブリック・スクール―英国式受験とエリート』(1993 年) でイギリスとの比較を行った。ところが、これらの比較研究の主な対象であったヨーロッパは日本社会と異なって明確な身分や階級が存在しており、現代においても出身階層によって特有の文化的差異が存在している。また、アメリカにおいて教育問題を論じる場合でも、大きな問題となるのは人種による差別問題なのである。つまり、欧米社会には、文化的・社会的要因を背景とした教育問題が明確に存在しているのである。これらの点が日本とは明らかに異なっている。

次に、韓国の教育社会学における学歴の研究を振り返っておこう。

韓国における学歴に関する独自の研究は 1980 年代に入ってから本格的に行われるようになった。1980 年代、韓国社会における高学歴社会の形成要因を分析した金容淑の「高学歴社会の形成と課題―学歴社会との関係を中心に」(1986 年)、続く、『学歴病患者』(1986 年) がその先駆的な研究である。

1990 年代には、韓国の熾烈な受験競争や高い教育熱を学歴社会と関連づけて、その原因と解決策を探究した研究が多くなされている。たとえば、韓国社会の異常な高い教育意識の要因と現状について論じた研究は、김영화 (キム・ヨンハ) 他『韓国人の教育熱研究』(1993 年)、이효수 (イ・ヒョウス)「教育の経済学的な考察」(1993 年)、이영호 (イ・ヨンホ) の「韓国人の教育熱と学歴社会の相関性に関する分析」(1998 年) などが挙げられる。そして、高度の学歴社会がもたらす受験競争の問題を解明した金富泰の『学歴社会論』(1995 年) といった研究もある。

近年においては、韓国社会における学閥の実態とその問題点を解明する研究が数多く見られる。홍영란 (ホン・ヨンラン)「企業の社員採用及び昇進などにおいて学閥が及ぼす影響研究」(2002 年)、한준상 (ハン・ジュンサン)『大学入試制度と学閥文化―常識では治らない』(2002 年)、정태화 (ジョン・テハ)「学閥主義 : 争点と改善対策に関する論議」(2004 年)、양정호 (ヤン・ジョンホ)「能力と学閥の特性及び関係分析」(2012 年) などがそれにあたる。そして、日本との比較研究も多くなされている。ところが、その多くは教育法体系や教員養成制度の比較研究、そして、歴史教科書や教科目の比較研究といった基礎的な調査研究にとどまるものが多い。

日本における韓国教育の研究は必ずしも十分ではないが、韓国の教育制度及び教育問題をテーマにした研究もなされてきた。馬越徹の『現代韓国教育研究』(1981 年) 及び、阿

部洋編『韓国の戦後教育改革』(2004 年)がその代表である。また、教育社会学の視点から、現代韓国における教育と社会階層問題を分析した研究も行なわれている。有田伸『韓国の教育と社会階層―「学歴社会」への実証的アプローチ』(2006 年)がその意味で重要な研究である。

韓国は日本と同じ経済的には遅れた国家として出発した。そのためもあって、学歴が社会の選抜基準として大きな影響力を及ぼす社会となった。近年においては、韓国が日本より高度な「学歴社会」であるともいわれている。とくに第二次世界大戦後、日本と韓国は、アメリカの介入によって、教育制度改革が進められ、アメリカをモデルにした新しい教育システムが導入された。以後、日本と韓国は、経済成長を背景に教育の面においても著しい発展を遂げ、独自の教育体制を確立し、アメリカの「支配 - 従属」関係から徐々に脱却し、現在の「学歴社会」を形成したのである。しかし、基本的には日韓両国の教育制度は類似していたとしても、その内実は、かなり質的な相違があるはずである。

こうした背景からみれば、教育制度に関する両国の比較研究は必要であり、またそのような研究が果たす学問的意義は大きいといわねばならない。ところが、先に指摘したように、教育を社会との関係から日本と韓国の特質を把握し、その違いを明らかにした比較研究はほとんど見出すことはできない。[1]しかし、日本と韓国の教育に関する比較調査をもとに両国の特質を比較社会学的に捉えた研究成果がまったくないわけではなかった。すでに、中村高康・藤田武志・有田伸による『学歴・選抜・学校の比較社会学―教育からみる日本と韓国』(2002 年)という研究がある。中村らは、日本と韓国の教育システムの比較を行うために、両国の中学生と高校生を対象に「生活と進路に対する調査」を行なった。その調査結果に基づき、日韓両国の教育システムの特質について次のように結論づけている。すなわち、韓国の教育システムの制度的・構造的特質は、明らかに「一元的」であるという。つまり、韓国では、高い教育の達成に向けて熾烈な競争が起きるという一元的志向性が存在する。一方、日本においては、韓国に比べて「多元的」志向があるという。このような異なった志向を背景に、進路選択における分化のメカニズムも次のような差異があると説明しているのである。すなわち、韓国では進路分化の「強制的なメカニズム」が作用し、一方、日本の場合は、「選択的分化のメカニズム」が働いていると主張しているのである。階層問題については、日本の教育システムの場合は「階層維持」、韓国のそれは「階層分化」という特徴があるという。日本と韓国両社会における教育システムを解明した重要な研究成果であるといえよう。しかし、上記の研究はこれまでの先行研究を踏まえてはいるが、日本と韓国の教育システムという制限された前提の下で比較分析を行っているために、教育システム以外の要因、すなわち、両国家の歴史的・社会的背景や経済の変動、政

[1] 日本と韓国の比較調査・教育統計などのは数多く存在するが、そのほとんどは断片的な事実を述べた報告書にすぎない。

治的な動向などを踏まえた分析とはなりえていない。つまり総合的な視点を欠いた局所的視点からの分析にとどまっているのである。

本論文の目的は、これまでの主要な先行研究を批判的に摂取しながら戦後における日韓教育社会の比較・検討を行い、両国の教育制度の在り方の特徴と差異を明らかにすることである。日本と韓国の社会を教育の側面から比較・検討を行うために、両国の法律、学歴問題、さらに、学校システムとしての選抜問題について、社会の発展・変化を視野に入れながら、社会理論を活用した分析を試みている。そのことによって、日韓両国の教育制度の特徴とそれぞれの国家･社会における教育への捉え方の独自性が解明されるはずである。と同時に、日韓両国におけるさまざまな教育現象を解明することができるであろう。

第 2 節　本論の構成と分析視角

ここで各章の構成とその内容の概略を提示しておきたい。

第 1 章「日韓戦後教育制度と「教育基本法」」の第 1 節「アメリカと戦後の教育改革」は戦後日本と韓国の教育改革にアメリカがどのように関与し、影響を与えたのか、そのことを明らかにし、その上で、日韓教育制度改革を比較・検討する。その作業は今日の日韓両国の競争社会の端緒を見定めることにもなるだろう。第 1 章第 2 節の「日本の教育基本法における人間観」では、戦後制定された「教育基本法」に見ることができる人間観について焦点化して考察する。ここで「教育基本法」をとりあげ、分析する理由は、さまざまな教育制度は、「教育基本法」に根本的に規定されているからである。社会の中で生きる人間は、法によって規定されているといっても過言ではない。教育の問題もその例外ではありえない。確かに、日常生活を営む上で、人々は法を日常的に意識しているわけではない。しかし、教育の問題に関しても様々な法令や規則に規定されているのであって、教育制度を教育制度たらしめるのは、法律の枠内の問題に属する。法律を離れた公的制度なるものの存立は考えることは不可能であろう。教育問題の考察に先立ち、本論文の第 1 章で「教育基本法」の分析を行う必然性がある所以である。これまで「教育基本法」の研究は各条文の解釈を中心に議論されてきた。たとえば、「教育基本法」の改定以前は、鈴木英一「教育基本法研究案内」（宗像誠也編『改訂新版・教育基本法―その意義と本質』新評論、1975 年、所収）がその代表的な研究である。そして、改定後に刊行されたものとして、志位和夫『教育基本法改定のどこが問題か』（2006 年）、大内裕和『教育基本法改正論批判―新自由主義・国家主義を越えて』（2003 年）、坂田仰『新教育基本法』（2007 年）などの著作がある。

本論文の第 1 章の第 2 節、第 3 節では、「教育基本法」各条文に見ることができる人間観について焦点化し、議論する。つまり、そのことによって、社会の中における人間が教育

を通してどのような存在であるべきかということが解明できるだろう。そのためには、日韓両国の「憲法」との関係を踏まえて、「教育基本法」の問題点を抽出する。これまで韓国は「憲法」を 9 回改定している。しかし、日本は「憲法」改定が何度も議論されてきたが、戦後、まだ 1 回も改定してはいない。この差異は両国の「教育基本法」の制定とその内容とも密接に関連があるはずである。第 1 章では日韓の「教育基本法」に書かれている各条文を詳しく検討し、両国が目指す具体的な人間像を明らかにすることを主題にしている。この検証は必然的に両国の理想とする国家像をも把握することにつながるだろう。

第 2 章「大衆教育社会から教育格差社会へ」では、日本が 1950 年代に大衆社会化し、その後、大衆教育社会へと生成していく様相を素描し、その社会的変化と学歴主義の形成が密接不可分の関係にあることを論証する。立論に際し、松下圭一「大衆国家の成立とその問題性」(『思想』1956 年、11 月号）を参照した。その上で、大衆教育社会に関しては、すでに、定評がある苅谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ―学歴主義と平等神話の戦後史』(1995 年）も参照した。しかし、松下の議論には教育的側面の分析がまったく欠如している。その一方で、苅谷の議論には、大衆社会論の全体像を見据えてはいないように思われる。また、苅谷の議論では、韓国社会との比較・検討も行われてはいない。この章では日本の大衆教育社会が教育格差社会へと変化していく様相について詳しく考察している。第 3 章では、韓国社会の教育問題について検討している。したがって、第 2 章と第 3 章は、日韓教育社会の比較という側面を有している。この比較の要約については、終章で論じることになるだろう。すでに、日本社会においては、終身雇用制と年功序列型賃金制度が崩壊し、格差社会が到来している。その社会においても学歴志向が決して弱まることなく、少子化社会が進展する只中で、以前として学歴を重視する傾向が強い。つまり、現実の変化に学歴社会がどのように対応しているかといった問題について批判的に言及している。

第 3 章「韓国の大衆教育社会の成立とキリスト教」では、韓国社会が日本の大衆社会と共有する側面を有しながら、その一方で、日本以上に加熱している教育問題について議論している。本章では、韓国社会が古くは中国の科挙制度から影響を受けた競争・序列社会であることを歴史的に振り返り、戦後、数度にわたる軍事政権が完全に崩壊し、民主化されて以後、神の前での平等を志向するキリスト教が大きな影響力をもつ社会になった現実に注目している。キリスト教系大学校、及びキリスト教系大学院大学校が急激に増加している傾向を重視し、韓国において日本以上の学歴社会が到来していることを問題にしている。管見に触れた限りでは、この章に関する先行研究はほとんど見出すことはできない。

第 4 章「新たな教育制度改革と今後の展望」では、第 2 章と第 3 章の設定課題をさらに深化するべく、競争的選抜制度と平等理念の矛盾について議論し、ピエール・ブルデューの再生産論（『再生産』宮島喬訳、藤原書店、1991 年）を理論的枠組みとしながら、高校

入試選抜システムの在り方を検討している。

終章は、それまでの各章で論じた日韓教育問題の総括に充てている。さらに、教育のグローバル化の視点から日韓教育制度問題を含め、今後果たすべき研究課題を提示している。日韓のみならず、教育問題はいつの時代にあっても当該国家にとって重要な課題であり続ける。というのも、国家・社会にとって必要かつ有用な人材は学校教育によって育成しなければならないからである。

本論文では、日韓の教育制度が長所、短所を含めてさまざまな問題論的構制を含み、それが単に過去の問題ではなく、現在の、そして将来の教育制度問題に成り得る可能性が大きいことを念頭に置いて論述している。人は他者と出会うことで人になる。またその反対に、人は他者と別れることで人になる。この出会いと別れの場のひとつが教育という現場、すなわち学校に他ならない。従って、人はどのような国家の学校制度のもとで、誰から、どのような質の教育を受け、その結果として、心身の発達、知識の確保、技術の修練を促されるのか、といった問題は時代や社会を超えて、切実かつ実践的な課題であるといわねばならない。入試選抜制度も時代の変化と共に変化せざるをえないであろう。従って、教育制度を問題にする限り、入試選抜制度は今後も検討しなければならない課題として存続する。

本論文の主題は東アジアの先進国である日本と韓国の教育制度の比較・検討を行ってはいるが、その考察は両国の社会の比較・検討にまでその分析が及び、比較社会論の相貌を帯びているはずである。

第 1 章　日韓戦後教育制度と「教育基本法」

はじめに

日本の「教育基本法」は「日本国憲法」が制定された翌年、1947（昭和 22）年 3 月 31 日に公布された。しかし、まもなく、「教育基本法」は改定[2]の方向に踏み出していく。鈴木英一「教育基本法研究案内」[3]によれば、「1951 年の政令改正諮問委員会・教育制度に関する答申から 1971 年の中教審答申にいたるまで」種々の政策が案出されたのだった。そして、同法は 2006 年 12 月第一次安倍晋三内閣の下で強行採決され、戦後初めて実質的に改定された。一方、韓国の「教育法」は 1949 年 12 月 31 日に制定・公布され、以降 38 回改定されている。「教育法」は 38 回に及ぶ改定によってその体系と内容において一貫性に欠けており、また、教育の現実に対応できない等の厳しい批判を受け、その全面的な見直しが深刻に問われた。結局、韓国の「教育法」は廃止を余儀なくされ、1997 年 12 月 13 日に現行の新しい「教育基本法」に全面改定されたのだった。「教育法」という名称が「教育基本法」に改められたことは、まさに「教育」の「基本」を制定したことを意味しているといえよう。

本章の第 1 節では、戦後にアメリカが行った日本と韓国に対する教育改革の概要を記述しておく。というのも、アメリカが介入したことで第二次世界大戦（太平洋戦争）に敗北した日本と日本の植民地から解放された韓国それぞれの戦後の教育制度の基盤が確立されたと考えることができるからである。第 2 節以下の前提条件をここで確保することになるだろう。

第 2 節では、日本の「教育基本法」の各条文がどのような人間観にもとづいて述べられているのか、そのことについて考察する。

第 3 節では、韓国の「教育基本法」について第 2 節と同じ分析視角から考察する。これらの節では考察の対象とするのは制定された当時の「教育基本法」に限定する（韓国の場合は 1997 年に新しく改定・制定された「教育基本法」を分析の対象とする）。この法律に限定する理由は、制定当時の法規の内容を復元し、改定後の日韓「教育基本法」の特徴及びその差異と同一性を明らかにする前提を確保しておきたいからである。そして、最後の第 4 節では日韓両国の「教育基本法」の比較・検討を行う。日本の場合、「教育基本法」が 2006 年に改定された経緯を確認し、改定された「教育基本法」（以下、「新法」と称す）の法規の内容が改定以前のそれとの違いを踏まえ、「新法」の問題点を明らかにする。

---

[2] 本論文で使われる「改定」とは、法律・制度など以前のものを改めて新しく定めることを意味する。「改定」したものが、論者の考え方や解釈において正しく改められた場合は「改正」と称し、その反対に、物事を改めてかえって悪くする場合は「改悪」と称する。

[3] 鈴木英一『改訂新版教育基本法―その意義と本質―』宗像誠也編、新評論、1975 年 7 月、所収。

韓国の「教育基本法」についても改定の経緯とその問題点を明らかにする。韓国の場合は日本と異なり、改定された回数が多いため、新旧という呼称は使用しない。改定された西暦を記載する。

第4節の課題は日韓新旧の「教育基本法」の比較・検討を通して、戦後の日韓の教育理念を把握し、そのことで同法に表象された人間観及びその変化を把握することである。そのため、日韓の「教育基本法」と憲法との関係を踏まえて議論を進めることになるであろう。日韓両国の「教育基本法」の比較・検討を行うことによって、両国におけるそれぞれの法律の特異性や独自性も明らかになるはずである。またその考察の結果、両国の人間観から理想とする国家像も明らかになるに違いない。

第1節　アメリカと戦後教育制度改革

1945(昭和20)年8月14日、日本はポツダム宣言(Potsdam Declartion)受諾を表明し、翌15日に敗戦を迎えた。以後約7年間、日本は敗戦国として連合国軍最高司令官総司令部(GHQ)による占領政策の指示･命令を直接的･間接的な形で受けることとなった。アメリカは日本に対する占領政策の一環として新たな教育方針の勧告を行うために、日本に教育関係の専門家27人からなるアメリカ教育使節団を派遣した。アメリカ教育使節団は2回にわたって報告書を提出し、戦前の日本の超国家主義・軍国主義に基づく教育のありかたを批判的に再検討し、民主主義の理念に基づく新たな教育方針を提示した。この文書が戦後日本の教育制度の根幹となり、重要な役割を果たすことになる「アメリカ教育使節団報告書」（Report of the United States Education Mission to Japan）に他ならない。この文書に従い、大規模的な教育改革が着々と行なわれることになった。

連合国軍最高司令官総司令部(GHQ)は、アメリカ教育使節団との協議および助力のために日本側にも委員会を組織することを要請し、1946(昭和21)年1月9日に教育評論家及び学校長などの教育関係の専門家29人からなる日本教育家委員会が設けられた。日本教育家委員会は、アメリカ教育使節団に日本の教育に関する数多くの資料を提供するとともに、「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会の報告書」をまとめ、アメリカ教育使節団に提出し、使節団の帰国後に解散した。その後、連合国軍最高司令官総司令部(GHQ)の勧告を受け、日本の教育改革に関する重要改革案を審議･建議する常置委員会として、1946(昭和21)年8月に教育刷新委員会が設けられた。以後、教育刷新委員会は「アメリカ教育使節団報告書」に基づき、戦後日本の教育の指針となる重要事項を審議･検討し、教育改革の基盤を築く役割を果たすことになる。

アメリカ教育使節団は、その目的に従って、約1ヵ月にわたって日本の教育に関する「アメリカ教育使節団報告書」を作成･提出した。「アメリカ教育使節団報告書」は、その第3

章で、「個人の能力にふさわしい教育機会が性別·人種·信条·皮膚の色の如何にかかわらず、すべての人に平等に与えられるべきである」、そして、「学校は、すべての個人を、人格的にも、家庭的にも、市民としても、社会的にも、強い忠誠心を発展させるよう、援助しなければならない」と教育の機会均等を強調し、教育の目的を明らかにした上で、高等学校についての改革案を提示した。この改革案には、小学校 6 年·中等学校 3 年·高等学校 3 年を基本とする学校体系を提言し、希望者全員が進学可能で、さらに授業料を無償とすべきことを記している。さらに、男女共学制度に加えて、総合制、学区制という 3 つの原則を規定している。男女共学制度は、男女差別の撤廃の実現を目指した提案であり、総合制は、教育の機会均等という目的に結び付けられて構想された方針であった。[4]

学区制は勧告の中に隠された形で含まれている。授業料を徴収しない学校というのは税金によって維持される学校を意味し、アメリカの学校制度から類推すれば、それは市町村税を意味するものと解され、総合制という原則を併せて考えれば、当然、市町村を通学区域とする学区制の考え方が潜在していたとみることができる。[5]アメリカ教育使節団が日本の教育を方向づけるにあたって最も重要かつ根本的な目標としたものが教育の機会均等であったことは改めて言うまでもないだろう。

戦前、日本の後期中等教育における大学進学の機会は、極めて階級的·制限的なものであり、生徒の学業成績および能力の如何にかかわらず、学校種別·学校系統によって上級学校への入学資格が制限される、いわゆる複線型の学校系統であった。このように「アメリカ教育使節団報告書」は、日本の教育の諸問題を明らかにし、その批判にとどまるだけでなく、民主主義教育の原則に基づき、新たな教育方針とその具体的な改革案を示したのである。高校教育に関する報告書の提言を整理してみると、第 1 に、高校教育の無償化、第 2 に、男女共学·総合制·学区制、第 3 に、上級学校へ進学する機会を拡大する単線型の学校体系が挙げられる。

アメリカの日本に対する教育制度に関する占領政策を確認したところで、次に、韓国の場合を振り返っておこう。日本帝国主義から解放された韓国では、米軍政当局の占領政策は、植民地時代の旧統治行政機構をそのまま利用することから始まった。教育政策においては、金性洙が顧問に任命され、実務機関としての旧朝鮮総督府学務局によって改革が行われた。1946 年 3 月 29 日に旧総督府学務局は、文教部と改称され、学務局長の傘下に、朝鮮の各界指導者および教育知識人によって構成された「朝鮮教育委員会」および「朝鮮教育審議会」の二つの教育諮問機関が設置されることとなった。米軍政当局は、解放直後の政治的·社会的な混乱、および食糧不足などの多くの課題を解決しながら、朝鮮半島に対するソ連の影響力の浸透を防止しなければならなかった。当然のことながら、アメリカは、

[4] 総合制とは、一つの高校に複数学科（普通学科と専門学科）を設けるという制度である。
[5] 山内太郎編『学校制度―戦後日本の教育改革 5』東京大学出版会、1972 年、p328。

自国の政治的な立場を強化するために、朝鮮半島に民主主義に基づく社会体制の確立を占領政策の最大の目標にしていた。そのような状況のなかで、米軍政庁学務局は 1945 年 9 月 14 日より初等学校を再開すること、10 月 1 日より中·高等教育機関を再開することを指示した。しかし、米軍政学務局により最初に出された「新朝鮮の朝鮮人のための教育」は、学校の再開および朝鮮語の使用など、教育の応急措置について大枠を指示してはいるものの、新しい教育課程とその改革について具体的な方針を指示するまでには至ってはいない。注目すべき点は、この法令が植民地時代の朝鮮総督府の職員によって起案されたことである。[6]米軍政庁学務局は、植民地時代の朝鮮総督府および学務局の組織をなんら点検することもなく、現状のまま受け継ぎ、改革に着手したのである。このような状況のなかで、植民地教育色の払拭に向けて作成されるべき最初の教育改革が日帝時代の組織を通じて行なわれていたということは、歴史のアイロニーといえるのかも知れない。

新たに制定された教育制度には、その後の韓国教育の方向を決める三つの重要な改革が含まれている。第 1 は、6－3－3－4 を基本とする学制である。6－3－3－4 という学制の制定により、日本統治時代に短縮されていた教育年限は延長されたが、それはアメリカ式教育制度をそのまま受け入れたことを意味する。第 2 に、従来の日本式の複線型学校体系を廃止し、単線型へと改め、上級学校へ進学する機会を拡大するとともに、教育の機会均等を図ったことである。米軍政において、教育の民主化は、朝鮮の共産主義化防止がもっとも重要な課題であったのである。第 3 に、人材養成という教育政策の一環として行なわれた高等教育を担当する数々の機関の設置を挙げることができる。日本植民地時代には認められなかった大学の設立が、「脱日本化」及び「独立国家建設」という目的と相まって、この規定により、いちはやく認可·実施されるようになった。このことは、後に、中等教育を単なる大学進学のための予備的教育機関へと転化させる結果となり、また、これによって爆発的に高まった教育熱と教育人口の増加が、激しい受験競争をもたらす原因となった。米軍政統治下における教育改革は 3 年という比較的短期間に行なわれたにもかかわらず、その後の韓国における教育体制に決定的な影響を及ぼしたといってよいだろう。

新学制の実施にともなって、カリキュラムの全面的な改革が行われた。新しいカリキュラム編成は、米軍政学務局と教育審議会がもっとも重点を置き、力を入れた部分であった。特に、中等教育のカリキュラム編成は、1946 年 5 月に組織された委員会に委ねられたが、そのメンバーをみると、アメリカ人 3 名と韓国人 3 名の合計 6 名から構成されていた。他の諮問委員会の構成と比較しても、アメリカ側が多数のメンバーを送り込んでいることが明白であり、アメリカ側が力を入れていたことが理解できる。[7]こうして構成されたカリキ

---

6 この法令は、当時、学務局の職員であった사공환（朝鮮総督府、学務局の学務課に勤務）と이홍종（朝鮮総督府、学務局の私学課事務官）によって起草されたものである。

7 関英子『米軍政下における韓国人の教育再建努力』龍渓書舎、2004 年、p145。

ュラム委員会が中心となり、高級中学校（高等学校）における新カリキュラムの大枠が定められた。新カリキュラム編成において、同委員会は、審議会が打ち出した科学教育と職業教育の重視という方針を受けて、選択科目を拡大し、同時に日本式教育を払拭することが最も重要な課題であった。高級中学校のカリキュラムに関しては、特徴として、以下の四点を挙げることができる。

第 1 に、高級中学校（高等学校）においても、初等教育と同様に、従来、3 つに分けられていた公民·地理·歴史科目を､社会生活科を新設することによって統合したことである。社会生活科の新設は、アメリカの影響が強く表れたものであり、従来のカリキュラムが教科書中心であったものを変更して、経験と生活を重視して総合的な学習能力を習得させることを目指したものであった。しかし、その一方では、社会科の導入は、アメリカ式民主主義を韓国社会に普及·実現させる手段として考えられたものに他ならなかった。

第 2 に､社会科とともに､英語科目が新設されたことも指摘しておかなければならない。。英語の授業時数は、国語とほぼ同じ割合を占めており、英語教育が重視されたのである。解放後、朝鮮語の教材がほとんど準備されていない状況のなかで、英語教科編成と時間配当は、米軍政の占領政策及び文化的優越主義が教科課程に反映された結果であろう。その後、現在にいたるまで、韓国社会において英語教育は初等教育段階から重視されることになった。

第 3 に､授業科目を必修と選択に分別する制度を導入したことである｡前述したとおり、カリキュラム委員会は、審議会からの要請を受けて、生徒の興味と能力に応じた多様なカリキュラムを編成することに重点を置いた。これを実現する方法の一つとして、全生徒が履修すべき科目を必修科目とし、その他に、生徒の自由な選択に委ねられる選択科目を置く制度を導入したのである。

第 4 に、1946 年 2 月に教育審議会で採択された科学教育振興策を反映して、職業教育·理科教育の占める割合を高くしたことが挙げられる。[8]

米軍政は､朝鮮の教育改革を行うにあたって､アメリカ主導による一方的な改革を避け、むしろ韓国側の教育者を積極的に登用しており、彼らに多くの権限を委ね、その意見を大いに尊重・採用した。しかし、アメリカ側は、外見上は韓国側の意向を尊重しながらも、占領政策の基本方針に基づき、教育を民主主義思想の普及の手段として利用しようとしたことは否定できない。

米軍統治の初期における教育政策とその基本方針を振り返っておいたが、3 年間の米軍統治時代を通じて展開された教育政策には次のような特徴がみられた。米軍政の韓国に対する教育政策の目的は韓国の教育発展に基づく独立国家の建設ではなく、アメリカの国家

[8] 関英子、前掲書、p148。

利益を優先し、その戦略的な目標に照準を合わせた教育改革であった。このため、韓国の特殊な教育条件及び要求などを考慮せず、教育のあらゆる面にアメリカ民主主義教育を導入し、教育を民主主義思想の普及手段として用いた。このことは、「朝鮮教育委員会」·「朝鮮教育審議会」の構成メンバーの人選からも明らかであろう。米軍庁は、委員会の構成にあたって、アメリカ側と価値観を共有し、米軍庁に協力的·友好的な人物を選び、また、反社会主義·反共産主義の政治的傾向を持つ者を優先して選出したのであった。そのため、韓国の場合は、日本植民地時代に、日本側に協力した多数の親日派が継続して現職に留まる結果をもたらした。

一方、先に再確認したように、日本の場合にはアメリカの教育専門家 27 人からなる「アメリカ教育使節団」が結成され、戦前日本の超国家主義·軍国主義に基づく教育のありかたを批判し、改革への必要性を明らかにした。使節団は 2 回にわたって日本の教育に関する報告書を提出し、その中には、自由主義·民主主義に基づく新たな教育方針を提示するとともに、教育の機会均等を基本原則とする改革案を提示していた。アメリカ教育使節団が帰国した後に発足した「教育刷新委員会」の構成メンバーの特徴については、1946 年 2 月 18 日、アメリカ太平洋陸軍総司令部防諜部のラッシュ中佐と日本の知識人との会談で、同委員会の人事について日本の知識人たちから「委員の顔ぶれは、使節団を歓待する人として選ばれ、（中略）民主的な教育家が選ばれていない、若い世代からの代表がいない」[9]という批判を受けている。このような事実は、日本の場合には、文部省が任命した委員会が韓国の場合と同様に、アメリカ側に協力的な人物を中心とする構成となっていたために、アメリカ側が目的とした超国家主義の要素が完全に排除されていないという結果となったと考えられる。

これまでの記述内容は、以下のように要約することができるであろう。高等学校教育における実際の改革案については、戦前の反省という視点から改革が行なわれた日本とは異なり、韓国の場合は、日本式教育を払拭すると同時に、これまで抑圧されていた高等教育への進学機会の拡大を最も重要な目標とした。そして、これに従って新たな高等学校制度が定められることとなった。新たに制定された高等学校は、教育の機会均等の原則に基づき、3 年制の男女共学が基本原則とされた。カリキュラムに関してはアメリカの影響を強く受け、英語科目と社会科目が新設された。また、高等学校が実社会へと繋がる教育段階であることから実業教育の完成の機能を担うようになり、職業教育が重視されることとなった。これに対して日本の場合には、アメリカ使節団の改革案をほぼそのまま受け止め、教育改革が行なわれた。「教育刷新委員会」は、高等学校における全日制·定時制の 3 年制を規定するとともに、男女共学·総合制の原則を定めた。また、高等学校が大学進学のため

9 孔秉鎬「米軍政期韓国教育政策史研究」名古屋大学大学院教育学研究科、教育学博士論文、1995 年、 p 85。

の準備的な機能だけではなく、多様な機能と役割をもつものである考え方を明らかにしながら、韓国の場合と同様に、職業教育への重要性を強調した。しかし、高等学校のカリキュラムに関しては、韓国の場合と異なって具体的内容の提示までは至らず、新制高等学校のカリキュラムにおける具体的規準と内容は、その後、文部省が指示することになる。

アメリカが行なった日本と韓国に対する教育政策については相異があったものの、両国それぞれが行なった教育改革には、互いに類似した傾向と共通点があったと結論づけることができるだろう。アメリカの教育政策を日本と韓国がそれぞれ受容し、その後、両国で教育制度がどのような変化を遂げていったのか。そして、時代や社会の変化と共にどのような教育問題が発生したのか。これらの事柄について考察・分析することが次章以下の課題である。

第 2 節　日本の「教育基本法」の人間観

本節で検討する「教育基本法」は先にも述べておいたように、1947 年に制定された法規を分析の対象としている。「教育基本法」は前文と第 11 条から構成されている。最初に「教育基本法」の前文について検討することから始めよう。同法の前文は次のように書かれている。

「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。

ここに、日本憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい教育の基本を確立するため、この法律を制定する。」

あらゆる法規は「日本国憲法」の三大基本原理である国民主権・平和主義・基本的人権の尊重という理念に違反することはできない。「教育基本法」もその例外ではない。この件に関しては、すでに、有倉遼吉が「教育基本法」の補則第 11 条に言及している。第 11 条は「この法律に掲げる諸条項を実施するために必要がある場合には、適当な法律が制定されなければならない。」と述べているのである。なお、第 11 条は新法では第 18 条のことである。第 18 条 は「この法律に規定する諸条項を実施するため、必要な法令が制定されなければならない。」としている。第 11 条と第 18 条を読み比べれば分かるように、多少、条文の表現は変わってはいるが、その実質的内容はほぼ同じである。この条文を有倉は次の

ように解釈している。

「本条（第 11 条―引用者）は、その趣旨を示す一見なんらの問題もない規定のようにみえるが、実は二つの重要な要請を含んでいる。一は、教育および教育行政に関する法律主義の確認であり、二は、教育基本法の準憲法的性格の宣明である。」[10]

有倉が「教育基本法」の「準憲法的性格」という時、その文言には「教育基本法」は「日本国憲法」に準じ、その内容・運用は憲法に違反してはならないということを含意している。仮に、「教育基本法」に掲げる諸条項を実施する場合には、別途、法令（法律、命令、規則、地方公共団体の条例、規則など）定めなければならないということであろう。

従って、「教育基本法」前文の「民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意」と述べているのは「日本国憲法」の基本原理に即しているわけである。つまり、「民主的」とは「日本国憲法」がいう「国民主権」を、「世界の平和」とは、「日本国憲法」の「平和主義」にもとづいた表現なのである。そして、この考え方を「実現」するためには「教育の力」に拠らなければならないと主張しているわけである。「民主的で文化的な国家」の建設は 1 世代の人間だけで為し遂げることはできない。その実現は次世代、そして、その後に続く世代の無数ともいえる人間の総合的な力に依拠しなければならないはずである。そのためには、次代を担う子どもや青年たちの教育が、そしてその教育の質が問われることになるのは当然のことであろう。「国家」の「平和」と「福祉」を「教育の力」によって実現すること。まず、このことが「教育基本法」の根幹を成している基本理念であり、いかに教育が重要であるのか、ということが「教育基本法」の前文に明示されているのである。その意味で、「教育基本法」の前文が持つ意義は極めて重要であるといえよう。こうした前文には、日本の国家が求めている人間像がはっきりと明示されている。すなわち、「世界の平和と人類の福祉に貢献する」人間、「個人の尊厳を重んじ」「真理と平和を希求する」民主的な人間を創りあげることが示されているのである。

そこで問題は、どのような教育が目指さなければならないのか、このことが問われなければならない。

教育基本法の第 1 条には次のように書かれている。

[10] 有倉遼吉「教育基本法補則」『改訂新版教育基本法―その意義と本質―』宗像誠也編、新評論、1975 年、所収。

第１条（教育の目的）

教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、労働と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。

この条文には、教育が「人格の完成」と「国民の育成」を目指さなければならないことを明確に定めている。もちろん、「人格の完成」とはいったい何をもって完成といえるのか。また、「国民の育成」とはなにをもって育成したといえるのか。そのような疑問もないわけではない。しかし、条例や政令はともかく、法律それ自体は、総論的・抽象的な表現に留まらざるを得ない側面もある。従って、ここで理解すべきは、子どもが青年期を経て、一定の教育を受けて学校教育を終えて社会人になる、それまでの経緯や過程が、すなわち「教育」に他ならないということを意味しているのであろう。その際、「日本国憲法」の第 13 条「すべて国民は、個人として尊重される」という規定を思い起こすと、学校教育を受ける子ども、青年たちも当然、「個人として尊重され」なければならないのである。また、この条文からは、国家が教育を通して、「真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な」国民を育成することが掲げられている。このことは、国家が社会の形成者としての国民の在り方を規定しているのである。特に、「自主的精神に充ちた」という表現には養育者（保護者、あるいはそれに準じる人物）からの精神的自律と経済的自立が求められていると解釈することができよう。もちろん、そのためには家庭教育だけではなく、小学校から大学に至る学校での教育が大きく寄与・関係することは改めていうまでもあるまい。

確かに学校で学ぶ教科のそのすべてが、必ずしも個人の将来の社会生活において役立つとは限らない。しかし、一見すると不要とも思えるカリキュラム（例えば数学における因数分解や微積分の計算など）も存在する。しかし、不要とも思えるカリキュラムやさまざまな教科の学習を学ぶことで、学生は自分自身で思考し、主体的な判断を下すことができる人間になること、ひいては主体的に生きることができる国民が求められているのであって、このことが、「教育基本法」に述べられている教育目的であり、理想的人間像なのである。「平和的な国家及び社会の形成者として」「勤労を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成」という文言と併せて考えれば、人間の主体化と同時に人間の社会化こそが教育の最大の目標に他ならない。それはまた教育の方針を明示した第 2 条とも深く関係する。第 2 条は次のように述べている。

第 2 条（教育の方針）

教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。

第 2 条は、教育の目的を達成するための内容が述べられている。すなわち、教育目的を実現するためには、第 1 に「学問の自由を尊重」すること。第 2 に「実際生活に即」すること。第 3 に「自発的な精神を養う」こと、第 4 に「自他の敬愛と協力」することが掲げられている。ここには、教育を通じて、文化の創造と発展に貢献するような人間の育成の必要性が、学習の自由及び実生活との関連から述べられている。特に、「自発的精神を養い」の「養う」という文言からは、未熟・未発達の人間が、成熟・発達した人間に成長しなければならないことを示唆しているのである。

「自他の敬愛」は憲法が定める「個人の価値」が、教育面においても尊重すべきであることを規定したものである。「自他の敬愛」という表現を踏まえれば、教員の生徒・学生に対する体罰は法律以前の問題であるが、「教育基本法」に完全に違反する行為なのである。ここではこれ以上、教育現場における体罰問題に立ち入ることはしない。ただ体罰が「教育基本法」の人間観に大きく違反する、このことだけは指摘しておきたいと思う。続く、第 3 条は教育の機会均等に関する規定である。

第 3 条（教育の機会均等）

1 すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。

2 国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学困難な者に対して、奨学の方法を講じなければならない。

第 3 条の第 1 項は、日本憲法第 26 条第 1 項が定める「すべての国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」、つまり「法の下の平等原則」に基づいている。しかし、本条で規定している教育上差別の禁止要件の中には、身体的な条件による差別、つまり、障碍のある者に関する規定は言及されていない。ここで規定している教育の機会均等は健常者、しかも一定の経済力がある子弟についての

規定であるように思われる。[11]教育の機会均等をさらに実質的に具体化したのが本条第 2 項の「奨学」の規定である。しかし、本条の「能力があるにもかかわらず」という文言からも分かるように、経済的に不利な立場にいる者の中で、学習上の能力がある者のみが「奨学の措置」の対象となっており、身体的に不利な者に対する教育上の差別と権利までは保障していないことに注意しなければならない。

第 4 条の 1 項と 2 項は義務教育に関する規定である。

第 4 条（義務教育）

1 国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う。

2 国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料は、これを徴収しない。

第 4 条の義務教育に関する規定は、憲法第 26 条第 2 項の「すべての国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする」の規定に基づいている。つまり、「教育を受ける」学習権を保障しているのである。第 2 項の義務教育の無償に関する事項においても、義務教育を受ける場を「国や地方公共団体が設置する学校」と限定し、国家が行なう教育を受けることが前提となっている点から、国家の教育に対する意思が強く働いているといえよう。

第 5 条は男女共学に関する規定である。「男女は、互いに敬重し、協力し合わなければならない」という条文は人間観という視点からすれば男女の差別を行わず、共学を認めているのは当然のことであろう。ただし、独自の教育を行う私立学校はこの限りではないことは改めて指摘しておく必要はないだろう。

学校教育について規定しているのは第 6 条である。第 6 条第 2 項は、次のように記されている。

第 6 条（学校教育）

2 法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。

---

11 古来から日本では被差別部落問題を抱えていた。（高橋貞樹『被差別部落一千年史』岩波文庫、1992 年）参照。現在もなお、被差別部落問題は潜在的社会問題であり続けている。「門地」によって「差別教育上差別されない」という文言は歴史的重みをもっている。「門地」は「教育上」だけではなく、社会的にも「差別されない」ことは改めていうまでもない。

人間観はなにも教えられる側だけの問題ではない。教える側の問題でもある。つまり教員の問題でもあるのである。この第6条の第2項には公立、私立の学校を問わず、そこに勤務する教員は「全体の奉仕者」であり、教員としての「職責」を遂行しなければならないと規定している。「自己の使命を自覚し」という表現には抽象的ではあるが人間が人間を教育する根本的な考え方、すなわち、教員たるべき人間観が示されているといえるであろう。もちろん、教育は学校だけに限定できるものではない。家庭教育こそ、学校教育の前段階を成している。また家庭教育と学校教育の質は異なるとはいえ、同時並行的・相補的に行わなければならない。

第7条「社会教育」は、「図書館、博物館、公民館その他の社会教育施設の設置」を促し、社会教育を奨励する条文である。第8条は「政治教育」に関する規定である。

第8条（政治教育）

1 良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重されなければならない。

2 法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。

第8条第1項の趣旨について文部科学省は「民主主義を実現するためには、国民の政治的教養と政治道徳の向上が必要であることを踏まえ、政治教育においても最も尊重されるべき事項を規定するもの」と記している。[12]すなわち「日本国憲法」が定める主権者として国民の教養を教育においても尊重すべきものであると規定しているのである。また「良識ある」という文言については「単なる常識以上に十分な知識をもち、健全な批判力を備えたという意味」があると記している。

第2項は教育現場において政治教育、政治活動を行ってはならないという教育の中立性を定めた規定である。この規定は、学校が教育を行う場として、特定の政党を支持したり、また、特定のイデオロギー[13]に基づく政治教育を行なったり、あるいは教員が学生に対して特定の政治的な思想を強いることによって、学生が政治活動に利用されることを防止するための規定である。この規定は学校及び学校教育において、自由及び自主的に思考する

12 文部科学省ホームページ、「教育基本法制定時の規定の概要」参照。

13 ルイ・アルチュセール「イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置」p 188～189 参照。（アルチュセール『再生産について』西川長夫・伊吹浩一・大中一・今野晃・山家歩訳、平凡社ライブラリー、2010 年）。アルチュセールの「国家のイデオロギー諸装置」AIE（appareils ideologiques d`Etat）とは、宗教的 AIE（さまざまな教会制度）、学校的 AIE（さまざまの公的私的な「学校」制度）、家族的 AIE、法的 AIE、政治的 AIE（政治制度、さまざまな政党）、組合的 AIE、情報的 AIE（新聞、ラジオ、テレビ等々）、文化的 AIE（文字、美術、スポーツ等々）である。条文の中の「してはならない」「しなければならない」「努めなければならない」という強制を示す文末表現が国家のイデオロギー表現と受け取ることができる。

態度を尊重し､そのような人間の育成という教育目標をうたった規定に照らして考えると、どこまで政治的な思想の自由を尊重し、どこまで一定の制限をかけるべきなのかが問題となる。「健全な批判力」という文言の「健全」の内容が問題となる所以である。

第 9 条「宗教教育」に関する規定では「特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない」と述べている。すなわち国公立学校において宗教的中立性と宗教的活動の限界・禁止を示している規定である。戦前の日本では学校で神社参拝を強制的に行なわせた反省から特定の宗教を教育に利用してはならないことを示唆しているといえよう。

前述したように、旧「教育基本法」は前文と第 11 の条文から構成されているが、人間観という分析視点から検討すべきは、以上第 9 条までの条文に限定される。第 10 条は教育行政、第 11 条は法令の制定についての条文である。

次節では、韓国の「教育基本法」の人間観について検討したいと思う。

【付記】「教育基本法」の条文は漢数字で示されているが、横書きの本稿においては算用数字で示した。

第 3 節　韓国の「教育基本法」の人間観

韓国の「教育基本法」は、憲法の精神に則り、教育の根本的な理念と原則を定めた準憲法的な法律である。したがって、憲法に一部の改定、あるいは全面的な改定が行われた場合､「教育基本法」においてもその改定内容に即した改定が必要となる。韓国の憲法は､1948 年 7 月に制定・公布されて、以降 9 回改定された。韓国の現行「憲法」は、既存の内容を全面的に改めたものであり、憲法第 10 号にあたる。[14]

戦後、韓国で初めて制定された「教育法」（1949 年）においても、憲法改定及び新しい時代にふさわしい教育改革の必要性からその改定が強く求められ、1997 年に既存の「教育法」を完全に廃止し、それに代わって新たに「教育基本法」を制定したのだった。

このような背景から、本節では韓国において最初に制定された「教育法」（1949 年）ではなく､「はじめに」で記しておいたように、1997 年に全面的に改定され、その意味では新たに制定されたともいえる「教育基本法」を対象に各条文の分析を行なう。

韓国の「教育基本法」は第 1 章「総則」（第 1 条から第 11 条)、第 2 章「教育当事者」（第 12 条から第 17 条)、第 3 章「教育の振興」（第 18 条から第 29 条）の合計 3 章 29 条から構成されている。同法の第 1 条（目的）は､「教育に関する国民の権利・義務と国家及び地方自治団体の責任を定め、教育制度とその運営に関する基本的事項を規定することを目的とする」と定めている。教育の根本的な理念を示しているのは第 2 条（教育理念）である。

---

14 現行憲法（第 10 号）の憲法改定案は与野党の合意と国会の審議・可決の過程を経て、さらに国民的な議論を得て、最終的に 1987 年 10 月 27 日に国民投票にかけ、国民の多数の合意を得て成立したものである。

第 2 条は次のように記されている。

第 2 条（教育理念）

教育は弘益人間の理念のもと、すべての国民をして人格を陶冶し、自主的生活能力と民主市民として必要な資質を備えさせて人間らしい人生を営為させ、民主国家の発展と人類共栄の理想を実現することに寄与することを目的とする。

この条文には、韓国が求めている人間像がはっきりとしたかたちで描き出されている。まず、同法における人間観を理解するためには、本条が提げる「弘益人間」という理念を理解することが重要であろう。「弘益人間」とは、古代朝鮮の建国始祖である檀君の建国理念に基づいており、広く人間世界に利益を与えるという意味である。「弘益人間」が示す人間というのは、「ひと」を意味するのではなく、人間が生きる世界、すなわち「人間世界」を意味している。[15]つまり、「弘」く世界に利「益」を与える、あるいは、貢献するような人間を育成することが教育の理念であることを明らかにしているのである。韓国の建国理念をなす「弘益人間」の思想を教育理念として定めたうえ、その精神にもとづき、「人間らしい人生を営為させ、民主国家の発展と人類共栄の理想を実現する」ことが教育の目的であると述べている。そして、その目的を実現するために、教育を通じて国民一人一人の人格形成、つまり、「自主的生活能力と民主市民」として必要な資質を備えた国民の育成を教育の目標にしているのである。「民主国家の発展と人類共栄の理想を実現することに貢献する」という箇所にも「弘益人間」の理念が活かされている。すなわち、単に国家に役立つだけの人間ではなく、国際社会に貢献できるような人間を創りあげ、さらに、国家の一員として自ら生活できる能力を確保できると同時に、民主的な人間を育成することが教育の目的であると規定しているのである。このような教育理念は、「韓国憲法」の前文においても見ることができる。

各個人の機会を均等にし、能力を最高度に発揮させ、自由および権利に伴う責任と義務を完遂させ、内には国民生活の均等なる向上を期し、外には恒久的な世界平和と人類共栄に貢献すること。（「韓国憲法」前文　以下、略）

「韓国憲法」においても国家の建設にとって教育が果たす役割が極めて重要であることを明らかにしている。憲法においては道徳的な義務と責任を国民に負わせ、それを実践できる国民を育成することが明確に明示されているわけである。「韓国憲法」が定める国民の

15 韓国中央研究院編『韓国民族文化大百科事典』1991 年、参照。

自由と権利には当然のことながら責任と義務が伴う。「各個人の責任と義務を完遂させ」という表現には韓国の国家意思が強く反映しているといえよう。

続く、第3条は「すべての国民は、生涯にわたり学習し、能力と適性によって教育を受ける権利を持つ」と規定している。学習権について規定した第3条は、「教育基本法」の制定の際に新たに設けられた条文である。科学技術の進展、国際化、情報化など、急激に変化する社会と時代の要請に対応するために、国民一人一人は生涯を通じて学習をすることが必要であろう。それを第3条では法的にも明確に位置づけているわけである。

しかし、本条文で用いられている「生涯にわたり学習し」という表現に注目すると、本条文が持つ意味は変わる。この条文では「生涯にわたる教育」という表現ではなく、「生涯にわたる学習」という表現を用いることによって、諸個人に対してより具体的で積極的に「学」び、「習」う活動を働きかけている。生涯学習に関する具体的な施策までは提示されていないが、国家としても「生涯学習」の必要性が強く強調されているといえよう。さらに、本条文は、「韓国憲法」第31条①が定める「すべての国民は能力に応じてひとしく、教育を受ける権利を持つ」という規定を具体化したものであると理解することができる。

第4条は教育の機会均等についての条文である。

第4条（教育の機会均等）

すべての国民は、性別、宗教、信念、社会的身分、経済的地位、又は身体的条件等を理由に教育において差別されない。

第4条は、「韓国憲法」第11条①の「法の下の平等」原則に基づいている。「韓国憲法」第11条①は、「すべての国民は法の前に平等である。何人も性別、宗教又は社会的身分により政治的、経済的、社会的、文化的生活のすべての領域において差別を受けない」と規定している。しかし、「教育基本法」においては、「韓国憲法」にはない「信念」「身体的条件」といった文言も書き加えられている。また、本条文で挙げられている差別の禁止要件の中で、特に経済的な地位、つまり、保護者の経済的な状況により就学困難な者に対しては、同法第28条の奨学制度の規定を設け、「国家及び地方自治団体は、経済的理由により教育を受けることが困難な者のための奨学制度、学費補助制度等を樹立・実施しなければならない」と規定し、教育上の差別を排し、教育を受ける権利を保障している。

「教育基本法」第9条は学校教育について規定している。学校教育における教育目標に直接関わる条項として②と③の項目があげられる。

第 9 条（学校教育）

②学校は公共性をもち、学生の教育外に学術と文化的伝統を維持・発展させ、住民の生涯教育のために努力しなければならない。

③学校教育は、学生の創意力啓発及び心の涵養を含んだ全人的教育を重視し、達成しなければならない。

現代社会において学校は知識を学ぶ場として重要な役割を果たしている。義務教育の制定によって教育が普及し、学歴社会の進展という社会の変化によって学校がもつ意味は単に知識を学ぶ場にとどまらない。学校という特定の教育機関だけで教育が実践されているわけではない。学校以外でも家庭、地域社会、公共団体、私塾などといったさまざまな場所において教育活動は行なわれている。しかし、主に学校という教育機関に公共性を与え、大衆の公教育機関として、その担うべき役割として、「学術と文化的な伝統を維持・発展させ、住民の生涯教育への努力」が課せられているのである。この条文では、「生涯教育」という表現が使われている。「教育」とは文字通りに、誰か（主に教員や父母）から「教え」られ、「育て」られることを意味しているため、この第 9 条が学校教育に関する規定である以上、「教育」という用語を使っているのであろう。本条文は「学習」を規定した第 3 条と併せて理解すべきであろう。なぜなら「教育」と「学習」は密接不可分の社会的行為だからである。さらに、本条文には学校教育における指導理念についても言及しているが、そこには教育を通して創りあげようとする人間像も読み取ることがきる。第 9 条③で見られる指導理念は、「学校教育は学生の創意力啓発」を重んじること、すなわち、無限な可能性を潜める一人一人の能力を目ざめさせる教育を重視している。ここに掲げられた「啓発」という用語に注目してみよう。「啓発」の辞書的な定義は人が気づかずにいるところを教え示して、より高い認識・理解に導くことである。[16]人間は自分が有する能力・才能をさまざまな経験や適切な教育を通して伸ばすことができる。しかし、そこには諸個人が自ら有する能力や才能を自己発見することが前提であり、結果でもある。学校で行なわれる教育は、諸個人が有する能力や才能を教育によって見い出し、さらにその能力を伸ばしていくことに他ならない。そして、そのような人間を育成することが教育の使命であることを規定しているのである。

「創意力啓発」と並んで掲げているのは「心の涵養を含んだ全人的教育」である。「全人的」とは、人間を形成する身体的・精神的あらゆる要素が完全に調和を成している人格者を意味しており、全人的教育とは、そのような人間を創りあげることを目的とする教育を

16 韓国中央研究院編、前掲書、参照。

意味している。[17]つまり、教育は完全なる人間形成に関わり、心身の発達を重視し、実践しなければならないことを強調しているのである。この条項を設けた背景には、韓国における過度な受験競争といった知識教育だけを重視する傾向への批判とも読み取れる。しかし、学校が公教育機関として一人一人の心身の発達に応じて、どこまで実質的な指導ができるかは、法律の規定を超えた大きな教育的課題であろう。

第 12 条は教育を受ける者（児童・青少年)）について記している。

第 12 条（学習者）

①学生を含んだ学習者の基本的人権は、学校教育又は社会教育の過程で尊重され、保護される。

②教育内容・教育方法・教材及び教育施設は、学習者の人格を尊重して、個性を重視するとともに、学習者の能力が最大限に発揮されるように講じられなければならない。

③学生は、学校の規則を遵守しなければならず、教員の教育・研究活動を妨害したり、学内の秩序を乱してはならない。

「教育基本法」第 12 条が掲げた「学習者」に関する①の条文は、「韓国憲法」の第 10 条「国は、個人の有する不可侵の基本的人権を確認し、これを保障する義務を負う」という規定を承けて、学校教育においても子どもの基本的人権の尊重を重視する規定を設けている。つまり、教育を受ける子どもの権利を保障しているのである。②の条文もその延長として読み取ることができる。教育は、教育を受ける人間が有する個性・才能・能力を最大限に伸ばすために、教育活動全般において創意・工夫することが求められているのである。③が規定している条文の「学校の規則を遵守しなければならず」という表現は、①と②が定める「学習者の基本人権は尊重･保護される」「個性を重視する」という規定と一見、矛盾しているように思われる。しかし、この条項を読む限り、教育を受ける者（子どもや青少年）は学校生活の規則を守り、教員の権限に反する行動や学校の規則を違反する一切の行為は認められないという意味を強く含んでいる。つまり、このことは、学校教育は規律・訓練的性格を強く帯びていることの証左に他ならない。その意味でこの③は、学校の本来的な機能（その具体的文書化は校則である）を述べているのである。そうであるならば、果たしてこれまで掲げてきた、子どもの「自主的生活の能力」と「創意力啓発」は、学校のさまざまな規則の中で十分に発揮することができるのだろうか。もちろん、規則という制限には、倫理的であるがゆえに正当な条項が多い。しかし、その反対に不当な条項も存在する。子どもの「基本的自由」と「人格の尊重」を保障しておきながら、別の側面

[17] ソウル大学校教育研究所編『教育学用語辞典』2011 年。

においては道徳的規範という名目の下でさまざまな規則を作り出し、学校を始め、あらゆる組織、ひいては国家の方針に従う、そして秩序に順応する人間を創りあげることが目指されているのではなかろうか。

第 13 条は保護者の責任、すなわち「父母等の保護者は、その保護する子女又は児童が正しい心を持ち、健康に成長するよう教育する権利と責任を持つ」と規定しており、家庭教育においても心身の調和のとれた人間を育成することが重要視されている。

第 14 条は教育活動を行なう教員についての条項である。

第 14 条（教員）

①学校教育において、教員の専門性は尊重され、教員の経済的・社会的地位は優遇され、その身分は保障される。

②教員は教育者として備えるべき品性と資質を向上させるために努力しなければならない。

（以下、略）

教員は直接な学習の指導によって子どもの発達を促し、将来の価値観の形成においても重要な責任を負っている。そのために教員は指導者としての経済的・社会的な地位が尊重されると同時に、教員たるべき専門的な知識と資質が求められる。そこには指導者としての人間観が示されているといえよう。

第 18 条は特殊教育に関する規定であり、「身体的・精神的・知的障害によって特別な教育配慮が必要な者のための学校を設立・経営しなければならないのであって、これらの教育を支援するために必要な施策を樹立・実施しなければならない」と記している。本条文で見られる人間観は極めて妥当である。

韓国の「教育基本法」において、その人間観を最も明確に読み取ることできる条項は次の第 19 条の英才教育についての規定であろう。

第 19 条（英才教育）

国家及び地方自治団体は、学問、芸術、体育等の分野で才能が極めて優れた者に対する教育に関して必要な施策を樹立・実施しなければならない。

英才教育に関する第 19 条は「教育基本法」の制定の際に、新たに設けられた条文である。本条文の「英才教育」という用語に示されているように、「学問、芸術、体育」などの分野において優秀な人間、すなわち英才に対しては、それに即した教育を行うべきであることを明示している。このことは、「すべての国民は能力と適性に応じて教育を受ける権利を有

する」と規定している第 3 条の条文と密接に関連しているが、明らかに矛盾しているといわねばならない。本条文においては特に優れた者を対象に限定しているからである。ここに期待される人間像はより優れた人間に他ならない。教育は優れた能力と才能を持つ者に対して、その能力に応じた教育を積極的に支援しなければならないのである。ここで指摘すべき重要な問題は、誰が何を基準に当該人物を英才であるか否かを判断するのかという問題がある。果たして、単なる知識の量や質、知能の高さに基づいてその人間が他者より優れた者であると判断できるのだろうか。

「英才教育」の規定は、1969 年の中学校無試験制度及び 1974 年の高校平準化政策の実施を背景に新たに設けられた条文である。これらの施策は当時の序列化した学校間格差の問題を解消するとともに、過剰な受験競争を緩和することを目的として導入された入試方式に関係している。しかし、中学校無試験と高校平準化の実施によって子どもの学力低下、学校の教育力低下への批判が高まった。このような批判を受け、高い能力をもつ者にはそれに応じる英才教育が必要であるという観点から「英才教育」の項目が設けられることとなったのである。中学校無試験と高校平準化政策の問題については第 5 章で詳細に検討している。ここで確認すべき点は、韓国が高い能力を持つ人間の育成を目指し、あるいはその方針を前提として「英才教育」に対する明確な方針を定め、法的にもはっきりとした形でその根拠を示していることである。そして、そのことが問題なのである。

第 22 条と 23 条は、科学技術の進展と高度の情報化社会といった時代の変化に対応するために新しく設けた条項である。

第 22 条（科学・技術教育）国家及び地方自治団体は科学・技術教育を振興するために必要な施策を樹立・実施しなければならない。

第 23 条（教育の情報化）国家及び地方自治団体は、情報化教育及び情報通信媒体を利用した教育の支援と教育情報産業の育成等、教育の情報化に関して必要な施策を樹立・実施しなければならない。

パーソナルコンピューターや携帯電話などの情報システムの普及は、人々の日常生活の隅々までさまざまな影響を与えている。そして、高度の情報化を可能にしたのは科学技術の進展であることは改めていうまでもないだろう。まさに科学技術力の進歩はその国家の存続にも関わる重要な課題に他ならない。上記の条文には急激に変化する国際社会の中で、韓国が国家としての競争力を高めるために、教育を通じて国際社会で勝ち抜く人間を育てようとする意図が読み取れるのである。このような人間観は第 29 条（国際教育）においてより明確に明示されている。第 29 条は最後に検討することにして、その前に第 26 条を検

討しておこう。

第 26 条の①と②は教育活動における学習の結果、いわば評価制度及び認定制度に関する規定である。ここでは①の条項に注目したい。

第 26 条（評価及び認証制度）①国家は国民の学習成果等が公正に評価され、社会的に通用されるようにするため、学力評価及び能力認定に関する制度を樹立・実施することができる。

第 26 条①の条項は、国家が国民を対象に学力評価及び能力認定に関する制度を実施することの規定である。その理由として、国民の「学習成果が公正に評価され、社会的に通用されるため」であると述べている。このことは国家が教育に積極的に介入し、教育活動の結果やその達成度などを一定の形で評価することによって、国民に確かな学力を身に付けさせること。そしてまた、さまざまな分野において認定制度を設けることによって個人の能力の程度（レベル）を客観化・可視化することを意味している。確かに、具体的で客観的な学習の成果及び能力の程度を公正に評価し、また公正に評価されたものが社会においても通用できるようにすることはきわめて重要なことであろう。しかし、問題は諸個人が持つさまざまな能力・才能・資質を誰が、そして、どのような組織がどのように評価するかにある。条文に記されているような点数化した学力評価で本当の学力を評価できるかということには少なからず疑問が残る。価値観形成が十分に確立していない小学生や青少年期の学生に対して点数のみで評価される学力テストを押し付け、競争意識をあおることで、社会に貢献する人間、互いに尊重し合う人間、自主的な人間が育つことができるだろうか。国家が教育を通じてどのような人間を創るかというのは重要な課題であろう。問題は、有用な人材の質なのである。

「教育基本法」の最後には第 29 条として国際教育に関する事項が規定されている。④条項は国際教育機関への協力に関する規定である。そのためその条項の分析は省略し、ここでは人間観に関する③条項までを分析の対象とする。

第 29 条（国際教育）

①国家は、国民が国際社会の一員として備えるべき素養と能力を育てることができるように国際化教育に努力しなければならない。

②国家は、外国に居住する同胞に対し、必要な学校教育又は社会教育を実施するために必要な施策を講じなければならない。

③国家は、学問研究の振興のために、海外留学に関する施策を講じなければならず、海外

における我が国に対する理解と我が国の文化の正当性確保のための教育・研究活動を支援しなければならない。

第 29 条は韓国が国際化していく社会の中で勝ち抜くための戦略として､持続的で体系的な国際教育の施策が必要であることを主張している。そして、国家レベルで海外留学、研究活動といった支援などの施策を設け、国際社会の中で高度な競争力を有する人間を育成していく志向を明らかにしているのである。第 29 条の①から③の各項すべての冒頭が「国家は」で始まり､「し(じ)なければならない」という文言で終わっていることは注目すべき表現であろう。ここでは国際社会の中で、①「国民」や②「同胞」の理想的なあり方を述べており、③において韓国の「文化の正当性確保のための教育・研究活動を支援しなければならない」と結論づけている。つまり、教育を通じて形成されるべき人間観と同時に韓国文化の「正当性」の維持が主張されているわけである。

総じていえることは、韓国の「教育基本法」は育成されるべき人間観を踏まえ、理想とすべき国家像を明確に描き出しているといえるであろう。

【付記】韓国の「教育基本法」の各条文は拙訳に拠る。

第 4 節　日韓の「教育基本法」の比較検討

本節では、日本と韓国それぞれの旧「教育基本法」及び現行「教育基本法」を比較し、それがどのような意味をもつのか、そのことを明らかにする。特に、日本と韓国における「教育基本法」の違いに焦点化し、分析・検討することで日本と韓国の「教育基本法」におけるそれぞれの人間観・国家像の違いを明らかにする。

日本では 2006 年 12 月 15 日に新しい｢教育基本法｣が第 165 回臨時国会において成立し、12 月 22 日に公布・施行された。日本の「教育基本法」は 1947 年に制定されてから半世紀以上が経過したが、この間、1 度も改定されることはなかった。しかし、科学技術の進歩、景気の変動、少子高齢化や情報化社会の到来、日本を取り巻く国際社会の変化など、日本の社会状況は大きく変化し、様々な問題が生じた。その結果、従来の「教育基本法」が改定されたわけである。

では、いったい何がそれまでの「教育基本法」と異なるのか、最初にこの問題について考えてみよう。日本の「教育基本法」の新法は前文と第 1 章「教育の目的及び理念（第 1 条から第 4 条）、第 2 章「教育の実施に関する基本」（第 5 条から第 15 条）、第 3 章「教育行政」（第 16 条と第 17 条）、第 4 章「法令の制定」（第 18 条）から構成されている。

まず新法の前文の内容から検討しよう。旧法の冒頭の「われらは」が新法においては、「我々日本国民」に書き変えられている。大きな差異であるといわねばならない。「日本

国民」という文言から各個人が国家の一員、すなわち日本人であることを自覚させ、さらにその意識を確認させることが読み取れる。続く、人間観に関する記述は大きく変えられている。旧法の「個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求する」という記述は省かれ、「普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造をめざす教育」の記述が全面的に削除された。その代わりに、新法では「公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間」「伝統を継承し」「未来を切り拓く」という文言に変わっている。旧法と比較して新法においては、人間生活の中で公益を重視する「公共の精神」と国家の規範として受け継がれてきた「伝統」を継承すること、そして「未来をきり拓く」人間の育成が期待されているのである。旧法の第 2 条が教育の目標について学問の自由及び実生活との関連から一般的な目標をひとつの文章で明示していることに対して、新法の第 2 条では、その目的を実現するため、大きく 5 つの項目に分けながら細かく規定している。注目すべきは、第 2 条の第 1 項と第 5 項である。

第 2 条（教育の目標）教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

1 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。

5 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

これらの条文では、旧法では言及することがなかった「幅広い知識と教養」「真理」「道徳心」そして、健康な「身体を養う」ことなどが付け加えられている。このことは一般的に教育がめざすべき人間観を明示しているといえよう。ここで重要なのは第 5 項であろう。第 5 項では、「伝統と文化を尊重」し、「我が国と郷土を愛する」という項目が新しく設けられた。そして、この新法への改定を受けて、文部科学省は 2008 年に「学習指導要領」を改訂し、2012 年度から新しい「学習指導要領」を実施するに至った。この新しい「学習指導要領」では中学校の保健体育で柔道などの武道が必修となった。生徒は柔道、剣道、相撲の 3 種目から 1 つを選択し、教員は中学 1、2 年生の生徒にその科目を教えることになったわけである。これら 3 種目のスポーツは古くから日本で実践されてきたがゆえに、日本文化の象徴ともいえるものである。なぜならこれらのスポーツには「道」という概念が組み込まれているからである。[18]つまり、これらのスポーツが必修科目となったことは、生

18 その「道」とは、中国哲学の用語に由来するが、「「行く」「おこなう」、おこなうための「技術」「方法」などの意味が生じ、また「より従う」、従うべき「法則」つまり、「道理」などの意味が生じ」たとされる。『哲学辞典』平凡社、1971 年の「道」の項参照。

徒は自からの身体を通じて「従うべき法則」や「道理」としての日本文化を学ぶことになるわけである。また、新法においては、「我が国と郷土を愛する」文言が書き込まれている。自国を愛する心とそのような態度を育成することは、国民に課せられて、当然のことであるのかも知れない。しかし、この条文はすでに多くの論者が指摘しているように、教育に政治的な意図を直接的に組み込んでいるといわねばならない。たとえば、この条文の問題について梅原利夫は次のように述べている。

「「我が国と郷土を愛する」の部分は愛国心教育を目標にしたいという思惑が潜在している。この部分の表現は、法案作成あたり、中央教育審議会での審議過程でも、さらにそれを受けた国会与党間での文章表現作成過程でも、一貫して最大のデリケートな「政治問題」であり続けてきた。結局、政治的妥協の産物として上記のような表現になったが、その本質は変わっていないと見るべきである。」[19]

また、志位和夫は「国を愛する態度」などの規定を法律で定め、国家がそれを強制することについて『教育基本法改定のどこが問題か』の中で、「なによりも重要な問題は、これまでの子どもたち一人ひとりの「人格の完成」をめざす教育から、「国策に従う人間」をつくる教育へと、教育の根本目的を百八十度転換させようとしている」と的確に指摘している。[20]この問題に関連して、メディアは東京都では都立学校への通達で入学式や卒業式での「日の丸」掲揚、「君が代」の起立・斉唱を義務化し、その指針に従わなかったことを理由として教職員 193 人を懲戒処分にしたことが社会問題となったことを報じている。[21]このことは、教育が自由に行なわれることを尊重し、その権利を保障するための「教育基本法」がある特定の価値観や理念を強制的に押し付けてはならないという基本理念と明らかに矛盾するといわねばならない。

次の第 3 条は「新法」で新たに設けられた「生涯学習」に関する条文である。文部科学省は「生涯学習」の施策の背景と必要性について、「社会・経済の変化に対応していくために、また社会の成熟化に伴い、幅広い年齢の人々に学ぶことへの意欲が高まっている」「学習需要の拡大に応え、さらに、学歴社会の弊害を是正していく」[22]立場を取っている。

第 4 条（教育の機会均等）では、新たに「障害のある者」に関する規定が設けられた。ここで問題なのは「障害のある者」に対する規定に関係する。「障害者」という文言そのものがすでに時代遅れの差別表現になっていることである。現在の福祉関係の施設の現場に

19 梅原利夫「第 2 条教育目標」『「改正」教育基本法を考える―逐条解説』浪本勝年・三上昭彦編著、北樹出版、2008 年改訂版、所収。
20 志位和夫『教育基本法改定のどこが問題か』新日本出版社、2006 年、p107。
21 「朝日新聞」朝刊 1 面、2010 年 4 月 18 日付。
22 文部科学省ホームページ、「生涯学習政策について」参照。

おいては「障害者」ではなく「障碍者」、もしくは「障がい者」と呼称されている。韓国では、意識的であったかどうかは判然としないが、元来「障碍者」という文言を使用している。「障害者」では人間が「害」であるかのような印象を抱き易い。教育を人権の擁護として考える場合、「障害」という文言の解釈にはその人間の人格を損なってしまう余地があることに注意しなければならない。改正されなければならない。問題は時代と共に変化する言葉の問題だけではなく、法令を作成する官僚の人間観が問われているのである。

新法の第 5 条（義務教育）に関する条文では、旧法の「9 年の普通教育を受けさせる義務を負う」と年数の規定が削除され、新法では「別に法律で定めるところにより、普通教育を受けさせる」という規定に改められた。高校進学率が 1975 年にすでに 91.9%とほぼ 100%に近い状況に達していることが改定の背景であろう。しかし、新法で年数の規定がなくなったことについて、佐藤修司は「今後、飛び級などによる義務教育年数の短縮や、就学開始年齢の早期化などを見すえた準備とみることもできる」[23]と指摘している。また、新法では「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと目的として行なわれるものとする」という項目が新設された。

「普通教育は、（中略）国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする」というこの一文の「国家及び社会の形成者」という表現にこそ、国家や社会にとって有用な人材を育成する人間観が直裁に表明されているのである。つまり、国家や社会の一員となるべく普通教育が実践されるわけである。義務教育が公教育である所以である。

新法の第 6 条（学校教育）では第 2 項目が以下のように改定された。

第 6 条（学校教育）

2 項の学校においては、教育の目標が達成されるよう、教育を受ける者の心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない。この場合において、教育を受ける者が、学校生活を営む上で必要な規律を重んずるとともに、自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視して行われなければならない。（傍点、筆者）

旧法の第 6 条の第 2 項と比較してみると、新法では旧法にはなかった「教育を受ける者が、学校生活を営む上で必要な規律を重んずる」という文言が新たに書き込まれている。学校での規律問題については、第 2 節ですでに論じたので、ここで改めて言及することは

23 佐藤修司「第 5 条義務教育」『「改正」教育基本法を考える―逐条解説』浪本勝年・三上昭彦編著、北樹出版、2008 年改訂版、所収。

避けたい。しかし、国家が定める規範を守る人間を創りあげることが目指されていることだけは指摘しておきたい。そして、「自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視して行なわれなければならない」という一文の人間観には教育面における主体性が重視されている。この人間観は新法の大学について新たに規定した次の第7条により詳しく見ることができる。

新法の第7条の1条項は「大学は、学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする」と記され、大学がめざすべき目標が示されている。この一文からは科学技術の急速な発展やグローバル化が進展する中で、日本が国際社会に勝ち抜くための人材育成を大学に強く求めていることを示唆しているのである。

第7条の第2項は「大学については、自主性、自律性その他の大学における教育及び研究の特性が尊重されなければならない」と記されており、先に言及した第5条の第2項を踏まえ、より一層明確な表現になっている。しかし、一方では「尊重されなければらない」という表現から、国家が大学の有する権利を保障すると同時に、大学で行なわれる研究が重要な役割を担うことを明確にしているとも言えよう。つまり、第6条と第7条から、新しい時代に対応し、また国家及び社会の形成に必要な主体的・自立的人間、そして規範意識の高い人間の育成が求められているわけである。

旧法第7条（社会教育）の条項は、新法においては第12条になっている。新法においては、旧法の「学校教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育は」という一文が削除され、「個人の要望や社会の要請にこたえ、社会において行われる教育は」という文言に一部改定された。新たに付け加えられた「個人の要望や社会の要請」という用語の問題点ついて、長澤成次は次のように述べている。

> 「「個人の要望や社会の要請」という用語は、新法の各条文と重ね合わせて読むとき、社会教育の内容統制の手段に転化する危険性もある。（中略）具体的にいえば、2条（教育の目標）が「社会の要請」があるとされれば、日の丸・君が代が社会教育の現場において強制される可能性があるということである。」[24]

つまり、社会教育の目的を「個人の要望や社会の要請にこたえ」と規定することによって、国家が社会教育の自由を大きく制限し、そして国家の意思と特定の価値が社会教育に直接に反映される可能性が極めて高いことを意味しているのである。

以上、見てきたように、日本の新法の全体の内容が「伝統と文化の尊重」「国と郷土を愛

[24] 長澤成次「第12条社会教育」『「改正」教育基本法を考える―逐条解説』浪本勝年・三上昭彦編著、北樹出版、2008年改訂版、所収。

する心」「国家及び社会の形成に必要な資質を養う主体的な日本人の育成」「大学の特性と役割」「公共意識や態度の涵養」「学校生活の規律の重視」などを新たに規定していることから、日本が「教育基本法」の改定を通じて国際競争力の強化を図るとともに、国家の政策に従う人間の育成を目指していることは明らかであろう。このことは、すでに多くの研究者が指摘しているように、旧法が国家主義に基づく戦前の教育への反省から制定されたものに対して、新法の改定はいわゆる戦前の国家主義的な人間の育成への逆戻りを意味している。と同時に、教育に国家の政策的意図を強く反映していることに注意しなければならないだろう。

次に、韓国の「教育基本法」の改定問題について考えてみよう。

1997 年 12 月 12 月に制定された（1998 年 3 月 1 日施行）「教育基本法」は現行「教育基本法」（2013 年 3 月 23 日に最終改定）に至るまでの約 16 年間に計 14 回の改定に及んでいる。そのうち、条文の内容とはまったく関係のない一部の用語の修正に関しては分析の対象から省くことにする。たとえば、教育部の再編に伴い、その呼称が変更される場合、「教育科学技術長官」（日本の旧文部省大臣にあたる）から「教育部長官」に一部修正され、また、「教育の実施」から「教育を実施」へ、「教育に」から「教育において」などの場合は、条文の表現を一部修正したものに過ぎない。したがって以下においては、旧法と比較して現行「教育基本法」の条文内容に大幅な修正・削除・加筆されている条文を中心に分析を行なう。

1997 年に新しく制定された「教育基本法」は 2000 年 1 月 28 に第 1 回の改定が行われた。第 1 回の改定では、第 17 条第 1 項（国家及び地方自治団体）に加え、新たに第 2 項を設け、男女平等教育に関する規定が設けられた。新設された第 17 条第 2 項は、さらに細かく 5 項目に分けて構成されており、その主要な内容は国家及び地方自治団体は、男女平等に必要な施策を実施することと男女性別による差別を禁止することを規定している。しかし、注目すべきは 17 条第 2 項の 3 の条文である。

第 17 条の 2（男女平等教育の増進）

③第 1 項の規定による施策には、体育・科学技術などの女性の活動が脆弱な分野を重点に育成することができる教育的法案が含まれなければならない。

この条文の根底をなす精神は言うまでもなく平等理念、基本的人権である。教育的見地からいえば、男女平等の実現に向けての教育の役割は重要である。その意味からいえば、本条第 3 項が掲げる規定はきわめて当然のことであろう。しかし、「体育・科学技術などの女性の活動が脆弱な分野を重点に育成する」という表現からは、国家の発展に重要かつ必

要なある特定の分野における女性人材の育成に向けての国家の強い意思が示されているとも読み取れる。逆に言えば、これまで「女性の活動」がいかに制限され、「男女平等」ではなかったか、そのことを反映した文言であるともいえよう。

第 3 回の改定は 2002 年 12 月 5 日に行なわれた。この 3 回目の改定では、教育の情報化を規定している従来の第 23 条に加え、新たに第 2 項が設けられた。新設された第 23 条の第 2 項は、学校及び教育行政機関の行政業務を電子的に処理すること規定している。高度な情報化社会の進展とともに、電子化されていく社会の急速な変化に対応するために、教育行政を含め、教育機関においても、それに必要な基盤整備の構築が強く求められた結果であろう。

第 6 回の改定は 2005 年 3 月 24 日に行なわれた。第 6 回目の改定では、上記の第 23 条の第 2 項の他に第 23 条の第 3 項（学生情報の保護原則）が新たに定められることとなった。この第 23 条の第 3 項、学校生活記録部（日本の「指導要録」に該当）などの学生情報は、学生及び保護者以外に提供してはならないことを規定している。

そして、第 6 回の改定では、第 8 条（義務教育）に関する一部の事項、すなわち、「3 年の中等教育に関する義務教育は、国家の財政与件を考慮して大統領が定めるところによって順次的に実施する」という条文が削除された。2004 年に、ようやく中学校の完全な無償義務教育化が実現・定着されたことを背景に、従来の文言が削除されたのである。

第 7 回の改定は、第 6 回改定からわずか 7 ヶ月後の 2005 年 11 月 8 日に行われた。教育部は第 7 回改定の理由及び主要内容について「(前略) 学生は学習者として、教員は教育者としての倫理意識を確立し、一方、国家及び地方自治団体は全ての国民が教育の諸般過程において要求される倫理意識を確立することができるように必要な施策を実施するためである」と述べている。[25]これを受けて、第 7 回の改定では、第 12 条（学習者）と第 14 条（教員）に関する一部の条文内容が、「学生は学習者としての倫理意識を確立し」、「教員は教育者としての倫理意識を確立し」という表現に改められた。さらに、第 17 条の第 2 項（男女平等教育の増進）に続く、第 17 条第 3 項（学習倫理の確立）という条文が新たに設けられた。新設された第 17 条第 3 項（学習倫理の確立）は次のように規定されている。

第 17 条の 3（学習倫理の確立）国家及び地方自治団体は全ての国民が学業・研究・試験などの教育のあらゆる過程の中で要求される倫理意識を確立することができるように必要な施策を樹立・実施しなければならない。

上記の条文から分かるように、本条文は教育における倫理意識の確立を明確に規定して

25 国家法令情報センター「教育基本法の沿革、改定理由」http://www.law.go.kr。

いる。中・高校を始め、大学進学をめぐる熾烈な受験競争が教育問題となり、さらには政治家・公職者・教育関係者における学歴偽造問題が教育問題を超えて深刻な社会問題となっていることを背景に、普遍的な価値としての「倫理」意識が強調されたのである。

第 8 回の改定は約 2 年後の 2007 年 5 月 11 日に行なわれた。第 8 回の改定では、従来の第 22 条（科学・技術教育）に引き続き、体育教育に関する規定を第 22 条の第 2 項（学校体育）として新たに定めたものである。第 22 条の 2 の条文は以下の通りである。

第 22 条の 2（学校体育）国家及び地方自治団体は学生の体力増進と体育活動の奨励に必要な施策を樹立・実施しなければならない。

当時の教育部は第 22 条の 2（学校体育）の新設について、「未来の世代である学生の基礎体力を増進させ、社会性と協同心など人性教育を強化する」[26]目的を明らかにしている。しかし、一方においては、学業ストレスによる青少年の自殺、学校暴力、ゲーム中毒などの社会問題が背景となっている。[27]

第 9 回の改定は、同年度 7 月 27 日になされた。前回の改定からわずか 2 ヶ月後に改定が行われたわけである。第 9 回の改定では一部の修正を含め、新たな規定が設けられ、その内容と規定において大幅な改定が行われた。当時の教育部は第 9 回改定の理由について「現行制度の運営上に浮かび上がった一部の問題・不備点を改善･保管するためである」と述べている。[28]まず、従来の第 4 条（教育の機会均等）の規定に「人種」という用語が新たに追加された。そして、教育格差を最小限にする規定が第 4 条の第 2 項として新たに設けられることとなった。第 4 条の第 2 項は次の通りである。

第 4 条（教育の機会均等）

②国家及び地方自治団体は学習者が平等に教育を受けることができるように、地域間の教員受給などの教育与件を最小化する施策を講じなければならない。

韓国の教育体制は、ソウルを中心に一極集中しており、地域間の教育環境をめぐる格差是正の問題が大きな課題とされている。このような社会的背景をふまえて、新たに制定さ

---

26 国家法令情報センター「教育基本法の沿革、改定理由」http://www.law.go.kr。

27 統計庁が発表する「15 歳から 19 歳未満の青少年の死亡原因」の調査によると、2000 年度の青少年の死亡者 1777 人のうち、自殺による死亡は 241 人と全体比率の 13.6%を占めている。しかし、2005 年の青少年の自殺は 24.5%と約 2 倍に増加し、青少年の自殺率は持続的に増加の傾向にある。ちなみに、統計庁が行なう「青少年が自殺を考える理由」の調査によると、「成績及び進学問題」が青少年の自殺原因の第 1 となっている。第 2 は「経済的な苦労」、第 3 は「憂鬱・無関心」となった。

28 国家法令情報センター「教育基本法の沿革、改定理由」http://www.law.go.kr。

れたものである。なお、第 4 条の第 2 項の新設とともに、第 17 条の第 4 項（健全な性意識の涵養）及び第 26 条の第 2 項（教育関連情報の公開）も新設された。まず、第 17 条の第 4 項は次のように述べている。

第 17 条の 4（健全な性意識の涵養）

①国家及び地方自治団体は学生の尊厳な性を保護するとともに、性に対する善良な情緒を涵養することができるように必要な施策を樹立・実施しなければならない。

②第 1 項による施策には学生個人の尊厳と人格が尊重されるような教育的方案及び男女における性の特性を考慮した教育・便益施設の講究方案が含まれなければならない。

世界的にいってもインターネット普及率が高い韓国において、近年、青少年による性犯罪が急激に増加している。成人としての価値観が完全に確立されていない青少年期において、インターネットによる間違った性知識の普及は、児童・青少年の性的暴力などの性犯罪を引き起こす大きな原因とされ、韓国社会で深刻な問題となっているのである。こうした背景から青少年期の性に対する正しい価値観の形成及び性意識の涵養、そして心身の健全な成長を促す教育が重要な課題とされ、その法的根拠を設けることになったのである。未来の社会人として持つべき最低限の道徳心や倫理観などを児童・青少年期に確実に身に付けさせることが目指されているともいえよう。

次に、新たに設けられた第 26 条第 2 項（教育関連情報の公開）は、小・中・高及び大学などのすべての教育機関の情報を学生や保護者、教育関係者に公開することを規定している。

第 26 条 2（教育関連情報の公開）

①国家及び地方自治団体は国民の知る権利と学習権を保障するために、その保有・管理する教育関連情報を公開しなければならない。

②第 1 項による教育関連情報の公開に関する基本的な事項は別の法律で定める。

本条文は、①で「国民の知る権利と学習権を保障するために」と記されている。②においてはその基本的な事項を別の法律で定めると規定している。②の規定を受けて、2008 年 11 月 17 日に「教育関連機関の情報公開に関する特例法」が制定されることとなった。その主な内容をみてみると、まず、第 3 条の第 1 項で「初・中等教育の学校長は学校運営、教育課程の編成及び教科学習発達状況、学校及び法人の会計、学校暴力の発生現状及び処理、学業達成度評価に関する情報を毎年 1 回以上に公示」することを規定している。高等

教育機関に関しては第 4 条で「(前略) 学校運営、専任教員の現状及び研究成果、学校の発展計画及び特性化の戦略､図書館及び研究支援の現況などの情報を毎年 1 回以上公示する」とされている。[29]すなわち、本条文の規定は、各学校が有する情報公開を通じて、より公正な競争が行なわれる教育環境をつくると同時に、個人の主体的な意思と自発的な教育活動への意識を高めるという点を明確にしているのである。

第 10 次改定は、同年 12 月 21 日に行なわれた。2007 年度に 8 次、9 次、10 次、計 3 回の改定が行われた。第 10 次改定では、従来の第 28 条（奨学制度等）に加えて、奨学生の具体的な資格について新たに規定している。第 28 条の②項は以下の通りである。

第 28 条（奨学制度等）

②国家は次の各号の者に対して学費やその他に必要な経費を全額又一部を補助することができる。

1. 教員養成教育を受ける者
2. 国家が特に必要とする分野を国内外において専攻又研究する者（中略）

奨学金を受ける者の資格として「国家が必要とする分野」という条文からも分かるように、韓国が人材開発、とくに国家間競争力に必要な人材育成政策の側面に大きな重点を置いているのがうかがえる。では、以下において、日本と韓国の「教育基本法」における人間観・国家観の違いをより明らかにするために表としてまとめ、その意味についてさらに検討してみよう。

次の【表 1】は、日本と韓国の「教育基本法」における人間観及び国家観に関する条文内容とその項目を比較したものである。

[29] 国家法令情報センター「教育関連機関の情報公開に関する特例法」参照。

【表 1】「教育基本法」の人間観に関する主な条文内容の日韓比較

条文内容及び項目	日本の「教育基本法」第 1 回改定内容	韓国の「教育基本法」第 14 回改定内容
1. 教育理念	前文：個人の尊厳、公共の精神、豊かな人間性と創造性、伝統の継承、新しい文化の創造を目指す人間の育成。	第 2 条：弘益人間の思想を教育理念とする。すなわち、広く世界に利益を与え、貢献するような人間の育成。
2. 教育の目的	第 1 条：人格の完成、平和で民主的な国家及び社会の形成者として心身ともに健康な国民の育成。	第 2 条：民主国家の発展と人類共栄。
3. 教育の目標	第 2 条：幅広い知識、道徳心と自律の精神、勤労の精神、公共の精神、生命と自然の保全、伝統と文化の尊重、愛国心の態度を養う。	
4. 生涯学習	第 3 条：国民が生涯にわって学習し、その成果を生かすことができる社会の実現を明確に規定。	第 3 条(学習権)の中で､すべての国民は生涯にわたり学習すると定めている。
5. 教育の機会均等	第 4 条：人種、信条、性別、社会的身分・経済的地位又門地による差別禁止。能力に応じた教育を受ける権利を規定。	第 4 条:性別、宗教、信念、人種、社会的・経済的地位、身体的条件による差別禁止。そして､地域間の教育環境の格差是正を規定。
6. 教育の中立性	第 14 条：政治教育とその活動の禁止。 第 15 条：宗教教育とその活動の禁止。	第 6 条:学校における政治教育と宗教教育の禁止。
7. 義務教育	第 5 条：義務教育無償化と機会の保障。普通教育について国家及び社会の形成者としての資質を養うことを規定。	第 8 条:すべての国民は 6 年の初等教育と 3 年の中等教育を規定。
8. 学校教育	第 6 条：学校の公共性、体系的・組織的な教育、規律を重んじ、自主的学習の重視。	第 9 条:学校の公共性、学術・文化的伝統の維持と発展、学生の創意力啓発、全人的教育の重視。
9. 大学教育	第 7 条：高い教養と専門的能力を培い、社会の発展に寄与するものと規定。	
10. 教員	第 9 条：教員の身分と待遇の尊重。教員としての研究と修養の遂行に対する責任を規定。	第 14 条：教員の身分の保障。教員としての倫理意識の確立と学習倫理の指導を規定。
11. 学習者		第 12 条：学習者の人権保護、学生の倫理意識の確立、校則と学内秩序の遵守。
12. 家庭教育	第 10 条：保護者の子の教育に対する責任、国の保護者に対する学習の機会及び情報の提供とその支援を規定。	第 13 条（保護者）：保護者の子に教育に対する責任と権利を規定。
13. 社会教育	第 12 条：個人の要望や社会の要請にこたえ、社会教育を奨励。	第 10 条：生涯教育のための社会教育の奨励。
14. 男女平等教育		第 17 条の 2：体育・科学技術分野における女性人材の育成。
15. 学習倫理		第 17 条の 3：学習倫理の確立を規定。
16. 健全な性意識		第 17 条の 4:性に対する健全な意識形成、性的特性を考慮した施設の拡充。
17. 特殊教育 英才教育		第 18 条：身体的・精神的・知的障碍のある者に対する支援を規定。 第 19 条：各分野の優れた才能を持つ者に対して必要な施策の実施を規定。

18. 科学技術教育		第 22 条：科学・技術教育の振興に対する必要な施策の実施を規定。
19. 学校体育		第 22 条の 2：学生の体力増進に必要な施策の実施を規定。
20. 教育の情報化		第 23 条：情報化教育の支援を規定。
21. 教育行政業務の電子化		第 23 条の 2：教育行政機関における業務の電子化を規定。
22. 学生情報の保護原則		第 23 条の 3：学生生活記録簿などの学生情報の保護とその管理を規定。
23. 評価及び認証制度		第 26 条：国家の学力評価と能力認証に関する制度を規定。
24. 教育関連情報の公開		第 26 条の 2：国民の知る権利を保障するため、教育関連情報の公開を規定。
25. 奨学制度	第 3 条：機会均等の原則として、障害者、経済的に困難な者に対して奨学の措置を規定。	第 28 条:奨学金を受ける者の資格として、経済的に困難な者､国家が必要とする分野を研究する者を規定。
26. 国際教育		第 29 条：国際化教育の奨励、国外留学に対する施策の実施を規定。

出典：日本と韓国の現行「教育基本法」に基づき、筆者が作成。空白箇所は当該国家にはない項目内容を意味する。

【表 1】を見てみると、まず、両国の「教育基本法」の全体的傾向として以下のような共通点が認められる。

第 1 に､日本と韓国の「教育基本法」の条文から読み取ることが出来る人間観に関しては、表現上の微妙な差異はあるものの、両国とも国家や社会の発展にとって有用な人間を創り上げることを規定していることである。すなわち、日本の場合は､「国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養う」（第 1 条）及び「高い教養と専門的能力を培い、社会の発展に寄与する」（第 7 条）などの条文からそのことがうかがわれる。一方、韓国の場合は「弘益人間の理念のもとで､民主国家の発展と人類共栄の理想を実現する」（第 2 条）などの条文から、国家の一員として必要な資質を備えた国民の育成が求められているのである。

第 2 に、グローバル化の進展と知識社会への移行といった社会の変化や新しい時代に対応できる人間の育成を強調し、その規定を明確にしている点である。しかし、日本の場合は、国際競争力を図るための、具体的な施策を条文で直接的に規定するまでは至らず、各条文の一部として組み込まれている。たとえば､「国際社会の平和と発展に寄与するもの」（第 2 条）及び「個人の要望要請にこたえ」（第 12 条）などがその例である。それに対して、韓国の「教育基本法」においては、第 29 条（国際教育）というまったく別の条文を設け、国際化教育の重要性を強調し、さらに海外留学に関する施策を規定している点が日本ときわめて対照的である。韓国が日本と比べて、高度な競争力を有する人材育成を強く志向して

いると考えられる所以である。

第3に、日本と韓国の共通の特徴として、国家が定める規範を守る人間の育成が目指されている点が挙げられる。日本においては、「教育を受ける者が学校生活を営む上で必要な規律を重んず」（第6条の2）と記されているが、韓国では「学生は学校の規則を遵守」（第12条）と記され、その方針が明らかに示されている。すでに指摘したように、規則という制限には倫理的であるがゆえに正当な条項が多い。しかし、一方においては、道徳的規範という名目の下でさまざまな規則を作り出し、学校での校則をはじめ、あらゆる組織、ひいては国家の方針に従う人間を創りあげようとする国家の意思が反映されていることをここでも指摘しておかなければならない。

第4に、日韓両国ともに生涯学習の理念に関する規定を定め、特定の教育機会や時期、場所を問わず、社会の変化に適切に対応できる人間の育成を目指しており、その観点から生涯教育の必要性が明示されている。

最後に両国の「教育基本法」におけるそれぞれの相違点について検討しておこう。

まず、韓国の「教育基本法」には見ることができない「愛国心」に関する規定が日本の「教育基本法」に存在する点が一つの大きな相違であるといえよう。「伝統を継承し」また「わが国と郷土を愛する」といった項目が教育の目標として義務付けられ、強制されていることは、端的にいえば、戦前の「国家主義」回帰への政治的な意図の可能性を否定できないのである。

韓国の「教育基本法」の各条文内容と【表 1】の比較結果を合わせて考えると、次の点が特徴的であろう。

第1は、日本に比べて韓国の方が、国家の教育制度や施策に対する統制が比較的強く、国民により積極的に介入していることである。

第2に、韓国が国際社会での国家競争力を高めるために、「国家に必要な人材育成」ならび「高度のエリート育成」を目指し、「英才教育」や「学力評価・能力認証」などの規定からも明らかであるが、国家意思が「教育基本法」に直接に反映されている点である。とくに「教育基本法」第26条（評価及び認証制度）の規定によって、韓国の「学校生活記録簿」（日本の「指導要録」に該当）における成績評価の項目として、「受賞経歴」、「国家資格証および認定取得状況」欄などが設けられることとなった。韓国で「学校生活記録簿」が大学入試において選抜の重要な資料として用いられていることを考えると、このような「受賞経歴」、「国家資格証および認定取得状況」[30]といった評価事項の規定の導入は、人々に「優劣」の差をつけると同時に、子どもや保護者に対して目に見えないもう一つの「競争」をあおっているともいえよう。このような法規が作用しているために、韓国社会において、

30 「資格証及び認定取得状況」の記入事項については、資格証の名称、内容、取得年月日、発行機関を入力し、国家技術資格法による国家技術資格証、資格基本法による民間資格証に限って記入することを規定している。

激しい競争が展開されるのは、むしろ必然の結果というべきかも知れない。韓国の受験競争社会の背景には、それを奨励する法律が確実に存在しているのである。

第3に、韓国の場合は、何よりも情報化・グローバル化の進展と科学技術の進歩といった社会の変化に迅速に対応するために、またそれと同時にその変化に伴って生じてくる様々な社会問題と教育問題を解決するために、十数回に及ぶ改定を行なった点が日本とは明らかに異なっている。時代や社会の変化、また政治の動きの中で軽々と条文の内容を変えることが根本的な解決につながらないということはいうまでもない。このことは、韓国社会の矛盾を反映しているといわねばならない。現在に至る韓国における教育問題の深刻さを物語っているといえるだろう。

第 2 章　大衆教育社会から教育格差社会へ

はじめに

1950 年代以降、日本の社会は政治・経済･文化など、あらゆる分野において大衆化が急速に発展していった。また、その大衆化と並行して学歴を重視する社会も形成されていった。しかし、そのプロセスは、一直線のかたちを描いたものではなく、むしろ、大きくゆらぎながら、矛盾と弊害を抱えて展開されたものだった。

本章では、1960 年代から 70 年代を経て 1980 年代・90 年代、そして現在に至る時代の変化や社会の動向を見据えながら、戦後の日本に到来した学歴中心の社会の形成過程とその過程における教育の在り方を明らかにする。その際、当時、主張された大衆社会論の特徴を再検証し､大衆社会化状況下で生じた矛盾と弊害についても批判的に検討する｡そして、大衆社会論が結果的に階級社会論を凌駕した所以についても言及する。さらに、大衆社会論以後､1980 年代中頃､日本の社会が分衆社会として把握されていく過程を振り返り､1980 年代後半から議論されるようになっていく格差社会についても考察する。各節では、いずれの時代に関する社会理論も教育問題と密接不可分の関係にあるという観点から日本における大衆教育社会の在り方を考察することになるだろう。

第 1 節　大衆教育社会の成立と高学歴志向

大衆社会論の原型は、19 世紀まで遡ることができる。特に 20 世紀初頭から多くの学者が議論している。[31]しかし、市民社会（Civil Society）の生成・変化を経て、20 世紀を境に新しく出現した社会の形態を大衆社会（Mass Society）という用語を用いてはじめて説明したのは、ドイツの社会学者カール･マンハイム（Karl Mannheim）であった。マンハイムは、その著書『変革期における人間と社会』（みみず書房、1962 年）において、20 世紀における資本主義の飛躍的な発展と、その変化にともなって新たに出現した社会の状況を分析したが、その対象としたのは 1920 年代から 1930 年代におけるドイツの社会状況であった。この時代はヒットラーによる独裁政権下にあった。マンハイム自身もナチスに追われていた事情もあり、先の著作のなかで、大衆社会状況を危機的性格として特徴づけながら、現代社会を悲観的に把握した。

マンハイムの大衆社会理論の内容は、おおむね次のように要約することができる。マンハイムは、当時の現代社会を「産業的大衆社会」として位置づけ、それ以前には政治的に受動的な役割にすぎなかった諸階層が、民主化の進展によって、大衆が政治活動に能動的

31 その代表としてイギリスの社会学者ウォーラス（G.Wallas）をあげることができる。ウォーラスは、その著書『The　Great Society（巨大社会)』(1921 年）で、20 世紀の新しい社会の状況を「巨大社会」の概念を用いて説明した。

にかかわるようになったという。[32]マンハイムはこれを「社会の基本的民主化」[33]（fundamental democratization of society）と名づけている。また、産業化の進展は、都市の巨大化と大都市への人口集中をもたらし、社会構成員の生活様式の合理化と行動様式の組織化を高めたと述べている。

しかし、産業の高度化にしたがって、人間は機械の一部分に過ぎず、無定形の人間集合に特徴的なあらゆる非合理性や激情的暴動を生み出した。また、大衆社会は教育機会の拡大をもたらしたが、企業経営者、技術者などによって知識が独占され、彼らと大衆はますます乖離していった。つまり、大衆社会は民主主義化と産業化の進展につれて、新たな社会の諸階級、諸階層の不平等と社会問題をもたらしたのである。

マンハイムが大衆社会における新たな社会状況を悲観的に捉えているのに対して、C.W.ミルズ（Charles Wright Mills）に代表されるアメリカの自由主義的な学者は大衆社会の特徴を楽観的に描き出している。ミルズは、その著書『White collar（ホワイト･カラー)』（1951 年）で、産業構造の発展と変化にともなう機械化、官僚制組織（ビューロクラシー）の創出は、ホワイト･カラーの増加と労働者階級の地位上昇をもたらし、このような大衆社会において人間は、「陽気なロボット」となったと述べている。[34]

以上のように、大衆社会論は当時の社会の状況をとらえる学者によって意見が異なり、その捉え方は、必ずしも同一ではない。しかし、大衆社会状況が 20 世紀になってはじめて見られた特殊な社会現象であると理解する点では、ほぼ一致している。つまり、大衆社会とは、大衆が政治･経済･社会･文化のあらゆる面で、大きな力を発揮するに至った現代社会を意味しており、特に政治的には大衆デモクラシーの成立、経済的には大量生産と大量消費の進展、社会的にはマス･メディアとマス･レジャーの発展、文化的には大衆文化の登場といった現象が拡大していく社会のことなのである。[35]これらの大衆社会状況の実質的担い手は第三次産業に従事する労働者、いわゆるホワイト・カラーと呼称されるサラリーマン層（給与所得者層）に他ならない。

大衆社会論が戦後の日本において新たな社会形態として問題提起がなされたのは政治学

---

32 マンハイムは、『変革期における人間と社会』(みみず書房、1962 年）のなかで、「大衆社会」という用語を使って、社会形態を説明しているが、「大衆」(the masses）の概念に関しては、明確な説明はしていない。本論では、西村勝彦が規定した「大衆」(the masses）の概念に依拠している。西村は以下のように「大衆」を規定している。「大衆とは、組織を作る人々というよりも、無定形な平均的なつかみどころのないものに用いられている。たとえば、組織のなかで歯車のような存在におかれて、個人の創意をいかすことも自主的行動もとれないような部分的非合理的人間もふくまれば、マス･コミュニケーションの受け手のような人間もふくめられる。いわば、チャップリンのモダンタイムスにみられる羊の群れのごときものである。」『大衆社会』誠信書房、1965 年、p70。

33 カール・マンハイム、前掲書、p51。

34 C.ライト･ミルズ著･杉政孝訳『ホワイト･カラー―中流階級の生活探究』創元社、1957 年。

35 『教育社会学辞典』教育社会学会、東洋館出版社、1967 年、p712。

者松下圭一が雑誌『思想』(11 月号、1956 年）に掲載した「大衆国家の成立とその問題性」がその最初である。これをきっかけに芝田進午や上田耕一郎らを中心とするマルクス主義陣営の研究者や政治家から松下の議論は変革主体としての階級を見失うことになるという観点から大衆社会論への批判が行われ、いわゆる大衆社会論争が巻き起こった。[36]1956 年から 1957 年にかけて起った「大衆社会論争」は 1960 年の日米安全保障条約締結に対する大衆の積極的･能動的な反対運動は大衆社会論に対する実質的批判となりえた。安保闘争でみせた大衆の行動は、大衆が政治や政策決定過程においてなんらの意志をもたない無気力で部分的、周縁的に過ぎない存在であるという大衆社会論者の主張とは反対に、大衆の能動的役割への可能性を証明したともいえよう。しかし、1960 年代後半から 70 年代前半にかけての政治の季節の終焉とともに変革主体としての階級は経済の高度化の中で、その存在意義を次第に失っていく。その結果、階級社会論それ自体の効力も失われていったのである。松下圭一の議論は一定程度、当時の現実社会を的確に把握していたといわねばならない。松下は日本における国家独占資本主義の成立とそれにともなうマス状況を「大衆社会」として捉えながら、独自の大衆社会理論を生み出した。松下は日本独占資本主義の成立期である大正末から昭和初頭の 1920 年代に、すでに日本における前期的マス状況が進行し始めていたと指摘している。これが戦後、天皇制イデオロギーの崩壊と戦前中に深化したプロレタリア化の進行、テクノロジーの発達（マス・メディアを含む)、技術輸入などの条件をふまえて、朝鮮戦争後の日本独占資本の急激な拡大が、マス状況を全面化していったと分析している。[37]

このように、松下は大衆社会成立の経緯を経済構造、社会形態、政治過程という三つの側面から明かにし、独自の「大衆社会」論を展開したのである。ところが、大衆社会論争を振り返って見ると、その論争は政治的議論が中心であって、人々の生活様式･行動様式の変化についての分析は見られるものの、教育的側面までその分析の枠を広げるまでには至ってはいない。

戦後日本の大衆化状況の特質を教育と社会との関係に結びつけ、教育問題を中心に展開した代表的な先行研究として、苅谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ』(中公新書、1995 年）を挙げることができる。苅谷はこの著書のなかで、戦後、日本社会の特徴を教育に視点をおき、その特徴を解き明かすべく教育社会学的な分析を試みた。苅谷によれば、戦後の日本社会は欧米諸国とは異なるいくつか独特の特徴をもった社会であり、その社会を「大衆教育社会」と名づけた。「大衆教育社会」とは、戦後、高度に発達した「大衆社会」と「大衆教育」とのむすびつきを背景に能力主義（メリトクラシー）の大衆化が進んだ社会のこ

---

36 大衆社会論争の経緯については、『論争の同時代史』(松本健一編、新泉社、1986 年）所収の「「大衆社会」論争」pp216～221 参照。

37 松下圭一「大衆社会論の今日的位置」『思想』岩波書店、No436、1960 年 10 月。

とであるという。こうした社会の特徴を苅谷は、次のように述べている。

「大衆教育社会の第一の特徴は、教育が量的に拡大し、多くの人々が長期間にわたって教育を受けることを引き受け、またそう望んでいる社会のことである。(中略)第二は、メリトクラシーの大衆化状況と呼ぶ状態である。メリトクラシーの大衆化とは、だれもがメリトクラティックな競争に参加するという状態にとどまらず、そこで競われる業績の中身自体が、大衆化していることでもある。(中略) 大衆教育社会の第三の特徴は、大衆化したメリトクラシーを通じて選び出される『エリート』が、特定の社会階層の文化との親近性をそれほど強くもたず、大衆の延長線にある『学歴エリート』と呼べる存在である。」[38]

このように、苅谷は戦後の日本社会を「大衆教育社会」と定義づけ、そうした社会を生み出した要因を戦後の日本教育における能力主義・学歴主義の大衆化にあると主張しているのである。さらに、苅谷は別の箇所で次のようにも述べている。

「メリトクラシーの大衆化した状況のもとでは、例外や特権を認めない標準化された選抜方法が、選抜の『公平さ』を保証する重要な要件とする。選抜の方法自体を、だれにでも等しくしようとする『平準化』の圧力が加わって、選抜手続きの標準化や画一化が進むのである。」[39]

苅谷は能力主義・学歴主義の大衆化の前提として、学校入試の選抜方法が入学希望者全員に開かれており、その限りにおいて、平等主義であると主張しているのである。特に、努力次第では誰にでも教育が身に付くという能力観と、子どもを差別せず、平等に扱う思考が「大衆教育社会」の形成に重要な役割を果たしたことを強調している。苅谷が引用しているノルウェーの社会学者ヨハン･ガルツングの言説によれば、日本においては、「社会的出生 (social birth)」[40]が比較的容易な社会であり、学歴さえ取得すれば、文化的にも社会的にも生まれ変わりが可能な社会になるという。

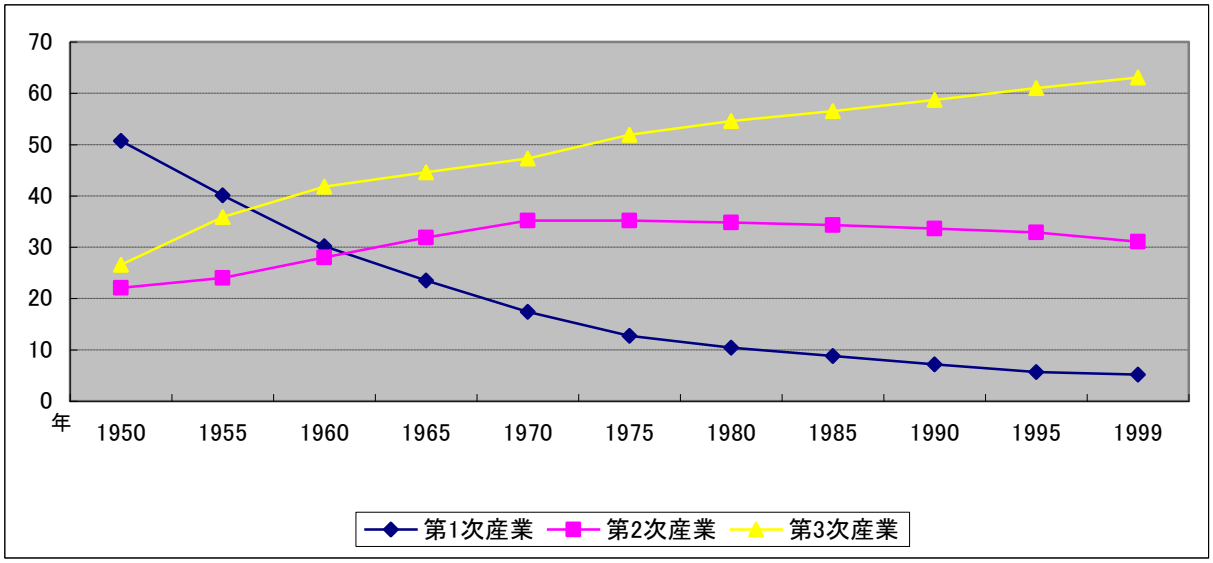
以下では、戦後日本の能力･平等主義が、日本独特の「大衆教育社会」を形成したという上記の事実を踏まえながら、日本における大衆社会の教育的側面について詳しく検討しよう。人的側面については社会の経済活動の根幹を成す労働力（労働力商品）が 1950 年代か

38 苅谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ―学歴主義と平等神話の戦後史』中公新書、1995 年、pp 12～16。
39 苅谷剛彦、前掲書、pp20～21。
40 苅谷剛彦、前掲書、p110。

ら 70 年代にかけて、日本の産業構造においてどのような割合を占めていたのか、まずこのことを確認すべきであろう。

【図 1】からも分かるように、第 1 次産業の割合は、1950 年には 50．7%を占めていたが、以降、次第に低下し、1975 年には 12.7%まで下がったのは明らかである。一方、第 2 次産業の割合は、1950 年の 22.1%から 1975 年の 34.8%まで上昇し、第 3 次産業の割合も、26.6%から 51.9%までに大きく上昇している。

【図 1】産業別就業構成



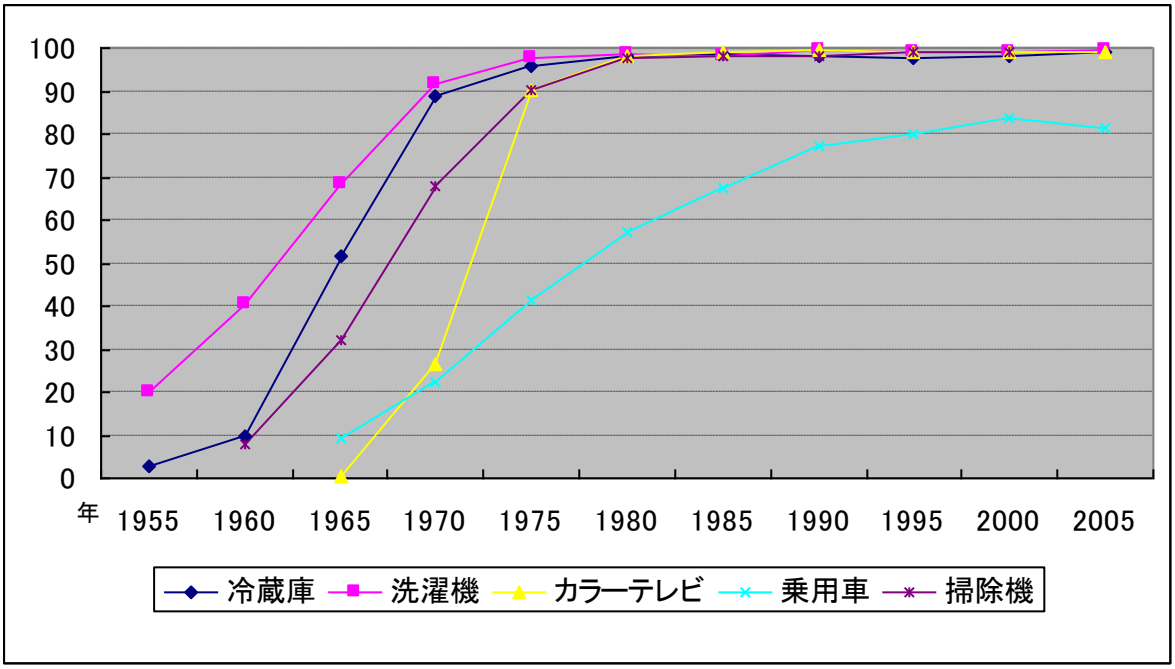
出典：総務庁統計局「労働力調査年報」の情報に基づき、筆者が作成。
注：第 1 次産業は農林水産業、第 2 次産業は、製造業･鉱業･建設業、第 3 次産業はその他のサービス産業などのことである。

1955 年の時点から日本の産業構造の中核は、第 1 次産業から第 2 次産業と第 3 次産業へと徐々にシフト・チェンジしており、とくに第 3 次産業が占める割合が飛躍的に大きくなった。この時期は、高度経済成長期に相当する時期であり、1950 年代後半から 1960 年代における日本経済は、年率平均 10%の成長率を達成し、資本主義国の中では米国に次ぐ世界第 2 位の GDP 規模を有するまでに至った。[41]このような経済成長は、労働市場と消費市場を拡大させ、産業構造の変化を伴いながら、国民の生活様式や消費生活にも大きな変化をもたらした。いわゆる「三種の神器」と呼称された電気掃除機（あるいは白黒テレビ）、電気洗濯機、冷蔵庫の普及がそれを象徴する。内閣府の「消費動向調査」による戦後の各家庭内の耐久消費財の普及率の推移をみてみると（【図 2】参照）、1953 年から登場した「三

41 財務省ホームページに拠る。5 年間の実質 GDP 成長率。

種の神器」の普及率が急速に進行し、1970 年初頭にはほぼ 100%に達している。

【図 2】主要耐久消費財の普及率の推移



出典：内閣府「2012 年消費動向調査」のデータに基づき、筆者が作成。

こうした戦後日本の飛躍的な産業の発展は、大衆社会の一つの特徴、すなわち、社会を構成する人的側面に対しても大きな影響を及ぼすことになった。いうまでもなく、産業化の進展を可能としたのはヒト、すなわち労働者である。日本の産業化の発展に伴って生産労働者も増加し、職業も多様化していった。とりわけ、販売･管理･事務･専門職といった、いわば新中間層と呼ばれるホワイト･カラー層の占める割合が大きくなったことが大衆社会の最大の特徴であろう。この時期の日本における階級構成の比率の変化を示したのが以下の【表 1】である。

【表 1】SSM データによる階級構成の推移

男性	1955 年	1965 年	1975 年	1985 年		1995 年	
				男性	女性	男性	女性
資本家階級	5.5%	8.4%	6.2%	6.3%	4.0%	10.6%	6.7%
新中間階級	17.0%	23.1%	25.9%	32.0%	8.5%	32.1%	11.1%
労働者階級	19.5%	34.4%	36.2%	37.2%	58.8%	37.2%	59.4%
旧中間階級	58.0%	34.1%	31.7%	24.5%	28.7%	20.1%	22.8%
農民層	39.3%	18.0%	14.3%	6.6%	11.4%	4.9%	6.3%
自営業者	18.7%	16.1%	17.4%	17.9%	17.3%	15.3%	16.5%
合計	100. 0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

出典：橋本健二「戦後日本の階級構造」『社会学評論』第 50 号、1999 年、p53。

【表 1】が示す通り[42]、1955 年の時点において、農民層の比率は 39.3%を占めていたが、1975 年になると 14.3%までに激減している。一方、新中間層と労働者階級の比率は、徐々に増加しており、大衆社会を構成する主な階級・階層となっている。なお、1958 年に実施された第 1 回の内閣府「国民生活に関する世論調査」によると、自ら上流および下流層であると答えた者は、わずか「上流 0. 2%」と「下流 17.0%」に過ぎなかったのに対して、中流であると答えた者は 70%を超えていた。[43]さらに、1960 年後半から 1970 年以降に実施された同調査によると、中流層と答えた比率は 90%を超えており、日本国民の多くが自らを中間層であると認識し、日本社会全体に「一億層中流」という認識が広まったのだった。もちろん、実際に、戦後の貧困問題は高度成長と相まってある程度解決され、国民全体の生活水準が向上したことは事実である。ところが、社会を構成する各階層のうち、90%が中間層であるということは実際にはありえない。高度経済成長によるモノの豊かさと貧困の減少が、一方においては、貧困層の拡大や相対的貧困に対する問題認識を弱めさせ、社会全体が「平等」であるという日本的平等観を作り出したのである。いわばこのような中間層観は大衆の仮想的な意識、すなわち、「共同幻想」[44]に過ぎなかったともいえよう。

42 橋本健二作成のこの表は、本来、別の概念であるはずの「階級」と「階層」が混在し、その意味で厳密性に欠けている。

43 この調査によると、「上」であると答えた比率は 0.2%であり、「中の上」は 3.4%。「中の中」37.0%%、「中の下」32.0%、「下」17.0%である。ここで示した中流の比率は、「中の上」「中の中」「中の下」の割合を合わせた比率である。

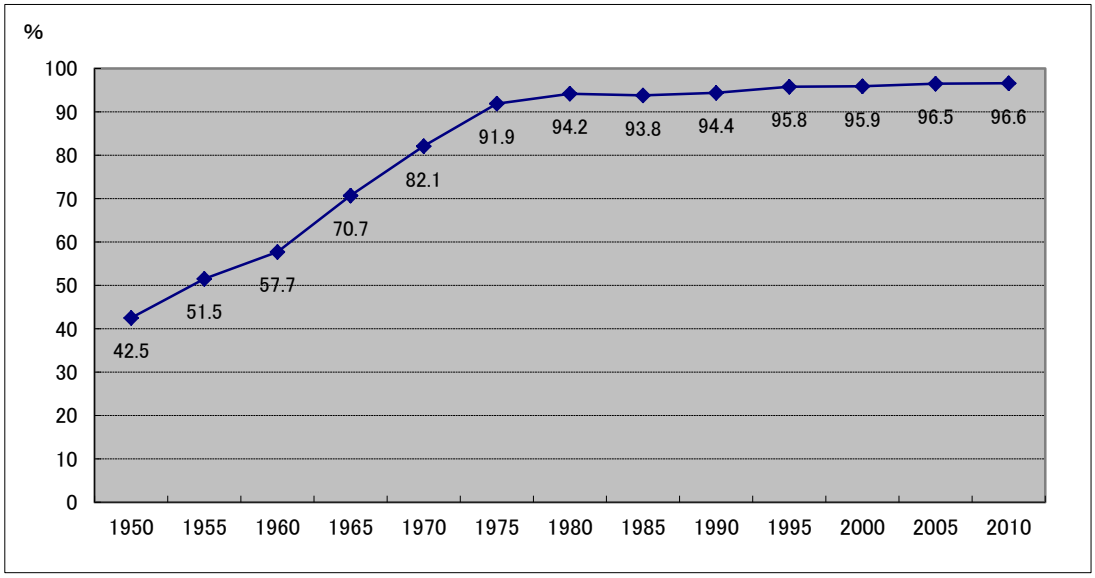
44 吉本隆明『共同幻想論』河出書房新社、1968 年、参照。吉本のこの著作は、国家存立の根本的要因を大衆の「共同幻想」にあると捉えている。レーニンの国家暴力装置論（『国家と革命』）に対する批判として読むことが可能である。

しかしながら、新中間層を中心とする日本的「平等観」は、そのまま、日本的な学歴社会を形成する重要な要因になったといえるだろう。すでに天野郁夫が指摘しているように、こうした学歴社会の原型は、大衆社会の成熟過程ではじめて形成されたわけではない。日本の学歴主義、学歴社会の時代は大正末からすでに始まっていた。[45]問題は、新中間層という新たな社会層が教育にどのような変化をもたらしたのか、このことについて、考えなければならない。

戦後日本の学校教育は、GHQ の教育改革によって 6･3･3 の単線型学校制度として新たに整備され、戦前と異なって戦後の学校教育は、教育機会の拡大をもたらした。このことは、社会的移動のチャンスとその可能性を一挙に開放的･流動的なものとする重要な役割を果たした。このような教育制度の変化は、社会諸階層およびその子弟に対して、学歴の獲得を強く促し、教育を受けることへの願望を急激に高める状況を生み出していったのである。高校進学率をその実例としてこの問題について考えてみよう。高校進学率の推移を示したのが【図 3】である。

【図 3】が示しているように、1950 年に 42.5%に過ぎなかった高校進学率は、徐々に上昇しはじめ 1955 年に 51.5%、1960 年には 57.7%と上昇し始めた。高校進学率はその後、さらに上昇し続け、1970 年には 82.1%、1975 年には 91.9%とほぼ 100%に近い状況に達している。

【図 3】日本の高校進学率の推移

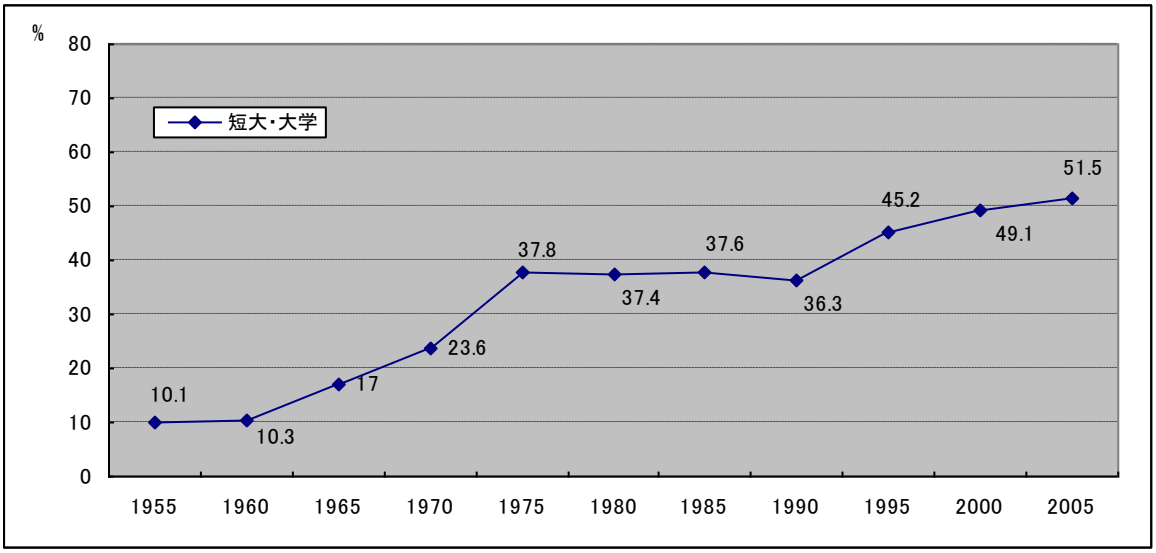


出典：文部省『文部統計要覧』2011 年の資料に基づき、筆者が作成。

[45] 天野郁夫『日本の教育システム―構造と変動』東京大学出版会、1996 年。

また、大学進学率（四年制大学、短期大学）を見てみると（【図 4】参照）、1955 年にわずか 10.3%であったのに対して、1965 年には 17%、1975 年には 37.8%にまで大幅に上昇している。

【図 4】大学・短期大学の進学率の推移



出典：文部省『文部統計要覧』2011 年の資料に基づき、筆者が作成。

高校進学率と大学・短期大学への進学率そのいずれもが 1970 年から 1975 年の 5 年間に大きく増加したのは明らかである。この時期は、日本が飛躍的な産業発展を成し遂げた 1970 年代の高度経済成長の時期と一致している。つまり、1970 年代の日本は経済成長を背景に教育においても量的拡大を成し遂げ、さらに、高学歴社会へ確実に移行し始めた時代だったのである。

ここで注目すべきことは、このような教育機関の拡大が、特に、サラリーマン層を中心に引き起こされたことである。苅谷の研究がそれを証明している。苅谷は、95 年の SSM データを用いて父親の職業別の高校進学率を分析し、その階層的特徴を次のように述べている。

「1951 年以前に（新制）高校に入学した者については、父親の職業によって進学率に大きな格差があったことがわかる。（中略）ところが、時間の推移とともに次第に階層別に見た進学率の格差が縮小していく。まず、事務、販売、サービス職のグループでは、1960 年代初頭までは、大きな変化を示さないものの、1960 年代半ばになると急速に進

学率が上昇し、専門管理職層に追いついた。」[46]

この分析から、1960年代の高度経済成長とそれに伴う大衆社会化状況の中で、サラリーマン層の親が、自分の子どもに学歴を取得させ、自分よりもより高い学歴や社会的地位を獲得させようとする心理的傾向を強めていたことが推測できる。

一方、このような学歴に対する人々の高い意識は、日本社会における学歴の位置付けの変化によるものであると見ることができる。すなわち、戦後の日本社会において、企業は巨大化し、専門的な知識が求められ、それに関連する職業も増大した。巨大化した企業は、社員の新規採用において、次第に学歴を重要な選抜基準とした。ここには、終身雇用制・年功序列型賃金制度といった日本的雇用システムが重要な要因として作用していた。一度取得した学歴は消滅することなく、生涯付いてまわる。大企業に就職しさえすれば、さほど実力を伴わなくても、誰でも年月が経過するに従って、自然にその企業内の地位が昇進し、しかも、一生、安定的な生活を保障してくれる。こうした希望的観測に支えられて、「学歴」に対する人々の意識が高まっていったのである。つまり、新中間層を中心とした教育に対するまなざしの変化が戦後日本における学歴社会の形成基盤となり、その成熟を促したのである。

第2節　分衆社会と教育機関の多様化

1973年から始まった第1次オイルショック、続く、1978年の第2次オイルショックの影響で日本国内の石油価格は大幅に上昇し、これまで高度経済成長を続けてきた日本の経済は大きな打撃を受けることとなった。国民の間でも混乱が生じ、モノ不足への危機感・不安感が広がり、買い占め・買いだめ騒ぎが起きた。この2回のオイルショックをきっかけとしてその代替エネルギーを確保することを目的にその後、日本各地に原子力発電所が設置されることになった。[47]ここで確認しておくべきことは、「大衆社会」を支えてきた石油エネルギーが原子力エネルギーに転換したことであり、そして、その転換が「大衆社会」の終焉を象徴していたということである。

すでに述べたように、1950年から1970年代の日本は、大量生産・大量消費・大量廃棄に特徴づけられる「大衆社会」が形成された時期であった。ところが、オイルショックを

---

46 苅谷剛彦「戦後日本社会における階層秩序の再編成と教育―農民層の流出とマニュアル層の形成―」『―現代日本の社会階層に関する全国調査〔1995年SSM調査シリーズ21巻〕―第3巻学歴社会と機会格差』1995年SSM調査研究会、日本図書センター、2006年、p280。

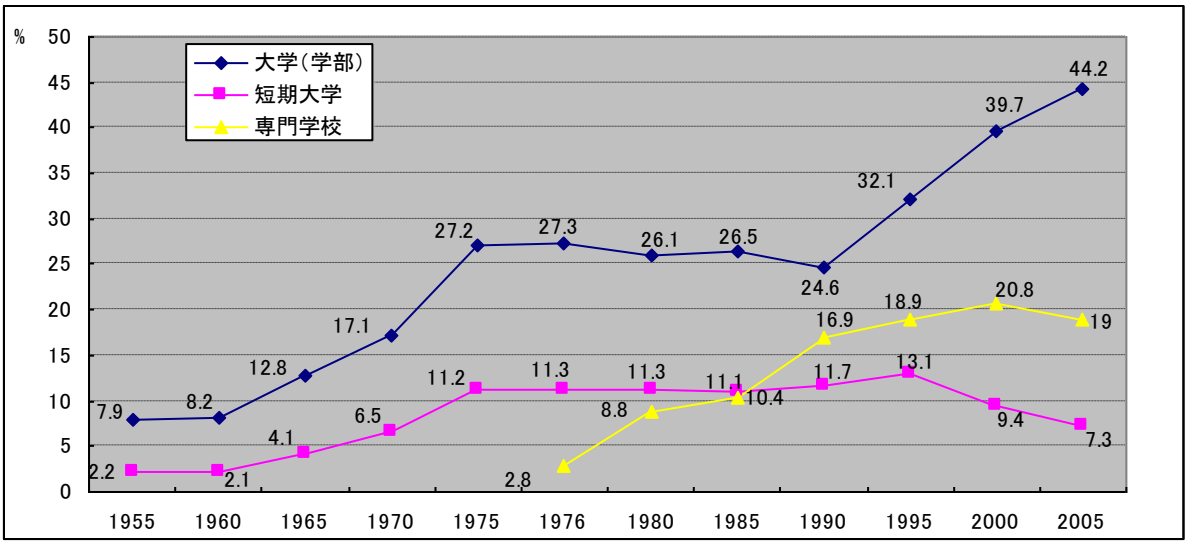
47 日本の原子力発電に関する基本法は1955年12月19日に成立された「原子力発電基本法」である。この法律の制定を受けて1957年に日本原子力研究所が設立された。そして、1963年に初めて東海村で原子力発電が行なわれた。2011・3・11以後の原子力発電所再稼働問題の端緒は「原子力発電基本法」にある。

それなりに乗り越えた日本社会は、1980 年代に入るとこれまで画一的・均質的であった「大衆」の消費意識や行動は次第に多様化していくようになる。高度経済成長期以降の経済的な豊かさに支えられたかつての「大衆」のあり方が質的に変容し、各人個別のさまざまな欲望の満足を志向する「分化した大衆」、すなわち「分衆」が登場するようになったのである。[48]

「分衆」の誕生を背景として、経済・社会・文化面においても諸個人は自分自身が信じる価値観の実現を希求し、その結果、諸個人の生き方が画一的ではなくなり、様々な差異を重視する傾向が社会的に広まっていった。いわゆる「分衆社会」の成立の中で、たとえば大企業のような一つの巨大組織に対する人々の所属意識が薄れ、小規模集団組織を重視する社会へ転換していったのである。また、ファッション、スポーツ、レジャー、音楽といった文化的な側面においても他者とは違う新しいライフ・スタイルを求める傾向が強まっていった。つまり、同一性・画一性の社会から差異性・個別性を重視する社会が到来したのである。1970 年中頃から 1990 年に至る過程で戦後の日本社会を担っていた団塊の世代を中心とするサラリーマン層を主力とする大衆中心の社会に変わって、多様化・差異化を志向する各個人が社会の大勢をなしていく時代に移っていったのである。

「分衆社会」の概要と特徴を確認したところで、本節の課題である「分衆社会」における教育問題について考えてみよう。この問題について考える場合、高等学校卒業後の高等教育機関への進学率の時代的な変化に着目し、その多様な実態を把握しておく必要があるだろう。そこで、【図 5】高校卒業後の高等教育機関への進学率を基に検討を続けよう。

【図 5】高校卒業後の高等教育機関への進学率



48 「分衆」という用語は 1985 年刊行の博報堂生活総合研究所編の『分衆の誕生』においてはじめて定義された用語であり、元々は市場戦略・経営戦略として人々の消費傾向を把握するために考案された概念であった。

出典：文部科学省「学校基本調査」各年版（政府統計の総合窓口 e-Stat のホームページより作成）
注：大学学部・短期大学本科入学者数（浪人含む）を 3 年前の中学校卒業者数で除した比率。

1970 年半ば以降、「大衆社会」の終焉と「分衆社会」の成立という社会的な変化に伴って、高校卒業後の高等教育機関への進学率にも注目すべき大きな変化が現れ始めた。

【図 5】からも分かるように、1975 年以降 1990 年まで、大学の進学率はわずかな低下傾向を示している。このことは、ある程度の高度な教育を受けることが可能となった戦後の日本社会の達成を示しているように思われる。

しかし、その一方で、1976 年、新たに制定された専修学校制度によって設置された専門学校への進学が急速に増加している。[49]従来の高等教育システムにおける単一性と教育内容の画一性が問題とされ、高等教育の無分別な拡充に歯止めをかけ、社会の急激な変化に弾力的に対応するとともに、質的向上を目指す政策的転換への必要性が強く求められたのである。これを受けて、従来の大学・短大の規模を抑制し、高等教育の弾力的な政策が展開されることとなった。

こうした政策的背景もあって専門学校への進学は制度発足当初の 1976 年に 2.8%に過ぎなかったが、1980 年に 8.8%、1985 年に 10.4%、1990 年には 16.9%にまで達しており、短期間に急速な増加傾向を示している。このことは、専門学校が高校卒業後の新たな教育機関として位置づけられたことを意味している。[50]もちろん、専門学校の増加は短大・大学を卒業してからあらためて専門的知識や技術、そして社会で活躍できる資格を求めて、専門学校で学び直す人々の存在がその背景にあることも指摘しておかなければならない。

発足以降、急速な進学率を示した専門学校は専修学校制度が制定される以前の各種学校を母体としたものだった。したがって、制度面や教育内容、またその機能や役割においても各種学校の特質と類似している面が多い。しかし、すべての各種学校が専門学校に転換し、昇格したわけではない。当時の文部省は各種学校のうち、産業構造の変化に応じて高度の専門的技術教育を目的とする学校のみを専修学校とする方針を定めた。従来の各種学校が花嫁修業といった女子教育における役割が大きかったのに対して、専門学校は高卒者を対象に高度の専門教育を行なう職業教育機関としての機能を持たされていったのである。

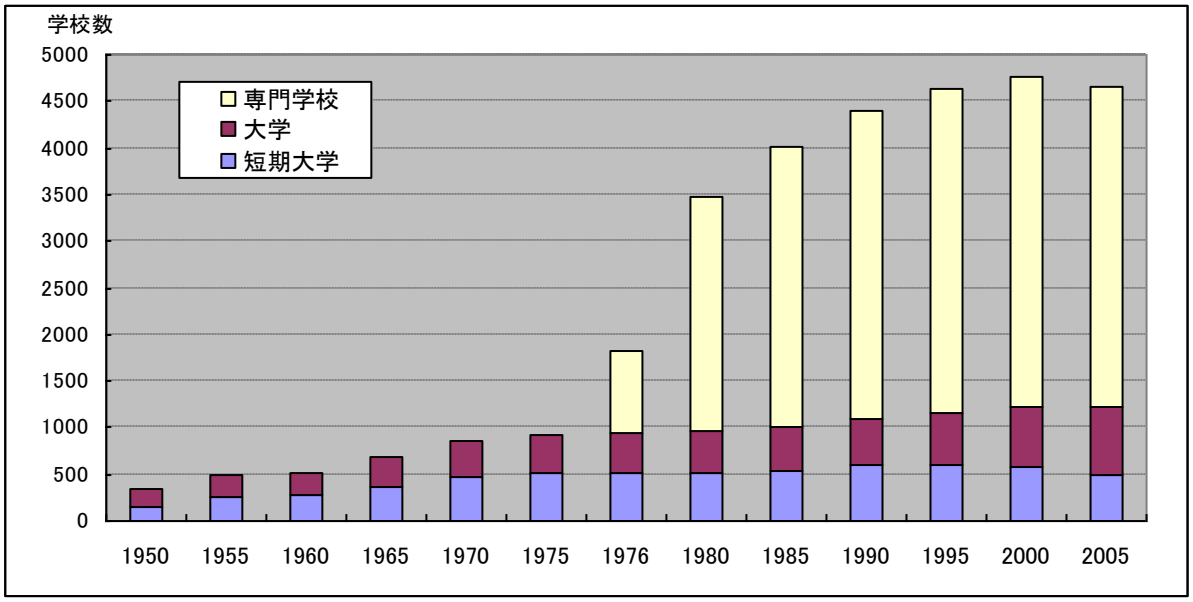
49 「学校教育法」第 82 条の 2 で、専修学校制度の目的は次のように規定されている。「職業若しくは実際生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図る」ことを目的とする。すなわち、専修学校は、実践的な職業教育、専門的な技術教育を行う教育機関として設立されたのである。

50 専修学校は入学資格の差異によって 3 つの課程に分けられている。高等学校卒業を入学資格とする専門学校（専門課程）、中学校卒業を入学資格とする高等専修学校（高等課程）、特に入学資格が設けられていない一般課程に分けられている。しかし、実際に専修学校の 9 割を占めるのは専門課程であり、その大部分は専門学校である。

専門学校における様々な職業教育の項目については【図 7】に記した。この項目内容については、後に改めて言及することにする。

こうして 1980 年までに約 2000 校を超える各種学校が専門学校に転換し、[51]専修学校の専門課程として新たに出発することになった専門学校は、以後、飛躍的な量的拡大を遂げることになった。次の【図 6】は専門学校の量的拡大を短大・大学と比較したものである。

【図 6】短大・大学及び専門学校の設立数の推移



出典：文部科学省「学校基本調査」各年版。（政府統計の総合窓口 e-Stat のホームページより）

注：1）国・公・私立の合計数である。

2）本校・分校の合計数である

3）大学は新制大学のみである。

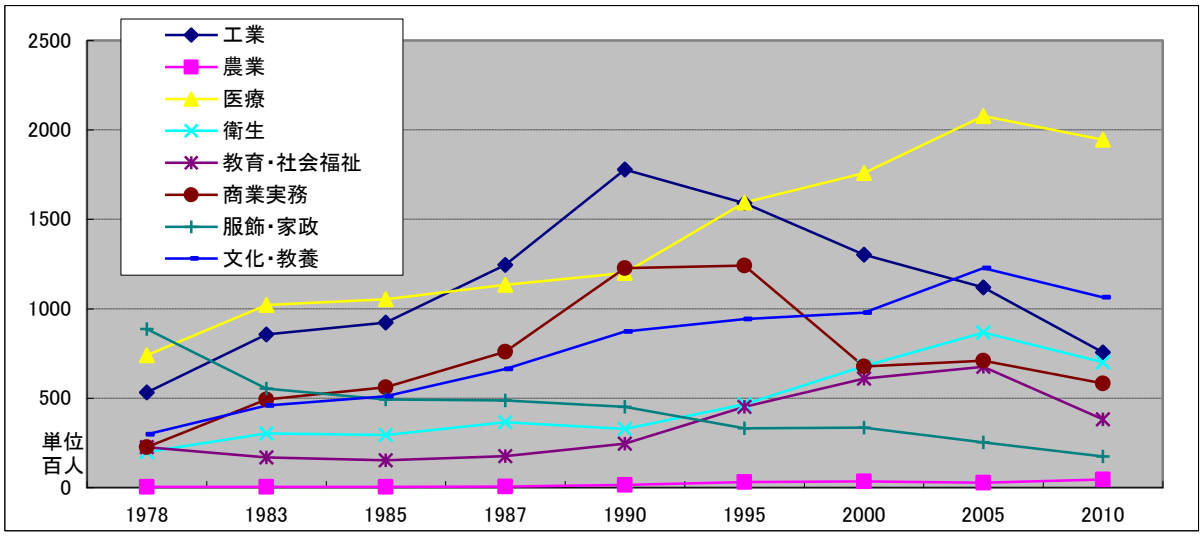
この【図 6】から分かるように、1975 年以降、短大・大学の学校数の増加は緩やかである。その一方で、専門学校は 1976 年の専門学校の制度化により急激に増加していることを確認することができる。専門学校数は 1976 年に 893 校、1980 年に 2520 校、1985 年に 3015 校まで増加しており、専門学校制度が制定された 1976 年以降、9 年間に約 4 倍に増加した。「大衆社会」状況下において、大学が社会的に重要な価値を占め、高学歴を獲得しようと欲望していた時代がまったく去ったわけではないにしても、「大衆社会」の後に高度な産業社会に即応できる高校以上の知識と技術をもつ人材が必要となり、1970 年代以降における産業構造の変化を背景にして専門学校が急増したのである。各種専門学校の増加現象について喜多村和之は次のように述べている。

[51] 麻生誠「専修学校制度の社会的定着とその課題」『文部省時報』1298 号、1985 年、 p 28。

「高校教育の普及に伴い、国民の平均教育年限の実質的延長と生産技術の高度化に応じて、高校後の学校段階における職業教育に対する社会的要請が顕在化したことが、専門学校の量的拡大の大きな原因だったのである。」[52]

教育における進路面において、個別化・多様化していく社会の進展とさまざまな経済変動の只中で専門学校は実際にどのような機能・役割を果たしながら、発展してきたのだろか。以下、時代と共に発展していった専門学校の特徴とその役割について検討しておこう。

【図 7】専門学校の学科別生徒数の推移



出典：文部科学省「学校基本調査」各年版。（政府統計の総合窓口 e-Stat のホームページの資料に基づき、筆者が作成）

1975 年以降、高等教育機関の多様化・専門分化は、産業構造の変化と「分衆社会」の成立と並行して進展してきた。それは、高校以上の学歴を求める人々の傾向に支えられていたことは当然としても、その進路先として大学・短大以外にも専門学校が進路先の一つの選択肢として人々の視野に入ってきたのだった。実際、【図 7】からも分かるように、第一次産業、第二次産業に関わる農業や工業に関する専門学校に加えて、第三次産業の分野で活躍する人材育成を目的として衛生・教育・社会福祉・服飾・家政・文化・教養関係の専門学校が増加傾向を示している。このような多種多様な進学・進路先の専門・分化こそが「分衆社会」成立の教育面における一つの現実であったわけである。言い換えれば、専門学校の社会的役割が一定程度、社会的に認知された結果でもあったわけである。しかし、「分衆社会」論も他の社会理論と同様に、ある時期の社会構造や現象を捉える一つの見方にすぎない。とすれば、時代や社会の変化に伴い、「分衆社会」論はその効力を次第に失っ

52 『専門学校における高度専門人材育成』財団法人政策科学研究所、2006 年、p23。

ていくのは理論的必然であろう。そこで次節では「分衆社会」が富裕層と貧困層に二極化していく社会、つまり「格差社会」に視点を移し、「格差社会」における教育格差問題について考えたいと思う。

第 3 節　格差社会における教育の様相

1980 年代までに、多くの日本国民は中間層であると意識するようになった。実際に国民の所得水準も高く、比較的経済的格差が少ない時代が到来したのである。もちろん、多くの人々が日本社会は中流であると信じていたこの時代でも格差が存在しなかったわけではない。確かに、所得格差・賃金格差といった経済的格差が 1980 時代にも存在した。国民の意識とその実際の社会生活の在り様は乖離していたといわざるを得ない。しかし、前述したように、戦後経済の高度成長によって絶対的貧困が解決し、国民の生活水準が全体的に上がっていくことによってその経済的格差は相対的であり、比較的に小さい形で抑えられていた。ところが、日本では、1990 年代に入ると、「分衆社会」は「格差社会」へと大きく変質し、以前とは質の異なる問題が拡大していった。1991 年に社会主義のひとつのモデルであったソビエト連邦が崩壊し、「マルクス主義」が国家や社会を批判的に捉える理論装置としてその意味を失った。つまり、それまでの「階級社会論」が失効したこともあって、「階級」は「格差」に言い換えられ、「格差社会」が問題化されたのだった。

以上のような時代背景を念頭に、本節では日本の社会が経済的変化を遂げて、経済的格差が生じ、そのことが教育格差を生み出したことを指摘し、その内実をここで改めて検討しておきたい。「教育格差」問題を論じる場合、平等の概念と同様に「機会の格差」と「結果の格差」という二つの重要な問題系に区別して論じる必要があるだろう。なぜならば、「機会」と「結果」は別の問題であり、それゆえ、この二つの観点から見出される不平等の状態や格差の現状は異なるからである。「機会の格差」とは、性別、人種、身分、出身階層などの属性に関わっている。その格差は、個人の出自や社会的背景によって与えられるチャンスの活用次第によって生じるのである。これに対して「結果の格差」は人々が最終的に獲得する所得や財産、あるいは社会的・経済的地位の達成において差異が生み出されることをいう。

「格差」[53]問題について、これまでさまざまな議論が行なわれてきたが、大きくは次の

---

53 吉川徹はその著書『学歴分断社会』の中で、「格差」という言葉が日本においては「格差論バブル」といいうるような状態になっているが、諸外国においては格差言説の氾濫が生じていることはないと指摘している。その理由として欧米社会では、慢性的な階級問題、エスニシティ問題が常に政策課題であるので、格差があらためてブームになるようなことはないからであると説明している。韓国や中国でも階層差が大きな社会問題になっているが、それぞれ別の表現が使われていることも言及している。（吉川徹『学歴分断社会』ちくま新書、2009 年、p58）確かに、韓国において一般的に「格差」という用語は使用しない。韓国の社会・経済学で日本の社会・経済における所得分配の悪化、世帯間所得不平等といった現象を説明

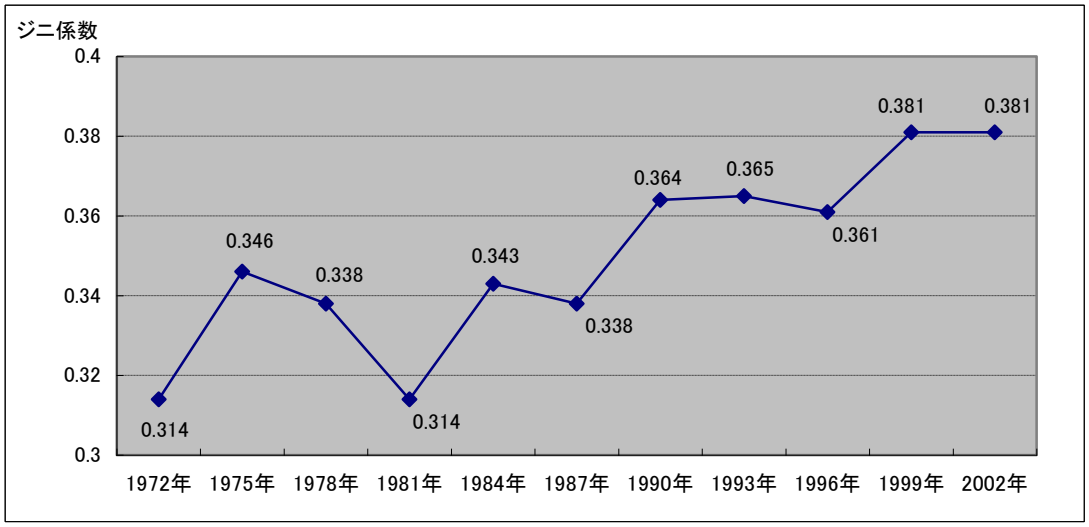
三つの見解に要約することができる。

第 1 に、「機会の平等」が一定程度保障できれば「結果の不平等」つまり、「結果の格差」が生じることは止むを得ないという考え方がある。第 2 に、「格差」が生じることは仕方ないが、「結果の格差」に対しては、セーフティネット(safety net)が必要であるという立場がある。すなわち、国及び社会が生活保護、失業保険、医療保険などといった社会保障制度を整備することによって「結果の平等」をある程度、保障するという考え方である。最後に、「不平等」と「格差」は是正すべき大きな社会問題であり、完全なる「結果の平等」を実現するためには積極的な構造改革を行うべきであるという立場がある。いずれにせよ、そこには「格差」が道徳的にも社会的にも望ましくないという共通の認識が含まれている。

そもそも日本社会に格差問題が論壇で注目されるようになった一つのきっかけは、1998 年に刊行された橘木俊詔の『日本の経済格差』[54]からであろう。経済学者である橘木はその著書『日本の経済格差』の中で、日本において一億層中流という平等神話はすでに崩壊し、貧富の格差が拡大していること、また主要先進国との比較においても日本は不平等の度合いが高い国に属していることを指摘した。その根拠として厚生労働省が 3 年ごとに実施している「所得再分配調査」のデータを使用し、そこから「ジニ係数」を計算し、分析を行った。

【図 8】はその結果から所得分配の不平等度の推移を示したものである。

【図 8】「所得再分配調査」によるジニ係数の推移



出典：橘木俊詔『格差社会―何が問題なのか』岩波新書、2006 年、p8 から引用し、再分配後所得の不平等度（ジニ係数）だけを用いて筆者がグラフを作成。

する時のみ、日本独自の表現である「格差」を使用する。この場合の格差は、単に上層と下層の二項対立を意味するのではなく、その間の中間層も包摂している概念であろう。しかし、韓国社会では、「양극화」（両極化）という用語で社会の上層と下層の差を示すことが多い。

54 橘木俊詔『日本の経済格差―所得と資産から考える』岩波新書、1998 年。

係数の値が 0 に近いほど格差が少ない状態を示し、1 に近いほど格差が大きく、不平等度が高いことを意味している。ちなみに完全平等の時は 0 となる。【図 8】が示しているように、高度経済成長期にあたる 1972 年の再分配後所得のジニ係数は 0.314 である。ところが、その以降再分配後所得のジニ係数は上昇し続け、2002 年には 0.381 となっている。

【図 8】の結果に基づいて橘木は、1980 年代以降日本社会において所得分配の不平等化が高まっていることを明らかにし、さらに別のデータを用いて、特に貧困層において深刻な経済状況が進行していることを主張したのである。[55]また、橘木によれば、日本社会において所得格差が拡大した要因は、長期不況の影響と失業率の上昇、さらに雇用システムの変化（非正規雇用の増大）及び所得分配システムの変容（年功序列賃金の崩壊と成果主義賃金の導入）にあると結論づけた。[56]橘木の格差拡大の主張は大きな社会的反響を呼びその主張をめぐって数多くの議論が展開された。たとえば、橘木の日本社会における格差拡大と中流崩壊論に対して、当時、大阪大学教授だった計量経済学者の大竹文雄が格差拡大を否定する論文を提出し、次のようなことを主張した。すなわち、大竹は日本社会における所得格差の原因は、人口の高齢化、若年の単身者世帯、高齢者夫婦・単身世帯の増加効果、既婚女性の労働力の上昇効果といった世帯属性の急激な変化による影響に拠るものであり、日本が米国よりも不平等な国であるという認識は間違いであるという論を展開したのだった。[57]

これまで主に先行研究を参照しながら経済的格差発生の時期とその問題点を整理してきたが、続いて、本来の課題である格差社会における教育問題について考えてみよう。

教育が社会的・経済的地位獲得においてますます重要な役割を担うようになっていることは改めていうまでもない。親の経済資本（所得と資産と遺産）、文化資本（学歴）、社会資本（地位と権力）がその子弟の教育機会及び教育達成において格差をもたらす大きな因子であることもすでに先行研究が明らかにしている。[58]彼らの主張は出身階層によって教育機会の格差及び結果の格差に差異が現れるということを立証していた。

では、経済格差が教育機会にもたらす影響について、親の経済的な状況とその子弟の進路との関係を示している具体的なデータを用いて再検討してみよう。

---

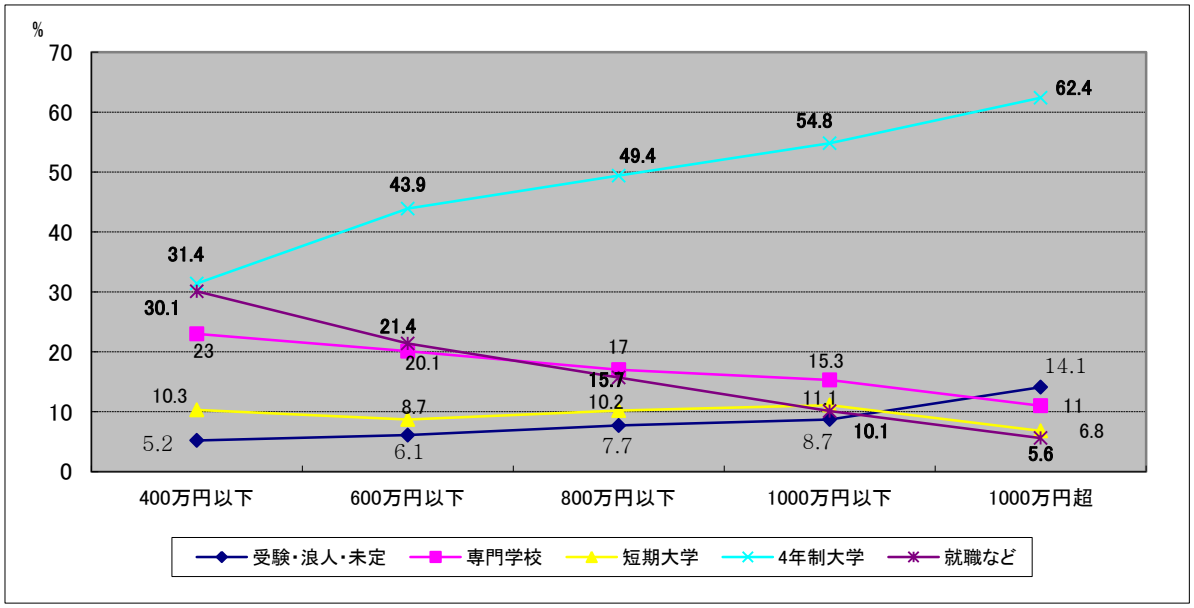
55 橘木は「生活保護動態調査報告」「東京都のホームレスの人数の推移」「家計金融資産に関する世論調査」など、様々なデータを用いて日本の絶対貧困率が増えていることを立証した。

56 橘木俊詔『格差社会―何が問題なのか』岩波新書、2006 年、pp36～55。

57 大竹文雄「〈評論〉格差拡大論をめぐって」『週刊社会保障』Vol. 55、No. 2122、2001 年、所収。

58 たとえば、苅谷剛彦（1995 年）は出身階層によって子どもの学歴や学力がある程度規定されていることを明らかにした。近藤博之も論文「教育と社会移動の趨勢」（『行動計量学』第 24 巻、第 1 号、1997 年、所収）の中で、出身階層と学歴の影響力を再確認し、階層の固定化を指摘した。

【図 9】親の収入等と高校卒業後の進路



出典：東京大学大学院教育学研究科　大学経営・政策研究センター「高校生の進路追跡調査第 1 次報告書」2007 年 9 月。

注:1）日本全国から無作為に選ばれた高校 3 年生 4,000 人とその保護者 4000 が調査対象。

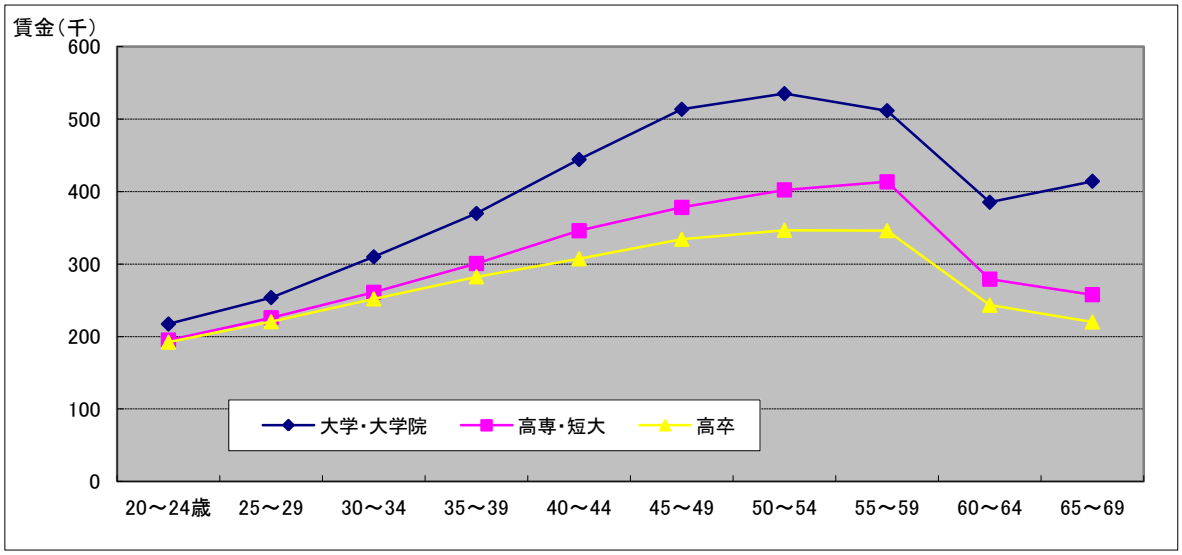
2）両親年収は、父母それぞれの税込年収に中央値を割り当て（例：「500～700 万円未満」なら 600 万円）合計したもの。

3）無回答を除く。「就職など」には就職進学、アルバイト、海外の大学・学校、家業手伝い、家事手伝い・主婦、その他を含む。専門学校には各種学校を含む。

【図 9】から分かるように、親の収入が高いほど 4 年制大学に進学する割合は高くなり、かつ専門学校や短期大学などの上級学校に進学せず、就職を目指す者の割合は低くなっている。一方、親の収入が低いほど、4 年制大学に進学する割合は低くなり、上級学校に進学せず、就職する者の割合は高くなっている。このことは、本人の能力や努力以外に家庭の経済的要因によって教育を受けられる機会に不平等が生じる可能性が高くなっていることを意味している。

次に学歴が収入に与える影響について検討してみよう。【図 10】は年齢による学歴別賃金格差の変化を表したグラフである。

【図 10】学歴別賃金の変化（男性）



出典：厚生労働省ホームページ、「平成 24 年賃金構造基本統計調査（全国）結果の概況」のデータに基づき、筆者が作成。

【図 10】のグラフから、学歴別賃金は大学・大学院卒と高専・短大卒、そして高校卒の間に一定の格差が生じていることが分かる。より詳しく見てみると、20 代の同一年齢において、大学・大学院卒と高専・短大卒、及び高校卒の賃金格差は比較的に小さく、高専・短大卒と高校卒の賃金の格差はほとんど生じていない。ところが、30 代からは大学・大学院卒と高校卒の間に徐々に賃金格差が拡大し、さらに年齢が高まるにつれて、このような傾向は減少することなく、強まっていることが確認できる。20 代においては、現れなかった賃金格差は、高専・短大卒と高校卒も中高年齢層になるにしたがって拡大している。このことは、日本社会が学歴を基準にした明確な収入の序列関係が確立した、いわゆる学歴社会が成立したことを意味しているのである。[59]

次に教育社会内部に起きている新たな現象に注目して議論していきたい。2013 年 8 月 1 日付の「読売新聞」に興味深い記事が掲載された。「読売新聞」が全国の大学 740 校を対象に「大学の実力」について調査を行い、その結果を公表したものである。

以下、「読売新聞」記事の一部から引用する。

59 しかし、橘木は「2006 年 OECD、Educaction at a Glance」の資料に基づいて、欧米先進国と韓国と比較した場合、実際に日本は他国より学歴による賃金格差がそれほど大きくない国であると述べている。（橘木俊詔『日本の教育格差』岩波新書、2010 年、ｐ5）
ちなみに最も格差が大きい国はアメリカであり、次がイギリス、韓国の順である。韓国はアジア諸国の中で最も学歴による賃金格差が大きい国ということとなる。

「大学卒業で授与される学位「学士」の名称が過去約 20 年間で大幅に増え、約 700 種類に上っていることがわかった。省令で定めていた 1991 年までは 25～29 種類だったが、その後 20 倍以上になっていた。「キャリアデザイン」（法政大）や「観光交流文化学」（杏林大）などユニークな名称が多く、大学が独自色を出すことで、学生を集めようとしたためとみられる。（中略）学士の名称は戦後、大学設置基準（省令）で定めてきたが、基準緩和で 91 年以降、自由につけられるようになり、年々増加。今回の調査回答では 696 種類が確認できた。その大学にしか存在しない名称も 426 種類に上り、約 6 割を占めた。「環境情報学」（慶応大ほか）や「国際日本学」（明治大）など、時代に合わせて情報や文化、福祉、国際の言葉を使った名称が目立った。伝統校でも今年度、「グローバル地域文化学」（同志社大）など新しい学士名称を打ち出したところもあり、学生集めに工夫を凝らす必要に迫られる大学の実情をうかがわせた。」[60]

従来の学部や学科の名称は、その実体性が明確に示されるような名称が多く、ある程度、社会とのつながりがある職業が具体的であった。たとえば、法学部、経済学部、商学部、経営学部、社会学部などを卒業すると弁護士、会計士、製造業、情報通信業、運輸業、金融・保険業、サービス業といった関係の業界の職種に就き、文学部、教育学部、外国語学部などを卒業するとそれぞれの専門知識を生かして教育・出版・放送・広告関係の業界の職種に就く傾向が強かった。工学部、農学部、医学部に関しては改めて述べるまでもあるまい。要するに学部の名称から卒業後の職種の実体性がある程度推測することが可能であった。もちろん、学部の名称と就職先が必ずしも接合しているわけではなく、卒業した学部と異なる業種に勤務する場合も多い。しかし、上記の「読売新聞」の記事が示すように、近年、新設された学部の名称においては、その名称だけでは内容が分かりづらく、理解しにくい名称が増えたことが指摘されていた。つまり、何を学び、どのような職種に就けるかという実体性に乏しいものが増えているということなのである。その一方で、新たな学部、学科の名称が受験生に将来の指針を指示しているといえなくもない。このような傾向はグローバリゼーションといった社会の変化や時代の要請に積極的に対応し、活用するための新たな知識と技術が必要になってきたことを反映しているといえよう。しかし、問題は不鮮明なイメージを喚起するカタカナまじりの名称を使うことで、学問の内容よりもイメージを先行させて、「全国で唯一」というユニークさを受験生に呼びかけていることである。少子化現象と経済的不況の中で、大学側からすれば「全国初」「全国唯一」というユニークな学部を新設し、他の大学と意識的に「差」を作り出すことによって、より多くの受験生を集めようとする大学の意図が働いているといってよいだろう。

60 「読売新聞」2013 年 8 月 1 日付。

ところが、こうした傾向がどのような教育問題をもたらすのかということに着目すれば、その意味は大きく変わってくる。【表 2】は東京所在の主な私立大学の学部数と入学定員の変化を示したものである。

【表 2】東京所在の主な私立大学の学部数と入学定員の変化

大学	2001 年		2014 年		ユニークな学部名称及び設立（設立年）
	学部数	定員	学部数	定員	
青山学院	6	3,114	9	3,712	総合文化政策（2008 年）
学習院	4	1,895	4	1,865	
慶應義塾	9	6,268	10	6,404	
駒澤	5	2,646	7	3,215	グローバル・メディア・スタディーズ（2006 年）
上智	7	2,199	9	2,801	総合グローバル（2014 年）総合人間科学（2005 年）
専修	6	3,662	7	3,650	ネットワーク情報（2001 年）人間科学（2010 年）
中央	6	5,234	6	5,507	
東京理科	6	2,810	6	2,905	
東洋	8	4,482	11	5,515	ライフデザイン（2005 年）総合情報（2009 年）食環境科学（2013 年）
日本	14	13,680	14	13,650	
法政	10	5,065	15	6,374	キャリアデザイン(2003 年)デザイン工学部(2007 年）グローバル教養（2008 年）スポーツ健康科学（2009 年）
明治	7	5,596	10	6,730	情報コミュニケーション（2004 年） 国際日本学（2008 年）総合数理（2013 年）
立教	7	2,920	10	4,135	異文化コミュニケーション（2008 年）
早稲田	8	8,501	13	8,880	国際教養（2004 年）文化構想学（2007 年）創造理工学（2007 年）先進理工学（2007 年）基幹理工学（2007 年）
同志社	6	4,670	14	6,035	文化情報学（2005 年）グローバルコミュニケーション（2011 年）グローバル地域文化（2013 年）
立命館	8	6,010	13	7,017	情報理工学（2004 年）映像学（2007 年）生命科学（2008 年）スポーツ健康学（2010 年）

出典：2001 年の情報については「よみうり入試必勝講座」『よみトク入試情報』2009 年 9 月号より。
2014 年の情報は、各大学のホームページの情報に基づき、筆者作成。

注：1）すべて昼間部のみであり、2 部は含まない。
2）2001 年以降に新設された学部名称のみ記入。

【表 2】が示すように、2001 年以降、東京所在の主な私立大学 16 校のうち、学習院大学、中央大学、東京理科大学、日本大学の 4 校を除き、12 校で新しい学部の増設があった。学部の新設が最も増えた大学は同志社大学（8 学部増加）となり、その次が法政大学、早稲田大学、立命館大学（5 学部増加）となっている。また、入学定員は学習院大学（30 名減員）、日本大学（30 名減員）、専修大学（12 名減員）を除き、他の大学は新しい学部の増

設に伴って、入学定員が大幅に増加している。入学定員の増員規模が最も大きい大学は、1位が同志社（1,365 名）、2 位が立教大学（1,215 名）、3 位が明治大学（1,134 名）の順となっている。大学それぞれの方針は異なるが、新設学部の主な内容をみてみると、全体的に国際・グローバル・情報・コミュニケーションなどの名称の学部が新設されている。先に述べたように、これらの新設学部を作った理由は国際化・高度の情報化・科学技術の進展といった時代の変化に対応するための措置であろう。

18 歳人口の学生数が減少している一方、一部の東京所在の有名私立大学による規模拡大は他の私立大学との両極化を顕在化させる可能性が高い。古い歴史と伝統のある有名私立大学は学生獲得のために、入試科目を 1～2 科目に設定したり、特定科目の配点比率を高くしたり、そのほか、学科試験を課さずに小論文や論述試験で選抜したり、また、主要都市に試験会場を設置して、直接その大学まで行かなくても受験ができるようにするなどの様々な工夫を凝らしている。もう一つ付け加えると【図 9】で検討したように、4 年制大学の進学には親の階層性が強く作用する。とくに東京所在の有名私立大学は、社会的にも高い威信を持ち、有名私立大学という学歴（ブランド力）が将来の職業選択において有利な効果を持つ。進路に考えるに値する大学なのである。ただ、関東、関西圏に属する有名私立大学に進学するためには地方在住の子弟は親の経済力がよほど高くないと学費、生活費を送ることができない。従って、大都市部やその周辺から有名私立大学に進学する傾向が強いといえるのではなかろうか。

すでに述べてきたように、少子高齢化社会が進行している日本社会において、大学側からすれば、とりわけ、私立大学の経営という観点からすれば、入試科目を軽減したり、大学入試センター試験を一部利用したり、試験会場を全国の主要都市に設置したりすることで、多くの受験生を確保する試みを実行してきた。しかし、全国展開できる私立大学は、いわゆる経営基盤の強固な有名私立大学（東京六大学、関関同立など）にほぼ限られている。首都圏の有名私立大学に限定するが、昨年（2013 年）の志願者数からいっても、第 1 位は明治大学（104,238 人）、第 2 位は早稲田大学（98,992 人）、第 3 位は日本大学（86,411 人）、第 4 位は法政大学（85,430 人）、第 5 位は中央大学（75,993 人）、第 6 位は東洋大学（69,177 人）、第 7 位は立教大学（69,107 人）、第 8 位は青山学院大学（52,502 人）、第 9 位は東京理科大学（50,331 人）、第 10 位は慶応義塾大学（39,350 人）といったように、上位 10 位にランキングされているのは､いわゆる大都市圏にある歴史と伝統がある 4 年制総合大学であって、地方の大学はランキングされていない。ちなみに今年（2014 年）の私立大学志願者トップは近畿大学であり、志願者数は明治大学、早稲田大学を抜いて 105890 人であった。上記の大学は今後も受験生の獲得のためにより一層、熾烈な競争をせざるを得ないわけである。その結果、従来の学部に加えて先に詳しく述べたように、時代の要

請に答えつつ、イメージ先行の新たな学部を創設しているのである。これらの学部、学科を卒業した学生の進路がどのようなものであったか、といった問題については、今後さらに検証する必要があるだろう。いずれにしても、私立大学の経営戦略は、広報活動も含め、実質的な教育サービスの質的向上や教育水準の向上を伴うことが課題になるであろう。次章では韓国における教育問題について考察し、日本との決定的な違いをさらに明らかにしたい。

第 3 章　韓国の大衆教育社会の成立とキリスト教

はじめに

東アジアにおいて韓国は日本と並ぶ先進国である。しかし、韓国はその習俗・習慣面において、今なお、儒教の影響が顕著である。韓国においては長い間、儒教思想の教義やその価値観が伝統的に支配的であった。儒教は現代の韓国人の生活様式や行動様式にまで深く浸透しており、それを肯定的・否定的、いずれに評価するにせよ、依然として今なお、韓国社会に大きな影響を及ぼしている。

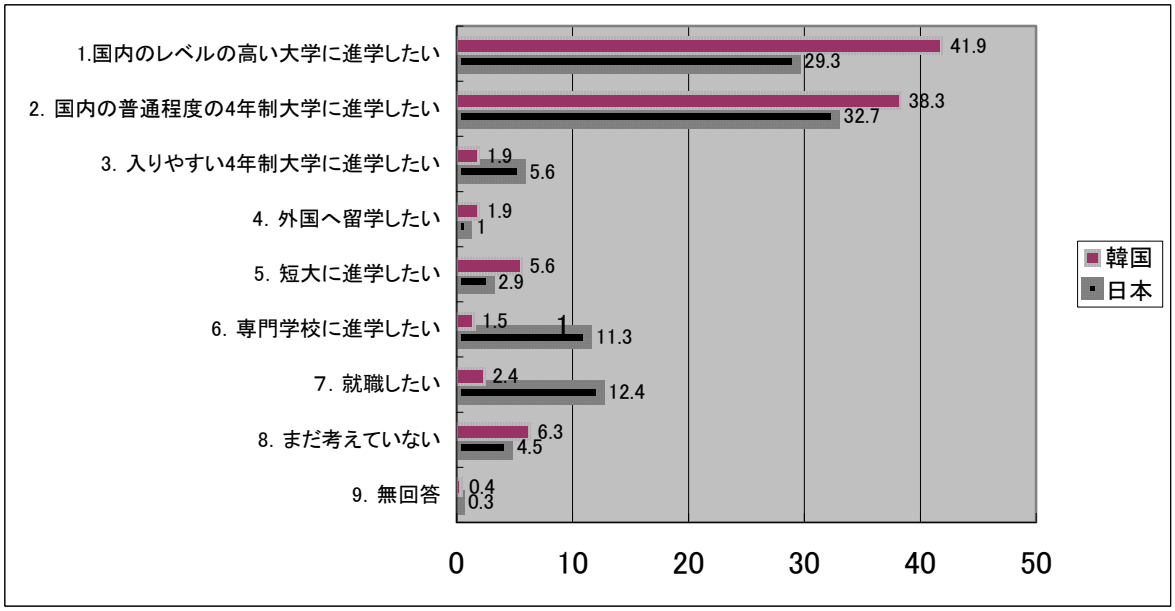
たとえば、現代においても、韓国人は初対面の人に対してお互いに相手の年齢を確認し合い、その年齢差がお互いの立場の上下関係を瞬間的に決定する。また、韓国の人々は両親や祖父母に対する畏敬の念を抱き、祖先を敬い、そのための祭祀儀礼を欠かすことはない。韓国は強い血縁で結ばれている社会なのである。

すでに繰り返し、言及してきたように、1950 年代から 1980 年代という時代は日本と韓国が政治･経済･社会･文化などの諸分野において急速な発展を成し遂げ､いわば｢大衆社会｣を形成した時代であった。そして､｢大衆社会｣の形成とその進展に即応するかたちで学歴を重視する社会も形成されていった｡改めていうまでもなく､これらの社会の形成時期は、日韓両国においてタイムラグがある。韓国における学歴主義の形成要因については、これまでさまざまな角度から分析されてきた。本章では、韓国の大学校・大学院のあり方とその増加傾向が社会的にいかなる意味をもっているのか、そして、そのことと宗教とがどのような関係にあるのかという問題について検討する。

第 1 節　韓国経済と大衆教育社会の出現

2012 年、日本・米国・中国・韓国の 4 カ国の男女高校生を対象に｢高校生の進路と職業意識に関する調査｣が行なわれた。この調査は、現在のそれぞれの国の高校生がどのような職業観をもっているのかを明らかにすると同時に、そうした意識と社会的背景といかなる関係にあるのか、そのことを検討するために実施されたものである。その結果を示したのが【図 1】である。米国と中国の調査結果は本論とは直接関係がないので省略し、日本と韓国の結果だけを引用する。

【図 1】2012 年度、高校卒業後の進路（普通科）



出典：「高校生の進路と職業意識に関する調査報告書－日本・米国・中国・韓国の比較」財団法人日本青少年研究所、2013 年 3 月、p20。

注：０～50%の数値は、100%のうちに占める比率を示す。

高校卒業後の進路希望は、【図 1】が示すように、日本と韓国で大きな違いが現れた。韓国で「国内の高いレベルの大学に進学したい」と答えた高校生が最も高い割合を占め、41.9%となっている。一方、同じ質問に対して日本の高校生は 29.3%と韓国に比べるとやや低くなっているのがわかる。続いて、「国内の普通程度の 4 年制大学に進学したい」と答えた高校生は、韓国が 38.3%、日本が 32.7%と大きな差異は見られない。しかし、「就職したい」と答えた高校生は、日本が 12.4%、韓国が 2.4%となっており、韓国に比べると日本がかなり高くなっている。また、同調査のアルバイト経験とその有効性について調べた項目では、韓国が 4 カ国のうち、最も低い 16.7%を占めている。そして、その評価も最も低く、「とても役に立っている」と答えた者は 3%に過ぎなかった。[61]大学受験に高い価値を置く韓国の場合は、キャリヤ教育、体験、活動などに対して関心がほとんどなく、その評価も他国に比べて低いことが分かる。この図から韓国が日本に比べて教育の達成への意識が高いことや個人の教育水準が社会的・経済的地位と密接に関連していることがうかがえる。しかし、さらに日韓の高校生の卒業後の進路についてより明確に把握するために、

61 アルバイトの経験について調べた項目で、アルバイトをしたことがあるという高校生が日本は 20.5%、中国は 21.1%となっている。アメリカは最も高い 43.9%であり、日中韓を大きく上回っている。また、進路選択にアルバイト経験が役に立っているかという質問に対して、「とても役立っている」と答えたものが、日本は 33.5%となっている。「高校生の進路と職業意識に関する調査報告書－日本・米国・中国・韓国の比較」財団法人日本青少年研究所、2013 年 3 月、pp44～52。

2006 年に実施された同様の調査と比較・検討しておこう。結果をより明瞭にするために、グラフによる比較ではなく各々の数値を列記した。

【表１】高校卒業後の進路（2012 年と 2006 年との比較）

	日本		韓国	
	2006 年	2012 年	2006 年	2012 年
1.国内のレベルの高い大学に進学したい	25.9	29.3	28.5	41.9
2. 国内の普通程度の 4 年制大学に進学したい	38.5	32.7	33.9	38.3
3. 入りやすい 4 年制大学に進学したい	4.4	5.6	4.1	1.9
4. 外国へ留学したい	1.5	1	9.1	1.9
5. 短大に進学したい	4.5	2.9	9.3	5.6
6. 専門学校に進学したい	11.1	11.3		1.5
７. 就職したい	7.3	12.4	6.6	2.4
8. まだ考えていない	6.4	4.5	8.4	6.3
9. 無回答	0.4	0.3	0.1	0.4

出典：前掲書と同じ資料、ｐ21。

【表 1】は、2006 年と 2012 年の調査の結果を比較したものである。まず、韓国では、「国内のレベルの高い大学に進学したい」と答えた高校生が、2006 年には 28.5％であるが、2012 年には 41.9％となっており、13.4％というもっとも大きな増加率を示している。日本も 2006 年の 25.9％から 2012 年に 29.3％と高くなっているが、その増加率はわずか 3.5％に過ぎない。

また、「外国へ留学したい」という項目では、海外留学を希望する日韓の高校生の比率にも大きな相違が現れた。韓国の場合は 2006 年に留学を希望する生徒の比率が 9.1％であったが、2012 年には 1.9％となり、7.2％も急激に低下している。1.5％から 1.0％とほぼ変化がない日本に比べれば 7.2％の低下率は相当高い数値となっている。韓国において、外国への留学を希望する高校生の比率が低下した代わりに「国内のレベルの高い大学に進学したい」「国内の普通程度の 4 年制大学に進学したい」という項目に注目すれば、韓国国内の大学を目指す高校生の比率が全体的に増えている。このことを考え合わせれば、海外留学を以前ほど希望しない高校生の比率と国内大学の進学を希望する高校生の比率は連動していることが読み取れる。さらに、ここで注目すべきは、国内大学の進学希望者が単に増えたというわけではないことである。「国内のレベルの高い大学に進学したい」及び「国内の普通程度の 4 年制大学に進学したい」の比率はそれぞれ 13.4％、4.4％と高い増加率を示しているのに対して「入りやすい 4 年制大学に進学したい」に関しては 4.1％から 1.9％となり、2.2％に低下していることである。つまり、この数値が示しているのは、韓国では全体的に

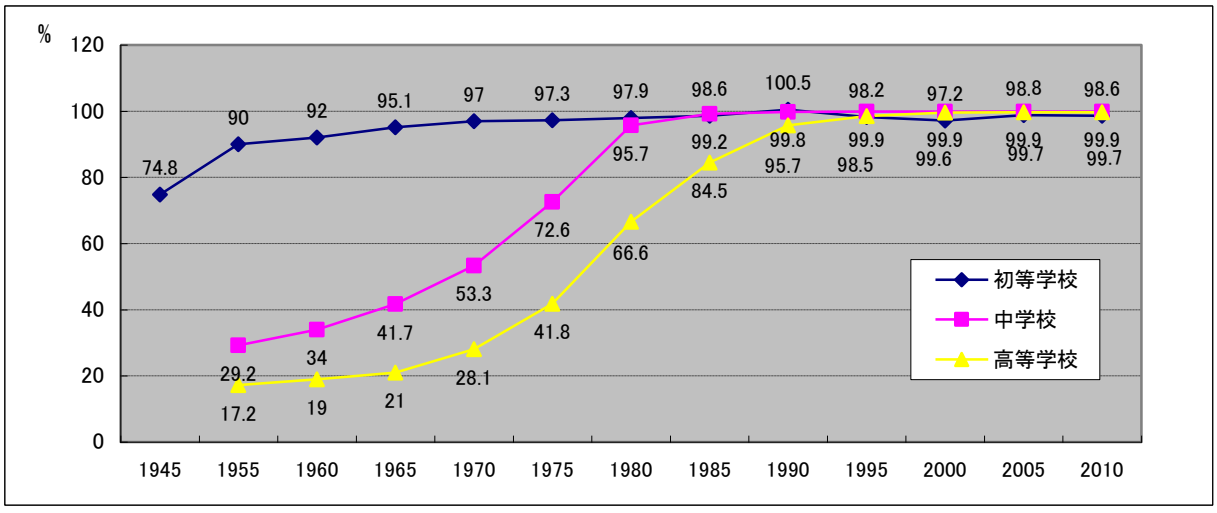
高い教育を受けたい、高い学歴をつけたい、しかもレベルの高い四年制大学校に進学したいという人々が持続的に増えているということである。

「就職したい」という質問に対する比率もこの事実を裏づけている。卒業後に就職を希望している高校生の比率が、日本は 7.3%から 12.4%となり、5.1%増加しているのに対して、韓国では、6.6%から 2.4%となっており、4.2%低下している。

韓国が世界的にも教育の達成への人々の意欲・意識が高い国であるという現状がこの調査にも鋭く反映しているのである。後に言及するが、さらに、最も注目すべき点は、このような人々の教育の達成への高い意欲（教育アスピレーション）が時代とともに冷めることなく、むしろ過熱していることである。では、なぜ今日の韓国は、世界的にいっても高度な学歴至上主義社会になったのだろうか。そして、それを可能にした社会的・経済的要因はいかなる点にあるのだろうか。これらの問題について詳細に検討しておこう。

すでに第 1 章で述べたように、韓国の日本帝国主義からの政治・経済・社会・文化的な解放は 1945 年 8 月 15 日に達成され、翌 1949 年 12 月 31 日には「教育法」が制定された。[62]「教育法」は、教育に関する基本事項を含め、教育理念や学校運営に必要な方針が明示された法律である。この「教育法」の制定により、6 年間の初等教育が義務教育とされ、初等教育の就学率は急速に拡大していった。次の【図 2】は初等学校（日本でいう小学校のこと―筆者）中学校、高等学校それぞれの就学率を示したものである。

【図 2】教育段階別就学率



出典：教育部『韓国教育 100 年史』及び韓国教育開発院『教育統計年報』各年版に基づき、筆者が作成。

62 教育法は、1997 年に「教育基本法」と改正された。「教育基本法」に改正される 1997 年までの「教育法」は 40 回にわたってその内容が改定された。この改定問題とその経緯については第 2 章で検討した。

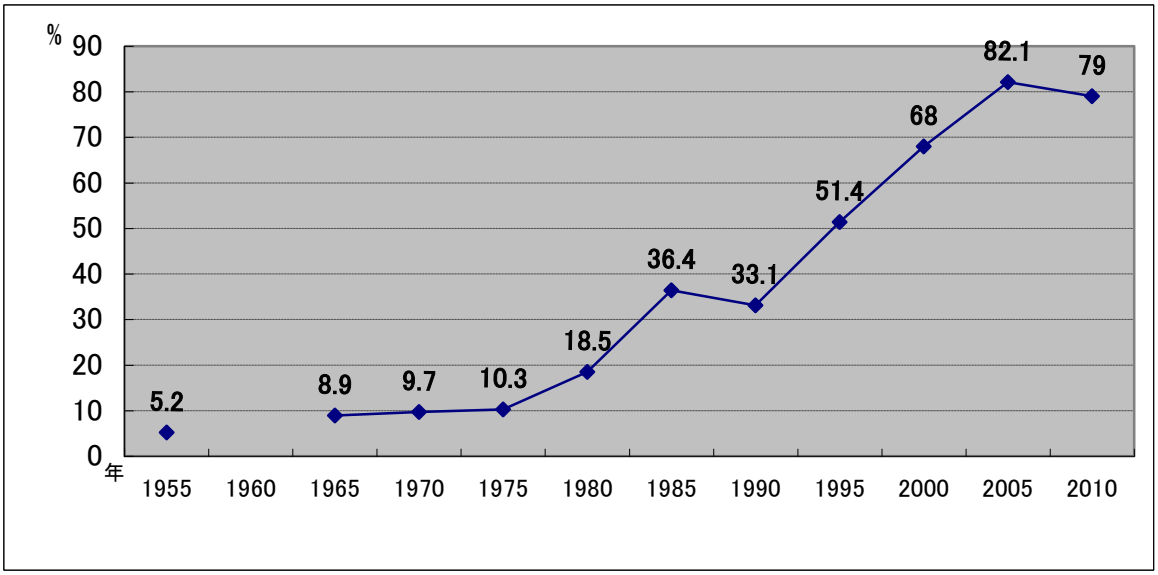
教育段階別就学率を見てみると、まず、初等教育は、解放後の 1948 年に 74.8%を超え、1960年代初頭にはすでに100%に近い数値を示している。中学校に関しては、1960年に34%にすぎなかった就学率が、その後急速に上昇し、1970 年に 53.3%、さらに 1980 年には 95.7%と、ほぼ 100%に近い就学率を達成している。中学校の場合は、1960 年代に入ると有名中学校の入学をめぐる異常ともいえる入試競争が深刻な社会問題となり、1969 年に公立と私立すべての中学校を対象に入学試験を廃止する、いわゆる「中学校無試験抽選入学制」が施行され、1971 年から全面的に実施されることとなった。中学校無試験によって【図 2】が示す通り、1970 年代から就学率が急激に上昇し、1980 年にはほぼ 100%を達成したことで、中学校義務教育への基盤が固まったのである。一方、中学校の完全義務教育が、1984年の「教育法」の一部の改定とともに、島嶼・僻地をはじめ、順次実施することが規定された。これによって 1985 年から島嶼・僻地の中学生 25 万名を対象に中学校の無償義務教育化が実施されるようになった。中学校無償義務教育の方針が出された 1984 年当時の教育部は 1995 年からは市都部まで義務教育の範囲を拡大し、1997 年には全国的に実施することを計画していた。

ところが、義務教育化の方針が出される以前、すでに 100%に近い就学率を達成していた状況のなかで、中学校無償義務化の拡大政策は、国家の財政負担をもたらすだけで、教育機会の拡大という効果はきわめて少ないと判断され、島嶼・僻地などを対象に部分的に実施されることとなったのである。韓国において実際に、中学校の完全な無償義務教育化が実現・定着したのは 2004 年のことである。中学校の就学率が上昇するにつれて、当然のことながら、高等学校への進学希望者も増加した。

ところが、一流中学校への熾烈な受験競争は一流高校の入試へ持ち込まれることになった。こうした問題を解決するため、1974 年に中学校無試験と同様「学校群抽選入学制度」（韓国では「高校平準化」と称している）が実施された。1970 年に約 30%にすぎなかった就学率は、高校入試改革が適用される 1975 年から急激に上昇し、1975 年に 41.8%、1980 には 66.6%、1985 年には 84.5%にまで上昇した。つまり、さまざまな紆余曲折があったにせよ、1990 年代初頭には中学校・高等学校への就学率がほぼ 100%に達したのである。さらに 1990 年代後半から大学校への就学率が増大したことで、この時期に韓国における大衆教育社会が一応、成立したといえよう。次に、大学校就学率の変化と高等教育機関の量的成長について検討しておこう。

以下に掲げた【図 3】は韓国の大学校就学率の変化を示したものである。

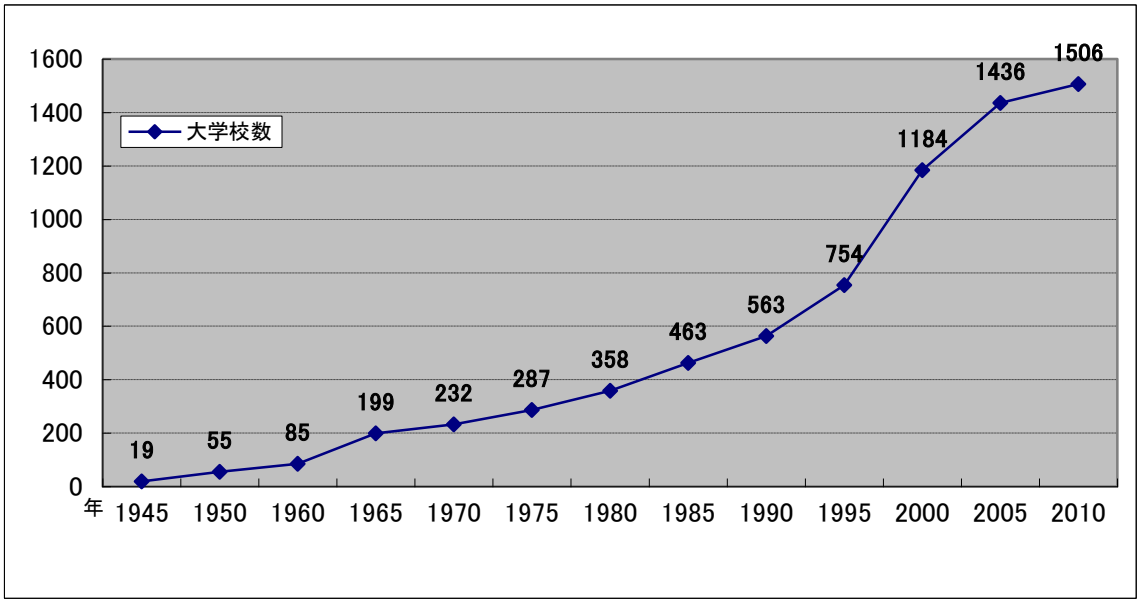
【図 3】韓国の大学校就学率の変化



出典：教育部『韓国教育 100 年史』及び韓国教育開発院『教育統計年報』各年版に基づき、筆者が作成。

【図 3】が示す通り、大学進学率は 1955 年にわずか 5.2%に過ぎなかったが、その後一貫して増加し続け、1985 年に 36.4%、2005 年には 82.1%までに達しているのか分かる。続く【図 4】は、韓国における高等教育機関の量的成長を示している。

【図 4】高等教育機関の量的成長



出典：教育科学技術部編『教育 50 年史』1998 年、韓国教育開発院発行『韓国の教育指標』2012 年に基づき、筆者が作成。

注：上記の表は専門大学校、教育大学校、大学校、放送通信大学校、各種大学校、大学院などすべての高等教育機関を含む。

【図 4】からも分かるように高等教育機関の設立数も、解放直後の 1945 年にはわずか 19 校であったが、1965 年には学校数が 10 倍にも増え、199 校となっている。また、1975 年には大学数が 287 校、学生数が 201,436 名までに達している。これらの図に見られるように、高等教育の就学率は、その後一貫して増加し続けており、80 年代には日本と比較しても大きな差異がなくなっていく。[63]

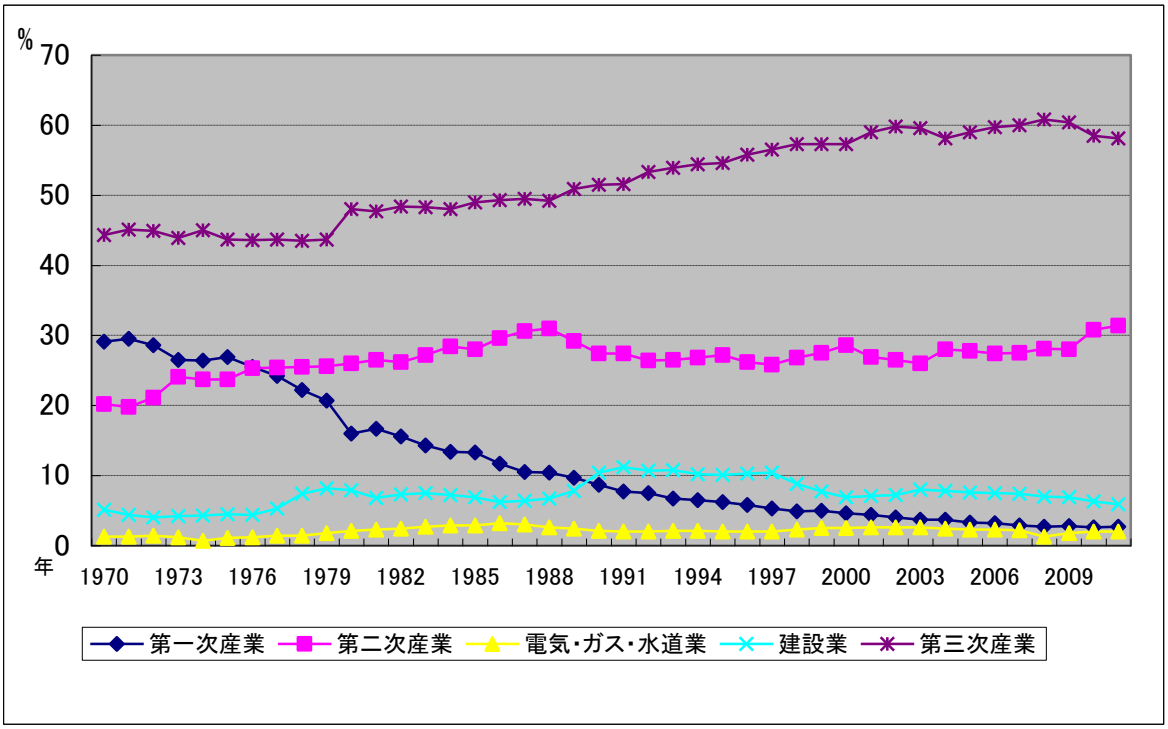
前述したように、1975 年、高校平準化の実施によって高校就学率は 40%から 1985 年に 80%と 10 年の間に 2 倍に増加した。一方、高等教育の就学率は【図 3】に見られるように 1975 年に 10.3%から 1985 年に 36.4%と 3 倍以上に増加しており、中等教育の拡大より一層急激なものであったことが分かるのである。

では、韓国においてこのような高等教育の急速な量的拡大をもたらしたのは、いかなる理由によるのであろうか。解放後から大学校設立に関する制度的基盤が整備される 1960 年代まで、大学校が量的に拡大した背景として、まず、植民地時代に制限された教育の機会が義務教育制度の制定とともに一挙に達成され、国民の教育に関する意識が加熱したことを挙げることができるだろう。また、この時期に、教員・学生・施設などの大学校新設における法的な基準が定められたことも付記しておかなければならない。実際には学校新設に必要な設備さえ整えれば大学校設立申請が受け入れられる場合が多かったことも高等教育の急激な拡大の大きな要因であろう。当時、教育部の行政監督が形式的であったために、私立大学校の設立が容易に認可された結果、私立大学校は急速に増加し、高等教育人口が急激に拡大したのであった。1960 年代から 1980 年代の韓国においては、朴正熙政権における「経済開発五ヵ年計画」によって、急速な産業化が進むにつれて、産業構造も大きく変化し、職業も多様かつ細分化されていった。経済の成長と産業の発展は産業構造・職業構造において、これまで以上の変化をもたらし、より高度の知識や技術、つまり専門的労働力が必要となったのである。「経済開発五ヵ年計画」が実行された結果として、1970 年から韓国では産業化が加速し、企業サイドからその産業を支える人材の育成という目的もあって、大学校で専門知識や技術を学ぶ学生の量的拡大が強く求められ、大学校が増加したのだった。

一方、人間が資本であるという観点からすれば、人間の能力や経済的価値は教育資本の投下によって高めることができるという考え方を人々が抱くようになったことも大きな社会的要因であろう。次の【図 5】は、韓国の産業構造の変化を示したものである。

63 1980 年当時の高等教育機関の就学率は、日本と韓国ともに約 30%くらいである。日本の高等教育機関の就学率の変化はすでに第 3 章で記述した通りである。

【図 5】産業構造の変化



出典：韓国銀行、経済統計システムの情報に基づき、筆者が作成。

産業構造の変化はいうまでもなく、就業者の職業意識の変化を伴う。【図 5】が示すように、韓国では 1970 年初頭から第 2 次産業、及び第 3 次産業が急速に拡大している。特に第 3 次産業に従事するホワイト･カラーの職種は、高い知識と学歴を求められる傾向が高い。つまり、職業構造の変化がより高い学歴をもつ者を必要としたともいえるだろう。

では、解放後から 1980 年代までの韓国において急速な教育拡大を可能にし、熾烈な学歴取得競争をもたらした根本的な要因は何であろうか。長年支配的であった学問を重視する伝統的な儒教理念も韓国の学歴に対する国民の潜在的意識に大きな影響を与え、また、前述したように植民地時代に抑圧されていた教育機会が解放後にその拡大をもたらしたことは周知の事実であろう。韓国の教育開発院で行なわれた研究によれば、その原因を次のように分析している。

「韓国の場合は植民地時代を経て、それがきっかけとなって資本主義が発展した後発近代国家であった。ところが植民地支配の下で出発した韓国の資本主義思想は、支配層の倫理に基づいて発達したものではなかった。」[64]

1960 年代から 1970 年代の韓国は軍事政権の下で、国家の労働市場への介入が生存の絶

64 韓国教育開発院『韓国教育政策の理念Ⅱ－2 次年度：国家発展と教育』1986 年、 p 205。

対条件であるという国の強い経済政策によって政治・経済・文化などあらゆる分野において国家の強い統制下に置かれることとなった。厳格な国家統制化のもとで、韓国は 1970 年代後半から急速な経済成長を成し遂げた。しかし、一方では、軍事政権の強い統制は、低賃金・長時間労働という労働者の基本的権利を抑圧するものであった。韓国の社会経済学者である채만수（チェ・マンス）がその著書『労働者教養経済学』[65]の中で指摘したように、1970 年代初頭においてすでに国家独占資本主義が定着した韓国は財閥企業の成長による不正腐敗があふれ、また、労働者に対する政府の強圧的な政策が本来の競争的な資本論理を変質させ、韓国社会にさまざまな矛盾とさらなる問題を引き起こしたという。具体的な例を挙げてみよう。いわゆる「8.3 措置」と呼称される「経済の安定と成長に関する大統領の緊急命令 15 号」（1972 年 8 月 3 日）は政府が独占資本企業の負債を免除・軽減するための措置である。一方、労働者に対しては 1969 年「外国人投資企業の労働組合及び労働争議の調整に関する臨時特例法」を公布し、労働者の権利を剥奪する法的基準を制定したのであった。また 1971 年には「国家安保に関する特別措置法」を公布し、国家安保の名目として労働者の単体交渉並び団体行動権を強く制限した。

このような資本主義の矛盾と政治体制は経済だけではなく、教育面にも大きな影響を及ぼしたと考えられる。つまり、教育を通じた社会的地位の達成のみが安定的な生活を保障するという考え方を韓国社会に広め、国民の教育に対する意識をさらに高める結果になったのである。

1945 年から 1980 年代に至るまで、韓国において高等教育が拡大した要因は、国民の教育に対する高い意識と国家の大学新設に対する施策の実施、また、産業化過程で必然的に生じてくる労働市場におけるマンパワーの需要が大学の設立を加速させ、大学進学者を大幅に増加させたのである。さらには、労働市場における劣悪な労働条件と環境が逆説的に人々の教育による経済的価値と期待を高め、高等教育が大きく拡大したと要約することができるだろう。

しかし、1990 年代以降の急速な高等教育の拡大は、主に大学院が主流であった。注目すべきは、大学校の増加と連動するかたちで、しかも独自な教育内容をもつかたちで大学院大学校の数も増加していったことである。2000 年以降キリスト教系大学院の設置数が増加していく傾向も韓国における教育体制整備の大きな特徴であるといってよい。この問題は本章の第 2 節で詳しく検討することになるだろう。

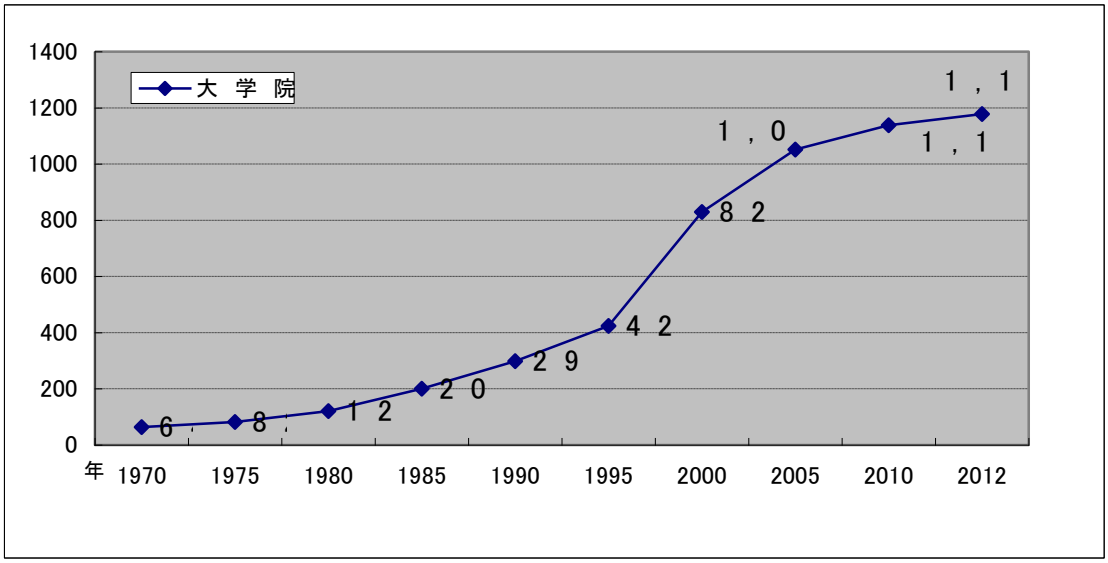
韓国の大学院は1949年12月「教育法」の制定とともにはじめて実施されることになった。その後、1952 年の「教育法施行令」に基づき学位・修学年限など、大学院運営に必要な制度的基盤を定めた。現在は、1997 年に新しく制定された「高等教育法」および 1998 年の「高等

65 채만수『『労働者教養経済学』労働社会科学研究所、2007 年、pp440～447。

教育法施行令」に基づいて運営されている。

以下に掲げた【図 6】は大学院設立の推移を示したものである。

【図 6】大学院設立の推移



出典：韓国教育開発院『教育統計年報』1975 年、教育統計サービスセンターのデータに基づき、筆者が作成。

注：大学院数には、一般大学院、特殊大学院、専門大学院のすべてが含まれている。

【図 6】が示しているように、1970 年に 64 校であった大学院は、その後増加し続け、1980 年に 121 校、1995 年に 424 校にまで増加しており、1970 年から 1995 年までの 25 年間で約 7 倍も増加している。

韓国の大学院は教育目的によって、一般大学院、特殊大学院、専門大学院と大別される。一般大学院は、学問の基礎理論及び高度の学術研究を教育目的として設立される最も高度な教育機関であり、修士課程、並びに博士課程を設けることができる。

一般大学院の設立だけを規定した従来の「国立大学設置令」は 1959 年に改訂され、職業人または一般人を対象に生涯教育を主たる目的とする機関として作られたものが特殊大学院である。[66]特殊大学院は修士課程のみを設置することができる。[67]行政大学院、経営大学院、保健大学院がその代表的な組織である。1960 年代初期に設立され始めた特殊大学院は、最初はソウル大学を中心に設立されたが、以降、私立大学を中心に徐々に増加し続け、2012

66 「高等教育法」第 29 条第 2 項は特殊大学院の目的を次のように規定している。「特殊大学院は職業人及び一般成人を対象に生涯教育を主な目的とする大学院である。」（拙訳）

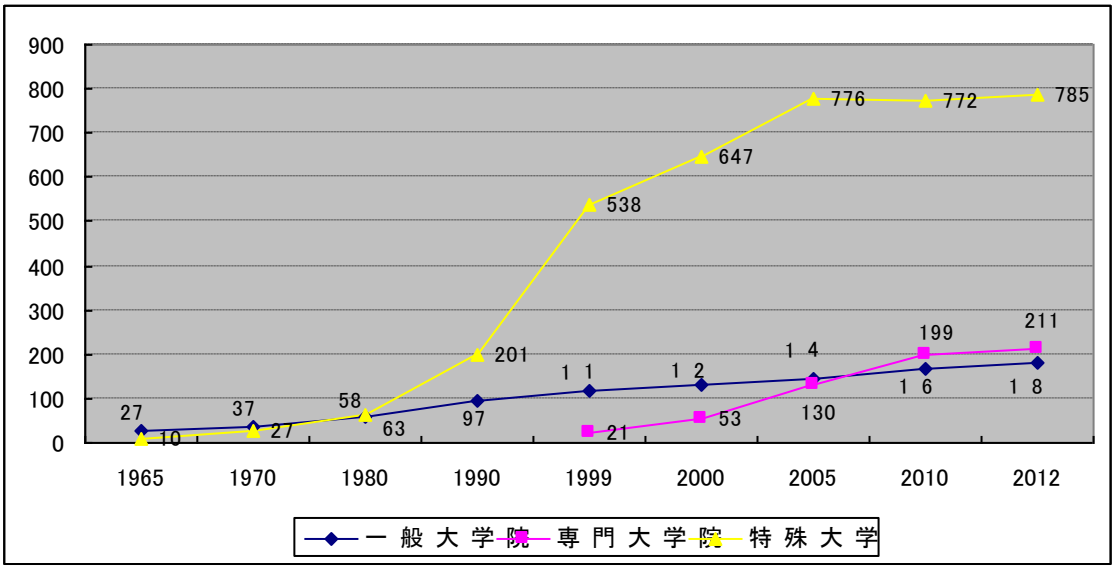
67 特殊大学院は産業構造の発展と変化によって新設・廃止されることが多く、分野別に分けると 312 種にいたる。ちなみに教育大学院が最も多く 132 校となり、全体の 42.3%を占めている。次いで経営大学院 48 校、産業大学院 39 校、社会福祉大学院 34 校などが続いている。

年現在 785 校が存在している。[68]一般大学院が主に昼間制で運営されているのに対して、特殊大学院はそのほとんどが夜間制で運営されている。

専門大学院が設置されるようになったのは、1998 年の「高等教育法施行令」第 21 条の改訂以降である。専門大学院は、1990 年以降、世界化・情報化の発展に伴って高度の専門知識が求められる職業が大幅に増加したことを背景に、特に専門性の高い専門職業人を養成することを目的として作られたものである。修士課程のみを設けることが通常であるが、場合によっては博士課程も設置することができる。

一般大学院・専門大学院・特殊大学院それぞれの増加傾向を表したものが【図 7】である。

【図 7】一般大学院・専門大学院・特殊大学院の増加推移



出典：教育部『教育 50 年史』1998 年、教育統計サービスセンターの情報に基づき、筆者作成。

【図 7】が示すように、一般大学院、特殊大学院、専門大学院は一貫して増加し続けている。特に特殊大学院は 1990 年以降急速に増加しており、1990 年に 201 校から 1999 年 538 校へと大きく増加している。この時期において特殊大学院が大きく増加した最大の原因は高等学校の新規卒業者の減少、及び大学校数の増加、これら 2 つの変化によるものであろう。1990 年代における就学人口の低下傾向は高等教育の拡大よりさらに大きいものであった。そのため、学生定員割れの状況が続いた大学校側は財政悪化への対処という目的から

68 行政大学院（1962 年）、司法大学院（1962 年）、教育大学院（1963 年）、経営大学院（1965 年）、新聞大学院（1967 年）などが設立された。

特殊大学院を設立したのであった。[69]

また、1997 年に新しく改定された「教育法」と「高等教育法」によって 1995 年以降、専門大学院及び特殊大学院は急速に増加し、さらに 2006 年からは経営専門大学院、金融専門大学院、物流専門大学院、法学専門大学（「高等教育法施行令」第 22 条 2 項、2006 年 6 月 7 日）の設置・運営に関する規定が付け加わることで専門大学院数が増加したと思われる。韓国における大学院の増加傾向がいかに急速なものであったのかが分かるだろう。

このような大学院の急速な増加傾向の要因として大学校における専門教育以上の高度な教育を実践することで、学生の質的向上を図るとともに、韓国が国際競争力に打ち勝つ人材の育成を目標としはじめたということが挙げられる。そのきっかけの一つとして、1998 年、韓国におけるＩＭＦ通貨危機に注目すべきであろう。韓国では、通貨危機の克服とグローバル時代に対応するための大学教育の質的向上が深刻な課題として議論されるようになった。韓国政府は 1999 年から世界的なレベルの大学院育成（World-Class）と優秀な研究人材の養成を目的に修士・博士課程及び新人研究人材（研究員及び契約教授）を集中的に支援する高等教育人材養成事業（Brain Korea21）を開始したのだった。「ＢＫ21」政策を通じて、第 1 段階として 1999 年から 2005 年まで年間 2,000 億ウォン（200 億円）、1 兆 3,421 億ウォン（1 兆 342 億 1 千万円）が支援され、以降、第 2 段階として、2006 年から 2012 年までに年間 2,900 億ウォン（290 億円）、総額 2 兆 300 億ウォン（2 兆 30 億円）が支援されたのである。[70]いわば、教育制度の質的向上、量的拡大は韓国の国家目標だったと位置づけることができるのである。

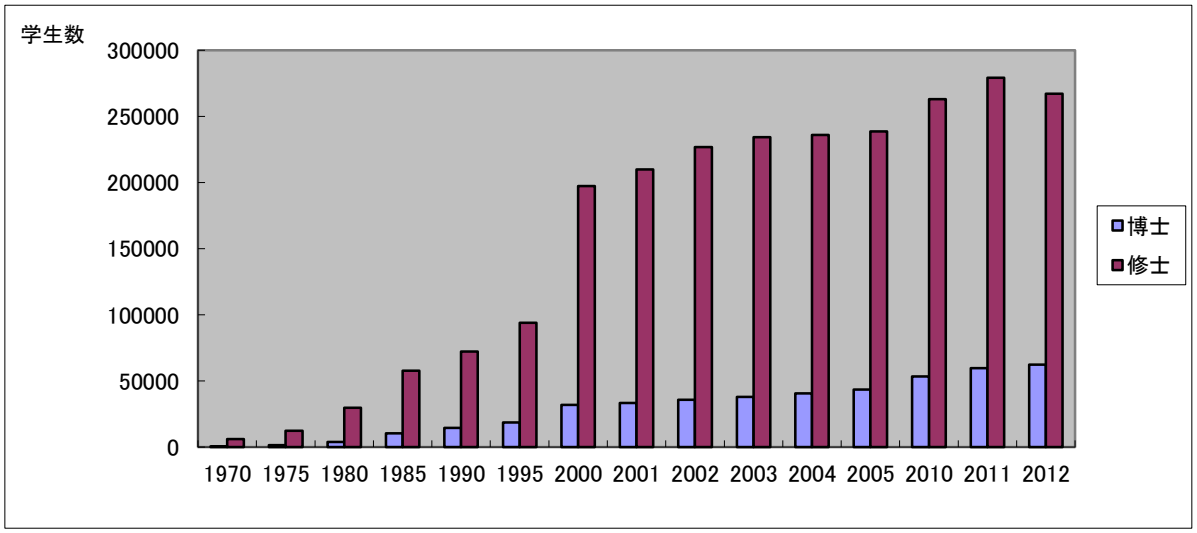
大学院の量的拡大とともに、必然的に大学院に在籍する学生数も増加した。【図 8】は修士及び博士課程に在籍している学生数の推移を示している。

---

69 김도희「대학교 조직변화에대한제도주의연구」（「大学校組織変化に関する制度主義の研究」（拙訳）延世大学、社会学科修士論文、2004 年、ｐ19。

70 2013 年 9 月現在、教育部は「BK21 プラス（Brain Korea21 Program for Leadin Universisties&Students）」を開催し、「BK21 プラスグローバル人材養成事業」を確定した。2013 年から 2019 年まで 7 年間実施される BK21 プラスは、国家発展において核心分野である融・複合分野の大学教育・研究レベルを強化することを目標として、海外優秀の学生を招待し、質の高い教育が行なわれるように、修士・博士の学生を支援する政策である。

【図 8】修士及び博士課程に在籍している学生数の推移



出典：教育科学技術部編『教育 50 年史』1998 年、韓国教育開発院発行『韓国の教育指標』2012 年に基づき、筆者が作成。

【図 8】から明らかなように、2000 年に入ってからの韓国の大学院生の増加は、主に修士課程の学生数の増加であり、博士課程の院生数の増加はゆるやかである。このことは、大学院生数の拡大が学術・研究を目的とする博士課程への進学より、専門職業人の養成を目的とする専門･特殊大学院の修士課程進学による偏重的な拡大だったということを示している。さらに言えば、大学校に加えて大学院で学ぶ院生が増加したことで、韓国社会がきわめて高度な教育社会体制を成し遂げたということを意味している。特に、1995 年から 2000 年の 5 年間、修士課程に在籍している学生は一気に 2 倍に増加している。

すでに述べたように、韓国において、高等学校の進学率がほぼ 100％を達成した 1990 年までに大衆教育社会ともいえる社会的状況が形成された。多くの人々がある程度の学歴を取得するようになると、社会的・経済的格差問題も是正されるようになるということはいうまでもない。しかし、その一方では学歴の経済的な価値が低下し、より高い学歴を取得した者の社会的価値が相対的に上昇することにもなる。1990 年代以降の韓国は、学歴の社会的価値を期待し、大学校から大学院へ進学する傾向が顕著になり、より高度の大衆教育社会が成立したといえよう。1995 年頃から生じたこのような教育体制は、日本の教育社会との決定的な違いであるといってよいだろう。

第 2 節　キリスト教系大学校発展の意義

本節では韓国におけるキリスト教系大学校の存在とその発展過程について検討する。その際、最初に韓国経済の発展過程を簡単に振り返り、大学校設立との関係について論述しておきたい。次に、韓国がキリスト教社会として生成する以前に支配的であった儒教につ

いて歴史的に振り返り、儒教が韓国社会に今なお一定の影響力がある所以について論述する。そのことを踏まえて、儒教中心の社会からキリスト教中心の社会へ移行した理由について述べることになるだろう。

韓国の経済発展が遅れた原因として、まず、第1に考えなければならないのは、朝鮮戦争（1950年6月から1953年7月、韓国では「6·25戦争」と呼称）の影響であろう。日本の敗戦・降伏によって朝鮮半島が解放されたにも拘わらず、朝鮮半島はアメリカとソビエトによって分割・占領された。その後、1950年6月25日、北の共産軍による大韓民国（1948年にこの名称となる）への突然の侵入によって分断されたふたつの国家は、以後3年間にわたり戦争状態となった。1953年7月27日に休戦協定が結ばれたことで、韓国ようやく復興への道につくこととなったが、現在なお、北と南は休戦状態のままである。

改めていうまでもなく、この休戦状態は常に交戦状態になり得る可能性を含んでいる。1945年8月15日の日本からの解放から1953年の北との休戦に至る間に8年という時間が流れた。韓国にとって、この8年間こそが自国の経済発展を遅らせる決定的な原因となった。さらに、休戦後の韓国には李承晩（イ・スンマン）政権が誕生し、1961年には朴正熙（パク・チョンヒ）政権が誕生した。いずれも軍事政権であったので、日本がそれなりに民主化していった戦後の状況とは決定的に異なる。日本はすでに朝鮮戦争による特需もあって1960年代に高度成長期を迎え、1964年には東京オリンピックを開催するまでになっていた。同時期に東海道新幹線も開通している。韓国ソウルで夏季オリンピックが開催されたのは1988年、日本に遅れること24年もかかってしまったのである。韓国の新幹線KTXがソウルから釜山まで開通したのが2004年のことであった。もっともオリンピックの開催地の決定には政治地政学的力学が作用する。それにしても日韓のオリンピック開催時期の時間的差異は経済発展の差異を物語っているのは明らかであろう。事実、1960年代の韓国の1人あたりの国民総生産（GNP）は79ドルであったのに対し、その当時の日本は458ドルだった。

韓国の経済発展の経緯を再確認したところで、次に、教育的側面について考えてみよう。日本の場合、急速な経済成長とともに、1人あたりの国民所得が増大し、それにしたがって各教育段階における就学率も上昇した。これに対して、韓国の場合は、第1節で検討したように、経済成長に先立って就学率の上昇が先進国並みの水準を達成していたのであった。韓国はソウルに位置する有名国立・私立大学に入学すれば、その後、社会的立場や地位が上昇できるという考え方が支配する社会である。その考え方に基づいて現在なお、過剰ともいえる受験戦争が繰り広げられている。それは日本以上であるといっても決して過言ではない。

ここで、本節の冒頭で述べたように、韓国社会における儒教の影響について簡単に触れておきたい。韓国社会の根底に流れている文化的伝統のひとつとして人々の儒教への信仰がある。儒教にもとづく国家制度を作り上げてきた三国時代（高句麗・新羅・百済）では科挙制度が国家有用の人材を登用する目的を実現するため必要不可欠とされた。当時の人々はこの制度に合格することで国家官僚への道が開かれたのだった。もちろん、かつての科挙制度がそのまま現在の韓国社会に存続しているわけではない。しかし、現在の韓国社会における教育制度の端緒を科挙制度に求めることは、あながち間違いではないだろう。

一般的にいえば、長い歴史を経るに従い、文化形態のある面は変化し、ある面は存続していく。そうであるならば、科挙制度という考え方も持続可能な側面を有していると考えてもよいだろう。ここでいう、持続可能な側面というのは、試験制度によって国家にとって有用な人材を確保することであり、人々の側からいえば、試験制度に合格することで立身出世が実現できるということを意味している。

三国時代に中国から儒教が移入されたのは、372 年のことである。しかし、科挙制度そのものの渡来は後になってからである。ホン･ヨンランによると「科挙制度は、高麗時代の初期である光宗 9 年（958 年）にはじめて施行されたという。また、科挙という用語は試験科目によって官僚を選抜または登用するという意味である」[71]（本文はハングル語―拙訳、以下同じ）と述べている。科挙制度の特徴についてもホン・ヨンランは「科挙制度は、最初の国家が学歴を生み出す制度であり、科挙の最終目標は、官僚になり、権力だけではなく、財力と名誉を獲得することであった」とも述べている。このような特権的階級の輩出は現在の韓国社会のエリート層輩出の歴史的先駆けとなっていると考えられないだろうか。

科挙制度の特徴はそれだけに留まらない。科挙制度はこの制度に関わる個人のみならず、その家族・親族の問題にも関わる。この点についてイ・ヨンハは次のように述べている。

「科挙合格者は、個人的には官僚として高い地位が保障され、また科挙合格者の家門は両班の身分を維持することができた。朝鮮王朝においては、四代先祖[72]から科挙合格者が一人も輩出できなかった両班家門は、両班の身分から落ち、その子孫は郷班ないし残班という身分に落とされ、実質的には一般農民と同様の生活を送った」[73]

つまり、科挙制度に合格した者は家族の名誉となるのである。いわば家柄に大きな社会

71 ホン・ヨンラン（『한국사회의 학력가치 변화연구』韓国社会における学歴価値の変化の研究－拙訳）韓国教育開発院、2002 年。

72 姜在彦によれば、一般的には、李朝末期に「三祖まで顕官（高い地位の官僚）がなければ両班にあらず」と述べている。姜在彦『朝鮮儒教の二千年』講談社学術文庫、2012 年、p 251。

73 イ・ヨンハ『身分から読む朝鮮時代の人々』가람기획、1999 年、p 73。

的価値が付与されるわけである。この問題を現在の韓国社会に置き換えると、受験制度に合格した者は世間の賞賛を浴びることになるが、その反対に不合格者は世間からそれなりの評価しか得られないということになるという状況ときわめて類似している。

近代以降の韓国社会では儒教の他にキリスト教の影響も見逃すわけにはいかない。そこで次に、韓国社会のもうひとつの文化的伝統ともいえるキリスト教が伝播・普及･拡大した経緯についても把握しておこう。[74]

本節では、韓国へのキリスト教の受容史について検討することが目的ではないが、文化の一側面を構成するキリスト教と教育の関係からいって、近代以降、とりわけ、1950 年以降の韓国において、キリスト教信者がどのように変化していったのか、その経緯について振り返っておきたい。

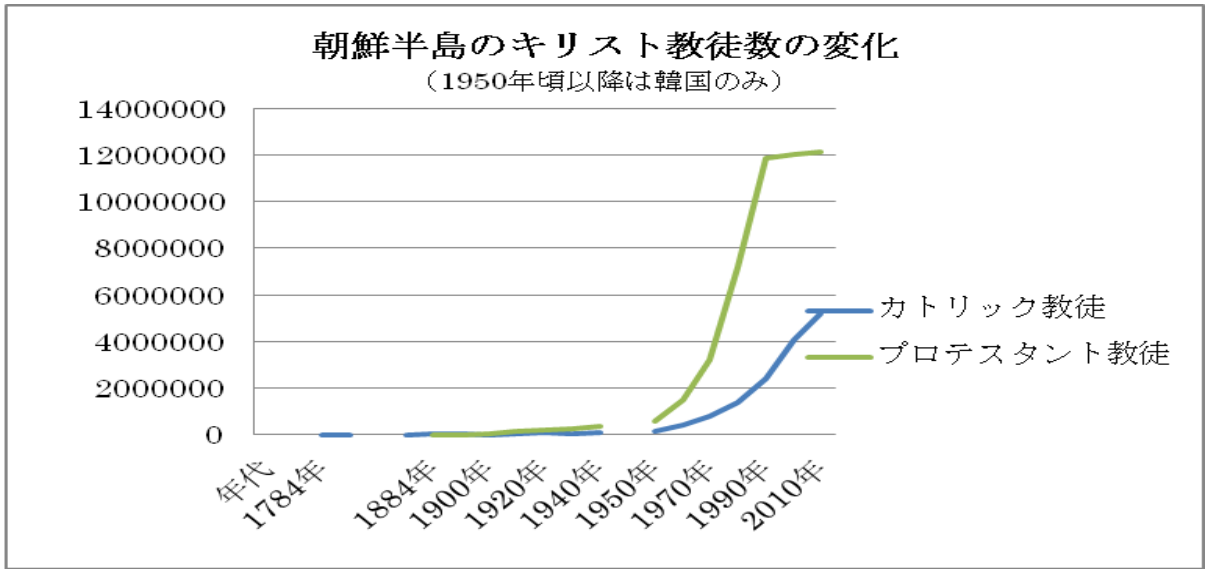
【表 2】朝鮮半島のキリスト教徒数

年代	カトリック教徒数	プロテスタント教徒数	総人口	クリスチャン人口（%）
1784	（宣教開始）			
1788	4,000			
1831	9,000			
1884	20,000	（宣教開始）		
1890	17,000	165		
1900		20,000		
1910	38,000	160,000	1300 万人	1.5%
1920	89,000	190,000	1600 万人	1.7%
1930	58,000	240,000	1900 万人	1.6%
1940	110,000	380,000	2200 万人	2.2%
（これ以降は南側･韓国のみ）				
1950	156,000	600,000	2000 万人	3.8%
1960	430,000	1,500,000	2500 万人	7.7%
1970	788,000	3,193,000	3150 万人	12.6%
1980	1,400,000	7,180,000	3800 万人	22.6%
1990	2,400,000	11,880,000	4000 万人	35.7%
2000	4,071,560	12,000,000	4640 万人	34.6%
2010	5,200,000	12,100,000	4850 万人	35.7%

出典：鈴木崇巨『韓国なぜキリスト教国になったか』春秋社、2012 年、ｐ115。

74　①豊臣秀吉の朝鮮出兵時に日本からキリスト教がもたらされたという説。②李王朝が明治政府の支配下に置かれた時代にもたらされたという説。③李王朝から中国に派遣された官吏が帰国した際にもたらしたという説など。浅見雅一・安廷苑著『韓国とキリスト教』中公新書、2012 年参照。

【図 9】朝鮮半島のキリスト教徒数の変化



出典：鈴木崇巨『韓国なぜキリスト教国になったか』春秋社、2012 年、pp116－117。

【表 2】と【図 9】を見てみると、1950 年にカトリック教徒は 15 万 6 千人、プロテスタント教徒は 60 万人に至っており、総人口 2 千万人に占めるクリスチャンの割合は 3.8%になっている。その後、10 年ごとのデータを、その比率だけを示しておくと、1960 年は 7.7%、1970 年は 12.6%、1980 年は 22.6%、1990 年は 35.7%、2000 年は 34.6%、そして 2010 年には 35.7%にまで拡大している。

このように、1950 年以降、特に 1990 年初頭から現在に至るまで、キリスト教信徒の数が急激に増加していることが分かる。また、1950 年以降の韓国において、キリスト教信者が拡大の一途をたどった時期は 1953 年の朝鮮戦争（6・25 戦争）休戦の時期と重なっているのが確認できる。おそらく、時代の不安が人々をキリスト教信仰に向かわせたのであろう。

次に、韓国の政治的リーダーとしての歴代大統領がどのような宗教を信仰していたのかを示したものが【表 3】である。

【表 3】歴代大統領が信仰した宗教

氏　名	在任期間	宗　教
李承晩	第 1 代～3 代大統領 1948 年 7 月～1960 年 4 月	プロテスタント
尹潽善	第 4 代大統領 1960 年 8 月～1962 年 3 月	無
朴正熙	第 5 代～9 代大統領 1963 年 12 月～1979 年 10 月	無
崔圭夏	第 10 代大統領 1979 年 12 月～1980 年 8 月	無
全斗煥	第 11 代～12 代大統領 1980 年 9 月～1988 年 2 月	仏教
盧泰愚	第 13 代大統領 1988 年 2 月～1993 年 2 月	仏教
金泳三	第 14 代大統領 1993 年 2 月～1998 年 2 月	プロテスタント
金大中	第 15 代大統領 1998 年 2 月～2003 年 2 月	カトリック
盧武鉉	第 16 代大統領 2003 年 2 月～2008 年 2 月	カトリック
李明博	第 17 代大統領 2008 年 2 月～2013 年 2 月	プロテスタント
朴槿恵	第 18 代大統領 2013 年 2 月～	無

出典：歴代大統領に関する新聞等の公式プロフィールに基づき、筆者が作成。

この表からも分かるように、1993 年に金泳三が大統領に着任し、以降、李明博政権に至るまですべての大統領経験者がキリスト教信者であったことは非常に興味深い。【表 2】と【表 3】を関係づけてみると、韓国社会におけるキリスト教の発展は民主化運動が激しかった時期の 1970 代から 1980 年代を経て（5・18 光州民主化運動）、韓国で初めて国民による民主主義的な選挙が実施され、第 14 代大統領である金泳三政権が始まった 1993 年に至る 20 年間に、韓国社会は民主化が進むと同時に、キリスト教徒も急増したということが分かるのである。

そこで、キリスト教が韓国において民主主義運動の象徴でもあったという具体的な実例を挙げておこう。1987 年、全斗煥軍事政権の下で人権・民主化運動を進めていた学生のデモ隊を、当時の軍事政権は武力で強制鎮圧しようとした。警察に追われた学生たちはソウル市内の明洞聖堂（カトリック）に逃げ込み、金寿煥枢機卿（韓国ではじめて枢機卿に就任した神父）は、その学生たちを保護した。警察や軍政府から学生らを引き渡すように要

求されたが、金寿煥枢機卿は民主化運動を弾圧する当時の政府を批判し、その要求を拒否した。金寿煥枢機卿は学生たちの安全帰家を保障することを政府に要求し、政府はその条件を受け入れ、警察・兵力を解散させたことで、学生たちは無事に家に帰ることができたのだった。この事件以降、明洞聖堂は人権・民主化運動の象徴的な場所となった。つまり、韓国社会におけるキリスト教は軍事政権の体制下における民主化運動のひとつの大きな推進力でもあったのである。

しかし､韓国においてキリスト教信者が増大していった要因はそれだけにとどまらない。とりわけ､【図 9】が示しているように 1970 年以降、プロテスタント教徒が爆発的に増加したことは歴史的にも類例のない現象である。これまで韓国においてプロテスタント教徒が急増した要因についてさまざまな研究がなされてきた。ここでは、先行研究に依拠しつつ、その主な要因について要約しておきたい。まず、プロテスタント教徒が拡大した理由としてプロテスタント教会の運営及び設立に注目しなければなるまい。浅見雅一・安廷苑はその共著『韓国とキリスト教―いかにして〝国家的宗教〟になりえたか』において、プロテスタント教会の伸張の要因について次のように述べている。

「韓国のプロテスタント教会は、暖簾分けのような枝分かれを繰り返しながら拡大してきたのである。ある牧師が独立した場合、かつて所属していた教会から支援を受けることはあっても、制約を強く受けることはない。」[75]

つまり、プロテスタントはカトリックとは異なって各教会の独立性が強く、新たな教会を立ち上げることが容易であるということなのである。また、プロテスタント教会の場合は牧師だけではなく、著名な講師や有名人を招いて信者ではない人々を導くための「伝道集会」というイベント性が強い活動を開催し、その活動を通して信者を拡大したとも述べている。[76]一方、崔亨黙（チェ・キョンムク）は、韓国におけるプロテスタントの急激な増加要因を急速な経済開発によって瓦解した伝統社会の共同性を、教会が代わって担ったことにあると分析しており、特に都市の教会が急成長したのは、離村した信徒の存在がもたらした結果であると述べている。[77]そのほかに共産軍の侵入に対する恐れが、人々を教会に向かわせたという考え方、韓国国民のナショナリズムとキリスト教が一致したという見解、韓国在来のシャーマニズムやアニミズムの影響であるという主張もある。[78]

---

75 浅見雅一・安廷苑『韓国とキリスト教―いかにして〝国家的宗教〟になりえたか』中公新書、2012 年、 p 15。

76 前掲書、 p 13。

77 崔亨黙著、金忠一訳『権力を志向する韓国のキリスト教―内部からの対案』新教新書、2013 年、 p 52。

78 鈴木崇巨、前掲書、 p 105。

しかし、韓国の人々がプロテスタントに入信する理由はそれだけではあるまい。たとえば、具体的な例をあげると、官僚、政治家、芸能人たちが集まる教会が巨大化し、そこに参加・入信することで人々とのコミュニケーションを図り、なんらかのコネクションを求めることもありうる。また、教会で知り合った人との結婚も考える人々もいる。さらに、なんらかの利益を求める人々の存在もいないわけではない。このような傾向はカトリックの教会には見出すことはできない。おもにプロテスタント系の教会に認められる事態である。純然たる信仰と実利益への欲望の 2 項対立はプロテスタント系教会の大きな矛盾であるといえよう。

しかし、様々な矛盾はあるにせよ、1990 年代以降、韓国社会は国のトップリーダーだけではなく、クリスチャンの人口が拡大・増加の一途をたどり、戦後の韓国において、キリスト教社会が出現したと概括することができるであろう。韓国のキリスト教人口は、今や、1730 万人以上となっているのである。ソウル及び他の都市部には数多くの教会が建てられ、その風景は日本のそれとはかなり異質であることも付言しておきたい。

では、韓国社会にキリスト教が拡大したことと韓国の学歴社会の在り方とどのような関係があるのだろうか。教育制度の問題について考察を進めてきた経緯からいえば、キリスト教系大学校の存在についても把握しておかなければならないだろう。その際、国公立大学は宗教とは無縁なのでここでは私立大学に限定して分析・検討しておこう。

【表 4】全国 4 年制私立大学校の設立状況と教育の基本となる宗教

（　）の数値はその割合を示す。

	プロテスタント	カトリック	仏教	無	合計
ソウル	17 校(37.7)	2 校(4.5)	2 校(4.5)	24 校(53.3)	45 校(100)
京畿道	14 校(45.2)	1 校(3.2)	1 校(3.2)	15 校(48.4)	31 校(100)
6 大広域市	10 校(30.3)	2 校(6.1)	0(0)	21 校(63.6)	33 校(100)
江原道	2 校(28.5)	0(0)	0(0)	5 校(71.5)	7 校(100)
忠清道	3 校(11.1)	2 校(7.4)	1 校(3.7)	21 校(77.8)	27 校(100)
全羅道	3 校(20.0)	2 校(13.3)	2 校(13.3)	8 校(53.4)	15 校(100)
慶尚道	6 校(25.0)	1 校(4.2)	2 校(8.3)	15 校(62.5)	24 校(100)
濟州島	0(0)	0(0)	0(0)	1 校(100)	1 校(100)
合計	55 校(30.1)	10 校(5.5)	8 校(4.4)	110 校(60)	183 校(100)

出典：「Higher　Education in Korea」という公式サイトの 2013 年現在の大学校情報に基づき、筆者が作成。

注：6 大広域市には、仁川市・釜山市・光州市・大田市・大邱市・蔚山市が含まれている。

【表 4】は全国 4 年制大学校の設立状況と教育の基本となる宗教を表したものである。地域別に 4 年制私立大学校の設立状況を見てみると、ソウルが最も多く、合計 45 校となっている。全国の 4 年制私立大学校数のうち、ソウル所在の 4 年制私立大学校が占める比率は、24.6%であり、きわめて高い割合であることが分かる。ソウルの次は 6 大広域市（33 校）となるが、6 大広域市には 6 都市に存在する大学校を合わせた数であるために、厳密に言えば京畿道（31 校）が 16.9%であり、2 位になっている。そして、6 大広域市は 3 位となる。ところが、京畿道はソウルに近接しているために、ソウルと京畿道の 2 つを合わせるとその割合は 41.5%にもなる。韓国の 4 年制私立大学校がソウルを中心に一極に集中しているは明らかであろう。

次に、大学校の教育の基本となる宗教を確認してみよう。ソウルの場合、45 校の大学校数のうち、プロテスタント系大学校数は 17 校であり、プロテスタント系大学校が占める割合は 37. 7%となっている。また、カトリック及び仏教系大学校は各 2 校（4.5%）であり、無宗教の大学校が 24 校の 53.3%となっている。京畿道は、31 校の大学校のうち、プロテスタント系大学校数は 14 校であり、45.1%となっている。カトリック及び仏教系大学校数はそれぞれわずか 1 校（3. 2%）、無宗教系の大学校は 15 校あり、48.3%を占めている。忠清道と済州道を除く、他の地域においてもプロテスタント系大学校が占める割合は 20%から 30%前後となっている。カトリック系と仏教系大学校数はプロテスタント系大学校数に比べるとその数は相対的に少ない。しかし、カトリック系の大学校数とプロテスタント系の大学校数を合わせるとキリスト教系大学校が占める割合はより一層高くなる。このような傾向は、全国の 4 年制私立大学校数に対してキリスト教系大学校が占める割合においても同様である。全国の 4 年制私立大学校数は【表 4】が示す通り 183 校であり、そのうち、プロテスタント系大学校が占める割合は 30.1%（55 校）となっており、カトリック系大学校は 5.5%（10 校）である。プロテスタント系大学校とカトリック系大学校を合わせると 35.6%に及んでいるのである。

すでに述べたように、韓国の 4 年制私立大学校は、主にソウルを中心とする首都圏域に集中しており、さらにキリスト教系大学校が占める割合が極めて高いことに特徴がある。もう一つの特徴はこれら、キリスト教系大学校のうち、牧師や神父を養成する神学校はわずか 17 校であり、残り 48 校は一般私立大学校として運営されていることである[79]。すなわち、キリスト教の量的拡大と成長に伴って設立されたキリスト教系大学校は、韓国の高等教育において、大きな役割を果たし、さらにまた、学歴社会を形成においても量的拡大の受け皿になったともいえるだろう。もちろん、単にキリスト教系大学校の設立とその増加率をもって韓国の学歴社会形成を十分に立証しえたわけではない。キリスト教の拡大が

79 プロテスタント教とカトリックを合わせた 65 校のうち、筆者が各大学校のカリキュラムに基づいて神学校と一般私立大学校を区別し、それに基づいて記述した。

韓国の学歴社会の形成に影響を及ぼしたことを明らかにするためには、キリスト教信者の学歴をとその変化を時系列データを基に実証しなければならない。しかし、そのようなデータを作成することは容易ではない。今後の大きな課題である。ただ、1946 年に韓国のカトリック財団が創設した『日刊京郷新聞』(1986 年 12 月 24 日付け）には「知識層におけるプロテスタント教信者の急増」というタイトルで次のような記事を見ることができる。

「最近、知識層においてプロテスタント信者が急増している傾向が顕著である。ソウル市内のある S 教会には博士号を取得している信者の数が 120 名に及んでいる。その一つの原因として、アメリカ留学から帰国した知識人の 90%がプロテスタント信者であることが挙げられる。(中略）また、ソウル大学校の新入生のうち 20～30%がプロテスタントであることがそのような傾向を証明している。」

1986 年というかなり古い新聞記事から見えてくるのは、すでに今から 28 年前に韓国の知識人層にプロテスタント信者が数多く認められるということ、しかも、博士号取得者にプロテスタント教の信者が目立つということ、この 2 点である。もちろん、博士号といえども、どのような学問領域の学位かは不明であり、当時、どれほどの人々がアメリカ留学を経て帰国したのかも不明である。そのような不透明な部分を考慮しても、すでに当時から韓国社会における知識人の中に、キリスト教、しかもプロテスタントが広く浸透していたということは事実であろう。

そこで次節では、キリスト教系大学校の設置状況を振り返り、90 年代を経て現在に至るまでキリスト教が大学校、大学院大学校に占める位置を確認し、さらに詳しく検討することにしよう。

第 3 節　大学院大学校の台頭と役割

韓国全土には約 1500 余りの大学校（短期大学、放送大学を含む）が存在する。そのためここではソウル市内に限定してキリスト教系大学校の設立時期について調査した一覧表を掲げておこう。(【表 5】と【図 10】)

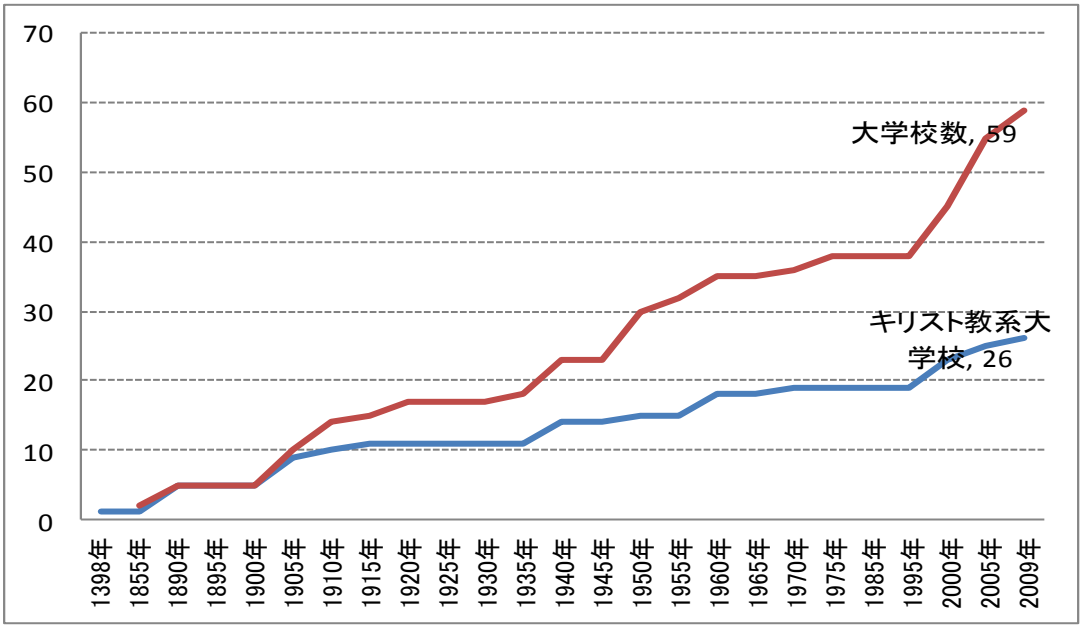
ソウルに限定するのは、首都ソウルが教育面におけるモデルケースになっていると思われるからである。

【表 5】ソウル市内の大学校と教育の基本となる宗教

大学名	設立	宗教	大学名	設立	宗教
成均館大学校	1398 年	無し	韓国外国語大学校	1954 年	無し
カトリック大学校	1855 年	カトリック	ソウル女子大学校	1958 年	プロテスタント
延世大学校	1886 年	プロテスタント	キリスト大学校	1958 年	プロテスタント
梨花女子大学校	1886 年	プロテスタント	西江大学校	1960 年	カトリック
監理教神学大学校	1887 年	プロテスタント	韓榮神学大学校	1970 年	プロテスタント
長老会神学大学校	1901 年	プロテスタント	漢城大学校	1972 年	無し
総神大学校	1901 年	プロテスタント	秋渓芸術大学校	1973 年	無し
高麗大学校	1905 年	無し	ソウル外国語大学院大学校	1998 年	無し
崇実大学校	1905 年	プロテスタント	韓国開発研究院大学院大学校	1998 年	無し
三育大学校	1906 年	プロテスタント	TTGU 神学大学院大学校	1998 年	プロテスタント
東国大学校	1906 年	仏教	ヤエル神学大学院大学校	1999 年	プロテスタント
淑明女子大学校	1906 年	無し	ソウル聖経神学大学院大学校	1999 年	プロテスタント
同徳女子大学校	1908 年	無し	国際神学大学院大学校	1999 年	プロテスタント
聖公会大学校	1914 年	プロテスタント	韓獨メディア大学院大学校	2000 年	無し
中央大学校	1918 年	無し	ソウル科学総合大学院大学校	2002 年	無し
徳成女子大学校	1920 年	無し	龍文相談心理大学院大学校	2002 年	無し
光云大学校	1934 年	無し	ソウル仏教大学院大学校	2002 年	仏教
誠信女子大学校	1936 年	プロテスタント	改神大学院大学校	2003 年	プロテスタント
祥明大学校	1937 年	無し	ソウルベンチャー大学院大学校	2003 年	無し
ソウル基督大学校	1937 年	プロテスタント	翰林国際大学院大学校	2004 年	無し
漢陽大学校	1939 年	無し	北韓大学院大学校	2005 年	無し
世宗大学校	1940 年	プロテスタント	純福音大学院大学校	2005 年	プロテスタント
国民大学校	1946 年	無し	韓半島国際大学院大学校	2005 年	プロテスタント
建国大学校	1946 年	無し	国際英語大学院大学校	2005 年	無し
弘益大学校	1946 年	大宗教	仁済大学院大学校	2005 年	無し
西京大学校	1947 年	無し	ソウル社会福祉大学院大学校	2007 年	無し
京畿大学校	1947 年	無し	ベレア国際大学院大学校	2007 年	プロテスタント
明知大学校	1948 年	プロテスタント	韓国相談大学院大学校	2008 年	無し
慶熙大学校	1949 年	無し	東邦大学院大学校	2009 年	無し
韓国聖書大学校	1952 年	プロテスタント			
ソウル市内の大学校数　　59 校					

出典：教育関連機関の情報公開による特例法、第 6 条によって韓国の全大学が明示されている「Higher Education in Korea」という公式サイトの情報に基づき、筆者が設立年代順に作成。【無宗教、及び仏教系大学は 33】

【図 10】ソウル市内の大学校及びキリスト教系大学校の数の変化



出典：【図 10】は【表 5】を参照し、年代順に筆者が作成。

【表 5】と【図 10】は、ソウル市内の四年制大学校、及び大学院の設立とキリスト教系大学校の設立時期を示したものである。これらの図表から次のことが分かる。

第 1 に、ソウル市内にある大学校及び大学院の数は 2010 年の時点で 59 校存在し、そのうち、キリスト教系大学校は 26 校である。つまり、ソウル市内全ての大学校の中でキリスト教系大学校(大学院)は約半数近くを占めているのである。

第 2 に、キリスト教系大学校の増加は 2000 年以降にその増加が顕著であり、大学院大学の増加が著しいことである。このことは、すでにくり返し述べてきたように、韓国では大学進学率が極めて高くなったため、大学校の学歴評価が下がるとともに相対的に大学院の評価が高くなり、そこに進学する大学院生数が増加したことを示している。韓国においては 1990 年代半ば以降から、キリスト教系大学院、とくにプロテスタント系大学院が増加していることからも明らかであろう。そのことは、キリスト教が広く大衆化した結果だといえよう。

さらに、このような事情は前節の【表 3】で確認したように、民主化されて以降の韓国の政治的リーダーがキリスト教徒であったことと密接に連動しているはずである。1990 年以降、政治的リーダーや大衆のキリスト教信仰の意識形成を背景に、キリスト教系大学校と大学院の増加、及び、それら教育機関への入学者数の増加が韓国社会における大学進学率を支え、高度な学歴社会の形成に強い影響を与えていたのである。韓国では儒教精神と「科挙制度」の考え方を歴史的基盤としながら、キリスト教の教義がなんら矛盾しないかたちで共生し、人々に受容され、それが学歴社会の形成に寄与していたのである。とりわ

け、近年の韓国社会ではキリスト教の普及が無視できないほど大きな勢力となっている。さらに注目すべき点は大学院の存在・増加に加えて、大学院大学校の設立の傾向が著しいことである。

大学院大学校は、学部と連続性がない独自の大学院組織である。つまり、学部課程を設けず、大学院課程のみを設ける専門大学院のことである。一般的に大学校というと 4 年制学部と大学院の修士・博士課程を含む高等教育機関をいう。しかし、1996 年、当時の教育部は、グローバル時代に見合わせた専門人力の育成を大きな課題とし、専門教育を行う`大学院大学校`に関する設立を推進した。これによって 1997 年に高等教育法 30 条が改訂されることとなった。「高等教育法」第 30 条には次のように述べられている。

> **第 30 条（大学院大学）**：特定分野の専門人力を養成するために、必要であれば第 29 条第 1 項にもかかわらず、大学院のみを設ける大学（以下、大学院大学と称する）を設立することができる。

次に、現在までに全国に設立された大学院大学校一覧を掲げておく。

【表 5】全国大学院大学校一覧

大学名	設立	宗教	教育目標	
合同神学大学院大学校	1997 年	プロテスタント	牧会・神学・哲学	京畿道
圓仏教大学院大学校	1997 年	仏教	圓仏教学（修士のみ）	全羅北道
Westminster 神学大学院大学校	1997 年	プロテスタント	神学・社会福祉・社会文化教育	京畿道
大韓神学大学院大学校	1998 年	プロテスタント	神学・哲学科、牧会学	京畿道
福音神学大学院大学校	1998 年	プロテスタント	神学・社会福祉・相談心理学	大田市
ソウル外国語大学院大学校	1998 年	無し	国際通訳・翻訳（修士課程のみ）	ソウル
韓国開発研究院大学院大学校	1998 年	無し	国際政策・経済発展政策学	ソウル
TTGU 神学大学院大学校	1998 年	プロテスタント	神学・牧会学・哲学・文学	ソウル
聖山孝大学院大学校	1998 年	プロテスタント	神学・孝学・社会福祉学	仁川市
ヤエル神学大学院大学校	1999 年	プロテスタント	神学・牧会学	ソウル
ソウル聖経神学大学院大学校	1999 年	プロテスタント	神学・牧会学	ソウル
国際神学大学院大学校	1999 年	プロテスタント	神学・社会福祉・相談心理学	ソウル
韓獨メディア大学院大学校	2000 年	無し	映像メディア・新メディア学	ソウル
中央神学大学院大学校	2000 年	プロテスタント	神学・福祉学科・相談学	京畿道
清心神学大学院大学校	2000 年	プロテスタント	教会経営・天一国霊性学	京畿道
契約神学大学院大学校	2000 年	プロテスタント	牧会・神学（修士のみ）	京畿道
国際法律経営大学院大学校	2001 年	無し	法律・経営専門	京畿道
ソウル科学総合大学院大学校	2002 年	無し	経営専門大学課程	ソウル
龍文相談心理大学院大学校	2002 年	無し	一般相談学	ソウル
ソウル仏教大学院大学校	2002 年	仏教	仏教学・相談心理学	ソウル
ソウルベンチャー大学院大学校	2003 年	プロテスタント	経営・不動産・社会福祉・保健	ソウル
国際脳教育総合大学院大学校	2003 年	無し	脳教育学・国史・平和学	忠清南道

改神大学院大学校	2003 年	プロテスタン	神学・社会福祉・基督教教育学	ソウル
聖書浸禮大学院大学校	2003 年	プロテスタント	神学・牧会学(修士課程のみ)	京畿道
Ezra聖経大学院大学校	2003 年	プロテスタント	神学・聖書学	京畿道
翰林国際大学院大学校	2004 年	無し	国際学・米国法学(修士のみ)	ソウル
科学技術連合大学院大学校	2004 年	無し	科学技術専門	大田市
国際文化大学院大学校	2004 年	プロテスタント	社会福祉学・社会教育学	忠清南道
北韓大学院大学校	2005 年	無し	統一教育・軍事安保・社会言論	ソウル
純福音大学院大学校	2005 年	プロテスタント	神学・牧会学	ソウル
韓半島国際大学院大学校	2005 年	プロテスタント	国際地域・協力学、宣教牧会学	ソウル
国際英語大学院大学校	2005 年	無し	英語指導・英語教材開発学	ソウル
仁済大学院大学校	2005 年	無し	保健経営学(修士のみ)	ソウル
慶安神学大学院大学校	2005 年	プロテスタント	神学・社会福祉・音楽学(修士のみ)	慶尚北道
実践神学大学院大学校	2005 年	プロテスタント	神学・牧会学	京畿道
ソウル社会福祉大学院大学校	2007 年	無し	社会福祉学(修士のみ)	ソウル
ベレア国際大学院大学校	2007 年	プロテスタント	神学・牧会学・相談学	ソウル
韓国相談大学院大学校	2008 年	無し	児童・高齢者・夫婦・哲学相談学	ソウル
東邦大学院大学校	2009 年	無し	未来予測経営学・仏教文芸	ソウル
合計	39 校		キリスト教系大学院大学校	22 校

出典:「Higher Education in Korea」という公式サイトの情報に基づき、筆者が設立年代順に作成。

「高等教育法」第 30 条によって 1997 年に京畿道水原市に合同神学大学院大学校が最初に設立されて以降、大学院大学校は徐々に拡大していった。大学院大学校は実質的な教育を重視するため、入学定員が 100 未満の少人数で運営されることが多く、200 名を超えないのがほとんどである。入学資格は一般大学院と同様学士以上の学歴が必要である。現在、全国に 39 校の大学院大学校が存在しており、そのうち、17 校が神父・牧師を養成する神学校である。そのほか、社会福祉、国際政策、外国語、情報通信教育などを行う大学院大学校が設立されている。地域別の設立状況をみると、【表 5】で示したように、ソウルで 22 校、京畿道に 10 校、大田市と忠清南道に各々2 校、全羅北道、慶尚北道、仁川市にそれぞれ 1 校ずつ設けられている。設立の基本理念となる宗教を見てみると、39 校のうち、キリスト教系大学院大学校は 22 校、仏教は 1 校であり、残り 16 校は無宗教である。

キリスト教大学院大学校の設立に加えて、社会福祉系の大学院大学校の存在が目立つようになったことも大きな特徴である。それは、日本がすでに超高齢化社会が到来していることを意識した結果なのかもしれない。介護や福祉の教育を実践し、来たるべき高齢化社会において活躍できる、あるいは指導できる人材を養成したいという要望をそこに透視することができる。近い将来、韓国社会においても日本と同様の高齢化社会が到来することを予想しての教育制度の整備に相違ない。特に注目すべきは、プロテスタントを標榜する大学院大学校、しかも先に述べた専門大学院大学校に限って「社会福祉(学)」が設置されていることである。唯一、ソウル社会福祉大学院大学校だけがその例外である。つまり、「神学」を開講していることは当然としても、プロテスタントとしてのキリスト教の教義

が「社会福祉（学)」という学問と隣接しているために、プロテスタント系の大学院大学校にそのような科目を開講しているのであろう。

問題は、設立されている場所がソウルを中心に展開していることである。このことは、韓国の教育体制が依然としてソウルに一極集中していることを意味している。国土が狭いという地理的な条件が反映しているのかもしれないが、いずれにしても、大学院大学校の近年の著しい増加は、韓国が日本の大学院制度とはまったく異なり、新たな教育社会に突入しつつあることを証明しているだろう。

第 4 章　新たな教育制度改革と今後の展望

はじめに

本章の目的は、日本と韓国（東京に限定、以下同様）両国の「教育基本法」に記載された教育に関する基本方針を追認し、その方針が高校入試選抜システムといかなる関係があるのか、そのことを明らかにし、高校入試の問題の所在を再確認し、再検討することである。そのために、かつて東京で実施された高校入試選抜システムとしての学校群制度の導入、及び、その制度の生成、変容過程について考察する。そして、学校群制度（韓国では「高等学校選抜考査抽選配定制度」と呼称)を導入しなければならなかった両国の歴史的、社会的必然性について言及する。さらに、東京において、ある一時期を画した学校群制度がもたらした一定の成果と矛盾点やその制度の功罪について考察する。

日本と韓国が模索した入試選抜システムの問題を見極めることは、単に過去の制度を批判的に検討するだけにとどまらない。変化を遂げる東京における高校入試選抜システム問題は、韓国の高校入試と教育の在り方を考えるひとつの大きな指標に成り得るだろう。入試選抜システムが抱える諸問題はいつの時代にあっても現在的な教育問題に他ならない。

第 1 節　競争的選抜制度と平等理念の矛盾

現代社会における学校教育は、社会の階層構造と密接不可分な関係を形成している。学校での教育活動は､諸個人の将来の人生における社会的･経済的地位を大きく規定するための教育的基盤を用意する。たとえば分かりやすい例として学歴について考えてみよう。おそらく、この用語は学校歴、つまり、どのような学校を卒業したかを意味し、いったい何の学問をどのように学んだかという学問歴を含意してはいないであろう。封建的な身分社会と異なり、現代社会において、人々の能力はもっぱら学歴によって評価され、その後の生き方に大きな影響を及ぼす。言い換えれば、身分社会の崩壊は、新たな学歴という身分社会へと転化したのであって、そういった意味での身分が現在、なお歴然として存在していることを意味しているのである。そして、その学歴を獲得するために、過剰な競争が生み出され､受験戦争と命名されるような進学競争が大きな社会問題となっているのである。学歴の最終到達地点は大学（大学院を含む）に他ならない。それゆえ、高校入試選抜システム（以下、入試選抜システムと略す）が大学入試選抜と連動するかたちで、人々に強い興味・関心を抱かさざるを得ないわけである。つまり、高校生（受験生）はどのように大学に選抜されるのかという問題に親子共々関心が集中するわけである。もちろん、このような人々の教育への強い関心には、教育の大衆化が背景に存在していることはいうまでもない。しかし、教育の大衆化は、つねに教育の機会均等化を軸に展開しながら、同時に競争原理と鋭く対立してきた。この矛盾をなんらかの方法で是正することが戦後いつの時代

にあっても、つねに大きな教育的課題であったのである。

戦後 70 年を迎えようとする今日、日本の教育改革の歴史を振りかえれば、教育改革論議の中心には一貫して競争的な入試選抜制度が、平等主義と能力主義と絡むかたちで対立していた。入試選抜システムは多様で複雑な仕組みを作り出し、変容を遂げてきたのである。

入試選抜システムの構造的変化は、歴史的·社会的・文化的背景が異なり、さらに、国民性が異なる国々においても、多くの課題を抱えているはずである。韓国もその例外ではない。とりわけ、韓国と日本の首都における高校入試選抜問題は共通の問題系を有している。韓国における入試選抜については後述する。

まず、最初に日本の入試選抜制度から検討しておこう。日本は韓国に先立ってドラスティックな教育改革を行った。その改革というのは 1967 年、首都東京における学校群制度の導入に他ならない。学校群制度とは、学区内にいくつかの学校群を設定し、学区内の学力格差が平均になるように合格者を振り分ける方法である。学校群制度は、異常に加熱した公立名門高校（東京に限定すれば日比谷、西、戸山、新宿等の高校を代表とする）への入学をめぐって受験競争が社会問題化したことを背景に、学校間格差をなくすことを目標に導入された入試方法である。

一方、韓国においても、序列化された高校間格差を解消するとともに、熾烈な競争を緩和することを目的として、1974 年に東京都の学校群制度を模倣し[80]、ソウルと大都市部分を中心に高等学校選抜考査抽選配定制度（以下「高校平準化政策」と呼称する）を導入した。韓国における高校平準化政策は、国公立高校を含めて、私立高校も改革の対象にしていた点が、東京の学校群制度と決定的に異なっている。

日韓ともに、過剰な「受験戦争」を緩和するために、学校群制度を導入したことで、一見、問題は解決したようにみえた。しかし、表面だけの改革は、新たな不平等を産み出す可能性が高いことを忘れてはならない。すなわち、教育改革において、「教育の機会平等化」の原則が制度として実現しようとすると、その実態においては、予測しない現象が浮上し、意図しない新たな不平等を生み出す結果となりうる。いうまでもなく、国家の首都は、文化面はともかく、政治、経済の中心である。教育もその例外ではない。日本の首都東京に位置する東京大学、韓国の首都ソウルに位置するソウル大学はその大学名からも分かるように首都の名称が冠されている。これらの大学を頂点として様々な大学が序列化され、それぞれの国の知のシフトを形成している。さらにいえば、これらの大学は国家にとって有用な人材を養成する学問・教育研究機関であり、その国の大学の頂点に位置している。そのため、とりわけ首都にある高等学校の在り方も先の二つの大学に進学する学生数の多寡

80 韓国の「高校平準化政策」は、軍事独裁政権のもとで立案され、その過程において実際、東京の「学校群制度」が参考事例となっていた。「参考資料」文教部発行、1973 年 2 月、p16、金志英、東京大学大学院教育学研究科紀要、2011 年参照、「参考資料」未見。

によって序列化され、ひいては中学校や小学校に至るまで同じように序列化され、エリート養成のヒエラルヒーを構成してきたのである。首都に存在する高等学校の入試選抜システムの在り方が先の大学のみならず、首都に存在する有名大学への進学と密接不可分の関係にあるとすれば、高等学校は、どのような入試選抜システムを採用するのか、という問題は受験生とその保護者にとっては焦眉の課題であろう。

本章では、今はすでに廃止されたが、かつて東京で実施された学校群制度の特質を再考し、今日的視点から相対化することで、当時の入試システムが抱えていた諸問題を明らかにする。と同時に、この作業を通じて、日韓両国の学歴社会が抱えていた問題点を解明し、そのうえで、韓国における今後の入試選抜システムの在り様を展望する。

両国が実施した高校入試選抜制度、つまり学校群制度を比較するためには、まず、最初に両国の教育の「平等」に対する基本的方針及び諸特徴を検討する必要がある。というのも、現代社会において、社会的立場の移動の機会が「学歴」によって大きく決定されるとすれば、その「学歴取得」の機会がいかに「平等」であるのか、また、選抜システムはいかに「平等」であるのかを問わなければならないからである。別言すれば、選抜システムを支える「平等」という観点から個人の能力を把握した場合、両国においてどのような差異を持つのかという点が、両国の選抜システムを比較するのにあたって重要なポイントになるのである。

最初に、両国の教育制度の根幹をなしている教育関係の法律から「平等」の理念を抽出し、その相違と特徴を検討していこう。なお「平等」理念をより明らかにするために、両国がどのような制度を模索し、具体的に制度化しているかについても検討する。日本の「教育基本法」は、憲法で定めている民主的で文化的な国家社会の建設及び個性豊かな人間育成を、教育の力によって実現するために、1947 年 3 月に制定された法律である。「教育基本法」は、教育について総論的な規定を定め、教育にかかわる基本精神及び基本方針を示している法である。日韓の「教育基本法」の詳しい分析についてはすでに第 1 章で行ったが、ここではその反復も厭わず、本節の主題に関係する限りにおいて「教育基本法」から引用し、考察を深めたいと思う。「教育基本法」は、以下の第 4 条に記されているように「平等」理念に基づくいくつかの事項を明示している。

第 4 条（教育の機会均等）

1. すべての国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならず、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。

3. 国及び地方公共団体は、能力があるにも関わらず、経済的理由によって修学が困難な

者に対して、奨学の措置を講じなければならない。

上記の「教育基本法」第4条の1と3の中心をなすものは、平等という用語こそ明記してはいないが、「差別されない」という「教育の機会均等」（equality of chances）の原則には平等主義を謳っているとみてよいだろう。「教育基本法」の条文では、「すべての国民を対象とし、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける機会を与える」「諸条件によって教育上差別しない」「普通教育の義務」「奨学制度」「義務教育の機会保障」「授業料の無償」といった平等理念に基づく教育機会の均等化を主張されているのである。さらに、経済的不平等によって教育の機会均等を喪失することを防ぐ意味で「奨学」の措置の必要性を明記し、「経済的地位」が付け加えられたことも注目すべき点であろう。すなわち、単なる形式的な「教育の機会均等」の保障だけではなく、社会的·経済的といった外的条件を可能な限り重視・尊重していこうという姿勢が見られ、実質的な機会の均等の原則を規定しているのである。

これらの義務教育と教育の機会拡大によって、進学の機会による不均衡·不平等は著しく減少し、現在では、だれでもが高校レベルまでは進学できるようになった。しかし、これは完全な教育上の平等を意味しているのではないことを指摘しておかなければならない。同法4条第1項の前段部分で述べているように、「その能力に応じて」という記述が、それを裏付けている。つまり、能力主義の考え方が隠れたかたちで明示されているのである。教育上の平等は、あくまでも「機会の均等化」であって、それ以外のいわば個人の知的能力の差異によって、生じる不平等を正当化しているのである。このことは、日本の「教育基本法」の掲げる「平等」理念が外的条件による「教育を受ける機会」を保障することを基本方針としながら、しかし、その一方では、明らかに能力主義を反映していることを意味している。成嶋隆が正しく指摘しているように、「今日の教育法における能力主義の観念は、各人が、能力に応じて、多様な教育機会を自由に選択し、その結果については自己責任を負うという建前になっているが、そこでの選択＝競争の自由は、現実には条件の格差という不平等のゆえに閉鎖的となっている教育機会を選択する自由でしかない」[81]のである。

ところが、「教育基本法」の表現から読み取れる能力主義を前提とした記述、たとえば、上記の「能力に応じた」という記述は、「学校教育法」及び関連規則には記されてはいない。そのような疑問を持って日本の「教育基本法」を読んだ場合、競争に基づく能力主義への可能性は残されてはいるものの、その性格はきわめて消極的であり、積極的に取り入れていくような規定はあまり見当たらないのである。このような基本的な性格は、教育につい

81　川合章·室井力編「教育の機会均等と学校教育」成嶋隆『教育基本法　歴史と研究』新日本出版社、1998年、p140、所収。

て具体的な規定を定めている「学校教育法」においても同様である。しかし、文部省が実施している「高等学校卒業程度認定試験」の制度が、能力主義的かつ、平等主義的な機能を果たしていると考えられる。この制度は、高等学校を卒業していない者等の学習成果を適切に評価し、高等学校を卒業した者と同等以上の学力があるか否かを認定する試験のことである。高認と呼ばれるこの制度は、大学への進学を考えている場合に当該本人が受ける可能性が高い。つまり、優秀な高校生がなんらかの理由で学業の途中で自主退学し、この試験に合格し、大学に合格・入学することもありうる。その意味で、この制度は飛び級に近い側面も有している。

しかし、この制度はそのこととは別に、教育の機会均等を実践するための補完的措置として機能しているようにも思われるのである。というのも「学校教育法」（昭和 22 年法律第 26 号）第 56 条第 1 項には「18 歳の誕生日になるまで大学の受験資格がない」という旨の条件が記されており、例外を除いて満 18 歳になる年度まで大学に入学する事はできないことがそれを裏付けている。[82]

この制度の特徴は、経済的に困窮している者、父母、もしくはその一方がおらず、学費の工面が難しい者、何らかの事情で本人が高等学校に通学が出来ない者、あるいは通学を意識的に拒絶している者、身体的に通学が困難である者などが高校卒業の資格を取得したいと希望している者に対して適用される点にある。その意味でこの制度は、平等主義的な側面が強いといってよいのかも知れない。日本の「教育基本法」と「学校教育法」は、平等主義を第一義とし、経済的不平等による「教育の機会均等」を可能な限りなく是正していこうという考え方に基づいており、教育条件の整備を主要なものとしているといえよう。

では、韓国の教育関連法について眼を向けると、日本のそれと、いったいどのような差異が認められるのだろうか。第 1 章で詳しく検討したように、韓国の「教育基本法」は、日本の「教育基本法」と同様に、憲法が示す教育理念を発展させ、教育のあり方を明示した、いわゆる「教育上の基本法」として位置づけられる。韓国の「教育基本法」の中には、日本の「教育基本法」と共通する同一の規定が数多く確認することができるが、特に酷似しているのは、前段の条文である。以下、韓国の「教育基本法」の前段の条文を引用する。

第 3 条（学習権）すべての国民は、その生涯にわたって学習し、能力と適性に応じて教育を受ける権利がある。

第 4 条（教育の機会均等）

1．すべての国民は、性別、宗教、信念、人種、社会的身分、経済的地位又は、身体的な条件などによって教育上差別されない。

82 文部科学省は、大学研究分野において特に優れた才能をもつ者に関しては、特例として大学入学を認めている。文部科学省ホームページ参照。

2. 国家及び地方公共団体は、学習者が平等に教育を受けられるように、地域間の教員配置等、教育環境の格差を最小化する施策を行なわなければならない。

上記の条文が示す通り、韓国の「教育基本法」においては「機会均等」という用語もさることながら、日本の法規と異なり「平等」という用語が明確に明示されている。つまり、「平等」原理に基づいた「教育の機会均等」の理念が強調されているのである。日本の「教育基本法」とは用語上、若干の差異はあるものの、その差異は同様の傾向があると考えるわけにはいかない。微細な差異は大きな差異である。というのも、韓国の「教育基本法」において、韓国の学校教育の性格を規定する上できわめて重要な意味をもっているのは、以下の条文に他ならないからである。

第 19 条（英才教育）国家及び地方公共団体は、学問·芸術又体育等の分野において特に優れた者に対してその教育に必要な施策を樹立·実施しなければならない。

第 28 条（奨学制度等）

1. 国家及び地方公共団体は、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学制度及び学費補助制度などの措置を講じ、実施しなければならない。
2. 国家は、次の各号の者に対して学費及びその他に必要な経費を全額又一部を補助することができる。
   ① 教員養成教育を受けるもの
   ② 国家が特に必要とする分野を国内外において専攻又研究するもの。

韓国の「教育基本法」は、上記に引用した条文を見れば分かるように、「英才教育」と「奨学制度」の規定を定めている点に大きな特徴がある。「英才教育」の規定は、能力のある者、特に優れた能力を持っている者に対して行う教育投資·支援制度である。しかし、この規定がいかに能力主義的なものであり、さらにまた差別を正当化するイデオロギーとして機能しているかは、すでに第 1 章の第 2 節で言及した。もちろん、有能な人材を早期に選別するための「英才教育」に基づいた人材育成を志向する教育政策の実践は、韓国だけではなく、西欧諸国の国々においても認められる共通の傾向であろう。しかし、「英才教育」を規定する条文の問題点は、潜在的な才能または、顕在化された才能を先天的なものであるという固定的な考え方がその背景にある。このことは逆にいえば、能力の乏しい者や成績が悪い者、まだ才能が開花しない者に対しては、それに応じた適切な制度的支援を行う必要がないということを意味する。また、人間の知的能力は遺伝的なものに加え、後天的要素も不可欠であるという考え方に従えば、まだ、知的能力と才能が十分に発達し

ていない幼児期に選別を行うことは、ある種の差別的教育を支持することにもなるはずである。

しかし、人間の能力·才能の発展には、それぞれ個人差が存在する。その才能の発達と可能性をもっぱら学力だけに基づいて評価する、点数取りの評価方法によって判断し、優秀な成績イコール能力のある者であるとする考え方は、きわめて不当であり、「平等」主義と決定的に矛盾するといわねばならない。「英才教育」が批判される所以である。

「奨学制度」の規定は、経済的要因による「教育の機会」の不平等を「奨学制度の導入」によって解決する措置であるといってよい。しかし、その記述内容を注意深く読むと、能力主義的な考え方が反映されていることに気付く。後段の「国家が必要とする分野を研究するもの」という文言がそれである。人材開発、とくに国家間競争力に必要な人材育成政策の側面に大きな重点を置いているのがうかがえるのである。このような特性は「初中等教育法」[83]においてより顕著に現われている。そのことを検証するために以下、関連する法規から引用し、さらに分析を続けよう。

初中等教育法　第 4 章（学校）

第 1 節　**統則**

第 26 条**（学年制）**①生徒の進級及び卒業は学年制とする。

②第 1 項にもかかわらず、学校長は都道府教育庁の承認を得て、学年制以外の制度を実施することができる。

第 27 条**（早期進級及び早期卒業等）**①初等学校·中学校·高等学校及びこれに準じる各学校の長は、優秀な才能をもつ者に対して第 23 条、第 24 条、第 39 条、第 42 条及び、第 46 条の規定にかかわらず、授業年限の短縮（授業上の特例を含む）によって、早期進級及び早期卒業を可能とし、上級学校の早期入学のための資格を与えることができる。

②第 1 項の規定によって、上級学校へ早期入学の資格を付与され、上級学校に入学した場合には、早期卒業をしたことにする。

③第 1 項及び第 2 項の規定による、優秀な才能者の選別と早期進級、早期卒業及び上級学校へ早期入学の資格付与などに関する必要な事項は大統領令によって定める。

上記の規定からも分かるように、同法が具体的に定めている、「早期進級」「早期卒業」の規定は、能力主義の原理を制度化したものであるとみてよいだろう。このことは、年功的な進級制度を基本としている日本の教育関連法に比較してみれば、その相違は明らかであろう。韓国の「初中等教育法」は留年の規定は定めてはいない。しかし、それは成績の

[83] 韓国の「初中等教育法」（1997 年 12 月 13 日）は「教育基本法」に基づき、学校の種類·設立·経営など初等学校·中学校·高等学校教育に関する具体的な規定を定めた法である。

優秀な者、あるいは落ちこぼれという一切の差別から生徒を守ろうとする最小限の平等的措置を意味しているのではなく、むしろ、そのこととは反対に、能力主義に対する高い評価が「初中等教育法」に現われているのである。

日本の「教育基本法」は、「教育の機会均等」を基本方針としているが、それは必ずしも絶対的な平等を意味するのではなく、能力に応じた合理的な教育上の可能性を残した、いわゆる相対的な平等に他ならない。このような傾向は、韓国においても同様である。しかし、日本の場合、能力主義に対しては、きわめて消極的な考え方を示しており、それを具体的な制度として取り入れようする規定は見当たらない。

一方、韓国の「教育基本法」及び「初中等教育法」は、先にも述べたように、「平等」主義を基調としながらも、「英才教育」「早期入学」「早期卒業」のような能力中心主義的な規定を明確に定めている。韓国は日本と比較して能力主義の方針を全面的·積極的に定めていることに大きな差異があるといえよう。韓国は能力主義を公然と認めることで、国家に有用な人材を早急に発掘し、将来、様々な分野での活躍を期待する強い政治的意図が見え隠れしている。そのことは韓国が少なくともアジアにおいて１等国、先進国を希求する国家意思を反映している証左に他ならない。そのこと自体は非難されるべきではないのかも知れない。しかし、繰り返しにはなるが、能力主義の尊重には負の側面があることは、いくら強調しても強調し過ぎることにはならないであろう。

第２節　日韓国教育制度における新たな視点

解放直後、韓国の国民学校就学率は急速に上昇し、1950 年代には、国民学校が義務化されることにより、就学率は上昇し続け、1950 年後半の段階では国民学校就学率がすでに 90％に達していた。[84]ただし、このような韓国における教育の拡大は、政府の財政的支援によって可能となったものではない。当時の韓国は、政治的·社会的な混乱、および食糧不足など、多くの課題を抱えており、実際に義務教育を実施するための必要な財政は十分ではなかった。このような状況にもかかわらず、韓国が先進国に近い初等教育就学率を達成したのは、国民の側の教育に対する高い意識、また、その教育への熱意を実現するために、生徒や保護者側が学校運営における経済的費用を負担することによって可能となったのである。つまり、1950 年から 1960 年代の韓国における教育の拡大は、個人単位、すなわち個々の国民の教育熱と、その費用を国民側が大きく負担することによって実現されたものであり、国家（政府）主導による管理と統制は部分的なものにすぎなかったのである。

しかし、1960 年代における中·高校進学をめぐる、熾烈な受験競争が教育問題を超えて社会問題化としたことを機会に、この時期から国家が強力な権力（Macht）を背景に、選抜

84　国民学校（初等学校）は、憲法（1948 年）と教育法（1949 年）の制定以来に、義務教育と規定され、1950 年 6 月 1 日から実施された。

制度改革に積極的に介入し、強い統制を行うことになった。

では、なぜ、韓国は、強力な国家権力を背景に、中等教育（高校も含む）における徹底した「平準的」措置をとったのであろうか。解放後、まもなく朝鮮戦争が勃発し、社会的・経済的な混乱が続いた 1950 年代の韓国は、まさに貧困の国であった。しかし、1961 年、軍事革命[85]によって大統領に就任した朴正熙政権によって、韓国は急速な経済発展を遂げることになる。

ところが、その一方で、1961 年 5·16 軍事クデーターをきっかけに、社会全体に対する国家の強制的な管理·統制が強化されることになり、学校教育もその例外ではなかった。当時、軍事革命によって政権を掌握した朴大統領にとって、経済発展は最優先すべき課題であり、最も重要な国家の目標であった。そのためには、クーデターによる社会的·政治的混乱を安定させ、教育を通じた国民意識を統制することが必要であった。[86]

朴政権は、当時の政治·経済·社会的悪条件の中で、経済的規模を拡大し、また、経済的発展の土台を作ることを目標に、軽工業を国家の根幹産業とする「第 1 次経済開発 5 年計画」[87]を発表した。この計画に基づいて、軽工業を根幹とする経済発展は、順調に成長することになる。一方、朴政権が掲げた「経済成長優先·後分配」というスローガンからもうかがえるように、当時、社会的·経済的資源分配への問題は後に回され、社会的不満が徐々に拡大していった。経済成長と資源分配の問題を同時に解決することが不可能な状況であった当時の韓国においては、社会的・経済的な基盤が不十分な状況において、成長と分配を同時に追求することは、現実的に不可能であった。数々の社会主義国家の失敗がそれを証明している。しかし、朴政権はそのような不満を押し切り、経済開発政策を続行するしかなかったのである。

このような国家主導による経済開発政策は、国内独占資本を拡大·強化する一方で、労働者に対しては、賃金の引き上げや労働条件の改善などの労働運動を抑制した。1960 年代以降、輸出産業を育てる過程の只中で、韓国政府は企業の利益をより多く創出するために、労働者に対しては低賃金政策を履行し続けていた。実際、1962 年から 1966 年における労働生産性の上昇率は 8.5%であり、1967 年から 1971 年における労働生産性は 17.3%まで上昇したことに対して、労働者の実質賃金の上昇率は 5.2%に過ぎなかったことがそれを裏付けている。[88]当時、韓国社会における労働者の階層と支配階層との所得分配の不均等問題は、きわめて大きかったことがうかがえる。

---

85 1961 年 5·16 軍事クーデターを指す。

86 この時期、学校では、反共産主義教育及びセマウル運動（新しい街作り）などといった国民教育が行なわれた。

87 経済的悪循環を是正し、自律型経済を達成することを目標に、1962 年から 1966 年まで実施された経済計画のことである。

88 정영수「韓国教育政策の理念：国家発展と教育Ⅱ」韓国教育開発院、1986 年、ｐ43。

しかし、中等教育の入試改革が行われた 1970 年代は、ある程度の経済的基盤が整い、高度経済成長を目標に「第 2、3 次経済開発 5 年計画」を発表するとともに、軽工業から重化学工業へと産業構造が転換する時期であった。このような状況について有田は次のように述べている。

「中等教育の入試制度と学校体系の改革による教育機会の形式的平等化は、当時の朴政権にとってきわめてわずかなコストで、そして経済開発という最優先課題を履行しうる分配の平等化政策だったのである。」[89]

また、軽工業から重化学･電子機械工業へとシフト・チェンジする過程で、それに必要な労働力を育てるためには、高度の技能教育を行なう、つまり専門的な実業教育を担当する高校教育における改革は、もっとも切実かつ急務な課題であった。しかし、韓国社会の底流に存在する伝統的な儒教教育思想に基づく教育観は、入試競争を助長するとともに、実業教育を低下させ、結果、経済発展にも大きな損失を与えたのである。さらにまた、ソウルを中心に経済開発政策を行なったために、とくにソウルが奇形的に成長･膨張し、地域間の経済的な格差はますます大きくなった。

すでに述べてきたように、1970 年代における「高校平準化」政策は、高等学校間の格差を是正し､入試競争を緩和することを目的に行なわれた選抜制度の改革であった｡しかし、そこには、有田が指摘したように「これまで後回しにされていた「分配」への社会的な不満を､教育を通じて機会の形式的な分配によって解決しようとする政府の意図があった」[90]といわなければならない。すなわち、親の経済的差異による教育機会を是正し、社会･経済的地位への配分を能力のあるものに保証するという形式的な平等主義理念を示すことで国民の不満を解消しようとしたのである。さらにいえば、学校外授業による家庭の経済的負担を縮小させ、国民生活を安定させることで国家的な損失も縮小することが目指されていたのである。なお、大都市への人口集中を抑制し、地域の均等な発展を遂げ、教育格差をなくすことは、これらの問題を解決するためにも、中等教育における入試制度の改革は不可欠であったと考えられる。こうした問題への解決のために文教部は「高校平準化」政策というドラスティックな改革を推し進めたのである。

「高校平準化政策」は、それぞれ学校単位で行なっていた入学選抜試験を廃止し、まず「連合考査」という一括試験を行い、その試験の結果に基づいて進学者を査定する方法である。その後、選抜試験に合格した者を学区内に設定した「学校群」に抽選で振り分ける

89 有田伸『韓国の教育と社会階層―「学歴社会」への実証的アプローチ』東京大学出版会、2006 年。

90 有田伸、前掲書、ｐ90。

というものである。韓国における「高校平準化政策」は、日本の学校群制度と似通っているが、国公立高校を含めて、私立高校も改革の対象にしていた点が、日本と決定的に異なっている。しかし、大学受験に向けて競争が激しい人文系高校のみが適用され、実業系高校は、学校群には組み込まれることなく、自由に志願できた。このラディカル的な措置により、従来の一流·名門高校と呼ばれた学校は、各学校群に分散され、学校側の選抜権は完全に奪われ、その結果として、高校進学希望者及び保護者の学校選択権も奪われることになったのである。

第 3 節　『再生産論』と入試選抜システム

ピエール・ブルデューは『再生産』[91]において、社会構造が産み出す経済的·社会的「不平等」や「格差」の問題は、教育システムと深く結びつき、教育システムを通して階層構造の不平等を再生産していることを明らかにし、その再生産のメカニズムを解明した。問題は、高校への進学は、そこでの学習が単なる知識の習得に留まらず、そして大学進学を目標にするだけではなく、高校生が体育の授業や各種の行事に参加することに代表されるように規律訓練によって他者との同調行動をなしうる身体の獲得を目指してもいるということであろう。

高校教育は近い将来、社会で労働する身体、協調性のある身体に変貌を遂げることを目指す準備段階なのである。まさに「教育」は学生に知識を「教え」、体躯を「育てる」ことで、学生から一般社会人に生成することを目的としているのである。その意味で、学校社会は一般社会の様々なシュミレーションの場に他ならない。ここでは詳しい分析は行わないが、高校教育には普通教育とは別に、商業、工業、農業等を専門的に指導・教授する、いわゆる職業教育の高校も存在し、ブルー・カラー養成の教育機関として社会的に存在価値があることだけは指摘しておきたい。しかしながら、高度な資本主義社会の生産システムが拡大再生産によって利潤の獲得を第一の目的とし、かつての「階級社会」、今日の用語でいえば「格差社会」を生成していく限り、語の厳密な意味での人々の平等はありえない。旧ソビエトに代表される共産主義の実験が、実際は官僚制国家社会主義に他ならず、そのような国家システムが失敗に終わったことで、完全なる平等が不可能であることはすでに明らかであり、歴史が証明している。したがって、学校群選抜という入試システムも一見すると平等主義であるかのように思われるが、実際は、表層的な解決策にしか過ぎないのである。

自由と平等は封建社会を批判・打倒する政治的スローガンたり得ても、資本主義社会においては相矛盾する概念なのである。人々が自由にふるまえば、平等は実現できない。

---

91 ピエール・ブルデュー『再生産』宮島喬訳、藤原書店、1991 年。

一方、平等を目指すならば自由は制限せざるを得ないわけである。ならば、学校群選抜という入試システムはまったく無効・無価値なのであろうか。そのことを実例に即しながら、ピエール・ブルデューいうところの「再生産論」に依拠しつつ、検討することにしよう。

韓国の学校教育制度は、日本とは異なって、国家の教育方針に基づき、小学校から中学校に至るまで、入学は抽選によって実施されているため、偏差値による学校間格差は一切存在しない。一方、日本の場合は、小学校、中学校、高校、大学まで、多様化した学校が存在しており、上級学校に進学するためには、きびしい入学試験に合格しなければならない。さらに、これらの学校は、偏差値という可視的な評価基準によって明確に序列化されている。では、ここで本論の一つの課題である高校の問題に眼を転じてみよう。韓国ではソウルやソウル以外の主要大都市の高校では「高校平準化」政策を適用している。しかし、それ以外の地域においては、この政策を採用していない高校も存在する。さらに注目すべきは、韓国の場合、私立（特殊目的学校·自律型私立学校を除く）学校はその経営·運営において、国家の財政支援を受けており、そのため、教育課程の編成及び学費制定においても国家が定める法的規定にしたがって運営しなければならない。つまり、韓国の私立学校は、実際には、準公立的な性格を有しているのである。それゆえ、日本の私立学校をめぐる競争的な入学試験も、ひいては公立と私立の明確な序列関係も存在しないわけである。

この点から見れば、韓国の「高校平準化」政策は、ブルデューのいう「学校的な選別は、技術的選別という見かけの下に社会的選別をおおい隠し、社会的ヒエラルヒーを学校的な序列に変形することで社会諸ヒエラルヒーの再生産を正当化する」という論理に一部、組みしているとは思えない。さらに、指摘しておくべきは、ブルデューの言うところの「自己排除」、つまり、試験でふるわれる前にすでに学生自らが大学受験をあきらめる、もしくは進路を変更することも数値的にはきわめて少ないとはいえ存在する。

従って、『再生産論』の分析の中心は社会の主軸を構成するエリート集団の形成過程に妥当するのであって、公立高校の「平準化政策」と「英才教育」は矛盾するが、この「英才教育」の実践こそが韓国のエリート集団形成の再生産機能を確実に担っているのである。

韓国の「平準化政策」は、一応、形式的に学校間ヒエラルヒーを是正することを目指し、その格差がもたらす教育的不平等が、社会に表面的な形で現れないように、強く規制しているにすぎない政策なのである。韓国と日本の学校教育とそのシステムにおいて、以上のような構造的な相違を確認した上で、両国が導入した学校群制度が、ある特定社会階層の「再生産」に寄与しているという側面を実際に検討していきたい。両国において、学校群制度のもっとも中心的な狙いは、序列化された学校間格差をなくし、一流高校をめぐる激しい受験競争を緩和、もしくは無くすことであった。では、現在、日韓両国において学校

間格差は本当に無くなったのであろうか。その問題について考えるために、東京大学とソウル大学へどのような学校が多くの合格者を排出したのか、過去のデータに基づきながら検証していきたい。

次に掲げた【図 1】は、東京大学合格者数を高校別に表しているデータである。

【図 1】東京大学合格者出身校（上位 20 校）

順位	1964 年			1979 年			1989 年		
1		日比谷	181 人	○	開成	121 人	○	開成	167 人
2		西	127	○	灘	114	△	東学大附	113
3		戸山	110	△	筑大駒場	102	○	灘	102
4	○	麻布	91	△	東学大附	102	○	麻布	94
5	△	教大附	87	○	麻布	96	○	ラ･サール	92
6		新宿	72	○	ラ･サール	96	△	筑大駒場	75
7	△	教大駒場	68	○	武蔵	87	△	筑大附	66
8	○	灘	66	△	筑大附	63	○	桐蔭	65
9		小石川	63		浦和	59	○	武蔵	63
10	○	開成	55		湘南	58	○	栄光	62
11		浦和	52		戸山	55		浦和	54
12		湘南	50	○	栄光	54		千葉	53
13		旭丘	49		西	45	○	桜蔭	53
14		小山台	46	○	甲陽	43	○	愛光	47
15	○	栄光	45		富士	40	○	桐朋	45
16		両国	42	○	桐朋	40	○	久留米附	40
17		上野	40	○	駒場東邦	35	○	巣鴨	39
18	○	ラ･サール	38	○	久留米附	34	○	東大寺	39
19	△	東学大附	34	○	広島学院	33	○	駒場東邦	36
20	△	広大附	34		国立	32	○	広島学院	35
順位	1993 年			2001 年			2011 年		
1	○	開成	158 人	○	開成	176 人	○	開成	172 人
2	○	ラ･サール	101		筑大駒場	94	○	灘	99
3	○	灘	94	○	灘	94		筑大駒場	98
4		東学大附	91	○	ラ･サール	87	○	桜蔭	75
5	○	麻布	84	○	麻布	73	○	麻布	70
6	○	桐蔭	73	○	駒場東邦	68	○	駒場東邦	64
7		筑大駒場	71	○	桜蔭	67	○	栄光	63
8	○	巣鴨	52	○	海城	62	○	聖光学院	60
9	○	海城	46	○	巣鴨	58		東学大附	58
10	○	駒場東邦	45	○	聖光学院	48	○	東大寺	43
11	○	桐朋	45	○	桐蔭	48		岡崎	38
12	○	栄光	45	○	洛南	45	○	久留米附	36
13	○	洛南	45	○	青雲	44		筑大附	36
14		千葉	42	○	桐朋	37	○	渋谷教育学園	34
15	○	桜蔭	42	○	愛光	34	○	海城	34
16		浦和	41		土浦	32	○	桐朋	32
17	○	武蔵	41		岡崎	31	○	浅野	32
18		筑大附	40	○	久留米附	30	○	女子学院	32

19	○	久留米附	39		鶴丸	29		浦和	30
20	○	聖光学院	37	○	東海	27	○	巣鴨	30

出典：天野郁夫『日本の教育システム』（東京大学出版会、1996 年）、苅谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ』（中公新書、1995 年）参照。

注：○印＝私立，　△印＝国立，　無印＝公立、網かけ＝東京以外の地方の高校

まず、東京においては、学校群制度が実施された前·後、及びその制度の廃止された後、この三つの段階に区別してその変化を追いながら検討してみよう。

学校群制度実施以前である 1964 年においては、都立日比谷、都立西、都立戸山の各高校に続いて、例えば、新宿、小石川、両国といった都立高校が圧倒的な比率で東大合格者を出していることを確認することができる。しかし、学校群制度実施以後の 1979 年段階では、都立日比谷高校はベスト 10 のランキングから完全に姿を消し、都立西、都立戸山は高いランク内には入ったものの、かつての勢いに比べて大幅な低下が見られる。一方、有名私立高校が、都立の進学高と入れ替わる形でかなりの上昇を示している。

学校群制度の導入により、公立高校をめぐる激烈な受験競争は、一応、緩和されたといえるだろう。しかし、東京大学への合格者数を指標にした有名公立高校の序列化は、入試選抜する学校側の権利を奪うことになった。結果として公立高校における選抜的機能は失われ、その位置づけも大きく変わり、選抜される受験生の学校選択権も制限されることになった。しかし、このような首都東京における高校入試選抜制度の新たな導入とはほとんど関係なく、東京大学を頂点とする日本の知のシフトを決定づける学歴社会の構造はいささかも揺らぐことはなかった。というのも、全国の国公立、私立の進学高から東大志願者が殺到したからである。その代り、社会的位置が圧倒的に高かった都立の進学高校の存在価値自体が揺らぐことになったのである。そして、その揺らぎは、公立離れの形で表面化し、有名私立学校ブームとして現れ始めたのである。[92]とりわけ、いわゆる有名大学に合格者を数多く輩出する学校や有名私立大学の付属高校、系列高校が人気を博すこととなった。要するに、都立高校入試は公立、私立を問わず、東京大学への合格者数が大きな指標であったわけである。このように、学校群制度実施による私立高校ブームと公立高校離れといった現象は、少なくとも東京における大学進学地図を大きく塗り替えたのである。

学校群制度によってかつての一流公立高校はその影を落とし、学校格間差は平均化した。その意味では、ある程度の効果·効力があったのかもしれない。しかし、学校間格差をなくすことを目指した学校群制度が、その目的とは反対に、多くの受験者及び保護者が、学校選択において、都立高校のレベル低下を懸念し、都立高校へ進学することをやめ、一部の有名私立高校や付属高校に流れ込み、私立ブームという新たな格差を作り出したのである。

92 天野郁夫『日本の教育システム―構造と変動』東京大学出版会、1996 年、 p 286 参照。

しかし、ここで最も注目すべきことは、学校群制度が様々な批判を受け、1981 年に廃止されたにもかかわらず[93]、現在においてもこのような、公立と私立への分化傾向は、従来にも増して強まっていることである。[94]

つまり、有名私立高校の地位が公立高校よりも序列上、優位に立ち、社会的にも高い権威（ブランド力）をもつようになったのである。有名私立高校ブームは、それ自体、問題ではない。私立は公立よりも高い授業料を負担するのが一般的である。有名大学への入学、とりわけ、東京大学への入学の可能性が高いエスカレーター式、私立中高一貫学校に人気が集中する限り、受験生の両親の階層性、つまり経済力の多寡が強く働く可能性をもっている。東京大学「2008 年学生生活実態調査の結果」[95]によれば、1984 年から 2008 年までに、「上層ノンマニュアル」[96]の子弟が一貫して 70%を占めており、出身高校においても、中高一貫型の私立高校が 53.3%と高い割合を占めていることがそれを裏付けている。このように、学校群制度の実施による私立高校ブームと公立高校離れといった現象は、日本全国の大学進学地図を大きく塗り替え、教育の機会均等の問題を再考させるきっかになったのである。

では、韓国の場合、学校群制度、つまり「高校平準化」政策以降の学校間格差及び序列関係にはどのような変化があったのだろうか。【図 2】は、ソウル大学合格者数を高校別に表したものである。

---

93 学校群制度によって、伝統的な進学校の一部はくずれたが、学校レベルに応じて学校群を編成したため、学校間格差が学校群格差に置き換えられた。また、遠くの学校にまわされ通学できないこと、塾や予備校通いがその後増えているといった問題から廃止となった。
国民教育研究所及び木下春雄編『高校入試制度の改革』労働旬報社、1988 年、 p 173。

94 東京都は、2003(平成 15)年度から学区制を完全に廃止し、現在では、単独選抜制度による選抜が行われている。

95 「2008 年学生生活実態調査の結果」『学内広報』東京大学広報委員会、2009 年 12 月 4 日、No1393。

96 上層ノンマニュアル：医師、弁護士、大学教授などの専門職や大企業、官公庁の管理職及び、中小企業の経営者。苅谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ』中公新書、1995 年。

【図 2】ソウル大学合格者出身校（上位 20 校）

順位	2004 年			2006 年			2011 年		
1	○	ソウル芸高	87 人	○	ソウル芸高	88 人	○	大元外国語高	70 人
2	○	大元外国語高	57	○	大元外国語高	65	○	世宗科学高	49
3	○	ソウル科学高	40	○	明徳外国語高	43	○	漢城科学高	46
4	○	明徳外国語高	38	○	ソウル科学高	37	○	龍仁外国語高	44
5	○	大一外国語高	38	○	仙和芸高	33	○	韓国科学英才学校	41
6		書峴高	33	○	国楽高	27	○	ソウル科学高	37
7	○	安養外国語高	32	○	韓国科学英才学校	27	○	大一外国語高	36
8		京畿高	31		徽文高	25	△	民族史観高	34
9	○	仙和芸高	30		永東高	23	○	明徳外国語高	34
10	○	漢城科学高	25	△	安山東山高	23	△	安山東山高	33
11		世光高	25		世光高	23	△	象山高	31
12		大邱大倫高	24	○	漢榮外国語高	21	△	浦項製鉄高	30
13	○	漢榮外国語高	23		中東高	19	○	高陽外国語高	28
14		徽文高	22	○	漢城科学高	19	○	漢榮外国語高	27
15	○	国楽高	22		現代高	19	○	安養外国語高	22
16		永東高	22		儆新高	19		公州韓一高	20
17	△	安山東山高	21		大邱大倫高	18		中東高	20
18		世和高	20	○	京畿科学高	18		徽文高	17
19		中山高	19		中山高	18	△	現代青雲高	14
20		檀大附高	19	△	浦項製鉄高	17		大邱大倫高	11

出典：「中央一報新聞」及び「朝鮮一報新聞」資料に基づき、筆者が作成。
注：○印＝特殊目的高，　△印＝自律型私立校，　無印＝一般高

韓国の場合、明確なソウル大学合格者数の高校別ランキングを公表することをこれまで避けてきた。明確な資料が新聞社によって公表されるようになったのは、2000 年代に入ってからのことである。上記に掲げた表が 2004 年以後であるのはそのような事情があるためである。学校群制度の補完策として設立された特殊目的高校（1983 年）の存在も 1990 年代に入ってから本格的に広がった。そういった事情が介在するため、ここでは、2000 年代の資料を用いて分析を進める。

韓国の場合、学校群制度の下で徹底した教育の「平等」化が進められてきた。学校群制度は、基本的に現在においても続いて機能している。韓国の学校群制度（「高校平準化」）は、私立と公立高校すべてを対象にし、日本より徹底的に平等的、平準的改革であった。このことで、日本の学校群制度実施後に発生したような、私立と公立の両極分化の傾向は免れた。つまり、韓国の政策は私立学校ブームといった経済的格差による不平等問題の発生を強く規制したともいえる。しかし、実質的にはそうではない。先の図がそれを裏付け

ている。【図 2】が示している通り、ソウル大学合格者数の高校別ランキング表の中で[97]、「高校平準化」政策を取っている一般高校の存在はほとんど見られない。その代わりに「高校平準化」政策から外れている特殊目的高校及び自律型私立高校が圧倒的な比率で合格者を排出している。特殊目的高校及び自律型私立高校については後述する。

「高校平準化」政策実施以降、かつての有名高校をめぐる受験競争は緩和され、学校間の格差は解消された。学校群制度の中での学校選択権の自由は狭まったが、その一方で、高校入試試験をめぐる激しい競争はなくなり、学校間格差は縮少し、一流高校も三流高校もなくなった。しかし、多くの研究者や教育関係者が指摘するように、このことはすべての学校が二流化したことを意味する。保護者や教育専門家たちの間に、高校平準化政策による学力低下の批判と疑問の声が高まったのも当然のことである。こうした学力低下に対する不満と批判は、高校教育への不信感をもたらし、結果、これまでにも増して異常な課外学習ブームが現れた。このような不満と批判を受けて、教育科学技術部（当時の文教部）は、その補完策として特殊目的高校と自律型私立学校を取り入れるに至る。このような方針は「教育基本法」の中にも現れた「英才教育」の方針、つまり、国家に必要な高い能力をもつ人材の育成への方針が、学校群制度の中にも組み込まれたと考えられるのである。結論からいえば、「高校平準化」政策の補完策として導入された特殊目的高校と自律型私立高校が、日本の私立高校と同様の機能をもたらしたといえよう。

韓国の「高校平準化」は特殊目的高校と呼称される「英才教育」を実践する学校と自律型私立高校と呼称される学校制度をもたらした。「高校平準化」政策における特殊·英才教育は、科学高校·外国語高校·芸術高校といった国家に必要な高度な専門的教育を中心に行なう特殊高等教育機関の設立を奨励した。これらの学校は、独自の選抜試験を行い、学区にかかわらず、優秀な人材を優先して選抜することができる。つまり、「高校平準化」の対象外の学校なのである。ここで独自の選抜試験といったが、実質的には知識量を点数化して成績の順に編成するにすぎなかった。最近では、自律型私立高校の存在が大きくなったことも指摘しておかなければならない。自律型私立高校は特殊目的高校とは若干性格が異なるが、優秀な人材を優先的に選抜できるという点においては共通している。しかし、自律型私立高校は明らかに経済的負担が大きく、一般高校の 2 倍から 5 倍の学費を負担しなければならない。そこには、親の経済力が強く働くことはいうまでもない。つまり、「高校平準化」政策の補完策として取り入れた特殊目的高校及び自律型私立高校の存在が新たな学校序列関係や格差、教育の不平等の問題を生み出し、実質上、「高校平準化」政策が徐々

97 ランキングには入ってないが、ソウル所在の一般高校においても、ある特定地域に属している学校群に関しては、ソウル大学を含め、有名私立大学に数多くの合格者を出していることだけは指摘しておきたい。つまり、富裕層が集まっているソウルの一部の地域（いわゆる江南 8 学群）において、学校群の格差が存在しているのである。

に崩れているのである。このような傾向（「高校平準化」政策の崩壊）にさらに拍車をかけたのが、高校内申書の絶対評価への転換である。

2011 年 12 月 13 日、教育科学技術部は相対評価を基本原則にしている現行の中·高等学校の内申書における成績評価方法を改善·廃止することを打ち出した。[98]その代わりに、教育課程が定める達成基準によって成績を評価する､いわゆる絶対評価の導入を明示した「中等学校学事管理先進化法案」[99]を発表したのである。内申書の成績評価に適用されている現行の相対評価が、わずか 1 点の差によって評価が下がってしまうこと、このことが生徒の教育達成への意欲を下げる可能性が高いこと。また、集団の中で相対的な序列関係を作り、生徒の間に競争的人間関係の雰囲気を作り出していることなどが主な改訂の理由であった。問題は、これまで「高校平準化」政策を支えていた相対評価の原則が、絶対評価の導入によって､学校間格差·学校間序列形成をむしろ拡大してしまう可能性が極めて高いことにある。具体的にいえば、韓国の場合、日本とは異なって、大学入試試験において高校内申書の成績が、大学によって内申書の適用比率は異なるが、重要な選抜基準として機能している。内申書の評価を絶対評価にすることによって、特殊目的高校と自律型私立高校といった学校が、一流大学への入試に確実に有利な位置を占めることが予測されるのである。つまり、絶対評価の実施は､「高校平準化」政策のねらいとは正反対の、一般高校と特殊目的高校の格差をますます拡大させ、序列関係を形成してしまうのである。

韓国の「高校平準化」政策は実質的に崩れているといっても決して過言ではないだろう。今後、韓国における高校問題を注目せざるを得ない所以である。

1960 年代後半から 1970 年代にかけて、日韓両国とも、過剰な受験戦争を緩和し、学校間格差をなくすために学校群制度を導入した。しかし、教育システムの均等化が必ずしも教育の平等化と同一化を意味していたわけではなかった。すなわち、教育改革において、「平等化」の原則が制度として実現される際、その実態においては、予測しない現象が浮上し、新たな不均衡・不平等を生み出したのだった。なぜなら、そこには、階級問題と教育システムが複雑な形で対応し、存在していたからである。

教育制度は、社会に対する人々の意識を形成し、その意識は、初めは一時的なものであ

98 教育科学技術部は、2004 年「2008 年大学入試制度改善案」において、絶対評価から相対評価へ転換することを発表した。絶対評価による高校内申書評価が、試験の難易度の相違によって大きく変わることを悪用して、大多数の学校が、低いレベルの試験問題を出題し、内申成績を有名無実化させたことに対する批判が強かったためであった。しかし、わずか 4 年で相対評価の実施を廃止し、絶対評価へと逆戻りしたのである。「中等学校学事管理先進化法案」では、こうした事態を防ぐために、筆記試験の点数と標準偏差の成績を表記した上、それに基づき、A～F の 6 段階の絶対評価を行うことを発表した。つまり、相対評価の要素を加味した絶対評価による評価方法なのである。

99 この方針により、一般系高等学校の場合は 2014 年度から、中学校と特性化高等学校は 2013 年度から絶対評価が適用されることとなった。

るが、その後の価値観や生き方を規定する。さらに、一度形成された人々の意識は、教育制度が変わってもそう簡単には変化しない。教育制度の改革が行なわれても、それが直接、社会改善につながらないのは、そのためである。たとえば、制度が変わっても学歴社会そのものは変化しない。つまり、教育制度には保守的な性格が根深く存在しているのである。学校群制度が廃止されたにもかかわらず、私立学校のブームがむしろ強まっていることが実際にそれを証明しているだろう。

高校入試選抜システムの大きな改革は資本主義社会の競争原理を鋭く反映する。高等学校教育が大学進学と密接な関係にある限り、そして日韓における東京大学、ソウル大学を頂点とする知のヒエラルヒーが改善されない限り、(その改善はほぼ不可能であると思われる）高等入試選抜システムの根本的な解決は、さらなる今後の課題として残る。

現在の不況下における少子・高齢化社会の動向を見据えながら、過去に実施した教育改革の反省を踏まえた入試選抜システムのさらなる改革が求められる所以である。アジアを代表する先進国である日韓両国の政治、経済、社会、文化の変化と高校入試選抜システムがどのように関係していくのか、そしていかなる展開を示すのか、今後もその動向に注目していきたい。

終章　日韓教育社会の比較と今後の課題

最初に、これまでの論述を振り返り、日韓教育社会の比較の総括を記しておきたい。まず、第1に、日本は韓国と比較して戦後いち早く経済発展を成し遂げた結果、1970年代に学歴を重視する社会が成立した。先にも論述したように、この学歴社会においては、親の経済力の差異が本人の能力とは別に、その子弟の進学先の選択肢を規定し、また、大学卒以上の学歴を有する諸個人の収入の多寡と規定することを論証した。このような社会矛盾を解決する施策のひとつとして、高校の入試制度に限定していえば、ある時期、都立高校の入試制度を改革することで教育の機会均等を維持する措置をとった。しかし、それは根本的な解決策とはならず、その措置が廃止されて以降、依然として高学歴を大きく取り扱う格差社会に至っている。この経緯については本論で言及した通りである。少子化が進行しつつある現在、そして、近い将来、今までの国公立の大学入試制度が変更されることが報告されているため、教育社会の質が変化することが予想される。序章の第1節で記しておいたように、教育制度の変化は入試に関わる諸個人の意識や生活の態度を一時的に規定するといえよう。

第2に、韓国は日本に追随しながら、大学進学率を飛躍的に向上させ、大学院大学校を増設することで、現在では、日本以上の教育社会を実現するに至っていることを明らかにした。その現実はキリスト教社会の成立と連動していたこともいくつかの有益な資料を基に立証した。韓国社会は経済と教育とキリスト教がほとんど矛盾しないかたちで強固に結びついていたのである。日本社会には見出すことができない現実である。本論では日本と韓国における教育社会はともに高度化しているという共通点を見出したが、その共通性の中にも質的差異があったことを明らかにした。とりわけ、韓国の教育社会を支えている思想的背景として、キリスト教の存在、及びキリスト教精神に基づく大学校・大学院大学校の著しい増加は韓国独自の現象であった。この現象のもつ意味についても様々な資料を参照しながら解明することができた。

さらに本論では、解放後から現在に至るまでの韓国における急速な教育の拡大を可能にし、高度な学歴社会が形成されていく過程を把握し、その要因を明らかにした。要因として挙げるべきは、第1に、これは想像の範囲ではあるが、歴史的・文化的な背景として、長年支配的であった学問を重視する伝統的な儒教理念が韓国国民の潜在的意識に影響を及ぼしているのではないか、ということである。第2に、植民地時代に抑圧されていた教育機会が一挙に解放されたことである。第3は、政治的・経済的な背景として、長年、軍事政権下で政治・経済・文化などあらゆる分野において国家の強い統制下に置かれていたことに関係する。軍事政権の強圧的な政策は、独占的な企業を成長させる一方、低賃金・長

時間労働が、労働者の基本的権利を抑圧し、韓国社会にさまざまな矛盾と不平等問題を引き起こした。このような資本主義の矛盾と政治体制は経済だけではなく、教育面にも大きな影響を及ぼし、教育を通じた学歴の獲得と地位達成のみが安定的な生活を保障するという考え方を韓国社会に広めた。その結果、国民の教育に対する意識をさらに高めることになったのである。第 4 に、軍事政権が崩壊し、民主化されて以降、急速な経済発展に伴い、その産業を支える人材の育成という目的から大学校で専門知識や技術を学ぶ学生の量的拡大が企業サイドから強く求められ、大学校が増加し、高等教育が急速に拡大したことである。要約していえば、1945 年から 1980 年代に至るまで、韓国において高等教育が拡大した要因は、国民の教育に対する高い意識と国家の大学新設に対する施策が実施され、産業化の進展の過程で必然的に生じる労働市場におけるマンパワーの需要が大学設立を拡大させ、大学進学者を大幅に増加させたのである。さらに、労働市場における劣悪な労働条件と環境が人々の教育による経済的価値と期待を高め、高等教育が大きく拡大したのである。

しかし、1990 年代以降の韓国における急速な高等教育の拡大は、主に大学院大学校が主流であった。注目すべきは、大学校の増加と連動するかたちで、しかも独自な教育内容をもつ大学院大学校の数が増加したことである。このような大学院大学校の急速な増加傾向の背景として、大学校において専門教育以上の高度な教育によって学生の質的向上を図り、国際競争力に打ち勝つ人材を育成することが韓国の国家目標となっていたことを挙げることができる。2000 年以降、キリスト教系大学院の設置数が増加していく傾向も韓国における教育体制整備の大きな特徴である。つまり、1990 年以降においては、政治的リーダーや大衆のキリスト教信仰の意識形成を背景に、キリスト教系大学校と大学院大学校の増加及びそれら教育機関への入学者数の増加が韓国社会における大学進学率を支え、高度な学歴社会形成の基盤となったのである。キリスト教大学院大学校の設立に加えて、社会福祉系の大学院大学校の存在が目立つようになったこと、さらにその意義についても言及しておいた。しかし、設立されている場所がソウルを中心に展開していることは注目すべきであって、このことは、韓国の教育体制が依然としてソウルに一極集中していることを意味していた。韓国の大学院大学校の近年の著しい増加は、学部と大学院が直結する日本の大学院制度とはまったく異なる。本論文で、韓国社会が高度な教育社会の段階に入りつつあることを実証できたと考えている。

本論文では戦後における日韓教育社会の進展を振り返り、両国の「教育基本法」と、学歴・入試選抜の問題を中心に比較・検討を行い、両国の教育問題を明らかにした。以下、各章で展開した主要な論点とその内容の概略を示しておきたい。序章「教育社会としての日本と韓国」の第 1 節では、主要な先行研究の概要を明示し、第 2 節では本論文の各章の論述目的の概略を提示した。

第 1 章の「日韓戦後教育制度と教育基本法」の第 1 節「アメリカと戦後の教育改革」では、戦後アメリカの日韓への教育政策を詳しく振り返り、日韓教育制度の基本的枠組みがアメリカ主導のもとで行われたことを再確認した。第 2 節及び第 3 節では、教育制度が「教育基本法」の実践である限り、最初にその法の内容を具体的に検討する必要性を感じ、本論文の最初の章に位置づけた。さらに両国の「教育基本法」に見られる人間観を明らかにすることを目指し、次のことを明らかにした。すなわち、日本と比較して韓国の方が、国家の教育制度や施策に対する統制が強く、国家意思が「教育基本法」に直接的に反映していた。そのように考えられる論拠は「教育基本法」の各条文を逐一、分析することによって見出すことができた。また、韓国の場合は社会の変化に迅速に対応し、と同時にその変化に伴って生じるさまざまな社会問題及び教育問題を解決するために、10 数回に及ぶ改定を行なった点が日本とは明らかに異なっていた。日本と韓国における「教育基本法」の比較を行うことによって、結果的に日韓の人間論及び国家論の特徴とその差異を明らかにすることができた。しかし、この章で充分に展開できなかった問題も残った。それは、日本と比較して韓国では、旧「教育法」及び「教育基本法」がかなりの回数改定されていることの意味の、より具体的な解明である。それぞれの改定が何を目的に改定されたのか、改定された結果、何がどのように変化したのか、これらの課題が明らかになってはいない。時代の変化を追いながら、改定過程を検討し、その意義について、今後、より詳しく考察したいと考えている。

社会の発展の基盤は経済にあるという観点は教育問題について議論する場合も例外ではない。第 2 章「大衆教育社会から教育格差社会へ」では、その意味で、戦後日本の経済過程の変化を見据えて、日本の教育問題を議論している。大衆社会論、分衆社会論、格差社会論を分析の枠組みとし、日本における学歴社会の形成過程とその特徴を明らかにした。特に、1950 年代から 70 年代にかけて成立した大衆社会を実質的に担った新中間層が日本における大衆教育社会の人的基盤となり、社会の成熟を促したことを論証した。1970 年代から 90 年代に至る分衆社会の時代においては、専門学校が著しく増加し、学校の選択肢が増大したことを背景に、専門学校が学校として価値づけられるようになったことを明らかにした。このように、専門学校が新たな職業教育の場として社会的に認知される現象は当時も、そして現在の韓国にもまったく見出すことはできない。レベルは異なるが、日本の専門学校の役割をより高度化した組織として学部を持たない韓国の大学院大学校が担っているのかも知れない。1990 年代以降、日本ではさまざまな格差が露呈した。教育面における格差は子弟の保護者の経済的格差に還元することができることに言及した。しかし、大学の格差は一概に解消することはできない。大学の入学試験に合格するための判断基準のひとつが偏差値に依拠しているためである。そのため、格差を生じさせる属性に言及し、

格差が生じる社会的要因に注目し、詳細に考察した。

第 3 章「韓国の大衆教育社会の成立とキリスト教」では、日本とは異なり、韓国ではキリスト教への信仰が社会において支配的であるため、キリスト教に関わる教育制度、とりわけ、キリスト教系大学校と大学院大学校の著しい増加傾向の根拠を探究した。

第 4 章「新たな教育制度改革と今後の展望」では、日本と韓国における競争的選抜制度と平等理念の矛盾について論述した。すでに本論で展開したように、この章ではフランスの社会学者ピエール・ブルデューの再生産論を理論的枠組みとし、日本と韓国で実施された高校入試選抜システムとしての学校群制度（韓国では「高等学校選抜考査抽選配定制度」と呼称）の比較を行った。分析の結果、1960 年代後半から 1970 年代にかけて、日韓両国とも、過剰な受験戦争を緩和し、学校間格差をなくすために、学校群制度を導入したが、教育システムの均等化が必ずしも教育の平等化をもたらす結果につながらないという矛盾を論証し、新たな階層間の不平等を生み出している現実に注目した。以下は現在の状況から考えられる今後の課題である。

今日、情報化の目覚ましい発達・進展は物・技術・知の生産、再生産は一国家内の問題ではなく、国際的問題となっている。いわば、さまざまな政治・経済的諸問題は国際競争にさらされているわけである。政治・経済的諸問題に限らず、人をかつての国民国家内に閉じ込めてきた教育制度も外部に開放せざるを得なくなっているといえよう。自民族中心主義の教育から多文化・異文化との共生を視野に入れた教育へと変貌せざるを得なくなっているのが現在の教育状況ではなかろうか。グローバリゼーションと教育問題について考察しなければならない時代が到来しているわけである。グローバリゼーションの概念は政治、経済、文化等の多岐にわたって使用されており、統一性のある概念として定着していない感があるが、伊豫谷登士翁は次のようにグローバリゼージョンを捉え、グローバリゼーション研究が果たすべき課題について述べている。

「世界の統合化は、政治的・経済的だけでなく、文化的な欧米の優位として進展しており、人権意識の高まりとは逆に、ホワイトネス（白人性）の男性性を頂点とする秩序が、レイシズムやセクシズムを通して教化されてきた。グローバル化の過程で、欧米を基準とする規範や様式、制度や機構さらに文化は、世界のあらゆる地域に深く浸透し、あらゆる地域の国家は、グローバル化を促すように再編・強化されている。（中略）グローバリゼーション研究は、近代における世界の緊密化・均質化・共時化と国民国家による分断化・異質化・固有化、近代の正統性・権威の失墜と欧米優位の再構築などの、表面上は相反すると考えられる現代的状況を、欧米中心的な権威の揺らぎを通して、新たな差

異化がいかに現れるのかを明らかにするであろう。」[100]

伊豫谷は教育面におけるグローバリゼーション化の問題について一切触れてはいない。これまで近代国民国家は自国の発展に貢献する人材の育成を目標として教育制度を創ってきた経緯からいえば、近代国民国家のモデルは主に西欧でありアメリカであった。政治的には民主主義を基調とし、経済的には資本主義を基盤とする国家体制であり、先進国を意味した。しかし、今や、情報化社会、ネット社会の到来によって人や物の交通が盛んになり、他国の物や事象を簡単に享受する時代となったことで、多民族、多文化交流を促す時代になっている。政治地政学的には国境は存在するものの、その意味が従来のそれとは異なり、比喩的ではなく、文字通り、現代人にとって越境可能な時代が到来したのである。その意味で、教育内容や制度もグローバル化せざるを得ないであろう。これまでの教育内容や制度は見直され、いずれ、国内基準の免許・資格などは国際基準へと転換せざるを得なくなっていくだろう。教育内容や教育制度のグローバル化によって一国家のみに内属していた教育制度、厳密にいえば国民教育制度[101]の在り方も変化をこうむらざるを得ないであろう。しかし、アンディ・グリーンがその著書『教育・グローバリゼーション・国民国家』で次のように主張していることは注目に値する。

「学生とスタッフの移動が増大したことや、他国のアイデアを借りることが多くなったことや、中等教育及び高等教育のカリキュラムにおいて国際化を進めようとする様々な試みを通じて、国民教育制度はますます国際化されてきた。国民教育制度はまた、重要

---

100 「はじめに」『知の攻略　思想読本 8　グローバリゼーション』伊豫谷登士翁編、平凡社、2002 年、所収。

101 アンディ・グリーンは自らの著書 *Educastion and State Formation : The Rise of Educastion Systems in England,France and the USA,London:Macmillan*, 1990.から引用し、国民教育制度を以下のように概念規定している。
「国民教育制度あるいは公教育制度は、ほとんどの主要ヨーロッパ諸国家で、そしてアメリカ合衆国の北部諸州や日本でも、19 世紀に発展した。それらの制度は、明らかに公教育の新しい形態であった。それは、初等学校の、後には中等学校の、国家財政によるネットワーク、国家による教員養成と免許状、学校の監督と許可、カリキュラムと試験についての国家統制を含むものであった（Green,1990）」アンディ・グリーン著、太田直子訳『教育・グローバリゼーション・国民国家』東京都立大学出版会、2000 年、P53。
さらに、グリーンは同書 p174 で「国民教育制度は、当初、近代的国民国家を形成する過程の一部分としてつくり上げられてきた。ヨーロッパのフランス革命に続く一世紀の間の国民国家形成期が、典型的な国民教育制度形成期でもある。（中略）また、国民教育制度によって国民というものが形成される時期に属するものである」と述べている。つまり、国民教育制度とは、国境線によって隔絶された一国家内における教育の制度を意味しているのである。国民国家成立の前提条件は、国民は民族的にほぼ単一であり、共通の言語を使用し、同じ宗教意識をもっていることであろう。グローバリゼーションはかかる諸条件とどのように関係するのか、そのことが問題となる。

な点において互いに似てきている。しかしながら、国民教育制度が消えつつあるというような、あるいは国民国家がそれを統制しなくなったというような証拠はどこにもない。」[102]

アンディ・グリーンは単に国民教育制度を無条件に擁護しているわけではない。教育面におけるグローバリゼーションが進行することを学生の留学や自国以外の国からスタッフ（教員）を採用する制度やカリキュラム作製に関し、他国のそれを参考にするといった現実を認めながら、その一方で、国民教育制度がまったく消滅するわけではないと主張しているのである。本論文の第１章第１節で再確認したようにアメリカによる日韓教育制度の再構築はアメリカ的教育価値の導入に他ならなかった。確かに、日韓の教育社会の基礎を築いたのはアメリカであったことは紛れもない事実である。しかし、戦後まもなくアメリカの介入はあったものの、日韓それぞれの教育社会成立に至る過程において、その在り方は同じ道筋を辿っていったわけではなかった。教育内容や制度面において同一的側面もあったが異質な側面も存在していた。その両面は現在なお、確実に存在している。この問題は本論で論述した通りである。日韓両国はこれまでの長い歴史的関係を負いつつ、特色ある教育制度を構築してきたのだった。その経緯も本論で明らかにできたと考えている。アンディ・グリーンの考え方に同意する所以である。

教育制度それ自体の質がグローバリゼーションの過程で問われなければならない。教育制度は国家間における、あるいは国家という枠組みを超えたグローバルな問題として展開しつつある。まさに地球規模の問題なのである。経済、政治のグローバリゼーションは確実に教育内容と制度の改革を促し、その質の変化につながっていくであろう。

しかし、教育面におけるグローバリゼーションは現在進行中の問題であり、その全体像を把握することは極めて困難である。グローバリゼーション化と教育内容及び教育制度の在り方については、今後さらに検討すべき大きな課題である。機会を改めて、別稿を用意したいと考えている。

本論文は上記のさまざまな課題を解明するための前提を確保するための基礎研究であると位置づけている。また、筆者の母国が韓国であるため、韓国における高等教育制度の今後の変化についても注目していきたいと考えている。教育内容と制度問題を日本を通して韓国を見ること、韓国を通して日本を見ることで、問題点がより一層、鮮明になり、深めることができるのではなかろうか。

東アジアの先進国であるこれら両国の教育制度とその問題点を明らかにすることは、今後のアジア諸国にとっても有益な観点を手にすることができるはずである。そのような希

102　アンディ・グリーン著、前掲書、p224。

望こそが、グローバリゼーションと深く関わっているはずである。国民教育制度といった個別性を国際世界に開き、地球規模的（グローバル）な観点を踏まえて、教育内容や教育制度､そして教育問題を再審し､その上で自国の独自性を見失わないことが重要であろう。

主要参考文献一覧

〔日本語文献〕

浅沼茂「教育における競争原理について考える―教育においての競い合い」『教育展望』第52巻1号、NO. 562、教育調査研究所、2006年。
浅見雅一・安廷苑共著『韓国とキリスト教―いかにして〝国家的宗教〟になりえたか』中公新書、2012年。
麻生誠「後期中等教育における学校差の実証的研究」『教育学研究』日本教育学会、第32巻3号、1965年。
麻生誠『大学と人材養成―近代化にはたす役割』中公新書、1970年。
麻生誠・潮木守一編『学歴効用論―学歴社会から学力社会への道』有斐閣、1977年。
麻生誠・潮木守一編『ヨーロッパ・アメリカ・日本の教育風土』有斐閣、1978年。
麻生誠『エリート形成と教育』福村出版、1978年。
麻生誠「専修学校制度の社会的定着とその課題」『文部省時報』第1298号、1985年。
麻生誠『日本の学歴エリート』玉川大学出版部、1991年。
阿部洋「韓国の中等教育改革－中学校無試験試験制度の実施をめぐって」『アジア経済』Vol.12、No.8、1971年。
阿部洋「米軍政下におけるアメリカの対韓教育政策」『韓』第111号、1988年。
阿部洋編『韓国の戦後教育改革』龍渓書舎、2004年。
天野郁夫『教育と選抜（教育学大集1－35巻)』第一法規出版、1982年。
天野郁夫『試験と学歴』リクルート、1986年。
天野郁夫『高等教育の日本的構造』玉川大学出版部、1986年。
天野郁夫『日本の教育システム―構造と変動』東京大学出版会、1996年。
天野郁夫『学歴の社会史』新潮社、1992年。
天野郁夫『教育改革のゆくえ』東京大学出版会、1995年。
天野郁夫他『教育社会学改訂版』放送大学教育振興会、1998年。
天野郁夫『教育と選抜の社会史』筑摩書房、2006年。
荒井一博『終身雇用制と日本文化』中央公論社、1997年。
荒井一博『脱　虚構の教育改革―一人ひとりに研究心の育成を』日本評論社、2004年。
荒井一博『学歴社会の法則―教育を経済学から見直す』光文社新書、2007年。
有倉遼吉「教育基本法補則」『改訂新版教育基本法―その意義と本質―』宗像誠也編、新評論、1975年7月、所収。
有田伸「韓国社会における課外授業問題と『7. 30教育改革措置』」『年報地域文化研究』第2号、1999年。
有田伸・藤田武志・中村高康『学歴・選抜・学校の比較社会学―教育からみる日本と韓国』東洋館出版社、2002年。
有田伸『韓国の教育と社会階層―「学歴社会」への実証的アプローチ』東京大学出版会2006年。
アルチュセール『再生産について』西川長夫・伊吹浩一・大中一・今野晃・山家歩訳、平凡社ライブラリー、2010年。
アンディ・グリーン著、太田直子訳『教育・グローバリゼーション・国民国家』東京都立大学出版会、2000年。
石川裕之『韓国の才能教育制度―その構造と機能―』東信堂、2011年。
石川裕之「韓国の才能教育における科学高校の受験名門校化に関する研究―「平準化」制度との関連に注目して」『比較教育学研究』第31号、日本比較教育学会、2005年。
石田浩「学歴と社会経済的地位の達成―日米英国際比較研究」『社会学評論』第159巻、1989年。

市川昭午『教育基本法を考える』教育開発研究所、2003 年。
伊藤純『東京都立高校における学校群方式入試制度の考察：学校格差是正の視点からの調査研究』東京出版社、1971 年。
稲葉継雄「韓国の高校改革―『高校平準化』を中心として―」教育と医学の会編『教育と医学』慶應通信、1993 年 8 月号。
乾彰夫『日本の教育と企業社会―一元的能力主義と現代の教育＝社会構造』大月書店、1990 年。
伊豫谷登士翁『グローバリゼーションとは何かー液状化する世界を読み解く』平凡社新書、2002 年。
伊豫谷登士翁編「『知の攻略　思想読本 8　グローバリゼーション』「はじめに」平凡社、2002 年、所収。
岩田龍子『学歴主義の発展構造』日本評論社、1981 年。
潮木守一『学歴社会の転換』東京大学出版会、1978 年。
潮木守一「教育における平等主義と序列主義―子どもの競争心」『児童心理』第 33 巻 2 号、金子書房、1979 年。
潮木守一「転換点にたつ教育社会学―日本からの視点」『教育社会学研究』第 78 集、2006 年。
馬越徹『現代韓国教育研究』高麗書林、1981 年。
馬越徹「学校教育の質的転換に向けて―韓国の場合」『比較教育学研究』第 16 号、日本比較教育学会、1990 年。
梅根悟他『あれはこうだったの教育史』教育弘報社、1956 年。
大内裕和『教育基本法改正論批判―新自由主義・国家主義を越えて』白澤社、2003 年。
大竹文雄「〈評論〉格差拡大論をめぐって」『週刊社会保障』Vol.55　No.2122、2001 年。
大竹文雄『日本の不平等』日本経済新聞社、2005 年。
奥武則『むかし〈都立高校〉があった』平凡社、2004 年。
小内透『教育と不平等の社会理論―再生産論をこえて』東信堂、2005 年。
小内透編『教育の不平等』(リーディングス全 10 巻日本の教育と社会) 日本図書センター、2009 年。
小原国芳編『日本新教育百年史 1－8』玉川大学出版、1969 年－1971 年。
海後宗臣修『戦後日本の教育改革 1－10』東京大学出版会、1969 年－1976 年。
梶田叡一『新しい学習指導要領の理念と課題：確かな学力を基盤とした生きる力を』図書文化社、2008 年。
片山清一『資料·教育基本法』高陵社書店、1974 年。
金子元久「教育機会均等の理念と現実」『教育社会学研究』第 42 集、1987 年。
金志英「韓国の高校平準化政策との関連から見る高校多様化―特殊目的高校の登場の二つの流れ『特殊目的型』と『進学校型』を中心に―」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 49 巻、東京大学大学院教育研究科、2010 年。
金志英「韓国の〈高校平準化政策〉の導入による学校間序列の変化について」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 51 巻、東京大学大学院教育研究科、2011 年。
金美蘭「韓国における高等教育機会と学歴社会の構造に関する社会学的考察―社会階層とジェンダーを中心に」東京大学大学院教育学研究科博士論文、2000 年。
苅谷剛彦『学校・職業・選抜の社会学』東京大学出版会、1991 年。
苅谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ―学歴主義と平等神話の戦後史』中公新書、1995 年。
苅谷剛彦『変わるニッポンの大学―改革か迷走か』玉川大学出版部、1998 年。
苅谷剛彦『階層化日本と教育危機―不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂、2001 年。
苅谷剛彦『教育改革の幻想』筑摩書房、2002 年。
苅谷剛彦「戦後日本社会における階層秩序の再編成と教育―農民層の流出とマニュアル層の形成―」『―現代日本の社会階層に関する全国調査〔1995 年 SSM 調査シリーズ 21 巻〕―第 3 巻学歴社会と機会格差』1995 年 SSM 調査研究会、日本図書センター、2006 年。
苅谷剛彦『学力と階層―教育の綻びをどう修正するか』朝日新聞出版、2008 年。

苅谷剛彦・山口二郎『格差社会と教育改革』岩波ブックレット、2008 年。
苅谷剛彦『学力と階層』朝日文庫、2012 年。
カール・マンハイム・福武直訳『変革期における人間と社会』みみず書房、1962 年。
川合章・室井力編『教育基本法―歴史と研究』新日本出版社、1998 年。
姜在彦『朝鮮儒教の二千年』講談社学術文庫、2012 年。
喜多村和之『高度情報社会の大学―マスからユニバーサルへ』玉川大学出版部、2000 年。
菊池城司編『現代日本の階層構造全 4 巻―第 3 巻教育と社会移動―』東京大学出版会、1990 年。
吉川徹『階層・形成教育と社会意識の―社会意識論の磁界』ミネルヴァ書房、1998 年。
吉川徹『学歴と格差・不平等―成熟する日本型学歴社会』東京大学出版会、2006 年。
吉川徹『学歴分断社会』ちくま新書、2009 年。
教育学関連学会編『教育学文献目録』教育学関連学会、1971 年。
教育学関連 15 学会共同公開シンポジウム準備委員会編『教育基本法改定案を問う―日本の教育はどうなる』学文社、2006 年。
教育社会学会『教育社会学辞典』東洋館出版社、1967 年。
小池和男・渡辺行郎『学歴社会の虚像』東洋経済新報社、1979 年。
国民教育研究所·木下春雄編『高校入試制度の改革』労働旬報社、1988 年。
国立教育研究所編『日本近代教育百年史 1－10』国立教育研究所、1974 年。
子ども教科書全国ネット 21 編『ちょっと待ったぁ！教育基本法「改正」』学習の友社、2003 年。
小林哲夫『東大合格高校盛衰史―60 年間のランキングを分析する』光文社新書、2009 年。
小林雅之『進学格差―深刻化する教育費負担』ちくま新書、2008 年。
小林雅之『大学進学の機会―均等化政策の検証』東京大学出版会、2009 年。
孔秉鎬「米軍政期韓国教育政策史研究」名古屋大学大学院教育学研究科、教育学博士論文、1995 年。
崔亨黙著、金忠一訳『権力を志向する韓国のキリスト教－内部からの対案』新教新書、2013 年。
財団法人日本青少年研究所「高校生の進路と職業意識に関する調査報告書―日本・米国・中国・韓国の比較」2013 年。
坂田仰『新教育基本法』教育開発研究所、2007 年。
サスキア・サッセン著、伊豫谷登士翁訳『グローバリゼーションの時代－国家主権のゆくえ』平凡社、1999 年。
佐藤俊樹『不平等社会日本』中央公論新社、2000 年。
志位和夫『教育基本法改定のどこが問題か』朝日本出版社、2006 年。
清水義弘著作選集『入学試験－選抜から教育へ―第三巻』第一法規出版、1978 年。
C.ライト・ミルズ・杉政孝訳『ホワイト・カラー中流階級の生活探求』現代社会科学叢書、1971 年。
趙載国『韓国の民衆宗教とキリスト教』新教出版社、1998 年。
J‐C・リュアノ＝ボルバラン＆S・アルマン著、杉村昌昭訳『グローバリゼーションの基礎知識』作品社、2004 年。
新掘通也「日本の教育社会学の特徴と問題点」『教育社会学研究』第 50 集、1992 年。
新掘通也『学歴－実力主義を阻むもの』ダイヤモンド社、1966 年。
新堀通也編『学歴意識に関する調査研究』広島大学、1967 年。
新掘通也『学閥―この日本的なるもの』福村出版、1969 年。
鈴木英一「教育基本法研究案内」宗像誠也編『会遁新版・教育基本法―その意義と本質』新評論、1975 年、所収。
鈴木英一『教育改革と教育行政』勁草書房、1995 年。
鈴木英一・平原春好『資料　教育基本法 50 年史』勁草書房、1998 年。
鈴木崇巨『韓国なぜキリスト教国になったか』春秋社、2012 年。
関英子『米軍政下における韓国人の教育再建努力』龍渓書舎、2004 年。

戦後教育研究グループ『戦後日本の教育改革』日本教育学会第 20 回大会報告、1963 年。
戦後教育資料収集委員会編『戦後教育資料総合目録』戦後教育資料収集委員会、1965 年。
園田英弘「学歴社会―その日本的特質」『教育社会学研究』第 38 集、1983 年。
高橋貞樹『被差別部落一千年史』岩波文庫、1992 年。
高橋哲哉『教育と国家』講談社現代新書、2004 年。
滝沢秀樹『韓国社会の転換―変革期の民衆世界』御茶の水書房、1988 年。
竹内洋『パブリック・スクール―英国式受験とエリート』講談社現代新書、1993 年。
竹内洋『日本のメリトクラシー―構造と心性』東京大学出版会、1995 年。
竹内洋『学問の下流化』中央公論新書、2008 年。
橘木俊詔『格差社会―何が問題なのか』岩波新書、2006 年。
橘木俊詔『日本の経済格差―所得と資産から考える』岩波新書、1998 年。
橘木俊詔『日本の教育格差』岩波新書、2010 年。
ドーア R. P、松居弘道訳『学歴社会　新しい文明病』岩波書店、1978 年。
東京大学広報委員会「2008 年学生生活実態調査の結果」『学内広報』No. 1393、2009 年 12 月 4 日号。
東京都立教育研究所『学校群制度の現状と課題―学校群制度の調査研究』同研究所、1975 年。
東京都立教育研究所編『戦後東京都教育史上･中･下』同研究所、1964 年－1967 年。
東京都立教育研究所編『東京都教育史稿(戦後学校教育編)』同研究所、1975 年。
永井道弘編『試験地獄』平凡社、1957 年。
中島太郎『戦後日本教育制度成立史』岩崎学術出版社、1970 年。
浪本勝年、三上昭彦編著『「改正」教育基本法を考える－逐条解説』北樹出版、2008 年改訂版。
西村勝彦『大衆社会』誠信書房、1965 年。
日本教育会編『教育学文献目録』日本教育学会、1958 年。
日本近代教育史事典編集委員会編『日本近代教育史事典』平凡社、1971 年。
博報堂生活総合研究所編『分衆の誕生』日本経済新聞社、1985 年
橋本健一「戦後日本の階級構造」『社会学評論』第 50 号、1999 年。
浜田陽太郎(編)『〔討論〕戦後教育の潮流』日本放送出版協会、1974 年。
ピエール･ブルデュー『再生産』藤原書店、1991 年。
ピエール･ブルデュー『ピエール･ブルデュー超領域の人間学』藤原書店、1990 年。
藤田英典「社会的地位形成過程における教育の役割」富永健一編『日本の階層構造』東京大学出版会、1979 年。
藤田英典「学歴の経済的社会的効用の国際比較」『教育社会学研究』第 38 集、1983 年。
藤田英典「教育社会学研究の半世紀」『教育社会学研究』第 50 集、1992 年。
藤田英典「学歴主義の社会学」天野郁夫編『教育への問い―現代教育学入門』東京大学出版会、1997 年、所収。
藤原治『ある高校教師の戦後史』岩波書店、1974 年。
船山謙次『戦後日本教育論争史』東洋館、1958 年。
堀尾輝久・山住正己『教育理念（戦後日本の教育改革 2)』東京大学出版会、1976 年。
堀尾輝久『いま、教育基本法を読む―歴史・争点・再発見』岩波書店、2002 年。
堀尾輝久・浪本勝年・石山久男編『今、なぜ変える教育基本法』大月書店、2003 年。
松下圭一「大衆社会論の今日的位置」『思想』岩波書店、No. 436、1960 年。
松本健一編『論争の同時代史』新泉社、1986 年。
水内宏『戦後教育改革と教育内容』新日本出版社、1985 年。
村上泰亮『産業社会の病理』中央公論社、1975 年。
室井力･鈴木英一編『教育法の基礎』青森書院新社、1987 年。
室井力･川合章編『教育基本法―歴史と研究』新日本出版社、1998 年。
森戸辰男『日本教育の回顧と展望』教育出版、1959 年。
文部科学省『文部統計要覧』各年度版。

文部科学省『学校基本調査報告書』各年度版。
文部省『わが国の教育のあゆみと今後の課題』1969 年。
渡部利夫編『韓国経済』有斐閣選書、1990 年。
山内太郎編『学校制度―戦後日本の教育改革 5』東京大学出版、1972 年。
柳東植『韓国のキリスト教』東京大学出版社、1987 年。
吉本隆明『共同幻想論』河出書房新社、1968 年。

〔韓国語文献〕

강인수『教育法の研究』ソウル문음사、1998 年。
강인수「高校平準化制度の憲法との適合性の検討」『教育行政学研究』第 20 集 4 号、2002 年。
강영혜ほか『高校平準化政策の適合的研究』韓国教育開発院、2005 年。
강준만『ソウル大の国』개마고원、1999 年。
강태중ほか『高等学校体制改編に関する政策研究』韓国教育開発、1999 年。
강태중「高校標準化政策の展開過程」『教育批評』第 8 号、2002 年。
강희돈「韓国の社会移動と学校教育の効果」高麗大学大学院　博士論文、1988 年。
김광억他『入試制度の変化：だれがソウル大学校に入学するのか』ソウル大学校社会学科研究報告書、2004 年。
김경근『大学序列を破る』개마고원、1999 年。
김국태『解放 3 年과 米国 1-米国務省秘密 外交文書』서울:돌베개、1984 年。
김낙운『현대교육법해설(現行教育法解説)』진문出版社 1974 年。
김동훈『韓国の学閥、もう一つのカーストなのか』책세상、2001 年。
김동구「米軍政期間中の米国の韓国に対する教育政策」『教育学研究』第 30 巻第 4 号、韓国教育学会、1992 年。
김문조『韓国社会の両極化：97 年の外換危機と社会不平等』집문당、2008 年。
김병성「高学歴社会の問題と学歴間の均衡発展の課題」『韓国教員大学校教授論叢』第 5 集第 2 号、青洲韓国教員大学校、1989 年。
김병성『韓国中等教育の危機と対策：育不平等の関連構造と接近』韓国教育学会、1989 年。
김부태『韓国学歴社会論』내일을 여는책、1995 年。
김선양『韓国教育思想史』韓国学術情報、2004 年。
김성식『経済社会の不平等と教育格差』韓国保健社会研究院、2007 年。
김안국他『高学歴化における社会的経済的な成果と限界』韓国職業能力開発院、2011 年。
김인용「解放戦後、韓国과日本에대한米国教育政策」『教育思想研究』第 22 巻第 3 号、韓国教育思想研究会、2008 年。
김인회「韓国人の教育熱、その虚と実」『大学教育』第 50 号、1991 年。
김인회『韓国文化と教育解釈』문음사、2012 年。
김영철『特殊目的型高等学校体制の研究（Ⅰ）』韓国教育開発院、2003 年。
김영화「父母の教育熱：社会階層間の比較を中心に」『教育学研究』第 30 集 4 号、1992 年。
김영화『韓国の教育不平等：高等教育の拡大過程と結果』教育科学社、1993 年。
김영화他『韓国人の教育熱研究』韓国教育研究開発院研究報告書、1993 年。
김영화『韓国の教育と社会』教育科学社、2000 年。
김용「教育政教育課程」『教育課程研究』韓国教育課程学会、第 23 集 1 号、2005 年。
金容淑『韓国のパワーエリートの学閥』広場、1984 年。
金容淑「高学歴社会の形成と課題―学歴社会との関係を中心に」『学生生活研究』ソウル教育大学校大学生活研究所、第 13 集、1986 年。
金容淑『学歴病患者』民族文化社、1986 年。
김윤태ほか『高校平準化政策の評価研究：1 次年度報告書』韓国教育開発院、1978 年。
김윤태ほか『高校平準化政策の評価研究：2 次年度報告書』韓国教育開発院、1979 年。

김종서『教育研究の方法』배영사、1988 年。
김종철『韓国高等教育研究』배영사、1979 年。
김종철「韓国教育と過熱課外問題」『新教育』韓国教育新聞社、6 月号、1980 年。
김현진「高校平準化と私教育費支出の関係分析」『韓国教育』第 31 集 1 号、2004 年。
教育改革委員会『韓国教育改革百書 1994～1998』教育改革委員会、1998 年。
教育部『教育五十年史』教育部、1998 年。
教育部『教育 50 年史』1998 年。
教育部『韓国教育 100 年史』1999 年。
教育部『初·中·高、学校生活記録簿の電算処理及び管理指針』教育部訓令第 607 号、2000 年。
教育部『知識基盤社会と教育―教育部資料集』教育部、2000 年。
노종희「高等学校体制における多様化の拡大法案」『教育行政学研究』教育行政学会、第 19 集 1 号、2001 年。
류방란他『第 7 次教育課程運営の実際分析と課題』韓国教育開発院、2003 年。
박병영『教育と社会階層移動の調査研究 2』韓国教育開発院、2009。
박병영『教育と社会階層移動：教育階層化と社会移動の推移分析』韓国教育開発院、2009 年。
박부권『高等学校平準化制度の改善の研究』韓国教育開発院、1990 年。
박재윤『韓国教育評論―教育改革のための関連法令の制定と改訂』教育科学社、1997 年。
배종근・이미나『韓国教育の実態』教育科学社、1988 年。
서대숙他『韓国現代史の再検討』돌베개、1982 年。
서울대학교 학생생활연구소『2000 年度新入生特性報告書』ソウル大学校、2000 年。
ソウル大学校教育研究所編『교육학용어사전(教育学用語辞典)』2011 年。
석태종『韓国の教育社会―過去と現在と未来』동문사、2004 年。
성기선「高校平準化政策が学業成就度に及ぼす効果の分析」『韓国教育研究』第 26 集 2 号、1999 年。
손상운「韓国高等教育の量的膨張に関する考察」『青洲教育大学　初等教育研究』第 3 号、1992 年。
손인수『米軍政と教育政策』서울:민영사、1992 年。
손인수『韓国近代教育史』延世大学校出版部、1971 年。
양승실他『大学入学制度の運営実情と影響分析研究』韓国教育開発院、2003 年。
양정호「平準化学業成就」『教育社会学研究』教育社会学会、第 14 集 2 号、2004 年。
여유진『教育不平等と貧困の受け継ぎ』韓国保健社会研究院、2007 年。
오만석『教育熱の社会文化的構造』韓国精神文化研究院、2000 年。
오욱환、최정실『米軍占領時代の韓国教育』서울:지식산업사、1993 年。
오욱환『韓国社会の教育熱：起源と深化』教育科学社、2001 年。
오욱환『学校教育と不平等』教育科学社、1996 年。
오천석『韓国新教育史』현대교육총서출판사、1964 年。
윤정일ほか『韓国の教育政策』教育科学社、1991 年。
윤정일ほか『韓国教育政策の争点』教育科学社、2002 年。
윤종혁ほか『高等学校平準化政策の適合的研究Ⅰ』韓国教育開発院、2003 年。
윤종혁ほか『高等学校平準化政策の適合的研究Ⅱ』韓国教育開発院、2004 年。
이광호『米軍政の教育政策 解放 戦後史の認識 2』한길사、1985 年。
이돈희「韓国教育理念の昨日と今日」『教育学研究』第 33 集 2 号、1995 年。
이미숙『民族分断と韓国教育』학민사、1986 年。
이석연『現高校平準化制度の違憲性、高校平準化、このままでいいか』自由企業フォーラムシンポジウム資料集、2002 年。
이성무『韓国科挙制度史』민음사、1997 年。
이영화『身分から読む朝鮮時代の人々』가람기획、1998 年。
이영화「韓国人の教育熱と学歴社会の相関性に関する分析」『教育社会学研究』第 8 集 1

号、1998 年。
이정규「儒教の情の概念が韓国高等教育の組織文化に与えた否定的影響」『教育行政学研究』第 19 集 1 号、2001 年。
이정규『韓国社会の学歴・学閥主義―根源と発達』집문당、2003 年。
이정규『韓国の高等教育』韓国学術情報、2010 年。
이정표「国民の学歴観に現れる学歴の社会的合意に関する研究」『教育社会学研究』第 1 集 1 号、2001 年。
이종각「学校教育の実像と教育改革の方向」『教育学研究』教育学会、第 31 集 4 号、1993 年。
이종각『外国にはどのような教育熱の現象が現れるのか―中国、日本、米国、イスラエル』韓国教育開発院、2003 年。
이종각編『韓国の教育熱　世界の教育熱：解剖と対策』하우、2005 年。
이종재他『韓国人の教育観』韓国教育開発院研究報告書、1982 年。
이주호「高校平準政改善法案」『教育財政経済研究』教育財政経済学会、第 11 集 1 号、2002 年。
이효수「教育熱の経済的な考察」『教育振興』第 5 集第 4 号、1993 年。
이혜영ほか『韓国近代学校教育百年史研究Ⅱ』韓国教育開発院、1997 年。
이혜영ほか『韓国近代学校教育百年史研究Ⅲ』韓国教育開発院、1998 年。
이혜영『学校教育が社会階層の移動に及ぼす影響の分析』韓国教育開発院、2006 年。
장세훈『韓国社会の新しい貧困』한울아카데미、2006 年。
전경갑他『教育に対する国民意識調査』韓国教育開発院、1987 年。
정광식「韓国学閥と教育的影響」韓国教員大学校大学院、教育学博士論文、2007 年。
정영수『韓国教育政策の理念：国家発展と教育Ⅱ』韓国教育開発院、1986 年。
정영수ほか『韓国教育政策の理念』韓国教育開発院、1987 年。
정철영・이용환・김재식・나승일・서우석『各国の高等学校段階の職業教育水準及び、教育環境の比較研究：米国、イギリス、日本、台湾、シンガポール、韓国を中心に』教育部、2000 年。
정태수『7．30 教育改革』叡智閣、1991 年。
정태수『米軍政期、韓国教育史資料集(上)1945～1948』弘芝苑、1994 年。
채만수『『労働者教養経済学』労働社会科学研究所、2007 年。
최상근ほか『私教育の実態及び私教育費の規模分析』韓国教育開発院、2003 年。
최영표・한만길・이혜영『高学歴現象の診断と対策』韓国教育開発院、1989 年。
統計庁『韓国の社会指標』各年度版。
한경구他『教育熱の文化改新のための政策探索』教育革新委員会、2005 年。
韓国教育開発院編『教育統計年報』韓国教育開発院、1975 年－2012 年。
韓国教育開発院編『韓国高等教育政策研究―研究報告書 PR85-33』韓国教育開発院、1985 年。
韓国教育開発院編『韓国教育政策の理念Ⅱ―2 次年度：国家発展と教育』韓国教育開発院、1986 年。
韓国教育開発院編『韓国の教育と国家発展』韓国教育開発院、1997 年。
韓国教育開発院編『韓国の教育指標』韓国教育開発院、1992 年。
韓国教育開発院編『統計でみた韓国教育の足跡』韓国教育開発院、1997 年。
韓国教育開発院編「自律型高等学校制度導入に関する公聴会資料」韓国教育開発院、2000 年。
韓国教育開発院編『統計でみた韓国教育の競争力 1』韓国教育開発院、2007 年。
韓国教育開発院編『韓国の教育指標』韓国教育開発院、2012 年。
韓国教育三十年編纂委員会編『韓国教育三十年』文教部、1980 年。
韓国中央研究院編『한국민족문화백과사전(韓国民族文化大百科事典)』1991 年。
韓国保健社会研究院編『階層構造及び社会移動の研究』韓国保健社会研究院、2011 年。
韓国精神文化研究院編『韓国の近現代教育史』韓国精神文化研究院、1995 年。

한준상『米国の文化浸透と韓国教育 解放　戦後史認識 3』한길사、1987 年。
한준상「大学入試制度と学閥文化―常識では治らない」『私学』第 99 集、2002 年。
한준상『現代韓国教育の認識』韓国学術情報、2001 年。
한정일『韓国現代政治史』実践文学史、1989 年。
함인희ほか『高校平準化政策の社会的な影響分析』教育人的資源部、2004 年。
현주他『韓国における父母の教育熱分析の研究』韓国教育開発院、2003 年。
홍영란他『企業の社員採用及び昇進等において学閥が及ぼす影響の研究』韓国教育開発院、2002 年。
【付記】韓国語の参考文献一覧における冒頭のハングル語表記は、固有名を意味している。著作名もハングル語で表記されているが、著作名のみ日本語表記に変換した。

※参照ウェブサイト（web site）

〔日本の公式情報サイト〕
教育基本法「改正」情報センター　http://www.stop-ner.jp
厚生労働省　http://www.mhlw.go.jp
国立教育政策研究所　http://www.nier.go.jp
内閣府（2012 年消費動向調査）http://www.cao.go.jp
財務省（消費動向調査）http://www.mof.go.jp
政府統計の総合窓口 e-Stat　http://www.e-stat.go.jp
総務省(労働・賃金のデータ)　http://www.soumu.go.jp
文部科学省（教育基本法資料等）http://www.mext.go.jp

〔韓国の公式情報サイト〕
全国大学情報システム「Higher　Education in Korea」http://heik.academyinfo.go.kr
韓国銀行―経済統計システムサービスセンター　http://ecos.bok.or.kr
韓国国会電子図書館　http://www.nanet.go.kr
教育部　http://www.moe.go.kr
法律用語辞典　http://www.lawtimes.co.kr
国家法令情報センター　http://www.law.go.kr