

留年・中途退学問題への取り組み

日本の歴史的経験

斉藤 泰雄

(国立教育政策研究所)

1. はじめに

Education for All 運動の進展とともに、開発途上国においても、未就学児童、学校にまったくアクセスを持たない子どもの比率は減少してきている。しかしながら、一度学校に入学しても、学力不振などから進級試験に合格できずに留年を繰り返し、やがて義務教育の課程を修了しないまま学校を中途退学する子どもは相変わらず多数にのぼる(斉藤2001年)。留年は学業成績の維持向上に効果が乏しいといわれるだけでなく、留年による就学の長期化は、親や教育行政当局にとっても財政負担を増大させる。留年の比率を低下させ、教育の効率性を高めることは、いまや開発途上国の教育にとって最大の課題の一つとなっている(Eisemon 1997)。

かつて日本も留年・中途退学問題と無縁ではなかった。明治時代の近代学校制度導入の当初は就学率が低かったばかりでなく、いったん就学しても、落第により留年を繰り返す児童が多発し、中途退学も多数にのぼった。入学まもない低学年に多数の児童がひしめき合い、いっぽう学年が進むにつれて、在籍児童数が極端に減少するという、ピラミッド型の児童配置構成は、わが国においてもめずらしいものではなかった。その直接的な原因は、近代学校制度の導入とともに、厳格な試験進級制度が採用されたからである。初等教育における試験進級制度は、1900年の小学校令の改正により廃止され、自動進級制へと転換される。ここに、近代学校制度の導入から約30年間で、日本の初等教育における留年問題はほぼ解消されるにいたる。近代学校

創設当初、試験進級システムはなぜ採用されねばならなかったのか。そして、それは教育制度がどのような条件を備えた時に、停止されるにいったのか。留年・中途退学問題の解消=自動進級制度採用を可能にした諸要因と政策を分析する。

2. 等級制(学年制)の導入と試験進級制度の採用

学校のカリキュラムを、内容の難易度や連続性・系統性を考慮して、何段階かの等級に区分し、これを一定の時間をかけて順序に従って学習してゆくという等級制、あるいは学年制というシステムは、明治維新以降の近代的な学校制度の導入とともにわが国にもたらされた。したがって試験によって児童の学習到達度を判定し、それによって次の等級あるいは学年への進級を認める試験進級制度もこの時に、同時に導入された。

こうした等級制と進級試験方式採用の背景には、当時の「文明開化」「富国強兵」の要請に応じて欧米の近代的な技術や知識を早急かつ大量に学習しなければならなかったことがあった。さらには、従来の身分制による教育の差別を排除し、すべての国民に平等に開かれた学校において、個々人の能力を唯一の基準として、教育における個人主義、能力主義の原理を徹底させるという意図があった。最初の近代的な教育法である1872年の「学制」には、学校における試験制度について詳細に規定する条項が含まれていた。試験進級制度は次のように規定されていた。「生徒八諸学科ニ於テ必ず其等級ヲ踏マシムル事ヲ要

ス、故二等級毎二必ス試験アリ一級卒業スル者ハ試験状ヲ渡シ試験状ヲ得ルモノニ非サレハ進級スルヲ得ス」(第48章)。学制では、小学校は下等小学4年、上等小学4年の合計8年間とされた。また、各学年は二つの等級に分けられ、最下級の第8級から第1級までの等級が定められた。児童は、半年毎に進級試験を受けて、これに合格すると次の等級に進級する。学力不振で合格できない者は、留年(原級留置)となり、再度、同じ等級の課程を履修することになる。第1級の修了の後、あらためて課程全体をカバーする「大試験」(卒業試験)を受けて、これに合格してはじめて上等小学への進学が可能となる。上等小学でもこれと同じ進級システムが採用された。これらの進級試験、卒業試験は、かなり厳格に実施された。試験の公正さと厳格を期するために、試験制度はしだいに県単位で統一されるようになり、また受験生の担任以外の教員による試験問題の作成、地方官吏による試験問題の認可、郡書記などの地方役人や学区取締(教育行政担当者)の試験会場への臨席なども行われた。試験の可否の水準は、各県によって異なっていたが、ほぼ総点の60~70%の得点をあげることが及第の基準とされていた(斉藤俊彦 1995年 p.114)。逆に、成績優秀な子どもの場合、就学期間を短縮して進級する「飛び級」も認められた。

明治時代初期には、こうした進級試験(定期試験)や大試験(卒業試験)の他にも、「月次試験」(席次入れ替え試験)、「臨時試験」(学業優秀児の飛び級のための試験)、さらには「比較試験」(地域の学校間での学力コンクール)、「巡回試験」(県知事らが成績優秀生徒を一同に招集して試験し褒賞を授与する)など多彩な試験が頻繁に実施された。後に大正期から戦後にかけて、わが国の上級学校や高等教育めざす進学試験の競争の厳しさは、しばしば「受験地獄」と形容されるほどになるが、試験が初等学校を含めて学校文化の中に深く浸透しその日常生活に広く影響を与えていたと

いう視点からみるなら、明治時代前半のほうがはるかに「試験の時代」であったといえよう。

3. 留年(原級留置)・中途退学の多発

こうした試験進級のシステムは、当然のことながら、数多くの留年者を生み出す。また、留年を繰り返し、それが主たる原因となって中途退学する者も出現する。同じ等級で二回落第すると、退学を勧告されるという規定を設けていた県もある。19世紀後半の当時の教育統計は不備であり、全国的な留年・中途退学の数値は明らかではない。しかしながら、残されている断片的な統計資料からみても、わが国でもかつては、初等教育段階での留年・中途退学問題は、きわめて深刻な現象であった。

これらの試験では、平均して、受験者の20~30%が落第したと言われている。さらに問題を深刻にしたのは、統計上には現れてこないが、落第を予測して進級試験そのものを受けなかった「不受験」による落第者もかなりいたことである(斉藤俊彦 p.119)。いくつかの県では、この不受験落第者が、生徒総数の15~20%であったという報告もある。こうした進級試験での落第、不受験による留年は、毎年膨大な数にのぼったと推定される。

落第は、児童個人にとって不名誉で学習意欲を阻害させるだけでなく、親にも大きな経済的負担を強いるものであった。当時は、小学校でもかなり高額授業料を徴収しており、留年によって直接的に経済的負担が増すばかりでなく、就学年数が長引くことによる子どもの労働力の喪失という意味からも親の不満は高まった。そのため留年を直接的な契機として、学校を中途退学する者が続出した。

留年者の数の多さは、当時の小学校での各等級別の在籍者数の極端なカタマリにみることができる。表1は、この当時の教育統計が

残されている愛知県における等級別の在籍生徒の比率を示している。

表 1 小学校の等級別の在籍児童数 愛知県の例 1876年 - 1880年

年次	1876年	1877年	1878年	1879年	1880年
等級	児童数	児童数	児童数	児童数	児童数
上等 第1級	—	—	2	2	38
第2級	—	—	7	17	58
第3級	—	1	6	30	75
第4級	—	2	8	65	184
第5級	1	1	14	107	176
第6級	4	10	100	201	390
第7級	3	19	164	280	592
第8級	37	163	368	756	898
下等 第1級	245	363	871	1,732	2,588
第2級	435	673	1,553	2,334	3,365
第3級	988	1,372	2,769	4,050	4,737
第4級	2,461	2,399	4,293	5,504	6,874
第5級	4,961	4,694	7,065	8,450	9,699
第6級	7,315	8,758	10,151	11,689	12,276
第7級	16,508	17,163	17,861	16,473	14,472
第8級	39,123	31,329	23,686	22,106	20,686
総計	72,081	66,949	68,918	73,796	77,108

< 出典 > 国立教育研究所 『日本近代教育百年史 3 学校教育(1)』 1974年 p.539

1876年に、児童全体72,081人のうち、下等小学第8級に39,123人(54%)、第7級に16,508人(23%)、合わせると現在の小学校第一学年に相当する等級に小学校児童全体の77%が集中している。上等小学は全部あわせても0.06%とほとんど実態がない状況であった。年を経るごとに、上級等級の在籍比率も拡大し、在籍者の極端なアンバランスは是正される傾向にあるが、学制施行から8年後の1880年でも、第8級、第7級に全体の46%が集中している。第6級、第5級を加えると全体の74%である。下等の第1級に到達する者は3%をわずかにこえる程度である。要するに、1880年ごろでも、多くの児

童は小学校の2年程度の課程を履修した後、小学校を退学していったというのが実態であった。学制を廃止して制定された教育令(1879年)は、就学期間を「学齢期間に少なくとも16カ月」さらに翌年の改正された教育令は、「小学校3年間」と大幅に短縮したが、これは当時の就学の実態にあわせて法令の方を改正したといえることができる。

留年の多さは、各等級に在籍する児童の年齢の幅の大きさからも窺うことができる。表2は、当時としてはめずらしく各等級の在籍児童児童数を年齢別に分類して報告していた京都府の事例である。

表2 京都府における小学校児童の年齢別等級在籍数 1877年

年齢	6歳未満	6歳	7歳	8歳	9歳	10歳	11歳	12歳	13歳	14歳以上
上等1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3	—	—	—	—	—	—	1	1	1	—
4	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—
5	—	—	—	—	—	1	2	3	5	1
6	—	—	—	—	4	8	7	4	10	9
7	—	—	—	—	—	2	16	27	18	9
8	—	—	—	4	3	13	45	74	96	49
下等1	—	—	—	1	41	41	78	130	108	56
2	—	—	—	1	20	138	180	230	203	96
3	—	—	10	11	123	309	488	426	299	122
4	—	—	14	90	428	745	756	636	304	137
5	—	6	43	266	774	1,082	908	647	270	108
6	1	17	180	698	1,550	1,460	1,026	608	247	119
7	10	217	1,133	2,553	3,003	2,258	1,421	672	247	187
8	1,287	4,256	5,480	5,162	3,646	2,181	1,164	674	333	475
計	1,298	4,496	6,860	8,791	9,561	8,239	6,093	4,133	2,141	1,368

<出典> 国立教育研究所『日本近代教育百年史3 学校教育(1)』1974年 p.545

最も在籍者数が多い下等小学第8級の在籍者を見ると、その年齢幅は、6歳未満(学齢以前)5.2%、6歳17.2%、7歳22.2%、8歳20.9%、9歳14.8%、10歳8.8%、11歳4.7%、12歳2.7%、13歳1.4%、14歳以上2.0%ときわめて大きい。現在でいうなら、小学校一年生のクラスに幼稚園児から中学校3年生に相当する年齢幅の子どもたちが在籍していることになる。当時は、学齢未満の子どもの小学校入学が存在した一方、標準的な入学学齢(満6歳)よりも遅れて年長で入学する者もいた。そのために年長児童がすべて留年経験者であるとはかぎらないが、それにしてもこうした同一等級の中での年齢幅の大きさは、落第、それも複数回の落第の多発が現実のものであったことを示唆している。こうした結果、低学年のクラスには、さまざまな年齢、経験を持った多数の児童が混在し

てひしめきあい、一斉教授法を行う教師の教育活動をいっそう困難なものにしていったと推定される。進級の形式は、1886年に、半年ごとの等級制から一年ごとの学年制へと切り替えられたが、試験進級方式そのものに変化はなかった。

4. 試験進級制度を必要とした要因

試験進級制度は、児童が、各等級に割り当てられた所定の教育内容を確かに修得しえたか否かを確認するためのものであった。しかしながら、その厳格な実施は、数多くの留年者と中途退学者を生み出した。これは、当時における就学率の低さとともに、「国民皆学」という教育の普遍化の課題にとっては大きなジレンマであった。また試験対策の暗記や詰め込みによる教育の硬直化、一大イベントと

なりしばしば深夜や明け方にまでおよぶ試験の実施が教員や児童におよぼす負担も指摘されていた。こうした問題を抱えながら、19世紀の日本の教育界が、試験進級システムを重視し、それに厳格に実施することにこだわった理由、要因はどのようなものであったのか。

かつてこの問題について考察した天野は、「(試験進級システムは) 教育制度が全体としてまだ未整備な段階にふさわしい制度であった」として、それを次のような言葉で表現した。「そうした段階では教師の質もまちまちだし、生徒の学力も同様である。学校で実際にどの程度の教育が行われるのかには、バラツキが大きい。等級制に基礎をおいた試験進級制度は、そうした状況のなかで、教育の質を高め平準化していく、きわめて重要な手段となる」(天野 1983年 p.77)。

天野が指摘しているように、試験進級制の採用は、当時のわが国の教育をとりまく条件の未整備状況と深く関連していたと考えられる。私なりに整理を試みるなら、それは、次のような状況を指していると思われる。すなわち、なじみが薄く違和感のある教育内容、近代的教授法を訓練された教員の不足、通学率の低さ、教育条件の学校間・地域間格差の大きさ、教員の試験依存体質、などである。

- (1) 近代学校の導入当初は、米国の小学校をモデルとし、そこで採用されていた教育課程、各教科をほとんどそのままわが国に導入しようとした。教科書も外国の教科書を翻訳したり、それを模倣して作成された。こうした教育内容は、子どもや親にとってのみならず、教員たちにもなじみの薄い新奇なものであった。
- (2) 1872年に東京師範学校が設立されて以来、1870年代末までには各県に師範学校が設立されていたが、これらの学校で近代的な教授法を訓練された教員の数は、全体から見ればきわめて限られていた。教員の

多くは、旧来の寺子屋の師匠、失業した武士、僧侶や神官などがそのままその職についた。等級制や一斉教授法などは彼らにとっても知識・経験のない新奇なシステムであった。全体として見るなら、教員の学力、教授能力もまだ低いレベルにとどまっていた。

- (3) この時代にあっては、学校に登録し就学している児童でも、実際は、学校に通学しない、あるいは恒常的に出席しない者が多くいた。1870年代には、就学児童の中で、「日々出席」と継続的な出席を認められた者は、全体の70%前後にとどまっていた。こうした状態は、児童の学習の質を損なうものであった。
- (4) 学区制の下で、学校の建設、管理運営、教員給与の支給などの責任は各学区に、学区廃止後は、各市町村に委ねられた。これらの各地方教育行政単位の財政状況はそれぞれ大きく異なっていた。地域の経済・財政状況は、各学校の施設設備、教員の待遇などに直接的に影響する。都市部と農村部との教育条件の格差もきわめて大きかったと思われる。学制は、正規の尋常小学の他に、地域の状況に応じて村落小学、貧人小学など簡易化された学校形態を認めていた。また当時の交通・通信事情、さらには、地域を巡回指導する教育行政職員の不足などを考慮するなら、個々の学校の状況を国的に正確に把握することもきわめて困難であった。
- (5) 進級試験は、教員たちの職務遂行を助ける役割をはたしていたとも考えられる。力量不足から、児童や親に十分な指導や説明をできないような教員の場合でも、「そんなことをしていると試験に落第するぞ」という脅しは、子どもや親を統制するためのきわめて有利な武器となる。厳格な試験の持つ権威を教員自らの権威に置き換えることができる。かれらにとっては、試験の権威を利用しながら、生徒を管理し、教室の

秩序を維持することは比較的容易なことであつたと推測しうる。

こうした条件の中で、教育活動が展開されねばならなかった時、国家・教育行政当局者はどのような状態に置かれていたかを推測してみよう。学校が設立、運営されていたとしても、実際にその学校の内部で日常的にどの程度の教育が行われているのか、そして、子どもたちに、どれだけ確実な学力を身につけさせているのかについて、国家や教育行政当局も確信をもって把握しきれない。地方の学校や教員の教育活動にたいして十分な信頼感を持ちえない。こうした中で、国が教育の成果を評価するためには、国なり地方当局なりが、一定の学力水準を設定して試験を行い、その結果によって児童の学力達成度を確認するより他ない。試験による「品質管理」に頼らざるを得なかったのである。仮に、こうした教育条件が未整備、地域間・学校間格差が大きい状態のまま、自動進級方式を採用したとするなら、そこからは生み出される子どもの中には膨大な学力格差が生まれ、極端なケースでは小学校を卒業したとしても読み書き能力さえ身につけていない子どもが出現する可能性すらあつたと考えられる。

5 .自動進級方式への転換はいかなる条件、背景のもとに可能となつたか

わが国において、試験進級制度が廃止され、自動進級方式に転換されるのは、1900年のことであつた。当時の法令は、それを次のように規定した。

「小学校ニ於イテ各学年ノ課程ノ修了若シクハ全教科ノ卒業ヲ認ムルニハ別ニ試験ヲ用フルコトナク児童平素ノ成績ヲ考查シテ之ヲ定ムヘシ」(第三次小学校令 施行規則)

従来の子童の進級、卒業の可否を決定する学年末試験、卒業試験を廃止し、以後は児童

の「平素ノ成績」すなわち、教員による日常的な継続的な観察に基づいて児童の学力達成度を評価することを求めている。

それでは、こうした自動進級方式への転換は、いかなる条件、背景の下で可能となつたのか。ここでは、大きく二つの側面、すなわち(1)教育を提供するための条件整備の進展、(2)学校教育の目的、学校観そのものの変化、から考察してみよう。前者の視点、すなわち、先の方野の指摘のように、試験進級制度の採用が教育制度の未整備状況に由来するものなら、その諸条件の整備が進展するにつれて、このシステムの「『歴史的な』役割も終わる」(天野 p.92) ことになるはずである。ここでは条件の整備をいくつかの側面から検討する。しかし、この教育制度の諸条件の角度だけから、進級試験制度の廃止を説明することには不満が残る。なぜなら、この視点では、フランスのように、教育制度の諸条件の整つた先進国で、いまだに試験進級・留年制度が存続されている理由を説明できないからである。そこで、ここでは、第二の、学校教育の目的、学校観のそのものの変化というマクロな分析枠を設定して、両者の相互関係において試験進級制度廃止を説明する解釈を試みた。

(1)教育条件の整備、教職の専門能力の向上

第一の要因は、近代校の導入から約30年を経て、教育の未整備状況が改善され、地域間・学校間格差も縮小し、全国的に教育条件の標準化がかなりの進展をみせたことである。前記の項目にそつて、その改善状況を見るなら次のようである。

(1) 教育課程は、欧米諸国をストレートに模倣し、20科目以上にもおよぶ多数の教科を教えようとするものから、しだいに整理統合され基礎的教科に集約されていった。教育内容もわが国の実情に合わせてしだいに精選されるようになる。翻訳教科書もしだいに姿を消していった。1881年に、文

部省は「小学校教則綱領」を定め、それまで県や地域の状況によってかなりの相違が見られた教育課程の統一化のための基準とする。国による教育課程の基準の設定は、さらに1886年の「小学校の学科及其程度」、1891年の「小学校教則大綱」などによりより明確なものとしてゆく。

- (2) 1886年の師範学校令、1897年の師範教育令などを通じて、教員養成制度を拡充する努力が続けられた。同時に教員免許制度も整備された。正規の教員免許を取得するには、師範学校を卒業するか、あるいは、教員検定試験を受けてそれと同等の学力を認められねばならなくなった。もちろん、教員免許を所持しない無資格教員も多く、その比率は1890年にはまだ小学校教員全体の半数をこえていたが、1899年にはその比率が31%、1901年には20%以下に下がるなど、教員の学歴、資質は急速な向上を見せていた。
- (3) 1890年代以降になると児童の就学率、出席率ともに改善されはじめる。1891年に就学率が50%を超える(出席率は74%)と、1895年61%(同80%)、1899年73%(同83%)と就学率、出席率ともに順調に向上している。1886年の第二次小学校令は、4年の尋常小学校への就学を義務教育とした。地域の状況に応じてこれに代わって3年以下の小学簡易科を設けることを容認していた。1900年の法令改正により統一的に尋常小学校4年間の義務教育制度が確立される。
- (4) 帝国憲法の発布に前後して、市制・町村制(1889年)、および府県制・郡制(1890年)が制定され、地方行政制度の基本的骨格が定められた。これに伴い、第二次小学校令、および「地方学事通則」が公布され、地方教育行政の機構と権限が明確に規定されるようになる。これにより、地方教育行政の機構が整備されることで、文部大臣 県知事 郡長(郡視学) 市町村(学務

委員)という教育行政の基本系統が整備される。こうしたことを通じて、地域間での教育条件の格差の是正、全国的な標準化が進展をみせていた。

- (5) こうした変化と対応するように、教員たちの意識や行動にも変化が見られた。教員の中には、試験対策を念頭において、子どもに機械的な暗記を強いたり、知識を詰め込む注的な教授法に批判を強め、当時わが国に紹介されはじめたペスタロッチやヘルバルトらの教育思想や教授理論をベースにした新しい教授方法(開発主義教授法、五段階教授法)を熱心に試みる動きが見られた。こうした教授法を普及するための講習会や研修には数多くの教員の参加がみられた。教授法の伝習や教員の相互研修をはかるために各地に教育会が設立される。それらほしだいに、郡や県単位の教育会へと発展してゆく。1883年には、全国的教育者団体として大日本教育会が結成される。1896年には、同様の組織である国家教育社と合併して「帝国教育会」と改称される。これらの教員団体は、各種の教育研究調査活動、教員の待遇改善のための国庫補助制度化の運動などを推進した。また、1890年代後半以降、教員を主たる読者とする教育雑誌が相次いで創刊されている。専門職意識に目覚めた新しい教員像が見えはじめている。

こうした条件を総合して見るとき、近代学校の導入から約30年を経て、日本の初等義務教育は、一定水準の学歴や専門的力量を持った教員を全国の学校にほぼ均等に配置することができるようになったのであり、また教育課程・教科書・教授方法・教育行政機構・学校施設設備の面での改善、全国的な標準化もかなりの進展を見せていたことになる。言葉を変えるなら、学校運営体制や教員の専門的能力に対する社会的な信頼感が高まったと言えよう。どの地域やどの学校でも、子どもたちにほぼ同じ水準の教育を提供しうる体制

がかなりの程度整えられたことになる。

従来の試験進級制度にともなうデメリット、すなわち、教育の硬直化、試験の実施の負担増、多くの留年・中途退学者の出現、親や地域の財政的負担増などはあまりにも大きなものであった。いちいち進級試験によって個々の児童の学力達成度をチェックしなくとも、全体的にみて児童に一定水準の学力が確保されているであろうという蓋然性と信頼性が高まるようになれば、自動進級方式への転換を求める声が高まるのは当然である。もちろん、個々の児童の学習能力には個人差があり、自動進級方式においては、結果として進級した児童の間に学力のバラツキが出るというリスクが伴う。しかし、教育条件の標準化が進展すれば、そのバラツキはある程度の幅の中におさまる可能性は高い。1900年当時の日本が、すでに自動進級方式採用による児童の学力バラツキ出現のリスクをコントロールしうるほどの十分な教育条件を整えていたとは言いがたい。しかしながら、少なくとも、それを支える教育条件の基盤は完成しつつあるという政府の判断と、今後もその整備に力を注ぐという政府の意思が、自動進級方式への転換という政策を採用させたものと考えられる。

(2) 教育目的、学校観の変化

教育条件の整備、標準化の進展とともに、当時の政府をして自動進級制度の採用に踏み切らせた理由は、もう一つ他にあると考えられる。それは、教育目的そのものの、学校観それ自体の変化ということである。近代学校制度導入初期の教育の目的は、文明開化の旗印の下、西欧先進諸国の近代的な知識・技能・文化を早急に取り入れて国民を啓蒙することにあった。そのため、学校では、国民にとっては馴染みの薄い、生活の現実からは遊離した抽象的な教育内容が教えられた。それは、知識や技術の獲得を重視した、いわば知育中心の教育であった。

しかしながら、1880年代になると、このような、西欧化志向の啓蒙主義的教育政策にたいする反発の動きが現れてくる。宮廷官僚など政府の内部の保守的な勢力を中心に、西欧化による風紀の乱れを指摘し、伝統的な道徳規範の復興を求める声も高まる。彼らは、天皇に働きかけ1879年に「教学聖旨」を下させた。それは、教育の基本的方針として、仁義、忠孝、愛国心などの伝統的儒教倫理を重視すべきことを指示していた。それまであまり重視されていなかった修身を最も重要な教科として位置づけることになった。こうした傾向は、1890年の「教育勅語」の発布でより一層明確なものとされた。

同じ1890年に公布された第二次小学校令は、それまで法令では明確に規定されていなかった小学校の目的を次のように規定した。「小学校ハ児童身体ノ発達ニ留意シテ道德教育及ビ国民教育ノ基礎並其生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」(第1条)。ここでは、(1) 児童身体の発達に留意、(2) 道德教育および国民教育の基礎、(3) 生活に必須な普通の知識技能、の三つの目的が順序づけて併記されていることが注目される。ここでの国民教育とは、国民国家の一員として日本人に必要とされる技能や知識の訓練を意味している。従来の知識中心の教育では、最後の(3)知識技能の修得がほとんど唯一の中心的な目的とされていた。体育教育や学校での保健衛生の指導などを通じて児童の健全な身体的発達を図ること、道德教育・国民教育を重視することが、知識技能の修得と同等、ないしは、それ以上の目的と位置づけられるようになってきている。なお、この時期に体育教育が重視されるようになった背景には、試験を多用する学校教育が、子どもに過剰な負担を強いており子どもの健康や発育を損ねているという批判に加えて、日清と日露の二つの大戦を経験する中で、軍部などから兵士の体位向上を求める要請が強くなってこともある。いずれにせよ、従来の知育一辺倒から、知育・

徳育・体育のバランスのとれた子どもの調和的発展へと学校教育の目的そのものが拡大深化されてきたといえよう。

試験、特に筆記試験は知識技能の修得の程度を測定するには有効な手段である。しかしながら、道徳教育・国民教育や体育教育の成果は、試験によって表示することは困難である。これらは、学力という数値に換算しえないものである。また、留年によって、さまざまな年齢、経験、体格の子どもが同じ教室に混在する中で、道徳教育や体育教育を効果的に行うことはきわめて困難である。留年や飛び級による児童の年齢と学年の不一致、さらに逆転現象は、先輩・後輩関係など年功による秩序の形成、集団的帰属意識の形成、朋友間での友情と信頼の醸成などを強調する儒教的な国民道徳とはしだいに相いれないものとなってきたと推測される。

自動進級を採用することによって、児童の学力に多少のデコボコが出たとしても、それは許容範囲である。すべての児童を一定の年数、学校に留めることこそ重要である。学校は、シツケや道徳、同じ年齢集団の中での訓練や社会的協調性、臣民としての忠誠心、健全な身体の育成など、知識獲得に劣らず重要なものを提供すべき場である。すべての者が義務教育を修了することこそ重要である。こうした学校観が支配的になって来た時に、日本は、初等教育段階での学力試験による進級制度を放棄し、年齢・在学年数をベースにした自動進級方式に転換することに踏み切ったといえよう。

1900年に自動進級方式に転換して以後、それによる全体的な児童の学力の低下を指摘するような議論はほとんど見られなかったし、進級試験方式の復活を求める声も聞かれなかった。自動進級方式は、比較的スムーズに、日本の教育界に受け入れられていった。20世紀に入ると、日本の小学校における留年問題、中途退学問題は大きく改善され、やがては、疾病や貧困による長期欠席などの例

外を除いて、この問題は事実上解消されてゆく。

6 . 結論

多くの途上国と同じように、かつて日本の初等教育は、留年・中途退学の問題に悩まされた。それは、直接的には、厳格な試験進級制度の実施から生み出されたものであった。当時、日本の教育を提供するための諸条件はいまだに未整備であり、とりわけ、多くの教員の専門的能力に問題があった。こうした状況の中で、日常の教授活動において、子どもたちに、どれだけ確実な学力を身につけさせることができるか、国も教育行政当局も確信を持ってないでいた。端的に言うなら、厳格な進級試験を頻繁に繰り返すことは、学校や教員の仕事ぶりにたいする不信心、不安感を前提としていたと言えるかもしれない。試験による教育の「品質管理」が必要とされた。しかしながら、約30年間の経験の後、日本は、試験進級システムの廃止に踏み切った。それを可能にしたのは、教育諸条件の整備、全国的標準化の進展であり、特に、一定の力量を備え専門的意識に目覚めた教員集団を全国的にほぼ均等に配置しうる体制の実現に見通しがついたことであった。試験進級制度の廃止は、学校観の変化も反映していた。学校に期待される主要な役割は、子どもたちに西洋近代の知識・技能をできるかぎり早急に詰め込むという知識中心のものから、しだいに、ナショナリズムや国民道徳の形成や健全な身体の発達をも重視するものへと変化していった。ここには、保守的な儒教倫理の復活や軍国主義の影響という否定的な側面もあったことも事実であるが、ともかく、この時期以降、日本の教育は、児童の知育・徳育・体育の調和的発展をめざすようになった。知育はともかく、徳育や体育は、同一年齢集団で行うことがより効果的であることは言うまでもない。こうして、日本は、少なくとも義務教育

の段階では、試験進級方式(学力主義)を廃止し、自動進級方式(年齢・年数主義)へと転換する道を選択したのである。

現在、先進諸国の中では、唯一フランスが初等教育段階での試験進級・留年制度を存続させている。フランスが教育を提供する諸条件の整備において十分な水準に達していることは明らかである。しかしながら、「良い意味でも悪い意味でも『知性主義』を特徴としている」(石堂 p.118)フランスでは、成績不振児の留年も、逆に「飛び級」も、「合理的な学力主義」として正当化される傾向がある。ちなみに、フランスの植民地支配を受けたアフリカ諸国において留年問題がきわめて顕著な現象も、このフランス流の知育重視の学校観の伝統ということである程度、説明ができるかもしれない。また、ラテンアメリカにおける「留年の文化」の存在も、19世紀後半に、(厳格な学力進級主義を重視し積極的に留年をさせる教員を高く評価する傾向があった)フランスとドイツの師範学校の影響を強く受けたことにその遠因があるという興味深い説もある(Wolff 1994 p.22)。

開発途上国においても、深刻な留年問題を解消するために、自動進級制度を採用すべきであると主張する声はしばしば聞かれる。しかしながら、一方で、自動進級制度の採用にたいして教員組合が率先して反対運動を展開するという事例も見られるように、「留年をさせたがる教員」、「児童の進級・留年を支配するカギを握ることで自らの権威を保持しようとする教員」の存在がこうした動きにブレーキをかけていることも見落とすことはできない。開発途上国の留年・中退問題は、もっぱら児童本人とその保護者側の問題や学校インフラの未整備に焦点を当てて論じられることが多い。初等教育における留年・中退問題への取り組みということで、日本の歴史的経験から示唆されるものがあるとするなら、途上国における留年・中退問題にも、学校観そのもの特質や、教員たちが自らの専門的職責

をどのように認識しているかという教員文化の観点からの光を当ててみる必要があるのではないか。

参考文献

- 天野郁夫(1983)『試験の社会史』 東京大学出版会
- 天野郁夫(1997)『教育と近代化 日本の経験』 玉川大学出版部
- 石堂常世(1996)『フランス ---- 知性主義の教育的挑戦』 石附実 編 『比較・国際教育学』 東信堂
- 石戸谷哲夫(1967)『日本教員史研究』 講談社
- 海後宗臣 監修(1971)『日本近代教育史事典』 平凡社
- 国立教育研究所(1974)『日本近代教育百年史 3 学校教育(1)』 国立教育研究所
- 『日本近代教育百年史 4 学校教育(2)』 国立教育研究所
- 斉藤利彦(1995)『試験と競争の学校史』 平凡社
- 斉藤泰雄(2001)「基礎教育の開発10年間の成果と課題 ジョムティエンからダカールへ」 江原裕美 編 『開発と教育』 新評論 pp.301-320
- 陣内靖彦(1988)『日本の教員社会 歴史社会学の視野』 東洋館出版社
- 中内敏夫、川合章 編(1970)『日本の教師3 職場のしくみ』 明治図書
- 牧 昌見(1971)『日本教員資格制度史研究』 風間書房
- 文部省(1972)『学制百年史』 ぎょうせい
- Eisemon T. O.(1997), *Reducing repetition: issues and strategies* UNESCO-IIEP
- Masunori HIRATSUKA et.al.(1978), *Modernization of Education in Japan Research Bulletin of National Institute for Educational Research* No.17 pp.1-85
- Kihei KOIZUMI, Ikuo AMANO(1967), "The Process of Eradicating Wastage in Primary

Education: Japan's Experience” *Research
Bulletin of National Institute for
Educational Research* No.8 pp.1-22

Wolff L. et.al.(1994), *Improving the Primary
Education in Latin America and the
Caribbean.*

World Bank Discussion Papers No.275