

日本人と「集団主義」
—「学校集団主義」に着目して—

藤原 正 篤

目次

はじめに

1. 「集団主義」とはなにか
 - 1.1 一般的な「集団主義」とは
 - 1.1.1 戦後日本の「集団主義」
 - 1.1.2 現代日本の「集団主義」
 - 1.2 「集団主義」比較と動向
2. 学校教育と「集団主義」
 - 2.1 「学校集団主義」とは
 - 2.2 集団主義の希薄化の否定
 - 2.2.1 いじめ問題の側面
 - 2.2.2 不登校問題の側面
3. 「学校集団主義」の原因
 - 3.1 「道徳教育」
 - 3.2 「教育制度」
 - 3.3 原因のまとめ
4. 「学校集団主義」を超えて

おわりに

引用・参考文献

図表

はじめに

「集団主義」というテーマを選んだ動機は、筆者のこれまで学校生活や友人関係等においてどこか「息苦しさ」や「生きづらさ」を感じたことがきっかけとなっており、その原因が学校における「集団主義」的な環境にあると思ったからである。また、多くの人が感じていると思われるその「息苦しさ」に対して、個人的になにかしらの納得を得たいと思ったからでもある。

ただ、「集団主義」と言ってもそれが果たしてよくないことであるのかどうかはわからない。「集団主義」とは反対の意味を持つ言葉として知られる「個人主義」と比べても、それぞれよい面とそうでない面は併存している。一方で、例えば政治学的側面において一定の平和や統制が期待できる意味での「集団主義」を学校教育の現場にまで求めることに関しては、反対せざるを得ない。個性や主体性を求めている現代の教育方針において集団主義的な環境は本来のあるべき姿ではない。しかし、本論を執筆するにあたって研究を続けた結果、現在「学校」内における集団主義的な環境は蔓延しているという考えに至った。

そこで、これまで学校生活で聞き続けた「空気を読む」ことや、「スクールカースト」、「いじめ問題」、「不登校」など、得体のしれない「普通」に対して従順であることを求められているような雰囲気、すなわち学校における「集団主義的傾向」の現状を明らかにするとともに、なにが原因であるのか、そして実現可能な改善点はあるのかを追究することを本研究の目的とする。

そのために、初めに現代の日本では既に「希薄化」しているとされている「集団主義」（高野 2008）は、学校教育現場においては未だ強化の一途を辿っていることを提示し、「学校集団主義」（自分定義）顕在の根拠を「いじめ」や「不登校」などの諸問題から明確にする。そして、「学校集団主義」蔓延の原因を「道徳教育」と具体的な「教育制度」の側面から捉え、できる限りの改善点を追求していく。

その上で一章では、「集団主義」の定義を説明し、戦後日本から現代日本の「社会」としての集団主義的動向を比較するとともに、「日本人＝集団主義」の通説が正しいかどうかの判断を先行研究を元に見直す。

二章では、一般的に語られる「集団主義」とは離れ、学校教育現場に限定した「集団主義」的環境を定義し、現代教育の諸問題（「いじめ問題」と「不登校問題」）を根拠に、第一章の先行研究で得た知見である「集団主義の希薄化」を本論で否定する。

三章では、主に二章で定義した「学校集団主義」の原因を、日本の道徳教育や教育制度に求め、社会の変化や現状などから追及する。

そして最後に四章では、前章までを参考に日本人にある「仮想の同一集団」を提示し、次に「学校集団主義」に対する「改善策」や「対応策」について考察する。

1. 「集団主義」とはなにか

1.1 一般的な「集団主義」とは

まず、「集団主義」と一概に言っても、これは使用される文脈や側面において多様な意味を含んでいる言葉であり、一つの意味に統一することはほぼ不可能である。辞書¹⁾によると、「集団主義」とは、『個人と集団の関係において、個人は集団と心理的な一体感をもつとともに集団の目標や利害を自分のものよりも優先させていくという集団中心の考え方』とある。また、政治的側面としての「集団主義」や、経済思想としての「集団主義」（時に「集産主義」とも言い換えられるが）、宗教的「集団主義」など、同じ「集団主義」でも厳密に一つの意味として落とし込むにはあまりに用途が分かれ過ぎており、またいわゆるニュアンスの違いといった問題も出てきてしまう。

一方で、普段の生活において「集団主義」という言葉が持つ意味に、ある程度共通の理解が持たれていることは間違いないだろう。「集団主義」の反対を問えば「個人主義」と答えられ、「ワン・フォー・オール」のスローガンはまさに集団主義的な意味を含んでいると理解ができる。すなわち、世間一般的に認識されている「集団主義」とは、「ある環境下において、個人よりも集団を優先すること」に他ならない。その上で、「集団主義」に果たしてどのような意味が付加されるかは、文脈や学問的側面によって大なり小なり左右されるのである。

これらの事柄を、本稿における「集団主義」の大体のイメージとし、以下本章では日本の社会における「集団主義」とその変化に着目する。そのために第一項では、第二次世界大戦後の最初の「日本人論」の代表として知られるルース・ベネディクトの『菊と刀』（1946=2005）²⁾と、石澤靖治の『日本人論・日本論の系譜』（1997）を通じて戦後の日本社会の「集団主義」を考え、第二項では現代日本の「集団主義」の理解について異議を唱えた高野陽太郎の著書、『「集団主義」という錯覚』（2008）をベースにして日本の社会の実態を探っていく。

1.1.1 戦後日本の「集団主義」

はじめに、戦後日本の「集団主義」を捉えるにあたって「日本人論」の元祖でもある『菊と刀』を紹介する。まず、この『菊と刀』の著者であるルース・ベネディクト本人は日本への滞在記録がない。この著書は主に戦中と戦後日本の民俗を文化人類学的視線を取り入れながら、文献や資料（他人の経験は含む）を用いて研究されているものであり、彼女自身の経験が語っているものではない。それでもなお、彼女の著書は日本と欧米諸国を客観的に比較し、基本的かつシンプルに「日本人」を研究した戦後初めての「日本人論」であったことを初めに記しておく。

¹⁾ 「コトバンク」ブリタニカ国際百科事典、<https://kotobank.jp/word/集団主義-77196> (2018-12-5)

²⁾ 本論は長谷川松治訳の『菊と刀』（2005）の日本語訳から引用する。

『菊と刀』ではまず、日本という国はアメリカをはじめとする諸外国との比較において、「はなはだしく異なった行動と思想の習慣を考慮の中に置く必要に迫られた」(Benedict 1946=2005:11)と書かれている。さらにベネディクトは、戦中のアメリカと日本の主な相違点として、勝利や希望への価値観をあげている。曰く、アメリカは「物質力」を根本としていたが、日本は数少ない物質力を補う形で「精神力」を用いて戦争をしていたと言う。ベネディクトはその根拠に「カミカゼ特攻隊」や「軍隊用問答書」を挙げており、確かにこれまでの日本の歴史の中のスローガンや教訓等を思い出してみても「精神力」に基づくものばかりであることは否めない。例えば、1894年の日清戦争後に登場した「臥薪嘗胆」³という言葉がある。その他にも有名なもので「欲しがりません、勝つまでは」、「贅沢は敵だ」、「進め一億火の玉だ」など、1937年の国民精神総動員政策に基づくいわゆる「国家のための自己犠牲の精神」が日本では広く伝えられ、戦時における精神論を確立した。現代のスポーツ実況でも「気合でねじ伏せた」とか、「気持ちで抑えた」などといった表現がよく使われているのは事実であることから、大きな間違いであるとは言えないだろう。そしてこのように当時の戦時下において、国家優先の精神論は日本国民に根深く存在した「集団主義」的意識をさらに煽ったと言える。

また、ベネディクトは同書において「日本の家庭には非常に顕著な連帯性がある」(Benedict 1946=2005:76)と述べ、階層的組織には家庭と同様に確立された繋がりがあり、全体的に日本の歴史は極めてカースト的であるとまとめた。家督は父から子へという世襲的階級制度が基本であり、封建制に基づく身分制度を見ても上下の関係ははっきりしている。身分間で大きな流動性はなく、生まれはその地位を意味していた。こうした日本の上から下の構造は欧米文化にはない「恩」や「義理」といった概念を生み出し、戦後日本人の「恥の文化」を形成したとベネディクトは言う。「恥の文化」とは、受けた「恩」や善悪を問わない「義理」を返済すべきものとして、それが遂行できないことが「恥」とであると捉えることである。また、日本人は自分が失敗し「恥」をかくことを極力回避するために、自然と争いを最小限にとどめるようになったと石澤(1997:11)はベネディクトを解釈する。さらに、石澤(1997:13)は戦後敗戦国としてアイデンティティを否定され、自らを喪失した日本人にとって、欧米諸国が「恥の文化」と日本を定義したことはある意味で「自分たちのよりどころを見つけたような気」がしたのだろうとも考察している。

次に、戦後日本はアメリカ主導の元、天皇を中心とした専制的な権力を排除されたが、ベネディクトは戦後のアメリカの介入以前から、日本の階層の上層に位置する人は自らのほしいままに権力をふるうことはなかったとし、それこそが日本の特異性であると言及している。しかし、こういった権力構造には常に隠れた集団や勢力が暗躍し、象徴的地位に対する支持を募ることに努力しているという。その上で彼女は、日本人は「私利や不正に対して反抗はするが、決して革命家にはならない。彼らは彼らの世界の組織を、ずたずたに引き裂こうとは企てない。」(Benedict 1946=2005:370)と論じている。つまり、日本人が抵抗をする際、社会というシステムそのものを破壊しようとするのではなく、社会の形はそのままにしながら抵抗するという最も保守的な改革を重んじているのである。

このように、第二次世界大戦において欧米諸国(主にアメリカ)の質量に対抗するべく

³ 日清戦争後の三国干渉の際に広まった。目的のために苦勞を重ねることを指す。

打ち出した集団主義的精神論は、これまでの強固な上下の関係により刷り込みが行われたと言えるのではないだろうか。むしろ、ここまで明確な「自己犠牲」を遂行するために他の方法が利用されたとは考えにくい。階級や身分制により半無意識的かつ断続的に「習慣化」された精神は、欧米人にとって「異質」に映るほどわかりやすく集団主義的であったと言える。また、失敗による「恥」を避けるような文化が根強く、その失敗を恐れたからか戦争を経てもなお自身の社会システムの崩壊につながるような大きな革命は求めず、結果的に保守的な社会にとどまったのである。

以上がルース・ベネディクト著『菊と刀』(1946=2005)と、石澤靖治著『日本人論・日本論の系譜』(1997)を参考にした戦中・戦後の日本の社会の考察結果であり、このような当時の日本の実態、そして戦前から根付いている無意識的な精神を含め、極めて「集団主義」的であると捉える。

1.1.2 現代日本の「集団主義」

続いて、東京大学で認知科学を専門とする高野陽太郎教授の著作『「集団主義」という錯覚』を参考に、現代⁴までの日本の社会を考察していく。

この著書では「日本人論」や「日本文化論」において散々語られてきた「日本人=集団主義」という通説に対して真っ向から否定する姿勢をとっている。高野はまず、これまで様々な研究者が行った過去の実証実験や研究の中から特に「集団主義」と「個人主義」に直接関連している研究を客観的に選択し、①「行動」について質問等を用いて行った調査研究、②同調についての実験研究、③協調についての実験研究という三つのカテゴリーを設定し、それらの研究を元に日本人ないし欧米人と比較した日本人の「集団主義的行動」を調査した。

一つ目の質問等を用いた調査研究において高野は二つの調査結果⁵をまとめており、いずれも日本とアメリカ(日本人とアメリカ人に行った質問)の比較研究となっている。そして調査の結果、これまで浸透していた「日本人=集団主義的」で「アメリカ人=個人主義的」という通説に有意な相関は見られなかったのである。むしろここでの調査では、様々な質問に対する回答の多くはアメリカ人の方が集団主義的という結果を表しており、日米間に通説を支持するような大きな差は見られなかった。

次に、高野は「同調」についての実験研究を調査している。まず1950年代にアメリカの社会心理学者ソロモン・アッシュがアメリカ人に対して行った実験⁶を軸に、アッシュと同じ方法を用い日本人に対して同じ実験を行った四人の研究者の実験結果を比較している。そこでは、各実験対象者が自分の意見を曲げてでも多数の意見に同調するかどうかの割合を調べたもので、アッシュの研究結果では実にアメリカ人の37%が同調したとある。そして、日本人に同様の実験を行い比較した結果、どの調査においても日本人の同調率はアッシュの実験において示された37%を下回っていたのである。つまり、「日本人=集団主義」の通説に対してはここでも否定的な結果が得られたと語っている。

⁴ 著書が発行されたのは2008年。

⁵ Leung & Iwasaki(1988)と、Triandis et al.(1993)の研究結果

⁶ Asch, S. E. 1956, "Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority", *Psychological Monographs*, 70(9, Whole No.416)

三つ目に、「協調」についての実験研究についてである。ここでは、高野は1980年代の山岸の実験⁷を元に、これまでの日本人論における通説が正しいか否かを調査している。実験について簡単に説明すると大きく二つの条件があり、一つ目は①各自形成されたグループで全員の協力が最大であるとき、そのグループに対する報酬も最大となること、そして②逆に一人でも非協力的な場合、残りのグループのメンバーには十分な報酬がいきわたらないといった条件下で行われた実験である。そして驚くことにこの協調行動の実験の結果、アメリカ人よりも日本人の方が所属するグループに対して非協力的であることがわかった。高野は、他のいくつかの研究結果も並べているが、いずれもアメリカ人と日本人の間に通説を支持するような有意性は見られず、結局ここでも高野は「日本人論」の通説を否定して見せたのである。

最後に、高野はこれまで調査した実証実験19件をまとめ、日本とアメリカの集団主義的傾向の関係の結果を「日>米」、「日=米」、「日<米」の三つに分け、グラフに示した。(高野2008:65) そこでは圧倒的に「日=米」のカテゴリーが占める割合が多く、「日>米」の割合は実に1割にも満たなかった。これをもって高野はこれらの研究は日本人論の通説(「日本人=集団主義」)をまったく支持していないと結論付けたのである。

1.2 「集団主義」比較と動向

第一項では、1940年代の戦中・戦後の日本の社会を主に「日本人論」から捉え、「集団主義」的であると考察した。さらに、「日本は集団主義である」という事実かどうかは定かでないことであっても、多くの間で何十年経っても「通説」となるほどの納得や理解が得られ、バイアスやステレオタイプという域を超えた「集合的無意識」⁸ができたと考える。これについては高野自身も、『(日本人自身も含めて)世界中のひとたちが「日本人は集団主義的だ」とかたく信じこんでいるという状況は、いまもってすこしも変わっていない。』高野(2008:32)と認めている。一転して、二項では高野陽太郎によって「日本人=集団主義」の通説を次々と反証されたことにより、少なくとも現代においては日本人は集団主義的ではないのかもしれないと言った疑念を残すこととなった。「実証実験」の結果や「調査研究」といった客観的かつ具体的な数値からも、「日本人=集団主義」には根拠がないのである。ただ、高野が行った研究がやや古かったため、最近の日本の「集団主義」に関して論じられている資料を調べたが、結局黒石・佐野(2009)が行った日本の大学生に対する研究でも同様に、日本人の集団主義的傾向は見られなかったとある。このようにデータで反証されたからには、日本の社会はまったく集団主義的とは言えないにしろ、戦前や戦中に比べその傾向は明らかに低下、もしくは「希薄化」しているといわざるを得ない。高野の言葉を借りるのであれば、現代の日本の社会や、個人の意識としてある「集団主義的傾向」は単なる「文化ステレオタイプによる錯覚」であり、実際は欧米諸国の方が集団主

⁷ Yamagishi, T. 1998, "The provision if a sanctioning system in the United States and Japan", *Social Psychology Quarterly*, 51(265-271)

⁸ スイスの心理学者カール・グスタフ・ユングの提唱した分析心理学の概念。『人の行動を支配することの多い無意識の力のうち、本能的傾向ならびに祖先の経験した行動様式や考え方が遺伝的に受継がれてきたものをさす』

義的傾向にあるとさえ示している。

2. 学校教育と「集団主義」

前章の最後で、先行研究をもとに本論は日本の社会における「集団主義的傾向」は「希薄化」していると位置づけ、かつての「日本人論」の通説は錯覚であり高野の説を支持する姿勢をとった。しかし、それらの研究はどれも「日本の社会全体」という大きな枠組みにおいての話であり、もっとミクロな場所や環境においても同様と言えるわけではない。例えば、家族という小さな社会に関して言えば、「親」から「子」への力関係は明白であり、また「親」が「子」へと及ぼす影響は大きいことから、集団主義的な育みが行われていると言えるかもしれない。他にも、複数の友人といるときでさえ「集団」やその意志に従わなければならない雰囲気生まれることもあるだろう。これらのように、しばし「集団主義」を捉えるにあたって議論される「同調圧力」や「協調性」、集団へと「同化」することが求められるような環境は「日本の社会」のさらに細かい部分においてなおも顕在ではないだろうかという一つの疑問が浮かぶのである。そこで、本章ではその一例として日本人に限らず、ほとんどの「子ども」が体験するであろう「学校」という社会の一部を切り取り、現代日本の「学校」における特有の「集団主義」的環境が存在すると仮定する。その上で、その「学校」における集団主義的環境を作り出す「根拠」や主たる「原因」はなんであるのかを以下で追究していく。

2.1 「学校集団主義」とは

最初に、これまでの研究の中で具体的に「学校」や「教育」と「集団主義的傾向」を密接に関連付けて研究されたものや、それに類したものは見つからなかったため、本章を進めていくうえで新たに「学校」での「集団主義的傾向」について定義をする。まず、本論の冒頭で述べたように「集団主義」という言葉の意味は、文脈や観察する側面によって多岐にわたる。ここで重要視するのは主に「集団主義」という言葉の持つ特性であり、「どういった状況を生み出すか」である。

例えば、今城（2018）が引用したリアクタンス理論⁹の解釈として「集団主義文化では多くの場合、リアクタンスは抑圧され、圧力への承諾が求められる」とある。これはいわゆる「同調圧力」と置き換えられる。同じように、「集団主義」とは明言していないが、集団状況における「同調圧力」について青木・星・佐藤（2006）は「同調圧力とは、周囲が設定する基準ないし期待に添って行動するように作用する圧力」と定義している。また緒方（2015）によると、日本人論で語られている集団主義では、「和の尊重」や「異分子の排除」などの要素があるという。さらに大塚（2017）の『共同体主義の企業観』では、企業を例に「共同体」という言葉で言い換えられてはいるが集団に変わりはないため、彼の言

⁹ ブレーム（J. W. Brehm）が提唱した「心理的リアクタンス」

う「和の尊重」や「忠誠心」はここでいう「集団主義」の特性に当てはまると言える。

以上を踏まえ、本論において定義する「学校教育」における「集団主義的傾向」の性質としては、①集団（もしくはマジョリティー）への同調、ないし②和（調和）を尊重し乱さないことを求められ、③個人的な訴えや意見が出しづらいような状況である。そして、そのような学校の集団主義的環境を総じて「学校集団主義」と改めて定義し、本論を進めることとする。

2.2 集団主義の希薄化の否定

一章一節では、高野陽太郎の日本人論（集団主義）批判についてまとめたが、彼が「日本人＝集団主義」は錯覚であると反論したのはあくまで日本の社会ないし日本人という大きな枠の中でだけである。その中でも、高野は一部において学校でのいじめ問題にも触れてはいるが、そこでは「いじめは集団主義社会である日本だからこそ多い」というそれまで謳われてきた前提を検証するべく、「であるなら日本より個人主義的な欧米諸国の方がいじめの割合が少ないのか」という問いを立ててしまっている。ここで問題であるのはいじめの「割合」だけを調べてしまっていることにある。本来「いじめ」のような問題を考える際、その背景には様々な理由や被害者の意思が介在するため、数のみの統計を取ってもあまり意味はない。むしろどういった理由でいじめられ、どういった集団主義的性質が働いているのかを調査しなければ意味がないのである。

また、筆者自身の主観的な経験に基づくものではあるが、今まで通ってきた日本の学校において「学校集団主義」を感じる場面はいくつもあった。「スクールカースト」などはその中の代表的な例である。そうはいっても、経験を根拠にして恣意的なバイアスをかけてはならないため、本論では一切の経験は含まないことをひとまず押さえておく。その上で二節では、前章までの先行研究による日本の集団主義の「希薄化」を否定し、現代の集団主義の顕在化の例として挙げた「学校集団主義」の根拠を、集団内における「生きづらさ」を最も顕著に示すような問題として「いじめ問題」と、「不登校問題」を位置づけ、二つの側面から調べることを目的とする。

2.2.1 いじめ問題の側面

高野（2008）による「いじめ問題」の捉え方には一つ大きな問題点がある。それは日本とアメリカの「いじめ」の割合を比較した際、それぞれの国での「いじめ」の原因や理由を追究しなかったことである。これまでの通説において「いじめ」が「集団主義」的特徴の強い現れだとしたら、その原因や理由がどこにあるのかまで調査する必要がある。そこで、本項では日本の「いじめ問題」について、文部科学省のまとめた『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』を元に「学校集団主義」に該当するような傾向ないし特徴がないかどうかを追究する。

まずはこの資料を参考に、日本の小・中・高と特別支援学校のいじめの件数を把握する。最初に明記しておくべき点として、日本の「いじめ」の定義は昭和 61 年、平成 6 年、平

成 18 年、平成 25 年にそれぞれ変化しており、現在の定義では平成 25 年のもの¹⁰と同様である。また、平成 18 年までの「いじめ」は「発生件数」をもとに調査されているが、それ以降は「認知件数」となっており 17 年から 18 年の増加は著しいことを踏まえておく。その上で、資料から読み取れることは以下の三点である。(表 2-1)

①改定後にあたる平成 25 年以降だけのデータを見ても「小学校」のいじめの「認知件数」が他を抜いてダントツに多い。

②平成 23 年から 24 年にかけて劇的な増加がみられ、近年では上昇傾向が続いている。

③最新の平成 29 年のデータでは過去最多となる 40 万件を記録した。

このように、近年のいじめの認知件数は全体を見ても増加傾向にあり、その中でも小中学校が数字のほとんどを占めていることがわかる。

次に、「いじめ発見のきっかけ」¹¹のデータを見てみると、全校種を合わせても「本人からの訴え」にあたる割合は 18%と全体の 2 割を切っている。加えて、発見の原因の半数(52.8%)を占める「アンケート調査などの学校の取組により発見」からも分かるように、「いじめ」の被害者たる生徒が直接声を上げて訴えることが非常に難しいことを示している。

また、「いじめの態様」¹²の統計から、全校種合わせて半数以上(62.3%)に該当する態様が「冷やかしからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」となっており、さらに 14%もの被害者が「仲間はずれ、集団による無視をされる」とある。ここでも総じて、ほとんどのいじめは物理的な「暴力」という形をとるのではなく、同調への圧力ないし間接的な「排除」から成るものであることが読み取れる。

これらはいずれも平成 29 年という現代日本の学校におけるデータであり、いじめの性質も「学校集団主義」の傾向や特徴(①集団への同調、②和(調和)を尊重し乱さないこと、③個人的な訴えや意見が出しづらい状況)とほとんど一致している。つまり、現代日本の「学校」における「いじめ問題」の側面は、集団主義的傾向がみられると言える。

2.2.2 不登校問題の側面

次に、日本の「不登校問題」に焦点を当てて「学校集団主義」を考えていく。まず「不登校児童生徒」¹³とは、文部科学省の定義より『何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にある者(ただし、「病気」や「経済的理由」によるものを除く)』¹⁴とある。(これ以降「不登校児童生徒」は同定義と同じ文脈で使用する)

¹⁰ 平成 25 年度の「いじめ」の定義は以下のようなものである。

「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為(インターネットを通じて行われるものも含む。)であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの」

¹¹ 文部科学省初等中等教育局児童生徒課、「平成 29 年度 児童生徒の問題行動・不登校等 生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」、(3-5) 31

¹² 注 11 に同じ、(3-7) 33

¹³ 年度間で連続・または断続して 30 日以上欠席がある児童生徒対象

¹⁴ 注 11 に同じ、70

初めに、先ほどと同じく文部科学省の調査結果をもとに現状の把握を行う。(表 2-2) 現在の調査において、平成 29 年度の日本の「不登校児童生徒」の数は小中学校を合わせて 14,4031 人であり、こちらも「いじめ問題」同様で過去の調査の中で最も多い数字となっている¹⁵。また、小中学校の両方において平成 24 年度からの「不登校児童生徒」の増加は継続している。特筆すべきは中学校のデータで、実に 31 人に 1 人の割合で「不登校」になるという数字があることである。つまり、仮に一クラスの平均が四十人程度であれば、確率的に一つのクラスあたり一人以上の「不登校児童生徒」が在籍しているということになる。加えて、「不登校児童生徒」の在籍学校の調査¹⁶の結果、日本全国の中学校の 87.3% (小学校では 56.2%、全国平均 66.8%) が「不登校児童生徒」が在籍していると回答しており、現在の「不登校問題」は局所的な問題ではなく、日本全体の問題となっていることがわかる。

二つ目に、「不登校」の要因¹⁷がどのようなものであるのかを見ていく。文部科学省の調査によると、まず自分が「不登校」であると回答した児童生徒にその主たる要因を聞き、各自を五つの分類に分けそれぞれ学校と家庭に係る状況を調べた (①「学校における人間関係」に課題を抱えている、②「あそび・非行」の傾向がある、③「無気力」の傾向がある、④「不安」の傾向がある、⑤「その他」)¹⁸。そして「家庭」における状況を除き主たる要因として多かったのは、小中学校それぞれに共通して『いじめを除く友人関係をめぐる問題』であった。小学校は全体の 18.9%の児童が、中学校では全体の 28.2%もの生徒が該当した。さらに『いじめ』、『教職員との関係をめぐる問題』、『クラブ活動、部活動等への不適応』、『入学、転編入学、進級時の不適応』の四つの状況を合計したところ、小学校では全体で約 9%、中学校では全体で約 12.5%に上る。言い換えれば、小学校では四人に一人が、中学校では四割以上の「不登校児童生徒」が「環境」への「不適応」を訴えたのである。これは要するに「学校」が当該児童生徒にとって「居づらい」場所になっているからであると捉えられ、「不登校問題」の側面においても「学校集団主義」に関わる傾向や特徴が確認することができた。

また、同調査において文部科学省は、小中学校において「不登校」となる児童生徒のほとんど半分が前年度から「不登校」を継続していること¹⁹が明らかとなっている。つまり、「不登校」となった児童生徒の半数は、相変わらず学校というものは「居づらい場所」であり続けているということである。それが意味することはすなわち、以前から「問題」であるとされてきた「不登校問題」は、現代においても変わらず環境の改善が難しいことを示している。²⁰最新の調査において「いじめ」も「不登校」も過去最多(認知数)であっ

¹⁵ 高等学校における不登校児童生徒の数は大幅に減るが、その理由として考えられるのは義務教育でなくなり個々の選択肢が増えたからであると推測する。

¹⁶ 注 11 に同じ、73

¹⁷ 文部科学省初等中等教育局児童生徒課、「平成 29 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」、85

¹⁸ 明記はされていないが、数字を見る限り複数回答可能だと思われる。

¹⁹ 注 17 に同じ、96

²⁰ ただ今年になって文部科学省は、これまで「不登校児童生徒」に対して「問題行動」をとる者として扱ってきたが、ようやく「不登校児童生徒」が「問題行動」を起こしている

たことからそれは明らかであると言える。

以上をまとめると、現代日本の社会であっても、その中に存在する特定の社会（本稿では「学校」に着目）に限り、発生している「いじめ問題」の件数の増加やその集団主義的性質、または「不登校問題」の児童生徒数とその原因等を考慮するならば、現代において日本の「集団主義的傾向」は「希薄化」されていないと言えるのではないだろうか。詰まるところ、「学校集団主義」は顕在であるということになる。

3. 「学校集団主義」の原因

前章では、これまでの「日本人＝集団主義」の通説を批判した先行研究を否定し、現代の日本における諸問題を取り上げ、「学校集団主義」の顕在化を示した。

そこで、本章では現代の「学校集団主義」を成立させてしまっている原因を追究するべく、まずいくつかの仮説を立てる。その一としては、日本の「学校教育」の根幹として存在する現代の「教育制度」を挙げたい。その理由として、日本の「学校」がどうあるべきか、またどのようなことをするべきかを明確にしている「法律」や「決まり事」は教育現場への影響は少なからず出るものであり、教育に従事する者や、関係機関らがそれら「決まり事」を実行することによってその時々の「学校」の環境を形成すると考えるからである。

次に、人間の「思想」や「態度」を直接的に学ぶことができる授業として「道徳教育」があることに注目する。仮説その二として、「道徳教育」とは、そういった意識無意識を問わず「教育」された「思想」や「態度」により、少なからず「学校集団主義」を作り出す当事者としての児童生徒の育成を助長していると考えられる。

そしてこの二つの仮説は共に「学校集団主義」の原因の一つとして捉えられ、以下一節及び二節では、その理由を実際の例や歴史的事実を元に、考察する。

3.1 「道徳教育」

道徳というものについて少しふれておくと、まず戦前までの「道徳」には現代の「道徳」に代わる「修身」という教科が存在した。「修身」とは、日本人として相応しい「臣民」²¹になるよう目標が設定されており個人、社会、さらには国家に至るまで現代でも有名な「教育勅語」を元に制定されていたのである。そしてついには 1903 年に教科書として国定化され、ますます国民の思想統制が強化されたことが背景として存在する。その後の「修身」は 1946 年にアメリカ主導により解体され、その代わりとして「公民科」が登場するが、

のではなく、「不登校」という状況そのものが「問題」なのであると主張している。これによる学校や教室の認識や環境の変化が望めるかは、実際まだ不明である。

²¹ 旧憲法下における君主民、つまり天皇に使える国民のことを指す。

1947年の学習指導要領（試案）によって「公民科」は消滅し、公民、地理、歴史、修身の総合科目としての「社会科」が新設された。しかし、1950年、第二次アメリカ教育使節団報告書の中で、『「道徳」が「社会科」という科目の中だけで教育することは望ましくない、具体的な科目としてではなく学校教育全体で行われるべきだ』といった解釈で述べられており、同時に「道徳教育」が教科あるいは科目となれば、昔の「修身」と同じような内容になってしまう恐れがあると指摘を受けた。事実、アメリカでは「道徳」といった具体的な科目は設けておらず、それに代わる様々な時間を他の教科の時間の中から見出している。

ところが、このような指摘があったにもかかわらず、1957年の教育委員会の方針で「特設道徳」として「道徳」の時間を設けることが発表された。理由としては、学校全体では「道徳」の効果が不十分であると感じたため、それを補う形で「特設道徳」を導入するというのである。このような時代の背景がある中、「道徳」という教科は様々な文言が加えられ、1989年学習指導要領においては新たに四つの視点として「主として自分自身に関すること」、「主として他の人とのかかわりに関すること」、「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」、そして「主として集団や社会とのかかわりに関すること」が現れた。この、新たな四つの視点の中で「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の視点は、これまでの目標の中では1958年度学習指導要領以降はあまり触れられてこなかった部分である。であるにも関わらず、「集団や社会」との関係を「道徳」で重視するべきだと記されたのは甚だ疑問である。吉田武男の著書『「心の教育」からの脱却と道徳教育』（2013）でも、『この四つの区分の仕方は、かつての昭和33（1958）年の『学習指導要領』とは異なり、目標と内容との関連性をまったく欠くものであった。それにもかかわらず、四つの区分は、その後の教育界では、まるでアプリオリのもののように受け取られ、何の疑問も呈せられることもなく、その後の改訂の際にそのまま引き継がれている。』と述べている。

さらに2002年、文部科学省から「心のノート」という教材が登場し「教科書」としてではなくあくまで「補助教材」として急速に配布されることとなり、ますます「道徳」はその形を確固たるものにしていった。そして2008年学習指導要領において、道徳教育の目標として付け加えられた項目として小学校低学年では「みんなのために働く」、中学年では「多くの人々の善意や支えにより、日々の生活や現在の自分があることに感謝し、それにこたえる」とある。そればかりでなく同年には「道徳教育推進教師」が新たに誕生し、2015年改訂では「特別の教科である道徳」として改訂されたのである。戦後一度解体された「道徳」は時代の変化に伴い、現代においてもはや「道徳」は「制度化」そして「体系化」され、内容の定まった「科目」として強化の一途を辿っていると言える。

以上のことから分かるのは、日本の「道徳教育」の「体系化」が著しいこと、それからその「体系化」された教育の中で「集団や社会とのかかわり」や、「みんなのため」、「多くの人に伝える」ことが非常に多く明言されており、目的となっていることである。こうした教育では、「全員」に同じ道徳観を養わせ、正しさに単一の「答え」があるとして学んでいく恐れがある。もしそのような暗記科目同様の形がとられることがあれば、それこそ「集団主義」の傾向が強いと言えるのではないだろうか。戦後アメリカから指摘されてもなお「教科」として実践しようと試み、同時に「集団」や「社会性」に対する精神を養おうとする姿勢が多々見られることから、やはり「学校集団主義」の原因の一部を担っているのは、こうした「体系化」された「道徳教育」によるものであると解釈できるのではないだ

ろうか。

3.2 「教育制度」

次に、「学校集団主義」の原因を探るにあたって「教育制度」に関しての三つの側面から調査していく。

一つ目は教育基本法についてである。この法律は昭和 22 年に制定され、その後 2006 年に新たに公布・施行され、主に教育の理念や教育行政に関する基本的な法律として制定されている。大まかにその理念を説明すると、「世界の平和」と「人類の福祉」を実現するためにありとあらゆる精神を備えた人間を育成し、「伝統」を守り「文化の創造」を目指す教育を進めることである。こうした教育に関する法律は上から「日本国憲法第 26 条」、「教育基本法」、そして「学校教育法」とあり、順により具体的かつ現場に沿うよう三段階に分かれて存在する。今現在、それぞれの憲法・法律に存在する「理念」や「前文」、「内容」までのすべてを把握し、日々教壇に立っている教師がどれだけいるのかは定かではないが、全 18 条の「教育基本法」と全 146 条に上る「学校教育法」を覚えられている人数は限られるだろう。正直なところ、ここまで多くの「法律」を設けることに意味があるのかどうかについては甚だ理解ができない。そのように捉える理由としては、他の国の法律を見ても「教育基本法」なる法、またはそれに代わるような法は少なく、我が国の「教育基本法」は世界的に珍しいものであるからである。というのも、文部科学省の資料の中でいくつかの国と日本の「教育基本法」を比較したものが²²。例えば、アメリカでは現在連邦体制をとっており州ごとによって法律や条例は少しずつ変わっているため、各州の教育目標や内容も差異がある。そのため、全国（連邦）レベルにおける「法律」というものは比較的少なく、「教育基本法」に相当するものは存在しない。州法における教育法は存在するが、どれも理念や原則等を定めたものではないという現状である。また、イギリスやドイツでも同様に「教育基本法」に準ずるような理念や原則を定めた形式的法律は存在しないとある。一方で「教育基本法」に相当する法律が存在する国もある。例えば、文部科学省によると中国、韓国、ロシア、フランスは理念や原則などを明記した「教育」に関する法律があるという。しかし、これらの国での「教育基本法」なるものはいずれも 2000 年以前に施行されたであり、日本は調査の中でも唯一 2000 年以降に施行されている。加えて、改正前よりもその項目を増やしていることもわかっている。果たして自治体が全国に多数存在する日本においてこれだけ統一かつ形式的な姿勢に拘り、その理念を前面に押し出すような教育体制を重視することは疑問である。

二つ目は、日本の「入学式」から見る教育の姿勢についてである。まず、多くの日本の学校の「入学式」、「卒業式」における共通点は①学校長の挨拶、②国歌斉唱、③父母の参加、そしてなにより④正装である。①の学校長の挨拶に関しては、あまり表立った問題はなく、「ほぼ毎回」形式的に存在する「挨拶」という点以外はさほど必要性以上の疑問は感じなかった。しかし②の国歌斉唱に関しては、度々世間を騒がせている問題として認知さ

²² 文部科学省『各国における「教育基本法」に相当する法律について』
http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/data/004/index.htm (2018-12-10)

れている上に批判も多い。この「国歌斉唱」は様々な自治体の教育委員会から教職員へ、職務命令として発せられていて、強制力もあるという。事実、「公務員」として仕えている以上、教育委員会からの職務命令は「服務」であるとされ、実行を余儀なくされる。しかし、この国家斉唱命令に関して批判が上がると、一部からは「ならば、公務員を辞めればいい」との意見がしばしば出るのである。裁判にまであがった判例を見ても、ほとんどの場合その強制や命令無視に対する戒告処分は「違法ではない」との結果になる。このような、命令や法に対する「絶対視」はこういった案件に関わらず、様々な状況においてみられるのではないだろうか。他にも批判の例として、国歌斉唱に似たようなものでアメリカでも忠誠の誓い（Pledge of Allegiance）が学校等においてよくみられるが、ほとんどの場合この宣誓は生徒や教員に対しての強制力はなく、各自宗教や国籍により自由な振る舞いを許されているため、日本の「国歌斉唱」とは性質がまったく違うと言える。③と④に関しては他国と比べた記事²³が多々あり、それらによるとそもそも「入学式」なる文化が他国ではあまり見られないものであると述べている。実際アメリカ、フランス、イギリスなどでも日本のように決められた「服装」や、プログラムはなく、軽いオリエンテーションや案内等で終わる場合が多い。特にアメリカでは入学に関する様々を省略し、登校日や授業日のみを設けられている州もあり、その場合児童生徒はあらかじめ決められた教室に各自集合するだけとなっている。加えて、父母の役割としては単なる「送迎」で終わることも珍しくはない。それに比べ「形式」や「服装」にこだわった「入学式」を児童生徒並びにその父母にまで求める日本の学校文化は、他国と比べてもいささか過剰に映ってもおかしくはない。

三つ目の側面は、日本の義務教育の「原級留置」すなわち「留年」についてである。まず前提として、日本の義務教育では「留年」というものは存在しない²⁴。日本の義務教育は基本的に「年齢」に応じて学年が定まっているため、帰国子女等の例外がない限り既定の学年へと所属することになる。また義務教育段階での「原級留置」（留年）という制度そのものは存在する上に、その権限は今も校長にある。しかし、現状その権限は形骸化しており義務教育における過去の件数は、高等学校の場合とは異なりその数も実態も公表されていない。学校教育法で定まっている「原級留置」についての改訂も主に「高等学校」にのみ触れており、まるで義務教育課程からは目を背けているかのようにもとらえられる。一方で、ベルギー、オランダ、ポーランド、アメリカなどは義務教育段階から「留年」にあたる制度は存在し、日本とは違ってしっかり機能している。それらの国々では当該児童生徒に対して、所属学年におけるふさわしい学力がないと判断された場合、留年を勧められたりするのである。その代わり、上級学年や上級クラスに相応しい学力があると判断された場合はたとえ小学校であっても「飛び級」同様の処置が存在する。つまり諸外国においては、各学年に「年齢」という壁は存在しない国も多く、こういった場合単純に個々の能力に応じた評価がなされるのである。このような比較から、日本の教育システムにお

²³海外在住者のレポート『【海外には入学式がない！？】世界の卒業式・入学式は日本とこんなに違う！』<https://www.howtravel.com/news/graduation/>（2018-12-10）

²⁴ 私立学校ではごく稀に「留年措置」の例もあるが、その場合「公立学校」への転入を勧められるケースもあるという。

る「原級留置」は、その名義だけ存在しているにすぎず、実際の能力とは無関係に進級をさせていることがわかる。決定的な根拠があるとはいえないが、その背景には「全員一緒に」といった行政からの見えないメッセージが存在するのではないだろうか。

3.3 原因のまとめ

以上を踏まえて、「道徳教育」と「教育制度」には現代日本の「学校集団主義」を成り立たせている要因が含まれていると言える。

現在の「道徳教育」は、解体された戦前の「修身」から一度は教科でなくなり、アメリカ同様学校全体として育むものと位置付けられたが、1957年の発表及びその後の学習指導要領改訂を経て再び「教科」として定められた。新たに定められた「道徳」は、その目的に集団や社会に対しての精神を養うことを重視したことに加え、道徳を指導するための教員（道徳教育推進教師）まで設置を試みている。このような完全に「体系的」となった「道徳教育」は、当初アメリカが目指していたものとは180°異なるものであり、日本人の固執した「主義」染みたものを感じる。ここで恐れるべきことは、完全に「体系化」された「道徳教育」において、児童生徒の考え方や発想が「統一的」になってしまうことである。

また、「学校集団主義」の原因の一つとして三つの「教育制度」的側面として「教育基本法」、「入学式」、そして「原級留置（留年）制度」を挙げたが、いずれも日本人の異常なまでの「様式」に対する絶対視が見られ、内容よりもその「形」に拘る姿勢がうかがえた。他国と比べても、必要以上に感じる法令や、理念・原則の数々、「式典」の確立されたプログラムや服装の規定、または足並みをそろえることだけに重視した「留年」制度の形骸化など、「制度」の面でも過剰な保守性や体系を遵守する「文化」、あるいは「主義」を感じるのである。

4. 「学校集団主義」を超えて

ここまでの流れで、一章では先行研究で見られた「日本人＝集団主義」通説の批判、及び「日本は集団主義ではない」という主張を否定し、その例として「学校集団主義」の存在を唱えた。次に、「学校集団主義」の根拠・問題点として挙げた「いじめ問題」と「不登校問題」、及びその原因として考えられる現代の「道徳教育」と「教育制度」の二つの側面を見てきた。二章の結論としては「いじめ問題」からは声の上げにくさと共に排他的側面がみられ、「不登校問題」からはその背景に環境や集団への「適応」ができないことが挙げられた。同時に、それぞれの認知件数や児童生徒数が近年増加の一途を辿っていることを示し、「学校集団主義」の根拠として捉えた。三章では「道徳教育」並びに「教育制度」の過剰な「体系化」を解釈し、「学校集団主義」の原因の一部であると位置づけた。

初めに、これまでの論を踏まえて一つ仮定できたことがある。研究の背景、並びに研究を進め、「集団主義」を考えていく上で常に付きまとう、前意識的なものが日本人の多く

に存在するのではないか。少なくとも日本人には過半数が所属する、ないし所属していると考えている「とある集団」が存在しており、その集団は設定された「体系」や「様式」を最も優先し、その理念に属さないものには徹底して「帰属」を求めるという「前提」があるのではないだろうか。本論では、一章の一節において一般的な「集団主義」の定義を「ある環境下において、個人よりも集団を優先すること」とした。本論で言うところの「学校集団主義」の場合、「とある環境下」とは「学校や教育行政の設定する法・理念・様式」であり、「集団」とはここでいう「とある集団」にあたる。また、「とある集団」とは、「全員」が同じ方向を目指し、同じ考え方をしていると「信じられている」ものであり、これに属さないごく一部のいわゆるマイノリティーを無理矢理この集団に「帰属」させる傾向が見られる。なぜなら、この「とある集団」はマジョリティーである自分たちが「正しい」と思って行動しているからである。わかりやすい例で言うと、日本人の「空気を読む」文化はまさにこの「とある集団」への帰属を促す行動そのものであると言える。日本の学校におけるいじめの在り方も、その容態は「排他的」であり、不登校の理由も「対人関係」や「環境・集団への不適応」が多くを占めているという状況を見ても、現代日本の学校において「マイノリティー」となってしまった者がいかに「生きづらい」かが顕著であると言える。こういった日本人の前意識的「とある集団」を、「仮想の同一集団」と名付けることとし、ほとんどの日本人が抱え込み、所属しているものであると仮定する。

その仮定を裏付けるものとして、これまで語られてきた社会に貢献するべく全員が同じ目標・同じ精神を養うため「体系化」された「道徳教育」を推し進める「教育行政」や、古くから存在する「様式」をこの上なく重要視する日本人の「意志」は、今日の「学校集団主義」の原因を作り出してしまっていると言える。故に、このような制度を崇め、「多くが正しい」と考える環境下では「仮想の同一集団」という前提ができてしまうのも当然のことである。しかし、多くの児童生徒が「生きづらい」と感じている状況を当然の一言で片づけていいはずがない。このような現代の凝り固まった日本の「教育」は、一刻も早く改善すべきだと考える。

そのための一歩として、現実的かつ改善につながるような点は大きく二つある。一つは現在の教育行政の指示系統や権力構成を分散化することである。現在、文部科学省や教育委員会といった教育行政の中心となる機関が、全国単位での目標を定め、全国共通の教育課程や教育法が存在しているが、そのような統一的な構成を一部解体もしくは分散することを提案する。例えば、「学習指導要領制定の自治体委任」が考えられる。今の日本の学習指導要領は、全国で統一された学習の「内容」とその「目標」が記されているが、アメリカのような連邦国家ではその地域に応じた学力レベルや目標の設定が州に一任されているため、学習指導要領も州ごとに違いがあり、当然教育法規等も「州法」によって異なるものがある。もしこのアメリカのように、各自治体（都道府県等）へ「教育法」や「学習指導要領」の中身を決定する権利が与えられた場合、その地域の環境に応じた「学習目標」や「内容」を設定することができるため、各地域の「特色」や「個性」が出せるのである。こういった「特色」や「個性」は、全国レベルで蔓延する「同一集団」をまず、自治体レベルで解体できる要素であり、経済状況・就学状況・学力レベル・専門性などに応じたミクロな対応までしやすくなるメリットがある。

二つ目に、現在の学校における進学・留年制度の見直しを提案する。現代の日本の学校

における「いじめ」や「不登校」の原因の多くは概ね環境への「不適応」が絡んでいると思われる。また、義務教育の進学における絶対的価値観は個々の学力の到達度よりも年齢に依存している。これらの諸問題を包括的に解決するためにはまず、留年（原級留置）制度の活性化と進級における基準の明確化が必要である。具体的にはまず、進級における条件を一度見直し児童生徒個人に対して目標を明らかにする必要がある。これは学校側による「不適切」ないし「恣意的な」留年を防ぐためである。次に、形骸化された今日の留年制度を再活性化させ進学基準に満たなかった者、もしくは「進学を希望しない者」に対して留年を選択可能にすることを奨める。これにより、現環境や集団に「不安」を感じる児童生徒や、不完全と感じ再度履修したい科目がある人に対するの対応策となり、同時に「いじめ」被害者や「不登校」児童生徒に対しての「選択肢」になれるだろう。また、学力目標に未到達の者のみでなく、「留年」を選択できる者も含めることから、「仮想の同一集団」に対して少しでも多くの「その他」が現れ、自然とその根底にある『「全員」が同じ方向を目指し、同じ考え方をしている』という先の「前提」を覆していくことにもつながると考える。

おわりに

結果、「日本」という大きな枠組みとは異なり、学校教育現場という限定された環境においては本論で定義するところの「学校集団主義」が存在し、その原因が日本人の前提としてある「仮想の同一集団」にあると提示した。

残された課題としては、正直「学校集団主義」を唱えるにはまだまだ「根拠」や「説得力」に欠けると感じることである。情報収集不足はもちろんのこと、抜粋した問題点や原因が本当に「学校集団主義」を形成しているかはまったくもって不明であり、正当性も定かではない。提示した解決策である「留年」についても、逆にこの「留年」という選択が差別を生む可能性があるわけであり、そもそも大人を含めた日本社会全体が年齢で判断する文化があるため、学校だけでなくもっと上から変える必要があるのではないかという指摘もあった。一定の効果があつたとしても、決して「学校集団主義」が解消するとは言えないという指摘も至極もつともなものである。それを踏まえた上で、今後の課題としてはこれからさらに理解や共感が得られ自信が持てるような「直接的根拠」を追究し「学校集団主義」を成立させていくことが必要だと考える。

また、本論ではこれまで一貫して「集団主義」に対して否定的な態度をとってきたが、確かに集団主義的傾向や性格がすべてにおいて「悪い」というわけではない。状況によっては適切な判断等を下すためには「個人よりも集団を優先すること」は大切であり、「ワン・フォー・オール」の精神は臨機応変に対応すれば正しい教育となり得るだろう。しかし、他国と比べてもこれほど顕著に映るほど日本の「学校集団主義」は根深く、そして多くの人が「無意識」であることがわかった。加えて、ここで挙げた他にも必ずどこかに問題点や原因があるにも関わらず、近年多くの研究者からは「日本人＝集団主義」ではないとされ、日本の集団主義は希薄化していると論じられている。そういった状況の中でも、時折

「生きづらさ」を感じてきたからこそ「学校集団主義」は大きな「問題」であると考え、このような問題提起をするに至った。この先、時代の変化に伴い様々な変化がどの分野でも起こり得るが、「学校」という「人間」を育てる上で最も基本的な場所を改善していかないことには、法や制度、ましてや国を考えることは不可能であると思う。

参考・引用文献

青木保, 2005, 『「日本文化論」の変容—戦後日本の文化とアイデンティティー—』中央公論新社

青木俊明, 星光平, 佐藤崇, 2006, 「集団状況における協力意向の形成機構—一同調圧力と手続き的公正が肯定的に作用する場合—」『土木学会論文集 D62 巻』 43-53

石澤靖治, 1997, 『日本人論・日本論の系譜』丸善株式会社

今城周造, 2018, 「個人主義・集団主義が高圧的説得への抵抗に及ぼす効果：抵抗の動機としてのリアクタンスと調和維持」『学苑・人間社会学部紀要 No.928』 1-7

大塚祐一, 2017, 「共同体主義の企業観—日本的経営論における「企業共同体」との比較を通じて—」『RJIS Vol.25』 81-92

緒方かすみ, 2015, 「若者のビール離れと日本的集団主義の変化」早稲田大学社会科学部総合研究別冊『2015年度学生論文集』

海外在住者のレポート『【海外には入学式がない！？】世界の卒業式・入学式は日本とこんなに違う！』<https://www.howtravel.com/news/graduation/> (2018-12-10)

黒石憲洋, 佐野予理子, 2009, 「「ふつう」からみた分配行動(9) —集団主義的傾向との関連から—」『日本パーソナリティ心理学会発表論文集』 18, 40-41

コトバンク「集合的無意識」<https://kotobank.jp/word/集合的無意識-77207> (2018-12-5)

コトバンク「集団主義」<https://kotobank.jp/word/集団主義-77196> (2018-12-5)

佐藤晴雄, 2014, 「現代教育概論」学陽書房

杉万俊夫, 2010, 『「集団主義—個人主義」をめぐる3つのトレンドと現代日本社会』『集団学力』 27, 17-32

高野陽太郎, 2008, 『「集団主義」という錯覚—日本人論の思い違いとその由来—』新曜社

田中智志, 橋本美保, 2014, 「教育の理念・歴史」—藝社

不登校ナビ「義務教育下の中学校・小学校で留年はない」

<http://futoko-support.com/retardation/> (2018-12-10)

船曳建夫, 2010, 『「日本人論」再考』講談社

堀内正博, 大島正嗣, 岩井千明, 森田充, 2012, 「組織内集団的意思決定と集団主義・権力格差・男性らしさ：日本・中国・香港・ロシアの国際比較」『青山総合文化政策学』 17-39
文部科学省『いじめ対策に係る事例集』

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/09/25/1409

466_001_1.pdf (2018-11-20)

文部科学省『いじめの定義』

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/08/20/1400030_003.pdf (2018-11-20)

文部科学省『各国における「教育基本法」に相当する法律について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/data/004/index.htm (2018-12-10)

文部科学省初等中等教育局児童生徒課「平成 29 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」(2018-12-5)

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/_icsFiles/afieldfile/2018/10/25/1410392_1.pdf (2018-11-20)

山岸俊男, 2010, 「心でっかちな日本人—集団主義文化という幻想—」ちくま文庫

湯川次義, 2018, 「よくわかる教育の基礎」学文社

ヨアンナ, マリノフスカ, 2015, 「日本のコマーシャルで見られる個人主義と集団主義」『大分大学国際教育研究センター年報』60-72

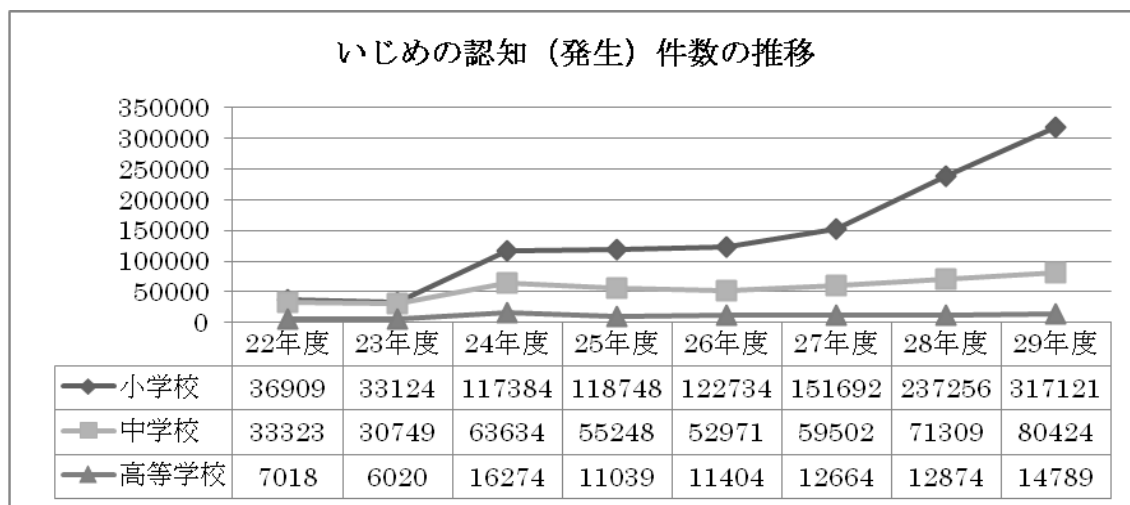
吉田幸恵, 2015, 「1960年代・1970年代の社会的養護制度・政策の展開—集団主義養護論および全国養護問題研究会の動向を手掛かりに—」『子ども学研究論集』23-36

吉田武男, 2013, 『「心の教育」からの脱却と道德教育—「心」から「絆」へ、そして「魂」へ—』学文社

Ruth Benedict, 1946, “THE CHRYSANTHEMUM AND THE SWORD: Patterns of Japanese Culture”, Houghton Mifflin, (=2005 長谷川松治訳『菊と刀—日本文化の型—』講談社)

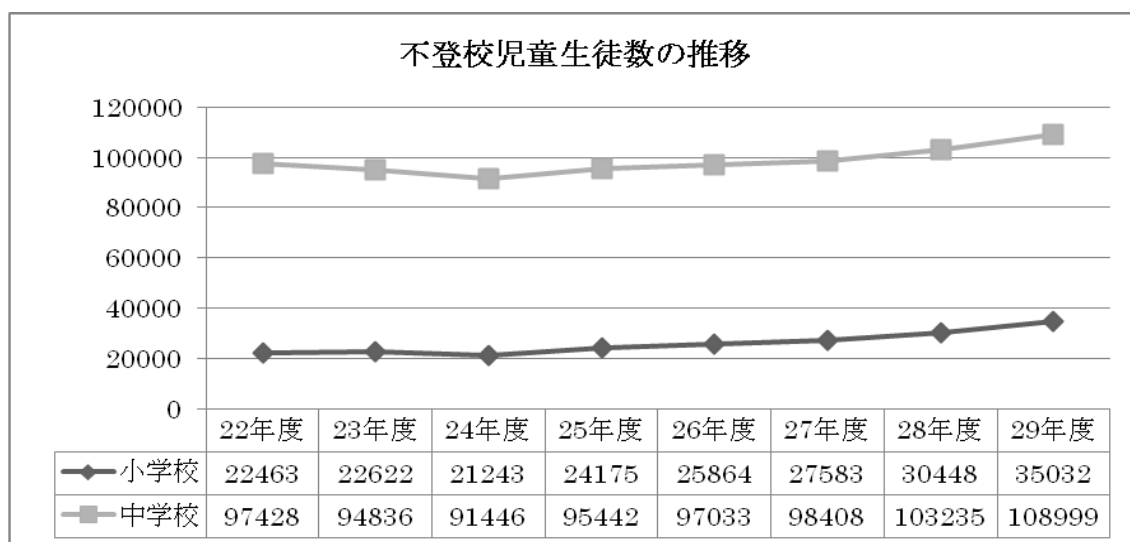
図表

表 2-1



「文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2018）『平成 29 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』（24）」「著者作成」

表 2-2



「文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2018）『平成 29 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』（72）」「著者作成」

