

● (日) 太田 雄 编著

● 王智新 译



战后 日本教育史

教育科学出版社

战后日本教育史

〔日〕大田尧 著

王智新 译

教育科学出版社

(京)新登字第111号

战后日本教育史

[日]大田尧 著

王智新 译

责任编辑：赵连杰

教育科学出版社出版、发行（北京·北太平庄·北三环中路46号）

各地新华书店经销

北京顺义燕华印刷厂印装

开本：850×1168毫米 1/32 印张：10.5 字数：263,000

1993年2月第1版 1993年2月第1次印刷

印数：00,001—2,000册

ISBN 7-5041-0917-7/G·877 定价：6.90元



作者大田尧近照

序

——致中国读者

我们所撰写的《战后日本教育史》，这次能在中国出版中文本，得到中国朋友的阅读，我们感到非常荣幸。说是战后，但光阴如箭，上次战争结束至今，几乎快过去整整半个世纪了。但是，我们仍在使用“战后”一词，这是因为我们在内心深深地发誓：绝不能让过去我们犯过的挑起战争的罪行重犯。从这一意义上讲，我们今后还要继续使用这个词，使这个“战后”成为一种永恒，决不让它再成为下一次战争的“战前”。我们撰写本书，正是出于这一目的。我们的这一想法，这次若能通过此书的翻译出版而得到广大中国朋友的理解的话，那么就没有什么比此事更能令人高兴的了。尤其因为在上次的战争中，给中国人民造成了无法用语言来形容的巨大的痛苦的正是我们。

本书的历史记述，包括由我执笔的末章在内，基本上都写到1970年底为止。现在重新读来，那以后教育史的总潮流并没有发生什么值得特别补充的重大变化。从国家的教育政策方面来讲，中曾根康弘前首相曾设立的“临时教育审议会”是贯穿整个80年代的大事件。这一审议会一改日本过去决定教育政策方向的教育审议会成员均由文部大臣任命这一惯例，实行总理大臣直接任命制，由实业界、学术界、教育界及文学家等方面的人士组成。并且，其秘书处也不仅仅有文部省的官员，还有其他各部委的官员，形成了一个十分庞大的、日本教育史上前所未有的教育审议会组织。其背景就是我在本书末章中也曾经谈及过的“教育荒废”已经发展到了政府也无法再放任不管的地步了。政府是别有所图的，

他们所在研究的教育战略方针与其说是想如何鼓励帮助在“富裕的社会”中为丰富自己的人性而拼命努力的青年们，还不如说是在渡过了石油危机以后，面向21世纪，日本如何继续保持经济增长、维持它在国际社会中作为经济大国的地位。这对肩负一国政治、经济重任的政府及权力来讲，是理所当然的。同时，80年代中，政治家们对教育改革的关心，不仅仅是日本，在欧美先进国家中都有，属于一种共同的现象。但是，就我们教育研究者、教育家的观点来看，在经济增长政策下所发生的教育荒废，其原因全在于迄今为止的政治、经济优先的政策，以及在这一政策中，教育只被单纯地看成是一种手段。因此对那种想在不妨碍追求利润的唯国利至上的政策之前提下，企图进行些小修小补，用“教育改革”来解决“教育的荒废”的做法，我们是断然不能赞成的。

但是，与迄今为止的以文部省为中心的教育政策相比，临教审的教育改革提案，在其性质上来讲，又有很微妙的区别。这一不同主要表现在“教育的自由化”这一口号上。在临教审中对迄今为止的自上而下的、以文部省为中心的教育政策进行了严厉的批判。举一个简单的例子来说吧，向儿童们提供的餐食的菜单，以前都是由文部省准备的，包括教育内容在内都十分僵死划一。这在临教审中引起了争论，文部省方面的委员与其他方面的委员为此曾争吵得不可开交。主张“自由化”的委员们认为，父母有选择自己孩子所上的学校的自由，其中还包括放松教科书检定制度等要求，他们的意见归纳起来就是一句话，要准备多种菜单，使“教育”的“消费者们”有选择的自由。根据同样的观点，对以公民馆为中心的带有官方色彩的社会教育进行了改革，鼓励自由建立各种设施，以便能为巨大的私人团体、企业提供开设讲座的方便。另外，用“终身学习”这一词来改变学校教育为中心的观点，为迎接今后的社会变化、高龄化社会的到来，将国民的学习机会扩大到国民的整个有生之年。

这种“教育自由化”的政策，实际上体现了一种社会政策的意志，是想把教育改造成“自由市场化”。因此，与其说是“教育的自由”(freedom of education)，倒不如说是“教育自由化”，也就是放宽国家的规定，讲得极端点，就是将谁都可以自由地经营教育这一资本主义市场原理引进教育领域。使各种各样的学校、课程多样化，扩大利用者的选择范围。

对此，我们的观点是，教育是要自由的，但根本原理与政府提倡的完全不同。我们并不认为儿童呀、家长们只是被动的教育购买者，只有在教育市场上购买教育的自由。相反，我们主张要尊重孩子们边成长边进行选择的权利，反对将现在大人的想法片面地强加给儿童，而是应积极地告诉他们，世界上有各种观点，但是对未来的选择应让孩子们自主地去判断、选择。为此，必须严格地对孩子们进行培养、教育，让他们学会用自己的头脑来进行判断。我们认为这才是教育自由的真正含义。与那种对儿童采取自由放任的态度或溺爱的观点完全不同，而是严格地培养有实事求是地用自己的脑袋来进行科学判断能力的思维主体。为此，大人不能片面地将自己的观点强加给儿童，而是认真地培养他们自己独立思考。这就是我们所说的“教育的自由”。儿童不是在教育市场上在琳琅满目的商品前单纯地购货的消费者，而是有向教育提出各种要求的有权者。

临教审在1987年完成了3年的审议后，向总理大臣提交了一份最终报告。而报告中各项建议的实施则基本上又交由文部省去完成了。现在正在进行中的教育改革的主要内容有：

(一)从1991年开始正式实施的新教师研修。新分配来的教师在第一年中，一边在学校从事教育工作，另外又有计划地作为新任教师接受由上级专门任命的老教师、退休教师及教育委员会有关人员的指导。

(二)进行了教育课程改革。1989年小学、初中、高中的“学

习指导要领”的修改以后的内容已在政府官方发表了，从1992年度新学期开始实施。其主要改动的内容有，将高中的社会科分成“地史课”、“公民课”，废止了小学低年级的“社会课”，新设“生活课”，对“社会课”进行了调整，引起了社会上极大的关注。而与此相反，却十分强调道德教育，将国民中尚有反感的“我皇治世”(君の代)、“太阳旗”明确地写为国歌、国旗，并强硬地要求在学校举行仪式时要升“太阳旗”，齐唱“我皇治世”。为此，教育界有不少人对此批判道，这一改革轻视社会认识，相反却强制推行符合国家利益的道德教育。另外，中等教育阶段教科内容的多样化、扩大选择幅度的倾向更加强烈地表现了出来。对此，有两种截然不同的意见，日本教职员工会认为，这种做法扩大了能力主义，会进一步助长歧视、挑选等竞争机制。但作为文部省来讲，他们却认为这是符合现实社会实际要求，使得各种各样的学生都有可能来进行选择，因此理所当然是必要的。

(三)对大学入学考试进行改革，实行新的全国统考。其中也确实下了一翻功夫，如增加选择的机会，使考生能够参加好几所国立或公立大学的考试。但殊不知考试制度越复杂，在选择学校时，考生及熟知考生情况的教师就显得束手无策，不得不求助那些考试产业的私塾(补习学校)的大型计算机的偏差值计算。这种矛盾越来越大，因此，这次对考试制度所进行的改革，也没能解决本书正文中所提到的考试制度上的问题，只是说了一句有待将来解决。

根据上述分析，我们可以知道，这次改革中的实际做法可以说还是与历次改革一样，都是按文部省的意图在进行的。

上面，我们谈了整个80年代教育政策动向中的几个主要方面，尽管有那些教育政策，在人称“富裕之邦”的我国成年人江河日下的颓废风气影响下出生的儿童们，为了争取自己人性的健全而在艰苦奋斗，这亦是事实。在充斥了金钱的社会里，利己主义深深

地腐蚀了人们的灵魂。为此，人们四分五裂，人人都感到孤独无比，爱情涸竭，生活全被追求效益与唯利是图的理论所占领。在这样的大人社会中，儿童们争取社会性、培养旺盛的目的性的活动受到阻碍，理想也都被无情地粉碎了。与大人一样，儿童们也被迫追求眼前的目的，拼命地赶超别人，在学校里取得好成绩。英国的《独立报》在1991年6月曾以十分醒目的标题，对日本儿童的情况作过报道，说日本的孩子现在是“一天上两所学校，吃四顿饭”。该文十分形象又辛辣地介绍了考试战争白热化的我国儿童们从学校回来后还必须上另一所学校或补习班，除了吃早、中、晚三餐外，还得再加一顿夜宵，为准备考试而奔忙的情况。儿童们实际上是受害者，他们受了大人生活方式的影响。但就是在这样的社会状态中，他们仍在努力地健康成长。如欺侮人、青少年犯罪等，其实也是孩子们在努力成为人的过程中所发生的。所以发生在孩子身上的许多事，我们认为，归根到底都是大人的责任。由于升学考试制度及国家管理制度越来越严厉，所以学校对大部分孩子们来讲已成了一个痛苦的场所。据1991年8月文部省发表的学校基本情况调查表明，1991年春季高中毕业生中有50.2%的人志愿报考大学、短期大学，这样大学的门就越来越狭小了。但是另一方面，厌恶学校、长期(旷课50天以上)旷课的小、中学生的总数也创造了有史以来的最高记录，达48000人。

我们在《战后日本教育史》中的叙述到1970年为止，并没有涉及80年代的情况。但是我们相信，用本书中所阐述的史实，以及贯穿这些史实的一条主线、方向来作为分析最近日本教育现状的线索的话，肯定还是相当有益的。因此本书的中文版能为中国的教育家、教育研究者，以及对日本教育有兴趣的广大中国朋友在理解日本教育现状时能起到一点作用的话，我们将感到由衷的高兴。我们衷心地希望通过本书的翻译、出版，日本和中国的教育家、教育研究者之间所展开的有关教育的共同研究能进一步深入，

能为日中友好作出贡献。1991年3月，我们有志于日中教育交流的教育研究人员发起成立了日中教育交流会(议)，这本《战后教育史》的中文版就是我们日中教育交流会议所志在笃行的日中教育研究的交流、共同研究这一任务的第一步。

最后，对在日中国人教育研究者王智新等人在本书的翻译中所作出的努力，表示衷心的感谢！

大田尧

1991年9月于日本

译者的话

进入本世纪70年代后,日本就有不少教育史专家为1945年(日本人习惯将此以后的时期称为“战后”)以来的教育发展情况修史,先后有好几本战后教育史问世。但无论是从质量上来讲也好,还是执笔者的阵容来讲也好,大田尧先生主编的这本《战后日本教育史》(1978年6月岩波书店出版)被公认为是最有权威的。

该书共有5位执笔者,主编大田尧(分担序章、第一章1. 末章)教授公认为日本教育学、教育原理的泰斗,现任日本教育学会会长;寺崎昌男教授(分担第一章2. 第二章2)是日本东京大学现任教育系主任,专攻日本教育史,尤其是在高等教育史方面有独特的见地;平原春好教授(分担第二章1. 第三章1. 3)专攻教育法、教育行政学,是神户大学教育系主任;山住正己教授(分担第二章3. 第三章2)是东京都立大学人文系主任,专攻教学方法,教育内容;堀尾辉久教授(分担第四章)是东京大学教育系前系主任,专攻教育哲学、教育思想史。由于各人专业不同,所以本书对战后日本教育各个方面的阐述、分析十分精辟、准确。这可以说是本书最大的特点之一了。本书自1978年初版发行后,一版再版,到今天已经重版了十多次,并且广泛地被各大学教育专业指定为教科书或教学必读参考书。这在日本这样一个出版物泛滥的国家里是很罕见的。该书还被用各种形式介绍到英、美、法、德及东欧一些国家,受到很高的评价。

笔者在80年代初就从日本朋友那儿得到此书,读后觉得大受启发,就把它介绍给了当时我的学生们。当时就曾有将此书译成中

文的想法。但由于种种原因，没能如愿。之后笔者又东渡日本负笈求学，专门研究日本教育，并有幸得到上述几位教授的亲切指导。翻译此书的念头愈加急切，但由于迫于应付学业，此计划一拖再拖。这次承蒙教育科学出版社同志的好意，在金世柏老师的指导下，《战后日本教育史》终于得以翻译出版了，也算了却了本人的一桩心愿。

本书原著在正文后面还附有战后日本教育史年表、有关教育的统计数字和教育学参考文献目录，由于篇幅关系，中译本中割爱了。

参加本书翻译和协助抄誉稿件、帮助查对资料的有王家柏、松本贵美惠、钱春兰、张小星等人，另外还有许多朋友都非常关心此书的翻译出版，并提供了不少方便，特别是日本岩波书店，在本书的翻译版权问题上，从日中友好、学术交流的高度给予了协助，特此在此表示衷心的感谢。

译 者

1991年10月30日于东京

（本书根据日本岩波书店

1978年6月第一版，1984年8月第7次印本，全文译出）

序 章

一、什么叫战后教育

战后教育 战后近30年间，有关教育，日本人是如何进行选择的，我们打算对这段历史加以回顾。此时此刻，我们特别注重“战后”一词。“战后”一词并不只局限于用在最近这30年。近代日本在经历了每一次战争后，都曾有过“战后”，粗粗算来就有日清（甲午战争）、日俄、第一次世界大战这几次了。并且，除了我们的这一次以外，其他的几次不幸地都成了下一次战争的前夜。也就是说，仅仅是战前而已。

我们之所以重视这次战后，是因为我们有愿望同时也感到自己有责任，不愿意让它再成为一次新的战争的战前，作为生活在战后、肩负着这一时代的一代人，有责任维持和平。然而，并不仅仅如此，在尚未到达战后之前，我们日本人本身既是加害者，又是受害者，是上次那场造成了无数宝贵生命死亡的长期战争的当事人。因此，对于这一悲剧进行深刻的反省，更加深了我们争取和平的信念。以此为机缘，并将牢记在心。同时，在身居困境而百折不挠地长期进行抵抗的我们先辈的历史和世界人权思想潮流的支持下，我们日本人在这次大战结束后不久，作为日本有史以来第一次拥有了一系列人权宣言，其中包括和平宪法、教育基本法、新民法以及制定儿童宪章等。从这一意义上来讲，我们不只停留在希望战争不再发生、渴望能维持和平上，而且更要在持久的战后时代中寻求以所有的人的人权都得到保障，并且有所扩大、发展为重大内容的和平。

本次战后是以这样的人权宣言为时代划分标志的。但这样的认识并不是随着战争结束，一夜之间在所有的国民中一下子形成的。而是在经过近30年时间，我们日本人一边向战前以来的传统学习，一边作出的选择，才逐渐地理解这些含义的。就是到现在，在这一问题上，还不能说已经达到了百分之百的一致。关于战后教育，也是如此。围绕对这一教育的评价问题，政府与教师、父母、国民之间，以及这三者相互之间的看法都有差距。比如说，前不久为纪念日本近代教育诞生一百周年，以政府文教当局为中心，举行了一系列的纪念活动。其中之一就是文部省主办的“教育百年进程”展（1972年10月在东京、大阪展出）。贯穿这一展览的主题思想，用一句话来说，就是近百年来的教育是以一个调子“发展”过来的，他们强烈认为近百年来的日本教育是按一个基调，“不断发展”过来的，其中30多年前的战争，以及战后的混乱，只是个始料不及的小挫折，总的趋势是在国家权力的支配下顺利发展，经过了经济繁荣之后，今天仍在继续成长。也就是所谓的连续性史观。不仅执行文教政策当事人是这样，就连战后30年几乎一贯掌握政权的政治家们，也非常重视这一从战前持续到战后的提法的意义，不，毋宁说他们是企图将这个国家的政治、社会、教育的未来继续保持在明治国家体制内的。为此，有时围绕有关教育诏书的评价等问题，引起种种议论，现在也是如此。而持有这种观点的人，是与国内的有些动向遥相呼应的。这些动向就是将在和平、人权、自由、平等的旗帜下进行的、乃至建议过的各种试验，统统总括在一起，管他叫“战后教育”，甚至更注意这一教育中过火的地方、过失之处，而竭力冲淡它本来所有的含义。对此，我们的立场是，应该充分认识以新宪法、教育基本法所规定的人权之教育宣言为出发点的战后，以它为轴心，通过它来对过去、现在以及将来的教育进行检讨。

战后教育及其初衷 关于战后史，应该在与战前连续上来把

握，还是与战前断绝上来把握？这一问题，我们认为并不是那么简单地支持哪一方就能解决的。历史的进程是很复杂的，它包含着人类无数复杂的选择，是有生命的，所以我们不希望用理论来将它切断，草率地使其“概念化”，使之干瘪枯萎。事实上，当我们对近一百多年来的教育史仔细进行观察时，就会发现，不用下溯到战后，可以回顾到更久以前，在日本产业革命后，围绕教育的社会状态起了变化，不断地产生了许多在日本人的历史中可以称为是前所未有的现象。在农业社会以及在这一社会中持续着的共同体，迅速地发生变化的情况下，家庭中孩子的抚养方式，以及与此相关的地区中的人际关系、孩子成长的自然和社会环境等，在这半个多世纪中，整个都起了巨大的变化。具体地说来，这种变化从大正时期开始显露，进入昭和时期后就愈发明显了。其特征，直率地说，就是原来在共同体中存在的所谓“土法育儿法”，在总体上说来已经是寿终正寝了，取而代之的是在以商品交换为中心的社会关系中的育儿法。这一育儿法逐渐全面地取代了“土法育儿法”，形成“制度化了的”教育。这种新的教育，不仅为执政者所注重，并且对一般平民百姓来讲，也成了特别关心的对象。这是一种国际规模的问题，在人类这一种族历史中也属于特别显著的现象，它的进展超越了15年战争（指从1931年“9·18”事变到1945年日本战败投降为止的15年——译者注）这一政治时期的划分。

从广义上来理解教育史的话，就不能对贯穿战前战后这一连串应该被称为教育习俗的社会现象之发展视而不见，充耳不闻。我们认为，这种观点一定不能丢，应以长远的观点来把握教育这一社会现象。并且，这种现象的变化已经给教育诏书——战前教育体制之轴心——所具有的历史性意义，带来了不少影响。由此，对教育诏书，也有这种社会学的解说，说它还没等到最后时刻的来临就已经自然死亡了。但是，教育现象只用这种观点来思考的话，

那就未免会失之偏颇。迄今为止，教育现象亦大受权力的政治选择所左右，尤其是对制度化了的教育来讲，这一情况更为严重。前面所提到的教育诏书也是如此，其威力逐渐衰弱的社会形态越是发展，相反就会产生按照政治需要所进行的国民精神指导。这种国民精神指导较之教育诏书有过之而无不及，以强大的力量自上而下地展开。在日本就有过这样的事实，即在日本法西斯制度中，在皇国教学之名义下，将青少年驱赶上战场。不要说是在政治上，就是在社会上，教育诏书也没有自然死亡。不仅没有死亡，而且就是在战后的今天，还继续潜藏着一条巨大的尾巴。

迄今为止，至少来说是将日本公共教育捆绑得死死的教育诏书被公开废止了，取而代之的是在文字上彻底抹去了天皇制痕迹的教育基本法。这一教育基本法的诞生，无论从哪种意义上来说，都确实实是战后教育的出发点。也就是说，以战败为契机，为创造一个完全崭新的教育体制，我们完成了一个伟大的选择。而这一崭新的教育体制还包括了以和平、人权为价值的新教育理论的立法化。和平、人权这些理论，在此之前是连说都不敢说的。我们认为战后教育的初衷，必须从这里来寻找。同时，我们也不可否认，围绕这一初衷急剧地展开了针锋相对的选择。而正是这一选择才形成战后教育这出戏剧的巨大主题。也就是说，我们一边注视着作为社会现象的教育贯穿于战前战后的变迁，同时又对如下问题具有巨大的关心，即在战后所作出的划时代的选择是如何遭到内外抵抗的，有时它甚至会遭到掩盖，那又是什么样的掩盖，以及这一选择是如何克服这些障碍，怎样扎下根来的。我们将要进行的叙述，就是在这样的情况下展开的。

二、战前日本教育的特点及其性质

下面，我们要对战后教育进行叙述。但是在此之前，还想就

战前教育的主要倾向，作一点交代，因为它给战后的选择带来了很大的影响。英国的罗素曾在他的《教育论》（1926年）中谈到近代日本教育的特点，指出日本教育贯彻了“通过感情训练为国家献身，并且以获得的知识来培养于国家有用的臣民”这两种目的，甚至说，为实现这两个目的所用的手法是高超绝伦的，无论用什么赞美的语言，都无法完全表达清楚。使国家强盛起来，以此为教育的至高无上的目的，这一倾向在当时被称作为世界列强的国家中，尽管已属于是共同的了，但在日本却是自培理来航后大敌当前的危机中，为争取民族生存而作了绝望性的努力，可以说日本的教育是这一努力的结果，倘若不是这样的话，他认为是根本无法容忍的。他还严肃指出，这种特殊的教育体制应该称之为“伦理暴君制”。在日本，为国家献身，对父母孝顺，对天皇的忠诚等，对这些伦理的批判在大学里都得不到许可。这是日本战前制度化教育所具有的倾向，对这种批判，我们根本没有反驳的余地。

人民教化与道德教育 战前日本教育被看成是在绝望的状态中所作的绝妙的努力，这一教育体制的本质是由哪些因素形成的呢？第一是从头到尾贯穿着根植于古老而又深远的东方社会传统的当政者教化人民的思想。尤其是从德川时期以来，儒教思想作为意识形态，其政治哲学中的有机的一部分，就是以教化的方法对人民进行统治，用王道来治理国家是他们立国的理想。所以，对国家及其统治者来讲，治国安邦的良策就是使人们乐于成为人民的教师乃经世治国的一环，并使之道德化，使人民对此没有什么抵抗，更进一步就是统治者积极地成为人民生活中的模范，并将此看作是善政的标志。对这种传统思想，福泽谕吉曾进行过猛烈的抨击。在《劝学》一文中福泽曾指出：“在亚细亚各国中，将国君称之为人民的父母，将人民称为臣子或赤子，称政府的工作为牧民”。“首先规定国民为圣明者”，“皇上的德化如南风之薰，