

国際教育開発論の視座からみた日本の教育発展の特色 ——急速な教育近代化を可能にした基底的要因は何か——

齊藤 泰雄

(国立教育政策研究所名誉所員)

はじめに

教育制度の建設は永遠に未完の課題である。ある国の教育制度が完成をみる、すなわち、これ以上なら改善を必要としない完成した教育制度というものを想定することはできない。しかしながら、ひとつの国が、独立、革命、あるいは国家存亡をかけた戦争での敗北などの大きな歴史的転換を契機として、新たな理念をかかげて国家的教育制度の樹立をめざしたと仮定して、一定の年月をへて、量的拡張、質的水準、運用の効率性などの点からみて、その制度構想が自足的に一応の完成の段階に到達するという状況、すなわち、a self-sufficient and full-fledged national system of education に到達するという状況を想定することは可能であろう。

歴史的にながい時間をかけて教育制度を樹立してきた欧米諸国とくらべて、おくれ近代化に着手し、しかも短期間で教育制度の建設をめざす開発途上国は、上記のような意味での一応の教育制度の完成にいたるまでに、どの程度の年月を要するものであろうか。ラテンアメリカでは19世紀前半の独立から約200年、アジア諸国では第二次世界大戦後からほぼ70年、アフリカ地域ではアフリカ独立の年とよばれる1960年から数えて60年ちかくの年月が経過しているが、近年教育の拡充がめざましいラテンアメリカやアジアのいくつかの国を除けば、いまだに、教育制度の完成に課題を残している国がおおいように思われる。かつ

てロナルド・ドーアが開発途上国の教育発展にみられる顕著な特色として指摘した「教育における後発効果」(late development effect)のメカニズムにより、近代化に着手する時期が遅ればおくれるほど、その国の教育発展はより急速に展開される(ドーア、1979)という傾向は確かに感じることもができるが、同時にその副作用やひずみの顕在化も否定できないようにおもわれる。

ひるがえって、日本はどうであったのか。後述するように、わが国の場合、端的に言えば、明治時代初期に近代教育制度の建設に着手して50年後には、ほぼ完成された教育制度を樹立するにいたっていたとみることができる。きわめて迅速かつ短期間で実現されたものであった。それはなぜか。本論は、わが国にこのような急速な教育近代化の進展を可能にさせた要因や背景は何であったのか、という根本的な視点にたちかえって、あらためてその特色を考察することを目的とする。近代教育建設の初期段階においてその発展を促進し支援したと考えられるわが国特有の社会的・文化的条件、あるいは基底的要因は何であったのかという問いである。同時にこのことは、日本の教育開発の経験は、後発の開発途上国にとって、教育開発の模範あるいは手本となりうる可能性があるのか否かという問いにたいするひとつの答を用意するものともなろう。

1. 近代的国民教育制度の構想と近代教育の離陸

わが国において、欧米先進諸国を模範として近代的教育制度を樹立しようとするところみは、19世紀後半の明治維新とともに始まった。幕末期には、欧米諸国の艦船がしばしば日本に来航し、開国と通商をせまっていた。徳川幕府による政権運営にたいする批判も高まり、いくつかの有力な藩は倒幕運動を展開し、日本は内乱状態におちいった。明治維新の変革は、こうした幕末の政治的混乱、欧米列強による外圧・軍事的脅威にたいする強烈な危機意識の中で生じた。1868年、徳川将軍による支配が崩壊し、天皇を頂点とする新しい統治体制が出現する。それは王政復古という保守的側面と、御一新＝維新という革新的性格をあわせもつ独特な体制であった。新政府は、欧米諸国をモデルとした「文明開化」「富国強兵」をスローガンとして掲げ、版籍奉還(1869年)、廃藩置県(1871年)、地租改正(1873年)、徴兵令(1873年)、秩祿処分(1875年)など急進的な施策をあいついで導入し、封建制・身分制を廃止し、日本を近代的国民国家へ脱皮させようと尽力した。そしてこうした近代化政策の一環として、新生国家にふさわしい新しい教育システムの構築が模索された。

明治維新がはじまるとすぐに、西欧諸国の学校制度についての情報収集と調査が開始される。1871年、中央省庁として文部省が設置された。翌1872年、日本で最初の体系的な教育法制として「学制」を公布する。わが国においてはじめて中央政府が統制・主導し、全国一律の規範の下で教育を提供する体制であった。学校制度は、米国をモデルにして小学、中学、大学の三レベルから構成され、いっぽう、教育行政の中央集権制と学区制をフランスから採り入れた。全国を8つの大学区に分ける。各大学区を

32の中学区に分け、さらに各中学区を210の小学区に分け、それぞれの学区に1校の学校を設置するとされた。このため、全国で8校の大学、256校の中学校、53,760校の小学校を設置するという壮大な計画であった。学制は、欧米諸国を模倣した理想の青写真であり、「机上計画といわれる現実無視の壮大な学校制度を策定した」(国立教育研究所、1973、第一巻73頁)、「当時の国・地方の財政事情や人々の生活実態あるいは社会通念からみても学制の全面的な実施は困難であった」(山本、2015年、87頁)とみなされるものであった。

実情はどうだったか。政府の意気込みや説得、さらには、かなり強引といえるような就学奨励策にもかかわらず、制度発足当初から20年ほどの間、教育制度の発展はやはり順調なものとはいえなかった。政府の推進する学校教育に対する民衆の反発や抵抗はねづよいものがあった。文部省は現実との妥協をせまられた。画一的強制的であると批判がたえなかった学制は1879年に廃止され、かわって米国の教育行政をモデルにしたといわれる教育令が公布される。だが、それも混乱をまねき、一年後には再度改正されるなど、政府側でも朝令暮改的な試行錯誤がつづいた。この教育制度樹立にむけての初期段階は、外国からの模倣・借用の時期であり、同時にわが国への適応・定着をはかるための試行錯誤の時期でもあった。

ところが、である。時間をすこし先おくりしよう。1922(大正11)年、文部省は『学制五十年史』と題する冊子を刊行した。前述のように法令としての学制は、施行七年間で廃止されたが、これを日本の近代教育の出発点としてとらえ、その後半世紀をへたこの年、文部省自身がはじめてその歴史をふりかえって、教育制度建設の到達点について評価をこころみたものであった。当時の蒲田栄吉文相は、その序文に次のよう

な言葉をよせている。

「明治維新の大業ようやくその緒に就くに及んで、あらたに各班の施設が起こって来た。その中でもっとも重大な事業は明治五年における「学制」の頒布であった。・・・(学制頒布以来) 幾多の苦節もあり曲折もあり、起伏もあったに拘らず、さいはひ何等の故障もなく順調に進んで、今日の隆盛を見るに至ったのは国家のためひとへに慶賀に堪へない次第である。・・・今日わが国における教育の状態を見るに、なほ改良工夫をなすべき多少の不備が存するものの、過去五十年間にかくも著しい進歩を遂げたことは何人も認めるところである」(文部省、1922)。

また、五十年史は、次のような言葉でこれをしめくくっている。すなわち、「これ(学制)が我が国今日の文運を産み出す根基をなして居ることを思へば、先人の抱負と努力とに対して満腔の敬意を払わなければならぬ。我が国現今の(教育)制度は外国のものに比して、大いなる遜色を有しないと

信ずるが、なほ時勢の推移に応じて、断えず修補改訂を加える必要のあることは論を俟たぬ」(同書、428頁)。

ちなみに、表1は、1920年時点における日本の教育の状況を学制の構想と比較対照してみたものである。

小学校の数においては学制構想にとどいていないが、就学率でみればすでにほぼ完全普及に到達しており問題はない。中等・高等教育機関においては、机上の空論とさえいわれた学制の壮大な構想さえもうわまる数の実績を達成していたことは明らかである。このような実績にてらすならば、上記のように、文部省自体が、国家的教育制度樹立の事業は、「今日の隆盛を見るに至った」、「かくも著しい進歩を遂げた」という認識を示し、さらには「わが国今日の文運」、「わが国の現在の制度は外国の制度にくらべても遜色を有しない」として教育発展の現状を誇示していることもけっして根拠のないものではないようにおもわれる。

こうした観点からみるなら、明治維新とともに開始されたわが国における近代的教育制度構築の事業は、ほぼ五十年の年月をへて確実な成果をもたらし、その教育

表1 学制の構想と50年後の教育の姿

	1872年(構想)		1920年(実績)	
高等教育	大学 専門学校	8校 数校	大学 (うち帝国大学 5校) 高等学校 専門学校	16校 15校 101校
中等教育	中学校	256校	中学校 高等女学校 実業学校	368校 336校 279校
初等教育	小学校 (就学率 1873年) 男児 女児 合計	53,760校 39.9% 15.1% 28.1%	小学校 (就学率 1920年) 男児 女児 合計	25,562校 99.2% 98.8% 99.0%
教員養成	師範学校	数校	師範学校	94校

<出展> 文部省『学制百年史 資料編』(1972年)から作成

制度は、初等教育から高等教育まで一つのシステムとして一応の完成の段階、すなわち a self-sufficient and full-fledged national system of education に到達していたとみなしてもよいのではないだろうか。

制度開始当初のスタートダッシュはけっして順調なものとはいえなかった。20年あまりの助走期間が必要とされたともいえる。だが、1890年代なかば以降における教育の拡充はめざましいものがあり、結果としてみれば、五十年たらずという短期間で近代的教育制度を築きあげたということになる。ただちに、いつの時代のどこの国とくらべて、と比較対照を提示することはできないにしても、すくなくともほぼ同時期から国家的教育制度の建設に取り組んでいたラテンアメリカ諸国での進展とくらべれば（斉藤 2000）、その対比は明らかであろう。これはひとつの歴史的偉業といえるかもしれない。端的に言えば、わが国の近代教育の「離陸」がここになし遂げられたといってもいいかもしれない。

2. 急速な教育発展を可能にした社会・文化的条件

それでは、わが国にこれほど短期間で迅速な教育開発を可能にした背景、要因はどこにあったのか。わが国は、教育開発に尽力しているおおくの開発途上国と比較してみたとき、教育の発展において何か特別に有利な条件にめぐまれていたのか。逆にいうなら、わが国は、教育の発展を阻害し遅延させるような要因をまぬがれていたため、混乱を回避できたという見方もできるかもしれない。ここでは、筆者の開発途上国教育研究の経験および日本教育史学習の成果を組み合わせることによって、以下のような七つの視点を設定して、すこしふみこんだ試論的分析をこころみる。

① 江戸時代の文化的成熟と伝統的教育の

遺産

- ② 教育の世俗的性格、教育と宗教の葛藤の回避
- ③ 単一の教授言語による教育の可能性
- ④ 植民地教育遺制の欠如と多様なモデル選択の可能性
- ⑤ 教育による国民統合・国家富強の課題の認識（教育立国という国家的意志）
- ⑥ 業績（学歴）による人材登用システムの導入
- ⑦ 二つの対外戦争の経験と教育への影響

(1) 江戸時代の文化的成熟と伝統的教育の遺産

17世紀初頭から約260年にわたる徳川時代、日本は、鎖国政策と幕藩体制のもとで、長期の安定と平和を享受していた。士農工商の身分制度のもとで、武士による領国経営と庶民の統治が行われた。商品流通や貨幣経済の拡大とともに商人階層の経済的台頭がいちじるしくなっていた。こうした平和と安定のもと、武士階層のみならず、庶民の間においても、かなりの水準の高い文化的成熟がみられ、それにともない、さまざまな教育活動も広範囲に展開されるようになっていた。

まず、支配者たる武士の子弟の教育が整備された。戦乱のとだえた平和な時代の到来により、武士の役割は、戦闘集団のそれから、幕府や藩の運営にあたる経営者、行政官へと転換されることとなった。それにより武術とならんで文人として素養を身につけることが必要とされるようになる。江戸幕府は、直轄の最高学府として、昌平坂学問所を設置し、幕臣子弟の学問振興をはかった。徳治政治の理想をかかげ、統治者身分にふさわしい教養や道徳を身につけることを主眼とし、伝統的学問である儒学を中心に中国の古典文献（四書五経）の学習を行うものであった。江戸時代後期になると、各藩も独自にあいついで藩校を設置し

て教育を奨励した。幕末期になると、洋学も採り入れられるようになり、幕府は、蕃書調所（開成所）、医学所を設置していた。藩校の中にも洋学を加えるところがでてくる。

このような公的な教育機関とともに、民間でも学問熱が高まり、おおくの特色ある私塾（学問塾）が出現していた。それは、著名な学者に教えを乞うために各地から集まった若者に、学問を教える教育機関であった。儒学を教える漢学塾がおおかったが、日本古典を教える国学塾、蘭学塾、医学塾と多様であった。中江藤樹の「藤樹書院」、伊藤仁斎の「古義堂」、広瀬淡窓の「咸宜園」、本居宣長の「鈴屋」、緒方洪庵の「適塾」などがよく知られている。藩校と異なり、身分上の差別なく開かれ、武士も庶民も肩をならべて学んだ。咸宜園での「三奪法」（身分、学歴、年齢不問）は有名である（山本、2014）。

いっぽう、戦乱のない安定した社会の中で、町人文化が台頭するにつれて、庶民層の間でも読み書きを学ぶことの必要性が高まり、それを身につける動きが広がりをみせる。庶民の間でも、自然発生的に出現した教育機関である寺子屋（手習塾）がかなりの普及をみせていた。それは一般民衆を対象に、読み書き、そろばん、社会生活や職業生活に必要なとされる知識、実用的教訓等を教える場であった。女子には、裁縫、活け花、女訓も教えられた。設立者は、武士（軽格・浪人）、僧侶、神主、医師、村役人などさまざまであり、都市部では平民師匠も多く、女師匠もかなりみられた。都市部のみならず、各地にのこる筆子塚（地域の寺子屋師匠の業績を顕彰した碑）などから推測して、農村部においてもこの種の教育機関が存在したことが知られている。寺子屋への就学はもちろん任意であるが、多くの子どもが七、八歳ぐらいから、数年間これらで学んで識字能力や基礎的知識を

身につけた後に、徒弟奉公や行儀見習いにでるといった慣習はすでにかなり広まっていた。

このため、江戸時代も後期になると、大衆の中にも一定数の識字層が形成されており、それらは、大衆的読書層の存在を前提とした出版文化の隆盛をささえていた。「江戸の読書熱」は想像以上に高いものであったという（斉藤 2012）。職人の間では徒弟制度が盛んであった。庶民でも各種の習いごとやお稽古（歌舞、音曲、華道、茶道、俳諧、川柳等）が流行した。農村部には若者が寄宿しながら、村落の祭りや伝統の継承などを学びあう「若衆宿」や「娘宿」など成人教育タイプの教育の場も普及していた。

江戸末期の日本には、社会全体として、学習活動やお稽古ごとを愛好する教育熱＝学習文化がかなりの成熟をみせていたといえよう。こうした江戸期の教育遺産は、そのままのかたちで継承できるものではなく、改革や再編を必要とはしたが、その厚みのある遺産を近代教育の建設の土台として活用できたことは、出発点としてきわめてめぐまれた条件であったといっているようにおもわれる。

(2) 伝統的教育の世俗的性格——教育と宗教の葛藤の回避

第二は、こうして提供されてきた伝統的教育の性質に関するものであり、とりわけ教育と宗教との関係に関する要因である。教育は宗教と密接な関係をもちながら展開されてきた。近代学校制度の成立以前、宗教施設が教育の場となり、聖職者が教師となり、聖職志願者のみならず民衆子弟の教育をになうことは世界のさまざまな文化圏で見られたものであった。キリスト教の修道院付属校や教区学校、イスラム教のコーラン学校（マドラサ等）、仏教における寺院学校などである。教育は宗教の強い影響

下におかれていた。そして、そうした関係は、近代公教育制度出現以降になると、世俗的教育、あるいは教育の宗教的中立性を要求する国家と宗教勢力との間で教育をめぐる衝突や葛藤を引き起こしてきた（江原、2003年）。

わが国においても、歴史的に仏教寺院が教育の役割を担っていた。近世には有力武士の子弟が教育・修練をうけるために一定期間、寺入りすることが通例となっており、やがて近隣の庶民子弟も僧侶から読み書きの教えをうける慣習も出現してくる。寺子屋の語源はここからきているといわれる。しかし、この伝統はながくは続かなかった。教育と宗教との関係という視点から日本の近代以前の教育伝統を見るなら、そこでの教育においては宗教教育的な要素が希薄であり、全体として世俗的な性格がつよいものであった。

仏教寺院や神社は、江戸時代にはすでに教育機関としての機能を失っており、独自の宗教系の教育機関をもつことはなかった。昌平坂学問所は湯島聖堂ともよばれたように孔子を聖人として祀るとはいえ、儒学には宗教的性格はうすく、その学問体系は、哲学思想・政治倫理として扱われた。庶民を対象とした寺子屋での教育は、その名称の由来はともかく、その性格は世俗的・実用的なものであった。この意味で、日本は伝統的教育の遺産を継承しながら、教育と宗教の葛藤・対立という近代教育の発展にとって阻害因となりうる要素を回避できる有利な条件にめぐまれていたといえよう。

教育と宗教との関係は、維新以降、キリスト教が解禁となり、布教をめざす宣教師たちが来日し、キリスト教主義学校、ミッション・スクールを開設することによってはじめて浮上することになる。欧米化志向の風潮のなか、政府は当初はキリスト教主義学校に許容的な態度でのぞむが、やがて、1880年代後半、極端な欧化熱への反動

として国家主義・国粹主義の思潮が急速に高まるにつれて、キリスト教にたいする風あたりもしだいに強いものとなっていった。1899年、文部省は、初等中等学校における宗教教育・宗教行事を禁止する訓令を発して、宗教系私立学校の抑制策を打ちだした（齊藤、2015a）。

しかしながら、別の角度から見るなら、近代日本における教育と宗教との関係は、かなり特異な様相を示すことになった。政府は、維新以来の宗教政策として、天皇による統治の思想的基盤を強固なものとし、その体制の安定化をはかるために、天皇家の信仰してきた神道を再編成し、これを国家的な宗教、国家神道に仕立てあげ、それを国民に普及して国民統合のための精神的支柱とすることを模索してきたからである。1870年には「大教宣布の詔」を出し、教部省が主導し、教導職（神官と僧侶を動員）を任命し、大教＝惟神の道（かんながらのみち）によって国民を教化する運動を開始した。一種の成人教育であり、欧化志向の文部省とは別ルートであった。欧化主義が旺盛であった明治初期には、こうした運動はあまり広がりを見せず、教部省も1877年には廃止された。しかしながら、1880年代後半になると欧化主義への反動で、復古主義がふたたび勢いをましてくる。

1889（明治22）年に公布された大日本帝国憲法は、「第一条 大日本帝国八万世一系ノ天皇之ヲ統治ス」、「第三条 天皇ハ神聖ニシテ侵スベカラズ」と定めて、天皇を国家元首として天皇大権を明記するとともに、万世一系の皇統や天皇の神聖不可侵性を強調する国家神道的色彩を帯びるものであった。翌年1890年には、「教育ニ関スル勅語」が發布される。勅語は、天皇みずから、「期待される臣民像＝皇国民像」を示し、それに向けて国民を育成してゆくことが教育の使命であると宣言するものであった。皇祖皇宗の遺訓を遵守しながら、臣民が忠孝の

美德をつくしてきたことこそわが国の「国体の精華」であり、教育の根源もまたここにあるとして、国民に忠君愛国を中核とした国民道徳と行動規範を提示した。

教育勅語の謄本と御真影（天皇皇后の写真）は、全国の学校に下賜され、校内に設けられた奉安殿に安置され、また皇室行事にあわせて定期的に挙行された勅語奉読式において、厳粛に子どもたちに読み聞かせられた。ある歴史家その雰囲気は次のように記述している。「国家神道とは、神話の皇国思想を教理とする国家宗教と理解してよいと思うが、教育勅語はその教典として学校教育の中に根を下ろしてしまったのである。教育勅語の奉読は、じっさいには宗教行事であり、教育勅語を教えることは、教理を説くことになった。・・・奉読される教育勅語の内容と、式の荘重さからみて、その式が宗教行事としての色彩をもっていたことは十分認められるのではなかろうか」（牧野、1969、41頁）。

教育と宗教の分離、学校における宗教教育の禁止という訓令と矛盾するようなこの状況を、政府は、国家神道は、天皇が最高祭司として国家と国民の安寧と繁栄を祈って祖神を祀る非宗教、超宗教の国家祭祀であり、宗教そのものではないという公式見解で押しきった。事実上の国教とされた国家神道、その思想を結実した教育勅語を教育における最高規範とすることによって、これ以降日本の近代教育は、独特の宗教的雰囲気、宗教的情操に彩られることになる。それはしだいに国民に受け入れられてゆくことになる。独特の宗教的バックボーンを獲得することで国の教育は安定性をました。そしてそれは、教育制度形成初期にみられた国民の反発、抵抗を押さえこみ、明治中期以降、国家の主導する国民教育の実現に向けて、その発展を促進する要因となったことは否定できないとおもわれる。

(3) 単一の教授言語による教育の可能性

国民的教育制度を建設しようとするとき、その教育をどのような言語でおこなうか、すなわち教授言語の問題が生起しやすい。世界のおおくの国は多民族社会で構成されており、その言語状況も複合的である。被植民経験をもつ国家においては、旧宗主国がそこに持ち込んだヨーロッパ系言語の浸透もあり、言語状況はさらに錯綜している。こうした状況のなか、一国の公教育において、どの言語を教授用語として採用するかは、しばしば深刻な対立葛藤をひきおこす。この問題に対処する一つの方法として、さまざまな形態のバイリンガル教育の導入がこころみられているが、特別な教科書や教材の準備、バイリンガル教員の養成、学力水準確保の困難など、費用や効率性の面において困難をかかえているといわれる。

日本の場合はどうであったか。鎖国体制の下での島国という環境のもとで、日本の言語的同質性はきわめて高いものであった。すくなくとも江戸時代において、日本ではほぼ共通のひとつの言語、日本語によって言語活動が行われていた。話し言葉のレベルでは、おおくのお国言葉、方言がみられ、時には相互の意思疎通に支障をきたすこともあったといわれるが、書き言葉においては、武士階級と知識人の世界における漢文あるいは漢字訓読文、商人や村役人層の商業通信文、女性や庶民のかな文字文というようにほぼ定型化された日本語表記が定着していたといえよう。参勤交代による江戸と領国間での武士の定期的移動、交通通信網の整備、国内物流の拡大、さらには出版業の隆盛などにより全国レベルでの日本語の標準化が促進されたと推測される。教育活動もまた日本語で行われていた。儒学の学習には、漢文の中国古典が教材として使用されたが、その訓読、講釈は日本語でおこなわれた。寺子屋においては、『庭訓往来』、『日本国尽』、『商売往来』、『実語教』などか

なり標準化された教科書が広範に使用されており、それは、さらに日本語の標準化をおし進める役割をはたしていたのではないかとおもわれる。

明治維新以降、日本では、言文一致表記法の模索、漢字制限、仮名遣いの統一、ローマ字採用論、標準語の制定などをめぐって日本語改革論争が展開されたことは事実である。しかし、それは、すでに日本人は日本語という言葉を共有しており、さらにそれを「国家のことば」、すなわち「国語」としてより洗練され、確固たる地位を獲得するものにしなければならないという認識を前提とした議論であった（亀井、2007；イ・ヨンスク、2012）。近代教育を開始するにあたって、日本語で教育をおこなうことは自明の理であった。「学制」には、教授用語に関する条文はみあたらない。日本は、言語別の複数の学校系統、あるいは多言語教育の実施をはじめから構想する必要すらなかった。これは国家的な教育制度の拡大においては、世界にあまり類のない良好な条件、僥倖であったといえるのではないだろうか。

もちろん、近代化を主導するために欧米の先端的知識・技術を身につけた指導的人材を早急に育成することを期待された高等教育では事情は異なった。そこでは、初期の段階では、お雇い外国人教師に全面的に依存しなければならなかった。開成学校や創設期の東京大学での講義や指導は、英・独・仏語など外国語で行われた。このため、大学準備教育をおこなう中等教育機関では外国語の学習におおくの時間がついやされた。政府は、大学卒業生のなかから優秀な人材を欧米に留学生として派遣する事業に力をそそぎ、かれらの帰国をまって、順次、外国人教師にとって代わらせる方策をとった。留学生の帰国や、東京大学卒業生の誕生により、しだいに教授スタッフの邦人化が進展し、1880年代初頭には、東京大学で

の日本人教授が外国人教授を上まわるにいたる。「留学帰りの教授たちは、日本語で教授することが基本になったとはいえ、訳語も定まらぬ状況下で、使用されるテキストは事実上すべて欧米諸国のもの（原書）であり、教授は大部分が外国語で、あるいはそれに日本語まじりで行われた」（天野、2004、53-54頁）という状態がしばらく続くことはやむをえなかったとはいえ、高等教育の邦語化も、比較的短期間ですみやかに進展した（齊藤、2015b）。それは、帝国大学のみならず、専門学校の発展にとっても有利な状況となっていたと推測される。

(4) 植民地教育遺制の欠如と多様なモデル選択の可能性

現在の開発途上国の大多数は、かつて欧米列強による植民地支配を経験した。おおくの開発途上国にみられる多民族・多言語・多文化社会状態は、こうした植民地支配によってもたらされたものともいえよう。教育に関していえば、植民地住民は、宗主国が本国から移植した学校を通じてはじめて西欧流の教育と遭遇することとなった。植民者は、おおむね次のような目的をもって植民地教育政策を展開した。すなわち、①住民のキリスト教化、②遅れた「原住民」の啓蒙という文明化的使命、③本国の国王に忠実な新しい臣民の育成、④植民地政府の下級官僚や国策貿易会社の事務員・通訳など統治補完人材の育成、⑤旧王族など現地支配層の文化的懐柔・取り込みなどである。いずれにせよ、それはそれぞれの地域に存在してきた土着の教育機関や教育習俗と異なるものであった。また、植民当局は、統治のさまたげとなると考えられる土着の教育機関を抑圧する傾向があった。こうした植民地教育政策は、これらの地域の教育にそれぞれに特有の様相と特色を刻み込みことになり、それは独立後もこれらの地域の教育に大きな影響をおよぼすことになっ

た（斉藤、2018）。

日本は、長い鎖国体制と幕末期の欧米列強による外交的・軍事的圧力をのりきり、独立を維持し、他のアジア諸国のように欧米諸国によって植民地化されることをまぬがれた。おおくの開発途上国のように、植民地時代に旧宗主国によって導入された教育の遺産を持たなかった。このため、いわゆる新植民地主義（ネオ・コロニアリズム）によって、独立後も旧宗主国との関係の継続をよぎなくされる被植民国とは異なり、日本は、近代的な教育制度の導入にあたって、欧米諸国の教育のモデルを取捨選択して採用できる政策的選択肢を持つことが可能であった。教育における植民地遺制の拘束をまぬがれ、負の遺産をおわずに身軽にスタートをきることができたという意味で有利な条件であったといえよう。事実、わが国は、お雇い外国人教師の雇用、あるいは海外留学生の派遣においても、特定の国にかたよることなく、その国の学術的優位性や日本の必要性にあわせて、独自の判断で対象国を自由に選択することができた。制度形成初期における外国からの模倣・借用による試行錯誤さえも、その自由を持ちえたがゆえに可能であったといえるかもしれない。

（5）教育による国民統合・国家富強の課題の認識（教育立国という国家的意志）

上記のような江戸期の教育遺産を継承できたとはいえ、国家の独立維持と国家富強を緊急課題とする新政府にとって、伝統的教育にはみすごせない欠陥や不備もまた存在していた。すなわち、①身分・階級・職業・男女間における教育の相違と差別、②就学年齢・就学期間の不統一、等級制や進級方式の不備、③教育システムとしての系統性の欠如（初等・中等・高等教育の区分と接続関係の不備）、④教授法の未熟（個別指導的教授法の優位）、⑤学問における

非実学的教養主義などである。新生国家にとって、新しい教育システムの構築が不可欠の要件であるという認識は、維新指導者の間でしだいに共有されてゆくことになる。維新直後における木戸孝允による献策上申書には、すでに「元来国の富強は人民の富強にして、一般の人民無識貧弱の境を離れ能ざるときは、王政維新の美名もとうてい空名に属す」、「つきては一般人民の智識進歩を期し、徐々に全国に学校を振興し大いに教育を布かせられ候の儀、則今日一大急務」という提言が明示されていた。ここには、国家富強のためには、従来放置されてきた庶民の知的・技能的水準の向上、民衆の開化啓蒙が不可欠であり、そのために、一般人民を対象とする教育の振興が急務であるという認識が示されていた。同じ時期、大久保利通、伊藤博文らも同様な提言をおこなっていた（山本、2014、64頁）。

幕藩体制、身分的階級制度により、共通の国民意識の形成はながらく阻害されてきた。しかし、幕末期の対外的な危機を経験する中で、早急な国民統合、国民意識の形成の課題が強く意識されるようになっていった。近代化に着手するにあたって、階級・身分・職業・性別を問わずすべての国民に開かれた共通の教育＝国民教育を通じて、共通の日本人意識の形成、国民統合を推進しようとする政治的合意がほぼ形成されていた。教育史研究者の小山静子はこうした変化を、「家庭や共同体、あるいは幕府や藩を超えた『国家の子ども』という見方が登場し、子どもは身分・階層・性別などの属性を捨象した、次代の国民としてとらえられていくことになる」（小山 2002 5頁）と表現している。

「国家の子ども」「次代の国民」を対象とする国民教育であるとするなら、その管理運営にあたるものは、国家＝中央政府でしかありえない。教育は、基本的に、地方（藩）や民間の事業ではなく、国の事務であると

認識されることになったのである。寺子屋師匠のように開業の自由はなくなり、教師は有資格者に限定され「教員」と呼ばれることになる。教員には国が設立を命じた学校において、国の定める教育課程を教えるという「公務」を担うことが期待された。教育制度の構想に先立ち、まず文部省という中央官庁が設置されたのも不思議ではない。そして、その文部省の手により構想されたのが「学制」であった。

学制の構想そのものは頓挫するものの、教育による国民統合の推進、国家富強の増進という教育立国論的思想はたえることなく引き継がれ、やがて初代文部大臣森有礼によって明確な国家主義的教育理念と教育政策の基本的骨格として確立されるにいたる（齊藤、2017）。近代教育にたいするゆるぎない期待と信念に基づく教育立国論的国家意志の形成、そして試行錯誤しながらもそれに向けての国民的合意の取りつけの努力をおこたらなかった政府の一貫した姿勢は、やがて国民の受容、共感を得て、急速な教育発展をもたらす原動力となったといえるのではないだろうか。

(6) 業績（学歴）による人材登用システムの導入

封建的身分制度が確立された江戸時代には、身分・家格・職業は世襲制であり、個々人の能力の有無にかかわらず社会移動の機会は限定されていた。中国、朝鮮にみられた科挙試験による人材登用制度は導入されず、学問は、すでに確定しているそれぞれの身分・家格に応じて、さらには家督を継承する者であるか否かという統柄に応じて、それにふさわしい程度に身につけることが求められた。幕府はときおり、昌平坂学問所において学問吟味という試験を実施したが、その目的はあくまで学問奨励にあり、学業成績の結果が個々人の立身や出世にむすびつくことは少なかった。

しかしながら、幕末期には状況は変化した。徳川幕府の弱体化、藩財政規律の破綻、尊皇攘夷運動の激化、海防のための軍備近代化の要請といった未曾有の危機的状況のなかで、身分的世襲制がほころびを見せ、身分や家格にとらわれず、有能な人材を積極的に登用して緊急事態に対処する動きが出現してきたのである。幕末期における人材登用は、西洋列強への対応策の要請から、いち早く蘭学や洋学を学び西欧の先進的な知識・技術を身につけていた人材に集中される傾向があった。ここには、学歴を基盤とした人材登用、すなわち学歴エリート出現の萌芽が見られることは確かである。明治期以降に重視されるようになる近代的学校制度における学歴取得によるエリート人材の選抜、学歴による雇用と社会的地位の決定という「学歴社会」の到来を準備する状況がここに用意されていた。

個人的な次元では、封建的な身分秩序に閉じ込められていた個々の日本人を解放して、教育により高度の知識や技術を身につけることが、社会的上昇移動の手段につながる人がびとの目にはっきりと見える時代が到来しつつあった。国民全体にひろく開かれた学歴獲得競争をつうじての人材の登用という学歴社会状況の出現は、就学に対する個々人のモチベーションを高めていった。

政府も学歴と人材登用を直結させる方策をうちだした。憲法調査のため渡欧した伊藤博文は、そこで、立憲君主制の憲法のみならず、議会制度、政府組織、地方制度など近代的統治機構のあり方を学んだ。彼が特に注目したのは、プロイセン・ドイツの強固な官僚組織とその人材登用方式であった。伊藤は、きたるべき帝国議会において自由民権派の攻勢に対抗するために、藩閥縁故主義による官僚人事を刷新し、政府の側に法令と統治技術を身につけた強力な近代的官僚組織を作り上げることが不可欠で

あると認識した。そのために、中央官庁の上級官僚を養成することを主眼に帝国大学の法科大学を重点的に拡充することをめざした。

政府は、1887年に「文官試験試補及び見習規則」を制定し、上級官僚の試験登用制（文官高等試験）を導入した。そしてそのうえ、帝国大学法科大学の卒業生には、文官高等試験の免除の特権が与えられたのである。司法官（判検事）への無試験採用、弁護士への無試験開業の特権も付与された。政府の幹部職員は、帝国大学法科大学の卒業生に独占されることとなった。工科大学や農科大学卒業生もおおくは官庁系上級技術者（技監）として政府部門に吸収されることとなった。このほかにも帝大出身者には、中等学校教員免許や医師免許の無試験取得などの特権が与えられた。こうして、まずは政府部門において、学歴エリートへの特権付与、優遇措置が制度化されてきた。

1897年に京都に第二の帝大が設立され、さらに1907年に東北、1910年に九州と明治末にかけて帝国大学が増設される。明治期末の産業革命以降、財閥系の民間企業が出現すると、帝大卒業生からも、銀行、商社、郵船、鉱業など民間セクターへの進出がはじまる。かれらは、慶応義塾や東京高等商業学校などの卒業生をさしおいて、給与や昇進において優遇された。こうして、学歴主義が民間企業にも広まってゆく。教育制度の体系化が進むにつれて、義務教育修了後、どの学校系統にどこまで進学するかによって、個々人がどの社会階層に属し、職業世界のどこに配置されるかが決められていくことになる。こうした学歴主義の浸透は、国民の間に教育熱と進学競争を生み出す要因となっていったことは明らかであろう。

(7) 二つの対外戦争の経験と教育への影響

一国の教育の発展の成否をもたらすもの

は、なによりもまず国家よる明確な教育理念の提示、そしてその実現をめざす政府の教育政策にあることは明らかである。近代日本の教育開発もまざれもなく、文明開化、富国強兵をめざす国家意思のもとに展開されたものであった。国家の教育政策の重要性は当然のこととして、それが実現・遂行されるためには、その政策が国民の間に、浸透し、理解され、受容され、やがて積極的に支持されることが不可欠の条件となる。最後に、日本の社会的・文化的要因、あるいは、政府の教育政策そのものとは次元や性格を異にするが、結果として教育の発展にきわめて大きな影響をおよぼしたと考えられる要因として、明治期中・後半に日本が経験した二度の対外戦争、すなわち日清戦争（1894～95年）、日露戦争（1904～05年）にふれる必要があろう。前者は、明治維新以来わずか二十七年後、後者はさらにその10年後に、近代日本が国家の存亡をかけて取りくんだ一大事業であった。その経験が、近代日本の国民意識の形成、産業・経済の発展、国防・軍備の拡張、そしてそれらが国民教育の発展におよぼした影響である。これは、「教育勅語と日清戦争が日本の近代史、近代教育の歴史の大きな曲がり角だ」（山住、1997、7頁）と指摘する山住正己の著『戦争と教育』に着想をえた視点でもある。

作家司馬遼太郎は、日清戦争が国民に与えた精神的な影響を次のように指摘する。

「日本人のほとんどは、どう考えてみても自分たちに勝ち目はないとおもっていた。血相を変えてとびかかっていたところが、意外にも連戦連勝してしまっていることにすっかり度をうしない、有史以来かつてない国民的昂揚というものを日本人たちは体験した。日本人というのは明治以前には、『国民』であったことはなく、国家という観念をほと

んどもつことなくすごしてきた。明治政府は、日本人に国家とか国民とかいう観念をもたせることにひどく苦慮したようである。・・・維新後の国民教育のなかから育った者が、壮丁の年齢をこえ、それらが戦場におくられている。しかも勝利をつづけている。この国民的興奮が、はじめて日本人に国家と国民というものがどういうものであるかを一挙に実物教育してしまった」（司馬、1999、121-122頁）

明治維新以来、政府が国民の間に浸透させようとして苦慮してきた国民国家像、共通の国民意識の形成という理念が、はじめての対外戦争の勝利という国民的興奮のなかでいともあっさりと国民に受け入れられることになったという。このため国家の推進する教育にたいする国民の受けとめ方にも変化がみられた。『日本近代教育百年史』は、それを次のように記述する。「日清戦争でのわが国の勝利の体験が、国家意識の民衆次元への浸透を可能にさせ、『国家の教育』の性格を色濃くもってきた公教育に対する民衆の『親近感』あるいは『一体感』を醸成しはじめたことも無視できない」（百年史4、1974、226-227頁）。

1896年、日清戦争によって獲得した賠償金の一部を充て「教育基金」を設立する法案が帝国議会で提出された。建議者は、その趣旨を次のように述べていた。日清戦争の勝因はいくつかあるが、つきつめれば、知識があり精神力ある軍隊（日本軍）が無知で頑迷な軍隊（清国軍）に勝利したというにほかならず、それは国民教育の差によるものであった。兵士の質はその学力程度にかかっており、国防力増進のためにも賠償金の一部を教育振興のための資金として活用すべきである（発達史、1938、22-23頁）。実際に、1899年、教育基金は開設され、運用を開始した。

陸軍は、1899年から徴兵のための予備調査の一環として、壮丁（男子満20歳）を対象にした教育程度・学力調査を開始した。近代戦をになう兵士としての訓練可能性の観点から、読み書き能力を欠く者や、それに準ずる低学力者を識別することを目的にしていた。調査開始当初には、非識字者とそれに準ずる低学力の若者は、壮丁の半数ちかくにおよんでいた（齊藤、2012、55頁）。その後の義務教育の普及拡大にともなって、壮丁の学力程度、学歴は急速に向上してきたが、こうした継続的な壮丁教育調査によって明らかとなった若者の学力水準は、軍部側から見た教育要求として、文教当局に対するかなりの圧力となったと推測される。

いっぽう1890年代に入ると、わが国には、明治初期に掲げた「殖産興業」のスローガンを現実的な課題として追求しうる基盤が形成されはじめた。日清戦争を契機に、製糸、綿織物、硝子、マッチ、玩具製作などの軽工業を中心に民間企業の急速な発展がみられ、わが国ではじめての産業革命状況が生まれた。これらの企業で働く労働者のための基礎的な技術訓練の必要性が認識されるようになる。井上毅文相は、日清戦争の直前に、到来しつつある産業革命のニーズを充足することを目的として実業補習学校規程と徒弟学校規定を公布していた。これらはいずれも尋常小学校の学歴を前提とするものであった。さらに日露戦争と前後して、鉄鋼業、発電、造船、製紙、各種機械生産などの重工業も発展をとげる。中等教育段階の実業学校（工業・農業・商業・商船・実業補習の各学校）の拡充への要請も高まる。

政府は、1900年に小学校令を十年ぶりに全面的に改正し、初等義務教育制度の完成をめざす。日露戦争の頃には、男子の就学率は97%とほぼ完全普及に近づき、女子の就学も90%をこえた。1907年には、懸案であった義務教育の年限延長が決定され、尋

常小学校六年間の義務就学が実現された。初等義務教育制度のみならず、師範教育令(1897年)、改正中学校令、高等女学校令、実業学校令、私立学校令(いずれも1899年)、さらに専門学校令(1903年)と、戦前期の日本の教育制度を完成へとみちびく教育法制が、日清・日露両戦争の戦間期十年間に集中的に整備された事実はやはり注目しないわけにはいかない。

むすび

以上、日本の近代教育の急速な発展を促進し、それを支えてきたと思われる条件、要因について考察してきた。おおまかに分類するなら(1)～(4)は、近代教育の出発の時点における社会・文化的条件、(5)(6)は、新生国家の命運を新しい教育に託そうとした政治指導者たちの教育立国に対する強い意志と信念とでも呼べるものである。現在の開発途上国の状況と対比して整理すれば、(1)は、近代教育の出発の時点で日本には存在していたが、多くの開発途上国には欠けている条件であった。逆に、(2)(3)(4)は、開発途上国では直面せざるをえない現実であったが、日本はその状況をまぬがれていた。(5)(6)は、開発途上国の政治指導者も共有するものであろうが、幕末期に経験した強烈な危機意識、不平等条約という重荷をせおいながら国際社会に参入することを余儀なくされた近代日本においては、とくに強く意識されたものではないだろうか。

最後の(7)の対外戦争の経験が、教育の発展に貢献したといえはささか奇異に聞こえるだろうし、当然反論もあろう。しかしながら、日清・日露という国家の存亡をかけた対外戦争の経験が、日本人の国民意識の変化と日本社会の変容をもたらしたことはまぎれもない事実であり、そのことが、結果として政府の推進してきた教育政策に

たいする国民の理解と受容を促進し、さらには下からの教育需要の拡大をうながす契機となったことは否定できないようにおもわれる。もちろんのこのことは、教育の発展には戦争が重要な役割をはたすと一般化して主張するものではなく、これも誕生から日もあさい近代日本が経験した特有の時局的、地政学的要因に由来するものであった。

こうして考えると、日本の教育の近代化は、かなり特異な環境・条件のなかで遂行され、達成されたものといえよう。日本は、ある意味では比類のない幸運な条件にめぐまれていたといえるかもしれない。また、新生国家の誕生に際して教育に託した国家指導者の熱意と信念は、おそらく当時としてはこれも比類のないほど強いものがあったといえよう。この意味では、近代日本の教育経験は、多くの開発途上国にとって模倣や参考のモデルとなりうるか否かという古くからの問いに対しては、初期的な条件のちがいがから難しいのではないかという答えを出さざるをえないかもしれない。しかしながら、日本のこうした特異な諸条件を認識したうえで、それでもなお、日本の経験した個々の教育政策や実践に、開発途上国にとって役立てうるもの、教訓となしうるものがあり、各国がそれぞれの国の状況におうじてそれらを取捨選択して活用してもらえる可能性があるかぎり、日本の教育経験を開発途上国および国際教育開発関係者に向けに発信することには意味があると確信するものである。

参考文献

- 天野郁夫(2004)『大学の誕生』中央公論社
 イ・ヨンスク(2012)『「国語」という思想』岩波書店
 江原武一(2003)『世界の公教育と宗教』東信堂
 亀井孝ほか(2007)『日本語の歴史6 新しい国

- 語への歩み』平凡社 2007年
- 国立教育研究所 (1974) 『日本近代教育百年史 1
教育政策 (1)』教育研究振興会
- 国立教育研究所 (1974) 『日本近代教育百年史 4
学校教育政策 (2)』教育研究振興会
- 小山静子 (2002) 『子どもたちの近代 学校教育
と家庭教育』吉川弘文館
- 斉藤泰雄 (2000) 「ラテンアメリカにおける基礎
教育の問題と改革動向」『国立教育研究所紀要』
第129集 105-117頁
- 斉藤泰雄 (2012) 「識字能力・識字率の歴史的推
移——日本の経験」『国際教育協力論集』第15
巻1号 51-62頁
- 斉藤泰雄 (2015a) 「学校における宗教の取扱い——
日本の経験」『国際教育協力論集』第18巻1
号 119-134頁
- 斉藤泰雄 (2015b) 「近代国家形成期における高等
教育の構想と整備——日本の経験」『国立教育
政策研究所紀要』第144集 153-168頁
- 斉藤泰雄 (2017) 「初代文部大臣森有礼における
グローバリズムと国家主義」『教育研究』(国
際基督教大学)59号 149-157頁
- 斉藤泰雄 (2018) 「植民地教育論研究ノート」『教
育研究』(国際基督教大学)60号 43-51頁
- 司馬遼太郎 (1999) 『坂の上の雲』(二) 文藝春
秋
- ドーア・R. P. 松居弘道訳 (1978) 『学歴社会 新
しい文明病』岩波書店
- 牧野宇一郎 (1969) 『教育勅語の思想』明治図書
- 村上重良 (1970) 『国家神道』岩波書店
- 文部省 [編] (1922) 『学制五十年史』文部省
- 文部省 (1972) 『学制百年史』ぎょうせい
- 山住正己 (1997) 『戦争と教育 四つの戦後と三
つの戦前』岩波書店
- 山本正身 (2014) 『日本教育史 教育の「今」を
歴史から考える』慶応義塾大学出版会
- 『明治以降教育制度発達史』第四巻 (1938)

What were the Underlying Factors that enabled the Rapid Development of Education in Modern Japan?

Yasuo SAITO

Researcher Emeritus, National Institute for Educational Policy Research

Japan had almost established a self-sufficient and full-fledged national system of education by 1920 or in about fifty years from the introduction of modern education on the basis of models taken over from Western countries. It was an unparalleled undertaking in the world. What factors made it possible for modern education to develop so rapidly within a short space of time? Here I think through again this fundamental question. The following factors would be especially noteworthy. (1) cultural and educational legacy of the pre-modern Edo era, (2) secular tradition of education and escaping from conflict between religion and education, (3) linguistic uniformity in education, (4) no experience of any colonial system of education and the possibility of choosing from a wide diversity of foreign models, (5) firm belief on the idea of nation-building and national unity through education, (6) early emergence of the academic-credential society, and (7) consequences of the two external wars for education.

Japan was fortunate enough to be blessed with socio-cultural environmental factors that were favorable for the development of education. There was a growing consensus among political leaders of Meiji restoration on the pressing need of forming modern nation-state and national unity through a nation-wide “common” education. In the early period of the nation-building, the advent of the academic-credential society in which employment and social status of people were decided mainly on the basis of a person’s educational attainment had been laid. Such system of linking educational credentials with personal promotion aroused an education fever among ambitious young persons. At last, the early experience of two external wars brought a deeper understanding among Japanese people on the meaning and importance of the national education. The rapid development of Japanese education would have been achieved in a rather unique condition that was missing in most of the developing countries in the world.