



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	近代化論における教育（その1）：欧米人による日本教育研究を中心に
Author(s)	安達, 香代
Citation	北海道大學教育學部紀要, 15, 1-28
Issue Date	1968-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29038
Type	departmental bulletin paper
File Information	15_P1-28.pdf



近代化論における教育（その1）

——欧米人による日本教育研究を中心に——

安 達 香 代

概 要

最近、日本における近代化当初の教育に関する欧米人による研究が活発に進められている。これは一部、アジア・アフリカ地域における後進国の教育開発との関係で日本をモデルとして想定していることを否定できない。しかし究明の過程で、近代化以前の日本には現在の後進国とは非常に異った条件が存在していた点が明らかにされてきている。結局「日本の特殊性」——いいかえれば文化の問題に帰結する。だが、これだけが結論として強調されるのでは充分でない。特殊性の究明それ自体にも意味があることはいうまでもないが、より生産的なものにするために、また完璧なモデルはあり得ないということから、少くとも「共有できる経験はどこまでか」という点に関心がむけられることも必要である。これらは実証性の乏しいいわば理論的志向にすぎないかもしれないが、それでもなお日本には「全体的に教育への志向性」を有する社会基盤があり、近代化に際してそれが「全体的に上昇した」点は考えられてよい。

以上のような理由で、考察の準備的段階として、「一つの文化は、異質な文化の目を通してより鋭くとらえらえることが可能である」見地から欧米人による研究を中心に、日本の近代化における教育条件をみようとしたものである。

目 次

序 章

- 1 課題の範囲
- 2 考察の手順

第1章 「近代化論」の諸類型と教育機能

- 1 近代化論の類型と評価基準
- 2 近代化と教育機能

第2章 欧米人による日本教育研究

- 1 欧米人による日本教育研究の系譜

2 R. Bellah の場合

3 H. Passin の場合

4 R. Dore の場合

5 「近代化論」と日本教育研究の視点

（以上本号）

近代化論における教育（その2）

——後進国教育計画に対する日本モデルの効用——

序 章

1 課題の範囲

近代化に関する論議は潜在的には第二次大戦以降存在していたが、特に1960年代に入ってから、いわゆる「近代化論」として、著しく高まってきた。

ところで日本の場合について考えると、日本は一応近代化に成功したと評価されている。また、近代化に成功

したことの背後には、一つの条件として明治以降の日本の教育政策——近代的国民教育制度の確立（初等義務教育制度＝国民皆学原則の成立）——が非常に効果的におこなわれたとみられている。とするならば、日本近代化過程における教育の役割が具体的にはどのようなものであったかを検討することは、一つの課題になり得るのである。ただしこの場合、日本が近代化に成功したことは資本主義的経済体制への進展という側面で評価される点と、それが政府の保護育成によって成された——すなわ

ち市民の側の成熟をまっけて行なわれたものではない——点について評価がわかる。しかし小論はこの種の論議を深めようとするものではない。また日本近代化における教育的側面の特徴を考察することを一つの課題とするけれども、教育制度史——あるいは法制史的なあとづけをしようとしているものでもない。

近代化論は主として、外国人による啓発という側面を含むものと考えられる。西ヨーロッパ史にあって内生的に近代革命を経験した諸外国は、その経験においてまさに「先進的」であるが故に、西欧以外の諸国に対してモデルとならざるを得なかった。

日本も後進国に属する位置から近代化に出発した。その際、近代化論は内生的というよりむしろ、外生的役割を果たした。日本近代化論——西欧世界との接触によって生ずる変化という意味で文化論を含めて——の系譜は第2章1節に述べるので、ここでは近代化論の果す一般的役割についてだけ触れたい。つまり、近代的志向性への変化の累積という意味で近代化の完結ということがあり得ないとすれば、近代化論に示唆される過程であらたな方策を求める可能性が生じてくると考えられる。日本の近代化研究が外生的な刺激として後進国(補注※)に加えられる場合にもまた同様の効果を伴うことが予測される。またこれは近代化一般に限定されず教育近代化(補注※)の領域に拡大することができる。したがって日本の教育近代化という問題をより一般化した場合、後進国における教育近代化との関係で位置づけることができると思われるのである。

以上のような理由で、課題の範囲はおおよそ次のような領域にまとめられる。

- I 日本近代化における教育
- II 教育近代化論の検討
- III 欧米人による日本研究の意味
- IV 後進国教育開発理論との関連……である。

〈補注〉

※ 「後進国」について。

後進国の政治的意義の変化に応じて、その呼びかたは幾度か修正されている。すなわち後進国(backward country)→低開発国(undeveloped ないしは under-developed country)→発展途上にある国あるいは発展段階にある国、新興国(developing country、又は newly developed country)などの推移がみられる。それぞれ、歴史的、政治的意味あいをもつて用いられている概念であるが、ここでは、単に何らかの理由で発展が遅れた国、地域の意味で用いている。

※※ 「教育の近代化」について。

日本において、一般に「教育の近代化」あるいは「現代化」といわれるのは、1961年頃さかんに言われた特定の教育運動を指して用いられている。最初これは、明治以来の教材に固執している状態から脱皮して、技術革新といったあらたな問題が反映されなければならないとの観点から、数学教育において内容が検討されたことに端を発している。(遠山啓;「科学と教育」教育評論, 1961年臨時号, p. 47—及び横地清;「教育内容の現代化と系統化」教育評論, 1961年10月号臨時

増刊, p. 30—など)

現代生活において科学が占めている位置を総合的に利用するために実践的、体系的科学的知識をあたえるには、従来の教材と教授法が「現代化」されなければならない。また教材の系統性の確立は子供の認識の順次性に合せて行なわなければならない。まず、教材の現代化のためには、教材の選択と配列を構成しなおすことであるとされた。次に、教授法の現代化とは問題把握の際の新しいものの見方(態度)であるとされた。この理論の実践はたとえば、数学において「水道方式」となつてあらわれた。

「近代化」「現代化」の理論は、他の各教科にも及び、それぞれの領域で検討された。たとえば「社会科」では、単元構成の研究段階(歴史的社会的課題から社会科のあり方を追求)→内容の順次性の研究(内容論的、原理論的問題追求)への移行。弁証法理論にもとづく社会認識を発達させるための前作業を行なうとされた。(永田時雄;「社会教育の問題点」教育評論, 1961年10月号臨時増刊, p. 47—)

更に「芸術科」では、芸術の創造過程に論理的思考や科学的認識が大きく参画する、などである。(世古一弥;「芸術は教えられないか」同上, p. 72—)

結局、民間教育運動における教育の現代化とは「あらたな教科編成の根拠として科学をえらび、それに学んで各教科を組みかえること」(春田正治;「国民教育運動における三つの論争について」教育評論, 1961年9月号, p. 49)——教科と科学との結合であるといえる。要するに「教育課程」や「教授法」の理論としての「近代化」である。

これに対し、より包括的な志向性を含めて考えるべきだという考え方も出された。つまり、教育内容、教授法の現代化だけでは十分ではなく、教育の外的条件の面からもこの認識が追求されるべきだという、いわば制度的な近代化論の立場である。この立場が含めるべきであるとする領域は①教育施設・設備、教具、学校制度などの「教科の制度的構造」②学校、学級規模、教師の勤務時間、授業負担、教職員組織などの「教授=学習活動の組織と条件」③子どもの生活と自然的、社会的環境である。といわれる。(市川昭午「『教育の現代化』とはなにか」北海教育評論, 1963年1月号, p. 15 における持田栄一氏の「教育現代化」に関する論点の紹介による。)

要するにこの立場は、近代公教育制度の構造変革という点について、管理体制的に追求するものである。イデオロギーとしての志向性が「教育」の水準を規定するものとはなり得ないことは自明の点である。小論では、以上にあげたような教育運動における「近代化」ないしは「現代化」、あるいは「近代」と「現代」に歴史的価値を付与し、近代から現代への進展における制度(構造)改革の意味での「現代化」とは関係しない意味で用いている。すなわち 先にも簡単にふれたような公教育制度の確立(教育の公事的側面の増大)という教育の体系的な歴史発展の意味において用いている。

2 考察の手順

「教育の近代化」の問題は、より包括的な現象としての「近代化」から全く独立させて考えることはできない。ここでは、日本における教育の近代化について、R. Bellah, H. Passin, R. Dore など欧米人の最近の日本教育研究を手がかりにして考察しようとするものである。(第2章, 2~4)

特に欧米人による研究を中心的にとりあげる理由としては、第一にこれらが1960年以降のアジア・アフリカ諸国の動向と軌を一にして、いわゆる「近代化論」としてでてきていることがあげられる。ただこの点については後にも述べるように(第2章, 1)非常に政治的含みを強調した「南北問題」⁽¹⁾としての「近代化論」の系譜として把握するだけでは不充分であると思われる。第二にこれらの研究が社会開発理論(補注※)の一部として教育を問題にしているからである。従来「教育」(補注※※)は、少

くとも資本主義社会における現実では一定の「社会」の枠組に適応できるような人格の形成、あるいは文化遺産の伝達などとしてその機能がいわば現状維持的保守的に理解されることが多かった⁽²⁾。しかし今日では、従来の機能に加えて、目標とする変革の方向への推進力として教育をみている点に新しい意味を有している⁽³⁾。

当然教育の基本的機能としての三要素（伝統の継承、現状維持、変革）は、常に同時に機能を果しうるものであり、問題は、結局この三要素が占める程度といえる。近来、社会開発理論において教育の変革的要素が注目されていることは言いかえれば、後進国の近代化問題を意味することにほかならない。第三の理由として日本教育研究が、後進国との関係を想定していることがあげられる。欧米人による研究では共通して「日本」と「後進国」との関係というより「欧米先進国」と「後進国」との関係が第一義的であると思われる。

日本も明白な時点としては明治維新以降、「後進国」としては最初に近代化に出発した。この意味で日本の近代化は「後進国」との直接関係においてではなく、媒体として位置づけられる。すなわち、近代化論が現在の時点でとりあげられることの理由は「後進国の問題を通じての復活である。もしくは少くとも後進国近代化問題との対比における先進国近代化過程の歴史的なあとづけである⁽⁴⁾。」といわれる通りである。

以上のような事項について考察を行おうとする発想は一つには、あらたな社会関係の発展を促進する過程——社会化——への介入と、社会変化の過程においても持続的に要求されるパーソナリティの定着という二つの面を含む機能を、教育が果たことに注目することから出ている。個々のパーソナリティの全体としての定着——文化は、経済・政治現象と比較すると安定性が大きいといわれるが、この意味での価値の形成である。

社会開発理論は後に述べるように、経済価値を優先するのが普通だった。しかし社会の内的価値（意識や態度）の定着という側面からの追求も当然必要と考えられる。つまり新しい解釈への方向とは「近代」をよりトータルな社会評価の基準として用いる場合、そこにおける人間の類型を中心問題とするものである。一つにはこれは近代社会にふさわしい人間類型という意味であり、二つには経済志向性をもった人間という意味においてである。

更にもう一つの出发点としては「近代化」の概念に対する関心がある。従来「近代化」は多様な把握のされかたをしてきたが、たとえば「低開発」や「後進」という包括的イメージから概念規定されたものであった。逆に

いえば、西欧的近代化に対立する概念が自動的に「後進国」イメージを構成するものであった。このため、近代化論は特定の側面からの指標化、尺度化の傾向が強かった。

したがってまず考察の手順としては、従来の近代化論における評価基準について簡単にふれ、（第1章1）、次にあたらしい解釈の傾向がもつ意義について検討する。（第1章2）更に欧米人による日本教育研究を紹介し（第2章1～4）それらの意義を特に日本教育研究の視点について吟味する（第2章5）。その後日本の近代化における教育的側面をいくつかの事項について考察する（第3章以下）。結論的にいえば、第3章以下では、考察（その2）として、欧米人の日本研究が一部想定しているとみられる「後進国」との関係で、教育近代化のモデルとしての日本について検討することを予定している。後進国の教育開発のモデルとして日本が妥当であるかどうかを判定するためには、まず第1、第2章において日本の教育近代化における特殊性が論じられ、その後にはじめて一般化されうる程度について考えられるべきである。

それに並行して第3章以下では、ともすれば植民地主義の変容、ないしは複次元化とも評価されうる先進国からの示唆、ならびにそれに対応すべき後進国側の問題的状况を検討しようとしている。要するに、特定のモデルに則した変革が実質的な変革と成りうる可能性の程度と、それがどこまで「望ましい性質」のものであるかという問題、及びそこにおける経過の中に日本を含めた先進諸国の社会開発理論ないしは教育計画にどのように投影される面があるかについてが第3章以下の中心的課題である。

教育計画においては日本はすでに後期中等教育改革を問題とし、今後は高等教育の整備にまで進もうとしている。一方後進国においては初等教育計画ないしは中等教育計画の段階にとどまり、内容も義務教育年限を定め、それに対する就学率の向上、及び施設・設備など物質的条件の拡大から問題にしなければならぬ。具体的な課題は両者において異っているかのようにみえるが、日本の将来における教育計画のあり方に示唆的なものを含むと考えられる。すなわち教育制度確立における特定の目標達成に際して、外部からの影響は一方からのみあるとは考えられないからである。後進国に対する日本の教育政策からの影響は、文化的に異った基盤の下に実現されることになるが、究極的には日本における政策そのものの再検討を促すものである。より具体的にみれば、日本における教育構造——初等・中等・高等教育に関して重点をおくべき順位、普通・職業（技術）教育の比率、各

段階における就学年限の決定、人口に対する教育が吸収すべき割合の決定など——の変革にも反映する面があると思われる。また前述のように、外国の教育制度をとり入れた際の教育と生活との関係をどうすべきかについて考えなければならないが、日本も歴史的にはその種の経験を有している。「近代化」や「近代性」について固定したイメージがあり得ないのと同様、教育の発展にも、常にあらたな開発の過程があると考えられるからである。

〈補注〉

※ 「社会開発」について。

総じて自然的、人的資源を効果的に利用することによって生産力が高まることを社会の発展の程度を示す主な指標として用いている。

※※ 「社会」と「教育」について。

まず社会は社会関係の組合せに応じて組織化あるいは体系化、構造化の程度にいくつかの段階があるものと考え。状況→制度→機構(組織)というそれぞれの段階における「相」を仮定している。社会関係の組合せは社会関係の結合要因の強さを示すということが出来る。したがって状況→機構への過程はまた非組織→組織化といえることができる。しかしこの過程は一次元的ではないし、特定の社会が単一の社会的局面にのみ位置するとは限らない。社会変化に受動的、能動的両側面のはたらかけをもつ「教育」も「社会」と同様の段階的局面＝「相」をもつ。組織化の程度が低い「教育」といっても、広い意味での教育機能を果たすものである。また「機構的教育」によつて、制度化が高度に進み、特定の役割を果たす段階を広く想定している。このことは同時に、「制度」が常に法制面からの補強を必要とするとは限らないことを含んでいる。

以上のように社会も教育も共に、分界線の不明確な範囲、または広がりとしてとらえている。区分は状態におけるある程度の差異を示す便宜的なものであつて厳密な基準にもとづく質的な差を示すものではない。

「社会」は一般に社会集団の基礎的類型にもとづいて主として二分法によつて分類される。たとえば、

- (a) Spencer; 軍事型社会→産業型社会
- (b) Tönnies; ゲマインシャフト→ゲゼルシャフト
- (c) MacIver; コミュニティー→アソシエーション

などである。(『社会学辞典』有斐閣)。また特に経済関係の側面を重視した段階説もみられる。たとえば F. リスト、B. ヒルデンブランツ、W. ロストウの系譜である。しかし小論では「社会」を特定の発展段階をなす社会体制としてではなく「人間の関係が分離したり結合したりする場」という一般的抽象の意味にとらえている。

「社会」と「教育」に関連する「制度」(institution→system)は社会学上の定義でも広い範囲にわたっている。つまり「制度」とは

- (a) 1. 社会的に認承された行動様式ないしは期待される行動。
- 2. 多様な社会的地位や状況に固有の役割を果たすべく包含された人間によつて示される。
- 3. 人間が基本的欲求を満たすために画一性をうみ出す社会的慣習や過程の複合体に交えられるものである。(J. O. Hertzler. American Social Institution——A Sociological analysis.——1961. Allyn and Bacon, Inc. p. 84)

(b) 「人間の行動、態度、観念などに関する規範様式が特定の生活領域を中心に機能的に統合されて一定の形態をもち、種々の個人的社会的欲求を充足するもの。しかしこの外面的行動様式の背後には、それと対応しむしろ、その規定者ともいふべき内的な態度や観念がひそんでいる。……また場合によつては、制度概念の中に制度運営の技術的あるいは象徴的意義をもつた物理的客体を含ませることがある。」(『社会学辞典』有斐閣)

(c) R. Bellah 「制度が行為の理論で用いられる場合にはそれらは、常に規範の一類型をいうのであり、決して具体的組織(organization)、集合体(collectivity)あるいは集団(group)をいうのではない。」(『日本近代化と宗教倫理』(p. 17-18)

(d) T. Parsons 「制度は社会的役割の均衡的統一体を意味し……型相化された諸要素の複合であり、社会システムのバックボーンである。」(The Social System. (1952年) p. 39 及び Structure and

Process in Modern Society. (1950年) p. 177 など)。つまり制度は組織体そのものではなく、それらを均衡的に構成するもの、との意味である。

「制度化」には少なくとも二つの意味が含まれている。①機構化——価値、ないしは役割の定着化。②象徴化——具体性から抽象性への移行過程。たとえば、神島二郎によると「本来の意味が失われた形で概念が言葉として残ること。」(『近代日本の精神構造』)である。これが極度に充進すると空洞化、形骸化などと呼ばれる。

以上のように「社会、教育、制度」の概念を広い範囲を含むものとして用いたのは、規範としての様式化の進んだ状態と未組織な状況の双方に「教育的機能」を認めることができると予想したからである。加えてそれらの概念を固定したものに限定することが、一般的な意味での「社会」という多次元の場合を想定する際に不可欠なものとは考えられなかったためである。

〈注〉

- (1) 講座「現代」(別巻1. p. 109, 岩波書店, 1934年)。「南北問題」という言葉は1935年、イギリスの銀行家オリヴァー・フランクスがはじめて使用したといわれる。
- (2) 「教育」によつて「社会の秩序や価値体系の再生産による持続と統制の機能が担われ……」ることを基本的機能と考えている。(勝田宇一編「現代教育学入門」p. 54 有斐閣, 1966年) また「教育」は「社会と個人の同一化(社会化)である」ともいわれる。(Frederick C. Gruber (ed.) Anthropology and Education. p. 11, 1961, Univ. of Pennsylvania Press.)
- (3) 「人間の要素を重視し、変革的な機能を果たす」という教育観は教育理念の原型としては、全く新しいものではない。しかしこの点についての検討はしていない。
- (4) 富永健一「社会変動の理論——経済社会学的研究——」(岩波書店, 1966年) p. 184-85.

第1章 「近代化論」の諸類型と教育機能

1 近代化論の類型とその評価基準

「近代化」は多様な側面と段階を有する。この種の問題を複雑にしている理由としては、近代化なり低開発なりの概念が常識的にばくぜんと用いられていることに加えて、西欧先進国と後進国側の問題意識の相違、ずれがある点が考えられる。したがって「近代化」を厳密に固定した概念として定義することはできない。にもかかわらず、従来の「近代化論」は、社会の発展又は成長の概念の定義のために用いられ、重視する側面に応じて、政治的、経済的、社会文化的観点に立つ検討であった。一面これは、社会開発理論としての近代化論が伝統的(因襲的)社会の開発を成功させるためには、政治、経済、社会構造の側面における根本的変革が必須であるという認識を出発点にしている以上当然のことであった。実際には、表現のしかたは多様でも「近代化」の尺度はほとんどこれらの側面から求められていたことは確かである。

しかし、先に簡単にふれたように(序、2)従来とは異った理解のための視点を設定することにも意味があると思われる。そこで最初に従来の「近代化論」で特徴的にとりあげられていた近代性の指標のうち主要なものにふれ、次にあたらしい視点を設定することの意味について考えてみたい。

① 政治的側面から近代化が規定される場合

現在の西欧社会が経てきた多様な歴史的变化を一つの概念に包括する意味で「近代化」が用いられているとすれば、それは「近代」によって「西欧」を意味するといえる。したがって西欧以外の社会にとって「近代化」とは、「西欧化」であり、「西欧的社会变化の基準」への到達を意味することにほかならない。

社会変化——時間的経過を重視すると歴史的变化——は、いくらかの共通性ととともに異質性をも含んでいる。それにもかかわらず、すでに近代化を自然発生的に達成した西欧社会にとって、ごく最近、厳密に言えば第二次大戦後——帝国主義的統治の崩壊後——国家としての政治的独立を含めた急激な社会変化に直面しはじめた非西欧社会の近代化におけるあらゆる変則は否定すべきものとみなされる。すなわち、ルネサンス、宗教改革、産業革命などの結果としてヨーロッパに確立した特殊な社会制度であるにもかかわらず、先進的経験として普遍的価値をもつと考えられているのである。

現在、世界的趨勢として、非西欧社会は自律的に西欧的水準への到達を目標として急進の方策によって社会開発を行おうとしている。一方西欧社会から見ると、経済、社会発展の妥当な法則に沿って他律的に近代化することのほうが好ましい⁽¹⁾。つまり西欧史における一つの「歴史的個性」をより一般化した意味で拡張するものである。ここに新しい植民地主義と評価される理由が存在するが、この点については後に述べるとして(第3章以下)現実には原型的なものへの接近が一つの強力なインパクトとして「非西欧社会」に提供されることを免れない。

しかし、共通性の強調、というより共通な実践をすることへの疑いをいれない期待可能性は双方にとって乏しい。たとえ、目標としての「近代化」が達成されたとしても基礎的段階における相違は遠からず結果に顕現してくるであろう。そしてその差が、矛盾・ひずみ・ゆがみ・不均衡などであらわされる負の要因であろうということも経験的に予測できる。

日本の近代化を究明しようとする試みは、一つには目下近代化を達成しつつある社会と非西欧という双方に共通の基盤を持つ日本が、これらの社会に妥当でおだやかな近代化の方法について示唆できるという想定の下に成されたものである。しかし近代化過程の究明において「日本的近代化」の要因となり動機づけを果しているのは、非西欧的特質であることが明らかになってきた。少なくとも日本においては、近代化が「西欧化」のみを意味するとはいえない事実がみられたのである。それでもなお、日本が近代化に成功した社会であると認められるの

は、「西欧化」以外の側面からの評価が成立する可能性を意味するからにはかならない。

「西欧化」という政治学的概念には「民主主義の原則」が付随する。したがって西欧化は議会制政党政治に代表される「民主主義的政治体制」の確立を必要とするのである⁽²⁾。

② 経済的側面から近代化が規定される場合

経済的な近代化の規定は①の政治的側面からの規定と無関係ではない。非西欧にとっての到達目標として設定された「西欧化」において妥当とみなされる経済のタイプは「資本主義」である。宗教改革、産業革命を経過し市民社会の成立という歴史的発展過程の中で自由競争の原理にもとづいた富の蓄積は必然的であった。資本主義的経済体制は富の拡大にとって最も有効な手段であったが、それが西欧的な歴史的基盤をもたない非西欧社会でも推進されるのである。

資本主義は富の拡大とそのための市場獲得を目標とするので、産業化ないしは工業化が問題になってくる⁽³⁾。非西欧にとっては「工業力」が西欧諸国の力のシンボルとみられるから「工業化」の実現に必須な生活様式や心理的な変革以前に「工業化」を急ぐ傾向が生ずるのである⁽⁴⁾。

③ 社会、文化的側面から近代化が規定される場合

「民主主義的」「工業社会」においては、政治的経済的機能の中心は農村から都市に移行しなければならない。ここに「都市化」が近代化の指標の一つとしてあらわれる。

都市においては、近代的経営関係を重視することに関心が集中される。また政治参加への自覚をもたせるために「識字能力」の開発が必要となる。都市では地縁的、血縁的社会基盤にかわる結合要因として政治的環境における共通性(同一の帰属意識)が不可欠である。このためにも政治参加が必須であるが、「識字能力」は政治参加を促進するためのマス・コミュニケーションによる説得を有効にする必要条件と考えられる。したがって都市化社会は必然的に「大衆社会」への方向性を潜在的に有している。また近代社会は政治機能を合理的に行うための中央集権的な全国統一の型態を必要とする。ここで行政上の官僚化(機能分化)が進められるのであるが、この機構を有効に支える条件として担い手の育成が考えられなければならない。マス・コミュニケーション手段はこの時点で考慮されるが、更にそれはより制度化された「教育」に関連がおよぶものである。この側面で基準化された指標には、したがって「都市化率」「マス・メディア普及率」「参政権(投票率)」「識字率」などがある⁽⁵⁾。

以上にあげたほかに「近代化」を測定する基準がいくつかある。例えば国連による「後進国」と「先進国」との差は a) 1人当り年収, b) 寿命, c) 文盲率, d) 消費カロリー, e) 乗物数などの指標で求められる⁽⁶⁾。

更にもう一例をとりあげれば, a) 1人当り国民総生産, b) 医者1人当りの人口数, c) 乗物数, d) 電話 e) ラジオ, f) 新聞(以上「富」に関する指標 g) 1人当りエネルギー消費量, h) 労働組合人口の割合(「産業化」に関する) i) 100,000人以上の都市の人口全体に占める割合(「都市化」に関する) j) 識字率 k) 初等教育在籍者数(「教育」に関する)を基準と考えるものがある⁽⁷⁾。

これが通常いわれている「近代化」の指標である。しかしこれらは独立して評価の基準となり得るのではない。これらの基準は相対的な位置を知るためには確かに有効である。例えば、「都市化」という時、その程度はマス・コミュニケーションの普及率を暗に示すものであるし、また「識字率」にも及んでくる。すなわち都市化はマス・コミによって発展させられる面と、都市化によってマス・コミが発展させられる両方の側面が注目されなければならない。「工業化」という場合、それは「機械化」の程度を示し、さらに「国民所得」や「消費形態」までが示されると考えられる。後進国を対象とした場合に限り、社会開発の段階はこのように一部分の局面からの指標によって測定できるものでないことがわかる。これらの指標は他の指標との相互関係のうえに総合的に用いられる時にはより有効な尺度となり得ると考える。この種の近代化論の主流を占めていた指標の対象も、その側面で評価されること自体が誤っているといわれるべきではない。これらが、全体的な不均衡から出ている欠陥ではないかという疑問を前提として考察される場合には、やはりある程度後進社会の事実を指摘していると言わねばならないからである⁽⁸⁾。

以上のような近代化論の範囲で社会、経済の発展の程度と関連して教育がとらえられないわけではなかった。

(たとえば国連や Coleman の指標におけるように。)

しかしこれらはほとんど、教育の量的側面からの評価で教育の質的水準を問題にしたものではない。

〈注〉

- (1) M.F. ミリカン, D. ブラックマー; 「低開発諸国の近代化——その過程と対策——」(石沢元晴訳, 日本外政学会, S. 37) p. 9.
- (2) 西欧的政治風土の発展を問題として具体的に「近代化論」に帰結した研究の例として, G.A. Almond と J.S. Coleman による The Politics of the Developing Areas (1960) があげられる。この研究は、アメリカにおいて第二次大戦後実践的要請に応じて展開されてきた、あらゆる種類の政治体制を分析するための理論的枠組を構成する作業の一環である。ここで「政治的近代化」といわれるのは「西欧的政治モデル」に近づくことを意味している。

(Foreword 及び Introduction.)

- (3) 一方社会開発の理論は「その源流をさぐっていけば、われわれはけつきよく A. スミス, S. シモン, A. コントなどの産業革命期の思想家にいきつくことになる。その意味では、これらを「産業化」理論の一環として位置づけることもできる。近代化および産業化への関心が社会変動論の実質的内容をなしてきたことはこれによって明らかであり……」(富永健一「社会変動の理論——経済社会学的研究——」岩波書店, S. 41) p. 11 という見方もある。

なお、ここでは「産業化」は「近代化」の従属要素としてではなく独立し、しかも趨勢的要素として把握されている。(富永, 主に第三章「産業化と社会変動」において) 最近の社会の発展を「産業化」の観点からみようとする傾向は、従つて「産業化」によつて、「狭義には生産技術の進歩それ自体をさす」が広義にはそれに伴う社会の発展の全体をさすもの」としての意味を含むものであるといわれる。(富永, p. 323)

- (4) ただし後進国において技術の革新が引き起こされる場合の動因は一般に外側からのインパクトによるものである。これは吸収され、ある時点から次第に内生的な発展を開始するのであるから、問題は外的インパクトのあり方の妥当性を問うことであつて、インパクトそのものを外生的なものであるが故に悪とすべきでないというまでもない。
- (5) 社会、文化的側面から伝統社会が都市化する場合を研究したのは D. Lerner である。(第1章2, 注8参照) これによる指標は①都市化, ②識字率, ③マス・メディアへの参加率, ④①～③に関連して政治参加率である。(p. 63～65)
- (6) United Nations; Report on the World Social Situation. (1957) などにみられる。また同じ国連によつて地理的には a) アフリカ全体 b) 熱帯南アフリカ c) 中央アメリカ—カリブ海地域 d) アジア(日本とソ連を除く) e) 太平洋諸島、が後進地域とされている。
- (7) G.A. Almond と J. Coleman; The Politics of Developing Areas. (p. 538 及び appendix に。)
- (8) 同時にこの種の概念規定における欠陥とみられる傾向は次の点を考慮しなければならない。つまり政治学的概念構成は機能的なものであるという意味で有効な道具である——ことである。したがつてある特定の側面における近代化が密着な対象領域として区別されるのではなく、特定の側面からのアプローチとしての意味をもつ。故に近代化という概念は必然的に両極志向的と多極志向的になる可能性をもつものである。

2 近代化の新しい捉え方と教育機能

最近、前節であげたような「近代化」のとらえ方以外に、「近代」をトータルな社会評価の基準に用い、そこにおける人間の資質を問題の焦点にする新しい傾向がみられる。この点については二つの問題があげられる。

① 近代社会を確立し維持するためには社会を構成する人間が資質的に共通要因をもっていなければならない。近代的社会組織の形成要因として必要な人間類型の問題である。

② 経済的な意味で開発に必要な基礎的能力の訓練を経た人的資源の問題である。(産業的、経済志向の人間類型)

教育はこれら二つの問題と深くかわかりあっている。

①についていえば、教育はそれ自体が共通の結合要因となり、又意図的結合のための動機づけの役割を果たすと考えられる。②では近代社会を経済関係において産業的→工業的方向への推移を必然的前提とみなすときに避けられない。ここでは経済志向の人間は二つの面をもつ。

- a) 特定の基礎能力をそなえて供給され直接生産にたず

さわる人間、及びb)消費経済活動に参加する人間(合理的消費行動をとる人間)である。

このような意味における教育の機能に対する関心の高まりは最近著しい。たとえば「教育と国家の発展」、「教育と経済発展」、「教育と政治の発展」あるいは「後進国のための教育」などが一連の問題としてとりあげられている⁽¹⁾。これらはごく一例にすぎない。

新しい近代化のとらえかたが導かれるような「発展」のイメージの仮説となっているのはこの場合①「経済的よりも社会的指標、物質的よりも人間的指標がありはしないか」②「貧困の概念の中に精神の貧困と富の概念の中に創造的精神を含めるべきではないか⁽²⁾」などである。これは「後進国地域は世界にとっても我々(西欧)の精神にとっても平和に対する恐れを代表するものである。」とか「富の悪と貧困の悪には本質的な相違がある。——即ち選択の結果としての悪と選択の余地のない悪である⁽³⁾。」というやや感性的な段階から出発している。具体的には「発展のための正しい条件獲得における主要な要因は新興階層(中産階層)の出現である。これは計画的な教育制度の拡充によって成される。マンパワー開発に最も有効な手段は『教育』であり、これは単にマンパワー供給のみならず、発展が依存する社会環境、価値、動機づけ、効率の基準を形成することを促進する⁽⁴⁾。」という理論的結論に達した時点で教育が問題としてとりあげられる。

このような点からマンパワー開発を近代化との関係でとらえたのはF. Harbison等である。人的資源(human-resources)から人的能力(man-power)への転換の媒体となるのはいうまでもなく教育である。すなわち人的資源は生産要因として経済的機能を具有した意味を含めて考えられるときには人的能力として扱われるのである⁽⁵⁾。

F. Harbison等によれば、人的資源の開発度に応じて近代化の程度がはかられる。ただしこれによる区分は直接マンパワーの比率によるものではない。先に述べたように人的資源の開発とは資源の質の変容という意味で、教育という操作を経たものと理解されるが、教育は社会の産業部門の一部を占めることを前提としている。したがって区分は人口1万人に対する初等中等学校の平均教師数を指標にしたものである⁽⁶⁾。a)未開発——約17人 b)部分的開発——38人、c)準開発——53人、d)先進(開発)——80人、である。

工業社会では労働力として多種多様な専門的職能者と技術者を必要とする。この特殊な技術と職業に機能的に結びつく教育制度が不可欠なものとして要請される。と

いうのは、ほとんどすべての国では、工業化された場合雇用されうる潜在的な人的資源(いわゆる human-resources)はあるが、工業開発に必要な慣習、技術、知識を有する人間(いわゆる man-power)に恵まれている国は少いからである。従って、最も要求されるのは、工業労働力の養成のための教育制度を確立することである⁽⁷⁾、といわれる。

この種の要請に則した教育制度の確立を問題にしている例は特に最近多い。これらは、開発との関係において「教育計画」の領域でとりあげられている。

更に一例をとりあげることによって、新しい近代化の理解の発想となっている中核的イメージを見ることができる。即ち「近代性は主に精神的状態である。言い換えれば、発展への期待、成長への熱意、変革しようとする意志などである⁽⁸⁾。」といわれる。結局「近代化」とは初期の段階では精神の合理化と世俗化につながる多様な価値への志向であるといえる。世俗化や合理化が専制的支配体制と呪術的信仰からの脱却を意味する時、これは必然的に経済成長への志向性を含むものと考えられる(補注※)。

さらに社会の経済成長は「単なる経済的事実以上にいいわくいいがたいものを反映している⁽⁹⁾。」といわれるがこの部分に教育を通じた価値観の変容をあてはめることができるのではないと思われる。

以上のように新しい近代化論の方向は、従来の西欧近代の特殊性や余りにも統計的な数量処理に傾いた近代化の定義に対する批判を含むものともいえる。従来の政治・経済の座標においては「非近代的」とみなされていた要因、つまり「西欧的価値」を通して見た「文明の価値」は「非西欧社会」における「文化の価値」と一致しない場合もある。にもかかわらず、この点が混同されていたと思われる。人間的要素を重視すべきことは全く認識されていなかったというわけではないにせよ、具体的には「社会的人間的要素の重要性を強調する傾向の出現は最近のことである⁽¹⁰⁾。」といわなければならない。

結論的にいって近代化は体系的な過程として考えられるべきである。社会全体の変化が個々の人間の生活様式や感情面の変化の集積と一致すればするほど、変化は安定した変化であり得るからである。近代化しつつある社会の政治、経済、文化的側面のバランスのとれた相関的成長(統合的成長)が最も望ましいことを前提とし、そこにおける教育の機能を考察することによって、産業社会→工業社会→大衆社会への志向性を必然的なものとして理論化できると考えられる⁽¹¹⁾。

ところで、「変革」あるいは「発展」の概念には一般に二つのとらえ方がみられる。

a) 小規模で断片的な変化は変革を構成しない。したがって変革は急進的であるべきだとする立場

b) 漸進的な発展こそが望ましいとする立場である。これら二つの社会発展の把握に関連して、社会変革のエネルギーとしての「教育」のとらえ方にも二つの立場が対置される。一般的には「教育」が最も有効に社会構造に影響をあたえ、その変容を促進するとみなされているので、この「教育」の二つの理解のしかたとは、それを操作する「方法」のちがいともいえる。

a) 戦略的教育目標をもつ場合、発展にとっては「教養ある人口を少数もつこと」⁽¹²⁾が必要であるとされるがこの「教育」は社会の上層に位置を占めるべきいわば、エリートの養成を意味する。近代化を推進する勢力の一つとしてインテリをあげる考え方は他にもいくつかある⁽¹³⁾。インテリ（知識人）は、過渡的社会において特に決定的役割を果たす。新しい生活様式を合理化し、論理化するのが彼等だからである。（M. ミリカン等によれば、シンボル製造者）。またこのほかに強力な政治的リーダーシップを確保するためにも、活発なインテリ層が育つことが必要な条件になるのである。しかし、発展にとって不可欠の人間の要因にはもう一つの側面がある。

b) 「工業化」を開発の目的とした場合、熟練労働力の不足は致命的だが、現在ほとんどの後進国に共通してみられる現象である。一般的知識をあたえる「教育」の欠如が熟練労働力不足の原因だと考えられる。これはまた社会構造における後進性と因果関係を理由にして起っている。この場合の「教育」は社会階層の中では「mass」としての位置を占める層を問題にしている。つまり発展にとって不可欠の人的要員は母体として大きいほどよい——ということを前提にしている。

現在「後進国」とよばれる地域では、15歳以下（初等教育段階の人口）の識字率は20%～15%以下であるといわれる⁽¹⁴⁾。インド等の特殊な場合を除けば、普通は、中等高等教育は、初等教育よりも発展が遅れるので、全人口の平均識字率は20～15%以下になると想像できる。このように社会の「mass」の層における「教育」が充実していないのが「後進国」の実情なのである。

以上二つのタイプの「教育」が持っている問題点は次の通りである。

a) 「教育」は生産的側面と共に消費的側面を持つ。エリート教育の問題点はインドを例にとると明白である。インドにおける高等教育人口は125万人ほどであるといわれる⁽¹⁵⁾。しかし全人口の81%が文盲で、高等教育

を受けた人間と全く教育を受けていない人間との間の不均衡が非常に大きい。「教育を受けた人口」はこの場合、生産のための潜在能力は有しても実際の生産力を持たない。生産のための実質的労働力は、いわゆる「mass」の層にあるからである。

b) 社会全体のバランスのとれた教育人口の発展を目標とする「教育」の場合にも問題はある。公教育制度の確立においては主として経済的理由で、まず初等教育段階から整備されるのが普通である。しかし、「教育」を漸進的に普及することによってかくとくされる発展もまた漸進的である。ここでの問題は、発展における増加ぶんが、他の側面の成長（たとえば、人口増、消費水準の上昇）などによって吸収される結果、実質的には相変わらず貧しい状態にとどまっていなければならないことである（補注※※）。

変化が明白な発展として実現するためには発展のために消費されたエネルギー以上の効率を生み出すことが必要である。急進的な変革が望まれる理由はこの問題から生じている。

どちらの場合においても有為な産出とはいえない点がある。しかし両者には全く質的なちがいがあってと思われる。つまりa) では、発展のエネルギーとはなり得ない、いわば静止した状態としての変化のなさである。つまりインドにおける生産力に転化し得ない高等教育人口である⁽¹⁶⁾。

しかしb) の場合は、吸収する要因さえなければ、または少くともそれをカバーする方策が求められれば、具体的産出として評価できるものを含んでいるといえる。同量の産出と吸収のくりかえしの故に、事実上の発展とはならないという意味での変化のなさである。したがって産出と吸収のバランスの上で、産出のほうに大きく傾いた時には、発展へ容易に移行するものである。

概して日本の近代化への移行当初の教育政策は、上記の二点を統合しているように思われる。日本の近代化は「社会の上層のみならず社会全体におよぶものであった……」⁽¹⁷⁾。とか「日本においては近代化が概して破壊的によりも統合的に達成されたとみられる」⁽¹⁸⁾。といわれている。これらの指摘は「教育」とは次の三点に関連している。

a) 「マス」層の教育が成功

b) 為政者の指導が有効であった

c) 両者の間に、幕末の変動期以来の啓蒙家——サブエリートの存在があったことなどである。

明治新政府の必要はa) 先進諸外国との競争に組み込

まれ、それにおくれをとらないこと、b) 近代的な体制に必要な有能な指導者や従事者、殊に技術者を育成すること、に尽きると思われる。この目標のために具体的政策として富国強兵——資本主義体制の確立を志向、及び文明開化——西欧的機械、物質文明を志向、をスローガンとした。特に文明開化の目標は、封建思想の打破を含むものであった。政策意図は明治5年の「学制」及び太政官布告にあらわれているが、同時に学制の初期においては近代の学校が国民の満足に完全にみたす内容でなかった側面もある。しかしながらとにかく、生産要因としての下級労働軍を供給する初等義務教育の整備と、指導的役割を果す高等教育（エリート教育）を並行して行いえたといえる。現在の時点で日本の近代化当初の教育が問題にされるのは、計画的、実用的、現実適応的であったといわれるそれが、離陸（take off）に役立つような教育要求を具体的にどのようにみたしたか、に尽きる。これらの点に関する現在の後進国の可能性については後に検討することにして、言わなければならないことは、成功の要因とみなされるものがすべて明治になってあらたに確立されたものとはいえない点である。義務教育制度の確立が日本は1872年（M 5）であることは、英国の1870年、仏の1882年に匹敵する早さであるといわれている。また第2章3～4で紹介する通り、これは近代的公教育制度として確立される以前にほぼ300年に及ぶ累積的な成長をステップとしていることを意味する。

以上のような観点から幕末以来の日本における教育機能を広い範囲にわたって分析を試みている欧米人による最近の研究は、社会開発理論における「教育と発展」の関係を一部ではあるが反映しているといえる。すなわちこれらの研究は、より総合的な近代化論への一試論として評価できるのではないと思われる。

〈補注〉

※ また F. Harbison 等によつて、社会全般が産業ないし工業的価値への志向性をもつ場合、そこにおける人間の類型は特殊なものでなければならないとみられている。これは資本主義社会にあつて問題とされる、教育制度の確立が独占資本による教育支配の側面をもつという見方とは次元の異なつた観点を提出するものである。

近代社会＝工業的社会とする時に（Harbisonによると「多目的インダストリアルイズムの世界的規模の社会」）「経営するものと管理されるものとの関係を中心とした新しい価値の体系が形成される」と予測する。そこでは、a) 両者の間の構造化（＝制度化）が不可避である過程で、先にも述べたように特定の技術が不可欠であり、技術と職業に機能的に結びつく教育制度を必要とする。したがつて産業化された社会での「教育計画」とは「教育の果たすべき機能」から出発するといえる。b) 大多数の人々にとっては、職業上の独立精神の領域は失われるであろうが、労働生活以外では工業人は多くの自由を享受できる。——個性と自由の新しい様式と意味づけが行なわれるのである。（「今日の経済的人間像」中央公論、1961年5月号）

a) については、より定式化すると次の通りである。経済成長を国民社会の福祉の1指標とすると→産業化が社会の主要な要因となる→特定の領域に細分化（多様化）した熟練と専門職業人を供給する教育制度を必要とする→異質な労働間に序列が形成される（大規模組織化）

→管理者と被管理者の間に人為的な原則が操作される→作爲的な「制度」を超越する均質性が教育制度によつて補われる。（画一化）

b) については、高度に経済成長をとげた社会の大衆社会としての側面と、行政権が高度に合理化されて中央統制的な社会構造を有する側面がみられる。ここでは、教育サービスが行政権に含まれるとみなされる。経済成長が高度に進んだ社会、したがつて工業化を志向する社会では、特微的に職業上の能力と切り離された次元に個人の生活の場がある。この次元での均質性を補うのが、マス・メディアなどを通じての大衆文化である。大衆社会にあつてはレジャーを含む第三次的産業が増大する傾向もよく知られている通りである。

日本でもすでに経済成長が高度に進展し、その膨張を支えるための多様な人的能力の養成が必要とされる段階に達している。結局、簡明に述べられているように「教育の機会均等、職業選択の自由という原則は尊重されなければならないが、それは単純に本人の希望通りに教育や職業があたえられるべきだということではない。むしろ、本人の能力や適性に見合った希望とりの機会を与えられるべきだ」という意味においてである。」（経済審議会編、「経済発展における人的能力開発の課題と対策」昭38. p. 149）という見解にすべてが要約されている。したがつてこの観点における中等教育制度の完成とは「画一的な中等教育を義務化して全国民にあたえるということではない。……適性の別がわかってくる中等教育の年代に、内容、形式、一般教育の充実と専門教育、職業教育との組み合わせを考慮したそれぞれの専門にふさわした教育訓練をすることにある。」を意味するのである。（同上 p. 148）

以上のような点は「福祉」ということが、保護、救済、または防禦的な意味での古典的な概念とは異なる、「計画」「予定」の方向に変化していることを示すものであるとも考えられる。

※※ 教育の消費的側面について、人的要因に限定して考えると、これもまた、F. Harbison 等による指摘がある。つまり、国の労働力の大きな割合を吸収するという意味で教育は一つの産業部門として考えられる。一般に教育要求の高まりが顕著な後進国は他の産業部門が未発達ということもあつて、なお一層大きな割合を占めるといわれる。また発展の初期にあつては教育を受けた人口層をほとんど吸収してしまう点も特質的である。工業化に必要な人的資源の開発を進めるにつれ、教育部門に吸収される人口は増大するのである。教育は他の産業部門に比べて労働集約的であるし、この部門からの産出を吸収できるだけ他の部門が発達しない場合、教育は消費的側面の機能のみを果たしたといわなければならない。したがつて全体的にみて最も効果的な人的資源開発の方策が求められるべきであるとされるのである。

（F. Harbison 等；Education and Employment in the Newly Developing Economies. (Comparative Education Review. vol. 8, No. 1, 1964, June)

〈注〉

- (1) 1) Education and the Development of Nations. (John W. Hansen, Cole S. Brembeck (eds.) 1966)
- 2) Education and Economic Development. (C. A. Anderson, M. J. Bowman. (ed.) 1966)
- 3) Education and Political Development. (J. Coleman, (ed.) 1965)
- 4) Education for Developing Regions. (G. Hunter. 1963) ……などである。
- (2) A. Curle ; Educational Strategy for Developing Societies. (Tavistock Publications. 1963) p. 3
- (3) 同前；p. 10, 14
- (4) 同前；p. 81.
- (5) Gottfried Bombach ; Manpower Forecasting and Educational Planning. (Sociology of Education. 1965, Fall.)
- (6) F. Harbison ; Education and Employment in the Newly Developing Economies. (Comparative Education Review. vol. 8, No. 1, 1964)
- (7) F. ハービソン「今日の経済的人間像」（中央公論、1961年5月号）
- (8) Daniel Lerner ; The Passing of Traditional Society —Modernizing the Middle East—(The Free Press. 1958, Preface viii)
- (9) L. W. Pye ; The International Gap. (M. Weiner (ed.) Modernization : The Dynamics of Growth. 1966, p. 358)
- (10) A. Curle ; Educational Strategy for Developing Societies. (p. 2)
- (11) 「近代化」に関する最も新しい定義は、非有機的エネルギー

- (inanimate sources of power) ないし道具 (tools) = 機械の利用度) に基いたきわめて抽象的なものである。(M. J. Levy, Jr.; *Modernization and the Structure of Societies*, Princeton Univ. Press, 1966, vol. 1, p. 11, 35)。この基準も、結局は、人員や資源の配分を規定するものであり、産業化——従つて工業化への志向性に包括されるものといえる。
- (12) ガルブレイス「ゆたかな社会」
- (13) M. ミリカン, D. ブラックマー「低開発諸国の近代化」(p. 47, 52-55など)
- (14) 世界の約三分の1の国では識字率20%以下である。United Nations; *Report on the World Social Situation*, 1957, p. 65, 79-81などにもみられる。
- (15) E. Shils; *Modernization and Higher Education*. (M. Weiner (ed.) *Modernization*, p. 55 所収)
- (16) 「インドの場合(ナイジェリアもそうであるが)マンパワーは不足しているとはいえない。不足しているのはむしろ、新しい農業や産業における非人間的資源である。」(Bert. F. Hoselitz; *Investment in Education and It's Political Impact*, <J. Coloman (ed.) *Education and Political Development*> p. 561 所収)といわれる時には二つの点で問題がある。
- a) 結論的にいつて不足していないといわれる人的能力は、人的能力として活用される余地がない以上、現実には不足といわなければならない。
- b) 非人間的資源を活用するためには人間的資源の有効な操作を必要とする点である。
- (17) R. P. Dore, 資料(2), (第2章4参照)
- (18) *The Passing of Traditional Society*. (Daniel Lerner. Introduction p. 8における David Riesman による。)

第2章 欧米人による日本教育研究

1 日本教育研究の系譜

外国人による日本研究の歴史はその範囲を欧米人に限定してもかなり古いものである。

第1に、キリスト教の伝来に伴って、ポルトガル、イスパニア、イタリア等南欧カトリック系国民、次いで蘭学の流入に伴って北欧系のプロテスタント国民が最も初期に渡来した。引続き幕末期にかけて日本の開国を要求してロシア、イギリス、アメリカなど一群の西欧人の渡来があった。

渡来の目的は渡来の時期によって異なるのであるが、幕末以前には布教を目的とするものが多かったと思われる。幕末期には、後進国日本をいかに自国のペースに引入れるかという政治的商業的利益を求めたものが多かったであろう。しかしいずれの場合にせよ、本来の目的とは別に第二次的産物として東洋の特異な生活様式を持つ日本人ないしは日本について多数の記録が残された。これらの記録は、当時の日本において外国人である彼等がおかれた特殊な政治的環境もあって、日本文化の普遍的な面にまで触れられることは不可能であった。したがってこの期に残されたものは部分的に鋭くとらえられることはあっても体系的というわけにはいかず、紀行文や見聞録、風俗批評に分類されるものがほとんどであるといえる。

かなり深くまで日本を理解し、日本の美の特殊性を認識し、日本の文化の高さを賞讃する態度に到達したといわれるのは R. ハーン, P. ロチ, B. タウトなど(19c 末~20c 初)がはじめてである。しかしこの時点でもなお、それは西欧文化とは異った日本の存在を発見するための努力が主で、価値判断よりも特異性を強調することに日本文化の存在理由が認められていたことは疑い得ない。この傾向は昭和の第二次大戦後に至るまで主流であったと考えられる⁽¹⁾。

第2に、少くとも現象的には R. ベネディクトによる「菊と刀」は新たに日本文化の検討の段階に入ることを促した一つの契機を成したといえる。「菊と刀」は完全な文献学的研究であって戦時下軍事的な必要性から日本人の行動様式、文化の型の理解に資するためになされたものであった。研究課題としてこのような特殊性をもちながらも、行動や思想を客観的に分析することで日本人の生活における態度を体系的に理解しようとしている。研究が発表された当時ジャーナリズムによって大きく注目され反論や批判も多かったにもかかわらず、現在に至ってもなお、日本文化論の出発点と目されている。この研究は第二次大戦以降盛んになった欧米人の日本研究にとって代表的古典となっているばかりでなく、日本人自身による日本文化の検討、日本文化の特質究明のための努力にも大きな影響をあたえたことは事実である⁽²⁾。

また、E. H. ノーマンによる「日本における近代国家の成立」(1940年)及び「日本の兵士と農民」(1943年)も「菊と刀」とならんで画期的な日本研究とみられている。ノーマンによる研究は、ベネディクトによる社会学的(ないしは文化人類学的)方法論に対し、歴史学的方法論によっているという特徴がある。これら二つの方法論は、その後現在に至る日本研究にはやや総合的につながるものであるが、この時点では各々の方法論に独立してもついていたといえる。この二つの代表的研究は、①特定の方法論に立脚し、②しかも体系的に日本研究を試みたものとして高く評価されてよいと思われる。第1の時期との関係でいえば、経験的観察→アカデミックな観察への推移があったといえる。

第3に、現在大きく問題にとりあげられているいわゆる「近代化論」の範疇に含まれる一連の日本研究がある。これらは時間的には1960年以降、急激な関心の高まりがあったことから「近代化論」として否定的に受けとめられる傾向が一部にある。しかし「近代化論」批判はこれだけでは妥当な評価とはなり得ない。その客観的理由のいくつかは後に述べるとして、研究が対象としている領域は大きく次のように区分される。

④ 日本の近代化一般を対象とするもの

M. B. Jansen, J. W. Hall, R. Ward などによる特に「日本近代化」の概念規定に重点をおくもの。1960年8月〈近代化に関する箱根会議〉として知られる近代日本研究会の成果がある。これは J. W. Hall「日本の近代化——概念構成の諸問題」(『思想』1961年1月号)及び M. B. Jansen (ed.); *Changing Japanese Attitudes toward Modernization* (1965) などに報告されている⁽⁴⁾。

⑤ 個別研究

① 経営の近代化——J. Abegglen; *The Japanese Factory*. (Free Press 1958) 及び *Leaders of Modern Japan: social origins and mobility*. (Economic Development and cultural change. 1960) など

② 政治——R. A. Scalapino「日本——伝統主義と民主主義の間」及び「現代日本の政党と政治」(1962) など

③ 経済——W. W. ロックウッド「日本経済の発展」上, 下

④ 伝記的研究——M. B. Jansen; *Sakamoto Ryōma and the Meiji Restoration*. (Princeton Univ. Press. 1961) C. Blacker; *The Japanese Enlightenment*. (Cambridge Univ. Press. 1964)

⑤ 教育——Dore, Passin, Bellah

⑥ 文化論——D. Keen などによる評論

⑦ その他である⁽⁴⁾。

「近代化論」批判には二つの側面が認められる。第1に「南北問題」としての批判, 第2に, 日本にとってのアメリカ的近代化論批判である。第1の批判は第1章1(註(1)参照)でもふれた通り「近代化論」の本質的意図が次のような点にあることを前提にしている。つまり低開発国を工業化する場合「その国が共産主義に傾かないでそれをなしとげるにはどうしたらよいか。共産化しないで近代化をなしとげている日本を模範として評価しようという非常に政治的な含みがある⁽⁵⁾。」といわれるのである。たしかに「アフリカの年」といわれた1960年前後から, アメリカ, フランス, イギリス, 西ドイツなどの先進国や O. E. C. D. (経済協力開発機構)などの国際経済機関が後進国開発の問題を大きくとりあげている。これは一般的に西欧人が「近代化」を論ずる時, 結局は英米流の産業化が意図されることが必至である以上, 機構による新しい型態の植民地主義とみなされる要素をもっている⁽⁶⁾。

また第2の批判にみられる問題点については別にふれるとして, 学問研究として評価するために次の諸点に考

慮したい。

① 日本の教育, しかも徳川時代や明治初期のそれに焦点をあわせた問題意識の高まりは, 具体的には最近のことといわなければならない。しかしいわゆる「近代化論」に特徴的な日本文化における「安定し, 高度に組織化された中央集権的な封建制度の段階は, 孤立した日本に独特の産物であり, 日本の永続的な文化的特徴の一つである⁽⁷⁾。」という発想や視点が完全にこの時期に固有なものではない。理論的な系譜としてはおそらく, しばしばひきあいだされる B. ラッセルの「日本は経済的には後進国であったが, 文化的にはそうでない⁽⁸⁾。」に起源が求められるのではないと思われる。これは1920年代における日本についての管見であり, この種の問題意識は具体的には継続してあらわれなかったとはいえ歴史的には全く新しいものではない。

教育研究においてはすでに1937年に H. Keenleyside と A. F. Thomas によって “History of Japanese Education and Present Educational System.” の研究がなされている。外国人による日本研究において日本教育研究の「歴史的研究を志向する系譜⁽⁹⁾」に含まれるこの研究でも, 「1868年の維新以降を知ることで足りとする者は, 日本やその近代的教育制度, その多くの生活上の分脈を理解することはできない⁽¹⁰⁾。」としている。

② 次に最近の日本研究の傾向として, 政治とは関係のない次元で, よりアカデミックなほり下げがみられる。これらの研究には共通して特定の学問的方法論が背景にあることから明らかである⁽¹¹⁾。具体的には先にあげた研究領域の中で, 人物史研究や教育イデオロギーの形成過程を究明する努力, また cross cultural な研究方法に基いた研究意識からの出発が存在することも見落されてはならない⁽¹²⁾。

③ 最後に重要なのは, 後進国側から日本的モデルに対する具体的要求があることである。現在国際的動向として後進国の教育計画——とくに初等義務教育の整備——のために多大の努力がはらわれているのはよく知られている。日本はこれらの計画に対し常に一つの目標水準を提供しているといえる⁽¹³⁾。

歴史的にみると欧米人による日本研究の系譜は以上のようにほぼ三期に区分される。別の側面からはたとえばアメリカとイギリス, そしてその他のヨーロッパの日本研究の伝統や意識, 方法の相違による分類も可能であろう。

教育事情について外国人が残した記録も日本研究一般の歴史と同様古い⁽¹⁴⁾。しかし本格的な意味での教育研究というべきものは H. Keenleyside によるものと, 戦後

占領政策に関連した一連のもの(補注※)を除けば、ようやく1960年以降(すなわち第三の時期に区分される研究群)にみられるといわなければならない。結局これは「日本の近代化が成功したことは西欧人の学者にとって驚くべき事実であるが1868年以前の『基準線 (baseline)』に戻ろうという関心を反映している⁽¹⁵⁾。」点が特質的なことであると思われる。

2節以下で紹介するのは日本の近代化過程において教育が果たした機能について研究した文献である。

〈補注〉

※ 欧米人による日本教育研究の文献として重要なものに次のものがある。

1) 明治の学制確立期に森有礼が日本に施すべき教育施策のためにアメリカ知識人から求めた意見。森有礼からの質問は、a) 物質的繁栄、b) 商業、c) 農、産業、d) 社会的、倫理的、身体的条件、e) 法律や政治への教育の影響に関してであった。これらの質問に対して寄せられた返答のうち、後に文部省に招聘された David Murray のものは有名であり、同時に重要である。Murray は「日本人の好学の態度と、日本教育の進歩性を正しく把握し、日本はそれまで決して未開国ではなくかなり高度な文化を築きあげていたことを認めた。従って近代教育を発展させる基礎が十分にあり、この伝統の上に新しい改革の方策を実施すべきである。」とした。(日米文化交渉史—宗教、教育編、洋々社、S. 31, p. 321)

Murray は明治6年〜11年まで政府の文教顧問として多大の貢献をなしたといわれる。来日前にもついていた日本教育への意見は、要約すると、国家の発展のためには国民の教育を重視すべきである、ということであった。(日米文化交渉史、p. 311) 教育は、森有礼が質問したような事項に関しては、a) 個々の人間に向上の希望を与え、現状の改善について手段を与える。また職業の基礎となる原理を教え、将来の努力について科学的基礎をあたえる。これは——富の蓄積、貿易交換活動、人口成長、生産増加——という繁栄につながるものである。b) 知性とか文化的共通基盤、知識をあたえる。——分離による国民性の狭さを避け外国との接触によって資源の豊かさから切断されなくてもよい。c) 教育は全人的訓練であるため、教育が拡大されたところでは社会は快速で平和になる。d) 国の行政は、知的教養人によって行なわれる場合が多い。教育は、直接法律や政治に影響をあたえるだけでなく、一般国民をして政府の仕事を理解し協力的にする。以上が一般的な教育の利点であるがこのためにまず、a) 国に応じた制度が設けられるべき。b) 教育計画が適切に修正しなければならない国民性や伝統的慣習、制度があるが日本は既存のものを利用できる。c) 普通教育を行なうこと、d) 女子教育も重要、e) 実用的、規律的であること——が考慮されるべきだとしている。

以上概して D. Murray の日本教育観は、過去の封建的権力支配から解放されて、近代国家として発展するための教育は「急激な改革を断行するようなことを戒め、……反って日本主義の漸進的」方向へがよしとされているものである。(日米文化交渉史 p. 314)

2) アメリカ教育使節団報告書(1946, 12)

これは占領教育政策の最も重要な基本的文書である。占領政策の基本は「非軍国主義化」「民主化」であったのはよく知られている通りである。従って占領政策の一環としての文教政策も、軍国主義的、超国家主義要素を払拭することから発しているのは当然だといわなければならない。

使節団報告書は、前がき、序論、第1章日本の教育の目的及び内容、第2章国語の改革、第3章初等及び中等学校の教育行政、第4章教授法と教師養成教育、第5章成人教育、第6章高等教育、本報告の要旨に構成されている。(近代日本教育制度史料、第18巻 p. 513〜574、講談社、1967年)。この内容の範囲でみられている日本の教育は「たとえ制度がその組織とカリキュラムの規定において過激な国家主義、軍国主義がこの中に注入されなかつたとしても近代的教育理論に従って当然改正されるべきであつたらう。(報告書第1章、制度史料第18巻)である。とはいえず、具体的に戦時日本の教育及びその理念が継承しているとみられる明治以降の教育を問題にしていたことは、国家神道の廃止につながって、修身、歴史、地理教科の停止を勧告し

たことによつても明らかである。教育の目的として、過去の日本の「軍国主義的な過激な国家主義的、及びその他の非難されるべき教授の特徴を完全に除去するという消極的な面のみではなく……民衆の文化的過去との関係をすつかり断ち切つてしまふということも考えられない。」(報告書第1章、制度史料第18巻)とは言われているにせよ、教育伝統の評価において次の二点において、これから紹介する外国人の研究の系列と根本的に異なっている。まず、報告書の勧告は①欧米的評価基準にもとづいて行っている。しかも教育理念としては18、19c 的な内容である。②日本における教育の近代化の否定的側面、消極面に視点が置かれている。しかし、報告書の提示した民主的理念は戦後における思想史の中核的なものとして大きな影響力をもつたことはたしかである。

この報告書の作成には日本側からも教育学者等の参加があつたといわれるが(報告書序論、制度史料第18巻)一応外国人による日本教育研究の一つとして考えられるものである。

3) 第二次教育使節団報告書(1950, 9)

第一次使節団報告書に示された日本の教育の民主化という観点から過去5年間の発展を評価したものである。同時に1946年の段階では予想されなかつた国際情勢のあらたな方向への進展によつて、日本教育が反共の立場をとることを期待している。この意味で第二次報告書の内容は、現在の日本の教育問題に直接かかわってくるものといえる。したがって政治的意味あいにおいては第一次報告書よりも重要であるが、先にも述べたような観点で教育研究の必要素は第一次報告書より少ないといわなければならない。

〈注〉

(1) 「外国人の見た日本」1〜5(筑摩書房、1962年)

外国人による日本観は年代的には次のように5期に区分されている。1. 南蛮渡来以降、2. 幕末維新、3. 明治、4. 大正、昭和、5. 戦後である。どの時代においてもまったく同質の日本観ばかりがあつたとはいえないし、同質ではあつても観察は次第に深さを増していつたのだが結局は「西欧知識人の異国趣味」に源流があるというべきであるとみられる。本全集において、学問的な立場からはじめて近代日本の全体に触れて書かれた日本研究としてあげられているのは——即ち内容の上から区分した系譜の第二期に当たるものは——E. H. ノーマン「日本における近代国家の成立」と R. ベネディクト「菊と刀」である。(5. 加藤周一による解説、p. 342)

(2) R. ベネディクト「菊と刀」(1945)、翻訳(1951)の評価に関する論議の一例として

1) 指摘する内容の洞察力の鋭さ、豊富な資料に対する理論的分析の深さ、構造的機能的分析に成功している点で高く評価する立場

a) 川島武宣「評価と批判」(民族学研究、14巻4号、1949)

b) 有賀喜左衛門「日本社会構造における階層制の問題」(同上)

2) 文化人類学的方法、資料の扱い方、〈日本人〉の概念把握に対する疑問と、歴史的裏面に欠けているという理由で、科学的価値を認めない立場

a) 和辻哲郎「科学的価値に対する疑問」(同上)

b) つださうきち「菊と刀の国」(展望、S. 26年5月号)……

などがある。

(3) これについて

a) 川島武宣「『近代化』の意味」(思想、1963、11)

b) 青井和夫他「日本近代化論の再検討」(思想、1964、11)

などの論評がある。

(4) 直接近代化問題を中心としたものではないが、視点として興味深いものを含むのはロンドン・エコノミストによる日本経済政策についての報告である。

ロンドン・エコノミスト特集、第1集「驚くべき日本」(1962、河村厚訳)、第2集「それでも日本は進む」(1965、読売新聞外報部訳)(竹内書店刊行)が主に対象とするのは、戦後〜37年まで、及び37〜39年までの日本の経済成長の要因の究明とその評価である。したがって戦前から有していたいくつかの特長(利点)とアメリカ軍による占領がもたらした遺産(ある意味ではこれも有利な点とみなされている。)によつて独特の発展を促した点に関心が集中されている。時点は異なっているが明治の「近代化」の傾向と共通した特徴を戦後にもとらえている。

興味深い点とは、日本の成長の要因は結論的という「一様に結構というわけではないが、……日本の風土にふさわしいと思われる政策を柔軟に、積極的に実行した。日本では目標を実現するための行程は絶えず修正されても目標そのものが放棄されることはない。」(第2集 p. 38)と指摘したことである。また外国人にとつては日本人の不

近代化論における教育

- 可思議な機転(弥縫策)と幸運による発展をみている点である。これらの事情はすべて後進国に対するモデルとしての日本を考察する際に重要だとしている。
- (5) 毎日新聞、昭和9年12月10日号。
- (6) 講座「現代」(岩波書店、別巻1、p. 109)
- (7) E. O. ライシャワー「日本歴史の特異性」(日米フォーラム、1964年11月号からの抜刷、p. 13)
- (8) B. Russell; Problem in China. (H. Passin; Society and Education in Japan. p. 11より)
- (9) 中内敏夫「最近欧米の日本教育史研究の動向管見——とくに R. P. Dore の Education in Tokugawa Japan. 1965 について——」(国学院雑誌、第67巻第11号) p. 66.
- (10) H. Keenleyside and A. F. Thomas; History of Japanese Education and Present Educational System. (Tokyo. Hokuseido. 1937) p. 3.
- (11) R. P. Dore の研究は1965年に刊行されたものであるが、1947年ごろから計画されていたものであるといわれている。(ドーア「都市の日本人」p. 349及び Education in Tokugawa Japan. p. xi に)
- (12) cross-cultural な研究方法において追求された日本近代化の諸定義は、R. Ward, R. Dore, W. Lockwood, C. Black によってなされている。これに関する紹介が M. Jansen; Changing Japanese Attitudes toward Modernization. (p. 20-23) にみられる。
- (13) 「アジアにおける初等義務教育拡充計画」報告書(日本ユネスコ国内委員会 S. 38. 10月)または「アジア文部大臣会議」報告書(同委員会 S. 38. 3月)などにみられる。
- また、具体的には「日本の発展段階における歴史的経験を……戦略の参考として提供しよう。」(「開発段階にあるアジア諸国における初等教育の Wastage (1) 日本の経験——近代日本の初等義務教育における Wastage の研究」国立教育研究所紀要第56集、S. 42. 4月)とする研究が行われている。更に留学生及び教育研究者の養成訓練のための受け入れや各種の指導者の派遣もさかんに行なわれるようになっていく事実もみられる。
- (14) 外国人の日本研究のうち教育に関するものの整理は次にみられる。
- 1) Walter Crosby Eells; The Literature of Japanese Education 1945-1954. (The Shoe String Press. 1955)
- 占領以降の教育改革に伴って出された教育に関する文献目録で1400余が含まれるが、5分の1は日本人が英語で書いたものである。
- 2) H. Passin; Japanese Education: Guide to a Bibliography in the English Language. (Comparative Education Review. vol. 9, No. 1, February. 1965)
- 文献を内容に応じて、総論、歴史的研究、占領関係、道徳教育、学生、教師、女子教育、専門教育の8カテゴリーに分類している。
- 3) 中内敏夫「最近欧米の日本教育史研究の動向管見——」(1966) 文献が厳密に分類されているものではない。ただ論述の過程で(a) 16世紀にはじまり明治全期を通じての教育の観察を含むもの、(b) 大正デモクラシーから昭和国粋主義の時代にかけて発表されたもの、(c) 更に組織化された研究における二つの系譜、即ち(C₁) アメリカ的社会学や文化人類学の方法を適用するグループと(C₂) 歴史的志向性をもつグループに属するもの、(d) 最後に1930年代に入つての現実的な問題意識のうえに行なわれたとみなされる研究に大別されている。
- (15) Ezra F. Vogel; Book Review. (American Sociological Review. vol. 30, No. 5, 1965) p. 791-792.

2 R. Bellah の場合

資料 Tokugawa Religion, the values of pre-industrial Japan. (1956) (「日本近代化と宗教倫理——日本近世宗教論」堀一郎、池田昭訳、未来社、1961年)

① 問題のとりあげかた

Bellah によって日本近代化の端緒と考えられるのは、結論的にいって、西欧による政治的圧迫であって、

(Bellah p. 4⁽¹⁾) 明快に述べられているように、「史的唯物論によって近代日本史を理解することはできない。」あるいは少なくとも「明治維新のような政治的、社会的変化及びそれ以降を社会階級と階級斗争にもとづかなくとも解釈できる。」ことを前提として展開されている。(Bellah. 日本語版への序文 p. 6、及び本文 p. 265)

まず明治維新の「根本的原動力」は伝統社会の政治体系が主要な政治問題に反応しえた点に求められる。近代日本史の顕著な事実は、非西欧諸国の中で日本だけが、伝統的リーダーシップのもとで急激な改革に着手し、逆行しようにもできない近代化の過程を開始したことである。Bellah が「日本近代化と宗教倫理」の研究で意図しているのは、明治維新への移行と近代国家の形成が何故、比較的摩擦が少なく行なわれたかの究明である。この課題のために伝統社会の要素、特にそこにおける合理化の諸傾向を明らかにしようとしている。一つの側面として広い意味の「価値」(宗教文化価値及び社会価値)の合理化が「政治⁽²⁾」の合理化を導いたという観点を設定したのである。

「価値」とはこのばあい具体的事実におけるそれではなく、徳川時代の宗教の教義の内容に求められる。ここに日本の伝統社会の観念的要因(倫理的側面)が追求される。社会関係を認識する方法として対立概念を設定して、特定社会の社会行動の型を規定するものを考察するのであるがその際の枠組は、T. Parsons の理論を援用したものである⁽³⁾。

しかし一定の社会関係は同時にいくつかの型の行動を含むものであるから、ここではどちらの型をより強調する傾向があるかを問題にしているとみられる。「普遍主義(universalism)」と「個別主義(particularism)」および「遂行(performance)」と「資質(quality)」という二組の対立概念からは四つの組合せが可能であるが、日本は「個別主義」と「遂行」に伝統的に重点をおく社会だとみなされている。すなわち「政治価値」の優位性を特色とするのである⁽⁴⁾。したがって中心的関心は生産よりも集合体目標にあり、忠誠が第一の美德であるとされた。経済価値が重要性をもつに至ってさえ、それは政治的価値に従属する位置にとどまっていたと考えられている。

ここで「宗教」という概念によって定義されるのは、P. Tillich による「究極的関心にかんする人間の態度」である。(Bellah p. 32) つまり究極的に価値があり意義あるものと関連して、社会道徳の基礎となる一連の価値を供給することを「宗教」の社会機能の一つとする。「宗教」のもう一面の社会的機能は、不可避免的で、道徳

的意義をも何らもち得ない究極的挫折(死)を適切に処理、解釈することである。これら二つの機能が象徴化している段階では「聖なるもの」への志向性を持ち、生活の停滞化をもたらしこれを厳格なものとするのに役立っている。この原始的伝統主義からの脱皮は比較的高度の合理化を経て可能なのであるが、その過程で生ずる態度と行為の変化が重要なものとして捉えられる。

近代産業社会の発展には、経済的合理化と政治的合理化の両過程が効果を発揮する以前に伝統主義から解放されていることが要求される。以上のような意味から日本の宗教における合理化傾向が、日本の経済、あるいは政治的合理化にどのように貢献したかを検討しようとしている。

仮説として提起されるのはしたがって、「宗教倫理」の中にみられる合理的要因が近代化へ移行する前にすでに社会価値としてあらわれていたのではないかという点である。

a)「政治価値」の優越は、「集合体」に対する結び付きの強さを意味する。また、それは機能的には「目的達成価値」への傾向が強いことを特徴とする。

b)「文化的価値」は「個別主義」と「遂行」のカテゴリーからは修業、研究、あるいは学問を重んずる価値としてあらわれる。

これら二つの価値群は、徳川時代を通じて非常に恒常的なものとみられている⁽⁶⁾。初期には理念上武士層によって最もよく代表されていたが末期にはこれらの諸価値がすべての階層間に一般化された点も、近代化への準備段階においては重要な事実となるのである。

以上が Bellah による問題設定の前提となっている点である。

② 「宗教倫理」における合理化過程への要因

「宗教」の主要な社会的機能は、社会の中心価値に一直連の意味を賦与し、この価値に対する脅威に対処することであった。ところで日本の「宗教」における「神」「自然」については二つの基礎概念が想定される。(a)超従属的(superordinate)存在の概念、及び(b)存在の根拠、あるいは実在の内的本質といった概念の2つである。

「宗教」の呪術から形而上学への合理化過程は非宗教的分野の世界を合理化するにあたって動機づけの前提条件となる。発展の初期段階においては日本に限らず「政治」が宗教儀式、あるいは礼拝を意味していた。(政教一致)これは政治領域と宗教領域の機能分化を欠いていたことを意味するのであるが、日本では、宗教行為の主要な型が現世における活動、つまり行動主義を讃美しあ

らゆる形の静寂主義を攻撃することに活発であった。代表的宗派における合理化の傾向は次の通りである。

a)〈浄土宗〉。特に仏教のどの新しい諸傾向よりも「宗教」を呪術、俗信、及び儀礼から解放する方向に強く進んだ。心学運動とならんでこれは商人階層の経済倫理に強い影響を及ぼしたと考えられる。まず現世における倫理的行為、つまり自己の職業を勤勉に遂行することが中心を占めた。悪徳とされていた「貧欲」につながる「利益」は「他を利することによって得る利」と解釈された。初期のプロテスタンティズムと非常に類似しているのは、商人階層の倫理において勤勉と節約という、いわば「世俗的禁欲主義」を強調する点であるといわれる。(Bellah. p. 107, 184)

b)〈儒教〉。合理化の最初の段階をすでに中国で経過していたため⁽⁷⁾、日本では最初から倫理面で合理化への影響力として作用した。儒教の影響は特に政治的合理化の方向にはたらいていた。この倫理の核心である「孝」は統合価値(integrative values)としてよりも政治価値の脈絡で説かれ、ある程度の制度化(体系化)があったと見られる。「家」は政治形態の縮図となった。

「忠」の徳に関する儒教倫理は、武士道に顕著な影響を及ぼした。武士は日本の中心的な価値の具現者であると考えられ、武士道が徳川時代のみならず近代国家においても中心的倫理となったために、この検討は必要であるとされる。武士倫理の特徴の一つは死に対する態度であり、もう一つは「学問」に対して非常な尊敬を払うことであった。しかしこれは武士だけでなく、多くの宗派や倫理運動を通じて基本的には同一の内容が社会の全体層に浸透していたといえる。(Bellah. p. 109, 137, 148 など)

経済と政治との関係は儒教において、経済的福祉と道徳の間に直接の関係をみとめることにあり、これが経済生活に対する政治の重要な役割を決定した。政治的安定の確保を目的とする儒教の経済政策の一端は、生産を奨励し、消費を抑止することであった。主要な関心は均衡した体系を維持することにあつたが中心的な経済観念——勤勉と儉約——にはこれ以外に目的達成の手段の意味が認められる。以上のように儒教思想における合理性は日本の価値と結合した時には、中国にはない機能主義を示すと考えられている。(Bellah p. 150)

この社会理論が「職業」に関する理念に影響した時、「職分」あるいは「職業」が単にそれ自体を目的とするのではなく、社会の一部として機能することを意味する。「職業」は社会に対する責任を果たすこと、つまり人間の果たすべき役割であった。これが社会から恩恵を受け

ることを正当化するもので、西欧的な「天職」(calling)の概念と非常に類似しているといわれる。

c)〈国学派と水戸学派の影響〉。近代国家として天皇の下に日本を統一することに直接みちびいた政治的合理化の傾向は、これら二つの学派を中心に発展させられた。輸入倫理としての仏教、儒教を退けた後、宗教的教化の目的のために神道をとりあげた。古事記神話の継承を天皇支配に求めたこの思想は、19世紀に非常に広まって、確かに明治維新を招来させた重要な影響の一つとなった。(Bellah. pp. 151, 154, 155)

d)〈心学〉。18世紀初期(1729年)以来、都市の人々に訴えた運動であったが、農民や武士層にも浸透した。心学における禁欲主義は単に宗教的实践にとどまらず、実際の儉約と容易に混合し、強化して、商人および農民倫理の特徴となった。禁欲主義は利己心、欲望の排除のための一方法であるが、自己の義務と職業に献身することによってもそれは克服できることであった。中国とは異って日本では、宗教倫理の経済に対する影響の可能性は、それが広範囲の商人層によって支持されていたために一層効果的であった。事実上も観念的にも蔑視されていた商人層の社会的役割に道徳的正当性を付与した。すなわち「利益」は不当なものではなく正当なものであるという観念の強調である。

後期の心学は、商人層とその利益を擁護するのではなく、より一般的な宗教的、倫理的用語で行なわれた。宗教としての心学の構造には基本的な変化はなかったが、社会運動としての心学の制度的成長はこの時期、いくつかの贗舎(こうしゃ)と講師、老友、学生(都講、輔仁司、会友司)などが行政的、教育的中心として形成された。またこの時点で、封建的世襲主義とは異った地盤に立つ庶民層の勢力を論理化する動向から、一般的な社会教育(修養を進める)への転換がみとめられる。この点で、運動における重要な改革は、「前訓」「女訓」が広められたことである。「前訓」は7歳~15歳までの子供を教育するクラスであり、「女訓」は成人女子のための講釈であった。(Bellah pp. 199, 221, 225, 239, 241, 243)

1780年以降は布教活動も盛んになり、武士層の関心も高まって、多くの大領地には、封建領主の奨励を受けて教育施設が設置されることもあった。更に幕府とも結びつき、心学の講釈を使って幕府の布告を解説するようなことにもなった。しかしこのような過程で組織が拡大することによって一般民衆の支持と強い結合力を失ったともいえる。

明治維新は運動としての心学にとって致命的な打撃で

あった。心学は最初から諸説混淆的で三つの教えの合同(三教一致)を維持していたが、この時点で敢えて仏教、儒教からの分離を行なわなかったからである。しかし組織としての心学は基礎を失い分解してしまった一方、新しい政府が都市階層の要望をみたす教育体系を形成しつつあった時に、公立学校の倫理教科書に心学の影響の強いものが見られることは重要であるとしている。(Bellah p. 245~247)

e)〈報徳運動〉。農民階層もまた商人階層と同様「社会」及び「家」に対する義務の観念に支えられて「世俗内禁欲主義」を強化する傾向があった。報徳運動は農民の道徳水準を向上させ、経済的生産を改善することを義務と考えさせた。つまり人間は自然における存在なのではなく、自然を超越した存在である。したがって人間生活の成功は、人間の計画し立案する能力にかかっている。また自然に全面的に従属しなくてもよい手段として蓄積(貯蓄)を奨励したことは、経済観念の合理化として重要である。前にも触れられていたように、概して日本では、経済的合理化が先行した西欧とは異って、政治的合理化の傾向が強いと見られるが、報徳運動には経済的合理化への可能な潜在力が見られるのである。(Bellah p. 189, 191~192)

以上が Bellah によって観察されている徳川時代の宗教倫理における合理化の要素である。本来は宗教的関心から出発しながらも、それらの倫理は一つの社会理論として政治、経済的合理化に対して重要な寄与をした事実を示そうとしている。しかし種々の価値と多くの動機づけが実際の産業社会の興隆に対しどのように働きかけたかについての分析はない。ただ、日本における社会変革の中心傾向が、経済体系にではなく政治体系にあったことが重ねて強調されている。論拠として、第1に変革に際して商人階層がその先頭に立たず、あたらしい問題状況において主導権をとる傾向になかった事実を示す。第2に、明治維新を導いた特別な歴史的原因是に西欧人の侵略をいかに処理するかにあったことをあげる。現象的には、下級武士によって遂行された「尊皇攘夷」はすべての忠誠な(愛国的な)日本人が外国人を排撃する第一手段であった。同時に幕府を打倒する目的が付随したものであったと見られる。(Bellah. p. 263)

別稿で Bellah は「日本における伝統的価値と近代化⁽⁷⁾」を述べている。人間の社会的行為は、経済的要因や政治機構などによってのみ左右されるのではなく、もう一方では一定の社会的価値によっても規定される。ここに宗教⁽⁸⁾における価値を問題にとりあげる意義があるとされる。概して社会的価値は社会の変動に抗して恒常

的な性格を有すると考えられるので、伝統的価値体系の中に近代化への要因が求められるはずだという仮定が成立するのである。

〈注〉

- (1) ただし外国による政治的圧迫あるいは外国（異質な文化）との接触のみが近代化を促す要因ではないことはいうまでもない。日本以外の他の非西欧社会が日本より早くから西欧との接触をもちながら（植民地としての経験を有する）近代化できなかった事実があるからである。日本近代化の要因が近代化以前の封建社会に求められる理由の一つはこの点にある。またこの理由によるからこそ（a）武士の倫理——ナショナリズム志向性の追求、（b）幕末までの教育の普及が高く評価される意味がある。
- また日本近代化が「外的刺激が大きな比重をもつて考えられる」ということは「中国における近代化は、ヨーロッパに抵抗することによる自己実現としてその達成が可能だった。」（竹内好「現代中国論」河出書房、p. 196）といわれることは全く次元を異にしている。
- (2) この場合「政治」とは狭義のそれではなく、家族であれ、職業集団であれ、その他いかなる集団も政治的側面を有するという、より広い意味において用いられてある。
- (3) Bellah p. 36.

	普遍主義	個別主義
遂行	経済体系 (経済価値)	政治体系 (政治価値)
資質	動機づけの体系と 文化体系 (文化価値)	統合、あるいは制度体系 (統合価値)

- (4) この枠組にあてはめていくと米国は「普遍主義」と「遂行」に、中国は「個別主義」と「資質」に重きをおく社会であるとされる。（Bellah p. 39）
- (5) これに対し批判は「この恒常的要因が何故19世紀のはじめに近代化を開始する要因となつたか。」を問題にするものである。「また日本の伝統社会は「近代化」に必要な政治的統制と安定をつくりだすのに役立つというが……統制は幕藩体制によつてではなく、実際は動乱によつて幕藩体制を打破することによつて行なわれたことを説明していない。」としてしりぞけるものである。（大塚久「雄M. Weber における宗教社会学と経済社会学の相関——とくに「変革」の理論との関連において——」思想1963年10月号）
- また Bellah におけるこの種の方法論上の矛盾を指摘する批判の一例は、5 節にもふれてある。
- (6) A. ウェイリーによる「卜者的、供犠的」段階から「道徳的」段階への移行である。（Bellah. p. 109）
- (7) Bellah. 「日本近代化と宗教倫理」付録 p. 305—
- (8) Bellah の論述においては「宗教倫理」の範囲に、仏教、儒教、国学、心学、報徳教のすべてが含まれている。おそらく厳密な意味では、これらが「宗教」として並置されるべきものではないかもしれない。しかし、ここでは礼拝の対象となる「神聖な」宗教を想定するのではなく、倫理——思想——社会理論を含む社会的価値として並列的にとりあげられることは可能と思われる。

3 H. Passin の場合

資料 (1) Society and Education in Japan. (1965) (Teacher's College, Columbia Univ.)

比較教育研究 (The Comparative Education Studies) シリーズの第1冊目として出版された。比較教育における地域研究が社会学者によって成されたもの。著作の全体は二つの部分から成り、前半は日本の教育の特に重要な側面の解説と、後半は教育関係の史料反訳を含む。

(2) Education and Political Development: Japan. (1965) (J. Coleman (ed.) Education and Political Development. Princeton Univ. Press.)

国家の発展における教育の重要性は、発展途上にある国々の予算で、教育費が占める割合が非常に高いことによつても示される。しかし従来この領域への関心は主にマンパワー需要や経済的産業的発展に必要な技能（技術者）を確保するための教育要求に集中し、政治的発展との関係は間接的にのみ注目されてきた。この面を補うための研究シリーズにおいて日本の成長は、普遍的教育制度の発展にその要因が見出されている。

① 日本近代化における教育の役割

Passin によれば日本は、非西欧の後進社会にあって「近代化」に成功した唯一の国である。日本は（a）最初に近代化に着手した。（b）相対的に温和な国際環境のもとで開始した。（c）前近代が近代への準備段階となった。などの点が特徴として把握されている。（Passin. (1) Introduction）

日本の「近代化」が重要な意味をもつ理由は、日本の近代化の特殊なやり方が現在の後進国に対する模範にならないかという仮説がたてられることにある。（Passin (1) Introduction.）

最初に第一部で日本は低開発国として位置づけられる。徳川時代は近代的学校制度を確立しようとする課題が中心になっている点で現在の低開発国の状況と類似している。それ故、近代化への移行の出発段階における日本の教育が検討されるべき意味をもつ。日本の近代化は教育問題が国策の一部としてとりあげられた時にはじめて実質的な過程に入ったといわれる。この点について次の四つの事項にまとめられている。

（a）〈初期の過程で日本がモデルとした外国の教育制度〉。森有礼の教育論が学制制定当時から第二次大戦後まで基本的な変化なしに継承された点が重要とみなされている。

（b）〈近代への遺産としての徳川時代における教育の評価〉。当然、他の多くの低開発国に比較して読み書き能力 (literacy) の程度が高かったといわれる。（Passin (1) p. 11⁽¹⁾）が同時に、社会制度としての学校及びそれに類した教育機関が果たした教育機能は、基本的には階級的な区別を排除して、社会全体に拡大したというエネルギーに注目するのである。

（c）〈徳川時代の近代性 (Modernity) の兆候〉。19世紀の日本は「新しい生命で動揺し新しい思想や政治論議でざわめいていたが、ペリーの来航でそれは沸点に達した。」（Passin (1) p. 53）このような状況の下で、徳川

末期30年ほどの間には、維新後の教育制度を構築するいくつかの理念が形成されていた。などの点から近代との連続性が認められている。

(d)〈新しい国家における教育〉。外国の状況についてほとんど知識をもっていなかったにもかかわらず、包括的な近代教育制度の必要を認識した明治初期の指導者の有能さを高く評価する。また維新以降の教育観が自由主義的なものから保守的なものに移行する過程と、そこにおける森有礼の役割をふたたびとりあげている。

次に第2部では低開発の状態を脱して、産業社会(advanced industrial society)の段階に入った時期が扱われる。1930年代～1950年代を中心に、低開発から離脱する過程の要因が分析されている。一つの論拠としてあげられているのは、教育制度が社会移動やいわゆる出世の中核的手段となり得る状況があった点で、次のようにまとめている。

(a)〈近代学校制度に関する概説〉。先にも述べられているように、学校制度の理念は明治初期以来戦後アメリカ占領軍による改革まで基本的に変化しないまま存続した。学制の初期に、西欧の影響は確かに大きかったが、実際の経験やイデオロギー闘争を経て日本の理念や方法と結合して、新国家の理念や必要に適応した。(Passin (1) p. 103⁽²⁾)

(b)〈立身出世(成功)への階梯としての教育〉。封建社会(feudal society)においては、身分(class)が人間関係を全面的に規定したが、学校制度の確立に伴い教育を通じて社会移動の道が開かれはじめた。

(c)〈国家イデオロギー教化のために教育が果たした役割〉。近代国家において政治教育の目的のために学校を組織的に利用したのは、全体主義国家を除いて日本以外にはないとみられている。(Passin (1) p. 147)

② 徳川時代における教育遺産の評価

完全とはいえないながら、徳川時代後半に急速に拡大した教育機関(施設)と、それに伴う読み書き能力の普及は、明治時代の新しい教育制度の構成要素たる役割を果たした。過渡期においてはとりわけ「公教育の理念が知的風土の一部」(Passin (1) p. 12)としてすでに育てられていたことは新しい制度の推進に役立った。

徳川時代のごく初期に家康によって奨励された文武両道に精励することの必要性は、封建社会を通じて武士階層の下部にまで浸透した⁽³⁾。幕府は卒先して学校を設立し⁽⁴⁾、各藩はそれに倣って藩学(藩校)、郷学、私塾を設置した。この過程で単に教育量の増加ばかりでなく、質的にも武士階層以外を包含したこと、教育内容の範囲が拡大したことなどが効果的であったとみられている。し

かし徳川時代初期においては、R. P. Dore による、いわゆる“status-prestige としての学問”という教育観が主であった。つまりこの時代の教育観は基本的に身分的なものであり、高等教育は支配層としての武士がその立場を有効に維持するために必要なものであった。したがって庶民にはこの種の教育は必要でなかった。(Passin (1) p. 190)

徳川時代の教育は(a)貴族教育、(b)武士教育、(c)庶民教育に大別される。

(a)〈貴族教育〉。貴族は、武士が実権を握って以来は政治的影響力を全く持たないで平安貴族の生活を踏襲していたにすぎない。彼等は幕末期に倒幕勢力に利用されたことを除けば、特に社会的影響力を有したとは考えられない。

(b)〈武士教育〉。この時代の教育は、内容、教育観からみてやはり武士教育が主流であった。昌平校や藩校、私塾ではオーソドックスな教理だけが必要とされた。寛政異学の禁(1790年)は昌平校が設立されてから160年経過した時に出されており、学問研究が次第に下級武士や富裕な庶民の間にも浸透しはじめていた時期にあたる。つまり学問研究の量的拡大は教理の中に異説の顕現化を促した。学問研究のコミュニティの構成メンバーが武士のみに固定している場合の非正統的学説と、武士以外の庶民をも含む非同質的基盤にコミュニティが成立している場合のそれとは社会的影響力やエネルギーが異ってくる。初期において非常に寛大だったといわれる学問観⁽⁵⁾も社会的基準の崩壊⁽⁶⁾という犠牲を払ってまでその姿勢を保つことが出来なかった。

私塾は初期には武士のための高等教育機関であったが、初等教育から研究機能を果す広範囲な教育を行うようになり、次第に庶民にも開放された。そこでは正統的でない学問を教えることも比較的自由であった。その結果、より現実に対応した学問観が生れてきた。たとえば吉田松陰は「学問研究は単に古代史を追求することではなく、世界の状況を完璧に会得し、最初に自己の藩を改革し次に他藩を改革することである。」という学問観にたっていたといわれる。

本居宣長を中心とする「国学派」の私塾には、富裕な商人階層の者が多かった。この種の学校ではじめて〈業績達成〉という近代的原理が身分(class)と対立しはじめた。つまり世襲的階級がすべてであるという形式的虚構は共同生活(寄宿舎制)の中で崩壊しはじめた。これは、幕府、藩の双方で〈人材開発〉への関心が成長するにつれ一層顕著になった。この場合「人材(talent)や「人的資源(human resources)を必要とさせた社会的

危機感を忘れるわけにはいかない。これに関する論議は R. P. Dore に詳しいが⁽⁴⁾、Passin においてもこれが個人の私的な段階でも社会的にも積極的に社会移動の手段として確認された事を、近代化を促進した動機としてあげている。

(c) 〈庶民教育〉。庶民教育 (education for commoner) は、仏僧によって行なわれていた室町時代の寺子屋を経て、江戸時代には純粋な世俗教育機関であった。都市に集中する傾向はあったが19世紀に寺子屋の発展はめざましくこの施設を通じて庶民の読み書き能力が高められた。教育方法は標準化されていなかったが武士教育や近代学校制度の初期の教育に欠けていた点——実生活に密着した豊富な内容が盛り込まれていた。

武士階層が効果的に統治できるために、被統治者たる庶民にも教育を与える必要があるとの認識が高まったのは、吉宗の学問奨励以来であり学校を有効な統制の道具とみたためである。

郷学も庶民教育機能をになった。ここでは寺子屋における普通あるいは職業教育よりも高等な水準の儒教教育を行うことが意図された。

行政機構が複雑化し、官僚制が成長し、商工業の発展があったことなども集積的に読み書き能力の需要を形成し⁽⁴⁾、初期における教育の身分的観点を破壊していった。

Passin があげている 徳川時代における 近代教育への前兆は、結局 (a) 庶民教育に関する認識のみならず、階層分離への批判の萌芽があったこと、(b) 実学の採用、(c) 人材需要、(d) 普遍的義務教育に関する理念の成長などである。(Passin (1) p. 50~52⁽¹¹⁾)

実学は道徳性への志向がないため儒学者によって高く評価されることはなかったが、石田梅巖の心学や二宮尊徳の報徳教、および都市の商人職人層に支持された。これは儒教伝統へのオランダ科学思想の圧力を意味する。知恵 (wisdom) という前近代的位置にあった儒教を近代的な徳 (virtue) と知識 (knowledge) に分化したことは儒教倫理の分解であり、合理化という意味で近代への重要な足がかりであったといわれる⁽¹²⁾。

徳川時代の教育は、寺子屋と藩校とが対極にあって封建秩序に基いているようにみられているが、これは教育の差別ではなく、特定の階層に対する特定の水準をもつ教育の関係として問題にすべきだと主張されている。(Passin. (1) p. 53⁽¹³⁾)

その他オーソドックスな儒教教理に対する批判がかなりの余裕をもって許されていたことはすべての人間が一定の教理を信ずるよりも社会発展の推進力として有利で

あった。また徳川時代末期の各派の論議はそれぞれが特定の教育論を含んでいて、明治初期の教育論の主成分を構成するようになったともいわれる。(Passin. (1) p. 60~61)

以上が Passin によって把握される近代への基礎としての徳川時代の教育の諸側面である⁽¹⁴⁾。

③ 日本の教育近代化の特質と今日的状況の把握

近代日本の教育は明治末までには代表的な教育施設をほとんど完成し、実質的には全人口が識学能力を有し、義務教育学校への就学率は100%近くまで達した⁽¹⁵⁾。最近になって論議される質の問題はともかくとして、現象的には成功したと見られてよい日本の教育の特質点がいくつかあげられている。

(a) 〈二重構造〉。日本では第二次大戦後まで初等教育では義務制、高等教育では少数のエリート養成を目的とする大学制度をとったがこれは日本の伝統に適したものであったといわれる。(Passin (1) p. 88) これは森有礼による二重構造 (dual system) に端を発すると考えられている。また初等教育を地方自治体や家計に負わせることによって中央は高等教育に財源を集中することが可能であり、名目上は公共の要求に密着した学校施設を準備するという論拠にもなった。また地方自治への教育行政権限の委譲は過去の行政上の伝統と新しい行政構造を矛盾なく一致させることになった。(Passin (1))

高等教育機関が吸収する学生が少数であればあるほど教育に付随する価値は増大するといえる。社会移動の足がかりとしての学問 (学歴) は、日本では公然と一つの教育観を構成していた。教育は少くとも明治時代では明確に国家の事業であったにもかかわらず、個人にある程度の選択の自律性を与えることで教育の社会的価値を高める結果になった。

(b) 〈功利主義〉。教育政策の主流が自由主義 (liberal) から保守主義 (conservative) に推移した期間 (1880~90年代) にも基本的な努力は近代国家確立のために功利的に行うことにむけられていた。しかし上からの教育の「制度化」が強硬に遂行されるに伴い教育が国民の要求にそぐわないことへの不満も増す。1879~1900年にかけての各種の規程もこれらの不満への対処の一つとみられている⁽¹⁶⁾。

成立期の教育制度の理論的基礎として重要なのは森有礼の教育論である。特に問題にされるのはその「国体主義 (nationalism)」である。「すべての学校行政は生徒のためではなく、国家のためである」との観点は、後に軍国主義、国家主義の主唱者とみなされて、思想上の系譜としては第二次大戦後まで変化しなかったといわれる⁽¹⁷⁾。

Passinによると森の国体主義は本来のナショナリズムとは全く異った部分から発生していると考えられる。つまりユートピアのキリスト教の影響が鍛練、神への絶対的服従、勤勉な肉体労働を理想とすることが、国家に対する絶対服従の理念を論理化したとみるのである。(Passin (1) p. 90)

(c)〈技術教育の重視〉。日本では、今日の新興国における共通の特徴と同様、普通教育に重点をおき職業教育を軽視する傾向があった。しかし日清戦争(1894年)に刺激された工業の成長があってから、国家建設には職業、技術教育は不可欠であるという認識が急に高まった。この自覚はたとえば井上毅の「世界との競争は軍事的により工業性においてである」(1894年5月)にも明らかである⁽¹⁸⁾。(Passin (1) p. 96)

(d)〈適切な変容〉。次に重要な特質の一つは、外国の影響や理念を受容するに際して日本の風土に適するように変容されたことである⁽¹⁹⁾。

(e)〈教育の社会上昇機能〉。(a)にあげたエリート主義教育観からの派生であるが、学閥がなかば公然と社会階梯の上昇機能を果している点が仮定される。Passinは大企業における出身校別の構成比を求めて仮説を論証するのであるが、問題は更に有名学校への過激な試験競争につながる。教育は社会階梯上昇の新しいエスカレーターになり、試験制度は現象的には能力主義とみられる。しかし同時に学閥の機能が大きい事実(しかも大企業におけるほど強く)は完全な意味での能力主義の原則と相入れない。正確には、はじめの段階での競争主義(能力主義)であり、一定基準以上のものを保護するかたちをとるといえる。このような型態が残存している理由は一つには、徳川時代以来の家族制度との関係で述べられる。本来家族は公的機能を果さない無組織の集合体であるが(第一次集団)徳川時代には「家」という形式的組織として存在していた⁽²⁰⁾。藩は「家族制度」を拡大したかたちで構成されていたといえるが、学閥もまた家族意識が組織された型態として見る事ができる。

(Passin (1))

以上が Passin において日本の教育近代化の特質とみられている項目である。Passin は「現在の問題について説明を試みていない」(Passin (1) Preface)にもかかわらず、現在にかかわる問題が含まれている。特に資料(1)の第六、七章及び資料(2)の第二、三章は明らかに今日の問題への視点にもとづく検討であると思われる。

「家族」と「国家」に関するイデオロギーは相互に補強するものと考えられ、修身を中心とした学校制度が主

要な役割を果たした。同時に公的に正統とみなされたイデオロギーの教化、学問の自由の抑圧、思想統制制度の確立にもかかわらず、これらの見解に対立する学校制度の産物もあった。つまり、学生運動、労働運動、大衆運動——政治運動——が「教化」の拠点たる「帝国大学」においてまず組織された点を最も日本的なアイロニーとみなしている⁽²¹⁾。(Passin (1) p. 311)

最後にイデオロギーにかかわる問題として二つの点に重要な疑問が残されている。a) マルクス主義が単なる政治的理想としてではなく思想の体系として深く浸透したといわれる点(Passin (1) p. 158)及び、b) 公的に促進された道徳性は「指導者が期待したほど大衆の間に浸透したかどうか疑問である。——多くの人間にとってそれは単に公式的なドグマであって生活様式の外部にあるものだった。」(Passin (1) p. 159)といわれている点である。

〈注〉

- (1) 同旨は(2)の資料にもみられる。(p. 276)なお、識字率は徳川末期に40%と推定され、学校出席率は当時のヨーロッパ水準と比較しても高かったといわれている。
- (2) 同旨、(2)の資料(p. 277)に
- (3) 具体的には武家諸侯度(1615年)など。
- (4) 林羅山による学寮設置(1630年)のちに昌平坂学問所となる。(1690年)。昌平校は仏教の世俗化に対し儒学の伝統を継承する最高学府として設立されたといわれる。
- (5) 平和な時代には「武力」で権力の威光を示すことができなく、「文」が「武」のかわりとなった。社会の変化に伴ってこのようないわば「社会的代償」(価値のおきかえ)作用は当然予想されるであろうが、日本では教育(学問研究)という型態をとつたといわれる。(R.P. Dore.)
また、武士層が学問研究(文)に関する特権を庶民に開放しなければならなかった理由も Dore によつて明らかにされている。
- (6) 庶民には教育は必要でないという観点は荻生徂徠の「教育論」などに示されている。
- (7) 幕府が率先してある種の西欧(オランダ)学問の研究を行なったことなど。幕府の学校に比べるとパブリックな性格が薄い藩校では、時の経過と共に庶民にまで教育機会を拡大していったとはいえ、幕府直轄の学校よりも身分の差による教育差が大きかったともいわれる。藩校でもオランダの学問が導入されたが、学問の性格からいって(実用学)、下級武士が主に接した。武士の教育は特定の訓練よりも人格全般に及ぶものであり実学あるいは単なる技術を非常に蔑視したからである。外国の学問は実学に限定される限り積極的にとり入れられたが、それらは下級武士におろされて実用に供せられたとみられる。
- (8) R. P. Dore ものべているように学問観の変容は社会秩序が動揺する原因であつたからである。
- (9) R. P. Dore; *Talent and the Social Order in Tokugawa Japan*. (Past and Present, 1962, No. 21) 及び *Education in Tokugawa Japan*. (1965) VI 章に中心的にみられている。
- (10) 識字能力は a) より広い事項に関する知識の獲得を可能にする。b) コミュニケーションのネットワークをもたらし。従つて地域社会との連帯感の形成に有利。c) 階層の枠外での役割り達成を可能にする。等の理由で近代社会の重要な構成要素と考えられている。この意味で日本がかなり程度の高い、近代への可能性を有していたと評価されるのである。
- (11) 同旨が H. Passin による *Portents of Modernity and the Meiji Emergence*. (C. A. Anderson (ed.) *Education and Economic Development*. (1965) p. 394~421所収) にもみられる。なお、ここでは、学校への出席率、幕府による学問奨励も含められている。

- (12) この点を強調するのは A. Craig である。Science and Confucianism in Tokugawa Japan. (M.B. Jansen (ed.) Changing Japanese Attitudes toward Modernization. 所収)

- (13) 寺子屋は比較的安定した封建社会にあつて、農業生産の漸進的向上による経済成長の結果、自然発生的なものであつた。しかし時代末期に幕府によつて保護育成されたことは、ここに統治を強力にするルート(上意下達)を見出したからではなかつたかと思われる。この意味で明治における教育と国家の結合は、すでに徳川時代の教育制度体系の中に確立されていたといえる。

ただし、徳川時代の教育制度といわれる場合、近代的意味での国民教育制度をさすのではない。簡単にいえば「武士教育」と「庶民教育」という体系による広い意味での教育機能で、明治学制による統合以降を「公教育」とすれば「私教育」の体系といえるのではないかと考える。

- (14) 最近の日本人の研究における徳川時代の教育評価は、小林哲也; Tokugawa Education as a Foundation of Modern Education in Japan. (Comparative Education Review. vol. 9, No. 3, 1965) にみられる。ただし、近代学校制度の初期における出席率が徳川後期と大差なく、行政的財政的にも徳川時代の教育遺産に依拠したが——例えば学区取締りは多くは徳川時代の上層農民あるいは村役から出ていた——これらの事実を強調することによつて、明治初期の教育をそれほど高く評価しないような点が見られる。

- (15) 国立教育研究所紀要第66集(第2章1, 注(9)参照)就学は実質的には就学率と出席率との関係で求められなければならない。それにしても日本ではすでに明治42年以来就学率98.98%台(実質就学率(就学率×出席率)90%以上)であり大正9年には就学率99.9% (実質就学率93.6%)である(p. 70)。そして100%に足りない部分(非就学及びwastage)は、制度的措置によつて救済できない「個人々の生得の諸属性に原因する」ものであるとされている(p. 82)。したがつてこの時点で日本の初等義務教育はほぼ完成したとみられるのである。

- (16) <教学大旨(1879年)>、<小学校教員心得(1880年)>、<帝国大学令>師範学校令<小・中学校令(1886年)>など。

- (17) 森有礼の教育論に関する日本人の研究にもこの把握のしかたは共通していると思われる。

1) 永井道雄「知識人の生産ルート」(近代日本思想史講座4, 「知識人の生成と役割」筑摩書房, 1959年)

2) 林竹二「近代教育構想と森有礼」(中央公論, 1962年9月号)

3) 中内敏夫「明治教育の象徴森有礼」(近代日本の教育を育てた人びと(上), 東洋館出版社, 1965年)など。

ただし別の観点として考えられるのは、より実利的な志向性である。文部大臣就任以前からいっていた教育構想はたとえばアメリカの教育家への質問状によつても一端をうかがえるが、単に教育原理を段階に応じて使いわけ初等教育と高等教育の分離を意図したのではないと思われる。また、軍国主義(超国家主義)イデオロギーへの系譜を求める論理にも同様の抽象が見られる。むしろ、近代国家への進展が、教育の機能主義効率主義的応用によつて最も早く実現されるという観点か制度として帰結したのであるが、それはいわば便宜的なものとするもののほうが具体性があると思われる。

- (18) 後進国とのかわりにおいてこの点はつぎのようにみられている。つまり、日本では職業技術教育も、女子教育水準の上昇も経済の拡大が誘発したものであり、この点では、後進国の職業教育計画にとつて有益な論拠とはならないと述べている。(Passin (1) p. 98)

- (19) 教育の近代化の局面に限らず、日本の知的風土においては伝統的特質であると考えられる。これについての指摘は多いが一例をあげると次のものがよく知られている。a) 加藤周一「雑種文化」b) 吉川幸次郎「日本の心情」c) 梅棹忠夫「文明の生態史観序説」その他。これらは外国文化の受容のしかたの特質を考え察したものであるが、教育の領域における現代の問題には B. Duke による検討がある。

1) Education in Japan. (Educational Forum. 1952, January)

2) American Educational Reforms in Japan, Twelve Years Later. (Harvard Educational Review. 1964, Fall.)

3) The Irony of Japanese Postwar Education. (Comparative Education Review. 1963, January vol. 7, No. 3)

4) The New Guide for Teaching Moral Education in Japan. (Comparative Education Review. 1964, October, vol. 8, No. 2)

- (20) 社会学上の用語でいへば、家族は「基礎集団」であるにも

- かわらず、「機能集団」としての役割りを果たしていたといえる。
(21) しかしこれは少なくとも二つの面で妥当でないと思われる。第一に日本の高等教育段階ではアカデミック・フリーダムを原則としていたからいわゆる「顕教と密教」の関係においてとらえられる。第二に「知識人」の発生や存在理由についての歴史的意味から検討した時に、日本の特殊な事情とはいえない。M. Weber による「知識人層」の独自の役割の諸点のうちに求められるまでもなく(大塚久雄「ヴェーバーにおける宗教社会学と经济社会学」思想 1963年10月, p. 7-8), 知識人の内的論理の形成過程が必ずしも自己発展的なものとは限らない事実があげられるからである。

日本についても「日本の近代化全体が非近代的なものに単純に対抗してではなく、かえつて国内の「非近代」を利用することによつて促進された」という面をもっていることの説明となるものである。(近代日本思想史講座 4, 「知識人の生成と役割」まえがき p. 3)

4 R.P. Dore の場合

資料 (1) Education in Tokugawa Japan. (1965) (Univ. of California Press)

社会学者による研究であるため教育史的事実の実証的研究というよりむしろ、それらが、社会の基礎構造のどのような面との関連において存在していたかが考察の中心になっている。しかしこの研究はこれ以外に、教育課程の性格、学校行政、教授法、教育哲学などの側面からも見られている。

(2) The Legacy of Tokugawa Education. (1965) (M.B. Jansen (ed.) Changing Japanese Attitudes toward Modernization. 所収)

(3) Talent and the Social Order in Tokugawa Japan. (Past and Present. 1962, No. 21)

(2), (3) も (1) と同様、社会学的側面からの構造的機能的検討といえる。

① 問題のとりあげかた

結局 Dore にあっても、制度的構造としては教育を武士教育と庶民教育にわけて考えている。徳川時代の学問研究(教育)の発達には、それが貴族から武士に移行したこと、時代の初期と末期では教育事情において非常に異なっていたこと、それと関連して識学能力の高まりがあったことなどについて述べられている。

(a) <武士教育> (2章~4章)

武士教育の中心は儒教的精神態度の訓練の意味で徳育であつた。したがって教育は武士階層にとっては一種の職業教育であつたとみられている。(Dore. (1) p. 41) 幕府のかんかつ下にある学校以外に各藩の教育機関である藩校の機能も、本質的には「忠誠の道、年長者の尊敬、を啓発しながら公的な仕事に役立つように精励する態度を教えるものであつた。教育の目的は、庶民に対しては統治者たる武士、主君に対しては忠誠な臣下、長上に対しては孝を以て仕える者としての義務達成であつた。知的な楽しみを追求することは学問研究の目的ではなかった⁽¹⁾。(Dore. (1) p. 50) したがって日本では、学問

に対する敬虔な態度でのアプローチがよしとされ、科学全般の知識を向上させることによって社会の進歩が促進されるような傾向はずっと後になってから見られるものである。

武士教育は Passin においても観察されているように、基本的に階級的なものであったにもかかわらず次第に傍系ともいえる内容型態を生じていった。藩校を例にとると、一方では校内の制度が形式化を強め、他方ではその圧迫を打破するような動向もあった。幕末期に特に著しく、他藩の学校や私塾で学ぶ学生が増加したことは、一つには藩校改革のために藩主によって奨励されたためである。更にもう一つの理由は自己の藩校での教育に満足できない学生の出現があったためである。いずれにせよ藩校は幾度か改革をくりかえした結果、伝統的な武士教育の機能を果すだけでは、存続できなくなるほど教育の質に変化が生じた。

伝統的教育課程は漢学が中心であった。漢学と国学の分離（漢字と日本文字の分離）は後にも継続する知的文化の二重構造を象徴すると見られている。（Dore. (1) p. 125）この時代の学問の特徴は中国の古典を読むことが主眼で、内容の検討は二義的であった。文学、歴史、医学、天文、数学、法律のような学科でさえ講読が中心であった。教育内容全般にわたる形式化は（武術でさえ訓練の目的は敵の効果的な殺害にあるのではなくっていた。）初期には社会秩序の安定という意図を含んでいたが、変化を意図したものではなかった。

改革は主として武士教育の内容について行なわれた。18世紀末から国学が次第に藩校のカリキュラムに導入された。しかし国学として独立した部門としてではなく、漢学の一分野としてであった。また目的の中心は歴史的関心であった⁽⁴⁾。19世紀中葉頃から官論（公的な学問研究）の外で国学運動が発展するようになってようやく、政治的制度的伝統と、文学的宗教的伝統を含む統合された領域としての独立を達成するようになった。同時にこの頃西欧知識との協同がはじまっていたといわれる。教育の内容全般におよぶ改革案は、しばしば出されたにもかかわらず徹底しなかった⁽⁵⁾。（Dore. (1) p. 174）

（b）〈庶民教育〉（7章～9章）

統治する側にあつては初期には、前にもふれたような庶民教育観——すなわち「庶民は教育を受けないほうが治めやすい。」——という見解の範囲内ににとどめようとした⁽⁶⁾。それにもかかわらず、寺子屋の普及をはじめとして、武士の教育機関である藩校においてさえも徐々に庶民への教育機会が拡大されなければならなかった事情に注目し、その動向の中核にあるものを究明しようとし

ている。

庶民の代表的教育機関である寺子屋は、a) 発展過程 b) 施設設備、スタッフ、c) 財政、d) 教育内容、教科書……などについて構造的に示されている。寺子屋教育は、武士教育が倫理的な重荷を負いすぎていたのに比べて自由であった点を指摘し、その発生が庶民に対する慈善と経済需要に効果的に即応していたため、実用的な職業目標に役立ったとしている。（Dore (1) p. 251）またテキストとして一連の「往来物」が選択され、生活に直接関係する内容を学んだ点も重要なことと見られている。

他に「人材 (talent)」と徳川時代の教育遺産についての章があるが、これらの点は Dore の研究で大きな比重を占めると考えられるので別項で検討する必要がある。

② 徳川時代における教育遺産の評価（資料(1)第10章、及び資料(2)を中心に）

まず、19世紀の日本が当時のアジアの近隣諸国や現在低開発国に数えられる社会と異っていた諸点を検討し、その中から近代化への要因を見出そうとしている。全般的にみてそれは、日本が近代以前の段階でかなり進んだ「教育制度」を所有していたためであるといわれている⁽⁷⁾。具体的にとりあげられている点は以下の5点に要約される。

（a）〈識字能力の高い普及率〉。1870年代における日本の識字率が高かったことは前に H. Passin によっても評価されている通りだが（3節②）、Dore の場合も同様である。統計的数字の上に封建的分離や地域格差⁽⁸⁾を認め、過度の評価を戒めながらも、同じ程度の経済発展段階にある社会と比較する時、それは非常に高かったと評価せざるを得ないとしている。

Dore によると識字能力のもつ利点は（イ）意図的に新しい知識を獲得しようとする肯定的態度を形成する。

（ロ）共通の識字能力を習得する過程は基礎教育の普及を意味する。——と考えられる。伝統社会からの脱却過程における識字能力の重要性は、自己満足の範囲にとどまらず、物質的な意味でも生活上のチャンスを拡大できるという意味である。また政治の意味として重要なのはいうまでもなくコミュニケーション手段の確保である。近代化が上層部だけの変化でないためにも、多数の人間の自発性の集積が必要なわけで、この点日本は広範囲に普及していた識字能力によって補足されたと評価する。（Dore (2)）

（b）〈ナショナリズムが形成されつつあった〉。明治維新は種々の発展段階にあった各藩を中央集権的国家に再編成したといえる。この変革のために特に武士教育が

果した役割は、多数の藩によって共有された知的文化の基盤を形成したことであった。また徳川末期に国史研究が教育課程に含まれたことも、日本国家主義に関する明確なイデオロギーが形成される要因となった。国家意識の発展には地域的分裂のみならず階層分離の障害をも克服しなければならない。日本では、社会の上層部で儒教道徳や歴史研究が行なわれていた結果、共通の素養を求めやすかったといえる。

ここで日本と英国における社会的分裂（「階級観」）について興味ある論点が出される。つまり日本では武士と庶民、英国では上層の一部（選良）と労働者は社会的分離において同様に、いわゆるディズレーリーによる「二つの国民」を構成するといえる。これはいかなる社会にも何らかの階級的差異が存在する以上普遍的にみられる現象である。しかし Dore がそこに見出す決定的な差異は、日本の場合英国とはちがって両者の間に敵対感情、従って紛争状態がないという事情である。社会構成において階層間の社会的「距離」と「反目」とは別個のものであるとするのである。（Dore. (1) p. 298⁽⁷⁾）

（c）〈武士階層の知的学問水準の高さ〉。概して徳川時代の教育は形式的で「考えることを教えていたのでも教師と生徒間の自由な考え方を奨励していたのでもない」といわれる。（Dore. (1) p. 302）しかし徳川末期には、藩校の規範的な教育にあき足らない下級武士が他藩で学問を吸収しようとしていたことをはじめ、外国語や外国の技術を積極的に摂取しようとする意欲は旺盛だった。また徳川時代の学問は「発展せしめられるべきものではなく、伝達されるべきもの」であったにもかかわらず（Dore (1)）明治初期の時点では、政治学、法学、哲学の分野でヨーロッパのモデルにかなり類似した抽象的概念を区別的に表現する語彙を有していたことも事実であった。

（d）〈武士の政治的態度〉。武士教育の目的は効率的で正廉な統治者を養成することであった。しかし政治的リーダーシップの行使は武士にとって個人的欲望ではなく、公的な義務の遂行であった。仏教的伝統においては、政治は善、悪の絶対的評価をするものではなく、より悪でないものの選択や対立する利害間で最大の妥協をするための技術であった⁽⁸⁾。

学問の世界では、後学の者が先学の者に対して行う批判があり、それがある判断に関して適切な道理を含む場合、妥当なものとして採択されることも可能だった⁽⁹⁾。このような過程は明治体制の中にも存在し、批判のいくつかは明治の政治的危機に際し公共の関心として設定された。Dore はここに、徳川時代の儒学者と明治時代の

知識人の役割に連続性を見出すのである。

（e）〈業績、競争主義の成長〉。徳川時代の儒教は、その倫理が享受した義理（obligation）という個別主義（particularism）にもかかわらず原則的には二つの意味で普遍的であった。

イ）学問は人道であり庶民階層にとっても学問研究は禁止されていなかった。ロ）優越性の基準が客観的であった。学問研究にはいくつかの流派があったがそれらの間で相互に排他的にならなかった。藩校にあっても例外を除けば、厳格に世襲される「家」というものは少なかった。逆に藩体制における人材需要に伴って、下級武士や庶民にも教育が拡大するにつれ学校組織はより競争的になり業績に対して報酬が与えられる傾向が強まってきた。これは同時に学校組織の拡大につれ、合理的な組織化が必要になり、ある水準から高次の段階への移行基準を設定する必要があったことから生じている。競争主義は各教育機関内ばかりでなく、各藩の間の教育競争となってあらわれた。

以上のような業績主義の原理を強調することによって、個人の利益と国家の利益とを結合する必要性を啓蒙することが明治にも受け継がれた。個人的人格において成功しようとする利己的意志と、イデオロギーにおける集合目標（collective goals）を結合することは社会、経済的变化の速度を高め、同時に個人の努力を国家目標の枠組の中に吸収したものであった。個人主義が自己充足的であるにとどまらず、集団の存在に依拠する時、あるいは、威光と権力（power）それ自体が野心の目的である時、それは集団の目標に容容され得るからである。

Dore はこれら徳川時代の教育遺産が相互的に作用しあって社会変革の開始に有利であったと評価するが、同時に福沢諭吉が批判したような「教育の形式化、過去への過度の崇拜、知識の受動的な吸収」などの欠陥も見落してはならないと述べている。（Dore. (2)）

③ 近代への移行過程における「人材」（資料（1）6章、及び（3）を中心に）

徳川時代は封建的（feudal）身分秩序関係が社会制度として存在していたことによって、平和と、相対的な社会安定がもたらされ、更に社会安定は国民所得の成長をもたらしした。教育施設の拡大などは、そこから生じたものといえる。またこれは、おそらく相互に作用するものであろうが、日本では教育制度の拡大によって新しい能力観が容易にもたらされた。つまり人間は知性、判断力……その他の能力において非常に差がある事実と、これらの能力差が必ずしも報酬——つまり富、権力、威光の分布と一致するとは限らないという矛盾が認められるに

至ったからである。(Dore (1) p. 176)

能力と社会的地位の矛盾の認識は二つの段階を経て高まった。教育制度が武士層のみを対象にしていた段階では、庶民との能力の比較という機会が少なく、保護されていたといえる。したがって問題の第一段階はまず武士層内部にあらわれた。初期には武士層内でも序列に応じて学校に出席する義務に制限があったが、後にその制約が除かれるようになって学校で示された能力の種類と統治者に必要とされる能力の種類の関係をどうみるかが問題になってきた。これは一面では教育内容や方法の変化とも関連している。学校組織が教育の目標を道德義務の遂行に重点をおいて、指導方法が個別的であった間は（したがって学問研究としての水準は高くない）問題の緊迫感は相当減じられていた。しかし外的条件の変化によって、従来の教育観の変更を余儀なくされた時に、それは学校制度ばかりでなく社会制度の変化をも伴うものとなった。潜在的能力を暗黙裡に了解している段階からより具体的な実能力を要請される段階に移行したといってもよい。

第二の段階として武士層と庶民層間の矛盾が顕現化した。両者の間には少くとも初期には、能力の差と身分（地位）の不一致は何らの脅威ももたらさなかったであろう。しかし1720年頃までに最初の財政的、道德的危機がおとずれる時点で身分は低くても有能な人材のためには地位を開放することが必要になった。19世紀に入ると人材への需要がますます高まり学校は能力を訓練するための機能を明確にしなければならなかった。この新しい機能に即応して、学校組織は一層制度化され（学年、水準に応じた区別、進級のための客観的テストの確立など）たが、この段階では武士と庶民層の対立的緊張関係はすでに崩れていたとみられる。つまり両者の力関係のバランスが破れたことは伝統的な世襲制度の原則が次第に崩壊し、更に階層間の障壁がとり除かれはじめたことにつながるのである。

以上は国の外部からの圧力に刺激されて起った国の内部の政治、経済面からの必要が人材需要を生んだ経過である。しかし学校制度にみられるこの歴史的変容は学校組織の内部の要因にも大きく関係している。その一つの矛盾として教師の社会的地位があげられる。学校教師としての学者は学校にあっては、知的業績よりも道德性に重点をおいていた。にもかかわらず、道德的資質よりも知識における優越性によってその立場を確保していた。彼等は知的な専門家であったため知的業績の価値について無関心でいらなかった。

しかし、日本の学問研究の世界は、中国におけるのと

は社会的に大いに異っていた点が注目されるのである。中国の学者の社会的立場は権力を行使でき、威光を伴う比較的豊かなものであった。一方日本の学者は、特別な例外を除けば権力を行使することはまれで収入も少なかった。このような差は、教師に対する形式的な尊敬の態度で埋められた⁽¹⁰⁾。学問研究の世界は、外界とは分離された特権的領域であったが、厳密に見ればその特権が必ずしも高い威光を伴うものではない点に注目すべきであるとされる。(Dore (3))

日本と中国の教育観におけるもう一つの相違は、行政能力のとらえ方である。科举制度を通じて能力にふさわしい地位をあたえるのが中国であり、日本では世襲の身分にふさわしい能力を訓練するのが主な傾向であった。しかしこの原則以外にある意味では世襲制度の緩衝作用をしていたのは養子制度や下級武士のうち有能な者に実務を行なわせる制度であった。

公的には財政的・道德的危機が具体的なものとして迫ってきた時に地位があらゆる人間に提供された。Doreはこの状況の最初のあらわれは1723年の「足高の制度」にみられるとしている。またこれ以降の改革において特徴的に見出されるのは官吏の任命制度を修正する方向である。(Dore (3)) 世襲の身分制度を崩して能力（学問水準）による業績達成のルートが開かれたことは近代への移行の一要因として重要なことはいうまでもない。

新しい人材需要の認識は、前にも述べたように学校の機能に刺激をあたえたばかりでなく、より広範囲の潜在的能力を発見するための制度的配慮をも必要とさせた。かつては武士のための精神修養を第一義の目的とした学校はこの段階では明白に官吏（行政者）の効果的養成を目的とするに至った。目的の変化に伴って内容も実用性のある具体的なものに重きがおかれるようになった。蘭学を中心とする実学の導入は、一般的官吏ではなく、技術者（実務家）としての行政家の必要と合致する。これらの点はすべて幕府をはじめ主要な藩における行政上の傾向と一致していた。

完全に身分秩序の障害を除去した平等なものではなかったにせよ、教育の拡大はまず社会に新たな局面をあたえた。職業における不愉快な差別は少なくなり、その結果、訓練の初期から競争の行動を阻止する要因が除去されることになった。次に多くの人間をして競争を避けさせていた条件がのぞかれることにより、一たん競争が開始された段階では、伝統的に自己尊重の意識が養われていたという素地を発揮して、競争に徹底することが可能であった。

Dore. は最後に、徳川末期から明治にかけての社会移

動は基本的には身分制度の変革を伴うものであって、この期間にこれ以上に大きな変化は他に見られないとしている。(Dore (3))

Dore も Passin と同様、今日の教育問題について直接のべていない。しかし戦後期、実際の生活を通して観察した「都市の日本人⁽¹¹⁾」の研究は間接的ではあるが問題を含んだ教育観を適確にとらえていると思われる。

〈注〉

- (1) 「知的的好奇心と自発的発見のよろこび」が欠けていて「知的なよろこび」それ自体を目的とする考え方は弱かった。というのである (Dore (1) p. 50など) が、同時に徳川時代にすでにいわゆる「学問に耽溺する生活」へのいましめがあつたことは、現実に「知的活動それ自体を楽しむ」学問の型態、ないしはその方向への傾斜があつたことを示すものであろう。
- (2) 和学講談所の設立 (1793年)
- (3) 改革案が出される頻度は、この時代における教育の膨張と克服しなくてはならない伝統の重さの双方を示すものである、といわれる。(Dore. (1) p. 174)
- (4) この観点で代表的な荻生徂往や林子平のほかには、庶民が教育を受けることの可能性は認めるが、積極的に推進しようとする意図においてはなかった見解もいくつかある。(Dore. p. 214 及び Passin の場合における注(6)参照。)
- (5) 最も確実にいえることは、近代化に入る以前にすでに日本人は「知的にソフィスティケートされていた。」(資料(2)) 事実である。
- (6) 封建的分離、地域格差については、次の諸点が考えられる。識字能力は主に、武士層と都市の住民に限定されていた。農業社会といえる(農村人口61%, M. 16) 日本の農村での識字人口は、地域集団のリーダーシップを握るものだけであつた。したがって普遍的文化としての識字率ははるかに低かつたといわなければならない。
- (7) この意味で、日本では階級的な区別がはつきりしない。→階級成員としての意識も明らかでない。→したがって日本では「身分はあつたが階級は存在しなかつた」などの論議につながることも考えられる。しかし仮に英国と比較する場合でも、日本においては総じて「階級」概念よりもはるかに広い「階層」概念があり、それに徳川時代の伝統からの身分観が反映しているといつたほうが適切である。いい換えれば「身分」と「階級」が日本の特殊性を伴って重なり合う面があつたということである。
ただし、階級差が明確だつたといわれる英国では『二つの国民』は発生論的にいつて不可避なものであり、道徳的には望ましいものであるとされる。そのため、異なつたタイプの学校における教育の差別は、各々の階級のためのリーダーシップを準備したといわれるのである。(Dore (1) p. 177)
- (8) この儒教哲学が日本の文化的風土のエッセンスとなつている点については多くの観察がある。一例には「政治に合理化の過程が生じ、政治は道具的行為と化している。」(R. ベラー「日本近代化と宗教倫理」)がある。
- (9) これは学者間のみならず、学者の為政者に対する批判も含めていえることであつた。(Dore. (2))
- (10) 乙竹岩造「近世教育史」(培風館、S. 8)によると寺子屋の教師の地位は比較的高かつたといわれる。(pp. 197-198) これは寺子屋の教師は藩校などの教師と異つて、藩や士族の子弟に從属するものでなく、物質的報酬は薄かつたが精神的には衆民尊敬の集まるところであつたということでもある。同時に、石川謙などによる余りにも包括的な観点(5節参照)とは異なり藩校と寺子屋の機能を対照的にみるべきだという一つの論拠ともなるであろう。
- (11) R. P. ドーア「都市の日本人」(青井、塚本訳、岩波書店、1962) その他「Education in Japan's Growth」(Pacific Affairs, 1964年)があるがこれは文部省教育白書の解説であり、特別な問題を提起してはいない。

5 「近代化論」と日本教育研究の視点

① 比較的視点

前節2～4では、日本近代化研究にあって教育研究を

問題の中心に設定したものについて具体的な論点を紹介してきた。ところで外国研究にはいくつかの可能な視点が考えられる。まずあげられるのは比較的視点である。現実の現象の中に見出される類似性や相違点を記述するのみでは、現象の断片的な認識にすぎない。観察者(ないしは研究者)自身がもっている歴史的背景や社会的基盤のうえにそれが比較追求されるときにはじめて体系的な価値評価が可能になる⁽¹⁾。外国研究における関心の一つは結局この比較検討にあると考えられるが、同時にこれは、現象の羅列による印象記にとどまらないためにも不可欠の要素である。

比較検討の視点に立脚する方法としては、a) 社会学的方法を適用するもの、と b) 歴史学的方法を適用するものがある。前者においては、事實は社会的背景との関係でとらえられる。この場合は、制度以前の慣行の段階も含めてその社会的意味が吟味される。一方、歴史学の方法によるものは、たとえば「教育」の領域を問題にする場合、他の機能から独立させて教育が特殊にとりあげられるものである。

第一に前節でとりあげた R. P. Dore の研究は「日本教育文化史研究⁽²⁾」とみなされている。しかしこれは Dore に限らず、欧米人の教育研究に共通した特徴の一つと考えられるが、歴史研究でありながら、事實は単なる時間的次元においてのみ記述されているとはいえない。したがって、西欧人にとっては「豊富で十分に整理された資料⁽³⁾」への信頼度が非常に高いと評価される一方、日本人にとってはむしろ「事実の新しい発見がないし、データは既存のものに依拠している⁽⁴⁾。」といわれるのである。すなわち日本人にとっては「ファンクショナル」な「教育」の理解のしかたに対する関心のほうが大きい。またファンクショナルな「教育」の把握にもとづいた時に、たとえば、徳川時代の「教育」をよき遺産として肯定的に評価すること、あるいは人材需要がどのような政治的状况に端を発しているかをみることを可能にする。またそれによって、教育機会の拡大が教育内容をどのようなかたちで変容し、それら全体が結局はどのように社会に帰結したかを評価することができたと思われる。同時に徳川時代(封建社会)を非常にダイナミックな構造としてとらえていることも重要である。学問観、身分と階級に関する考え方、能力観などにおいて、日本と英国の間に存在する相違が、一方が正常で他方は異常なものとしてとらえているのではない。むしろどちらに対しても過度に耽溺をしない冷静な視点を保っている⁽⁵⁾。結局 Passin の研究についてもいえることであるが、Dore の研究は単なる歴史研究とはいいきれない各

種の学問の方法を結合した方法論にもとづいているといわなければならない⁽⁹⁾。これは欧米人による研究課題の設定が「教育の近代化」ではなく「近代化における教育」としてあることから明らかである。

第二の方法は社会学理論の応用である。外国研究はいかに実証的で詳細なものであってもそれは「事実について、別に目新しいものは何もないにちがいない。むしろありふれた事実にかんする新しい解釈、つまり日本ではまだ広く知られていない理論的観点を体系的に応用して考えられる解釈を見出すであろう⁽¹⁰⁾。」といわれる。

この場合には、特定の実事や現象がある理論の枠組の中でどのように解釈、説明され得るかという点に関心の中心がある。したがってこの種の方法論による比較は、事実のある部分を排除することも起り得る。つまり理論の枠組に事実をあてはめ、そこからある結論や定義を引き出す場合、理論の枠組は、ある意味で必要とする要素をあらかじめ限定していると考えられる。したがってその理論体系は完全な意味で普遍的なものとはいえない場合がある。ある側面からの事実のみが強調されて、結果的には全体の事実を歪曲したかたちでしか見ていない場合である。これがいわゆる「重要な側面の省略や不当な一般化⁽¹¹⁾」とよばれる事態である。

しかし同時にこの類型に属する研究の方向は、目的が単に歴史的事実の発掘や、歴史的体系への整理にあるのではない。むしろ、ある社会の事実群を体系的に組織化することによって構築された理論が、他の社会あるいは組織においても適用されるかどうかによって理論の客観性を論証することを第一義的な意図としていることも考慮されるべきである。

2節で紹介した Bellah の研究はこの方法から出発したものと考えられる。テーマは、日本の前工業段階における宗教に含まれる価値に近代への萌芽、あるいは近代への移行を可能にする要因を見出そうとするものである。価値の合理化過程は政治あるいは経済の合理化を促進し、それによって資本主義的近代社会が導かれるというのは、M. Weber が追求した理論である。また論証の手段としては、T. Tarsons による概念の枠組を利用したものである。これら二つの理論体系に即して日本の宗教が「価値」とした点をこれらの範疇にあてはめていくと、徳川社会と明治以降の「近代化」との関連は、政治的価値への志向性をもつ傾向が強く、経済的価値への志向性が強い西欧におけるのとは異っているとの結論がみちびかれる。このことからこれまで一般的であった「近代論化」すなわち、経済的価値が土台であり政治的發展はそれに付随するとみなし、真の「近代化」のためには

土台からの変革が必要であるとするマルクス主義的理論は少なくとも日本の場合では論証され得ないとするものである。

② 個別研究としての教育史研究としてみた場合

①にあげた外国研究における可能な視点として比較的な視点を考えることができることを前提として、特殊研究としての教育史研究としてはどのように評価できるかを考えてみたい。これまで述べてきたようにこれらの研究は、要するに次のような意味で新しい類型の研究といえる。すなわち、日本における前近代と近代との関係を連続的なものとみなすことにおいて全く新しい観点とはいえないにせよ、教育の側面からそれを具体的に論証しようとしたことである。したがってこれら欧米人による研究を教育史研究とみなすことができるとするならば、日本における教育史研究との比較がされなければならない。研究がすべて社会学者の手によるもので「教育」概念が日本の歴史学者ないしは教育学者のそれと同質のものではないこと、あるいはその概念が一部時代的制約をおびる性質のものであることが問題になるかもしれない。しかし今はこの点に立ち入ることなしに論議を進める。

日本では特に明治初期に関する教育史研究の傾向に特徴的なのであるが、近代以前と近代という時代区分から出発し、教育は法制度的構造としてとらえられる。そこから出てくるのはたとえば、学校成立における政策史であり、その法制面からの補強が主要な関心であった⁽¹²⁾。具体的に言えば、明治初頭における教育史的展開は、まず「学制」とその展開過程、すなわち、政策の意図とその思想的系譜と実態及び反対運動への対処が検討されている。結局日本における研究ではこれまでのところ「学制」が相対的に過去との断絶のうえに考えられていることが多い。

これに対し、外国人の研究に見られる日本教育史の把握はより有機的な社会的機能としての「教育」という観点からとらえられていると思われる。「学制」は完全にあたな出発点であったのではなく「新しい教育制度はもちろん寺子屋の教師によって行なわれた教育よりはるかに効果的であった。にもかかわらずこのことは寺子屋制度における遺産を過小評価するものではない⁽¹³⁾」し、「徳川時代の伝統なしには、新しい制度の発展はそれほど急速に達成されなかっただろう⁽¹⁴⁾。」と評価される。これらの研究にあっては「学制」の発足は近代教育発展のための一つの契機であることは確かに認められているが、少なくともそれ自体に発展の要素を含んだものとはみられていないようである。

教育史研究として評価をする際には、個々の具体的事項について日本と外国の研究を比較対照してみることも必要と考えるが、今は一応、視点における大きな差違を指摘するだけにする。

しかし日本教育史が常に制度史的側面からのみとらえられていたわけではない。すなわち、前近代と近代の関係を連続的にとらえていると考えられる研究の系譜が二つみられる。a) は日本教育史研究にあって、少なくとも明治～大正初期における学校史研究のあるものに、生活文化史とか文明史といった広い分野の中心に学校（ないしは教育機能）をみたものである。この類型に含まれる研究には、(1)佐藤誠実「日本教育史」(M26)、及び(2)高橋俊乗「教育文化史」(T 12)などがある。たとえば後者の研究(S 8年版、同文書院)では確かに「近世にあって学問が民衆まで及んだから、明治になって四民平等の教育を施しえた(p. 13)」との識見がみられる点で、近代以前と近代以降を連続的にとらえているといえる。特に「幕府の学校のうち幕末に至って西洋文化の渡来に応じて設けられたものが継続されて明治以降の教育の機関の淵源となった(p. 406)」とし、明確に国策としての教育を示唆している点は重要であると考ええる。また維新以前の教育制度は「階級ごとに学校の種類を異にし(p. 395)」たが大体においては「平民は自ら組織的な機関を設け又は非組織的な教育を施した(p. 422～23)」といわれるのである。同時に、(1)の「日本教育史」にはより顕著に見られるのだが少なくとも制度的にみた時にはそこには「連絡がない程の大差がある(p. 619)」とも述べられる。結局「文化」としての連続はみられるが制度としての連続はみられないということに尽きるものである⁽¹⁵⁾。この種の研究の系譜は大正末期以来断絶したといわれる⁽¹⁶⁾。そして前にも述べた昭和の学校史研究に入るのである。

これらの文化史的研究とは別途に、石川謙による日本教育史研究は「明治教育の理念と施設の源流を江戸時代そのものの中にもとめ、この二つの時代を連続的發展の姿において結びつけようと企図したものである⁽¹⁴⁾」といわれる。このために選択した領域は主として庶民教育についてであり、科学的実証的に統計的方法を応用して社会経済史的背景から教育を追求したものである。また、ほぼ同じ観点で、庶民教育史研究を行ったのは乙竹岩造である。この二者の研究においては、前にあげた佐藤誠実、高橋俊乗の研究におけるよりも一層明白に近代への遺産を徳川時代に求めている。たとえば一般には武士層に直接つながったとみなされている教育機関である藩校、および地方単位に設けられていた郷学も、庶民教

育機関としてみた場合の役割という側面から評価されている⁽¹⁵⁾。したがって、確実に存在していたと考えられる「階層間のかべ」はとり除いたかたちで、むしろ庶民教育機関からの武士教育機関へのはたらきかけを、逆の場合よりも大きかったとみなすのである。また、公共的普通教育観念の成長を近世以来の学校の中に求めるのである⁽¹⁶⁾。乙竹岩造による研究にもこの種の観点が大きな比重を占めている。つまり寺子屋は庶民の教育機関と限定されるべきではなく「士庶僧俗の区別なく一般万民に向って初等普通教育の機関であって、量の上からいえば当時におけるしんの国民教育であった。そして男女の両性を併せ収容して共学させ、その教科の如きも習字、読書、算数等一般必要の基本教科を授け、明治維新後の小学校に対してその前進となったばかりか今日の小学校の理念にも合致したもの……⁽¹⁷⁾」といわれている。

近代的教育制度への理念的継続を認めるもう一つの立場b)は、徳川時代の地方教育史（あるいは郷土教育史）研究である。これらが評価する徳川時代の教育は、イ)「自治的自律的に行なわれた鍛練主義の教育である⁽¹⁸⁾。」ロ)「実用的教育観がみられる⁽¹⁹⁾。(知行一体観)」ハ)「地域性があった⁽²⁰⁾。」点ですぐれていたとされている。また別の研究においてはたとえば、「沼津藩で蓄積した学問知識と濟々たる人物とを併せて共に明治政府に引継ぐことになった⁽²¹⁾。」また「俄かにその方針を確立するという如きことは固より望むべからざる所であったから先ず幕府の足跡を逐ふて其学制をたずね、或は旧来のものを継承し又はこれを錯取して以て当面の施設に従ふを賢明なり⁽²²⁾」として評価するのである。

これら二つの研究においてとられている立場は、基本的には徳川時代と明治に、理念及び制度的な継続を認めるものであるといえる。しかし、その事実以上に強調されているのは新しい教育制度の中央集権的画一化、強制への批判と、それゆえに一層強まったかたちであらわれてきた「回顧⁽²³⁾」が含まれるものであることを見落してはならない。

以上日本における教育史研究にあって徳川時代の教育遺産を肯定的に評価し、近代との連続性を求めているものの二つの系譜についてみてきた。ほかにも近代的統一学校に関する観点からこの問題を取りあげた研究は少くない⁽²⁴⁾。しかし、この種の研究意識は相対的にはあるが、稀薄であり、政策史的研究が主流を占めたといわなければならない。法制史的あとづけを厳密に行うことの意義はいうまでもないが、現在いろいろな領域で試みられている新しい学問研究上の方法論は、制度史・政策史研究の新しい課題（教育内的＝学校教育史→教育内容、

近代化論における教育

方法と教育外的関連体系の究明)に大いに有益なものと考えられる。

くりかえし述べるように、より広い家庭、村落、社会集団などにおける生活そのものを通じて行なわれた教育を社会制度の一環としてとりあげた視点は、欧米社会学者の構造・機能分析的方法論によって一層、動的なものとして提示されている。

またこれらの研究が共通して、西欧以外の文化(ないしは風土)を、積極的に評価する姿勢にある点も重要である。特に「後進国の教育計画へのモデル」という問題関心においては、具体的事実に関する妥当性の究明と同様に個々の文化をそれ自体として認識することの重要性を忘れるべきではないと考える。

次に、後進国教育開発のモデルとして、あるいは、日本における教育政策の一層の進展に寄与すべきものとしての意味で、欧米人による研究が究明した日本の教育の特質に関する諸点をあげると次のようなものである。

1. 日本は非西欧社会で「近代化」に成功した唯一の国であるとみることから、後進国との関係でモデルとしての検討が行なわれる根拠が生ずる。

2. 伝統的社会の要素を肯定的に評価する。(封建社会は安定した秩序を維持し変化を求めないがその中で漸進的な向上が可能であった。)

① a) 人間の社会的行為は、経済・政治上の現実的要因だけではなく、価値観によっても規定される。倫理における合理化の諸傾向の追求(宗教の社会理論化)があって具体的生活の上で意味づけられた。この価値観がすべての階層間に一般化されていた。(Bellah)

b) これと関連して、国家と教会(宗教)及び家庭(家)と国家がヨーロッパにみられるように相互に排他的になるより、むしろ相対的に統合的に機能した。(Ballah, Passin)

② 徳川時代教育の評価

a) 識字能力の普及→教育が社会全体に一般化していた。

b) 教育機関の存在→物質的にも理念的にも広い意味の教育機能を果たすことが可能であった。

c) 各種教育機関は社会階層間で排他的でなかった→公教育理念の萌芽(Dore 及び Passin)

3. 前近代→近代への移行が完全に同一な流れの上に行なわれなかったとしても、不連続の程度は西欧社会に比較して少ない。(市民革命として不徹底だった面を有利な条件として評価する)(Passin)

4. 近代教育制度が効果的に機能した。

a) 近代教育への発足に際し外国の教育制度をとり入

れた。(日本の変容があった。)→指導者の方向決定が適切であった。(ここに功利的理由のほかに「脱亜」への意識が見られることも重要である。)

b) 教育の二重構造(政策)が有効だった。(初・中教育：高等教育、地方：中央の教育行政権、普通：職業教育など)→この制度を通じたエリートと庶民の形成があった。

c) 技術教育の重視(Dore, Passin)

5. 教育制度と社会の関係が密接であった。

a) 教育制度が社会移動の中核的機能を果たすようになった。

b) 教育は、2②c)にあげた伝統の影響によって、収容する層が広がった。→能力、業績主義の成長→自律的性格が強調された。→必然的にエリート教育化がみられた。同時にサブエリート=中間層の形成があった→教育の社会的価値の上昇→教育的志向性が高まる。

c) イデオロギー教化のために教育制度を利用した。→ナショナリズムの形成基盤があった。

d) 経済発展に有利な功利的政策のために変革が重ねられた。(それを容易に行なわせる統合要因は2にあげた伝統社会の中に求められる。)(Dore, Passin)

第3章以下では、以上のような諸指標に則して、後進国の教育近代化について考察することを予定している。

〈注〉

- (1) しかし同時に比較ということは多分に抽象を含むものであつて、具体的な状況や過程がただちに比較の対象になり得ないことはいうまでもない。
- (2) 中内敏夫「最近欧米の日本教育研究史の動向管見」(国学院雑誌, 第67巻, 11号, p. 66)
- (3) Victor Kobayashi ; Book Review. (Comparative Education Review. vol. 9, No. 3, October 1965) p. 380.
この書評においてこれらの研究の意義を認める一つの理由は次の点にある。つまり、日本の計画的な近代化の過程で直面した問題は、今日「後進国」の指導者が直面しているのと同じ性質の問題である。したがって日本の近代化の究明のために徳川時代の教育研究は比較研究として重要な意味がある、とするのである。
- (4) 岩内亮一「Herbert Passin ; Society and Education in Japan. 1965」(教育社会学研究, 第21集(1966)「海外文献紹介」p. 220)
- (5) このような基本的態度は、日本人の生活と意見を分析した「都市の日本人」の研究(岩波書店, 1962)にもみられる。
- (6) ただし、この書は「日本近世教育史研究の分野においては別に目新しい独自の業績を示したものであるが、a) 日本人ではない英国人によつて書かれたということ、b) さらに単なる研究書の紹介という形ではなく、著者自身がたくな日本語力によつて書いていること、c) 著者の強い現実的関心から出発して徳川時代に肉迫していることなどの点で、まことにすぐれた日本研究書というべきものである。」との評価もある。(片山清一, 書評, R.P. ドーア(Dore)著「徳川時代の教育」教育学研究, 第33巻, 第3号)
- (7) R. Bellah「日本近代化と宗教倫理」(日本語版への序文 p. 1)
- (8) 丸山真男「日本近代化と宗教倫理」について(R.N. ベラー p. 348)
- (9) すなわち明治5年の「学制」に近代学校教育の発足を見ることがほぼ常識的前提である。
 - 1) 本山幸彦「明治前期学校成立史」(未来社, 1965)。「後進国日本が急速に先進国においつくために、国家は地方的な個別的教育要

求を無視して全国的に画一的基準によつて近代的な学校を設立し、国民的知的水準をひきあげるために中央で示した基準が全国的に実施されることが最も効果的であつた。それは義務教育の驚くべき普及と進歩及び明治中期以降の中等学校や専門学校の増設に効果としてあらわれた。」(p. 1)

2) 土屋忠雄「明治前期教育政策史の研究」(講談社, S. 39)「『学制』が持つていた基本的な性格や構想、また『学制』が意図していた近代学校教育の根本は明確に欧米的なものであつたといひ得る。」(p. 5)

3) 尾形裕康「学制実施経緯の研究」(校倉書房, S. 38)「『学制』は古来、儒教的色彩が濃厚であつた教育の役を破つて、近代教育の基石を定めた画期的な制度である。」(p. 1) など。

(10) R. P. Dore. 資料 (1) p. 294.

(11) 同上 p. 295.

(12) 教育における前近代と近代の関係はある面からは「私教育」と「公教育」との関係ともいえる。徳川時代の幕府直轄の学校や藩校においても、精神的支柱を含めて公的な財政上の援助があつた点で完全な私教育とはいえない。しかしそこでの教育が「それに所属する層のみの利益をはかつた」点で私教育的だつたといえる。庶民の側では庶民のための私教育が存在していた。この意味でいえば「学制」は徳川時代の私教育を公教育制度の枠組みの中に統合したといえる。

(13) 石川謙「江戸時代までの学校に関する史的研究法の発達」(野間教育研究所紀要第16集, 講談社)によるとこの断絶の一つの契機は大正年代の代表的学校研究史の一つである吉田熊次「本邦教育史概説」にあるといわれる。つまり、「文教史、若くは文化史に属すべき事柄はなるべくこれを省略して学校教育を中心として」説かれるのであつた。

(14) 教育研究辞典,【日本教育史】の項(金子書房)

(15) 石川謙「日本庶民教育史—近世における教育機関の超封建的傾向の発達—」(刀江書院, S. 5)

(16) 石川謙「日本学校史の研究」(小学館, S. 35)

(17) 乙竹岩造「近世教育史」(培風館, S. 25) p. 186-187. なお物質的条件(施設、教師など)の問題を含めて同旨の言及は p. 214, 321 にもみられる。

(18) 松本彦三郎「郷中教育の研究」(第一書房, S. 18 p. 148)

(19) 同上 (p. 152)

(20) 同上 (p. 354)

(21) 米山梅吉「幕末西洋文化と沼津兵学校」(三省堂, S. 9 p. 55)

(22) 米山梅吉 (p. 122)

(23) 米山梅吉, 序 (p. 1)

(24) たとえば、唐沢富太郎、玉城肇による研究の系譜など。

唐沢富太郎「日本教育史」(誠文堂新光社, S. 28年) p. 206など。

※ 付 記

序章の1にあげたテーマ、及び2のそれに関する考察の手順は非常に広い範囲の内容に及んでいる。したがって考察はすべて一般的、抽象的なものになっている。今後更に詳細な検討に深めていく際には、およそ次のような点に重点をおくことを考えている。

1) 社会変動論的検討——社会変動論との関係で社会変化の基礎理論からみていくことである。社会の変動期においては、現象の変化がどれほど定着、固定した意識や態度に帰因しているかを見わけるのはむづかしい。特に急激な変動期にあつては、現実の変化が「価値」の定着に先行する傾向(状況の理論化→価値としての定着、という過程をとる場合)も強い。小論では一応変化を目的志向性を有するものと考えている。

「変化」が即「進歩あるいは発展」であつたり又、「近

代化」と言えないのは明白である。そのため社会変化の過程において、何が社会という組織体(構造)に固有の変化であつて、何がその変化に付随して起る変化かという区別を明確にしなければならない。つまりa) 何が変わるか、b) 変化はどのように進展するか、c) 変化を起す動因は何か、についてより理論的に深めるべきと考える。

2) 比較史的検討——日本の近代化過程における「教育」の役割を見ると、近代化への第一歩を外国の制度になつた近代的学校教育制度の確立によってふみだした事実にかかわる問題である。具体的には、他の先進諸国における公教育制度確立期との比較検討が必要になつてくる。

教育は、社会にあつては文化面要素をもつと考えられるが、社会変化の速度は常に並行するとは限らない。この不一致が教育の遅滞なのか先行なのかについては、ある時点で終結した現象から判断することは非常にむづかしい。しかし現実には政治選択の結果としての評価と理念として望ましいという意味での文化(教育)の評価が一致しない多くの例をみることができる。このためにも歴史上の具体的事実についての比較をつみ重ねることが必要である。

この作業は、近代社会にとって「教育」とは何を意味するか、と共に、日本近代化の特異性といわれる要素について「教育的条件」の側面からのアプローチを可能にさせることでもある。近代化の結果としての公教育制度の確立と、近代化に並行した(あるいは近代化の達成を目標とした)教育政策の推進とは問題状況に著しいちがひがあるといわなければならない。いうなれば「教育の近代化の事実は多くみられるが、教育による近代化をみることが非常に少ない。」(C. A. Anderson)といわれる点である。近代的市民社会にあつてはこれらは相互に促進しあうという意味でたしかに相対的なものであるにせよ、あらたな方策の設定に際しては質的なちがいを構成すると思われる。この点は第3章以下で問題にする後進国の教育開発に関して一層大きな意味を含むものである。

3) 教育制度の制度論的検討——1), 2) のいわば準備的検討課題の上に、広い意味の教育制度をはじめに外在的なものとして検討する。日本における公教育化と義務教育の関係をいくつかの側面から検討する。

4) 制度内在的検討——問題としては教授法、学級編成と規模、学校規模と組織、などがあげられる。これら3), 4) の吟味を通じて、日本がモデルとして後進国における教育計画の策定、政策の樹立に対しどの程度妥当であるかを判定することが可能になるからである。