教育協力にかかる基礎学習会

（内部資料）

平成９年１１月

基　礎　調　査　部

教育協力にかかる基礎学習会

（内部資料）

平成９年１１月

基　礎　調　査　部

はしがき

平成８年のOECD　DAC上級会合において採択された「２１世紀に向けた開発協力を通じた貢献（通称：DAC新開発戦略）」では、絶対的貧困人口の半減や乳幼児・妊産婦の死亡率の削減と並んで「2015年までにすべての国において初等教育を普及すること」、「2005年までに初等・中等教育における男女格差を解消すること」が具体的な開発目標として掲げられていることからも示されるように、「教育分野」における協力の重要性は近年増しつつある。

こうした背景のもと、プロジェクト形成調査の実施を担当する基礎調査部においても、教育関連のプロジェクト形成調査の件数は増しつつあり、平成７年度で４件であったプロジェクト形成調査は平成８年度には８件と増加の一途と辿っているところである。

このような状況の中、開発途上国における教育分野のプロジェクト形成調査を図るうえで我が国の明治以来の教育分野における発展・歩みをひもとき、近代日本の教育分野の政策や制度はどのように変遷してきたのか、どのような意味で「特殊」な性格のものであったのか、また我が国の経済・社会発展に果たした役割はどうであったか等を識ることは、途上国に対する協力を検討するうえで、参考になり得るのではないか、との意識を職員が持ったのは自然のことであった。

「教育分野基礎学習会」は、こうした基礎調査部職員の問題意識に応える目的で、本年１月より２月にかけ、渡辺調査役（当時）を講師とし、都合６回にわたり開催したものである。学習会の性格上、基礎調査部職員のみならず、他部の職員・ジュニア専門員にも呼びかけ、幸いにも多数の参加を得たところである。

講演録のテーマとして設定した「我が国の教育の近代化の歴史」、「教育行政システム」等についてJICA職員が理解・知見を深め、今後、増加するであろう開発途上国に対する「教育」分野の協力の展開・あり方を考えていく上で、本講演録が大いに参考になることを期待するものである。

平成９年１１月

基礎調査部長

目　次

5.第5回：「学校施設・設備整備、教育行財政の整備史等」　2月19日実施

6.第6回：「外国人から見た日本の教育、開発途上国への
教育協力のあり方について」　2月26日実施

資料集

第１回：「我が国の近代化と教育パート１」

Ⅰ．序章

（1）教育協力の意義と協力に当たっての留意点

冒頭に当たりまして、この勉強会の基本的なねらい、趣旨についてお話します。

ＪＩＣＡが20数年を経て、官庁とか、あるいは民間の協力を得て教育分野のみならずいろいろな技術協力をやっていますが、ＪＩＣＡ自身が非常に力を付け、いわゆるロジ業務、あるいはコーディネイト業務だけではなくて、各個人の興味、関心等により分かれるところでしょうが、その分野の中身に立ち入って、かなりサブスタンシャルな点についても、拘わりを強めようとしています。そうした中で、教育の分野についても特に関心を持つ層が増えている。そして、単に関心を持つだけではなく学習をしてみようとか、あるいはそういういろいろな情報を得て幅広くやっていきたいというニーズは今後一層高まってくるのではないかという前提でお話をしましょう。

技術協力の在り方として、今後は特に、“途上国”の社会的、あるいは経済的要素との関連性に十分留意していく必要がある。これは、総論的によく言われることです。

今までは、どちらかというと、いわゆる移転する技術、そうしたものの特性といいますか、これは農業にせよ、インフラにせよ、医療にせよ、その地域に根付くかどうかという観点でその技術の持つ特性をどう咀嚼するかという問題意識が不十分で、“ポン”と技術だけを置いてくるきらいがあった。しかし、途上国は気づきだしているのでしょうが、最近は、これはいろいろな技術移転を、いろいろなマスタープランの中に位置づけたり、幅広く問題をとらえるというなかで移転される技術がきちっと定着するためには、移転に先立つ初期条件が必要である。初期条件というのは、計量経済学とか、最近の開発経済学でポピュラーに使われている用語のようですが、技術の移転に先立って途上国が持っているいろいろな社会経済的な意味での成長のための初期条件――を十分に咀嚼していなければなりません。

日本が協力する限りは、まずは、当然のことながら日本の経験が十分に生かされるということでなければ、国民的な、あるいは納税者（タックス・ペイヤー）の支持は得られないだろう。既に行われている開発協力に関する審議会でも、この点が言われております。表現は違いますが、やはり日本の得意とする分野、こうしたところを今後は重点的に技術移転の対象として考えるということ、納税者が、やはり納得するような、納税者に「うん。なるほどそれならわかる」というふうな技術移転のひとつのメソドロジーというようなものが開発されていかなければならない。やはり協力の前提としてこれに役立つ、移転が可能な日本の経験というものが、まずあるということが強調されなければならない。

問題は、要はこうした日本の「オリジン」をＪＩＣＡが十分に咀嚼し、その上でそれを「援助財」、熟した言葉であるかどうかはともかく、そういう技術移転の対象としての、移転が可能な技術「援助財」として生かせるような、日本のノウハウを相対化し、加工できるかどうかであろう。

ではこの「オリジン」の国内での所在はどうなっているのか？

いわゆる官僚機構に明治以降、あるいはもっとその前から、近世の官僚機構であった幕藩体制と言いますか、そうした権力が集中したところに、いろいろな情報だとか技術だとか、富が集中しノウハウの体系が形成されてきたことに注目する必要がある。しかし、それはあくまで国内において通用するもので、日本が持っている世界に誇り得るテクノロジーといいますか、そういう一つの財産を占有する立場にあった。

日本の教育は、近代化を達成するための公教育といいますか、明治以降の教育行政機構を通じて、文部省が強力なリーダーシップと責任を持って引っ張ってきた。そういう流れで、専門的な知識、経験はもちろん官僚が、あるいはそういった行政機構が有することは勿論であるが、外国においても汎用性のある援助財の「オリジン」というところにまで、官庁がそれを全て所掌できるかというと疑問です。

すなわち、ここに国内ノウハウを相対化するきっかけがあると思う。加えてＪＩＣＡの立場というのは、いってみれば、開発途上国から様々な要請が出て来ると、この要請も十分吟味しなければいけないと思いますが、オファーするという立場において、日本側のノウハウを厳しく適用して、最初からこういう形でしか協力できないというバイアスのかかったものとして当初からとらえると、これはつとめて、国際協力の場合では忌避しなければいけない。

そして、この「オリジン」をどこまで把握しているかという点、かつては、文部省も含めてそうですが、開発途上国に対する日本の教育の今までの諸経験をどう生かすかという視点では、まだまだこれからという感じであります。総じていうならば、ＪＩＣＡも文部省も、こうしたコンテキストで考えたときに、まだまだこれからだ、この分野については、途上国というふうな段階ではないかと私は感じております。

従って、この勉強会を通じて、みなさま方が本格的にといいますか、すでに各自がもっておられる今までの知識なり経験なりを教育分野で生かしてみようというその関心の強さを大切にして、そうしたところをテコに自分で学習していただければと期待しております。

従って、責任逃れというような向きもありますけれども、これからお話しすることは一流の研究者が自己の研究成果を下に皆様にお話しするということでは決してございません。正月以降、連日、私は文部省に入ってこんなに勉強したことはないのですが、図書館に通い詰めのにわか勉強で、文献資料を漁って、今日のメモを作っておりますから、たぶんに受け売り、あるいは私の不十分な理解、あるいは誤解、こうしたものが一緒に混ざったメモになっております。従って、みなさまにとっては非常に付け入り易い内容になるかも知れませんが、むしろそういうことで、みんながいろいろと疑問を出し、議論し、そして、この勉強会が終わった後、それぞれに勉強してもらう、そういうきっかけにでもなればといういようにも思っております。

（2）我が国近代化の特質

きょうのテーマは、「我が国の教育の歴史に学ぶ」その1として、「明治期における初等教育の普及と近代国家の成立」という、非常にこれ自身膨大な内容を含む事項であります。

要は、明治の維新政府が、明治以降の近代化を、教育分野の改革によりこれを成功に導いたと、国際的にもよくいわれることであります。と同時に、いわゆる“手ぶら”で明治維新を達成したのではないということもいわれます。それを支えた江戸期における、民間の教育機関、すなわち寺子屋であったり、藩校、あるいは私塾、こうした広範囲な民間教育機関が存在していたという歴史的な事実について少し掘り下げて勉強し、ひとつは開発途上国のいわば教育援助に先立つ、これらの国が持っている近代化達成の初期条件、先行条件、そういったところに少し話を展開してみたいと思います。

従いまして今日は、やや江戸期、それから江戸期のなかの特に幕末から、手探りで歩み始めた新政府のいわば生みいづる悩みといいますか、西洋型の近代化された政治機構を整えていく明治20年代ぐらいの時期までの時代にスポットを当てて話をしたいと思います。

1868年、新政府が誕生したわけですがこの時に、日本の近代化の特質としていくつか命題があったわけです。当時の歴史的背景としては、西洋列強による、いわゆる帝国主義的な世界分割が始まっていた時期であります。日本についても、虎視眈々と、西欧先進国は、特に中国を中心に、東洋への進出を図っていた時期であります。

そのことは、鎖国政策をとっていた日本の徳川幕府にとっては、もちろん驚異でしたが、そうした外圧等もあり、揺るぎ始めた幕藩体制に対して、薩長雄藩の軍事クーデターにより政権を奪取するという歴史的出来事を起こさせた。

こうした鎖国体制を打破するということ、かつは政権奪取ということ、そして列強諸国が周辺にあり、日本を脅かしていたということが当時の状況であり、欧米に追いつくために非常に急速な近代化を達成しなければならなかったという歴史的必然性は、非常に危機感が募っていた当時の状況から十分理解できます。

ただその際に、日本がやったことは、日本型モデルとして、ひとつは欧米の近代化のモデルや様式を素早く取り入れ、かつ日本の今まで持っていた初期条件、あるいは先行的条件に関わるわけですが、経済的、文化的、あるいは社会的、そういった特質の上に、あるいは中で、それを咀嚼することで吸収し、独特のものをつくり上げていったというふうに考えられています。

近代化の制度的枠組みは、急速に整えて行かれた。基本的な近代化の枠組みとしては、先ず①明治4年の廃藩置県や秩禄処分により、武士階層が根本的に特権階級からいわば市民階級に変容していくという大きな実験が行われ、300諸藩が廃止になったということであります。それから②明治18年に内閣制度が導入され、いわゆる太政官制度から本格的な西欧型内閣制度へと衣替えしていったということであります。いわゆる政府機構の本格的

な近代化が明治18年に着手されます。

さらに、これはいわゆる不平等条約等の撤廃の中でも急浮上しておりましたが、近代憲法をつくるということがあります。これは立憲君主制というかたちをとりましたが、③明治22年の大日本帝国憲法の発布、この３つが歴史的な大きな事項としていわれるのではないかと思います。かくして、近代国家の骨格を整えつつ欧米列強に追いつくため、天皇制による中央集権的な、あるいは家族主義的な国家体制をつくっていったというのが日本独特のものであります。

加えて、経済学者の中からいわれております江戸期における商品経済化の進行ということもあります。いわゆる資本主義経済の原始的な蓄積期が先行していたということを理由としてあげられます。そういう西欧型の経済構造が、あるいはそれに比するほどの経済力を一部に育てていたというふうなことで、資本主義経済の萌芽というものが既に見られ、それをベースに急速に近代化を達成していったということであります。

キイワードとして、ここで押さえていただきたいのは、まずは江戸期の社会、経済、文化的な特質というもの、そして、欧米の近代化モデルというもの、そして天皇制、特に中央集権的な形で実施された急速な近代化を精神的に支えた国民精神、いわば総動員的なイデオロギーが形成されたというのは、きわめて日本的な特質として特筆されるということであります。これが近代化を育てていったときの我が国の特質ではなかろうかと私は理解しております。

次に、いわゆる近代化の指標をどうとるか、あるいは、この近代化への離陸の要件をどうとらえるかということは、社会学者や文化的な視点、あるいは経済学者等により様々に論ぜられています。近代化については、日本は伝統的に経済学的な手法でもって説明することが多いのですが、私もそういった立場をここでとって説明を進めたいと思います。

なお、途上国への協力を考える場合、このところDifferentiated-Approachという言葉を聞きます。すなわち開発途上国を見たときに、例えば近代化へのテイクオフそのものにしても、その国独特の、独自の特性がある。日本もそういう意味では、一つの一種異様な特質を持っていたのかもしれません。

そういう特質があるので、日本の経験をベースに、あるいは西欧型の近代化達成の200年、300年の歴史的近代化のカーブをベースに、その開発途上国、対象国の発展過程を見るのではいけない。途上国には独特のテイクオフの仕方があるのではないかという仮説のもとに、開発援助を考える。そうしたアプローチをとるべきだという説、考え方があります。そこで、一応日本近代化100年の過程で、いわゆる西洋型の開発ペース、あるいはその歴史的な進行というものをベースに、かつそれをベースに、日本として、どういうdifferenciatedな開発過程、近代化過程をとっていたかという捉え方でもって、以下、概観してみましょう。

（3）近代化の指標と離陸の要件

まず、近代化の指標、段階指標というものがあるということであります。これは学問的に、いろいろな説があるわけですが、国民所得というもの、それから産業別労働人口の割合、これは一次、二次、三次産業というもの、それから農村生産物の全生産物の占める割合、科学費、それから工業生産額、参政権、都市への人口の集中具合、それから平均家族人数。これは、いわゆる国際的な基準として通常使われる項目です。

日本は、欧米の近代化モデルを一応参考にしながら、政府の財政的配慮、“政府の”というところがひとつ大きいキイワードだと思いますが、それと特権階級からすべての国民の子弟に教育の機会を解放するということがあったと思います。

初等教育段階での無償と義務制のセット、義務と無償というのは背中合わせで考えないと近代化は語れない。私もいくつか、アフリカ諸国でプロ形調査を経験しましたが、この“無償”という問題と、“義務制”という問題は、単なる政治スローガンとして出される向きがある。国家が義務を課す限りは、それを達成するためには、国民に負担をかけない。これは納税という方法で間接的な負担をかけるのでしょうけれども、現象的に見ますと、授業料等の無償ということが達成されていなければいけない。

それから、義務制についても、法的な義務、罰則を課し何らかの権力がそれを強制するという法的システム、それからそれを達成していくところの、例えば日本でいえば、工場法のような形で、児童労働は禁止するというふうな学習することを担保する法体系というもの、関連法が整備された上での義務制。

それから、セキュラリティといいますか、公教育は宗教的権力から自由である。尤も、教育はたぶんに私事性、プライベイトな形で西洋で発達したということがあり、本来公権力が介入するという性格ではない教育の私事性の確保、当然これは宗教の問題とも絡んでいますが、公教育と宗教とは一定の間隔を置くべしということから、完全に宗教的権力から公教育は解放されていなければならない。それに変わって、能力に応じた教育の機会均等。これはいってみれば、国民のマンパワーとして、最大限に子供たちの能力を引き出してやるという意味において、国家政策としても十分な合理性があるわけですが、能力に応じた教育の機会均等ということが思想の根幹になっています。能力に着目するということですね。

教育費の対ＧＮＰ割合、これは麻生誠さん（大阪大学教授）によると、総じて近代経済学、あるいは開発経済学の見地からみて、教育費の対ＧＮＰ割合は３～７パーセントあたりを目安に近代化達成のための財政的裏付けが必要ではないかといわれています。

単線型の学校制度ということもよくいわれます。これは、西欧型の近代化過程は複線型を基本にしておりましたが、日本の場合は、一つのイデオロギー的な国民の統合ということが重視され、急速に教育が普及するには、初等教育レベルについては、少なくとも単線型をとる。もちろん中等段階で多様化することはあっても、これは日本でもその後、昭和

期、あるいは戦後の経験ですが、基本的には、単線型学校制度を、日本はユニバーサルなプライマリー・エデュケーションを確保していくという方向を、強力に進めたということです。急速な近代化を図るための一つの国の制度としてのメルクマールになろうかと思います。

そして、次に子供の権利を重視するということがあります。これは、途上国支援を考えるときに非常に強調されているのですが、いわゆる権利としての教育という点がキイワードだと思います。そういう権利として、確保されていかなければいけないわけであります。ナショナリズムとか、あるいはヒューマニズムという言葉で、このメルクマールが括れるのではないかと思います。

もう一つは、やはり民族的な母国語による教授。日本は、文化的な民族的にもホモジニアスな体制下にあったということで、そういう意味ではラッキーな、近代化要件を既に持っていたということであります。もう一つは、やはり科学技術的内容への傾斜ということです。これは、西洋型の科学技術・知識を明治期に導入していますが、既に江戸期において、洋学あるいは蘭学、特に蘭学でありますが、西洋からそうした学問体系を鎖国下においても輸入していたということです。日本に蓄積があったわけではありませんが、それに対する精神的傾斜といいますか、それを積極的にどん欲に摂取しようとした。つまり、"傾斜"というところがキイワードだと思いますが、近代化要素としてのリアリズムという説明をする社会学者もおります。

少しテクニカルになりますが、一斉の教授、あるいは学年、学期の編成による計画的学習指導という、これはどちらかというと、民族主義的な運動が高まった開発途上国、あるいは旧ソビエト連邦ですとか、いわゆる社会主義社会において体系付けられた教授法の確立があります。いわゆる西欧型は、どちらかというと個人教授を強調するのに対して、日本はむしろ、一種の集団主義といいますか、一斉に授業をする。子供たちが、集団をつくるなかで、対教師との間に一つの関係をつくって教育目標を達成していく。つまり子供たち同士の働き合い、係り合いといいますか、精神的な交流といいますか、そうした集団対教師という一つの関係を非常に重視した。これが計画的に学習指導が展開され、またその部分が整備されていった。

特に教育課程の明治期における整備は、これで一貫しております。いわばナショナリズムだというふうなことであります。効率的授業という点でも、これは一定程度うなずけるものです。それだけの経済的余裕がない、つまり各個人が自分で学校を選択し、極端な場合ですと、家庭教師をつけて教授を受けるというふうなそういう余裕もなかったわけでありますから圧倒的には、マンパワー政策としては、こういうマスプロダクション教育というものが当初から近代化のための策として、日本は奇しくも導入していたということです。

（4）江戸期における離陸の先行条件

①経済的先行条件

次に、離陸という問題があります。これは時間の関係で深入りするつもりはありませんが、江戸期における商品経済、特に農業生産力が向上するなかで、いわゆる農民層の豊かなものと貧農との間の分化が進んでいくわけであります。いわゆる富農層において自生的に生まれ、あるいは商人のなかから発生した、マニュファクチャー、工場制家内工業を出発点とする工場制手工業にいたるところの生産様式も導入され、いってみれば、産業革命は、欧米より半世紀遅れて始まり、鎖国下においても資本主義経済に向かって、その経済的な条件が相当程度成熟していた。歴史的な通説でありますが、特に商品経済は、幕藩体制を支える先行条件として、幕府の経済力を支えるという意味では、全国的な商品経済化は必須事項だったといわれています。

②教育的先行条件

もう一つは、教育の近代化の先行条件として、民間の教育機関が非常に普及していたということと、リーダーシップ的人材が幕末期から急速に育ったという、いわゆる明治維新政府を支えていく元勲が育っていたということが注目されます。

それから、教育に対する一種の信仰、一生懸命勉強さえしておれば貧乏でも偉くなれるというふうな成就に対する神話といいますか、功なり名を遂げるというそういったところであります。これは非常に強烈なパッションとして、あるいは精神的価値が、既に江戸期造成されていたということであります。これは、社会学の分野で「教育達成動機」と呼ばれることがあります。

それから、精神文化的な面での先行条件に、近代化を支えた日本語の特性が挙げられます。江戸期には封建領主による分割統治の下で、例えば、薩摩の言葉は意図的に難解にすることで隠密工作を回避したという、徹底した方言の開発という幕府に対する施策もありましたが、文法的にも、統一言語というものが江戸期より前からつくられてきたということです。これは平安期に迄遡及し、漢字、仮名混じり文ができていたという、歴史的な成果がみられたこと、これが近代化促進の観点からも非常にラッキーであったということであります。

これは、識字の問題とも関わりますが、例えばインドネシアでもマレー語が公用語になった一つの背景には、文法的な、相対的にやさしい、誰にでも学習しやすいということが言われていますが、日常表現というものが容易にできるという、そうした書き言葉として、これが達成できる日本語というインベンションがあったということであります。これは非常にラッキーであったということでしょうが、日本語の特性というものをここで一つ押さえておかなければならないと思います。

このことと関連して途上国援助でいつもいわれる民族語の問題があると思います。例えば、教科書をどの言葉で書くのか、先生の言葉は何なのかということか大変な議論になる

し、ここを避けて通れない。つまり、これは学習効果という点においては、教授言語は深刻な問題であり、そこを回避して、教育援助というものを、私は議論できないのではないかと思います。これは、日本の経験からも、日本はたまたまこういうことで日本語を持っていたということが、非常に大衆教育の急速な発展に資するという点ではラッキーであったという点が一つ強調されなければならないところだと思います。

これは、後に出てきますけれども、副次的な要素として、精神的な統合というものとも関連する大事なことです。また、先ほどの教育達成動機とかいったものがありますけれども、実は、これが、寺子屋、藩校、あるいは幕府直轄の教育研究機関、あるいは私塾、そういったところを通じて、いわゆる教育文化という非常に下位の部分といいますか、ベーシックなところで、あまねく浸透していった。武士は武士、商人は商人、農民は農民ということでありますけれども、例えば農村共同社会、あるいは都市社会も形成されていった。その中で、例えば上のものを敬う、親には孝行するとかいった儒教の基本道徳については、そういったものとは関係なしに、統合された価値観が小さいときから形成されるような、あるいは強化されるような、そういうシステムが日本にはあったわけであります。

③精神文化的先行条件

ここで日本人の典型的パーソナリティというものをご紹介します。後でも出てきますが、これは倹約の精神であったり、あるいは勤勉であったり、そういったものですね。それから教育、学問をするということは偉いことであるというふうな、そうした日本独特の、あるいは「間人的精神構造」というものが該当します。

ある寺子屋で、あるいは明治期の小学校の先生が、子供の前では、自分のことを「先生」と呼ぶ、それから校長先生の前では「私」と言う、家へ帰ると「お父さん」と言う。つまり自己のアイデンティティ、つまり英語にすれば“I”ですけれども、それを表現するに際して、必ず相手との関係において自己を規定するという、そういう精神が育っていった。

これは西洋とは根本的に違うのですが、これは裏返して言いますと、一つの集団的といいますか、ある社会集団としてのソリダリティといいますか、個性と言うよりも、まず相手はどういうふうに見たりするのか、例えば、きょう着ていく服装を決めるのに相手は何を着て来るであろうかとか、そういう関係で、常に集団、他を意識して行動するという日本人独特のものと分析されています。実はこれが精神文化的に、後に急速な近代化を図る過程で国民的統合を図る際に、非常に威力を発揮したのだと言われています。そういったパーソナリティが既に江戸期において、儒教とかあるいは家父長制的パターナリズム、あるいはフラタニズムといいますが、そういう精神文化構造がつくられている。おそらく今も多少ともそういうものがあるのではないかと思いますがその後、その精神構造がいわば近代化を達成するベースになったということであります。

また、近代化の先行条件として、近代化モデルを西洋から輸入するに際し、江戸末期に

はそれを受け入れる、移入を可能とする要素（ファクター）として、人材要因、制度要因、文化要因、趨勢要因を想定する社会学者もいます。その場合のキイワードは、人材要因については、先ほど言ったリーダーシップ人材として、いわゆる士族階層が存在した。人口的にいうと約2パーセント程度のようですが、士族階層が存在し、それから制度的要因では、いわゆる近代官僚制、特に日本はフランス法を明治期に最初は取り入れますが、その後ドイツ法体系に行きます。いわゆるドイツ官僚制というものを取り入れるということで、官僚制への傾斜をとるわけであります。それに先だって、このように江戸末期においては、近世官僚制の遺産が制度要因として存在しました。

文化的要因としては日本語の特色、あるいはいま言いました「間人」的パーソナリティ、好奇心・高い教育達成動機というものが伏在しておりました。

それから、価値・規範体系としては、教育の価値を重視すること、すなわち学問をするということは善である、尊いことであるというアプリオリな発想がすべての身分階層を通じて形成されているわけであります。

趨勢要因としては、中央集権的権力形成、アンビバラントな性格をもついわゆる幕藩権力、片方では、天皇を頂点とする家父長制的な家族主義国家体制をとりつつも、内実においては西洋の文物を積極的に取り入れている、いわゆる科学的知識の受理というふうなそうしたやや矛盾した、ある意味ではいびつな構造を持った幕藩権力による教育体制があった。これは明治期に、そのまま引き継がれていきます。

こうしたものがあって、これに西欧近代化モデルが導入され、「日本型近代モデル」というものがつくられていったということです。

④寺小屋等での子どもたちの生活

ここで寺子屋の風景を、どういうことをしておったかということを紹介してみたいと思います。

群馬県の郷、村の様子を農家の船津伝次平さんという方の記録を、ある幕末の地方の教育研究史から引用してみました。子供は「いってまいります」と言う方式で、やはり今でも似ているのですね。

朝五ツ時、午前8時が始業時刻ですが、寺子たちは登校前のひとときを予習に過ごし、出かけるさいには父母に挨拶するよう、師匠からきびしく申しわたされていました。師匠の家につくと、あがりはなで家族には「お早うございます」と（これは行った先の家族ではないかと思いますが）頭を下げます。そして師匠の待つ部屋にはいり「只今参じました」と手をつく。この中には、菅原道真（これは学問の神様でありますが）の画像の掛け軸が天神様として正面にかかっている。そして天神机と呼ばれる長机（これは途上国に行ってもよくありますが複数で座る横長の机で、今のように個々人が分かれているような机が並ぶ畳部屋構造ではないのですが）が用意され、そして「心正シケレバ筆正シ」との精神が

強調され、農民のなかでもこうしたことをやっていたということであります。

ここでちょっと面白いのは、学校教育では、基本的に「読み・書き・算」が大切ということで、精神教育、礼儀作法のしつけもやった。この点は日本的な教育手法ということで、現在も引き継がれています。特に集団的な学習の効果としては、子供同士の働き掛け合いによるところの、それは今は民主的なルールづくりとかいろいろ新たな教育的価値を付加して説明しておりますが、形こそ違え、一つの型から入るという日本の精神教育の内容を具体的に実践していたということであります。

ただ、やはり退屈な授業があると、午前中は手習いに終始しても、段々あきてくる。そして「小便にいとまを願う手習い子」とか、「師の影を七尺去ると人形かき」といった川柳もあるように、やはりエスケープする生徒もいたようであります。それから、「非常ニ激烈ナル争闘ヲナシ、互イニ竹木ヲフルヒテ打チ合イ血ヲ流シテ相争ヒ、師匠ニモ殆ド抵抗スル」というふうな激しい、そういう対教師暴力もやってのけたという、風景も書かれています。

それから、体罰もきびしかったようで、ここにありますように左手に火のついた線香、右手に水をなみなみとついだ茶碗を持たせ、いつまでも立たせておく、罰せられることで体が苦痛に耐えることで、かえって文字をよく覚えるとの今ではとうてい考えられない方法がとられています。

この前、私はエチオピアに行ったら、ムチをもって歩いている先生もいましたし、子供自身のなかにも親玉の生徒がいて、その生徒がチョークを子供に激しく投げつけているという風景も見ました。そういう厳しさというのは、形を変え、あるのだなと思います(笑)。これは西欧社会でも、もちろんあったことですが…。

ところで、筆塚というのをみなさんご存知でしょうか。書く筆の塚ですね。聞かれたことはあるかもしれませんが、文字を書くということに対して、日本は非常に精神視した、大事にしたのです。筆を大事に使っていくと、針供養といったことと同様、やはり筆も供養して土のなかに埋めて一つの塚をつくるという習慣がありました。また、年貢米の石高を申請する、確認する際には、必ず自筆で、自分の名前をサインします。従って、おしなべて最低でも自分の名前は書けねばならない。名字帯刀というわけではなくても、そうした自分の名前を記すというのは、社会生活のなかでの一つの法的な、選挙権とはまた違いますが、そういう公の活動が既に江戸期において必要とされた。このような背景から、国民大衆には、身分階層を越えて、教育の必要性が政府により徐々に強化されていったということであります。

更に、江戸期における離陸の先行条件、これは経済学者がいうところの初期条件に当たるもので、鎖国という閉鎖的安定状況の下で徐々に進行した全国的な商品経済化、あるいは農業生産力の上昇は、内部から幕藩体制を揺るがす社会・経済的要因になった資本主義成立に向けて原始的な、初期条件を醸成したということであります。

そして、身分階層に関係なく広範に普及した様々な形態の教育訓練が、寺子屋等民間教育機関を通じて実施され、読み・書き・算についての基本的な知育そして訓育を通じた道徳的実践力というものが、日本人の近代的な人間類型の原型として、徐々に造られた。学問をすれば偉くなれるという、もちろん士農工商というなかでは身分を越えることはなかなか大変だったのでしょうけれども、農民層の分解、あるいは商人のなかから豪商が誕生するとか、進取の気性を持った庶民たちは、近代的な工場制工業であれ、あるいは工場制家内工業であれ、自分たちの職域を拡大するという、いわゆる経済的な社会進出を図れるという意味で、教育の持つ社会的地位、経済的地位の成就力というものが実証されていく。教育による高い達成動機というもの、つまりある困難を乗り越えることによって、高い文化的価値を取得しうるのだという、そういった国民的な精神、いわゆる“立身出世観”というものの原型がここから生じたといえます。それから、家父長制的な家族主義、これは朱子学がそうでありますが、上下の身分を重視する朱子学の基本的思想が、これは先ほど申し上げました典型的なパーソナリティにつながっていく日本人観というものを、つくっていったということであります。

以上、要約しますと、精神文化的な先行条件を達成していった教育の仕組みを、明治政府が学校制度の遺産という形で受け継ぐわけですが、一つには、江戸末期で２万校以上、これは正確なデータはないのですが、おそらく２万校以上、２万5000校ぐらいだと推定されていますが、寺子屋を中心とする非武士階級の中・上層部に広まった民間教育機関がその仕組みを構成したわけであります。

授業料はもちろん取ったようでありますが、野菜とか果実などを持っていって、それに換えたということもあります。ただ、自由通学制であったという点が、武士の子弟に通学が義務付けられた藩校とはちょっと違うのですが、経済的に余裕があり、かつ学問を志す子、あるいは子供たちの意欲によって、通学するかしないかを選択できる寺小屋などがありました。

それから、近世の武士に漢学や人間としての教養、あるいは武芸を伝授した藩校は、初期的な人材養成機関でありますが、慶応年間で289校あったというような記録もあります。その他、こうした狭い教授科目以外に、広く洋学、医学、国学、あるいは武学を教授した広義の藩校というものもあったようです。

専門学校・高等専門学校に匹敵する機関にやがて衣替えをする、その原型をなす幕府直営の洋学の研究や教育機関があったということです。これは、どちらかというと、西欧に対する旺盛な好奇心に訴えるかたちで、特に国防という精神から、軍事部門を中心に西欧の科学技術を導入しながら、積極的に洋学者等の登用をしてきました。

それと４番目が私塾ですね。どちらかというと、私塾研究はよくなされていまして、明治の元勲は相当ここから輩出しておりますが、これは全国区の学校であったということであります。要は、師を慕って、北から南から馳せ参じて広く漢学、国学、洋学、数学など

を学んだ。それだけに非常に教授内容は高度であったと思われます。例えば緒方洪庵の適塾、あるいは広瀬淡窓の咸宜園とか、シーボルトの鳴滝塾、あるいは吉田松陰の松下村塾とか、本居宣長の鈴の屋塾、そういった私塾があります。

また、萩藩に明倫館というのがありました。1719年に設立され、その後1850年代、幕末になって再建されています。どのような学校であったかというと、武術、武芸こういったところをやはり重視していたようであります。どういう授業をしたかというと、武術、武芸、こういったところをやはり重視して一貫教育を行っていたようであります。小学生と大学生それぞれに分けまして、中国の、論語、孟子といった、古典の素読をやらせた。意味はわからなくても、とにかく何回も何回も読ませた。

④社会的先行条件

次に「精神文化的遺産」というものを取り上げますと、これもいくつかの社会学者の考え方を整理し直したのですが、教育的な先行条件の主流である学校遺産と密接に関連するかたちで、学校教育を通じて精神文化的な遺産が明治政府に引き継がれていった。

要約しますと、第1は、儒教道徳による家父長制的価値観というものがあります。それと同時に、これがアンビバレントな要素でありますが、客観的基準に基づく実績評価を重視した。“和魂洋才”というところに将来つながっていく部分でありますが、西洋型文物についての異常なまでにどん欲な吸収力というものが、実はこうした教育機関を通じて醸成されていたということです。

そして、個人的成功と集団目標の達成とを調和させる、秩序ある競争が行われた。これは、いわゆる欧米資本主義の精神、基本的イデオロギーというものを取り入れていく過程では、違和感のあるところでしょうけれども、いずれにしても、国家として、あるいは民族として、ナショナリズムというかたちに裏付けられながら西欧文物を積極的に導入を図る精神基盤が、こうしたかたちでできていく一つのイデオロギーとして意味を持つことになる。これは後の「教育勅語」に代表される明治政府にとって巧妙な形で、いわゆる天皇制というイデオロギーをバックとするところの国民的糾合を図るにも好都合な国民精神というものがつくられていったということであります。

いずれにせよ、最小単位としての「家」での没我的精神、これは旧民法がそうでありましたが、いわゆる家長制というものを最小単位とし、そしてその上に農村共同体の指導者、そして藩、更に徳川家というふうなピラミッド型の、いわば倫理道徳としての家父長的な精神構造が教育を通じて徹底されていったということであります。

ただ、大事なことは、「家」を盛り立てるという意味で、個人の要素が重視されたことがあります。これは次男坊、三男坊は、要するに「家」の分家という制度により、“跡取り”から排除された人たちは、ずっと排除されていくということではなく、むしろやる気を出して功なり名を遂げるということにより、「家」を盛り立てるというようなことが、

非常に評価され、全体として横幅のある価値志向といいうものが、「家」を母胎としてつくられていったのであります。これが明治期の近代化創始の国民的な精神的エネルギーの母胎になったと評価されています。

もう一つの大きな特徴は、日本の士族は、我が身分を投げ出したということです。つまり積極的に、幕末において、これは武士階級の没落ということが一つあったのですが、身分そのものを希薄化するという意味、つまり各人の実力、時代にあった業績、その時代のトレンドにあった業績を上げるというふうな認知的価値といわれるそうですが、職として何をやるのか、まさにそのポジションの遂行能力による評価を優先するということで、自らの身分を積極的に放棄していく。しかも、その身分を放棄することによって、下級武士、中農民層あるいは商人に強い影響を与えつつ、彼らにも、そういった身分が、獲得されるべき身分として譲り渡すという歴史的な大決断をしたのが、廃藩置県と秩禄処分であったと、今では評価されています。そういう一種の革命的行為を自ら武士階級がやってのけたというところに、近代化推進の大きな要素が隠されていたのです。

従って、武士階級そのものは、社会的特権及び経済的基盤を失ったわけですが、むしろそのことによって、彼らは、例えば教育によって開発された知的能力（これは先ほど幕末期における学習機関というものに言及しましたが、そこで培った力）を、その後の近代的職業に生かすこととし、特に教員については、明治16年の統計によると、中学校部門（当時の旧制中学）では73パーセント、小学校部門では40パーセントが士族出身者であったとされています。また学歴志向についても、明治11年の統計データでは、当時１校しかなかった東京帝国大学（現在の東大）の予備部門（予科）の81パーセントが士族、また札幌農学校ですと当時の卒業生の75.7パーセントが同じく、それから東京商業学校（現在の一橋大学）の52.6パーセントを占めたと記録されているように、積極的に彼らは知的な能力を武器にすることによって、新しい体制のなかで、これを武器に社会的進出を図っていく。しかも、その進出部門が教育部門であったのです。

途上国でよく教員確保の問題が出できますが、そうは単純なことではない。これはいかんともしがたい歴史的、文化的背景にまで立ち入らなければ正確にその所在を把握できない。日本では士族が教員層への積極的進出を図ったのは、要するに何もなくなっちゃったという一種の開き直り、途上国でよく言われるいくら給料をくれるのという発想よりも、学問をすること自体が絶対善であるとする精神的基盤と同時に、自分たちの進出はそうした教育分野でしかないのだという知的身分に対する誇りであったり、そうしたものが合わさって教員身分に進出していったという歴史的な経験を日本は持っていることに思いを致せば、その複雑な要素が理解されるでしょう。

⑤近代化離陸の要件（補足）

要約しますと、資本主義経済の萌芽、あるいは寺子屋等の民間教育機関の群生、高い識

字能力の普及、これは日本語が貢献したという、国政が貢献したということもあります、それから家父長制的価値観と儒教道徳のアンビバランスを孕みつつも、これがそっくり明治政府に引き継がれていった訳であります。

ここでちょっと1点だけ補足します。これは文化庁の機関である国立の国語研究所が、明治期前のいわゆる識字実態調査をずっとやっているのですが、そこで、「途上国の教育援助でわれわれは行くのですよ。なかなかいろいろ大変なんですよ」と話していたら、「新聞はどれだけ発行されていますか。書店で売られている本はどのように販売されていますか。そして、子供たちの、あるいは大人でもいいのですが、そういう出版物に対するアクセスの統計がありますか」問われたことがあります。今まで調べたことはないのですけれども、要するに出版技術という問題、これは西欧の近代化でもそうですが、グーテンベルク以後、中国でもそうでしょうけれども、やはり出版の技術の確立と、同時にそれが、産業として、日本では瓦版屋というのが江戸期にありますが、ああいったことが受け入られる産業といいますか、生業として成り立つような広範なおびただしい出版物が日常的に手に入り、あるいは文字に対する志向性が、いわば国民の教育にずいぶん影響を与えると考えられます。

そういう意味では、新聞、あるいは大衆図書の役割が大きい。また、日本の明治初期の教科書は、実は啓蒙書として、これは自由民権運動などでもよく使われたのですが、大衆啓発書として、西洋から取り寄せ、翻訳された教科書が、実は、そうした国民啓発書として広く利用されたというのですね。内容的には、非常に幼稚な部分もあるのでしょうけれど、西洋の事情・文物を紹介するものとして導入されました。

これに対するどん欲な国民的関心・好奇心が日本の急速な国民の教育志向を加速する条件としてあったということです。情報に対する非常な関心は日本的な特徴だという人もいますが、そういう意味で、出版技術、及びそれを業として成り立たせうる基盤がどの程度構成されているかということも、近代化を考えるときに重要な要素であります。これは、特に識字率の向上の原因となったところを分析する際には、非常に重要なメルクマールになるという人もいます。

（5）近代化創始期（～明治18年における教育）

①明治初期

維新政府が誕生した明治元年（1868年）から明治18年（1885年）までの、近代化初期のところで、学制発布という出来事を忘れてはならないと思います。これは明治4年、廃藩置県達成後、その直後に発布されたということがポイントです。これは太政官布告という形でなされたのですが、欧米近代国家の考えをこれは完全に真似ております。

これは、西欧型学校区分ですが、いわゆる大学、中学、小学というものを制定しています。これは、今の日本でいう義務教育機関等による学区とは若干意味を異にしますが、要

するに、この時の発想は大学から発想しています。今の学区は、義務教育を保障するための小・中学という視点で、下のレベルでの就学機会を保障するために設定された学区ですが、この時は、学校制度そのものを行政として成り立たせていくための、つまりトップから指導していくという観点で整備された学制区でありまして、教育行政区というふうな感じで見た方がいいのかもしれません。

というのは、最初に発足した大学区におかれたところは、文部省がまだ設立されておりませんでしたので、これを代行したと思われます。それをさらに中学校へと、全国をいくつかに分けて整備するということになっています。また小学校そのものは寺子屋、私塾を改装したということで、明治3年で必要な小学校の建物のほとんどを充足していました。データで紹介しておきますと、明治8年に全国24,225校の小学校があって、そのうち、約40パーセントが寺院を借りてやっている。そして30パーセントが民家の借用、1校当たりの生徒が40～50人ですから、1学校1クラスルームという開発途上国であるスケールと似ているような感じであります。

そういう規模のものですが、学校数としては、24,225校です。実は、これが平成7年度の国公私立を含む全小学校数が25,548校です。もちろん学校規模は全然違いまして、人口も違いますが、一応学校の箇所数としてはほとんど変わっていないのです（笑）。もっともベビーブーム等があって戦後、3万数千校まで小学校がつくられた時期があって、今は徐々に子供が減ったりして統廃合等が進んで少なくなっているのですが、それにしても、オーダーとしては殆ど変わっていないということを、ここでの数字が物語っています。ただ、問題は、未だ就学率が30パーセント台と低く、また、保護者の負担も大きく学校廃止の農民暴動も発生したということであります。

これは、資料に「開設後間もない或る村の、寺院を、教場にした明治十八年ごろまでの（小）学校教育の実態（福島県の教育史）」が次のように紹介されています。

「午前十時を打ちしが殿堂古色蒼然、奇怪の彫像数基列し校堂寂として人なし、暫くして卵塔場の陰より五、六の童子出で来たる、腰には頭大の握飯を帯び手に単語篇を携え、表小弁慶、裏浅黄の足袋をはき、藍縞の肩を切りし着物を纏ひ、結髪あり、断髪あり、青坊主あり、蛇の目あり、チン毛あり、口々に皆さんお早うお早うと唱え、下駄、足駄、藁草履、足仲を履き、午前十一時の音を聞き、生徒中少しく年齢長けたるもの折を鳴らす、各童子は炉辺に踞るあり、椽（たるき）にて頭の虱を取るあり、他生の丁髷(ちょんまげ)に藁屑を結び戯れるあり、四、五人会して読本を誦し、一、二合して、ため算を復習す。年長者は一人別卓にて、字引きを繰り返し乍ら日本外史の一節を三、四十分費やし、正成（マサナリ）正行（マサユキ）等と空読し、漸く誦読に疲れ倦みては庭前に角力、或は木魚を叩きて遊ぶ」

この左にある写真が福島県の地方にある立子山小学校の風景ですね。これは、当時天正寺というのですかね、その客殿を使ったと、それを明治9年に落成した校舎で、これは旧の

校舎ですね。

これは二階構造をとったという点でご紹介しておきますが、やはり福島県の信達郡という、地方にある二階構造の学校だったのですが、教員住宅が二階部分に置かれ教室の横についています。別に全寮制ではなかったのですが宿直部屋に近い感じで付設された。教員を確保する意味でも、教員住宅は貴重だったのです。

また、こういう学校の建設そのものは、特に小学校については、各村単位、町村が設置責任を負わされ、国からの補助は初期にはなかったわけです。その学校をつくるための苦労話が次のように綴られています。

「（八年）九月建築ニ着手シ　十一月上棟ノ運ビ――棟上げですね――ニ至リシニ、會々地租改正ノ大事業――たまたまありましたと――公布アリテ十月ヨリ実施セシニ由リ　人民基ノ出費ノ負担ノ堪エザルを慮リ種々ノ妄説ヲ流言シ工事ノ障碍ヲナシ　或ハ教員ニ迫リテ中止ヲ請求スルアリ　遂ニ廃止論者頗ル勢力強ク殆ンド工事ヲ止ザルヲ得ザル場合ニ至レリ　此ニ於イテ九區長アルイハ学區取締等交々出張シ百方説諭ヲ加ヘ漸ク十二月ニ上棟セシノミニテ来春マデ中止セリ

而ルニ翌春ニ至リテハ改正ノ出費益々増加シ人民の困難モ極度ニ達セシ故　中止論亦沸騰シ苦情百出建築ノ資金出スモノナキノミナラズ　甚シキニ至リテハ上棟セシ建築ノママ土地共ニ売却セント云フモアリテ之ニ雷同付加スルモノ尠ナカラズ落成ノ期ナキニ至レリ

區長由田氏大ニコレヲ憂慮シ――云々かんぬんとこういうふうになるのですが――当時ノ用掛宝槻直市ハ地租改正完了マテ無利息ニテ私費ヲ立替エルノ約ヲ為シ　人民漸ク納得シ四月再度着工シ七月落成開校ノ式ヲ行ヘリ……云々。」

と、こういうふうな寄付ができる庄屋さんがいたのでしょうね。豪商がいたのか豪農かちょっとわかりませんが、これに見られるとおり、非常に難渋しつつもこうした一部の資産家の理解・支援をえながら学校が建てられていった。改装等もあったのですが、この場合は、かなり大がかりな工事をやると云うことで大変だったのでしょう。こういうことを町村民こぞって金策に回りやり切るだけのエネルギーを当時の住民は持っていたということであります。

その次に「学校経費の諸問題」とありますが、これもよく途上国で問題になり気になるところですが、授業料はどうだったのかということであります。「学制」では、小学校の授業料は１ヶ月50銭、ほかに一等の25銭を認めて納入を義務づけているほか、二人以上の入学者を持つ家庭に対する減額措置とか、有志の寄付によって経営する貧乏人の小学校などを定めています。そして学制自体大幅な減免措置を認めていたので、規定通りの授業料を徴収した事例はないといわれているのは、こういう理由からであった。その隣に、非常に苦労している学校経費の約半分は篤志家の寄付によって、残りの約半分は学区の付加金によったということであります。

これは、この前、アフリカへ調査へ行ったときですが、学校建設については、いわゆる

参加型建設ということを「世銀」あたりが進めていると聞きました。また、教育の無償を政治スローガンとして掲げておりながら、実施の段になると、やはり住民の労力の負担をあてにしながら、そういったところで苦労してつくっていくことになり、なかなか大変である。こうした事情はかつての日本にもあった訳で、授業料についても例外的措置はあるものの、無償に近付けようと少しずつ前進させていった。そういうやはり貧しい時代にも、これを何とか立ち上げようという下からの支えが日本ではできていたということでご紹介させていただきました。

②学制以降

それからあと、本題に戻っていただいて、学制発布があり学校の建設を急いだということですが、基本的には、寺子屋とか既存のものを改装する形でやりました。しかし、保護者の負担も大きくなかなか就学率は伸びなかったということです。

学齢児童および学齢生徒の年次別推移、就学率に関する統計によりますと学制発布の翌年である明治６年の就学率は28.13パーセント、男は39.90、女は15.14であります。そして、幕末時での就学率は推定によりますが、大体男性で40パーセント、女性で20パーセント程度だという推計がありますが、そのまま数字を引きずって、特に激減するとか激増することはなく、学制発布後は幕末期の推計値をそのまま引き継ぐ形で就学率が上がっていきます。

ここで注目していただきたいのは、日本は明治13年から33年の期間を以て急速に離陸を果たしたという外国の経済学者の分析があるのですが、この間の数字をたどっていただくと、確かに就学率そのものは急速に伸びてきてほとんど100パーセントを達成しています。ただし、よく注意深くご覧いただきますと、明治17、18、19年あたりは、就学率はむしろ減退しているのです。これは、明治18年に内閣制度ができ、初代文部大臣森有礼が誕生するわけですが、当時としてはそこまでが、もうぎりぎりであったと。つまり教育令が出される明治18年、そして、19年に強力に国家統制の下で学校整備が進んでいく。学校整備というよりも、就学強化が図られるという非常に権力的なしめつけが町村に課せられた。強力な国のプロモーションによって明治33年あたりまで、あるいはもう少し先になりますけれども、ほぼ100パーセントに近いところまで上昇させていった。

つまり、ひるがえってこの減退期には、学校打ち壊しとか、暴動があったりして、明治政府そのものが学校設置促進、あるいは就学促進を若干緩和する策を講じた結果なのです。特に明治12.年の教育令では、かなり地方分権化が図られました。これはアメリカ型の考えを入れて、自由化する時期があったのですね。ところがそれが失敗したのです。そこで、就学率が減退するという傾向を見せるようでは元も子もないいかんという反省がなされて、ついに、明治13年いわゆる改正教育令と明治18～19年あたりの内閣制度整備により、先ほど申し上げたような急速な国家統制のもとに学校の就学が促進されその比率が急速に上が

っていったということであります。

これは、就学率を高める途上国援助を考えるときに、学校への親たちの理解とかそうした子供の側の要素をみますが、近代化を達成する過程では、これでは不十分である。それでは達成できないというのが日本の結論です。つまり、急速に進まないという、いわゆる西欧型発想の学校に対する志向性、子供たち、親たちの理解ということはもちろんありますが、着実な近代化を前提とした場合には、それでは基盤整備の有効策とは言えないのではないかと、思っているのです。やはり就学率を高めるということは、権力でもって、国が強力に進めない限り、日本の経験からはそれはできないというところではなかろうかと。少し短絡的かもしれませんが…。

（6）ディスカッション

（質問）この就学率の推移、非常に興味深いのですが、これは初等学校というか小学校なのですか。

（講師）そうです。学齢児童です。明治6年では尋常小学校を、それから明治14年の数字は、尋常初等科、中等科、の就学率を意味しています。

（質問）これで、無償になったのは……。

（講師）完全に無償化したのは明治33年ですね。

（質問）義務化ではあったのですか。

（講師）国として裏付けして無償と義務がセットになったのが明治33年だけれど、それまでも、いろいろ時代によって違いますが、4年～6年の就学義務の期間が設けられました。

ただし、フルタイムで行かなければいけないかとかということではなく、もう少し弾力的なのです。例えば年間16週行けばいいですよとか。そういう施策もあって、完全フルタイムでいったというのではないので、おそらくカウントとしては、不完全就学、簡易的な措置も含めて、学校へ通っていた子供たちをも含めてカウントしたのではないかと思います。ただ、現在の制度にいう学齢者名簿という学校教育法施行規則で定められているものは、当時からあったのですね。ただし、理由なく1週間以上休ませると、教育委員会が就学督促をすることになっている現行制度程厳格ではなく、そういったことまで実際には徹底していなかっただろうと思います。

（質問）数字をみると、やはり明治33年で結構伸びがポンとあるような気がするのですが、ほかの年代の各年毎の差をみると、10パーセントぐらい増えていて、やはりこれは無償化にしたことの結果でしょうか。

（講師）でしょうね。またその無償が、国として可能な、財政力を備えたということ、近代化達成という日本の経済構造と密接に、この就学率の上昇は絡んでいる。就学の促進、無償化だけを別個に切り離してはいえないということではないでしょうか。

いまの質問は、きょうの総論の最後の「近代教育制度の基本的整備」というところをち

ょっと見ていただきたいと思います。
「明治18年、森初代文部大臣云々」というところに書いてありますが、「小学校令（明治19年）では学級は80人以下、父母後見人は法的就学義務、高等小学校は４年生で１学級60人以下、経費は授業料と寄付金により、不足分は町村云々……」とありますね。

改正教育令というのは、明治13年に出ているのですが、これによりますと、各町村が府知事、県令の指示に従い毎年最低16週以上就学させる。それから、小学校３カ年は初等課程とし、小学校５年課程ここまではいわゆる義務となっています。

それから、当時、簡易学校というのがいくつかありまして、三部制を布いたこともあります。要するに仕事の合間に学校に行くとか、そういう「簡易小学校」も別途あったのですが、それはちょっとカウントしたかどうかは定かではないですが、おそらく入れたのでしょうね。

（質問）質問があるのですが、アフリカなど、田舎に学校をつくっても、宿舎がどうであるとか、寮がどうであるとか色々条件を付けてくるらしいですね。日本の場合を見たときに、高い教育達成動機により、養われた知的な先生として昔は、聖職とかいって尊ばれたと。田舎の町だと、おそらく町長さんと並んで、消防署の署長さんとか鉄道の駅長さんと並んで町の名士として尊敬されるような、別に校長先生でなくてもそういう高い評価をする社会的な土壌があったと思います。

ちょっと私が知りたいのは、そういう知的な面が尊ばれるというのがあったと思うのですが、明治の近代化を図る上で、教師が聖職といわれるのは、そういうイメージを醸成するのも、意識的に安月給で、満足させることを狙って逆に押さえていたのか。

というのは、そういう考え方があって、これが自分の支えになって、俺は教育者なんだということで納得していく人と、今の途上国だと、お金もあまりなくおまけにそういう文化的な要因、そういう職業に就くことについての本格的な評価も不十分だとするとあまり日本と比べてはいけないのかなという気がしているのですけれども。

（講師）そうですね。ちょっとそれは調べておきます。あまり推測でものを言ってはいけませんので。

ただ、文献資料に今までわかった限りでは、先ほど申し上げたように、過渡的段階として、いわゆる士族が、要するに秩禄処分を受けて浪人になっちゃったわけです。そういったときに、自分としてどこで食っていくのかということを考えると、まあ、先立つものは銭でしょうけれども、とりあえず食っていけるということと、むしろそれよりもまさって、知的精神ということに対する彼らの誇り。そうした評価が国民全般に広まっていったかどうかというのは定かではないにせよ、教える側において、いわゆる教員の進出した士族の意識としては、相当強い精神的支えを持っていた。つまり、“武士は食わねど高楊枝”というのはちょっと語弊があるかもしれませんが、若干そういう点があって、ペイがいくらかというふうなことではない、そういう特殊な武士文化にかかわる歴史的背景があったこ

とは否定できないでしょうね。ただ、調べておきましょう。どういうぐらいの俸給を受けたのかですね。

（質問）近代化の先行条件が上がっていますね。西欧化といわれたら、私自身、ここで感じるのですが、職分にこだわらずに教育による達成信仰、均一にその動機を共有できたと、士農工商を通してですね。

要は勉強をしていさえすれば、ひょっとしたら薩長雄藩に関わらず、どこの人でも知的な実力があれば、官吏に採用され、たぶん一番最大の安定した雇用に就くことができたかどうかですよね。それは途上国も大体同じだと思いますけれども。デモシカもいっぱいいるわけですね、途上国にも。タイプの打てない秘書とか、局長の親戚だとかいうような人がいっぱいいて、それが明治の時には、それがかなり公平に行われるという制度が整備されて、それをある意味ではインセンティブがあって、地方におけるお百姓さんでも、例えばうちの息子は多少出来はいいようだと先生も言っていると、そうしたら、無理してでもカネを出して、政府のなかで中枢を占めるような人材になれるかもしれないというのが、割とそれが国民全体にわかるようなインセンティブを与えるようなものが文化というよりも制度として整備されていったことはあるのかどうかというのが気になります。

つまり、それがあれば、ひょっとしたらほかのところではそういうことをできないのかというのが、別に、アフリカのウガンダで儒教を教えたほうがいいというのではないのと思うのですけれども。そういう面白い例があると非常に参考になるのではないかと思います。（笑）

（講師）それは、実は帝国大学令により明治18～19年あたりの、やはり国家官僚あるいは民間も含めてですが、高等教育機関の整備機構がかわかりやすい回答になると思います。きょうは時間がなかったので初等分野しかやりませんでしたが、日本の近代化は、よくいわれるところの初等と高等の両輪で動いたという点に注目したいですね。いわゆる高等教育機関によるところの超エリート層を片方で育てたということですね。これは、もちろん奨学金制度に裏付けられる力のあるものには“世の中青天井”というそういう制度をつくっていたということが一つあります。

意図的に優秀な官僚たちをつくるという、その過程で実力のない者は振り落とされていったということですから、特権的身分を、あるいは貴族的な、身分的なところに、あるいはコネクションにより出世することではあり得ない。やはり実力主義があって、それが証拠には、高等教育機関になるほど、教育の要素であるところの、いわゆる科学技術、つまりラショナリズムというか、そういう面が強調されて、倫理観とかいったことの教授項目はどちらかというと軽視された。師範学校と小学校は徹底的に、訓育と知育をやりますけれども、両方をバランスよくやりますけれども、上にいけばいくほど、イデオロギー色が薄れて、きわめてテクノロジーな西欧の文物を積極的に取り入れるための学術的な教育が重視されていく。それと、外国への留学生システムでこれを積極的に補強していくという。

だから、アンビバレントな部分が出てくる。そこを次回、教員の処遇の問題とともに、もう少し解説したいと思います。

（質問）この明治６年の図の中で尋常小学校という大きなくくりがありますが、この中に右に４つ括弧して女児小学、村落小学、貧人小学、小学私塾というのがありますが、これは何でしょうか。

（講師）先ほどの簡易学校というカテゴリーの中に入ります。要するに、国民皆学を徹底するために物理的に僻地など子供が行けないような所とか、あるいは授業料が払えないとか、親たちも子供たちも置かれている環境、例えば、農業の手伝いなど児童労働というのは、特に農家は盛んでしたから、そうしたフルタイムの授業ができてない子供たちのために、夜に塾のような形でやった。そうした簡易な部分としてやっていたのですね。尤もきちっとカリキュラムが整備されてやられたとかというのではくて、ちょっと怪しげな……教員も１名いるか２名いるかという。つまり、法的な機関、いわゆる当時は町村が行政単位でしたから、それが補助をし、義務づけてやったシステムということではない。ただ、町村は監督していたようですが、あくまで便宜的な学校としてありますので括弧で括ってあるのです。本当に14歳までいったかなというところも疑問です。

（質問）女児小学って女の子だけですか。

（講師）そうそう。女の子だけですね。

（質問）何か特別な理由があるのですか。

（講師）ちょっとそこまでは今回は調べてないですけれどね。たぶんこの中に書かれているかもしれないですね。

（質問）ここにありますね。裁縫とかなんとか。

（講師）特別のカリキュラムをやったのかもしれないですね。男女七歳にして席を同じゅうせずというぐらいですから。ただ、偉いのは、男児小学校ではなくて女児小学校というのをつくることで、それなりの教育の機会を与えたということは、少なくとも放っておくよりは、まだ救われるということかもしれいなですけれどね。

（コメント）感想になるかもしれないのですけれどね。非常に興味深く、特に明治になる前、江戸期の発展の前提条件がつくられた状況は非常に興味深い。それで、特に貧農とかね、今回、私たちが知りたいこととしては、大衆というか一般国民の対象で、特に貧しい人たちを含めて考えなければいけないのですね。そういう意味では、江戸期で、例えば、水呑み百姓……非常に貧しく毎日を暮らしていたというような人たちの割合とか、そういう人たちのレベルについては本当はどうだったのかなあというふうに、ちょっと関心が向いてきました。

（講師）今回のテーマの全体は、コンテンポラリーにこういうものを用意して皆さんにお配りしているのですが、私は必ずしも、この通りにいこうと思ってなくて、むしろいまのご指摘があれば、冒頭に申し上げましたように日本の経験やノウハウを相対化し、あるい

は加工した場合にどう考えるかという議論に今後はウエイトを置いてみたい。というのは、ただ、私の使命としては、ミニマムな情報、歴史的事実、あるいは専門研究者ではどういう分析がされているかについては、前半の3回はできるだけみなさま方にお伝えしその上でということになる。

さらにコメントを加えさせていただいたら、私のこの解説に少しでも興味を持たれて、ぜひ勉強していただきたい。そのリファレンスの資料ですね、きょうは用意できませんでしたけれど、こういう所へ行けばこういう資料がありますとかというふうなところは、ある時期が来たら、一覧表にでもして、これは文献、それから人ですね、あるいは統計資料の所在情報は、できれば皆さんにお渡ししたいと思っております。これをちょっと付け加えておきます。

とにかく「継続は力なり」ですから、できるだけ私も頑張ります。

（コメント）さっきの特別の小学校のことは、このように書いてあります。

女児小学は尋常小学の教科のほかに女子の手芸を教え、村落小学は僻地農村において多くは夜学校として年齢の長じたものにも予科に学習させるようにした。貧人小学は貧者の子弟を入学せしめるもので、富者（お金持ちですね）の寄進によるため、仁恵学校とも称し、小学私塾は小学の教科の免状を持つものが自宅で教えるものであった。――とあります。

（講師）なんか家庭教師みたいなものもあったみたいですね。

一つは条約改正とかいろいろその後、政治日程が出てきて、日本の近代化のメルクマールを西洋に対してどう示すか、相当明治政府が強い決意もあったようです。そのためにも、こういう簡易的なシステムを導入せざるを得なかったという歴史的、政治的背景はあったのではないかと思います。

（コメント）今私たちはすごくピシッとした小学校、みんな小学校に行って、きちっとしたカリキュラムを学んでというそういう先入観があるので、昔はもっといろいろなタイプの子供が行ける環境に合わせた学校があったというのを知ることができました。発想が柔軟だと……。

～以上、平成9年1月22日、第1回勉強会から～

第２回：「我が国の近代化と教育パート２」

Ⅱ．我が国の近代化と教育

（1）質問に答えて

前回に引き続き、辛抱しておつきあいいただきたいと思います。
前回、２つ質問が出ていまして、その質問に対するお答えから始めていきたいと思います。

①教員の確保

前回は、明治維新に至る過程での日本の近代化の要因となるところのいろいろなファクターを江戸期を通じて、あるいは幕末、明治維新直後を時系列で分析をしたわけですが、途上国への援助の過程で、常日頃、非常に関心のある部分として、この「質問の１」が出ました。特に、教員確保の問題は援助の際に非常に重要なファクターになるわけですが、加えて、やはり教員のペイが非常に悪い、あるいは社会的なステイタスが低いということもあって、なかなか途上国の教員確保が難しいということで当時、明治政府はどうだったのだろうかというふうな質問であったと思います。

それに対するお答えとしては、先ず、教員の俸給ということについていいますと、明治初年、４円50銭になっております。当時、米１俵が２円だったということですから、おそらく現在の単純に物価スライドで考えても、10万円前後ではなかったろうかということであります。

昇級制度もきちっとあったわけではなく、初任給あるいは１年毎に、現在の給与体系の下で定期昇給をするということでは必ずしもなかったということで、給料の遅配はもちろんあった。それこそ途上国と遜色のない劣悪な状態に置かれていたであろう、ということは容易に推測できます。

職種も、いわゆる正教員、訓導と呼ばれる部分と、代用教員あるいはここにありますように教授助手というふうなタイトルで雇用されていたというところもありまして、身分は１年契約といったような非常に不安定でした。加えて、この教授助手というのも、記録によりますと、必ずしも学校業務だけに従事するということではなかったようです。

ここで村との契約書を例としてお示ししますと、これは群馬県の例なのですが関小学校の横川支校（分校）に関する授業助手委嘱契約書というのがあります。その中に１年の契約として、「右年限中　及実業等有之候共決シテ半途又ハ破約等致間敷候事」云々とあります。学校業務だけではなくて、ほかの村の雑役、雑業もやった形跡がここでうかがえる。

当時、正教員の相場は月10円で、これでも高給とされました。そして、「学校世話人」は日夜奔走しながら八方手をつくし、適当な教師を捜し求めることに努力し

た。学校世話人というのは、今風でいいますと、教育委員会の学事担当、あるいは教職員課担当の事務職員だと考えていいのですが、学務委員とかいろいろ名前は変わりますが、村立学校のいろいろな世話を行った個々人が日夜奔走した。従って、この月10円というのは高給とされていたにもかかわらず、なかなか正教員を雇うのは難しかったということです。そして村の財政力にもよったという記録があります。

また、村の学校の教師の生活をうかがわせる、恩師に宛てて書いた手紙のような同様の記録（資料）が残っています。その抜粋を見ますと、全体として言えることは、自分の力不足なるが故に、十分なご奉職ができない、さりながら、やはり月々拝領の俸給は、「二、三時間ニシテ皆人手ニ渡り残余半円内外ノ金ニテ米噌」一日々の米味噌のたぐいも整えがたい、その日暮らしといういうふうなことであったようであります。「一両日若しくは四五日間絶食することありて、一日二食は最上の生計と思ひしれどもと」こういうふうにあるとおり、非常な苦労をしていた。

ただし、日本の当時の生活レベルとしては、やはり教師という職を選ぶ方々にしても、なかなか全体としての生活レベルが低かったもので、これとて、教師だけが極貧に置かれていたということでもないようであります。

当時の小学校教員、日清戦争前後の明治28年の給料ですが県の平均値でいいますと、最多額は、東京で37円、最少額は６円、平均13円なります。やはり地方へ行きますとずっと下がってくるということが明らかです。

次に京都府の郡部のある小学校の職員の異動表を記録したものがありまして、明治27年から36年まで抽出したものがありますが、わずか１週間で学校を辞めている例もあります。また、当時は計画的な人事は別にやられたわけではございませんで、隣の学校へ異動するということもあったのでしょうが、通常は１校との契約で、条件さえ良ければずっと勤めるというのが慣例であったようです。長い人ですと、４年以上等、かなりいっている人がいますが、平均してみますと、数年で辞めているということで、ほかへの転職が頻繁に見られたということであります。

教師の社会的なステイタスはどうであったかということですが、これは単に給料だけの比較で、即断はできません。ただこれで見ますと、官僚であります文部判任官、月12円以上というのがありますが、技術職、木工、左官、木挽、建具と並んでおりまして、右の半分下ぐらいの所に小学校教師とありまして７円46銭云々と、こうしたことからも、社会的なペイのレベルとしては、かなり低いレベルにあったということがわかります。

なお、いわゆる“聖職者”論は、教育によるところの達成動機を非常に日本は早くから身につけた、民間教育機関（寺子屋あるいは私塾等）が非常にポピュラーになっていく過程で、しかも士族層が中心を占めたということもあって、清貧に甘んずるというところが強調された向きもありました。しかし、『万朝報』の記事を見

ますと、次のように非常によろしくない記録もあります。
「教師の品行は実に言語道断にして、生徒に姦するものあり、高利貸を内職とする者あり、無尽講を営むものあり、自分奉職の学校の門前に文房具商を開きて、生徒に押し売りするものあり、教員免状を貸借して賃料を貪るものあり、己の妾を同校中の女教師となし置くものあり、甚だしきは株式会社を組織し、云々……（中略）、徳義心ある者には到底做すに忍びざる行為を敢えてして愧ぢざる者、十に八九なり」というふうな信じられない者もいました。

当時としては、非常に墾蹇を買う教師もいたと、新しい世相観というものが当時出たのではないか、やはり本音の部分が段々出てくるわけですね。そういった記録もありました。

②教育費の負担

次に質問の２つ目であります。これもやはり途上国援助でよく出される問題ですが、一言でいえば、教育費、国が負担できる教育に対する財政力が向上するバックに、やはり全体としての、生産力の向上、国民所得の向上ということがなくてはならない。明治33年に、これは法令上も小学校については、授業料は徴収しないときっちり書かれたわけであります。これは、明治直後にも授業料は徴収しないということはあったのですがその後、学校の建設促進に必要ということで、基本的には小学校レベルでは、市町村民費という形で、授業料を徴収したわけですが、明治33年になって、国としての財政力の向上等があって、一挙に教育の就学率を普及させるためにも、授業料はただにする、“授業料は”というのがひとつのミソでありますが、その当時の公的財政力の裏付けにより、授業料徴収の免除が実現した。

明治33年の改正例によりますと、特にこの時期は、日清戦争直後ということであって、非常に戦勝気分に日本国中が浸ったということもあって、特に国威発揚がうたわれた時期でありました。従って、そうした国威を高める教育振興の気運を背景に一気に初等教育の就学率の高揚が図られた。

これは、後でもご説明しますが、この後に続く日露戦争、あるいは第一次大戦、あるいは日中戦争という過程で、日本は戦争を経験する度に、初等レベルから中等、高等レベルへと一挙に就学率、あるいは学生の在学率を上げていった。このように、まさに戦争を、明治以降、トータルでは半分以上戦争をしていた期間になるそうですが、そういうことでもって、一つの国威発揚という中での教育に対する措置にも拍車がかかったということだと思います。

こういうことで、やはり国民の就学率高揚を企図して、保護者もしくは後見人に法的な就学義務を明確に課するとともに、特に雇用者には、学齢児童を雇用することにより就学を妨げてはならないと規定したわけであります。このことは、現在の

労働基準法（56条）、及び学校教育法（16条）の中にも出ています。

これは、雇用を禁止しているということではありませんで、就学を妨げてはならないという考え方です。これはその後、大正期にいたって制定された一連の工場法の中にもこれが明示されていくということでありまして、学校サイドでの規制、就学促進のための法令上の枠組みと、労働界での法的枠組みがきちっと合わさって手当されたものです。更に、保護者に病弱児童の就学義務の免除が、教育委員会に修学猶予免除の申請をすることで免除されるということになりました。そうした基本的な枠組みが、もうこのときにできたということです。そして、それとの抱き合わせで、保護者の負担となる授業料は徴収しないということが明示されました。

近代教育制度の基本である就学義務、それと義務就学については無償の原則が制度上確定した。ただし、この無償というのも非常に議論のあるところでありまして、とりあえずは授業料は徴収しないということで義務教育は無償とされた。現行の学校教育法では「公立の学校では授業料は徴収しないことができる」というふうになっています。無償という考え方、対価としての授業料は取らないのだという考え方が基本的なところで示されています。そして、宗教性を持たないということ。これは、公教育ということでありますから、私立学校はもちろん別でありますが、こうしたことが制度上確立されたということです。

財政負担の問題については、政府、府県、市町村の教育財政負担の内容としては、小学校の経費の大半を占める教員の俸給が大体80パーセントにのぼったといわれています。明治20年代頃までですね。政府の国庫補助というものがありましたが、これはやはりシェアとして市町村に負担が非常にかかるということで、当時、「年功加俸国庫補助法」というのが明治29年に出されています。実際には国庫補助でありまして、「市町村立学校職員給与負担法」という現行法により、現在は教員給与のうち、義務教育小学校については全額国が手当していますが、これとは異なり、全額を国がみたということではありませんでした。

従って、その余の分については、市町村費で、当時これは民費と呼ばれていたようですが、国の税と都道府県税とは区別して、市町村分は民費扱いとされて負担していたようであります。つまり、保護者負担といっても、境界領域がはっきりしない部分もあったのですが、基本的には、国税である地租の３分の１を上限とする民費をもって学校経費に当てることができたとされています。全額ということではもちろんありません。

もっとも、その後地租改正の度に、ずいぶん暴動が起こったり、民衆の反発があったわけですが、徐々に国民生活も向上するなかで、それに堪えうる保護者負担と、あるいは市町村費の負担力が少しずつ整っていったということが、うかがえると思います。

なお、教科書の購入費については、基本的には、保護者負担であったようでありますが、国がその後、まとめ買いをして、市町村にこれを無料で与えるという方式をとりました。最初は府県採択で、文部省の検定方式の教科書が明治34年まであったのです。さらに教科書採択で収賄事件があり、大量検挙ということが全国的に起こったため、一挙に、その検定方式をやめまして、国定教科書になりました。これは、軍国主義的な、内容規制ということよりも、こういう弊害を避けるということもあり、それと併せて、国ができるだけコストを抑えるために採った措置である。コストの差額は、民間が教科書は出版しますから、国定教科書といっても、コマーシャルベースでは民間がつくっておりましたので、そのコストの差額は国費で負担することで、結果的には、保護者の１冊当たりの負担は引き下げられる、少しずつ、現在の教科書無償というところまで近付いた。国が国費補助でもって、かなりそのコストなり保護者の負担が軽減されたということでもって、国定教科書制度を導入することとした。

なお、公的財政力については、もちろん徴税を以って確保される部分であります。記録によれば、明治20年代、30年代と徐々に国力を付けていったあたりでは、明治10年代に比して明治30年代のあたりでは３倍、鉱工業生産指数は７～10倍に達していたという記録がありその分税収も順調に伸びたことが分かります。

例えば、当時の年間予算はどれ程であったのか？これはある自治体の標準的な規模ですが、小学校の区内において、足りない部分は寄付を募って非常に苦労しながら教育財政を支えていたというのが市町村の姿です。年間予算が516円、そのうち教員が１人４円です。ただし、年間で、５人雇っていますから、240円となります。そして、ほぼ40数パーセントは教員給与費に充てられていたということがわかります。

次は、国の財政力です。それと、全体の教育の伸びといいますか、就学者数、在学者数の推移です。これは文部省調査局が昭和37年につくってあの中から引用したものですが、近代の教育制度等の推移を鉱工業生産指数と初等、中等、高等と分けまして、在学者数の推移とを比較しながら一覧できます。特に、戦争特需益といいますか、戦争直後の伸び率が著しいということがわかると思います。

次に同様の教育団体別の教育費と在学者数の伸び、それから国民所得と公教育費の全体としての伸びは明治18年から昭和35年の間の状況をみると、顕著に拡大しております。

最後に市町村の小学校へ通う授業料はどうだったかということですが、これは一律ではなく、所得といいますか、支払い能力に応じて、幅を持たせて授業料を徴収していました。

（２）離陸期における教育基盤の変容

さて、きょうの本題は「我が国の近代化と教育」のパートⅡということです。前回のお話は、どちらかといいますと、いろいろな文化的な、あるいは教育社会学的な見地からといいますか、特に江戸期から近代、明治初期に至る国民の教員に対するいろいろな構造、意識的なあるいは文化的な教育構造を中心に、かつは、民間教育機関である寺子屋、あるいは藩校、私塾、あるいは日本の教育達成動機というような話、文化的諸要因、あるいは日本語の特性というものについてお話ししました。きょうは日本が近代化の離陸を達成したといわれている、明治13年から33年大体そのあたり以降の、特に近代化過程における国の財政構造と、それに支えられた小中高等学校の整備状況をもう少し数字的に分析し、財政的な負担区分、行財政的な面にややウエイトを置いてみてみたいと思います。

そしてなお、その後には前回、要請のありました、初等教育レベルから、もう少し話を進めて、日本は初等と高等と両方の両輪で動き、中等教育の整備は後に回ったわけですが、そのもう一つの両輪である高等教育にスポットを当てて近代化過程を解説したいと思います。そして、時間があれば、高等教育部門の果たした近代化エリートの状況はどういうものであったかというところをたどれたらと、こう思っております。

①明治20年代

まず、明治20年代に入りますと、先ほどの数字表等の中にもつぶさに出ておりますが、国民所得、あるいは鉱工業指数は飛躍的に上昇したということであります。これについては、商品経済化が全国的に進んでいたということと、西洋の技術を大々的に国が主導して取り入れたことによるところの国民一体となった産業基盤整備が急速に進んだことによって、大体20年代には、繊維産業を中心に非常な成長が見られる。

ただし、当時の労働環境は非常に劣悪なもので、女子を中心として、24時間労働が、数交代制で実施された。特に西洋にやはり追いつこうという、負けまいという、当時のすごい勢いがあって、急速に全体としてのＧＮＰあるいは鉱工業指数は伸びたといわれております。そうしたなかで、基本的に必要な公共に対する財政基盤そのものが急速に整備されていったとおおざっぱな言い方としていえるのではないかということであります。そして、その過程で、教育そのものも近代化していくという良循環が見られるということであります。

データ的に、国民所得そのものが産業革命期、これは日清戦争以後、急速に進み、日露戦争で、重工業化が達成され、この時期に、いうところの西欧型の産業革命が技術導入によって整えられた。よくいわれる明治政府は、産業革命を盗んだ。この時期に、急速な製造業部門の拡大が図られたわけでありまして、このことによって、

公共費の大幅な増加を実現しました。

義務教育費についていいますと、この時期に、大雑把なところ、小学校レベルで２倍、中等レベルで16倍、高等教育で９倍、在学者はそれぞれ1.7倍、６倍に転じ、学生当たりの教育費も1.2倍、2.7倍、4.3倍とそれぞれ著しく伸長したのです。

ただ、前回も伸び率を見ていただいていますが、これは文部統計の中にあったものですが、この時期までは、就学率そのものは伸びなかったということです。日本の経済力は未だ低迷していたということで、国の教育財政力も弱く、過渡的に、やはり保護者の負担が非常に大きかった。そのため学校への放火、破壊、損壊、村役場を襲うとか、いろいろそうしたリアクションもあった。内容的にも、当時の生活レベルからして、授業内容等が国民生活に密着していなかったということもあり、就学意欲を大いに減退させたということであります。

これは途上国でもありがちなところですが、それを圧倒的に押しのけるほどの急速な経済力を付け、産業革命期を経てGNPが急速に上昇していくということで、明治44年には、結果的には、男女ほぼ同じの98パーセントという脅威的な就学率を達成していくということであります。

ただ、注意していただきたいのは、修了率ということではなく、就学率ということであります。われわれが途上国のデータを見るときでも、一番注意しなければいけないのは、やはり定められた学齢期の教育過程をきちんと修了しているかどうかということで、これが教育の質という問題に関わって出てくるわけです。当時、明治政府としては、とにかく国民皆学ということで、山間地津々浦々まですべての子供たちに教育をというスローガンの下、西洋に対する当時の不平等条約撤廃とかいろいろありましたが、国威を示すためには、一応就学率何パーセントというところが大事であったのです。

経済基盤がどうであったかということを要約いたしますと、ＧＮＰ１人当たりが明治10年代に３倍になった。そして、当時、産業構造としては、まだ農業が80パーセントの就業者人口を占めており、製造業部門が徐々に、特に軽工業部門から整備されＧＮＰ全体として、パーキャピターがこれほど伸びた。ただ、やはり農業人口が多かったということもありまして、児童労働というものが非常に大きく比重を占めておりましたので、当初は就学率の改善はなかなかうまくいかなかったのですね。

それと、簡易な学校をつくった。これは女児学校とかいろいろありましたが、パートタイムの義務教育制度も当時、採り入れられたこともあって、全般的に実態にあった就学促進が図られたため、必ずしもフルタイムの、義務教育ではなかった。

それから、近代的な教育課程が少しずつ現実の社会生活に根を下ろし始めたということです。これは基本的な実生活にあった知識等の教授ということは江戸期からあったわけですが、やはりその教育内容そのものが教員の資質の改善等のなかで少

しずつ、そういう意味では西洋型の教育だと思いますが、国民に理解され始めたということです。先生の指導力等がなかなかプアーであった時期においては、実生活に役立たない教育には、どちらかというと、実生活に役立つということでなければ理解を得られなかったということでの矛盾があったわけであります。それは徐々に先生方が力を付けることによって、少しずつ理解を促進したということであります。

初等教育の普遍化、ユニバーサル・プライマリー・エデュケーション、上からの義務教育化政策を下から支える土壌が相呼応して形成されないと、なかなかこういうことはうまくいかない。日本には正にここのところの経験があり、しかも日本はこれを急速に達成したというところに意味があるわけであります。

中等学校は、数字的にいいますと、やや低い数字でありますが、男1.2パーセント、女0.2パーセント（明治23年）。これは明治30年代後半になると一変します。その要因としては、義務教育レベルの普及にあるとみているわけです。日本はどちらかというと、サンドイッチ方式で、当初は初等レベルと高等レベルで大きくテコ入れをしたということもあって、高等教育機関への進学希望というものが国民的な規模で一つの志向として定着していった。そして、高等教育機関への進学のための中等教育への進学というパターンが出ていきます。

②明治30～40年代

それからどちらかというと、高等教育レベルへの志向性が最初は、士族層を中心として見られた。そして、これはいわゆる秩禄公債処分で職を失った士族層、いわゆる知的な面での、そうしたインテリゲンチャーを形成した幕末期から明治初期にいた士族層、あるいはそういった官公吏出身の子弟が中心だったわけですが、徐々に、ポピュラリズムが出てきたといいますか、農業あるいは工業・自由業、商業というふうに広範な出身層に中等教育が普及していくということで、例えば明治38年の数字ですと男で6.9パーセント、女で1.7パーセントという率に達しています。

ただ、この時期、中等学校に対するいわゆる複線型体型というものは、まだ本格的に取り入れられておりませんので、広範な国民階層の人たちに対するそれぞれの特性、能力にあった全体としてのマンパワー形成に至るための複線型教育体型というのは見られず、むしろ大正期以後に普及していく。

ここまでを要約しますと、明治30年代後半までの近代化前期と呼ばれるその後半部分において、初等から中等・高等へと、すべての学校段階、大体４～５年のタイムラグを示しながら上昇するＧＮＰを基盤に就学要求が増大し、日本の場合には上からの教育近代化政策を下から支えるという図式・パターンが当てはまったのではないかということであります。

また、この時期に教員養成制度、師範学校制度が非常に普及しておりまして、こ

の時期の教員ストックを比較しますと、大体明治30年代に至るまでに約１万人といわれていたストックが一挙に、明治40年代にかけて、８万人増加したという数字があります。そういう教員ストックの増加というものがあったということが、教育の普及を支えたのです。

いずれにせよ、日露戦争を経て一挙に重工業化するなかで、国民大衆の就学要求も上昇するということで、遂にここへ来て、近代化へ向かってのテイクオフを教育制度上も果たしたということがいえます。

非常にマクロな申し上げた方をしたのですが、施策としては、実際どういう動きが当時見られ、制度的には、どういう動きを示しながら、そこへ到達したかということを、いくつかトピカルに補足したいと思います。

まず、近代化前期、明治40年代に至る教育体系の構造ですが、我が国の教育目標には二重構造があったといわれております。これは、先ほどの教員ストックの構造ということが一つあるのですが、やはり師範学校制度をどう構築していくかということが重大な関心事でありました。特に、初等教育レベルの高等師範学校ではなくて、いわゆる県立師範学校における教育体系というものをどうするかということが、非常な関心事であったということです。

③森有礼の改革

それからもう一つは、学問と教育の峻別の上に教育制度を構築した。これは森有礼の最たるところのようであります。そういうふうに評価されております。ここに帝国大学令１条を抜粋しておりますが、明治19年に策定された森文相のいわゆる一連の学校令のトップにある帝国大学令ですが、その中で学問の部分を特に強調しています。

「国家の須要に応ずる学術技芸を教授し深く事物の真理を考究し云々」ということであり、認知的な価値観を非常に重視する施策を打ち出した。そして、積極的に西洋の近代文化を摂取したり、あるいは近代的技術や制度の運営に当たるエリート群を育成する帝国大学と、もう一つは、今度は教育の部分に重点を置いた“臣民たるの本分を弁え、倫理を行い各人自己の福利を亨るに足るべき訓練”としてのいわゆる修身教育、あるいは道徳教育といってもいいでしょう、いわゆる臣民教育を重視した。

それともう一つは、実用的な教育内容、いわゆる“読み・書き”を中心とする実用的内容に重点を置く。そしてまだ複線型に至っていない教育体系の下で、一貫してすべての日本国民、いわゆる臣民が将来は帝国大学を目指すものも一緒になって小学校教育を受けた。この時に徹底的に家族国家的な家父長制的な、そういうイデオロギー教育を受けた。それは同時に、当時のいわゆる村落共同体といいますか、

村社会、こうしたものに対する忠誠、それは家という制度のなかで、さらに強化されるわけですが、そういった家父長制的なパタナリズムのなかで徹底した臣民教育がとられた。正に実用的知育と臣民道徳のかん養という二重構造を当時の教育目標は有していたということであります。

このへんは我が国特有といわれる由縁でありまして、いささか汎用性があるかどうかは疑問でありますが、日本はそういう経験を持っているというふうに、ここでいえると思います。

あと、いろいろと教育上達成されるべき価値観といったものに立身出世の思想の貫徹があったり、あるいは一方では、学歴によって上位に上れるという社会的上昇機能、そういったことが果たせる。つまり、教育達成動機というものが非常に強化され学歴主義、あるいは官僚主義が育ち、それが民間のプロモーションシステムのなかにもとり入れられていく、そういったところがみられたわけです。いずれにしても、こうした教育構造のなかで、こうした教育の果たす役割には、社会的あるいは経済的身分の上昇・接近が能力さえあれば可能という理解の下でこれを実現することにあった。

④井上毅の改革

次に、井上文相がでてくるわけであります。彼の教育改革は、どちらかといいますと、いわゆる帝国大学一本による官僚育成型では基本的に日本の産業革命を遂行できないという認識を当時持ったようであります。いわゆる高等教育レベルの多元化を図るということで、まず実業補修学校というものを中等レベルから積み上げていくわけです。そして実業教育国庫補助令によりこうした実業部門を強化した。

明治36年の専門学校令、これは圧倒的多数が私学でありますが、専門学校のなかに、その思想が生かされ、高等教育分野における、官立学校、いわゆる帝国大学、官立の専門学校と、もう一つ私学の専門学校が建設されるということによって、日本経済がいよいよテイクオフをした後の、さらに安定した日本の経済発展を支える高等教育、いわゆるマンパワー教育体系がつくられていったといわれております。我が国特有の教育目標の二重構造、それと産業的マンパワー教育がテイクオフ後、非常に制度的に整備された。その重要な働きを演じた森大臣と井上大臣が正に教育近代化の双璧として記録されております。

次は、教育財政の状況であります。特に保護者負担の問題と関わって見ていきたいのですが、大きく初等教育レベルと中等教育レベルと、高等教育レベルに分けて大雑把にみますと、義務教育段階の初等教育レベルは受益者負担、むしろ民費と呼ばれる市町村費でまかなわれたということです。

これは設置者負担主義、ということで、小学校レベルは現在でも完全にこの考え

を引き継いでおります。森大臣の時に、授業料補足主義ということで、国民に非常な負担を強いたわけでありますが、その後は、少しずつ授業料は免除され、少しずつ市町村費による、自己財源による負担能力の強化が図られた。

もっとも町村費といえども、住民が納めることについては何ら変わりはないわけであります。授業料という名目で納めようが、市町村費という形で納めようが、住民負担にはいっこう変わりはないわけであります。この点をもう少し分析してみる必要があるのではなかろうかなと思います。ただ、当時、教育費の家計費に占める割合が3～4パーセントでした。これは、最近の数字ですと、文部省の学校教育費統計の平成4年度分を調べましたら、7.8パーセントになっております。ただし、これは、私塾とか家庭教育費も含んでの数字であり、全国平均でもあります。都会値はもっと高く、はるかにこれの倍ぐらいいっているのではないかと思います。

中等教育費は、都道府県費を中心に手当をされたということで、地方税による都道府県費が7割、後は受益者負担になります。

当初は、いずれにせよ、国としては全体の教育費の8割を基礎教育費に充てるということであり、教員給与費負担の国庫補助、教科書等のいわゆる教材費負担の国庫補助など、初等教育レベルに相当の力を注いでいます。

ただ、学校建設については、寺子屋とか既存施設を改装したり、寺院を借りたりする形でやっておりましたので、新たに学校建設費を充てたところは少ないようであります。しかし、その後、改築費等がかさんでくると、その分だけ市町村の負担が増えていった。

明治40年代に入りますと、初等60パーセント台、中等20パーセント、高等20パーセント近くというふうに全体的に、国全体の教育費のシェアも変わって行きました。ただ、いわゆる純然たる私負担です。比較的経済力の向上のなかで、学校への不登校とか、そういった就学に反対するケースは徐々に見られなくなり、応分の国民による学校教育費の負担、区分というものの合理性に対する国民的合意が納税システムが整備されるなかで形成されつつあったと思います。

教育の近代化に向けて、国策はエリート教員の養成と初等教育の普及と両極から出発し、一歩遅れて中等教育に教育費が回されているパターンをとっていたということになります。しかも、経費の内訳は、「教育は人なり」ということはよくいわれるように、10パーセント台から徐々にこれはシェアが下がりますが大半が教員の給与費に経費を配分した。そして、施設整備費が徐々に、特に高等教育の整備のための、官費支出がその後、かさんできたようであります。これは、たくさんの帝国大学、あるいは専門学校を建てるというなかで必要になったわけですが、約30パーセントぐらいが、明治40年代における国の負担になっていたようです。国全体が負担する教育費の3割近くは施設整備費に回ったということであります。

次に「近代的行財政制度の確立と教育の近代化」ということでありますが、日本の近代化というものが、西洋型の近代行財政システムを少しずつ日本の制度に合うようにアレンジしながら整備していったということに先ず注目していただきたい。明治18年の内閣制度の導入により、太政官制度を改め、いわゆる内閣制度によるところの近代的な政府機構を整備し、大日本帝国憲法をつくり、市町村制、これは明治21年に採用していますが、さらに明治23年には府県制による中央と地方の立憲的な行財政制度を確立した。

特にこの中で重要なのが納税制度ですね。これが非常に整備されて財政収入を安定的にうる全体の制度が整うなかで教育制度も、学校教育制度もうまく動くようになったというふうにいわれています。

なお、高等教育に関しては特別会計制度というものがありまして、授業料収入等を中心に、今の現行の国立大学と同じだと思いますが、国が責任を持って学問研究を推進するというシステムを導入しました。ただ、私立の専門学校については、その後、これに準じて措置されたということであります。

⑤就学率向上のための制度上の工夫

なお、明治20年代当初、国民の経済負担に沿う形で、いかに学校での在学率、就学率をアップしたのかその一工夫を紹介しておきます。これは、いわゆる財政問題と絡むということで、過渡的役割を果たすシステムをどうするかというところから出発した。とにかく、近代学校の群生といいますか、たくさんそういうのができたということなのですが、まず小学校については、いわゆる簡易小学校を修業年限は、当初は4年、これを3年でいいと、そして、後々これは6年に延長し、このあたりで、もう簡易小学校はなくなったのかもしれませんが、いずれにしても、短い期間の修業年限でいいから一つでも多く小学校をつくれということでした。それから読み書き算盤、それから授業時間もパートで、年間16週以上修学させなければならないという例外措置も当時、設けたようであります。

このように簡易学校は就学率向上のための学校として設置され、最高で、小学校総数の45パーセントまで行ったそうでありますが、その後は伸びなくなった。“貧民学校”というそしりを受けたために、保護者は敬遠したようであります。それぐらい、国民の生活も相対的に向上したという裏返しだと思います。

それから、変則中学校という呼び名で呼ばれる、学校通則上、現在でいいますと学習指導要領みたいなものですが、そういうカリキュラム上の特則を認めたもの、あるいは学校の授業時間等を変則にしたものを設置しております。いわゆる教則外という、国が定めている通則以外の短期での授業をするという、先ほどの簡易小学校と似たようなものですね。そして、数教科を教えるというふうになっています。

これは公立で65校、私立で514校もあったということで、結構多かったようです。
あと、外国語学校ですね。これは短期の速修コースというものです。当時の外国語学校は非常に好評だったようであります。特に通訳等が不足していたとか、そうした実益的なものも含めて、結構外国語学校はポピュラーだったそうであります。今でいう各種学校みたいなものに近いのかもしれませんが、短期の速修コースで、官立２校、公立６校、私立26校といった程度でした。

ちょっと別タイプですが、近代化の実務的技術官僚の養成学校が、明治初期にありました。例えば工部省には神戸大学校というのが設置されておりましたが、ここではいわゆる“お雇い外国人”教師が教えた。神戸大学校の指導教員で若干20数歳だったということですが、これがなんと500円ぐらいの月給をもらい、当時の大臣より多かったという有名な話が残っています。

あと、司法省には法学校がありました。例の有名なボアソナードですね。民法典をつくった仏人ボアソナードが司法省法学校等、あと札幌農学校の米国人クラークさんの話とかあります。こうしたところも一つの単位学校として、いわゆる文部省に高等教育が一元化していく前の、東京帝国大学に移管される前のとりあえず急いで専門技術官僚を養成しなければならないということで、こうした専門一科の農業学等が誕生し、外国語を中心とする教授方針でした。あと、医学教育でもこういうところがあります。いずれ、これは東京大学医学部に編入されますが、いわゆる南校とは別の医学教育の変則な東京医学校ができました。また、札幌農学校、あるいは駒場の農学校ですね。駒場の農学校に対抗してクラークさんは札幌農学校を創立したとも言われてます。いずれにしても、そうした簡易な学校制度を当時、工夫したということであります。

しかし、これらの学校はやがて、初期の目的を達成することで自然消滅していく。近代化への即成人材を配置した後には、廃止、若しくは、他の機関、大学等へ移行していきました。明治大学、中央大学、法政大学等の前進もこの当時、設立されているようでありますが、いずれにしても、後の私立大学等へ変身したり、私立の専門学校へ変身していったということであります。

⑥教員養成体系の整備

もう一つ、「教員養成体系の成立」ということであります。教員養成制度は、また別の機会を設けて集中的にお話ししたいと思いますので、根幹だけ申し上げておきますと、先ほどちらっと触れましたように、日本特有といえば特有なのでしょうか、教師対生徒、あるいは学生の関係を非常に重視した。これは、日本の江戸期、あるいはもっと遡ればさらに行くのかもしれませんが、いわゆる儒教的、あるいは朱子学精神のなかで、師弟関係は特に重視されました。そして、藩校や寺子屋でも

親に孝行とかいった風に家父長制を重視した民間教育活動が江戸期においてもなされていたわけです。そういうことの延長線上にあって、やはり教師対生徒、子弟の関係ということを非常に重視したということで、これを「日本の教育の関係的資源」（ルビ著者）という用語を使う人もいるようです。

それと、近代的教科を担当できる職業人としての教員、そのためにプロフェッショナリズムをたたき込むことが養成の要とされた。このことは、現在、小学校で見られるようにオールマイティな、全教科担任という考え方につながっており、既にこの当時からあった考え方です。

ただ、試行錯誤を繰り返したことはもちろんでありまして、その結果、教科主義を中心とし、道徳性を重視するということが、教員養成のなかで、まず第一に上げられた。これがいわゆる教育目標の二重構造といわれるところでありますが、片方に科学的精神、認知的価値観を非常に重視するという風なところを抱え込んで、そして実践、実習の重視が他方にあると思います。これは儒学等の精神から来る部分もあるのでしょうが、国学とか、いわゆる実践型、そうした精神構造を非常に重視する態度、そういうものが教員養成制度のなかで強調されました。

養成過程では「順良・親愛・威重」という家父長制的人格特性、あるいは権威主義と温情主義という言葉でいわれる場合もありますが、親分・子分というのはちょっとおかしいですけれども、非常に厳格な秩序と、片方では、それに対する温情主義といいますか、そうした信条を非常に重視するという構造が、教員養成制度のなかで強調されたということです。

それから、初等教員は、大半が農村の小地主層の子弟出身で、これは将来、“デモシカ”という言葉に発展するわけですが、いわゆる次男坊、三男坊、食いつぶしといわれた一部の層が知的な上昇意欲を持って、こうした分野に、将来の生計を得るために進出していくということがあるわけです。県立の師範学校に彼らは入学しましたが、しかし、生活は厳しく、離退職が頻繁に起こりました。

こうした県立の師範学校制度とは違い、この師範学校の教員を養成するために、いわゆる国立の高等師範、あるいは女子高等師範が立てられました。これは完全に男女別学体系をとっておりますので、男女それぞれ別の体系で高等師範制度は立てられたということであります。当時、西洋においても19世紀半ば過ぎぐらいまでは、男女別学を基本としていたということでありまして、日本だけということではないのでしょうが。

中等教員の養成は、副題となっております。基本的には府県立の師範学校の先生をいかに養成するかということが至上命題であったということです。

中学校や女学校、あるいは実業学校の教員は、帝大、あるいは公立、私立の専門学校卒業者が就いたということでありまして、臣民としてのモラル、道徳性ではな

く、むしろそうしたところではアカデミックな認知的な基準が重視されました。彼らは中等教員の半数を占めたということであります。

高等教育レベルでは、帝大が唯一の本格的な教員養成機関であります。これは、ご存知の通り、お雇い外国人教師がトータルで大正期に至るまで170数名数えたということでありますが、非常に高い給料を払ってやったこともあって、財政負担が大変でした。日本の国費留学生制度が当時、導入され、西洋等への日本からの将来の帝大で教える卵を留学させたり等しまして、急速にこうした高等教育機関における教員確保について意を用いたというふうにいわれております。また、その30パーセントが専門学校を含む高等教育の教員に就きました。そして、帝大以外の高等教育機関、これは専門学校等でありますが、その卒業生のなかから、優秀な人材を選抜したということであります。

総じて、当時の高等教育の先生方の給料は、かなり高いレベルにあったということで、これは、やはりその部分を非常に重視し、最優先で、教員給与に対するその処遇を重視していたということの現れではなかろうかなと思います。

途上国の大学の先生が、本当に安い給料で雇われているという話を聞きますが、やはりそういったところは、人材確保という点、特にいわれるのは、日本から出た、明治の初期から中期に至る人たちがほとんど100パーセント日本へ戻ってきているのですね。これは、よく言われることですが、いわゆる頭脳流出ではないですが、途上国から外国へ留学した人たちの歩留まりということを考え、あるいはいったん帰国しても、その後の職の得方ということを考えますと、日本人は非常にロイヤルティの高かかった、もちろん官費制度ですから、帰国して、何年かは勤めなければならないという奉職義務が課せられていたとはいえ、ちょっとヒントになる部分ではないかと思います。

ここで、「日本的複線型学校制度」の確立という問題に触れてみます。初等レベルから高等教育レベルまで、全体として、初等科、高等教育までの日本の学校制度が産業革命を経た後、急速に複線型へ向けて変わっていきます。

尋常小学校は、当初は４年でしたが明治43年には６年まで就学義務の期間が延長されています。その後、一挙に複線型になるわけです。いわゆるエリートコースというのは、尋常小学校、中学校、高等学校、帝国大学、もしくは中学校から専門学校というコースになるわけです。あとは高等女学校がありますね。このように、尋常小学校は、国民教育として完全に全部一元化してやったという徹底した単線型構造と、途中から中等教育レベルからは実業学校等バラエティーに富んだ複線型教育体系にいく。

こうしたいわゆる複線型教育体系は、元来文化とか、あるいは生活構造を異にする国民を擁する西洋型として発達したものであります。もっとも日本の単線型教育

制度も今、非常に価値観の多様化とか、いろいろいわれるなかで、こうした複線型に見直そうという動きがあり興味深いものがありますね。

明治43年に一応戦前の基本的な教育体系がこれで整ったということであります。

本題に戻ります。3つの要素からなる教育的価値を実現する、いわゆる近代化が達成されたとされる学校制度。まず一つは、アカデミックな学問的要素、2つ目には特定の職業活動へ向けての一般的な社会活動に必要な知識・技能と、徹底した実用的要素、そして3つ目は、その両方、あるいは倫理的要素を基底とする、これは戦前に特有だったかもしれませんが、基底的な判断基準、いわゆるモラルとしての、あるいはイデオロギーといいますか、そういった要素、即ち天皇制イデオロギーが、国民の集合的な行動を正当化し合理化する倫理的要素が存在した。

特に、軍隊、あるいは軍事教育というものが、急速に整備されて、陸軍大学校、海軍大学校、あるいは陸軍士官学校、あるいは海軍兵学校というのが整備されていきますけれども、そういったところも、こういった基本的要素を取り入れつつ、別体系として、日本の、いわば違った意味での教育体系が整備されたということも言われます。特に、こういう天皇制国家主義体系のなかで、いろいろな分野での教育的価値観というものが一つの完成期を迎えることになる訳であります。

次に教育の価値観というものがどのように配分されたか。

近代化初期における我が国の学校制度の基本的要素である学問的要素、実用的要素、体制イデオロギー的要素は、各学校レベルでどのように配分されたかということ。

まず、師範学校は、実用的知識・技能とイデオロギー的要素の二重構造を基本とした。もっとも小学校については地理ですね、小学校の教育課程を前提に師範学校のカリキュラムが整備されたということもあって、学問的要素は非常に薄くて、実用性とイデオロギー、いわゆる臣民教育と3Rsを重視した。

中等レベルでは、実業学校（尋常小学校を終えた後の進学先です）が、どちらかというと、職業的関心や実用的要素が多い。ただ、中学校では、このように学問的要素がむしろ増えてきまして、上に行くほど、そのアカデミズムが主流を占めていくということです。片方の実用学校あるいは高等専門学校以下というのは、ややどちらかというと、就職型といいますか、そういう中堅層を形成する、あるいは、その中堅予備軍としての場を形成した人たちへの手当ということで教育の価値の配分もされた。

（3）近代化に果たした高等教育の役割と日本型エリートの形成

①高等教育の整備

高等教育が果たした近代化の役割と日本型エリートの形成や近代化への離陸に大

きく貢献した要因の一つとして、やはり高等教育機関を非常に早期に整備した。そして、その中身を学理的な研究教育に傾斜したいわゆる帝国大学と、産業技術との関連性を重視した専門学校、この２つの系列で高等教育機関を形成した点が挙げられます。これが、テイクオフから安定期に入る高等教育機関の役割の全容であります。

それから、お雇い外国人教師による教授から出発した官立の高等教育機関が、徐々に広範な国民の教育達成動機に支えられたエリート官僚を養成のために非常に充実、整備されていったということがもう一つの大きな要因であると思います。

しかし、圧倒的なマンパワー形成に関わって力のあったのは、全体としての専門学校を中心とする高等教育機関の整備にあったということだと思います。

なお、高等学校、帝国大学、専門学校では、どういう授業内容等やっていたかも、ちょっとご説明します。

高等学校では、明治27年に、高等学校令が出ました。これは第８高等学校まで整備されていますが、当初は、熊本の第５高等学校まで整備された。いわゆる旧制高等中学校が高等学校（旧制高校）として実質、大学予科としての役割を果たしたわけで、第１高等中学校を改め第一高等学校が帝大と一体となって、整備されたわけであります。

そのカリキュラムたるや何かということでみますと、基本的には、大学のレベルが非常に高かったということです。この２～３年のこの予科時代にそれに追いつくための準備教育を相当やったというふうにいわれており、カリキュラムの構成も相当高度な内容で、特に外国語が重視されたということ、そして、日本文化をベースとする教養主義が唱えられた。

これは有名な話ですが、明治20何年だったか、木下ヒロツグという第１高等中学校の校長が掲げたいわゆる“寮の自治”がありまして、エリート意識の裏返しじゃないかといわれていますが、ある種の統制に対する反発として、“籠城主義”というのを唱えました。これは、日本のエリート層を中心に形成された非常にフリーダムな部分も同時にあったことの痕跡であり、いずれにせよ、世間の悪風を遮断するという思想が唱えられた。純粋な徳義心いわゆる旧制高等学校のバンカラスタイルとかが高唱された。彼はバンカラをなぜしたかというと、いずれ約束されているエリートとしての職域があるが故に、非常に薄汚い格好をわざとしたという、そういう優越的なコンプレックスの裏返しじゃないかといわれ、現象的には、こういうことがみられたということであります。

帝国大学では基本的には、国家主義、国家目的に従属するということで、将来の国家の枢要な人材として、国を引っ張っていく人材の輩出ということが大きかったと思います。また大事なことは、アカデミズムが同時に強調されたことです。それ

から、実践的価値の制度化といいますか、特に工学、農学分野は西洋に比較して、総合大学制をとったところもありますが、どちらかというと、帝国大学法科大学校とかいったように、いわゆるカレッジ的な意味合いをもっているところがあります。そういうところでは、特に工学、農学分野の応用部門を非常に重視したようです。なお、この当時に、教育と研究を一体的に考えるという講座制度ができました。これは前出の教師対生徒、児童、学生という、日本特有の関係を重視した一つの現れだともいわれておりますが、西洋とはまた違った講座制度というものができていくということであります。

②専門学校の整備

次に専門学校は、準大学的な学問基盤を有する専門教育という色彩を徐々に持ちますが、どちらかというと、この中から、早稲田・慶応等のように、建学の精神というものがあって、基本的な欧州型大学の自治、あるいはそういった気風、あるいは宗教、そういったところを旨とするところの総合的な人間教育。どちらかというと、こうした学科が単科大学、或は単科専門学校を志向するのではなくて、総合専門学校を目指した。これは、後々現在の学部に引き継がれるということなのでしょうが、そういった違ったタイプの専門学校もありました。

なお、女子の専門学校については、参考にするものはないのですね（笑）。今からいえば、非常に隔離とまではいきませんが、いわゆる良妻賢母養成ということが中心で女性の役割に関連した家政学等が期待され、家父長制的な家族制度を模倣した学寮生活などが強いられたということでもあり、そういうところが、当時、女子の高等教育の特徴であった。

もう一つ師範学校があります。尋常師範学校は、府県立の学校教員養成の学校であるわけですが、基本的には、小学校の教育課程をベースにつくられています。やはりここで重視されたのは、尊皇愛国の意識云々ということと、それから学問と教育が峻別されたことです。特に教育勅語体制というものが非常に強化されていきます。よくいわれることですが、片方では、“天孫降臨”をやっておきながら、隣のクラスで“ダーウィンの進化論”をやっているというように非常に矛盾したというか、今から思えば結構おかしくなるようなことがごく普通にやられたということであります。

それから国家主義的イデオロギーというものが、当然強調されております。完全給費制、全寮制、それから軍隊式統制管理性というような徹底した師範学校教育がこういう形でなされた。ご真影とか勅語奉読とかいってみてもピンとこないのではないかと思います。

②近代化エリートの特徴

最後に、「近代化エリート」という考え方についていくつかの説・考え方を紹介します。

ここで、エリートというのは、言葉として適当かどうかはわかりません。むしろリーダーといったほうがいいのかもしれませんが、明治初期のいわゆる先行エリートと呼ばれた、いわゆる明治の元勲の人格形成に関わって教育社会学的な分析をしたものです。特徴として言えるのは、極めて多種多様な人材が当時、輩出していたということです。これは、激動期のいろいろな西洋からの動きに対する対応、広範な守備が彼らの存在によって可能であったというふうにその後、分析されているようです。非常にある種のカリスマ的要素を持った人たちが多かったのでしょう。そういうところがあって、従来の考え方にこだわらない、非常に自由闊達な精神、気風を持っているのです。

それに対して、いわゆる産業革命期後、離陸を達成したエリートは、また“離陸エリート”というふうに分類される人たちは、タイプが少しくは違ってくる。非常に多元化し始めた国家目標に優先順位を付けて、まあ、富国強兵をいいつつも、民力休養をやがて唱えるとか、ややそういった国家目標に多元的な要素が出てくる。それに柔軟に対応できるような人たちに理論的洞察力といった力の備わったタイプの人が新たに産出される必要があった。

それに応えたのが帝国大学の法科大学卒であり、こういった人たちは、高等文官試験制度の下で極めて特権的な身分としてみられたわけで、弁護士資格を即与えられたり、司法任官試験の試補に任用されたり、文官試験でも試験を免除されたとか、いろいろそういう特権階級を形成したそうであります。こうした学歴離陸エリートと、そうした人たちによって形成された政治的離陸エリート、それから経営的離陸エリートというのが、また別にあるそうで、わかりやすくいえば、財閥系エリートを中心とするところの学歴で形成された一つのエリート層になるようであります。

他には、科学技術的離陸エリートというのもある。以上のエリートのタイプの中で学歴離陸エリートがやはり中心を為していた。

ただここで一番必要なのは、産業革命以後、日本が近代化をさらに確実なものとするために、各分野にこうしたエリート層が学歴の構成を中心として、自然発生的に、適正に配分されていったというまるでマジックに近い現象が生じたことです。一つのおそらく“原理”が働くのでしょうけれども、日本が教育と産業発展をより強固なものにしていった秘訣というか秘密とでもいうべきでしょうか。しかも、どこの学校を卒業したかを意味する学歴を基準として、この政治・経営・科学・文化が横でつながり、これを各分野ごとのかつての同窓生、よき時代を画したいわゆる全寮制、寮生活等、あるいは学校生活等を通じて培われた得も言われぬ、いわゆる

“閥意識”といったもので4つのピラミッドがここで微妙につながっていたといわれるものであります。

最後に、主要国における高等教育科卒業者の学部別構成比というものについて考えてみたいと思います。

1961年のある資料からとったものですが、日本は法文系が多いということが一目瞭然です。イギリスが理工系。平成7年で見てみると、パーセンテージで、理学、工学、農学を仮に理工系としてみますと、学部レベルが工学系が26.3パーセント、そして、人文社会科学が多く国公私立全部を混ぜ合わせて、半数以上、56パーセントとなっています。

さらに、大学院修士課程になりますと、様相が一転しまして、理学、工学、農学のトータル、特に工学が多く、60.3パーセントとなっています。これは、現在の産業構造が要請する、いわゆる修士卒が重宝がられ、ドクターはいらないということのようですけれども。そして工学系が非常に好評であるということがこれでわかります。60.3パーセントとダントツに多いです。

大学院博士課程を見ますと、理学、工学、農学が約4割ですね。少し落ちるということですが、学部レベルに比べると多いということが言えると思います。医学系はドクターは、30パーセント以上を占めています。

（4）ディスカッション

（質問）教育の明治期、大正期、昭和期にかけて、社会の吸収力というのでしょうか、教育を受けても全然それが使えないという状況ではなかなか難しいと思うのです。小学校レベルですと、あまりそれとは関係ないかもしれませんけれども、中・高のあたり、それをうまく吸収したということですが、特に戦争が大きく影響したと言うことですが、その点についてもう一度コメント下さい。

（講師）例の“大学は出たけれど”という大正デモクラシーの頃のいわゆる学歴インフレ傾向が出たり、それと戦後など徹底的に窮乏したり、経済的に大不況に陥った時期は、歴然として、中・高レベル卒業者には大変な状態だったでしょう。それは、例えば女子教育に対して一つの分析がされていますね。女子の地位というものが社会的進出という点では、昔どうであったのか。また軽工業部門から重工業部門に日本の産業が力をつけていく過程で女工たちの姿を記録した細谷和喜蔵の分析などでは、大半の労働力は女性によって賄われたわけですよね。ああいったエネルギーというものに関しては男性社会だけではなかったという、もっときちっと評価し

てみてはどうか。

（コメント）いわゆる搾取的なね。

（講師）絶対的な搾取収奪だったと思いますね。

（コメント）国が伸びるためのなんていうか……。

（講師）細谷和喜蔵さんの分析によれば、学歴構造としては、近代化を、産業革命を支えた部分として男性と女性別に分析されています。紡績部門で、ある大阪教育会というところが学歴構成を分析していますが、これを見ますと非常に無教育者の比率が目立つ。尋常小学校を終えたるものというのは、非常に少ないですね。少しく教育を受けたもの、織物４工場を見ましても、男女を問わず、無教育者が目立ち、特に女性ですね。圧倒的に女性が多いが、無就学が20％近いです。

それから、紡績従業員の教育程度も、また別の女工哀史から引用しましたが、義務教育の中途退学者が女工が41.6パーセント、卒業が36％ですから、男性に比して、女性のほうに教育機会が奪われていくケースが多い。言ってみれば、企業内教育で徹底的に単純に技術を導入、教えられて、24時間２交代制勤務というふうな激しい労働の下で生活するしかなかったのです。ただ、日本の隠された秘話と言うべきでしょうか、企業内教育というものがあり、彼女たちにも図書室が与えられたとか、工場によって違うのですが、そういう写真が残っていたりもしまして、やはり企業主にも文盲ではいかんというふうな考えがあって、就学できない子女に企業がそれを補った。読物を配っても読めなければだめだというふうなことや、あるいは和裁とか裁縫、あるいはお花とかの教養、子供たちのいわばそうした文化的な欲求を充足させるために、社内同好会というようなものをつくったとか、企業が教育分野の事実上の補完的役割を担ったということなのですね。

きょうは、もう一気呵成に行っちゃいましたけれども、決して一面では捉えられないもの、複雑な社会的背景が子女の教育問題には介在した。むしろ、そういったところを分析したほうが途上国の問題を考えるときにいいのですかね。

いまの開発途上国の経済社会状況とかのことを特に主に知っているわけですけれど、こういう日本にもかつて存在した事実についてはあまり分析をしてこなかった。そうはいっても日本とは差がずいぶんあるということです。もちろんこのまま使えないということかもしれませんけれど。

ただ、やっぱりプロ形で訪れた先のアフリカの人が感想を述べていました。軍国主義とか国家的価値観とか欧米と違う部分が日本の経験にはずいぶんあり、また、最初の義務教育は富める子弟も貧しい者も全員が一律の条件の下で同じ学校に行っていたということも興味深いですねと。同じ学校に行っていたというのは非常に欧米流とも言えますが……。

だから、そういうものをわれわれがどう評価するかですね。それこそ、われわれ

ＪＩＣＡ職員が考えることだと思いますね。これを基に、いいまでやってきたわれわれの現状の経験をもとに途上国援助の視点でどう評価するのかということになるのですかね。

（質問）初、中等教育の理数科教育とか理工学、高等教育の理工学の教育というものを、明治・大正・昭和でどうなっているのなかというのをちょっとおたずねしたい。

さきのほうにご紹介いただいた資料で、1961年の日本の理工系の卒業者数は、諸外国のなかでももっとも少ないというのは、ちょっと意外だなあというふうに感じたのですけれど。時代が違いますが、これは明治の数字ですが、こっちのほうは理工系が４万人で50パーセント弱と極めて高い数字を示していると思うのですが、こちらのほうは、ぼくは一般的に、過去にいわれている欧米諸国、現在の途上国に比べて、日本は理工教育を重視したので、当時の殖産興業の流れに対して、教育界から、人材が供給できて、それから、明治、大正にかけての成長につながったというような一般的な概説があるのですけれど、果たして、産業界からのニーズに従って自動的に、工学系の人間、工学系に進む人が多くなったというようなことなのか。それとも、初・中等から理数系に何か一般に言われているように、日本は力を入れていて、それが政府の政策として大学の理工系教育も、何らかの形で学生を誘導するようなことがあったのか、なかったのか。そのへんはどうなんですかね。

（講師）ちょっとそれは調べた方がいいですね。じゃあ、そこをちょっと調べておきましょう。とりあえず手元にある資料からへ、特にとにかくいろいろな西欧のテクノロジーを導入してやろうというこの時期の記録を拾ってみましょう。例えば、芝浦製作所ですね。約50人ぐらいから出発したそうですが、リーダーは非常に優秀な人だった。最初から目立つような成果を出しています、徒弟の中から抜きん出た職工をそれをまず、戻してきて、専門学校へ入れるというふうな、殖産興業というか、その国策に沿ったスタイルで、民間もこの上にのっかって積極的に中堅のリーダーを育てました。それから、一連の政府指導型の産業工場の払い下げが明治にあって、特に日露戦争等大変な戦争を経験することで重工業化が急速に十数年で進んだ。いわゆる鉱工業製造分野への飛躍的上昇が実証しているように、理工系学生に対する産業ニーズがあったであろうということは、推測はつきますけれどね。それが、このレベルで計画的にどのように吸収されたのかということだと思うのです。あまり、研究されてないかもしれないが、ちょっと探してみます。

（質問）次元が全然違うのですけれど、ソ連の数字に表れていますように、社会主義圏というのは、非常に理工学部系の人、農学も含めて、大統領や書記長になって一番トップまでいる。あと南米の国が意外と工学部出身の大統領をたくさん輩出している。日本やアメリカというのは、海軍……なんかそのへんと関係があるのか…

…（笑）。前から気になっていたんですが。

それから、たぶん今の日本と欧米を比較するのはいいと思うんですけどね。欧米でも古いやつというのはないんですかね。つまり、日本が明治の初めに相当するなら、たぶんアメリカでいったら、もう200年以上前とかね。たぶん、アメリカの、特に高等教育と、それからヨーロッパは全然違いますよね。

（講師）これはたぶん比較教育学の分野で、参考資料が入手できます。

（質問）そうですね。もちろん、特殊な研究分野として、たぶん資料はあると思いますので探してみます。

（質問）日本人の留学生がその当時、全部日本に帰って、日本で奉職したということですが、その当時の状況と今の状況でいうと、先ほどの個人意識の問題もありますけれども、世界に需要がいっぱいありますよね。むしろ吸引力、吸収していて、アメリカなんか、それを利用して、国の繁栄にもしかして役立ててるかもしれない、あるいは国際機関があったりして。本当にいっぱい吸収していると、それを考え、つまりフローですね、フローを考えると、そこで生まれて、基礎教育はそこで受けて、国がね、もっと強く貢献しているというような流れとして、やっぱり返してあげなければいけない、その点如何でしょうか。

（講師）そうですね。きょう、お話ししたのは、あくまで日本の近代化にどういう人たち、教育にどういう役割を果たしたかということに限定しての話です。

（質問）労働界と教育との連携に関して労働界の需要にへ応えるべき教育の役割が議論の中心として出ていましたけれども、労働の早期の段階で、教育を受けさせるようなシステムを計画したということをいわれていた。

いま話を聞きながら思ったのですけれども、結局、教育を受ける需要の枠としての労働側の受け皿のほうをより促進させるように労働省というのが国、あるいは都道府県で、何か促進するような規則を作ったり、補助金をやったりして、教育を企業内でさせるように、何かそういう工夫もあったような気もしたのです。また、そういう、もし、データがありましたら提供してください。また、、そうすると、受ける企業、要するに民の部分ですが、国としては、労働省という省がありまして、そういうところが何か規則というか、推進させる何かのきっかけをつくるということもやりながら、国と民が力を合わせながら、教育を受けた人たちを需要として吸収できるシステムをつくっていったらという、何か、そんなこともあるような気もしたのですけれど。

（講師）おそらく日本の産業構造そのものが当時農業中心であり、圧倒的に農業人口を抱えていましたが、いわゆる家族単位の農業従事者として、子供の人手を借りなくても、十分教育をさせるようにできたということです。就学義務というのは、おそらく就労させてはならないという、学校教育サイドからのきちっと規制が出さ

れるのと、一方、労働界へ流れていくことをくいとめる、そういった措置を、両面でやったということなので、一元的に労働界だけから規制したわけではないと思います。

（質問）その次の質問のなかには、今までの議論でよくいわれた教育のほうと需要の関係、労働のほうでの需要があって、合わせながら発展したような議論があったと思います。それをより促進させるような一つのきっかけとして、例えば労働省あるいは何かのそういう労働関係のところは、民間ではなくて、公的な機関がそれを促進させるような補助金を民間に与えて、例えば、民間のなかで、先ほどいいました企業内の研修をさせるようなことをやったとかですね。または、そういうのはないですか。

（講師）それはないですね。戦前の労働行政というのは、内務行政で、極めて取り締まり的な意味合いがあって、社会防衛的な嬬窮的な意味での就労奉仕はしたのでしょうけれども、極めて警察的発想ですから。

（質問）そういうつながりはないということですか。

（講師）福祉国家論的な話が出てくるのは、たぶん戦後のことで、そうした措置はなかったと思いますね。たぶん警察的な意味のほうが強かったのではないでしょうか。

（質問）いわゆる経済発展と教育の普及の永遠のテーマでもないのですが、イギリスなんかは、産業革命のときに教育が普及して、日本もなんかよくよく考えてみると、経済発展しつつ、それが後から教育が普及していったのかなというような気もするのですけれども。どうなのでしょう。

（講師）たぶん、それは今でもよく言われることです。例えば、教育投資を１パーセントアップすると、国民所得はいくらになるという話が一つあって、国民所得が１パーセント伸びたら、教育投資、あるいは教育普及がどれだけいくかという、なんかすごく難しい推計を行っているみたいですね。ただ、マクロの世界では、おそらくそれは両方が合わさって、だから、どっちが先かということはあるのでしょうけれども、どっちが先きで、どっちが後だというよりも、要するに、相互に関連しあってというところでしょう。絶対的に言えるのは、やはり国力としての、つまり教育だけではだめであって、民力というか、あるいはそれを助ける国の産業政策というものが動いてないとだめだと言えるでしょう。

ただ、マクロ経済で、マンパワーポリシーを取ったかつての昭和30年代に日本でもそのことは議論された。しかし独立変数がいっぱいあって、計量経済をやっても、それは、もう出てこない。ただ、経済審議会が、どれだけの労働力が必要かという労働需要については産業の成長率を一応掛け合わせて、一応のターゲットとなる数字を示すのでしょうけれども、それはあくまで目標値であって、そうしたらそのと

おりいくというふうな公式化されたものではない。だから、それをマンパワー理論は昭和40年代で破綻していくわけです。

ただ、問題意識はあることは間違いありません。いずれにしても、計画を立てるということ自体は、教育投資を考える、科学的な教育政策を考えていくという1960年代以降の動きというのは、まさにそういう分析は一応仮説とはいえ、それなりの意義があるということでしょう。

一方、われわれには教育に対する過度な期待があるんじゃないかなという気もします。

いろいろな教育協力に関する報告書を見ていて、非常に機械的に雇用創出・労働需要を上げるために教育をやるのだというふうな需要喚起型の、カンフル剤的な教育投資の役割を平然と書いているものがあるのです。

そうじゃない。いくら人が足りないからこれだけ人をつくりなさい、しかし、教育というのは、５年も10年もかかります。だから、即成型なら職業訓練でやりなさいという発想が出てくるにもかかわらず、ただ単に教育が施されてないから、そういう産業需要が出てこないかというふうに一方的に書かれているのです。これは、やはり片手落ちかなという。目の置き所としては、教育プロ形をやったときには、教育サイドでしか見てないから、あれはやはり誤っているのではないかと思うのです。だから、そうとう、労働（雇用）と教育に関する開発調査データを、きちっと把握した上で、あるいは両方一緒に行うという手法にもっていかないと、教育と産業の両輪をつなぐ軸をどうすれば作れるのかという問題意識で考察しないといけない。今のやり方では非常に荒っぽいという感じがしています。

（コメント）いまの経済、経済成長と教育論について、すごく面白い点もあるし難しい点もある。ＪＩＣＡの文献なんかでとっても興味あることだと思うのです。明治の教育を見ると、ある種の経済力がついたところで初等教育も完成したというようなことがあると思うのですけれども。ただそれだけではなくて、明治初期の、まだ経済成長とか、国が開けた時点から国家教育というか、国の教育を組み立てていくというすごく強い意志だとか考えだとか、方針みたいなものが確固としたものがあったように、私は明治の教育を見るととても感じるのです。それが戦争へ動いていくいう意味ではよかったのかどうかはわからないところもあるかもしれませんが、ある程度のところまでは、初等教育の普及、エデュケーション・フォア・オールみたいものが30年間ぐらいで完成したとか、そういう意味ではうまくいったところもあるかもしれないのですね。

そこらへんが、すごく経済の結果としてだけでない、成功した理由には国家の意思みたいなものがとても強くあったと思うのです。特に明治の初期の経済の芽のないところで、教育をやるためにあれだけの無理をしたというか、強引な為政を地方

自治体や家庭に強いたとか、形だけでもとにかく整えていこうとした結果、中等教育はおいておいて、国民、県民が現金で税金を納める国民をつくることと、国民皆兵で全員が軍隊に入ることを強いる。そういう国家として、一つの統一国家を形成していって、均一な、例えば教育レベルに到達する国民を持つための初等教育と、それを指導していくというか、引っ張っていく非常に少数のエリートが国家としての教育をやっていこうとした。その非常に強い意志みたいなものがあって、しかも、それがある期間、継続されたから、わりと早い時期でそういうふうになった。あと中等教育はおくれていても、経済成長とともに上がったということ、この点で中等教育は初等教育の場合と少し違うのではないか。

そういう意味で、例えば、アフリカとかを見てみると、経済は、たぶんある程度伸びてこないと、教育なんか、たぶんいくら小学校とかに援助してみても、そう根本的には改善しないかもしれない。継続的な教育についてのある程度を確保するか、ころころ変わらないで政策はどれぐらい継続されていくかという点を見ると、やはり政権がある程度安定している国は、教育も上がってきているのです。タンザニアとかケニアとかは。それから、片や、ルワンダとかエチオピア、ギニアとか、政治がころころ変わっているような国では、やはり確たる教育制度がないという意味で、そういう政治の在り方と教育の普及みたいなことの関係で、もし教育が国家を成長させていくとか、国家をつくっていくとかいうのであれば、どういう役割を持たせて、個々の部分をどういうふうに構成していくかというところが、大事になってくる。経済に引っ張られるからといって、為すすべがなくなるようではいけない気がするのです。そういうところもやはり目を付けていく必要があるのではないかという気がいたします。

（講師）私も、とりあえず、日本の近代化過程を経済の変容とこうした教育サイドという２つの目で見ているのですけれど、よくよく考えると、引っ張っていったのは、強力な明治政府なり、あるいは自由化・呼び戻しの大正時代であれ、一挙になだれ込んだ昭和の軍国主義体制下であれ、いずれにしても、国民がすごい勢いで明治以降、昭和の20年まで駆け上っていく。さながら政治を支える国民の強い意志、西洋に追いつこうというムーブメントというものを感じますね。

そういう意味では、途上国がまだ独立して50年も経ってないこの時期において、なお混迷期にある。国によっては安定的になっているところはあると思いますが、不透明である。その上、国民の意思とか、強い政府とかといったことをわれわれは一つのメルクマールとして設けると、何か非常に援助自体が難しくなっていくようなところがあって、非常に不安を感じるのですね。しかし、そこを乗り越えるために、日本政府はそこまで何かやらなければならないのかなと思う気もあるし……。

（コメント）それはアプローチですね。なんか編み出すというか。何かいい例はないのでしょうか。

（講師）日本の場合は、大正期までお雇い外国人がいました。確か長い人は50年近くいましたが、その後は全然少なくなっちゃう。

それを見ると、日本が明治初期から留学生を出して、優秀な人をつくったという、強い意志でもってやっていった。これは日本だから可能であった、国際比較してみて。それはやはり西洋というものが片方にあって、それに占領されたくない、帝国主義的な世界分割があった時期に、日本の国民が危機感を抱いた。そういう点では、アフリカとか絶対的な植民地体制下の国ではどうしようもなく、国そのものが蹂躙されていた。

しかし、極めて違った形で、まだ西洋社会、あるいは日本も含めて、経済構造のなかに、植民地とはいわないまでも、彼らの意欲を割く、何かそういう要素がもしあるとすれば、少なくとも教育援助としては、そういうことは是正するというきちっとしたそういう方針があっていいのかなあという気がします。

僕は外務省の人とそういうことは議論したいなという気はしますね。外交としての教育援助の仕方を、単なる技術の問題としてという以上の、違ったファクターが、もし明確に摘出できればですね。だから、それが証拠に、例えば北京のＷＩＤとか、いわゆる国際的な世論喚起という別のムーブメントが現に存在しているわけだから、そういったところの動きをきちっと外交的にふまえて、日本としての技術援助のなかにも、もう少し哲学として、きちっと外務省がリーダーシップをとってやっていただきたいなという気がするのです。

それは、教育指針とかいろいろつくられているなかに、そういうものがあるのでしょうけれども。教育の特徴というのは、すべてそういう政治経済的な動きがからまりつつあるけれども、やはり遅れた国というのは、国際世論でもって、グローバルなイッシューとして、一緒にみんなして解決していこうという国際世論が本当に確立し、単なる技術援助の世界だけではなくて、むしろそういう運動による支援とか、そうした形で、あるいはそういう次元で考えてもいいのではないかと思うのです。

～以上、平成９年１月29日、勉強会より～