

近世・近代移行期における国民教育の確立と教育観の変化

— 人的資本形成の前提としての近代学校 —

梶井 一暁

本小稿は、19世紀末から20世紀初頭の日本における前近代的な手習塾（寺子屋）から近代的な国民教育への移行過程を考察するとともに、その教育の近代化がもたらす教育観の変化について論じるものである。近代において国民教育を行う機関であった学校は、教師が生徒に一斉教授を行う場であった。前近代の手習塾は、教師が生徒に個別教授を行う場であったことを考えると、大きな転換である。近代学校で教壇に立つ教師は、一斉教授を行う方法を心得る存在ゆえ、時代における新しい教師であった。

近代学校で一般化した一斉教授法は、教師による集団としての生徒の同時、同一の行為を強く求める方法であった。換言すれば、生徒の身体の制御と統制を必然とする方法であった。そして、この近代学校を通じて形成される制御と統制に馴染んだ生徒の身体は、人的資本の観点からすれば、労働市場の近代化と技能の標準化にとって有利な条件であった。

Keywords：近代学校，国民教育，個別教授，一斉教授，人的資本

1. 考察の視角

国家が教育を設計し、国民に教育を提供しようとしたのが、近代という時代である¹。その教育の設計と提供の制度を「近代学校システム」と呼ぶことができるであろう。近代学校は国民形成という国家的事業に応えるための体系であり、教師はその体系のなかで学校の教室に立ち、国民教育を遂行する担当者であった。現今、この「近代学校システム」が困難を来しているという危機感が、いよいよ強まっている。

たとえば、その危機感の一端は、過般、鳴門教育大学と北京師範大学の共催で開かれた第6回日中教師教育学術研究集会で有された「現代の教師教育システムについては、変動社会における学校が抱える様々な問題、とりわけ、基礎・基本を着実に教育しつつ、個を生かした教育を展開しなければならず、かつ、学校それ自体が個性化していくという、近代学校システムの転換期にあって、教師にはいかなる質が保証されるべきかという点を再検討すべき時にも来ています」という認識に示されている²。

本小稿では、「近代学校システム」を問うための歴史的な前提として、19世紀末日本における教育の近代化の始動状況を確認する。国家が国民を対象とする教育に対し、著しい関心を向けはじめる。教育における〈私〉の論理が優位であった前近代から、〈公〉の論理が張り出す近代への移行において、どのように国民教育が始動するのか、そしてその国民教育を担う教師をいかに必要としたかについて、若干の考察を行う。

2. 前近代日本における基礎教育の展開——一人ひとり、地域ちいきで違う教授・学習

(1)個別教授・学習法

前近代までの日本、換言すれば、江戸時代までの日本において³、教授・学習は個別で行うことを基本的な方法とした。江戸時代は「教育爆発」の時代ともいわれ、教育が民間に広く普及した時代である⁴。主に読み・書き・算盤を教える基礎教育施設である手習塾（寺子屋）から⁵、漢学、国学、蘭学、医学などの専門学を教える学問塾である私塾まで、多様

な内容、規模、形態の教育施設が民間に生まれた。たとえば、江戸時代に手習塾は4万軒から5万軒の開塾があり、その数は現在のコンビニエンス・ストアの数に近いというから、普及ぶりがうかがえる⁶。手習塾は江戸時代における庶民の文字学習を支え、その識字能力の獲得に対して欠くことのできない役割を果たした⁷。

図1は江戸時代の手習塾の例である。大坂で刊行された脇坂義堂『撫育草』(1803年)の挿絵である⁸。この図をみると、手習塾では個別の教授・学習法が採られていたことがわかる。鈴木理恵が以下のように整理するように、教師が1人おり、11人の生徒がいる⁹。11人の生徒にそれぞれA～Kの記号を付している。

AとBは読書課程にあり、Aは教師の前に座り、経書の音読(素読)を行っている。教師は字突棒で読む箇所を指示し、Aは字突棒でその箇所を指しながら読んでいる。Bは次の番を待っている。CからKは手習課程にあり、Cは半紙に「天地玄黄」と書いている。手本は『千字文』であり、清書を行っている。図2は『千字文』の例である¹⁰。Dは半紙に「一筆啓上仕候」と書いており、手紙文例である。Eは草紙に仮名6字を練習している。草紙は習字用の帳面であり、半紙を20枚ほど綴じたものである。Fは半紙に多数の小文字を練習しており、手習課程のCからKのなかでは最上級者と思われる。Gは半紙に「松竹」と書いており、手本は『名頭字』である。比較的初歩の段階である。Hは草紙に2行の文字を練習している。Iは草紙に2行の文字を練習しており、手本は『いろは』である。初歩の段階であり、入門したばかりと思われる。Jは草紙に2行の文字を練習している。Kは草紙に3行の文字を練習しており、上級者と思われる。

このように11人の生徒は、同じ部屋におり、学習の空間を共有しているが、一人として同じ学習進度にある者はいない。それぞれ個別に異なった練習的学習を進めているのである。個別教授・学習法はこの手習塾において特殊の方法であったのではなく、およそ江戸時代の手習塾全般において通常の方法であった。個別教授・学習法は前近代の基礎教育施設における基本的な方法であった。

(2)身分・家業で異なる学習内容

手習塾での生徒の学習内容は、その身分や家業でも異なった。手習塾での教科書(手本)を往来物と呼んだ。「往来」は手紙の往復(往来)を意味し、古く教科書は手紙文形式で編集されたことに由来する。江戸時代には3770種に及ぶ多様な往来物が作

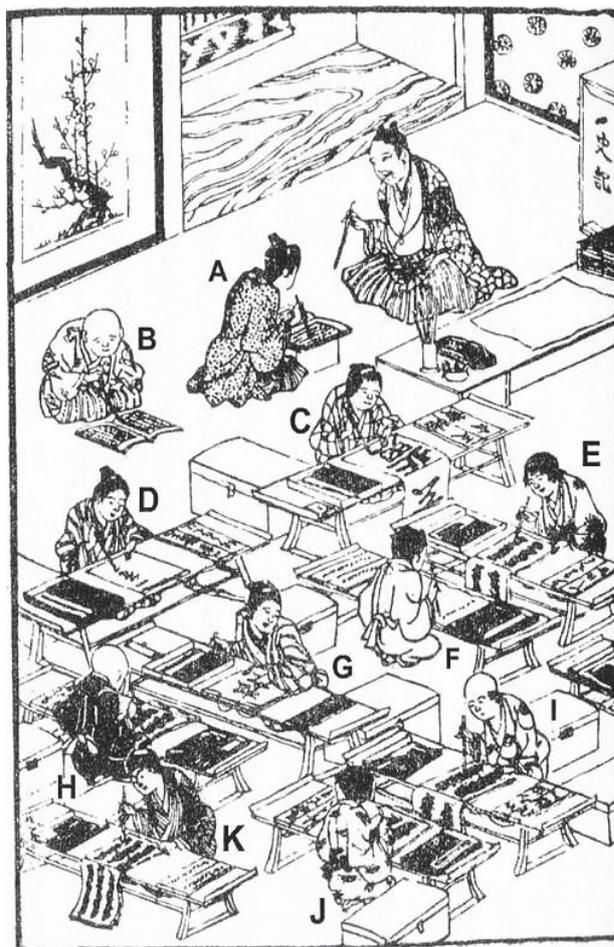


図1 手習塾の様子



図2 『童子千字文』(版本), 1788(天明8)年

成され、手習塾での生徒の学習を支えた¹¹。その多くはもう手紙文形式を採らない編集であったが、往来物という呼称が残った。その呼称には、手紙を書き、遣り取りできる能力を、人びとの生活に必要な基礎的能力として捉える識字への実際的な観点が含まれており、前近代における識字能力観の特色の一面を伝えている¹²。

往来物は『商売往来』『百姓往来』『番匠往来』な

どというふうに、職業別の主題で作成された。往来物の代表的なものは三都（江戸・京都・大坂）で出版され、各地の手習塾の教師はその出版された往来物を入手した。教師はその往来物をもとにして生徒に与える手本を書き、生徒は教師から手本をもらってそれぞれ手習を進めた。

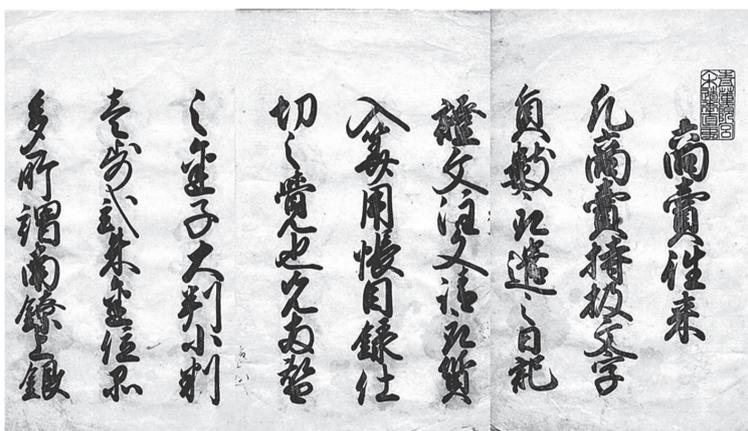


図3 『商売往来』（版本）、1836（天保7）年

たとえば、図3は『商売往来』（版本）の例である¹³。『商売往来』は文字どおり、商人向けの往来物である。「凡、商売持扱文字、員数、取遣之日記、証文、注文、請取、質入、算用帳、目録、仕切之覚也、先、両替之金子、大判、小判、壺歩、弍朱、金位品多…」ではじまる教科書であり、商業に必要な用語で編集されている。農民向けの『百姓往来』は「凡、百姓取扱文字、農業耕作之道具者、先、鋤、鋤、鎌、犁、馬把、鑿、竹把、鉄把、篋…」という書き出しが一般的であり、農業に必要な用語で編集されている。このように、生徒は自身の身分や家業に応じた手本で、その身分や家業に必要な用語を書いて覚えた。手習塾では職業別の内容の学習が行われるのが基本であった。

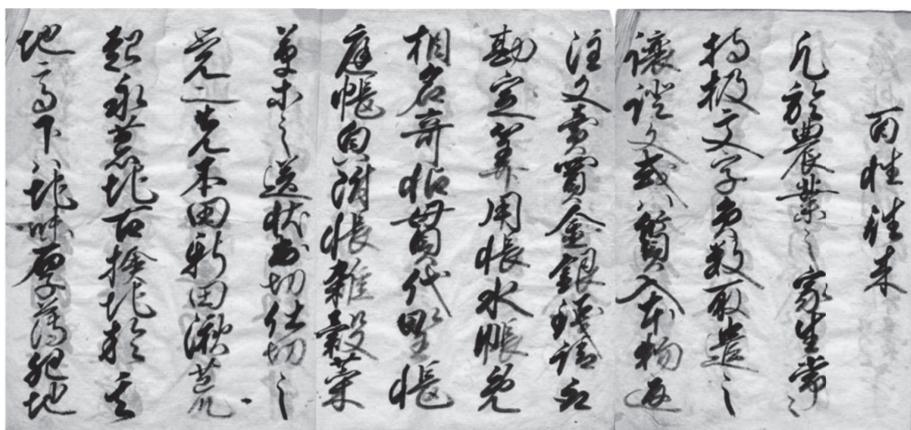


図4 鳴門の『百姓往来』（写本）の例

(3) 地域の特色に応じた学習内容

江戸時代の往来物は、現在の教科書のように、文部科学省が作成する学習指導要領に従ったり、検定を受けたりする中央準拠的なものではないから、民間の書肆はそれぞれ任意に往来物を編集し、出版した¹⁴。手習塾における教授内容についても、国家が定める統一的な課程や基準があったわけではないから、各地の手習塾の教師はそれぞれ購入した往来物を活用し、手本を作成し、生徒に渡した。教師は手本を作成する際、往来物の内容をそのまま生徒に手本として書き与えるだけでなく、しばしば地域の実情に応じて内容を修正し、生徒により役立つ手本の作成を工夫した。

たとえば、図4は阿波国板野郡（現在の徳島県鳴門市）の手習塾で使われていた往来物のひとつである¹⁵。『百姓往来』の写本（1844年）であり、手書きのものである。「凡於農業之家生、常々持扱文字、員数」という書き出しは、如上の『百姓往来』のそ

れと同一ではないが、農民向けの往来物として定番の書き出しのひとつである。興味深いのは、つづいて「取遣之讓証文、或ハ質入、本物返、注文、売買、金銀銭、請取、勘定、算用帳、水帳、免相名寄帖、貫代野帳、応帳、奥附帳、雜穀菜草等之送状、出切仕切之覚也」と書かれていくことである。農具の「鋤、鋤、鎌、犁」などでない。

この手書きの『百姓往来』は農民向けの教科書であるはずなのに、その内容は商人向けの『商売往来』にとっても近い。『百姓往来』は数種類の派生本が出版されているが、鳴門の手習塾において、農業用語よりも商業用語が重視される内容構成の『百姓往来』が教科書として採用され、生徒に手本として渡るのは、鳴門が大商業都市の大坂に近く、四国における大坂商業圏への窓口として位置することが背景にある。近世鳴門の基本産業は農業や漁業であるが、それは自然経済のなかにあるのではなく、流通経済のなかにあった。鳴門の農民は、単に自給自足のために米麦や野菜を生産するだけでなく、商品作物として綿花を栽培し、染料となる藍を作り、塩田で塩を生産し、それらを大坂の商人らと取り引きした。四国山地から材木も大坂に運ばれるようになった。江戸時代の農民は農業従事者であるのみならず、商業

行為に関与する存在でもあった。大坂商業圏に接する鳴門の農民は、とくに商業行為に関与する機会が生活のなかに生じていた。農家の子であっても、いずれ近い将来には、特産品の藍や塩を売るため、商人と取り引きするようになる。そのためには商業用語を知り、計数能力を備える必要があった。このような背景から、鳴門における商売色の強い『百姓往来』は成立していると把握される。この鳴門の往来物にみられるように、江戸時代の手習塾では、教師の地域の特色に応じた生徒の学習内容を考え、生徒の手習のための手本を作成した。地域ごとで異なる手本、もう少しいえば、手習塾ごとで異なる手本が、教師により作成され、それが生徒により学習された。

江戸時代の手習塾は、各人で、各職業で、各地域で異なった教授・学習が行われることを基本とする教育施設であった。この手習塾が当時の社会において広く普及し、庶民の文字学習を支えた。

(4)前近代の教育観——〈学制〉前夜

上述の内容をふまえ、江戸時代の教育観の特色を以下のように整理しておくことができるであろう。

第一は、江戸時代の人びとが個々の属性に応じた教育を受けることを適切と考える見方である。前近代の封建的社会において、人びとはそれぞれ身分、身分、続柄、性、土地などによって異なった生き方をしてきた。職業や性などの「分」の規範があり、人びとはそれぞれの規範のなかに生きていた。教育はその異なった生き方や「分」の規範を肯定し、再生産するものであった¹⁶。武士のための教育施設である藩校があり、庶民が通う基礎教育施設である手習塾では職業別の教科書があり、男女は別学であった。

第二は、生活に役立つ内容を重視する実用的な教育観である。読み・書き・算盤(3R's)は日用の便宜を達するための能力と考えられた。手習塾での教科書を往来物と呼び、その「往来」は手紙の遣り取り(行き来)を意味することはすでに述べた。この往来物という呼称に、実用的な教育観の伝統がよく表れているであろう。また、属性によって異なった生き方を相応とする社会において、上述の職業別の往来物は、すぐれて実用的な教科書であったといえる。

第三は、「余力学文」「家業専一」の考え方である。上述の手習塾は19世紀半ばまでに相当程度の普及をみたが、あくまでも手習塾は民間に自然発生した習慣的な施設であり、法令のもとにある制度的な施設でなかった。よって、子どもが手習塾に通うか通わないかは自由であった。特段、通塾の定めはなかった。子どもはまず個々の家の固有の文脈で後継者や労働力として期待される存在であり、家業に支障が

出ない範囲で教育は必要と考えられた。この「余力学文」の教育観は、たとえば、落語で語られる職人世界の価値観によく表れている。

落語は江戸時代の庶民の生活や観念を現在に伝える文芸のひとつである。落語で「なんだお前、字が書けるのか、どおりで腕が半人前なわけだ」や「辰の野郎、なんだって、算盤はじくってな、だから野郎はしみつたれなんだ」というような職人の台詞がある¹⁷。この台詞が示すように、庶民のなかには、まず家業を専一に励み、学文はあくまでもその余力で行うほどのものである、という見方があった。学文に勤しむことは、家業を疎かにして、身上を持ち崩しかねない本分からの逸脱として、むしろ戒められた。とくに職人は文字を書いたり、算盤ができたりますると、腕前が疑われたり、仲間に軽蔑されたりするほどであった。「余力学文」の教育観は、ヨーロッパ社会にも通じるものであった。たとえば、スタンダールの『赤と黒』において、大工の子として生まれたジュリアンが、製板小屋で働いている折、仕事の機械の見張りを一時放っておいて、本を読んでいると、親方である父にひどく叱られる場面がある¹⁸。本は父に叩き落とされ、ジュリアンも平衡を失うほど、烈しく撲たれるのである。「余力学文」の教育観は、洋の東西を問わず、前近代社会の庶民が抱くおおよそ共通の見方であったといえるであろう。

以上のことを、次に述べる近代的教育制度が現出する、いわば前夜の教育状況として確認しておくことができる。

3. 近代日本における国民教育の始動——「不学の人」のないことが目指される近代

(1)〈習慣〉としての教育から〈制度〉としての教育へ

1868(明治元)年に明治政府は発足し、日本は近代国家の歴史を刻みはじめる。江戸時代は終わり、新しい時代が幕開ける。欧米列国に居並ぼうとする日本は「富国強兵」を国政の大方針として定め、これを推進した。その国是のため、主要な三本柱として学制、兵制、税制の改革を進めた。教育は軍事、労働と並ぶ3点セットで国家により制度化される新しい領域として、近代において立ち現れるのである。近代日本におけるこの3点セットの制度改革に関する理解は、たとえば、中等教育の歴史教科書で「明治維新」を主題とする単元の箇所の見開きページで構成される紙面をみると、たちまち得られるであろう¹⁹。

「余力学文」の教育観が底流にあった前近代は、人びとにとって教育はいわば習慣としての営為であった。手習塾に行くのは人びとの任意であり、読み・書き・算盤の能力は自ら求める者が得た。教育

を得るかどうかの判断は、人びとの側にあった。これに対し、近代において教育は、国家が整える制度として人びとの前に現出した。国家が準備する教育を受け取るかどうか。その判断は、もはや人びとの側になかった。近代の教育の制度は、「不学の人」のないことを求める国民皆就学の制度であった。

(2)近代教育法令の制定

明治政府は1871（明治4）年、文部省を設置した。翌1872年、学制が公布され、日本で最初の近代教育法令の制定をみた²⁰。この学制公布に先立ち、太政官布告「学事奨励に関する被仰出書」が発表されていることは留意される。「学制序文」ともいえるものであり、明治政府が進めようとする国民教育の方針が示されている。

この布告書で強調されていることの第一は、国民皆学の理念である。本布告書には「自今以後一般の人民、華士族卒農工商及婦子女、必ず邑に不学の戸なく家に不学の人なからしめんことを期す」と記されており、身分、職業、性などに関わらず、教育を受けない人があってはならないことが、国家により求められた。全国民を対象とする教育の制度の構築が、国家の側において進められていくのである。

この時点で「義務教育」の用語は定着しておらず、compulsory educationの訳語として、より直訳的な「強制教育」や「強迫教育」の用語も使用された。たとえば、福沢諭吉は「強迫教育」を使う一人であり、その著『学問之独立』（1883年）のなかで「強迫教育法の如き必ず政府の權威に由て始て行はる可きのみ。但し我輩は素より強迫法を賛成する者にして、全国の男女生まれて何歳に至れば必ず学に就く可し、学に就かざるを得ずと強ひて之に迫るは、今日の日本に於いて甚だ緊要なりと信ず」と述べている²¹。

強調点の第二は、実学主義の視点である。この布告書には、著名な『学問のすゝめ』もある福沢諭吉の影響があることが指摘されるが、教育を「身を立てるの財本」とみなし、盛んな学事を奨励している。落語にみられた江戸時代の「余力学文」の教育観、換言すれば、過分な教育は身を滅ぼす元となると考えた庶民の教育に対する価値は、ほぼ否定されるにいたるのである。国家が示した教育観は、教育は立身のための元であり、教育は個人の将来を拓くのに役立つものであるという実学的な教育観であった。国家から示された立身のための新しい教育観は、これまで人びとが保持してきた「余力学文」の教育観を旧弊として突き崩していくのである²²。

人びとのあいだで、国家の準備する教育の享受が

自身の将来や新しい就業に有利になると考えるようになった者は、家業よりも学業を優先し、学校に通いはじめた。次第に学業を優先し、学校に通う者が増えていく。教育の制度化は、人びとの教育に対する行為を規定するのみならず、教育に対する意識にも浸潤し、刷新していった。

(3)学制の制定

政府が学制において構想したのは、その序文たる「学事奨励に関する被仰出書」に謳われるように、教育上の四民平等と男女平等であった。身分、階層、男女、地域を分断した教育ではなく、すべての者が等しく初等教育を受けることがめざされた。

近代教育制度を特色づける大きな施策は、学区制の導入であった。学区の設定は住民の私的選択権を制限し、学校の公的性格を拡大させるからである。

日本は学制において、学区制をフランスの制度を主に参照して導入した。日本の学区制は、全国を8の大学区に分け、各区に大学1校を置き、各大学区を32の中学区に分け、各区に中学1校を置き、各中学区を210の小学区に分け、各区に小学1校を置くという制度であった²³。すると、都合53,760の小学区と小学が設定される。それは人口約600人で一つの小学を維持する構想であった。

政府は学区とともに、学齢期を設定した。6歳以上を学齢期として定め、小学で下等課程4年と上等課程4年の計8年の教育を受けることを国民に求めた。国家による国民教育が始動した。教育は人びとの私的な営為としての性格を薄め、国家が主導するすぐれて公的な営為としての性格を強めるのであった。

(4)就学動向の推移

学制（1872年）の制定以降、教育令（1879年）、小学校令（1886年）が公布され、国民教育制度の整備が進んだ。1890（明治23）年の小学校令の改正を経て1900（明治33）年、再度の小学校令改正時、日本は4年間の無償義務教育制度を実現した。1907（明治40）年には小学校の修業年限は6年間に延長され、無償義務教育期間も6年に拡大した。

学制以降の小学校就学率について、各年度の『文部省年報』などから整理すると、図5のようになる。近代教育始動期の学制期には就学率は低く、男女差も大きかった。教育令期を経て小学校令期、無償義務教育制度が実現された1900年には男女平均で90%に迫り、世紀転換後、90%台で推移し、やがてほぼ皆学状態にいたる²⁴。皆学状態は身分、職業、性、地域の差がなく、学齢に達した子はすべてが学校に行く状態の現出を意味する。20世紀初頭、人びと

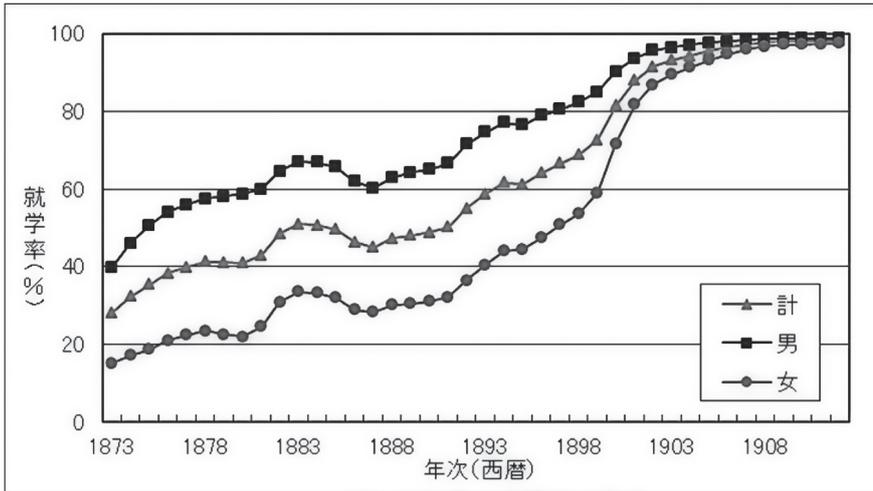


図5 明治期の就学率の推移

の行為においても意識においても、学校に行かないことを、積極的に選択する余地は、ほぼ消失した。教育の制度化がいよいよ貫徹する。

4. 一斉教授・学習法の導入と教員養成の必要

(1)一斉に教え、一斉に学ぶ

教育の軸は手習塾から国民教育に転換した。国家の定める学齢に達した子どもは、皆が学校に通うようになった。近代学校は大量の子どもを迎え入れ、彼らに教育を施す場であった。手習塾のように、識字能力を必要とする家庭の子が任意で通い、子が通い出す年齢も通う年数も一人ひとりが異なる場では、個別の教授・学習法が自然な方法であった。しかし、近代学校は教師・生徒における自然の個別教授・学習に任せて足る場では、もはやなかった。一人の教師は、教室に入り、席に着き、教授を待つ大量の生徒に対し、個々に異なった教授を行うことは叶わない。近世手習塾の教場から近代学校の教室への変化は、個々に教え、個々に学ぶ場から、一斉に教え、一斉に学ぶ場への変化であった。

一斉教授・学習法は19世紀初期にイギリスで考案された。その日本への伝播はアメリカ経由でなされた。図6-1・2は教員養成学校である師範学校で用いられた教授法書の例である。1873(明治6)年の『師範学校小学教授法』であり²⁵、小学校教師となろうとする師範学校生に対し、一斉教授・学習の方法を説明する教科書である。一斉教授・学習法は現在では当然の教育形態であるが、手習塾での個別教授・学習の経験が通常であった当時の人びとにとって、一斉教授・学習法は、

教える者においても学ぶ者においても、新しく経験するものであった。

図6-1を説明する文章は「図の如く教ふる図を正面に掛け、教師鞭を以て図の中の一品を指し、生徒に向ひ一人つゝ、読しむ。一同読み終らば、再び一列同音に読ましむるなり。若し音の正しからざる者あらば、其一人を挙て再三読しむるを法とす」である。一読して気づくのは、使役表現の多用である。「読しむ」「読ましむる」「読しむる」とある。図6-2でも「記させしめ」「照準せしめ」「手を上げしめ」の使役表現がみられる。一斉教授・学習法が、教師が生徒に指示を出し、生徒がそれに従う活動を本体としているものであることが、改めて認識される。

(2)生徒の身体の「制御」を前提とする一斉教授・学習法

一斉教授・学習法は教師の指示に対する生徒の一斉の行為を必要とする。近代学校では、手習塾でみたような生徒一人ひとりが異なることを行い、異な



図6-1(左), 図6-2(右) 『師範学校小学教授法』(1873年)

る向きに机を並べてはいけぬ。教師が「前を向ってください」と指示すれば、教室の前方にいる教師の方にその身を向け、また「顔を上げてください」と指示すれば、ノートに筆記するその手を止め、教師の方に顔を向けることのできる生徒の存在なくして、一斉教授・学習法は成立しない。教師は生徒の行為を制御し、統制することにより、はじめて一斉教授・学習法の遂行が可能であった²⁶。

しかし、生徒は教師と対面する形で並べられた机と椅子に身を置き、教師の指示に従って一斉に行うことに慣れていない。学校は一斉教授・学習法の実現のため、着座、聴講、筆記などの仕方を規則や心得として明文化し、生徒に示した。その規則や心得をみると、中学校の例であるが、東京府第一中学校（1878年創立）の「生徒細則」には、着座と聴講について「上体ハ直立シテ机ニ正シク相対向シ臀部ヲ椅子ノ上ニ安置シ両肩ヲ稍後方ニ退ケ胸部ヲ稍前ニシテ頭ハ成可ク前ニ傾カサル如クシ両肘ハ自然ニ垂レ両掌ハ股ノ上ニ置キ両股ハ水平ニシテ頸部ヲ直立シテ両踵ハ自然ノ位置ヲ保ツコト」とある。筆記について「用紙ヲ机上ニ正シク安置シ左手ノ指先ヲ用紙ノ後端ニ左掌ヲ机ノ後端ニ置キ左臂ハ殆ド正角ニナス右手ハ用筆ニ從ヒテ自然ニ運動セシムルコト」とある。地方でも富山県立魚津中学校（1899年創立）の「修学心得」には、着座について「教室ニアリテハ座上姿勢ノ本領ヲ失ハザル様ニ注意スヘシ、座上姿勢トハ臀及ビ股ヲ水平ナル面ニテ支エ膝並ビニ足頸ヲ直角ニ両膝ハ左右相開キ両踵ヲ接シテ足ヲ床ニ置キ両手ハ自然ニ体側ニ垂下シ上体ハ正シク直立姿勢ト等シク保ツ」とある。他校でも同様の規則や心得が認められる²⁷。

この規則や心得の記すとおり、自身の姿勢をつくってみるとよい。一斉教授・学習法がいかに生徒の身体を制御するものであり、しかしその生徒の身

体の統制なしには成立しがたいものであることがわかる。

着座、聴講、筆記の仕方をわざわざ明文化し、しかもそれは上記のごとく、いささか窮屈な仕方であり、その仕方は現在からするとやや滑稽に思えるほどのものかもしれない。しかし、国民教育を支える近代的教授法としての一斉教授法は、ここからはじまったのである。現在の生徒が、これらの仕方が明文化されなくとも、ここまで窮屈なままでないにせよ、ほとんど自然に同じ仕方ができるのは、いわば「させる／させられる」の使役と被使役の関係が常態のこの場に生徒が馴染み、教室に身を置き、授業を受ける自身が制御と統制を受けていることを、それだけ意識の上で自覚しないほどにいたっているからである、といってもおそらく過言でない²⁸。

現在にいたる一斉教授・学習法の定着の過程の一端を観察した一人がモース（Morse, Edward Sylvester, 1838-1925）だったのかもしれない。モースはアメリカ人であり、御雇外国人教師として1877（明治10）年に来日し、東京大学で動物学の教授を担当するなどした。モースは大森貝塚の発見でも知られるが、日本の文化や民俗に対しても強い関心を有し、多くの資料を収集した²⁹。現在、その収集資料はアメリカのピーボディ・エセックス博物館（Peabody Essex Museum, Massachusetts）に収蔵され、世界的に有数のコレクションとして残されている。彼の収集資料のうち写真が含まれており、図7-1・2の写真はそのなかの2枚である³⁰。2枚は1890年頃の写真であり、図7-1は習字、図7-2は算盤の授業の様子と説明されている。

図7-1は、教室の前方に板書の跡があり、教師は黒板を使い、書き方の一斉教授を行い、いまは机間指導に向かったところとみえる。生徒が開く教科書のページは「用事、封書、はがき、荷物、小包、貫、

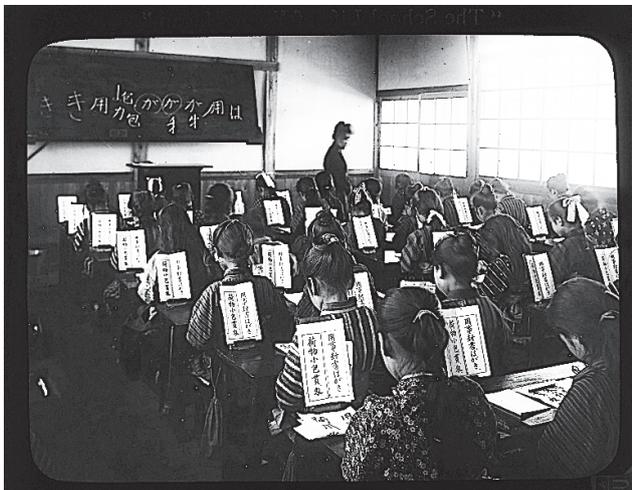


図7-1 習字（1890年頃）

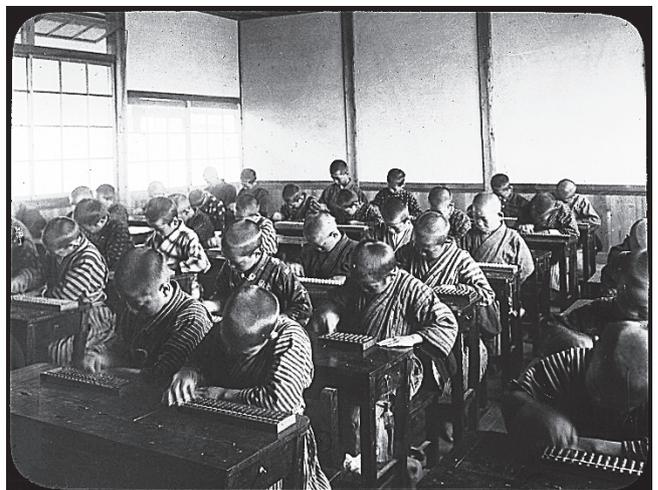


図7-2 算盤（1890年頃）

匁」とみえ、皆が同じページを開き、習字の練習を行っている。図7-2は、写真の枠内に直接は教師の姿は認められないが、生徒の前にいるのだろうと想像がつく³¹。生徒は皆が一斉に算盤を弾いている。

モースの伝える近代学校の図7-1・2と江戸時代の手習塾の図1を見比べると、まさに隔世の感がある。図1の手習塾では、教師と対面する生徒はただ一人、直接指導を受ける者だけであり、他の10人はそれぞれ個別の学習を進めている。よって、生徒の机は教師と対面するように並べられる必要はなく、生徒同士の机が向かいあったり、教師に背を向けて机を置く生徒もいたりする。個別の教授・学習が基本的な活動である手習塾では、教師と生徒が対面しない、このかたちでよいのである³²。

一方、図7-1・2の近代学校では、教師と生徒の全員は向きあう位置にあり、すべての生徒の机は教師の教卓や黒板と対面する向きで並べられている。一斉の教授・学習が基本的な活動である近代学校では、教師・生徒の対面形式の机の並びを必要とするのである。

図7の2枚の写真で生徒が行っている習字も算盤も、学習内容としては江戸時代の手習塾での学習内容とほとんど変わらない。学習内容は前近代と近代で接続している。しかし、学習方法が一変した。生徒は教師が出す指示に一斉に従い、学習を行うようになったのである。モースの写真が伝える近代学校の教室風景は、個別から一斉への教授・学習の方法の転換が、教室における生徒の身体制御とともに、教師と生徒の位置、机の配置、黒板や掛図の設置など、教授・学習の場を構成するさまざまな形式の変更と一揃えのものであったことを、視覚的に提示している点で、とりわけ興味深く思われる³³。

(3)歴史的所産としての一斉教授・学習法

19世紀後半に日本は、イギリスで開発された一斉教授・学習法を、アメリカ経由で導入した。加えて、ペスタロッチー主義教育法として直観教授（庶物指教、実物教授、object lessons）、ヘルバルト学派の段階的教授法を採用した。近代国家において、日本でも他国でもおよそ国民教育を実現していく方法として一斉教授・学習法は必須であった。そして、一斉教授・学習法で授業を行いうる教師が近代の教師であり、新しい教師であった。近代学校で教師が行う一斉教授・学習法は、教師が出す指示に対し、同じ行為を、同じ時になす生徒の身体集合を必要とした。生徒の身体集合は、時間割、学年、学級など、近代学校で導入された仕組みのもと、制御と統制のなかに形成されていった。生徒は本来的に

個々に固有の存在である。しかし、近代学校における学習者という文脈でいえば、生徒は教育上の平等のもと、その固有の存在としての側面が制約され、集団として教育を享受する共通の存在としての側面が与えられるのは、余儀ないことであった。

19世紀末から20世紀を経て21世紀初頭、現在も教師は基本的に近代学校システムのなかで行為する。無論、現在の教室はモースの写真が伝える教室と全く同じ風景ではない。しかし、今も教師は、自身が出すその指示に対し、それに従い、同じ行為を、同じ時になす生徒を得なければ、ほぼ教授活動を成立させえないのではないか。現代の学校と教師が過去を離れた存在ではなく、歴史的所産としての側面を有する存在であることを、本小稿ではひとまず確認しておけると思う。

5. 人的資本形成の前提としての近代学校

近代日本において、教育（学制）が軍事（兵制）と労働（税制）と並ぶ領域として、三大改革のうちに位置づくものであったことは、すでに述べた。最後に、近代日本における国民教育の確立と教育観の変化が、労働市場の近代化と人的資本形成に対し、どのような意味をもつかについて、若干言及しておきたい。

日本の教育変化の歴史的状況について、とくに近世から近代・現代までを通史的にみれば、そこに顕わとなるひとつの側面は、近世から近代への移行期、すなわち19世紀に看取される近世の「余力学文」という教育観から、近代の「身を立るの財本」という教育観への転換である。

近世の手習塾は19世紀中頃までに社会に広く普及した基礎教育施設であるが、それは制度によって定められた学校ではなく、あくまでも民間に自然発達した民営の施設であった。子どもの手習塾への通学は、それを規定する法令があるわけではなく、その通学は各家庭の判断によった。子どもはまず個々の家庭の文脈で後継者や労働力として期待される存在であり、家業に支障が出ない範囲で教育は必要と考えられた。この「余力学文」の態度は、たとえば、落語で表現される「なんだお前、字が書けるのか、どおりで腕が半人前なわけだ」という職人世界の価値観によく表れていることは、すでに触れた。

しかし、近代が幕開け、明治に入り、軍事と労働とセットで国家によって着手された教育の改革において、教育は「身を立るの財本」として価値づけられ、伝統的な「余力学文」の教育観は駆逐されるようになる。近代国家が強い関心を向けた国民教育は、福沢諭吉が「強迫教育」とも表現したように、国民

の誰もに対して等しく読み・書き・算盤の基礎能力を備えさせることを目指すものであった。近代学校はその基礎能力を国民に備えさせる場であり、それを備えることが「身を立るの財本」となるという教育観を広める場であった。20世紀初頭に100%の就学率の達成に迫ろうとする状況は、この国民教育に関する制度と観念が両面で定着した結果であったといえる。

近代学校を通じて国民において共通に獲得される基礎能力と教育経験は、同じ指示（口頭で発せられる言葉であれ、文字で書かれる言葉であれ）に対し、同じ行為を、同じ時に行いうる国民の身体を形成する。その制御に慣れ、統制を受容する身体は、近代工業化社会において効率的な労働と生産を成り立たせる人的資本となりうる。モースの写真が伝える教室の様子を、工場のように置き換えてみるとよいかもかもしれない。生徒の向かう机を作業台に、生徒の手にする筆と算盤を工具に、である。学校は「標準的」な身体を形成し、労働市場にこれを供給する最大の回路であったといえるであろう。近代日本における国民教育制度の具備は、労働市場の近代化に有利な条件であった³⁴。

後発資本主義国としての近代日本は、たとえばドイツと同様、国家による教育への関心が強く、その主導による国民教育が大きく駆動した国のひとつである。そして、教育は他の領域から自立して存在する牧歌的な領域では、決してない。日本における近代国家確立期、学校は、国民教育の機能とともに、労働市場の近代化と人的資本形成のための前提的機能を果たしたと把握される。

註

- 1 辻本雅史『思想と教育のメディア史——近世日本の知の伝達』ぺりかん社、2011年、pp.141-142。辻本雅史「寺子屋から国民教育へ」、荻部直他編『日本の思想』2（場と器）、岩波書店、2013年、p.176-177。なお、「近代という時代であった」というふうに過去形で語るには、われわれが生きる現在は、おそらくまだ早い。
- 2 田中雄三・石中英「第6回日中教師教育学術研究集会のご案内」（2015年9月11日）、p.1。
- 3 江戸時代は1868年までであり、同年に明治維新を迎え、日本は近代の時代を歩み出す。
- 4 入江宏「概説」、『講座日本教育史』2（近世Ⅰ／近世Ⅱ・近代Ⅰ）、第一法規出版、1984年、p.209。
- 5 読み・書き・算盤は3R'sとも略称される。reading, writing, arithmeticの3語に「r」があり、その略称である。

- 6 添田晴雄「江戸時代の『寺子屋』教育」、大阪市立大学文学研究科「上方文化講座」企画委員会編『菅原伝授手習鑑』和泉書院、2009年、p.139。
- 7 大戸安弘・八鍬友広編『識字と学びの社会史』思文閣出版、2014年、参照。
- 8 脇坂義堂『撫育草』下、吉田屋新兵衛他、1803年、14丁裏（岡山大学所蔵）。
- 9 鈴木理恵「近世後期における読み書き能力の効用——手習塾分析を通して」、かどやひでのり他編『識字の社会言語学』生活書院、2010年、p.207。なお、現在の日本では学校に通う子どもについて、小学生を児童、中学生・高校生を生徒、大学生を学生と呼んで区別することが定着しているが、本稿では便宜的に生徒と総称しておく。
- 10 明神・天野家文書。現在、同文書は鳴門教育大学に寄託されている。
- 11 石川松太郎監修『往来物解題辞典』（解題編）、大空社、2001年、参照。
- 12 literacyがletterを意味するラテン語のliteraに由来し、やはり手紙の意味に通じることも興味深い。Gary McCulloch and David Crook (eds.), *The Routledge International Encyclopedia of Education*, London: Routledge, 2008, pp.360-361。
- 13 明神・天野家文書（鳴門教育大学所蔵）。なお、引用文中の句読点は筆者が適宜付した。以下の引用文も同様である。また、変体仮名も改めた。
- 14 江戸時代は出版と流通の仕組みが整い、多くの本が出版され、多くの読者が誕生した時代であると把握される。往来物もそのような出版と流通の社会経済的状況のなかで把握される本の種類である。たとえば、京都の一書肆で『商売往来』が出版され、その書肆が制作した版木（印刷原版）から2000冊前後の『商売往来』を刷ることができたとする。その版本が販売され、各地に流通したとすると、同じ『商売往来』を仙台藩内の手習塾の教師が所有し、岡山藩内のそれが所有し、徳島藩内のそれが所有し、福岡藩内のそれが所有するような、地域を越えた往来物の普及状況もあったと想定される。江戸時代は往来物に対する中央検定的な制度はなかったわけであるが、民間に進展する出版と流通の結果として、各地の手習塾における教授・学習内容に一定の共通性がもたらされていた側面があったことは、前近代日本における平準的な識字能力の形成を考えるうえで、一瞥が与えられるべき点であろう。鈴木俊幸『江戸の読書熱』平凡社、2007年、参照。
- 15 明神・天野家文書（鳴門教育大学所蔵）。
- 16 木村政伸『近世地域教育史の研究』思文閣出版、

- 2006年, pp.15-16。
- 17 たとえば, 現在では5代目春風亭柳朝の「天災」で聞ける(『五代目春風亭柳朝』NHK落語名人選99[NHK CD], NHKサービスセンター, 1996年)。柳家小さんの落語でも聞ける。
- 18 桑原武夫他訳『スタンダード』(近代世界文学7), 筑摩書房, 1977年, p.13。
- 19 たとえば, 東京書籍の中学校社会科の教科書『新しい社会 歴史』(2013年発行)をみると, 単元「明治維新の三大改革」の箇所が148ページと149ページの見開きで構成され, 読者は「富国強兵」「学制の公布」「徴兵令」「地租改正」の小見出しが付された内容を一目のもとに置くことができるように, 紙面が編成されている。
- 20 教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』1, 龍吟社, 1938年, p.276-277。学制に関する近年の研究成果として, 竹中暉雄『明治五年「学制」——通説の再検討』(ナカニシヤ出版, 2013年), 湯川嘉津美「学制布告書の再検討」(『日本教育史研究』32, 2013年)などがある。
- 21 慶應義塾編『福沢諭吉全集』5, 岩波書店, 1959年, p.379。つづけて「其学問の風を斯の如くして其教授の書籍は何を用ひて何を讀む可らずなど、教場の教授法にまで命令を下すが如きは、亦事の宜しからざるものと信ず」と述べていることにも留意しておきたい。
- 22 もっとも, 江戸時代において, 立身のための教育を説く者がなかったわけではない。たとえば, 寿福庵真鏡『主従心得草』(3編上, 和泉屋庄次郎他, 11丁表, 1847年, 岡山大学所蔵)には, 柳川重信による手習塾の画とともに「男童女童習ひ事を出精すべし, 物習はざればせいじんの後大いにくやむ事あり, 物習ふハ出世のつる, 財宝のあつまり所」という言葉が書き添えられている。少年少女のうちの習いごとが出世の近道である, というのである。とはいえ, 幕府や藩などの公的権力が立身のための教育観を示すことはなく, この教育観を国家が示すのは, やはり近代の新しい局面であった。
- 23 1973(明治6)には7大学区制に変更された。
- 24 ただし, 就学率はあくまでも統計上の数字であり, 個々の学校現場では, 学校に在籍していても欠席する子も少なくなく, 数字と実態は必ずしも一致しない点に留意する必要がある。土方苑子『近代日本の学校と地域社会——村の子どもはどうか』東京大学出版会, 1994年, 参照。
- 25 田中義廉・諸葛信澄『師範学校小学教授法』雄風舎, 1873年(岡山大学所蔵)。
- 26 近代学校が「事前制御」が幾重にも施された空間として成立していることの議論は, 柳治男『〈学級〉の歴史学——自明視された空間を疑う』(講談社, 2005年)に詳しい。教育課程や時間割などはまさに「事前制御」の装置である。
- 27 以上, 中学校の規則や心得について, 斎藤利彦『競争と管理の学校史』東京大学出版会, 1995年, pp.177-178。
- 28 前掲, 註26, 柳書, pp.16-17, pp.190-191。
- 29 モースは3回, 来日し, 1877(明治10)年6~11月, 1878(明治11)年4月~1879(明治12)年9月, 1882(明治15)年6月~1883(明治16)年2月に滞在した。彼は日本滞在録の*Japan Day by Day*(Boston: Houghton Mifflin, 1917)を発表している。E・S・モース著・石川欣一訳『日本その日その日』科学知識普及会, 1929年。
- 30 モースの写真は小西四郎編『百年前の日本』(モース・コレクション, 小学館, 2005年)にも掲載されるが, 筆者はピーボディ・エセックス博物館により, 同館に所蔵される原版から複製された写真(電子版)の提供を直接受け, 本稿ではこの写真を利用するものである。
- 31 歴史研究における史料としての写真の意義については, 次の研究がとくに参照される。Kate Rousmanier, 'Questioning the Visual History of Education', *History of Education*, 30-2, 2001. Ian Grosvenor, 'On Visualizing Past Classrooms', in Ian Grosvenor, Martin Lawn and Kate Rousmaniere (eds.), *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, New York: Peter Lang, 1999. なお, 2枚の写真にみられる整然と並ぶ机と, 秩序正しい生徒の様子は, 写真撮影を意識した演出の部分がいくらか含まれるものとも推察される。写真はごく日常の教室の様子よりは, やや整ったその様子を表現しているかもしれないが, 教室を構成する基本的な事項は, 変化ないとみてよい。
- 32 江戸時代の手習塾における机の並べ方に関する考察については, 江森一郎「寺子屋では机をどう並べたか」(『勉強』時代の幕あけ——子どもと教師の近世史』平凡社, 1990年, pp.8-32)を参照のこと。
- 33 学校や教室を構成する「形式」については, 添田晴雄の議論も参照されたい。添田晴雄「深層構造としての教育文化」『研究談叢 比較教育風俗』12, 2011年, pp.1-4。
- 34 あるいは, 軍事の近代化においても, である。

付記

本稿で利用した図版や写真に関し、鈴木理恵先生(広島大学)、吉田敬治氏(鳴門教育大学附属図書館)、Carla Galfano氏(Peabody Essex Museum)から、とくにご高配を賜った。記して謝意を表したい。

本稿は第6回日中教師教育学術研究集会(於鳴門教育大学, 2015年11月)で発表した内容をもとに修正・加筆したものである。本稿の中国語版が*The Proceedings of the Sixth Japan-China Teacher Education Conference*, Naruto University of

Education, 2016. に掲載される。中国語翻訳に際しては、孫長亮氏(岡山大学大学院教育学研究科)による多大な支援を得た。とくに感謝したい。

本研究はJSPS科学研究費補助金15H03371(「労働市場の近代化と人的資本形成に関する比較史的研究」, 代表: 齊藤健太郎)と同16H03764(「教員養成の思想と制度に関する比較発達史」, 代表: 尾上雅信)の助成を受けたものである。

Abstract

The Development of National Education System and the Change of Educational Outlook at the Turn of the 19-20th Centuries of Japan: the Formation of Human Capital Through School Education

The aim of this paper is to trace a transition of the educational system from the feudalistic Tenaraijuku (Terakoya) for the elementary education to the modern school for the national education and to examine a change of the educational outlook among the people brought by the modernization of the educational system at the turn of the 19-20th centuries of Japan.

Each school as an institution for the national education at the modern society was a place in which a teacher conducted a whole-class teaching against students. When each Tenaraijuku as a place in which a teacher conducted an individual teaching before modern times was viewed, that was a major shift. Teachers at the modern schools were new teaching staff in this era because they were learned persons in the method of whole-class teaching.

Positively utilizing pictures until modern times and photographs after the Meiji Restoration as visual resources of history, I emphasize that the method of whole-class teaching was that a teacher pressed students as a group to practice the same action at the same time, in other words, that students' bodies were strictly kept under control and management by a teacher. Additionally, from the viewpoint of human capital we should say that the making of their bodies being familiar with control and management through school education provided under an advantageous condition of the modernization of the labour market and the standardization of the skilled labour in modern Japan.