

日本近代公教育の成立過程における教育理念の変遷

— 教育観の質的変容の整理を中心に —

鶴田真紀

『教育学論集』第68号

(2017年3月)

日本近代公教育の成立過程における教育理念の変遷

—教育観の質的変容の整理を中心に—

鶴田真紀

1. はじめに

「教室」と呼ばれる四方を壁に囲まれた空間のなかで、「椅子」の上に身体をおく。目の前には「机」がある。椅子も机も一切の無駄を削ぎ落としたかのようなおそろしく単純化された、言ってみれば「板」と「棒」である。それらの板と棒が、教室という空間のなかで、各自が向くべき方向を規定している。つまり、椅子と机に身体を適切に位置付ければ、それは「黒板」や「教卓」と呼ばれるものがある方向を向くよう自動的に指示されているのであり、その方向が教室という空間の「前方」を意味する。椅子と机は、貸与という形式をとってはいるが、その空間における数少ない個人所有である。すなわち、「私の席」である。「授業」と呼ばれる時間的区分のなかで、基本的に、席にいることを要請される者は「児童・生徒」であり、黒板や教卓のある教室前方に居続けることを要請される者が「教師」である。そして「学年」という時間的区分が変われば、すべての教室と机と椅子は一度リセットされるが、新たな学年で出会うのは、またしてもあの教室であり、机であり、椅子である。その総体である「学校」は、教室と呼ばれる無数の巣箱の集合体から成り立っている。

こうした学校の風景は、「RC構造・片廊下一文字型校舎」と称され、標準化・画一化・定型化という特徴を備えながら、学校の量的拡大に対応するなかで、長期にわたって日本の学校建築の基本とされてきた（上野 2008）。その間も多少の例外はあったが、特に1980年代からは「多目的スペース」「オープンスペース」を有する学校建築が急増し始め（とはいえ、十分に使いこなされず「空疎なオープン化現象」を招いた）（上野 2008：52）、近年では、公共施設に対する社会的ニーズの変容をうけて、学校と公共施設を複合させた「コミュニティースクール」の建設も散見される（上野 2008：170）。

学校建築という観点からみれば、そのようなゆるやかな流行はあるのだが、それでもなお、われわれの集合的記憶（Halbwachs 1950=1999）として存在するのは、一斉教授の様式を可能としたあの学校、あの教室の姿ではないだろうか。クラスを単位とした一斉教授は、幾多の批判にさらされながらも、現在に至るまで存続してきた。日

本の教師は、「学級づくり」や「学級集団づくり」の実践など、伝統的に、学級集団の教育力をどう活かすかということに、教授上の工夫の精力を注いできたのであり、そのような歴史的遺産は「時代遅れ」であるのか、それとも「再評価」すべきものであるのか、たしかに改めて検討する価値はあるように思う（広田 2009：90）。しかしながら、本稿はそれ以前の段階、すなわち、日本において一斉教授法が登場し普及していく近代公教育の成立過程に着目したい。それを概観することで、「教える」「学ぶ」という営みを支える教育の理念として、子どもに対する「まなざし」としての教育観がどのように質的に変容しながら現在に至るのかを整理することにしたい。

2. 近代公教育以前—寺子屋と「いえの子ども」

ある年代の子どもたち、あるいはある社会全体を対象にして「教育」が論じられるようになったのは近代になってからであり、それが現実にはほとんどすべての子どもたちの生活と密接に関わるようになったのは、19世紀以降のことである（広田 2009：14-15）。では、近代以前はどうであったのか。江戸後期に焦点をあてるならば、それに類する場としてもっとも多く存在したのが「寺子屋」であった。当時の子どもたちは、寺子屋において、「手習い」や「学文」を学んでいた。

寺子屋は、子どもたちの生活に密着して運営されていたが、もちろんすべての子どもが通っていたわけではない。大きな階層差が存在するため一概には言えないが、農民であっても村役人であれば貢租や訴訟などの行政を担当するために、文字の習得が必要不可欠であった。また、江戸後期に農書が刊行されるようになると、経験知では得られない新たな知識を習得し、生産力の向上や、家業の発展のために、読み書き能力の習得が必要とされた。そのため、農民の子どもの場合、女子は上農農民の子どもに限定されていたが、男子の場合は一定程度、寺子屋には通うことは広がっていた（小山 2002：19-20）。

町人の子どもたちは、男子の場合、商人であろうと、職人であろうと、寺子屋に通い、家業を継ぐために、読み書き、さらに場合によってはそろばんを習得した。江戸のような都市では、19世紀には町人の間では寺子屋に通うことは一般化していたという。一方、女子の場合も、都市部であれば、男性とともに家業にいそむるために、読み書き能力の習得が不可欠であるという理由から、寺子屋に通うことはかなり普及していた（女性の師匠が女子に教える「女寺子屋」も存在していた）（小山 2002：20-21）。

武士の子どもの場合、特に将来家督を相続し家長となる子どもに対しては、父親から武士の男子に必要な武芸の稽古や漢籍の素読、家格階層制の下で重要視されていた礼儀作法を習得していたという。また、武家の女子は、手紙を書くための読み書き能力や、四行（婦徳、婦言、婦容、婦功）といわれる「一人前」の女性になるために必

要な事柄を、場合によっては寺子屋に通うこともあったものの、基本的には母親から受け継いでいた（小山2002：14-18）。さらに、武士の男子に対しては、18世紀後半より幕府や藩が積極的に公費を投じ、設置していった昌平坂学問所や藩校が存在した。これは、単に勉学心を満足させ、教養を身につけるための機関ではなかった。江戸時代に長期にわたって戦闘がなかったために、戦闘員よりも官僚としての側面が強くなった武士の子どもは、前述したように父親から行政官として必要な職務や文書処理に必要な教養や技能を学んでいた。そこに、18世紀後半からの幕藩体制の動揺にともなって、将来の幕府や藩を担っていくための有為な人材を養成するための機関として、昌平坂学問所や藩校が整備されていったのである（小山2002：34-36）。

これら農民、町民、武士の子どもは、それぞれが有する属性としての身分、家格、階層、性別、続き柄等によって、いかなる場でいかなる事柄を習得するのかという点に相違はある。しかしながら、いずれの子どもにも通底する「教育観」がある*1。それは、小山静子（2002：8）によれば、「いえの子ども」としてまなざされていたということである。ただし、その場合の「いえ」とは、明治以降の近代的な家族のあり方としての、血縁や婚姻で結ばれた個々人の私的な集合としての「家」ではなく、職業や財産を含み込んだ公的な存在意義を有し、個人を超越した社会組織である（小山2002：9）。すなわち、共同体と密接な関係を持ち、本家-分家関係や婚姻・養子縁組によって形成された親族共同体、商家における本家とのれん分けをした分家の関係、職人における親方と弟子の関係、武家における「いえ」と「いえ」との主従関係、そして村落共同体といった、社会集団に組み込まれるなかで「いえ」は相互に結びつき、監視し合うなかでそれぞれの家族は生きていた（小山2002：24-25）。したがって、子どもは「いえの子ども」として、「いえ」を継承し、存続させていくための存在であり、村の将来の構成員として、幕府や藩を担う人材としてまなざされたのであり、そのような子どもの捉え方が江戸後期の子どもの学びのあり方を規定していたのである（小山2002：4-5）。

3. 近代公教育の「輸入」

3-1 学制以前から学制の発布へ

日本における近代的な学校教育制度としての公教育が、1872（明治5）年に発布された学制によって始まったことはよく知られているとおりである。しかしながら、森重雄（1993）は、日本における近代公教育という「近代学校装置」の導入を、それ以前の師範学校設立にさかのぼって検討し、それは「教育」の実験であったと主張する。以下、本節では森（1993）の議論を中心に概観していくことにしたい。

1871（明治4）年旧暦7月18日に発足した文部省は、翌年8月に昌平黌を引き払

い、所在地を常盤橋に移転した。このため文部省跡地となった昌平黌には、お雇い外国人であったアメリカ人のスコットを中心に師範学校が設立されることになったのだが、スコットは、「当時アメリカの小学校で使用していた教科書・教具・機械等はいつさい注文してとりよせ、また教場内の様子もまったくアメリカの小学校と同じくしてこれらの図書教具の到着を待って授業を開始した」という。というのも、当時文部卿であった大木喬任は、スコットに対して政策的要請として「お前の国でやって居る通りにやってくれ、少しも日本の国情などを斟酌せず、亜米利加の通りに教育を施してくれ」と依頼していたのである。すなわち、当時の欧米列強の先進性は、列強が「教育」を保有しているからであり、日本が彼らに伍して存立してゆくためには、この「教育」を「実験」しなければならない、と考えられたからである。大木の依頼にみる創成期の師範学校の成立は、この「実験」の忠実かつ着実な履行であったという（森 1993：9-11）。

このように、西洋風で「教育」を行うという「実験」を執拗に追求された師範学校とは、森（1993：18-19）によれば、教員養成という機能を有しているのみでなく、「模範的な学校」のことを示す。すなわち、師範学校の原語である normal school は、直訳では「正常な学校」あるいは「規格になかった学校」を指示し、それゆえ、師範学校とは「学校のプロトタイプ」のことを指す。

したがって、スコットに対する大木の依頼によって追求されていたことがらは、単に師範学校のみにも留まるものではなく、学校のプロトタイプとしての「近代学校装置」の「輸入」であった。それは「生きた器械」（当時の政府高官はお雇い外国人をこのように捉えていたという）を製造する工作器械を直輸入するプロジェクトであり、西洋のみを鹿鳴館的なものとして現出させていた「近代」を、この国に宿す企てのことであった（森 1993：19-20）。

上述のような「実験」としての近代学校装置の「輸入」を経て、学制は発布されていくのである。学制とは、「過去を断ち切りすべてをまったく新しく始める方針」（森 1993：20）を宣言したものであり、「新しく始める方針」のために「実験」が追求され、一方、断ち切られるべき「過去」が対象としたものの1つは、「教育ノ何物タルヲ不弁」^{*2}とされた寺子屋師匠であった。教室の中に机と椅子が配置されて一斉教授を行う「教育」を、「実験」に逆行している）寺子屋師匠は、「畳敷きの時空のなかでルーズな個別教授にいそしんでいる」ために「知らない」のである（森 1993：20-21）。寺子屋師匠が「教育を知らない」という批判は、近代学校装置という具体的な建築物を、さらにそれにもとづくプラティックを知らないという批判であった。つまり、この「実験」において追求されているのは、知識の内実ではなく、その伝え方の形式、そのような日常行動（以下、「プラティック」とする）を派生する近代学校装置であったといえる（森 1993：20-21）。

3-2 寺子屋から学校へ

このような近代学校装置の輸入としての近代公教育の導入によって、寺子屋から学校への「転回」をとおして何がもたらされたのかを考えてみたい。

1891（明治24）年、明治維新以前の東京市の寺子屋の実態に関する回顧調査が行われ、その結果をまとめた『維新前東京市私立小学校教育法及医事法取調書』（1892（明治25）年）をもとに、森は次のような比較を行っている。

表1 『取調書』にみる寺子屋と小学校の対比（森（1993：78）より抜粋）

	昔時必用具ノ名称	今時ノ必用具
学校用具 (師家用具)	師用ノ机、教授用の長机 太細数種ノ筆、大小ノ硯……右ノ外、 毛氈、茶碗、土瓶等、家事向ニ渉る 具ハ略ス	時計、呼鈴、黒板、白墨、椅子、テー ブル、掛図……
生徒用具	机、硯箱、筆、硯、墨、水入、文鎮……	石盤、石筆、鉛筆、ペン、インキ……
同附属品	風呂敷、襪、履物即チ雪踏、草履下駄	カバン、帽子、蝙蝠傘、靴等
同衣服	通常ノ服（筒袖ハ之ナシ）袴ハ士ノ 子弟ハ之ヲ穿ツモ他ハ稀ナリ……	筒袖服、洋服（一定ノ服モアリ）

「学校用具」のみに着目した場合でも、ここから読み取れるのは、「教育」の舞台である近代学校装置では、第1に、時計や呼鈴などにより時間的に拘束されたプラティックが求められていたということであり、第2には、椅子に座ってテーブルに向かうという新しい姿勢的なプラティックが求められていたということである。そして、第3に、空間的なプラティックである。寺子屋の空間において求められていた「稽古のプラティック」からすれば、近代の学校装置は、「個別教授・対・一斉教授」の二項対立ではおそらくはカバーしきれないほどに異質な空間的プラティック（それは、現在の「授業」につながるものである）を有していた（森 1993：78-83）。

つまり、寺子屋では、「起業時限」があいまいであり、朝はそれぞればらばらと集まってくる。また、「就業時限」も一応は「八ッ時」と決まっていたが、勝手に「早仕舞い」をきめこんで、昼食のため帰宅したのち午後は来ない子どもも多くいた。それに対して、寺子屋の時間的あり方を「ルーズ」と評価し得るような、時計や時間割といった「近代的」な時間によって分節されていく世界が「今時」であった。また、畳の上に座り長机に向かっていた寺子屋と比較して、椅子に座ること自体が、家に椅子がなかった当時においては、日常には稀な近代西洋的身体の姿勢プラティックであった。そして、寺子屋における「稽古」の空間は、まさしく物理的な意味で師匠に背を向けたプラティックが空間的に私的な「遊び」を保証していた。それに対して、近代学校の教室においては、もし「早弁」や「内職」といった空間的に私的な「遊び」を欲するならば、一望監視のもとで、机や教科書による視線の遮断を必要とした（森 1993：78-83）。このように、寺子屋から学校への「転回」をとおしての「教育」の導入は、「私

性（プライベート）を排除するという意味で公的な、まったく新しい、いささか気詰まりなプラティック」（森 1993：83）に「教わる者」たちの日常が覆われることを意味していた。

3-3 「いえの子ども」から「国家の子ども」へ

こうした全国統一の学校教育制度としての公教育の成立は、子どもに向けるまなごしを大きく転換させるものであった。すなわち、寺子屋装置を通じてまなごされていた「いえの子ども」から、近代学校装置を通じて個々の属性を捨象した「国家の子ども」へと教育観が変容していくのである（小山 2002：54-58）。

学制は、1879（明治 12）年に教育令が出されたことによって発布からわずか 7 年で実質的な役目を終えたとされてはいる。しかしながら、学制によって国は、個人の立身、治産、昌業のための学問の習得、学校への就学を、国民に対して身分・性別の区分なく強制したのである。それは、「国家の子ども」一人一人の知的能力の発展が、国家の富強につながると考えられたためであり、子どもは、身分・階層・性別などの属性を捨象した、「次代の国民」として捉えられていくことになる（小山 2002：58-59）。

一方で、「国家の子ども」が将来的に期待されていた「次代の国民」とは、前述したように近代学校装置を通じて作り出された「生きた器械」、すなわち「外国人」であり、そのためのさまざまなプラティックを獲得することが「教育すること」であった。その意味で、学制は、国民教育として義務教育を開始し、定着させるための単なるきっかけであったのではなく、近代公教育の成立をとおして、「生きた器械」の生産を目指して「過去から決別」し「鹿鳴館的西洋化」を志向していく「教育」を日本の細部に否応なく浸透させていくための象徴的役割を担っていたといえるであろう。

4. 「抵抗と反発」から「受容」へ

4-1 抵抗と反発

近代学校装置の「輸入」は、学制の発布によって公表された直後から、抵抗と反発を、人びとの中に生み出していく。

というのも、学制の発布のみで、近代公教育が人びとのなかに浸透していったわけではなかったからである。明治政府がいくら「就学」を奨励しようとも、低就学率が続いていた^{*3}。就学率が上昇しなかった（いいかえれば、近代学校装置に子どもを収容できなかった）理由としては、授業料の負担があったことや進級試験になかなか合格できない子どもが学校から足が遠のいたこと、あるいは、当時の学校教育に対して親が不満をもっていたであろうこと、いくつもの理由が推測される（小山 2002：69-70）。すなわち、江戸時代における藩校は無料で、寺子屋は謝儀などを支払ったが親の

経済的状况に応じて定額ではなく、金銭とも限らなかった。また、学制発布によって直ちに教育観の変容が、人びとのなかに定着していったわけでもなかった。たとえ、政府の方針は「国家の子ども」であっても、共同体のレベルではまだ「いえの子ども」としてまなざされ、日常生活に必要な知識や農民であれば農業に関する知識や技術の習得を必要としていた人びとにとって、学習成果が試験によって測定される教育内容は、親の期待からかけ離れ、違和感があるものであったであろうことが指摘される（小山 2002:69-70）。そうした人びとの近代学校装置に対する抵抗のなかでも、とりわけ、反発として先鋭化された形で提示されたのが、学制発布翌年から生じていく「学校破壊事件」*4である。学校破壊事件は、（とりわけ当時の農民にとっては村落共同体の崩壊を招きかねない）「教育」を（強制的に）受けさせられるために「身銭」を切ることに對する反発として、経済的合理性の観点から説明される。しかしながら、森によれば、人びとは選択的に、「授業料があろうがなかろうが、規模の大きい学校」（森 1993：70）を破壊しているという。すなわち、破壊された大規模学校とは、比較的小規模であった寺子屋と対比されるような、現代のわれわれに馴染み深いような「学校的」な学校、いかえれば当時「教育」を共同体のなかに拡散させていった近代学校装置にほかならなかった（森 1993：72）。そのように考えるならば、学校破壊事件とは、人びとの生活世界を全否定し彼らを「生きた器械」に改造しようとするテロルに對する全面的な逆否定といえるであろう（森 1993：72-73）*5。

4-2 受容

一連の学校破壊事件は、今日われわれが「学校」と聞いて直ちに想起可能な建築物が、当時のこの国の風景にはまったく欠如していた不可解な装置であったことを物語っている（森 1993:26）。それは、「学校」に収容される側にとってのみでなく、それを「運転」する教師をはじめとした教育関係者にとってもそうであった*6。このように、人びとによって、脅威と憎悪あるいは驚きと戸惑いで迎えられた近代学校装置への「収容実験」は、1895（明治28）年から1904（明治37）年に大幅な進展をとげる。就学率の上昇である。就学率は、1873（明治6）年当初には28%であったが、1902（明治35）年にははじめて90%に到達する（佐藤 1987：128）。就学率の上昇は、1886（明治19）年の第一次「小学校令」において、子の就学が父母、後見人の「義務」であると法文上規定され、また1900（明治33）年の第三次「小学校令」で義務就学制*7が成立したこと、それと同時に授業料無償化などをはじめとする経済的要因が関連していると考えられる。しかしながら、やはりその基底には「社会の<規律化>とともにこの収容実験が完成してゆく」（森 1993：95）という側面があったのだろう。「近代学校装置」への子どもたちの収容実験の完成は、民衆の側による「教育」の受容的側面を有していた*8。

5. おわりに

本稿では近代公教育の成立過程を、特にその導入時期を中心に概観し、「教育の理念」としての教育観が、民衆の反発と抵抗を伴いながら「いえの子ども」から「国家の子ども」へと質的な変容をとげてきたあり様を提示してきた。このような導入の時期を経て、われわれが今日「集合的記憶」として想起可能な、あの学校、あの教室、さらにはあの「授業」の姿が作り上げられていくのである。

あの学校とは、単に子ども囲う建物の特異性のみならず、E. ゴフマンが「全制施設」と呼んだ特徴を内部過程として併せもち、子どもの従順化（無力化）と向学校的な自発化（主体化）を図る組織である（越智 1999）。あの教室とは、単に「二人に一坪」という明治時代からの基準を有する狭小空間のことではなく、われわれが「学級」あるいは「クラス」と呼ぶ同年齢の子どもたちが強制的に所属させられる供給先行型の集団による包括的な活動が繰り返される場である（柳 2005）。そして、あの「授業」とは、単に学習内容を指し示すのではなく、1人の用紙に複数の生徒が対面して着席して行われる効率性を重視した形式で行われる様式、すなわち「一斉教授法」である^{*)}。これらのあの学校におけるあの教室のなかであの「授業」とおして、子どもは、現在に至るまで、学校教育の有する機能として「国家の子ども」としての側面を継続させてはいる。しかしながら、「20世紀には、すべての国民を教育制度の中に包摂する社会を、国家が作り上げた。しかも、10数年間にわたって、知的・道徳的な多方面の教育を行おうとする学校制度ができあがった」（広田 2009：98）という記述にも示唆されるように、公教育の普及と多様化のなかで、教育観はさらなる質的な変容をとけてもいる。

以上、本稿は、近代公教育における特に導入時期を中心に概観してきたが、その定着以降から戦後の教育改革を経て現在にいたるまでの教育観の変容に関しては、今後の課題としたい。

注

- 1 ただし、厳密に言うならば、この当時の人びとの「学ぶ」ことをめぐる営みを近代以降の「教育」と直ちに結びつけるわけにはいかないのだが、ひとまずは教育観という言葉を用いたい。
- 2 この記述は、文部省が、学制発布に先だって小学教師教導場建立の伺いを正院に提出した「小学教師教導場建立の伺い」（明治5年4月22日）の中で、従来の寺子屋師匠に対して向けられた批判である。

- 3 就学に関する「自由」から「強制」への政策的シフトが起こったとされる1880（明治13）年の教育令改正後も、その効果があらわれはじめたであろうと思われる翌々1882（明治15）年の統計をみても、就学率は男女平均で48.2%であったという。しかもこれはあくまでも名目であり、日々出席率を乗じた実質就学率は31.5%にすぎない。学制発布後10年を経過し、明治政府が「アメとムチ」のさまざまな手段を講じても就学率はなかなか上昇しなかった（森1993：64）
- 4 明治初期に各地でおこった「学校一揆」や「学校焼き討ち」とも称される一連の事件を指す。
- 5 近代公教育における「学校」は、当初は、その物珍しさから人びとの好奇心の対象であったのかもしれない。しかしながら、それが「就学の強制」として自分たちの生活様式に介入しその閾値を超えると、「学校」は脅威と憎悪でもって排斥すべき対象へと転じたのである（森1993：63-64）。
- 6 森（1993：85-86）によれば、近代学校という装置の「運転」を任せられた教師は、そのためのプラティックをあみだしていくことになるという。その例として、森は、栃木師範学校二等訓導であった林多一郎が出版した『小学校教師必携補遺』（1874（明治7）年）のなかに記述された、教場入場から退場にいたるまでの号令にもとづく身体管理をあげる。それは「脅迫的なまでにコード化されたプラティック要請」である。だが、「がらんどうの時空のなかに放り込まれ、これによる一種の『手持ち無沙汰』のなかでそれをそれとして過ごすわけにはゆかなかった人びとによってあみだされた工夫であるという、そのおおもとの文脈に置きもどしてみるならば、きわめて合理的な対応として理解できる」（森1993：86）のである。
- 7 ただし、この場合の就学義務とは、憲法上の臣民の義務ではない。当時の「教育」とは、天皇からの「慈恵」であると解されていたために、超憲法的なものとして、天皇の仁愛に対する「報恩」であるという倫理的次元に理念的には昇華された「義務」である。すなわち、教育の権利の一切の否定の上に成り立つ「義務」であった（佐藤1987：128-129）。
- 8 さらに、この受容が定着する、いいかえれば「（近代公）教育」が「習俗」になるためには（意味のない活動に対して意味が与えられるためには）、「外部的な意味補償」として、「国家や経済が職業資格に学歴を課す」というように、「教育」が社会的に意味を付与されることが生じ、また「教育関係者」による「教育」という言葉の抽象化・高階化・神秘化の促進を促すような、より積極的な種類の意味補償である「内部的な意味補償」が生じるのである（森1993：104-107）。
- 9 もちろん、これらのあの学校、あの教室、あの「授業」に関しては、そのそれぞれがさらなる考察に値する。たとえば、一斉教授法は、歴史的にさかのぼってみると、「モニトリアル・スクール」ではなし得なかったような、子ども一人ひとりに暗記ではなく「理解」を促し、教師が集団全体に「配慮する」ことが可能な教授法

として提唱されたという（広田 2009：90）。しかし、現実的には、「1 クラスに 50 人も 60 人もいる中で教える場合には、個々の生徒に配慮することには、限界がある。どうしても、授業は機械的で画一的な部分が生じてしまうことになる」（広田 2009：93）というわけである。

引用文献

- Halbwachs, M., 1950, *La mémoire collective*. Albin Michel. (= 1999, 小関藤一郎訳『集合的記憶』行路社.)
- 広田照幸, 2009, 『ヒューマニティーズ教育』岩波書店.
- 小山静子, 2002, 『子どもたちの近代—学校教育と家庭教育』吉川弘文館.
- 森重雄, 1993, 『モダンのアンスタンス—教育のアルケオロジー』ハーベスト社.
- 越智康詞, 1999, 「教育空間と『教育問題』」田中智志編『<教育>の解説』世織書房, 167-237.
- 佐藤秀夫, 1987, 『学校ことはじめ事典』小学館.
- 上野淳, 2008, 『学校建築ルネサンス』鹿島出版会.
- 柳治男, 2005, 『<学級>の歴史学—自明視された空間を疑う』講談社.

The Transitions of Educational Ideals in the Formation Process of Modern Public Education in Japan: Between the Late Edo Period and the Early Meiji Period

Maki TSURUTA

Abstract

This paper aims to clarify how the educational ideals for children have changed qualitatively, by examining the time the modern public education system was introduced. Discussions on the concept of education for children of a certain age or the whole society in Japan began only in modern times. In the late Edo period, many children were learning “*tenarai*” (calligraphy) at *Terakoya* (the school system for the children of commoners operated at Buddhist temples). The *terakoya* had been operated in close contact with the lives of children. The children of farmers were required to have literacy skills in order to read books on agriculture. Furthermore, some children were expected to be in charge of administration, such as donation and litigation using their literacy skills in the future. The children of merchants and craftsmen were required to possess literacy and numeracy skills, especially to calculate with an abacus, in order to assume responsibility of the family business in the future. On the other hand, the children of the samurais, who would become the future family head were learning martial arts, “*kanseki*” (chinese texts) and etiquette from their fathers. Therefore, these children of farmers, merchants, craftsmen, and samurais had different types of and purposes for learning, depending on their position in society. However, there had been an educational ideal that all children share, namely, children were regarded as a “child of a family.” However, “family,” in this context, does not mean a private group of individuals connected by blood relationships or marriages, but rather a social organization transcending individuals related to a community.

In the Meiji era, public education as a modern school education system in Japan began as a result of the promulgation of *Gakusei* (the Education System Order) in 1872 (Meiji 5). Thereby, the *terakoya* was criticized by the Meiji government, and the children were required to change their place of learning from the *terakoya*

to the school. This resulted in the transformation of the education ideal from “child of a family” in the *terakoya* into “child of a nation” in modern schools. However, modern public education did not immediately penetrate into the society. Even though the government's policy is “child of a nation,” at the level of the community, it was still considered “a child of a family.” For farmers who needed to acquire knowledge and skills concerning agriculture in particular, the educational content in modern schools was far from the expectations of the parents. As a form of rebellion against modern school system by the farmers, a series of “school destruction cases” occurred. Thus, the school system, which had initially triggered a protest, was gradually accepted by the people as a compulsory enrollment system laid down in education reform through the Third Elementary School Ordinances in 1890 (Meiji 33). That meant the people had accepted and recognized the idea of “child of a nation.”