

近代科学と教育政策

—教育令を中心として—

Japan's Education Policies in the Early Meiji Period:

An Analysis with Scientific World-View

角谷 昌則*

KAKUTANI Masanori

Abstract

The purpose of this paper is to offer a new interpretation of Meiji Japan's Kyoikurei, or the 1879 Education Order. To that effect, the idea of modern scientific worldview has been adopted as the theoretical apparatus for analysis. The worldview is thought to have emerged in Western Europe during the Scientific Revolution of the 16th and the 17th centuries. Meiji Japan's Gakusei, or the Fundamental Code of Education (1872), is also referred for this purpose.

In this paper it is argued that the two policies were the Meiji government's attempts to be in harmony with the universal laws of Nature, of which existence had been conceptualized since the Scientific Revolution. The modern scientific worldview was based on the idea of the universal Laws of Nature. Many educational ideas in Meiji Japan's Fundamental Code of Education show substantial consistency with the modern scientific worldview, and this is even more the case of the 1879 Education Order. By taking such theoretical characteristics of the two policies into account, it is pointed out that the 1879 Education Order was issued to complement the Fundamental Code to overcome a few theoretical inconsistencies which can be identified between the Fundamental Code and the modern scientific worldview. Thus it is concluded that the 1879 Education Order was conceptually not a replacement for but the successor to the Fundamental Code. These policies can therefore be considered to be a part of Meiji Japan's strategy to benefit from the power of the universal Laws of Nature, which had already been demonstrated by the West, in order to effect national modernization.

Despite the 1879 Education Order's strong consistency with the worldview, however, the policy did not benefit Japan, and thereafter the idea of the universal laws of Nature became no more evident in Meiji government's education policies.

1. 緒言

本稿の目的は、明治政府によって明治12年(1879年)9月29日に布告された「教育令」について、新しい理解の一方方法を示すことにある。翌年発布されたいわゆる「改正教育令」、および明治18年(1885年)の「再改正教育令」については含まない。その理由は、本稿では近代科学の世界像に存する思考の枠組みが分析概念として参照されており、それを用いて教育令と明治5年に出された「学制」

* 研究協力者

との論理的整合性について検討することを、主たる議論の対象としているからである¹。こうした目的と議論から、本稿ではわが国の先行研究によく見られる教育史研究のスタイルではなく、比較研究ならびに文明史的な視点を交えつつ議論を進めてゆくこととする。

従来の教育令研究の特徴として挙げられるのは、教育令がアメリカの教育制度に範をとったものであり、なおかつ「自由主義」的政策であった、という指摘する点である。例えば土屋忠雄や永井道雄らは、教育令発布の指導的立場にあった文部大輔・田中不二麿が、アメリカ教育制度について深い知識と関心をもっていたこと、そしてアメリカ人学監デビッド・マーリー (David Murray: 1830-1905) と非常に近かったことに着目し、こうした解釈を展開している²。しかしその一方で、ハーバート・パッシンは田中とマーリーが同僚であった事実に注目するものの、田中が実際マーリーからどれだけ影響を受けたかについては、はっきり述べるのは殆ど無理としている³。そして井上久雄は、マーリーの改革案と田中の改革案が、重要な点で極めて異なっていたことを指摘する⁴。

この田中-マーリー解釈の不安定さの示唆することは、教育令に於いて外見的に「アメリカ化」と看做しえるような事項でも、明治政府にとればアメリカの制度を日本に持ち込むといった単純な意味合いでは無かったのではないか、という疑問である。従来「アメリカ化」と看做しえた事項について、異なった解釈が成り立つ余地があるのではないだろうか。

こうした疑問に対し、本稿では明治初期の主要国家目標であった日本の文明開化という点に着目し、それに基づいて西欧から発した近代科学の世界像や思考へ注意を払いつつ、教育令の別の解釈を検討する。先行研究を参照すると、中内敏夫の『洋学教育史試論-明治国家と日本の教育-』に、若干似た問題関心が見られる⁵。これは近代科学に根ざす洋学が、幕末・明治の日本という和学の土壌においていかに受容されたか、というテーマを立ててアイデアを提出したものである。ただ「試論」だけに、論文というよりも示唆を含んだナラティブなデータを集めたもの、といった性格が強い。その他、ケネス・パイルの論文も先行研究の一つとして挙げられる⁶。ただそこでは、近代科学の世界観が明治の啓蒙家達にいかに関心を受け入れられていったか、については論述されているが、この論文は当時の明治思想界一般について扱ったものであるため、教育政策との関連性は強くない。

以下において、まず近代科学の世界像についてまとめながら、それと教育令の前身であった明治5年発布の学制との、コンセプト上の相違について検討する。次に、同じ近代科学の世界像を分析概念として教育令について解釈・検討を行う。その後、学制と教育令の比較を通して、教育令についての新しい理解の一方法を提示することとする。

2. 近代科学の世界像と学制

この項では、近代科学の機械論的世界像と学制との思想上の整合性について簡単に指摘し、加えて学制ならびに機械論的世界像のそれぞれの思考の枠組みを比較した際に合致しない部分、すなわち非整合的な部分について、それは一体どういうものであったのかを明らかにする。この作業は近代科学の世界像とはどういうものであるのかについての認識も必要とするので、まずはこの世界像の描写から入っていくこととする。

最初に本稿で対象としている「近代科学の世界像」について定義を与える。ここでいう近代科学は、イギリスの一般歴史家の重鎮とされるハーバート・バターフィールドが、その著書『The Origin of Modern Science: 1300-1800』にて「科学革命 (Scientific Revolution)」という概念を導入して特定した科学を指す⁷。この近代科学は、特に 16, 17 世紀の西欧にて著しく発展したと看做されている。

この世界観の大きな特徴は、この世界は一定の普遍的法則によって支配され、あたかも機械の動作のごとき秩序を本来的に有している、と考えるところにある。こうした世界観の嚆矢と目されているのは、イギリスのアイザック・ニュートン (Isaac Newton: 1642-1727) の仕事であり、彼の著作である『プリンキピア (Philosophiae Naturalis Principia Mathematica: 1687)』が、この法則負荷の機械論的世界像の形成との関係において語られることは多い⁸。なぜなら、ニュートンの著作が契機となって、今日の主要な数学的法則が自然科学界にて次々と「発見」されたからである⁹。そして数々の新しい法則の発見が、機械論的世界像の正当性をますます強固に「証明」したのであった。

この近代科学の法則負荷概念で対象を調査・探求する場合には、採られるべき一定の様式があった。そこでは三つの重要な概念が使用される。一つは「因果律 (causality)」であり、二つ目は「決定論 (determinism)」である¹⁰。三つ目に「還元主義 (reductionism)」が挙げられる。これはある対象について解明する際、まずその対象全体をその構成部分に「還元」し、その個々の部分の性質を基盤に全体を再構成し、その上で全体を把握するアプローチを意味する¹¹。

近代科学の機械論的世界像が多く科学者に支持されたのは、これらの概念の魅力によるところが大きい。なぜなら、こうした概念を駆使すれば、この全世界の未来も過去も正確に解明されうることになるからである¹²。実際、この近代科学のやり方は、自然科学を超えて人間や人間社会の研究や政策の立案・実施といった分野でも支持された。例えば、アメリカの現代比較政治学の始祖の一人とみなされ、その理論的発展に多大な業績を挙げたガブリエル・アーモンドによると、自然科学を模倣した社会「科学」の研究では、国や社会といった単位を「全体」として扱い、その全体の動きについて、全体の構成部分である個々の人間から考察しようとするアプローチがよく見られるという (還元主義)¹³。こうしたアプローチで重要となるのは、個々人がとる行動パターンをどのように設定するか、すなわち人間の「法則」をどのように定めるかである。なぜなら、この法則に基づいて個々人の行為が分析され、人間間の現象に一連の原因と結果が特定されてゆくからである (因果律)。全体の動向は、この個々の構成部分の因果律によって説明されることとなる。一方、政策を立案する場合には、この因果律を逆手に利用すればよい。国や社会が達成すべき政策目標について、そうした全体の結果を生じさせるに至る因果律を全体から個々人へと辿り、人間の「法則」との整合性に留意する。この整合性が確保されれば、全体の構成部分が法則どおりに働くので、全体も予定通りの結果が得られるというわけである。

さて、先にも触れたように、こうした近代科学の手法を用いながら人間社会の研究を行う際に鍵となるのは、いかなる人間の法則を設定するかである。数学の果たした歴史的意義と役割について多くの著作をもつアメリカの科学史家モーリス・クラインによると、人間行為の科学を作らんとする公理的真理の探究は、17・18世紀の欧州で盛んに行われたという¹⁴。そのようにして発見に努められた公理のうちで、最も基本的なものとして常に強調され、ニュートンの「重力の法則に劣らざる普遍性を持つものとされた」と、クラインが指摘するのは、『人間はつねに利己的に行為する』という人間の「法則」であった¹⁵。この「法則」は実際に様々な分野で活用されており、例えば当時の経済学は、次のように要約できるという：

華々しい自然科学の業績に眩惑されて、自然科学に似た科学を社会現象に就て構成しようとするのが、ホブズ、ロック以来ベンサムに至る英国学者の一様の熱望であった。正統派の経済学はかかる熱望の現はれの一つであった。科学は法則の體系であり、法則は原因結果の関係を一定の形式に纏めたものである。彼等は利己心を前提として、之から経済現象間の因果関係を探求しようとした、そして人口、価格、地代、賃金等々に關する法則

を樹立した¹⁶。

これを書いたのは東京帝国大学の経済学者であった河合榮治郎であるが、利己心を中心に法則を樹立していった当時の経済学の状況が分かって興味深い。ただ、河合はこれを経済学史ではなく、明治時代の思想状況を追った著書の中で書いており、こうした状況は経済学のみならず、明治初期に広く観察された風潮であったとしている。河合は例えば、「所謂窮理の學を渴望した明治初年の人々にとって、法則又は理法はいかに神聖なものであったか」、と指摘する¹⁷。加えて、利己心を柱とした人間の法則についても、「明治初期以来日本を支配した個人主義は利己的個人主義であった」と述べる¹⁸。

以上のような河合の指摘は、河合が福沢諭吉等の例を引き合いに出してこうした状況を説明することから、より一層の重要性を帯びてくる¹⁹。福沢が明治初期の教育政策に与えた影響を考えると、ここに福沢の名を見出すことは極めて重要である。そしてその福沢は、ニュートンを孔子に匹敵する偉人として紹介し、賛美を惜しんでいない²⁰。福沢は経済学について述べた中で、実際に以下のような世界像を披露している：

世界萬有を察するに日月星辰の旋轉するあり動物植物の生ずるあり地皮の層々相重さなるありと雖ども各々一定の法則に歸して嘗て其功用を錯ることなきは實に驚駭に堪たり抑々經濟の學に於ても亦一定の法則あること他と異なることなし……經濟學の定則は元と人造に非らず又人意を以て之を變易改正す可きものにも非らざれば人或は問を發する者あらん何等の趣意を以て是學を研究するやと余答へて云はん唯其定則を知て之に従はんが爲めなり、……故に云く經濟學を研究するは人身窮理を學ぶの趣意に異ならずと²¹。

上の引用には、法則に則った世界像、同じく法則に則った経済学、人はそれら法則に従うべしという見解、そして結局は「人身窮理」の問題へ経済学を還元するなど、機械論的世界像に基づく思考と共通する諸特徴が鮮やかに描き出されている²²。またこの福沢の見解に、近代社会学の形成に多大な寄与をした、フランスのオーギュスト・コント (Auguste Comte: 1798-1857) の実証主義アプローチとの思考上の類似性を指摘することもできよう²³。そして当のコントはと謂えば、彼の標榜する新しい学問を社会学ではなく「social physics」と呼び、この世界の法則性は諸科学に共通するという認識をもって人間社会の研究へと向かった人物であった²⁴。明治初期の文明開化論者の思想状況と、西欧から発達した近代科学の機械論的世界像とが無関係であったとは言えない。

以上、近代科学革命以来の機械論的世界像を描写し、因果律、決定論、還元主義といったその概念的特徴を取り上げた。またこの世界像が、自然科学の領域を越えて社会や人間の研究にも適用されてきたことが指摘され、明治初期の重要な知識人もその例外ではないことが示された。以下にてこの世界像を分析概念として学制を解釈するが、本稿後半での教育令の検討との関連に鑑み、学制が機械論的世界像と整合的な面と非整合的な面のうち、特に後者に力点をおくこととする。

明治5年8月3日、学制は全国の学齡児童を網羅する長大かつ包括的な教育政策として、文部省より頒布された。全109章からなり、その教育計画によると全国を8つの大学校区に分割し、一つの大学校区を32の中学校区に分け、さらに一つの中学校区を210の小校区に細分割し、各学区には該当する種類の学校1校が設置され、文部省が中央でこれらを統括するというものであった²⁵。またその前日には、学制の目的を伝える被仰出書(学制序文)が太政官より発布された。そしてこの『序文』は、学制の思想的性格を知る上で特に重要な手がかりとされている²⁶。研究者の指摘によると、

『序文』には個人主義的、実用主義的、平等主義的、功利主義的概念に基く教育観が存在しているという²⁷。

これら学制に盛られた諸概念を、先にみた因果律、決定論、そして還元主義にて改めて捉え直すと、学制と機械論的世界像との間に強い整合性のあることが伺える。学制計画では、日本社会「全体」が対象とされていた。この「全体」が『序文』によると、平等主義や個人主義の強調によって、社会の構成部分たる「個人」のレベルへと「還元」されている。そしてその個人をどう捉えたかについては、学制序文にて実用主義や功利主義で個人に就学を訴えた事実から重要な示唆が与えられる。なぜなら、これは人間を利己的な行為体と捉えるがゆえに、有効と考えられるアプローチと見做すことができるからである。ここに機械論的世界像にて、「人間はつねに利己的に行為する」という「法則」が立てられていたことと、相通じる考え方を見ることができる。つまり、この自然の法則に則って個々人が利己的に行動するならば、自己の利益追求のために進んで教育を受ける。その結果、一人一人が文明化されることが予測される。そのように一人一人が文明化された結果、個々人の総体である社会全体も文明化される。このように因果律によって、日本の文明開化は決定論的に招来されうることになる。このように、機械論的世界像を分析概念に用いれば、学制にて提示された新しい諸概念が、明治政府の国家目標であった日本の文明開化というテーマの下で、互いに意味をもちながら整合的に結び付けられうることになる。

しかし、学制では予期したような学事の振興・就学の促進が遂げられなかったし、もちろん日本の文明開化も達成されなかった。失敗の原因については様々な点が指摘されているが²⁸、今一度学制と近代科学の機械論的世界像を比較してみるならば、学制のもっていた制度的画一性が重要な問題点として認識されるであろう。これは以下のような理由による。

機械論的世界像の下では、個々人は政府による法令や制度の制約を受けずに行動できる自由が必要である、とされる。これはイギリスのジョン・ロックの政治思想を例にとると分りやすい²⁹。ロックはその知識論において、「全て人間は平等に生まれてくる」という考えを提出した³⁰。ここからさらに、人間は自然かつ絶対的権利（例えば自由権）を有し、また「理性の法則」によって導かれる、と進んだ。そこで人々が「理性の法則」に導かれるために、あらゆる人為的制約から自由であるべき、としたが、実生活上では生命、自由、財産を守る必要がある。よって彼は政府の必要性を認めしたが、その一方で、政府が必要以上の制約を人々に負わさないように、人々と「社会契約 (social contract)」を結ぶべしとした³¹。この例に描かれているように、機械論的世界像下の人間は人為的法制度の束縛を極力受けずに、自由に行動できることが理想である。人間はそうした自由があつてこそ、人間が自然をもって生まれた法則に従って行動できるのである。よって政府による法制度はミニマムであるべき「必要悪」とみなされる。

この考え方を基にするならば、全109章に及んだ学制の入り組んだ法制度規定、特に親や子に身近な問題としての強制就学の規定は、人為的制度によって人間の自由を過度に奪い去る制度・規定であったのではないかと考えることができる。そうした制度・規定を全国一律に実施したのだから、この法制度面については、学制が機械論的世界像に合致していたとはみなされ得ない。ここの部分を学制と機械論的世界像との非整合性、あるいは学制が機械論的世界像と完全に合致するに至らなかった点として、指摘することができよう。

この項では近代科学の機械論的世界像を概観し、その特徴をもって学制の一解釈を簡潔に示した。学制が機械論的世界像に相通じるプランと言え一方、その広範な法制度体系とその全国一律施行という画一性は、機械論的世界像からは外れるものである。とするならば、教育令はこの欠点を

克服するようにデザインされた政策ではなかったか、という仮説が成り立つであろう。この点を考察するためには、まず教育令が機械論的世界像の諸概念によって分析される必要があり、その上で学制と教育令との比較検討が行われなければならない。よって次の項で、機械論的世界像を用いつつ教育令の解釈を行い、その次の項で比較検討に入る。

3. 教育令の機械論的様相

研究者の指摘によると、教育令による教育改革の目的は教育行政制度の改革に重点があった。例えば、パッシンは田中と文部省が教育行政制度をどのように改革したか、以下のように述べる：

彼〔田中：筆者註〕は、教育は国家の責任によってなされるべきものではあるが、その制度の細かい運用面における国家の干渉は有害であると主張した。もし教育が人びとの生活からかけ離れていたとすれば、人びとの必要と彼らがおかれている環境にみあったものへと改善されなければならないというのが、彼の主張であった。

そこで彼の計画の中核となったのは、教育に関する責任を地方に移譲するという点であった。中央で決定された教育方針は、それぞれの地方に独自な生活状況と特色とに、みあうよう調整されねばならない。教師の自治権も、むしろ、強化されるべきであるというのが、彼の新しい方針であった。

この新教育令はまた、義務教育年限を六歳から十四歳までの間に十六ヶ月へと短縮し、子供に対する体罰を禁じ、教科書を簡素化し、十分な専任教員をおけない貧しい学校に対し、巡回教師制度を設けた³²。

この引用文によると、田中は教育行政制度を改革するにあたり、教育をもっと民衆へ近づけ、その日常生活を反映したものへと変更を行ったことが窺える。

それでは田中は、どのような改革方針をもって、教育行政制度を人々の要求や状況に合うようにしていったのか。これについて田中は、「民心ヲモッテ學法トスル」とその方針を立てている³³。教育令にて実施された制度上の改革は、この理念が具体的に適応されたもの、と考えることができる。例を挙げるならば、教育令は法令として全文47条しかなかった。そのように政府による法令が簡素化された傍ら、教育制度の地方分権化、中央政府による介入の最小化、そして地域社会の自律性の増加が図られた。また日々の教育運営については、町村民と彼らによって選挙された学務委員の手に委ねられた³⁴。さらに学区制度が廃止され、督学局視学官による視察も緩和された³⁵。さらに学校財政についても、地域社会ごとにより弾力的措置の導入が許されたのである³⁶。

ではこうした一連の改革は、近代科学の機械論的世界像の枠組みの中でどのように捉えられうるであろうか。改革を、制度的緩和と学校財政制度の見直しという二つの側面に分けて検討してみよう。まず制度的緩和についてであるが、日本近代史についての研究者・教育者として特にアメリカで著名な、ケネス・パイルが文明開化思想について加えた解説が、教育令の背後にあったと推察される思想を近代科学の機械論的世界像を援用しながら考察する上で、有益であると思われる：

政府は「人間の権利」を認めることによって、そして種々の改革を幅広く実行することから古き社会階級制を除き新しい社会的平等を築くことによって、啓蒙されなければならなかった。そのためには、自然の働きを妨げる全ての人為的制約、特に国家による法制度が排除される必要があった。全ての間人は普遍的法則の下にあるがゆえ、全ての民族や人種は、単一の文明 (a uniform civilization) に向かって進歩を遂げているのだ、とみなされた。従って啓蒙運動では、文化の特異性や各々の社会に存する伝統について、否定的な見解が具体

化されたのである³⁷。

この引用は二つの理由において示唆的である。第一に、田中が実行した改革、つまり日本の教育の制度的緩和について、当時の文明開化思想との関連性が示されるからである。すなわち、政府による法制度という人為的制約が極力排除されることは、福沢ら文明開化論者らが唱えた「普遍的文明」へと進んでゆく上で必要な措置であった、という解釈が成り立つ。加えて、そのように人為的制約から解放される効果として、人間が自然界そして自らにも存すると観念された、普遍的法則に従って自由に行動できると期待されうる。ここから、田中の云う「民心ヲモッテ學法トスル」ことの意義も、同様に文明開化思想そして機械論的世界像の枠組みの中で整合的に理解されうる。

第二に、明治政府は教育令でアメリカ・モデルの導入を試みたのだ、という通説的理解に再検討の余地が出てくる。なぜなら、「アメリカ」といったような特定の文化や伝統に追従することは、普遍的法則を追求してゆくことと異なるばかりか、障害となるからである。本稿の最初の部分で、先行研究にて田中のアメリカ経験とマーリーとの事情から「アメリカ」をもって教育令を解釈する見解があることと、その一方で田中案とマーリー案との大きな違い、そして実際に田中がどれだけマーリーから影響されたか不明な状況が指摘されていることが述べられた。こうした不安定な「アメリカ中心」解釈と、上のパイルの引用から導きうる文明開化思想と機械論的世界像に基く教育令解釈を単純に比べた場合、前者には解釈の一貫性の点において再考の余地があるように思われる。

次に、改革のうちで学校財政制度の見直しに関する側面について検討する。これは学制下にて、家庭や地方住民に就学および学校設置・維持の金銭的負担が大き過ぎたことに起因した改変であった。こうした負担が学事・就学の停滞を招いた一因であった、とされたわけだが、機械論的世界像の枠組みの中では、これは必ずしも問題とは言えないのではないか。むしろ、機械論的世界像が提示する人間の法則が、実地に働いていたことを裏書する「証拠」であったと解釈できるのではないだろうか。クラインによると、機械論的世界像の下では「人間はつねに利己的に行為する」、という法則が導き出されたという。この法則は、自然科学におけるニュートンの物理法則にも匹敵するような、人文・社会科学上の一大発見であったという。この法則をもってするならば、経済的負担を理由とする学事・就学の停滞は、その方が就学よりも利益がもたらされると親や地域住民が判断して行動したため、と解釈されうる。端的に言えば、親や地域住民は「人間はつねに利己的に行為する」という、人間の法則に則っていたのだと云える。この法則は西欧にて導出されたものであったが、普遍的法則らしく、明治の日本人についても該当したようである。

このような解釈が成り立つならば、必要な財政改革は、その抗し難い人間の法則が尊重される方向へとなされるのではないか。もちろん、尊重された結果が学事の停滞を招くものではなく、就学の振興とつながる方向へである。田中が実施した学校財政制度の見直しによると、制度が弾力的かつ地域住民にとってソフトなものへと改変を受けている。こうした改変は、個人が教育に利益を見出しやすい方向、あるいはこうした方向へ人間の法則がより発揮されやすいように便宜を図る方策、とすることができるのではないだろうか。ここでも、政策と機械論的世界像の思考の枠組みとの整合性が看取されるのではないだろうか。

この項では、機械論的世界像を用いながら教育令の改革点を検討してきた。これまでの検討を踏まえた上で、機械論的世界像を用いながら教育令の思想的骨格を纏めると以下のようなになる。明治政府は、まず日本全体の文明開化の問題を、個々人の就学の問題に「還元」した。個々の人間は、人間の普遍的法則にしたがって行動すると考えられている。しかしそのためには、個々人が人間の

法則にかなうようには行動できるだけの自由が与えられていなくてはならない。そこで教育政策担当者は、学制にあった教育行政・学校財政上の法制度的制約を極力撤廃した。これによって個々人は自己の利益の追求のために行動でき、教育は功利的機会と定義されてあるから学校へ来て学ぶのである。個々人が学ぶことによって、社会全体が文明化されてゆく。

このように機械論的世界像を適用すれば、教育令にて実施された諸改革は、互いに意味をつなげながら包括的に理解されることができるとはならないだろうか。これは機械論的世界像で学制を解釈した結果と類似するものである。これの示唆することは、学制と教育令とが同様な思想的基盤（すなわち近代科学にもとづく文明開化思想）の上に、成り立っていた可能性である。次の項では、教育令と学制の比較検討を通して両者の整合性を論じ、この教育令計画のさらなる検討を試みる。

4. 学制と教育令との比較を通して

ここでは、二つの点に留意しながら、学制と教育令の比較を行う。第一点として、学制と教育令のコンセプトについてである。第二に、学制を分析した際に指摘された問題点と、教育令にて実施された法制度的変更についてである。以下にてこの二つの点を順に検討する。

まずコンセプトについてであるが、教育令には学制時の「序文」に匹敵するような、教育についての定義や方針を明確に述べたものは見当たらない³⁸。しかし、田中は教育令制定理由について後年述懐しており、それが資料として参考になる。田中は以下のように述べる：

学制発布以後教育行政の事務逐次緒に就かんとする際、…… 往々加除訂正を要すること少なからず、故に随時単行の布令を以て之を彌縫し来りしが、文化の上進するや、諸般の事亦従って推移せざるを得ず、因って實際の経験に徴し、遂に学制の改正を喚起するに至れり³⁹

これによると教育令が出された理由は、学制発布以来学制に細かな修正を加え続けてきたが、社会の文化の進展もあり、それら修正を加え続けるよりは、そうした修正を既に盛り込んだ新しい形のものに装いを改めることにした、という趣旨によるものと見受けられる。一方、こうした法令整備上の問題のこのみ理由として述べられてあり、それ以外に学制の教育観やコンセプト自体の可否等については触れられていない。ここから、田中は少なくとも学制の教育観やコンセプトを明確に変更する意思は特に有していなかった、と推察される。これで判断するなら、教育令は学制と全く異なった性格の政策ではなかった、ということが云える。別の言い方をすれば、教育令は学制を制度面においてアップデートした改良版ではあったが、学制の教育観やコンセプトは引き継いでいた、ということの意味する。

以上は田中の述懐についてであったが、これに加えて政府内にて指導的立場にあった、参議兼内務卿の伊藤博文の言動からも同様の解釈が導き出せる⁴⁰。教育令が準備されていた当時、明治天皇は政府の徒に洋風に走った教育政策を批判し、明治12年9月に「教学聖旨」を伊藤ならびに寺島宗則文部卿に示して、儒教道徳を教育の中心に据えるよう政府に迫った⁴¹。これに対し、伊藤は同月すぐさま「教育議」を上奏して政府の教育政策の弁護に務めたのであるが、その中で伊藤は以下のように述べている：

明治五年學制ヲ頒布セシ以來各地遵奉施行、今日ニ至リ纔カニ成緒ニ就ク、但其興立日淺ク或ハ形相ニ失シテ

精神ニ缺キ、其末ニ馳セテ其本ヲ遺ス者アリ、今誠ニ廟議ヨリ出テ振作シテ之ヲ擴張シ其ノ足ラサル所ヲ修補セハ、文明ノ化猶之ヲ數年ノ後ニ望ムヘシ、其ノ教則ハ略ホ現行ノ法ニ依リ、……⁴²

上記引用が示唆する重要な点は、政府側としては教育制度の修復をしながらも基本的には学制路線を踏襲すること、そしてそれによって日本の文明開化を図ろうという意図があること、の二点である。学制で展開された方針を維持する、という点に於て、田中と相通じる態度が窺える。これら田中と伊藤の意見から、教育令のコンセプトは学制のそれを継承したもの、と解することができよう。

次に、法制度の面から学制と教育令を比較してみよう。本稿にて、機械論的世界像を分析概念とした場合に指摘されうる、学制の問題点については先述した。そこでは、学制の制度的画一性と強制的性格が問題視されたが、その理由は、個々人が人間の普遍的法則に従って行動する自由が得られないから、というものであった。別の言い方をすれば、この問題によって日本社会全体が文明開化へと向かう因果律的・決定論的歩みが妨げられていた、ということになる。

このことを念頭に、先の項にて行われた教育令の機械論的世界観による分析を見ると、教育令の自由主義的性格は、まさにその学制の問題点を補い正すものであった、という見解が成り立つのではないだろうか。教育令では中央政府による法制度ならびに地方学事への干渉が、具体的に極力排除された。これを機械論的世界像で解釈するならば、人間の普遍的法則に則って行動できる自由を個々人に保障したものと同義になる。ここから、教育令における法制度的改変は、学制にて指摘できる因果律上・決定論上の欠点を補う性格のものであった、と言えよう。

それに加えて重要なことは、この法制度上の改革を田中は、「民心ヲモツテ學法トスル」という改革方針で行った点である。これは教育令の法制度上の改革が、「民心」の自由で積極的な発露を目的としてなされた、ということを示唆する。機械論的世界像にてこの「民心＝学法」という理念を解釈するならば、それは『人間はつねに利己的に行為する』という法則の発露を中心に、教育を運営してゆくことを狙ったもの、と推察される。これは重要な点である。なぜなら、明治政府は学制序文にて教育を功利主義的に定義しており、もし田中の改革によって『人間はつねに利己的に行為する』という法則がその効力を発揮されるなら、人々の就学そしてパイルの言う「単一の文明」へと日本が発展してゆくことが、因果律的・決定論的に期待できるからである。

これまでコンセプトと法制度の2点について学制と教育令を比較した。この2点の比較を合わせて言えることは、機械論的世界像の枠組内でという条件の下で、学制と教育令とが論理的整合性を見せることである。学制にて因果律と決定論と還元主義を基調とした機械論的見通しの上に、日本が文明開化を遂げる方法が策定されたが、その不備のあった点について教育令にて修正し、それによって文明開化への方略が十全なものとなった、と解される。この意味において、学制の失敗によって出てきた政策としての教育令、あるいは「アメリカ化」や「自由化」としての教育令という理解ではなく、学制によって披露された日本の文明開化への青写真を補完する政策としての教育令、という理解が可能となろう。

その一方で、両政策の異なる点も示唆できる。それは機械論的世界像下において、学制は因果律と決定論という概念により深い関係があるが、教育令はその機械論的世界像を実行に移す際に手段として採られる、還元主義というアプローチの方をより強調しているように思われる、という点である。この分析から言えることは、なぜ教育が必要なのか、そしてそれが日本の文明開化にどう結びつくのか、という大枠のプランについて明らかにしたのが学制で、その青写真が現実となるように、人間が自然にもつ普遍的法則の力を具体的に発動できる、その環境を整えようとしたのが教育令で

あった、という解釈ということになる。

この解釈は、教育令作成において伊藤の取った行動からも裏付けることができる。永井によると、実際に登場した教育令は伊藤の手がかなり加わったものであったという：

日本教育令案〔田中案：筆者註〕は三条実美の手をへて伊藤博文にわたり、伊藤が詳細に検討したうえで元老院で審議決定された。ところが興味深いことに、この段階において、案文は一層簡略化され、放任主義の色をこくしたのである。日本教育令は十九項七十八章からなっていたが、元老院で全文はわずか四十九条に短縮された。第一に、文部卿の職務・権利の規定八条のうち、六条が削除された。第二に、教師と生徒のそれぞれが道徳教育に力をそそぐべきだという条項もけずられた。そのかわり、生徒に対する体罰の禁止、公立学校所属の土地の免税規定を加えるなど、元老院の審議をへた教育令案は、マレー〔本稿のマーリーと同一人物：筆者註〕はもちろん、田中の案よりも放任的となり、ほとんど新学制の面影をのこさないことになったのである⁴³。

この引用が指す重要な点は、伊藤によって個々人の自由を保障する方策が一層強力に推進された、という事実である。この点から、教育令は学制プランの枠組みでその不備を補った形としての政策であるのみならず、自由主義的性格を先鋭化させることによって、学制プランから一線を画す存在でもあったのではないか、という見方も示唆できよう。学制と同じ機械論的性格が見受けられながら、その中で還元主義、つまり人間が普遍的に有すると考えられた法則の発現に特化したと理解される教育令には、短い法令ながらそうしたシンプルな骨太さを窺い知ることができる。

この項を纏めるにあたって強調されるべきことは、この両政策は個別的に理解されうるものではない、という点である。機械論的世界像の適用から示しうることは、日本の文明開化を狙った学制以来の努力は、教育令をもってその完成に達したと解釈できることである。そしてその企及は、教育令にて理論的にもっと純粹かつ先鋭化された、とも指摘できよう。教育令は学制の補足であり、それと同時に、補足では終わらない大胆かつ「科学的」、もしくは「科学主義的」な改良型であったのではないだろうか。

5. 結論

本稿は、機械論的世界像を分析概念としながら、教育令を検討してきた。まず近代科学の機械論的世界像の特徴について述べ、それをを用いて学制を分析し、機械論的世界像との整合性と問題点について指摘した。次に同様な分析を教育令について行った。その後この二つの分析を比較検討した。この比較検討から、教育令は学制と教育観を共にする一方、学制の教育法制度上の問題を取り除いてその教育観の発露を確保しようとしたもの、という解釈が得られた。

この解釈が示唆する重要な点は、両政策とも日本を文明開化へ向かわせる方略上の意義があった、という点である。すなわち、学制にあった教育法制度体系を大幅に緩和することによって、親も子どもも自己の利益の増大という、人間の先天的本性にそって行為する自由が確保されうる。その結果、学制序文で定義されたように教育は功利的機会ゆえに、人々は学校へ来るようになる。そして学校で学び、文明化される。その結果、個々人が文明化されるということは、個の総体である国家社会全体が文明化されるということにつながるのである。これによって、既に西洋諸国において見られるがごとく、日本も世界の普遍的文明へ向かって発展を開始するのである。

本稿の最初の部分にて、田中のもつアメリカ教育制度についての知識ならびにマーリーの存在を主な理由とする、教育令の「アメリカ化」解釈への疑問が提出された。本稿での検討からすれば、

教育令の解釈についてはアメリカというある特定の西洋国というよりも、アメリカも含めた西洋世界が当時長足の進歩を遂げていた、近代科学とその世界像から導き出される「進歩の概念」による解釈の方に、教育令と文明開化思想と学制との間に整合性が見られることから、より妥当性が窺えるのではないかと、と思われる。

最後にこの点を少し展開して、もし近代科学の世界像を援用しつつも、特定の国の教育制度や思想をもって教育令解釈に用うるとするのなら、それはアメリカもさることながらイギリスも重要ではないか、という見方も示唆しておきたい。イギリスが挙げられるのは、まず近代科学は別名ニュートン科学 (Newtonian Science) と呼ばれるが、そのニュートンはイギリスの科学者であったというシンボリックな事実があること、そして、教育令策定の際に大きな役割を果たした伊藤はまだ長州藩士であった時代、イギリスへ密出国して学んでいた、という点からである。

もっとも、イギリスを用いる効果が期待できるのは、おそらくこの教育令までであろう。教育令は意図した成果を挙げるところか、逆に学事の急速な衰退を招き、明治13年12月28日に大幅に改められた。いわゆる「改正教育令」の発布である。田中自身もそれに先立つ3月12日に司法卿へと転出している。伊藤は「明治14年の政変(同年11月11日から12日)」と呼ばれる事変を起こして、当時英米流自由主義の要人であった参議・大隈重信を政府から追放し、自由民権運動の抑圧に努めた。その後憲法調査のために渡欧した伊藤は、ウィーンで行政学のスタイン教授 (Lorenz von Stein) に会い、ドイツ流の国家学へと傾倒する⁴⁴。この時、山田顕義内務卿宛の書簡にて伊藤はこう吐露している：

小生西洋に再遊する以来、独逸各邦の政權を主持して一步も假さざるを見る毎に、前日の非なるを悔ゆること往々之あり⁴⁵。

これを評して土屋は、「具体的に何を指して寛大に失した前日の非を悔いたか、知る由ないが、教育令制定の際に、当今の時勢に適當でない点があるとして、緩和の方向に修正の腕を揮ったことなども、或はその一つとして思い出されたかも知れない」と記している。イギリスであれイギリスから発した普遍性を題目とする近代科学の思考や伝統であれ、伊藤がそれらから決別した跡が窺える。

学制—教育令と続く明治日本の教育政策は、近代科学の機械論的世界像に論理的に符合するものであり、その意味において極めて特徴的な教育政策、あるいは社会科学の実験であったといえよう。教育令は、明治政府が学制を乗り越えてさらに理想主義的に行った、近代科学とその世界像のさらなる企及、として位置づけることができるのではないだろうか。しかし教育令の失敗を機に、明治政府の教育政策からは、機械論的世界像に通じるような諸特徴が消えていった。その一方で、ドイツ流国家学あるいはその他の新しい指針が既に立っていたわけでもない。明確な指導理念を欠いた日本の教育政策は以後約10年にわたって迷走することになる。

註

- 1 学制についての議論は参考文献中の拙稿にて。
- 2 例えば永井は、教育令が「教育令はアメリカの教育制度の影響をつよくうけている。そして、アメリカのそれは、……中央集権的であるよりも地方分権を重んじ、政府による画一的な計画よりも、多様性と自由を尊重している」とする。永井、1969、83頁。

- 3 Passin, 1965, 82-83 頁。
- 4 例えばマーリー案では、政府の干渉による就学義務を存続させるよう計画されていた。ところが田中案は自由主義的思想に基盤を置き、それゆえに政府の非干渉主義を採用している。実際の教育令は非干渉主義であった。井上、1990、164-178 頁。
- 5 中内、1973 参照。
- 6 Pyle, 1989 参照。
- 7 Butterfield, 1957 参照。
- 8 ニュートンのこうした影響ゆえに、近代科学をニュートンの科学 (Newtonian Science) と呼ぶ場合がある。
- 9 例えば医学の分野では、ウィリアム・ハーヴェイが流体の動きを数学的に捉え、それを基に心臓から送り出された血液が体内を循環し、再び心臓へ還って来ることを発見した。また化学の分野では、ロバート・ボイルが気体をその構成分子の動きを基に、気温との関係をニュートンの引力法則と整合する形で考察し、法則を発見している。ハーヴェイの発見と機械論的世界像との連関については、バターフィールドが詳述している。Butterfield, 前掲書, chapter 3. ボイルについては、クライン、昭 37、240-241 頁。
- 10 これらの概念の理解は、カール・ポパーが比喩に使った機械時計を思い浮かべると分かりやすい。Popper, 1979, chapter 6 参照。時計の指針は、あたかも法則に則ったかのごとく常に一定の動作を見せる。フタを開けて内部を見ると、多くの梘子や歯車が互いの動きを制御しながら関係し合っている。こうした梘子や歯車の動きが因果関係にあつて、それを踏まえて針の表示がある。一方、梘子や歯車は常に決まった動きをし、それによって針の指針も決定される。時計の針の将来的位置は、内部の梘子や歯車の因果律によって、既に決定されているのである。
- 11 再び時計の例を用いるならば、時計の針の位置を知るために、まず時計を分解して個々のパーツを吟味し、その個々の性質や互いの因果関係を明らかにする。それらを基にして時計の全体を再構成し、針の位置を説明してみせるのである。この作業では、時計の全体を知るために、全体が一度個々のパーツに「還元」されている。
- 12 例えばフランスの数学者であり、物理学者であり、天文学者でもあった P-S・ラプラスは、「ある時点における宇宙の状態についての情報と、すべての因果法則の一覧表とが手には入りさえすれば、世界の歴史の他の如何なる時点の状態をも予言できるし遡言できる」、と述べた。この引用は、ハンソン、昭 61、110 頁による。この発言を機械時計の例を用いて書き換えるなら、ある時点での指針ならびにその時の各梘子・歯車の状態について知り、それらパーツの動作についての因果関係が分かれば、いかなる時点での指針について予言・遡言できる、ということになる。
- 13 例えばアーモンドは、政治学、経済学、心理学における数々の「機械論的」研究動向を指摘する。Almond, 1977, pp. 489-522. なお、比較教育学も実証主義の影響を受け、自然科学のスタイルを参考に一般法則の発見を目指して盛んに研究が行われた時期があつた。Marginson & Mollis, 2001, pp. 590-592.
- 14 クラインによると、そうした人間の普遍的公理の研究は「ゴールドラッシュの観を呈するにいたつた」という。人間の本性を分析した大作が数多く出版され、その例としてクラインはロックの『人間悟性論』、パークリーの『人間知識の諸原理』、ヒュームの『人生論』と『人間悟性論』、ベンサム『道徳および立法原論』を挙げ、この運動が 19 世紀に持ち込まれた例としてミルの『人間の心の分析』の名を挙げている。クライン、前掲書、92 頁。
- 15 この他に多くの承認が得られた公理として、以下のものが挙げられる：人はすべて平等である；知識や信仰は感覚的所与から来る；快樂を嬉しき苦痛をさけることは、人間の行為を決定する基本的な力である；人間の本性は文化や環境の影響をつねによく反映している。同上書。
- 16 河合、昭 16、198 頁。
- 17 同上書。
- 18 河合、前掲書、178 頁。

- 19 河合は他に田口卯吉や加藤弘之等の事例を出している。
- 20 福沢は自己の社会改良・進歩観を披露するにあたり、「孔子は道德の聖人、ニュートンは物理の聖人なり。孔子が七十にして則を踰えずと言いは徳心の極度なるも、その本来物理の思想なくしてただ道德一遍の人物なりしゆえ、もしもこの人に仮するにニュートンの物理思想をもってしたらんには、まずもって智徳兼備と言わざるを得ず」、と述べ、また「人間社会の進歩無窮にして地球の寿命永遠の約束なれば、進歩また進歩、改良また改良のその中には、智徳兼備の聖人を見ること易きのみならず、群聖輩出その極度を想像すれば、満世界の人皆七十歳の孔子にニュートンの知識を兼ね、人生の幸福社会の円満、ほとんど今人の絵にも描くべからざるの境遇に達することあるべし」と、極めて楽観的とも見える考えを提唱している。この楽観的意見も、今やニュートンの物理思想が日本へ入ってきたことへの確信がそうさせたのであろうか。引用については、千種、平5、10頁参照。
- 21 福澤、大15、511頁。
- 22 福沢が法則に則った新しい経済学に「驚喜」した様子は、小泉の書に記述がある。その一部分を記すと、「すでに西洋自然科学の精密微妙なことに驚嘆した福沢は、かくて進んで西洋諸国の歴史を学び、さらに人文科学を知るに至った。彼れが自然科学によって知り得た世界は、厳格普遍的な法則の支配する世界である。さらに西洋人文科学は彼れに、東洋の夫れと全く趣きを異にする経済論、道德論の成立していることを教えた。而して人文諸科学の中で最も法則的なものは、経済学であり、現に福沢がその一部を訳出した前記のチャムバー経済論は、極めて素朴に、自然に行われると同じ性質の法則が、人間の経済生活をも支配することを認めている」、とある。小泉、1966、118-119頁。
- 23 福沢とコントとの関係について、小泉は英国のバックル (Henry Thomas Buckle) を介して示唆している。小泉によると、福沢の『文明論之概略』はバックルの『History of Civilization in England (1857-61)』とフランス人のフランソワ・ギゾー (Francois Guizot) の『General History of Civilization in Modern Europe (1846)』に負うところ多く、そのバックルの著作は「オーギュスト・コントの歴史理論に学んで、これを偏頗に誇張した」と評される性質のものであったという。そのバックルが着目したのは、「…遙かに恣意と偶然の支配が少なく、そこに或る不変的、法則的なものの認められることは否定されぬ」歴史上の事象であり、歴史の科学性あるいは「社会科学的、自然科学的」傾向を強調したものであったという。小泉は、コンドルセー、コント、フランスの歴史家のテエヌ、リットレ、ドイツのカール・ラムプレヒト、そしてカール・マルクスらがこの派に属し、「バックルも福沢も、またこの同じ大河の流れを汲むものであった」と指摘する。小泉、1966、127-128頁参照。
- 24 コントの社会学に対する姿勢については、Giddens, 1978, 240-241頁参照。コントは彼の目指した実証主義哲学を、Cours de Philosophie Positive (6 vol.; 1830-1842) として発表している。
- 25 計画では大学校8校、中学校256校、小学校54,760校を設立することを意味した。土屋、1962、50-51頁。
- 26 文部省、昭47、123頁。
- 27 中島、昭41、31頁; Nagai, 1971、53-54頁; パッシン、昭44、81-82頁。唐沢富太郎によると、明治7年に文部省より刊行された『小学読本』にも、功利主義的教育観が強く打ち出されているという。唐沢、昭28、210頁。山住は、明治政府が功利主義的教育観を打ち出した理由は、受益者負担の論理をもって授業料徴収を正当化するため、と解釈する。山住、昭63、26頁。文部省、前掲書、123-124頁。
- 28 先行研究を振り返ってみると、学制の失敗について様々な要因が挙げられている。その際に、学制に抵抗した勢力として2つのグループが挙げられることが多い。1つには民衆であり、もう1つには明治政体内部の保守層である。例えばパッシンは、学校の打ち毀しをも含めた民衆の抵抗ぶり、そして明治政府の教育政策を批判する宮中の動向を描き出している (パッシン、前掲書、92-101頁)。また先行研究がこれらの抵抗の理由として頻繁に指摘するものとして、学制が教育制度的に各地方の異なる実情を十分踏まえない画一的なものであったこと、教育内容的に余りに西洋的過ぎたこと、また教育財政面で家庭や地方住民に負担が大きすぎたこと、の3点がある (例えばNagai, 前掲書、57-60頁)。

- 29 フリチョフ・カブラによると、ロックは機械論的世界像を政治哲学に応用した人物の一人である。Capra, 1983, 56 頁。カブラによると、ロックも「人間はつねに利己的に行為する」という命題を信じていたという。同上書。また Kline, 1972, 281 頁も参照。
- 30 ロックの知識論については、彼の *Essay Concerning Human Understanding* (『人間悟性論』:1690) に詳しい。
- 31 Capra、前掲書。
- 32 Passin、前掲書、82 頁。邦訳：パッシン、昭 44、96-97 頁。
- 33 土屋、前掲書、183 頁；永井、前掲書、67 頁参照。
- 34 Ministry of Education (Japan), 1980, 72 頁。
- 35 Ministry of Education (Japan), 前掲書、71-72 頁。
- 36 Ministry of Education (Japan), 前掲書、72 頁。
- 37 Pyle, 前掲書、675 頁。日本語訳は角谷試訳。
- 38 但し、明治 11 年 5 月 14 日に文部省が日本教育令案を上奏した際、この上奏文に布告案と勅諭と日本教育令案が添えられており、このうちの勅諭（案）が学制の被仰出書に相当するものと思われる。しかしこれは次のように極めて簡略なものであった：「朕惟フニ、民生ノ慶幸ヲ保佑シ、世道ノ昭明ヲ賛襄スルハ、教育ヲ恢宏スルニ在リ。仍テ今、教育令ヲ裁定シ、之ヲ頒布セシム。汝衆庶、其斯旨ヲ躰セヨ」。井上、前掲書、146 頁。
- 39 田中、昭 55 (明 40)、17 頁。
- 40 伊藤は法制局長官として同年 2 月に田中案の修正を行っている。
- 41 倉澤、昭 53、43-50 頁。
- 42 倉澤、前掲書、52 頁より引用。
- 43 永井、前掲書、89-90 頁。
- 44 土屋、前掲書、413-414 頁参照。
- 45 土屋、前掲書、418 頁。

参考文献

- Almond, Gabriel 1977 *Clouds, Clocks, and the Study of Politics*. *World Politics*, 29-4, 489-522.
- Butterfield, Herbert "The Origin of Modern Science: 1300-1800" 2nd edition, London: Bell & Hyman, 1957.
- Capra, Fritjof "The Turning Point: Science, Society, and the Rising Culture" London: HarperCollins Publishers, 1983.
- 千種義人 『福沢諭吉の社会思想—その現代的意義—』 群馬：関東学園大学、平成 5 年。
- 福澤諭吉 大正 15 年 西洋事情外編 卷之三. 福澤全集・第一巻、東京：国民図書。
- Giddens, Anthony 1978 *Positivism and Its Critics. A History of Sociological Analysis*, edited by Tom Bottomore & Robert Nisbet, London: Heinemann, 237-286.
- ハンソン、ノーウッド R. 著、村上陽一郎訳 『科学的発見のパターン』 東京：講談社学術文庫、昭和 61 年。
- 井上久雄 『近代日本教育法の成立』 東京：風間書房、1990。
- 角谷昌則 2003 学制再考—近代科学主義の実験場としての学制改革—。東京大学大学院教育学研究科教育学研究室紀要 29 25-35.
- 唐沢富太郎 『日本教育史』 東京：誠文堂新光社、昭和 28 年。
- 河合栄治郎 『明治思想史の一断面—金井延を中心として—』 東京：日本評論社、昭和 16 年。
- Kline, Morris "Mathematics in Western Culture" Harmondsmorth (England): Penguin Books, 1972.
- クライン、モリス著、中山茂訳 『数学文化史 (下)』 東京：河出書房新社、昭和 37 年。
- 小泉信三 『福沢諭吉』 東京：岩波書店、1966。

倉澤剛 『教育令の研究』 東京：講談社、昭和 53 年。

Marginson, Simon & Marcela Mollis 2001 The door opens and the tiger leaps: Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium. *Comparative Education Review*, 45-4, 581-615.

Ministry of Education (Japan) "Japan's Modern Educational System: A History of the First Hundred Years" Tokyo: Ministry of Education, Science and Culture, 1980.

文部省 『学制百年史』 東京：帝国地方行政学会、昭和 47 年。

村上陽一郎 『西洋近代科学〈新版〉 その自然観の歴史と構造』 東京：新曜社、2002.

永井道雄 『近代化と教育』 東京：東京大学出版会、1969.

Nagai, Michio 1971 *Westernization and Japanization: The Early Meiji Transformation of Education. Tradition and Modernization in Japanese Culture*, edited by Donald H. Shively, New Jersey: Princeton University Press.

中島太郎 『近代日本教育制度史』 東京：岩崎書店、昭和 41 年。

中内敏夫 1973 洋学教育史試論—明治国家と日本の教育—。季刊・科学と思想 8 175-191.

Passin, Herbert "Society and Education in Japan" Columbia: Teachers College Press, Columbia University Press, 1965.

パッシン、ハーバート著、國弘正雄訳 『日本近代化と教育』 東京：サイマル出版会、昭和 44 年。

Popper, Karl "Objective Knowledge: An Evolutionary Approach" Revised edition, New York: Oxford University Press, 1979.

Pyle, Kenneth 1989 *Meiji Conservatism. The Cambridge History of Japan*, edited by Mauris B. Jansen, Cambridge: Cambridge University Press, 674-720.

田中不二麿 昭和 55 年（明治 40 年）教育瑣談。大村喜吉・高梨健吉・出来成訓（編）英語教育資料・第 1 巻 英語教育課程の変遷 東京：東京法令出版。

土屋忠雄 『明治前期教育政策史の研究』 東京：講談社、1962.

山住正巳 『日本教育小史』 東京：岩波書店、昭和 63 年。