

高等普通教育と社会階層

——教育改革の歴史社会学——

天 野 郁 夫

はじめに

戦前期のわが国の教育史は、制度改革の歴史であるといってもいいすぎではない。明治5年の「学制」の公布から敗戦時まで、ほとんど切れ目なく制度改革をめぐる論議がたたかわされ、一部は具体的に実施に移されてきた。その改革論議をあとづけていくと、最大の争点は高等教育制度の改革にあり、しかも、そのなかで高等学校の改革が、戦略的にもっとも重要な位置をしめていたことがわかる⁽¹⁾。このことは敗戦後の学制改革によって消滅した旧制度下の諸学校のなかで、いまなおもっとも評価の高いこの「旧制高等学校」の制度上の地位が、きわめて不安定であったことを示唆している。それはいったいなぜなのか、それは、明治維新によって大きく変動した社会の階層構造の再編の問題と深くかかわっていたのではないか、というのが、「教育改革の歴史社会学」という、(編集委員会から与えられた)サブタイトルをもつこの論文で考察を加えてみたい主題である。

1. 学制改革と高等学校

周知のように戦前期の学校制度は、(1)小学校、(2)中学校・高等女学校・実業学校、(3)高等学校・専門学校、(4)大学という4段階の学校を基本に編成されていた。この分化し多層化した制度のなかで、高等学校の地位が安定性を欠いていたのは、なによりもその性格のあいまいさ、学校として期待された機能の多様性のためとみてよい。

高等学校の起源は明治10年に設置された東京大学予備門にある。この学校は文字通り、東京大学の専門学部に進学するもののための「予備」教育の機関であり、「大学予科」であった。明治19年、森有礼文相は、東京大学を帝国大学とすると同時に「中学校令」を定め、県立の尋常中学校の他、全国に5校の高等中学校を置き、旧大学予備門を第一高等中学校とした。このことは、高等中学校が「予備教育」の機能を継承

東 京 大 学

したことを意味するが、同時に森は高等中学校に医・工・法の専門学部を附設し、「専門職業教育」の機能をも担わせた。それだけでなく、明治23年に出された「高等中学校官制」をみると、この学校には完成教育としての「高等普通教育」の機能も期待されていたことがわかる^{(2-(2), p. 35)}。当時、文部省所管の官立学校といえば、これら5校の高等中学校の他には、1校の帝国大学があるだけであった。そのことが高等中学校に多様な機能を期待させ、背負わせる結果になったと考えられるが、こうした教育機関としての性格のあいまいさが、その後のはてしない改革論議を約束したのである。

簡単に、改革論議の経緯をみておこう^{(1), (3)}。

(1) 明治27年、井上毅文相は「高等学校令」を公布し、高等中学校を高等教育機関としての「高等学校」に改組した。この高等学校は従来の医・工・法の専門学部を本体とする「専門職業教育」の機関であり、これに帝国大学進学者のための「予備教育」の場として「大学予科」が附設される形となった。井上は高等学校をやがて帝国大学に準ずる、新しい「大学」としていく構想をもっており、「高等普通教育」の機能は中学校に委ねられた⁽⁴⁾。

(2) 明治35年、菊池大麓文相は高等学校制度を廃止し、専門学部はそれぞれ独立させて「専門学校」とし、また大学予科は純然たる「大学予備門」とする構想をたてた。しかしこの構想は専門学部の「専門学校」化、つまり「専門職業教育」の機能の分離・独立の部分だけが実現され、高等学校は「大学予科」のみをおく、いいかえれば「予備教育」の機能のみをもつ「大学予備門」的な教育機関として存続することになった^{(5-(1), pp. 643-649)}。

(3) 明治43年、小松原英太郎文相は、高等学校を再び中等教育の一部に組み入れ、中学校とあわせて7年制の新しい「高等中学校」とする「中学校令」を立案した。新しい高等中学校の教育目的は、専門職業教育はもちろん予備教育にもなく、「高等普通教育」にあるとされた。この案は、一部修正をへて「高等中学校令」として成立をみたものの、実施が延期され、結局陽の目をみずに終わった^{(5-(2), pp. 1165-1182)}。

(4) 大正6年、明治以来の学制改革論議に決着をつけるため、政府は内閣直属の「臨時教育会議」を設置し、高等学校についてもそのあり方について徹底的な議論を行なった。高等学校制度の改革問題は、具体的には「高等普通教育ニ関スル件」という形で提起され、はげしい議論の結果、高等学校を予備教育でなく「高等普通教育」を本来の目的とする7年制の中等教育機関とすることとなり、大正7年に新しい「高等学校令」が公布された⁽⁶⁾。しかしこれによって、高等学校の予備教育の機能が失われたわけではなく、実態は逆にいっそう「大学予科」に近づき、昭和初期になるとそのことが改革論議を再燃させることになった。

このようにみてくると、高等学校の制度上の不安定性が、なによりもその「理念」と「現実」とのずれ、ないし乖離にあったことがわかってくる。高等学校の「現実」

高等普通教育と社会階層

は、大学予備門としての出発以来一貫して大学進学者のための「予備教育」——大学予科としての機能にあった。これに対して高等学校のめざすべき「理念」は、当初は専門職業教育にあり、やがて「高等普通教育」にかわった。というより「専門職業教育」は高等学校の「大学」化をめざすものであったから、純粹に高等学校的な理念は「高等普通教育」にあったといつてよい。つまり、高等学校の改革は「予備教育」という機能の「現実」と、「高等普通教育」という「理念」の相剋を基軸に展開されてきたのである。

このことは、高等学校の改廃をめぐる問題が、たんなる学校制度内での位置づけの問題ではなく、教育の内容や目的に直接かかわる問題であったことを示唆している。そして改革論議に主導的な役割をはたしたイデオログたちの言説をみていくと、高等学校における教育の基本的な「理念」とされた「高等普通教育」の概念が、つねに特定の社会階層の存在を想定し、あるいは意識しながら問題にされてきたものであることがわかってくる。

2. 福沢と森——二人の教育イデオログ

「高等普通教育」にあたる言葉が、教育法規に姿をあらわすのは、明治12年である。同年公布された「教育令」は中学校を「高等ノ普通学科ヲ教授スル所」と規定した。これは「普通ノ教育ヲ児童ニ授ケル」小学校、「専門諸科ヲ授ケル」大学との対比で、操作的に、中学校の性格を定義づけたにすぎないが、2年後の「中学校教則大綱」では、「中学校ハ高等ノ普通学ヲ授クル所ニシテ、中人以上ノ業務ニ就クカ為メ、又ハ高等ノ学校ニ入ルカ為メ、必須ノ学科ヲ授クルモノ」とであると、より明確に教育目的が定められた^(8, p. 745, 814)。ただこれが、そのまま学校と社会階層との関係を実体的にふまえた上での規定であったとみることはできない。伝統的な身分制度の解体のあと、社会の階層構造は著しく混乱した状態にあり、その再編の過程が始まったばかりであったからである。

しかしこのことは、この時期に教育ないし学校と社会階層との関係について洞察をめぐらし、それを実体的にとらえようとする試みが存在しなかったことを、意味するのではない。その試みを我々は、明治期最大の教育イデオログであり、わが国の代表的な「階級学校」慶応義塾の創設者でもある福沢諭吉にみることができる。「高等普通教育」の理念に思想的な基礎を与えたのは、その福沢であったといつてよい。

福沢は明治20年代半ば頃までの時期に、教育に関する多数の論説を書いているが、そのなかでくり返しかれが強調したのは、かれが「ミズルカラス」とよぶ、社会の特定の階層の子弟のための教育の必要性であった^{(9-(1), p. 60)}。「教育は全国一般に普くすべきもの」であるが、同時に学校は「人民の貧富、生徒の才不才」により「二種に分かれざるを得」ない。「錢あり才あるものは固より今の小学校に留る可らず。或は最初より之に入らずして上等の学校に入る可し」と、福沢は明確に「階級的」教育

観を表明している^{(9-(2), p. 527)}。その「錢あり才あるもの」として、かれが具体的に想定していたのは「良家の子弟」、すなわち「富農・富商」さらには「旧藩士族」の子弟である。「衣食足りて其精神を智徳の域に馳せ」ることを許されてきたかれらは、高度の教育をうけるにふさわしい「祖先遺伝の能力」をもっている。「良家の子弟をば特に之を撰て高尚に導き、其遺伝の能力を空ふする無からんこと我輩の最も希望する所」であると、福沢はのべている^{(9-(3), p. 60)}。

この「良家の子弟」の教育に福沢が期待したのは、その「ミッズルカラッス」化である。欧米諸国において文明の進歩を担ってきたのは「国の執政にあらず、力役の小民にあらず、まさに国人の中等に位し、智力をもつて一世を指揮」する「ミッズルカラッス」である^{(9-(1), p. 60)}。学校は旧支配階級である士族や有産階級である富農・富商を、この「国家の背骨」^{(9-(5), p. 183)}ともいふべき「ミッズルカラッス」へと社会的・文化的に変換していく役割をはたすべきものだというのが、かれの考えであった。

これら社会諸階層が伝統的に「文化」ないし「教養」として共有してきたのは、和漢の古典学、とくに漢学の素養である。維新前の藩校でも私塾でも、事実上それは教育内容のすべてであった。福沢がそれにかわる新しい文化・教養として、かれらの「ミッズルカラッス」化に必要だと考えたのは、近代西欧の学術をふまえた新しい「教養」、かれのいう「実学」である^{(9-(4), pp. 100-101)}。福沢によれば「学問」には三つの道がある。第1は「学問を学び得て之を生涯の本職と為」す道で、これを「学者」という。第2は「専門の一科学を学び得て直に之れを人事に施し、以て自他を利する者」で、これを「学術の事業家」とよぶ。この2種類の人たちは「学問を其まま利用して身を立て家を興すもの」だから、つまりは「無き財産を作るの方便として学問を学び学問を用ふる者」である。

これに対して、すでに一定の資産をもち、それを「維持し又随て貨殖する」ことを必要としている「富家」は、別に「高尚の学者たるを要せず、又専門の芸術家たるにも及ばず、唯その知識見聞を博くして物理学人事学の概略を知ること」こそが大切である。この第3の道をとるものを福沢は「普通学者」とよんだ。帝国大学をはじめとする官立の諸学校が、第1の「学者」、第2の「学術の事業家」の養成の場であるとすれば、私学としての慶応義塾の使命は、この第3の「普通学者」を養成することにある。福沢のいう「実学」とは、まさにそうした「普通学者」を育成するための「高等普通教育」であったといつてよい。

教育政策の立案者たちが、福沢のこうした鮮明な「階級的」教育観をどのようにみていたかは明らかではない。明治18年に、東京大学の授業料を3倍に引き上げた際、のちに帝国大学総長に就任する浜尾新が文部官僚として、その理由を、貧困者の子弟を大学に入れ卒業させても「徒ニ月俸ニ恋々シテ僅ニ一家一身ヲ維持スルヲ謀ルニ過キサルカ如キ志操ニテアランニハ、到底完全ノ専門家タルノ実力ヲ顯ハス」ことはで

高等普通教育と社会階層

きない。「故ニ今後ハ中等以上ノ資格ヲ備フル人民ニテ充分ノ学資ヲ有スル者ノミヲ養成シ、学士ノ価値ヲシテ益高尚ノ度ニ至ラシメ」るのだ⁽¹¹⁾、としていることからすれば、「階級的」教育観が、かれらの場合にも無縁ではなかったことが知られる。しかし早急な近代化を急ぐ政府の主要な教育関心が、「国家ノ須要」に応ずる「学者」や「学術の事業家」、いいかえれば「専門人」や「組織人」の養成に大きく偏っていたことは確かである。有産階級の子弟のために独自の学校を用意し、かれらを「ミッズルカラス」へと文化的に形成していくための「高等普通教育」の機会を提供しようという構想は、政府の側にはなかった。そして慶応義塾、さらには早稲田に代表される私学の成立と発展の可能性は、こうしたいわば政策的な空白のなかにあった。

このことは、明治前期の官側を代表する教育イデオログであり、高等学校制度の事実上の創設者でもある森有礼文相の言説からも理解される。明治19年に創設された高等中学校が、尋常中学校とともに「実業ニ就カント欲シ又ハ高等ノ学校ニ入ラント欲スルモノニ須要ナル教育ヲ施ス所」(「中学校令」第一条)であるという、多機能的な教育機関であったことは先にみた通りである。その高等中学校は、森の言葉をかりれば、尋常中学校が「社会ノ上流ニ至ラストモ下流ニ立ツモノニ非」ざる生徒の教育の場であるのに対して、「上流ノ人ニシテ官吏ナレバ高等官、商業者ナレバ理事者、学者ナレバ学術専攻者ノ如キ、社会多数ノ思想ヲ左右スルニ足ルベキモノヲ養成スル所」であった^(12, p. 537)。5校の高等中学校は、帝国大学とともに「上流ノ人物多数ヲ養成スルノ場所」たるべきものとされたのである。この高等中学校には、すでにみたように、「高等普通教育」の機能も期待されていた。しかし実際の教育課程をみれば、この学校の教育内容が純粹に、帝国大学進学者のための「予備教育」にあったことがわかる。森が高等中学校に期待したのは、福沢の言葉をかりれば「学者」や「学術の事業家」そのものの養成、さらには帝国大学に進んで同じ「学問の道」をたどるものの養成に他ならなかった。

森と福沢は、このように、ともに社会階層と学校とのかかわりを重視したが、その関係をとらえる視点は、対照的ともいえるほどに相違していた。すなわち森がみていたのが、学生が卒業後に入っていくべき社会階層であったのに対して、福沢は学生が送り出されてくる社会階層をみていた。森にとって高等中学校(と帝国大学)が、支配エリートやこれに準ずる「上流ノ人物」の「創出」の場であったのに対して、福沢にとっての高等教育、具体的には慶応義塾は、「富家」の子弟をかれのいう「ミッズルカラス」、すなわち産業ブルジョア階級へと社会・文化的に変換、ないし再形成していくための場であった。

そこには戦前期の教育改革、とくに高等教育改革の動態的な過程をときあかしていく上で、もっとも基本的で重要な、教育理念上の対立をみることができる。官学と私学、専門職業教育と高等普通教育、予備教育と完成教育、ヨーロッパ・モデルとアメリカ・モデル、現実主義と理想主義、専門人・組織人の教育と教養人の教育といった、

改革論議の主要な争点はいずれも、この森と福沢という「官」と「私」を代表する二人のイデオログの教育理念の違いに胚胎していたといっても、いいすぎではない。

3. 井上と久保田——専門教育と普通教育

森によって創設された高等中学校制度に対する批判は、制度の発足直後からみられたが、それはいずれも、この多機能的な学校の性格のあいまいさをつき、いずれかの機能への「純化」を求めるものであった。明治23年に開設された帝国議会では、高等中学校の廃止と予備門化、すなわち「予備教育」への純化の要求が支配的であり、文部省内には逆に「予備的之組織ヲ変更シ純粹高等ノ普通学」にすべきだとする案もあったことが知られている^(13, p. 243)。しかし、明治26年に文相に就任した井上毅が選択したのは高等中学校の「専門職業教育」機関化、「低度ノ大学」としての「高等学校」への改組の方向である。有能な行政官僚としての道を歩んできた井上の視座のなかにあったのは、森と同様に、「国家ノ須要」に応ずる人材養成の場としての官学だけであつたといつてよいだろう。

従来の高等中学校は「専門学科ヲ拡張シテ此ヲ以テ其ノ本科トシ、以テ地方ノ青年子弟ヲシテ容易ニ完全ナル専門学科ヲ修ムルノ便ヲ得」さしめる^(14, pp. 457-8)、「普通教育終極ノ所」は尋常中学校とする^(13, p. 245)というのが井上の構想であり、明治27年にはこの線にそつた「高等学校令」が成立することになる。新しい高等学校の本体は医・工・法の専門学部となり、従来の「本科」は大学予科として従の地位におかれ、第三高等学校では大学予科自体が廃止された。井上が、この高等教育機関としての高等学校を、どのような社会階層と結びつけて構想したのかは必ずしも明らかではないが、注目されるのはかれがそれを「地方ノ青年子弟」のための専門教育機関だとしている点である。この時期は「文明開化」の波にのつて、青年たちの間に「東都遊学熱」が広がりつつあつた時代である。井上は、その過熱化に強い危惧の念を抱いており、中学校教育の充実をはかり高等学校を専門教育機関化し、地方の「中等以上ノ人士」の教育の場とすることによって、それを「冷却」することを意図していた。しかしこの狙いは見事に失敗に終わった。高等中学校の高等学校化によつても、「東都遊学熱」は冷却されず、高等学校の本体である専門学部自体が不振をつづけ、やがて、それらは分離されて、それぞれ独立の専門学校となるからである。そしてこうした失敗の主要な理由は、東京に集中した私学の存在と、それが社会の特定の階層との関係ではたしている機能についての、井上ら関係者の認識の不足にあつたとみることができる。

井上が構想した、医・工・法の専門学部を主とし大学予科を従とする高等学校は、福沢のいう「學術の事業家」の養成の場であり、「普通学者」の教育の場ではなかつた。井上がすでにその存在に気づいていた地方の「中等以上ノ人士」の子弟のなかには、こうした「専門人」「組織人」の養成機関をめざすものもいた。しかし「普通学

高等普通教育と社会階層

者」，ないし，「教養人」をめざすかれらの大多数にとって，高等学校は十分に魅力的な教育の場ではありえなかった。かれらの必要や要求にみあった教育の機会を提供してくれるのは年限の短い，しかも幅の狭い必修カリキュラムによりもっぱら上級学校への進学準備教育を行う中学校でも，また新しい高等学校でもなく，東京に集中した多数の私立高等教育機関であった^(15, pp. 117-123)。

それはこれら私学を代表する慶応義塾と早稲田（東京専門学校）の2校の教育課程をみればわかる。この時期，この2校の中心的な学科はそれぞれ理財学（経済学）と政治学にあった。しかも慶応義塾のモデルはアメリカのハイスクールとカレッジにあり，早稲田の場合には，東京大学文学部でアメリカ人教師に教えられた卒業生たちが，教育の中心になっていた。二つの学科は，それが意図されたものであったか否かは別として，いずれもアメリカ的な「リベラル・アーツ」教育の強い影響のもとに，「専門職業教育」よりも「高等普通教育」の場としての機能をはたしていたのである。それはヨーロッパ諸国の大学や専門学校をモデルに「専門人」の養成をめざした官学とは異質の教育の場であったといつてよく，私学の独自性と存立の基盤もそこにあった。

この時期の私学のもうひとつの存立基盤が官僚，法曹，医師，中等教員などの国家試験をめざす学生の専門教育に，つまり「専門人」や「組織人」の養成にあったことは確かである。しかしいわば「受験予備校」として，官学の補完的な機能をはたした多くの私学の場合にも，数の上から多数をしめる学生の期待が「高等普通教育」にあったことは，たとえば，在学者の大半が，国家試験と直接かわりのない，「本科」以外の簡易な教育課程に籍をおいていたことから知られる^(16, pp. 645-650)。井上には，「地方ノ青年子弟」の「東都遊学熱」が，そうした「高等普通教育」への要求に根ざしたものであり，東京に集中した私学の存立基盤もまたそこにあることへの洞察が欠けていたのである。

こうした「官」側の政策に対して，やがて「民」側からは，学校制度全体の改革を求める運動の一環として，「階級的」な立場からする高等普通教育の機関の創設要求が提示される。その中心となったのは，反文部省的な立場をとる政治家，教育関係者，ジャーナリストなどからなる「学政（制）研究会」（明治27年結成）であり⁽¹⁷⁾，その代表的なイデオログは，のちに文相に就任し，また臨時教育会議の副総裁をつとめることになる久保田譲であった。

現行の学校制度の全面的な改革の必要性を主張した久保田が，かれの理想とする学校制度のモデルとして想定していたのは，「一般ノ人民」と「中産以上ノ子弟」の教育系統を分離し，中校学を高等普通教育の機関とするヨーロッパ的なそれである。「彼ノ中産以上ノ子弟デアリマシテ高等教育ヲ受ケヤウト欲スル所ノ児童ハ成ルヘク初カラ学問ノ途ヲ違ヘル方ガ宜イ，即チ六歳ニ至レバ中学校ノ予備学校ニ這入り又ハ私立学校其他ニ於テ特別ニ初等教育ヲ受ケテ万止ムヲ得ヌトキニハ余儀ナイカラ公立小学校ニ入ツテ普通教育ヲ受ケル，サウシテ十歳カラ中学ニ這入りマシテ中学八年ノ

課程ヲ卒ツテソレカラ直チニ大学ニ入ツテ三年若クハ四年ニシテ大学ヲ卒業スル」よう、制度を改革する必要があると、かれはのべている^(18, p. 270)。

そうした久保田の認識からすれば、大学予科としての高等学校は欧米諸国に例をみない「一種特別」の、「奇道」ともいうべき学校であり、早急に廃止され、大学と中学校とが直接、接続されるよう学校制度全体の改革がはかられねばならなかった。その場合、高等学校の専門学部は「新ラシイ大学ニ改造」し、帝国大学は「学校ノ正系以外ニ置イテ特殊ノ大学」とする。また現行の5年制の中学校では高等普通教育の機関として不十分であるから、初等5年、高等3年の8年制とし、「人物ノ養成ト云フコトニ意ヲ致」して、「気品ハ高尚デアツテサウシテ常識ニ富ンデ一國ノ紳士タル資格ヲ備ヘ、一見シテ帝国ノ国士デアルト云フ一ノ特色ヲ有シテ社会ニ立」てるような教育を行う^(18, p. 276)。新しい「中学校ハ一國ノ中心トナツテ健全ナル与論ヲ作ル所ノ人物ヲ養成スル所」でなければならない^(18, p. 273)というのが、久保田の基本的な考え方であった。

この新しい中学校がヨーロッパ諸国の中等学校、とくにドイツのギムナジウムをモデルとするものであったことは、明らかである。久保田は、ヨーロッパの「ミッズルカラス」に、ひとつの独立した社会階層としての共通の文化と教養を与えてきたそれと、同一の機能をはたす「階級学校」の創出をめざした点で、福沢と共通の認識にたっていた。ただその学校は福沢と違って、私学ではなく官公立、また高等教育ではなく中等教育の機関でなければならなかった。久保田が新しい8年制中学校の構想をうち出したのは、明治32年である。慶応義塾と早稲田を先頭に、私学、とくに法経系の私学は着実に成長をとげ、官学に匹敵する規模の学生数をもち、意図せざる形であったにせよ、かれらに法学・政治学・経済学などの学問を主体とした「日本的」な、「実学」性の強い「高等普通教育」の機会を提供するようになっていた。地方の「中産以上ノ子弟」は上京し、これらの私学で西欧近代の学問を「教養」として学び、帰郷して家業を継ぎ、さらには新しい産業を起こす——そうした関係が形成されつつあった^(16, pp. 651-670)。8年制の官公立中学校の創設によって、「中産以上ノ子弟」を私学の手から奪い返そうというのなら、新しい中学校は私学と同等、あるいはそれ以上に魅力的な教育内容を用意しなければならない。しかし久保田の構想には、教育内容についての言及はまったくみられない。私学の存在を無視し、また特定の社会階層を前提としながら、教育内容を考慮の外においた8年制中学校における「高等普教通育」論は、著しく「空想」的であることを免れなかった。

4. 菊池と小松原——予備門と高等中学校

久保田に代表されるこうした「民」側の学制改革論は、関係者の支持をえて以後の高等学校改革の大きな推進力となっていくのだが、その基底には人々の、わが国の近代学校制度のモデルを学んだ欧米諸国に例をみないこのような学校が、なぜ中学校と

高等普通教育と社会階層

大学の中に介在しなければならないのかという、単純素朴な疑問があった。起源的にみれば、高等学校は、一方では欧米のそれに比肩しうる水準の大学を創出し、他方では早急に一般民衆のための初等義務教育を完成するという、矛盾をはらんだ二つの政策課題の同時的な達成をめざす過程で、さけがたい形でうみ出されたものである^(19, p. 62)。高等中学校が明治19年の発足後もしばらく、公立尋常中学校卒業生の直接の入学を認めず、尋常中学校に相当する「予科・補充科」をおいたこと、また高等学校、高等学校とも授業時数の1/3～1/2を外国語の教育にあてていたことは、まさにそのあらわれに他ならない。尋常中学校卒業程度の学力では、「原書」を教材に欧米諸国の最先端の学問を教授する帝国大学の専門教育について行けなかったのである。

このことは裏返せば、教科書の翻訳や編集が進み、自国語による専門教育が可能になり、実際に（たとえば官公私立の専門学校のように）自国語で専門教育を行う高等教育機関が増加し、さらには中学校における普通教育の水準が高まれば、当然のこととして、高等学校の廃止要求が強まることを示唆している。明治30年前後は、そうした変化が現実になり始めた時期であり、久保田の高等学校改革論はまさに、そうした変化を象徴するものであったといえてよい。しかし高等学校を「大学予科」としてきた帝国大学にとって、こうした改革論は容易に承認しがたいものであった。それは帝国大学が唯一の大学としてこれまで享受してきたさまざまな特権と、それにもとづく高い威信を根底からゆるがす可能性をはらんでいたからである。

高等学校＝大学予科を廃止すれば、帝国大学は（すでに井上や久保田の構想にあったように）正規の学校体系の外に出て、研究センター、福沢のいう「学者」の養成機関となるか、あるいはすでに中学校卒業生を直接入れて専門教育を行っている官公私立の専門学校と、制度上同一の地位に立たねばならない。そして帝国大学に特権的な地位と高い威信を約束してきたのは、研究や「学者」養成の機能ではなく、なによりも行政官僚をはじめ「国家ノ須要ニ応」ずる「学術の事業家」の養成機能であり、また学力の高い入学者を独占的かつ安定的に供給してくれる、選抜のきびしい高等学校の存在に他ならなかった。帝国大学関係者、さらにはかれらと一体化した文部官僚が、高等学校制度の改廃に（大学予科への純化は別として）強硬に反対した最大の理由は、そこにあった。

明治34年、東京帝国大学総長から文部大臣に就任した菊池大麓が翌35年、文相の諮問機関である「高等教育会議」に提示した改革案の結末には、そうした「帝大派」の立場が端的に示されている^{(5-(1), pp. 642-651)}。行政整理の一環として、学校体系の合理化を求められていた菊池が会議に提示したのは、専門教育の機関とされながら実態は大学予科であるという変則的な存在の高等学校を、一方では専門学部を独立させて専門学校とし、他方では大学予科を純然たる「大学予備門」に改組することによって廃止しようという案である。その場合、6校ある高等中学校のうち4校のみを予備門とし、2校は専門学校に転換、また大学予科では3年であった年限を2年とするが、

「今日ノ中学校ノ有様デハ如何ニモ中学校ノ卒業生ノ学力ガ低」く、「今直クニ之ヲ二年トシテハ大学ニ入ツテ専門ノ学科ヲ修ムルニ十分デナイ」から、やむをえず中学校に1年間の「補習科」を附設し、その卒業生を予備門に入れることにしたいというのが、菊池の構想であった^(14, p. 812)。しかし久保田案からみれば、帝国大学側にきわめて好都合なこの大学予科の「予備門」化案も、年限短縮による入学者の学力低下を危惧する「帝大派」の委員の強い反対によって否決され、実現されずに終わることになる。

こうした帝国大学関係者の抵抗にもかかわらず、高等学校制度の抜本的な改革を求める声は、帝国大学卒業までに要する教育年限の短縮論のような、耳に入りやすい学制改革運動のスローガンの浸透と相まって次第に強まり、明治44年には高等学校を改組し「中学校ヲ修了セル者ニ対シ更ニ精深ナル程度ニ於テ高等普通教育ヲ為スヲ以テ目的トス」る中等学校に転換させる「高等中学校令」の成立をみるに至った^{(5-(2), pp. 1151-1181)}。当時の文相は小松原英太郎である。明治41年に文相に就任した小松原は内務官僚としての経歴はあるが、新聞記者など在外の期間の方が長く、また教育行政にはそれまでかわりをもったことのない人物である。かれは菊池以来未解決のままに残されてきた高等学校の改革問題に、就任直後から意欲をもやし、閣議の了承をえて、明治43年、改革案を高等教育会議に提示した。注目されるのは、その際の理由説明のなかで、かれが「今ノ全ク予備的教育ノ方法ヲ改メテ高等ナル普通教育ノ制度ニ改メルト云フコトニ付テハ、是ハモウ殆ド今日ニ於テハ、サウ異論ノナイ事柄デハ無イカト考ヘ」るとしている点である^{(5-(2), p. 1176)}。小松原のこうした見方をそのままのみにすることはできないにせよ、「帝大派」の強硬な反対にもかかわらず、大勢が「高等普通教育」支持の方向に傾きつつあったことは疑いない。高等教育会議は、はげしい議論の末、修正を加えはしたものの、基本的に小松原案を承認せざるをえなかった。

のちに自叙伝のなかで、かれ自身がのべているところによると^(20, pp. 99-109)、小松原の当初の改革構想は「高等中学校令」として実現されたそれにくらべて、はるかに抜本的なものであった。それによれば、かれの場合にもまた久保田と同様、改革のモデルはヨーロッパの中等学校——リセやギムナジウムにあった。中等学校としての新しい高等中学校は7年制（高等科のみの場合3年制）、公立を主体とし、全国各地に設置する。その数は、（大学の収容力を考慮して）25校以内とする。なお既存の官立高等学校は一定の準備期間をへて、すべて、農工商の実業専門学校に転換する、というのが、小松原の当初案の骨子であった。この「新制高等中学校」の目的、教育内容について、かれが次のようにのべている点が注目される。すなわち、「従来官立学校に入る者は官吏又は技術者若くは学者となるを欲する者多く従て所謂官学は官吏技師学者の養成所たる実況を呈し」てきた。これに対して、公立主体に各地に設立される新しい高等中学校は「官立学校に於ける従来の欠点を補はん」とするものである。

高等普通教育と社会階層

「高等中学校にては其卒業者に大学に入るの資格を有せしむると同時に地方紳士の子弟等にして専門の学問を為すまでの必要なきも中学校の課程のみにては不満足なれば今一層高き程度の教育を修め且多少法律経済の知識を得て将来地方の紳士として社会に立たんと欲する者も亦此処に入学して其志を成すを得せしむる方法を取り、此等の者の為には選択科目として法律経済又は農業或は商工業の大体を授」けることにしたい、と^(20, pp. 106-107)。

各地に公立の高等中学校を設置する重要な理由のひとつを、小松原は、井上と同様に青年子弟の東京集中排除に求めていた。官立学校の入試に失敗したかれらは「籍を私立学校に置いて都下の下宿屋に不規則なる生活を為し、又は僅に法律学の門牆を窺うて徒らに国家社会に対して不平を鳴ら」す「高等遊民」となる^(20, p. 107)。小松原の構想は、対私学政策としての性格をも強くもっていた。青年子弟を地方に呼び戻そうというのなら、高等中学校はかれらにとって多少とも「実用」的な、東京の法経系の私学のそれに似たカリキュラムを編成する必要がある。それがほぼ同じ線上にありながら、久保田案とは異なる、現実さらに一步ふみ込んだ小松原案の認識であった。しかし、こうしたより現実的な認識に立ち、さまざまな妥協をへて、当初案からすればかなりの後退ののちによりやく成立をみた「高等中学校令」も、成立後、内閣の更迭があり、さらに「帝大派」と文部官僚の強い巻き返しによって、結局実施されぬままに終わった。改革論議は再び振り出しに戻り、大正期に入って新しい舞台で、新しい展開をみることになる。

5. 臨時教育会議と高等学校

大正3年、一木喜徳郎文相は、高等教育会議に代わって新たに設けられた文相の諮問機関、「教育調査会」に「大学校令案」の審議を諮問した。この案は直接、高等学校の存廃を問題にするものではなく、むしろそれを温存しつつ、当時高まりつつあった官公私立の専門学校の「大学」昇格要求に対応することをめざすものであった^{(5-(2), pp. 1183-1186)}。しかし審議が始まると、委員のひとりである菊池大麓は、従来の改革論議からすれば革命的ともいうべき改革案を提出して、高等学校と高等普通教育のあり方に、新しい問題提起を試みた。その菊池案は、高等学校をふくめて、中等学校に接続するすべての高等教育機関を新しい「大学校（コーレッジ）」に改組しようというものであり、高等学校は独立の「学芸大学校」とするか、あるいは帝国大学の一部に組み込んで「学芸部」とするというものであった^{(5-(2), pp. 1187-1189)}。この改革案のモデルは、明治43年、菊池が渡米して見聞した、学芸部（リベラル・アーツ・カレッジ）、専門学校（プロフェッショナル・スクール）、大学院（グラデュエート・スクール）の三位一体化したアメリカ大学にあった。

文相としての菊池は、すでにみたように高等学校の高等普通教育機関化に反対したが、この問題に深い関心をもっていたことは、文相辞任後、院長の職についた学習院

でかれが試みた改革の内容からもうかがうことができる。この、わが国でもっとも鮮明に「階級学校」としての性格と目的をもった学校でかれが強調したのは、「社会の上流に位」する貴族たるにふさわしい「品性陶冶」のための教育の重要性であった。

「中等学科の普通教育だけでは華族の子弟の為には十分でない、更に其の上に高尚なる普通教育が要る」^(21, p. 112)。かれに欠けていたのは、そうした「高尚なる普通教育」が、社会の「中産以上の子弟」にも必要だとする視点であり、典型的な「ミズルカラス」大学であるアメリカの大学の「教養教育」の実態にふれた菊池が、それを中等教育の一部でなく、高等教育の不可欠の構成部分として位置づける必要性を強調するようになったのは、当然のことといえてよかった。

高等普通教育のモデルを、フランスのリセやドイツのギムナジウムでなく、アメリカのリベラル・アーツ・カレッジに求めようとする動きは、菊池以前にもなかったわけではない。慶応義塾や早稲田が、その強い影響を受けていたことはすでにのべたが、とくに慶応義塾は明治32年、欧米大学の視察から帰った教頭の門野幾之進の改革構想にそって、法・経・文に分かれていた専門教育の制度を全廃し、大はばに選択制を取り入れて、学生に「学科を自由に選ばせる」純粹にアメリカ的な教育システムを導入している^(22, pp. 303-311)。この方式はわが国の実状にあわないとして、1年で廃止になったが、「品性陶冶」を目的とする高度の「教養教育」、すなわち「高等普通教育」が高等教育の一部として必要だとする考え方は、とくにアングロサクソン系の大学に学んだ人々の間に根強く存在していた。

菊池の「革命」的な改革案は、結局、大方の賛同をえるに至らず、内閣も更迭される。しかし大正4年、新しい内閣のもとで早稲田大学総長から文相に任命された高田早苗が教育調査会に諮問した、新しい「大学令案」は、中学校に接続する高等教育機関をすべて「大学」とし、その教育目的も「高等ノ学識及品格ヲ備ヘ社会ノ指導者タルヘキ須要ノ人材ヲ養成シ及學術ノ蘊奥ヲ攻究スル」ことにおくとする、菊池の構想を実質的に引きつぐ改革案であった^{(5-(2), pp. 1189-1191)}。しかしこの、帝国大学の特権的地位を否定し、私学の地位を向上させることにつながる改革案は、教育調査会内部では多数の支持をえたものの、貴族院や枢密院の内部に少数だが強硬な反対があったとされ、結着がつかぬまま再び内閣が変わり、教育調査会も解散されて、論議の舞台は大正6年の「臨時教育会議」に移されることになった。

大正5年、文相に就任した岡田良平は菊池、小松原両文相の下で学制改革にとり組んだ経歴をもつ文部官僚出身の政治家であるが、長年の改革論議に決着をつけることに強い意欲をもっていた。従来のような文相の諮問機関でなく、内閣直属の強力な審議機関として、大正6年、「臨時教育会議」を設置したのはこのためであり、しかも岡田は、あらかじめ改革案を用意せず、結論を委員の自由な討議に委ねる方策をとった。委員の顔ぶれは、久保田譲が副総裁に任命された他、小松原英太郎、東京をはじめ3帝大の総長を歴任した山川健次郎、江木千之、木場貞長、沢柳政太郎、嘉納治五

高等普通教育と社会階層

郎、鵜沢総明、鎌田栄吉など、当時の教育界の指導者やイデオログを網羅するものであり、委員間ではげしい議論がかわされたことが、残された「速記録」から知られる⁽⁶⁾⁽⁷⁾。高等学校の改革問題は、この明治以来の学校教育制度の全面的な検討をめざした会議の、最重要の課題のひとつとされた。

その高等学校の改革問題は「高等普通教育ニ関スル件」(第2号)として諮問され、総会及び小委員会での審議をへて、大正7年1月に答申が出された。その答申によれば、高等学校は「高等普通教育ヲ授クル所」とされ、年限は3年(尋常科を併設の場合は7年)、学科は文・理の2科に分かれ、高等科の上に「修業年限一年ノ課程」を置くことができるとされ、また公私立の高等学校の設置を認めることになっていた^(6, p. 341)。この新しい高等学校の性格と、そこでの「高等普通教育」の目的は、答申につけられた「理由」説明に端的に示されている。それによれば、高等学校を高等普通教育の機関とするのは、年限5年の中学校では「国家ノ中堅タル中流階級ニ対スル教育」としては不十分だからであり、「或ハ地方ニ於テ各種事業ノ経営者トナリ或ハ地方行政ニ従事スル官吏トナリ或ハ地方自治体ノ名誉職トナル」この社会層の人々には、「更ニ精深ナル普通教育」が必要とされるからであった。また高等科3年の上に、さらに1年の課程をおき卒業者に「相当ノ称号ヲ附与」するとしたのは、「之ニ依リテ最高等ノ普通教育ヲ受ケタル紳士ヲ養成シ且ツ特殊専門ノ學術を修メタルニアラサルモ米國ノ「カレッジ」卒業者カ相当ノ学位ヲ有スルカ如ク其ノ教育アル地位ヲ表彰セムトスルノ趣旨ニ出ツ」るものであった^(6, pp. 342-345)。そこには、久保田、小松原、さらには菊池など、高等普通教育のイデオログたちの年来の主張が、ほぼ全面的に取り入れられていたといつてよい。

容易に想像されるように、こうした結論に至る審議の過程では、「高等普通教育」の必要性、さらにはその水準をめぐり、またそれが対象とする社会階層をめぐって、委員の間に鋭い意見の対立があった。一方には「国家ノ中堅タル中流階級」の教育をとこののなら、300校余の中学校の教育の充実をはかるべきだとする主張があり(木場)^(7, p. 250)、他方には大学を専門教育に限らず「広イ所ノ學問ニ於テ紳士ノ教育ヲ受ケサセル」ような、(私立の)「紳士大学」の設置を認めるべきだとする意見(鵜沢)もあった^(7, p. 174)。これらはいずれも、高等普通教育の機関としての高等学校の不用論を意味したが、久保田ら多数派はこれに対して、答申の「理由」説明にみるように「地方」の指導者層の養成に、独立の高等普通教育機関の必要性を求めた。しかし論議の詳細をたどっていくと、高等普通教育を必要とする社会階層がどこに、どのように存在するのかについて、かれらの論拠が意外なほどにあいまいであったことがわかる。たとえば多数派の代表的な論客のひとり、江木千之は次のようにのべている——「国トシテハドウシテモ此「リベラルエヂケーション」ヲ受ケタ者ガナケレバナラヌ……必ズシモ人ハ専門教育バカリニ走ルモノデハナイ、地方ノ自治体ナドノ仕事ニ当ルニハ、此高等普通教育ガ最モ必要ナモノデアルト云フコトヲ理解サスヤウニ政府ガ

導クト云フコトヲヤラナケレバナラス、デナケレバナカナカ此改革ヲヤツテモ其目的ヲ十分ニ達スルコトハ出来ナイ」(7, p. 100)。つまりかれらが想定した教育対象は、高等普通教育への明確な、自覚された要求をもってすでに存在している社会階層ではなく、依然として、高等普通教育を通して「形成」さるべき階層としてとらえられていたのである。

そしてこの点では「日本ノ今日ノ状況ハ学問ヲ道楽ニスルト云フヤウナ者ハ極メテ少イ……矢張り学問ヲ以テ何カノ職ニ就カウト云フノガ目的デアル……資産ノアル人デモ普通教育ダケヲ終レバソレデ宜イト云フノデハナイ、矢張り何カシテ地位ヲ得タイト云フコトニナル……七年ヤツテ普通教育ダケデ終ラウト云フヤウナ目的ノ人ハ但少数、僅カニ家ノ事情ヤ、親ノ関係カ何カデ、或ル程度マデ行ツテカラ帰ツテ田園ノ世話ヲシナクチャナラスト云フ者ガナイデハナイ、是等ハ失意ノ人デソレガ目的デハナイ」(7, pp. 128-129) という、多数派のもっとも鋭い批判者であった木場貞長の指摘の方が、のちにみるように、はるかに的確に、現実をとらえるものであったといわねばならない。

大正8年、政府はこうした答申の趣旨にそった、新しい「高等学校令」を公布する。その第一条には、高等学校の目的が「男子ノ高等普通教育ヲ完成スル」ことにあると明記され、公私立の高等学校や7年制高等学校の設置も認められることになった(8, p. 871)。高等学校は完全に独立の、自己完結的な教育機関となり、制度上、大学予科としての位置づけから開放されたのである。高等学校の数も急増し、昭和4年には官立25、公立3、私立4と、全体で32校を数えるまでになった。しかし高等学校と高等普通教育の問題には、それで終止符がうたれたわけではない。昭和5年度の全国高等学校長会議では、高等学校の大学予科への「純化」を求める声が多数をしめたといわれ、翌6年には文部省自身が、高等学校制度の廃止とその年限2年の大学予科への転換を構想して、関係者に衝撃を与えている(23, pp. 6-7)。大正末から昭和10年代初めまで続く、さかんな学制改革論議のなかでも、高等学校制度の存廃は、つねにもっとも重要な論点のひとつであり続けた。そはなぜであったのかについては、さまざまな理由があげられよう。しかし、ここでもまた、その底流にあったのは高等普通教育と社会階層との関係であった。最後にその点について、概括的な分析を加えておくことにしよう。

6. 社会階層と高等教育

これまでみてきたように、臨時教育会議に至る「高等普通教育」のイデオログたちの系譜をたどっていくと、その対象としてかれらがほぼ共通に想定していたひとつの社会階層の存在が浮かびあがってくる。福沢が「良家」「富家」、久保田が「中産以上」、小松原が「地方紳士」、そして臨時教育会議が「中流階級」とよんだ階層がそれである。そうした、子弟に「教養」としての高度の「普通教育」を必要とする階層

高等普通教育と社会階層

が、明治の初年にすでに、存在していたことは疑いない。ただかれらは共通の利害、共通の「文化」や「教養」で結ばれた、自覚的な「身分集団」^(24, pp. 110-111)として存在していたのではなかった。伝統的な身分制度がくずれ、社会の階層構造が流動化するなかで、福沢が説いたのはかれらを「国家の背骨」としての「ミッズルカラス」へと文化的に形成していくための教育の必要性であった。慶応義塾はかれのそうした「階級的」教育観の実践の場としてつくられたといえてよい。しかしこの社会階層にその後貼られてきたラベルの多様性は、産業化の進行にもかかわらず、かれらがその後も社会的に輪郭のあいまいな階層であり続けたことを示唆している。

産業化の進展とともに、独立自尊の産業ブルジョア層を主体とするこの階層が福沢の期待したように着実に厚みを増し、共通の利害にめざめ、文化的にも共通の基盤をもちはじめたことは確かである。しかし同時にそのかれらが、急激に進む企業資本主義化の波のなかで、たえず社会経済的な存立基盤をおびやかされ、掘りくずされていく階層でもあったことを見落としてはならないだろう。そしてそのことは、かれらの教育要求が、時をおって「高等普通教育」へと純化されるよりも、逆にいっそう多様化し、複雑化していく可能性をはらんでいたことを意味している。「資産ノアル人」でも「学問ヲ道楽ニスル」ものは少数であり、大多数のものは「何カノ職ニ就キ」「地位ヲ得タイ」と考えているのだという、臨時教育会議での木場貞長の発言は、そうした現実認識に立つものであった。そして実際に、大正末から昭和初年にかけてやってきた深刻な経済不況の時代は、この階層の社会経済的な存立基盤の脆弱さを、あらためて確認させる役割をはたすのである。

それはともかくとして、そうした他と截然と区別される独自の社会階層としての存立基盤の不安定性はまた、かれらがひとつの「身分集団」としての文化的・教養的な再生産の場である、かれら自身の学校をもちえなかったことを示唆している。維新後、政府によってつくられた官立高等教育機関は、福沢のいう「学者」や「学術の事業家」、すなわち「専門人」や「組織人」を効率的に養成するための場であって、実学的な「教養人」である「普通学者」の教育をとにかくかれらの階級的な要求に、適切に応えてくれるものではなかった。また各地に設置された公立中学校は、高等普通教育の機関として性格づけられたが、実質的には上級学校への進学準備教育の場であり、教育内容や年限の点で十分な人間的な「陶冶」の場ではありえなかった。

こうして中等教育修了後、さらに高度の「実学的教養」としての「高等普通教育」を求めるこれら有産階級の子弟は、東京に集中した私学をめざすことになるのだが、その私学もまた、慶応義塾や早稲田、それに少数のキリスト教系私学をのぞいては、人間的な「陶冶」を目的とする教育機関ではなかった。大多数の私学は各種の国家試験の予備校的な性格をもち、学生の支払う授業料以外に収入源をもたず、したがって経営基盤は著しく不安定であり、施設設備も貧弱で、しかも専任の教員をほとんどもっていなかった。こうした私学の社会的威信が、(官学にくらべて)著しく低かった

ことはあらためていうまでもないだろう。それは社会の中・上層をしめる階層の文化的、教養的な再生産の場としてはあまりに貧弱であり、かれらの享受している高い社会的威信に対応するものではなかった。わが国の私学はこうして、少数の例外的な学校をのぞいて「階級学校」たりえなかったのであり、高等普通教育の必要性を強調するイデオログたちが、官公立主体の「高等中学校」制度の創出をくり返し要求した理由もまたそこにあった。

こうした状況が変化しはじめるのは、明治30年代の半ば頃からである。第1に慶応義塾や早稲田を先頭に、私学の間に、経営基盤の安定と教育機関としての質的な充実、向上が進み、それとともに官学と制度上同一の地位や特権を要求する動きが強まった。それはまず明治36年の「専門学校令」の制定を契機に、1～2年の「予科」をもつ「大学部」を置いて「大学名称」を要求し、認められた私立専門学校の出現となってあらわれ、さらに明治40年代に入ると、これまで帝国大学のみ認められていた正規の大学としての地位の承認を求める(官公立専門学校の一部をもまきこんだ)「大学昇格」運動へと発展していく⁽¹⁵⁾。一木文相の「大学校令案」や高田文相の「大学令案」¹⁾は、そうした「大学昇格」運動への対応をはかろうとしたものに他ならず、大正7年には臨時教育会議の答申をもとに、「大学令」が公布され、ようやく帝国大学以外の官公私立大学の設置が認められることになった。そして大正末から昭和初年にかけて、官公私立の有力専門学校が次々に大学への「昇格」をはたし、高等教育の構造は大きく変わることになるのである。

第2に産業化と企業資本主義化の進展によって「サラリーマン」、すなわち「組織人」に対する需要が急速に増加しはじめたことも、高等教育の変化を促進した。創設期の高等教育機関に期待されていたのは、医師・法曹・教員などの専門的職業人と官僚の養成である。しかし、民間企業の勃興・発展とともに、事務職員や技術者など、企業に雇用されて働く職員層、とくに事務職員層への需要が著しく増加し、それに伴って、私学のなかに従来の法学部や経済学部他に、商学部を新設し「サラリーマン」養成に重点を移すものがふえていった⁽¹⁵⁾。法・経・商などの学部の教育は、専門教育とはいえず「専門人」よりも「組織人」の養成をめざすものとして、もともと専門性が低く、むしろ「高等普通教育」との親近性が強い。慶応義塾の理財学や早稲田の政治学、それに他の私学の法学や経済学などの諸学部が、福沢のいう「普通学者」の教育の場として、高等普通教育の代替的な機能をはたしてきたのはそのためである。これらの学部での教育は、たとえば医学や工学のような、高度に専門的な職業教育と違って、「組織人」と「教養人」の両者の育成機能を同時に担いうる両面性をもっている。法・商・経系の学部を主体とする大多数の私学の発展のひとつの重要な基盤は、そこでの教育が、こうした両面性をたくまざる形でもちえたところにあったといえてよい。

このような変化は高等学校における高等普通教育の対象として想定された社会階層の教育要求が、これまで以上に私学によって充足されうることになったことを意味し

高等普通教育と社会階層

ている。私学のいわゆる「文科系」学部の両面性をもった教育は、企業資本主義化によってその経済的基盤をゆさぶられ、「サラリーマン」への社会的転換の必要性を感じはじめたわが国の、とくに地方の有産階級にとって、大きな魅力をもっていた。それだけでなく、大学への昇格を認められた私学は、いずれも高等学校に相当する「大学予科」を新設し、専任教員の数をふやし、施設設備を充実して人間形成面に力を入れ、高等学校と教育内容面の競合性を強めた。

高等普通教育の内容の十分な検討なしに出発した新しい高等学校は、こうした私学だけでなく、臨時教育会議以後、各地に多数新設された商・工・農の官立実業専門学校とも、競合関係に立たされることになった。学力の高い入学者をめぐる競合関係において、高等学校が、実業専門学校や私大予科よりもはるかに優位にあったことは疑いない。しかしそれが想定した社会階層の教育要求への対応という一点にしばってみれば、高等学校は明らかに私立大学や高等専門学校にくらべて劣位に立たされていた。そして入学者選抜のきびしさがませばますほど、高等学校の教育は「高等普通教育」の理念から遠ざかり、「予備教育」の現実へと近づいていかざるをえなかったのである。

高等学校における高等普通教育の空洞化、形骸化をもたらした、もうひとつの要因は、大学入学競争の激化である。高等学校を大学予科から、それ自体独立した完結的な高等普通教育の機関に転換すれば、当然のことながら大学との接続関係が問題になる。臨時教育会議での審議の過程で、山川健次郎が多数派批判の最大の論拠としたのも、この点であった。「若シ高等学校ト云フモノガ大学予科デアリマセスト云フト再ビ大学ニ這入リマス時ニ於テ競争試験ヲセンナラヌコトニナル、サウスルト高等学校ニ於ケル勉強ト云フモノハ皆試験学問ニナツテ唯試験ヲ通りサヘスレバ宜シイト云フヤウナ傾キヲ益々助長セシム」ることになってしまう。これまでの高等学校は、大学予科であり大学への進学が保証されていたが故に、学生たちは「比較的ニ優々トシテ自分ノ好ム所ノ学問ヲ修メテ行クコトガ出来」た。小学校段階からはげしい受験競争が始まるわが国の教育制度のもとで、高等学校が大学予科である故にたくまざる形で保証されてきた、それこそがまさに「高等普通教育」のめざすものである人間的な「陶冶」の機能が、新しい高等学校制度のもとで失われてしまうことを、山川は惧れたのである^(7, p. 267)。そしてそうした山川が危惧した事態は、昭和初年にすでに現実のものとなっていた。高等学校の増設の他に、大学予科の設置を認めたことから、公私立の大学はいずれも大学予科をおき、高等学校卒業者の進学は、事実上帝国大学と官立大学に限られていたが、進学希望者の学部による偏り、卒業者数と入学定員のアンバランスなどから、いわゆる「白線浪人」が増加し、その数は昭和6年には約2,500人（同年の高等学校新卒者の数は約5,000人）にのぼっていた。そうした入学競争の激化が、高等学校の「高等普通教育」の理念の実現とはまったく逆に、その「大学予科」化をこれまで以上に助長する方向に働くものであったことは、あらためていうま

でもないだろう。

む す び

高等学校を、特定の社会階層を対象とする高等普通教育の機関とし、「階級学校」として位置づけようとする、明治以来数10年にわたって続けられてきた試みは、こうしてその「理想」が制度として実現された時点にすでに、失敗を約束されていた。その失敗は、それが対象として想定したわが国の「ミッズルカラス」の社会・経済的な性格と不可分にかかわっている。福沢以後の高等普通教育の代表的なイデオログたちが想定したのは、社会文化的な輪郭が鮮明で、経済的な基盤も安定したヨーロッパ的な「ミッズルカラス」であり、それ故にかれらが構想したのは、リセやギムナジウムと同型の「中等教育としての」高等普通教育像であった。しかし急激な産業化、企業資本主義化の進むわが国では、そうした「ミッズルカラス」は社会的な成熟に必要な時間的余裕をもちえなかった。わが国の「ミッズルカラス」の社会的な性格は、輪郭があいまいで、流動的で、開かれたアメリカのそれにいっそう近かったといっただろう。菊池に代表される、高等普通教育の少数派のイデオログたちが、教養教育をその有機的な一部とするアメリカ大学モデルの改革を構想した現実的な基盤はそこにあった。

いずれにせよ、高等学校を高等普通教育の場とする試みも、「階級学校」とする試みも見事に失敗に終わった。昭和8年刊の岩波講座『教育科学』第17冊の巻末には9人の論者による「高等学校教育の問題シンポジウム」が収録されているが⁽²³⁾、そこでは再び「完成教育か予備教育か」という、明治以来の問題が最大の論点となっていたことが知られる。戦前期ついに解決されることのなかったこの問題は、戦後の学制改革によって一応の結着をみたかにみえる。しかし、それは依然として、たとえば一般教育と専門教育の問題のように、形をかえて根強く生き残り、わが国の大学改革論議のかくれた底流をつくっていると考えられるのだが、その問題については別の機会にあらためて分析を試みてみたい。

〈文献〉（本文中の（ ）は文献番号を示す）

- (1) 天野郁夫「日本における教育革新の系譜と可能性」河野重男・新堀通也編『教育革新の世界的動向』教育学講座第1巻，1979，学研
- (2)―(1) 『資料集成 旧制高等学校全書』第1巻総説編，1985，資料保存会
- (2)―(2) 同書，第2巻制度編，1980，昭和出版
- (3)―(3) 同書，第3巻教育編，1981，昭和出版
- (3) 天野郁夫「高等教育制度論―日本的モデルの模策」，河野重男・新井郁男編『現代教育の構造と課題』1978，ぎょうせい（天野『高等教育の日本的構造』1986，玉川大学出版部に再録）
- (4) 海後宗臣編『井上毅の教育政策』1968，東京大学出版会
- (5)―(1) 『明治以降教育制度発達史』第4巻，1939，竜吟社

- (5)―(2) 同書, 第5巻
- (6) 海後宗臣編『臨時教育会議の研究』1960, 東京大学出版会
- (7) 『資料 臨時教育会議第三集 総会速記録第9―15号』
- (8) 『学制八十年史』1954, 文部省
- (9)―(1) 『福沢諭吉全集』(1958~1964) 第3巻, 中央公論社
- (9)―(2) 同書, 第4巻
- (9)―(3) 同書, 第8巻
- (9)―(4) 同書, 第12巻
- (9)―(5) 同書, 第14巻
- (10) 安川寿之輔『日本近代教育の思想構造』1970, 新評論
- (11) 『教育時論』第8号(明治18年7月5日), 1885
- (12) 『森有礼全集』第1巻, 1972, 宜文堂書店
- (13) 内田紘『明治期学制改革の研究』1968, (私家版)
- (14) 倉沢剛『学校令の研究』1978, 講談社
- (15) 天野郁夫『旧制専門学校』1978, 日本経済新聞社
- (16) 『日本近代教育百年史』4, 学校教育(2), 1974, 国立教育研究所
- (17) 小股憲明「教育関係議員の背景―学制研究会を中心として―」本山幸彦編『帝国議会と教育政策』1981, 思文閣出版
- (18) 久保田譲「教育制度改革論」, 『明治文化資料叢書』第8巻, 教育篇, 1961, 風間書房
- (19) 『井沢修二選集』1958, 信濃教育会
- (20) 『小松原英太郎君事略』1914, (非売品)
- (21) 『開校五十年記念 学習院史』1928, 学習院
- (22) 『慶応義塾百年史』中巻(前), 1960, 慶応義塾
- (23) 岩波講座『教育科学』第17冊, 1933, 岩波書店
- (24) ランドール・コリンズ「教育における機能理論と葛藤理論」, カラベル・ハルゼー編『教育と社会変動』上, 1980, 東京大学出版会
- (25) 天野郁夫『高等教育の日本的構造』1986, 玉川大学出版部