



Title	師範学校制度史研究の課題と方法
Author(s)	逸見, 勝亮
Citation	北海道大學教育學部紀要, 34, 51-67
Issue Date	1979-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29202
Type	departmental bulletin paper
File Information	34_P51-67.pdf



師範学校制度史研究の課題と方法

逸 見 勝 亮

The Tasks and Methods of the Study on the History of Normal School System

Masaaki HEMMI

目 次

はじめに	51
1. 「国民教育体系」と師範学校制度	52
(1) 「国民教育体系」	52
(2) 師範学校制度の位置	57
2. 師範学校制度史研究批判	58
3. 師範学校制度史研究の課題と方法	61

は じ め に

教科書検定違憲訴訟の原告側証人として末川博氏が、「師範教育と軍隊教育は臣民としての日本人に実に恐るべき意識を植えつけてしまった」¹⁾と述べ、明治維新から敗戦に至るまでの国民教育を師範教育ならびに軍隊教育の徹底と特徴づけたことは、それが国民の教育権保障を重要な争点とする訴訟のなかでなされたものであっただけに、1945年以前の国民教育の基本的特徴をとらえた発言として、とりわけ注意をひいたものとなったのであった。*

* 教科書検定違憲訴訟の意義について、さまざまな角度から論ずることができるけれども、末川氏の証言は、この裁判が当然にも敗戦前の教育の評価をも争点とするものであることを示したのであった。

それはまた、歴史研究、歴史認識が、否応なしに現在の諸課題と結合せざるを得ぬことも示していた。現在の政治的・思想的対立が、それが深刻な様相を呈するとき、しばしば1945年8月15日以降を、従ってまたそれまでの近現代史をどうみるかという点にまでさかのぼって現象していることは改めて指摘するまでもない。前者については攻撃として、後者については弁明として。

最近の江藤潤と本多秋五との戦後民主主義の評価をめぐる論争は、まだ耳目に新しい。また、日本の保守政権は、中国人民に対する長年にわたる侵略戦争を遂にそうとは認めずに、単に過去の「不幸な経過」としてごく簡単にかたづけた。他方で、敗戦前の教育＝「教育＝関スル勅語」と徴兵制度・軍人勅諭に対する礼讃・郷愁は、総理大臣・閣僚の公式発言としてはもちろんのこと、ごく俗な形でも繰返し表明されている。「教育＝関スル勅語」、軍人勅諭には普遍的な徳目が含まれているという口吻が示しているように、また「君が代」をいわゆる国歌と扱うことが将来の国防を担う国民の愛国心育成を展望して措

置されたように、現在の政治的・思想的対立が、しばしば国民教育の基本的方向を左右しながら展開していることは、歴史の転換点において教育が占めている極めて重要な位置を示しているものと理解できるのである。

その故に「歴史というものへの理解や見方が、人々にとっての生き方の基準になるとか、あるいはものの考え方、行動の原理につながっていくということは、ふつうにいう歴史意識ということばで表現される問題だと思われるが、歴史学はそういう意味で、国民意識の面で直接に寄与し、参加していると思う。すなわち、他の社会諸科学は、専門的・技術的なものをとおして現実につながっているが、歴史学の場合には、そうした点がほとんどないかわり、国民大衆の意識や物の考え方に直結するような形で現実にかかわり合いをもっている」²⁾との指摘は、教育という社会的営為が、人々の社会的意識形成過程に深くかかわっているだけに、教育史研究においても重要な意義を有している。

しかも、末川氏が歴史家ではなかったということが、歴史と現実とのかかわりの重要性を我々に一層強く迫っていることを自覚せざるを得ないのである。また、近現代教育史研究を科学的たらしめんとする時の対立の深さをも想起させずにはおかない。*

* 教員養成について、末川氏の指摘など自明のように思えるが、必ずしも事態はそうではないし、論争的な研究の現状がある訳ではない。

たとえば海後宗臣氏は、「現在の教員養成の問題は戦後の教育改革の結果として起ってきているとはいえ、戦前にどのような学校で教員が養成されていたかという歴史的事情と無関係ではありえない」としながらも、敗戦前の教員養成制度の概略と、せいぜい師範学校が視野の狭い特定の型にはまった「師範型」の教員養成を行っていたという批判を挙げているに過ぎない。³⁾ 師範教育と軍隊教育とを共通項で把握しようとする視点とは、おのずとはるかな隔りがあることは否定できない。

1. 「国民教育体系」と師範学校制度

(1) 「国民教育体系」

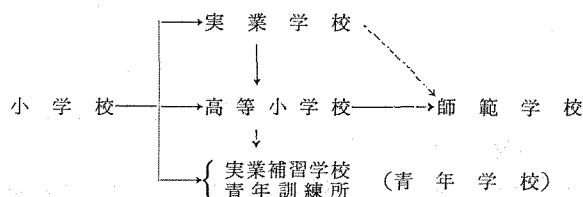
師範教育が、軍隊教育とともに基軸として位置づいて展開した教育の体系、国民教育の学校体系が如何なるものであったのか、そのなかで師範教育就中師範学校が如何なる位置を占めていたのかが続いて明らかにされなければならない。

近代日本の学校制度の体系は、ごく大まかに次のふたつに区分することができる。

ひとつは、

小学校→中学校→高等学校→帝国大学との如く高等専門教育へ連なる体系である。

さらにひとつは



との如く、各々が既にそれ自体としても、また全体としても閉じた系となっていた「国民教育体系」である。

日本の公教育制度は、いうまでもなく先進資本主義諸国の教育制度を模範として成立をみたものであった。^{*}

^{*} 明治維新以来、官僚達にとって先進資本主義諸国の成果を摂取することは、教育に関しても一貫した課題であったのである。「学制」はむろんのこと、岩倉遣欧使節団（1871～73年）に随行した田中不二麻呂が視察調査報告を『理事功程』としてまとめたのは、その最も顕著な例である。公教育制度の草創期には、イギリス・フランス・オランダ・プロイセン・アメリカ合衆国などの教育制度の紹介が精力的に行なわれた。⁴⁾ のみならず、教育政策の重要な転換点には、諸外国の教育制度の紹介と研究は必ずといってよいほど随伴していた。一例を挙げれば、文政審議会における師範学校制度改革案の論議（1930～31年）に際して、文部省は教育調査部の手になる『外国ニ於ケル小中学校教員養成ニ関スル制度（英・米・独・仏）』⁵⁾を参考書として提出している。

にもかかわらず、ヨーロッパ諸国とは著しく異なって、次のような特殊日本の性格を有していた。

第一に、初等教育階梯が、中等教育階梯以降の高等教育へ連なる体系と「国民教育体系」とに分立した状態に対応しておらず、単一の制度となっていたことである。

第二に、従って中等教育以降の階梯が分立した状態を一層きわだたせ、「国民教育体系」の矛盾を深刻なものとし、そのために義務教育年限延長、師範学校制度改革など教育制度改革問題が突出することである。

初等教育階梯の単一的形態——もっとも、その両極には学習院初等科と「部落学校」という身分的差別に由来する学校が存在していたが——は、①「第三次小学校令」（1900年）により、尋常小学校の修業年限を従来は3ないし4年間であったものを4年間に統一し、②「小学校令」改正（1907年）により、尋常小学校の修業年限をさらに6年間に延長し、中学校・高等女学校をその上に連続させたことにより確立した。⁶⁾

それまでの初等教育階梯は複雑な様相を呈していた。「学制」においては、初等教育階梯は、尋常小学（下等・上等）、女兒小学、貧人小学、小学私塾とに分れていたし、森文相の「小学校令」（1886年）においては、尋常・高等両小学科（各4年間）と、より簡便な小学簡易科（3年間以内）とを併列していた。そして、注目すべきことに「尋常中学校ノ学科及其程度」（1886年）において、「中学予備ノ小学校」中学予備科を小学校の一種として規定していた。「第二次小学校令」（1890年）においては、尋常・高等両小学科をひとつの学校に連続併置する尋常高等小学校を「中人以上ノ子女ニシテ進ミテ中等若クハ高等ノ教育ヲ受クヘキ者ノ初等教育」と位置づけていた。

初等教育階梯の単一的形態は、先進資本主義諸国の教育制度の導入・諸階級・階層に対応した教育制度への志向、民度に応じて教育の普及をはかるといった諸契機が作用していたところの、概していえば、国民教育の最終階梯としての初等教育と、中等教育への予備的な初等教育の課程とを併置するという構想を排して実現したものであった。

文部省普通学務局長として「第三次小学校令」の制定を主導した澤柳政太郎が、初等教育を単一的形態としたことの意義を後年次のように述べており、文部省官僚の理解と単一的初等教

育制度の階級的性格をよく示していて興味深いものがある。

彼は、「我国小学校には欧州先進国の小学校に欠如せる一大美点」として、「我小学校は貴賤貧富を問わず苟も国民たるものは必ず一度は通過せざるべからざる」ことを挙げ、「之に反して欧州諸国の小学校は主として下層社会の子女の為の学校として上流社会の子女は勿論中流社会のものも多くは之に入らず其の初等教育は別種の学校又は家庭に於て施すを常例とす」と、先進資本主義諸国と比較する。そのうえで次のように述べたのである。

(一) 国民的思想感情の一致の為に利あり (二) 貧富兩階級間の融和を助くるの益あり。此二利は之を国家社会の上より見て頗る重要な意義あるものと云ふを得べし。況んや六千万の臣民は皆陛下の赤子にして等しく一視同仁の徳に浴するを本義とする我国体なるに於てをや。若し夫れ国民教育と称するに拘らず貧富学校を異にして一は頗る完備せる学校に学び、一は頗る不完全たる学校に学ばざるを得ずとは我六千万の臣民は皆等しく陛下の赤子なりと云ふと雖も其実なき感なくんばあらず⁷⁾

澤柳の言は、郷学のように自主的な公教育成立の可能性や自由民権運動における教育権の主張などの例を見出すことができるものの、労働者階級の成長と階級闘争の激化に対する支配階級の対処、また労働者階級の獲得物として成立をみたヨーロッパ先進資本主義諸国とは異なっており、日本の公教育制度の成立が、圧倒的に支配階級・藩閥官僚の主導によっていたという歴史的条件が顕現したものであった。初等教育階梯の単一的形態は、労働者階級がきわめて未成熟な状態と、急速な「上からの創出」策の結果であった。^{*}

* イギリスの場合、パブリック・スクールは、それ自身の内に初等教育階梯に相当する予備校(junior school)を設置しているのが普通であった。19世紀に本格的に展開する公教育とは、労働者階級の子弟を対象とする初等教育をめぐる争われたのである。

ドイツでは「基礎学校及予備学校廃止に関する法律」(1920年)制定後もギムナジウム附属予備学校を分離することは困難であった。

ヨーロッパ諸国で、教育機会均等をめざして発展したとされる統一学校運動は当然普通教育水準の格差徹廃と向上の要求を含んでいたが、日本における義務教育年限延長問題には、単一的初等教育階梯を前提条件とした普通教育水準向上という契機を含んでいた。むしろ、日本教育労働者組合が「義務教育の延長」という要求を掲げていたけれど、義務教育年限延長問題が広範な労働者階級の運動として発展した事実はない。むしろ徳永直が『八年制』(1937年)で教育費負担が増す悩みを描いたように、不可避免的に労働者・農民の負担増を伴うという矛盾した要素すら存在した。にもかかわらず、「第三次小学校令」後の2年制高等小学校令の普及、6年制尋常小学校(1907年)以降の2年制高等小学校への漸進的な進学率の増加は、それぞれ年限延長論の現実的基盤をなしていたのであり、資本主義発展に対応した普通教育水準の向上を求めた労働者・農民のしたたかな努力をみなければならない。労働者作家徳永は、8年制尋常小学校計画を「それはまるで人民の全部が咽喉から手が出る程欲しがっているもの」とも言切った。

統一労働学校運動と義務教育年限延長問題には共通した問題を見出すことができる。

このような性格を賦与された単一的な初等教育階梯を基礎とした中等教育(正確にはその代替物を含む)階梯は、単一的初等教育階梯の上に接続していたが故に、高等専門教育への連絡

の有無という点において、中学校（高等女学校）とそれ以外の教育機関すなわち「国民教育体系」とは極めて峻厳な区別を与えられていた。

「国民教育体系」において、高等小学校は6年制尋常小学校成立以降は労働者・農民にとって普通教育に対する要求を満たす「最高学府」であった。義務教育年限延長問題との関連で高等小学校の性格や位置づけが絶えず論議の対象になったが、1930年には高等小学校へ進むものは同一年齢層の60%を越え、中等教育の代替物としての性格を明瞭に示すにいたった。また、既に言及したように義務教育年限延長の現実的根拠をなした。

「国民教育体系」においては、それぞれの教育機関が閉じた系となっていたが、そのなかで師範学校のみが、わずかに高等師範学校・女子高等師範学校への道を有していたに過ぎない。

従って、高等専門教育と切断したもとの、普通教育に対する要求に応じ、また積極的に教化策を講ずるためにも、初等教育階梯のみまたは中等教育の代替物を最終学歴とする勤労青少年に対する補習教育制度——その端的な現われは青年学校であった——が必然化せざるを得なかった。

他方、1908年以降は中学校（高等女学校）から師範学校（第二部）へ入学できるようになっており、師範学校から高等師範学校への連絡とともに、ごく部分的ではあったが、「国民教育体系」と高等専門教育へ連なる体系とは相互に交錯した状態にあった。

また、高等専門教育へ連なる体系においても、中学校第一種・第二種・いわゆる四修（第4学年修了でも高等学校を受験できる制度）、高等女学校・実科高等女学校、尋常小学校から入学する7年制高等学校の存在など、その内部にそれ自体で行止まりの課程と、高等専門教育機関へ進学できる課程とを併列した状態にあったのである。^{*}

^{*} 19世紀末の井上毅文相期以来、高等専門教育の修業年限短縮問題と並んで、その資本主義的再編の課題は、常に学制改革問題の焦点であった。資本主義の発展に伴う高等専門教育へ連なる体系の不断の拡大は、常に中学校・高等女学校など中等教育階梯において、高等専門教育機関の拡大を大幅を上回って先行的に進展した。中等教育機関拡大の要求を満たし、またその卒業者の進学希望者すべてを高等専門教育機関へ収容することができないという事情が、中学校第一種、実科高等女学校、高等女学校補習科、師範学校第二部の設立を促した重要な契機となっていた。

「国民教育体系」は、高等専門教育へ連なる体系と峻別されていたばかりではない。

「…国家ノ謂ハユル国民教育ト云フモノハ小学教育ニ始ッテ兵役義務ヲ終ルニ於テ、兵役義務即チ現役ノ勤務ヲ終ルニ於テ国民ノ教育ヲ全ウスル、国民トシテ完全ナコトヲ茲ニ於テ国家ニ尽シ得ル自覚ガ備ハルノdealル」（木場貞長、圈点は筆者）⁹⁾ という指摘こそ、高等専門教育へ連なる体系の対極にあって、日本の近現代史において「国民教育体系」に賦されていた最も基本的な位置づけであった。木場の発言は、元文部省官僚にしては珍しく「小学教育ニ始ッテ兵役義務ヲ終ル」ことが、「国民教育体系」の目的であり、むしろ「国民教育体系」そのものであることを、かなり直接的に語ったものであった。

後の文部卿で、明治維新の立役者木戸孝允は、1868年12月次のように述べていたのは、日本における近代公教育制度が、「富国強兵」策の一環として成立したものであったことを示すものであった。

……

元来国の富強は人民之富強にして一般之人民無識貧弱之境を不能離ときは王政權新之美名も到底属空名世界富強之各国に対峙する之目的も必失其実付而は一般人民之知識進歩を期し文明各国之規則を取捨して徐々全国に学校を振興し大に教育を被為布候儀則今日之一大急務と奉存候（圈点は筆者）⁹⁾

「一般之人民」が「無識貧弱」を脱すること、すなわち普通教育を課すことが「富国強兵」の基礎となるという構想が、ここにはよく現われていた。「学制」が、「徴兵令」の前年に公布されたのは偶然ではなかったのである。

軍の側も、国民教育の必要性について語っている。木戸とともに岩倉遣欧使節団の一員であった山田顯義は、『建白書』（1873年）で次のように直接的に述べている。

… 人民一般ノ知識敵兵ニ超越スルヲ以テ最要トス … 強兵ノ基ハ採銃運動スルニアラス、国民一般都鄙ノ別ナク郷校ノ教育ヲ充分ニシ普ク人民ノ知識ヲシテ甲乙ナカラシムルニアリ。教育ノ道如此、兵以テ徴スヘシ。兵ヲ徴シ營ニ入ル、人已ニ普通ノ学問アリ、而テ又普通武事ノ事ヲ知ル、（圈点は筆者）¹⁰⁾

政府の中枢にあっては、教育と軍隊との不可分な関係に対する認識は常に強烈であった。「教育ニ関スル勅語」渙発に際し、時の内閣総理大臣黒田有朋が「軍人勅諭ノコトガ頭ニアル故ニ、教育ニモ同様ノモノヲ得ソコトヲ望」んだというのは有名な話である。¹¹⁾ また、彼はその少し前（1888年1月）に「利益線（朝鮮を指す、筆者註）ヲ保護スルノ外政ニ対シ必要欠クヘカラサルモノハ第一兵備第二教育是ナリ … 国民愛國ノ念ハ教育ノ力以テ之ヲ養成保持スルコトヲ得ヘシ」（圈点は筆者）との如く、侵略戦争を円滑に遂行するために軍備の拡張と「愛國ノ念」=教育の力をひとつのものと考えた構想を明らかにしていた。¹²⁾ 実際、「教育ニ関スル勅語」の根幹は、「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」、つまり兵士として天皇のために死ぬという部分にこそあった。

それは、また「国民教育体系」就中尋常小学校もしくは高等小学校卒業をもって最終学歴とせざるを得ない圧倒的な労働者・農民の子弟を対象とする教育の根幹でもあった。

そして、このように公教育制度の草創期に明示された教育と軍隊との密接不可分な関連は、第一次世界戦争とロシア革命を画期とする現代史の展開のなかで、「国民教育体系」においてこそ最も具体的かつ集中的に現出した。ひとつは、青年学校義務制に示されるところの尋常小学校ないしは高等小学校卒業後徴兵にいたる期間の教育制度の整備としてであり、さらにひとつは勤労働員とそれにひき続く学童疎開、および「義勇兵役法」適用による徴兵年齢未満の生徒を含む学校報国隊の軍隊への編入としてである。総じて「国民教育体系」の基本的性格の顕在化は、教育と軍隊もしくは侵略戦争と直結するかたちで、ファッション的再編過程の展開として進化した。それは、同時に最も一般的で基礎的な陶冶の可能性すら破滅・崩壊させる過程の進行として展開したのである。

*「義勇兵役法」は、いわゆる本土決戦にそなえて15歳以上の男子を根こそぎ軍隊に編成しようとするもので、その適用は集団勤労働員の延長線上にあって、しかも教育機能崩壊過程の究極的な現われであった。

管見によれば、「義勇兵役法」の学校報国隊への適用は、実際には沖縄県においてのみ具体化した。沖縄戦線がいわゆる本土決戦の一環である以上、ポツダム宣言受諾が遅延すれば、遅かれ早かれ生徒達による斬込隊の編成などいたるところで見出されるはずのものであった。人は、14・5歳に達したかどうかさえ疑わしい学校報国隊員の捕虜の写真に

少なからず驚くに相違ない。¹³⁾

(2) 師範学校制度の位置

さて、以上の如き制度的枠組の特徴と、歴史的な性格・位置づけを有していた「国民教育体系」のなかで師範学校はいわば頂点として位置していた。

それは、既に言及したことだが、師範学校からは高等師範学校・女子高等師範学校へも道が開かれていたことによる。1897年に改正された「高等師範学校生徒募集規則」(省令)第一条で次のように規定していた。

高等師範学校本科生及官費専修生ハ尋常師範学校官公立尋常中学校及文部大臣ニ於テ徴兵令第十三条ニ依リ中学校ノ学科程度以上ト認メタル私立尋常中学校ノ卒業生ニシテ身体健全品行方正ナル者ニ就キ地方長官之ヲ薦挙シ高等師範学校長其ノ中ヨリ試験ノ上選抜スルモノトス¹⁴⁾

女子高等師範学校についても「女子高等師範学校生徒募集規則」により、師範学校女子部、高等女学校卒業を入学資格とすることを規定した。¹⁵⁾

以後、高等師範学校へは師範学校(男子部)、中学校、女子高等師範学校へは師範学校(女子部)、高等女学校から入学するという点に変化はない。

他方、「国民教育体系」を通じて最も主要で、基底的な要素をなしていたのは、初等教育階梯とその教員、およびそのための教員養成＝師範学校であった。その際、初等教育階梯が「国民的思想感情の一致」「貧富両階級間の融和」をはかるべく単一的形態であったことが、一般的に教育労働過程において教員が主要な契機をなしているという以上に、その教員、従って師範学校の位置を極めて重要なものとしていた。

しかも、初等教育階梯およびその教員の機能・役割は、そこに学ぶ児童の教授・訓育実践の実現という範囲にとどまらず、徴兵にいたるまでの期間の教育の体系的組織化・社会教育・教化運動の展開などにもなって、次第に拡大し、その重要性を増していったのである。^{*}

^{*} 学校内にとどまっていると思われそうな知識の教授すら地域への広がりのもとで行なわれていたことは、小学校が地域における文化、あるいは教化運動の拠点として位置していたことを示していて重要である。

草創期には、各小学校から優等生を選び、中学区、郡あるいは府県規模で一堂に集めて実施し、その成績を公表し表彰する比較試験、集合試験、学事競進会などと呼ばれていた「学事奨励・教員督励」の方策をあげることができる。¹⁶⁾

政策段階で地域における学校の役割が明確に自覚されたのは、やはり「教育ニ関スル勅語」の徹底を企図した「小学校祝日大祭日儀式規程」(1891年)においてである。この省令は、「市町村長其他学事ニ関係アル市町村吏員」(第五条)「生徒ノ父母親戚及其他市町村住民」(第六条)も、学校で行なう祝祭日儀式に参加させるよう定めていたのである。¹⁷⁾

「第三次小学校令」が、屋外体操場の必置を定めたことにより一校単位の運動会の実施、従って学校が行なう行事を通じて地域との結合を強化する可能性に道を開いた。そして、地方改良運動の過程で、幾らか知的啓蒙の要素を含みながらも主要には教化的側面を担うものとして小学校・教員の社会教育への動員が展開・定着していった。¹⁸⁾ 青年団の指導者・実業補習学校・青年訓練所教員との兼任など、教員は「国民教育体系」のなかに系統

的に位置づけられていった。師範学校における実業科で農業を課す場合が大部分であったことは故なしとしないのである。

また、師範学校卒業生はそのほとんどが短期現役兵を終了した伍長であり、在郷軍人と並ぶ、農村における貴重な兵役経験者であった。侵略戦争と教化運動に終始した1930年以降その重要性はいやがうえにも強まったことはいうまでもない。「教育勅語中ノ人」であるとともに「軍人勅諭中ノ人」であることが教員に求められていた重要な資質であったからである。

常に教化運動のなかに位置づいていたのだが、教員の活動がその範囲にとどまっていたのではない。内務省通牒「小学校卒業生ノ職業紹介ニ関スル件」(1940年7月)にもとづく労働力配置計画、満蒙開拓者青少年義勇軍、各種少年兵養成陸海軍教育機関生徒の確保などの課題の遂行は、児童の将来を決定づけるために親と児童を説得し、なかば強制するのに教員ほどふさわしい立場にあったものは他にいなかった。

このような師範学校の「国民教育体系」の頂点としての位置は、公教育制度全体からみれば、むしろ中学校・高等女学校との対比を鮮やかにするものでもあった。男子は尋常師範学校卒業、女子は同じく2年間の課程修了というのが、1894年までの高等師範学校の入学資格であり、¹⁹⁾ 尋常師範学校は文字どおり高等師範学校に対していう意味で尋常師範学校であったのだが、中学校・高等女学校から高等師範学校へ入学できる道を開いたことにより、師範学校から高等師範学校へ進むことは著しく困難となり、師範学校の相対的位置は一気に低いものとなったからである。それは、森有礼が普通教育の「模範」として師範学校を重要視していたので、法制的にはもちろん制度の実態のうえでも1880年代には府県段階における最も整備が行届いた中等教育機関であり、師範学校における普通教育の水準は中学校のそれに比較して遜色あるものではなかったこととは対照的であった。²⁰⁾

2. 師範学校制度史研究批判

敗戦までは軍国主義的天皇制国家権力が、明治維新以来の教育史を批判的科学的な研究対象とすることを陰に陽に抑圧していたことはいうまでもない。

また、教育史研究はほとんどの場合教員養成就中範学校の教育科の教授に必要な限りでのみ、すなわち師範学校の教科書を著わす必要上からのみ存在しえた。従って教育史研究は、文部省が定めた「小学校教則大綱」(1891年)「尋常師範学校ノ学科及其程度」(1892年)「師範学校規程」(1907年)「師範学校教授要目」(1910年)などの教育内容の国家基準によって身動きの余地はまったくないほど強く規制されていたという歴史的条件のもとにあったのである。²¹⁾

教員養成に関する科学的な歴史研究が行なえるようになったのは、日本においては1945年以降のことがらに属している。*

*「日本の歴史家は戦前その仕事をする上に大きな制約を感じざるを得なかった。天皇制の威圧が非常に大きな影響力を歴史家達におよぼした。このことは歴史学の領域にとどまらず、他のあらゆる学問の領域においてもほぼ同じような事情であったと思われる」²²⁾ という指摘は示唆的である。

師範学校における教育上必要とされた以外においても、近代以降の教育史研究を天皇制の圧力から脱して行なうことは極めて困難であって、概していえば官房学的性格を免れ得るものではなかった。「みごとな教育制度史の編成」（佐藤秀夫）と評されている海第宗臣『学制七十年史』も例外ではない。この著は、「師範教育史」という一章を設けており、教員養成史の概観を示した最初のものである。が、「学制」70周年を記念してでなければ近代教育史を研究対象とすることができなかったという教育史研究の状況を示す証左であったし、実定法によって文部省の政策の「発展」を詠みあげるものとなっていたことは覆いがたい。²³⁾

このような条件は、1945年以降の時代においても色濃く投影しており、実定法の条文を説明することで教員養成史を叙述する状態を脱して多少とも見るべき成果を見出すことができるようになったのは、ようやく最近十数年間ほどのことである。しかも、必ずしも厚いとはいえない教員養成史研究の蓄積は、日本近代教育史研究が一般的にそうであるように、1890年代まで、すなわち草創期から確立期までの時代に集中していて、敗戦前の統一的歴史像を得るのは困難な状態にある。

なるほど、1897年10月9日公布の勅令第三四六号「師範教育令」は、1943年まで一度も改正されることがなかったので、森文政期に端を発して強固な基礎を形成・確立する過程であるとされるこの時代までに研究が集中していることは充分根拠を有しており、かつまた積極的意義を有し得るものである。^{*}

^{*} 実際には、森有礼文大臣の手になる「師範学校令」（1886年）に国家主義的師範教育の確立を見出す見解が大部分であり、数十年間にわたり基本法規であり続けた「師範教育令」に対して注意が払われているわけではない。その結果、森有礼暗殺、「教育＝関スル勅語」を経た後「師範学校令」とその下位法令の全面的改正を企図したものとみられる省令訓令の全面改正・新設（1892年）の意味が不分明となっている。例えば以下の如くである。

「教育者精神の養成、教育者の使命感の確立が師範教育の要諦とされ、教育の技術・方法が教育者精神の系とされたのは、実に森の思想と師範学校令に基礎をおくものであった。

明治25年尋常師範学校の規則改正は、教育者精神に教育勅語を緊密に結びつけ、絶対主義天皇制に奉仕する師範教育の趣旨をきわめて明瞭に示したものである」²⁴⁾

これでは、1892年の全面改正、およびそれらを統合して成立した「師範教育令」が1943年まで存続するような強固な基礎を確立したこのと意味は小さいものとならざるを得ないし、森有礼と「師範学校令」・その下位法令の評価を誤まることにもなりかねないのである。森は確かに「教育者の使命感の確立」を最も強く主張した人物だが、教育の技術・方法をそのための系とは考えていなかったし、「教育者精神」はむしろ国家に対する観念を明確にするという文脈のなかで強調していたように思える。教育の方法・技術よりは普通教育に重点を置いた教員養成を構想していたことが「学制」期とも共通した特徴点をなしていたのではないだろうか。

1892年の改正「尋常師範学校ノ学科及其程度」において、森の時期の「倫理」という科目を「修身」と改め、教科に含めていた教科教授法を各科目中に分散したことなどがよく示しているように、「教育＝関スル勅語」制定の前と後ではやはり時期を画すべきなのである。林竹二、勝田守一氏らが比較的早い時期に、「教育者精神の養成、教育者の使命

観の確立」=「師範型」教員養成の確立の基本的画期を、森と「師範学校令」に求める見解に対する批判的意見を表明していた。²⁵⁾ 林竹二氏は、「森は、教育勅語以後の教育と、教育行政の中に定着していった形での教育における国家主義にたいする、最後の抵抗者である」とまで結論づけたのに、それに対する反応は現在においても鈍いものであるのは不思議でさえある。

論争の乏しさにもかかわらず、歴史的評価の相違は明白である。例えば、森の「師範学校令」第七条は、「尋常師範学校長ハ其府県ノ学務課長ヲ兼ヌルコトヲ得」と規定していたのを、中島太郎氏は師範学校長を府知事県令の属僚としたことは「学校教育を強力な国家的統制のもとに置こうという主義方針の一つの現われ」²⁶⁾ と考えた。

これに対して佐藤秀夫氏は、「教育の一般行政事務からの一定度の自立化の契機が含まれていた」²⁷⁾ と評価しているが、「森の思想と師範学校令」に画期を求める山田昇氏は取って言及していない。

また、1892年の8省令1訓令の改正・新設を佐藤秀夫氏は、「森文相期とは著しく相貌を異にした教育政策のもとで、森文相期の師範学校諸法制をほぼ全面的に改廃することを通じて定式化しようとしたもの」との如く、「師範学校令」の実質的全面改正とみなしている。²⁸⁾ これに対して山田昇氏は、「重要な問題を含んでいるが、基本規定としての師範学校令を修正するものではない」²⁹⁾ と述べている。

その後の時代については、臨時教育会議（1917～1919年）、文政審議会（1923～1935年）教育審議会（1937～1942年）などの政府諮問機関における審議、および教育ジャーナリズムと制度改正とを直接的に結びつけた研究が行なわれているに過ぎないし、モノグラフィーの蓄積はきわめて乏しい状態にあるといわざるを得ない。

『臨時教育会議の研究』（海後宗臣編・東京大学出版会、1960年3月31日）が、臨時教育会議の議事録が未公開という条件下で刊行されたことは、資料的にも価値あるものであったが、議事録と附属文書の閲覧が可能となった今日、ほとんどの資料を議事録に依拠して、審議会の内側だけで叙述するような仕事を早く脱する必要がある。

『文政審議会の研究』（阿部彰、風間書房、1975年3月31日）は、この種の典型的なものである。この書の後段の36%は、『文政審議会文書』から摘出して編集した資料の部分が占めているのだが、13年余にわたる文政審議会の性格を規定することが著者には困難であるなら、せめて『文政審議会文書』の目録と解題を附してくれたならば、研究の手掛りを提供するという点で、貴重な貢献をなし得たものと思われる。

筆者は、『文政審議会の研究』については教員養成にかかわってではあるが既に批判を試みた。³⁰⁾

文政審議会に対する政府の諮問は、常に具体的な勅令・文部省令案の改正案を準備したうえで行なわれたのであって、同一の課題に関する答申の変化も、文政審議会に固有の性格が変化したのではなく、内閣の交替に伴うその方針の変更、従って諮問内容の変化の結果なのである。その意味ではそもそも「文政審議会の研究」なるものが独自に存在し得るかどうかさえ吟味を要すべきほどのことがらである。百歩譲ったにしても、最小限議事録がいかなる歴史的現実の反映であるのかという操作を経ようとししないのは歴史研究を危くする。

諮問機関へ依存する傾向は、戦時下の教育政策の決定過程を教育審議会議事録によって説明

するという点でなお一層顕著である。³¹⁾ 議事録全体を通じて審議過程における文部省官僚の主導性は明白だが、議事録がいかなる事実を反映していたのか、あるいは教育制度改革の現実的基盤の有無などを批判的に検証するという手続を経ることなしに教育審議会答申や委員の発言をほとんど唯一の根拠に政策決定過程を説明しようとするのは、行政機構の一元化、陸軍との癒着など天皇制官僚機構の強化が進行しているもとで、政府諮問機関の過大評価に陥り、天皇制官僚機構の強大さを見失う結果になりかねない。この点に留意してこそ膨大な量を有する教育審議会議事録も資料としての意義が鮮明になるのである。

教員養成に限っていえば、「師範教育令」の全面改正案が閣議決定をみたのは1942年12月であったが、これを1938年12月の教育審議会答申「国民学校、師範学校及幼稚園ニ関スル件答申」にもとづいて説明しようとするのは、答申が師範学校を道府県立の専門学校程度としていたのに対して、閣議決定全面改正「師範教育令」は国立の専門学校程度を構想していたこと、および答申後4年間を経過していたことなどの点からみていささか困難である。教育審議会答申から閣議決定にいたる間に、太平洋戦争突入を境とした明らかに質を異にする時期区分が必要であり、文部省が「師範教育令」改正案の骨子である「師範学校制度改善要綱」を閣議へ請議したのは1941年12月であったから、省内の具体的準備はその数カ月前から進められていたと推定できるのである。「師範教育令」改正案は、答申とは異なった歴史的条件のもとで成立したとみなされなければならない。^{*}

^{*} 寺崎昌男氏が、1900年から1910年前後の時期における学制改革問題について「官・民の双方に改革を支える諸条件への展望や実証的植込なしに論議され、結果として実業学校令・専門学校令の制定、帝国大学の増設といった体制的整備が先行し、部分的にはそれに吸収されていった」と述べたうえで、「大正期臨時教育会議の学制改革論議、昭和前期の学制改革論、さらに第二次大戦後の教育刷新委員会の論議などに通う特徴があった」³²⁾（圈点は筆者）と指摘しているのは重要である。

日本教育史が制度政策史に偏しているという批判がくりかえされているが、実定法の変遷や諮問機関の論議ではなく、教育制度改革を必要とし、あるいは改革を可能にし、かつそれを制約する現実的基盤が醸成される過程や歴史的条件を解明する仕事は、この種の批判に対し得るものとなるはずである。教育制度の改革が教育政策の俎上にのぼるときは、教授・訓育、管理の実態がかかえる矛盾の展開と不可分であるところの教育制度の実態的展開が反映せずにはおかなかったのである。

3. 師範学校制度史研究の課題と方法

学校体系上師範学校制度がどのような位置を占めていたのかという点については既に述べたので、ここでは研究方法と課題にかかわって、師範学校制度がいかなる特徴を備えていたのか簡単に触れておきたい。

①近代日本における公教育制度の成立がすぐれて政府・官僚の主導によるものであったことはいうまでもないが、初等教育階梯、高等専門教育とその予備的階梯が、それぞれ封建社会において既に成立していた寺小屋・郷学、幕府諸教育機関・藩校・私塾を何らかの形で継承していたのに対し、封建社会においてはあらゆる意味で教員養成機関は存在していなかったので、師範学校はまったく「上からの創出」にかかるものであった。

しかも、小学校だけでも5万4千校に要する教員を養成するために師範学校設立は「当今著手中第一中ノ尤モ急務」³⁹⁾とされた。「急務」であったのは単に量的な意味にとどまるものではない。近代諸科学とその一斉教授法の導入・普及・教則編成・教科書の編集、教員・生徒心得の制定など、師範学校は初等教育の普及に必要なありとあらゆることを早急になすべき「模範学校」であり、同時に普通教育の「本源」としての位置を占めていた。

このような上からの、しかも成立の前提を欠除した状態のもとで早急な創出過程をたどらざるを得なかったという歴史的條件が師範学校制度にさまざまな特徴を刻印することとなった。学資支給と皆寄宿舎制とは、上からの早急な創出過程で師範学校制度を成立せしめる不可欠の要件として構想された最も端的な現われであった。公教育制度の草創期においては、学資支給と皆寄宿舎制とは師範学校が普通教育の「本源」たる証であった。

②あわせて師範学校制度の実態的展開を外側から規定していた歴史的條件として、師範学校の財政および小学校教員の賃金の負担を、有力な税源を組込んだ国家財政の対極にあって脆弱な基盤しか与えられていなかった地方財政に課していたことがあげられる。^{*}

^{*} 1872年から1878年まではさまざまな形態の府県立師範学校と並行して官立師範学校が存在し、1943年には道府県立から官立へ移管されたので、敗戦前のすべての時期にあてはまるという訳ではない。しかし、西南戦争に伴う国家財政の緊縮と府県立師範学校の整備の進行のもとで官立師範学校が廃止される過程は、師範学校が普通教育の「本源」として重要な位置を占めていること、その財政的な保障が極めて不安定であること、しかも脆弱な財政的基盤が師範学校的重要性を何ら損うものではなかったことなど、その後の師範学校制度の展開を示唆するものであった。

就学率の上昇に伴う教員確保の必要性は、師範学校の拡大を不断に促したが、道府県の財政状況は師範学校制度の実態的展開を左右し、学校数、生徒・教員数の増減はいうまでもなく、先に述べた普通教育の「本源」たる証である学資支給と皆寄宿舎制の十全な実現をすら妨げる要因となった。1892年以降、特に学資支給制は不安定なものとなり、食費の一部を補填するのがせいぜいであり、ついには私費生制度をもたらずにいたり、道府県財政の悪化は、まったく公費生をおかない師範学校をも現象せしめた。学資支給制は現実的には教員の低賃金と対応していたから、その動揺は師範学校志願者の増減、従って生徒の資質の良否を規定したのである。

道府県財政の状況は、また寄宿舎以外からの通学を認める通学生制度を生み、師範学校規模の拡大に伴う寄宿舎の拡大とともに生徒管理と訓育上の重要な課題をもたらすのである。

このように師範学校制度の展開は、教授・訓育実践と不可分の関係にあったのである。

③このような条件のもとで大量の教員を養成せざるを得ないという事情が、短期間の速成課程、教員資格検定制度、無資格者の採用、現職教員の再教育による資格の認定など師範学校の正規の課程以外のさまざまな弥縫策を必然的なものとし、かつまた恒常化せしめたのである。

師範学校卒業者が小学校正教員の過半を占めるのはようやく1930年代になってからのことであるが、その比率の多寡にかかわらず、これらの諸制度はいずれも師範学校制度の補完物に過ぎず、その故にこそ師範学校卒業者は常に小学校教員の基幹部分をなしていた。

④師範学校制度が、初等教育階梯における教育の内容と水準を強固に規定していたことはいうまでもない。しかし、一斉教授の内容や方法の前提となる近代諸科学の教授を重視していた

師範学校の教育は、「教育ニ関スル勅語」制定と単一的初等教育階梯の形成、他方における中学校の整備普及が進行する過程で、「教育者精神ノ涵養」と「教授法ノ会得」に最重点をおく名実共に小学校教員養成機関へと変容をとげていった。普通教育の「本源」、府県段階における最高学府として位置していた1880年代までのごく初期を除けば、師範学校の教育は「小学校教則大綱ヲ尋常小学校ノ学科及其程度ニ付帶シタル一種ノ教則ト看做シ其旨趣ニ副ハンコトヲ務メサルヘカラス」⁸⁴⁾との如く、初等教育に従属して、またそこで必要とされる限りにおいてのみ展開し得たのであった。

もちろん、附属小学校を必置して実地授業（教育実習）を課した小学校教員養成機関としての正統的な位置や、附属小学校の実験学校の役割を否定すべくもないが、師範学校の初等教育、さらには「国民教育体系」における主導性は、むしろそれらに規定されているという逆転した構造のなかでのみ存在し得た。そのことはまた師範学校が最も強力な国家統制下にあることも意味した。^{*}

* 師範学校の国家主義的教育については言いつくされているかにみえるが、1926年に師範学校第二部を卒業した戸塚廉が師範学校を軍隊、刑務所と比較して次のように述べているのは、「一生のうち、中学の五年生時代ほど解放的な時代はなかった」ような中学校を卒業して師範学校へ入学した者の「眼」からみた師範学校の位置を示していて興味深い。

「わたしは、師範学校を卒業すると、すぐに五カ月間兵役に服したので、そのころの軍隊の内務班と、師範学校の寄宿舎とを比べることができたし、またのちに民主教育運動をしたかどで、いくたびか警察に留置されたり刑務所に拘置されたりしたので、刑務所との比較も十分にする機会にめぐまれたのだが、身体的自由という点では師範学校が最上、つぎが軍隊、刑務所が最下等であり、精神の自由では刑務所が最上、次が軍隊、師範学校が最下等であった」⁸⁵⁾

もっとも、5カ月間の兵営生活は一般の現役兵の2年間という召集とは期間の長短においてはもちろんのこと、戸塚自身も「嬉しくもつらくもない生活」と述べているように、兵卒の訓練とはほど遠いものであったことは注意を要する。

それにもかかわらず、さしたるつらさを味わうことなしに軍隊を垣間見ることが「背広の軍人」に仕立てあげられるうえで有効であったことは想像に難くない。戸塚は、自身の日記から「軍隊教育が、どんなに私を変化させたか、私は明瞭に指示することはよくしない。しかし、この生活がかなり無形のものを与えたことは争われない事実だ。ことごとに軍隊を悪くいうものは自己をいつわるものだ」という部分を引いて、軍隊教育と国民教育の連繫に対する強い自覚を促され、「完全な（軍隊の）支持者」に育ったことを述べている。⁸⁶⁾

例え短期間であっても兵営生活を体験する師範学校の正規の課程を卒業した者（男子）は、だからこそ基幹部分たり得たのである。それ以外の出身者は、「国民教育体系」の教員としては画龍点睛を欠いていたといわねばならない。

⑤師範学校の教育が、初等教育に従属的に展開する構造は、この学校が事実上袋小路となることと対応して成立した。1897年までは高等師範学校、女子高等師範学校は、師範学校からのみ接続する学校であったが、中学校・高等女学校からも入学できるように改められた結果・高等師範学校・女子高等師範学校入学者のうち師範学校卒業者が占める比率は、それぞれ10%前後、数%前後でしかなくなるのである。むしろ普通教育水準の低さがその原因である。中等

教育階梯における相対的に低い位置は、第二部制度の導入により中学校・高等女学校の矛盾をも反映して一層きわだち、かつ複雑なものへと変容した。

他面、師範学校の相対的地位の低下＝袋小路化は師範学校制度改革に対する内側からの強い衝動を支える重要な要因へと転化した。相対的地位の低下＝袋小路化は、ある面からいえば師範学校の独自の性格の鮮明化、小学校教員養成を専らにすることを余儀なくされる過程の進行と固定化を意味していたから、師範学校制度の改革が、袋小路の打開と教員養成観の転換を主要内容とするのは不可避的であった。具体的には、師範学校は高等小学校卒業を入学資格とする第一部を主要な課程とするか、中学校・高等女学校卒業を入学資格とする第二部を主要な課程とするかという点をめぐって展開した。後者の場合には修業年限の延長と昇格とを当然含んでいた。

現実の師範学校制度の改革は、「適良ナル教員」「優良ナル教員」を求めるという表現に含まれていたより高い水準の普通教育の上に教員養成を行なうという発想の結実であり、逆に既に述べた如き歴史的条件のもとで十分に開花することなく不徹底なものに押しとどめられ、またきわめて偏頗な形で実現するという矛盾した構造をもって展開したのである。

以上の如き整理をふまえて師範学校制度史研究の方法を次のように措定する。

師範学校に本来課せられている「適良ナル教員」「優良ナル教員」の養成という課題が、師範学校制度の実態の展開の過程で、絶えず相対的に低い位置にとどまらざるを得ない高等専門教育の体系と分断された制度上の位置と、師範学校を支えている不安定な地方財政制度の故に、円滑に実現することが困難となり、むしろ解決さるべき課題へと転化する過程、すなわち制度改革を促す現実的基盤が醸成されていく過程が同時に確実に進行せざるを得ない。制度改革を促す現実的基盤の醸成が、単なる量的な問題として現象する時も「適良ナル教員」「優良ナル教員」を養成するという課題と離れて展開することはない。そして、解決すべき課題の打開の方策が部分的であれ全面的であれ、基本法規と制度の改正へと現実化する過程は、その課題を解決する論理をおし進める筋道をたどり、かつその延長線上にありながら、制度改革を促す現実的基盤の醸成が「国民教育体系」そのものを打破し得るまでにはいたらない以上、その全面的開花としてではなく、常に具体的局面を限定する結果となるのである。

実現した制度の改正は、それ自体が課題解決の方策の限定された結果であったが故に、たちどころに師範学校制度の本来的課題の遂行を妨げる条件へと転化する。

より高い水準の普通教育を基礎とする初等教育階梯教員の養成制度を、「国民教育体系」を打破することなしに構想せざるを得なかったけれど、師範学校制度の現実的歴史的展開過程は、「適良ナル教員」「優良ナル教員」の養成という本来的課題を基軸として螺旋状の発展を遂げていく過程なのである。

このような師範学校制度の基本構造の把握と研究方法のうえに、既に述べた如く現代においてこそ日本における公教育制度就中「国民教育体系」の本質が顕現するとの見通しのもとに当面する研究課題を以下の如き師範学校制度史の歴史的展開の解明として設定する。

(1) 師範学校制度の諸矛盾の展開と「師範学校規程」改正

①より高い普通教育を基礎におく教員養成構想が、師範学校第二部発足（1908年）以来、それを直接的契機とし、またその制度実態の展開過程で現実的根拠を有するにいたる。し

かし、それ自体として具体化するにはいたらず、地方財政緊縮方針、思想事件対策と結合してようやく第二部修業年限延長構想が1931年に「師範学校規程」改正により実現した。

第二部制度の比重の増大は、それが教員養成観の根本的転換ではなかったが故に第一部制度との相克に一層拍車をかけ、両者の止揚が師範学校制度改革の最も基本的課題として浮上せざるを得なかったのである。

②制度改正とともに、「師範学校教授要目」の改正により、中国侵略と国内の軍国主義体制に即応した師範学校の教育内容の改編が行なわれ、「思想事件」対策は主に行政指導を通じて展開された。

③皆寄宿舎制度の部分的崩壊を意味する通学生制度の実施、師範学校規模の拡大、第二部制度の比重の増加、給費減額・私費生の増加は、生徒管理と訓育上の困難を生み出し、学校行事の変容を通じて生徒管理・訓育体制の強化が進行した。

④師範学校では、兵営生活＝短期現役兵制度、および教練における軍事講習が、師範学校教育と軍隊教育を結合させ、「国民教育体系」の教員養成を完成させるものとして特別の意味をもって位置づいていた。

(2)「師範教育令」改正と教育機能崩壊過程の進行

①改正「師範学校規定」の制度実態は、地方財政緊縮方針の具体化すなわち師範学校制度の縮小として展開したが、小学校教員の相対的地位の一層の低下が教員の不足をもたらし、他方で義務教育年限の延長＝国民学校制度の発足に備えて教員を確保するために、1930年代後半からは志願者獲得のための給費増額、師範学校拡充策など一定の手直しが求められた。のみならず、女性・無資格者の任用、准教員養成所・教員講習科の設置など教員補充の弥縫策が必然化した。さらに、植民地派遣教員養成のための「大陸科」、傷痍軍人教員養成所、戦没募婦教員養成所などファッショ的教員養成政策が具体化し、師範学校における天皇制軍国主義教育の展開は一気に加速された。

②中国侵略の全面化とともに、1937年「師範学校教授要目」が改正され、修身、公民科、教育、歴史及地理などの教科内容の全面的改編が行なわれ、天皇制イデオロギー、排外主義が一層強化された。あわせてあらゆる学校行事が侵略戦争と直結し、農本主義・日本主義を基礎に修養道場が設立、寄宿舎の修養道場化など訓育実践の飛躍的強化が進行した。

③同時に、国民精神総動員運動の一環として師範学校における勤労働員が開始され、次第に農村から軍需工場へ動員先が変化し、それに伴ない動員期間も延長され、教育の名による教育機能の部分的崩壊が進行したのである。

④師範学校制度の相対的位置の低さを打破することと、小学校教員賃金の道府県財政負担への転換に伴う地方財政の負担を解消するために、中学校・高等女学校卒業を入学資格とする「専門学校程度への昇格」と、道府県立から国立への移管を主要な改正点とする「師範教育令」の全面改正が、1941年から準備され1943年に実現するにいたった。この改革は、従来の第一部制度を予科として残存したし、同じく中学校・高等女学校卒業を入学資格とする高等師範学校制度とはもちろんのこと他の専門学校制度との不整合という点では新たな問題を含むものであった。

⑤改正「師範教育令」の実現過程は、他方における学校工場化、学校所在地から遠隔の工業地帯への勤労働員とその長期化が進行する過程と符合していたから、その制度実態は教

育機能の崩壊過程として展開し、教育制度の内実を備えたものではなかった。「国民教育体系」を維持するために、師範学校における勤労働員は幾分遅れて展開したが、1944年以降通年動員体制に移行するに伴ない教育機能は停止した。学校は今や軍需工場と兵舎に直結していた。そのうえ、通年の勤労働員にしても原料の途絶と空襲の激化のもとで既に生産は麻痺していたのであり、実質的意義をもち得ぬまま終始したのであった。

<註>

- 1) 教科書検定訴訟を支援する全国連絡会編『家永・教科書裁判』第二部証言編3, 総合図書, 1969年1月25日, 271~273頁。

末川氏は当時立命館大学総長。1968年10月7日の証言。

原告側証人の多くが、敗戦前の教育について言及しているが、末川氏のそれはいささか感性的ではあっても歴史を批判的に生き抜いてきた眼で構造的に把握しているという点で卓絶していた。

- 2) 永原慶二『歴史学叙説』東京大学出版会, 1978年11月1日, 154頁。
- 3) 海後宗臣編『教員養成』東京大学出版会, 1971年9月30日, 3~21頁。
- 4) 『和蘭学制』(官板 開成学校, 1869年, 内田正雄訳)

『佛国学制』(文部省, 1873年, 佐澤太郎訳)

などがある。

いずれも、吉野作造編『明治文化全集』第10巻教育篇(日本評論社, 1928年3月15日)所収。

なお、同書には、イギリス、オランダ、フランス、プロイセン、ロシア、アメリカ合衆国の教育制度を概略紹介した『西洋学校軌範』(慶應義塾, 1870年, 小幡甚三郎訳)も載っている。

- 5) 『文政審議会関係参考書』(国立公文書館所蔵, 文書番号; 24, 96, 委 436)
- 6) 「第三次小学校令」において、「尋常科は、三年制が廃止されてすべて四年制となった。小学校の基礎もしくは初歩課程が史上はじめて全くの統一形態をとることになった」(国立教育研究所編『日本近代教育百年史』第4巻, 教育研究振興会, 1974年8月, 925頁)という指摘もあるが、初等教育階梯の単一的形態の確立は、制度の実態面においても、就学率の上昇、2年制高等小学校の普及(実質的に6年制の初等教育階梯が形成されつつあった)という事態が急速に展開しており、1907年までの時間の幅のなかで考察されるべきである。中学校が、6年制の尋常小学校に連続したことが最も主要な指標である。1907年「小学校令」改正に伴ない高等小学校の位置は、上級学校進学の前備機関から、中等教育の代替物・実業教育機関という二様の側面を備えたものへと変容し、「国民教育体系」は複雑さを増したのである。
- 7) 澤柳政太郎「我国小学校の特長」, 澤柳政太郎全集刊行会編『澤柳政太郎全集』第3巻, 国土社, 1978年7月5日, 179頁。

教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』第1巻, (龍吟社, 1939年6月27日, 359頁)は、「学制」が、「小学校を以て総ての学校の基本階梯」としたのは、「自然階級的性格を帯び」ている西欧先進資本主義諸国のそれとは異なる「世界に誇るに足るべき所」と自画自讃しているのは、日本の公教育制度の階級的性格を陰蔽するものであったことはいままでもない。それにしてもこのような記述は、初等教育階梯が当初から単一であったという自覚が文部省に強力に存在していた証左であろう。

- 8) 臨時教育会議に対する諮問第一号「小学教育ニ関スル件」を審議した第2回総会(1917年10月2日)における木場貞長(貴族院議員)の発言(『臨時教育会議(総会)速記録, 第二号』『資料, 臨時教育会議』第2集, 文部省, 1978年, 83頁)。
- 9) 「普通教育の振興を急務とすべき建言書案」日本史籍協会編『木戸孝充文書』8, 東京大学出版会, 1971年7月10日(覆刻版)78~79頁。
- 10) 吉野作造編『明治文化全集』第23巻, 軍事篇交通篇, 日本評論社, 1930年7月25日, 17頁。
- 11) 「山県有朋教育勅語渙発ニ関スル談話筆記」(1916年11月26日), 国民精神文化研究所編『教育勅語渙発関係資料書』第2巻, 同研究所, 1939年3月15日, 453頁。
- 12) 「山県有朋軍備意見」(国立国会図書館憲政資料室所蔵『陸奥家文書』), 梅溪昇『明治前期政治史の研究』未来社, 1963年2月28日, 292頁より重引。
- 13) 大田昌秀編著『写真記録 これが沖縄戦だ』琉球新報社, 1977年9月7日, 63, 124, 187頁。
- 14) 『明治以降教育制度発達史』第4巻, 419頁。1894年に「高等師範学校ニ尋常中学校卒業生ヲモ選挙スルヲ得ル事」(省令)が既に定められていた。
- 15) 同上, 426頁。
- 16) 前掲『日本近代教育百年史』第3巻, 534頁。
- 17) 『明治以降教育制度発達史』第3巻, 89頁。

- 制定当初は、父兄はもちろんのこと、児童の参加すら思うにまかせない状態であった（佐藤秀夫「我国小学校における祝日大祭日儀式の形成過程」日本教育学会編『教育学研究』第30巻第3号、1963年9月、51頁）。
- 18) 千野陽一「体制による地域婦人層の掌握過程(1)」法政大学社会学部学会『社会労働研究』第11巻第1号、1964年7月、84～85頁。
- 大江志乃夫氏は、「学校は、農村における地域の住民組織化の中核となり、地域住民と行政村の支配下に一元的に糾合していくなめとして、農村支配の編成がえに、積極的な行政補完機能をはたしていった」（『国民教育と軍隊』新日本出版社、1974年4月30日、384頁）と、地方改良運動における学校の役割の変化を述べている。
- 19) 「高等師範学校生徒募集規則」（1886年、文部省令第十八号）による。
『明治以降教育制度発達史』第3巻、518頁。
- 20) 第一議会において尋常師範学校と尋常中学校の合併論が提起されたが、その背景には、教育内容の類似性があったという指摘がある（前掲『日本近代教育百年史』第4巻、714頁）。
- 21) 山田昇氏は、「師範学校制度が、学問研究と教育の自由な展開を保障し育成する制度としてではなく、しばしば抑制し阻害する限定的条件として作用してきた歴史的事実」を教育科に即して検討して参考となる（『師範学校制度下の『教育科』に関する考察』和歌山大学学芸部紀要『教育科学』15号、1965年）。
- 22) 上杉重二郎『帝国議会の歴史と本質』岩崎書店、1953年12月10日、189頁。
- 23) 後に著者自身が、「文部省の立場で書く学制史というわけで私は内心こまったことになった」と考えていたと述べている（『教育学五十年』評論社、1971年12月10日、155頁）。
- 24) 山田 昇「教員養成の史的研究のための覚書」和歌山大学学芸部紀要『教育科学』16号、1966年、64頁。
- 25) 林 竹二「森有礼とナショナリズム」『日本』1965年4月号。
勝田守一「森有礼と国民教育」『中央公論』1965年10月号。
- 26) 中島太郎『近代日本教育制度史』岩崎書店、1966年5月30日、226頁。
- 27) 前掲『日本近代教育百年史』第4巻、689頁。
- 28) 『同上』740頁。
- 寺崎昌男氏は、林、勝田両氏の指摘に注目していた（寺崎編『近代日本教育論集6 教師像の展開』国土社、1973年2月25日、15～18頁）。
- 佐藤秀夫氏は、林氏の指摘を実証的に展開したといえる。
- 29) 川合 章、中内敏夫編『日本の教師6 教員養成の歴史と構造』明治図書、1974年9月、111頁。
勅令と下位法令の構造的な把握に弱点があると思われる。
- 30) 拙稿「1931年『師範学校規程』改正について」『北海道大学教育学部紀要』第30号、1977年10月、3頁。
- 31) 前掲『日本の教師6 教員養成の歴史と構造』、『日本近代教育百年史』第5巻、小沢 薫「教育審議会における師範学校制度の改革構想に関する一研究」（『弘前大学教育学部紀要』第32A・B合併号、1974年11月）などの先行研究があるが、いずれも前掲中島の水準を越えたとはいえない状態にとどまっている。
- 32) 『教育学全集3 近代教育史』講談社、1968年2月10日、82頁。
- 33) 『明治以降教育制度発達史』第1巻、342頁。
- 34) 『同上』第3巻、621頁。
- 35) 戸塚 廉『いたずらの発見 — 野に立つ教師五十年 1 —』双柿社、1978年10月30日、51頁。
- 36) 『同上』62～63頁。