

近代日本の画一主義教育について

A Study of the Standardized Education In Modern Japan.

佐藤 淳 介
Junsuke Sato

1. はじめに

画一主義が近代日本の教育に与えた影響は今日の我が国の国民性となって結実している。個性のなさ、創造力の欠如、学歴社会等画一主義教育がもたらした影響を挙げれば枚挙に暇がない。こうした画一主義の教育はわが国の教育にどのような過程で形成されてきたのか、またそれがどのように批判されてきたのかを明らかにすることが本稿の課題である。

画一主義教育を論ずるとき、それと管理主義教育との関連、若しくは相違を明確にしておかなければならないであろう。本来、管理主義教育と教育の画一化とは次元の異なるものである。もちろん徹底した管理主義の教育行政のもとでは教育課程や教育方法の画一化は当然招来されるものであろうし、画一的な教育が管理主義的な教育を前提としないことはまず有り得ない。しかしながら、管理主義教育の「管理」がいかなる範疇で行使されるかによって、画一化の程度はかなりの差が生じる。

ところで始めに、我が国の近代において画一主義教育がどのように形成されてきたのかを明らかにしていく上で、近代以前の教育や思想・風土をも考慮にいれておかねばならない。例えば近世の教育若しくは近世の思想そのものと近代教育との関連も無視できないであろう。また、キリスト教圏における教育観と我が国のそれとを比較してみることも必要であろう。我が国の教育が極めて特徴的であることには教育そのものに対する国民的な発想の違いや学校という機関に対する受け止めかたの違いが存在していると思われる。児童生徒個人の基本的な生活習慣にいたることまで学校が管理しようとする我が国の教育が管理主義的教育という名のもとに批判されて久しいが、その濫觴は近世以前の教育風土に遡るものとも考えられる。元来キリスト教圏においては、基本的な生活習慣の教育いわゆる躾は道徳教育とともに家庭と教会によってなされてきたことであり、逆にいえば学校によるそうした教育の導入に対してはいたって慎重であり、むしろその様な教育に対する拒絶の歴史があった。それに対して我が国においては、学校が生活習慣の陶冶という基本的なことまでを担ってきたという事実があるのではなかろうか。以上のことから考えて、我が国の今日の管理主義教育が形作られてきた背景には次に示すような3つの要因があったと仮定できる。1つは明治初年における近代学校制度の導入時点において、はじめから近世の教育観を引きずるかたちでそのような教育が醸成されたこと、2つは近代国家建設の意図のもとに人為的に作り出されたものであること、3つは教育実践の中から自然発生的に生まれたものであること、である。

さて、そうした我が国の特殊な教育に対する考え方というものの存在を念頭に入れながら本稿では我が国の教育の画一化の過程を幾つかの事例を通して明らかにしていきたい。

はじめに近世教育における画一化の実際を明らかにし、更に、それらが生活の近代化に伴って変化していったのか、あるいは連綿と現在の我々の思考様式にまで残されているのかを明らかにしなければならない。次に近代国家の建設と平行して築き上げられて来た近代学校制度のもとで画一化を求める動きがどのように挙がってきたのか、それを批判する意見にはどのようなものがあったのか等々について検討していきたい。とくに教育の画一化が中央政府による教育制度・教育課程・教育方法の管理強化にのみ原因があったと結論付ける事が出来るのかどうかということには、少し注意をはらいながら検討してみたい。かりに一般の国民の中に、あるいは現場の教員の中に教育制度・教育課程・教育方法の画一化をむしろ望んだようなことがなかったのかどうかについては興味深いものがある。

2. 近世教育にみる教育観

一般的に教育の画一化は近代以降にもたらされたものであって、直接近世の教育との間に相関があるとは思われないが、画一的な教育を求める土壌がなんらかの形で我が国の近世以前に存在していたことはまったくは否定できないであろう。

例えば漢学塾の当時使用された教科書がある程度全国的に見て限定されていたものであったことは想にかたくない。それは当時の教育が儒教を中心としたものでありその制約のもとにテキストが選択されたのであるから当然のことであろう。藩校を例にとると、もともと藩校においては漢学一科のみを置くものがほとんどであったが次第に習字・算術・医学などの科が加えられ、多い藩によってはこの他にも皇学・洋学・天文学・音楽・暦学等を設置していたものもあり、さらには法律学・本草学・歴史・地理等を設置していた藩もあった。このほかに習礼が加えられるのが通常であった。

漢学を例にとってみるとここで使用された教科書は会津藩日新館の学科規定によれば「四等（始めて学につくもの）大学、論語・孟子、中庸、小学、詩経、書経、礼記、易経、春秋。三等（三百石未満の長男、三百石二男以下の定級）四書（朱註を併読す）、春秋左氏伝。二等（三百石以上五百石未満長男の定級）四書（同上）、礼記集註、蒙求、十八史略。一等（五百石以上長男の定級）四書（同上）、礼記、近思録、二程治教録、伊洛三子伝心録、玉山講義附録、詩経集註、書経集註、礼記集註、周易本義、春秋胡氏伝、春秋左氏伝、国語、史記、前漢書、後漢書」となっている。(註1) 藩校における漢学科の教科書はこのように儒教の基本的なテキストや歴史書が定番となっており、この傾向は全国的に見てほとんど変わりはない。これは儒教による幕藩体制の維持という大義名分から行なわれていたものであり、そういう意味からすれば画一な教育内容が全国的に強制されていたといえる。ただしこの会津の藩校における学科規定で注目されるのは発達段階によって、また身分によって明らかに教育内容に差を設けていることである。

次に習字科の教科書を検討してみよう。津藩有造館の習書寮では「いろは・数字・上大人・十干十二支・千字文・唐詩百絶・消息短歌・武具短歌・消息往来・詩歌・状の文」といった普通に寺子屋で使用されているテキストが用いられている。丹波篠山藩振徳堂では「いろは・十干十二支・名頭・村書・国尽・状文章・消息往来・風月往来・世話千字文・今川家訓・古状揃・武具短歌・千字本」園部藩経先館の学規には「児童凡そ七八歳に至れば手習場へ入学し、草躰仮名より始め、簡易なる文章、国尽、今川帖、腰越状、唐詩選、千字文等、教師自ら書して

与へて之を習字せしめ、隔日手を以て運筆を教ゆ」鳥取藩尚徳館では「いろは・数字・名頭・苗字集・国名・寺子教訓書・消息往来・江戸往来・女今川」とあり松江藩修道館では「五十音・数字・方名・支干・苗字尽・名頭・諸職往来・商売往来・世話千字文・公用文章」をテキストとしている。(註2) これらからも理解できるように各藩校とも時代的な差は有るにせよ、どの藩においても寺子屋で用いられているものと同じ教科書が使用されていることがわかる。しかしそれは非常に多岐にわたるものであって先程の漢学科の教科書のような類似性はそれ程見られない。漢学科の教科書がどの藩においてもそれほどの差がないことはこの習字科の教科書選択の実例から照らしても故意になんらかの意図のもとに画一科されたものとみることには無理があり、紙幅の関係で詳細には検討できないが藩内の寺子屋の教育を画一化しようとする動きや全国的に藩校教育を統一しようとする動きは学則学規を見る限りでは存在していない。ただし漢学科のみが開設されていた初期の藩校は時代とともに先に示したようなさまざまな科を増設しており、その動きは全国的に見ればある流行に乗ったものとはいえるだろう。とくに幕末における藩校改革の急速な動きにはある意味において画一的な動きがあったといえることができる。

しかし近世における教育方法はむしろ画一化の対極にあったのではなかろうか。広瀬淡窓の『いろは歌』(註3)の「鋭きも鈍きも共に捨てかたし錐と槌とに使ひ分けなは」という句はあまりにも有名であるが、佐賀藩の古賀穀堂の『学政管見』には「藩中の者は才不才、能不能、更に向、不向とその差は多岐である。」「人の能力や性格の差、得手不得手をよく吟味して、役方二あてはめ、人の才を生かして使う」(註4)という教育観や熊本藩の時習館において「年齢十歳前後から句読斉に入り十五～十六歳までにここで素読を了つて蒙養斉に移り、ここで稍々文義に通じるようにするのであるが、ここでは年齢を考えずその進歩の順に次々と講堂生に転昇させる」と有る。(註5)このような例から見ても個性に応じた教育が教育者の発想の中に既に出てきており、近代以降の学校教育の制度が我が国の古来の教育思想・教育観なりとだいたいぶかけ離れたものであったことが明らかである。

3. 「学制」の改革と画一化の認識

明治10年の九鬼隆一の『第三大学区巡視報告』によれば「今ヤ親シク往テ情其実際ヲ観レバ、悲ヒ哉、地ニ城市村落、山間海浜等ノ別ナク、産ニ農、商、樵、漁等ノ差無ク、家ニ貧富、饒歉等ノ異ナル無ク、一概ニコレヲ文部省直轄三四ノ師範校附属小学ニ模倣シ、特ニ便宜ノ工夫ヲ凝ラシ、又斟酌適実ノ良法ヲ設ケタル所アルヲ見ズ。」(註6)とあるように、教育制度においても教育内容や教育方法においてもまた非常に画一的な強制が行なわれていたことは疑い得ないものである。しかし同時にこうした画一的な政策に対する反省が早くも上の九鬼等による地方巡視報告によって明らかにされている。

こうした動きを受けて政府も「学制」の変更を余儀なくされる。これは我が国の近代教育が最初に遭遇した画一化に対する失策であったといえる。この「学制」の変更は受益者負担の原則の一律な実施や、強制的な就学規則による労働の担い手であった児童の労働時間の短縮など、概して経済的な事情によるものが主であったといえるがやはり一番の抵抗は教育課程の無理解にあったことは否めないであろう。近世における教育とはまったく異なったしかも全国一律の学制の施行は政府の強制を遙かに上回る地方の抵抗に逢うことになる。「我文部省ハ曩ニ教

育令ヲ発シ、一定ノ普通教育ヲ頒布シ、文部ノ吏員ヲ各地ニ派遣シテ之ヲ督責セシメタリ。於此乎、全国翕然トシテ文部ノ学制ニ循ヒ、以テ其教育ヲ試行セシト雖モ、各地自カラ人情風俗等を異ニスルヲ以テ往々實際ニ適切ナラズ。是以テ全国ノ輿論ハ一定ノ学制ヲ以テ督責教育ヲ施行スルノ不可ナルヲ鳴ラシ、以テ之ヲ排撃シタリ。故ニ我文部省ハ昨十二年更ニ教育令ヲ発シテ自由教育ヲ頒布シ、其教課書ノ如キハ各地方ノ適宜ニ任ズルコトトセリ。」(註7) とあるように「一定の学制」に対する地方の抵抗強く、それはまた「自由教育令」の発布と繋がっていった。こうしたなかで教育の自由についての是非論が浮上してくることになる。

この時期はまた自由民権運動が活発になっていく時期である。自由民権運動が単なる政治運動に留まらず、天皇制教育体制創出に対抗する教育運動としての側面を持つという仮説のもとに多様な研究がなされているが、(註8) 政府による教育への干渉とそれに対する民権派の抵抗、という図式ははっきりとしているものの、画一的な教育に対する批判と当時多く論争的となった干渉主義批判とは厳密に区別して考察する必要がある。

「自由教育令」と呼ばれた「第一次教育令」は「学制」の画一主義を一定限界内で修正し教育における自由の問題が干渉教育是非論の形でようやく問題にされはじめた画期となったと定義される。ここでいう「学制」の画一主義とは、1. 就学 2. 学校設置 3. 学校経費支出方法 4. 教則・教科書 5. 試験 等をさすものであり、このうち5の試験以外が「第一次教育令」によってある程度緩和されたと説明されている。(註9)

4. 教育の自由と干渉教育

明治13年に出された植木枝盛の代表的な教育論である「教育ハ自由ニセザル可カラズ」において「一定ノ学制ヲ布テ国民ヲ一様ニ教育セントスルハ、結局行ハレザルノミナラズ、設ヒ実行セラル、モ、所謂一主義ヲ國中ニ弘布スルモノニシテ、国家開明ノ最モ害トスル所ナリ」[「豈国民ヲシテ如此操人形ニ為ス可ケン哉。宜ク精神ノ異同ヲ養成シテ以テ独立ノ氣象ヲ煥発ス可キ也」](註10) と喝破されたように、すでに教育の画一的な強制に対する批判が様々な方面から起こっていた。以前中江兆民の著述とみなされていた「干渉教育」においても「凡ソ吾儕ノ干渉ト云フ者ハ、唯ダ全国ノ父兄ヲシテ必ズ子弟ヲ教育セシメ、政府ヲシテ能ク全国教ヲ督励セシメントスルノ謂ニシテ、復タ地方ノ教則ヲ掣肘箝束スルノ謂ニハ非ラザルナリ。夫ノ都鄙ヲ論ゼズ貧富ヲ問ハズ、必ズ一定ノ課ヲ設ケ必ズ同一ノ書ヲ授ルガ若キハ、所謂膠柱守株ノ制ミ。必ズ扞格不勝ノ患アリテ、春風時雨ノ化ナカラン。其自由ヲ妨害スル、鮮少ニ匪ラズト為ス。是レ吾儕ノ最厭忌スル所ナリ。世ノ教育家、若シ干渉ヲ誤用シテ此ヲ以テ彼ニ代ヘバ、則チ足ヲ縛シテ其歩ヲ促スナリ、口ヲ掩フテ其弁ヲ責ルナリ。此レ大ナ惑ノミ。」(註11) とあるように「一定ノ課ヲ設ケ必ズ同一ノ書ヲ授ル」行為つまり画一主義の教育がここでも批判されていることが解る。しかしこのように当時多くの批判が画一主義教育に対してなされていたということは、まさにこの時期において相当程度画一的な教育が実施されていたことを示しているといえる。

5. 教育方法の画一化

次に教育方法の面から画一化のもたらした影響をみれば、まず始めに「庶物指教」が挙げら

れる。上述した九鬼と同じ時期に第二大学区を巡視した西村茂樹はその報告で「教則ト授業法トニ迂濶固陋ノ所アルハ、小学病害中ノ主眼」として各学科目毎にその問題点を指摘している。その中で「単語問答」の問題点として「単語問答トイフコトハ、欧米ノ小学ノ教則ニ未ダ見ザル所ナリ。「オブゼクトレソン」トイフ者差々此単語問答ニ似タル者ナレドモ、是ハ実物ヲ示シテ其性質功用ヲ教フル者ニシテ、其实ハ同ジカラザルナリ。」「単語図ニ代ルニ、実物示教ヲ以テスベシ。其ハ図ヲ用ヒズシテ実物ヲ用ヒ、生徒ノ力ニ応ジテ易ヨリ難ニ進」(註12)と述べ、「オブゼクトレソン」則ち「庶物指教」が形骸化している弊害を指摘し本来の意味における実物教授に帰るように述べている。「庶物指教」とはもともと明治5年に師範学校の授業においてスコットによって我が国の近代教育の方法として紹介されたものである。この「庶物指教」はペスタロッチの直観教授の理論に基づくものであり、具体的な事物によって授業を行おうとする物である。ところでこの「庶物指教」は師範学校の初代の校長である諸葛信澄によって著わされた『小学教師必携』によって小学校の教授書として全国的に流布された。この著作において「庶物指教」は具体的には「問答」という教科をつくり、またそのほかの教科にもこの応用が具体的に示された。そこで登場してくるものが「掛図」の類である。単語図・連語図等々の「掛図」が製作され、図に示した事物を問答によって教授するという形式が固定化した。これは西村が指摘するように本来の「庶物指教」の方法論からまったく離れたものであった。ここで注目しなければならないことは、近代教育の導入の時期にあつて、言ってみればその教授方法がまったく不透明であった結果、急速な勢いでこの教授方法が伝播し全国的な教育方法の画一化を招来したことである。こうした動きが我が国の近代教育史の一つの特色であったといえる。よきにつけ悪しきにつけ、中央の動きに対して地方が常に画一的に同調していくスタイルはこのように何も無いところに怒濤の如く文明を移入した明治初期の伝統の名残と言えるかもしれない。

ペスタロッチの開発教育も同じく画一化の方向に進んでしまったことは次に示す樋口の批判からも明らかである。「我国の教育法が、かくまでに活動を滅殺するに至りたる由来を察するに、ヘルバルト派の管理の妄用せられたるも一因なるべけれども、開発教授の誤解せられたるも、一の原因ならむ。開発主義の誤解とは、教授は児童の有する能力を開発せざるべからず、妄りに知識を注入すべからず、成るべく生徒をして工夫せしめ、口述せしむべしとして、教師より問ひかけて生徒に答へしめだになさば、開発教授の主義に合し、生徒の能力を啓発するに足るべしとなして、発問を以て教授の本業の如く考へたる結果、活動するものは教師にして、児童は常に受動の地位に居るにいたれることをいふ」(註13) そのような状況が全国的に蔓延していたことは、さきの「オブゼクトレソン」の歪曲とまったく同じ結果を招いたといえる。さらに教育方法の画一化を招いたものに樋口の論文にも挙げられていたようにヘルバルト派の五段階教授の歪曲された導入が挙げられる。それに対する詳しい検討は別の機会に譲るが、これも上と同様の画一化を招来したものの一つであろうと思われる。

6. 教科書とその画一化

明治19年から始まった検定教科書が明治35年の教科書疑獄事件を契機として明治37年に第一期の国定教科書の使用に繋がっていく。この国定教科書の使用によって我が国の初等教育の教育課程に齎した画一化の影響は論議を待たないところであろうが、国定教科書の導入が教育の

画一化を招いたのか、教育の画一化のために教科書を国定化したのかははっきりと検討しておく必要がある。

明治10年の九鬼隆一の『第三大学区巡視報告』によれば「且又文部省ノ教科書ヲ製スル、固ヨリ完備ヲ我ガ一手ニ要スルニ非ラズ。畢竟欠クベカラザル者ヲ編述シテ、以テ汎ク世ノ著訳者ヲ待タントスルニ在リト雖、今日未ダ私著ノ教科ニ適スル者甚尠シ。是ヲ以テ、邦内往々其欠闕ヲ訴フル者アリ。故ニ、備フルニ各教科書一揃ヲ以テセントスル者、予ガ喋々スルコトヲ待タズ。而シテ顧フニ、現今普通ノ教科書中、其順序大ニ宜シキヲ得ザル者アルニ似タリ。仮令バ子女、学ニ就クノ始、首トシテ学ブベキ単語、連語ノ掲図中ニモ、亦艱澁ノ文字ヲ記シテ容易ニ解シ難キモノアリ。其次ニ学ブ所ノ読本ニ至テハ、却テ読ミ易ク又解シ易シ。既ニシテ其次ニ学ブ所ノ地理書ニ及ベバ、稍解シ難キ所アリテ、次ニ学ブ所ノ博物学ハ又解シ易シ。其次物理学ニ至リテハ更ニ大イニ解シ易クシテ、次ノ歴史学ニ至リテハ大ニ解シ難キニ似タリ。凡テ学問ハ易ヨリ難ニ入ルノ順序ヲ要スベキニ、今ハ則然ラズ。丁度道ヲ行ク者、凸凹崎嶇タル山径ヲ跋涉スルガ如シ。其畢竟編集ノ業ニ専ラ主宰タルモノアリテ、子女其初四五歳ヨリ十四五歳ニ至ルマデ、其発達ノ理ヲ審ニシ、頭尾ヲ合セ順序ヲ追テ各科ノ教科書ヲ編集セシムルノ設ケ、時ニ変革アリテ永続セザルニ（明治四年以来主管者ノ変換毎ニ順序更迭ス）因ルナリ。故ニ編集ノ主管タルモノ、幼年子女ノ身体、才智、性行ノ素性ヲ審ニシ、生理学、心理学ニヨリテ心身発達ノ理ニ随ヒ教科書編集ノ順序ヲ立テ頭尾ヲ合スルコト、始終一手ニ出テ変換ナキコトヲ要スルナリ。」(註14) とあるようにこの段階においては適当な内容の教科書がまったく不備であったことがよく窺える。さらにここで注目すべきことはこの時点において未だに教育内容の画一化を図ろうとするような動きは全く見えないことである。むしろ画一的な教則の限界を実際の地方の教育の現場においてははっきりと確認しているのである。

こうした教科書に対する国側の基本的な姿勢は、国定教科書の出現までにどのように変わっていくのであろうか。森文相の時期に出された教科書の編纂例規によれば「第一に「凡ソ教科書ハ先ツ私著ノ中ニ就キ最良ノモノヲ選」んで原稿を買い上げる、第二に「凡教科書ハ各其編纂旨意書ヲ文部省ニ於テ之ヲ定メテ公告」する、その草案段階で「普ク公衆ノ意見ヲ問フコトアルヘシ」、文部省はこれらの方法で良書が得られないときに「初メテ編纂ニ着手」する(註15)とあるように積極的に国家が教科書を編纂し体制の強化を図ろうとする動きは前面には出ていないことが解る。直接的には教科書疑獄という状況の中で国定教科書が登場してくるわけであるが、もちろんその背後に国家による教育への干渉の動きが存在していたことは否定できない。そして国定化が後の教育に対して与えた教育の画一化への影響には計り知れないものがある。

さて、教科書によって政策的に画一化を人為的に作り出そうとしたことは徳育論争や修身教科書の発行あるいは作法教授の画一化、森の教育令、教育勅語という文脈からいえば当然であると言えるが、その背景にあるいは画一化を求めるなんらかの要求が教育界の側にあったのであろうかという推論も成り立つのではなからうか。国定化される以前つまり検定制度の時期においては、前述したように教育方法の面において画一した指導を教師の側から求めていた所も否定できない。何か全国に通じる画一化された教科書を求めようとする動きがなかったと言い切れるであろうか。以下は図面教科書について述べられたものであり、これをもって一般化することは出来ないけれども、ある意味で当時の教師の素直な受け止めかたの一例とも言える。「図面教科書の国定となりしは、斯界のため誠に慶賀すべきことにて、総ての教科中図面科程

教授法の幼稚にして、而かも、研究せられざりしものはあるまい、故に其教材及び排列、或は其描法等に至るまで、系統なく、統一なく、其區々たることは所謂十人十色なのである、然るに今や図書なるものが国定として発表せられたるは、恰も図面教育界に一大燈明台を得たのと同じである—と思ふ」(註16)

7. 校訓論争と画一化

次に校訓論争と画一化との関係を検討してみよう。校訓論争とは明治44年の10月から11月にかけて雑誌『国民教育』においてなされた論争である。この論争は校訓を各学校が制定することについての賛否について行なわれたものであった。

久木幸男によればこの論争における画一化に関する論者の意見は次の3つに分けられる。第一は日本の教育は画一化されており、各学校で校訓を制定してもそれぞれの特殊性を反映したものとなり得ないとするもの。第二は画一打破のために校訓が必要とするもの、第三は、画一化は各学校の特殊性を排除するほどのものではなく、したがって特殊性を加味した校訓制定は可能だとするものである。この分類にしたがって整理すると、第一に属するものは三輪田元道、下田次郎、上野陽一、稲垣末松、第二に属するものは原竜豊、第三に属するものは小関源助、井上哲次郎、建部遯吾、河野清丸としている。(註17)

さてここではじめに注意しておかなければならないことであるが、いわゆる「校訓」という言葉が当時様々なニュアンスで受け取られていたという事実である。

三輪田元道は「教育勅語」によって「訓練上の大本と云うものが示されてある」(註18)と述べている。したがって「校訓」は必要がないという論である。ここで三輪田が「校訓」というときは勅語と同様の「訓練上の大本」を示していることがわかる。次に建部遯吾はそれに対して「教育勅語があれば、我国道德の大本はチャンと定めてをる。けれどもそれを学校教育に効果を及ぼさせようとすれば、何か個々に具体的の指示が必要であらう」(註19)と述べている。ここでは「校訓」が「個々に具体的の指示」ということになりうえの「校訓」とはいささかニュアンスが異なっていることに気付く、さらにこれにたいして佐々木吉三郎は教育勅語の具体化は各校の訓練要目によってなすべきで、校訓はいわば「略式の訓練要目」にすぎないと述べている。(註20) ここでいう「校訓」はどちらかといえば三輪田のいう「訓練上の大本」に近い概念である。これで明らかのように「校訓」という言葉のなかに「訓練要目」をも含めた概念とそうでないものが渾然として存在していることである。

以上のことを考慮にいれて「校訓」論争を再検討してみると、各論者の主張している画一化に対する賛否の論拠がより明白になる。いいかえればこの「校訓」論争が教育勅語によって各学校の教育が画一化されているということに対してそれを是とするか非とするか、あるいはその教育勅語の体制に対して「校訓」がどのような意味を持ちうるか否かということに関して闘わされた論争であることが理解できる。

先に挙げた久木の分類によれば(註21)、まず第一の「日本の教育は画一化されており、各学校で校訓を制定してもそれぞれの特殊性を反映したものとなり得ないとするもの」として三輪田の例を挙げているが三輪田は先に示したように「校訓」を「徳目」として捉えており「徳目の中で主要のものを特に撰んで、それを朝夕心に銘するやうにしたならば、自然と其の校風も作られて来ると云ふさう云ふ点から観ると決して悪くない」(註22)とも述べているように、

画一的に定められた勅語の徳目に対してなんら批判的ではなく、その範囲において「校訓」を制定することには反対はしていないことが解る。

同じく第一に属する下田次郎（註23）の考えを検討してみよう。下田は「一体教育は校訓に依るとか依らぬとか外の機械的のものに頼むよりは、人の意気精神にある」としながらも「一体日本の学校は特色がない、詰り千遍一律に傾いてをるから同じ中等学校にしても皆一様である、同じい種類の学校でさう特色のあるといふことは、矢張り全体から見て、総体の発達に帰するのであるから、儻し良い特色を発揮する処の教訓が、苟も教育精神に戻らなければ、そして然もそれが充分に行はれさへすれば校訓があつても差支へなからうと思ふ、けれども必ずしもなくてならぬとは決して云はぬ」と述べ画一的な教育の存在を認識しており、しかもその画一的な教育体制に消極的ながらも批判的な姿勢を示している。そして、そうした体制に校訓の制定が有効に働くようであればこれを歓迎するという姿勢であることがわかる。

上野陽一（註24）の場合はどうであろうか。上野は「校訓といへば、男女の差なく、長幼の別なく、普遍的・包括的に適用せらるることを条件とす」という校訓観からはっきりわかるように校訓を勅語の徳目と同義に捉えていることが明らかである。「勅語及び修身教科書以外に校訓の存在を全からしめんがために、土地の状況若しくは一校児童に特有なる境遇に順応して校訓を定むるものあり、その内容の稍や具体的なるがため行為の動力たる機会を作る点に於て優る所あらんも、その結果は必然に条項の増加を来し、内容の消極的なるもの多きを加ふるに至る、其校の公德三十則の如きこれなり」と述べていることから勅語による画一主義の教育に対する批判は出てきてはいない。ここでは勅語の徳目に屋下に屋を架すような繁雑な校則を批判しているに留まっている。これから理解できるように、上野の立場は上の二人の議論とは大きく立場を異にしているといえる。

さらに稲垣末松（註25）に至っては「我国に於ける教育の目的なるものは、教育勅語以外に何等の私的確定を許さない」とはっきりそれを肯定し「校訓とは是は取りも直さず教育勅語の同質異形のもの」という認識の上に立っている。稲垣が校訓の制定に反対する理由は「校訓中に包含するものが、若しも教育勅語の凡ての徳若くは根本的の徳でないならば、それは決して是認する事は出来ぬ」と述べるように校訓の中に勅語の徳目のすべてが網羅されないという理由による。これをみてもやはり画一主義の教育に対する批判などは微塵もないことが理解できるし、勅語体制にはむしろ積極的な姿勢が伺えるのである。したがって稲垣も画一主義に対しては上野と同様で、三輪田や下田とは立場が異なるといえる。

次に「画一打破のために校訓が必要とするもの」として分類されている原竜豊（註26）の主張を検討してみよう。原は「日本は人種や言葉の異なつたものが加つたのであるから、これ迄のやうな大和民族許りの集団であると云ふ考へでは甚だ遺憾とする所である、矢張り朝鮮人などに対しては先輩国民であると云ふ自信を以て、相愛しまた自ら努力勉勵して大に自重しなければならぬと云ふ一種の新道徳新信念が緊急の問題であらふ」という立場から従前の勅語の徳目に不十分な点を指摘しており「兎に角十年二十年前よりは異なつた新なる思想、道徳と云ふものが出来て来たのである、然るにこれ等の抱負、実行道徳と云ふものがお勅語には大本は定まつて居るが詳しく示されて居ない、と云ふのは詰り怎うしても其間に介在してそれらの新道徳を直接に感化せしむる処の校訓と云ふものが必要なる訳である」というように校訓に勅語を補填する役割を期待しているのである。これから明らかなように勅語の教育体制そのものに批判を行っているわけではなく、むしろその体制の現代化を意図していたといえる。ただしここ

で重要なことは原が「現近の教育は余りに画一に過ぎる、教科の一定であるのでさへが有害である、況してや土地の事情に依て異なるものを銘々学校の訓育綱領に於ては全く臨機応変の方法を執らねばならぬものである、剩へ道德教育と云ふものは地方々々に依つて多少差異があるのであるから、校訓制定と云ふことは實際上必要であつて、決して机上の架空論ではない、これが無ければ生きてる舞台の活動が許されぬことであらう」と述べているように原は明らかに当時の教育の画一的な兆候を認識し批判的な立場に立っているということである。

それでは最後に第三の「画一化は各学校の特殊性を排除するほどのものではなく、したがって特殊性を加味した校訓制定は可能だとするもの」とする論調を検討してみたい。

はじめに小関源助（註27）「一定時数の修身教授と全国共通の教科とはあるも、児童の身に染ましめ、習慣づける上に於て、しかも自動機械ではなく生きて児童が絶えず活動しつゝあるに対して生きて教育をなすに於て」校訓を制定していると述べており、制度・内容面における画一主義にははっきりとした認識を持っておりそのこと自体には決して批判的ではないが、教育方法面における画一的な動きに対してはむしろ積極的に批判の立場であるといえる。

井上哲次郎（註28）においても「地方に依つて、気風が違ふことがある」「地方に依りて、方針は違はねばならぬ」「教育勅語、戊申詔書の本文に現はれて無いことを、校訓に加ふることがある」「教育勅語、戊申詔書にしても、大人に賜つたものゝ様に思ふ、それで小学校辺の児童としては、心得ねばならぬことが多くある」等と述べており、教育勅語体制そのものに対しては全く無批判であるけれども、校訓の整備が、ここでは訓練要目的な発想であろうが、画一的な教育に対する効果のあることを指摘しているといえる。

建部遯吾（註29）も同様に「教育勅語はそれとして夫を児童に施すと云ふには、是非校訓と云ふやうな権威のある訓練項目が必要だと思ふ、それには御飾的な校訓を掲ぐると云ふやうなことを止めて、適當の方法によつて実行を期すると云ふやうにしなければならぬ」「また学校は地方々々によつて、大變風俗や習慣の異つてをる所がある、さう云ふ所には学校の事情に適切な校訓があつたなら大變都合がよいやうに思ふ」とまったく井上とその主張するところは変わりが無い。

河野清丸（註30）の論は「校訓は地方により、就学児童の身分階級により、多少の趣を異にするものであるから、大体は訓練綱領より割り出すべきものではあるが、又大に取捨し、或は特に重要点のおき所を異にせねばならぬ」とし「校訓は殆ど各校各別なのを以て却て其の目的に適ふのであるが、然し其間にも自ら人間の各方面則ち心・身・自我の三方面を偏廢せぬ様に制定すべき」であり「校訓は各校各異なる内に亦大同小異でなければならぬ」と述べ画一的な校訓には部分的にはあるが批判を示している。しかしながら井上や建部のような積極的な教育勅語体制への肯定的な姿勢は示していないこともまた事実である。

こうして校訓論争を再考してみると、勅語体制に対する関りかたの違いが校訓制定の是非に決定的な差となっていることが理解できる。しかしそれは勅語体制を画一的と認識しているか否かということとはまた次元の異なるものである。画一的であるという認識がそのまま勅語体制を否定しているとは限らないことが上に示した各論調に多く認められることに注意しなければならないだろう。そしてまた画一的であることが必ずしも否定的な意味を持つものではない事も理解できるのである。それは当時の教育思潮のある意味での限界を示しているともいえる。

8. まとめ

我が国の教育が画一的であるといわれることは、近代教育制度の導入に始まる戦前の教育がある意味で未だに尾をひいていると言えるのではなかろうか。国家による強い画一化政策が働いたことは否定できないが、常にどこかに「正当なもの」に支えられたいという国民の意識が画一的な教育を底辺で支えていることもまた否定できないのではなかろうか。

- 註1 『近世藩校の総合的研究』笠井助治 248頁 吉川弘文館 昭和35年
 註2 同上書 250-251頁
 註3 『広瀬淡窓』古川哲文 91-101頁 思文閣 昭和47年
 註4 『日本教育思想史の研究』井上義巳 517頁 勁草書房 昭和53年
 註5 同上書 454頁
 註6 『教育の体系』日本近代思想大系 57頁
 註7 「教育は自由にせざるべからず」植木枝盛 同上書 142-143頁
 註8 片桐芳雄「自由民権運動の教育思想」『講座日本教育史』第二巻 第一法規 昭和59年4月 359頁
 註9 『日本教育論争史録』第一巻 久木幸男 111頁
 註10 植木 同上書 143-144頁
 註11 同上書 147頁
 註12 同上書 47-48頁
 註13 「活動主義」(『統合主義新教育法』明治32年) 樋口勘次郎『日本教育論争史録』第二巻 久木幸男 138頁
 註14 『教育の体系』日本近代思想大系 66-67頁
 註15 「明治の教科書とリベラリズム」土方苑子 「歴史公論」10月号 51頁 雄山閣 昭和57年
 註16 「国定毛筆画手本に就いて」柿山蕃雄「教育研究」11号 48頁
 註17 『日本教育論争史録』第二巻 久木幸男 211頁
 註18 同上書 221頁
 註19 同上書 224頁
 註20 同上書 225-227頁
 註21 同上書 211頁
 註22 同上書 220-222頁
 註23 同上書 222頁
 註24 同上書 220頁
 註25 同上書 216-217頁
 註26 同上書 217-219頁
 註27 同上書 227-230頁
 註28 同上書 223-224頁
 註29 同上書 224頁
 註30 同上書 219-220頁