

日本教育史研究論ノート(1)

A Critical Essay of the Historical Researches on Education in Japan

花 井 信

Makoto HANAI

（平成10年10月1日受理）

1. 事実が先か、方法論が先か

批判者への回答 のっけから、わたしの小著を取り上げることをお許しいただきたい。いま、「のっけから」などと書き始めた。しかし学術論文で使っては、よくない表現である。この章ではそうした、使うことが好ましくない表現をしばしばするので、ご注意を。念のため。出だしの文は、その論文の良否を決定づける大事な部分であるから、言葉を選びたい。

さて小著『近代日本地域教育の展開』⁽¹⁾に対して、海老原治善から、書評で痛烈な批判を浴びた⁽²⁾。まずは「方法的仮説の提示」がないというのである。そして、「対立、矛盾における運動のモメント、主体の教育、意識、要求」を明かにせよという。要するに方法論が未熟だということである。

だが、わたしにも言い分はある。小著の「序」で、「言葉は熟さないが地域学校史」という方法論的概念を提示している。また、「序」にも書いたように、一つのテーマごとに個別に完結した問題史的論述を重ねるという手法をとっている。そのことで、それまで歴史の断片を、いわばパッチワークのように編み込んで作られた教育史像とは、異なる教育史像を描いてみせた。

海老原が得意とする方法論、教育政策（労働能力の陶冶と体制維持のイデオロギー）と、それに抗う教育実践（抵抗の教育運動）との二項対立論は、意識的にとらななかった。ごく平凡な一地域の現実から、近代日本教育史像を形象しようとする方法をとったのである。視座は民衆にとって学校とは何であったのか、というものである。闘う人民を予期的に想定はしなかった。闘う民衆ばかりが、民衆の存在形態ではないからである。

また海老原は言う。生産構造、階級・階層構造を書けと。だが袋井市史で経済史の専門家が書けなかったものを、教育史畑の人間が書けるはずがない。どの地域でもそうした分析が可能だと考える方が間違っている。大状況の方法論に固執するとけつまずく。また新聞を史料として使えと、教示を垂れる。だが小さな地域の小さな教育のできごとが、新聞に載ることはめったにない。そもそも明治時代の地方新聞が残っていることすら珍しい。さらに党派的新聞の記事は慎重に取り扱う必要がある。しかも地方文書、役場文書、学校保存文書で書き得たものに、新聞記事で何を補えというのか。新聞記事、雑誌記事を史料に用いる教育史の古い手法と訣別して、地方文書などで教育史像を描いたところに、小著の真髓がある。

地域教育史を手がけたことのない人の、外野席からのヤジは無視しよう。けれども大事な批判の要点—対立・運動のモメント—は心にとどめておく。

小著の場合、大状況の方法論を確たる形で書かなかっただけで、方法論のない論文はありえない。「当初そこに公的学校という存在は、国家的学校制度とは異なる存在様式として、歴史可能性のうえではありえた。在地性は非国家性に連らなり、新権力に対する抵抗性にも転化しえよう」と、方法的仮説は「序」で提示している。また「一方に伝統的な在郷性と他方における国家支配との対立、そして傾斜的に後者へ（国家支配のこと—筆者）収斂していく」という、日本近代の地域教育史の方法的見取り図も示している。

史料と方法のはざまで 歴史学者のあいだでは、若い時に方法論と歴史理論の勉強に力を注ぐべきか、それとも史料収集に励むべきか、という〈難問〉があるようだ。教育史も歴史の一翼を担っているから、同じような迷いが研究者になろうとする人にはあるかもしれない。いや、早く就職するために、そんなことを考えている暇はない、論文をたくさん書かなければ、というのが今の若手の現況のように、わたしには思えるのだが。しかし一度はじっくり考えたい。

わたしにも大まかな大状況の見取り図、すなわち方法論はある。生産力の発達とそれに伴う生産関係があり、その矛盾を含む構造が社会構成体の土台となり、その土台の上に法制度・政治制度・イデオロギー・意識の上部構造が成り立ち、教育は上部構造に属する。したがって教育史の発達を見るには、土台を基礎として、法と政治の絡みのなかで擱えなければいけない。マルクス主義の一般理論である。しかしその図式を機械的に当てはめると、面白みのない教育史になってしまいがちである。

よくないのは、方法論だけを論じているのを見ると、それがどう具体的な教育の事実にかかわるの？ と疑問符がつきまとうことが多いことである。論者は粋がってはいるけれども、論じている方法論を具体化した教育史研究に、あまりぶつかったためしがない。そもそも抽象論は、唯物論になじまないのではなかろうか。若手にありがちな空理虚談である。方法論に悩むよりかは、具体的な史実で論を展開して、方法論を鍛えるのがよい。

ただ困るのは、歴史研究として、何をテーマとし、その解明のためにどの地域に入り、どのような史料を使えばよいかは、ある程度の方法論がないと設定できない。逆に、あるフィールドに史料は豊富にある。それは分かっている。ただそれを分析する方法が見出せない、という場合もある。だから、固定した方法論に固執しないことが肝要だ。史料を積み重ねていけば、それをどう料理しようかと考えているうちに、ふとアイデアが浮かぶ場合がある。それは、しかし、教育学について様々な書物を読んでいないと、出てこない。教育史の先行研究を読みこなしていないと、発想すら浮かんでこない。

史料から方法を組み立てる 小著『近代日本地域教育の展開』で、学資金の問題を扱った。最初はたくさんの史料を眼前にして、ただ史料を原稿用紙に写していただけであったのが、先行研究を色々読みながら、それらはみんな間違ってるんじゃないの？ とひらめいた。いままででは、寄附金、学区内集金、資本金積立利子という三種の形態があったといわれていたけれども、実はそうではなく、全部それらは〈込み〉であり、区別はないのじゃないか。そこで、わたしは大胆に、「村中型」という学資金の類型を、新たに立ててみた。そう考えると、人民の学資金負担の教育史的意味も、いままでのように、「学制」反対一揆という激発的態度表明が、唯一人民的なのではないという結論に到達する。素直に御上にしたがった人民には、学校の共同所有意識というものが、密かに蓄積されていったのではないかという、斬新な、いままで誰

もが言っていなかった、通説とは逆の、人民の学校意識を浮かび上がらせることができた。海老原が批判する「運動のモメント」は指摘している。ただ歴史の射程を広くとっているだけだ。実際この仮説は、境野健児らに引き継がれ⁴⁹、ある程度の実証を伴って発展させられた。

この発想は、1960年代にみられた、過疎地域の小学校の統廃合をめぐる騒動にヒントを得たものである。俺たちの爺様婆様が金を出して、村で維持してきた学校を、そしてみんなして通った学校を、行政の都合で廃止させられてたまるか！ 学校の人民的社会化の可能性を秘めたものとして、教育史的に評価すべきだ、という結論を出した。現代から歴史を見る目をもっていたから、浮かんだ発想である。

方法論的には、人民の闘いが歴史を前進させてきた、という歴史理解をわたしは持っているものの、闘いに結集する場合と、そうでない場合がある。闘いに立ち上がらなかったときの人民的意義はどこにあるのか。闘いの歴史の射程を広く取ろうと考えたのである。発想としては、色川大吉の『新編明治精神史』の「地下水脈」論があった⁵⁰。だから方法論を機械的に考えていたら、この発想は出てこなかったろう。事実が先にあったのである。その事実を史的に位置づけるとき、人民の立場に立つことは放棄しなかった。しかし闘う人民像ではなかった。

もし人民闘争史の方法論に立って、人民の「学制」に反対する行動をテーマにするならば、「学制」反対一揆の起きた地域に入らなければならない。その優れた研究に、石島庸男の「西讃農民蜂起と学校毀焼事件」がある⁵¹。香川県をよく踏査した研究である。倉沢剛の『小学校の歴史』⁵²のなかに、一揆の起きた地域が例示されているから、そのなかからフィールドを選び、調査に入ることになる。

同じわたしの小著で、「通信簿」の歴史を考察し、その概念的な位置づけをし直した。これは、「通信簿」らしきものを種々集めていくなかで、どうもこれまでの研究は違うのではないかと、疑問を抱いた。そこで、現物から史的に位置づけて、学校と家庭との往復連絡文書、成績評価のためではなく、子どものしつけのために学校と家庭とが連絡し合うものと考えた。「通信簿」といえば、われわれは今の形態を考えがちで、学習結果の通知と思い込んでしまう。しかし歴史的初発形態はそうではなく、往復連絡という学校経営にかかわる文書である。

これも先に方法論があったのではない。教育評価の歴史を探るという立場から見ていたのではない。史料をたくさん集めたら、先行研究の言っていることはどうもおかしい、という疑問を掘り下げた結果、出てきた結論である。往復連絡文書という史的な位置づけは、誰も言っていなかった新説だ。唯一つの事例だけで考えていたら、おそらくこんな結論は出なかっただろう。通念どおりの、教育評価論で通りすぎてしまう結果に陥ったに違いない。だから、史料はたくさん、類似のものを集めるのが大切だ。

その通信簿の初発形態が、どうして今のような、学習結果を通知するものに墮していったのか。わたしが解き得なかった課題であるので、今後の研究に期待しよう。学校と家庭との連絡に最も良い手段は、保護者の学校参観であり、教師の家庭訪問である。しかしお互い仕事をもって忙しい。だからそれに代わる便法として、通信簿が使用され始めたのだ。便法だから、法的規制になじまない。先行研究は、通信簿発行の法的規定はない、と述べてはいるものの、なぜ法規定がないのか説明していないし、また、できない。私見によってのみそれが説明できる。

学芸会も同様である。学芸会はおおむね、学習成果の公開と教育的には説明される。これまでわたしは、近代教育史研究の泰斗・佐藤秀夫の胸を借りて自己成長をしてきたので、ここでも佐藤に胸を借りることにする。一流の研究者になるには、一流の人と真摯に対峙しなければ

ならない。さて佐藤秀夫に言わせれば、学芸会は寺子屋の席書に始原を求めると⁷⁾。これは間違いである。学習成果の公開にはふたとおりあって、身体表現活動と製作品の展示とがある。佐藤の言う席書とは、後者に属するものであって、学芸会は身体表現活動である。だから今でも、展覧会と音楽発表会とは違うのである。両者の区別がついていないから、混同して、「学芸会の前史」は寺子屋の席書になるなどと、躊躇なく言いきるのだ。しかも身体表現活動は、近代的な教育実践のスタイルである。席書に求めることによって、学芸会の近代性をも見失っている。「学芸会が運動会よりもなぜおくれて成立したのか。そこに日本の近代学校の性格の一面が浮きぼりにされてくる」と、佐藤は意味ありげに書いているが、身体表現活動が近代的な教育実践であることを考えれば、自然の理ではなからうか。

ではなぜ学習成果を公開する必要があったのか。教育史家はこの問題に解答を出さなければいけない。佐藤は、往時地域の人々に公開されていた、学校行事としての試験が廃止されたため、それに付随していた行事が独立し、その一つが学芸会になったと系譜づけている⁸⁾。私見によれば、そうではなく、当時父兄懇話会と呼ばれていたものに、保護者が参加する誘因剤として幻灯会を開催し、それに子どもたちが語部となって加わることで、学芸会が始まったと見る。つまりは催し物としての学芸会が、原型である。娯楽に乏しい往時の人々に、学芸会なるものを提供し、それを目当てに参観に来る保護者に、堅苦しい校長先生の講話がなされるのである。だからもともとは、親にとって少しも面白くもない講話を聞かせるために人集めの手段としての催し物、それが学芸会の成立に繋がる。学習成果の公開は、後から付けた教育的な名目である。

同時に、なぜ学芸会を学校でではなく、校區別に分けて、字別に六回にも八回にも分けて、学校の外で行なったのか。あるいはある地域の小学校では四日間ぶっ通しでやったのか。それは学校が、地域民の金と労力で建てられたから、地域のなかに開かれていなければならなかったからである。学芸会を通じて、学校で学んだことを地域の人々に公開することで、地域と学校の連携を強めようとしたからである。第二には日露戦後の地方改良運動のなかで、学校は地域民の教化も図らなければいけなかった。「水兵の母」とか「一太郎やあい」とかの、子どもが国定教科書で学ぶ内容は、実は親の心構えを説く教材でもある。学芸会でそれらが上演されれば、格好の親教育になる。ますます学芸会は、公開されなければ意味がない。

というわけで、史料がまず先にあり、それを説明するための理論と教育史の方法論と概念の再定義が必要になる。方法論は対象に応じて、案出されるものである。もとより、歴史理論がなければ、方法論も生み出し得ないことを忘れないように。

方法論を立てて史料と地域を探索する さて、史料が先で、方法論が後ということになりそうだが、ちょっと待ってほしい。方法論がなければ、探す史料の目当てもない、ということもある。方法論が先で、史料は後から探すもの。

これもわたしの拙著で勘弁してほしい。『製糸女工の教育史』(仮題)⁹⁾はそうしたスタンスで書かれた。日本資本主義の発達は、国民教育の普及にどう影響を及ぼすか。土台としての経済構造が、上部構造たる教育にどのような刻印を押すか、という方法論をわたしは持っている。その姿勢を取れば、「学制」が頒布されることで、資本主義経済が発達するより前に、国民教育が成立したという見方はオカシイ、という考えになる。

資本主義の再生産構造は、マルクス経済学によれば、生産過程で消費されるべき生産手段と、人々によって個人的に消費される消費資料に大別され、前者を第一部門、後者を第二部門と呼ぶ。日本資本主義の発展は、第二部門に属する紡織産業の輸出により、第一部門に属する重工

業を拡大していく、という形を取った。そこでわたしは、紡織産業でも特に輸出量が多く、外貨獲得の重要な手段であった産業の製糸業に着目した。しかもそこには年少労働者が多く働いていたから、彼女らにどう教育の機会が保障されていたか、そこをみなければ国民教育の成立とは言い難い。そこで卒論のテーマにそれを選んだ。

このテーマを選べば、直ちに調査地域は長野県の諏訪ということになる。大学院生の先輩にその旨相談したところ、じゃ長坂端午先生が、諏訪教育会の会長だから、長坂先生のところへ行けと言われた。長坂先生は喜んで名刺に紹介の文を書いて下さった。7月諏訪へ飛んだ。たまたまその日程がよく、諏訪市史の編集委員会の調査が翌日あるから、付いておいでと言われて、諏訪市役所の資料保管室に入ることができた。そこで、見つけました！ 高島小学校児童の欠席理由が詳細に記載されている文書、そして「製糸工場特別教授実施要項」なる文書。夢中でカメラのシャッターを切った。

それから30年近く経って、拙著『製糸女工の教育史』（仮題）としてまとめ、国民教育は1900年から1916年にかけて成立—確立したと、問題提起した。これなどは、方法論が先にあり、後でその方法にぴったし合う史料を探すという手法である。このような場合、経済学や経済史、社会政策、労務管理論などを勉強しなければいけない。そうでないと、経済史の片言隻語を寄せ集めたり、ある本の要約で済ませたり、あるいはただ背景として経済状況を語るというに陥る。なかにはダラダラと経済情勢が書かれていて、註に誰それの何とかという本参照などと書かれていると、稚拙な要約よりも、その経済史の本をじかに読んだ方が分かりやすいものである。

経済学、経済史、社会政策史をよく咀嚼し、自家薬籠中のものにして、教育史と渾然一体となるよう努める必要がある。これはかなり年季がいる。

わたしの修士論文もこの手の手法で書いた。絶対主義国家が、資本主義国家それも独占資本主義国家に移行する時期⁽¹⁰⁾、教育論としてどのような変化が表れるか、を見ようとした。これには苦労した。様々な人物の教育論を見たり、いくつかの雑誌論文を探索したりして、結局雑誌『太陽』の論説主幹、浮田和民を取り上げることに決定したのは、二年の夏であった。図書館に日参し、興味ある発言をカードに書き写し、それらをひとまとまりのテーマ別に分類して、袋に入れた。でも浮田の言説だけを取り上げるだけでは、浮田の主張の独自性が見えてこないから、まずは支配的な教育政策の思想を分析し、ついでそれを批判する他の人物の、しかし浮田とは違う論説を、対蹠的に位置づける必要があった。これも論文書きの方法論の一つである。

帝国主義形成期の教育論の特徴は、世界の中の日本という意識を持たせること、独立自営の人物を養成すること、服従道徳ではなく自治的公民の育成が必要なこと、能力主義の導入などが浮かび上がってくる。現代の「国際化時代の教育」政策といかに近似していることか。それを往時の支配的教育思潮と対比させ、その批判者として浮田を位置づけ、かつこれまでは谷本富や樋口勘次郎などが取り上げられてきたが、彼らとは違って、浮田の主張が政策を支える根本思想と対決していることを明らかにした。この論文は、日本教育学会機関誌『教育学研究』に載った⁽¹¹⁾。

こうみてくると、方法論が先にあり、それを裏付ける史料や人物が素材として用いられる、ということになる。あれ？ さっき言ったことと違うんじゃない？ そうです。違います。

事実と方法の二重奏 面白そうな史料にぶつかり、その教育史的意義を考えるやり方と、あ

る見取り図を描いて、それを史実で実証するやり方と、ふたとおりの方法があるのだ。どちらが正統でどちらが異端だ、というものではない。方法は対象＝テーマに応じて、という柔軟な発想が大事だ。社会構成体の一部としての教育機能の解明、それは教育史として真っ当な方法である。だが、ともすれば図式化になりやすい。でも、一度は徹底的にやってみる価値はある。図式的にならないような工夫をして。基底体制還元論と非難されようと。今まで本当に、基底体制還元論と批判されるような内実をもった研究はあったか！ ない。最初から批判に逃げ腰で、腑抜けの経済史的背景でお茶をにごした程度である。社会構成体の土台である経済構造と符牒を合わせた教育史の展開、『製糸女工の教育史』はそれにチャレンジしたつもりである。

あるいは、政治過程とドッキングした教育政策史の構築。これは土屋忠雄の名著、『明治前期教育政策史の研究』⁽¹²⁾以後、発表されていない。小著『近代日本地域教育の展開』で、地方改良運動と教育との関連を、一地域でこれほど詳細に小学校の教化機能を追究したものは、他にない。しかしその意義が読み取れない者もいる。地方改良運動を扱う最近の若手が、小著をいかに乗り越えるか格闘しているのに、である。これらを凌駕する作品群が世に出ることを、待ち望んでいる。

論文の「命」をめぐる 石島庸男は、「論文の命は論理であり、この論理を証明するのが史料である」と書いている⁽¹³⁾。それに対して花井は、「歴史は史料が命」と書いた⁽¹⁴⁾。別のところでは、「教育史にとって、教育条理と史料は命である」⁽¹⁵⁾とも書いた。二人の力点の置き方の相違は、それぞれの研究の軌跡を反映していよう。石島は郷学の研究を主としてきた。すでに石川謙の『近世の学校』⁽¹⁶⁾が郷学を史的に位置づけており、さらに石島の対象地域、堺における一つの郷学、含翠堂については、津田秀夫の緻密な研究が先行研究としてあった⁽¹⁷⁾。それらを対抗研究として持っている以上、新たな史的な位置づけは、変動期の政治情勢ともかかわらせて行なわなければ、オリジナリティーを打ち出せない研究状況があった。両者の研究をひっくり返すには、論理が不可欠だったのである。

こうした石島の研究環境とは違い、花井の場合は、国民教育の成立を産業革命後に求める方法論を実証できる、史実が必要であった。製糸業に従事する年少労働者の就学実態の解明がなければ、方法論的仮説の実証ができない。ここでは、論理ではなく、史料の提示とその位置づけが何よりも必要であった。

また石島は意識的に対象地域を設定して、学制反対一揆の教育史的意義を強調した。しかし花井は〈所与〉の地域固有の状況から、政府に従順な民衆のなかに抱懐された学校共同所有意識を仮説的に摘出し、その意義を説いた。

同じマルクス主義の方法論に立脚しながら、眼前の研究状況が二人では違っていたのである。その違いが、論文の「命」の捉え方の相違として表現された。しかし止揚する史的展望の方向に、食い違うところはない。

なお近代教育史研究をめざす人は、方法論を鍛えるために、マルクスの『資本論』、ウエーバーの『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』ぐらいは、読んでおきたい。

註

- (1) 花井信『近代日本地域教育の展開』梓出版社、1986年。
- (2) 海老原治善「書評 花井信『近代日本地域教育の展開』」『教育学研究』第54巻第2号、1987年。
- (3) 境野健児・清水修二『地域社会と学校統廃合』八朔社、1994年。
- (4) 色川大吉『新編明治精神史』中央公論社、1973年。
- (5) 石島庸男「西讃農民蜂起と学校毀焼事件」鹿野政直・高木俊輔編『維新変革における在村的諸潮流』三一書房、1972年。
- (6) 倉沢剛『小学校の歴史』第一巻、ジャパンライブラリービューロー、1963年。
- (7) 佐藤秀夫『学校ことはじめ事典』小学館、1987年、64ページ。
- (8) 同「学校行事の成立史」『教育』1968年12月号。
- (9) 花井信『製糸女工の教育史』（仮題）近刊。
- (10) 伝統的には服部之総の1900年転換説。天皇制絶対主義の下部構造たる社会経済構成が資本主義的社会構成に転換したとする。しかし近年は1890年絶対主義確立説が支配的である。この点中村政則「近代天皇制国家論」（『大系日本国家史』第四巻、東京大学出版会、1975年）が、国家類型と国家形態とに概念分けをして、類型論レベルでは資本制国家、形態レベルでは絶対主義的国家と規定した。1900年代に日本帝国主義が成立し、同時に絶対主義国家機構を確立したという。しかしいまや日本近代史研究の潮流は、国民国家論はなやかである。
- (11) 花井信「帝国主義形成期浮田和民の教育論」『教育学研究』第41巻第1号、1974年。
- (12) 土屋忠雄『明治前期教育政策史の研究』文教図書、1962年。
- (13) 石島庸男「はじめて論文にいどもうとする人のために」花井・千葉他『学校と教師の歴史』川島書店、1979年、185ページ。
- (14) 花井信「日本教育史の論文を書くために」石島・梅村編『日本民衆教育史』梓出版社、1996年、327ページ。
- (15) 花井同上、334ページ。
- (16) 石川謙『近世の学校』高陵社書店、1958年。
- (17) 津田秀夫「摂津型地域における郷学運動について」『史潮』第49号、1953年。同「含翠堂の研究」東京教育大学文学部紀要『史学研究』第81号（1971年）、第86号（1972年）。のち『近世民衆教育運動の展開』（御茶の水書房、1978年）に再録。

2. 現在と過去との往還

現状の認識と変革のために 歴史学は現代社会の認識にかかわる学問である。教育史も現代の教育認識と変革のための学問である。歴史は回顧趣味から行なうものではない。現代についての問題意識が希薄な論文は、歴史の合理化、史的変遷を追いかけるだけの、平板な教育史像を描くにとどまる。無尽蔵な歴史の宝庫から、なにをテーマとして選び出すか、そこにすでに書き手の現代の問題意識が表出されている。なお本章からは、学術論文としての文体を使う。第一章の表現との違いに注意すること。

体罰の歴史 現在の学校教育法によれば、教師の懲戒権の行使として、体罰は禁止されている。しかしながら現実の学校の実態は、体罰の横行であり、時には子どもを死に至らしめた。そうした関心から、日本の教育史で体罰はどう考えられ、実際はどうであったのかという、研究が相次いで出されている。

その一つの集約が、江森一郎の『体罰の社会史』である⁽¹⁾。江森によれば、古代・中世の日本社会では、体罰認容の雰囲気があった。しかし近世になると、一七世紀初頭の頃から体罰は忌み嫌われるようになった。特に「生類憐み令」に代表されるように、生物愛護の精神（人間も含む）と人間平等観とにより、体罰容認思想はあまりみられなくなる。しかし一八世紀後半に入ると、体罰肯定思想が復権する。思想レベルではなく、藩校の規則類からすると体罰を行っていたところが多いとみる。藩校の規則では体罰を禁止していても、校外での武士の子どもは青年集団のなかで、暴行行為が頻発していたという。

寺子屋（現在では手習塾と呼ぶのが一般的になりつつある）では、研究者によって見解が分かれるとしても、江森は懲罰は温和なものであり、厳しい体罰が行なわれたとする見解は、論証に不備があると批判する。乙竹岩造の『日本庶民教育史』⁽²⁾によりながら、江森は体罰があったとしても軽微なものであるとみる。江森の論は近代黎明期に及び、文部省の政策思想としては、伝統思想のなかの国民のエートスとして、体罰を残酷とする見方が継承されたと分析する。

儒学の体罰観 この江森の分析に対して、一つの疑問を禁じえない。思想・言説レベルで体罰否定説が論じられているからといって、巷で体罰が行なわれていなかったと推断することはできないのではないか。思想として残るのは、おおかたは支配的状況への批判である。体罰否定論が多ければ多いほど、体罰が横行していたとみられるのではないか。

今ひとつ、儒学に暗い者のごく常識的な疑問を述べる。『孝経』のなかの有名な一節、「身体髮膚、受_二于_一（之）父母。弗_レ敢毀傷、孝之始也。」（身体髮膚之を父母に受く。敢て毀傷せざるは、孝の始めなり。）⁽³⁾の論理からいえば、体罰は儒学では当然否定されるはずである。したがって熊沢蕃山が「もっとも詳しく体罰否定を論じた」のも⁽⁴⁾、貝原益軒が体罰否定論者であるのも、正統な儒学者であれば、自然なことである。儒学の思想レベルで体罰否定論をいくら繰り出しても、社会生活の場面のことの説明にはならない。

以上のことは、江森を批判しているのではない。江森の説明を聞いても、疑問は解けないという筆者の感想である。

竹中の江森批判 ところで、江森が近代黎明期日本の文部省の体罰否定論を紹介している仕方について、竹中暉雄が批判している。竹中は江森が使用した史料、『明治前期文部省刊行誌集成』⁽⁵⁾を用いて、結論は同じとしても、江森の論証の不十分さを指摘し⁽⁶⁾、その危うさから江森の近世体罰論の展開の信頼性に、「不安」を感じている。そのうえで竹中は、旧士族たる政

府指導層は彼らのエートスとして、本気に体罰否定を考えていたのかという問題を立て、江森が論敵に挙げなかった利谷信義の「国際的な圧力」⁽⁹⁾説を吟味し、利谷説を退けた。竹中の江森批判は微に入り細をうがっ、先行研究批判の模範といえる力作である。

教育令の体罰例示の史的意味 竹中の研究の意義はそれにとどまらない。1879年(明治12)の教育令には、その第四六条で、「凡学校ニ於テハ生徒ニ体罰(殴チ或ハ縛スルノ類)ヲ加フヘカラス」⁽⁸⁾と体罰禁止条項があった。そのなかの体罰の内容を、「殴チ或ハ縛スルノ類」と割注(分注と寺崎が書いているのは正確な表記ではない)してあることに関して、利谷らが限定列挙であり、例示以外の体罰なら許容される余地がある、と解釈するのに対して、竹中はむしろ積極的な意義があると、批判を加えている。この例示が1890年小学校令では削除され、以後1900年小学校令と施行規則も体罰の内実を示さなかった。そのことにより、体罰の定義が曖昧になり、殴打することが直ちに体罰とはならないという解釈を生む素地となったと、竹中は主張する。

事実司法判断として、1916年(大正5)の大審院判決は、「児童ノ身体ヲ傷ケ、其健康ヲ害スルカ如キ結果ノ発生」した場合が、体罰に当たるとしたのである⁽⁹⁾。

竹中は、以後殴っても体罰には当たらないとする考えが瀰漫し、体罰容認世論は強化されたと展望する。歴史の発展の相で捉えれば、教育令による体罰の内容例示は積極的意味を有していたとする竹中の論理は、説得力がある。歴史の一面面だけで、事実の史的評価を下すと、間違っただけの史的判断に陥りやすい。歴史研究の難しさをおのずら語ってみせた論考である。歴史のパースペクティブを広く取ることの重要性を教えてくれる。

この竹中の史的考察によって、現行法で禁止されていながら、なぜ体罰がなくならないのか、腑に落ちるのではあるまいか。歴史のなかで、体罰容認意識が広がってしまったからである。法規定では体罰禁止でも、どのような行為がそれに該当するのか曖昧にされてきたから、法の実質が伴わなかったのである。それに徴兵制の下での、軍隊における私的制裁、リンチの跋扈という社会的事情も輪をかけた。

現代高校の中退者の史的根源 ついで、現代の管理教育、生徒指導の在り方、中途でのドロップアウトへの疑問から、旧制中学校の生徒管理の実態に迫った、斉藤利彦の『競争と管理の学校史』⁽¹⁰⁾をみてみよう。

第一に、1900年代以降の、中学校における中途退学者が、正規に卒業していく者より人数的に多いという事実注目して、斉藤は中学校進学者の「資格」が当局者によって問題にされたことと指摘している。「資格」とは、「体力、学力、資力」の三つである⁽¹¹⁾。そして中退者が問題児として、すなわち「やっかい者」=〈不良〉としてみられたことを挙げている。

ここに筆者は、現代の高校をめぐる同根の問題が存在すると考える。一つは現代高校入試における「適格者主義」の問題。1963年文部省は、それまで志願者が定員をオーバーしたときには、選抜のための学力検査をする方針を持っていたのを、定員を超過するかしないかにかかわらず、入学者選抜試験をするという方針に変えた。それは、「高等学校教育を受けるに足る資質と能力を判定」をするためであると説明した⁽¹²⁾。それを「適格者主義」と呼んでいる。

しかしこの考え方は、現実に存在する高校間格差を認めるならば、高校ごとに「資質と能力」は違ってくるはずであるから、一種の資格試験に変えなければ通用しない原則である。単独選抜方式の場合であれば、なおさらその矛盾は拡大する。文部省はその齟齬を認め、格差の固定化と高校多用化の一層の拡大の方向で修正を図る。すなわち、1984年9月の通知で、「各高等学校、学科等の特色に配慮しつつ、その教育を受けるに足る能力・適性等を判定して」⁽¹³⁾(圏点

引用者)と。

今日、体力の面は医療の進歩で、結核・脚気などは影をひそめ、問題とはならない。貧困は教育の機会均等原則から、退学事由からは排除されている。残るは学力のみである。斉藤は一割弱の中退者が出ることについて、「数字上からみてこの位の劣敗者を出すのはやむを得ぬ」⁽¹⁴⁾という教育関係者の言を引用している。学力による「淘汰」が中学校で機能していると、斉藤は考察している。

「学力劣等」は退学事由に当たるか 二つめは、現代の高校中退を「怠学」とみる見方が存在している。悪いのは生徒の方であるという、高校側の努力にではなく、責任を生徒に転嫁する見方である。斉藤は重要な視点を提示している。「落第者をフォローし学力を補充させていく体制、あるいは落第者を少しでも減少させるしくみは中学校内部で成り立っていたのであろうか」⁽¹⁵⁾。そして同時代の一教師の発言を引用し、往時の中学校には、学力不振生徒の学力補充体制が不備であることを論証する。現代の状況に置き換えれば、「学力劣等」で退学させられたならば、分かるように教えたかと、逆に教師＝学校を訴えてよいのではないか。

三つめは、現代社会は高校卒業を当然視する考えがある。それなりの会社に入るためには、高卒が条件となっている。「不本意入学」して途中でドロップアウトした生徒を、拾い上げる体制はできていない。「残酷」な事態である。ここでも斉藤は重要な引用をしている。「晩近各社会の人材を急須するや、其の標準には尋常中学校の学力を以て最低限とすることとなれり」⁽¹⁶⁾。

旧制中学校の中途退学者の実情を考察することを通じて、斉藤は現代の高校中退者の問題を剔抉しているのである。

管理教育の史的批判 第二に、生徒管理の問題。現代の校則にかかわる歴史的考察である。ひとつは遅刻に関する問題。東京府立一中（今の都立日比谷高校）は、「校門指導」と称して、遅刻者に対して厳しく取り締まった。在校した者の回想が引用されている。「ソレ遅刻とばかり駆け足で門前に辿り着き、今将に門を閉ざそうとするところに同様駆け足仲間が二三名多い時は五六名も一緒になり外部から無理に押し返して入ってしまいます」⁽¹⁷⁾。筆者は思わず1990年の兵庫県立高塚高校の校門圧死事件を連想した。だいたい校門を閉じること自体異常である。しかしその場合でも、校門には教師が二、三人いて、一人は「閉めるぞ」と脅しつつ、他の教師は遅れて入ってくる生徒のために、「マーマー」と校門が閉じられないよう、手で止めておくというのが、教師の暗黙の了解であろう。

今の中学校でも〈あいさつ運動〉なるものがあり、生徒会の役員、教師および保護者が校門に立って、「おはよう」とあいさつを交わす。生徒は7時50分までに登校するようになっている。それ自体悪いとは言わない。しかし生徒の時間制限があるのなら、教師も7時50分までに出勤してもらわなければ困る。ところが、それを過ぎて堂々と出勤する無神経な教師が跡を絶たないのが現状である。それでよいのか。

府立一中よりひどい例を斉藤は挙げている。静岡県立浜松中学（今の静岡県立浜松北高校）は、「授業時間ニ遅刻セシモノハ教室ニ入ルヲ禁ズ從テ欠課ト見做ス」⁽¹⁸⁾という規則を制定していた。ところが、現在でも浜松北高校では、授業に遅刻した者は、その授業を受けられない。旧制中学の規則が今でも生きているのである。

1948年12月22日付けの法務庁調査二発一八号によれば、「授業に遅刻した学童に対する懲戒として、ある時間内、この者を教室に入らせないことは許されるか」という問いに対して、回答は、「義務教育においては、児童に授業を受けさせないという処置は、懲戒の方法としては

これを採ることは許されないと解すべきである」⁽¹⁹⁾。ここでは、「義務教育においては」と限定づけられてはいるものの、教育条理としては高校にも適用されるのではないか。教育を受ける権利、教育を受ける機会の保障にもとるものとして、浜松北高校の措置は不当と言えまいか。歴史は現代の問題でもある。

校外指導と懲戒の関係 ふたつは、校外指導の問題。齊藤は1900年代、校外生活への管理が強化されたことを、いくつかの実例を挙げて論じている。生徒の下宿への「査察」まで、内規で決めている学校もある。静岡県とうようの豆陽中学（今の静岡県立下田北高校）の不意打ちの例が挙げられている。「昼間突然巡視スル事アリ或ハ深夜不意ニ出張スルコト等モアリ生徒中万一不良ノモノアル場合ハスル輩ヲシテ巡視ノ時刻ヲ予想スル事ヲ為サザラシム」⁽²⁰⁾。

現代でも中学・高校で校外指導が、特に前者ではPTAが協力して行なわれている。しかし現代の基本的考え方は、学校外の生活は生徒のプライバシーの領域である。したがって、たとえば高校生が駅前でタバコを吸ったことを事由として、懲戒処分をすることは認められない。生徒指導の問題として処理すべき問題である。静岡県内のある「一流」公立高校でこういう例があった。三年生がある大学の入学試験を受けた際、他校生と喧嘩してしまった。その高校は直ちに当該生徒を退学処分に付した。卒業が目睫の間に迫った時期の不当な処分である。そもそも学校教育法施行規則第一三条の四号、「学校の秩序を乱し、その他学生又は生徒としての本分に反しする事由に照らして、個人同士の喧嘩が退学処分に相当するかどうか、疑問である。集団的な喧嘩ではないからである。

みつつは、その懲戒処分についてである。齊藤は1901年度の処分者の在籍生徒に占める割合を算出している。それによれば、40-66%に上る。相当な量であり、処分が頻繁になされた実況を照らし出している。中学校令施行規則第五条の退学処分事由は、ほぼそのまま学校教育法施行規則第一三条に引き継がれた。現代の高校も退学処分を安易に行なっている。なかには白紙の退学届けを出させている高校もある。これは不法である。停学・退学処分はもちろん校長の裁量であるから、よくできた校長は、文化祭の終了後酒盛りをしたのが発覚した場合、それら生徒を、週休の土曜日と日曜日の停学処分にしたという温情処分の例もある。これも静岡県内のある「一流」公立高校の場合である。

ともあれ、齊藤の考察は、「わが国の「生徒管理」のいわば「祖型」として生き続けたもの」⁽²¹⁾を白日の下に晒し出した。

男女共学の史的考察 最後に、男女共学の問題である。なぜこの問題の史的考察が現代にかかわるか。現在、公立の男女別高校が存在するからである。あるいは橋本紀子が自著『男女共学制の史的研究』⁽²²⁾の「あとがき」に書いているように、女性に対する社会的差別が存在するからである。

前者についていえば、たとえば静岡県では公立高校105校あるうち、普通科7校が女子校である（1998年度現在）。一昔は12校あったから、大分前進している。他にも、栃木県、群馬県、埼玉県、などに普通科男子校、女子校が存在している。仲新によれば、関西地方では男女共学が徹底して実施され、東北地方では実施程度が低いという⁽²³⁾。それに北関東もつけ加えなければならぬ。アジア・太平洋戦争敗北後の教育改革によって、男女共学が原則とされたのにもかかわらず、公立女子高校が存在するのは道理がない。

しかも静岡県の場合、入学定員に男女別の枠はない。ところが、いわゆる一流校では毎年女子の合格者数が一定していて、しかも男子より圧倒的に少ない。中学校の進路面接の時には、

模擬試験で男子より得点が一五点ぐらい上でなければ、その一流校は受けさせてもらえない。明らかに高校側が合否判定の際に、女子の合格ラインを男子より上に設定していることが推測される。この事実については橋本が書いている⁽²⁴⁾。

高校入試における男女差別をなくすためには、男女ごとに定員を明確にすること、あるいは最善の措置は男女別定員枠は設けず、全体込みで成績順に上から採ることである。千葉県ではそうしている。したがって毎年男女の合格者数は変化する。

男女差別の無感覚 ところが、こうしたことを大学の講義で話しても、静岡県出身の女子学生は、おかしいとは思っていないのが大部分である。小学校時代からスポーツウエアーの〈制服〉にゼッケンを着けて名前が書かれていたり、ひどい場合は番号(囚人番号でもあるまいし)。顔と名前を覚えるのは、教師としての初歩である。学年別の色の違った帽子をかぶる。中学校に入れば、学年ごとに色の違ったザックを背負わされる(鞆ではない)。相変わらず胸に名札を付けさせられる。そういう管理教育に慣らされて学校生活を送っているから、人権感覚が麻痺するのである。学校での良い子が、そのまま教師になるかと思えば恐ろしい。

男女共学の条件 そこで、男女共学とはどういう条件がそろえばいいのか、説明してあげる。教育学でおおかた承認されているのは、1. 同一の教室で男女が席を同じくして授業を受ける、2. 同一の教育内容を学ぶ、女子差別撤廃条約(「女子に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約」1985年) 批准前までは、中学校では男子は技術科、女子は家庭科と分かれていたのは間違っていたこと、高校の家庭科も女子だけ選択必修はおかしいこと、3. 同一の教師から教えること、しかし体育で女子は女性教師、男子は男性教師というのは、スポーツ文化が男女別を前提として発達してきたという歴史的事情から、許される⁽²⁵⁾、4. 同一の教育方法で教授される、というものである。したがって高校で、女子の生徒数が多いため、女子だけのクラス編制をするのは、男女共学とは言わない、とダメを押す。

男女別学から共学へ 教育基本法第五条が、「教育上男女の共学は、認められなければならない」という消極的規定をしているのは、アジア・太平洋戦争敗北まで、日本の学校は男女別学校が基本であり、小学校も同様で、しかし経費のうえからそれが無理なら、男女別学級であった、その差別意識が完全には払拭されないまま、戦後教育改革が行なわれたからである。

橋本は先の著作で、19世紀にはいった東京の寺子屋では488校のうち483校が男女ともに在学していたことを記している⁽²⁶⁾。ただし教場での座席の位置は男座と女座とに隔てられていたようである。それが1879年の教育令第四二条で、「凡学校ニ於テハ、男女教場ヲ同クスル事ヲ得ス」⁽²⁷⁾と転換する。そのあたりの事情は橋本に譲る。そして橋本によれば、アジア・太平洋戦争敗北後、1945年12月の「女子教育刷新要綱」、46年3月の「第一次アメリカ教育使節団報告書」で、男女間の教育の機会均等が方針とされ、同年2月の文部省の「昭和21年度大学入学者選抜要項」で、女子にも大学の門戸が開かれ、同年10月の国民学校令施行規則の改正により、国民学校初等科の男女共学が基本原則となる。

教育基本法第五条が、「認められなければならない」に落ち着いた経緯についても、橋本に譲る⁽²⁸⁾。ただ一点紹介しておきたいのは、男女共学論の先駆者小泉郁子が、C I Eに注目され、彼女の『男女共学論』が翻訳されてGHQの関係委員に読まれた結果、男女共学を日本でも実施しようとする判断材料にされたという事実である。

歴史は未来を動かす力を持っている。

歴史は未来を切り拓く 以上三点にわたって、歴史研究と現代のかかわりを論じた。現代の

問題意識から歴史を投射し、歴史的認識から現代を掴める。その循環が教育史研究の醍醐味である。

筆者の日本近代教育史の98年度の講義を聴講したある学生は、こうレポートにしたためた。

よく次のように言う人がある。我々は未来に向かって進んでゆくゆえに過去を顧みる必要はない、と。しかし、この講義を通してその考えは必ずしも正しくはないと思えるようになった。過去を深追しその本質を知ることにより現存のことを考え直し、または未来への手本とする、ということは大きな意味を持つことなのだ、改めて感じた。

補遺

旧制中学から新制高校へ移行し、男女共学を迎えた少年たちの心のときめきと、政治活動に走る早熟の友人には情情的に魅かれながら、しかし踏み切れずに、幼なじみと二年歳下の中学三年生の少女との間で揺れ動きながら、少女との恋におちる少年の清々しさを描いたのが、黒井千次の『春の道標』である⁽²⁹⁾。その冒頭部分近くは、こう書いている。

旧制中学が新制高校に切替えられて二年目、今年的一年生から試験的に男女共学を実施することになって僅か三名だけ編入の形ではいつて来た女子生徒たちが、揃って麦畑の中の道を帰っていくところだった。制服がないために白やあさぎのシャツをつけ、紺のスカートをはいた少女達が校門を出たりはいたりする光景は新鮮で物珍しいものだった。

三人の女子がいれられた一年G組の部屋を、二年生の明史達は口実をつくっては覗きに行った。一番前の席に女子が並んで坐っている教室というのは奇妙な眺めだった。彼女達は身を守るようにいつも女だけでかたまり、あまり男子の生徒とは口をきかないらしかった。……来年の一年生からは正式の男女共学となり、男子三百名に対して百名の女子が募集されるとの話もあった。旧制中学の一年生で敗戦にぶつかった明史達の学年は遂に共学に乗り遅れてしまったものの、たとえ下級生でも女子がどっと学校にはいつてくるというのは彼等の大きな楽しみだったのである。

主人公明史が恋した棗、女子校ではなく自分の高校へ入学させようと必死に口説く相手棗は、物語では、こう登場する。

朝毎に小道の緑は燃え上がった。櫟林の若葉はいつか厚みを増し、名も知らぬ灌木群は柔らかな葉を重ね、丈を増した道端の草が馬場の白い柵の足もとを埋め、四方から迫る草木の勢いの中に、小道は早くも初夏の匂いを放ちはじめていた。

そこから現われる少女は、今やはっきりとした顔をもっていた。額の上で短かく切り揃えられた髪とは対照的に、後ろの髪はしなやかに垂れて走る度に肩の上に軽々と拡がった。小麦色とまではいえないにしても、艶やかな頬はしっとりとして湿っている感じで、どこか小道の肌触りを思わせた。顔をつんと上に向け、軽く肩を揺るがすようにして歩く癖があった。大人でもあまり持つことのないような、上質の薄い革靴を抱えていた。白いソックスをはいた足もとには、しかしまだ子供じみた影がある。

註

- (1) 江森一郎『体罰の社会史』新曜社、1989年。
- (2) 乙竹岩造『日本庶民教育史』全三巻、目黒書店、1929年。
- (3) 栗原圭介『孝経』（「新釈漢文大系」第三五巻）明治書院、1986年、78ページ。
- (4) 江森前掲書37ページ。
- (5) 佐藤秀夫編『明治前期文部省刊行誌集成』（『文部省日誌』『文部省雑誌』『教育雑誌』『文部省報告』が含まれている）歴史文献、1981年。
- (6) 竹中暉雄『困われた学校-1900年』勁草書房、1994年、第三章を参照。
- (7) 利谷信義「親と教師の懲戒権」『日本教育法学会年報』第四号、1975年。
- (8) 『法令全書』第一二巻ノ一、78ページ。
- (9) 『大審院判決録』第二二輯、1916年、1117ページ（国立国会図書館蔵）。
- (10) 斉藤利彦『競争と管理の学校史』東京大学出版会、1995年。
- (11) 同書、42ページ。
- (12) 文部省通達「公立高等学校の入学者選抜について」（文初中第411号）『現代日本教育制度史料』第三〇巻、東京法令、1988年、75ページ、
- (13) 文部省通知「高等学校の入学者選抜について」（文初高第283号）同上書第五一巻、674ページ。
- (14) 斉藤前掲書、74ページ。
- (15) 同書、76ページ。
- (16) 同書、71ページ。
- (17) 同書、185-186ページ。
- (18) 同書、186ページ。
- (19) 鈴木勲編『逐条学校教育法』（第三次改訂版）学陽書房、1995年、104ページ。
- (20) 斉藤前掲書、200ページ。
- (21) 同書、222ページ。
- (22) 橋本紀子『男女共学制の史的研究』1992年、大月書店。
- (23) 仲新『日本現代教育史』（「教育学叢書」第一巻）第一法規、1969年、387ページ。
- (24) 橋本前掲書、447-450ページ。
- (25) 城丸章夫「男女共学」宗像誠也編『教育基本法』新評論、1966年〔第二版〕。
- (26) 橋本前掲書、27ページ。
- (27) 『法令全書』第一二巻ノ一、78ページ。
- (28) 橋本前掲書、272-276ページ。
- (29) 黒井千次『春の道標』（新潮文庫版）。なお舞台となった「西窪高校」は、府立十中=都立西高校である。筆者の母校でありその面影も重なって、筆者には思い入れの深い作品である。

3. 文体論

短いセンテンスでテンポよく 文体は実証と理論の総括である。筆者は文章がうまいと思われほどの文才はないので、文体論を書くのは気が引ける。しかし、教育史の論文や書物を読んでいると、悪文にしばしば出会い、読む気が失せてしまう場合が間々ある。それではいけない。読んでいただくのであるから、読者に気持ちよく、すっと胸に入っていくような文章を書きたい。難解な文章が学術論文たるゆえんなどとは考えないように。筆者の文章作法が参考になれば幸いである。

よく言われることであるが、文体の系統には、日本近代文学史上二派あるという。ひとつは谷崎潤一郎に代表される、一文が複雑に入り組んで、主語と述語がどうなっているのやらよく分からない、連綿と続く文体。もうひとつは志賀直哉に代表される、中学生の文章のように、一文が短く、端正に描写を重ねていく文体。どちらがよいのかは、筆者には判断つきかねる。好みの問題としてよいであろう。しかし学術論文としては、短いセンテンスを重ねていくのが、論理的に歯切れよい。

中止法を何回も使わない 長いセンテンスを短くするためには、接続語を頻繁に使わないことと、中止法を何回も使って文を続けられないことが必要である。中止法というのは、文を句点で切らずに、いったん中止の形で（読点で）、続けていく手法のことである。たとえば、「沢柳政太郎は、文部省の高級官僚をつとめた人物で、東北帝国大学の初代総長や京都帝国大学の総長の任にもつき、大正新教育の代表的な改革者でもあった」というものである。二回の中止法を使っている。この文を二つか三つに分けた方が、すっきりした文章になる。「沢柳政太郎は、文部省の普通学務局長や次官をつとめて、近代日本の教育政策の立案・企画に深くかかわった。また、高等師範学校長や帝大総長としての経験から、学校運営の内情にも精通していた。その彼が自ら手を染めた教育政策に不満を抱き、自分の理想を実現しようとして、成城小学校の創設に身を賭して、教育改革の実践に取り組むのである」とかに直せば、ずっと良くなる。

一文のなかに、あれも、これも入れようとするから、中止法が多用されることになり、接続語も多くなる。

曖昧の〈が〉を避けよう 第二段の書き出しで、「よく言われることであるが」と書いた。この、曖昧の〈が〉は、使ってはいけないと、しばしばいわれる。便利なのでつい使いたくなるが（オーここでも使ってしまった）、避けたい。本来〈が〉は、接続助詞であり、逆接のときも順接のときもある。そのために次の文にどういう意味で繋がっていくのか、曖昧になるのである。“but”なのか“and”なのか分からず、ただ単に付着しているだけの語なのである。

学術論文で、この曖昧の〈が〉を使わないようにと、言われるようになったのは、清水幾太郎の『論文の書き方』⁽¹⁾で指摘されて以降だと考えられる。野口悠紀雄は、『「超」勉強法』のなかで、「文章に「が」が多いのは、書き手の態度が曖昧であることの証拠と判断しよう。／「が」を絶対に使わない、というくらいの気構が必要だ。そうすれば、内容を正確に考えざるをえなくなる」⁽²⁾と強調している。

主語を入れてみよう 若手にありがちな傾向に、主語と述語との関係がよく分からないというのがある。日本語自体主語を曖昧にしている部分が多いから、仕方がないのかもしれない。しかし歴史論文の場合、だれが、いつ、どこで、なにを、なぜ、そしてどのように、のいわゆる5W1Hは欠かしてはならない。したがって、くどいと思われるにもかかわらず、あえて、

主語は必ず入れるよう注意することが肝心である。その際注意したいのは、文頭に主語をもって来るばかりでは能がないということ。なるべく述語に近い部分にもってくるよう気をつけたい。なおワンセンテンスには、ひとつの主語、ひとつの述語とまずは心得るべし。ふたつ以上の主語が出てくるようなら、ふたつの文に直す。

なお、頭脳明晰な人は、己の発想をポンポン吐き出してくる。自分の心中では繋がっているのであろうけれども、読み手にはついていけない場合が往々にしてある。なんだか分からないが、冴えたことを言っているように思ってしまう。—それも一つの文章術か。しかし愚鈍な筆者には、一読して分からない文章は書かないほうがよいと、考えるのだが。

〈は〉と〈が〉の使い分け 主語に接続する助詞として、〈は〉と〈が〉を多く使う。しかし、両者の使い分けをすることが大事である。たとえば、「彼女が好きだ」という一句は、文脈によって意味が違って来る。一方では、「わたしは、彼女が好きだ」という場合と、他方「バラは、彼女が好きだ」では、同じ〈は〉でも〈が〉でも、文法上の働きは違う。したがって当然意味するところも異なってくる。まず〈は〉は、それ自身では格を示さない。係助詞あるいは副助詞である。物・事を他と区別して取り立てて示すのに使う。前者の文の場合は、主語として述べる題目「わたし」なるものを示しているけれども、後者の文では「バラ」を特に取り上げて提示する役割を果たしている。ついで〈が〉は格助詞である。しかし前者の〈が〉は、作用の対象を示しているのに対して、後者の〈が〉は状態の主体を示している。

文末処理 センテンスの終わり方は、同じようにならないよう、変化をつける。いつも「である」とか、「であった」とかで終わらないようにする。哲学者と教育学者の文章には、「なのである」を多用するのがあると、多田道太郎に批判されている⁽³⁾。「なので」というところに何とも言えない押しつけがましきがある」という。同じように、「……でなければならない」と、読者に無理強いする文章が多い。「しなければならない」のは書き手の意思の表明である。書き手の主張を読み手に強要するのはやめよう。

教育史だから、文末は「であった」となにも過去形にする必要はない。臨場感をもたせるためには、さも自分がその現場にいるかのように、現在形を使うことは許される。体言止めはここぞというところで使う。それが文章のおしゃれであり、連発すると装飾過多となり、安っぽい文章になってしまう。

また文末を「だ」で終わらせるのは、よくない。なにか突き放したような印象を受け、文章の情感がそこで断たれてしまう。尾川正二は、「だ」は、口頭語で、多用すると濁りを感じさせる」として、「独語的な調子、よほどの強調以外、慎重さのほしい文末である。客観的な論述を主とする論説文などでは、まず、使う余地はない語とみてよい」と言い切っている⁽⁴⁾。

センテンスの終わりにこだわるのは、変化があればよいというわけではなく、「叙述してきた内容に対する筆者の「姿勢」のきまるところ」⁽⁵⁾だからである。したがって学術論文で、「思う」などと締め括ると、論者の内面の緊張感が消えて、安易に妥協したという印象を免れ難い。あるいは、「明らかであろう」というのも、「明らか」という断定が、「あろう」で一挙に崩れ落ちる様になる。

文頭はどうか。かつては、「われわれは」という文言を、学術論文でよく使った。しかし一人で書いた論文に、勝手に読者を巻き込んではいけないだろう。あくまでも主語は「わたし」なのであるから。しかし、だからといって、「わたしは」という主語は避ける。ふつう論文では、この種の主語は省くのが常識である。あえて言うのであれば、「筆者は」として、「考える」

で受け止める。

副詞はひらがなで 副詞、接続詞は漢字ではなく、ひらがなを使うとよい。漢字を使うと文章が、見た目にも黒っぽくなり、かつ堅くなる。たとえば、「すべて」を「全て」と書く人が多い。しかし日本語の正統な使い方からすれば、間違っている。「総て」か「凡て」が正しい。達意の文章を書く作家は、「全て」などという軽薄な表現はしない。名のある漢和辞典の音訓索引で「すべて」をひいてみれば、「全て」などという漢字は載っていないのである。また『広辞苑』で「すべて」をひいても、「全て」が掲載されているのは第四版（1991年）からである。このことで、「全て」という表記が認知されたといえなくもない。しかし筆者には安直な使い方に思えてならない。ただし現代の読者には、「総て」を「すべて」と読める人は多くなかろうと思われるので、副詞はひらがなで書くのがよい、ということになる。「所謂」とか「又」とか「仮令」とかは論外である。

語釈を考えて よく「示唆的である」などといっている論文に出会うことがある。これは正しいとはいえない。「示唆」そのものが、明確には述べられない、しかしヒントが得られるという、暗示を意味する言葉である。それに「～のような」という曖昧な「的」が付け加わって、妙である。もともと「的」とは、ある性質を帯びたという意味であるから、「示唆」とはなじまない。したがって日本語の基本に添って、「示唆に富む」とか、「示唆を与える」とかの表現をすべきである。

最近多い用例として、「……を踏まえて」というのがある。「踏まえて」の本来の意味は、踏みつけて押さえる、ということである。「氏の説を踏まえて」などというのは、彼の氏に対して失礼というものだろう。その本来の意味が転じて、判断の拠り所とするという意になったのだと、辞書では説明される。しかし学術論文では使いたくない用語である。「氏の説に基づいて」とか、「……に立脚して」とか、工夫があるだろうに。

また「年令」とか「一五才」とかが使われる。許容の範囲内とはいえ、避けたい用法である。伝統的、規範的見地からは、「年齢」・「一五歳」を採るべきである。もともと「令」というのは、「おきて」、「いいつけ」、「人の親族を呼ぶ敬称」の意味である。また「才」というのは、人のもって生まれた能力を意味する語である。

同一表現は避け、キーワードは言い換えない 同じ文言とか、同じ言いまわしの重複、頻出は避けたい。たとえば「練習」という単語が何度も出てこないよう、類義語辞典を駆使して、他の「訓練」とか、「習練」とかの別の単語を用いる。あるいは、「めぐる」、「かかわる」、「関する」とかと使い分ける。ただし、概念あるいはキーワードは言い換えてはいけない。それは一編の論文をとおして、同一表現を踏襲する。たとえば、義務教育制度について論じているときに、公教育だとか、国民教育などという文言が出てくると、読者は混乱してしまう。あるいは制度の「成立」を論じている際に、「確立」などという言葉を使うと、論者は何を言いたいのか、掴みかねる事態を生む。用語は最初に出したときに概念定義をし、以降それを使いとおすのである。

書き手のヴォキャブラリーの貧弱さが露呈しないよう、辞書は引くものではなく、読むものと覚悟されたい。そうすれば語彙は豊富になるとともに、その単語の文章上の使い方が分かってくる。

書き出しの一句 文章はなによりもまず書き出しで決まる。その一句で、読者を文章世界のなかにいざなうことが大事である。陳腐な例しか思い浮かばないけれども、いくつか古典から

の文例を挙げよう。島崎藤村の著名な詩「初恋」は、「まだあげ初めし前髪の／林檎のもとに見えしとき」と始まる。初々しさがよく出ている。同じく藤村の『夜明け前』は、「木曾路はすべて山の中である」と印象づける。重く暗い世界と時代を予兆させる。太宰治の『斜陽』は、「朝、食堂でスープを一さじ、すっと吸ってお母さまが、「あ。」と幽かな叫び声をお挙げになった」。何事が起こったのかなと、読者を引き込む。太宰の得意の表現様式である。芥川龍之介の『羅生門』は、「ある日の暮れ方のことである。一人の下人が、羅生門の下で雨やみを待っていた」。なにか不吉な予感を抱かせる。芥川がよく使う手法である。宮沢賢治の『風の又三郎』は強烈な出だしである。「どっどど どどうど どどうど どどう、／青いくるみも吹きとばせ／すっぱいかりんもふきとばせ／どっどど どどうど どどうど どどう」。どんな物語世界が現れるのか期待がこもる。それに対して、吉野せいの『涙をたらした神』は、土に生きるしたたかな生命力を彷彿とさせる、ごつい書き出しである。「ノボルはかぞえ年六つの男の子である。墾したばかりの薄地に播かれた作物の種が芽生えて、ぎしぎしと短い節々の成長を命がけて続けるだけに、肥沃な地に育つもののふさふさした柔根とはちがう、むしりとれない芯を持つ荒根を備える」。

こうした名文をよく読み、よく咀嚼して、自家薬籠中のものにした。い。「本稿は」などという紋切り型の書き出しをしないように。ずばりテーマに迫る名文句を考えよう。

修飾語は控えめに おおげな修飾語または比喩はあまり使わない方がよい。「きわめて、すぐれた発想である」という前に、その発想のすぐれた内容を書けばよいのであって、それで十分読者に伝われば、「きわめて」などという飾り言葉は不要である。文語体の美文といわれたものは、こうした巧みな修飾語、比喩で語られたものである。その影響が学術論文にはまだ残っている。しかし現代の名文は、余計な飾り言葉を削ったところに、事実を事実としての確かな描写で読者の目の前に示すことで、成り立っている。史実の史的意義を強調しようとして、過激な表現をしがちであるけれども、それを丁寧な、分かりやすい文章表現で示したい。表現力不足を修飾語で補ってはいけない。

および・ならびに・または・もしくは 法令用語として、「および」と「ならびに」、そして「または」と「もしくは」は、厳密に使い分けられているので、その準則にしたがう。一つの物事と他の物事とを同時に採りあげられる場合、「および」を使う。AおよびB、あるいはA、B、CおよびDというように。三つ以上の類似の物事を採り上げ、そのなかに結びつきの大小がある場合、小さい連結には「および」、大きい連結には「ならびに」を使う。AおよびBならびにCおよびDというように。

二つの物事のうちどちらか一方であることを示すには、「または」を使う。AまたはBと。あるいは三つ以上の等格の物事の場合は、最後に「または」を入れる。A、B、CまたはDというように。三つ以上の物事から一つを選ぶ場合、ある物事とある物事との選択が、他の物事との選択より小さい段階であるとき、小さい段階には、「もしくは」を使う。AもしくはBまたはCもしくはDというように⁶⁾。

ところで、「ないし」という言葉を、「君ないし僕が行くことにしよう」などと使ってはいけない。「ないし」というのは、数量などの限界の範囲を示す接続詞だからである。「満六歳ないし満一五歳が現代の学齢である」とかに使う。「乃至」などと漢字を使うのは論外である。

忌避すべき言葉 してはならない表現もある。まず差別用語。「盲動」は障害者に対する侮蔑にあたるから、いまでは「妄動」を使う。「鮮人」という在日朝鮮人に対する蔑称など。し

かし歴史用語として、使わなければならないときもある。アジア・太平洋戦争敗北までの小学校令などには、「癡癲白痴」、「不具廢疾」というような言葉がある。あるいは「劣等児」などという言葉も多用された。こういう言葉を使わざるを得ないときは、歴史用語という意味で、カギカッコを付して使う。また、「精神薄弱者」という用語が、「学校教育法」や「児童福祉法」などで使用されているけれども、知的障害者とするのがよい。前近代の身分制を前提として論文を書くときには、非人（近世の被差別民）、下人（中世の隷属農民）、賤民（古代からの身分制の下での良民に対する語）などという歴史用語を使うことは許される。もちろん現代においては使うべき言葉ではない。

それから、かつてはよく使われた「婦人」という表現も今は使わない。対になる男性用名詞がないからである。女性論を研究している人に訊ねたら、あえて言えば「殿方」だという。明らかに女性を侮辱する用語である。したがって社会教育史で、婦人教育史という分野があったのは、今後新しい表現に変える努力をしないといけない。また「わが国」という表現も、自国中心主義なので、使わない方がよい。「日本」と言う。裏日本も同様に、日本には表も裏もないことから、使うべきではない。後進国も現在は発展途上国のような表現にする。原住民もよくない。先住民族とすべきである。しかし台湾では、原住民という言い方のほうを好んでいるようである。

学術論文中の人名は、敬称を省略するのが通例である。せいぜい「氏」ぐらいを付ける。自分の恩師であっても、学問的には対等であるから、「先生」などと付けてはいけない。法律学の論文を見ていると、誰それ「教授」などという表現に出合う。別に悪いわけではない。職名だからである。田中角栄首相というのと同じである。しかし相手が助教授だったり、助手であったりする場合はどう敬称を付けているのか、他分野ながら気になる。

引用作法 他人の論文の文章を、勝手に自分の言葉として使うと、これは盗作になる。絶対してはならない。また史料から引用する場合も、引用であることが分かるように表記する。引用の作法は、各章中で示しておいたのが基本である。他に、長い引用とか特に注意してほしいものは、行変えして二マス落して書く。次のように。

一九〇〇年小学校令は、就学義務について次のように規定している⁽⁷⁾。

第三十二条 児童満六歳ニ達シタル翌月ヨリ、満十四歳ニ至八箇年ヲ以テ学齡トス、
学齡児童ノ学齡ニ達シタル月以後ニ於ケル最初ノ学年ノ始ヲ以テ就学ノ始期トシ、尋常
小学校ノ教科ヲ修了シタルトキヲ以テ就学ノ終期トス、
学齡児童保護者ハ、就学ノ始期ヨリ其ノ終期ニ至迄、学齡児童ヲ就学セシムルノ義務ヲ
負フ、
学齡児童保護者ト称スルハ、学齡児童ニ対シ親権ヲ行フ者又ハ親権ヲ行フ者ナキトキハ、
其ノ後見人ヲ謂フ、

引用文に読点を打ち、末尾も読点で締め括ることについては、別のところで詳論する。
あるいは、同じように段落変えをして、そのまま流す手法もある。次のように。

森有礼の教師聖職者論の機能のひとつは、教師を社会的、政治的活動から隔離することにあつた。森は、

教員タルモノハ大切ナル少年子弟ヲ引受ケ、之ヲ教育シ之ヲ薫化スルノ重任ヲ負ヘリ、日夜此事ヲノミ謀ルモ奏功真ニ交易ノ業ニ非ズ、又何ソ政談ニ意ヲ向クルノ余暇アルベケンヤ、若シ之ニ意ヲ向クルノ余暇アル者ハ是レ其本務ニ不親切ナルモノト認メザルヲ得ズ、斯ノ如キ不親切ナル者ハ教育社会ヨリ追放シテ教育ヲ保護セザルベカラズ、蓋シ教員ノ職ニ在ルモノハ政治主義ノ如何ヲ問ハズ、苟モ政党ニ傾キ易キ政治思想ヲ学校内ニ担込ムコト無ク唯教育ニ熱心尽力シ他ヲ顧ミルニ違アルヘカラス、又政党ニ類スルモノハ宗門ナリ、と述べることによって⁽⁶⁾、民権派教師に足枷をはめたのである。

後者の場合、引用に続く書き手の文章の頭は、一マス落す必要はない。

文体の基本 学術論文の文体は「である」調。「です、ます」調ではない。そして口語体。まだ古い文語体の影響が残り、「このような」というところを、「かかる」という言い方をするのに出合う。あるいは、「しようとする」を「せんとする」と書く人がいる。徐々に直したいところである。「である」調だからといって、「……であるのである」などというのは論外。それから、「……と彼は主張したのである」という表現は一考を要する。「……と彼は主張した」で止めてかまわない。前者の方が重々しく感じられるから、悪いとは言わない。好みの問題であろうか。サラリと流す後者も悪くない。

一流の名文を書く達人の文章を真似して訓練するのもよい。筆写することで、文章の息づかいを感じ取れば、技量も向上しよう。しかし自分の意見を赤裸々に開陳するのが論文であるから、最後は自分でしか己の文体を作り上げることはできない。

奇をてらった文章を書こうとは考えず、素直に、分かりやすく書くことに努めたい。レトリックで読ませようなどとはせず、事実の迫力で読者を引き込む文章でありたい。もちろんロジックは文体の中心を貫く棒のようなものである。

註

- (1) 清水幾太郎『論文の書き方』岩波書店（新書）、1959年、49ページ。
- (2) 野口悠紀雄『「超」勉強法』講談社、1995年、127ページ。
- (3) 多田道太郎『文章術』潮出版社、1981年、109ページ。
- (4) 尾川正二『原稿の書き方』講談社（新書）、1976年、142-143ページ。
- (5) 同書、71ページ。
- (6) 文化庁『言葉に関する問答集5』1979年、51-53ページ。
- (7) 『法令全書』第三三卷ノ四、419-420ページ。
- (8) 大久保利謙編『森有礼全集』第一巻、宣文堂書店、1972年、539-540ページ。

[後記] 本稿は、ある出版書肆から求められている『日本教育史の論文をかくために』（仮称）の準備ノートである。全体構成案は、1.事実が先か、方法論が先か。2.現在と過去の往還。3.事態を矛盾的に、未来を展望的に。4.現代教育の検証。5.テーマ設定と対象選択の必然性。6.調査に入る。7.資・史料のこと。8.古文書を読む。9.文体論。10.書く。〈付論〉教育の社会史について。