

## 日本教育史研究論ノート（2）

### A Critical Essay of the Historical Researches on Education in Japan (2)

花 井 信

Makoto HANAI

（平成11年10月4日受理）

#### 1. 現在と過去との往還

**近世から現代教育を「透視」する** 辻本雅史の『「学び」の復権』<sup>(1)</sup>は、近代から近世を見ることを拒絶する。たとえば、寺子屋（手習塾）を「江戸時代の小学校」とみる見方は、近代国民教育の概念で、江戸時代の世界を理解しようとするものである。手習塾は、辻本によれば、「学校」という概念で捉えるのには違和感があるという。なぜならば実態は、現代の「お稽古塾」のようなものであり、「学習塾」のような学校での補習や準備教育をするものとは、系譜が違うからである。文字を稽古する「学習所」、または文字を教える「指南所」が手習塾である。

じっさいここでの「手習い」というものは、単に文字の読み書きを覚えるという知識の習得だけを目的とはしていない。文字を巧みに美しく書く「わざ」と、日常生活のさまざまな場面において、一定の「礼」にかなった文章や書法を習得する場であった。そうすると、手習塾は、「いまでいえば書道や習字の塾といったおもむき」<sup>(2)</sup>のものである。

このように、近代西洋教育の視点から、日本近世の教育世界を見ると、歴史の実態にそぐわない。だからこそ、近世の視点から現代の日本の教育を「透視」すると、ほかでは見えないものが見えてくると、辻本は言う。

**手習塾での日常** まずは師弟関係から。手習塾への入塾は、ある手習師匠の弟子になることを意味し、手習塾という教育機関へ入学するという感覚ではなかった。そしてどの師匠に就くかは、学ぶ側の意思によって選択される。師匠への信頼感があってこそ、学習活動が成立する。いったんその信頼関係が作り上げられると、一对一の師弟関係、信頼や尊敬によって成り立つ、人格的で個人的な関係となる。近代の大衆教育は、学習する側で、教師は選べない。教師のくあたり>、くはずれ>という親の信・不信が現代で横溢しているのは、その弊害である。

手習塾は、政治権力からも社会的にも規制されることはなかった。したがって学習風景は一樣ではないとしても、一定の学習文化が通底していた。登校時間は、基本的に個々の家の生活時間によって変わっていた。家の職業による生活のリズムに合わせていたのである。しかし近代の大衆教育は、授業が一斉授業であるから、子どもは学校の時間に合わせることになる。それはまた教師＝学校側がカリキュラムを構成して、教える側の優位性が前提になっていることを示す。それに対して手習塾（藩校でも同様）では、「生活のなかに学習が主体的に組み込まれている」<sup>(3)</sup>。

教材は「往来物」とよばれている。最初は師匠手ずからの手本で学習したものの、手習塾が

全国に広く普及されていくにしたいが、印刷・製本されて市販されるようになる。このことは、「書き言葉の世界で、ほとんどどこでも共通する言語が成立したことを物語っている」<sup>(4)</sup>。それは「近代国民国家が成立するための文化的な前提をな」した<sup>(5)</sup>とあってよい。

学習は自分のペースで、自分に必要なことだけを学ばよかつた。個別であり、自由であった。したがってそこには、他人との競争原理が作用する余地はなかつた。机の並び方も、一斉教授のように、師匠に対面するという型ではなかつた。机の配置に定型はなく、明るい縁側に机を並べるのも多く見られた。教師に対面する型は、教える側を主体とした教育観の表れである。近世と近代とを区分する大転換であった。それとともに学習の自由なあり方も排除されることになる。教育の画一化が、ここから始まる。

**儒学の学習観** 儒学の学習で、7、8歳の入門したての初心者が手にする教科書は、『大学』・『中庸』・『論語』・『孟子』のいわゆる「四書」と『孝経』などの経書。そしてそれは、大成した学者も学ぶ書物でもある。つまり儒学の学習は、徹頭徹尾四書五経に尽きる。それらの経書をいかに読み、そこからいかなる意味を探り出すか、それが儒学という学問の営みである。

儒学の学習は経書を「読む」という行為に終始する。それには段階があつて、素読・講義・会業という三段階に分かれる。素読とは本文をくり返し声に出して読み、正確に読めて全文を暗誦してしまうことである。意味を理解することには意を用いない。ごく簡単な意味は教えることがあつても、それは素読の効率を高めるための補助的な程度にとどめられる。素読は一教師対一生徒の個別指導である。テキストをまるごと覚えて、内部に獲得する。これが素読のねらいである。辻本によれば、「<身体化>する過程」<sup>(6)</sup>である。

つづいて講義の段階に入る。テキストに意味を与える段階である。学習者がテキストの意味を講究する、あるいは講述する。生徒が意味内容を学習したり、教師が経書の意味内容を口頭で説明する。模範的な読みのあり方を教師が弟子たちを前にして演ずる。最後が会業である。これは数人のほぼ同程度の学力レベルの者たちが、グループで行なう学習形態を指す。

**模倣と習熟** それでは、師匠あるいは教師の役割は何であろうか。手習塾の場合、子どもの自学自習が基本であつたから、師匠は臨書すべきお手本を書き与えたり、子どもの手を取って運筆を指導したりが、せいぜいであつた。子どもは先生のお手本を模倣するばかりである。師匠は教え込むことはしない。

儒学でも個別学習であつたから、先生の読みを正確に模倣することに主眼が置かれる。そして完全に暗誦できるようになるまで、習熟することが求められる。進度におのずから差異が出てくることは避けられない。しかし近代学校のように、一定期間に定められたカリキュラムを習得しなければならないということはない。教師の点検を受けて、合格すれば下校し、不合格なら再度訓練する。

貝原益軒によれば、「見ならい、聞ならい」、それによって「似する」あるいは「習い馴れ」る過程が重要だ、ということになる<sup>(7)</sup>。「教える」ことは、よくないことを「戒める」ことである。積極的に教え込むことはしない。ただはずれば、それを「戒める」にすぎない。消極的である。

益軒のこの学習観の前提には、学ぶ者の「立志」を重視する点があつた。学ぶことに対する内発的な意欲、そしてなぜ学ぶのかという、学ぶことの意味づけを生きることのなかに掴める自覚。教師はそれを補導してやるだけなのである。

**疑問点ひとつ** 辻本が、手習塾を近代の小学校とは違う、いわば現代の「お稽古塾」である

と、言い切ることによって、辻本の現代学校批判は、宙に浮いてしまったことにはならないか。手習塾の学習法をもって、鮮烈な現代教育批判を試みたものの、習い事の作法が近代学校には直接妥当はしないだろう。異質なもののどうしは比較できないからである。

## 註

- (1) 辻本雅史『「学び」の復権』角川書店、1999年。
- (2) 同上、40ページ。
- (3) 同上、28ページ。
- (4) 同上、31ページ。
- (5) 同上、35ページ。
- (6) 同上、71ページ。
- (7) 同上、134-135ページ。

## 2. 事態を矛盾的に、未来を展望的に

**矛盾を契機に発展する** 人間の営みは、もっと広げれば宇宙の営みは、その内部に矛盾を含みつつ、その対立が均衡状態を保持し難くなることによって、爆発的に発展する。唯物論的弁証法の、基本的ものの見方である。教育の歴史もこうした発展の相で見ることが大事である。

### (1)

**未来を見つめて** 東京教育大学教授（当時）家永三郎は、自分の執筆した高校日本史の教科書（『新日本史』）が、検定によって、約300カ所の修正要求が出されたことを、直接の訴因として、1965年＜教科書裁判＞を起こした（第一次訴訟）。ついで67年に、同書の改定にあたって削除を強制されたなかから6項目を選んで、その取消を求める訴訟を起こした（第二次訴訟）。その第二次訴訟の第一審で、東京地裁は70年7月、家永勝訴の判決を下した。これを裁判長の名前を冠して、＜杉本判决＞という。国家の教育権を否定して、子どもの学習権と教育の自由を高らかに謳った、名判決であった。

津田秀夫の『近世民衆教育運動の研究』は、その＜杉本判决＞に、より触発されて（問題意識はそれ以前から有していたから）、まとめられたものである。そのモチーフを津田は、「法の論理を歴史のなかで定着させ、これを現実に実効性のあるものにするには、逆に歴史のなかで、その論理体系の整理と意味付けをしなければなるまい」と述べる<sup>(1)</sup>。杉本判决が打ち出した法の論理を、未来に定着させるために、過去に遡って民衆の教育運動の実態を証拠として明らかにしようというのである。

**身分制学校の破壊** そのための対象としては、日本の近代教育制度の画一化のなかではなく、幕藩体制解体過程の民衆運動のなかに求める。遠山茂樹の卓抜な見解に導かれながら、すなわち、「国民教育の普及を実現できる条件は、第一に武士と民衆との間に、教育の目的も内容もまったく異なっていたという身分制教育制度が破壊される必要がある<sup>(2)</sup>」という指摘に依りながら、津田は焦点を絞るのである。

このことを、学校論的に言い換えれば、武士のための藩校や、武士を除く庶民のための寺子屋（手習塾）ではなく、あるいはまた私塾でもない、公的教育を求める民衆運動の所産であるところの、士庶共学としての郷学こそが、検討されるべき学校である。具体的には、摂津の国平野郷町（現在の大阪市東住吉区平野京町）に存在した、含翠堂である。

**含翠堂の特色** では、含翠堂が、なにゆえ未来を切り拓く存在たりえたのか。第一に、その経済的基礎が、有志による人民の共同出資で成り立っていたこと。地域住民の共同出資の財源が、学校存立の主要な経済的基礎であった。第二に、設立と運営にあたって、民衆の教育に対する自主性や内発性を、出発点として持っていたこと。領主からの保護や監督は基本的に受けなかった。総じて、「個人的な学校から集团的・地域的な学校に転化している」<sup>(3)</sup>。それをもって津田は含翠堂をば、「第三種郷学」と類型化する。石川謙が近世の郷学を、藩主の支族または家老の采地に建てられた陪臣学校であるものを第一種とし、民間で設立されても、藩主が自ら保護と監督をする郷学を第二種と分類したのに対する、津田なりの民衆的捉え直しがなされているのである。

**儒学の矛盾的捉え返し** 第三に、教育内容としての儒学が、基本的に治者の学問であり、仕官のためのエリート教育であるのに対し、含翠堂では、「身分制をくずす契機を含んでいた」<sup>(4)</sup>。というのも、含翠堂にあっては、「仕官のための手段ではなく、また、職業的学者の養成でもない。むしろ、身分制の以前での人間性の問題を提起し、その存在の尊厳についての認識を教育活動を通じて社会化する試み」<sup>(5)</sup>であったからである。武士階級の教養として独占されていた儒学が、民衆の側にも学習できるようになり、その独占を排除した。そのことによって、「儒学を自己変革の原理として、学びとることを重要な課題と」<sup>(6)</sup>するようになった。その背景には、平野郷町民が、一向宗への盲目的な信仰生活により、日常生活が無力化しているのを批判し、彼等を緊張関係のなかへ入り込ませ、郷民の自覚と活気を取り戻そうという、含翠堂創設者・土橋友直の意気があった。

これは儒学という学問の根本的な捉え返しである。なぜならば、「幕府が儒学教育を民衆にまで拡大するにいたったのは、儒学思想が幕藩体制国家論に根拠をおく封建的な合理性を目的的に提起し、封建的な有機体として幕藩体制国家の秩序の保全には身分制こそ役立つ分業関係であると民衆に思いこませるところにある」<sup>(7)</sup>からである。そのためのキーワードが、徂徠学の「分」の思想であった。身分制的分業論の成立である。そしてその幕藩制国家の身分制的秩序は、聖人の道であった。「現実社会の構成を士・農・工・商の四民にきめたのも、古代の聖人がきめたことで、天地自然と四民があったわけではありません」<sup>(8)</sup>。同趣旨のことを、「君主が民衆に学ばせてその徳を成就させるのは、どういう目的であるか。やはりそれぞれ才能に従って役目につけ、民衆を安らかにする仕事の役に立てたいからにすぎぬ」<sup>(9)</sup>とも徂徠は言っている。尾藤正英は、「社会的な地位に応じ、それぞれに定められてた職分が、運命的に与えられたものとしての「天命」であって、それに随順することが、人間の生き方の根本とされているのである」<sup>(10)</sup>と、徂徠の思想を解説している。

しかし、「含翠堂設立の運動には、その背景に権力への民衆側からの自発的な人倫関係確立の要求がある。民を治めるのに、法や術をもってせず、徳をもってしようとする考え方が重視されていることから、徂徠学の介入する余地はでてこないのである」<sup>(11)</sup>。

こうして含翠堂にあっては、「民衆への強圧的な統制支配の絶対性を正当付けるための宿命論的認識にたいして、それを容認しえないとする姿勢から、儒学を媒介として、内面的な緊張関係をひき起こさせながら、民衆自体の能動性・主体性をひき出すために、学校教育が準備された」<sup>(12)</sup>。

**社会的救済扶助活動** 含翠堂の重要な教育活動として、賑窮事業がある。含翠堂が設立された時期は、享保の改革前夜であった。綿作に大きく依存している平野郷では、天候の影響によ

る不作に陥れば飢餓におよぶ。飢饉による米価の騰貴があれば郷民は困窮する。それを領主権力に依存するのではなく、民衆の側で自立して解決しようとする傾向が表れ出てくる。相互扶助を目的とする動きが生まれる。生活の破滅を防ごうとして、比較的富裕層からの醸出金によって、応急措置が取れるような経済的裏づけが、学校教育の社会的機能の一つにおかれる。宗教的色彩を取り払って、儒学教育をとおして、理性で解決しようとするのである。それには、社会への働きかけが必要であった。地域をともにする人間としての問題意識を、社会的実践で明確にした。

**近代教育への展望** 以上のような公的教育の端緒的形態は、国民教育への展望に繋がる。明治の時代に入って、身分制教育制度の破壊は、政府からの一方的な強制によって、はじめて触発されたものではなく、むしろそれに先行する公的教育にかかわる民衆運動なしには実施に移し難い。その意味で津田は、「小学校には歴史的基盤をもつ郷学が公的教育機関の学校として設立されていることが前提となっている」<sup>(13)</sup>、という。

(2)

**矛盾の相で捉える** 寺崎昌男の『日本における大学自治制度の成立』<sup>(14)</sup>は、政策側の大学管理・組織制度構想と、(東京)帝国大学人のアカデミック・フライハイト＝アカデミック・フリーダムへの渴望との対立、競合、受容の様を丁寧に跡づけた労作である。寺崎の方法論は、これまでの、大学自治の形成史、すなわち、日露戦争講和に反対した対外硬派の一人、戸水寛人が文部省から休職処分を受けた事件を手がかりに、あるいは、京都帝国大学総長・沢柳政太郎の、教授解職処分事件を素材に、大学の自治＝人事権の教授会帰属を考える手法とは違っている。

一つは大学の自治の指標は人事権だけではなく、学科課程の編成、学位資格の付与、大学内規の制定、あるいは職制、事務章程、つまり大学の管理・運営の問題として広く摺えようとしていること。二つには、したがって、大学管理・運営に関する諸規則類を詳細に分析して、大学の自治形成の過程を追究している。この二点に寺崎の研究の方法論上の特色がある。しかもそれらを、政策立案者の企図と刷り合わせながら、政策と大学人との矛盾のありようをくり返し説き、自治的慣行が法制化されていく、発展の相で全体が貫かれている。

寺崎の文章のなかには、「先駆形態」とか、「胚胎」とか、「萌芽的」とか、「前期的」とか、「先蹤」とかの文言が、頻繁に登場する。発展の相で摺えようとしているから、そういう言葉が頻発されるのである。また寺崎は、こういう側面もある、ああいう側面もあるといった、分散型の叙述をしていない。それらの側面がよって表れる所以、必然性を説いている。したがって、発展の相が読み手にみえてくるのである。

**東京大学の成立と自治的制度の萌芽** 寺崎は、まず東京大学の統一的成立過程を素描したあと、1881年(明治14)の東京大学管理制度の改革に考察を移す。第一に「総理」職が置かれたことをもって、「管理面での大学の総合制化に画期的な一步を進めた」<sup>(15)</sup>と評価する。そして事務機構も単一に系列化した。この改革は1886年の帝国大学令まで、基本形態としては変わらない。その間に大学としての見るべき整備をとげたと寺崎は言う。同時に文部省直轄諸学校の教授などが、すべて官吏の身分等級の指定を受けた。つまり、国家の官吏としての位置づけがなされたのである。この事態は、「国家の官吏として義務づけられた天皇制国家への忠誠と、学問研究者としての真理観との対立相克という」<sup>(16)</sup>、後に問題となる因子として作用する。

第二に、諮詢会の成立が論点に上る。これまでの研究は、それを後の評議会、教授会の先駆的形態と評価してきた。たしかに、大学全体ならびに各学部のそれぞれの多元的な審議機関で

あることは、間違いないところである。「学部教官の参加がひろく保障されたという意味で、いよいよ重要」<sup>(17)</sup>であったとしても、しかし、「標榜されている趣旨からは、純粋な総理の行政事務の必要であって、大学自治の要求ではない」<sup>(18)</sup>。にもかかわらず、その実態を探れば、「前官僚制的な自治機関として活動してゆける条件」<sup>(19)</sup>は備えていた。その意味で、「大学自治の慣行および意識の発展に一定の歴史的役割を果たしたといえよう」<sup>(20)</sup>。

第三に、綜（総）理の具状権・専決権について。従来の研究は、人事に関する国家の保障とみてきた。そのような所説について、寺崎は、法制と実態のふたつのレベルから考察を加えることによって、文部卿の大学教官の人事権を制限する積極的証拠は見いだせないとし、「大学自治の制度的保障の先駆とみることは、形式的にはともかく実質上の意味をもたない判断」<sup>(21)</sup>と、批判する。

**国権的規制と大学の「自動」との間** 1886年帝国大学令が公布される。森文政の帝国大学管理制度の特徴は、国権主義的行政規制ルートが設定される反面、文相自身からは、大学教官の「自動」が強調されるという、矛盾するふたつの契機が存在したことである。森にとっては国家と学問は予定調和的な関係であるはずであった。そうであるから、大学内部の改革の自発的エネルギーを喚起し、と同時に、国家主義者として、そのエネルギーの限界も設定しなければならない。

帝国大学令下にあっては、長であるところの「総長」の地位の向上と職務権限の拡大があった。前者については、全大学中勅任官は総長ただ一人であった。後者については、「帝国大学を総轄」する。大学院および五つの分科大学の全体を総轄する意味である。人的組織のヒエラルヒー内部での、総長の地位の上昇と見られる。

帝国大学には、評議会が置かれた。諮詢会に似ているけれども、諮詢会の機構的特質は完全に失われている。これは、「諮詢会制度の下では不十分ながら保障されていた、大学の自律的運営に対する教官の参加の余地を局限し、……大学教官の自発的意思の反映を困難化する措置であったことは疑いをいれない」<sup>(22)</sup>。

教官は法規上、帝国大学教授なるものは存在せず、たとえば、文科大学教授という身分があるだけである。しかしこのことは、分科大学の独立性・自治制を意味してはいない。管理体系における分科大学の割拠性はかなり強かったと言えるものの、分科大学長は総長に対するなんらの自由裁量の権限を持たなかった。もし有していたならば、その割拠性は、各分科大学の独立性・自治制を保障するものとなったであろうと、寺崎は推論する。

大学内の諸管理者機関の職務は、「すべて窮極的には、文部大臣命令の執行者という方向に向かって整備されていた」<sup>(23)</sup>。森は、「国権中心の監督行政によってのみ動くならば、実は帝国大学そのものが目的とする学術の研究、教授という機能自身が空文化するであろうことを」<sup>(24)</sup>知っていた。しかし森の「自動」のすすめは、大学規制のルートの設定を前提としていたとしか言いようがない。

**干渉から「自動」への慣行的傾斜** 評議会の議事録を精読して、寺崎はまず、たとえば分科大学の学科課程について、そのつど評議会の議を経るという制度慣行は、分科大学の側から見れば、専門性に基づく自治のひとつの制約と考えられるところと、論点を提起する。しかし他の議事内容からは、評議会での議決が、文部大臣を実質拘束する可能性があったとも見る。帝国大学と文部大臣が「一体化」しつつも、大学の側から見れば、慣行を通じて、「局限された範囲」内ではあっても、行政権力に対して、チェック機能が可能でもあった。

森の「自動」は、「自治」とは明らかに違う。したがって慣行も、「行政府の一部局として、国家における官僚機構の一部としての機能・役割を政策者から期待されていたことによるべきである」<sup>(25)</sup>。

しかし、森の政策に表れた干渉と自動のふたつの契機は、大学の構造的拡大、学術機関としての整備拡充に伴って、後者が次第に顕在化していくようになる。他方大学側からすれば、学術機関としての充実が、大学人の自治の要求として、主体的に醸成されていく。慣行が、政策者の意図を越えて自治的性格を持つようになる。その意味で、後の井上毅の大学管理法制の「歴史的前提」<sup>(26)</sup>となった。

**管理機構** 総長の選任については、評議会、教授会ともにまったくその意思を表明する機会がなかった。事実上総理大臣あるいは政府上層部の手中にあった。一部の教授や一部の分科大学の意向がかかわっていたとしても。

分科大学の教授会は、法制的になんの規程もないけれども、事実上存在していた。そしてそれは、諮問機関というよりも、合議機関としての性格を持っていた。「法科大学ハ実際ノ必要ニ迫ラレ私ニ教授会ヲ開キ」<sup>(27)</sup>という記録が残っている。慣行的に成立したのである。

**教官人事** 帝国大学令下での教授職の任免の事情の分かる史料は、発見できていない。助教や講師については、散見されるけれども、教授となると唯一穂積八束を教授に選任した例がみられるのみである。これについては、内閣が関与しているのが明らかである。しかしその関与の仕方は不明である。また、法科大学だけがそうしていたのか、穂積だからそうしたのか、他の分科大学ではどうであったのか、疑問点が多い。

としても、総長は大学側の意向を整え、文部大臣にその処置を一任し、文部大臣は内閣と協議しながら、事をすすめていくという推測が成り立つ。文部省と大学とでは人事面については、明確な上下関係にあった。教官人事については、大学側の自律的権限は十分でない。

**井上毅の大学改革構想の歴史的位置** 最後に寺崎は、井上毅による高等教育改革について分析している。近代日本の為政者のなかの最高の知性、井上の1893年の改革は、寺崎の結論を先取りすれば、「戦前日本の大学管理制度の原型を成立させ」、「大日本帝国憲法下にその法理の枠内で許容される最大限度の制度的完成を意味する改革」であった<sup>(28)</sup>。

第一に、評議会構成員を「帝国大学官制」に掲げず、大学内の役職名とした。この点は、大学運営を政府・官僚の手から大学人に移し、それを支える専門性に期待する、井上の意図の表れである。たとえば学位授与の件は、慣行的に帝国大学評議会が審議していたところ、それを法規定化させた。なによりも評議会の自治的管理機関としての明文上の地位・権限を確立した点大きい。第二に、分科教授会の明文化。これはすでに慣行的に成立していたものを制度化したのである。これに関連して、寺崎は改正帝国大学令の改正草案七種を仔細に分析し、教授会の審議事項に人事案件が含まれていることを念頭において、「もしこれらの条項が実現していたならば、大学教官人事にかんする明文上の根拠を全く欠いていた戦前日本の大学法制のあり方を、更には大学自治史を大きく変えるものであったにちがいない」<sup>(29)</sup>と、構想にとどまったことを惜しんでいる。歴史にifはないものの。第三に、人事に関する総長の具状権と専行権の復活。しかもこれは大学以外の官立高等諸学校には認められないものであったから、帝国大学総長にのみ帰属する特権である。しかもより重要なことは、この両権限の付与が、大学の自治と研究の自由に対する政府の保障と考えることが許されるとすれば、この時期がまさに妥当する。

**井上改革で残されたもの** 井上の改革は、たしかに大学の自治的慣行を法認したものの、大学自治史の発展上では、次のような諸点が課題として残された。第一に大学教官の人事。総長の任免については、なんの新しい規定も設けなかった。逆に言えば、総長の任免の従来慣行を引き継いだ。総長の具状権と専行権の復活は大きな改正であるとしても、井上の関与の仕方は不文明である。第二に評議会を総長の諮問機関とする点においては、従来と変わりはない。構成・選任も1892年改正の踏襲にすぎない。つまりは「大学の自治権と文部大臣の行政権との基本関係を変革したのではなかった」<sup>(30)</sup>。

このようにおさえてみれば、大日本帝国憲法起草者・井上毅の思想が浮かび上がる。官吏の任免は天皇大権の柱であった。帝国大学の教官も国家の官吏であった。したがって彼らの任免は天皇大権に属するということになる。要するに井上の改革は、この大権の枠内で、大学自治権を最大限拡大しようとしたものの、実現せずに終わった。

旧帝国大学令の下、国権主義の政策と高度の学問機関としての望ましいあり方との矛盾が露になりつつあった時、政策主体の側からの、国家主義的な矛盾の打開策であった。1890年代の大学「独立」世論の要求に、慣行を活かしつつ、それを行政権のなかに留保する形で応えたものと言える。

(3)

**批判者への回答** わたしは小著『近代日本地域教育の展開』のなかで、民衆の学校所有意識という観念を提起した。それに対して、柏木敦が批判を寄せた<sup>(31)</sup>。村共同体のなかの秩序構成によって、下層民衆には学校共同所有意識ではなく、「負担」への「諦観念」が生じたのであり、生活秩序のなかに学校意識が埋没して、現出するのは村落秩序の再生産であった、と。

ここには論点がふたつある。ひとつは歴史の発展の契機をいかに掴むかという歴史観の問題。いまひとつは、先進的事例の持つ「意味構成」の問題。

第一に柏木は、最初に花井に向かって刃を振り上げながら、結論ではその刃を鋒に収めてしまっている。地方改良期には学校共同所有意識も「展望しうる」と述べることによって。花井は地方改良運動期には、「<われらが学校>という民衆意識を最大限利用し」と述べ、その<われらが学校>という意識は「学校共同所有意識に他ならない」と論じた。柏木のこうした論文構成は、とりあえず問わないでおこう。

第二に、わたしは民衆の意識を矛盾の相で見ている。小論の註(35)で、「民衆の連帯意識は、治者側にとっても、支配の潤滑油として必要だったであろう。同時にその団結心は、支配へ抵抗し共同所有を擁護するための粘着剤にも転化しうる可能性を保持していよう」<sup>(32)</sup>と書いた。歴史発展の契機をどちらに求めると筋がとおるかという問題である。柏木は秩序内部に民衆の下層部分を取り込まれたと論じているのである。その視点からは、発展のモメントは抉り出せない。遅れた民衆意識を再現させることが、歴史研究にとっていかなる意味があるのか。

第三に、共同所有意識の傍証を、わたしは二、三挙げている。和歌山・兵庫・宮崎・神奈川の官側の状況認識を、『文部省年報』から取り出して見せている。「学制」下、民衆のなかには学校共同所有意識が、現に認められるのである。その先進部分にこそ光りを当てなければなるまい。

わたしは、歴史を矛盾の相で、発展の契機を探る手法を取っている。柏木の論文は、その点で自覚的ではない。



## 註

- (1) 津田秀夫『近世民衆教育運動の展開』御茶の水書房、1978年、50ページ。
- (2) 遠山茂樹「明治維新研究の社会的責任」『展望』第八四号。
- (3) 津田前掲書、97ページ。
- (4) 同書、63ページ。
- (5) 同書、63-64ページ。
- (6) 同書、120ページ。
- (7) 同書、129ページ。
- (8) 荻生徂徠『答問書』上「日本の名著」第一六卷『荻生徂徠』中央公論社、1983年、301ページ。
- (9) 同『弁名』「仁」の一、同上書、144ページ。
- (10) 尾藤正英「国家主義の祖型としての徂徠」同上書、46ページ。
- (11) 津田前掲書、136ページ。
- (12) 同書、136ページ。
- (13) 同書、73ページ。
- (14) 寺崎昌男『日本における大学自治制度の成立』評論社、1979年。
- (15) 同書、43ページ。
- (16) 同書、46ページ。
- (17) 同書、48ページ。
- (18) 同書、49ページ。
- (19) 同書、60ページ。
- (20) 同書、73ページ。
- (21) 同書、80ページ。
- (22) 同書、130-131ページ。
- (23) 同書、135ページ。
- (24) 同書、136ページ。
- (25) 同書、155ページ。
- (26) 同書、156ページ。
- (27) 同書、160ページ。
- (28) 同書、253ページ。
- (29) 同書、279ページ。
- (30) 同書、305ページ。
- (31) 柏木敦「村落における教育費負担の意味構成」『教育学研究』第66巻第2号、1999年。
- (32) 花井『近代日本地域教育の展開』梓出版社、1986年、37ページ。

## 3. 書く

プライオリティを尊重しよう 学問の世界では、だれが最初にある事実を発見したか、あるいはだれが最初に書いたかは、重要である。優先権保護の思想がある。それをめぐって自然科学では、世界的規模で争いが絶えない。

教育史も同じである。今後の教訓のために、わたしにかかわる一件を書く。逸見勝亮は『学

童集団疎開史』<sup>(4)</sup>で、「疎開」という言葉は、『歩兵操典』のなかの言葉である、と書いた。しかしこの事実を最初に指摘したのは、わたしである。にもかかわらず、逸見は一言もそれに触れていない。拙稿「静岡県における学童集団疎開史ノート」<sup>(2)</sup>のなかで、『歩兵操典』を引用して軍事用語であり、「攻撃の主要陣形である」<sup>(3)</sup>と書いた。逸見は、「歩兵の主要な戦闘方式」<sup>(4)</sup>と、『歩兵操典』の言葉をほとんどそのまま紹介している。

重要なのは、逸見はわたしの論文を参照しているはずだ、ということである。というのも、拙文は後に『学童集団疎開の記録』<sup>(5)</sup>に再録され、逸見の論文と一緒に並んで掲載されているのである。小論を読んでいないとは考えられない。わたしは、わたしが所蔵している『歩兵操典』を使ったけれども、逸見は知人からわざわざ借りている。借りる理由があったからだろう。

いまひとつ、逸見の『学童集団疎開史』を書評した書評子は、評して、「驚くことばかりだ。「疎開」という言葉の出典は「歩兵操典」の中の軍事用語だという」<sup>(6)</sup>と、逸見の〈発見〉に限りない賛辞を呈しているのである。〈発見〉の功績は、わたしにではなく、逸見に対してなされる。

後の人々に誤り伝えられないように、わたしはこの事実を書く。厳格な逸見らしくない、書き落としである。

こうした轍を踏まないために、先行研究にはよく目配りをし、可能な限りの文献を参照して、新説の最初の主張者には、特段の配慮をしなければいけない。それが物書きの仁義というものである。

**3章または4章構成** 一編の論文の構成は3章または4章構成にするとよい。2章だと論点が絞られていない感がある。間延びした印象を受ける。5章だと逆に、羅列的な感を否めない。よく、論理は正・反・合と展開するのがよいといわれ、起・承・転・結があつてよいと言われる。前者はしかしその類の論文に出合ったことがない。後者は漢詩の結構であり、論文にはなじまない。したがってそういう理由で言うのではない。学術論文の美学が、伝統的に収斂してきたのが、3章または4章構成だと、言うにすぎない。

その3章または4章の前後に、〈はじめに〉とか〈序〉だとか〈序章〉などを付す。それに対応する形で、〈おわりに〉とか〈結語〉だとか〈終章〉などで締めくくる。その際、〈一、はじめに〉とか〈一、序〉とかの番号はつけてはいけない。締めくくりも同様に〈五、終章〉などの番号はつけてはいけない。

〈はじめに〉の部分では、論文のテーマ、意図、先行研究からの論点の提示、方法などを書く。論文全体の約一割の分量でまとめる。〈おわりに〉では、この論文で何が明らかになったのかを書く。本文中でいくつか出している結論を、ここでも再びまとめるのである。あるいは、意図してはいても残された課題、あるいは、今後の展望を書く。ここも論文全体の一割弱を割いてまとめる。

章のなかを節に分けるかどうかは、論文全体の分量による。50枚ぐらいであれば、節に分ける必要はない。ときに50枚の論文で、項まで立てているのに出合うことがある。しかしそれは、個条書きに似て、よくない。

**200字で一パラグラフ** 書きやすい方法として、200字前後で書きたい個別テーマ群をまとめるやり方がある<sup>(7)</sup>。その分割されたものを、論理的につなげていくのである。これは実践的に役立つ方法である。たとえば思想史をやるとき、ある対象(者)の言動を中心に、200字前後でコメントを付していく。それを関連する他のコメントと結びつけて群を作り、論理展開させていっ

て、章にするのである。そうすると分かりやすい論文になる。

ということは、書ける部分から書いていけるという利点がある。第一章から順番に書いていこうなどと、ゆめにも思っははいけない。ましてや<はじめに>から書くなどということはしない。そうすると大体は、構想が大きくなって、本文で收拾がつかなくなる。頭でっかちの尻すぼみに陥るのが常道である。<はじめに>は、論文の本体部分を書き終ってから、こう書いたというのを、こう書くというように、最後に書いた方がよい。そうすると首尾一貫した論文になる。

**構想を立てて崩して** 論文の書き方は人それぞれであるとしても、まずは全体構成、一番主張したいテーマはこれ、というように考える。その山をどこに持ってくるか。論文作成の冥利である。一番最後に山を持ってくると、そこまで辿り着くのに読み手はもどかしい。イライラする。そこで、前半部分に主張すべきテーマを持ってきて、あとはその論証と結論の妥当性を展開する方法も一案である。

構想を立てなければ論文は書けないから、まずは第一次の構想案を作成し、あとは、既述したように、書ける部分から書いていき、その群を考慮して、構想の手直しをしていく。

必要な史料の補充もしていく。あるいは論理展開を変えてみることもあり得る。構想を立てて崩してという作業をくり返すのである。

**註のつけ方** 註には幾通りもの形式がある。まずは本文註。本文のなかにパーレンで著者と書名を書く形式である。そのパーレンの註を二行割で本文活字より小さい文字でつけるのを割註という。啓蒙書やテキストなどではよく使うタイプである。しかし学術論文などでは普通使わない。脚注または側註。前者は洋書ではよく使われている。和書では横組みスタイルの場合に間々見られる。ページの下部に註が書かれるタイプ。コストが高いとか組みが複雑で、普段は使わない。後者は和書縦組みの奇数ページの小口よりにつけられるもの。これも同様普段は使わない。頭注、これは縦組みの上部につけられるもので、漢文や古文の注釈本で使用されるタイプ。段落註、一パラグラフごとにつけられるもので、かつては見られたものの、いまではほとんど使われない。

通常のタイプが、この小文でも採用している後註。章や節の終わり、あるいは巻末に置かれる註である。この場合、著者名・書名(論文名)・出版社(雑誌名)・発行年(巻数・号数・刊行年)・引用ページ数を書く。そして一つ一つの註の末尾を句点で締めくくることが忘れずに。この後註の場合、註番号が100を越えないように注意する。もし註番号が100を越えるような場合が生じたら、巻末ではなく章末につけ直す。章末でもだめなら節末につけ直す。なお註番号の打ち方は、<である<sup>(1)</sup>>のように、句読点の前に入れる。

なお、註の形式は統一する。本文註と後註とを混用しないように。後註であったら、註が節末にあたり、章末にあたりではよくない。

**図表のつけ方** 図表は必ず横組みにすること。出典が縦組みでも、論文に入れるときは横組みに直す。そして図表の番号と題目をつけること。図の場合は下部に、表の場合は上部に。図表の出典や註は、その下部につける。その場合<註(1)>とか<出典>とか明記する。アスタリスク[\*]は普通使わない。ましてや米印[※]は言語道断。図表の註を後註に回しているのに出合うことがあるけれども、それはしない。図表の註も末尾を句点で締めくくると。

**数字の表記** 縦書きの場合は漢数字。けれども千とか百とかは、史料引用のほかは使用しない。二〇〇人のように書く。万以上であれば、三万五〇〇〇人とする。また序数詞は漢数字を

使う。〈第一に〉のように。横書きの場合でも〈第1に〉とはしない。ひとつの熟語に相当する場合も漢数字を使う。〈一人〉としく1人〉とはしない。〈一つは〉としく1つは〉とはしない。〈第三者〉であり〈第3者〉ではない。〈三々五々〉であり〈3々5々〉ではない。最近ではデザインの方面から、〈第1章〉とするのが目立ってきた。それは出版社の意向であって、論文を書くときには、〈第一章〉とする。ローマ数字〈II〉などで章を示すのは自由である。

**人名の書き方** 柳田國男とか澤柳政太郎というように、旧漢字を使う人がいる。わたしはその方針に反対である。無限に人名には旧漢字を使わなければ首尾一貫しないことになる。柳田國男や澤柳政太郎と書いた人は、そのほかの人名も、たとえば蘆田惠之助と旧漢字で書いているのだろうか。疑問である。目を転じて、現代において源頼朝を頼朝と書く研究者がいるだろうか。清少納言を清少納言と書いているだろうか。

最近若い人に自分の名前を旧字体で書くのが増えている。渡邊などと使っているのを見ると釈然としない。野崎を野崎と書いているのは感心しない。これはわたしのみるところ、共通第一次学力試験の影響である。本人であることを確実に証明するために、戸籍の字体を使い始めたからである。しかし昔の戸籍係の筆の走りから、異字体を使われてしまった悲運である。わたしも戸籍名を名乗るならば、花井である。花の方が正字体であり、花は略字体であろう。しかし自分の名前でのどのような漢字を使うかは個人の自由である。また物書きを生業としている人からすれば、一種のペンネームと考えれば、角を立てる必要もない。

ならば歴史上の人物はどうしたらよいか。漢字かなづかいの現代化の方向で考えるべきだろう。柳田國男、沢柳政太郎でいっこうにさしつかえない。小村壽太郎などは、あまりにも書きにくいではないか。そもそも現代人に読めるものだろうか。アンビヴァレンスである。

**間をうめる記号** 引用文を途中省略する場合、三点リーダー […] をニマス使えばよい。あるいはパーレン [( )] のなかに (中略) としてもよい。(前略)・(後略) は不要である。もっと丁寧なのになると、〈… (中略) …〉と表記する。踊字はひらがなの場合は〈ゝ〉、カタカナの場合は〈ゝ〉とハネのないのを使う。漢字の場合は〈々〉である。しかし、〈小学校々長〉のように使ってはいけない。また踊字が行頭にきてはいけないので、同じ字をくり返し書く。引用文の踊字が行頭にきた場合は意見が二つに分かれよう。わたしは同じ字をくり返す。原文尊重主義に立てば、そのまま踊字を行頭に持ってくる人がいるかもしれない。

論文で、副題をつけるときは、全角ダッシュ [—] ではなく二倍ダッシュ [——] を使う。補足説明をするときも、二倍ダッシュを使う。あるいは思考の転換とか余韻を持たせる場合。〈聖職意識の強化——そのようにわたしには思えるのだが。〉というように。全角ダッシュを使うのは、数値の範囲とか、前後の関係の場合などである。〈6—15歳〉・〈東京—大阪〉・〈支配—服従〉などである。

**文字の強調** 文字の強調に、よく線を引いたり、傍点や圏点を打ったり、ゴチック体を使う場合がある。悪いとは言わないけれども、ゴチック体は見出しの場合に限る。強調したいのならば、それが目立つ叙述で工夫したい。引用箇所のある部分を強調したいのならば、その文言を再引用すればよい。あまりゴテゴテ飾りたくはない。かぎかっこで括るのは、〈いわゆる〉という意味で使っている場合もあるけれども、どこかからの引用と間違われやすいので、使わない方がいい。わたしならギョメ [〈〉] を使う。また傍点と圏点とを使い間違えないように。傍点引用者——と言いながら、実際には圏点 [・] を使っているのによく出合う。

**原稿用紙** 原稿用紙には大きく二種類ある。200字のものと400字のものとのである。前者につ

いて、普通ペラ原稿という。この方が書きやすいという人もいる。しかし卒論や修論では通常使わない。横書き用で、ます目の上端の罫線が欠けているものは、自然科学用のものであるから、これは使わない。

まず一枚使って論題と名前を書く。論題を大きな字で書く必要はない。一マス一字。そして数行空けて学籍番号(あるいは所属)と名前を書く。その次に新しい原稿用紙を使って目次。ノンブル(ページのこと)は、表紙から数え始める。目次の章・節に当該ページのノンブルを打つことを忘れぬよう。あるいは短い論文の場合、論題と名前に一枚使わなくともよい。その場合は5行ぐらい使って、論題と名前。短いから目次は省略。本文を6行目あたりから書き始める。

論文が完成したら、目次を一覧にしてみるとよい。そうすると同じような言い回しをしているのに気づくときがある。同義の別な言い方に変える。図表は、本文の関連するところの近くに、グラフ用紙を使って書いたものを、原稿用紙一枚に貼っておく。註は別に小さい文字で書く必要はない。これまた一マス一字。

最近ではワープロ原稿が多くなってきた。この場合、一枚あたりの字数は、A4判の大きさなら40字30行、B5判なら32字25行が具合がよい。前者は一枚あたり1200字、後者は同じく800字となって、原稿用紙枚数が分かって便がよい。図表は本文原稿とは別に印刷して本文の関連する近くに入れる。

でき上がったら、縦書きの場合は右上を綴じる。横書きの場合は左上を綴じる。ホチキスでもよいが、厚い場合はコヨリかタコ糸で和綴じにするとよい。しっかりと動かなくなる。和綴じの仕方を知っておくと、教師になったとき、子どもの作文集などを作るのに役立つ。

## 註

- (1) 逸見勝亮『学童集団疎開史』大月書店、1998年。
- (2) 花井信「静岡県における学童集団疎開史ノート」『静岡県史研究』第九号、1993年。
- (3) 同上、80ページ。
- (4) 逸見前掲書、7ページ。
- (5) 全国疎開学童連絡協議会編『学童集団疎開の記録』第一巻「学童疎開の研究」大空社、1994年。
- (6) 『朝日新聞』(名古屋本社版)1998年、9月20日付け。本稿提出後、『日本教育史研究』第18号の逸見の文章に、『歩兵操典』に最初に言及したのは佐々木直剛であると書かれているのを知った。筆者もその点非難を免れない。
- (7) 尾川正二『原稿の書き方』講談社、1976年、104-107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)の準備ノートの2である。全体構成は、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.テーマ設定と対象選択の必然性。5.調査に入る。6.古文書を読む。7.文体論。8.書く。