

# 日本近代教員養成史研究

—制度・資格・階層・人物・思想の視点から—

2013年度山本ゼミ共同研究報告書

慶應義塾大学文学部教育学専攻山本研究会

# 序

2013年度山本ゼミの共同研究は、近代日本の教員養成史を研究テーマに据えた。

周知のように、戦前の教員養成制度は師範学校を基軸とするものであったが、戦後その役割の中核は大学がこれを担うことになった。「師範学校での教員養成」から「大学での教員養成」に制度的枠組みを移行させたのは、師範学校での教員養成が国家的な価値観に基づく画一的で閉鎖的な思想と思考様式を未来の教員たちに注入・刻印してきたとの反省に立ち、普遍的で人道的な価値観に裏打ちされた幅広い教養知を身につけた人間が教職に就くべきことが社会的に要請されたからであり、また、その役割が新制大学に求められたからであった（第一章第六節参照）。

教員養成史の大枠に関するこのような基本的理解に基づき、当初の構想では、戦前の師範教育がどの程度のレベルの教職知や教養知を提供していたのか、またそれが本当に偏狭で閉鎖的で内容に包まれていたのか、の検討を行うこととし、明治初期から終戦直後までの師範学校における教員養成制度の変遷を通史的に叙述する予定であった。だが、春学期での先行研究分析や研究討議を通して、この問題に関するゼミ員たちの関心がより多角的な方面へのアプローチへと歩み出しつつあることが確認され、単純な通史叙述とは異なる方法上の枠組みが求められるようになった。

こうして、春学期最終ゼミナールでの総括討議の中で、日本近代の教員養成史の諸動向を捕捉する視点として、①師範学校での教員養成制度はどのような変遷を辿ったのか、②教職に就くための資格や免許制度はどのように推移したのか、③教職に就いた人々の出身階層にどのような傾向が認められるのか、また教員の待遇とはいかなるものであったのか、④教員養成制度を担った主要人物にはどのような人々が存在したのか、⑤教員養成のあり方をめぐってどのような思想が形成され提示されていたのか、という五つのものを設定し、この五者に基づく論考の成果を全五章からなる共同研究報告書の内容構成とすることにした。また、それぞれが論考の対象とする教員養成上の問題としては、基本的に初等教員養成に議論を限定させることとした。この五つの研究グループのメンバーを紹介すると次の通りである。

## <第一章 「教員養成制度」班>

片山 泰、佐賀 僚、布川隆博、水野由佳子（4年）

秋草秀伸、後藤雅一（3年）

## <第二章 「資格・免許制度」班>

河野展寛（4年）

石川知里、伊原貴義、荻原幸村、寺岡真希、堀淵純平（3年）

## <第三章 「階層・待遇」班>

上埜春香、小山 遥、長谷山瑛子（4年）

今井 舞、豊嶋 維、野中美里（3年）

<第四章 「主要人物」班>

小林 楓、高橋 茜、西田 想（4年）

大橋 萌、工藤夏姫、田島佑太、外山太朗、舟戸えり（3年）

<第五章 「思想」班>

海江田諭、中尾唯一（4年）

メンバー諸君は、研究グループが構成されてからほぼ半年間という短い研究期間であったにも拘わらず、この共同研究を精力的に進めてくれた。まずは、この研究報告書の執筆者たるすべてのゼミナリストたちの努力に、心より敬意を表したいと思う。

もちろん、学部学生による共同研究に、当該テーマに関する新たな知見の提示や、オリジナリティーに富んだ研究方法の構築を期待することには自ずと限界がある。本共同研究も、基本的には、既存の研究成果を学生たちなりに再構成する、という作業を出るものでなかったことは率直に認めざるを得ない。さらにいえば、引用文の出所や諸議論の論拠が未提示であったり、さらには本文の叙述や注記の形式が未整備であったりする箇所も少なくなかった。研究書をまとめるための基本的な型が未だ十分に仕上がっていない点については、少なからぬ反省を促しておかねばならないだろう。

だが、そうした研究面での問題なり限界なりが顕著な形で現前することを十分に自覚しながらも、近代日本の教員養成のあり方に批判的な分析を加え（たとえマクロな次元での分析に留まったにせよ）、問題の所在に多角的に切り込もうとしたゼミナリストたちの研究姿勢は、これを率直に評価したいと思う。ともあれ、今年度の共同研究の完成を喜ぶとともに、この経験を通して、ゼミナリストたち一人ひとりが、今後益々学問的な素養を磨いていくことを心より期待する次第である。

2014年3月24日 山本 正身

# 目 次

序	i 頁
第一章 教員養成制度の変遷	1 頁
はじめに	1 頁
第一節 近代教員養成成立	2 頁
1. 学制頒布、学区制	2 頁
2. 教育令、師範学校教則	5 頁
第二節 教員養成制度整備への第一歩	6 頁
1. 師範学校令とその諸細則の制定	6 頁
2. 尋常師範学校制度の改革	8 頁
3. 高等師範学校・女子高等師範学校の制度改正	10 頁
第三節 尋常師範学校から師範学校へ	11 頁
第四節 中等学校卒業後師範学校への入学ルートの確立	14 頁
第五節 昭和の教員養成制度	16 頁
1. 改定師範教育令成立までの動向	16 頁
2. 改定師範教育令	17 頁
第六節 戦後の教員養成制度	19 頁
1. 改定師範教育令成立までの動向	19 頁
2. 師範教育に対する批判	20 頁
3. 教員養成の改革動向	20 頁
4. 教育刷新委員会の建議	21 頁
5. 新制大学の成立と教員養成	23 頁
まとめ	24 頁
第二章 初等教員養成における資格・免許制度について	27 頁
はじめに	27 頁
第一節 初等教員資格制度の樹立	29 頁
1. 「学制」期における初等教員資格制度	29 頁
2. 「教育令」における初等教員資格制度	29 頁
3. 「改正教育令」と「教員免許状」制度	30 頁
4. 「師範学校教則大綱」と「小学校教員免許状授与方心得」	32 頁
5. 再改正教育令と教員免許状制度の成立	33 頁
第二節 初等教員資格制度の整備	34 頁
1. 小学校教員免許規則と免許状主義の構造	34 頁
2. 改正小学校令による資格制度の改革	37 頁
第三節 初等教員資格制度の確立	37 頁
1. 第三次小学校令と小学校令施行規則における初等教員資格条項	37 頁

2. 明治後期における初等教員資格制度の改革	42 頁
3. 大正期および昭和初期における初等教員資格制度の改革	44 頁
第四節 国民学校令体制における初等教員資格制度	47 頁
1. 教育審議会と国民学校教員資格制度	47 頁
2. 戦時体制下における資格制度	50 頁
第五節 戦後における初等教員資格制度・免許制度	53 頁
1. 教員の資格・免許に関する方針の議論	53 頁
2. 教育職員免許法の原案と免許法の成立	55 頁
3. 教育職員免許制度の構造	58 頁
第三章 明治～昭和における教員養成史—階層・待遇から見る—	64 頁
はじめに—研究の目的・動機	64 頁
第一節 明治初期における教員志望者・教員の階層及び待遇	69 頁
1. 教員志望者・教員の階層	69 頁
2. 教員志望者・教員の待遇	73 頁
第二節 明治中期における教員志望者・教員の階層及び待遇	76 頁
1. 教員志望者・教員の階層	76 頁
2. 教員志望者・教員の待遇	77 頁
第三節 明治後期から昭和初期における教員志望者・教員の階層及び待遇	80 頁
1. 教員志望者・教員の階層	80 頁
2. 教員志望者・教員の待遇	85 頁
第四節 昭和前期～戦後期における教員志望者・教員の階層及び待遇	90 頁
1. 教員志望者・教員の階層	90 頁
2. 教員志望者・教員の待遇	95 頁
3. 戦後期教員志望者・教員の待遇	99 頁
第四章 主要人物からみる教員養成史	113 頁
はじめに	113 頁
第一節 森有礼	114 頁
1. 森有礼の教育思想・教師観	114 頁
(1) 三気質養成論	114 頁
(2) 教育者精神論	115 頁
2. 森有礼の教育政策	117 頁
第二節 井上毅	118 頁
1. 井上毅の教育思想・教師観	118 頁
2. 井上毅の教育政策	119 頁
第三節 澤柳政太郎	125 頁
1. 澤柳政太郎	125 頁

第四節 岡田良平	127頁
1. 岡田良平の教育思想・教師観	128頁
2. 岡田良平の教育政策	129頁
第五節 天野貞祐	132頁
1. 天野貞祐の教育思想・教師観	132頁
(1) 教育刷新委員会第八回総会	133頁
(2) 『教育試論』	133頁
2. 天野貞祐の教育政策	134頁
おわりに	135頁
第五章 教育思想に見る近代日本教員養成史	142頁
はじめに	
第一節 学制時代における教員養成の思想	143頁
1. 国内における教員養成への思想	143頁
2. お雇い外国人による教員養成構想	144頁
(1) テオドール・エデュアルト・ホフマン	144頁
(2) マリオン・マッカレル・スコット	144頁
第二節 元田永孚の儒教主義教員養成とそれを取り巻く教員養成の思想	145頁
1. 田中不二麿と日本教育令	146頁
2. 伊藤・井上の教育議との対立	148頁
3. 森有礼の「三気質」との相克	151頁
第三節 教育勅語以後の教員養成改革 —井上毅の教育思想を中心に—	153頁
第四節 大正デモクラシーと自由教育運動	155頁
1. 自由主義、民主主義と政府の国民教化政策	155頁
2. 「天職観」と教育者精神の涵養	157頁
第五節 ファシズム思想と戦時体制下における教員養成	159頁
1. 師範学校の官立化、専門学校化	159頁
2. 教員検定制度の戦時下対応に関して	160頁
第六節 GHQ 統治下での教育制度刷新	160頁
むすび	161頁

# 第一章 教員養成制度の変遷 ―師範学校制度を中心に―

## はじめに

私たちは明治初期から戦後までの教員養成史を区分するにあたり、教員養成史というのは師範学校の歴史であるという理解を前提とした。教員養成の全体を概するためにこの章では初等教育以外にも研究範囲を広げている。その中で、師範学校が制度として改められた事柄をそれぞれのターニングポイントとして、以下の第六節までの6つの時代に区分し研究を進めた。この場で、なぜこの時代区分にしたのかの説明をしておきたい。

一つ目は1872（明治5）年の学制発布と学区制、1879（明治12）年の教育令、師範学校教則である。東京に昌平坂学問所の校舎を引き継ぐ形で、師範学校が成立した。1872（明治5）年に公布された学制に基づき、各大学区に師範学校が設置された。これが近代における教員養成史の始まりであると言える。ここでは教員を志す者が問答法という統一された教育を受けることとなり、教員となった時に生徒誰もが等しく同じ教育を受けられるという礎を築いた。

二つ目に1886（明治19）年の師範学校令とした。師範学校令が制定され、戦前における師範学校教育の性格に方向付けがなされたため、ここを第二区分とする。1885（明治18）年に内閣制度が成立し、初代文部大臣に就いた森有礼は特に師範学校の改革に抱負を持っていた。そして就任の翌年に公布されたのが師範学校令であった。師範学校令によって、師範学校は高等師範学校と尋常師範学校の2種類に分けられた。高等師範学校の生徒は卒業後、基本的に尋常師範学校の校長および教員に任命され、尋常師範学校の生徒は卒業後、基本的に公立小学校の校長および教員に任命されていた。その様な時代である。

三つ目に、1897（明治30）年の師範教育令をあげた。師範学校令を廃して、師範教育令を公布した。ここで尋常師範学校が師範学校に改称され、教員養成は師範学校と高等師範学校、女子高等師範学校で行う事となった。高等師範学校および女子高等師範学校は東京に各一校を設置し、師範学校は北海道および各府県に各1校設置することと改めた。各師範学校の目的が明文化された事に教員養成史の制度上大きな意味があるのではないだろうかと考え、この区分とした。

四つ目に、1907（明治40）年の小学校令の改正、師範学校第二部の制度化を扱った。小学校の6年制に伴い、師範学校規定が定められ、中等学校卒業生対象の師範学校第二部が制度化された。師範学校に関する諸規則を総合した師範学校規定が制定され、高等小学校卒業生を入学資格とする本科第一部（4年）のほか、中学校卒業生を入学させる本科第二部（男子1年、女子2年）とを設けた。本科第二部の設置により、師範学校は中等教育以後の過程を含むことになった。師範学校規定以前は、尋常小学校、高等小学校を卒業し、師範学校へ入学するルートが主であったが、本科第二部ができたことにより、中学校を卒業し、師範学校へ入学するという別ルートが整備された。本科一部の生徒と同等の教員資格が付与され、教員の質的向上が期待された。

五つ目の区分は、1943（昭和18）年の師範教育令改定とその改定が行われるまでの動向とした。

六つ目には戦後、戦争の反省を受け師範学校で教員を養成する制度に対する評価と大学で教員を養成

する事になる事を示す 1947（昭和 22）年の教員養成制度改革と学校教育法施行とした。

## 第一節 近代教員養成成立

### 1. 学制頒布、学区制

1872 年（明治 5 年）4 月 22 日 文部省は学制発布に先立って小学教師教導場建立の伺いを正院に提出した。これは、従来の教育の欠点を五弊にわたって批判したものであった。特に前時代から続く寺子屋師匠について

大概流落無頼ノ禿人自ラ糊スル不能ルモノニシテ素ヨリ教育ノ何物タルヲ不弁其筆算師ト称シ書読師ト称スルモ纔ニ其一端ニ止ルノミ而其教亦浅々トヒ之ヲ習フトイヘトモ以テ普ク物理ヲ知ルニ不足其不学ルモノト相去ル不遠<sup>(1)</sup>

と指摘した。

これに対して、新しい教育制度の実施に必要な小校教師の養成機関を設立する趣旨について次のように述べている。

教育之道ハ其本必ス小学ニ成ル而テ小学ノ教ノ能ク完全ナルヲ得ルユヘンノモノ小学教則ノ能ク斉整スルニアリ小学教則ノ能ク斉整スルユヘンノモノ小学教師ノヨク教則ヲ維持シテ之ヲ教ユルノ正シキヲ得レバナリ夫レ師ノ生徒ニ於ル形ト影トノ如シ形不直シテ影直ナランヲ求ム不可得各国已ニ師表校ノ設アリ宜シク先ツ急ニ師表学校ヲ建立スヘシ<sup>(2)</sup>

この伺いに対して正院から許しがあったのち、文部省より正院に対して「此程相伺候小学校教官教導上ノ儀自今師範学校ト相唱生徒取立方ニ付テハ別紙ノ通り刊行ノ上各府県へ布告可仕候間此段御聞届相成候也」<sup>(3)</sup>と伺った。「これが明治 5 年 6 月 20 日に許可される事によって「師範学校」という名称が確定した。」<sup>(4)</sup> また、1872 年（明治 5 年）7 月 4 日に、上記の「伺」を少し修正したものに「設立趣意書及規則書」の表題を付したものである「東京ニ師範学校ヲ開キ規則ヲ定メ生徒ヲ募集ス」る件の布達  
が、師範学校創立の文書とされている。

師範学校創立の文書であり、師範学校の趣旨や理念が掲げられ、何より近代教員養成の出発点であるこの布告の全文は以下の通りである。

今般東京ニ於テ師範学校ヲ開キ候師範学校ハ小学ノ師範タルヘキモノヲ教導スル処ナリ全体人ノ学問ハ身ヲ保ツノ基礎ニシテ順序階級ヲ誤ラス才能技芸ヲ成長スルニアリ依テ益々小学ヲ開キ人々ヲシテ務テ学ニ就カシムルノ御趣意ニ候処差向小学ノ師範タルヘキ人ヲ養ヒ候義第一之急務ニ有之且外国ニ於テモ師範教育所ノ設ケ有之ニヨリ其意ヲ取り外国教師ヲ雇ヒ彼国小学ノ規則ヲ取テ新ニ我  
国小学課業ノ順序ヲ定メ彼ノ成法ニ因テ我教則ヲ立テ以テ他日小学師範ノ人ヲ得ント欲ス今立校ノ規則ヲ定ムル左ノ如シ



- 一 外国人一人ヲ雇ヒ之ヲ教師トスル事
- 一 生徒二十四人ヲ入レ之ヲ師範学校生徒トスル事
- 一 別ニ生徒九十人ヲ入レ之ヲ師範学校付小学生徒トスル事
- 一 教師ト生徒ノ間通弁官一人ヲ置ク事
- 一 教師二十四人ノ生徒ニ教授スルハ一切外国小学ノ規則ヲ以テスル事
- 一 二十四人生徒ハ九十人の小学生徒ヲ六組ニ分チ其一組ヲ四人ニテ受持チ外国教師ヨリ伝習スル処ノ法ニ因リ彼ノ「レットル」ハ我ノ仮名ニ直シ彼ノ「オールド」ハ我ノ単語ニ改メ其外習字会話口授講義等一切彼ノ成規ニ依リ我ノ教則ヲ斟酌シテ之ヲ小学生徒ニ授ク右授受ノ間ニ一種良善ナル我小学規則ヲ構成スヘキ事
- 一 生徒ハ和漢通例ノ書及ヒ粗算術ヲ学ヒ得テ年齢二十歳以上ノ者タルヘシ然レトモ成丈ケ壯者ヲ選ムヘキ事  
但試験ノ上入校差許ヘキ事
- 一 生徒ハ都テ官費タルヘキ事 但二十四人ハ一ヶ月金十円宛九十人ハ一ヶ月金八円宛ノ事
- 一 生徒入校成業ノ上ハ他途ヨリ出身スルヲ要セス小学幼年ノ生徒ヲ教導スルヲ以テ事業トスヘシ故ニ入校ノ節成業ノ上必ス教育ニ従事スヘキ証明ヲ出スヘキ事
- 一 成業ノ上ハ免許ヲ与フ速ニ之ヲ採用シ四方ニ分派シテ小学生徒ノ教師トスヘキ事

右之通相定メ師範学校不遠開校相成候間御趣意ヲ奉認シ生徒タルヘキ志願

有之物ハ来ル七月晦日迄其地方庁ヲ経テ当省ヘ可願出候事<sup>(5)</sup>

師範学校は、「小学ノ師範タルヘキモノヲ教導スル処」と定義され、「学制」の理念と同質の「全対人ノ学問ハ身ヲ保ツノ基礎ニシテ順序階級ヲ誤ラズ才能技芸ヲ成長スルニアリ」という観点が提示されている。また外国の「師範教育所」の例から、我国も外国教師を雇うことによって、師範学校を設立すべきことが説かれている。

そして、その「立校ノ規則」として、10項目がまとめられている。前半の6項目については、教員養成の教育的仕組みについて述べられている。後半の4項目は、生徒募集のための条件設定である。学歴が「和漢通例ノ書及ヒ粗算術ヲ学ヒ得テ」いることで、年齢20歳以上・身体壮健であることとされ、試験の上入学が許可される。生徒はすべて官費とされ、24人の「師範学校生徒」は、1ヶ月金10円、90人の「付小学生徒」は8円宛支給される。入校した以上は必ず小学校教員に就くという誓約の「証書」を提出せしめる。そして卒業の際には、「免許」を与えて「小学生徒ノ教師」として各地に派遣するという条件であった。

この条件が表すのは、和漢の素質があり洋学も出来る人材を入学せしめて、社会的地位の低い小学校

教員の職に一生留めおき、かつ国の命令で進退せしめるためには、官費支給という条件によって募集するしかない、という論である。そのような人材が自費で入学して来るわけがなく、仮に存在したとしても、他の進路に転出してしまうのが常識である。官費でしか入学しようがない貧困な者を入学せしめ、奉職義務に「証書」を提出せしめて、教職に縛りつけるという構想である。熱意と能力はあるが、貧困のために勉学を続けることができない者を収容しようというわけである。しかし、それは教職への志望よりは、一般的に上昇志向の強い者が参集する可能性を持つことになる。

このように募集条件や理念は規定されたが、まだこの段階では、師範学校はその場所・建物、教官が決定しておらず、実体のない学校だった。そして9月4日、文部省が旧津藩邸に移転することによって、文部省跡地即ち旧昌平坂学問所をそのまま師範学校として使用することが確定したのであった。教官については、お雇い外国人教師大学南校の英語教師を務めていたM・M・スコットの採用を正院に許可されたのが9月10日で、諸葛信澄が校長に任命されたのが10月2日のことだった。このように学制発布から2ヶ月ほど遅れをとって師範学校は開始されたのだった。

そして翌年『文部省第一年報 明治六年』に「官立小学師範学校建設之大意」が掲載された。次のように、師範学校設立の意義について述べられていた。

教師ノ生徒ニ於ル猶規範ノ器ニ於ルガ如シ規範ノ良ナラサル其器何ソ独良ナルヲ得ン故ニ真材ヲ出サント欲スレハ先ツ良教師ヲ造成スルニ在リ良教師ヲ造成セント欲スレハ先ツ師範学校ヲ設クルニ在リ是欧米各国ノ師範学校ニ汲々タル所以ナリ夫レ小学ハ教育ノ基礎ニシテ童稚ハ人材ノ萌芽ナリ茲ニ注意スル尤慎重セサルヘカラス<sup>(6)</sup>

教師は器の模範となる型であるため、児童生徒、広く言うと国民までもが教師に似たものとして形成されるという関係にあるから、まず良い教師を養成することが課題である。だからその為に師範学校を設置しなければならない。といった趣旨が込められている。この文相に象徴される考え方がこの時期の文部省の師範学校観である。

また文部省は、官立師範学校が東京に1校だけでは全国の教員養成を行うことが不十分だと判断し、続いて新たに全国七大学区に各1校の割合で設置することにした。まず、1873年（明治6年）8月に、大坂と宮城に師範学校は設置された。そして翌年1874年（明治7年）2月には、愛知、広島、長崎、新潟にも設置された。相次いで3月には女子師範学校も東京に設置された。各大学区の師範学校は、それぞれ大学区本部の地に設置され、管轄大学区内の教員を養成することが目的とされた。こういった流れを受け、従来の師範学校は、大坂、宮城に設立される直前の1873年（明治6年）7月に東京師範学校とその名称を変更した。

東京師範学校は、上述の「官立小学師範学校建設之大意」では、

原来本校ハ師範学校ノ権輿ニシテ逐次全国ニ師範学校ヲ殖立シ教科卒業ノ者ヲ各地ニ派遣シ国中ヲシテ普ク真性ノ教理ニ帰シ整齐ノ学則ニ由ラシメハ師範ノ順序生徒ノ進歩大ニ其効驗ヲ見ルモノアルヘシ是ニ由テ之ヲ觀レハ東京師範学校ハ全国師範学校ノ師範ト謂テ可ナリ<sup>(7)</sup>

と位置づけられた。これによって全国各大学区1校の体制が成立した。

## 2. 教育令、師範学校教則

文部省は1879年(明治12年)の教育令を發布した。そこで師範学校についてまず、「各府県ニ於テハ便宜ニ随ヒテ公立師範学校ヲ設置スヘシ」<sup>(8)</sup>と規定した。次いで1880年(明治13年)にはこれを「各府県ハ小学校教員ヲ養成センカ為ニ師範学校ヲ設置スヘシ」<sup>(9)</sup>と改定した。文部省は師範学校の必要性を強く感じ、發布からわずか一年後の改正をもって師範学校を各府県に必ずおこななくてはならないものと定めたのである。

また1881年(明治14年)8月19日には「師範学校教則大綱」が定められ、各府県の師範学校の教則がこれによって統一されることとなった。この「師範学校教則大綱」によって、「師範学校は初等師範学科、中等師範学科、高等師範学科に分かれ、修業年限はそれぞれ1年、2年半、4年であり、高等師範学科は小学各等科の教員、中等師範学科は小学中等科および初等科教員、初等師範学科は小学初等科の教員を養成するもの」<sup>(10)</sup>と定められることになった。

また初等師範学科の学科目は「修身・読書・習字・算術・地理・物理・教育学・学校管理法・実地授業および唱歌・体操とし、中等師範学科はその他歴史・図画・生理・博物・化学・幾何・簿記を加え、高等師範学科はさらに代数・経済・本邦法令・心理を加えた。土地の状況によっては某学科の程度を斟酌(しんしゃく)し、農業・工業・商業・英語等を加え、女子のためには本邦法令・経済を除き、もしくは某学科の程度を斟酌し、裁縫・家事経済等を加えることができるもの」<sup>(11)</sup>と定められた。

各師範学校への入学資格は「年齢十七歳以上、小学中等科卒業以上の学力ある者と規定し、土地の状況によっては年齢十五歳以上とするもさしつかえない」<sup>(12)</sup>と定められた。卒業証書の有効期間は7年、その後は学力試験と品行等の検定の上、合格者に証書を与え高等または中等師範学科の卒業証書を有する者で7年以上勤務し、学力優等、授業練熟、品行端正な者には試験を行わずに終身有効の証書を与えることとした。

その後、文部省は1883年(明治16年)7月6日「府県立師範学校通則」を定めた。この通則でも師範学校の精神や教員にふさわしい人物の指定がなされた。加えて官費だけでない例外についても記載がされた。

### 府県立師範学校通則

- 第一條 府県立師範学校ハ教育令大三十三條ニ基キ此通則ニ遵ヒテ之ヲ設置シ忠孝彝倫ノ道ヲ本トシテ管内小学校ノ教員タルヘキ者ヲ養成スヘキモノトス
- 第二條 府県立師範学校ノ教則ハ文部省明治十四年八月第二十九號達師範学校教則大綱ニ拠ルヘキモノトス
- 第三條 府県立師範学校ハ管内学齡人員千人乃至千五百人ニ一八ノ率ニ營ルノ生徒ヲ養成スルニ足ルヘキ準備ヲナスヘキモノトス
- 第四條 府県立師範学校ハ学校長教諭助教諭訓導及初期ノ職員ヲ置クヘキモノトス

- 第五條 府県立師範学校庁ハ品行端正ニシテ学校管理ノ任ニ堪フヘキ学力材幹アル者ヲ任用スヘキモノトス
- 第六條 府県立師範学校ハ教員中少クトモ三人ハ中学師範学科ノ卒業証書又ハ大学科ノ卒業証書ヲ有スル者ヲ任用ウヘキモノトス
- 第七條 府県立師範学校ハ修身其ノ他諸科ノ教授上必須ノ国書及博物、物理、化学等ノ器械標本類ヲ備フヘキモノトス
- 第八條 府県立師範学校ハ生徒ヲ教授スルニ足ルヘキ教場、物理化学ノ試験室、體操場及寄宿舎、食堂、職員ノ詰所ヲ設クヘキモノトス
- 第九條 府県立師範学校生徒ノ寄宿費ハ学校ヨリ支給スヘキモノトス  
但本文ノ寄宿費ハ府知事県令ノ意見ヲ以テ生徒ノ全部又ハ一部ニ限り之ヲ貸付シ若クハ自弁セシムルコトヲ得
- 第十條 府県立師範学校ハ生徒實地練習ノ用ニ充ツルニ足ルヘキ附属小学校ヲ設ケ兼テ管内小学校ノ模範トナルヘキモノトス
- 第十一條 府県立師範学校ノ経費トシテ供給スヘキ金額ハ前條々ノ準備ヲ辨スルニ足ルヘキモノトス
- 第十二條 府県立師範学校設置廃止等ノ手續ハ文部省明治十四年一月第四號達府県立師範学校等設置廃止規則ニ拠ルヘキモノトス<sup>(13)</sup>

この通則は以上の通りであり、これによって府県立師範学校は忠孝彝倫の道を本とし、管内の小学校教員たるべきものを養成する所であるとし、管内の学齢人員に対する入学生徒の割合を 1,000 人ないし 1,500 人につき 1 人とし、教員中に少なくとも 3 人は中学師範学科または大学の卒業証書を有する者を任用すべきものと定めた。また生徒の学資についても、学校からこれを給与するのを本体とし、府知事・県令の意見によって、あるいはこれを貸し付けるかあるいは一部生徒について自弁させることができるものと定めた。

これ以後「師範学校教則大綱」および「府県立師範学校通則」に基づいて、公立師範学校は著しく整備されることとなった。

## 第二節 教員養成制度整備への第一歩

### 1. 師範学校令とその諸細則の制定

1886（明治 19）年 4 月、諸学校令の 1 つとして師範学校令が公布された。これは、師範学校に関する独立法令としては、師範学校教則大綱、府県率師範学校通則に次いで 3 番目の法令であった。師範学校に関する諸事項を包括的に規定しており、この法令をもとに、その後の教員養成の仕組みが基本的に方向づけられていった。師範学校令の全文はわずか 12 条に過ぎないが、師範学校の定義やその教育の特性に関する規定、師範学校の種類、その設置と維持、職員、生徒、教育内容及び教科書に至るまで、制度の基本事項を総合的に定めている。以下原文を載せ、全 12 条の内容を詳細に述べていく。

- 第一条 師範学校ハ教員トナルヘキモノヲ養成スル所トス  
但生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス
- 第二条 師範学校ヲ分チテ高等尋常ノ二等トス高等師範学校ハ文部大臣ノ管理ニ属ス
- 第三条 高等師範学校ハ東京ニ一箇所尋常師範学校ハ府県ニ各一箇所ヲ設置スヘシ
- 第四条 高等師範学校ノ経費ハ国庫ヨリ尋常師範学校ノ経費ハ地方税ヨリ支弁スヘシ
- 第五条 尋常師範学校ノ経費ニ要スル地方税ノ額ハ府知事県令其予算ヲ調整シ文部大臣ノ認可ヲ受クヘシ
- 第六条 師範学校長及教員ノ任期ハ五箇年トス満期ノ後猶ホ継続スルコトアルヘシ
- 第七条 尋常師範学校長ハ其府県ノ学務課長ヲ兼スルコトヲ得
- 第八条 師範学校生徒ノ募集及卒業後ノ服務ニ関スル規則ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依ル
- 第九条 師範学校生徒ノ学資ハ其学校ヨリ之ヲ支給スヘシ
- 第十条 高等師範学校ノ卒業生ハ尋常師範学校長及教員ニ任スヘキモノトス但時宜ニ依リ各種ノ学校長及教員ニ任スルコトヲ得
- 第十一条 尋常師範学校ノ卒業生ハ公立小学校長及教員ニ任スヘキモノトス但時宜ニ依リ各種ノ学校長及教員ニ任スルコトヲ得
- 第十二条 師範学校ノ学科及其程度並教科書ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依ル<sup>(14)</sup>

まず第一条では、師範学校を「教員トナルヘキモノヲ養成スル所トス」と定義した。また、但書として「生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」と規定した。この但書にある「順良信愛威重ノ氣質」とは、「森のかねてより抱懐する理想の『人物』像を要約したもの」<sup>(15)</sup>であった。さらに、「このように生徒に育成すべき「氣質」を法文に明示したことは、並行して公布された他の学校令にも見られない、この師範学校令の特色」<sup>(16)</sup>であったことから、この法案が理想の教育を実現しようとした森有礼の意思が反映された法案だということが分かる。次に第二条では、師範学校は、高等・尋常の2種に区別するとした。また、高等師範学校は官立として全国に1校、東京に設置すること、尋常師範学校は府県立に限って府県各1校設置することが第三、四条で定められた。同時に、高等師範学校は尋常師範学校の校長及び教員を、尋常師範学校は公立小学校の校長及び教員をそれぞれ養成するものという役割分担が第十条、第十一条で定められた。

このような師範学校令が公布されたのち、これに基づいた数多くの諸細則が制定され、師範教育の細部にまでわたる法制化が進展した。1886（明治19）年から1889（明治22）年までの期間に制定されたこれらの制度法規は、師範学校令およびその一部改正を含めて、直接に関係するものだけで法律1、勅令4、省令23、訓令10に及んだ。

まず、尋常師範学校関係の法制化では、1886（明治19）年5月26日に「尋常師範学校ノ学科及其程度」が制定された。これは尋常師範学校の教育内容に関するものについて定められている。修業年限を一律4ヵ年とすること、その学科目は、論理・教育・国語・漢文・英語・数学・簿記・地理歴史・博物・物理化学・農業手工・家事・習字図画・音楽・体操等であること、授業時間は一年40週、一周34時間以上であることなどが定められた。このように定められた「尋常師範学校ノ学科及其程度」は、森文相

亡き後の1889（明治22）年10月に「学科及其程度」の男女分離が施行されて、新たに「尋常師範学校ノ女生徒ニ課スヘキ学科及其程度」が制定された。これについては第二節で詳述する。次に、生徒の資格・待遇・義務等に関して、「尋常師範学校生徒募集規則」が1886（明治19）年5月に定められた。ここでは尋常師範学校への入学資格が定められ、身体強健で師範学校令第一条但書にいう三気質を備えうる見込みのあるもの、高等小学校卒業以上の学力のある者、年齢17歳以上20歳以下のもの、府県内在籍のもの、とされた。また、入学定員については各府県別にその数を一定とし、入学者は、当初の1ヶ月ないし3ヶ月は仮入学とし、その間も「資質品行等ヲ推察シ適当ト認ムルモノニ限り」本入学を許すと定め、この仮入学生を「試験生」と呼んだ。このような基準を満たし入学を果たした師範学校生は修学に伴う費用の一切が学校から支給されるなど、多くの好待遇下に置かれた。しかしその反面として、卒業後の教職従事が法制上の義務としてはじめて厳密に課制されることとなった。同年5月に制定された「尋常師範学校卒業生服務規則」によれば、卒業生は卒業証書受得の日から10年間、「教職ニ従事スルノ義務」を有すること、しかもその内の当初5年は「府 県知事県令指定ノ学校奉職スルノ義務を有する（ただし郡部区の推挙生の場合には郡部長指定の小学校に奉職）」と定められた。

尋常師範学校の施設については、1888（明治21）年8月「尋常師範学校設備準則」が制定され、全文十数ページにも及ぶ膨大な内容をふくんだものであった。普通教室から体操教室にいたるまでの教室備品、教具・物理化学実験器具・薬品類・標品類、校長室・教員室から生徒寄宿舎の洗面所・浴室・食堂にいたるまでの全備品等、詳細なリストが指示されたものであった。机1本から、ペン1本まで、学校に備えるべき品目を逐一指定したことは、「尋常師範学校の『学校の師範』としての『完全』化がいかにかに希求されていたかを示していた」<sup>(17)</sup>と言える。

次に、高等師範学校に関する法制化の流れをたどる。従来の東京師範学校は師範学校令公布後、高等師範学校に改編された。1886（明治19）年10月に「高師範学校ノ学科及其程度」を制定し、尋常師範学校同様に、その学科過程が定められた。男子師範学科は修業年限3ヵ年で理科学科・博物学科・文学科の3学科に分けられ、そのそれぞれの学科目と授業時数が指定された。女子師範学科は修業年限4年で、その内部に学科は設けられなかった。同時に、生徒募集規則と卒業生服務規則が定められた。入学資格は、男子は尋常師範学校卒業生、女子は尋常師範学校2学年修了もしくはそれと同等な学力をもつものとし高等師範学校長が府県知事県令からの推薦者の中より入学者を選抜すると定めた。尋常中学校からの入学を認めなかったこと、府県知事県令からの推薦制を採用したことに特色があった。

## 2. 尋常師範学校制度の改革

このような形で整備されていったが日本の師範教育政策は、先導的な役割を務めた森文相亡きあとも部分的な改訂をくわえながら、1892（明治25）年の根本的な改革、体制整備へと進行していく。

まず、1892（明治25）年の改革に至るまでの教員養成制度の変遷を検討する。この期間の部分的な改訂は、とくに女子教員の養成に関するもので、まず、1889（明治22）年10月に「尋常小学校ノ女生徒ニ課スヘキ学科及其程度」が制定された。男女同一に規定されていた「尋常師範学校ノ学科及其程度」から女生徒への教則を分離し、女生徒の修業年限は3か年に短縮され、学科目の上でも男生徒に比べて英語・漢文を欠いたほか、全般に低度の教育内容を課せられることとなった。同時に、尋常師範学校生

生徒募集規則、同校卒業生服務規則ともに改正が加えられた。これによって女生徒の入学年齢の下限を引き下げる（男子は17歳以上、女子は15歳以上）、服務年限と指定校奉職年限とをそれぞれ5か年及び2か年へと短縮することとなった。一方、1890（明治23）年3月の勅令をもって、高等師範学校の女子部を同校男子部から分離し、独立の女子高等師範学校とした。これらの措置によって1885（明治18）年以来法制上進められてきた師範教育における男女同一化が廃されて、男女の分化と区別とが明確にされたのであった。

また、1891（明治24）年には「尋常師範学校管制」が全面改正された。改正の要点としては職員構成について、教頭および幹事を廃止して、学校長のもと、本校教員として教諭・助教諭・舎監、付属小学校教員として訓導、事務職員として書記をそれぞれ置くとした。さらに、職員の等級やその俸給額の基準が、それぞれ1892（明治25）年「公立学校職員等級配当ノ件」、同年4月「尋常師範学校教諭助教諭訓導及書記ノ俸額」により定められた。

このような職員身分法制に関する改正のほか、1891（明治24）年には、師範学校令の一部改正がなされている。しかしこれは、尋常師範学校に関するわずか3箇所の改正にとどめられており<sup>(18)</sup>、師範学校令全体に関わる改正は、第三章で詳述する「師範教育令」の公布まで持ち越されることになった。

一方で、この期間には、実際には施行されなかった師範学校制度の改定案も多く登場し、論議が行われることとなった。例えば、森文相期末期から検討がなされていた「法律案師範学校令」などがこれにあたる。これは諸学校令改定計画の一部として改正が試みられたが、結局廃案となり実現をみなかった。また開設したばかりの帝国議会では、1890（明治23）年と1891（明治24）年の第一および第二議会の各衆議院における、高等師範学校および尋常師範学校廃止論が起り、教育会に大きな波紋を呼んだが、これも教育会の大勢からの反対にあい、実現することなく終息していった。以上のような展開を見せながら、師範学校制度は、1892（明治25）年の大幅な制度の改正へと移行していく。

師範教育制度の大規模の改革は、尋常師範学校に関しては先述の一連の改正に引き続いて、1892（明治25）年7月における尋常師範学校関係諸法制の一括制定により、大幅な整備が行われることになる。そして、高等師範学校および女子高等師範学校に関しては1894（明治27）年の各学校規定の制定によって成し遂げられていく。

本節では最初に、尋常師範学校の制度改革について、「尋常師範学校ノ学科及其程度」が一新されたことについて述べていく。改正の主要点を以下にまとめた。

まず改正の最たるものに「尋常師範学校ノ教育ノ要旨」を新設したことが挙げられる。この「尋常師範学校ノ教育ノ要旨」では師範学校における教授の特性を次のように規定した。「教授ハ教員タルヘキ者ニ適切ニシテ小学校教則大綱ノ趣旨ニ副ワンコトヲ旨トスヘシ」「教授ハ常ニ其方法ニ注意シ生徒ヲシテ業ヲ受クル際教授ノ方法ヲ会得セシメンコトヲ務ムヘシ」。すなわち、師範学校での学科教授の内容は小学校教員として適当なものであるべきで、「小学校教則大綱」の内容に即したものであること、またその教授にあたっては小学校における教科の教授法を必ず「会得」させることを求めたのであった。

次に、学科目の程度と内容とが、各学年、男女別に詳細に規定されることとなった点が挙げられる。特にその学科目の内容として、「各科目に必ず該科目の教授法を配したこと」<sup>(19)</sup>に注目できる。「読書作文ヲ教授スル順序方法ヲ授ク」（国語科第3学年）、「歴史ヲ教授スル順序方法ヲ授ク」（歴史科第3学

年)、「修身ヲ教授スル順序方法ヲ授ク」(修身科第3学年)というように、各学科目の程度において、第3学年にはほとんど必ずその学科に対応する小学校教科の教授法が教授されることになった。ここにも小学校教育の内容との密接な関連性を認めることが出来る。

三点目の特徴としては、学科目構成において、従前の「倫理」を「修身」に改めた他、若干の科目を改廃したことが挙げられる。尋常師範学校諸規則説明書には次のように記されている。

従来師範学校ノ倫理ハ動モスレハ之ヲ倫理学ヲ授クル学科目ナリト誤解シ学理ノ講究ヲ以テ主眼トスルノ恐ナキニアラサリキ抑モ学理ノ講究ハ高等学校ノ専攻ニ属シ尋常師範学校ニ於テハ本邦道德ノ方針即チ教育ニ関スル勅語ノ趣旨ニ基ツキ徒ニ理論ニ馳セス専ラ躬行実践ヲ目的トシテ人倫道德ノ要領ヲ授クルヲ以テ主眼トセサルヘカラス是レ「倫理」ヲ「修身」ト改メタル所以ナリ<sup>(20)</sup>

この文章から「倫理」を「修身」に改めた背景を探ると、次のような点を挙げる事が出来る。一つ目に「教育勅語」公布に伴う德育重視方策の一環であったこと、二つ目に『学理ノ講究』は『高等学校』で、『躬行実践』は尋常師範学校でという、『学問』と『教育』との二分論に立った尋常師範学校教育内容の特殊な位置づけを、より直截に具体化した措置<sup>(21)</sup>であったという点である。つまり尋常師範学校尋常師範学校は、学問を究めるための場所という認識ではなく、「教育勅語」の趣旨を体現して実践できる小学校教員を養成することが目的とされていたと捉えることが出来るだろう。

四つ目の要点は、尋常師範学校の課程の構成に改革を加えたことである。従前の男子師範学科4年制・女子師範学科三年制の課程に加え、簡易科・予備科・小学校教員講習科・幼稚円保母講習科の4科が新設された。

以上が、尋常師範学校ノ学科及其程度の主な変更点である。文部省は同法令の改正だけでなく、尋常師範学校に関する諸規則として、省令8件・訓令1件をまとめて制定した。まず「尋常師範学校生徒ノ定員」が従来の「尋常師範学校生徒募集準則」から府県別生徒定員に関する事項を、分離独立することによって新たに規定された。また、「尋常師範学校生徒募集規則」についても、上記の生徒定員規定を除いた他の部分において全面改正された。改正の要点としては入学資格要件に大幅な変更がなされた。新たに定められた要件では「身体健全品行方正ニシテ小学校教員タルニ適當ナリト認ムル者」と記されており、旧規定には記述のなかった品行方正が付加され、代わりに森文相時代に示された三気質への直接の言及を避けたところに特色がある。他にも、「尋常師範学校卒業生服務規程」、「尋常師範学校設備規則」などの関係法令が改定・制定されていた。

こうして大幅改正がなされた「尋常師範学校ノ学科及其程度」及び関連法制によって、尋常師範学校が小学校教員を養成することを唯一の目的であるという、独自性・専門性の強調がなされたのである。そして尋常師範学校の性格は、府県内普通教育一般の「師範」としての性格から、府県内小学校に必要とされる教員を養成する学校としての性格へと改められていったと言える。

### 3. 高等師範学校・女子高等師範学校の制度改正

尋常師範学校関係諸法制の一括制定の二年後、1894(明治27)年4月に、「高等師範学校規程」全



15 条が制定され、高等師範学校の編成・教育内容が大きく改変された。

まずその学科構成について、従来の理科学科・博物学科・文学科の 3 学科構成から、文科・理科の 2 学科構成に改められた。また、修業年限は 4 か年に延長された。「第四年級生徒ハ付属学校ニ於テ地授業ニ従事セシムヘシ」と定められていることから、学科の教授は主に第 3 学年までで第 4 学年は専ら実地授業に充てられることになっていたと考えられる。<sup>(22)</sup> また、本規定の第四・五条で「高等師範学校ノ学科ハ尋常師範学校ノ課程ニ照ラシ更ニ一層精深ナル程度ニ於テ教授スルモノトス」と規定されており、高等師範学校の文科・理科の学科において尋常師範学校の教員養成が主な目的とされていたことを示している。同時に、師範学校規程の原案では各科の教授法や内容に関する規定が詳しくなされていたのにも関わらず、それが取り除かれていることから、実際の教授内容・程度が高等師範学校の裁量に委ねられていたと推測される。<sup>(23)</sup> 生徒の入退学に関する事項についても規定された。生徒在学中疾患による退学を除き、自己の便宜で退学するもの、および卒業後「正当ノ事由ナクシテ」服役義務を果たさないものに対しては、給与された学費を償還させるとの原則を明示した。他にも、低学年生で学年試験に落第したものに直ちに退学を命じるなど、国費による学費給付制の「適正」な試行という観点から、このような厳格な入退学規定が設けられることとなった。

また、以上の本科のほかにも、研究科・専修科・撰科などの敷設過程を新設した。「尋常師範学校尋常中学校ノ教員ノ欠乏ヲ充タス為特別ノ必要アル場合」に設置するとした専修科などからわかるように、これらの課程は「当時慢性化していた尋常師範学校・尋常中学校その他中程度諸学校の正格教員欠乏に対応するための措置であった」<sup>(24)</sup> と言えるだろう。

上記の「高等師範学校規程」に対応して同じく 1894 (明治 27) 年の 10 月 2 日に「女子高等師範学校規程」全九条が制定された。女子高等師範学校の学科は従来通りの単一構成であった。学科教授については「女子高等師範学校ノ学科ハ尋常師範学校女子部ノ課程ニ照ラシ更ニ一層精深ナル程度ニ於テ教授スルモノトス」と規定され、女子高等師範学校が尋常師範学校女子部の教育内容と密接な官営を持つべきということが示された。また、入退学に関しても高等師範学校と同様に規定された。

以上のように、1892 (明治 25) 年の尋常師範学校制度改革、及びそれとの内的関連のもとに改革された高等師範学校と女子高等師範学校の制度について記してきたが、これらの改革によって諸学校が、教員養成学校としての独自の性格を明確にしてきたことが分かるだろう。また、教育勅語などの時代の要請に伴って、それぞれの師範学校としての規定も変更されてきたことを理解することができる。

### 第三節 尋常師範学校から師範学校へ

1886 (明治 19) 年の師範学校令は、良質の教員を供給すべく、従来の師範学校制度を改革し、尋常学校を各府県 1 校に限定するとともに、生徒定員を限定し、すべて給費制による教員養成を図った。しかし、この制度は小学校児童の就学率の上昇に適さないものとなった。就学率は、明治 20 年代の後半には 60%を超え、また教員総数中に占める師範学校卒業生の割合は 20%強であった。こうした状況に対応して、師範学校制度を改革し、正教員養成を拡張することが求められ、1897 (明治 30) 年 10 月、従来の師範学校令を廃して、師範教育令が公布された。条文は以下の通りである。<sup>(25)</sup>

朕師範教育令ヲ裁可シ茲ニ之ヲ公布セシム

師範教育令

- 第一条 高等師範学校ハ師範学校尋常中学校及高等女学校ノ教員タルヘキ者ヲ養成スル所トス  
女子高等師範学校ハ師範学校女子部及高等女学校ノ教員タルヘキ者ヲ養成スル所トス師範  
学校ハ小学校ノ教員タルヘキ者ヲ養成スル所トス  
前三項ニ記載シタル学校ニ於テハ順良信愛威重ノ徳性ヲ涵養スルコトヲ務ムヘシ
- 第二条 高等師範学校及女子高等師範学校ハ東京ニ各一校ヲ設置シ師範学校ハ北海道及各府県ニ各  
一校若ハ数校ヲ設置ス
- 第三条 高等師範学校及女子高等師範学校ハ文部大臣ノ管理ニ属シ師範学校ハ地方長官ノ管理ニ属  
ス
- 第四条 師範学校ノ経費北海道及沖縄県ヲ除クハ府県税又ハ地方税ノ負担トス
- 第五条 師範学校ノ設備ニ関スル規則ハ文部大臣之ヲ定ム
- 第六条 高等師範学校女子高等師範学校及師範学校生徒ノ募集及卒業後ノ服務ニ関スル規則ハ文部  
大臣之ヲ定ム
- 第七条 高等師範学校女子高等師範学校及師範学校生徒ノ学資ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依リ其ノ学  
校ヨリ支給スヘシ前項ノ外文部大臣ノ定ムル所ニ依リ私費生ヲ置クコトヲ得
- 第八条 高等師範学校女子高等師範学校及師範学校ノ学科及其ノ程度並教科書ハ文部大臣之ヲ定ム
- 第九条 師範学校ニ予備科小学校教員講習科及幼稚園保母講習科ヲ置クコトヲ得

附則

- 第十条 本令ハ明治三十一年四月一日ヨリ施行ス  
明治十九年勅令第十三号師範学校令ハ本令施行ノ日ヨリ廃止ス
- 第十一条 他ノ法令中尋常師範学校トアルハ本令施行ノ日ヨリ当然師範学校ト改正セラレタルモノ  
ト看做ス

この師範教育令の規定の要点は、教員養成の学校を高等師範学校・女子高等師範学校および師範学校の3種類としたこと、都道府県1校に制限されていた尋常師範学校数の枠を撤廃し、道府県が複数の師範学校を設置出来るようにしたこと、女子高等師範学校の新設により師範学校女子部および高等女学校の女子教員の養成が拡充されたこと、師範学校の教育目的に関して、師範学校令に定められた「順良信愛威重」の「気質」を「徳性」と修正して継承した四点である。

師範教育令制定の理由は、明治20年代後半における学齢児童就学率の急速な上昇と、それに伴う小学校学級数の激増に対して、正教員の供給が停滞し、教員総数中に占める正教員の比率が低落傾向を示していた為、師範学校を増設して、師範学校出身の正教員の供給能力を高める必要があったからである。

師範学校の学校数・卒業者数の推移

年次	師範学校数	左のうち 女子師範 学校数	卒業生数	
			男	女
明治29	47	0	3,879	298
30	47	0	6,116	602
31	47	0	4,520	396
32	49	0	5,005	449
33	52	3	6,100	1,223
34	54	4	7,743	1,473
35	57	7	7,258	1,800
36	61	11	6,662	1,881
37	64	14	5,971	2,187
38	66	16	3,093	1,082
39	67	17	3,015	1,182
40	69	19	2,864	1,298
41	75	23	4,085	1,222
42	78	25	4,250	1,585
43	80	27	4,449	1,095
44	83	30	3,952	2,113
45	86	32	5,124	2,217
大正2	86	33	5,158	2,225

師範教育令とともに公布された勅令「師範学校生徒定員」には、精密な生徒定員の算定基準が示された。<sup>(26)</sup>

第一条 師範学校ハ道府県管内学齡児童数三分ノ二ニ対シ一学級七十名ノ割合ヲ以テ算出スル全学級数ノ二十分ノ一以上ニ相当スル卒業生ヲ出スニ足ルヘキ生徒ヲ毎年募集スヘシ

すなわち学齡児童の3分の2が就学するものとして、70人の学級がいくつできるかを算出し、教員1人が20年勤続するものとして、これを補充するのに足るだけの師範学校卒業生を毎年確保しようとするものであった。

こうして算出された生徒定員を満たすために、複数の師範学校を設置する都道府県も増加し、1897(明治30)年に47校であった師範学校が1912(明治45)年には86校に増加した。

従来、師範学校生徒の学費は学校から支給されることと定められていたが、師範教育令では、私費生も認められることとなり、師範学校私費生規則が定められることになった。

さらに同年12月17日の訓令によって「二箇以上ノ尋常師範学校ヲ設置スル場合ニ於テ女生徒ノ員数一学校ヲ構成スルニ足ルヘシト認ムルトキハ男女ニ依リテ学校ヲ別ニスル事」<sup>(27)</sup>としたので、しだいに独立の女子師範学校が設置されることとなった

中等教員養成のための高等師範学校並びに女子高等師範学校は、当初東京に各校設置されているだけであったが、中学校、高等女学校、師範学校などの増設の結果、中等教員の需要が拡大したので1902(明治35)年3月に広島高等師範学校、1912(明治45)年3月に奈良女子高等師範学校が設置された。

本令による師範学校制度の改革は、師範学校卒業生の増加を目標とする師範教育拡張に限定されたものであって、師範教育の具体的展開を規定したのは、1892(明治25)年の「尋常師範学校ノ學科及其程度」を中心とする法令であった。

1900(明治33)年には「教員免許令」が公布された。内容としては師範学校、中学校および高等女

学校の教員免許に関する基本規定であった。これによって教員検定は試験検定と無試験検定に大別された。同年6月「教員検定ニ関スル規定」が定められ、教員検定の具体的方法が規定された。翌年11月に、第2次の「教員検定ニ関スル規定」が制定され、内容が整理され、教員検定制度が確立した。また、中等教育の普及に伴い、1902（明治35）年3月には臨時教員養成規程が定められ、帝国大学および文部省直轄学校において、師範学校、中学校、高等女学校の教員を養成する臨時施設が設けられた。

師範教育令が明治30年代の小学校児童の就学率の上昇や、1897（明治33）年の小学校令改正による小学校教育の整備の進行、1907（明治40）年の小学校令改正による尋常小学校修学年限の2年延長など、師範教育の量的質的側面での整備を必要に迫られると、師範教育令を基に、1907（明治40）年に師範学校規定が公布された。

#### 第四節 中等学校卒業後師範学校への入学ルートの確立

1900（明治33）年の小学校令以後懸案となっていた義務教育年限の延長は1907（明治40）年3月21日の小学校令の一部改正によって実現された。これは第三次小学校令成立時に文部省内で予想されていたものであった。第三次小学校令公布直後に同令および小学校令施行の趣旨を説明した文部省訓令第十号は下のように述べていた。

義務教育ノ年限即チ尋常小学校ノ修業年限ハ三年若ハ四年ニシテ此ノ年限内ニ於テ小学校ノ本旨トスル道德教育及国民教育ノ基礎並ニ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルハ蓋シ為シ難キ所ナリ之ヲ欧洲諸国ニ於ケル義務教育ノ年限ニ比スルニ短キコト三四年ナルノミナラス言語文字ノ学習ニ於テ我ハ彼ニ比シ数倍ノ困難アリ故ニ尋常小学校ノ修業年限ハ之ヲ延長スルノ要アルニ似タレトモ国度民情ニ考ヘ義務教育普及ノ実況ヲ察スレハ未タ遽ニ四年以上ニ延長スルヲ許サザル事情アリ是ヲ以テ従来三年ナリシモノヲ四年に改正スルニ止メラレタリ是レ義務教育ヲシテ今日ノ国度民情ニ適合シ其ノ普及上支障少カラシメンコトヲ期スルカ為ナリ<sup>(28)</sup>

当時すでに4年以上への延長が必要だとされていたながらも、「国度民情」に適合した普及の実現に考慮して単に四年制への統一を実施するに留めざるをえなかったというものであった。しかし、その後義務教育への就学者数が急激に増大し、就学率も1902（明治35）年にはじめて男女平均で90パーセントを上回り、日露戦争前後には95パーセント以上を示し、長年の課題であった普及はほぼ実現した。<sup>(29)</sup>このような進展を踏まえて文部省はついに1906（明治39）年、義務教育年限の延長の実施準備を具体的に開始し、同年10月2日付で、そのための小学校令一部改正案を閣議に提出した。これは1904（明治37）、1905（明治38）年の日露戦争後の国民教育の整備・拡充の政策と関連をもって実施された。従前の尋常小学校の修業年限4か年を6か年に改め、これを義務教育とした。この義務教育年限2か年の延長は、初等教育史上画期的な改革だったが、その方策の決定理由は、同年3月25日の文部省訓令の中に次のように述べられている。これは義務教育年限延長に至るまでの事情と改正の方針とを明らかにしている。

義務教育ノ年限即チ尋常小学校ノ修業年限ヲ六箇年ニ延長スルハ改正令ノ主眼トスル所ナリ蓋シ従来ノ修業年限ヲ以テ義務教育ノ本旨ヲ全ウスルコトハ頗ル困難ナルニ因リ明治三十三年現行小学校令制定ノ際既ニ其ノ年限ヲ延長スルノ必要ヲ認メタルモ当時四箇年ノ義務教育スラ尚未タ普及スルニ至ラサリシカ故ニ将来ニ之力実行ヲ期スルコトトシ其ノ準備トシテ尋常小学校ニ修業年限二箇年ノ高等小学校ヲ併置スルコトヲ奨励スルニ止メタリ爾來義務教育ハ著シク普及スルニ至レルノミナラス尋常小学校ニ高等小学校ヲ併置シタルモノ亦大ニ増加シ今ヤ改正ノ時機既ニ熟セルヲ認ムルト共ニ戦後益々国民ノ智徳ヲ上進スルノ必要アリ是レ義務教育ノ年限ヲ延長セラレタル所以ナリ固ヨリ今回ノ改正ハ未タ之ヲ以テ足レリトスルニアラスト雖モ我国現下ノ情況ハ遽ニ之ヲ六箇年以上ニ延長スルコトヲ許ササルヲ以テ暫ク之ニ満足シ其ノ完成ハ更ニ之ヲ他日ニ期セントス<sup>(30)</sup>

このように、1900（明治 33）年の小学校令以後近い将来に予定して種々の施策を講じていた義務教育年限の延長は、就学率の上昇や高等小学校の普及などによって実施が可能となり、日露戦争後によりやく実現した。そして1年の準備期間を置いて、1908（明治 41）年4月から実施された。

学校制度の全般的な整備・拡充、特に義務教育年限延長の施策とも関連して、師範教育のいっそうの拡張と充実が求められたため、1907（明治 40）年4月17日師範学校規程が公布された。この規程には、生徒教養の要旨、学科およびその程度、教授日数および式日、編制、教科用図書、入学・退学および懲戒、学資、卒業後の服務、講習科、附属小学校および附属幼稚園、設備、設置および廃止等について詳細に定めた。師範学校には本科と予備科を置き、本科を分けて第一部・第二部とし、修業年限予備科は1年、本科第一部は4年、本科第二部は男生徒1年、女生徒2年（四年制高等女学校卒業生）または1年（五年制高等女学校卒業生）とした。予備科は修業年限2年の高等小学校卒業生を入学させ、本科第一部は予備科修了者または修業年限3年の高等小学校卒業生を入学させることとした。本科第二部の生徒の各学科目は修身、教育、国語及漢文、数学、博物、物理及化学、法制及経済、図画、手工、音楽、体操とし、中学校で法制及経済を学習した場合はこれを欠いてもよいとした。女生徒には法制及経済を課さず裁縫を加え、修業年限2年の場合にはさらに歴史、地理、を加え、随意科目として英語が加えられた。第二部の生徒は教育課の比重が大きく、短期速成の教員養成機関としての性格を明らかにしている。さらに各学科目の内容程度について、既得の知識技能を補習するとともに、各科の教授法を授けるものとして、第二部師範教育の性格を明確にした。つまり、第二部師範教育は「既得ノ知識技能ニ基キテ之ヲ統合補習セシメ殊ニ小学校ニ於ケル教職ニ関シ必要ナル事項ヲ習得セシムル」<sup>(31)</sup>ものとして、教科および各科教授法の教育を主眼とした。この規程によって本科第二部が創設されたことは制度上きわめて重要であった。本科第二部は中等学校卒業生を入学させることによって師範教育を中等学校と連絡させ、後年専門学校に昇格する基礎をつくった。本科第二部の設置について文部省は訓令を発してその趣旨を次のように説明した。

第二部ニ於テハ主トシテ中学校又は高等女学校ノ卒業生ヲ入学セシメ之ニ一箇年若ハ二箇年必要ナル教育ヲ施シ以テ第一部ニ於ケルト同等ノ成績ヲ挙げシメシムルコトヲ期セリ従来此等ノ学校卒業生ニシテ小学校ニ教員タル者尠カラスト雖教授訓練ニ関スル知識技能未タ十分ナラサルモノアリ近年地

方ニヨリテハ短期ノ講習科ヲ設クルモノナキニアラス而モ其ノ期間、学科目、教授時数ノ如キ正教員養成ノ機関トシテハ頗ル不完全タルヲ免レス是レ今回一定ノ課程ノ下ニ新ニ第二部ヲ設ケ正教員養成ノ途ヲ開キタル所以ナリ<sup>(32)</sup>

この師範学校規程は師範教育令とともに、師範教育の基本規定として、その後 1943（昭和 18）年に至る 30 数年間の師範教育の体制を定める基礎となった。

義務教育 6 年制が成立したことにより、学校体系の上にも重大な改革がもたらされたと見ることができ。すなわち従前は義務教育である尋常小学校（4 年制）を卒業して、高等小学校に進み、その第 2 学年を修了後中学校、高等女学校に進学していた。実業学校は尋常小学校卒業、高等小学校第 2 学年修了、高等小学校（4 年制）卒業など入学資格には各種のものがあつた。これに対して義務教育 6 年制が成立して後は、これが学校体系上の基礎段階となり、国民共通の基礎課程となった。これによって義務教育修了と中等学校への進学の間が一致するとともに、この基礎課程の上に中等教育、さらに高等教育の諸学校が位置づけられ、学校体系が構成されることとなったのである。

## 第五節 昭和の教員養成制度

### 1. 改定師範教育令成立までの動向

改訂師範教育令に至るまでの師範教育の動向をみるとまず、1937（昭和 12）年に師範学校教授要目の改定がなされ、実業学校教授要目が制定された。この改定の主旨は「わが国内外の情勢の極めて多事多難な重大な世局に際し、『特に将来国民教育の重任に当り或は国民の中堅たるべき健全有為の人物を養成すべき此等中等学校教育の使命は益々重きを加え、其の教授内容に就いても一段と刷新充実を図ること』<sup>(33)</sup>」にあると記されている。これは国家主義的傾向の強化が重んじられているとともに、その主旨に沿った教授内容・方法の編成を意図してこれが制定されたことを示している。この改正によって、師範学校教授要目中修身・公民科・教育・国語漢文・歴史および地理の要目改定がなされた。

また、1938（昭和 13）年の答申「国民学校・師範学校及幼稚園ニ関スル件」により教育審議会による師範教育の改革構想の基本的な方針が明らかとされた。同時に、第二十九回整理委員会において「師範学校ニ関スル要綱」が決定され、師範教育改革への道を進めた。上記の教育審議会が提示した一連の師範教育改革構想に対して、各界からは多くの見解が寄せられた。師範教育改善促進連盟が荒木文部大臣に提出した「師範学校改善要綱に対する意見書」では、師範学校を国立とすべしという要請が挙がり「国民教育の源泉たる師範教育が、国家自身の手によって設立経営されるべきは因より当然のことである」と主張した。<sup>(34)</sup> また、同時期に提出された帝国教育会調査部による「『師範学校改善要綱』に対する意見」<sup>(35)</sup>でも、師範学校を国立化することが第一に要請された。

教育審議会は上記の答申の中で、教員養成制度の一新こそ肝要であり、急務であるとしたが、答申に示された師範教育の改革構想は直ちに実施に移されることはなく、先に実施されたのは 1939（昭和 14）年に青年学校義務制、1941（昭和 16）年に国民学校制度であった。この国民学校制度の実施に伴い、小学校教員を再教育すること、すなわち師範学校制度の刷新が改めて急がれることになった。このような動きを経て、1942（昭和 17）年 1 月「師範学校制度改善要綱」が閣議で決定され、これに対する文

部大臣の説話要領とともに、「師範学校制度改善二関スル件」として通達された。文部省はこの改善要綱によって、師範学校の官立化、専門学校程度への昇格、予科の設置等師範教育改革の基本方針を明らかにした。文部大臣の説明によれば「高度ノ国防国家体制確立ニ向ツテノ根基デアル人的要素ヲ確保スル為」に実施された国民学校制度と即応して師範教育改革はなされねばならず、「大東亜共栄圏ニ於ケル指導者タルベキ皇国民錬成ノ重責ニ任ズベキ人物ヲ養成センガ為ニハ師範学校ノ単ナル改善ニ止マラズ其ノ程度ヲ高メルコトガ是非トモ必要ナノデアリマス」と述べて、師範学校の昇格の論拠を明らかにした。<sup>(36)</sup>

このように、師範教育の改革は、高度国防国家体制の確立のためにまた大東亜共栄圏における指導者養成という見地から、実施に移されていく。この要綱は1942（昭和17）年度を準備期間とし1943（昭和18）年度から実施されることとなった。1943（昭和18）年3月8日勅令第一〇九号をもって「師範教育令改正ノ件」が公布され、「改訂師範教育令」の成立をみたのである。

## 2. 改定師範教育令

1943（昭和18）年、師範教育令が改定され、同時に「師範学校規程」が制定された。規程師範教育令は二章・十九条および附則からなる勅令であり、第一条の目的規定で、「師範学校ハ皇国ノ道ニ則リテ国民学校教員タルベキ者ノ錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」と定め、師範学校の目的を明確にしている。ここでは、師範学校令および師範教育令の第一条但書にあった「順良信愛威重」の気質ないしは徳性が除かれたことに注目することができる。また、改定師範学校令は従前の師範教育令と異なり、「第一章 師範学校」、「第二章 高等師範学校及女子高等師範学校」と学校のもつ教育目的の相違により二章に分けて構成している。

最初に、師範学校に関する改革の要点を検討する。改定師範教育令では、まず初めに、官立化及び専門学校程度への昇格が指摘される。第二条で「師範学校ハ官立トス」との規定がなされており、これは、師範学校制度改善要綱に付した文部大臣説話要領に述べているように、「国家ノ要求ヲ充足セシムベキ」教師の要請は国家の手で行うのが最適であるとの考えに立脚したものであった。<sup>(37)</sup>次に第四条及び第五条で師範学校を本科3年予科2年の専門学校程度とすると規定している。これによって本科に入学する資格のある者は予科修了者、中学校もしくは高等女学校卒業者またはこれと同等以上の学力のある者、予科に入学する資格のある者は国民学校高等科修了者およびこれと同等以上の学力のある者、となった。この予科の設置は国民学校からの入学の道も開かれているも示していた。

次に、従来男女別に設置されていた師範学校を統合することが定められた。第三条で「師範学校ニ男子部及女子部ヲ置ク」と規定された。

また、第七条で「師範学校ニ於テノ授業料ヲ徴収セズ」規定し、師範学校においては自費生を廃止し全生徒を公費によって養成することとなった。これは官立化の主旨と一貫させる内容となっている。最後に、研究科を設置したことを挙げられる。これは第八条において「師範学校ヲ卒業シタル者ノ為ニ研究科ヲ置クコトヲ得」と規定されているが、この研究科は「卒業後さらに学習・研究を継続する為の機関というよりはむしろ現職教員の再教育——とくに国民学校の指導的教員の養成のための機関であることに重点が置かれている」<sup>(38)</sup>という性格のものであった。

次に、改訂師範教育令の性格がどのようなものであったのかについて考察する。まず、1943（昭和18）年4月、改訂師範教育令に続いて文部省が訓令第九号を発し、師範教育刷新の要綱に「皇国ノ道ノ先達タルベキ人物ノ鍊成ヲ為スコト」という趣旨が明らかにされた。また師範学校令とともに規定された師範学校規程から、国定教科書を採用したことに注目することができる。師範学校規程第二十四条で「師範学校ノ教科用図書ハ文部省ニ於テ著作権を有スルモノタルヘシ」と規定され、師範学校の教科用図書として国定教科書を使用することを定めた。これは戦時下における教育内容の国家的統制の強化を意図したものだと考えられる。

さらに、新制師範学校実施後最初の師範学校長会議における岡部文部大臣の訓示<sup>(39)</sup>では改定師範教育令の性格がより明確に示されている。まず、師範教育の要諦として「教職の本義に徹し身を教職に挺し皇国を翼賛し奉るの信念を涵養するとともに学業を一体として心身を修練せしめ、克く国民鍊成の重きに任ずべき徳操と識見を養い、挙校いったい剛潤健達なる校風の発揚を期する」ことにあり、学校の全施設を挙げて人物鍊成に当たるべきことを要請している。そして、この師範教育の改革を戦時下において断行した政府の意図は「偏に大東亜戦争の完遂と大東亜共栄圏の建設を期せんとするに在る」と述べた。<sup>(40)</sup>

これらのことを鑑みると、改訂師範教育令による師範教育の改革は、第二次世界大戦勃発後の日本国内外の情勢の中で、国家的統制、軍国主義的色彩を強めていることが言えるだろう。

では、高等師範学校及び女子高等師範学校はどのような改革がなされたのであろうか。師範学校は官立3年制の専門学校程度の学校として位置付けられ、制度的に見て抜本的な改革が行われた。それに対して、高等師範学校及び女子高等師範学校では、中等学校卒業を入学資格とする官立4年制の学校について規定し、研究科の設置等について定めているが、これは従来の制度を踏襲したものであった。次に、改訂師範教育令の公布と同時に制定された「高等師範学校及女子高等師範学校規程」について検討する。これは、高等師範学校規程および女子高等師範学校規程を一つにして、中等普通教育の教員の養成に関する規程として統一したものである。学科の編成について従前の学科と比較すると、広島高等師範学校に設置されていた教育が除かれ、女子高等師範学校の家事科が家政科と改称されているほかは、基本的に同規定制定以前と同じ学科の編成をとっている。また、同規定は研究科および選科生の目的について定めているが、これも従前と同様の目的を持っている。次に、同規定の内容的側面では、「皇国の道に則って中等普通教育の教員を鍊成する」<sup>(41)</sup>という基本視点に立ってなされておりその趣旨に沿って生徒指導上の留意事項が示されている。

このように、改訂師範教育令による高等師範学校および女子高等師範学校の改革は師範学校の場合と比較して画期的とは言えない。そして、師範学校に対するものと同様に、戦時下における皇国民鍊成の重責を担う人物を鍊成するという内容的意図が込められたものになっている。

最後にこれらの師範教育制度改革後の師範教育制度の変遷をたどる。まず、1944（昭和19）年5月に「師範学校及青年師範学校ニ於ケル額と勤労働員実施ニ伴フ課程及教育実習等似ニ関スル臨時特例」が制定された。これは「決戦非常措置要綱」が閣議決定されるなど、戦局の急迫にともなう通念動員体制に対応するためのものであった。これによって師範学校および青年師範学校において学徒勤労働員実施のため、各課程の毎週授業時数を変更しうること、教育実習を第2学年においての実施しうること、



教育実習および保育実習の期間を短縮しうることが定められ、師範学校制度の動員体制が強化されたのであった。このような学徒動員に関する諸措置は、1944（昭和19）年8月「学徒勤労令」により制度化された。また、同年7月には学徒動員の徹底強化に関して通達が出され、国民学校高等科児童の継続動員、勤務中の教育訓練時間の停止、勤務時間の延長、残業及び交代制による深夜作業の承認等について定めた。これは事実上学校教育の停止を意味するものと言えた。<sup>(42)</sup> これは師範学校についても勤労動員体制が一層強化され、本科・予科の全生徒が動員されるに至った。

このように学徒動員体制が強化、徹底される中で、師範学校は他の諸学校とともに、1945（昭和20）年3月の「決戦教育措置要綱」および同年五月の「戦時教育令」によって、教育機関としての機能を停止した。

## 第六節 戦後の教員養成制度

戦後教員養成制度の改革は、師範学校の廃止という、1872（明治5）年以来つづいた制度の大転換によって開始された。それはたんに、師範学校と称された教育機関が廃止されたという以上に、教師の在り方が、敗戦という状況のもとで大きく転換せざるを得ない歴史の必然を示すできごとであった。改革の第二点は、教員養成が「大学」で行われるようになったことである。その大学そのものもまた、「国家ノ須要ニ応ズル」ことを前提としたかつての大学、すなわち帝国大学をモデルとする大学ではなく、総合的な市民形成の場であり、それとむすびついた研究の場たるべき「新制大学」で行われることとなった。そして教員養成に主として責任をもつのはその新制大学の中の学芸学部、あるいは学芸大学であるという構造が徐々に形づくられた。改革の第三点は、教員養成システムが従来の閉鎖型から開放型のそれに移ったことである。戦前の複雑多岐な教員免許法制は単一の教育職員免許法へと一本化され、特定の教育機関の教育課程の修了がただちに免許状の取得にむすびつくという制度は廃止された。いいかえれば、大学で教職に必要な単位を取得していれば、それが官公立たると私立たるとを問わず、ひとしく教育職員免許法の定めるところによって教員免許状をうけることができる制度である。この第三点をもって、教員養成制度の戦前から戦後への移行は完結した<sup>(43)</sup>。

本節では、敗戦直後の日本の教育界がこのような改革をうけいれ、どのようにして教員養成が大学によって行われることとなったのか、その過程を明らかにすることを目的とする。以下では、改革の一連の流れを概観してから、その詳細について論じる。

### 1. 教員養成制度の改革

終戦直後は戦時中の教育に対する批判と反省を背景として、教育改革の問題が盛んに論議された。その中でも、とくに論議の焦点となったものの1つは教員養成制度の改革であり、従来の師範教育について、その根本的改革が唱えられた。明治以来、わが国の教員養成は師範学校をはじめ特定の学校を中心として行われ、これらの学校は教育界において独占的・閉鎖的な性格をもっていると見られていた。またこれらの学校の出身者である教員は特殊な性格をもち、好ましくない1つの型にはまっているとも考えられていた。そこで、このような師範教育および教員の性格に対する批判を中心として、開放的な教員養成とその観点からの教員養成制度の改革が主張されたのである。また同時に、教員養成の水準の向

上、教員養成のための大学の設置などが要望された。

教員養成については上述のように国内でも改革論議が盛んであったが、1946（昭和21）年3月に来日した米国教育使節団<sup>(44)</sup>は従来の教員養成制度を厳しく批判するとともに、教員の養成は大学において行うべきであると勧告した。またこの使節団に協力した日本側教育家の委員会も師範学校の改革、教育大学の設置等を提案している。さらに同年8月に内閣に設置された教育刷新委員会<sup>(45)</sup>は、第一回建議の中で、教員の養成は大学において行うべきであるとした。教育刷新委員会は、その後教員養成問題を取りあげて審議を進め、旧制教員養成諸学校を改革して「学芸大学」を設置すること、教員の養成は国公立の一般の大学でも行うことができることなどを建議した。

学校教育法に基づく新学制の実施により旧制の教員養成諸学校は廃止され、1949（昭和24）年から発足した新制国立大学の中に吸収された。すなわち、師範学校等を母体として学芸学部または教育学部が設置され、あるいは独立に学芸大学が設置されたのである。一方同年5月に「教育職員免許法」が制定され、これに基づいて大学で所定の科目を履修し一定の条件を具えた者に教員免許状が授与されることとなった。また同法施行法により、旧免許状の新免許状への切り替えも行われた。

## 2. 師範教育に対する批判

戦前は教員養成を目的とする師範学校、高等師範学校等が設けられており、中核となる教員は特定の学校で養成することが国の政策であった。これらの教員養成諸学校では、多くは生徒に学資を支給していたため、農村などの貧しい階層出身で、経済的に恵まれない秀才の登竜門としての意義を持っていた。しかし同時にこのことが、教員の好ましくない性格（“師範型”あるいは“教員型”<sup>(46)</sup>）を形成する原因であると批判もあった。また師範学校は1886（明治19）年の師範学校令以来、軍隊教育を模範とし、これによってその性格が形成されてきた伝統をもち、戦時中はこれが一層強化されていた。そこで、このような性格の師範教育が戦時中に果たした役割について批判する人びとも多かった。それゆえに、戦前の師範教育に対する批判と反省を基にして、敗戦後の日本において教員養成制度の改革が要望され、後述するように、“師範型”への批判と関連をもって「学芸大学」の構想なども現れたのである<sup>(47)</sup>。

## 3. 教員養成の改革動向

教員養成制度をも含めて、わが国の教育制度全般の改革は、1946（昭和21）年3月の第一次米国教育使節団の勧告<sup>(48)</sup>によって新しい段階に入ることになる。この使節団の報告書中、教員養成に関する項において、教師の教養や資格、現職教育等とならんで、師範学校制度の改造、再組織が勧告された<sup>(49)</sup>。その要点をあげれば次の通りである。

使節団報告書は、まず従来の教員養成の欠陥を指摘し、小学校教員のみでなく、すべての学校の教員に専門的な準備教育が必要であるとした。そこでこれに即応する教員免許制度を確立すべきであると勧告している。次に教員養成のための教育は、①一般教養、②専門的知識、③教職教養の三重の構造をもつべきであるとしている。

師範学校については、従来の形式主義的な教育を批判し、専門的な準備教育と高等な普通教育を受けられる高度な教員養成機関に改革すべきであるとしている。具体的には上級中等学校の上に接続する4年制

の課程を原則とし、大学程度にすべきことを勧告した。小学校教員については、2年課程をも認めているが、将来4年制課程を終了する機会を与えるべきであるとしている。以上のほか、一般の大学における教員養成についても提案している。

米国教育使節団に協力するために設けられた日本側教育家の委員会も教員養成の改革について提案している。それは報告書の第三項「学校体系に関する意見」の中に見られるものであり、その要点は次の通りである。

- ①師範学校はすべて改造して「教育大学」とし、教育大学への入学資格は他の大学と同様にするこ  
と。
- ②教育大学の卒業生は小学校および初級中等学校の教員となる資格を与え、他の大学の卒業生にも  
一定の「試補期間」を経た後にこれらの学校の教員となる資格を認めること。
- ③上級中等学校の教員資格は、大学卒業後一定期間「専門学科の研究」に従事し、「国家試験」（科  
目別教員検定）に合格した者に認めること<sup>(50)</sup>。

上のように、この提案によれば、教員養成は大学で行うことを原則としているが、それは師範学校を改造して「教育大学」を設ける案である。また一般大学の卒業生にも教員資格を認めることとしているが、その際は一定の「試補期間」を必要条件としている。さらに上級中等学校の教員については、「専門学科の研究」と「国家試験」を必要条件としている。

この案には説明があり、これによれば、師範学校に深く結びついている因襲は一掃すべきであるが、各府県に教育大学を設けて義務教育に携わる教員を養成することが望ましいと述べている。ただし、この教育大学は制度上他の大学と全く同じ立場にあるもので、その学生は何らの特権をもつものではなく、卒業後の服務義務も課すべきではないとしている。また上級中等学校の教員は、かなり高度な専門的知識を備えていなければならないとし、大学院において2年位の研究を重ねて検定試験に合格したものとするのが適当であるとしている。この提案の内容は次に述べる教育刷新委員会の審議に引き継がれたものと見ることができる<sup>(51)</sup>。

#### 4. 教育刷新委員会の建議

1946（昭和21）年8月に内閣に教育刷新委員会が設置され、戦後の教育改革について調査、審議することとなった。同委員会は同年12月に第一回建議を行ったが、その1つに「学制に関すること」があり、これは6・3・3・4の新学校体系を提案したものであった。その中の一項に「教員養成について」の建議が含まれており、そこには、「教員の養成は、総合大学及び単科大学において、教育学科を置いて行うこと」と述べている<sup>(52)</sup>。これによって、教員の養成は大学において行う方針が明示され、教員養成の原則が確立されているのである。

上の建議に基づいて、1947（昭和22）年3月に「学校教育法」が制定されたが、その中には教員養成のための学校についての特別の規定は設けられていない。このことは、教員養成を目的とする特定の学校は設けず、教員の養成は一般の大学において行うこととしたためである。

教育刷新委員会では、特定の教員養成機関（教育大学）を設けるか否かということについて、激しい議論が交されたようである。委員の間では、従来の師範教育に対する批判については、ある程度共通の認識の上に立っており、またそれを前提とした論議であった。しかし教育のための高度な知識技術の重要性と教員の需給関係等から特定の学校が必要であるとする立場と、そのことが結局は教員の特殊な性格を形成する結果となり、好ましくないとする立場が激しく対立したのであった。そして最終的には、広い視野と高い一般教養を重視する観点から、特定の学校を設けず、教員の養成は一般の大学で行うという立場が優先を占め、上の建議となった。これによって教員養成については開放性の原則が確立された<sup>(53)</sup>。

1947（昭和 22）年度から新学制が実施され、義務制の中学校が発足すると、一挙に多数の教員が必要となり、それはどこで、どのようにして養成するかが現実に緊急な問題であった。また新学制の実施によって、従来の師範学校等をどのようにすべきであるかということも差し迫った問題であった。教育刷新委員会はそれらの問題が重要であることを認め、総会において第八特別委員会を設置した。そして、そこで教員養成の原則との関係において、急増する教員の需要および師範学校等の処遇の問題の解決が論議の対象となった。「学芸大学」の構想は、この特別委員会の審議において登場した。

第八特別委員会では、師範学校の転換等と関連して再び「教育大学」の問題などが論議されたが、その後、小・中学校の教員養成機関の1つとして「学芸大学」が提案されている。ここでは、総合大学の教育学部、大学の教育学科、教育大学などと並ぶ教員養成機関として登場しているのである。これが総会に提出された中間報告では「国民一般の教養を主とする大学」（学芸大学、教養大学）として示されている。

第八特別委員会の上の中間報告に対して、総会では教育大学および教育学部は先の建議に示された教員養成の原則に反するものとして厳しい批判をうけた。そこで次の総会に提出された修正案では、教育大学および教育学部は姿を消し、「総合大学及び単科大学の教育学科」と並んで「教育者の育成を主とする学芸大学」があげられている。これによって「学芸大学」が教員養成機関の主体として登場することとなった。また後の修正により、従来の教員養成諸学校のうち「適当と認められるものは、学芸大学に改める」としており、教員養成諸学校との関係も明確にされた。

学芸大学の構想は、従前の師範教育への批判を背景として登場したものであり、教員は幅の広い高度な一般教養をもつべきであるとする見解に基づくものであった。「学芸」という用語<sup>(54)</sup>に対する疑義もあったが、多くの委員の支持をうけて決定されたという<sup>(55)</sup>。

教育刷新委員会は、第八特別委員会の報告に基づき 1947（昭和 22）年 5 月 9 日の第三十四回総会において建議案を採択した。これは「教員養成に関すること（其の一）」として、その後の審議事項（其の二）とともに同年 11 月 6 日に建議されたが、その要旨は次のようなものであった。

- (一) 小学校・中学校の教員は、主として、1) 教育者の育成を主とする学芸大学を修了または卒業した者、2) 総合大学および単科大学の卒業生で教員として必要な課程を履修した者、3) 音楽・美術・体育・家政・職業等に関する高等専門教育機関の卒業生で教員として必要な課程を兼修した者のうちから採用する。

- (二) 高等学校の教員は、主として大学を卒業した者から採用し、幼稚園・盲学校およびろう学校の教員ならびに養護教員はだいたい(一)に準ずる。
- (三) 現在の教員養成諸学校中適当と認められるものは学芸大学に改める。ただし、臨時措置に関しては、別に対策委員会を設けてこれを審議する。
- (四) 従前の教員養成諸学校の教員養成のための学資支給制、指定就職義務制は廃止する。教員の配当計画については別に考慮する。
- (五) 教員の養成に当たる学校は、官・公・私立のいずれとすることもできる。
- (六) 教育者の育成を主とする学芸大学の前期を終了したものは、小学校教員となることができる。
- (七) 教員資格に関しては別に考慮する。<sup>(56)</sup>

この建議の主旨に基づき、わが国の教員養成は、今後は大学教育により行なうものとし、特に教員養成を主とする大学・学部のほか、国・公・私立のいずれの大学においてもできることとする方針が確立された。

## 5. 新制大学の成立と教員養成

教育刷新委員会の建議をうけて、文部省は新制大学における教員養成の計画を進めた。新制国立大学の設置については、いわゆる「十一原則」が立てられていた。これによれば、特別の地域を除き1府県1大学を原則とし、また「各都道府県には必ず教養及び教職に関する学部若くは部をおく」の一項が設けられていた。これによって、各都道府県の国立大学に教員養成に関する学部がおかれることとなった。しかしその実施は決して容易なことではなかった。

教員養成に関する学部の設置は、新制大学設置の全体計画と関連をもっており、そこには實際上複雑困難な問題が横たわっていた。またその母体となる師範学校や青年師範学校は、他の専門学校等と比較して一般にかなり水準が低いと見られていたこともあって、新制大学における教員養成の計画は難局に当面せざるを得なかった。戦前の師範学校は1943(昭和18)年に専門学校程度に昇格していたが、それ以前は中等学校程度として取り扱われていた。このような歴史的背景の下に、新学制への転換に際して、教員組織および施設等の面で、その水準がとくに問題とされたのである。そこで新制大学への転換については、種々の困難な問題に直面したのである。

文部省は1948(昭和23)年3月の師範学校長・青年師範学校長会議において、師範学校等の新制大学への転換について説明した。これによれば、学芸大学案のほか、師範学校と青年師範学校の合併を原則として次の4つの案を示している。①総合大学の一学部となる。②1つまたは2つの学部をもつ大学に合併する。その際は旧制の高等学校と結合するのが望ましい。③1地域のうち1つの師範学校は4年制の大学とし、地域内の他の師範学校は大学の前期2年を受けもって小学校および幼稚園の教員を養成する。④3年制大学が認められれば暫定的にこれに移行する<sup>(57)</sup>。その後「十一原則」によって1府県1大学の設置計画が進められ、師範学校等の転換計画もその原則によってまとめられていった。

新制大学の設置計画は修正を重ねたが、これともなって師範学校等の転換計画も動揺を続けている。1948(昭和23)年8月下旬に大学設置委員会に設置認可の申請が行われたが、その後の審査において、

師範学校等を母体とする学部の低水準がとくに問題となり、新制大学への転換は困難であるとされた。しかし結局、将来の整備充実を条件として認可されることとなった。このようにして、翌年5月の「国立大学設置法」により、各都道府県の国立大学に「学芸学部」または「教育学部」が設置され、あるいは単独の「学芸大学」が設置されたのである。

学芸学部を設置するか、教育学部を設置するかは、旧制高等学校の統合と関連をもっていた。旧制高等学校を統合した大学では、多くはこれが文理学部に転換されて一般教養をも担当し、そこでは教育学部が設置された。その他の国立大学では学芸学部が設置され、学芸学部が一般教養をも担当したのである。また旧制帝国大学の所在地など特別の地域では1府県1大学の原則が適用されず、独立に学芸大学が設置された。

教員養成制度の改革により、新学制では教員養成を目的とする特定の学校は設けられないこととなった。そして教員はどの大学でも養成することができるものとした。すなわち、大学で所定の科目を履修し、教員として必要な条件を具えた者にはすべて教員の資格が認められることとなったのである。その資格条件の基準を定めるために1947（昭和24）年5月に「教育職員免許法」が制定された。その後の教員養成は、これに基づいて整備された。学芸学部・教育学部では、この法律に定められた科目と単位を基準とするほか、さらに教員養成の観点から教育課程を編成した。また一般大学では、教育職員免許法に基づいて「教職課程」を設け、教員志望の学生は所定の科目を履修して教員免許状が授与されることとなった。

## まとめ

この研究を通し、明治維新つまり学生頒布から今日に繋がる教育職員免許法が制定されるまでを追ってきた。

簡単にその流れをまとめると以下のとおりになる。明治維新後、学制頒布が行われ、師範学校が創立した。教育令を持って、師範学校は全国に広がった。広がった師範学校は「師範学校教則大綱」によってその教則は全国で統一された。その後、師範学校令が公布され、教員養成の仕組みが方向付けられた。次に師範教育令が公布され尋常師範学校や高等師範学校、女子高等師範学校の制度が細かく規定された。教員免許令公布によって教員検定の方法が確立した。次に、義務教育6年制が成立し、その上に中等教育、高等教育の諸学校が位置づけられ学校体系が構成された。国民学校制度が成立し、戦争の影響が見られるようになると師範学校は官立化、専門学校程度へ昇格された。この時期の教員養成は、大東亜共栄圏における指導者の養成という見地が持たれていた。こうして国家的統制の性格を持つようになった。そして、戦後師範学校の廃止という大転換が行われ、教員養成の現場は大学に移ることとなった。当初の前提どおり、明治から戦前の教員養成は師範学校を中心に行われたことが確認出来た。

〔注〕

(1) 東京高等師範学校、『東京高等師範学校沿革略史』東京師範学校、1911年、3頁。

- (2) 同上。
- (3) 水原克敏、『近代日本教員養成史研究』、風間書房、1990年、188頁。
- (4) 文部省『公文録』「文部省之部 壬申自四月至五月 全文書第二十五 師範学校建立伺」文部省、1872年、より抜粋
- (5) 文部科学省ホームページ「学制百年史」第一編 近代教育制度の創始と拡充第一章近代教育制度の創始（明治五年～明治十八年） 第五節 一師範学校の創設  
 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317602.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317602.htm)>2013年10月5日閲覧。
- (6) 文部省、『日本帝国文部省年報 第一（明治六年）』文部省、1875年、149頁。
- (7) 同上。
- (8) 文部省、『法令全書、明治12年』、内閣官報局、1912年、77頁。
- (9) 文部省、『法令全書、明治13年』、内閣官報局、1912年、328頁。
- (10) 文部科学省ホームページ「学制百年史」第一編 近代教育制度の創始と拡充第一章近代教育制度の創始（明治五年～明治十八年） 第五節 三官公立師範学校の発展  
 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317604.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317604.htm)>2013年11月5日閲覧。
- (11) 同上。
- (12) 同上。
- (13) 大蔵省印刷局、『官報 1883年07月06日』、日本マイクロ写真、1883年、1頁-2頁。
- (14) 師範学校令（1886年施行）全文掲載。
- (15) 国立教育研究所編集『日本近代教育百年史 第四巻』教育研究振興会、1974年、691頁
- (16) 同上、691頁。
- (17) 同上、701頁。
- (18) 同上、719頁。
- (19) 同上、723頁。
- (20) 文部省『明治二十五年七月発布 尋常師範学校諸規則説明書』55-56頁。
- (21) 前掲『日本近代教育百年史 第四巻』725頁。
- (22) 同上、749頁。
- (23) 前掲『近代日本教員養成史研究』風間書房、1990年、956頁。
- (24) 前掲『日本近代教育百年史 第四巻』750頁。
- (25) 文部科学省ホームページ「学制百年史」、学制百年史編集委員会  
 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317602.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317602.htm)>
- (26) 同上。
- (27) 同上。
- (28) 前掲『日本近代教育百年史 第四巻』教育研究振興会、1974年、903頁。
- (29) 同上、903頁。
- (30) 前掲「学制百年史」<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317618.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317618.htm)>
- (31) 前掲『日本近代教育百年史 第四巻』1456頁。
- (32) 前掲「学制百年史」<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317635.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317635.htm)>
- (33) 国立教育研究所編集『日本近代教育百年史 第五巻』教育研究振興会、1974年、1337頁。
- (34) 同上、1339頁。
- (35) 『帝国教育』第七二三号、77頁。
- (36) 前掲『日本近代教育百年史 第五巻』、1348～1349頁。
- (37) 同上、1351頁。
- (38) 同上、1352頁。
- (39) 『文部時報』第792号、2—4頁。
- (40) 前掲『日本近代教育百年史 第五巻』、1354頁。

- (41) 同上、1407 頁。
- (42) 同上、1381 頁。
- (43) 中内敏夫・川合章『日本の教師 6 教員養成の歴史と構造』明治図書出版、1974 年、242-243 頁。
- (44) 第 2 次世界大戦後、占領下の日本の教育改革について勧告するため、GHQ に招かれて来日したアメリカの教育家の使節団。約 1 ヶ月滞在し、報告書を提出して帰国したが、GHQ はこの報告書の勧告に基づいて占領下の教育改革を実施した。報告書には 6・3・3 制の提案などが書かれてある。なお 1950 年、第 2 次米国教育使節団が来日し、新しい国際情勢に基づく勧告を行った。
- (45) 第 2 次世界大戦後の教育改革について調査、審議することを目的として、内閣に設置された教育諮問機関。1949 (昭和 24 年) に教育刷新審議会と改称され、1952 (昭和 27 年)、文部省に中央教育審議会が設置されるとともに廃止された。
- (46) “師範型”の教員がどのようなものか明確にされているわけではないが、その特徴として、明朗闊達な気質を欠き、視野が狭く、偽善的であり、陰湿、卑屈、偏狭などの性格が指摘された。
- (47) 仲新監修『学校の歴史 第 5 巻 教員養成の歴史』第一法規出版、1979 年、180-181 頁。
- (48) 海後宗臣『教員養成 戦後日本の教員改革 第八巻』東京大学出版会、1971 年、70 頁。
- (49) 近代日本教育制度史料編纂会『近代日本教育制度史料 第二十四巻』大日本雄弁会講談社、1957 年、462 頁。
- (50) 前掲『学校の歴史 第 5 巻 教員養成の歴史』、183 頁。
- (51) 前掲『教員養成 戦後日本の教員改革 第八巻』、24-25 頁。
- (52) 文部科学省 HP 『『学制 100 年史』 第二編 戦後の教育改革と新教育制度の発展 第一章 戦後の教育改革 (昭和二十年～昭和二十七年) 第五節 教員および教員養成 一 新しい教員養成制度の発足』  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317768.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317768.htm)>
- (53) 国立教育研究所『日本近代教育百年史 第六巻 学校教育 (4)』国立教育研究所、1974 年、502-514 頁。
- (54) 天野貞祐は、学芸大学という構想はかつて大正期に菊池大麓文相がリベラル・アーツ・カレッジ構想を提案した際にすでに用いた名称でもあり、かつ、中国の古典にもあるということで強く支持し、他の委員もこれに同意し、「学芸大学」の名称が採用された。
- (55) 前掲『教員養成 戦後日本の教員改革 第八巻』、40-48 頁。
- (56) 前掲『『学制 100 年史』 第二編 戦後の教育改革と新教育制度の発展 第一章 戦後の教育改革 (昭和二十年～昭和二十七年) 第五節 教員および教員養成 一 新しい教員養成制度の発足』
- (57) 前掲『学校の歴史 第 5 巻 教員養成の歴史』、189-190 頁。



## 第二章 初等教員養成における資格・免許制度について

### はじめに

2007（平成 19）年 6 月の改正教育職員免許法の成立により、2009（平成 21）年 4 月 1 日から教員免許更新制が導入されている。「その時々で教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能を身に付けることで、教員が自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ることを目指す」<sup>(1)</sup> ことが、この教員免許更新制の目的である。教育職員免許法は、1949（昭和 24）年の教育職員免許法制定以降、30 回以上改正されているが、改正によって教員免許更新制が導入されたのは初めてのことである。

教員の免許や資格に関する法制的措置は、教員養成の具体的な教育内容を規制するのみでなく、教職の専門性を保障し、その社会的地位に影響し、教員養成の目標を示すものである。このことから、専門職性の保障として把握される資格制度、免許制度の変遷をたどること、つまり教員の免許制度、資格制度を歴史的に研究することが、教員養成の発達過程、あるいは教育内容や目標の変遷、専門職性の観点の分析に有用となると言える。

日本の教員養成においては、1872（明治 5）年に初等教員養成の目的をもって特設された師範学校が、1943（昭和 18）年に専門学校程度に昇格し、終戦後に免許状取得に必要な単位を取得すれば、どこの大学でも免許状の取得ができる「開放制」を原則として教員養成することになった歴史的過程において、専門職化の過程を見ることが出来る。教員養成レベルの高度化、養成方式の確立が、専門職性の保障としての資格制度、免許制度にどのように反映されているか、制度化過程がどのようなものであるかについて、分析する意義がある。更には、教員養成の内容や、その基準が検討される必要がある。

本章の目的には、「学制」期から戦後教育改革期にかけて資格制度、免許制度の成立過程や変遷を整理することが、まず挙げられる。整理するにあたり、主要な参考文献として、『日本教員資格制度史研究』（牧昌見、風間書房、1971 年）や『新旧法令対照教育職員免許制度の研究』（吉川吉之助、丸和出版印刷株式会社出版所、1952 年）、『日本近代教育百年史』（国立教育研究所編集、教育研究振興会、1972 年）を使用する。また、変遷や過程を整理した上で、各章による時代区分において資格制度や免許制度でどのような専門職性、教員の質が求められていたのか、についても考えたい。

ちなみに、「資格」と「免許」について、この二つの言葉は本来同義ではない。けれども、教員養成の観点から資格制度、免許制度を研究する際に、歴史的に考えると、例えば教員資格の形態として免許資格主義が採られたことなどもあり、「資格」と「免許」は、教員の質を保障し、それが勤務するための条件として非常に類似した性質を持つものであると筆者たちは考えた。そのため、「資格」と「免許」を総合的に研究し、教員の専門職性や量と質の保障について考えたい。

また、各節の概要や時代区分は以下の通りである。

「第一節 初等教員資格制度の樹立」では、1872（明治 5）年の「学制」にはじまり、1879（明治 12）年 9 月 29 日「学制」に代って制定される教育令、1880（明治 13）年 12

月 28 日に改正された教育令、1885（明治 18）年 8 月 12 日、再改正された教育令が中心となる。そのため、明治初期から 1885（明治 18）年頃までの時代を取り扱うこととなる。これは、教員資格の基本形態を免許資格主義に確定するという教員資格制度史上の重要な改正を含んでいる。

「第二節 初等教員資格制度の整備」について、1885（明治 18）年 12 月 22 日の内閣制度の成立に伴い、初代文部大臣として森有礼が就任するに及び、教育制度は新しい局面を迎えた。森有礼は、「先ヅ大学中学小学其他各種学校等ノ為メニ、各別ノ条例ヲ定ミルニ在リ。」という方針のもとに、1886（明治 19）年、小学校令、中学校令、帝国大学令、師範学校令および諸学校通則を制定した。これにともない、初等教員資格制度の基本形態が卒業資格主義から、免許資格主義に移行するため、この節で取り扱う。また、1890（明治 23）年に小学校令が改正されるとともに、その翌年改正令に基づいて「小学校教員検定に関する規則」が定められた。これは初等教員資格制度の基本形態と基本構造を改革するものであった。これと同時に教育の基本方針を決定する「教育勅語」が、また教育に関する事務と地方自治体との関係を明確にする「地方学事通則」が定められた。小学校に関する規則では「私立小学校代用規則」「小学校設備準則」「小学校教則大綱」等の様々な規則が定められた。これらの一連の教育施策と同時に初等教員資格制度の改革が行われた。本節では資格制度の改革と実態について検討していく。

「第三節 初等教員資格制度の確立」では、1900（明治 33）年の小学校令改正、1907（明治 40）年の「師範学校規定」、大正 2 年の小学校令改正による「戦前的資格制度の確立」について、更には 1931（昭和 6）年 1 月 20 日に改正された「師範学校規程」が主に扱われ、明治期後半から昭和初期に及んでいる。この時期は、「学制」制定以来、様々な改定を加えられてきた戦前の初等教員資格制度が、ようやく定着へと向かう時期であると考えられる。

「第四節 国民学校令体制における初等教員資格制度」では、第二次世界大戦期が中心となる。1941（昭和 16）年 2 月 28 日、勅令第 148 号による「国民学校令」が成立した。ここに至り、小学校令体制における資格制度も新たな局面を迎えることとなる。1941（昭和 16）年の初等教員資格制度の改革では、①免許状の種類について、教員名称と資格名称の統一をはかったこと、②養護訓導免許状が設けられたこと、③間接養成の方式が廃止されたこと、④実業学校の教員資格を有する者が無試験検定の出現資格を有するとしたこと、⑤間接検定の標準が詳細に規定されたこと、⑥検定水準を高め検定委員会につき勅令段階の規定を設けたことなどが注目される。

「第五節 戦後における初等教員資格制度・免許制度」について、1947（昭和 22）年 3 月 31 日の学校教育法制定、翌日の施行に伴い、従来の免許制度の拠っていた教員免許令、国民学校令、中等学校令は廃止となった。同年 5 月 23 日の「学校教育法施行規則」によって校長、教諭、助教授、養護教諭はそれぞれ相当する免許状を有するものでなければならないとされ、免許主義が明確にされている。しかしながら、免許状の種類、検定、授与等に関する免許法そのものは未制定であり、1949（昭和 24）年 5 月の教育職員免許法が制定されるまでのおよそ 2 年間は、暫定措置によって教員の資格認定と免許状授与がさ

れている。本節では教育職員免許法を中心に、成立過程と構造を検討する。成立過程で作成された免許法原案や教育刷新委員会での議論、免許法の目的などが主な検討対象である。

## 第一節 初等教員資格制度の樹立

### 1. 「学制」期における初等教員資格制度

わが国における初等教員の資格制度が成立するのは1872（明治5）年の「学制」制定によるものである。教員資格制度の基本形態は、卒業資格主義を持ってスタートし、学歴要件としては、師範学校か中等学校を卒業することと規定された。

「学制」における初等教員資格制度の特色としては、初等教員の資格の取得条件に男女による差別を排除したこと、初等教員の資格として、中学を卒業することと師範学校を卒業することとを同等に位置づけたこと、師範学校を卒業することをもって、直ちに有資格の初等教員となす資格の基本形態を採用したこと等があげられる。

そして、1874（明治7）年には、有資格者の教員を大量に、また早急に準備することを迫られると、初等教員資格規定の制定により、検定方式による初等教員資格付与の規則が定められた。教員資格の基本形態として、教員免許状の考え方をとり入れたのである。これは、教員の量的充足の緊急性が、「学制」における教員資格の原則である卒業資格主義を変更させたといえる。この免許状では、有効期限・区域が明定された他、証書取得のための取得要件・方式、また検定内容が明示された。

このように、1874（明治7）年の初等教員資格規定が重要であるだけでなく、この考え方は当時のアメリカ合衆国における実践に近似しており、M・スコットが東京師範学校教師として活躍した事情等からみて、アメリカの影響を強く受けたといえるのである。また、アメリカの影響を受けた理念に、女子教員の養成がある。女子教員の養成については、すでに1873（明治6）年12月31日、文部省田中不二麿にD・モルレーがあてた申報で、アメリカのフェミニゼーションの実状をふまえ、小学校の教職が女子にとって適職であることに言及し、女子教員養成の必要を説いていた。

以上の事柄をふまえ、現代の日本の教員養成制度を考えると、まず教員資格の原則が卒業資格主義から実質的に免許資格主義へ変更されていったこと、また教員資格の規定がアメリカの影響を受けていたこと等は、現代の日本の教員養成制度においても大きく関係性を持つ点ではないだろうか。

### 2. 「教育令」における初等教員資格制度

1879（明治12）年9月29日「学制」に代って「教育令」が制定されるにあたっては、1877（明治10）年、学監D・モルレーの提出に係る「学監考案 日本教育法」案、1878（明治11）年5月14日、田中不二麿を中心とする文部省上奏に係る布告案たる「日本教育令」案、1879（明治12）年7月9日、元老院上奏に係る布告案たる「教育令」案（以下「伊藤案」）、1879（明治12）年7月9日、元老院上奏に係る布告案たる「教育令」案の四つの改革案が出された。伊藤案における初等教員資格条項が、教員の品行要件を除き、ほぼ全面的に採用され、太政官布告第四十号をもって「教育令」が制定された。教員の品

行要件に関する審議は 1879（明治 12）年 6 月 23 日における元老院会議第二、三読会において行われ、削除することが決定された。

このような経緯を経て制定された「教育令」による初等教員資格制度の改正としては、第一に、その基本形態については、第 38 条が「公立小学校教員ハ師範学校ノ卒業証書ヲ得タルモノトス」と規定し、師範学校の卒業資格即初等教員資格という考え方を打ち出した。第二に、初等教員資格の基本構造に関する事項を改めた。取得要件について第 37 条が、「教員ハ男女ノ別ナク年齢十八年以上タルヘシ」と規定し、性別要件と年齢要件を明定した。第三に、初等教員資格の取得方式は、師範学校を卒業して卒業証書を取得する直接養成方式を原則とすることが確定された。しかし同時に、師範学校を卒業することなくして師範学校の卒業証書を取得する方法も講ぜられた。要するに、師範学校に入学しないものでも、直接検定方式によって師範学校の「卒業証書」を取得することができるというわけである。第四に、前述の「卒業証書」を取得する方法に加えて、有資格教員の積極的補充策として、教員検定による新しい方式が制度化された。

ここでは、急増を続ける小学校教育人口に相応するに十分な教員数を確保することの困難がもっとも大きな障害としてあった<sup>(2)</sup>こと、私立における養成より、公権力による検定を優先する資格観が根ざしていたことが注目される。

### 3. 「改正教育令」と「教員免許状」制度

1879（明治 12）年に制定された教育令は、1880（明治 13）年 12 月 28 日に太政官布告第五十九号をもって、改正された。（本節では以後、この改正された教育令を改正教育令と表記する。）改正教育令は、教育令における自由主義的教育行政を干涉主義的に切り替える施策を打ち出し、教員資格政策についても同様の傾向を強めた。では、改正教育令における初等教員資格の基本的な構造は、改正前の教育令からどのように変更されたのだろうか。

第一に、取得方式については、改正教育令第三十八条において「小学校教員ハ官立公立師範学校ノ卒業証書ヲ有スルモノトス」と規定され、私立師範学校を卒業することによって初等教員資格を取得することが出来なくなった。また、教育令においては、初等教員資格は公立の小学校にのみ適用されるものであったが、改正教育令においては、官公私立全ての小学校に適用されることとなった。直接検定によって師範学校の卒業証書を取得する方式は続行されたが、これは卒業資格主義の原則を維持しようとするものであった<sup>(3)</sup>。

第二に、初等教員資格取得の他のもう一つの方法である教員検定方式については、「教員免許状」を授与する制度を設けた。教育令において相当規定とされた「学力証明」の方式を「教員免許状」制度として明確化したのだ。これにより、府知事県令が授与権を有する教員検定による資格制度が、定着していくことが重要である<sup>(4)</sup>。

第三に、初等教員資格の取得要件が改正され、品行要件が新たに追加された。改正教育令第三十七条但書において「但品行不正ナルモノハ教員タルコトヲ得ス」と規定したのだ<sup>(5)</sup>。

それでは、なぜ改正教育令において新たにこのような資格条項を設けたのだろうか。改正前の教育令は、アメリカの地方分権的教育行政の可能性を取り入れたもので、全国画一

的な学制とは異なり、教育の地方管理を基本としていた<sup>(6)</sup>。しかし、教育令は政府が教育を地方に任せて、自由に放任しているものであるとの批判が噴出したため、これらの批判に応じて国家の統制を強化したのである<sup>(7)</sup>。

また、国家の統制を強化したもうひとつの理由としては、明治政府や文部省が、当時盛んになっていた自由民権運動を敵視していたことも挙げられる<sup>(8)</sup>。自由民権運動は、教育活動にも手を出しており、教育構想を提示していた。たとえば、土佐の立志学舎・共立学校は民権結社が設立した学校であった。

つまり、改正教育令において、官公立師範学校の卒業生に限って初等教員資格を取得出来るようにしたことや、教員検定による「教員免許状」の授与権を府知事県令に与えたことは、国家の統制を強くするという意図のもとで決められた条項である。また、品行要件については、教員の政治活動を禁止して、自由民権運動を阻止する狙いのもとで決められた条項であると言えよう。

このように、改正教育令は、改正前の教育令の反省と、自由民権運動の抑制という二つの理由により、改正前の教育令と比べて、国家の統制が強化された内容になったのである。

#### 4. 「師範学校教則大綱」と「小学校教員免許状授与方心得」

本項では、「師範学校教則大綱」と「小学校教員免許状授与方心得」の分析と、各府県における実践の様態の検討を目的とする。

##### (1) 小学校教員免許状授与方心得と教員検定による「免許制度」の創設

文部省は、1881（明治14）年1月31日、府県に対する達第六号をもって「小学校教員免許状授与方心得」を定め、改正教育令第三十八号但書<sup>(9)</sup>に基づき、教員検定によって教員免許状を授与する方法を明らかにした。この心得は、1879（明治12）年の教育令に基づいて定められた地方に主体性をおく教員検定制度に、国家的基準（免許状の種類、効力、検定の方法と内容について）を示して構造化したものである。

以降がその国家的基準についてである。まず、免許状の種類について、小学校における三等化に対応させ、「高等小学科教員免許状」、「中等小学科教員免許状」、「初等小学科教員免許状」の3種類を設けた。次に、教員免許状の効力について、授与権者である府知事県令の支配が及ぶ範囲を有効区域とし、有効期限は5年とした。また、教員検定の方法は直接検定、内容は小学校各等科の教職課程を基準とした。

しかし、半年後の同年7月8日に、文部省達第二十四号をもって小学校教員免許状授与方心得は改正され、特に検定方式に大きな変更が加えられた。変更点は次の5点である。第一に教員免許状の名称が「小学初等科教員免許状」、「小学中等科教員免許状」、「小学高等科教員免許状」に変更された。第二に教員検定の方法に間接検定が新たに設けられた。第三に教員検定の内容から、技能課目、職業課目等の一部を除外することができるようになった。第四に教員資格の取得要件としての品行要件の厳格化された。これは、自由民権運動や欧化熱への危惧によるものである。第五に教員免許状と職制との関連が明示された。

##### (2) 「師範学校教則大綱」と養成による資格制度の整備

師範学校教則大綱は1881（明治14）年8月19日に文部省達第二十九号をもって定めら

れた。以下、その教員資格条項について検討する。

まず、初等教員の資格たる卒業証書の種類は、小学校の各等科に対応しており、「初等師範学科卒業証書」、「中等師範学科卒業証書」、「高等師範学科卒業証書」の三種が設けられた。また、その効力について、有効期限は7年と定められていた。その有効特区に関しては全く規定されていないが、1882(明治14)年8月22日に文部省が発した指令によると、師範学校の卒業証書は全国通用とされていたことが分かる。

次に、師範学校教則大綱における養成方式と要請内容について検討する。養成方式については直接養成方式を全国的規模において確定したが、検定によって卒業証書を授与する制度はそのまま残した。養成内容に関しては、小学校における各等科を基準とすることはもちろん、それぞれの段階で様々な課目<sup>(10)</sup>が追加されたため、養成内容の全国的基準が定められた。しかし、政府がこの大綱を通して意図した教員養成策は、地方における実践との間に跛行があり、その通りに実践されたわけでは決してなかった。

### (3)初等教員の資格制度の実態と問題

このように、初等教員の資格制度は、制度としてはかなり整備されたと言えるが、これが直ちに初等教員の資格構成を好転させるものではなく、現職職員の資格構成に影響するところは少なかった。

同時に、学校系統上の接続関係という制度的問題もまた、養成方式による有資格教員の供給を鈍らせた。1881(明治14)年の師範学校教則大綱では15歳以上を入学資格としたため、小学校卒業と師範学校入学の間隙をうめ、小学教員の欠乏を払拭したという報告がある反面、「夫教育ノ普及ヲ欲シ而モ教員供給ヲ欠クハ猶花木ノ繁育ヲ望テ而モ之カ培養ヲ懈ルガ如シ」という批判も見られた<sup>(11)</sup>。

明治10年代後半の経済不況のために、多くの府県で、教員確保のための諸政策が府県会で否決されることが多く、政府の教員政策は、師範学校制度の整備も、また現職職員の待遇についても、したがって、教員資質の向上も、実態的には実効を上げるに至らず、制度と実際との跛行はきわめて大きかった。

## 5. 再改正教育令と教員免許状制度の成立

本項では免許資格主義採用の理由を分析し、その後における免許状制度運用上の問題に言及し、再改正された教育令の意義を検討することを目的としている。教育令は、1885(明治18)年8月12日、太政官布告第二十三号をもって再改正された。これは、教員資格の基本形態を免許資格主義に確定するという教員資格制度史上の重要な改正を含んでいる。

### (1)「教員免許状」制度採用の経緯と理由

1885(明治18)年の教育令は、一般に学校教員が「教員免許状」を有するものでなければならないという教員資格の免許状主義の原則を確立した。現行の教員資格制度において採用されている免許状の制度はこの時に成立したと言える。

政府当局は、教員の良否は教育上直接の関係があるので、教員の資格について努めて慎重を加えることは勿論であるということを説明した<sup>(12)</sup>。当時、初等教員については資格規定が設けられていたが、一般に学校教員についての学力等の資格要件が定められていな

いとして資格規定設置の必要性を強調するとともに、その基本形態として免許主義を採用し免許状を授与する方針を採る事を明らかにした。しかし、その免許の目的は明確ではなく、これにより国家権力の教員資格に対する直接的な関与を強めただけであった。具体的には次の3つの考え方が採用されたと考えられる。まず、教員を養成することとこれを免許することとは別個の事柄に属するという考え方が成立し、採用されたことである。次に教員検定の合格者に、有資格員たる資格を授与した証拠として、「教員免許状」という用語が適用されたことである。最後に、教員の品行要件法定の影響が考えられる。明治10年代初期に始まる自由民権思想の教員生活への影響と教学大旨にはじまる一連の政府の教員資質要求との間には極端な跛行があった。教員資格の免許主義制度化の促進から、諸学校の整理的歴史段階にあり、採用のための一般的条件を備えるものであったことが理解される。

## (2) 教員免許状制度実施上の諸問題

1885(明治18)年の教育令は、教員資格の基本形態を免許資格主義としたが、その後教員免許状制度は諸々の問題に遭遇した。

まず、教員免許状制度適用上の問題である。1885(明治18)年の教育令が、一般に学校教員の資格に免許状方式を採用したと言っても、終戦前にこれが適用された学校は幼稚園・小学校・中学校・高等女学校・師範学校・高等学校だけである。理由としては前述の一般的条件を充足していないためである。

次に、免許状の種類、効力および授与権者に係るものである。免許主体の相違が免許状の効力に大きな影響を与えた。

そして、免許状の取得要件および取得方法に係るものである。免許主体が免許状の効力を支配する関係は、免許状の取得要件において、初等教員の場合は中等教育程度、中等教員の場合は高等教育程度とする考え方を生じさせた。このことは、教員の資格取得においては学歴が大きく作用していることを示す。免許状の取得要件として、学力、身体、品行の要件が考えられていたが、このうち重要な意味を持つ学力要件については、矛盾した二つの考え方が混在している。免許状の取得要件としての品行要件は、特に初等教員資格において強く要求された。1881(明治14)年の学校教員品行検定規則の制定以来、三気質、1890(明治23)年の教育勅語の発布等は、師範型の形成に寄与したが、一般教養要件とは反比例して、品行要件が重視された。天職観の自覚が教員の品行方正たることの基本として認識された。

また、免許状の取得様式については、養成方式と検定方式とが併用されたが、初等教員については、第一部制度の実質上の「本体」制は堅持し、直接養成制度が中核とされた。中等教員については、無試験検定による間接検定制度が事実上の供給源の主流となり、教職教養要件がきわめて軽視された。

## (3) 免許主義の意義と限界

1885(明治18)年の再改正教育令によって確立された教員免許状制度は、以下に示す四点において重要な意義と限界がある<sup>(13)</sup>。

一点目に教員免許状制度が、教職の専門職化に貢献する基礎を提供したこと。専門職性

の特質は高等教育機関における養成と教職教養の重視の二点にある。免許状制度が教職の専門職化に貢献するには免許要件において、高度の一般教養と養成レベルの高等教育機関化などが要求されるが、これらの要件は、免許制度外的要因が強く関係するので、免許制度の成立がただちに教職の専門職化に結びつくものではない。しかし、1943（昭和 18）年の師範学校の専門学校程度への昇格等は、免許制度が教職の専門職化に寄与したことを示すものとみることが出来る。

二点目に教員の免許と教員の養成とを別視する資格観が成立したことである。このことは、正規の教員資格を得るためのもっとも重要な前提的基礎資格要件として、師範学校における養成教育を位置づけた意味で評価される。しかし、当時の運用の実態からみると、このことがむしろ、養成方式による有資格教員の供給を消極的なものとなし、検定方式によるそれを積極的に維持する結果を生んだ。このように、免許制度の実践は、形骸化された制度と化し、この制度の効果は公権力の教員資格の統制においてのみ現れたと言わざるを得ない。つまり免許制度の下での師範学校は、有資格教員としての優位性を武器として、幹部教員層を形成し検定による数多くの一般教員を牛耳る役割を果たしたといえる。

三点目に免許主体を国または府県としたことである。中等教員資格の授与権者は文部大臣、初等教員資格の授与権者は地方長官とする基本理念が実践された。この措置は、教員資格に対する国家管理を強化することに役立った。

四点目に無資格教員任用制度を認めたことである。この制度は、初等教員資格にあつては 1900(明治 33)年改正の小学校令において代用教員制度として、また、中等教員資格は 1899(明治 32)年の中学校令において法制化された。これは、国家主義的教員資質要求に基づく養成機関の設置主体の限定と教職の専門職的認識の欠如とに起因するものであった。

このように、教員免許制度は、教員としての一般的学力の向上と養成レベルの高度化を、徐々に進める一方で、国家統制の有効な手段として使用された。

## 第二節 初等教員資格制度の整備

### 1. 小学校教員免許規則と免許主義の構造

1885（明治 18）年 12 月 22 日の内閣制度の成立に伴い、初代文部大臣として森有礼が就任するに及び、教育制度は新しい局面を迎えた。森有礼は、1886（明治 19）年、小学校令、中学校令、帝国大学令、師範学校令および諸学校通則を制定した。これにともない、初等教員資格制度の基本形態が卒業資格主義から、免許資格主義に移行する。この節では、1886（明治 19）年における資格制度の改革とその実態について考察することとする。

1885（明治 18）年に再改正された教育令において確立した教員資格の基本形態、すなわち免許主義の原則は、翌年 1886（明治 19）年 4 月 10 日勅令第十六号をもって制定された「諸学校通則」に継承された。諸学校令には教員資格条項を欠いているから、各学校の教員資格を、ここに包括的に規定したのである。初等教員の資格に関しては、諸学校通則第四条の規定に基づいて、1886（明治 19）年 6 月 21 日に「小学校教員免許規則」が定められ、教員免許主義にもとづく資格制度がはじめて具体化された。この免許規則は、1881（明治 14）年の小学校教員免許状授与心得とは、全く性格を異にするものである。



これまでは、師範学校の卒業による卒業資格主義を原則としつつも、実際的制度としては、教員検定による資格の授与は、小学校教員免許方心得に準拠して、また教員養成による資格の授与は師範学校教則大綱に基づいて、それぞれ個別に行われていた。1886（明治 19）年の免許規則の制定によって、師範学校を卒業するか否かにかかわらず、初等教員の資格を取得しようとするものはすべてこの免許規則の規定に基づいて所定の要件を満たすことになった。ここに、初等教員資格条項が統合されて独立の規則となった意味で、資格制度史上注目される。よって、以下免許状制度の基本構造を法制化したこの免許規則について詳細に述べていくこととする。

まず第一に、教員免許状の種類および効力について検討する。この免許規則は、その第二条において普通免許状と地方免許状の二種類に分けられた。その効力について、普通免許状は、有効期限を終身、有効区域を全国とした。地方免許状の効力については、府知事県令に授与権を統一するとともに、その有効区域を「管轄地方」に限定することとなった。その有効期限は最初の五年を一期とし、経歴により適任と認められた者のみ無期有効とされた。

第二に、これらの免許状の取得要件について検討する。まず、有期の地方免許状の学力要件については、尋常師範学校の卒業程度とした。年齢要件は、その第一条の規定により、「丁年以上」<sup>(14)</sup>と定められることとなった。これまでの規定より二年引き上げられたが、これは尋常師範学校生徒の卒業年齢に一致させたものであろう。無期の地方免許状の取得要件については、有期の地方免許状所有者で五年以上勤務のものの中から、「其経歴ニ依り適任ノモノニ限り」<sup>(15)</sup>授与されるもので、教員資質の向上とともに教員統制の役割が期待された。普通免許状の取得要件については、その第九条により「普通免許状ハ高等師範学科卒業若クハ地方免許状ヲ有シテ五箇年以上勤務シ學術授業トモ超衆ノモノニ之ヲ授与スルモノトス」<sup>(16)</sup>と規定された。当時高等師範学科を置く師範学校は東京の高等師範学校のみであり、高等師範学校の卒業程度をもって「超衆」の基準とされた。

第三に、養成方式による制度について検討する。この免許規則は、師範学校の卒業生と教員検定の合格者とを、資格法制の上で同等にあつていることが注目される。それまでの卒業資格主義から免許資格主義への移行の当然の帰結である。養成方式としては、1886（明治 19）年 4 月 10 日、勅令第十三号をもって「師範学校令」が制定された。森文部大臣は、特に教員養成を重視し<sup>(17)</sup>、「師範学校ハ教員トナルヘキモノヲ養成スル所トス 但生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質を備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」という規定を明定し、いわゆる三氣質を法定するなど教育者精神の養成が重視された<sup>(18)</sup>。

第四に、検定による免許状の取得方式および検定内容について考察する。それまでの資格制度では、検定によって師範学校の卒業証書を取得する方法と検定によって府知事県令が授与する免許状と二つの方法があったが、前者は、1885（明治 18）年の再改正教育令において既に廃止されている。後者については、小学校教員免許状授与方心得に基づいて修身科や技能・職業関係の学科の間接（無試験）検定による免許状制度があった。しかし、1886（明治 19）年の小学校教員免許規則は学力試験による直接検定方式に限定する方針がとられた。このことは、養成方式である尋常師範学校制度の充実を力を入れ、その程度

を高めたことに伴う措置であり、検定制度はそれまでに比べ厳しくなったと言える。

第五に、小学簡易科教員・小学校授業生について考察する。まず、これまで考察してきた資格制度をもってしては、所要の教員を確保することは当然不可能であった。しかし免許主義の建前もあって、新たな免許規則ではその第十四条において小学簡易科教員と小学校授業生についても、府知事県令が免許規則を定めるものと規定された。それまでの小学校教員免許状授与方心得では、授業生等の検定は義務づけられていなかったものが、義務づけられることとなった。その取得要件については、年齢および学力において、正規の初等教員資格である小学校教員免許状よりもかなり簡易科されている。免許状は、小学簡易科授業生、尋常小学校授業生、高等小学校授業生に対応して3種類が設けられ、そのための最低学力要件が規定された。尋常師範学校の学科およびその程度の引き上げによって検定のレベルが上がったため、それまでのレベルに対応する措置として、この授業生免許規則を制度化せざるを得なかったものと考えられる。当時における実情は、資格水準の維持がいかに困難であったかを示しているとともに、教員の需給関係が資格制度を左右する大きな条件であることを物語るものでもあった。

第六に、それまでに取得した初等教員資格の移行措置について考察する。検定による「免許状」については、1886（明治19）年6月21日、文部省令第十三号をもってそれまでのとおり有効であると規定されたが、新制度下において、小学初等科の所有者は小学簡易科、小学中等科免許状の所有者は尋常小学校以下、小学高等科免許状の所有者は高等小学校以下の教員となることができるとされるなど、その適用の範囲が限定された。養成による「卒業証書」については、小学校教員免許状と同一の効果を有するものと規定され、その適用範囲については初等師範学科卒業証書の所有者は尋常小学校以下、中等及び高等師範学科卒業証書の所有者は高等小学校以下の教員たることができるとされた。つまり、検定による「免許状」と「卒業証書」との関係は両者に差別が設けられた。また、それまでに取得した初等教員の資格は、1887（明治20）年8月4日の文部省令第六号により、さらに五年以内延期する措置が採られて、いわゆる既得権保障の扱いがなされた。

新しい初等教員資格制度は、森文部大臣の改革によりこうして再出発することになったが、小学簡易科教員・小学校授業生の存在や、1887（明治20）年8月4日、文部省令第七号をもって定められた小学校教員仮免許制度<sup>19)</sup>の採用等からみて、新しい制度が期待する資格と旧制度のもとにおける資格のきりかえによる現実的措置との間には大きな溝が生じていたと言える。

次に性別によって免許状の適用範囲に差別が設けられたことについても述べる必要がある。1889（明治22）年10月25日、文部省令第十一号をもって、免許状の取得要件における年齢について男女による差が設けられるとともに、新たに但書が追加され、免許状の適用範囲に男女による差別がなされた。その内容としては、女子の尋常師範学校の卒業生及び小学校教員学力検定試験に及第したものは、尋常小学科の教員免許若しくは高等小学科（女兒）の教員免許状が授与されるというものであった。

実際、女子教員の必要は、当時一般に認められるところではあったが、女子の小学校就学率は低く、女子の師範学校への進学者が少ないという、当時における実態としての女子

教員の不振や卒業時の結婚適性年齢といった社会通念などにより適職とされる教職に女子が集まらなかったという事実<sup>(20)</sup>がある。しかし1882、3(明治15、6)年ごろより女子生徒が増加しつつあり、1889(明治22)年には入学年齢を15歳に引き下げ、就業年限を3年に短縮して、女子に教職の門戸を開こうとする意図が存在したことも見落とすべきではない<sup>(21)</sup>。

## 2. 改正小学校令による資格制度の改革

1890(明治23)年に小学校令が改正(「第二次小学校令」以下、「改正小学校令」とする)され、その翌年には「小学校教員検定に関する規則」が定められた。これと同時に教育の基本方針を決定する「教育勅語」が、また教育に関する事務と地方自治体との関係を明確にする「地方学事通則」が定められた。小学校に関する規則では「私立小学校代用規則」「小学校設備準則」「小学校教則大綱」等の様々な規則が定められた。これらの一連の教育施策と同時に初等教員資格制度の改革が行われた。本節では資格制度の改革と実態について検討していく。

### (1)改正小学校令における資格条項と「小学校教員検定等ニ関スル規則」の制定

改正前は小学校令中には資格条項の規定はなく、これを補う形で諸学校通則第四条に小学校教員免許規則についての言及があるのみであった。しかし、改正小学校令では小学校に関する基本事項(小学校の本旨、編成、設置、教員の管理、監督、等)がすべて条例内に網羅されて、第六章に初等教員資格の記述を見ることができるようになった。

初等教員資格の基本形態に関しては第五十四章にて「小学校ノ教員ハ小学校教員免許状ヲ有スルモノタルヘシ」と規定され、以前からあった教員資格の免許状主義を踏襲している。

初等教員資格の基本構造に関しては第五十五章にて「小学校教員免許状ヲ得ルニハ検定ニ合格スルコトヲ要ス」と規定され、その取得方式のいかんにかかわらず、すべて検定に合格することが必要となった。これによって従前においてその必要がなかった尋常師範学校の卒業生も検定を受けることを義務付けられたのである。

次に、教員免許の種類について考察する。府県等での検定によって、高等小学校・尋常小学校の学校種別、本科・専科の種別、正教員、准教員の職名別によって通計で八種類の免許状が設けられたことになる。これを職名との関連で見れば、正教員と准教員の2種類に分類できる。これについては改正小学校令において「小学校ノ教員中学校ノ教科目ヲ補助教授シ又ハ一時教授スル者ヲ准教員トシソノ他ノ者ヲ正教員トス」と定義されている。これによって初等教員資格が分類整理された。府県知事が授与する小学校教員免許状(地方免許状)と、文部大臣の授与する小学校教員普通免許状については免許状の書式や文言に多少の差異はあったものの基本的内容は同じであった。

これらの免許状の効力について、普通免許制度は従来の規定をそのまま踏襲したものであり、正教員免許状制度は、従来「無期」有効の地方免許状制度を、また准教員の免許制度は、5年間有効の「有期」地方免許状制度をそれぞれ引き継いだものといえることができる。

免許状の取得要件は、准教員の免許状では「一、年齢男子八十七年以上女子八十五年以上、二、身体健全、三、品行方正」があげられた。従来の年齢から引き下げた理由は有資格教員を早急に供給するための方策であったが、同時に従前の資格水準を低下させた。

正教員の免許状については「一、准教員ノ免許状ヲ有シ一箇年以上公立小学校ノ教員ノ職ニ在リシコト、二、年齢男子ハ二十年以上女子ハ十八年以上、三、身体健全、四、品行方正」とされ年齢、身体、品行の三要件のほか公立小学校の教員に1年以上奉職していたという条件が加えられている。しかし、この改正では私立小学校における教職経験が含まれていない点が注目される。政府は「私立小学校代用規則」など、小学校の設置主体をできるだけ公立に限定する考え、ないしは私立学校は公立小学校の補助的施設であるとする考え方を制度化した法令を出していた。

次に中央から授与される普通免許状についての要件であるが、①尋常師範学校の卒業生は5箇年実務経験を要求、②高等師範、女子高等師範の卒業生には1箇年の実務経験を要求、の二種類の要件が定められた。①と②と間で実務経験の年数に差があるが、これは初等教員資格制度において教職経験の重視の考え方が内包されており、また尋常師範学校の卒業生には服務規程年限なるものが存在し、これが考慮されたとみることができる。免許状の取得方式について、初等教員資格の改革において取得方式はすべて検定とされたのだが、ここで特筆すべきは従来の試験による直接検定制度のほかに、試験によらず実務経験を重視する間接検定制度が大幅にもうけられたことである。

次は従前から存在する直接検定についてだが、「小学校教員検定等ニ関スル規則」ではその第九条から第十三条においてその試験科目と程度を詳細に規定した。ここから、直接検定の国家基準の強化がされたといえる。その検定内容については、正教員の試験科目およびその程度は「小学校教員検定等ニ関スル規則」内の第九条で定められた。倫理、国語、地理、歴史などの諸科目であったが、裁縫は女子に、兵式体操は男子に限定されるなど性差があった。また小学校本科教員においても同様で女教員には家事などの科目が課された。専科教員においては「読書、習字及算術ニ関シ普通ノ学力ヲ有スル」ことが特に要求された。直接検定において注目されることは、第一に准教員の試験科目は府知事が定めることとなった点である。ここから国は小学校教員のすべてを正教員と為すことが事実上不可能であると判断し、准教員の扱いを地方にゆだねた形となったことが推察される。第二に専科的科目を課さないことによって検定の簡便化を図り正教員の増大を狙ったこと。第三に教職教養の試験科目とその程度を明記したこと。これは試験科目としての「教養」と程度としての「教授ノ原理学校管理ノ方法及実地授業」とされ、専科教員においては「授業法」が試験されることとなった。第四には専科教員の試験科目が明らかにされたことである。これは教職が一般教科と技能教科等に分類すべきことが制度として認識されだしたことの証拠である<sup>(22)</sup>。

## (2)有資格教員の供給策と資格構成の実態

政府は正教員の資格を持つものが極めて乏しいという実状を克服するために、特に正教員の欠乏が顕著な地方において「速成ノ方法ヲ以テ」問題の解決を図ろうとした<sup>(23)</sup>。これは具体的には尋常師範学校に簡易科を設けたということである。修業年限が2年4か月

であり、入学資格は男子のみ、しかも尋常師範学校男子生徒と同じく 17 歳以上であった。しかしその実態は 1 割程度生徒の在籍数が増えたのみであった。

また簡易科同様に土地の状況により小学校教員講習科を設けることを政府は規定した。簡易科については国家的規模を設けたが、小学校教員講習科においては地方に主体を置いた。前者は正教員の資格を、後者は准教員の資格を与えた。以上の施策は現職教育的機能を有しており、また教員養成の機能も同時に持つようになった。

全国規模で定めた簡易制は、修業年限を 2 年 4 か月であるということを除けば、学校生活本科生と同等に扱う措置を取った。しかし講習制度については地方の自主性に任されていた部分が大きかったため、しばしば国家の強力な統制が見られた。

以上見てきたように、森文相の改革によって、初等教員資格制度の基本形態が卒業資格主義から免許資格主義へと移行し、教員に求められる資質も向上した。このことにより、教員を必要数確保することが困難になり結果的に授業生や仮免許状といった臨時措置がとられた。これをふまえ現在の「開放制」を原則として行われる教員養成を考えてみると、どの大学でも必要単位を取得すれば教員免許を取得することができ、最終的には教員採用試験に合格しなければならないことを考えると、卒業資格主義と免許資格主義どちらの要素も兼ね備えたものだと考えられる。

しかし、異なった大学で異なった基準をもとに認定された単位において交付された教員免許では、果たして現在求められている教員の資質を保障できているのであろうか。現在でも、教員に求められるハードルを上げようとして授業生や仮免許状が必要になった時代のようなジレンマが、教育界には存在するのかもしれない。

### 第三節 初等教員資格制度の成立

#### 1. 第三次小学校令と小学校令施行規則における初等教員資格条項

明治 30 年代は、教員資格制度の整備確立時期として重要である。1897(明治 30)年 10 月 9 日に、師範学校令に代わって師範教育令が制定され、高等師範学校、女子高等師範学校、師範学校の目的が別個に規定され、養成の分担機能が勅令段階において明確にされた。明治 33 年 3 月 30 日には、教員資格に関する最初の包括的規程である「教員免許令」が制定され、学校制度に対応する資格制度が確立した。教員免許令においては、小学校令において特別の規程を持つ小学校教員の資格については教員免許例の適用を受けないこととなり、教員免許令は中等学校等の教員資格を規制する機能を持つようになった。

1890(明治 33)年 8 月 20 日には、小学校令が大幅に改正され、8 月 21 日には新たに小学校令施行規則が定められた。それでは、この第三次小学校令において初等教員資格制度はどのように改革されていったのだろうか。

##### (1) 免許状の種類

第三次小学校令において、「免許状ハ普通免許状及府県免許状ノ二種トス」と規定された。これは、免許状の種類をその授与権者に対応させて設定したことを意味する。したがって正教員、准教員という資格名称が廃止されたわけではない。

##### (2) 免許状の効力

まず、有効期限については普通免許状も府県免許状も終身有効とされた。それまでは、普通免許状は終身有効とされていたが、府県免許状は正教員の場合は終身、准教員の場合は七年以内とされていた<sup>(24)</sup>。井上文相時代には、これに応える資格施策が取られていた。この意味において、第三次小学校令は、既に存在していた施策を勅令において明定しただけであるといえる。

免許状の有効区域については、それまで通り、普通免許状は全国通用、府県免許状は授与された府県のみにおいて有効とされた。有効区域の限定主義は依然として保持されていたが、廃止を求める声も多かった。これについては再改正小学校令制定以前に対応がなされており、1891(明治24)年の「小学校教員検定等ニ関スル規則」において、一定の条件下で各府県間の相互使用を認める措置をとった<sup>(25)</sup>。

### (3)免許状の取得要件

まず、府県免許状については、師範学校の卒業生、文部大臣が指定した学校の卒業生、教員検定の合格者が、府県知事が授与し府県限り有効の府県免許状を取得できるとされた。ここでいう師範学校は、従前の尋常師範学校のことである。文部大臣の制定する学校とは、中等教員免許状の間接検定の実施方法である指定学校方式とは異なる。教員検定については、府県に小学校教員検定委員会を置き、必要な事項は文部省令により規定することとされた。

続いて、普通免許状の取得要件については、小学校令施行規則第百十六条において該当者が以下のとおり規定された。

- 一、小学校正教員府県免許状ヲ有シ十箇年以上市町村立小学校正教員ノ職ニ在リ成績佳良ナル者
- 二、高等師範学校又ハ女子高等師範学校ヲ卒業シ三箇年以上市町村立小学校正教員ノ職ニ在ル者
- 三、文部省直轄学校ニ於テ某科目ニ関シ特ニ教員ノ職ニ適スル教育ヲ受ケテ卒業シ三箇年以上市町村立小学校正教員ノ職ニ在ル者

これを従前の規程と比較すると、第一号該当者については実務経験5年から10年に、第二号と第三号該当者については1年から3年に延長されている。このように普通免許状の取得要件は厳格になっており、特に小学校正教員府県免許状を有する者は、10年以上市町村立小学校正教員の職にあり、成績佳良でなければならないとされたことは、直接養成機関である師範学校の卒業生が普通免許状を取得しにくくなったことを意味する。普通免許状は初等教員資格としては最高次の免許状であり、その取得の難しさから、実際に普通免許状を取得した者の数は極めて少数であった<sup>(26)</sup>。そして、1913(大正2)年の資格制度の改革で普通免許状制度は廃止された。

### (4)免許状の取得方式

まず、府県免許状については、直接養成方式と教員検定方式の他に、指定学校の方式が導入された。それまでは、全て教員検定によるものとされていたが、初等教員の直接養成

機関である師範学校の卒業生は、1年間の実務経験を経ることなく、卒業後直ちに正教員の府県免許状を取得できることとなった。また、高等師範学校と女子高等師範学校が取得方式上、尋常師範学校と同じ地位にあったのが改められ、師範学校のみが唯一の直接養成機関だと明確にされた。しかし、高等師範学校と女子高等師範学校が中等学校の教員養成機関であることを明確にただけであり、これらの学校の卒業生が小学校教員免許状を取得することが不可能になったわけではない。ただ、これらの学校は入学資格を従前における尋常師範学校の卒業生としたのを改め、官公立尋常中学校等、官公立高等女学校等の卒業生を尋常師範学校の卒業生と並列に位置づけたことに伴い、初等教員の養成機能を持つことを規定することには無理があった。しかし、これらの学校が教員養成機能を果たしていることは事実であるから、新設された指定学校方式が、高等師範学校と女子高等師範学校の卒業生を指していると解釈するべきである。これらの学校を資格制度史上、間接養成方式として分類できるだろう。この時の改正では、直接養成方式としての師範学校と指定学校方式という形としての高等師範学校と女子高等師範学校を、勅令段階において明定した。

次に、府県免許状取得方式の他の方法の一つである教員検定方式について検討する。小学校令施行規則は、教員検定の種類を無試験検定と試験検定に分けた。小学校令施行規則第一百七条において定められた、無試験検定の対象者は以下のとおりである。

- 一、師範学校、中学校、高等女学校教員免許状ヲ有スル者
- 二、他ノ府県ニ於テ授与シタル小学校教員免許状ヲ有スル者
- 三、文部省直轄学校ニ於テ某科目ニ関シ特ニ教員ノ職ニ適スル教育ヲ受ケテ卒業シタル者
- 四、中学校又ハ明治三十二年文部省令第三十四号ニ依リ文部大臣ニ於テ中学校ト同等以上ト認メタル学校ヲ卒業シタル者
- 五、高等女学校ヲ卒業シタル者
- 六、其ノ他府県知事ニ於テ特ニ適任ト認メタル者

中学校、高等女学校の卒業生が間接検定によって直ちに有資格の初等教員とすることは問題であるとされ、のちに2年以上小学校の教職に従事することが要求されるように改められた。第六号該当者については、男子30才以上、女子25才以上を基準とし、小学校本科正教員、尋常小学校本科正教員、小学校専科正教員ごとに、およそ3年以上小学校の教育に従事し、成績佳良な者を対象にし、現職教員に無試験検定により上級免許状を授与する措置をとった。

#### (5)養成内容と検定内容

養成内容について全面的改正は行われなかった。試験検定の受験資格について、従前は基礎資格として年齢、身体、品行の三要件が設定されていたが、改正後は年齢制限が撤廃された。試験検定の内容については、教員の職名別に規定された。例えば、小学校本科正教員の試験科目及びその程度は、男子は師範学校男生徒、女子は師範学校女生徒に課す学

科程度に準ずるもので、高等小学校においても教授できる程度とされた。また、従前において府県知事の権限とされた准教員の試験が国レベルに規定された。

しかし、教員の供給が十分でなかったために、小学校令施行規則第百十三条により、以下の7者が某科目に関し、試験の科目と程度に対照して同等以上の学力があると認められた場合には、その科目の試験を欠くことが出来るという優遇措置が取られた<sup>(27)</sup>。

- 一、師範学校、中学校、高等女学校教員免許状ヲ有スル者
- 二、他ノ府県ニ於テ授与シタル小学校教員免許状を有スル者
- 三、文部省直轄学校ニ於テ某科目ニ関シ特ニ職ニ適スル教育ヲ受ケテ卒業シタル者
- 四、小学校教員免許状又ハ小学師範学科卒業証書ヲ有シ其ノ有効期間満チタル者
- 五、小学校教員講習科ヲ卒シタル者
- 六、中学校又ハ明治三十二年文部省令第三十四号ニ依リ文部大臣ニ於テ中学校ト同等以上ト認メタル学校ヲ卒業シタル者
- 七、高等女学校ヲ卒業シタル者

しかし、これらの基準を満たす者の中には無試験検定の出願資格を有する者も含まれており、それにも関わらず優遇措置を受けるような受験者の質は低かったと推測できる。

## 2. 明治後期における初等教員資格制度の改革

1907(明治40)年3月21日、小学校の義務教育年限が4年から6年に延長された。これに伴い、初等教員資格制度も改正された。その改革のうち、師範学校制度の改革については、1907(明治40)年に「師範学校規定」が制定され、師範学校二部制度の成立、小学校教員講習科制度の整備、師範学校第一部の教育課程の整備が重要であるといえる。前者は養成方式による有資格教員供給策の拡充を、後者は義務教育年限延長に伴う措置を意味する。明治後期は、戦前的資格制度の特色がようやく定着へと向かう時期である。

### (1) 師範学校二部制度

1907(明治40)年4月17日の師範学校規定により、師範学校二部制度が発足した。修業年限は、男子が1年、女子が2年又は1年であった。入学資格は、男子は中学校を卒業した者又は17歳以上でこれと同等の学力を有する者、女子は修業年限が2年の者については、修業年限4カ年の高等女学校を卒業した者又は16歳以上でこれと同等の学力を有する者、修業年限が一年の者については、修業年限五カ年の高等女学校を卒業した者又はこれと同等の学力を有する者とされた。

では、二部制度の創設理由はいかなるものだったのだろうか。従来、中学校および高等女学校の卒業生で小学校の教職に従事する者があった。これらの学校の卒業生は、1900(明治33)年の小学校令施行規則による初等教員資格条項に基づき、無試験によって有資格教員となることが出来たほか、試験検定を受ける場合には、某科目の試験を欠くことが出来た。中学校ではその卒業生総数の6.7%、高等女学校ではその卒業生総数の11-13%程度が教職に就いている<sup>(28)</sup>。このように、中学校卒業生も高等女学校卒業生も、その数



は師範学校卒業生の数校分をカバーしたため、地方によっては師範学校を新設することなく、有資格教員を促進する機能を持ったことは確かである。第二部制度が設けられたことは、中等学校の卒業生に初等教員として必要な専門教育を授ける体制を創始した意味で、資格制度史上重要である<sup>(29)</sup>。第二部は高等普通教育を終わった者に対する「短期ノ師範教育」を施すものであるから、教育科目および各科教授法をそのおもな教育内容としたのである<sup>(30)</sup>。第二部制度成立の根拠が、教員養成の制度レベルを引き下げて、教職の専門職化を促進する意図から発したのではなく、正教員供給の手段として、すぐれて現実的発想から出たことに注目すべきである。

#### (2) 師範学校第一部の整備

新たに第一部と称されるようになった従前の師範学校も、義務教育年限の延長に即応して、その教育課程の水準を高め、6年制となった尋常小学校の正教員の学力補充の施策も講ぜられた。また、師範学校本科第一部の入学資格に修業年限3カ年の高等小学校卒業生を加える旨を明記し、普通科目を学ぶ師範学校予備科の設置を奨励することで、高等小学校と師範学校の有機的連関を保つ措置を講じた。高等小学校と師範学校の直結は、当時の教職観を端的に表したもので、中学校等に進学しない大多数の優秀な生徒を収容して、教育者精神を注入するという教育施策の一環としてとられた。

その本科第一部の教育課程としては、普通科目に加え、例えば男子は法と経済を学ぶなどの改革を行った。

#### (3) 小学校教員講習科制度の整備

小学校教員講習科は1892(明治25)年の「尋常師範学校ノ学科及其程度」において設置が認められていたが<sup>(31)</sup>、師範学校規程はこれを整備し、小学校教員講習科に関しての国家基準を示した。まず、「小学校教員講習科ハ小学校教員免許状ヲ有スル者ニ必要ナル講習ヲ為スモノトス」と規定し、義務教育年限延長に伴う「学力ノ補習」を目的とした。また、「特別ノ必要アルトキハ尋常小学校教員タラントスル者ニ必要ナル講習ヲ為ス為小学校教員講習科ヲ設クルコトヲ得」と規定し、教員養成機能を持った。要するに、小学校教員講習科とは、尋常小学校正教員の学力を補習し供給する役割を担っていたのだ。

#### (4) 教員検定制度の改革

1907(明治40)年3月25日、小学校令施行規則が改正され、教員資格条項も改正された。例えば、小学校本科正教員の試験科目中、従前は欠くことの出来た図画、音楽、体操(女子)は欠くことが出来なくなった。義務教育年限の延長に対応するため、試験検定制度はその水準を高めた学力を補習させたことが分かる。

#### (5) 教員検定制度の拡充と品行要件の設定

1909(明治42)年4月23日、文部省令第十二号をもって小学校令施行規則に改正が行われ、無試験検定制度が整備された。1900(明治33)年の小学校令施行規則による出願資格については前節で明記したが、そのうち第四号と五号が改正された。従前の規定では、第四号(中学校)と第五号(高等女学校)に分けられていたが、第四号として包括的に規定され、「公立私立学校認定ニ関スル規則」によって中学校と同等以上として文部大臣の認定を受けた学校を卒業した者が新たに第五号として規定された<sup>(32)</sup>。また、中学校、高等女学校の卒

業生が無試験検定により、小学校本科正教員の免許状を取得する場合には、中学校等の卒業生については卒業後2年以上小学校教育に従事する必要があるが、高等女学校を卒業し修業年限1年以上の補習科において小学校教員に適する教育を受けて卒業した者は、教職経験なしに小学校本科正教員の無試験検定を受けることが出来るという、第二項が新設された。

品行要件については、学校教員の素行取締および風紀の情勢に対処するために、文部省は1907(明治40)年7月9日、各地方長官等に対し、教員の素行は生徒に多大な影響を与えるため、風紀を乱すような行動をとる教員に対しては一層厳しく対処せよという旨の注意をした。1910(明治43)年5月31日には、「師範学校教授要目」が定められ、各学科目の教授内容を詳細に示し、教育課程は一層国家的規制を強めた<sup>(33)</sup>。品行要件設定はこのような状況下で行われた。

### 3. 大正期および昭和初期における初等教員資格制度の改革

1913(大正2)年7月16日、勅令第二百五十八号を持って、小学校令が改正されたが、この時の初等教員資格制度の改革は免許状の授与権者とその有効区域などの基本的事項を含む意味で重要である。この時をもって戦前的資格制度が確立したとみることができる。資格制度史上もう1つの改革は、1931(昭和6)年1月20日に改正された「師範学校規程」により、師範学校第二部制度が第一部と並び、初等教員養成の「本体」と位置づけられたことである。この節では、これらの事項を中心に考察を進める。

#### (1) 授与権者の統一と有効区域の全国化

小学校教員免許状の種類、授与権者及びその有効区域等の基本的事項を示した小学校令第四十条に抜本的改正がなされた。普通免許状と府県免許状の2種に限られ、普通免許状はその第三項の規定により文部大臣が授与し全国有効、府県免許状はその第四項の規定により、府県知事が授与し、その府県限り有効とされてきたが小学校教員の免許状は、全て府県知事が授与し、終身有効で全国通用である免許状一本となったのである。

有効区域の拡大を全国通用化する運動は強く、「小学校教員免許状を全国共通にせられんことを其筋に建議すること」の一項を掲げていた<sup>(32)</sup>。また普通免許状制度を通してのみ文部大臣が関係した事実を照らし、初等教員資格の授与権を地方長官に統一する施策に出たものと考えられる。この措置に並行して、教員検定の責任を持つ、小学校教員検定委員会の組織が改められた。

免許状の種類は1913(大正2)年に至って「小学校教員免許状」一本に整理統合された。その授与権者は府県知事に統一された。その取得方式は、1911(明治44)年の改正で、検定による場合学力の他に性行および身体条件が追加された。免許状の取得方式は1900(明治33)年の改正で教員養成方式としては直接養成と間接養成が、教員検定方式としては直接検定と間接検定が制度化された。こうして1913(大正2)年の資格制度の改革は、集大成的意味を持ったということが出来る<sup>(33)</sup>。

#### (2) 臨時教育会議とその後の改革

第一次大戦を契機として、戦後情勢に対処するために1917(大正6)年、内閣直屬の諮問機

関として設置された臨時教育会議は1917(大正6)年11月1日の「小学教育ニ関シ改善ヲ施スヘキモノナキカ若シ之アリトセハ其ノ要点及方法如何」(諮問第一号)に対する答申の中で、教員給与を国庫と市町村の連帯支弁とすべきことを上げ、「教員俸給ノ支払ニモ延滞ヲ来スモノ」の存在や「町村有力者ノ左右スル所」である教員人事を改善しようとした<sup>(34)</sup>。その審議過程では、小学校教育改善の基礎としての教員の待遇問題が大きく取り上げられた。この待遇問題を物質的待遇改免よりも精神的待遇を重視する者、ないし物質的待遇とともに精神的待遇改善を求める意見<sup>(35)</sup>もあった。

1917(大正6)年12月6日の答申中、小学教員の改善方策として、「進退黜陟ノ道」を明らかにすべきことが含まれていることに呼応するものであり、その理由にも「現時ノ小学教員中ニハ概シテ教育者タルノ精神未タ十分ナラス其ノ自ラ従事スル教職ヲ以テ国家重要ノ職務ナルコトヲ自覚シ高尚ナル任務トシテ楽シンテ之ニ従事スルカ如キ教育者の信念ニ乏シキ者少ナシトセス」との判断から、「学力操行ノ師表トナスニ足ラサル者ハ断然之ヲ却クルノ要アルヘシ」<sup>(36)</sup>と記されている。こうして、明治後期の社会主義運動から大正デモクラシーへのコンテクストの中で、教員給与の問題もさることながら、教職を天職視する考え方が強く打ち出されたのである。

教員給与の低さを、天職観を持ってカバーしようとして、1917(大正6)年12月の答申の中で、師範学校第一部本体説を堅持し、第二部本体説を退けた。第一として、国民教育の従事者は1年や2年の短期間では養成できないこと、第二は一種の専門教育であること、第三は第二部修業年限を延長すれば「高等ナル専門学校」と大差なくなることから、高等小学校から連絡する第一部本体論を支持し、第二部を補充的制度とする現行制度を保持する方針をとった。それは師範学校を専門学校に昇格させ、養成のレベル・アップをはかる考え方ではなく、中学校等に進学した残りの優秀分子を収容して、「堅実ナル教育者制精神」を養成する従来の養成施策を強化しようとしたが、第一部への入学者は年々減少の一途をたどり、かわりに第二部への志望者が急速に伸びるとい実状があった。大正期における中等学校の量的発展が著しく、国民の教育要求が中等学校段階に達したところへ給費の減額が重なった当然の帰結である。

1919(大正8)年3月29日、文部省令第六号を持って、無試験検定の出願資格と試験検定の検定内容に関する改革が行われた。前者については、高等学校高等科教員免許状の所有者が追加され、第二号は「高等学校高等科又ハ大学予科ヲ卒ヘタル者」が挿入された。ここに、高等学校教員免許状の所有者とその卒業生が無試験検定方式を通じて、初等教員資格制度上に登場することになった。

その他、この時の改正で小学校准教員及び尋常小学校准教員の試験検定について改正が施された。試験科目のうちの「教育」の程度が従前の「教授法ノ大要」のみから「教育、教授法ノ大要」と改められた。これは教職教養要件のレベル・アップを意味したが、その内実は先の臨時教育会議で打ち出された「教育者精神」の涵養<sup>(37)</sup>にあったといわなければならない。

その後、1921(大正10)年8月5日、文部省令第三十六号により小学校令施行規則の改正で、無試験検定の出願資格を有する者として、新たに専門学校入学者検定規則によるものが追

加された。ただ、注意すべきことはこの該当者が小学校本科正教員の検定を受ける場合は卒業後2ヶ年以上小学校教育に従事した者でなければならないということである。

なお、この1921(大正10)年の改革で注目されることは、小学校令施行規則第一百八条が削除されたことであり、府県知事のみが小学校本科正教員の免許状を取得することができるようになった。この理由は、1913(大正2)年の資格制度の改革で小学校教員の免許状はすべて府県知事が授与することになったことに符号させたものと考察する。

### (3)文政審議会と師範学校第二部の「本体化」

1925(大正14)年の資格制度の改革では、直接養成方式たる師範学校制度が改革された。1925(大正14)年4月1日、文部省令第八号をもって師範学校規程を改正し、予備科を廃止、師範学校第一部の修業年限を従前の4年から5年に延長して一般的に普及している2年制高等小学校に直結することとした。この改革は文政審議会が諮問第三号による師範教育改善に対して行なった1924(大正13)年12月25日の答申に基づくものであった<sup>(38)</sup>。

文政審議会が師範学校第一部を本体とする方針を採ったことは、臨時教育会議と異ならないが、この第三号の審議過程ではむしろ第二部本体論を支持する意向が支配的であった。第二部本体論の有力な提唱者は沢柳政太郎<sup>(39)</sup>と江木千之であった。彼らの意見は有力であったが岡田良平文相は教育者精神の養成には第一部が適しているという臨時教育会議の第一部本体論の考え方を踏襲し結局政府案が可決されたという経緯がある。しかし第二部本体化への動きは根深いばかりでなく文政審議会の具体化のため第五〇帝国議会では小学校教員の資質向上のみならず、国費支出の経済的効率の面からも専門学校程度引き上げの支持層が厚かった<sup>(40)</sup>。

1928(昭和3)年9月18日、文部省は師範教育改善のため師範教育調査委員会を設置し、第二部の修業年限を1年から2年に延長する方向で調査研究を進めた。田中文相は閣議に「師範学校第二部修業年限延長に関する件」を示し、現行第一部制及び第二部制の長所と短所、第二部年限延長の理由を説明しているが、これは制度改革に対する文部省の意向を示したものとして注目される。

①「特に人格者たる人格の涵養」には「比較的少時より長期に渡りて師範教育を施す」必要があるから、第一部本体は堅持すること、②第一部はこの点に「長所」があるが「識見を偏狭ならしめる傾向」があるほか中等学校の普及に伴い師範学校の入学源たる高等小学校に人材が少なくなり「素質の低下」が見られるという短所があること、③第二部は「高等普通教育の素養」は深いが、教職科目と技能科目の履修が不十分であること、④第二部の卒業生が第一部のそれを超える状況からこれを第一部の「補充的機関」にとどめておくことはできないという実状を踏まえ、第二部の修業年限を2年として「師範教育を充実し小学校教員としての素養を高むる」ことなどが明らかにされている。

かくして、諮問十二号は、「第一 師範学校ノ第二部ノ修業年限ヲ二年トナスコト 第二 師範学校ニハ文部大臣ノ認可ヲ受ケ第一部又ハ第二部の一ヲ置カサルヲ得シムルコト」の形で文政審議会に諮問され制度化がなされた。1931(昭和6)年1月10日、文部省令第一号をもって師範学校規程が改正され、直接養成方式たる師範学校制度が改められた。師範学校規程はその第二条において「本科ハ之ヲ第一部及第二部トス但シ文部大臣ノ認可ヲ受ケ其

ノーヲ置カサルコトヲ得」と規定し、土地の状況により欠くことを得た第二部制度を第一部と対等に位置づけた。

第一部において、初等教育の実践に要求される限られた知識・技術の修得により、いわゆる師範型の形成に重点をおいたことが知られる。したがって第二部制度の単独設置には慎重な配慮を特に要求した。しかし、その前後に発表された各種の学制改革案でも、師範学校の専門学校化への志向は、強まってきた軍国主義の傘下とはいえ、消えることがなく教育審議会に受け継がれていくのである。

## 第四節 国民学校令における初等教員資格制度

### 1 教育審議会と国民学校教員資格制度

1936(昭和 11)年 10 月 29 日の教学刷新評議会では、その建議事項として、政府が国内外の情勢に鑑み、教学の指導、文政の改善に関する重要事項を審議するため、「内閣総理大臣統轄ノ下ニ、有力ナル諮詢機関ヲ設置」することを掲げたが、<sup>(41)</sup>これに忠えて設置されたのが教育審議会であった。この節では、教育審議会の答申と、それに基づく国民学校教員の資格制度について検討を加える。

我が国の教育の内容・制度の刷新振興に関する諮問第一号の趣旨説明のなかで、伊東延吉文部次官は、近来の外来文化の影響による主知的・個人的に傾いた教育を、日本国民として人物養成の教育、国家的訓練の教育に転換する必要性を述べ、教員ないしは指導者の精神の刷新・振興を意図した<sup>(42)</sup>。

教育審議会は 1938(昭和 13)年 12 月 8 日に「国民学校、師範学校及幼稚園ニ関スル件」を答申し、義務教育年限を 8 年とした。教員に関する事項としては、①一層有資格者の充実に努めること、②学校衛生職員の制度を設けること、③6 か月の試補制度を設けること、④教員給与を国庫負担とすることが「国民学校に関する要綱」に含まれている。また「師範学校に関する要綱」のうちには、①師範学校の修業年限を 3 年とし、中等学校卒業程度を入学資格とすること、②生徒の学資を国庫負担とすること、③再教育のための恒久的制度を確立し、および 5 年ごとに一定期間の研修を行うこと、などがあげられている。

こうして、懸案の師範学校の養成レベルは、義務教育年限の延長にともない、現行の第一部・第二部の区別を廃止し、これを一元化して中学校・高等女学校等の卒業程度を入学資格とし、修業年限 3 年の専門学校程度とし、専攻科を廃すこととした。

教育審議会の答申では、国民精神作興の観点より、義務教育年限の延長を企図し、その教員の養成レベルを専門学校程度に引き上げることとしたが、その実現には数年を要した。

政府の教育政策は、教育審議会を経由して正当化され、1941(昭和 16)年 2 月 28 日、勅令第 148 号をもって、国民学校令として実現した。ここに至り、小学校令体制における資格制度も新たな局面を迎えることとなるので、その資格条項を検討することとする。

初等教員資格の基本形態を免許資格とする点は以前の法制を踏襲し、国民学校令第 18 条において、訓導及び准訓導は国民学校教員免許状を有するものたるべしと規定された。しかし、その基本構造に関する事項は改正されたのである。第一に、教員免許状の種類について、①国民学校訓導免許状、②国民学校初等科訓導免許状、③国民学校専科訓導免

許状、④国民学校准訓導免許状、⑤国民学校初等科准訓導免許状の 5 種類とされた<sup>(43)</sup>。また、このように細分化されて規定された五種の免許状の適用範囲が、国民学校施行規則第 87 条の規定により、詳細に示された。すなわち、国民学校訓導免許状を有する者は国民学校の全教科、国民学校初等科訓導免許状を有するものは国民学校初等科の全教科、国民学校専科訓導免許状を有する者は国民学校の国民科、理数科以外の教科中の 1 科目もしくは教科目などにつき児童の教育を司る訓導となることができる。また、国民学校准訓導免許状を有する者は国民学校の全教科、国民学校初等科准訓導免許状を有する者は、国民学校初等科の全教科につき訓導の行う児童の教育を助ける准訓導となることができる。この改正により、資格の種類とその適用範囲が以前に比べて明確化されたといえる。

さらに、これら 5 種類の免許状のほかに、国民学校に養護訓導が置かれることになったことに伴い、国民学校令第十八条第二項が「養護訓導ハ女子ニシテ国民学校養護訓導免許状ヲ有スルモノタルヘシ」と規定し、国民学校教員免許状とは別に、これが設けられた。

第二に、教員免許状の効力については、1900(明治 33)年の小学校令において、すべて終身有効とされた<sup>(44)</sup>。

第三に、教員免許状の取得要件については、国民学校令第 18 条がその第 3 項において、「教員免許状は、師範学校を卒業するか、訓導もしくは准訓導の検定に合格した者に地方長官が授与する」と規定されており、これは以前と異ならなかった。新たに設けられた養護訓導免許状の取得要件については、「養護訓導の検定に合格したものに地方長官が授与する」と規定された。

第四に、教員免許状の取得方式については、以前と同様に教員養成方式と教員検定方式が制度化されていた。このうち間接養成に分類される「文部大臣の指定したる学校」<sup>(45)</sup>の制度が廃止され、養成方式としては直接養成方式たる師範学校のみとなった。直接養成方式たる師範学校は、1943(昭和 18)年 3 月 8 日、師範教育令の改正により、官立となり、その入学資格を中等学校卒業者に与えることになり、専門学校程度への昇格が実現したのである。他方、教員検定方式については、国民学校令第 18 条が、その第 5 項、第 6 項において道府県に国民学校教員検定委員会を置いてこれを実施することとしたほか、これに関する規定を文部大臣が定めることとした。これに基づき、国民学校令施行規則は、その第四章「免許状及検定」の第二節「検定」において、関連の事項を定めた。

まず、検定の種類については、従前どおり、間接検定方式と直接検定方式が設けられた<sup>(46)</sup>。間接検定である無試験検定の出願資格については、試験検定の程度を評価基準にして、出願基準を満たしたものが出願資格を満たすものとした<sup>(47)</sup>。

この時の改正で注目されるのは実業学校教員免許状を有する者が新たに追加されたことについてである。そもそも、実業学校教員の資格を有する者が無試験検定により小学校教員の資格と関係を持つことは、積極的には考慮されなかった。また、6 ヶ年の初等普通教育を修了した者を入学資格とする甲種実業学校が発達した後においても、その卒業者に初等教員の資格を与える方法は制度化されなかった。むしろ、これを排除する措置さえとられた。例えば岡山県が正教員不足の対策として小学校教員養成所を設置し、中学校と高等女学校の卒業生と同列に甲種実業学校の卒業生にも講習の後無試験検定により小学校の正

教員免許を授与する方法につき文部省に認可申請したとき、文部省は甲種実業学校を除くよう回答していたのである。

国民学校令による資格制度の改革により、実業学校教員の資格を有する者が無試験検定により初等教員の資格を取得できるようになった理由は、実業学校を中等学校の一種と位置付ける動きにあった。実業学校を傍系視する考え方を是正する動きは昭和に入り活発化したことにある<sup>(48)</sup>。

このようにして、7者が無試験検定の出願資格を有したが、このときの授与標準が示されるようになった。このときの授与標準は無試験検定による免許状授与全般にわたるものである。

こうして、無試験検定により、訓導または准訓導の免許状を取得するための標準が国家的に示された。新たに置かれることとなった養護訓導についても、無試験検定の方式が採用された。国民学校令施行規則は、その第百四条において、養護訓導の無試験検定は「一文部大臣ノ指定シタル学校又ハ養成所ヲ卒業シタル者、二 看護婦免許状ヲ有シ国民学校訓導免許状ヲ有スル者」が該当者とされた。

なお、直接検定方式たる試験検定については従前と同じく、年齢などの条件をつけず、もっぱら検定の科目と程度に、性行と身体につき検定することとされた。

第五に、養成内容と検定内容について検討する。師範学校における養成内容については1931(昭和6)年の改正当時のものがおおむね存続した<sup>(49)</sup>。

試験検定における検定内容については、本科訓導、本科准訓導、専科訓導、初等科訓導および初等科准訓導にその科目と程度が規定された。まず、本科訓導については、男子は師範学校本科男子生徒に課す学科目とその程度に準じ、女子は師範学校女生徒のそれに準ずるとされたが、農業、工業、商業および外国語の1科目もしくは数科目を欠くことができた。本科准訓導については、試験科目は本科訓導と同じとし、その程度は本科訓導のそれに準じ、これを斟酌することになった。専科訓導については、体操、武道、音楽、習字、図画、工作、裁縫、家事、農業、工業、商業、水産、外国語の1科目もしくは数科目とされ、その程度は師範学校本科の程度に準ずるとされた。初等科訓導については、本科訓導の試験科目と同じとし、その程度は本科訓導の程度の準じ、斟酌するとされた。ただし、実業、家事、外国語の試験は欠くものとされた。初等科准訓導の試験科目については、本科訓導と同じとされ、その程度は本科訓導に準じ、斟酌するとされた。

教員検定のレベル・アップは教育者精神の養成とともに教育審議会でも取り上げられたが、これに呼応して試験検定を、本科訓導を基準として行うよう改めたのである。以前は尋常小学校(国民学校初等科)の教員については試験科目と程度が別に定められ、高等小学校でも尋常小学校でも教授しうる小学校本科正教員(国民学校本科訓導)の試験科目の程度より低いものと規定されていた。これを、国民学校高等科を教授しうることを基準として、すべての試験検定が位置付けられたのである。

養護訓導の試験検定については、①高等女学校を卒業したもの、②専門学校入学者検定規定により試験検定に合格したものおよび一般の専門学校入学に関して無試験検定を受ける資格を有する者、③その他地方長官において特に適任と認めた者で、看護婦免許状を有す

る者が受験資格を有するのである。その試験検定の科目は、修身、公民科、教育、学校衛生とされ、その程度は師範学校本科第二部女生徒に準ずるとされた。文部省は 1941(昭和 16)年 6 月 21 日に地方長官宛に「養護訓導ノ試験検定標準ニ関スル件」を体育局長より通牒し、「其ノ他地方長官ニ於テ特ニ適任ト認メタル者」および試験科目中、学校衛生の検定についての標準を示した<sup>(50)</sup>。これによれば、地方長官が適任と認める者については、「現ニ学校ニ勤務シ二年以上勤続セル者ニシテ成績優良ト認メラルルモノタルコト」が条件とされ、ここで「学校」とは、国民学校に限らず、公私立中等学校ならびに幼稚園を含むとされた。

なお、検定の実施については「国民学校教員検定委員会官制」が公布されたが、検定委員会の組織が勅令をもって定められたのはこの時が最初である。

こうして、1941(昭和 16)年の初等教員資格制度の改革では、①免許状の種類について、教員名称と資格名称の統一をはかったこと、②養護訓導免許状が設けられたこと、③間接養成の方式が廃止されたこと、④実業学校の教員資格を有する者が無試験検定の出現資格を有するとしたこと、⑤間接検定の標準が詳細に規定されたこと、⑥検定水準を高め検定委員会につき勅令段階の規定を設けたことなどが注目される。しかし、なんといてもその基底的精神として「あまねく教育者尊重の風尚を作興し、教育者に天職を自覚させ、固い信念を得させ」、「師道の昂揚を図ることを要諦」とする軍国主義的教員政策が貫徹していたのである<sup>(51)</sup>。

## 2. 戦時体制下における資格制度

1943(昭和 18)年に至って、教員資格制度上、直接養成方式と検定方式に、重要な改革が施された。国防国家体制における国連隆盛の基礎的要件たる国民学校制度が成立し、これを真に生かすための教員養成制度の改善についてすでに教育審議会の答申も出されていた。しかし、1944(昭和 19)年に入ると、戦局の進行につれて、教員資格制度にも、臨時の特例措置が講ぜられてくる。この節では、師範学校制度の改革について検討し、ついで検定制度について考察し、戦時下における資格制度の対応を明らかにする。

1943(昭和 18)年 3 月 8 日、勅令第九号を持って、改正師範教育令を公布し、大東亜共栄圏における指導者養成のための師範学校制度が整備されたのである。師範教育令は、その第二条において、「師範学校ハ官立トス」と規定し、その第四条において「本科ノ修業年限ハ三年トシ予科ノ修業年限ハ二年トス」と規定され、さらにその第五条第一項において「本科ニ入学スルコトヲ得ル者ハ当該学校予科ヲ修了シタル者、中学校若ハ高等女学校ヲ卒業シタル者又ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依リ之ト同等以上ノ学力アリト認メラレタル者トス」と規定された。このように、従前の第一部、第二部の区別が廃止されるとともに、中等学校の上に、3 年制の師範学校を位置づけ、これを専門学校程度に昇格させた。しかし、予科制度を残置し、国民学校高等科との直結を保持した意味で学校系統論的には批判される<sup>(52)</sup>。

こうして、専門学校程度に昇格した師範学校の教育課程については、1943(昭和 18)年 3 月 8 日、新たに定められた「師範学校規程」において明らかにされた。これに伴い、1907(明



治 40)年文部省令第十二号による師範学校規程は廃止された。師範学校本科男子部の教科および科目は、基本教科としては、国民科(修身公民、哲学、国語漢文、歴史、地理)、教育科(教育、心理、衛生)、理数科(数学、物象、生物)、実業科(農業工業、商業水産)、体錬科(教錬、体操、武道)、芸能科(音楽、書道、図画、工作)の6教科とされ、選修教科として一定時間が充当された。女子部の教科および科目は、基本教科中、実業科を家政科(家政、育児保健、被服、農芸)に替えることを除けば、男子部と同じとされた。

このときの教育課程改定で注目されることは、第一に教科を基本教科と選修教科に分けて、教科を統合し、教科の「系統的分科」を科目とおさえたことである。学科目を基本科目と増課科目とする制度は、1931(昭和 6)年の師範学校規程ですでに採用されていたが、これを系統的に編成する原理が導入されたのは、この時がはじめてである。もとより、この施策も、教育審議会が答申した「師範学校ニ関スル要綱」に従ったもので、「全教科を通じ東亜及世界並に国防に関する教材に十分留意して大国民錬成に須要なる識見と気宇とを養ふこと」に対処するためであった。第二に、師範学校が専門学校程度に昇格したことに伴って、従前における専攻科を含むことになり、教育内容として、哲学、物象等の用語が使用されるとともに、その程度が高められた。4年制の高等師範学校に近づいたといえる。第三に、教育実習を重視し、これに関する条項を、師範学校規程中に設けた。師範学校規則は、第十二条において、「教育実習ハ教育実践ヲ通ジテ国民錬成ノ真義ト其ノ方法トヲ習得セシメ師道ヲ闡明シ挺身奉公ノ信念ニ培ヒ教育者タルノ資質ヲ錬成スルヲ以テ要旨トス」と規定し、第二十一条第三項の規定により、その期間をおよそ12週と定め、従前の8週ないし12週を延長した。超国家主義的養成施策は、1943(昭和 18)年4月1日、文部省訓令第六号による「師範学校教科教授及修練指導要目」において、さらに詳細に規定され、徹底化が図られたのである。また、高等学校や専門学校とは異なり、国定教科書制度が採用され、教育が軍事政策の一方的支配に服することとなった。

戦時体制という特殊事情の下ではあったが、小学校教員の養成を高等教育段階において行うことが制度化された事実は、小学校教員の資格水準を高めたばかりでなく、終戦後における教員資格制度の改革に制度的連続性を準備したことに注目しなければならない。

1943(昭和 18)年6月28日、文部省令第六十六号をもって国民学校令施行規則が改正され、養成制度引き上げに即応した措置がとられた。まず間接検定については、その第九十七条が、次のように改められた。

- 一 中学校高等女学校教員免許状、実業学校教員免許状又ハ高等学校高等科教員免許状ヲ有スル者
- 二 大学を卒業シタル者
- 三 高等学校高等科ヲ卒業シタル者又ハ大学予科ヲ修了シタル者<sup>(53)</sup>
- 四 明治三十三年文部省令第十五号第二条ノ二第三号ノ規定ニ依リ文部大臣ノ指定シタル者
- 五 専門学校ヲ卒業シタル者
- 六 文部省直轄学校ニ於テ特ニ教員ノ職ニ適スル教育ヲ受ケテ卒業シタル者

- 七 中等学校ヲ卒業シタル者
- 八 公立私立学校認定ニ関スル規定ニ依リ認定セラレタル学校ノ卒業生、専門学校入学者検定規程ニ依リ試験検定ニ合格シタル者及一般ノ専門学校入学に関シ無試験ヲ受クル資格ヲ有スル者
- 九 其ノ他他方長官ニ於テ特ニ適任ト認メタル者<sup>(54)</sup>

これを従前における相当規定と比較する。第一号該当者については、師範学校免許状を有する者が削除されたが、その理由は、師範学校が専門学校程度に昇格したため、中学校、高等女学校のような中等学校ではなくなったからである。第二号および第五号該当者は新たに含められたものである。大学の卒業生と専門学校の卒業生は、高等教育機関の卒業生であるから、学者即教師の資格観にもとづいて、当然に含められたといえる。第四号における第十五号奨励は、1943（昭和18）年4月23日の改正で、第二号の二、つまり教員免許状を有しない者で、実業学校の教員たることを得るものを追加規定した。そしてその「第二条ノ二」の第三号が「文部大臣ノ指定シタル者」となるのである。

無試験検定の出願資格の所有者は、実業学校を含んだ中等学校以上の学校を卒業した者すべてを内包することとなったが、前記各号の該当者が、すべて直ちに国民学校訓導免許状（国民学校高等科と初等科を教授しうるもの）を取得できるものではなかった。従前と同じく、無試験検定による授与標準が示された。1944（昭和19）年6月20日、文部次官通牒をもって、「国民学校訓導及准訓導ノ無試験検定標準ニ関スル件」が定められ、本科訓導、初等科訓導、専科訓導、本科准訓導、初等科准訓導ごとに、それぞれ標準が示された<sup>(55)</sup>。これによれば、初等科准訓導については、前記第一号ないし第八号の該当者が直ちにその免許状の授与をうけることができたが、本科訓導については、中学校高等女学校教員免許状、実業学校教員免許状、高等学校高等科教員免許状、大学を卒業した者、文部省直轄学校において特に教員の職に適する教育を受けて卒業した者以外は、国民学校における教職経験が必要とされたのである。

しかし、1944（昭和19）年2月17日、文部省令第四号をもって「国民学校、青年学校及中等学校ノ教員ノ検定及資格ニ関スル臨時特例」が定められ、その第一条において、無試験検定による臨時特例が規定されて、戦時的対応がなされた。この臨時特例では、陸軍および海軍の将校、准士官、下士官で現役でない者に、小学校教員の資格を無試験検定により授与する方策がうち出された。この措置は、戦局の状態に対応して、教員の不足を補充するためと同時に、国防国家体制を鞏固ならしめるためでもあったとみられる。このような特例措置が採られたことについては、1943（昭和18）年10月12日に「教育ニ関スル戦時非常措置方策」<sup>(56)</sup>が閣議で決定され、戦時的対応の基本方針が示されていた。1944（昭和19）年の検定制度の改革は、これに基づいたものであった。

他方、直接検定制度については、さしたる改革がなかったといえる<sup>(57)</sup>。わずかの改革のうちで注目されることは、専科訓導の試験検定のレベル・アップである。従前においては、国民学校教員検定委員会で「修身、国語、国史、数学ニ関シ普通ノ学力」を有すると認めたものに対して検定を行うことになっていたが、これが「中等学校ニテ課スル国民

科、理数科ノ各科目ニ関シ中等学校卒業程度以上ノ学力」を有するものでなければならなくなった<sup>(58)</sup>。試験検定の引き上げは、それが師範学校の科目と程度に基づいて行われるものであったから、専科訓導の場合にかぎらず、全般的に行われたのである。戦時における無試験検定の非常措置ほど実益のない試験検定については、特例措置は定められなかった。

終戦から1946（昭和21）年にかけて、いわゆる教職追放および適格審査がはじめられて、教員の資格検定等に関する戦時中における諸規定の改廃が行われた。無試験検定については、1944（昭和19）年に定められた、「国民学校、青年学校及中等学校ノ教員ノ検定及資格ニ関スル臨時特例」が、1946（昭和21）年1月17日、廃止された<sup>(59)</sup>。また、試験検定については、1946（昭和21）年1月22日、文部省は、学校教育局長より地方長官宛「国民学校教員試験検定ニ関スル件」を通牒し、「修身、国史、地理科授業停止ニ関スル件」を次官通牒に伴い、国民学校教員の試験検定は「何分ノ指示アル迄停止」<sup>(60)</sup>することとした<sup>(61)</sup>。ただ、養護訓導については、その設置普及の必要から、1946（昭和21）年3月23日「養護訓導試験検定臨時措置ニ関スル件」を体育局長より地方長官に通牒し、修身公民を除き、検定を実施することとした<sup>(62)</sup>。

また、1946（昭和21）年6月21日の「国民学校令の一部を改正する勅令」および、これに基づいて1946（昭和21）年10月11日に改正された「国民学校令施行規則の一部改正」によって、「訓導」が「教員」を改められ、「訓導免許状」は「本科教員免許状」と改められた。こうして、戦時下における教員資格制度の終戦処理が行われたが、1947（昭和22）年3月「学校教育法」が制定され、初等教員資格制度も新たな局面を迎え、戦後制度が発効するのである。

## 第五節 戦後における初等教員資格制度・免許制度

### 1. 教員の資格・免許に関する方針の議論

戦後、1947（昭和22）年1月の教育刷新委員会第19回総会において、6・3制の義務教育制度を1947（昭和22）年度から実施することの要望が建議された。しかし、従来の中等教育とは量も質も異なる新制中学校の設置に伴い、その教員を如何に確保し、資格認定するかが大きな問題であった。同年3月31日に学校教育法が制定、翌日に施行されることとなり、その第94条で、従来の免許制度の拠っていた国民学校令、幼稚園令、中等学校令などの勅令は廃止された。しかし、教員免許状の効力については第99条で「文部大臣の定めるものの外、なお従前の例による」と定め、移行措置については、同年5月23日の「学校教育法施行規則」によって、その第95条で「当分の間、別に定めるものの外、なお従前の例による」と定められている。この法制改革によって、教育職員免許法の成立までは暫定措置が継続されることになり、教員資格に関する議論が具体的に行なわれるようになる。

1947（昭和22）年の3月から5月にかけて、第八特別委員会の報告に基づき、教育刷新委員会は、教員養成機関の性格、名称、編成を中心に議論を進めた。そして、同年5月9日の総会採択「教員養成に関すること(其の一)」には、「教員資格に関しては別に考慮す

る」(第 11 項)として、教員資格について、教員養成機関制度の基本方針確定後に検討するもとした。しかし、この期間に教育刷新委員会で教員資格や検定について、議論がなかったわけではない。議論の中では、国家試験による試験検定制を原則とした教員資格の統一に比重を置く意見や、私立大学における自由な教員養成を前提とし、その上で公正な標準を定めて資格認定をする意見があった<sup>(63)</sup>。この議論では、従来の教員養成のみを目的とする学校に否定的な意見が多かったが、同じく国家試験制度を構想する意見の中でも、その発想の差異があったと言え、統一的な見解があったわけではない。

これらの教育刷新委員会の議論を受けた、同年 5 月 31 日付の文書である文部省の「教員検定に関する第八特別委員会協議事項」から、この段階での審議内容が読み取れる。それは以下の通りである。

一、国家試験制度を採用する。

- (イ) 国家試験は教員として必要最小限の程度に於て行い学校教育の自主性を阻害しないこと。
- (ロ) 国家試験は各地方に之を委託実施せしめる等の方法を考究する。
- (ハ) 国家試験を行う委員の選定は特に民主的にてあるように考究する。
- (ニ) 国家試験を行う時期は卒業前(前期終了前)とし各学校に於て行う。

二、教員検定機構は中央地方共に強力な常置機関を設けることが緊要である。

- (イ) 小学校中学校幼稚園の教員検定は都道府県の機関で行なう。(後略)

けれども、同年 7 月 18 日の教育刷新委員会第 39 回総会に提出された第八特別委員会の報告案においては、一転して国家試験制度に関する記述がなくなっている。同年 7 月 3 日、CIE と教育刷新委員会での連絡委員会があったが、教員資格の国家試験は技術上困難を伴う点や、国家試験が大学での教育内容を規定しかねない点などから、その基準をいかに設けるかが問題であった。この連絡委員会において国家試験制度採用に関して CIE 側、文部当局双方に疑義が持たれ、国家試験制度の構想は無くなったとみられる<sup>(64)</sup>。

先に触れた同年 7 月 18 日の第八特別委員会の報告説明では、①大学卒業者をもって教諭の基礎資格取得の基礎条件とする、②従来の教員養成学校における卒業するとすぐ一定の資格を貰い、教員になれる「特権」を外し、また指定学校に関わる「無試験検定制」を外す、③6 カ月の「試補期間」を資格獲得の基礎とする、という考え方をとっていることが務台理作委員によって述べられている。「特権」や「無試験検定」の除外は、従来の教員免許制度の全面的な改革を意味するものであった。つまり、教員養成学校の卒業生や教員となるための課程を修了した者であっても、「試補期間」を経たのち、初めて正規の教員の資格を認められる方針が示されたのである。これに基づき、文部省は同月 21 日に「教員の免許状及び検定制度改善基本要綱」を作成した。この案では第一項で「従前の教員免許制度は全面的にこれを改革する」とし、第七項で「免許状は教員検定に合格した者に授与する。教員はこれを試験検定および無試験検定とする」としている。また、無試験検定は、「試補期間」終了後の資格認定を意味しており、第九項で「一定の資格を有し、所定の

教育経験を有しないものは一定期間教諭（養護教諭）試補として実務につかせ、教諭として必要な事項について指導研究させ所定終了後（中略）無試験検定を行う。」とし、試補期間が正規の資格認定に至る経過期間の措置として考えられている。

しかし、同年 8 月 29 日の「教員免許令（法）基本要綱案」では、同年 7 月の「教員の免許状及び検定制度改善基本要綱」から基本方針が変更され、その第五項において「教員検定はこれを予備検定及び本検定に分ける」とされた。具体的には、試補期間の前に「所定の教職的学科」を修了すること、そのうえで予備検定に合格しなければならず、試補期間終了後に本検定を行うものである。この変更により、教職的学科（特に教育実習）の比重が大きくなり、試補期間の前の予備検定が課される方針となった。この基本方針の変更の経緯を後の同年 9 月 18 日の CIE と教育刷新委員会との連絡委員会の議事録から間接的に読み取れる。この連絡委員会の議事録から明らかになることは、①教育刷新委員会の中間報告と CIE 係官との間に意見の隔たりがあり、②その隔たりは教職に関する専門的教育の必要度についての認識の差によるものとともに、③隔たりは教員養成についての現実の緊急度と恒久策との違いとして捉えられること、④この隔たりを調整する意志が両者にあることである。

## 2. 教育職員免許法の原案と免許法の成立

前述の「教員養成に関すること（其の二）」の建議の採択を受け、文部省は 1948（昭和 23）年から実施を目標として教育職員免許法に関する法案作成に取り掛かり、「教員免許法要綱案」（以降、「要綱案」と表記）を 1947（昭和 22）年 10 月 22 日付で起案している。

「要綱案」では、総則、教員の免許状、教員検定、免許状の失効取り上げ再検査、教員検定委員会、雑則に及ぶ全 6 章 43 条から成り立っている。この案の特徴は、勅令主義が明確に法律主義に切り替わり、法律案として起草されているところにある。また、免許状の種類についてはその第 4 条で、有効期間によって終身、普通（五年間有効）、臨時の 3 種に種別化し、通用区域によって全国区免許状と都道府県免許状とに分類されている。また、第 5 条で、授与権者について小・中学校、幼稚園の教員免許状は都道府県監督庁、高校、盲・聾学校の教員免許状は文部大臣とされている。

1948（昭和 23）年 6 月 4 日の教育刷新委員会第 69 回総会において、文部省調査課長増田幸一により教員免許法に関する中間報告がされている。増田は、1947（昭和 22）年 12 月 7 日から 1948（昭和 23）年 7 月 5 日の第二通常国会に免許法案を提出の予定で準備したが、CIE との連絡が取れず結論がまとまらないために遅れていることを報告した<sup>(65)</sup>。増田の報告の要点は以下の 4 点に集約される。①免許科目について、幼、小は全科担任を原則とし、中、高は一科目を原則とする。文部省としては、音楽、図画、習字、家庭について専科教員を認めてほしいという希望があるが、CIE の了承が得られない。②基礎資格については、幼・小・中・高校の教員は 4 年の新制大学の卒業生で一定の単位を修得した者とし、これに一種免許状を授与する。ただし、教員不足の現状に対応し、2 年の養成を認め、この過程履修者には小、中学校の第二種免許状を授与する。③免許状の種類について、一種、二種免許状の他に臨時免許状を定め、都道府県における短期（1 年）の養成課

程履修者にこれを与える。④履修単位数は、一般教養一種 40 単位、二種 20 単位、専門教養 30 単位、教職教養合計 30 単位とする。教職教養の単位数については、なお多少検討の余地がある。報告に対して、教育刷新委員会の論議は、教職教養 30 単位を要求する場合、教員養成大学以外の大学卒業者は免許状取得が不可能となり、過去の師範教育の欠点を繰り返すのではないかという点に集中した。

同年 7 月 15 日、教育委員会法が公布・施行された。地方教育行政機関である教育長の資格について、教育委員会法は第 41 条にて「別に教育職員の免許に関して規定する法律の定める教育職員の免許状を有する者のうちから、教育委員会が、これを任命する」と規定し、教育委員会法施行令によって、当分の間は暫定資格を定め、それによって任命することとした。また、都道府県委員会の事務として、教育職員の免許状を発行することが第 50 条で定められている。

同年 12 月には、新制大学の設置に関し、「2 年制大学」構想が大学設置委員会より教育刷新委員会に申し込まれ、2 年または 3 年制の短期大学を設けるか議論された。すでに免許状の種類は先述の第一種免許状、第二種免許状が構想されていたが、短期大学制度の実施に伴い、免許状の種類をいかにするかという問題は、大学制度との関係において改めて検討を必要とするに至った。同月 24 日の教育刷新委員会第 86 回総会にて、「免許状については二種類の案がつけられているが異論があり決まっていない」と日高第四郎学校教育長より報告がされている。この「二種類の案」の具体的な内容は詳かではない<sup>(66)</sup>。1949（昭和 24）年 4 月 1 日の教育刷新委員会第 93 回総会において、日高から教育職員免許法の国会提出案について報告がなされ、「普通免許状を一級・二級に分けるということは相当論議されたのでありまして、（中略）二級の免許を持つものが、一級になるために相当にいろいろな研修をやりましたら更に向上するだろう、こういう点を狙っているのであります」と説明されている点から、普通免許状における種別化は大学卒と短期大学卒という基礎資格との関連の他に、級別による資質の向上策を含んだものであると見ることができる。しかし、この級別による資質の向上策が反面で教員間の階層性と身分に関わる側面を持つものでもあった。

1948（昭和 23）年 6 月頃までに、文部省は教職教養の単位に関する規定を除いて、ほぼ免許法の中間案を作成するに至っていた。この中間案に対し同年 8 月と翌年 2 月に日教組から要望書が提出されている。その要点は多くが共通しており、①校長及び教育長の免許状はこれを設けないこと、②小学校及び中学校の教諭の免許状には、第一種及び第二種の区別は設けないこと、③臨時免許状はこれを設けないこと、④更新制度はこれを設けないこと、⑤免許状取り上げ処分の規定はこれを設けないこと、⑥検定委員会は民主的機構とし、民主的運営をするよう措置すること、⑦1 人が高校から幼稚園までの免許状を得られるように履修課程を構成すること、⑧現職教員に対する新免許状切替に際しては既得権を確保することである（なお、2 月の要望書では、⑥、⑦については言及されず、資格要件の欠格条項の規定の一部削除を求めている）。これらの要望を受け、欠格条項及び免許状取り上げについては、国会における法案審議で論議され、免許状の切替更新や校長、教育長免許状についても、その実施段階において問題となり、後の改訂にいたる。

1949（昭和24）年4月15日の参議院文部委員会において、政府は、文部省関係の提出見込み法案中に、教育職員免許法案および教育職員免許法施行法案を含めることを言明した。同年5月7日、両法案は予備審査の形式で参議院文部委員会の議に付され、席上文部大臣は、両法案の提案理由の説明を行ったが、その後の国会論議に関連する諸点の要旨は以下のものであった。

- 一、免許法の適正範囲 大学を除き、幼稚園から高等学校にいたる、国公立のすべての学校の校長および教員、ならびに教育委員会の教育長および指導主事に適用される。
- 二、免許状の種類は旧来のものに比して多種にした。その理由は、教育職員の充足を容易ならしめる必要とともに、「教育職員が常に研究と修養にはげむことによって、その地位の向上を図る途を開いた」ところに大きなねらいがある。また、免許状の種類を合理的に分類することによって、将来、教育職員の職階制を定める一つの基準を与えることができる。
- 三、免許状の授与は、大学において一定単位を修得した者か、または教育職員検定に合格した者に与えることにした。
- 四、授与権者については都道府県教育委員会、私立学校の校長、教員については都道府県の知事とした。
- 五、旧免許状はすべて終身有効であったが、本法においては、仮免許状、臨時免許状については有効期限を設けた。その理由は「わが国の経済状況にかんがみ、教育職員となる者の負担を軽減するとともに、教育職員の充足を容易にするため」である。
- 六、免許状の取り上げについては、その事由を定めるとともに、本人の利益を守るため事前の審査制度を確立した。
- 七、罰則規定を設け、免許状制度の徹底を期した<sup>(67)</sup>。

同月9日、両法案は衆議院文部委員会の議に付され、同月14日まで質疑が行われたが、質疑は免許法第5条（欠格条項）第1項の6号の政府を暴力で破壊することを主張する政党団体や、免許法第10条の免許状取り上げにおける非行の具体的な内容、免許状の級別および臨時免許状の有効期限などであった。衆議院本会議においても、文部委員会と同様の論点が話し合われ、委員会で可決した民主自民党提案の一部修正案が本会議で可決されている。

参議院文部委員会は同月16日衆議院から両法案の送付を受け、即日審議し、同月21日には原案が参議院文部委員会を通過し、同22日に両法案は参議院本会議に上程され、原案が可決、同月31日をもって公布され、同年9月1日より施行される運びとなった。

### 3.教育職員免許制度の構造

新しい免許制度を規定する法令は以下の5種類によって整備された。1949（昭和24）

年5月31日公布された、制度の基本を定める「教育職員免許法」、旧令による免許状の新免許状への切替えについて規定した「教育職員免許法施行法」、同年9月19日に公布された、免許状の授与、検定の手続きを規定する「教育職員免許法施行令」、同年11月1日に公布された、具体的な「教育職員免許法」の実施内容や細則を定めた「教育職員免許法施行規則」、そして、「教育職員免許法施行法」の細則、特例等を示した「教育職員免許法施行法施行規則」である。

「教育職員免許法」は総則、免許状、免許状の失効および取上げ、雑則、罰則の五章二十二条と附則より成り立ち、その目的は、第一条で示されているように「教育職員の免許に関する基準を定め、教育職員の資質の保持と向上を図ること」を目的とするものであった。この免許制度の原則として以下の6つが挙げられる。①免許主義、②専門職制と職階制、③開放制原則の確立、④単位の修得、⑤現職教育の重視、⑥免許行政の地方委譲である。以下、それぞれの原則についての概要である。

#### (1) 免許主義

「教育職員」<sup>(68)</sup>が、それぞれ「各相当の免許状を有するものでなければならない」(第三条)と規定された。旧令で免許制を持たなかった教育行政担当者や、中等学校の教員、あるいは盲・聾学校についても免許主義が明確にされている。

#### (2) 専門職制と職階制

免許状の種類は、専門職制の確立のため、教員と養護教諭、校長、教育長および指導主事という職能関係に応じて別々の免許状が設けられ、そのそれぞれについて、普通免許状(一級、二級)、仮免許状、臨時免許状の4段階の区別が設定された。普通免許状(一級、二級)、仮免許状、臨時免許状という段階は、職階制の整備を予想したものであり、資質の保持と向上を図る教育職員免許法の基本目的に沿ったものである<sup>(69)</sup>。

#### (3) 開放制原則の確立

免許状の授与に関しては、旧令における試験検定制を廃し、大学における教育の年限を重視した所定の単位の修得か、教育職員検定に合格することを必要と第五条で定めた。旧令における国立、私立あるいは指定許可学校の差異を排除し、年限と単位修得という客観的な基準によって、大学またはこれに準ずる機関で一定の単位を履修した者すべてに免許状があたえられることとなったので、開放制の原則が明確にされた。

#### (4) 単位の修得

一般教養、教科に関する専門科目、教職に関する専門科目のそれぞれについて所定の単位が決められ、その修得方法は「教育職員免許法施行規則」第一章第一条から二十条で詳細に規定された。(表1、免許状の種類別の基礎資格と修得単位を参照)新制大学の理念よりである一般教養と、教職の専門職制の確立から教職専門科目が明確化されたところに特質を見ることができ、この規定が一般の大学における教員養成課程の基準となった点で重要な意味を持つ。

#### (5) 現職教育の重視

免許状の授与は大学を中心とした学校教育を基礎とする方式以外に、大学における教育の基準によりながら、現職教育によって上級または異種の免許状が与えられる方式が設け



られている。学歴に資格が固定されない、教員の研修によった資格の向上が開かれたことは画期的であった。現職教育の方法については、聴講生・研究生としての大学在学、大学の公開講座聴講、免許法認定講習の受講、免許法認定通信教育の受講が設けられることとし、これらに関する単位認定は「教育職員免許法施行規則」において規定されている。

(6)免許行政の地方委譲

免許状について、旧制度では中等学校・高等学校の教員については文部大臣が、国民学校・幼稚園の教員については都道府県知事が授与権者となっていたが、「教育職員免許法」では、第五条において、これがすべて都道府県に一任され、国立または公立の学校の校長および教員、ならびに教育長および指導主事については都道府県の教育委員会を、私立学校の校長および教員については都道府県知事を授与権者と定めている。

表 1 免許状の種類別の基礎資格と修得単位

幼稚園の教諭 小学校又は 小学校又は		免許状の種類		所有資格	
		仮免許状	二級普通免許状		一級普通免許状
一五		大学に一年以上在学し、 三十一単位(内一単位は、 体育とする。)以上を取得 すること	大学に二年以上在学し、 六十二単位(内二単位は、 体育とする。)以上を取得 すること	学士の称号を有すること	基礎資格
		一八	二二	三六	二四

一五	二〇	二五	教職に関するもの		
----	----	----	----------	--	--

(出典) 教育職員免許法、別表第一より小学校の教諭に関する部分を抜粋

〔注〕

- (1) 文部科学省ウェブサイト「教員免許更新制の概要」  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/koushin/001/1316077.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/001/1316077.htm)) (2014年2月1日最終閲覧)
- (2) 石戸谷哲夫『日本教育史研究』亜紀書房、1981年、231頁。
- (3) 牧昌見『日本教員資格制度史研究』風間書房、1971年、65頁。
- (4) 同上、65-66頁。
- (5) 同上、66頁。
- (6) 高橋靖直『学校制度と社会』玉川大学出版部、2001年、30頁。
- (7) 文部科学省ウェブサイト「教育令・改正教育令と小学校の制度」  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317588.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317588.htm)) (2014年2月1日最終閲覧)
- (8) 前掲『学校制度と社会』30-31頁。
- (9) 文部科学省ウェブサイト「五 改正教育令の実施」  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317584.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317584.htm)) (2014年2月1日最終閲覧)  
国家の統制、政府の干渉を基本方針とした点において著しい特徴が見られる。
- (10) 初等師範学校：地理、物理、教育学、幾何、管理法、実地授業  
中東師範学校：生理、化学、幾何、記簿、教育学、学校管理法  
高等師範学校：生理、化学、幾何、代数、経済、記簿、実地授業
- (11) 「群馬県年報」『文部省第九年報』1881年、215-216頁。
- (12) 大久保利謙編『明治文化資料叢書 第8巻教育編』風間書房、1972年、177-178頁。
- (13) 前掲『日本教員資格制度史研究』、128-129頁。
- (14) 同上、133頁。
- (15) 同上。
- (16) 同上、134頁。
- (17) 中島太郎『近代日本教育制度史』岩崎書店、1966年、219-238頁。
- (18) 前掲『日本教員資格制度史研究』、135頁。
- (19) 「地方ノ情況ニ依リテハ当分北海道長官府県知事ハ小学校教員タラント欲スル者ノ資格ヲ明治十九年六月文部省令第十二号小学校教員免許規則ニ依ラス便宜検定シテ相当ノ小学校教員仮免許状ヲ授与スルコトヲ得 但本文仮免許状ノ有効年限ハ四箇年以内ニ於テ之ヲ定ムヘシ」
- (20) 前掲『日本教員資格制度史研究』、145-146頁。

- (21) 同上。
- (22) 同上、180-181 頁。
- (23) 同上、186 頁。
- (24) 文部科学省ウェブサイト「教員の資格・待遇」  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317637.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317637.htm)) (2014 年 2 月 1 日最終閲覧)
- (25) 牧昌見『明治 20 年代における初等教員資格制度の改革』東北大学教育学部、1966 年、174 頁。
- (26) 元兼正浩「明治後期における『優良』小学校長の遍歴」『教育経営教育行政学研究紀要』、1995 年、52 頁。
- (27) 文部科学省ウェブサイト「小学校の普及と就学状況」  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317590.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317590.htm)) (2014 年 2 月 1 日最終閲覧)
- (28) 前掲『日本教員資格制度史研究』、229 頁。
- (29) 杉森知也『師範学校の学校制度体系における地位の転換』日本大学教育学会事務局、1996 年、78 頁。
- (30) 文部科学省ウェブサイト『師範学校の教育内容』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317636.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317636.htm)) (2014 年 2 月 1 日最終閲覧)
- (31) 佐藤幹男『戦前における教員講習の特色』東北大学教育学部、1982 年、76-77 頁。
- (32) 中野勇治郎編『東京都教育会六拾年史』、東京都教育会刊、1944 年、159-170 頁。
- (33) 牧昌見『日本教員資格制度史研究』風間書房、1971 年、254 頁。
- (34) 文部科学省ウェブサイト「(一) 臨時教育会議 (抄)」  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318173.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318173.htm)) (2014 年 2 月 1 日最終閲覧)
- (35) 海後宗臣編『臨時教育会議の研究』、東京大学出版会、1960 年、44-48 頁。
- (36) 前掲、文部科学省ウェブサイト「(一) 臨時教育会議 (抄)」
- (37) 同上。
- (38) 文部省ウェブサイト「主要教育会議一覧」  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318171.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318171.htm)) (2014 年 2 月 1 日最終閲覧)
- (39) 1916 (大正 5) 年 2 月より帝国教育会長就任。1917 (大正 6 年) 4 月成城小学校設立。校長就任。  
成城学園教育研究所ウェブサイト「沢柳政太郎について」  
(<http://www.seijogakuen.ed.jp/kyoikukuen/sawayanagi.html>) (2014 年 2 月 1 日最終閲覧)
- (40) 前掲、文部科学省ウェブサイト「(一) 臨時教育会議 (抄)」
- (41) 文部省『学制に関する諸調査会の審議通過』1937 年、179 頁。
- (42) 文部省『教育審議会要覧』1942 年、4-5 頁。
- (43) 従前においては、免許状の種類と教員名称とを区別して用いられ、法規上その種類を小学校教員免許状としておいて、その適用範囲は免許状の書式のうちにおいて明らかにする方式をとっていたが、この時の改正で教員名称と免許状の種類を一致させる方式とした。
- (44) 従前における教員免許状の取り扱いについては、小学校本科正教員の免許状は国民学校専科訓導免

許状に、小学校本科准教員の免許状は国民学校准訓導免許状に、尋常小学校准教員の免許状は国民学校初等科准訓導免許状と同一の効力を有するものとされた。

- (45) この指定学校については高等師範学校と女子高等師範学校が該当するものと解釈されるが、實際上、文部大臣が指定した学校が実在しなかったため、当該規定は不要な規定となった。
- (46) 国民学校令施行規則、第四章第二節「検定」第九十五条において、「検定ハ之ヲ分チテ無試験検定及試験検定トシ学力、性行及身体ニ付之ヲ行フ」と規定。
- (47) 出願資格：①訓導学校、中学校、高等女学校教員免許状、実業学校教員免許状または高等学校高等科教員免許を有する者 ②高等学校高等科または大学予科を終了した者 ③公立私立実業学校教員資格に関する規定第一条第三号の規定により文部大臣が指定した者 ④文部省直轄学校において特に教員の職に適する教育を受けて卒業したもの⑤中学校または高等女学校を卒業したもの ⑥公立私立学校認定に関する規則により認定された学校の卒業者、専門学校入学者検定規定により試験検定に合格した者及び一般の専門学校入学に関して無試験検定を受ける資格を有する者 ⑦その他地方長官において特に適任と認めたる者
- (48) 教育審議会では 1939（昭和 14）年 9 月 14 日に「中等教育に関する件」を答申したが、そのなかで中堅有為の国民錬成を全うするために従来の中学校、実業学校及び高等女学校を合わせて中等学校とすることが期待された。
- (49) 特に「教育」の学科目については「小学校教育ノ理論及方法ヲ詳ニシ教育者タルノ精神ヲ養ヒ教育ヲ楽シムルノ念ヲ培養」することに主眼をおき、心理学、論理学、教育学、教授法および保育法の概説（女子）、教授法および保育法の概説（女子）、近世教育史の概要、教育制度、学校の経営および官吏、学校衛生等を含み、教育実習（8～10 週）が課せられた。
- (50) 近代日本制度史料編纂会『近代日本教育制度史料 第六巻』講談社、1980 年、112-115 頁。
- (51) 近代日本制度史料編纂会『近代日本教育制度史料 第二巻』講談社、1979 年、269 頁。
- (52) 中島太郎『近代日本教育制度史』岩崎書店、1966 年、918 頁。
- (53) 第三号該当者は、従前の第二号に相当する。
- (54) 第六号、第七号、第八号、および第九号該当者については、従前における第四、第五、第六、第七号に相当するものである。ただし、第七号該当者は、従前の「中学校又ハ高等女学校ヲ卒業シタル者」が改められたが、中等学校には実業学校が含まれていることに注意すべきである。
- (55) 前掲『近代日本教育制度史料 第六巻』、139-143 頁。
- (56) その「第二 措置」の第二項において「(ハ) 現役ノ軍人及嘗テ官吏タリシ者其ノ他学識アル者ヲ教育者トシテ採用スルノ方途ヲ講ズルト共ニ技術者其ノ他実務担当者ニ付広クソノ協力ヲ得ル如ク措置ス」べき項目が含まれていた。
- (57) わずかに、1943（昭和 18）年師範教育令およびこれに基づく師範学校規程の制定ならびに中等学校令の制定などに即応し、関連事項についての改正が、1943（昭和 18）年 6 月 28 日の「国民学校令施行規則」の改正において、施されたにすぎなかった。
- (58) 「国民科」とは中学校、高等女学校、実業学校がともに修身、国語、歴史、地理の各科目を意味し、「理数科」とは同じく数学、物象、生物の各科目を意味したから、その科目が多くなったほか、「普通ノ学力」から「中有等学校卒業程度以上ノ学力」に受験資格が高められた。
- (59) 近代日本制度史料編纂会『近代日本教育制度史料 第二十五巻』講談社、1980 年、4 頁。
- (60) 前掲『近代日本教育制度史料 第二十五巻』、4 頁。1946（昭和 21）年 10 月 25 日、学校教育局長より地方長官宛「国民学校教員試験検定の件」を通牒し、再開されることになった。

- (61) 同上。
- (62) 同上、5 頁。
- (63) 海後宗臣編『教員養成 -戦後日本の教員改革 第八巻-』東京大学出版会、1971 年、268 頁。
- (64) 同上、270 頁。
- (65) 日本近代教育史資料研究会編『第四巻 教育刷新委員会総会』岩波書店、2006 年、52-53 頁。
- (66) 前掲『教員養成 -戦後日本の教員改革 第八巻-』、288 頁。
- (67) 同上、290-291 頁。
- (68) 「教育職員」は、「教育職員免許法」第二条で、小・中・高・盲・ろう・擁護および幼稚園の各学校の教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭および講師ならびにこれらの学校の校長（園長）、教育委員会の教育長および指導主事のこととされている。
- (69) 玖村敏雄『教育職員免許法解説 -法律篇-』学芸図書、1949 年、13-14 頁。

## 第三章 明治～昭和における教員養成史

### —階層・待遇から見る—

#### はじめに—研究の目的・動機—

現在、教師になるためには大学等で規定の単位を履修・単位取得の上免許を取得することが一般的な方法となっている<sup>(1)(2)</sup>。しかしながら、大学に進学及び卒業することが可能な層は現在の日本でも限られている。現在の日本の大学進学率は約 56% (浪人含む) であり<sup>(3)</sup>、大多数が大学に進学しているとは言い難い状況である。加えて、文部科学省によると、近年の中央教育審議会において今後の学生に対する経済的支援方策の在り方について審議が行われ、その現状と課題について、日本の大学の授業料は高く、奨学金の受給率が低いことや、両親の年収が高等教育への進学率に影響しているなどの調査結果が出たことが示されている<sup>(4)</sup>。以上のことから、現在の日本では教師になるために一定の経済力が必要であることを推測することが可能である。また、現在の日本の教員の給与額は小中高とも OECD 平均を上回っており、比較的高待遇と言える<sup>(5)(6)</sup>。

一方、明治時代初期における教師という職業は、漢文学などの素養に優れてはいたものの、経済的事情により進学が困難であった者が主に目指すものであった(詳細は後述)。また、その給与は低く、教師となったものが早々に転職する事例も散見されている(詳細および検証結果は後述)。

また教職というものを考えたときに問題となるのは「資格」と「資質」の問題である。すなわち「資格」の形式的側面と実質的な側面の矛盾の問題であるが、この論点について「デモシカ教師」論というものがある。これは高度成長期の時代に教員の採用人数が増加し、教師になることが容易になったことから「ほかにやりたい仕事がないから教師にでもなるか」「特別な技能がないから教師にしかなれない」といった消極的な動機から教師になろうとするものが増えた現象のことを指す。すなわち「養成」はあくまでも資格面にすぎず自分の素質云々よりも「資格をとってしまえば教員として働けるから資格をとってしまおう」という考え方がある。この考え方の根底には教員になるには資格さえあればなんとかなる、といったある意味他の専門職に比べ特異な社会的地位としてとらえられているように考えられる。

この「デモシカ教師」論を階層や待遇という面から見ると、卓越した教養などを持たない階層のものが教師を目指していることが推測される。また当時は待遇の面でも、教員の待遇が民間企業に比べて低く抑えられていた<sup>(7)</sup>。

さらに、一例として 1947 (昭和 22) 年にアメリカで行われた各職業の格付け<sup>(8)</sup> (図 1) では 90 種のうちの 36 位に public school teacher が位置している。また 1952 (昭和 27) 年に日本社会学会で行った代表的職業格付け調査<sup>(9)</sup> (図 2) では 30 種 11 位に小学校教師が位置している。どちらもほぼ同じく中位のやや上という結果である。これらの調査に表れているように職業の順位は専門職から上位に位置していることから、教師は専門職であるにもかかわらず低い位置にあることがわかる。

ではなぜ未だ教員の社会的地位の低い時期に教員を志望する者がいたのだろうか。その理由

の1つにその道を選ばざるを得なかった、という理由が挙げられる。師範学校は完成教育を行う中等学校の1つであり、しかも小学校高等科卒業生を収容したため、将来的に一般指導者層に予定されている中学校から絶縁されたものを収容する形となった。そのため給費制度とサービスの義務制によって、中等以上の学校から断絶され被指導者層に入らざるを得なかった下層の人々にとっての師範学校は唯一の上昇ルートとして捉えられていたのである。旧宮城師範学校入学者の出身者層と旧帝国大学の文学部のそれとを比較すると（図3）<sup>(10)</sup>、師範学校入学者に郡部（村落出身者）が多いこと、職業的には農業者階層が支配的であったこと、そして旧帝大文学部とは対照的な傾向にあったことがわかる。このように基準学力の低さ、狭い意味での教育技術重視や道徳主義、全寮制の訓育に基づく偏向性、そしてかかる卒業生のほとんどが初等教員になって教師層の主流となる封鎖的な職業層の様相をもつ特異な完成教育は評価を高くさせない。教職以外に抜け道のない進路、それ故に構成されたギルド的な封鎖性の強い職業団、ひいては恵まれぬ待遇と相関して一般の知的専門職に比して低い評価を与えたといえる。

<図1>

表1 Totals on Occupation Ratings (1947)

Order	Occupation	Score	Order	Occupation	Score
1	U. S. Supreme Court Justice	96	28	Accountant for a large business	81
2	Physician	93	30	Musician in a symphony orchestra	81
3	State Governor	93	31	Author of Novels	80
4	Cabinet member in the federal government	92	32	Captain in the regular army	80
5	Diplomat in the U. S. Foreign Service	92	33	Building constructor	79
6	Mayor of a large city	90	34	Economist	79
7	College Professor	89	35	Instructor in the Public schools	79
8	Scientist	89	36	Public school teacher	78
9	U. S. Representative in Congress	89	37	County agricultural agent	77
10	Banker	88	38	Railroad engineer	77
13	Head of a department in a state government	87	39	Farm owner and operator	77
18	Lawyer	86	40	Official of an international labor union	76
19	Member of the board of directors of a large corporation	86	41	Radio announcer	75
21	Priest	86	42	Newspaper columnist	75
23	Civil engineer	84	43	Owner-operator of a printing shop	74
24	Airline pilot	83	44	Electrician	73
25	Owner of factory that employs about 100 people	82	45	Trained machinist	73

△ C. C. North & P. K. Hatt: Jobs and Occupations—a popular evaluation, Opinion News, Sept. 1947.

<図 2>

表 2 職業の格付け

順位	職業	平均順位	順位	職業	平均順位
1	府県知事	3.78	16	自作農	16.38
2	大学教授	4.56	17	逡査	16.41
3	裁判官	4.69	18	洋服仕立屋	17.68
4	大会社の重役	5.51	19	デパート店員	19.76
5	医者	6.97	20	保険勧誘員	20.18
6	官庁の課長	7.19	21	大工	20.22
7	建築技師	9.51	22	理髪師	20.46
8	町工場主	10.21	23	バス運転手	20.93
9	労働組合委員長	10.77	24	旋盤工	20.06
10	新聞記者	11.17	25	漁師	22.02
11	小学校教師	11.73	26	炭坑夫	23.70
12	お寺の住職	12.46	27	炭焼	24.42
13	小売商店主	15.30	28	道路工	24.80
14	区役所の吏員	15.38	29	露店商人	24.92
15	普通の会社員	16.13	30	靴みがき	26.86

△尾高邦雄：日本社会の階級的構造（朝日新聞，昭和28，2，10），六大都市における20才以上の男子約2,000名を対象とした調査結果。平均順位は各職業に与えられた順位の平均値。

<図 3>

表 19 師範学校入学者と文学部入学者の出身地(百分比)  
(宮城師範・東北帝大)

年次	師範(男)			師範(女)			文学部		
	郡部	市部	県外	郡部	市部	県外	郡部	市部	
大正 4	1915	98	2	0	95	5	0	—	—
〃 8	1919	93	7	0	78	22	0	—	—
〃 12	1923	97	3	0	68	32	0	47	53
昭和 2	1927	92	5	3	80	13	7	46	54
〃 6	1931	76	20	4	71	22	7	39	61
〃 10	1935	76	24	0	58	37	5	33	67
〃 14	1939	87	9	4	68	26	6	28	72
〃 18	1943	80	15	5	68	24	8	27	73
〃 22	1947	79	14	7	61	20	19	40	60
*〃 25	1950	32	33	35	41	35	24	44	56

△師範学校は第一部の生徒のみ。松本金寿氏調査による。\*新制大学教育学部

表 20 師範学校及び文学部入学者の家庭の職業(実数)  
(宮城師範・東北帝大)

年次	師範(第一部男子)						文学部				
	農	商	官吏	教員	一般俸給生活者	農	商	官吏	教員	一般俸給生活者	
大正 4	1915	58	11	6	10	2	—	—	—	—	—
〃 8	1919	51	7	9	11	5	—	—	—	—	—
〃 12	1923	42	17	11	8	4	8	20	0	8	0
昭和 2	1927	37	21	10	9	2	12	7	7	12	9
〃 6	1931	28	24	12	7	2	9	23	7	9	8
〃 10	1935	24	12	12	12	4	11	20	20	7	10
〃 14	1939	20	13	13	18	10	6	29	8	8	14
〃 18	1943	16	16	11	18	10	11	19	14	7	20
〃 22	1947	21	13	13	21	12	13	9	10	15	17
*〃 25	1950	18	15	18	14	18	7	18	13	13	21

△その他の職業を除く。松本金寿氏調査による。\*新制大学教育学部



以上で列挙した事例から、本研究班では教員志望層・教員の階層の違いは社会的地位や教員の待遇と連動していることを推測し、階層と待遇という2つの視点から研究を進める。

ここで、検証の方法についていくつか定義をすることにする。まず、本論文で研究の対象とする時代は輪読において明治初期から戦後までとする。

また、章立ての区分についてここで詳述したい。

本論文においては、ゼミで行う共同研究という特質を踏まえ、一部章立ての構成を免許制度班の論文「初等教員養成における資格・免許制度について」に依拠することとする。第一章においては、明治初期における教員志望者・教員の待遇や階層について詳細に検証する。なお、この章は「初等教員養成における資格・免許制度について」第一章に準拠することとし、1872（明治5）年の学制制定のころから1885（明治18）年8月12日に教育令が再改正されたころの時代の階層や待遇について記していく。本研究では教員志望者・教員の階層や待遇という制度変革よりやや緩やかな流れで変遷していくと推測されるものを取り扱うため、第一章では1868（明治元）年から1887（明治20）年ごろに関しての階層や待遇について、第一章として検証していくものとする。

第二章では、1882（明治15）年から1897（明治30）年ごろについて取り扱う。なお、この章は「初等教員養成における資格・免許制度について」第二章と連動させており、1885（明治18）年に再改正された教育令や1890（明治23）年に改正された小学校令などの資格制度の変遷にともない教員志望者・教員の階層や待遇に変化が見られたか検証する。

第三章では1897（明治30）年から1935（昭和10）年ごろの教員志望者・教員の階層や待遇について検証を進める。この時代区分は初等教員資格制度が改正され、確立していく時期とされる免許制度班の「初等教員養成における資格・免許制度について」第三章と連動するものである。

第四章では1925（昭和元）年～戦後期における教員志望者・教員の階層・待遇について考察する。この章は「初等教員養成における資格・免許制度について」第四章・第五章に相当するものであり、昭和初期から戦後までの初等教員資格制度の変革期における階層や待遇の変化の様相を記していく。

なお、ひとつづきの傾向として階層と待遇の変遷をたどるため、「初等教員養成における資格・免許制度について」と扱う年代を完全には一致させず、一部の章において年代を重複させている。

また、本章の一部分において具体的な事例紹介を行うこととする。本論文で用いられる事例は教員の身分・待遇に深くかかわる教員の社会的地位を①教員の出身層、待遇、②教員になる人々がどんな背景を持っていたか、③生徒、児童の教師観の3つの観点から記されたものである。なお、具体的な事例の選定にあたっては、①震災・戦災などによる散逸がなく、全年代における資料の収集可能性があること、②「地域の実情」による学習環境・教育内容の反映が最小限にとどめられ、全国的な傾向を俯瞰できる普遍性を持っていることのふたつを重視したことをここに附記しておきたい。

本研究の主な目的は教員志望者・教員の階層や待遇を時代ごとに詳細に考察、整理してその関係性を見出すことにある。加えて、ゼミの共同研究として他の班の研究と連動させ、初等教

員養成史を様々な観点から理解を深めることにも目的を見出すことができる。

また本研究を進めることで、階層と待遇は教員養成の歴史のなかで、制度的・政治的な変遷に伴う教員養成史の変化や当時の教師の教養や学力、人材の過剰や不足などの分析に有用な要素であり、後々の研究に示唆を与えられるであろう。

本章に入る前に、「階層」「待遇」という言葉について、本論文においての定義をしておきたい。本来、様々な意味で用いられる階層・待遇という言葉であるが、本論文ではその定義を数点に絞ることにする。また、以後本論文において「階層」「待遇」の言葉を用いる際は下記のいずれかの意味であるとする。

まず、「階層」という言葉について、主に出身・収入階層という意味で用いることとする。また、本論文では収入から派生して、知識や教養を持っている階層としての意味を含むこととする。「待遇」に関しては、給与などを通して考察することが可能な社会的地位という言葉として用いることとする。

## 第一節 明治初期における教員志望者・教員の階層及び待遇

### 1. 教員志望者・教員の階層

明治初期、いくつかの地域では、教員の大部分が士族であった<sup>(11)</sup>。士族が多かった地域は教員も士族出身が多く<sup>(12)</sup>、例えば、1873（明治6）年10月頃までの愛知県豊橋地方の小学校教員48名中30名は旧豊橋藩士が占め、他は旧寺子屋師匠8名であった<sup>(13)</sup>。秩禄処分で窮状に陥った士族が、多く教員になったことは、「寺院変じて学校となり貫属化して訓導となるはおおかたの県下も同一般なるべし」、「士族或いは帰商し或いは帰農す、然れども、過半は小学校教員を拜命し各処に出張す」などと当時の新聞にも報じられている<sup>(14)</sup>。師範学校生徒だけに限定していうと、明らかに士族出身が圧倒的に多かった<sup>(15)</sup>。表1に見る通り、東京師範学校小学師範学科卒業者は、1877（明治10）年頃までは、殆ど8割が士族であった。また、1875（明治8）年7月広島師範学校全科卒業者22名のうち19名が士族、1876（明治9）年4月新潟師範学校卒業9名のうち8名、1878（明治11）年5月～7月に新潟学校内師範学教場小学師範学科を卒業した17名のうち11名が士族である<sup>(16)</sup>。このように士族出身の教員が多かった理由は、小学校教員が、役人や軍人の威信と同性質の、官の権力を背後に負った威信を持つ職業であったからである。小学校教員は官吏ではないが、政府が掌る教育制度の機関であるから、一種の官吏、いわゆる準官吏であった<sup>(17)</sup>。この準官吏は、民衆の間で官尊民卑の思想が強かった時ほど、強かった地方ほど、高い制度上の威信を保持した。よって、田舎の農村では、たとえ報酬が少なくても、無報酬であってさえも、教員の地位に就こうと憧れる年少者が多かった。

しかし、官尊民卑に根ざす制度的威信も、資本主義の向上につれて、早晩は薄れていく。財貨をどれだけ取得するかが、職業威信の支配的な基準となるにつれて、教員威信の中身は次第にやせ細っていく。東京の師範学校はかなり後までも士族が多くを占めるが、明治10年代に入ると他の師範学校では、兵役の関係から平民出身者が多くなる。

<図4> 東京師範学校小学師範学科卒業生族籍(石戸谷、1958)

第2表 東京師範学校小学師範学科卒業生族籍  
明治6年7月～明治14年7月

年	士 族 (%)	平 民	計
明 6	8名 80	2名	10名
7	21 78	6	27
8	36 77	11	47
9	26 79	7	33
10	37 79	10	47
11	31 69	14	45
12	22 63	13	35
13	— —	—	—
14	7 64	4	11

・「日本之小学教師」一の1号～6号、および新聞の卒業生広告を材料にした  
 ・明治13年度は不明

また、明治時代初期の教員志望層の階層を推測することができる資料が存在する。それが、以下に詳述する小学校教師教導場の生徒募集のための条件設定の文章である。

「小学教師教導場」の創設が正院より許可された翌日の1872(明治5)年6月19日、文部省より正院に対して伺い<sup>(18)</sup>があり、6月20日に許可されることによって、「師範学校」という名称が確定した<sup>(19)</sup>。この「伺」では、「生徒取立方」即ち生徒募集についても別紙として伺っていたが、修正を経て布告された<sup>(20)</sup>。以下は東京高等師範学校・東京文科大学『創立六十年』が修正布告文として掲載したものの一部である<sup>(21)</sup>。

- 一 生徒ハ和漢通例ノ書及ヒ粗算術ヲ学ヒ得テ年齢二十歳以上ノ者タルヘシ然レトモ成丈ケ壯者ヲ選ムヘキ事 但試験ノ上入校差許ヘキ事
- 一 生徒ハ都テ官費タルヘキ事 但二十四人ハ一ヶ月金十円宛九十人ハ一ヶ月金八円宛ノ事
- 一 生徒入校成業ノ上ハ他途ヨリ出身スルヲ要セス小学幼年ノ生徒ヲ教導スルヲ以テ事業トスヘシ故ニ入校ノ節成業ノ上必ス教育ニ従事スヘキ証書ヲ出スヘキ事
- 一 成業ノ上ハ免許ヲ与フ速ニ之ヲ採用シ四方ニ分派シテ小学生徒ノ教師トスヘキコト

以上の4項目は、生徒募集のための条件設定である。必要とされる学歴が和漢通例の書及び粗算術を習得していることで、年齢は20歳以上、身体壮健であることとされ、試験の上入学が許可される。生徒はすべて官費とされ、24人の師範学校生徒は一か月に金10円、90人の付小学生徒には金8円が支給される<sup>(22)</sup>。また、入校した以上は必ず小学校教員に就くという誓約の証書を提出させられる。そして、卒業の際には免許を与えて、小学校生徒の教師として各地に派遣するという条件であった<sup>(23)</sup>。

入学条件の学歴は、上記の件以上に具体的内容は記されていないが、文部省より正院に伺い出た6月19日のものでは、粗算術は含まず、和漢通例の書の習得だけが条件であった。近代

学校の教員を養成するという観点に立てば、和漢通例の書だけでは不足であり、算術を加えることは不可欠であったに相違ない。しかしながら、当時は粗算術を習得する程度でも、困難な水準であった<sup>(24)</sup>。

官費支給の件については、大蔵省からは文部省定額金との関係で意義が出されていた問題であるが、文部省はそれに対して、「和漢の素養があり洋学もできる人材を入学せしめて、社会的地位の低い小学教員の職に一生留め置いたうで国の命令で進退せしめるためには、官費支給という条件によって募集するしかない<sup>(25)</sup>」との旨、正院に上申ししていた。和漢の素養があり、洋学もできるといったような人材が社会的地位の低い小学教員を自ら志願し自費で入学してくるわけがなく、仮に存在したとしても他の進路に転出してしまうのが常識であり<sup>(26)</sup>、官費でしか入学しようがない貧困なものを入学せしめ、奉職義務の証書を提出させて、教職に縛り付けるという構想である。結局は、熱意と能力はあるが、貧困のため勉学を続けることができない者を収容しようというわけである。校費生の学費は8円以下とされ、上等権訓導の俸給に匹敵する額が支給された<sup>(27)</sup>。

また、この時期の入学者の素養はどの程度であったか。入学者の履歴書には読書・習字・算術の学問歴が記されている。また、学歴は誰に師事して、何をすでに習得しているかを書かなければならなかった。例えば、入学者のひとりである男沢抱一は養賢堂の指南役であり、県内では最高の教養人であった<sup>(28)</sup>。また、彼ほどではないとしても、受験者の多くは、漢文学の教養において、困難を感じる者は少なかった<sup>(29)</sup>。しかしながら、入学者の素養には欧米の近代科学の新知識が皆無に等しかった。蘭学等によって江戸時代後期以来、医学・地理学・物理学など次第に発達しつつあったが、そのような先駆的教養を身に着けている者は、他の分野で活躍したのであって小学校教員になろうとするはずがなかった。師範学校入学を志したもののほとんどは、士族など漢文学中心の教養人であった<sup>(30)</sup>。

このことから、当時の教員志望者の社会的待遇とその志望階層を以下のように推測することが出来る。

まず、小学教員は社会的地位が低く、医学などの先駆的教養を持つ者が志願するものではなかったということである。階層としては、学問的には優秀で漢文学などの素養がありつつも貧困であり、経済的な理由で教育を受けることが困難で、官費による教育を必要としていた者であるということである。

また、明治10年代における教員の階層がどのようなものであったかを推測できる事例が1881(明治14)年6月18日に制定された「小学校教員心得」<sup>(31)</sup>により窺うことが出来る。

小学校教員心得では特に、教員であることによって、道徳の体現者として完全であるべきことが求められ、かつ政治と宗教上において中正の見が求められるなど、自由民権運動への対応策として打ち出されたものと考えられている。

また、1882(明治15)年に11月21日から12月15日までのべ25日間にわたって開催された学事諮問会においても、自由民権運動に参加する教師への対策として、思想品行の改良策が提案されている<sup>(32)</sup>。

さらに、思想言論などの「政談」に対する弾圧や取締りも頻繁にあり、はじめは文部卿福岡孝弟によって1882(明治15)年7月に内達があり、翌年1月には文部卿代理松方正義によっ

てその確認の内達が二度もなされ、かつ同年3月には警視總監樺山資紀より警告の訓示を発すべきことが東京府知事に要請されていた<sup>(33)</sup>。

これらの要素をふまえると、この当時の教員は政治運動ができる程度の知識階層であったということが推測できるといえる。

なお、本論文が扱う主な対象は初等教育段階における教員及び教員志望者であったが、その教員志望者を教える師範学校の教員の学歴についても少々触れることにする。師範学校の教職員の学歴も貧困であり、宮城師範学校に関しては中学師範学科卒業者が1名、愛知県師範学校には大学及び中学師範学科卒業者0名、埼玉県師範学校はかろうじて中学師範学科卒業者が2名存在している程度であった<sup>(34)</sup>。同様に多くの師範学校は上述の例の師範学校のように大変貧困な学歴であった。

水原によれば、教員の中堅層を構成してきたのは主として士族であり、東京師範学校の場合は特にその7~8割が士族であった。教員と出身階層との関係について、浜田陽太郎は、以下のように述べている。

禄を離れた貧乏士族にとって、教員はそれまでの地位を再加減ではあるが満たしてくれる可能性を秘めていた。そのことは政府が教員に要求した国家的必要の性格と合致するものであった、制度上の指導者としての威信は、教員の階層に内在する士族的威信と重なって、民衆にお上の概念として受け取られたのである。(中略) さらに、こうした士族出身の教員たちは、小学校へ赴任しても、それは土着の村の人々ではなかった。それらは、所詮『よそ者』であった。村の教師という意識が村人に生じないのは当然であったし、また同時にそのことは、教員の職業の移動性を可能にさせる条件であった。『下級サラリーマン』とされているように、士族出身の教員にとって、それを終身の職業と考えることはできにくいものであった<sup>(35)</sup>。

この文章はのちの待遇面にもつながることであるが、社会で威信を得るという意味での社会的地位は約束されていなかったことが読み取れる。また、士族が多かったことは後に吉村寅太郎にも指摘されている。彼は「士族出身の無気力で不勉強のものが多く」と指摘<sup>(36)</sup>、その原因を「俸給が低く待遇が厚くないことで、教員志願者が少ない」<sup>(37)</sup> こととした。

また、ここでこの時代に関する事例紹介を行いたい。以下は明治初期の教員の階層(神奈川県西多摩郡五日市地区、観能学校の場合)についての記述である。

当時の教師には維新による廃藩で失業者となった旧藩士が領内の公立学校に迎えられたものが多く<sup>(38)</sup>、また従来の寺子屋、私塾の師匠がそのまま新学校の教師になるといった例もあったが、この地域は農業で成り立っており教員が不足していたため、観能学校では放浪士族ともいえる若い武士たちを東京から招き、教員に任用していた。当時の東京には全国から功遂げ身を立てることを志して上京してきた青年士族たちがあふれていたが、その大半は思ったような仕官の道を得られず、知人、縁者を頼って生活する放浪の身にあった。そうした士族青年にとって官に準じた威信をもつ教師という職は、糊口を凌ぐには都合の良いものであった。学校世話役(学校の開設、運営など)や学務委員を務めた豪農たちは商用などで東京や横浜に出

かけた際に、そうした士族青年のなかから教員にふさわしい人物を探し、五日市に来るよう勧めていたのである。

また、神奈川県横浜市の事例によれば、1873(明治6)年2月、文部省の学制施行の促進<sup>(39)</sup>を受けて、神奈川県は小学規則を発し、学校の設立・就学の奨励について定めた。その中には以下のような記述がある<sup>(40)</sup>。

#### 第四則

一、當分の内師範學校を設置き、生徒二十歳以上身持正しく、略筆算に志せし者を撰み、師範學校に入るべき事。但、師範學校の位置は迫て達すべき事

#### 第五則

一、師範生徒入費は区内より差出だすべきものと心得べし。然れども威丈高持の子弟等を撰み、以て其費用を自ら辨ぜしむべきこと

横浜市には既に1871(明治4)年、高島嘉右衛門の資金援助により、彼が創立した私塾・高島學校の附属學校として、かの地で初めてとなる小學校が、伊勢山下と入舟町のそれぞれに設立されていた<sup>(41)</sup>。

そのため、教員の供給は急務であり、学力・品格ともに優れた者には、教員になることが強く奨励されたのであった。そして、そうした人材確保のためには、公費の出費も当然のものとした。したがって、ここにおいて、学費の自弁が困難な苦学生に就学の機会が公的に与えられた、といつてよかろう。横浜には1874(明治7)年になってようやく小學校教員養成所が設置される。そして、それは翌年師範學校と改称され、さらに翌1876(明治9)年、羽鳥・日野・浦賀の県下4つの師範學校を統合するかたちで、横浜師範學校となった。この學校に県下から教員志望者が集い、教員が養成されていったのである<sup>(42)</sup>。

## 2. 教員志望者・教員の待遇

改正教育令で「町村立小學校教員の俸額は府知事県令之ヲ規定シテ文部卿ノ認可ヲ經テシ」と規定されるまで、学制は、教員の待遇について何も規定せず、府県がそれぞれ規定を設けていた。ただ、その実際は、必ずしも規定通りには行われていなかった。1877(明治10)年9月の群馬県学則は、一等訓導(最高月俸額三拾円)以下授業生(最高月俸額二円五拾錢)までの十九等級を一応設けたが、「小学教員月俸は等級ニヨリ給額ヲ定ムト雖モ土地ノ状況資本ノ厚薄ニヨリ適宜酌増減スルコトモアルベシ」といものであった<sup>(43)</sup>。1876(明治9)年9月に小學校教員の職名と俸額を規定した愛知県についてみると、各校1名は本格教員を置く定めなのに、1877(明治10)年11月現在豊橋地方18校では、うち11校が仮教員か授業生で間に合わせ、1ヶ月25錢の助教が規定では30名までのはずなのに、49名もいた<sup>(44)</sup>。

町村は教育費を出し渋って、安い教員を雇おうとしたから、表面はまだまだ本格教員が不足しているのに、現場では高くつく師範學校出の教員が敬遠されて過剰になっているというところがあった。少ない収入で一家の生計を支えるに足りない教職は、貧生窮士がやむなく一時腰掛ける余業にすぎなかった。この職業に就き得るのは、家族の生活の責任を負わなくてもよい

若い年齢層の者であった<sup>(45)</sup>。

<図 5> 教員の 1 箇月の収支(石戸谷哲夫『日本教員史研究』講談社、1958 年、57 頁)

第 3 表 千葉県小学校教員一箇月収支 (明治13年)

米	1石11円25銭ノ相場ヲ以テ1日5合ト見積リ	1円68銭75
味噌醬油	味噌ハ10貫目2円50銭ノ相場ヲ以テ1日20日ト見積リ、 醬油ハ1石15円ノ相場ヲ以テ1日2勺ト見積リ	24銭00
薪炭及油	炭ハ1円5俵カヘ1月1俵ヲ消費シ薪ハ1月凡20銭ノ見積リ 石油ハ1箱2円50銭ノ割ヲ以テ1日2勺5銭ノ見積リ	1円33銭75
酒及烟草	酒ハ1円5升カヘ1日ノ飲料1合ト定メ烟草ハ1円5升カヘ1月1斤ト見積リ	80銭00
雑費	雑費トハ野菜、魚肉、酢、塩、砂糖、茶、茶菓子、附木、燈心、手拭、拭布、筆墨用紙及湯銭鉄髮料等ヲ總称シ平均1日三銭ト見積リ	90銭00
衣服器用	凡1年間ニ要スル所縮入1枚 3円50銭、罩衣浴衣各1枚 3円50銭、羽織1枚 3円、袴1箇 2円50銭、下着1枚 75銭、シャツ1枚 40銭、帽1箇 50銭、足袋4足 85銭、帯1筋 1円、下駄草履各1足 82銭、ノ見積リ。 其外夜具蚊帳ヲ始メ家具一切損料品ト見做シ此ノ借用料1月凡35銭ノ見積リ	1円86銭00
	合 計	6円82銭50
	俸 金	4円
	不 足	2円82銭50

若例ハ此表ヲ製スルニ其ノ額ノ重崇ナランコトヲ恐レ減少シ得ベキモノハ務メテ減少シ須要品ノ如キモ悉ク中等以下ヲ用ヒテ概算スルモノナリ且ツ借家ナラバ月々借料ヲ私ハザルベカラズ假令ヒ吾所有ノ居宅内ニ永住スルトモ家屋修覆登換ヘ等歳々相応ノ費用ヲ亦ゼザルベカラズ今此等ノコトハ置キテ掲載セズ故ニ此表ニ掲リテ實際ニ施行セント欲セバ必ず多少ノ不足ヲ生ズルナラン  
(南總中村孝「小学教員ハ幾何セシムベカラズ」)  
教育新聞明治13年11月31日ヨリ

第三章 教員の役割と境遇

五七

明治 10 年代以降になっても、教師の社会的地位が低かったことが推測される事象が数点存在する。例えば、1878 (明治 11) 年 9 月 24 日付で官立宮城師範学校を辞職するに至った吉川泰二郎校長の辞職願には「外觀だけは盛んであるが活動の気力はない、活発進取の精神に乏しい」との批判がある<sup>(46)</sup>。吉川校長の指摘する通り、師範学校に入学する生徒が活発進取の精神に乏しかったことは入学の過程から想像される。入学試験は確かに試験であり合否もあったが、その人選は自発的応募というよりは命令に近い形での指名がなされた。そのため、学区取締を通じて体の良い辞退願がよく出されていた。例えば 1878 (明治 11) 年 8 月 27 日に学区取締富松保と区長の境野明寛により出された辞退願によれば、「本人の病と老母を養わなければならないために入学が困難である」<sup>(47)</sup> という理由で辞退がなされている。このような例を鑑みると、教師という職業が世間において歓迎されるものでなかったことが推測できる。

さらに、1882 (明治 15) 年に 11 月 21 日から 12 月 15 日までのべ 25 日間にわたって開催された学事諮問会では、教員の待遇について諮問があった。その中で、教員が不足している

ことや、教員の在職年数の少なさや定着率の低さ、教員自身が自らの職業を軽蔑し賤しい職とみなしている問題があることが指摘されている<sup>(48)</sup>。さらに、俸給の不払いがあることも問題とされている。

こうしたことから、当時の教員の職場の待遇は決して良いものであるとは言えず、また、教員の社会的地位も教員自身が自らの職に誇りを持ってない程度に低いものであるということがわかる。

このような状況の打開策として、教員が老年あるいは罹患で退職した際に俸給の一部あるいは全額を教員に支給するといった「退養料」の制度をはじめとした制度を徹底することが、この学事諮問会で求められた。さらに、生徒募集については学資や書籍器械の貸与、寄宿舎を設けるなどの援助を徹底することが提案されている。

また、東京師範学校小学師範学科の卒業生の進路からも小学校教員の待遇・社会的地位が良くなかったことを推測することができる。1873（明治6）年から1882（明治15）年の東京師範学校小学師範学科卒業生の進路を見ると、卒業生290名のうち約22%となる64名が小学校に就職しているが、同様に師範学校に就職したものが47名と16%にもものぼっており<sup>(49)</sup>、小学校教員を養成するという本来の目的がやや不鮮明になっているという結果になっている。もし小学校教員の待遇や社会的地位が確固たるものであれば小学校教員を養成する目的の学校の卒業生たちは小学校に就職するはずであり、この資料は小学校教員の待遇や社会的地位がそれほど高くないことを示す資料となりうる。

## 第二節 明治中期における教員志望者・教員の階層及び待遇

### 1. 教員・教員志望者の階層

教員という職業の待遇は、一家の生計を支えるに足りないものであったから、プロレタリア化した士族は、他途へ転ばざるを得なかった。こうして士族教員が次第に減っていき、後釜として教員としての収入はどうでもいいような、兵役免れを目的とした農村の平民出身者が進出してくる<sup>(50)</sup>。

教員と師範学校卒業生の兵役上の特典は、1876（明治9）年4月に規定が出て、師範学校の一期課程修了証書を得た者、同全科卒業証書を得た者、及び検定試験合格者に、兵役が免除されることになった。1879（明治12）年10月の改正徴兵令では、「国民軍ノ外兵役ヲ免ス」る者として公立学校教員をも掲げ、「平時ニ於テ一年ヲ限り徴集ヲ猶予スル」者として「公立師範学校ニ於テ卒業ノ者」をも掲げたので、益々兵役免れの教員志望者が多くなった。埼玉県小学師範学校卒業生は、1879（明治12）年12月9名のうち6名が、1880（明治13）年7月8名のうち6名が平民である。1881（明治14）年の群馬県師範学校生徒は、女生徒は17名のうち3名が平民であるが、男性は98名のうち73名が平民である。1885（明治18）年の奈良県師範学校生徒132名のうち、104名が平民である<sup>(51)</sup>。関口巡查使は、千葉県師範学校について「師範学校生徒97人。内9分ハ平民、徴兵遁れ」と記している<sup>(52)</sup>。1883（明治16）年12月の改正徴兵令では、「官立府県立学校ノ卒業証書ヲ所持スル者ニシテ官立公立学校教員タル者」は事故にあった時だけ徴集を猶予するとし、（第18条13項）、また官立公立学校教員は復習点呼のため召集されることなしとした（第20条第3項）。すなわち、単に官



公立学校卒業だけでは免除にならず、現に教職にあることが要件となった。このため、教職には避難者が一層つめかけるようになった。町村は、教員のこうした足下を見透かして、待遇切り下げに出るところがあった<sup>(53)</sup>。

明治20年代になるころには、山田邦彦によって入学者の学力が一定しておらず、差が生じていることが指摘されている。これは入学年齢が17歳であることで入学までに様々な進路があり、結果的にその学力に格差が生じていることや、各郡から選抜させる制度であるために必ずしも師範学校の側の意向だけで、学力の一定水準を維持することが出来なかった事情から生じた問題である<sup>(54)</sup>。

## 2. 教員志望者・教員の待遇

この時期には教師の転勤や転職が大きな問題となっていた。その背景には、上述で問題視されていた教員の俸給と身分保障の問題があった。小学校や自治体の財政などに左右される不安定な待遇、かつ免許の有効期限によって試験され、かなりものが不合格となる免許試験制度の厳格さ<sup>(55)</sup>のなかで、教員という仕事は割の合わないものとなっており、より良い条件を求めての転職や転勤は当然の結果であった。

女子師範学校長那珂通世の1885(明治18)年2月卒業式の演説でも、師範学校卒業生の教員としての定着率が問題とされていた。1879(明治12)年2月より1884(明治17)年7月まで6年間卒業生169年人のうち、現在教職にある者が86人、かつて教職に就いていて現在辞めている者が48人、教職に従事しなかったものが43人、死亡者7人などで、教職に従事しないものがかなり多い事実を挙げていた。これに関しては東京師範学校校長高嶺も1885(明治18)年7月31日の卒業式で軽率に転職することを戒めており、共通の認識にあったことがわかる<sup>(56)</sup>。

一方で、教職に就くことはデメリットばかりではなく、それなりの利点もあった。そのひとつが、徴兵の免除である。水原によれば、教員は徴兵を免疫されるという利点の関係において、薄給に耐えていたという<sup>(57)</sup>。

上述のような待遇が薄弱な中でも、それに不満を持つことなく、喜んで献身的に教育の事業に一身をささげ、国家の犠牲となることもあえて辞さない教師像を育成するために、森は私費生をなくし、地方税によって全学費が施され、その施しの恩恵があつてはじめて一人前の教員になることが出来たという事実を作ることが肝心であるとし、これを師範生に確実に認識させ、その恩恵に対する感謝の念を生じさせてこそ教職に一身をささげるという精神が自然に指揮するに至るという目論見を掲げた。しかし、水原によれば、この目論見は「そもそも無理が生じているもの<sup>(58)</sup>」であり、その無理が破綻してきているとした。

また、待遇が薄弱なのに加え、その待遇には格差があったことも、1885(明治18)年において大木文部卿の演説にて指摘されている。この演説によれば、各自治体の貧富の度合いに応じて教員の給料も異なっており、そのため小学校教員は徴兵逃れと高い俸給を求めて渡り歩き、永く学校に在籍しようという精神が乏しいとされている。これは精神が乏しいことに加え、一定の地域において給料が満足のいく水準でなかったことを推測する証拠となりえる。

さて、具体的な教員の給与はどの程度の額であったのだろうか。1888(明治21)年の教員

の年俸平均は、小学校長 147 円 33 銭、正教員 95 円 37 銭、そして授業生は 45 円 91 銭である。また、俸給及び環境等の条件が良い都市部に正教員・校長が偏在するために、郡部の村落の学校では、ほとんど授業生だけで運営されているところが多かった。師範学校を卒業するほどにレベルが高い教員は、条件の良い所に勤務するのが普通であり、小さな村落の学校には正教員は存在しなかった。仮に正教員が赴任したとしても、間もなく条件の良い町村・都市部に転勤・転職するのが常であるため、在職年数はほとんどが 3 年～5 年未満であった<sup>(59)</sup>。例えば、宮城県の例では、1887（明治 20）年 4 月の各郡から県への報告によれば、柴田荊田郡の教員は 3 年未満が 54%、5 年未満が 83%であり、伊具郡が同様に 50%と 78%、栗原郡が同じく 26%と 44%、登米郡は 63%と 75%、本吉郡が 37%と 62%であり、大半の教員が 5 年未満に該当していることがわかる<sup>(60)</sup>。また、都市群は特にこの数値が高く、涌谷町は 3 年未満が 87%、5 年未満が 7%、石巻市が同じく 85%と 100%である<sup>(61)</sup>。条件の良い所へは能力のあるものがより良い条件を求めて集まり、悪い所には資質の低いものや当地の出身者が長く在職していたものと思われる。また、年齢的にも 30 歳未満が多く、郡内騒動員数に占める割合として、柴田荊田郡は 57%、黒川加美郡 66%、栗原郡 40%、登米郡 78%、本吉郡 72%、そして涌谷町は 91%、石巻市は 91%であった<sup>(62)</sup>。

以下は、1895（明治 28）年及び 1897（明治 30）年の小学校教員の一か月の収支である。

<図 6>（石戸谷、1958）

第 9 表 横浜小学校教員一箇月収支（明治28年）	
収 入	月 給
	12円
支 出	
住宅料	3円00銭0厘
食料	2. 50
菜料	3. 45
薪炭油料	85
新聞雑誌教育会費	55
書籍費	30
筆墨紙費	12. 5
衛生費	86
被服費	2. 02. 7
交際費	57. 5
恩給基金費	12
勝手道具	20
雑費	84. 9
計	15. 40. 6
差引不足額	3円40銭6厘

<図 7> (石戸谷、1958)

第10表 宮城県小学校教員一箇月収支見積 (明治30年)

収 入	月 給	10円
支 出	米代……………	4円50銭
	野菜及魚類代……………	1. 50
	圃団借用代冬夏平均……………	1. 50
	借家料……………	80
	薪炭油費……………	75
	醬油代……………	42
	筆墨紙代……………	30
	茶一斤代……………	30
	湯銭代三日一回の割……………	20
	木履代三人分……………	15
	戸数割月平均……………	15
	恩給金……………	10
	小児授業料……………	10
	小児教科書文具代……………	10
	教員用帽子代月割……………	10
	蚊帳借用代月割……………	10
	斬髪一回料……………	6
	学校用上草履一足……………	5
	教育会費辨当代等……………	5
	計……………	11. 23
差引不足額		1円23銭

明治20年代においても、社会的地位を含めた待遇について、初期からの大きな変化は見られなかった。一例として、沢柳政太郎の演説には「世間には間違った考えをするものが多く、教員をやめて官庁の属官になりたいであるとか、会社の会計や書記に従事したいと考えているものがある」という発言があり<sup>(63)</sup>、この言葉から教員の間でこの時期においてもいまだに転職・退職が頻繁に行われていることが読み取れる。事実、当時の在職年数を検証すると、1892 (明治25)年段階で、小学校正教員の場合、1年未満のものが16.3%、1~5年のものが35.2%、5~11年のものが36.3%、11~15年のものが10.1%、そして15年以上のものが2.1%で、5年未満の教員が51.5%を占めており、かなり転職していたことが窺われる。年齢構成も、1892 (明治25)年で、30歳未満の者が61.6%、30~40歳のものが27.1%、40~50歳のものが8.8%、そして50歳以上のものが2.5%という状況で、かなり若年層の教員によって占められていたことがわかる<sup>(64)</sup>。このデータから、教員という職業の定着性の低さを窺うことが可能である。また、さらにこの定着性の低さから、教師という職業の待遇の悪さ、社会的地位の低さを推測することができる。

また、このころから、私費生の必要性が説かれるようになった。これまでは経済的事情で上級学校へ進学することが困難になった生徒に対して公費支給を行いながら師範学校において教育をしたうえでその代償として教師として勤めることが求められていたが、得てして師範学校の卒業生というものは高給を要され、貧しい地方自治体が彼らを擁することができなかった。そのため、師範学校の卒業生はごく一部の高等小学校や県内屈指の尋常小学校に就職するに限

られ、結局教員の都市部偏在といった問題は解決されずにいた。こうした状況の中で、公費で4年をかけ育てることに批判が生じ、むしろ自費で2年間程度教育を行うほうが、限られた財政の中で養成の員数を増加せしめることを可能にするのではないかという議論が生じていた<sup>(65)</sup>。

さらに、同様に女性教員の重要性がこのころに謳われるようになった(女性教員の重要性に関しては後述)。このころには教員の増員が求められていたが、当然支給する財力は限られていた。この問題を解決する要因として挙げられたのが女性教員である。女性教員は男性の教員の半分や3分の1程度の給与で雇うことが出来るとし、学校経済上便利であることが力説されていた。また、女性の学力の問題もあり、特に初等教員に重宝したいという説が論じられていた。さらに、2年半の教育課程による女性教員養成論が『大日本教育界雑誌』において唱えられていたが<sup>(66)</sup>、この当時は結婚年齢との関係があり、女性教員養成が府県にとって不経済であったという理由で、多くは男性教員の養成のみとなっていた。これ以降の女性教員の待遇などの詳細については大正時代の欄において後述する。

また、こうした状況の改善策として、このころ小学校への国庫補助が可決された。上述の通り、このころ小学校教員の地位は著しく低く、生活も貧しいものであった。1889(明治22)年4月からは地方自治制が施行され「給料の上げ下げは町村会の掌中に帰し」、教員の身分が不安定になっていた。このことから国家の介入による改善策が施されるべきことが主張されたのである。

また、教員の身分が不安定で給料が安かったことが、教員の自尊心を著しく傷つけ、その地位の確立を求めるに至ったのは自然の勢いであった。「町人百姓の分際たる町村の長が士族たる自分の任免を左右し、生活を掌握していた」<sup>(67)</sup>という思いが教員の中にあつたため、教員たちは尊敬される本物の官吏の地位を熱望とした。教育を国家の事業として、教員俸給を国庫から支給することを要請したのである。教員俸給の国庫補助はこのように二通りの意味で有効であったといえる。

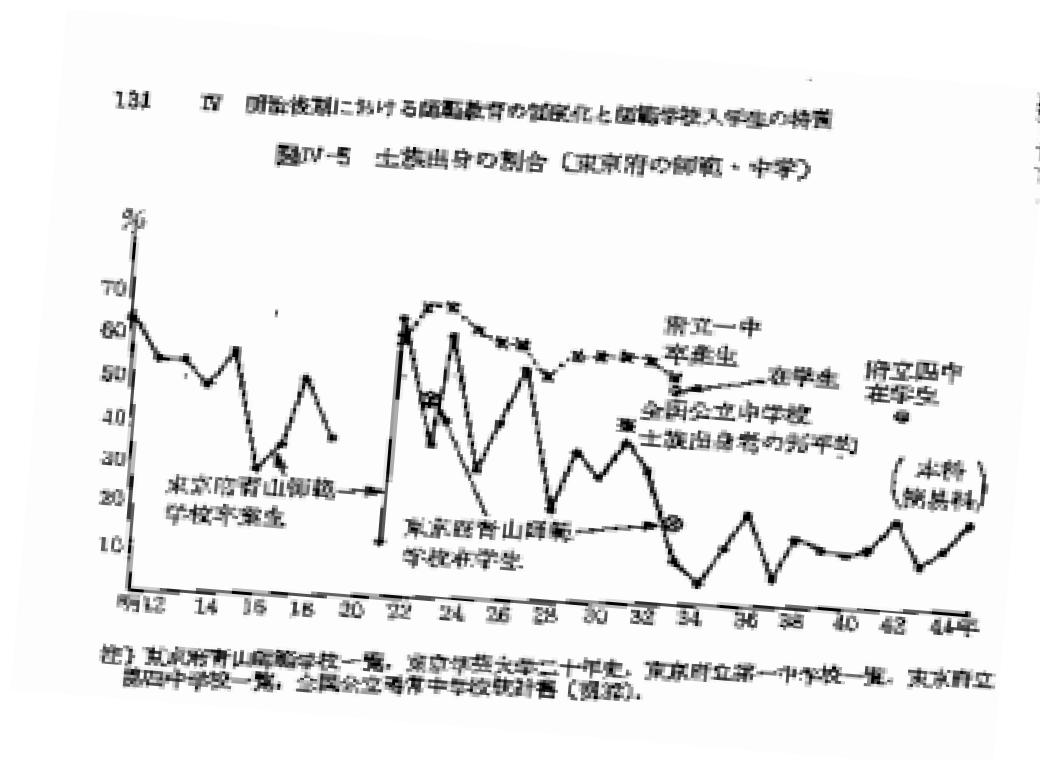
### 第三節 明治後期から昭和初期における教員志望者・教員の階層及び待遇

#### 1. 教員志望者・教員の階層

地域による差はあるものの、図8をみると、師範学校生の出身身分が士族から平民(農業出身者)へと移行していくことが確かめられる。そして特に明治30年代になると急勾配を示し、師範学生における士族出身者の割合が減っている。ここでは、2つの資料をもとに、新潟県における師範学校入学生の出身階層をみてみたい。まず、図9は1903(明治36)年から1906(明治39)年までの新潟師範学校入学生の家庭の資産状況である。年収300円(月収にして25円、これは判任官の最も低い月俸額に相当)―1500円(これは奏任官でも、ちょっとした中学校、師範学校の校長、あるいは郡長の中でも最高クラスの年俸額に相当)、または地価100円―500円の層が最も多く(40.7%)、それ以下に約25%、それ以上に約35%となっている。次に、同じ新潟県の高田師範学校に1908(明治41)年から1910(明治43)までに入学した生徒の職業別・収入別人数を見てみると(図9)、年収200円―300円が最も多いことがわかる。

以上を踏まえると、当時の師範学校出身階層には農家出身者の割合が多く、またその層は年収 300 円くらいを中心として、年収 1000 円以上の高額所得者や年収 200 円未満の貧しい生活を強いられている層にまで幅広く分布していたと考えられる。

<図 8> 士族出身者の割合



(石戸谷哲夫、門脇厚司編『日本教員社会史研究』亜紀書房、1981年、131頁)

<図 9> 新潟師範入学生家庭の資産(明治 36-39 年)

取 入	人 数	割 合
	(人)	(%)
年収 150円以下又は地価50円以下	31	11.3
年収 150円-300円又は地価50円-100円	38	13.8
年収 300円-1,500円又は地価100円-500円	112	40.7
地価 500円-1,000円	43	15.6
地価1,000円-1,500円	23	8.4
地価1,500円-2,000円	2	0.7
地価2,000円-2,500円	10	3.6
地価2,500円-3,000円	3	1.1
地価3,000円-4,000円	5	1.8
地価4,000円-5,000円	3	1.1
地価5,000円-6,000円	2	0.7
地価6,000円以上	3	1.1
計	275	100.0

注) 新潟県新潟師範学校一覽 (明治39年)

(石戸谷哲夫、門脇厚司編『日本教員社会史研究』亜紀書房、1981年、頁141)

<図 10> 高田師範入学生(明治 41-43 の合計)職業別収入階層

職業	年収	収入階層										計
		1,000 円以上	800	600	500	400	300	200	100	100 円未満	不詳	
		(%)										(人)
農 業	一部	10.8	3.3	14.4	9.3	5.4	19.3	20.3	10.8	3.1	3.3	389
	二部	24.6	4.3	13.0	10.1	5.8	4.3	14.5	7.2	—	15.9	69
工 業	一部	—	—	—	7.1	7.1	39.3	32.1	7.1	—	7.1	28
	二部	—	—	—	—	50.0	—	50.0	—	—	—	2
商 業	一部	10.8	10.8	16.2	5.4	21.6	21.6	—	5.4	—	8.1	37
	二部	20.0	—	—	20.0	—	20.0	—	—	—	40.0	5
労 力	一部	—	—	—	—	—	—	—	40.0	—	60.0	5
	二部	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
庶 業	一部	—	3.8	5.4	3.8	4.6	28.5	26.2	7.7	2.3	17.7	130
	二部	—	—	5.0	10.0	10.0	30.0	10.0	10.0	—	25.0	20
計	一部	7.8	3.7	11.7	7.6	6.3	22.2	20.7	9.8	2.5	7.5	589
	二部	18.8	3.1	10.7	10.4	7.3	10.4	13.5	7.3	—	18.8	96
合 計		9.3	3.6	11.5	8.0	6.4	20.6	19.7	9.5	2.2	9.1	685

注) 新潟県高田師範学校一覽

(68) (石戸谷哲夫、門脇厚司編『日本教員社会史研究』亜紀書房、1981年、頁141)

戦間期の教員養成は主として師範学校によってなされていたが、師範学校は、学校教育体系上、中学校—高等学校—大学というコースとは違う、傍流の中等教育機関であった。尋常小学校から中学へと進学せず、高等小学校を経て師範学校に進むことは、キャリアとして明らかに地域社会の保守的支配層として生きることであった。また、師範学校は県下の教員を養成するために、学費無料の給費制度をとっており、その見返りとして一定期間の含む義務があった。また、師範学校卒の教員には、兵役特権があり、6週間現役に服するだけでよかった。この兵役特権は、合法的な徴兵回避の方策として、家系の継承者が師範学校へ進学する誘因となっていた<sup>(69)</sup>。いずれにしても、師範学校は、家郷を離れ、中学校から高等学校、専門学校、大学と中央の出世コースへと乗れなかった農村の優等生の集まりであった<sup>(70)</sup>。

以上の師範学校の制度的背景は、師範入学制の出身階層に特徴を与えている。教育史の業績によれば、明治初年師範制度の発足当初は、師範生は士族が多くを占めていたが、明治30年代を境に農民層が進出し始めるといわれている。また、農家出身者の割合を見ると、師範学校本科第一部では70%から60%へと推移しているが、中学校のそれは40%から30%へと推移している<sup>(71)</sup>。このことから、農家出身者が占める高い割合は、結果的に師範学校生集団及び教職者に、保守的で土着的な、農民的雰囲気をもたらすことになったと思われる。

<図 11>

戦間期地方教員の都市流入 55

表 1 大分師範および大分県下中学校父兄職業別人員 (単位: 上段 人, 下段 %)

明治44年度

学 校 別	官公吏	教員	僧侶 <sup>1)</sup>	専門 <sup>2)</sup>	農業	商業	工業	其他 <sup>3)</sup>	無職	合計
師 範 一 部	3 3.7	7 8.5	4 4.8	0 0.0	54 65.9	8 9.8	3 3.7	1 1.2	2 2.4	82 100.0
師 範 二 部	3 7.7	0 0.0	2 5.1	0 0.0	29 74.4	2 5.1	0 0.0	0 0.0	3 7.7	39 100.0
7 中 学 校	85 12.9	22 3.3	15 2.3	38 5.8	249 37.8	144 21.9	13 2.0	29 4.4	63 9.6	658 100.0

1) 僧侶には神職を含む 2) 医師と弁護士 3) 雑業および会社員  
『明治44年度大分県統計書第二編 (学事)』より作成

(竹村英樹「戦間期地方教員の都市流入」慶應義塾大学法学研究会、2004年、55頁より)

ここで事例紹介を行っていきいたい。図 11 は、1911 (明治 44) 年度の大分師範学校と大分県下の入学者父兄職業別人員を示したものである。この表によれば、やはり師範学校における農家出身者の高比率が顕著といえる。中学校が 37.8%のところ、師範本科第一部が 65.9%、同第二部が 74.4%となっている。また、中学校で特徴的であるのは、官公吏 12.9% (師範第一部 3.7%、同第二部 7.7%) と師範よりも高い率を示していることである。医師・弁護士に関しては、師範生の父兄には全く存在しておらず、中学生父兄には 38 人 (5.8%) という数値が出ている。商業に関しても、中学校 21.9%に対して、師範第一部 9.8%、同第二部 5.1%となっている。さらに「其他」に含まれている会社員も、師範にはゼロで中学校に 19 人 (2.9%)

存在している。こうしたことから、官公吏・医師・弁護士・会社員といった新中間層の子弟や商家の子弟は中学校に進学することが多く、師範学校の入学者の供給は主に農家に依っていたといえる。ところで、師範第一部では教員の子弟が 8.5%と、中学校の 3.3%や師範第二部の 0%より高い数値が出ている。

師範生の出身職業階層とともに収入階層について言及したい。師範学校は厩肥制度によって、経済的に恵まれない生徒でも入学できる数少ない中等学校であったが、すべてが貧しい家庭の子弟ではなかった。1910 (明治 43) 年に文部省が行った「全国師範学校家庭調査」によれば、師範生と 19598 人中、直接国税 10 円以上を納める有権者家族は約 58%で、30 円以上の納税家族は全体の約 4 分の 1 あった。石戸谷は、

直接国税十円以上といっても自作行小作で、二十円以上がだいたい中農というところにあたる、それにしても、師範学校は貧乏人が入るところ、というのが世間の常識であったが、事実はそれほどではなかったのである<sup>(72)</sup>。

と述べている。学業優秀にもかかわらず、経済的理由によって中学校へ進学できず、師範学校に進学する者もあり、経済的に余裕があっても、将来家郷をはなれ出世するコースである中学校—高等学校—大学の道をとらず、地域社会に生きる教員を選ぶものも少なくなかった。

<図 12>

表 2 大分師範本科生徒父兄の国税納額別 (単位: 上段 人, 下段 %)

納額(円)	ナシ	～5	～10	～20	～30	～40	～50	～70	～100	100～	計
一部	30 9.7	62 20.0	52 16.8	82 26.5	32 10.3	15 4.8	14 4.5	11 3.5	9 2.9	3 1.0	310 100.0
二部	3 9.7	8 25.8	2 6.5	5 16.1	2 6.5	2 6.5	1 3.2	2 6.5	2 6.5	4 12.9	31 100.0
合計	33 9.7	70 20.5	54 15.8	87 25.5	34 10.0	17 5.0	15 4.4	13 3.8	11 3.2	7 2.1	341 100.0

『大分県師範学校諸規程』大正 3 年 P98 より作成

(竹村英樹「戦間期地方教員の都市流入」慶應義塾大学法学研究会、2004 年、55 頁より)

図 12 は、1914 (大正 3) 年度の大分師範本科生徒父兄の国税納額別人員を示したものである。一部二部合計で「納額なし」から「100 円以上」まで、広範囲に分布している。詳しく見てみると、納額 50 円以上については、高等小学校卒の本科一部生では 7.4%しかないが、中学校卒を入学させている本科二部生では 25.8%と高い数値を示している。二部生は、一部生よりも収入階層が高いと言える。また、中農の目安である納額 20 円以上は、一部で 27.1%、二部で 41.9%、合計で 28.4%となっている。以上の大分師範生の出身階層構成は、師範学校としては一般的なものである。このように、制度的背景や大分師範生のデータは土着的教員増と合致するといえる。



## 2. 教員志望者・教員の待遇

小学校の俸給は財政的に不安定な市町村から支給されていたが、このことは、教員の生活が地域社会の経済にまるごと依存していることを意味している。つまり、村にいる資産家の子弟が、小遣い稼ぎのために教師をやっている場合はともかく、収入が俸給の意の教員は、経済的に生活が困難であった。特に第一次大戦後の物価騰貴に対し、教員の俸給は追いつかず、教員生活の危機は社会問題化し、個の教員の待遇の低さによって、転職者を多く出し、教員不足が深刻化した。こうした教員の待遇の低さは、教員の地位の低さとあいまって、教師の職業人化を促していく。その表れは、聖職的教職観の動揺として描かれる。あまりの待遇の悪さに増俸の要求をせざるを得ない生活を強いられている教師は、戦間期に入るところから、労働者化していった。

村島帰之『ドン底生活』には大阪府下の小学校教員の俸給生活が取り上げられ、その劣悪な平均月給の額が如実に示されている。この待遇は、いうまでもなく全国的な傾向であった。現に『文部省第45年報』(大6・4-7・3)中の「市町村立小学校教員月俸額別」によれば、尋常小学校の正教員104274人の平均月給は、小学校本科正教員の資格を有する者63730人が22円81銭8厘、尋常小学校本科正教員の資格を有する者40544人が18円32銭5厘であり、30円以上の収入をえていたものは全体の12.3%にあたる12834人にすぎない。その他の教員になるといっそう状態は悪く、専科正教員5735人の平均月給は13円53銭2厘、准教員13751人の平均月給は12円28銭、代用教員22909人中の僅か201人にすぎない。いずれにせよ当時の小学校教員の大部分は、30円以下の低賃金に甘んじていた<sup>(73)</sup>。

1911(大正元)年と1918(大正7)年の物価指数比較で2倍、1912(大正2)年と1919(大正9)年の物価比でいえば実に3.2倍になるというすさまじい物価騰貴にもかかわらず、サラリーマンの賃金はいっこうに上がらなかった。村島帰之の証言では、世界大戦の勃発した1914(大正3)年当時の都市サラリーマンの平均月給は30円31銭<sup>(74)</sup>であったが、4年後の1918(大正7)年になってもこの額は30円68銭とほとんど変わっていない。その間、物価は2倍になっているから実質賃金は半額、つまり従来の収入の半分で生活しなくてはならなくなったわけであるが、教員大衆の場合、この30円という収入はむしろ高嶺の花であり、大部分の人びとはそれ以下の低賃金で生活せざるをえず、文字通り貧窮のどん底で呻吟した。そのことを裏付けるように、物価騰貴のもっとも激しかった1918(大正7)、1919(大正8)年ころには、この賃金以前の極端な低賃金を告発する、あるいは惨状の一刻も早い救済を訴える教員大衆のアピールが続出した。

待遇改善の見込みがない、少なくともすばやい効果を期待できないということになると、今生きるために残された道はただ一つ、生活水準の極端な切り下げに行きつかざるをえない。

京都府与謝郡立高女教諭新井誠夫にいわせると、1918(大正7)年末の米価は大戦前の3倍、一般物価は3.3倍へ高騰、また『教育時論』1232号(大8・7・5)の推計では、4年前の1914(大正3)年7月に比べて衣食住必需品の騰貴はほぼ2.2倍程度、いずれにせよ手取り給料に対して変化がなかったわけだから、教員大衆の生活難にはますます拍車がかかる一方であった。

物価暴騰にともなう生活難に当局側はどのような対応策を用意したのであろうか。まず

1918（大正7）年3月19日「小学校令施行規則」中の一部、すなわち月俸表が改正され、若干のベース・アップが行われた。旧月俸表は1911（明治44）年4月施行されたもので、本科正教員の場合、1級より10級までに別れ、しかも毎級に各々上・下があったから、総計20のランクがあったことになる。最高額の1級上は95円、特別の場合には100円まで増額が可能であったが、この適用をうける者はほとんどゼロにひとしく、大部分はむしろ最低額10級下の12円ちかくの月俸をえていた。もちろん正教員以下のその他の教員の月俸はいっそう低額であり、月俸表全体の最低額は専科正教員9級下の8円、同じく准教員6級下の8円であった。代用教員の場合はこの月俸表の対象外、つまりいくら安くしても構わないという仕組みになっていた<sup>(75)</sup>。

7年ぶりの月俸表改定で本科正教員の最高額1級上は10円アップして105円、また最低額10級下は4円アップして16円となったが、これがそのまま教員全体の増俸につながったわけではない。というのは、このとき各種の教員ごとに新しく2級ふえ、たとえば正科教員の場合、11級、および12級の上・下、すなわち4ランクがつくられ、しかも最下級の12級下は、旧月俸表の最低額10級下と同じ12円だったからである。月俸表全体の最低額についても事情は同じく、従前の専科正教員9級下の8円は改定表の11級下の8円、また准教員の6級下の8円は8級下の8円として事実上残った。

国庫負担法にも即効を期待できないとすれば、ほとんど飢餓線上にある教員家族の窮状を救うために何らかの打開策が早急に講じられなければならない、このため文部省は1919（大正8）年7月14日勅令第340号を発して、地方税制限の拡張とあいまち、地方長官に当分の市町村学校組合学区に対して教員給料などの徒隅改善を可能にする権限を与えた。これにより府県知事は、教員の待遇改善に必要な臨時的措置を行う権限がみとめられた。みとめられたというより、正確にはそのことを実施せよという命令的ニュアンスが強く、そのためもあったのか、勅令の出た翌8月ころから各府県ごとにさまざまな待遇改善が行われた。たとえば東京府は9月1日付の布令で管下の市町村に対し小学校教員の5割、50円以上4割、郡部で平均4割から2、3割の臨時手当<sup>(76)</sup>を出していたが、新しい増俸令はこれに上乘せするものであり、財源は主に地方税収入に求められた。

勅令実施の徹底については文部省だけでなく内務省筋の干渉があり、また文部省からは関係官僚が全国各地へ出張して督励したこともあってかなりの成果があがり、1919（大正8）年度中には全国各府県のほとんどすべてが何らかのかたちの臨時手当支給、すなわち増俸を行った。文部省の目標額は小学校教員の平均月給50円であったが、これに及ばないまでも今回の増俸によってかなり近い線が確保された。そのことはたとえば、1920（大正9）年度の「市町村立小学校教員月俸額別」に明らかである。

月給はたしかに上がった。それでは教員の生活は楽になったのだろうか。勅令公布の直後、赤司文部省普通学務局長は、「小学校教員の優遇に関しては勅令を以て府県知事の自由裁量に依り優遇の途を開いたが、全国各府県を通じて之に該当して支給せらるべき予想額は、現在俸給の4割乃至5割である。此の計算額から見れば小学校教員の俸給額は1917（大正6）年に比し約2倍となるべき勘定である。併し、一方物価騰貴の趨勢は1917（大正6）年に比し2倍乃至それ以上の昂騰を来せるものがあるから、未だ十分の満足を得ないが、之に依って其の

幾分の目的を達し得たるものと認める事ができる」と自画自賛の態であったが、一方でかれも認めざるをえなかったように、物価騰貴の激しさはこのていどの増俸措置をほとんど帳消しにした。それゆえ文部省は、この前後、勅令に関連するいくつかの訓令を発し責任の一端を果たす、というより責任のがれをしようとした。

その1つが1919(大正8)年8月6日公布の「教員家族副業訓令」である。「全国学校教員及び其家族に対し自発的勤労の美風を推奨」し、「徒らに勤労を賤しみ漫りに徒食を誇るが如き旧来の因習は断じて之を打破し更に進んで大に業務を励み家産を治める一大覚悟」を求める訓令の趣旨そのものはしごく常識的であるが、その真意はきわめて簡単、月給が安くて食えない教師やその家族に内職をすすめてなんとか赤字の穴埋めをさせようというのであった。つまりいっこう仕事にありつけない人びとにとってこの訓令はまったく有名無実であり、のみならず中橋文相の「田の草取り」、何でもよいからともかく働けといった調子の発言は、いちじるしく教員大衆の自尊心を傷つけ、不評であった。

内職、つまり収入を増やすことにたいして期待できないとすれば、今度は支出を切り詰める、すなわち食生活を改善したり、生活全般を合理化したり、可能な限り無駄や贅沢を排除して簡素節約につとめなければならないが、この趣旨を体したのが7月29日公布の「食糧訓令」、および8月19日公布の「消費節約訓令」である。前者、すなわち食糧訓令は地方長官、直轄学校長および一般学校関係者に発せられたもので必ずしも小学校教員のみを対象にしたものではない。またそこで強調されたあらゆる学校で食糧問題を講究し、実地応用に移す、すなわち「混食代用食炊事の改良養鶏養豚及果樹蔬菜の栽培等、苟も学校に於て実行出来る事柄は直に実行し、之を家庭に之を社会に及ぼすこと」は、たしかに「単純なる時事問題」でなく、「国連の消長に関する永遠の事項」に違いなかった。もっとも訓令の本心はさしあたり、「国民をして雑穀甘藷馬鈴薯其他のものを常用に供する良習慣を養はせなければならぬ」、そのためにまず教員が率先して代用食を食べよということである。安月給で食えない教員に食えるような工夫を提示しようというのであり、ほどなく全国の小学校に対して発せられた食糧問題解決の一法として寸土借地を利用すべしとの通牒と照応していた。

月給が安ければそれなりの工夫をこらすべきであるとの趣旨は、次にくる消費訓令になるといっそう露骨である。「我が国民は日常の生活上或は物資に於て将た労力に於て消費を避け節約に努める注意と工夫が未だ十分でない」という観点から、たとえば学用品年間消費高が全国で3000万円に達するのはいかにも多すぎる、副総もできるだけ略服にすべし、運動会や修学旅行も冗費の節約につとめる必要があるなどといい、国民全体に「浪費を省き節約を重んずる美風を養ふことが最も金曜」といいたのは、いちおう尤もらしいが、しかしその担い手にまず教員を擬し、彼、教員が率先垂範して質素節約につとめ、たとえば日中電灯をつけたり、就寝後つけっぱなしにするような無駄を省くべきであると主張したのは、いかにも見え透いている。同じころ元文相の一本喜徳郎が「其生活振りを慎め」と題し、ベース・アップだけで問題の解決は望めない、お互いに道徳心を發揮して日常生活にみられるさまざまな物資の無駄遣いをなくし、節約につとめなくてはならないといったのは、決して偶然の一致ではない。

「与ふべきを与へずして徒に人を弄ぶ」これらの訓令にはほとんど何らの効果を期待できな

かったのは当然であるが、問題の根源はいうまでもなく、このような一時逃れの彌縫的手段に訴えざるをえない劣悪な賃金にあった。文部省当局の調査ですら、1919（大正8）年9月当時の東京市中の教員の最低生活費を55円70銭とはじきだしているのに、平均月給は手当その他を加算しても46円50銭、つまり収入の20%ちかい9円20銭が赤字であった。家族が多かったり、年齢の高い子どもがいて教育費の支出が大きい教員の家庭になると、赤字はいくらでも膨れ上がるわけであり、まともな生活など望むべくもなかった。

ここで、ここまでの通史の流れからやや横道にそれる形になるかもしれないが女性教育について触れておきたい。

上述のとおり、明治20年代に入ると教員に女性を雇う必要性が謳われ出した。その当時は社会通念などの事情のもと、結局男性教員が雇用されていたが、大正時代に入ると小学校教員における女性の割合が多くなっている。後述するが、女性は男性より低賃金で雇える存在として、重宝されていたのである。この女性雇用の流れが教員の低賃金待遇の大きな要因と考え、大正時代における女性雇用について詳述することにする。

1912（大正元）年の時点で小学校教員中に占める女教員の割合は27.3%、つまり全体の4分の1強にあたったが、その内訳をよくみると、女教員の多くは准教員か代用教員であったことが分かる。事実、同年度の女教員43414人の44.3%にあたる19252人が准・代用教員であり、また准教員20544人の28.3%にあたる5816人が女教員、代用教員28155人の47.7%にあたる13436人が女教員であった。就学児童数の漸次的拡大に対応して教員総数は毎年のようにふえていったが、男教員の割合がそれほど大きくならず、むしろその増加分に女教員の進出がめざましく、しかも彼女らの多くは准教員や代用教員であった。とくに1917（大正6）年ころから激しくなった男教員の転・退転の穴埋めに女教員があてられたことも、そうした傾向に拍車をかけた。

准教員や代用教員などの下級教員の待遇がきわめて劣悪であったことは各種の統計に一目瞭然であるが、なかんずく代用教員は官定の月俸表の適用をうけず、臨時増俸などの一連の特別措置から除外されることが珍しくなかった。ところで女教員の場合、下級教員という事情だけでなく、加うるに性差に基づくさまざまな差別待遇<sup>(77)</sup>を強いられ、いっそう劣悪な物質的環境におとしめられていた。東京府視学の川本宇之介によれば、1912（大正元）年当時の男教員の平均給料は29円9銭8厘、女教員はその72.6%にあたる21円14銭8厘の平均給料をえていたが、その後、毎年少しずつベース・アップが行われたにもかかわらず、両者の隔差はいっこうに縮まっていない。現に1919（大正8）年度についてみると、男教員の平均給料は40円76銭、一方、女教員はその70.7%にあたる28円85銭7厘の平均給料であり、男女の比率でいえた1.9%のダウン、つまり隔差はかえって大きくなっている。

女教員の多くが正教員でなく、月俸表の最底辺、あるいは枠外におかれている下級教員であったことが、その平均給料の低さの最大要因であるが、いま一つ見逃せないのは、彼女らの大方が年齢の比較的若いミス、もしくは共稼ぎのミセスであった。つまり扶養家族を有し、一家の生計を支える立場にあるものが少なかったということである。東京市の場合でいえば、男教員2543人中の世帯主は1869人、73%を占めるが、女教員1434人中の世帯主は僅かに80人、5.5%であったにすぎない。

一家の生計を支えることに直接関係のない若い独身の女教員であるから平均給料の面で男教員に劣るという事実はあるが、問題はそうしたいわば安い教員、しかも准教員や代用教員などの下級教員という理由でいっそう安価に備える教員を、財政難に苦しむ市町村当局が大いに歓迎したということである。あまりの待遇の悪さに教壇を逃げだした男教員のあとに、いっそう安い給料に甘んずる女教員が大量に採用されたというわけであり、これは当該の女教員にとってはもちろん、なお教職にある男教員にとってもきわめて深刻な問題であった。

ところで女教員とは下級教員、そしてまた低級教員というイメージは、文部省のまとめた各種の統計をみてもはっきりしている。1919（大正8）年度の「市町村立小学校教員月俸額別人員及平均月俸額」によると、もっとも給料の高い120円より65円までにランクされる女教員は皆無、65円未満60円以上でも高等小学校専科正教員が僅かに1人、尋常小学校にいたっては相変わらず0というお粗末ぶりであり、55円未満50円以上でようやく尋常小学校本科正教員が21人、専科正教員が1人、高等小学校本科正教員が10人、専科正教員が5人ランクされたにすぎない。しかも同年度の全女教員は57548人の多くを教えており、このあわせて37人の女教員が以下に僅少のエリートであったかが分かる。

一方、最低クラスの給料についてみると、5円未満の女教員は尋常、高等小学校をあわせて1657人いたが、これは同じ範囲に男教員が僅か112人しかランクされていなかったのと極端な違いである。5円以上10円未満の場合にも同じく、女教員の1452人に対し男教員は267人ときわめて少数である。5円や10円ていどの最低給をえていたのはほとんど女教員、正確に言えば5円未満の場合、93%が女教員、また5円以上10円未満になっても84%が女教員で占められている。たしかに女教員全体からみると10円未満の薄給に甘んずる人びとはそんなに多くはなく、せいぜい5、4%程度でしかなかったが、薄給という点ではその他の女教員の場合も大して変わりがない。現に10円以上15円未満の女教員は5708人、15円以上20円未満の女教員は16351人、20円以上25円未満の女教員は17418人、ここまでですでに合計42586人、全女教員57548人の74%に達している。ちなみに同年度の男教員の過半をこえる尋常小学校正教員の平均給料は36円15銭1厘であり、これからだけでも男女賃金の隔差が歴然としている。

女教員の多くが准教員や代用教員などの下級教員であり、したがってまた低給教員であったことが、直接の雇用者である市町村当局にとって最大の魅力であったことは改めてのべるまでもないが、そのことをいっそう可能にするような女教員肯定論、すなわち教壇上における女教員のプラス面を積極的に取り上げ、評価しようとする議論の果たした役割もきわめて大きい。

もっとも女教員の大量進出を支えたのはこうした論理ではない。女教員を直接雇用する市町村当局が財政難のゆえにできるだけ安い教員、すなわち女教員を歓迎したことはすでにのべたが、実は教育界でもこの時期、女教員の長所を列挙するさい、なかんずく経済的理由つまり安い給料で雇用すれば地方財政の負担軽減に役立つということがさかんにいわれた。しかも注目されるのは、この経済的理由が正々堂々、あからさまにとなえられたということである。

経費節減という点からすれば、毎年のように増大する教員不足の穴埋めに准教員や代用教員などの下級教員をあて、できるだけ人件費を切り詰めることが望ましい。もっとも5円や10円などという法外の薄給に耐えてくれる教員といえば、まだきわめて閉鎖的な労働市場のなか

で教職ぐらいしか選ぶことのできなかつた女教員以外にはなかつた。給料が安いうえに、将来の望みもないとなれば、教職は一時の腰掛でしかない。結婚や出産をきっかけに女教員の多くが教壇を去った理由もこの辺にあるが、女教員が永年勤続しない、つまり新旧の交代が激しかったということは雇用者側である市町村当局にとってはベース・アップや年功加俸を配慮する必要がない、つまりそれだけ負担軽減につながるという意味できわめて好都合であった。供給源としての女子の労働力がほとんど無限大であっただけに、そのことはなおさらである。

「家庭教育の延長と見るべき小学校教育」においては男教員の「父の感化」だけでなく、女教員の「母の感化」が必要である。「女兒には殊に母の感化が必要である」と大いに理解のあるところをみせた東京府女子師範学校長鈴木光愛が、その一方で女教員の採用が著しく地方経済の緩和に役立つ、町村費の5割以上を教育費に支出し、もはやこれ以上の負担にたええない現状からすれば、「益々女教員の採用を務めざるを得ない」といい、また同じく帝国教育会長の沢柳政太郎が、「教育は女子に最も適当な仕事で、殊に初年級児童を取扱ふに於て、男子の及ばざる長所がある」といいながら、しかも「男子をして一生涯を託せしむるだけの、待遇を与ふる程には目下の民度では資力がない」がゆえに、一家の生計を支えることの稀な、したがって、「其の待遇なども、男子よりも薄くて辛抱が出来る」、「女教員を置くに若くはない」とのべるように、女教員は男教員をふくめた現在の教員全体の劣悪な待遇をやむをえないものとする、いわば正当化のかつこうの材料でもあった。そこには教員の大部分が男教員であるとまともな待遇が難しい、つまり男教員に何とか措置するためにも薄給の女教員が必要になるという含みがあった。

#### 第四節 昭和前期～戦後期における教員志望者・教員の階層及び待遇

##### 1. 教員志望者・教員の階層

明治期の主流は士族出身者であったが、後半になって初めて平民が士族を上回る。平民は大半が農業従事者で師範生の多くは農家の出身者によって占められるが、たいていは貧しい階層ではなく、その地方の資産家の子弟たちであった。こうした地方の中産階層出身という傾向は大正期に入っても大きな変化を示さなかつた。

以下の表<sup>(78)</sup>は昭和期の師範生の祖父と父親の職業を示したものである。

	農業	教師	公務員	商売	サラリーマン	その他
祖父	71.3	6.1	6.1	6.8	0.2	9.6
父親	47.6	20.3	10.8	8.0	3.0	10.2

父親の代になると、給与生活者が三割を占めるようになっている。農業の有業者構成比<sup>(79)</sup>は年代別にみても上記の数字に近いことから、師範生の祖父と父親の農業の比率はほぼ対応しているといえる。

昭和期全体では父親の職業が農業である師範生は5割近くあるが、昭和初期から20年代ま

での間に6割から4割弱に減って主流といかなくなってくる。これに対し、「教師」「公務員」を加算した給与家庭の出身者は初期の2割が昭和10年代になると3割に達し、10年代後半になるとほぼ4割となる<sup>(80)</sup>。昭和51年度千葉大学教育学部入学者の中で農家出身者は1割弱で主流は「会社員」「公務員」であることからその変化がわかる。

なお、不景気になると、師範学校入学志願者は激増するといわれる<sup>(81)</sup>。1927（昭和2）年から始まった金融恐慌は、農村不況をよび、小作争議の頻発、娘の身売り問題など、青森県など農業を主とする都道府県に暗い影を落としていた。<sup>(82)</sup>この頃、師範学校に入学すれば在舎生は12円、通学生は8円の学資金が支給された。少額とはいえ、この学資支援は生徒やその父兄にとって大きな魅力であった。また、師範学校卒業後の就職口に心配がないことも人々を大いに惹きつけた。それゆえ、不景気の甚だしい1927（昭和2）年、青森県師範学校の入学志願者は定員80名に対し590名という高倍率であった。<sup>(83)</sup>翌年は県下に中学校2校（県立野辺地中学校ならびに県立木造中学校）が増設されたほか、師範学校制度の改正により修業年限が5年となったためにやや倍率が落ちたが、それでもなお、定員80名に対し498名の志願があった。この年の師範学校入学志望者には、南津軽郡・北津軽郡など農村の子弟が多かった。<sup>(84)</sup>このように、地方農村地域においては、特に農家の子弟が教員を目指す傾向があったことを附記したうえで、以下では、以下では、戦前・戦中期において教員を志すに至ったプロセスを個人のライフヒストリーを参照することで、出身階層や背景が教員を志望することによってどのように関わっていたのかを考察していきたい。

その際、その背景を1.好きで教師となった人々、2.経済的必要から教師となった人々、3.勧められて教師となった人々、4.やむをえず教師となった人々という4つの観点に分類し考察していく。

#### 1. 好きで教師となった人々

以下に紹介する例は、家族や周りに教員がいたことで教員という職業が身近であり、自然と志すようになったこと（例1）、教員の影響があったこと（例2）が、自ら教員を志す背景となった例である。

##### 例1 身近な人が教員である場合

一家は七人、三十余年間教員生活を続けている。姉も教員で、弟も妹も在学中であるが、二人共卒業後教職につく考えである。近親者をみても父の兄弟は全部教員で、従兄弟にも、一人、二人は教員はいる。私の祖父及び曾祖父は共に教育に身を捧げ、地方の人々に高く評価されたのであった。その業績をみたり、聞いたりしている内に、自分も教職に従事して個人の遺業を慕う気持ちが生まれてきた<sup>(85)</sup>。

##### 例2 自身が指導を受けている教員に影響を受けた場合

私は七人兄弟の二男として生まれた。（中略）小学校卒業のさい、受持教師は中学進学学

をすすめてくれた。しかし家では反対であった。父母は許したが曾祖父母が反対であった。そして受持の先生に家庭訪問をして頂いて進学と決定した。その時は受持の先生が有難くて拝みたいようだった。中学校へ入学し（中略）卒業期になると、自分の方向はなかなか決定しなかった。父は軍人が好きで、陸士か海兵を熱望していたようで、私は軍人は嫌いでもなかったが、気は進まなかった。親の命令で受験してみたが耳が悪いとかで身体検査不合格となり、（中略）家族の者からはがっかりされた。そして一年間は家で農業の手伝いをしていた。（中略）そして、いろいろのことを考え、遂に師範二部を受験した。その時はすでに先生になりたいという夢でいっぱいであった<sup>(86)</sup>。

その他の例も含め、それぞれの生家の職業は、教師、下級俸給者、農家、地主、将校など様々であり、自ら教員を志した者は、自身の身近な人が教員で教員という職業を身近に感じるような環境にあったことだけでなく、自分が指導を受けている教員の影響を受けたことがきっかけとなったようである。

## 2. 経済的必要から教職に就いた人々

経済的な理由によって教員となった人々にも様々な背景があると考えられるが、ここでは女子、農地を失った百姓などについて例を挙げる。

### 例3 女子が生活上独立する手段となる場合

女子にとって教員になることは、生活において独立する手段の1つとして最適なものの1つであった。

女ばかりの子供を持つ親として経済能力という点を考えた事であろうし、また父が軍人で生命の不安定に対する父母の考慮もあったろう。生計費の六割は教育費であり姉達の勤務が収入の上で重要な位置を占めた事も疑いない。そして女高師は官費であったのだ。私にとって、女高師に入ると云う事は教職につく事を意味した<sup>(87)</sup>。

### 例4 農地を失った百姓の場合

農業経営者として生活の方途を定めていたにも関わらず、小作取り上げという環境の急変に対処して教師となった例である。

私の家は小作農である。私は六年卒業と共に、青山農学校に入学した。卒業して、父と共に農業に従事することとなった。（中略）ところが、三年後には、この希望が飛んでしまった。それは、今まで丹精込めて耕作してきた桑畑が売られてしまったのである。（中略）桑畑がなくては、養蚕はできないし、農家としての将来の生計はおぼつかない。思い切って転業するしかないと思った。（中略）丁度卒業のさい、母校より、実業補習学校の先生になる気はないかと云われたことを思い出した。早速恩師に事情を訴えて、実業補習学校教員養成所に入所の手続きをした<sup>(88)</sup>。



教員を志す者の中には、勉強したいということよりも、経済状況や家の事情により自立せざるを得ない者たちが少なからずいたと言える。

### 3. 勧められて教職に就いた人々

勧められて教員となった人々には、2つのタイプがあるようである。まず、将来の志望を決定する際に、父またはその他の人々の意向に従って、従順に教職に就いた者である。

#### 例5 勧められて教員となった場合

永年教育にたずさわった父母の二男として生まれた私は、生まれながらにして教職につくべく運命づけられていたようだった。(中略) 私は師範学校に入ることをすすめられたが、教職を望んでいなかったし教職につく自信もなかったので再三ことわったが、とやかくしているうちに、とうとう白線浪人となってしまった。(中略) 一度教壇に立ってみたらということになり、折角の父の労苦を無にするのも気の毒だったので、郡内のある小学校に赴任した<sup>(89)</sup>。

これに対してもう1つのタイプは、はじめは教師になるというつもりではなく、ただ勉強したいという気で独立したが戦争等の影響により、帰郷せざるを得なくなり、学歴をもつことから人に勧められて就職したというものである。

#### 例6

私が小学生になったばかりの頃、父の実家にとまりに行くと従兄が横文字をペラペラ読んでいるのをよく見掛けたものだった。従姉は小学校の教師をしていたし、何かしら本を読みたいという気持があった。(中略) 小学校卒業と共に東京に出て、ある店の小僧となった。そこでは入学試験に受かったら工業学校に入れてやるという約束だったが、そこを飛び出して、いわゆる「書生」となって、ある貴族の玄関番をしながら中学、某大、高師と進んだ。時は太平洋戦争の最中で在学期間の短縮で卒業、続いて入隊、生命がけの大陸旅行をして敗戦と共に帰国し、農業に従事することになった。(中略) 農業に従事すること二カ年、附近の中学校より出る様にと催促を受けて、勤務するようになったのは昭和二十三年三月であった<sup>(90)</sup>。

このように教員になる者には、必ずしも当初から積極的にそれを望んでいたわけではないケースも存在した。ただ、彼らは決して教師という職業に決して差別的・嫌悪的であったのではない。次にあげるのは、教職に低い評価を与えていた経験を持つうえで、最終的には教師になったケースであり、その意味では前述していた例とは著しく対立するものである。

#### 4. やむをえず教職に就いた人々

ここに属する人たちの共通点は、前述したように、教員に対して当初は低い評価を与えていたことである。しかし結局は、経済的動機（功利的）、周囲の人からの勧め（勧誘型）、本人の性格的な問題などの諸事情が絡み合って本人を教員という状態においたのである。まずは功利的な例、続いて勧誘型の例を挙げる。

##### 例6 第一志望ではなかったが、経済的理由から志望した場合

苦しい家庭生活を送りながらも、先輩達が白線帽に颯爽と中学校に通学する姿に接し、他日は何とかして自分もとの淡い希望を子供ながらに抱いて居った。（中略）けれども、この希望は家庭の苦しい経済事情に考え及ぶ時無惨にも打ち破られてしまっていた。（中略）（筆者注・高等小学校二年の冬）そこで始めて恩師、伯父伯母、母の前に呼ばれて、師範受験のことを切り出された。しかし、上級学校進学という話に喜んだ自分は、二ヵ月後にせまった入学試験に猛然と取り組んでいった<sup>(91)</sup>。

##### 例7 本人の意向に関わらず人に勧められた場合

高等小学校卒業の翌年、教員の沸騰時代であったので、村の小学校の代用教員になってはと旧師のすすめがあったので始めて教師となった。（中略）教員となるには師範に入学せねば校長にはなれないということで、翌年両兄に付き添われて本試験を受け合格、師範本科第一部に入学、四年後卒業県下に奉職現在に至った次第である。師範学校入学の動機は代用教員になったということ、旧師にすすめられて准教員、師範入学というコースをとった訳である。教師になった動機は漠然としている。教育家という職業に魅力を感じたわけではない。聖職なり天職なりと考えたわけでもない。両親としては、学費も小学ですむし、村の中学生のように不良化もしないであろうからと、この教師の道にあんにおいこんだのかも知れぬ。両兄の感化でもない友人集団からの影響も全然記憶にない<sup>(92)</sup>。

以上のことから、次のことがいえる。当時において、教員は社会的地位が低く待遇もよくなかったのに対し、好きで教師になった者も一定数存在する。しかし、彼らの多くは、性格が受動的であり、家庭の事情を多角的に鑑みるに有利な環境に導かれて教師となったのであったことに留意せねばなるまい。むしろ、経済的事情、周囲からの心理的脅迫を抱えている生徒が師範学校を選ぶ（選ばざるをえない）傾向が強かった。特に、経済的に貧窮し、学や富を求める家庭の者にとっては、師範学校、あるいは教師の意義は本来のものから遊離していた。彼らにとって、それは、金銭的負担を心配しないで学業に勤しむことの出来る最後の機会であり、同時に、職を得て社会へ出るための登竜門でもあったのである。

さて、戦時体制下における師範学校生徒の出身階層の例として、千葉県師範学校の例を挙げる。1939（昭和14）年度の千葉県師範学校生徒父兄の職業をみると以下の表のようであった。

<図 13>千葉県師範学校生徒父兄の職業（昭和14年度）

		1 部	2 部	専 攻	合 計	総 計
農 業	男	85	152	21	158	346
	女	56	30	2	88	
工 業	男	10	0	1	11	34
	女	14	8	1	23	
商 業	男	30	23	4	57	98
	女	24	16	1	41	
公 務 自由業	男	50	43	6	99	182
	女	47	31	5	83	
その他	男	9	8	7	24	91
	女	36	29	2	67	
無 職	男	12	10	3	25	53
	女	21	6	1	28	

（千葉大学教育学部所蔵文庫より）

この表によると農業が多く、特に男子においては圧倒的である。また教員、官吏等の公務自由業が女子に多いのは男女別の師範学校生徒出身階層を考える上で興味深い。また軍人は女生徒の父兄に1名、水産業は男生徒では1名だけで非常に少なかった<sup>(93)</sup>。

## 2. 教員志望者・教員の待遇

昭和の不況は、1920（大正9）年3月に発する景気下降傾向に連なっている。第一次世界大戦がもたらした日本の経済界未曾有の好況も、1920（大正9）年3月15日の株式相場を絶頂として、反動に転じた。必然的に農村も不況に苦しみ初め、1924（大正13）年頃から、少なくとも山梨、福島、栃木、茨城、秋田の諸県下には、教員俸給不払いの町村が生じていた<sup>(94)</sup>。教員が手形をもらって物品を購入したり、自ら徴税者となって部落をまわり歩いて集めた金を給料のかわりに取っている、というような町村のことは、すでに大正末期からしばしば報じられていた<sup>(95)</sup>。1929（昭和4）年1月、先年来県下の町村にしばしば教員俸給支払延滞ないし不払いの問題が起こっていた秋田県の、町村町会は、教員の初任給を男子40円（従来50円）、女子32円（従来42円）に引き下げることを建議する件を可決した。ついで3月には、滋賀県の市町村長会も小学校教員初任給5円引き下げを決議して知事に打電した<sup>(96)</sup>。このような動きを皮切りにして、各地で教員待遇引き下げの気配が起こってきた。1929（昭和4）年7月29日に、内務大蔵両大臣連名の地方財政節約訓令と両次官通牒とが発せられる。1930（昭和5）年度の都道府県及び市町村の予算を1929（昭和4）年度当初予算の1割5分以上の源とすること、1929（昭和4）年度においても10月から改訂緊縮予算を編成して当初予算約17億5千万円から1億円以上を減ずることが指示されたのであった。こうして教員待遇引き下げは公然と唱えられることになった。町村は予算切り詰めの対象として、町村費の半分近

くを占める教育費に着目し、3割から5割にかけて減額することを決議したり、府県当局が許可しないとそれを寄付目的で教員に強制するような町村が出てきた<sup>(97)</sup>。それどころか、何ヶ月も全く支払わない町村や、学校閉鎖を決議するところさえあった<sup>(98)</sup>。1930（昭和5）年12月に文部省が発表したところによれば、全国における給料未払町村は197町村であった<sup>(99)</sup>。1931（昭和6）年7月からは、官吏減俸に伴って小学校教員も月俸97円以上の者（小学校教員全体の約1割にあたる）が5分から2割の減俸を受け、年功加俸も百円以上の者が4分以上の減俸を受けた。内務省の同年月末の調査では、給料未払の町村がさらに増加し、全国町村数の約1割にあたる1231町村が未払であった<sup>(100)</sup>。

以下では神奈川県横浜市における事例紹介を行っていく。ここでは教員の待遇は時代を経るにつれどう変化してきたか、また、他業種であるが同じく市の被雇用人である市の吏員と比較して、教員の待遇はどうであったかを考察していきたい。

第一章第一節において前述のように実質的には貧困層からも教員志望者を募った横浜師範学校<sup>(101)</sup>であったが、実際の待遇はどうであったのか。

図13は横浜市統計<sup>(102)</sup>をもとに筆者が作成したもので、横浜市立小学校に正教員として勤務する男女の月収の平均額の年代別の推移である。なお、ここでは第一次大戦の勃発による輸出増大によって起きたバブルによるインフレの影響を考慮するものとして、同じ時代の慶應義塾大学の1年分の学費と、「物価の優等生」鶏卵10貫（37.5kg）の値段<sup>(103)</sup>を比較としておおく。教員の給与は時代の変遷と共に上昇しているが、物価の上昇を鑑みると、その増加率は全時代を通して極めて小さいものであったといえる。

しかも、図14からわかるように、明治時代半ば、教員の給与平均が男性28,121円、女性20,769円に対し、同じ市に勤務する吏員の給与平均は50,006円と、およそ二倍の格差がある。この頃から教員は転職を求めるが、それはこの給与格差も要因のひとつであろう。それに対し、1890（明治23）年に小学校教育の普及と振興のために創立された横浜市教育会は、毎年5月の総会に際し、10年以上勤務しているものを5年間隔で永年勤続者として表彰し、会長・大谷嘉兵衛の書などの記念品を贈ることにしたが<sup>(104)</sup>、それは当然のことながら教員の待遇改善とは言い難く、教員離職の現状は変わらなかった。

大正期に入っても、この傾向は大きく変わらなかったが、行政では、教員不足を補填するために、教員の待遇を改善するのではなく、別のところから教員を供給しようとする試みがなされるようになった。

例えば、1920（大正9）年に勅令第五二一号をもって、「実業学校教員養成所令」、文部省令第三三号をもって「教員養成所令施行規則」が出された。そして、それを受けて、神奈川県も「実業補習学校教員養成所規程」を制定し、実業学校卒業生に講習を施すことで小学校教員を養成しようとしたが、都市部の学校においては、実際には実業学校の教師を兼務する例が多かったため、この施策はあまり有効ではなかった<sup>(105)</sup>。一方で、教員の待遇改善にかかる施策は行われなかった。

昭和期になると、教員の待遇はいつそう悪くなる。義務教育国庫負担金の増額問題が国会で議論されている折、北海道、茨城、愛知、埼玉など各地方では、地方財政の窮乏を理由に、初任給の減額、校長、高級教員の整理淘汰が実施される状況にあった。神奈川県もその例外では

なく、教員の地位の不安定さに警鐘を鳴らす文部省に対し、県の町村会は 1929（昭和 4）年、財政の窮迫を理由に 1929（昭和 4）年度予算は現員現給主義で編成する旨を決議して、県知事に対し教員の増俸・増員の阻止運動を行っていた。その後県側と町村側とで意見のぶつかり合いが数度あり、最終的には以下のように決まった<sup>(106)</sup>。

昭和六年度予算編成ニ関スル申合事項（抜粋）

二 町村予算ノ各費目ニ対シ努メテ節約ヲ加フルハ勿論ナルガ就中其ノ大部分ヲ占ムル教育費ニ関シテハ左記事項中ニ依リ節減スルコト

1 教員俸給ハ成ルベク一割ヲ標準トシテ低減ノ途ヲ講ズルコト但シ預金部借入金ヲ有セザル町村ハ此ノ限りニ在ラズ

其ノ方法トシテ

イ 初任給ハ男子三円女子二円及各種兼務手当ハ一割以内減ズルコト

ロ 教員ノ増俸ハ特別ノ事由アルモノヲ除キ一ヶ年中止スルコト

ハ 六年度予算ハ現員現給ニ依リ編成スルコト

2 学級ノ整理ヲ行フコト

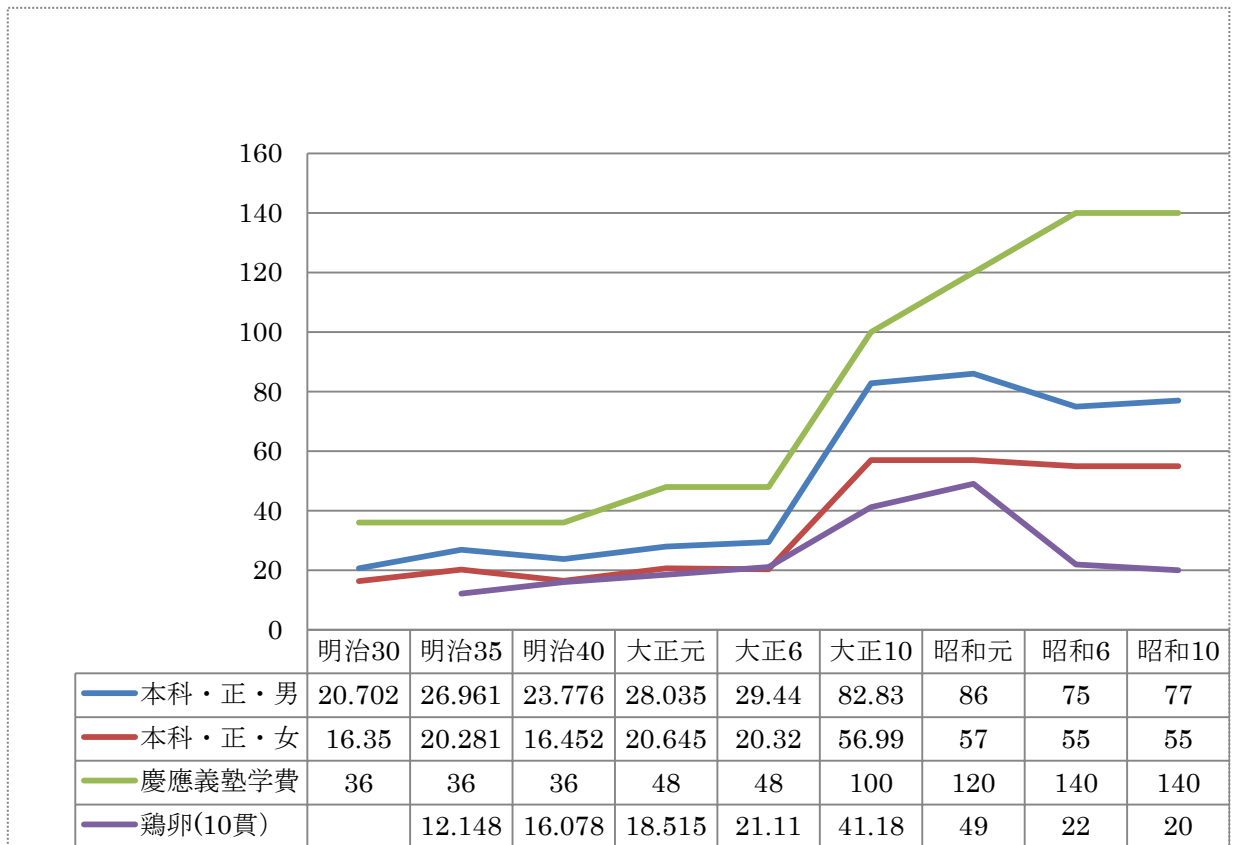
3 十二学級以下ノ学校ニ在リテハ成ルベク専任校長及補助教員を置カザルコト但シ十三学級以上ノ学校ニ在リテモ可成校長ニ於テ授業ヲ担任スルコト

4 已ムヲ得ザル場合は低学年ノ二部教授ヲ行フモ差支ナキコト

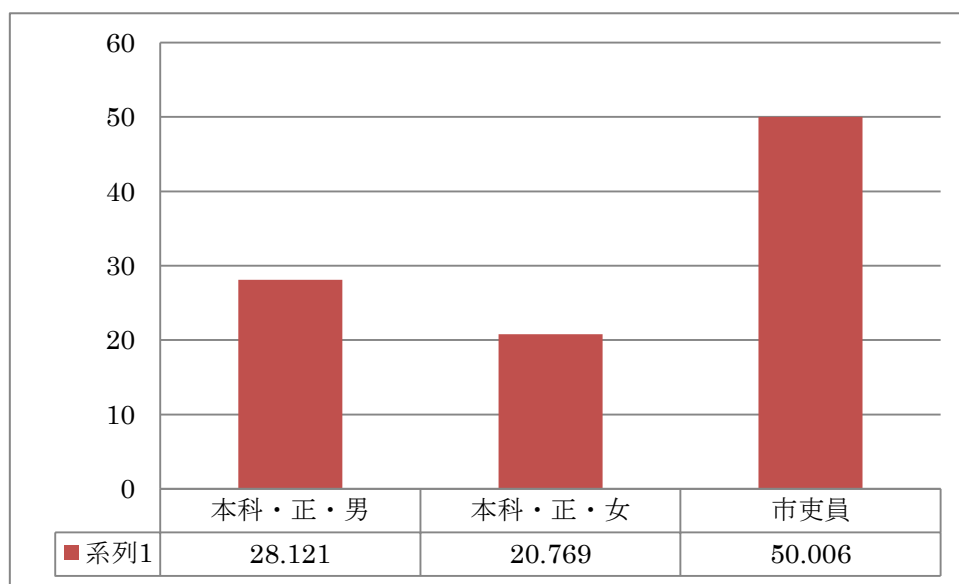
なお附言すれば、当時横浜市の歳出において、「小学校費」の大部分は「教員の給料」に充てられていた<sup>(107)</sup>。横浜市の財政は、校舎の改築・教員の増員など、もはや就学児童数の増加に見合うだけの措置を十分に講ずることが出来ないまでになっていた。そしてこうした状況のなか、教員の待遇に関してはなおざりにされてきたのであった。実際、図 1 の昭和期のデータを見れば、1926（昭和元）年から 1931（昭和 6）年までに教員の給与は前述の改革で大きく下がり、時代を経ても膠着状態だということが分かる。そして、一方で同じころ市の吏員は、教員を以前よりはるかに大きく上回る給与を得ている（図 15）。

これらのことを総括すると、教員の待遇には、明治時代から昭和期にかけて増加が見られるものの、物価高騰を考慮に入れれば、微増したにすぎないものといえる。そして、その要因としては、教育界や行政が積極的に教員の待遇改善をはかってこなかったことがあげられる。むしろ、昭和期に入っては、財政緊縮のために待遇が悪化してすらいる。一方で、教員の待遇と比べると、同時代同じ市の管轄である市の吏員の待遇は非常によく、教員らの転職を間接に促したであろうことは想像に難くない。教員の待遇は、実際の彼らの職務に比すると、非常に不満なものであったことが推測できる。

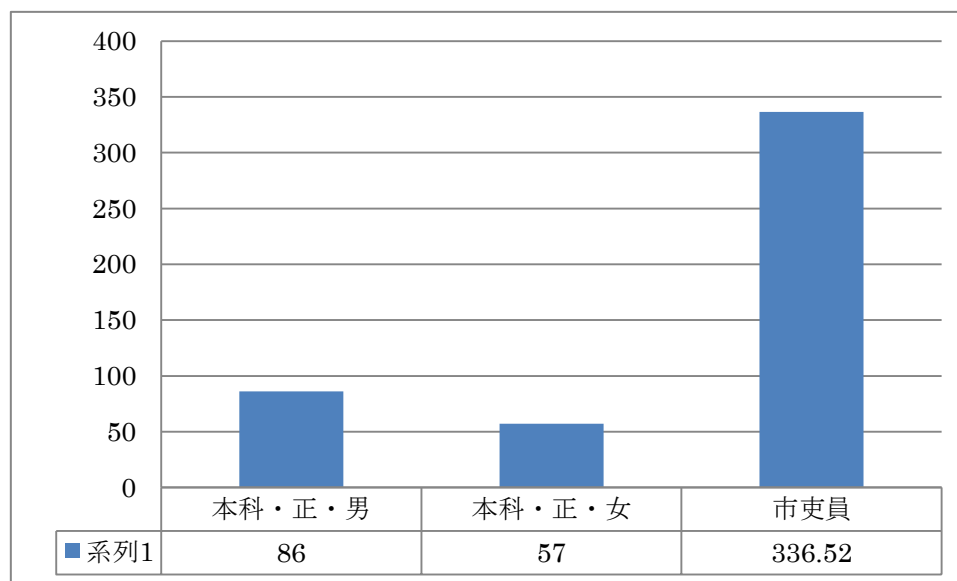
<図 14> 教員給与の変遷と物価の推移



<図 15> 教員給与と市吏員の給与の比較 (明治 36 年)



<図 16>教員給与と市吏員の給与の比較（昭和元年）



### 3. 戦後期教員志望者・教員の待遇・階層

戦後の教員待遇について学制百年史<sup>(102)</sup>をもとに法制度と給与という点から概観する。

まずは法制度によって決められた教員の身分についてである。1946（昭和 21）年 4 月、「公立学校官制」が制定されたことにより、戦前長らく待遇官吏とされてきた公立学校（国民学校、幼稚園については同年 6 月の公立学校官制の一部改正による）の教職員の身分は、官立学校の教職員同様に純然たる官吏とされた。これは教員給与は地方負担のために、一般文官に対してやや不利な条件である待遇官吏とされた教職員の身分を改めたものであった。戦後、教育行政の民主化や地方分権化に伴って、地方公共団体の行う教育は当該団体の事務とする考え方に変わり、これとともに公立学校教職員の身分、取扱いも画期的に改革されることとなった。まず 1947（昭和 22）年 5 月に地方自治法の施行によって教員を教育吏員とする建前がとられ、翌年 10 月には教育委員会の発足により、教員の身分は当該学校の設置者たる都道府県または市町村に属し、任命権はその教育委員会に属することとなった。しかし身分切り替えに伴う諸規定の整備のために暫定としてそのまま官吏とした。このような事情を反映し、1947（昭和 22）年の教育刷新委員会はその第三建議において「教員身分法案」の立案を提案し、すでに進行していた全般的な公務員制度の改革との関連から方針を変更することになった。教育職員の職務と責任の特殊性から、国立学校の教員にあつてはすでに制定されている国家公務員法の特例措置として、公立学校の教員にあつては制定が予定されていた地方公務員法の特例措置として「特例法」によって措置を切り替えることになった。政府は「教育公務員の任免等に関する法律案」を 1948（昭和 23）年第二回国会に提出し、第三回国会に継続となり、どう国会で「教育公務員特例法案」と改めて第四回国会に提出された。国家公務員法の改正は可能な限りその適用範囲を広めようとしたもので、教育公務員として必要な特例の範囲も最小限にと

どめ、その他については一般の公務員の基準に基づくこととされた。

次に戦後期の国立・公立学校教員の給与、勤務条件について見ていく。

1946（昭和 21）年 4 月「官吏俸給令」が定められ、4 月に一部改正されると、新たに最低一号から最高三十号までの号俸制をとり、はじめて公務員の平均給与を民間全産業の平均賃金との均衡をとって定めることとなった。なおその後の改正で「特別昇給実施要綱」による号俸調整に際し、学歴資格、勤続年数に応じ号俸を決定する方法を取り入れたことは、以降の給与制度に大きな影響を与えた。

1948（昭和 23）年 3 月には「政府職員の俸給等に関する法律」が施行され、一週間の拘束時間の長短により切り替え率に差を設けることになったため、勤労の対価としての俸給という概念を作り出すことになった。また、教員はその勤務の特殊性から、1 週間 48 時間以上勤務するものとして一般公務員よりも有利に切り替えられた。

同年 5 月には「政府職員の新給与実施に関する法律」が制定され職務級別俸給表による給与制度に移行した。この切り替えにあたって、教員の勤務態様の特殊性として他の一般職と区分して明確に調整する必要が生じたため、基礎号俸の上に 1～2 号俸の号俸を積み上げる方式がとられた。これは教員の勤務時間を単純に測定することの困難さや内容的に密度の高いものであるということを認めた措置であった。したがってこのときから超過勤務手当は支給しないこととした。

公立学校の教員は教育公務員特例法の施行以降、地方公務員となったが、その給与については「国立学校の教育公務員の例による」とする暫定措置がとられた。1953 年（昭和 26）年 2 月の地方公務員法の施行により、給与については条例で定められることとなったが、教員については特に義務教育職員を中心として全国的均衡と一定水準の保持が望まれ「当分の間」の措置として「国立学校の教育公務員の給与の種類及びその額を基準として定める」こととされている。公立義務教育諸学校教員の給与は、市町村立学校職員給与負担法により都道府県が負担し、その半額は国庫負担の原則がとられている。

戦前においては勤務時間の観念ではなく、「官庁執務時間並休暇ニ関スル件」（大正 11 年閣令六号）により執務時間が定められてきたが、1949（昭和 24）年から政府職員の勤務時間が 1 週間 48 時間と定められたことに基づき、文部大臣は同年 2 月文部省告示第十一号で、教育の特殊性に鑑みて学校長が勤務時間の割り振りを定めることができるとした。また同日「教員の勤務時間について」文部次官通達を発し、「学校外で勤務する場合等は学校の長が監督することは實際上困難であるので原則として超過勤務は命じないこと」とした。これはのちに入試事務等については例外を認めたが、その後昭和 40 年代になると超勤手当が新たな問題となり、請求訴訟が提起されるに至った。

また、教師に対する一つの知見として、生徒からの目線が挙げられる。生徒からみて教師は学校における教える・教えられるの関係だけでなく、生徒たちが「将来なる可能性のある職業」として見るため、教師の社会的地位を考えるとときに重要な知見の 1 つとなる。

以下では 1953（昭和 26）年に行われた中学校および高等学校の卒業生に対する調査を取り上げる。その調査とは「職業として教師を選択するかどうか」、そしてその条件として経済的条件がどの程度重要視されるかという点について行ったものである。調査方法は質問用紙（図



17-a、図 17-b)<sup>(109)</sup> によったもので、調査対象(図 18)<sup>(110)</sup> は奈良、愛知、宮城三府県下のもっともふつうの中程度の高等学校、郡市部の中学校、農村地区の中学校から、男女各々五十名内外を目標に選んだものである。

この調査の質問①教員に就職する場合、もし一般公務員の初任給が手取り 1 万円であるとしたとき、小～大学の教員には初任給最低いくらであれば就職しようと思うか、②収入以外に教員となる場合に求める条件はなにか、③実際に小～大学の教員になりたいか・なりたくないか、またその理由を組み合わせて整理したものが図 19<sup>(111)</sup> であるが、この中には俸給いかんでは教員になる、またはなってもいいと考えている層がいる。つまり教師という職業に対して消極的態度の主要減員が経済的な面にあるともいえる。さらに俸給以外の条件を付けたものについて分類してみると図 20<sup>(112)</sup> のようになる。図からも読み取れるが「賞与・手当」を挙げている割合が多いことから俸給以外の経済的面も重要視していることがわかる。

また質問③の回答によれば、「教師になりたくない理由」として「面白くない・単調である・平凡・世間で認められないばかりか馬鹿にされる・モラルや世間に縛られる」といったものや小学校～大学を通して「忙しいのにもかかわらず月給が安い」といったものがよく見られた。それに加えて、質問①の回答から「教師になるために要求する俸給額」を整理したものが図 21<sup>(113)</sup> であるが、図から小学校教師の場合その俸給額が望み通り得られるとしてもその職そのものが平均額で九千ないし一万円程度以上には値しない、つまり一般公務員と同程度まで引き上げる程度が適当であると捉えられていると考えることができる。したがって経済的条件は地位決定において重要な条件のひとつではあるが、それを改善することのみによって問題の大部分が解決されるわけではないことがわかる。

以上のように生徒からみた教師は魅力の少ない職業に見えるともいえる。積極的に「教員になりたい」と考えている者は図 18 に示したように農村の中学校女生徒の「小学校教員になりたい」という場合(27%)が最高で、他のすべての場合はこれよりも非常に低い。しかもこのなりたいというのは、理想としての希望の対象となっているわけではなく、現実的可能性を顧慮した、妥協を含んだものであるということも見逃せない。

<図1>

調査用紙 (第一葉)

職業に関する調査 O-3

1953. 2.

名古屋大学教育心理学研究室

私共は色々な職業についての、中学校、高等学校の生徒諸君の態度を調査していますが、これはそのうちで「教員」という職業について調査するものです。あなたの考えている通り卒直に答えて下さい。勿論、試験や検査ではありません。調査は無記名ですが、無責任な答えはしないで下さい。質問をよく読んであなたの考えをよくまとめて答えて下さい。書き終った人から出して退席して下さい。

学校名: \_\_\_\_\_ 学年: 第 \_\_\_\_\_ 学年: 男・女: 年令 \_\_\_\_\_ 才

家の職業: \_\_\_\_\_

あなたが理想とする職業: \_\_\_\_\_

①あなたが就職すると仮定して、若し、一般公務員の初任給が手取り1万円であるとしたとき、小学校、中学校、高等学校、大学の教員には、初任給最低いくらであれば就職しようと思えますか、但し昇給率は同一とします。下の四つについてそれぞれ記入または○印をつけて下さい。

- |            |              |                 |
|------------|--------------|-----------------|
| A. 小学校の先生  | a 最低 _____ 円 | b いくら貰ってもなるのはいや |
| B. 中学校の先生  | a 最低 _____ 円 | b いくら貰ってもなるのはいや |
| C. 高等学校の先生 | a 最低 _____ 円 | b いくら貰ってもなるのはいや |
| D. 大学の先生   | a 最低 _____ 円 | b いくら貰ってもなるのはいや |

②前の問の、月々の取入以外にあなたが小、中、高、大学の教員になるとしたら、どんな条件がほしいと思えますか、簡単に箇条書きにして下さい。

- A. 小学校の先生 a 月給以外に特に条件はつけない。  
b 月給のほか次のような条件をつける。

<図 17-b>

<図1> 調査用紙 (第二葉)

B. 中学校の先生 a 月給以外に特に条件はつけない。  
b 月給のほか次のような条件をつける。

C. 高等学校の先生 a 月給以外に特に条件はつけない。  
b 月給のほか次のような条件をつける。

D. 大学の先生 a 月給以外に特に条件はつけない。  
b 月給のほか次のような条件をつける。

③実際にあなたは、小、中、高、大学の先生になりたい、または、なりたくないと思っているのですが、下にその理由をも簡単に書いて下さい。

種 別	希 望 の 程 度	そ の 理 由 (簡 単 に)
小学校の先生	① なりたい ② なってもいい ③ なりたくない	
中学校の先生	① なりたい ② なってもいい ③ なりたくない	
高等学校の先生	① なりたい ② なってもいい ③ なりたくない	
大学の先生	① なりたい ② なってもいい ③ なりたくない	

<図 18>

<図2> 調査標本校

地 域	学 校	高 等 学 校	中 学 校 (都 市 部)	中 学 校 (農 村 部)
奈良県 (京都府)		奈良育英高等学校 (共学)	京都市岡崎中学校	奈良県二階堂中学校
愛 知 県		瑞陵高等学校 (共学) 昭和高等学校 (共学)	名古屋市前津中学校 " 菊井中学校	明治中学校 佐織中学校
宮 城 県		塩釜高等学校 (男子) 宮城学院高等学校 (女子)	仙台市五城中学校	吉田中学校

表 II 質問①と質問③とに対する応答 (%)

教師別	質問①へ 〔仮定的場合〕 の 応 答	質問③へ 〔現実〕 の 応 答	男 子			女 子		
			高等学校	中 学(都市 校)	中 学(農村 校)	高等学校	中 学(都市 校)	中 学(農村 校)
小学校の 教師には	最低～四の俸 給ならなる	なりたい	2	5	4	6	18	27
		なってもいい	10	20	22	16	21	30
		なりたくない	20	14	27	20	16	17
	いくら貰って もならぬ	なりたくない	53	53	40	52	38	24
中学校の 教師には	最低～四の俸 給ならなる	なりたい	4	6	4	2	8	16
		なってもいい	22	24	28	17	29	32
		なりたくない	15	14	28	22	16	23
	いくら貰って もならぬ	なりたくない	42	46	34	53	33	18
高等学校 の 教師には	最低～四の俸 給ならなる	なりたい	11	3	6	4	4	9
		なってもいい	34	15	22	13	17	18
		なりたくない	16	21	25	24	19	29
	いくら貰って もならぬ	なりたくない	23	49	37	48	43	33
大学の 教師には	最低～四の俸 給ならなる	なりたい	11	8	7	3	7	6
		なってもいい	20	13	15	13	9	10
		なりたくない	23	20	29	22	21	32
	いくら貰って もならぬ	なりたくない	28	49	38	50	46	41
標 本 数			137	133	134	122	126	109

<図 20>

<図 4> 俸給以外の条件 (%)

学校別 条件の分類	性別		男 生 徒				女 生 徒			
	教 師 別		小学教師	中学教師	高校教師	大学教師	小学教師	中学教師	高校教師	大学教師
	勤務校の条件	勤務の条件								
高等 学校	勤務校の条件	勤務の条件	12	12	16	6	18	27	15	4
	地位・身分・制約		37	46	33	11	27	27	19	8
	賞与・手当		19	8	8	9				
	現物給付・保険		12	17	16	21	41	37	42	36
	研究施設・費用		6	4	8	4	4	3	4	
	その他		12	12	18	47	9	7	19	52
	総件数		16	24	49	53	22	30	26	25
中学校 (都市)	勤務校の条件	勤務の条件					14	7	16	14
	地位・身分・制約		30	13	19	7	19	27	24	11
	賞与・手当		4				9	7	4	7
	現物給付・保険		30	39	32	38	24	30	32	28
	研究施設・費用		22	16	19	24	24	17	20	18
	その他		13	13	19	24	9	10	4	21
	総件数		23	31	31	29	21	30	25	28
中学校 (農村)	勤務校の条件	勤務の条件	12	7			8	3		
	地位・身分・制約		4	7			8	8	11	16
	賞与・手当		4	3	4		2	8		
	現物給付・保険		60	41	44	34	47	54	54	42
	研究施設・費用		8		11	10	15	20	17	10
	その他		4	34	37	55	13	5	11	31
	総件数		8	7	4		6	3	6	
総件数		25	29	27	29	47	39	35	19	

<図 21>

<図 5> 教師になるために要求する俸給額 (単位万円)

事項	性別	学校別	小学教師になる場合	中学教師になる場合	高校教師になる場合	大学教師になる場合
平均	男	高等学校	0.99	1.10	1.51	2.88
		中学校(都市)	1.15	1.40	1.75	2.64
		中学校(農村)	1.03	1.39	1.86	2.60
平均	女	高等学校	0.87	1.03	1.28	1.96
		中学校(都市)	1.00	1.20	1.48	2.20
		中学校(農村)	0.83	1.07	1.50	2.18
範囲	男	高等学校	0.3~3.0	0.5~3.0	0.7~3.0	0.8~10.0
		中学校(都市)	0.5~3.0	0.5~3.0	0.7~5.0	0.8~10.0
		中学校(農村)	0.5~2.5	0.5~3.0	0.8~4.0	1.0~7.0
範囲	女	高等学校	0.4~1.5	0.6~2.0	0.6~3.0	0.8~5.0
		中学校(都市)	0.4~2.0	0.5~2.5	0.7~3.0	0.8~6.0
		中学校(農村)	0.3~2.0	0.5~2.5	0.7~3.5	0.9~10.0

昭和期全体としては農業従事者の父兄を持つ師範生の割合がおよそ半分を占めていた。そして、1927（昭和2）年に始まった金融恐慌に伴う農村不況により、ことに農林業を主とする都道府県においては、確固たる収入を得ようと教師を目指すものが多かった。以上に関しては先に述べた。

戦中の1942（昭和17）年に群馬師範学校に入学し、1948（昭和23）年に卒業した柳井久雄はその典型例であった。まず、彼は「農家の長男」であった。しかし、「当時の農村は、まだ昭和初頭の恐慌の余波を受けていた」うえ、「祖父が他人の借金の保証人になったため、田畑の一部が人手に渡ってしまった」ので、彼も弟も両親の意向によって師範学校に進学することになった<sup>(114)</sup>。彼の進路は、当時の地方農村の進学希望者としてはごく一般的なものであるが、その意思決定においては、彼の両親の意見が重きをなしたことには留意せねばなるまい。

では、昭和戦後期にあって、農業従事者はその子弟の職業選択についてどう考えていたのか。これを明らかにすることで、ここでは農村出身者の教員志願者数および学芸学部/教育学部志願者の階層はどう変化したのかを探ってみたい。

以下にあげる例は、熊倉弘が1960（昭和35）年の7月から12月にかけて、質問紙法により岩手県における農業・漁業・鉱業者の職業意識・職業選択に関する意見を調査したもので、農業従事者からは214名の回答を得た<sup>(115)</sup>。質問内容は図22<sup>(116)</sup>である。

また、子弟の職業選択に関する態度に関するアンケートが図23<sup>(117)</sup>に示したものであるが、「本人の希望にまかせる」と答えた人が7割であるのに対し、「親の希望によって選ばせたい」と答えた人も3割ほどあり、これは都市部や工業従事者のそれに比べると2～2.5倍という高い数値となっている。続く図24<sup>(118)</sup>では、子弟に望む職業選択の理由として「子どもの希望だから」と答えた人は17.2%にとどまっておらず、実際には子弟の希望が劣勢にあることをうかがわせる。さらに、職業選択の自由を①本人に伴う事情（図24における④・⑤）、②家庭の事情（同⑦・⑧・⑨）、③職業の側にある理由（同①・②・⑥）、④その他（同⑩）にまとめたのが図25<sup>(119)</sup>であるが、本人に伴う事情は3割ほどにしかすぎず、単に「行きたいから学芸学部/教育学部に行く」、「教師になりたい」という本人の積極的なアプローチによるものではなかったのではないかと読み取れる。

それでは意志の決定に重要であった父兄たる農業従事者は子どもの職業に何を期待していたのか。それを示したものが図26<sup>(120)</sup>である。これによると、父兄の子弟への期待職業は、男子・女子ともに農業であるという傾向が顕著に表れている。しかし、一方で、教師になることを期待されていた子弟は男子においては5%、女子に至っては0.6%未満という少数派であった。

これらのことから、戦後期、農業従事者を父兄とする教員志望者は少なかったのではないかと考えられる。そしてまた、逆に言えば、教員志望者における農家子弟の割合は小さいものであったといえるのではないかと。

< 図 22 >

I 家計の中心となっている人の職業、年齢及び最終学歴

職業 ( なるべくわしくお書きください ) 年齢 ( ) 才  
 学歴 1. 小学校 2. 高等小学校 3. 中等学校 ( 中学, 高女, 実業学校 ) 4. 高等学校 ( 実業専門学校, 師範学校 )  
 5. 大学 7. その他 ( )

II 現在の職業につくまでに、あなたの職業に対する希望、考え方などはどのように変わりましたか。

1. 少年時代にあこがれた職業 ( )
2. 青年時代に理想とした職業 ( )
3. 現在の職業につかれた年齢 ( )
4. 職業を変えられた方はその回数と転職した時の年齢及び変った職業名  
 第1回 ( ) 才 ( ) 業 第2回 ( ) 才 ( ) 業  
 第3回 ( ) 才 ( ) 業 第4回 ( ) 才 ( ) 業  
 第5回 ( ) 才 ( ) 業 第6回 ( ) 才 ( ) 業
5. 現在の職業に満足しておられますか。  
 イ. 満足している。 ロ. まあ満足している。 ハ. 不満である。
6. もし人生をやりなおすことができるとすれば今度はどんな職業につきたいとお考えですか。

III 親として、あなたのお子さんの将来の職業についてどんなふうにお考えですか。

1. 本人の希望にまかせる。
2. 親の希望によって職業を選らばせたい。
3. 親として、わが子に希望する職業は(上の1. 2の答にかゝらず必ずお書き下さい)  
 長男には ( ) 次男には ( ) 三男には ( ) 四男には ( )  
 長女には ( ) 次女には ( ) 三女には ( ) 四女には ( )

IV なぜ上にお書きになった職業につけさせたいとお思いですか。

1. 将来有望な職業だから。
2. 収入が多いから。
3. 収入はあまりよくないが、かたい職業だから。
4. 子どもの希望だから。
5. 子どもの性格、趣味、能力に合っていると思うから。
6. この職業をみんながよくいうから。
7. 自分(親自身)が好きな職業だから。
8. 自分(親)の夢を子ども実現したいから。
9. 親のあとをつがせたいから。
10. その他。

< 図 23 >

第4表

地域別	農業従業者 (江釣子村)	漁業従業者 (宮古市重茂)	鉱業従業者 (松尾鉱山)	計	都市地区	
					(盛岡市)	(一関市)
親の態度						
本人の希望にまかせる	156 (71.6%)	39 (70.9%)	357 (88.2%)	552 (81.4%)	839 (83.9%)	253 (81.8%)
親の希望によって選ばせたい	62 (28.4%)	16 (29.1%)	48 (11.8%)	126 (18.6%)	161 (16.1%)	56 (18.2%)
計	218 (100.0%)	55 (100.0%)	405 (100.0%)	678 (100.0%)	1,000 (100.0%)	309 (100.0%)

< 図 24 >

第 6 表

職業選択理由	生業別従業者 (地域別)			都 市 地 域	
	農業従業者 (江釣子村)	漁業従業者 (宮古市重茂)	鉱業従業者 (松尾鉱山)	(盛岡市)	(一関市)
1. 将来有望だから	61 (20.6%)	12 (13.0%)	118 (17.9%)	187 (14.8%)	91 (19.7%)
2. 収入が多いから	2	5	14	26	13
3. 収入はあまりよくないがかたい職業だから	41 (13.8%)	13 (14.1%)	91 (13.7%)	180 (14.3%)	64 (13.8%)
4. 子どもの希望だから	51 (17.2%)	15 (16.3%)	133 (20.1%)	283 (22.4%)	75 (16.2%)
5. 子どもの能力に合っているから	43 (14.5%)	16 (17.4%)	176 (26.6%)	337 (26.7%)	98 (21.2%)
6. この職業をみなよくいうから	5	0	9	11	4
7. 親自身が好きだから	17	7	42	63	23
8. 自分の夢を子どもに実現させたい	17	8	46	78	27
	34 (11.5%)	15 (16.3%)	88 (13.3%)	141 (11.2%)	50 (10.8%)
8. 親のあとをつがせる	55 (18.6%)	16 (17.4%)	20 (3.0%)	91 (7.2%)	61 (13.2%)
10. そ の 他	4	0	12	4	7
計	296 (100.0%)	92 (100.0%)	661 (100.0%)	1,260 (100.0%)	463 (100.0%)

< 図 25 >

第 7 表

選択理由	従業者別				
	農業従業者 (江釣子村)	漁業従業者 (重茂)	鉱業従業者 (松尾鉱山)	(盛岡市)	(一関市)
本人に伴う事情	94 (31.7%)	31 (33.7%)	309 (46.7%)	620 (49.1%)	173 (37.4%)
家庭的事情	89 (30.1%)	31 (33.7%)	108 (16.3%)	232 (18.4%)	111 (23.9%)
職業の圃にある理由	63 (21.3%)	17 (18.5%)	141 (21.3%)	224 (16.9%)	104 (22.5%)
社会的事情	46 (15.5%)	13 (14.1%)	100 (15.1%)	191 (15.1%)	68 (14.7%)
そ の 他	4 (1.5%)	0 (0)	12 (0.6%)	4 (0.5%)	7 (1.5%)
計	296 (100.0%)	92 (100.0%)	661 (100.0%)	1,260 (100.0%)	463 (100.0%)



第 5 表

地域別 期待職業	農業従業者 (江釣子村)	漁業従業者 (宮古市重茂)	鉱業従業者 (松尾鉱山)
男子に期待する職業	農業者 (143) 技能者 (62) 会社員 (50) 公務員 (22) 教員 (16) 国鉄職員 (9) 工業技術者 (4) 商人 (4) など	漁業従業者 (28) 公務員 (7) 会社員 (7) 職人 (5) 技術者 (5) 商人 (2) など	会社員 (73) 専門技術者 (72) 技能者 (27) 公務員 (34) 商人 (25) 国鉄職員 (16) 医師 (15) 教員 (10) など
女子に期待する職業	農業者 (87) 事務員 (38) 和洋裁・編物 (14) 美容師 (11) 理容師 (6) 保母 (3) 看護婦 (2) など	教員 (6) 家事 (6) 洋裁 (4) 事務員 (4) 理容師 (2) 商人 (2) など	事務員 (44) 看護婦 (38) 美容師 (36) 和洋裁・編物 (34) 教員 (25) 理容師 (14) 店員 (12) 栄養師 (9) 公務員 (8) デザイナー (6) 医師 (6) など

〔注〕

- (1) 文部科学省 教員をめざす皆さんへ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoin/main13\\_a2.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/main13_a2.htm))
- (2) 教師になる手段として、教員資格認定試験を受験することも可能。しかし、倍率は多くの自治体の教員採用試験より高倍率であり、狭き門である。
- (3) 総務省 統計局 第 22 章 教育 進学率と就職率 (<http://www.stat.go.jp/data/nihon/22.htm>)
- (4) 文部科学省 今後の学生に対する経済的支援の方策の在り方について  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/029/houkoku/1300569.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/029/houkoku/1300569.htm))
- (5) Education at a Glance 2010: OECD Indicators Indicator D3: How much are teachers paid?  
(<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2010oecdindicators.htm>)
- (6) OECD 図表で見る教育 : OECD インディケータ  
([http://www.oecd.org/education/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Japan%20\(JPN\).pdf](http://www.oecd.org/education/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Japan%20(JPN).pdf))
- (7) 山田圭吾・貝塚茂樹『教育学の教科書 一教育を考えるための 12 章一』文化書房博文社、2008 年、108 頁。
- (8) C.C.North & P.K.Hatt “Jobs and Occupations-a popular evaluation” (Opinion News,Sent,1947)

- (9) 尾高邦雄『日本社会の階級的構造』(朝日新聞、昭和28年2月10日)
- (10) 師範学校入学者と文学部入学者の出身地(百分比、実数)
- (11) 石戸谷哲夫『日本教員史研究』講談社、1958年、45頁。
- (12) 同上。
- (13) 同上。
- (14) 同上、46頁。
- (15) 同上。
- (16) 同上、47頁。
- (17) 同上、43頁。
- (18) 「此程相候小学教官教導場ノ儀自今師範学校ト相唱生徒取立方ニ付テハ別紙ノ通り刊行ノ上各府県へ可仕候間此段御聞届相成候也」という伺い。
- (19) 水原克敏『近代日本教員養成史研究』風間書房、1990年、31頁。
- (20) 同上。
- (21) 同上、32-33頁。
- (22) 同上、34頁。
- (23) 同上。
- (24) 同上。
- (25) 同上、35頁。
- (26) 同上。
- (27) 同上、94頁。
- (28) 同上、65頁。
- (29) 同上。
- (30) 同上、66頁。
- (31) 同上、277頁。
- (32) 同上、361頁。
- (33) 同上、379頁。
- (34) 同上、377頁。
- (35) 日本教育社会学会編『教育社会学研究 第28集』日本教育社会学会、1973年、22頁。
- (36) 水原克敏『近代日本教員養成史研究』風間書房、1990年、540頁。
- (37) 同上。
- (38) 石戸谷哲夫、門脇厚司編『日本教員社会史研究』亜紀書房、1981年、57頁。
- (39) 『横浜市史稿：教育編』1932年、71頁。 学制、小学教則及概則のこと。
- (40) 同上、72頁。
- (41) 同上、10-12頁。
- (42) 当初は高島学校跡地、のち1879(明治12)年に横浜市老松町に移転、1892(明治25)年鎌倉市雪ノ下に移転。なお、その流れをくむ横浜国立大学教育人間科学部は現在横浜市保土ヶ谷にあり、鎌倉の校地は附属鎌倉小・中学校が使用している。

- (43) 石戸谷哲夫『日本教員史研究』講談社、1958年、55頁。
- (44) 同上。
- (45) 同上、58頁。
- (46) 水原克敏『近代日本教員養成史研究』風間書房、1990年、166頁。
- (47) 同上、167頁。
- (48) 同上、361頁。
- (49) 同上、440頁。
- (50) 石戸谷哲夫『日本教員史研究』講談社、1958年、81頁。
- (51) 同上、83頁。
- (52) 同上。
- (53) 同上。
- (54) 水原克敏『近代日本教員養成史研究』風間書房、1990年、689頁。
- (55) 同上、453頁。
- (56) 同上、454頁。
- (57) 同上。
- (58) 同上、500頁。
- (59) 同上、607頁。
- (60) 同上、608頁。
- (61) 同上。
- (62) 同上。
- (63) 同上、693頁。
- (64) 同上、694頁。
- (65) 同上、719頁。
- (66) 同上、720頁。
- (67) 同上、876頁。
- (68) 同上。
- (69) 竹村英樹『戦間期地方教員の都市流入』慶應義塾大学法学研究会、2004年、54頁。
- (70) 同上。
- (71) 同上。
- (72) 石戸谷哲夫『日本教員史研究』講談社、1967年、227頁。
- (73) 海原徹『大正教員史の研究』ミネルヴァ書房、1977年、174頁。
- (74) 同上。
- (75) 同上、184頁。
- (76) 同上、186頁。
- (77) 1916（大正5）、1917（大正6）年ころ京都府下某郡では女教員の月給を18円以下とする内規を勝手に設けた（深山桜「過渡期に於ける私の経験」、『小学校』28巻11号〈大9・2・15〉）。
- (78) 石戸谷哲夫『日本教員社会史研究』亜紀書房、1981年、461頁。

- (79) 大橋隆憲編著『日本の階級構成』（『教育社会学研究』第28集、東洋館、1973年、25頁。）
- (80) データは千葉師範学校のもの。註73と同じ、463頁。
- (81) 青森県教育史編集委員会編『青森県教育史第二巻記述編2』青森県教育委員会、1974年、433頁。
- (82) 同上、437頁。
- (83) 同上、434頁。
- (84) 同上、425頁。
- (85) 細谷恒夫編『教師の社会的地位』有斐閣、1998年、184頁。
- (86) 同上、185頁。
- (87) 同上、193頁。
- (88) 同上、193-194頁。
- (89) 同上、199頁。
- (90) 同上、202-203頁。
- (91) 同上、213-214頁。
- (92) 同上、208-209頁。
- (93) 千葉県教育百年史編纂委員会『千葉県教育百年史』第2巻、東洋館出版社、1974年、1138頁。
- (94) 石戸谷哲夫『日本教員史研究』講談社、1958年、421頁。
- (95) 同上。
- (96) 同上、422頁。
- (97) 同上、426頁。
- (98) 同上。
- (99) 同上、429頁。
- (100) 同上、430頁。
- (101) 1879（明治12）年に神奈川県師範学校、1887（明治20）年に神奈川県尋常師範学校、1898（明治31）年に再び神奈川県師範学校へ改称する。本稿では基本的にその時代の名称を用いたい。
- (102) 横浜市役所『横浜市第一回統計書』、横浜市、1903年。  
 横浜市役所『横浜市第三回統計書』、横浜市、1906年。  
 横浜市役所『横浜市第六回統計書』、横浜市、1909年。  
 横浜市役所『横浜市第七回統計書』、横浜市、1910年。  
 横浜市役所『横浜市第十三回統計書』、横浜市、1915年。  
 横浜市役所『横浜市第十八回統計書』、横浜市、1920年。  
 横浜市役所『横浜市第二十回統計書』、横浜市、1926年。  
 横浜市役所『横浜市第二十一回統計書』、横浜市、1928年。  
 横浜市役所『横浜市第二十六回統計書』、横浜市、1933年。  
 横浜市役所『横浜市第三十一回統計書』、横浜市、1938年。  
 横浜市役所『横浜市第三十三回統計書』、横浜市、1940年。
- (103) 森永卓郎『明治・大正・昭和・平成 物価の文化史事典』展望社、2008年。
- (104) 横浜市教育委員会編『横浜市教育史上』横浜市教育委員会、1976年、464-466頁。

- (105) 同上、666-669 頁。
- (106) 横浜市教育委員会編『横浜市教育史 下』横浜市教育委員会、1976 年、82-88 頁。
- (107) 同上、115-116 頁。
- (108) 文部省『学制百年史』、帝国地方行政学会、1981 年。
- (109) 図 17。細谷恒夫『教師の社会的地位』有斐閣、1956 年、351、352 頁。
- (110) 図 18。同上。353 頁。
- (111) 図 19。同上。354 頁。
- (112) 図 20。同上。358 頁。
- (113) 図 21。同上。356 頁。
- (114) 柳井久雄『師範学校』上毛新聞社、1999 年、3-5 頁。
- (115) 熊倉弘『農業・漁業・鉱業者の職業意識』（『岩手大学学芸学部研究年報第 18 号』）、1961 年、1 頁。
- (116) 図 22。同上、2 頁。
- (117) 図 23。同上、6 頁。
- (118) 図 24。同上、9 頁。
- (119) 図 25。同上、9 頁。
- (120) 図 26。同上、7 頁。

[主要参考文献]

- 青森県教育史編集委員会編、『青森県教育史第二巻記述編 2』、青森県教育委員会、1974 年
- 石戸谷哲夫『日本教員史研究』講談社、1958 年
- 石戸谷哲夫、門脇厚司『日本教員社会史研究』亜紀書房、1981 年
- 海原徹『大正教員史の研究』ミネルヴァ書房、1977 年
- 熊倉弘『農業・漁業・鉱業者の職業意識』（『岩手大学学芸学部研究年報第 18 号』）、1961 年
- 竹村英樹『戦間期地方教員の都市流入』慶應義塾大学法学研究会、2004 年
- 日本教育社会学会編『教育社会学研究 第 28 集』日本教育社会学会、1973 年
- 細谷恒夫『教師の社会的地位』有斐閣、1998 年
- 水原克敏『近代日本教員養成史研究』風間書房、1990 年
- 森永卓郎『明治・大正・昭和・平成 物価の文化史事典』展望社、2008 年
- 文部省『学制百年史』、帝国地方行政学会、1981 年
- 柳井久雄『師範学校』上毛新聞社、1999 年
- 横浜市教育委員会編『横浜市教育史 上』横浜市教育委員会、1976 年
- 横浜市教育委員会編『横浜市教育史 下』横浜市教育委員会、1976 年
- 横濱市役所『横濱市第三回統計書』、横濱市、1906 年
- 横濱市役所『横濱市第六回統計書』、横濱市、1909 年
- 横濱市役所『横濱市第七回統計書』、横濱市、1910 年

横濱市役所『横濱市第十三回統計書』、横浜市、1915年  
横濱市役所『横濱市第十八回統計書』、横浜市、1920年  
横濱市役所『横濱市第二十回統計書』、横浜市、1926年  
横濱市役所『横濱市第二十一回統計書』、横浜市、1928年  
横濱市役所『横濱市第二十六回統計書』、横浜市、1933年  
横濱市役所『横濱市第三十一回統計書』、横浜市、1938年  
横濱市役所『横濱市第三十三回統計書』、横浜市、1940年

## 第四章 主要人物からみる教員養成史

### はじめに

近代初等教員養成史の時代区分を行うにあたり、はじめに私たちの着眼点について述べたいと思う。

2007（平成 19）年 6 月の改正教育職員免許法の成立により、2009（平成 21）年 4 月 1 日から教員免許更新制が導入された。教員免許更新制は、授与された教員免許状に 10 年間の有効期間が付され、更新の際は 2 年間で 30 時間以上の免許状更新講習の受講・修了が必要となる<sup>(1)</sup>というのが主な枠組みである。そして教員免許更新制の目的は文部科学省によると、その時々で教員として必要な最新の知識技能を身につけることで、教員が自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ることを目指すものである。そのため不適格教員を排除することを目的としたものではない、としている<sup>(2)</sup>。

しかし、そもそも教員免許更新制がすすめられたのは第一次安倍内閣の政策の一つであったからである。安倍内閣は教育再生を最重要課題と位置付け、約 60 年ぶりに教育基本法を改正し、その改正された教育基本法を具体化するため、教育関連の急を要する 3 本の法案を国会に提出した。

教育再生の効果が出るのは数十年後であっても、まず教育現場の一新、必要な予算の充実から始めねばなりません。日本の未来のため、今なさねばならぬことを力を合わせて実行し、抵抗を排し、「教育新時代」を開くことが安倍内閣の教育再生のスタートです<sup>(3)</sup>

安倍内閣としては免許更新制をこのように捉えており、制度の導入で、不適格教員を教壇に立たせなくすることより、教員に対する信頼を確立する仕組みをつくろうとしていた。

上記は一例であるが、このように教員免許に関して変化や改正が行われる際には、その時々権力のある人物や団体が影響を与えているのではないだろうか。私たちはこのように考え、初等教員養成についても人物に着目して区分を行うことにした。近代初等教員養成史については先行研究を行った際に、時代を経ていく間に様々に様相が変わっていったことが分かっている。それを、教師観をもっており、教育史上影響力のあった人物で分けて概観し時代区分を行うことが、近代初等教員養成史における新たな視座を与え、有効な研究となりえるだろう。取り上げる人物は、1、初代文部大臣、森有礼 2、第 7 代文部大臣、井上毅 3、文部官僚や成城小学校を創設した澤柳政太郎、4、第 32 代文部大臣、岡田良平 5、第 72 代文部大臣天野貞祐の 6 名である。

また特に今回は上記のとおり、影響力のあった人物の教師像と政策が初等教員養成史を概観する上で特徴づけをしやすい、と考えその点を中心に取り上げることとする。

ちなみに人物の選定については、まず「取り上げる人物の理想とする教師観が明らかにできること」そして「教育において影響力があったこと」の二つの指標をもとに行なった。だが、「影響力」といっても客観性を担保できない恐れが大いにあるため、私たちの研究においてはその

「影響力」を「文部大臣に就任したことがある」という点で国として教育に影響があったと考えた。

しかし第三節の人物選定については指標のひとつである「文部大臣であること」という点が満たされていない。それは指標のひとつ目である「取り上げる人物の理想とする教師観が明らかにできること」を優先したからである。そして「文部大臣であること」という指標は「教育史において影響をあたえている」人物を選ぶためのものなので、理事、成城小学校の創設者であることを考慮して影響を与えたと筆者らは考えたものである。これについては終章でも触れる。

以上のことをふまえて、当時の時代の流れを汲み取りながら、近代初等教員養成が体系化され現在の形に至る経緯を示していきたいと思う。

## 第一節 森有礼

明治時代初期は、それまでの鎖国国家から西洋型の近代国家への移行期間であり、とにかく欧米のあらゆる仕組みや制度の導入が行われていた。教育に関しても例外ではなく、1871（明治4）年には教育制度づくりの要となる機関として、東京神田の湯島聖堂内（昌平坂学問所跡）に文部省が設立された。初代文部卿には大木喬任が任命され、学制や師範学校の導入にあたり、初等教員養成制度が整備され始めたのである。その後、1885（明治18）年12月に内閣制度が発足し、その最初の内閣において初代内閣総理大臣であった伊藤博文のもと、初代文部大臣として起用されたのが森有礼であった。初等教員養成制度が確立していくこととなったのは、この森有礼の影響が大きかった。森は幕末に渡欧して以来政府部内きっての外交官として活躍する一方、福沢諭吉らと明六社を創立するなど当時の著名な開明主義者の一人であり、元来教育に深い関心を持っていた。そして、公教育形成の要は教員の資質にあるとして、特に師範学校の整備に力を注ぎ、1886（明治19）年4月10日に「師範学校令」を公布したのである。そしてこの師範学校令公布以降1945（昭和20）年代前半の師範学校制度の終結まで、「師範タイプ」と呼ばれる教師像が理想とされていた。後述するが、この「師範タイプ」は天職、聖職としての教師観を引き継ぎつつ、1880（明治13）年前後の徳育重視の教育政策から準備され、森の師範学校改革によってその原型が作られたものである。以上のことより、教師観という視点において初等教員養成史に影響を与えた人物であると判断し、本論で特筆する妥当性があると筆者らは考えたために、森有礼を1つの時代区分として取り上げることとした。

### 1. 森有礼の教師観

#### (1) 三気質養成論

前述したように1885（明治18）年12月22日に初代文部大臣に就任した森有礼は、教育の目的を国家の富強を根底で支える気質と能力を持った、自立的国民の養成とした。そのうえで教員は国民の模範であるとし、優れた教員を造出する必要があることから師範学校改革が重要視された。森は、埼玉県師範学校での演説において、いかに師範学校や教師が近代国家建設のために重要であるかを「此師範学校ニシテ其生徒ヲ教養シ完全ナル結果ヲ得ハ普通教育ノ事業ハ既ニ十分ノ九ヲ了シタリト云フヘキナリ、否之ヲ十分成シ得タリト云フモ可ナラン」<sup>(4)</sup>と述



べている。森は国家の目指す普通教育の成否は教員の良否により、教員の良否は師範学校の良否に関すると考えていたが、「普通教育ヲ其一身ニ負擔スル」<sup>(5)</sup> 教員は「格段ニ伶俐ナラストモ善良ノ人ニテアレハ」<sup>(6)</sup> 良く、「世ノ中ノ事柄ハ総テ人物ニ因テ結果ノ如何ヲ現ハスモノナレハ、到底善良ノ人物ニアラスンハ資格ヲ備ヘタル教員ト云フヲ得ス」<sup>(7)</sup> と述べていた。つまり森は、教員の資質として教育学上の専門知識よりも「善良ノ人」であることを求めたのである。そして、その「善良」のあり方については、従順・友愛・威重という三気質養成論によって説明される。「師範学校令」第1条に「師範学校ハ教員トナルヘキモノヲ養成スル所トス但生徒ヲシテ順良信愛威重ノ気質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」<sup>(8)</sup>と規定されているが、この「順良信愛威重ノ気質ヲ備ヘシムル」人こそが「善良ノ人」すなわち教員であるとし、森はこのような三気質を、兵式体操を師範学校に導入することで鍛錬しようとしたのであった。

ところで、この文中の「順良信愛威重」の語は元田永孚の修正を取り入れたものであり、森と元田の間で妥協しあったことがうかがえる。しかし、両者の妥協はあくまでも政策として立案された教員養成の「三気質」についてであって、教員養成に対する根本的な考え方は全く相違していた。元田は儒教主義的思想の持ち主であり、「徳」を学び、備えることが教育の目的であると考えていた。一方森は、「三気質」養成の「順良」において「従順」を原案としており、その意味としては身分、経験、年齢に関係なく上位のポストにある者には絶対服従せしめるというものであった。これは「近代国家における画一的な集権の要請」に合致するものであり、儒教主義的な前近代的人間関係を否定するものであった。このように両者の考え方が異なっているにもかかわらず、「三気質」養成について妥協し合ったことの意味は、全体的な枠組みは相違しながらも、当面の政策においてその内容が両者ともに同意できるものであったということである。なぜなら元田は「三気質」養成を儒教主義的なものに修正することによって、師範教育で要請される教師像を「教学聖旨」や「小学校教員心得」以来の路線につなげることができた一方で、森にとっても妥協することで師範教育の実際において自らの方針を守ることの可能性を獲得したからである。実際、森の生存中の諸施策は彼の「三気質」主義が基本に据えられており、師範学校教育は森の路線によって推進されたのであった。

## (2) 教育者精神論

森の教育者精神論について概説する。森は、文相に就任してから2年になろうとする1887（明治20）年秋頃より、従来推し進めていた「三気質」養成論による教員政策に加え、教育者精神論を強調するようになる。これは、森文政が一定の成果と課題を顕現する時期に到り、眼前の師範教育と教員政策とをふまえて、新たな策を講じなければならなくなったためだと考えられる。

森は、「第三地方部学事巡視中の演説」において、教員としての精神のあり方を次のように論じている。

師範学校ノ卒業生ハ教育ノ僧侶ト云テ可ナルモノナリ、即チ師範学校卒業生ハ教育事業ヲ本尊トシ、教育ニ楽ミ教育ニ苦ミ一身ヲ挙テ教育ト始終シ而シテ己ノ言行ヲ以テ生徒ノ儀範トナルヘキモノナレハ、師範学校生徒ハ将来隆盛ナル国家ヲ組立ル土台下ニ埋立ル小石

ニ供セラル、モノナリ、日本ノ運命ハ未タ高枕ノ秋ニアラサレハ、人ニ摸範タルヘキ重任ニ当ラントスル者ハ素ヨリ生命ヲ抛テ教育ノ為ニ尽力スルノ決意アルヘキハ余ノ信シテ疑ワサル所ナリ<sup>(9)</sup>

この中で、森は、「教育事業ヲ本尊」とし、それに一生を捧げる「教育ノ僧侶」としての教師像を説いている。その精神とは、「教育ニ楽ミ教育ニ苦ミ」、国家の「土台下」の小石として、「生命ヲ抛テ教育ノ為ニ尽力スルノ決意」とされ、すなわち、国家のための捨石の精神であった。

また、森の教育者精神論は、教員に対する待遇問題と関連付けることができる。森文政当時は、師範教育を重視して予算を重点的に配分したものの、まだ教員の待遇に関してはかなり貧弱な状態にあった。教員という職業は、利害感覚とは隔絶したところで仕事を遂行し、そこに人生の喜びを見出すという側面があるが、この側面が教員待遇を薄弱ならしめる手段として政策に利用されるとき、教員に対する欺瞞や侮辱になってしまう<sup>(10)</sup>。その補強手段として、公費生の制度、奉職義務の制度が採用されたのである。

森の教育者精神論を支える手段として、公費生の制度が採用された理由は、以下の4点である。第一に、師範学校経費を個人負担することは支払能力を超えること、第二に、公費生と私費生を一緒に教育することが困難であること、が挙げられる。

つづいて、第三の理由に関して、森は以下のように述べている。

第二ニハ師範生徒タル者ハ自分ノ利益ヲ謀ルハ十ノ二三ニシテ其七八ハ国家必要ノ目的ヲ達スル道具即チ国家ノ為メニ犠牲ト為ルノ決心ヲ要ス、然ルニ此決心ハ少年子弟ニハ殆ント之ナシ、其之アルカ如キモノモ少年決起一時ノ決心ニシテ頼ムニ足ラス、之ヲ実験ニ徴スルニ縦令過去ト将来ト処生ノ要ヲ異ニスト雖モ、少年ヨリ壯年マテ同一ノ針路ヲ進行セシモノハ実ニ二百人中ニ果シテ幾人カアル、然レハ少年ノ血氣ヲ以テ教員ヲ志望シ入学スルモ畢竟ハ未タ其目的ナシト言ハサル可ラス<sup>(11)</sup>

ここから、森は師範生に対し、前述の教育者精神を有した教員として国家の犠牲となる決心をもって入学することを求めたが、師範生がそのような決心をして入学することを予期してはいないことがわかる。すなわち、森は、教育者精神論を有する教師像が容易に養成されるものとは考えておらず、むしろ、教員に一生を捧げようとは考えない師範生が造出されることを洞察し、そのうえで「国家ノ為メニ犠牲」とならなければならない教員を「実ニ氣ノ毒ノ至リニ堪ヘサルナリ」<sup>(12)</sup>と評している。つまり、国家への献身的負担を担わされている師範生に対して、学費を保障するのは、国家の責任であるという論理である。しかしそれと同時に、師範生の側は公費を受領した分だけ、国家の犠牲としての教員の義務を負わなければならないのである。これが公費生の制度が採用された第三の理由である。

だが、師範生に犠牲となる義務感を与えては、期待する教師像のためには逆効果である。そこで、第四の理由が論じられる。森は、「師範学校ヲ以テ志願人其人ノ為ニ設ルノ制ヲ可トスルモノニシテ、国家ノ目的ヲ達スルカ為ナル教育ノ制ヲ軽視スルモノ」<sup>(13)</sup>となると考え、す

なわち、公費生に比べ、自費生は自分の将来のために自費で師範学校に入学したのだから国家のためではなく、自分のために生きることが当然であり、そのために国家目的への貢献を軽視しがちであるとみなされた。このようなデメリットがあるため、師範生は全員公費生にすべきと判断された。そこには、地方税によって全学費を支給することで、その施しの恩恵があって初めて1人前の教員になることができたという事実を作り出し、この事実を師範生に認識せしめ、その恩恵に対する感謝の念を生じせしめることで、教職に一生を捧げるという精神が、自然に生起するに至るという目論見があった。

薄弱な待遇の中で献身的に教育の事業に一生を捧げることは、教員に多大な忍従を要し、無理を含むものであった。森は「将来ノ師範学校卒業生ハ学力人物トモニ完全ナル人ト云ハサル可ラズ」<sup>(14)</sup> という持論をもっていた。森は、教員に対し「完全」な「人物」であることを要求したが、その「人物」養成の機能を果たす師範教育に不完全さがある場合、わが身の処遇に不満を抱き教育政策への批判を行う教員が養成される可能性が考えられた。以上のことから、こうした薄弱な待遇の中で、いかに国家の犠牲となることのできる「完全」な「人物」としての教員を造出するかに関して、森の師範教育改革は神経を使いつつも徹底して行われていったのだと筆者らは考える。

## 2. 森有礼の教育政策

先述したように、森は人物養成の具体策として「兵式体操」を三気質養成の効果的な方法として導入した。というのも、1842（天保13）年のアヘン戦争以来西洋列強に侵略されて半植民地化された中国の惨状が、日本の近代国家建設に対して死活的意義を持つ教訓を提供し、森は対外的な危機意識をもつようになった。また、森は武器と軍隊によるものだけが戦争ではなく、国家間の様々な次元で競争がなされ、その相対として形成された力の結果によって勝敗が決せられるというような、戦争を多面的・全面的に捉える認識を保持していた。そこで、国民形成の重要な役割を担っている教育を重視し、中でもその「本源」としての師範学校を最重要視したのである。このような社会背景のもとで、善なる存在である近代国家の成立に伴い、国家認識との関連において実力を備えた教員を早急に養成するための道具として効果的であると考えられたために、兵式体操は採用されたのである。そして、国民形成の課題から、この兵式体操は後に中学校及び小学校でも実施されるようになったが、国民形成の「本源」を担う師範学校では軍隊式の寄宿舎制度と合わせてより徹底して実施されたのであった。

師範学校における軍事教練は、歩兵操練として既に導入されていたが、従来実施されてきた歩兵操練と森の兵式体操との相違は、前者は軍事訓練そのものであるのに対し、後者は三気質養成という教育的意味が付与され、訓練組織の編成も司令官と兵卒とを交互に分担させている方法が採用されていることである。森が新たな意味を付与したことによって、兵式体操は教育固有の役割を担うことになり、より一層軍事教練としても機能するようになった。そして教科の枠を超えて学校組織を軍隊的な規律と秩序に従って変革する象徴として位置付けられたのである。「軍国主義」を「他の全領域を軍事的価値に従属させるような思想ないし行動様式」と理解するならば、学校組織を軍隊的組織に改変しようとする森の兵式体操は学校教育の領域を軍事的価値に従属させるものに他ならず、近代日本の学校教育が軍国主義化す

る重要な一契機になったと言える。

兵式体操の教育では、陸軍将校から指導を受けることによって事実上軍人養成と同一の観点が挿入せしめられ、天皇への忠誠を核とした「忠君愛国」の思想形成が図られていた。儒教主義的教育政策以来、「忠君愛国」の教育が企図されていたが、それは決して成功していなかった。しかし、森の三気質養成による教育は兵式体操と寄宿舎によって物理的に師範生を統制し、その行動を個々に規定したことによって実質的に師範生を支配し、「忠君愛国」の教育が徹底される結果を現出せしめたのである。森は儒教主義の思想を旧式の思想として排除していたが、現実には元田らが主張していた「忠君愛国」の教育をより近代的に推進せしめる役割を果たし、いわば「教育勅語体制への土台固め」の役割を結果的には担ったのであった。

以上述べてきたように、森は国家富強のために国民の模範である教員を徹底して軍隊式に養成してきた。しかし、それが原因で着実性・真面目・親切などの長所を持つ反面、内向性・偽善的・卑屈・融通がきかないなどの短所を持つ、いわゆる「師範タイプ」の教員が養成される結果となったのである<sup>(15)</sup>。この「師範タイプ」の教員は敗戦まで続いたことから、森の持つ教師観は教員養成のみならず、その他の師範教育改革にまで大きな影響を与えたと言えるのではないかと筆者らは考える。

## 第二節 井上毅

井上毅は明治26年(1893)年3月に発足した第2次伊藤博文内閣において文部大臣を務めたことで知られている。井上は帝国憲法案起草の事実上の中心となり、また長く法制局長官として諸詔勅・法案の立案・成文化に干与するなど、明治政府の政策形成の推進者と中心的存在であった。加えて彼は、従来とも国家的視野から教育に深い関心を寄せていた。また、元田と協同しつつ、教育勅語案文起草の中心になるなど、その時々の政策課題に即した教育方針を明示する上で、極めて重要な役割を果たしてきた。井上の経歴を振り返ると彼が教育史上において重大な事績に深く関わっていたことがわかる。

第二項では明治26年(1893)年3月から翌年8月にかけて展開された文部大臣時代の井上の教育諸政策に特に焦点をあてる。とりわけ共同研究のテーマである「教員養成」主題を置き、井上毅の政策が明治前期から中期にいたる日本近代教員養成史においてどのような役割を果たし、また現在の教員養成を反省的に顧みる場合どのような示唆を与えるのかを検討したい。第一項では『井上毅の教育思想』(野口伐名、平成6年、風間書房)を主要な参考文献として用い井上毅の教師観を明らかにする。第二項では主要参考文献として『井上毅の教育政策』(海後宗臣、東京大学出版会、1968)を中心に使用し井上毅の教員観が政策にどのような影響を与えたのかをふまえ、井上毅と教員養成の関係について考察を試みてみたい。

### 1. 井上毅の教育思想・教師観

井上文相の教育主義は「国体教育主義」ということができる。明治27(1894)年4月15日、大阪教育会の席上、実業教育に対する意見を展開した演説の中で「教育は国体といふ大目的を忘れざるに在り、教育は国といふ有機体を細胞分子なる人民と密着固結せしむべきものなり、国及国体を忘るるときは、教育に非ず」<sup>(16)</sup>と強調し、彼の国体教育観を端的に表してい

る。井上文相の考えるところは、教育の目的は、国民と人民とを「密着固結」するところにあるのであり、それは国体思想の国民的教化と浸透によって可能になると云うのである。井上はかねて、修身、唱歌、体操、歴史地理、読書算、理科実業科の教育は、「唯た善良勇武なる愛国的国民養成の手段なり」<sup>(17)</sup>と強調していたと言われる。つまり、彼の普通教育の目的は、教育勅語つまり、「国体教育」を国民に普及教化することにあつたのだ。「教育勅語」を貫いている精神は、井上の「国体教育主義」である。明治国民の精神的内面的統合の原理とも云うべき「国体」は、国民の愛国心育成の根幹であり、愛国心は「富国強兵」の基礎である。

井上文相の教育富国観と教育の実用主義についての問題がある。教育富国の思想は、明治26(1893)年3月河野敏鎌文相の後任として文部大臣に就任した際に、「抑々教育なるものは一国富強の基礎とも云ふべき大切なる事業なり」<sup>(18)</sup>と発言していることに垣間見ることができる。そして機会があるごとに国家富強の基礎は教育にあることを強調している。また、国家の貧富強弱が普通教育に淵源していることを強調した。そして、井上の演説から、教育の実用主義について端的に窺うことができる。岐阜県尋常師範学校において、「教育事業の信用を得るには、第一善良の人物を陶冶し、第二実用の人物を養成せざるべからず」<sup>(19)</sup>とある。また、群馬県前橋市桐生町での演説では、「小学校にては小学だけの独り立ちの出来る人を作り中学は中学丈、大学は大学丈の独立人を作るを以て教育の主要とす」<sup>(20)</sup>とある。

以上では井上毅の教育思想全般を考察したが、以下からは井上の教師観についてさらに考察を加えていく。井上の教師観については高等師範学校卒業生に向かって井上毅が発した訓話にその教師観が読み取れると考えた。

諸君地方ニ赴任シテ教育ノ事ヲ担当サルルハ取りモ直サス教育勅語ノ先鋒者テアル 教育勅語ノ錦旗ノ下ニ御馬前テ働ク人テアル[中略]未来ノ国民ハ諸君ノカニ依テ左右セラルルモノデアル諸君ノ施ス所ノ教育事業ハ未来ノ国ノ運命ニ於テ関係ヲ持ツ所ノモノデアル<sup>(21)</sup>

以上のように井上は教員に対して教育勅語思想の「伝道者的」な役割を期待していたことがわかる。また「未来ノ国民」「左右」という言葉からも井上の考える教師像を表していると考ええる。この井上の訓令は高等師範学校卒業生を相手にして発せられたものであることを考慮すると井上は教員養成の手段として高等師範学校を重視しその政策に反映されていると推測できる。高等師範学校に関する政策は詳しくは第二節に後述する。以上のように井上の発言から彼の考える教師像を考察した。井上は教員を教育勅語の精神を体現し国民教化をリードする存在ととらえていたと考えられる。

## 2. 井上毅の教育政策

第二項では主要参考文献として『井上毅の教育政策』(海後宗臣、東京大学出版会、1968)を中心に使用する。特に井上毅の教育政策のうちで教員養成に関連した項目を取り扱う。今節でははじめに井上が当面する諸状況を洞察して、いかなる点に教育の政策課題を意識していたかということを中心に述べる。そののちに、それぞれ教育政策を個別に取り上げることで井上

が教員養成政策に如何なる影響を与えていたのか考察したい。

井上が教育の政策課題を意識していた点は二点ある。第一に、資本主義化の進行に伴う、国家社会構造の高度化によって、国家に有用な人材を形成するという公教育目標の、その「有用」性の内容が多様化してきている事実を認識し、これに対応して教育制度体系の改編を意図した点が挙げられる。一例としては、実業教育の制度化への着手が指摘される。つまり井上は国家社会の進行方向を洞察し、これに見合う多様な「有用」性を備えた人材の形成を持って、その制度改革の主眼に据えたのである。

第二に、教育の実態上の普及進展を重視し、法制の整備のみならず、制度の実質の拡充を志向した点が指摘される。この論拠は井上の退任や反対意見等によって実現を見なかったものの、尋常師範学校制度におけるその修業年限の短縮や、教員養成を高等教育一般から区別する制度改革案を井上が構想していたという点に確認することができる。この部分に関しては詳しくは尋常師範学校制度改革案、高等師範学校規定の教育政策の部分で後述する。

井上毅の教育政策において教員養成に関連している部分をまとめると、井上の行った政策は以下の7点に集約できる、一、尋常師範学校制度改革、二、高等師範学校規定、三、尋常師範学校・尋常中学校および高等女学校教員免許制度について、四、学校紛擾顛末とその対策、五、小学校教員検定規則、六、小学校教員任用令、七、箝口訓令である。以下より考察を行いたい。

### (1) 尋常師範学校制度改革案

明治 25 (1892) 年 7 月省令第 15 号すなわち簡易科規定の発令によって尋常師範学校簡易科の設置が規定されることとなった。簡易科は、修業年限を二年四か月とし、「学科ノ程度ヲ簡單ニシ」「一時尋常小学校教員ノ急需ニ応センコトヲ計ル」ことを目的としていた。しかしこの簡易科の制度は一時的な「便宜法」とみなされていたため、早晚何らかの修正を受けなければならなかった<sup>(22)</sup>。以上の簡易科の設置は井上の就任以前の出来事である。

井上は簡易科制度を廃止し、同時に全面的に尋常師範学校の修業年限の短縮や学科の再編成を構想していた<sup>(23)</sup>。学科目の過多や学科過程の制度の不用意なことから「極めて粗暴なる寧ろ一も取り柄なき八百屋的教師となる」と世論は問題としていた<sup>(24)</sup>。また井上は急ごしらえとされた簡易科制度に問題意識を持ちその修正を同時に計っていたといえる。

こうした井上の簡易科制度を廃止と尋常師範学校の修業年限の短縮は結果として実現に至らなかった。高嶺秀夫は現行の四年制と二年半(簡易科)を合併させ三年制に統一することに反対していた<sup>(25)</sup>。高嶺は「地方ノ便宜ニ任セ置クコソ適當ナリ」として、現行の簡易科制度が地方の実情に適しているとしていた。また結果として就学年限は半年しか変わらないため「朝令暮改」の誹りを受けるとして現行の維持を答申した。坪井仙次郎も同様に反対していた<sup>(26)</sup>。坪井は現行の簡易科制度ですら入学試験の難易度が高く、合格率の低い状況であると述べ、合併によって試験の難易度がさらに上昇することを危惧していた。結局は予科に通う受験生が増え「年限ハ矢張り四ヵ年ト相成リ」という状態になり現行と大差ない状態となると考えていた。

以上のように井上の尋常師範学校の修業年限の短縮等の計画は実現に至ることはなかった。しかし井上は初等学校の教員の人数不足や教員の質といった現状に強く問題意識を持ち取り

組んでいたことがわかる。

## (2)高等師範学校規定

明治 27 (1894) 年 4 月 6 日省令第 11 号高等師範学校規定が制定された。この省令は第一帝国議会において、佐竹義和が、教育制度改良案を衆議院に提出し、その中に高等師範学校を廃止し、帝国大学に合併する案が含まれていたことに端を発する高等師範学校問題に対する井上の方針を示したものである。

世間では佐竹の提出した案に対する批判的論策が広範に展開されていた。たとえば「高等師範学校豈廃すべけんや」<sup>(27)</sup>には次のように述べられている。「高等師範学校には一種特別の訓練を要し、極めて秩序を厳格にし、意を気質の鍛錬に用ひ、同校を出でたるものは、直に教育家たるに適せしめざるべからず、此校の卒業生が全国師範生の模範となり、全国の師範生が、小学児童の模範となるの点よりして考ふれば、高等師範学校生徒の忽にすべからざる」「之を廃止し帝大卒業生を用ふるとせんか[中略]一時糊口の急を此処に避けんと欲し、所謂腰掛教員なるものが、続々教育界に乱入して、教育の神聖を損うに至るべし」。

以上のように「教育の神聖」によって、教員養成を高等教育一般から区別する世論はかなり強かった。

或いはまた、「高等師範学校を廃して帝国大学に合併することの不可なるを論ず」<sup>(28)</sup>という論文が現れた。この論文では「師範学校の目的は、専攻の学者を養成する場合にあらずして、普通教育に任する教師を造る所なり。大学は教師を造る所にあらずして専攻の学者を養成する所なり」。「師範学校は学理研究所にあらずして授業法研究の場所なり」。このように「経費の節減」の意識によって両校の合併を目指す傾向に対し世論は反対の立場をとっていた。ゆえに井上は師範学校の充実を期した高等師範学校規定を制定したのである。

井上は制定にあたり「余は我々の尊敬する故文部大臣森氏の金言を記憶せり。森氏の言に高等師範学校は高尚なる学理を講究する所ではない。熱心なる教育家を養成する所だと云はれたることに記憶せり」<sup>(29)</sup>と森有礼の発言を持ち出している。これは井上が師範学校に大いなる期待を示していたことの証拠である。以上のように井上は教員養成の総本山的な役割を高等師範学校に求めていたことがわかる。具体的な方策は高等師範学校規定に現れ、確認することができる。

また高等師範学校の学科等の具体的なカリキュラムに関して考察すると、科目の時間配当に井上の特徴を見出すことができる。

文科についてみれば、倫理の時間増加、国語漢文あわせて 14 時あったものが、国語 15 時、漢文 21 時あわせて 36 時（一週間数の四年間合計）、地理歴史あわせて 11 時であったものが歴史だけで地理歴史に匹敵する時間 17 時と増加、音学体操が 3 年で 18 時あったものを、体操のみ 4 年間で 16 時に減少しているなどの傾向がある<sup>(30)</sup>。

井上文相の教員養成の要は高等師範学校の充実であったことは先述した。その教員を如何なる方法を用いて錬成するのかに注目すると、井上は国語漢文、地理、歴史等の授業数の増加によ

って優秀な教員を養成せんとした。ここに井上の教育主義である「国体教育主義」の精神を垣間見ることができるのである。

### (3) 尋常師範学校・尋常中学校および高等女学校教員免許制度について

井上毅は明治 27 (1894) 年 3 月 5 日省令第 8 号をもって「尋常師範学校尋常中学校高等女学校教員免許検定ニ関スル規定」を定めた。この規定は、一、免許状における等級をなくし、二、高等師範学校卒業生を特待し、三、認定による検定の条件を明確にし、四、検定試験を楽にする、などの特徴がある。これらは井上の改定意図に即して実現されたものといえよう<sup>(31)</sup>。省令第 8 号に対しての世論は主に免許状における等級をなくし点を好意的に評している。以下の教育持論に掲載された論評であるが、井上の改革をとらえるうえ有用である。以下では井上の規定を具体的に評価している<sup>(32)</sup>。

従来、尋常師範学校の教員免許状には、第一等及び第二等と階級を分かち、従って試験は二次に分ち、第一次の試験を受けた者には第一等の免許状を与ふる制規なりしを改めて二次の試験を行わざることとして従て免許状にも階級を付せざることとなせしと、又従来は一科目の全部に合格せざるときは其中の一部分の学科に合格するも、無効として棄て去らるることになりしに、今度は一部分の学科に成績の善き者あるときには、之に対する証明書を附与し置き、次回の試験には之を省きて他の部分の試験を受け、以て漸次も一学科目の試験を完成することを得しめたるを重なる点とす。

しかし、井上の定めた規則では女子高等師範学校卒業生が、尋常師範学校や尋常中学校の男子生徒を教授するための免許状を取得することが不可能であったため、「女権の縮小」という批判を受けたのであった<sup>(33)</sup>。以上のように井上は教員免許の規則を改正した。これは井上の教員不足解消に対する免許状制度からのアプローチである。この規則は女子の教員免許に関しての問題点を含んでいたが、井上の任期内には改善されなかった。

### (4) 学校紛擾顛末とその対策

井上が文相に就任した時期には、すでに師範学校を中心とした諸学校における学校騒動は文政上の大きな問題になっていた。『教育時論』の社説「師範学校の気風を矯正するの策如何」<sup>(34)</sup>に学校騒動の世論の一端を見ることができる。社説には「府県尋常師範学校に於ける教師と生徒の間柄、親密にして能く子弟の情義を完うする者は十中三四に過ぎずして、其余は概ね互に嫉妬反目の状あるを免れず」とあり師範学校の学校騒動は一般的なものであった。また「是まで師範学校生徒が学校の命令に抗して乱暴の挙動に及ぶ毎に県会議員の必其の間に立ち入り府県知事、学校長及生徒の間に奔走して彼此周旋するの常なり」と述べられている。県会議員においては「学校長の命令をを非議し、彼れは压制なり、是は苛酷なりとて生徒の為に左袒して学校の処分を非難し」とあるように学校への干渉が見られた。また学校騒動の生徒の行動は「傲岸不遜に流れ着実温厚の徳欠ける」と評されていた。このように学校騒動においてはそれぞれの当事者が勝手な行動をとっていた。『教育時論』の社説の記



事においては、一、校長教員が団結すること、二、県会議員に干渉されないようにすること、三、生徒の行動を非難し譴責することの三点を提案している。

井上毅は訓令第四号五号を発し、上司に対する紛擾、辞職勧告などを「悪イモノテアル」ことをはっきりと示し厳重処分の対象とした<sup>(35)</sup>。学校騒動の根本的な原因は、教員の身分が不安定で一片の辞令で任免が頻繁に行われる、そのため教師は「精神訓練に心を用ひず、一定の時間内、学術を教授して足れりとするもの、或は己の徳行学術の微弱なるを顧みずして只行政官の鼻息を之れ窺い以てその地位を保たんことを希ふ」<sup>(36)</sup>とある。以上のように学校騒動の根本的な原因は一つに「師道の退廃」にあるとされた。故に井上毅は生徒を禁圧するかのような訓令を発したのである。

学校騒動の根本的な原因のもう一つは、「民権自由説ノ振起」すなわち自由民権運動にあるとされている。生徒たちが民権家の活動に「羨望」或は「模倣」の念を持っており、一種のシンパシーを感じていたということである<sup>(37)</sup>。「師道の退廃」の問題に関しては生徒の側にも責任の一端はあるが、森文政における師範学校制度の問題点（校則や全寮制寄宿舎制度が嚴重であること）に原因はありと当時の参事官の答申にあった<sup>(38)</sup>。しかしこの師範学校体制および生徒管理体制根本への問題提起は具体的政策には反映されなかった。実際には校長および教員の心得と、そして生徒管理対策として展開し、糊塗的な師道対策、生徒対策が行われたにすぎなかった。<sup>(39)</sup>しかし政府もこの問題に関しては自覚しており、尋常師範学校・中学校の教員選定に深く注意を払っていた<sup>(40)</sup>。

## (5) 小学校教員検定規則

明治 19 (1886) 年 6 月の省令第十二号「小学校教員免許規則」或は明治 24 (1891) 年 11 月省令第 19 号では教員の数を増加することを目指したものの、規則が厳しくかえって資格を持つ教員の数が減ってしまうという問題があった。ゆえに井上毅が就任して第一に着手すべきであった要務は、教員不足への対策であった。

井上は文相就任直後に省令第一号を発し、高等師範学校・女子高等師範学校・尋常師範学校の卒業生は、准教員在職一年以内でも検定によって正教員の免許状を得られるものとした。省令第二号においては、私立学校で准教員在職一年以上の者に、検定によって正教員の免許状を得られるものとした。また、省令第三号では、明治 24 (1891) 年 11 月省令第 19 号以前に授与した免許状・証明書をもって有効期限の満了するものについては、24 年 11 月より 5 か年以内延期できるものとした。

井上はこれまでの省令を総括したものとして明治 27 (1894) 年 3 月の省令第九号を発し、教員不足への対策を示した。第一項は高等師範学校・女子高等師範学校・尋常師範学校の卒業生、文部省直轄学校で教職訓練を受けた者と、高等師範学校・女子高等師範学校・尋常師範学校の卒業生で教員免許状をもっているものは、教員になって一年で正教員になれるとした。第二項は講習科修了者と高等女学校卒業生は、修業した一科または数科の試験を免除され、その他の学力試験を受ければよいことになった。第三項は乙種試験の合格者で成績優秀者は該当部分において次回の検定において試験を免除されることである。このように井上の諸政策によって正教員の質はともかく員数は確実に増加したのである。

## (6) 小学校教員任用令

井上の改革以前は市町村立の小学校教員の任用は、市町村において推挙した候補者について府県知事が任ずる制度になっていた。井上は市町村推挙制度の危険性を「町村吏員ノ隷僕タラシメ」<sup>(41)</sup>と指摘している。ゆえに明治 26 (1893) 年 12 月 21 日勅令第 260 号において市町村立小学校教員任用令が公布された。これにより、教員は市長または群長の推挙を経て小学校教員銓衡委員の選考を経ることとなった。この委員は府県知事の指名する府県高等官および判任官一名、尋常師範学校長およびその教員二名により組織された。これにより、小学校教員任用令の実権は市町村から国家の手に移譲されることとなった。この改革の意義は市町村有力者の恣意によって教育が左右されることを防ぎ、教員の独立を保つことに必要だった。しかし俸給の出所は市町村であったために、地方においては「自治制ノ精神」に反するとの反対意見もあった。<sup>(42)</sup>

教師は「不偏不党ノ位地」を占め「独立ノ位地」を保つ、それは「真ニ国家教育ノ重任」を尽くす立場にあるからであり、市町村推挙制度においては教員を政治あるいは宗教から切り離すのは難しかった。ゆえに教員を国家に直属させ「政府ニ統一スル」立場へと変える必要があった<sup>(43)</sup>。任用令の趣旨は教育の不偏不党性を根拠とし教員を国家に直属させる点で後述の箝口訓令の思想に共通するものがあった。

## (7) 箝口訓令

森文政における教育と政治の関係について原則的な観点は、明治教学体制下において教育の中立性が意味するところの本質を示している。教育を政治から切り離すことによって、国家に忠誠たらしむことこそが、教育の独立、教育の普遍的中立を保護することであるとした。「教員タル者己ノ本職ニ不適切ニシテ政談会ニ臨ミ」<sup>(44)</sup>と森の発言にあるように、井上もこの原則を貫き政策に反映させていた。

井上文相以前には伊沢修二らが同盟参加者請願書を衆議院と貴族院に提出し、当時の河野文相が国立教育運動の抑圧を凶ったという事実があり、河野は教員の政治活動の監視・監督を内訓している。井上は当初教育費国庫補助問題に関して「熱心に希望する所なり」とかなりの理解を示していた。また不就学児童に関しても「今日急務中の急務」と述べており、伊沢らに意見を具申させる等していた。ゆえに教育界の井上に対しての期待はかなり高かった<sup>(45)</sup>。しかし、明治 26 (1893) 年に郵政報知新聞雑報欄に載せられた「学政上の新生面、井上文相の談話」いわゆる井上談話では「国家の上から見れば教育は緊急なる事業の第二に位するものにして」と大きくその立場を変えている。ここにおいて井上は財政難から教育費国庫補助の見込みを失っていたのである。この動きに教育界は激昂し、大日本教育会の辻新次と国家教育社の伊沢修二は大同団結し反政府的の機運が盛り上がったのである<sup>(46)</sup>。

箝口訓令はその機関雑誌を政論雑誌にした大日本教育会の動きを抑えるために発せられたものである。それと同時に同時期に名古屋で行われた国家教育社第三回大集会をも標的としていた、また第三回大集会の懇親会において教育界が反政府的に団結することを危惧しており、またこの集会の立役者の伊沢修二と彼の足元の教育界を牽制する意味もあった。箝口訓令が発

令されるや、大日本教育会は機関紙を学術雑誌に復したため井上の目論見はあたったといえる。

このように井上文政における箝口訓令は、伊沢修二らの活動などの一定の事情のもとに文政の必要性に即して発せられたことは自明である。しかし純粋なる教育事項と政事を区別する論理は、本質的に日本近代の教育に貫く論理であり。これをかなり純粋に表現している典型とみることができる。井上の発した箝口訓令は教育の不偏不党性、純粋教育を説いているのである。

### 第三節 澤柳政太郎

十九世紀末から二十世紀初頭にかけて、新学校や実験学校などと呼ばれる新しい教育実践の試みをはじめとして、教育の革新や改造を求める様々な理論や運動が欧米の各地で繰り広げられた。日本においてもこうした国際的な新教育運動の影響を受け、それまでの教育内容や教育方法があまりに一斉画一的で教育実践が固定化していたとの認識に基づき、子どもの興味・関心を中心に、より自由度の高い教育体験の創造とそれまでの教師中心の教育から児童中心の教育への転換を目指す「大正自由教育運動」と称される教育運動が発展した。この運動は大正デモクラシーの風潮を追い風にして各地で大正期に展開しものであったが、その思想の源流は明治末期から既に多くの教育家によって提唱されていたものである。本節ではこの明治末期における澤柳政太郎の教師論に着目する。

澤柳政太郎を取り上げるのは、一つには彼が明治末期から新たな教師観を明確に提唱しており、その教師観をもって後に大正自由教育運動の中心人物として活躍したこと、二つ目には従来教育学の研究対象としては本格的に注目されていなかった「教師論」を著書『実際的教育学』において教育学の中心に位置づけ、教師研究の重要性を世に説いたことからである。

本章では彼の教師論を探ると共にその思想が当時の初等教員に与えた影響についても言及していく。

澤柳政太郎は1906（明治39）年から二年間文部次官を務め、教育行政官のトップとして小学校令を改正し義務教育年限を六年に延長、また旧制高等学校を増設することによって旧来の藩閥の弊から脱却し全国から人材を登用する扉を開いた。その間、大谷尋常中学校長、群馬県立尋常中学校長、第二高等学校長、第一高等学校長、東京高等師範が校長事務取扱、東北帝国大学総長、京都帝国大学総長などを歴任した。また、1917年には成城小学校を創立して校長となり、個性・自然・心情・科学などの要因に注目して自由教育の実践の場とした。以下、澤柳の教師論の特徴、彼が求める具体的な教師像について順に探っていく。

始めに、著書『教師及校長論』において見られる澤柳の教師論の特徴は三点あげることができる。第一に教師を「教育の主脳」<sup>(47)</sup>と捉え、教育における教師の価値を明らかにしている点だ。この点については1895（明治28）年に出版された著書「教育者の精神」においても言及されており、教育の国家的普及や進歩は喜ぶべきものであるが、教育者の信用と尊敬は未だに享受するにいたっていないため、教育者の教育者たるの精神を各自の内面・心において昂揚させることが急務である、としている<sup>(48)</sup>。また、彼は農工商の進歩や犯罪の減少、国民の福祉の増進は根本的に教育によるものであると考え、文化・文明をはじめ社会の秩序と国家の

力は教育の普及によると考えていた<sup>(49)</sup>。このような根源的な機能や作用を教育において考える澤柳はその成果の主な原動力を教師に課して「教育者は学制よりも教科用書よりも其他何よりも教育上最も重要なものなり」<sup>(50)</sup>と述べている。論考『教育家諸氏に向て精神的改革を促す』の冒頭においても澤柳は以下のように述べている

制度の上から観た日本の教育は世界中最も完全に近いものであると私は信じて居る(中略)然らば日本現時の教育は少しも申分のない完全なものであるかと云うと、さうではない。教育の制度は無論完備して殆ど理想的に出来て居る。が、教育の事業其の物として日本現時の教育界を見渡してみると、改むべく改善すべき点は澤山にある。其の第一は人である。教育者其人の改造である。(中略)私は今日教育の根本改革として教育に関係した現在人の精神的刷新を促したいのである。心持精神さへ更えて貰ったら、今日よりもずつと立ち優った教育的効果を収めることが出来ると信じて居る。

つまり、彼によれば教育の効果を収めるためには教育制度を完全にすればよいのではなく、適量な教育者を得ることが必要なのである。

第二の特徴としては、教師の能力資格として「教師は能く教育の目的を解し教育の方法を知りその方法を実行する技術熟練を有さなければならぬ」「教師は生徒を感化するだけの人格を具えていなければならない」<sup>(51)</sup>と教育の目的、方法の習熟や教師の人間性を指向している点である。第三に、人間の将来や次代の国民の育成の上でも「教師は非常に重大な責任を有して居るもの」であり、「生徒は次代の国民であるから国家社会の上からいつでも教師の責任は非常のものである」<sup>(52)</sup>と捉え、教師の担う責任の重さを訴えている点だ。

澤柳は彼が適量とする教育者を著書『教育者の精神』において具体的に記している。第一に学識を有する者であること、第二に徳義・道徳を有する者であることとあげ、教育者は「教育の目的が良心の啓発と徳性を涵養する人間形成にあること」<sup>(53)</sup>から単なる教授者ではなく、その身を徳育の模範とすることこそが徳育の秘訣であり、教育の真髄はそこにあると述べている。そして教育者にとって最も重要なことは教育の仕事に誠実で熱心であり、教育を無上の悦楽とし、教育に瞬時も念じる精神、つまりは「教育者の精神」<sup>(54)</sup>を有していることであり、この精神をもつ者こそが澤柳が理想とする教師なのである。澤柳がこの「教育者の精神」をこのように強調したのは、この精神があってはじめて教育者はよく「教育の実効を挙ぐる」ことが可能になるのであり、さらにはこの精神さえあれば「学識自ら具り徳義自ら修まる」のだ<sup>(55)</sup>と考えるからである。「教育者の精神」こそ、すべての資格に先行する教育者の条件であることを強調した彼はこの精神を鼓舞發揮させるためにこそ、教育者が「教育は興味多き事業」<sup>(56)</sup>であることを自覚するように促し、また「教育者はペスタロッチたるを得へし」と励ましている。

以上、澤柳政太郎の教師論及び教育思想を概観してきたが、一見、教師をその思想の中心に据えた彼の教師論は明治中期までの「教師中心主義」の教育を助長しているようにも捉えられる。しかし、彼の思想は教職の利他性、自由性、人間の発達支援性の価値や、「教育者の精神」という教師の内面性を重視した資質能力に視点を与えた点で従来の法制的に教職を規定する

考え方とは大きく異なるものである。また、彼が「私立成城小学校創立趣意」の中で「教育者は常に児童の地位に身を置き、児童になり切るを努めたし」と「師範」型の教師ではなく、子どもの「支援者」としての教師を求めていたことからあくまで彼が理想としていたのは従来の「師範」型の教師像ではないことがわかる。

このような澤柳の教師論はとりわけ当時の初等教員に大きな感銘と自信を与えたと思われる。それは澤柳が自身の教師論を説く中で、初等教育は最も価値の高い仕事であるとしたからである。その論拠は澤柳が大日本教育会夏季講習会において初等教員に向かって行った「教育ハ愉快ナル職務ナリ」という講演に見ることができる。この講演は世間から必ずしも高い評価をうけているとはいえない初等教員という職業が他の職業に比べていかに有益で愉快的な職業であるかを「教育はもっとも有益な仕事である」「教育はもっとも困難なる仕事であるから又やり甲斐がある」「教育は個人の工夫がなければ成り立たない」「自分の働きの結果が間違いなくあらわれるのは他の職業に比をみない」という四点から論じたものである。

当時の初等教員が澤柳からうけた影響を表すものとして東京市鶴巻小学校校長小菅吉蔵は「国民教育者の総師澤柳先生を憶ふ」という一文の中で次のように言っている。

其昔世人が初等教育者を侮辱して居った時に、先生は初等教育者を引き立て膝を交へて親しく談論せられたのである。先生は常に国民教育の改善進歩と、小学校教育の待遇地位の向上に努力されたのであった。(中略)嘗ては小学校の教員は自身小学校の先生と言われるのを恥ぢ、自ら卑しんで居ったのであるが、今日に於いては小学校教育会とか、小学校女教育会とか、堂々と銘を打って活動し、小学校教師たることを名誉としているのである。過去を思へば、実に隔世の感があるが、此様に小学校教員が社会に於て其權威を認めらるるに至ったのは、是れ一に澤柳先生の贈といはねばならない<sup>(57)</sup>

また『日本之小学校教師』を主宰した多田房之輔は「予が澤柳先生に感謝しつつある二三」という文章を記しており、先に述べた澤柳の「教員ハ愉快ナル職務ナリ」の講演がまとめられたものが「天下の教育者に愛読せられ、その影響は予想外であった」としている。また、「予等の如きも爾来一層初等教育を尊重するの念を深ふし、一生涯を初等教育界に於て終らんと決心するに至りしは該論文の御蔭」と述懐し、澤柳が「大に教育者を奮起せしめられたること」に対して感謝を述べている<sup>(58)</sup>。

以上のことから澤柳が「大正自由教育運動」が盛んとなる前の明治期から既に従来の「師範」型の教師像からの脱却を図っており、新たに子どもの「支援者」としての教師観を提唱していたこと、またその思想が初等教員に与えた影響は決して小さなものではなかったということがわかる。

#### 第四節 岡田良平

本節では明治後期から大正期にかけての初等教員養成史について概観していく。1897（明

治 30) 年以後学校制度は急速に整備され、まとまった形態となってきた。文部省は教育改革のため 1911 (明治 44) 年に「通俗教育調査委員会」の設置、1913 (大正 2) 年に「教育調査会」の設置を行い、諮問に応じて学制改革問題に関する審議を重ねていたが、貴族院を本拠とする保守派の反対運動や文部大臣の更迭などにより積極的な調査の結果を出せず、学校制度の根本的改革は議論が進められないでいた<sup>(59)</sup>。そこでこの問題を解決すべく、文部大臣に任命されたのが「通俗教育調査委員会」の委員長を務め、文部次官だった岡田良平であった。岡田は学制問題の根本的な解決に取り組むため、1917 (大正 6) 年に「教育調査会」を廃止し、新たに内閣直属の「臨時教育会議」を設置した。この「臨時教育会議」によって高等学校における学制改革が行われただけでなく、「小学教員俸給国庫負担法」の制定による小学教員の待遇改善や師範教育の改革及び拡張による質的改善も行われた。以上の点より、岡田良平は初等教員養成の制度に影響を残した人物であると筆者は考えたため、本節で取り上げるとともに彼の教育観と政策とのつながりについて考察していく。

### 1. 岡田良平の教師観

岡田良平の持つ教師観について、二宮尊徳の門下であった父岡田良一郎 (1839-1915) から報徳主義の影響を少なからず受けていることが考えられる。本節では彼の経歴を追うとともに、報徳思想がどのように彼の教師観に影響を及ぼしたのかについて考察していく。

岡田は 1864 年 (元治元) 年に二宮尊徳の門下である岡田良一郎の長男として生まれ、1889 (明治 22) 年に東京帝国大学文科大学哲学科を卒業した後、文部省に入り、一高教授、文部省視学官、三時間、書記官、実業学務局長、文部長官、京都帝国大学総長等を経て、1916 (大正 5) 年 10 月 9 日から 1918 (大正 7) 年 9 月 29 日まで寺内正毅内閣の下で第二十八代文部大臣、1924 (大正 13) 年 6 月 11 日から 1927 (昭和 2) 年 4 月 20 日までを加藤高明内閣・第一次若槻禮次郎内閣の下で第三十四代文部大臣を務め上げた。岡田が父である岡田良一郎から報徳主義の影響を受けていることは、大日本報徳社<sup>(60)</sup>の運営方法と岡田が総長として就任した京都帝国大学における運営方法を比較することからわかる。報徳社の運営の規定は次のように示されている<sup>(61)</sup>。

- 一 報徳式儀禮によって開会及閉会を行ふ
- 一 各自勤儉の余財を推譲する
- 一 出席の勤惰を以て信条の一證とす
- 一 講演、報告、申告、研究等をなす
- 一 簿書を整理して現量鏡を明確にする
- 一 会中余談を廃し早く集り早く解散する

一方岡田は京都帝国大学総長に就任し、「我が大学に在つては、勉めて人物修練の事に重きを置かざるべからず」といって人格教育の重視を訴えた<sup>(62)</sup>。そして、11 月 11 日の評議会においても、大学運営についての具体的な提案を次のように行っている<sup>(63)</sup>。

- 一 明治四十一年一月ヨリ毎週一回人格ノ修養ニ資スベキ課外講演ヲ開始スル事
- 一 学生ノ制服制帽着用ヲ励行シ明治四十一年二月一日以後ハ制規ノ服装ヲ為サザル者ハ教室又ハ図書館ニ出入スルヲ禁スル事
- 一 学内ノ清潔ヲ保ツカ為メ（中略）各部ニ其責任者ヲ置キ是ガ執行ニ当ラシムル事（中略）以下ノ各部ニシテ其周囲ニ一定ノ附属地面ヲ含ムモノハ責任者ニ於テ其清潔法ヲ執行スルヲ要ス
- 一 卒業式ヲ執行スル事
- 一 特待生ノ制度ヲ設クル事
- 一 寄宿舎ヲ増築拡張スル事但シ今日ニ於テハ直チニ之ヲ決行スルコト能ハサルカ故ニ時機ヲ見テ成ルベク早く断行スル事

京都帝国大学の運営における岡田の提案と、報徳社の運営方針は同一とは言えないまでも、極めて似ているものだといえる。さらに岡田の人格教育の在りどころは、父の良一郎が自らの維持運営にあたり教育も担当していた冀北学舎<sup>(64)</sup>の教育方法でもある。岡田は当時の教育方法について

冀北学舎教育の中心は終始淡山（＝良一郎の号）翁一人であって、徹底的に翁の理想を実行したのである。（中略）而して其の殆んど全部（の学生）が舎内に寄宿して居つた。朝は夏冬通じて四時には起床したのである。（中略）数班に分れて朝の作業に着手するのであつた。或る者は舎内の拭き掃除に従事し、或る者は母屋の掃除に従事した。（中略）作詩作文の如きは可なり勉強させられたものであつて、（中略）作詩の如き今日より見れば無益の業の如くであるが、教育は決して實益のみを目的とすべきでない。風雅な心を養ひ人格の完成に資するが如きは、今日に於ても大切な事である<sup>(65)</sup>

と語っており、教育は単に実益を求めるのではなく、人格を養うことが重要であり、寄宿舎生活を徹底させることで報徳主義の精神を養うべきだと説いている。以上これらのことからわかるように岡田は報徳主義を前面に掲げているわけではないが、その方針には報徳主義の影響が強く見られるといえるのではないだろうか。

## 2. 岡田良平の教育政策

前項では岡田の報徳思想からなる教師観について論じてきたが、本項では岡田の政策からその教師観について探っていく。冒頭でも述べたように、岡田は学制改革問題の根本的な解決を行うため1917（大正6）年に「教育調査会」を廃止し、新たに内閣直属の諮問機関である「臨時教育会議」を設置した。この臨時教育会議では公私立大学や単科大学の認可、高等女学校高等科の設置や視学制度、社会教育制度の整備など教育制度全般に渡って行われた。本節では岡田の報徳主義がどのように政策に反映されているかについて、第一次文相時代での小学教員俸給国庫負担法の制定、そして第二次文相時代での師範学校の改革と拡張からみていく。

## (1) 小学教員俸給国庫負担法

大正3年度における全国市町村費総額2億1018万円中小学教育費が5490万円あり、さらに町村のみで見ると町村日総額の半額異常七割もの費用を教育費に当てているという実情であった<sup>(66)</sup>。その結果として小学教員の待遇は悪く、給料は月額20円82銭に過ぎず、小学教員の生活を著しく圧迫していた。このような小学教員の待遇の低さが問題であると考えた岡田は1917(大正6)年、大戦後教育の根本は教員の優遇にありという一論文を国民新聞紙上に掲載し、建議案として議会へと提出したのである。そこで1917(大正6)年の6月より7月にかけての臨時教育会議議会において市町村費国庫扶助に関する建議案の数は4つに上がった。そのうちのひとつが次の諮問第一号「小学教育ニ関シ改善ヲ施ズベキモノナノカ若シ之アリトセバ其ノ要点及方法如何」<sup>(67)</sup>である。

小学教育ニ関シ改善ヲ施スベキモノ一ニシテ足ラズ。本会議ニ於テハ著々審議の歩を進メ其ノ各項ニ対シ答申セムコトヲ期スト難モ、就中左記ノ事項ハ政府ニ於テ此際至急実施セラルルの必要アリト認ム。

一、市町村立小学校教員俸給ハ国庫及市町村ノ連帯支弁トシ、国庫支出金額ハ右教員俸給ノ半額ニ達シセシメンコトヲ期スベシ

一、国庫支出金ヲ分配支給スルニハ最モ有効ナル方法ニ依ルベシ

### 希望条項

市町村立小学校教員俸給ノ国庫及市町村連帯支弁方法ヲ実施セラルルニ就テハ、政府ハ教員ノ増俸ヲ行フト同時ニ、市町村ノ負担ヲ軽減シ、地方ノ財誠意及税制ヲ整理シ、且ツ校舎ノ設備其ノ他ニ関シ努メテ冗費ヲ節約セムコトヲ希望ス

(前掲、下村寿一「岡田良平」、150頁)

従来小学校教員俸給は市町村においてのみ負担してきており、財政上の都合によってはその支払いが延滞されることもあった。町村の財政が教育費負担の過重に苦しみつつある現状を考え、小学教員の優遇と市町村の教育費負担のために政府がそれを負担する必要があると考えていた。結果年々1000万円の教育費を国庫より支出し、各教員平均5円の増俸が行われたのである<sup>(68)</sup>。このような待遇改善を行うことで、小学教員を目指す意欲を高め、質の高い教員を増やそうと考えていたのではないかと筆者は考える。

## (2) 師範学校の改革と拡張

先述したように岡田の市町村小学教員俸給国庫負担法の政策に大戦後の高景気の後押しもあり、教員の補充とその質の向上が求められていた。そこで1924(大正13)年1月清浦内閣に迎えられた江木千之文相は義務教育二年延長という多年の宿志達成に乗り出した<sup>(69)</sup>。江木は義務教育二年延長のため、地方に多額の負担を強制することは出来ないと考え、学級増加に伴い必要とされた三千五百人程の教員増員は全国師範学校第二部に一年の速成科を設置す



るという拙速的な義務教育延長計画を計っていたが、岡田はこの拙速主義に反対という考えであった。岡田は義務教育延長の準備としては、先ず教員を養成し、次に高等小学校を改善し、それから義務教育年限の延長を実施すべきだという説を唱えていたため、江木文相の八年義務教育案が1924（大正13）年4月に文政審議会に出されるとこの案に対し強く反対し、結果清浦内閣の総辞職によりこの案は廃案となったのである<sup>(70)</sup>。

岡田良平は文相に就任すると同時に、義務教育延長計量のはじめの着手として金四百万円を持って師範学校の改革並びにその拡張を行うことに決定し、その準備に取り掛かった。当時の師範学校は1886（明治19）年森文相の師範学校令により尋常高等の二等分かれ、それぞれ4カ年とされていた。尋常小学校は小学教員を養成する場であり、その後予備科簡易科が設置された。その後1907（明治40）年牧野文章のもと義務教育は二年延長され六カ年となり、師範学校の制度に大改正が行われた。まず予備科の修業年限を一カ年と定め、本科第一年に入る者は予備科の修了者または三年制の高等小学校を終了した者とし、事実上師範教育の程度を一カ年高くしたのだ<sup>(71)</sup>。なお以上を本科第一部とし、別に高等女学校及び中学校卒業者うい入学資格とする本科第二部を設置し、これによって初めて師範学校が中学校及び高等女学校の上に置かれた形になった。

しかし実施後の成績を見ると、予備科は全国で21校に過ぎず、高等小学校三年生の者も非常に少なく、結果本科第一部において予備科終了程度のレベルの入学試験を行ってき手まわっていたため、その程度を一定にするべきだと岡田は考え、1924（大正13）年12月年次の諮案を文政審議会に提出した<sup>(72)</sup>。

- 一、師範学校第一部ノ年限ヲ五年トシ、現制ノ予備科ハ之ヲ廃止スルコト
- 一、師範学校第一部ハ高等小学校二年修了ノ程度ヲ以テ入学資格トスルコト
- 一、師範学校第二部ノ修業年限ハ男子ニ在リテハ一年、女子ニ在リテハ一年又ハ二年トシ、中学校、高等女学校ノ程度ヲ以テ入学資格トスルコト
- 一、師範学校ニ修業年限一年ノ専攻科ヲ置キ、本科卒業者又ハ之ト同等以上ノ学力ヲ有スル者ヲシテ入学スルヲ得シムルコト<sup>(73)</sup>

岡田は本課題一部の年限を五年とし、その入学資格を統一すること、及び修業年限一カ年の専攻科を設置し、本科第一部第二部卒業者に対し基礎的共通学科の他、文科的理科的な各科目の学科を選択学習できるようにすることと定めた。さらに岡田は義務養育の最後の仕上げとして高等小学校において「今回師範学校を改革して、多数の優良なる教員を養成するに至ったのもそれが為めである事、又今後専攻科から多数の卒業者が小学校に供給されるに就いては、なるべく学科担任を加味するやう指導すべきこと、高等小学校に於ては二部教授を行はざること」<sup>(74)</sup>と力説し、高等小学校一年、二年の内容の改善も行ったのである。

以上岡田の教師観と初等教員養成に関する政策を概観してきた。教員の増員が急ぎ求められる中、その量的な問題をすぐに解決するのでは無く、根本となる教育環境の整備や制度の確立から改革を行うことで、時間をかけてでも教員の質の高さを求めようとした岡田の政策からは、実益ではなくその人格を養うべきだとした報徳思想が垣間見ることができるとは思えないかと

筆者は考える。岡田の目指した質の高い教員の養成、確保というのは、現代においても国民が求める学校教育を実現するために求められる「あるべき教師像」にとって大きな影響を残したといえるのではないだろうか。

## 第五節 天野貞祐

本節では第二次世界大戦後の初等教員養成史を概観していく。特に大幅な制度・方針の変更がみられた戦後すぐの時代、1950年5月6日～1952年8月12日の間文相を務めた天野貞祐の思想・動向を中心に見ていく。天野に本論が着目する理由としては彼が道德教育問題において多大な影響力を持っていただけでなく、教員免許法の改正問題、給食問題、義務教育費国庫負担法の成立など文相在任の前後の時期に多岐にわたって日本の教育の課題に取り組んだ功績がある<sup>(75)</sup>ためである。後述するが天野は特徴的な教育に関する思想を持っていた点、功績を確かに残した点の2点から、本論で特筆する文相の一人であると判断することに妥当正があると筆者らは考えた。

天野貞祐は旧制一高を卒業後カント哲学研究に意欲的に取り組み、京都帝国大学に入学した。その後学習院教授、ドイツ留学などを経て、京都帝国大学の教授となり、定年退職後は私学の名門であった旧制甲南高校の校長を務めた<sup>(76)</sup>その当時1946(昭和21)年2月に阿部能成が文相に就任した後を受けて、第一高等学校の校長へと就任した。この時期に天野は日本側教育家委員会の委員とこれに続く教育刷新委員会の委員を委託された。そうして天野は戦後教育改革論議の表舞台に参画する<sup>(77)</sup>となった。

天野の教育改革の関心は有名な道德教育問題についてだけ向いているのではなかった。第一高等学校長時代、すなわち教育刷新委員会の委員として活発な発言をしていた時期の論稿はむしろ、六・三制をめぐる学制改革論や大学制度改革論、教員養成改革論などの力点が置かれていた。実際に天野は教育刷新委員会において第一特別委員会、第五特別委員会、第八特別委員会などの七つの特別委員会に属し、総会を含めて70回超の会議に出席し精力的に動いた。

天野は当初文相就任を年齢的な問題・政界や世論の否定的な空気があった問題<sup>(78)</sup>ら躊躇していたが、吉田茂首相の初志通り、最終的にはその職を引き受け戦後教育の復興期を指導した。2年3カ月の間に、私学振興法、義務教育半額国庫負担法等を成立せしめた<sup>(79)</sup>。

教員養成に関して教育刷新委員会で関わったことについても、その他の法令の成立などに際しても「『教育の機会均等』という理想」を持っていたことと強い関連がみられる。それは

国家再建の根本は「教育の機会均等」という理想の実現において成立すること、わたくしの確信するところであって、わたくしの一切の努力はこれを目標とするはずです<sup>(80)</sup>

という言葉にも示されているとみることができる。以下ではそのような天野の教育観について、とりわけ「初等教員養成」について①教師観、②学芸大学・学科等の構想についての教育観の2点について取り上げ考察する。

### 1. 天野貞祐の教育思想・教師観

本項では天野貞祐の教師観についてマクロな視点から考えていく。これについては主に①教育刷新委員会第八回総会（1946（昭和21）年10月25日）で示した天野の見解、②『教育試論』（1949（昭和24）年）に特によく表れており、その教師観が読み取れると本論では考えた。まずはその2点についてそれぞれ分析していく。

前提として教員養成関係の、教育刷新委員会の挙げた成果について述べておきたい。議論第二回総会（1946（昭和21）年9月13日）で教員養成の問題を重要議題として検討することが確認され、第七回（10月18日）から第十回総会にかけて実際に議論された。特にここでは旧師範教育に対する批判が強く出され、新しい教員養成制度を樹立する方向が探求<sup>(81)</sup>された。一連の教育刷新委員会の審議を通じて、大学において教員養成を行うという原則と教員養成のみを目的とする特別の教育機関は置かないという基本方針が明確にされた<sup>(82)</sup>。天野はそういった基本方針に対し、それぞれ見解を示していた。

### (1)教育刷新委員会第八回総会

教育刷新委員会第七回総会の際には師範教育批判に端を発して、大学における教員養成の構想に至るまで、後の論議で重要となる論点が多く出てきた<sup>(83)</sup>。第七回総会までの論議・問題点は第八回総会（1946（昭和21）年10月25日）に受け継がれ、教員養成論がいくつか展開された。

天野貞祐はその際に「普通の大学を出た人、その大学は人文的な色彩を多分に持った、そういう大学をした人たちが教員となって活動することが望ましい」<sup>(84)</sup>と自身の教師観を明らかに示している。具体的にはまず「何か特別な教員養成のための機関を設けることはいけない」、「そこに集まるのは三流、四流のものであって、決して一流、二流の学生はそういう機関には集まってこない」<sup>(85)</sup>としていた。また三流の者でも一流の者と共に視界を広くするためには特別な教員養成機関を作らないことだとも主張した。しかしながら、こういった天野の主張に対し、同委員会の渡辺鑄蔵委員や及川規委員は量的に大学卒業者を教育界に得ることは不可能であろうこと、教師の待遇からいって不可能であることを主張し、天野に反駁した。また師範学校の教育ではなく、国家の方針がこれまでは悪かったのだとした<sup>(86)</sup>。

### (2)『教育試論』

教育刷新委員会には、教育に関する専門的知識技能の必要性に迫ろうとする立場の者もいた。しかし主流となった考え方は、学識があり人間ができていればそれで十分とする考え方であり、天野もまたそういった考えを表明<sup>(87)</sup>していた。1949（昭和24）年の『教育試論』ではその教師観が明らかになっている箇所があるとされている。本研究では特に「教育刷新の問題」で述べられている天野の意見に焦点を当てて分析していきたい。そこでは

教育は結局、人だと云われる。如何にして良き教師を養成するか、さらに廣く如何にして人材を教育界に集めうるかが教育刷新の重大問題でなければならぬ。（中略）  
学校教育にとって或は一般に人間教育にとって最も重要なことは同じ志望、同じ職業の人達とだけでなく異った人達と交わることである<sup>(88)</sup>。

と述べている。「良き教師」の養成に力点を置く重要性を説いたこと、多方面からの教員を集めることが言えるとわかる。

さらに補足のような形で天野は「教授の技術が必要だとすれば児童に対してであろう。然児童心理学を學べば児童の精神が會得できるというようなことは信じられない」<sup>(89)</sup>という意見に象徴されるように、教授法や教授の技術について、知識や学問ではなく実践や経験、教師となる者各々の工夫を重要視していたこともうかがえた。

本項を総括するならば、天野は反対意見はありながらも、教員養成を旧来の師範学校のような場で行うことも、特別の機関を新たに設けて行うことにも賛成していなかった。また教師に必要なものは知識の多さや学問の深さではなく、教授法だという姿勢も明らかにしていたと捉えることが可能であった。

## 2. 天野貞祐の教育政策

前項では天野の全体に共通するといえる教師観・理想とする教師像を考察した。本節ではさらに細かく各政策・教育刷新の構想についての天野の姿勢や、そこから見える教師観を明らかにする。そうすることで天野の教育史上の「影響」というのがより鮮明に見えると筆者らは考えたためである。以下では特に教員養成を行う学校・機関に天野の学芸大学構想に着眼しながら分析していく。天野が文相を務めたのは1950年から1952年にかけてではあるが、本項では引き続き、天野の教育刷新委員会委員時代に注目した。その理由は天野が文相在任中の教員養成制度の動向の土台は、それ以前の教育刷新委員会での各委員の議論だと本研究を進める上でわかったためである。

前項で述べた通り、天野は「何か教員養成のための機関を設けることはいけない」という姿勢であったが、その後の教育刷新委員会の議論のなかでこれに対して妥協した点も見られた。天野も属した1946年教育刷新委員会第五特別委員会では、教員養成を行う学校について務台理作委員が「或形の養成機関」が必要だ、とする見解を持っていた<sup>(90)</sup>。一連の総会の議論のなかで師範教育そのものでなく、改革された教員養成機関は必要であるという見地に立つ者が多かった<sup>(91)</sup>。このことは天野の元来の教員養成の思想と合致するとは言えないが、天野は自著『教育試論』の「學芸大學の構想」の中で自身の意見を述べている。もともとは以下のような理由から総合大学での教員養成がのぞましいと訴えていた。

教育者は何よりも先ず勝れた人間でなければならぬ。そのためには若い時代にさまざまな志をいだけ人達と交わり切磋琢磨するのが適當である。その點において総合大學は非常な長所を持っている。そこには將來の法學者も理學者も裁判官も行政家も建築家も哲學者も作家も一要するに人間活動のあらゆる方面へ向かう人達のおる雰囲気の中でそだつことは若い魂の成長にとってどれほど望ましいことかも知れない<sup>(92)</sup>。

しかし同著の直後の本文中ではその限界を示し、妥協点・折衷点を述べている。特にここに注目していきたい。背景として前述の第五特別委員会では総合大学で教員養成を行う案、教員

養成のみを目的とした教育大学を置く案が出て、一連の議論が並行したことがあった<sup>(93)</sup>。しかし第八特別委員会では教員養成を行う具体的な教育機関に関する検討がなされ、1947年4月4日に第三十回総会では第一回中間報告がとりまとめられた<sup>(94)</sup>。第八特別委員会では小中学校の教員養成機関としての学芸大学の性格が議論された。同年11月6日に建議・採択された「教員養成に関すること(その一)」では小学校・中学校の教員養成が官公私立のいずれの学校でもできること、その中に学芸大学も含むことが規定<sup>(95)</sup>された。天野はそれらについて以下のような解釈を示していた。

かゝる観貼から教育者の育成は特別の機関を設けず総合大学においてなすのが適当だとしても到底全国小学校教員の必要量を供給するわけにはいかぬ。さらに教育者は學問があり人間が立派だというだけでは足らぬ。教育技術を習得せねばならぬ。それ故に師範大学とか教育大学とか名づけられるべき学校がなければならないという主張の存することは周知の如くである。

筆者の理解する限りでは、學藝大学はこの両主張の折ちゅう案である。主として教育者の養成を目ざすけれども必ずしも教育者のみでなく社會の各方面において活動しうる人材を育成しようという人文的大学である<sup>(96)</sup>。

上記引用のように、まず当時の小学校で教員が不足していた点を改善することを天野は臨んでいたのがわかる。総合大学で多様な進路に進む若者が集まる中での教員養成を理想として掲げていた天野も、初等教員の養成を量的に拡大させるためには教員養成を主とする学芸大学の構想については批判はしていないことも見えた。

「学芸大学」については前述のとおり第八特別委員会の中でさかんに議論されたが、務台理作主査はこれについて「教養大学あるいは学芸大学というのは実際はいちばん望ましい形」だ<sup>(97)</sup>とし、師範学校の多くをこれに転換させたいとしていた。師範学校の教育大学になることを防ぐ方法として最も良いということも述べた。この務台発言に対しては批判もあったが、天野はその「支那の古典に根拠を持った非常に良い名称である」点・「気分を一新するものがある」点、「誰にでも何にでもなれる」という意味で良い<sup>(98)</sup>とした。天野の発言に対しては務台主査をはじめ、他の委員も賛意を表したために「国民一般の教養を主とする大学」は「教育者の育成を主とする学芸大学」とみなされた<sup>(99)</sup>。

「学芸大学」という名称の決定、学芸大学構想の意見の収束にも天野の与えた影響が一定程度あったことは明らかと言えると分析できた。

## おわりに

「初等教員養成の歴史について人物という視点を持ち、時代を追っていくとどのようなことが言えるのだろうか」という疑問と課題認識から、各章で教育史上影響力のあった人物6人を取り上げ、研究を行ってきた。本研究では仮説検証のスタイルではなく、通史を追うという研究であったが、最後にこの章で新たな視点をもって取り組んだ結果として述べられることをまとめたいと思う。また、本研究における限界もここで示す。

まず各節ごとにとりあげた人物について、総括を行う。それぞれの節では取り上げた人物が理想とした教師像を明らかにし、その後それを基礎としてどのように初等教員養成に関連があったのかを概観した。

森有礼は、日本を近代国家にするという目的のため、国家を支える能力・気質を持った自立的国民を養成しなければならないと考えた。そのうえで教員には国民の模範となる人物となることが要求され、その教員を養成する場として師範学校は重要視された。森が教員に求めたのは、具体的には、従順・友愛・威重という三気質と、国家の犠牲となる精神、すなわち教育者精神を有した人物であることであった。このような教師像を実現するために、三気質養成としての兵式体操を代表とする軍隊式の教員養成の導入と、薄弱な教員待遇の中で教育者精神養成としての公費生の制度・奉職義務の制度の整備をおこなった。これらの政策の結果として、「師範タイプ」と呼ばれる教師像が作られたのである。評価は様々ではあるが、この「師範タイプ」の教員が戦前まで続いたことは、森の教員養成観が日本の初等教員養成史において大いなる影響を与えたと言うに値するだろう。また、森が、1887（明治20年）秋頃から三気質だけでなく教育者精神論を強調し始めたことは、教員の資質以前に国家のための犠牲となることのできる教員養成に目を向けたことがうかがえる。それだけ近代国家への移行期間であった明治初期において、教員養成が急務ととらえられていたのではないかと、推察される。

井上毅は明治政府の政策推進者として教育を重要視してきた。そして富国強兵が求められる時代の中で、教員に対しては、教育勅語思想の「伝道者的」な役割を期待し、国体主義を体現できるような人物を教師像として求めていた。この教師像を目指すために井上は、尋常師範学校・尋常中学校および高等女学校教員免許制度や小学校教員検定規則等の改定を政策として行った。また学校紛擾顛末とその対策や小学校教員任用令、箝口訓令の発令といった政策から、同時に井上は教員の生活やその実態に関しても明確な問題意識を持ち、その政策を通じて教員の質の向上を目指していたことも確認することができた。高等師範学校規定の改正に伴って、教員養成の学科において国語漢文、地理、歴史等の時間が増えたことは先述した。以上の政策は一例であるが、井上の教員養成政策にも国体主義の側面を見ることができる。井上文政の教育政策において、国体の精神、愛国心の涵養等の国体教育主義の側面ばかりが強調されがちである。しかし井上が小学校教員任用令や箝口訓令で説いた教育の不偏不党性、純粹教育は今日の教員のあり方に通ずるものがある。同様に井上は高等師範学校規定において教員養成を高等教育一般から切り離し、学問と教育を区別することを目指していた。これは今日における高等教育機関における教員養成の伝統的なあり方を規定する強い要因の一つになりえるのではないだろうか。以上のように井上毅の教育政策は今日においてもその影響が確認でき、教員養成史上に多大な影響を与えたことが確認できる。

澤柳政太郎の教師観についてだが、澤柳は教師をその思想の中心に据えており、明治中期までの「教師中心主義」の教育を助長しているようにも捉えられる。しかし、彼の思想は教職の利他性、自由性、人間の発達支援性の価値や、「教育者の精神」という教師の内面性を重視した資質能力に視点を与えた点で従来の法制的に教職を規定する考え方とは大きく異なるものである。しかしながら彼が「私立成城小学校創立趣意」の中で「教育者は常に児童の地位に身を置き、児童になり切るを努めたし」と「師範」型の教師ではなく、子どもの「支援者」と

しての教師を求めていたことからあくまで彼が理想としていたのは「師範」型の教師像ではないことがわかる。このように澤柳は「大正自由教育運動」が盛んとなる前の明治期から既に従来の「師範」型の教師像からの脱却を図っており、新たに子どもの「支援者」としての教師観を提唱していたと捉えることができよう。

岡田良平は任期中、彼の政策の中で学校制度の整備と学制改革問題の解決に特に力を入れて取り組んでおり、その背景には報徳主義の思想の影響が強くあったことが見てとることができる。教員の増員が求められるなかで岡田は、教育は実益を求めるのではなく、人格を養うことが重要だと考える報徳主義の精神のもと、拙速な師範教育の拡大には踏み切らなかった。まず小学教員俸給国庫負担法を制定し教員の待遇の改善を行い、教員の環境を整えることで教員の質の向上を目指し、その後に義務教育年限を延長し教育の内容を充実させることを試みた。時間を掛けて環境と制度を整え、教員の質的向上を図る岡田の教師観は、今日教師に専門職としての高度な知識、技能を求める教員養成課程6年制問題へとつながる考え方でもあったと考えられるのではないだろうかと考えられるだろう。

そして最後に、天野貞祐は師範学校については同じような志の者だけを集め、教員養成を行うという点について特に批判的であったことは勿論、その後の教育史に反映されたために影響があったと言える。天野が教員養成を様々な職・進路に進む者のいる機関で教員を養成することを目指したことは、師範学校での教員養成の失敗を抜け出したことのみならず、今日には一般的となっていると見える多様な学部学科・大学から教員が養成されることにもつながったと言えるだろう。師範学校で教員養成していた時期に比較し、教員・教授法や学校の多様性を生み出すことにも一定の影響を与えていたとすることができると筆者らは考察した。

また天野の教員養成の理想を全体的に見ても「教育の機会均等」を狙っていたことがわかる。開放性の教員養成を理想としたことも、何よりも小学校の教員不足解消を第一とし、折衷案とされる学芸大学の構想もその手段として評価したことも、天野のえがいた「教育の機会均等」の理想が元となっていたと考えられるのではないだろうか。教育刷新委員会委員時代の彼の理想とした教員養成像は、現在も公私立関係なく初等教員養成を行う総合大学が置かれ、絶えることなく人材を輩出している点でかなっていると見ることもできる。そういったことから天野の掲げた理想の教師像・教員養成機関の理想像の「影響」の強さがあるとわかった。

以上のように、人物を選定し、その切り口から初等教員養成史を明らかにすることができた。教育は国家にとっての課題であり、教育者たる教員の養成も同様である。ただ、だからこそ社会の動き、影響力のある人物の思想に左右されやすい。そういった中で教員養成も制度的な変遷を遂げてきた。

本章で、上述した点をふまえると、教師観について定義することができるのではないだろうか。それぞれの人物が目指してきた教師観は時代の流れと共に「師範型」→「聖職型」→「支援型」→「専門職型」といったように移り変わっていくことを明らかにすることができるだろう。そしてさらに、このことを、初等教員養成史を概観する場合にリンクさせると、創設期→発展期→模索期→確立期といったように表すことが、「人物」という視点からも可能なのではないだろうか。このことが本章で筆者らが独自の指標から人物を選んだ結果、明らかにしえたことである。

次に本章での限界について述べたいと思う。教師観をもった人物という視点を加えたことによって、必ずしも初等教員養成史を明らかにするうえでつくられた主要な制度を網羅できたわけではなく、それぞれの人物によっても研究内容に偏りがでてしまった。この点で「人物」という視点で初等教員養成史をまとめることに限界が生じているといえるだろう。またそれと同時に「初等」教員養成史とはいえ、人物の教育観や教師観をみていく手法をとったために、「初等」教員養成に限ったものでいうならば、じゅうぶんに明らかにすることができていない。これらの点が本章の限界と今後の課題としてあげられる。

〔注〕

- (1) 文部科学省 HP 「教員免許更新制」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/koushin/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/index.htm)
- (2) 文部科学省 HP 「教員免許更新制の目的」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/koushin/08051422/002.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/08051422/002.htm)
- (3) 文部科学省 HP 「教育三法の改正について」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kaisei/07101705/001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kaisei/07101705/001.pdf)
- (4) 大久保利謙『新修 森有禮全集 第2巻』文泉堂書店、1998年、342頁。
- (5) 同上。
- (6) 同上、343頁。
- (7) 同上。
- (8) 文部科学省 HP 「師範学校令（明治十九年四月十日勅令第十三号）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318073.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318073.htm)（最終閲覧日 2014年1月16日）。
- (9) 大久保利謙『森有禮全集 第1巻』宣文堂書店、1972年、608頁。
- (10) 水原克敏『近代日本教員養成史研究—教育者精神主義の確立過程—』風間書房、1990年、498頁。
- (11) 前掲『森有禮全集 第1巻』、563-564頁。
- (12) 同上、608頁。
- (13) 同上、564頁。
- (14) 同上、574頁。
- (15) 唐澤富太郎『教師の歴史—教師の生活と倫理』創文社、1955年、55頁。
- (16) 『教育報知（第四一九号）』（明治27年4月29日）附録7頁 344
- (17) 『明治二七年教育指標（一）』、『教育報知（第四五六号）』（明治28年1月12日）所収2頁
- (18) 『教育報知（第361号）』（明治26年3月16日）12～13頁。
- (19) 『教育時論（第326号）』（明治26年5月15日）28頁。
- (20) 『教育報知（第393号）』21頁。
- (21) 『井上毅君教育事業小史』7頁、14頁。
- (22) 『明治以降教育制度発達史』より作成
- (23) 梧陰文庫文書 B-2741。
- (24) 『教育時論』明治26年6月15日刊。
- (25) 梧陰文庫文書 B-2746。
- (26) 同上、B-2756。
- (27) 『教育時論』26年5月25日刊。
- (28) 『教育時論』明治26年6月25日刊。
- (29) 同上、明治27年4月15日刊、および『井上毅君教育事業小史』8頁。
- (30) 海後宗臣編『井上毅の教育政策』東京大学出版会、1968年、742頁。



- (31) 「師範学校免許状ニ関スル井上毅書簡」(梧陰文庫文書B-2728)。
- (32) 「教員検定に関する文部省の方針」『教育時論』明治27年3月15日刊。
- (33) 「教員検定に関する新規則に対する雑感」同上。
- (34) 『教育時論』明治26年4月15日刊。
- (35) 「生徒規律訓令案」、井上演説、地方官会同にて、明治26年5月2日。
- (36) 「師道退廢の極度」『教育時論』明治26年5月15日刊。
- (37) 「学校紛擾ニ関スル意見」、滝川亀太郎、11月5日、牧野文書244頁。
- (38) 寺田・牧瀬・渡部印「師範学校等ノ生徒規則ニ関スル意見」11月29日、牧野文書235頁。
- (39) 「校長及教員心得書」、2月9日、梧陰文庫文書B-2744。
- (40) 「香川県尋常師範学校紛擾顛末及処分方」、10月、同上、B-1790。
- (41) 木村匡『井上毅君教育事業小史』安江正直、1895年、76頁。
- (42) 「小学校教員任用令に対する権利上の不満」『教育時論』明治27年1月15日刊。
- (43) 明治24年6月勅令第218号。
- (44) 『文部大臣森子爵之教育意見』46頁。
- (45) 石戸井哲夫『日本教員史研究』講談社、1967年。
- (46) 同上、第八章。
- (47) 長宗泰造「澤柳政太郎全集」第6巻、1977年、1頁。
- (48) 同上、65頁。
- (49) 同上、66頁。
- (50) 同上、32頁。
- (51) 同上、2頁。
- (52) 同上、2頁。
- (53) 同上、33頁。
- (54) 同上、33頁。
- (55) 同上、594頁。
- (56) 同上、595頁。
- (57) 新田貴代「澤柳政太郎 - その生涯と業績 - 」1971年、42頁。
- (58) 同上。
- (59) 文部科学省 HP 「臨時教育会議と教育改善策」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317651.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317651.htm) (最終閲覧日2014年1月15日)。
- (60) 報徳思想の元祖である二宮金次郎の弟子であり、その指導を受けた岡田佐平治が『勤勞』、『分度』、『推讓』という三つの柱から成り立つ報徳の思想を普及させるため、掛川に1889(明治31)年に設立した団体である。
- (61) 八木繁樹、『増補改訂版 報徳運動100年のあゆみ』、緑蔭書房、1987年、1036-46頁。
- (62) 『教育時報』、812号、明治40年11月5日。
- (63) 京都大学百年史編集委員会、『京都大学百年史 資料編2』、京都大学教育研究振興財団、2000年、221頁。
- (64) この塾は1877(明治10)年に学校となるが、官公立の学校が整備されるのともなうて1885(明治18)年頃に廃止される。卒業生には岡田良平とその弟の一木喜徳郎以外に、東大経済学部長や日本銀行顧問などを歴任した経済学者の山崎覚次郎(1868-1945)がいる。
- (65) 下村寿一、『岡田良平』、文教書院、1943年、64-68頁。
- (66) 前掲、『岡田良平』、147頁。
- (67) 同上、150頁。
- (68) 同上、145頁。

- (69) 同上、200 頁。
- (70) 同上、201 頁。
- (71) 同上、202 頁。
- (72) 同上、203 頁。
- (73) 同上。
- (74) 同上、207 頁。
- (75) 貝塚茂樹『戦後教育のなかの道徳・宗教<増補版>』文化書房博文社、2003 年、15 頁。
- (76) 獨協大学 HP「年譜 天野貞祐博士略年譜」  
[http://www.dokkyo.ac.jp/daigaku/a01\\_01\\_04\\_01\\_j.html](http://www.dokkyo.ac.jp/daigaku/a01_01_04_01_j.html) (最終閲覧日 2013 年 11 月 27 日)。
- (77) 前掲、『戦後教育のなかの道徳・宗教<増補版>』、98 頁。
- (78) 同上、18 頁。
- (79) 同上、268 頁。
- (80) 天野貞祐『天野貞祐 わたしの生涯から』日本図書センター、2004 年、238 頁。
- (81) 山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1993 年、45 頁。
- (82) 同上、47 頁。
- (83) 同上、52 頁。
- (84) 同上、53 頁。
- (85) 同上。
- (86) 同上。
- (87) 同上、343 頁。
- (88) 天野貞祐『教育試論』、岩波書店、1949 年、20-21 頁。
- (89) 同上、21 頁。
- (90) 前掲、『戦後日本教員養成史研究』、57 頁。
- (91) 同上。
- (92) 前掲『教育試論』、140 頁。
- (93) 前掲『戦後日本教員養成史研究』、70 頁。
- (94) 同上、99 頁。
- (95) 同上、163-164 頁。
- (96) 前掲『教育試論』、141 頁。
- (97) 前掲『戦後日本教員養成史研究』、111 頁。
- (98) 同上、112 頁。
- (99) 同上、113 頁。

#### 【主要参考文献】

- ・天野貞祐『教育試論』岩波書店、1949 年
- ・石戸谷哲夫『日本教員史研究』講談社、1967 年
- ・井上勝也『国家と教育—森有礼と新島襄の比較研究—』晃洋書房、2000 年
- ・海原徹『明治教員史の研究』ミネルヴァ書房、1973 年
- ・大久保利謙『森有礼全集 第 1 巻』宣文堂書店、1972 年
- ・大久保利謙『新修 森有礼全集 第 2 巻』文泉堂書店、1998 年
- ・奥野武志『兵式体操成立史の研究』早稲田大学出版部、2013 年
- ・海後宗臣編『井上毅の教育政策』東京大学出版会、1968 年
- ・貝塚茂樹『戦後教育のなかの道徳・宗教<増補版>』文化書房博文社、2003 年

- ・唐澤富太郎『教師の歴史——教師の生活と倫理』創文社、1955年
- ・佐藤秀夫『教育の文化史1 学校の構造』阿吡社、2004年
- ・下村寿一、『岡田良平』、文教書院、1943年
- ・長宗泰造『澤柳政太郎全集第6巻』国土社、1977年
- ・新田貴代『澤柳政太郎 - その生涯と業績』成城学園沢柳研究会、1971年
- ・野口伐名『井上毅の教育思想』、平成6年、風間書房
- ・山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1993年

## 第五章 教育思想に見る近代日本教員養成史

### はじめに

1872（明治5）年、「学制」が制定されたことによって我が国において正式に公教育が始まったが、まもなくして近代教育制度の拡充が急がれるに連れて、明治20年前後において国民教育の根本精神が重要な問題として論議された。例えば、1879（明治12）年には明治天皇より「教学大旨」が発せられ、それまでの知識教育に偏っていた教育に対し儒教を基本とする道德教育が取り入れられることが示された。しかし、その後1882（明治15）年以降になると条約改正問題を控えて欧化主義思想が国内を支配し、従来の徳育の方針と激しい対立を示すようになり、そのような「教育思想」の対立の元、いわゆる「徳育の混乱」と称せられる状況が現出されることとなった。そして、1890（明治23）年に「教育勅語」が発せられ、国民道德および国民教育の根本理念が明示され、それまでの徳育論争に一つの明確な方向が与えられることとなった<sup>(1)</sup>。

こういった歴史に、近代日本の学校教育が単なる知識、技能の伝達から国民形成の場となるにつれ、その根本となる「教育思想」が教育制度の拡充に対して重要な影響力を占めていく過程を見ることが出来る。教育制度の歴史は、それが「思想」と密接に関係しているものであると言えるのである。また、それは「教員養成史」という観点から見ても同様であると推測することができる。教育思想を実際に現場の教育に反映するためには、教育の主体とも言える教員を経ずしては実現することはできないと考えられる。様々な「教育思想」は、それが主流なものであれ、対立的なものであれ、「教員養成」に少なからず影響を与えているはずである。

そこで我々は、近代日本の教員養成史を「思想」という視点から通史として追っていくことを試みようと考えた。我々は、「教員養成史」と「近代日本教育思想史」の両者の歴史をひも解き、その関連性を分析することで教員養成に対する何らかの重要な示唆を得ることを目標に本研究を進めていきたい。

### 第一節 学制時代における教員養成の思想

明治初年の教育の思想は、「国體を辯じ名文を正すべき事」、「虚文空論を禁じ着実に修行文武一致に教諭可致事」、などと学習院で述べられているように皇道主義と、また実利主義が土台となっていたが<sup>(2)</sup>、1872（明治5）年に学制が頒布され、1879（明治12）年までの教育令発布まで、主に実利主義の他、欧化主義が見られた。そのため、ここを新たな区切れとし、安達は「学制時代」と呼んでいる<sup>(3)</sup>。欧化主義は五箇条の御誓文の中に「智識を世界に求め大に皇基を振起すべし」と述べられており、また、福沢諭吉の「世界図書」や「西洋事情」などからも明らかなおおりの、英米の功利主義や仏蘭西の自由主義などがさかんに紹介されていた時期であった。この風潮は当時の教育や教育をなす教員養成という点にも見られ、水原克敏はプロイセンから派遣されたホフマンによる「忽仏満氏学校建議」の構想が学制下の師範学校創設におおきな影響を与えたと述べている<sup>(4)</sup>。また、文部省

による教員養成の学校の整備において、マリオン・マッカレル (M, M) スコットによる貢献とその思想もまた無視できないものである。従来の寺子屋式教育からの脱却を図り、ペスタロッチ主義に基づく開発教授法を指導した彼の思想は、その師範教育におおきな影響を及ぼしたとも言えるからである。

本章では学制頒布直後の師範学校黎明期における教員養成を作り上げていった思想について、国内における教員養成の思想、そして欧化主義の中で取り入れられた思想という二つの観点から見ていきたい。

## 1. 国内における教員養成への思想

1871 (明治4) 年に文部省が設置され、学制制定の審議が開始された。文部省の当面の目的は統一的な教育体制を樹立することにあつた<sup>(5)</sup>。この議事録は見つかっていないため<sup>(6)</sup>、学制において、どのような思想において教員養成が構想されたかを探ることはできない。だが学制沿革史に「師範学校卒業免状ヲ有スル者ニ非サレハ其任ニ當ルコトヲ得サラシメ<sup>(7)</sup>」とあることから、師範学校が重要な位置づけと考えられていたことは明らかである。だが前述の通り、この学制と師範学校創設においては「忽仏満氏学校建議」(後述)の影響が大きかった。

もちろん日本においても、岩倉具視によるものなど、教育に関する思想は多様だった。しかし、独自に学制や師範学校体系を作り出したとは言い難いだろう。また、学制沿革史の総説において田中不二麿を米欧に派遣し、その教育制度を調査させたにもかかわらずこれを実施できないのは教員の実力が乏しいからだと認めており<sup>(8)</sup>、そのために「師範学校ヲ置キ、小學師範學科ヲ設ケ外國人スコットヲ聘シテ小學校教授法ヲ教授セシメ<sup>(9)</sup>」ようとし、更に後に学監モルレーをも招聘し「諸般ノ教育制度ヲ編成セシメ<sup>(10)</sup>」ようとしていたことから、師範学校においてはその方策を欧米で調査し、それが実施できるように欧米の人間を招聘するという、欧米に頼った部分が目立つように思われる。

では、何故日本はそのように欧米に頼る形で師範学校制度を建設していったのだろうか。水原によれば、日本における近世時代の教育の弊害をふまえた故であるという。弊害は五つあることから「五弊」とよばれ、学習の適時性を無視していたこと、不学の結果、物事の理をわきまえないために品行が下劣であったこと、学に就いている者があつたとしてもほとんどが寺子屋で、教育のなんたるかが理解できていない人間が多かつたこと、教育の規則がないため百人集まろうが住人集まろうが一緒に、教育の効果がなかつたこと、学校規則や教則が整っておらず、教育内容は全く無用であつたことである<sup>(11)</sup>。このことから、「施為ノ順序」において、近代的な教育、発展した外国の教育を取り入れ、西洋の人間を招聘するという方策をとつたのである<sup>(12)</sup>。

つまり、この明治初期において、日本側の教員養成に対する姿勢としては、欧米の力を借りて近代的な教育を施そうとするものであつたと言つてよい。言い換えれば、そういった欧化主義に基づく外部からの教育を取り入れ発展させるという構想が、当時の日本の教員養成の思想となるのではないだろうか。

## 2. お雇い外国人による教員養成構想

それでは、学制や師範学校制度に多大な影響をもたらしたお雇い外国人達は、どのような思想を有していたのであろうか。本節ではホフマンとスコットの教育思想と構想について見ていきたい。

### (1) テオドール・エデュアルト・ホフマン

普人ホフマンは前述の通り、1871（明治4）年7月から1872（明治5）年8月までのいずれかで国民教育に関する「忽仏満氏学校建議」を提唱し、日本の師範学校体系や学制の成立を手助けした。当時プロイセンは普仏戦争においてフランスを下していたこともあり、田中不二麿が欧米の教育調査に出向く際にアメリカと並んでプロイセンに注目していた<sup>(13)</sup>。井上久雄は、ホフマンが助言を与えるという形は、当時の状況を鑑みれば当然のことであったと述べている<sup>(14)</sup>。

では、このホフマンの思想について見ていこう。ホフマンによれば小学は「全国ノ人民ヲ開化ノ域ニ進マシムルノ基礎」であるとし、強迫就学による国民皆学を提唱した<sup>(15)</sup>。さらにプロイセンの方式（Elementarschule, Gymnasium, Universitat）に基づき、小学、中学、大学が教育体系の根幹をなし、教師養成と産業技術関係の教育機関とを傍系的に構想した<sup>(16)</sup>。

これは井上によれば従来の身分的な復線型の教育体制を一元化することを示唆するものである<sup>(17)</sup>。教師養成については、ホフマンは「数多ノ小学ヲ興スノ基礎」として教師養成の急務を説き、大学の充実より優先して設けることを献策したという<sup>(18)</sup>。つまりホフマンの考えとしては、初等教育と教師養成の制度の充実を主眼におくことであったと言える。この教師養成の考え方は、ホフマン以前には見られないものである<sup>(19)</sup>。言い換えれば、教師の計画養成という概念を持ち込んだのが、ホフマンであったということである。そしてその構想は、小学、中学、大学の体系のように、プロイセンのものを踏襲していたようである<sup>(20)</sup>。

日本にとって初めてのこの概念は、1872（明治5）年4月22日に上奏した「小学教師教導場ヲ建立スルノ伺」においても見ることができる。教師養成の具体的方策を明確に打ち出した本構想は、ホフマンの提唱した「小学ノ教官ヲ仕立ルノ学校」<sup>(21)</sup>に基づいているのであり、井上にいわせれば「ホフマンの提起したところと一般」であるという<sup>(22)</sup>。

まとめると、ホフマンがプロイセンから持ち込んだ教育思想、つまり初等教育と教師養成の重視は、日本にとっては斬新なものであり、後の師範学校の構想の土台となったと言って良い。

特に教員養成という点では、ホフマンの構想が日本の構想であるとしても過言ではないだろう。

### (2) マリオン・マッカレル・スコット

次にスコットの成果と思想について見ていきたい。スコットの業績は、彼の思想の礎であるペスタロッチ主義の導入であろう。

ホフマンの作り出した教員養成の方策によって、学制発布以前から初等教育機関とその教員養成機関の早期の設置が急がれた。小学教師教導場における教科書と器械なども新し

く見繕われたが、そこで南校の教師だったスコットに相談がいき、彼との話し合いの上で教科書と器械を米国に注文し、教員養成の教育方法が説明される形がとられた<sup>(23)</sup>。つまりここで、プロイセンよりの影響が着手の段階で米国よりも進んだのである。そしてスコットは教員養成の教育に携わっていたという<sup>(24)</sup>。スコットは英語と算術を教えたが、そこで彼は寺子屋方式の個々の暗誦方式を改め、学級いっせいの方式（一斉教授法）をもって教え、博物や地理においては実物を提示する実物教授法など、ペスタロッチ主義の開発教授法を指導した<sup>(25)</sup>。一斉教授法はアメリカ都市部の一定の規模を備えた小学校において行われていた一等級一教師による教授方式を取り入れたものだったとされる<sup>(26)</sup>。

開発教授法とは、子どもの諸能力の開発を目的として行う教授方法であって、暗記、注入主義に対するものである<sup>(27)</sup>。当時の師範学校のシステムとして、上等生と下等生の二種類に分かれ、上等生が助教、下等生を師範学校附属小学生徒とし、助教がお雇い外国人教師に教わり、その知識を下等生に教授するという形が取られていた為<sup>(28)</sup>、必然的に助教たちはスコットのペスタロッチ主義の開発教授法をもって下等生に「教える」という行為をしていたのである。スコットのやり方は初代師範学校校長であった諸葛信澄の著書である「小学教師必携」にも盛り込まれ、たとえば開発教授法であれば問答の項目に「教師自分及ヒ生徒ノ着シタル衣服ノ色、或ハ教場ニアル、諸器械ノ色ヲ指シテ問答スベシ」<sup>(29)</sup>などというように教授方法として述べられているほか、第1回卒業生金子直正による「小学授業必携」にも引き継がれたことから<sup>(30)</sup>、ペスタロッチ主義に基づく教授方法は師範学校生徒らに浸透していったと言えるのではないだろうか。

以上のように、学制と学制下における師範学校設立と、そしてその学校の教授方法にはお雇い外国人達の力が必要不可欠であった。そしてそれが文部省の発足当初からの指針であったのだとすれば、我が国のこの頃の教員養成の思想は欧米の教育システムを導入していくというものであった。

これら外国の発達したシステムを積極的に導入していったことにより、後の、三気質などの日本独自の思想が生まれていくその礎が作られていったのだと言えよう。

補足として近年では学制制定の動機が、長三州のあげた学制五篇に基づいているという主張も出てきている<sup>(31)</sup>。だとすれば、学制に関しては全てが外国制度の模倣とすることはできないし、そこに独自の思想が存在していたとも言える。

## 第二節 元田永孚の儒教主義教員養成とそれを取り巻く教員養成思想

1872（明治5）年の「学制」以来、明治政府の教育政策は欧化主義に基づき、実践的な教育が施される方向へと形作られた。しかしあまりに教育費がかかるので、学制を廃して教育令を出すこととなった<sup>(32)</sup>。ここには1878（明治11）年に愛国社が再興し、各地に政治結社が相次いで立ち上がり、国会開設運動が隆盛するなど自由民権運動が勃発していた背景もある<sup>(33)</sup>。また1879（明治12）年に明治天皇により命じられ元田永孚が中心となり作成した「教学大旨」には、儒教教育を基本とする道德教育を取り入れることが教育方針として示されており、それは後の「教育勅語」にも通ずる、日本国民としての精神を涵養するための教育制度の礎ともなったが、それを批判し、独自の教育思想を展開する人々

もいた。本節では元田永孚の儒教主義教員養成とそれを取り巻いた教育思想について概観する。

## 1. 田中不二麿と日本教育令

学制にとって代わり制定された教育令に携わった重要な人物として田中不二麿があげられるが、彼は前述の通り、発展した教育を取り入れるために岩倉欧米使節団として海外に渡った人物であり、文部大輔として、文教行政に尽くした経歴がある。

彼はアメリカの自由主義的、地方分権的な教育行政に強い関心を寄せ、学制の中央集権的な政策を改めて、地方分権的な教育政策への転換が必要であると考え<sup>(34)</sup>、また、プロイセンを視察した上で、プロイセンにおける急速な国民教育の普及には強迫法が有効に作用したという理由があり、現に強迫法を取らないオランダでは児童は労働力として使役されていることを述べており、画一的ならざる、民衆との調和の中でも就学強迫法を設置しなければ国民教育の普及はおぼつかないとの指摘をし、<sup>(35)</sup> 国家富強の基は道義に裏付けられた治世であり、徳育と知育の両立が国民教育の内容でなければならないとした<sup>(36)</sup>。どちらにせよ、欧化主義という日本全体の思想のもと、様々な国の教育制度を吸収し日本の教育に生かそうという田中の姿勢が見られる。

田中にとっては、文明開化＝産業化がもたらす個人の欲望の介抱とその抑制装置としての徳義の形成を国民教育の方法として如何に構成しうるのが切実な課題であった<sup>(37)</sup>。

帰国後、田中は「学制」にもとづく中央集権的、画一的施策を「民衆自奮」へと転換しようとする<sup>(38)</sup>。公立小学校主義を改め、私立小学校設置を積極的に認め、また教則の自由化を推進したのである。1878（明治11）年5月、太政官に日本教育令を提出した。この案については学制百年史ではこの教育令起草に当たっても、特にアメリカの教育行政制度を参照し、日本語の教科書を編纂して西洋の学術を教授する必要を説き、教員養成の急務を論じ、また大いに女子教育を奨励すべきことを唱え、後にも外国語教授法・中学校設置・教科書・教員養成等に関して建策している<sup>(39)</sup>、学監モルレーの「学監日本教育法」などをもととしたと述べられている<sup>(40)</sup>。一方森川は日本教育令第55章「品行不正ナル者ハ教員タルコトヲ得ス」などはプロイセンの師範教育に学んだ部分が出ていと述べている<sup>(41)</sup>。

さらに森川は、田中はプロイセンにおける神学を重要視していたとも述べている。プロイセンの小学校教員は神学を必要とし、その理由としてプロイセンがキリスト教と密接な関係を持っていたこと、道徳性に関わっていたからだと考えていたようである。それを踏まえ、日本教育令第56章では「生徒ヲシテ道徳ノ性情ヲ涵養シ愛国ノ主義ヲ銘記セシムルハ特ニ教員ノ注意スヘキ者トス」とある<sup>(42)</sup>。ただし、あくまで道徳教育に関しては本来家庭で行われるべきであり、学校はそれを重視しているとの姿勢を明示するだけで良いとも述べている<sup>(43)</sup>。またこの「愛国ノ主義」とは忠君愛国とは別であり、近代的なモラルとナショナリズムの思想による<sup>(44)</sup>。この日本教育令の段階では、教員は、生徒の親孝行心や友情などの自然の道徳的心情を形成せしめ、かつ、近代国家にふさわしい愛国心の養成が期待されており、また教育の専門家として、時に自発的に研究集会を開いて専門的



識見を深め合うことが期待されており<sup>(45)</sup>、ここから田中の考えた教師像を見ることができ、この考えは東京師範学校の改革にも繋がっていく<sup>(46)</sup>。

しかし日本教育令は、太政官修正案で78章が49条に、名称も日本教育令から教育令へと変更された。また、国民教育の定義にかかわる第2章、国民の徳行にかかわる第56章などが削除されてしまった。さらに佐野常民をはじめとし、元老院ではあくまで学制の改良を主眼としていたため、教育令への批判が続出した<sup>(47)</sup>。個人の学びとならいによる実学を内容・方法とする佐野と、国民としての知識の開発を課題とする田中との相違が「学制」の改良と教育令との対立点であった<sup>(48)</sup>。教育令は学校の設置についてもきわめて自由であり、学校の設置を強力に督励した学制と比べて大きな相違が見られる<sup>(49)</sup>。他、学区制を廃止したこと、学制に見られた督学局・学区取締の規定ではなく町村住民の選挙による「学務委員」において学校事務を管理させたこと、学校に入学しなくても別に普通教育を受ける方法があれば就学と見なす規定を設け、就学義務が極度に緩和されていること<sup>(50)</sup>など、民衆の声を取り入れて大きく自由化したことが、佐野に言わせれば改良ではなく「変革」であったようである<sup>(51)</sup>。

そして理想的な教員像についても、第56章などを削除したことからも元老院と田中の間では隔たりが見られる。この頃の元老院のメンバーは明治十四年政変以前であって思想的に様ではなかった<sup>(52)</sup>が、日本教育令における「品行」条文は、河野敏謙を中心に、「品行の厳密な定義が出来ない」として削除が提案された<sup>(53)</sup>。ただし、品行自体については、俗世観の極めて常識的な意味では必要としている考え方は共通していたようである<sup>(54)</sup>。しかし法令として全国に施行する以上、その概念規定が曖昧なままでは混乱を招くとして修正という結果になった。

結局教育令は元老院での審議終了から3ヶ月も経ったあとようやく公布された<sup>(55)</sup>が、1880(明治13)年3月には文教行政から離れることとなり、教育令自体も小学校の設置において就学の義務も著しく緩和されたため、地方によっては学校の建築を中止あるいは学校を廃止するものもあり、就学者が一挙に減少する地方も現われ、政府が教育を地方にまかせて自由に放任するものであるとの非難を受け、2度の改正がなされてしまうことになる<sup>(56)</sup>。

道徳の涵養と民衆自奮を重視して作られ、教員にもその重要性を説いた田中不二麿の思想に基づく日本教育令は、元老院の反対の他、財政難などの背景もあり、うまく作用することは無かったようである。住民・教員自治を重視した漸進主義と、知育を基礎とした徳育論<sup>(57)</sup>、そして「教フルト云へハ即チ人ノ知識ヲ開発スルコトニシテ人民一般ノ教育ヲ云フ」と、教育とは外からの働きかけによって能力を開発すべきであるとする教育令支持派の細川潤次郎の意見<sup>(58)</sup>が指し示すように、田中不二麿の作り上げた教育令、その基盤となった日本教育令において、教員に求められることはかなり大きかったようだが、それは教育が含意する知識主義に批判する学制支持派の批判に晒され続けたのである。

この教育令は1880(明治13)年12月9日に改正案が河野敏謙によって太政官に上申された<sup>(59)</sup>。ここでは小学校教育の改良が急務であるという政府の判断、そして自由民権運動などの民衆の動きなどを鑑み手加えられており、教員の品行についても自由民権運動の

中で正しい立場を持って欲しいとする政府の意向に沿った「品行」を持った教員と規定されているようである。

この田中に、明治十年代から教育勅語作成までの近代教育の形成期に重要な役割を果たしている元田永孚は対抗した。彼は主なものとして「教学大旨」を草しての伊藤博文との教育目的・内容を巡る論争、「幼学綱要」の編纂、森有礼への批判、勅語草案作成への参画など、教育政策における天皇の代弁者となっている<sup>(60)</sup>。彼が手がけた教学大旨は先の田中不二麿の教育令制定と対立するものであり、儒教主義的教育政策を形作るものであった。次では本節の要でもある、この彼らの保守的な思想について分析していきたい。

## 2. 伊藤・井上の教育議との対立

前の田中不二麿の思想に基づく教育令は、道徳の涵養を重視していたものであるが、それに対抗するものとして教学大旨がある。その中心人物である元田永孚の儒教主義に基づく教育施策は、この時代の教員のあり方について、天皇側近として、教育令の交付を進める政府の施策を批判し続けてきた<sup>(61)</sup>。理想の政治とは為政者による徳治につきるものであり、人道の確立を重視した<sup>(62)</sup>。教育に関しては、明治天皇が国民に遵守すべき教えを明確にすることこそ教育政策の根本と考えていた<sup>(63)</sup>。以上は天皇をして個人的倫理としての「徳」を修めるための具体的教育である君徳輔導論<sup>(64)</sup>、そして国民教化・「国教」論<sup>(65)</sup>に基づいている。このため、自由化の進む教育令に反対したのである。

教育令が上奏された後、文部科学省HPの「学制百年史」によれば天皇は1879（明治12）年7月末、各地を巡礼し、教育の実態がはなはだ憂慮すべきものであることを痛感した<sup>(66)</sup>。学制以来の民衆の教育に対する不満が、「学問の益未タ顕ハレスシテ人民之ヲ厭フノ念」といわれていることでも明らかのように就学率の不振となって現われていたし、また欧米流の知識技術に重点を置く実学主義的な傾向は、民衆の実生活そのものからは遊離し、明治政府の意図する文教政策からも逸脱するところがあった<sup>(67)</sup>。これにより、天皇は元田に、教学の根本についての意見をまとめることを命じ、元田は教学大旨と小学条目2件の文書として起草し、これを教学大旨として内閣に提示した<sup>(68)</sup>。これは後に伊藤博文が「教育議」を上奏し反論している<sup>(69)</sup>。

元田の教育思想の根本は仁義忠孝であり、儒教主義であるが故に幼少の頃から修養、ないし正しい環境を求めるという発想である。主旨は、教学の根本精神は仁義忠孝という孔子の教えを「本」とし、その上で欧米より近代的な知識才芸すなわち「末」を導入する「本末」のあり方でなければならないとした。従来の方では、文明を発展させたとしても人間のあり方まで洋風を競い、仁義忠孝の精神を軽視せしめるに至ることとなり、本末転倒であって、孔子の学を主として「誠実品行」を大切にせねばならないとした。そして、その修養を与えることのできる教員は模範的徳者として子どもの前に現れなければならない。そして、教員こそが幼少の頃から特別に正しい環境の中で、特別に正しい教育を受ける必要があり、そのために閉鎖的な環境の中で養成されるべきと言う理論につながっていく<sup>(70)</sup>。こうした日本の国体と結びつけた立論は、独特の儒教主義となって田中の文教政策を批判した。

この頃文政は田中不二麿から河野敏謙となっていた。河野は元田の期待に沿って、教員心得の制定や教育令の改正などをなした。ここにも元田の教員のあり方についての思想を垣間見ることが出来るが、例えば、「人ヲ導キテ善良ナラシムルハ多識ナラシムルニ比スレハ更ニ緊要ナリトス故ニ教員タル者ハ殊ニ道德ノ教育ニ力ヲ用ヒ」ることを必要とし、また「教員タル者ノ品行ヲ尚クシ学識ヲ広メ経験ヲ積ムヘキハ亦其職業ニ対シテ尽スヘキノ務ト謂フヘシ」<sup>(71)</sup> というように厳しく律し、尊王愛国の士気を奮い起こさせることが教員の何よりの任務であるというものである。その上で、師範学校においては徳の型にはめる鑄造としての教育が出来る人間を養成することを期待したのである<sup>(72)</sup>。

以上元田の思想についての概要を見てきたが、元田の教学大旨は、伊藤博文のブレーションである井上毅によって「教育議」が起草されることで批判されている。

教育議においては、教学大旨が述べたように、自由民権運動などを念頭に置いた上で、風俗が乱れているとし、教育によって対処しようという考えを持っており<sup>(73)</sup>、この部分では意見が一致していたようである。しかし、そもそもの乱れは教育によって引き起こされたという教学大旨に対し、「維新ノ際、古今非常ノ変革ヲ行フテ、風俗之変亦之ニ下ガフ、是勢ノ已ムヲ得サル者ナリ」と、教育に全ての原因があったのではなく、明治維新による社会変革の結果、必然的に生じている事態であったとしている<sup>(74)</sup>。その上で、教育に手を加えて、急速な効果を求めることは正しくないとしている<sup>(75)</sup>。今後の文教政策の具体策については3つあげられており、仁義忠孝の教育はしないこと、良書と悪書とを選別する教科書制作を開始すること、そして「教官訓条ヲ施行シ、其レヲシテ自ラ制行ヲ謹ミ言議ヲ平カニシ、生徒ノ模範タラシムヘシ」と、小学校教員心得に相当する「教官訓条」を制定して、教員の生活態度、品行、思想について規制をすることが提案されている<sup>(76)</sup>。つまり、訓条に基づき養成された教員が、良書を用いて教育することが望ましいとするのである。この教官訓条は後に福岡孝弟によって小学教員心得と名称を変えて、アメリカの教育学者ジョホノットやウィッケルシャムらの影響を受けながらある程度独自な内容によって作成し、起草者は江木千之として1881(明治14)年に公布されている<sup>(77)</sup>。

これについては元田も、良書が西洋の修身学のものであれば孝経論語孟学庸詩書の上をいくことはないとした上で、おおかた同意した<sup>(78)</sup>。この妥協から、次第に具体化が進んでいき、当時の教員のあり方が見えてくる。1880(明治13)年4月に教育令の改正が新任の文部卿である河野敏謙のもとで検討されたが、ここでは元田と伊藤の双方の妥協が見られる。これはまず元田の意見が伝えられ、これをふまえて文部省が独自の素案を作成し、これに元田が幾度か注文を付すという過程を経ていたと水原は分析する<sup>(79)</sup>。ここでは、教員の訓条として以下のように定められている。

但孝悌忠信礼儀廉耻誠実正直慈愛仁恵剛毅明敏節欲守分節檢勉勵等本邦ノ重望トナルヘキ美德ヲ全国学校生トノ身心ニ涵養シ其志操ロシテ忠誠ニ基キ第一天皇陛下ヲ尊崇シ国体ヲ信奉シ法令ヲ謹守シ長上ヲ恭敬シ専ラ愛国ノ主義ヲ一般ニ銘記セシムル事生徒ヲシテ道德ヲ修静シ知識を開進シ身体ヲ再建ナラシムルハ教師自己ノ心志ヲ誠実ニ操履ヲ端正ニシ言行ヲ謹嚴ニシ躬ヲ以テ率先誘導スル事<sup>(80)</sup>

ここから、美德を形成せしめ、天皇制国家に奉仕する精神を国民に教え込むこと、これを率先して誘導する模範であらねばならないと言う考えが見える。これは元田の儒教主義の考えが見られる。教員養成においては道德教育の振興、そして徳に重点を置いた「学徳完備」の教員像などを明確にした<sup>(81)</sup>。

その後、教員制限訓条法が作られたが、ここでは小学校教員の資格についての項目と、小学校教員の心得についての項目に分かれており、前文では、

教員タル者ハ能ク此意ヲ体認シ全国ノ児童ヲシテ忠誠ニ基キテ天皇陛下ヲ尊崇シ長上ヲ恭敬シ道德ニ薫習シ愛国ノ主義ヲ銘刻シ普通ノ智識ヲ発達シ身体ヲ保全セシムルハ謹テ負担スヘキノ義務責任タリ<sup>(82)</sup>

とある。ここから、教員の任務が、天皇への忠誠と愛国心の形成、そして知識、身体の発達を導くものとして見られているが、この部分に関しては元田の儒教主義はほとんど無くなってしまっているようである。

だがさらに後に出された小学校教員心得では、子どもの思考と習慣が定まる時期であるだけに、教員の模範的役割の重要性が前文で説かれているほか、24項目の心得が載せられているが、こちらでは「教員タル者ノ品行ヲ尚クシ学識ヲ広メ経験ヲ積ムヘキハ亦其職業ニ対シテ尽スヘキノ努ト謂フヘシ」と品行を第一として学識と経験が求められ、また品行・徳義・道德の教育が学校教育の第一の目的であることが説かれており、元田の主張が多く入れられた<sup>(83)</sup>。

さらに1882(明治15)年12月3日、宮内省版儒教主義欽定修身書「幼学綱要」が国民に頒布された。ここでは孝行、忠節、和順、友愛、信義、勤学、立志、誠実、仁慈、礼讓、儉素、忍耐、貞操、廉潔、敏智、剛勇、公平、度量、識断、勉職の20の徳目を修身教育の基準とした。このことは本山に言わせれば文部省が完全に宮廷派に屈服したことをさし、この時期にあつては、天皇および宮廷派の教育思想を明治国家の教育思想と見なすことが出来るという<sup>(84)</sup>。この語定められた師範学校教則大綱においては、修身が読書、習字、算術とあわせて相授業時間の半分を超えており、教員に何が求められていたかを見ることができる<sup>(85)</sup>。

この元田の儒教主義をいくばくか取り入れた教育方法は、後に情勢の変わった1890(明治23)年、江木千之などの協力もあつて教育勅語として、徳目の体現者たる教員を養成するという思想の現れとなっている。

次に森有礼の三気質主義を中心に教員養成の思想について見ていきたい。伊藤と森は1882(明治15)年9月に書簡を往復し、教育政策の基本方針についてやりとりした<sup>(86)</sup>。その後森は、1885(明治18)年に伊藤政権の中で文部大臣に就任し、教育へのおおきな影響を与えていくことになる。彼の教育思想と、そして教員に求めたものは何だったのか、明らかにしていくこととする。

### 3. 森有礼の「三気質」との相克

先で述べた 1881(明治 14)年 6 月の小学校教員心得に加えて同年 8 月の師範学校教則大綱や府県師範学校の学科過程編成、1880(明治 15)年 11 月から 12 月にかけて行われた学事諮問会と 1883(明治 16)年 7 月の府県立師範学校通則などによって、師範学校が整備され、明治十年代末にようやく小学校教員の教育実践が開始された<sup>(87)</sup>。それまで、1880(明治 13)年に太政官に上申された教育令改正案であるが、元老院会議では教員養成に関する実質的な審議は殆どなされていなかったという<sup>(88)</sup>。ただ、品行が重視され、「品行不正ナルモノハ教員タルコトヲ得ス」として教員の義務となされていた<sup>(89)</sup>。

1881(明治 14)年に伊藤博文を頂点とする藩閥政権が確立されてから、文部省は元田を中心と多宮中保守派や自由民権運動と対抗しながら、「儒教主義」を採用していく。これは元田のような儒教こそ正しい倫理であるという認識ではなく、「革命」の意識を沈め、「忠愛恭順」の観念を植え付けようという意図によるものである<sup>(90)</sup>。しかし、この時期にはまだ教員の教養が薄く形成され、師範学校での教育は専門性を保障することが出来ていなかった<sup>(91)</sup>。

この状態から明治十年代後半の教育へと移っていくが、ここで森の提唱した人物養成論について見ていきたいと思う。

当時の社会情勢について森は空論のせいで政治は乱れて商業を害しているとして危機感を感じていた<sup>(92)</sup>。伊藤博文と井上毅が元田永孚に対抗して「漢学」よりも「工芸技術百科ノ学」を教育することによって「政談」ではなく「科学」について「静心研磨」する人物を養成しようとしたが、そこに国の将来を担えるだけの勇気や体力を有する人物を養成できる保証と説得性が無かった。そこで森は、「気質体軀ノ鍛錬」による新しい国民作りを構想した<sup>(93)</sup>。まず、「気質ノ鍛錬」は「専ラ人心ヲ着実ニシ風俗ヲ敦厚ナラシムル」ものであり、「体軀ノ鍛錬」は「体軀強健ヲ」進め、「全国富強ヲ致スノ大基礎」となるものであるとして、これらを鍛える「兵式体操」を提案した<sup>(94)</sup>。こうして身体を鍛錬する方法を媒介にして、「敢為ノ勇気」の形成や「気質ノ鍛錬」を図るという論であった。兵式体操に関する建言案では、「体育ノ如キハ最モ遅々ヲ極メ才知益々開発スルニ随テ体軀益々情弱ノ弊ニ流レントス、是レ臣ノ日夜憂慮シテ惜ク能ハサル所ナリ<sup>(95)</sup>」と述べてその重要性を常々考えていた森の姿が見える。

教員養成についての考えは、1885(明治 18)年、「埼玉県尋常師範学校における演説」において述べられている。森は、教員は「實ニ重大ノ局ニ當レリ、即チ普通教育ヲ其一心ニ負擔スルモノト云フモ可ナラン」としている。それは、「若シ学校ニシテ教員其人ヲ得サレハ、縦令資金饒カナリト雖モ器具備ハルト雖普通教育決シテ其功ヲ奏スルヲ得」ないからであると考えていたからである<sup>(96)</sup>。その上で「普通教育ヲ負担スル教員即チ師範生徒ヲ陶冶養成スルニハ如何ナル人物ヲ作り出サントスルカ」と問い、「世ノ中ノ事柄ハ総テ人物ニ因テ結果ノ如何ヲ現ハスモノナレハ、到底善良ノ人物ニアラスンハ資格ヲ備ヘタル教員ト云フヲ得ス」として、「善良な人物」、「完全ナル人」を求めた<sup>(97)</sup>。その具体的な形は小学教員心得でも検討されたが、三気質として挙げられた、従順・友愛・威重がそうである。この三気質の具体的な養成方法が、前述の兵式体操なのである。水原はこの森の思想

について、その背景を踏まえて論じている。すなわち、近代国家のシステムが成立せしめられた以上、我が身の役割を近代的人事システムとして認識せしめ、それを履行する知的な人物を早急に養成することが必要だったことから、教員養成に兵式体操が効果的としていたのであるという<sup>(98)</sup>。他に森は「学力」についても「完全」を求めていたようである<sup>(99)</sup>。また、「実用」的な人間に対する認識については、第三地方部学事巡視中の演説において、「夫レ教育ノ主眼トスル所ハ善ク実用ニ立チ得ル人物ヲ要請スルニ在リ、実用ニ立チ得ル人物トハ何ソヤ、気質確實ニシテ善ク国民ノ義務ヲ尽シ亦善ク分ニ応シテ働ク者ヲ云フ」<sup>(100)</sup>としている。

こうした思想の中で重要視された教員を陶冶育成するのは、「即チ師範学校」であり、「故ニ師範学校ノ教員タルモノハ其責任ヤ更ニ一層ノ重大ヲ加フルナリ、此責任ノ重大ナルベシヲ知りテ深く其感念ヲ発シタル教員ノ在職セル所ハ必ス善良ナル結果アラン」と述べている<sup>(101)</sup>。そして、従順なる気質を開発し、相助ける精神を育て、威儀のあるように養成することを重視した<sup>(102)</sup>。その精神はどんなに貧しくても献身的に教育事業に一生を捧げ、国家の犠牲になることも辞さないような忠誠心をはぐくむものである。そういった教師像がなされるために、師範学校において公費生や奉職義務の制度なども考案し、「教育者精神主義」を形作っていくのである。

この論は、元田とは大きく異なる。「徳」を重視して、修養、ないし正しい環境を求める元田と、儒教的前時代的な人間関係を否定し「従順」を重視、義務を尽くすために自己犠牲をもいとわぬという森の考えの差異は大きい。だが、三気質が天皇側近から強く詰問されていたにも関わらず元田はこれらが「一字一義實に重く且大」としていくつかの儒教主義に基づく修正案を挙げた以外には完全な反対をしてはいなかったようで、水原は「元田の妥協」としている<sup>(103)</sup>。ここで元田は「従順」を「順良」として人生自然の善美を強調した<sup>(104)</sup>り、「信愛」と「威重」も修正、あるいは肯定もした。

結局、この後森が提唱した「師範学校令」が1886(明治19)年に交付されることになる。その第1条に「順良信愛威重ノ気質」<sup>(105)</sup>が入学する生徒に求められていることから、森の思想がここで優先的に日本の教育の路線として取り入れられたと考えることが出来る。

だが、元田は先述の通り「三気質」を儒教主義的なそれに修正せしめて「教学大旨」「教育議付議」と「小学校教員心得」以来の路線に繋げることが出来たし、森は自分の論を通すことが出来ていた。この三気質の順良信愛威重は、昭和に入って師範教育令が改正されるまで、師範学校の中では続くことになる<sup>(106)</sup>。ただし、教育勅語の制定によって、「気質」から「徳性」と転換していることも付記せねばならない。この教育勅語は1890(明治23)年10月30日に渙発された。これは、1889(明治22)年に暗殺された森有礼の三気質から大きな転換点となる。この原案を書いたのは井上毅であるが、彼は慣習を尊重しつつ、漸進的に近代化を目指す立場に立っていた<sup>(107)</sup>。そのため元田の他、西村茂樹らの意見も取り入れられた。建議文では師範学校の教育が知育中心であったことや、入学する師範生は貧乏な家の子弟で、軽佻浮薄の風におかされているなど、教育の誤りが師範学校を原点として広がっていると批判した<sup>(108)</sup>。

結局、教育勅語は元田の儒教主義の考え方が色濃く出たものとなっていく。「万世一系」の日本を成立せしめる徳義は教育勅語として確定され、その精神を体現して国民を導く人であることが、この頃の教員に求められるものとなった<sup>(109)</sup>。これを踏まえて三気質という考えは日本全体の教育からは後退する。兵式体操についても「尋常師範学校ノ学科及其程度」において、「衛生」と「体操」による健康増進が求められ、その姿を消している<sup>(110)</sup>。ただ、先述したように師範学校においては完全にはその姿を消さなかった。さらに1892(明治25)年の尋常師範学校の学科課程改正においても教育者精神が求められているが、教員は臣民をして君主の特に同化せしめる役割を本質的使命として担わされ、そのために「志操ノ堅固」さを持ち、命や財産を犠牲にする精神を必要とされた。これは森有礼の提唱した論に近い。しかし、井上毅の整理によってここから教育勅語の原理に連結することとなる。その思想は、1892(明治25)年7月11日に出された尋常師範学校の「生徒募集規則」や「尋常師範学校設備規則」などにて「師範生徒タルヘキ者ニ最モ必要ナル資格ハ教員タル志操ノ堅固ナルコト」とされ、「教員タル志操ニ重キヲ置ク本則ノ精神ヲ忘ルヘカラス」などと述べられて現れている<sup>(111)</sup>。

こうして、天皇制との関係における教員のあり方が確定されたのである<sup>(112)</sup>。

本節をまとめるならば、元田の儒教主義教育は田中の教育令、伊藤・井上の教育儀、そして森の三気質との論争の中心であり、当時こそまさに徳育の混乱期であったと言える。この中で彼らは、教員とはどのようにあるべきかという教員像についてもばらばらの見解を持っていた。田中は、教員は、生徒の親孝行心や友情などの自然の道徳的心情を形成せしめ、かつ近代国家にふさわしい愛国心の養成を期待し、元田は教学の根本精神は仁義忠孝という孔子の教えに加え、近代的な知識才芸をまじえた「本末」を主要とし、伊藤はその仁義忠孝に反対の意を述べた上で、教員は天皇制国家に奉仕する精神を教えられる模範たるべきとし、森は上の者に従う従順や学力の向上、堂々とした人になるための兵式体操などを推し進める考えを出した。

これは最終的に、明治十四年の政変によって伊藤博文を頂点とした薩・長の藩閥政権が確立され、その際の文教政策では元田らとの妥協がいっそう促進され、儒教主義が採用されていく形となっている<sup>(113)</sup>。

### 第三節 教育勅語以後の教員養成改革 —井上毅の教育思想を中心に—

前節でも触れたが、教育勅語が発布されてからはそれをもとに教育政策が形作られていくこととなる。元田の儒教主義を取り入れながら、明治26年(1893)年3月から始まった第二次伊藤博文内閣において文部大臣となった井上毅を中心に教育制度の充実が図られた。彼の教育思想としては、開化政策の継続の必要性和同時に、言語、歴史教育によって自国の慣習、風俗を教え、国体を確立すべきというものであった<sup>(114)</sup>。この時点で儒教に道徳の始原をおいている元田とは相反する思想であったようだが、憲法制定という不可避な課題を伝統的慣習尊重と政治状況を踏まえて考える中で、慣習尊重の憲法が具体化していく中で、元田との距離も縮まっていったと森田は述べている<sup>(115)</sup>。

井上は「師を敬い長を敬う」という徳義の確立を教員に求めた。それはすなわち、経済的、社会的な利害の観念を断ち切って義務を果たせということである<sup>(116)</sup>。教育勅語についても自らが意見を集めて起草したものであるから遵守することを望み、「国民タル志操」と「尊王愛国ノ志氣」を求めた。そのために、古事記、日本書紀などの国学を踏まえた「国体」論が基本にあった。また小学校の教師については期待する資質教養が必ずしも学理の探求や自主的判断に基づいた創造的な実践にあるのではなく、与えられた規範や秩序に則って、行動し、そこから逸脱しない姿勢を求めているようである<sup>(117)</sup>。水原に言わせれば、井上のこの確固たる理念のもとでの政策の策定によって、「教育者精神主義」の教員養成は確立されたのであるとも言えるのだという<sup>(118)</sup>。

それでは井上の行った教育改革について見ていこう。この改革の背景には教員の政治活動、師範学校紛擾、教員不足対策などの問題があったため、苦しい状況でのものだった。

1892（明治 25）年に出された『明治二十五年七月発布 尋常師範学校諸規則説明書』の改正をすることで井上は尋常師範学校の学科目について手を加えようとしたが、そこでは教員の反政府運動の盛り上がり激しい状況を鑑みて、近代国家と憲法との関係について積極的に教育するよりも、「教育勅語」を主体とした修身教育によって国家社会の安定を図ろうとした<sup>(119)</sup>。

さて、井上が確立したと見られる「教育者精神」の養成は、「教育史」科目に関する改革で確認出来るようである。教育史は現行では大項目として存在していたが、改正によって削除され、その内容である伝記などが残るのみとなってしまった。「教育者タルノ志操」や「教育者タルノ精神」が入学したばかりの師範生は教育への熱意の乏しさから薄弱であったために、「善良ナル教育者」の養成のために重視されており、実用的な論を教え込むためだったからのものであり、水原は、教育史を学ぶというよりは教育の沿革や伝記を教授することで教育者精神を養成する意味合いが強められたと考察している<sup>(120)</sup>。

これらをまとめた省令案は時間数削減や授業の削除があまりに強引だったため、発布されるに至らなかったが、井上毅の教育思想を垣間見ることが出来た。教員の学校紛擾が激しく、教員の思想の立て直しを図る中で、

師道ノ衰フルハ一朝一夕ノ故ニ之ヲ救済スルニ於テ単純ナル訓示ヲ以テ充分ニ目的ヲ達スヘカラサルハ君モ亦知ル所ナルヘク蓋将来ニ師道ヲ保持スルノ方法ニ至テハ更ニ研究ヲ要スル所ナルヘシ<sup>(121)</sup>

として、教員を養成するにあたって「師道」の理念をあげた。この教育者精神主義と師道の理念の重視が、井上毅の教育思想であり、そして近代日本教員養成の礎ともなるのである。

井上は、教育勅語に遵守して、漸進的な、新しい時代に向かっの教育と教員養成の思想を持っていた。しかしそれは決して進歩的な外国に迎合するのではなく、国体を重要視しながらの形であった。ここから大正期、昭和期とどのように教育は動いていくのか、次節以降で見ていきたい。



## 第四節 教員養成と国民教化政策

1906(明治 39)年 5 月に開催された全国小学校長会議にて、西園寺内閣の牧野文相は演説の中で「諸君は地方に在て指導の任に膺る人々なり常に学校生徒のみならず地方人民を指導して教育の効果をあげられんことを望む」と述べた。また、桂内閣の小松原文部大臣も 1911(明治 44)年に「学校職員たるものは、常に自ら地方徳育の中心たらんことを期せ」と演説した<sup>(122)</sup>。これらのことから、当時において、教員(特に地方教員)に対し、政府が多大な期待をかけていたと見ることができる。当時の教員は、学校内で生徒に学術技能を伝達するだけでなく、学校を含む地域全体においてその住民たちすべてに対して政府の伝道者であり、日本国民たる精神を涵養するための媒介としての役割を求められていたのである。

また、以下は文部省普通学務局が 1922(大正 11)年に発表した「学校ヲ中心トセル社会教育概況」の一節である。

近時本邦に於ける小学校が(中略)地方文化の源泉として校下の民衆に対し、真の智徳の啓発に、風紀の改善に、将又思想の善導に所謂社会教化の中心として重きをなすに至ったことは云う迄もない所である。

殊に群村の小学校に在りては之を都市の夫れに比へて余程其の趣を異にし、各般の文化的施設は殆ど此所に於いて行はれつつあるものと認められる<sup>(123)</sup>

当時の政府が日本全国すべての学校とその周辺地域の実情をすべて把握していたとは到底考えられないため、この文章に史実的な信憑性を求めるのは難しいが、それでも当時の文部省が、地方教員が少なからず自分たちの思惑通りに知識、思想伝達の媒介として機能していること、また教員が地域社会において重要な影響力を持つ存在となっていることを認識していたとみることができる。また、地域社会において学校教師がそれだけの影響力を持つ存在であると認識していたならば、政府は教員がその役割を逸脱することを恐れ、政府はその養成にもより一層の力をいれ、教員を徹底的に統制下に置こうとしていたとも考えられる。本節では、これらの視点を前提としてふまえ、明治末期から大正、昭和初期にかけて、政府の思想、大衆の思想と教員養成の関連性を分析する。

### 1. 自由主義、民主主義と政府の国民教化政策

明治前半期における自由民権運動は近代日本において、思想的、運動的な面で貴重な足跡を残した。また、その思想は産業の発達や対外戦争での処理などの時代的背景による後押しを受けて、いわゆる「大正デモクラシー」と呼ばれる一連の思想運動へと進化を遂げたのである<sup>(124)</sup>。そして、大正デモクラシーの思想は政治問題の範疇のみならず、文学、芸術、そして教育の分野にまで多大な影響を与え、その自由主義的な思想は欧米の新教育運動の影響とも相まって、大正自由教育運動と呼ばれる一連の動向へと展開を見せることとなった。絶対主義的、国家主義的要求から来る従来の一主主義、詰め込み教育を否定し、

児童中心主義的で自由な教育を目指すものとして日本全国に波及することとなったのである。

当時の初等教育に関する事柄と言えば、1907(明治40)年の小学校令の一部改正による義務教育年限の延長と、同年の「師範学校規程」の公布があげられる<sup>(128)</sup>。

学齢児童の就学率の推移

年次	男		女		平均
	%	%	%	%	%
明治23	65.1	31.1	48.9		
24	66.7	32.2	50.3		
25	71.7	36.5	55.1		
26	74.8	40.6	58.7		
27	77.1	44.1	61.7		
28	76.7	43.9	61.2		
29	79.0	47.5	64.2		
30	80.7	50.9	66.7		
31	82.4	53.7	68.9		
32	85.1	59.0	72.8		
33	90.6	71.7	81.5		
34	93.8	81.8	88.1		
35	95.8	87.0	91.6		
36	96.6	89.6	93.2		
37	97.2	91.5	94.4		
38	97.7	93.3	95.6		
39	98.2	94.8	96.6		
40	98.5	96.1	97.4		
41	98.7	96.9	97.8		
42	98.9	97.3	98.1		
43	98.8	97.4	98.1		
44	98.8	97.5	98.2		
45	98.8	97.6	98.2		
大正2	98.7	97.5	98.2		
3	98.8	97.7	98.3		
4	98.9	98.0	98.5		
5	99.0	98.2	98.6		
6	99.1	98.4	98.7		

年次	師範学校数	左のうち女子師範学校数	卒業者数	
			男	女
明治29	47	0	3,879	298
30	47	0	6,116	602
31	47	0	4,520	396
32	49	0	5,005	449
33	52	3	6,100	1,223
34	54	4	7,743	1,473
35	57	7	7,258	1,800
36	61	11	6,662	1,881
37	64	14	5,971	2,187
38	66	16	3,093	1,082
39	67	17	3,015	1,182
40	69	19	2,864	1,298
41	75	23	4,085	1,222
42	78	25	4,250	1,585
43	80	27	4,449	1,095
44	83	30	3,952	2,113
45	86	32	5,124	2,217
大正2	86	33	5,158	2,225

表1 (125)

表2 (126)

高等小学校の学校数・児童数

区分 年度	学 校 数				児 童 数		
	2年制	3年制	4年制	計	男	女	計
明治32	230	362	4,102	4,694	614,542	178,689	793,231
33	259	341	4,523	5,123	664,417	206,778	871,195
34	812	420	5,119	6,351	709,506	234,392	943,898
36	1,091	423	5,892	7,406	748,043	295,930	1,043,973
38	1,323	376	6,447	8,146	851,162	380,732	1,231,894
40	1,767	320	7,139	9,226	923,979	439,630	1,363,609

- (注) 1 学校数は本校数であり、分教場を含んでいない。  
2 児童数は正科生のみであり、補習科生を含んでいない。

表3 (127)

上の表1は明治後半から大正初期にかけての学齢児童の就学率の推移を表したもので、表2はそれとほぼ同時代の師範学校の学校数、卒業者数の推移を表したものである。表1

に関しては、当時の学齢児童の99%が実際に学校に通っていたとは考え難く、この数字はあくまで在籍者数にすぎないと推測できるが、一応のところ明治の半ばからわずか10年足らずで男女ともに就学率が大幅に上昇していることがわかる。そして、そのうちのどれだけが実際に学校へ通っていたかは知る術がないが、いずれにせよその需要に応えるかのように師範学校数が年々増加していることが表2から読み取れる。また、義務教育年限の延長に伴う形で、1907(明治40)年から1908(明治41)年にかけて、それまで減少傾向にあった師範学校卒業生が増加しているが、ここに1900(明治33)年の小学校令以降義務教育年限の延長を予定して数々の諸策を講じていたという文部省<sup>(129)</sup>の周到さがうかがえる。

では、これらの出来事と当時の社会的思潮、政府側の思惑との関連はどうか。まず、小学校令の改正による義務教育年限の延長は、日露戦争後の国民教育の整備、拡充の一貫であるのとらえられ<sup>(130)</sup>、その点では政府側の思想に基づいた政策であると言える。また、「師範学校規程」を公布したことにも、師範学校の規則を詳細に規定し、教員を徹底した統制下に置こうとする政府の意図を見ることができる。そういった点では、この時期の一連の教育政策は、広がりつつある自由主義、民主主義の思潮を教育によって統制しようとした政府の思惑に沿ったものであると言える。

しかしながら、一般大衆の思潮にも関連がないとは言い切れない。1900(明治33)年の小学校令の改正によって義務教育が原則無償になったことや<sup>(131)</sup>、金銭的に余裕のある家庭が増えていったこと等、経済的な理由もあるだろうが、就学率の上昇や、表3からわかるように高等小学校の需要が増加していたことが義務教育年限の延長の理由の1つであったと考えることもできる。義務教育の延長の背景として、自由主義や民本主義の思想が民衆に広がった結果、民衆が知を獲得することの重要性を認識し始めたことがあったと考えることができる。

## 2. 「天職観」と教育者精神の涵養

当時の教員の物質的、金銭的待遇に関しては第3章で述べたところであるが、1917(大正6)年に内閣直属の諮問機関として設置された臨時教育会議は、同年11月1日の「小学教育ニ関シ改善ヲ施スヘキモノナキカ若シ之アリトセハ其ノ要点及方法如何」に対する答申の中で、教員給与を国庫と市町村の連体支弁とすべきことなどをあげ、教員の人事、待遇問題を改善しようとした<sup>(132)</sup>。その審議の過程では、小学教育改善の基礎として教員の待遇問題が取り上げられ、たとえば、当時の東北帝国大学総長北条時敬は「教育ヲ実行スル金ヲ十分与ヘテ居ラヌ」と述べ<sup>(133)</sup>、大津淳一郎衆議院議員は「小学教員ニ非常識ノ人間ガ揃ツテ居ルト云フノハ是ハ狭イ生活程度デアルカラデ、二十円平均位ノ者デハ決シテ立派ナル人間ヲ得ラルベキ道理ガナイ」と述べている<sup>(134)</sup>。

一方で、物質的、金銭的待遇よりも「精神的待遇」を重視するもの、あるいは物質的待遇と同時に精神的待遇を求める意見もあった<sup>(135)</sup>。たとえば、当時の東京高等師範学校校長の喜納治五郎は、「小学教員ノ優秀ナ、功績モアリ実力モアルト云フヤウナ人ハ社会上ノ高イ位置ノ人ト比ベルヤウナ待遇ヲスル」ことが必要であると述べ<sup>(136)</sup>、衆議院議員の関直彦は、「長イ間勤続シテ献身的ニ教育ニ従事シテ居ルノニ爵位モナケレバ何モノナイ、

私ハ教育家ニ極端デアリマセウガ勲一等ヲヤツテ差支エナイト思フ」と述べるなど<sup>(137)</sup>、教員という職に就く者の地位や誇りを重視しようとする立場をとるものが少なからず存在したのである。このような考えは、臨時教育会議の1917(大正6)年12月の答申「正教員ニ対シ適當ノ考試ヲ行ヒ特別ノ資格ヲ与フルノ制ヲ設クルコト」の一項に結び付き<sup>(138)</sup>、教員に資格的、名譽的な待遇を与えることによってその「精神的待遇」を増強しようという方向性が示されたと言える。このような「教職観」の流れは、明治後期から大正期にかけて社会主義、民本主義といった思潮の中で、教員の物質的待遇の低さをカバーするものであったと考えられる<sup>(139)</sup>。

そのような教員の「天職観」を重視する流れの中で、1917年(大正6)年の答申では、師範学校第一部本体説が堅持され、第二部本体説がしりぞけられた<sup>(140)</sup>。その理由としては、「堅実ナル教育者精神ヲ具有」するには1年や2年の短期間では養成できないことや、第二部の修業年限を延長すれば、師範学校が「高等ナル専門学校」と大差なくなり、師範学校に入学するものが減少してしまう恐れがあったことなどが挙げられる<sup>(141)</sup>。また、中学校卒業者のうち優秀な者の多くは高等学校に入学してしまうことを考慮し、高等小学校から連絡する第一部を本体とすることを支持したことも理由にあげられる<sup>(142)</sup>。これは、師範学校を専門学校程度に昇格させ、養成のレベルアップを図るというよりも、「堅実ナル教育者精神」を養成することに主眼がおかれていた結果と見ることができる。

これらの流れを引き継ぎ、1925(大正14)年、文部省令第8号をもって師範学校規程が改定され<sup>(143)</sup>、予備化を廃止し、師範学校第一部の修業年限を4年から5年に延長し、高等小学校に直結することとした。この改革は、当時内閣直属の諮問機関であった文政審議会が師範教育改善に関して行った1924(大正13)年の答申に基づくものであった<sup>(144)</sup>。この審議過程では、むしろ第二部本体論を支持する意向が支配的であったとされるが、結果の答申として第一部本体論に帰結したのは、政府の諮問を覆すべきではないという委員の意向によるものであったとされている<sup>(145)</sup>。また、特に熱心な第二部本体論者であった沢柳政太郎らは師範学校を専門学校程度に引き上げることを「世間も志向している」などとして主張したが<sup>(146)</sup>、時の岡田文相は、専門学校への昇格は理想案にすぎず、教育者精神の涵養には第一部が適しているという臨時教育会議での第一部本体論の考えを踏襲し、結果として第一部本体論が政府案として可決されることとなった<sup>(147)</sup>。

しかし、第二部本体論が衰退したというわけではなく、財政上の問題や人材確保の観点から、この議論は昭和時代に入っても絶えず行われていた。1928(昭和3)年、文部省は師範教育改善のため、師範教育調査委員会を設置し、第二部の修業年限を2年に延長する方針で調査を行い、1930(昭和5)年には、田中隆三文相が「師範教育改善要綱」を閣議に提出し、承認を得て、文政審議会に諮問することとなった<sup>(148)</sup>。この中では、「教育者精神の涵養」の観点からの第一部の重要性、優先性が説かれた上で第二部の卒業生が第一部よりも多い実情をふまえ、第二部の修業年限を延長し「師範教育を充実し小学校教員としての素養を高むる」ことの重要性が明らかにされている<sup>(149)</sup>。

これらの答申の結果として、1931(昭和6)年、文部省令第1号をもって師範学校規程が改定され、その第2条において、「本科ハ之ヲ第一部及第二部トス但シ文部大臣ノ認可

ヲ受ケ其ノ一ヲ置カサルコトヲ得」規定され、第二部は第一部と同等、またはその代替するものとして位置づけられた<sup>(150)</sup>。結果としては第一部と第二部の双方が本体となったということだが、前述したように、その理由の根底にはあくまで「教育者精神の涵養」の目的があったと考えられる。第一部における少時からの「教育者精神の涵養」はもとより、第二部においても、その修業年限や重要性を第一部と同等に置くことで、第二部の生徒に対しても同様に「教育者精神の涵養」が目的とされるようになったと考えることができる。

## 第五節 ファシズム思想と戦時体制下における教員養成

第二次世界大戦に向けて日本国内で軍国主義思潮が強まっていく中で、その教育政策としても教員、および教員養成に期待するところは大きかった<sup>(151)</sup>。1935(昭和10)年には「わが国教学の本義を正し、皇国教育の基本理念を明らかにし、在来の西洋的思想に画期的な反省を促す」<sup>(152)</sup>ものとして特に思想問題に対応して学問と教育の刷新を図る「教学刷新委員会」が設けられ<sup>(153)</sup>、その1936(昭和11)年10月の答申の中で、「我ガ国ノ家族的精神ヲ学校教育ニ実現」すべきことが主張された<sup>(154)</sup>。また、教員養成に関しては以下のように主張されている。

専門知識ト共ニ特ニ国体ニ関スル教養・体認ニ重点ヲ置キ、以テ真ニ人ノ師タリ得ル教員ヲ養成スルニ務ムベク、教員養成ノ学校ニツイテハ意ヲ用ヒテソノ刷新ヲ図リ、ナホ現在ノ教員検定制度ノ如キモ根本的ニコレヲ改善スルノ必要<sup>(155)</sup>

このように、戦時体制における国体主義的な政府の思想が、依然として学校教育、ひいては教員養成に委ねられていた点を見ることができる。また、こうした理念のもと、内閣直属の諮問機関として、1937(昭和12)年に「教育審議会」が設置されることとなる<sup>(156)</sup>。教育審議会は、1938(昭和13)年、「国民学校、師範学校及幼稚園ニ関スル件」を答申し、義務教育年限を8年とし、「八紘一字ノ肇国精神ヲ顕現スベキ次代ノ大国民ヲ育成スル」<sup>(157)</sup>という目的に必要な施策を打ち出した。そして、1941(昭和16)年2月、勅令第148号をもって「国民学校令」として実現することとなる<sup>(158)</sup>。また、第18条においては「訓導及准訓導ハ国民学校教員免許状ヲ有スル者タルヘシ」と規定され、国民学校の教員は「訓導」と称されることとなった<sup>(159)</sup>。

### 1. 師範学校の官立化、専門学校化

前節でも見たように、大正期より師範学校制度の改革論議は活発であり、師範学校を専門学校程度まで引き上げることを要求する動きは盛り上がっていた。その動きは、「国民学校令」の制定後、1942(昭和17)年に文部省が各地方長官宛に通牒した「師範学校改善ニ関スル件」に及んでさらに熟してきた<sup>(160)</sup>。この通牒では、師範学校の改善を1943(昭和18年)より実施することを閣議決定した旨とその要綱、要領が示されている<sup>(161)</sup>。これによれば、「師範学校ハ之ヲ官立トシ専門学校程度トスルコト」と「師範学校ニ国民学校高

等科修了者ノ為ニ予科ヲ置クコト<sup>(162)</sup>」が閣議決定した旨が記されている。また、その中の「師範学校制度改善実施ニ就テ」の中では文部大臣の談話として以下のように記されている。

我邦ガ世界的日本トシテ躍進シ大東亜共栄圏ノ確立ニ向ツテ大イニ経論ヲ行フベキ大使命ヲ背負ツテ立ち上ツテ居ル今日大東亜共栄圏ニ於ケル指導者タルヘキ皇国民鍊成ノ重責ニ任ズベキ人物ヲ養成センガ為メニハ師範学校ノ単ナル改善ニ留マラズ其ノ程度ヲ高メルコトガ是非トモ必要ナノデアリマス<sup>(163)</sup>

このように、国家的、軍事的目的から師範学校を官立化、また専門学校化されたことが明記されている。

この流れの中で、1943（昭和18年）3月、勅令第109号をもって「改正師範教育令」が公布され、師範学校が官立とされること、第一部、第二部が廃止され、修業年限が本科3年、予科2年とされること等が規程された<sup>(164)</sup>。この規程では、師範学校本科は中等学校の上に位置づけられるが、それでも国民学校高等科に直結する予科を設置したところに、「少時からの教育者精神の涵養」を掲げる政府の意図があると考えられる。また、長谷川乙彦を会長とする師範学校長協会は、1936（昭和11）年に発表した「師範学校制度改善案」の中で、「幼少時より相当長期に渉り軍人的精神の徹底的訓練を施す道」を保持する趣旨から、「本科入学者の約半数は予科終了者を以て之に宛て、他の半数は一般中学校卒業から選抜するを以て通則とせよ」と主張しており<sup>(165)</sup>、これも予科制度の残置の要因の一つと考えることができる。他にも、政府の軍国主義、全体主義的思潮においてこの改革がなされたという視点から見ると、1943（昭和18）年の「師範学校教科教授及修練指導科目」において、師範学校において国定教科書が採用されたこと<sup>(166)</sup>に注目せざるを得ない。このことも、戦時体制下において「師範教育」が軍事政策の中で重要な位置として扱われていたことの表れであると言える。

## 2. 教員検定制度の戦時下対応に関して

終戦間際、特に過酷な戦況の中、教員検定制度にも緊急的な対応を見ることができ。その中では、本章の内容に即するならば、1944（昭和19）年2月に定められた「国民学校、青年学校及中学校ノ教員ノ検定及資格ニ関スル臨時特例」<sup>(167)</sup>が挙げられる。その第一条において、無試験検定による臨時特例が規定され、陸軍および海軍の将校、准士官、下士官等で現役でない者に無試験で国民学校の訓導、及び准訓導の資格を与える方策が示されている<sup>(168)</sup>。この措置には、もちろん不足している教員を補填する意図もあっただろうが、それが軍人である必要性は、戦時下における国防国家体制を強固にするため、であったと考えられる<sup>(169)</sup>。

## 第六節 GHQ 統治下での教育制度刷新

前節まで、教育、とりわけ教員養成に関しては政府側の思想、特に皇道主義、軍国主義

的思潮の影響が強かったことを確認してきた。しかし、1945(昭和 20)年に日本の敗戦が決定すると、日本は連合国の管理化で脱軍国、全体主義的な政策転換を余儀なくされることとなった。

終戦直後の 1945 (昭和 20) 9 月に、文部省は「新日本建設の教育方針」を示し、民主的・文化的国家建設のための教育の基本方針を明らかにし、これを教育改革の出発点とした<sup>(170)</sup>。また同年、文部省は「新教育の指針」を編集し、戦後教育改革の基本となる思想を教育界に普及させることにも着手していた<sup>(171)</sup>。しかし、同年 1 月、アメリカは日本に向けて教育使節団を派遣することを本国に要請しており、教育使節団は同年 3 月に到着して教育改革の基本方策をまとめ、報告書として総司令部に提出していた。そして、GHQ の民間情報教育局 (CIE) は、その報告書をもとに日本の教育制度改革の根本の方針をまとめ、文部省と協議し、具体的な教育制度改革に着手することとなった<sup>(172)</sup>。

教員養成制度に関して言えば、1946(昭和 21)年 1 月には「国民学校、青年学校及中等学校ノ教員ノ検定及資格ニ関スル臨時特例」が廃止され、また「国民学校教員試験検定ニ関スル件」が通牒され、国民学校教員の試験、検定を「何分ノ指示アル迄施行ヲ停止」することとされた<sup>(173)</sup>。さらに同年 6 月には「国民学校施行規則の一部改正」によって「訓導」が「教員」と改められた<sup>(174)</sup>。このように、終戦直後の教育政策は戦時体制下における政策の否定、打消しという消極的なもので、日本が GHQ 管理下にあり、教育使節団や CIE の存在が日本の戦後教育政策に多大な影響を与えていたと考えるならば、その政策の根本は GHQ の思惑にあり、そこに日本政府、あるいは国民の思想、思潮といったものが大きく影響しているとは考えがたいのではないだろうか。

## むすび

本節では本章全体を概観し、垣間見えた日本の教員養成に対する思想について述べていきたいと思う。

まず、第一節では学制が制定された 1872 (明治 5) 年付近の最初期の日本の教育を見てきた。この頃の日本に確固たる教育思想とそれに基づく教育制度の作成という形が為されていなかったようである。この頃日本を取り巻いていたのは熱狂的な欧化主義であり、ホフマンやスコットなどの外国人教師を多く招聘した。彼らの持ち込んだ最先端の教育が、明治初期の、そしてそれ以降の日本の教育の礎を築くことを期待することが、当時の政府の教育に対する姿勢だったことを確認した。

第二節では、明治十年代から二十年代にかけて、そして教育勅語に多大な影響を及ぼした元田永孚の儒教主義に基づく教育思想とその活動を中心に据えて、徳育について、教師に求めるものについての様々な議論を概観した。田中不二麿の作った日本教育令、そして制定されることになった教育令を批判し、新たに天皇側近派として作り出したのが教学大旨であるが、そこには儒教主義の考えに基づく模範的道德者として立ち振る舞うべきと言う教師像が見られた。しかしその思想は、伊藤博文、井上毅の教育儀によって仁義忠孝の教育はしないほうがいと批判され、また森有礼の、浅い教養が育まれてきたことを批判し学力を求めた姿勢や、「従順なる気質を開発し、相助ける精神を育て、威儀のある」教員

を求めた三気質主義のほか、国のために奉仕すべきと言う国家主義的教員養成とも、意見を異にすることとなった。

だが元田はある程度の妥協を為した。伊藤・井上とは教育令改正において二人の意見に理解を示していたし、三気質では「従順」を「順良」に変更する以外に完全な批判をすることはなかったようである。そのこともあってか、元田の儒教主義はこの頃の教育思想に完全にではないものの少なからず影響を与えているのである。何より、1892（明治 25）年の教育勅語では徳目の体現者たる教員を育てるという元田の思想に近い教育方針が打ち出され、後の教育施策の重要な土台に入りこんだという意味で、彼の功績は大きいと言えるだろう。ただし、これは彼の儒教主義が再び戻って来たというよりは、井上毅の漸進的な思想に基づいた新しい思想の一部であった。

第三節では、その教育勅語の作成者の中でも中心人物である井上毅の思想にスポットを当てながら、教育者精神主義の確立を見ていった。この頃教員への待遇などで様々な問題が生じており、学校紛擾が盛んに行われるなど状況は悪かった。そんな中で井上は自らが渙発した教育勅語を遵守する教員を育むために様々な対策を練った。「国民タル志操」と「尊王愛国ノ志気」を持つ教員を求め、「師道」の大切さを訴えたのである。この井上の強い意志が、教員に尊王愛国を求めるはっきりとした形が作られていった。こうして、近代日本の教員養成は確立していったのである。

第四節では、大正デモクラシーを背景とした思想の変遷について概観した。自由主義を目指す運動が勃発し、児童中心主義が取り上げられるようになったが、政府はこれらを教育の政策によって鎮めようとした。1910年代に入ってから、教員に天職観が重視されるようになっていき、教員のモチベーションの向上を目指した。このような多様な政府の対策を見ていった。

第五節では、戦時体制下に入った日本での教員養成の狙いを検証した。教員を軍人扱いにして、結束力を高めようという動きが確認された。だが、それらは第六節でも見ていったように、敗戦後には全て破棄されることとなる。そして、新たな教員養成へ向けた再構成が為されていくことになる。

本章では教員養成の思想についてを通史的に論じた。日本はこれまで他国の侵略を受けたことが無いため、万世一系の天皇を頂点として徹底した愛国心教育が行われ、その教育の担い手として教員が存在するような形であるかのように思われたが、実際には天皇中心主義を唱える派閥もあったとはいえ、そこに様々な論が絡まり合っていたことが見えた。欧米の進んだ文化を積極的に吸収していこうと考えていた時代もあれば、儒教を中心としたり、国学を基本とする人物もいた。学校紛擾が盛んな時期に改めて教師のあり方を策定したり、国民の団結力を高めるために教師をも士官に仕立てるなど徹底した政策がとられるなど、時代背景によっても求められた教師像は普遍的ではなかったようである。

それらは後に評価されたり批判されたり様々であるが、積み重なって、現代の、レベルの高い教育を作り上げてきた礎になってきているのである。

---

[注]

(1)文部科学省「明治憲法の発布と教育」



([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317610.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317610.htm))

(2013年10月14日閲覧)

- (2) 安達久『日本教育思想史』大空社、1991年、524頁。
- (3) 同上。
- (4) 水原克敏『近代日本教員養成史研究』風間書房、1990年、17頁。
- (5) 井上久雄『増補 学制論考』風間書房、1963年、343頁。
- (6) 前掲『近代日本教員養成史研究』、17頁。
- (7) 黒田茂二郎、土館長言『明治学制沿革史』臨川書店、1906年、973頁。
- (8) 同上、6頁。
- (9) 同上。
- (10) 同上、7頁。
- (11) 前掲『近代日本教員養成史研究』、27-28頁。
- (12) 同上。
- (13) 前掲『増補 学制論考』、344頁。
- (14) 同上。
- (15) 前掲『明治学制沿革史』、348頁。
- (16) 同上。
- (17) 同上、349頁。
- (18) 同上、354頁。
- (19) 同上、355頁。
- (20) 同上、356頁。
- (21) 前掲『近代日本教員養成史研究』、21頁。
- (22) 同上、356-357頁。
- (23) 同上、29頁。
- (24) 同上、37頁。
- (25) 同上。
- (26) 杉村美佳『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』風間書房、2010年、118頁。
- (27) 同上。
- (28) 前掲『近代日本教員養成史研究』、43頁。
- (29) 諸葛信澄『小学教師必携』雄松堂書店、1981年、15頁。
- (30) 日本放送出版協会『日本の「創造力」近代・現代を開化させた四七〇人 第15巻』大日本印刷株式会社、1994年、223頁。
- (31) 前掲『日本教育思想史』、520頁。
- (32) 文部科学省『教育令・改正教育令と学校の制度』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317588.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317588.htm)) (2013年11月4日閲覧)
- (33) 前掲『近代日本教員養成史研究』、215頁。
- (34) 同上。
- (35) 森川輝紀『教育勅語への道 教育の政治史』三元社、2003年、60頁。

- (36) 前掲、62 頁。
- (37) 森川輝紀『国民道徳論の道「伝統」と「近代化」の相克』三元社、2011 年、81 頁。
- (38) 前掲、89 頁。
- (39) 文部科学省『学制の実施』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317582.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317582.htm)) 2013 年 11 月 5 日閲覧。
- (40) 文部科学省『四 教育令の公布』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317583.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317583.htm)) 2013 年 11 月 4 日閲覧。
- (41) 前掲『国民道徳論の道「伝統」と「近代化」の相克』、90 頁。
- (42) 同上。
- (43) 前掲『教育勅語への道 教育の政治史』、78 頁。
- (44) 前掲『近代日本教員養成史研究』、218 頁。
- (45) 同上、280 頁。
- (46) 同上。
- (47) 文部科学省『四 教育令の公布』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317583.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317583.htm)) 2013 年 11 月 4 日閲覧。
- (48) 森川輝紀『教育勅語への道 教育の政治史』三元社、2003 年、92 頁。
- (49) 文部科学省『四 教育令の公布』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317583.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317583.htm)) 2013 年 11 月 5 日閲覧。
- (50) 同上。
- (51) 森川輝紀『国民道徳論の道「伝統」と「近代化」の相克』三元社、2011 年、92 頁。
- (52) 前掲『近代日本教員養成史研究』、222 頁。
- (53) 同上、223 頁。
- (54) 同上、224 頁。
- (55) 同上、93 頁。
- (56) 文部科学省『二 教育令・改正教育令と小学校の制度』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317588.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317588.htm)) 2013 年 11 月 5 日閲覧。
- (57) 前掲『教育勅語への道 教育の政治史』、172 頁。
- (58) 前掲『国民道徳論の道「伝統」と「近代化」の相克』、92 頁。
- (59) 前掲『近代日本教員養成史研究』、254 頁。
- (60) 同上、18 頁。
- (61) 前掲『教育勅語への道 教育の政治史』、173 頁。
- (62) 同上、181 頁。
- (63) 同上、190 頁。
- (64) 沼田哲『元田永孚と明治国家 明治保守主義と儒教的理想主義』吉川弘文館、2005 年、155 頁。
- (65) 同上、262 頁。
- (66) 文部科学省『教学聖旨と文教政策の変化』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317585.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317585.htm)) 2013 年 11 月 5 日閲覧。
- (67) 前掲『教育勅語への道 教育の政治史』、190 頁。

- (68) 同上、191-192 頁。
- (69) 前掲『元田永孚と明治国家 明治保守主義と儒教的理想主義』、270 頁。
- (70) 前掲『近代日本教員養成史研究』、232 頁。
- (71) 文部科学省『小学校教員心得（明治十四年六月十八日文部省達第十九号）』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318070.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318070.htm)) 2013 年 11 月 5 日閲覧。
- (72) 前掲『近代日本教員養成史研究』、516 頁。
- (73) 同上、233 頁。
- (74) 同上、234 頁。
- (75) 同上。
- (76) 同上、235 頁。
- (77) 前掲『明治国家の教育思想』、164-165 頁。
- (78) 前掲『近代日本教員養成史研究』、237 頁。
- (79) 同上、242 頁。
- (80) 同上。
- (81) 同上、246 頁。
- (82) 同上、248 頁。
- (83) 同上 250-251 頁。
- (84) 前掲『明治国家の教育思想』年、168 頁。
- (85) 同上、291 頁。
- (86) 前掲『近代日本教員養成史研究』、462 頁。
- (87) 同上、451 頁。
- (88) 前掲『明治国家の教育思想』、258 頁。
- (89) 同上。
- (90) 同上、269 頁。
- (91) 前掲『近代日本教員養成史研究』、452 頁。
- (92) 同上、466 頁。
- (93) 同上、466 頁。
- (94) 同上。
- (95) 大久保利謙『森有禮全集 第一巻』宣文堂書店、1972 年、347 頁。
- (96) 大久保利謙『新修 森有禮全集 第 2 巻』文泉堂書店、1998 年、342 頁
- (97) 同上、342-342 頁。
- (98) 前掲『近代日本教員養成史研究』、495 頁。
- (99) 同上。
- (100) 前述『森有禮全集 第二巻』、479 頁。
- (101) 同上、343 頁。
- (102) 同上、344 頁。
- (103) 同上、510-511 頁。
- (104) 同上、517 頁。

- (105) 文部科学省『師範学校令』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318073.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318073.htm)) 2014年1月20日閲覧。
- (106) 同上、518頁。
- (107) 前掲『教育勅語への道 教育の政治史』、308頁。
- (108) 前掲『近代日本教員養成史研究』、791頁。
- (109) 同上、805頁。
- (110) 同上、813頁。
- (111) 同上、836－839頁。
- (112) 同上、805－806頁。
- (113) 同上、260頁。
- (114) 前掲『教育勅語への道-教育の政治史-』、309頁。
- (115) 同上。
- (116) 前掲『近代日本教員養成史研究』、889頁。
- (117) 對村恵祐「教師養成の教育内容に関する歴史的検討」東北大学教育学部『研究年報』第8巻、1960年3月、9－58頁。
- (118) 前掲『近代日本教員養成史研究』、894頁。
- (119) 同上、901頁。
- (120) 同上、903頁。
- (121) 木村匡『井上毅君教育事業小史』国書刊行会、1981年、78－79頁。
- (122) 栄沢幸二『大正デモクラシー期の教員の思想』研文出版、1990年、14頁。
- (123) 前掲『大正デモクラシー期の教員の思想』4頁。
- (124) 川瀬八州夫『教育思想史研究』酒井書店、1999年、115頁。
- (125) 文部科学省ホームページ『学制百年史』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm))  
(2013年11月4日閲覧)。
- (126) 同上。
- (127) 同上。
- (128) 文部科学省『学制百年史』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm))  
(2013年11月5日閲覧)。
- (129) 同上。
- (130) 同上。
- (131) 同上。
- (132) 牧昌見『日本教員資格制度史研究』風間書房、1971年、254頁。
- (133) 同上。
- (134) 同上。
- (135) 前掲『日本教員資格制度史研究』255頁。
- (136) 同上。

- (137) 同上。
- (138) 同上。
- (139) 前掲『日本教員資格制度史研究』256頁。
- (140) 同上。
- (141) 同上。
- (142) 同上。
- (143) 前掲『日本教員資格制度史研究』261頁。
- (144) 同上。
- (145) 前掲『日本教員資格制度史研究』262頁。
- (146) 同上。
- (147) 同上。
- (148) 前掲『日本教員資格制度史研究』263頁。
- (149) 同上。
- (150) 前掲『日本教員資格制度史研究』266頁。
- (151) 前掲『日本教員資格制度史研究』273頁。
- (152) 河原美那子『日本近代思想と教育』成文堂、1994年、241頁。
- (153) 文部科学省『学制百年史』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm))  
(2014年1月30日閲覧)。
- (154) 前掲『日本教員資格制度史研究』273頁。
- (155) 同上。
- (156) 文部科学省『学制百年史』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm))  
(2014年1月27日閲覧)。
- (157) 前掲『日本教員資格制度史研究』274頁。
- (158) 前掲『日本教員資格制度史研究』275頁。
- (159) 同上。
- (160) 前掲『日本教員資格制度史研究』294頁。
- (161) 同上。
- (162) 前掲『日本教員資格制度史研究』295頁。
- (163) 同上。
- (164) 同上。
- (165) 前掲『日本教員資格制度史研究』296頁。
- (166) 前掲『日本教員資格制度史研究』298頁。
- (167) 前掲『日本教員資格制度史研究』302頁。
- (168) 同上。
- (169) 同上。
- (170) 前掲『日本教員資格制度史研究』305頁。

(171) 前掲『日本教員資格制度史研究』306頁。

(172) 文部科学省『学制百年史』

(173) 同上。

(174) 同上。

---

2013 年度 山本ゼミ共同研究報告書

「日本近代教員養成史研究——制度・資格・階層・人物・  
思想の視点から——」

2014年3月24日 発行

発行者 慶應義塾大学文学部教育学専攻山本研究会  
＜代表 山本正身＞

〒108-8345 東京都港区三田 2-15-45

慶應義塾大学文学部内

TEL 03-3453-4511 (内) 23112

