

教員処分論研究の課題 : 尾崎ムゲン氏らの批評に 応えて

その他のタイトル	The Problem on the Theory Study about Teacher Dismissal in Modern Japan : Answering the reviews by Prof. Mugen OZAKI and the other people
著者	岡村 達雄, 尾? 公子, 住友 剛, 黒川 努, 林 公一, 元井 一郎
雑誌名	教育科学セミナー
巻	34
ページ	93-105
発行年	2003-03-31
URL	http://hdl.handle.net/10112/00019394

教員処分論研究の課題

—尾崎ムゲン氏らの批評に就いて—

岡村 達雄・尾崎 公子・住友 剛
黒川 努・林 公一・元井 一郎

はじめに

『日本近代公教育の支配装置—教員処分体制の形成と展開をめぐって』（岡村達雄編著、社会評論社）をこの度（2002年1月）、共同研究の成果として公刊した。出版から間もなく、尾崎ムゲン氏が『教育科学セミナー』（第33号、2002年3月）で書評の労を引き受けられた。本書が明治以降の公教育史研究という性格を有する以上、日本教育史を専門とされる尾崎氏による批評は願ってもないことであった。その後、黒沢惟昭氏（『週刊読書人』2002. 5. 24）、佐藤秀夫氏（『図書新聞』2002. 10. 26）らから書評をいただいた。それ以外にも、様々な方々より批評、所感が寄せられた。出版時期の関係で、関連専門学会などの学会誌での評価は今後に俟たねばならない。

当初、尾崎ムゲン氏の批評に就いて、という趣旨で本稿を予定した。しかし、尾崎ムゲン氏が10月2日に急逝され、さらに佐藤秀夫氏が12月14日に他界され、思いもかけない相次ぐ訃報に接することになった。両氏からの批評は我々を励まし、これからの研究の方向づけを示すものであった。本稿は両氏への追悼の意をこめて、その批評および期待に就いて書かれたものである。もちろん、両氏以外の方々からの批判、批評をも念頭におき、また、本書で論究し得なかった諸点、今後の課題に属する点についても取り上げている。

なお、ここで予め本稿の構成について簡潔に

触れておこう。

全体を3部構成とし、その第1を総論とする。第2は3節に区分し、公教育における教員処分史分析の方法論的諸課題をめぐって、第3は2節に分けて教員処分体制の構造分析に関わる問題を検討する。以上を6名による分担執筆とする。紙幅が限られているため、要点に止まらざるを得なかったことをお断りしておきたい。

1. 公教育論における教員処分論の位置と課題

(1) 本書の第I部では、教員処分史研究を公教育史研究として位置づけ、〈処分—裁判〉という円環構造を通じた公教育の支配装置を抽出し、それが近代国民国家の統治システムである「三権分立制」を介在させて成立したものだということを指摘した。このことを明治維新以降の史実において実証的に検証し、分析、解明しようとした。特に、大日本帝国憲法の制定に至る過程において、処分に就いて争訟の制度化が権力分立の擬制的構造の成立を促し、近代天皇制下の公教育における支配装置の原型を創り出したことを明らかにしている。

以上のような本研究の理論枠組みと基本構成に対する疑義ないし批判は寄せられていない。本書の「理論的立場」として尾崎氏は次の箇所を引用している。「近代日本における訴訟、行政訴訟を含む争訟制度の成立過程は、帝国憲法体制の構築に向けた権力支配の展開とこれに対

抗、抵抗する様々な諸勢力、運動との間における対立、抗争、葛藤、妥協を背景としつつ、行政権力の違法かつ不当な処分への不服申立、出訴による行政訴訟運動の展開およびその制度化による体制への包摂を促す重層的な国家支配の形成過程として捉えることができる」。その上で、近代公教育の本質的把握は三権分立構造の中で捉えられるという主張に言及し、これを「斬新な視点」と評価する。また、「巨大に組織された『公教育』の内部構成を、歴史的にこのような形で検証しようとしたのは、はじめての試みではないか」という。いずれも的確な批評として受けとめたい。私の問題提起の一つは政策、行政に対して裁判＝司法過程を公教育において位置づけ、「三権的分立構造」の要素として捉えることにあった。この点を政策過程分析の観点から幾つもの研究成果を重ねてきた尾崎氏を含む本山幸彦学派がどう評価するか、それを期待した。しかし、その点へ明快に論究していただけなかったのは残念というしかない。

佐藤秀夫氏は、本書が「戦前における天皇制権力の教育勅語体制を通じて公教育への絶対主義的支配の貫徹という通説」を批判し、むしろ「近代」性（の問題性）を指摘している点に、「大いに共感する」とされている。この点は、むしろ我々の方が佐藤氏の論証に多くを負っているというべきであろう。

黒沢惟昭氏はヘゲモニー論の観点から、違法もしくは不当な処分に対する救済の制度化は近代国家の統治の正統性を確保し、ヘゲモニーを貫徹する装置だとして、行政訴訟制度の位置づけを図ろうとした本研究の趣旨を精確に指摘された。教員処分を教育支配の<切り口>とし、出訴に始まる争訟の過程をその<縫合>＝教育支配の再定式化の過程だとする核心的命題を「斬新な観点」と評され、本研究の意図を洞察している。

(2) 本書は、日本近代における公教育の支配

装置を史実の追求を通して実証的に解明しようとしたものである。この点において、我々は歴史分析における時期区分に留意した。これを受けて佐藤氏は、「従来の『常識』とは異なり、国民学校令期と敗戦直後期とを同一章にまとめていることが注目される」とし、1945年8月もしくは1946年を境とする安易な「断絶史観の方法」を相対化する方法的観点に「全く同意する」と表明された。日本近代教育史研究の重鎮のひとりであった佐藤氏から寄せられた評価は、今後の研究に当たって我々を大いに力づけるものである。本書全体を通じて史的分析における実証的な方法と態度が見られるとすれば、それは氏から学んだことの結果である。

(3) 公教育の支配装置論は、いうなれば構造論である。そこでは構造の緻密かつ詳細な解明が課題となる。それだけに、そこにおいては諸個人は構造に規定された客体的な存在として位置づけされることになる。教育学研究が実践の学であるとすれば、構造に規定されつつ、規定し返し、構造に働きかけ、構造を変えうる諸個人とその実践、運動の主体構築をいかに構想するか、それこそが問われて然るべきことであろう。公教育論が批判公教育論として構築されねばならない理由がそこにある。

本書で論究しているエージェント・エージェント論は、公教育内存在として制度的規範を担い、権力の支配的機能・役割を代行するエージェントとしての教員が、一方では構造・制度に対立、抵抗、批判する行為者として振る舞う主体的存在でもあることを提示する意図に出ている。黒沢氏は、この点を捉えて、「両極の狭間で、しかし、行政・司法による『処分』は教員像を国家のエージェントに限りなく近づけようとする」と把握する。エージェント論は、構造、規範、制度と行為者としての諸個人の主体化の連関を問いかける。この点に関わる次のような論述を引用することで、尾崎ムゲン氏も公

教育批判に触れ、その意義を明らかにしている。すなわち、「争訟の制度化を含む教育の制度化は秩序の正当化へと還元されてしまうことなく、公教育の支配空間において展開される諸々の制度的実践（あるいは非制度的実践）の契機として意味づけられ、それとともに制度的実践の担い手である多様な複数性を抱える固くなく主体>を呼び出すのである」。尾崎氏の指摘によれば、これは「さまざまな実践主体の、<制度化-非制度化>の複合的な過程の総体として公教育を位置づけ、その複合性に実践的なかわりの契機がある、という方法論は、可能性に富んだ、重要な問題提起である」となる。

まさに、要を得て核心を衝く指摘であると受けとめたいと思う。

教員処分論研究は、公教育論を公教育史研究、教育政策論、教育行政論、教育裁判論あるいは教員・教師論として、またイデオロギー論、ヘゲモニー論、エージェント論などとして展開されていく必要があろう。そして、なによりも批判公教育論の構築こそ、現存する公教育のもとの教育批判、学校批判を通じた教育の可能性への探求に導くものであろう。

以上、本書への批評に答えて、若干の言及を試みた。もとより、本稿は本書が展開している主題の全体というより一部に触れたものに過ぎないが、ここで取り上げた批評は、それぞれ事柄の本質に言及しており、我々に再考を促し、新たな思想的、実践的な営為を求めるものである。特に、今は亡き教育史家であった尾崎ムゲン氏ならびに佐藤秀夫氏からいただいた批評は貴重なものであり、銘記して今後の研究の道標としたい。ここに感謝の意を記させていただく次第である。（岡村達雄）

2. 教員処分史研究の方法論的諸問題をめぐって

(1) ジェンダー秩序の形成と教員処分

現在、小学校教員の女性教員が占める比率は62.6%（2001年度）である。女性が職業に就くことに抵抗があった時代から、徐々にではあれその数は増加し、今や小学校教員の女性化が指摘されるまでになっている。しかし、ジェンダー規範がその増加を促した側面がある。それは、今日に至っても校長の比率が16.5%であるように、教職におけるジェンダーバランスの明らかな偏りが存在することにも現れている。

近代国民国家が、公的領域を担う男性-私的領域を担う女性というジェンダー秩序を要請したことは、家父長制と資本制原理から捉えられ¹⁾、その秩序形成に、公教育が大きな働きをなしてきたことについてはすでに先行研究で触れられているところである²⁾。

教員処分論研究は、日本近代公教育の権力機構の総体を明らかにすることをねらいとしているが、ジェンダーを変数にした国民国家と公教育の分析については課題を残している。本節は、その課題に対する補論として位置づけられるものである。

① 教職におけるジェンダー秩序の形成

学制の第40章、第46章では、小学校教員資格について、男女を問わず20歳以上、「男女ノ差別ナシ其才ニヨリ之ヲ用フヘシ」とし、男女区別のない規定になっていた。しかし、女子師範学校の設立を建議したD.モルレーは、児童の教育には、男性よりも女性の方が勝っている点が多いとして、教職と女性性を結びつける見解を示していた。いわば「母としての教員像」は、女性に教職への門戸を広げるとともに、教職においても家父長制原理が支配することと結びついていった。

一方、女子教育について学制は、男女区別な

く、同一内容・程度としたが、女子の就学率が伸び悩んだことは周知の通りである。明治10年代半ば頃までは男女共学の私立小学校が多く存在し、1874年の『文部省年報第二年報』の「府県私立小学校統計表」によれば、私立小学校に在籍する女子生徒は3万人余で全体の7.5%にあたる。またその主者（校長）や教師には多くの女性たちがいたことも確認できる⁹⁾。なお、小学校数は、公立17,696、私立2,321であった。

こうした状況から、公教育中心へと小学校教育が整序されていき、その過程で公と私のみならず、男と女の区分が明確にされていく。1879年の教育令では、男女別学を基本とした。さらに、裁縫教育をカリキュラム化して、私学に在籍していた女子や女教師を公教育に取り込んでいった。小学校教員養成については、官公立に限定し、1889年には師範学校の入学年齢、服務年限等の男女別の資格規定を定め、賃金格差を正当化する働きをなした。

以上のような公と私、女と男の区分化が制度化される中で、女性教員の数も、女子の就学率と呼応して増加していった。その推移については以下の通りである。

1873年の小学校教員の女性教員の占める比率は1.5%（女子就学率15.14%）であったのが、義務教育の就学年限の延長が実施され女性教員の需要が高まった1908年には、尋常小学校の女性教員の比率は26.6%（高等小学校では10.6%、女子就学率96.9%）になる。だが、その内訳を見ると、本科正教員16.6%、准教員26.6%、専科教員87.5%、代用教員44.1%である。女性教員の専科教員や代用教員の占める割合が大きい。女性教員は、低学年や裁縫科を担当し、男性教員の補助的な役割を担わされるという教職におけるジェンダー秩序が形成されていったことがわかる。

② 民権派女性教員の処分の位置づけ

では、ジェンダー秩序の形成過程で教員処分はどのような働きをしたのだろうか。ここでは、高知の民権派女性教員の処分を取り上げる。その形成過程は民権期とも重なっており、女権意識にめざめた女性たちもあらわれていた。特に高知では、多くの女性たちが民権運動に関わっていたが、その中に教員であった山崎竹や大谷喜代衛がいる¹⁰⁾。両者とも在任時に処分を受けている。竹は教育における町村と教員の自由・自治権をめぐる郡長と争った83年の小学奨励試験拒否闘争で免職処分、喜代衛は88年の三大事件建白運動で卒業証書効力停止処分を受けている。いずれも復職しているが、彼女たちは、教員として政治活動から排除されるということをも身を以て経験するとともに、政治・経済といった領域からの女性排除・制限の制度化過程を目の当たりにする。

高知県では、81年に町村会議員の選挙権と被選挙権を女性にも認める町村会規則を制定する町村も生まれていた。80年の太政官布告第18号「区町村会法」の第2条は、府知事県令の裁定を経るという条件付きであるが、各区町村が便宜に従って、規則を定めることを認めていたのである。しかし、84年に、戸長が公選から官選制に改められ、「区町村会法」も全面改正され、規則制定権が取り上げられる。これにより、町村は国家の末端行政機構に位置づけられ、町村住民と教員による教育自治も閉ざされていく。さらに、この改正で、女性が選挙権を持つ余地はなくなり、第9条、第10条により、町村会議員の選挙権と被選挙権は男性のみと規定されたのであった。

88年に制定された「市制・町村制」は、女性に公民権を認めないことを明記し、90年に予定されていた衆議院議員の国政選挙からも閉め出されようとしていた。「市制・町村制理由」には、「外国人及公権ヲ有セサル者ニハ公民権ヲ

与フ可カラサルコト疑ヲ容レス本制ニ於テハ婦人及独立セサル者モ亦皆公民外ニ置クラ通例トス」と述べられていた。なお、教員の被選挙権も、市制第15条、町村制第15条により認められないこととされた。

竹は『土陽新聞』に、女性に公民権を与えない自治制、さらに女性の権利、自由を制限抑圧する社会に対してするどい批判を投げかける論考を寄せている。

一方、81年に「小学校教員心得」「学校教員品行検定規則」等の一連の教員管理法制を制定し、太政官達第52号により公立学校教員を「官吏待遇」に位置づけ、教員を政治活動から閉め出した。竹や喜代衛もこうした情勢の中で教員処分を受けたのである。彼女たちは、〈教員〉として、また〈女性〉として政治世界から二重の排除を受けたことになる。

しかし、排除・制限される客体に止まっていたのはなかった。竹は、先の論考で女性参政権を主張する一方で、愛国心、報国心を母や妻であることを通して実現する途も併せて説いていた。つまり、〈女性〉〈教員〉というカテゴリー化による公的領域からの排除・制限が、公的領域につながる回路を見出そうとする〈主体〉を呼び出したのである。そして、それを受けとめる良妻賢母という規範が政策化される。

1899年の高等女学校令では、「良妻賢母」養成が明記された。なお、前年の1898年には民法が制定されていた。政治・経済領域から排除・制限された女性にとって、母として子どもの教育にあたることは天職であり、教職は聖職ともされたのである。

民権期を経ての二重の排除は、国民国家の論理、公教育を強化する〈主体〉へと回収する構造を生み出していったといえよう。その詳細な分析については別稿にゆずることにしたい。

(尾崎公子)

(2) 植民地教育史研究に対する教員処分論研究の位置

近年、1999年の「植民地教育史研究会」の発足に見られるように、日本における植民地教育史研究は発展を見せつつある。その代表的な研究成果としては、佐野通夫『近代日本の教育と朝鮮』（社会評論社、1993年）、駒込武『植民地帝国日本の文化統合』（岩波書店、1996年）、王智新・君塚仁彦・大森直樹・藤澤健一編『批判植民地教育史認識』（社会評論社、2000年）や渡部宗助・竹中憲一編『教育における民族的相克』（東方書店、2000年）などがある。

その近年の研究動向については、管見の限りであるが、例えば台湾や朝鮮、旧満州等における日本語強制など、いわゆる「同化」⁹⁾教育の論理・構造の解明に向けられている面が強い。筆者としても、このような研究が今後も蓄積される必要があること自体については、全く異論はない。しかし、同時に、近年積極的に展開されている植民地教育史研究の動向が、当該植民地における「同化」教育の論理・構造の解明からさらに一步踏み込み、当時における日本公教育の全体像の解明へと進む必要があるとも考えている¹⁰⁾。

植民地は単に「植民地」として存在するのではなく、植民地支配を行う本国や他の植民地との複雑な関係を統合するいわゆる「帝国主義」の国家体制のなかに位置づくものである以上、近代公教育における本国-植民地の関係がどのようにして成立しているのかを問う必要があると考えられる¹¹⁾。その課題を別の言い方で表現するとすれば、植民地教育を遂行した当時の「日本公教育の支配装置」それ自体の実態解明も、各植民地における〈臣民化〉教育のそれと同じく重要な研究課題として存在する、ということである。

今回『日本近代公教育の支配装置』（社会評論社、2002年）第II部第三章（筆者執筆担当

部分) で取り組んだ課題に即して言えば、例えば、日本国内と各植民地を異動した(往復を含む)日本人及び植民地出身の教員の資格・身分・待遇などは、教員関連法制上どのように位置付けられるのかという問題がある。このような観点から、台湾における植民地支配開始時から1945年の敗戦に至るまでの日本の植民地教育の実態を批判的に解明していくことも可能である。前述の筆者執筆部分で述べたことを整理し、その実相の一端を紹介すると、およそ次のようなことになる。

台湾・朝鮮における植民地教育に従事する日本人教員についていうと、日本国内では「判任官待遇」であった公立小学校教員が、各植民地に行けば「判任官」として官吏に位置付けられた上、在勤加俸や退職後のいわゆる恩給などでも数々の優遇措置を伴っていた。このような優遇措置を享受した教員や、公立小学校教員と他の公立学校教員・教育関係行政職員などの経歴通算の必要性などから恩給法(1923年)が制定されたが、ここで公立小学校教員を含む教育職員が軍人・文官等と同様に「公務員」という概念で統合されたことは、1945年の敗戦以後の公務員制度との連続性を考える上で注目してよい。

また、教員関係諸法制における日本人と植民地出身者の位置付けは資格・身分・給与・待遇などさまざまな面で異なっていた。特に、日本人教員に認められた訴願などの不利益処分への異議申立てが植民地出身者には認められないなど、その諸法制における植民地出身者の位置付けが差別・抑圧的なものであったことはあらためていうまでもない。これらの問題は、一方で植民地を天皇大権の包括的支配下におきながら、植民地住民が日本人と文化を異にすることを理由として大日本帝国憲法を各植民地には適用せず、「同化」達成後に「臣民の権利」を認めるという、当時の植民地政策と法理論の関係

に由来するのではないか。そのように考えると、日本における法理論史研究そのものの問い直しが、植民地支配の実態解明とともに進められる必要があるだろう。

このほか、日本国内において、いわゆる「御真影」や「自由教育」をめぐるトラブルなどにより懲戒処分を受けた小学校教員が、その後朝鮮における植民地教育にしばらく従事する例なども紹介した。現在、日本教育史研究の側からも、例えば稲葉継雄『旧韓国の教育と日本人』(九州大学出版会、1999年)のように、日本国内から植民地への教員異動の状況を解明しようとした研究が見られる。しかし、管見の限りでは稲葉のような研究は、なお今後の課題として残されている。さらに、1945年の敗戦後、各植民地で教育に従事した教員が帰国後どこで、どのような形で戦後日本公教育と関わったかについては、なお一層明らかにされる必要があるのではなかろうか。

このように、<臣民化>を目指す植民地教育を実際に遂行した教育法の体系や、教育行政機構の在り方、具体的な植民地教育政策の執行過程など、公教育(史)研究の一つのフィールドとしての「植民地教育」について、今後研究の蓄積が必要な領域は多々みられる。これらはいずれも、公教育(史)研究としての「教員処分論」の側からのアプローチとして、現在、植民地教育史研究の観点からその実態解明をすすめている各氏の努力と実りある対話を積み重ねていく必要がある。そして、その対話のなかで、過去の植民地支配の実態や、植民地支配に対する日本の国家的な責任の問題もさまざまな形で解明されていくであろうことを、ここで指摘しておきたい。(住友 剛)

(3) 教員処分体制と近代天皇制の関係構造

本節では、近代天皇制における教員処分規範の形成、機能およびその様態をめぐる関係につ

いて検討する。これらは本書でも論究されており、その意味では本稿は補論的性格を持つものである。

① 「教育勅語」「御真影」下賜と天皇制イデオロギー

教員処分において、天皇制は教員に対する倫理規範の形成機能としての重要な意味をもつ。それは特に1920～30年代において成立した治安維持法などの治安法制と教員の再教育機関である国民精神文化研究所によってなされた「弾圧による異端の排除、排除された異端の包摂」という処分体制に顕著に見られるものである⁹⁾。治安体制は天皇制、戦時体制などに対して懐疑的あるいは批判的な教員を学校から焼き出し、国民精神文化研究所において天皇制思想の教化を行い、転向を促し、社会に再配置していった。

ただし、この治安体制は一日にして成立した訳ではない。このような体制を確立するためには、治安法制とそれを執行する組織＝特高警察の整備、そして、その制度と教員処分制度との関連付けが必要であることはいうまでもない。しかし、それ以上に重大な与件は「天皇の聖性」あるいは「天皇制の権威」が支配的イデオロギーとして「国民」に承認ないし了解されるということにあったといえよう。

では、この与件としての〈認知〉はいかにして可能になったのであろうか。それはまさに、学校教育における「教育勅語」や学校儀式を媒介とした天皇制の社会的な浸透の結果であるといえる。そして、支配的イデオロギーは社会に浸透してからもそれを正統化し、強化していく必要がある。治安体制が確立していくなかで教員への弾圧体制が強固にひかれたのは、学校が支配的イデオロギーの橋頭堡であったからこそだといえよう。

問題は明治政府によって近代教育が開始されてすぐに学校が支配的イデオロギーの再生産装

置として機能したわけではないということにある。まずは支配的イデオロギーの社会的培養＝生成が必要とされたといえよう。学校に「教育勅語」と「御真影」が「下賜」され、学校儀式において学校制度が天皇の支配下にあると認知されることは、このような支配的イデオロギーの〈生成〉の過程だったのである。

教育勅語が「下賜」されたことは天皇制の認知、つまり天皇制が支配的イデオロギーとしての地歩を確保したことを示すのではなく、むしろ未だ認知の不充分であった天皇制を支配的イデオロギーとして普及させる必要があったことを示すものであり、そのことを改めて確認しておきたい。

このような国家イデオロギーの生成過程に関し、「御真影」と「教育勅語」が学校の「奉安殿」に安置され、儀式において象徴として活用されたという点を捉えて、国家の〈祭具〉と位置付ける八木公生の見解は非常に興味深い¹⁰⁾。

② 殉職美談と教員処分

天皇制イデオロギーの生成という意味で考える場合、「何が不敬であるか」を示す教員処分と同時に、「何が〈忠〉であるか」を示す行為への称揚が不可欠であった。そうした意味では、「御真影、勅語謄本」に殉じた教員の行為を美化し、褒め称える「美談」の、新聞・雑誌などによる報道は、大きな意味を持っていた。

「御真影」に関する最も有名な「美談」は、1896年6月、岩手県の箱崎尋常小学校訓導、栃内泰吉が三陸大津波に際して「御真影」を守ろうとして殉職したという事例である。これについては、新聞のみならず『教育時論』などの教育雑誌などでも大きく取り上げられている。

そして次に、これは『日本近代公教育の支配装置』拙稿でも紹介しているが¹¹⁾、奇しくも同年の11月に、埼玉県の尋常小学校で臨時雇教員沼庄松が「御真影」奉藏函の扉を破り「御真影」を傷つけるという事件が起きている。この

行為については、当事者の処分については詳らかではではないが、監督者である校長が罰俸二カ月分という懲戒処分を受けている。

こうした処分が、単に「不敬」というイデオロギーを形成するだけでなく、殉職美談と表裏一体となって天皇制イデオロギーを再生産していったということは確認しておく必要があるだろう。

往復文書においては、1893年に文部省から教育勅語の厳重取り締まりを求める通牒が出され、同年に兵庫との管理方法の確認がある以外には「勅語」「御真影」についてのやりとりが存在しない⁽¹¹⁾。これについては、『日本近代公教育の支配装置』において言及できなかったものの、重要な意味をもつといえよう。

時代は後になるが、1934年の室戸台風における教員の殉職を契機として、大阪に全国の殉職教員を祀るために1936年「教育塔」が建設された。この室戸台風における殉職についても、数々の美談が新聞で報道されていた⁽¹²⁾。「教育塔」という記念碑は、まさにこうした殉職美談=天皇制イデオロギーの象徴として建設されたのである。

③ 戦時体制における不敬規範

1930年代以降、治安一処分体制は強化されていく。1932年には国民精神文化研究所が設置され、思想統制を目的とする「研修」が制度化される。さらに1934年には、国民精神文化講習所が各都道府県に設置される。1942年には教員の再教育機関として、国民練成所が開設され、翌43年には国民精神文化研究所と国民練成所が教学練成所として合併された。これらの再教育=「練成」体制の構成と同時に、軍隊的な秩序意識が学校に浸透していった。

こうした処分一再教育の体制と並行して、「不敬」規範は、戦時体制において要請された天皇制イデオロギーの普遍化に対して障害となる諸思想への弾圧の梃子として大きな意味を持

った。たとえば、1943年の7月、創価学会の牧口常三郎会長ら七名が検挙されたのは、「不敬」の容疑によるものであった⁽¹³⁾。このほかにも、この時期にキリスト教系の学校などへも「不敬」という形での弾圧がかけられていった。

④ 小括

勅語公布の時期以降、「御真影」「教育勅語」は天皇制イデオロギーを国民の日常生活に結びつける上で大きな働きをもったということは、いうまでもない。学校という教育機関にそれらがおかれた点は、軽視すべからざるものであろう。それらが「不敬」イデオロギーによって、教員処分に果たした意味は大きい。しかし、同時に教員処分あるいは殉職教員の称揚が、「教育勅語」「御真影」の「神話」をより強固にしていったという点、その意味でのイデオロギーと処分の円環構造との関連を捉えていくことは、今後の課題にしておきたい。(黒川 努)

3. 教員処分体制の構造分析の視点をめぐって

(1) 15年戦争と教員処分体制—その戦前・戦中と戦後

本研究では筆者担当部分において、1945年5月の「処分先行形式」の確立が戦後にもつながっていることなど、戦前・戦後の連続面について指摘した。このことに関しては、戦時期の教育について「天皇主義や国粹主義を標榜した戦時期の社会が実際には極めて近代的・合理的な国民総動員体制であった⁽¹⁴⁾」という見解がある。生活と教科の結合、理数科重視、義務教育年限の延長は、国民学校においてすでに構想されていたという点でも、国民学校は、戦前・戦後をつなぐ存在である。さらに、戦後改革期における日本側支配層の「時間」認識において、戦前・戦後の連続性が見られることは、新憲法制定に際し、吉田茂からマッカーサーへの「昭

和22年2月11日」施行を目しての申し入れがなされていたことなどからも明白である⁽¹⁶⁾。以上のことを含めて「1940年体制」を論じた先行研究に対し、教員処分論の見地からより深い吟味が必要となる。ここでは、連続性の問題をどうみるか改めて考えつつ、今後の課題を探ってみたい。

占領下の統治について次のような見解がある。

「命令への白紙委任は、明治憲法下でもそうだし（国家総動員法のとき問題となった）、新憲法のもとでは当然みとめられなかった（第七三条六号違反）から、完全な間接統治とはいいかねた。中央・地方をつうじてなされた公職・教職からの追放などは、この形式でおこなわれたが、それはポツダム宣言の趣旨には合致していても、明治憲法・新憲法ともに予想していない内容もっていた。〈…中略…〉生まれの占領権力－指令－ポ政令という系統に属するとしか考えられなくなった。〈…中略…〉占領権力－指令という純粹の直接統治と実質的にかわりがなかったのである」⁽¹⁶⁾

また、敗戦後の司法の実態については、次のように述べられている。「日本国憲法に基づく裁判制度が成立しても、昭和二七年四月二八日の平和条約の発効までは、わが国は連合国の管理下におかれ、最高司令官が超憲法的な権力を有していた。その結果として、当初は占領軍に有害な行為については軍事法廷が直接に裁判権を行い、連合国人に対しては、民事刑事を問わずわが裁判権は行使できなかった。またわが裁判所の審判に対しても、最高司令官は、その審理の中止や裁判の取消変更を命ずることができたし、逆に最高司令官の指令に基づく措置に関しては、わが裁判所はその当否を審査する権限を有しなかった」。このような矛盾を「合法化するために、1946年5月には「民事裁判権の特例に関する勅令」（勅令273号）「刑事裁判

権の特例に関する勅令」（勅令274号）が出された。やがて1950年10月、最高司令官覚書によってこのような状態は緩和されていった⁽¹⁷⁾。

しかしながら、戦後占領期における二重権力体制においても、近代国家としての一元性はその支配形式において保たれていた。確かに、日本の裁判所には教職適格審査について判断する権能がなかった。それはGHQ-CIEにあった。すなわち、不服審査の機関を設けることを立案する、そこで判断を厳しくしたり緩めたりするという意味においてである。例えば、「実際の教職追放該当者数が少な過ぎることに対し、一九四六年一月八日、CIE局長から不満が表明され、ここから中央教職適格審査委員会に対するCIEの具体的な指導・監督が始まった」⁽¹⁸⁾ということが挙げられる。そこでは占領権力が国家という形式を堅持し、事態において「切り口と縫合」の関係は維持されていたのである。

このように戦前・戦後の時間を超えて、教員処分体制という支配装置は休むことなく稼働していた。すなわち、「戦後民主主義」も処分機能を持つ支配装置の一要素であったことは明らかである。この時期を「短か過ぎた春」と位置づけることは必然的に「逆コース」史観となる。この時期の「輝き」は、国際的な反ファシズム運動という「民族国家の枠組みを越え、国家エゴイズムと衝突するような、過渡期の激動の中ではじめて可能であった各国の民衆的社会運動や、主体的個人の自立した活動」⁽¹⁹⁾に支えられたものとみるべきである。

このことに関し、戦前・戦後を貫く公教育の国民形成機能についてふれておきたい。教育勅語は戦後早い時期に衆参両院において失効の議決がなされているが、その理念をめぐって完全な総括がなされたとはいえない。「草の根からの保守」勢力は、その国民形成に関する時代を超えた有効性を主張し続けて今日に至って

る。またそのような立場でなくても「一旦緩急アレハ」以降の部分のみ批判し、後は不問にするという見地も見られる。これは「良いことも書いてある」式の発想と全く同じである。戦後教育改革がそうなるべくして「不徹底」に終わったことの背後には、主体性の不在、及び「臣民」「国民」をめぐる意識の連続性の問題が横たわっており、それが例えば「特設道徳」として、現代においては「心の教育」として発露していると考えられる。これが「受容」されているということ直視しなければならない。また「君が代」「日の丸」強制や教育基本法「改正」の問題も同様である。そして処分は、「国民」秩序から逸脱したとみなされた者を標的として行われている。

我々はこのような問題に向き合うとき、決して「教育の論理」といった特殊化を行うことなく「戦後教育改革のなかで、教育のなかに現象する現実政治ことに教育と国家の問題、つまり教育における人民主権の問題が一貫して不問にされて、蓋をされてきたという歴史的事実を指摘し、今日の民衆の意識状況、社会運動の展開のなかでその蓋をとり除いていく必要がある」⁽²⁰⁾という視点に常に立っていきたいのである。(林 公一)

(2) 日本近代政治経済史の中の教員処分体制

本書において、我々は初等教育教員の処分体制を分析対象として設定し、日本近代国家がいかにして公教育支配を確立し、展開してきたのかについて論証してきた。分析に際して、教員処分という現象を教員の地位・身分・待遇の変更あるいは教員資格授与など教員一般に対する公権力の支配的行為として広義に捉えている。このような教員処分の把握を通して、公権力による「処分」をめぐる被処分教員の側からの抵抗あるいは受容という構造、さらには処分行為をめぐる諸権力間の様々な葛藤が国家権力

による新たな教員への支配構造を生産するという、公教育支配のダイナミックな構造を的確に捉えることができたと考えている。

ところで、本書では分析対象とした時期を日本における公教育の確立から太平洋戦争敗戦後の、いわゆる戦後教育改革期まで、より精確には、1870年代から1940年代までというほぼ80年あまりを設定した。指摘するまでもなく、対象時期は日本資本主義の揺籃期から戦時体制に至る資本主義の「帝国」主義的段階の確立と展開に該当している。まさに日本という近代国民国家がその政治的経済的体制を確立し、対外戦争および植民地支配を通して資本主義的發展を実現していく時期でもある。既に政治史や経済史研究が指摘しているように日本近代の政治的経済的構造は、特異性を内包するものであった。つまり、それは日本近代国民国家が近代天皇制国家体制として確立されざるを得なかったという史実に典型的に看取できるのである。⁽²¹⁾このことは、本書において指摘しているように教員処分体制における様々な特質として指摘しうる側面とつながっている。具体的には、第II部第一章で論じたように、日本近代公教育体制を担う存在としての教員、特に教員像の形成に際しての国家意志の内部に、近代公教育が要請する教職観と天皇制国家が要請する教職観の相克が見てとれる。学期期から近代公教育を担う教員、換言すれば近代的教授技術を修得した教員の養成は急務であると認識されていた。他方では、教員の「品行」をめぐる論議や「小学校教員心得」の制定などの文脈には、第II部第二章でも指摘したように近代天皇制国家体制を担うエージェントとしての教員およびそれを支える法的措置の確立という国家意志が窺えるのである。そこに教育勅語に代表される倫理的規範を教員に対し強要する法制度の体系化と教員の官吏制度体系への編入の動向等を指摘できる。

このような教員に関する二元的な制度化こそ、日本近代国家の構造的特質の所産として展開されたものである。まさに日本近代国家が近代天皇制国家として確立され、そこで成立した政治的構造は、教員を体制の尖兵とすることを要請したのである。そのため、教員の政治活動をめぐる制限や抑圧の体制の制度化が目指されたのである。こうしたことは、自由民権運動が展開された時期から一貫して国家的関心事であったのであり、それは指摘するまでもない。教員の政治的な自由の制限という国家意志は、まさに近代天皇制国家が要請した教員処分体制の特質であった。

他方、資本主義の発展は、当然ながら日本の公教育制度においても近代的な教員制度確立を要請したのである。例えば、1890年代以降において教員は、法制的には官吏待遇職と位置づけられていた。ただ、官吏待遇職という位置づけは、制度あるいは実際における問題性を内包していた。帝国憲法下における教員給与の水準等は、その典型である。こうした現実、1920年代の経済不況時に給与不払い事件、教員誡首事件の多発したことからも了解できる点である。このような制度的不備は、30年代初頭における日本資本主義の経済恐慌からの自律的回復という経済的背景に基づく給与制度改革、つまり、近代的教職観に対応した制度の確立により一定の是正が図られたのである。こうした事実は、30年代における教育労働運動の展開とそれに対する国家権力の「弾圧事件」の経緯について、政治的視点からだけでなく資本主義社会の一定の発展に対応した教員待遇という経済的視点からの把握をも要求しているともいえるだろう。また、本書で分析対象とした「長野二・四事件」に典型化される「新教」や「教労」への弾圧事件に連動する教員処分手続きは、天皇制国家権力の政治的支配の文脈からだけでなく、帝国憲法下の教員処分体制の制度運用と

いう文脈から検討される必要がある。本書では、そうした点を考慮して、「教員流職事件」における教員処分体制の対応を検討したのである。

ところで、「新教」「教労」については、先行研究⁽²²⁾においても指摘されているように近代的な教職観の確立や展開という視点から改めて検討しなければならない。その際、そうした教職観の確立を単に運動次元に限定して検討するだけでなく、国家的な次元との連関において、換言すれば公教育の支配装置にどのように関連していたのか、あるいはさせられていたのかという視点から分析、検討される必要があるだろう。同時に1930年代の教育運動・教育労働運動と共産主義の関係は、教員処分体制の構造とも関わって重要な論点でもある⁽²³⁾。いずれにしろ、教員処分体制の展開という視点から概観すれば、1920年代から40年代、特に1941年の国民学校令制定までの過程に看取できる教員処分体制の修整動向は、一面において近代公教育制度を担う教員とそれに見合う制度的保障を志向する胎動であったと整理できるのである。

以上の点を整理するならば、第一に日本近代公教育における教員処分体制は、その基本的構造において近代天皇制国家体制が必然的に要請する政治的掣肘を受けた制度としての実際を顕在化させた。つまり、教員を強権的に支配管理するだけでなく、「教員像」を構成する特異性、具体的には教員に要求された「品行」概念を嚆矢とする倫理規範、それを内包する教職イデオロギーの構築が追求されたことに典型化されている。換言すれば、近代的な教職制度と前近代的イデオロギーのアマルガムが教員処分体制を構成する政治的背景に存在していたと指摘できるだろう。

第二は、日本資本主義の発展に対応して確立されていかざるを得なかった教員処分体制という現実である。この点は、日本資本主義の特質に規定される現実であり、言い換えれば、日本

資本主義の世界史的後進性にもかかわらず、自立的経済発展をなしたということに関係している。したがって、教員処分体制が経済的發展に対応して制度上で整備されていくのは、1930年代である。つまり、1930年代の教員処分体制が、教員待遇の保障という制度確立を展開したのは、十五年戦争の開始以降に整えられる戦時体制の確立およびその結果としての経済回復を与件として実施されたものであった。このような日本資本主義の発展は、必然的に教員制度の近代化、あるいは教職の近代化を要請することになったのである。ただ、こうした制度上の近代化が日本では教員組合運動や教育労働運動に対する政治的弾圧を同時に展開したために教員処分体制の近代化という側面を見えにくくさせていることに注意すべきである。

本書第四章の文末において、「帝国憲法下における教員処分体制は、1930年代の現実の中でより近代的体制への胎動を開始していた」と指摘した。この点は、教員処分体制が、その制度化の過程における二元的な構造を内包しつつ、日本資本主義の発展に伴う産業社会構造の変容、その過程での近代的社会意識の醸成ということ新たな与件として、政治構造の掣肘を受けつつも、結果的には近代的制度を志向せざるを得なかった事情に触れて論究したものである。(元井一郎)

おわりにかえて

本書を出版して以降、何度か共同執筆者で集まる機会を持った。いずれの場合にも、最終的には本書において十分展開できなかった点、史資料の整理が十分でなかった点など未決の課題について再確認するというような反省会となった。確かに共同研究を開始してから15年以上、収集した史資料は膨大なものになっている。しかし、それでも十全な収集にはほど遠いという

反省もある。本稿は、本書執筆者全員がそれぞれ「批評に応える」ことを念頭においてまとめられた。本稿が、研究上の課題確認、課題の展開、補論的言及といった内容になっているのは、以上のような事情に基づいている。そのことをあらためて確認しておきたい。我々がいま痛感しているのは教員処分史研究を公教育史研究に位置づけることの難解さである。にもかかわらず、本書に寄せられた幾つもの批評は、今後、それぞれの課題に取り組む我々を鼓舞するものである。本稿を本書に結実させた共同研究をさらに展開させ、課題を啓開していくための新たな出発点にしたいと思う。(元井一郎)

注

- (1) 上野千鶴子『家父長制と資本制』岩波書店、1990年、参照。
- (2) 木村涼子「フェミニズムと教育における公と私」『教育学研究』第67巻第3号、2000年参照。
- (3) 中畠邦「明治期における女子教育－私学を中心として」日本女子大学女子教育研究所『明治の女子教育』国土社、1967年、参照。
- (4) 外崎光広『植木枝盛と女たち』ドメス出版、1975年参照。なお、先行研究では、竹が、小学奨励試験拒否闘争で免職処分を受けたことについては触れられていない。
- (5) ここで「同化」教育と筆者が呼んでいるのは、ひとまず、1911年の「朝鮮教育令」第2条「教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ忠良ナル国民ヲ育成スルコトヲ本義トス」というような各植民地における日本の教育のあり方を指す。
- (6) この点に関連して、実証主義的な観点からの植民地教育史研究の成果の蓄積に対して、藤澤健一が投げかけた「個々の史実をどれだけ緻密に積み重ねたとしても、着実

- な歴史認識を構築できるとは限らないのではないか」(藤澤「植民地教育史認識の問題構成」前出『批判植民地教育認識』社会評論社、2000年、12頁)という問いが重要である。すなわち、実証的な研究の蓄積を通して教育の何を明らかにしたいのか、そこが教育史研究においては問われると藤澤はいいたいのであり、この藤澤の問いかけの対象には我々の公教育(史)研究も含まれるからである。
- (7) この点では、駒込武『植民地帝国日本の文化統合』(岩波書店、1996年)の問題意識が、我々の研究と視点や方法こそちがうが、比較的近い位置にあるように思われる。ちなみに駒込は同書(8頁)において、「帝国主義的な膨脹が多民族的状況を否応なく顕在化させることで、統合の論理の見直しと再定義を不可避としたと考えられる」こと、「矛盾の弥縫を重ねる過程で、同一性の原理の構成要素が洗い出され、国民共同体の観念の曖昧さ、不安定さが明瞭になる、というジレンマに満ちた構造が存在したのではないかと考えられることを、それぞれ「仮説」として述べている。これは植民地教育史研究の方法論そのものが確立されていないことにも関係している。
- (8) 元井一郎「教員処分体制の変容と修整」岡村達雄編著『日本近代公教育の支配装置』社会評論社、2002年、第Ⅱ部第四章第四節、507頁。
- (9) 八木公生『天皇と日本の近代(上) 憲法と現人神』講談社、2001年、44～51頁。
- (10) 黒川努「教員処分体制の確立期の概観」岡村編、同前書、第Ⅱ部第二章第一節、234～235頁。
- (11) 住友剛「教員処分に関する文部省と地方学務当局との間の往復文書一覧」岡村編、同前書、703頁。
- (12) 教育塔を考える会『教育の「靖国」』樹花社、1998年。
- (13) 林 公一「官吏待遇期における教員処分の実態と裁判」岡村編、前掲書、第Ⅱ部第五章第二節、576頁。
- (14) 大内裕和「隠蔽された記憶 国民学校の<近代>」(『現代思想』1995年1月 所収)青土社、251頁。
- (15) 岡村達雄『処分論』インパクト出版会、1995年、141-142頁。
- (16) 長谷川正安『日本の憲法』、1971年、45頁。
- (17) 兼子一・竹下守夫『裁判法』法律学全集34、有斐閣、1959年、45-63頁。
- (18) 山本礼子『占領下における教職追放』明星大学出版部、1994年、113頁。
- (19) 尾崎ムゲン『戦後教育史論』インパクト出版会、1991年、26頁。
- (20) 尾崎ムゲン 同前書 58頁。
- (21) 日本資本主義に関する特殊性等については、既に戦前からいわゆる「講座派」と「労農派」の分析上の対立がある。本書では、日本資本主義についての明確な論究や判断をしていないが、教員処分体制の確立と展開という点からも日本資本主義の政治的経済的な特殊性あるいは特異性を淵源とする現象が散見できるといえる。
- (22) たとえば、海老原治善『現代日本教育実践史』三省堂、1975年。
- (23) 1930年代の教育運動を当時の共産主義との関わりの中で体系的に論じた代表的な先行研究として、尾崎ムゲン「共産主義と教育運動」(渡辺徹編『一九三〇年代日本共産主義運動史論』三一書房、1981年所収)を挙げておきたい。