



大正期学校経営論における家族主義：構造と機能

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2012-11-07 キーワード: 作成者: 伊津野, 朋弘 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00001845

大正期学校経営論における家族主義

一 構 造 と 機 能 一

伊 津 野 朋 弘

北海道教育大学函館分校教育学教室

Tomohiro IITSUNO : The Principle of "Family" in the
Theory of School Administration in the Taisho Era.

目 次

[序]	[3] 家族共同体の原理による教育組織論
[1] 官僚制的合理化を支える家族主義	[結語]
[2] 教育の自由の制限理論としての家族主義	

〔序〕

大正期学校経営論は、明治以降の教育行政の官僚制化とその中における学校運営の合理化に対応し、同時にその逆機能を批判するものとして、また、大正デモクラシー及び萌芽的であるが教職の専門性の自覚を背景としてあらわれたものであり、学校運営民主化の役割をももつものであったといえる。すなわち、それは第一に教育の目標や内容の決定を可能なかぎり学校段階において行なうこと、第二に校長は所属教職員の専門自律性と創造的活動を可能なかぎり尊重すること、第三にそれらの総合統一の中から生まれるもので、組織化された学校教師集団の独自の教育目標の達成を目指して子ども集団の組織化をはかろうとすることなどを含んだ学校経営論であったといえる。¹⁾

しかし、大正デモクラシーや教職の専門性の自覚におけるその限界とも関係するが、その学校経営論は保守的側面を含むことを否定することはできない。学校経営の現実には、国家的教育目標達成とそのための組織機能合理化の要求と、教師や一般国民の下からの教育的諸要求との、統一あるいは調整をいかに行なうかにその課題の一つがある。特に明治末期資本主義経済の急激な発展期に、旧秩序の解体によって生じた新たな力関係に対応するため、政府権力を支える最大の支柱たる農村の支配体制も、家父長制的原理で強化する必要があった。明治44年の修正国定尋常小学校修身教科書からもうかがいのように、家族主義イデオロギーは全国的規模で学校教育の場で強化されることになる。²⁾

したがって大正期学校経営論には、一方において学級担任教師の専門自律的学級経営を強調する所論があるが、他方において村落の家父長制的支配関係の強化とともに「家」の原理をもってする学校経営の組織理論の展開がみられる。そしてまた家族主義イデオロギーを強化するための教授訓練組織論の問題としても、大正期学校経営論はとらえなければならない一面をもっている。このように国家的教育目標の達成をめざす上からの要求と、教師の専門自律的あるいは個人主義的な下か

らの諸要求との間にあって、大正期にはさまざまな学校経営の実践がある。その実践をあとづけることは重要な課題であるが、本論においては、大正期における一般的な家族主義的学校経営論を明らかにしながら、その構造と機能をとらえていくことにしたい。

なお、家父長的な身分的支配関係の組織、あるいは恩情的共同体的なイデオロギーをもってする家族経営主義³⁾は、学校経営にかぎらず諸々の経営組織にみられるところである。それは戦後かなりすたれたとはいえ、わが国経営組織論における伝統であると考えられるのであり、家族国家観等との関連において、その系譜をたどることも重要な課題である。それは現代における学校経営の近代化、特に民主化を実現するために、克服しなければならない前近代的伝統が何であるかを明らかにすることにもなると考えられる。こういう意味からも、明治末期以来強化された家族主義イデオロギーをもってする学校経営論の構造と機能とを明らかにしていくことにしたい。

〔1〕 官僚制的合理化を支える家族主義

明治末期資本主義経済の急激な発展期の、村落における旧秩序の動揺に対応し、「家族」の原理をもってその再編成を行ない国家体制を強化する必要から、その原理を学校組織にあるいは村落社会に適用する試みが行なわれたのであるが、学校教育の場においてはそれをうけいれるにたる客観的状况ないし必然性があつたのである。

わが国明治以降の教育行政における官僚制は、国家的教育目標の合理的能率的達成を可能にするため、法律規則と行政組織の整備をとおして進行した。その間学校運営組織に関しても、校長の「校務整理」権や「職員統督」権、あるいは教職員の職務権限など、規則の整備によって権限関係を明らかにし、責任分担を通して能率的職務遂行のための組織合理化が進められた。このように中央を起点とする教育行政の組織的機能合理化と官僚制は、地方へさらには学校の内部組織へと浸透していった。そして明治末期において、「規則といふ点に於ては我国の教育界は、殆ど完備していると云ふても宜からうと思ふ。大胆に申せば今日我国の教育界は規則規定を偏重して、機械的に人間を教育せむとして居るやうな弊に陥つて居りはずまいかと、私は平素感じて居りますほど、沢山規則があり規定があります」⁴⁾という指摘がなされる。それが同時に、明治末大正期の学校経営において、たとえば「形式を以て教育するは恰も機械の運転せるが如し、教育事業は機械的ならずして精神的ならざるべからず」⁵⁾というような、形式主義批判⁶⁾を生み出す大きな要素であつたし、あるいは「事務的職務を全うすることによって、教師としての任務がつきたと思ふ」⁷⁾のような「官吏的教師」批判が、しばしばなされるにいたる大きな要素であつたといえる。

ところで、たとえばM・ウェーバーにおける官僚制概念は、合理的支配の最も典型的な組織としてとらえられたもので、その合理的支配は彼の場合、合意ないし同意を前提とした合法性によってうらづけられるべきものであつた。すなわち、合理的官僚制は「法の支配」いわゆる合法的支配を前提としたものであつたし、正当性の信念にうらづけられたものであつた。この観点は組織分析において重要であると考えられる。教育目標達成をめざす組織機能合理化の過程においても、それを正当的なものと認め下から支えるものがなければならない。あるいはその合理化によって、組織成員の組織に託する要求が十分に満されるものがなければならない。または下からの非公式的組織と融合するものでなければならない。たとえば「規則より尚ほ大切なものは規則を運用する人物であります。規則規定は消極的に或目的を達するには有効でありましよう。併しながら、更に進んで斯く為さなければならぬといふ積極的のことになる、規則の力は甚だ弱い。規則を善く運用し活用する所の人物があつて始めて、規則そのものが積極的の効をなすやうになるのであります」⁸⁾というように、特に教育関係組織として、規則ないしは合理化を支える組織成員の人的条件が注目されてい

くのである。

このように教育経営の組織過程も、一方において組織機能合理化の契機と、他方において人間的
心情主義的契機との複合の過程においてとらえなければならない。国家的教育目標の能率的達成を
めざす官僚制を支え維持し、その組織への自発的忠誠を保障するものが、他に求められなければ
ならなかった。それが学校経営論における家族主義であるといえよう。これは、明治44年の国定修身
書の修正によって、その中核的観念となったといわれる家族国家観とともに強化されたものであ
る。

家族国家観とは、天皇と国民との関係を本家分家の同族集団の関係だとする擬制をとおして、あ
るいは父母を敬愛するという人間の自然的な心情関係を国民の天皇への関係に類推して、天皇への忠
誠義務と愛国とを強調するというものである。それは上からの支配の関わりと下からの人間的自然的
心情を結びつけることによって、忠孝一致の国体を礼讃しようとするものであったといえる。「日
本の国家は一大家族である。……この国体を擁護するには単に忠君愛国ばかりでなしに、家族制度
と云ふものを十分に貫徹しなければ、到底此の一大家族の集団たる所の日本国と云ふものは永続は
しない」⁹⁾とされた。こうして忠と孝とが結びつけられ、また家族に対する感性的情緒は国家への
忠誠に動員され、国民の自発的服従が現実的に期待されたのである。¹⁰⁾

このような家族国家観の形成を背景として、「家」の原理の国家への適用と同じく、学校組織に
対してもそれは行なわれる。学校の校長は「国に君主あり、家に家長」¹¹⁾あると同じであり、した
がって「学校は国家の如く、校舎は国土の如く、児童は人民の如く、校長は統治者の如きもの」¹²⁾
と、家父長的家族制の擬制がみられる。あるいはまた「校長の地位は教員の兄貴児童の親分であ
る。学校全体の進歩するのも又退歩するのも、教員全体の進歩するのも、……校長の肩に在る」¹³⁾
といわれるように、家族的な人間関係が学校の人間関係の基礎とされ、そこに身分的上下関係が介
入し、学校組織をつらぬくことになる。ともかくも、「家族制は我国の国体であるが、さすがに国
体であるだけに実に無上の制度である。一家を始めとして、一家一町村一会社一団体、何れに
応用しても実に巧妙なる方法である。殊に学校に施しては完全無缺といってよいと思ふ」¹⁴⁾と、
家族制度は学校組織論において最も典型的に援用されるものとさえ主張された。

以上のように家父長的家族制をもって学校における校長の位置づけを行なうとともに、他方
においては、それは教育行政官僚制としての上からの組織的機能合理化に対応して、父母への敬
愛という人間の自然的な心情をもって、組織への忠誠を基礎づけ、さらには合理化に正当性を
与えようとするものであったといえよう。「校務に対する職員の状態……全校を挙げて家族的には
たらく外はない。職員の自発的努力にまつべきである」¹⁵⁾と、家族的共同和合による組織への
自発的服従を期待することによって、学校組織の合理化が意図されていくのである。「即ち、
学校の命令は職員皆足並を揃へて其の実行を努め、一教員の発したる命令も全職員之を尊重し、
自己が発したる命令と同一の態度を以て其の実行に努め、学校と職員、職員と職員間に少
しの矛盾も衝突も反目もない」¹⁶⁾ような、職員の家族的な「共同一致」を理想とした
学校経営論が展開される。そして、「人格の服従、自覚的服従、自由の服従は時の古今を論
ぜず最大の美德たるを忘れてはならない。学校は一つの共同生活体である人格の服従は
共同生活の唯一の要件である」¹⁷⁾と、家族主義的學校経営論は官僚制的組織合理化を
下から支える組織忠誠の内面的自発性が、家族間の心情を援用することによって、
学校組織の中に確保されることを意図するものであった。

このように家族関係は学校組織に対して類推又は擬制され、上からの組織的機能合理化の
正当化の条件づけが行なわれた。すなわち、学校を家と擬制し、校長と教師の関係を視子
と類推することによって、正当化および情緒的反射への条件づけが行なわれたのである。
そしてそれは、家族関係

の国家組織への類推又は擬制を利用しての、権力の正当化が前提となっていたのである。こうして学校経営論における家族主義は、上からの組織的機能合理化と下からの自然心情的諸要求とを結びつけ、あるいは下からそれを支え維持するはたらきをもつものであったといえる。これは「二元的官僚制」ともいわれるわが国の組織体の特質と伝統の問題であるともいえる。すなわち、一方において目標達成のための機能合理化と；他方において処理決定はより多く伝統に依存するという伝統主義が、教育経営組織において融合し共存するのである。それは、組織における階級制内部の上下関係が、単に技術的権限体系として機能せず、前近代的身分的支配体系として機能するという、わが国組織体の特質と伝統の問題であるともいえる。こうして大正期学校経営論においては、前述のように近代的民主的な方向への展開もみられたにもかかわらず、同時に他方では伝統的家族主義的学校経営論が共存したのである。

〔2〕教育の自由の制限理論としての家族主義

専門職とみなされるべきである教職において、強く要請されるものはその職務遂行における判断や行為の自律性であるといえよう。しかし、学校が公共団体によって設置されると否とにかかわらず、公教育としての学校教師に絶対的自律性が認められるべきではない。それは教育事業がもつ極めて強い公共的性格に関係することであり、それを根拠にある場合は「国の教育権」を強調することにより、教師の自律性に制限が加えられる。またある場合は公共性を根拠に、子供の可能性を最大限に発展させるための教育内容や方法、すなわち客観的な教育理論による制限は加えられる。たとえば教育の中立性の問題も、子供の最大限の発展のための教育内容・方法をいかに保障するかの問題であるといえる。

このように教師の自律性に対する制限はさげられないが、専門職とみなされるべき教職に対してどの程度の制限を行なうべきか、問題は簡単でない。憲法26条や教育基本法10条等の解釈をめぐる対立は、その現実的あらわれであるといえよう。また、その場合いかなる論拠をもって制限を加えるかも重要な問題であり、その論拠は時代的背景とともに変化するものである。本論においてはその制限理論として機能する家族主義を、大正期学校経営論の中でとらえようとするものである。

ところで大正期における教職の自律性ないし教師の教育の自由とはいかなるものか、まず明らかにしなければならない。明治以降急速に進められた教育行政の官僚制化、あるいは国家的教育目標達成をめざす組織的機能合理化が教育現場にひきおこしたものは、教育的諸関係において規則や手続が極端に優先するという事態ないしは形式化した事務的処理としての教育という事態の出現であるといえる。特に明治末期頃からさかんになった学校運営における形式主義批判の事実は、それを明らかにするものといえよう。また他方において、法律規則の整備の過程には、教員勤務関係における特別権力関係の援用による、上司に対する無定量忠誠服従義務が強調されるという事態がある。これらは、教師が専門自律的立場において教育を進めるという意味における教育の自由のそう失ということである。

こういう中で教職の専門職的立場を尊重し、教育の自由を主張する教師論が明治末期頃よりあらわれる。たとえば沢柳政太郎も「教師は学校長の下にあるというのも他の社会で長の下に部下があるといふのと趣を異にするのである。実に教師は教授するに当っては独立である。……彼は教室では自由自在に自己の思ふままに行動することが出来る」¹⁸⁾とのべている。桜井賢三「現代の教育者」によると、「教育の仕事は他の官吏などの社会よりも自由の範囲が広い。是教育本来の性質上当然のことである。即ち教師は児童に対しては教壇上の王であって、教授の内容上一々他より干渉制限

をうけず、自由の態度で子供に向はれるのである」¹⁹⁾ という。これらには後述するような制限理論が加わるのを常とするが、一つの教育の自由論といえよう。

そのほか教育における規則や規定の過剰と形式主義を批判する多くの所論は、同時に教師の教育権限の拡大の主張を含んでいた。「教師の働きはその自由の範囲が広い、変化が多い、工夫を要することが多い、つまり器機的でない」²⁰⁾ 「形式を以て教育するは恰も機械の運転せるが如し、教育事業は機械的ならずして精神的ならざるべからず」という。そしてさらに規則や規定によりきめられた教育内容をつめ込むことよりも、教師の子供に対する直接的人格的影響こそ重視すべきであるという主張が続く。²¹⁾ 「如何に規則が完備致して居りましても、此規則を活用して児童を教育する人物がなかったならば、十分に其効を奏することを得ませぬ。活きたる人間を教育するには人格の力が規則よりも必要であります」。²²⁾ そして「教育の根本義は教師が其の全人格を以て被教育者に直接し、以て其の人格を陶冶して立派な者たらしむると云ふことにある。……知識を授与したり技能を修練せしめたりするが如きことは教育の末枝である」²³⁾ という。規則によるよりも教師の人格識見をもって、また教師の独自の権限において教育が行なわれるとき、その効果は期待しようというのである。

したがってまた、校長と教師の関係も一般企業や官庁等におけるような上下関係と、同一であるべきではないということになる。「教員にして官僚的態度をとるといふことは、其の業務の性質と相容れないのである。如何となれば教育の事業は平等でなければならぬ……」²⁴⁾ といわれる。そして、「各自の研究創意とに依る所謂精神的努力に依りて進歩するものなるを以て、学校長は徒らに如上の監督権を行使するのみにて、校務の整理、職員の恪勤を希図すべきに非」²⁵⁾ ずという。したがって「教師が校長の部下であるかの如き状態……悉くの教師は校長の命令のまにまに之れに盲従して、機械的に立ち働いて居るという状態」²⁶⁾ に対する批判が生まれる。そして「今日の制度は確に此点に大なる改造を加へて、教師の自由意思に依って思ふが仮に教育し得る様にしなければならぬ」²⁷⁾ ということになるのである。

これは明治末以降萌芽的ではあるが、教職を専門職としてとらえるのとらえ方の発生を意味するものと思う。すなわち、教職員の意思決定における権威の源泉は、官僚制的規則においてではなく、専門技術性あるいは教師集団としての内部規律や職業倫理におくべきであるというものであった。そこに教師の専門自律性あるいは教師の教育の自由論が生まれるが、そこから学級における教育を担当する担任教師の学級経営の問題が登場することになる。大正期の学級経営論の多くは、このような意味においてとらえることができる。たとえば学校「経営が独断に一貫し画一に始終し、規齊をこれ事として、教育は徒らに皮革の成形をつとめて、内部充実の成績を望むことは困難である。……教権は官権に比して部分自尊の性質が多いものであり、教育者の人格的影響は骨子である。学級担任者の為に吾人は其の教権と人格とを認められんことを祈ってやまぬ」²⁸⁾ という。このような「官権」に対して「教権」の、可能な限りにおける尊重という観点からの学級経営論は、大正昭和初期にいたる一貫した主張であるといえる。

ところでこの学級経営論は、学級担任教師の教育の自由を無限に認めるものではない。「近来新思想の影響する所、兎角自由の声が高く、学校によると中には一学級の経営について絶対の権利を主張し、何人の一指をも染めざらしむることを要望するものあるとかいうことだが、……学校は単なる学級の集合ではない。そこには活きた生命の統一的流動がなければならぬ」²⁹⁾ という。また、「主我的態度に流るるの弊は、部分として適切なる成績を現はし得ないこととなる。部分経営に熱心なるのあまり、全体に対する体系的位置を忘るるからである」³⁰⁾ ともいう。そして「学級の教育を適良ならしめんが為には、……広くは我国小学校教育の本旨に、狭くは其の学校教育の方針

に一致せしめて行かなければならぬ」³¹⁾あるいは「全校経営の方針に調和」しなければならないという。すなわち、「学級王国をつくらねばならぬ。しかし訓導は一学級の訓導であり教師であると共に、学校経営上から見れば、学校長なる統一的意思主体の一部分である」³²⁾として、学級経営と学校経営の調和が期待される。

それは学級担任教師の教育の自由と、国家的教育目標達成の要求との調和をいかにして実現するかという学校経営の課題であり、あるいはむしろ教師の教育の自由に対する制限をいかに実現するかという問題であったともいえる。ではその両者を調和しあるいは片方を制限する理論的根拠はどこに求められたのであろうか。

自然法的個人主義を否定する明治年代の教育思想の理論的支柱の一つとなった社会有機体論は、³³⁾代表的に加藤弘之等によって紹介普及されたが、その過程において社会有機体論は家族主義との妥協融合をなしとげ、家族国家観に含まれる二つの契機となったのである。³⁴⁾特に明治末期国定修身書の修正によって完全に家族国家観がその中核的な観念として現われる頃から、学校経営組織論においてもしばしばその二つが重要な契機として含まれ、個人主義否定という点で協同し役割をはたしていくことになる。「学校は前述の如く、一の有機的統一的社会である、左れば個体たる児童や教員を離れては学校なく、全体たる学校を離れては児童・教員はない。即ち学校全体の進歩発達は、個体たる児童教員の進歩発達で、児童教員の発達進歩は、学校全体の発達進歩である」と、社会有機体論をもって全体と個の調和統一がとかれ、同時に「分子たる各教員等は自恣我侷の振舞あつてはならぬ」として「協同」の徳が、「目的に向て……各分子たるものは各其最大の全力を尽すことが必要である」として「忠実」の徳などが教師に期待され、「全体を統一するための規律規則秩序に服従」することが要求される。³⁵⁾あるいはまた、一方において教師の自律性を主張しながら、「教師は学校の一部であるとすれば、教師と学校即ち一部分と全体とは能く一致しなければならぬ、有機的の関係を保たなければならぬ」と、「教師の利害」と「学校の利害」との調和をとき、³⁶⁾さらに他の部分では「校長は教員を統率する責任がある。権利がある。教員は校長の統率に服し、その指揮命令に従ふものである。これその義務である。万一校長の統率に服することができないと思ったなら去る外はない」³⁷⁾と、教師の教育の自由に対する制限は明瞭である。したがってまた「職員は学校なる一有機体の部分として、学校長の統一的意思の下に円満に活動しなければならぬ。職員各々は自己を以て単に自己一人の身体と考へてはならない」³⁸⁾ともいわれる。

こうして社会有機体論は、教師の教育の自由の制限論拠となるが、さらに校長権限の優位性主張の論拠としても機能する。有機体論において国家を自然的有機体であるとし、君主を有機体の思惟中枢に類推することによりその絶対的優位性が主張されるのであるが、それは学校社会への適用によって、校長権限の優位性と教師の教育の自由の制限のために論拠を与えることになる。たとえば「各団体に主長なきは、身体組織から脳中枢を抽いた如く、若しくは、精神作用から自我を取った如く、各部々々の運動動作は、忽地にして中止して仕舞ふであらう。……かくて学校に於ても校長といふものが起つて来た」³⁹⁾という。また「校長は……一学校の中心である主脳である。学校の総ての働の原動力となる所のものである。学校の知力上の活動の中心、学校に於ける道徳的生命的の主脳、又教師の研究上の活動の中心である」⁴⁰⁾と、校長の地位の優位性の主張がある。あるいは、「学校活動の中心は校長にある。学校の主義方針は云ふまでもなくあらゆる施設計画に至るまで、その活動の源泉である。最高命令を下すべきものである。従つて学校活動の範囲内には隅から隅まで校長の人格の流れが通ふてはならぬ」と、校長中心の「人格的統一」⁴¹⁾が主張される。

もちろんこれらも校長の絶対的優位性を主張するものではなく、またそれが大正期学校経営論の主流ではない。大正デモクラシーを背景に、「一般民衆の利福並に意嚮を重ずる」いわゆる「民本

主義」の流れを、学校経営論において無視することはできない。学校長は「命令伝達に依りて校務の統一を図るを妨げず、然れども学校長は之を全校職員に諮り、其の意見を徴するときは各方面の所見を知るを得て、実施上参考となること大」⁴²⁾ であると、職員の「意嚮を重んずる」ための職員会議の役割がのべられる。それは国家論における有機体論が、一面において「君主主義と民主主義を調和」⁴³⁾ する性格をもつということと軌を一にするものといえよう。したがって「学校は校長の独占すべきものではない。校長と職員とか相携へて活動する所に円満なる統整の姿を現出する。恰も脳中枢が原動力となって身体各部に外界の刺戟を感知せしめて、運動を惹起せしむるが如くに、校長の計画及び指揮にまつべきものが多分に存する。けれども指揮をして専制たらしめず、計画をして放漫たらしめざる為には、各職員の思想が包含されてあらねばならぬ」⁴⁴⁾ と、有機体論をとりながら校長と教職員の調和統一がのべられる。

このような学校社会における有機体論は、個人の固有の利益を否認し、自己主張に制限を与える「家」的協同体の原理と矛盾しない。むしろ両者は協同して学校経営論をおし進める。相互に自他の立場や利益を同一視し、その感情や判断において同一化を行なう家族主義、あるいは家長としての校長の下に渾然融合することを理想とする学校経営論がそれである。「学校長・教員・児童・学校関係者の精神が、学校名を中心として真剣に交渉し、而して融合一体主客未分の状態となることをもって、学校経営の最大根本と信ず」といい、また「職員同士の関係が親子の情を以てすること」⁴⁵⁾ ともいう。あるいはまた「一学級は一家に比ぶべく、学校はまさにこれらの集まってなった宗家と見なすべきである。一家和風渡らば宗家また幸なるべき道理である」⁴⁶⁾ というように、家族主義的「和の精神」をもって、学校経営を説くのである。この「和の精神」は没我的関係において成立するもので、個人主義的対立抗争とはあいられない。このことは家族主義における個人に対する「家」の優位を意味する。こうして学校経営論において有機体論と結びついた家族主義は、学校経営と学級経営ひいては国家的教育目標と教師の教育の自由との調和をはかり、窮極的には教師の教育の自由に制限を与える、理論的根拠を提供するものであったといえるのである。

〔3〕 家族共同体の原理による教育組織論

「家」や「家族」の論理を学校組織に適用する学校経営論は、明治末期に一応の完成をみる家族国家観とも関連して、以上明らかにすることができた。この学校経営論は地方インテリとしての教師に、かなりの理解がえられたものと考えるが、家族国家観に含まれる服従の内面的自発性が、独自の生活思想をもつ頑固な大衆に直ちに期待しうるものであったかどうかは疑問である。つまり「家族」のもつ共同性が、村落共同体としての社会の共同性へ、さらに国家社会へそのまま移行拡大されることは困難である。そのためには幾段階もの複雑なイデオロギーの媒介や飛躍が必須のものといわれる。⁴⁷⁾ したがって、まずは情緒的感覚的理解のための訓練や教化が、大衆に対する教育の場を通して全国的規模において要求されるのである。

ところで明治以降の教育行政官僚制が必然的に生み出したところの、国定教育内容の形式的つめ込みをもって教育とするような事態、あるいは地方大衆の実情を無視した中央集権的教育は、その役割をはたしうるものではない。子供は現実の生活と学校教育の一致を通してこそ、一つの考え方を身につけていくことができる。⁴⁸⁾ したがって家族主義イデオロギー強化のための教育論は、明治末期以来教育が子供の生活と遊離し無力であることの指摘からはじまる。「教師の教授せる事柄が単に書物上の理論のみで、其土地の実況実情に適合しない。……学校の教授が実世界の事情と融和せぬやうのことであれば、到底児童に活知識活技能を授くること能はざるのみならず、父兄の信頼を得んことも覚束ないのである。」⁴⁹⁾ という。したがって学校と家庭との関係においても、「学

校は家庭を眼中におかず超然たる態度をとるの弊を生」じ、「一面家庭は学校に超然」⁵⁰⁾ としている。そこでは「家」の原理をもって教育を貫ぬくことはいうまでもなく不可能となる。こうして教科書の内容も「殆んど社会とかけ離れ」ていること、「人生の現生活と関係のない」⁵¹⁾ ことの指摘がしばしば行なわれていった。

こういった生活教育論的主張の中から、教育を「郷土化して其の社会と融合することが必要である」と、いう方針をもって明治末期以降教育の郷土化地方化論がさかんになるのである。

ところでこの教育の郷土化とは、たとえば「家庭の精神を充分学校組織中に融合し、学校の精神を家庭生活に有効に実現し、共に農村社会に合致せんことを期する」⁵²⁾ というように、学校社会を家族共同体として組織することにより、そこにおける生活自体に教育機能を期待しようとするものである。それは「家」が世帯の共同とは関係のない血族集団であるという信念を前提として、家と家との親和を移して地縁的村落に及ぼし、⁵³⁾ ひいては国家的結合を家族的ならしめようとする家族国家観につながるものであり、またその強化をねらうものであるといえる。「国家の単位は市町村であるが如く、市町村の単位は家であるから、一家一家の経営が宜しきを得なければ市町村は充実しない。市町村が充実しなければ国家も充実しない訳であるから、教育者は一家経営の道を明かにして之に適應するやうな教育を施すことを努めねばならないのである」⁵⁴⁾ という。また「我国における国家の成立たるや、家を以て基礎とするが故に、我国道徳は家を根柢として此にその発達を見るなり、是を以て家の内に於ける教育即ち躰方とも云ふべきものは、之を移して学校の内部に行はるるところの国民教育の上に之を適用するに至らんか、即ち家庭と学校と相連関し、家国成立の本義に適合し我國民教育は更に一層の効果を現出するに至らんとす」⁵⁵⁾ という。勤労学校の郷土教育あるいはプラグマティズム的生活教育が、新しい教育論として欧米より摂取された側面はもちろんあるが、以上のような家族主義的生活教育論の側面を否定することはできない。

学校組織そのものを家族共同体として組織することに重要な教育的意義を認める以上のような見解は、学級組織に関しても同様である。沢正「学級経営」においては、「直情的に親の情を以て児童を愛し児童を率いて行くのでなくては、真の和合団結といふことはむづかしい。かくして担任が自己幾十の児童に対し家族的感情を以て相對し相接していったならば、自ら学級生活の円満が期し得られるであろうと思うのである」⁵⁶⁾ とし、さらに「教師は恰も家長の如く、幾十の児童はその愛児として互に親しみ睦み、規律あり撰生あり真面目に勤勉に、協同和合の実を挙げ得たならば、恐く学級経営大半の目的を達し得たものといへようと思ふ」⁵⁷⁾ とのべている。そして結論的に「学級経営の円満なる極致は、全く家族制の経営に到達することである。学級担任者恰も家長の如く、幾十の児童兄弟となり、条規による煩瑣なる経営を去り、情誼を主とせる無言の教によりて薰化せられる。此の如きが吾人のいふ家族制の経営である」⁵⁸⁾ という。窮極的には個人の固有の利益をも否認することにもなる「家」的共同和合を、⁵⁹⁾ 子どもの学級生活に適用することにより、家族主義イデオロギーの強化が意図される。また、官僚制の合理化が一方において進行する中で、規則による分業や形式的校務処理が一般化するとき、単なる「服務規律反読三読」のみによる教育を否定し、⁶⁰⁾ 家族的一体感情としての「情誼」をもってする家族的学級経営論が主張される。そして「真実親の情を以て児童を率いることが出来なかつたら深刻な教育は出来なで、軽浮に流れ御役目的となり、上すべりすることを免れない。……生きた教育に成らずして、事務的の教育死んだ教育となってしまう」⁶¹⁾ という。ともかくも学級集団の家族的共同生活の実践を通して、「家」的考え方や習慣を身につける教育が期待されたのである。そして「多くの学徒相集って……種々なる社会的感情習慣を養成することが出来るのである。学校の生活そのものが一種の訓練である。かくて学校は家庭と社会との関係を付ける所の連鎖の如きものであると云ふことが出来る」⁶²⁾ と、学級の家

族共同体的組織に家族主義的教育の機能を認めようとするものである。

教育が现实生活と密着し、現実に力となりうるためには、学校及び学級の教育機能のみにあまじむるわけにはいかない。子どもをとりまく社会そのものが、重要な教育環境として組織づけられねばならない。「今の教育は慥かに家族とか市町村とか国家とか云ふ所属団体の一員として立たねばならぬことを教訓することが等閑になって居る。……小学校教育に次ぐに青年団体教育を以てし、青年団体教育に次ぐに自治体教育を以てし、小供も青年も戸主も主婦も老爺老嫗も、永年の間にそれぞれに訓練して一家の一員たり市町村の自治民たるに適當する資格を養⁶³⁾う必要が主張される。学校と社会の相互交渉あるいは教育の生活化の方向は、こうして学校を社会教育の中心機関として運営すべきであるという主張となる。

したがって明治末期以来の学校経営の問題は、地方改良運動等を中心とする社会教育の問題を含み、町村の中心機関として学校運営をいかにするかの問題でもあったのである。「一国には一国の精神上の中心がなければならず、……それと同様に一町一村には其精神上の中心がなければならぬ。小学校長は一町村若しくは一部落の精神上の中心たるの抱負をもって居らなければならぬ⁶⁴⁾し、また「教育家は身を以て児童の模範たるべしといふよりも、一村一郷の範となり、感化の中心と為らねばならぬ⁶⁵⁾」ということになる。このような役割が校長や教師に要求され、青年団・処女会等をはじめとするさまざまな社会教育関係事業が、学校経営上の重要な課題となる。そしていわゆる「学校を中心とする教化」等の名をもってする学校経営論が登場するのである。⁶⁶⁾

そしてこの場合教師が「感化の中心となる」というのは、「其の社会に適応し、所謂郷土化して其の社会と融合する」ことが必要であるとともに、「地方に化せられたるが如くにして実は化せられず、化せられざるが如くにして実は同化し、……町村をして不知不識の間に向上せしむる⁶⁷⁾」ことが必要であるということであった。これは要するに、家族主義の原理をもって共同体の一員たるの教育を行ない、社会の結合と統一を強固にしようとするものであった。それはまた「一家経営の道」を学校経営に、さらに村落社会に適用することにより、行政末端組織としての市町村の強化を意図するものであった。

以上要するに、官僚制の合理化がもたらす教育と生活の遊離、そして教育の現実的無力化という事態に対応して、一つには家族的共同体の原理をもって学校や学級を組織し、その生活実践を通して家族主義的教育を意図する教育組織論があらわれ、二つには社会教育の機能をとおして、家族的共同体の原理を村落社会に拡大移行していく中心的役割が、学校に付与されるところの学校経営論が生まれる。これがさらに家族的共同体の原理を、国家社会へ移行拡大していく基礎となるのである。ここにみられる教育論のすべては、家族の一体的和合そのものに価値をおく思想を背景にしている。父母の子供への自然的愛情と子供の父母への敬愛と恭順、その共同体構成員に対する自己主張の禁欲の要請、それをもとにする一体的和合関係が学校や学級や村落社会に類推適用される。こうして家族国家の基礎がためが意図されるのである。

ところで、「家族の内での一体的和合関係にもとづく愛情しか経験しない人間は、外部の社会においても、自分と一体的和合関係にない人々に対しては、無関心か反感しか持つことができず、他方、友好的関係を結ぶ場合には、それが直ちに主情的な一体的集団埋没の形をとりやすい⁶⁸⁾」といわれる。そういう家族主義を組織原理とする教育組織において、環境に働きかける主体的人間が育ちうるかは問題である。家族的愛情による個人的安心感、近代的自我の確立と必ずしも両立するものでない。家族的安心感の中から、子供をいかに次第に独立させていくかが重要である。大正期学校経営論が目的とする理想の人間像は必ずしもそこになく、一体的和合そのものに価値をおくものであった。明治末期以来次第に動揺する村落共同体の再編成のための人間的基礎が教育に求められ、

それにこたえるものとして家族主義的学校経営論をとらえることができるのである。

〔結 語〕

明治末期資本主義経済の急激な発展期に、旧秩序の解体によって生じた新たな力関係に対応するため、地方村落並びに国家全体の支配体制は、家父長の原理で強化される必要があった。したがって「家族」の原理は村落及び国家社会へ拡大適用され、家族国家観を形成することになる。同様にそれは学校社会にも適用されて家族主義的学校経営論を生み、さらに家族主義の原理をもってする教授訓練組織論を生むことになる。こうして大正期においてみられる家族主義的学校経営論の構造と機能を明らかにしようとするのが、本論のねらいであった。そこで要約的に次のように述べていくことにする。

第一に、家族国家観において、親と子の間の家族的自然心情を、天皇と国民との関係に類推することにより、国家に対する国民の服従の内的自発性が要請された。同様に教育経営の組織過程においても、国家的教育目標達成のための組織的機能合理化の契機と、他方に組織への自発的忠誠を保障するための人間的自然心情の契機が要請されたのである。こうして家族的原理が学校経営組織に適用されることになる。そして一つには、校長教師児童の関係における家父長的家族制の擬制が行なわれ、二つには父母と子供との間の自然的心情あるいは家族的和の精神の強調によって、組織忠誠の内的自発性が期待される。こうして学校経営論における家族主義は、上からの官僚制的合理化と下からの自然心情的諸要求を結びつけ、さらにその合理化を下から支え維持する機能をもつものであったといえる。

第二に、明治末期以降萌芽的ではあるにせよ、教職の専門自律性を尊重する考え方の発生があるが、学校経営論における家族主義は、その自律性の制限の論拠となるものである。まず、自然法的個人主義を否定するために機能した社会有機体論は、家族国家観の形成とともに家族主義との妥協融合をなしとげるわけであるが、学校経営組織論においても、両者は協同してその役割をはたしていくことになる。すなわち、学級担任の自律性を尊重する学級経営論に対して、有機体論における全体と個の関係の調和統一の理論をもって、また、思惟中枢にあたる校長の権限の優位性の主張をもって、その制限論が展開される。もちろん、これらも「民本主義」を背景にしており、校長権限の絶対的優位性を主張するものではないが、個人の固有の利益を否認し自己主張に制限を与える家族共同体の原理と矛盾することなく機能するのである。こうして、有機体論と結びついた家族主義は、学校経営と学級経営の調和論、あるいは国家的教育目標と教師の教育の自由との調和論として、窮極的には教師の教育の自由に制限を与える理論的根拠を提供するものであったといえる。

第三に、家族のもつ共同性が村落社会の共同性へ、さらに国家社会へそのまま移行拡大され、国家に対する服従の内的自発性の実現が意図されたのであるが、そのために家族主義の生活的実感的理解のための訓練や教化が、学校教育の場を通して全国的規模で進められることになる。こうして、一つには家族的共同体の原理をもって学校や学級を組織し、その生活実践を通して家族主義の教育を意図する教育組織論が生まれ、二つには社会教育の機能をとおして、家族的共同体の原理を村落社会に移行拡大してゆく中心的役割を学校に付与する学校経営論の発生をみる。これらは家族の一体的和合そのものに価値をおく思想を背景にしており、近代的自我の確立と必ずしも両立するものではない。こうして家族国家の人的条件の基礎がためが進められたのである。

以上のように、家族主義的学校経営論は、主として三つの側面において考察することができる。これは学校教育の近代化に対して、共通的に保守的機能をもつものであるといえる。しかし、大正期学校経営論は、序においてふれたように、他方において学校運営民主化の役割をもつ側面があっ

た。このような大正期学校経営論がもつ矛盾する二つの側面について、いかに考えるべきか。それは要するに、大正デモクラシーにおける「民本主義」の妥協的性格からも類推されるように、妥協性においてとらえられなければならない。そういう意味において、大正期学校経営論は進歩性保守性の個々の側面からでなく、統一的総合的にとらえてその全ぼうを明らかにしなければならないが、それは別の機会に残された課題であるといえよう。

〔註〕

- 1) この問題は拙稿「大正期学校経営論の一性格——組織の合理化と民主化——」(北海道教育大学紀要, 第21巻第2号)において明らかにした。
- 2) 川島武宜「イデオロギーとしての家族制度」岩波書店, 昭和32年, 48頁以降参照。なお, 大正期においても臨時教育会議等を通して, 一層の徹底強化が主張される。
- 3) この問題は, 青井和夫編「組織の社会学」(現代社会学講座Ⅲ)有斐閣, 昭和42年, 222頁, 及び, 福武直, 綿貫譲治「組織と人間」(近代日本思想史講座6所収)筑摩書房, 昭和35年, 328頁, においてとりあつかわれている。
- 4) 中島力造「教育者の人格修養」明治44年, 6頁。
- 5) 中沢忠太郎「教育時弊百苦言」明治43年, 35頁。
- 6) この問題は拙稿前掲論文において明らかにした。
- 7) 吉田能次「系統的教育学」明治42年, 177頁。
- 8) 中島, 前掲書, 4頁。
- 9) 小松鶴吉「小学教育の新方向」大正5年, 187~8頁。なお, 「家族制度の精神」として「祖先崇拜と云ふか子孫を愛護すると云ふか家を重んずると云ふか家系家名を重んずると云ふか」とのべ, 「家族制度が即ち日本の社会の特色である。此の立派なる社会から日本の皇室を中心としたる万世一系の国体が存して居るのである」(188頁)としている。
- 10) 石田雄「明治政治思想史研究」未来社, 昭和32年, 「支配者は政治的支配服従の関係に家族間の心情を援用することによって, 権力的支配によって生ずる抵抗を緩和しようとするばかりでなく, 家族に対する感覚的情緒を國家への忠誠のために動員することによって, 現象的には国民の自発性を自らの支柱にすることができた」(13頁)としている。
- 11) 狩野力治「模範の小学教師」明治43年, 153頁参照。
- 12) 同上, 151頁参照。
- 13) 同上, 154頁参照。
- 14) 中島錦三郎「体験35年小学校経営の実際」大正14年, 121頁。
- 15) 沢正「学級経営」明治45年, 269頁。
- 16) 高橋友治「小学校改善の眼と腕」大正4年, 52頁。
- 17) 花田甚五郎「制度の活用と学校経営」昭和2年, 101頁。
- 18) 沢柳政太郎「教師及校長論」明治42年, 13頁。
- 19) 桜井賢三「現代の教育者」大正14年, 54頁。
- 20) 沢柳, 前掲書, 22頁。
- 21) 中島力造「教育と修養」大正6年, 「教育上西洋では新事を試みて効果を得たことでも, 我国のものとするには, 一々取捨選択を要する。是れ即ち教師の素養に俟たざるべからざる所であって, 新奇な事柄と云って悉く規則を作って拘束するは宜しくない」(96頁)と, 規則に対して教師の修養の重要さをのべている。
- 22) 中島, 前掲書「教育者の人格修養」5頁。
- 23) 小松鶴吉「小学教育最新の傾向」大正3年, 246頁。
- 24) 高橋, 前掲書, 123頁。
- 25) 小川正行「欧米対照小学校教育の実際」大正5年, 401頁。
- 26) 小学教育研究会「立憲の小学教育の実際」大正5年, 222頁。なお, 続けて「教員の位置を尊重し, 各教員に自立自営の精神を促し校長が適当に之を統御して往くやうな状態でない。……学校長は勿論学校を責任を負ふて経営してゆくのであるけれども, 又, 各教員には夫々の責任があり, 同時に意見もあるのであるからして, よく教員の意見を尋ね之を尊重して以て事に従ふやうにしてゆくことが極めて肝要である」としている。
- 27) 友納友次郎「小学教育の根本改造」大正9年, 310頁。
- 28) 沢正「学級経営案」大正6年, 10頁。
- 29) 雑誌「千葉教育」大正11年5月「一校共働」(編者)
- 30) 沢正, 前掲書「学級経営」299頁。
- 31) 同上, 10頁, 28頁, また, 沢正, 前掲書「学級経営案」では, 「学校経営の間には一貫した其の校々長の識

- 見が横溢してなくてはならない。恰も教室には学級指導者の人格が発揮せられて欲しいと同様に、学校には校長の人格が布かれてあるべきことに対して非常なる期待を禁ずることが出来ぬ。校長の人格が全く興らざるが如き学校は中心なく精神なく道具にひとしきみのである」(8頁)とのべている。
- 32) 花田, 前掲書, 97頁。なお, 続けて「誤られた自覚主義, 自由主義, 平等思想など浸潤して, 学校が有機体であり学級が其の一分子であることを忘るるの結果は, 学校経営上三思すべきことだと信ずる」(98頁)とのべている。
- 33) 堀松武一「明治後期の教育思想と社会有機体説及び社会進化理論」(日本教育学会「教育学研究」第25巻第1号所収)参照。
- 34) 石田, 前掲書, その「まえがき」において, 「家族国家観形成の契機……結論的にいえば, それは家族主義と有機体論であるが, これら二つの契機が家族観の中で, いかに矛盾しつつ結合せしめられているかを明かにするため, 歴史的形成過程において, その各々がいかに相互修正を行って家族国家観という形で癒着吻合するに至ったかを分析の対象とする」(4頁)とのべている。
- 35) 狩野, 前掲書, 151~2頁。
- 36) 沢柳, 前掲書, 52頁。
- 37) 同上, 367頁。
- 38) 花田, 前掲書, 95頁。
- 39) 狩野, 前掲書, 153頁。
- 40) 沢柳, 前掲書, 270頁。
- 41) 水木梢, 「校長学」大正11年, 11頁。
- 42) 小川, 前掲書, 417頁。
- 43) 石田, 前掲書によると, 上杉慎吉「国民教育帝国憲法講義」(明治44年)を引用しながら, 「有機体論のイデオロギーの性格を君主主義と民主主義を調和することに求」めることが可能であるとしている。(129頁)それがまた, 吉野作造「民本主義」の思想に通ずるものと考ええる。
- 44) 関勝男「学校学級統制の根本的革新」昭和4年, 36~7頁。
- 45) 菅原芳吉「体験に基づく学校経営の真髄」大正15年, 19頁及び56頁。また, 「職員間の精神が融合一体になる……此の融合の精神が, 学校経営の根本問題であると信ずるが故に, 平素校長は各教員の気質をのみこみ, 家庭を訪問してその内情に通じ, 予め起るべき思想を予和し得るまでの能を養ひ, 以て各種の方面に気を配らなければならない」(11頁)とのべている。
- 46) 沢正, 前掲書「学級経営」300頁。
- 47) 色川大吉「明治の文化」(岩波書店, 1970年)によると, 石田雄氏の「家族国家」観を批判しながら, 家族と国家という「全く異質な対立する二つのものを接合することは, 決して家族主義と社会有機体論のアナロジーで出来るはずのものではない。問題は名も無く産も無き大衆にある。国家や皇室は, 大衆が「家」に賭けるのとおなじ意味で, 個々の人民にとって命をかけるに足る共同体として納得されるか, まったく次元がちがう抽象的なものだし, じっさいに大衆が国家を経験している内実は, 無数の階層的支配のピラミッドの重みだし, 大体が見ず知らずの冷淡な人間たちの寄りあいなのである。……」(303~4頁)とのべている。
- 48) 吉田, 前掲書「訓育論」の章で, 「学校内に於ける生活全体, 或は学校内に於ける教授全体, 家庭及一般社会と云ふものの道徳意識が, 其基礎に於て一致すると云ふ状態に達するにあらざれば, 道徳上の識別を授くると云ふ点に於て修身科は十分なる効果を挙げることが出来ぬのである。」(591頁)という。
- 49) 中沢忠太郎「教育者を中心としたる市町村の教化事業」明治42年, 104~5頁。また, 「今日の小学校が法令の表面のみに執着し, 児童を教育する外, 他に家庭及社会, 即其市町村を顧慮せざるに於ては, 其所謂教育がホンの機械的のみで, 実際とも結着せず, 差したる効果をも挙げ得ずして終ることになるだろうと思う」(4頁)とのべている。
- 50) 真田幸憲「農村教育の方針及施設」大正8年, 144~5頁。
- 51) 小学教育研究会, 前掲書, 100頁。その他, たとえば, 龍山義亮「教育制度の研究」大正15年, においても「地方農村の学校に於ては其地方に適する教育が閉却せられ, 之れが為めに学校が社会の要求と合せず, 一般民衆から其不徹底無効果を訴へらるることとなったのである」(40頁)という。
- 52) 真田, 前掲書, 147頁。
- 53) 高橋, 前掲書によると, 「一家は血族団体であると同時に, 町村も大なる血族団体であると見做すことを得る。果して然らば公共団体たる町村は一の家庭と見做すことが出来る」(143頁)とのべている。
- 54) 村田宇一郎「学校中心自治民育要義」明治43年, 158頁。
- 55) 雑誌「千葉教育」大正4年2月, 「小学校長諸君を迎へて卑見を述ぶ」(女子師範校長川面松衛)
- 56) 沢正, 前掲書「学級経営」19頁。
- 57) 同上, 11頁。
- 58) 同上, 299頁。
- 59) 沢柳政太郎「實際教育学」(明治42年)において, 「学級を以て単位とすると云ふても, 個人を全く無視すると云ふ意味ではないのである。恰も我国に於て家族が国家社会の単位であると云つても, 家族の内に存する

- 各個人を全く認めないと云ふ意味でないと同じやうに……」（186頁）というが、個人に対する家の優位という家族主義の原理は否定し得ないだろう。
- 60) 沢正, 前掲書「学級経営」19頁参照。
- 61) 広島高師附属小「郷土を本位とする学校教育の実際」（24頁）。また、北沢種一「学級経営原論」（昭和2年）によると、「生活の本拠としての教室は、その成員の何人にとっても学校の中に於て最も多く「我が家庭」「我が家」の感を起さしむるものでなければならぬ。それが為には……教師と同輩それは皆我が父たり母たり兄弟姉妹たる人々の延長であると思はしむるだけの条件が必要である」（148頁）という。
- 62) 沢柳, 前掲書「実際的教育学」160頁。
- 63) 村田, 前掲書, 398頁。
- 64) 沢柳, 前掲書「教師及校長論」392頁。
- 65) 中沢, 前掲書「教育者を中心としたる市町村の教化事業」9頁。
- 66) 田子一民「小学校を中心とする地方改良」（大正5年）においては、「小学校長は単に学校の校長たりと云ふ意味のみにては存在を許さず、教育の意味に於て村長たるの地位に立たざる可らずとの要求なり。……小学校の校門は村の境に立ち、小学校の生垣は村の界にまで拡張せられ……」（31頁）という。
なおこの問題に関して、小川、橋口、大蔵、磯野「わが国社会教育の成立とその本質に関する一考察（1）」（日本教育学会「教育学研究」第24巻第4号）「学校中心自治民育（全村教育）の系譜」参照。
- 67) 高橋, 前掲書, 66頁。
- 68) 磯野富士子「家と自我意識」（近代日本思想史講座6所収）筑摩書房, 昭和35年, 106頁。