

日露戦後期における教職意識振興策

—「小学校教育効績者選奨」の分析—

笠 間 賢 二

はじめに

- I 小学教育の課題認識
 - II 「小学校教育効績状規程」の成立
 - III 「効績者選奨」実施の概要
 - (1) 「効績者」の銓衡
 - (2) 「効績者」の推奨
 - IV 「効績者」像の特徴
- 結 語

はじめに

近代日本に支配的な小学教師像は、「教育勅語ノ先鋒者」あるいは「教育勅語ノ錦旗ノ下ニ御馬前テ働ク人」（井上毅）といった性格づけに見られるように、帝国憲法と教育勅語とによって確立された体制秩序、とりわけ後者の「忠君愛国」を軸とした道徳的秩序への意識と感覚の育成を最優先する教育の担い手として、明治20年代半ばまでに確定された。しかしその後の展開は、この教師像が政策側の意図どおりに定着していった訳ではなく、寧ろ「忠君愛国」からの離脱と反発、さらには教職の生業化とでもいうべき無関心の増大とに直面しなければならなかった。待遇の全体的劣悪化を基本要因とする教師の社会階層としての地位の低下が、教師としての内的自発性の喚起基盤そのものを崩壊させつつあったのである。教職の専門性は制度的・形式的意味において確立されながら、それを支えるべきエートスは逆に減退していく、これが明治30年代以降の「教育社会」の状況であった。⁽¹⁾

一方この時期は、教師が職務遂行上対面しなければならない教育的諸条件が急激に変化していった時期でもあった。就学率の急激な上昇とそれに促された教員数の急激な増加は、⁽²⁾多級学校の成立を促して学校の集団性と組織性を高め、学校が組織体として果たすべき機能領域の拡大をもたらしていった。それは必然的に教師の「しごと」の量と質の拡大と複雑化をもたらさずにはおかなかった。しかもこの時期は、帝国主義的な国家・社会体制の形成期であり、進取の精神と実業的態度に富み、強固な愛国心に支えられた国民を育成しなければならない政策的要請は一段と強まりつつあった。したがって、かかる「状況」と新たな「事態」のもとで、教師としての望ましいあり様（体制的教師像）をどのような手段と方法とによって大衆化しつつある教師層に内面化させ定着させていくのかは、政策当局が絶えず関心を払い続けなければならない切実な課題であった。とりわけ、

財政的破綻状態にあった日露戦後期においては、僅少の支出ですむ施策によってこの関心を具体化していかなければならなかったのである。

この体制的教師像の社会的定着のために文部省がとった施策のなかで、日露戦争直後の1905(明治38)年から大正末期の1924(大正13)年までの20年間に都合17回(1921~23年は中断)にわたって実施された「小学校教育効績者選奨」(以下、効績者選奨と略)は見逃すことができない。それは、「教育社会」から選抜した教師の実際のあり様を、国家的に権威づけた後に、他者を嚮導すべき<範型>として「教育社会」のコミュニケーションのなかに設定し直してやるユニークな施策であったからである。しかもそれは、抽象的な理念的範型としてではなく、実際のな学校経営実績を伴った<具体的範型>として、また他者にとって到達可能な<同質的範型>としての設定であり、それは政策側が教師の「しごと」の実際の内容をどう捉えているのかの間接的提示に他ならなかった。

この施策はこれまでの教育史研究では殆ど分析の対象にされてこなかった。⁽³⁾恐らくそれは「褒め賞でる」という利益供与を特徴とするこの施策の政策的実質性に対する疑問を理由にしていたと思われる。しかしそこでは、効績者選奨の全体、すなわち根拠法規である「小学校教育効績状規程」(文部省令第11号1905.6.21、以下「規程」と略)の成立経緯と実施過程の詳細な分析とが法擲されていた。そのことが、この施策が日露戦後期の諸施策のなかでもつ意味を軽んじ、この施策の分析を死角に追いやってきた。さらには、褒賞による「模範」の設定という権力的強制力に担保されない施策でも、それが政策当局によってなされる場合にはその政策的意味を一概に否定すべきではない。⁽⁴⁾例えば、明治初年の「褒賞による模範人格(Vorbilder)の設定」という施策を天皇制国家の「集中形態」という観点から分析した藤田省三は、その政治的意味を一般論として次のように述べていた。それは「如何なる内容のものであれ、それ自体が人格的感化の通路によって指導乃至支配を行うことを意味する」ものであり、「模範の設定は、社会の底辺に一定の人間類型を範型として定着させ、そこに秩序を結晶させよう」とするものであって、それは「道徳的価値による集中」形態の一環をなすものであったと。⁽⁵⁾問題は「模範」の中味とその取り扱い方のもつ政策的意味の確認である。

以下本稿では、「規程」の成立経緯、「効績者」の銓衡と推奨、「効績者」像の内実を順次分析して効績者選奨の政策的全体像を捉えることに努め、そのことによって、この施策が教職意識を喚起しつつ体制的教師像の社会的定着を図っていかうとした、優れて実質性をもった施策であったことを明らかにする。

なお本稿では、実施過程の分析は宮城県を対象とする。⁽⁶⁾「宮城県学事文書」には実施期間中の手続を示す文書(簿冊数は10冊)がほぼ完全に残されている。府県毎の実施過程にはそれぞれ異なる部分があったと思われるが、同種の研究がない現状では事例研究も意味があると考えられる。

I. 小学教育の課題認識

予め、日露戦後期の小学教育の主要課題について当局者がどのように認識していたのかを、効績

者選奨実施の前提として確認しておきたい。端的にいえばそれは、教育の「量」より「質」であり、「教授訓育ノ改良」による教育の効果（実効性）の向上という点であった。1904（明治37）年に義務就学の「良況」に満足⁽⁷⁾の意を表明した文部省は、以後「教授及訓育上ニ深く留意セシメ教育実質ノ改善ヲ専ラ」とする⁽⁸⁾ことに重点を移していった。そしてこの課題を内容的に方向づけたのは、「忠君愛国ノ精神」の一層の喚起と実業的態度・精神の振興であった。文相久保田譲は、戦争終了間もなく戦後教育者の心得として訓令第3号を發し、「国本ノ培養文化ノ発達ハ教育ニ待ツ」「戦後教育ノ経営ハ実ニ国家ノ急務」という認識のもとに、諸般の教育の「基礎」として平時における「忠君愛国ノ精神」の一層の喚起と、実業教育振興の一環として「正直勤勉忍耐ノ精神」「進取ノ觀念及労働ヲ尚フノ氣風」「貯蓄ヲ重スルノ習慣」の養成を「一般教育」でも重視すべきことを指示⁽⁹⁾していた。

この戦後教育の二つの重点目標は基本的にはこれまでの方針の踏襲である。しかしその緊要度は従来とは数段異なっていた。それは、一方で教育に対する帝国主義的要請とでもいうべきものが一段と強まりつつあったにも関わらず、他方では量的確立を迎えた小学教育の内部に「学力問題」に象徴される公教育内容の実生活との乖離・不定着という厄介な矛盾が顕在化しつつあったからである⁽¹⁰⁾。日露戦後期の支配層に共通したこの緊迫観は、例えば内務官僚井上友一の次の言葉に代表されている。「我邦今や曠古無前の戦捷を博せり。兵力戦は既に一たび終止を告たり。然れども将来民力の戦、富力の戦は更に世界海陸の市場に起らん。之に対するの準備や亦一日の偷安を許さざるものあり。」⁽¹¹⁾世界の帝国主義諸列強と対峙していくためには、軍事力だけではなくそれを支える民力・富力の蓄積が決定的に重要であることの緊迫観である。

この点は、文相牧野伸顕、さらには久保田によっても別の言い方で表明されていた。「日露戦争によって我が国は一面大なる権利を得且つ外国より著しく尊重せられ他面には国力の発展に伴ひて国家の負担を増加して国民の大なる覚悟と準備とを要するに至れり而して国民が此の重任を果たし得るや否やは教育普及の效果に俟つこと多し」⁽¹²⁾「一旦困難に際し振作したる忠誠の精神は……直接軍事に關係なき方面に於ても亦各種の善行美挙を実現して悪弊陋習を打破したるもの尠しとせず、此の事實は戦後直接当面の結果以外に於て大に祝すべき大に喜ぶべき結果にして、教育者にありては最も深く注意して觀察して将来の教育に資すべきものなり。」⁽¹³⁾総力戦の様相をみせた日露戦争の遂行にあたって「振作」された、国民の国家への忠誠心とそれを軸とした社会各方面における戦時合理化の諸側面一奢侈の排除、勤儉貯蓄、勤勉、忠誠奉公の精神、基本財産の創設などを、戦後の帝国主義的国家・社会体制強化の糧として平時においても維持・強化していくことが、教育の役割あるいは教育者の務めとして強く訴えられていた。従来⁽¹³⁾の如く素朴な民族的本能や心情に訴えて「国家の独立」を達成するという消極的段階から、積極的な人心操作によって国民一人ひとりのもつ潜在的エネルギーを引き出し、これを至上国策である「国力の充実」（井上友一）へと動員していくことが、従来以上に教育に要請される新たな段階に至ったと見ることができる。先に述べた教育の実効性の向上という課題は、まさに戦後の国家・社会体制強化の最も基底的部分として、対応しな

ければならない「急務」だったのである。

ではこの課題はどのように遂行されようとしたのか。様々な施策を貫くその基本的な特徴は、教員層の従来に倍する奮励努力の喚起調達という点であった。「教育の効果を挙ぐるは主として教員其人を得るにあり若し教員其人を得ざるときは如何に善美なる方法も其実績を挙ぐる事極めて難⁽¹⁴⁾」という文相小松原英太郎の発言は、これまでも当局者によって繰り返されてきた常套的発言であるが、「教育の効果」が問題であるだけにそれは従来以上に切実な体制的課題であった。しかし、待遇の全体的劣悪化に起因する教師としての内的自発性の喚起基盤の漸次的喪失にも係わらず、その待遇改善がままならない状況においては、まさに戦後の国家社会における教師の「責任」の重要性の「自覚」に訴えてその奮励努力を調達していかなければならなかった。「直接教育の任に膺れる諸君は、速に其の責任の重きを覚知し、益々国民教育の發揮に努め、其効果をして今後一層顕著ならしめ国家が其現在の地位に於ける責任を全ふする基礎を強固ならしめ、更に進んで将来に於ける帝国の地位益々上進する所あらしめんことを期せられんことを望む⁽¹⁵⁾。」あるいは次のようにも訴えられていた。「今回戦勝の無形の紀念に至ては、教育者が戦後に於いて一層の奮励をなすに若くものなかるべし、⁽¹⁷⁾正心誠意職務に服する点に於て、真面目に責任を全ふする点に於て、自己の品性を修養する点に於て、又學術の進歩を図り、時勢に後れざるを力むる点に於て、教育者従来に倍する奮励を希望す⁽¹⁶⁾。」日露戦後期における小学教育の課題遂行方策の特徴は、「教授訓練ノ改良」に向けた教員層の奮励努力を従来以上に喚起し、その課題解決力を政策実行の底辺に組み込みつつ進めていく（「地方教育力の充実⁽¹⁸⁾」）という点にあったといえる。以下分析する効績者選奨はその有力な方策だったのである。

II. 「小学校教育効績状規程」の成立

「規程」の要点は次のとおりである。文部大臣が、小学校教員その他教育関係者（市町村長、学務委員等）から「効績顕著」な者を「選奨」し、「教育効績状」を授与するとともに『官報』をもってこれを公示する。「効績者」には別途 150 円（1924年度は 300 円）の賞金が付与された。実施全期間の効績者総数は 907 名であり、単純に計算して各府県あたり年 1～2 名の割合であった。このうち 723 名（79.7%）が教員であったことを考えれば、これは実質的には教員を対象とした施策であった。なお、宮城県の効績者総数は 29 名、うち 20 名が教員であった。

「規程」の文部省原案（「小学校教育功績者表彰規程」）は 1905 年 1 月 19 日閣議に提出された。「各省主任ノ事務」に属する省令案を閣議にかけたのは、それが「内閣官制」第 5 条にいう「高等行政ニ関係シ事態稍重キ者」に属するとの判断からであった。この原案に対して賞勲局総裁からの「意見上申」があり（1905. 6. 5）、それに沿って内閣法制局による字句上の修正が施された。公布文は法制局修正文と全く同文である「小学校教員及市町村公吏等ニシテ小学教育上功績顕著ナル者ハ選奨シテ之ヲ表彰スルハ小学教育ノ改良上最モ適切ナル方法ナリ」（閣議請議文⁽²⁰⁾）。

ところで、「小学教育ノ改良」を図るための「最モ適切ナル方法」という文部省の位置づけには

ふたつの意味が込められていた。ひとつは教員の待遇改善策としての意味であり、ふたつには教育実質の改善策としての意味であった。前者についての詳細は別稿に譲りたい。⁽²¹⁾ただ、次の点を確認しておきたい。実はこの「規程」は、明治10年代以来の二度にわたる文部省の「教育勲章」創設構想の挫折の後に、その趣旨を部分的に受け継いで成立したものであったという点である。その趣旨とは、低い位次と待遇のもとに置かれていた教員に、国家の側から勲章という外的権威を付与することによって「精神的」にその優遇を図っていかうとした点である。即ち、天皇による勲章の授与は教員の国家への貢献の対社会的顕彰に他ならないが、そうした外的な取り扱い方の如何が、結果として、地方人民に教員への尊敬と威厳を植えつけ、また一方では教員自身の政治的社会的威信を慰撫してその意識をも国家の側に調達していくことができるのだという観点であった。勿論それは、解決しなければならない現実的問題（教員待遇の全体的劣悪化）を天皇との心理的關係に解消することによって、問題への関心事体を虚勢化しようとするものに外ならなかった。しかし、二度の試みはその時々的重要政策課題として構想されたものであった。結局実現した「教育効績状」という文部大臣職権による「褒状」は、天皇による「勲章」に比べればその国家的位次は数段低いものであり、文部省の本意でなかったにしても、「規程」には以上の「精神的優遇」ともいべき文部省の伝統的発想が受け継がれていたのである。

しかし、「規程」の意図はこれだけではなかった。そこには同時に教育実質の改善という意図が内包されていた。この点を「規程」公布時の普通学務長沢柳政太郎に即して検討してみよう。沢柳は「規程」の運用について次のように説明していた。「当局者の注意し、あることは、勤続年数の長短…俸給の多少、学校の大小等に係はることなく、専ら実際の成績に由ること、し、成るべく活用していかうとする…。」⁽²²⁾即ち、彼にとっての優良教師の選抜基準は勤続年数という形式的基準ではなく、何よりも「実際の成績」の顕著さであった。この実績による選抜に彼はどのような期待を込めたのか。

この点で手掛かりのひとつとなるのは、彼が教育雑誌『日本之小学教師』（1899年創刊、全国の「優良教師」を顕彰的に紹介することを編集方針のひとつとしていた）の創刊号に「我小学教育界」への希望として寄せた一文である。「最多の学級を有する小学校長の誰なるかを知るを欲せざれども、最も善く一学校を管理する小学校長の誰なるかを知らんことを切望す。輪奐の美を盡せる小学校の何れにあるを知るを要せざれども、教授訓育の最も能く行はる、小学校を参観するの栄を得んことを希望す。…高尚の議論をなす小学教師を知らんよりは、寧ろ実験苦心を積みて多少にても効果を奏せる小学教師を知らんことを冀ふ」、そしてかかる観点からこの雑誌の「発刊を歓迎」と結んでいた。⁽²⁴⁾「外形」よりは「内実」、「議論」よりは「成果」を重んじ、そうした「實際家」の実験成果の発掘と推奨に積極的であろうとしたことを看取することができる。沢柳が教師を教育実験者（研究者）と位置づけ、教育の改善進歩の原動力として日々教育実践に当たる教師に大きな期待を寄せていたことは、これまでの研究において指摘されているが、⁽²⁵⁾上掲の一文にも、「教育の事実」に基づいて学校・教室の内側から教育の改善進歩を図っていくことに対する教師への期

待が読み取れるのである。

彼にとって教育問題の中心的課題は、教育への強い使命感と責任感とに支えられた教師＝教職倫理（彼のいう「教育者の精神」）を備えた教師を大量に造り出していくことであった。自らが中心となって造り上げた制度に対して絶対的な信頼感をもっていた彼にとって、課題はそれを担うべき「人」（教師）にあったのである。「教育者の精神」とは「教育の緊要なるを覚り、全心を其事業に傾け、教育を以て無上の快樂となし、造次顛肺にも念を教育に置く」こと⁽²⁶⁾、この精神があつてこそ、教育者は「学識」が自ら備わり「徳義」も自ら修まり、よく「教育の実効」を挙げることができると説いていた。その際彼が採った方法は「教育者各自の心」に訴えるという方法、すなわち「教育という仕事の内容に即して教職の価値ややりがいを啓発していく」⁽²⁵⁾という方法であった。そのために彼は、「教育は興味多き事業なり」とか「教師の職業は最も高尚である」と説き、教師一人ひとりが高尚なる心の持ち主になり「教育者の精神」を備えるための「修養」を積むべきことを説いていったのである。

以上のような課題認識をもってた沢柳が、効績者選奨に単なる教員待遇の代用措置としての意味しか与えなかったとは考えられない。「選奨」には、教育の改善進歩に「実績」を挙げた教師を「教育社会」から具体像として発掘・推奨し、教育者集団内部での教職倫理の確立と教育技術水準の向上とを図っていかうとする期待が込められていたといえる。「修養」が教育者の側の何らかの自発性なしには成り立ち得ない点で、具体的事例の範示を特徴とするこの施策に対する期待があつた。彼のこの施策に対する期待は、後にその結果に対する否定的な総括として逆説的に表明されることになるのである。⁽²⁷⁾ともあれ「規程」には、教員の待遇改善という側面の他に、如上の教育実質の改善というより実質的な意味が込められていたのであった。先の「小学教育ノ改良」を図るための「最も適切ナル方法」という文部省の位置づけは、以上の文脈において理解されるのである。この点は実施過程を分析することによってより鮮明に現われてくる。

Ⅲ. 「効績者選奨」実施の概要

(1) 「効績者」の銓衡

実施の概要を効績者の銓衡と推奨の二側面から見ていきたい。⁽²⁸⁾銓衡において重要なのは誰が何を要件として選び出していったのかという点である。

まず手順は次のようであった。①文部省の府県への推薦指示、②府県の郡への推薦指示、③郡の府県への「回報」、④府県での銓衡と文部省への「内申」、⑤文部省内の「小学校教育効績者審査委員会」での決定。このうち、府県・郡で調査を含む候補者銓衡の実質的役割を担ったのは視学・郡視学であった。一方、文部省内の「審査委員会」は文部次官（木場貞長）を委員長とし、高等師範学校長（嘉納治五郎）、女子高等師範学校長（高嶺秀夫）、普通学務局長（沢柳政太郎）、視学官（中川謙二郎、野尻精一、小森慶助、針塚長太郎）が職権委員として委員会を構成した（括弧内は初回の委員名）。⁽²⁹⁾行政当局による一方的選抜であり、当然のこととして政策方針に合致した

者が選抜されていく仕組みであった。

次に銓衡要件について。文部省の府県への指示内容が定型化するのには1907年度以降である。管内「其ノ最モ優秀ナル者」について下記事項を調査、内申すべき旨指示していた。①「本人ノ履歴」（小学校教員在職年数・賞罰等の明記）、②「効績顕著ト認ムヘキ詳細ノ事実」、③複数者内申の場合の順位⁽³⁰⁾の明記、④最近視察者の職氏名の明記。これ以後数次の変更と追加とによって指示事項は全体として厳正な銓衡を求める内容になっていったが、その大綱的性格は変わらなかった。このことは結果として、効績者の内実が内申する側の県当局の事情と判断とによって優先的に決定されることを可能にした。しかも、県当局が内申時に付した順位（上記③）が文部省の決定でもほぼ尊重されていたことを考えれば、効績者は実質的には県の内申段階で予定されていったといっても過言ではない。効績者のなかに「地方改良運動」の論理に即した者が選ばれていく（後述）理由のひとつはここにあった。県当局は、郡への推薦指示（上記①②を指示）に当たって、特に②について詳細な項目に具体化して調査を指示していったのであった。以上の点から判断すれば、多年にわたる職務への精励と「顕著」な事績の達成、これが内申者の要件であった。

結果から見る限り在職年数に明確な基準はなかったようである。重要なのは②の「効績顕著」という点であった。県当局が郡当局に指示した調査項目を見てみよう〔1910年度の例〕。

- ①「学齡児童就学及出席」（最近10ヶ年の成績・貧困児童保護の状況・出席奨励の方法も明記）
- ②「学校ノ設備」（数字をもって詳細に）③「学校基本財産」（その種別・員数についても現在までの経過を数字をもって記述）④「教育ノ内容」—これは4小項目に細分されている—(イ)「訓練」（現在の状況及びかつての「施設」についても詳細に）(ロ)「教授」（同上）(ハ)「管理」（「校地校舎校具学校園諸規程其他ノ整理・清潔方法」について詳記）(ニ)「校務処理整理ノ状況」⑤「部下統御法並地方人民、同僚、児童等ノ信望ノ状況」（具体的に）⑥「青年会壮丁教育夜学会保護会母姉会図書館等直接又ハ間接ノ事実」⑦「家庭ノ状況」⑧「平素ノ行状及學術等修養ノ状況」（具体的に）⁽³²⁾

この調査項目の形式はほぼ校長を想定していたが、⑤⑦⑧を除けば校長個人の事績というより学校全体の事績を調査する内容になっていた。したがって、この調査形式では必然的に学校全体の事績を校長個人の「効績」として評価することになるのであった。実際、県当局の内申者は全てが校長であり、文部省で銓衡される効績者も当然校長が占めることになった。これは全国的傾向であった。⁽³³⁾

一方、調査項目の内容についてみれば、具体的かつ詳細だけでなく、この時期の政策課題をあらかた含んでおり、それを直截に反映していたということが出来る。概していうならば、町村財政の破綻と共同体秩序の動揺という当該地域の経済的・社会的状況に直面して、政策課題遂行のために在地においてどのような努力と工夫を重ね、実効性向上のためにいかなる「施設」を講じていたのか、それが県当局の調査関心事であった。それは、政策方針の実施状況の単なる調査だけではなく、課題解決のためのアイデア調達という行政当局の積極的意思に基づいたスクール・サーベイであったとさえいえる。実際、郡から回報された調書のなかには菊判13行罫紙で163枚にも及ぶ影響

大なものもあつた。⁽³⁴⁾ 銓衡に不明朗さ(自薦運動)が付き纏つたにしても、このような実質性をもって実施されていたことが効績者選奨の特徴なのである。つまりそれは、当該地域の状況に規定された人物なり学校なりの課題解決に向けた経営過程の生の姿が提示される〈具体的範型〉を選び出す作業であり、しかも他のどんな学校においてもその取捨斟酌によって自らの状況に即した方策樹立の指標となり得る、到達可能な同輩中の模範、即ち現実指導性をもつた〈同質的範型〉を選び出す作業なのであつた。

(2) 「効績者」の推奨

効績者選奨は、効績者自身への報奨だけでなく、寧ろそれを他者の奨励の契機としていくことに眼目があつた。したがって、効績者をどのような格づけでどう取り扱うか=礼遇は重要な政策的関心事であつた。なぜなら、効績者に如何なる意味を与え如何なるものとして観念させていくかは、その取り扱い方の如何によって多くは決定されるからである。この関心は二つの方法で具体化された。一つは、本来文部大臣職権の「勤勉證書」に過ぎない効績状の国家的権威を可能な限り高めるという方法であり、二つには教育ジャーナリズム等の活用によるその社会的浸透という方法である。権威のより高次化は他者の羨望の念をそれに比例して高めることはいうまでもなく、また教育ジャーナリズムの活用は当時成立しつつあつた「教育社会」(教員の職能的社会集団)⁽³⁵⁾への訴えかけの重要な手段であつた。

まず文部省は、効績状の用紙にわざわざ宮内庁の勅許を仰いで「菊花の御紋章」のあるものを川⁽³⁶⁾い、それがあたかも天皇の思召によるものであるかのように印象づけていった。また、顕彰の意図を込めて効績者の肖像写真を文部省付属の教育博物館に飾つて⁽³⁴⁾いった。さらに、効績状は府県知事から効績者に伝達交付されたが、その手続について文部省は、交付期日を原則として紀元節乃至天皇節当日に指定する共に、その方法についても「可成鄭重ナル方法」によるべきことを指示して⁽³⁷⁾いった。「天皇制の国家支配の正統性を宣揚し、国家統合意識を啓培する」ために維新後に新たに制定された国家祝日⁽³⁸⁾を交付期日として殊更に指定したのは、効績者選奨に国家的慶祝の装いを纏わせるためであつたことはいうまでもない。「鄭重ナル方法」の具体化に当たっても県当局はこれを「儀式」として挙行していった。通常、国家祝日の「拝賀式」直後に県庁大広間で挙行された「交付式」は、知事、県高等官、同学務課員、県師範学校長及び同校教員が参列し、他方では受領者関係の郡長、郡視学、町村長が参列させられ、「式次第」に則つて「厳粛」な雰囲気のもとに挙行されて⁽³⁹⁾いった。全国の学校で国家祝日の学校儀式が一斉に挙行されるこの日の「交付式」は、それだけで効果が頗る大きかつた筈であるが、その際の参列者にも注目しておく必要がある。知事以下の教育行政関係者のうち揃つての参列は国家的慶祝のために県レベルで考えられる最高の演出であつたからである。

この授与形式の儀式化に込めた意図は、勿論、受領者の威信充足だけではなかつた。効績者選奨とは別に県レベルで実施していた「普通教育奨励規程」(県令40号、1903)の賞状授与形式について、県当局は次のように指示していた。「授与ノ形式ハ可成之ヲ壯嚴ニシテ老面受領者ノ名譽ヲ表

彰スルト共ニ志而他ノ者ヲシテ感奮興起セシムル」こと、「受領者ノ名譽ヲ顕揚スルト共ニ一般奨励ノ動機ヲ与フル」こと、こうした意図から、郡での授与式には、郡内各小学校長を必ず参列させ、その他郡吏員、町村長、学務委員、教員など「可成多数参列スヘキ」ことを指示していったのであった。⁽⁴⁰⁾

当局が効績者の取り扱いにおいて意図したこと、それは効績者を国家的権威を与えられた範型と観念させることによって、他者の選奨されることに向けた能動的意識と行為を引き出し、それを効績者に匹敵する事績達成へと誘導して「教育社会」内部に効績者予備軍を自然に増殖させること、言い換えれば、他者のよりよき地位と名声を得たいという即自的要求への訴えかけによる「感奮興起」の念の振興なのであった。

一方、教育ジャーナリズムの活用という点では、文部省自身、明治30年代初頭から創刊が相次いだ教育雑誌に府県当局からの内申書類を積極的に内覧させていたし、⁽⁴¹⁾ 府県当局もまた関係雑誌に極めて顕彰的な扱いをさせていった。宮城県教育会の機関誌『宮城県教育会雑誌』（1894年創刊）を例に確認してみたい。同会は県教育行政当局者及び県師範学校関係者が要務を担当する半官半民の団体であり、したがってこの雑誌は県当局の半ば広報誌的性格をもつものであった。1904年11月時点での購読者数は、小学校教員685名、その他87誌であり、県内全小学校教員の31.1%の者が購読していたことになる。⁽⁴²⁾ 伝達手段としては十分な数と割合であった。同誌は第123号（1906.12）以来、選奨の度毎に効績者の略歴と効績内容を「模範教育者」という見出しで随時紹介し、上記の「交付式」や「選奨祝賀会」（県教育会主催）の様相についても参列者の祝辞入りで掲載していった。その形容はまさに郷土の名誉ともいべき美辞麗句に満ちていた。例えば1906年の場合（遠藤泰隣、立花庄次）、「甞に両氏の名譽たるのみならず、洵に県教育会の面目として豈慶賀せざるべけんや」とか、「斯の吉辰、斯の栄典、斯の会合洵に斯界の慶事と謂ふべし」⁽⁴³⁾ とかいう最大級の讃辞をもって紹介していた。のみならず、掲載された略歴と効績内容は県当局が文部省に提出した「県調書」の全くの転載であった。「県調書」は選抜のための内部資料というだけでなく、社会的公開を意図して作成された「調書」でもあったのである。

効績者とその事績は、県教育界全体の「模範教育者」「模範事績」であり、それは在野において他者を嚮導すべき国家的権威を与えられた<同質的範型>である。これが当局によって推奨され教育ジャーナリズムによって喧伝されていった「効績者」像なのであった。

VI. 「効績者」像の特徴

それでは、以上のようにして選抜され、推奨・喧伝されていった効績者は「調書」においてどのように描かれていたのか。まず「調書」の性格が問題になろう。そこに描かれているのは勿論「虚像」ではないが、かといって全くの「実像」であったと言い切ることもできない。寧ろそれは、他者への推奨という意図から構成された像、いわば「構成像」とでもいべきものであった。構成度は当然のこととして「郡調書」より「県調書」のほうが高い。したがって、そこで何がどのよう

に強調されているののは、当局が教師の「しごと」の領域と重点をどう捉えていたのかということの直截な表現なのである。

まず全体を数量的に概観しておこう。文部省は効績者を類型化して捉えていた。「効績状」の頌詞は「多年小学校ノ教育ニ従事シ励精其ノ職ニ尽シ」までが共通で、以下は事績内容によって次の四つに分かれる。(括弧内は『文部省年報』によって類型が判明する1906年～1919年度までの全国629名(教員)の内訳人数⁽⁴⁴⁾)。

A型—「徳望衆ニ秀テ教導感化ノ効学校ノ内外ニ及フ者」(17名)

A'型—「教導感化ノ効学校ノ内外ニ及フ者」(93名)

B型—「教導感化ノ効観ルヘキ者」(426名)

C型—「管理教授ノ方法ヲ改善シ其ノ効観ルヘキ者」(93名)

小学校教育だけでなく青年教育や町村民教化にも実績を挙げた社会教育(重視)型〔A, A'型〕, 学校教育全般にわたって実績を挙げた学校教育型〔B型〕, 学校教育のうちとりわけ教育方法面で実績を挙げた教育方法型〔C型〕の三類型と捉えることができる。「県調査」に即して具体的に見てみよう。事例として取り上げるのは次の二名である。茂庭秀福〔名取郡生出尋常高等小学校訓導兼校長, 1907年度選奨, 通算在職年数30年余, 俸給22円, 49才, A型〕, 大槻金蔵〔登米郡登米尋常高等小学校訓導兼校長, 1910年度選奨, 通算在職年数20年余, 俸給30円, 40才, C型〕⁽⁴⁵⁾。「調査」の構成(叙述の仕方)はほぼ共通していた。効績者の経歴がその人格的側面とともに叙述される部分と、事績内容がその職務態度とともに叙述される部分からなっていた。以下、「事績内容」と「人格・職務態度」とに分けて分析する。効績者の「効績」とは、この「事績」の顕著さと「人格・職務態度」の卓越性とから構成されるものに外ならなかったからである。

(1) 事績内容

事績内容を詳述することは紙幅の都合上できない。効績者選奨の実質性を明らかにする範囲で特徴的な部分に言及するに止めたい。まず茂庭の場合、「農業ノ改善発達」による自力更生という「村是」推進のために、その「基礎根帯」として、「従順」「共同一致」「独立自営」「勤勉力行」「質素儉約」等の諸徳を備えた農民の育成を学校の教育方針とし、またかかる観点から青年教育と村民教化とを図ったことが、下記の具体的な「施設」と共に提示されていた。①小学教育の他に、②「夜学会」による青年指導(1880年～)、③「契約会」の指導、④「村教育会」の設立(1901年)と指導、⑤「風俗矯正規程」〔「勤勉力行質素儉約ノ実行」のために村民全てに「遵守」を求める生活規範〕の制定(1901年)と指導、⑥「行道会」〔「其身分ニ応シ人道ヲ講シ且之ヲ実行スル」ことを目的に児童を除く村民全てを系統的に組織化した年齢階梯組織〕の設立(1905年)と指導。茂庭は⑤の制定者あるいは⑥の会長としてこれらの活動の中心的役割を担い、直接的な指導にあっていた。学校・家庭・社会を貫く学校を軸とした生涯教育(教化)の実践、これが事績であった。この時期の「地方改良運動」を背景において捉えてみれば、茂庭のこの事績内容は寧ろ内務省型ということもできる。事実、生出村は全国「三大模範村」の一つとして「地方改良運動」のモデル村

(46)
であった。

大槓の場合、事績内容は相対的に訓練、教授に重点を置いて描かれていた。「教育ニ関スル勅語ノ御旨趣ヲ貫徹シ忠良ナル国民ヲ育成スル」こと、また教育の実効性の向上（「実力ノ養成」という言葉で表現された）を図ること、これが全体を貫く基本的目標であった。この観点から、①学校独自の教育目標（「主義方針」）が定められていた。訓練＝「親切（正直）」、「活発」、「自治」（「共同一致ノ風、独立自活ノ基礎、学校ノ秩序、勤勉節儉、遵法を含ム」）、「整正」。教授＝「教材ハ必スシモ多キヲ要セス最精選セルモノタルヘシ」「教授ハ確實ニ児童ノ脳裏ニ徹底センコトヲ要ス」「児童ノ個性ヲ重シ其ノ発達ヲ助成スヘシ」「教授ハ児童ヲシテ盛ニ自憤自動セシムヘシ」。そして、この教育目標の具体化のために様々な「施設」が設けられていた。訓練では、②訓練方針具体化の中核的方策である「校訓」、③訓練の統一性確保のための「講堂訓諭」、④児童管理手段としての「児童手帳」、⑤「作業」の賦課、⑥全校児童の「団体遊戯」、⑦学校訓練方針の家庭への延長とその支配のための「学校ト家庭ノ連絡」などであり、教授では、⑧教授細目の研究と改善、⑨「各科教授上ノ注意事項」の作成、⑩「地方民」育成のための「国民教育資料」の作成と教授、⑪「常識的教育ノ欠ヲ補フ補足教授」としての「揭示教育」、⑫学級経営方策としての「学級録」の制定実施、⑬「校外教授」など。そしてこの訓練、教授の方針と方策の徹底、具体化のために、⑭校内研究会（「全校研究会」と教科毎の「研究部」）が組織されていた。以上要するに、教育勅語の趣旨貫徹と教育の実効性向上の様々な「施設」を考案、実施し、教育方法の改善を図ったことが事績とされていた。

ここで重要なのは「効績者」像が具体的な事績を伴って提示されていた点である。社会教育にしる教育方法にしる。如上の「方針」なり「施設」は、政策課題遂行のために他者が範型とすべき「方針」であり「施設」だったのである。言い換えればそれは、教師がいかなる点にどう努力を傾注すべきかの具体的範示であり、それは取りも直さず教師の「しごと」の内容の行政側による間接的提示なのであった。効績者選奨の政策的実質性の第一点はここに存するのである。

(2) 人格・職務態度

「調書」はこうした事績を効績者の職務遂行の態度と結びつけて描いていた。例えば茂庭の場合、「本人ハ教育ノ目的ヲ達センカ為将タ閭村ノ福利ヲ増進センカ為学校ノ内外ヲ問ハス職務上関係ノ直接ト間接トニ論ナク其門地、熱誠努力忍耐ヲ以テ之ニ当タリ其施設セル所何レモ着々其効ヲ奏シ生出村ヲシテ今日アルニ至ラシタルモノハ本人ノ力大ニ与レリト謂ハサルヲ得ス」「同村民トノ間ニ尚主従的觀念ヲ持続セルモノアルヲ以テ本人ヲ見ルコト地頭時代ト異ナルコトナク又本人ノ人民ニ対スル態度ハ猶慈母ノ赤子ニ於ケルカ如クシテ其信用尊敬ノ度頗ル高く其徳望ノ隆々タル他人ノ企テ能ハサル所ノモノアリ」。小学教育だけでなく、「熱誠努力忍耐」の態度と「慈母」のような「信用尊敬」「徳望」とをもって青年や村民の徳化にあたる「一村の人格上の指導者」としての像が強調されていた。

この点は大槓の場合も同様である。20年間「終始一日ノ如ク勤勉精勵専心一意教授訓練ノ改善ヲ

計リ…」「一旦之(主義一引用者)ヲ定ムルヤ慎重ニ其成績ヲ調査シテ充分ナル研究ヲナシテ其改善ト成功トヲ期スルカ故ニ諸事常ニ確實ナル基礎ト適切ナル研究トノ上ニ築カレ苟モ不和雷同若ハ朝令暮改等ノ輕挙ナキ…」「本人ノ性行ハ…温厚ニシテ謙抑而カモ事ニ当ルニ終始一貫誠意ヲ以テスルヲ以テ職員ノ信望極メテ厚ク…部下互ニ相親和シテ一致職ヲ尽スノ状宛モ家族関係ノ如ク校内常ニ和氣藹然タリ」。「不和雷同」に走ることをない「慎重」な「調査」「研究」的態度、「勤勉精勵専心一意」「終始一貫誠意」の態度をもって教員と児童を指導し、教授訓練の改善を図ったことが強調されていた。

そしてこの像は、基本的には、人格と心構えの卓越性の観点から基礎づけていた。「資性着実温厚ニシテ寡言謙抑敢テ声聞利達ヲ求メス」〔大観〕、「資性着実温厚」「聞達ヲ求メス」「名利ニ奔ラス」「謙讓自ラ持シ」「汝々汲々一意専心懇篤熱誠」「30年同一校ニ奉職」「毫モ屈僥挫折スル所ナク循々トシテ勉メテ倦マス其勞苦辛酸に對シテハ一隻言ノ之ニ及ヘルモノナク終始一貫以テ今日ニ至ル」〔茂庭〕。茂庭についてみれば、多年の奉職だけではなく、人格面において温厚着実であり、社会的な名声や利得、聞達を求めず、謙虚な道徳人であること、その心構えにおいては、困難な事態に遭遇して労苦辛酸を嘗めてもそれに決して屈伏挫折することなく、また不平を洩らすこともなく、ただひたすら懇篤熱誠をもって職務に従事し、困難を克服していった心構えが推奨されていた。

先述の「効績状」の頌詞の前半部分、すなわち「多年小学校ノ教育ニ従事シ勵精其職ニ尽シ」の含意するところは実はこのようなものであった。いうまでもなくこれは、上述の「績」を達成し得た効績者の職務遂行の態度・姿勢に他ならないが、より一般化していえば、教職という「しごと」を遂行していく際の則るべき心構え(教職倫理)の具体的範示なのであった。効績者選奨の政策的実質性の第二点はここに存するのである。

(3) 「効績者」像の特徴

要するに「調書」の筋立ての要点は、事績の達成を、詰まるところ多年にわたって職務に精勵した効績者の職務態度、姿勢の結果として説明し、さらにそれを人格と心構えの卓越性によって基礎づけるということであった。逆にいえば、「忠良ナル国民ノ育成」のために「終始一日ノ如ク勤勉精勵専心一意」職務に尽瘁するという強靱な心構えがあってこそ、「効績者」に値する事績は初めて達成できるのだという筋立てが貫かれていたのである。事績内容による類型の違いによって提示される「しごと」の内容に重点の違いはあっても、人格乃至態度還元主義のこの筋立は他の事例でも共通に貫かれていた。具体的事績の「顕著」さを効績者の心構えの側から基礎づけることによって他者をそこに導いていく構成なのであった。そして、ここで描きだされていた「効績者」像は、この時期社会に「瀾漫」しつつあった「卑俗な現実主義、立身出世主義」と明確に対決することを期待された像であり、とりわけ茂庭の場合は、国家権力と村落共同体の狭間に立って「郷党」を人格的に感化指導することを期待された在地の「体制的(47)中間層」(48)としての像そのものであった。体制

的動揺の進行に際して、小学教育と小学教師が政策的に何を期待されていたのかをそれは端的に物語っていた。

結 語

効績者選奨の政策的特徴は次のように捉えることができる。第一にそれは、帝国主義的な国家・社会体制の形成期にあって、従来にも増して教育実践場面における教員の課題解決力を調達しつつ教育の実効性を確保しなければならなかった政策的要請に基づいて実施された施策であった。第二にそれは、勤続年数を選抜基準とした形式的な施策ではなく、課題解決性をもつべき効績の達成を銓衡の要件とした実質性をもった施策であった。第三にそれは、国家によってそのあり方が一般的に規定された教職という特定職能集団＝「教育社会」を働き掛けの対象とし、〈統制〉ではなく〈嚮導〉を方法原理とした施策であった。即ち、「教育社会」から選抜された在野の同輩中の模範を、他者を嚮導すべき磁場として機能させるべく、国家的権威を与えられた〈同質的範型〉として「教育社会」に設定し直してやる施策であった。第四にその〈範型〉は、具体的な事績とそれを達成した効績者の職務遂行上の態度・心構えを伴った体制的教師像として、前者を後者に帰着させる構成をとって提示されていた。そして第五にその社会的な拡がりの梃子として利用されたのが、教員自身の自ら置かれた境遇の改善を願う即自的要求＝上昇志向であった。つまりは、「教育社会」内部に横たわる教員相互の上昇志向を巧みに刺激牽制して政策課題の達成を図ろうとする施策だったのである。結局、効績者選奨の政策的意味は、〈範型〉への私的利益を媒介にした〈嚮導〉という極めて意織的な教職意識振興策であり、また教員の教育技術水準の向上策でもあり、総体として見れば体制的教師像の社会的定着策であったと捉えることができる。

では、この施策は当局側の意図どおりの実効性をもたらしたであろうか。以下この点を検討して結語とする。まず、「効績者」像は「教育社会」に受け入れられていったと考えることができる。効績者は他者から超越した位置にあったのではなかったし、また到達可能な〈同質的範型〉と捉える「教育社会」の基盤と機運が形成されつつあったと考えられるからである。⁽⁴⁹⁾ 選奨校が多くの参観者を集めていったのはこのことを物語っている。⁽⁵⁰⁾

しかし一方では、「効績者」像の浸透と裏腹に、その「聖職」性とは本質的に対立する契機を再生産し、それが学校現場における教育の形式性・硬直性を助長していったことも事実であった。次の引用は県下の一小学校教師による「教育社会」の時評風の観察である。「近来は、大部すべての事に模範とか、或は優良とか云ふ冠詞が、多く用ひられてきた」「当局者も之を表彰すべく意を用ひられているし、社会一般も亦これが選出に預るを以て大なる荣誉として居る」「我教育界も…今や將に模範学校（又は優良学校）として当局の眼に触れ世人より持て囃されんことをのみ専一とし」「此光輝燦然たる月桂冠を得んが為にのみ汲々して居る」、その結果「其眼に見ゆる外形さえ造れば、……学校を外観的に、裝飾的に飾れば、之が唯一の模範学であると誇るに到る。」⁽⁵¹⁾ 教員層の効績者選奨への「下からの呼応」の内実、すなわち「模範」という「月桂冠」を求める上向き志向の

露な表出と、その結果としての「外形」の虚飾への腐心が指摘されていた。

これはこの施策が必然的に生み出す社会状況的的確な指摘であった。実は、この施策自体が矛盾を抱えていたのである。実施の過程で当局者が描きだして推奨した「寡言謙抑敢て声聞利達ヲ求メス」という私利私欲に禁欲的な「効績者」像は、この施策自体が絶えず「声聞利達」を喚起していく機能をもっていたが故に、回を重ねる毎にそれとは逆の結果を「教育社会」にもたらしていかなるを得なかったのである。この事態は、教師の威厳や尊敬の保持、使命感と責任感の内面化を、教師自身の内実によってではなく外的に付加されたものによって果たしていこうとする施策がもたらす、目的と手段との容易な転倒という必然の結果であった。

しかし、見方を変えればそれは、⁽⁵²⁾ 道徳的背景をもたない露な利益闘争という社会全体の風潮のなかに、現実には単に貧しい被雇者としての位置しか確保させ得なかった教員政策の貧困さがもたらした結果でもあった。教師は、市町村民・児童の人格・徳育上の指導者と位置づけられながら、現実には、⁽⁵³⁾ 自己の進退を含めて市町村公吏によって様々に掣肘され顧使されるという不安定な地位に置かれていた。また、⁽⁵⁴⁾ 教則の統制的整備と教育実践の定型化とによって進行した「教育の自由」の実質的制約のもとで、自己の教育実践の問い返しの契機を求めることは困難であった。教師としての内的自発性の喚起基盤そのものの整備を欠落させ、国家主義教育の推進者として、ただひたすらく制度(待遇) > 代用の < 倫理(使命感) > を強要する教員政策が進行していたのである。こうした条件のもとでの効績者選奨の実施は、効績(者)の他者への媒介を他者の外的権威を求める即自的要求に求めたこともあって、より良き地位と外的な権威を求めての矮小化された上昇志向= 上向き志向を不断に引き出していったのである。

効績者選奨の実施は、「教育社会」の通念として体制的教師像を浸透させていく役割を果たしたが、教師の意識の現実あるいは生身の次元ではそれを本質的部分で切り崩していく契機を不断に引き出していった、その意味で効績者選奨は、政策的実質性をもってはいたが政策的実効性という点では、体制的教師像の社会的支持基盤の拡大にとって両刃の剣だったのである。

註

- (1) 寺崎昌男(『近代日本教育論集 6 教師像の展開』1973)「解説」。同「沢柳政太郎の教師論をめぐって」(『沢柳政太郎研究』25号 1974)。これは従来の教員史研究の共通認識でもあろう。石戸谷哲夫『日本教員史研究』1967、海原徹『明治教員史の研究』1973。
- (2) 1895(明治28)年に73,182人だった小学校教員数は、15年後の1910(明治43)年には152,001人へと倍増した。
- (3) 僅かに、石戸谷哲夫が賞金の150円(後述する)に注目し、教員の経済的待遇改善の観点から彌縫策であったと指摘するに止まっている(『前掲書』p. 262)。しかし、これは効績者選奨全体を分析したうえでの評価ではない。
- (4) 次の点も強調しておきたい。褒賞施策の実施は日露戦後期の内政全般の特徴であるが、文部

省も「普通教育奨励資金」（1906年設置）を財源に様々な褒賞施策を実施していた（1906～1909年度『文部省年報』の「普通教育奨励」欄）。視学、中等学校職員（中学校、師範学校、実業学校、高等女学校）、優良小学校、盲啞教育関係者・学校、青年団体等が、それぞれ「成績優良」を条件に褒賞の対象となっていた。これら実績調査を伴った褒賞施策の広範な実施には、戦後特有の単なる時務策に尽きない政策的実質性と意味があったと考えられる。なお、文部省の指示は随時発せられていたが、一例を挙げておくと「明治42年7月2日付 発普 259号通牒」（宮城県学事文書「明治42年 市町村立小学校 実業学校 報告 教科用図書」簿冊保存番号859）。以下、再出の簿冊は保存番号のみを記す。

- (5) 藤田省三『第二版 天皇制国家の支配原理』1974 pp. 95～100。
- (6) 筆者はこれまで、秋田、岩手、宮城、埼玉、滋賀の各県の学事関係文書を調査した。そのうち、秋田を除く各県庁文書に「効績者選奨」関係文書が保存されていたが、とりわけ、宮城、埼玉両県の県庁文書は「効績者選奨」の実施過程を詳細に明らかにできる保存状況にあった。
- (7) 『日本帝国文部省第32年報』 p. 41。
- (8) 『（同）第36年報（上巻）』 p. 1。
- (9) 『明治以降教育制度発達史』第5巻 pp. 5～6。
- (10) 田嶋一「学力問題の発生」（講座日本の学力第1巻『教育の現代史』1979）p. 95～。
- (11) 井上友一『自治要義』1909 p. 4。
- (12) 「文部大臣の訓示」＜地方長官会議での訓示＞（『教育時論』No 758 1906. 5）。
- (13) 「久保田文相の帝国教育会に於ける演説」（『教育時論』No 745 1905. 12）。
- (14) 小松原英太郎「教育内容実質改善の件」＜1911年6月桂首相に提出＞（『小松原英太郎君事略』1924 p. 134）。
- (15) (13) と同記事。
- (16) 「久保田文相の演説」＜全国連合教育会での演説＞（『教育時論』No 732 1905. 8）。
- (17) 次の点を付言しておきたい。日露戦争前後から視学の職務観の補正（従来の外的事項中心の「監督」的視学から内的事項中心の「指導監督」的視学への補正）が文部省自身によって推進されていく。そこでは、①「庶務」従事ではなく「学事視察」が視学の本務であること、②「教授訓練」の「内容」が視学の重点視察対象であること（教員の「しごと」との対応における視学職務の捉え直し）、③視察の際の教員の「しごと」（とくに「教授訓練」の「方法」）に対する権力的・強圧的態度の自制、等が当局者によって視学自身に繰り返し説かれていた（1905年から視学再教育のために「視学講習会」が継続的に開催された）。「監督」から「指導監督」への変容は、「教授訓練」に対する視学（教育行政権）の無制約な介入を意味したが、とくに③に重点をおいて捉えれば、教員の課題解決力の喚起・嚮導という方針と対になって打ち出された視学職務観の補正であったと捉えることができる。
- (18) 文相小松原英太郎は、地方長官に向かっては次のように督励していた。「学芸の進歩駸々日

に新たなる今日、教員たるものは須く一日も研究補習を怠るべきにあらざ……各位は講習上適當の施設を為し、又は地方の教育会を奨励し、学校及び教員会等を誘導して、常に機会を作りて講習会を開き、研究を進め、以て地方教育力の充実進歩を図らしめんことを望む」(「詔書と文部大臣」『教育時論』No 874 1908. 10)。

- (19) 各年度「文部年省年報」による。
- (20) 国立公文書館所蔵「公文類聚 第29編 賞恤門」請求番号2 A-11-類1000。賞勲局総裁の「意見上申」の要点は、原案にいう「教育功績表彰状」の性格に関してであった。結論的にいえば、それは、天皇の荣誉大権に属する「奏請裁可ヲ経テ施行スルモノ」と峻別すべきであり「有司ノ職権ヲ以テ処分スル」「勤勉證書」、例えば「巡查精勤證書ノ類」と考えるべきという限定づけであった。
- (21) 拙稿「明治期における教員褒賞策構想の分析」(東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室『研究集録』第20号 1989)。
- (22) 沢柳が褒賞施策の実施に積極的であったことは上掲拙稿で触れた。
- (23) 「小学校教育効績状規程」(『教育時論』No 727 1905. 6)。
- (24) 「歓迎の辞」(『日本之小学教師』No 1 1899. 4)。
- (25) 田嶋一「沢柳政太郎の教師像と教師論」(『沢柳政太郎研究』第35号 1977)。沢柳の教師論については同論考の教示を得た。
- (26) 『教育者の精神』1895(『沢柳政太郎全集』第6巻 1977 所収 p.34)。
- (27) 「沢柳氏の50万意見」(『教育時論』No 884 1909. 11)。彼はここで、実施当初は「優秀な人物」が選奨されたが、回を重ねる毎に「二流三流に降る人物」が選奨されるようになり、「弊害」と「教育者間に不平の声」が出ていると指摘している。
- (28) 本節で述べる実施過程に関する細かい事実については、拙稿「小学校教育効績者選奨の実施過程(その一)」「同(その二)」(上掲『研究集録』第16・17号 1985・1986)を参照して頂きたい。尚、重複する部分のあることを予めお断りしておきたい。
- (29) 『官報』第6593号 1905. 6. 23。
- (30) 1907年4月25日付普通学務局通牒「発普145号」(宮城県学事文書『自明治39年至明治43年学校』保存番号860)。
- (31) 内申者総数26名(教員の場合)の在職年数は10~30年の間に散らばっていた。
- (32) 1910年5月27日付内務部通牒「内秘801号」(宮城県学事文書『明治44・45年 職員』保存番号474)
- (33) 選奨された教員723名(前述)のうち、訓導は僅か6名に過ぎず残りは総て校長であった。
- (34) 荒裕次郎(1915年度選奨)の調書(宮城県学事文書『大正4年 職員』保存番号451)。
- (35) 寺崎「前掲論考」を参照。
- (36) 視学官生駒万治の説明(「教育功労者の表彰」『教育時論』No1187 1918. 2)。

- (37) 例えば、1906年10月22日付普通学務局通牒「発普401号」（保存番号860）。
- (38) 佐藤秀夫「わが国小学校における祝日大祭日儀式の形成過程」（『教育学研究』第30巻第3号 1963）。
- (39) 例えば、「小学校教育効績状交付状況報告」（1906年11月12日付学第10984号・学第10985号）（保存番号860）。
- (40) 「本県普通教育奨励規程該当者ニ授与可相成賞状及賞品授与ノ件」（宮城県学事文書『明治38年 学校』 保存番号839）。
- (41) 『教育時論』『教育公報』（『帝国教育会雑誌』）『日本之小学教師』などが積極的に報じていった。なかでも『日本之小学教師』が最も熱心であった。
- (42) 「宮城県教育会雑誌購読者一覧表」（『宮城県教育会雑誌』No.100 1904.12）。
- (43) 「教育者の栄典」及び「本県教育効績者招待会」（『同上雑誌』No.123 1906.12）。
- (44) 各年度『文部省年報』による。
- (45) 茂庭に関する調書は註(30)と同簿冊、大槻に関する調書は『明治42年 学校』（保存番号861）、及び註(32)と同簿冊に綴じられている。
- (46) 三浦茂一「日本三大模範村の成立事情」（『歴史手帖』6巻2号 1978）。
- (47) 丸山真男「明治国家の思想」（『戦中と戦後の間』 1976 所収）p.236。
- (48) 藤田『前掲書』pp.30～32。
- (49) 『宮城県教育会雑誌』を通覧すると、この時期、各郡毎に教員だけを構成員とする研修団体が存在していたことを知ることができる。例えば、「教員組合法」（本吉郡・栗原郡）、「教育研究会」（牡鹿郡・宮城郡）、「学事会」（名取郡）等である。これらの研究会は、日露戦争前後から県当局の指導によって組織化（既存の組織の改組）されたもので、その性格も30年代前半までの「講習」のための組織から教育実践上の諸問題の相互「研究」組織へと変化している。これらの研修団体の存在とその活動は「効績者」を同輩中の模範として受け止める基盤と機運を形成していった。
- (50) 例えば、宮城県巨理郡巨理尋常高等小学校（1907年に校長斉藤譲一郎が選奨）には1905年でさえも137人（県内95人、郡内36人、他県6人）の参観者があったという。（『宮城県教育百年史』第1巻 1986 p.611）。
- (51) 緒南生「模範学校は果たして作るべきものか」（『宮城県教育会雑誌』No.162 1910.3）。
- (52) 松永昌三「社会問題の発生」（岩波講座『日本歴史16』1976 所収）を参照。
- (53) 例えば、「小学教員の真意」（『教育時論』No.1119 1916.5）が伝えている。
- (54) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』1975。

（平成1年度科学研究費補助金・奨励研究A 課題番号01710134）

（付 記）

「宮城県学事文書」の閲覧・収集等に関しては、竹内英典氏はじめ宮城県立図書館の郷土資料室の方々に便宜をはかって頂いた。記して謝意を表したい。