

「融和教育」の展開と「日本精神」

梅 田 修

On the Study of “Dowa Educaion” in Prewar Japan

UMEDA Osamu

はじめに

「融和教育」は、国民の「差別的偏見」の除去と部落住民の「自覚」向上を課題とした融和運動が、その解決の方法として教育を重視したことを契機に構想され、1934年頃に一定の体系化がはかられた教育である。

体系化の契機となったのは「融和事業ニ関スル教育的方策要綱」（1934年5月）であるが、それは同時に「融和教育」のファッション的変貌の布石となった。そしてこの変貌の推進役を担ったのは「日本精神」主義者たちであったし、変貌を決定づけた外的要因は、1937年の日中全面戦争の開始とそれに伴う戦時体制の急速な確立という事態にあった。

本稿は、この「融和教育」のファッション的変貌の過程を対象とし、「融和教育」を規定していた「融和事業」の指導理念、「融和教育」の目的規定及び方法規定の側面から、この変貌の特徴を明らかにすることを目的とする¹⁾。

1. 「融和精神」の徹底

中央融和事業協会²⁾は、1933年に、「融和教育ノ体系」を樹立しその「具体的方策」を定めるために、「融和教育調査委員会」を設置した³⁾。16名の委員と3名の幹事より成る「融和教育調査委員会」は、1933年12月より1934年5月までに計五回の委員会を開催し、以後の「融和教育」の展開の基本になった「融和事業ニ関スル教育的方策要綱」（1934年5月、以下「方策要綱」）を決定した。この「方策要綱」は、「融和事業ニ関スル教育的方策」を「学校教育ニ関スル事項」（1 初等教育ニ関スル事項、2 師範教育ニ関スル事項、3 中等教育ニ関スル事項）と「社会教育ニ関スル事項」（1 男女青少年ニ関スル事項、2 成人ニ関スル事項）の二領域に分けて論述したものである。

「方策要綱」は、冒頭で次のような三項目の「要旨」をかかげ、「融和教育の目標」とした。

- (1). 人格尊重、四海同胞ノ精神ヲ涵養スルコト
- (2). 日本民族ノ成立ヲ明カニシ国民一体ノ精神ヲ涵養スルコト
- (3). 因襲的差別観念ノ根絶ニ努ムルト共ニ徹底セル自覚ニ基ケル向上発展ノ精神ヲ涵養スルコト

第三回融和教育調査委員会での説明によれば、第一項目は「融和問題に限らず一般的のものであるが融和教育の基礎として之が徹底を期する要ある」もの、第二項目は「建国の精神より日本

民族成立の歴史を明示して同胞一体の精神を涵養することが融和教育の基礎になる」ことから掲げられたもの、第三項目は「融和教育の直接の目的」であって、「一般社会に残存する不合理なる差別的偏見を打破すること」と、部落住民の「伝統的の卑下心」「無自覚状態」の克服をめざしたものである⁴⁾。つまり、「因襲的差別観念」の撤廃と部落住民の「徹底セル自覚ニ基ケル向上発展ノ精神」を涵養することが直接の目的であって、それはとりも直さず天皇の下での「国民一体の精神」の涵養によって基礎づけられるとしたのである。そして又、天皇の下での「国民一体の精神」は侵略主義にも転化しうる「四海同胞」の精神に方向づけられたということであろう。

では、この「融和教育」の目的規定は、「児童融和教育」の展開にいかなる意味をもちえたのであろうか。

内務省訓令六号（1928年4月）では「融和観念ノ徹底」が唱えられたが、「方策要綱」では、「国民一体ノ精神」の涵養（「融和精神」の徹底）を唱えた。この「観念」から「精神」への変更は単なる言葉の置換を意味しない。それは、「融和精神」徹底の対象が、単に児童の「観念」にとどまらず、「情操」「感情」「気分」といった心理機能全体に及ぼされたことを意味する。即ち、第一は、「児童融和教育」の対象が児童の心理機能全体に及ぼされたことである。このことが「児童融和教育」の体系化の契機となった。

第二は、「差別観念」「差別意識」との対蹠的な位置という意味をはなれた「融和精神」の自己転回の契機となったということである。即ち、「国民一体ノ精神」の涵養（「融和精神」の徹底）が絶対的課題として追及されることに道を開いたのである。そしてこのことは、「国民一体ノ精神」の内容（「方策要綱」には十分示されていない）が、支配権力の意図に応じてどのようにも改変されうることを意味した⁵⁾。

2. 「自覚更生」

中央融和事業協会は、「一定の計画を樹て、期限を定めて問題全般の全き解決を期せんとする積極的意図を生ずるに至った」との認識のもとに、「融和事業全般の統制計画化の具体的方策」を決定するために、1935年2月に開催された全国融和事業協議会に、「融和事業の総合的進展に関する件」という協議題を提出した。その後二回の継続委員会での検討⁶⁾をえて立案された「融和事業完成十箇年計画」「融和事業ノ総合的進展ニ関スル要綱」（以下「総合的要綱」）の二つが、1935年6月に再開された全国融和事業協議会において決定され、以後の融和事業の軌道を敷設することとなった⁷⁾。

「総合的要綱」は、「融和事業ノ指導方針」「融和事業ノ方策並ニ施設」「融和事業施設ノ統制」「融和事業機関ノ整備拡充」の四項目からなっているが、そのもっとも大きな特徴は、「自覚更生方策」（部落の自覚更生に関する方策）を「中心」とし、「教育教化方策」（社会一般の差別的観念除去に関する方策）は「外廓」の関係にあると規定した点である。「融和事業ノ指導方針」は次のように記されている。

「融和事業ノ指導方針ハ部落民ノ自覚ニヨリ其ノ経済及ビ文化ノ向上発達ニ関スル方策ヲ中心トシ社会一般ノ差別的観念除去ニ関スル方策ヲ外廓トスル有効適切ナル施設ヲ講ジ計画的組織的ニ強力ナル進展ヲ期スルニアリ」〈傍点—梅田〉

これは、後に木村徹英も評したように「自覚か啓蒙かの二元的対立に関し、先後優劣を附すべ

く一定の評価を加へ、本問題の解決は飽く迄部落民の自覚にありとし、融和運動の方向を決定付けた⁹⁾ものであった。中央融和事業協会の「解説」⁹⁾（『融和事業研究』第36輯、1935年12月）は、この「指導方針」を次のように説明する。即ち、「融和」とは、「単に一片の理屈や気持の問題でなく、実際的に所謂部落側と一般側との間に、同じやうな生活が行はれ、同じやうな交際が出来、同じやうな感情が湧き、同じやうな習慣が生ずる等、現実の實際生活が一体となること」¹⁰⁾、いいかえれば、「部落側が一般側に融け込んで行くことであり、その反対に一般側は部落側を融け込ませること」¹¹⁾（部落の一般化あるいは部落の解消）である。したがって、「融和問題」の解決におけるこうした部落側の能動的な立場と一般側の受動的な立場とを、「中心」及び「外廓」という概念で表現したものであると。

では、こうした「融和事業ノ指導方針」にもとづいて指定された「融和事業ノ方策並ニ施設」の特徴はどこにあるのであろうか。

それは、第一に、「部落民の自覚」（自力更生の精神）を前提にして、部落の経済的・文化的な向上発展それ自体を目的に指定したことである。「解説」は次のようにのべている。

「部落の社会的地位が向上し、社会一般の文化水準に達するやうになれば、……それだけ部落が一般側に融け込んで行く条件を具備することになり、融和の可能性が増大される」¹²⁾、したがって、「部落経済及び文化の向上発達過程は、そのまま差別的観念の解消過程であり、同時に融和の過程でもあると見做され〈傍点—梅田〉」¹³⁾と。

だが、「経済及び文化の向上発達それ自体が、問題解決上の大切なる要素」¹⁴⁾であるとはいえ、「指導方針」の主旨は、「部落民の自覚」によって「経済及び文化の向上発達」を図ろうとするものであった。「部落民の自覚」がいわば前提なのである。では、「部落民の自覚」とは何か。「解説」によれば「部落民の自覚とは、単に部落に生れたとか部落に住んでゐるとか、自分が部落出身であることを知ってゐるといふやうな部落民それ自体ではなく、少くとも真に自己の社会的地位を識り、この問題解決のために努力せんとする強い信念をもってゐるもの」¹⁵⁾なのである。そして「如何なる社会的自覚にせよ、わが国民の一切の自覚は君国のために尽くすことに帰一すべきものであり、かかる根本精神を基調としてこそ真の自覚の意義が認められる〈傍点—梅田〉」¹⁶⁾と結論づける。

即ち、「自己の社会的地位を識り、この問題解決のために努力せんとする強い信念」（部落民の自覚）は、「社会的自覚」の一つなのだが、それらは「君国のために尽くすこと」に帰一しないかぎり意義がないとしたのである。これこそ、「融和事業完成十箇年計画」の実施のために計上されたわずかばかりの諸経費とのひきかえに、部落住民に対してもちだされてきた真のねらいではなかったか。

第二の特徴は、従来の「差別観念」の解釈に新しい変更を加えたことである。「解説」は次のようにいう。

これまでの啓蒙運動が対象としたのは「封建的な」「因襲的な」差別観念であった。だが「差別観念」は「一般民と部落民との集団が対立することによって、集団間の感情としても起って来る」ものであって、単に「因襲的なもの」に限定することができない。しかも、これまでの啓蒙運動の対象は「個人心理」であったが、「個人の心意はその所属する集団の心意によって決定されていく」以上、「差別観念」は「純粹の個人にでなく、社会上の群に還元せらるべき性質のもの」

である¹⁷⁾、と。

即ち、「解説」は、「差別観念」は「因襲的なもの」に止まらず、集団間の対立によって必然的に生じてくる「集団心理」であると規定したのであるが、さらに一步進めて「差別意識が、その大部分、集団意識であることは事実」¹⁸⁾〈傍点—梅田〉だと断言している。それは、部落住民に対する「賤視差別の感情」も、永年にわたる一般と部落の集団対立の結果として蓄積された「集団感情」に他ならないとの理解が基礎にあるからである。では、「差別観念」はすべて「集団観念」であるのかといえばそうではない。永年にわたる「賤視差別の感情」の中には、集団をはなれて「習性化」したものもある。たとえば、それは「穢れの感情」である。そうした「習性化」されたものの克服は独自の努力を要する、と。

「差別観念」の内実に関わる以上の解釈から、「集団感情」としての「差別観念」の克服のためには、集団の対立関係を「適当に按排し、整理し、合理化」するための「施設」と、「習性化」された「差別観念」の克服のための「施設」が必要となる¹⁹⁾。前者には、「自覚更生施設」と「村落対象施設」（村落における生活、慣習、環境等の融合を図るために設けられた施設）が相当し、後者には、「学校教育施設」と「社会教化施設」が相当する。

即ち、「解説」によれば、「総合的要綱」は、「差別観念」の克服という側面においても、「差別観念」の解釈に新しい変更を加えることを媒介として、「自覚更生施設」の役割を増大させ、従来の「教育教化施設」の比重を相対的に低下させた。だが、この「自覚更生施設」の位置づけの強化は、実は「差別観念」の大部分が「集団感情」「集団心理」であると規定し、「個人心理」を「集団心理」に還元したところに真のねらいがあったのであり、それは「個人心理」の否定という次の論理展開の布石でもあったといえるのである。

3. 「融和教育」論の相克

「融和事業ノ総合的進展ニ関スル要綱」（1935年6月）に示された理念（「自覚更生方策」を「中心」とし、「教育教化方策」を「外廓」とする。あくまでも「部落民の自覚」が前提である。）にもとづいて「融和教育」論を展開した貴重な例が、海野幸徳『最近の融和提説』（滋賀県社会課、1935年3月）である。海野の主張は、「総合的要綱」の直前に著わされているが、その理念は共通している。海野は、藤範見誠が「児童融和教育」の「よき代表的研究者」であるとのべ、主として藤範の主張を視野において論述している。

海野は、まず、「集団感情は、集団と集団とが接触し、対立する時に触発されて激成し来る」²⁰⁾「集団対立の意識、即ち差別心である」²¹⁾という。これは、「差別意識が、その大部分、集団意識である」（「総合的要綱」）という把握をさらに飛躍させ、「差別意識は、すべて集団意識である」と主張したものに他ならない。こうした観点から海野は、「異なるものを異なる者としてその儘になし置」いて、「単に差別は不合理だから取り去れ、差別は非人道だから撤廃せよと教へ」るような「教育」では、何の効果もないという²²⁾。

そして、海野は、次のように結論づける。藤範の主張の一部には「教育上又は職業上不平等な事実を引上げ、内部児童と一般児童とを同等として融和の実を挙げんとする意が示されて居る。これは異なる内容をもつ集団は分離し、同じ内容を盛る集団は融和するとする原則の適用であって、融和的效果を挙げ得ると思はれる〈傍点—梅田〉」²³⁾と。

つまり、海野は、部落児童の向上にかかわる方法（特別学習、早起自習、職業指導、規約貯金、衛生注意、経済助成、指導者の養成等）を単に教育の「手段」とせず、それによって一般児童との「等質化」を行うことにすれば、「融和の実」をあげることができるというのである。そして、この方法は「教育によって差別心を除くとか、予防するとか云ふ無効な方法とは性質を異にする（傍点—梅田）」²⁴⁾と。

だが、こうした海野の主張は、(1)「差別意識の根拠は、集団本能にあり」、「差別意識は生得的であり、先天的であって、獲得的でなく、後天的でない」²⁵⁾、(2)「差別意識はすべて集団意識である」、(3)「児童融和教育」の「教育方法は主として知的である」、といった把握を前提とした立論であったために（海野への批判も主としてこの「前提」にむけられた）²⁶⁾、「融和教育」論としての説得性も十分な影響力ももちえなかったのである²⁷⁾。

同じ時期に、「融和問題」をもっとも精神主義的な立場（したがって海野とは対蹠的な立場）から論じたのが、「日本精神」主義者たちである。

寛克彦を恩師という滝本豊之助によれば、「融和問題は皇国にのみ存する日本精神弛緩より生ずる国民の一部相互間の『わだかまり』に基因する差別問題である。「比の『わだかまり』が融和問題の癌である」、したがって、「所謂社会政策施設によりて解決し得るとなすは誤解であり、融和問題の解決はあくまでも「日本精神の緊張によりて得らる」のである、と（「日本精神と融和問題」『融和事業研究』第33輯、1935年3月）。近藤恭一郎も、「日本国民が日本精神に生きることから一切は打開される」と断言する（「融和道確立の根本原理」『融和事業研究』第37輯、1936年5月）。

では「日本精神」とは何か。滝本によれば、「日本精神」とは「大御親と仰ぐ天皇陛下に唯一途に捧げまつる心並に基の事実」である。「捧げまつる」とは、天皇陛下に「帰一しまつること、還し奉ること」であり、「大御心に副ひ奉る心並に基の事実」とは、「自己を空しくして大御心になりきり奉ることにして、大御心が左を思召さるれば左に、右を望ませらるれば右に、其の間髪を容れず、石火も通せざる」ことを言うのである。

したがって、「日本精神」とは、単なる「心」（観念）をさしているのではなく、あくまでも「行ひに現はれたる事実」を意味する。即ち、「捧げまつる心のみにてはならず、心のみありとも行ひ伴はざれば心はなきに等し、必ず捧げまつるの行為即ち事実あるに非ざれば、決してこれを日本精神とは言わない」のである。

この「自己を空しくして大御心になりきり奉る」事実（「行為」「行い」）こそ「日本精神」に他ならないとする滝本の主張は、「融和教育」の目的のみならず、方法をも規定する原理であったといえよう。即ち、「知」に対する「行」の一義性を強調する方法の原理であった。

こうして、滝本・近藤らによって先導的に唱えられていた、「融和問題」解決の目的・方法を「日本精神」において統合しようという主張は、軍事的な侵略行動をバネに推進されていた天皇制ファシズムの展開に伴って、「融和事業」「融和教育」の指導理念の中核にまつりあげられていくのである。

4. 「国民一体」の基——「滅私奉公」

中央融和事業協会会長平沼騏一郎は、1938年3月14日の「融和記念日」を中心とした「国民融

和週間」に際して次のように訓話した。

「天業翼賛」という「大目標に集中する以上は、自己を中心とする一切の私心は消散すべきである。これ即ち滅私奉公である。滅私奉公は国民一身同体の基である。国民総親和総努力の本である。我が融和事業の根本精神も亦畢竟これに他ならぬ〈傍点—梅田〉」²⁸⁾と。

即ち、平沼は、部落側であろうと一般側であろうと、「天業翼賛」という目標に対する「滅私奉公」の実践にこそ「国民一体」（したがって「国民的融和」）の根拠があるとするのである。これは、国民（部落側・一般側）の「滅私奉公」の程度こそが、部落側と一般側の「融和」の程度をおしはかる唯一の指標にされたことを意味する。まさに、「融和」は、基本的人権を侵害する程度に応じてもたらされるものであった。

この期、「滅私奉公」を基本理念としながら、「融和教育」のあり方に言及した典型的な主張が、藤野恵（文部省普通学部長）『融和对策としての教育（融和問題叢書第13編）』（中央融和事業協会、1938年10月）である。

藤野は、まず、「肇国の精神」が徹底するならば、「融和問題」は自ずと解決されるという。なぜなら、「万民同胞たる者各々相互に他を愛し、敬し、信ずる、敬、愛、信の三徳目」は、「肇国の精神より自然に流れ出づる日本精神」そのものであるはずだから、と²⁹⁾。「日本精神」は「敬・愛・信」の三徳目を要素として備えているという意味であろう。

では、「敬・愛・信」の三徳目は、具体的にはどのような場合に生じてくるのであろうか。藤野は次のように説明する。

「己れを空うするところに、そこに真に敬するところが出来、真に愛することが出来る、真に信ずることが出来る、敬愛信の三つというものがこの他人に対して己れを空うすることの実践から生れて来る。〈傍点—梅田〉」³⁰⁾即ち、「敬・愛・信」の三徳目は「己れを空うすることの実践」から生まれてくるというのである。

では「己れを空うすることの実践」とは何か。個人主義を排し、「先づ己れを空うして謙虚なる気持ちになって他を教育する所謂大和なるものが躰、修練の眼目」³¹⁾だとのべているように、その実践とはまさに行的訓練（躰・修練）に他ならない。藤野は次のようにいう。「躰をいたします根本はどこまでも他を敬することにある、さうしてそれには先づ己れを空うして他を敬するといふ境地にまで導くことにある」³²⁾と。

藤野にあっては、「知」に対する「行」の一義性の理解の上に、「実践的精神教育の一方法」としての「行」が、「融和教育」の中心的方法に措定されたということである。そしてそれは、とりも直さず「滅私奉公」を体得すべき方法だったのである。

そして藤野は、自己を滅することの「積極的」な意味を次のように説明している。

「斯くすることは、決して己れを殺すことではない。斯くして初めて自他共に生くるのであります。……日本精神は己れを滅する、滅して而して己れが他と合一して、全体として大なる生命を發揮せしめ、大に成長をして発展をして行くところに真の日本精神といふものが現はれる」³³⁾と。

5. 「国民一体」——事業の「統合」

1935年6月に決定された「融和事業ノ総合的進展ニ関スル要綱」は、1939年6・7月に開催された全国融和事業協議会において全面的に改訂された（以下「総合的要綱（改訂）」）。全面的な

改訂の契機となったのは、1937年7月、蘆溝橋における日中両軍の衝突（支那事件）を契機とする日中戦争の開始とそれに伴う戦時体制の急速な確立という政治的な要請にあった。「総合的要綱（改訂）」の「解説」にあたった下村春之助³⁴⁾は、融和団体も「国家総力の一に加はり更始一新の意気をもって新事態に立ち向ふべく一層の飛躍を遂げなければならぬ」³⁵⁾とのべ、融和事業を全面的に「戦争目的貫徹」という課題に従属させるべきことを主張した。

「総合的要綱（改訂）」は、「根本精神」「指導方針」「方策並ニ施設」「機関ノ整備拡充」「施設ノ統制」の五項目からなっているが、「総合的要綱」に比して異っているのは、冒頭に次のような「根本精神」を掲げたことである。

「融和事業ノ根本精神ハ肇国ノ大事ニ基キ国民一体ノ実を挙グルニアリ」

下村は、こうした精神は「融和事業に在って余りにも顕著な事実として万人の既に業に承認するところ」³⁶⁾だったために「総合的要綱」に掲げられなかっただけだと説明しているが、この「根本精神」は次にのべるように「総合的要綱（改訂）」全体の性格を規定したものであった。

「根本精神」につづいて「指導方針」は次のように記されている。

「融和事業ノ指導方針ハ皇国日本ノ真姿ヲ顕現シ新東亜建設ノ国策ニ即応センガ為メ国民生活各般ニ亘リ旧来ノ陋習ヲ根絶シ全一ノ成果ヲ招来スベキ各種施設ヲ講ジ以テ計画的組織的ニ強力ナル進展ヲ期スルニアリ」〈傍点一梅田〉

下村は、「自覚更生方策」を「中心」とし「教育教化方策」を「外廓」とした「総合的要綱」は、「現実当面の問題」を考慮した「実際的な見解」に基づいたものであって、「論理的」には「自覚更生方策」と「教育教化施設」は「断じて軽重を談ずることを許さない」ものであり、あくまでも「両立論」「併行論」（一般側に伝統的な差別観念が存するが故に生ずる部落の悲惨な現状と、部落側において悲惨なる現状に置かれているが故に生じて来る現実的な差別観念とは互因互果の関係にある）であることは疑問の余地のないことだ、と強弁する。又、下村は、「差別観念」の側面からも、「部落に対する伝統的差別感情は、客観的条件の改変に伴ふて、左右されるやうな一般心理としての差別感情ではな」く、「宿命的に生じて来るところの特殊心理としての差別感情」「一種の複合感情」であることを理由に、「両立論」「併行論」をもちだしている³⁷⁾。

「総合的要綱」は、「差別観念」と「部落の悲惨な現状」との因果関係を、「差別観念」の新たな解釈をも媒介として、主要には「部落の悲惨な現状」に因を求め、したがって「自覚更生方策」を中心的に位置づけたものであった。ところが下村は、従来から主張されていた「両立論」「併行論」をあらたにもちだし、「差別観念」と「部落の悲惨な現状」とは互因互果の関係にあると、いって問題を一般化させてしまった。それは、結局「差別観念」と「部落の悲惨な現状」の相互関係という枠組みにおいて、その因果関係を具体的に考察するという契機そのものにふたを閉ざすものであった。

だが下村の主張の本質は、単純な「両立論」「併行論」の復活ということにあったのではなく、その因果関係を一般化させることを通じて、「自覚更生方策」と「教育教化方策」との関係以外のところから、「差別観念」と「部落の悲惨な現状」との相互関係以外のところから、両者の関係を統合する原理を導入するところにあった。下村は次のようにいう。

「指導方針」は、「部落民の自覚による施設と否とを拘らず、社会一般の差別観念芟除に関する施設と否とを論ぜず、総て国民生活各般に亘って全一ノ成果を招来すべき一環の施設と

して之を考へ、国民それ自体、云ひ換へれば一体的なるものを対象として、部落民を主体とせず一般民を主眼とせず、またその各別の立場にも立たずして、それ自身が立場の如何に拘らず、総て国民運動として進展せしめんことを明示してゐる」³⁸⁾と。

即ち「自覚更生方策」や「教育教化方策」にかかわらず「総て対象は国民に一元化され、その方法は凡て一体一環の関係において皇国日本の真姿顕現の目的に到達せしむべく指導してゆかう」³⁹⁾というのが「指導方針」のねらいであった。まさに、融和事業の二方策を「日本精神」において統合し、部落問題の解決のルールを「国家目的」「戦争目的」の遂行の過程に敷設するものであったのである。

更に、下村は、融和事業の目的が国家目的に帰一し、その対象も「国民」に一元化されたことによって、「人間相互間に介在する差別事象は部落問題としては否定されたけれども、新たに国民問題として再び振り上げられてゐる」⁴⁰⁾などと解説しているが、まさにそれは、部落問題の独自性への配慮の喪失を意味していた。

6. 「日本精神」徹底の方途——「教育調査」

「融和事業ニ関スル教育的方策要綱」(1934年5月)は、児童の「差別観念」の有無・感染経路及び部落児童と一般児童との客観的相違点の「調査」を、「児童融和教育」の方法の前提作業として位置づけた。そして、この「方策要綱」に「概ね準拠し」て著わされた土屋政一『小学校に於ける融和教育』(中央融和事業協会、1935年3月)は、「教育調査」という側面でもその後の「児童融和教育」の基本となった⁴¹⁾。

土屋の掲げた調査項目は、「児童に関する調査」(就学児童出席状況、学業成績、操行、服装、学用品整備状況、身体状況、差別観念保持の状態、差別観念感染の対象、時期、上級学校進学状況及就職状況)と「環境に関する調査」(戸口、教育程度、信仰状況、文化施設、名誉職公務員等の状況、名団体の組織状態、差別事件発生状況、職業、社会的進出状況、社交状況、通婚状況、衛生状態、生活状態、資産状態)であるが、これほどの調査項目をあげたのは、その可否はともかく、文部省訓令「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件」⁴²⁾(1927年11月)に依拠した結果であろう。

だが、これほどの多面的な調査が同等の意義をもって掲げられたわけではない。土屋にあっては、「環境に関する調査」はそれを知らなければ学校教育において「万全の効果」を期しえないといった一般的な意味でしか位置づけられておらず、したがって、上記項目の調査の目的と意義、相互の内的連関及び教育方法との関連については少しも言及していない。ただ「児童の把持する差別意識を知ることは融和教育上最も重要なこと」と断言しているのみである。このことは、逆にいえば、「融和教育」の指導理念の如何によって、「調査項目」の意義がどのようにでも改変され再構成されうることを意味する。つまり、教育調査の結果が教育以外の目的に自由に使用される一つの内的な契機が土屋の発想の端初からあったといえよう。

では土屋が、「融和教育上最も重要」だとした児童の「差別意識」調査についてはどうか。実はこの「差別意識」調査こそ、土屋が調査方法の吟味をおこなった唯一のものである(つけ加えておけば、この期各地の「児童融和教育」の報告⁴³⁾においても、各種の調査結果のみ記されているのがほとんどで、調査方法にまで言及したものはほとんどない)。土屋に、調査方法の吟味を

必然たらしめたのは、「差別意識」調査そのものが「差別意識」感染の直接の契機になりうるといふ矛盾にこそあった。

土屋にとどまらず、「差別意識」調査においては常にこの矛盾に逢着した。そして、この矛盾の解決の努力は大別して次の二つの方向でなされたのである。

第一は、「融和問題」に関する事項の質問によって「差別意識」の有無を断定するのだが、その質問の仕方を工夫したものの。

土屋もこの方法を示してはいるのだが、土屋の場合は、小学校高学年は「融和問題」に関連した事項を直接に（現示法）、小学校低中学年は一般的道徳問題とともに抽象的に（暗示法）提示するというもので、「差別意識」の有無が明確になった時は調査途中でも中止することを指示している。一宮尋常高等小学校の場合は、10項目の口答設問の方法をとっているが、「融和問題」の調査だと「悟られない」ように、後半三問に全く関係のない設問項目をおいているのが特徴的である⁴⁴⁾。

第二は、「融和問題」に関する事項の質問という方法は、結局「差別意識」感染の契機となる危険はまぬがれない等の理由から他の方法を重視したものの。

藤田尋常高等小学校の場合は、「日常生活の観察」と「特別機会に於ける調査」（交遊関係——すべての級友に好・悪の順位をつけさせる、地区関係——字を好む順序であげさせる、職業関係——最も好まぬ職業をあげさせる、警戒教育——家庭教育の内容に関する13項目の設問）による総合評価によって「差別意識」の有無程度を判断しようというものである。

いずれにしても、こうした調査方法の矛盾は、「差別意識」はその保持者より感染されて定着するという児童観と、「差別意識」を児童の精神発達との関連で把握するという視野を欠落させているところから生じているのであるが、こうした問題は、調査結果の教育方法への還元という側面においてもっとも顕在化することになる。

調査結果から児童の「差別意識」の「客観的状态」を五段階に区分し、それぞれの段階を「教育階梯」（低学年・中学年・高学年）に照応させることによって教育方法への還元をはかるといふ方法を示したのは土屋の「功績」である⁴⁵⁾。児童の「差別意識」程度を七段階に区分した藤田尋常高等小学校も、こうした土屋の方法に導かれたと思われるが、「差別意識」ととどまらず児童の「融和的性格」（同情・親切、敬愛）の程度についてまで調査し、それぞれを五段階⁴⁶⁾に区分しているが、それはとりも直さず「国民融和の根本精神は大君の赤子たる国民が真に敬愛の精神を以て相交り、大和の国をつくり上げること」にあるという理解のもとに、その「敬愛的性格の陶冶」をより効果的におこなうためにこそあった。即ち、土屋の提起した方法は、「日本精神」徹底のための効果的な目やすを提供するという点にこそ本質があったのだといえよう。

こうして、教育調査に向けられた教師たちの驚くべき熱意とは裏腹に、その調査結果は「日本精神」徹底という目的に自由に利用されていったのである。

註

- 1) 本稿は、梅田修『「児童融和教育」の形成過程とその方法的特質に関する研究』（部落問題研究所編『部落問題の教育史的研究』部落問題研究所、1978年9月）の続稿としての位置にある。前稿ではわずかしかふれえなかった時期を主として対象とした。したがって、論述の前提はすべて前稿に依拠している。

梅田：「融和教育」の展開と「日本精神」

- 2) 1925年9月内務省社会局に設立された融和団体。1927年7月官民の中央レベルの融和団体は中央融和事業協会に一元化された。
- 3) 中央融和事業協会「融和教育調査委員会設置理由」(中央融和事業協会『融和事業年鑑』昭和9年版, 202頁。『融和事業研究』第30輯, 1934年6月, 104頁。)
- 4) 『融和事業年鑑』昭和9年版, 204~205頁。『融和事業研究』第30輯, 107~108頁。
- 5) 梅田修『『児童融和教育』の形成過程とその方法的特質に関する研究』参照。
- 6) 成沢栄寿によれば, この継続委員会において, 一般側の「啓蒙」に重点をおく下村春之助らの原案に対し, 山本正男・土屋政一・成沢英雄らから部落側の「自覚更生」を中心とする修正意見がだされ, 論争の結果山本らの修正案が通ったという(『融和運動と政策』『水平運動史の研究』第6巻, 部落問題研究所, 1973年1月, 202頁)。後に山本正男は, 自分と成沢英雄・土屋政一・赤堀郁太郎らが「非観念派」で, 三好伊平次・下村春之助らは「観念派」だったと述懐している(『部落』1979年8月, 13頁)。
- 7) 「融和事業の総合的進展に関する要綱解説」『融和事業研究』第36輯(中央融和事業協会, 1935年12月) 13~14頁。
- 8) 木村徹英『新体制運動と融和問題』(興亜運動国民同志会, 1941年3月) 10頁。
- 9) 「解説」は中央融和事業協会の山本正男, 成沢英雄, 井上哲男, 下村春之助, 土屋政一, 河上正雄の六名が分担執筆しているが, それぞれの分担箇所は明記されていない。ただ, 「4, 教育教化施設」の項は, 土屋政一『小学校に於ける融和教育』(中央融和事業協会, 1935年3月)の構想に酷似しており, 土屋の執筆だと思われる。
- 10) 11) 『融和事業研究』第36輯, 21頁。
- 12) 同上書, 23~24頁。
- 13) 同上書, 24頁。
- 14) 同上書, 23頁。
- 15) 同上書, 30頁。
- 16) 同上書, 29~30頁。
- 17) 同上書, 77~78頁。
- 18) 同上書, 81頁。
- 19) ここでいう「施設」とは, 「方策」「対策」「方法」といった内容の事柄をさしている。
- 20) 21) 海野幸徳『最近の融和提説』40頁。
- 22) 同上書, 46頁。
- 23) 同上書, 49頁。
- 24) 同上書, 49~50頁。
- 25) 同上書, 35頁。
- 26) 近畿融和聯盟『融和評論』第8号(1936年7月25日)は, 海野幸徳『最近の融和提説』への批判を特集している。執筆者は, 今田憲三, 広岡融, 小寺虎義, 藤範晃, 奥谷憲正, 深山咆一, 岡村武雄, 金子念阿, K・国繁の九氏である。
- 27) 井上哲男は, 海野を「融和問題に関しても理論的な研究を發表されているが, 独特であるためか, 斯界では余り受け容れられなかったようである」と評している(『融和事業研究・月報6』1973年6月)。
- 28) 平沼駿一郎『融和事業の根本精神(融和問題叢書第13輯)』(中央融和事業協会, 1938年3月) 11頁。
- 29) 藤野恵『融和対策としての教育』15頁。
- 30) 同上書, 42頁。
- 31) 32) 同上書, 41頁。
- 33) 同上書, 42頁。
- 34) 下村春之勇『新融和事業概説(上)——改訂『融和事業の総合的進展に関する要綱』解説』(『融和事業研究』第56輯, 1939年9月)
- 35) 『融和事業研究』第56輯, 8頁。
- 36) 同上書, 11頁。
- 37) 同上書, 35頁。
- 38) 同上書, 22頁。

- 39) 同上書, 28頁。
- 40) 同上書, 29頁。
- 41) 土屋の主張は、「融和事業の総合的進展に関する要綱解説」(『融和事業研究』第36輯, 1935年12月)に反映されたこともあってその影響力を大きくしたといえよう。註9) 参照。
- 42) この訓令は「平素ヨリ児童生徒ノ個性ノ調査ヲ行ヒ其ノ環境ヲモ顧慮シテ實際ニ適切ナル教育ヲ施シ各人ノ長所ヲ發揮セシメ職業ノ選択等ニ関シ懇切周到ニ指導スルコト」と指示していた。
- 43) 次の報告について検討を加えた。岡山県横井尋常高等小学校「学級生活に顕れたる級友関係と融和教育」(『融和事業研究』第37輯, 1936年5月), 香川県鷺田尋常小学校「我校の融和教育」(同前), 岡山県笹岡尋常高等小学校『本校ニ於ケル融和教育研究(第1輯)』(1936年8月), 和歌山県朝来尋常高等小学校『児童融和教育の理論と実際』(1936年11月), 和歌山県田辺中学校『中等学校に於ける融和教育(和歌山県同和会, 1937年11月), 三重県久居第二尋常小学校『現下に於ける我が校の融和教育』(1938年11月), 長野県北大井尋常高等小学校『興亞皇民練成の融和教育』(1939年2月), 裕正治『児童融和的教育』(鳥取県・鳥取一心会, 1939年10月), 和歌山県藤田尋常高等小学校『融和教育の二つの面とその実践』(1939年10月), 徳島県一宮尋常高等小学校「我校に於ける融和教育基本調査」(『融和事業研究』第59輯, 1940年7月)。
- 44) たとえば, 尋常科1・2学年を対象とした問題例は次の通りである。
1. あなたのお年はいくつですか。
 2. 学校へ来るのは好きですか。
 3. あなたのお友達是谁ですか。
 4. 誰が一番好きですか。何故ですか。
 5. ○○さんと何故遊ばないのですか。
 6. あなたは○○へ遊びに行きますか。何故行かないのですか。
 7. 誰がさういひますか。
 8. あなたは三本足の鳥を見たことがありますか。
 9. おぢいさんのはげ頭に蠅がとまったらどうなりませう。
 10. 赤色の蝶を見たことがありますか。
- 45) 梅田修「『児童融和教育』の形成過程とその方法的特質に関する研究」参照。
- 46) たとえば「敬愛」については次の五段階が設定されている。
- (1) 神々しい程の敬愛的性格を持つ。すべてのものに対して敬愛す。
 - (2) 内によく救愛の精神を抱くが故に, 他人を侮り無視するといふが如きことはない。
 - (3) 平生は敬愛の心情を持すれども, 衝動の圧力にかられて常道を逸することがある。
 - (4) 人を侮るといふ程ではないが, 敬愛的の性格を持つとは言へぬ。師長に対する態度なども形式的で心よりの敬愛がない。
 - (5) 敬愛の精神が何処にも見当らぬ。無礼不遜剛慢の甚だひづめられたる性格。

(本学部助手)