

《 論文 》

感化・少年教護実践と「教育的であること」

How the “Education” Has Been Argued in the Practice of Reform School since Prewar Japan?

高田 俊輔
東洋大学

Shunsuke TAKADA
Toyo University

Abstract

In recent years, collaboration between education and child welfare has become an urgent issue in various fields such as the unification of kindergarten and nursery school systems, child poverty, and education for children with disabilities. Especially, child welfare facilities and school education systems need to collaborate as school education has been found to play an important role in the socialization of children. In addition, collaboration is necessary not only for everyday social care but also for the child's education after leaving the welfare facility. However, the practices that govern education and child welfare are different as they are controlled by different ministries and require different licenses. Even when both education and welfare are dealing with the same children, their understanding of the child and the methods of practice are different, leading to a conflict between the provisions required for education and those required for child welfare. The aim of this study was to examine how the relationship between education and child welfare for “reform school practice” in the transition period of “child protection” to “child welfare” was organized by reform school practitioners. It will become evident through this study how the contemporary situations that hindered cooperation between education and welfare were developed. Consequently, in this study, the following journals, which were written by many reform school practitioners in prewar Japan from the perspective of education, were analyzed: “Correctional Education” and “Child Protection.” The results revealed that reform school practice has been searching for social meaning while iterating the “educational” discourse by focusing on to the institutional trends of school education and juvenile justice.

Key Words

Children's Self-Reliance Support Facility, Protective Education, Juvenile Delinquency

I.はじめに

1. 問題意識

近年、幼保一元化や子どもの貧困、障がいをもつ子どもへの教育保障など、様々な領域において教育と児童福祉の連携が喫緊の課題となっている。教育と児童福祉は、いずれも「子どものケア」を担う分野であるが、子どもへのアプローチの方法や、各々の実践に携わる者が共有する理念も異なるため、互いの連携は一筋縄にいかないのが現状である¹。たとえば非行少年の育てなおしを行う児童自立支援施設は1997年の児童福祉法一部改正を受けて、施設に住む子どもたちの教育保障が明記され、児童福祉の内部に学校教育を埋め込む形で学校教育が導入された。しかし、小林英義による児童自立支援施設に配属された学校教員を対象としたアンケート調査(小林2011)からは、施設と学校の関係性構築が困難であることが示唆されているように、実践レベルでの教育と福祉の連携が課題となっている。その要因としては、教育と福祉の実践が別々の施設で行われ、管轄する省庁も異なり、必要とされる資格もそれぞれ異なることが示すように、各々の実践が固有の論理を基に築き上げられてきたことにあるだろう。

そもそも、児童自立支援施設の前身である感化・教護事業の礎を築いた留岡幸助は「Home in School, School in Home」という理念のもとで1899年、東京・巣鴨に「家庭学校」を設立した。家庭学校においてはいわゆる不良少年や特別な保護が必要な子どもに対して、その名称通りに生活支援と教育が一体となった実践が行われていた。言い換えれば、今日の児童自立支援施設における実践の原初的形態は、教育と福祉が一体となった支援として実践が生み出されていたといえる。その後、いかなる歴史的経緯の中で今日あるような教育と福祉の連携を阻害するという事態が形づくられてきたのかということが本論文の根本的な問いである。そこで以下では、1920年代から1940年代という「児童保護」から「児童福祉」への転換期における感化・教護

¹ 教育と福祉というテーマについて、たとえば社会福祉学領域においては、2017年5月に開催された日本社会福祉学会第65回大会の中でシンポジウム「教育と福祉における協働の論点を探る」が企画され、教育と福祉の連携可能性について議論がなされた。論考としては、学校が福祉との連携を阻んできた理由を、学校教育が地域間格差の是正に代表されるような「平等に扱うこと」(小川2018:112)に原因があることを指摘した小川正人の研究(小川2018)や、学校教員が子どもの問題性を指摘することは難しく、児童福祉法改正を契機に子どもの権利を保障していく中で、教育と福祉の狭間にある問題を乗り越えていこうとする山野則子の研究(山野2018)が挙げられる。他方、教育学領域でも『教育学研究』78巻2号の中で、「特集 教育・福祉・労働-ボーダーレス化の中での教育学の役割」が生まれ、教育と福祉の連携は議論されている。

事業、すなわち大正・昭和期における非行少年のケアに携わる実践家の語りを分析対象とし、彼らが「教育的なるもの」をいかに捉えていたのかを考察する。この作業を通して、昭和戦前期における非行少年を巡る教育と福祉の関係性を描き出し、現代における教育と福祉を困難にしている状況が、いかなる経緯や思想の展開の中で生成してきたのかを明らかにする。

本論文が対象とするような、昭和戦前期における非行少年の教育保障に関しては、主に教育学領域と社会福祉学領域において研究がなされてきた。たとえば、感化法や少年教護法といった児童保護についての法整備に関する制度的変遷に着目した研究(斉藤 1995; 杉山 2005; 北場 2015)や、留岡幸助や菊池俊諦、小河滋次郎といった著名な実践家の思想に焦点を当てる研究(小林 1990; 倉持 2008; 竹原 2015)、感化院や少年教護院に関する詳細な一次資料を読み解く中で、実際の教育実践がどのように行われてきたのかに関する研究(佐々木・藤原 2000)が散見される。それぞれの研究においては、現在の児童福祉へと連なる児童保護事業の内実が詳細に明らかにされており、戦前期における非行傾向のある子どもを巡る感化・教護事業と学校教育の関係性が描かれている。具体的には、非行少年の処遇が文部省による管轄ではなく、内務省や司法省であったために、彼らが本来有する教育を受ける権利を保障することの難しさがセクショナリズム的な観点から描かれてきたといえる。しかし、後述するように非行少年への感化・教護事業に携わる実践家たちは自らの実践を「教育的」と語ることもあり、一般的な意味での「教育」とは異なる意味合いを有していると鑑みられる点を考慮すると、彼らが語る「教育」という語が含む意味合いを探る必要がある。そこで本論文はこれまでの制度史研究における成果を活かしながら、実践家たちが蓄積してきた言説に着目することを特徴とする。その際に、著名な実践家らの個人的業績のみを分析の対象とするのではなく、彼らを含めた感化・教護実践に携わる人々の言説を広く拾い上げていく。なぜなら、戦前期における感化・教護に携わる者が有する教育観を明らかにしようとする場合、当時の旗振り役であった著名な実践家の思想に焦点を当てただけでなく、彼らを参照しながら現場で実践知を積み上げた、同時代の幅広い関係者たちの語りに着目する必要があるからである。

また一方で、「教育的」という言説の成立について考察した広田照幸が述べるように、「教育の自律性」(広田 2011:9)が標榜されることによって、教育学が教育固有の論理のみを明らかにすることに終始していることも指摘されている。教育学も社会福祉学も、各々の領分である「教育的なるもの」、「福祉的なるもの」を明らかにするだけではなく、領域外部から自らの独自性がいかに眼差されているのかを考察する必要があるだろう。本論文が、感化・教護の実践者たちが有する「教育的なるもの」に着目する理由も、そのためである。以上のような問題意識をもとに、次節では本論文の基本的視座となる教育福祉論の系譜について概観する。

2. 教育福祉論の系譜

教育と福祉の関係性について論じる研究として代表的なものは、1970年代より積み重ねられてきた小川利夫ら(小川・土井 1972)による「教育福祉論」の系譜である。小川は、学習権が論じられる際に議論の俎上に載せられることのなかった障がい児や施設入所児童の学習権保障論

を展開し、教育を受けることに困難を抱える子どもの現実を描き出した。小川らによる教育福祉論は、それまで排除されてきた子どもの姿を照らすことによって、人間の普遍的価値を追求しようという試みであったといえる。その後、1979年養護学校義務制を皮切りに、先述した児童自立支援施設への学校教育導入など、障がい児や貧困児、非行少年等の学習権保障が次第に解消されていくことになる。教育と福祉の制度的な問題点が解消されるにつれて、教育福祉論は閉鎖的であるがゆえに外部機関との連携を切断してしまうような学校教育の自律性に目を向けていく試みが展開されていく。

たとえば、『教育学研究』78巻2号では、「特集 教育・福祉・労働-ボーダーレス化の中での教育学の役割」が組まれ、教育と福祉の連携が議論されている。ここでは、教育と福祉の境界概念について論じた本田由紀(本田2011)の議論を取り上げる。本田によれば、学校が福祉との連携を阻んできた要因は、学校教育特有の「外部との境界」(本田2011:123)が存在することにあるという。たとえば、学校がある子どもに対して保護者による虐待のおそれがあると判断したとしても、学校内での自己解決に固執するあまり、虐待死という最悪の事態を招いてしまったという事例は学校教育の硬直的な閉鎖性を表しているといえるだろう。このような閉鎖性こそが、強固な境界を形成してしまっているといえる。本田による教育の境界に関する議論を受けて、鈴木瞬は教育と福祉とが一体化した実践である放課後支援事業を分析することで、「外部との境界」を越境し、教育や福祉とは異なる新たな実践を生み出す可能性を模索する「クロスボーダー」(佐藤2015)の概念を提唱している。

他方、倉石一郎(倉石2015)の研究では教育の論理が境界を越境し福祉へと浸食することによって実践を阻害してしまうということが論じられている。倉石は、長欠問題の抜本的解決を目的として配置された高知県における福祉教員の実践を分析することで福祉=生存保障を教育の論理が脅かしてしまうという事象を描き出した。倉石の研究にもあるように、教育は他の領域間に存在する境界を自律的に越境することができる存在である。それは、佐藤学(佐藤1998)のいう「教職の無境界性」、すなわち、職域と責任において無制限の拡大をしていく教育の特性が関係しているともいえるだろう。本論文は、境界を越境する教育が外部領域からどのように捉えられてきたのか、そして、教育と福祉がいかなる相互作用を経た上でそれぞれの実践が構築されてきたのかを考察する。次に、本論文が対象とする時代背景について概観し、本論文の分析資料である『感化教育』および『児童保護』について述べる。

一般的に用いられている「非行少年」²という語であるが、第二次世界大戦以前においては慣

² そもそも、日本における「非行少年」は3つの類型に分類される。第一に、14歳以上20歳未満で罪を犯した少年すなわち「犯罪少年」、そして第二に14歳に満たないで刑罰法令に触れる行為をした少年としての「触法少年」である。これら二つに分類される非行少年は、どちらも「刑法上の違法行為」を行ったという点では共通している。しかし、14歳未満の少年は責任能力がない者として刑法上取り扱われるため、「触法少年」は刑罰の対象とはならない。他方、第三の類型として20歳未満で刑法上の違法行為を行うおそれのある「虞犯少年」という分類がある。彼らは違法行為を現実に行っていないが、将来的に違法行為を行う可能性が高いため早期に保護が必要であるとみなされた少年である。犯罪少年は司法領域の対象となり、触法少年は福祉領域の対象となる一方、虞犯少年は司法と福祉の両者が対象となる。

用的に不良少年という語が用いられてきた。以下では感化・教護事業の対象となった子どもたちを「不良少年」という語に統一して用いることとする。

Ⅱ. 時代背景および分析資料

1. 時代背景

現在、非行少年のケアを担う児童自立支援施設の実践は、明治初期における感化院にまで遡ることができる。現在のように司法領域から非行少年の処遇が分離し、彼らを対象とした施設が全国各地に設立されたのは、1900年に成立した感化法を契機としている。当時、日清戦争の影響による大きな社会変動の中で不良少年の増加が問題視され、彼らを収容するための施設建設が求められたのである。すでに、いくつかの私立感化院が日本各地で不良少年の収容を担っていたが、感化法が成立したことによって、各都道府県に感化院を設置することが義務付けられた。感化院においては小舎夫婦制が採用され、住み込みの夫婦職員による家庭的なケアが目指されるなど、現在の児童自立支援施設へと繋がる福祉的ケアが確立された。その後、感化院は1934年の少年教護法制定によって少年教護院へと改称されることになる。この時期における社会的背景としては、第一次世界大戦の恩恵を受ける形で急速に進行した工業化・都市化という社会構造の変化が挙げられる。そこでは、「労働する子どもの姿を異質なものと認識する萌芽」(高橋 2017:134)がみられ、明治期より成熟し続ける学校教育制度よりこぼれ落ちる子どもの存在が社会問題として構築されることになった。また、1927年金融恐慌や1929年世界恐慌といったいわゆる昭和恐慌の影響により、多くの人々が貧困にあえぐ状況下において、貰い子殺しや人さらい、人身売買といった、貧困から生じる問題が噴出する時代であった。

本論文が1920年代から1940年代の感化院および少年教護院における実践家の語りを対象とする理由は、感化・教護実践が政策的なトップダウン方式ではなく、実践に携わる者の手によってボトムアップ的に形作られたという特徴を有するからである。たとえば感化院は、大阪・天神裏歓楽街に増えていた不良少年たちに実学を習得させるため、私費を投じて1882年に神道祈禱所を設立した池上雪枝を皮切りに、後に「感化事業の父」と呼ばれることとなる留岡幸助が1899年に開設した私立感化院「家庭学校」など、宗教家を中心に慈善事業として実践が構築されてきた。他方、感化法が改正される形で制定された少年教護法も1922年に感化院関係者によって設立された日本感化教育会を中心に、感化院に入所する児童・少年の処遇改善を求める主張をもとに議員立法として成立している。以上の点からも、感化院および少年教護院の実践は、戦前期における教育と福祉の関係性を考察するに際しても重要であることがわかる。次に、分析資料としての『感化教育』および『児童保護』について概観する。

2. 『感化教育』、『児童保護』について

本論文は、大正期から昭和初期における感化・教護事業に着目し、『感化教育』(1923年-1931年)と『児童保護』(1931年-1944年)における各論考を参照する。上述したように不良少年の

数が増加しやすい時代状況の中で、1923年に発刊された『感化教育』や、その後続誌である『児童保護』は、感化・教護という児童保護の営みに携わる実践家たちにとって、「一層広く感化教育思想の普及徹底を図る」（執筆者不明 1936「編集後記」『児童保護』6(7):81)役割を担っていたといえる。『感化教育』、『児童保護』は、留岡幸助や菊池俊諦をはじめ、現場で実践を積み重ねた数多くの実践家たちが寄稿しており、分析資料としての価値は高いといえる。感化法成立から20年余りを経た後に発刊された『感化教育』は、年2回から4回ほどの不定期で発行される日本感化教育会（1934年より日本教護教育会）の機関紙であった。その後、月刊誌として『感化教育』を改題する形で発刊されたのが『児童保護』である。執筆者としては、感化院・少年教護院の現場関係者だけでなく、その他の社会事業施設関係者、内務省や地方行政関係者、大学や研究機関の研究者が中心になって執筆をしている³。各論考の内容としては、感化・教護の方法や実践報告に加えて、医学・心理学的な研究論文、童話や小説といった文学作品と多様である。

本論文の問題関心に沿って、まずは各記事タイトルにおける教育の語が用いられた数を概観したものが表1である。1933年を境に記事総数が大幅に増加しているのは、1931年より月刊誌として毎月刊行されるようになったことが影響している。特徴としては、教育という語が用いられる割合は年を経るごとに減少し、1934年以降は全体の1割を切っていることが分かる。また、各記事タイトルにおいて「教育」にどのような語が接続されているかを一覧にしたものが表2である。この表からもわかるように、最も教育が接続されたのが「感化」「保護」という語句である。『感化教育』、『児童保護』両誌のタイトルにもある「感化」「保護」であるが、1934年を境に記事タイトルとして登場することが少なくなる。1934年は少年教護法が制定された年でもあるため、以下では少年教護院の制定前後における言説状況に着目する。なお、資料引用に際し、旧字体・カタカナは原則、新字体・ひらがなに於いて引用する。また、引用部の下線は全て筆者によるものである。

表1 『感化教育』・『児童保護』記事タイトルにおける「教育」の数

年代	記事総数	「教育」の数	割合
1923-1927	56	19	33.9%
1928-1933	128	21	16.4%
1934-1938	317	29	9.1%
1939-1944	541	25	4.6%

³ 『児童保護』の執筆者の数を整理した寺脇隆夫によれば、「執筆者の三割が感化・少年教護院の現場関係者で特に多い。次に、社会事業施設、中央行政、地方行政、大学研究者、研究機関・専門団体関係など、五つの分野・領域がほぼ一割前後で拮抗している」（寺脇 2005 p.39）。

表2 『感化教育』・『児童保護』記事タイトルにおける「教育」が接続された語

年代	教育に接続する語
1923-1927	保護教育 7 感化教育 7 教育法 1 院生教育 1 家庭教育 1 教育化 1 教育断片 1
1928-1933	感化教育 8 保護教育 4 情操教育 3 明るい教育 2 全人的教育 2 性教育 1 宗教教育 1
1934-1938	創作教育 5 感化教育 4 寮舎教育 4 保護教育 3 教育学 3 映画教育 2 欧米保護教育制度 2 公民教育 2 特殊児童教育 1 治療教育 1 革新教育 1 家庭教育 1
1939-1944	実科教育 5 情操教育 3 農業教育 3 学校教育 3 国民教育 2 習慣教育 2 経済教育 1 木工教育 1 芸能科教育 1 教育問題 1 教育紙芝居 1 宗教教育 1 治療教育 1

Ⅲ. 少年教護法制定以前における教育の語られ方

1. 教育的行為としての「感化」と「保護」

まずは感化や保護という語に教育が接続された「感化教育」と「保護教育」という語句に着目する。これらの語句は、雑誌記事中にも明確にその差異が定義されることなく同義語として用いられるが、雑誌が廃刊となる1944年に至るまで一貫して感化院および少年教護院で生活する子どもたちへのケアを示す語として使用されている。そのため以下では、感化院および少年教護院における実践そのものを「感化・保護教育」と呼ぶ。

ここで問うべきは、なぜ感化院での実践を意味する語である感化および保護という語に「教育」という語が接続されたのかということである。感化、保護と教育との関連について土山学園教諭の渡邊耕治は、「感化とは、(中略) 相手の中から引き出してくるのです。教育 education とは、引き出といふのではありませんか」(渡邊 1929:139)と述べている。また、土山学園学校長であった池田千年は「保護教育は現今では純粹なる教育事業であるが、元来は教育と云う方面から発達せずに監獄改良と刑事政策の方面から発達し来つたものである」(池田 1929:3)として、保護教育を規定する。前者は「感化」について後者は「保護」について述べているが、共通するのは「感化・保護」という語は「教育 education」と同義であるということが実践家の間で共有されていることである。

池田の論にもあるように、感化院は1872年に設置された「懲治監」(その後、1899年の改正監獄則によって「懲治場」に名称変更)がその起源である。『監獄雑誌』における議論の精緻な分析を行った倉持史郎(倉持 2008)によれば、留岡幸助や小河滋次郎といった欧米の監獄事業を視察した監獄官僚たちが感化教育の礎を築いたものの、それは彼らが想定した「純粹に保護、教育的側面をもつ制度にはなり得なかった」(倉持 2008:51)という。この懲治場の制度が1907年の監獄則廃止にともない廃止されたことによって、それまで監獄則と感化法の両者によって

担われていた不良少年の処分は感化法に一本化されることになった。これを受けて感化法も1908年に改正が行われ、道府県に感化院設置を義務付けること、14歳未満の不良少年は感化院にて感化・保護を行わなければならないことが定められたのである。この制度改変は不良少年に対する処分を司法的な刑罰ではなく教育的な行為として行うことを実践家たちに促したといえることができる。1900年感化法制定から30年近くを経て、感化・保護教育は「純粋なる教育事業」と実践者の間で自覚されるようになったことが分かる。

それでは感化・保護教育とは当時の実践家たちにとってどのようなものであったのだろうか。新潟学園長の大西総治は、感化・保護教育の特徴を「単に教室内の教育では到底その目的を達し得るものではない、どうしても彼等の全生活をとおしての体験による教育でなければならぬ」とし、「この意味に於て、感化教育に於る学科教授は寧ろ第二義」（大西 1928 :6)的なものであると主張する。同様のことを武蔵野学院にて教諭であった森鏡壽は、「感化院における教育は、唯だ日々の学校教育のみが教育ではない。(中略) 終始寮長の模範的行為を實踐して、眼から注入する黙々無言の教へこそ、非常に強く深く彼等児童に印象を興へるのである」（森 1928:87)と述べる。

ここで強調されることは、感化・保護教育にとって教室空間にて行われる学科を中心とした指導は「第二義」的なものであり、「寮長」を中心とした「体験による教育」がより重要なものであったということである。「体験による教育」が感化・保護教育の核として据えられた理由としては、当時の感化院における実践に携わっていた者の多くが大正新教育に影響を受けていたことが考えられる。その代表者は国立武蔵野学院初代院長であり、『感化教育』、『児童保護』の編集責任者として多くの論考を執筆した菊池俊諦である。竹原幸太(竹原 2015)は、菊池俊諦が国立武蔵野学院の職員たちに対して、師範学校長時代に大正新教育に学んだ「全人教育」や「児童の権利論」を中心とした感化教育観を伝えていたことを明らかにしている。このように菊池から影響を受けた職員たちが各地方の感化院へ異動することで、新教育的な思想は全国の感化・保護教育へ影響を与えることになったという⁴。また、雑誌記事中には、「教師は如何程の親切があつたか、ただ師範出の形式にとらはれているそれのみではないか。個性の教育！実に其の親しい教養は昔の寺子屋を偲ばせるのである」（中川 1925:117)というように、師範学校における教員養成に対する批判も見受けられる⁵。このように、従来師範学校における教員養成に対して違和を有していた者たちが感化・保護教育の道へ歩んでいたとも考えられる。

⁴ このような菊池俊諦の思想そのものに影響を与えた児童保護に関する海外の動向も重要である。代表的なものとしては、1909年アメリカにて開催された第一回白亜会議、1924年に国際連盟から発表された「子どもの権利に関するジュネーブ宣言」が挙げられる。これらの海外動向が日本における感化・保護事業へ与えた影響に関しては、吉田幸恵の研究(吉田 2011)に詳しい。

⁵ 少年教護法制定以後における言説にはなるが、「師範教育に於ける心理学の講義は、学習を前提とした発達心理学であったため、(問題のある)児童の行動に就て、多くの教師が、的確に心理学的な解釈をなし得なかつた故でもあると思はれる」(阿部治三 1941「少年指導相談所の近況に就て」『児童保護』11(7):39)のように師範学校のカリキュラムへの批判もある。

2. 学校教育への批判的言説として用いられる「画一主義」

前項において、感化・保護教育は広義の教育的なるものと同質であるものの、学校教育とは異質なものであったということ、そしてその内実は学校教育に対するアンチテーゼとして実践が構築されていたことが確認された。本項では、感化・保護教育実践に携わる者が、学校教育をどのような形で批判していたのかをみていく。

批判の内容としては、前項でも確認したように「今日の教育では、一般知育のみ尊重されて、徳育はややもすれば、軽視される」（埼玉学園 「埼玉学園の使命 感化院パンフレット」『感化教育』17:355）や「知識偏重で、情操教育に欠ける」（太田多摩少年院長 1930:123）といった形で、学校教育が学科指導に偏りすぎていることに向けられている。その中でも、学校教育に対する批判的言説として中心的に用いられるのは「画一主義」という語である。

たとえば、大阪修徳館教諭の樋渡常倫は当時の学校教育の風潮について、「現今の教育が余り画一主義に流れていることは、教育界全般を通じての宿弊」であるため、「能く其の個性を考察して、之に適応せる教育を施すことが必要である」（樋渡 1923:62）と述べる。他方、武蔵野学院教諭であった宗像守雄は「師範教育を受けたる自分は、画一主義の教育に禍され、（中略）普通教育に於ける教育法、及び生徒に対する態度を、直ちに、感化教育へ移し植えんとしたのである。然るに、感化教育の客体たる生徒の過去に於ける生活は、自由其の物であった。（中略）従来の教育態度に失望した自分は、生徒の心に生きんことに勉めた」（宗像 1924:81）と述べ、当時の師範教育も「画一主義」的なものであったと主張する。

以上のような学校教育全般に対する画一主義批判とは、学校教育が特別な支援の必要な子どもたちに対しても画一的な教育内容を押し付けるあまり、徳育や家庭教育が疎かになってしまうことに対する危惧から生まれていると考えられる⁶。それはたとえば「詰め込み主義の教育とならざるを得ない」（宗像 1925:47）という現代の教育批判にも通ずる言説や、「学校にやつて置きさへすれば子供は立派に教育出来るものだと考へて家庭教育をおろそかにする労働者」（中川 1926:68）のように社会教育のあり方への批判からも表れる。後述することにもなるが、この「画一主義」という学校教育批判に用いられる語は、少年教護法制定以後も一貫して繰り返される長期的に継続した批判的言説である。感化・保護教育実践は独自の「教育的なるもの」を提示し、画一主義から脱却することを通して学校教育から差異化をしてきたといえる。このような差異化の論理を端的に表しているものとして、「将来の感化院は学校教育以上に教育化しなければならぬ」（菊池 1926:6）という言や「其の施設に於いて、其の設備に於いて、其の教育の方法手段に於いて、又教育者の資質に於いて、全てが普通教育の上に出でねばならぬ」（宗像 1934:3）というように、感化・保護教育そのものが学校教育よりも質的に卓越した存在であるべきであると主張する言説が挙げられる。たしかに、現在の児童自立支援施設における実践も同様、不良少年への支援は彼らと生活を共にする必要があるため、学校教育よりも包括的な支援が必要

⁶ 学校教育に対する画一主義批判は、「（学校教育が）同一の人に凡てを要求する教育であり、得手不得手を考慮しない」（太田 1930「側面より現今の教育を観る」感化教育 16:123 括弧内筆者）、「第一は制度の不備であらう。低脳児も、白痴も、或いは天才児も、等しく普通児童と机をならべて、学習せしめねばならぬ」（宗像浩洋 1925「院生教育と図書館」感化教育 5:45）という言にも表れる。

であることが分かる。それでもなぜ、当時の感化・保護教育の実践者が学校教育よりも卓越化することを目指すとは強く主張しなければならなかったのか。この点について次項では、『感化教育』の創刊と同時期に制定された、少年法および矯正院法を感化院の職員たちがどのように眼差していたのかということに焦点を絞り考察していく。

3. 少年司法との差異化戦略としての「教育的であること」

これまで述べてきたように、学校教育および家庭教育から「はじきだされた子どもたち」(土屋 2014)である不良少年は、感化・保護教育によって掬い取られてきた。1915年の沖縄県における感化院設立を最後に全国 51 施設の感化院が整備されることになった。しかし、不良少年の数は年を追うごとに増加していき、行政処分による感化院の処遇効果に関して司法省を中心に疑問視されることになる。このような状況の中で、司法省は少年専門の裁判所を設置し、感化院よりも拘束力の強い収容施設の設置に向けて少年法制の整備に邁進した。その結果、1922年に制定された少年法および矯正院法によって矯正院が設立され、少年司法が新たに不良少年を矯正の対象としていく。すなわち、児童福祉と少年司法という二つの制度が不良少年を巡って各々の理念をもとに彼らを取り囲んでいくことになったのである。それぞれの施設に入所する対象年齢についても幾度となく議論されたが、14歳以上の少年を矯正院で、14歳未満の少年を感化院で取り扱うことで決着した⁷。

『感化教育』誌上においては、自らの実践に対する世間からの視線について論じるものが増えていく。たとえば大西総治による「世間には、感化教育に多くの費用を投ずるよりは、普通教育を振興して不良児の発生を防止せよと叫ぶ向もある」(大西 1931:335)という言説や、岡山成徳学校長、菅済治による「行刑的懲治的思想を一掃したい」(菅 1931:195)という言説にみられるように、「世間」から感化・保護教育が「普通教育」よりも劣ったものであり、「監獄的な場」として捉えられていることが語られている。

このような世間からの悪評を払拭するために、感化・保護教育の中で用いられる言説が「教育的であること」である。たとえば菅済治は、前述した引用箇所が続いて次のように述べる。

「感化法其者は例外処分法なりとするも実務者の手に依って教育的色彩は年と共に益々濃厚の度を加えつつある。(中略) 其内容に於いて教科編成の如き授業時間数の如き成績判定の如き全く小学校並に実業補修学校の制度に異なる施設をなしているのである」(菅 1931:195)。ここでは「教育的色彩」を色濃くすることや施設を「小学校並」の教育機関にするということからも「教育的であること」を強調していることがわかる。また、少年司法との差異化のために「教育的であること」の強調が繰り返されるものとして『感化教育』18号における特集「各都道府県に於ける状況」を挙げることができる。特集では、各感化院から施設における実践の状況が報告されているが、たとえば広島修養院では「今日感化院の教養方法は絶対に監禁や拘束を加ふることなく、純教育の立場で児童の衣食住に留意し学科教育の教育を施し児童生活の

⁷ 感化院と矯正院の対象年齢に関する議論については、鷲野(鷲野 2017)に詳しい。実際には矯正院の設立は一部の年に限られ、矯正院の未設置地域では、18歳未満の少年も感化院へ送致するという運用がなされた。

充実をはかり、(中略) 純然たる教育場である。」(広島修養院 1931「各都道府県に於ける状況」『感化教育』18:203)という報告がなされている。広島修養院に限らず、その他の多くの施設においても少年司法との差異化をする根拠として「教育的であること」という言説が用いられていた。

前項における問いである、なぜ感化・保護教育が学校教育よりも卓越した存在でいなければならなかったのかという問いに対しては、矯正院という少年司法からの差異化をすることで、世間からの誤解を解く必要があったからであると答えることができる。作田誠一郎によれば、少年司法が整備されていく時期においては「犯罪心理学」などの科学的な手法が警察の捜査の中で実践されており、近代的な警察活動が展開される時期であったという(作田 2018 p.85)。そこでは、警察による不良少年への「治療的」なアプローチがなされることになる。そのような警察的な不良少年観からも距離を取る形で、感化・保護教育の実践家たちは「教育的」なアプローチをもって不良少年と向きあうという意識を共有していたと考えられる。

以上、少年教護法制定以前、すなわち感化・保護教育が感化院という場で行われてきた時代における教育の語られ方を概観してきた。そこからは、①感化・保護教育は学科指導を中心とした学校教育と距離を置く形で新教育的な実践を構想していたこと、②具体的には、学校教育の「画一主義」的な側面を批判することで、対極的な「個性尊重・家庭教育」を理念としていたこと、③感化・保護教育が学校教育と距離を置きつつも「教育的であること」を強調して実践を構想した背景には、矯正院を中心とした少年司法との差異化戦略が存在していたことが明らかになった。次節では、少年教護法が制定された 1934 年以降の言説から、少年教護院関係者による「教育」の語られ方の推移をみていく。

IV. 少年教護法制定以後における教育の語られ方

1. 少年教護法の影響

前節で述べたように、1922 年の少年法・矯正院法の成立・公布により、感化院は不良少年の感化・矯正施設としては不十分であるという烙印を押された形となった。そこで、子どもを罰するのではなく、教育の機会を与えるという感化院の本質を支持していた感化院関係者は、1922 年に「日本感化教育会」を設立し、感化院の処遇改善および感化法の改正運動に着手した。1933 年、感化法改正期成同盟会が結成され、また議員立法として「少年教護法法案」が提出される運びとなった。少年教護法は、1933 年に公布され、1934 年に施行された⁸。少年教護法の施行によって、感化院は少年教護院と改称され、少年の科学的審査をするための少年鑑別所が全国 41 の少年教護院に付設されることになる。感化法からの改正点は、感化・保護教育の内容にお

⁸ 少年教護法が公布された 1933 年には、児童虐待防止法も公布・施行された。児童虐待防止法は、「児童虐待の防止等に関する法律」とは内容が異なり、軽業(危険な曲芸を身軽にこなすもの)、見せもの、曲芸、物売り、乞食などに保護者や親が子どもを使うことを禁止したものであった。この背景には、経済恐慌や凶作の渦中で人々の生活が苦しい状況に追い込まれていたという背景があった。

ける諸問題を改善したものとなった。前節で取り上げたような「教育的であること」という少年司法との差異化も明確な形で法的に規定されたことが次の言説からも分かる。

司法省で取り扱っておられる少年法、矯正院法があり、比較的年少の児童の為に少年教護法があるのであります。少年教護法は国家が不良化した少年少女に対して、一つの教育の対象として取り扱ふと言ふ方針を樹立した法律であります。(山崎 1937 :9)

日本少年教護協会会長であった山崎巖は、少年法と少年教護法を対比する中で、少年教護法は不良少年を「教育の対象」として捉えることを明示している。このことから、前項で論じたように、「教育的であること」を用いて少年司法との差異化をしていることが分かる。ただ、少年教護院が「教育の場」であるとして法的に規定されたことによって、すなわち感化・保護教育が「教育的であること」と明確に結びつくことによって、少年教護法制定後は少年司法との対比や、世間からの誤解について取り上げる論考の数は減少していく。それは、表1にあるように、1934年以降『保護教育』の記事タイトルに教育という語が用いられることが少なくなることもとも関係していると推測できる。言い換えれば、教育という語を用いずとも、感化・保護教育は教育的な実践を行っているという意識が実践家たちの間で芽生えていたとも解釈することができる。それでは、少年教護法では不良少年をどのような形で教育の対象として規定したのか。

少年教護法の制定に際して最も重要な点は、少年教護院長に「義務教育認定権」が認められたことである。少年教護法では学習指導に関して「少年教護院長ハ在院中所定ノ教科ヲ履修シ性行改善シタル者ニ対シテハ其ノ退院後ニ於テ尋常小学校ノ教科ヲ修了シタル者ト認定スルコト」(少年教護法 第二十四条)と規定している。少年教護法制定以前、感化院内において学科指導は行われていたものの、その学力を公に認定する方法が無く、退院者に小学校卒業が認められなかった。そのため、退院者の社会生活は困難なものであったという。

この義務教育認定権を巡っては少年教護法制定以前に大きな議論が存在したが、斎藤薫(斎藤 1995)は1927年の文部省による内申書制度の導入が重要な転換点になったと主張する。斎藤によれば、内申書制度が導入される以前において、感化院に入所する子どもは学科試験に通る学力さえあれば中等学校のような上級学校へ入学することができた。そのため、感化院長の親しい小学校校長に小学校卒業認定をしてもらうなど、「一種イリーガルな方法」(斎藤 1995:110)で不良少年たちは学歴を獲得することができていたのである。しかし、内申書制度は学科試験に通る学力に加え、小学校における成績や生活を求めるがゆえに、感化・保護教育を受ける子どもの進学を妨げることになってしまった。少年教護院長による義務教育認定権は、感化・保護教育を受ける子どもたちの評価を学校教育の物差しを用いて行うことによって、少年教護院から中等学校への進学の可能性を確保する意図もあったのである。言い換えればそれは、感化・保護教育が学校教育へと迎合していくことを示す制度改変であるともいえるが、『児童保護』ではどのように語られているのだろうか。たとえば埼玉学園長、関根宗次は少年教護院が小学校

と並んで「義務教育を行ふ二大機関」(関根 1934:83)であるとはいえ、「少年教護院が、全然、小学校と同様の施設を採るに焦慮せねばならぬ理由はない。ましてや、小学校のそれに追従して、その及ばざるを恐るるの必要は、毛頭皆無と思ふ」(関根 1934:83)と述べる。ここからは、感化・保護教育が「義務教育」を担うにあたって、小学校教育に「追従」してはいけないという実践者としての意識が読み取れる。とはいえ、少年教護法第二十四条には先の引用に続いて次のような条文が続く。「但シ少年教護院ノ教科ハ小学校令ニ準拠シ文部大臣ノ承認ヲ経ルコトヲ要ス」(少年教護法第二十四条)。菅の言にもあるように、小学校卒業認定には文部大臣の承認が必要であり、学校教育に準ずる形で行うことが必要であったため、感化・保護教育に携わる者にとっては学校教育との関係性をどのように考えていくのかということについて葛藤が生じていたとも考えられる。この葛藤を示すものとして、菅斉治は「私は心ひそかに憂ふ。少年教護法の実施により文部大臣の承認を得んがために、徒らに小学校に追従して新教育の真髄を汲却せんことを。」(菅 1935:16)と述べる。「新教育の真髄を汲却せん」とあるように、文部省による承認というハードルに抵抗するかのよう、感化・保護教育が蓄積してきた実践知を活かして入所児の義務教育を保障していくことが示されている。

このような実践家たちの意識をもとに、感化・保護教育と小学校教育との関係は、少年教護法制定以後においてどのように語られていたのか。次項より具体的にみていく。

2. 小学校令との差異化

少年教護法制定後の『児童保護』における論調としては、少年司法との差異化を論じたものは減り、小学校を規定する小学校令と少年教護法とを対比する論説が増えていく。たとえば、義務教育認定権に向けて奔走した菊池俊諦は「少年教護法、若は少年教護法施行令、若は規則は、余りにも小学校令的だといふ批難」(菊池 1937:21)が存在するが、「教育拒絶の責任を、少年教護法に科せんとすることは教育そのものの墮落である」(菊池 1937 :21)と語る。「墮落」という強い表現を用いて学校教育を批判しているが、このような問題が生じる要因として菊池は、「少年教護の本旨と、小学校令第一条とを比較すれば、其の形式に於いても、到底同一視すべからざるものがある」(菊池 1937 :21)と法令の理念の違いにもとめている。

菊池が言及している、小学校令第一条「小学校ハ児童身体ノ発達ニ留意シテ道德教育及国民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」と「少年教護院の本旨」の間にはどのような差異があるのか。少年教護法施行令第一条は次のような条文である。「少年教護院ニ於ケル教護ハ在院者ニ対シ監護教育ヲ加ヘ道德教育及国民教育ノ基礎並ニ独立自営ニ必要ナル知識技能ヲ授ケ其ノ素質ノ改善向上ヲ図ルヲ以テ本旨トシ特ニ在院者ノ性能ニ応ジ其ノ日常生活ノ訓練指導ニ留意スベキモノトス」。「道德教育」や「国民教育」といった教育内容については大きな差異はないことが分かる。しかし、小学校令第一条における「児童身体ノ発達ニ留意シテ」、「普通ノ知識技能」は健全な子どもの発達段階を想定しているのに対して、少年教護法施行令にある「独立自営」や「素質ノ改善向上」、「在院者ノ性能ニ応ジ」という表現は菊池が大きな影響を受けていた「全人教育」、「児童の権利論」に近いものであるとい

えるであろう。それは、感化院時代から菊池が目指していた「学校教育以上に教育化」をするという理念が少年教護法において体现されていたともいえる。

菊池のみならず、『児童保護』の中では、小学校令および小学校におけるカリキュラムと感化・保護教育における実践とを対比的に論じる者が多い。たとえば石川育成院の教諭であった塚本伴治による「今日の学校教育に於いて、作業と云う一科が設けられているが、これも作業教育の主旨は是とするも、一面ある意味に於いて欠陥の伴ひ易きを思ふものである。即ち、兎もすれば感興本位に行はれんとし殆どこれも画一的である」(塚本 1937:40)という言説や、和田良雄による「少年教護院の教育は小学校令に準拠することが至当である、しかしながら、全児童をして義務教育者を修了せしむることは困難であるから、寧ろ実科教育に力を用ふべきだと説いたことがある。小学校の実科教育は基礎教育であるが、私のいふ実科教育は職業教育を意味するのである」(和田 1940:67)という言説である。

この二つの言説は、「作業」という科目について中心的に議論しているものである。どちらも小学校における「作業」および「実科教育」そのものを批判していることが分かる。当時の小学校は 1941 年における国民学校令への移行期にあり、学校教育全体において戦時色が高まっていく時勢にあったため、学科を中心とした教育のみならず、実践的なカリキュラムが組み立てられていた。その意味で、小学校におけるカリキュラムが少年教護院における感化・保護教育へと接近していく時期であったといえる。注目すべきは、小学校内部で行われる「作業」や「実科教育」が、感化・保護教育に親和的な科目であるのにもかかわらず、少年教護院関係者からは「画一的」であるとして批判がなされたり、「基礎教育」として少年教護院における「職業教育」よりも格下のものとみなされたりしているという事態である。特に、感化院時代から学校教育への批判的言説として機能していた「画一主義」批判が少年教護法制定以後も引き継がれている点は興味深い。前項で論じたように、義務教育の二大機関として位置づけられた少年教護院は、たとえ小学校におけるカリキュラムが学科から実科へという形で変化したとしても、自らの感化・保護教育実践を明確にアイデンティファイするために小学校との差異化をし続けたと解釈することができるであろう。

V. おわりに

本稿を通して得られた最大の知見は、徴治監の改良として生まれた感化・保護教育が、学校教育や少年司法の動向を注視しつつ、「教育的であること」という言説を繰り返しながら自らの社会的意義を模索してきたということである。具体的には、『感化教育』・『児童保護』における「教育」という語の語られ方を考察することで、この「教育的であること」の意味合いは少年教護法が制定される前後で異なることが明らかになった。少年教護法制定以前においては、学校教育を「画一主義」的であるとして批判しながら、「全人教育」、「児童の権利論」を主軸とした感化・保護教育を構築した。その背景には、少年法・矯正院法の制定による矯正院設立を契機に、矯正院との差異化戦略として「教育的であること」を強調していたといえる。他方、少年教護法制定以後は、少年教護院長に義務教育認定権が認められたことによって、少年司法と

の差異化戦略は影を潜めるようになり、感化・保護教育に携わる者たちの間では、小学校令との差異化を巡る議論が活発となった。義務教育の二大機関としての少年教護院は、ここでも差異化の論理として「画一主義」を批判の根拠としながら、「作業」、「実科教育」といったカリキュラムの充実を主張していく。

以上のような考察から浮き彫りになるのは、現代でも議論されているような、児童福祉と学校教育、そして少年司法の間における実践レベルの連携が戦前期という時代においても阻害されていたという事態である。この点に関して、教育と福祉の連携を支えるものとしての「能力」言説について考察した白水浩伸（白水 2011）の議論を参照しよう。白水は、教育と福祉に関する思考が「能力」と「有用性」の枠組みから逃れることができない言説状況にあると論じる。このような状況の中で、私たちが教育を「能力を引き出す」ものであるとして解釈して教育と福祉の連携を考えようとしても費用対効果の点から非常に困難である⁹。なぜなら、福祉の対象が「能力なき者」、「有用性のない者」として捉えられた場合、教育との連携対象としてみなされなくなってしまうからである。この点は本稿の考察においても同様に示されたことであった。感化・保護教育の実践家たちは教育や少年司法と差異化をしながら自らの実践の独自性を探求してきたが、それは彼らが不良少年という能力言説から逸脱した者たちを支援の対象としてきたことに起因するといえる。戦前期における感化・保護教育の実践者たちが「教育的なるもの」をどのように捉えていたか。この問いに対しては、感化・保護という実践に「教育的」という意味を付加することによって教育や少年司法という隣接領域とは異なる社会的意義を模索するための術であったと答えることができるだろう。とはいえ、「教育的であること」によって、教育と福祉の境界はより強固になってしまったことは興味深い。

第二次世界大戦が終結した後、感化・保護教育を含む「児童保護」は、1947年児童福祉法成立を契機として「児童福祉」へと転換した。明治期より終戦直前まで積み重ねられてきた感化・保護教育の理念が、現代における非行少年のケアへどのように受け継がれ、どの部分が捨象されていったのかを考察することが次なる課題になるといえる。

付記

本研究は、2018年度～2019年度科学研究費助成事業、研究活動スタート支援（課題番号18H05793）による成果の一部である。

引用文献

- 青木誠四郎(1941)「国民学校と教護教育」『児童保護』11(5).16-21.
 池田千年(1929)「保護教育の方法の諸問題」『感化教育』13.1-11.
 広田照幸(2011)『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会.
 本田由紀(2011)「強固に残るボーダー：自閉化する日本の学校教育に対する社会システム論か

⁹ そのため白水は、「教育」をその原義である「養生すること」、すなわち「福祉」そのものとして再定位する方向で議論を進めることが必要であると主張する。

- らの示唆」『教育学研究』78(2). 114-125.
- 北場勉(2015)「1900年感化法の制定過程に関する社会政治的考察」『社会福祉学』56(3). 1-13.
- 樋渡常倫(1923)「感化院生活と院生日誌」『感化教育』1. 61-77.
- 菊池俊諦(1926)「社会事業の教育化」『感化教育』7. 1-63.
- 菊池俊諦(1937)「少年教護法実施満三周年に際し過去三カ年の業績を回顧して」『児童保護』7(10). 21.
- 菊池俊諦(1938)「巻頭言」『児童保護』8(10). 1.
- 城戸播太郎(1940)「児童保護と国民教育」『児童保護』10(9). 2-6.
- 倉石一郎「生活・生存保障と教育をむすぶもの/へだてるもの」『教育学研究』82(4). 53-64.
- 小林英義(2011)「児童自立支援施設における学校教育の実施に関する研究：学校教育を担当する教員の意識調査をもとに」『ライフデザイン学研究』7. 181-211.
- 小林仁美(1990)「感化教育・教護教育史における留岡幸助と家庭学校の意義」『日本の教育史学』33. 53-69.
- 倉持史郎(2008)「監獄関係者たちの感化教育論」『社会福祉学』48(4). 41-55.
- 森鏡壽(1928)「山形県立養徳園参観記」『感化教育』13. 75-87.
- 宗像浩洋(1925)「院生教育と図書館」『感化教育』5. 47.
- 宗像守雄(1924)「感化教育の2カ年」『感化教育』2. 77-83.
- 宗像守雄(1934)「革新教育と感化院」『児童保護』4(2). 2-5.
- 中川正(1925)「保護教育に従事してから」『感化教育』3. 117
- 中川正(1926)「活動が不良化した少年の経路と家庭教育」『感化教育』6. 68.
- 仁平典宏(2014)「再生産レジームと教育の位置」『教育システムと社会：その理論的検討』広田照之・宮寺晃夫編『教育システムと社会』世織書房. 103-126.
- 大西総治(1928)「感化教育としての農場教育」『感化教育』13. 5-11.
- 大西総治(1931)「我が学園の概況」『感化教育』17. 323-335
- 小川利夫・土井洋一(1978)『教育と福祉の理論』一粒社.
- 太田多摩少年院長(1930)「側面より現今の教育を観る」『感化教育』16. 123-124.
- 斎藤薫(1995)「感化院の学習指導と学校教育：内申書制度が感化教育に与えた影響」『教育学研究』62(2). 107-115.
- 作田誠一郎(2018)『近代日本の少年非行史：「不良少年」観に関する歴史社会学的研究』学分社.
- 佐々木光郎・藤原正範(2000)『戦前・感化教護実践史』春風社.
- 佐藤瞬(2015)「子どもの放課後支援事業のマネジメントにおける「教育と福祉のクロスボーダー」」『子ども社会研究』21. 109-122.
- 佐藤学(1998)『教師というアポリア - 反省的实践へ』世織書房.
- 島田正藏(1940)「少年教護院に於ける實科教育と退院後の職業」『児童保護』10(10). 53-57.
- 白水浩伸(2011)「教育・福祉・統治性：能力言説から養生へ」『教育学研究』78(2). 162-173.
- 菅濟治(1931)「感化教育に対する誤解を一掃したい」『感化教育』18. 195.

- 菅齊治(1935)「少年教護院の一二の問題」『児童保護 5(12). 12-19.
- 関根宗次(1934)「少年教護法実施に際し教護事業関係者に聞く」『児童保護』4(8). 83.
- 杉山博昭(2003)「少年教護法の実施過程」『純心人文研究』9. 1-12.
- 竹原幸太(2015)「武蔵野学院職員の感化教育・教護実践史研究：初代院長菊池俊諦を基点として」『教育学研究』82(3). 14-26.
- 高橋靖幸(2017)「社会問題としての児童虐待の構築にみる「労働する子ども」」『立教大学教育学科研究年報』60. 133-146.
- 田代官次(1941)「本園の実業科實習を語る」『児童保護』11(8). 37-39.
- 塚本伴治(1937)「被給興児童少年の経済教育所感」『児童保護』7(9). 34-42.
- 土屋敦(2014)『はじき出された子どもたち：社会的養護児童と「家庭」概念の歴史社会学』勁草書房.
- 山崎巖(1937)「少年教護法施行満三周年を迎へて」『児童保護』7(10). 6-13.
- 吉田幸恵(2011)「社会的養護の前史：大正期における児童保護政策の展開」『子ども学研究論集』4. 91-103.
- 渡邊耕治(1929)「感化教育とは何ぞや」『感化教育』14. 139-140.
- 和田良雄(1940)「少年教護事業進展に関する卑見」『児童保護』10(1). 65-68.
- 鷲野薫(2017)「近代少年法制における未成年年齢」『比較法制研究』40. 35-69.