

生徒への罰からみる教師像の成立と変容

—明治前期の「学校管理法書」に着目して—

水谷 智彦

【要旨】

本稿は、明治前期に刊行された「学校管理法書（以下、「管理法書」）」中の罰に関する記述を分析し、そこに描かれた教師像とその変容過程を解明するものである。「管理法書」は、当時の教育知識を主導的に形成した師範学校関係者により書かれた書物で、教員志望者へ学校運営・管理方法を説明する役割を担っていた。

本稿では、学校における罰を、周縁的な存在である生徒の逸脱行動への処遇として位置づけた。そのうえで「管理法書」中の罰の記述を分析し、教師がいかん生徒の逸脱を定義し、それに処遇するよう要請されたのかを考察した。分析には、バーガーとルックマンが世界を維持するための概念機構として理論化した治療と無効化を用いた。

分析の結果、罰は1880年代の逸脱行為を排除する無効化から、90年代の逸脱者の矯正・訓練をおこなう治療へと変化した。それにともない、教師像も裁判官から医者へと変容したことが示された。また、この変化は森有礼の教育政策である「人物査定」の要請と廃止を契機に普及した「性質品評表」という生徒の診断装置の登場によってもたらされたことが、「管理法書」から明らかになった。

最後に本稿の二つの知見を述べた。その一つは、明治前期には人びとの生活世界の中心ではなかった学校が、世界を維持するための概念機構を用意しはじめていたことである。またもう一つの知見として、その概念機構が国家の政策ではなく、教育知識の担い手により準備されていたことを論じた。

キーワード：罰、教師像、学校管理法書

1. 課題の設定

本稿は、明治前期に刊行された教師用テキストである「学校管理法書」中の罰に関する記述を分析する。「学校管理法書」は、学校空間についての観念が共有されていなかった時代において、教育言説を主導的に形成した人物により書かれたテキストである。彼らはこのテキストにおいて教員に対し、いかに生徒へ罰を与えるよう要請したのか。この点から彼らの期待した教師像とその変容過程を解明し、その社会－歴史的意味を考察する。

日本は近代化を内発的・自生的ではなく、西洋から既製のシステムを取り入れる形で経験した。明治初期の日本には、近代的な工場・軍隊・学校が一挙に導入されたが、学校は当時の人口の大半を占めた農村に生きた人びとに有意味性を見出されなかった。むしろ、それは彼らの生活世界を脅かす存在として感受された。当時には教師が子どもを誘拐し生き血を搾るといふ流言が存在し、さらには民衆による大規模学校の破壊事件（森 1987, pp. 105-106）が起きたことがその証左である。

こうした当時の状況を、森（1993）は〈教育〉の不在という言葉で指示した。〈教育〉という観念は近代の産物であり、寺子屋・家塾での稽古や手習いの発達形態ではない。〈教育〉は近代学校装置によりもたらされる。この装置は子どもを日常生活から隔離し、予め位置と向きが定められた机と椅子に座らせ、彼らに一斉行動を強制する。空間的に非対称的な教師－生徒関係を形成するこの装置は西洋の発明品であり、明治政府は近代化という世界史状況のなかでそれを輸入した。しかし、このことが多くの困難を引き起こしたのである。

その困難の一つが、教員養成であった。1872（明治5）年5月に明治政府は「小学教師教導場ヲ建立スルノ伺」のなかで、「教育ノ何物タルヲ」知らない教師に対し「小学教師ノヨク教則ヲ維持シテ之ヲ教ユルノ正シキヲ得ル」必要性を表明した。1872年9月の学制発布に先立つ同年7月に教員養成の拠点として東京に師範学校が設置される。1870年代には、官立師範学校の設置と廃止が繰り返されるが（陣内1988, pp. 91-93）、教員養成は間に合わず、既存の寺子屋・家塾が学校へ転用された。しかし、そこで営まれたのは旧来の手習いであり、政府の役人は量では授業はできない、机とベンチを入れろと言って回った（森 1993, p. 25）という。

1880（明治13）年の教育令改正により修身が筆頭科目となり、皇国主義的教育が推進されるなかで、教師は国民の模範あるいは国民の教化者なる役割を付与された。1881（明治14）年6月に布達された「小学校教員心得」第一項では、「常ニ己身

ヲ以テ之カ模範トナリ生徒ヲシテ徳性ニ薫染シ善行ニ感化セシメンコトヲ務ムヘシ」と教師の役割が説かれた。「教員心得」を起草した江木千之は「一時間に合せの教育令改正は出来たが、実際教育に従事する者の頭脳が一変しなくては可かぬ」と語った(唐澤 1955, p. 37)という。また土方(2002)によれば、1885(明治18)年の東京府では、寺子屋・家塾を学校へ転用した私立小学校が84%を占めていた(土方 2002, p. 49)。この時代にあっても〈教育〉観念は共有されておらず、それを営む教員や学校施設もほとんど整備されていなかったのである。

このように国家の教育政策と学校・教員の実態は甚だしく乖離していた。〈教育〉観念の不在状況では、まず教員に対して学校空間の意味、あるいはその成員たる教師・生徒がいかなる存在であるかを定義し、教師-生徒の関係性を説明する必要がある。こうした状況下で重要な役割を果たした書物が、教授行為の基盤となる学校管理・運営方法を示した「学校管理法書(以下、管理法書)」である。「管理法書」は1880年ごろより出版されるが、明治前期には西洋で編まれた学校管理論を師範学校関係者らが翻訳したものが出版されていた。彼らは西洋が生み出した学校の意味論を輸入し、広めようとしたのである。

この「管理法書」で着目されるのは、教師が生徒に与える罰に関する記述である。この罰は、教授行為を成立させるための教師のふるまいとして重要な位置づけを与えられていた。当時の教師に対して学校空間では何が違反行為であり、教師は違反行為をどう処遇すべきかを説明することは不可欠であっただろう。なぜなら、罰は教師・生徒がいかなる存在であるかを定義し、〈教育〉行為の基盤を作る行為だと考えられるからである。学校成立期に刊行された「管理法書」において、国家=学校と生徒を結びつける役割を担わされた教師は、生徒にいかなる罰を与える存在として描かれたのか。本稿は以上の関心から、明治前期の「管理法書」の罰に関する記述を手がかりに、生徒へと罰を与える教師像がいかに形成されたのかを解明する。

2. 教師による生徒への罰に着目する意義

2.1. 周縁化された存在としての生徒への処遇

まずは、本稿における学校での罰の概念的な位置づけについて論じたい。デュルケムは刑罰を「犯罪がおこったときに、この犯罪によって傷つけられた諸意識が、なおまったき共同を保っていることを、相互に確かめあうべく団結する」(Durkheim 訳書, 1971, p. 101)契機と捉えた。デュルケムの刑罰観は、内部と外部の間に境界をひくことで、われわれの象徴的世界が維持されることを説いた山口(1975)の

「中心と周縁」理論と共通する。しかし、「中心と周縁」論はそれをさらに進めて、「我ら」と「彼ら」を隔てる境界線の上に位置づく存在をどう処遇するかという問題を提起する。たとえば、犯罪少年は少年法により刑罰適用外であるから犯罪者ではないが、法を犯していない「我ら」とも異なる。つまり、彼らは内部と外部の境界線上に位置し、将来的にどちらにでもなりうる両義性を有する。そのうえで、犯罪少年を内部と外部のどちら側に向かわせるかは「我ら」の選択の問題となる。

以上を踏まえると、学校に所属する生徒も、「我ら」と「彼ら」の図式のなかで周縁化された位置を占める存在だといえよう。彼らはまだ社会の構成員ではないが、社会の構成員である資格を完全に剥奪されてはいない。将来的に社会の構成員になる可能性のある両義的な存在として境界線上に位置づけられ、学校という隔離された空間で社会の成員になるよう働きかけられている。したがって、学校における罰は、周縁化された存在である生徒の逸脱への処遇として位置づけられるのである。

歴史研究のなかで未成年の逸脱にいかなる処遇を与えてきたのかという問題は、主に少年司法政策の文脈で扱われてきた。戦前の日本では1900（明治33）年の感化法、1922（大正11）年の少年法により政策レベルの未成年者処遇制度が確立したことが通説となっている。加えて、それらの制度制定過程や政策ができる以前の民間の取組が明らかにされている（田中 2005、徳岡 2009など）。

しかし、生徒という周縁的な存在を生み出し、罰を与えたのはまず学校であった。学校では、1873（明治6）年に文部省が規定した「小学生徒心得」により教室内の規則が作成され、それに付随する形で各府県が「罰則」を制定し、罰が定められた（飛鳥井 1987, pp. 59-65）。「心得」と「罰則」は、教室内の逸脱行為とそれに対応する罰を規定することで生徒を定義し、逸脱する生徒には罰を与えることとしたのである。

このように社会秩序の問題と関係づけられる学校の罰のなかで、教師はいかにふるまうべき存在として規定されたのか。先述したように、周縁的な存在をいかに扱うかは、象徴的世界を維持しようとする側の問題である。とりわけ学校では、その問題は生徒と対面する教師にいかにかふるまわせるかに表現されるといえる。したがって教師が「心得」と「罰則」により示された規則をいかに運用するべきとされたかが重要なのだが、先行研究が扱った「心得」や「罰則」は条文の形式を取ったため、その運用方法は明らかにされてこなかった。「管理法書」の罰についての記述を分析し、そこに描かれる教師像を解明する意義はこの点にあるといえる。

2.2. 分析枠組み—治療と無効化

罰を分析するにあたり、本稿はバーガーとluckマン（Berger and Luckmann 訳書、2003）が象徴的世界を維持するための概念機構として理論化した治療（therapy）と無効化（nihilation）に手がかりを求めたい。治療とは、「実際の、あるいは潜在的逸脱者が制度化された現実定義の枠内にとどまることを確保するための、あるいは、換言すれば、所与の世界の〈住民〉が他の世界へ〈移住すること〉を阻止するための、概念機構の適用」（Berger and Luckmann 訳書、2003、p. 171）である。すなわち、治療は象徴的世界への挑戦でもある逸脱行為を説明する概念図式を用意したうえで逸脱者に働きかけることにより、当該世界のなかに彼らをとどめておこうとする作用であるといえる。

一方、無効化は「すべての事柄を当該世界の外部で概念的に抹殺してしまうために」概念機構を利用する「一種の否定的正当化」である。この無効化は逸脱的現象に「否定的な存在論的地位を付与」することで、逸脱をわれわれの世界にはなかったものとして概念的に抹殺する（Berger and Luckmann 訳書、2003、p. 173、傍点原文）。また、ここには逸脱現象を象徴的世界のなかに統合することにより無効化することも含まれる。つまり、逸脱を象徴的世界維持の物語の構成要素にしてしまうことで有用なものにしつつ、その行為自体を抹消する作用を持つのである。

罰を分析する視点として治療と無効化の概念を用いることで、そこに描かれる教師像は二つのタイプに分けられることになる。一つは、生徒の逸脱行為を説明する概念機構を用意し、彼を内部にとどめるためにいかなる処遇が必要かを判断する教師である。これは治療モデルの罰に現われる。もうひとつは、生徒の逸脱行為へ否定的なレッテルを貼り、それを秩序維持の物語へと転化させ逸脱を無化する教師である。これは無効化の罰のなかの教師像である。本稿では「管理法書」中の罰を治療と無効化を用いて分析し、周縁的な存在である生徒を処遇する教師像がいかに成立し、変容したのかを解明する。

3. 対象とする史料の性質

先述した「管理法書」は主に学級編成、学校設備、試験、賞罰、教師論、生徒論について書かれた教師用書物である。この書物は明治期に二つのルートで教員志望者たちの間に普及したと考えられる。第一に、「管理法書」は師範学校の教科書として普及した。1881（明治14）年の「師範学校教則大綱」により、師範学校学科として「教育学学校管理法」が設置される（水原 1990、p. 283）。1883年には東京

師範学校が、86年には文部省が「管理法書」を師範学校用教科書として指定し⁽¹⁾、「管理法書」は師範学校生徒の読むものとなった（藤井 1994, p. 103）。

「管理法書」普及のもう一つのルートは、教員志望者が自ら入手するルートである。1886（明治19）年、文部省は「小学校教員免許規則」を制定し、各府県が試験を実施して教員免許状を発行することとした。師範学校生徒以外の志望者も、有資格教員となるにはこの試験に合格し、免許状を取得せねばならなかったのである（陣内 1988, pp. 96-97）⁽²⁾。省令を受け、各府県は「小学校教員学力検定試験細則」を定め、試験科目を師範学校の学科に拠ると規定し、教科書を告示した。「学校管理法書」も教科書として規定されたため、師範学校生徒に限らず、教員志望者はそれを自ら入手して「管理法」を学んだと考えられる。

こうして普及した「管理法書」はいかなる人物によって書かれたのか。著者およびその経歴をみると、1876（明治9）年に大阪師範学校校長を務め、イギリスの師範学校に派遣されたのち、体操伝習所・文部省書記官を務めた西村貞や、1875（明治8）年に「師範学科取調」のためマサチューセッツ州の師範学校に派遣され、1879（明治12）年より東京師範学校校長を務めた伊沢修二といった欧米の師範教育を視察した人物がいる。また生駒恭人、甬守謹吾、多田房之輔など師範学校⁽³⁾を卒業したのちに師範学校校長となった人物により記されていたことがわかる。彼らは明治初期の師範学校関係者もしくは同時代に師範学校に在籍していた点で共通している。つまり、彼らは西欧で生み出された教員養成法を積極的に受容する場にいた者たちであるといえよう。

本稿では、「管理法書」の著者たちをバーガーら（Berger, Berger and Kellner 訳書, 1977）が、バーガーとルックマンの知識社会学をベースに構築した近代化論のなかで提示した担い手（carrier）として位置づけたい。バーガーらは、近代化という過程を制度面のみでなく、人びとの意識の問題としても捉える必要性を主張した。彼らによれば、近代化を対象とする歴史研究は、新たに導入される制度とそれに付随する意識、すなわちパッケージ（package）と、パッケージに対する人びとの意識の弁証法的過程を捉えなければならないという。そのうえで、バーガーらはこの弁証法的過程における担い手に着目する。担い手は「意識のある特定の要素を、生み出すか、または伝播してきた制度的過程または人間集団をさす」（Berger, Berger and Kellner 訳書, 1977, p. 113）と定義される。

また、バーガーらは工場生産と官僚制（国家）にかかわる担い手を一次的担い手、教育・都市化・マスメディアにかかわるそれを二次的担い手と呼ぶ。この区分をお

こなうのは、「経験的に見てこの二つの勢力はしばしば結合して作用してきたが、別々に作動することもありうる」(Berger, Berger and Kellner 訳書, 1977, p. 118) からである。とくに二次的担い手は自律性を有して働かえる。このことを踏まえつつ、本稿では〈教育〉という特定領域を対象とするため、二次的担い手のサブカテゴリーとして教育知識の担い手を用意し、「管理法書」の著者をこれに位置づける。このようにする意義は、〈教育〉の導入・普及を国家の政策や意志へと還元してしまうことを避け、教育関係者たちの自律的な知識普及過程へ着目するためである。学校成立期には教育政策とは異なるレベルで〈教育〉に関する理論や方法が導入され、法令や政策はこれを後追いつる形で認め、推進する場合がある。そのため、以上の概念上の区別より、「管理法書」の著者を教育知識の担い手として捉えることとする。

4. 分析の方法—言説の歴史社会学

本稿では「管理法書」の罰の記述から教師像の成立と変容過程を読み取る手続きとして、赤川(2006)が提唱した言説の歴史社会学の手法を用いることとする。赤川はこの手法について、言説が一定の形式で分布していること、もしくは言説の集積により言説空間が構成されていることを経験的・社会的な事実として捉えたいうえで、言説分布や言説変容がなぜ生じたのかを解明するものであると説明する(赤川2006, p. 37)。言説の歴史社会学が問題とするのは、なぜある時代の言説が定型性を有するのか、なぜその言説は他の言説へと変容するのか、である。

まず「管理法書」の収集であるが、国立国会図書館の近代デジタルライブラリーを使用し、「学校」「管理」のキーワードで検索した。時期は1881年から1899年までとした。その理由は、1900(明治33)年の第三次小学校令第四十七条「小学校長及教員ハ教育上必要ト認メタルトキハ児童ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得但シ体罰ヲ加フルコトヲ得ズ」により教師の懲戒権が規定されたからである。この文言には「懲戒」の内容や方法は規定されていないため、懲戒する教師像が一定程度成立していたことを示す一つの画期といえよう。表1に本稿が収集した「管理法書」を一覧にした⁽⁴⁾。このように収集された「管理法書」中の罰の記述を分析対象とするが、本稿は当時の教育知識の担い手という特定の人びとの言説空間を想定しており、当時の教師の罰に関するすべての言説空間を想定するわけではないことを確認しておく。

「管理法書」の分析から、言説の規則性とその変容が抽出できたならば、その変容要因を説明することになる。言説変容の要因の説明には、言説内的／言説外的な

表 1 本稿が分析対象とする「管理法書」一覧

西暦	和暦	著者	書名	出版社
1881	M14	西村貞	『小学教育新編 第三・四巻 学校管理法』	金港堂
1882	M15	伊沢修二	『学校管理法』	丸善
1884	M17	宮林亨	『小学校管理法摘要』	井筒駒吉
		生駒恭人	『学校管理法』	金港堂
1888	M21	甫守謹吾	『学校管理法提要』	共益商社書店
1889	M22	金港堂編	『学校管理法』	金港堂
		多田房之輔	『実用学校管理法』	東京教育社
1890	M23	多田房之輔	『新撰実用学校管理法』	大成館
		峰是三郎・生駒恭人	『学校管理法』	文学社
		能勢栄	『学校管理術』	金港堂
1891	M24	石橋臥波	『学校管理法学校教授術 学校教育学応用全書』	盛文館
1892	M25	杉山正毅	『実験学校管理法』	博文館
1893	M26	国府寺新作・相沢英二郎	『新式学校管理法』	成美堂
		一条亀次郎	『学校管理法』	博文館
		中利通	『教授管理法問答一千題』	穎才新誌社
1894	M27	松本貢	『学校管理法』	文学社
		寺尾捨次郎・伊沢修二	『学校管理法附教育法令』	大日本図書
		広瀬吉弥	『学校管理法』	文学社
		高橋章臣	『新編学校管理法』	博文館
		原慶次郎	『小学校管理術 上・下』	文学社
1895	M28	富山房編集所	『学校管理法問答』	富山房
1897	M30	田中敬一	『学校管理法』	金港堂
		大橋唯雄	『小学実践管理法』	金港堂
1898	M31	多田房之輔	『学校管理法』	同文館
1899	M32	横山栄次・小山忠雄	『新説学校管理法』	同文館
		黒田定治・土肥健之助	『学校管理法』	普及舎
		大村芳樹	『実践管理法』	金港堂

説明の二つがあるが、言説外的な要因を持ち込むとそれは内容分析になる恐れがある。赤川は、内容分析はランダム・サンプリングにもとづく大規模な社会調査を模範とするため、あるカテゴリーや言説内容の分布、地位的差異、時代的な変化を明らかにしても、そうした分布や変化がなぜ生じたのかをサンプル内在的に説明できないという。そのため言説の変化を説明するには、分析対象の外部から無関係の説明原理（権力、文化等）を外挿せざるをえない（赤川 2006, pp.115-116）。

言説の歴史社会学のもつ可能性は、言説の変容を「言説相互の衝突や言説自身をもたらす論理内在的な展開、すなわち言説の力学」から説明できる点にある（赤川 2006, p. 40）。言説外の変容を言説変容の要因として挿入することは、固有の力学をもつ言説の変容過程を無視することになると同時に推論以上の力を持たない。一方、言説内的な要因による説明は論理内在的であるがゆえに、言説変容を明確に説明できる。本稿では、以上の方針から「管理法書」を分析し、定型化した語りの分布、あるいは言説の変容を解明する。その作業を経て、教育知識の担い手が描いた教師像とその変容過程の社会－歴史の意味の考察へ向かう。

5. 刑罰として説明される学校の罰

5.1. 刑罰としての学校の罰

まず、冒頭で説明したように教育政策と学校・教師の実態に断絶があった1880年代の「管理法書」において、学校の罰はいかに説明されていたのかをみていく。1881（明治14）年に西村が記した『小学教育新編』⁽⁵⁾では、学校で罰が必要な理由について「何れの学校を問わず、仮令幾許善良に主理すと雖、然も猶犯罪は現れ来るものとす」とし、「而して若其罪に適應せる罰科の以て之に課すべき者なき時は、教化の要綱弛慢を來し、教師の勢力無償に属せん」（西村 1881, p. 25）と記される⁽⁶⁾。ここでの「犯罪」には「自己の座を棄てて他座に就くとせん」や「課業中に談語すること」（西村 1881, p. 26）などの学校内の規則違反が挙げられる。着目されるのは、学校には「其罪に適應せる罰科」を「課すべき者」がいなければならぬと説明し、教師に対して、適切な罰を与えるよう求めていたことである。

生駒（1884）は、「凡そ法は怠慢或は違背に向て過料として設くるものなり、この過料を名けて罰と云う」として、「法を布達し罰を加うるものは、政府若くは有権者なり、而して人間の法に固く服従せしめんとして依頼するもの、は賞よりも寧ろ罰なり」（生駒 1884, p. 135）という。生駒は、学校の罰が教師の役割であること以前に、罰が国家を根柢に成り立つことを説明する。地域共同体により師匠への権威づけがなされた寺子屋・家塾とは異なり、学校の強制力の根源は国家である。教育知識の担い手は、まずこの相違を教員志望者へ説明する必要性を認識していたのではないか。

しかし、学校が国家を後ろ盾にもつことを強調するために、学校の罰に対し、この時代に固有な説明がなされる。生駒や西村により「法」「政府」「犯罪」といった言葉が使用されたように、学校の罰は刑法の言葉で語られたのである。宮林

(1884) は、「其身に凌辱傷害を受くるに当りて之に報いんとして加うる所のもの」は「刑罰」ではなく「報仇」だという。また、「教師己が情意を遂げんことを欲して妄に生徒に加うるか如き」は「刑罰に非らずして残虐と謂う」（宮林 1884, p. 25）と述べる。逆説的な表現であるが、宮林は学校の罰を端的に「刑罰」として説明したのである。

5.2. 法の応報としての罰

生駒（1884）は「罰を執行す可き目的に二」つあるとして「罪人の懲改」と「罰の確明」を挙げる。「罪人の懲改」は「(イ) 罪人には其処せられたる罰を至当なりと感ぜしめざる可らず」「(ロ) 罰は罪人の再び之を受けんことを忌憚し、而して罰に陥る可き躬行を避けんと欲するの印象を脳裡に存せしむ」「(ハ) 罰を羞辱と思わしむ」ことを目的とする。また「罰の確明」は「(イ) 罰は衆人皆不正なりと認知する所の品行に向て加う可し」として、「(ロ) 傍観者をして同様の被罰を忌憚するの印象あらしむ可し」という。そのさい、「(ハ) 不当の酷罰に処して罪人と同情相憐むの心を起さしむ」ことに注意せよ（生駒 1884, pp. 135-136）と述べる。

前項で生駒は罰を「法に固く服従せしめ」る手段としていたことを確認したが、それを踏まえううえで上記の引用からみえるのは、罰が罪人への法の応報として説明されていることである。生駒のいう罰は、逸脱行為が罰を引き起こすという因果関係を「罪人」と「傍観者」へ理解させることである。宮林（1884）も、罰は「教師が其管下の生徒を正し且つ生徒をして其罪を犯さざらしむる所のもの」（宮林 1884, p. 25）として、「管下の生徒」への逸脱防止効果を期待していた。

この罰は、無効化モデルとして説明できよう。逸脱は法の侵害である。侵された法は逸脱者へ痛苦を与え、みせしめることで揺るがされた権威を立て直す。この罰は、単に逸脱を否定的なものとして排除するのではなく、秩序を強固にする物語に含んだううえで抹消するのである。その処置のなかで、生徒の逸脱は学校空間の秩序を肯定する概念に転化させられる。多田（1889）は「罰の目的」が「悪事と痛苦とを連合したる観念を児童の脳裏に印染し以て悪事の再犯若くは増長を予防する」ことだとして、生徒に「其罰を至当の応報なりと感ぜしめ復た之を受けんことを忌憚し罪に陥る可き行為を避けんと欲するの印象を脳裏に存せしむべき」（多田 1889, pp. 94-95）という。多田も個人的な「報仇」や単に情意を遂げようとする「残虐」ではなく、秩序維持の構成要素として逸脱を扱う罰を教師へ要請していたのである。

5.3. 裁判官としての教師

西村（1881）は「罰は成るべく其過失の性質に應ずべき」だという。「犯罪は其種と其度とを異にするを以て、罰も亦其種と其度と与に変更せざる可からず」。そのため、「細些の犯罪は細些の罰を以て足れり」（西村 1881, pp. 25-26）。また、罰を与えるには「犯罪者の心地」と「犯罪の軽重」を「熟考せんこと必要」であるという。「例えば二童時を異にして同一の過失を犯」したとき、一方の者は「常に温和」で「敢て違犯を好むに非ず」、もう一方は「常に粗暴」で「人に阻害を与うることを好む」者であったとする。その場合、「前者の罰は後者のより稍軽きも、尚能く教化の目途を遂ぐるに足るべし」（西村 1881, p. 26）と西村は述べる。

伊沢（1882）も同様に、「罰を行うには成る可き其犯せる所の行事と其処する所の罰と親密の関係を有するを善とす」（伊沢 1882, pp. 138-139）と論じる。同時に「能々生徒犯則の状を審明せざるべからず」として、「犯則」をしたのが「幼児」なのか、「年齢稍長ずる」者なのか、「犯則」の責任が「父兄」にあるのか、「教師」にあるのかを考慮せよ（伊沢 1882, pp. 136-137）という。

教育知識の担い手は、法の応報としての罰の裁量を教師へと委ねた。重要なことは、ここで初めて罰する教師像が成立したと思われることである。法に則り逸脱を定義し、法の代弁者として処罰を執行するという一連のふるまいは、逸脱行為とそれに対応する罰が一对一に対応する限りでは事前制御しうる事柄である。しかし罰を「犯罪」や「犯罪者」のタイプにより変更することが求められると、その適用は事前制御できず、状況に依存することになる。要するに「犯罪」「犯罪者」の種別ごとに罰を適用する局面で、教師は罰を裁定する役割を担うことになるのである。

これが無効化の罰のなかの教師像だといえる。逸脱と罰の程度を調節しなければならないのは、それらがうまく対応関係を取り、逸脱行為が抹消されなければならないからである。過剰な罰は生徒への暴力となり、罰が過小であれば貶められた秩序の回復ができない。罰は逸脱行為を抹消する作用であり、それをうまく使用して秩序を維持する裁判官としての教師像が求められたのである⁽⁷⁾。

6. 刑罰と学校における罰の目標の腑分け

6.1. 懲治としての罰

1890年代に入ると、学校の罰の説明に変化が生じる。能勢は1890（明治23）年の『学校管理術』で、「政府の罰と学校の罰と異なること」として、それらが「全く其の応用を異にする者」だという。「政府の罰」は「其の犯したる罪の種類を吟味し

て、之に相当する罰を刑法に照らして課する」もので、「犯罪人が其の法律を知ると知らざるとを論ぜざるなり」。しかし、学校での罰は「其の犯罪の種類は同一にても、之を犯したる生徒の人物、之を犯したるときの事情、及其の規則を知ると知らざる等に依りて罰の種類を異に」する（能勢 1890, pp. 162-163）と述べる。

学校の罰は「規則を知ると知らざる等に依りて罰の種類を異に」という箇所が注目される。能勢自身が説明しているように、刑罰は原則として犯罪者が規則を認知していたかどうかを問題にしない。それは、理性を有する成人を前提とするからである。対照的に、規則の認知が違反行為にいたる事情として問題となるのは、学校が未成熟な「生徒」を教育する場だからである。能勢は、周縁化された存在としての「生徒」を処遇するための罰とは何かを説明しはじめたのである。

一条（1893）は、罰には一般的に3つの目的があるとし、「応報主義」「警省主義」「懲治主義」を挙げ、「政府が国法を犯したる者を罰に所するに於て目的とする所は殆んど全く」「警省主義」であるという。政府の罰は「向後の犯罪を予防して以て社会を保護する」目的をもつ。なぜならば、「政府の関する所は所したる悪事と之に因て社会の権利幸福に及ぼす結果とに在」るからである。一方、「学校の関する所は悪事を為す者に在」る。一条は、「本人の鍛錬改良」が「学校制督者に在て主一の目的たり」とし、学校の罰は「懲治主義」である（一条 1893, pp. 133-134）と論じる。

原（1894）も「学校の行う罰は、国家が人民に科する罰とは、大に其趣を異にする」として、国家の罰は「国民を以て心意の完全せるものと為し、復讐の目的に出づる」ため「犯罪者の行跡を捕え、犯罪の事情を第二位に置く」が、学校の罰は「心力未発達のを改善せしむるの目的」をもつため、「主として犯罪者の事情を考え、その行跡を第二位に置きて軽重せざる可からず」（原 1894, pp. 89-90）という。

「応報」から「懲治」へと主眼を移すなかで、学校の罰は無効化モデルの罰と比較され、区別されながら説明されていく。もちろん、学校・教師の強制力の後ろ盾が国家であることには変わらない。ここで生じているのは、その強制力の対象に規則を認知していない「心力未発達」なる生徒という周縁化された存在が据えられることである。このことが、学校での罰を固有なものに編成し始める。

6.2. 訓練としての罰

「心力未発達」の生徒を「懲治」することが目標になり、学校の罰は大きく変化する。能勢（1890）は、「学校にて与うる罰は学校の規則を破りたる返報、又は其

の罪の代償と心得べからず」(能勢 1890, p. 161) という。ここで変化しているのは、逸脱行為が表象するものである。80年代の罰は逸脱行為を法の侵害としていたが、能勢はそうした見方を却下するのである。

では、逸脱行為は何を映す鏡なのか。杉山(1892)によれば、罰とは「其心情を矯正」することであり、「児童」に「罰を招ける原因たる過失を嫌忌する精神を惹起し再び同一事件にて失敗せざる様悔悟せしめざる可らず故に罰を行うには勉めて遷善を目的とせざる可らず」(杉山 1892, p. 88)。杉山は逸脱行為に「過失を嫌忌する精神」の不在をみている。国府寺・相沢(1893)も「懲罰の目的」を「善良真戒の行為は人間世界に絶対的勢力を有し之に背反するものを克服するの津梁たるを生徒の心に銘ずる」(国府寺・相沢 1893, pp. 234-235) ことと述べ、違反行為が「善良真戒の行為」を習得していない精神により招かれる結果であると説明していた。

学校での逸脱が児童の未発達の結果として説明されるなかで、一条(1893)は「懲罰の性質」に「管理上の懲罰と訓練上の区別」があるとして、「管理上の懲罰」は「秩序を維持し放縦を制し因りて外部の品行を正しくするを主とす」るが、「訓練上の懲罰は即ち道德の養成を主とし其影響直ちに人間の内心に及ぶものとす」(一条 1893, p. 135) という。罰は秩序維持と同時に「訓練」の手段となる。寺尾・伊沢(1894)も「懲罰」を「訓練上に於て、生徒の良心を引き起すことを迅速ならしむる、間接の方法」(寺尾・伊沢 1894, p. 279) だと述べる。生徒の逸脱行為は「訓練」の不十分から生じる。だからこそ、罰は「訓練」となるのである。

6.3. 救済者としての教師

罰の目的が未成熟な児童生徒の「訓練」になる一方で、教師像はどう描かれたのか。能勢(1890)は、「教員の職掌は裁判官にあらずして、医師又宣教師なり、判事が犯罪人に対する如く厳格にして凜然たる顔色を為さずして、医師が病人に接する如く温顔を以て親切に慰撫せざるべからず」(能勢 1890, pp. 161-162) と述べる。能勢は、教師が「裁判官」ではなく「医師又宣教師」であることを強調し、教師-生徒関係を定義し直す。とりわけ、その関係は「顔色」に表わされるという。

また、国府寺・相沢(1893)は「懲罰を加うるには愛情を存せざる可からず」として、教師は「其音声容貌に悲傷の感を帯び」、罰が「職務上止むを得ず此に至りたるもの」であること、「好で苦痛を与うるに非ざるの勢」を示すことが、「生徒の精神を鍛錬するに好結果」を生むという。そのため、「暴言を用い怒気を見」せた

り、「嘲弄的振舞ある可からず」（国府寺・相沢 1893, p. 238）と教師にふるまいを規制するよう要請する。「容貌」のみならず教師の「音声」「振舞」へ言及しつつ、ふるまいを通じて精神を鍛錬する者として、教師の役割を定義するのである。

さらに、大橋（1897）は教師に対して「夫れ医師の疾病を視るや、之を以て身体の変状と為し、之を矯救せんことを務む」と同様に、「教師が生徒の不良を視るも亦宜しく之を以て其精神の疾病と為し、之を治療すること」（大橋 1897, pp. 105-106）を要請する。教師の罰は逸脱行為の如何ではなく、生徒の「精神の疾病」を治療することに主眼が置かれる。逸脱行為の程度はもはや鑑みられず、それらはすべて「不良」というカテゴリーに含まれる。ここで教師の役割は逸脱行為の裁定ではなく、逸脱行為を引き起こす生徒の「疾病」の「治療」へ変容するのである。

ここでの罰は治療モデルとして捉えられよう。前節のように生徒の逸脱を秩序維持の物語に回収するのではなく、逸脱の原因を生徒の精神に見出しこれを治療することで、正常な学校空間の成員になるよう彼らへ働きかける。これはみせしめではなく「顔」「声」「振舞」による教師と生徒の直接的な接触のなかで成し遂げられる。90年代におけるこの教師像は、能勢がいうように「医師」「宣教師」なのである。

7. 教師像変容の要因としての「人物査定」—児童生徒へのまなざしの変化

表2のように1880年代と、90年代では異なる教師像が描かれたといえるが⁽⁸⁾、この変化は何に起因するのか。本稿が用いてきた概念に依拠していえば、90年代に入ってから治療モデルの罰が出現しえた条件とは何だったのか。

この変化には、森有礼による「人物査定」から始まる児童生徒の人物評価が関わるように思われる。初代文部大臣の森は、学校の第一の目的を人物の育成とし、学力の養成をその下位におくことを主張して従来の学力重視の学校観を一変させた。そのうえで「人物」養成の方法として1887（明治20）年8月の文部省訓令により、生徒の卒業に際し、学力のみでなく人物を証明する証書を授与すること、すなわち人物評価の必要性を達した⁽⁹⁾。各府県はこの訓令を受け「生徒人物査定法」を制定し、さらにそれを受けた各学校は査定の基準を設け、評定のための具体的な細則を定めた（天野 2008, p. 91）。しかし、「人物」定義の曖昧さ、評価基準の不統一により、人物査定証書授与制度は1890年8月に廃止される。

興味深いのは、天野（2008）が指摘したように、人物査定廃止のさいの総務局長通牒で、より一層児童生徒の「品性の修養」に注目し、教師の「薰陶」にも注意するよう通達がなされたこと、さらには「教育に関する勅語」を機に「修養」を重要

表 2 1880年代と90年代の「管理法書」中の罰の比較

	[1880年代]	[1890年代]
罰の立場	応報・威嚇・懲治	矯正・救済
罰の目的	違反行為の抑止	違反者の改善
罰の性質	秩序維持的	訓練的
教師の役割	裁判官	医者・宣教師
教師のふるまい	適切な審判	救済的態度

視する政策が強化、拡大され、生徒を評価するための「操行査定簿」や「品行点記入簿」を備える学校が急増したことである（天野 2008, p. 93）。つまり、政策としては廃止された「人物査定」を、教育知識の担い手は一層推進した可能性がある。

同時期の「管理法書」をみると、彼らが生徒の矯正を目的とした査定簿を備えるよう要請していたことがわかる。能勢（1890）は「操行査定表の事」として「操行なるものは、習字や算術の成績を調査するが如く^{ママ}。単一の調査を以て其の優劣を判定しがたきもの」であるから、表簿を用いて「調査せざれば真正に操行の優劣を発見する能わず」。「教師は常に生徒の癖性を矯め、良質を発達せしむるの責任あるもの」だからこの査定表を使うべきだ（能勢 1890, pp. 252-253）という。また、峰・生駒（1890）は「性質品評表」を「各自の稟質、性癖、言語、挙動、才能、品行等の如何を記入するもの」であり、「教育上に於ては最も重要視すべきものなり」という。「気質の軟弱なりし者」「言語の訛り若くは音調の明瞭ならざりし者」「屢々悪戯を為す者」の矯正の如何を識別するには、「年々歳々に記入せる品評表によりて査閲すること最も便利」であり、この「簿冊なしとせば、是れ即ち無責任の教育を施すものなり」と云うも敢て誣妄にあらず」（峰・生駒 1890, pp. 80-81, 傍点原文）という。

矯正の必要性から、「生徒」を査定する表簿を用意せよというこうした要請は、90年代以前の「管理法書」には存在しなかった。宮林（1884）は学籍簿の品行性質欄への記入について説明するが、「退学の際之を記入すべし」（宮林 1884, pp. 140-141）と性質記入は退学時に行うものとされている。また、多田（1889）は「(七) 生徒性質品評表 (イ) 心性 (ロ) 挙止 (ハ) 言語 (ニ) 約束 (ホ) 勤怠 (ヘ) 学力 (ト) 家長職業 (チ) 年齢の項目により記入すべし」（多田 1889, p. 151）と「性質品評表」の存在には言及するが、それをいかに使用するかについては言及していない。

つまり、90年代の治療モデルの罰の登場と同期して、表簿に品行・操行を記録し

たうえで生徒を矯正する重要性が主張されていたのである。峰・生駒（1890）は「教師は児童の性質を明察すべきこと」として、「教師の訓練」は「生徒の心性」を全く変更することでも、「新なる心性」を与えるのでもなく、「其性質の未だ発達せざる所を伸暢せしめ、其軟弱なる点をして強正ならしめ、其曲れる所をして直からしめ、其欠くる所を補いて以て心身共に平等なる發育を為さしむるに過ぎず」という。「則ち児童の性質を詳に観察し之を知了するこそ教師の職掌中最も肝要」となる。「若し其観察にして粗なる所あらば之に加うる所の訓戒も適中すること無く、之に施す所の教授も着実ならずして、折角の労苦も空しく画餅に属する」（峰・生駒 1890, p. 17）のである。

着目されるのは、観察が粗であれば「訓戒も適中すること無く」、と「性質」の観察と罰との結びつきが説明されていたことである。すなわち、治療モデルの罰が出現したのは、「逸脱についての理論、診断装置、それに〈心の治療〉のための概念体系等々を備えた一つの知識体系」（Berger and Luckmann 訳書, 2003, p. 171）が登場したからだといえるだろう。生徒の逸脱に否定的レッテルを貼るのではなく、生徒がなぜそうしたふるまいをしたのかを説明する概念図式を用意し、表簿という具体物をとおして可視化し、それをもとに訓練・矯正にあたる。これが、学校という秩序空間に生徒をつなぎとめようとする治療としての罰を生む条件となったと思われる。

8. 結語

本稿では明治前期の「管理法書」に着目し、教育知識の担い手が生徒に罰を与える教師像をいかに描いたのかを明らかにしてきた。1880年代には、逸脱行為を秩序維持物語の構成要素として扱い、秩序強化と逸脱行為の抹消をおこなう教師像が描かれた。それが90年代に入ると、生徒の逸脱を説明する図式を携え、それをもとに矯正・訓練をおこなう教師像へと変貌したことをみた。また、この変化は森有礼の教育政策としての「人物査定」の要請と廃止を契機に普及した「性質品評表」という生徒の診断装置の登場によりもたらされたことが、「管理法書」から明らかになった。

最後にこれらの歴史的意味を考察したい。本稿冒頭に述べたように、そもそも明治前期には学校空間自体が周縁的な世界であった。農村社会が中心に位置づく世界にあって、学校はそこに生きる人々により忌避され、焼き討ちに遭い、排除の対象とされたのである。本稿の知見は、当時の教育知識の担い手たちが農村社会という

象徴的世界を塗り替えるべく、学校空間という新たなる象徴的世界を生成・維持するための概念機構を整備し、教師の役割を規定し始めたことを解明した点にある。それも芹沢（2001）がいう刑罰・行刑や少年法の歴史よりも早く、罰を与えることで周縁化された存在を新たな秩序空間へと誘う概念装置を用意していたことになる。

とりわけ着目したいのは、治療あるいは無効化モデルとしての罰を用意し、周縁的な存在である生徒への罰を企図したのが教育知識の担い手であったことである。周縁化された生徒の逸脱をつなぎとめる概念装置の細部を用意したのが彼らであったことは注目されてよいだろう。すなわち、国家の政策と完全に切り離されているとはいえないが、逸脱する生徒をいかに処遇するかという議論は教師たちに開かれる形で展開した。こうした変化を、森（1993 p. 113）がいうように「権力の意志」という言説外的要因から説明してしまうことは、過剰であるといわざるをえない。

今後の課題は、こうして構築された教師像がいかに現実と出会い、変容したのかを解明することにある。本稿が抽出した教師像は理論段階にとどまるが、それは現場にどう受け入れられたのか。今後は当時の教員が実際にいかなる行為を罰し、いかなる罰を与えたのかを「生徒懲戒簿」「賞罰録」等の一次史料を用いて解明したい。また今回対象とした「管理法書」や「教育雑誌」をさらに検討することで、教師像の変容過程とその社会—歴史的意味を読み解きたい。

〈注〉

- (1) 主に1881年刊行の西村貞『小学教育新編』や1882年刊行の伊沢修二『学校管理法』が指定された。
- (2) 1880（M13）年時点では、教員資格は師範学校卒業のみならず、師範学校での学業試験や各府県の実施する品行・学力検定への合格等、複数経路で付与された。
- (3) 生駒は東京師範学校（年代不明）、甫守は福岡師範（1882年卒）、多田は千葉師範（1881年卒）を出ている。
- (4) 本稿が扱う「管理法書」には3節で言及した読者層を想定できるが、その他の読み手の存在を証明する史料は管見の限り見当たらない。とはいえ、本稿の関心はその書き手である教育知識の担い手が描いた教師像にある。そのため、「管理法書」の読者の広がりや使用目的の変化についての検討は稿をあらためたい。
- (5) 西村の『小学教育新編』は、唐澤富太郎編『明治初期教育稀観書集成』第2輯第23編所収の1881（明治14）年版を参照した。
- (6) 「管理法書」の引用にあたっては読みやすさを重視し、片仮名は平仮名に、旧

仮名遣いは現代仮名遣いに、旧字体は新字体にして表記した。

- (7) 宮林 (1884, p. 28) は「罰を与うるには生徒の年齢男女性質学力健康等に注意せざるべらず」として、「彼の医師が疾病を療するに同種の薬剤を用いざるが如く」と教師を「医師」のメタファーで例えていた。しかし、「常に過悪の性質及び大小に正当せざる可らず」と逸脱行為に対応する罰の適切さを重視していたため、無効化モデルに含まれるといえる。
- (8) ただし、1880年代から1890年代への変化は、教師の罰の移行ではない。無効化モデルと並んで90年代には治療モデルが登場したのである。その後、90年代後半には田中 (1897)、黒田・土肥 (1899)、大村 (1899) により、無効化モデルが再び前面に押し出されるようになるが、その考察は今後の課題としたい。
- (9) 訓令の内容は、生徒の学力と人物とを査定して尋常と優等の二等に分け、卒業のときにこれを証明する証書を授与せよというものであった。

〈引用文献〉

- 赤川学, 2006, 『構築主義を再構築する』勁草書房。
- 天野正輝, 2008, 「明治期における徳育重視策の下での評価の特徴」『龍谷大学論集』471号, pp. 86-105.
- 飛鳥井智, 1987, 『明治期生徒指導に関する研究：管理規程、懲戒規程を通して』（私家版）。
- Berger, P. L., Berger, B., and Kellner, H., 1973, *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*, Rondon House (=1977, 高山真知子・馬場伸也・馬場恭子訳, 『故郷喪失者たち—近代化と日常意識』新曜社)。
- Berger, P. L., and Luckmann, T., 1966, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Anchor (=2003, 山口節郎訳, 『現実の社会的構成—知識社会学論考』（新版）新曜社)。
- Durkheim, Émile, 1893, *De la division du travail social*, P.U.F. (=1971, 田原音和訳, 『社会分業論』青木書店)。
- 藤井真理, 1994, 「近代学校体制形成期における教員文化」久富善之編『日本の教員文化—その社会学的研究』多賀出版, pp. 97-118.
- 原慶次郎, 1894, 『小学校管理術 下』文学社。
- 土方苑子, 2002, 『東京の近代小学校—「国民」教育制度の成立過程』東京大学出版会。

- 一条亀次郎, 1893, 『学校管理法』博文館。
- 生駒恭人, 1884, 『学校管理法』金港堂。
- 伊沢修二, 1882, 『学校管理法』丸善。
- 陣内靖彦, 1988, 『日本の教員社会—歴史社会学の視野』東洋館出版社。
- 唐澤富太郎, 1955, 『教師の歴史—教師の生活と倫理』創文社。
- 国府寺新作・相沢英二郎, 1893, 『新式学校管理法』成美堂。
- 黒田定治・土肥健之助, 1899, 『学校管理法』普及社。
- 峰是三郎・生駒恭人, 1890, 『学校管理法』文学社。
- 宮林亨, 1884, 『小学校管理法摘要』井筒駒吉。
- 水原克敏, 1990, 『近代日本教員養成史研究—教育者精神主義の確立過程』風間書房。
- 森重雄, 1987, 「モダニティとしての教育—批判的教育社会学のためのプリコラージュ」『東京大学教育学部紀要』第27巻, pp. 91-115。
- , 1993, 『モダンのアンスタンス—教育のアルケオロジー』ハーベスト社。
- 西村貞, 1881, 「小学教育新編 第四巻 学校管理法」唐澤富太郎編, 1981, 『明治初期教育稀観書集成』第2輯第23編, 雄松堂書店。
- 能勢栄, 1890, 『学校管理術』金港堂。
- 大橋唯雄, 1897, 『小学実践管理法』金港堂。
- 大村芳樹, 1899, 『実践管理法』金港堂。
- 芹沢一也, 2001, 『〈法〉から解放される権力—犯罪, 狂気, 貧困, そして大正デモクラシー』新曜社。
- 杉山正毅, 1892, 『実験学校管理法』博文館。
- 多田房之輔, 1889, 『実用学校管理法』東京教育社。
- 田中亜紀子, 2005, 『近代日本の未成年者処遇制度—感化法が目指したもの』大阪大学出版会。
- 田中敬一, 1897, 『学校管理法』金港堂。
- 寺尾捨次郎・伊沢修二, 1894, 『学校管理法 附 教育法令』大日本図書。
- 徳岡秀雄, 2009, 『少年法の社会史』福村出版。
- 山口昌男, 1975, 『文化と両義性』岩波書店。

ABSTRACT

**Formation and Change of the Image of the School Teacher from
Punishment of School Students: Based on “School Management
Books” during the first half of the Meiji Era**

MIZUTANI, Tomohiko

(Education and Research Coordinator, Rikkyo University)

4 - 1 -36-202, Ougimachiya, Iruma-shi, Saitama, 358-0022, Japan

E-mail: mizutani@rikkyo.ac.jp

In this paper, clarification of the image of the school teacher was attempted by analysis of the punishments in “School Management Books” during the first half of the Meiji era. “School Management Books,” written by people in Normal School who accumulated knowledge about education at that time, explained the methods of management and control of schools for school teachers.

Focusing on the punishment of students relates to the problem of handling marginal existence. Our society maintains social order not only by defining and eliminating enemies, but also by generating and handling marginal existence. A student is thought to be a marginal existence that does not constitute community. Punishment of the student in school can be considered as handling deviant behavior of the student as a marginal existence.

The key issue is the behavior of a teacher when punishing a student. How was a school teacher requested to define a student’s deviancy and to punish the student in “School Management Books”? In this paper, the concept of therapy and nihilation proposed as conceptual machineries of universe-maintenance by Berger and Luckmann was useful in the study of punishment.

The analysis of punishment showed that the image of the school teacher changed from a model of nihilation, which meant elimination of deviant behavior, in the 1880s to a model of therapy, which meant correction and training based on a conceptual scheme to explain deviant behavior, in the 1890s. It was clarified using “School Management Books” that the change was caused by the appearance of “Records of Students’ Characteristics” as evaluation equipment, which became popular due to the requirement and elimination of the “Evaluation of Students’ Personalities” as educational politics by MORI, Arinori.

Two findings were obtained from the analysis. One was that school, which was not in the center of the universe for people, started to be equipped with conceptual machineries of universe-maintenance at that time. The other was that conceptual machineries were brought about not by national policy, but by carriers of the knowledge about education.

Keywords: punishment, the image of the school teacher, School Management Books