

立教大学学術推進特別重点資金（立教 S F R）
大学院生研究
2013年度研究成果報告書

研究科名	立教大学大学院	文学	研究科	教育学	専攻		
研究代表者	在籍研究科・専攻・学年		氏名				
	文学研究科・教育学専攻・博士課程後期課程2年		水谷 智彦 印				
指導教員	所属・職名		氏名				
	文学部 教授		有本 真紀 印				
自然・人文・社会の別	自然	・ <input type="checkbox"/> 人文	・ 社会	個人・共同の別	<input type="checkbox"/> 個人	・ 共同	名
研究課題名	教師の処罰権力形成の歴史—規則適用の裁量権および規則制定権の付与過程						
研究組織	在籍研究科・専攻・学年		氏名				
	文学研究科教育学専攻博士課程後期課程2年		水谷智彦				
研究期間	2013 年度						
研究経費	(支出金額) 200 千円 / (採択金額) 200 千円						

研究の概要 (200~300字で記入、図・グラフ等は使用しないこと。)

我々は今日の学校制度を自明視しており、その行為様式、思考様式を特異なものとして捉える契機は少ない。しかし、この学校的なるものが普遍的なものではなく歴史性を有したものならば、それは近代教育の成立過程でいかに誕生し、変遷を経てきたのか。こうした問題関心から、本研究は教師の処罰権力の確立過程に焦点を当てる。日本近代学校制度は1872年の学制から始まるが、その定着過程はスムーズではなかった。そもそも学制直後には学校教育の担い手たる教師は不在であり、国家は寺子屋師匠や知識人を無資格教員として雇うよう布達した。そうした中、1875年頃より一部の各府県では、教師による生徒への恣意的な処罰を禁止する罪刑法定主義的な学校罰則を制定し、また、1882年頃からは、規則適用の裁量権を教師に認める罰則を作成していた。この罰則規定の変容にはいかなる意味があったのか。本研究は、この点を歴史社会学の視座より探究する。

キーワード (研究内容をよく表しているものを3項目以内で記入。)

[歴史社会学] [教師の懲戒権] [官僚制]

研究成果の概要 (図・グラフ等は使用しないこと。)

交付期間内における研究成果は、『立教大学大学院教育学研究集録』(第 11 号)に掲載した(論文名「学校的処罰の形成—明治前期の生徒心得・罰則・学校管理法書に着目して」)。そのため、以下では『研究集録』に掲載した内容の要旨を述べることにより、研究成果の概要としたい。

(1) 本論文は、明治以前にはそれぞれの地域共同体の中でなされ、さまざまな形でありえた子どものしつけや処罰が、明治以降においては国家によって近代学校の担い手たる教師に委ねられ、処罰方法が統制されていく過程を、国家や府県が定めた学校規則・罰則さらには師範学校でも扱われた教師用書に基づいて明らかにする。

(2) 1872 年の学制発布後、1873 年に文部省により小学生徒心得が制定される。この心得は、学校空間における生徒のふるまいを国家が定めた最初のものとして位置づけられる。

その後、各府県は国家の定めた規則に準拠して、学校罰則を作成し始める。1875 年から 1881 年にかけての罰則制定は、各府県が教師に対して生徒を罰する権利を与えたことを意味すると考えられる。当時においては新奇な教師なる存在が生徒を罰する役割を担ったのである。一方で、この時期における罰則では、違反行為が段階別に分けられ、それぞれの段階に対応する罰の方法が設定されていた。この形式は、教師に対して規定どおりに罰することを義務として課すことも意味する。すなわち、教師による生徒への処罰は罰則で規定されることで可能になるが、そこから逸脱した規則の運用や恣意的な処罰の執行は罰則によって禁止される。つまり、教師は処罰の執行者ではあるが、違反行為を裁定し、自らの裁量で処罰する権力を与えられていなかった。

そもそも、近代学校発足当初において、教員養成学校はほとんど整備されておらず、その整備と学校教師の育成が国家にとって急務であった。当時の教員養成学校である師範学校出の正規教員はほとんどいなかった。無資格教員たる「授業生」の割合は、1882 (M15) 年でも 8 割を占めていたのである。つまり、ほとんどの教師たちは師範学校を通過していなかったものであり、近代学校がどのような意味を持った空間であるのか、そこでどのようなふるまいを評価し、罰するのかわかる者ではなかった。

国家や府県は、こうした人びとに子どもに対する罰や、行状の評価に関する裁量権を付与するわけにはいかなかっただろう。これから公的な制度として普及させなければならない学校教育が、個人の恣意で運営されることはあってはならない。だからこそ、一教師の裁量の余地のない罰の方法を生み出したのではないか。つまり、これまで掲げてきた学校規則・罰則は、生徒ではなくむしろ教師を統制する意味を持っていたのだといえよう。

(3) 1882 年以降、府県制定の罰則形式は(2)の形式から大きく変化する。罰則中には罰の対象となるふるまいが条項として示されなくなり、またそれにともない、罰則中には処罰の方法のみが記されるようになる。この変化は、教師が違反行為とそれに対する処罰の方法を結び付ける権利を与えられたことを意味するが、さらに、教師は処罰にあたってさまざまな事情を勘案しなければならなくなる。つまり、行為だけでなく個々の「生徒」の「性質」「品行」が教師による処罰の基準となる。重要なことは、それらの対応関係が学校教師の裁量に委ねられるようになることである。

また、(2)の罰則中では学校における罰の意味が明示されることはなかったが、1882 年以降の罰則では、罰それ自体の意味が明確に規定されるようになる。つまり、この形式の罰則をそれどおり遂行するには、教師による規則適用の根拠をこの規則の後ろ盾である国家や府県に求めるだけでは不十分となる。そこで教師の処罰は、〈教育〉の論理にも従わねばならなくなる。

こうした罰則の変化を生み出した要因とは何だったのだろうか。第一に、就学率の上昇によって一人の教師が、より多くの子どもの管理しなければならなくなったことが挙げられるだろう。第二に 1890 (M20) 年には、有資格教員の増加が挙げられる。有資格教員は全教員のうちの 4 割 5 分近くを占めるようになるのである。さらに、1881 年に制定される「学校教員品行検定規則」により、府県による教師の「品行」に関する統制が強くなる。「品行検定」における「品行不正」には「懲役」「禁獄」「鎖鋼」の刑に処された者、「荒酷暴激等総て教員たるの面目に関する汚行ある者」等の規定が作られる。学力検定だけでなく、「品行」を尺度とした教員選抜が行われるようになっていたのである。

このような当時における教育状況の変化が、学校教師の処罰に対して裁量権を与えた条件となったであろうと思われる。学級管理の必要と教員の質の向上が、教員への裁量権付与の根拠になったといえるだろう。教師の裁量を正当化する論理として、処罰に〈教育〉的意味が付与されたと考えられる。教師は、〈教育〉の論理を後ろ盾にして自らの裁量で規則を適用し、処罰を与える存在へと規定されるようになったのである。

研究成果の概要 つづき

(4) (2) と (3) では主に罰則形式の変化に言及したが、罰の方法についても大きな変化が見られる。75～81 年頃の罰則は生徒の権利・自由を奪う処罰方法を規定していた。たとえば、1875 (M8) の京都府小学校則では、「生徒の放恣なる者は教場塗板の側に立たしめ之を懲すことあるへし其行為により時間に長短あり其條例左の如し」として、「塗板の側に立たしめ」ることが罰の方法となっていた。また、埼玉県の生徒罰則では、「十分時間の遊息を禁ず」「生徒退散後十五分時間学校に拘留す」「生徒退散後四十分時間学校に拘留す」「一時間教場に直立せしむ」というように「遊息を禁ず」ること、「拘留」、「直立」が罰の方法として記される。ここに掲げた罰の方法は、生徒の権利・自由を剥奪する方法だといえるだろう。しかしながら、ここで留意したいのは、この処罰方法の中にも教師の裁量の余地がないことである。教師は、ただ生徒を「拘留」し、「謹慎」「直立」させればよい。処罰に臨む中で臨機応変に対応する教師の姿はみられないのである。

1882 年以降の罰則規定にも「留置」や「抑留」といった処罰があるが、単に生徒の権利や自由の剥奪とは異なる意味が付与されていく。たとえば、秋田県罰則における「直立」は、「罰席を教場の一角に設け各生徒と離隔して之を佇立せしめ其所犯者たるを明知せしむべし」とされる。これは、単に生徒の放課後時間や遊歩時間の剥奪ではない。「佇立」せることにより、生徒の目にさらすことが処罰になっているのである。教師は生徒のふるまいを評価し、集団の中でふるまいの良否を可視化するように規定されるのである。

また 1882 (M15) 年以降、教師用書物として出版・普及し始めた「学校管理法書」にも、処罰の方法論が記されている。とりわけ、1882 年の伊沢修二『学校管理法』では「生徒ノ犯則ヲ責メ戒悟ノ實ヲ表セシムルニ或ル場合ニ於テハ教師秘ニ該生徒ト対座シ神定マリ気静ルヲ待チ肅然之ヲ諭スヲ以テ最良トス」と「秘」に「諭ス」やり方が最も有効だという。これは、集団を管理する緻密なやり方だといってよいだろう。同様のことは他の学校管理法書にも記されていた。つまり、生徒は、自らが叱られている姿を集団の目にさらされることによって、教師に反抗心を抱く可能性がある。教師はあえてそうした契機から生徒を隔離し、「肅然」と「之ヲ諭ス」ことによって、「慈愛心」を感じさせるとされたのである。1882 年以降、教師の処罰は懲戒と集団管理という二つの意味を持たされるようになったのである。

(5) 本稿では 1875 (M8) 年より府県が作成した「生徒罰則」、また 1882 (M15) 年以降、教師用書物として出版・普及し始めた「学校管理法書」を中心に、教師がいかに関与するように規定されていたのかを考察してきた。1875～81 年の罰則では、教師は処罰の裁量権を付与されていなかった。彼らはただ国家・府県の規則に従ってふるまい、生徒を評価する存在であった。規定される処罰方法は自由・権利の剥奪であり、そこにも教師の裁量が介入する余地はなかった。当該時期の罰則はむしろ教師を統制するために規定されていたのである。しかし 1882 年以降、罰則は教師の処罰裁量権を認めた。教師は生徒の事情や性質、品行を考慮して教師は処罰の与え方を適宜斟酌することができるとされた。また、処罰方法は生徒を集団の中でのみせしめにするか、あえて集団から隔離し、一対一で与えるものとなった。「学校管理法書」は教師の処罰を集団管理と同時に生徒を善行に導くものと意味づけ、教員文化に特有な処罰論を普及させたのである。これらの過程が、1900 (M33) 年の懲戒権付与にいたるまでの教師観念の形成過程として位置づけられるだろう。

以上の知見は、第一に日本における学級集団の形成に深く関わると考えられる。学級の法制上の制度化は、1891 (M24) 年の文部省令第 11 号「学級編成等ニ関スル規則」によりなされた。同規則の文部省説明では、学級は「一人ノ本科正教員ノ一教室ニ於テ同時ニ教授スヘキ一団ノ児童」と規定され、児童数を基準に構成されるようになる。柳治男は、等級制から学級制への移行によりクラスの成員の変動がなくなり、集団の安定性が高まったと指摘する。また、森有礼が推進した兵式体操や学校行事である運動会、生活綴方が、学級を極めて密度の高い集団にしたと論じる。これらの事柄が日本の学級集団を形成したことに異論はない。しかし、本稿が強調したいのは、1882 年ごろの罰の方法の中に、生徒たちを集団として扱おうとする契機がすでにあったことである。つまり、学級制施行以前より、教師はさまざまな方法で教室の中の群れを集団として利用しながら処罰し、管理するように規定されていたのである。

第二に 1882 年以降の罰則の変化は、日本の教師観念の形成に影響したと思われる。先述したように、同時期は教師が個人に配慮し、全体を統御するための自己修養が求められる時期であった。従来の先行研究では子どもの徳育に従事する教師は、1886 (M19) 年森有礼文相期の師範学校令を契機に形成され始めたといわれてきた。しかし、本稿の検討に即していうならば、自己修養をしながら、生徒たちを統率するとともに、生徒個人の性質や品行に配慮し、彼らを善行に導いていく教師像は、府県の罰則や管理法書の中にすでに表れていた。以上のように、明治前期において国家・府県は罰則規定をとおして学校的な処罰をおこなう教師観念を作り出していたことが明らかとなった。

※この(様式 2)に記入の成果の公表を見合わせる必要がある場合は、その理由及び差し控え期間等を記入した調書(A 4 縦型横書き 1 枚・自由様式)を添付すること。

研究発表 (研究によって得られた研究経過・成果を発表した①～④について、該当するものを記入してください。該当するものが多い場合は主要なものを抜粋してください。)

- ①雑誌論文 (著者名、論文標題、雑誌名、巻号、発行年、ページ)
- ②図書 (著者名、出版社、書名、発行年、総ページ数)
- ③シンポジウム・公開講演会等の開催 (会名、開催日、開催場所)
- ④その他 (学会発表、研究報告書の印刷等)

① 水谷智彦, 2014, 「学校的処罰の形成—明治前期の生徒心得・罰則・学校管理法書に着目して」『立教大学大学院教育学研究集録』11, pp.43-59