

生徒集団を管理する罰の諸類型

—明治期「学校管理法書」中の罰の方法とその効果の分析から—

Types of Punishment for Managing School Student Group: Analysis of Punishment Method and Effect in “School Management Books” during the Meiji Era

水谷 智彦*

MIZUTANI, Tomohiko

【要旨】 本稿では、明治期の「学校管理法書」中の罰の方法とその効果を分析し、教師が用いるべきとされた罰の類型化を試みた。師範学校関係者により書かれた「学校管理法書」は、学校の管理、運営方法を当時の教師や教員志望者に示した書物である。罰の分析には、ガーフィンケルが提案した降格儀礼の概念を用いた。分析の結果、1880年代には、自由刑型降格儀礼とみせしめ型降格儀礼という二つの罰の類型がみられた。これらの罰は、ある生徒が非難に値する行動をしたことを他の生徒たちに示し、参与者全員で教室内の規範を確認する儀礼であった。1890年代以降、指名公責、無名公責、私責という罰が一般的となり、さらに二つの罰の類型が析出された。その一つは、未来志向型降格儀礼であった。無名公責は生徒を名指さずに、彼の過去の過ちを生徒たちに指し示し、その生徒への今後の期待を表明することで、生徒らの服従および集団性を強化する役割が期待された。もう一つは降格儀礼ではなく、個別的な自己規律化の儀式であった。この儀式は教師が生徒を一室に呼び寄せ、彼への期待を表明することで自己規律化を促す。上記の分析から、80年代には、学校がどのような場所なのかを知らない人びとに教室での規範を知らしめるために降格儀礼が提案されたこと、また90年代には「自治自製の心」という自律主義の思想が罰の分化をもたらした可能性を論じた。

キーワード

罰、生徒集団、学校管理法書、降格儀礼、服従

1. 問題設定

1872（M5）年の学制により始まった日本の近代学校は、同時に多数の生徒⁽¹⁾たちに組織的な教育をおこなう空間だが、円滑に教育活動をおこなうためにいかに生徒たちを効率よく管理する

* 尚綱大学生生活科学部栄養科学科

かは常に論点となってきた。学制以前の教育機関だった寺子屋や私塾で師匠が一人ずつ子どもに手習いや稽古をするのとは異なり、一人の教師が多数の生徒に一斉教授をおこなう学校では、生徒の斉一行動があつてはじめて教育活動が可能となる。ここで生徒たちを管理し、斉一行動に導くための方法が必要となるわけだが、明治期の生徒管理法のなかでもとりわけ重要だと考えられるのが、教師が生徒に与える罰である。

生徒管理のための罰は、まず生徒規則と罰則の制定という形で明治初期に登場する。学制発布一年後の1873（M6）年6月に、文部省は学校に特有の行動様式を規定した「小学生徒心得（以下、心得と略記）」を示す。この「心得」により授業中のみならず、起床に始まり登下校時を含めた生徒の行動規則が定められる。1870～80年代には各府県が文部省「心得」に準じた形で「心得」と「罰則」を制定し、生徒の行動規則とその規則への違反行為に対する罰を定める。「罰則」の制定は教師に対して、心得に違反する行為をした生徒を罰する権限を付与した点で、斉一行動にもとづく教育活動を可能にする基盤になったといえる。

しかし「罰則」によって罰が定められることに加えて重要な意味をもったと考えられるのが、効率的で効果的な生徒管理の方法が記された「学校管理法書（以下、管理法書と略記）」という教師向けの書物が明治前期より出版され始めたことである。欧米の教育知識を日本へ導入した人びとにより記された「管理法書」には、教師が生徒に対しておこなうべき様々な罰の方法が記されていた。とりわけ着目されるのは、教師が生徒にいかなる罰の方法を用いれば効果的に生徒を規則に従わせることができるのか、あるいは教室空間での罰が罰を与えられた生徒のみならず、その様子を見る生徒たちがいかなる効果をもたらすのかといった罰の方法と効果が詳細に論じられていた点である。

この「管理法書」に示された罰の方法は、明治期の教師たちには大きな意味をもったと考えられる。とりわけ教員養成制度が未整備⁽²⁾だった明治初期には、旧来の寺子屋・私塾等の師匠が教師を務めることが少なくなかったのであり、多くの教師は学校で生徒を管理するための効果的な方法を知らなかったと考えられるからである。「管理法書」の著者はこうした生徒管理の方法を知らない教師にその方法を伝える必要に迫られていたといえる。

では「管理法書」の著者が教師たちに広めようとした罰の方法とはどのようなものであり、そこにはどのような効果が期待できると論じられていたのだろうか。先行研究では明治期の学校管理規則が生徒の教育手段として用いられるようになった過程を明らかにしてきた。たとえば松野（1986）は「管理法書」や「小学生徒心得」「罰則」「小学作法書」から管理規則の一部だった罰が次第に徳育としての意味を担い始めた⁽³⁾と指摘した。しかしながら本稿が着目したいのは管理規則にいかなる意味が付与されたのかではなく、教育活動のなかで生徒集団に対して教師がおこなうべき罰の方法とその効果がいかに論じられ、生徒を効果的に管理する方法の類型化がなされていたのかという点である。こうした方法のレベルにおいていかに罰が意味づけられていたのかを分析することによって、生徒管理方法に関する言説が精緻化する過程をより具体的に明らかにすることができる⁽⁴⁾と考える。

以上より、本稿では明治期の「管理法書」に記された罰の方法とその効果を分析することで、教師がおこなうべきとされた罰にはいかなる生徒管理上の意味があつたのかを解明する。そのうえで「管理法書」の著者が普及させようとした罰の諸類型を抽出し、その諸類型が明治期に提案された理由について考察を試みたい。

2. 「管理法書」と罰の方法

「管理法書」は主に学級編制、学校設備、試験、賞罰、教師論、生徒論について書かれた教師および教員志望者を読者とする書物である。「管理法書」はまず師範学校の教科書として普及した。1881（M14）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」が設置されると、1883年に東京師範学校が、1886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た。また「管理法書」は教員免許状取得試験の教科書としても普及する。1886（M19）年の「小学校教員免許規則」の制定により、師範学校生徒ではない教員志望者は各府県の試験に合格し、免許状を取得する必要が生じた。各府県は省令を受け、「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た。そのため師範学校生徒に限らず、教員志望者は「管理法書」を読んだと考えられる。

「管理法書」を著したのは、1875（M8）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（M12）年より東京師範学校校長となった伊沢修二や、師範学校卒業後に師範学校校長となった生駒恭人、多田房之輔、能勢栄などである。宮田（1961）によれば、彼らの管理論の形成は明治10年代と20年代で異なり、明治10年代は欧米思想の模倣時代と位置づけられ、とりわけイギリス管理思想の影響が強いという。管理論の体系は筆者により異なるが、この時期の管理は教師の品性や模範、監督や賞罰などの事柄が混然一体となった概念だった。明治20年代は教授法と躰方（discipline）の二分法が打ち立てられた時期であり、それまで未分化だった教授と躰方が区別され、後者の重要性が意識されたという（宮田1961, pp.15-20）。つまり明治20年代は「管理法書」の思想上の大きな転換点であり、このことは罰の方法論にも大きな影響を与えたと思われる。

以上より、本稿では国立国会図書館デジタルコレクションを使用し、罰の方法が記された「管理法書」を収集した。時期は1881年から1899年までとし、「学校」「管理」のキーワードで検索した。こうした時期区分の理由の1つは、先述したように明治10～20年代が躰方という教授とは異なる教師から生徒への働きかけが明確に意識される転換点にあたるからである。2つめに1900（M33）年の第三次小学校令第四十七条⁽⁴⁾による教師の懲戒権の法定化が挙げられる。教師の体罰は1879（M12）年の教育令第四十六条⁽⁵⁾により禁止されたが、懲戒に関する規定は第三次小学校令で初めて登場する。しかし先述したように学制発布直後から生徒罰則は各府県で制定されており、また分析対象とする1880年代の「管理法書」でも罰の与え方については詳細に論じられているため、懲戒論の基盤がこの時期に形成されていたと考えられる。以上より、本稿では教師の懲戒権の法定化に先立って、一斉教授を成立させるための罰の方法がいかに議論されていたのかを解明する。

3. 学校における降格儀礼

3.1 逸脱者としての自己理解を促す自由刑

まず伊沢は「罰課事業」として、「通常学校に於て用うる所の罰の最も軽きものは休憩時間中若しくは課業時間の後に於て余分の事業を課する法」であり、「遅参、不注意、予習の懈怠等に対し之を課すべき」（伊沢1882, p.26）と論じている⁽⁶⁾。この「罰課事業」は、授業以外の生徒の時

間を拘束して課業させるものだとわかる。また「特権剥奪」や「拘留」あるいは「拘置」「留置」の罰も「課業時間後」に「其罪人をして端坐緘黙して留止せしむる」（生駒 1884, pp.138-139）のものであり、生徒の自由時間に一定の姿勢をするよう求める罰だといえる。これらの罰は、1899年までほとんどの「管理法書」に記されていることが確認できる。

ここでは金港堂編『学校管理法』の「拘置」を取り上げる。「拘置」は「出校時限に後れたる者、課業中不注意なる者、若くは復習を怠りたる者を処分するに、課業後又遊戯時間中、其罪の軽重に準じ、時間を定めて、独教場其他適宜の室内に留置きて、自由を奪い、苦痛を感ぜしむるもの」で、「例えば一児童罪を犯し、其罰として一室内に拘置せられ他の児童が業を終わり、群をなして園中に戯れ、或は三三五五相伴うて談笑する有様のさも愉快なるを見れば、苦痛の情堪えがたく、遡て其原因に及び、悔悟の念の発せざるを欲す」という（金港堂 1889, pp.134-135）。

着目されるのは「拘置」が生徒の「自由」を剥奪し、彼に「苦痛を感ぜしめる」点である。同じ『学校管理法』には「体罰」として「身体の中に苦痛を与えて、行為の不善を律し、以て生徒の剛復なる者をして、柔順ならしめ、規律を遵奉せしむる」（金港堂 1889, p.137）とあるが、これは「拘置」とは対照的である。つまり「体罰」が「身体の中に苦痛」を与える一方、「拘置」は「自由」を奪って「苦痛」を与える。当然拘束は身体への働きかけと不可分だが、その主眼が自由の剥奪にある点に着目したい。ここでは生徒の自由を奪う罰を、便宜的に自由刑と呼びたい。上記の「罰課事業」や「特権剥奪」も、「休憩時間」や「課業時間後」に課題や姿勢の維持をさせ、生徒の自由を奪う罰と考えられるため、この自由刑に含める。

ではこの自由刑としての「拘置」は、なぜ生徒に苦痛を与えるのか。それは単に自由の剥奪のためではなく、「他の児童が業を終わり、群をなして園中に戯れ、或は三三五五相伴うて談笑する有様のさも愉快なるを見」るからである。自由剥奪の状態が当該生徒に罰として感じられるのは、自由が剥奪されていない他者を見るからである。ここで着目したいのは、他者をとおして自己が認識されるとする鏡像的な自己の捉え方が含まれている点である。すなわち「拘置」は単に拘束することの苦痛ではなく、他者の態度をとおして自己をまなざす、あるいは理解するという自己と他者の鏡像的關係からもたらされる認知的な制裁の視点が存在するように思われる。「戯れ」「談笑」し「愉快なる」生徒をとおして、彼等とは異なる空間に閉じ込められている生徒は、彼が不自由とされる状態にあることを知り、自己を被罰者として定義するという苦痛を味わうのである。

3.2 降格儀礼としてのみせしめ

次に多田（1890）のいう「其座に於ての直立」は、「犯罪の跡あるや直に之を行ふ罰にして速かなるほど其功あり遅々して時を移すときは大に其効力を減ず」る「故に其機を誤る可らず此法も屢行うときは多少効力を失うと雖ども適度なるときは教場を管理するに頗る妙なりとす」と記される（多田 1890, p.63）。「直立」は「放課時間後」ではなく「犯罪の跡あるや直に」とあるため、授業時間やその他の時間に執行されるとわかる。つまり「其座に於ての直立」では立たされた生徒が、他の生徒をみると同時にみられるのである。

したがってこの「直立」は、先の自由刑とは次の二点で異なる。一つはその執行される時間である。自由刑は遊戯時間中および課業時間後におこなわれたのに対し、「直立」は課業時間中に執行される。もう一つは他者の視線の直接性である。自由刑では視線は被罰者から他生徒への視

線が強調されたのに対し、「直立」では罰を与えられていない者から被罰者へと直接的に視線が向かう可能性が示唆されている。

では「直立」はいかなる効果をもつのか。着目されるのは、この「直立」の適度の行使が「教場を管理するに頗る妙なり」(多田 1890, p.63)と論じられる点である。ここでは特定の生徒を立たせることが、その生徒のみならず、立たされた生徒をみる生徒の側にも効果をもつことを示唆する。つまり「直立」は、立たされた生徒が非難されている状況にあることを他の生徒たちに理解させ、彼を非難されるべき対象として捉えるよう促しているように読める。

「直立」の意味を理解するために、ガーフィンケル(1956)の降格儀礼(status degradation ceremony)に手がかりを求めたい。降格儀礼とは行為者の公的な地位を降格するコミュニケーションワークである。ガーフィンケルはその儀礼がいかなる条件の下で成功するかを論じているが、その要諦は「非難のワークに立ち会う人びとの状況を再定義しなければならない」ということにある。まず非難する者は立会人と一致した意見を持ち、公的な価値の擁護者とみなされる必要がある。そのため非難する者は単に彼を非難するのではなく、逸脱者と逸脱者が起こした出来事が日常を破壊するものであることを説得的に論じなければならない。また立会人は自分たちと非難する者の意見が一致し、彼を価値の擁護者としてみなす必要がある。そして非難される人は「日常的な性格の範囲から移され、『通常の外側』に立つものとされなければならない」のであり、「正当化された秩序のなかの地位から儀礼的に区別されなければならない」。(Garfinkel 1956, pp.422-423)。

このようにそれぞれの参加者が定義し直されることで降格儀礼は成功する。つまり、非難する人が公的な価値の擁護者として立会人にみなされなければ、この儀礼は失敗し、非難される人の地位を降格できない。重要なことは、降格儀礼はその場に参与する人びとが相互に、非難する人、非難される人、さらには立会人が誰なのかを一致して認識できることのうえに成り立つ点である。要するに降格儀礼は当該集団における逸脱者および逸脱行為とは何か、または集団内の規範についてその成員たちの認識の一致を促すワークである。

このことを踏まえると「直立」が教場の「管理」に「頗る妙」なのは、非難される者やその行為、あるいは非難する者についての認識の一致およびその確認を生徒たちに促すからだと考えられる。ここで非難する者は教師、非難される者が逸脱生徒、立会人がそれをみる生徒たちである。つまり生徒全員が座っているなかで直立の姿勢を強いること、それにより直立させられた生徒へ視線を促すことは、当該状況が非難の場面であることへの認識の一致を生む。この状況は、彼が立たされている理由をめぐって教室空間の規範を確認するワークであり、降格儀礼なのである。

さらにここで「拘置」で言及した自己と他者の鏡像的な関係性という視点から「直立」の立会人である生徒たちについていえば、彼らは非難される逸脱生徒の態度をとおして、自己を見つめることになる。そこで彼らは自分たちが被罰者ではない、問題のない生徒であることを確認する。この視線のはたらきは、「直立」の罰が降格儀礼の性質を持つことと齟齬を来さず、むしろ彼らが教室空間の正常な成員であることを確認するという点で、「直立」の降格儀礼としての性質を裏付けるものだといえる。

また「直立」以外にも、多田は「別席に移すこと」として「例えば教師の傍に置き又は室隅に又は戸外に各其罪の度に従て異なるべし」(多田 1890, p.64)という罰に言及する。席の移動が罰となるのは「直立」と同様周囲の生徒に、移動させられた生徒は非難される者であるとの認識

共有を求めているからである。したがって「別席移動」も集団成員の認識の共有を促し、同時に教室内の規範を確認する意味で降格儀礼だといえよう。

3.3「罪人の懲改」と「罰の確明」

さきほどの「拘置」や「罰課事業」等の自由刑と、「直立」「別席移動」等の降格儀礼との関係はいかに説明できるか。自由刑は被拘束者から他の生徒たちへの視線、またはそこから反省的に自己へと折り返される視線を強調することで、彼の自己制裁を促すことに力点が置かれていたと考えられる。しかし「休憩時間」や「授業時間後」でも他の生徒たちから逸脱生徒への視線はありうるし、またそれらの時間に被罰者が不在であれば、他の生徒たちはその理由を看取できる。一方で拘束される生徒も、他の生徒からの視線や認識を想定可能である。つまり自由刑でも立会人の視線は存在しているといえる。

したがって立会人が関与する自由刑も降格儀礼の性質を有するのであり、先に便宜的に定義した自由刑は、降格儀礼の一類型と位置づけられる。以上より、ここでは降格儀礼を自由刑型降格儀礼とみせしめ型降格儀礼の二つに類型化し、前者に「拘置」「罰課事業」等の罰を、後者に「直立」「別席移動」等の罰を含めたい。ではなぜ自由刑型およびみせしめ型降格儀礼が学校で必要とされたのか。そのことを検討する手がかりが、生駒恭人が1884（M17）年に記した『学校管理法』にある。生駒は学校での罰の目的を次のように述べる。

罰を執行す可き目的に二あり、（一）罪人の懲改是れなり、この目的は左の三項に抛る可し、（イ）罪人には其処せられたる罰を至当なりと感せしめざる可らず（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裏に存せしむ可し（ハ）罰を羞辱と思はしむ可し（二）罰の確明是れなり、この目的は左の三項に注意す可し、（イ）罰は衆人皆不正なりと認知する所の品行に向て加ふ可し（ロ）傍観者をして同様の非罰を忌憚するの印象あらしむ可し（ハ）不当の酷罰に処して罪人と同情相憐むの心を起こさしむ可らず（生駒 1884, pp.135-136）

まず罰の目的の一つは「罪人の懲改」だという。（イ）～（ハ）では「懲戒」のために必要な条件が論じられているが、とりわけ（ハ）の「羞辱と思はしむ」に着目したい。この「羞辱」は恥の感情と同義と捉えられるが、ここで恥の感情が自己と他者の視線の相互作用より生じると論じた作田（1967）の視点を、生駒の文章を読み解く手がかりにしたい。作田は「われわれが恥を感ずるのは、他人の拒否に出あった場合だけではない。拒否であろうと受容であろうと、われわれは他人の一種特別の注視のもとにおかれた時に恥じる」と論じる（作田 1967, p.10）。ここで作田のいう「一種特別の注視」とは、「普遍化と個体化という二つの志向が、自己と他者のあいだでくい違う」ことで生じる（作田 1967, p.11）。この志向のくい違いには、自分が普遍者としてみられることを期待するときに他者から個体としてみられる場合、あるいは自分が個体としてみられることを期待するときに他者から普遍者としてみられる場合がある。これまで述べてきた自由刑型・みせしめ型降格儀礼は、前者の志向のくい違いを含んでいる。降格儀礼は、違反生徒を生徒たちから隔離し、またはある生徒だけをその場に直立させ、生徒という普遍者としてみられることを期待する者に対して、そうではない違反者として他者が視線を向けるように状況を

つくる。つまり「一種特別の注視」を生み出すのである。生駒のいう罰は、「羞辱」の感情を生徒にもたらし、生徒を「懲改」することが期待されていた点から、その罰が降格儀礼の性質をもつことを求められていた可能性が示唆される。

さらにもう一つ確認したいのは、生駒が罰の目的に挙げる「罰の確明」が意味するものである。ここでは（イ）の「罰は衆人皆不正なりと認知する所の品行に向て加ふ可し」に着目したい。生駒は「衆人皆不正なりと認知する」品行を罰すると書くことで、罰の対象となる品行は、教師の一方的な定義では決定できないと述べているように読める。つまり罰の対象となる行為は人びとの認識の一致のうえに決まるといっているのである。

降格儀礼の議論でいえば、非難の正しさは参与者によってそれが社会的妥当性をもつと判断されるかどうかで決まる(Garfinkel 1956, pp.420)。不正な行為を定義する主導的な役割をもつ教師、すなわち非難する者は、立会人である生徒たちにある行為が不正であり、罰を受けるに値することを納得させたうえで罰さなければならない。もし教師の定義が失敗すれば、生徒たちに「同情相憐むの心」を被罰者に生じさせる。だからこそ「衆人皆不正なりと認知」させることが重要なのである。

したがって、この文章は学校の規則や違反行為について参与者があらかじめ一致した認識を有していなくともよいことを示すといえる。何を違反行為とするかはその都度、教師と生徒たちで確認すべきものだからである。さてこの規則と違反行為の確認作業は、一斉教授を成立させる重要な役割を担っているといつてよいだろう。すなわち教師はこうした確認のワークをとおして生徒たちと共に教育の場を構成するのであり、それは学校での教育の営みの根幹をなすものだといえるのである。

さらにいえば、生駒の文章には当時において学校でのふるまい方や、違反行為とは何か一般には理解されていなかったという時代的背景があるようにも読める。つまり生駒は「罰の確明」という言葉で、学校という空間の規則を知らない人びとに対し、そもそも学校の規則違反とは何か、違反した場合の対応とは何かをその都度確認しつつ、認識の一致を作っていく必要性を論じたのではないか。

生駒が論じた「罰の確明」は、教室内規範の形成と共有が当時の罰に求められた役割の一つだったことを示すように思われる。非難の状況を作り出し、成員の認識の一致を促す降格儀礼のワークが必要とされたのは、こうした教室内の規範の共有の必要性からであった。「罪人の懲改」と「罰の確明」という目的を一挙に達成する罰こそ、降格儀礼だったといえよう。

4. 譴責の3類型

4.1 生徒の反抗をもたらず指名公責

次に、「譴責」に着目したい。能勢（1890）のいう「譴責」とは「学校の諸罰中に於て最も寛和にして最も効用あり、大概の犯則は此の罰を以て改めしむるに足れば、教師は只此の罰のみを用い、其の他は一切用いざるも可なり」と、最も効果のある罰とされる。そのうえで能勢は「譴責」には「私責と公責との二種あり」（能勢 1890, pp.173-174）という。まず「公責」だが、それにも「指名公責」「無名公責」の2種類がある。

「指名公責」は「其の名を挙げて公然と譴責する」ものであり、教師は生徒の面前で「犯則人」

を指名し、その行為を非難する。能勢（1890）は「指名」が「時として其の生徒は大に名誉を毀損せるを怨み、不平を起し、教師に向いて復讐の念を生ずることなきにあらず」という。それゆえ、能勢は「其の人の名を指して公に譴責するは必ず功を奏するものなれども亦頗る危険なるもの」であり、「故に成丈慎みて之を妄用すべからず」と論じる（能勢 1890, p.175）。

着目されるのは「指名公責」が「必ず功を奏する」と同時に、「教師に向いて復讐の念を生ずる」ために「頗る危険」だという点である。この「指名公責」の確実性と危険性は、それが前節で言及してきた降格儀礼の性質をもつことから導かれる。すなわち公衆の面前で生徒を名指しておこなわれる公的な非難は、彼を「犯則人」として定義し、そのことを立会人にも共有し、参与者の規範の確認を導く。したがって、「指名公責」が「必ず功を奏する」のは、定義の共有が確実におこなわれると期待されていたためだといえる。

一方、「指名公責」が生徒に教師への「復讐ノ念」を抱かせるのは、降格儀礼が指名した生徒を、秩序を乱す者として再構成するからである（Garfinkel 1956, pp.421-422）。降格儀礼において、非難する者は非難される者が立会人の敵であり、また彼が起こした出来事が立会人らの秩序を乱す行為と定義する。こうして与えられた定義が、非難される者を降格すべきとみなす根拠を立会人にもたらず（Garfinkel 1956, pp.422-423）。非難される者に否定的な定義が与えられることで、彼はその場の正規の成員ではない存在として扱われる。降格させられた生徒は、「指名公責」によって生徒たちの敵として表象され、「名誉を毀損」されることで、「教師に向いて復讐の念」を起こす可能性がある。だからこそ、「指名公責」は「成丈慎みて之を妄用」してはならないのである。

4.2 未来志向型降格儀礼としての無名公責

「指名公責」に対して、「無名公責」は「其の人の名を指さずして衆生徒の前に忠告する」罰であり、次のように説明される。

教師が衆生徒を校堂の如き場所に集めたる時、時機を見て低声に其の犯す所の事と犯したる者あることを演説し、再之を犯すことなきを切望する意を示す、此の如くするときはその本人が断然改悟心を生ずるのみならず、他の生徒も亦此の譴責によりて其の心を堅固にし学校の精神氣風益々善に向うに至る可し、但し犯則人の名は成る可く衆生徒に知らしめざるを宜しとす（能勢 1890, p.174）

「指名公責」が非難される生徒を逸脱者へ再構成する一方で、「無名公責」の選択はこうした状況の回避を意味する。ゴフマンにいわせれば、これは「当惑（embarrassment）」から人の面子を保つ方法である。「人は当惑を感じたり当惑している様子を見せるのを嫌がるものであるから、気転のきく他人たちであったら、その人を当惑している状態におとし入れるのを避けようとする」（Goffman 2002, p.103）。「無名公責」の選択は生徒の「当惑」を回避し、彼の面子を守る方法となる。

着目されるのは「無名公責」は、教師が「低声に」逸脱行為と逸脱者のあることを説くとともに、生徒自らが「改悟」するよう促す点にある。「無名公責」では、教師が再び違反行為をしないよう「切望」することで、生徒が自らの行動を改めると想定されている⁷⁾。つまり「指名公責」が逸脱生徒を秩序の破壊者として表象する一方で、「無名公責」は生徒が再度秩序の擁護者にな

るように期待する。それは違反生徒が自ら改める十分な機会を与えることなのである。

ただし、「無名公責」は生徒の「改悟」のみならず、「他の生徒」も「心を堅固」にして「学校の精神気風益々善に向う」ことが期待されている。ここにも「当惑」の回避と教師の期待の表明の2つの要素が関係するだろう。「当惑」の回避は逸脱生徒のみならず、他の生徒にも効果をもたらす。なぜならば、もし彼ではなく自分が逸脱行為をしたとしても、この教師はその事実を名指しで公衆の面前にさらすことはないと予期できるようになるからである。また教師の期待の表明は、それが「無名」のままおこなわれることで逸脱生徒のみならず、逸脱行為をする可能性を有する生徒全体への期待の表明だとも読み取れる。それゆえ「無名公責」は、学校全体の「気風」を高める効果をもつとされているのである。

さて、以上にみた「指名公責」と「無名公責」はいかに類型化可能だろうか。「指名公責」は「直立」や「別席移動」と同様のみせしめ型降格儀礼といえよう⁽⁸⁾。では一方で、教師が直接的にその場に参与する逸脱者を指示しない「無名公責」はどうか。着目されるのは、「無名公責」が、何の逸脱の事実をも指示していないわけではなく、過去に生じた逸脱行為と逸脱生徒については言及している点である。つまり非難する者である教師は、過去に存在した逸脱生徒を非難される者として指示しつつ、現在の「衆生徒」を立会人として儀礼的に区別する。そのうえで過去の逸脱生徒を象徴的な意味で降格し、現在の生徒たちの規範を確認するとともに、彼らの未来を奨励する。以上より「無名公責」を未来志向型降格儀礼として類型化したい。

興味深いことにこの「指名公責」と「無名公責」の区別は、1894年に広瀬吉弥が記した『学校管理法』では用いられない。広瀬は譴責を「一般の譴責」「私責」「公責」の3つに分類する。内容を読むと「一般の譴責」は無名公責に、「公責」は指名公責に対応している（広瀬 1894, pp.142-143）。この区別は、寺尾・伊沢（1894）や黒田・土肥（1899）にもみられ、非指名の譴責が「一般」の譴責だという記述が確認できる。

たとえば黒田・土肥（1899）は「一般の譴責」をおこなうにあたり、「其犯罪に対しては、此は有意に犯せし事にあらず、恐らくは無思慮の結果なり。或は恐らく、偶然の過失なるべしと、其の意見を提出することあるも、亦不可なりとせず」（黒田・土肥 1899, p.322）という。「一般の譴責」では、教師はある「犯罪」が「有意」のために生じたことではなく、「無思慮の結果」起きたこと、もしくは「過失」として扱うよう要求されている。そのうえで「斯くの如く親切に待遇せらるる生徒は、教員の要求、希望に応ずることを躊躇せざるものなり」（黒田・土肥 1899, p.322）という。

ここでも教師は直接的に当該生徒を指示するのではなく、彼が起こした出来事を過去の過ちとして、しかもそれを意図的ではないものと位置づけることで、過去の逸脱者と逸脱行為を現在の生徒とは切り離して説明する。その一方で教室内の規範は確認され、生徒が「教員の要求、希望に応ずる」ことが促される。こうした生徒のよき服従こそが未来志向型降格儀礼の効果であり、この罰がより「一般」的な罰としての地位を獲得するのである。

4.3 個別的な自己規律化の儀式としての私責

最後に、もう一つの譴責である「私責」へと着目したい。能勢は私責を次のように説明する。

教師が極めて密に其の生徒を一室に招き、先顔色を和げて其の傍に至り、温言を以て其の行

為の弊害あることを示し、己が其の人を教導して一人前の人たらしめんとする所の忠意を示し、其の自改めんと欲するや否やを問い、全く胸襟開きて児童の心を感動し、其の之に感ずるを見て爾後直ちに其の罪を赦すなり、如何なる罪惡も他を親愛する心と利害の温言とには勝つこと能わざるなり（能勢 1890, p.174）

まず着目したいことは、私責は「教師が極めて密に其の生徒を一室に招き」、生徒集団から隔離された場でおこなわれる意味である。能勢はこの別室への移動の意味を明確に説明していないが、多田は、「別室に呼びて内々に行く」「呵責」について「何となれば其生徒は恥辱を衆に公にすることを免るるが故に教師の慈心に感じ大に之を徳とするを以てなり」（多田 1890, p.63）という。つまり「恥辱」を他者に知られないことにより、生徒は教師の「慈心」を感じるというのである。これは 3.3 で論じた作田がいう恥の源泉としての「一種独特の注視」を、4.2 で議論した当惑への配慮という形で回避することだといえよう。生徒集団の視線から隔離し、「恥辱」の感情から生徒を保護する教師のふるまいが、教師の「慈心」を生徒に感じさせる意味をもつのである。

したがって私責には降格儀礼に必要な立会人が登場しないことになる。立会人の不参加により、3.3 で論じた生駒のいう「罪人の懲改」と「罰の確明」は達成できない。すなわち立会人不在の状況は、「羞辱」の感情を逸脱生徒に与えない。また立会人の不在により、逸脱の事実や逸脱者を罰する必要性、さらには教室内の規範を参与者で確認することもできない。ここには自由刑型・みせしめ型降格儀礼とは異なる効果が求められているのである。

また、教師は「先顔色を和げて其の傍に至り、温言を以て其の行為の弊害あることを示」す点に着目したい。立会人がいる無名公責は「時機を見て低声に其の犯す所の事と犯したる者あることを演説」するものであったことと比較すれば、私責は非難ではなくむしろ説諭である。さらに私責において教師は「其の人を教導して一人前の人たらしめんとする所の忠意を示」すとあることから、生徒の降格はここでの目的ではない。私責は降格儀礼ではないのである。

私責は「其の自改めんと欲するや否やを問い、全く胸襟開きて児童の心を感動し、其の之に感ずるを見て爾後直ちに其の罪を赦す」とあるように、生徒自身から改めることを表明し、教師がその生徒を「赦す」ことで終わる。ここには生徒の服従を強化する儀礼がおこなわれているように思えるが、この点でフーコーのいう告白の儀式を参照したい。中世以来、西洋社会での宗教権力維持の中心的役割を果たした罪の告白は、信仰者の服従を促す装置であった。「キリスト教の改悛・告解」をモデルとした告白は、告白する者と「支配の機関」である聞き取る者が一対一で向かい合う、隔離された空間でおこなわれる。その要点は告白する者が自らの罪の意識を語り、自己規律の意思を表明することで、より信仰を深める点にある。すなわち彼が規範に背いた事実を自ら語り、赦しを求めることが、彼の服従を強固にするのである。一方、告白を聞く側はその語りを聞いたうえで彼を承認し、さらなる服従へ彼を導く（Foucault 1976=1986, pp.76-81）。

とはいえ、ただちに私責が告白と同等の機能をもつと言いたいわけではない。というのは告白において信仰者はすでに自己統治する者として、彼の罪惡感ゆえに自発的に司祭のもとを訪れ告白することで自らが信仰者であることを確認するものだからである。一方で私責は個別的に生徒を学校の成員として自己規律化させようとするものであり、そのためにまず教師が生徒を呼び出し、語りかける。要するに、告白が服従する主体のアイデンティティ確認の儀式であるのに対し

て、私責は服従する主体を生成する儀式なのである。

つまり教師は逸脱生徒に自己を統治する自己を形成しなければならない。この自己を統治する自己とは教師のまなざしそのものであり、それゆえに教師のまなざしをもつことを生徒自身が望むように仕向けなければならない。そこで教師と生徒が対面で向き合い、教師が「胸襟を開いて」語ることに意味があると思われる。通常、教室空間での教師の視線は生徒集団へと向かうため、生徒が教師の視線を独占することはない。しかし私責の場合は、生徒は私だけをみる教師と相対する特殊な状況におかれる。さらには自分のために「教導して一人前の人たらしめんとする所の忠意」を聞き、生徒は教師が自分を気にかけてくれていたことを知る。ここで生徒は教師のまなざしに自己を服従させることを決め、それを教師に表明する。私責はこうした個別的な自己規律化の儀式として類型化できよう。

5. 結語

本稿では明治期の「管理法書」に記された罰の方法と、そこに期待された効果を分析することで当時提案された罰の諸類型を抽出する試みをおこなった。まずみられたのは降格儀礼としての罰だった。これはある生徒が非難に値する行為をした人物であることを周知し、教室内の規範を確認する儀礼であった。これらの罰は自由刑型、みせしめ型降格儀礼として類型化できた。これらの類型は1880年代より登場したが、1890年以降に譴責の3類型が一般化して罰の諸類型は分化する。譴責の3類型は指名公責、無名公責、私責であった。指名公責は生徒を名指し、公的に非難することで教室規範を確認する一方、名指した生徒を秩序の破壊者として定義し、彼に復讐の念を生じさせてしまうため安易に使用すべきではないとされた。一方で推奨された無名公責は、生徒を名指さずにある生徒の行為を過去の過ちとして指示し、現在・未来の生徒たちに期待を表明することで、教室内の規範を確認するのみならず、生徒の服従心や集団性を強化する役割が期待されていた。本稿ではこれを未来志向型降格儀礼と類型化した。最後に、教師が生徒を別室に呼び出す私責は降格儀礼ではなかった。教師と生徒が対面で向かい合い、教師が生徒へ胸襟を開いて説諭し、生徒の服従を促す私責は個別的な自己規律化の儀式であった。明治期の「管理法書」に記される学校での罰は、その方法と効果の分析から以上のような諸類型を有していたことが示された。

表 明治期の「管理法書」から抽出された罰の諸類型

罰の類型	罰の種類	性質	効果
自由刑型	拘置、特権剥奪	降格儀礼	教室規範の形成、逸脱生徒の懲戒
みせしめ型	直立、別席移動		教室規範の形成、逸脱生徒への恥の付与
	指名公責		教室規範の形成、逸脱生徒の儀礼的破壊
未来志向型	無名公責		教室規範の形成、生徒の服従、集団性強化
説諭型	私責	個別的な自己規律化の儀式	生徒の服従

加えて、こうした諸類型の発生には歴史的段階があったことは着目されてよいだろう。すなわちその段階は自由刑型・見せしめ型降格儀礼から、未来志向型降格儀礼、および説諭型儀式的分化である。前者は1880年代の「管理法書」から、後者は80年代末から90年代にかけて一般的なものとして記されるようになる罰であった。

1880年代は生駒（1884）が論じたように「罪人の懲改」と「罰の確明」を目的としたものだった。それは逸脱生徒の罰への忌避感情からもたらされる行動の矯正と教室内の規範の確認の意味をもっていた。こうした罰が提案されていたことを1880年代の教育状況と照らし合わせると、当時の学校観念の未確立という状況との関連性が浮かびあがる。土方はほぼ明治期全体にわたり、東京市域では公立小学校よりも寺子屋・家塾等がそのまま転用されて設置された私立小学校の数が多かったことを指摘している（土方 2001, pp.33-35）。また森は明治初期に発生した民衆の学校破壊行動が、授業料の取り立てへの経済合理的な動機から生じたものではなく、人間を「生きた器械」へと改造しようとする学校という建築物の排除行動だったと論じている（森 1993, pp.63-76）。これらから示唆されるのは当時の人びとの学校教育への無理解、さらにいえば学校観念の未確立の状況であろう。

以上のことが西欧の教育知識を日本に導入した「管理法書」の著者に意識されていたならば、彼らは教室の規範とは何か、なぜ教師が生徒を罰するのか、そして生徒への罰にどのような意味があるかを論じることを課題として認識していただろう。さらにはそうした状況だからこそ、教室規範を教師や子どもたちに確認させるような自由刑型・見せしめ型降格儀礼を提案したと考えられるのである。

では90年代に未来志向型降格儀礼、個別的な自己規律化の儀式が罰に加わり、罰の諸類型が分化するのはなぜか。80年代の自由刑型・みせしめ型と90年代の未来志向型降格儀礼・自己規律化の儀式の間にある重要な相異は、生徒観の変容にあるように思われる。すなわち自由刑型・みせしめ型降格儀礼での生徒は、自己と他者の鏡像的な関係性のなかで自己を認識することが期待されていた一方で、未来志向型降格儀礼と自己規律化の儀式における生徒は、重要な他者としての教師のまなざしを取り入れ、自己を統治する自己を成立させることが期待されているように思われる。

このことに関連して、宮田（1961）が1890年代に「管理法書」に自律主義の思想が登場したと論じている点は着目される。すなわち能勢（1890）が『学校管理術』で論じた躰方論において生徒の「自治自制の心」を重視していたことを指摘し、こうした言説が管理論のなかで初めて登場したと論じる。結局能勢の主張は「当年代を支配するに至らなかった」（宮田 1961, p.263）と評価されるのだが、生徒が自分自身を統治するという思想が現われていた事実は、この罰の諸類型の分化に無関係ではないように思われる。ここに管理する権力の深化を読み取ることができそうであるが、この種の権力論の教育言説としての広がりがいかなるものであったかについては、今後の課題としたい。

【註】

- (1) 本文では学校に属する子どもを指して、生徒と呼称する。明治前期には学校内の規則が「生徒心得」と呼称されたように、生徒と呼ぶのが一般的だったからである。また、本稿が扱う「学校管理法書」には対象となる学校段階は示されていないが、当時の学校設置状況から小学校の教師が読者として想定されたと考えられる。なお引用文中に「児童」という呼称がみられても、本文では生徒を統一して用いる。
- (2) 1872年7月に東京に師範学校が設置されるも、その後は各府県で官立師範学校の設置と廃止が繰り返

- 返される（陣内 1988, pp.92-93）。
- (3) その他、明治期の「管理法書」の罰を扱った研究には同書物の罰概念の検討から教師像の成立を論じた水谷（2016）がある。これは学校における罰が目指す目的の変化、すなわち集団管理から個人の矯正のための手段への変化を跡づけているが、松野同様に「管理法書」に示された罰の方法や効果の分析はおこなわれていない。
- (4) 「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ス」。現行の学校教育法第 11 条では「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、児童、生徒及び学生に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない」と定められており、ほぼ第三次小学校令の条文が引き継がれていることがわかる。
- (5) 「凡学校ニ於テハ生徒ニ体罰 毆チ或ハ縛スルノ類 ヲ加フヘカラス」
- (6) 「管理法書」の引用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) ここでは「当惑」の回避を教師による期待の表明として解釈したが、この「無名公責」が生徒に与える効果については他の解釈も可能である。「当惑」の回避は、生徒がまたいつ教師に名指されるかわからない状態に置き続けることを意味するともいえる。つまりこの回避は一方で「当惑」の危機の継続であり、そのため生徒は教師への服従せざるをえない。「無名公責」はこうした戦略としても解釈可能だが、いずれにせよ「無名公責」が生徒の服従を引き出す方法であるとはいえよう。
- (8) とはいえ「直立」や「別席移動」と比較して、「指名公責」は生徒の儀礼的破壊の強度が高いかもしれない。この点は分類可能だろうが、本稿ではこうした程度の違いではなく、罰の方法の観点から「指名公責」が降格儀礼の性質をもつ点を強調することとどめたい。

【参考文献】

- Foucault, Michel, 1976, *L'Histoire de la sexualité, I, La volonté de savoir*, Gallimard (= 1986, 渡辺守章訳, 『性の歴史 I 知への意志』新潮社)。
- Garfinkel, Harold, 1956, "Conditions of Successful Degradation Ceremonies" *American Journal of Sociology*, vol.61, No.5, pp.420-424.
- Goffman, Erving, 1967, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Anchor Books (= 2002, 浅野敏夫訳, 『儀礼としての相互行為』法政大学出版局)。
- 土方苑子, 2001, 『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。
- 広瀬吉弥, 1994, 『学校管理法』文学社。
- 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。
- 金港堂編, 1889, 『学校管理法』金港堂。
- 黒田定治・土肥健之助, 1899, 『学校管理法』普及舎。
- 松野修, 1986, 「明治前期における児童管理の変遷——小学生徒心得書, 小学作法書, 学校管理法書を手がかりに——」『教育学研究』第 53 巻 4 号, pp.355-364.
- 宮田丈夫, 1961, 「管理論としての“discipline”と方法論としての“Zucht”の交代——明治年代の欧米管理思想の受容過程における——」『教育学研究』vol.28, No.4, pp.13-23.
- 水谷智彦, 2016, 「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」『教育社会学研究』98 集, pp.177-196.
- 森重雄, 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。

作田啓一, 1967, 『恥の文化再考』 筑摩書房。

多田房之輔, 1890, 『新撰実用学校管理法』 大成館。

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。