

論文題目

教育と罰の歴史社会学

—明治期小学校の罰をめぐる制度と言説に着目して—

水谷 智彦

目次

序章

1. 問題関心.....	1
1.1 社会秩序を維持するための子どもへの罰	
1.2 本論文の問い：近代化と学校での罰の成立をめぐって	
2. 日本の学校規則と罰の歴史および先行研究	5
2.1 戦前期日本の学校規則と罰	
2.2 戦前期の学校規則と罰をめぐる先行研究の特徴	
2.3 戦後日本の学校規則と罰	
2.4 戦後日本の学校規則と罰をめぐる先行研究の特徴	
3. 本論文のねらい	12
3.1 先行研究における視点の限定	
3.2 本論文のねらい：学校規則と罰の意義の問い直し	

1章 史料と方法

1. 教育と罰の歴史社会学に向けて	16
2. 対象とする史料	19
2.1 「小学生徒心得」と罰則	
2.2 「学校管理法書」	
2.3 明治前期の「学校管理法書」の普及状況および著者	
3. 分析視点.....	23
3.1 普遍性を有した規則と罰：ベッカリーアの罪刑法定主義	
3.2 効率化する罰：フォーコーが捉えた近代刑法の規則性	
3.3 近代処罰の目的：矯正と治療	
3.4 集合意識の確認としての罰：デュルケムの処罰理論	
3.5 道德教育としての処罰：規則の権威性の伝達	
3.6 降格儀礼としての処罰：集団での規範の確認	
3.7 境界画定としての処罰：秩序の形成	
4. 時期および対象の設定	35
4.1 対象時期の設定	

4.2 対象とする学校段階の設定	
5. 分析編の概要	38
2章 児童を罰する権限の付与過程：学校規則と罰則の成立から	
1. 国および各府県による学校規則の統一過程	41
1.1 学校規則の不統一	
1.2 罰の内容・程度規定の曖昧さ	
1.3 明治初年の学校規則と学校設置の実状	
2. 学校における子どもの処罰の開始	48
2.1 学校規則の統一と罪刑法定主義的罰則の制定	
2.2 罰則による教師の管理	
3. 効率化する罰と児童へのまなざし	53
3.1 罰の〈種別化〉規則	
3.2 罰の〈最小限〉規則	
3章 学校規則論の形成過程：明治初期に翻訳された英米学校管理論の検討	
1. 英米管理論の分析	57
1.1 英米管理論の構成	
1.2 米国 Government 論と英国 Management 論	
1.3 英米の学校規則論と規則適用論	
1.4 米国管理論と英国管理論の特質	
2. 米国学校管理論における罰論の検討	66
2.1 罰の基礎にある社会関係	
2.2 罪刑法定主義的処罰論	
2.3 児童に罰を与える教師の成立	
4章 児童への罰の正当化過程：「学校管理法書」中の罰の目的の分析	
1. 「学校管理法書」への着目	72
2. 刑罰として説明される学校の罰	73
2.1 刑罰としての学校の罰	

2.2	法の応報としての罰	
2.3	裁判官としての教師	
3.	刑罰と学校における罰の目標の腑分け	77
3.1	懲治としての罰	
3.2	訓練としての罰	
3.3	救済者としての教師	
4.	教師像変容の要因としての児童へのまなざしの変化	82
5.	子どもを罰する権力の学校・教師への付与過程	84

5章 学校での罰の定型化過程：罰則の自由刑と「学校管理法書」の降格儀礼

1.	学校における自由刑	87
1.1	身体刑から自由刑へ	
1.2	みせしめの自由刑：〈観念性〉〈側面上の効果〉規則	
2.	学校における降格儀礼	95
2.1	逸脱児童への認知的な制裁	
2.2	学校における降格儀礼	
2.3	「罰の確明」と降格儀礼	

6章 児童の服従を生む学校での罰：譴責の分析から

1.	譴責の三類型	104
1.1	児童の反抗をもたらす指名公責	
1.2	集団管理型降格儀礼としての無名公責	
1.3	個別的な自己規律化の儀式としての私責	
2.	米国管理論に示された罰の諸類型	111
3.	学校における罰の定型化：応報としての罰から服従心の調達へ	114

7章 学校秩序の創出と維持：停学・退学処分の分析から

1.	処罰儀礼としての停学	118
1.1	定期停学と不定期停学	
1.2	周縁としての家庭と逸脱児童の両義性	

1.3 停学の演説と儀礼	
2. 学校制度を維持するための退学処分	123
2.1 更生可能性という信念の放棄としての退学	
2.2 学校制度を維持するための退学処分	
3. 罰からみる学校秩序の成立	126
終章 結論	
1. 子どもに罰を与えることの意義	128
2. 罰がつくりだした学校教育	130
3. 今後の課題：学校での罰の歴史をさらに問うために	133
3.1 学校での罰の儀礼的な性質	
3.2 児童を矯正する罰の由来とその行方	
註	138
文献一覧	146

序章

1. 問題関心

1.1 社会秩序を維持するための子どもへの罰

罰するという営み、すなわち法や規則、道徳違反等に与えられる制裁は、あらゆる共同体のなかでおこなわれてきた慣習のひとつである。その代表的なものとしては、法を犯した者への刑罰が挙げられるだろうが、そのみならず、公的な組織内における義務違反者や企業内での不利益行為をした者への懲戒にみられるように、さまざまな組織や集団内での罰がある。また、公共空間におけるマナー違反に対する注意や、その違反者に向けて非難の視線を送ることなども道徳違反者への制裁とみなすならば、罰するという営みはわれわれの日常生活に遍在している。

われわれは、社会のなかで罰がおこなわれるという事実に対して疑問をもつことはない。人間は組織や集団をつくり、共同して生存のための活動をする生き物だが、その共同活動をおこなうには、組織および集団内での決めごと、すなわち掟や規則を作り、それらを構成員たちが守る必要がある。もし各々が掟や規則を無視した行動をするならば、組織や集団はすぐに崩壊してしまうだろう。それゆえに、この規則に強制力をもたせ、その構成員が規則を遵守するようにする必要がある。規則違反者への罰は、人びとの共同生活や集団活動が適切に営まれるために存在するのである。

さて、このように罰が遍在する社会のなかでも、子どもという存在への罰は特殊な地位を占める。なぜならば、子どもとはその定義上、未熟な存在であり、社会における規則の存在意義を理解していない者とみなされるためである。たとえば、刑法は、一般的に法を自らの意志で犯した成人、またはその意志はなくとも重大な過失をした成人に対して与えられるが、それは成人が法あるいは規則の意義を理解しているという前提に立つためである。一方、未成年の犯罪少年に対して保護処分を中心とした処遇がなされるのは、生まれ育った環境や教育によって、彼が十分に規則の意義を理解できていない可能性があるためと捉えられているためである。だからこそ、犯罪少年には再教育の機会を与え、あらためて法や規則の意義を教える必要がある。それが、法を犯した子どもへの制裁、すなわち罰なのである。

ただし、子どもへの罰の特異性は、非行を犯した子どもの再教育という意味のみな

らず、むしろ人間形成という点に色濃く表れる。デュルケムによれば、子どもに罰を与え、規則の意義を伝える必要性は、子どもに本能的に備わる欲求を規制するために生じたものだという。すなわち、子どもとは、生まれながらに無制限に広がる欲求を持ち、その時々、衝動により行動する可能性をもつ危険な存在である。それゆえに、子どもを社会の成員とするためには、この生来的な欲求を自ら統制する自己支配力を発達させなければならない。その方法の一つが罰である。すなわち、罰とは、規則や法を破った者に対して、その規則や法が抵抗するという事実を子どもに知らしめることである (Durkheim 1925=2010, pp.104-105)。デュルケムは、規則の力を子どもに伝える罰の意義を論じたが、それは社会にとってかけがえのない存在でありつつも、社会のリスクともなりうる子どもを、社会がしつけ、教育する必要性を示唆している。

また、バーガーとluckmannは人間とその他の生物の性質の違いから、共同体のリスクともなりうる子どもという存在を規制する必要性を論じている。バーガーらは、動物と人間を世界閉鎖性と世界開放性という異なる生物学的性質をもつものとして区別し、人間が他の動物と異なり、自ら秩序を生成し、維持していく必然性を論じた。世界閉鎖性という性質をもつ動物は、一定の閉じられた自然環境に適応して生存する。人以外の動物は、ある特定の環境下で生存するための行動があらかじめプログラムされ、同時にある特定の行動を回避する傾向性を先天的に有している。この傾向性が生来的に行動を規制するために、彼らは閉じられた環境のなかにしか生きられないのである (Berger and Luckmann 1966=2003, pp.74-75)。

一方、世界開放性という性質をもつ人間は、他の動物のように自分の行動をあらかじめ規制する傾向性をもたずに生まれる。それゆえ人間は、多様な環境に手を加え自らの生存に適した形に加工し、多様な形態の共同生活を可能にした。人間が特定の環境に固着せずに多様な環境に開かれた生を送ることが可能なのは、彼が世界開放性という性質をもつためである (Berger and Luckmann 1966=2003, pp.74-75)。

ただし、世界開放性を有する人間は、自らの欲求を制限する手段を持たずに生まれるがゆえに、無限の欲求をもつことになった。そのため、人間は自ら「文化的—社会的秩序」を生み出し、その秩序内に自分たちを再開鎖する必要性が生じた (Berger and Luckmann 1966=2003, pp.80-82)。すなわち、人は自らの生存と共同生活を安定させるため、人間の欲求を規制する手段を形成し、欲求のままに行動して秩序を脅かす存在を規制しながら、共同生活を守らなければならなくなったのである。この秩序を脅かす

存在こそが犯罪者であり、未だ自らの欲求を統制する術を知らない子どもである。それゆえに、社会は子どもをしつけ、ときに罰しながら彼らを社会の正常な構成員へと形成してきたのである。

1.2 本論文の問い：近代化と学校での罰の成立をめぐって

以上のように捉えるならば、子どもに罰を与えることは、社会の存続にとって不可欠な営みだと捉えられる。さて、われわれの生きる近代社会のなかで子どもを罰する中心的な機関が学校である。もちろん、子どもを罰するのは学校のみではなく、家庭や地域共同体もその担い手だといえる。しかし、社会秩序の維持という点で学校がその中心だというのは、家庭や地域共同体のなかの掟や、そこでおこなわれるしつけが地域性や階層性を帯びたものであるのに対して、学校での規則や罰が一般性、普遍性を帯びているという理由による。この違いは、近代化を契機に生じた地域共同体内の教育から、全国的な制度としての教育への変化をみることで明確に捉えられる。

学校教育制度成立以前より存在した家あるいは地域共同体での掟やしつけは、ローカル・ルールを子どもに伝達するものだった。伝統的な村落共同体でのしつけは、子どもを当該地域のなかで一人前にすることを目的におこなわれていたのである。広田によれば、とくに重視されたのが労働のしつけである。家業の存続が家の存続に直結しているがゆえに、子どもを労働力にできるかどうかは親にとっては死活問題であった（広田 1999, pp.31-32）。また、村内部では「分」や「分際」をわきまえさせることが重視された。すなわち、村落内の上下関係を認識し、自分の立場をわきまえるべきという掟が村に存在し、この掟を破る者はつまはじきにされた（広田 1999, pp.32-35）。

また、身分が異なれば、受ける教育も異なっていた。武士の子弟が藩校に通い、その身分にふさわしい教養や諸芸を身に付けていたのに対し、庶民のなかでも商人の子弟は、寺子屋で文書の書き方やそろばんの扱い方を習得し、ある程度の年齢になれば丁稚奉公して主人に仕えるなかで商人としての心構えや知識を習得した。さらには、彼らが従うべき掟や規則、道徳も身分の違いにより異なっていたのであり、武士の子弟が藩校において儒学を学び、指導者としての素養を身につけたのに対して、庶民の子弟は商人や職人、百姓としてのしきたり、なすべき本分を学び、一人前になることを目指したのである。このように、子どもが受ける教育は身分によって異なると同時に、子どもたちが従うべき掟や規則には地域性、身分的な階層性が色濃く刻印されていた。

他方、学校での罰は、一般性、普遍性を志向するものである。この点は、近代学校が成立してきた過程、すなわち近代化と学校の間を考察すれば明らかとなる。近代化とは、地域性や身分等の階層性を超えた社会空間の形成を意味するが、ここで重要な役割を果たすのが中央集権的な近代国家である。つまり、近代国家がそれまでの地域や身分の違いを均質化、平準化して広大な領土と国民を獲得する過程こそが、近代社会形成の要諦なのである。越智は、近代化を「ヒトと大地の結合体である共同体が弱体化」することで生じる「大地（土着的な共同体）からの『切り離し』」として説明している（越智 2011, p.174）。つまり、近代化とは、先述した地域共同体における生産活動、または身分という社会的拘束からの人びとの解放であると同時に、近代国家が共同体に属していた人びとを国民として収奪していく過程を意味するのだ。

しかし、この大地からの切り離しは、共同体から切り離された人びとが、新たに生み出された社会空間のなかで自分たちの地位や役割、アイデンティティを獲得しなければならなくなったことをも意味する（越智 2011, p.174）。彼らは地域共同体という故郷を強制的に追われ、近代社会のなかで自分たちの生き方を再構築しなければならなくなった。ここで人びとの生き方の再構築に深く関わったと考えられるのが、近代学校である。近代学校とは、地域性や階層性を超えた新たな社会空間において必要な教養、知識、能力を人びとに与え、近代社会の担い手として形成していく場である。さらに、学校は各人の能力を測り選抜をおこない、また近代的な職業へと人びとを配分しながら、彼らに新たな地位や役割、アイデンティティを付与していったのである。

このように、近代化は、地域性や階層性を超えた空間のなかで生きるための能力を人びとに与える場としての学校を生み出したといえるが、このことは子どもへの罰の意味の変化をも生じさせた。すなわち、地域共同体内のしつけや罰がローカル・ルールにもとづいておこなわれていたのに対し、学校は、近代社会のなかで普遍的に通用する規則を子どもたちに適用する場となる。近代社会という空間は、子どもたちに対して地域や階層性を超えた抽象的な規則に従うよう求め、彼らをその社会の構成員にしていく。つまり、学校での罰とは、一般性、普遍性を有した規則の意義を子どもたちに伝えるとともに、その規則にもとづいて彼らの欲求を規制し、近代的な主体へと方向づけていく手段なのである。それゆえに、学校での罰は、近代的な人間形成の要であり、社会秩序の維持という重要な役割を担っているのである。

本論文が問いたいのは、近代社会の構成員の形成と社会秩序の維持という重要な役

割をもつ学校での罰が、日本近代においていかに形成されてきたのか、という点である。学校での罰や規則といえば、厳しく校則を適用したり、あるいは懲戒や体罰のように児童生徒を威圧したりする側面が注目される傾向にある。しかしながら、児童生徒集団を相手におこなわれる学校教育では、教師が私語やよそ見をする児童生徒に注意をしたり、非難の視線を向けたりと、微細な罰がおこなわれながら集団秩序が保たれ、活動が進行していく側面がある。また、教師が児童生徒を教室とは別の部屋に呼び出して説諭し、彼らに反省を促したりもするだろう。すなわち、学校教育の日常は細かなルールと、規則違反者への非難が多様な方法でなされつつ営まれているのであり、こうした罰が学校教育と近代社会における人間形成を支えてきたのである。

これまで論じてきたように、学校での罰は、われわれの社会秩序の維持にとっても、その構成員の形成にとっても不可欠な営みである。そうだとすれば、われわれの社会が成立していく過程のなかで、いかに学校規則や罰が構成されてきたのかを問うことは、われわれの生を支える制度や言説がいかに形成されてきたかを問うことでもあるといえよう。以上より、本論文は、教育と罰の歴史社会学と題し、日本近代における学校での罰の成立過程の探究を試みるものである。

2. 日本の学校規則と罰の歴史および先行研究

学校での罰の探究に入るにあたり、本節では日本における学校規則と罰の歴史を概観する。ここでの目的は、日本社会に学校規則や罰がいかに定着、普及し、それらがどのように議論されてきたのかを確認、検討しながら、本論文のねらいを明確化することにある。以下では、まず戦前、戦後に分けて日本の学校規則と罰の制定、普及の過程や、それらをめぐって生じた議論や出来事を押さえる。そのうえで、戦前、戦後それぞれの学校規則や罰に関する代表的な先行研究を取り上げ、そのなかにみられる学校規則と罰をめぐる議論の特徴を検討する。

2.1 戦前期日本の学校規則と罰

日本での地域性や階層性を超えた全国レベルの学校規則として最古のものは、1873（M6）年6月に文部省によって制定された「小学生徒心得（以下、心得と略記）」である。「心得」では、17条にわたり授業前や授業時の規則、および学校内外での礼儀が規定され、「席に着きては他念なく教師の教え方を伺い居て仮りにも外見雑談等を為す可

からず」といった私語禁止、「授業中自己の意を述べんと欲する時は手を上げて之を知らしめ教師の許可を得て後に言う可し」といった授業中に発言するさいの挙手の規則等々が定められた（文部省 1873）⁽¹⁾。ただし、この「心得」の制定前⁽²⁾、あるいは制定後において、各府県によって学校規則が作成され、各府県内の学校で適用される規則が示されていた。各府県は、とりわけ 1873（M6）年～74（M7）年には地域内の教育状況に合わせた独自の学校規則を定め、また 1875（M8）年以降は、文部省制定「心得」に示された規則に準じて、学校内外での規則を定めた。

なお、日本の近代学校成立当初より、校則という用語は用いられていたが、その意味する内容は、現在慣習的に用いられている児童生徒が守るべき内規という意味にとどまらず、多義的であった。明治期の校則という言葉は、その内規だけでなく、入退学時の手続きや届出に関する学則、授業料や休業日に関する規程、教員校長心得等を含んでいたのである⁽³⁾。とりわけ明治初めから 20 年代まで、各府県は小学校則、または小学規則などの名称で、上記規程を含む規則を作成していた。「心得」に該当する児童生徒の守るべき事柄は、こうした校則の一部として定められていたのである。以上より、本論文では記載上の混乱を避けるため、児童生徒が守るべき規則を指すさいには、学校規則、または規則に統一して表記する。

すでに述べたように、明治前期には府県毎に学校規則が作られたが、併せて各府県では、規則違反者への罰が罰則という形で定められた。この罰則によって、学校規則に定められた事柄を違反した児童生徒に対し、「拘留」や「直立」、「譴責」などの罰が与えられることが規定されたのである。一方、体罰に関しては、1879（M12）年の教育令第四十六条「凡学校ニ於テハ生徒ニ体罰（殴チ或ハ縛スルノ類）ヲ加フヘカラス」によって禁止されている（教育史編纂会 1938b, p.206）。上述した各府県作成の罰則内で体罰が規定される例は、管見の限り見当たらない。

明治 20 年代半ば以降、学校規則の制定主体は、各府県から各学校へ移る。1890（M23）年 10 月に渙発された「教育ニ関スル勅語」が示した教育の基本方針を踏まえ、各学校はそれぞれの教育理念を含む形で規則・規程を作成し、これらを校規とした。また、1900（M33）年の第三次小学校令第四十七条では「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」として、校長および教員には懲戒権が認められることが規定され、校長および教員のおこなう懲戒には体罰は含まれないことが示された（教育史編纂会 1938d, p.54）。なお、戦前の日本

でも教師の懲戒行為の違法性を問う裁判はおこなわれたが、教師に有罪判決が認められた例はない⁽⁴⁾。

このように、教師の懲戒権は1900年に定められるが、本論文では罰と懲戒という言葉を用いることを断っておきたい。まず懲戒とは法的な用語であり、監督関係にある者、すなわち監督者が被監督者の義務違反行為や利益侵害行為に対して加える制裁を指す。教育関係では、教員と児童生徒のみならず、民法に定められる親と子、少年院法における院長と収容者の間に懲戒が認められている。とくに教育関係における懲戒は、教育目的のためにおこなわれるべきだと強調されており、教育目的ではない懲戒には違法性が問われる可能性もある。このように、懲戒という言葉は監督者の被監督者に対する制裁権限、または制裁の範囲を法的に画定するために用いられるものである。

一方で、本論文では罰を、監督関係内にとどまらず社会関係内において広くなされる規則または義務違反者への非難、懲らしめであると捉える。たとえば、学校内では、教員が違反行為をした児童生徒を非難するにとどまらず、児童生徒間で非難が生じたり、また児童生徒が自分自身を非難したりすることがありうる。この児童生徒間の非難は、児童生徒たちが自ら従うべき規範を確認し合うという意味で、教室内の秩序維持に密接に関わる重要な行為だといえるが、懲戒という言葉ではそうした非難を捉えられない。それゆえに、本論文において、罰という言葉は、教師と児童生徒間のみならず、学校に属する人びとの間で起こりえる規則違反者への非難や懲らしめを捉えるために用いる。本論文では以上のように、懲戒と罰を区分し、懲戒よりも広い概念として罰を捉え議論を進めたい。

2.2 戦前期の学校規則と罰をめぐる先行研究の特徴

前項にみたように、日本では明治初めより学校規則と罰が組織され、普及する。とくに戦前期の学校規則と罰をめぐる先行研究では、学校による規則や罰の一方的な制定過程、また規則や罰による児童生徒の統制という問題が議論されてきた。とりわけ、斉藤（1995）が実証的に明らかにした明治後期の中学校における規則の細分化および規則適用の厳格化過程は、戦前期日本の学校規則と罰のあり方や特質を象徴するものであると捉えられるため、ここでその議論の概要を掴み、先行研究における戦前期の学校規則と罰の捉え方を確認しておきたい。

齊藤（1995）は、明治後期の旧制中学校における「競争と管理」の問題を中心に、詳細な実証研究をおこなった。とくに「生徒管理」に関しては、明治後期に生じた「学校紛擾」や中学生の風紀悪化への対応から、細かな「生徒細則」が作成されたとし、学校内外における細かで厳格な身体管理の実態を明らかにしている。生徒懲戒に関しても各中学の実態が史料に基づいて論じられ、「停学」「退学」処分の件数や、それに至る過程が実例を踏まえて論じられている。

また、齊藤によれば、以上の厳格な生徒管理と不可分に結びついていたのが、当時の「操行査定」であった。「操行査定」とは、「操行」すなわち生徒の品性や行為、または生徒の道徳的判断、情操、行為、習慣を評価するものであり、児童生徒の人格を教育活動のなかで日常的に査定する意味を持った。その契機は、1887（M20）年の「人物査定」（明治二十年八月六日付文部省訓令第十一号）であり、これは当時の文部大臣森有礼が推進した人物重視の教育政策に端を発した訓令である。「人物査定」は、個々の児童生徒を「尋常優等」の二段階で評価し、卒業のさい「証書」を渡すように学校に求めた⁽⁵⁾。この訓令に応じて、各府県および各学校では「人物査定」実施のために日常的な「操行査定」をおこなうとし、「操行査定」に関する規則を作成するとともに、査定のための評価の項目を定めた。

「操行査定」による日常的な評価の視線が生徒を包囲するなかで、生徒管理はさらに強化された。上述した細かな「生徒細則」もまた、生徒の「操行査定」をおこなうさいの基準となっていたため、生徒の身体や行為に対しては過剰な統制と干渉がおこなわれていたと齊藤は結論づけている（齊藤 1995, p.289）。このように、齊藤（1995）は、明治後期中学校の学校規則と罰を、生徒の過剰な統制と干渉の手段として捉えた。以上の議論を踏まえつつ、次項では戦後日本の学校規則と罰の展開を追うと同時に、いかに学校規則と罰をめぐる議論がおこなわれたかを捉えたい。

2.3 戦後日本の学校規則と罰

戦前の日本では、学校規則や罰による児童生徒の統制といった側面が強くみられた。しかし、戦後から1950年代までの日本の学校は、基本的人権の尊重を謳った日本国憲法、および民主的教育の理念を掲げた教育基本法の下で、児童生徒への学校規則や罰による統制を弱め、生徒たちの自主的な活動、すなわち自治活動を尊重した。

また、教員の懲戒行為に対しても、人権という視点から批判が加えられるようにな

る。1947（S22）年3月31日に公布された学校教育法では、第十一条で「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、監督庁の定めるところにより、学生、生徒及び児童に懲戒を加えることができる。但し、体罰を加えることはできない」と、戦前の第三次小学校令の条文を引き継ぐ形で教師の懲戒権を規定した。戦前にはこの懲戒権行使の範囲や方法、体罰との境界に関する公的な指針は示されていなかったが、1948（S23）年12月22日に示された法務府法務調査意見長官回答は、「児童懲戒権の限界について」として「身体に対する侵害、被罰者に肉体的苦痛をあたえるような懲戒は体罰に該当する」と規定し、懲戒と体罰の区別を示した。

さらに、戦前期には違法性が問われなかった教員の懲戒行為に対して、同時期には画期的な判決が下る。すなわち、1951（S26）年3月20日に生じた奈良県下の中学校で生じた教員による生徒の殴打事件について、1955（S30）年5月16日の大阪高裁（第二審）では、「基本的人権尊重を基調とし暴力を否定する日本国憲法の趣旨」から教員の行為を違法とする判決が示されたのである。このように、戦後間もない日本では、憲法上の立場から行き過ぎた教師の懲戒行為を抑制しようとする動きが強まり、民主主義教育の名の下で、児童生徒を学校規則や罰によって統制しようとする傾向は抑えられていた。

しかし、こうした傾向は1960年代後半ごろからの高校紛争という形で、生徒の側からの学校規則の問い直し運動を生み、学校内部の秩序への関心を高める結果を生んだ。高校生たちは「生徒心得」の撤廃を訴え、また生徒自治を要求し、生徒たちの言論の自由の保障や、教師による体罰や納得のいかない理不尽な指導に抗議する権利を主張した。また、多くの高校で生徒たちが制服着用義務をめぐる議論が巻き起こったことも、学校秩序の揺らぎを生む要因となっていた。

1980年代になると校内暴力、いじめ、登校拒否といった教育問題が噴出し、日本の学校秩序はさらに揺らぎはじめた。こうした状況のなかで、とくに中学校では、学校内の秩序を立て直し、教師による生徒指導を強化するための手段として学校規則が位置づけられるようになった。一方、当時のメディアは、学校における規則の厳格で形式的な適用を管理教育と呼び、クローズアップして報道するとともに、生徒の服装や髪型、あるいは生徒の行動の一挙手一投足に対する厳しい指導を問題化していった。

この学校規則の形式的適用にもとづく管理教育の是非は、一連の「校則裁判」のなかでも問われていく。すなわち、1980年以降、頭髪を丸刈りに定めた校則や、パーマを

禁止する校則の適用、さらには「バイク三ない原則」（免許を取らない、バイクに乗らない、買わない）等の適法性や合理性が裁判において問われた。「校則裁判」を起こした原告たちによる校則の無効確認や損害賠償請求を含む請求の多くは却下、棄却されたが、学校規則やその適用については大きな議論を生み、学校側はさまざまな批判を受けることとなった。

その後、管理教育批判は 1990 年代後半に入ると次第に下火になり、2000 年代には学校規則や罰をめぐる議論は目立たなくなるが、2010 年代後半になると生徒の頭髪や服装を細かく定める規則を「ブラック校則」として批判する動きが現われる。この動きが広がるなかで、学校規則見直しの議論が生じ、2020 年代には学校規則の内容について生徒たちに主体的に見直させ、教員のみならず生徒、保護者のあいだで規則を制定するプロセスを定めようとする自治体も現われるにいたる。つまり、現在あらためて学校規則や罰のあり方が問われているのである。

2.4 戦後日本の学校規則と罰をめぐる先行研究の特徴

以上のように、戦後の日本では、学校規則や罰にもとづく児童生徒の厳格な管理が非難されてきたが、戦後の学校規則と罰に関する先行研究も、こうした世論に同調するように学校規則やその適用の正当性、および懲戒行為と体罰の線引き問題を論じてきた。とりわけ、戦後日本の同型の問題を対象とした先行研究では、子どもの権利保障という観点から学校規則や懲戒という問題が批判・検討されてきたといえる。以下では、その代表的なものを取り上げつつ、学校規則と罰をめぐる議論の特徴を考察していきたい。

まず取り上げたいのが、坂本（1982）の『生徒懲戒の研究』である。坂本は、上述した戦後の校則裁判や懲戒問題に対して教育法的な視点から批判を加えた第一人者であり、それ以降の同問題をめぐる議論の枠組みを構成した人物といえる。坂本（1982）は、管理教育下の懲戒行為を批判し、「教育的懲戒」という正当な懲戒のあり方を議論する。坂本は、当時の中学校の学内秩序が動揺している状況に対し、生徒懲戒の必要性を感じつつも、教育と懲戒行為の矛盾を指摘する。すなわち、「生活指導は生徒に対する助言指導を基本とし、生徒の自由意思に訴えるものでなければならない」が、「懲戒には強制や非難という、明らかに自由意思への訴えとは異質的な何ものか」が含まれているとする。そのうえで、「強制や非難」を「教育の本質にすえてよいものであろう

か」と論じる（坂本 1982, p.3）。

坂本は「教育が本来的に非権力作用」だとし、「教育の名で加えられるこの強制の実体とは何であるのか」「教師はどのような根拠に基づいて生徒を懲戒することができるのであろうか」と自らの問いを立てる（坂本 1982, p.5）。坂本は、この問いに対して「生徒の権利調整」という点から回答する。つまり、教師は「生徒の権利を全体として保障するために、強制力を行使できなければならない」のであり、「教師の生徒集団生活指導」のなかに、教師の懲戒権の根拠があると論じる（坂本 1982, p.26）。すなわち、生徒の学習権保障のための懲戒であれば、それは強制的であってもよい、と回答を与えたのである。

また、坂本は「教育的懲戒」の目的として、「不利益や苦痛を当然の報いとして引き受ける積極的な意思、悔悟を意識させる」ことが望ましいと述べる（坂本 1982, p.62）。生徒たちの学習権を保障するための懲戒は、単に不利益や苦痛を与える制裁ではなく、生活指導という要素を含まざるをえない。そのことを踏まえつつ、坂本（1982）は、教師の懲戒行為や、校長のおこなう懲戒処分の正当な方法や手続きを検討する。

坂本の議論は、生徒の権利保障という前提に立ち、教師による学校規則の適用や懲戒行為が認められる論理を組み立てる試みであった。坂本を範として、生徒の権利保障という観点から、学校規則や罰を批判し捉え直そうとする試みは、1990年以降もおこなわれる。そのなかでも代表的な牧・今橋・林・寺崎編（1992）『懲戒・体罰の法制と実態』と、藤田編（1996）『日本の教育課題4 生活の指導と懲戒・体罰』の二つを見ておきたい。

この二冊の特質の一つは、いずれの著作も懲戒と体罰に着目するとともに、懲戒と体罰の区別に議論を焦点化させている点である。牧ほか編（1992）の序章では、この著作の基盤となった共同研究の問題関心として（1）体罰禁止の根拠とは何か、（2）体罰法禁とその横行の落差の原因、（3）子どもにとって体罰はどのような意味をもつか、（4）体罰をなくし学校を人権保障の場とすること（牧ほか 1992, pp. 4-5）が論じられる。ここでの懲戒は、体罰へと転化しうる教師の行為として捉えられているが、懲戒の論理そのものについては検討されてはいない。要するに、懲戒行為の逸脱としての体罰をいかに防ぐかに関心の中心があり、懲戒は副次的に言及されているという位置づけなのである。

一方の藤田編（1996）では、第2章「校則・生徒心得と懲戒・体罰」において、懲戒

は牧ほか編（1992）と同様体罰と並べられて論じられると同時に、校則・心得も並列して位置づけられている。藤田編（1996）には「生活の指導」という副題が付けられていることから、児童生徒の学校生活や行動を規制する要素に着目しており、明治期以降の学校規則や罰則、または「学校管理法書」「教育雑誌」中の史料が整理されている点で対象範囲は広い。しかし、その関心は、児童生徒の人権保障という視点からみた校則問題や懲戒と体罰の議論に集約されている。それは同書第2章のなかで、懲戒・体罰と校則問題に関する判例や体罰論、体罰批判論と、上述した坂本の「教育的懲戒」論が紙幅を割いて紹介されている点から明らかである。

牧ほか編（1992）と藤田編（1996）の著作には、1989年に国連で採択された「子どもの権利に関する条約」も大きく影響しているだろう。日本は国連採択から5年後の1994年に同条約に批准するが、その批准以前から、子どもの人権保障が世界的な基準となるなかで、学校規則と懲戒を検討し直そうとする問題関心が生じたと考えられる。また、1980年代から90年代にかけて構築された学校規則や罰への視点は、2010年代後半から始まる「ブラック校則」批判や、校則見直し運動の基盤ともなっているといえる。つまり、1980年以降に生まれた学校規則や罰をめぐる議論や視点は、40年以上経った現在も健在だといえるのである。

3. 本論文のねらい

本節では、これまでの学校規則や罰をめぐる先行研究が、子どもの人権を尊重する立場から規則や罰を批判するという限定された視点に立ってなされてきたものだったと指摘する。一方で、先行研究のなかには、教師がおこなう罰の論理、あるいは罰に含まれる近代市民形成の論理の解明を目指したものがある。このことを踏まえながら、本論文では学校規則や罰を社会学的視点から研究する必要性を主張する。

3.1 先行研究における視点の限定

前節では、戦前・戦後の日本の学校規則と罰の通時的な流れと、先行研究における戦前・戦後の学校規則と罰をめぐる議論の特徴を捉えてきた。そのなかで、戦前の学校規則と罰は児童生徒の過剰な統制および干渉の手段として捉えられてきたこと、また、戦後の学校規則と罰は生徒の人権保障という観点から批判され、学校規則やその適用の合理性や懲戒行為の正当性が問われてきたことが明らかとなった。

さて、学校規則や罰との人びとの関わり方は、戦前から戦後で大きく変化してきた。戦前の学校規則や罰が、児童生徒が服従しなければならない絶対的なものとして存在し、それらに対する生徒や保護者からの批判はほとんど認められていなかったのに対し、戦後は管理教育批判等の流れを受けつつ、学校規則や罰のあり方に対して生徒や保護者からの異議申し立てが可能になっている。近年の校則見直しの議論からみても、学校規則や罰をめぐる議論は、より多くの人びとに対して開かれたものになってきているといえる。

しかし、ここで指摘したいのは、戦前・戦後の学校規則や罰をみる視点が、その根底では同じものであり続けてきた点である。すなわち、わたしたちは学校規則や罰を、児童生徒を管理し統制するものとして捉えてきたのであり、その点は戦前と戦後で変わりはない。先行研究も、同様に学校規則と罰が児童生徒を統制し、学校秩序を維持するための手段であり、尊重されるべき児童生徒の権利を奪う可能性をもつものと捉えてきた。先行研究には、本来保障されるべき児童生徒の権利を学校教育は侵害すべきではないという前提が横たわっている。そのうえで、児童生徒の権利を侵害する可能性をもつ学校規則や罰を、批判および評価する研究がなされてきたのである。

一方で、現場の教師たちも学校規則や罰を、必要悪という形で捉えている。越智(1994)は、管理教育批判がおこなわれたさい、現場の教師たちが管理教育批判への批判をおこない、児童生徒の意見や自由を尊重する言説がいかにか欺瞞的で現場を混乱させているかを訴え、児童生徒を集団として教育するためには、学校規則や罰の強制的な適用が不可欠だと論じていたことを指摘する。とはいえ、こうした批判をおこなう教師たちも、学校規則や罰が、児童生徒への抑圧的性格をもつものであり、その権力性を認識しなければ、学校教育は成立しないと捉えていた。つまり、教師たちも子どもの権利保障の立場から学校規則や罰を批判する人びとと同じ規則観、または罰の捉え方を共有してきたのである(越智 1994, pp.50-51)。

このように、学校規則と罰は、児童生徒を管理・統制する手段として、また児童生徒の権利を奪う可能性をもつものとして捉えられてきた。しかし、学校規則と罰には、そのような消極的な意味しか与えられないのだろうか。これは限定された見方ではないのだろうか。われわれは、人間の教育において、あるいは社会秩序の形成と維持という点において、学校規則と罰がいかなる意味をもつのかを別の視点から問うことはできないのだろうか。

3.2 本論文のねらい：学校規則と罰の意義の問い直し

次に検討したいのは、学校規則と罰を、人間と社会の形成という点から問い直した先行研究である。学校規則と罰がもつ意味の析出という点で示唆的な先行研究が、寺崎弘昭(2001)『イギリス学校体罰史』と鈴木晶子(2006)『イマヌエル・カントの葬列』である。寺崎(2001)は1860年代のイギリスにおける家庭教師の体罰事件をめぐる研究であり、鈴木(2006)のとりわけ第5章「愛という名の調教」は、18世紀ドイツにおける教師の懲罰論に焦点化されたものである。対象とする時代も場所も異なる二つの著作であるが、これらの著作は、従来着目されてこなかった教師の罰がもつ人間および社会形成上の論理の存在を示唆している。

寺崎(2001)は、1860年に生じたイギリス学校体罰史事件をめぐる裁判過程、新聞報道、教育ジャーナルの報道、教育学の反応、そして被告となった家庭教師ホープリーの教育思想を読み解き、少年の死という悲劇的な結末をもたらした教師の行為にたいする様々な解釈のありようを復元している。新聞報道はもとより教育メディアは、ホープリーの体罰を問題行為として捉えて体罰反対の論陣を張り、裁判判決も彼を有罪に処した。しかし、寺崎は体罰反対を掲げる世論の一方で、ホープリーのおこなった罰を支えた教育の論理に着目し、その復元を試みている。

寺崎(2001)は、ホープリーの体罰を支えた教育思想に、ジョン・ロック(1693)『教育に関する考察(以下、教育論)』が大きな影響を与えていたと捉えた。ロックの『教育論』第78節では、強情な不従順に対しては力と打撃による制圧が不可欠だと説かれていたのであり、寺崎はホープリーの体罰がこの言明を根拠におこなわれていたと指摘する(寺崎 2001, pp.167-168)。すなわち、『教育論』で展開された懲治論では、子どもが強情な意志を屈服するための手段として、身体的罰ではなく、恥をかかせる内面的な罰が有効だと論じられていたが、ロックは、この内面的な罰による効果が無かった場合の最後の手段として、子どもへの鞭打ちを認めていた。ホープリーは、この懲治論に依拠して体罰をおこなっていたのである(寺崎 2001, pp.174-182)。

さらに寺崎(2001)は、ホープリーを裁いた司法の刑罰論もまた、ロックの懲治論をもとに構成されていたという興味深い議論を展開していくのだが、ここで指摘したいのは、われわれが教師の罰をみる視点として、そこには教育(者)に特有の論理がありうるという点である。教師が自らの信念のうちに教育行為を正当化する論理は、当該

教師の独善的なものである可能性はあるが、法的な視点、あるいはメディアの人道的な視点だけが教師のおこなう罰を説明できる論理ではないことを示してくれている。

一方の鈴木（2006）は、18世紀のドイツ啓蒙期における近代的な市民の養成方法として、教育者たちが身体的および精神的な痛みを活用した懲罰の方法を提案していたことを明らかにしている。たとえば、体罰を肯定した A.H.フランケは、体罰が教師の激しい怒りのもとでおこなわれることを否定しつつも、適度な感情や教育的配慮のもとにおこなわれるならば、それは道徳的な行為となるとしていた。そのうえで、フランケは体罰を劇仕立てにし、子どもが喜んで罰を受け入れる状態を作り出しておこなうという子どもの回心を導く方法を提案していたという。フランケにとってこの方法は「理性による合理的な教育」であった（鈴木 2006, pp.134-146）。

さらに鈴木は体罰を否定し、精神的な懲罰を開発した汎愛主義者の J.B.バゼドウを紹介している。バゼドウら汎愛派が提案する懲罰方法は、悪行をした生徒を見せしめにして辱めたり、学校内を懲罰車に乗せて走らせ身体を疲労させたりするなど、様々なものだが、とくに重視されていたのが、教師が直接子どもの身体に触れることなく、心理的な痛みを与える方法だったという。なかでも、もっとも効果的に精神的打撃を与え、子どもを回心させる方法として「訓戒」が挙げられていた。この「訓誡」という方法では、教師の「表情」や「言葉」の真剣さによって子どもが受ける苦痛や効果は変わるため、教師による雰囲気作りが重視されたという（鈴木 2006, pp.155-164）。

このように、教師の罰を近代的な市民形成の論理をもつものとして捉える先行研究がある。これらの研究が示唆するのは、罰を児童生徒の管理や統制の手段としてのみ捉えるのではなく、その社会学的な意味、すなわち近代社会の秩序を維持する市民の形成の方法として学校での罰を捉える可能性である。多くの先行研究が依って立ってきた児童生徒の権利保障という視点からではなく、社会学的視点から学校規則や罰を問い直すことは、学校規則や罰の意義の再確認へつながるはずである。以上より、本論文は、これまでわれわれが囚われてきた学校規則観、あるいは罰の捉え方からの脱却と、社会学的な学校規則と罰の捉え方を提出することをねらいとする。

1章 史料と方法

1. 教育と罰の歴史社会学に向けて

本論文では、日本の学校規則および罰の成立過程を社会学的視点から問い直し、それらの意義を明らかにしたいと考えるが、本章ではそのための方法を検討したい。序章で論じたように、学校の規則や罰は近代化の過程のなかで形成されてきた。学校規則や罰は、家や地域共同体のなかでおこなわれていたしつけとは異なり、地域や階層性を超えた一般性、普遍性を志向するものである。共同体内での伝統的なしつけが、地域や身分毎の生活世界のなかで一人前とみなされる人間を形成することを目指したのに対し、学校での罰は、抽象的な規則によって児童生徒を規制しながら、彼らを近代社会の構成員として形成する意義をもつと考えられるのである。

では、日本近代における学校での罰の成立過程とは、具体的にいかなるものだったのか。この点を検討するうえで念頭に置かねばならないのは、日本においては、近代学校制度の始まりである 1872 (M5) 年の学制発布後においても、地域共同体のなかの教育やしつけが人びとに必要とされており、一般性を志向する学校教育は、多くの人びとに受け入れられていなかったという事実である。森 (1993) が指摘するところによれば、明治初年にはまだ多くの人びとが伝統的な寺子屋での手習いを子どもに与えることを望んでいたのであり、学校での近代教育を子弟に受けさせようと望む親は少なかった⁽¹⁾。森 (1993) は、1873~76 (M6~9) 年にかけて、日本の各地で民衆が学校や教師宅を破壊し、燃やすという事件が多発していた状況から、この民衆の学校破壊行動が、学校による授業料の取り立てという経済的理由からではなく、近代的な行動や思考様式を要求する学校への民衆の忌避感情から起きたと論じている (森 1993, pp.105-106)。法制上は学校成立期にあたる明治初年にあっても、実態としては多くの人びとが伝統的な共同体内の教育を望んでいたのである。

当時の人びとが権威を認めていたのは、近代学校が伝えようとする一般性を志向する規則ではなく、地域共同体内のルールであり、また庶民の子弟に手習いをほどこしていた寺子屋師匠であった。そもそも明治初年の学校とは、実態としては寺子屋を代用したものだったのである。1872 (M5) 年の学制は、全国に必要な学校設置数について定めたが、そこでは日本中に 53,760 にのぼる小学校を設置するとされた。しかし、

5 万を超える膨大な数の小学校が即座に設置されるわけもなく、1875 (M8) 年の文部省年報は、当時の小学校数が 20,692 にとどまっていた事実を記している。しかも、菅野ら (1983) が指摘するように、その 2 万の小学校のうち、8,257 校 (約 40%) が寺院を借用したもの、それに次いで 6,794 校 (約 30%) が民家を転用したものだった。すなわち、当時の初等教育は小学校の校舎ではなく、寺や民家でおこなわれていたのである (菅野・佐藤 1983, p. 130)。また、土方 (2002) も『文部省年報』において、1874 (M7) 年の東京府に「二五の公立小学校と五四〇の私立小学校」があったと指摘されているが、この「私立小学校」の内実が、寺子屋や家塾を転用したものだったと論じている (土方 2002, p. 33)。つまり、明治初年の学校は、その内実として寺子屋や家塾だったのであり、当時の人びとは近代学校にはではなく、地域性や階層性を色濃く残した教育機関に子弟を預けていたのである⁽²⁾。

さらには、普遍的な規則の権威性を伝達する教師という存在も、明治初年にはまだ十分な数ではなく、当時の教育を担ったのが寺子屋や私塾の師匠であったという事実もある。1872 (M5) 年 5 月に明治政府は「小学教師教導場ヲ建立スルノ伺 (以下、建立伺)」のなかで、寺子屋師匠を「大概流落無頼ノ禿人自ラ糊スル不能ル」者、「教育ノ何物タルヲ不弁其筆算師ト称シ書読師ト称スル」者であり、「其教亦浅々」であり、「普ク物理ヲ知ルニ不足」と批判した (教育史編纂会 1938a, p.777)。「建立伺」において、寺子屋師匠が学校とはどのような場所であり、学校でおこなわれる教育が何であるかを理解していない者として記されたのは、寺子屋師匠に限られた階層の子弟にのみ必要な教育をおこなう者であり、普遍的な知識や技術を伝える教師とは次元の異なる存在だと政府が認識していたからだろう。この「建立伺」を経て、1872 年 9 月の学制発布に先立つ同年 7 月、教員養成の拠点として東京に師範学校が設置され、9 月から授業が実施された。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, p.93)、十分な数の教員養成は間に合わなかった。この最中に教師を担ったのは「旧士族・神官・僧侶」、あるいは「かつての寺子屋・私塾などの師匠」であり (花井ほか 1979, p. 39)、彼らは無資格教員を指す「授業生」の名で呼ばれたという。陣内 (1988) は『文部省年報』を根拠に、1870 年代の教員の 9 割が、この「授業生」だったと述べている (陣内 1988, p. 94)。明治初年には、学校の教師もまた形成されておらず、実際に子どもを教育していたのは、地域の権威者である寺子屋や家塾の師匠だったのである。

以上のように、法制上は 1872 (M5) 年の学制より開始する日本の近代学校制度であ

るが、その内実としておこなわれていたのは、地域性と階層性を帯びた教育であった。こうした状況から、一般性と普遍性を有する学校規則が制定され、またその規則違反者に対して罰が与えられるようになっていくまでには、いかなる過程があったのか。本論文が着目したいのは、この教育の質的転換期における学校での罰の制定過程である。

そのうえで、本論文の第一の課題として掲げたいのは、学校が児童生徒を罰する権限を付与され、また学校での罰の正当性が認められていく過程の解明である。これまで論じてきたように、内実としてはローカルな教育が支配していた明治初年の日本の状況下において、いかにして普遍性をもつ学校規則が普及、定着し、またいかに学校に対して児童生徒を罰する権限が付与されていったのだろうか。このことを学校規則と罰成立の経緯を追うことで明らかにしたい。また、学校制度の成立期にあつては、教育に関わる原理原論が欧米より翻訳されて日本に伝達されていたが、そのなかでは学校規則や児童生徒を罰する必要性や意義、その根拠が示されていた。つまり、明治初めの日本は、学校がなぜ児童生徒に学校規則を適用でき、彼らを罰する権限をもつのかに関する知識を、欧米から摂取していたのである。学校規則や罰の制定と併せて、欧米よりもたらされた議論を検討していけば、学校規則や罰が正当化された過程を明らかにできるだろう。

もう一つの課題は、学校や教師が用いることのできる罰の一定の型が形成された過程を明らかにすることである。学校での罰といえば、教師による叱責や注意をはじめ、その場に立たせたり、居残りをさせたりするなどの一定のパターンがある。他方で、体罰や恫喝など、学校では用いてはいけない罰の方法がある。つまり、学校ではある特定の罰の方法が認められ、その他の方法は用いるべきではないという選り分けがなされているといえる。その選り分けは、いかなる過程のなかでおこなわれてきたのか。序章で確認したように、日本の学校では 1879 (M12) 年の教育令により体罰が禁止されたが、一方で学校や教師が児童生徒にいかなる罰を与えることができるのかは、法令には定められず、各府県の作成する罰則や、明治期に刊行された学校の管理・運営マニュアルとしての意味をもった「学校管理法書」のなかに記された。それゆえに、これらの資料から、学校や教師はいかなる罰の方法を用いるべきとされたのかを明らかにできると考えるのである。さらに、罰の方法は、児童生徒にいかなる変容を期待するのかに密接に結びつくはずであり、そのため、学校での罰のもつ意義を直接示すものであ

るとも考えられる。したがって、本論文では学校成立期にいかなる罰を用いるよう学校や教師へ要請がなされたのか、またそこで用いるべきとされた罰の方法にいかなるねらいが込められていたのかを捉えることで、学校での罰の意義を検討したいと考えるのである。

以上より、本論文では日本の近代学校成立期に焦点化し、学校への処罰権限の付与、およびその正当化過程と、学校での罰の方法の定型化過程の解明という二つの課題を設定し、学校での罰がもつ意義の探究をおこなう。一つ目の課題の目的は、学校が子どもを罰する権限をもつ根拠、あるいは学校で子どもを罰することの目的論や原理が歴史的にいかに構成されたのかを解明することにある。また、二つ目の課題では、学校での罰の方法が特定の型をもつようになる過程と、学校で用いるべきとされた罰の方法に対して、いかなるねらいが込められたのかを明らかにする。本論文は、上記二つの課題を中心に、日本近代における学校での罰の成立と普及過程を考察し、学校規則と罰の意義の問い直しを目指す。

2. 対象とする史料

本節では、日本の近代学校成立期に焦点化して、学校での罰の成立過程を明らかにするために、いかなる史料を対象とする必要があるかを検討する。とりわけ、本論文は対象とする史料として「小学生徒心得」および罰則と「学校管理法書」を扱う。本節では、これらの史料に着目する意義を論じるとともに、いかなる社会学的視点に立つことが、史料の分析を深めるために有効かを論じる⁽³⁾。

2.1 「小学生徒心得」と罰則

まず、本論文が着目する一つ目の史料は、「小学生徒心得」と罰則である。1873 (M6) 年に文部省「小学生徒心得 (以下、心得)」が制定され、教師に対する礼や教場に入るさいのルール、書物の扱い方や教師の指示には従うこと、授業中に意見を述べるときは手を挙げることなど、学校での行動様式が定められた。文部省による「心得」の制定は、特定の地域や階層に限定された規則ではなく、地域や階層を超えて児童生徒一般が従うべき規則が定められたことを意味する。つまり「心得」は、一般性を志向する学校での規則の原型だといえるのだが、実態としてはこの「心得」の制定前あるいは制定後、すなわち 1873～76 (M6～8) 年の間に各府県で独自の学校規則が定められていた。

つまり、各府県は全国レベルの「心得」提示前にも、各府県内で通用する学校規則をそれぞれ作成していたのである。第一の検討課題は、各府県独自の学校規則の制定が何を意味するのか、という点にある。

第二の検討課題は、各府県が作成した罰則の意味である。1875（M8）年以降、各府県は文部省の「心得」に依拠した学校規則を作成しはじめる。これにより、学校規則は統一され、規則が一般性を獲得し始める。しかし、他方で各府県は学校規則に付随する罰則を作成していた。この罰則は、文部省の「心得」にも示されていないため、各府県が独自に作成したと考えられるのだが、これらの罰則にはある共通点がみられる。すなわち、各府県の罰則は、文部省「心得」に準拠して学校内外の禁止事項を定めると同時に、違反行為と罰の対応関係を定める形式で作られていたのである。すなわち、罰則には、私語したのものには〇〇の罰、教師の指示に従わなかったものには〇〇の罰、という形で違反行為と罰の関係が示されていた。では、各府県がこうした形式の罰則を作成した理由は何だったのか。各府県が罰則を作成した理由には、全国レベルの学校規則を実際に運用する上で、各府県が規則に強制力をもたせたということが挙げられるだろう。しかし、それだけでは各府県の罰則の形式が共通している理由とはいえない。なぜ同時期に作成された罰則が、共通の形式をもったのかを検討するのが、第二の課題である。

三つ目の課題として、罰則に示される罰の方法の検討が挙げられる。罰則では、主に規則違反者に対して「拘留」「直立」「譴責」などの罰の方法を用いることが定められており、罪の重さに合わせて拘留時間や直立時間が調整されるなど、段階的な罰が規定された。この規定により、学校や教師は、罰則が定める罰の方法によって児童生徒を罰すべきだと要請されたといえる。ここからは、学校での罰の方法が一定の型をもつようになる過程、すなわち罰の定型化過程をみることができよう。1879（M12）年の教育令では体罰が禁止されたためか、体罰の行使を認める罰則は管見の限り見当たらない。その一方で、罰則では先述のように「拘留」「直立」「譴責」などの一定の方法が規定されるようになる。つまり、学校で用いてはいけない罰の方法と用いるべき罰の方法が定められていくのである。以上より、罰則のなかで、学校や教師がいかなる方法で児童生徒を罰すべきだとされたのか検討が、第三の課題である。

2.2 「学校管理法書」

また、日本の学校成立期における学校規則と罰の構成過程を探究するために必要な史料として、明治期に刊行された「学校管理法書」が挙げられる。「学校管理法書」（以下、「管理法書」）とは、学校内規を含む学校の管理運営の原理を記した書物である。

「管理法書」では学校の施設、設備に関する事柄や、クラス編制、課程編成等に並んで学校内規の原理や、賞罰論も説明されていた。この「管理法書」の著者には、師範学校卒業者で同校教員、校長経験者、あるいは文部官僚が名を連ねている。すなわち、当時の教育現場に強い影響力をもった者たちが「管理法書」を記していたのであり、それゆえに「管理法書」の記述は、現場の教師にとって重要な意味をもっていたといえる。

「管理法書」のなかでも着目されるのは、教師が児童生徒に与える罰に関する記述である。「管理法書」では、教師は児童生徒の違反行為に対していかなる罰を与えるべきか、その罰にいかなる意味があるかが説明されていた。とくに学校成立期である明治前期には、学校が人びとから新奇なまなざしを向けられており、教師自身も、違反行為をした児童生徒をいかに処遇すべきかを十分認識してはいなかった⁽⁴⁾。こうした状況下で、明治前期の「管理法書」の罰に関する記述は、教師の罰のねらいや、児童生徒を罰する権限を教師がもつ理由を、ほかでもない教師に説明するものだった。したがって、この「管理法書」中の罰の記述は、学校での罰がいかに正当化されたのか、その目的論や原理を解明する史料として不可欠である。

また、「管理法書」では、教師が用いるべき罰の方法と、その罰に期待される効果が書かれている。とくに「管理法書」の記述では、罰が規則違反者に対して与える効果のみならず、その様子を見る児童生徒たちがいかなる効果をもたらすかが論じられている点が着目される。この傍観者への効果は、罰則からは読解できないものであり、教師と違反行為者という懲戒関係のみならず、児童生徒集団と罰の関係までをも考察できるという「管理法書」の重要な価値を示している。以上より、本論文では「管理法書」に示された罰の方法や、その効果に着目し、学校での罰に込められたねらいがいかなるものであったのかを解明しようと試みる。

2.3 明治前期の「学校管理法書」の普及状況および著者

本項では、「管理法書」の史料としての性質を説明したい。まず、「管理法書」は、師範学校の教科書として普及する書物である。藤井によれば、1879（M12）年の「東京師

範学校教則」により「学校管理法」が科目として規定され、その内容として「学校管理ノ目的、校具整置法、分級法、課程表製法、校簿整頓法、器械、校舎、園庭等ニ関スル諸件及生徒躰方」を扱うとされた。その後、1881（M14）年の「師範学校教則大綱」（明治十四年八月十九日達第二十九号）により、師範学校科目に「教育学学校管理法」⁽⁵⁾が置かれ、その後の各府県師範学校の教則案では、1873年刊行の『彼日氏教授論』や、1874年刊行の『学校通論』が示されることとなる。また、1886（M19）年の尋常師範学校の教科書に関する訓令では、西村（1881）『小学教育新編』、伊沢（1882）『学校管理法』等が教科書に指定される（藤井 1993, pp.3-5）。このように、「管理法書」は師範学校の教科書として同校教員および生徒に定着したと考えられる。

また、「管理法書」に触れたのは師範学校教員や同生徒にとどまらない。1886（M19）年、文部省は「小学校教員免許規則」（明治十九年六月二十一日文部省令第十二号）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とした。これにより、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くなった⁽⁶⁾。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。上述したように、「学校管理法書」は師範学校教科書として規定されていたため、師範学校生徒に限らず、教員志望者は「管理法書」を読んだと推測できる。

次に、「管理法書」の著者について示したい。宮田によれば、日本での「管理法書」の成立過程には時代ごとの特徴があり、1870年代が米国管理論の翻訳時代、1880年代が英国管理論の模倣時代といわれ、後者が日本人著作の「管理法書」が出版されはじめた時期だという（宮田 1961, pp.257-258）⁽⁷⁾。80年代の著者は、1875（M8）年に「師範学科取調」のため米国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、1875（M8）年に東京師範学校卒業後、学習院教師、東京師範学校の事務職や文部省属官を経て、1892（M25）年以降は山梨・鹿児島等の師範学校校長となった生駒恭人などである。また1890年代以降には、千葉県師範学校を卒業後、各府県小学校教員、同校長を歴任した多田房之輔や、長野・福島師範学校校長を務め、森有礼文相期には文部省書記官、視学官に任ぜられた能勢栄による「管理法書」が出版される⁽⁸⁾。総じて、「管理法書」の著者は師範学校卒業者で、同校教員、校長経験者であり、文部官僚も含まれていたことから、当時の教育現場に強い影響力をもった者たちだったといえよう⁽⁹⁾。

3. 分析視点

本節では、学校規則と罰の分析を深めるための分析視点について論じる。

3.1 普遍性を有した規則と罰：ベッカリーアの罪刑法定主義

近代学校は、地域性と階層性という刻印を帯びたローカル・ルールにもとづき子どもをしつけていた地域共同体とは異なり、それらを超越した一般性、普遍性を有した規則によって児童生徒を規制し、彼らを近代的な主体へと形成する場である。このように学校規則と罰の性質を捉えたとき、それらと近代刑法との接点をみることはできないだろうか。つまり、近代刑法とは、18世紀までおこなわれていた地域内のローカル・ルールにもとづく刑罰から、地域性を超越した国家が示す法にもとづく刑罰への変化のなかで生まれたものであり、近代学校における罰の確立と類似した来歴をもつのである。

18世紀の刑法学者ベッカリーアは、所領内での君主の恣意的で不透明な処罰手続きを問題視し、その透明化を図ることにより処罰権力を規制するべきだと主張した。ベッカリーアは、その主著『犯罪と刑罰』（1774）において、あらかじめ罪と罰の対応関係を刑法のなかで定義し、君主の恣意的な処罰の執行の規制を目指した。ベッカリーアの罪刑法定主義思想には、権力者の恣意的な規則の適用や処罰を禁じ、人々の自由を保障するという意図もあったが、ここで着目したいのは、近代刑法が、共同体内のルールにもとづく罰を規制し管理するために制定されたという点である。

近代学校は、地域共同体のなかでおこなわれていたローカル・ルールにもとづく教育やしつけ、罰ではなく、地域性を超えた一般性をもつ規則にもとづき児童生徒を罰する場である。しかし、明治初年の日本の近代学校成立期においては、実際には寺子屋での手習いがおこなわれ、寺子屋師匠が子弟を教え続けていた。この状況は、従来の地域性、階層性に拘束されたままの教育が続いていたことを意味する。こうした状況下で、各府県が学校規則や罰則を制定し、各学校に処罰権限を付与していく過程を、ベッカリーアの思想をとおしてみるならば、次のようにいえるだろう。つまり、学校規則や罰則の制定は、地域共同体内にもみ通用するルールや罰、しつけを禁じ、学校の規則とそれにもとづく罰こそ正当なものだと表明する意味があった、と。したがって、共同体内のルールにもとづく罰を禁じ、一般性を有する規則にもとづく罰をおこなうべきと

するベッカリーアの罪刑法定主義思想が、学校規則や罰則のなかに観察可能なのかどうか、学校規則の制定過程の分析視点として有効だと思われるのである。

3.2 効率化する罰：フーコーが捉えた近代刑法の規則性

ベッカリーアが近代刑法原理のなかに恣意的な処罰権力を規制し、人々の自由を保障するというねらいを込めていたのに対して、ミシェル・フーコーは『監獄の誕生（以下、監獄）』のなかで、刑法改革者たちの刑罰理論のなかに処罰の効率化規則を読み取り、それが効率的に人びとを統治する意思に貫かれていることを指摘した（Foucault 1975=1977, p. 92）。つまりフーコーは、一般性を有する規則にもとづく近代的な処罰が、効率よく人々を統治するねらいのもとに作成されたという論点を提示したのである。

フーコーは近代刑法の効率化規則として、たとえば〈最も望ましい種別化の規則〉（Foucault 1975=1977, pp. 100-101）を挙げる。これは犯罪の内容に合わせて適切な刑罰を与えよとする規則であり、ここには窃盗犯には罰金を科し、怠惰な者には労働の罰を与えるといったように、内容に即した罰の執行による犯罪の抑止が目指されているとする。また、〈最小限の量の規則〉（Foucault 1975=1977, p. 96）は、たとえば金品を盗む者には、盗もうとする金品より少し高い罰金を科せば十分犯罪抑止効果がでるのだから、罰は犯罪者が少しでも不利益を感じる程度でよいとする規則である。すなわち、少ない労力で犯罪を防止するように、近代刑法は作成されたというのである⁽¹⁰⁾。

フーコーの捉えた近代刑法の規則性という視点から罰則を分析していけば、罰則が効率的に児童生徒を統治する目的をもって作られたのかどうか明らかにできよう。学校は、児童生徒を集団として教育する場である。それゆえに、違反者が多ければ多いほど学校規則の適用や罰の頻度は増えていく。加えて相手は子どもであり、彼らが規則違反するたびに規則を適用し、罰を与えていたのでは時間も労力も足りなくなってしまう。その意味で、児童生徒集団を相手にする場合には、なるべく労力をかけずに、効率的に罰を与えることが現実的な戦略となる。それゆえに、罰則に先述した効率化規則がみられるかどうかは、学校での罰が、児童生徒の効率的な統治をねらいにしたものだったのかどうかを解明するために有効だと考える。

3.3 近代処罰の目的：矯正と治療

フーコーは『監獄』のなかで、近代社会には地域性を超越した刑法が形成されていく一方で、その刑罰実務を担う監獄では別種の処罰技術が用いられていたと指摘している。すなわち、刑法が恣意的な処罰権力を抑制し、効率的な犯罪抑止に主眼を置いていたのに対して、犯罪者に対する行刑は、個人の矯正を目的としていたというのである。その個人の矯正をおこなうメカニズムを、フーコーは規律訓練と呼んだ。規律訓練のメカニズムは、刑罰または監獄を中心に発展したが、その示唆するものは刑罰の領域に限られない。フーコーは、監獄のなかで用いられる規律の技術と同質的なものが軍隊や病院、工場、そして学校でもみられたと論じ、近代社会のなかで規律訓練の技術が一般的に用いられるようになった様相を描いている。

この刑法と刑罰実務の違いというフーコーの視点を本論文に適用すれば、一般性を志向する学校規則と罰則が制定されていく一方で、学校や教師がいかなる目的のもとに罰を児童生徒に与えるべきとされていたのかという問いが浮かびあがる。罰則は、学校や教師が違反行為にいかなる罰を与えるかを規定するが、その罰をとおして児童生徒をいかに変容させようとするのかというねらいは指示していない。そのため、罰則からは、学校や教師がなぜ児童生徒に一般性を志向する規則を適用するのか、何のために児童生徒に罰を与えるべきとされたのかを知ることはできない。フーコーは『監獄』において、刑罰実務について記された手引きをとおして近代刑罰のねらいを明らかにしている。本論文もこれにならいつつ、学校管理運営マニュアルである「学校管理法書」のなかの罰についての記述に着目し、学校での罰に込められたねらいを読み解きたい。

さて、フーコー自身は近代社会のなかで実際の刑罰実務をおこなう監獄の目的が、個人の矯正にあると論じた。フーコーは監獄での行刑が、身体の細部にまで働きかける規律訓練であり、些細な動作を統制して、身体の有用性を高める目的をもっていたと指摘したのである。この規律訓練では、体罰や恫喝のように身体を損ね、萎縮させる罰は有害である。それゆえ軍隊での兵器の使用、工場機械の作業、学校での学習などは、懲罰ではなく身体の訓練により効果が高められる。フーコーは、監獄での処罰技術の発展のなかで、規律訓練の技術や知識が膨大に生産され、同時代的に兵舎や工場、学校でも同型の技術や知識の蓄積がみられたと論じる。

またフーコーは、規律訓練が個人の行動の観察や評価と結びつく点を重視する。訓

練では、要請された動作どおりに動けない者、指示に従わない者が観察の結果発見され、逸脱者として評価される。フーコーは身体の訓練に付帯するこの観察と評価の方策を「試験」と名付けたが、フーコーの議論では身体の訓練よりも、この「試験」に対して重要な意味が与えられる（Foucault 1975=1977, pp.188-189）。規律訓練は細密な動きを身体に求めるが、このことは細部にわたる観察と評価を要請し、結果的に細かな逸脱を作り出す。つまり試験は、一定の規格に適合しない逸脱者を生み出す機能を果たすのである。

さらに試験は個人の行動を細かく調べ、細かな逸脱を次々に生み出すが、観察と評価の蓄積により、指示に従わない不適合な人間に関するデータが集められる。たとえば正常な者と逸脱者のデータを比較すれば、一定の規格に沿わない人間の類型が抽出可能になる。フーコーは、試験が矯正されるべき客体を構成するのであり、その結果、試験は逸脱者という人間類型を生み出し、正常な人間との差異化を図る機能を果たすというのである（Foucault 1975=1977, pp.194-195）。

このように、フーコーは処罰の矯正としての側面に着目した。これは違反者への関心、すなわち個人を観察し、評価するまなざしの形成と表裏の関係にある。これまで述べてきたフーコーの議論は、バーガーとluckマン（Berger and Luckmann 1966=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）の概念とも関連する。バーガーらのいう治療とは、「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」である（Berger and Luckmann 1966= 2003, p.171）。治療は、逸脱者を彼が所属する世界のなかにとどめておこうとする作用なのだが、バーガーらはこの治療を施すには「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 1966=2003, p.171）が必要だと論じた。つまり、逸脱が起きた原因やメカニズム、逸脱の原因を除去するための方法を整序した概念体系により、逸脱者を捉え、病人を治すように彼を治療するのである。この治療の概念は、フーコーのいう試験やそれにもとづく矯正と重なり、個人を評価し矯正するための枠組みと捉えられる。つまり、バーガーらの治療概念も、診断装置をとおして発見された逸脱者を、病人を治すように治療し、社会集団のリスクを減少させる統制方法の一つとみなせよう。

そうであれば、治療としての罰という捉え方が可能となる。すなわち、フーコーの論

じた罰は、逸脱者個人に内在する逸脱の原因を除去し、矯正することで集団内部のリスクを取り去ろうとするものであったとも言い換えられる。フーコーが着目した近代刑罰の実務は、異常な者を治療、正常化して、生活世界の脅威となるリスクを抹消し、世界内の調和を維持する方法だといえる。本論文では、以上の近代的な処罰観が学校での罰にもみられるのかを、「管理法書」に着目して検討したい。つまり、児童生徒に内在する逸脱性を発見し、それを除去しようとする処罰観がみられるのかどうか、一つの分析視点となりうると考えるのである。

3.4 集合意識の確認としての罰：デュルケムの処罰理論

フーコーは、近代的な処罰の目的を個人の矯正に求めた。たしかに、個人に対して執拗な関心をもち、異常な人間を矯正、治療しようとする傾向を近代社会が有するという点は、監獄のみならず精神病院にもみられる一種の傾向として観察可能だといえる。フーコーの議論は、そのメカニズムが学校にもあると指摘するものでもあったが、果たしてそれだけが学校の罰の目的だと言い切れるだろうか。学校での罰が、教師による叱責や注意、または説諭のようなものまで含むとすれば、単にそのねらいが、個人の矯正や治療のみにあるとは言い切れないように思われる。

ここで着目したいのが、デュルケムの処罰論である。デュルケムは処罰を重要な社会学的分析の対象として位置づけ、処罰成立の基礎とその社会的機能を考察した。デュルケムの処罰理論は、『社会分業論（以下、分業論）』における刑法の分析により基本的な骨格が示され、後述の『道徳教育論（以下、道徳教育）』で、『分業論』の処罰論が近代学校での人間形成という文脈のなかで展開される。デュルケム処罰理論の特徴は、処罰の社会連帯上の機能の解明にあった。デュルケムは、処罰を人びとの社会的連帯を可能にする道徳や価値、感情に関わり、それらを維持、強化する機能をもつものと捉えたのだが、この点に、フーコーの議論とは異なる、学校での罰を分析するための視点を求められるように思われる。すなわち、学校教育が、児童生徒集団を単位におこなわれ、また彼らの共同活動を中心に営まれるならば、個人の矯正のみならず、集団としての連帯を高めることも重要だと考えられるからである。このことを念頭に置きつつ、以下ではデュルケムの処罰理論を確認していきたい。

デュルケム処罰理論は、犯罪に関する議論から始められる。デュルケムは、どの時代にも不変な所与の犯罪は存在しないと論じ、さらに犯罪が公益を害するといった合理

的理由から存在するものでもないという。デュルケムは、犯罪が、集合意識、すなわち「同じ社会の成員たちの平均に共通な諸信念と諸感情の総体」を深刻に侵害する行為であり、集合意識の反作用を引き起こす行為だとした（Durkheim 1893=2017, pp.145-147）。デュルケムは、犯罪を行為に内在する性質から定義するのではなく、社会の成員の怒りや憎しみ等の反応を引き起こす行為として定義した。すなわち、デュルケムは犯罪を人びとの感情や価値観の反応として捉え、時代や社会により犯罪と呼ばれる行為が異なる理由を説明すると同時に、ある行為に非難や罰を与えよという感情的反応が生じる理由を説明したのである。

こうした犯罪観から、デュルケムは処罰を犯罪によって侵害された集合意識の反作用として位置づける。集合意識への深刻な侵害が生み出す反応は、激情的な性質を帯びる。集合意識とは、人びとの集合的な生活や共同的な相互作用を可能にする枠組みであり、個々人の意識に還元されない超越的なもの、神聖なものである。集合意識は具体的に宗教や道徳として示されるが、これらは無条件に人びとに強制され、彼らを服従させることで社会的生活の基盤としての位置を獲得する。それゆえ、集合意識を脅かす者には、人びとの強い怒りが向けられる。デュルケムの議論では、処罰の根源的なエネルギーは激怒の心情、情念であり、したがって非合理的で思考以前の感情を基盤に成立するものと位置づけられる。

デュルケム処罰理論のなかでも特に着目されるのが、怒りをエネルギー源とした処罰がいかなる社会的影響を引き起こすのかに関わる議論である。デュルケムは、処罰の機能を次のように述べる。

刑罰は、罪人を矯正したり、犯罪をまねるおそれのある者をおどかしたりすることに役立つのではない。仮に役だつとしても、まったく付随的にそうであるのにすぎない。この矯正と威嚇という二点から見るかぎり、処罰の有効性はまったく疑わしいし、いずれにせよ、たいした効果はない。処罰の本当の機能は、共同意識にその全生命力を保たせて、社会的凝集を無疵のままに確保しておくことである（Durkheim 1893=2017, pp. 185-186）

ここでデュルケムが批判する刑罰の機能としての威嚇と矯正は、近代の刑罰理論家の唱えた目的刑論を象徴する言葉である。目的刑論とは、犯罪を抑止し、減少させるた

めに刑罰を用いるという議論であり、この議論には一般予防論と特別予防論という二つの方向性がある。前者は刑罰が威嚇効果をもつことで犯罪行為を予防し、後者は犯罪者を教育、更生することで犯罪の抑制を目指すものである。デュルケムは刑罰理論家、または社会統制を目指す者の唱えた刑罰の効果は副次的なものに過ぎないと批判したうえで、刑罰が個々人の意図に還元されない、社会的機能をもつと主張した。その機能が「共同意識にその全生命力を保たせて、社会的凝集を無疵のままに確保しておくこと」であった。

デュルケムにとって処罰とは、怒りという非合理的な感情から発せられるものであり、したがって、その帰結は犯罪者の統制という功利主義的で計算可能なものではない。副次的に処罰が犯罪者を矯正する結果を生んだとしても、それは処罰の社会的機能ではない。処罰はその基礎となる共有された感情、人びとの集合的生活の条件でもある集合意識を守り、再強化する。一見、近代的な処罰は犯罪者を矯正し、統制する道具的機能もつように見えるが、デュルケムは近代であろうと原始社会であろうと、すべての処罰が、犯罪により侵害された集合意識の神聖さを回復し、強固なままに保持していく機能をもつと捉えたのである。

このようにデュルケムは、罰の機能が、集団生活を可能にする枠組みとしての集合意識の確認および再強化にあると論じた。この視点を学校での罰をみるさいに用いるならば、罰が集団生活の場である学校規則の神聖さを示す手段であり、またその神聖さを、学校に所属する児童生徒たちの間であらためて確認する方法となるといえよう。次項では、デュルケムがこの考え方を道德教育の理論へと応用した議論を検討するが、ここでは、違反行為によって動揺させられた集団に属する人々の感情を組織し、その集団を維持する機能を罰が持つという視点を確認しておきたい。

3.5 道德教育としての処罰：規則の権威性の伝達

前項では、『分業論』におけるデュルケムの処罰理論を論じたが、『道德教育』では、罰が学校で子どもに道德性を与える重要な方法として議論される。デュルケムが学校での罰に着目したのは、人びとの統合原理としての役割を果たした宗教が弱体化する近代社会のなかで、新たな統合原理としての道德の重要性を喚起し、子どもに道德性を身に付けさせる必要があったからである。デュルケムは、近代社会の道德には三つの要素があるとした。すなわち、人びとに強制される義務としての要素、個人を社会へ

奉仕させる善なるものとしての要素、人びとを自覚的に義務や善に従わせる合理的な要素である。これらの要素をもつ道徳性を子どもに与えるさいの問題は、道徳がもつ権威の感覚を子どもにいかにか受容させるかというものであった。

この問題への回答としてデュルケムが着目したのが、罰である。『分業論』では道徳の権威は人びとに所与のものとして存在しており、処罰はその権威を後ろ盾におこなわれるものであったが、『道徳教育』では道徳の権威を所与のものとはできなかつた。なぜならば、学校はまだ権威に触れたことのない存在、言い換えれば集合意識のもとに社会化されていない存在を対象としなければならないためである。それゆえ、デュルケムは教育における罰の機能が、主に道徳の権威性を子どもたちに伝えることにあり、罰と道徳の権威の伝達の問題を論じる。

デュルケムは議論の前提として、処罰は道徳の権威を生み出せないとする。つまり、処罰とは権威がすでに存在するところで、それが侵害された事実を暗に示す機能をもつのである。デュルケムは「処罰が規律を権威あるものとするわけでは決してない」とし、「規律が権威を失うのを防ぐもの、すなわち、違反行為が罰せられぬままに放置されて、規律の権威がほしいままに奪いとられるのを未然にとどめるもの——これこそが罰なのである」(Durkehim 1925=2010, pp.282-283) と述べる。処罰に可能なのは、すでに形成されている権威の維持、侵害により揺らいだ権威の再建に限られる。とはいえ、罰は道徳的権威の崩壊を予防するという重要な役割を果たす。デュルケムにとって処罰は規律が権威を失うことはないというメッセージを伝達する手段として位置づけられる。

道徳違反は、これを制するものが何もないとき、道徳そのものを破壊し、規律を乱す行為は規律自体を弱体化させるのである。それでは、このようにもたらされた悪を償うには、いったいどうしたらよいのだろうか。すなわちそのためには、たとえ侵されても、外見はさておき法はあくまでも法であって、法としての効力や権威を失うことは決してないことを、法みずからが証拠立てねばならない。換言すれば、法は、これを侵すものにたいして自己を主張し、己れが受けた攻撃力に対抗しうるだけの力を明示して、相手に立ち向かわねばならないのである。そしてまさに罰こそは、このような意味深い示威以外の何物でもないと言わねばならない (Durkehim 1925=2010, p.281)

デュルケムは「意味深い示威」が処罰の本質だと論じた。デュルケムは、教育の場面における罰を、道徳が権威を失わないという事実を伝えるための手段であり、また道徳の権威に対する感受性を子どもに与えるための一つの教育方法として位置づけた。すなわち、共同生活における道徳や規律を尊重し、それが侵されたときには怒りの感情をもつべきなのだという一種の感情教育としての罰を、デュルケムは求めた。デュルケムにとって「罰はあくまでも意志表示のための具体的な手掛りにすぎない」のであり、「社会の公的意識なり、あるいは学校教師の意識なりが、悪しき行為から受けた不快の感情を表明するための記号であり、言葉」である（Durkehim 1925=2010, pp.295-296）。それゆえに、学校でのすべての罰は違反行為に対する譴責としておこなわれ、道徳という超越的な実在の権威性を伝える手段となる。

『分業論』では処罰の機能は集合意識の保持あるいは強化として説明されていたが、『道徳教育』では、道徳のもつ権威の伝達という形に言い換えられている。ここで着目したいのは、デュルケム処罰理論には処罰を執行する人、および処罰を与えられる人のみならず、処罰に立ち会う人、あるいは傍観者といった存在が想定されている点である。叱責が道徳の権威性を伝達するものならば、叱責される子どものみならず、その叱責をみる子どもたちもその意味を理解し、その力を感じなければならない。なぜならば、道徳に違反した子どものみならず、共に同じ教室に参加する子どもたちも、道徳の権威性の問題とは無関係ではないからである。したがって、罰するさいの言語は、参加者たちに適合するものでなければならず、彼らに理解できるものでなければならない。また、その理解を促さなければならないのは、道徳的実在の代弁者である教師である。このように罰を道徳の権威を伝達するものとしてみなす視点は、みなが従うべき道徳的規範の神聖さを確認する儀礼として捉えられる。次にこのデュルケム処罰理論を「降格儀礼」として定式化したガーフィンケルの議論を確認したい。

3.6 降格儀礼としての処罰：集団での規範の確認

ガーフィンケルの「降格儀礼成功の条件」（Garfinkel 1956）は、デュルケムの処罰理論を基盤に、行為者の公的な地位を降格させると同時に、集団の連帯を高めるようなコミュニケーションがいかにか成功するかを論じている。降格儀礼は非難する者、非難される者、立会人が参加者として関わるが、非難の成功にとって最も重要なこと

は、非難する者が「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」点にある（Garfinkel 1956, pp.422-423）。つまり非難する者は、非難される者が非難されるに値する存在であると説得的に論じ、立会人たちに納得してもらわなければならない。また立会人たちの非難の感情を喚起しなければならない。そのため、非難する者は、非難される者と彼が起こした出来事が、立会人たちの日常を破壊するものであると説得的に論じ、公的な価値の擁護者として認められなければならない。非難する者が道徳的実在の代弁者としての地位を得るには、公衆である立会人の非難の感情の喚起と、非難の正当性の獲得が条件となる。

このように非難の正当性が確認され、立会人の感情が組織化されることによって、非難される者は「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」、「正当化された秩序のなかの地位から儀礼的に区別」されるという結果がもたらされる（Garfinkel 1956, pp.422-423）。このように参加者が、非難する者の提示する公的な価値の擁護という論点に賛同し、非難される者の降格に正当性を感じることで降格儀礼は成功する。処罰が道徳の権威性を伝達する機能をもつとき、重要となるのは処罰の手続きであり、この手続きによって人びとの認識や感情を組織化できなければ、処罰は失敗に終わる。非難する者が立会人の状況の定義に失敗すれば、非難する者が主張するどんな価値であれ認められない。降格儀礼は、処罰という営みが、社会の成員たちが尊ぶべき道徳や価値観とは何かを確認する儀礼的な性質をもち、また道徳を尊ぶ感情を作り出すという創造的意味をもつことを示す。ただし、この儀礼は、必ず成功するわけではないというリスクを有していてもいるのである。

学校での罰の方法やその効果を分析するさい、デュルケムの処罰理論、とりわけ『道徳教育』の議論や降格儀礼の議論は有効な視点となりうる。それはデュルケムが実際に教育における罰の意味に言及したという理由のみならず、デュルケムの理論や降格儀礼が対面的に組織された集団内でおこなわれる罰の分析に有効だと考えられるからである。すでに確認したように、デュルケム処罰論の特異性は、彼が処罰の犯罪統制機能ではなく、処罰が人びとの集団生活を可能にする枠組みとしての集合意識を保持し、再強化するという高次の機能を指摘した点にある。それは処罰をおこなう人、処罰を受ける人のみならず、処罰に立ち会う人や、それを傍観する人たちに対して、彼らが依拠する道徳が実在することや、その道徳の超越性を明示する。この点は、とくに集団生活を維持するにあたり不可欠なものである。

学校は集団生活の場であるがゆえに規律を必要とし、規律から逸脱する者に対しては罰を与えなければならない。この点で、デュルケムの処罰理論は学校の規律やその権威の意味、また権威を代弁する者としての教師の役割を説明するのに役立つ。もちろん、デュルケムが『道徳教育』において学校での罰の意義を論じていることにも意味がある。学校教育の場では、さらに道徳的実在の権威性を子どもたちに感得させることが目指される。それは子どもがまだ規律の権威を感じ取れない存在であるためである。それゆえ、学校の罰を規律の権威を子どもたちに知らしめるためにおこなわれるものとして捉える視点は、罰の意味やその方法を分析するのに有効であろう。

さらに降格儀礼の議論が示唆するように、この儀礼は必ずしも成功するわけではないという視点は重要である。先に確認したように非難する者が立会人を納得させ、逸脱者に対する適切な非難の感情を引き出すワークに失敗すれば、非難する者がどんなに主張しようと処罰儀礼としての意味を持たない。この点は、道徳的実在の代弁者としての教師が単に強制的に子どもを叱責するのではなく、より巧妙に子どもたちを誹責しなければ、彼は非難する者としての地位を得られず、また規律の権威性を子どもたちに認めさせられないことを示唆する。こうした失敗の危険性を秘めた営みとして、学校での罰を捉える必要があるだろう。

3.7 境界画定としての処罰：秩序の形成

最後に、学校での罰として学校から児童生徒を一定期間隔離するか排除する、停学処分・退学処分の分析を深めるための視点を検討したい。ここでまず確認しておきたいのは、「管理法書」のなかに停学および退学処分に関する記述があったことである。明治期の制度的な問題については後述するが、重要に思われるのは、「管理法書」のなかで、停学・退学処分の罰は、学校で矯正不可能とみなされた児童生徒に与えるべきだとされていた点である。この点の分析を深めるにあたって有効だと考えられるのが、フーコーの監獄の失敗に関する議論である。フーコーは『監獄』の結論部において、近代処罰が個人の矯正に失敗し続けてきたという事実に言及するのだが、実はその失敗によって、ある重要な効果がもたらされたと論じるのである。

フーコーは、近代的な監獄がその成立当初から犯罪の減少や犯罪者の矯正という目的を果たせずにいた一方で、社会一般の水準において重要な政治的効果を挙げてきたという (Foucault 1975=1977, p.270)。すなわち、監獄は刑罰学的な意味での目標を達成

したのではなく、「非行性」を生み出す機能を果たしたと論じる。前節で論じたように監獄は収容者を観察し、評価し、犯罪者の性質を捉えて彼の矯正を試みるが、この試みは犯罪学という人間科学の一つを構成した。すなわち、いかなる人格や性格をもつ者が犯罪者となるのかという知識体系を生む結果をもたらしたのである。ここで正常な人間から区別される一種の人間類型としての「非行者」、または「非行者」が有する性格や傾向性としての「非行性」がつくりだされる。監獄の真の機能とは、異常なものとしての「非行性」「非行者」という概念を生み出し、社会の脅威として認識させることだったという (Foucault 1975=1977, p.275)。

社会の脅威としての「非行者」の創出は、われわれの社会から排除、あるいは矯正すべき一つの人間類型の創出といってもよいだろう。このように近代処罰は、社会の正規の成員であるわれわれとは異なる「非行者」を生み出しているといえるが、この点を、「かれら」の創出が、「われら」の社会秩序の維持機能を果たすとする境界画定の議論と結びつけて捉えてみたい。あらゆる社会集団は、その集団と外部を隔てる境界を画定することで成立しているのであり、集団内に所属させられないものを排除しながら秩序を維持している。この絶えざる境界画定は、社会成立の基礎原理ともいえる。赤坂 (1992) の言を借りれば、世界をつくり出すという営みは、もとより存在する原初の混沌を境界線によって分かち、内部と外部を分割することである (赤坂 1992, p.28)。社会とは、混沌である外部と自らのあいだに隔たりを生み出し、秩序ある内部として生み出されたものである。赤坂は、内部の成立のためには、外部が析出されなければならない、外部もまた内部を前提とせずには存在しえないと論じ、内部にある「われら」は、外部の「かれら」の存在なしには「われら」として自己同一化しえないという。つまり「かれら」の創出により、「われら」は鮮明な像を結ぶのである (赤坂 1992, p.23)。

以上の議論を踏まえれば、監獄は「非行者」「非行性」という概念を創出しながら、異常な人としての「非行者」と正常な人間のあいだの境界を画定する機能を果たしていったと捉えられる。普通の人、正常な人とは、異常ではない人、異常をもたない人というように消去法でしか定義できないのであり、それゆえに法を犯さず秩序を乱さない「われら」とは、法を犯し秩序を乱す「非行者」の存在によってしか認識できないといえる。近代処罰が「非行者」を創出したというフーコーの主張は、一方で「非行者」の創出が、正常な社会の一員としての「われわれ」の形成と表裏の関係にあることを示していると捉えられよう。

とはいえ、本論文が対象とする学校での規則違反者は犯罪者ではなく、規則を破ったからといってすぐさま学校の外部へ追いやられる存在ではない。この点に関して、山口（1975）の「中心と周縁」論は、「われら」と「かれら」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している。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「われら」とも異なっている。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可能性を有する。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「われら」の選択の問題となるのである。山口はこうした周縁的な存在を取り込むことで既存の文化が更新され、発展することを論じているが、それは逸脱した子どもをどう処遇するかという問題にも応用可能だと思われる。

このことを踏まえると、学校で違反行為をした児童生徒も、学校に所属すべき児童（内部）と所属すべきではない児童（外部）の境界線上に位置づく、周縁化された存在だといえよう。彼らは学校の秩序を脅かす存在ではあるが、学校に属する資格を完全に剥奪されてはいない。将来的には学校の構成員へと復帰する可能性のある存在として境界線上に位置づけられ、学校の構成員になるよう働きかけられているといえる。

こうした学校の境界に直接関わる罰に、停学や退学処分がある。退学処分は逸脱児童生徒を物理的に学校の外部へ排除することで、学校内部の秩序を維持しようとする罰として位置づけられる。この罰はより重い規則違反をした者、あるいは規則違反を繰り返し、指導の効果もみられない者に与えられるだろう。一方で、停学は逸脱者を完全に学校から排除するわけではなく、彼を周縁に位置づけながら彼の更生を待つ罰である。これらの罰は、一時的であるか、永久にであるかにかかわらず、彼らを学校に所属すべきではない者として扱うことで、学校の境界を明示する意味をもつと考えられる。日本の近代学校成立期において、学校秩序がいかに形成されたかをみるうえで、この境界画定に関わる罰をみる視点は有益だといえよう。

4. 時期および対象の設定

4.1 対象時期の設定

本論文では、対象とする時期を、1873（M6）年から1899（M32）年までと設定する。この対象時期は、分析対象とする史料に即して設定しているため、史料ごとに対象時期の設定理由を述べたい。まず、学校規則と罰則は、1873（M6）年から1887（M20）

年までに制定されたものを対象とする。1873（M6）年は、文部省が「小学生徒心得」を制定し、全国レベルでの学校規則を示した年であり、また1887（M20）年までとしたのは、各府県が規定する学校規則および罰則が一定数確認できるのがこの年までであり、この時期を一区切りとすることで、全国的な学校規則および罰則の性質を読解可能だと考えられるためである。また、それ以降は各学校単位で学校規則が制定されていくが、各学校が規則や罰を制定できたという事実は、学校が範とする「心得」や罰則の一定の型がこの時期までに確立していたことを意味すると考えられる。以上の理由から、1873（M6）年から1887（M20）年までに、文部省および各府県が制定した学校規則および罰則を対象とする。

次に「管理法書」は、1881（M14）年から1899（M32）年に刊行されたものを対象とする。時期区分の設定理由だが、1881（M14）年からとしたのは、この年が日本の学校管理論の礎を築いたとされる西村貞『小学教育新編』、その翌年が伊沢修二『学校管理法』の出版年であるためである。また、時期を1899（M32）年までとした理由は、児童管理の方法の説明に重点をおいた1900年より前の「管理法書」に着目するためである。「管理法書」は、1900（M33）年を境に性質が変化することが確認できている。すなわち、1900年以前の「管理法書」では、学校の施設や設備、クラス編制法、課程編成等に並んで学校内規の原理や賞罰論等が論じられるが、1900年以降になると、法令の解説が中心事項となるのである。また、1900（M33）年は授業料の無償や四年間の就学義務が定められた第三次小学校令により義務教育制度が確立した年であり⁽¹¹⁾、さらには教師の懲戒権も規定された年でもある⁽¹²⁾。すなわち、1900年よりも前の「管理法書」を対象にすることで、懲戒という言葉が用いられる前の罰の説明に着目できるのであり、また教師—児童生徒の監督関係に限られた懲戒以前の、つまり教師と児童生徒の間のみならず児童生徒間、あるいは児童生徒が自分自身に与える学校での罰を捉えられると考える。以上より、「管理法書」は1881（M14）年から1899（M32）年までを対象に分析をおこなう。

4.2 対象とする学校段階の設定

なお、本論文では、対象を初等教育段階とする。その理由は、明治期の小学校において学校規則と罰がいち早く規定され、日本の学校での罰の原理が構成されたと考えられるためである。本論文が分析対象とする「小学生徒心得」および罰則、または「学校

管理法書」も、初等教育段階の学校規則と罰について規定、説明したものだと考えられるが、ここでは各史料について補足説明する形で、対象とする学校段階との関係を論じたい。まず、「小学生徒心得」には、生徒という名称がついているが、とりわけ学期には小学校に属する子どもの呼称が「児童」か「生徒」か定まらない用例が多くみられる。とはいえ、「小学生徒心得」は小学と記載されているため、初等段階を指すと捉えてよいだろう。また各府県制定の学校規則や罰則は、小学規則または小学校則の一部として作成されていた事例が多くみられるため、小学校を対象としたものだと考えられる。

さらに「管理法書」の記述も主に小学校を対象としたと考えられる。「管理法書」の内容自体は、書名に「小学」が含まれるものを除き、小学校のみならず、女学校や中学校、師範学校等にも対応したものと考えられる。とくに本論文が対象とする罰の記述は、学校段階別に記載されておらず、「児童」「生徒」といった呼称も厳密には使い分けられていないため、記述の対象は不明瞭である。本論文の対象時期にあたる初等教育法令である教育令、第一次、第二次小学校令では、小学校に属す子どもを「児童」と呼称し、「生徒」とは区別し始めたが、「管理法書」中には「児童」と「生徒」の呼称が混在し、法令の用法とは一致しない部分がみられるのである。

そのうえで、本論文が「管理法書」の記述を、初等教育段階を対象としたものとして扱う理由を述べるならば、その主な読者が小学校教員であったためである。1872(M5)年の学制以降、学校教育の普及が進められるなかでの課題の一つが、小学校教員の養成であった。すなわち、学制序文の被仰出書で示された国民皆学の理念を実現するには、相当数の初等教員の養成が不可欠な課題である。それゆえに、初等教員の養成に関わった明治前期の師範学校の教科書、および教員検定の試験範囲として扱われた「管理法書」の主な読者は、小学校教員志望者だったといえる。「管理法書」の著者も、こうした状況を念頭に置いて同書を書いていたはずであり、したがって「管理法書」が小学校段階を対象に記されていたことは疑いない。

以上より、本論文では「小学生徒心得」と罰則、および「学校管理法書」を、明治期における初等教育段階の学校規則と罰について規定あるいは記した史料として扱う。その引用にあたっては、原則引用元のとおり記載するが、小学校を対象とすることを明瞭にするため、本文では現在の用法に即して「生徒」という呼称は用いず、「児童」に統一して表記する。ただし、「管理法書」の記述に学校段階や種別の記述があれば、

その都度断りを入れる。

5. 分析編の概要

以降の2章から7章では、上述した史料の分析を試みる。本節ではその主な内容を先に提示しておきたい。まず2、3、4章では、日本の近代学校が児童を罰する権限を付与される過程、およびその権限を正当化する論理の構成過程を明らかにする。

2章では明治前期の学校規則および罰則の制定過程に着目し、規則の分析をとおして、いかなる罰の権限が学校に認められたのかを解明する。1873（M6）年に文部省は「小学生徒心得」を示し、全国レベルで適用される学校規則を提示した。しかし、「心得」の制定前後、とりわけ1873～4（M6～7）年において、各府県は「心得」に準拠しない独自の学校規則を制定していた。この府県独自の規則制定は、1872（M5）年に法制上は近代学校制度が成立した以降も、内実としては、寺子屋師匠が自ら制定した掟にもとづいて児童を罰し続けていた当時の状況と結びついていたことが示される。また、1875（M8）年以降の各府県制定の学校規則、罰則の分析からは、各府県がこうした状況を変えていくために、一般性を志向する規則にもとづいて罰する権限を学校に認めていく過程の存在が明らかとなる。

3章では、前章で分析した学校規則と罰則がいかなる原理原則にもとづき制定されたのかを、明治初期に日本で翻訳、出版されたアメリカ、イギリスの学校管理論から明らかにする。ここでは、2章で仮説的に示される次の説明、すなわち1875（M8）年から81（M14）年にかけて各府県で制定された罰則が、当時において教師を務めていた寺子屋師匠の恣意的な罰を防ぐねらいをもって作成されたという説明が、妥当であるかどうかを検証する。同時期の日本の罰則には、罪刑法定主義的な性質がみられるのであるが、とりわけ、英米の管理論ではそうした規則および罰の原理が説明されていたのかが検証作業のポイントとなる。

4章では、1881（M14）年以降に日本で出版された「学校管理法書」から、当時の学校での罰がいかなるねらいや性質をもつものとして教師に説明されていたのかを読み解く。1880年代には、学校での罰は刑罰の比喩を用いて説明されていた。つまり、地域性を超えた一般性を志向する規則を適用し、罰を与えることが学校での罰であり、そのなかで教師は、児童の罪の重さを量り、適切な罰を与える量刑判断をおこなう裁判官の役割を負うと説明された。しかし、1890年代になると、教師の罰には、児童の

訓練および矯正というねらいが込められる。教師は、児童の悪癖を矯正する医者としての役割を付与されるのである。こうした過程のなかで、学校や教師が児童を罰する権限が正当化されていく。

続く5、6、7章では、学校でもちいるべき罰の方法が定型化していく過程と、その方法にいかなるねらいが込められていたのかを解明し、学校での罰がもつ意義を考察する。

5章では、まず明治前期の学校罰則に示された児童の罰の方法に着目する。とりわけ、1875（M8）年から1881（M14）年に各府県が制定した罰則では、寺子屋で用いられていたような身体刑は記載されなくなり、「留置」や「直立」といった自由刑が学校の罰として規定されたことが明らかとなる。罰則に記される自由刑は、他の児童たちへのみせしめという意味が付与されていた。しかし、1882年以降に出版された「学校管理法書」では、こうした自由刑に降格儀礼としての性質が与えられるようになる。すなわち、「留置」や「直立」の罰は、逸脱行為をすれば罰が与えられるという因果関係を児童に示すだけでなく、児童たちにとって規則を守ることがいかに重要であることを伝えるものとして再定義されていくのである。

6章では、1890年以降の日本の「学校管理法書」では、譴責の三類型（指名公責、無名公責、私責）が示され、より巧妙に児童たちの集団性を高めるとともに、児童を教師に服従させる叱責方法が一般的な罰として提案されていたことを指摘する。また、これらの方法が、米国学校管理論に由来するものであり、児童たちを心理的に服従させるために提案されていた点について論じる。加えて、1880年代から90年代における形式的な自由刑としての罰から、巧妙に教師に服従させようとする罰への変化を踏まえ、その変化にいかなる意味があったのかを考察する。

7章では、「管理法書」に示された停学や退学処分の罰に着目し、これらの罰があるべき児童像の儀礼的な創出、および近代学校制度の形成と維持という意味を付与されていたことを論じる。停学処分は、学校に所属させておけない児童を周縁に追いやり、学校の境界を明示すると同時に、児童の更生可能性という理念を生みだし、教育という営みの存在意義を保持する方法だった。他方、退学の罰は、児童の更生可能性を放棄するものだが、「管理法書」の著者は、この更生可能性という信念を維持するために、退学を不行状以外の理由でおこなうよう教師に勧めていた。停学、退学処分の分析からは、それらが学校教育という営みを維持するための方法だったという点について論

じる。

2章 児童を罰する権限の付与過程：学校規則と罰則の成立から

2章では、明治前期の学校規則および罰則の制定過程に着目し、いかにして学校に児童を罰する権限が認められたのかを解明する。1873（M6）年に文部省は「小学生徒心得」を示し、全国レベルで適用される学校規則を提示する。しかし、着目されるのは「心得」の制定前後にも各府県は学校規則を制定しており、とりわけ、1873（M6）年から1874（M7）年に各府県で制定された学校規則が、府県独自の内容をもっていた点である。では、この府県独自の学校規則の制定は何を意味するのか。このことが第一の検討課題となる。また、1875（M8）年以降、各府県制定の学校規則は、文部省が示した「心得」に準じて作成される。すなわち、規則が統一され、地域性を超えた一般性を志向する学校規則が成立するのである。一方で、各府県はこの「心得」に付随した罰則を作成する。各府県制定の罰則では、児童の違反行為とその行為への罰が厳密に定められるのだが、この罰則の意味の検討が、本章第二の検討課題となる。

本章では、以上の検討をとおして、明治初年には地域共同体内の権威者が地域性、階層性を有した規則にもとづき子どもを罰していた状況があったこと、また1875年以降には、学校が一般性を志向する学校規則を児童に適用し、罰する権限を認められる過程があったことを考察する⁽¹⁾。

1. 国および各府県による学校規則の統一過程

1.1 学校規則の不統一

日本において地域や階層性を超えた全国レベルの学校規則として最古のものと考えられるのは、1873（M6）年6月に文部省が制定した「小学生徒心得」（以下、「心得」）である。この「心得」は全17条から成り、学校内外での行為のルールや他者への礼儀、生活上の注意事項等が規定される。

第一條 毎朝早く起き顔と手を洗い口を漱ぎ髪を搔き父母に礼を述べ朝食事終れば学校へ出る用意を為し先づ筆紙書物等を取揃え置きて取落しなき様致す可し

第二條 毎日参校は受業時限十分前たるべし

- 第三條 校に入り席に就かんとする時教師に礼を致す可し
- 第四條 席に着きては他念なく教師の教え方を伺い居て仮りにも外見雑談等を為す可からず
- 第五條 教師の許しなくして猥りに教場へ入る可からず
- 第六條 授業の時刻至れば控席に於て銘々の席に着き教師の指図を待つ可き事
- 第七條 若し授業の時限に後れ参校する時は猥りに教場に至る可からず遅刻の事情を述べて教師の指図を待つ可き事
- 第八條 出入の時障子襖等の開閉を静かにす可し書物の取扱方は成丈け丁寧にして破損せざる様にす可し書物を開くに爪にて紙を傷め又は指に唾して開くこと無かるべし
- 第九條 毎日よく顔手衣服等を清潔にして参校すべし
- 第十條 生徒たる者は教師の意を奉戴し一々指揮を受くべし教師の定むる所の法は一切論ず可からず我意我慢をば出す可からず
- 第十一條 授業中自己の意を述べんと欲する時は手を上げて之を知らしめ教師の許可を得て後に言う可し
- 第十二條 人を誹議し或は朋友と無益の争論致す可からず
但し文学問答の儀は苦しからず然れ共語を敬み礼儀を失わず喧しく語る可からず豪慢不遜の語を出す可からず
- 第十三條 師友又は其他知りたる人に逢いたらんには礼儀を尽して挨拶す可し帽あるときは之を脱す可し
- 第十四條 便所に行きたらばよく心を用いて便所又は衣服を汚さぬ様にす可し
- 第十五條 人の部屋には案内を乞て後に入る可し
- 第十六條 校内は勿論他所たり共相互いの交りは親切に為し挨拶応接等謙遜を旨とし決して不敬不遜の振舞ある可からず
- 第十七條 途中にて遊び無用の場所に立つ可からず無益の物を見る可からず疾く走る可からず若し馬車等に逢うことあらば早く傍に避けて馬車等の妨にならず自身も怪我なき様にす可し

(文部省 1873)

この「心得」では、授業開始十分前の参校（二條）や外見雑談の禁止（四條）、授業

中に意見を述べるさいの挙手（十一條）など、学校規則として普遍的に通用するものがある一方で、「出入の時障子襖等の開閉」を静かにすべきこと（八條）や、参校あるいは下校途中に「馬車」に遭遇したさいの注意事項（十七條）が記載されているなど、「心得」制定当時の時代性を反映した規定がなされているという特徴がある。

いずれにせよ、ここでは「心得」が、文部省という国の機関によって初めて制定された全国的な学校規則であるという点に着目したい。というのも、実際には文部省の「心得」制定以前から、または制定後にも、各府県は独自の学校規則を作成し、各学校に示していたのである。すなわち、文部省「心得」の制定によって、すぐさま一般性を志向する学校規則が日本に定着したわけではなかったのだ。以下では、1873年から1874年における各府県作成の学校規則の内容を確認していきたい。たとえば、浜松県⁽²⁾が1873年に制定した「浜松県小学校規則」では、次のように児童の行動が規定された。

- 第九則 一 行儀を正うし礼儀を尚い苟も粗暴の挙動有之間敷事
- 第十則 一 人の自由を妨げず我分限を守り互に信義を以て交るべき事
- 第十一則 一 勉強は幸を生むの母と云えり寸陰も怠惰に過ぐべからざる事
- 第十三則 一 校中に於て飲食唱歌堅く禁止の事
- 第十四則 一 放課時間の外は雑譚遊戯堅く禁止の事
- 第十五則 一 官物は勿論自己の物と雖も毀損落書等致間敷事

（浜松県 1873）

上記規則は抜粋だが、いずれの条文も、先に掲げた文部省制定「心得」にはみられない。「人の自由を妨げず」「勉強は幸を生む母」という表現や、校内での「飲食唱歌」「雑譚遊戯」「毀損落書」等の禁止事項も「心得」の条文にはないものである。このことは、浜松県が文部省の「心得」には依拠せず、独自の学校規則を作成したという事実を示すといえる。一方、印旛県⁽³⁾では、文部省「心得」制定の5カ月前、1873（M6）年1月に「印旛県管内小学校掟書」を作成し、次のように定めている。

第五章 小学生出入進退は小学校教授方の指令に従い行儀正敷すべし若怠惰乱暴の所業又は師命を奉ぜざる事あるときは居残掃除両役或は賤役等逃るべからず

（千葉県教育委員会 1973, p. 12）

印旛県では「心得」の制定よりも前に、「怠惰乱暴の所業」「師命を奉ぜざる事」という禁止事項を定め、それに対して「居残掃除両役或は賤役」の罰を与えよと掟書のなかを示していた。先に掲げた浜松県では禁止事項が定められる一方で、禁止事項を破った者への罰が記載されてはいなかったが、印旛県では学校規則のなかに罰を記載していた。つまり、浜松県と印旛県の学校規則は内容の異なる規則だといえるのである。

こうした府県独自の学校規則の制定は、「心得」制定の翌年、1874 (M7) 年にも続いている。同年の「愛知県小学規則」では、「父兄の切紙なく窃に退校したる者」「就業中猥りに休息所に立入る者」「出入動作学生に似合ざる者」に対して「逗校 使役 禁足 擯斥」といった罰を与えることが規定された(愛知県教育委員会 1973, p. 254)。一方、同年 7 月に長野県で制定された「校則教則」中では、「校則を墨守し正業中詼譎雑談及び粗暴之挙を禁ず」とし「校則」に従わない者には「訓誡」をすること(第六条)、「登校を懶り怠惰蕩逸にして更に進歩せざる」場合は「罰科」(第十四条)という形で、禁止事項と罰がセットで示されたのである(長野県教育史刊行会 1974, p. 817)。

このように、文部省「心得」制定前または制定後においても、各府県は独自の学校規則を定めていた。文部省は「心得」によって全国的な学校規則の基準を定めたが、各府県はそれに依らず、各々で異なる内容の条文をもった学校規則を制定していたのである。このことは、当時において各府県がそれぞれの現場の実状に合わせた地域内の規則として学校規則を作成していたことを示唆する。すなわち、学制期には、学校設置状況や就学者数、教員養成の状況も各府県一様ではなく、差があったと考えられる。そのため、各府県はそれぞれの教育状況に即して規則を作成し、学校運営をしていた可能性があるといえる。以下では、各府県が独自に作成した学校規則のなかの罰に着目し、当時の学校規則がいかなる学校や教員を念頭に置いて作成されていたかを検討する。

1.2 罰の内容・程度規定の曖昧さ

前項では、各府県が独自に作成する学校規則が児童のふるまいを規定すると同時に、禁止事項を違反した者に与える罰を定めていたことをみた。以下では、その罰に着目して検討を進めたい。1873 (M6) 年「青森県小学校則」(制定月不明)では、以下のような罰が規定されていた。

第十二則 生徒共校則或は生徒心得に乖戻する者は其罪の輕重に従て当分仮に懲則を設くる左之如し

第一、退校

第二、償 破損の大小に仍て増減あるへし

第三、丁役 其校の景況に従てこれを定むへし

第四、居残 四時間を過くへからず

第五、別座禁錮 五日を超ゆへからず

第六、外出禁足 寄留生なきの校はこの条を除く

第七、自室禁足

(青森県教育委員会 1970, p. 120)

この学校規則では七種の罰が規定されているが、注目されるのは、禁止されている具体的な行為とは何か、また違反行為者に対してどの罰を与えるかが、明確に示されていない点である。すなわち、この規則は、児童が「校則」または「生徒心得」に「乖戻」する場合に罰が与えられることを示しただけで、具体的な違反行為を示していない。また、同規則では、違反行為をした者に対して「罪の輕重に従て」七種の罰のいずれかを与えよと規定しただけで、どの罰を与えるのかは、実際に罰を与える学校や教師に判断を任せる形になっている。さらにいえば、「居残」や「別座禁錮」の罰も、その上限は指定しているが、どれだけの時間や日数の罰を与えるべきかを示しておらず、そのため罰の期間をどうするかは、学校や教師に委ねられている。「償」が「破損の大小」によるとされているのは除くとしても、この規則では、学校や教師が「其罪の輕重に従て」罰を選択し、罰の内容や程度を判断するよう要請していたといえる。

このように、具体的な違反行為を規定せず、また違反行為への罰の内容や程度の判断を学校や教師に委ねる学校規則は、他の府県でも作成されていた。前掲の「印旛県管内小学校掟書」でも「怠惰乱暴の所業又は師命を奉ぜざる事あるとき」という形で違反行為が大まかに示されたあと、「居残掃除兩役或は賤役等逃るべからず」と罰が定められるが、ここでも罰の選択権が学校に委ねられている。また、前掲した「愛知県小学規則」でも、「第五十二則 規則に背くものは左の罰科に処すへし」として、「逗校」「使役」「禁足」「擯斥」が掲げられており（愛知県教育委員会 1973, p. 254）、印旛県と同様にどの罰を用いるかは学校および教師に任されている。

さらに、同年 9 月の「大分県小学仮校則」では「生徒日課及び諸規則を犯し又は不行跡の所為あれば其の軽重に従い退学逗校使役或は罰室に入ることもある可し」と規定された（大分市・大分市教育会 1929, p.287）。同「校則」でも「諸規則」や「不行跡」が何を指すかが明確ではないのに加え、どの罰を与えるべきかがはっきりとは指示されていない。すなわち、1873 年から 1874 年に各府県が作成した学校規則は、違反行為を明確に規定せず、罰の選択権を学校や教師に委ねる形になっていたのである。

1.3 明治初年の学校規則と学校設置の実状

では、なぜ 1873 年から 1874 年に制定された各府県の学校規則は、違反行為を明確に規定せず、学校や教師に罰に関する判断を委ねる形で規定されていたのか。

再度、印旛県と愛知県で定められた規定に着目したい。「印旛県管内小学校掟書」では「小学生の怠惰不行儀は其責願人に及ぶ因て願人は精々折檻等を加ふるは言を俟たず」としている（千葉県教育委員会 1973, p.12）。ここで着目されるのは、「小学生の怠惰不行儀」の責任が「願人に及ぶ」とある点、さらに「願人」は、それを受けて「小学生」に「折檻」を加えるのはいうまでもないとされる点である。また「愛知県小学規則」でも「生徒の懶怠不行状」が「総て其責父兄或は親戚願人の越度に帰し候へは嚴重折檻相加ふへきは勿論の儀」（愛知県教育委員会 1973, p.254）と記され、印旛県の規定と内容がほぼ同一となっている。すなわち、ここでも「生徒」の「懶怠不行状」は「願人の越度」にあり、「願人」が「折檻」を加えるのは当然だとされているのである。

上記の点を考察するために、まず、学校規則内の「願人」ということばに注目したい。この「願人」という表現は、寺子屋で用いられていたものであり、寺子屋師匠に子どもの稽古を願い出た保護者を指すものである（中江 2007, pp.146-147）。寺子屋とは、江戸時代とりわけ天保期に普及した民間の教育施設であり、師匠が自宅や寺院等において、往来物と呼ばれる往復書簡の書式をまとめた教材を用い、商売に必要な文字や言葉、書簡の作成方法を庶民の子弟に対して伝えた施設である。寺子屋の運営や手習いの内容、そのルールを記した掟書は、各寺子屋で共通する部分もあるものの、基本的な決定権は各師匠が有していた。また、寺子屋には年齢による一斉入学等の決まりはなく、寺子屋での稽古は子どもの親が寺子屋師匠に稽古を願い出て、許可されることで開始された。寺子屋師匠とは、それぞれの地域における知識人であり、権威者だったのであり、寺子屋での手習いは、師匠に認められた子どものみが受けられたのである。

以上を踏まえ、さらに「願人」が「小学生の怠惰不行儀」の責任を負うという記述の意味を検討していきたい。寺子屋師匠と「願人」である保護者の間では、主に子どもの手習いや稽古を師匠が引き受けるという約束がなされていた。それゆえに、子弟の不行儀や不行状は師匠の指導の範疇ではなく、保護者である「願人」の責任だと捉えられた。中内（1999）は、寺子屋師匠の役割について「近代学校の教員とはちがって子どもの心の世界を教導していたのではなく、郷（町）村と家族によってすでに教導のおこなわれている意味と世界理解のパラダイムをどのように文字・文章に表現するかを教えている『手習い』教師」であったと述べている（中内 1999, p. 138）。つまり、寺子屋師匠の役割とは子どもに言語能力を与えることであり、彼は子どもの不行状の責任を負う存在ではなかったのである。このことを踏まえて印旛県と愛知県の学校規則の条文を読めば、これらの規則が寺子屋における師匠、願人（保護者）、子どもの関係性を指示していたと解釈できる。

したがって、明治初年に各府県が独自に作成した学校規則は、寺子屋を適用対象としていた可能性がある。では、なぜ当時の学校規則は寺子屋を適用対象としたのか。それは、明治初年に設置されたとされる学校の多くが、実態としては従来の寺子屋を転用したものだった、という事実から説明できる。1872（M5）年の「学制」は、全国に「大中小学区」を全国に敷き、8つの大学区、その各大学区に32の中学区、さらにその各中学区に210の小学区を置き、各小学区に小学校を設置するとした。そのため、日本中に53,760という膨大な数の小学校を作る必要が生じた。しかし、現実にはこれだけの数の小学校が設置されず、1875（M8）年の文部省第3年報には、当時の小学校数が20,692に留まっていたと記されていた。

加えて、この20,692校の小学校がどのような建物であったかの内訳によれば、8,257校（約40%）が寺院を借用したもの、それに次いで6,794校（約30%）が民家を転用したものだったことが示されていた（菅野・佐藤 1983, p. 130）。すなわち、既存の建物を利用したものが学校としてカウントされていたのである。土方（2002）によれば、『文部省年報』において、1874（M7）年の東京府に「二五の公立小学校と五四〇の私立小学校」があったという（土方 2002, p. 33）。この「私立小学校」の内実は、従来の寺子屋・家塾を転用したものであった。つまり、文部省は施設の不足からこれらの寺子屋・家塾を「私立小学校」と呼び、やむなく認可していたのである。つまり、明治初年に学校と呼ばれたのは、内実としては明治以前より存在した寺子屋や家塾であり、そ

れゆえに、当時の学校規則が寺子屋を適用対象としていたことは疑いないといえる。

このことを踏まえれば、各府県の学校規則の内容が異なっていたこと、さらにはその規則のなかで、児童の違反行為の内容が明確に規定されず、児童の違反行為に対する罰の内容や程度に関する判断を、学校や教師に委ねる形で定められていたことにも説明がつく。すなわち、寺子屋は、寺子屋師匠によってその掟が作成されて運営されていたのであり、また地域によって寺子屋でおこなわれる罰には違いがあった（江森 2003, pp.184-186）。つまり、各府県はこうした寺子屋の慣行を認めるために、違反行為の内容や罰の与え方については師匠の方針に委ねるという解釈が可能な学校規則を定めたと考えられるのである。

2. 学校における子どもの処罰の開始

2.1 学校規則の統一と罪刑法定主義的罰則の制定

1875（M8）年以降、府県制定の学校規則は、文部省「心得」の内容に準拠した形で作られるようになる。「心得」に準拠していることが確認できる例としては、1875（M8）年に埼玉県で規定された「埼玉県小学規則」中の「生徒心得」、1876（M9）年の山梨県の「生徒心得」、1877（M10）年の佐賀県「生徒心得」（佐賀県教育委員会 1989, pp. 490-494）、1878（M11）年 4 月の「大分県小学生徒心得」、同年 7 月東京府における「学校読本小学生徒心得」（海後 1961, pp. 570-574）、同年 8 月の「高知県小学生徒心得」（湯浅直縄 1878）、1879（M12）年 4 月の「神奈川県小学生徒心得」（海後 1961, pp. 564-567）が挙げられる。

このように、1875（M8）年以降に学校規則の全国的な統一が進むのであり、同時に各府県の独自の学校規則は姿を消していく。とはいえ、それは同時期に各府県の学校設置が進み、寺子屋が淘汰され、地域間の教育状況の差がなくなったためではなく、文部省が推進する学校という場所が、各府県の教育行政担当者たちによりやく理解されはじめたことを意味するといえる。つまり、実態としては、1.3 で述べた状況からあまり変化はないと考えられるのであり、1875 年以降は、文部省の意を汲んだ各府県の教育行政担当者たちが、学校規則とはいかなるものかを各学校に提示するようになったのだと推測できる。

さて、学校規則の統一がなされると同時期に、各府県は心得に対応した罰則規定を作り始める。文部省は、1873（M6）年に前掲の「心得」を提示したが、罰則は示して

いない。つまり、各府県は、独自に「心得」に付随する罰則を作り始めたのである。たとえば、1875（M8）年の「埼玉県小学規則」には、以下の罰則が含まれている。

小学生徒罰則

第八十六条 修課時間妄に席を離るる者

第八十七条 教場に在りて襟巻鳶合羽の類を着する者

第八十八条 教場に在りて私に談話する者

第八十九条 校内に於て奔走騒擾する者

第九十条 教場に在りて書籍器械を取乱す者

第九十一条 教場出入就席の時順序を乱す者

右第八十六条より第九十一条までの条件を犯す者は十分時間の遊息を禁ず

第九十二条 校内に在りて瓦石弾丸の類を抛つ者

第九十三条 校内の樹木を折り又は草花を蹂躪する者

右第九十二条第九十三条を犯す者は十五分時間の遊息を禁ず

第九十四条 喧嘩口論を為す者

第九十五条 礼讓を失し過言を為す者

右第九十四条第九十五条を犯す者は他生徒退散後十五分時間学校に拘留す

第九十六条 卓椅戸障を毀損し又は墨汁諸物を汚す者

第九十七条 給貸物品を毀失する者

第九十八条 他生徒の書籍物品を毀失する者

右第九十六条より第九十八条迄の内を犯す者は他生徒退散後四十分時間学校に拘留す但過失は毀失物の定価を償わしめて罰せず

第九十九条 懶惰不勉強にして教師の訓戒を用いざる者

第百条 数度校則を犯す者

右第九十九条第百条を犯す者は一時間教場に直立せしむ

第百一条 第八十六条より第百条まで科目に当たらざる者は時々稟議の上相当処分す可し

第百二条 犯則生に責罰を施さんとするに諸教員之を適当なりとし生徒も亦心服し敢えて異論を發せざる時始て之を施す可し

(埼玉県 1875, pp.12-14)

この罰則形式の特徴は、違反行為とそれに対する罰の対応関係が明確に規定され、罰則をみればその関係が一目でわかるようになっている点である。上記罰則では、学校での禁止行為とは何か、違反行為をした者にはいかなる罰が与えられるのかが、はっきりと示されるのである。この時期、上掲の罰則と同じ形式をもつ規定が作成されたことも確認できている。たとえば、1875 (M8) 年 7 月に規定された「京都府下小学校校則」、1876 (M9) 年の「山梨県生徒心得並罰則」、同年「敦賀県教育規則」(敦賀県 1876, pp. 8-11)、1877 (M10) 年の「秋田県小学校校則」中の罰則(秋田県教育委員会 1981, pp. 430-431) や、同年 7 月の「石川県小学校校則」中の罰則(石川県教育委員会 1974, p. 906)、1878 (M11) 年に大分県で規定された「小学生徒心得 小学罰則」、1878 (M11) 年 2 月の「新潟県小学規則要録」中の罰則、1881 (M14) 年に山形県で規定された「小学生徒心得・罰則」(山形県教育史資料編集委員会 1974, pp. 245-246) が挙げられる。

このように、各府県で罰則が制定された理由は、「心得」を実際に運用するにあたって、強制力が必要だったためだと考えられる。寺子屋の掟書が、保護者から子弟を任された寺子屋師匠によって記され、適用されるローカルな性質をもつのと異なり、学校規則は国、そして府県によって作成され、すべての学校で運用されるべきものである。すなわち、学校規則は、各府県内の学校のどの児童にも適用される一般性を志向する規則として存在するのであるが、その規則を実際に適用するには強制力が必要だっただろう。それゆえに、文部省が罰則を示していないにもかかわらず、各府県は学校規則を実際に運用するために、それに付随する罰則を作成したのだと考えられる。

ここで 1875 (M8) 年以降に各府県で作成された罰則の検討をさらにおこないたい。まず 1875 (M8) 年から 1881 (M14) 年に作成された罰則の形式は、1873 (M6) 年から 74 (M7) 年に作成された罰則形式とは異なっていることが指摘できる。すなわち、前節で検討した罰則では、違反行為への罰の与え方を罰の執行者が選択し、その程度も斟酌できるように規定されていた。しかし、1875 年から 81 年の罰則は、違反行為の内容と罰の方法や程度が厳密に規定されているため、罰の執行者に選択の余地を与えない形式になっているのである。

なぜ 1875 年から 81 年にかけて、各府県は違反行為と罰の関係を厳密に定めた罰則を制定したのか。着目したいのは、この罰則が学校や教師に対してもつ意味である。同時期の罰則形式では、何が違反行為であり、違反行為をした場合にいかなる罰を与え

るのがあらかじめ示されたが、こうした規定によって処罰執行者は罰則に規定されない行為を罰せなくなると同時に、自らの判断で罰を行えなくなる。すなわち、この罰則は児童のふるまいを規定すると同時に、学校や教師の罰し方を規定し、罰する側のふるまいを統制する意味をもったと推測できるのである。

2.2 罰則による教師の管理

では、学校や教師の罰し方を規制する罰則が、1875年から81年に作られたのはなぜなのか。まず確認したいのは、この罰則が、1873（M6）年から1874（M7）年に作成された学校規則に記されたものとは異なる特徴を持つ点である。先に検討したように、違反行為や罰の方法、程度が明確に指示されていなかった73年から74年の学校規則は、各自で掟や罰を制定し運営していた寺子屋師匠を適用対象とした。そのため、ここでは便宜的に1873年から1874年の罰に関する規則を寺子屋式罰則と呼びたい。この寺子屋式罰則には、罰の決定権を既存の共同体内の権威に与えるという特徴がある。

一方、1875（M8）年から1881（M14）年に作成された罰則は、違反行為の内容とそれに対応する罰を明確に指示している。それゆえに、学校や教師は規則に示されていない違反行為を罰せないと同時に、規則にない罰し方もできない。学校や教師は、この罰則規定に従わなければならないのである。この罰則の変化は、各府県が地域に根付く寺子屋師匠等の既存の権威から罰の決定権を取り上げ、違反行為や罰の方法を再規定し、各学校や教師に対してその規定に則って児童を罰するよう指示したという過程を示していると捉えられる。こうした過程のなかで作成された罰則を、ここでは便宜的に罪刑法定主義的罰則と呼びたい。罪刑法定主義とは、18世紀の刑法学者ベッカリアが『犯罪と刑罰』のなかで打ち立てた近代的な刑法原理を指す⁽⁴⁾。社会契約論とともに登場した罪刑法定主義思想とは、あらかじめ罪と罰の対応関係を刑法により示すことで、所領内の処罰を司っていた君主の権力を規制し、一般性を志向する規則にもとづく公正な処罰手続きを定める必要を説いたものである。

罪刑法定主義的罰則の制定は、学校や教師を管理しようとする各府県の意志を表していると思われる。すでに論じたように、学制発布直後の学校設置状況は、明治政府の意図した質と量の学校を設置するにはいならず、実態としては従来の寺子屋や家塾を学校に代用したものが多くを占めていた。また、明治初期の教育行政の課題には教員養成があった。1872（M5）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、寺子屋師匠を「大概流落無頼ノ禿人自ラ糊スル不能ル」者、「教育ノ何物タルヲ不弁其筆算師ト称シ書読師ト称スル」者であり、「其教亦浅々」であり、「普ク物理ヲ知ルニ不足」と批判した（教育史編纂会 1938a, p.777）。とりわけ、寺子屋師匠は「教育ノ何物タルヲ不弁」と批判されている点が着目される。すなわち、寺子屋師匠は学校とは何か、学校でおこなわれる教育とは何かを理解していない者として記されていたのであり、近代学校教育を普及させようとする明治政府にとって、彼らは学校普及の弊害だと捉えられていたのである。

建立伺を経て、1872年9月の学制発布に先立つ同年7月、教員養成の拠点として東京に師範学校が設置され9月から授業が実施された。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, p.93）、十分な数の教員養成は間に合わなかった⁽⁵⁾。この最中に教師を担ったのは「旧士族・神官・僧侶」、あるいは「かつての寺子屋・私塾などの師匠」であり（花井ほか 1979, p.39）、彼らは無資格教員を指す「授業生」の名で呼ばれていた。陣内（1988）は『文部省年報』を根拠にして、1870年代の教員の9割が「授業生」だったと述べている（陣内 1988, p.94）。

さらに1880年代に入っても、教師の質は問題視され続けていた。1880（M13）年の教育令改正によって修身が筆頭科目となり、皇国主義的教育が推進され始めるなかで、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（M14）年6月に布達された「小学校教員心得」第一項では、「常ニ己カ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」（教育史編纂会 1938b, p.261）と教師の役割が説かれ、その重要性は増していく。しかし、「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」と語ったという（唐澤 1955, p.37）。この江木の語りは、1880年代にいたっても学校の教師の役割が、教師たちにまだ理解されていなかったことを示唆している。つまり、同時期においても、各地の寺子屋師匠や家塾の教師といった「教育ノ何物」かを理解しない人々を、教師として認めざるをえなかった状況が、江木の語りに示されているのである。

こうした状況だからこそ、各府県は罪刑法定主義的罰則を作成し、罰則どおりに罰するよう寺子屋師匠たちを含む「授業生」を管理しながら、府県が示す学校規則に従ってふるまう教師を形成しようとしたのではないか。こうした解釈の妥当性については、次章で日本の学校規則論の成立過程を追うなかでさらに検討したい。

3. 効率化する罰と児童へのまなざし

3.1 罰の〈種別化〉規則

前節でみたように、1875年から1881年までに各府県によって同一の形式を有した罰則が作られたが、1882（M15）年以降の罰則形式には変化がみられる。以下ではその変化の意味を検討したい。秋田県が1882（M15）年3月に達した「小学校規則」の第五章における罰則部分を抜粋して提示する。

第五十二條 本校の規則を犯し徳誼を破るものあるときは左の二法を以て之を処分し其情状軽きものは誠諭に止む

一 直立 罰席を教場の一隅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へし

二 留置 授業時間外他の課業を命するか或は校舎の清掃等に從事せしむへし

第五十三條 直立留置に処せられたるもの及び誠諭を受けたるものは其情状に従ひ日課点数をも滅殺すへし

第五十四條 処分を受けたる生徒の姓名及其事由を明記して校内に掲示すへし

第五十五條 直立は一時間留置は二時間を超過すへからず尤も二法併用するは妨げなし

第五十六條 不品行及不良の所為なるものは此規則に明文なしと雖も総て徳誼を破るを以て之を処分すへし

（秋田県教育委員会 1983, pp. 437-438）

ここには前節でみた罰則形式からの変化がみられる。とりわけ、罪と罰の対応関係が規定されなくなった点に着目したい。「規則を犯し徳誼を破るもの」には「左の二法を以て之を処分」せよと、違反行為と罰の対応関係についての判断が学校や教師に委ねられている。1882（M15）年以降、この形式の罰則が府県により規定される。たとえば、1883（M16）年の青森県「町村立小学校則」（青森県教育委員会 1970, pp. 400-403）、同年大阪府「生徒罰則」（大阪府教育委員会 1972, pp. 40-41）、1884（M17）年福島県制定の「改正小学生徒心得並ニ罰則」、同年の「福井県小学校則」中の生徒懲戒（福井県教育委員会 1975, p. 190）、1885（M18）年の熊本県「小学校校則」中の生徒訓戒法（熊

本県教育会 1931, p. 615)、同年「千葉県小学校校則」中の生徒罰則(千葉県教育委員会 1971, p. 98)、1886 (M19) 年 1 月に長野県達で示された「町村立小学校規則」(長野県教育史刊行会 1974, p. 334)、同年山形県の「小学校懲戒規則」(山形県教育史資料編集委員会 1974, p. 556)、同年静岡県の「小学校生徒罰則」(静岡県立教育研修所 1973, p. 309)、1887 (M20) 年の「石川県小学校校則」中の生徒罰則(石川県教育委員会 1974, pp. 963-964) が挙げられる。

また違反行為と罰の対応関係は、「事情の軽重を考え左の三項に照して之を懲戒すべし」(福島県)、「懲戒するに当りては其外形に拘らず生徒の性質品行等を参酌するは勿論」(千葉県)、「情状軽重を詳にし且年齢男女の別身体の強弱を酌量して処分すへきは勿論」(石川県)と「事情」や「生徒の性質品行」「男女の別」「身体の強弱」を基準に罰すべしと規定されるようになる。ただし、この規定は処罰執行者の裁量権までも認めるものではない。なぜならば、違反行為と処罰方法は規定されており、その範囲内からの逸脱は認められていないからである。しかし、違反行為者の性質、品行等によって処罰方法を選択せよという罰則は、1882 年以降に制定された罰則が、前節で検討した罰則とは異なる性質をもつのである。

フーコーは前節で取り上げたベッカリーアを始祖とする 18 世紀の刑法改革者たちの刑罰論を分析し、そこにいくつかの規則性を見出した。ただし、フーコーがそこで見出した規則性とは、〈罪刑法定主義〉思想の目標、すなわち法によって散逸した処罰機構を再編成し、ローカルな処罰権力の抹消とは異なる次元に属している。フーコーは、刑法改革者たちの刑罰理論のなかに処罰の効率化規則を読み取った (Foucault 1975=1977, p. 92)。

フーコーのいう規則性のひとつに〈最も望ましい種別化の規則〉がある。これは、効率的に刑罰を行うには犯罪を種別化し、それに適した罰を与えるのがよいとする規則である。たとえば強盗には罰金刑を課し、人の権利を奪う行為には自由刑を与えるなどして犯罪の質に適合する処罰を加える。そのほうが犯罪を行おうとする意志を抑えられるというのである。ただし、〈種別化規則〉が指す内容は、犯罪の性質と刑罰の結びつきのみならず、犯罪者の性質と刑罰の結びつきの調整をも含む。たとえば怠惰な者に労働の刑を与え、地位のある者には名誉を貶めるなどの罰も〈種別化規則〉に則っている (Foucault 1975=1977, pp. 100-101)。

1882 (M 15) 年以降に制定される罰則は、違反行為の重さのみならず違反行為者の

品行や性質、男女、年齢を罰の判断基準にせよとした。〈種別化規則〉からみれば、この判断基準の存在は、個に応じて適切な罰を行ない、罰を効率化するようにという教師への要請を意味するだろう。

3.2 罰の〈最小限〉規則

また罰則規定では「其情状軽きものは誠諭に止む」（秋田県）、「但し其情状軽き者は説諭に止む」（福井県）、「教師懇切に之を訓戒し尚お改めざれば左の項目に照して之を懲戒し」（青森県）と、「誠諭」「説諭」「懇切に之を訓戒」といった罰のなかでも軽い者に与えられる罰が規定される。

フーコーは、罰の効率化規則として〈最小限の量の規則〉を発見した。この〈最小限〉規則は、違反行為によって得られる利益よりも刑罰によって被る不利益のほうが少しでも大きくなるならば、刑罰はそれで充分だとするものである（Foucault 1975＝1977, p.96）。この〈最小限〉規則からみれば、私語に対して放課後拘留するのは時間的なコストがかかりすぎる。上記罰則は、情状が軽い場合には「誠諭」や「説諭」にとどめればよく、それ以上の罰を与える必要はないと規定しているのであり、〈最小限〉規則に則っていると考えられる。

なぜ府県制定の罰則形式は〈種別化〉と〈最小限〉規則を含むようになったのか。とりわけ、罰則が〈種別化〉規則に則るようになった理由は、1881（M14）年4月30日付文部省達第十号府県達「学事表簿取調心得」に求められる。この「取調心得」には「第一式甲生徒学籍簿」の書式が示されるのだが、この書式には、児童の氏名や就学前の教育、住所、入級年月日に加えて、児童の「品行性質」を書く欄が備えられていた（有本 2012, p.11）。有本（2012）は、その「品行性質」欄が、成績査定や指導の資料としてではなく、当該学校の学籍から児童が外れるさいに記入し、退学後の参考に供する記録という意味をもったと論じている（有本 2012, p.12）。すなわち、この「第一式甲生徒学籍簿」は、教師に対して児童の「品行性質」を観察するよう要請したのである。このことは、1882（M15）から1887（M20）年の罰則にみられた児童の「性質品行」に合わせた適切な罰を与えよという要請と結びつくだろう。つまり、児童の「品行性質」の観察というまなざしの形成により、児童の性質に合わせた罰、すなわち〈種別化〉規則に則った学校での罰が可能になったといえるのである。

これまでみてきた学校規則、および罰則の制定過程の概要を押さえておきたい。ま

ず 1873 (M6) 年に国が学校規則である「心得」を作成し、1875 (M8) 年以降、各府県は「心得」に準じた学校規則を制定するとともに、規則に強制力をもたせるために罰則を定めるというプロセスがあった。この罰則により、学校と教師のおこなう罰は各府県の規定に従わなければならなくなり、個人の裁量による罰は禁じられた。また 1882 (M15) 年より、府県は各学校に対して児童を罰するにあたり、児童やその児童の性質、品行に合わせて適切な罰を判断するように求めた。つまり、学校罰則は、規則の範囲内において罰の程度を決める量刑判断を学校に認めたのである。

次章では、以上の過程で作られた罰則が、どのような原理原則論の上に形成されたのかを確かめるために、明治初期に導入されたアメリカとイギリスの学校管理論のなかの学校規則論、処罰論を検討したい。

3章 学校規則論の形成過程：明治初期に翻訳された英米学校管理論の検討

本章では前章でみた学校規則、または罰則がいかなる原理原論にもとづき作成されていたのかを解明するために、1870年代から80年代にかけて日本で翻訳、出版されたアメリカとイギリスの学校管理論に着目し、それぞれの特徴を明らかにする。そのうえで、前章の分析から明らかになった明治前期の学校罰則の性質、すなわち教師を管理するための罪刑法定主義的性質が何に由来するものであったのかを検討する。

1. 英米管理論の分析

本章で対象とする英米管理論の日本への導入過程には、宮田(1961)が指摘したように年代毎の特徴があり、明治初年が米国管理論導入の時代、10年代が英国管理論の模倣時代であったとされている(宮田 1961, pp. 257-258)。そのため、まずは英米管理論導入の大まかな流れを論じておきたい。

早くに輸入された管理論に、1873年に文部省より出版された『彼日(ページ)氏教授論』がある。これは、ニューヨーク州立師範学校の初代校長ページ(D. Page)が記した*Theory and Practice of Teaching*(1847)の訳書である。次いで、箕作麟祥がペンシルベニア師範学校長ウィッカーシャム(J. Wickersham)の*School Economy*(1864)を訳した『学校通論』が、1874~6年に文部省から刊行された。その他、マサチューセッツ州ダンバースの教育長ノルゼント(C. Northend)による*The Teacher's Assistant*の文部省訳『教師必読』(1876)等が刊行される。上記著作はすべて米国人のものであり、1870年代は概して米国由来の管理論が翻訳、紹介された時期だといえる。

1880年代になると、英国人の著作の管理論を元にした日本人の手による「学校管理法書」が出版される。1881年刊行の西村貞『小学教育新編』は、英国人ギル(J. Gill)の*Introductory Text Book to School Education*(1857)を参考にして書かれた著作であり、また1882年に出版され、日本の学校管理論の礎を築いたとされる伊沢修二の『学校管理法』は、チャーチ・オブ・スコットランド師範学校長を務めたカーリー(J. Currie)が記した*The Principles and Practice of Common-School Education*(1861)に範を求めつつ書かれたとされる。以上のように、明治前期に導入された管理論は英米の師範学校教員によって記されていたのであり、また、70年代と80年代では管理論の輸入元が異なる

っていたのである⁽¹⁾。

以下では、まず英米管理論の特質の検討をおこなう。検討には、英米管理論のうち、日本の管理論形成に強く影響を与えた著書それぞれ二冊ずつを扱う。米国管理論は、ページの *Theory and Practice of Teaching* (1847) とウィッカーシャムの *School Economy* (1864) であり、英国管理論はギルの *Introductory Text Book to School Education* (1857) とカリーの *The Principles and Practice of Common-School Education* (1861) の二冊である。米国の二冊の翻訳書である『彼日氏教授論』と『学校通論』は、1881年に文部省「師範学校教則大綱」制定後、各府県の示す師範学校教則案のなかで教科書として指定されたものである。また、英国のギルの翻訳書『小学教育新編』、および直訳ではないが、カリーの著作に影響を受けて書かれた伊沢の『学校管理論』は、1886年の尋常師範学校に関する訓令で教科書として指定されている。つまり、上記の四冊は師範学校教科書として扱われると同時に、日本の管理論の範型を形づくった著書であり、学校規則論の形成を検討するにあたり価値のある史料だといえる。

以下の検討では、基本的に英米の原著を分析対象とし、翻訳書は参考程度に扱うものとする。その理由は、翻訳書になる時点では、日本人翻訳者あるいは著作者による相当程度の読解が入っていると考えられるためである。そのため、原著の構成や管理論を捉えることを第一の課題とする。

1.1 英米管理論の構成

米国管理論の二冊は、いずれも70年代に訳書が刊行されているので併せてみていきたい。表3-1にはその二冊の目次を翻訳書と併記する形で掲げた。これをみていくと、ページの著作は1章から4章が教師論（日本語訳では、教師の心気・責任・習慣・文学、とある。以下、同）、5章から8章までが教授論（教師の視察、教授の正法、暗誦の方法、感覚の励起）、9章が学校の管理、10章が学校の編成、11章から13章が再び教師論、14章が雑記、15章で教師の報酬についてとなっている。一方、ウィッカーシャムの著作は、1章、2章が学校の設備・編制に関すること、3章が教授論、4章が学校の政務、5章が学校職員論である。順序は異なるが教師論、教授論、学校編成、そして学校管理が主な内容だったとわかる。

表 3-1 米国管理論の目次 左列が原著、右列が翻訳書

<p><i>D. Page Theory and Practice of Teaching</i></p> <p>Chapter 1 . The Spirit of the Teacher</p> <p>Chapter 2 . Responsibility of the Teacher</p> <p>Chapter 3 . Habits of the Teacher</p> <p>Chapter 4 . Literary Qualifications of the Teacher</p> <p>Chapter 5 . Right Views of Education</p> <p>Chapter 6 . Right Modes of Teacher</p> <p>Chapter 7 . Conducting Recitations</p> <p>Chapter 8 . Exciting Interest in Study</p> <p>Chapter 9 . School Government</p> <p>Chapter10. School Arrangements</p> <p>Chapter11. The Teacher's Relation to the Parents of His Puplis</p> <p>Chapter12.. The Teacher's Care of His Health</p> <p>Chapter13. The Teacher's Relation to His Profession</p> <p>Chapter14. Miscellaneous Suggestions</p> <p>Chapter15 The Rewards of the Teacher</p>	<p>彼日氏教授論</p> <p>第 1 章 教師の心気を論ず</p> <p>第 2 章 教師の責任を論ず</p> <p>第 3 章 教師の習慣を論ず</p> <p>第 4 章 教師必要の文学を論ず</p> <p>第 5 章 教師の視察を論ず</p> <p>第 6 章 教授の正法を論ず</p> <p>第 7 章 暗誦の方法を論ず</p> <p>第 8 章 学習中感覚を励起するを論ず</p> <p>第 9 章 学校を管理する法を論ず</p> <p>第 10 章 学校の修制を論ず</p> <p>第 11 章 生徒の父母に關係する所を論ず</p> <p>第 12 章 教師自健康に注意す可きを論ず</p> <p>第 13 章 教師職上の關係を論ず</p> <p>第 14 章 雜箴の事を論ず</p> <p>第 15 章 教師の報賜を論ず</p>
<p><i>Wickersham School Economy</i></p> <p>Chapter I. The Preparation for the School</p> <p>Chapter II. The Organization of the School</p> <p>Chapter III. The Employment of the School</p> <p>Chapter IV. The Government of the School</p> <p>Chapter V. The Authorities of the School</p>	<p>学校通論</p> <p>第一章 学校の設備</p> <p>第二章 学校の編制</p> <p>第三章 学校の事業</p> <p>第四章 学校の政務</p> <p>第五章 学校の職員</p>

着目されるのは、ページの 9 章（学校を管理する法）、ウィッカーシャムの 4 章（学

校の政務) にみられるように、双方とも **Government** の章を含む点であり、のちにみるように、この章では校則や賞罰論等の管理に関する事柄が記載されている点である。

表 3-2 英国管理論の目次

<p>J. Gill <i>Introductory Text Book to School Education</i></p> <p>BOOK I . School Education</p> <p>Part I . - The Child and the School</p> <p>Part II . - Physical Education</p> <p>Part III . - Moral Education</p> <p>Part IV . - Intellectual Education</p> <p>Part V . - Aesthetic Culture</p> <p>BOOK II . School Management</p> <p>BOOK III . School Method</p> <p>Part I . - The Art of Teaching</p> <p>Part II . - Instruments of Instruction</p> <p>Part III . - Subjects of Class Instruction</p> <p>Part IV . - APPENDIX</p>	<p>J. Currie <i>The Principles and Practice of Common-School Education</i></p> <p>PART I. Principles of Education</p> <p>Chapter I. General Principles.</p> <p>Chapter II. Conditions of Moral Education</p> <p>Chapter III. Objects of Moral Education</p> <p>Chapter IV. Religions Education</p> <p>Chapter V. Subjects of Intellectual Instruction.</p> <p>Chapter VI. Cultivation of The Senses</p> <p>Chapter VII. Imagination and Memory</p> <p>Chapter VIII. The Judgement</p> <p>Chapter IX, The Power of Connected Thinking</p> <p>Chapter X. The Taste</p> <p>Chapter XI. Physical Education</p> <p>Part II. School Management</p> <p>Chapter I. Organization</p> <p>Chapter II. Discipline</p> <p>Chapter III. The Art of Teaching</p>
---	---

次に英国管理論の目次を表 3-2 からみると、ギルの著書は三冊構成になっており、School Education、School Management、School Method から構成されている。BOOKIのSchool Education の内容は主に Physical Education、Moral Education、Intellectual Education 等の教育内容を中心に構成され、BOOKIIの School Management では後述するように、School System、School Organization、School Keeping、School Discipline といった学校

組織の仕組みや秩序維持に関する事柄が記される。そして BOOKIIIに教授方法に関する議論がある。

以上のようにギルが三部構成であるのに対し、カリーの著作は二部構成であり、その構成は教育原理と学校管理となっている。とはいえ、ギルの著書のなかでの BOOKIII School Method に対応すると思われる教授方法を指す The Art of Teaching が、カリーの著作では学校管理の部に含まれていることを踏まえると、項目の順序や構成に違いがあるにせよ、英国管理論は教育原理と管理論、教授方法から構成されている点で共通している。

目次の検討からは、米国管理論が教師論、教授論、学校編成、そして学校管理の四項目を掲げているのに対し、英国管理論では教育原理と管理論、教授方法の三項目であることがみてとれる。ここからは米国管理論の教師論が、英国にはみられないという違いがあるが、英国管理論に教師論が含まれていないわけではない。たとえば、ギルの著作の翻訳書とされる西村貞の『小学教育新編』では Discipline を訳した教化という節のなかで教師論が展開されている。

米国管理論と英米管理論の目次の構成比較から着目されるのは、管理に関する事柄を示すさいに米国では Government が用いられ、英国では Management という言葉が用いられている点である。すなわち、米国管理論では School Government、The Government of School がそれぞれ学校の管理、学校の政務と訳され、英国管理論に登場する Management という言葉は登場しない。一方で英国管理論では Government は見られず、School Management という節で管理論が論じられている。この Government と Management として指示されている事柄はそれぞれいかなるものなのか、またその二つの議論に違いがあるのかどうか、米国管理論と英国管理論の特質を把握するうえで重要な問題であるように思われる。その点を踏まえながら、以下では米国 Government 論と英国 Management 論を比較検討していく。

1.2 米国 Government 論と英国 Management 論

まず、米国 Government 論から考察したい。ページの Government 論では、Requisites in the Teacher for Government（管理のために教師に要求されること）、Means of Securing Good Order（善き秩序を保つための手段）、Punishments-Improper-Proper（刑罰における適切な罰と不適切な罰）、Corporal Punishment（体罰）、Limitations and Suggestions（制

限と報告) という節が並び、学校秩序を保つ方法が記されている。ウィッカーシャムの Government 論では、School-Ethics (学校の修身法)、School-Retributions (学校の賞罰)、School-Legislation (学校の法律)、School- Administration (学校の行政) という節が並ぶ。Ethics では教師や生徒の義務が論じられ、義務に対する賞罰が Retributions で検討される。そのうえで、学校の法をいかに作るか (Legislation)、また School- Administration において、その法の適用方法が議論されるのである。

表 3-3 米国 Government 論 括弧内は翻訳書中の記載

ページの Government 論 Requisites in the Teacher for Government (管理のために教師に要求されること) Means of Securing Good Order (善き秩序を保つための手段) Punishments-Improper-Proper (刑罰における適切な罰と不適切な罰) Corporal Punishment (体罰) Limitations and Suggestions (制限と報告)
ウィッカーシャムの Government 論 School-Ethics (学校の修身法) School-Retributions (学校の賞罰) School-Legislation (学校の法律) School- Administration (学校の行政)

他方、英国の Management 論だが、まずギルの Management 論は、School Systems、School Organization、School Keeping、School Discipline から構成されている。1章の School Systems では、モニトリアルシステムから始まり、訓練学校、幼児学校などの様々な学校形態が記述される。2章 School Organization では、学校の組織としてクラスの編制原理が示され、学校の維持に必要な諸要素が3章の School Keeping に記される。4章の School Discipline では、1節で教師の性質、2節で Discipline の目標となる項目が列挙される。3節では子どものいかなる本性や傾向に着目して、目標となる項目を身につけさせるかが論じられ、最後に4節の Discipline の方法では、権威や褒賞、賞賛、恥や罰などの事柄が記される。

一方、カリーの Management 論は、ORGANIZATION、DISCIPLINE、THE ART OF

TEACHING から構成されている。1章の ORGANIZATION では、様々な学校の組織形態下の教授の性質が述べられ、続いて学校設備やクラス編制、時間割、記録、他の設備について記される。2章の DISCIPLINE では、motive という言葉を用いて、児童の本性や傾向性が説明されている。カリーは児童の動因となる要素を列挙したうえで、児童に働きかける方法を論じるのである。

表 3-4 英国 Management 論

ギルの Management 論 School Systems, School Organization, School Keeping, School Discipline
カリーの Management 論 ORGANIZATION, DISCIPLINE, THE ART OF TEACHING

米国 Government 論と英国 Management 論の相異は、学校という場の捉え方、そしてその捉え方をもとにした児童への働きかけ方にみられる。米国 Government 論では、学校を一つの社会と捉えたうえで、学校の法の作成の仕方やその執行方法が示される。学校は、児童が権利義務もつがゆえに、それに違反する児童には罰を与える場所だとされている。つまり、学校の法やその執行を、一種の統治行為になぞらえているのである。一方、Management 論ではモニトリアルシステムをはじめとした学校での教授法や教授にあたっての規則、児童の編制原理等が示されたうえで、教授を維持するために必要な方法が記される。英国では、教授を滞りなく進行させるために児童に働きかける方法を Discipline として位置づけ、児童の傾向性に沿った働きかけを重視する。この教授のための管理という点に、英国管理論の特質がある。

ここまでは、英米管理論を考察した先行研究とも重なる部分である。すなわち、藤井（1993）は英米管理論の検討から、米国管理論が権利や義務感覚にもとづく従順さの育成を目的としたのに対し、英国管理論は児童たちの内面や傾向性に働きかける徳育の萌芽を有したと論じている。以下では、これまで確認してきた米国管理論と英国管理論の違いを踏まえつつ、日本の学校規則、罰則制定に影響を与えた原理論の探究へと戻りたい。とくに、米国 Government 論、英国 Management 論に示された学校規則についての議論に焦点化し、日本の学校規則論の原点を明らかにしようと試みる。

1.3 英米の学校規則論と規則適用論

米国ウィッカーシャムの *School Economy* では、前項で述べたように、規則が児童の権利義務の観点から意味づけられる。児童の権利義務は、Themselves、One Another、the School-Property、the Teacher、the General School-Officers、the School as a Whole、Visitors at the school、Society、God に関わるものと規定され、それにもとづいて規則や賞罰を設定するとある。また、教師は児童の権利や義務を知らなければ、学校の法律 (law) は設けられないと述べる (Wickersham 1864, pp. 230-232)。ここでは個人や個人間のみならず、社会や神といった超越的な第三者との関わりのなかでの権利義務が設定されていることがみてとれる。すなわち、米国管理論の特徴であった Government 論は、集団の統治形態に関する議論にもとづくものであり、それを学校に適用する形で構成されていることがあらためて確認できる。

一方、英国ギルの *Introductory Text Book to School Education* では、School Discipline のなかの Code of Laws の項目において、学校規則を作成する際には、道徳的であり、神の承認を得ているものは書いてはならないとする。例えば喧嘩をしてはいけないという法律は、すでに神の法に定められているために学校では作る必要がないという (Gill 1857, p. 160)。すなわち、英国の管理論は米国とは異なり、その規則の作成にあたって超越的な第三者の視点を含めないという特徴がある。そのうえで、学校規則に相応しい法律は、校長と学校の管理者の承認を得たものであり、罰は少なくシンプルで、常識にもとづいたものでなければならないこと、また、罰は児童の道徳的発達が必要とする自由を、不必要に妨げてはならないと述べている (Gill 1857, p. 160)。つまり、英国管理論では、学校規則の制定において、教授システムの維持という必要性から逸脱しない範囲で規則を作成すべきだと強調しているのである。

次に、規則の適用の観点から、英米管理論を比較してみたい。前項では、米国のページとウィッカーシャム双方において、Government 論のなかに Punishment が節として含まれていることをみた。とりわけ、ページは、一般的に罰する権利は神か市民社会の憲法によって与えられると述べたうえで、学校に属する児童を罰する権利は、親から教師に委譲されているという (Page 1847, p. 176)。彼は、いわゆる親代わり論の発想から教師の懲戒権を論じるのであり、社会の統治形態を背景とした視点に立っている。またウィッカーシャムは、すべての犯罪がその重大さに比例して罰される必要があることや、犯罪の種類に対応する罰があることを論じている (Wickersham 1864, p. 254)。さ

らに、ベッカーリーアを引きながら、罰するさいには罰が正当なものであることを示す必要性を論じている (Wickersham 1864, p. 259)。つまり米国管理論では、社会の統治の一手段としての罰論が展開され、学校規則、あるいは規則の適用を、近代刑法的な視点から位置付けている。

一方で、英国では **Punishment** が **Discipline** の手段として記される。ギルは、叱責や非難が、児童のよりよい状態への欲求や、その状態を達成するための熱心な努力を呼び起こすような感情を、児童にもたらすよう読み手に要請する。また、過ちの種類や程度に合わせて罰する必要性を論じるが、それは児童に苦痛を与えるためではなく、児童の善意を呼び覚ますためでなければならないとする (Gill 1857, p. 158)。また、カリ―は一般に学校で使用される罰が課題の付与、体罰、退学であるとして、特に課題の付与は、授業に付随するすべての違反行為に適用される罰の形態だと論じる。遅刻や不注意、準備不足などの過ちへの罰が、課題の付与なのである (Currie 1861, pp. 255-258)。要するに、英国の **Punishment** 論は、児童を教授活動に向けて動機づける方法を論じたといえよう。

1.4 米国管理論と英国管理論の特質

以上、明治前期に輸入された英米の管理論が、それぞれ異なる原理のもとに構成されていたことをみてきた。米国管理論は学校をひとつの社会として捉え、社会の統治形態を適用する形で学校をみていた。それゆえ、学校の規則は、権利や義務を定めた法であり、義務違反には刑法原理にもとづく罰が執行されるとされていた。一方の英国管理論は、学校はあくまで教授の場とみなされていた。米国とは異なり英国の学校規則は、道徳的なものであってはならず、児童を教授の必要性以上に拘束してはならないとされていたのである。とりわけ、罰は児童を教授活動に積極的に参加するように働きかける、動機付けとしての意味を付与されていた⁽²⁾。

以上を踏まえつつ、英米の管理論が日本の学校規則制定にいかなる影響を与えたのかを検討したい。2章で論じたように、日本では 1873 年に文部省が「小学生徒心得」を制定し、1875 年以降は各府県が「心得」に準拠した学校規則を作り、併せて罰則も作成している。「心得」や罰則は、学校内外の児童の行動様式や義務を規定したものであったが、ここで次の二点に着目したい。一つは、国によって学校規則の原型が定められた点である。寺子屋師匠のような地域の権威者ではなく、国が学校規則の制定主体と

なることは、地域性を超越した主体による児童あるいは教師の義務の規定を意味する。一般性を志向する学校規則は、特定の個人によって制定されたものではないし、また特定の個人の権利や義務を規定するものでもない。日本における「心得」の制定は、米
国管理論が示していた原理、教師と児童を含む学校関係者の道徳的な規則を、超越的
な第三者が制定するという学校規則論に沿っている。

着目されることの二点目である。2章では、明治前期に各府県が作成した罰則規定
が、違反行為に対する罰を厳密に規定していたことから、これらの罰則が、刑罰に範を
おき罪刑法定主義の思想を体現するものだと論じた。この点について、米
国管理論の **Punishment** 論では、ベッカリーアを引きながら学校規則および罰則の原理が説明され
ており、英国管理論の **Punishment** 論にはみられない処罰のあり方が詳述されていた。
上記二点から、1870年～80年にかけての日本の学校規則の成立には、米
国管理論の影響がみてとれる。したがって、この時期の日本の学校規則は、米
国管理論にみられた原
理原則に則り作成、制定された可能性が高いといえる。

明治初年に日本に導入された英米管理論の先行研究では、藤井(1993)のように英国
管理論の **discipline** 論が着目される傾向があったが、児童の統制という文脈を総体的に
みれば、米
国管理論のもつ意味はこれまで言及されていた以上に大きいといわねばなら
ない。そのため、次節では、とりわけ米
国管理論のなかの罰に焦点を当てて検討を進
める。これまでの検討から、米
国管理論のなかに日本の近代学校の処罰原理の範を明
らかにできる可能性がみえてきた。そのため、米
国管理論の **Punishment** 論をさらに詳
しく考察し、日本の罰則の構成過程に迫りたい。

2. 米 国学校管理論における罰論の検討

本節では、明治期に導入された米
国管理論の **Punishment** 論に着目し、その議論が日
本の管理論の形成にいかなる影響を与えたのかを解明しようと試みる。先述したよう
に藤井(1993)は、日本に導入された英国管理論のなかの **discipline** 論に着目し、その
なかに生徒統制方法としての徳育思想を日本が受容する契機があったとみている。ま
た英国 **discipline** 論は、日本人が記した管理論の最初期のものにあたる西村(1881)
『小学教育新編』や伊沢(1882)『学校管理法』に影響を与えたという。しかし、前節
でみたように、日本の学校規則や罰則の形成という文脈でみたとき、やはり米
国管理
論の影響は無視できない。それゆえに、米
国管理論において処罰論がいかに記され、そ

れがどのように日本に受容されたのかを捉える作業が必要だろう。

前節でも検討したように、日本に輸入された米国学校管理論のなかでもとくに影響が大きかったと考えられるのが、ページ (D. Page) による *Theory and Practice of Teaching* の訳書『彼日氏教授論 (以下、『教授論』)』(1876 年文部省) と、箕作麟祥がウィッカーシャム (J. Wickersham) の *School Economy* を訳した『学校通論 (以下、『通論』)』(1876 年文部省) である。ウィッカーシャムの来歴は定かではないが、ページは 1844 年にニューヨーク州に新しくオルバニー師範学校が開校した際、ホレース・マンらの推薦により初代校長に就任した人物である。*Theory and Practice of Teaching* は同校校長時代に刊行された彼の主著であり、1847 年に初版が発行されて以来、1899 年までに 10 万部以上が売れ、「アメリカで最も普及し影響力のあった教育学書」と評されたという。

米国管理論が日本で 70 年代に翻訳、出版された背景には、東京師範学校の改革にあたって 1875 年に伊沢修二、高嶺秀夫が米国の師範学校調査に派遣されたことに象徴されるように、米国の師範教育が日本の模範とされていた点が挙げられる。また橋本 (1998) に詳しいが、文部省はその設置当初から米国の教師向け教育学関係著作の選書である *Teacher's Library* の翻訳を『文部省雑誌』に掲載しており、この点からも、米国の教員養成への政府の強い関心が伺える。『教授論』の原典である *Theory and Practice of Teaching* は *Teacher's Library* に収められていた文献であり、伊沢も渡米前にこの著作を読み、影響を受けていたと指摘されている (橋本 1998)。このように日本の学校での処罰論の形成には、米国書籍の影響が示唆される。

以下では、米国管理論の罰に関する記述から、日本が受容した処罰原理を解明しようと試みる。なお、本節では対象とする学校段階を初等教育とし、明治期より国民一般に普及する小学校における罰論を『教授論』『通論』から読み解く。なぜならば、『教授論』および『通論』の両方が明治前期の師範学校の教科書として扱われており、また同時期の教育課題のひとつに初等教員の養成があったことを考慮すれば、これらの書物が当時の小学校教員あるいはその志望者向けのものであったと捉えても不自然ではないと考えられるためである。以上より、本節は上記の文献をとおして、小学校における処罰論形成の初期過程を追う。また、本節の検討では、前節と異なり、日本の教育界に直接影響を与えたと考えられる翻訳書を中心に扱う⁽³⁾。

2.1 罰の基礎にある社会関係

日本に普及した米国管理法のなかの処罰論を検討すると、学校での人間関係あるいは教師児童関係が、神（上帝）と人との関係をベースに論じられ、そのうえで教師の罰の目的や方法が述べられていたことがわかる。

『教授論』では、「刑罰は有権者の其管下の民人を正し且つ民人をして其罪を犯さざらしむる所のものにして」「人の心意肢体に加ふる所の痛苦なり」という。また、刑罰の権威は「上帝の憲法」と「人世交際上の憲法」にあるとし、「父母たるもの其子の過失罪悪を罰するは上帝之に付与する所」のものであり、「学校に在りて児童の罪を判決す可き権理は通常其父母の代理として教師に委任する所なり」と述べる。そのうえで「今論定せる刑罰の意義に就きて教師所有の権利を詳細明亮にせざるを得ず」と、教師の罰の権威の源泉が上帝にあるものとして説明される（Page 1847=1873, pp. 270-273）。

一方『通論』の第四章「学校の政務」では、「政とは君の其臣を統制する法律規則の総称たれば凡そ政なる者は固と君臣間の接際に原く所なり」とし、「神政」「国政」「家政」それぞれに「君」と「臣」の関係があり、関係を保持するための懲罰が執行されると述べ、「学校政」にも同様に教師を「君」、生徒を「臣」として「学校の賞罰」がおこなわれると論じる（Wickersham 1864=1874, pp. 365-367）。また『通論』では、この罰が「己れ」「（生徒）相互」「教師」「職員」「学校」「訪問者」「社会」「神」への義務違反への制裁だとされる（Wickersham 1864=1874, pp. 375-379）。学校での罰の目的には「有罪者の懲罰」と「悔悟者の赦免」があると述べ、「学校懲罰の主眼」が「上帝」の罰法と同様に、「生徒の再犯を防ぎ」「教師の其犯罪を怒るの意を明示する」点にあると論じられる（Wickersham 1864=1874, pp. 402-406）。『通論』は、神と人の関係との類比のうちに教師児童関係における処罰論を展開するのである。

2.2 罪刑法定主義的処罰論

『通論』は先述の「学校の政務」の章で、処罰を執行するさいの原理を四点挙げている。それは、「第一 犯罪は必ず罰せらる可き事」「第二 罰の寛厳は罪の軽重に准す可き事」「第三各種の犯罪には互に適當の罰ある可き事」「第四 罪と罰とは本と末との如くたる可き事」である。第一の原理については、「人の日々経験する所に就き之を觀るも自から明白」なものであり、「罪惡は善道上の病に似て善導上の病は必ず本心に其苦痛を覺えしむ」ものである。「此天法を施行するは正道の為め特に必要の者」であるから、

「上帝も亦現に此天法を施行す可き其靈意を宣告したり」と論じ、罰の正当性を「上帝」に求めつつ議論を始める（Wickersham 1864=1874, pp. 406-408）。

また第二の「罰の寛厳は罪の軽重に准す可き事」については「例へば罪の軽きは僅かに二三の鞭撻を加へ其重きは数十百の鞭撻を加ふるが如く然り」、第三の「各種の犯罪には互に適當の罰ある可き事」では、「各種の犯罪は必ず之れに相當する罰法あり」「罰法の種類は犯罪の種類に随ひ互に相異なる」（Wickersham 1864=1874, pp. 408-409）とする。第四の「罪と罰とは本と末との如くたる可き事」では、「罪と罰との互に相連接するは猶本と末との如く」あるべきであり、「天然の罰法は即ち因果の罰法たれば人の苟も天法に背く時は必ず之れが罰を受けざるなし」（Wickersham 1864=1874, pp. 412）と、二～四の原理では罪と罰の適切な関係を規定する重要性が論じられるのである。

ここで米国の処罰論には、前章での罰則分析で捉えた処罰の効率化規則、すなわち〈種別化〉規則と〈最小限〉規則がみられる点に着目したい。〈種別化〉規則は、罪の重さや種類、罪を犯した者の動機や年齢に対応した罰を与えることが最も効果的だとする規則であり、〈最小限〉規則は、罰が、罪によって得られる利益を多少なりとも上回る不利益を犯罪者に与えればそれで十分だという規則である。とりわけ上述した米国管理論のなかの二～四の処罰原則は、これらの規則に従っているといえよう。明治前期の罰則も、同様の罰の効率化規則を有していたため、米国の処罰論と日本の罰則との関連性が示唆される。

さらに『通論』は、以上の処罰原理の必要性を次のように論じる。「児童の如きは教師の寛恕を見て其権力に乏しきを侮り、「教師の統制の緩慢なるを見て其命に抗するの意を發す」ものである。そのため、「罰を正うし且つ之を覲面（引用者：てきめん）ならしむる時は児童の学校規則に悖戻（引用者：はいれい。そむきさからうこと）の意を發せざる」（Wickersham 1864=1874, p. 415）として、ベッカリーアが以下のように引かれる。

ベッカリーアの刑典論に曰く軽くして覲面なる罰は重くして確乎たらざる罰に比すれば其益更に大なりと蓋し上帝の學校に於ける犯罪を罰するは爾余（引用者：じよ。

「このほか」の意）の各所に於ける犯罪を罰すると敢て異ならざれば教師は其天罰の趣旨を明白ならしめ且つ上帝の罰法に倣い特別の罰則を設く可きのみ（Wickersham 1864=1874, p. 415）

学校での罰は、その他の場所での犯罪を罰するのと変わらない性質をもち、それゆえに教師は「天罰の趣旨」を明白にするために、「上帝」の罰法にならって特別の罰則を設ける必要があると論じられる。このことは、学校の罰と社会の罰が同じ原理にもとづいて執行されるべきものであり、それゆえに罰をとおして罰則あるいは規則の權威を児童に知らしめる必要性を説いていると読める。前節で確認したように、米国管理論では学校は一つの社会と見立てられていた。『通論』では、教師がこの刑法原理を遵守し、児童の「犯罪」を適切に罰しながら、上帝の權威を明白なものとして示すべきだとされているのである。

また『通論』では、罰則を定める意義として、もうひとつ重要な点が述べられる。『通論』は、「教師の専断に任する罰法に比すれば一定不動の罰法を設くるの更に其益の大なる」ものだとしたうえで、「教師は生徒の罪を治するに一定不動の罰法を適用する時は敢て公平の心を失ふ可きの恐なく又確然陰忌なく親愛の道を尽くすを得」られるという。さらに「其学校の事務を処置するに敢て私心を挟む能はざれば生徒の罪を治むるに其公平なる猶審院の法官の如く因て生徒も亦自から其罰の正しきを其心に悟る可し」と記される（Wickersham 1864=1874, p. 419）。つまり、教師は「一定不動の罰法」を定めれば、「審院の法官」のように「私心を挟」まず「公平」に児童を罰せるのであり、それによって児童も罰の正しさを知るのだという。すなわち、ここでは教師の「専断」が否定され、教師個人も社会の法を遵守すべき存在であるがゆえに、法をとおして「公平」に児童を裁くことが求められているのである。

先ほどのベッカリーアの引用からも示唆されるように、以上に示してきた適切な罪と罰の関係性の規定、恣意的な処罰権力の否定からなるこの処罰のあり方は、罪刑法定主義といわれるものである。『教授論』にはこうした処罰原理に関する記述はないのだが、『通論』には明確にこの原理が示されているのである。

2.3 児童に罰を与える教師の成立

さて、以上にみてきた米国管理論が説く罪刑法廷主義的な罰則の捉え方は、2章での分析から明らかとなった日本の罰則の性質と重なるものである。日本では、1873年に文部省が「小学生徒心得」を作成して以降、各府県がこれに準じた「心得」と、それに付随した罰則を定めた。とくに罰則は、上述した処罰の効率化規則や、罪刑法定主義

的な性質を有していた。さらに、こうした性質をもつ罰則が作成された理由として、教員養成が進まず、寺子屋師匠や私塾の教師を教員としてやむをえず認めていた地域が多かった明治初期の状況下で、各府県が地域の権威者である寺子屋師匠の独断による罰を禁じ、教師の適切な罰し方を示す必要性があったからであると論じた。

米国管理論の記述は、日本で罪刑法定主義的な性質をもつ罰則が作られた理由について、重要な示唆を与えてくれる。同管理論では、罰則が教師の専断を禁じ、教師の罰を管理する意味をもつと説かれていた。したがって、明治初めの状況下で府県の作成した罰則が、地域の権威者である寺子屋師匠たちの判断にもとづく罰を禁じ、地域を超越した国や府県が定める規則にもとづいて罰を与えるよう教員たちを管理する意味をもった、という解釈の妥当性は高まった。当時の罰則が作成された理由が明確に記された資史料は管見の限り見当たらないが、学校での罰に関する知識が日本に導入されていたこと、および当時の教育状況から鑑みれば、その理由は教師の管理にあるとみてよいだろう。

また米国管理論の記述を踏まえれば、罪刑法定主義的な罰則が作られた意味は教師の管理にとどまらないように思われる。すなわち、米国管理論の記述は、学校や教師が児童を罰する処罰権限の正当化をおこなっているのである。罰則を作成したのは学校や教師個人ではなく各府県であり、児童が従わなければならない規則である「心得」の原型は国が定めたものである。つまり学校規則とは国、府県が定めた一種の法なのであり、その法によって学校や教師という存在は児童を罰する権限を与えられているのである。この罰則は、地域の権威者が独自のやり方で児童を罰することを禁じ、また規則にしたがって児童を罰する近代学校の教師を成立させる意味をもちえたと推断できるのである。

4章 児童への罰の正当化過程：「学校管理法書」中の罰の目的の分析

1. 「学校管理法書」への着目

本章では、日本で1881（M14）年より出版された「学校管理法書（以下、管理法書）」のなかの罰の記述に着目する。1章でその性質について詳述したように、「管理法書」は明治前期の教師向け学校運営マニュアルであり、学校内規を含む学校の管理運営の原理を記した書物である。「管理法書」には、学校の施設、設備に関する事柄やクラス編制、課程編成等に並んで、学校内規の原理や賞罰論も説明されていた。とくに罰に関する記述では、教師が児童に与える罰の目的や方法が説明された。学校が人びとから新奇なまなざしで捉えられ、教師自身もまた学校が児童生徒をいかに処遇すべきかを十分に理解していなかった明治前期において、この罰に関する記述は教師のおこなう罰の目的や、児童を罰することができる根拠を、ほかでもない教師に説明するものだったと考えられる。それゆえに「管理法書」中の罰の記述からは、学校での罰のねらいや、児童を罰する教師という存在が、いかに定義されたのかを明らかにできると考える。

日本人の手による「管理法書」は、1881（M14）年以降、3章で検討した英米学校管理論を範としつつ、教育行政担当者や師範学校出身者によって記され出版される。この「管理法書」は、師範学校の学科目「教育学学校管理法」で教科書として指定された。また、同科目は各府県が実施した「小学校教員学力検定試験」の出題範囲に含まれていたことから、「管理法書」は明治前期の教員志望者あるいは教員に広く読まれたと考えられる。この書物のなかで、罰がいかなる目的をもち、児童を罰する教師の役割が、いかに説明されていたのかに着目することで、学校での罰や教師の処罰権限が正当化される過程を明らかにしたい。

表4-1は、本章で分析対象とする「管理法書」を年代順に示したものである。これらの「管理法書」は、国立国会図書館デジタルコレクションで「学校×管理」のキーワード検索し、内容が閲覧できたもののほか、各大学図書館での閲覧が可能だったもの、古書店で購入できたものを含んでいる。本章では、とくに「管理法書」中の罰の説明に着目する⁽¹⁾。

表 4-1 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
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
1898	M31	多田房之輔	『学校管理法』	同文館
1899	M32	榎山栄次・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

2. 刑罰として説明される学校の罰

2.1 刑罰としての学校の罰

まず 1880 年代の「管理法書」から、学校の罰がいかに説明されていたのかをみていく。1881 (M14) 年に西村⁽²⁾が記した『小学教育新編』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、「而して若其罪に適応せる罰科の以て之に課すべき者なき時は、教化の

要綱弛慢を来し、教師の勢力無償に属せん」（西村 1881, p.25）と記される。西村の記述のなかに「犯罪」という言葉が使われていることに着目したい。西村はこの「犯罪」の例として、「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」などの学校内の違反行為を挙げている（西村 1881, p.26）。つまり、西村は学校での逸脱行為を「犯罪」だとしたうえで、「其罪に適応せる罰科」を「課すべき者」の存在がなければ、教師の「勢力」が「無償に属」すと論じたのである。西村は罰が必要な理由について、逸脱行為を放っておいては教師の支配力が無に帰してしまうからだと説明していたのである。

また、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）と論じている。この記述では、学校の罰が法に対する「怠慢」あるいは「違背」への「過料」であるとされ、罰の権限が「政府」「有権者」にあるとされている。上述した西村が学校での違反行為を「犯罪」として説明していたことと重なるように、生駒は学校での罰を説明するさいに法の論理を使用していたことがわかる。ここには、3章で検討した米国管理論における刑罰の比喻を用いた罰の説明の仕方が用いられているのである。

なぜ、西村や生駒は、法の論理を用いて学校の規則や罰を説明しようとしたのか。彼らが説明しなければならなかったことは、学校あるいは教師の処罰権限が、学校以前の教育機関であった寺子屋や家塾の師匠といった個人的な権威から成立しているのではなく、国や各府県から付与されるものだ、という点だった。寺子屋や家塾での教育関係が、師匠と子どもを預ける親たちとの信頼関係から成り立っていたのに対し、学校での教師と児童の関係は、国家によって制度として規定されたものにほかならない。したがって学校での罰とは、個人の権威にもとづいてなされるべきではなく、国または府県の規則に則しておこなわれるべきものである。「管理法書」の著者らは、まずはその学校教育の原理を教員志望者へ説明する必要性を認識していたと考えられる。

1880年代の「管理法書」では、学校での罰の権限が、国や府県から与えられていることを強調する説明がおこなわれた。生駒や西村によって「法」「政府」「犯罪」といった言葉が使用され、また「犯罪」に罰を与えなければ、権力を維持できないと説明されたように、学校の罰は、国家と犯罪との関係をなぞらえて説明されたのである。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」と述べる(宮林 1884, p.25)。つまり宮林は、学校での罰が「報仇」や「残虐」であってはならず、「刑罰」であるべきだと論じたのである。

2.2 法の応報としての罰

前項で確認した点は、米国管理論における罰論と重なる部分が大きかったが、次に罰がいかなる目的もつとされていたのかをみていきたい。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」を挙げている。そのうえで「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。またそのさい、「(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」点に注意せよと述べている(生駒 1884, pp.135-136)。

生駒(1884)が、罰を「法に固く服従せしめ」る手段と記した点は前項で確認したが、それを踏まえたうえで上の記述からみえるのは、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が当然のものだと「罪人」と「傍観者」へ理解させ、また「罪人」と「傍観者」が罰をばっかり、罰を引き起こすような行為を避けなければと思わせることなのである。ここで罰が「罪人」のみならず、「傍観者」に対しても効果を発揮すべきだと述べている点は注目に値しよう。つまり学校での罰とは、単なる「罪人」への法の応報ではなく、法の応報がいかなるものかを「罪人」以外の生徒にも知らしめ、彼らの違反行為をも防止するという、より広範な効果をもつのである。ここで学校での罰に、逸脱の抑止効果が求められたといえよう。この抑止効果についての言及は、宮林(1884)にもみられる。すなわち、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のである。

さらに多田（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、児童に「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い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、前項で掲げた宮林と同様に、罰が個人的な「報仇」や単に情意を遂げようとする「残虐」であってはならず、逸脱者への攻撃としてだけで終わってはならないことを示している。つまり多田は、逸脱行為と応報の関連性を児童に知らしめ、以後の逸脱行為を予防するための罰をおこなうよう教師へ要請したのである。

2.3 裁判官としての教師

以上のように、80年代の「管理法書」では、学校での罰が違反行為の防止効果をもつものとして説明されていた。そのなかで教師はより効率的に違反行為を防止していくために、様々な役割を与えられる。西村（1881）は、「罰は成るべく其過失の性質に応ずべき」だという。そのうえで、「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」として、「細些の犯罪は細些の罰を以て足れり」（西村 1881, pp.25-26）だと論じている。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」であるとして、「例えば二童時を異にして同一の過失を犯」したとき、一方は「常に温和」で「敢て違犯を好むに非ず」者、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）という。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、「年齢稍長ずるもの」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という（伊沢 1882, pp.136-137）。

これらの記述から、「管理法書」の著者らは、法の応報としての罰の量刑判断を教師へと委ねたといえよう。またこの量刑判断は、2章の罰則の分析のなかで捉えられた罰の〈種別化〉規則と〈最小限〉規則に則っている。つまり、犯罪と処罰の対応関係、犯罪者の性質や情状と罰の対応関係を適切なものとし、些細な犯罪行為には些細な罰ですませればよいとする「管理法書」の記述は、罪刑法定主義的な処罰論のなかにみら

れる処罰の効率化規則と一致しているのである。

さらに重要な点は、ここで初めて児童への罰について、積極的に判断を下していく教師像が成立したことである。これまで見てきたように、明治期の学校での罰は罰則という形で規定されていた。罰則は逸脱行為とそれに対する罰を規定していたため、教師は規則に則って逸脱を定義し、それに対応した罰を生徒に与えればよかった。つまり、罰則の形で逸脱行為とそれに対応する罰が一对一で規定されている限りでは、教師に罰の量刑判断をする余地はない。しかし、西村や伊沢がいうように、罰を「犯罪」を侵した事情や「犯罪者」のタイプにより調整することが求められるならば、罰は事前制御されるものではなく、対象や状況に依存するものとなる。すなわち、「犯罪」「犯罪者」の種別やその状況にもとづいて罰を適用する局面で、教師自身が罰を裁定し、児童に与える役割を担うのである。

ここで裁判官としての教師像といえるものがみられるのが確認できよう。この教師像は学校での罰を効果的に執行し、効率的に逸脱行為を防止して秩序を維持しようとするタイプである。80年代の「管理法書」の著者たちが説明したように、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とらなければならないからである。ここで過剰な罰が逸脱者へと加えられれば、傍観者はその罰の適切さに疑問を抱き、教師の指示に従わなくなってしまう可能性があるだろう。またもし罰が過小であれば傍観者は罰を恐れる必要がなくなり、それは逸脱行為を抑止する効果をもたない可能性がある。罰を有効利用して秩序を立て直し、それ以降の逸脱行為を防止するためには、規則通りの罰の適用ではなく、その逸脱にいたる事情や経緯、逸脱者の年齢や家庭環境を踏まえた罰の調整が必要となる。学校での罰を効果的にしようとする「管理法書」の著者たちによって、裁判官としての教師像が求められたのである。

3. 刑罰と学校における罰の目標の腑分け

3.1 懲治としての罰

1890年代に入ると、学校の罰についての説明に変化が生じる。能勢は1890(M23)年の『学校管理術』の罰の説明のなかで「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」だと記す。「政府の罰」とは「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」ものであり、「犯罪人が

其の法律を知ると知らざるとを論ぜざる」ものである。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」するという（能勢 1890, pp.162-163）。

とくに「政府の罰」と異なり、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し」という箇所が注目される。能勢が説明するように、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。すなわち、刑罰は理性を有する成人に対して与えられるものであり、前提として犯罪者は規則（法律）を認識しているとしたうえで処罰を与えるのである。それは意図的に法を破る場合も、過失の場合も同じであり、犯罪者が「法律を知ると知らざる」かは問題にならない。一方、それとは対照的に「学校の罰」をおこなうにあたって児童が規則を認知しているかどうかの問題となるのは、学校が未成熟な「児童」を教育する場であるからである。児童は、規則を認知できていない可能性があることが考慮されるがゆえに、罰の適用はその児童の規則の認知如何によって調整されるべきなのである。ここに、学校での罰が刑罰とは異なる原理をもつものとして区別されていく萌芽が見てとれる。

また一条（1893）は、罰には一般的に三つの目的があるとし、「応報主義」「警省主義」「懲治主義」を挙げる。そのうえで「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」だという。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」るからであり、それゆえに政府の罰は「向後の犯罪を予防して以て社会を保護する」目的をもつ。すなわち、政府の罰である刑罰は、犯罪が社会に及ぼす悪影響を防ぐ効果をもつというのである。一方で、「学校の関する所は悪事を為す者に在」という。逸脱行為をした「本人の鍛錬改良」が「学校制督者に在て主一の目的」なのであり、その意味で学校の罰は「懲治主義」となる（一条 1893, pp.133-134）。

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」ために「犯罪者の行為を捕え、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。

学校の罰は国家のおこなう罰、すなわち刑罰と比較されて区別されながら説明されていく。その大きな違いは、刑罰が社会の保護といった観点から犯罪行為を抑止する

ために行われるのに対し、学校での罰は逸脱児童の鍛錬改良、懲治といった観点から彼が犯罪をしない人間になるように働きかける点にある。もちろん、学校や教師は国家という後ろ盾をもつからこそ児童を罰せることに変わりない。各府県が作成した罰則は、学校や教師が罰則に従う限りで、児童への罰の執行を認めている。すなわち、ここで生じている変化は、罰する権限の「政府」から「学校」への移行ではなく、罰の対象者の捉え方の変化である。すなわち、学校での罰の対象となる者が、一般市民とは異なる特殊な存在、すなわち規則を認知していない「心力未発達」なる児童という周縁化された存在として定義されるようになったのである。この変化にともなって、学校の罰の目的もまた変わっていく。

3.2 訓練としての罰

「心力未発達」の児童の「懲治」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。能勢の記述は、罰することと逸脱行為が意味するものの変化を示唆する。80年代の罰は、逸脱行為を法の侵害とみなし、その応報として自らを定義していたが、能勢はそうした見方を却下するのである。

では、学校での罰と逸脱行為は何を意味するのか。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）という。杉山は逸脱行為を生じさせる原因を、その行為者の「過失を嫌忌する精神」の不在にみているのであり、それゆえに行為者に与えられる罰は、その精神を「善」へと「還」す目的をもつ。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（引用者註：手段）たるを生徒の心に銘ずる」（国府寺・相沢 1893, pp.234-235）ことと述べる⁽³⁾。違反行為とは「善良真戒の行為」に背反しようとする結果生じる行為なのであり、罰はこの背反を克服するための津梁を児童の心に身につけさせる方法となる。

学校での児童の逸脱行為が、児童の精神の未熟さの結果、あるいは善良な行為に背こうとする自分を律する手段を、児童自身が身につけていない結果生じるものなのだと説明される。こうした説明は、刑罰あるいは犯罪行為との対比から、学校での罰もし

くは逸脱行為の意味を説明するためにおこなわれていると考えるべきだろう。一般に、犯罪行為とは行為者自らの意志で法を犯すことを前提とし、行為者は意図的に社会に不利益をもたらしたものとして捉えられる。それゆえに刑罰は、自らの意志によって犯罪行為をおこなった彼に応報としての罰を与えるのである。それに対して、学校での逸脱行為は未熟で未発達な児童がおこなった行為であり、児童の意志が十分に育っていないがゆえに生じるものとなる。未熟な存在である児童に対して応報としての刑罰を加えたとしても、罰によって与えられる苦痛は理不尽なものになってしまう。なぜならば、児童は彼の行為が他者に危害を加えたり、社会に不利益を与えたりする意図はもっていない可能性があるからである。したがって、学校の罰は応報としてだけでなく、自分の意志で逸脱行為を踏みとどまるように働きかける必要があると、「管理法書」の著者たちは論じるようになったのである。

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。ここからは、罰に「訓練」としての意味が付与されていることがわかる。寺尾⁽⁴⁾・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）だと述べている。児童の逸脱行為は「道德の養成」が不十分であり、「良心」が十分に育っていないから生じると捉えられる。それゆえに、学校での罰はこうした道德心や良心を育成するための「訓練」となるのである。

3.3 救済者としての教師

罰の主な目的が、未成熟な児童の「訓練」として意味づけられると同時に、罰を与える教師の捉え方も大きく変化し始める。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。「政府の罰」と「学校の罰」をいち早く区別しはじめた能勢が、教師は「裁判官」ではなく「医師又宣教師」だと強調し、とくに逸脱児童を「病人」として位置づけ、教師と児童の新たな関係性を説明しようとしている点が着目される。また、大橋（1897）も教師に対して「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。教師の罰は医師が疾病を治すように、児童の「精神の疾病」の治療だとされるのである。

さらに着目されるのは、逸脱行為のもたらした結果や影響、または逸脱行為が生じた背景や状況については言及がなく、逸脱者に関心が集中している点である。ここで教師の役割は逸脱行為の裁定ではなく、逸脱者が有していると想定される「精神の疾病」の「治療」へ変容するのである。前節でみた効率的に秩序を維持するための罰とは異なり、治療としての罰は、逸脱の原因を児童の精神に見出しこれを治すことで、正常な学校の成員になるよう彼らへ働きかけるのである。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。

さて、もうひとつ先の能勢の記述で注目したいのが、教師は「温顔を以て親切に慰撫」するというふるまいが求められているように、逸脱児童に対する教師の新たな働きかけ方が提案されている点である。この教師のふるまい方にはどのような意味があるのだろうか。国府寺・相沢（1893）では同様の点について、より詳しい説明がなされている。彼らは「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」であり、「好で苦痛を与うるに非ざるの勢」を児童へ示すことが、「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」と、教師にふるまいを規制するよう要請する（国府寺・相沢 1893, p.238）。とりわけ、児童に対して教師の「愛情」が伝わるように、児童を好んで罰しているわけではないと示すように伝えている点は興味深い。こうした印象操作をとおして、教師は児童への罰を効果的におこなわなければならないが、ここでは学校の罰の目的が、逸脱行為に対する適切な罰の執行をとおした秩序維持から、別の目的へと移行しているのが読み取れる。教師は罰するという行為のなかで、自らの「容貌」「音声」「振舞」をコントロールしつつ、教師と児童の関係をより情緒的なものへと演出するように求められるのであり、むしろこの新たな関係性の演出に力点が置かれるようになる。ここには、裁判官とは異なる救済者としての教師像が提案されているのである。

4. 教師像変容の要因としての児童へのまなざしの変化

表 4-2 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、この変化は何に起因するのか。80 年代には米国管理論の影響を受けながら裁判官としての教師像が提案されていたにも関わらず、90 年代に入ってから救済者としての教師像が出現しえた条件とは何だったのか。

表 4-2 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

この変化には、1890 年以降、児童に対する訓育が組織化されていくなかでの、児童へのまなざしの変容が関わっていると考えられる。1890 (M23) 年の第二次小学校令第一条によって、小学校の目的は「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ビニ其生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以て本旨トス」とされた (教育史編纂会 1938c, p.56)。また第二次小学校令と同時に公布された「教育ニ関スル勅語」は天皇制教育の理念を広く知らしめたが、その理念の実地的な教育現場での展開と定着は、1891 (M24) 年文部省令第十一号「小学校教則大綱 (以下、教則大綱)」によって図られる⁽⁵⁾。「教則大綱」第一条は「徳性ノ涵養」が教育上の最重要事項であり、修身科のみならず、いずれの科目においても「道德教育国民教育」に関する事項に留意して教授するように求めた。また、「教則大綱」第二十一条およびその説明は、児童の平素の行状学業を斟酌して卒業認定をおこなうよう指示した (教育史編纂会 1938c, pp. 95-106)。このように平素の行状の重要性が高まっていくのに加えて、とくに着目されるのは、有本 (2012) が指摘したように、「小学校教則大綱ノ件説明」中の「学事表簿様式制定ノ事」において、「各児童ノ心性、行為、言語、習慣、偏僻等ヲ記載シ道德訓練上ノ参考ニ供シ之ニ加フルニ学校ト家庭ト気脉ヲ通スルノ方法ヲ設ケ相提携

シテ児童教育ノ功ヲ奏センコトヲ望ム」として、各学校に道徳訓練上の参考となる表簿を備えるように要請したことである（有本 2012, p.17）。この表簿が、各学校で「操行査定表」「性質品評表」という名称で作成され、教師は児童の「心性、行為、言語、習慣、偏僻等」を観察、記録するよう求められたのである⁽⁶⁾。

同時期の「管理法書」でも、児童の矯正を目的とした査定簿を備えるよう説明していた。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。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」と説明する。また「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」であるため、この査定表を使うべきだと主張していた（能勢 1890, pp.252-253）。一方、峰⁽⁷⁾・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」「屡々悪戯を為す者」に対していかなる矯正をおこなうかを識別するには、「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」という（峰・生駒 1890, pp. 80-81, 傍点原文）。

80年代の「管理法書」には、児童の「癖性を矯め」るために、彼らの操行もしくは性質を査定する表簿を用意せよという要請はなかった。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、それは「退学の際之を記入すべし」ものであり、性質を矯正しようとする理由から存在したものではない（宮林 1884, pp.140-141）。また、多田（1889）は「(七) 生徒性質品評表」について説明しており、(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」としていたが（多田 1889, p.151）、それらの項目についてどのように記録し、実践に利用すべきかは言及していない。

つまり、90年代の治療としての罰、もしくは医者としての教師像の登場と同期して、表簿に品行・操行を記録したうえで児童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発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」であり、「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」とまで書いている（峰・生駒 1890, p.17）。

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点である。すなわち、治療として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 1966=2003, p.171）が、現れ始めたからだといえるだろう。もちろん当時においては、ここでいう「知識体系」は、まだ心理学や精神医学のように洗練された学問の形にはなっていない。しかしながら、児童がなぜ逸脱行動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・矯正にあたるよう教師は要請されはじめた。こうした要請が、学校制度に児童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のである。

5. 子どもを罰する権力の学校・教師への付与過程

本章では明治前期の「管理法書」に着目し、教育知識の担い手が学校での罰をいかに意味づけ、そのなかで教師に対してどのようなふるまいを要請していたのかを分析するなかで、児童に罰を与える教師像が成立、変容した過程を明らかにした。1880年代には、学校での罰が刑罰のメタファーのもとで説明され、その権力の源泉が国や府県にある点がまず示された。そのなかで、教師は児童の逸脱行為をただ罰するのではなく、逸脱行為の程度や児童の状況にしたがって適切な罰を与え、また逸脱児童のみならず、他の児童たちに対しても逸脱行為が罰を引き起こすことを認識させ、秩序を維持するよう求められた。罰則にもとづきながら効率よく秩序を維持する裁判官としての教師像が描かれたのである。

それが90年代に入ると、学校での罰は刑罰とは区別され、規則を認知しない可能性をもつ未熟な児童に対して、逸脱行動を自ら止まるよう制御するように訓練することへと意味が変化する。児童の内面にある逸脱の原因を訓練し、治療することが罰の目的になったのである。そのなかで、教師は児童の逸脱を説明する図式をもって児童の救済にあたる医者・宣教師としてみなされるようになる。この変化は、1891（M24）年

の「小学校教則大綱」によって各学校に備えることが義務づけられた「操行査定表」「性質品評表」という児童の診断装置の登場によりもたらされたことを「管理法書」に即して明らかにしてきた。

2章から本章まで、日本社会において学校や教師が児童を罰する権限が付与されてきたことをみてきたが、その過程は円滑なものでも単純なものでもなかった。これまで論じてきたように、近代学校の設置や教師の養成が政府の思惑どおりには進まず、結果として従来の寺子屋・家塾を学校として認めざるをなかったため、児童を罰する権限は地域の権威者や保護者のもとにあり続けた。そもそも明治前期においては近代学校自体が周縁的な世界であった。農村社会を中心とした生活世界のなかで、学校はそこに生きる人々によって意味を見出されずに忌避され、焼き討ちに遭い、排除の対象とされたのである（森 1987, pp.105-106）。

これまでの検討を踏まえれば、国や各府県が、児童を罰する権限を地域共同体から収奪していく過程とは、国や府県が学校規則や罰則を制定して地域の権威にもとづく処罰を禁じ、学校に処罰権限を与えていく過程であり、また学校での罰に意味を付与し、処罰権限を正当化する過程だった。本章は後者の過程について考察してきたといえるが、そのなかでまず着目されるのは、当時の「管理法書」の著者たちが農村社会を中心とした生活世界を塗り替えるべく、学校空間という新たな象徴的世界を生成・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。「管理法書」は、教師に対して、罪刑法定主義という近代処罰原理にもとづき学校秩序を維持するための処罰を執行する裁判官、または個人の内部にある逸脱的な性向を治療し、道徳心を養成する医師・宣教師であることを要請したのである。このように、学校での罰の目的や教師の役割を定義しながら、児童を罰する権力を正当化したのである。

また、学校での児童に対する罰の制度化および正当化過程が、刑罰・行刑や少年法の歴史よりもかなり早い 1890 年代の段階でおこなわれていた点は注目に値しよう。刑罰を犯罪行為への応報として意味づけた旧刑法から、犯罪者の矯正へと転換させた新刑法への変化は 1907（M40）年の出来事であり、成年と区別される未成年の違法行為に対して適用される旧少年法が制定されたのは 1922（T11）年である。また、非行少年の施設内処遇のさきがけとされる 1880 年代における私立感化院の設立、さらには 1899 年の留岡幸助による家庭学校の設置などの運動の結果として感化法が 1900（M33）年

に制定されるが、1890年代には、まだ逸脱する未成年者を処遇する公的制度や言説というものはなかった⁽⁸⁾。しかし、学校教育という公的制度を支える言説である「管理法書」は、1890年代の時点で、成年とは異なる未成年者への処罰のあり方を示し、その目的が逸脱児童の矯正あるいは治療にあると説明していたのである。

さらに着目したいのは、秩序維持のための効率的な罰、治療としての罰を用意し、周縁的な存在である児童への罰を企図したのが、「管理法書」の著者たちだったという点である。児童たちの逸脱を防止し、彼らを矯正する概念装置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、学校や教師の処罰権限は国や府県によって与えられているが、逸脱する児童をいかに処遇するかという議論の詳細は、現場の教師たちに開かれる形で展開した。このように教育の内実が整備され普及していく様相を、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。つまり、児童への罰は、当時の教育現場をよく認識していた「管理法書」の著者たちが、教育実践上の課題を意識しながら構成していったと捉えるのが妥当だと思われる。また、児童との関係性を情緒的なものとして演出するよう教師が要請されていたように、教師と児童の権力関係も、罰に関する言説のなかで構成されていた。教師による児童への罰は、制度のみならず、書物に記された知識によって正当化されるなかで可能になったのである。

5章 学校での罰の定型化過程：罰則の自由刑と「学校管理法書」の降格儀礼

本章以降では、学校での罰の方法が定型化していく過程と、罰の方法にいかなるねらいが込められてきたのかを明らかにし、その歴史的な意味を考察する。学校での罰といえば、教師による叱責や注意、その場に立たせたり、居残りをさせたりするなどのある一定のパターンがある。その一方で、体罰や恫喝など教師が用いてはいけない罰の方法もある。つまり、学校ではある特定の罰の方法が認められ、その他の方法は用いるべきではないという選り分けがなされている。序章で確認したように、日本の学校では 1879 (M12) 年の教育令により体罰が禁止されたが、他方、学校や教師が児童生徒にいかなる罰を与えるべきかは法令には定められず、各府県制定の罰則や明治期に刊行された「学校管理法書」に記された。本章では、まず 1875 (M8) 年から 1887 (M20) 年に制定された罰則に、いかなる罰の方法が規定されたのかを明らかにする。とくに、寺子屋でおこなわれていた罰との比較から、学校での罰の方法の特徴を明らかにする。また、1881 (M14) 年以降に出版された「管理法書」を手がかりに、教育現場に強い影響力をもった師範学校校長、および教員らが、学校での罰にいかなるねらいを込めていたのかを検討する。

1. 学校における自由刑

1.1 身体刑から自由刑へ

表 5-1 では、1875 (M8) 年から 1881 (M14) 年に作成された各府県罰則内で規定された罰の方法を作成年順に並べた⁽¹⁾。表の 2 列目から 5 列目では、2 列目から順に罰の程度が重くなることが示されているのだが、特徴的なことは罰の重さが、時間や減点数によって段階的になっている点である。罰の加重のされ方は、京都の直立、または山形の遊息禁止や留置のように 10 分ごとである場合もあれば、山梨や新潟のように 30 分刻みとなっている場合もある。また、秋田や石川では、遊歩禁止や留置、直立の罰とともに行状点の減点がなされるが、これも段階的である。いずれにせよ、それが時間にあっては分刻みで、また点数については 1 点刻みで厳密に罰の程度が定められた点が着目される。

表 5-1 1875 (M8) 年から 81 (M14) 年に制定された罰則中の罰の内容

京都府 (M8)	直立 10 分	直立 20 分	直立 30 分	
埼玉県 (M8)	10 分遊息禁止	15 分学校に拘留	40 分学校に拘留	1 時間教場に直立
山梨県 (M9)	30 分拘留	1 時間校内謹慎	協議の上処分	
敦賀県 (M9)	10 分間遊歩禁止 行状点 2 点半減点	教場留置・訓戒 行状点 0 点	協議の上退校	
秋田県 (M10)	10 分間遊歩禁止 行状点 1 点減点	20 分間遊歩禁止 行状点 2 点減点	1 時間教場留置 行状点 3 点減点	2 時間拘留 行状点 4 点減点
石川県 (M10)	10 分間直立 行状点 2 点半減点	教場留置・訓戒 行状点 0 点	学区取締、県庁へ届け出て処分	
大分県 (M11)	教師相当に叱責	情の軽重に従い 一度乃至三度の 直立	情の軽重により 一日乃至三日の 間半時間拘留・ 課業	退校
新潟県 (M11)	30 分直立	1 時間直立	1 時間半直立	
山形県 (M14)	10 分遊息禁止	10 分乃至 20 分 学校留置	20 分乃至 30 分 学校留置	協議の上相当の 処分

また、表 5-2 では 1875 (M8) 年から 1881 (M14) 年制定の各府県罰則内で規定された罰の方法を一覧にした。「拘留」「留置」「謹慎」は、言葉は異なるが同じ意味内容を指すものとしてまとめた。加えて「遊息」と「遊歩」、あるいは「訓戒」「叱責」「説諭」も同様にしている。各府県により罰の方法にはばらつきがあるが、どの府県罰則も「直立」「遊息・遊歩禁止」「拘留・留置・謹慎」の罰のいずれかを含んでいる。

表 5-2 1875 (M8) ～81 (M14) 年に制定された府県罰則中の罰の方法

	直立	遊息・ 遊歩禁止	拘留・留 置・謹慎	訓戒・叱 責・説諭	行状点 減点	氏名校内 に掲示
京都府 (M8)	○					
埼玉県 (M8)	○	○	○			
山梨県 (M9)			○			
敦賀県 (M9)		○	○	○	○	
秋田県 (M10)		○	○	○	○	
石川県 (M10)	○		○	○	○	
大分県 (M11)	○		○	○		
新潟県 (M11)	○					○
山形県 (M14)		○	○			

罰則内に示される罰の方法にはいかなる特徴があるのかを確かめるために、寺子屋で用いられた罰の方法と比較検討したい。寺子屋での罰は学校罰則のように掟書や規則という形で示されることが少なく、図絵のなかで罰の様子が描かれることもあるが、全体像を掴めない。ここで貴重なデータとなるのが、教育史研究者である乙竹岩造の調査とその結果である。乙竹は、1915 (T4) から 1917 (T6) 年にかけて、彼の「友人・知己」および当時の東京師範、女高師、各府県男女師範学校の最上級生に対して、調査票調査の実施協力を依頼した。その調査とは、当時生存中の寺子屋経験者に対して寺子屋での教育内容を聞き取る、というものだった。乙竹からの依頼で彼らがおこなった調査結果をまとめると、当時存命中の寺子屋体験者 3,090 名から回答が得られ、寺子屋での罰の方法の全国的趨勢も明らかになったという (江森 2013, pp.181-186)。表 5-3 は、乙竹が公表した調査結果を江森一郎が整理したものをもとに、寺子屋で用いられることが多かった罰を 20 位まで示したものである。

着目されるのは、学校罰則のなかに記されていた留置、直立、叱責・訓誡が、寺子屋でも用いられる頻度が高く、また学校罰則にはみられなかった鞭撻や捧満、茶碗と線香、食止といった罰が寺子屋でおこなわれていたことである。鞭撻は、鞭打ちの罰であり、捧満とは水を満杯に入れた茶碗と線香をそれぞれ手に持たせ、線香が燃え尽きる

までのあいだ机の上に正座をさせるという罰を指す。それゆえ、表中の 6 番目にある茶碗と線香の罰は、捧満と同じ罰を指していると考えられる。また、食止は昼食抜きの罰である。ここからは、寺子屋の罰には身体への鞭打ちや茶碗をもたせながらの正座、昼食抜きといった身体への苦痛を目的としたものが含まれているが、学校罰則ではそうした罰がみられないという点が指摘できる。

表 5-3 乙竹の調査にもとづく寺子屋での罰の頻度順一覧

順位	罰の種類	%	順位	罰の種類	%
1	留置	27.64	11	労役	2.53
2	鞭撻	13.81	12	身体に痛苦を与えるもの	2.43
3	直立	7.53	13	罰課	2.29
4	捧満	7.51	14	退学、破門、退（おい）出し	2.27
5	叱責・訓誡	5.59	15	机文庫負わせ帰宅せしむる	2.20
6	茶碗と線香	4.08	16	端座（正座）又は跪座	1.98
7	食止	3.82	17	監禁	1.04
8	机・文庫を負わしむるもの	3.59	18	点灸	0.94
9	線香	3.31	19	譴責	0.80
10	縄縛	3.00	20	停学	0.47

（江森 1989[2013], pp.181-186 より作成）

以上を踏まえて、あらためて罰則の罰の特徴を挙げるとするならば、それは児童の自由の剥奪を目的としていることである。「遊歩」「遊息」は、課業の間の自由時間を指す。また「直立」「拘留・留置・謹慎」にはいずれも「生徒退散後」（埼玉県 1875, pp.12-14）や「降校時間尚教場に留め置き」（敦賀県 1876, pp.8-11）、「授業後」（秋田県教育委員会 1981, pp.430-431）、「終業の後」「教場に立たせる」（新潟県）と但し書きがあり、これらの罰が放課時間の自由を奪うものだったことが確認できる。この「直立」「遊息・遊歩禁止」「拘留・留置・謹慎」は、児童の身体に苦痛を与えるのではなく、児童が自由に使えるはずの時間を奪う一種の自由刑的な罰といえる。学校罰則に示さ

れる罰は、身体刑的なものではなく、自由刑としての性質をもつのである。

このように、学校の罰が身体刑ではなく、自由刑的なものとして規定されていく意味とは何か。まず確認したいことは、日本における体罰の禁止は、1879 (M12) 年の教育令により初めて規定されたという点である。つまり、その第四十六条「凡学校ニ於テハ生徒ニ体罰（殴チ或ハ縛スルノ類）ヲ加フヘカラス」により体罰は禁じられた⁽²⁾。しかし、上記の各府県作成の罰則から確認できるように、体罰に該当する身体刑的な罰は、教育令制定以前から規定されていないのである。

さらに、3章で日本の罰則制定への影響を確認した米国管理論『彼日氏教授論』と『学校通論』のなかで示されている学校での罰をみると、表 5-4 のように『教授論』では「〔六〕 笞杖を以て稍懲正を厳にす」、『通論』では「第七 折檻」と身体刑的な罰に関する記述が確認できる。すなわち、米国管理論には学校での罰として身体刑を認める記述があるにも関わらず、各府県はそれを含まない罰則を作っていたのである。

表 5-4 『教授論』と『通論』中の罰の方法

『教授論』中の罰の方法	『通論』中の罰の方法
〔一〕 懇切に非難す	第一 呵責
〔二〕 独許*を奪う	第二 損害の償
〔三〕 制禁及び幽閉	第三 怠りし職務を行わしむる事
〔四〕 屈服	第四 特許を制禁する事
〔五〕 雑業を課す	第五 学校生徒全員の面前に於て公けに其の罪過を懺悔せしむる事
〔六〕 笞杖を以て稍懲正を厳にす (Page 1847=1873, pp.294-303)	第六 禁固 第七 折檻
*privileges の訳。「特許」と解釈するのが妥当と思われる	第九 学校を放逐する事 (Wickersham 1864=1874, pp.386-387)

なぜ、明治前期の日本の学校罰則は身体刑的な要素が含まれず、自由刑的な罰を中心に作成されたのか。ここには、違反行為の罪の重さを児童に知らしめる意味があっ

たとえられる。たとえば、2章2.1で検討した「埼玉県小学規則」の罰則をあらためてみると、「修課時間妄に席を離るる者」や「教場に在りて私に談話する者」に対しては「十分時間の遊息を禁ず」の罰が与えられ、「卓椅戸障を毀損し又は墨汁諸物を汚す者」「他生徒の書籍物品を毀失する者」には、「他生徒退散後四十分時間学校に拘留」するとある（埼玉県 1875, pp.12-14）。つまり、学校における違反行為の罪の重さが、「遊息」の禁止時間、あるいは「拘留」時間によって明確に示されるのである。

序章で論じたように、近代学校は地域共同体内のルールではなく、地域性を超越した一般性を志向する規則にもとづき運営される場である。それゆえに、学校規則を知らない児童たちには、違反行為の罪の重さを伝える必要があった。違反行為の罪の重さを知らしめるのに明確な尺度となるのが、自由を奪われる時間の長さだと考えられる。つまり、5分おき、10分おきでも、罰として拘束される時間の長さにより、重い罪だと理解できるようになっているのである。もちろん学校での違反行為の罪の重さは、児童のみならず、当時の教師たちにも認識させる必要があった。2章2.2で論じたように、1870年代に教師を担ったのは授業生、すなわち寺子屋師匠であった。彼らは階層性を帯びたルールにもとづき稽古をおこない、一般性を志向する学校の規則の意味を十分に認知していなかった。1875（M8）から1881（M14）の罰則が自由刑的な罰を定め、違反行為の罪の重さを自由刑の時間により一目で理解できるようにしたのは、児童や教師に学校での違反行為の罪の軽重を知らしめる必要性に起因すると考えられる。

1.2 みせしめの自由刑：〈観念性〉〈側面上の効果〉規則

表5-5では1882（M15）から1887（M20）年までの罰則中で規定された罰を一覧にした。「誠諭・説諭・訓戒・譴責」「拘留・留置・謹慎」がすべての罰則に記される。また表5-2では多くの罰則にみられた「直立」が割合として減少しているのだが、ここでは「直立」の意味の変化に注目したい。秋田県では「罰則を教場の一隅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へし」（秋田県教育委員会 1983, pp. 437-438）とされ、青森では「直立は其生徒を教場の偏隅に直立せしむる者とす但其時限は一時間以内とす」とされる（青森県教育委員会 1970, pp. 400-403）。着目されるのは、前節でみたように、罰を放課時間におこなうという規定がなくなったと同時に、また秋田では「犯者たるを明知せしむ」、青森では「教場の偏隅」に直立させるといったように、違反行為者の周知が目指されるようになったことである。

表 5-5 1882 (M15) 年から 87 (M20) 年に制定された罰則中の罰の方法

	誠諭・説諭・訓戒・譴責	拘留・留置・謹慎	直立	貶席	課題	昇校停止・退学	氏名校内に掲示
秋田県 (M15)	○	○	○				○
青森県 (M16)	○	○	○				
大阪府 (M16)	○	○					
福島県 (M17)	○	○		○			○
福井県 (M17)	○	○			○	○	
熊本県 (M18)	○	○		○			
千葉県 (M18)	○	○		○			
長野県 (M19)	○	○					○
山形県 (M19)	○	○		○			
静岡県 (M19)	○	○		○	○	○	○
石川県 (M20)	○	○		○			

また、罰則のなかに「貶席」という新たな罰が登場しているのがわかる。たとえば、福島県罰則の第二條第三項では「貶席は犯由を糺し其過あるを明認せし後事情の軽重に応じ三日乃至三週間席順を最末に貶」めるとされ（福島県 1884）、他方、熊本県の生徒訓戒法第二十三條では、貶席は「授業時間中生徒の席次を貶し反省悔悟せしむへし」と規定される（熊本県教育会 1931, p. 615）。ここで確認したいことは、明治初期の学校内の座席順は児童の学業成績と結びついていた、という事実である。斎藤（2011）は、明治 10 年頃に「試験成績の優劣とその序列によって、席順を競わせていく手法」がとられ、座席の配置が児童の学業上の優劣を可視化させる装置であったことを指摘している（斎藤 2011, pp. 159-165）。しかし、1882 年以降、「貶席」という罰が罰則中にみられるように、座席順は学業成績だけでなく、ある児童が違反行為をしたという事実を教室内の他の児童に可視化するのである。

「直立」「貶席」の罰には、違反児童の「反省悔悟」と同時に、違反児童の存在を他

の児童たちに周知する意図が込められたといえる。これらの罰を解釈するさいに、再びフーコーが近代刑法原理のなかに見いだした罰の効率化原理に手がかりを求めたい。フーコーは、18世紀の刑法改革理論が犯罪者の矯正よりも、刑罰をみる大衆への犯罪抑止力を生み出すことを目標にしていたと論じ、改革論者たちの刑罰には、〈充分なる観念性の規則〉が含まれていたという。それは被罰者に苦痛を与えて秩序を立て直すよりも、犯罪と刑罰を人びとの観念のうちに結び付けて未来の犯罪を予防することを重視するのである（Foucault 1975=1977, pp. 96-97）。すなわち、刑罰はある違反行為をすれば、このような罰が与えられるという罪と罰の対応関係を知らしめ、人びとが罰を回避するように仕向けるのである。

また、罪と罰の関連性は犯罪者にだけ伝えられるわけではない。改革者のいう刑罰は、悪事を働いたわけではない多くの人びとを志向する。すなわち、犯罪者をみせしめにし、刑罰をみる人びとに対して、犯罪と刑罰の結びつきを知らしめるのである。一つの犯罪行為を利用し、大衆の犯罪行為を防止する刑罰は治安維持の観点から効率的な方法といえる。こうした刑罰が傍観者に与える効果を、フーコーは〈側面上の効果の規則〉と呼んだ（Foucault 1975=1977, pp. 97-98）。

違反行為をした児童をわざわざ教室の隅に立たせて「明知」させたり、「席」を眨めたりする罰は、それを見るものたちに対して、違反行為をすれば同じような罰が与えられるという印象を与える。これらの罰は逸脱児童のみならず、彼を一種の記号として扱、罰をみる者たちにも効果をもたらすだろう。このことから、1882年以降の罰則には、〈観念性〉規則と〈側面上の効果〉規則に則った罰の方法が規定されたといえる。フーコーの言葉を借りれば、罰が「技術の効果を増し、その回路を多様にすることで、その経済的で政治的な費用を減らす」（Foucault, 1975=1977, p. 96）のである。したがって、逸脱を防止する効率的な方法として、みせしめの意味をもつ自由刑が罰則内で規定された可能性がある。

学校罰則中での〈観念性〉規則と〈側面上の効果〉規則を含む罰の規定は、罰が、児童集団を管理する方法となったことを意味する。つまり、明治10年頃より各府県は教室内の実態に合わせ、集団管理をしやすい罰の方法を規定し始めたのではないかと考えられるのである。ここで確認しておきたいのは、明治前期の小学校の教室には、一室にさまざまな年齢、学力の児童がいたという事実である。すなわち、明治前期のクラス編制法であった等級制は学力を基準にしたものであり、進級条件は半年ごとに行われ

る試験への合格だった。この試験は厳格におこなわれ、原級留置の児童も多かったため、等級制は異年齢の児童たちが同じ教室で授業を受けるという光景を生み出した。さらに佐藤（2005）は、このクラス編制法が「当時の学区あるいは町村の財政負担能力と教員養成機関での教員供給能力との現実からは、到底不可能な事態と」り、「一等級一教員ではなく一教員の複数等級同時担任制、当時の用語によれば合級制」が教育学書の中で提案されたと論じた（佐藤 2005, p.39）。すなわち、等級制の厳密な適用は、当時の学校や教員数の観点から現実的に不可能であり、教室空間には異年齢、異学力の児童たちが一同に集められて授業を受けていたのである。

2章3節でみたように、同時期（1882年から1887年）の罰則では、学校や教師は違反行為の程度と違反行為者の年齢や性格によって量刑判断をせよと規定していた。しかし、異年齢・異学力の児童が入り混じる教室空間のなかで、違反行為があるたびに個々の児童の性格や事情、状況を逐一見極め、適切な罰を与えるやり方は、効果的ではないどころか不可能に近く、それでは授業自体が成立しなかつただろう。そこでひとつの違反行為を教室内の児童たち全体に知らしめながら罰するという、児童集団を効率的に管理する罰の方法が規定されたのではないか。すなわち、府県がクラスの混雑状況への対処の必要性を認識したことにより、こうした集団管理を効率化する罰の方法が罰則に規定されたと考えられるのである。

2. 学校における降格儀礼

2.1 逸脱児童への認知的な制裁

以上のように罰則に規定されたみせしめ的な意味を付与された「拘置」や「直立」、「貶席」などの自由刑は、「学校管理法書」により新たな意味を付与される。表5-6では分析対象とする「管理法書」中の罰の方法を列挙した。罰則と異なり「管理法書」には罰の方法のみならず、罰に期待された効果が記された。ここではその記述に着目しながら、「管理法書」の著者が罰に込めたねらいを読み解こうと試みる。

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。この「罰課事業」は、授業以外の時間に児童に課業を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) ものであり、課業後に児童に一定の姿勢させる罰だといえる。これらの罰は、1899年までほとんどの「管理法書」に記されていたことが確認できる。

表 5-6 対象とする「学校管理法書」と記された罰の方法

出版年	著者	書名	罰の方法
1882	伊沢修二	学校管理法	罰課事業／特権剥奪／体罰／退学
1884	生駒恭人	学校管理法	譴責戒飭／拘留／教師長送致／擯斥／体罰／放校
1889	金港堂	学校管理法	呵責／拘置／罰課／体罰／上校禁止／逐校
1890	多田房之輔	新撰実用学校管理法	短小の叱言／眼眦或は不快の顔色を示す／呵責／罰点を付す／其座に於ての直立／別席に移す／遊戯を禁止する／留置／家庭に通告する／戒飭表の実施／停学／退校
1890	峰是三郎 生駒恭人	学校管理法	退校／定期放校／禁足／逗校／罰課／直立／譴責／減点／貶席／労業
1890	能勢栄	学校管理術	譴責／特権剥奪／拘留／平常点／停校／退校／罰課
1892	杉山正毅	実験学校管理法	譴責／禁足／罰席／停業／停校／退学
1893	一条亀次郎	学校管理法	譴責／貶席／退校／減点／停校／退校
1893	国府寺新作 相沢英二郎	新式学校管理法	譴責／座席剥奪／誦読問答権剥奪／休憩権剥奪／戒飭表公示／罰課／労業／直立／体罰／一時退学／停校／退校
1894	広瀬吉弥	学校管理法	譴責／席次を貶すること／直立／休憩を許さざる罰／罰課／退校時間後の拘留／罰点／家庭に通知／停学／退学
1894	松本貢	学校管理法	譴責／罰課／特権剥奪／放校／

1894	寺尾捨次郎 伊沢修二	学校管理法 付教育法令	譴責／黜席／休憩停止／直立／罰課及び罰業 ／留校／登校禁止／放校
1897	田中敬一	学校管理法	呵責／訓戒／貶席／直立／留置／停学／退学
1897	大橋唯雄	小学実践管理法	恐嚇／譴責／所有品没収／遊戯の禁止／遊戯 の仲間入を禁ずる／名誉の位置を奪う／席を 別にする／留置／一時停学
1898	多田房之輔	学校管理法・ 理論実験	目視面貌を以て不満足の意を表する／短小の 叱言／譴責／罰点／直立／特権剥奪／留置／ 家庭に通告／戒飭表／罰課／上校禁止
1899	黒田定治 土肥健之助	学校管理法	譴責／損害賠償／怠慢せる義務の遂行／特権 剥奪／秘密の謝言／公然の謝言／停学／放校 ／行状点
1899	大村芳樹	学校管理法	戒飭／譴責／貶席／直立／留置／停学／罰課

とはいえ、本節で着目したいのは「管理法書」に記される罰に期待されていた効果が、罰則とは異なる点である。前節では、1882年から1887年までの学校罰則内の罰にみせしめ的な性質が与えられていたことをみたが、「管理法書」では異なる罰の意味が付与されていた。まず、1889年の金港堂編『学校管理法』に記された「拘置」を取り上げたい。「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」が児童の「自由」を剥奪すると同時に、彼に「苦痛を感ぜしめる」点である。同書では「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」を奪うことで「苦痛」を与えるのである。

では、この「拘置」は、なぜ児童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児童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。ここでは、他者をとおして自己の位置を確認することで感じる苦痛が想定されている。つまり、「拘置」には単に拘束されることからもたらされる苦痛ではなく、他者の態度をとおして自己を否定的に理解するという、自己と他者の関係を認知することからもたらされる自己制裁の視点が含まれているのである。「戯れ」「談笑」し「愉快なる」児童をとおして、彼等とは異なる空間に閉じ込められている児童は、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。

前節でみた罰則に記されたみせしめ的な自由刑は、逸脱者あるいは逸脱行為の「明知」、すなわち他の児童から逸脱児童へ向けられる視線を強調していた。違反者を立たせたり、席を貶めたりする罰は、違反児童を違反行為と罰の対応関係を示す記号として扱い、それを他の児童たちにみせる意味をもつ。ここでの視線は一方向的である。それに対し「管理法書」の「拘置」の記述では、自由を剥奪された違反児童から他の児童たちへ向けられる視線、さらには他の児童たちをとおして自己をまなざす視線が強調されている。つまり、違反児童のまなざしは、他者をとおってまた自己へと折り返されるのである。「拘置」は、児童が他者を鏡像として、自己を規則違反者としてまなざすように仕向けることをねらいとした罰なのである。

2.2 学校における降格儀礼

さらに学校罰則内に示されたみせしめ的な自由刑としての罰と、「管理法書」のなかの罰の違いを際立たせるのが、多田（1890）のいう「其座に於ての直立」である。罰則のなかの直立が、放課時間に一定の時間を決めて行なわれるものだったり、また教場の片隅に立たせるものであったのに対し、ここでの「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屡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）。つまり、「直立」は「放課時間後」ではなく「犯罪の跡あるや直に」なされ、また「教場の偏隅」ではなく「其座」でなされることから、それが授業時間であるか、そうでない

かに関わらず、様々な活動を中断して執行される罰だとわかる。

したがって、この「其座に於ての直立」は、先の「罰課」や「拘置」「貶席」の罰とは異なった性質をもつ。違いの一つは、その執行される時間である。遊戯時間中および課業時間後におこなわれる「罰課」や「拘置」「貶席」では、違反行為と彼に罰を与えるまでの間に時間的な隔たりが想定されている。一方で、「犯罪の跡あるや直に」執行される「直立」では、即興的に彼を違反行為者と認定して立たせるのである。このときに、もう一つの違いが現われる。それは「其座に於ての直立」の罰が、他の児童にも即座に違反行為の存在を伝え、授業やその他の活動を中断してまで罰を行なう必要性を納得させなければならない、ということである。学校罰則のなかの「罰課」や「拘置」「貶席」の罰は、違反行為の存在を周知するみせしめとしておこなわれるものであり、児童たちに罪と罰の結びつきを示すものであった。しかし、「其座に於ての直立」が罰として成立するためには、あるいは「直立」が罰としての意味をもちうるには、その時、その場で彼を罰することの正当性を他の児童たちに理解させられるかどうかが重要となる。

着目されるのは、「其座に於ての直立」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。つまり違反行為をした児童を立たせる罰が、教室の秩序を維持する巧妙な方法であるとされる。ここには、単に罪と罰の対応関係を示し、罰を恐れて違反行為をしないよう児童たちに伝える以上の何かが期待されているといえよう。なぜならば、児童が罰を恐れるがゆえに違反行為が防止されている状況は、表向きは秩序が保たれているように見えるかもしれないが、児童たちが積極的に秩序を保っている状態だとはいえないからである。教室内の秩序が最も保たれている状態とは、彼ら自身が秩序を保つ意味、すなわち秩序の維持によってさまざまな活動が可能になっていることを理解している状態ではないだろうか。その点で、「其座に於ての直立」は、違反行為をした児童をその場で立たせるとともに、彼が秩序を乱す存在だと他の児童たちに理解させ、彼を非難すべき対象として捉えるよう促す意味をもっていると解せる。

「直立」の意味を理解するために、ガーフィンケルの降格儀礼（*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、または逸脱者を非難する者とは誰なのかについて集団成員の認識の一致を促すワークである。つまりその場に参与する人びとの認識の一致を導くことで、集団内の規範を確認する儀式が降格儀礼なのである。

以上の降格儀礼の議論を踏まえると、「其座に於ての直立」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児童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児童、立会人がそれをみる児童たちである。教師は、児童全員が座っているなかで突然ある児童に直立の姿勢を強いることで、その場が授業という活動のおこなわれる場から、ある児童を非難する状況へと変化したことを示さなければならない。すなわち、教師は直立させられた児童をみる他の児童たちに対して、当該状況が非難の場面であると認識させなければならない。それにより、違反行為が授業の中断という集団活動を乱すものであるという認識の一致を生み、違反行為を非難する必要性を伝える。この状況は、ある児童が立たされている理由や、児童が立たされることが集団にもたらす影響、児童たちが守るべきもの、非難すべきもの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。

また「管理法書」には「其座に於ての直立」以外にも、降格儀礼に該当すると思われる罰がある。「眼眦或は不快の顔色を示すこと」(多田 1890, pp.62-63)、「教師僅か

に不適當の色を示し、或は頭を揺し手を振る」（能勢 1890, p.173）等である。これは違反行為をする児童に行為の禁止を要請する罰である。他にも「短小の叱言」という罰があり、これは「『止めよ』『してはならぬ』『悪し』『よくない』等の如き類にして慈母の子供に向て常に用いる」ものだという（多田 1890, p.62）。これらの罰は、逸脱行為が何かを指示しないまま、児童に対して違反行為をやめさせたり、彼を非難する意味をもつ。しかし、こうした教師の単純なふるまいや言葉が罰としての意味を持ちうるのは、これらの罰が他の児童らの面前でおこなわれるからである。教師の視線が、授業を中断してある特定の児童に注がれているとき、それは「直立」と同様に教室内の児童たちに対して、ある児童が集団の活動を妨害する行為をしており、その行為は非難すべきだというメッセージとして伝わる。「眼眦或は不快の顔色を示すこと」も「短小の叱言」も、教師はある児童に非難を向けると同時に、他の児童たちに認識共有を求める罰なのである。このように「管理法書」では、児童集団に認識の共有を促し、同時に教室内の規範を確認する降格儀礼としての罰が提案されていたのである。

2.3 「罰の確明」と降格儀礼

では、なぜ降格儀礼としての罰が学校で必要とされたのか。このことを検討する手がかりが、生駒が 1884（M17）年に記した『学校管理法』のなかにある罰の目的に関する一節である。4章 1.2 で一度検討した文章ではあるが、再度ここで取り上げたい。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拠る可し、（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）罰は罪人の再ひ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）傍觀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）

ここで確認したいのは、生駒が罰の目的の二つ目に挙げる「罰の確明」が意味するものである。ここではとくに（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」品行に罰を与えると書いている。つまり、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ず、その場にいる児童たちを含めた人びと全員が「不正」だと認知できる行為でなくてはならないのである。生駒は、皆に不正が認められたのちに、ようやく罰が与えられると書いているのである。

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、立会人である児童たちに対して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いという罰さなければならない。もし教師の定義が失敗すれば、教師の非難は誤ったものとなるのであり、結果として非難された児童に対して児童たちが「同情相憐むの心」を生じさせるのである。それゆえに罰をおこなうにあたっては、「衆人皆不正なりと認知」させる必要があるのだ。

さて、違反行為がその都度、その場の人びとによって定義されるという性質をもつならば、次のようにいえるだろう。すなわち、学校の規則や違反行為について、その場の人びとはあらかじめ一致した認識を有していなくともよい、ということである。いかなる行為を学校あるいは教室内の違反行為とするかは、その都度、教師と児童たちで確認すべきものである。それゆえに、教室内での違反行為の確認、またそれをおとした教室内の規範の確認作業は、近代学校での一斉教授を成立させる重要な役割を担っているといえる。すなわち、教師はこうした確認のワークをとおして児童たちと共に集団活動として構成される教育の場を形作るものであり、それゆえに、このワークは学校での教育の営みの根幹をなすものなのだ。

さらに生駒の文章には、重要な歴史的意味が含まれているように思われる。つまり、明治前期には、学校でのふるまい方や違反行為とは何かが子どもたちに理解されていなかったという背景があるようにも読める。学校での一斉教授が始まって間もなく、まだ学校でのふるまい方は、当時の人びとにとって新たな行動様式として捉えられていた。生駒はそうした状況下において「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て認識の一致を作っていく必要性を論じたと解釈できる。

以下の表 5-7 では、5章で検討した罰の方法とその性質や読み解いた効果を整理した。みせしめ的な自由刑は、学校罰則および「管理法書」とともにみられることが確認で

きたが、「管理法書」ではそれに加え、教師と児童たちのやりとりを想定した降格儀礼としての罰が提案されるようになった。しかし、「管理法書」にはまだ検討すべき罰の方法が残っている。とくに「譴責」と「停学」「退学」の罰は、いずれの「管理法書」にも記されているため、その重要性が伺える。次章では「譴責」に焦点化して分析をおこないたい。

表 5-7 5章で検討した学校罰則・「学校管理法書」中の罰の方法の分類

罰の種類	性質	効果
罰課、直立、特権剥奪、別席移動	みせしめの自由刑	罪と罰の対応関係を示す 逸脱行為の防止効果
その場での直立、短小の叱言、眼眈あるいは不快の顔色を示す	降格儀礼	非難すべき行為に関する認識の一致 教室規範の確認

6章 児童の服従を生む学校での罰：譴責の分析から

前章では、明治前期制定の学校罰則のなかで、みせしめとしての自由刑がみられるようになり、また「学校管理法書」では、学校での罰に降格儀礼としての性質が付与されていたことを確認してきた。本章では、「管理法書」のなかでとくに効果的な罰として記された譴責の三類型（指名公責、無名公責、私責）に着目し、これらが巧妙に児童たちの集団性を高めると共に、児童を教師に服従させる叱責方法として提案されていたことを明らかにする。

1. 譴責の三類型

1.1 児童の反抗をもたらす指名公責

前章の表 5-6 で示した「学校管理法書」中の罰の方法のなかでも、とくに着目されるのが能勢（1890）のいう「譴責」である。なぜならば能勢は「譴責」について、「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述べているからである。しかしながら、その「譴責」の方法にはバリエーションがあり、能勢は「私責と公責との二種」があるとし、さらに「公責」には「指名公責」と「無名公責」の二種類があると記している（能勢 1890, pp.173-174）。本節ではこの最も効果的とされる「譴責」の三類型について検討していく。

「指名公責」は「其の名を挙げて公然と譴責する」ものであり、教師は児童の面前で「犯則人」を指名し、その行為を非難する罰である。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」だと記されている点である。この「指名公責」の確実性と危険性は、前章で言及してきた降格儀礼の性質によって説明可能であろう。すなわち、公衆の面前である児童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、そのことを立会人である他の児童たちにも共有し、参加者の規範の確認をおこなうことである。したがって、「指名公責」が「必ず功を奏する」のは、違反児童の存在を公にして彼の違反行為を説明することで、規範の確認が確実とはいえないまでも効率的におこなわれると期待されていたためだといえよう。

しかし、一方で「指名公責」が児童に対して教師への「復讐ノ念」を抱かせるのは、この降格儀礼が、指名した児童を、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だと定義する。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れば、彼はその場の正規の成員ではない存在として扱われる。それゆえに、降格させられた児童は、「指名公責」によって児童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のだ。

さらに「指名公責」は、前章でみた「其座に於ての直立」や「短小の叱言」とは異なり、一定程度の時間、教師によっておこなわれる非難の弁である。それは逸脱児童の行為を事細かに説明し、またそれがなぜ問題となるのかを語るものであり、指名された児童を長時間恥ずべき状況に置くと同時に、そのように他の児童からみられる状況に置くものである。こうした状況下に逸脱児童を置くことは、彼の「名誉」を大きく傷つけ、教師への強い「復讐」心を生むという帰結をもたらす。それゆえに、「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。

1.2 集団管理型降格儀礼としての無名公責

逸脱児童に破壊的に作用する「指名公責」に対し、「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、此の如くするときには其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気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、非難される児童を他の児童たちの前で逸脱者へと再構成する一方で、「無名公責」の選択は、こうした状況を回避することを意味する。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いれるのを避けようとする」(Goffman 1967=2002, p.103)。「無名公責」の選択は、「指名公責」が児童の「名誉」を損なうのとは対照的に、児童の「当惑」を回避し、彼の面子を守る方法である。

着目されるのは、「無名公責」は、教師が「低声に」逸脱行為と逸脱者について説くことで、児童自ら「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」すれば、児童が自らの行動を改めると想定されているのである。「指名公責」との対比でいえば、教師が逸脱児童を直接的に秩序の破壊者として指示し、彼の逸脱行為を説明する「非難」であったのに対し、「無名公責」は、児童が再度秩序の擁護者になるように期待する「演説」なのである。それは違反児童を貶めずに、自ら改める十分な機会を与えることだと言い換えてもよいだろう⁽¹⁾。

ただし、「無名公責」では、児童の「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。なぜ教師の演説が「他の生徒」に影響を与えるのか。ここにも「当惑」の回避と教師の期待の表明という二つの要素が関係する。「当惑」の回避が、逸脱児童のみならず、他の児童たちにも効果をもたらすのは、もし自分が逸脱行為をしたとしても、教師はその事実を名指しで公衆の面前にさらさないと予期できるからである。また、教師は違反行為をした事実を咎めず、寛容に児童のふるまいを受け止めてくれる存在として児童たちに理解される。すなわち、この「無名公責」は、教師の児童の面子に対する配慮の深さや児童の行為に寛容さを演出し、教師に対する児童の信頼を調達する意味をもつ。それゆえに、逸脱児童のみならず他の児童たちも「心を堅固」にし、「学校の精神気風益々善に向うに至る」のだと捉えられよう。

さて、以上にみた「指名公責」と「無名公責」は、いかなる性質をもつ罰として解釈できるだろうか。「指名公責」は「其座に於いての直立」や「短小の叱言」と同様の降格儀礼といえようが、しかし、前節でみたように「指名公責」が逸脱児童に対してもたらす心理的な効果は、より破壊的だといえる。また「指名公責」は「直立」や「叱言」

と異なり、そのための場面が整えられて行なわれる儀礼的な性質を有している。そのため、「直立」や「叱言」を即興型降格儀礼とし、また「指名公責」を破壊型降格儀礼として分けて位置づけたい。

では一方で、教師はその場に参与する逸脱者を指示しない「無名公責」は降格儀礼とはいえないのだろうか。着目されるのは、「無名公責」が、逸脱の事実や逸脱者の存在をまったく指示していないわけではなく、「其の犯す所の事と犯したる者あること」に言及している点である。教師は、その「犯したる者」がこの場にいることを明示し、彼を非難される者として指示するのである。これは、たしかにその場で名指しして非難する降格儀礼ではないが、名指さないまでも逸脱行為と逸脱児童の存在を非難し、彼のおこないを降格に値するものとして説諭する降格儀礼としての性質をもつ。

ただし大きく異なるのは、「無名公責」が逸脱児童を否定的に扱わずに、むしろ彼の未来を奨励する形で演説がおこなわれる点である。この演説により、児童たちの教師に対する信頼や服従心を高める結果になると同時に、児童たちの学校に対する愛着をも高める効果を生むことが期待されているのである。このように、違反行為や規範の確認以上の効果が「無名公責」には期待される。すなわち、その後の児童たちの行動を教師にとって御しやすいものにするのである。以上から「無名公責」は、児童集団の管理をしやすくする降格儀礼とみなせるため、集団管理型降格儀礼と位置づけたい。

表 6-1 「学校管理法書」にみられる罰の諸類型

罰の種類	罰の類型		効果
罰課、直立、特権剥奪、別席移動	みせしめ的な自由刑		罪と罰の対応関係を示す 逸脱行為の防止効果
その場での直立、短小の叱言、眼眈あるいは不快の顔色を示す	降格儀礼	即興型	非難すべき行為に関する認識の一致 教室規範の確認
指名公責		破壊型	教師に対する反抗心 逸脱児童への同情
無名公責		集団管理型	教師への服従心向上 児童たちの集団性強化

興味深いことに、この能勢による「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』では用いられなくなる。のちに新潟県長岡女子師範学校校長を務める広瀬は、譴責を「一般の譴責」「私責」「公責」の三つに分類する。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）⁽²⁾にもみられ、児童を名指さずにおこなう譴責が「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児童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児童たちと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、児童が「教員の要求、希望に応ずる」ことが促される。こうした児童の服従こそが集団管理型降格儀礼の効果であり、この罰が「一般」的な罰としての地位を獲得するのである。

1.3 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」に着目したい。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）

まず着目されるのは、私責は「教師が極めて密に其の生徒を一室に招き」、児童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）と記している。つまり、「恥辱」を他者に知られないことにより、児童は教師の「慈心」を感じるというのである。これは逸脱児童を他の児童たちの視線から隔離し、「恥辱」の感情から児童を保護する教師のふるまいが、教師の「慈心」を児童に感じさせる意味をもつのである。

この点で、「私責」は公の面前で児童を名指さずに彼の面子を守る「無名公責」に近いといえるが、最も大きな違いは「私責」がおこなわれる場所に、他の児童たちがいない点にある。つまり、降格儀礼成功の条件ともなる立会人の存在がないのである。すなわち、立会人不在の状況では、「羞辱」の感情を逸脱児童は持たずに済む一方で、逸脱の事実や逸脱者を罰する正当性、あるい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、降格儀礼とは異なる効果が求められているといえる。

では、この「私責」にはいかなる効果が期待されているのか。ここで、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」すよう要請されている点に着目したい。立会人がいる無名公責が、「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」するものだったことと比較すれば、教師と児童が一对一の状況でおこなわれる私責は、「演説」というよりも「説諭」である。また、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」すとあるため、私責の目的は児童の降格ではなく、児童に対する教師の決意表明になっているといえる。

さらに着目されるのは、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、児童自身が自らのふるまいを改めることを表明し、教師がその児童を「赦す」ことで終わる点である。ここでは、教師による赦しの儀式とも呼べるようなやりとりがおこなわれているのであり、その目標は教師による「他を親愛する心と利害の温言」の表明によって、児童自身が自らの罪を反省し、自ら行動を改めることだといえる。つまり、「私責」は教師の情け深さのうちに、教師への忠誠を児童に誓わせる一種の儀式なのである。

この「私責」の儀式を捉えるうえで、フーコーの告白の儀式に関する議論を参照したい。フーコーは、告白の儀式を、人が社会規範に自発的に従うようになる主体化のメカニズムのひとつとして論じた。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、さらなる規範への服従へ彼を導く (Foucault 1976=1986, pp.76-81)。

この告白の儀式が、私責と同等の機能をもつと言いたいわけではない。というのも、告白と私責には大きな違いがあるからである。告白の儀式において、信仰者は彼自ら司祭のもとを訪れ、彼の内面を告白する。すなわち、告白の儀式に訪れる信仰者は、自らのおこないに対してすでに罪悪感をもっている。そのため、彼の信仰者というアイデンティティは不安定な状態にある。この不協和な状態を解消するために、自ら自発的に告白に赴き神の赦しを請い、不安定になったアイデンティティを再度建て直すとともに、より一層の服従を誓うのが告白の儀式である。しかし、私責は、まず教師が児童を呼び出し、語りかけるものとなっている。つまり、私責の罰の対象となる児童は、自ら自発的に教師に赦しを請いに来ているわけではないのであり、逸脱行動をしたという状態に対して、どのような対応や解決をすべきなのかを自らに示せない状態にある。したがって、児童は教師に赦しを請うて学校の規範に従うのか、それとも逸脱児童としてのアイデンティティをもって生きていくのか、その狭間を揺れている状態だといえよう。私責の罰の特徴は、教師主導でこの不安定な状態にある児童を拾い上げ、学校の成員として再度迎え入れようと表明することにより、彼に児童としてのアイデンティティを与え直す点にあるといえよう。

教師は、逸脱児童に対して自らを児童として再定義するように働きかけ、彼の服従心を引き出す。教師に呼び出され、彼の赦しと期待の言葉を受けた児童は、自分が教師によってみられていることを感じ、教師の視線をつねに感じながらふるまうように促される。児童は自己を対象化して見つめる視線として教師の視線を取り込み、自らを監視するようになる。私責の罰は、逸脱児童を自己規律する存在へと作り替える、ある

いは再度の自己規律化を図るものである。この罰の特殊性は、教師の視線を一身に受ける状況が、児童に与えられる点にある。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、一人の児童が教師の視線を独占することはない。しかし私責では、児童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、児童は教師が自分を気にかけてくれていた事実を知る。ここで児童は教師のまなざしに自らを服従させることを決め、それを教師に表明する。私責の罰は、個別的な自己規律化の儀式としての性質をもつのである。

2. 米国管理論に示された罰の諸類型

以上において分析してきた日本の「管理法書」中の譴責の罰だが、この罰の発想は、どこからもたらされたのか。5章1節で検討した寺子屋の罰では、子どもたちの面前での叱責や、告白の儀式に該当する方法は見当たらなかった。つまり、日本でおこなわれてきた罰とは異なる発想が、「管理法書」の記述にはみられるのである。以下では、譴責の罰の思想的淵源を明らかにするために、3章で検討した米国管理論のなかで提唱されている罰の方法について検討をおこなう。

前章表 5-4 で『彼日氏教授論』と『学校通論』のなかに記された罰の方法は確認したが、表 6-2 は、あらためて上記の管理論に記された罰の内容による分類を試み、整理したものである。(1)～(6)は『教授論』『通論』ともにある罰であり、(7)と(8)は『通論』にしかないことが確認できた。さらに、これらを類型化すると、教師が児童を諭す説諭型、身体を自由を奪うか特権を剥奪する自由刑型、生徒自身に悔い改めさせる告白型、体罰を与える身体刑型、最後に逸脱児童を学校から一時追い出すか、完全に追放して学校の境界を維持する境界画定型となる。

まず着目したいのが、説諭型の罰である。『教授論』の「懇切に非難す」には、「陰密に施行するを以て最可なりとす」という注意書きがある。「児童の志気は之を其朋友等の面前に於きて視れば殊に遅鈍なるが如し」となってしまうため、「非難するとも必ず公然ならざるを可とす」るのである。また「公然ならざるときは其良心を活動すること極めて容易にして次の従順ならしむることも亦難からず」と、「陰密に施行する」メリットが述べられる (Page 1847=1873, pp. 294-295)。

表 6-2 『教授論』と『通論』中の罰の分類

罰の内容	罰の方法 (『教授論』⇒(教) 『通論』⇒(通))	罰の種類
(1) 教師が生徒を非難	懇切に非難す(教) 呵責(通)	説諭型
(2) 生徒の特権を奪う	独許を奪う(教) 特許を制禁する事(通)	自由刑型
(3) 一室に留め置く	制禁及び幽閉(教) 禁固(通)	
(4) 課業を与える	雑業を課す(教) 怠りし職務を行わしむる事(通)	
(5) 生徒の前で罪を告白	屈服(教) 学校生徒全員の面前に於て公けに其の 罪過を懺悔せしむる事(通)	告白型
(6) 身体に苦痛を与える	笞杖を以て稍懲正を厳にす(教) 折檻(通)	身体刑型
(7) 出席停止	一時出席を禁ずる事(通)	境界画定型
(8) 退学	学校を放逐する事(通)	

『通論』でも「私密の呵責は之を公の呵責に比するに其功績却て大なる者とす」(Wickersham 1864=1874, p. 388)とされている。そのメリットは三つある。第一に「諸生徒をして有罪生徒を憐恤(引用者註:れんじゅつ。「あわれむ」の意)する情を發動せしむるを防」ぐ、第二に教師が公然と児童を非難してしまうと、その児童は自分から罪を告白できない臆病者と思われてしまうので、「其罪を自陳せしめ怯憶たるを譏る能わざらしめ」る(引用者註:私密に自ら罪を述べさせることで、臆病者だと非難されないようにする)、第三に「有罪生徒の心中に日後悔悟して善を行わんと為すの決意を生ぜしめ」と述べられる(Wickersham 1864=1874, p. 480)。

『教授論』も『通論』も非難する罰について、密かにおこなうよう薦めていた。その理由は二つある。一つは、諸児童の面前で罰を受ける児童が「遅鈍」になったり、他の児童が罰を受ける児童に「憐恤する情」をもったりすることを防ぐからである。二つ目

は、逸脱児童が、自分から違反行為をしたと名乗り出られない臆病者というレッテルを貼られることを防ぐためである。また、児童たちの視線に逸脱児童をさらさないようにする配慮には、児童の「従順」あるいは「日後悔悟して善を行わんと為すの決意」を生じさせる積極的な効果も期待されていた。

次に、「生徒の前で罪を告白させる」罰がある点にも着目したい。『教授論』の「屈服」では、「人一罪を犯し既に他に洞視せられて自其罪を白し」、教師や他者等の糾弾する者に「請いて寛宥を得んことを欲せば則ち之を赦免」してよいとされる。ただし、「之を用いるに方りては必ず深く思慮を尽」さなければならず、「実に已むことを得ざるに非ざるよりは容易に之を行う可からず」とする。もし「軽挙に出づるときは生徒をして大に虚飾の意を起し且つ故意に抵抗するに至らしむ可し」(Page 1847=1873, pp. 298-299)という。『通論』では「学校生徒全員の面前に於て公けに其の罪過を懺悔せしむる事」として、「若し罰の重劇にして且つ其公犯たる時は学校生徒全員の面前に於て其罪を懺悔せしむるを良とす」とある。ただし「若し此罰法の宜しきを失う時は却て大害を惹起するの恐あり」と論じられている(Wickersham 1864=1874, p. 389)。

児童らの前で逸脱児童に罪を告白させるのは、その罪が公に危害を加え、かつ重いものである場合においてであり、そうでなければ「抵抗」や「大害」を生むとされる。この罰は、先ほどの非難とは異なるものだが、児童たちの「洞視」を活用している点では同型である。つまり、「非難」は逸脱児童を児童たちの視線から遠ざけて彼を服従させる効果を生み、「告白」は逸脱児童を児童たちの面前にあえて置き、児童を深く反省させる効果を生むのである。これらの罰は、教師と児童の対一の関係でおこなわれるのではなく、教師と逸脱児童とそれをみる児童たちという三者関係間でおこなわれるという特徴をもつ。

このようにみると、とくに 1890 年以降の譴責の三類型は、この米国管理論に書かれた三者関係から成立する罰に影響を受けたものと捉えられる。児童たちの面前でおこなわれる譴責が、逸脱児童に対して破壊的に作用し、一方で逸脱児童を児童たちの視線から遠ざけて叱責することが効果的に作用するという論点も一致している。こうした罰の方法が日本に取り入れられてきたことには、児童たちを巧妙に教師に服従させ、児童集団の管理をより効果的に行なうねらいがあったといえる。しかし、一方で無名公責や私責は、罰というには児童の苦痛の程度が低く、情緒的なもののようにも思える。それは児童たちを拘束したり、貶めたりして苦痛を与えるのでもなければ、強く非

難するものでもない。無名公責や私責は、児童たちの心理を教師に肯定的に向かわせるよう促しつつ、学校の規律を作り上げていく罰である。次節では、児童の服従心を調達する罰が、日本の近代学校や教師にもたらしたものを考察する。

3. 学校における罰の定型化：応報としての罰から服従心の調達へ

5章から6章では、明治前期の学校罰則および「学校管理法書」に記された罰の方法と、そこに期待された効果を分析し、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。5章では、まず学校罰則のなかで身体刑が排除され、児童の自由な時間を奪う自由刑が提案されていたことをみた。この自由刑は本人の反省を促すのみならず、彼を教室内の隅に立たせたり、座席を貶め、みせしめることで罪と罰の対応関係を他の児童たちに知らしめる機能を期待されていた。みせしめ的な自由刑が規定されていたのである。また「管理法書」では自由刑に対して別の意味が付与されていた。それは教師が逸脱児童をその場で立たせたり、彼に視線を向けたり、短い言葉で叱責をすることで、児童が逸脱をした事実を周知するだけでなく、それが教授活動を妨害し、秩序を乱す行為であると他の児童たちに理解させるものであった。これらの罰は、コミュニケーションワークである降格儀礼としての性質をもつといえるのであり、学校罰則でのみせしめ的な自由刑とは異なる意味が、「管理法書」の罰に与えられていたことが明らかとなった。

さらに本章では、「管理法書」のなかにみられた「譴責」の三類型に着目した。とりわけ、1890年以降の「管理法書」のなかで譴責は、指名公責、無名公責、私責の三種類に分化して記されていた。一つ目の指名公責は、他の児童の面前で逸脱児童を名指で非難することによって、逸脱行為や学校での規範を確認する意味をもっていた。しかし、この方法は、名指した児童を秩序の破壊者として非難し、彼の「名誉」を著しく傷つけるために、教師に対する復讐の念を生じさせてしまうとされ、安易に使用すべきではないと記された。一方で推奨された無名公責は、児童を名指さずに、ある児童の行為を過去の過ちとして指示し、児童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、児童の服従心や集団性を強化する役割が期待されていた。本章ではこれを集団管理型降格儀礼と位置づけた。最後に、教師が児童を別室に呼び出す私責は降格儀礼ではなかった。教師と児童が一対一で向かい合い、教師が児童に胸襟を開いて説諭し、児童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。

以上の罰の定型化過程を端的にまとめれば、まず 1873 年から 1887 年までに制定された学校罰則は、学校での罰の方法として身体刑ではなく、みせしめ的な自由刑を規定した。また 1882 年以降に出版される「学校管理法書」では、降格儀礼としての性質をもつ罰の方法が提案され、とくに 1890 年以降には、集団管理型の降格儀礼と自己規律化の儀式が特に効果的な罰の方法として示された。以下では、これらの罰が、罰則あるいは「管理法書」のなかで規定されてきた意味を検討したい。

表 6-3 「学校管理法書」にみられる罰の諸類型

罰の類型		効果
みせしめ的な自由刑 (罰課、直立、特権剥奪、別席移動)		罪と罰の対応関係を示す 逸脱行為の防止効果
降格儀礼	即興型 (其座での直立、短小の叱言、 眼眦・不快の顔色を示す)	非難すべき行為に関する認識の一致 教室規範の確認
	破壊型 (指名公責)	教師に対する恐怖心や反抗心、服従心 逸脱児童への同情
	集団管理型 (無名公責)	教師への服従心向上 児童たちの集団性強化
個別的な自己規律化の儀式 (私責)		教師への服従心向上

まず、明治初めに府県が制定した罰則のなかで自由刑的な罰が規定されたのは、5 章 1 節で論じたように、学校における違反行為の罪の重さを児童や教師に知らしめる必要があったためだと考えられる。罰則では、罪の程度により段階的に罰の時間が設定されていた。自由刑的な罰は、児童を拘束する時間によって、学校での違反行為の罪の重さを一目でわかるように示したといえる。つまり、各府県は、地域共同体内のルールにもとづくしつけや教育と異なり、一般性を志向する規則にもとづいて運営される学校という場での違反行為の罪の軽重を、児童のみならず教師に伝えるために、時間と密接に結びつく罰である自由刑を規定したと推論できる。

その後、罰則に示される自由刑は、授業中や休憩時間中にもおこなわれるものとされ、みせしめ的な意味を与えられる。つまり、児童への罰を他の児童たちにみせることで、罪と罰の対応関係を示し逸脱を抑止する意味が付与されたのである。罰へのみせしめという意味の付与は、明治前期の異年齢、異学力の児童たちが入り混じる教室内の状況下で、一斉教授を成立させるためのより効率的な罰の執行が目指されるようになったことを意味する。

ただし、罰則内で定められたみせしめ的な意味をもつ自由刑は、形式的な罰だともいえる。なぜならば、罪と罰の関係はすでに罰則に示されており、教師は違反行為をした児童に対して、定められたとおりの罰を執行しているにすぎないからである。このみせしめ的な罰における教師の役割は、さほど大きくはない。重要なことは、学校規則や罰則の規定を、応報としての罰により児童に知らしめる点にあり、それができれば十分だったのである。

しかし、「学校管理法書」の著者たちは、学校での罰に降格儀礼としての意味を与えた。罰則にもとづく罰の形式的適用は、子どもたちに逸脱行動に対する罰の応報的な性質を伝えるだけで、集団活動をするなかでの規範を守る重要性を伝えるという教育実践上の意味をもちえない。学校の秩序を保ち、子どもたちを管理するには、集団活動と規範の関係を児童に伝えるという役割を罰に与えなければならないと、「管理法書」の著者たちは捉えていたと思われる。そのため、彼らは教師のおこなう罰を、児童たちを非難すると同時に、非難の正当性を伝える役割を担うものとして再定義した。5章で分析した「其座に於ての直立」や「短小の叱言」などの即興型の降格儀礼、また本章で考察した集団管理型の降格儀礼である「無名公責」において、教師は、児童たちとのやりとりのなかで規範の意味を伝え学校秩序を立て直し、さらには児童たちを鼓舞して学校全体の気風をよくする役割が期待されたのである。

学校での罰は、罰則によって形式化されたのちに、「管理法書」により教師と児童間のやりとりのなかで成立する降格儀礼としての意味を付与されるが、そのなかで、教師の罰は児童への非難から、児童の感情を巧みに操作して管理する働きかけへと変貌する。教師のおこなう罰は応報や懲らしめから、教師から児童への期待の伝達、寛容さの表明へと意味が変化したのである。ここで生じたのは、罰の与える苦痛を減少させつつ、より強固に教師への服従心を調達する罰への変化である。その過程の最も極端な形が、個別的な自己規律化の儀式であり、個別に逸脱児童を呼び出し、児童への期待

を伝えたのちに赦す罰である。罰とは真逆の意味をもつ赦しの儀式が、「管理法書」では最も効果的な罰として記されていた。

ここからみえてくるのは、日本の近代学校での罰は、罰則での成立当初にはみせしめや応報等の懲罰的な性質が付与されたが、「管理法書」の著者らによって懲罰的な意味合いを薄められたという事実である。彼らは学校での罰を、教育的意味をもつものとして再定義したのであり、そのなかで罰が児童の行動を規制する側面よりも、児童たちを積極的に活用して児童自らの力で学校秩序を保つように働きかけること、すなわち児童が自ら規律に従うようになることを重視したのである。しかしながら、それは学校での罰から暴力性を排除したという意味では決してない。児童たちを自己規律化していく罰は、彼らの心情に介入し、彼らを内面から管理しようとする作用をもっていた。つまり、学校での罰は、外見上は暴力性を捨て去ったように見えるが、児童たちを管理、統制する力を増したという見方もできるのである。

7章 学校秩序の創出と維持：停学・退学処分の分析から

7章では、「学校管理法書」に示された停学、退学処分の罰に着目する。5章と6章では「管理法書」の著者らによって、当初は懲罰的な意味を与えられていた学校での罰が、教育的な意味を付与される過程をみてきた。しかし彼らは、児童たちの内面へと介入していく罰が、必ず効果的に作用するとは考えていなかった。彼らは、学校内で矯正できない児童への停学と退学の罰を用意していたのである。本章では「管理法書」の著者らが、停学や退学の罰にどのようなねらいを込めたのかを解明しようと試みる。

1. 処罰儀礼としての停学

1.1 定期停学と不定期停学

まず停学だが、法的には、1890 (M23) 年第二次小学校令の第二十三条において、「不良ノ行為アル児童又ハ課業ニ堪ヘサル児童ハ出席スルコトヲ許サス」と出席停止が規定されていた（教育史編纂会 1938c, p.60）。この規定を受け、府県は出席停止に関する規則を作成し、学校が児童の出席停止を求める場合は、小学校長または主席教員が市町村長に通報するよう定めた。しかし、府県作成の規則からは、その実践的な適用の方法はわからない。この点で、「管理法書」は詳細な説明をしている。

多田は「一日或は一週間出校を停むる罰にして謹身（原文ママ）申付ると云う類なり」と説明する（多田 1890, p.65）。「謹身」とは「謹慎」の意味を有すると思われる。ここから、近世由来の自由刑的刑罰が、学校での罰として記述されているとわかる。一方、峰と生駒の共著では、「定期放校」という言葉で「一日乃至一週間昇校を禁する法」（峰・生駒 1890, p.66）を指示しており、能勢は「停校」という呼称を用いる（能勢 1890, p.178）。このように停学の呼称は様々だが、共通するのは、学校空間とその外部を隔てる敷居の越境を禁じる性質である。すなわち、停学は、単に一定期間児童の自由を奪うのではなく、児童が学校内部に入ることを拒む罰なのである。

こうした集団の内外を隔てる境界画定のなかに、普遍的な集団統合の原理をみたのは、ヘネップである。門や壁、扉や敷居などの物理的な境界が、人々の居住空間を区分する。その境界内部へは、境界内部の正規の成員と認められなければ入れない。境界は集団の成員を弁別することにより非成員を排除し、集団における成員同士の関係性を

安定させる。すなわち、境界画定は正規の成員を確認する作用をもつ（Genep 1909=2012, pp.27-34）⁽¹⁾。したがって停学の罰は、第一に学校の成員である児童と、そうではない児童を弁別する境界画定の作業だといえよう。

ただし、「停学」の機能は境界画定のみではない。能勢によれば、「停校」には、「其の罪の種類に準じ、予め時日を限ると限らざるとの二様」あるという。「時日を限る」停学とは、「生徒若し一時の心得違にて不品行なる所業を為し、或は教師の命令に悖りたる時」、たとえ「其の悔悟の情を露すとも、教師の威権を立て、或は痛く将来を戒め、或は他生徒の注意の為に一時日限を定めて上校を停止すること」（能勢 1890, p.179）だという。すなわち、「教師の威権を立て」ることと「他生徒の注意」を目標とするのである。ここでは、「時日を限る」停学を、定期停学と呼びたい。

一方、「日数を限らざる」停学は、「屢教師の命令に反し、他に之を制す可き道なきとき、屢規則を犯す習慣あるとき、極めて不正不義なる行為を為したるとき、懶惰にして教師何程術を盡すとも業を勉めざる時」にすべき罰であり、「其の慥かに悔悟したる証拠を得れば直ちに其の禁を解く」ものだという（能勢 1890, pp.178-179）。つまり、児童の「悔悟」を契機に、彼を境界内に戻すことが目的とされているのである。この「日数を限らざる」停学を、不定期停学と呼称したい。

定期停学と不定期停学について、国府寺と相沢は前者を「応報」、後者を「修正的処罰」という言葉で区分する（国府寺・相沢 1893, p.248）。国府寺らの記述から、定期停学と不定期停学の目的をみていく。「応報」は違反者の悔悟の有無に関係なく、「深く其将来を戒め且つ他生徒の注意を催かす」ことに関心が向けられる。そこでは違反者の罪の重さを児童らに周知し、彼らの違反行為を抑制することが期待されているといえる。一方、「修正」は「其自ら悔悟し若くは其親戚朋友の請願を待ち其禁を解くに在り」とし、違反者の「悔悟」までを停学期限とするため、彼の更生を主な目的にしているといえる（国府寺・相沢 1893, pp.248-249）。

したがって、定期停学には児童らの逸脱予防が、不定期停学には逸脱児童の更生が期待されたといえよう。大村（1899）も、不定期停学は「本人をして反省悔悟する所あらしめ、且一方には他の児童の道徳を保護するものなり、故に改悛の実を挙げれば、停止を解くべきこと勿論なり」（大村 1899, pp.203-204）と、児童の「改悛」を目的とすると論じる。ただし、いずれの停学も、児童を学校から排除するのではなく、彼を学校外に置いたうえで、内部に戻す点で共通している。換言すれば、停学には、逸脱児童を

単に分離するのではなく、一時的に周縁的な存在にしておく作用、最終的に内部へ統合する作用が企図されていたのである。

1.2 周縁としての家庭と逸脱児童の両義性

しかし、周縁に置かれる人は、必ずしも集団内への統合へ向かうわけではなく、さらなる逸脱性を獲得する可能性を有する両義的な存在だと指摘できる。山口（1975）や赤坂（1992）の言葉を借りれば、彼は集団内部にも外部にも属さない曖昧な存在である「異人」とも呼べよう。彼は集団内部の秩序を活性化させ、さらに強固なものにすると同時に、秩序をゆさぶる不穏な存在でもある。「停学」においても、同種の構造が指摘できる。

能勢は「停学」適用時の注意として、「極めて幼稚なる者、性質鬱悒なる者、懶惰にして学校に出づるを厭い、停学を命ぜられたるを幸に家にて悪戯を楽みとなすが如き児童にありては毫も益なきのみならず、却りて弊害あるものなり」と、停学処分の弊害の可能性を表明していた（能勢 1890, p.179）。さらに興味深いことに、広瀬は、児童が家庭での悪戯を楽みとする可能性だけでなく、「何となれば幼少の執拗も或は之が改心せざるにあらず、然れども家庭圍繞の有様、却って停学後児童を悪道に陥入するの恐なきにあらされはなり」（広瀬 1894, pp.146-147）と注意喚起する。家庭やその周囲の環境が、「管理法書」の著者には「悪道」の入り口にもなりえると捉えられていたのである。また、多田は、停学が「能く其家庭と協力一致するにあらざれば其効なかるべし。故に其上校を禁止したるときは、父兄に通告し、其行跡に注意せしめ、学校と同一の方針を以て訓戒を加えしむるを要す」という（多田 1898, p.246）。ここには、停学処分の場としての家庭が、児童にさらなる逸脱性を与える可能性が示唆されている。

このことは、児童とはどうあるべきかが、当時の児童の保護者にもまだ認識されていなかった状況と関係すると思われる。そもそも、当時の保護者たちの多くは、小学校卒業程度の学力を身につけていなかった。清川は、「壮丁教育調査」を用いて、当時の人々のリテラシー水準を明らかにしている。明治 22 年次に小学校を卒業した壮丁について、自己の姓名が書け、やさしい計算ができる程度のリテラシーをもつ者が全国平均で 76.61%、小学校卒業程度の学力をもつ水準までを含むリテラシーの比率が 50.62% だったという（清川 1992, p.123）。すなわち、明治 20 年代にも小学校卒業程度の学力に満たないリテラシー水準にある人々が約半数を占めていたのであり、さらにその半

数近くが、自分の名前すら書けない状態にあったのである。そうであるならば、それよりも10～20年前に学齢を迎えていた児童の保護者が学校に関心を持ち、学校が期待する児童の姿を共有していたとは考えにくい。

加えて、当時の保護者らが、従来の寺子屋や私塾を転用した私立小学校に子どもを通わせていた、あるいは通わせようとしていた事実も重要だろう。籠谷は、教育令以降、明治政府が従来の寺子屋や家塾と変わらぬ教育をおこなう私立小学校を、教育普及を妨げる「公益ナキ私学」として取締る一方で、こうした教育機関が繰り返し生まれていたと指摘した。さらには、同様の話題が、1893（M26）年段階にも教育雑誌のなかに掲載されており、この時期にあっても、保護者は実質的に寺子屋や私塾の教育をおこなう学校に子どもを通わせることを望んでいたと論じる（籠谷 1985, pp.79-80）。この点からも、「管理法書」の著者と保護者の間には、児童はどうあるべきかに関する埋めがたい認識の乖離があったことが推察される。

それゆえ、停学処分を受けた児童が停学期間を過ごす家庭は、必ずしも逸脱児童を改悛させられるとは限らない場所だった。寺尾と伊沢の共著では、停学について「学校は此の如き不都合なる人を置くこと能はざる神聖の場所なることを示し、家に止めて、其改悛を待つ」ものだと論じる（寺尾・伊沢 1894, p.289）。しかし、その家は児童がさらなる逸脱性を獲得する可能性を有する場所でもあり、児童を託すには危険だとも認識されていた。ここからは、家庭と学校の関係におけるひとつの時代性を読み取れよう。とはいえ、「管理法書」の著者らにとって、こうした危険性を差し引いても、停学処分は重要であると認識されていた。すなわち、停学は「異人」をつくり出すことで、以下に述べる更生可能性という近代教育特有の信念を生み出し、伝播させる重要な効果と結びついていたのである。

1.3 停学の演説と儀礼

「管理法書」中の停学の記述のなかでも興味深いのが、能勢の示す「演説」である。

上校を停止する時の措置 ばらどういん氏⁽²⁾は、此の罰の処分は衆生徒をして其の犯者の常に此の罰を受くべき理あることを感悟せしめ、且全校の生徒をして其の不良の生徒に感染せしめざる為め、又本人をして其の反省改悛に便なる為に、左の如き演説の例を示せり。

教師既に熟考の上其の処置を決するときは、閉校の際に至り、誠実なる声音を以て左の如く之を告諭すべし、嗚呼余が汝等の学友一人の来校を停止するに至るは余が忍びざる所なり、余が従来其の為に百方勧誘したるは汝等の能く知る所なり、而るに其の事の成らずして遂に今日に至るは余が甚だ悲歎する所なり、又某に告ぐ、今日より汝の此の学校に来ることを停むべし、余は汝に望む汝自ら之を反省せんことを、若し悔悟して善に遷らんとするの志を決せば来て余に告げよ、然るときは何時にても余は喜で再汝を此の学校に迎ふべしと（能勢 1890, pp.179-180）

同様の演説は、多田にもみられる（多田 1898, p.247）。この演説の必要性は「其の不良の生徒に感染せしめざる為め」「又本人をして其の反省改悛に便なる為」とあるが、その前提条件として、彼に対する停学処分の妥当性を他の児童らに伝え、納得させる必要があっただろう。能勢は、教師に対して「誠実なる声音」をもって告諭し、また停学処分の判断を「忍びざる所」「悲歎する所」だと生徒に告げるよう要請する。これが単に違反抑止を狙う通告であれば、教師はこうした感情を披露する必要はない。しかし、あえて教師に感情を吐露させようとするのは、停学が教師の苦渋の決断であることを納得させるためであろう。ある児童の停学処分が成功するかどうかは、他の児童らが教師の「演説」を受け入れられるかどうかにかかっている。それゆえ、教師は、児童らに停学処分を納得させるための感情表現を要請されたといえよう。

この演説には、デュルケムが宗教儀礼の分析から見いだした儀礼の作用、すなわち儀礼をおこなう人々が道徳的な共同社会のなかに所属する者であるという信念を維持する作用が企図されていると考えられる。デュルケムが分析した儀礼は多様だが、いずれも手続きに則った集団行動をとおして、集団内の成員とは質的に区別されるものを生み出し、扱うことで、内部の秩序を確認する意味で共通する（Durkheim 1912=1942, p.222）。処罰も、正当な手続きのなかで集団内から逸脱者という存在を弁別し、処遇するという意味では儀礼なのである。

デュルケムの視点からいえば、停学の演説は、逸脱児童を児童らから区別することにより、児童とはどうあるべきか、教師の権威とはどうあるべきかという規範を作り出し、それを集団内で共有する供犠である。学校は逸脱児童を周縁的な場所に置く儀礼をとおして、その成員としての児童と教師の規範を確認するのである。また同時に、この儀礼は、停学処分の正当性の確認も含む。停学の罰は、児童を周縁的な場所に置く

わけだが、この処分が成功するか否かは、他児童が学校と教師の方針に従うかどうかにも依存する。それゆえに、彼らを納得させるための儀礼が必要とされたのである。

さらに重要なことは、この演説の儀礼が、児童らがどうあるべきかを確認するのみならず、逸脱児童に対するある信念を共有しようとする点である。教師は演説のなかで、逸脱児童が「反省せんこと」と「悔悟して善に遷らんとするの志」をもつことを期待すると述べる。この児童の更生可能性の信念を、逸脱児童以外の児童らと共有することが、学校教育の営みを支える停学処分の意義である。つまり、停学処分は、逸脱行動をした児童も生まれ変われるという学校教育特有の信念を生み出し、児童に伝える方法なのである。「管理法書」の著者らが記した停学は、学校に特有の信念をも共有するという意義を与えられていたといえよう。

2. 学校制度を維持するための退学処分

2.1 更生可能性という信念の放棄としての退学

次に退学処分の記述をみていくが、退学に関する法的な規定は、本論文の対象とする教育令期から、第二次小学校令期にはない。しかし、各府県の小学校規則には規定が確認できる。古いものでは、1873 (M6) 年の「大分県小学規則」に、規則を犯した者、あるいは不行跡の所為がある者には「退学逗校使役」等の処分をせよと規定がある（大分市・大分市教育会 1929, p.287）。また、1884 (M17) 年の徳島県小学校規則では、不行状により退校を命ずるときは、学務委員に伺いのうで処分せよ（徳島県 1884, p.8）とあることから、当時には、初等教育段階でも退学が認められていたといえる。

「管理法書」の退学の記述からは、まずその罰がやむをえない場合にのみ用いられることが強調される。伊沢は、退学が「学校教師の用ふべき最重の罰」であり、「元来普通学校に於ては尋常の犯則は可成的之を寛仮するを良とするものなれば各種の方術を以て犯者の行為を矯正し萬止むを得ざるの場合」（伊沢 1882, pp.32-33）と記す。また金港堂編では、ある児童が「種々の罰を科せらるるも、一切教師を奉せず、常に規律を蔑如して、我儘の行為をなし、為めに悪風を満校に布くの恐あるが如き場合」（金港堂 1889, p.143）に退学処分を用いるべきだと述べる。さらに国府寺らは、退学処分の対象となる児童は「素より極めて無益有害なる人物に相違なかる可しと雖も到底矯正の望なしとして之を放逐するには先ず精細に思慮を究め之を視る猶ほ我が子の如くし而して後ち其処分に及ぶ可し」（国府寺・相沢 1893, p.249）と記した。このように退学

は、いかに懲戒を加えようとも、矯正できない児童に適用すべきだと論じられていた。

こうした退学の目的は、次のように記される。「此罰により犯者一人に受けしむる所の損害の如きは全校生徒を保護せんが為め之を顧慮するに足らざるの主義に則るものなり」(伊沢 1882, p.33)、また「逐校は生徒と学校との関係を絶ち、学校の為めに一害を除かんとするにありて、生徒の将来を慮かるにあらざれば、其益学校にありて生徒に在らず」(金港堂 1889, p.142)と、退学は学校秩序を保つための罰だというのが「管理法書」の著者らに共通した認識である。広瀬はより直接的に「退学は永久学校と交りを断ち、永く其権利を奪取せるものなり、蓋し停学は其子弟と学校との静穏、幸福を謀るの目的を有するものなれども、退学は偏に学校の秩序を保たんが為め行うものなり」(広瀬 1894, p.147)と記す。

以上のように、退学は、矯正不可能と判断される児童に対し、学校秩序を保つためにやむを得ず適用可能であると「管理法書」の著者らは説明した。児童より学校を優先し、学校のために彼が損害を被ることを「止むを得ざる」とするこの記述は、人権感覚の未発達という要因と結びついていたわけではない。寺尾・伊沢は、「従来の経験によれば、放校せられたるものは多く自暴自棄に陥り、益々不良に進むを多しとす。即ち放校は其人の生涯に関し、非常の不幸を来たすものなり」(寺尾・伊沢 1894, p.291)と記している。つまり「管理法書」の著者は、退学処分がその対象者に大きな損害を与える可能性を認識しつつ、それを選択肢の一つとして提示していたのである⁽³⁾。

前節の停学との対比でいえば、退学はまず学校からの完全な排除である。それは、停学のように児童を周縁的な場所に置かずに、彼を完全に追放してしまうのである。また、もうひとつの重要な違いは、退学が、更生可能性という信念の放棄のうえに成り立つ点にある。ある児童が退学処分となることによって他の児童らが受け取るメッセージは、逸脱児童は学校から排除される可能性がある、というものである。ここでは、停学の罰が児童らに共有させようとした更生可能性という信念とは矛盾したメッセージが送られるだろう。以上を踏まえつつ、退学の罰はいかにおこなわれるべきとされたのか、さらに検討を加えたい。

2.2 学校制度を維持するための退学処分

「管理法書」の記述には、退学処分の執行にかなりの躊躇がみられる。それは、退学が児童に不幸をもたらすという理由だけではない。能勢は「実に教員に取りては自己

の不熟練を披露する次第なり」(能勢 1890, pp.180-181) と述べ、一条(来歴不明)も「実に教員に取りてかかる生徒を出すは之れ自己の不熟練なるを自白するもの」(一条 1893, p.137) という。さらに寺尾らは「此の如き生徒を生ずるは教師の行き届かざるを示すものなれば、実に恥づべきことなり」(寺尾・伊沢 1894, p.290) と、矯正不能な児童を生み出した教師の不熟練を主張し、これを恥づべきだとする。

退学を教師の問題として捉える視点に関わって、興味深いのが次の記述である。「著しき違反の場合を除くの外、通常其生徒の父母に通知して、この処分は学校の利益に関して已むを得ざるに出たることを指示したる後に、自意に出でたるものの体裁を以て、退学を願出せしむ可し」(生駒 1884, p.147-148) と教師に要請したのである。こうした要請は「不行状、自暴、自棄の児童と雖も、小学年齢の者なれば大概是此の最後の手段を施さずして済むものなり、若し万一是非共放校せざるべからざる場合あるは実に寥々たるものなれば、其の父兄と熟議の上成る可く他の名義を以て之を除名するを善とす」(能勢 1890, p.181)⁽⁴⁾、「教師は決して軽率に此処分を行ふ可らず萬一斯かる場合に遭遇するときは先ず父兄と協議を遂げ成る可く他の名義を以て之を除名するを至当とす」(国府寺・相沢 1893, pp.249-250) にもみられる。退学事由を「他の名義」にする操作は、当時の半途退学者の把握方法の観点からも可能だったと考えられるが⁽⁵⁾、この操作は結果として更生可能性の放棄を隠蔽する機能を果たすだろう。停学の罰が、積極的に更生の可能性を児童らに伝えようとしたのに対し、退学処分では教師が矯正できなかったことを「恥」としたうえで、児童自らが退学を選んだようにする手続きを勧める。つまり、学校は組織の維持のために児童から学校に所属する権利を剥奪し得るが、「管理法書」の著者は、その過程を周囲にみえない形で処理すべきだとしていたのである。

さらに着目されるのは、黒田・土肥が、退学の注意事項について「生徒放校の事実を、世間に発表すべからず。後日復校せしめんとするときの方途に、妨害を残すは不親切なり」「放校は其理由を説明するの必要なる場合あるに非ざれば、之れを其学友にしらしむべからず」「悪意の慣習、或は危険なる品性の生徒に対して、他の学校を保護するの必要ありと思考するときのみ、放逐の処分を、他学校に報知すべし」(黒田・土肥 1899, p.329) と、できる限り公表しないよう求める点である。このように退学の事実を知らせないようにすることから、退学の罰は、集団内の規範を確認する儀礼としての性質をもたない。先に述べたように、処罰儀礼としての停学は、児童とはどうあるべき

かを確認すると同時に、逸脱児童は生まれ変われるという信念をつくり出し、共有する機能をもっていた。しかし、退学はこうした更生可能性の放棄であるから、そうした儀礼をとりおこなえない。逸脱をしたとしても、学校には復帰できるという信念を、退学処分は否定するからである。もしこの処分が公のものとなれば、学校教育の存在意義が危機に瀕するだろう。

換言すれば、ここで儀礼ができないのは、それが学校という制度的世界を成立させる正当化手続きに反するためである。バーガーとルックマンは、われわれの住む世界の社会制度は、制度の意味を成立させている正当化図式によりその存在意義が画定されているとする (Berger & Luckmann 1966=2003, p.141)。しかし、上記のようにすべての子どもを教育しようと意図する学校教育制度が、そうした意図を自ら否定しなければならないという自己矛盾に陥るときどうするか。彼自らが退学を希望したという形で処理すれば、制度の存在を正当化している信念を貶めずに、信念の危機を回避できる。つまり、退学とは、矯正できない逸脱児童の存在、または彼には更生が期待できないという学校教育の信念に矛盾する現象を、当該児童に別名義での退学を促す操作により、なかったことにしてしまう手続きだといえる。この手続きにより、学校空間は自らの信念と、生み出してしまった現象とのあいだの矛盾を解消し、元の日常に戻れるのである。退学処分とは、学校制度の存在意義を維持する方法なのだ。

3. 罰からみる学校秩序の成立

以上の分析結果から、まず停学処分には、学校内部に所属する正規の成員としての児童とはどういう者かを儀礼的に創出するねらいが込められていたことを指摘できる。赤坂は、内部の成立のためには、外部が析出されなければならない、外部もまた内部を前提とせずには存在しえないと論じ、内部にある「われら」は、外部の「かれら」の存在なしには「われら」として自己同一化しえないという。つまり「かれら」の創出により、「われら」は鮮明な像を結ぶのである (赤坂 1992, p.23)。この議論を踏まえれば、逸脱児童を一時的に周縁的な場所に置く停学処分は、学校内部に所属すべき児童とはどういう者かを児童たちに認識させ、学校内部の秩序を形成する機能を付与されたといえよう。

他方、退学は、矯正不能な児童の存在と、停学儀礼が共有しようとした児童の更生可能性という信念とのあいだに生じた矛盾を解消する方法だった。この矛盾は、学校教

育が前提とする個人の変容可能性の否定にもつながりうるため、生じてはならなかった。それゆえ、退学は更生可能性の信念を維持するために、退学の事実を周知せず別名義で児童を学校内部から追放するという、一種の隠蔽工作となる。しかし、停学、退学のいずれも、学校秩序の形成という点で積極的な意味を付与されていたのである。

「管理法書」の著者らは、停学および退学の罰によって学校の外部を作り出し、学校をひとつの制度的秩序として形成しようとした。6章では、1890年以降、学校の罰の方法が譴責を中心に、児童の服従を促すものへと変化した過程をみた。重要なことは、これらの罰は児童の行動は変容可能であるという信念のうえに成り立つが、一方で失敗の可能性を孕む点である。教師による罰が、児童の服従心を調達できるかどうかは、児童たちが教師のふるまいに納得できるかどうかにかかっている。それゆえに失敗の可能性は常について回るが、矯正できない児童を放置すれば、児童の教育を目的とする学校制度の存在意義に関わる。停学や退学の罰は彼を一時的に外部に置く、あるいは児童本人の責任として排除することで、学校制度を有意味なものとして保持するための最後の手段であったといえる。

一方、停学や退学の罰は、学校に所属する児童とはどのような存在であるかを定義する意義をもった。教師の指示を聞かず、規律を守らずにふるまい続ける子どもは、児童として扱えない。停学・退学の罰は、学校に所属すべきでない児童を隔離し、望ましい児童像を提示するものであった。もちろん、「管理法書」の著者らは、児童の更生可能性を信じ続ける重要性や、学校に所属する権利を剥奪する危険性を表明していた。明治期には家庭も他の未成年者処遇制度も、子どもを保護する機能を果たしたとは言いがたく、それゆえに停学、退学処分は、児童にさらなる逸脱の機会を与え、また社会に害をもたらす可能性を有すると認識されていたのである。しかし、それでも学校秩序を成立、維持するためには矯正不能な子どもを外部に置き、児童とはどうあるべきかを示さざるをえなかった。学校秩序は、こうした境界画定としての罰によって形成され、維持されてきた側面をもつといえよう。

終章 結論

1. 子どもに罰を与えることの意義

阿部謹也は「人と人との関係において最大の問題はいうまでもなく刑罰である」と記した(阿部 2008, p.100)。中世ヨーロッパの庶民生活を描くなかで、阿部(2008)は、村の境界標石を掘り起こした者、すなわち村落共同体の境界侵犯者への「刑罰」を紹介している。その「刑罰」とは、標石のあった場所にベルトまで埋め、頭を犁でけずるといったものだった。ただし、三回犁でけずっても頭を切り落とせないときは、犯人の命は助けられたという。13世紀における刑罰は、「犯罪」によってけがされた世界の秩序を回復するための儀式であり、儀式が終われば、命をとる必要はなかったのである(阿部 2008, pp.100-101)。これは、残酷な罰でも犯人の命が助かる可能性があった、という話ではない。中世ヨーロッパの「刑罰」においては、地域共同体内のルールの重大さに比べれば、罰を与えられた人の命が失われようが、助かろうがどうでもよかった、ということを示している。

近代社会では、こうした残酷な刑罰はおこなわれない。むしろ個人を社会にとって有用な存在へと作り替えることに刑罰の目的が置かれるようになる。近代的な処罰とは、フーコーが監獄での処罰実務を論じるなかで明らかにしたように、犯罪者を訓練し、逸脱した身体や性質を矯正するものとなった。近代社会のルールは、犯罪者の欲求や欲望を規制し、訓練し直すことで保たれると考えられるようになったのである。中世における刑罰が、共同体の掟を立て直す儀式であり、犯罪者はその儀式の構成要素に過ぎなかったことと比べれば、近代社会の刑罰は、犯罪者を再教育し直せば社会秩序が維持されると捉えている点で、個人に価値を認めている。このように、処罰のあり方は、時代ごとの社会や共同体の秩序とその構成員である人との関係性がいかなるものかを映し出しているのである。

とはいえ、時代や場所によって様々な形を取るにせよ、罰はわれわれが共同生活を営むにあたってなくてはならないものである。ルールや掟がなければ、われわれは共同して事に当たり、共に生存していくことはできないのであり、もしルールや掟が誰かによって破られたり、無視されたりするならば、その人間を罰してルールや掟の存在意義を確認しなければならない。その罰が、犯罪者を地面に埋めて、彼の頭を犁で切

り落とそうとするものであろうが、犯罪者の自由を奪い、彼に規則正しい習慣を強制するものであろうが、罰すること自体は必要不可欠である。「人と人との関係において最大の問題はいうまでもなく刑罰である」という阿部の言葉は、人と人が関わるころには必ず罰があることを指していると受け取れる。

さて、本論文が考察してきた子どもへの罰も、同じように社会や共同体にとって不可欠である。それは、子どもが彼自身の欲求や衝動をコントロールできず、それゆえに常にルールを破りかねない、共同体にとっての危険な存在だからである。神辺（2006）は、近世日本において、貴重品である着物を汚す子どもは裸にされたり、裸のまま縛られたり、尻に灸が据えられたりしたのだという。また、寝小便の止まない子どもは、罰として蒲団を背負わされて屋外に立たされるか、蒲団を背負って「私は昨夜、寝小便をしました」という主旨のことを言いながら近隣を歩かされるというしつけを受けたという（神辺 2006, p.331）。蒲団を背負わせたり、または寝小便をしたという事実を周知して歩かせたりする罰が、寝小便の防止につながるのかどうかはわからない。しかし、寝小便はよくないと子どもに知らしめる罰は必要であり、共同体にとって寝小便をしない身体形成は不可欠なのだ。

本論文が明らかにしてきたように、近代学校では児童集団が見るなかで違反行為をした児童を立たせたり、叱責したりすることで、規則の意義を児童たちに伝えてきた。または児童一人を呼び寄せて彼に説諭するように、学校での禁止事項を伝えてきたのである。方法は違っても、あらゆる時代と場所で子どもたちへの罰はおこなわれ、彼らにルールが伝えられて社会は維持されてきた。もちろん、子どもを裸にして縛ったり、彼のお尻に灸を据えたりする方法は、時代が変われば体罰や虐待とも捉えられるだろう。しかし、子どもを罰してはならないわけではない。むしろ、時代の変化に合わせて方法を変化させながら、社会のなかの禁止事項を伝えていく罰を、大人は子どもたちに与えていかなければならないのである。

日本では、学校や教師による児童生徒への校則の適用や懲戒が、批判されるようになって久しい。その発端は、1980年代に問題化した校内暴力への対応として中学校を中心にこなされた管理教育であり、メディアがその当時の厳格な指導のあり方を、生徒の人権侵害として批判したことにある。管理教育批判は児童生徒の個性や心、自発性を尊重すべきだとして、学校や教師たちに攻撃を加えたが、このとき用いられた児童生徒の自由や内面を擁護すべきとする言説は、学校での校則指導や懲戒、体罰

を批判するさいの常套句となった。

こうした言説は、管理教育批判から 30 年以上経過した 2010 年代後半にあっても健在である。たとえば、理不尽な内容をもつ校則をブラック校則と呼称し、批判する運動がおこなわれ、その影響を受けて中学・高校での校則の見直しが全国的に実施された（たとえば、川崎・斉藤・内田（2021）、内田・山本（2022））。さらには、「校則のない学校」があるべき学校として理想化されるという状況があるが（たとえば西郷（2019））、この現状の根底には、やはり児童生徒の自由や内面を尊重すべきであり、理不尽な校則指導を排除しようとする言説があることは疑いない。

しかし、果たして校則のない学校や、校則指導、懲戒を極力廃することが、本当に教育という営みにとって良いとにいえるだろうか。子どもというかけがえのない存在を社会の成員へと形成するには、彼が自身の力で自らの欲求や衝動をコントロールし、安定した秩序の担い手になるよう導く必要がある。そうだとすれば、学校で子どもたちに何の規制も与えず、また彼らに禁止事項を伝える手段を学校自ら手放せば、社会秩序にとってのリスクは放置されたままとなる。もちろん、時代によっては理不尽だと感じられる規則や罰はあるだろうし、それを変えていく必要性が感じられている現状を否定する意図はない。しかし、デュルケムがいうように、学校規則とは「個人の意志を超えた抽象的な規則」であり、人間の意志をこの「抽象的な規則」に従わせる必要がある（Durkehim 1925=2010, p. 251）。すなわち、近代社会を成り立たせている一般性を志向した規則は、個人の意志とは簡単に調和するものではないからこそ、子どもには学校という空間でこの規則に従う術を学ばせなければならない。学校規則が、個人から理不尽に見えるのは必然なのである。いずれにせよ、抽象的な規則に従って自己をコントロールできる力が、近代社会の成員に必要な能力だという事実には変わりはない。それゆえに、近代社会における学校規則の意義を踏まえずして、一方的な視点から学校規則や学校での罰を批判し、それらを撤廃していこうとする議論は危険だといわざるをえない。まずは以上の点を確認しておきたい。

2. 罰がつくりだした学校教育

本論文では、日本近代における学校規則と罰の成立過程を歴史社会的に探究することで、学校規則と罰の意義の問い直しを試みた。とりわけ、学校と教師への処罰権限付与およびその正当化過程と、学校での罰の定型化過程および学校での罰に込められ

たねらいの解明という二つの課題を設定して、史料を分析し、考察をおこなってきた。以下の表 8 は、その概要を示している。

表 8 本論文が対象とした史料とその内容の年表

	学校規則・罰則		学校管理法書
1873 ～74	<ul style="list-style-type: none"> ・ 府県での形式の不統一、学校の代用として寺子屋を認める ・ 捧満、鞭撻等の身体刑が排除され留置、禁足等の自由刑 	1873 ～74	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本で翻訳された米国管理論では学校規則、罰則を社会の法および刑法になぞらえて説明 ・ また、米国管理論では罰の執行者、被罰者、傍観者の三者関係を踏まえた叱責の方法が効果的な方法として説明
1875 ～81	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校規則の統一 ・ 罪刑法定主義的な罰則の制定 ・ みせしめ的な自由刑（特権剥奪、留置、直立、座席移動など） <p>* 1879 年教育令で体罰禁止</p>	1875 ～81	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校での罰を刑罰として説明、教師は量刑判断をする裁判官 ・ 学校での罰に降格儀礼としての意味が付与される
1881 ～	<ul style="list-style-type: none"> ・ 量刑判断を学校および教師に認め、集団統率のための効率的な罰をおこなうことが提案される 	1881 ～	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校での罰は訓練であり、学校、教師は児童を救う医師・宣教師 ・ 譴責の三類型が重視され、児童を規律化する罰へ移行 ・ 停学・退学の罰による学校の秩序の形成
1900	* 第三次小学校令における教師の懲戒権規定		

さて、本論文は学校での罰の成立過程を追ったものではあるが、その過程のなかで日本の学校や教師像、または教師児童関係などの成立過程の一端が示されてきた。まず、学校での罰の成立過程が明らかにしたのは、1873～74（M6～7）年に各府県が制定した学校規則は統一されておらず、各府県独自の内容をもっていたことである。それ

は、各府県が地域内の教育状況に合わせて学校規則を作成していたためであった。1872

(M5) 年の学制によって制度上は学校教育が開始されたが、そこから数年のうちに政府が示す 5 万校近くの学校の設置は、現実問題としてできなかった。それゆえに、各府県はやむなく既存の寺子屋を学校として認め、学校運営を進めた。当時の各府県学校規則が統一されておらず、独自の内容をもっていたのは、その規則が、同時期に学校の代用とされていた寺子屋を適用対象としていたからである。寺子屋は、地域の権威者である寺子屋師匠によって運営されていたが、その運営は師匠独自の、または地域内のルールにもとづいておこなわれていた。それゆえに、こうしたローカルな運営を認める学校規則を各府県は作ったのである。以上のことは、明治初年には学校は普及していなかった実態、というよりも、近代学校という観念そのものが浸透していなかったことを示すのである。

学校規則の統一過程は、学校とはいかなる場所であるのかが、次第に認知されるようになる過程だといえる。少なくとも、各府県の教育行政担当者は、政府が意図する学校が何かを理解し始めていた。そのことは、1875 (M8) 年以降、国が示した「小学生徒心得」に準じた学校規則を各府県が作成すると同時に、それに付随した罰則を制定して学校規則に強制性を付与していく過程に示される。学校規則の統一と罰則の制定は、学校という場で守るべき共通のルールの規定を意味するが、このことは、地域共同体内のルールではなく、一般性を志向する規則に則って学校が運営され始めた過程だった。つまり、学校規則の統一は、日本の近代学校成立の端緒だと解釈できる。

ただし、学校教育制度を推進する人びとにとっては、学校という場の形成のみならず、教師の形成という大きな問題があった。学校の教師とは、身分的な階層性を帯びた手習いを子どもにほどこす寺子屋師匠ではなく、児童たちに一般性を志向する学校規則を適用し、彼らに対して普遍的な教授をおこなう存在である。しかし、1870 年代に教師の半数以上を占めた授業生は寺子屋師匠であり、彼らは実質的には稽古や手習いをおこない続けていた。それゆえに、各府県は一般性を志向する規則を適用すべき学校において、寺子屋師匠が自らのルールで児童を罰しないようにしなければならなかった。その教員管理の手段のひとつが罰則だった。1875～1881 (M8～14) 年に作成された罰則が、違反行為と罰の関係を厳密に定めたのには、当時の教員たちの恣意的な罰を禁じる意味をもった。

しかし、罰則には教師の管理という意味のみならず、教師のふるまい方を規定した

という意味もある。つまり、学校という観念すら不在であった同時期には、教師がいかなる存在であるかも認知されていなかった。だからこそ、罰則は、学校規則の逸脱者への教師のふるまいはこうあるべきだということを示したのだ。この点で、さらに教師の存在意義やふるまい方を規定したのが「学校管理法書」であった。「管理法書」により、教師は、1880年代には量刑判断を下す裁判官として、1890年代には児童を治療する医師としての役割をもつことが示されていた。逸脱児童に対する教師のふるまい方を説いた「管理法書」は、教師のあり方が十分に認知されていなかった状況下で、あるべき教師像を形成し、普及させたと考えられる。

一方、罰則や「管理法書」による罰の定型化過程において、理想的な教師－児童関係が示された点も着目される。とくに1890年代以降、「管理法書」では、教師による譴責が効果的な方法として提唱されるなかで、教師と児童の関係は情緒的なものとして説明された。すなわち、教師は逸脱児童の更生を願って説諭し、また児童たちがより学校の気風を高めてくれるよう期待する演説をおこなうことで、彼らの服従心の調達が目指されていた。このように罰が教師に対する児童の服従を促すものになっていく傾向は、教師と児童が単に教える者と教えられる者としての関係ではなく、彼らの関係がそれを超えた愛情や期待、信頼によって成立するものとして定義され始めた過程を示唆している。

以上のように、学校での罰は、学校や教師像の成立、または教師児童関係のあり方の成立に深く関わっている。とはいえ、本論文では、学校での罰の成立を問うなかで論じた教師像や教師児童関係のもつ意味を検討できなかった。学校での罰が学校教育を成立させたという論点は、日本での公教育制度の普及と定着を捉えるうえで、多くの知見をもたらす可能性があるといえるが、その考察は機会をあらためたい。

3. 今後の課題：学校での罰の歴史をさらに問うために

最後に、本論文がおこなってきた学校での罰の社会学的な分析をとおして得られた、学校の罰の意義を確認するとともに、今回得られた知見をより深めていくための今後の課題を論じたい。

3.1 学校での罰の儀礼的な性質

本論文の重要な知見のひとつは、明治期の「管理法書」において、学校での罰に儀礼

的な性質が与えられていたことである。「管理法書」の著者たちは、譴責や直立などの学校での罰を、児童たちに学級集団内での個人のなすべきふるまい方やとるべき態度を教示し、確認させる意義をもつものとして説明した。学校の罰とは逸脱児童への懲戒にとどまらず、その罰に関わる他の児童たちに対しても、学校規則の重要性と不可侵性を示すものだったのである。加えて、停学の罰も同様に儀礼的な性質を有していた。停学は学校から一定期間、逸脱児童を排除する一方で、児童が更生可能であるという信念を児童たちに示す意味を与えられていた。つまり、学校に所属すべき児童とそうでない児童を明確に区別し、学校の境界を示すと同時に、処分を受けた児童が再び学校の正規の成員として戻ってくるという期待を共有する儀礼だった。

学校での罰の分析から示唆されるのは、学校での罰を、教師が逸脱児童に与える一方向的な作用として捉えるべきではなく、儀礼的なもの、すなわち規則の重要性を児童たちに感じさせるものとして解釈すべき点である。学校での罰は児童たちに形式的に適用されるものでも、児童たちに抑圧的に働くだけのものでもない。学校での罰は、児童たちという集団の面前でおこなわれるがゆえに、その罰の必要性を彼らに説得的に提示しなければ成立しない。つまり、罰則の記述にしたがって適用するだけでは、彼らに秩序維持の重要性を説明できず、また児童に苦痛を与えるために罰を与えたのでは、彼らを秩序の積極的な担い手として育てられない。そうではなく、学校での罰は、学校や教室の秩序を守る意義を児童たちに伝え、彼らに秩序の擁護者となってもらおうべくおこなわれるものなのである。

こうした罰の捉え方は、デュルケムやガーフィンケルの社会学的な議論から示唆されたものであり、集団秩序の不可侵性の確認と、秩序を維持する担い手の形成は、学校での罰の重要な意義だと考えられる。とはいえ、本論文が検討した資史料は罰の言説史料であり、今回の検討はこうした儀礼的な性質をもつ罰が、近代学校の成立過程のなかで実践されていたのかどうかを実証するものではない。学校での罰の実践を、歴史資料を用いて明らかにするには、「懲戒簿」や児童に関する個票データなど、教師が記した罰の実際の記録に当たる必要がある。本論文が論じてきたように、学校の罰は一般性を志向する規則にもとづきおこなわれるべきものといえるが、では学校制度成立期における学校の教師たちは、実際には児童のどのような行為を違反とみなし、またその違反行為にいかなる罰を与えていたのだろうか。「懲戒簿」や児童に関する個票データには、こうした実践記録が残されているはずであり、そこに記されたことと、

本論文がみてきた罰をめぐる制度や言説とを重ね合わせて考察できれば、より学校での罰のリアリティを捉えられるだろう。

3.2 児童を矯正する罰の由来とその行方

本論文の重要な知見の二つ目として、1890年代の「管理法書」では学校での罰が、児童の診断をおこない、診断の結果見出された悪癖を矯正、治療するものとして意味づけられていた点が挙げられる。すなわち、同時期において、児童の逸脱行為は児童の悪癖によってもたらされたものであり、それゆえに罰はその悪癖を治すための対処だと論じられていた。矯正あるいは治療としての意味が学校での罰に付与されていたことは、先行研究で指摘されてはおらず、本論文の独自の知見である。学校外の領域において、人間の内面の治療、矯正をおこなうような公的な施設や、それに関わる言説などなかった時代において、こうした言説の発見は非常に貴重であり、それゆえに探究すべき対象だといえる。しかしながら、本論文では、この治療としての罰という発想の思想的淵源を捉えられなかった。こうした処罰論は、明治初期に翻訳された米国管理論や英国管理論にはみられなかったのである。では、学校での罰の目的が児童の矯正にあるという議論は、いったいどこからもたらされ、また1890年代の議論ののちに、いかに展開していくのだろうか。

4章の分析でも論じたように、この処罰観は、個人の性格や性質品行を調べ記録する「操行査定表」や「性質品評表」といった表簿の普及と同期して登場している。すなわち、教育現場での児童個人の内面の観察という実践と、この処罰観は結びついている。そうであるならば、児童個人に対するまなざしの変化をもたらしたものという視点からも、この処罰論の形成過程にアプローチできるだろう。この処罰観の形成には、本文中で言及した感化教育の言説、または心理学の言説が影響している可能性もあるといえる。それゆえに、この児童の矯正としての罰の基盤となる議論が、いかなるものだったのかを明らかにするには、教育言説のみならず、同時代における司法、社会福祉の領域の言説や心理学、精神医学といった学問領域に関わる言説を収集し、精査していく必要があるだろう。

また、1890年代に言説として普及した児童の矯正としての罰は、実際の教育現場で実践されていたのか、さらに同型の処罰論は、その後いかに展開したのかといった疑問が残る。つまり、児童個人を矯正するという罰が現場に受け入れられ、実践できるよ

うなものだったのか、そういった処罰論は現場に支持されたのかどうかを検討すべき課題となる。前節で検討した儀礼的な意味をもつ学校での罰と異なり、個人を矯正する罰をおこなうには、先述した児童を観察するための表簿や、そこに書き留められたものを実践に活かすための体系的知識が必要となる。そのためには多大な労力が必要だと思われるが、そこまでして児童を矯正するための罰はおこなわれるべきものだったのか。あるいは、児童の悪癖や異常性を書き留めること自体に意義が見出されていた可能性もある。つまり、矯正できない児童の記録の累積によって、児童への新たなまなざしや教育実践、すなわち学校での処遇が困難な児童への教育が生み出されたという推測できるのである。

いずれにせよ、以上の問題は、フーコーが近代社会における個人の管理の要諦として示した試験、あるいはバーガーらが制度的秩序を脅かす存在を抹消しようとするための概念機構として論じた治療が、日本の近代学校にどれだけ定着、普及していたのかをあらためて問うことだといえる。この問いに対しては、1900年以降の教育学書や教育雑誌等の言説史料、また前節と重複するが「懲戒簿」や、児童について書き留められた個票データなどの学校に残存する一次史料に当る必要があるだろう。実際に学校で教師が記録した「操行査定表」や「性質品評表」からは、児童の性質や操行がいかなる言葉で記録されていたのか、また児童のいかなる性質が訓練、矯正されるべきものとされていたのかを明らかにできると考える。その実践のありようから、教師たちが児童の矯正、治療にどれだけの熱量をもって取り組んだのか、教師が児童に対してどのようなまなざしを向けていたのかを考察できよう。

また、学校での度重なる訓練や矯正にも拘わらず、変容しなかった児童は、その後いかなる存在として定義され、いかに処遇されていったのか。「管理法書」の著者たちは、罰の効果のでない児童への停学、退学処分を提案していたが、こうした処分は、児童にさらなる逸脱の機会を与え、また社会に害をもたらす可能性があるとも認識していた。なぜならば、明治期には家庭も他の未成年者処遇制度も、子どもを保護する機能を果たしたとは言いがたかったためである。学校とは、子どもたちを強制就学させる場所でありながら、それ自体で完結できない教育空間である。このことは近代学校の成立期のみならず、義務教育制度に普遍的な事実ともいえようが、明治期の「管理法書」の著者が抱えたこのジレンマは、いかに解消されたのだろうか。こうした様相を明らかにするには、1900（M33）年以降の教育言説のなかで矯正不能な児童がいかに説明

され、いかなる処遇を受けていくのかをみていく必要があるといえる。以上を今後の課題として、本論文を終えたい。

註

序章

- (1) 本論文で引用している文部省制定「小学生徒心得」は、東書文庫に所蔵されているものである。なお「小学生徒心得」の引用にあたり、仮名遣いは現代仮名遣いに、旧字体に関しては新字体に改めて表記する。
- (2) 「心得」以前における府県学校規則の制定が明確に確認できるのは、「印旛県内管内小学校掟書」であり、これは 1873 (M6) 年 1 月、すなわち文部省による「心得」制定の 5 ヶ月前に定められている。その詳細は、2 章で検討する。
- (3) たとえば、1877 (M10) 年制定の「石川県小学校則」では、入退学に関する規則、授業料、休業日に関する規則に加えて、児童の守るべき規則および罰則規定が示されている (石川県教育委員会 1974, pp. 904-906)。また、1882 (M15) 年の秋田県「小学校規則」は、校長心得 (第一章)、教員心得 (第二章)、入学退学規則 (第三章)、生徒心得 (第四章)、生徒罰則 (第五章)、参観人心得 (第六章) という構成になっている (秋田県教育委員会 1981, pp.435-438)。
- (4) 大正期に起きた一体罰事件とその裁判過程に関しては、広田 (2001) が詳しい。
- (5) 同訓令では、「凡ソ学校ニ於テハ畜ニ其生徒ノ学力ノミナラス兼テ人物ノ如何ニ注目シテ学力ト人物トヲ査定シ各尋常優等ノニ等トシ卒業ノトキニ至リ之ヲ証明スル証書ヲ授与セシムヘシ」と定められた (教育史編纂会 1938c, p.519)。

1 章

- (1) 濱名 (1993) は、明治 10 年代までの一地方において初等教育を最初に利用し始めた旧武士層に着目し、最初の学校利用者がいかなる社会的属性をもつ者だったのかを明らかにしている。旧武士層のなかでも、初めに学校を利用した者は、職業でみると庶業、次に「有産無職層」から輩出された者が多く、また彼らは旧身分内序列の高い中上士出身者であり、経済的側面では比較的恵まれた者たちであったという。さらに、彼らが就学した理由には、小学訓導になる達成可能性の高さが挙げられる。濱名は、旧武士層にとって小学訓導は、旧藩時代の俸禄に似た給与システムや国・学校という組織による保証、文化的素養等の点でスムーズに移行でき

る職業だったと指摘する（濱名 1993, pp.107-108）。このように、明治初めの学校利用者が、士族のなかでも元々身分内序列の高かった者であり、また近代的な職業である小学訓導を目指した者だったという事実を踏まえても、当時の庶民層が学校教育を必要としたとは考えにくい。

- (2) 土方（2002）は、こうした状況が 1890 年以降にも続いていたと論じる。すなわち、1890（M23）年改正の小学校令においても公立小学校の「代用」として「私立小学校」が認められていたのである。とりわけ、東京市では都市基盤の整備による財政難といった事情から、公立小学校の設置を抑制するために「私立小学校」の存続がむしろ必要だと捉えられていたという。また階層区分という点からみると、「士族」が公立小学校に通い、「平民」がその「代用」としての「私立小学校」に通ったのだという（土方 2002, pp.64-66）。このことは「平民」層をなす商人職人などの所得の低い層により「私立小学校」が支持されていた事実を示唆するといえよう。
- (3) 固有名詞である「小学生徒心得」と「学校管理法書」は原則として括弧を付けて表記し、一般名詞である罰則には括弧を付けずに表記する。ただし、府県が作成した特定の罰則を指示する場合には、括弧を付けて表記する。
- (4) 林多一郎が記した教師用手引き書である『小学教師必携補遺』（1874）では、教師が教場に入り、児童が着席するまでの「起立・礼・着席」の流れが絵入りで示され、説明されている。この手引き書の存在は、学校でのふるまい方をほぼ知らなかった当時の教師に対して、教室内の基本動作についての丁寧な解説をおこなう必要性があったことを示している。
- (5) 「師範学校教則大綱」では「第三条 初等師範学科ハ修身、読書、習字、算術、地理、物理、教育学学校管理法、実地授業及唱歌、体操トス」と教科が指定された（教育史編纂会 1938b, p.442）。
- (6) 「小学校教員免許規則」第一条では、「小学校教員免許状ハ師範学校卒業生及丁年以上ニシテ小学校教員学力検定試験ニ及第シタルモノニ之ヲ授与スルモノトス」と定められた（教育史編纂会 1938c, pp.789-790）。
- (7) 英米管理論が日本に導入された経緯は、3 章で詳述する。
- (8) ここに示した以外の「管理法書」の著者の情報は、その来歴が判明している場合に限り、初出時に本文中あるいは註において示す。

- (9) 本論文では、以上に示した「小学生徒心得」と罰則、および「学校管理法書」を分析対象として、学校の罰をめぐる制度および言説の成立過程を解明しようと試みる。本論文が罰をめぐる制度と言説に着目する理由は、近代的なシステムを欧米から輸入する形で取り入れた国々では、近代的な制度的過程と意識群との経験的な結合、すなわちバーガーらのいうパッケージ (Berger, Berger and Kellner 1973=1977, pp.112-114) が他国からもたらされ、それに対する人々の意識の反応という形で近代化が経験されると考えるからである。たとえば、近代的な刑罰制度が近代刑法理論という知識によって正当化されていたように、制度は自身を支える思想や意識と結合しているのであり、近代学校制度と近代教育思想の結合も同様の関係にあるといえる。それゆえに、日本のような近代化後発国では、まず学校での罰をめぐる制度と、それに結びついた言説の導入、普及過程の考察をおこなわなければ、その成立過程を明らかにすることはできないと考える。その意味で、本論文は罰をめぐる制度と言説を考察対象とするのである。
- (10) フーコーによれば、刑罰を効率化する規則性が 18 世紀のヨーロッパの刑法理論に現われた要因は、犯罪の質の変化だという。17 世紀の犯罪が、飢餓に苦しむ赤貧の者たちによる暴力的な行為、殺人、傷害、または大規模な強盗団や武装した密輸団による組織的犯罪であったのに対し、18 世紀の犯罪は、小規模な集団による詐欺や窃盗へと変化した。この犯罪種の変化の背景には、生産力の発展や富の拡大といった社会経済的背景に加え、人びとのなかに所有権が広く意識されたという状況があった (Foucault 1975=1977, pp. 85-92)。以上の社会的な条件の変化に伴って現われた新たな犯罪に対して、身体刑を加えるのは過剰だと捉えられた。以上の理由から、小規模な犯罪行為をあきらめさせるような刑罰と犯罪を取り締まる仕組みを構築し、犯罪を防止することが近代刑法の原理となっていたのである。
- (11) 1886 (M19) 年の第一次小学校令は、小学校を四年制の尋常科と四年制の高等科に区別し、尋常科四年間を義務教育年限としたが (教育史編纂会 1938c, p.39)、1890 (M23) 年の第二次小学校令では尋常小学校は三年制と四年制の課程に区分された (教育史編纂会 1938c, p.57)。しかし 1900 (M33) 年の第三次小学校令により尋常小学校は四年制に統一され、義務教育年限は四年間となった (教育史編纂会 1938d, p.49)。

- (12) 1900 (M33) 年の第三次小学校令第四十七条は「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」と規定された (教育史編纂会 1938d, p.54)。

2 章

- (1) 本章で扱う学校規則および罰則は、府県教育史に掲載されたもの、国立国会図書館近代デジタルライブラリーで閲覧可能なもの、および東書文庫所蔵のものである。また、規則中で使用されている仮名遣いは現代仮名遣いに、旧字体に関しては新字体に改めて提示することを付記しておく。
- (2) 現在の静岡県西部を指す。
- (3) 現在でいう千葉県北西部、茨城県南西部、埼玉県東部のごく一部を管轄していた県を指す。
- (4) 罪刑法定主義を厳密に理論化したのはドイツの刑法学者フォイエルバッハであるといわれるが、その思想的な骨格を作り上げたのはベッカリーアである (仲正 2013)。また、近代刑法学は大きくは新派と旧派に分かれるが、本章で「刑法原理」ということばで指し示すは、主にベッカリーアを筆頭とする旧派の刑法理論であることをことわっておきたい。
- (5) 1872 (M5) 年の学制は、教員の条件を「男女ヲ論セス年齢二〇歳以上ニシテ師範学校卒業免状或ハ中学免状ヲ得シモノ」とした (教育史編纂会 1938a, p.288)。しかし、学制発布当初に中学を卒業した者は皆無であった。文部省は 1874 年の布達二一号で「官立師範学校於テ学業試験ノ上小学訓導タルヘキ証書」を与えると、いう師範学校卒業とは別のルートを生み出すが (教育史編纂会 1938a, p. 882)、それ以後も 1879 (M12) 年の教育令、1880 (M13) 年の改正教育令による制度改正ごとに教員資格付与の条件を拡大させる。

3 章

- (1) 70 年代から 80 年代にかけて管理論の輸入元が変化した理由は、管見の限り定かではないが、この輸入元の違いには、文部省による師範学校調査の実施場所に関する判断が作用している可能性がある。たとえば、伊沢は 1875 年に師範学科取調のため渡米したが (宮田 1961 p. 258)、英国管理論の紹介者である西村は 1878 年

1月に文部省より師範学科取調の命を受け英国に渡り、スコットランドの「フリー、チャルチ師範学校」にて研修後、日本でギルやカリーの著作を元に『小学教育新編』を記している（西村 1881, 序文・例文）。ここには伊沢が渡米したにもかかわらず、なぜ80年代以降になると英国管理論を積極的に紹介したのかという謎が残るのだが、ともかく管理論の輸入元が年代により異なる理由を捉えるためには、なぜ文部省が師範教育に関わる調査をアメリカ、イギリスで実施するとしたのかを解明しなければならないと思われる。

- (2) ただし、これまで検討してきた英米管理論のそれぞれが指示する学校が、どのような年齢の人々を対象とし、いかなる教育をおこなう学校だったのかを検討できなかった。この点は先行研究でも言及されずに見過ごされてきたのだが、その解明には、著書全体の検討やそれぞれの学校制度の検討が必要になると思われる。参考程度だが、学校に所属する子どもがいかにかに表記されていたのかを、米英管理論の目次を小見出しも含めてみると、pupil が多用され、student はほとんど使用されていなかった。そのため、これらの著書は初等教育を対象にした可能性があるとはいえそうだが、それ以上の具体像が掴めていない。この点の解明は、英米の相違をより具体的に捉えるには不可欠だろうが、その作業は期をあらためたい。
- (3) 以下の「管理論」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ている。また読みにくく思われる漢字、あるいは意味がとりにくいと思われる箇所には、その都度、本文中に引用者による註として、読み仮名および意味を示す。

4章

- (1) 「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する。その原則は、5章以降も同様とする。また、「管理法書」の著者情報は、1章註(8)で示したとおり、その来歴が判明している場合に限り、初出時に本文中あるいは註にて示す。
- (2) 西村貞は、3章註(1)でも記したように、1878(M11)年1月に文部省より師範学校取調の命を受け、スコットランドの「フリー、チャルチ師範学校」にて研修後、ギルやカリーらの英国の教育書を元に『小学教育新編』を著している。また官立大阪師範学校校長、体操伝習所主幹・所長、第五高等中学校教頭等を歴任した。

- (3) 相沢英二郎は 1886 (M19) 年に東京師範学校卒業後、福岡師範、東京尋常師範学校教員や各府県小学校教員、校長を歴任した。共著者の国府寺新作の経歴は不明である。
- (4) 寺尾捨次郎は、1895 年～99 年まで福井師範学校校長を務めた人物である。
- (5) また「教育ニ関スル勅語」の理念の定着に寄与したのものとして、1891 (M24) 年「小学校祝日大祭日儀式規程」(明治二十四年六月一七日文部省令第四号) が挙げられる (教育史編纂会 1938c, pp.88-89)。
- (6) 教師に対する児童の観察、記録の要請は、有本 (2012) が指摘するように、1885 年の文部省達によって一等級の標準学修期間が半年から一年へ改められて学年制になったこと、また、1891 (M24) 年の「学級編制等ニ関スル規則」(明治二十四年十一月十七日文部省令第十二号) により、同時期に教師が学級の児童を受け持つ意識を持つようになったこととも関わるだろう (有本 2012, p.15-16)。「学級編制等ニ関スル規則」は、学力をクラス編制原理とした等級制から、人数をクラス編制原理とした学級制 (尋常小学校では 70 名を一学級の基準とする) への移行を生むと同時に、「学級」を「一人ノ本科正教員ノ一校室ニ於テ同時ニ教授スヘキ一団ノ児童」と定義した (教育史編纂会 1938c, pp. 106-115)。つまり、学年制と学級制の成立により、一年間、一学級を一人の本科正教員が受け持つという制度が成立したのである。つまり、学級制への移行により、一年間学級の児童を受け持つという教師の意識の誕生が、児童の「心性、行為、言語、習慣、偏僻等」の詳細な観察を可能にする要因になったとも考えられる。
- (7) 峰是三郎は 1879 (M12) 年に高等師範学校中学師範学科を卒業し、中学校教員、広島師範学校の教員、校長を務めた人物である。
- (8) 旧刑法から新刑法への言説の変化は、芹沢 (2001) を参照のこと。また、少年法の成立過程については徳岡 (2009)、感化法の制定過程は田中 (2005) が詳しい。

5 章

- (1) 本章で扱う罰則は、2 章 2 節および 3 節で検討した罰則と同じものである。
- (2) この体罰禁止の条文を含んだ教育令は、明治初めに文部官僚として欧米の教育行政の視察および日本の教育制度の整備に携わった田中不二麿により建白され、成立したものである。田中は 1874 (M7) 年に文部大丞となり、岩倉使節団の理事

官として欧米教育を視察、また 1877 (M10) 年に文部大輔として再度アメリカ各州の教育行政の調査し、結果として教育令の建白にいたる。この教育令中の体罰禁止の条文については、アメリカニュージャージー州の教育法令に倣って作成されたとされている (牧ほか 1992, 27-37)。

6 章

- (1) 一方で、この方法は、教師が逸脱児童の弱みを握り、児童を上手く管理しようとする方法だとも捉えられる。すなわち、教師が違反行為をした逸脱児童の名前を伏せておくことで、児童はいつ教師によってその事実が明るみに出されるか分からない状況に置かれる。それゆえに、逸脱児童を名指さないことは、実は児童の弱みを握り、彼を不安定な状況に置くやり方だともいえる。とはいえ、「管理法書」の論調としては、児童集団の面前で罪を明るみに出さないことが、教師に対する児童たちの信頼の調達につながると読めるため、「管理法書」の著者のねらいの解釈としては、本文中の議論のほうが妥当であると考えられる。
- (2) 黒田定治は 1884 (M17) 年に東京師範学校を卒業後、同校教員となり、1897 (M30) 年から東京高等師範、女子高等師範の教授等を務める。土肥健之助の来歴は不明である。

7 章

- (1) こうした儀礼の過程の視点は、ヘネップの議論 (Gennep 1909=2012, pp.22-23) から示唆を受けているが、本章の着目する停学の罰は、ヘネップのいう社会的地位の移行を企図する通過儀礼とは質的に異なるため、あくまで議論を参考にしたことを記すにとどめたい。
- (2) 米国ミズーリ州立師範学校校長を務めた J. Baldwin のことだと思われる。
- (3) 退学が罰の方法になりえた事情には、同時期に児童であることがいかなるリアリティをもっていたかが関わると思われる。天野は、明治 19 年の小学校令から明治 33 年の第三次小学校令までのほぼ 15 年間で、就学率は 70% を越えたものの、出席率は 80%、実質就学率は 60% を下回ったとする (天野 1997, p.15)。また、入学者のうちの卒業比率をみると、明治 28 年度入学者に対し、四年間の義務教育を修了したものは 6 割で、入学者の 4 割は所定の期間内に義務教育を修了しえず、

中途退学、あるいは原級留置の形で脱落していったという（天野 1997, p.50）。この中途退学の多さは、子どもを労働力として確保したい家の事情等によるものであり、多くの子どもが入学から卒業まで学校に通えたわけではなかったという実態を示している。すなわち、児童というカテゴリーとは縁をもちずに過ごした子どもが多く、入学したとしても児童としての経験を満了できたのは一部の子どもであった。こうした児童であることのリアリティのうえに、退学の罰は記されたとみる必要があるだろう。

- (4) 能勢は「小学校及女学校」では「退学の罰は施す必用なきものとす」とし、また「中学校、師範学校」では「学校の平和を破壊」する者は「放逐」すべきだとして、学校種別の対応を論じている（能勢 1890, pp.181-182）。しかし、本文中の引用のとおり、「小学年齢」にある児童の「放校」の可能性は否定していない。
- (5) 「他の名義」問題を検討するにあたり、当時退学の事由にはいかなるものがあったのかを確認したい。1900年の小学校令改正まで、文部省年報統計では就学と不就学（不修学）者数に加え、半途退学者数が数えられていた。不就（修）学のサブカテゴリーには未就（修）学の他に、未卒初等科（M14～17年）、普通科ヲ卒ヘサリシ者（M18年）、未卒業退学者（M19～24年）、未卒業退学（M25～27年）、本年半途退学・前年以前半途退学（M28～32年）があった。この半途退学者の事由別人数を記載したのは、明治28年と29年の文部省年報のみのため参照すると、「本年半途退学、前年以前半途退学」の内訳は「貧窮」「疾病」「其他」である。その割合は、明治28年の本年半途退学が「貧窮」49.9%、「疾病」11.1%、「其他」39.0%、前年以前半途退学が「貧窮」53.7%、「疾病」11.0%、「其他」35.3%となっており、明治29年度もほぼ同じ割合である。現在不就学のうち、およそ4割が「其他」に分類されている。この「其他」が何を意味するかはわからないが、本章註（3）で述べた当時の就学状況を鑑みても、退学事由は容易に「他の名義」にできたと思われる。

文献一覧

- 阿部謹也, 2008, 『中世を旅する人びと：ヨーロッパ庶民生活点描』筑摩書房。
- 愛知県教育委員会, 1973, 『愛知県教育史 第3巻 近代 1』愛知県教育委員会。
- 赤坂憲雄, 1992, 『異人論序説』筑摩書房。
- 秋田県教育委員会, 1981, 『秋田県教育史 第1巻 資料編 1』秋田県教育史頒布会。
- , 1983, 『秋田県教育史 第3巻 資料編 3』秋田県教育史頒布会。
- 天野郁夫, 1997, 『教育と近代化：日本の経験』玉川大学出版部。
- 青森県教育委員会, 1970, 『青森県教育史 第3巻資料編一』青森県教育委員会。
- 有本真紀, 2012, 「明治期学校表簿にみる児童理解実践：『個性調査簿』の成立過程」『立教大学教育学科研究年報』55号, pp.5-26.
- Beccaria, C., B., 1774, *Dei Delitti E Delle Pene*, London (=風早八十二・風早二葉訳, 1938, 『犯罪と刑罰』岩波書店)。
- Berger, P.L., and Luckmann, T., 1966, *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Anchor Books (=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)。
- 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)。
- 千葉県教育委員会, 1971, 『千葉県教育百年史 第3巻 史料編』千葉県教育委員会。
- , 1973, 『千葉県教育百年史 第1巻 通史編 明治』千葉県教育委員会。
- Currie, J., 1861, *The Principles and Practice of Common-School Education*, E. L. Kellogg.
- Durkheim, É., 1893, *De la division du travail social*, P.U.F. (=2017, 田原音和訳, 『社会分業論』(文庫版)筑摩書房)。
- , 1912, *Les Forms Élémentaires De La Vie Religieuse : Le Système Totémique En Australie* (=1942, 古野清人訳『宗教生活の原初形態(下)』岩波書店)。
- , 1925, *L'éducation morale*, Alcan (=2010 麻生誠・山村健訳『道徳教育論』(新版)講談社)。
- 江森一郎, 2013, 『体罰の社会史』(新版)新曜社。
- Foucault, M., 1975, *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Paris: Gallimard (=田村俣訳, 1977, 『監獄の誕生：監視と処罰』新潮社)。

- , 1976, *L'Historire de la sexualite, I, La volonte de savoir*, Gallimard (=1986, 渡辺守章訳, 『性の歴史I 知への意志』新潮社) .
- 藤井真理, 1993, 「日本近代学校教育秩序成立期における德育方法としての『学校管理』論」『日本教育史研究』第12号, pp. 1-32.
- 藤田昌士編, 1996, 『日本の教育課題4 生活の指導と懲戒・体罰』東京法令出版。
- 福井県教育委員会, 1975, 『福井県教育史 第3巻』福井県教育委員会。
- 福島県, 1884, 『福島県制定改正小学生徒心得 並ニ罰則』斎藤久之丞。
- Garfinkel, H., 1956, “Conditions of Successful Degradation Ceremonies” *American Journal of Sociology*, vol.61, No.5, pp.420-424.
- Gennep, v., A., 1909, *Les Rites De Passage* (=2012, 綾部恒雄・綾部裕子『通過儀礼』岩波書店) .
- Gill, J., 1857, *Introductory Text Book to School Education*, Longmans Green.
- Goffman, E., 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』法政大学出版社) .
- 浜松県, 1873, 『浜松県小学校規則』浜松県。
- 濱名篤, 1993, 「明治初期の地方における士族の学校教育機会の分析：岐阜県岩村における下等小学の事例から」『教育社会学研究』53巻, pp.89-110.
- 花井信・千葉昌弘・石島庸男・福沢行雄・森川輝紀・梅村佳代, 1979, 『学校と教師の歴史：日本教育史入門』川島書店。
- 原慶次郎, 1894, 『小学校管理術下』文学社。
- 橋本美保, 1998, 『明治初期におけるアメリカ教育情報受容の研究』風間書房。
- 林多一郎編述, 1874, 『小学教師必携補遺』栃木師範学校。
- 土方苑子, 2002, 『東京の近代小学校：近代学校の成立過程』東京大学出版会。
- 広瀬吉弥, 1994, 『学校管理法』文学社。
- 広田照幸, 1999, 『日本人のしつけは衰退したか：「教育する家族」のゆくえ』講談社。
- , 2001, 『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会
- 一条亀治郎, 1893, 『学校管理法』博文館。
- 生駒恭人撰, 1884, 『学校管理法』金港堂。
- 伊沢修二, 1882, 『学校管理法』丸善。
- 石川県教育委員会, 1974, 『石川県教育史 第1巻』石川県教育委員会。
- 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。

- 海後宗臣, 1961, 『日本教科書大系 近代編 第 1 卷 修身 第 1』講談社。
- 籠谷次郎, 1985, 「寺子屋から小学校へ：近代教育成立の実相」日本生活文化史学会編『生活文化史 7 特集 塾と学校〈学びの再発見〉』雄山閣, pp.75-81.
- 神辺靖光, 2006, 「近世日本・庶民の子どもと若者：子殺し、育児、しつけ、折檻」広田照幸編『リーディングス 日本の教育と社会 3 子育て・しつけ』日本図書センター, pp.326-341.
- 菅野誠・佐藤譲, 1983, 『日本の学校建築』文教ニュース社。
- 唐澤富太郎, 1955, 『教師の歴史：教師の生活と倫理』創文社。
- 河崎仁志・斉藤ひでみ・内田良, 2021, 『校則改革：理不尽な生徒指導に苦しむ教師たちの挑戦』東洋館出版社。
- 金港堂編, 1889, 『学校管理法』金港堂。
- 清川郁子, 1992, 「『壮丁教育調査』にみる義務制就学の普及：近代日本におけるリテラシーと公教育制度の成立」『教育社会学研究』51 集, pp.111-135.
- 国府寺新作・相沢英二郎, 1893, 『新式学校管理法』成美堂。
- 熊本県教育会, 1931, 『熊本県教育史 上巻』熊本県教育会。
- 黒田定治・土肥健之助, 1899, 『学校管理法』普及社。
- 教育史編纂会, 1938a, 『明治以降教育制度発達史 第 1 巻』竜吟社。
———, 1938b, 『明治以降教育制度発達史 第 2 巻』竜吟社。
———, 1938c, 『明治以降教育制度発達史 第 3 巻』竜吟社。
———, 1938d, 『明治以降教育制度発達史 第 4 巻』竜吟社。
- 京都府編, 1875, 『京都府下小学校則』京都府。
- 牧証名・今橋盛勝・林量俣・寺崎弘昭編, 1992, 『懲戒・体罰の法制と実態』学陽書房。
- 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。
- 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』28 巻 4 号, pp. 13-23.
- 文部省正定, 1873, 『小学生徒心得』師範学校。
- 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ブリコラージュ」『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。

- 長野県教育史刊行会, 1974, 『長野県教育史 第9巻 史料編 三』長野県教育史刊行会。
- 中江克己, 2007, 『江戸の躰と子育て』祥伝社。
- 仲正昌樹, 2013, 『〈法と自由〉講義：憲法の基本を理解するために』作品社。
- 中内敏夫, 1999, 「『愛の鞭』の心性史」『中内敏夫著作集Ⅲ 日本の学校：制度と生活世界』藤原書店, pp. 126-176.
- 新潟県, 山本文一郎編輯, 1878, 『新潟県小学規則要録』山本文一郎。
- 西村貞, 1881, 『小学教育新編』金港堂。
- 能勢栄, 1890, 『学校管理術』金港堂。
- 越智康詞, 1994, 「校則の社会学的研究」『信州大学教育学部紀要』83号, pp.47-58.
- , 2011, 「アリエスの〈教育〉理論を読む」北澤毅編『〈教育〉を社会学する』学文社, pp.156-185.
- 大橋唯雄, 1897, 『小学実践管理法』金港堂。
- 大分県第五課, 1878, 『大分県小学生徒心得 小学罰則』山本吉太郎。
- 大分市・大分市教育会, 1929, 『大分市教育史』大分市。
- 大村芳樹, 1899, 『実践管理法』金港堂。
- 大阪府教育委員会, 1972, 『大阪府教育百年史 第3巻』大阪府教育委員会。
- Page, D., 1847, *Theory and Practice of Teaching*, A. S. Barnes. (=1873, 文部省訳『彼日氏教授論』文部省) .
- 佐賀県教育委員会, 1989, 『佐賀県教育史 資料編 一』佐賀県教育委員会。
- 西郷孝彦, 2019, 『校則なくした中学校 たったひとつの校長ルール：定期テストも制服も、いじめも不登校もない!笑顔あふれる学び舎はこうしてつくられた』小学館。
- 埼玉県, 1875, 『埼玉県小学規則』藤屋源助。
- 斉藤利彦, 1995, 『競争と管理の学校史：明治後期中学校教育の展開』東京大学出版会。
- , 2011, 『試験と競争の学校史』講談社。
- 坂本秀夫, 1982, 『生徒懲戒の研究』学陽書房。
- 佐藤秀夫, 2005, 『学校の文化：教育の文化史』阿吽社多田房之輔, 1890, 『新撰実用学校管理法』大成館。
- 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。
- 静岡県立教育研修所, 1973, 『静岡県教育史資料編 上巻』静岡県教育史刊行会。

- 杉山正毅, 1892, 『実験学校管理法』博文館。
- 鈴木晶子, 2006, 『イマヌエル・カントの葬列』春秋社。
- 多田房之輔, 1889, 『実用学校管理法』東京教育社。
- , 1890, 『新撰実用学校管理法』大成館。
- , 1898, 『学校管理法理論実験』同文館。
- 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。
- 寺尾捨次郎編輯・伊沢修二校定, 1894『学校管理法附教育法令』大日本図書。
- 寺崎弘昭, 2001, 『イギリス学校体罰史：「イーストボーンの悲劇」とロック的構図』東京大学出版会。
- 徳岡秀雄, 2009, 『少年法の社会史』福村出版。
- 徳島県, 1884, 『徳島県小学校規則』豊崎保太郎。
- 敦賀県, 1876, 『敦賀県教育規則 卷ノ一』敦賀県。
- 内田良・山本宏樹, 2022, 『だれが校則を決めるのか：民主主義と学校』岩波書店。
- 山形県教育史資料編集委員会, 1974, 『山形県教育史資料 第一巻』山形県教育委員会。
- 山口昌男, 1975, 『文化と両義性』岩波書店。
- 山梨県, 1876, 『山梨県小学生徒心得並罰則』又新社。
- 湯浅直縄, 1878, 『高知県小学生徒心得』湯浅直縄。
- Wickersham, J., 1864, *School Economy*, J. B. Lippincott. (=1874, 箕作麟祥訳『学校通論』文部省)。