

博士學位論文

内容の要旨

および

審査結果の要旨

甲第154号

2018

創価大学

本号は学位規則（昭和28年4月1日文部省令第9号）第8条の規程による公表を目的として、平成30年3月18日に本学において博士の学位を授与した者の論文内容の要旨および論文審査の結果の要旨を収録したものである。

学位番号に付した甲は、学位規則第4条1項（いわゆる課程博士）によるものである。

創価大学

氏名	岩木 勇作
学位の種類	博士（教育学）
学位記番号	甲第154号
学位授与の日付	平成30年3月18日
学位授与の要件	学位規則第4条第1項該当 創価大学大学院学則第場31条第2項該当 創価大学学位規則第3条の3第1項該当
論文題目	日本近代学校教育における師弟関係 批判と教育的関係の再構築
論文審査機関	文学研究科委員会
論文審査委員	主査 坂本 辰郎 本学文学研究科教授 委員 金子 弘 本学文学研究科教授 委員 谷本 宗生 大東文化大学特任准教授

論文題目

日本近代学校教育における師弟関係批判と教育的関係の再構築

1. 論文内容の要旨

近代学校教育は、教育者と被教育者の存在を前提とするところから、〈教える—学ぶ〉関係という図式で理解されることが多い。この議論の前提にあるのは、教師＝教える側、生徒＝学ぶ側、という非対称的な役割関係の認識である。しかし、そもそも学校教育における生徒（以降、教育的関係を示す場合に便宜的に「教師」「生徒」を用いる）は、学ぶ者として位置づけられるだけなのであるか。

この非対称的な役割関係の典型として師弟関係を挙げることができる。師弟関係は明治期以前から存在しており、明治期に入って近代学校方式が普及した後においても、師弟関係は根強く残っていた。一対一を基本とし、生涯にわたる縦的關係を前提とする師弟関係が、複数の教師に複数の生徒を前提とする近代学校教育において支持されたのはどのような理由からなのか。

本研究では、教育における非対称的な関係の典型的なモデルである師弟関係が、近代学校方式導入後、どのように批判または正当化され、新たな関係として構築されていったかを歴史的資料をもとに辿っていった。この師弟関係批判・再構築の歴史的経緯を辿ることによって、現代においても根強く残っている、教師と生徒の非対称的な固定的な役割関係に対しても理由説明を可能にし、関係認識に対する自覚を促すことができるのではないかというのが本研究の主張の核心である。常にオルタナティブな関係が可能性として存在することを歴史的に追及していくことは、関係の自覚・意識化に貢献することにつながるだろう。関係の選択、態度の選択が教育方法論中に取り入れられることが望ましい。

第一章では、個人教育と学校教育との対比を念頭に置きながら考察を進めていった。

リンドネルによれば「箇人教育」は私人的箇人教育、「衆人教育」は公共的衆人教育として、前者は家庭教育、後者は学校教育に当たる。個人教育は基本的に一対一の関係を指す。学校教育は、家庭教育より公共的性質を帯びており、家庭教育の親密さや愛情の代わりに法規によって管理され、学校においては共同教授、共同訓練により共同生活である学校生活が営まれるとする。家庭生活と社会生活の橋渡しとなる学校生活では、教師と生徒の交際、生徒相互の交際、教師相互の交際および道徳心の涵養が学校生活を形成する。そして、この学校生活において一学級を一家族と見なし、家族的性質を与えることが、学校生活にとって良い結果を生むとされていた。

複数の教員を前提とした多級編制の学校が日本においてどのように受容されていったのかを、『単級学校ノ理論及実験』をもとに見ていったが、ペスタロッチ派などは多級編制を唱道し、普及させていくものの現実的な教員不足などによる多級学校の困難から、1891（明治 24）年に弥縫策として単級学校が正式に設置されていく。単級学校は、1892（明治 25）年から 1899（明治 32）年まで尋常小学校における最多の学級編制方式であった。

単級学校と多級学校を比較した場合、多級学校の最大の欠点とは、複数の教員の存在による教育組織の不統一である。却って単級学校は教師が唯一人であるため、教育組織の統一が容易であ

り、かつ学校の理想的な統一である、家族的統一が行われうるとされた。

第二章では、主に明治期の教権（教育の権威）確立論に着目しながら、「教権」の在りかを考察していった。教権の在りかを教師個人であるとした場合、どのように生徒、教師が扱われるかを、呼び捨て・敬称可否論の中で論じている。「先生」呼称を筆頭に教師の権威を高めること、また権威付けることが教権の確立のために重要であったことを単級学校の教授法書等の言説から辿っていき、さらに、その中には「校風」「校戒」といった教師個人以外にも教権の確立を求める考え方が芽生え始めていたことを確認した。

第三章では、『時論』の記事を中心に明治 20 年代以降の「師道頹廢」言説を手がかりとして、学校紛擾と師道・校風の間をみてきた。明治期の『時論』に掲載された学校紛擾の論説を取り上げ、その言説の変遷を辿っていった。言説における共通的な見解として「師道頹廢」があったことを明らかにした。維新以前の師道論と明治 20 年代以降の師道論を取り上げ、その変化を指摘している。教育の中心が教師個人から学校へと移り変わっていったと認識され、かつ、その中心の移行（教権の移行）に対応する形で「校風」が注目されていったことを明らかにした。「校風」とは個人教育から学校教育への変化の中において改めて着目されていったのである。

第四章では、私立尋常中学橘蔭学館の学校紛擾の主謀者の一人である藤村作の記述を元に、特にその内的論理である「学校革命」から、1891 年 11 月の騒動が如何なる原因・理由によって引き起こされたかを考察した。また、「青年」的实践＝学校革命／学校騒動・紛擾という仮説を立て、論証を加えた。藤村の記述をもとに「学校革命」を再構成し、「学校革命」の背景に中学校正格化の動きがあったことを指摘している。仮説的にはあるが「学校革命」と「青年」的实践の接続を試みた。

第五章では、近代学校教育における家族的関係を問題意識として、明治期における「校訓」の役割を考察してきた。単級学校の訓練的側面に着目して、単級学校の研究書、教授法書等において、多級学校と単級学校の比較の中から、単級学校の特質として家族的関係が挙げられ、この家族的関係が教育組織の統一として理想的なものとして見られてきたことを改めて指摘し、明治期の「校訓論争」の分析から、校訓と教育勅語の関係、教育勅語と学校教育における家族的関係について考察している。

小学校における「校訓」は、教育勅語成立以前の明治 21 年には既に存在していたことが判明しており、教育勅語の具体化などではない独自の役割を持っていたと考えられる。「校訓」は、家風・家訓のアナロジーから導かれており、学校を家、統一体として捉える考え方が「校訓」という観念自体から窺える。師弟関係の前提となる一対一の教育的関係から学校教育を捉えてはいない。明治 30 年代の校訓普及期から明治 40 年代の校訓論争期に至って、校訓制定の可否をめぐる校訓論争が教育雑誌でしばしば取りあげられるようになる。

近代学校のモデルである多級学校の普及・増加により、旧来の一対一の師弟関係という教育的関係および教育的認識が通用しなくなっていった。一方、寺子屋式教育などの旧来の師弟関係と相似した教育的関係が形成されていた単級学校は訓練上・教育組織の統一として理想的とされていた家族的関係を獲得している。単級学校では「校訓」は不要である。なぜなら、一人の教師によって運営されるため、「校訓」が明文化されていなくとも、訓練が統一されるからである。この理想的な家族的関係を多級学校に展開するために、「校訓」が制定されるようになった。明治

期における「校訓」の役割をここに見ることができる。
本論文の目次は以下のとおりである。

序章 本研究の論点

- 第一節 本研究の視座とその主張
- 第二節 教育史研究のレリバンス
- 第三節 研究の目的
- 第四節 先行研究

第一章 個人教育と学校教育

はじめに

- 第一節 リンドネルの教育学
- 第二節 単級学校と多級学校
- 第三節 牧口常三郎による単級学校と多級学校の比較
- 第一章のまとめ

第二章 学校教育における「教権」概念と呼称

—教権確立論に着目して—

はじめに

- 第一節 教権独立論と教権確立論
- 第二節 教権と呼称
- 第三節 「先生」呼称と家族的関係
- 第二章のまとめ

第三章 明治期の学校紛擾と「校風」

—「師道頹廢」言説に着目して—

はじめに

- 第一節 明治期の学校紛擾と教育関係の変化
- 第二節 江戸・明治期の師道論
- 第三節 「主位の変遷」—学校紛擾と校風—
- 第四節 谷本富の学校紛擾論とその防止策
- 第三章のまとめ

第四章 私立尋常中学橘蔭学館における藤村作の学校革命／学校騒動

はじめに

- 第一節 橘蔭学館と藤村作
- 第二節 中学校正格化政策
- 第三節 「青年」的实践と学校革命／学校騒動

第四章のまとめ

第五章 近代学校教育における「校訓」

はじめに

第一節 単級学校の訓練的側面に着目して

第二節 校訓論争

第五章のまとめ

終章 研究のまとめ

2. 論文審査結果の要旨

本論文のキーワードは「(近代の) 師弟関係批判」、そして「教育的関係」である。著者も述べているように、「常にオルタナティブな関係が可能性として存在する」ことを歴史的に検証するという姿勢は、歴史的研究の本道を行くものである。

本論文は、日本教育史研究と教育思想史研究の交差する領域に位置するが、著者は、このふたつの領域の研究成果をよく消化していると評価しうる。ただし、関連する先行研究群をいかに捉え、どのように自身の研究の独自性をアピールするのかといった点などについては、当然ながら荒削りの感は否めない。さらには、いわゆるポストモダンの教育思想は、筆者が取り上げている、たとえば牧口常三郎の教育思想、特にその人間観や世界観とあきらかに矛盾——むしろ、ポストモダンの教育思想は、人間観や世界観などは存在しないとする——している。これをどのように考えるのかは筆者にとって大きな課題である。

なお、本論文の各章のいくつかは、すでに学会等の査読論文として発表されており、手堅くまとめられている。本論文は、博士（教育学）の基準を十分に満たす論文と認められ、論文審査について合と判定した。

3. 最終試験結果の要旨

2017年12月10日に本論文についての公開発表会および最終試験が行われた。

審査委員から、以下のような問題点の指摘がなされた。

近代学校教育という語がタイトルに含まれているが、本論文を総じて読む限り、主として明治期を対象としたものかと推察される。明治期を実際に対象としながらも、「日本近代」とあえてするのはなぜだろうか。

師弟関係の非対称性が、前近代から近代へと持ち込まれたという主張が、どこでなされているのか。重要な論点であるので、専門研究者以外にも理解できるように述べてほしい。

師弟と教師・生徒関係は、非対称な関係であることは理解できるが、家族が非対称であるというのは、「家族的」という用語では捉えきれないように思われる。その結果、複数の議論が並び立っているという印象を持った。各章の位置づけが太い一本の線として見えていないうらみがある。

本研究で取り上げる学校教育や師弟関係が、主として初等・中等教育か、高等教育などまでも含めたものなのか。師弟の関係も、初等・中等教育なのか、高等教育なのかで異なるはずである。

「先生」の呼称については、書誌的なデータを参照した上で、時代的な変遷を捉えた方が正確な議論ができるはずであろう。

先行研究の渉猟は多とするが、近年のものとして、伊藤彰浩（名古屋大学）、稲垣恭子（京都大学）、山口理沙（聖セシリア女子短期大学）の諸氏の業績が抜けてしまっている。

筆子塚についての評価をどのように考えるのか。本論題から言えば、重要なテーマであろう。

委員からのこれらの質問や指摘に対して、筆者は、以降の筆者の研究課題とすることも含めて誠実に応答していた。

慎重に審査を行った結果、審査委員会の結論として、最終試験を合とすることとした。

以上