

平成 29 年度 博士学位論文

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  
(要約)

創価大学大学院  
文学研究科 教育学専攻

岩木勇作

## 目次

### 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
- 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

## 引用・参考文献一覧

# 【要約】

## 序章 本研究の論点

日本近代学校教育制度下、学校機関が導入されたことによって、教育の中心であった教師や師匠は、「教員」という教育の一要素へと位置付けられていく。教育・教化の源泉であった師匠は、学校教育における「教員」という一要素になってしまった。従来、教育の関係において安定をもたらしてきた師弟関係もここに至っては、動揺を免れることは出来ない。

近代学校教育制度が導入された明治期には、従来の師弟関係と学校の教員・生徒関係を異質であると明確に意識していた識者も多数存在していた。彼らは、従来の師弟関係を批判しながら、近代学校教育制度下における安定した関係をその現実に応じて再構築していったのである。

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、複数の教員に複数の生徒を前提とする近代学校教育においても支持されたのはどのような理由からなのか。もちろん師弟関係に対して批判はあったものの、部分的にであったり、条件付きでの批判が多い。基本的には師弟関係は支持され続けるのである。ただしその師弟関係自体も近代学校教育の中で変容せざるを得なかった。学校教育における師弟関係を支持するということは、教員の優越を支持するということであり、師弟関係を批判するということは、教員の優越を批判することである。師弟関係の再構築は、教員の優越に関する論理の再構築でもある。重要なのは優越するのは「何か」ということである。

本研究は、日本の教育的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るものである。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、教員〈教える〉と生徒〈学ぶ〉といった非対称的で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化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。

本研究の目的は、「我々は師弟関係ではない(非個人教育)」という歴史的な言説を分析し、いかなる論理によって、そのような認識に至ったのかを確認し、「我々は師弟関係ではない(非個人教育)」という問題に対して、どのように対処していったのかを明らかにすることにある。

研究方法としては構築主義的アプローチの観点から言説資料を主な対象とし、構築主義にとって有力な方法の一つである言説分析を主な手法としている。

また本研究の対象範囲は、明治期を中心とした。この近代学校制度の導入、確立期こそ師弟関係批判とその教育的関係の再構築の歴史的意義が鮮明になると考えるからである。

本研究において師弟関係は、個別的具体的な師弟関係というよりは、当時の言説において批判対象として構成された典型的な師弟関係を多く取り上げている。またその範囲も近代学校教育という枠組みの中に限定した。稽古事などの技芸の師弟関係、学校外の師弟関係は取り上げていない。本研究の眼目が、近代学校教育において、いかにして師弟関係が批判され、いかにして再構築されていったかという点にあるためである。師弟関係を否定すること、すべての師弟関係の類型を論じることは目的としていない。

## 第一章 個人教育と学校教育

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。まず、1889(明治22)年以降広く普及したヘルバルト派のリンドネル教育学における「箇人教育」と「衆人教育」の区別を用いて個人教育と学校教育に比定した。

「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。学校教育は、家庭教育よりも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る。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。リンドネルによれば家庭生活と社会生活の橋渡しとなる学校生活では、教員と生徒の交際、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。

次いで、公共的衆人的教育である学校教育、つまり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』(高等師範学校附属学校編纂、茗溪会、1894年)をもとに見ていった。ペスタロッチ派などは多級編制を唱道し、普及させていったが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。単級学校は一人の教員が就学年齢の児童の一群を一教室に集め同時に教授する学校のことで、寺小屋教育がそのモデルとなると考えられていた。

本章の最後では、単級教授の実践家であり、かつ「単級教授の研究」という優れた論文を遺した牧口常三郎の所論を取り上げ、単級学校と多級学校の比較を牧口の文章によって逐一説明している。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員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。この家族的統一こそが牧口が単級編制の唯一の優れた点として挙げるものであり、なかでも生徒相互の家族的関係が社会的生活を遂げるために最も重要であると位置づけられている。

牧口は同論文の「第三章単級組織の教育学上に於ける価値」で、単級と多級の比較において、教授については、多級が優れ、訓練については単級が優れていると分析している。そして教育上、多級編制に対して単級編制は価値があるのかという問いを立て論じた。牧口の結論としては、学校教育の目的は教授ではなく、教育にあるため、多級編制がいくら教授上優れているとしても、訓練面で優れ尚且つ、学校教育の理想である家族的な統一が行われうる

単級編制には価値があるとする。翻って、多級編制の欠点として、家族的統一に欠ける、また教育組織の統一に欠くということが挙げられた。この欠点の補正が明治中期以降の学校教育における重要な課題となっていくのである。

## 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—

第二章では、主に明治期の教権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」概念を限定するために、教権独立論と教権確立論の議論を確認した。「教権」概念についてこれまでの議論および用語法から整理すると、次のようになる。

### ①「教権」概念

教権…教育の権威（教育の権利）

### ②教権独立論と教権確立論

教権独立論…一般行政あるいは政治からの教育の独立を目標とする論

教権確立論…教育の権威を確立するための論、またそのあり方自体を問い直し、内実を求める論

つまり教権の確立とは、権威を教育者個人に求める限りにおいて教員の権威を主として生徒を従とするような関係づくりを意味していると言える。また「教権」とは明治期では特に「教育の権威」を意味することが分かった。

教権の在りかを教員個人であるとした場合、どのように生徒、教員が扱われるかを、呼び捨て・敬称可否論の中で考察した。呼称と権威の相関性を否定するような論者もいるが、概ね教育の成否に呼称が多少なりとも関連すると考えられていたことが当時の論説から認められ、呼び方を選ぶことは、一定の思想的態度とも言うべきものを選択することであるという認識が確認された。「先生」呼称を筆頭に教員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（校訓）」といった教員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できた。

本章には、近代日本学校教育における非対称的な役割関係の歴史的究明の一助となる考察が含まれている。なぜ教員は「先生」と呼ばれ尊ばれなければならなかったかを、教権の確立から説明しているからである。教権は特に教権確立論の圏内では、教育者の権威を意味していたため、人格的要素が色濃く、教員の人格・言動如何、周囲の教員に対する言動如何によって教権の有る無しが論じられているような状況にあった。そのような当時の状況であるからこそ、教権の確立のために「実際上の実力なきものを上と敬はしめ」（呆齋生「教育の権威の拡張」『信濃教育』第283号、信濃教育会、1910年、2頁）のような実質の伴わない「先生」呼称や生徒への呼び捨てなどが標識となって表れる非対称的な関係が一定の説得力をもっていたことを明らかにした。

## 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—

第三章では、1880年代以降、日本の学校で全国的に続発した管理者・教職員と学生・生徒・児童の対立を中心とした紛擾である学校紛擾を取り上げ、『教育時論』（以降『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。

まずは、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。

次いで、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ている。「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。

本章の最後では、谷本富が 1893（明治 26）年の赴任校である山口高等中学校の学校紛擾に遭遇して以降、考え続けていった学校紛擾の防止策である、学校における徹底的な自治制と、群衆心理の研究を紹介した。

日本教育史研究ではその多くが旧制高校の文脈で語られてきた校風だが、学校紛擾と対置させることで校風の歴史的役割がはっきりと浮かび上がってきた。

教員の転免が頻繁に起こり、かつ常態化していた明治中期以降、学校紛擾の続発する状況を目の当たりにした当時の人々は「師道頹廢」を嘆いた。たとえ生徒に愛され、人格も素晴らしい教員であっても一片の辞令によって転任し免職するのが近代学校であった。その人格を惜しみ引き留めようとするれば、厳しく処罰された。紛擾が起る大きな原因はここにあったといえる。そして古い師道からの脱却を迫られ、新しい教育的関係を模索していった。

従来師道に再考を迫るような状況の中で「校風」も持ち出されるようになったが、「師道」と「校風」を共存・併立的に考える立場の者もいたし、教員が教権を保持する師道から学校が教権を保持する「校道」を唱えた者もいた。こういった近代化過程における教育的関係のゆらぎの中で考えられた対応策の一つとして「校風」は位置づけられる。この「校風」が学校教育において「師と弟子」のような関係とは別の教育的関係を示唆しており、「校風」が「一家に家風ある如く、学校にも夫れ夫れ校風あり」（篠原助市『増訂教育辞典』宝文館、1940 年）といった「家風」のアナロジーとして説明されてきたことからそれがうかがえる。

本章の言説分析から、近代学校の登場による教育的関係の変化を多くの論者が認識していたことが確かめられた。この文脈からいえば、学校紛擾は単なる不祥事ではなく、日本の教育の近代化過程における不可避の事象として位置づけられる。

#### 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

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・認識である「学校革命」から、1891（明治 24）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／学校騒動という仮説を立て、論証を加えている。

まずは、藤村の記述をもとに「学校革命」を再構成し、次いで「学校革命」の背景に中学校正格化の動きがあったことに着目し、当時の青年らに対して大きな影響力を持っていた雑誌『国民之友』及び発行元の民友社の出版物を分析した。

また、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。他の個別事例にこの仮説が相当するかどうかは、今後の課題であるが、従来、対外的に学校騒動・紛擾と評価されてきた事象が、青年たち、つまり学習主体者側の内的論理・認識としては「学校革

命」であったという発見は、学校紛擾史研究にとっての大きな成果をもたらすのではないかと考える。このことによって、青年論また青年研究と学校紛擾研究が接続される可能性が開け、報道件数として 255 件とも 275 件とも言われる明治期の学校紛擾に対して、「青年」的实践あるいは「学校革命」としてアプローチする手がかりができたのである。

また、「青年」的实践＝学校革命／学校騒動の傍証として、紛擾の報道を読んでいくと、その多くが、一定の形式を経ているということを挙げることができる。辞職勧告、嘆願書そして同盟休校等である。市山雅美は、明治・大正・昭和期の学校紛擾における生徒の行動様式を同盟休校と決議文から分析し、次のように結論づけている。「学校紛擾において、生徒たちは、一時的な感情の爆発という面があるにしても、自分たちの要求の実現の方途を真剣に考え、自分たちの要求の正当性を主張している（中略）生徒たちが自分たちの主義主張を学校内外にアピールする必要に迫られるという意味で、学校紛擾は生徒文化の発露と言える。学校紛擾は学校内のできごとでなく、社会の注目を集め、また、生徒たちも社会に働きかけようとしていた。その意味で、近代日本における学校と社会の関係を端的に示すものといえる。」（市山雅美「学校紛擾における要求実現のための生徒の行動様式—同盟休校と決議文を中心に」『学校文化の史的探究—中等諸学校の『校友会雑誌』を手がかりとして』齊藤利彦編、東京大学出版会、2015 年、116～117 頁）

このように近年の学校紛擾史研究からも、生徒の側から紛擾を捉える試みが行われ始めている。市山は同盟休校と決議文という形式面からのアプローチであり、本章は、藤村作らを中心とした「学校革命」という生徒の内的論理からのアプローチである。このような生徒の側から紛擾を捉える試みは、「学校紛擾」「学校騒動」という呼称自体が一定の解釈を含むものであることを意識させるものであり、事実関係を適切に表した呼称を要請するものである。現状としては、「学校紛擾」と表記するとしても、今後、同様の研究が増えるに従い検討していかねばならない課題であろう。

## 第五章 近代学校教育における「校訓」

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」の役割を考察した。まずは、単級学校の訓練の側面に着目して、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見られてきたことを明らかにした。明治 30 年代に至って、単級学校の数が減少し多級学校の数が優位になり始める頃には、単級学校の優れた点を多級学校においても展開することが試みられ、その仕組みとして、「校訓」が着目されるようになった。

小学校における「校訓」は、教育勅語成立以前の 1888（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、家族的結合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。

次いで、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。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。校訓論争の大きな争点は校訓と教育勅語の関係であるが、校訓制定派と非制定派で教育勅語に対する認識に違いがあることが明らかになった。

多くの非制定派に共通した認識は、教育勅語は万能・無謬であるというものである。よって、万能・無謬の教育勅語があるのだから具体的実践や実際の行為の中間物・媒介である校訓は不要と考えられる。

制定派にとって、教育勅語は、一般的・抽象的・不完備・過渡的なものと認識されており、一応は教育勅語を道徳の大本であるとか大方針であるとした上で、校訓をその実施案・具体案・補足・訓練の統一の手段として見ている。制定派また校訓制定校にとって教育勅語は、相対的なものであり、絶対的なものとして認識されていない。

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た。単級学校では「校訓」は不要である。なぜなら、一人の教員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。

一対一の師弟関係の認識が多級学校において通用しなくなった後、求められていたのは、単級学校において達成されていた家族的統一であった。これは教員が一人であることも家族的関係の構築に寄与しているが、もっともその特質を現しているのは、生徒相互の兄弟姉妹的結合である。一人の教員と複数の教員という根本的相違を乗り越えるために、試みられたのが、校訓の制定である。教師個人にあると考えられてきた教権（教育の権威）を多級学校では、学校憲法とでもいうべき校訓に移行することによって、学校の輿論を一定にし家族的統一を図ろうとしていた。

## 終章 研究のまとめ

以上、近代学校方式が普及していった明治中期から明治後期までにおける師弟関係批判および教育的関係の再構築の様相を「師道頹廢」「教権」「校風」「学校革命」「校訓」などのキーワードを元に辿っていった。

現代において教育の非対称的關係の説明として通用するのは家族的関係であろう。特に初等教育段階においては、学校生活が家庭生活を補うという意味合いにおいて、教員が親や家族と同様の振る舞いをする事は、子どもにとって必要とされるケースが多いと言えるかも知れない。だがもう一つの説明原理と考えられる「教権」については、とりわけ「教育の権威」という側面について現代の教育において重要な要素としては認められていないのではなかろうか。教員個人を実力以上に持ち上げる必要もなければ、生徒に対して権威ぶる必要もないし理由も存在しない。教員が「先生ぶる」ことから解放されるということは、教育における関係構築において選択肢が増えるということである。教員に対して「先生」と呼ぶこと、呼ばれることは、関係を作るための非常に有効な手段であるが、それなくしては教育が出来ないという訳ではない。

ただ一つの正しい関係が教育に存在するとは限らない。教育目的、方法、内容によって最もよい関係が追及されるべきではないか。その意味でまず現在の関係を歴史的に捉えるこ



とは関係を自覚する、また相対化する上で非常に有効と考える。

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。そして関係の選択、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。校風、単級学校の家族的統一に於ける生徒の積極的な役割・教育学的位置づけは、現代の教育的関係を考える上にも良い材料となるはずである。

教員に対して「先生」と呼ぶこと又、教員が生徒に対して呼び捨てすることは、言語社会的に言えば、家族的関係（親子関係）を含意している。呼称の背景にはそれなりの教育観による理由・説明が存在するはずなのである。「先生」と呼ぶこと、あるいは「先生」と呼ばないことには既に一つの態度選択が潜んでいるのである。

「先生」は、「教員」や「教師」や役職名で代替可能な単なる呼称ではない。非常に強い尊敬が含意されている。教育において尊敬する師という存在を求めることは不可避である。近代学校教育という枠組みが導入されても、尊敬する師を求めることが止みがたかったのは学校紛擾の経緯をみても明らかであるし、むしろ、師を求めることこそが近代学校教育の枠を突き破って騒動を起こしていったともいえる。

とはいえ、学校教育内において、師弟関係が形成されることは稀なことであるし、現代においては不適切ですらあるだろう。そもそも近代学校教育に師弟の全人格的な関係を求めることは無理の類である。だからこそ、学校教育では、教育的関係の再構築を追究し、関係を明示し、根拠を提示し、思想・方法・態度に一貫性を保つことが重要となる。