

Emile Durkheimによる道德の 意義と道德教育 (3)

赤 松 昂

5. 刑罰の原則

既に述べた通り刑罰が法の權威を構成すると一般には考え勝であるが、それは誤りで、刑罰の役割は法がその權威を喪失することを防止するにある。若し犯罪行為を罰しないとすれば、当然法が守られない、従ってその權威はやがて消滅するであらう。Durkheimの考えによると法の權威を構成するのは児童が法を不可侵と考えるためであるから、若し法を侵す行為を罰しない場合には児童は法の不可侵性に疑惑を有ち、それを信用しなくなる。元来児童が法に従い且それを尊重するのは法を尊重すべきであると断言出来る教師が居て児童がその教師を信用するからである。若し教師が無関心な態度で法を尊重しないようなことがあれば、児童は教師も自分と同じように法を尊重する必要がないと想っていると判断する。即ち教師の態度に少しでも躊躇、疑惑、迷いが現われると之が児童に伝達する。

従って教師は児童が「過ち」を犯した場合には曖昧な態度を取ることなく、自分の心は不動であり、法は神聖なものであるからたとえ児童が法を犯しても法の尊重すべきことには変りがないと云うことを表明して、クラス全員の道德的信用を裏切らないよう適当な方策を講ずべきである。即ち教師は自分はこの犯行に連帯關係を有たないとして、それを排斥し、それを自分から隔離することが大切である。

このように犯罪の重さに比例してそれを非難する態度を表明する処に刑罰 *La punition* の基本的機能があると Durkheim は考えている。従っ

て罰することは排斥する *réprouver* ことであり、非難する *Blâmer* ことである。このように刑罰の基本形態は如何なる時代に於ても犯罪人を禁止することであり、それを孤立させることであり、正直な人々から引き離すことであった。¹⁾

扱て人を非難する場合を考えると尊敬に値する人に比べて非難される人は当然良い取扱いを受けることが出来ないことは、非難される行為が惹き起す感情の上から当然の結果である。換言するとこの排斥作用は一般にその対象となるものに何等かの苦痛を与える。併しこのような苦痛を与えることは刑罰の偶然的所産であってその本質を成すものではない。従って刑罰が犯罪人に何等の苦痛を与えない場合でも十分存在の現由がある。Durkheim によると「罰すること *punir* は他人の身体や心を苦しめることではない。それは過ち *La faute* に直面して否認せられた法 *Le règle* を是認することである。」²⁾

このように考えると刑罰は児童の教育に於ては動物の馴養 *Le dressage* と全く異った役割を演ずる。即ち動物を馴養する場合には動物に苦痛を与えないと刑罰の効果が生じないが、児童の場合には懲罰は内心の状態が表現する物的符号に外ならない。即ち社会の世論や教師の意識が非行により惹起された感情を表現する記号であり、言語である。

以上刑罰の基本的役割を明かにしたのであるが、次に刑罰がその目的を達するためには如何にあるべきか、又如何なる方法で処罰すべきやを明かにしたい。

この点に関して引用したいのは Spencer の自然的応報説である。既に述べた通り氏によると犯罪行為が自然に招く結果が刑罰の本質である。³⁾

この考え方には種々の反論があるが、ここではそれを省いて、その出発点となっている根拠を検討したい。Durkheim によるとこの出発点は確かに興味があり又正当で共鳴が出来るのであるが、その応用と云う点に於ては肯定が出来ない。

この説によると人間の知性や意志の教育は直接的に物の働きをうけて行われるもので、他人の人為的干渉を必要としない。而してこの自発的、自

動的教育こそすべての教育学が拠るべき正常な型式であると云うのである。即ち児童は自分自身で語ることを学び、又自分の周囲の物の中であって進むべき方向を知るのである。親は自分の子供にどんな仕方で手足を動かすべきか、又外物の遠近に応じて、それに近づいたり、離れたりするのために、如何なる努力が必要であるかを教えない。

この知識は如何に複雑なものであっても、自発的に、即ち個人的経験により、模索的に、物に直接して獲得されるものである。この場合に子供の行動が不十分であるとか、不適當である場合には、そこに必ずや苦痛が生ずる。それによって子供は自分の取った行動が失敗であり、更に反復して行動することが必要であることを知らされる。若しその場合快の感じが得られるならば、それは自然的褒賞であり、行動が成功したことの符号である。同じ仕方で子供は言語と共に語を構成する言葉、それを特色づける文法、この文法に内在する論理を習得する。このようにして子供は我々の話し方、発音の仕方、言葉の結びつけ方、句の作り方を再現しようとする。従って教授の仕事は単に流暢、正確、適切の趣味を習得せしめるだけとなるので、上述の子供が、自分で身につける基本的知識に比べるとそれは全く些細な事柄になる。このような物による自発的教育は実に児童期、青年期を通じ更に以後引続いて行われるものである、否人の一生を通じて行われるものである。

よく考えると成人と雖も常に学習が必要であり、然もその教師は生活そのものである。この場合成人の行う行為には制裁が加えられるのであって、その制裁は行為の結果そのものに外ならない。例えば我々が職業的技術を習得する場合を考えると我々はそれを模索的に試行する、而して失敗すると又それを再び行い少しづつ我々の行為の仕方を修正する。このような学習方式によって得た實際的知恵を、世人は「経験」と云うのである。この方法は洵に有効で、殊に人類が依存する処が多いのであるから、之をすべての教育に適用しても良い筈である。従って児童の道徳的教養もこれと同じ仕方で習得出来るのではないかと考えられる。この考え方に於ては刑罰の尺度を巧妙に組織する必要はなく、そこではすべてを自然に任せば良い。

児童を物に接触せしめることによって自己形成が出来る。物そのものが児童に失敗を告げる。即ちそれは児童にその行為があるべきものでない、それは物の性質に適応しないことを告げるのである。かの Tolstoi の教育思想がこの考え方に立脚している。

彼によると模範的、理想的教育は自発的に人々が博物館・図書館・実験室・会議・講演・或は学者の交際中に求むべきであって、それは何等の強制をも許さない。然もそこですべての事が習得される。従ってこの考え方に於ては児童の自由を重視し、教育は児童に有益と思われる知識を提供するだけで十分であって、その習得を強制してはいけないことになる。即ちそれが真に児童に必要とすれば、彼は「経験」によってその必要を感知し、自らそれを求めるであろうと云うのである。かくて Tolstoi の学校では刑罰を認めず、児童は欲するままに学習し、欲するままに働いたのである。⁴⁾

Tolstoi のこの考方を次のように Durkheim は批判している。その思想は洵に極端で意外な感じを我々に与えるが、その出発点は確かに肯定出来るものがある。元来、我々は適応の対象である環境の働きの下に如何に行動すべきかを習得出来るのである。併し我々の行動の原動力は我々の内心にあり、それが発動するのは我々及び我々の内心によるのである。外部からは何を促進し又抑制すべきか。それにどの程度のエネルギーの量を適用すべきか、更に、それらの活動をどのように結びつけたらよいか等を教えて呉れるものではない。それを感知するのは我々であり、然も我々は環境に接し、それに働きかけることによってのみ、それを感知することが出来るのである。而して我々に報知するものは我々の行動に対する環境の反応の仕方である。我々の行動が適当であり、又は不適当であれば、それに伴ってこの反応は快又は不快となる。かくて一般的に云えることは「我々を取巻くすべての物又は存在の自発的反應は我々の行為の自然的制裁を構成する」と云うことである。

併し Durkheim はこの原則を一步進めて主張する。即ちこの原則を許すとしても、固有の刑罰、即ち親が自分の子供に加えたり、教師が児童に加える懲罰は我々の道徳教育の組織から消失することはあり得ない。何とな

れば、ある不道徳な行為が行われたとすれば、その自然的結果として我々の意識の中にそれを排斥する作用が必ず起る。即ち何か「過ち」があれば必ず何等かの非難が起るのである。而して刑罰とはこの非難 *Le blâme* の外的表現に外ならない。刑罰は「過ち」の自然的結果である。それは犯行に対する環境の自発的反応の仕方である。

扱てこの両者の間の関係をはっきりと認めることは一見容易でない。両者は全く異質的で共通したものは認められない。両者を結びつける通路の如きものは考えられない。併しよく検討するとそこには「過ち」によって覚醒され、然も刑罰を生む母胎となる感情 *Le sentiment* があり、それが行為の結果として惹起されたものであり、刑罰の根元となるのである。この感情の存在を十分認識しないと *Spencer* のように事実の連鎖関係を誤解して刑罰を人為的な制度と考えることになる。このような事情から「過ち」の悪は犯人そのものに又その周囲の人々に及ぼす害悪や苦痛を与える結果以外に及ぶことを考えつかないのである。このように *Durkheim* は *Spencer* の説を批判すると共に更て一步進んで主張する。即ち罰すべき行為の悪は法の侵害又は否定によってその権威を威嚇し、危険にし、弱化することにある。而してこの悪こそ刑罰を生み且刑罰を必要とするのである。

既に引用した *Spencer* の玩具の例を再び取上げて説明している。児童が玩具を壊した場合には愚かにも玩具と云う娯楽の手段を失うことを十分反省しなかったことに悪があるのではなく、無暗に物を壊してはいけない、又面白がって物を壊してはいけないと云う一般法則を無視した処に悪があるのである。従って玩具を壊した児童に新しい玩具を買い与えないことだけで児童の愚行がすべて解決出来るものでない。即ち玩具の欠乏を児童に強制したり、児童に反省が不十分で、損をしたということを知らしても、徳道的意味に於ける悪い行為をしたことを児童に現解せしめることは出来ない。児童が道徳的過ちを犯したことを感知するためには、彼を道徳的に非難することが必要である。非難 *le blâme* のみが、児童に「自分は軽卒な行為をしたと云うことだけでなく、自分は悪い行為をした、自分は尊重すべき法を犯した」ことを知らすことが出来るのである。このように *Durk-*

heim に於ては真の自然的結果としての真の制裁 *La sanction* は非難に外ならないのである。⁵⁾

このように考えると Tolstoï の説と異って Durkheim は法則重視の立場を取り、学校教育に於ても校則や学校のモラルの存在を仮定する。Tolstoï によるとすべて学校の道徳や児童に課すべき義務は、無意義なもので、それは全く人為的的制度であり、人が作ったものであるから物の本性に基いたものではない。従って勤労や教授は道徳的本務でなく、又制裁を必要とする義務でもない。それは欲求の自発性に基く。例えば科学は強制せられるものでなく、科学は科学のために研究すべきものであって、児童に於ても、成人に於ても科学を欲するが故に科学があると考うべきである。之をよく考えると Tolstoï のこの考想は歴史的事実に反している。Durkheim の立場からすると、人が教えを受けるのは自分自身の欲求からでなく又知識欲や勤労愛好のためでもない。それは義務とせられているからである。即ち社会がそれを命令し、それを児童は余儀なくされるからである。例えば科学は社会が必要とするからあるのであって、社会がその成員に科学を要求するから科学が発達する。又社会が複雑になると多量のエネルギーで維持されねばならないので社会は我々に勤労を要求するのである。このように Durkheim によると人々が啓発され、教育をうけるのは、義務によるものであり、又人々が勤労の習慣を身につけるのも義務によるものである。⁶⁾

聖書の伝説を考えるとそれは人類が原始の蒙昧から脱却するために長期に亘って働き苦しんだ事実を神秘的形態で表現したものに外ならない。よく考えると人類が歴史の始めに義務で行ったことを児童は実生活に入るに当って義務によって行うのである。この義務は最初は厳しかったが、それは漸次緩和して来たのである。

以上述べて来た処から Durkheim の強調する結論は自ら明かとなる。刑罰の本質は非難 *Le blâme* であり、刑罰の機能をよく考えると排斥 *Le réprobation* であると云うことが出来る。従って刑罰は行為の自然的結果であり、決して行為に対して因習的に加えられる装置ではない。非難は実

に環境が「過ち」に対して自発的に反応する仕方であって、学校の規則や国の法規はこの自然的反応を法典化し、組織化し、系統化したものに外ならない。かく考えると学校の刑罰、即ち懲罰も非難することがその本質であるから良い懲罰であるためにはそれを構成する非難 *Le blâme* を出来るだけ明亮且安直に表現する方法を取るべきである。従って非難に当然厳しい取扱いが伴うことは止むを得ないとしても、厳しい取扱いそれ自身は何等の目的を有つものでない。それは児童の犯行が惹起した感情 *Le sentiment* を出来るだけ児童に十分印象づけるために必要である。苦痛が何か神秘力を有つかのように考え、刑罰の本質は犯人を威嚇したり又は恐怖せしめることにあると解して、児童に苦痛を与えるのは間違いである。ここで寧ろ大切なことは義務が違犯された場合に直ちに犯人や事件の関係者で道徳を軽視するおそれのある人々に対して義務を確認せしめることである。

懲罪 *La peine* に於て上述の結果をもたらさないような「厳しさ」はすべて害悪であるからそれは禁止すべきである。

6. 体罰の発達

以上刑罰の原則を明かにしたので、学校懲罰の基本である教訓「体罰を禁止せよ」の道理は自ら明かである。殴打 *Les coups* その他身体に加える悪い処置は元来懲罰を以って「償い」と解釈し、従ってそのために苦痛を与えるものと云う考え方に立っている。併し懲罰の本質は非難することであるから、この非難を児童に感知せしめるために体罰を加える必要があるであろうか。非難を児童に感知せしめる方法として適当なものがないであろうか。惟うに未開社会では人々の感性の働きの鈍く、極めて激しい刺戟が必要であった。

非難をするにしても、強く感知せしめるために乱暴な形態を取るのも止むを得なかったと考えられる。従って歴史のある時代では物質的矯正手段が採用されたのである。併し文化が或程度進み、些少な刺戟によって感じ易い神経系統が発達する時代になると昔のような粗野な方法は不要になる。即ち思想や感情を他人に伝達する上にも早や昔のような粗野な物質的符号

や過度のエネルギーの表現は必要でなくなる。今日ではこの旧式の方法は反って有害であり、不道徳と考えられる。

云う迄もなくそれは我々のモラルの基底を成す感情を冷却し、人格に対する宗教的尊敬心を薄める。この尊敬心があって始めて暴力は人格の冒瀆となるのである。従って体罰は我々に嫌悪の気持を喚起し、我々の良心に抵抗する。

このように考えると体罰は我々の道徳から排斥すべきものであるが、従来それは道徳を守護して来たのである。そこは一面我々の感情を強化し他面それを弱体化すると云う矛盾が存在する。元来、道徳教育の主目的の一つは人間尊厳の感情を児童に与えることにある。併し体罰 *Le peine corporelle* はこの感情を侵犯するが故に不道徳と云わねばならない。

従ってそれは我々の法典から姿を消し、更に一層強い理由で学校の懲罰から消滅するに至ったのである。惟うに或程度犯罰人は普通の人間でない、従って人格を認めないことも出来るが、児童を始めから人間の範疇から外すことは出来ない。若し体罰を加えることになると児童を小さな動物と見做しているのである。併しその場合人間教育は存在しないのであって、馴養があるだけである。⁷⁾

従って学校に於ては当然体罰は禁すべきである。之に対して家庭の場合ではやや事情が異って、暴力の悪い影響は親の慈愛や親子間の親近感によって緩和される。学校では家庭と異って粗野や野蛮を緩和するものがないので、懲罰は或程度非人格的に適用される。従って体罰は道徳的見地から絶対禁止すべきである。

次は体罰が過去の教育制度で如何に優勢であったかを明かにしたいと思うのであるが、そこでは意外の事実が発見される。即ち誰しもこの刑罰の制度が生れたのは原始時代の粗野な慣習や野蛮性によるものであると考え勝である。併しこの仮定は一見自然の理のようであるが、事実と相違する。

Durkheimはこの点について人種学者 Steinmetz の研究（1898年発行社会科学時報 8月号P607, 並に刑罰の初期発達についての人種学的研究1892年発行第2巻P 179）を引用して原始民族に於ける教育について詳しく説

明している。Steinmetz によると原始民族に於ては訓育は非常に寛大であって、一例をあげるとカナダのインディアンでは自分の子供をやさしく取扱って、殴打するようなことは全く見られない、否叱ることもない。又インディアンについての権威 Lejeune と云う宣教師が Montaignais インディアンについて次の如く云っている。「彼等は子供を罰したり、叱ったりしない。子供が泣いてもそれを止めることも出来ない。」同じことを Algonquins インディアンについて説明している。その酋長 Siou は白人が子供を打つのを見て野蛮であると云ったとの事である。このように南、北アメリカインディアン人種の大部分では体罰は行われていない。これらアメリカインディアンの社会は大部分一定の文化程度に達しているが、現代の我々の文化や中世期の文化に比べると明かにおくれている。次に文明の尺度を一步下げて考えるとオーストラリアの土民をあげることが出来る。それは完全な原始人とは云えないが、我々の知る範囲では最も下等な民族の一種であると云うことが出来る。そこでは子供は虐待どころか、寧ろ溺愛されている。例えば北オーストラリアの Coburg 半島では「子供達は甚だやさしく取扱われて、罰せられたり、叱られたりすることはない。」又 Nouvelle - Norcie では親は子供の申出を拒むようなことをしない。而してそれを許して間違っただけの行為をしたとしても精々子供を軽く叱る程度である。Baie Moreton の土民では子供を殴打することは全く奇怪な出来事であると考えられている。この民族には40の社会があって、それらを比べると内13だけが厳しい教育を施しているが、それも過度と云う程度でなく、最も厳しい処置が手で打つか細い杖で打つか食事を与えないと云うようなものである。然もここで興味あることはこのような性格の教育をする13の社会は他に比べて比較的文化的に進んでいる。子供を寛大に扱う民族に対して遙かに文化の程度が高いのである。このように文化の程度が進むにつれて訓育が漸次厳しくなると云うことは洵に興味の深い事実であるが、尚これは他の場合にも窺われる。

古代ローマは教育史の上で明亮に二つの時期を劃している。即ち August 以前とそれ以後の二つの時代である。August 以前では教育は極めて寛大

であったと考えられる。

一人の哲学者が授業中に眠っている弟子を拳で打って目を覚ました事件がローマでは異常の悪評をうけた例があるが、之は当時のローマでは一般に殴打が行われていなかっことを実証する。

Caton によると彼は自分の妻や子供を打つことは冒瀆と考えていたようである。併し子供が父の手を離れて *Pédagogue* と云う教育者の手で育てられる場合又学校に行くようになる場合には家庭と違って非常に厳しく取扱われる。即ち殴打は常習となっている。

Horace は *Orbilius* 学校の恩師の役割に関して *Plagosus* と云う意味の深い形容を与えている。*Plagosus* と云うのは「殴打する人」と云う意味である。かの有名な *Pompèi* の遺跡で発掘された壁画 (*Boissier* の *Revue des Deux Mondes* 1884 年 3 月 15 日号 参照) に当時の学校生活の一光景を窺うことが出来る。それによると一人の生徒が衣服を脱がされ、一人の友人の脊中に引揚げられ、他の友人が足を持って居るのを、第三者が笞をあげて打たんとしている。扱て当時の最も寛大な処罰の方法は *Ferula* (鞭) で一定数手を打つものであり、最も重い犯罪には *Flagellum* と云う奴隸用の鞭で打つのである。有名なその時代の哲学者 *Cicèron*, *Sènèque*, *Quintilian* 特に後者は強く之に抗議したのであるが、それは実行面に大きな影響を及ぼさなかつたようである。⁸⁾

之に対してストア派の *Chrysippe* の如きは教育には殴打が必要であると弁護している。併しこの制度が如何に苛酷にしてもそれは中世期に於いて確立し、普及した制度に比べると全く雲泥の差がある。キリスト教時代の初期では家庭教育が非常に寛大であったのであるが、修道院学校が設立されると懲罰の方法として鞭 *Le fouet*, 笞 *La verge*, 断食 *Le jeûne* が最も通例に使用された。然もそれは時代の進むに伴って厳しさを増している。

13世紀は総合大学や単科大学が設立されて学生数が最も多くなつた時代であつて、この時期は中世期の学校生活が最も発達し又組織化せられた時代であるがこの時期では体罰が極めて重大な位置を占めて居り、又その統制が痛感せられたのであつた。このように体罰を制限しようとした事実は

その使用が頻繁であったことを裏書しているものと云えよう。独逸の古い法典である *Sachsenspiegel* (1215—1218) では続けて 12 回迄の殴打を認めている。*Worms* の学校法規では殴打は負傷又は手足の骨折を起さない程度ならば差支ないと公に認めている。重な体罰の方法は、頬打 *La gifle* 足で打つ *Le coups de pied*, 拳で打つ, 杖で打つ, 鞭で打つ, 監禁, 断食 *Vellicatio*, 及び跪坐であった。特に杖で打つことが多く, そのため杖を崇拜物の如く取扱い, それを印章に彫刻した程であった。又独逸の或国ではそれを尊崇して例祭を行い, 生徒達は自分を打つための鞭 *Le verge* を採集するため厳粛に列を作って森に行進した例もある。このように学校で厳しい訓育が行われたために, それが家庭に反響して家庭の躰が厳しくなっている。有名な宗教改革者 *Luther* の話によると彼は家で朝の中に 15 回打たれたと云うことである。やがて *Renaissance* の時代を迎えると之に対して激しい抗議が提出され *Rabelais*, *Erasme* 及び *Montaigne* がその先駆となった。併しこの雄弁な抗議もローマ時代と同じく実行面には大した影響を及さなかった。即ちこの慣習は極めて遅々としてのみ緩和したのである。*Jesuites* は *Ratio studiorum* の中に極めて重大な場合を除いて殴打の使用を禁止しているが, 18 世紀の中頃迄は杖は秀れた矯正道具であったことは間違のない事実である。

Raumer は名著 *Geschite der Pädagogik* (1889 年第 2 卷 6 版 P 241) に於いてある教師がその教歴に 2, 277, 302 回体罰を加えたことを誇っている事例を載せている。又ある教育書には独逸の老校長 *Henry Barnard* がその 51 年間の教壇生活についての日記の中に懲罰の行使を次の如く詳細に分類した報告を転載している。⁹⁾

杖 で 打 つ	911.527	定 規 で 打 つ	20.989
手 で 打 つ	136.715	手 で 口 を 打 つ	10.205
手 で 横 面 を 打 つ	7.905	手 で 頭 を 打 つ	1,115,800

扱てこの面白くない懲罰の手段が漸く衰えたのは今世紀の終頃で, 体罰の禁止に関する法令が制定されたが尚一部の国々ではその全面的禁止を認めていない。

かの有名な独逸の教育学者 Rein や Baumeister でも体罰の完全禁止には賛成していない。

従って法規で示された限度内で体罰、少くとも「殴打」が行われていたことは事実である。少くともフランスでは法の規制はあるが最近学校改革が行われる迄この昔乍らの方法が行われていた。アメリカでも法の上では禁止されているが地方に於ては悪習として残存しているようである。¹⁰⁾

扱て以上述べた幾多の事例から我々は大切な結論を抜き出さねばならない。一般に体罰の支持者の説によると体罰は本来家庭教育の権限に属するもので、子供を学校に送るようになるとその権限を代表者になる教師に委任するものと考えられる。併しこれは上述の歴史的事実に反する。懲罰は先づ家庭で形成され、それが公式に又は暗黙の委任によって学校に移行されたものでなく、それはもともと学校に起原したもので始めから学校で規則正しく組織せられたものである。若しそれが全く家庭に起原するものとするれば懲罰は孤立的現象として分散の様式で存在する筈である。併し事実の上では家庭に於ては懲罰は一般に寛大であり、厳しい処置であることは稀である。而してそれが規則的な訓育の方法となったのは学校が生れてからであり、然もそれは何世紀もの長い間学校の発達に伴って発達して居るのである。即ち懲罰の種類が増加し、それが頻繁に適用されるのと学校生活が豊かになり、複雑になり、組織化されたのが並行している。このように考えると学校に於いては一度設定せられるとどんな抗議をうけようとも又法的禁止の手段が繰返し取られても依然として何世紀もの間懲罰が持続したのであるからこの懲罰を強く指向する或物が学校の性格の中に存在するに相違ないと Durkheim は主張する。このように懲罰が世論の強い反対を受けても極めて遅々としてのみ退歩したと云う根強さを有っているのは如何なる理由に基くのであらうか。惟うに長期に亘って教師に不可抗力を以って暴力的訓育を実施せしめたことは上述のように学校生活の中に何か有力な原因が存在すると考えて良い筈である。Durkheim は云う「人類文化の中心である学校が一種の構造的必然性によって野蛮の中心になるのは如何なる理由によるのであらうか。」

Durkheim はこれを独自の社会学的見地から解明した。

元来教育は原始人に於ける場合よりも文化に於て一層厳しくなるのは当然である。原始人の生活は単純であり、その思想も数少く且複雑でない。又職業を考えても変化に乏しく常に同一の反復に外ならない。従って児童を将来の生活に準備する教育が単純であることは当然である。否このような社会では教育は存在しないと云っても過言でない。即ち習得を必要とする物事はすべて直接又は個人の経験によって身につけることが出来る。

ここでは両親の干渉がなくとも生活そのものが子供を教育する。従ってこのような場合には放任の原則が支配するから、組織的で且系統的な厳しさを必要としない。かくて真の教育は人類が獲得した知的道徳的文化が複雑となり、共同生活の中でそれが益々重要な役割を有つようになって、それを世代から世代に伝達するにはも早環境の偶然性に任せられない時期になって始るのである。そこでは年長者が干渉し、欠ぐことの出来ない重要な伝達を有効適切な方法で促進し、自分達の意識に於ける思想、感情、知識を年少者の意識の中に直接移動する。従来は年少者は生活の暗示をうけて自発的に教えられて来たものであるが、今や他人が干渉し、他人が教育する。従ってこの教育には当然幾分かの強制を伴うものである。即ちここでは子供の本性が耐えられない速さで子供を成熟せしめることが必要となるので、この本性を超えた努力が要求せられる。換言すると今後は子供の教育を環境の任意に任せられないので子供を一定の課題に対して故意に且努力して専心せしめることが必要となる。Tolstoi の主張するように文化の伝達は子供に魅力のあるものでなく、寧ろ子供の生活に不快な暗影を投げ掛るものである。このように歴史のこの段階に於いて暴力が常用され、それが人々の意識を冷却さすことなく、然もこの方法のみが粗野な人性に有効であると考えらるならば、文化の出現と体罰の誕生が一致するのは当然のことになる。この事実は洵に特筆に値するものであるが、それは単に事実の一面を表現したものである。即ちそれは確かに体罰がどんな仕方で文明の始めに出現したかを理解せしめるが、よく考えると之に他の原因が参加しないと漸次体罰は消失する筈である。何となれば民族の道徳意識が精

緻となり、他方慣習が弛緩するに伴って暴力が益々嫌悪されるのは自明であるからである。併し事實はこれに反して、この強制的方法は退歩するどころか人類の文化が向上するにつれて長い世紀に亘って寧ろ発達しているのである。即ち中世期の終りにそれは最高頂に達し、16世紀の始めに於けるキリスト社会はオーガスト時代のローマ社会よりも高度の道徳の水準に達していた。この事実から考えると体罰と云う野蛮な実行が公然たる禁止にも拘らず何故今日迄持続したのであろうかと云う疑問が起る。このために Durkheim は学校の構造を分析する。而してその中にそれを推進せしめる何物かが存在すると予想する。即ちこの厳しい訓育は一般法則の結果として生じたものであり、この一般法則を理解することによって学校生活を構成している独特の社会生活の性格が明かになると主張している。¹¹⁾

7. 体罰の意義と本質

上述のように体罰は最初家庭に生起してそれがやがて学校に移行したものでなく学校そのものに於いて構成され、学校の発達につれて一定の期間に亘って発展したのである。

このように体罰と学校は不可分の関係にある事實は如何なる原因に拠るのであるか。いう迄もなく文化が発達してその複雑性が増してくるとその伝達が偶然の機会や環境に任せられない、従ってゆっくり時間を掛けないで急速な実施が必要になりそのため他人の干渉が起ってくる。このような仕方では当然人為的成熟を急ぐ結果或程度児童の本性を侵害することになる。そこでは多量のエネルギーを要する努力や労力による手段が取られる。この場合に世論が暴力的方法も止むを得ないとして排斥せず、粗野な人性に対して当然の方法であると理解したので体罰が当時盛んに使用せられたのである。14世紀、15世紀、16世紀に於ける学校について、多くの歴史家は多様な懲罰方法や暴力の濫用の事実について報告している。

Montaigne の言葉にも「そこでは罰せられた子供の泣き声と怒っている教師の叫声のみが聞えた」とあるが、之は如何なる理由によるのであろうか。

世間ではこのような過度の体罰は修道院の道徳に基くものと考えているようである。即ちそれは苦痛を幸福と考え又苦痛には色々な種類の神秘力が伴うものとする禁欲思想に起因すると解釈する。併し体罰は独逸のプロテスタントの学校で行われているにも拘らずカソリックの国々では廃止されている。例えばフランス、スペイン、イタリー、ベルギー、オーストリーの国々ではそれが廃止されているが、プロシヤやイギリスでは弱化した制度ではあるが残存している。

この事実から推すとそれは特定の宗派に関係なく、寧ろ学校一般の構造的特性に起因するものと考えられる。

Durkheim は之を社会学の法則から説明する。「文化の程度の不均合いな二種の民族又は二つの集団が引続いて接触すると、文化の高い又は高いと自信している集団は他の低い集団を侵害しようとする感情に駆られる」ものである。¹²⁾ この事実は欧羅巴文化の代表者が低い文化を有つ植民地或は国々と接触した場合に容易に見受けることが出来る。

この場合暴力行為は何等の効用もなく然もある場合にはそれを行行使する者に大きな危険が起る恐れがあり、或場合には恐ろしい復讐に曝されることがあるが、それにも拘らずそれは必然的に勃発する。こうした事情から探険家が下等と思われる種族に接触した場合残忍な愚行を演ずることが屢々ある。扱てこのような優越性の誇示は目的も理由もなく、いわば確証の喜びのために自ら粗暴な仕方でも確認せんとする傾向を有つのである。そこには忘我的高揚の現象が起りいわば一種の微酔状態となる。かくて全く原因が判らないで、極端な悪に走る尊大癖が発生する。

既に述べた通り我々は我々にとって尊重に値する、然も侵害出来ない道徳力に接し、その統制力を自覚することによって始めて自制が出来るのである。¹³⁾ このようにして我々は制限を守り、又限度を知り、終着点が判るのである。併し乍らこの道徳力を軽視したり、その権威を無視するようなことがあるとその道徳の力は制動機の役目を果さないことになるのである。即ち人間は何も自分を制御するものがないと感ずると他から制肘をうけない暴君のように一途に暴力に走る。然もこの暴力は彼にとって遊戯で

あり、自分が主演するシーンであり、又自ら認める優越性を確認する手段でもある。これと同じ現象が文化の進んだ国々に於ても古老の集団と若者の集団が同一生活をする場合に屢々発生する。

この場合二つの集団の間に特殊のいわば一種の敵意が発生する。それを冷評 *la brimade* という。冷評は病的な出来心や不合理な気まぐれ心ではない。若し然りとすればそれは普遍性がなく、根絶することも容易である筈である。併しそれは一定の原因によって起る必然的結果であるから、若しその働きを制するとすれば、反対方向で然も同一強度を有する道德力を以って対抗せねばならないことになる。古老は古老なるが故に又新参者の知らない慣習や伝統の受託者であるがために又新参者は何等共同的なものを有たず、然もそれを構成し、組織化する余裕がないのに反して、古老は既に集団精神を有ち、且集団統一を有つ粘着した集団を形成しているがために新参者に対して優越感を有つものである。併しこの優越感はそれ程堅固な基礎を有たず又この対照的な二つの世代の間の道德的相違も結局些細なものであり、然もそれは暫定的であり、速やかに消失する性格のものであるから、ここに発生する暴力はそれ程重大なものではない。それはいわば遊戯的傾向を有っている。否それはある程度暴力と苦痛を特色とする特殊の遊戯と云ってよい。

さて今述べた事情は教師と生徒の関係についても考えられる。教師と生徒の間の差異は上にあげた文化の相違を有つ二民族間の関係とよく似ている。併し両者の距離は一方が文化に対して未知であるが他は文化の深い体験者であるという点から考えて極めて大きいものといわねばならない。学校はその性格上両者を密接に然も絶えず接触せしめるので上述のような感情が一層発生し易い。

我々教師の職業的相貌の特色である衒学 *la pédanterie* の奥には一種の尊大癖が存在するのではないだろうか。即ち我々が平素道德的、知的に劣っているものに接していると身振りや態度や言葉の上に自我誇張の感情が表現しないであろうか。然もこの感情が侵害された場合にはその侵害行為を冒瀆の結果であると考えて暴力的表現に走り易いものである。心理学の

上から明かなことは人は自分と平等なものに対してよりも自分より劣等と思うものに対して忍耐することは極めて困難で非常な努力を必要とする。相手の無意識的な抵抗や相手との取引きの上に望ましい結果を得ることが難しいと判ると、驚いたり、怒ったりすると共に何か不当なものがあると想って手酷しい処置をする。而して本来自分の感ずる優越性はそれを確認することに楽しみがあるのでそれ以外に目的のないことを知らない。家庭生活に於ても年令の相違する兄弟姉妹の間に同一の現象が屢々発生する。即ち年長者側に一種の慢性的焦慮の気分が起るとか、年少者を劣等なものとして取扱い傾向が起る。併し家庭には家族感情があってそれが過度に走ることを防止することが出来るが、学校にはこの有益な反対作用を惹起す何物も存在しない。かくて学校生活そのものに暴力的訓育を推進する何かが存在するのである。従って、そこに反対の作用が干渉しないならば学校が発達し、組織するに伴ってこの現象は益々強くなる。然も益々教師の社会的重要性が増加し、その職業的性格が強化するに伴って職業的感情力がそれと並行して増強する。例えば中世紀の初期では小学校長の仕事をしてきた歌隊長 *le chantre* も14世紀、15世紀の大きな中学校の教師に比べると權威が著しく少なかった。この時代の中学校の教師は有力な組合の会員で自信が強く、高い品位を有ち、同僚と信仰を共にすることで強い支持があった。従って上述の学校の尊大癖は未曾有の高度に発達していたので、之によって当時の訓育の制度がよく判るのである。

さて上に述べた精神状態を統制出来るのは、それを取囲む道徳的世論 *L'opinion morale* の力である。この力によって児童は權威から保護を受け、児童に萌芽として存在する徳性が芽生えるのである。文化の進んだ人々が文化の低い社会と接触すると陥り易い暴力の濫用も、世論が徹底することによって遠い国に於いてもその監督を受け、公正な判断を下され従って統制を受け易くなる。併し中世期の学校は世論が反響しないように組織されていて、教師の組合は他の組合と同じく一種の閉鎖社会であった。換言すると門戸を固く閉ざし、自己にのみ依存する秘密社会であった。而して国家自身も原則としてはそれに干渉出来なかつた程である。當時に於て

は大学の学生は外部の環境から遮断され、両親と通信することも出来なかった。従って世論が大学の教育特に訓育の方法に干渉することは不可能であった。中世期の中頃には大学の訓育に対して雄弁な抗議が提出されたり、公の権威から幾度か改革を強要されたのであるが、矢張り昔乍らの慣習が残存し、容易に大学教育は白日に曝されなかったのである。さて既に明らかにした通り訓育に於ける弊害の原因は学校の構造そのものにあるのであるが、同時にこの事実を究明することによって自ら「学校とは如何なる社会であるか」又「そこでは如何なる特殊の生活が行われているか」という問題の解決が出来るであろう。惟うに学校社会は王政の形態を取るもので、いわば専制政治に走り易い。従ってそこには我々が監視し、予防すべき危険性が存在する。然も教師と生徒の間隔が大きければ大きい程即ち生徒が年少であればある程この危険性が増大する。この危険性を防止するには如何なる方法を講ずればよいのであろうか。

Durkheim によると学校がそれ自身に閉じ籠らないこと、自分固有の生活を独善的に営まないこと、余りにも狭い職業的性格を有たないこと、而して学校が外部と多く接触すること等によってその弊害を防ぐことが出来るのである。¹⁴⁾ 学校は他のグループと同じように自律性 *L'autonomie* に走り易く、他からの統制を受けることを快しとしないものである。併しこの統制 *Le Contrôle* は知的見地からのみならず、道德的見地からして必要欠くべからざるものである。

8. 処 罰 の 方 法

児童を殴打すること以外に禁止すべきは児童の健康を害するおそれのある懲罰方法である。従って児童の休養を奪取することは慎重に行うべきであり、然もその完全実施には反対すべきである。併し休養中の遊戯を奪取することは必ずしも害を伴うものでなく、場合によると利益がある。何となれば悪事を行って非難された児童には遊びの気持が起らないのが普通である。元来遊戯 *Le jeu* は喜びと快闘を生命とするものであり、又満足の内的感情が外部に表現したものであるから若し義務が遂行されない場合に

は児童はそうした遊戯に気が進まないであろう。大切なことは罪を犯した児童には「後悔の感情」Le sentiment de contrition が起るような懲罰を加えるべきである。次に考えねばならないことは児童に不利な懲罰を課すことを避け寧ろ児童に有益な懲罰方法を工夫する必要がある。今日では一般に成人の犯罪者を刑罰の上で訓練する場合には漸次人道的感情を考慮することになって、犯罪人の教育が重視せられるようになって来た。従って固有の教育に於ては当然この配慮が必要である。昔は課罰 Les pen-sums という懲罰があったがこれは児童に嫌な課業を強制するのであるから、今日その姿を消したのは当然である。元来課罰は児童に全く道徳的効果を及ぼさないからである。即ち懲罰がそれを受けるものに教育的効果を及ぼすためにはそれが尊重に値するものであると当人に想わしめることが前提である。然るに課罰は不合理であるから当然児童はそれを軽視する。従って「過ち」を犯した児童に課外の作業を命ずるとすれば、それは正規の課業と同じ性質のものであり、その取扱い方も同じ仕方であることが肝要である。

又いくつかのクラスに属する非行児童を一カ所に集めて一人の教師の監督下に特別の課業を強制することがある。これは校則に規定されており又殆んどどの国の学校で実施されているのであるが、これには著しく弊害を伴うものである。Durkheim によると道徳的価値の低い者を接近せしめて親密にすることは常に有害であって彼等を相互に悪化せしめる。従って非行少年のみで人為的に編成した混合学級は刑務所と同じように危険である。そこには常に無秩序と反乱の陰険な精神状態が発生する。そこで児童を指導する教師は平素熟知している担任でないので、課外作業は平素の課業と同一の興味で実施されることが出来ない。従ってそれはやがて昔の課罰に接近して行く。

今学校に於ける懲罰の主要なものをあげると非難、けん責、遊戯の禁止、課外作業がこれである。この懲罰の何れかを課するに当って留意すべき大切な原則がある。それは懲罰の尺度の目盛りを多くして慎重に適用することである。即ち尺度を適用するに当って低い目盛から漸次高い目盛りに進

むより配慮することが大切である。

元来懲罰は如何なる場合に於ても一度実施されるとその適用という事実によって、その作用の一部が消失する。惟うに懲罰の權威を構成するもの、或はそれを恐怖せしめるものはそれが惹起する苦痛でなく、そこに示される非難が含む道徳的恥辱 *La honte morale* である。抑々「過ち」を防ぐこの道徳的羞恥心は洵にデリケートであって、それは強いものでなく、又純粹なものでなく、然もそれは最初の純潔を保持する者にのみ有力に作用する。世間には「最初の過ちは常に他の過ちを誘引する」といつているが、これは一度恥辱を受けると不感性となるからである。従って刑罰は道徳生活の重要な原動力を冷却せしめ、その効力を減少するという不合理性を含む。このように考えると懲罰は威嚇状態に於いてこそ効果が多いのであるから、経験の多い教師は懲罰を加えると再犯の危険があるので、善良な児童の場合には警い罰すべき場合に於いても処罰を手控えることがある。

次に留意すべきは懲罰の尺度が甚だしく短い場合には危険性が多いということである。短い尺度を万一にも急速に適用すると懲罰を受けない場合に威嚇力のあるものが、そのために全く効力を失い、手の施しようがなくなる。これはすべて苛酷な立法の有つ欠点であって、厳しい手段を早急にする結果、それを反復せざるを得ないことになって、反って効果が消失するのである。Durkheim の言葉を借ると「特殊の例を除いて、刑罰は多量に処法すべきでなく、それは細かく薄める程効能がある」のである。このために刑罰の尺度は目盛りを多くするよう工夫することである。即ち多様な非難、けん責を加えた後に固有の懲罰を適用することが上策である。具体的にいうと処罰の第一歩は個人的叱責、いわば秘密の叱責で始めるのがよい。又クラスの面前で公に叱責するとか、両親に通知する叱責の仕方もあり、更に猶予つきの懲罰もある。叱る前に児童に「過ち」を感知せしめるために例えば「目くばせ」「身振り」「沈黙等」を利用することも有益である。このように教師は固有の懲罰を加える前に千変万化の予防の方法を工夫することが出来るのである。¹⁵⁾

更に刑罰の尺度を適用する場合には緩和な方法を取るべきである。高い尺度を適用するとその後は漸次効果が尠くなることは心理学の一般法則である。即ち刺激によって起った印象はその刺激を強くすると限りなく増大するものでない。苦痛について考えると一定の限度を越えると新たに苦痛を加えてもさして感じないものである。又音響の場合でも一定の高度に達するとそれは知覚されないものである。

このように刺激と反応の関係はある限度を越えるとバランスを失うものである。即ち刺激する力を増加しても或る限度を過ぎると意識に変化を及さない、いわばないのと同然になる。

一例をあげると質素な生活に甘んじている人は僅かな富で満足しているが、この同じ富も莫大な資産家にとっては関心の対象にならない。特別な例外的利益が或程度この資産家を喜ばすかも知れないが、それも普通の暮らしをしている人とは較べものにならない。この法則は処罰にも適用することが出来る。即ち刑罰の尺度が高くなるにつれて、これを適用する上に必要なエネルギーの追加量はその効力が消失する。従って一定の結果を得るために益々刑罰を強行せねばならない。併し形罰の重さが増加しても効果はそれに伴わないということになる。従って刑罰を重くすればする程それは不経済になる。刑罰の重さと効果は反比例する。

更に処罰する上で大切なことはそれを適用する仕方である。世間でよくいわれているが、「怒りに任せて罰するな」という教訓は大切である。この場合には打たれた児童は教師を批判して、教師の無反省や短気のために「打たれた」と考える。その結果児童は刑罰を信用せず、教師を軽蔑するようになる。これに反して児童が自分に課せられた懲罰を以って教師が熟慮や理解の上で裁定したものと想うならば道徳教育の効果が生ずるのである。

次に「過ち」が確認せられた時期と刑罰を加える時期との間に多少間隔をおく必要がある。これは児童に反省せしめるための時間であるが、これによって児童が心を迷わすようなことがあってはならない。又教師にとっては軽卒に決断を下して後になってそれを撤回することのないように熟慮

する時間である。裁判をする場合その手続が洵に緩慢であり且つ複雑であるがこれは裁判官の軽卒さを防いだり、又訴件をよく認識して公正な裁定を下すために十分時間を取ってあるのである。教師もこれと同様に十分自戒する必要がある。

児童を罰すべきや否や、又如何に罰すべきやは些細な問題ではあるが、又極めて複雑な問題でもある。事件が余り複雑でない場合でも問題解決のため若干時間的余裕が必要である。特に教師はクラスについて考慮を払い、裁定に関して児童達に十分理解せしめる必要がある。

尚怒りの感情に駆られて処罰してはいけないといったが、反対に冷たい態度で処罰することにも問題である。過度の冷淡や無関心は怒りの場合と同じようによい結果をもたらさない。既に述べた通り罰することは非難することであり、又非難することは抗議すること *Protester* であり、非難すべき行為を自分の周囲から排斥することであり、それが必要とする隔離を実証することである。従って刑罰はその本来的性格から考えるとある程度の憤怒を伴う、この言葉が強過ぎるならば多少の不満を伴うものである。ここからすべて感情が消失するとそれは道徳的内容を失って空虚になる。従ってそれは強制をうけた物的行為のみとなり、存在の理由を失う。例えば儀式 *un rite* が文字通り行われても、これが精神的意義を失えば全く効果が尠くなるようなものである。又一例をあげるとそれは決算をするようなもので、それぞれの「過ち」にいくら支払えばよいかを考え、命令を受けて受動的に支払をすます。而して一度勘定を済すとそれを無関係と考え勝である。

従って刑罰の中に刑罰のみしか考えない結果となり、訓育は動物の馴養の働きになる。即ちそれは児童の内心を動かさないので教育活動は生れない。元来児童は意味のない刑罰然も児童の精神に触れない刑罰を快く受入れることは出来ない。従って教師たるもの自分の職業的感覚を鈍らすことなく、児童に十分関心を有ち、その「過ち」や怠惰を無関心に放置してはいけない。教師と児童の心には「つながり」が必要であって、この働きによって教師は児童の「過ち」に悩みを有ち、それに同情をして外部から児

童の感情を理解することが出来る。¹⁶⁾

このように刑罰の性格の中には冷淡に処置出来ないものがある。従って刑罰を決定する以前に反省の時間を許すことが必要である。併しその時間も余り長くない方がよい。その理由は刑罰の根元にあつていざ刑罰を生かす感情は時が経過すると共に冷却し、やがて刑罰の表現が人為的となるからである。最近フランスの中等教育施設に重罪を犯した学生犯罪人を裁判する一種の大学裁判所を設置したのであるが、この施設は退校 *L'exclusion* のような重い罪を宣言する場合に有益であろうが、平素はそれに期待することは難しいと思う。ある非行がなされたとして、それから相当日が経った後に、非人格的な一種の裁判官によって公式に又厳かに宣告をされるよりも平素親しい教師——児童が愛し尊敬している教師——が児童の「過ち」を見て悲しい気持になって児童に何か言葉をかける方が遙かに効果が多いのではないかと想う。元来クラスは一種の社会であり、然も学校の制度はそれ相当の社会制度に似ているのであるが児童の社会は成人の社会のように組織化されていない。従って学校の犯罪は現行犯の範疇に属する特殊のもので裁判をするために複雑な手続をする必要はない。又「過ち」を犯した児童に対して直ちにそれを禁止する命令を出すことの方が効果が多いのではないかと想う。元来児童は感覚の生活をしているので、気分が変化し易い、これがためには違反によって惹き起された感覚に対していち早く反対の感覚で対抗する必要がある。

さてすべて刑罰はそれがどんな方法で宣告されるにしても、それが一度決定されたならばその取消しは出来ない。但し児童が自発的に、然も顕著な仕方で「過ち」の贖いをした場合は例外である。併しそこに固く守るべき教育学上の法則がある。児童はその法則の必然性を自然の法則の必然性と同じように尊重せねばならない。この条件に於いて児童は義務 *Le devoir* を適切なものとする習慣を有つのである。即ち義務は意志に対して不可抗的に議論の余地なく強制されるものとする習慣を有つようになる。換言すると義務を異った仕方であるが、物理力と同じ程度に不屈のものとする習慣を有つのである。これに反して児童が法則 *La règle* を以ってすべ

て偶然性に屈するもの、常にためらい勝に適用されるもの、それは柔軟で、不確定で、融通がきくものと解するならば児童はその通り考えて行動することになる、又法則に柔軟性を認めるならば児童はそれを偶然性に従属せしめるし、それに和解を認めるならば児童はそれを環境に順応せしめることであろう。このように抑制が弱いとか、不確実であれば良心そのものを弱くし且つ不確実にする。従って決断 *une résolution*こそ道德的端正の条件であり、この道德的端正を児童に伝達するためには決断が必要である。

17)

8. 褒賞の本質

以上我々は Durkheimの所説に従って刑罰の道德的役割は如何なるものか、それは如何にあるべきものか、それを如何に適用すべきであるか等の問題を逐次検討したのである。併し成人の道德法の場合と同じく刑罰のみが学校の道德法に属する唯一の制裁ではない。

それ以外に褒賞 *Les récompenses* がある。元来褒賞は刑罰に対して全く反対のものであるが、ここに余り詳しく論及することは不要ではないかと思う。それは褒賞が道德教育の上に占める位置は左程重要でないからである。事実褒賞は学校で児童の心情や品性を発展せしめるためよりは寧ろ知性の発展を刺激する手段として適用される場合が多いのである。それは道德的価値よりも寧ろ成功を尊重する。即ち良心の最も素直で、デリケートな児童よりも知性の最も優れた児童に対して現に良い記録、地位、賞品、クラスの名誉が与えられている。従ってそれは道德的啓発よりも知的啓発の道具である。このように学校では褒賞に関して徳性に甚だ貧弱な役割しか認めていないことは洵に不幸な変則といわねばならない。Vessiotの言葉を借ると「現行に於ける教育制度の性格は如何なるものであろうか。ここでは刑罰の役割が褒賞のよりも重大である。前者は児童の犯すすべての「過ち」を包含するのであるが、後者は賞讃すべき善行のすべてにゆき亘らない。然もそれは知的競走を刺激するために考えられ、道德的競走のことは何等予想されていない。」¹⁸⁾

併しよく考えると 刑罰と褒賞との間の この不均衡は 実生活にも見られる。例えば社会的褒賞は固有の徳性に対してよりも、知的、芸術的、産業的価値により多く与えられているのが実情である。基本的な義務に反する行為は当然処罰せられる。併し必要最小限を超えた行為には明確な褒賞が与えられることは極めて稀である。多様な規定を含み、詳しく決められた制裁を載せた法典と比べると賞品、称号、名誉的徽章に依って忠誠的行為を賞讃することは何と尠いことであろう。又集团的褒賞の数も逐次減少しており、又それは漸次価値を失っている。一般的にいうと、褒賞とは公の賞讃、讃辞、尊敬及び特別の善行者に対する信用がこれである。従って義務の積極的実行に与えられる制裁はその数に於いて、その重要性に於いて、その組織度に於いて、法則の違反に与えられる抑制的制裁に対して比べものにならない。元来学校の目的は生活への準備にあるので、他日生活条件と矛盾するような習慣を児童に与えるならば学校はその任務を忽にすることになる。従って若し学校生活に於いて児童がすべての善行に褒賞を期待するような習慣をつけると、やがて実社会に出ると有徳な行為にはすべて正確に褒賞を与える必要があると考えることになる。かくては児童は既有的道徳的組織を一部修正し、学校が教えなかった公正無私を改めて習得せねばならない。

さて成人の生活で褒賞を重視しないのは如何なる理由によるのであるか。この事は如何なる社会にあっても同じであるから、それは変則でなく当然の理に基づくものと考えられる。

惟りに道徳生活を遂行する上に絶対欠くことの出来ない行為は当然厳密に要求さるべきであるから、若しもそれを要求する法則に違反すれば正当な制裁を受けるであろう。併し厳密に要求されるこの道徳の最小限を超過した行為については何等の規制をも必要としない。何となればそれは自由の領域であり、予見出来ない個人的試行や自由な創意の範囲に属するので、これを規制することは不可能であり、又不要でもある。この故に刑法に対して褒賞法があり得ない訳である。又よく考えると如何なる行為でも行為者が褒賞に心が動いて遂行すればする程その価値が減少するものである。

従ってその行為を価値づけるものは制裁が前以って不確實であり、未定であり、又その物質的意義が軽微なことにある。すべての行為が前以って価値づけられているならばそれは真価を落して商品の如く取扱われるであろう。従って「過ち」は真に賞讃すべき行為に比べてより正確な、より確実な、より規則正しい制裁を受けるのが当然である。この点に関して学校の訓育を担当するものは実社会の生活に於ける訓育を十分認識しておく必要がある。

さて上に述べたことと矛盾するが生徒をして正直とか、誠実等の徳性に関して競走せしめることは止むを得ないのではなかろうか。徳性の価値観は徳と価値が一对化しているために生徒に魅力を与えるのである。併しよく考えると徳の真の褒賞は内心の満足であり、又それが取得する尊敬と同情であり、又それから生ずる慰安にある。併し今日の学校生活では余りにも知的価値を尊重し過ぎ、道徳的価値を軽く扱う傾向がある。Durkheimはいう。「このために決して新しい創作を必要としないし、又新しい褒賞目録を作製する必要もない。それには多くの教師が現在副次的な事柄として取扱っている徳性を一層重視することが大切である。」¹⁹⁾ 即ち教師は才能があっても努力しない生徒よりも、成功しなくとも熱心に且つ勤勉な生徒により多くの愛情と好意を示すべきである。このように考えると褒賞は単に制度的存在に止らず賞める教師側の意図が問題になる。即ち教師は生徒の人格的成長という立場に於いてその秀れた行為や業績を賞めることが肝要である。褒賞の仕方は教師と子どもたちの日常の生活的ふれあいにおいて、子どもの人間的成長に資する方法として、教師の主体性のなかに取りいれられてこそ、正しく発展していくべきものと考えられる。²⁰⁾

最近賞罰に関する教育心理学的研究が進歩したので興味ある種々の結果が発表せられている。その一つの考方によると処罰は確かに問題行動の弱化或は禁止の働きをするが、それによって如何なる行動が発生するかということは決定されない。従って罰だけを教育的手段に使用することは危険であるからそれに平行して他の教育的手段が必要であると考えられる。その方法の一つは勿論褒賞であって、望ましくない行動を禁止し罰すると同

時にそれに代るべき行動, 然も望ましい行動が自ら展開していくような場面の構成をつくることが大切であるといわれている。従って道德教育の中で刑罰に対して褒賞が正当なバランスを有つよう配意することを忘れてはならないのである。

参 考 文 献

- 1) É Durkheim *L'éducation morale* P. 200
- 2) *ibid* P. 201
- 3) 中京論叢 教養篇 第6号 P. 45
- 4) F. Mayer *Foundations of Contemporary education volume III* p. 129
- 5) É Durkheim *L'éducation morale* P. 205
- 6) *ibid* P. 206
- 7) 篠原助市著 理論的教育学 P. 8
- 8) Paul Barth *Elemente der Erziehung und unterrichtslehre* P. 82
- 9) N. L. Bossing *Progressive methode of teaching in secondary schools Volume I* P. 142
- 10) *ibid* P. 177
- 11) É Durkheim *L'éducation morale* P. 217
- 12) *ibid* P. 219
- 13) 中京論叢 教養篇 第5号 P. 14
- 14) É Durkheim *L'éducation morale* P. 224
- 15) *ibid* P. 227
- 16) 正木 正 道德教育の研究 P. 208
- 17) É Durkheim *L'éducation morale* P. 232
- 18) *ibid* P. 233
- 19) *ibid* P. 235
- 20) 正木 正 道德教育の研究 P. 195