

# Émile Durkheim による道德の 意義と道德教育 (2)

赤 松 昂

## 1. 規律の精神と児童の心理

既に述べてきた通り Durkheim は道德の本質を明かにしてその基本的要素として第一に規律の精神 *Lésprit de discipline* 第二に社会団体への愛着 *L'attachement aux groupes sociaux* 第三に意志の自律 *L'autonomie de la Volonté* をあげた。<sup>1)</sup> 今やこれらの要素を如何にして児童に於いて形成し又発展するかが問題となる。ここに Durkheim の道德教育論が生れるのである。扱てすべて我々の研究に於ては、取り上げる問題の性質に依って自ら研究の方法が決定する。従って我々には既に到達する目的、即ち児童を導く終点を知っているのでそこへ児童を導く方法或は児童を通行させる道は当然出発点に依存する。

教育活動について考えるとそれは白紙 *une table rase* の上に働きかけるものでない、既に児童は固有の性質を有つものであるからこの性質を先づ十分認識しておくことが大切である。ここに児童心理学の必要がある。惟うに教育が児童の中に形成せんとする精神状態は元々潜在形態として存在するのであって既製品の存在ではない。之は規律の精神についても云えることである。

既に明かにした通り Durkheim は規律の精神に二種類をあげた。<sup>2)</sup> 一は規則正しい生活の愛好である。元來義務は同一事情では常に同一であり而して我々の生活の基本的事情は性別、身分、職業、社会的条件に依って必ず一定しているのであるから規則正しい習慣に耐えられない者は進んで

義務を果たすことが出来ないのである。すべて道徳的秩序はこの規則性 *La régularité* に依存する。その理由はすべて集合生活に於ては何等かの社会的機能即ち家族的、市民的、職業的機能を担っているものが一定の仕方で一定の時にその機能を遂行しない場合には調和した社会生活が出来なくなるからである。之に反して児童の生活はどうであらう。児童の活動は不規則が特色であり、その精神生活は著しく変化する。一つの印象から次の印象、一つの仕事から次の仕事、一つの感情から次の感情と云うように絶えざる変化がその特色である。情緒の例をあげると著しく不安定で「怒り」は急に起り又消失する。涙は笑顔に連続し、同情は憎悪に移動する。遊びも長く続かず、一つの遊びから他の遊びに移行し易い。<sup>3)</sup>

又この時期では児童は屢々親や教師に質問を出して困らすことがある。之はある意味で科学的本能の初歩形態であると云うことが出来る。そこでは児童は観察した事物或は感じた印象を既存の観念体系に依って分類しているのであるが、この場合でも児童の注意を惹くのは僅かの時間であって満足した答を得ない内に早くも他の問題に向っている。Durkheim は Sully の言葉を引用して之を説明している。

「児童に於ては無知の感じはまだ完全に発達していない。認識の欲求は固定していない。それは十分確定した興味に依って特別の対象に固定しない。このようにして親が屢々実証することは小さな質問者の思考や想像は解答が与えられる前に既にその問題から離れ、他の処に進んでいることである」<sup>4)</sup> このように児童の好奇心を支配するものはその不安定性、その動揺性である。

Durkheim はこの点について未開人の特性をあげて比較している。文化の程度が最も低い人々では児童と同じように観念や感情の動揺が著しく、又個々人の行動に持続性が見られない。全く無意味な出来事が成人の意識の中に突に意外な革命を引起す。幸福な身振り、顰め顔、一つの言葉、最も残忍な怒りが親切な感情に変形する。之に反して最も温い友好的愛情が死の威嚇に連続する。このような事実を探険家はよく知っていて屢々自分の計画に利用することがある。このことから推すと規則性や行動の持続性

は相当進んだ文化の所産であることが判るのである。Durkheim に依ると最も単純な原始社会では協同一致の行動は殆んど見られないと云うことである。従ってそこでは規律ある行動を欠き平素に於ては集合生活に於ても持続性、連続性がない。集合生活の確認が出来るのは種族がある宗教的儀式のため共同動作をしたり、公事について討議をしたり、狩猟や戦争のため遠征をするために集合する場合に限られている。

このような間断的活動を除くとそこでは個々人は孤立し、気まぐれな暗示に委ねられ、決った時に決った仕方で遂行すべき一定の機能を有っていない。この社会では使用される時間には無関心で、規律のような努力を必要とする強制は行われぬ。然るに我々の生活する大社会は事情が異り、そこでは労働は分化し、個人の従う職業は相互に影響する。我々の想像を越えた多数の機能が相互に働き合う。従ってそれを個々人に委ねて協同を欠き、規律が守られないとすればどうであろうか。

想うに我々の日常生活では社会の秩序を維持する官吏の如く厳しい規律が支配する。勿論我々の職業的機能は必しも公的機能のように直接の規制を受けずにしても、我々が嘲笑する小役人が同一行動を毎日反復する如く或程度規則性ある生活を送っている。我々の機能のプログラムは既に出て居りこれから益々念の入ったものになりそうである。このように文化の程度が高くなると規律が一層重視される。従って之が児童に欠けていることはこの点から当然理解が出来るのである。

規律の精神の第二は欲望の節制並に克己である。<sup>5)</sup> 児童は元來相当年齢が進まないといふ事を理解出来ないで、欲望に正しい制限が必要であるといふことを指導するのは仲々難しい。児童があるものを好むとなるとそれを飽く迄も要求する。自分で制限するどころか、他の制止もきき入れない。成人と異って児童は自然法の存在を知らず、従って之に統制される必要を感じない。児童は可と不可の区別がつかないし、現実生活では欲望には越えることの出来ない制限のあることも知らない。児童はすべてのものは自分に譲歩すると考えて事物や人間が彼に抵抗することが判らない。「怒り」の場合を考えると之は児童に特に明瞭に現われる情緒であって、

それは屢々極端な形態を示すことがある。<sup>6)</sup>

Durkheim は Darwin の言葉を引用して「幼児が怒るとそれは上向きに寝たり、腹這いになったりして、泣き叫び、足で蹴る、手で引掻く、手の届く限りのものを叩き乍ら地上を転々する。」このように幼児は激すると自分を緩和する行動が出来ないと云われているがそれは真実である。併しよく考えるとその精神状態は規律が含む克己に全く対立するものではない。その精神状態は人格が一時錯乱に陥っているのである。怒りを発すると幼児は何等の感覚も有たない、又何等の認識もしない。全く忘我の状態になる。怒りが爆発すると、特に激しい場合には他の感情を駆逐する程独占的となる。故に怒りの感情を統制することの出来るそれと異った印象をすべて駆逐する。それは幼児の全意識を把捉する。何物もそれを中和しないのでそれは無制限に走り易い。幼児に於て度々怒りが発生し又それが特に激しいと云うことは観察する迄もなく幼児は本来無節制であることを証明している。この点に関しても幼児は未開人の心理とよく似た特色を示す。未開人では感情の抑制は不可能であり、自制が出来ないために自然に過度に走る傾向のあることは一般によく知られている。

このように考えると我々の出発点と之から向う目標の間には大きな距離があることが判る。一方では断えず意識が動揺して、暫くの間も互に類似しない百色鏡の如き幼児の心理、然もそれは全く直線的に動作に表現する。之に反して他方は規則性と統制的活動の愛好。この両者の距離は実に人類が何世紀もかかって通り過ぎてきたものであるが、教育に依って僅か数年間に児童を通過せしめんとするのである。従って我々の任務はただ単に児童に潜在する傾向を活動せしめたり、或は刺激して覚醒し、発展せしめるだけでは十分と云えない。寧ろ我々は児童の自然的構造の中に既製的に存在しない獨創的状态をすべての部分に亘り形成せねばならないのである。併し自然が児童をそれに適する方向に前以って向けないものであり、従ってその自然の発展を覚醒し方向づけるだけで事足るものとすれば、我々が如何に努力しても児童の自然性が我々に抵抗し、又方向づけを拒否する限り教育の仕事は成功しないのである。元來児童の自然性ははそれが受

入れを好まない形態を押付けられる程柔軟性を有つものでない。このように考えると我々は児童の中に我々の目的を達するに役立つことが出来て、然も我々の教育活動が児童の意識の奥深く働きかけるに必要な挺子の役目を果す一般的素因と云うようなものの存在を必要と考える。若しそうでなければ児童の心は我々に閉鎖される。我々は児童に対して外部からある動作を物理的に強制出来るが、併しその内面生活の原動力に手が及ばないのでは、そこには馴養があっても教育はないのである。

Durkheim に依ると我々の影響を受ける児童の自然性を構成する特性、即ち基本的素因には二種類ある。一つは児童の保守的傾向であり、他は暗示、特に命令的暗示に対する感受性である。<sup>7)</sup> この二つのものは全く対照的で矛盾しているようであるが、之は確かな事実である。児童は一方動揺性を示すが、他方旧慣墨守家である。児童が一度慣習を身につけるとその威力の根強いことは成人以上のものがある。児童は同一動作を反復するとそれを同一の仕方で再現せんとする必要を感ずる。而して僅かにそれが違っていても苦にする。例えば食事の順序でも一度確定すると、それは児童には神聖、不可侵となる。児童は習慣を尊重する余り気六づかしい癖がつく。食事の場合を考えると茶碗、その他の食器が同一場所に置かれ然も同一人物に依ってお膳立てせられることを希望する。之が少しでも変調になるとそれを苦にする。児童は一つの遊びから他の遊びに移り易いと説明したが、一度ある遊びの習慣が出来ると際限なくそれを繰返す。例えば児童は同一の書物を飽くことなく読み、同一の絵を眺め続けて退屈しない。我々は幾度か同じ昔話を繰返して物語ったことであろう。児童にとってはそれは聞く度毎に新しいのである。之に反して新奇なものでそれが児童の日常の習慣に多少重大な変化を及ぼす場合には児童はそれを排斥する。

Sully の言葉を引用すると「児童が非常に驚くのは場所の変更である。小さい時には、新しい部屋に移されても何等の不安も示さない。併しずっと後になると一定の場所に慣れたものを他の新しい部屋に移すと何か奇妙な印象を持つものである。」又、児童を常に取巻いている人々に変化があると同一結果が起ることは Preyer の説く如くである。彼の男の子は 6. 7

ケ月の折、見知らない人を見ると泣き出したと云う。又単に衣服を取り換えただけでも心配する。この子供が1才5ヶ月になって母親が黒い服を着ているのを見て驚いたと云うことである。

又 Sully の報告に依ると「児童は全く新しい色と意匠の服を着た母を見て泣き出した。他の児童も1年2ヶ月から2才6ヶ月の間の事であるが新しい衣服を着せようとするとき大變嫌な感情を示した」とあるが、要するに児童は変化し易い性質を有つと共に新しいものを嫌がる厭新家 *misonéiste* であり保守主義者である。児童は個人的習慣を重んずるのみならず、彼を取巻く人々の間に見られる習慣をも尊重する。彼は周囲の人々が同一事情で同一の仕方で振舞うことを知るとそれと異った仕方で振舞うことが出来ないのである。

習慣に違反することは児童にとってスキャンダルに属し、そこに反抗と怒りの感情が起る。全く無意味な身振りでもそれを児童の眼前で何度も反復するとそれを児童は違反を許さない不動の秩序の一要素と思い込む。児童が儀式の形式に興味を有つのはここに基因する。両親が自分の子供を一定の仕方で抱くとやがてその子供は人形を自分の子供と見倣して同じ仕方で抱くようになる。このような厭新性と不定性の共存は未開人に見られる現象である。既に述べた通り未開人の性質は軽薄且不安定で全く信頼が出来ないのであるが他面旧慣墨守のの傾向が著しい。未開人の社会では習慣の適用される物事はすべて細部に亘って規制されていて、些細な身振り、言葉の抑揚迄前以って決められて旧慣墨守は全く狂信的な処がある。このために儀式が大いに発達している。又ここでは新奇や改革はすべて悪として排斥せられ、一度決って実行したことは何世紀もの間繰返される。このような一見和解し難い二種の精神状態の共存を実証するためには上述のように必しも歴史の起源に遡る必要はななく、現代に於て理解が出来る事例がある。即ち気分が著しく動揺し、意識が極端から極端に動き易く従って革命のよく起る、然もそれが夫々違った方向に進む民族を考えると、それは決して優れた創意を示す民族ではない。古い伝統、古い習慣が固く根を張っている民族では表面だけ変化するが、基底に於ては常に同一である。

この表面の動き常に新しいものの連続であるが、この動きは極めて単純な同一性を示している。このような理由で官僚的旧慣が極めて有力な民族は最も革命的な民族であると云うことが判る。

上述のように極端な動揺性と極端な旧慣墨守は表面だけ相容れないものである。事実、一時的な観念や印象は永続せず、変化し易いものであるから強固に構成されている習慣に対して容易に反抗出来ない。元來習慣の中には反復の結果力が蓄積されているために変化し易い不安定な精神状態と比較すると当然それは著しく優勢である。従ってこの流動的で薄弱な意識状態に対して既製の鞏固な強い習慣に依って当然主体が動かされ易い訳である。即ち習慣は唯一の既製の原動力となって主体を支配する。このように行為の重心が習慣の領域に存在することはその機械的必然性に基因する。併し成人特に文化人は習慣の支配を受けたることが少ないと云われるが、之は文化人の意識の中に発生する観念や感情が著しく連続性を有っているためである。それは一時燃えて輝くが又すぐ消える鬼火の類ではない。それは相当の時間に亘って意識を把握し、現実の力となって習慣に対抗しそれを統制する。そこでは内面生活がより多く連続し、その動揺と混乱を防ぐので習慣が唯一の支配者となることが出来ない。Durkheim に依るとこの過度の動揺性と旧慣墨守は互に矛盾するものでなく、寧ろ前者は後者の力を強化するものであると説いている。<sup>8)</sup>

扱てこのような保守主義傾向はそのものとしては道徳状態を形成するものでないが、それは我々が児童に働きかける活動の重要な契点となる。何となれば児童に及ぼす習慣の力を利用してその心理生活の不安定と矯正し又その管理が出来るからである。即ち児童を指導して彼の生活の基本的事情に関して規則的習慣を形成せしめることが出来るのである。このような事情ではも早や児童の精神生活に於て断えず変化する動揺性と殆んど偏奇に近い旧慣墨守の矛盾する光景は見られない。児童の消滅し、動揺する生活は固定し、統制され、全体が秩序づけらる。此処に児童に於ける道徳生活への第一歩が始る。かくてDurkheim に依ると児童が習慣的に振舞う仕方の中に、又物や彼の周囲の人々が見慣れた場所に存在しない場合に感

ずる児童の不快の中に、自然の中には物の正常な秩序が存在するものであり、然もそれは偶然の排列と対立するものであって、前者が後者に優先すべきものであると云う云わば漠然とした感情を抱くのである。而してこの種の弁別す意識がやがて道徳的秩序の基底となる。勿論、このような漠然とした、それ自身無意識的な考えは之を正確にし、明瞭にし、強固にし、発露せしめる必要がある。このようにして我々はここに固有の道徳活動が児童の心の中に入り込むことの出来る入口を発見することが出来るのである。又我々はここに適当な方向に児童を導くために役立つ彼の内面生活の一原動力を認めることが出来たのである。

次に Durkheim の取上げた問題は節度の愛好、欲望統制の習慣、正常な限界感である。<sup>9)</sup> 上記の通り同一事情に於ては同一行為を反復する習慣をつけること即ち規則的生活の愛好は道徳生活の上で極めて大切であるが、それは必しも規律の精神の全体でない。我々は自分の外に自分を制限し、我々の意志が服従を要求せられ然もそれを考えて行動せねばならない道徳力の存在を認める必要があるのである。併しこの道徳力は児童の肉眼で見えない。我々の五官では道徳的權威の特性を認識することは出来ないのである。それは児童を至る処で取り囲んでいるが、眼には見えない世界である。児童は彼の直接の環境を満たしている人々や物の物体を見ることが出来る。例えば家に於てははそこには両親が居る、而して彼の意志を児童に感受せしめる。併しこの場合身体的強制を加えることは出来るが、必しも道徳力の及ぼす独特な魅力ある印象を与えることは出来ない。

この独特な魅力こそは我々の意志をして自発的に道徳力に従わしめるものであり、然もそこでは物質的強制が行われずに尊敬すべき承認作用が主体となる。さてこのような重要な感覚をどのようにして児童に目覚すことが出来るのであろうか。このためにはすべて児童は暗示に対して著しい感受性を有っている事実を看過してはならない。

Durkheim は Guyau の説を引用して次のように説明している。児童の精神は催眠術を受けた患者が異常な状態にあるのと著しく類似している。催眠術に依って暗示を受けるに必要な条件は二つある。<sup>1)</sup> 催眠術を受け



る患者が出来るだけ完全な受動状態にあること。即ち彼の意志は麻痺して居り、彼の精神は白紙であり、彼は催眠術者以外のものを見ないし又聞かないと云うことが大切である。即ち彼は周囲に起るすべての出来事に無関心であることが要求せられる。このような条件で彼が暗示を受けるとその観念は何等抵抗を受けなくて意識の内部に力強く固定する。即ちそれは他の観念と斗争することがないので直接行動に移る。元來観念は知的思弁的な純粹状態でなく、常にその結果としてそれを実現する行動を伴うものであって、それを禁ずる反対状態のない限りその行動は持続するものである。<sup>2)</sup> 暗示された行動が確実に実現するためには<sup>1)</sup> の条件だけでは不十分である。催眠術者が「……することを希望する」と云う拒否を許さない強い意志で患者に絶対服従をさせることが必要である。

さてこれら二つの条件は児童に於いては教師及び両親との関係に於いて見出すことが出来る。先ず第一の条件に就いて考えると児童は人為的方法で催眠術患者のおかれている受動状態に自然におかれているのである。児童の意識は純白紙ではないが、ここではまだ表象や一定の傾向が豊かでない。従ってこの貧弱な精神環境に導入される観念は殆んど他から抵抗を受けることなく行動に移るものである。このように一般に児童は模範に感染され易く従って他を模倣する傾向が著しい。次に第二の条件について考えると、教師が命令に依って与える口調が自然に必要な条件を果している。この場合に教師が自分の意志を強行するには命令を確乎として表示する必要がある。最初の間は教育的暗示 *la suggestion éducative* が有力な働きをするにはこの外部的表現に依存せねばならないのであるが、やがて児童が親や教師に対する道徳的従属やその必要性及びその知的優位を理解出来るようになると除々に親や教師の有つ優位性はその命令に伝わり命令を強行するようになる。暗示の命令的性格こそ暗示の効果の根本的源泉であって、それは長期に亘って重要な要素となるのである。

更に Durkheim は Binet と Henry の研究を引用して、児童の自然的暗示性を説明している。二人の学者の研究に依ると児童の前に長さの違った線を幾つか示してよく注意をせしめる。児童がその形像を十分記憶する

と、その後で前に見せた線と共にそれと違った線を書き添えた黒板を示しその中から前に見せた線を指示せしめる。児童が前の線を指示した時実験者は次のような質問を出す。「それは確かに正しい線ですか」これだけの質問に依って小学初級の児童では89%のものが最初の回答を変更する。中級及び上級ではその率が80%と54%である。児童が正しい回答をした場合でも56%のものは最初の回答を放棄する。このように回答が急変するのは明かに暗示の所産である。然も年令の高低に依り暗示をうける率が異なる。この事実は児童の精神が豊かになるに伴い抵抗力が増加することを証明する。この事実は確実であり教育学者でも反対することの出来ない処である。上記両氏に依ると「幼児に数多い特性として表現する著しい信頼性、柔軟性、善意、服従及び意志薄弱は催眠術を受けた成人に見られる現象を想起せしめる。例えば2才6カ月の子供がビスケットの最初の一片を喰べてそれをもう一回噛もうとする時理由も云わず又反対も許さない強さで、子供を驚かさないう程度の大声で「もう十分喰べて満腹している」と命令的に云うと児童はそのビスケットを喰べ終らないで口から離し、テーブルの上に置きそれで食事を終える。3.4才の児童でも打って出来た痛みは消失したとか、喉が乾いていないとか、まだ疲れていないと云うように暗示に依って児童に説得が出来るのである。但しその場合児童の訴えに対する断言は全く確実でなければならない。<sup>10)</sup>

このようにそこでは児童の欲望や感情に対立する外的抑制の存在を認めることが出来る。その御蔭で我々は児童を早期に自制や中庸に慣れさせるのである。我々はここに児童が無際限に自分の傾向性に追随しないために越すことの出来ない限界が常に在することを感得せしめねばならない。この場合に児童に感知せしめるものはそこに働くものは物理力の如きものでなく、全く特殊の性格を有する力が働いていることである。即ちこの場合児童の行動を決定する原因は他人が力づくである一定の態度を強制するような物理的圧力でなく、それは全く内面的状態であり換言すると暗示された観念である。この観念の内的性格がその効果を決定する。道徳力とか道徳的権威と称するものについての最初の観念はこの要素から成立する。

Durkheimに依ると道徳的權威 *Une autorité morale* の特性は正にそれが外部から我々に働きかけることであり、然もそれは物質的強制に依らず内面的状態を媒介として我々に働きかけることである。而してこの最初の核の周囲に他の要素が極めて速やかに集合する。児童は同一人物の命令に何度も服従することだけでそれが自分に及ぼす働きに応じてその人格に種々の属性を与える。児童はその人格を他に類のない独自の力を有するものとする。

上述のように習慣は児童の意識の上に強い勢力を及ぼし易いのでこれによって我々は児童を規則性に慣れしめ又その趣味を有たすことが出来るのである。又我々は同時に彼を取巻き又彼の依存する道徳力の云わば第一印象を児童に与えることが出来る。このように我々は両手に有力な二つの挺子を有つ。元來児童の意識は行動に走り易く又それは些細な圧力や僅かの反復で容易に動揺するものであるから教師は無力でないかと云う疑問に対して我々は寧ろ教師が権限を濫用しないよう十分警戒を要することを主張したい。即ち教育の全能に対して児童の自由を保護するためにあらゆる種類の予防策が必要である。このように考えるならば最近問題になっている事であるが何故児童を同一教師の手に委託するのであろうか。Durkheimに依ると、このような教育は当然隷屬に陥り易い。児童は眼前に置かれた唯一つの模範を受動的に再現するだけで満足することになる。この隷屬を予防し、このように育成された児童が教師の欠点の写しとならないために唯だ一つの方法が考えられる。それは教師の数を増加して、互に補足し合うよう、又その雑多の感化の中で一部が優勢にならないよう考慮することである。我々は上述に種々の教育活動の有力な手段を取り上げて来たが未だ目標から遠く離れている。即ちよく考えて見ると、児童が習慣と暗示に対して感受性が著しいと云ってもそれと我々の目標である道徳法 *la règle morale* の明確な表象との間には大きな距離がある。これらの本能的萌芽や未定の傾向性が児童に必要とする一定の複雑な感情になるためには教育の働きに依ってそれを豊かにし、又それを變形することが必要なのである。

## 2. 学校生活と規律

既に述べた通り児童の意識は密度が薄く抵抗力が弱いので外部の僅かな圧力を受けても深い刻印を永く残す程であるから、教師の力は弱いどころか寧ろその感化力は極めて強大である。このため我々は教師の権限が濫用されないよう十分注意することが必要である。従って我々の取るべき方策は、教師や親の過大な感化力からどのようにして児童を保護すべきかと云うことである。之について取るべき一つの方法は児童を唯一つの環境で同一の人に依って教育を受けさせないことである。家庭教育の例を取上げるとその最大欠陥の一つは児童を自家に於てのみ育て上げてその家の悪癖を身につけさせることである。家に於いては特に両親の及ぼす感化力は甚大である。<sup>11)</sup> 之に反して学校は広い環境に於いて教育するので、狭苦しい依存性を打破し自由な人間関係が育成される。併し他面同一教師の指導を受けると偏向し易いので時々教師を変更することが大切である。このことはフランスの公立中等教育で問題となっている処であるが、児童を同一教師の指導に委託すると児童は数年間唯一人の模範を眼前に有つので、云わばその卑屈な写しが出来上ることになる。元来人と人との従属は非道徳的であって、人の意志が服すべきはただ単に非人格的抽象的法則に対してのみである。

さて児童の天性は上述の通り我々の教育活動に有力な手段を提供するものであるが、それ自らが道徳的効果を生ずるものではない。それらの素因は固有の道徳的状態ではない。従ってその使い方如何で反対の目的に役立つこともあり得る。例えば習慣を利用すると児童に対して容易に規則的生活の愛好心を養成することが出来るが、之を早期且適当な方法で善処しないと反って児童に不規則な習慣がつく恐れがある。然もそれを一度身につけるとそれから解放することは極めて困難である。又児童の有する暗示性にしても既に述べた通りそれを利用してある特定の意志に児童を従属せしめその創意をなくし、非人格的規律の解放作用から遠ざけることになる。Durkheim に依ると我々は一定の道徳的素因を遺伝的に受け継ぐものではないのであって、自然の提供する武器は云わば二つの刃を有つもので、万

事はその使用法如何に懸って居るのである。<sup>12)</sup> 従って人は生れ乍ら道徳的であるが、それとも非道徳的であるか、或は少くとも人は生れ乍ら積極的要素を有するか否かと云うような議論は洵に空虚なものと云わねばならない。即ちこのような疑問に対して確定的解決を与えることは出来ない。元來道徳的に振舞うことは道徳法に従うことであるが、この道徳法は児童の意識に対して外的存在である。それは児童の意識の外で仕上げられたもので児童が生活の一定の時期に始めて接触する。児童が生れると同時に道徳法について何等かの観念を有すると考えるのは児童が生れる前から遺伝に依って外的世界の観念を有すると云うのと同で謬った考である。児童が生れ乍ら有するものは教師の感化如何で異った方向に進む処の極めて一般的な潜在性である。さてこの潜在的な児童の天性の使用は先ず家庭で始る。両親に依る家庭教育が之であって、児童が学校に入学する時には既にこの天性即ち一般的素因に決定している。従って家庭で規則正しい生活をして来た児童は既に規則性を好む習慣がついている。一般に道徳的に健全な家庭で育てられた児童は模範の伝染に依って道徳的健康の習性が身についている。このように家庭教育は道徳生活への最初の優れた準備であるが規律の精神について云うとその効果は極めて制限されている。何となればその本質である法の尊重 *le respect de la règle* は家庭環境では殆んど発達しない。云う迄もなく今日では家庭の構成員は極めて少く、その上家族相互が親密で、常に人格的接触が行われるので、そこには何等かの一般的、非個人的な不変性を有つ規則を必要としない。ここでは自由と安易が許され、厳格な決定に反対がある。家庭生活には義務があるがそれは常に同一の仕方が適用される一定した規則ではなく、人や事情に応じて適当に伸縮出来るものである。家の長所は自然の温かさに依って特に利他的傾向と連帯感を開花せしめる環境を提供する点である。従ってそこで行われる道徳は云はば愛情的である。即ち義務の抽象観念は同情や心情の自発的活動に比べてまだ大きな役割を演じない。この小社会を構成しているものは互に接近して居るので身近かに相互要求の感じを有ち又相互意識が強いので規則に依って協力を確認する必要がない。併しかつては家は家業、

奴隸、賤民を含む大社会であって、この集團の長である家長は極めて強い權威を有っていた。彼は立法者であり、司法官であり、家族の關係は真正な規律に従っていた。<sup>13)</sup> 併し今日では家は全く少数の人員から成り家族關係も最初の非人格性を喪失し、規制を必要としない人格的性格或は選択的性格を有つに至った。

併し児童が規則の尊重を学ばねばならないことは云う迄もない。児童は義務を義務なるが故に即ち感性 *la sensibilité* に依ることなく実践せねばならない。これは家では困難であるからその学習は学校の仕事になる。学校では児童の行動を規制する法の組織が存在する。例えば児童に規則正しく教室に行かねばならない。児童は礼儀正しい服装や態度で一定の時間に教室に居らねばならない。教室に於ては児童は秩序を乱してはならない。彼は課業を修得し、義務を履行せねばならない。然も十分注意してそれを実践することが必要である。その他児童の従うべき多数の義務があつて之を校則 *la discipline scolaire* と云っている。教師が児童に規律の精神を教えるためにはこの校則を実践せしめることが大切である。世間には校則にこのような重大な役割を認めない人も居て、それはクラスの外的秩序と平静を維持するための単なる手段と考える。従つてこの見地から児童の従う複雑な法則の圧制或は命令的要求を野蠻であると主張する。校則は児童に強制された抱束でそれは児童を劃一化することに伝つて教師の任務を容易にするだけのものであると抗議する。即ちこの制度は児童と教師の愛情と信頼感を破壊し敵意の感情を喚起するのではないかと批難する。

Durkheim は之に対して次の如く反論している。学校の規律の性質及び機能は全くそれと異っている。学校の規律は学校の中に外部的平和を保持し、授業を平静に展開するための装置ではない。それは固有の道徳が社会集團の規律であるように学校のモラルである。如何なる社会団体、如何なる種類の社会もその構造を表現している道徳を有たないことが出来ないし、又有っている。而してクラスは小社会であるからそれを構成する要素の數、性質及びその機關の機能との關係に於いて固有のモラルを有つことは当然であり又それは必要である。規律はこのモラルである。上にあ

げた義務は生徒の義務であってそれは恰も團や組合が成人に強制する公民的、職業的義務と同じ性質を有っている。<sup>11)</sup>

今学校社会の特色をあげるとそれは家と異って成人社会に著しく近似している。即ち学校社会は先づ家と較べて人数が多い上にそれを構成するもの即ち児童と教師の関係は一般的抽象的で個人感情や選ばれた親類と云う関係でない。他面その社会的機能や年令差に基く精神状態に於て成人社会に接近している。従って学校の規則は家の場合と異って柔軟性が少いから環境の変化に従うことが困難である。学校の義務は冷たく且非人格的性格のものであり、それは理性に呼掛けても感性には呼掛けない。又それは多くの努力を求めるものであり、且多くの労苦を必要とする。この事情に基いて学校の規律は温い家庭道徳と厳しい公民道徳の間に立つ仲介者である。このようにして児童は学校の規則を尊重することによって一般に法則を尊重することを学び、又他方自制し、節制する習慣を身につけるのである。従って記律の真正の機能は児童を勤勞せしめるためとか、学習意欲を刺激するためのものでもなく又教師の力を節約するための方法でもない。それは本質的には実に道徳教育の取換え難い道具である。従ってそれを管理する教師は十分な配意を必要とする。即ちそれは教師にとって興味のためのもの、平静を保つためのものでないのである。否寧ろクラスのモラルは教師の鞏固な意志に依存すると云っても過言ではない。規律の守れないクラスは不道徳なクラスなのである。若し児童が何等の抑制をも感じない場合があれば児童はそこで一種の昂奮状態に陥ってすべての統制を嫌い、校外に於ても秩序を守らなくなる。この事は家庭教育が弛緩した場合家庭に於ても同様に見られ事実である。併し学校では特に道徳的危険性が重大である。無規律の結果病的な昂奮が起り之が集合的になるがためにその悪影響は甚大である。集合活動に於てはそれが及ぼす仕方に依って善の面でも悪の面でも益々それを強化する働きを有つ。若しそれが異常に走るならば個々人の力を刺激し強化してそれを不幸な方向に推進する。従って不道徳が群集に発生するとそれが極端な暴力を發揮するのもこの理由に因るのである。元來群集 *la foule* は社会であるが、それは不安定且衝動的であ

り、規律の存在しない社会である。併しそれが社会を形成しているので群集の発する感情力は極めて強力で屢々極端に走る。従ってそれを正常な限界に閉じ込め、その解放を防止するためには有力で複雑な規制が要求される。併し群集には既製の法則は勿論何等統制機関がないのであるから、一度力の解放が許されると全く放縱に走り、すべての制限を越えて混乱に陥り、その破壊作用は当然不道徳と無秩序を引起す。之をクラスについて考えると規律を欠いたクラスは群集と同じである。クラスには一定数の児童が集っているのであるから共同生活に基く一般的刺激が個々の児童の活動に影響を及ぼす。従って正常な場合にはその管理が良いと児童が個人の場合よりも著しく効果のある影響を及ぼすが、教師の権威に欠陥があると、そこには病的な煽動作用が発生する。児童の数が多い程そこに不祥事件が数多く起る。殊にクラスの構成員の中に若干の道徳価値の低い者が居ればそのものが勢力を持つことがある。この事実は政治社会に於いて大混乱の時代に公的生活の表面に顔を出すのは正常時に蔭に隠れる筈の有害分子であるのと同じである。

さて自由教育に於ても又一般からも多年に亘って規律は一種の不備感を以って取扱われているのであるが、我々は之に強く抗議したいのである。勿論学校の規律を仔細に検討すると極めて気むづかしいものがあり、愛情と云う点から考えて厳し過ぎた感がある。併しよく考えると定められた時間を守らない児童、即ち義務を履行しなかつたり、授業時間を無視したりする児童に善良な児童が居るであらうか。ただ我々の考慮を要することは学校の規則は余りにも煩雑すぎてはいけないと云う事である。我々はそれを全体的に理解するならば、それは児童の義務の法典であるから、小さな義務でも之を履行することは徳であると解釈すべきである。即ちそれは児童の徳 *la vertu* であり、その年令に於ける生活と関連する唯一の徳であり、又我々が児童に要求出来る唯一の徳でもある。若しあるクラス中で規律に動揺をきたし、その結果一部でも不道徳を招くようなことが起ると規律の全組織が世論の信用を失い、公道徳の基礎が動揺する恐れがある。兎角我々は児童の幼弱を気にして過度の愛情に流され易いのであるが、之を防



ぐには良い規律を喜ぶよう指導することが大切である。一般に人々は幸福になるためにはよい管理を受けねばならないもので、之は成人も児童も同様である。よく規律が守られているクラスは健全な気風や良いムードを示す。之に反して規律を欠いた場合には混乱が生じてそれを利用せんとするもの自身が苦勞する。かくては善悪の区別がつかず、なすべきこととなすべきからざることの判断が出来ず、又非合法と合法の弁別も出来ない。そこでは児童に苦痛を与える神経の動揺や相互激情が起る。このようにして児童の気分の動揺が極度に達した場合には、それは迅速に次から次へと全級に及ぼし、喜怒の感情が取り止めなく伝播される。従って成人と同じように児童と雖も自分の外に制限するものの存在を感じ、その本性を越さないようにするのが正常である。この事はいまだ限度や節制の必要が自主的に働くような仕方で組織化されて居ない児童について特に云えることである。

さて学校の規律にはある程度の限界が必要であってその大筋は決定しても細部迄規定することは一考を要する。Durkheim に依ると法則の存在は欠く可からざることであるが、すべてのものを規定することは悪である。成人の行動のすべてが道徳の規制を受けるものではない。従って学校の規律も学校生活のすべてに行き亘ってはならない。児童の態度、児童の作法例えば歩行、教科書の中の文の暗誦、宿題、ノートを取る事等について前以って余りにも厳しく決定することは良くない。このような広範囲に及ぶ規律は反って正しい規律の特色を殺すものである。それは迷信に依って真正な宗教が阻害されるようなものである。この事に就いて二つの理由をあげることが出来る。一つは余りに煩瑣な要求をすると児童はそれを以って嫌なつまらない制限と解して、法則の權威を危険視する現象が生ずる。次に児童が受動的に服従することは命令に依ってのみ行動することになり、創意性を喪失する。今日の社会では道徳と雖も自主性が大切で、集団生活に於ても個人の役割が重視されるのであるから、余りにも広範囲に亘る規制は児童に悪い影響を及ぼす恐れがある。又児童が反抗しない場合には卑屈となる。教師は免角規律の濫用に陥らないよう注意が必要である。何ら

かの統制を加えられないとすべてそのものは無制限に発展する。教師も自分に与えられた規制力を反省して常に管理方法の改善を図るべきではなからうか。元來児童はクラスの中では教師に対して反抗出来ない事情にあるので教師は自分の権限を濫用し易い傾向がある。省みると多年自由に行われた学校の規律過剰は反動を招き易く、ややもすると限界を越える危険性のあることに留意すべきであろう。

### 3. 学校の規律と道徳指導

以上我々は学校の規律とは如何なるものか、又その機能は如何なるものかを明かにしたのであるが、続いてそれを如何にして児童に実践せしめるか、即ちその指導法を研究したい。

扱てこの場合それを児童に強制したり、それに機械的に慣れしめて愛好心を養うだけでは十分でない。大切なことは児童自らが素直に規律に従わざるを得ないように決定するあるものが法則の中に存することを児童に感知せしめることである。換言すると法則の中に道徳的權威 *L'authorité morale* があって之が法則を尊敬せしめる働きを有することを児童に感知せしめねばならない。児童の服従が真に道徳的であるためにはそれが内面的尊敬感の外的表現に外ならないと云うこと知らす必要がある。この尊敬感を如何にして児童に教えることが出来るであろうか。

Durkheimに依ると法則が児童に知られるのは教師に依ってであるから、すべては教師に依存すると云うことが出来る。即ち法則の權威は教師が児童に与えるものであり、事実その觀念を児童に教師が暗示するのである。かくて問題は次の如く云うことが出来る。「教師は自分の周囲に權威を発揮するため如何なる条件を満たすべきであるか」<sup>14)</sup>

このためには教師にはある種の個人的資質が必要であることは云う迄もない。特に必要なことは教師が決断心及びある程度の意志力を有つことである。命令が疑問や躊躇を許さないことを特性とする如く、法則の適用が曖昧であるとか、それを知らしめる役目を有つ教師がそれについて常に確信を有たない場合には法則は児童に義務的なものとして表現しない。但し

それは要する処副次的条件にすぎないのであって、大切なことは教師自身が児童に伝達し、感知せしめる權威の存在を自己の中に感知することである。この權威はそれを現に所有してない場合には表現出来ない力なのである。この權威は何処から教師に与えられるのであるが。それは教師の具備する物的権力に基くものか、或は賞罰を与える権限に由来するものであるか。惟りに懲罰の恐怖と權威の尊敬は別物である。それが道徳的性格を有つためには刑罰を受けるものがその刑罰を正当と認めることが必要であつて、それは罰を加える權威がそれ自身正当と認められることを意味する。扱て問題の要点は教師の權威は外部に由来するもの、彼が鼓吹する恐怖に基くものでなく、教師自身に基くのである。教師の權威は彼の内心から生起する。即ち教師は自分を、否自分の知性や意志の優れた資質を信すべきでなく、彼の任務特に彼の任務の偉大性を信ずることが大切である。教師について云うと、その態度やその言葉を容易に着色する權威は彼の高い使命感に基因する。牧師は自分が呼掛ける多数の俗人に比べてより接近していると感ずる神の名に於いて語る。之と同じく俗人たる教師は自分を超えて存在する大きな道徳的実在の機関であり、この大きな実在と児童が交通するための媒介が教師であるが故に児童よりもより直接的にこの道徳的実在と交通し得ることを自覚している。牧師が神の解説者である如く、教師はその時代、その国の大きな道徳思想の解説者なのである。教師がこの思想に結付きその偉大性を感知するが故に、且教師がこの思想に内在する權威を意識するが故に、この權威は当然教師及び彼に起因するすべてのものに通じ、従つて教師は児童の眼にはその權威の権化として映るのである。このように非人格的源泉から発生した権威の中には傲慢や虚榮や術学は入り込むことは出来ない。この權威は教師が自分の機能或はその使命について有する尊敬から成立する。<sup>15)</sup> この尊敬心こそ「教師の言葉」や「身振り」の通路を経て教師の意識から児童の意識に入り込み形成されるのである。このことは必しも教師が義務を児童に指示したり、講義を行つたりする場合に司祭的口調を使えよと云うのではなく、この尊敬心が平素備いて居り心要な場合にそれが確認され、潜在的な場合にも外見的に表示されなくと

も一般的な仕方で教師の態度を着色して居ることが必要である。併し他方教師がこの尊敬心を発生する場合に演ずる重大な役割に関して危険が予想される。即ち児童が教師の人格観念に極めて密接に法則の観念を結付ける習慣を有たないこと、換言すると学校の規制は教師の意志の表現であるとして、極めて具体的形態で考えられる恐れのあることを警戒する必要がある。この事はどんな時代に於ても人々は行為を律する法を以って神と云う人格が制定したのと同じ傾向である。このような考方は我々の期待する道徳指導の目標と著しく相反する。元來法則が非人格的なものとしてでなく、即ちそれが法則そのものとして考えられない場合には法則たる価値を失う。従って Durkheim の言葉を借ると「教師は法則を個人的な所産としてでなく、自分より優越する道徳力として、即ち自分はその創始者でなくその機関にすぎないものとして専ら児童に提示すべきである。教師は法則は児童と同じく自分にも課せられたものであり、教師はその法則を除去することも、変容することも出来ない、ただ教師はそれを適用するのみであり、従って法則は児童を強制すると同様に教師をも支配し、強制することを児童に理解せしめることが必要である。このような条件のもとに於てのみ我々は現代の民主社会に於に必要とする公的良心の基底を形成する感情即ち適法性の尊重 *le respect de la légalité* 並非個人的な法の尊重 *le respect de la loi impersonnelle* を児童の心に目覚すことが出来る。元來法が眼に見える仕方で描く一定の人格として権化されない場合には当然我々はそれを一般的抽象的形態のもとに考え、それをそのまま尊重するものである。実に法が非人格的權威を有すると云うことは種族や王朝の勢力が認められない近代社会に於いて残存する、否残存して然る可き唯一のものではないであろうか。そのわけは非人格的權威が弱体化すれば集團的規律が弛緩するからである。惟うにこのような考えは何世期もの間根を張って居る古い慣習に衝突することが必要であるが、之に関する教養を徹底することこそ学校が等閑視出来ない大切な任務である。

以上我々は学校の規律を如何にして児童に理解せしめ且実践せしむべきかの問題を研究して来たのである。即ち児童が自主的に法則の規定に従う

ためには児童にその法則を尊重すべきことを感知せしめ、又それに内在する道徳的權威 *L'autorité morale* を感知せしめねばならぬことを明かにした。而し教師こそ児童に道徳的權威を認識せしめる任務を有ち、従って教師の伝達する權威以外に權威は認められないのである。このような權威は何処から教師に与えられたのであるか。云う迄もなくその源泉は教師が自分の職務について有つ思想、彼の有つ而して児童に有たしめんとする道徳的理想 *L'idéal moral* に内在するのである。Durkheim に依ると「人をして權威を以って語らしめるものは彼の確信や熱意であって、それは単なる観念の抽象的真理の中にあるのでなく、その道徳的価値の中にある。道徳的權威即ち我々の経験的個性から我々を向上せめるすべての特質は我々を真に超えて存する唯一の實在に密接に結合すること、換言すると我々が道徳的實在 *la réalité morale* に結付くことに依って生ずるのである。<sup>16)</sup>

このように權威こそは教師の原本的資格と云うことが出来る。權威は決して良い外的秩序を維持する条件の如きものでなく、それにはクラスの道徳生活が依存しているのである。教師の有するこの權威は勿論、教師が自分の職務とその重要性について有つ感覺に基くのであるが、児童と接触して児童の尊敬と信頼を受けると共にそれは益々増大する。教師は自分の行動に自信を増す、それは自分一人でそれを信ずるのでなく、児童も共にそれを信ずるがためである。教師の自信を強めるものは児童が有つ教師の信頼のためである。官吏が人民を認めることが出来るのは人民がその官吏を屈服するからであるが、之と同じくクラスの児童が教師を信用するのでクラスの管理が上手に出来るのである。この場合教師を支持する權威の所産に外ならない。児童が權威について有つ感情がこのような仕方で表現するのである。教師の有つ權威が最初の原因となり、それが大きな動力として働き他のすべてを動かして行く。

扱てこの際注意すべきことは教師の權威に依るクラスの指導が軍隊式とならないことである。勿論 Montaigne の希望したように規律は愛せられ且安易であるよう提示することは許されない。併し社会生活は兵營生活と異なるのであるから、児童を真面目な生活に導き入れるために児童を成人と

して取扱うことなく、児童をその本性に従って取扱いようなオリエンテーションが必要である。即ち教師の権威を親切を以って和らげると共に厳格が粗野になり非情にならないよう留意せねばならない。Durkheim は度々説いているが、義務には二面があつて、一面それは厳格で命令的であるが、他面好ましく又魅力的である。<sup>17)</sup> 家では第二の要素が優勢であり、学校では第一の要素が優位を占める。併し児童の道徳的構造はまだ柔和且不安定であるから義務の純然たる厳格性に対抗することは不可能である。

#### 4. 学校の刑罰

一般に規律の尊重は法の違反を禁止する制裁の恐怖に起因すると考えられている。事実、学校生活の経験があるものは誰でも、よく規律を守るクラスは懲罰の少ないクラスであることを知っている。このように懲罰と無規律は一般に平行する。併しある学者が屢々主張する程制裁 *les sanctions* は学校でも実社会でも規律の機能に関して重要な役割を演ずるものはない。勿論、法の観念と法の違反を禁止する刑罰の観念の間にある程度密接な関係のあることは確かである。従つて常に而して如何なる時代に於ても児童の行為を決定する法に対して、成人の場合と同様制裁が結付いて居ることは道理の存する処である。ではこの両者を結合する関係は如何なる性質のものであろうか。換言すると何故刑罰を加えねばならないのであろうか。この疑問は一見簡単なようであるが、従来その解答は複雑で又相反するものが提出されて居る。

之について二つの理論をあげて検討したい。一は刑罰を以つて法の違反を予防する手段と考える所謂予防説 *The Prophylaxis theory* である。<sup>18)</sup> この説は児童を罰するのは彼が悪行を反復しないためであり、又他の児童が之を模倣しないためであると主張する。即ち刑罰の役割はその本質に於いて予防的であり、この予防活動は懲罰の脅威に基くと云うのである。確かに刑罰はある程度このような効果を生ずるのであろう。併し懲罰の恐怖がある意志に対して有益な影響を及ぼさないと断定出来ないが、之が刑罰の唯一の又基本的存在理由ではない。元來刑罰は外部から働きかけ、又

外部に働きかけるのであるから、道徳生活の基底を形成するものではない。それは児童をしてある行為を避けるよう機械的に準備するが、児童を悪行に引き入れる傾向に対して、善行に引入れる傾向を児童に生起することは出来ない。懲罰に依る脅威はそれが効果的であってもそれ自身道徳的ではない。

このように刑罰は威嚇に依って有罪な意志を統制する以外に他の機能を有たないのであるから、それは外部的身体的適法性を確保する手段即ちポリスの方法である。従ってそれは如何なる程度に於ても道徳作用を発揮するものではない。伊太利の刑法学者は顕著な実例に依って刑罰に屢々与えられる予防的影響は真実以上に誇張されて居ることを証明した。従って当然刑罰は極めて限定されたものである云う理由を容易に理解出来る。刑罰に依って生ずる苦痛は云う迄もなく悪であって、その悪は道徳的行為者の見透しに依って熟慮の中に入れられるものである。之に対して義務を履行するに当って自制をし、控目にすることも同じく悪である。すべて義務には欠乏、犠牲、自棄を伴う。この両悪の中で前者が最も恐られるのは何故であろう。事實はそれが時代に依って排斥せられ、種々の事情でそれを避けるよう要求せられるので直接の快樂を棄てる場合に強制される確実な悪に比較して最も悪い条件であると云うだけである。之を要するに刑罰は犯罪人の経歴に基く職業的危険であると考えられる。世には鉱夫とか、危険産業の労働者とか、離島の漁夫とか死や疾病の打撃に依って危険に暴露される職業に従うものも居るが、そのため職業を放棄したり、之を忌避しないのは如何なる理由であろうか。

従って同じように犯罪人の受ける危険に依って犯罪傾向を中止することが何故出来るであろうか。勿論、刑罰は二つの方向に迷っている不安定な平凡な性質を有するもの即ち天稟を有しないものを中止することは出来ようが、その働きはそこで制限を受る。この事は学校犯罪人についても考えられる。児童の生来の怠惰が適当な懲罰を受けるとしてもそれは多くの場合容易に矯正されるものでない。従って学校の刑罰がこのように若干の犯罰を防ぐ以外に理由がないとすれば従来それが教育制度に於いて占めて居た

位置に比較してその効果は大して期待出来ないと云わねばならない。殊にそれが費すエネルギーの浪費、それに必要な時間の消費、更にそれが児童の心中に生起する悪感情を考えると一層その感を深めざるを得ない。

次に刑罰が上記の機能以外に異った機能を有することを証明する事実がある。刑罰は一般に罪過に比例することが大切と考えられる。実生活に於ても、学校生活に於ても道徳的良心から云えば不平等な罪過に平等に制裁を加えられ、又その逆の場合も之を許すことは出来ない。併し我々の取上げた説に依ると刑罰が禁ぜられた行為を予防する以外に目的を有たない、即ちそれは威嚇に依って禁止行為への傾向性を統制することを目的とするものであれば、刑罰はその行為の重大性よりもその行為を行う傾向性の強度に比例することが必要となる。併しよく考えると学校では重大犯罪を犯す傾向性よりも小過失或は軽犯罪と見做される犯罪への傾向性がより強く又抵抗力を有っている。例えば学校では公然と教師に反抗したり、教師の目の前で侮辱を加えたり、友人に害を加えると云う顕著な傾向性を有する児童は尠い。之に反して勉強に専心しない児童や不注意な児童は多数居るのである。併し公然の反抗行為に比較すると単なる軽犯罪をそれが慢性的であり、殆んど性格的な場合に於ても特に厳しく罰することが多いことは云う迄もない。このように不均衡な刑罰は犯罪人に不当と思わしめることがあり、このため教師や教師が表現する道徳的秩序に反抗する危険がある。併しこの場合に刑罰が正当である、即ちなされた違反の重大性に比例して居ると考えられる場合場合でも刑罰の唯一の目的は威嚇することでない。刑罰がその抑制する行為の道徳価値に対する関係から考えるならば刑罰は威嚇以外に機能を有することが明かである。

上述の学説に反対の立場に立つ道徳学者の意見に依ると、犯した罪過の反復を予防するのが刑罰の機能でなく、その罪過を消去するのが刑罰の機能であると考えられる。即ち刑罰を加えるのは威嚇するためのものでなく、犯罪とその結果を賠償するのが目的である。Janet に依ると「懲罰は単に法の実施を確実にする威嚇であってはならない。それは法の違犯を矯正する賠償又は贖罪である」このように刑罰を解釈するとそれは犯罪を取



消し且事を現状に回復する一種の逆犯罪となる。それは過去に向うが将来に向かない。それに依って過去が消えるのである。即ち過失は秩序を乱したのであるから刑罰は乱れた秩序を回復する。それはどのようにして出来るであろうか。それは刑罰の含む苦痛に依るのである。Janet は云う。「悪意に依って乱された秩序は犯した過失の結果である苦痛に依って回復する」この考方では罪人に加える苦痛に依って彼が惹起した悪が消われるのである。苦痛は贖罪であるが故に悪を賠償する。かくて刑罰はその本質が贖罪 *une expiation* であると云える。このように考えると刑罰と過失の平衡は容易に理解が出来る。

之は対して Durkheim は反対の意見を述べている。この考えの立脚する原則は洵に不合理であり又間違っている。この考方では苦痛を常に悪と見做して居るのであるが、罪人に加えた悪がどうして罪人の犯した悪を償うことが出来るであろうか。よく考えると第一の悪は第二の悪に添加されるが、第二の悪を減少することは出来ない。Guyau に依ると病気に罹った腕を治療するため医師が他の腕を切断するよりなものである。それは誤った平衡を予想する。このように刑罰を贖罪として考えることは古代の復讐説を現代に復活するよりなもので、我々の道徳的良心はそれを許さないこと明瞭である。

併し Durkheim は贖罪説を全面的に放棄する訳でなく、刑罰は過失を消去する或は出来るだけ過失を償うと云う原則を支持した。Durkheim に依ると、この賠償の徳はそれが含む苦痛に基くものではない。苦痛が悪であり、この悪が他の悪を償うとか、消去すると云うのは明かに不条理である。併しすべて刑罰はそれが惹起する苦痛から成立つものではない。苦痛の役割は犯罪の禁止と云う立場では寧ろ二次的なものであって、刑罰の本質は他の面に存在する。<sup>10)</sup> 惟うに成人に於ても児童に於ても道徳的権威は世論に基く現象で、それは世論の力を背景にしている。従って学校で法に権威を有たすものはそれについて児童が有つ感情を基本とする。即ち児童が法を不可侵且神聖で自分の手の届かないものとする方が大切なのである。従ってこの感情を弱化し、児童に法の不可侵性を疑わしめるもの

はすべて規律をその根底から害する。扱て法が侵害されるとそれは不可侵性を喪失することになる。神聖なものが冒瀆されるならばそこに何か新しいものが干与してその本性を恢復しないと神聖性を失うことになる。信仰の場合を考えると我々が容易に手を触れることの出来る神を信仰出来ないのと同様、すべて法を侵害すると、児童の抱く法の不可侵性の信仰を傷ける。児童をしてそれに従わしめるものは、児童が法に威力を与えるからであり、又一種の道徳力を認めるからである。児童が法を以って異口同音に服従すべきものと認めるならば、児童に対して法は極めて有力となる。之に反して法を容易に免れることが出来ると見れば、それは無力でありその作用も弱いものとする。

かくて過誤が真の道徳悪を惹起する場合を考えると、過失に依って学校の法規の有つ權威に対する児童の信用が動揺すること之である。この事は成人の場合過失に依って道徳法 *la loi morale* の信仰が動揺し、その權威を失うのと同様である。簡単に云うと道徳的犯罪に対して何にも中和することなければそれは不道徳化現象を起す。即ち不規律の行為は規律を弱める。このように起る悪を何が償うことが出来るのであろうか。之に対する Durkheim の所論を引用すると「法が犯されても、その外見に關せずそれは常に同一であり、行為が否定されてもその力や權威を少しも喪失しなかつたことを証明することが大切なのである。換言すると法は違犯に直面してもそれが確認され又それが受けた攻撃力に比例した力を発理するよう反動せねばならない。」のである。<sup>20)</sup> 即ち Durkheim に依ると刑罰はこのような意味を有つた力の発現に外ならないのである。之を具体的に説明すると法そのものが自ら反応し又は肯定するのではなく、その機関である教師を媒介として反応し、確認するのである。児童が法を信頼することは教師を信頼することである。児童が法を尊重するのは教師が法を尊重すべきものと認め且教師自身それを尊重するからである。併し教師が干渉することなく法の違犯を放置するならば、かかる寛容はも早彼が今迄通りの強固さで法を信じないし又その尊重すべき性質を認めないと云う証拠になり、それと同程度に児童の法を信用する感情も減少する。

一方の疑惑は他方の疑惑を引起すように、教師の疑惑心は規律をその根底から動揺せしめる。従って教師は違犯に直面すると明確な仕方で自分の感情は不変であり、自分は常に同一の力を有ち、自分の眼には法は常に法であることを証明すると共に、法はそれが違犯されてもその消失することなく、常に同一の尊重を要求する権利を有っていることを証明せねばならない。このために必要なことはなされた行為を外見的な仕方で懲戒し又力強くそれを否認せねばならない。このような力強い排斥こそ刑罰の本質を形成する。

このように刑罰の本質的機能は犯罪人を苦しめて罪を改めしめたり、予想される模倣者を威嚇に依って恐怖せしめることでなく、人々の意識に法の違犯はそれを考慮に入れなくとも当然その信用を妨げるが、併しこの信用は常に不変であることを確証あるにある。之を学校について云ば、刑罰はこの信用は常に教師に依り抱かれていることを証明するにある。従って刑罰は学校のモラルの機能では重要な役割を有つ。併し上述の通り刑罰は規律に権威を与えるものではなく、寧ろ刑罰は規律がこの権威を失わないよう作用する。

刑罰は確かに賠償し過失の結果である悪を矯正する。併しこの賠償を生ずるものは犯罪人に加えられる苦痛ではない。ここで大切な点は兇害が苦しむことでなく、彼の行為が力強く排斥せられることである。元より非難がそれを受ける者を苦しめることは避けられない。その理由は次の通りである。即ち行為の非難は行為者の非難を含んで居る。而してある人を非難するには一つの方法しかない。即ちその人を自分の尊敬する人格よりも異った仕方、より悪い仕方で取扱うことである。従って刑罰は殆んど当然それを受ける者を厳しく、然も苦痛を与えるよう取扱うことを意味する。併し苦痛は刑罰の反響に過ぎず、従ってその本質ではない。詳しく云えば過失に直面して確認される感情が外部に表現する符号が苦痛である。この際留意を要するのは過失に依って惹起された道徳的混乱を中和することの出来るのは感情が表現するための符号でなく、表示される感情そのものである。かくて厳しい処置は行為の排斥を疑い余地がない場合に必要な限度

に於いて是認される。従って刑罰の主要な機能は威嚇するか、贖罪にありとすれば苦痛が刑罰のすべてとなるのであるが、之をよく考えると苦痛はそれを全然欠いたとしても差支のない二次的要素となる。

学校の課罰も、公民生活に於ける固有の刑罰も本来の悪人を苦しめんとするものでない。我々は以上の如く刑罰の目的並その機能を検討して来たのであるが、最後にその目的を達するには刑罰は如何にあるべきやの問題を究明したい。

ある有力な説に依ると刑罰は咎められる行為が自然的結果を生ずるよう制限すべきであると主張せられている。その開祖は Rousseau に溯る。L'Émile の第二冊中にこの原則が説かれている。即ち「児童に懲戒のような懲罰を加えてはならない。懲罰は児童の悪い行為の自然の結果として与えられねばならない。」又他の場所で「児童を只だ物にのみ依存せしめよ。然らば教育の真の秩序に従うであろう。エミールが部屋のガラスを破壊した。彼の行った破損を修理してはいけない。夜の寒冷が彼に風邪を引かす。これが即ち刑罰である。」と云って居る。ただ Rousseau は12才迄の児童初期の間だけこの方法を推薦している。この時期にこの方法の適用を主張しているのは道徳生活はこの年令後に始るからである。児童はこれ迄原始人の如くすべての道徳觀念に未知であり、彼は動物の如く純然たる身体生活をして居るのである。然るに動物は人為的制裁の制度に服さない。動物は物の働きの下で成長する。それが受ける講義は経験の講義である。従って児童が純然たる動物生活を送っている限り、彼はこの他に訓練を必要としない。児童を強制的働きに従わしめるが如きは自然の秩序を犯すものである。併し12才からは新生活が始り、それからは固有の規律が必要となる。Rousseau に依ると「我々は漸次善と悪を区別する道徳思想に接近する。今迄我々は必要の法則以外に法則を知らなかったが、今や我々は効用あるものに注意する。(12才から15才迄)我々はやがて適當で善なるものに到達する。(15才以上)」以上の如く Rousseau に依ると自然的反応方法は純然たる身体教育に限って適用される。固有の道徳教育が始ると組織が変り教師が直接干渉するようになる。

この考え方は Spencer に依って教育全体に広がった。Spencer の考想を引用すると「如何なる仮説から出発しようともすべての道徳論の一致する処はある行為の直接又は遠い結果が概して有益であればそれは善い行為であり、之に反して有害であれば悪い行為である。要する処人が行為を判断するに役立つ規準はそれが生ずる幸、不幸である。我々が酒癖を悪と云うのは身体の衰弱と、それに伴う悪が彼及び家族に及ぼす酒癖の結果であるからである。窃盜が盗まれたものにも、盗んだものにも同じ程度の悦びを与えるならば、それは犯罪のリストに乗らない。」と云っている。<sup>21)</sup>

このように考えると児童を道徳的に形成するためには人為的刑罰組織を必要としなくなる。ただ自然に一任すれば良い。若し行為が悪であれば行為者に苦痛の反動が生じて、それが行為者に過失の戒告をし、その回想は過失の反復を禁ずる。ここでは教師の役割は極めて簡單である。即ち人為的干渉に依って児童が行為の自然的結果を感知することが妨げられないよう監視することである。Spencer に依るとこの方法は通常の方法に比較して二重の利益がある。先づそれは児童の道徳的気質に対して強固な基礎を与える。我々は他人の權威を信ずる場合に比べて自分の行為の善悪の結果を理解している場合の方が実生活に必要とされる行動をより確実になし得るのである。併し児が人為的懲罰を避けるために行動し又はそれを止める場合には児童は自分の行為について考えずに、權威の尊重に依ってのみ行動する。従って權威がその働きを感ぜしめない年令即ち児童が成人になると自律的に善い行動をしなくなる恐れがある。第二にこの刑罰は物から生ずる即ちそれは行為の自然的、必然的結果であるから児童はそれを人に歸因せしめることが出来ない。

彼は自分一人で不平を云うだけである。このような考えによると屢々親子や師弟の間に起り、両者の関係を歪める過度な怒りの発動を避けることが出来る。非人格的懲罰はそれを是認しない。従って教師は干渉する代りに禁止された行為が自然的に結果を生ずるのを待機して居れば良い。例えば児童が散歩するために定めた時間を守らないとすると、児童を残して散歩に出掛ける。又児童が自分の持物を破損したとすると、その場合には代

用品を与えない。児童が玩具を整理しないとする、周囲のものがそれを整頓する。児童がそれを使用する時にはその物が見当らない。

以上述べた自然的刑罰論について Durkheim は云う。それが立脚する原理を検討するに先って注意したいことは世人がそれに帰する利益は無実のものでないにしても甚だ不確実なものである。既に云った通り児童は両親や教師の作品でない処の刑罰と自分の両親や教師に帰属せしめる。併しこの事は児童が獲得した経験を正確に解釈出来る状態にあることを予想している。而して之が真に可能になるのは一定の知的文化の水準に達してからである。その理由は極めて簡単である。すべて一つの現象とその原因の間には未熟なものでも確かに認めることの出来る明瞭な関係が存在しないからである。例えば沢山物を喰べた児童は消化不良で苦しむ、その事を児童は知っている。併しその苦痛が何処から起るかを知らない。この問題は成人自身でも同じケースにいて常に早く且正確に解決出来ないものである。勿論種々の説明が下されるであろう。この事はより強い理由で児童についても云えるのであって、その未経験は正しい解釈を与えるために一層都合となる。未開人は彼は生起する不快な出来事を自然法を知らないので、その必然性に帰因せしめることを考えない。未開人は彼の苦しむ悪、例えば近親の死を客観的非人格的な原因に帰せず、彼の驚く人物、例えば幻術者とか敵に原因があると考え、児童は同じ理由で自ら推理することは容易でない。従って屢々児童は自分を取巻く人々の誰かに自分が責任ある当事者にも拘わらず些細な不快事を帰因する。この方法に依って確かに我々は避けたいと思ふ悪い感情を節約出来る。併し他面経験の解釈は容易でなく又それは任意に陥り勝であるから、児童をして実生活で如何に行動すべきかを教えるためにそれにのみ依存することは不可能である。Spencer 自身が之に不満を有って、自分の設定した法則に反して不法にも両親の干渉を認め、やや擬装した形で固有の刑罰を説明している。即ち児童が上記の例にあげた玩具を乱雑に放置してあるので親がその整理をすと云う口実でそれを児童から取上げた場合に、児童に強制せられる玩具の消失は真正の人為的刑罰を構成しているのではあるまいか。若しこの場合に自然的結

果を生ずるよう物事を放置するとすれば玩具は乱雑状態から自ら脱出しないのであるから乱雑のまま放置せられ、児童は容易にそれに順応するに相違ないのである。

扱て一步進めてこの説の原理に迄遡って考えよう。Spencer によると悪い行為とは児童又はその周囲のもの、或は両者に同時に有害な結果を与えるものであって、この結果に依ってその行為が禁止されるのである。この結果を感知した児童は何故彼がそれら自制すべきであるかを知っている。直接害を受けるのが児童自身であれば彼はやがて蒙った苦痛に依って戒告を受けるであろう。又若しそれが彼の知友であれば、彼は極めて重大な反響を認めるであろう。扱て広い意味に於て悪い行為は常に悪い反響を呼ぶものである。併しこの反響は児童のよく認めるものであることが大切である。この反響は如何にして児童に認められるであろうか。例えば児童は自分の父を尊敬せねばならない。何故であろう。惟うに父権の尊重はそれが正当な範囲内で規律と家の精神を維持する上に欠くことの出来ないものであり、又家の精神の弱体化は集合的生活に不幸な結果を招くからである。この故に社会は孝行を厳しい義務として児童に強制する。供し児童は彼の行為から遠く離れた反響を認めることが出来るのでであろうか。而して彼が不孝に依って社会秩序の原理の一を動揺せしめることをどうして理解出来るであろう。成人自身すらこの事と屢々考慮出来ないものである。道徳は Spencer の想像するような単純なものでない。我々の現代社会では社会関係が極めて複雑であるから、それを規制する道徳も又極めて複雑である。道徳の非認する行為の性格は巨大な社会有機体の全域に亘る種々の反響に基くものであり、然もこの反響は肉眼で認めることの出来ないもので、科学のみが、その特殊の方法と知識に依って漸次発見するのである。殊に Spencer の原則を考えるに、それは学校のモラルには適用が困難に想われる。それは生徒が従うべき義務の大部分はそれ自身に於いて又極めて近き将来に於いても目的のないものであるからである。それは生徒が将来成人になると當むべき生活を見通して準備することを同時とする単純な練習である。生徒に専心や怠惰や自然的放心に陥らないことを要求する場合に

は教師やクラスの誇りとする善良な義務を履行するためでなく、それは遙か後程彼が利用する教養を獲得せんがためのものであり、又彼が勤労者として実社会に占める地位に必要とする努力の習慣を身につけるためのものである。従って生徒が在学中履行する行為の自然的結果が表現するのは学校を卒業し、実生活に入ってからのことである。このように生徒の行為を考える場合、その時迄ゆっくり待機するようでは全く遅きに失するのではあるまいか。之に反して生徒の行為を早期に考えるとすれば物の自然の進行に先行することになる。即ち教師が干渉し、規律の法則に実生活で予想する制裁を結付けねばならない。このように考えると Spencer の主張する方法は特殊の事例にのみ有効で、学校刑罰の基本原則を提供することは出来ないのである。<sup>22)</sup>

以上述べた処を要約すると Durkheim は学校の規律の性格とその機能を検討して、児童が法則に自主的に従うためには法則に内在する権威を認識するよう指導することが必要であり、このような権威の感情は懲罰の威嚇に依って児童に伝達すべきではないとした。即ち法の尊重は刑罰の恐怖やそれを避けんとする欲望とは全く別物であることを明らかにした。児童の行為を規定する校則には児童に不可触の感を与える或物があり、又そこには児童の意志に違反を許さない威力が存在することを感ぜしめるものがある。それが権威であると Durkheim は説いている。児童はこの権威を教師に依って感知する。即ち教師がそれを児童に伝達するのである。而して教師が権威を伝達する基底には教師の使命感があり、彼が求める高い理想への努力がある。この権威感を教師は言葉や身振りや模範に依って児童に暗示する。では刑罰は何に役立つのであろうか。Durkheim に依ると刑罰は法の権威を構成するものでないが、法の違犯が罰せられないならばその権威が喪失することを防ぐものである。苦しも法の違犯が罰せられない場合には児童は法の不可侵性を信じないことになるであろう。従って教師は児童の過失に対して明確に法の神聖であること、又違反があっても法は必ず尊重すべきことを明示せねばならない。之が刑罰の基本的機能である。



参 考 文 献

- 1) 中京論叢 教養篇 第5号 P. 1 É Durkheimによる道徳の意義と道徳教育
- 2) É Durkheim *L'éducation morale* P. 54
- 3) 古賀行義 教育心理学要説 P. 46
- 4) É Durkheim *L'éducation morale* P. 149
- 5) *ibid* P. 49
- 6) 大平勝馬 青年心理学 P. 76
- 7) É Durkheim *L'éducation morale* P. 153
- 8) *ibid* P. 157
- 9) *ibid* P. 158
- 10) *ibid* P. 161
- 11) 大平勝馬 道徳教育の研究 P. 151
- 12) É Durkheim *L'éducation morale* P. 167
- 13) A. Vierkandt *Gesellschaftslehre* P. 300
- 14) É Durkheim *L'éducation morale* P. 176
- 15) 大平勝馬 道徳教育の研究 P. 199
- 16) É Durkheim *L'éducation morale* P. 182
- 17) É Durkheim *Sociologie et philosophie* P. 50
- 18) N. L. Bossing *Progressive methods of Teaching in secondary Schools Volume 1.* P. 146
- 19) É Durkheim *L'éducation morale* P. 189
- 20) *ibid* P. 190
- 21) *ibid* P. 194
- 22) S. Hall *Youth* P. 338