

Title	人間形成における罰の問題への序論 : A.Reble の学説の検討を中心に
Author(s)	大西, 勝也
Citation	大阪大学人間科学部紀要. 1993, 19, p. 213-224
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/9147
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

人間形成における罰の問題への序論

— A. Reble の学説の検討を中心に —

大西 勝也

1. はじめに

罰は、人間の生、もしくは、人間形成にとって否定的局面である。この否定的局面は古来より人間の生のいろいろな場において現前してきた。これから無くなるかと言うと、考えにくい。それでは、人間はこの罰とどう関わっていくのか。その前に、罰とは何か、いかなる現象なのか。人間の生、そして、その形成にとってどういう意味があるのか。こうした問いを携えながら、罰について考えてみることに、それが筆者の今しばらくの課題である。

ところで、日本では、人間形成という視座から罰について原理的かつ思想史的に論究するということは、まだ、十分になされてはいない¹⁾。小論では、そうした試みの序奏にすぎない。ここでは、ドイツの教育史家、アルバート・レブレ (Albert Reble 1910-) による、罰の問題についての一つの教育学的理解モデルを検討してみたい²⁾。レブレの理解モデルを選んだのは、人間形成における罰の問題の構造的把握に有効な手がかりを与えるものと思われるからである。もちろん、所期の課題に迫るにあたって、このモデルで十分であるというわけではない。さっそく、レブレの学説に光りを当ててみる。

2. 人間に対する否定的作用としての罰

レブレによれば、「罰」(Strafe) は「人間に対する否定的作用」であり、それにより「人間における何かが否定される。つまり、この結果をともなうある行為、ある行為の動機、場合によっては、その行為全体が否定される。」「否定的な諸現象の抑制や抑止」としての「反作用」が「罰」ということになるのだが、「教育的空間」においてそれがなされる時、「生成する人間」が「真の自己を得るのを助ける」ことが意図されている。(但し、「無意図的教育」を「教育的空間」が包含していると考え、「意図」という表現はふさわしくない。)

レブレは、「教育の使命」においては、「人間を成熟へと、その成人存在へと導く」こと、つまり、人間の諸能力の発達を積極的に援助することが第一義的であってしかるべきとし、その点で教育の根本的構造を「肯定的なものの援助」と「否定的なものに対する反作用」の矛盾的構造と捉え、しかも、前者を教育における第一義的、後者を副次的な活動と位置づけたシュライエルマッハーは正しかったと評する。「教育が、根本的に子どもの意志を屈伏させることをめざす時……由々しい曲解が起こる」と言う時、そこには、意志統制の手段としての罰が教育空間の中心に位置することへの危惧がある。しかし、そうは言ってもレブレは、「肯定的なものの援助」のみで教育は事足りるとするのではない。罰の意味と機能を全く否定する「教育の狂信者たち」の立場はレブレのものではない。彼らの前提、それは「無菌の教育的空気」と「教育されるべき人自身の無菌の魂」であり、言うなれば「人間は本来善なるものである」という人間学的確信である。教育手段としての罰は根本において社会の不完全性のしるしであるというシュライエルマッハーの命題にはこうした人間学的な確信が含まれている。しかも、この確信は、ルソーからフレーベルに至る一連の教育思想家の下では疑われることはない。この確信から、汎愛派にあっては、人間の中にある善なるものを証し、鼓舞するために、罰を放棄し、ほめることを教育方法とする。

また、ルソーにあっては、「ものの倫理的に中立的な反作用」としての「自然罰」という考えが呈示される（事物による教育の一種）。人間はこの反作用に出会われることにより、自らを問うということがある。それは善へ至るきっかけとなりえる³⁾。自然罰はいわゆる「無意図的教育」のカテゴリーに包摂されうるかと思われるが、それが善へ至るきっかけ、ないしは、人間形成における積極的契機足り得るには、本人が出会った否定的出来事の内に、自分の行為とそれに対する自然的反作用の意味連関を読み取ることが要件となる。そうした読み取りと、それを契機とした自己更新は、人生における自己形成、もしくは、自己教育の積極的様相である。デュルケームは言う。「人生そのものにおいて他に教師はいないのである。彼が成す行為の唯一の裁定者は、ほとんどの場合他ならぬその行為の結果自体である⁴⁾。」

自然罰の理論と言うと、ルソーとともに名が挙がるのが、スペンサーである。デュルケームに言わせるなら、自然罰の主唱者はこのスペンサーということになる。「ルソーによれば、自然の反応に待つ方法は、純粋に身体的な教育にしか適用されない。真に道徳的な教育が開始されるや、教育方法は新たなものとなり、教育者の直接的な関与が必要となるのである。この理論が教育全体にまで拡大されたのはもっぱらスペンサーによる⁵⁾。」そのスペンサーの理論に関わって、デュルケームは自然罰の難点をつく。「自分がひどい目にあった経験を正しく判断するということは、実はある一定の知的教養を身につけ、はじめてできるものである。すなわち、現象と原因との間には、いかにそれが具体的なものとは言え、経験に乏しい者にまで、一目でそれと分かるごとき明瞭な関連性は存在しないのである。……子どもは経験に乏しいために、自己を正当化するような説明を事実に対していとも容易に与えてしまう。……子どもは、

何か面白くないことが少しでもあると、実際には自分自身に責任があるのに、すぐに誰か周囲の人のせいにしてしまう。……少なくとも大まかな意味で、悪しき行為は常に悪しき反響を喚起する、ということができるのであろう。ただし、この悪しき反響は必ずしも子どもに理解できる性質のものではない。それに往々にして子どもの眼に届かぬところで、その小さな世界の外で生起する。子どもはこの小さな世界の中で生活しており、その理解力はこれを越えることがないのである⁶⁾。」

1900年代新教育運動の急進的唱導者の多くが「罰の絶対的喪失」を布告した。彼らの根底には楽天的人間観がある。レブレに言わせると、彼らの罰概念は狭く、「罰の喪失」の名の下で粗暴な罰の放棄、体罰の放棄のみが考えられているにすぎない。しかし、罰の形態はもっと多様なのである。(罰するまなざし、倫理的否認、はずかしめ、体罰、個人的援助のそのつどの取消など。)

ところで、罰の徹底はしばしばペシミスティックな人間観より生じる。レブレは「根本的ペシズムの人間像に対しては正しい批判を告知すべき」と述べる一方で「人間の……悪魔的本性、人間の心の奥底に燃える善と悪の存在の緊張を見逃すことは同じく誤りである」とも言う。なぜなら、「肯定的なもの」を支持するのみでは、その結果、「否定的なもの」を活動範囲から追い出してしまうからである。教育の場において、教育者が否定的に働きかけなくてはならない時があり、その時、否定的反作用を教育者が放棄するならば、それは教育的責任の放棄であるというのが、レブレの考えである。そこで、キルパトリックの言説が引用される。「絶対的な罰からの自由は残酷でさえある。」かくして、教育的援助と否定的反作用の関係について、レブレはとりあえず次のように結論づける。「できるだけ援助、必要なだけの反作用、それが普遍的格律である⁷⁾。」

3. 罰の根本特徴

罰は、「教育的空間」のみならず、「法的生活」(Rechtsleben)の中にもあることは言うまでもないが、罰の現象は、どちらにおいても、同じ根本特徴を有するというのがレブレの見解である。その根本特徴のうち、5つの契機がとりわけ重要であるとして記述されている。その内容をわかりやすく整理して記述すると次のようになる。

(1) 罰は、罰せられる人の、社会の規則、倫理的要求、規範、義務に対する違反を前提とする。秩序を定めて罰する決定機関(Instanz)により違反が判定される。罰せられる人に対する権威の要求が問題である。

(2) 罰が適用されうる人とは分別をもって規則を実行できる人である。従って、罰におい

ては、倫理的洞察と自由意志に基づく倫理的態度が問題とされるのである。罰の前提となる罪は、この態度の主体としての人格的実存についてのみ語られる。

(3) 秩序を定めて罰する決定機関は、罰を行使することにより、権威の損傷を単に記録するだけでなく、有罪者を非難し、苦痛を加えることにより、規則に対する尊敬を有罪者及び社会に得させるのである。罰とは痛みを与えること、もしくは、少なくとも他者に痛みを被らせる試みである。

(4) 罰は、有罪者と社会の双方において、規則への違反と痛みを与えること（痛みの経験）との連関についての意識を前提としている。双方の感情が重要である。

(5) 罰は、双方にとって、一種の浄化なのである。双方の関係は、罰によって「整えられる」のである。

以上の視点を貫くのは、「規則－違反－罰－秩序の回復」という連関である⁸⁾。確かに(4)で言うように、罰は一応有罪者に痛みを与えることと規則への違反の連関についての意識を前提とするのであり、そうした文脈を踏まえてなら、(3)の「罰とは、痛みを与えること」という表現も曲解されずに済む。しかし、そうは言っても、デュルケームの警告をここで想起することは重要である。(学校での子どもに対する罰が専ら論じられているということで、限定的な罰論にはなっている。)「罰することは、非難し排斥することなのである。……一般にすべて非難というものは、結局は、相手の人間に何らかの苦痛を与えることになる。だが、あくまでもそれは、罰が及ぼすところの多少とも付随的な余波にすぎず、ゆえに罰の本質とはなしがたい。罰は、これに服する者が苦痛を感じなくとも、依然として、自らの存在理由を保持し続けるのである。罰するということは、他人の肉体や魂を苦しめることではない。それは、違反が否定した規則を、違反に抗して主張することなのである。……確かに非難は厳格な処置に帰着する。……問題は、あたかも苦痛には何か神秘的な徳でも備わっているかのごとく思いこみ、嚇したり、恐怖を与えたりするのが大事なことであるかのごとく考えて、子どもを痛めつけることではない⁹⁾。」

4. 罰のヴァリエーション

次にレブレによると内的意味、意味づけ、目的設定という点からみて、罰には4つのヴァリエーションがある。

第一には、報復(Vergeltung)としての罰。この罰が試みられるところでは「傷つけられ

た人において、復讐本能（『目には目を』）が現前し、……罰する人が傷つけられているということ、と、罰せられる人の苦痛が前面に出る」のである。

第二に、償い（Sühne）としての罰。ここでは、報復としての罰における「罰する人の強調」から離れて、「傷つけられた、しかし、尊重されるべき価値秩序の話に」力点が置かれる。つまり、強調点が主観的感情から客観的秩序に移行するのである。この償いとしての罰により、有罪者は価値秩序に屈伏し、傷つけられた価値秩序が回復し、その権威を取り戻す。また、それと同時に、有罪者はこの罰を受け入れることにより、彼自身が自らの「倫理的人格が、より高次の意志によって生き、そして、低次の意志に対しては自らを貫徹しなくてはならないということ」を理解し、「社会や価値秩序へと再び引き寄せられ」、社会におけるその「名誉回復」が果たされる。つまり、罰により、犯罪者においては倫理的人格が、そして、社会全体においては、倫理的秩序が尊重される。償いとしての罰を強調するのが、かのF.W.フェルスターである。彼によると、罰は行為者自身における自らの低次の意志に対する高次の意志の報復的衝動から発するのである。報復として、そして、償いとしての罰は、その強調点がそれぞれ一方が罰する人と罰せられる人、もう一方が価値秩序であるが、いずれにしても、生起した違反に対して目が向けられ、その帰結として罰が生起するのである。罰をする際に、人はもし生起した違反に対して何もしなければ何が起り、生起するかが視野に入れられる。言うまでもなく、罰は過去と未来を媒介する人間形成の契機でありえる。

第三に、威嚇（Abschreckung）としての罰。罰は同様の違反の再発防止のために働く。ここでの強調点は「罰とは苦痛を与えることであり、人間は苦痛を避けようとする」ことである。「苦痛へのおそれ」と「罰で与えられる苦痛それ自体」が大きくなればなるほど、威嚇としての罰の意図がうまく実現される。つまり、人が罰をおそれればおそれるほど、罰は効力を生じ、成果は持続する。それ故に、「罰を威嚇として理解し、用いる人は粗野に考え、ふるまうという危険、つまり、恐怖、残酷、暴力行為、粗野を生み出す危険の中に絶えずいる。」

第四に、倫理的覚醒（sittliche Weckung）としての罰。「倫理的覚醒としての罰の理解においては、倫理的人格、倫理的な洞察や意志に訴えられるのであり、それも償いの理解におけるよりも、もっと直接的なのである。なぜなら、こうした人格をそれ自身が……ここでは全く中心にあるから。」とは言っても、倫理的覚醒も償いも、倫理的・人格的実存が問題とされることには相違ない。この倫理的覚醒としての罰は、内省、深い思慮、回心や自己評価のきっかけとして理解される。そこでレブレは、『罰は、加害者の内的なまなざしを自分の深い人格領域に向けさせ、それでもって彼に自らの倫理的性質を見つけさせるのである。罰は、この意味で、彼に付着しているその悪の倫理的清算の機会を、悔恨の行為により与えるのである』というM. シューラーの言葉を引用した後に続けて言う。「この罰は、他方では『傷つけられた』人が赦し、罰せられる人が自分の敵意を取り去り、その愛情による行為を取り戻すための前提である。」倫理的覚醒としての罰は、罰せられる人（傷つける人）の倫理的回復ということだけで

はなく、シェーラーの言うところの『傷つける人と傷つけられる人との間の倫理的関係の可能性』の回復の前提ともなる¹⁰⁾。

このように、レブレは、罰の目的、もしくは、意味について4つのヴァリエーションを呈示した。おもしろいことに、ハンス・ネッツァー (Hans Netzer) も同様の4つのヴァリエーションを記している¹¹⁾。ネッツァーが挙げているヴァリエーションとは、報復、社会の防衛、償い、改善(倫理的浄化)の4つであり、それぞれが内容的にレブレのものと相応していると思われる。

5. 罰における多様な問題

さて次に、レブレは、罰の現象には多様な側面があるということに注意を向ける。そこで、H. ノールの論文「罰の意味」(1926)を参考にしながら、「罰は絶えずただ一つの側面から規定されたり、汲み尽くされたりはできない『多次元的全体』なのである」という命題を呈示する。加えて、レブレは言う。「罰は多次元なだけではなく、緊張に富んだ形成物である。」罰という現象には、報復、償い、威嚇、倫理的覚醒という諸動機が複雑に混合しており、状況により、強調される動機、あるいは、動機間の関係も様々である。それ故、それぞれの動機が強調されることにより起こりうる問題を考慮することは大切である。

まず、威嚇と報復としての罰の問題性について、レブレは、これらの罰は「あらゆる人間の領域における恐怖と不安を増大させる」と指摘した後に、ノールの言葉をつけ加える。『洗練された罰は、洗練された人間から生ずるだけでなく、洗練された人間をもつくる。罰の粗暴化は常に国民の粗暴化をもたらし、罰でもって人間における最下層を頼りにする人間が最下層を目覚めさせるのである。』罰における報復と威嚇の契機の突出は、子どもの身体的かつ心的・精神的不安定と依存という面で特に否定的な作用をするという危険につながる。つまり、子どもにとって根本的に必要な調和的人間関係や内的庇護性は、すべての罰において強く煩わされ、脅かされるのだが、とりわけ、報復と威嚇の契機の強調において打撃が深い。

しかし、償いの視点もあまり強調されてはならないとレブレは考える。なぜなら、子どもにおいて倫理的意識の発達には徐々に形成されるもので、完全に発達していないのに、償いの契機が突出すると、倫理的意識が過度に要求されることになるからである。倫理的意識が十分に発達していない中では、償いの意識がやたらに増大するという危険が出てくる。それが行き過ぎると、絶えざる罰の要求ということになる¹²⁾。いわば、ネガティブ・フィードバック過重の危険性である。責任の感情がすでに刻印されている年長の子どもの場合、彼ら自身が意識的に良心の浄化のための償いを要求する。このようになるよう、倫理的良心を形成し、洗練するのが、教育の使命である。

ともかく、威嚇、報復、そして、償いさえも、罰において過度に強調されるべきものではない。とりわけ、威嚇と報復が後退すればするほど、罰は教育的に意味あるものとなりえる。というのも、教育とは、子どもを感性的・衝動的な反応から次第にその行為の精神・倫理的動機づけへと導くことだからである。

しかし、そうは言っても「感性的・衝動的なものは、そこから始めて道徳的方向づけが形成され、価値感覚、正義観、倫理的秩序、そして、すべての高次な刺激が成長するところの母体である。」従って、発達論的にみるならば、罰における感性的な側面を、全く無視してはかかれないのである。そもそも、善・悪の発達は、快・不快の経験からのみ発達する。より正確に言えば、小さな子どものふるまいに対する環境世界の肯定的・否定的な反作用の経験からである。こうした早期の段階において、子どもは命令と禁止の前倫理的空間の中にいる。そこでは、賞・罰は真の倫理的重要性をまだもたない。子どもは、環境からの、自分の態度に対する反作用、すなわち、事物や人間からの反作用を肯定的、もしくは、否定的なものとして経験する。それらの反作用は子どもにとって善か悪かである。なぜなら、子どもにとって快が善であり、不快が悪だからである。しかし、やがてそうした反作用が明確な命令と禁止を伴って繰り返す印象づけられると、子どもの内にだんだん倫理的意識（例えば、『不快だから悪い』というのではなく、『悪いから不快だ』という認識）が発達しうるのである。外的権威が命令と禁止を定立したり、賞・罰を定立することによって、道徳的方向づけの形成が行われる¹³⁾。こうしたレブレの説明は、N.J.ブルの道徳性の発達理論を思い起こさせる¹⁴⁾。

善→賞→快と悪→罰→不快という倫理的意識の発達に対応して、レブレが持ち出してくるのが、シュトルベルペーター物語や童話における賞・罰、つまり、賞・罰として理解される幸福（喜び）・不幸（悲しみ）の話である。「子どもが『シュトルベルペーター』において、繰り返し『行儀がよくて従順であること——（報償としての）幸福』と『不従順で悪いこと——（罰としての）不幸』との連関の徹底的な表明を要求し、そして、まさに道徳主義者としてふるまうということ、このことは基本的な倫理的方向づけがととも発達し、その新たな確認が求められることと連関している。この連関が保たれるとき、はじめて、世界は『正常』なのである。善くあることがほめられ、悪くあることが罰せられるという期待と要求は、確かに子どもの段階に限ったことではない。以前から倫理的意識が形成され、倫理的なものの問題性がより深く理解される時、この期待と要求は保持されるのである。そして、それらがただ魔術的精神段階の痕跡としてのひそかな願望にすぎないのではなく……われわれの個人的もしくは超個人的実存の深層における正常な状態、とりわけ、純粋な正義感覚に属するのである。子どもが教育における賞・罰を体験することは、むしろ、全生活における正義と秩序に対する健全な感覚の発達にとって重要なのである。いや、それどころか人は、善くあることと賞の結合、そして、悪くあることと罰の結合を正しく人間の形而上学的必要と呼ぶことが可能である。」

しかしながら、善→賞→快と悪→罰→不快の図式における賞→快と罰→不快が人間形成の動

機づけとして強調されるならば、人間の倫理的形成にとって問題があると言わねばならない。そもそも『倫理的』という述語が人間の行為に属する時に、人間の内に深く根ざす期待は行為の動機づけではない。倫理の実存は、何かが報償のために行われているのでもなければ、罰のために思いとどめられるのでもないということに依存している。そこでレブレは指摘する。「賞・罰においては、直接的に感性的なものが目指され、子どもが感性的動機づけから倫理的動機づけに前進する代わりに、まさに感性的動機づけに保持されるという危険がある。つまり、子どもが、行為に際してほめられるため、もしくは、罰を避けるために、状況によって、報酬、もしくは、非難を『盗み見る』のである。従って、賞・罰により達成されるべきものは、事情によっては賞・罰によって妨げられる。大人の必然的な『即事的』立場を築く代わりに、賞・罰がむしろそれを危うくする。すなわち、重要な内在的即事的動機づけの代わりに、賞・罰でもって、教育的にあまり有益でない、むしろ、問題となる外在的動機づけが語られ、強化されるのである。」

また、こうした外在的動機づけの強化は、罰で言うならば、反省を伴わない感覚的適応や快・苦の感受性の後退を呼び起こすことにより、即事的動機づけには至らず、また、限界に達する。そうした例を、「殴打」(Schlagen)、「超過労働」(Mehrarbeit)、「はずかしめ」(Beschämung) でみてる。

「殴打」の場合、子どもが罰として殴られる時、そこでは、痛みに対する子どもの感受性が前提とされている。子どもは、自分の悪い行為が自分に痛みをもたらすということを感じ、そして、それが、反省し自分の態度を変えるきっかけとなるはずなのだが、しかし、直接的出発点は、子どもが痛みを回避しようと試みること、また、痛みをおそれることなのである。この痛みが厳しく繰り返されるうちに、子どもの心に、不安、臆病、奴隷根性ばかりが増大していく。また、逆に、悪事を思いとどまる直接的出発点の痛みに対して子どもの側が鍛え上げられ、強くなるならば、殴打は罰の意味を失ってしまう。

「超過労働」の場合、子どもは労働をいやいや行い、そして、労働を避けるということが前提とされている。しかし、子どもは労働過重にうんざりせず、それを避けようとしなければ、それはもはや罰として作用できないことになる。

「はずかしめ」の場合、社会にある否定的評価に対する子どもの感受性を前提としているが、他者の判断への依存の増大や、他人の意見への非自立的顧慮などが生じてしまうこともあるし、また、恥をかくことに慣れてしまうことにより、はずかしめの罰的作用が消え去ってしまう¹⁵⁾。

罰と言うと体罰がよく話題にのぼる昨今であるが、レブレによると、「罰の否定的態度の尺度の頂点には、体罰が無制約的に存在する。」他方、体罰の擁護論もある。すなわち、体罰は簡単に済まされ、短いショックのみをもたらし、それもまもなく忘れられる。それに他の罰の方がむしろ子どもにとって侮辱的で、心的に苦痛があるものとして体験されるというのである。

心身一元論からすれば、身体を傷つけることは、たとえ改善の目的ではあっても、人格を傷つけていることになる。人格や人間の価値の尊厳の歴史的形成と法の発達における体罰の禁止とが連関しているのは偶然ではない。

体罰は子どもの劣等感を先鋭化させるだけではなく、子ども自身に自分が大人にゆだねられた存在であることをとても苦しく感じさせる。また、体罰は、それを受ける子どもだけでなく、それを実行する教育者にも危険をもたらす。つまり、教育者の中に、激情にかられた行為、自制心の無い言動、刺激と虐待の異常な増大といった危険がある。刺激とえば、子どもにとって臀部への殴打が性的刺激になることがあり得ると言うのは決しておとぎ話ではない。このようにレブレは体罰について警告を発するのである¹⁶⁾。

6. 罰と教育的関係

ところで、「教育的関係とは、信頼と愛に基づく積極的な人格的關係である。」罰は、この教育的関係を破壊することもある。とにかく、罰は教育的関係にとって強い負担ではある。しかし、レブレによれば、教育的関係自身が強固で内的になればなるほど、この負担に、より耐えようようになる。つまり、教育者が子どもを本当に愛し、子どもがこのことを感じるにつれて、罰が教育的関係を破壊する危険は少なくなる、と言うのである。これは潜在的カリキュラムをオーバーラップさせる。「教育罰は愛からの純粋な内的權威を前提とする。」そうした例として、シュタンツでのペスタロッターの教育実践を挙げている。「シュタンツ便りの中で、ペスタロッターは特別の危険なしに罰することができたことについて語っている。なぜなら、彼は子どもたちと真と一緒に生活し、子どもたちは彼のあたたかい愛を直接感じたに違いないからである。」このシュタンツでの教育実践には家庭的雰囲気の色濃く出ている。

子どもと教育者（大人）の愛による内的結びつきは、一般的には学校よりも家庭においての方が強い。それ故、「家庭における罰は、教育的にみて一般的に、学校におけるよりも危険が少ない」のであり¹⁷⁾、この点については専ら体罰に関してだが、デュルケームも同様な捉え方をしている¹⁸⁾。そうであっても、学校は、その社会及び集団の大きさ故に強固な外的秩序が必要であり、そのために、罰無しでやっていくのはなかなか難しい。ここに、学校における罰の問題の複雑さがある。

7. 倫理的要求と価値

信頼や愛情に満ちた人格関係はもちろん大切であるが、それは、言うまでもなく、倫理的要求や価値を媒介としたものでなくてはならない。倫理的判断、教育的判断、有罪宣言、罰においては、「一定の倫理的要求や価値を考えに入れた人格の実存が問題となり、……教育者は倫

理的要求や価値をみる時にのみ、子どもの内に生成する倫理的人格に訴えることができる。」つまり、愛と信頼の人間関係と、その関係を即事的に規定する倫理的要求や価値が同時に実現される必要がある。こうした考えに立ってレブレは言う。「教育者が子どもの目を双方が結びつけられた諸要求に、つまり、双方を越えた『第3のもの』(フレーベル)に向けさせ、そして、教育者全体の態度において、罰に際しても、信頼に足るように表現する時、子どもの人格的倫理的価値は最高に守られ、そして、双方の関係と教育的使命はほとんど損害を被らないのである。結局、われわれに対する絶対的な倫理的要求の承認が問題なのである¹⁹⁾。」

8. 教育的態度からの逸脱

罰は、人間にとって否定的局面である。人間は、否定的局面に出会った時に、反省し、自問自答したりする。罰は、まず、それを受ける者に自省を促すのであるが、実は、同時にそれを与える者にも自省を促している。レブレは次のように言う。「違反と争いのあらゆる場合が、教育者にとって良心的な自省とこの倫理的要求の意味と正しさ、妥当性と必然性を自分自身で問うことのきっかけである。秩序はそれがすでに秩序であることによってすでに善であるのではなく、秩序は状況に応じて問われなくてはならない。」人間は全能ではない。教育者のやる事が常に正しいとは限らない。常に教育者が正しくて、子どもが間違っているとは限らない。人間すべての内に悪魔的なものが潜んでいる。人間は努力とつまずきの間を揺れ動く。教育者も子どもも、有限な人間ということでは同じである。それをわきまえて、教育者は、罰に関して陥りがちな、教育的態度からの逸脱に注意を払う必要がある。その逸脱とは7で述べた愛と即事性からの逸脱、つまり、「思いやりのなさ」と「人間的侮辱」である。一方において、教育者は「純粋な即事性」のみを体現した、しかし、愛の無い「罰する機械」となり、他方において、教育者は即事性を欠いた「人格的立腹や軽蔑」といった感情に支配されている²⁰⁾。

こうしてレブレの罰についての教育学的理解モデルをみてきたわけだが、そこには罰の現象に関わって、肯定的作用と否定的作用、意図的教育と無意図的教育、人格関係と即事性、感性的動機づけと倫理的動機づけといった対立的諸契機がみてとれる。これらの対立契機は単に罰の問題にとどまらず、人間形成一般の基本問題でもある。罰の問題の考究は、結局、人間形成一般の問題の考究に突き当たる。人間形成における否定的局面である罰を正面から見据えることで、逆に人間形成の基本的問題がよく見えてくるということがあるのかも知れない。

注

- 1) 体罰についての教育史的研究ならいくつかある。例えば、
和田修二：「体罰」(『現代教育問題史』明玄社、1983年、p.167-184)
江森一郎：『体罰の社会史』新曜社、1989年
しかし、体罰のみが罰ではなく、その意味するところはもっと広いのである。
- 2) A. Reble: *Das Strafproblem in Beispielen*, 4., verb. u. erw. Aufl. 1980.
アルバート・レブレは、高名なドイツの教育史家。1910年、マグデブルク生まれ。哲学博士(1935)、ハレ大学教授(1946)、ビーフェルトの教育アカデミー教授(1954)、ミュンスターの教育大学教授(1961)、ヴェルツブルク大学教授(1962-1975)。教育史の研究や著書多数。精神科学的立場に立ち、研究及び学術教育において、歴史的かつ体系的問題提起を行っている。(W. Bohm: *Wörterbuch der Pädagogik*, 12. Aufl. 1982. S.436)
- 3) *ibid.* S.10-11
- 4) E. デュルケーム：『道徳教育論』2、明治図書、1984、p.59
- 5) 前掲書 p.51
- 6) 前掲書 p.52-54
- 7) A. Reble: a.a.O., S.11-12
- 8) *ibid.* S.12-13
- 9) E. デュルケーム：前掲書 p.57-58, p.63-64
- 10) A. Reble: a.a.O., S.13-15
- 11) H. Netzer: *Die Strafe in der Erziehung*, 9. Aufl. 1983. S.6-7
- 12) A. Reble: a.a.O., S.15-16
- 13) *ibid.* S.16-18
- 14) ノーマン・Jブル：『子どもの発達段階と道徳教育』、明治図書、1977
- 15) A. Reble: a.a.O., S.18-19
- 16) *ibid.* S.20
- 17) *ibid.* S.20-22
- 18) デュルケーム：前掲書 p.65
- 19) A. Reble: a.a.O., S.22-23
- 20) *ibid.* S.23-24



Einleitung zur Forschungen über die Strafproblemen in der Menschenbildung — Überprüfung der Theorie A. Rebles —

Katsuya OHNISHI

Eine Strafe verursacht manchmal einige negative Einwirkungen auf den Menschen, aber dennoch hat sie zugleich einigen wichtigen Sinn für die Menschenbildung. In diesem Aufsatz möchte ich die Struktur und die Eigentümlichkeit der Strafproblemen durch die Überprüfung der Theorie A. Rebles skizzierend klarmachen.

1. Vorwort
2. Die Strafe als negative Einwirkung auf den Menschen
3. Die Grundzüge der Strafe
4. Die Varianten der Strafe
(1) Vergeltung (2) Sühne (3) Abschreckung (4) Sittliche Weckung
5. Die mannigfaltigen Probleme der Strafe
6. Die Strafe und der pädagogische Bezug
7. Die sittlichen Forderungen und die Werte bei der Strafe
8. Das Abweichen von der erziehlich geforderten Haltung bei der Strafe