

# F・シュライエルマツハーの罰論についての批判的考察

大 西 勝 也

## はじめに

小論は、F・シュライエルマツハー (Schleiermacher, F.: 1768-1834) の罰論に注目し、罰克服の教育のための理論的基礎づけについて、そして、そこにみとれる罰をめぐる現実認識と理念の交錯についての考察を加えることを目的としている。

シュライエルマツハーの罰論については、教育思想史研究においてとても重要な位置づけがなされている。例えば、独語圏における罰論についての代表的な思想史研究書と思われる、W・シャイベのもの<sup>(1)</sup>をみても、シュライエルマツハーについての論述にページが最も費やされているし、また、思想上重要な罰論を展開した思想家の文章を抜粋して集めた、H・ネツツァー編の著作<sup>(2)</sup>をみても、31名の思想家が扱われているが、その中でも、シュライエルマツハーの引用ページ数が他を圧倒している。つまり、シュライエルマツハーの罰論は、教育思想史上、最も注目すべきものとして評価されている。

シュライエルマツハーの罰論が思想史上とりわけ注目されるのは、それまでの罰論と違い、罰が、人間の道徳的・倫理的発達や家庭・学校・国家においていかなる存在意味をもつのか、そして、倫理的及び教育的観点からみて、罰の働きはどういう問題や限界に突き当たるのか、ということについて批判的考察を行ったからだと思われる。

シュライエルマツハーの罰についての批判理論を考察した研究書としては、先に挙げたシャイベのもの<sup>(3)</sup>が代表的なものと言えるが、ここでは、シュライエルマツハーの罰論の特質が抽出されている。それに対して、小論では、シュライエルマツハーの罰克服の教育に向けての理論的基礎づけの構造と、罰の存在する現実と罰克服の理念の間を揺れ動きつつ理想に向かおうとする一貫したシュライエルマツハーの心的態度を明らかにすることに、主眼を置いている。

## 1. 道徳的・倫理的発達にわたる罰の問題点

シュライエルマツハーによると、教育の活動には、大きく、「保護活動」<sup>(1)</sup>(die verhütende Tätigkeit)、「抑制活動」<sup>(2)</sup>(die gegenwirkende Tätigkeit)‘そして、「助成活動」<sup>(3)</sup>(die unterstützende Tätigkeit)がある。罰は、この中の抑制活動に属する。何に対する「抑制作用」(die Gegenwirkung)なのか。意志行為に対する抑制作用ということである。シュライエルマツハーは言う。「罰とは、悪の実現に結びついて不愉快な状態を惹き起こす作用である」と。ここで、シュライエルマツハーは、罰において、「感覚的な領域に属する計算方法」、もしくは、「愉快なものと同様なものを感覚的に比較考察する技能」が、人間の内に発達させられることを強調する。そして、そうしたことは、人間

の道徳的発達に阻害要因になると指摘する。「いま、私たちが感覚的な抑制作用をもちだして、生徒をして前記のような計算をするように誘うとすれば、生徒を感覚的にしぼりつけて、感覚的な衝動が生徒のすべての行動を導くことを奨励することになる。道徳的発達は、あらゆるこのような抑制作用によって阻まれるのである。」<sup>(7)</sup>

シュライエルマッハーにすれば、不正もしくは悪に対する倫理的・道徳的発達にとつて、「自己認識」<sup>(8)</sup>の高まり、「意識的で思慮深い状態」・「熟慮の状態」<sup>(9)</sup>が本質的契機である。つまり、自己及び自己の行為を、他者や社会との関わりの下に、善・正義・道徳的な行為や悪・不正・不道徳な行為についての視野をもって、自覚的に考えることができるとき、人間は純粋に倫理的、もしくは、道徳的立場にある、ということになる。その際、人間の意志行為は、快・不快に抑制されるのではなく、むしろ、「快・不快の抑制作用が身体的領域にとどまり」<sup>(10)</sup>、意識はこの快・不快に影響されないのである。と言うことは、シュライエルマッハーの先の罰解釈、即ち、悪い行為に対しての不快感をもたらし作用を罰の本質とする考え方においては、罰が専ら人を不快な世界に引き込むことから、人をして道徳的状态、道徳に関わる自己意識をもたらし作用にならないのが罰ということになる。もちろん、自分の不道徳な行為についての反省的自覚が惹き起こされるならば、道徳的作用になるのだが、シュライエルマッハーの考えにおいて、それは知性及び意志の発現を前提とする。人間の発達過程において、この知性と意志の発現が生じた後には、換言すれば、「精神的機能の支配という生活の第二の時期」<sup>(11)</sup>に至ったときは、その善悪に関わつての知性と意志の働きに対する助成的作用としての教育こそ、実効性を有しうるとされる。ここで、シュライエルマッハーは、「身体的なものに対する精神的なものとの支配」<sup>(12)</sup>が可能となる人間の発達時期を、「意志が永続的なものとなった時期」<sup>(13)</sup>、もしくは、「生活の全体的な理念と関係するような意志」としての「一般的意志」<sup>(14)</sup> (der allgemeine

Wille) が発現する時期と捉えている。

## 2. 一般的意志と個別的意志

それでは、シュライエルマツハーは意志の発現をどう捉え、また、また、「一般的意志」と「個別的意志」(der einzelne Wille) の区別をどう考えているのだろうか。

シュライエルマツハーによれば、意志の発現は次の三つの段階を経ることになる。「意志がまだ発現しない時期」としての第一期、「意志がまさに発達しつつある時期」としての第二期、そして、「意志が永続的なものとなった時期」<sup>(5)</sup>としての第三期。

個別的意志と一般的意志の区別について、シュライエルマツハーは次のように述べている。「一定の個々の瞬間に關係するような意志がある。それは個別的な意志である。」それに対して、生活を全体的に方向づける理念に關わる意志は一般的意志である。そこで、シュライエルマツハーは、更に問う。「では、この両者はどのように關係し合っているのだろうか。私たちは、一般的意志を情操という言葉で表わすのが普通である。個別的な意志は、実行行為に屬するもの、つまり技能の領域と密接なつながりをもっている。私たちはまず意志と行動とを區別したように、いま、情操としての意志の正しい発達と、個別的な意志行為の正しい発展とを區別することができる。生活の中には個別的な意志行為と一般的意志との一致がみられるし、また争いもみられる。個別的な意志行為が、一般的な意志とは一致するが倫理的要求とは一致しない場合には、その人間は悪い意志が悪い情操をもっているという

ようにいわれる。倫理的要求に矛盾する個別的な意志行為が現れてきても、それが一般的な意志の中に受け入れられていない場合には、その人間に善良な情操がないとするわけにはいかないのであつて、ただ、彼はこの善良な情操を個々に有効に働かせることができないのだ、といえるだけである。<sup>(16)</sup> シュライエルマッハーは、個人の個々の行為の瞬間をつき動かす意志を個別意志と呼び、個々の行為の集積としての生活全体にわたって個人の内に継続的に存立する行為の内的動因としての意志を一般的意志と呼んでいる。シュライエルマッハーが考える意志は、意識や精神の高まりで捉えられている。「意志の発現：つまり、身体的機能をも規定している衝動が、意識という形式のもとに精神的な生活機能の中に含まれているということである。」<sup>(17)</sup> それは、前述したように、自己意識・思慮や熟慮を本質的契機とする道徳的発達において、限定的要因となることは言うまでもない。

### 3. 情操

さて、シュライエルマッハーにおいて特徴的なのは、一般的意志を情操におきかえている点である。意志行為の外的表出（具体化）は必要とされる「技能」（die Fertigkeit）を、「意志行為」（die Willensakte）の「外側のもの」という捉え方をするのに対して、意志行為を内側から支える「内側のもの」<sup>(18)</sup> として情操を位置づけている。この情操は「もっぱら人間の内的価値を形成している。」<sup>(19)</sup> それ故に、「倫理的な改善はたしかに純粋に情操を通して内面からなされなければならない」<sup>(20)</sup> とされるのである。そして、シュライエルマッハーにとって重要なのは、「純粋に倫理的にみれば、情操においては抑制は何の影響も与えるものではないし、情操には何の変化も起こらない」<sup>(21)</sup>

ということである。と言うことは、抑制作用に含まれる罰は、情操には影響しないという意味にもなる。

#### 4. 抑制作用

そもそも、シュライエルマッハーは、抑制作用をどう解釈しているのであろうか。シュライエルマッハーによれば、「教育的な抑制作用」には二種類の形式がある、とされる。一つは、「機械的抑制作用」<sup>(22)</sup> (die mechanischen Gegenwirkungen) としての「身体的強制」<sup>(23)</sup> (die physische Gewalt) であり、もう一つは、「知的抑制作用」<sup>(24)</sup> (die intellektuellen Gegenwirkungen) としての「羞恥心の喚起」<sup>(24)</sup> (die Erregung der Scham) である。身体的強制は、「言語によってその意のあるところを理解させることができないう程度の子どもたちについて」<sup>(25)</sup> 適用されるのである。つまり、言語活動、生活能力、自己意識を伴った理性的(知性的)活動・精神的機能が未だ発達していない段階にいる子どもたちに適用される、この身体的抑制は、「無意識的なもの」としての「習慣」<sup>(26)</sup> (die Gewohnheit) の中の有害なもの、いわゆる悪習を矯正するために行われる。ここで目を引くのは、シュライエルマッハーが身体的強制を決して罰と呼ばない点である。このことは、シュライエルマッハーの次の言葉に端的に表われている。「固有の意志行為がまだ問題になりえず、だから情操といえるようなものはなおさら問題にされない時期に形成される習慣や技能に対しても、抑制作用が必要なものになりうる、ということは明らかである。まず、純粹に身体的であるものに目を向けよう。たとえば、歪んだ悪い姿勢をしている場合に子どもたちの健康をそこねることが考えられるように、多くの場合、身体的な原因によって有害な習慣を子どもたちが身につけていることが予想されるときには、



身体的な抑制作用による以外にはこの悪習を矯正することはできない。まだ人びとが言語によってはその意のあるところを理解させることのできない程度の子どもたちについて、このような課題が出てくるとき、この時期にはまだ子どもたちは動物に極めて似かよった状態にあるわけだから、その働きかけも動物に対してなされるものと本質的に変わらないであろう。さて、動物たちがどの程度まで身体的抑圧や強制手段によって馴到されるものであるかは周知のことである。すでに動物たちの技能となったものを矯正することはできるし、同じように、動物たちに他の技能を習得するように強いることもできる。この目的のために利用される身体的強制を罰とみなすのは、まったく不合理なことであろう。動物たちにも、記憶に類するものがあると考えられるから、目的にされているものを生み出すために、私たちはある身体的印象を、他のもつと強い反復された印象によって拭い去ろうと努めるのである。まったく同じやり方で、小さい子どもたちを扱うことができる。子どもたちの場合にも、純粹に身体的な印象を用用することができるのであり、それらの印象は有機体の意識的な面に対してよりも、機械的な面に作用するのである。しかし、動物の場合と同じように、これを罰と呼ぶことはできない。これこそ、抑制作用の適用の源ともいべき場を含んだほんとうの地点である。」<sup>(27)</sup>

それに対して、羞恥心の喚起は、「個々の意志行為に対する情操の一定の力と支配とが達せられる」<sup>(28)</sup> 段階に至った子どもたちに適用されるのである。ここで情操という一般的な意志が個々の意志行為への一定の支配が可能となるというのは、個別的な意志と一般的な意志（情操）が一致した意志行為が可能となることを指している。もちろん、先述したように、一致しないこともあるし、一致した場合に一般的な意志が悪しき情操であることもありえるが、シュライエルマッハーが特に強調しているのは、情操を高めるのは、抑制作用ではなく、助成作用としての教育と

いうことである。ただし、羞恥心の喚起としての抑制作用は、「倫理的なものにつながるもの」<sup>(29)</sup>であるが故に、「倫理的な抑制作用」<sup>(30)</sup> (die ethische Gegenwirkung) と言ふことはできる。

## 5. 不同意の表明による羞恥心の喚起

内的価値・倫理に深く関わる情操を高めるのは教育的助成作用としながら、もう一方で、情操に何の影響力もないとされる抑制作用（不同意の表明による羞恥心の喚起）が倫理的作用であるとしている。これをどう理解したらよいのであろう。

まず、情操を高める教育的助成作用とはいかなるものであろうか。シュライエルマツハーは言う。「低劣な情操を有する人間に、その反対のもの、つまり、良い情操を起こさせ、しかもしだいにこの情操を強めていくとすれば、これは抑制作用ではなく、すでに一つの助成的な教育活動であらう。それは善に対する感覚の伝達であり、倫理的感情の伝達であり、善を楽しむ感情の伝達であり、共同精神の伝達であるといえよう。」<sup>(31)</sup>

次に、不同意の表明という教育的抑制作用が倫理的作用であるとはいかなる意味においてなのであろうか。シュライエルマツハーは、個々の意志行為に対抗する作用を、不同意の表明が果たしうることに着目している。「不同意が羞恥心を起こさせ、それで阻止的に個々の意志行為に対抗しうるのだということによって、教育的努力に反する個々の意志行為に対する抑制作用を可能なこととした。」<sup>(32)</sup>そして、そのことについて説明を加える。「たとえば情操に対する抑制作用が可能であるとしても、それによって個々の意志行為を予防することができるだけであらう。



個々の意志行為の実行に対する抑制作用の中には、技能の予防作用が含まれている。…こうして、結局、技能に対する予防作用であるかぎりにおいて、個々の意志行為に対する関係における抑制作用は完全に倫理的な権利を保有しているということが、私には明らかになった。なぜなら、倫理的な改善はたしかに純粹に情操を通して内面からなされなければならないのであるが、克服されるべき反対の技能が少なればとにかくそれだけ、倫理的な改善は容易になるからである。個々人の共同生活に対する関係という点で、また個々人のあらゆる不道徳な意志行為の実行を抑制するいっさいの作用はなお一つ特別な意義をもっている。抑制作用の倫理的な性格の本質は、まさにこの点にこそあるのである。不同意による抑制作用は、まずもって情操から生じたものに向かい、羞恥心によって、はじめられた行動を阻むものであるから、明らかに個々の意志行為に対する自然な方法である。「ここで言う「技能」とは行動の実行の「反復」<sup>(33)</sup> (die Wiederholung) により訓練され生じたものであり、習慣のごとく身につけていくものである。技能には倫理的に改善されるべきものもあれば、持続されるべきものもあるが、シュライエルマッハーにとって、この技能は本来、実行行為に奉仕すべきものであって、実行行為に対して倫理的にみて妨害する形で働くならば、教育の抑制作用が要請されるべき<sup>(34)</sup>、と考えられている。シュライエルマッハーによれば、「情操は個別的な行為の中に表わされるだけである」<sup>(35)</sup>と述べているように、個別的な意志行為が一般的意志行為と合致し、しかも、個別的意志行為が善良な情操の現われであるのが正しいとされるのだが、実際のところ、悪しき習慣となりうる技能が個別的な意志行為の内に發揮されることがある。その場合、技能が悪しき習慣のように定着しないように、それを含んだ個別的意志行為に対して抑制作用を加えなくてはならない、ということになる。このことにより、「意志の発達」(die Entwicklung des Willens) および「実行行為」<sup>(36)</sup> (die Ausführung) を侵害もしくは

妨害の作用をもたらさしめる技能に対する予防が行われ、その結果、情操への教育の助成作用という倫理的改善の働きかけも、スムーズにしやすいことになる。そうした予防作用としての抑制作用は、個々の意志行為に対する、不同意の表明による抑制作用という唯一の形をとるのである。<sup>(37)</sup> もちろん、この抑制作用は情操への直接的働きかけ（教育的助成作用）ではないが、この働きかけを円満にする基盤づくりということで、情操の発達に無関係ではない。そうした意味でもって、この教育的抑制作用が倫理的作用と語られている、と思われる。また、シュライエルマツハー自身「技能も、情操と結合してこそ完全な発達を遂げることができる」と言っているように、技能と情操の領域は相互に貫入し合っているのであるからして、その意味からしても「技能に対する予防作用」として、「個々の意志行為の実行に対する抑制作用」<sup>(39)</sup>は、情操への教育的助成作用と連関している。

## 6. 例外としての抑制作用

シュライエルマツハーは、意志行為に対する教育的抑制作用として、不同意の表明による抑制作用のみを認める。「個々の意志行為そのものに対する抑制作用の領域を観察し、あくまでどんな倫理的損失も生じないように私たちの教育活動を整えようとするれば、不同意の表明の中に含まれている抑制作用以外のいかなる抑制作用も使ってはならないことになる。」

しかし、例外的に、別種の抑制作用が、シュライエルマツハーによって是認されていることは見逃せない。それは「権力の領域に属する」抑制作用である。どんな抑制作用がいかなる場合に認められるのか。「個々の意志行為

の実行を阻むために、権力を使用することがあるかもしれない。意志行為は最後には結局身体的な力によって実行されるのであり、身体的な力によって阻みうるものであるといえる。極度の緊急状態の場合だけ、これらの抑制作用が行われてもよい。憤怒が爆発して隣人に危険を及ぼす可能性があるときには、力をもってその憤怒を抑えなければならぬ。だが、ここでは、興奮も一時的なものであり、この興奮を抑えようとする力は意志行為に対する抑制作用ではなくて、意志行為の実行に対する抑制作用なのである。」要するに、力づくでの抑止である。他者に危険が及ぶような、興奮による身体的力の行為が生じたとき、その行為の実行を阻止することがまず必要とされるが、そうした緊急事態においてのみ、この抑制作用が許容される。不同意により羞恥心を喚起するような、相手の内面への働きかけではなく、とにかく、その暴力的意志行為が実行されることを止めることが第一とされる作用である。意志行為の実行は身体的力により果たされる故に、それを止めるのは身体的な力であるという認識は、身体的力をふるう人間が冷静に自己抑制できず、その被害が他者に及ぶとき、その身体的力を止めるには身体的力を用いざるをえないという発想につながっていく、と考えられる。もちろん、引用の中で語られているように、この身体的力による意志行為の実行に対する抑制作用の基盤は権力である。シュライエルマツハーは、いわば、そうした権力の抑制作用の行使について、一時的なものにすべきと警告もしている。というのも、興奮は一時的なものであるし、また、権力の抑えが続けられると「すべての発達がやむかもしれないからである。」<sup>(10)</sup>換言すれば、権力の行使の持続は、人間の発達の停滞をもたらす危険性をもつ故、権力的抑制作用は緊急事態のみに局限されるべしというのが、シュライエルマツハーの見解である。シュライエルマツハーは、不同意による抑制作用のみで、抑制を必要とする局面に対応しなかったのだが、やはり、例外的ケースを考えざるを得なかった。この点は、見落とされて

はならない。

## 7. 罰についての一般的理解

今述べた例外はともかくとして、一般的に、シュライエルマツハーは、意志行為の発現、精神的機能による（身体的機能を規定する）衝動の支配、知性の発達、情操の発達が行われる子どもの時期においては、抑制機能として、不同意の表明のみを認めている。そして、罰も、こうした抑制作用においてのみ認められている。意志行為の発現以前の段階の子どもの時期には、身体的強制・身体的抑制作用が、抑制作用として適用されるのだが、シュライエルマツハーにとってこれは罰とはみなされない<sup>(41)</sup>ということは既述の通りである。従って、学校で用いられる罰があるとするならば、不同意の表明がそれに当たる。

（尚、道徳的発達への教育の助成作用については、稿を改めて考察したい。）

## 8. 家庭における罰の位置づけ

ところで、シュライエルマツハーは、家庭、学校、そして、国家・市民社会・共同社会における罰の存在について論を展開している。ここでは、シュライエルマツハーの、罰についての現実認識と理念が微妙に交錯している様子がみとれる。まず、家庭において罰はどう考えられているのか。

シュライエルマツハーは、「秩序の侵害は当然罰せられる。罰が問題となるような動機としては、秩序を乱す場合以外にはありえない」<sup>(42)</sup>と述べているように、罰は規則や法律と関連してのみ存立しうると、考えている。家庭について、シュライエルマツハーは「家庭においては法律の入る余地はない」<sup>(43)</sup>としている。というのも、「もともと両親には身体的な強制力と、助成的活動としての愛が与えられている」<sup>(44)</sup>のであるし、家庭においては「法律はその働く場をもっていないからこそ、本来の意味における罰、つまり感覚的な動機による威嚇とか誘惑も、作用する場をもってはならない」<sup>(45)</sup>からである。確かに、身体的強制（機械的抑制）は罰に当たらないし、愛の助成作用は罰ではないとするのは、シュライエルマツハーの考えからすると当然であろう。この身体的強制と愛が家庭教育の本質要件となるという捉え方は、シュライエルマツハーの次の認識を基盤として派生してくるものと、思う。「法律は調和を常に予想するのであるが、この不調和は、公共生活においては日常普通のものであるのに対して、その理念に従って考えれば、家族の中では決してありえないものである。人間は最初から家族の一員として存在している。子どもの生活は母親の生活の一部であるから、母親の生活と根本的には同一である。後になつてはじめて、子どもに固有な生活になる。自由は、始めは無に等しいものである。精神的活動は、徐々に目覚めさせられなければならないものである。個人に附与されている独自性と、家政の性格との衝突などは問題になりえない。個人は家政の所産であり、そこでは調和が本源的なものである。そしてさらに、自由と独自の精神的活動とがすでに発達の途上にあり、しかもそれが結局家政の全体によって導かれるものであると考えるならば、このことが法律の形式のもとに行われるなどということは、まったく不自然なことであるし、事柄の性質に反することでもある。…威嚇的な、あるいはおとりで誘惑するような動機は、両親がもはや自分たちの身体的強制力をたのみに行っていないということ、

単なる命令——これは身体的強制力の表現である——では事態が正しく動きそうにないということ、あるいは、愛がかき乱されていることを示すものである。これは病的な状態である。」<sup>46)</sup> 即ち、個人としての子どもの独自性と両親により行われる家政の性格の調和において、両親への子どもの従属は、本質的契機なのであり、罰は、その本質的契機の喪失と、家族の中での不調和を象徴している、ということである。

## 9. 学校における罰の存在

### ——現実認識と理念の交錯——

さて、家庭の没法律性と罰の必要性に対して、公共の教育の場、つまり、学校においては罰はどう考えられるのか。不思議なことに、論述の初めの方のある箇所では、公共の教育における法律と罰の必要性が、共同社会としての国家や共同生活のアナロジーとして述べられているのに対して、後の方のある箇所では、学校に、国家や共同生活の法律のごとく、法律・規則・秩序が定められ、個々のケースによって罰の必要性も認めているが、法律と罰の連関を鮮明には認めず、とりわけ、国家や共同生活における、秩序の侵害に対する厳しい罰（罰則）という在り方を学校の中に入れようとはしない。できるだけ、罰を学校の中からなくそうという方向性で教育の充実を考えようとしている。学校を国家・共同生活のアナロジーとして捉えようとはしていない。秩序や規則の存立を認めつつ、罰はできるだけ克服されるべきとする姿勢が前面に出てきている。今述べたことを、シュライエルマツハー自身のことばで追ってみよう。



前の箇所において、シュライエルマッハーは家庭に対して、公共の教育の違いを次のように指摘する。「これに對して、公共の教育を考えてみると、たとえそれがどんな形式のものであろうとも、事情ははじめからまったく異なっている。人間は最初からこの関係の中にあるのではない。だからそこには、本源的基盤などはない。家庭教育における基礎である愛が、まず、教育者と生徒との共同存在の中で発展しなければならぬ。ここでは、本来、愛は予感の形式のもとに存在するだけである。この関係においては、身体的な強制力は、直接的な方法では決して存在していないのである。教師はたしかに身体的な強制力をもつてはいるが、それはただ個々人に対して行使するだけで、集団に対して行使するのではない。生徒たちがこのことを意識するようになるところでは、他の事態が彼らの服従心呼び起こさないかぎり、服従心も欠けることになる。もちろん教師は、自分の背後に何かを、つまり、共同体の身体的強制力をもっている。教師はそれをたのみとすることはできる。しかし、このことは子ども意識の中にはないのであり、子どもはせいぜい共同体のことをただうわさによって知っているだけである。生徒と、公共教育のこの事情との調和は、決して本源的なものではない。だから、補充するものが彼には縁遠い共同体に入り込むのであるから、彼が生活のこの形式とは調和しないような多くの傾向をもっているということは、自然なことである。調和がまず作り出されるべきである、しかし、この調和は決して完全な創作物とみなされてはならないものである。したがって、攪乱的な行動が共同生活を阻まないように、このような傾向の発生を阻止する処置をとらなければならない。こうして罰を伴った法律が現れる。生徒は、法律を通して、共同体の形式と矛盾するものが何であるか、を経験しなければならない。彼がこの法律から逸脱するときには、どんな結果がまっとうしているかを、罰を通して経験しなければならない。…教育そのものが二重の性格をもっている。家庭教育は、純粹な、本源的に

倫理的な性格をもっているものであり、家庭教育の実践もできるかぎり、私たちが倫理的に教育活動を抑制活動として構成したとおりのものでありうるように努力しなければならない。これに対して、公共教育はまったく違った形態をとる。そこでは、公共生活におけると同じように、法律と罰とが働いている。<sup>47</sup> 家庭とは異なり、公共の教育においては、愛や身体的強制力は本源的なものとしては存在していないのであり、従って、子ども（生徒）の独自性と、教師によりもたらさせる共同体の生活様式の調和は、最初から容易に実現できるわけではない。それ故に、愛や身体的強制力でもって、教師が子どもを共同体の生活様式に導くことができないことから生じた、子どもと共同体の不調和を阻止するための法律と罰が現実的に要請されざるを得ない、というのがシュライエルマツハーの考え方である。

それに対して、後の箇所、シュライエルマツハーは次のように言う。「家庭においては、法律の入る余地はない。学校には規則的な状態がある。罰に威嚇されている市民社会のように、法律が支配しているところではその法律が一般に周知され、罰の恐ろしさを教え、その後に初めて制定されなければならないということが、まず第一に要求される。罰があらかじめ知らされていないところでは、専制的な状態がみられる。ところで、学校でも個々の場合に依じて罰が適用せざるをえないことを認めるとしても、この問題について、学校は家庭と国家の間で、どのような点に位置するのであるか？学校は家庭の没法律性に従うべきであるか、それとも国家のきびしい形式に寄りかかるべきなのだろうか？すなわち、学校では、罰則を制定したり、これを公示したりすべきなのだろうか？否、とだけはいえる。もしそのような罰則が存在しているとすれば、そこでは罰則があくまで従属的規則として用いられる、ということが前提されている。すでにこの前提が間違っている。この点に関して、学校は、家庭教育の拡充

とみなされうるにすぎない。だから、ここでは、国家の形式が適用されてはならない。」<sup>(48)</sup> シュライエルマッハーは、学校には、国家や市民社会と同様に、法律や規則と罰を現実的には認めるが、罰については、国家と異なり、厳しい適用をできる限り避けようとする。そして、法律や規則の従属的原則としてはじめから罰を学校に想定されることが否定されるに及んで、学校と国家の違いが明示され、むしろ、学校と家庭の同系列が強調される。つまり、法律と罰という連関形式がなく、従って、罰が不必要とされるという点で共通していて、ただし、家庭から共同社会生活への生活の拡充の中で現象する法律の形式は存在するということが意味されている。もちろん、学校に罰は一切不必要だと言いついてはいない。

それでは、シュライエルマッハーにおける、学校での罰をめぐるの、この二つの主張の違い（力点の違い）をどう考えたらよいのか。前の箇所は、シュライエルマッハーの現実認識が前面に出た叙述であるのに対して、後の箇所は、シュライエルマッハーの理念が強調された叙述ではないか、と思われる。そして、二つの箇所を読んでみて強く感じられるのは、全く罰なしに学校・公共の教育がやってはいけないという現実認識を、シュライエルマッハー自身ふり払うことができないということである。罰についての論述の至るところで、この現実認識が顔を出してくる。後の箇所の最後のところでも、力強く罰の拒絶を宣言することはしていない。「学校ではいかなる事情のもとにあっても、罰などはいっさいなしにやっていける、と主張しようというのではない。むしろ、道徳的感情が目覚まされることがなければ、それだけいっそうこの感情にかわる何か他のものが必要であるといいたいのである。しかしいつでも、共同生活が道徳的感情の覚醒を目ざすことにより、罰を越えていくようにつとめなければならぬのである。」<sup>(49)</sup>

しかしながら、前の箇所だけが現実認識の表明で、後の箇所だけが理念の表明と区分することはできない。前述したように、後の箇所に現実認識が少し顔を出すのに対して、前の箇所では理念がいささかながらも呈示されている。そして、この現実認識と理念との交錯、もしくは、緊張関係の表出は、シュライエルマッハーの国家や共同社会（市民生活）での罰の存在についての主張の中にもみてとることができる。つまり、シュライエルマッハーは、国家や共同社会において、共同体の形式と個人の独自性の矛盾や不調和が日常的に起こるといふ現実の想定の下に、法律と罰の一体的要請を認めているが、これは、シュライエルマッハーの国家や共同社会についての理念的認識というわけではない。というのも、シュライエルマッハーは、今度は、学校と国家・共同社会のアナロジーを、「共同の倫理的原理」(das gemeinsame ethische Prinzip)や「純粋に倫理的な原理」<sup>(51)</sup>を基軸に描いているからである。この原理によつてこそ、学校や国家・共同社会が構成されるべき、というのがシュライエルマッハーの理念である。前の箇所で、シュライエルマッハーは次のように語っている。「市民生活において、罰と報酬がなくても困らないとすれば、それは完全性のより大きい状態であろう、という命題を立てることはまず許されるであろう。刑法は必ず要上やむをえず生じたものである。∴刑法は、教育がその理念に従つて遂行すべきことを実行しなかった、ということの証明である。刑法の強度が緩和され大幅に縮小されることは、いつでも市民社会の進歩である。罰が完全に廃止されている市民生活の状態を想定すれば、そこでは、教育と共同生活という二つの領域が一つの系列をなしているであろう。」<sup>(52)</sup>刑法や罰（報酬も）の存在は、市民生活の不完全さ、並びに、教育の不完全さを示している。換言すれば、教育が市民の育成にとつて不可欠な倫理的原理を人に育むことが十分にはできなかつた故に、市民生活に刑法や罰を導入せざるを得ないということである。ここで、シュライエルマッハーは、その理念において、学校（に

おける公的な教育」と市民生活が営まれる共同社会を同系列に捉えようとする。こうした態度は、後の箇所にもみい出される。即ち、「もし国家が苛酷な厳しい立法を固持し、ささいな違反にも重い罰を課するのであれば、そういう国家は私たちには極めて欠陥の多いものに映る。罰の除去は社会の前進を示すものであろうし、共同体とすべての関係が純粹に倫理的なものに接近すればするほど、このような補助手段を使用する余地は少なくなる。そして、倫理的な関係がまだ樹立されていないとか、人びとの意思の疎通が欠けている場合にこそ、罰の存在もいたしかたないことであろう。罰はいつでも、社会に欠陥があるために存在するのである。罰は社会の不完全であることの証拠である。だから、罰の存在根拠が、真の共同社会がまだできていないということにあるのであれば、共同社会がすでに樹立されているところでは、罰はまさに害悪である。ところで、学校は共同社会的活動を行うものであるから、真の共同社会であり、罰なしにすまうことができるはずである。生徒を発達させる活動は、このような形式のもとで、罰は避けることのできるものであり、教育は真の助成作用であることを実証すべきである、という観点から始められなければならない。」<sup>(53)</sup> 倫理的関係や意思の疎通がしっかりしているならば、罰の出番がないという点で、国家も学校も一致している。国家も学校も、共同社会的活動を行うのであるが、その活動は「共同精神」(ein Gemeingeist)や「秩序と合法性とに対する愛」<sup>(55)</sup>に担われるべきである。こうした共同精神や秩序と合法性とに対する愛を呼び起こす、助成的な活動を「倫理的根拠」(ein ethischer Grund)に基いて実践するのが、公的な教育、即ち、学校の教育の役目であり、その学校が共同社会的活動を行うことができる限り、つまり、倫理的関係や意思の疎通をしっかりと図ることができる限り、罰は必要とならない、ということである。



## 10. 学校における罰の問題

抑制作用としての罰が、倫理的・道徳的発達、つまり、情操の発達にほとんど影響力がなく、それどころか、有害な作用を与えることもあるというシュライエルマツハーの見解についてはすでにみてきたが、「罰の体系が適用されるのは教師の怠慢と拙劣さが基になっているということは、否定すべくもない。：教育者たちの促進的な活動が、適時にしつかり行われるということが重要である。助成作用が適当なときに行われさえすれば、叱責的な活動（罰）はすべて避けられうるということを、基準として立てることができ。：もちろん、すでに前記の一般的部分において、規則の支配している学校にとっては、罰が家庭にとつてよりもずっと許容されなければならないことがわかった。けれども学校にとつても、罰はやはり最小限に押えられるべきものである」と述べるシュライエルマツハーにとつての、学校における罰の問題とは何か、探してみる。

シュライエルマツハーによると、罰は共同生活の秩序の侵害に際して生じる。「罰。秩序の侵害は当然罰せられる。罰が問題となるような動機としては、秩序を乱す場合以外にはありえない。学校におけるような共存や共同作業においては、適時に、また適度に各人が活動しないと、きまつて、秩序が乱されることになる。これは意志から生じる問題である。このように意志に関する出来事に罰が適用されるのである。」しかし、続いて、シュライエルマツハーは罰の問題性に言及する。まず、罰一般に言えることとして、罰は、子どもたちに対して、「不愉快な感じから免れようと努力するかぎりにおいて、刺激を与えるにすぎない」のであつて、罰自体は、子どもが自分の不道徳を反省させる刺激としての効能はもたず、「目覚めさせられるべき活動と直接つながつた」<sup>58</sup> 刺激剤とはならない。しか



も、「罰の体系が組織立てられれば、それだけ奴隷根性を発達させる罰が力を發揮すれば、それは恐怖を惹き起す。子どもたちが罰に対して無感覚になれば、これもまた奴隷的なものであり、その結果、個々人は自由をひそかに盗み取るようなことになる。」<sup>(59)</sup>

更に、シュライエルマッハーは個々の罰についても批判的検討を加える。

体罰 (die körperlichen Strafen) について。シュライエルマッハーは二つの問題点を挙げている。一つめは、体罰が専ら身体的苦痛に耐える鍛練作用になってしまうという問題<sup>(60)</sup>、二つめは体罰がときに「怒りから、激情の状態から」生じるといふ問題である。二つめの問題について、シュライエルマッハーは更に続けて言う。「激情状態の表現にすぎないものが、罰則の形式をもつて表されてよいものであるうか？倫理的な根拠をもたなければならぬ教育の理論がそういうことを抛りどころにしてよいのであるうか？そうなれば、教育はまだ、市民生活が立っている最低の段階にあるのであり、そういう段階においては、その性質上怒りの作用にすぎないものが法律の名において罰として加えられているのである。つまり共同体が私的報復の処理を引き受けた時代と同じである。：私の主張できることは、国民学校からも体罰は追放されなければならないということだけである。国民学校が、秩序をそこなわずに、どの程度まで体罰なしにやっていけるかということ、国民学校の倫理的な人間教育の尺度とみることができる。」<sup>(61)</sup> 体罰の正体 (真の動機) は、一般的に、激情や怒り、そして、私的な報復といった「恣意的なもの」<sup>(62)</sup> であるというのがシュライエルマッハーの見解である。そして、こうした恣意的なものとしての体罰を肯定する教育理論は、倫理的根拠をもたない教育理論とされる。

シュライエルマッハーが言う「教育理論の倫理的根拠」とは、「教育理論とは、あらゆる倫理的完成を現実化する

るための出発点とならなければならない原理である<sup>(63)</sup> という意味である。そして、「倫理的なものの継続的な形成は、教育されるべき者に人間が愛の全力をもって働きかけること以外のものではありえない。」<sup>(64)</sup> この愛の働きかけと、恣意的な怒りの表現としての体罰は、全く異質なものであることになる。それ故、倫理的・道徳的人間形成をめざす教育の領野から、体罰はしめ出されるのである。

自由のはく奪 (die Beraubung der Freiheit) という罰について。大人の場合と違い、子どもたちが、罰として学校に残されて退屈が苦痛のインパクトを与え、彼らの悪しき意志行為を抑制するかどうかは疑わしい。というのも、子どもたちは空想の遊戯でもって退屈をまぎらわすことにより教授活動中においても気を散らすようなことが起きないとも限らないので、この罰は、自分にとって「不利益をもたらす」ところの抑制作用とは受けとめられない、という問題が生じる。

## 11. 失敗の連鎖—罰克服の責任と困難さ

シュライエルマツハーが唯一認める罰とは、「不同意の表明」であり、それは、「純粋な罰」、「一連の罰の段階における最高の段階のもの」<sup>(65)</sup> として捉えられる。すでにみた通り、その存立意義は、悪しき意志行為の実行に対する(羞恥心に訴える) 感覚的抑止である。とは言っても、罰の(道徳的・倫理的) 人間形成に果たす役割は小さい、とされる。シュライエルマツハーは言う。「ただ例外的に、相互の意思疎通、あるいは意志の共同性という点で欠陥があつて、しかも一つの目的が現実達成されなければならないというような場合にだけ、罰が顔を出すことが

ありえる。罰は決して、人を改善しうるものではない。罰のもつ最高の作用は、せいぜい倫理的活動に対する刺激である。とにもかくにも、罰は感覚的な動機による感覚的な刺激にとどまる。罰は、決して教育の手段としては信用されてはならないものであり、ただ申しわけ的なものでありうるにすぎない。」<sup>(66)</sup> ここでも、例外的に罰が要請されうる現実のケースを、付随的にはあるが、挙げている。しかし、更に目をひくのが、シュライエルマッハーの次の言葉である。「刑法は、教育がその理念に従って遂行すべきことを実行しなかった、ということの証明である。」<sup>(67)</sup> そして、「罰はすべて、欠陥を前提としていると同時に他方ではまた過失を前提としているのであるが、ただこの過失は必ずしも学校教育の指導者たちの責任ではなく、むしろまったく家庭の責任であるということだけのことである。」<sup>(68)</sup> 要するに、国家・市民生活における刑法と罰の存在は、それまでの公的な教育（学校教育）が倫理的原理に基いてしっかり教育しなかったことでの証明であり、また、その学校における罰の存在は、かなりの割合において、家庭（の教育）の過失責任を示している。いわば、失敗の連鎖・因果関係についての言及である。この主張は、家庭と学校の各教育の責任と改善可能性を前向きに示唆しているとみることができ、しかし、逆に、学校と市民生活は、各々、それ以前の、もしくは、それ以外の教育の過失のつけを引き受けざるをえないという問題をも示唆しているように思える。別様に言えば、それは、罰の克服の困難さの呈示ともとれる。

## 結語

シュライエルマッハーは、罰の作用を抑制作用の範ちゅうに組み入れ、しかも、倫理的（道德的）発達の要であ

る一般的意志としての情操に影響を与えることができるのは助成的作用とすることにより、道徳的発達に対する罰の直接的貢献度、換言すれば、道徳的発達における罰の直接的出番を、大きく減少させるのである。こうした、罰の、意志・情操への影響力の無さを、発達論的に基礎づけたのは、シュライエルマツハーが思想史上初めてであった。ただし、罰の作用を、個別的意志行為の抑制と、情操（一般的意志）への助成的作用の総合を指すという解釈の立場に立つならば、シュライエルマツハーによる、道徳的教育における罰の後退という企図は必ずしも堅固なものとは言えないであろう。例えば、J・H・ヴィヘルンの罰論<sup>(69)</sup>の場合、罰せられる者が罰を精神的に引き受け悔い改めるといふ、精神と意志の一体化への助成的契機と、それより生成・継続する自罰（悔い改め）のプロセス、そして、その罰の進行に先立ち、その進行に寄り添い続ける、キリスト教教育の意志や知性への働きかけ（シュライエルマツハー的に言えば、情操への教育的助成作用）を総合して、罰と捉えられる。

しかし、そうは言っても、シュライエルマツハーの理論的試みは、罰が、道徳的教育上どんな作用を果たしうるのかという可能性と限界について、考えることの重要性を想起させるものとして、今日においても示唆的である。

また、シュライエルマツハーの罰をめぐる現実認識と理念との交錯についてであるが、これは、罰の完全なる克服は現実的には困難であるとシュライエルマツハーが認めざるをえなかったことを指している。しかし、また、この現実認識と理念の交錯は、先述した、失敗の連鎖という因果論的理解と関わっている、と思われる。それは、過去へと教育責任を遡及する学校や市民社会の責任逃がれの論理ともとられかねないが、しかし、別様にみるならば、それは、現実的教育において不可避の要件である、所与性への顧慮の表われとも解することができる。人が人を完璧に把握し、予見し、コントロールすることはできない。罰なしの教育を、罰則なしの市民生活を志向して努力す

るが、人が過去に背負った（共同社会の秩序に反するような）負の傾向性を所与として引き受けざるをえないことも想定しつつ、努力した方が現実的ではないか、という考え方が、シュライエルマッハーにあったとも、考えられる。

[注]

※ 邦訳『シュライエルマッハー『教育学講義』（長井和雄・西村皓訳）、玉川大学出版部、1999年。

論文中の、シュライエルマッハーの言葉からの引用に際しては、右の邦訳を用いているが、原文に照らして、訳語を変えた箇所がある。

- (1) Scheibe, W.: Die Strafe als Problem der Erziehung, Weinheim, 1967.
- (2) Netzer, H. (Hrsg.): Die Strafe in der Erziehung, —9. Aufl.—, Weinheim und Basel, 1983.
- (3) Scheibe, W.: Ebd., S. 133-166.
- (4) Scheiermacher, F.: Pädagogische Schriften (Hrsg. von Weniger, E.) Band I., Düsseldorf und München, 1957, S.66.
- (5) Ebd., S. 76.
- (6) Ebd., S. 98.
- (7) Ebd., S. 89-90. (邦訳 128頁)
- (8) Ebd., S. 89. (邦訳 127頁)
- (9) Ebd., S. 92. (邦訳 131頁)

- (10) Ebd., S. 93. (邦訳 131頁)
- (11) Ebd., S. 84. (邦訳 122頁)
- (12) Ebd., S. 84. (邦訳 121頁)
- (13) Ebd., S. 84. (邦訳 122頁)
- (14) Ebd., S. 85. (邦訳 123頁)
- (15) Ebd., S. 84. (邦訳 122頁)
- (16) Ebd., S. 85. (邦訳 123頁)
- (17) Ebd., S. 84. (邦訳 121頁)
- (18) Ebd., S. 103. (邦訳 142頁)
- (19) Ebd., S. 88. (邦訳 126頁)
- (20) Ebd., S. 89. (邦訳 127頁)
- (21) Ebd., S. 88. (邦訳 126頁)
- (22) Ebd., S. 92. (邦訳 130頁)
- (23) Ebd., S. 92. (邦訳 131頁)
- (24) Ebd., S. 92. (邦訳 130頁)
- (25) Ebd., S. 91. (邦訳 129頁)
- (26) Ebd., S. 92. (邦訳 130頁)



- (27) Ebd., S. 91. (邦訳 129 頁)
- (28) Ebd., S. 91. (邦訳 130 頁)
- (29) Ebd., S. 93. (邦訳 131 頁)
- (30) Ebd., S. 92. (邦訳 130 頁)
- (31) Ebd., S. 87. (邦訳 125 頁)
- (32) Ebd., S. 88. (邦訳 126 頁)
- (33) Ebd., S. 89. (邦訳 127 頁)
- (34) Ebd., S. 84. (邦訳 122—123 頁)
- (35) Ebd., S. 85. (邦訳 123 頁)
- (36) Ebd., S. 85. (邦訳 122 頁)
- (37) Ebd., S. 89. (邦訳 127 頁)
- (38) Ebd., S. 134. (邦訳 175 頁)
- (39) Ebd., S. 89. (邦訳 127 頁)
- (40) Ebd., S. 90. (邦訳 128 頁)
- (41) A. a. O.
- (42) Ebd., S. 239. (邦訳 287 頁)
- (43) Ebd., S. 241. (邦訳 290 頁)

- (44) Ebd., S. 97. (邦訳 135頁)
- (45) Ebd., S. 96-97. (邦訳 135頁)
- (46) Ebd., S. 96-97. (邦訳 134-135頁)
- (47) Ebd., S. 97-98. (邦訳 135-136頁)
- (48) Ebd., S. 241-242. (邦訳 290頁)
- (49) Ebd., S. 244. (邦訳 293頁)
- (50) Ebd., S. 95-98. (邦訳 134-136頁)
- (51) Ebd., S. 94. (邦訳 133頁)
- (52) Ebd., S. 94-95. (邦訳 133頁)
- (53) Ebd., S. 241. (邦訳 289頁)
- (54) Ebd., S. 244. (邦訳 292頁)
- (55) Ebd., S. 244. (邦訳 293頁)
- (56) Ebd., S. 243. (邦訳 292頁)
- (57) Ebd., S. 240. (邦訳 288頁)
- (58) Ebd., S. 239. (邦訳 287頁)
- (59) Ebd., S. 239-240. (邦訳 288頁)
- (60) Ebd., S. 242. (邦訳 291頁)

- (61) Ebd., S. 243. (邦訳 292 頁)
- (62) Ebd., S. 244. (邦訳 292 頁)
- (63) Ebd., S. 33. (邦訳 64 頁)
- (64) Ebd., S. 238. (邦訳 286 頁)
- (65) Ebd., S. 243. (邦訳 291 頁)
- (66) Ebd., S. 241. (邦訳 289 頁)
- (67) Ebd., S. 95. (邦訳 133 頁)
- (68) Ebd., S. 241. (邦訳 289 頁)
- (69) 拙稿：「J・H・ヴェールの罰論の構造と意義」『神奈川大学心理・教育研究論集』第21号（二〇〇二年）。