



一六六九年イングランド『子どもの請願』の学校体罰抑止の言説戦略：近代初期の学校教育と法的論理

馬場，健一

(Citation)

北九州大学法政論集, 21(4):161-246

(Issue Date)

1994-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/90008181>



一六六九年イングランド『子どもの請願』の 学校体罰抑止の言説戦略

——近代初期の学校教育と法的論理——

馬 場 健 一

目次

- 一 はじめに
- 二 一七世紀イングランドの学校教育
- 三 一七世紀の子どもの体罰問題
 - 1 学校での懲戒
 - 2 家庭での懲戒と親の委任
- 四 『子どもの請願』提出の経緯
- 五 『子どもの請願』の主張
 - 1 サディズムとしての体罰―「懲治」をこえる第一の論点
 - 2 教師の適格性

一六六九年イングランド『子どもの請願』の学校体罰抑止の言説戦略

- 3 学習のための体罰―「懲治」をこえる第二の論点
- 4 体罰なき教育の可能性
- 5 教師権力の源泉
- 6 適正手続―現実的解決策
- 7 愛情主義の陥穽
- 8 学校体罰と法的統制
- 六 『子どもの請願』の顛末とその続編『フォルキウス法 (Lex Forcia)』(1698—9)
- 七 (補論)「懲治」をめぐる寺崎弘昭氏の所論について
- 八 まとめ

一 はじめに

本稿は、学校体罰の禁止を求めて一六六九年に発行され、同年イングランド議会で提出された『子どもの請願 (Children's Petition)』について、その内容を中心に紹介し、その体罰批判の論理・戦略を検討することをつうじて、学校教育における子どもと教師と法とをめぐる問題の一断面を切り出し、展望しようとするものである。

英国では一六八六年に体罰禁止規定が成立し、大部分の学校生徒に対して体罰が法禁されることになった。⁽²⁾ 学校体罰の可否を基本的に各学校・地域の裁量事項としてきた国々(いわゆる英米法圏の諸国にほぼ対応する)のいわば元祖ともいべき英国が、体罰法禁国の仲間入りをしたのである。その後もニュージーランドでの法禁、アメリカ合州(衆)国などでの禁止地域の増大という事態が続いており、世界の学校体罰法制の流れは、全面禁止に向かっているといつて間違いないであろう。一方日本では、全面法禁のタテマエの裏で、暴力的で陰惨な学校体罰がまかり通ってきたという

THE
Childrens Petition:

O R,
A Modest Remonstrance
of that intolerable grievance
our Youth lie under, in the
accustomed Severities of the
School-discipline of this Na-
tion.

*Humbly presented to the Consi-
deration of the Parliament.*

Licensed, Novemb. 10. 1669.
Roger L' Estrange.

*London, Printed for Richard Chiswel
at the two Angels and Crown
in Little-Brittain, 1669.*

状況に対して、特にここ数十年批判が高まり、対策がさまざまに講じられつつあるというのが現状である。⁽⁴⁾ 跛行的ではあるが日本もまた、学校体罰禁止に向けてのこの大きな世界的潮流の中にあるといつてよい。国連「子どもの権利条約」は、こうした内外の動きを側面支援するもので、国内でも、それに合わせた制度づくりが始められたことが報じられている。⁽⁵⁾

ヨーロッパ諸国の中では禁止国の最後尾に付していたため、かの「イギリス人の悪習 (vice anglais)」という汚名とともに「体罰禁止後進国」と考えられもした英国であったが、実はこの国の中には非常に長い学校体罰抑止・禁止運動の歴史がある。今回取り上げる一七世紀の『子どもの請願』は、その端緒であり、おそらくは世界で最古の学校体罰禁止運動の記録である。単に体罰の濫用やその残虐さ、有害性を慨嘆・批判するにとどまらず（そうした文書は当時から他にもあまた存在する）、⁽⁶⁾ 失敗に終わったとはいえその統制を議会に働きかける「立法運動」にまで至っていることが、本請願の大きな特質である。「この国の習慣たる学校の過酷な規律のため、若者たちが受けるあの耐えがたき苦痛に対する憤みある抗議」という副題をもち、「議會 (the Parliament) の考慮を求め謹んで提出する」と冒頭に記された本請願は、文字どおりその後三〇〇年以上にわたる英国体罰禁止運動の嚆矢であり、こんにちまで続く世界の、子どもに対する暴力抑止の試みの原点である。

この文書については、英国の学校体罰を扱う記事・論文の中でしばしば取り上げられているが、⁽⁷⁾ 管見の及ぶかぎりではその具体的内容を論じたものは、一九六六年に書かれた Freeman の短い論文のみである。⁽⁸⁾ これは請願のいくつかの版や本請願の約三〇年後に出された続編（詳しくは後述する）も照会・比較し、さらにその他の資料をも参照したもので、請願本文からだけでは得られない貴重な情報や考証を提供してくれるものの、肝心の請願内容それ自体についての説明は極めて不十分である。しかしこの請願の中で述べられていることは、単に英国教育史、英国学校体罰史・体罰抑制史における資料であるにとどまらず、こんにち我々が直面している学校体罰その他教師の生徒に対する侵害行為の実

相やその統制の方策にも示唆をもたらすものであり、さらには学校教育における生徒と教師、さらには近代における子どもと大人の関係性といったテーマにまでひろがりをもちうるものであると思われる。時と場所を大きく隔てつつも、そこに述べられている多くの部分が我々にとっても決して無縁のものではないと感じられることは、彼我のあいだを貫通する近代教育、あるいは近代そのものの通底線を考えさせるものであり、またそこに記されている我々からみて一見異質な部分でさえも、それとの対比で我々の立っている地点を浮きあがらせてみせる、歴史的な反照装置の役割を果たすことができる。

以上のような観点から、本稿ではこの請願の内容に重点を置き、検討を加えていくことにする。しかし、こうした史料を読み解くにあたっては、当時の学校教育についての最低限の情報も必要であるし、本請願の中で問題とされている子どもに対する暴力の問題についても多少の知識を用意しておいたほうがよい。またこの請願の形式やそれがたどった経過といった側面についても簡単に触れておく必要がある。そこで本稿は以下のような順序で論述を進めていくことにする。まずこの請願の出された時代の学校教育について、特に当時の初等・中等学校教育の状況を中心に概観する。次により具体的な問題として、ここで問われている子どもに対する体罰の問題について、学校と家庭とにおけるそれとのそれぞれにつき社会史研究者の議論を参照し、論点を整理しつつ簡単に紹介する。さらに本請願の形式やそれが提出された経緯、その作者などについて考察し、ついでその内容自体についてかなり詳しく検討していく。（ここが本稿の中心部分となる。）その後、この請願の提出後の顚末と、さらにその約三〇年後に、その統編ともいうべき請願が再び出されているので、その内容についても触れる。次に補論として、近代教育における体罰問題を考察する上で、鋭い理論的視点を提供している寺崎弘昭氏の議論を、本請願と突き合わせつつ紹介・検討し、最後の結びにつなげていくこととしたい。

注

- (1) 本稿では現在の「連合王国」を英国と表記する。
- (2) Education (No.2) Act 1986 s.47, 48. 本法の成立過程については King, Terry, *The Politics of Corporal Punishment*, Sheffield City Polytechnic, Department of Education Management, 1987. 及び二宮皓・中村直人「ヨーロッパ人権裁判所の体罰判決(その一)(その二)」(『月刊生徒指導』一九八七年四月号)七四―七九頁(同一九七八年五月号)七六―八一頁参照。その後子どもに対する体罰の禁止は、各種の命令や立法で本法の適用領域外にも順次拡大されている。特に大きな意義を持ったのは「一九八九年に制定された『子ども法(Children Act 1989)』である。cf. Children's Homes Regulations 1991 (SI 1991 No.1506); Social Work (Residential Establishments-Child Care)(Scotland) Regulations 1987 (SI 1987 No.2233); Foster Placement (Children) Regulations 1991(SI 1991 No.910); Children Act Guidance and Regulations, Volume 8 *Private Fostering and Miscellaneous* (para.1.5.13); Children Act Guidance and Regulations, Volume 2 (para.6.22); Scottish Office, Children Act Guidance, Annex A, para 23; Guidance issued by the Department of Health in 1991 (HSG (91) 1) on *The Welfare of Children and Young People in Hospital* (para.4.16).
- (3) 筆者が英国の市民グループ (EPOCH: End Physical Punishment of Children) から入手した資料によれば、ニージーランドでは一九九〇年に学校体罰を禁止する立法が作られ、アメリカ合州(衆)国の禁止州は二五州にのぼっているとのことである。cf. EPOCH WORLDWIDE, Bulletin. August 1993.
- (4) 学校体罰はじめ生徒の権利侵害を論じた論文・書籍・資料は枚挙にいとまがないが、とりあえず生徒懲戒・体罰問題に関するものとして、牧証名・今橋盛勝・林量俣・寺崎弘昭編著『懲戒・体罰の法制と実態』(学陽書房・一九九二年)、『体罰・いじめ』(『季刊教育法』64・一九八六年臨時増刊号)、星野安三郎・牧証名・今橋盛勝編著『体罰と子どもの人権』(エイデル研究所・一九八四年)をあげておく。
- (5) 「子どもの権利条約」の趣旨を先取りするかたちで、法務省は、体罰やいじめなどに対処するために、「子どもの人権オンブズマン」を九四年度から設置(といっても既存の機構の若干の改善にすぎないようだが)する方針を固めたと報じられてい

る。(朝日新聞一九九三年九月一日朝刊)

- (6) 参照、寺崎弘昭「体罰の歴史と思想…J・ロックの教育思想を中心に」(『新しい子ども学2 育てる』・海鳴社・一九八六年)三三五―三三六頁。L・ストーン『家族・性・結婚の社会史 一五〇〇年―一八〇〇年のイギリス』(北本正章訳・勁草書房・一九九一年)三六八―三七〇頁。J・ロック『教育に関する考察』(服部知文訳・岩波文庫・一九六七年)六三―一二一頁。沖原豊『体罰』(第一法規・一九八〇年)一四九―一五一頁。(なお本書は、情報量の多さに意義は認められるものの、出典・引用がきわめて不明確であり、論旨も不明朗で、学術書としての価値は低いといわねるをえない。)Freeman, C. B., "The Children's Petition of 1669 and Its Sequel," *British Journal of Educational Studies*, vol. 14, May 1966, p. 216. 17世紀の学校生徒の各種抗議運動については、Adams, Robert, *Protests by Pupils*, The Farmer Press, 1991, pp. 29-30 参照。

- (7) ストーン前掲(注(6))書三六八―三六九頁。寺崎前掲(注(6))論文 三三九頁。Newell, Peter (ed.), *A Last Resort?* Penguin Books Ltd, 1972, pp. 13-14; O'Day, Rosemary, *Education and Society 1500-1800*, Longman Group Ltd, 1982, p. 201; Adams, *supra* note (6), at 28-29; The Times Educational Supplement, 14 August, 1987. なお、中村直人「イギリスの体罰禁止動向に関する研究(2)―一九八六年教育法を中心に―」(中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第三二巻・一九八六年)一七五頁は、本請願を、あたかもそれがロック等の制限的体罰反対論を越えて、体罰の一律禁止を求めた文書であるかのごとくに記述しているが、本稿でみるとおりそれは誤りである。本請願も「懲治 (correction)」を目的とした体罰を決して完全否定しているわけではないからである。

- (8) Freeman, *supra* note (6), at 216-223.

二 一七世紀イングランドの学校教育

一六世紀後半から一七世紀半ばにかけてはイングランド教育史の画期であった。この時期に教育施設が急激に拡充し

たことは、教育史や社会史の研究者が一致して認めるところである。⁽⁹⁾ L・ストーンはこの時期に「教育革命」と呼べるほどの事態があったと考えている。彼によればこの時期の大学・法学院への進学率は驚くべき高率で、それは「第一次世界大戦後にいたるまで、一六三〇年代レベルに立ち直ることはなかったし、第二次大戦後までそれを超えることもなかった」ほどのものであり、この時期のイングランドは、識字率の高さその他「どんなレベルからみても世界がずっと知っていた学力のある (literate) 社会のうちで最高だったといつてよからう」とみている。⁽¹⁰⁾ こうした教育機会の拡充は、階層的な偏差を持ったエリート^{著者}兼講機関におけるそれであつたにしても、それは近代的な教育システムが、黎明期を過ぎて大きな発展を遂げたものであつた。ストーンはこの膨張に寄与した諸要因として、①聖職者による文化の独占を打破しようとする試み、②(それと関連する) 俗人行政官や専門職に対する需要、③P・アリエスのいうような近代的な家族意識と子ども観の発展、④社会変動期における社会の上層の文化的・経済的ニーズと教育との共鳴、⑤無知、不敬、怠惰という三大害悪に対する武器としてピューリタンが教育を重視したこと、⑥社会秩序の再強化のため、規律と服従の教育の必要性が感じられていたこと、をあげている。「家族関係の微妙な移り変わり、文化と宗教の理論的な命令、社会的な野望という実地的な刺激、貧民への恐怖、そういったものが皆いっしょになって、一五六〇—一六四〇年の驚異的な教育の伸長をひきおこした」。⁽¹¹⁾⁽¹²⁾⁽¹³⁾

高等教育の進学率や識字率の高さは、初等・中等教育の広がり支えられていた。そして教育機会の量的拡大に伴つて、質的にもそうした教育制度は分化を遂げていき、その結果、ストーンによれば次の三つの教育形態が生じることになった。⁽¹⁴⁾ その第一は基礎的な識字力と簡単な計算や手作業、礼儀作法などを教えた「小さな学校 (Petty School)」で、これは往々にして救貧政策とも結びついていた。⁽¹⁵⁾ 初等・中等学校教育の第二の形態は、より本格的な英語教育と実学の知識とを与え、徒弟奉公の準備をもさせたものであつた。第三が、本格的なグラマー・スクール(文法学校)であり、ここではジェントリと都市のブルジョアの息子に、高等教育に進むために必要なギリシャ・ラテンの古典教養を身につけ

させることが公式目的とされ、それは普通、宗教教育も伴うものであった。こうしたグラマー・スクールはこの時期イングランド全土に繁茂し、小さなものまでも含めれば、数百から千校ほどにまで達していたと考えられている。⁽¹⁶⁾ 当時の彼の地の人口が五〇〇万ほどであると推定されているから、これが大変な数であることがわかる。「この国の全土で、ときにはちっぽけな部落で、教養ある牧師、牧師補、あるいは聖職の禄のない学校教師が、一握りの少年たちを大学水準にまで教育していたという証拠は、ちょっとした驚きでさえある」⁽¹⁸⁾。

これら初等・中等教育の三形態は相互に重なりあう部分もあり、またもちろん今日の意味での直線的な教育体系ではなかったが、質・量の両面において、その起源とみうるものではあった。⁽¹⁹⁾ ちなみに女子に初等教育を与える動きが出てくるのもこの一七世紀である。⁽²⁰⁾

『子どもの請願』は後にみるとおり、この三つの教育形態のうち、第三のグラマー・スクールにおける虐待ともいえる教師の体罰の過酷さを訴えたものであった。こうした学校の生徒は一〇歳弱から一五・六歳のものが中心であった。⁽²¹⁾ その学習環境は、こんにちの我々の眼差しからすれば、かなり劣悪なものだったと評価せざるをえないものだったようである。教室というような物理的仕切で生徒集団を分節・隔離することは進んでおらず、学習段階が異なる者が混在⁽²²⁾し、学校の生徒総数が増えればそれはそのまま学習集団の膨張につながり、大規模のところでは一〇〇名を越える生徒が一同に集められた。(場合によっては複数の教師がそうした集団を同じ部屋の中で別々に教えていた。⁽²³⁾ 授業内容は先にも触れたとおり、古典語の文法や講読を中心にし、暗唱・暗記に力点を置いた権威的なものであった。授業時間も驚くほど長かったようである。⁽²⁴⁾ また、教師の資格要件は存在しないに等しいものであった。⁽²⁶⁾

『子どもの請願』が問題にした教師の体罰は、こうした学校で行われていたものであった。そこで次に、より具体的に当時のこの子どもに対する暴力について、明らかにされている点を紹介して、『請願』自体の内容理解のさらなる準備作業としたい。

注

- (9) L・ストーン『エリートの攻防 イギリス教育革命史』(佐田玄治訳・お茶の水書房・一九八五年)三―一三、四九―一五頁。K・ライトソン『イギリス社会史 一五八〇―一六八〇』(中野忠訳・リプロポート・一九九一年)三二〇―三三五頁。梅根悟監修・世界教育史研究会編『世界教育史体系7 イギリス教育史I』(講談社・一九七四年)八五―一二〇頁。
- (10) ストーン前掲(注(9))書、四九―五〇頁。
- (11) 同右九―一〇頁。ライトソン前掲(注(9))書、三二―三三〇頁。
- (12) ストーン前掲(注(9))書、五一―五七頁。ライトソン前掲(注(9))書、三一〇頁。
- (13) この発展は、一六六〇年の王政復古以降終焉し、その後一〇〇年以上に渡って逆に「教育不振」といわれる停滞期を迎える。ストーン前掲(注(9))書、五七―六〇頁。O'Day, *subya note*(?), at 201. 梅根監修前掲(注(9))書、一四八―一五一頁。吉田喜由『イギリスの教育』(自治日報社・一九七二年)一四―一五頁。宮沢康人編著『世界子どもの歴史6 産業革命期』(第一法規・一九八五年)一三六―一三八頁。
- (14) ストーン前掲(注(9))書、五一―五三頁。梅根監修前掲(注(9))書八五―九二頁。
- (15) 梅根監修前掲(注(9))書八五―八八頁。P・アリエス『子供』の誕生 アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』(杉山光信・杉山恵美子訳・みすず書房・一九八〇年)二七〇―二九六頁及び、宮沢康人編著前掲(注(13))書、五七頁も参照。
- (16) ストーン前掲(注(9))書、九―一三頁。梅根監修前掲(注(9))書八八―八九頁。
- (17) ストーン前掲(注(9))書、三〇頁。梅根監修前掲(注(9))書、八九頁。
- (18) ストーン前掲(注(9))書、一二―一三頁。
- (19) アリエス前掲(注(15))書、二七〇―二九六頁。梅根監修前掲(注(9))書、九〇頁。
- (20) ストーン前掲(注(6))書、二九三―三〇一頁。アリエス前掲(注(15))書、二八一頁。梅根監修前掲(注(9))書、九二―九三頁。本請願およびその続編においても女子教育への言及がある。本稿の六参照。
- (21) この生徒たちは、近代の秩序づけメカニズムに抵抗する、中世的な感性をもちあわせた粗暴な集団であった。参照、アリエス前掲(注(15))書、二九六―三〇九頁、宮沢編著前掲(注(13))書、五〇―五五頁。

(22) 生徒の年齢と学習段階は厳密に対応したものではなかった。参照、ストーン前掲(注(9))書、三〇頁、アリエス前掲(注(15))書、一四五—一四九、二一〇頁、寺崎弘昭「近代学校の規律空間と子どもの権利条約」(日本教育学会編『教育学研究』第五八巻第3号一九九一年九月)六二頁。よく知られているとおり、アリエスは習熟度や年齢別の生徒の分節化が厳格になり、そうした生徒集団が教室という仕切で隔てられ、社会全体としても子どもが大人の世界から切り離され、隔離監視が強められていく過程を近代教育に特徴的な傾向性として把握している。一七世紀のグラマー・スクールは、この移行途上の形態としてとらえられる。アリエス前掲(注(15))書、第二部。

(23) アリエス前掲(注(15))書、一六八—一八〇頁。ロック前掲(注(6))書、九三頁。金子茂「近代学校における『クラス』の出現とその存在形態について—イギリス Grammar School を中心として—」(『九州大学教育学部紀要』(教育学部門)第三四集・一九八八年)一一—四三頁。

(24) 早朝から夕方まで一日八ないし一〇時間の授業があり、休暇も現在より少なかったもので、当時のグラマー・スクールの生徒は、一年を通すと現在の英国の同年齢の生徒の約二倍の時間を学校で過ごしていたと試算されている。吉田前掲(注(13))書、一一—一三頁。

(25) 教える側には教師と助教師があったが、その数は多くても一学校あたり二、三名を超えることは普通はなかったようである。参照、金子前掲(注(23))論文、一五—一六頁、吉田前掲(注(13))書、一〇頁。その他、生徒の中から選ばれた監督生に生徒の監督が委ねられることもあった。参照、アリエス前掲(注(15))書、一七四頁。

(26) それは「学校によって多様で、時には『学問があつて労を惜しまないもの』『敬虔で学問がありまじめなもの』『イングランド教会の正会員で文法の素養を身につけた文章家で算数に熟達したもの』などといった暖味な言葉で表現されていた。また一方……教師はオクスフォードまたはケンブリッジ大学の修士号を持ったものでなければならぬ、というものもある」という状況であった。吉田前掲(注(13))書、一一頁。

三 一七世紀の子どもの体罰問題

1 学校での懲戒

この時期のグラマー・スクールで、答による体罰が普通にみられていたことは、L・ストーン、P・アリエス、K・ライトソンといった社会史研究者が一致する点である。⁽²⁷⁾これはイングランドの学校に限られた現象ではなく、他のヨーロッパ諸国でも広くみられるものであった。⁽²⁸⁾処罰の最も一般的な形態は、細い木の枝を束ねたもので、露出させた生徒の臀部を強く打つというものであった。⁽²⁹⁾(その意味で「鞭」という語をあてるよりは「答」のほうが適切である。⁽³⁰⁾)またストーン、アリエスともに、この学校体罰という現象について、近代初期に特別な位置づけを与えている。⁽³¹⁾すなわちそれは次のような意味で相当程度「近代的」な現象であった。彼らによれば、中世においても体罰というものは存在したが、それは教育関係の外での「体刑」もしくは修道院のなかでの自己規律のたぐいか、学校の場合であってもその後の時代ほど頻繁なものではなく、またそこでは原則的に身分や社会階層との結びつき(身分が低い貧困層で、それも幼い子どもに加えられるべきもの)がみられるものであったという。⁽³²⁾学校体罰が質・量ともに大きく変化するのは一六世紀あたりからである。この時期から学校という制度を媒介に、大人と子どもが社会的に切り離され、「子ども」であるということをもって答を受けるようになった。それは社会階層や貧富の差、年齢差といった差異にかかわらず、あらゆる生徒に加えられる手段となったのである。体罰はグラマー・スクールを中核に、上は大学、下は初等教育施設にまで広がりをもつものであった。⁽³³⁾「中世においては程度の差でしかなかったところの子供の規律と成人の規律との間に本質的な差が生じているのが認められる。成人たちについていえば、すべての人が身体的懲罰に従わされたわけではない。……これとは反対に、すべての少年や青年は学校という共通の体制の拘束下にあるかぎりその身分がいかなるものであ

れ、笞うちの罰を受けたのである」。「(青年と子供は) 体罰というそれまでは農奴に対する懲罰であった恥辱を共有するようになる」⁽³⁴⁾。それは単に規律・懲治のためだけでなく、「学業上の過失を罰するための標準的な常套手段になった」⁽³⁵⁾のであった。アリエスによれば、「十五世紀を過ぎると、笞はいやしむべき、無遠慮な性格をもつようになり、しかもしだいに頻繁にみられるようになった」⁽³⁶⁾のであり、イングランドの学校に関しても、この時期の体罰が一般に非常に過酷なものであったとするストーンによれば、「一六世紀と一七世紀のグラマー・スクールでは、厳しい鞭打ちが普通のことと見なされており、日常茶飯の出来事」であり、「きわめて些細なことでも、常習的に少年たちを毎日厳しく鞭打っていた」⁽³⁷⁾ほどのものであった。また親のしつけに関してはストーンと意見を異にするライトソンにとっても、「この時代のグラマー・スクールでは体罰が普通にみられたことは疑いない」⁽³⁸⁾ものであり、子育ての寛容さと多様性を強調するポロックの史料においても、それは「厳しすぎ」たり「恐れをなし」たり、「鞭を打たれずにすむことに対しても、神の慈悲に感謝」せねばならないものであり、多くの親が憂慮していたものだったのである。⁽³⁹⁾ いずれにせよこの時期、多くの人文主義者その他の知識人が、当時の学校の状況を念頭に、体罰の濫用を非難したのであった。⁽⁴⁰⁾

以上の議論から、この時期の学校教育の笞打ちに、このような量的増大と質的差異が生じてきたことになんらかのあたりでかわる要因を仮説的に列挙することが可能になる。注意すべきは、例えば一七世紀イングランドのグラマー・スクールの厳しい懲戒について考える場合、そこには当時のイングランドもしくはそこでの学校教育に特有の要因と、より広く、近代初頭のヨーロッパ、もしくはそこでの学校教育の位置づけといった視点からみた要因とが不可分に絡み合いつつ並存しているということである。

まずこれまでにみたとおり、当時のイングランドのグラマー・スクールは、(それは多かれ少なかれ他のヨーロッパでの同等の教育形態にも共通のことであつたろうが) 客観的なその教育形態自体が、強力な秩序維持装置を要求せざるをえないようなものであった。そしてそれに加えてこうした施設が、これも既述のとおり比類ない勢いで全国に広が

り、それまでこうした教育形態とは無縁であった社会層をもその内に迎えていったのである。いわば教育が少数者の特権から社会的義務の性格を帯びたものにす野を広げるかたちで移行しつつあったのであって、そのため十分な学習の動機をもたずに入学してくる生徒も増加した⁽⁴¹⁾。学校施設の増加は、教師の資格要件がきわめて曖昧なものだったこととあいまって、教師の質の劣化もたらした。

こうした教育内在的な要因に加えて、学校教育が強力な教化装置＝秩序維持機構たるべきことを求めた社会と時代の要請を、当然のことながらあげておかなければならない。これも他のヨーロッパ諸国においても共通の事情であったろうが、特に当時の英国は絶対主義の時代であると同時に激動の時代でもあった。そしてピューリタンたちもまたテューダ・ステュアートの君主たちと同様に、あるいはそれ以上に、権威に服従する臣民を作ることに関心を注いだのである。政治と宗教の理論的命令を、貧民と混乱する秩序とに対する恐怖が支えていた⁽⁴²⁾。その結果、「グラマー・スクールや大学は、規律と服従の習慣を植えつけるように慎重に企画された⁽⁴³⁾」のであった。

また管打ちがその階級差や年齢差をこえて、大人と切り離された「子ども」全体に広がっているというアリエスやストーンが指摘する傾向は、こうした個々の事情を越えた、近代的な「子どもたることに對する新しい態度」の現れの一つである⁽⁴⁴⁾とみることができ、またそこには、中世的粗暴さを備えた子どもたちを、近代社会に適合的なものに矯正していく⁽⁴⁵⁾とする、より一般的な規律＝訓育の関心の増大も寄与していることであろう。

すなわち、教育機会の拡充、秩序維持装置として期待された学校、「子ども期」への関心、分節し、隔離し、監視し、処罰する訓育装置の発展といったこれらの要因が相互に結び付き合いながら厳しい規律と体罰とを広げていったと考えることができる。当時の学校体罰の横行は、こうした新しい事態に對する、(粗雑で非効率なものではあったが)反応だったと考えられる。管打ちという一見中世的な教師の行動は、きわめて近代的な背景のもとで機能していたのである⁽⁴⁶⁾。

(27) この点での例外は、L・A・ポロクの見解であり、彼女は一九世紀は別として、「残酷な懲戒は常習ではなく例外であった」とし、一九世紀の学校規律 (discipline) の厳格化も「おそらくイギリスの学校での一種の流行であったと考えられる」と主張する。参照、L・A・ポロク『忘れられた子どもたち』(中地克子訳・勁草書房・一九八八年) 一六一九、二五六―二七七頁。しかし彼女自身認めている(同書二五六頁)ように、学校内のディシプリンについてのその考証は、家庭内におけるものほど豊富な情報に依拠したものではなく、その点では学校体罰が一般的なものだったとする通説に対する十分な反証たりえていないと思われる。またさらなる問題点は、ポロクが家庭での懲戒と学校でのそれとを無批判に同列に論じていることである。しかし彼女の挙げている史料(その中には、学校での打擲のひどさに驚き、教師に抗議する親の姿がたびたび出てくる。参照、同書二五八―二七〇頁)はむしろ、学校での懲戒が常に親の意識以上に過酷なものになりがちであり、両者の懲戒についての意識及び実践の間には「ズレ」があったことを示しているのではないだろうか。(ライトソン前掲(注(9))書、一九二頁も参照)親の希望に沿って学校は子どもに体罰を与えていたと論じるアリエスやストーンの見解に対して、それは十分な史料に依拠して立証されたこととはいいたくはないと彼女の批判は、一応妥当なものと思われる。が、しかし親と教師を十分な論拠もなく同一の役割遂行者のように扱っている点では、彼女は、自分が批判するアリエスやストーンのような「親がわり」論者と同様のミスをしているのではなからうか。また、本稿の議論の射程をはみ出す論点ではあるが、一九世紀の学校規律の厳格化を「一種の流行」(ポロク前掲書、二七七頁)といっているばかりからないその没歴史性にも疑問を禁じえない。この変化もまた、彼女が同時期の親の規律の厳格化の原因と見ている「社会の速やかな変革に対する反応」(二七七頁)であり、より具体的には教育の義務化や国民教育制度の発展に付随した病理の側面をもつものであった。参照、井野瀬久美恵『子どもたちの大英帝国』(中公新書・一九九二年)一〇七―一二三頁。

(28) 沖原前掲(注(6))書、八九―一〇一頁。アリエス前掲(注(15))書、二四〇―二四八頁。Hinckelley, Ch. (Hrsg.), *Justiz in alter Zeit, Mittelalterliches Kriminalmuseum, Rothenburg o. d. T.*, 1989, SS. 479-490.

(29) ストーン前掲(注(6))書一二二頁。

(30) ただし本稿で引用する日本語文献において「鞭」の字が用いられているときは、変更せずそのままにしてある。

(31) ストーン前掲(注(6))書、二二八―二四五頁。アリエス前掲(注(15))書、二三九―二五一頁。

(32) 中世の学寮での罰は飲酒か罰金が普通であった。「十四世紀の末頃になるまで体罰による矯正を推測させるようなものはきわめて希である」(アリエス前掲(注(15))書、二四四頁)。ただ中世では非公式的に領主が農奴に体罰を課することは慣行だった

のであり、このような主人が使用人に対して課すものが学校や刑法の中に笞打ちの罰を導入することの起源であったとされる。(一五・六世紀の学校体罰の)「その起源においては、幼い子供でも貧窮学生でもない者は、……腕力をふるう場合を除いて体罰に処せられることはなかったのである」(同書二四五頁)。cf. Stone, Lawrence, *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*, Weidenfield and Nicolson, 1977, p. 163.

(33) ストーン前掲(注(9))書、四六、七七頁。Stone, *supra* note 62, at 165. アリエス前掲(注(15))書、二四五頁。

(34) アリエス前掲(注(15))書、二四七頁。

(35) ストーン前掲(注(6))書、一三〇、一三四頁。

(36) アリエス前掲(注(15))書、二四四頁。

(37) ストーン前掲(注(6))書、一三一、三六八頁。また後述するように、『子どもの請願』の中にも、学業上の理由で、また非常にささいな理由によって、過酷な体罰が加えられる記述が出てくる。本稿五の1及び3参照。

(38) ライトソン前掲(注(9))書、一九二頁。

(39) ポロク前掲(注(27))書、二五八―二五九頁。

(40) 注(6)にあげた文献参照。

(41) ストーン前掲(注(6))書、一三〇頁。

(42) ストーン前掲(注(9))書、五四―五七頁。アリエス前掲(注(15))書、二四七頁。

(43) ストーン前掲(注(9))書、六二頁。ライトソン前掲(注(9))書、三二一頁。

(44) アリエス前掲(注(15))書、二四七頁。

(45) アリエス前掲(注(15))書、二四〇―二五三頁。M・フーコー『監獄の誕生』(田村淑訳・新潮社・一九七七年)第三部。

中世／近代と体罰／規律・訓育という観点には、もちろんフーコーの議論とかわる。そこで彼のモデルにおいて学校体罰が

どのように位置づけられるものであるかを簡単に検討しておきたい。

学校、また刑事司法施設や軍隊、そして工場や精神病院などにおいて制度化され、または公認されていた処遇たる笞打ちをはじめとする体罰が、フーコーの構図において占める位置は微妙である。それは一方で、監禁し、監視し、規格化する徹底的な規律権力の機構の中の処罰である点で近代的なものであると同時に、身体刑の一種である点で前近代的なものであるともみうるからである。ただしフーコー自身がアンシャン・レジーム期の刑罰のありようのモデルとして取り上げてみせている身体刑は、絶対主義君主の統治権の華々しい誇示であり、一種の祭式_二見せ物としての暴力であり報復・反作用であって、閉鎖的な環境の中での収容者の「矯正」「懲治」を目的としたものではない（フーコー前掲書第一部）。しかし近代の体罰は、まさにこうした「教育」目的のためという名目で、より可塑性に富んでいるとされる「子ども」に対して特に行使されるものであった（参照、同書一九五頁）。その意味で彼のいう身体刑と、ここで問題としている体罰とを同一視したり、後者を前者の延長線上にストレートに捉えることは誤りである。他方で閉鎖施設の中での体罰も、こんにちに至るまでに徐々に姿を消していき、より穏やかで、より効率的・合理的な、「知」の裏づけをもった統制・制御の技術にとってかわられていると考えることができる。（英国がそうした移行に非常に時間のかかったこと（参照、寺崎弘昭「イギリスにおける懲戒・体罰法制の歴史と思想」（星野・牧・今橋編著前掲（注（4）書）、二二—二二九頁）と、フーコーが述べているとおり（同書一五、一九頁）英国が身体刑の消滅に最も抵抗した国のひとつであることは、ほとんど同一の事態であろう。）その意味ではやはりこの近代の体罰も、アンシャン・レジーム期の身体刑と連続的なものであるとみうるのである。

結局、学校その他における伝統的な体罰は、起源としては中世的なものではあるが、その「負の祝祭」ともいうべき機能が「懲治」のためのものへと換骨奪胎（あるいは粉飾）・矮小化され、閉ざされた陰鬱な空間の中へ暫定的に取り込まれた制度と考えるのが素直な理解ではないかと思われる。（もちろん徹底的な権力関係の中での権限の逸脱や暴力の発露という側面もあるが。）なお、『監獄の誕生』の中でも、「工場や学校や軍隊」における「あらゆる徹底的な刑罰制度」の一環として、ささいな理由による「体罰」について触れられている（同書一八二頁）。フーコー的視角と学校体罰問題については寺崎弘昭も触れているが、「身体刑の衰退」という事態と氏の言う「懲治」のための内面的な心理罰としての近代的な体罰との関係はそれほど深く追求されていないように感じられる。ちなみに氏は「懲治」という子どもへの「働きかけの型」と体罰との関係をか

なり密接不可分なものと捉えているようであるが、歴史的・思想的にはともかく、論理的または機能的にそれがどういふわけなのかは、わかりにくいといわざるをえないように思われる。参照、本稿の七及び寺崎前掲論文、二〇八―二一九頁。

- (46) このように近代学校での答打ちという行為には、それが中世の体刑や修道院での実践から引き継がれたものであるという側面と、近代に特有の側面、すなわちそれが新しい役割を期待され社会的広がりをもった近代学校という世界で、「子ども」というカテゴリーに対して、規律・訓育の手段として広範に行使されたという側面とがある。しかしながら従来わが国の議論においては、この後者の側面について十分な関心が払われてきたとはいいがたく、その実態を捉えるときには、どちらかといえばキリスト教的な伝統や精神、制度といった通底線を軸に、中世の実践と連続的なものとして記述される傾向が強かったように思われる。そして体罰問題における近代教育の固有性が語られるのは、それを否定・抑止しようとする傾向が現れてくるという文脈においてであることが多い。参照、和田修二「体罰」(天野正治・市村尚久・岡田渥美・松村鈞・宮澤康人・村山貞雄編『現代教育問題史』・明玄書房・一九七九年)一六七―一八四頁、沖原前掲(注(6))書、八六―一〇一頁。こうした立論を批判し、近代的な教育の関係性そのものの中に、体罰を発動させる枠組や機制をみている寺崎弘昭までもが、一方でこうした議論に引きずられたとしか思えない叙述をしているのは理解しがたい。参照、寺崎前掲(注(6))論文、三三三―三五二頁。この中で寺崎は、中世の学校や修道院の例をひいて、中世においては「答打ちは、教育的な関係の中に埋めこまれて特別にそれと意識されないまま、行使され続けていた」が、近代初期には「旧来の権威形式が解体する危機意識の故に、それまで……意識されずにすんでいた答打ちが特立するかたちで横行するという事態を、生起せしめた」という。中世の「教育的な関係」は徒弟制にこそ求めるべきであって、当時の学校や修道院の教育的関係は近代のその原基ではあっても中世のそのモデルたりえないのではないか(参照、アリエス前掲(注(15))書、二四一、三一〇、三四四―三四五頁、フーコー前掲(注(45))書、一四五、一四八、一五四頁)、といった問題はさておくにしても、近代初期の学校体罰は、そうした変動期の反作用やそれまで意識されていなかった行為の「特立・横行」といった側面とともに、ここで論じたような近代に固有の性質も帶有させていたものというべきではなからうか。「懲治」の芽はすでにここにおいて胚胎しているのである。

2 家庭での懲戒と親の委任

この時期の子どもの打擲で論点となるもう一つの点は、親の側の問題である。すなわち、学校と同様に家庭でもそれが激しく頻繁にされていたのかどうか、また、親は学校教師の体罰を支持もしくは容認していたのかどうか、といったことである。前者の家庭での体罰の問題は、学校体罰問題の核を学校という機構の特殊性に重点を置いて考えるべきなのか、それとも社会全体の子育てや子どもに対する構えといったより広い問題の一コラリであることに重きを置いてみるべきなのか、といった点にかかわる。また後者の親の学校体罰についての構えの問題は、教師の体罰は親の懲戒権が委任されたものだとして英米系の学校体罰を伝統的に正当化してきた「親がわり論 (*in loco parentis*)」の実相の問題であり、子どもに対峙する二つの権力態様の異同の問題である。

この問題については教育史研究者の見解は二つに別れる。その一つは、この時期は社会的に子ども期への、それゆえそのしつけへの関心が生じてきた時期にあたり、家庭・学校ともに規律の厳格化を望ましいとしていたとするものである。ストーンは、家庭の体罰も学校のそれ同様の激しさと頻度をもって行われていたとする。彼によれば、「一六世紀と一七世紀の家庭では、鞭打ちは普通に行われていたしつけの方法」であり、子どもの世話をした女性たちは「誰もが、子どもの意思是打ち砕かなくてはならないとする当時の説教を信じていた」とする。(47) (ただし、家庭の体罰はその反面の非常に情愛的な態度で補完されていたという。この点は学校体罰との違いである。) また、子どもを学校にやっっているエリート層の親たちは、「教師たちが批判や制限を受けずに、彼らの子息たちを思い通りに処理する自由を積極的に彼らに与えたがっていた」とストーンは考えている。(48) こうした親の態度およびそれに支えられた家庭や学校の体罰には、「鞭打ちが子どもと大人の双方を支配する上での唯一の信頼できる方法であると考えられていた」ことや「未成熟な子どもたちが、理性的に判断を下す能力を欠いた単なる動物と見なされており、このため、生まれて間もない犬の

子、馬の子あるいは鷹などを飼い慣らすのとまったく同じようにしつけられるべき存在であった」ことが反映しているというのである。⁽⁴⁹⁾ アリエスもイングランドやフランスの学校規律の厳格化の背景に、共犯としての親の姿と、より大きな社会的意思を見ている。⁽⁵⁰⁾ すなわち、「時代のモラルは人生にはいるにあたっての準備を……すべての子供たちに……あたえるよう強いるのである。この準備は当然のことながら学校が子供に保障するものである。伝統的な徒弟修行は学校に置きかえられるが、この学校も厳格な規律の手段に変形され、裁判所や治安制度がそれを保護していた。一七世紀における学校の異常なほどの発展は、子供の教育について親たちがつようになったこの新しい配慮の結果である」。「学校と家庭は一緒になって、大人たちの世界から子供をひきあげさせた。……家族、教会、モラリスト、それに行政者たちの要請は、かつては大人たちのあいだで子供が享受していた自由を、子供から奪ってしまった。この要請は子供に答打ちや独房を与え、もっとひどい条件にさらすような懲罰を課した」。⁽⁵¹⁾ しかしアリエスは、学校の規律については詳細に論述しているが、示唆的なことにこの時期の家庭の厳しいしつけの実態については、親のための教育指南書について触れるだけで、ほとんどといってよいほど論じていない。⁽⁵²⁾ また、ストーンもアリエスも、最初はこのように子どもに厳しく臨んでいた親や社会の態度が、一七世紀後半から変化し、学校体罰に対する態度も、大きくあるいは微妙に変わっていき、それに対応して学校体罰も減少あるいは変質していったとしている。⁽⁵³⁾ 特にストーンは、学校体罰に対する「一七世紀後半に社会の多方面でみられた急激な反動」を強調しており、次の世紀には学校自体が、「粗野で下品な乱暴さや乱雑さ、そして悪徳への強い誘惑」をもつものとして、社会（特に上層階級）の人気を減じて、私教育への移行が見られることを指摘している。⁽⁵⁴⁾

親のしつけや体罰、学校への期待にこのような厳格化と変化・進化とを見る見解に疑義をもち、この時期にあっても家庭での厳しい態度はそもそも例外的なものであったとする見解が、それに対立している。すでに触れたL・A・ポロクやK・ライトソンなどがそうした立場である。ポロクは、親は子どもの行動を支配・規制しようと試みてきたが、そ

れでも一九世紀初期を除いて過酷な懲戒は例外的なものであったとする。彼女はまた、学校での体罰を憂慮し、それに抗議した親が一七世紀からしばしばいたことも紹介している。⁽⁵⁵⁾すなわち、「ほとんどの親が厳しい処罰法には反対しており、子どものためにいつでも仲裁に入ってやろうという構えすら見られた……」。したがって、状況は「親が学校に体罰を与えてくれと望んだから子どもがひどく打たれていたというアリエスの主張とはまったく異なる」といえる。事實は、親は子どもが気ままであっては困ると思つてはいたが、処罰は過酷でなく節度あるものであつてほしいと願つていた⁽⁵⁶⁾のである。ライトソンもまた、一七世紀の子育てについて、「しつけの厳しさは誇張されすぎていることがあまりに多い」とし、「この時期のグラマー・スクールでは体罰が普通にみられたことは疑いない。だが家庭内での体罰についての言及は乏しく、たまに、いやいやながら、それもほどほどに用いられるだけだった、ということを示唆している。子供のしつけはもっと低い階層の家庭の中ではいっそう厳しかった、と考える理由もない」とする。⁽⁵⁷⁾

親のしつけの厳しさや体罰の多寡につき、どちらの立場が正しいのかを断定する能力を専門外の筆者(馬場)はもたないし、親の子育ての態度に一定の変化の歴史的傾向性があるか、また階級差があるのか、といった点は本稿の直接の関心の外にある問題でもある。⁽⁵⁸⁾しかし社会史研究者の以上の議論から読み取れることは、家庭での規律・打擲については、学校のそれほど簡単にその遍在を断定できるものではないこと、ゆえにこうした研究は、翻つて学校体罰の特殊性を浮き出させてみせることである。⁽⁵⁹⁾さらに、そうである以上学校と家庭とを安易に同一視して議論を展開することは慎重にならねばならないようにも思われ、特に学校体罰は親や社会の広い承認や支持に支えられていたとする第一の立場の議論はそのまま鵜呑みにすることはできないのではなからうか。アリエスやストーンも既述のとおり世論や親が学校体罰に時に強く反対した事実についても記しており、教育制度としての学校が生徒規律に対する独自のモメントをもち、それが往々にして親その他の見解と衝突し、批判を浴びたことや、そうした批判に依つて学校体罰が減少していったことなどを論じているのである。なおこの点は、後にみるとおり『子どもの請願』の解説の中でも重要な意味をもつ

論点である。⁽⁶⁰⁾

以上、少々長くなってしまったが、『子どもの請願』を読み解くための準備作業として、それが提出された時代背景について、当時の学校教育のありようや、そこでの体罰、さらに親のしつけなどのありようについて見てきた。こうした情報を手にした我々は、いまやこの請願自体を検証していく入り口に立つことができる。

注

- (47) 以上、ストーン前掲(注(6))書、一三六頁。
- (48) 同右一三二頁。
- (49) 同右一四四頁。
- (50) アリエス前掲(注(15))書、二六八、三八五―三八六頁。
- (51) 同右三八五―三八六頁。ポロク前掲(注(27))書、一七頁。
- (52) アリエス前掲(注(15))書、三五九―三六六頁。
- (53) ストーン前掲(注(6))書、三六八―三七八頁、アリエス前掲(注(15))書、二四六―二五三頁。
- (54) ストーン前掲(注(6))書、三六〇、三六八―三七四頁。
- (55) ポロク前掲(注(27))書、一九〇―二七七頁。
- (56) 同右二六〇頁。
- (57) ライトソン前掲(注(9))書、一七六、一九〇―一九六頁。
- (58) この点につきさらに詳しくは、宮沢編著前掲(注(13))書、八五―一三五、一五七―一九二頁参照。
- (59) なお、ポロクの議論の行き過ぎについては前注(27)参照。
- (60) 本稿五の5参照。なお、寺崎弘昭はポロクの議論を参照しつつ、親の側が最後の手段として「咎打ち」を認めていたことに着目して、そうした親と学校とを貫く子どもに対する「懲治権力(Power of Correction)」という「構え」の同型性、その問題性

を論じる。氏の議論については後に本稿の七においてやや詳しく論じる。参照、寺崎前掲（注（6））論文、三三九―三四〇頁、同「ロック、ブラックストーン、そして Power of Correction」（『東京大学教育学部紀要』第二四巻・一九八四年）二〇頁。

四 『子どもの請願』提出の経緯

請願の内容自体の検討にはいる前に、その形式と提出の経緯について Freeman 論文も参照しつつ、簡単に触れておきたい。本請願は、一ページ七センチ×二センチほど（二ページ分でおおよそ B 6 くらい）の小さな、全文七〇ページ（ただし、内容的には連続しているが、どういうわけか八ページの次がいきなり一ページになっており、九、一〇ページが存在しない）のパンフレットである。本稿で参照しているものは大英図書館所蔵のものであるが、Freeman によると、オックスフォード大学のボドレー図書館にもあと二部同種のものが保存されているということである。⁽⁶¹⁾冒頭に触れたとおり、表紙には表題に続いて「議会 (the Parliament) の考慮を求め謹んで提出する」とあり、さらに Roger L' Estrange という人物によって一六六九年一月に出版許可が与えられたこと、そして Richard Chiswel という名が出版者名として記してある。（この人物は、一七世紀末までに、特に神学関係の書籍の出版で名をなした書籍商であった。）⁽⁶²⁾本パンフレットは、厳密な意味での公式の「請願」ではなく、もともと学校体罰問題に議員の注意を喚起し、あわよくば彼らの中からこの問題について議会で取り上げてくれる者が出てくることを期待して、そのあいだで回覧されることを狙ったものと思われる。また一般にも市販された模様である。⁽⁶³⁾このパンフレットが議会でどのような扱いを受けたかは、当然のことながらそれ自体には記されていない。しかしながら約三〇年後に出されたその続編『フォルキウス法 (Lex Forcia)』（詳しくは後述）の中にはその辿った運命についての次のような記述がみられる。

「一六六九年に以下の記録の大部分は……小冊子にされ、Roger Le Strange によって出版許可が与えられた。彼のもとにそれを持っていたのは彼の知人のある貴族 (knight) であった。その小冊子は (この貴族の使用人に付き添われた) 一人の元気な少年によって議長 (the Speaker) と何人かの議員に対して、わが国の子どもたちのための請願として提出された……」⁽⁶⁴⁾

結局この請願は実を結ばずに終わるのだが、その子細については後述する。ここに the Speaker とあることから、提出先が庶民院であることがわかる。(貴族院議長は the Lord Chancellor である。) ただ、当時の庶民院の記録にも貴族院の記録にもこの『請願』についての記述は残されていない。「議長と何人かの (several) 議員」という記述からは、この請願行為がそれほど公式のものではなかったことも推測されるが、詳細は不明である。しかし Mercurius Librarius という当時の出版書籍目録には、一六六九一七〇年に本パンフレットの記録があると報告されている。⁽⁶⁵⁾

このパンフレットの著者が誰であるかも明示されてはいない。本文の中には「我々子どもは、この慎しみある嘆願を敢行し……」とあり、あたかもこれが子ども自身の手で書かれたものであるかのごとき体裁がとられているが、古典教養を駆使しつつ、美文調で論理的な議論を展開しているその内容からして、それがグラマー・スクールの生徒だけによって作られたとは考えにくい。後にみるようにそこには当時の人文主義者の影響が濃厚であり、著者が相当の知識人であることを窺わせる。上記引用文中の「貴族 (knight)」があるいはその人であるのかもしれないが、この貴族の正体をも含めて、すべては歴史の彼方の薄明の中にあって定かではない。

注

(61) Freeman, *supra* note (6), at 218.

(62) *Ibid.*

(63) *Ibid.*

(64) *Ibid.*

(65) 以上 *Ibid.*, at 219.

五 『子どもの請願』の主張

1 サディズムとしての体罰―「懲治」をこえる第一の論点

いよいよ本題である『請願』の内容に入っていこう。原文では、文章が続くばかりで小見出等もつけられておらず、同じ主張が重複している部分もあって、そのまま順を追っていったのでは議論が錯綜してわかりにくくなると考え、以下では論点を網羅しつつも再構成している。(引用部分には末尾に該当ページを記しておいたので、その順にすべての引用部分を並びかえれば、オリジナルの論述順序がかなりの程度再現できるはずである。)

冒頭、こうした請願が認められているイングランドの政治体制に謝意を表した後に、次のような文章をもって、著者は議会が学校体罰問題に注意を向けることを要請している。

「……………自らを本国民の少なからぬ部分を構成するものと考える我々子どもは、この慎しみある嘆願を敢行し……………この邪悪な行為に対して、皆さまが父(Fathers)としてのあわれみと思いやりお示しくださるのではなく、むしろ監督者(Censors)の精査と神聖さとを用いて、正義の怒りと救済とを示されることを期待する。」「四―五」

請願の出発点から我々は、著者がわざわざ議員に「父」たる態度を採るのではなく、「監督者」としてこの問題にあたることを明示的に要請している記述にぶつかる。一見不必要に見えるこうした言明は、どうした心理から発せられているのであろうか。おそらくその解答は、この請願を貫く精神全体の中に、あるいは学校体罰を否定する論拠の中に求められうるであろう。とりあえずここでは先に進もう。

請願の核心である学校体罰の態様はどのようなのだと主張されているのであろうか。当然のことながらその程度のひどさ、請願のタイトルにもなっている「この国の習慣たる学校の過酷な規律のため、若者たちが受けるあの耐えがたき苦痛」が強調されている。

「我々の身体を満たすべき生氣と……生き生きした精神とを枯渇させてしまう苦しみと恐怖で、他のすべての生き物ならば甘く愉しい時を過ごす最大限の自由を与えられている生の開花期が損なわれ浪費されるほどの懲戒（discipline）……」〔十六〕

「……何度も打たれるか、数は少なくとも、コソ泥に加えられる筈がこれに比べればとてもやさしいものと思われるほど、ひどく打たれるのだ。こうした罰は、別の場所に加えられるほどひどいことにはならないだろうと誰でも思わずにはいられないようなところにあてられる。……あちこちに流れ出す血を見れば、普通なら心は痛み、手の力は緩まずにはいないだろうに。同情する心が何か他のもので窒息させられていなかったなら、殴打はこれほど頻繁なものでもひどいものでもないであろうに。」〔二〇〕

「……こうした笞打ちがさらに、放免されても着席できなくなるくらい赤い腫れをもたらすほど長くて鋭い道具

(Weapon)で行われるとき……」[四六]

「我々は何度も痛みのために恐怖におびえ、叫び、涙を流してきた。」[六六]

ここにみられる教師の無慈悲さは、「同情する心が何か他のもので窒息させられてい」としか考えられないほどの不可解なまでに常軌を逸したものであるととらえられている。この他にも生徒の骨折や怪我に言及している部分もあり「五、二五」、これらの極端な暴力がどれほど一般的なものであったのかはともかく、こうした表現が使われることが少なくとも全くの荒唐無稽ではないような関係性を、当時の学校教育関係が有していたことだけは確かのようにである。

しかし意外なことに、請願のタイトル自体から受ける印象とは異なり、こうした体罰の客観的な過酷さが、著者の主張の根幹をなしているのではない。それは単に過酷なものではなく、次のような意味で「不正」なものなのである。(そして以下に次第に明らかにされるとおり、そのことが同時に、学校体罰の過酷さの原因にもなっているというのである。)学校の懲戒が若者の生気を枯渇させるほどのものだという、先に引用した発言に続けて、次のような興味深い記述が続いている。

「そして仮に我々が訴えねばならないものが単に苦痛のもつ害悪だけであるならば、思慮の浅い親ならば同様の虐待を加えることもあることを考えれば、それは耐えるべきものであろう。しかし我々の苦痛が、学校を単に懲治監(Houses of Correction)にするだけでなく、売春窟(Houses of Prostitution)にするような性質のものであるとき、すなわち我々のからだの本来的に恥ずべき隠さるべき部分が、殴打者の淫らな目に晒され、そのよこしまな拳で殴られる金床にされずには済まされない、そうした下劣な懲戒手段がもちいられているとき、我々は恐怖で狼狽し、我々の訴えを

皆さまに伝える……手段を欲するのである。」「六一七」

著者の直接の主張は、学校での懲戒が単に過酷なものであるというだけでなく、それを越えてサディズム的虐待や性的搾取の様相を帯びており、それが放置されているという点にある。著者がこの請願の中で万言を費やして強調しているのは、実はこの点なのである。⁽⁶⁶⁾

さらにこの一節からは、そうした現象面における問題点の指摘をこえた、子どもに対する社会の作用力についての著者の半ば無意識的な、問題設定の特定の認知枠組ともいべきものが析出できる。ここでの発言を整理すると次のようになる。

①学校体罰が親のそれと同型のものであるならば過酷なものでも耐えるべきだ。

②しかし現状の学校は単に Houses of Correction であるだけでなく Houses of Prostitution になってもおり、そこが問題である。

ここでは、学校での懲戒が、親が子どもに加える懲戒や懲治監における懲治とは異なる、あるいはそれらを逸脱する悪性を持ったものであると主張されている。そしてその裏返しとして、親の懲戒と懲治監での子どもに対する作用が、同型のものとして意識されているのではないかと推測されるのである。この近代における親の懲戒と懲治監での作用との通底性、およびそれらと学校での懲戒との関係という問題設定には、寺崎弘昭の卓抜したいくつかの先行研究が存在する。氏の議論は近代教育にはびこる体罰問題を考察する上で、管見の及ぶかぎりでは内外に比類の無い理論的視点を提供しているものであり、後ほどやや詳しく氏の論考を敷衍し、本請願と照らしあわせつつ検討していきたいと考えている。⁽⁶⁷⁾しかしここではそのことは示唆するのみにとどめて、『請願』の著者のいうところのこの学校教育に固有の体罰的懲戒の悪性についてさらに耳を傾けてみたい。

学校での体罰的懲戒が、「懲治」に名を借りたサディズムであることは、繰り返し述べられる『請願』の事実認識の基本的モチーフである。

「…………人間性の中のあの墜落した不潔な欲望…………あの下劣な…………好色と呼ばれる不潔な好奇心に他ならないもの、すなわち隠れているもの、つまり他人の快楽や秘密を知りたがる熱望、そうして自然と羞恥とが隠してきた、そして本来然るべく永遠に隠され続けられるべき、しかし熱心な人心の探求心がそれで汚染されてしまう、そうした場所に干渉する熱望、これこそが問題なのだ。そしてそれゆえ、この我々の学校の規律(Discipline)は取り締まられ、我々の懲治者(Correctors)とその規則は懲治され(corrected)、教師はよりよき者になるよう教えられるべきなのだ。」「四八―五〇」

「どうして少年や少女は仲間のいる学校を辞めるのであろう。どうして服を脱が~~て~~て部屋⁴の一角であれば長い説教がされるのだらう。…………これらの兆候から我々は、本当に矯正を必要としているのは加罰者か被罰者か、逸脱しているのは被罰者か罰それ自体かを知ることができる。」「二四」

さきに引用した部分に含まれる同情心を窒息させる「何か他のもの」「二〇」というのは、教師のこうした危険な欲望であると著者は考えているように思われる(以下に続くいくつかの引用も参照)。著者はまた、ここにみるとおり、学校規律こそが規律されるべきであり、懲治者こそが懲治されねばならず、教育者こそが教育されねばならないのだとして、学校教育を成立させている「関係性」場の自明性自体を問い返し、逆転させてしまう。(こうした教師の適格性や学校懲戒に対する外的統制の必要性の議論については後に詳述したい。)

さらに次のような記述もある。

「そうした「教師の」行為（またはその多く）に付随する邪悪さと、それが認められていることに、我々は……懸念をもつ。人間性の中にこれほどまでの不正な行為が存在することは、すなわち……この世に肉欲によるもののほどの墜落が存在することは、我々を本当に苦しめる。……子どもの訓育（Discipline）や懲治（Correction）ほど神聖なことが、こともあろうに濫用されがちであり、それ以上に悪徳を周旋するものとなっていることを、我々は心から悲しむ。また……この悪徳が、見た目以上に肉の中に根をもち、その黙認と行使とを通じて、神の姿の下にあるように見え、または少なくともそういうものであると言ひ繕われ、その間の区別が難しいものになっていることを悲しむ。この行為にふさわしい後悔の念をもつことは、誰にとっても非常に困難なことである。」「六六―六八」

著者は、「訓育」や「懲治」自体の必要性は認めた上で、そうした言葉を口実にして教師の逸脱行為が正当化されており、そのため社会がそれを承認しているだけでなく、当の行使者自身も自己の行為の悪性に無感覚になっているのだという。「懲治」「教育」のイデオロギー性の指摘である。

かくて体罰は、行使者をその虜にするような中毒性をもち、喜びさえもたらしめるのである。著者はプルタルコスやセネカ、キケロの言葉を引き、「飢えたるものは「有限の」本能にしたがって肉を処するが、罰する者は、自らによって自らが支配され、自分の力だけで突き動かされる法となってしまう」「一三―一四」という。その対象とされる生徒はたまったものではない。

「懲戒が自己の悦しみのためになされるならば、それは限度を知らず、不正なもので、処罰者は「生徒の」過ちを歎

迎することになるのではなからうか。そして懲戒を助長する原因が処罰する者の中にあり処罰されるものの中にはないのでは、苦しみを受ける者は救われないのではなからうか。またどんな些細なことでも、また何の理由もなくとも、処罰者は自己の悦楽のきっかけにするのではなからうか。そして小さき、このことわりを理解できない無垢なるものたちこそ全くもって悲惨ではなからうか。彼らは途方にくれるほど何度も引っぱり出され、そのためこの理由も限度もしれない、教師の欲望から生ずる消えることのない地獄の業火の責め苦に似た反復する苦しみに耐えるよりは、逃亡したいと考えているのである。」「一四—一五」

「……………自分の王国を追われ教師になった昔年の暴君が、より官能的な領土を求めてその職に就いたことをいぶかしながら必要はない。またわが国の教育にたずさわるこの現在のラビたちが、たとえ機会があっても、この領土を離れることを受け入れたりはしないのも不思議なことではない。誰も「体罰にかわるほど」魅力的な報酬を彼らに提供できないからである。」「一七—一八」

「……………自然な欲望なら目的をもち、それを達成するならばそれで終わりになり満たされるのであるが、不自然な欲望には限界というものがないということが、すべてに勝る悲惨と病理である……………我々に我慢がならないのは、我々の苦しみと痛みとが、自然の満足や限界をもたないこうした欲求のなすがままにならなければならないということなのである。仮に、教師の安楽と欲求のため、我々が何の益もなく打たれる必要が本当にあるとしても、それは計画的な悪事であってはならず、……………突発的な怒りであるべきである。そうしたものであれば我々はそれを、彼「教師」も我々「生徒」のために非常に多くのことを耐えねばならないのだから、そのことに対して我々もつべき正しい謙譲と感謝の一環として、耐えましょう。しかし我々に加えられる殴打に、その原因となる「生徒の」行為に対する怒

り以上に何かほかの誘因があるならば、我々はこの事態が、わが国においてもはやこれ以上許されてよいのかどうかについて、これまで考えられてきたよりもわずかばかりしっかりと目を向ける時期であると考えずにはいられない。」

「二〇—二二」

著者はここにおいて、生徒になんら利益をもたらしことを意図しない教師の暴力さえも、一定の留保をつけて認めてしまう。しかしそれが認められるのは、教師の優越的地位のゆえにではない。教師も生徒の理不尽な行為をいろいろ甘受しなければならないのだから、それを想って我々生徒も同様に教師の非違に耐えようではないか、というのである。さきにこの著者が、学校体罰が親の虐待と同じものなら耐えるべきものだという議論をしているのを見た。そのかぎりで著者は完全な体罰否定論者であるとはいえない。しかしそれはその時代背景からくる著者の限界であると同時に——あるいはそれ以上に——学校体罰の特殊性・異常性を、そしてそこにおける教師と生徒との関係性の親子関係との差異の大きさを、そうした親の体罰を肯定する言説を通じて逆にあぶりだしてみせる巧妙な戦略であるように思われる。この最後の引用からも、この著者が、一見教師の体罰や暴力を肯定するようにみせかけて、実際は自明視された教育的関係性を突き崩してしまふ、穏健さを装った挑発的なデコンストラクショニストであることがわかる。生徒と教師はここにおいて、相互にある程度の理不尽さを勘え忍ぶ、成熟した対等の存在として描かれる。こちら側の譲歩を逆に梃子にして揺さぶりをかけることで、現実の学校での懲戒の異常さと、それを支える教育的関係性の問題性が反照される。

学校体罰が教師の側の「不自然な」欲求に根をもつものであるならば、それが非常に軽微な生徒の行為に対しても用いられるようになることは必定である。

「この種の罰が最初に考案されたのは、……非常に重大な犯罪行為に対して以外はそれを行使しないという趣旨だ

ったはずである。しかし我々はそれと反対の経験をしており、あらゆる軽微な機会が懲戒の理由とされ、教師は貪欲にそれを欲し、たいていは自分たちの目的を達するまで、我々の過ちを見逃さず、我々の文法解釈に耳を傾け、獲物を目にするやいなや、この猛禽類は我々に爪をたてるのだ。教師の気まぐれと耐えがたいほどの逆上とに我々は確信を抱いており、この懲戒が、マーキュリー神「神々の伝令役、商売・旅行の神」やアストリア神「正義の女神」によってではなく、もっと力のある……女神によって、それも「行使者の」心の痛み……を麻痺させるような特別なはからいとともに考案されたことをも確信する。さもなくば教師はこれほど残酷な「自分の」行為に耐えられるはずはなからう……」「八、一一」

心の痛みを麻痺させる女神の奸計にはまったこの「猛禽類」が、獲物に爪をかける様子が次のように生き生きと描かれる。

「……誠実で分別ある人ならば、いったいどうしてあのように無垢な子どもたちに常に簡単にひどく腹をたてたりするものだろうか。……ある少年が最初は読本でひとつ言葉を抜かしたことをみとがめられ、次にもっと質問をあげせられ（この恐怖だけで彼は即座に返答できなくなってしまう）、結局は何度も打たれるか、……ひどく打たれることになるのだ。……子どもはかくも幼く、処罰理由はとるにたらないものである……」「一八一—二〇」

「……そこで生徒の能力の違いがわかっている教師が、意図的に各生徒にその最も苦手とする課題を与えたらどうなるだろうか。どの生徒をも自分の好きだけ思いどおりにすることがいかに簡単であることか。……それ「学校の規則」が公正さの見せかけの裏で、教師自身の嗜好を満たすための精巧な工夫になっていることもあるのである。」

〔四二、四四〕

日本の管理主義教育を彷彿させる次のような一節もある。

「……………「体罰」の理由が、髪を整えていなかったとか、きちんとバンドをつけていなかったとか、自分の暗唱部分で一つ二つ言葉が抜けたとか、靴下が左右ともに足首までずり落ちていたとか、あるいは汚れた靴をはいていたとかというようなことだけで、他には何もなかったとしたらどうであろるか。」〔四六―四七〕

教師の権力の濫用の契機が構造化された関係性。偏執的に生徒を管理、統制し、些細な理由で処罰していかうとする欲動。著者は教師の問題行動を教師個人の「墮落」や「罪」に帰するスタンスをとりつつ、半ば無意識のうちにそうした心理主義的原因論を越えていく。同情心を窒息させる「何か他のもの」や心の痛みを麻痺させる女神の「特別なはからい」とは、著者が考えているような教師のサディスティックな欲望である以上に実は、教師をしてそうした行動に走らせる教育的関係性の磁場そのもの、我々もその中にある近代公教育の構造そのものである。

しかしそうはいっても著者の批判の直接の対象は教師である。議論は、教師の適格性の吟味へと向かう。

注

(66) 教師による生徒の性的搾取の問題は、その多くが隠蔽されているが、こんにちの我々の問題でもある。参照、門野晴子『スクール・セクシャル・ハラスメント』（学陽書房・一九九〇年）。

(67) 本稿の七参照。

(68) ここにあるように、引用文中のカギカッコ「」がついた日本語は、筆者（馬場）が補ったものであり、他方日本語に丸カ

ッコ（ ）がついているものは、請願文中にそのとおりにカッコつきで記されている部分である。

2 教師の適格性

「わずかばかりのギリシャ語とラテン語を知っており（多くの場合彼らには、本当の人間の価値を知っているとか有徳な生き方をしているとかという「教師の持つべき」資質はない。せめて歳相応の冷静さと慎み深さといったものだけでもあればよからうものを）、おそらくそれ以外に生活の糧がなく、それゆえ教職に任じられた人に……：「ひどい」懲戒を行う自由を与えることが、祖先から受け継がれ、我々子どもの無垢なる年月の上に行使される（教師の悪徳にも我々自身の怪我にも鈍感な）時代遅れでありながらなんらの統制も加えられない、我々の学校の普通の習慣である。」〔五―六〕

「人が自分で管理できない仕事につくことは実に愚かで厚かましいことである。そうした職は当人に利益をもたらさず、居心地も悪いものであろう。生徒をきちんと教育できる能力を持つようになるためには、備えなくてはならない能力がいくつかある。その中では、穏和な心と倦むことのない勤勉さの二つが最も重要である。穏やかさと優しさ、またはまじめな態度と表情、さもなくば賢明さと創意工夫で、暴力と答なしで若者集団を畏敬させ、従わせられない人は、ギリシャ語やラテン語の能力が欠如している場合と同じように、自分はこの職には向いていないのだと判断するべきであり、教師の選任権や選出権を持つ人は、そうした人をこの職責には決して就かせるべきではないのである。」〔五四―五五〕

古典語の知識のみが教職の資格要件であり、それも厳格に制度化されたものではなかった三〇〇年前のイングランド

の教育体制をあくまで対象とした著者のこれらの記述に、時と場所を大きく隔てているはずの我々も思わず苦笑を誘われてしまう。それはこの著者の慨嘆を我々もまた共有するからである。特に学校・教師による生徒の権利侵害になんらかの関心をもち、またもたざるをえなかった人々には、この主張は経験に根ざした皮膚感覚のレベルでの共感を引き起こさずにはおかぬものである。こんにちの我々の社会の教職の資格要件も、基本的には知識偏重型で、生徒指導の技能の巧拙や、生徒との良好な関係性の構築能力、またなによりも彼らの権利や利益を尊重し、暴力に訴えることがないかどうかはほとんど重視されない。（逆に「厳しい先生」が評価される始末である。）採用後にこうした面における問題が明らかになっても、よほどのことがないかぎりには、教師をやめさせられるような事態にはならない。

しかし問題はそうした表層を突き抜けて、ここでもやはり近代教育のありようという基層にまで到達してしまふ。「有徳者」であることはおろか、著者がせめてこのくらいは兼ね備えていてほしいと願う「冷静さと慎み深さ」「穏和な心と倦むことのない勤勉さ」という資質ですら、それは容易に客観的な測定になじまない価値的で人格的な要素であって、そうした要件を近代教育の担い手たる教師に求めることは、不可能ではないにしても、技術的にも政策的にも極めて困難であり、それは教師に対する道徳的要請ではありえても容易に制度化しえないものである。それは教育を合理的なものにすればするほど、皮肉なことにそこから抜け落ちてしまいがちな条件であり、しかも近代教育がなお教師の必要条件として、伝達可能な単なる教授技術以上の人格的素質を求め、彼らに道徳的存在たるべきことを要請するかぎりには、同時に必要不可欠なものなのである。著者の主張は、資格要件のあいまいだった当時以上に、大規模に官僚制化された公教育制度をもつこんにちの我々の世界の問題である。著者の次のようなおよそ「請願」というたぐいの文書には似つかわしくない絶望的な呟きは、あたかもこうした歴史的展開を予見しているかのようである。

「我々は教職に不名誉をもたらす事態がこれ以上放置されないようにと願わずにはいられない……………」【しかし】この

ようなこと「こうした体罰」をせずに教育をする人やその行動がこうした行為にまったく似つかわしくない独創性と学識をもつ者を見いだすことは、……将来もあまり期待できないことかもしれない。」「五六―五七」

しかしもちろん、最資格者を積極的に求めることは困難でも、許容範囲を越える逸脱を統制し、明らかな不適格者を排除していくことは可能であり、後にみるとおり『請願』の直接の趣旨もまたそこにある。

しかし著者は学校教師を痛罵する一方で、教職の神聖さをも力説する。

「……我々を人々に役立つ人間にし、より目的のある生き方ができるようにすることで、我々をより幸福な存在にしてくれるのは、多くの場合教師である。それゆえその職責にわずかでも忠実な教師に対しては、その労苦にみあうだけの尊敬や感謝の念を彼らに払うことは困難なほどであり、その能力にみあう……贈り物はありえないほどであり……収入もあってありすぎることではないほどである。我々は教師の給与が増額されれば好ましいと慎んで考える。しかし他方で教師には、我々から受け取るのではなく、我々に与える好色な支払いがあり、これに関しては我々は減額を切望するのであり、我々はそれを価値のない汚れたものだと考えており、また少なくともその普通の行使形態が、そうした「問題のある」ものであるか否について、教師からなんらかの説明を受け、また彼らと議論をしたいと思っている。」「三九―四一」

「……これ「生徒の処罰」以外には、有能な者をこの職につけておくに足りる報酬も、満足をもたらしものもなく、また学習それ自体も「この」邪悪な行為を堪え忍ぶことで測られるとするならば、心から残念なことである。」「二二」

著者はこのように教師の待遇改善までも論じる。しかしあくまでもそれは生徒の待遇改善と相關的に論じられるのである。教師は自らの実践によって本来高貴な職務を貶めているのである。

「子どもに徳と文芸とを教えることは疑いなくそれ自体高貴なことであり、特に高貴な生まれでその資格ある者、非常に寛大な心の持ち主、非常に勇敢な精神、に適した偉大な職業である。であるから他の墮落した国家において子どもに行われているようなあの野蛮な（かくも愚かな教育方法とこの無益な処罰法の）習慣さえなければ、こうした者以外の誰もその職に就くことが認められるべきではないほどの、コモンウェルスのかくも重要な役務である。しかしこの習慣は、この職を不名誉なものにし、学校教師の職をこれほどまでに下劣な実践にしている。（しかしその行使に教師は甘んじているのが普通である。）またそのため教師は罪人を捕まえるローマのリク^{トル}の職や他国の小役人同様に軽蔑されているのである。しかし自分の生徒すべてにこの種の罰を与えることを一度たりとも考えない独創性と慎み深さをもった教師がいまいと云っているわけではない。……さらにまたこの一般的な罰を……恥ずべき刺激のためにではなく、ただまったく作法の矯正とか学習効果をあげるためとかの、生徒のために用いているにすぎない者がいないといっているわけでもない。……「しかし」そうした者は教師の多数ではないことを我々は非常に多くの理由と経験をもって確信するのである。我々はあえてこれ「体罰」を実践する人々全体を非難しようとは思わないが、この実践自体は非難せねばならないと考えている。なぜならすべてではないにしろその極めて多くが濫用されているからである。」「五一―五三」

体罰を用いない優れた教師、もしくは体罰を濫用せずに公言された目的に沿って使っている教師がいまいわけではない。しかしそれはあくまで少数であり、そうした教師の良心的営為は問題の解決につながらない。「ただまったく作法

の矯正とか学習効果をあげるためとかの生徒のためを思って」すなわち「正しく」「懲治」のために用いられる体罰やそれを行使する教師までも声高に非難しようとは思わない、と例によって譲歩しておいて、しかしそうした実践も丸ごと否定せざるをえないほどその濫用は深刻だ、としてその全体を回り込みつつ否定していくという論理が採られる。それは学校での子どもの打擲が、社会問題として十分な社会的認知と関心とをえていない、それどころかそれが子どもに対する一種の「構え」として構造化されているところで、自己の主張を効果的に貫くための、やはり巧妙な言説戦略であるというべきではなからうか。

3 学習のための体罰―「懲治」をこえる第二の論点

学校体罰肯定論は、常に子どもの側の問題性だとか教育上の必要性だとかばかりを視野にいれて議論をする。しかしそれは問題の立て方として一面的なのである。

「子どもには何らかの懲罰が必要なこともあり、怪我をしないようなものが選択され科されることが必要だとされる。しかしこれは熟考さるべき問題の一つにすぎず、なすべきことを考えるにあたって一つのことにしか注意を向けない者は、誤ったまたは浅はかな決定に容易に導かれてしまうものである。いま熟考しようとしている若者の施設という重大な問題には、こうしたこと以上の論点がある。」「二四―二五」

そしてその論点の第一として著者が強調するのが、学校における体罰が、濫用された病的なものであること、そしてそれが「懲治」を逸脱したものであることであり、『請願』の最大の力点はこの点に関心を喚起することにあることはこれまでにみてきた。が、しかし著者はもう一つこれとは異なる別の点で、現実の体罰がさらに「懲治」を越えるもの

であることをいう。それは体罰が学校では学習効果をあげるべき手段として用いられていることである。⁽⁶⁹⁾

「実は、最大の熟慮に値する問いは、子どもが勉強のために打たれることがはたして当然のことなのかどうかということである。こうした年齢の者にはその罪科に応じて答打たれることが適していることは、我々も否定しないし、それは聖書(the holy Scripture)にも記されていることでもある。しかし答打ちが子どもにふさわしいといっても同時にそれは罪(sin)やある種の道徳上の過ちに対してであろう。肉体に答を加えることで理解力に光が当てられることも、記憶力が改善されることも、才能が伸びることも決してありはしないだろう。『逆に』そんなことをすれば愚鈍になる者や意欲をそがれる者も多く、つぶされてしまう者もいる。」「二五—二六」

「馬ならば群れ集まることを学ばせるために答打つこともよからう。犬ならばしゃがんだり伏せたりすることを教えるために棒で叩くこともよからう。しかし子どもたちには本を学ばせるには、理解力と、優しくはぐくまれるべき生長する理性の種を授けられた生き物にふさわしい方法で指導すべきである。まるで子どもがすべて気が違って生まれてくるものであって、残忍な扱いによって正気に戻すために精神病院(Bedlam)に入れるがごとくに学校に送られるべきものと考えてるのは、疑いなく転倒した考えである。」「五〇—五一」

ここである聖書の記述というのが、体罰を肯定している部分としてしばしば紹介される旧約聖書の「ソロモン王の箴言」に含まれるものであることは間違いない。⁽⁷⁰⁾それはしばらく後の次の記述からも確認できる。

「ソロモンが少年や少女を打たせる場合は、細いつえを使うなりして激しくも徳のあるやり方でさせることだろう。

たとえ彼が棒(rod)を使うよう命じたとしても、背中を叩かせることだろう。……「しかし」ソロモンの懲治は親のために語られたものであり、さらにまた子どもの欠点の矯正のためのものであり、教師が教育を行うための手段としてではない。」「三四」

このように著者は、こんにちまでも欧米で学校体罰を正当化するイデオロギーの源泉であり続けてきた聖書を引用し、その正統性を承認しつつ(つまり「懲治」としての体罰をここでも肯定しつつ)、学校での打擲をそれとは性質の異なるものであることを再び強調する。ここでも正面から体罰自体を否定するのではなく、問題を「ずらす」ことでかえって学校での懲戒の問題性を浮かび上がらせる戦略がとられている。

そして著者自身の立てた「子どもが勉強のために打たれることがはたして当然のことなのか」どうかという問いが、ローマの修辭学者クインティリアヌス(Quintilianus 35?-96?)を引用しつつ、次のように否定される。

「かの有名な教育者(instructor)であったクインティリアヌスは、子どもを板の上で眠らせたり、非常な粗食を与えたりと、あらゆることに耐えられるように厳しく育て上げた者であったが、次のように述べている。『学習する者を打つことは、一般にも受け入れられているし、クリュシッポス「ストア派の哲学者」もこれに反対していないとはいえ、私は少しも認める気にならない。』(Caedi vero discentes quamquam receptum sit, & Chrysippus non improbet minime vellem.) ……彼はその理由として次のようなものを挙げている。第一に、それは奴隷や獣にのみふさわしい屈辱的なことであって、すべて自由に生まれた者にはまったくふさわしからぬことであり、ましてやジェントルマンや貴族の子息にはなおのことそうであるからである。さらに子どもの年齢が上がると、それはたいいて非常に明白な侮辱となり過誤となる。第二に、非難や誠実な注意などでは改善できないほど非常に偏狭な性向の者に対しては、

殴打 (blows) はただ事態を悪化させ、より強情 (obdurate) にさせるだけであるからである。第三に、生徒にさせるべき課題をきちんと^とみてまわってやることができるような、本来あるべき勤勉さを教師が持ち合わせているならば、答打 (castigation) 必要はないであろうからである。『現今見受けるところでは大抵の場合、子どもたちは正しいことをするように強いられないで、正しいことをしなかったからといって罰を受けるといった具合で、子どもの教育係 (paedagogus) の怠慢が埋め合わされているのである。』(Nunc fere negligentia paedagogorum sic emendari videtur, ut pueri non facere quae recta sunt cogantur, sed cur non fecerint puniantur.) すなわち、こんにち普通に行われている子どもの体罰 (beat) という事態は、教師の不注意と怠惰とを埋め合わせるためのものだということである。これに加えて、恐怖によって、軽率な態度や吃音などといった非常に重大な悪しき習癖が多くの場合生じ、もしくはこの同じ著者によれば、体罰行使のため、少なくとも文章や単語の読みまちがえが生じうることである。……最後に、彼は次のように言っている。『実際、監督役や教師の品性を吟味する際の配慮が足りないなら、おぞましい性格の者がその権限を利用してどれほど体罰を濫用するかはいうの**は**ばかられるほどである……』(Iam si minor in deligendis custodum & Praeceptorum moribus fuit cura, pudet dicere in quae probra nefandi homines isto caedendi jure abutantur...) ……これが我々が触れる痛みの核心であり、この請願をする理由である。』〔二六—三〇〕⁽⁷¹⁾

著者は出典を明示していないが、ここで主に参照されているのは、クインティリアヌスの「弁論家の教育・十二巻」の第一巻第三章一四節から一七節までである。⁽⁷²⁾ 若干の省略や加筆があり、特に体罰によって吃音や読み間違えといった学習上の逆効果が生じるというくだりはこの部分には存在しないが、そのほかの大筋は原文のままであり、論述の順序も変わっていない。

一五世紀初頭に発見されたクインティリアヌスのこの著書は、ルネッサンス期の教育論に大きな影響を与えたものであり、一六世紀の人文主義者の代表者の一人で痛烈な学校体罰批判論者でもあったエラスムスの教育論もそれに大きく立脚したものであるという。⁽⁷³⁾ そうしたわけでここは『請願』の著者の人文主義的な知的背景を推察させる部分である。ここで主張されている学校体罰反対の論拠を、論述の順序を変えずに整理すると次のようになる。

① 1 自由人にはふさわしくない奴隷的処罰である。

2 子どもの年齢が高い場合は侮辱・過誤となる。

② 矯正不能な子どもには意味がない。

③ 1 学習のために体罰を用いるのは教師の怠慢。

2 学習上の逆効果。

④ 濫用可能性。

「学習のための体罰の是非」というの議論の流れからすれば、③のみをいえばよいところであろうが、ここでは他のところで論じていることの再述(③1は教師の適格性の問題であり、④は例の虐待の問題である)も含めて、いくつかの論点がいっしょくたに挙げられている。このようにしてまた、「懲治」のための体罰とは別のカテゴリーである「学習のための体罰」を論じているようなそぶりをしつつ、学校での体罰が、著名な教育者の著書を援用し、多面的な問題性の暗示を累積させることによって、全否定されていくのである。

ちなみに、これらのうち特に①1と②については、本請願提出の二四年後の一六九三年に出版される、J・ロックの『教育に関する考察』の中の体罰の問題点を論じた部分の中においても、同種の記述がみられる。⁽⁷⁴⁾ 本請願が、クインティリアヌスから人文主義者を経てこの近代市民社会の理論家へとつながる教育論の系譜の途上に位置づけられるものであることを示唆しており興味深いが、その点は指摘するにとどめておきたい。

注

- (69) 実際そうであったと社会史研究者のストーンやアリエスが論じていることは、本稿の三の1でみたとおりである。
- (70) 寺崎前掲(注(6))論文、三三八頁。沖原前掲(注(6))書、一〇四—一〇六頁。和田前掲(注(46))論文、一七六—一七七頁。
- (71) ラテン語は『請願』原文にあるままを記載。ラテン語の日本語訳は、クインティリアヌス『弁論家の教育1』(小林博英訳・明治図書・一九八一年)四五—四六頁の日本語訳と、Butler, Harold Edgeworthの校正注解による *The Institutio Oratoria of Quintilian with an English Translation, in four volumes, London, 1920 (5. printed, 1963) (Loeb Classical Library)* の volume 1, pp. 59, 61 の英語訳とを参照した。
- (72) 沖原前掲(注(6))書、一四八—一四九頁及び和田前掲(注(46))論文、一七四頁も参照。
- (73) 金子前掲(注(23))論文、一七一—一八頁。D・エラスムス『痴愚神礼讃』渡辺一夫・二宮敬訳・中央公論社『世界の名著』一七・一九六九年)一二九—一三〇頁。
- (74) ロック前掲(注(6))書、六五頁(第五二節)、一二〇—一二二頁(第八七節)。なお、本稿七の注(114)も参照。

4 体罰なき教育の可能性

著者は、学校体罰やその行使者をこうしたかたちで多面的に批判しながら同時に、体罰を使わない教育の可能性を次のように対案として提示する。この点で本請願は消極的な学校体罰反対論であるにとどまらず、より積極的な教育実践論、生徒指導論の様相を呈している。そこに示されるのは極めて理想化された、ルネッサンス的・ヘレニズム的な教育の場の姿である。

まず、あるべき教育と現実の教育との落差が、神話世界のレトリックを駆使した次のような文章で描き出される。

「ミューズの神々『文芸神』のすみかは詩人たちによって、悦びと歓喜と優雅さが棲む『藝壇に満ちた美しい場所』(Anoena Loca)」、愉しき小森、喜ばしい丘、水晶のごとき泉とうたわれている。これらは何を表しているのだろう。神々のパルナソス宮殿、そういったフィクションにはなんの意味もないのだろうか。学習が学習者に要求するものは、ただはなはだしい苦役だけなのだろうか。これらの表現は学習に我々をおびき寄せるためだけの、すがすがしうに見せかけた外観に過ぎないものなのだろうか。この古代ギリシャのイメージは何を意味しているのだろうか。この高い丘はただ困難を意味しているに過ぎないのか。小森とは枝の筈(Birch)を意味しているだけなのか。ヘリコン山とは少年の涙のことで、ペガサスは盲目の馬なのか。我々が学習に、この喜ばしき祝宴に、我々の魂の欲求に招かれるべきときに、それが苦痛と恐怖とによってしか与えられないとは！ かくしてミューズの神々がイリス神「復讐の神」のかたちになされてしまうとは！ サライア神「牧歌と喜劇の女神」のリュートの弦は、金切り声と叫び声をあげさせるためだけに造られているのだろうか。学校に行くことが修羅場(Shambles)に向かうようなものだとは。本で学ぶことが痛みを覚えることだとは。……(本来子どもに本を好きにさせられない者などはいはしないものを)……我々の害になる快楽や罪は苦いものにしておかねばならないが、学習は我々の益になるものであり、甘いものでなければならぬ。」「三〇—三三」

学ぶことは「我々の魂の欲求」に基づく本来愉しいものであるはずなのに、現実の学校教育は苦役以外のなにものもない、と述べるとき、この著者は体罰問題を越えてやはりこんにちの我々の学校の抱える問題の地平にまで、さらに近代学校教育のアポリア自体にまで達している。近代教育の、そして「近代」の理念は個の尊厳・主体性でありその系としての「発達可能^能体」、自発的学習主体としての子どもである。⁽⁷⁵⁾しかし現実の学校教育は、集団教育というその形態からいっても、また社会的な要請が反映される公的な社会化装置であるという機能面からいっても、そこには常にそう

した理念的な「学び」を裏切り、疎外させていかざるをえない契機が内包されている。⁽⁷⁶⁾

しかしこの著者に批判されるべき点があるとすれば、それは次のような方策だけで学校での体罰の問題が（さらにはこうしたアポリア自体が）、解決できると考える楽観的態度にあるのかもしれない。

「学校はラテン語で *Ludi* [遊技・運動・演技] または *Ludi Literarii* [文芸の *Ludi*] と呼ばれ、教師は *Ludi Magistri* [*Ludi*の指導者] と呼ばれることを我々は知っている。ここからわかることは、子どもの教育は、賢明な我々の祖先たちのあいだでは、スポーツや体操のようなものとしてとりおこなわれるのが一番よいと考えられていたことである。「当時の」若者が花冠をえるために自分たちの強さを示す競技に参加したように、子どもたちは本来知力を試すために本に向かうべきなのだ。すべての科目がそれと同数の遊びやリクリエーション (*Plays and Recreations*) のようなものになるような方法が採られるならば、子どもに勉強させるためには、親の心配も教師の咎も必要ないであろう。そうすれば手綱をひき直すようにときどき子どもが一層熱心な気持ちをもつようにすればよいだけで、……答の必要はなくなるだろう。暗記において少年たちに競争をさせてみよう。文法解釈で彼らに對抗試合をさせよう。学校でのことすべてにおいて彼らに楽しく自己自身や仲間と競争させ、成果に応じて教師の賞賛の花冠をかぶせよう。「他方」怠慢な子や学校にふさわしくない子は、放校にして原野や街中の、学校での勉強に無縁の粗野で文盲の少年たちの中に放り出せばよい。こうして自分が完全に排斥されたことを思い知るように、強く責任をとらせることは、最も強い罰であるに違いない。他方もしある子が勤勉であるならば、よりレベルの高い課題をさせるだけでなく、歴史その他の楽しい勉強をする際に、教師とより親密に話ができるようにしたらよい。そこでは生徒の知識の進歩と、精神の榮譽と徳の高まりとの両方に、教師が配慮するよう説明がされ、力が注がれるようにするのである。我々の学校があらゆる面で実際、そこでの課題が少年たちが喜びと栄光だけに依拠するオリンピックまたはミュー

ーズの神々「文芸神」の数と同じだけの数のゲームになるような、本来あるべき姿に組織されるならば、少年にとつてこうして教師と過ごす時間は、暖かいベッドや朝食、肉や飲物、球技やコマやホッケーといったものよりも楽しいものとなるだろう。」「五七―六〇」

文字どおり「答」よりもアメを、そして強制よりも競争を、不適応者に放校を、というわけである。偏差値のオリンピック競争が、そうした競争からの「放校」までも含めて個々の学校をはるかに越えて社会規模で全般化している世界に棲む我々の視線から、こうした処方箋のナイーヴさを批判することはたやすい。しかし我々は歴史の流れの中でのこうした言説のもつ布置をより正確に定位するため、ひとまずそれが機械的な暗唱・暗記を中心とし、我々の目からみれば非常に劣悪な環境下で、極めて権威主義的な指導体制がとられていた当時のグラマー・スクールを批判する文脈で出されたものであることの認識から出発すべきであろう。ここではルネッサンス／人文主義のフィルタで理念化された明るいヘレニズムが、宗教的規律と権威とが支配する陰鬱な学校の現状に對置されているのである。さらに教育を遊びやリクリエーション、ゲームといったものと同視しようとする表現には、空想的理想主義の響きとともに、教育という営為にまわりつきがちな深刻さ、重々しさにとらわれない自由な感覚を看取することさえできるように思われる。

競争や遊びの要素を学校の中に持ち込むというこうした発想は、この請願の著者の独創ではなく、実は当時の人文主義に共通の教育論であった。例えばロックの『労働学校案』と並んで当時の貧民教育について論じたJ・ベラーズの『生産学園設立についての提言』においては、「反抗的な性質はこらしめて手なづけなければならない（何故なら育ちが悪いよりは無学のほうがまだから）。しかし、それでは才気ある生徒は育たない。答は喜んで学習するのに必要な気持ちを弱めてしまう……子どもの学習すべき事柄への愛を、報償や競争でひきおこすがよい。」「こらしめは答よりも食事等の禁止のほうがよい。そしてもっと重い罰に相当する者は、学園から追放され、懲治監に送られるべきであ

る」と、『子どもの請願』のこの部分とよく似た記述がみられる。⁽⁷⁷⁾（ちなみにこの『提言』は、『子どもの請願』の約三〇年後、後述するその続編『フォルキウス法 (Lex Forcia)』(1698—9) のわずか数年前の一六九六年に「両院議員諸氏に」という献辞をつけて同様にイングランド議会に提出されたものであり、これらの間にはなんらかの関連性がありそうであるが、これは指摘するにとどめておく。）またアリエスは、アンシャン・レジーム期に庶民の遊びを厳しく糾弾していた教会の態度が、ルネッサンスから一七世紀に変化していったことを次のように論じている。「……こうした厳然たる態度を見せる糾弾は、一七世紀を通じて、主としてジェスイット会士たちの影響のもとで修正されていた。ルネッサンスの人文主義者たちはすでにその反スコラの反応の中で、遊びが教育的な可能性を有していることに着眼していた。遊びについて比較的緩和された見解を良識ある人びとに徐々にもたせたのは、ジェスイット会士たちの学院であった。ジェスイット会の神父たちは当初から、遊びを禁止したりあるいは本来は恥ずべきものだが一時的に大目に見られてもよいものとして扱うことが、可能なことでも望ましいことでもないのをよく理解していた。彼らは選択し、規定し、統制するという留保のもとで、逆に遊びを吸収し、プログラムや規則の中で公然と導入することを提唱した。このように規制されて、健全であると判断された遊びが許可され推奨されるにいたり、それ以降学問と同様に尊重すべき教育手段とみなされるに至ったのである」。⁽⁷⁸⁾（ちなみにジェスイット会 (Jesuits) たちが海外で自分たちの学校をどのように運営しているかは知られていないわけではないし、その学校の中にはこの「体罰」問題を良心的に扱ってきたものがあることも知られていないわけではない。また我々の習慣をよりよいものに変えていくことも、それが外国からの借り物となっても、なんら不名誉なことでもない。【二二—二三】）

こうしてこのヘレニズムとヘブライズムとの一見したところの対立が、実は深部における共謀に支えられていたことを我々は看取することができる。権威主義的教育に対する人文主義の批判は、学校教育をより合理化し、より精緻で効率的な社会化装置にしていくものとして歴史的には機能したのである。

そうした留保をつけた上でなお、『請願』著者のこうした言説が、体罰という「野蛮」を批判する文脈で出されたものであることに着目したい。こんにちの我々の学校は、いまだこの「野蛮」を十分に脱してはいないのである。

注

(75) 参照、堀尾輝久・兼子仁『教育と人権』（岩波書店・一九七七年）三―七〇頁。

(76) 参照、拙稿「社会の自律領域と法―学校教育と法とのかかわりを素材に―」(一)(二・完)、『法学論叢』一二七巻五号・一九九〇年八月）六二―八五頁、(同二二八巻三号・一九九〇年二月）五一―六九頁。

(77) 梅根監修前掲(注(9))書、一六四頁。

(78) アリエス前掲(注(15))書、八三―八七頁。参照、フーコー前掲(注(45))書、一五〇―一五二頁。

5 教師権力の源泉

この『請願』の著者が、学校教師の体罰がいくつかの点で親の懲戒やさらに「懲治」一般とは異質なものであることを強調していることは既にみてきたとおりである。著者の問題意識は、教師の子どもに対するこうした特異な懲戒権力が、いったいどのような根拠に基づいて付与されるのかという、理論的側面の検討にも向かっている。そしてそれはまさに、英米の教師の懲戒権限をその後長く基礎づけてきた、「親がわり論(*in loco parentis*)」の議論そのものである⁽⁷⁹⁾。しかし興味深いことにそれは、こんにち一般に理解されているような、教師の体罰を正当化するための言説ではなく、

そこにはまったく逆の意味が付与されているのである。

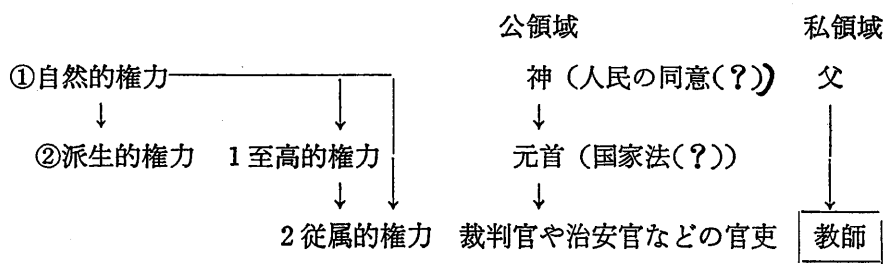
「教師が生徒に対して持つあの権力(power)は何物であり、なぜそれを持つのかはここできちんと検討しておく価値のあることである。我々が知る必要のある権力はすべて自然的なもの(natural)か派生的なもの(derived)かのどちらかである。教師の権力は自然的なものではない。なぜなら一人の人間にすぎない者と別の人の子どもとのあいだには、なんのかかわりもないからである。派生的権力には至高のもの(Supream)と従属的なもの(Subordinate)との二つがある。至高の権威(Authority)とは元首(chief Magistrate)のそれであり、それにはわが国のように神から即座に派生したものである場合も、他の国にみられるように人民の同意(consent of the people)によるものもある。従属的権力とは至高の権力から派生し、その名においてその権威に基づいて行動する者に与えられるものである。教師の権力は元首や国家の法(Laws of the Nation)から派生するこうした権力でも決していない。なぜなら教師は裁判官(Justice)や治安官(Constable)などの官吏(Officers)のように王の名において少年の上に力を及ぼすのではないからである。それではこの見慣れない奇妙な権力は何物なのであろうか。もちろん教師が生徒に持つこの権力は、その父親から与えられた支配権(right of ruling him)なのである。それゆえそれは至高的権力ではなく、従属的権力であり、自然的権力から派生したものである。」「三五―三七」

ここで展開されている権力論を整理してみよう。まず権力には自然的なものと派生的なものがあり、派生的権力はさらに至高的権力と従属的権力に別れるという。(ちなみにここでは権力(Power)という語と権威(Authority)という語が互換的なものとして使われている。)派生的権力が何から「派生」するのかは直接には語られてはいないが、それを構成する至高・従属の二つの権力のうち、後者は至高的権力から生じるものと断定しつつ他方で(教師の権力の場

合のように）自然的權力からも生じること否定されていない。（そのかぎりでの類型論における混乱を指摘することも可能であるが、そこには教師の權力が「見慣れない奇妙な權力」であるという判断がある。）他方、至高的權力とは元首のそれだとされ、それがイングランドの場合は神から直接派生したものだとする。神の有する權力は当然自然的なものであろうから、この場合はこの派生的權力たる至高的權力は自然的權力から派生したものとなる。他方元首の權力は「人民の同意」から生じることあるとしており、この「人民の同意」がどういう性質の權力（？）なのかはあきらかでないため、その理解の仕方如何では必ずしも至高的權力が自然的權力から派生する、とばかりはいえなくなる余地もあるが、ここでは一応素直な理解として、そのようなものと考えられていると理解しておこう。とすると至高的・從属的いずれの派生的權力も、究極的には自然的權力から派生するものであると考えられており、それゆえそれは「派生的」と名付けられていると理解できる。さて、至高的權力たる元首の權力から生じ、「その名においてその權威に基づいて行動する」從属的權力の行使者が、「裁判官や治安官などの官吏」である。（ちなみにこうした官吏の權力の源泉として元首と並んで「国家の法」が挙げられているが、その性格・位置づけも先の「人民の同意」同様不明である。）

このように国家權力の位置づけ・理論化を行った上で、それと併置・対比するかたちで教師の懲戒權力の検討が加えられる。その行論は否定形で進められる。まず、「教師の權力は自然的なものではない」としてそれが自然的權力であることが否定される。なぜなら「一人の人間にすぎない者と別の人の子どものあいだには、なんのかかわりもないからである」。つまりここでは親子の關係から生じる（父）親の權力が「自然的」なものであることが先驗的に前提され、そうした關係ならざる教師と生徒の間には同種の權力關係の成立する余地はないとされているのである。教師はただ教師であるだけでは生徒を懲戒する權力はもちえない。それは何らかの他の權力から「派生」するほかないもの、換言すればそれは生徒＝子どもに対して權力を有する他者から委任されてはじめてその上に權力を行使できるものなのである。では、こうした教師の權力はいかなる「派生的」權力なのか。

図 『子どもの請願』における権力理論



一六六九年イングランド『子どもの請願』の学校体罰抑止の言説戦略

二二二 (六三)

それが「至高的」な派生的権力ではありえないことは当然のこととしてそもそも問題にされない。教師は神や人民から至高的権力たる主権を付与された元首ではない。さらに「教師の権力は元首や国家の法から派生する」「裁判官や治安官などの官吏」のもつ権力でもない。それは至高的権力から派生するものではない。なぜなら教師は「王の名において」「その権威に基づいて」「少年の上に力を及ぼすのではないからである」。ここにおいて、後にプロイセン＝明治憲法型の絶対主義官吏として現実に出現をみる教師像が否定される。(というより、それが当然の理であるかのごとくにここでは扱われている。そこには教師や学校が国家権力の機構や作用とは別の次元の存在であった社会的・歴史的状況が背景にあることは指摘するまでもない。) このように教師の権力は、国家論的な文脈の中にも位置づけようのないものとされてしまう。

こうして教師の権力は、親の権力と同等のものでもない、公的なものでもない、と消極的な考察が積み重ねられていく。結局それは「見慣れない奇妙な権力」なのである。こうした言説戦略は、実はそのすぐあとに著者が持ち出す、体罰制約の論拠としての「親がわり論」を補強する布石に他ならない。「もちろん教師が生徒に持つこの権力は、その父親から与えられた支配権なのである。それゆえそれは至高的権力ではなく、從属的権力であり、自然的権力でなく自然的権力から派生したものである」。こうして教師の懲戒権力の正体が明かされる。それは自然的なものでも至高のものでもない。それは著者の権力理論では最低位に位置づけられる從属的権力であり、それも神→元首→官吏と下降する大文字／マクロ／包括的／公領域のそれではなくて、個々の(父)親から付与される小文字／ミクロ／個別的／

私領域のそれである。ここで見通しをよくするため著者の以上の議論を図式化すると前図のようになる。

以上の権力理論と教師の懲戒権力の位置づけに⁽⁸⁰⁾続いて、教師の体罰が制約されざるをえない理論的根拠が提示される。

「よってその結果、それ「教師の懲戒権力」は親たちが教師に認めたものに他ならず、それ以上のものではなく、それ以外の目的に仕えるものでもない。それゆえ父親がわが子を学校に勉強のために委ねても、教師に打つ許可を与えなかった場合や、打つことを許しても、ここで述べてきたような理由ではそうした威圧 (coercion) を使うことは認めなかった場合は、教師はこれまで述べてきたような処遇をその子どもにすることはできないのであり、さもなければそれは不正な (unjust) 行為である。……なぜなら彼は自分に委ねられていない権威までも強奪しているからであり、であるから彼はその行為について神と人に対して責任を負うことになるのである。不正なる者に不正たらしめ続けるべからず。猥褻なる者に猥褻たらしめ続けるべからず。」「三七—三八」

教師権力が (父) 親からの委任に依拠するものである以上、それはその委任の範囲を逸脱することはできない。親が体罰に反対すればそれは行使しえないし、「ここで述べてきたような理由ではそうした威圧を使うことは認めなかった場合」——おそらくこれはここまで論じてきた「懲治」をこえるサディズム的打擲や学習のための笞打ちのことを意味しているのであろう——は、体罰はただ親が認めている子どもの「罪やある種の道徳上の過ち」「二五」に対してしか加ええないものなのである。そうした親の留保があるにもかかわらず、教師が生徒を打った場合、それは権限の踰越であり不正行為となる。であるからその教師は自己の権力の直接の派生源である「人」たる (父) 親に対して責任を負うことになる。さらにそれだけではなく、彼は同時に「神」にも責任を負わねばならない、と著者は言う。この一節は単に宗教色に彩られた当時の時代状況に由来する常套句の類ではない。神と (父) 親とはそれぞれに公私の領域で「自然的

権力」を共有するという点で通底するのであり、親のもつ自然的権力の小宇宙を侵すことは、同時に神の大宇宙を侵すことにもつながるのである。自己の権力理論のタブローの最低位に教師の権力を位置づけつつ、それを最高位の神にまで接続することでバランスを取りつつ教師の行為を統制していこうとする。ここにも我々は、この著者の巧みな言説戦略を看取しないわけにはいかない。そのことは、「不正なる者」「猥褻なる者」と教師を罵倒したこの記述のすぐ後に、段落を変えて続いている以下の文章からも読みとることができる。

「ここで我々は、教師に対する尊敬の念をわずかでも消滅させることを意図しているわけではない。なぜなら教師の權威をこの「親権力という」源泉から引き出すということは、教師の人格に敬意を持ち、その指導に服することが、我々が神と親とに対して持つ敬虔な気持ちの一部であると我々がまさに考えていることを示すからである。」「三八—三九」(傍点馬場)

教師の権力は父権の委託されたものだとする「親がわり論」自体は、ロックの『市民政府論』(一六九〇年)や『教育に関する考察』(一六九三年)の中にも見られる記述であるし、判例の中にも親の子に対する体罰と教師の生徒に対する体罰を「懲治(correction)」の概念の下に同一次元で扱ったものが、奇しくも本請願の三年前の一六六六年に出ている(R. v. Grey [1666])⁽⁸²⁾。こうしたことから「親がわり論」はこの請願の著者の創造によるものではなく、当時すでに社会内で共有された認識枠組になっていたことが推測される。しかし著者の議論でユニークな点は、それを「教師の懲戒・体罰は親の委任に基づくものだ(↓だから許される)」という肯定的文脈で用いるのではなく、まったく同じ理論を用いつつ、「……親の委任に基づくものだ(↓だからその委任の範囲を越えては、または委任がなければ許されない)」という否定的文脈に転軸してみせるところにある。相手の土俵に乗った上でそれを逆手にとっているといってもよ

い。

実はこの「『親がわり論』の両義性」(教師体罰は親の委任により許される／そのかぎりでしか、またはそれがなければ許されない)は、英国における(さらに広く英米法系の国々における)学校体罰の可否をめぐるこんにちまでの攻防のイデオロギー・レベルでの最前線であり続けてきた。詳しくは別稿に譲らざるをえないが、それは学校体罰肯定派の「アキレス腱」であり、否定派の戦略拠点であったのであって、それゆえ肯定派はそこが攻撃されることを防ぐべくそれを現実の親の委任の存否とは切り離していこうとし(「親がわり論」の觀念化⁽⁸³⁾)、否定派は学校体罰に反対する親の意思を~~全面~~に押し出し、それを糾合し、学校・教師に突きつけていく戦略をとったのであり、こうした戦略は近年の体罰禁止規定の成立を成功にまで導いた大きな要因でもあった。⁽⁸⁴⁾ここではそうした決定的な鍵となる言説戦略が、体罰抑止の公的試みが本格化する一九世紀後半に二〇〇年ほど先駆けた一七世紀のこの「請願」の中で、すでに先取りされていることを指摘しておけば十分であろう。

注

(79) 参照、兼子仁『教育法(新版)』(一九七八年・有斐閣)四三七頁、中村直人「イギリスにおける親代り論的教育法的検討」

(『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第二巻・一九八六年)七二―七七頁。

(80) 本稿の議論の本筋からははずれるが、『請願』著者のこのような権力論が、当時の王権神授説／社会契約説の諸理論とどのようにかかわっているのかも歴史的事情とあわせて興味深い論点である。詳しくは専門家の指摘をまつべきものであるが、イングランドの元首の権威は「神から即座に派生したものである」として王権神授説的スタンスをとりつつ(本請願は、王政復古から九年後のチャールズ二世治下、王党派が多数を占める議会へ向けてのものである)、同時に、外国の中には王権が人民の同意に基づくものもあるとして、社会契約論またはゲルマン的法觀念による人民主権論をもちだしてそれをしたたかに相対化してみせてもいる。また、神の権力と(父)親の権力をともに「自然的」なものとしてその点で同一次元に置き、そのあいだ

につながりを見ている部分も、R・フィルマー流の王権神授説を彷彿させるが、同時に公私のそれぞれの領域の権力のあいだに一線を画しているところなどはフィルマー批判を行ったJ・ロックの議論と親和的であるようにも思われる。参照、J・ロック『市民政府論』(鶴飼信成訳・岩波文庫・一九六八年)二四五―二五二頁(解説)、寺崎弘昭「ジョン・ロック『政府二論』における家族と子ども」(東京大学教育学部教育史・教育哲学研究室『研究室紀要』第九号・一九八三年)四六―六二頁、河野秀寿「近代中央集権的国家権力形成の先駆(一)」(『同志社法学』第四〇巻四号・一九八八年一月)三四―三五頁。

- (81) ロック前掲(注(80))書、七二―七三頁(第六九節)、同前掲(注(6))書、一二二頁(第八八節)、寺崎前掲(注(60))論文、八頁。

- (82) 本件は教師または親の体罰が直接に問題とされた事例ではなく、鍛冶屋の親方(Master)が、仕事上の命令に従わず口答えをした使用人(servant)を鉄の棒で殴り殺したという徒弟関係におけるものであった。本件における裁判官の見解の中では、次のように述べられている。「……我々は全員一致で本件が謀殺(murder)であったと考える。父や親方、または教師(school-master)がその子や使用人、または生徒(scholar)を懲治(correct)しようとする場合には、懲治(correction)にふさわしいものを使って行わねばならず、相手を殺してしまうおそれのある道具(instrument)を用いてはならない。さもなくば懲治にみせかけて、親(parent)が子を、親方が使用人を、教師が生徒を殺してしまうことになりかねないからである。そして鉄の棒(a rod of iron)は懲治の道具では決してありえない。」本件は謀殺と認定され、被告人は処刑されている。Kelyng, J. 64, [1666] ER 1084.

- (83) 参照、寺崎弘昭「イギリス学校体罰判例史研究一八六〇―一九二九」(『お茶の水女子大学人文科学紀要』第四〇巻・一九八七年)八八一―〇三頁。

- (84) 同右九三、一〇二―一〇三頁。英国体罰禁止規定制定の嚆矢となったヨーロッパ人権裁判所キャンベル・コザンス対連合王国事件判決は、まさにそうした戦略が効を奏したものであった。参照、King, *supra* note (2), at 7-19, 二宮・中村前掲(注(2))論文、Campbell and Cosans v. United Kingdom, (Series A, No. 48), European Court of Human Rights, (1982), 4 EHRR 293. また、同じく英国の学校体罰禁止に大きな役割を果たした「反体罰教師協会(STOPP: Society of Teachers Opposed to Physical Punishment)」も、各親が自分の子どもに対する体罰行使に反対する意思表

明を、学校及び地方の教育長に書留便で行うよう勧める運動を展開している。(筆者が入手した STOPP の資料による。)

6 適正手続―現実的解決策

『請願』の著者が答を使わない教育の可能性を論じ、また理論的にも親の反対を押し切って教師が体罰を行うことは不当であることを主張していることをここまで見てきた。こうした理想的あるいは理論的側面に加えてさらに、この同じ著者は、すぐにでも実行可能な現実的処方箋とでもいふべき方策を提示する。

「我々はこうしたもの書いてはいるが、この世の中すべてのことが即座に完璧なものになるよう期待しているわけではない。非常に劣悪な教師や少年というのはいるものだ。そして模範的な懲治 (exemplary Correction) を受けるに値するだけでなく、まさにそれにふさわしい問題行動 (taunts) というものもある。であるから、我々の学校で許容されている体罰が、他意なく行使されるものにはしようではないか。どんな子も教師の感情が激しているときには決して罰せられないようにしよう。悪い行為は一時間経っても悪い行為であることに変わりはない。翌日になって罪 (crime) だとは思えなくなるような行為は、前日に教師が考えたほどにはもともと悪質な行為ではなかったのである。次に当の少年には厳粛な裁判 (a solemn kind of Judicature) を受けさせよう。教師に、仲間の生徒を補佐役 (Assessors) として加えれば、それはスパルタの若者の制度のようなものとなる。そこでは生徒が、善悪の区別や、賞賛や非難に値することがどういったことであるかを、それも人間的な会話の中で、正しく判断することができるようになることが、大事な点である。罪を犯した生徒 (criminal) が自分のためにどんな正当化や情状を主張しようとも、それは忍耐力と公平さをもって聴かれねばならない。彼の問題行動が、偏見抜きで許されるのなら、それが一番よいことであろうが、もし罰が必要な場合には、上着を引き上げて、その部分を上品に裸にして打つようにしよう

う。笞打ちの数は、その非行行為の程度に応じて割り当て、当の少年は教師の面前に引き出し、教師は適正な処罰が行われるよう見守るようにしよう。これは、罪人を裁判官の前に横たえて決められた笞打ちを与えた、ヘブライの裁判(Hebrew Judgement)のやり方に倣ったものである。次にその日に最も行状の悪かった少年を刑の執行役(Executioner)に選り出そう。これは執行役に選ばれた子にとって恥と戒めになり、同時に他の者たちにとっての苦痛の経験にもなる。教師自身が笞打つ場合には、教師の徳性の厳格さに応じてのみ回数が決められるべきである。教師が、自己の本源的な堕落を刺激する場所に笞をおろさず、憤慨しつつも落ちつくまでずっと、処罰の過程を静かに見守るならば、これまで行われてきたような極端な事例が生じるおそれはないであろう。しかし我々は、教師が自分の仕事(Work)に冷静な態度で取り組み、愛情(affection)ではなく正しさ(Righteousness)によってのみ導かれるようになるかどうか、見守らねばならない。」「六〇—六四」]

これは競争や遊びの要素を学習に組み込み、問題生徒には笞でなく放校で対処すべきだと主張した先に引用した文章に続く部分である。理想は体罰なしの教育だが、そうはいっても「この世の中すべてのことが即座に完璧なものになる」わけではないから実現可能な対応策を示しておこうというわけである。「非常に劣悪な教師や少年というのはいるものだ」と例によって皮肉な調子で両者を対等に扱いつつ、「模範的な懲治……にふさわしい問題行動というものもある」として「懲治」目的の体罰をここでも肯定してみせる。その上で(虐待や学習に伴うものといった「他意なく」本当にそれが「懲治」のためだけを目的とした「模範的な」ものとなるために必要な条件が縷縷述べられていく。それは一言でいって、デュー・プロセス(適正手続)を体罰を用いる懲戒にあたっては保障すべきであるという主張である。その骨子をまた簡単にまとめておこう。

①生徒の問題行動と処罰との間に一定の時間をあけること。

②裁判類似手続を経させること。

1 生徒を補佐役に加えること。

2 当該生徒に実質的な聴聞の機会を与えること。

③処罰を適正なものとする。

1 処罰部位の特定・適正化。

2 罪刑の均衡。

3-1 裁判官（教師）と執行者（生徒）との分離。

3-2 教師が打つ場合：教師の徳性に対応した回数の上限の設定。

こうしたデュー・プロセスの要請は、子どもの意見表明権や聴聞権、学校懲戒における人間的尊厳の尊重等を規定している、こんにちの国連「子どもの権利条約」でも原理的に求められている点であり、またここに列举されている具体策の多くは、その後現実に、体罰禁止に至る前段階で、英国の学校で（さらにいわゆる英米法系諸国の学校で）採用されていくことになる。⁽⁸⁶⁾（ただし他の生徒を補佐役や執行者にするようなことはなかったが。）特に当の生徒と教師とが「人間的な会話」をもつべきであって、「罪を犯した生徒が自分のためにどんな正当化や情状を主張しようとも、それは忍耐力と公平さをもつて聴かれねばならない」として生徒の反論権・意見表明権をはっきりと認めている部分は、大きく時代を先取りしているものというべきである。かのロックも、『考察』のなかで懲治のための最後の手段として親が体罰を加える場合において、冷静になることや時間をおくこと、直接の執行は他人にさせたほうが好ましいことなどは論じているが、子どもの言い分をきくべきかどうかには触れていない。⁽⁸⁷⁾また管見の及ぶかぎりでは、実際の英国の学校の体罰にかかわるデュー・プロセスにおいても、生徒の反論権保障を要求したものではなく、現代のアメリカの学校の中に若干の例を見いだすことができるのみである。⁽⁸⁸⁾著者のこの生徒の反論権保障の主張は、学校体罰にここまでの

デュー・プロセスを求めたという点において、英米法系の学校体罰についての手続保障の極北（禁止の直前）にまで進んでいるものと評価でき、さらに生徒の懲戒処分一般にまで視野を広げれば、学校体罰禁止国の学校も含めたすべての学校が、こんにち直面している問題にまで通じてくる主張であるというべきであろう。

三〇〇年前の著者をしてここまで言わしめたのは、本節の終わりの部分にも触れられているように、「極端な事例が生じるおそれ」を減らすため、教師が冷静になるよう、また逸脱しないよう統制しようとする関心である。特に怒りの感情のもつ危険性は、他の部分でも強調されている。

「あらゆる怒りの感情を非難したストア派に対して、若者を鞭打つには何らかの情熱が必要だと反論される。だからラクタンティウス (Lactantius) の定義する *Ira* (怒り) は、『君たちが犯す過ちを罰する魂の運動 (Motus animi ad coercenda peccata insurgentis)』なのである。この定義は、その作品を通じてその精神よりもラテン語において洗練されていたこの人にふさわしいものだ。これとは全く逆にプルタルコス (Plutarch) は、その……小冊子の中で、決して自己の喜びのために罰を加えてはならないという重要で優れた見解を述べている。そして……処罰者が怒りに駆られているときは、他人の過ちを罰する前に、まずその感情こそが制御されねばならないとしている。」「一二—
一三」

しかしこうした統制は、単に上述の各種適正手続を規定するだけでは実効性を担保しえないものであると、著者は考えている。それはそれだけでは学校という密室の中で骨抜きにされてしまうであろう。こうした手続を実効的たらしめるのは最終的には学校を監視する外部からの視線である。であるからこそ先に引用した部分の最後にあるように、「我々は、教師が自分の仕事に冷静な態度で取り組み、愛情ではなく正しさによってのみ導かれるようになるかどうか、見

守らねばならない」のである。

しかし我々はこの一節の中で、違和感を覚える部分に出会う。なぜ教師は「愛情(affection)」ではなく「正しさ(Righteousness)」によって導かれなければならないのか。愛情と正しさは両立しないのか。教育にはこの二つがともに必要なのではないか。否、従来教育には何よりもまず子どもに対する「愛」こそが必須のものとして強調されてきたのではなかったか。

注

(85) 同条約第一二条一項「締約国は、自己の見解をまとめる力のある子どもに対して、その子どもに影響を与えるすべての事柄について自由に自己の見解を表明する権利を保障する。その際、子どもの見解が、その年齢および成熟に従い、正当に重視される。」

同条二項「この目的のため、子どもは、とくに、国内法の手続き規則と一致する方法で、自己に影響を与えるいかなる司法的および行政的手続きにおいても、直接的にまたは代理人もしくは適当な団体を通じて聴聞される機会を与えられる。」

第二八条二項「締約国は、学校懲戒が子どもの人間の尊厳と一致する方法で、かつこの条約に従って行われることを確保するためにあらゆる適当な措置をとる。」

(訳は国際教育法研究会のものを使用。)

(86) 沖原前掲(注(6))書、一二六―一三五頁、浦野東洋一「体罰問題とイギリス教育法制」(『東京大学教育学部紀要』一九八四年・第二四巻)九三―九七頁、中村直人「イギリス初等教員の懲戒権研究序説」(『広島大学教育学部紀要』第一部第三八号・一九九〇年)一二三―一二三頁、STOPP, "Guide to L. E. A. s' Corporal Punishment Regulations in England & Wales" (1982).

(87) それはおそらく、ひとつは体罰は問題行為に対していろいろな方策(そのなかには子どもの言い分をきき、話し合うことも当然入っている)を尽くした後の「最後の手段」とされているから、子どもに非があることは議論の当然の前提とされている

一六六九年イングランド『子どもの請願』の学校体罰抑止の言説戦略

るからであり、他方ロックは子どもの内面に親の権威を確立し、子どもを屈服させることを答の重要な役割としている以上、ここに至っては有無をいわず強圧的な態度をとるほか考えられないからでもある。参照、ロック前掲(注(6))書、六〇一七四、一〇五一二二頁、寺崎前掲(注(60))論文、八一二二頁。

(88) アメリカの学校で提出が要求されることもある体罰報告書の中には、「生徒の弁明・弁護の機会が与えられたか」どうかを記載事項のひとつに入れているところもあるようである。参照、沖原前掲(注(6))書、一三三—一三五頁(ただし、この地域もしくは学校の例であるかは明記されていない)。しかしこれも文面からみるかぎりそうした機会を与えることを義務づけたものではない。体罰を科する前に生徒に聴聞の機会を与えることを法的に義務づけているのは、私の調べたかぎりでは、「生徒が混乱をもたらした出来事について弁明すれば、常識ある人ならそれは体罰に値しないと判断する場合もあるのだから、(生徒に)意見を述べる機会をまず与え」なければならない、とした一九八二年のウェスト・ヴァージニア州最高裁の、スミス対ウェスト・ヴァージニア教育委員会判決のみである。なお、合州(衆)国最高裁は、体罰の事前聴聞は不要だとしている。参照、アメリカ自由人権協会『生徒の権利』(The Rights of Students 和訳会訳・教育史料出版会・一九九〇年)一二二—一二三、一二四頁、牛嶋仁「合衆国における公正な行政手続(一)」(『法学新報』第九九巻第九・一〇号・一九九三年一〇月)二八六—二九九頁。

7 愛情主義の陥穽

『請願』の中で「愛」という言葉にかかわって議論が展開されているのは次の部分である。

「澄んだ理解力を持つ人なら誰でも、教え子を引き連れた教師をみれば……その子をこれほど愛する (likes) 教師ならきつとその子を殴る (beat)」ことはいやなことだろうと考えずにはいられないだろう。しかし……教師が子どもを連れ出すときには、約半ダースまたは一〇回ほどの笞が……あてられ……笞が降りおろされるたびに、

Quod anem「愛するがゆえに」という言葉が繰り返され……るのである。こうした嗜好をどう考えたらよいのだろう。さらにこうした答打ちが、放免されても着席できないくらい赤い腫れをもたらすほど長く鋭い道具で行われるとき、この答打つ者の口から出る Quod anem をどう考えたらよいのだろうか。それにその理由が、髪を整えていなかったとか、きちんとバンドをつけていなかったとか、自分の暗唱部分で一つ二つ言葉が抜けたとか、靴下が左右ともに足首までずり落ちていたとか、あるいは汚れた靴をはいていたとかいうことだけで、他には何もなかったとしたらどうであろうか。こうしたことが教師のより大きな愛情 (affection) から生じることであるというなら、むしろ (彼があれこれ干渉する労をわざわざとろうという気にさせなくなるという意味で) その完全な嫌悪の対象となったほうがきつとどれほどよいことであろう。ここでいわれている子どもに対する愛情 (love) というのは、まさに食人族が人間の肉に対してもつものと同種のものである。ここにいるのは肉屋 (Butchers) であり、……子どもを指導し節度ある方法で懲治する教師ではない。」「四五―四八」(一部前出)

まさに「愛の答」という言葉の字義どおり、体罰は愛情の名の下に行使されるのである。(こんにちの日本の学校関係者の常套句でいえば「教育熱心のゆえに」というあたりであろうか。) 愛情や情熱は無定型ゆえに際限なくあらゆる行為を正当化する。それは感情であるがために暴走する。愛はあやうく倒錯してサディズムに通底する。愛は利他的な様相をとってエゴイズムを隠蔽する。それゆえ教師が愛情の名において生徒に厳しい懲戒を科すとき、それは容易に「食人族が人間の肉に対してもつものと同種の」感情にすぎないものと化し、打擲が些細な理由に対してまでも荒れ狂うことになる。そのような「愛」の生贄にされるよりは、「完全な嫌悪の対象」となって無視されたほうがまだというのである。先にみた、教師は「自分の仕事に冷静な態度で取り組み、愛情ではなく正しさによってのみ導かれるように」ならねばならないという著者の主張はこういう文脈で理解されるべきものであり、ここでいう冷静に取り組まれ

ねばならない「仕事 (Work)」とは、特に生徒の懲戒を念頭においたものである。懲戒は愛情や情熱という原理に基づくのではなく、「正しさ」||正義にのみ立脚しなければならない⁽⁸⁹⁾。先に各種のデュー・プロセスを保障された裁判類似手続が、生徒の懲戒において提唱されているのを見たが、そうした考え方の背後にある精神は、このような感情を排した正義の追求という、法的発想とでもいえるべきものである。著者は懲戒手続に法を貫徹させようとしている。そしてここでいわれる「法」とは、単に外的統制にとどまるものではなく、懲戒の原理的ありようにかかわる、いわば「法的精神」なのである。

これは見方をかえれば、愛情主義は姿を変えたパターンリズムであることを指摘しているものであるともいえる。それが濫用に道を開きやすいことはさておき、「愛」や「情熱」が教育・懲戒の原理に措定されるときそこで暗黙のうちに前提されていることは、そうした感情を語りつつ教育する者の無謬性・絶対性・卓越性であり、彼らがまさに他ならぬ生徒のため、無私の利他的行動をとっており、同時に生徒の最善の利益の判定者であるということである。また反対に、生徒はその全面的庇護の下にあって服従すべき存在とされる。「教育熱心」な教師は「熱心さのあまり、いき過ぎる」ことはあっても、「正しい教師・よい教師」であることには変わらない。

それゆえ愛情ではなく正義||法を、とこの著者が生徒の懲戒にあたって力説することは、パターンリズムのそのかぎりの排除を企図していると読むことができる。このように理解してはじめて我々は、この請願の冒頭でいきなり出会った著者の謎めいた台詞の意味を十全に了解できる地平に至ることができる。すなわちそこでは次のように語られていたのであった。

「……………我々子どもは、この慎しみある嘆願を敢行し……………この邪悪な行為に対して、皆さまが父 (Fathers) としてのあわれみと思いやりお示しくださるのではなく、むしろ監督者 (Censors) の精査と神聖さを用いて、正義の怒り

と救済とを示されることを期待する。」「四―五」(前出)

学校体罰という「邪悪な行為」に「父としてのあわれみと思いやり」ではなく「正義の怒りと救済」をこそ示してほしいと議員に訴えているのは、著者が学校での子どもの虐待の深層構造に、「父たる思いやりの態度」パターンリズム」の存在を嗅ぎとっているからにはかならず、議員がそうした態度を子どもに対してとるのではそれは虐待教師や学校の精神構造と同一の地点にたってしまうことになり、子どもに憐憫の情がかけられることはあってもそれ以上に救済が進まないであろうことを、半ば直感的に感じとっているからである。必要なものはそうしたパターンリズムの壁をこそ破る正義法の原理なのであって、議員が立脚すべきは、学校教師と同一地平の「父」たる立場ではなく、「法」の精神を体现した立「法」府の構成員という「監督者」の地位なのである。

こうして我々は、この三〇〇年前の請願を吟味する中で、それが学校教育・生徒懲戒と立法機関・法とのかかわりという、極めて現代的な問題までも射程に入れたものであることを知らされる。そしてその取り上げ方も、それが一七世紀という近代市民革命期の文書でありながら、単に外的統制によって教師の暴力を取り締められというような粗雑な議論ではなく、学校教育の問題性とそこへの法的原理の貫徹の必要という、本質的な論点を突いたものであることも知ることになる。そこでこの点にかかわって、最後に、『請願』が議会に、具体的にどのような要請をしているのかをみてみたい。

注

(89) (体罰のない学校教育のためには)『愛の教育』論『自由教育論』も「懲治」を基底とし暗黙の内に暴力に支えられている以上、意味をなさない」(寺崎前掲(注(6))論文、三五―頁)という寺崎弘昭の発言は、それを額面どおり受け取るとした

一六六九年イングラント『子どもの請願』の学校体罰抑止の言説戦略

ら、いきすぎであろう。問題は「愛」の名の下にパターナリズムが合理化されていないかどうか、「自由」が権威者たる教師によって恩恵的に与えられたものでないかどうかであって、いずれにせよここで述べているような教師も生徒ともに服する「正義」の原理の存否の問題なのではなからうか。

8 学校体罰と法的統制

「コモンウェルスにおいては子どもの教育ほど重要なものも少ないが、これほど無計画で公の関心の外に置かれているものもない。」「五」

そうした教育問題に対する公権力の関心の欠如は、単に消極的にその視野に入っていないというだけのものではない。そこには学校の問題は議会が関与すべきものではないという、積極的な忌避の姿勢、すなわちそうした抑制的な、心理的あるいは政治的機制がそこに働いていることを著者は指摘する。

「イングランドには議会があり、そこにはとても多くの優秀で率直にものを考えることのできるジェントルマンがおり、その中には美醜の分別がつかなくなるほど歳老いてはいない者もいるのに、それでもこの議会で、学校やそこで行われていることを規制するために、何らかの提案がなされたということを寡聞にして聞かないことを我々は不思議に思わずにはいられない。これは皆さまがなんらかうしたことを記憶にとどめていないからであろうか。もしくは学校を出て以来「それについては」語ってはならないという感触(impressions)が続いているからであろうか。とすればどうして我々は教師や女教師(Master or Dame)について語ってはならないのであろうか。生じている事実の醜悪さを感じる良心を「彼らが」全く持ち合わせていないとしたら、こうしたプライバシーになんの必要が認められよう

か。【二三—二四】

前半部分は、イングランド議会の中には「美醜の分別がつかなくなるほど歳老いて」いる者もいると言っているに等しく、こうしたいわずもがなのことまで語っているのは筆の勢いか、それとも自己の請願が無駄に終わることを半ば見越した上で言いたい放題を言っているのであらうか。

いずれにせよこのように、学校の問題を「プライバシー」、すなわち公機関が関与しえないプライベートな問題・私事だと考える感覚が、当時の議員の中に存在していたことをこの一節は示唆している。ここに国家機関が直接に法的統制を学校に加えることがなかった、一九世紀まで続く英米の私教育体制の原基をみるとするならば、そこには宗教と国との間の関係という例のやっかいな問題の反映と、レセ・フェールの精神を読みとることも可能であらう。⁽⁹⁰⁾しかしこれにせよここではそうした不干渉・非介入が、結果的に閉鎖的な学校内での教師の放縦と生徒の苦難とを放置することになっていることが指摘されている点に着目すべきである。学校の自治を一方的に尊重する場合、我々は教師の善意にあまり大きく依存せざるをえなくなる。そして教師の側が「生じている事実の醜悪さを感じる良心を全く持ち合わせていないとしたら」生徒は救われないのである。⁽⁹¹⁾さらに公的機関の側のこうした及び腰の姿勢は、社会に波及し、教師の暴力行為を批判することを困難にさせ、学校教師を傲慢にし、増長させることにつながる。

「……賢明な友人の何人かが我々の不満に理解を示し、間違ったこの行為を非難するため教師を呼びにやり、もしくはそのもとに出かけて行っても、その友人たちは事態をありのままに告げることができず、彼ら「教師」が厳しすぎることは問題だというようなことを控え目に述べるだけで、問題の核心には触れずじまいになるのである。もっと率直な非難がないがために、当の教師はただこうしたことによってさらにかたくなになるばかりである。」「六八」

現代の学校の抑圧的姿勢・教師の問題行動を批判する人々は、またもやここで歴史的同盟者・先駆者の姿に会う。ここに描かれている「友人」たちのまごつきとまどったその姿勢は、多くの者に苦い共感を喚起せずにはいない。「懲治」を逸脱した教師の打擲に対して、この「友人」たちは、直截にそれを非難できず、せいぜい「ほどほどにお願いします」と低姿勢で依頼することしかできない。当の教師は「事情をしらぬ部外者が勝手なことを言いに来た」と、相手にしないどころか逆に反発し態度を硬化させるのである。親や市民が教師の行為を非難することが困難なのは、子どもが「人質」ととられており、学校が閉鎖的であるためばかりではない。そうした関係性や構造が、その自然的ありようⅡ所与として、社会的に認知され承認されているためでもある。そしてそうした事態は、個々の社会や時代における特有の彩りを与えられつつも、根源的には、近代社会が生みだした学校教育という制度が、そうした社会の中でもつ布置に規定されている。一七世紀イングランドのこの哀れな「友人」たちの姿は、そのことをはしなくも浮き上がらせてみせている。

著者はそのことを感得しており、そしてそれゆえ自己の主張が学校にはもちろんのこと社会にもたやすく支持されはしないものであることをよく認識している。

「我々は自己の大義にかかわりすぎていることを承認せねばならない。『しかし』我々はどうした主張をいいかげんな気持ちで持つようになったのではない。それは氣遣いと十分な考察とともにたらされたものである。我々はどうした試みが例のない重大なものであることを知っている。『この試みの』結果がどうなるか我々には分からない。人々の『この問題に対する』感情や判断や愛着や怒りは様々であるが、多くの人が冗談の材料にし、大部分の人が単に話の題材にするだけのことを、真剣に考えている者もいるのである。」「六五」

「多くの人が冗談の材料にし、大部分の人が単に話の題材にするだけ」なのは、問題に対する社会の認知枠組自体が、学校側の論理と構造とに近い位置にあるからである。そうした状況下でそれに異を唱えることは、まさにその時代においては蟻螂の斧に等しい行為であった。しかしそれでも著者は子どもが打たれることが抑制され、最終的に廃絶され、法が生徒の懲戒にまで到達することを訴える。

「……………我々はローマ時代のマルクス＝ポルキウス (Marcus Portius) について読んだことがある。彼はローマ市民であれば誰も治安判事 (Magistrate) に棒 (Rods) で打たれる (beaten) ことはないという法を作った。彼こそが我々の投票によって人民の護民官 (Tribune) になるべきだ。彼ならば、この国の学校や不幸な子どもたちが収容されている労役場 (Workhouses) に適用されるポルキウス法 (Lex Porcia) を選択してくれることだろう。」[三三—三四]

「それゆえ……………我々は……………(前例がないことを知りつつ)ここに集っている国家の長たち (Heads of our Nation) に、そしてカエサル『イングランド国王』に、以上述べた……………『過酷な猥褻行為 (Obscaenum triste)』に反対する自己の主張をせずにはいられない。すなわち、(私的なだけのものを除いて (unless what has been private only)) 制約も吟味もなくいままで続いてきた我々の学校のこの不純な実践が、その原因と効果を調査することで、単に我々すべてが了解しているような『過酷な罰 (Malum triste)』であるにとどまらず、『恥ずべき罰 (Malum turpe)』とわれ、そして裁判官 (Judges) によって罰せられるべき不正行為 (inequity) として、公の非難 (publick censure) を受け、最終的には禁止 (prohibition) され廃絶 (extermination) されることを、我々は慎み深く権力の座にある方々 (Higher Powers) に嘆願する。」[六九—七〇]

第一の引用にあるマルクス＝ポルキウスというのは、ローマ共和制期の政治家であり文人であった、大カトー(234-149 B. C.)のことである。⁽⁹²⁾ (ちなみにこの『子どもの請願』の一六九八-九九年の続編がもつ奇妙なラテン語のタイトル、『フォルキウス法 (Lex Forcia)』はこのことからとられたものである。ただしPの字がなぜFになっているのかは不明である。著者のイニシャルでもあろうか。) さらにこの部分からは著者が、学校だけでなくワークハウス、すなわち一六〇一年の救貧法に基づいて地区教会が貧民や孤児を収容し、労働能力を持って生計を立てることができるとして就けるようにした救貧施設⁽⁹³⁾までも視野に入れていることがわかる。

第二の引用は本請願の最後の部分である。「私的なだけのものを除いて」なんら制約も吟味も受けずに学校の体罰は続けられている、とあるが、学校体罰の私的な統制とは何を意味しているのであろうか。この部分のすぐ前の六八ページには、教師に抗議する先述の「友人」たちが出てくる記述があるので、こういった個別の私人による批判や、そしておそらくは、個々の親が自分の子どもに対する体罰に抗議したり禁止を求めたりすることをも念頭に置いているのである。(すでにみたとおり、ポロクの分析した当時の日記には、そうした抗議を行った親の例がでている。⁽⁹⁴⁾)

この部分で著者は、議会にまず実態を調査せよと主張している。そうすれば学校での打擲の実状が、単に程度において厳しい「懲治」(それは社会の認知枠組・受容限度の範囲内にある)であるだけでなく、「懲治」を逸脱した恥ずべきものであることがわかるはずだという。そしてそのことを認知し、司法がそうした事例を公にし、罰し、さらに進んで「最終的には禁止され廃絶されることを」、すなわち司法が関与するだけでなく禁止立法を制定して解決をはかることを求めるのである。調査↓裁判所の関与の積極化↓禁止立法という順序で徐々に関与が進んでいくことを著者は望んでおり、自己の提案を漸進的で現実的なものにしようとする論述上の工夫が感じられる。強制力を持つ法的統制よりもまずは調査を、法的救済もまずは裁判所によって個別的に、さらに立法で包括的に、というわけである。また、ここでの行論においても、「懲治」を直接に否定するのではなく、「我々の学校のこの不純な実践」を抑止せよという議論の立

て方をして、学校での懲戒が事実上すべてこうした「恥ずべき罰」であるとする議論の回路を通じて、結局は学校での体罰をすべて根絶することが必要だと結んでいる。やはりここでも「懲治」と直接向かい合うのではなく、いわばそれを避けつつ、回り込んで封じ込めるような方策がとられている。

ここにただ一度だけカエサルの名で、イングランド国王のことが、議員と並んで言及されている。かのチャールズ二世はたしてこの訴えを耳にしたのであろうか。

注

(90) 参照、兼子前掲(注(79))書、七〇―七二頁。

(91) 参照、馬場前掲(注(76))論文。

(92) Freeman によればこの立法は、紀元前一九八年頃に大カトーの発議で制定されたものとしてローマの歴史書に記されていることである。Freeman, *supra* note (6), at 220.

(93) 参照、宮沢編著前掲(注(13))書、六六頁。

(94) ポロク前掲(注(27))書、二五八―二七〇頁。本稿三の2及び注(27)も参照。

六 『子どもの請願』の願末とその続編『フォルキウス法 Lex Forcia』(1698-9)

本請願の内容はおおよそ以上のようなものである。この請願が一人の少年の手から庶民院議長と何人かの議員に提出されたことが、その続編たる約三〇年後の『フォルキウス法(Lex Forcia)』というタイトルの請願の中に記述されていることは、先に触れた。しかしその真摯でかつ戦略的な訴えにもかかわらず、この試みは結局功を奏さずに終わってしまう。その次第も、同じ情報源から知ることができる。ここではそれを、Freeman 論文に依拠しながら紹介したい。

本請願を受け取った議員のうち一人が関心を持ったことがそこには記されている。

「議員の一人で行動力のあるジェントルマンで学者でもあった者が、本請願またはその目的に関する動議 (motion) を提出しようと考えた(決意というほどのものではなかった)。しかしウェストミンスター校の博士 (that Doctor at Westminster School) に相談することが賢明だと思い、話し合いをもったのであった。相談先が悪かった。これほどの利害関係者が……議員に思いとどまるよう説得しまんまと成功したのは、もっともなことであった。」⁽⁹⁵⁾

ここに出てくるウェストミンスター・グラマー・スクールの博士とは、当代随一のこのエリート校の校長で、残忍で熱狂的な笞打ちで悪名を馳せたバスビー (Busby) 博士のことをさしている。⁽⁹⁶⁾ さらにこの議員は、王政復古後で王党派が多数を占めるこの議会では、こうした請願になんらかの前向きに対応をすることはありえないだろうと述べたことも記されている。⁽⁹⁷⁾ しかしこの議員が誰なのかは不明である。

『子どもの請願』はこうした経過をたどって結局その時点では実を結ばずに終わってしまう。そしてさらにそのおよそ三〇年後、すでに何度も触れてきた『フォルキウス法』という表題の続編が出される。時は移って名誉革命の後、オレンジ公ウィリアムと妻メアリの治世であった。本パンフレットも前回同様 Richard Chiswel によって出版されている。(このときまでにはこの人物はトップクラスの書籍商に成長していた。) このパンフレットも少なくとも三部それぞれに多少の差異のあるものが現存しており、その出版年には若干のずれがあって、一六九八年と翌九九年に二回に渡って出版されているようである。⁽⁹⁸⁾ また今回の場合は、前回よりもより明確に、はじめから議会のなんらかの行動を引き出すことを狙ったものであることが、その表紙や見開きその他の記載事項から推量される。⁽⁹⁹⁾ また今回もその著者は匿名であり、一六六九年の『請願』の内容・記述があちこちに再録されていることからしても、前の著者が自分の書いた内容

を焼き直したと考えられるが、はつきりしない (far from certain) というのが Freeman の見解である。⁽¹⁰⁰⁾

また Freeman は、以下のようないくつかの点に、前回の請願との差異をみている。⁽¹⁰¹⁾

第一は、今回は前のもの以上に笞打ちの性的虐待の側面が強調されていることである。今回の請願は、その提出時期自体が、風紀の引き締めを求めて出された国王の一六九八年の布告 (proclamation) と重なっており、さらにその名宛人には議会と並んで、当時そうした道德改善運動をすすめた「風俗改善協会 (the Societies for Reformation of Manners)」の会員が挙げられている。(ただしこの協会についての Freeman の評価は、「不幸なことに我々がこの協会の活動について知るかぎりでは、その会員は残忍な笞打ちの抑制よりはその促進のほうにずっと関心があったのではないかと思われる。ただ、残忍な笞打ちが性的倒錯の一種であるというその主張は、悪徳に反対する彼らのキャンペーンの領域にはいるものとはいえるかもしれない」というものである。⁽¹⁰²⁾ また内容的にも前回にまして強い表現が使われているとのことである。第二の差異は、著者自身の少年時代の経験が語られており、前回のような、子どもが自分で主張しているといった体裁はとっていないことである。そこでは著者が暗唱を間違えると笞打たれ、それを誤りなく言い終えた場合は自分のはいている靴下 (stockings) を理由に打たれたことが記されている。(このあたりの記述は『子どもの請願』に記されている部分を彷彿させる。) 第三に、ウェストミンスター校やイートン校、セント・ポール校といった具体的なグラマー・スクール (いずれも有名校ばかりだが) の名前が挙がっていることである。また女子の通う学校や女子の虐待のこともはじめに具体的に語られている。(『子どもの請願』では女教師 (Dane) という語と少女 (Girl) という語がそれぞれ一度出てくるだけである (いずれも『請願』二四ページ))。学校内の事例ではないが、一人の少女が、もと教師の女性に虐待される記述は衝撃的なので、Freeman 論文から孫引きしておきたい。

「かつて教えており、少女たちを指導していた女性が、私のある隣人の娘を徒弟 (prentice) にとり、機会を見つけ

てはその子を笞打ち、ついには完全に死に至らしめた。そのとき他の少女たちは、『死んでしまった！』と絶叫した。すると彼女は『そうかい。じゃあ生き返らせてやろう』と言って、さらにまる一時間ものあいだ笞打ち続けた。⁽¹⁰⁸⁾

また、この続編の中でも教師の権力の性質が親の自然権から派生する従属的なものであること、にもかかわらず許すべからざることにたくも絶対的な権力をほしきままにしていることが論じられている。また、学校体罰は法禁されるべきものであるが、さもなくば一定の制限が加えられるべきものであるとして、ここでも適正手続の主張がされている。しかもその内容は、前の提案以上に具体的かつ現実的なものになっているようである。すなわちそこでは、笞打つことのできる生徒の年齢の（少年の場合は一四歳、少女の場合はそれ以下というような）上限、道具の長さの（例えば半エール（五〇ないし六〇センチ）以内というような）制約、打つことのできる回数（例えば三回までというような）制約がいられている。最後に著者は次のように学校体罰を、公的に承認されている悪徳のうちの最悪のものだと非難している。

「懲戒（discipline）の墮落。あらゆる良き教育を破滅させるもの。教師のあいだの伝染病。その職務における恥辱。教師の嫌悪すべき部分。生徒にとっての恐怖。愚人の誤認。目を開けて見る者にとってのトペテ（Topset）」（旧約聖書）エルサレム付近の地。いけにえとして子どもを焼いた⁽¹⁰⁹⁾。ある者にとってはつまらないこと、別の者にとっては裁判官（judges）によって罰せらるべき不正行為（inequity）。⁽¹¹⁰⁾」

この続編が具体的にどのような扱いを受けたかは Freeman も論じていない。ただ、その奥付に「悪魔がまたも邪魔をした」と記されていることが触れられている。⁽¹¹¹⁾ おそらく前作同様無視されたのであろう。いずれにせよ、こちらの文書については現物を入手して、さらに細かく分析する必要があるが、それについては他日を期すこととしたい。

注

- (95) Freeman, *supra* note (6), at 218.
- (96) *Ibid.*, at 219. ストーン前掲(注(9))書 一三一、三七二頁。
- (97) *Ibid.*
- (98) その理由と推測される事情につき *ibid.*, at 219-220.
- (99) *Ibid.*
- (100) *Ibid.*, at 220.
- (101) *Ibid.*, at 220-222.
- (102) *Ibid.*, at 220.
- (103) *Ibid.*, at 221.
- (104) *Ibid.*, at 222.
- (105) *Ibid.*

七 (補論)「懲治」をめぐる寺崎弘昭氏の所論について

『子どもの請願』をめぐる問題の分析はひとまず以上のようなものであるが、稿を閉じる前に、これまで幾度となく示唆し、注の中でも頻繁に取り上げてきた、寺崎弘昭の近代教育と子どもの懲戒をめぐる論考の骨子を紹介し、この『請願』と突き合わせるかたちでその射程を検討しておきたい。前にも述べたとおり、氏の議論は近代教育にはびこる体罰問題を考察する上で、管見の及ぶかぎりでは内外に比類のない思想史的・理論的視点を提供していると思われるからである。

寺崎は、これまでの教育史・教育思想史の通説的見解を批判して、その近代教育論の把握が、そこでは体罰は否定され克服されているものと考え、それゆえ体罰を無視するかも知しくは逸脱現象としか捉えてこなかった点で問題であると⁽¹⁰⁶⁾する。氏によれば、「現代教育に根深く残る体罰問題」は「前近代的残滓のそれではなく、むしろ現代教育がロック教育論を代表とする近代教育ハビトゥスをいまなお越えていないがゆえの問題」なのである。⁽¹⁰⁷⁾氏はロックの教育論やブラクストン他各種の法律論、さらにはイングランドのコモン・ロー等の分析を通して、「子どもに対する働きかけの内容規定においては、親の懲戒権・教師の懲戒権・国家刑罰権を貫き通して懲治(correction)という同一の型(form)があった」ことを実証している。⁽¹⁰⁸⁾この「懲治」という「権力の型」とは、子どもを包囲し、その内面に働きかけることによってその上に社会的権威を確立する「規律訓練(discipline)」の作用であり、それは体罰＝暴力が基本的な「最後の手段」としてではあるが――組み込まれたものであるとする。こうした氏の立論が、P・アリエスやM・フリーコーの議論に触発された、近代教育の抑圧的契機を批判的に析出していこうとする教育史学の近年の動向と軌を一にするものであることはいうまでもない。氏の言う「近代教育ハビトゥス」とは、この「最後に体罰という暴力を発動させるような枠組」⁽¹⁰⁹⁾に他ならない。である以上それは、子どもに対するコントロールが失われる恐れ、すなわち権威の喪失の危険が生じるような状況下では、この「最後の手段」が噴出してくるような「構え」なのだという。⁽¹¹⁰⁾

体罰を支え、正当化するこの「懲治」のイデオロギーが観念的にも権力事實的にも子どもをとりまく様々な近代的制度・機関・関係性に貫徹しており、現在の我々もその呪縛から逃れ得ていないことを指摘した点で氏の仕事は高く評価されるべきである。こうした「構え」自体は体罰だけでなく、子どもの権利・自由をパターンリスティックに緊縛しているものであり、国連「子どもの権利条約」が突きつけているのは、こうした教育的関係の全体的構図そのものであるという指摘にも⁽¹¹¹⁾全面的に賛同する。こうした「構え」の存在は、本稿で取り上げた『子どもの請願』を検討する中에서도いやおうなく看取されるものであり、『請願』の主張のありよう自体を規定し、その中に貫徹する基本的枠組であると

いっても過言ではないほどのものである。『請願』の著者もまた、こうした基本的枠組を正面から否定することはできず、であるからこそ子どもに対する笞打ちを全面的に否定することはしない（できない）のである。しかしこの著者は、そうした強固な信念体系を前提し、それと正面から対決することを回避しつつも、学校体罰の問題性を社会に認知させ、それを統制することの必要性を有効に訴える戦略をさまざまに編み出しているのである。現実の教師の体罰が「懲治」ではなくて虐待であり、また学習を強制するためのものであるとの指摘や、濫用事例があまりに多く、「懲治」のための「正しい」笞打ちさえも認めるわけにいかなくなるほどだという主張、「懲治」の根拠とされる聖書や「親がわり論」も教師の体罰を無条件に正当化するものではないことの説明、「懲治」が正しく行われるためにこそ適正手続に立脚する必要があるとの提言、議会は学校での体罰が「懲治」の体をなしているかどうか実態を把握せよとの要求、これらはすべて子どもの矯正のための暴力が当然視されている（それどころか子どもには権利主体性さえ認められていない）状況の中で、あえて学校での子どもに対する暴力の問題性を浮き上がらせてみせる、『請願』の著者の巧妙な行論上の戦略であり、歴史的限界の中でのこうした言説戦略のありようこそが、この『子どもの請願』の最大の醍醐味であるといってもよいかもしれない。

このように「懲治」概念を楯に近代の教育的関係の問題性を剔抉した氏の議論は、単に学校体罰問題にとどまらず、近代教育の本質論や、子どもと大人の関係性自体にまで至りうる射程をもったものである。ただし、氏の議論は、特にイデオロギー批判の部分を超えて、具体的な学校体罰問題について論じる部分においては、次のような留保を付す必要があるように感じられる。

第一に、氏のいう「懲治」という関係性すなわち「ロック的構図の支配」というものは、まさに「構え」である以上、それは現実の学校体罰の出現・存続機制の一要因または背景、もしくはそれを正当化するイデオロギーではあっても、現実の学校体罰をそれだけで説明するものではないことに注意されなければならない。現実の学校体罰は、様々な

要因で生じるものであることは、本稿でも先に一七世紀のその頻発に対する教育史研究者の説明を引いて論じたとおりであり、それはこんにちの教師の暴力についても同様である。現実のそれは「懲治」のためにばかり行使されるのではなく、「最後の手段」であるばかりでもない⁽¹¹²⁾。それはほとんど常に、そうした言説によって正当化される、それを越えた行為なのであって、それはこの『子どもの請願』がもっとも力説するところなのである。である以上そうした「構え」の必要以上の強調は、その全面的無視と同様ミスリーディングであるというべきであろう。「(学校体罰否定)のためには……家庭・学校の中で△懲治▽が貫徹するロック的構図そのものを根底から問い直し、それを真っ向から超克する新たな教育論・子どもへの対し方を創出せねばならない」とされることまではともかく、(そこまでせずとも学校体罰抑止は可能であるし、日本はさておき、世界的に見ればかなりそれは実現していると思うのだが)「そのことなしには、これまでのように現実によって裏切られ続けるしか道はないのである」⁽¹¹³⁾とまで言い切る氏の主張の主旋律には、かなりこの「懲治」イデオロギーの過大評価があるように感じられる。(この点にかかわって、氏がロック≡ブラックストンの論理の内的矛盾の必然的帰結として描き出している、コモン・ロー上の「親がわり」の法理論を確立したとされるホープリ―事件ですら、教育者であった被告ホープリ―の生徒に対する致死性の打撃は、ロックの教育論の踰越もしくは歪曲である⁽¹¹⁴⁾とみるべきものではなからうか。)

第二に注意すべきことは、このように学校体罰の現実が、氏のいう「懲治」を楨樨とした「ロック的構図」をはみ出すものであり、またしかし理論的にはそれが「親がわり」といった両義的な構成(それは親の明示的な委任の制約―例えば体罰に反対するようないを原理的に排除できない)に依拠せざるをえないものである以上、家族と学校とのあいだ(親権力と教師権力のあいだ、といってもよい)には原理的にも現実的にも常に「ズレ」が内包されていたことである。子どもに対して家族と学校とは共犯関係にあるだけでなく対立関係にもあった。これは本請願でも教師の懲戒権力の性質をめぐる議論において理論的に明示され、学校体罰に対する「私的な」統制の存在の記述などにみられるよう

に、現実的なものとして示唆されていたとおりであり、また先に教育史研究者の当時の学校と家庭の体罰をめぐる問題にかかわる諸論を検討するなかでも触れたことであつた。こうした「ズレ」のため、学校体罰は常に親を媒介とした外部から批判をつきつけられてきたし、学校はそれを抑圧し支配下においていかなければならなかつたのである。しかしながらこのいわば位相のズレともいうべき事態を、学校は、完全に取り込み、吸収することはできず、それは例えば英国においては一七世紀のこの学校体罰批判から禁止立法成立までを通過する、近代教育における学校体罰の統制史ともいふべき歴史の流れにおいて、決定的なモメントとなつてきたように思われる。⁽¹¹⁵⁾ ひとことでいえば、「懲治権力」の「型」の同型性を強調するだけでなく、同時にそこに存在する、異質なものを同一なものと擬制する「親がわり論」の異の危険性や、異質な権力間の闘争やせめぎあい果たした役割にも十分な考慮を払う必要があるのではないかということである。もちろん寺崎の問題意識が、まずは諸権力間の「明白な、あるいは隠された、さまざまのきわめて微妙な結合」をそれも「近代市民社会理論の原型」における「権力の行使の型」という視点から析出することにある以上、こうした権力の「ズレ」への関心が副次的なものであるようにみえることを批判しても的外れなのかもしれない。しかし氏の議論が、単なる観念の問題を越えた、現実の学校体罰問題や子どもに対する権力関係の実相を射程の外に放逐してあるわけではないとすれば、(アルチュセール||フーコーのラインに依拠するならば、こうした放逐は不可能であろうし、氏自身も「ロックの場合、その言説パラダイムそのものもイギリス近代史の歴史的現実そのものなのであり、かつ実態を反映した言説であることにとりわけ注目する必要がある」ことをはっきり認めている。⁽¹¹⁷⁾ 氏の主張は、「懲治」の型の同型性の側面に比重が置かれ過ぎてるように感じられる。

ただし氏も、この諸権力間の矛盾とせめぎあい、という観点を原理的に示唆してはいるし、また学校が「理想親」を演じ、それがその前に現実の親を立たせる「鏡」になつてゐることを指摘した氏のイングラントの体罰判例史研究は、親権力と学校権力のこうした相克の一面を鮮やかに描き出しているものではある。しかしそこでは学校権力が拡大・強

化され、親の領域を一方的に侵蝕していく過程が描かれるのみであり、前記のような両者のダイナミズムを十分に捉えたものとはいえないように思われる。

問題関心の違いからくる視角の差異といってしまうばそれまでなのかもしれないが、私としては親子関係と生徒―教師関係の「ズレ」自体、すなわち後者の前者からの相対的独自性と、そうした異質性の存在にもかかわらず両者を同一視していくイデオロギーにこそ着目すべきではないかと考えている。委任も何もなく国家丸抱えて「親がわり」が擬制され、親の教育の自由が否定されてきた歴史的背景をもつわが国において、子どもの教育主体性を認めた上での「親の教育権」の復権が叫ばれてきたのは、ごく最近のことにすぎないのである。⁽¹²⁰⁾

注

(106) 寺崎弘昭「体罰否定の教育史的意義―英・米からの素描―」(『教育』一九八五年二月号) 六三頁。

(107) 同「イギリス学校体罰判例史―一八六〇年ホープリ―事件の教育史的解説」(牧・今橋・林・寺崎編著前掲(注(4))書) 二〇一頁。

(108) 同前掲(注(45))論文、二一三頁。

(109) 同前掲(注(6))論文、三三四頁。

(110) 同右、三四一頁、寺崎前掲(注(106))論文、六六頁。

(111) 寺崎弘昭「近代学校の規律空間と子どもの権利条約」(『教育学研究』第五八巻第三号・一九九一年九月) 二五五―二六四頁。

(112) 注(4)にあげた文献及び浦野前掲(注(86))論文、ならびにNewell, *supra* note (7) 参照。

(113) 以上、寺崎前掲(注(6))論文、三五一頁。

(114) この事件は、寄宿制の学校教師ホープリーが、彼が矯正さるべきだと考えた「強情 (obstinacy)」をもった一三歳(も

しくは一四歳)の生徒レジナルドを二時間以上激しく打ち、その結果この生徒を死なせてしまい、故殺 (manslaughter)で四年の実刑判決を受けた有名な事件である。寺崎は、ホープリー自身の手記やロックの『教育に関する考察』を参照しつつ、「イギリス体罰判例の原型と措定されていた R. v. Hopley (1860)」という現象は、ロック・ブラックストンの論理に忠実に従った『教育者』ホープリーがロック・ブラックストンの論理によって弾劾される、というまさにパラドックスの見本を提供するものであった」と結論する。(参照、寺崎前掲(注107)論文、二〇〇頁。)ここでいわれる「論理」とその「パラドックス」とは、「親がわり」の教師に、子どもの「意思を素直にさせる(『懲治』)のためには「最後の手段」として内面的恥辱罰たる打擲を、それも「徹頭徹尾理性的」に、子どもの意思を制圧し服従させるまで続けることを要請する上述の「構え」自体の論理であり、そうした徹頭徹尾理性的な打擲なるものは不可能事であり、必然的に「ホープリー」のような人物を産みださざるをえないがゆえのパラドックス、ということであるようである。(同一八二—二〇二頁。)そしてその際ホープリーおよび寺崎自身が指摘するのが、頑固さや強情な不従順を示した子どもの意思を制圧するまで打ち続けた「ある聡明で心やさしい母親」のことを賞賛するロック上述書の第七八節である。しかしホープリー事件を考える場合には本節同様、いやおそらくはそれ以上に参照せねばならないのではないかと感じられる別の箇所が本書にはあるように私には思われる。それはその少し後に続く第八七節である(ロック前掲(注6))書、一二〇—一二二頁、*The Works of John Locke, A New Edition, corrected, in Ten Volumes, London, 1823, reprinted by Scientia Verlag Aalen, Germany, 1963; Volume 9, Some Thoughts concerning Education, pp. 74-75.*)。そこで想定されるシチュエーションは、まさにホープリー事件のそれそのものであるといってもよいものである。本節は次のように始まる。「しかし、わたくしの提案するおだやかな方法では、学ぶ気にならぬような、怠慢な、あるいは怠惰な、ある子どものことを想像してみましよう(というのは、あらゆる気質をもった子供たちが存在することをわれわれは認めねばなりませんから)……」。こうした子どもに対してはまさに寺崎が指摘するように最後の手段として打擲が肯定される。「我々はその強情な (the obstinate) 子供たちの弁解をするわけにはいきません。叩くこと (blows) は、こんな子供たちには適当な矯正法です」。それもこうした「故意に書物を怠け、自分にできるのに、父親が、明らかに重大な命令としてその子供に命じていることを頑固に斥けている子供」に対しては普通以上に激しく厳粛な体罰が必要だというのである。「そういう強情さ (wilfulness) が明らかに現われ、叩くことが必要になっているときは、

思うにもう少し落着いて、もう少し嚴重に懲罰(chastisement)すべきで、(訓戒を交えて)笞打つ(whipping)のも、その子供が心にそれを受けている印象が、その顔、声および従順な態度にはっきりと読みとれるまで続けるべきで、その態度というのは、その苦痛を感じているというよりは自分の犯した過ちを感じており、またそれを真に悲しんで消え入りそうになっているものです。ここに出てくる少年はまさにレジナルドそのものであり、寺崎の紹介するホープリの手記によれば、少年のこうした性質にはとほと手を焼き、この教師は事件の前にも既に四度も過酷な罰を加えているのである。また、ここには「強情」に対する嚴重かつ冷静な体罰、それも苦痛でなく内心に恥の感覚を植え付けることを目的としたものが明言されている。ここまではまさに寺崎が指摘する「ロック的構図」そのものである。仮に本節がここで終わっているのなら、ロックとホープリの共犯関係は明白であるというべきである。しかしこの節には先がある。それは次のように続く。

「このような懲治(correction)が、もし適当な間において数回行なわれ、その間じゅう父親が明らかに不機嫌な顔をして、この上なく厳しく行なわれても効果がなく、子供の心を変えさせず、またそのために子供が将来も従順にならぬとするなら、叩くことになを望むことができようか。またなんの目的でさらにもっと叩かねばならないのでしょうか。殴打(Beating)は、それからなんの利益も期待できぬ場合は、友情厚い友人の善意よりは、怒りに燃えている敵の凶暴さによく似ています。そしてこのような懲罰(chastisement)は、ただ怒りを誘発するだけで、その子供が良くなる見込みはないものです。もし不幸にも父親が、こんなに片意地で従順でない息子をもっているなら、その父親には祈ること以外になにができるか、わたくしは知りません。しかし、もし正しい方針が最初から子供に対してとられるなら、こんな状態になるのはごくわずかであろうとわたくしは想像します。またこんな実例があっても、その実例は、もっと性質が良く、もっとうまく取扱える子供たちを教育する規則とすべきではありません。」

これだけホープリ事件を完全に先取りしたような記述が、この事件を詳細に扱った寺崎論文の中では全く取り上げられず、それ以外の「ロック的構図」を扱った仕事の中でも、打擲の限界という重要な議論を紹介することなく、ごくさりげなく注の中で触れられているに過ぎない(寺崎前掲(注(60))論文、二〇頁。)のはどういうわけであろうか。この注の中で氏が言うとおり、この節はあくまで、「怠慢」「怠惰」をとりあげたもので、「強情」とは別の性質であり、ゆえにこの場合の体罰は限界付きなのだろうか。(私にはそのようには読めず、ここでも問題とされているのは「怠慢」「怠惰」だけでなく、そ

れに伴う「強情」「反抗」でもあるように思われるが。）あるいは氏の言う「ロック的構図」は、こうしたロックの発言自体をも無意味な弁明として「無化」してしまうものであるということであろうか。しかしいずれにせよ奴隸的身体的罰としての体罰を否定しつつ子どもの意思を打ち砕く「最後の手段」としての体罰を認めるロックを、その罰の「内面的罰化」という観点を軸に統一的に理解し、彼のこうした言説の中に近代教育の隠された危険な側面を見ようとするならば、またホーブリー事件をそれに関わらせて論じようとするならば、この第八七節をも取り込んだ上でいわれる「ロック的構図」はさらに精緻化されるべきではなからうか。なぜなら本節はそうした「内面的服従」をもとめる働きかけにも「限界」があることを明言しているからである。ロックの論理にホーブリーが本当に忠実に従ったのならば、彼はもうとつくに「祈る」ほかない状態に陥っていてよかったのではなからうか。彼はそうするかわりに「怒りに燃えている敵の凶暴さ」を示して、相手を滅ぼしたのである。私にはホーブリーは、「ロックの迷宮」にはまりこんだというよりは、ロックの議論のうち自分に都合のいいところだけをつまみぐいしているに過ぎないように思われる。

(115) 本稿五の5及び注(83)(84)にあげた文献参照。

(116) 寺崎前掲(注(60))論文、二―三頁。

(117) 同右一二頁。

(118) 同右三頁。

(119) 寺崎前掲(注(83))論文。

(120) 参照、今橋盛勝「教育法と法社会学」(三省堂・一九八三年)一二五―三五二頁。

八 まとめ

一七世紀イングランドのこの『子どもの請願』は、時代も場所も我々と大きく異にする学校での生徒の惨状を訴えた歴史的文書であるにもかかわらず、その問題の今日性と主張の先進性において注目すべき内容を持つものであった。そ

れは形式的にも子どもが訴えるというスタイルをとったものであったし、実際の請願に際しても子ども自身の手によって議会で渡されたものであったと記録されている。そこには、王政復古後とはいえ、まがりなりにも市民革命を経てきた直後の、生き生きとした自由な近代精神の積極面を感じることができる。

他方確かにこの文書の内容自体には、時代的制約や我々の目からして異質な部分が含まれていることも事実である。ここに描かれている学校やそこでの懲治のありようは、現在のそれとは大きく隔たったものである。答を振り回し、生徒を虐待することに無上の喜びを感じる悪魔のような教師の姿は、いかにも大時代的であるし、著者は答打ちを完全否定しているわけでもない。子どもが権利主体であり、学校が子どものためにこそ存在すべきだとする理念も感じられない。その理想とする人文主義的教育像も、我々の目からすれば、能天気にも明るばかりでリアリティが感じられない。

しかしそれはある意味であたりまえのことである。そうした限界を差し引いた上でなお、三〇〇年前のこの文書が、これまでに紹介し、論じてきたような内容をもっていることに驚かされる。まずそこには、学校での教師の生徒に対する暴力という、現在も問題になっている現象の、基本的な論点のほとんどが網羅されている。それらには次のようなものがある。学校体罰が、現実の行使態様が十分に検証されることなく、さまざまに合理化され正当化されていること。些細な理由で無抵抗の生徒に激しく加えられていること。生徒の側に常に問題があるように扱われ、教師・学校の側の問題は、「愛情」や「指導」「教育熱心」の語で粉飾されること。それが「密室」の中で隠され、外的統制を逃れ、はねつけること。教師の適格性が、生徒の利益保護に対する関心の高さや非暴力的であるかどうかでは十分測られてはいないこと。他方親の体罰反対の意思は、教師の暴力の統制に大きな意味を持ちうるものであること。生徒の懲戒にあたっては、適正手続が事前に定められているべきこと。すなわち「愛情」や「情熱」でなく法的正義こそがそこで貫徹されるべきこと。そして、「我々は、教師が自分の仕事」「生徒指導・懲戒」に冷静な態度で取り組み、愛情ではなく正しさによってのみ導かれるようになるかどうか、見守らねばならない」「六四」ことである。

さらに『子どもの請願』の主張には、体罰問題を越えて、近代学校教育の本質にまで達する洞察までもが含まれている。その第一は、学校教育においては、教師の側の優越性と権威の不可侵性が原理的に指定されており、それゆえにそれは暴力を発動させ、生徒の利益を損ないかねない関係性が構造化されていることの指摘であり、『請願』はその点を徹頭徹尾明らかにしようとするのである。そしてだからこそ著者は、こうした力の不均衡性／非対等な関係性を前提に、そうした構造の危険性から子どもを保護するために、「法的原理」や「法的手続」さらには「法的統制」を要請するのであり、外部からの不断の監視の必要性を訴えるのである。またさらにこの『請願』の中では、本来、知的活動・文化的営為であって愉しかるべき「学び」が、苦痛に満ちた強制的な「学習」に転じており、学校教育がそうした「学び」の疎外形態でしか現象しえないことにも触れられていた。それに対して著者が与える解決策は、あまりにナイーヴなものであり、こんにちにいたるも問題は未解決のまま残されている。

また『請願』においては、学校での子どもに対する暴力の行使が社会的に問題視されない歴史的状況を見据えた上で、効果的な言説の選択がされているのを見た。それはすでに触れたとおり、「懲治」目的の体罰を直接否定するような正面対決は回避しつつ、さまざまな方面からまわりこんで、問題をずらし、対象を抑え込み、それに縛りをかけていくような戦略であった。そして、強固な構造を持つ「懲治」イデオロギーをそのようにいわば「脱構築」する中で、教育の場の権威的関係の自明性さえもがゆるがされていくのであった。

『請願』の訴えは短期的には実を結ばない。しかしその精神はその後三〇〇年の英国の歴史の流れの中で受け継がれ、適正手続の制定、学校体罰反対運動の組織化、地方教育局 (Local Education Authority) によるその監視・統制、禁止地域の拡大、と徐々に実現されていく。そして学校体罰はヨーロッパ人権裁判所で違法評価を受け、一九八六年の議会での学校体罰禁止規定の制定へと到るのである。^(四)『請願』の著者が、「いままで続いてきた我々の学校のこの不純な実践が……裁判官によって罰せられるべき不正行為として、公の非難を受け、最終的には禁止され廃絶される

ことを、我々は慎み深く権力の座にある方々に嘆願する」「六九―七〇」と他ならぬ同じ議会に訴えてから、実に三十七年後のことであった。そしてそれは、外的圧力や公権力による教師に対する統制の過程である以上に、学校教育関係への「正義」の導入、すなわち法的原理・精神の浸透、貫徹の歴史だったのである。

注

(121) 注(2)であげた文献を参照。