

# 体罰に関する大学生の信念に及ぼす意見交換の影響

\*越 中 康 治

## The effects of opinion exchanges on university students' beliefs about corporal punishment

ETCHU Koji

### 要 旨

本研究の目的は、大学における授業実践をもとに、受講者同士の意見交換によって体罰に関する信念がいかに変化するかを検討することであった。道徳性や規範意識の芽生えを培う上で「どんなことがあっても幼児に手をあげるべきではない」という考えについて、意見交換の前後で賛否の割合がどのように変化するかを検討するとともに、賛否の理由づけについてテキストマイニングによる分析を行った。その結果、受講者における賛否の割合は意見交換の前後で大きく変化せず、その理由づけも比較的一貫したものであったが、賛成から反対に転じた者については、その多くが、自他の命や危険にかかわる問題に言及して手をあげることを肯定するようになったことが確認された。体罰に関する信念は、「自愛の思慮」や「他者の損害」などの概念がいかに関係形成されるかに関する個人の考え、すなわち道徳発達観と深くかかわっている可能性が示唆された。

**Key words** : 体罰  
道徳発達観  
自愛の思慮  
大学生  
テキストマイニング

### 1. 問題と目的

体罰は学校教育法第11条但書（校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部科学大臣の定めるところにより、学生、生徒及び児童に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない）において禁止されている。しかし、体罰の是非についてはかなり昔から諸説があり（最上, 2006）、さらには、そもそも「体罰は是か非か」という問題の立て方自体が成立しないとの指摘もある（星野, 2009）。

例えば、平成19年2月5日の文部科学省初等中等教育局長通知「問題行動を起こす児童生徒に対する指導

について」では、懲戒・体罰に関する解釈・運用についての今後の「考え方」として、「学校教育法第11条に規定する児童生徒の懲戒・体罰に関する考え方」（別紙）が示されている（文部科学省初等中等教育局長, 2007）。そこでは、「その懲戒の内容が身体的性質のもの、すなわち、身体に対する侵害を内容とする懲戒（殴る、蹴る等）、被罰者に肉体的苦痛を与えるような懲戒（正座・直立等特定の姿勢を長時間にわたって保持させる等）に当たると判断された場合は、体罰に該当する」と体罰の定義が示されている。しかしながら、こうした定義の前には、「教員等が児童生徒に対して行った懲戒の行為が体罰に当たるかどうかは、

\* 学校教育講座

当該児童生徒の年齢、健康、心身の発達状況、当該行為が行われた場所的及び時間的環境、懲戒の態様等の諸条件を総合的に考え、個々の事案ごとに判断する必要がある」と明記されている。つまり、体罰の定義が明確でなく、解釈に委ねられる（星野，2009）部分があるために、体罰をめぐる議論はより一層混迷を極めている。

また、親の懲戒・体罰に関しても同様の問題がある。民法第822条では「親権を行うものは必要な範囲内で自らその子を懲戒し、又は家庭裁判所の許可を得て、これを懲戒場にに入れることができる」と親の懲戒権が認められている。しかしながら、懲戒の手段・程度の限界範囲については一切明記されていない（小口，2005）。小口（2005）は、こうした点が体罰の正当化の問題と深い関連を有するとも指摘している。

さて、こうした定義上の問題はあるにせよ、「子どもに手をあげる」（岩井，1997；遠山，2009）などの行為を中心として、体罰やそれに類する問題についての研究は、これまで本邦においても数多くなされてきた。大学生を対象とした調査研究からは、学生が体罰に対して抱いているネガティブなイメージの実態が報告されている。例えば、西山・藤川（1991）は、小中高時代に教師から体罰を受けた時の気持ちを学生に尋ねた結果、「自分が悪かったと反省した」者が3割であったのに対して、「そこまですることはなかった」と答えたものが3割、「かえって反抗心や恨みの気持ちの方が強かった」と答えたものが2割であったことを示し、体罰が教育上かえって逆効果となっている可能性を指摘している。また、越智（2002）は、大学生とその父親及び母親を対象として体罰に関する質問紙調査を行った結果から、両親に比して学生は、体罰に対して否定的な態度であることを示している。さらに、遠山（2009）は、子どもの頃の親の養育態度や親に叱られたときに手を挙げられた（体罰）頻度などを尋ねた結果、男女双方において、親の「統制」的な養育態度の認知と体罰の頻度との間に正の相関が認められたことを報告している。さらに女性では、「受容」的な養育態度及び「自律尊重」型の養育態度と体罰の頻度との間に負の相関も認められており、体罰はどちらかといえばネガティブな養育態度の認知と関連する可能性が示唆されている。

しかし学生は、体罰を示すこと自体を必ずしも否定

的に評価しているわけではない。例えば、大学生に質問紙調査を行った梅津（2003）は、将来、自分が体罰を「絶対にしないと思う」と回答した学生の割合は全体の2、3割程度であったことを報告している。また、藤川（1999，2000，2001，2003）は、保育者志望学生を対象とした体罰に関する一連の意識調査（「教育に体罰が必要だと思いますか」など）から、体罰を積極的に肯定する者は少ないが、「時と場合によっては必要」とする消極的肯定派が最も多く、体罰を不要とする者の割合を上回ることを示している。さらに、教員志望学生及び小学校教員の体罰に関する意識を調査した花島（1999）は、学生と教員のいずれにおいても、絶対に体罰を認めないとする「体罰反対派」は3割弱であり、好ましくないとしながらも体罰を容認する者が最も多いことを報告している。これらの研究から、学生においても、さらには現職の教員においても、体罰の是非は意見の分かれる問題であり、体罰を容認する者も少なくないといえる。

こうした体罰に関する信念は、自分自身の被体罰経験などから形成される可能性が示唆されている。例えば、岩井（1997）は、青年期以降を対象とした調査から、特に被暴力経験のある男性ほど親による体罰を肯定する傾向にあることを見出している。また、安田（1997，2000）は、教職課程の「教育心理学」の受講者に体罰を受けた経験や体罰を容認するか否かなどを尋ねた結果から、被体罰体験者ほど「時と場合によって許される」と体罰を容認する傾向にあることを示している。同様の結果は、先述の保育者志望学生を対象とした藤川（2000）、体育専攻学生を対象とした楠本・鍋谷・立谷・三村・岩本（1997）、教員養成課程の学生及び保育専門学校生を対象とした三浦（1997）においても見出されている。

自らの被体罰経験等を通して形成された体罰に関する信念は強固なものであり、学生の認識は養成課程における授業等では簡単に変容しない可能性も示唆されている。例えば、中村（2001）は、知的障害児施設の援助職員を対象とした調査から、職員は、施設利用者への体罰を抑止する上で養成教育課程の内容が有効でなかったと認識していることを示している。また、研（1991）は、短期大学の4つのクラスを対象に実験を行い、体罰に関する教示の内容が学生の考え方に及ぼす影響を検討している。具体的には、2（被害：強、

弱) × 2 (まとめ: 有、無) の要因計画で、①教示中の体罰被害の事例として「死亡した事件」(強)と「鼓膜が破れた事件」(弱)のいずれを提示するか、②教示の最後で「体罰と懲戒の区別は曖昧で、懲戒がエスカレートしていく」という「まとめ」を行うか否か(有、無)を操作し、これらの教示前後で「頭を叩くことは体罰か」「教師は体罰をすべきでないか」などに対する回答がどのように変化するかを調べている。その結果、「被害強」及び「まとめ有」において、叩くことを体罰とし、教師は絶対に体罰をすべきでないという回答する者の割合が増加する傾向にあることが示された。ただし、こうした変化について研(1991)は、教示によって体罰についての本質的な理解が変容したというよりは、体罰の程度等に依存した便宜的な反応が示されたものと考察している。その上で、これらの要因はいずれも学生の考え方に強い影響を及ぼすものではなかったと結論づけている。

これらの研究から、体罰の是非は意見が大きく分かれる問題であると同時に、一人ひとりが抱く信念は簡単には変容しないものである可能性が示唆される。このことは裏を返せば、体罰に関する信念が、その個人のより根源的な人間観・発達観・指導観と深く結びついている可能性を示唆するものである。例えば、体罰が子どもに苦痛をもたらす行為であることは誰にとっても明らかであるが、体罰は効果的な方法であるとする信念は、そうした苦痛から目をそらせ、体罰を許容する態度へと結びつくこともある(Wainryb, 1991)。こうした問題を踏まえると、体罰に関する他者のさまざまな意見にふれることは、教師や保育者をめざす学生たちにとって、さらには一般の学生や現職の教師・保育者にとっても、自らの発達観や指導観を見つめ直す機会として非常に有益であると思われる。そこで本研究では、大学の授業の中で体罰についての意見交換を行った実践例を紹介するとともに、意見交換によって受講者の考え方にどのような変化が生じたかを分析した結果を報告する。意見交換の前後で体罰に関する賛否の割合がどのように変化したかを検討するとともに、体罰に関する賛否の理由づけについてテキストマイニングの手法を用いて分析を行った。

## 2. 方法

### (1) 対象者

体罰に関する意見交換を、①M教育大学の初等教育教員養成課程に在籍する3年次生を対象とした教職科目「道徳教育の研究」、②Y総合大学の1年次生を対象とした共通教育科目「心理学(道徳性心理学)」、③Y総合大学大学院教育学研究科の大学院生(現職教員を含む)を対象とした「学校教育総合研究」の3つの授業の中で実施した。これらの授業の受講者のうち、後述の手続きにより研究への協力(データ提供)が得られた受講者を本研究の分析対象者とした。

M教育大学の「道徳教育の研究」(以下、教職科目)では、89名(男性36名、女性53名)の協力が得られた。Y総合大学の「道徳性心理学」(以下、共通教育)では、64名(男性42名、女性22名)の協力が得られた。なお、その内訳は、理学部27名(男性23名、女性4名)、教育学部14名(男性11名、女性3名)、人文学部12名(男性2名、女性10名)、経済学部11名(男性6名、女性5名)であった。さらに、Y総合大学大学院の「学校教育総合研究」(以下、大学院)では、35名(男性17名、女性18名)の協力が得られた。なお、その内訳は、現職教員12名(男性7名、女性5名)、学部からの進学者23名(男性10名、女性13名)であった。また、現職教員12名の内訳は、小学校教諭5名、中学校教諭5名、高等学校教諭1名、養護教諭(小学校)1名であり、経験年数は6~23年( $M=17.9$ ,  $SD=5.2$ )であった。

### (2) 手続き

上記の3つの授業のそれぞれにおいて「道徳性や規範意識の芽生えを培う指導のあり方」をテーマとした回の前半に、以下の手順で意見交換を行った。まず、授業の冒頭で、道徳性や規範意識の芽生えを培う上で「どんなことがあっても幼児に手をあげるべきではない」という意見に賛成か反対かの二者択一とその理由づけ(自由記述)を行うよう求めた。事前に「意見交換シート」(A4用紙両面印刷1枚で、表には意見交換前後の賛否と理由づけを、裏には意見交換の内容を記す欄を設けた)を配布し、記入にあたっては、「二者択一は難しいと感じる人もいるかもしれないが、どちらかの意見を選択すること」と「できるだけ簡潔に説得力のある理由づけを行うこと」を心がけるよう伝

えた。

次に、他の受講者と一対一で意見交換を行う時間を30分から40分ほど設けた。受講者全員が席を立ててペアとなる相手を探し、互いに自己紹介をした後で、それぞれの意見（賛成、反対）とその理由づけを伝え合い、意見交換をするよう求めた。ひとりの相手との意見交換は3分以内を目安とし、30分で10名以上を目標に、できるだけいろいろな人たちと意見交換をするよう伝えた。「意見交換シート」の裏面には、①相手の名前と所属、②意見（賛成、反対）、③理由づけをメモする欄が設けてあり、受講者にはメモをとりながら意見交換をするよう指示した。また、意見交換にあたっては、「ペアを組む際、所属の違う受講者や異性など、できるだけ普段かかわる機会のない人たちに声をかけること」と「相手の意見を尊重しつつ、自分と反対意見の人を説得できるように自分の考えを伝えること」を心がけるよう求めた。なお、結果としていずれの授業においても、受講者のほとんどが10名以上と意見交換を行うことができていた。また、10名未満であった受講者を含めて、自分と反対意見の受講者と意見交換をする機会がなかった者は皆無であった。

意見交換終了後には、他の受講者の意見を読み返した上で、「意見交換シート」の表面に、意見交換後の賛否と理由づけを改めて記入するよう求めた。なお、「意見交換シート」については、成績評価とは一切関係のないこと、個人が特定されることのないよう十分に配慮した上で研究のために使用したいことを事前に伝え、授業終了後に提出するよう協力を求めた。

### 3. 結果

#### (1) 意見交換の前後における賛否の人数

意見交換の前後における賛否の人数を表1に示す。まず、意見交換前の賛否の割合について、①教職科目（賛成45名、反対44名）、②共通教育（賛成26名、反対38）、③大学院（賛成20名、反対15名）の3つの授

表1 意見交換の前後における賛否の人数

| 前\後 | 教職科目 |    | 共通教育 |    | 大学院 |    |
|-----|------|----|------|----|-----|----|
|     | 賛成   | 反対 | 賛成   | 反対 | 賛成  | 反対 |
| 賛成  | 39   | 6  | 25   | 1  | 16  | 4  |
| 反対  | 0    | 44 | 2    | 36 | 2   | 13 |

業間で差がみられるかを検討するために $\chi^2$ 検定を行ったが、有意な差は認められなかった（ $\chi^2(2)=2.79, n.s.$ ）。

各授業における賛否の詳細をみると、まず、①教職科目では、賛成45名（男性18名、女性27名）、反対44名（男性18名、女性26名）と、男女双方において賛成派と反対派が拮抗していた。また、②共通教育でも、理学部で賛成10名（男性8名、女性2名）、反対17名（男性15名、女性2名）、教育学部で賛成5名（男性3名、女性2名）、反対9名（男性8名、女性1名）、人文学部で賛成6名（男性1名、女性5名）、反対6名（男性1名、女性5名）、経済学部で賛成5名（男性2名、女性3名）、反対6名（男性4名、女性2名）と、男女間・学部間ともに顕著な差はみられなかった。さらに、③大学院においても、現職教員で賛成6名（男性3名、女性3名）、反対6名（男性4名、女性2名）、学部からの進学者で賛成14名（男性4名、女性10名）、反対9名（男性6名、女性3名）であり、性別や所属によらず賛否が拮抗していた。

次に、意見交換による賛否の人数の変化を検討するため3つの授業ごとにマクニマーの検定を行ったところ、教職科目においてのみ、賛成から反対に変化した人数（6名）がその逆の人数（0名）より有意に多いことが確認された（両側検定： $p < .05$ ）。ただし、意見交換後の賛否の割合についても、①教職科目（賛成39名、反対50名）、②共通教育（賛成27名、反対37）、③大学院（賛成18名、反対17名）の3つの授業間で有意な差はなかった（ $\chi^2(2)=0.83, n.s.$ ）。

#### (2) テキストマイニングによる理由づけの分析

賛否の理由づけについては、石田（2008）を参考にし、R（ver2.11.1）とRMeCab（ver0.90）による分析を行った。なお、結果の表記などについては、松村・三浦（2009）及び三浦・川浦（2009）も参考にした。まず、理由づけ（自由記述文）を形態素解析にかけ（トークン数13551、タイプ数1021）、名詞のみを抽出した（トークン数3648、タイプ数548）。その上で、3（授業：教職科目、共通教育、大学院）×2（意見交換：前、後）×2（賛否：賛成、反対）の12のまとまりのいずれかで出現頻度が上位10語以内にランクインした名詞を分析の対象とした。なお、全体での出現頻度が20未満の名詞は分析の対象から除外した。また、

表2 自由記述文の形態素頻度表

| 授業<br>意見交換<br>名詞\賛否 | 教職科目 |    |    |    | 共通教育 |    |    |    | 大学院 |    |    |    | 計   |
|---------------------|------|----|----|----|------|----|----|----|-----|----|----|----|-----|
|                     | 前    |    | 後  |    | 前    |    | 後  |    | 前   |    | 後  |    |     |
|                     | 賛成   | 反対 | 賛成 | 反対 | 賛成   | 反対 | 賛成 | 反対 | 賛成  | 反対 | 賛成 | 反対 |     |
| 言葉                  | 6    | 22 | 25 | 29 | 3    | 6  | 5  | 9  | 4   | 2  | 3  | 3  | 117 |
| 子ども                 | 11   | 10 | 20 | 15 | 2    | 1  | 2  | 3  | 4   | 1  | 5  | 2  | 76  |
| 必要                  | 4    | 10 | 9  | 13 | 0    | 9  | 1  | 12 | 1   | 5  | 2  | 7  | 73  |
| 場合                  | 2    | 11 | 4  | 11 | 1    | 8  | 2  | 5  | 0   | 4  | 0  | 6  | 54  |
| 理解                  | 8    | 6  | 10 | 17 | 2    | 3  | 1  | 3  | 0   | 0  | 1  | 0  | 51  |
| 体罰                  | 1    | 2  | 3  | 2  | 6    | 2  | 7  | 6  | 4   | 3  | 3  | 4  | 43  |
| 自分                  | 7    | 8  | 8  | 11 | 0    | 0  | 0  | 1  | 2   | 0  | 4  | 1  | 42  |
| 暴力                  | 9    | 4  | 7  | 11 | 2    | 1  | 2  | 3  | 1   | 0  | 2  | 0  | 42  |
| 痛み                  | 0    | 8  | 3  | 5  | 0    | 9  | 1  | 7  | 1   | 3  | 2  | 1  | 40  |
| 大人                  | 18   | 4  | 8  | 3  | 0    | 1  | 0  | 0  | 3   | 2  | 1  | 0  | 40  |
| 危険                  | 1    | 8  | 5  | 11 | 0    | 2  | 0  | 1  | 0   | 3  | 0  | 6  | 37  |
| トラウマ                | 4    | 1  | 5  | 5  | 6    | 0  | 6  | 2  | 2   | 0  | 0  | 0  | 31  |
| 理由                  | 4    | 1  | 7  | 9  | 1    | 0  | 3  | 0  | 0   | 0  | 5  | 1  | 31  |
| 恐怖                  | 5    | 0  | 7  | 6  | 3    | 1  | 1  | 1  | 2   | 0  | 3  | 0  | 29  |
| 命                   | 3    | 4  | 4  | 9  | 0    | 0  | 0  | 0  | 0   | 5  | 2  | 1  | 28  |
| 心                   | 2    | 3  | 4  | 3  | 1    | 1  | 3  | 1  | 2   | 0  | 2  | 0  | 22  |

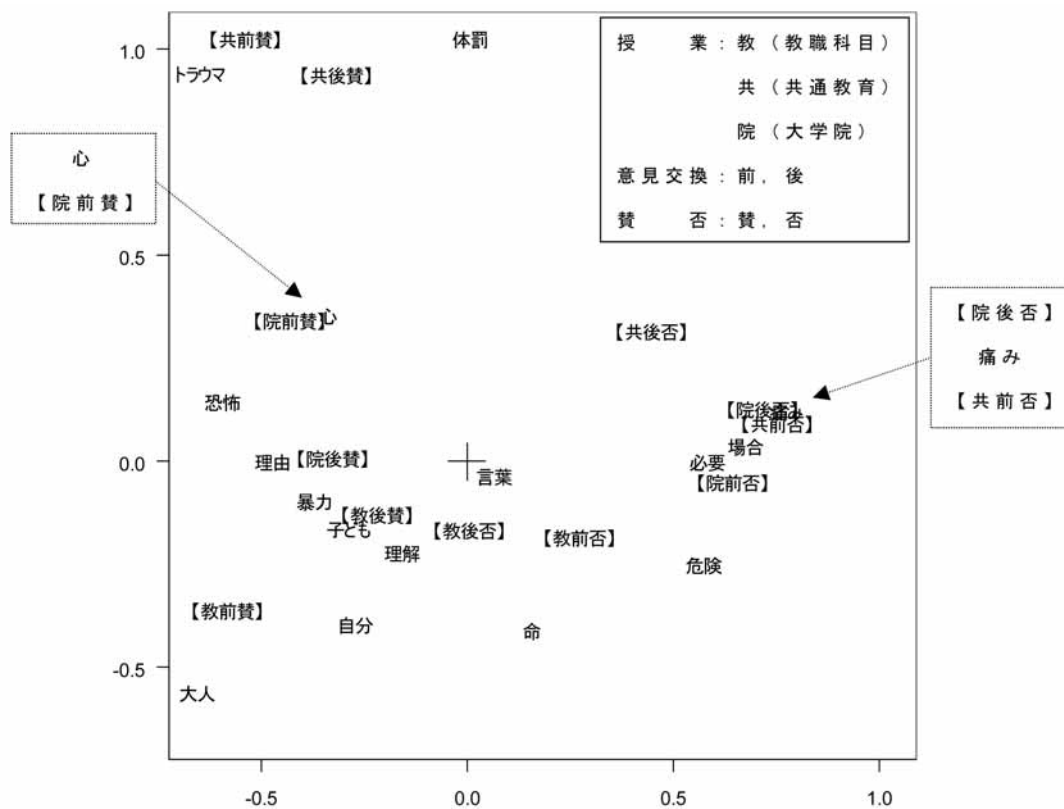


図1 対応分析の結果の散布図

名詞の抽出にあたっては、教示文（道徳性や規範意識の芽生えを培う上で「どんなことがあっても幼児に手をあげるべきではない」という意見に賛成か反対か）中にあった名詞と単独では意味をなさないとされる名詞（「的」「時・とき」「よう」「人」「何」「子」「もの」

の7語）を対象から除外した。さらに、異表記（「子ども」と「子供」、「言葉」と「ことば」の2件）については、出現頻度の多かった前者に統一する処理を行った。以上の手続きを経て最終的に抽出された名詞16語について、3（授業）×2（意見交換前後）×2

(賛否)の12のまとまりにおける出現頻度(表2)に基づき、対応分析を行った。2つの軸の累積寄与率は76.7%(第1軸45.0%、第2軸31.7%)であった。

対応分析の結果の散布図(図1)では、12のまとまりを【教前賛】(教職科目の意見交換前の賛成の理由づけ)のように表記している。散布図における12のまとまりの布置状況から、第1軸が賛否(正が反対、負が賛成)を、第2軸が共通教育(共)で賛成の受講者とその他の受講者(正が共通教育で賛成の受講者、負がその他の受講者)を弁別する次元と解釈できそうである。単語の布置状況から示された通り、手をあげるべきではないという意見に賛成の理由づけでは、「暴力」「恐怖」「理由」「理解」「心」などの名詞が相対的に多く用いられているのが特徴的であった。また、特に共通教育の受講者では「体罰」「トラウマ」などの語も多く用いられていた。他方、手をあげるべきではないという意見に反対の理由づけでは、「場合」「必要」「痛み」「危険」「命」などの名詞が相対的に多く用いられているのが特徴的であった。このように、理由づけにおける名詞の使用傾向は、賛成の理由づけか反対の理由づけかで大きく異なっていた。他方、授業による違いや意見交換の前後による違いは大きくはなかった。

なお、最も出現頻度の高かった「言葉」は原点付近にプロットされており、賛成・反対の理由づけ双方で多用されていることが示された。「言葉で分からせることが大事」(教職科目:女性)のように賛成の理由づけで多用される一方で、「言葉には限界がある」(教職科目:女性)のように反対の理由づけでも多用されていた。また、「大人」「子ども」「自分」などの語については、散布図から、反対の理由づけより賛成の理由づけで多く用いられる傾向にあることが示された。しかし、これらの語はさまざまな文脈で用いられており、賛成の理由づけとの明確な関連は見いだせなかった。そこで以下では、上記の4語を除き、賛否のそれぞれで特徴的であった12の名詞に着目しながら実際の理由づけを概観する。

### (3) 特徴的な理由づけの抜粋

手をあげるべきではないという意見に賛成の理由づけでは、まず、こうした行為自体を「体罰」ないしは「暴力」ととらえる記述が多くみられた。例えば、「手

をあげることは暴力に等しい」(教職科目:女性)、「手をを出してしまうと、子どもに暴力を肯定させてしまう」(大学院:女性)、「暴力に頼ってしまうことは子供との関係を良くないものにしてしまうと思う」(教職科目:男性)などの記述がなされた。

また、手をあげることによって子どもが感じる「恐怖」や「トラウマ」などの「心」の問題に言及した記述も多くなされた。「体罰は心を深く傷つける」(共通教育:男性)、「幼児期に暴力などをふるってしまうと、トラウマになって今後の人生に影響が出る」(教職科目:男性)、「恐怖心を植え付けるだけ」(教職科目:女性)、「なぐられるという恐怖心が良い子でいようとする仮の姿を作らせることにもなりかねない」(教職科目:男性)などの記述がなされた。現職教員からも、「恐怖心だけが残ってしまいそう」(小学校教諭歴12年:女性)、「体罰は刺激と反射の関係のように恐怖によりしつけられるのみで、なぜいけないのか、相手はどう感じているかという道徳性を育てるにはいたらない」(中学校教諭歴16年:女性)などの理由づけがなされた。

さらに、手をあげるだけでは何が悪かったのか「理由」を「理解」できないという記述も多くみられた。「体罰では幼児の理解、納得は得られない」(教職科目:女性)、「叱られる理由がわからないのにたたかれても…」(教職科目:女性)、「手を上げるだけでは幼児には何がいけなかったのかという本質は理解できない」(共通教育:女性)、「私は叩かれて育ったが、体罰によって理解したことは一度もない」(共通教育:女性)、「理由をつけて話せばわかる」(共通教育:男性)などの記述がなされた。なお、賛成の理由づけでは、どんな「理由」があっても手をあげるのはいけないという記述も多かった。「どんな理由があっても体罰は必要ではない」(共通教育:女性)、「いかなる理由があろうとだめ」(教職科目:男性)、「いかなる理由の上であってもトラウマとなる可能性がある」(教職科目:男性)などの記述がなされた。

他方、手をあげるべきではないという意見に反対の理由づけでは、「場合」によって「必要」である、「痛み」を知る「必要」があるなど記述が多くみられた。例えば、「時と場合によっては必要だと思う」(共通教育:男性)、「身体的な痛みによって、自分のしたことが悪いと自覚できる」(教職科目:女性)、「善悪の区

別がまだ曖昧だから痛みを伴ってでも強制すべき」(共通教育：男性)、「痛みを伴わないことの大変さがわからない」(共通教育：女性)、「ときには痛みとともに分からせることも必要」(教職科目：男性)などの記述がなされた。現職教員からも、「何度言ってもダメならば、痛みで覚えてもらう」(中学校教諭歴19年：男性)などの記述がなされた。

また、反対の理由づけでは、特に痛みを知らせる必要のある場面として、「危険」や「命」などにかかわる問題が多くあげられた。例えば、「生命に関わるくらい危険なことをした時は、手をあげてもいいと思う」(教職科目：女性)、「危険な行為などをすぐにやめさせるため」(教職科目：男性)、「幼児自身、もしくは他人に危険が及ぶときには、手を出すことも必要だ」(教職科目：女性)、「命にかかわること(他人を傷つけたり、自分が危険な目に逢った時)は、きちんと体で「示す」のが効果的だと思う」(教職科目：女性)、「本当に危険なことを教えるには必要」(共通教育：男性)などの記述がなされた。現職教員からも、「身の危険が及ぶときには手をあげても制止する必要がある」(小学校教諭歴6年：女性)、「命に関すること、緊急を要することには必要な場合がある」(小学校教諭歴21年：男性)などの記述がなされた。

#### (4)意見が変化した受講者の理由づけ

本授業で実施した意見交換に対しては、授業後のアンケートで、「たくさんの人たちの考えを知ることができた」(教職科目：男性)、「様々な人と意見交換できて、とても刺激を受けました」(教職科目：女性)、「今までに無い授業の形で自分以外の考え方が聞けてよかったです」(大学院：男性)など、概ね有意義であったとの感想が寄せられた。しかし、「自分とは異なる意見も多々あったが、自分の意見を変えるほどのものはなかった」(教職科目：男性)、「基本的に、ほかの人の意見を否定するつもりはないが、自分には考えられない」(大学院：男性)のように、自分の信念は変わらないとする受講者がほとんどであった。

そうした中で、教職科目の意見交換においては、前後で意見が変わった受講者が6名おり、その全員が賛成から反対に転じていた。そこで、理由づけがどのように変化したかを確認してみたところ、そのうちの5名は「危険」や「命」の問題に言及して手をあげるこ

とを肯定するようになったことが確認された。具体的には、意見交換によって「命に関わること、まわりに危害が及ぶことに対しては、力を調整した手のあげ方ならした方がいい場合もあるのかもしれないと考えさせられた」(女性)、「命の危険がある時には手をあげることもやむを得ないと思った」(女性)、「本当に危険なことをした時や、他人を傷つけるようなことをした時には手をあげても仕方ないと思いました」(女性)、「とにかく善悪の判断をつけられるようにすることが大切で、言葉で伝わらないまま間違いをしてしまう場合のほうが危険にさらしてしまうことがある」(女性)と記述していた。なお、他の授業で賛成から反対に転じた5名中2名も、「危険性のため」(大学院：男性)、「危険が迫っている時には手を上げてでも止めるべき」(大学院：女性)と記述していた。

他方、反対から賛成に転じた受講者全4名については、「幼児の心に深くトラウマとして残るため」(共通教育：男性)、「言葉できちんと説明する努力を続けたい」(現職教員：男性)など、それぞれ異なる理由づけをしていた。なお、手をあげるべきでないという意見に賛成の理由づけの中には、「命がかかわるときは、たたく、逆に抱きしめ、口調や表情で示せばよいと思う」(教職科目：女性)のように、「危険」や「命」にかかわる問題についても、手をあげずに対処できるのではないかとする意見もみられた。しかし、こうした理由づけなどは、反対の受講者を賛成に転じさせるには至らなかったようである。

## 4. 考 察

本研究の目的は、大学における授業実践をもとに、受講者同士の意見交換によって体罰に関する信念がいかに変化するかを検討することであった。道徳性や規範意識の芽生えを培う上で「どんなことがあっても幼児に手をあげるべきではない」という考えについて、意見交換の前後で賛否の割合がどのように変化するかを検討するとともに、賛否の理由づけについてテキストマイニングによる分析を行った。その結果、受講者における賛否の割合は意見交換の前後で大きく変化せず、その理由づけも比較的一貫したものであることが確認された。しかしながら、特に教職科目の受講者においては、手をあげるべきではないという意見につい

て、賛成から反対に転じる傾向が認められた。そして、そうした受講者のほとんどは、自他の命や危険にかかわる問題に言及して手をあげることを肯定するようになったことが確認された。命や危険などの問題に対する懸念が、体罰の許容に結びつく可能性が示唆された。

自他を問わず人を傷つけてはならないということは、「自・他相互の福祉・幸福の向上に資する人間的傾性」(大西, 2003)、あるいは「自他を大切にする心」(岩佐, 2007)などと定義される道德性の根幹にかかわる問題である。自他を大切にすることを育むために手をあげる必要があるのか(指導観)、そもそも自他を大切にすることはどのように培われていくのか(発達観)といったことについての考え方が、体罰の是非に関する信念の基礎となっているものと推察される。体罰について受講者たちとともに考えていく上で、あるいは教員養成課程の教育において体罰の抑止をめざしていく上では、こうした指導観や発達観について互いにより深く議論し、それぞれが自分の考えを見つめ直す機会をつくっていく必要があるのかも知れない。

道德発達に関する社会的領域理論の観点からとらえると、自分を傷つけまいとする心は、心理(個人)領域の中でも特に自己管理(prudential)領域の思考と関連している(首藤・二宮, 2003)。「個人が自分の安全を保つように導く特性」(首藤・二宮, 2005)である「自愛の思慮」(prudence)は、大人からの体罰を受けなければ育まれないものなのであろうか。受講者の意見の中にも、「危険」や「命」にかかわる問題について、手をあげずに対処できるのではないかとしたものがあった。今後の授業実践の中では、この点についても議論していく必要があるであろう。

また、他者を傷つけまいとする心は、正義の概念を基盤とした道德領域の思考と関連している。領域理論によれば、子どもたちは、仲間などとの社会的な相互作用を通して、正義や公平、他者の損害や福祉などの道德的概念を構成する。他者の損害についても、被害者、加害者、あるいは目撃者としてさまざまな経験をする中で認知を構成していく(Nucci, 2006)。こうした道德教育に対する「発達のアプローチ」(Narvaez, 2006; Nucci, 2006)の考え方に基づけば、他者を傷つけまいとする心を育むために、あえて大人が子どもを傷つける(体罰を加える)ことの意味は見いだせない。他方、道德教育に対する「伝統的アプローチ」

(Narvaez, 2006; Nucci, 2006)においては、体罰を否定しない考え方も皆無ではない。今後は、道德教育に対する多様なアプローチとその基盤となる理論を踏まえつつ、指導観・発達観に関する議論を深めていく必要があると考える。

## 謝 辞

本研究にご協力いただきました皆様に心より感謝を申し上げます。

## 引用文献

- 藤川いづみ(1999). 保育者志望学生の体罰に対する意識Ⅰ 日本保育学会大会研究論文集, 52, 630-631.
- 藤川いづみ(2000). 保育者志望学生の体罰に対する意識Ⅱ—体罰の経験との関わりで— 日本保育学会大会研究論文集, 53, 626-627.
- 藤川いづみ(2001). 保育者志望学生の体罰に対する意識Ⅲ—チェックリストの検討— 日本保育学会大会研究論文集, 54, 612-613.
- 藤川いづみ(2003). 保育者志望学生の体罰に対する意識Ⅳ 日本保育学会大会研究論文集, 56, 108-109.
- 花島政三郎(1999). 小学校教員の体罰観と体罰抜き指導への模索 宮城教育大学紀要, 34, 183-209.
- 星野 豊(2009). 「体罰の禁止」とその法律的解釈 教職研修, 38(2), 100-103.
- 石田基広(2008). Rによるテキストマイニング入門 森北出版
- 岩井八郎(2007). 儀礼としての体罰—JGSSによる「体罰」に対する意識の計量分析— 日本教育社会学会大会発表要旨集録, 59, 277-278.
- 岩佐信道(2007). 道德性の発達と規範意識の育成 児童心理, 61(16), 38-43.
- 小口恵巳子(2005). 親の懲戒権—明治民法編纂過程における体罰正当化の過程— 人間文化論叢(お茶の水女子大学), 8, 163-172.
- 楠本恭久・銅谷 照・立谷泰久・三村 覚・岩本陽子(1997). 体育専攻学生と体罰に関する研究(1)—被体罰経験と意識— 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 278.
- 松村真宏・三浦麻子(2009). 人文・社会科学のためのテキストマイニング 誠信書房
- 三浦麻子・川浦康至(2009). 内容分析による知識共有コミュニティの分析—投稿内容とコミュニティ観から— 社会心理学研究, 25, 153-160.



- 三浦香苗 (1997). 大学生の体罰認知に関する予備的研究  
日本教育心理学会総会第39回発表論文集, 277.
- 最上嘉子 (1996). 学校現場における体罰をめぐって 教育  
心理学年報, 35, 147-156.
- 文部科学省初等中等教育局長 (2007). 問題行動を起こす児  
童生徒に対する指導について(通知) 文部科学省  
2007年2月5日  
<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/  
07020609.htm#a01](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/07020609.htm#a01)> (2010年9月30日)
- 中村敏秀 (2001). 援助者の体罰に関する意識についての一  
考察—知的障害児施設の援助教員の縦断的調査か  
ら— 長崎国際大学論叢, 1, 433-441.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In M.  
Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral  
development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum  
Associates. pp.703-732.
- 西山 啓・藤川美枝子 (1991). 生徒指導に関する心理学的  
研究(2)—体罰ならびに叱責が児童・生徒に与えた影  
響を中心として 日本教育心理学会第33回総会発表  
論文集, 529-530.
- Nucci, L. (2006). Education for moral development. In M.  
Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral  
development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum  
Associates. pp.657-681.
- 越智啓太 (2002). 体罰についての態度と行動を規定する要  
因(1)—体罰に対する態度尺度の作成— 日本性格心  
理学会大会発表論文集, 11, 32-33.
- 大西文行 (2003). まえがき 大西文行(編) 道徳性形成論  
—新しい価値の創造— 放送大学教育振興会 p. 3.
- 首藤敏元・二宮克美 (2003). 子どもの道徳的自律の発達  
風間書房
- 首藤敏元・二宮克美 (2005). 多面的領域としての“個人道徳”  
の概念とその心理学的研究の展望 埼玉大学紀要 教  
育学部 (教育科学), 54(1), 23-39.
- 研 攻一 (1991). 事例がもつ他次元がルールの獲得に及ぼ  
す効果について—体罰と懲戒の概念をめぐって—  
日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 627-628.
- 遠山孝司 (2009). 親の威厳ある養育態度と子どもが感じる  
一貫性および体罰経験の関連 日本教育心理学会第  
51回総会発表論文集, 209.
- 梅津迪子 (2003). 成育過程の経験によって醸成される体罰  
観・暴力観の研究 聖学院大学論叢, 15(2) 31-44.
- Wainryb, C. (1991). Understanding differences in moral  
judgments: The role of informational assumptions.  
*Child Development*, 62, 840-851.
- 安田 勉 (1997). 体罰体験とその意識—大学生への意識調  
査から— 日本教育心理学会第39回総会発表論  
文集, 534.

- 安田 勉 (2000). 体罰体験とその意識—大学生の意識調査  
から— 青森県立保健大学紀要, 1(2), 151-162.

## 付 記

平成22年度科学研究費補助金若手研究 (B) 課題番  
号22730510 (研究代表者:越中康治) の助成を受けた。

(平成22年9月30日受理)