

幼児への体罰に関する保育者・教師の信念に及ぼす意見交換の影響

越中 康治¹

Discussions on Corporal Punishment for Young Children and Its Effect on Teachers

Koji ETCHU¹

Abstract: This study examined whether exchanging opinions affected teachers' beliefs regarding corporal punishment. Participants were nursery and kindergarten teachers ($n=100$) as well as elementary school teachers ($n=116$) who attended in-service teacher training courses. Their opinions on the idea that "young children should never be physically punished under any circumstances" were explored before and after the discussion. A text-mining analysis was conducted to scrutinize the reasoning behind their opinions. Results showed that there was significant increase in the number of teachers who supported corporal punishment following the discussion. They stated that such action could not be avoided in some circumstances and justified it by concluding that "corporal punishment by parents may be needed to teach children to value their own and others' lives." To eradicate corporal punishment, we may have to provide teachers with opportunities to consider alternative methods of cultivating morality and prudence in children.

Key words: corporal punishment, moral development, prudence, nursery and kindergarten teachers, elementary school teachers

問題と目的

平成25年8月9日に文部科学省によって示された「体罰根絶に向けた取組の徹底について(通知)」は、その冒頭で、平成24年度における体罰の発生件数が6,700件を超えたことに言及した上で、“体罰は、学校教育法に違反するのみならず、児童生徒の心身に深刻な悪影響を与え、力による解決の志向を助長し、いじめや暴力行為などの土壌を生む恐れがあり、いかなる場合でも決して許されません”(文部科学省, 2013a)と改めて強調している。また、同通知では、教育の現場に対して、“決して体罰を行わないよう、校内研修等を通じて体罰禁止の趣

旨を徹底し、懲戒・体罰の区別等のより一層適切な理解を深めること”(文部科学省, 2013a)を求めている。

体罰に関しては、これ以前にも再三にわたって通知がなされ(e.g., 文部科学省, 2007, 2013b), 認識の徹底が図られてきた。最近では、懲戒と体罰の区別について、教師を目指す学生においても既に一定の理解が示されているとする報告もある(越中・目久田, 2014)。体罰が学校教育法第11条において禁止されているという基本的な認識などは、かなり一般化してきているといえるかも知れない。しかし、教育の現場における体罰について、「法律で禁止されている」というレベルを超えてどのように考え、理解していくかということは、まだまだこれからの課題といえよう。

1 宮城教育大学教育学部

さて、教師や保育者とともに体罰について深く考えていく上では、教育・保育の現場における体罰よりも、家庭における体罰を扱う方が効果的であると考えられる。何故ならば、本邦においては、家庭における体罰について、法的には禁じられていない現状にあるからである。例えば、従来、民法では、“親権を行う者は、子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う（第820条）”とした上で、“親権を行う者は、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、これを懲戒場に入れることができる（第822条）”と規定されてきた。他方、懲戒の手段・程度の限界範囲については一切明記されておらず、このことが体罰の正当化の問題と深い関連を有しているとの指摘もなされてきた（小口，2005）。

こうした親権・懲戒権の規定について、“親権が子どもに対する親の支配権のように誤解され、親権の濫用による児童虐待にもつながっています”（内閣府大臣官房政府広報室，2012）との認識から、平成23年の民法の一部改正では、“親権を行う者は、子の利益のために子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う（第820条）”とされ、親権が“子どもの利益のため”のものであることが明確化された。しかしながら、続く第822条には、“親権を行う者は、第820条の規定による監護及び教育に必要な範囲内でその子を懲戒することができる”とあり、懲戒権を認める規定自体には変更がなかった。

改正に至るプロセスでは、“民法822条1項前段は、子どもを虐待する親の弁解に利用され、適切かつ迅速な子どもの保護を妨げるものと言うほかない”（日本弁護士連合会，2010，p.10）との理由から、822条を削除するべきとの意見書も提出された。また、“2010年6月、国連子どもの権利委員会は日本に対する総括所見のなかで、家庭における体罰及び児童の品位を下げるあらゆる形態の扱いを法律により明示的に禁止することを強く勧告するに至っており、懲戒権規定の削除がいつそう急務となっている”（日本弁護士連合会，2010，p.10）とも指摘されたが、懲戒権規定は廃止されることなく今日に至っている。

上記の通り、本邦では、家庭における体罰について法的には禁じられていない。それ故もあってか、親による体罰については多様な見解がある。例えば、越中（2010，2012）は、大学生や高校生を対象とした授業実践の冒頭で、親が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賛否を尋ね、理由づけを求めている。その結果、大学生（大学院生を含む）では賛成91名、反対97名（越中，2010）、高校生では賛成75名、反対55名（越中，2012）と賛否が拮抗することが確認された。また、テキストマイニングによる分析から、賛成の理由づけでは、手をあげることは「暴力」であり「恐怖」を与えるだけだから、「言葉」で「理解」できるからなどの記述が特徴的であることが確認された。他方、反対の理由づけでは、「言葉」では「理解」できないこともあるから「時」と「場合」によっては「必要」などとする記述が特徴的であった。

さらに、これらの授業実践（越中，2010，2012）では、学生・生徒たちが他者の意見にふれることで子育てをめぐる自らの価値観や発達観・指導観を見つめ直す契機とすることを目的として、上記のテーマについて、学生・生徒同士で意見交換を行う機会を設けている。この意見交換の後に再度賛否を尋ね、理由づけを求めた結果、大学生では11名、高校生では10名が賛成から反対に転じたことが確認された。他方、反対から賛成に転じたのは大学生では4名、高校生ではわずか1名のみであった。意見交換によって賛否の割合が大きく変動することはなかったが、意見が変化した学生・生徒の多くは賛成から反対に転じる傾向にあった。

なお、反対に転じた学生・生徒の理由づけを確認したところ、高校生では「言葉では限界がある」「痛みを知らせる必要がある」などの理由が、大学生では「自他の命や危険について理解させるためには必要」などの理由が多く挙げられていた。また、高校生に対して他者の理由づけの中で感心したものを挙げるよう求めたところ、反対の理由づけのうち、「痛み」や「認識」の語を用いた理由づけ（「痛みを感じて、それがいけないことだと認識できる」「痛いから『他の人をたたいてはいけない』という認識になる」）が特に説得力のあるものとして挙げられた。

子どもを虐待する保護者に多く見られる特徴として、特に身体的虐待のケースでは、“子どもはからだで覚える”，“言ってもわからないなら殴るしかない”といった“体罰ポリシー”を持っていることが指摘される（文部科学省，2009）が、一般の高校生や大学生（ひいては一般の保護者）においてはこうした考え方が根深く、強い影響力を持っている可能性が示唆され

る。しかし、保育・教育の専門家である保育者・教師においては、この問題についてまた別の見解が示されることも予想される。特に、学生や生徒同士の意見交換では体罰を許容する方向に流れてしまうが、専門性を有する現職者同士で意見交換を行った場合には、全体の意見が、より体罰を認めない方向に変化する可能性も考えられる。現職者はこの問題についてどのような信念を抱いているのであろうか。また、その信念は、意見交換によっていかに変化するものであろうか。本研究では、現職の保育者・教師を対象として越中（2010, 2012）と同様の調査・実践を行い、これらの点を検討する。

方法

(1) 対象者

宮城県で実施された教育職員免許法認定講習（2010～2012年度）及び免許状更新講習（2011, 2012年度）に参加した現職の保育者（保育士、幼稚園教諭）及び教師（小学校教諭、中学校教諭、特別支援学校教諭）を対象として、後述の手続きによりデータ提供を求めた。その結果、協力の得られた男性保育者7名（平均年齢：32.0歳， $SD = 3.8$ ，年齢範囲：25歳～36歳），女性保育者93名（平均年齢：40.2， $SD = 9.2$ ，年齢範囲：23歳～56歳），男性教師33名（平均年齢：39.6， $SD = 9.3$ ，年齢範囲：27歳～58歳），女性教師83名（平均年齢：39.3， $SD = 8.0$ ，年齢範囲：25歳～56歳），計216名を分析の対象とした。なお、教師の所属は特別支援学校が5名（いずれも小学校教諭経験者），中学校が3名（1名は小学校教諭経験者）であり、その他はすべて公立小学校であった。保育者の所属は公立・私立の保育所・幼稚園・認定こども園と多岐にわたった。

(2) 手続き

上記の講習の冒頭で、受講者自身の発達観・指導観の見直しと所謂アイスブレイクとを兼ねて、体罰に関する意見交換の活動を行った。なお、手続きは、大学生を対象とした越中（2010）及び高校生を対象とした越中（2012）とほぼ同様であった。

まず、親が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、二者択一とその理由づけ（自由記述）を求めた。選択と記述にあたっては、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、記入を求めた。なお、「保育者・教師という立場から離れて、親としてあるいは一般論としてお考えください」と教示した。

次に、他の受講者と一対一で意見交換を行う時間を30分設けた。受講者全員が席を立ってペアとなる相手を探し、簡単に自己紹介をした上で、それぞれの意見（賛成、反対）とその理由づけを伝え合うよう求めた。ひとりの相手との意見交換は3分を目安とし、30分で10名を目標に、できるだけ多くの受講者と意見交換するよう求めた。意見交換シートの裏面には、①相手の名前や所属、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教示した。なお、結果として、いずれの講習においても、受講者の多くが10名以上と意見交換を行った。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・自分と同じ意見の受講者双方と意見交換する機会がなかったケースは皆無であった。

意見交換の終了後、意見交換シートを読み返した上で、他の受講者の賛成と反対の理由づけの中で、最も感心した（良いと思った）ものひとつずつに○をつけるよう求めた。その後、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、講習の評価等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伝え、データ提供への協力を求めた。協力の得られた受講者には、年齢、性別、所属（「公立小学校」など）を記入の上、提出してもらい、コピーをとった後に、講習終了時にシートの原本を返却した。

結果

(1) 意見交換前の賛否の人数と意見交換による変化

まず、意見交換前の賛否の人数を Table 1 に示す。分析対象者216名のうち、賛成は108名、反対も108名であり、賛否はまさに拮抗していた。男性保育者が少なかつたため、男性（賛成15名、反対25名）と女性（賛成93名、反対83名）とで、さらには保育者（賛成54名、反対64名）と教師（賛成54名、反対62名）とで賛否の割合に違いがあるかを確認するためフィッシャーの

Table 1 意見交換前の賛否の人数

	保育者				教師			
	男性 (n = 7)		女性 (n = 93)		男性 (n = 33)		女性 (n = 83)	
	賛成	反対	賛成	反対	賛成	反対	賛成	反対
2010年度認定講習	1	0	0	0	3	7	12	15
2011年度認定講習	1	2	13	25	5	3	8	7
2012年度認定講習	0	0	0	2	1	5	7	9
2011年度更新講習	0	2	14	5	2	3	9	6
2012年度更新講習	0	1	25	9	2	2	5	5
計	2	5	52	41	13	20	41	42

注) 「どんなことがあっても幼児に手をあげるべきではない」という意見への賛否

直接確率検定（両側検定）を行ったが、いずれも有意でなかった。なお、賛成と回答した108名の平均年齢は41.0歳 ($SD = 9.0$)、反対と回答した108名の平均年齢は38.0歳 ($SD = 8.2$) であり、前者の方が有意に高かった ($t(214) = 2.59, p < .05$)。

次に、意見交換による変化を確認したところ、変化がなくいずれも賛成であった受講者が94名、いずれも反対であった受講者が106名、賛成から反対に転じた受講者が14名（認定校種：2010年度1名、2011年度5名、2012年度3名、更新講習：2011年度2名、2012年度3名）、反対から賛成に転じた受講者が2名（2011年度の更新講習と認定講習で各1名）であった。マクネマー検定の結果、意見交換の前後で賛否の比率に有意な変化があった（両側検定： $p < .01$ ）。意見交換により賛成から反対に転じることが示された。

(2) 理由づけの計量的分析

理由づけの分析にあたっては、樋口（2001, 2004）を参考に、KH Coder (Ver. 2. Beta. 30h) を使用した。分析対象者216名の意見交換前後の理由づけ432件と対象者が最も感心した（良いと思った）ものとして○をつけた理由づけ257件（保育者：賛成74件、反対64件、教師：賛成62件、反対57件）、計689件の自由記述データを分析対象ファイルとして前処理を実行した。文章の単純集計の結果1,187の文が確認された。また、総抽出語数（分析対象ファイルに含まれているすべての語の延べ数）は22,299、異なり語数（何種類の語が含まれていたかを示す数）は1,221であった。さらに、助詞や助動詞など、どのような文章にでもあらわれる一般的な語が除外され、分析に使用される語として8,851語（異なり語数974）が抽出された。

①階層的クラスター分析

689件の自由記述全般について、出現パターンの似通った語の組み合わせにどのようなものがあったのかを探索するために、KH Coder の

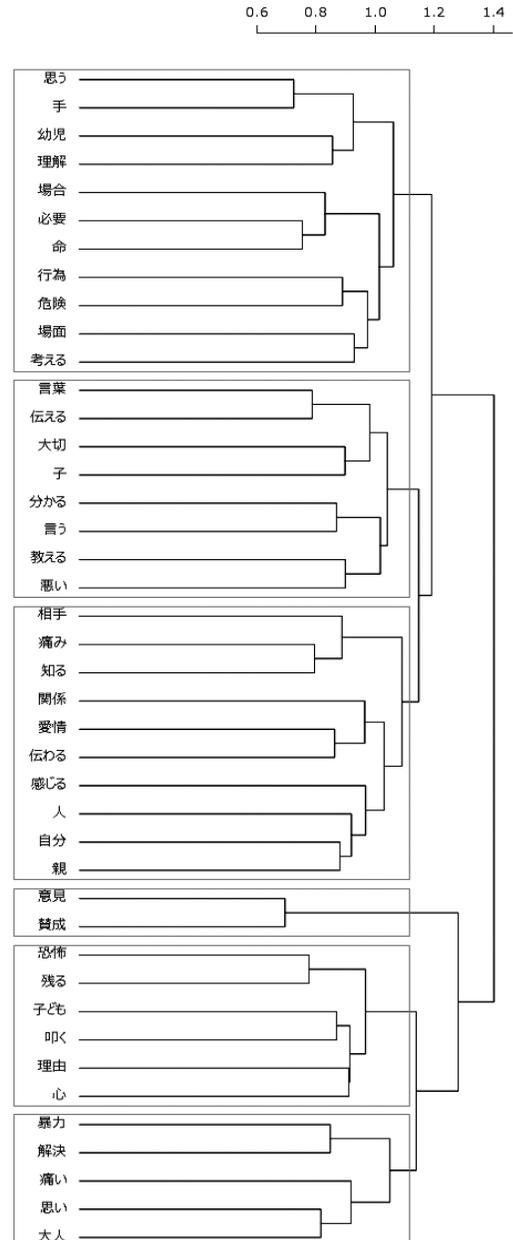


Figure 1 階層的クラスター分析の結果

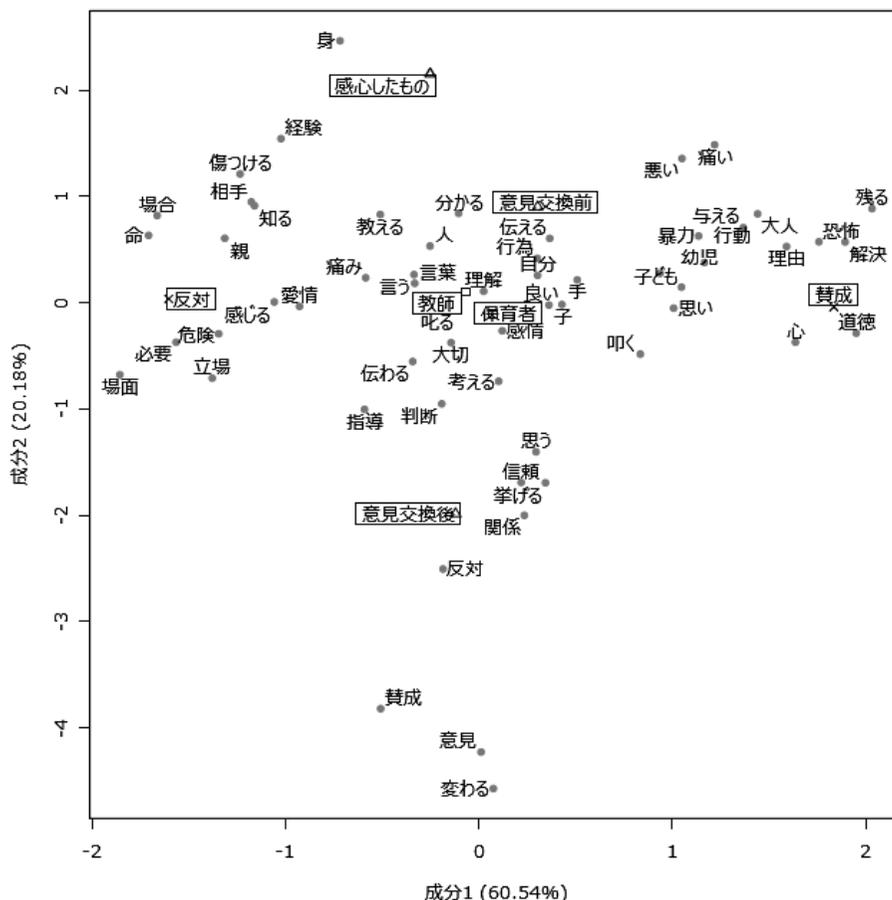


Figure 2 対応分析の結果

注) 「どんなことがあっても幼児に手をあげるべきではない」という意見に対する賛否の理由づけ

コマンドを用いて、階層的クラスター分析（最小出現数30，方法：Ward法，距離：Jaccard）を行い、デンドログラム（樹形図）を作成した（Figure 1）。個々のクラスターについて上から順に概観すると、第1のクラスターは、「命や危険に関わる行為・場面に際して、幼児に理解させるため、手をあげることが必要な場合もあると思う・考える」などの語のまとまりと見て取れる。第2のクラスターは、「子に言葉で伝えることが大切であり、悪いと言えば・教えれば分かる」などの語のまとまりと見て取れる。第3のクラスターは、「相手の痛みを知る」、あるいは「人、自分、親といった関係の中で、愛情が感じられれば伝わる」のような語のまとまりと見て取れる。第4のクラスターは「賛成意見」というまとまりであろう。第5のクラスターは「子どもの心に恐怖が残る」あるいは「叩く理由」といった語のまとまり、第6のクラスターは「大人の思い」や「暴力による解決」とい

た語のまとまりと見て取れる。これらの語が実際にどのように使用されたかについては、他の分析も踏まえた上で、後述する。

②多重対応分析

KH Coderの対応分析のコマンド（抽出語を用いた対応分析を行い、その結果を2次元の散布図に示す）を用いて、抽出語×外部変数の多重対応分析（複数の変数を同じ分析の中に含めることで、抽出語とそれぞれの変数との関連を同時的に探索したり、それを通じて、各変数間の関連を探ることができる）を行った（最小出現数は20に設定した）。なお、外部変数に設定したのは、記述者の属性（保育者、教師）、記述の内容（賛成の理由づけ、反対の理由づけ）、記述の種類（意見交換前の理由づけ、意見交換後の理由づけ、他者の理由づけで最も感心したもの）の3つであった。

対応分析の結果（Figure 2）から、第1軸は記述の内容（正が賛成の理由づけ、負が反対の

Table 2 意見交換により賛否が変化した受講者の理由づけ（抜粋）

賛成→反対	意見交換前（賛成の理由づけ）	意見交換後（反対の理由づけ）
① 保育者 30代 女性	手をあげても「痛い」だけしか残らないと思う。何とか話し合いをして心に届くような話し方を考えなければならない。	命にかかわったり、言葉が通じない年齢なら、感情的ではなく、どうしても必要な時もあると話し合いで感じた。
② 保育者 30代 女性	たたかれたからと言っても、こどもがそれで納得するとは思わない。なぜなのか言葉で伝える。	命に関わることや息を要することなどで痛みをもってでも教える必要があるということに同意したため。
③ 保育者 30代 女性	どうして悪かったのか、本質が分からなくなる。相手の表情や態度で判断してしまい、自分の考えのもとに動かなくなってしまう。	やはり、生命の危険にさらされるような時は、やむを得ない場合もあるから。
④ 保育者 40代 女性	手をあげられたそのものの行為のみが幼児の心に残り、なぜそのようになったのか、なぜいけなかったのかを理解しづらい。	危険性のあること、信頼関係のあるときなど、手をあげることが必要な時もあると考える。
⑤ 保育者 40代 女性	手をあげても痛さだけが幼児に残ると思う。言葉で伝え、なるべく経験をつみ実体験から身につけたい。	教師の立場からは賛成であるが親としては「ここぞ」という場面では責任がある。
⑥ 保育者 50代 女性	幼児に理解力が乏しく、問題行動をするのは親の責任になるので、幼児に手をあげることは自分に手をあげることに同じ。	命にかかわる状況の場合は、やはり手をあげても良いと思う。「どんなことがあっても」の言葉には賛成できない。
⑦ 保育者 50代 女性	子どもの心を傷つける。	状況によって命にかかわることや危ないこともある。それによってとっさに行動しなければいけない時もある。
⑧ 教師 20代 女性	大人がそれをしたら、そういう方法を教えてしまうことになるのでは？	命にかかわること、誰かを傷つけるようなこと、場合によると思うけど、親なら手をあげることも必要かもしれないと思った。
⑨ 教師 30代 男性	繰り返し行うことで「暴力で訴える」という手段を学習する恐れがあるから。	わが子には手をあげることがあるかもしれないため。
⑩ 教師 30代 女性	暴力を振るえば相手を黙らせることができるという意識を根付かせてしまう。	命に関わるような重大なことをしてしまった時なら、頭部ではない場所を加減してたたくことも必要なのではと思った。
⑪ 教師 30代 女性	一度手をあげてしまうと、大人も手をあげることが癖になってしまい、子どもも手をあげられないとわからなくなってしまう。	どんなことがあってもという条件を考えると、本当に伝えたいことを分らせるためには必要なときもあると思った。
⑫ 教師 30代 女性	可哀そう。幼児はびっくりするし痛い。ショックを受けると思う。	命にかかわったり人を危険な目にあわせるならば、ショック療法という意見で手をあげるのもありだと変わった。
⑬ 教師 40代 女性	手をあげて育てられた子は大きくなってても手をあげて解決しようとする傾向があるから（小さいうちは精神的ダメージも大きい）。	命にかかわる事や危険なことは、その行為を止めるという意味で手を上げることも必要な場面がある。
⑭ 教師 50代 男性	恐怖のため言うことを聴くことになってしまうからである。	子どもの生死にかかわる場面では、手をあげて止めて説諭しなければいけないことは否めない。
反対→賛成	意見交換前（反対の理由づけ）	意見交換後（賛成の理由づけ）
① 保育者 20代 女性	場合によっては相手の気持ちも伝えるときに仕方がないこともあると思う。	長い目で見ていく忍耐が足りないからかと思った。その場は回避できるが、心に残るいいものかと言ったらそうではない。
② 教師 30代 男性	相手をけがさせた場合など、大人の言うことは、しっかり聞く態度を身につけさせることが大切である。	子を育てる方法として手をあげたことで、同じ方法を対人関係面に反映される面があることを考える必要があった。

注)「どんなことがあっても幼児に手をあげるべきではない」という意見への賛否

理由づけ)を、第2軸は記述の種類(正が他者の理由づけで最も感心したもの、原点付近が意見交換前、負が意見交換後の理由づけ)を弁別する次元と解釈できそうである。また、保育者と教師はいずれも原点付近にプロットされており、両者で語の使用傾向に大きな違いはないことも見て取れる。

さて、対応分析では、原点付近に特徴的でない一般的な語がプロットされる(石田, 2008)。大学生(越中, 2010)及び高校生(越中, 2012)の場合と同様に、保育者・教師を対象とした本研究においても、原点付近には「言葉」「理解」などの語がプロットされた。KH CoderのKWICコンコーダンスのコマンドを用いて、これらの語がどのように用いられているのか文脈を探った。その結果を抜粋すると、これらの語は、「言葉で伝えられる」「言葉で教えるべきである」「叩かれた幼児は痛い思いだけで、なぜ自分が叩かれたのか理解できないと思う」など賛成の理由づけの中で多用される一方で、「なかなか言葉で伝わらないこともあるから」「言葉だけでは理解ができない時期であるので」「言葉で理解してもらおうのが難しい場合、体で、痛みで感じてもらう」など反対の理由づけでも多用されていた。

また、第1軸を中心にFigure 2を概観すると、賛成の理由づけで特徴的に使用されていた語は、Figure 1の第5・第6クラスターで見られた「心」「恐怖」「残る」「叩く」「理由」「暴力」「解決」などの語であることが窺える。KWICコンコーダンスのコマンドを用いて実際の自由記述にあたってみると、「手をあげても『痛い』だけしか残らない」「手をあげられた恐怖感や叩かれたという印象だけが残り、本題となっている事柄や本見なりの理由が消えてしまう」「叩かれて痛い思いや恐怖感しか残らずなぜ叩かれたのかが理解できない」「たたかれた行為が恐怖心を植えつけて、解決にならない。成長につながらない」など、恐怖や痛みしか残らないとする記述が多く見られた。また、「何事にも暴力で解決しようとするようになる恐れがある」「何でも暴力で解決しようとする子どもになってしまう」「自分の思いを暴力で解決させるような人になって欲しくないと思う」などの悪影響を懸念する記述も多かった。また、「道徳」の語を用いて、「恐怖心ばかりが芽生えて、本当の意味での『道徳性』は育たないと思う」「本当の意味で道徳性は身につかない」と

する記述も多く見られた。

他方、反対の理由づけで特徴的に使用されていた語は、Figure 1の第1・第3クラスターで見られた「命」「危険」「場面」「場合」「必要」「相手」「痛み」などの語であることが窺える。KWICコンコーダンスのコマンドを用いて実際の自由記述にあたってみると、「命にかかわる問題については手をあげて理解させる必要がある」「幼児期においては、命、体の危険に関わることに手またはお尻をたたくことはある」「命にかかわる場合、他者を傷つける場合は本気で叱る必要がある」「時には相手の痛みを知ることも大切だ」などの記述が典型的であった。また、「愛情」の語を用いて、「手をあげることで愛情も伝わる」「しつけのためには必要な親の愛情だと思う」などとする記述も多く見られた。なお、これらに加えて、「幼児期だからこそ口で伝えるだけでは分からないときには必要ではないか。愛情があり、よくその子を理解しているからこそできる行為なのではないか」「命にかかわる、ひどく人を傷つけるなど例外的な場合は手をあげることも必要だ。『手をあげる』は幼児期の方が良い」「0, 1才頃にとっては、相手の痛みを知ってほしい」など、幼児期(あるいは乳児期)だからこそ手をあげるべきとする記述も少なからず認められたことを付記しておきたい。

次に、第2軸を中心にFigure 2を概観すると、意見交換後では「賛成」「反対」「意見」「変わる」などの語が特徴的であったことが見て取れる。これは、意見交換後に「反対の方々の気持ちは分からなくはないが(中略)自分の気持ちは変わりませんでした」や「賛成意見も理解できるが、自分の意見は変わらない」などの記述があったためである。また、「信頼」「関係」の語も相対的に多かったことが窺える。これらの語は、意見交換後の理由づけで、「互いの信頼関係あることが前提」「信頼関係があれば本気で怒ったときの気もちが伝わるはず」などの文脈で使用されていた。

他方、「感心したもの」の近くには、反対の理由づけ寄りに「身」「経験」などの語がプロットされている。これらの語は、感心した反対の理由づけの記述の中で、「命にかかわることもあるので、身をもって知らせる必要がある」「命にかかわることの場合身をもって教える」「相手の気持ちは自分が経験しないと分からない」「経験から人の痛みを知ることが必要」「身を

もって痛みを知る経験が必要な場面もある」のように用いられていた。

(3) 賛否が変化した受講者の理由づけ

意見交換によって賛成から反対に転じた受講者14名と反対から賛成に転じた受講者が2名の理由づけを Table 2 に示す。賛成から反対に転じた14名の理由づけを概観すると、意見交換前の賛成の理由づけは多岐にわたるが、意見交換後はその多くが「命」や「危険」、他者を「傷つける」などの行為に対しては必要な場合もあるとして反対に転じたことが見て取れる。なお、賛成から反対に転じたのは保育者7名、教師7名と半々であり、その年代も20代から50代にわたっている。職種や年代によらず、意見が変化するケースでは、体罰容認の方向に流れやすいことが見て取れる。

考 察

本研究では、大学生や高校生を対象とした体罰に関する授業実践(越中, 2010, 2012)を踏まえて、現職者を対象とした講習において同様の実践を行い、体罰に関する保育者・教師の認識を探るとともに、現職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容するかを探った。その結果、現職の保育者・教師においても、大学生や高校生と同様に、①体罰に対する賛否の割合が拮抗すること、そして、②意見交換によって賛否の割合が大きく変動することはないが、変化する場合はそのほとんどが賛成から反対に転じることが確認された。また、現職者においても、高校生や大学生と同様に、「命」「危険」「痛み」を理解させるために体罰は必要との意見が根強いことが明らかとなった。さらに、特に現職者では、「身」をもって「経験」させる必要があるという理由づけが説得力のあるものと認識されることが示された。

本研究は、学生・生徒を対象とした先行研究(越中, 2010, 2012)の方法を踏襲し、講習の中で「どんなことがあっても幼児に手をあげるべきではない」という意見への賛否と理由づけを求めるといふ大雑把な手法をとっている。そのため、本研究の結果の一般化には自ずと限界がある。現職者の認識については、今後さらなる検証を行うことが課題として残されていることは言うまでもない。しかしながら、本研究から、体罰を決して認めない保育者・教師もいる一方で、学校などの法的に禁じられている状況では認められないが、そうした法のない状況であれ

ば体罰を容認する(あるいはより積極的に必要とする)保育者・教師も少なくない可能性が示唆された。体罰について、「法律で禁止されている」というレベルを超えてどのように考え、理解するかが、その根絶に向けての大きな課題であるといえよう。

最近では、例えば日本行動分析学会(2014)が、「体罰」が教育や指導、訓練や躰に必要であり、有効であると信じる人が未だに少なからず存在している”(p.2)として、体罰に反対する声明を発表している。その中では、体罰がなくなるといふ最も大きな理由として、“苦痛刺激を用いた「正の弱化」や「負の強化」の手続きを用いると、その場のみであったり一時的であったりするにせよ、教え手が抑制しようとする行動が減少する”(日本行動分析学会, 2014, pp.10-11)のために「体罰」を与えるという行動が強化されることが挙げられている。大学生や高校生のみならず現職者においても意見交換によって体罰容認の方向に流れてしまうのは、こうした体罰の一時的な「効果」を否定できないものと感じてしまうことによるのかも知れない。また、上記の声明で、体罰がなくなるといふのは“「体罰」を続ける人の態度や性格、知識や能力の問題ではなく、教え手の育成システムや教える現場の環境が大きく影響している”(日本行動分析学会, 2014, p.11)と指摘されていることなどを踏まえると、体罰の根絶に向けては、養成課程の教育と保育・教育の現場とが一体となって、包括的な取組を行っていく必要があると考えられる。

これまで、大学生や高校生を対象とした研究(越中, 2010, 2012)においても言及したが、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, p.3)、あるいは“自他を大切に作る心”(岩佐, 2007, p.39)などと定義される道徳性の根幹にかかわる問題である。他者に損害を与えてはならないという道徳的概念や“個人が自分の安全を保つように導く特性”(首藤・二宮, 2005, p.24)である自愛の思慮(prudence)がどのように発達するのか、さらには、その発達を支えるために大人がどのような役割を果たすべきなのかをともに考えていくことが、体罰の根絶に向けて求められるのではないだろうか。

引用文献

- 越中康治 (2010). 体罰に関する大学生の信念に及ぼす意見交換の影響 宮城教育大学紀要, **45**, 217-225.
- 越中康治 (2012). 幼児に対する体罰に関する高校生の信念に及ぼす意見交換の影響 幼年教育研究年報, **34**, 63-70.
- 越中康治・日久田純一 (2014). 懲戒と体罰の区別に関する学生の認識—テキストマイニングによる分析から— 宮城教育大学情報処理センター研究紀要, **21**, 39-44.
- 樋口耕一 (2001). KH Coder のダウンロード KH Coder Index Page 2014年1月24日 <<http://khc.sourceforge.net/dl.html>> (2014年2月26日)
- 樋口耕一 (2004). テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合—理論と方法, **19**(1), 101-115
- 石田基広 (2008). Rによるテキストマイニング入門 森北出版
- 岩佐信道 (2007). 道徳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.
- 文部科学省 (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> (2014年2月26日)
- 文部科学省 (2009). 研修教材「児童虐待防止と学校」平成21年5月 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1280054.htm#contentsStart> (2014年2月26日)
- 文部科学省 (2013a). 体罰根絶に向けた取組の徹底について (通知) 文部科学省 2013年8月9日 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1338620.htm> (2014年2月26日)
- 文部科学省 (2013b). 体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について (通知) 2013年3月13日 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1331907.htm> (2014年2月26日)
- 内閣府大臣官房政府広報室 (2012). 児童虐待から子どもを守るために 民法の「親権制限制度」が見直されました 政府広報オンライン 2012年3月 <<http://www.gov-online.go.jp/useful/article/201203/1.html>> (2014年2月26日)
- 日本弁護士連合会 (2010). 「児童虐待防止のための親権に係る制度の見直しに関する中間試案」に対する意見書 2010年9月3日 <<http://www.nichibenren.or.jp/library/ja/opinion/report/data/100903.pdf>> (2014年2月26日)
- 日本行動分析学会 (2014). 「体罰」に反対する声明 2014年4月17日 <<http://www.j-aba.jp/data/seimei.pdf>> (2014年4月21日)
- 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 (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.

謝辞

本研究にご協力を賜りました先生方に心より感謝申し上げます。