

## 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

越中 康治<sup>1</sup>

### The effects of a high school student discussion about corporal punishment on young children

Koji ETCHU<sup>1</sup>

**Abstract:** The purpose of this study was to examine whether exchanging opinions in a high school classroom setting affected the participants' beliefs regarding corporal punishment. The students' opinions regarding 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 reasons behind the students' opinions. It was found that there was significant change in the percentage of students who were for and against corporal punishment due to the discussion. After exchanging their opinions, the high school students tended to change their viewpoint and support corporal punishment. They stated that such action could not be avoided in some circumstances. This is justified by their conclusion that words alone could never tell young children others' pain.

**Key Words:** corporal punishment, development of morality, exchanging opinions, high school student

#### 問題と目的

未婚率の上昇や晩婚化、少子化の進展が社会問題となって久しい中、高校生を対象として、子育てについて理解を図るための様々な実践が提案され、その効果が検証されてきた (e.g., 分校・上野, 2001; 岡田, 2006; 吉村, 2006)。特にこれらの実践は、「人間の生涯にわたる発達と生活の営みを総合的にとらえ、家族・家庭の意義、家族・家庭と社会とのかかわりについて理解させるとともに、生活に必要な知識と技術を習得させ、男女が協力して主体的に家庭や地域の生活を創造する能力と実践的な態度を育てる」(文部科学省, 2009a, p.93) ことを目標とする家庭科の中でなされてきた。

家庭科における家族・保育学習は、従来、子

育てに関する知識・技術を学ぶことが中心であったが、現在では、高校生自らが問題意識を持って学び、子育て等に関する価値観を培うことが重要視されている(岡田, 2006)。例えば、分校・上野(2001)は、高校生を対象として、「大学生の妊娠、産んだ方がよいか」「子どもが生まれた。妻はフルタイムの仕事をやめた方がよいか」などのテーマについて、学校を越えたオンラインディベートと教室ディベートを組み合わせた授業実践を行っている。その結果、意見を交わすことが視点の多様化を生み、高校生が自己の意見を深めることができたとしている。子育てについての価値観を問う授業実践の重要性は、今後さらに高まるものと考えられる。

新しい高等学校学習指導要領の解説(家庭編)にも記されているように、「少子化の進展に対応して、子どもの育つ環境づくりや子どもの発達のために親や家族及び地域や社会の果たす役

1 宮城教育大学教育学部

割、子どもを生み育てることの意義や、子どもと適切にかかわりコミュニケーション能力を高めることなどに関する内容の充実」(文部科学省, 2010, p.4)を図ることは、家庭科における改訂の要点のひとつとなっている。また特に、主として専門学科において開設される教科「家庭」においては、「子どもの発達と保育」の内容として「発達観・児童観の変遷」が取り上げられている。その中では、「子どもが大人の所有物のように扱われていた時代から、個人として尊重されなければならない考え方に変わってきた経緯」(文部科学省, 2010, p.80)を含めて、これらの価値観について考えさせることの重要性が記されている。子育てをめぐる価値観あるいは教育観について、高校生同士が意見を交わすことによって、子育てについての学びはより豊かになると考えられる。

さて、子育てに関する価値観・教育観を問題とするときには様々なテーマを設定し得るが、特に生徒間で意見の相違・対立が認められる可能性のあるテーマとして、体罰に関する問題を挙げることができる。体罰について、例えば学校現場では、学校教育法第11条ただし書(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、児童、生徒及び学生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)という体罰はいかなる場合においても行ってはならないという規定がある(文部科学省初等中等教育局長, 2007)。しかしながら、従来、小学校教諭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が指摘されており(花島, 1999)、一般の高校生においても、その認識は一樣ではないことが予想される。

さらに、こうした意見の対立は、家庭における体罰の是非を問う場合において、より顕著になるものと考えられる。家庭における体罰については、そもそも法的な解釈自体が一樣ではない。例えば、現行の民法第822条では、「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」と親の懲戒権が認められている。この822条については、平成23年6月公布の民法等の一部を改正する法律において、「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」を「懲戒する」に改めるとされ、平成24年4月1日から施行されるが、こ

の改正によって懲戒権に関する規定の内容自体に変更はない。しかしながら、この懲戒権に関する規定を巡っては、古くから様々な見解があり、例えば小口(2005)は、822条において懲戒の手段・程度の限界範囲について一切明記されていないことが本邦における体罰の正当化の問題と深い関連を有していると指摘している。他方で、例えば池谷(2011)は、虐待の正当化理由として主張されることもある懲戒権規定については全面削除すべきであるとの指摘に対して、これは一般的な家庭におけるしつけを困難にするものであると批判を加えた上で、822条の懲戒権規定は妥当なものであると主張している。

このように、法律上の規定ひとつをとっても、しつけや懲戒、体罰・虐待等の問題をめぐっては、その境界自体も非常に不明確であり、多様な解釈がなされ得るものとなっている。さらにこれが、子育ての中で子どもに手をあげるなどの行為をどのようにとらえるかといった個別の問題となってくると、その判断は個々人の価値観・教育観とも密接にかかわり合っており、より多様で複雑な問題になるものと思われる。しかしそれ故に、子どもに手をあげるなどの体罰の是非について話し合い、他者の意見にふれることは、学生・生徒たちにとって、自らの価値観・教育観を見つめ直す大きな契機となるのではないだろうか。

こうした問題意識から、越中(2010)は、主として教育学部生を対象に、大学における授業実践の中で、体罰の是非について受講者同士で意見交換する活動を実施している。その中で、大学生が体罰に関してどのような信念を抱いているかを検討するとともに、学生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している。具体的には、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ている。

その結果、まず、意見交換前の段階では、大学生における体罰に関する賛否の割合が拮抗するとともに、理由づけについても賛否でそれぞれの記述に特徴が認められることが確認された。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、こうした行為自体を「体罰」ないしは「暴力」ととらえる記述や、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」の問題について懸念する記述が多くなされた。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」できないとする記述も多かった。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」によっては「必要」であるという意見が多く、特に「危険」や「命」にかかわる問題については、幼児に「痛み」を知らせる必要があるとする記述が多かった。

さらに、体罰に関する賛否の割合について、学生同士の意見交換によって大きく変動することはなかったが、意見が変化した学生のほとんどは賛成から反対に転じたことが確認された。そして、これらの学生のほとんどは、幼児に自他の「命」や「危険」にかかわる問題について理解させるためにはやむを得ないとして、手をあげることを肯定するようになったことが示された。これらの結果から、体罰に関する信念は、「自愛の思慮 (prudence)」(首藤・二宮, 2005) や「他者の損害」といった道徳的概念の発達をいかにとらえるかという、発達観・指導観の問題と密接に関連している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の傾性」(大西, 2003)、あるいは「自他を大切に作る心」(岩佐, 2007) などと定義される道徳性の根幹にかかわる問題である。自他を大切に作る心を育てるために幼児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作る心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考察された。

以上、越中(2010)では、主として教育を専門に学ぶ大学生を対象とした検討を行ったが、一般の高校生においては、体罰に関してどのような認識が示されるであろうか。一般の高校生は、卒業後に教育や保育を専門に学ぶ場合を除けば、その多くが子育てや体罰に関して専門的に学ぶことなく親になる。高校生の段階で抱いている子育てや体罰についての考え方は、将来の子育てのスタイルや体罰に対する態度と強く結びつくものと推察される。将来的に親となる可能性のある高校生たちが体罰についてどのような信念を抱いているかを明らかにすることは重要であると思われる。

また一般に、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ている(文部科学省, 2009b)。高校生が体罰に関して互いに意見を交わし、さまざまな考え方にふれつつ自らの価値観を見直す機会をつくることは、虐待防止の観点からも意義があると考えられる。

そこで、本研究では、越中(2010)と同様の実践を高等学校において実施し、一般の高校生における体罰に対する信念を検討するとともに、高校生同士の意見交換によって生徒たちの意見がいかに変容するのかを探索的に検討する。併せて、子育てについての価値観を問う高等学校の授業実践のあり方を探りたい。

## 方 法

### (1) 対象者

2010年度から2011年度にかけて、宮城県内の3つの高等学校(以下では、それぞれA高校、B高校、C高校と表記)で実施された大学教員による出前授業・出張講義(教育・心理関係)の参加者のうち、後述の手続きにより研究への協力(データ提供)が得られ且つデータに不備のなかった127名を分析の対象とした。各高校の人数の内訳は、A高校57名(全員女子)、B高校31名(男子2名、女子29名)、C高校39名(男子17名、女子22名)であった。分析対象者の平均年齢は16.53歳(range=15-17, SD=0.59)であった。

### (2) 手続き

上記の3つの高校における「子どもの発達と子どもとのかかわり方」をテーマとした授業の前半に、大学生を対象とした越中(2010)とほぼ同様の手続きで、体罰に関する意見交換等の活動を行った。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20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、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2分以内を目安とし、20分で10名を目標に、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、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。なお、結果としていずれの授業においても、受講者の多くが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、意見交換シートを読み返した上で、他の生徒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、学校の成績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事前に伝え、授業終了後に提出してほしいと協力を求めた。

## 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、高校ごとに Table 1 に示す。意見交換前の賛否の人数は、賛成75名、反対55名（A高校：賛成31名、反対26名、B高校：賛成19名、反対12名、C高校：賛成22名、反対17名）であった。賛否は拮抗しているものの、いずれの高校においても賛成が多数派であった。なお、本研究の対象者には、敷島・安藤・山形・尾崎・高橋・野中（2008）の権威主義的伝統主義尺度5項目（例、「伝統習慣にしたがったやり方をとるべきだ」）について、「とてもよくあてはまる」（6点）から「全くあてはまらない」（1点）の6段階評定を求

Table 1 意見交換の前後における賛否の人数

前\後	A高校		B高校		C高校	
	賛成	反対	賛成	反対	賛成	反対
賛成	27	4	17	2	18	4
反対	0	26	1	11	0	17

めていた。そこで参考までに、賛成の生徒と反対の生徒の5項目の平均得点を比較したところ、賛成74名の平均は3.28 ( $SD=0.61$ )、反対55名の平均は3.39 ( $SD=0.63$ ) であり、有意な差は認められなかった ( $t(125)=1.06, n.s.$ )。

次に、意見交換による賛否の人数の変化を検討するためにマクネマー検定を行った。意見交換の前後ともに賛成であった生徒は62名、前後ともに反対であった生徒は54名、賛成から反対に変化した生徒は10名、反対から賛成に変化した生徒は1名であり、賛成から反対に転じた生徒がその逆よりも有意に多かった（両側検定： $p<.05$ ）。

最終的に、意見交換後の賛否の人数は、賛成63名、反対64名（A高校：賛成27名、反対30名、B高校：賛成18名、反対13名、C高校：賛成18名、反対21名）となった。A高校とC高校においては（また全体としても僅かに）、意見交換前とは逆に反対が賛成を上回る結果となった。

### (2) テキストマイニングによる理由づけの分析

理由づけについては、石田（2008）を参考にして、R (ver2.11.1) と RMeCab (ver0.91) 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、①意見交換前の賛成の理由づけ（以下では適宜【賛前】と略記する）72件、②意見交換前の反対の理由づけ（【否前】）55件、③意見交換の際に感心した（良いと思った）他者の賛成の理由づけ（【賛良】）118件、④意見交換の際に感心した（良いと思った）他者の反対の理由づけ（【否良】）117件、⑤意見交換後の賛成の理由づけ（【賛後】）63件、⑥意見交換後の反対の理由づけ（【否後】）64件、計489件の理由づけ（自由記述文）を形態素解析にかけ（トークン数12561、タイプ数756）、名詞のみを抽出した（トークン数3062、タイプ数370）。その上で、①～⑥の各自由記述群のいずれかで出現頻度が上位15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15未満の名詞は分析の対象から除外した。また、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思われる名詞（「時／とき」「ため」「他」「それ」「的」「子」「方」「何」「もの」「人」の10語）を対象から除外した。さらに、異表記（「子ども」

Table 2 自由記述文の形態素頻度表

	意見交換前の理由づけ		感心した理由づけ		意見交換後の理由づけ		計
	賛成 【賛前】	反対 【否前】	賛成 【賛良】	反対 【否良】	賛成 【賛後】	反対 【否後】	
子ども	30	8	25	2	20	18	103
親	13	3	25	3	15	8	67
暴力	16	4	19	2	10	9	60
言葉	7	11	3	18	13	7	59
理解	5	14	6	14	8	11	58
痛み	0	12	0	28	2	16	58
恐怖	13	0	20	1	14	4	52
心	13	0	13	0	19	7	52
自分	8	7	6	8	5	10	44
必要	2	10	1	5	5	19	42
口	6	7	7	7	3	8	38
大人	9	3	6	8	6	2	34
理由	3	4	8	1	3	4	23
反省	4	4	2	5	2	4	21
記憶	6	1	5	3	2	1	18
場合	1	9	0	3	1	4	18
認識	1	3	0	10	0	2	16

と「子供」の1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17語について、①～⑥の各自由記述群における出現頻度(Table 2)に基づき、対応分析を行った。2つの軸の累積寄与率は90.1% (第1軸75.4%, 第2軸14.7%)であった。

対応分析の結果の散布図 (Figure 1) における布置状況から、第1軸が賛否 (正が反対、負が賛成) を弁別する次元と解釈できそうである。第2軸は、強いて言えば、反対の理由づけの「感心した理由づけ」とその他の理由づけ (正がその他の理由づけ、負が「感心した理由づけ」) を弁別する次元と見てとれそうである。

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)。このデータに関して言えば、「自分」「口」「反省」「理解」「言葉」「大人」「理由」といった語がそれに該当し、賛否のいずれの理由づけにおいても多用されたことが窺える。また、単語の布置状況から、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、意見交換の前後ともに (さらには感心した理由づけとして挙げられたものにおいても)、「子ども」「親」「暴力」「恐怖」「心」「記憶」といった名詞が相対的に多く用いられていることが見て取れる。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、意見交換の前後ともに「場合」「必要」の2つ

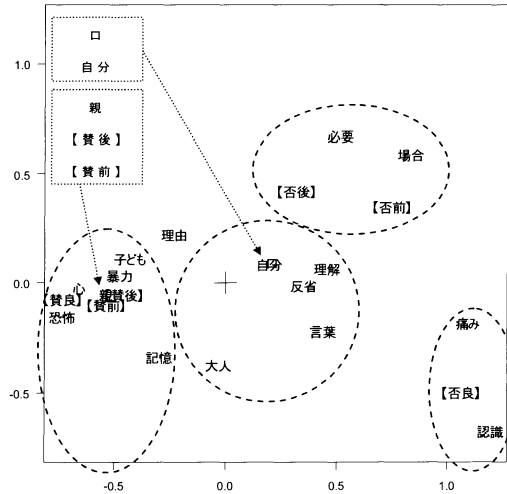


Figure 1 対応分析の結果の散布図

注) 【 】の記号はそれぞれ以下の略記である。

- 【賛前】: 意見交換前の賛成の理由づけ
- 【否前】: 意見交換前の反対の理由づけ
- 【賛良】: 最も良いと思った他者の賛成の理由づけ
- 【否良】: 最も良いと思った他者の反対の理由づけ
- 【賛後】: 意見交換後の賛成の理由づけ
- 【否後】: 意見交換後の反対の理由づけ

の名詞が相対的に多く用いられていた。また、反対の理由づけの中で感心したとして挙げられたものの中では、「痛み」「認識」の2つの名詞が多く用いられていた。以下では、これらの語が、賛成の理由づけと反対の理由づけのそれぞれにおいて、具体的にどのような文脈で用いられていたかを概観する。

### (3) 特徴的な賛成の理由づけ

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特徴的であったのは、まず「恐怖」と「心」の語であった。これらの語は、多くの場合「恐怖心」としてセットで使われていた。具体的には、「手をあげてしまったら、幼児が恐怖心を抱いてしまう」「手をあげても、恐怖心が植えつけられるだけだ」「恐怖心で従わせるのはよくない」などの記述がなされていた。他にも、「幼児の時は恐怖感を与えずに育った方がいい」「怒られている理由が分からないのに叩かれても、恐怖で従っているだけで、しつけではない」「心に傷が残る」「幼い子どもの心に傷をつけるのは自分も辛い」などの記述がみられた。

また、賛成の理由づけでは、「暴力」や「記憶」といった語も多くみられた。前者については、手をあげること自体を暴力ととらえ、「ただの

暴力でしかなく、幼児にとっては恐怖心を残すだけ」とする理由づけや、手をあげることによって「子供に暴力はしていいものと思わせてしまう」「なんでも暴力で解決できると覚えさせてしまう」とする理由づけが多くみられた。また、後者については、「手をあげられた記憶が残ってしまう」「手をあげられたことしか記憶に残らない」「叩かれたことしか記憶に残らない」などの記述が多かった。

さらに、賛成の理由づけでは、「親」「子ども」といった語も相対的に多く用いられていた。これらの語については様々な文脈で使用されていたが、特に「子どもは親のまねをして育つので、手をあげて教育するとその子どもも同じようなことをする」「子どもが親の真似をして誰かに手をあげてしまうかもしれない」といった記述が特徴的であった。

賛成の理由づけにおける名詞の使用傾向は、意見交換の前後のみならず、感心した理由づけとして挙げられたものにおいても、ほぼ同様であった。

#### (4) 特徴的な反対の理由づけ

反対の理由づけにおける名詞の使用傾向についても、意見交換の前後では大きな相違はなく、「必要」「場合」の語が多用された。これらの語は、大学生を対象とした越中（2010）と同様に、「場合によっては必要である」という文脈で使用されていた。特に原点付近にプロットされた「口」「言葉」「理解」などの語とともに、「口で言っても意味がない場合は」「言葉で伝わらない場合には」「言っても理解できなかつたり、考えられない場合は」手をあげる必要があるという意見が多かった。

また、反対の理由づけのうち、感心した理由づけとして挙げられたものでは、「痛み」と「認識」の語が多く用いられていた。「痛み」については、これも越中（2010）と同様に、「人の痛みをおしえる」「たたかれる痛みを知らない子は、他人をたたいたときに、人の痛みを理解できない」「命に関わることは痛みをもって教えないといけない」などの記述があった。また、「認識」は「痛み」とセットで用いられることが多く、「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」などの記述がなされていた。これらは手をあげることもやむなしとする理由づけの中では、特に説得力のあるものとみなされていたようである。

#### (5) 意見が変わった受講者の理由づけ

先述の通り、意見が変わった生徒のほとんど（11名中10名）は、手をあげるべきではないという意見に対して、賛成から反対に転じていた。こうした生徒たちの理由づけは、大きく2つのタイプにわけることができる。第1は、言葉では限界があるという趣旨のものである。具体的には、「やっぱり口で言ってもわからないときはしかたない」「言葉だけでは伝わらないことがある」「口では伝えられないものがどうしても出てくる」「よく考えてみれば、子供はなかなか言うことを聞かないし、悪いことは悪いとしっかり認識してもらうためにも、しつけは必要だ」などの記述がみられた。

第2は、痛みを知る必要があるという趣旨のものである。具体的には、「痛い思いをしないと、それを子どもがもし他の子にしたときに、その痛みが分からないと思う」「自分または他人に害をなすようなことをした時には、言葉で言うよりも同じことをした方が理解できる」「命に関わることは、暴力を駆使してでもしつけなくては、何かあった時では遅い」などの記述がみられた。

他方、反対から賛成に転じた唯一の受講者は、「手をあげてしまうと子どもに恐怖心を与えてしまうから、手をあげずに子どもに分かるように説得すればいいと思った」という理由から手をあげるべきではないと判断するようになった。大学生を対象とした越中（2010）においても、このように、子どもの心の問題に言及しつつ、言葉で伝えることができるのではないかとする理由づけがみられた。しかしながら、こうした理由づけのほとんどは、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。

## 考 察

本研究の目的は、高校生を対象とした授業実践において体罰の是非に関する意見交換等の活動を実施することを通して、高校生の体罰に関する信念を検討するとともに、高校生同士の意見交換によってそれらの信念がいかに変化するかを検討することであった。大学生を対象とした越中（2010）と同様に、「どんなことがあっても幼児に手をあげるべきではない」という考えに対する賛否をテーマとして、高校生を対象とした授業実践を行った。その結果、大学生の場合と同様に、高校生においても、①体罰に関する賛否の割合は拮抗すること、②意見交換に

よって自身の意見が変化した生徒のほとんどは、手をあげることもやむを得ないとする方向に意見が変わったことが確認された。

本研究で取り扱った体罰に関する信念に限らず、道徳発達観や指導観の相違・対立は、一般に、個人の中で根深いものであると指摘される。例えば、Graham, Haidt, & Rimm-Kaufman (2008) は、「教育の目標を集団におくか個人におくか」「人間の本性を善とみなすか悪とみなすか」などの様々な観点から、2つの道徳教育観の対立 (Character Education と Moral Reasoning Education) をとらえた (道徳教育の二分法: Dichotomies in moral education)。また、Nucci(2006)は、2つの道徳教育観の対立を、①自由主義と共同体主義の対立 (自由の尊重か、美徳か)、②モダニズムとポストモダニズムの対立 (道徳発達は普遍的か否か)、③モダニズムとプレモダニズムの対立 (進歩主義か、保守反動的復古主義か) という3つの観点から詳細にとらえた。こうした価値観の相違については、古くはラッセルが、その著書『教育論』の冒頭で、「教育はある明確な信念を注入する手段であるとしみなしている人々と、教育は自主的な判断力を養うべきものであると考えている人々との間には、意見の一致はあるべくもない」(Russell, 1926/1990, p.7) と断言し、各自の信念が強固であることを示唆している。

しかしながら、本研究及び越中 (2010) の結果は、こと体罰に関する信念については、許容する方向に変容しやすいことを示すものであったといえよう。高校生も大学生も、単純に生徒・学生同士で意見を交換した場合には、「言葉では限界がある」「痛みを知る必要がある」などの理由から、体罰をやむなしと判断する方向に比較的容易に流れる傾向にあることが確認された。ただし、この点については、今後の研究においてより詳細に検証していく必要があるであろう。

そもそも、本研究は高等学校等における子育てについての価値観を問う授業実践のあり方を探ることをもうひとつの目的としていたが、取り上げたテーマやその取扱いについて、配慮が十分であったとは言い難い。本実践は、高校生同士が多様な価値観に触れる機会をつくるという意味では有益であったかもしれないが、意見交換の前後で語の使用傾向に違いが認められなかったことから、生徒の考えを深めることには十分に寄与しなかったものと思われる。

この点について、今後の授業実践では、生徒

の考えを深めるために、例えば「言葉ではダメなら体罰なのか」「痛みを知るためには体罰を加えなければならないのか」といった問いを投げかけるなどの工夫が必要となるかもしれない。痛みを知る必要があるから体罰を加えるという見解については、道徳発達に関する領域理論の観点からの反論・問いかけが可能である。領域理論では、他者の損害などの道徳的概念は、仲間とのかかわり (対人葛藤など) の中で、被害者、加害者あるいは目撃者として様々な経験を重ねることで形成される (Nucci, 2006) ととらえられている。こうした視点を踏まえれば、大人が子どもにあえて体罰を加えることの意味について、体罰に賛成する生徒たちも再考する必要に迫られるであろう。今後の研究では、こうした視点も組み込みつつ、話し合いがより深まるようなテーマを設定し、実践を行う必要がある。

## 引用文献

- 分校淑子・上野顕子 (2001). 生徒主体のジェンダー・家族・保育の授業研究—オンラインディベートと教室ディベートを組み合わせた授業展開— 日本家庭科教育学会誌, 44(3), 261-271.
- 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.
- Graham, J., Haidt, J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Ideology and intuition in moral education. *European Journal of Developmental Science*, 2, 269-286.
- 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.
- 池谷和子 (2011). 民法における親権制度の改正 東洋法学, 55(2), 283-290.
- 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.
- 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.
- 文部科学省(2009a). 高等学校学習指導要領(平成21年3月)  
<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiel\\_dfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiel_dfile/2011/03/30/1304427_002.pdf)> (2012年2月29日)
- 文部科学省(2009b). 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](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1280054.htm#contentsStart)> (2012年2月29日)
- 文部科学省(2010). 高等学校学習指導要領解説 家庭編(平成22年1月)  
<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiel\\_dfile/2010/07/29/1282000\\_10\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiel_dfile/2010/07/29/1282000_10_1.pdf)> (2012年2月29日)
- 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)> (2012年2月29日)
- Nucci, L. (2006). Education for moral development. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp.657-681.
- 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.
- 岡田みゆき(2006). 生徒が子どもや子育てに対して明確なイメージをもてるための高等学校家庭科における授業実践 日本家庭教育学会誌, **49**(2), 123-133.
- Russell, B. (1926). *On education, especially in early childhood*. London: George Allen and Unwin. (ラッセル B. 安藤貞雄(訳)(1990). ラッセル教育論 岩波書店)
- 敷島千鶴・安藤寿康・山形伸二・尾崎幸謙・高橋雄介・野中浩一(2008). 権威主義的伝統主義の家族内伝達－遺伝か文化伝達か－, 理論と方法, **23**(2), 105-126.
- 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.
- 吉村真理子(2006). 高校生への子育て理解講座－千葉県立佐倉東高等学校での実践を通して－ 千葉敬愛短期大学紀要, **28**, 141-152.

## 謝 辞

本研究にご協力くださいました高等学校の先生方, 高校生の皆様に深く感謝いたします。

## 付 記

平成22-23年度科学研究費補助金(若手研究(B)), 研究代表者: 越中康治, 課題番号22730510)の補助を受けた。