

# 体罰と訓練(Ⅰ)

## —その教育学的意義—

田井康雄  
(教育学科教授)

### 1 はじめに

近年、教育現場において体罰の問題が取り上げられ、様々な議論がなされている。学校教育法では、教育活動において体罰が禁止されていることは周知の事実である。それにもかかわらず、教育現場では体罰が常に問題にされている。体罰によって生徒が自殺に追い込まれた例は、マスメディアで日常的に取り上げられ、それに対する教育現場の対応自体が隠蔽体質のあらわれであるとして非難されている。

教育現場においても、体罰を行うことに否定的立場に立つ教員が多いが、一部の教員は必ずしも体罰を否定しない。これらの教員は「子どもの教育を真剣に行っていくためには、体罰は必要である」という考え方に立っている。これらの教員が問題教師であると言うことはたやすい。しかしながら、子どもに対して体罰がどのような意味をもつのか、体罰なしの教育が成立しうるのかを根本的に考察する必要に迫られているのが、現在の教育現場である。児童中心主義教育は子どもの興味／関心を尊重し、教育することを中心にするが、現在志向性という基本的性質をもつ子どもの教育を児童中心主義教育の立場から考えるなら、子どもに過度の苦痛を与えるような訓練は行えない。しかし、教育が子どもの成長・発達（とりわけ、発達）を促進するはたらきかけであるとするならば、興味／関心を尊重することだけでは、教育的使命を十分に果すことはできない。

ヘルバルト (J. F. Herbart, 1776~1841) はペスタロッチー (J. H. Pestalozzi, 1747~1827) の児童中心主義教育の理論づけから、教育学を

成立させたが、訓練の必要性を唱えている<sup>1)</sup>。つまり、児童中心主義教育から成立した教育学自体が訓練の必要性を問題にしているのである。

ルソー (J. J. Rousseau, 1712~1778) の児童中心主義教育は既存社会を否定することから成立しているが、ペスタロッチーやヘルバルトの児童中心主義教育は既存社会に適合することを前提とする児童中心主義教育思想であることを確認しておかなければならない。教育とは、人間が社会的動物として成長・発達を遂げていくために必要な教育であるからこそ、子どもの興味／関心のみを尊重することは教育の本質をゆがめてしまうことになる可能性があるのである。コペルニクス的転回と言われるルソーの児童中心主義教育思想は、それまでの社会においてすでに教師中心主義教育思想が成立していたからこそ、その問題点を克服する新たな教育的考え方として成立してきたのである。つまり、ルソーの言う児童中心主義教育は教師中心主義教育という前提を踏まえ、その問題点を被教育者の立場から見る時にあらわれてくる教育思想と言うことができる。

以上のような基本的考え方を基礎にして、本論文では、教育における体罰と訓練の関係、および、その教育学的意義について考察していきたい。

### 2 教育的はたらきかけがもつ二側面

教育的はたらきかけが目的とするものには、実質陶冶的側面と形式陶冶的側面がある。この両側面をもつ教育こそが真の教育であると言うことができる。それは教育が人間の成長・発達

の促進・実現という極めて現実的目的をもつ意図的活動であるからである。ここで、それぞれについて考察する。

### (1) 実質陶冶的側面

教育活動における実質陶冶的側面は知識・技術の伝達という形で実現されていく。シュプランガー (E. Spranger, 1882~1963) が年長世代から年少世代への文化伝達が教育であると定義したのも、文化自体が知識・技術という有益な内容を指し、それが次世代の社会を維持・発展させていくために不可欠の要素であると考えていたからである。ここで、知識・技術の伝達について考察する。

#### ① 知識・技術の伝達

有用な知識・技術とは既存社会の維持・発展に有用であるからこそ、その既存社会に適合していくことになる次世代に対して知識・技術を伝達することは、年長世代にとって必要不可欠の使命である。しかも、その知識・技術は次世代の人間(子ども)がその社会に適合するために不可欠の要素でもある。それゆえに、人間という社会的動物にとって教育は必要不可欠の要素なのである。

そのような教育によって、個々人が成長・発達を遂げていく過程がその社会そのものの発展に繋がる時、社会的発展は順調に進んでいる状態である。年長世代から伝えられてきた知識・技術を受け入れ、自ら修得していくことによって、社会的役割を担えるようになるのであるが、人間は明確な自己意識をもち、自己形成を遂げていく存在でもあるので、自らが伝えられた文化(知識・技術)を自分なりに発展させていくことも行われる。これこそが文化の発達として歴史に刻み込まれていくのである。

この点は、年長世代の立場と年少世代の立場では、異なって理解される。年長世代は伝達した知識・技術がそのまま伝わることを目指すのに対して、年少世代は伝達された知識・技術を受け入れながらも、自らの独自性を組み込んでいこうとする<sup>2)</sup>。

知識・技術の伝達は、年長世代の教育活動の中心的目的であるが、その過程において、以上

のような世代間相互の意識の乖離が起ってくる可能性がある。つまり、そのような意識の乖離は知識・技術の伝達が知識・技術の定着と必ずしも一致していないところに原因がある。

#### ② 知識・技術の定着

年長世代から伝達された知識・技術を年少世代が修得するとき、年少世代の自己形成が行われる。自己形成は意識的自己形成と無意識的自己形成によって実現されていくが、この自己形成の過程そのものは被教育者である年少世代のなかで行われていく。それゆえ、年長世代が知識・技術の伝達をより重視する場合、その知識・技術が被教育者において定着するためのはたらきかけを行う。そのはたらきかけこそが、訓練なのである。意図的に教育を行う教師は教育活動において必然的に訓練を被教育者に課するのである。

この場合の訓練(Zucht)は、教育者の側から強制する形で実現されていくがゆえに、訓練は被教育者にとってはストレスを感じるものになる。しかしながら、教育者の立場(とりわけ、教育専門家である教師の立場)から、教育活動には必然的に訓練が行われなければならない。なぜなら、知識・技術の伝達は被教育者において知識・技術が定着することなしには実現しないからである。教師が教育したことを生徒が修得していなかったら、「教育した」ことにはならないという点を教育者は認識しなければならない。

### (2) 形式陶冶的側面

教育における形式陶冶的側面とは、知識・技術の伝達と知識・技術の定着という一連の過程のなかで被教育者における様々の能力の育成が自然に実現するところに成立する。この点について考察する。

#### ① 能力の育成

知識・技術の伝達とその定着の過程において被教育者は様々の能力を駆使しなければならない。その結果、知識・技術の修得だけでなく、そのための能力が育成される。具体的には、記憶力、判断力、読解力、推理力、洞察力等の精神的能力が育成される。これらの能力は被教育

者の能力であり、それゆえに、児童中心主義教育思想家達が教育を捉える場合は、形式陶冶を教育の中心的機能と考えた<sup>3)</sup>。

学校教育において形式陶冶が重視されないのは、評価の困難さに起因している。学校教育のように多人数の教育を行う場合、形式陶冶ではなく実質陶冶の方が、教育評価が容易なのである。ただ実質陶冶を目的とする教育は、詰め込み教育になるという問題点から、総合的な学習の時間等によって形式陶冶を学校教育に導入しようとする動きが近年あらわれてきている<sup>4)</sup>。

実質陶冶により伝達された知識・技術を修得しても、それを実際の生活において主体的に使いこなすことができる能力を育成することは、教育的に実質的意義をもつとすることができる。しかしながら、この能力の育成をいかに評価するかという点において、多人数教育を前提にしている学校教育では難しい。この点は、能力の定着においても当てはまることである。

## ② 能力の定着

形式陶冶の考え方に基づく能力の育成の難しさについて明らかにしてきたが、その能力の定着については、さらに難しい。例えば、総合的な学習の時間等において、形式陶冶理論に基づいて育成された諸能力を、被教育者が日常生活において主体的に使いこなせるかどうかの評価について、学校教育ではほとんど行うことはできない。能力の定着はその能力を日常生活の場において主体的に使っていることによるのみ実現する。形式陶冶の考え方を強調した教育思想家が児童中心主義教育思想家であり、しかも、家庭における子どもの生活を基礎にした教育論を展開していることから、形式陶冶が「生活を通じた生活のための教育」としてあらわれてくることは明らかである。「生活を通じて実現する」ということは、実際の生活活動のなかでその能力を繰り返し使うこと（＝自然に行われる訓練）によってその能力が定着し、発達してくることを示しているのである。

学校教育において形式陶冶の教育が行われにくいのは、学校教育自体が家庭教育で行えないことを補う教育<sup>5)</sup>として成立してきたことに

よっている。形式陶冶は家庭教育において自然に実現していくものであるからこそ、学校教育で形式陶冶の教育を行う必要性は少なかったのである。近年家庭教育の衰退から、学校教育において家庭教育の内容を行わざるをえなくなった結果、総合的な学習の時間が設定されてきたのである<sup>6)</sup>。

本来、学校教育は知識・技術の伝達という知育を行う場として成立してきた。それゆえ、能力の定着を評価する方法論は現状では確立していない。

## 3 二種類の訓練

教育が実質的意義を実現する活動であり、その教育が現実的有効性をもつものにするための理論が教育理論であるとするなら、教育理論は教育実践を有効に導くことができなければならない。しかも、家庭における教育のように、「生活を通じた生活のための教育」が実現できない学校教育においては、必然的に訓練（Zucht）を教師は子どもたちに課さなければならない。学校教育という教育専門機関における教育は、その成果を上げることを目的とする。それゆえ、学校教育においては必然的に訓練が行われなければならないのである。ここで、訓練の意義について考察する。

### (1) 訓練（Zucht）の意義

先にも示したように、ヘルバルトは教授活動の後には必ず訓練が必要であり、訓練によって教授内容の定着を行うことの必要性を説いている。被教育者が教授内容を修得するということは、教授によって伝えられた知識・技術を主体的に使いこなすための術（Kunst）が被教育者において身に付いてはじめて成立するのである。それゆえ、教育専門家である教師は「教えっぱなし」ではなく、教えた内容を子どもが主体的に使いこなすことができるような術の定着を図らなければならない。そのためにはたらきかけが訓練なのである。現在志向性という基本的性質をもつ子どもは、訓練を自ら進んで行おうとはしないのが普通である。

それゆえにこそ、教師は教育活動の最終段階

において常に訓練を行わなければならないのである。それこそが他律的訓練なのである。

### (2) 他律的訓練 (Zucht)

教育活動において教師が子どもに対して課する訓練 (Zucht) は、他律的訓練である。教育は子どもが大人になるために必要な知識・技術の伝達であるとともに、そのような知識・技術を主体的に使えるようにする能力の育成でなければならない。この能力の育成こそが他律的訓練なのである。つまり、訓練の必要性は未来においてその知識・技術を主体的に使えるようにするためにあらわれてくるものであるが、現在志向性という基本的性質をもっている子どもにとって、訓練はストレスを生み出す以外のいかなる意義をもつものでもない。したがって、子どもは教えられた知識・技術を身に付けるために主体的努力で訓練 (Einübung) を行うことはない。

それゆえにこそ、教師は教授の後に訓練を常に行わなければならないのである。訓練を伴わない教授は教育活動とは言えない。このような訓練は子どもにとって他律的訓練であり、自ら求めるものではない。このような訓練 (他律的訓練) は子どもにストレスを与えるものであるからこそ、教師は子どもの性格・能力・耐性を踏まえ、それに応じて訓練を行わなければならない。子どもの性格・能力・耐性を踏まえることなしに行う訓練は、子どもの学習意欲を失わせるだけでなく、勉強嫌いの子どもを作り出すことに繋がる。さらに極端な場合は、厳しい訓練から生じるストレスに耐えられず、自殺に追い込まれるような場合もないとは言えない。

他律的訓練は教師が子どもたちの性格・能力・耐性を十分に把握した上で、子どものストレス耐性限度内のストレスにとどめる配慮が必要である。それは他律的訓練 (Zucht) が子ども自身の主体的訓練 (Einübung) へと転換していくだけのストレス耐性の育成と同時に、教育内容である知識・技術の被教育者への定着を図らなければならないからである。

### (3) 主体的訓練 (Einübung)

子どもが成長・発達するにつれて、現在志向

性から未来志向性へと徐々に性格が変化してくるとともに、ストレス耐性も強くなりストレスに耐える力が強まってくる。このような状態になってくると、子どもは教育活動を自ら積極的に求めるようになる。苦しくてもそれに耐えることによって、将来に役立つことを主体的に手に入れようとする性質 (未来志向性) が成立してくるにつれて、自ら進んで訓練を自らに課しようとするようになる。これこそが主体的訓練 (Einübung) である。

訓練に関して、シュライエルマッハー (F. D. E. Schleiermacher, 1768~1834) は「被教育者 (Zögling) のなかに練習 (Übung) に対する感覚が発達して、練習をそれ自体で喜ぶようになるにつれて、両者 (遊びと練習) は次第に分離してくる<sup>7)</sup>」とし、それこそが、被教育者が大人としての未来志向性をあらわすことであるとしている。シュライエルマッハーにおいては、遊びも練習も自己活動であり、子どもの一般的性質である現在志向性に導かれる自己活動が遊びであり、その現在志向性が未来志向性へと徐々に移行する過程において、自己活動が「よりよい状態を実現する」という訓練の要素をもつ練習になると考えられている。

それに対して、教育的はたらきかけとしての訓練 (教育者から被教育者への教育) (Zucht) は、未来志向性をもつ教育者の立場から現在志向性をもつ被教育者の自己活動にはたらきかけることによってその自己活動そのものが練習 (Übung) になり、さらに、それが進むことによって練習から訓練 (Einübung) になるようにすることである。このような過程を通じて、被教育者自身が未来志向性をもつようになり、主体的訓練 (Einübung) が成立してくるのである。

教育活動において、教師が子どもに教育をすること自体が、子どもの現在志向性を未来志向性へ転換するためのはたらきかけとしての性質をもつからこそ、子どもは教育に対してストレスを感じるのであり、そのストレスに耐える耐性が生成してくることによって未来志向性への転換が実現してくるのである。

#### 4 二種類の体罰 (Züchtigung)

##### (1) 体罰の意義

学校における教育活動において体罰が禁止されているのは、学校教育の担い手である教師自身が自らの主体的教育権を行使しているのではなく、親の教育権と国の教育権を代行し、子どもの学習権を保障すべき専門職としての立場にいるからである。それゆえ、親による「しつけ (Zucht)」においては、ある程度の体罰は認められている<sup>8)</sup>。

教育活動における体罰を明確に肯定しているペスタロッチーは教育愛を伴う体罰は必要であるとしている。それは現在志向性という基本的性質をもっている子どものための教育活動が必ずしも子どもの興味／関心に合致するものばかりではなく、子どもの意に反して強制的に行わなければならない教育があるという事実に基づいている。教育的はたらきかけは子どもの将来における必要性を考慮した上で行わなければならないものが含まれているが、現在志向性の子どもにとってそのような教育に反発することが往々にしてある。その場合に体罰を行ってまでも、教育しなければならないとペスタロッチーは考えるのである。

しかしながら、ペスタロッチーが考える体罰についても二種類の体罰がある。これらについて考察することにする。

##### (2) 教育的体罰 (körperliche Züchtigung) = 訓練 (Zucht)

本来、体罰とは「身体に直接に苦痛を与える罰<sup>9)</sup>」であり、罰とは「罪またはあやまちのある者に科する懲らしめ<sup>10)</sup>」とされている。しかし、現状では、言葉による体罰や精神的体罰というような本来の意味を逸脱した意味で体罰という言葉が用いられている。このようなことを考慮して、体罰とは被教育者自らの意に反してストレスを与えられる意図的はたらきかけと定義することができる。

このように考えると、現在志向性という基本的性質をもっている子どもが未来志向性という基本的考え方をもつ教師から子どもの将来を考えた上で必要な訓練を行うことは、すべて子

どもにとっては体罰と感じられても不思議はない。

教育的はたらきかけは、現在志向性の子どもにとってはすべてストレスであり、それが強制されるということは体罰と同様に感じられても不思議はない。とりわけ、少子化で過保護に育てられてきた子ども、さらには、ゆとり教育で競争を避け、「やる気尊重」の教育を受けてきた子どもは、ストレス耐性そのものが十分に形成されていないことが多く、教育に必然的に伴わなければならない訓練までも体罰と感ずることがあっても不思議ではない。

知識・技術を伝達するという教育の基本的目的を実現しようとする場合、そこには必然的に教授だけでなく、その修得を成り立たせるための訓練が必要であり、それに子どもがストレスを感じた場合、また、そのストレスに耐えられないような状態があった場合、その訓練そのものを体罰と認識することがあってもおかしくない。しかし、知識・技術の伝達はその知識・技術を主体的に活用できる状態に被教育者をもっていくことによって成立する。

教育者の側が知識・技術を伝達したと思っても、被教育者の側がそれを修得し主体的に活用できない状態であれば、知識・技術の伝達が行われた（教育された）と言うことはできない。ペスタロッチーが体罰を肯定するのは、彼が子どもの本質と教育の構造を十分認識していたからこそであり、教育愛の伴う体罰は教育活動に必要であると考えたからである。ペスタロッチーの言う体罰は、現在志向性から未来志向性への移行に伴うストレスを与える（つまり訓練に伴うストレスを与える）ことであり、懲戒の意味における体罰だけではないのである。それゆえにこそ、必然的に体罰は教育愛に導かれなければならないのである。

教育愛に導かれる体罰は、子どもに対する教育を実現するためのはたらきかけであるから体罰というよりは訓練と言う方が正しい。つまり、教育者の側からは訓練を行っていることが、被教育者の側からは体罰を受けていると感ずられる状態である。このような状態を避けるために、三つの条件が必要になってくる。その条件につ

いて考察する。

### ① 子どもとの良好な人間関係

教育的関係というものはその前提に教育者と被教育者の間に良好な人間関係が成立していなければならない。相互信頼と相互尊敬、さらに、被教育者からの教育者の専門性への尊敬がなければならない。このような意味において、ティーチング・マシーンによる教育は成立しない。人間対人間の心のつながりを前提に教育的関係は成立してくる。被教育者が教育者を信頼し尊敬していることによって、教育者に対する模倣欲求が被教育者のうちにあらわれてくる。その模倣欲求こそが、人間関係を教育的関係へ高めていくのである。被教育者が教育者の専門性や能力を信頼し尊敬していれば、教育者を積極的に模倣しようとする。そのとき教育はひとりで成立するのである。つまり、被教育者自身が教育者を模倣するために主体的訓練(Einübung)を行うのである。

以上のような意味において、教育者は被教育者との良好な人間関係を成立させる努力を怠ってはいけない。そのような人間関係作りも教育の重要な前提条件なのである。

### ② 子どものストレス耐性の把握

現代社会は便利さと快適さを求める一般的傾向があらゆる領域に広がっている。さらに、少子化とゆとり教育によって、学校教育においてもストレス回避の一般的傾向が進んでいる。その結果、ストレス耐性の脆弱な子どもは極めて多いと言わざるをえない。

教育は子どもの現在志向性を未来志向性へと転換させることを基本的に目指している。このような目的こそが、子どもにとってはストレスそのものなのである。したがって、「楽しみながら学ぶ」ということは、教育のごく一部の分野においてのみ成立することであるにもかかわらず、あらゆる教育がその方法を工夫することで、「楽しみながら学べる」と考えている似非教育者すら存在している。

教育は被教育者にストレスを与えることによってストレス耐性を形成しつつ(形式陶冶)、文化の伝達(実質陶冶)を同時に実現していく

ことなのである。それゆえ、教育者は被教育者のストレス耐性を把握しなければならない。そして、そのストレス耐性の限度内のストレスを与えながら、教育活動を行わなければならない。親子間の教育については、親は経験的にそれぞれの子どもの性格・能力・耐性を把握し、それぞれの子どもに合った教育をほとんど無意識に行っている。学校の教師が親の教育と同様の教育を行うことは難しい。しかしながら、教師はできる限りそれぞれの子どもの性格・能力・耐性を把握し、それに応じた教育的はたらきかけを行わなければならないのである。

### ③ 教育愛

教育は被教育者に対してストレスを与えることによって実現していく。それゆえにこそ、教育者は被教育者に対して教育愛をもたなければならないのである。教育愛の基本形は母性愛である。生理的早産として生まれてくる人間における母性愛は、人間の成長・発達を実現するための不可欠の条件になっている。生まれたばかりの赤ん坊を目に入れても痛くないと感じる母親は、母性愛という本能によって種の保存と存続を実現していくのである。近年実の母親による幼児虐待が増加しているのは、現代人が極めて理性的になってきている結果である<sup>11)</sup>。

教育活動に不可欠の教育愛はこのような母性愛を基本にしている。教育者が被教育者に対して無私の愛としての教育愛をもつことが教育活動のエネルギーになるのである。被教育者のストレス耐性を把握することの必要性は、教育というストレスを与える活動を行っている自覚をもつ教育者であれば、必然的に認識することである。訓練が必要なのは、被教育者の成長・発達を促進する教育を実現していく必要性を考えるからのことであり、教育愛のない教育者は訓練を行わない。とりわけ、現在のように体罰を全面的に否定する社会状況において、子どもの将来のことを考えて行った必要な訓練が体罰であると誤解される可能性があることは容易に想像される。サラリーマン教師に徹する教師は子どもの訓練を行うような危険なことすら考えない。

そのような教師は教育という活動に必然的に伴わなければならない訓練を自ら放棄するのである。教育者としての良心をもつ教師であれば、子どもに対する教育愛をもつからこそ、訓練の必要性を感じるのである。また、子どものための訓練という教育愛の本質から導かれる訓練は、その訓練が子どもに与えるストレスとその訓練を行う対象になる子どものストレス耐性を十分に把握するということを前提に行われる。

訓練は以上のような意味において教育的体罰(körperliche Züchtigung)とすることができる。子ども自身の欲求として現れてくるものではなく、教師の立場から子どもの成長・発達に必要不可欠であるからこそ、行われるべきものなのである。

### (3) 懲戒的体罰＝体罰 (Körperstrafe)

体罰には、以上のような教育的体罰＝訓練とは別に懲戒的意味をもつ体罰がある。とりわけ、学校教育のような集団における教育活動には、その集団生活を成立させるために必要なルールがある。そのようなルールを乱すことを注意しても、聞かないでルールを乱す子どもがいる。そのような場合、体罰が必要になってくる。

先にも明らかにしたように、教育は実質陶冶と同時に形式陶冶をも目指さなければならない。それは人間が明確な自己意識をもつ社会的動物であるためである。社会生活を行っていくために必要な知識・技術を修得するとともに、社会的存在として役割を演じていくための能力を形成することが必要である。人間の成長・発達の過程は個性性と社会性の発展の過程であり、その過程は自己矛盾の拡大過程でもある。そのような自己矛盾を解消する基本的ルールこそが道徳なのである。道徳は外的拘束力をもたないが、その社会構成員自身が自主的に守るべきルールである。

人間は成長・発達過程において道徳教育を受けることによって、自然界の摂理である弱肉強食を前提にしながらも、人間社会特有の道徳によって弱者救済を成立させなければならないという意識をもつようになる。このような道徳は、その社会構成員が自らの欲求を自制することに

よって成立してくる人間界独特のルールである。しかしながら、そのような道徳のルールを破る人間も現れてくるがゆえに、外的拘束力をもつ法律が定められているのである。

この道徳と法律の関係とまったく同じ構造で、懲戒的体罰 (Körperstrafe) が必要になってくるのである。明確な自己意識をもつ社会的動物である人間は、高度な知的能力をもつとともに自己反省や自制という道徳性に導かれる能力をもつが、それにもかかわらず、弱肉強食的意識から完全に脱却することはできないのである。それゆえにこそ、道徳があるにもかかわらず法律が必要であるのと同じ理由で懲戒的体罰が必要なのである。懲戒的体罰はこのような人間の成長・発達の本質的構造から必然的に必要になってくるのである。

## 5 教育的関係における体罰と訓練

### (1) 教育者から見た訓練

教育者が被教育者を教育するということは、ある目的に向かって教育成果を被教育者に実現することによって完成する。そのような目的を実現するために、教育者は被教育者に対して訓練を課す。その訓練は被教育者自身が教育内容を完全に修得することを目指しているのであるから、その訓練はあくまでも教育活動の一環なのである。したがって、教育者は訓練を体罰とは認識していない。つまり、訓練は教育者にとって正当な教育活動そのものなのである。

ただし、教育者が被教育者の性格・能力・耐性を考慮に入れた上で訓練を行っていない場合、訓練が被教育者にとって耐えられないストレスを与える要素になる場合がある。そのとき、被教育者は訓練を体罰と認識してしまうのである。被教育者が訓練を体罰と認識してしまうことによって、それまでの教育的努力は水の泡に帰してしまう。

教育者が訓練を行う場合、安易な思い込みや自らの経験に基づくのではなく、被教育者の客観的状況(個性・能力・耐性)を把握し、その状況に必要で適切な訓練を行うことに徹しなければならない。それぞれの被教育者の状況に応

じた訓練こそが必要なのである。もし、訓練が体罰と理解される危険性があるということを教育者が重く考えすぎるなら、訓練を行わない教授だけをすることになる。いい加減なサラリーマン教師に徹するなら、教授だけを行い、その内容が被教育者に修得されることは、被教育者自身の問題であるという立場を取ればいいのである。このような立場をペスタロッチーは認めないのである。真の教育者にとって訓練は教育を完成させる重要な教育活動であると言うことができるのである。

### (2) 被教育者から見た訓練

被教育者にとって訓練 (Einübung) は、教育者によって教授された内容 (知識・技術) が自らの能力として修得されるための練習である。それゆえ、訓練から感じるストレスよりも新たに能力を修得した喜びの方が大きくなければならない。そのためには、教授内容に対する理解だけでなく、その教授内容から得られる喜びや充実感を伴わなければならない。その意味において、教育者は教授内容のもつ重要性や有益性についても十分に被教育者に伝達していくことが必要である。被教育者にとって訓練 (Zucht) が自らの訓練 (Einübung) になっていることが必要なのである。したがって、訓練は訓練だけが独立したものとして評価されるのではなく、管理、教授、訓練という一貫した教育過程のなかで評価されなければならない。

以上のような意味において、教育者と被教育者の間の教育的関係が完全に成立していることと、被教育者が教育者を信頼し尊敬しているという前提条件が整っていなければならないのである。

被教育者が訓練の必要性を理解することが未来志向性の育成に大きく関わっている。完全に現在志向性の状態にある子どもにとって、訓練はストレスそのものである。被教育者自身のかなかに徐々に未来志向的要素があらわれてくることによって、教育者からの訓練 (Zucht) を被教育者自身の理解できる訓練 (Einübung) と認識することが可能になってくる。つまり、教育者が訓練のつもりの教育活動が、被教育者の

状況 (現在志向性から未来志向性への移行段階の状況) に応じて体罰と認識されたり、正当な訓練と理解されたりすることがある。このようなことを教育者は十分認識した上で教育活動 (とりわけ、訓練) を行わなければならない。

### (3) 教育者から見た体罰

教育者が被教育者に対して体罰を行う場合、それは懲戒的意義をもつ体罰 (Körperstrafe) である。教育的指導だけでは、被教育者が理解し従わないような問題については、体罰が必要である<sup>12)</sup>。教育活動において体罰を多用することは厳に慎まねばならない。しかしながら、教師は体罰を全面的に否定することによって、教育の重要な部分が実現されないこともあることを認識しておかなければならない。

もちろん教育者が安易に体罰を行使することが認められるべきでないことは当然のことである。教育的関係が相互信頼と相互尊敬の人間関係を前提にして成り立つという事実を踏まえれば、体罰はできるだけ行わないようにする必要はある。しかしながら、教育的関係は教育成果を上げるための人間関係であるという事実を踏まえると、体罰を行わないことに固執することによって、教育成果が上がらないことの方が問題である。

ただし最も注意しなければならないことは、被教育者の性格・能力・耐性の十分な把握である<sup>13)</sup>。このような前提なしの訓練や体罰は犯罪行為に繋がる恐れがあることを、教育関係者は認識しておかなければならない。

それゆえ、無責任なサラリーマン教師は体罰など行おうともしない。真の教育者は教育的効果を上げることができる体罰を時と場合によっては行う。中途半端な教師こそが体罰問題に悩むということになるのである。そして、この中途半端な教師が真の教師になるために、教育的関係や体罰について分析・研究する必要があるのである。子どもに対する教育効果を高めることによって、教育専門家である教師としての使命 (国と親の教育権を代行するとともに、子どもの学習権を保障するという使命) を果さなければならないのである。したがって、教育者で



ありながら、体罰の問題について何の関心ももっていないことには大きな問題がある<sup>14)</sup>。

#### (4) 被教育者から見た体罰

この問題を考える場合、被教育者自身における現在志向性と未来志向性の状態によって体罰に対する感覚が大きく異なる。それゆえ、ここではそれらを区別して考察することにする。

##### ① 現在志向性だけの状態にある場合

小学校の低学年ぐらいまでの子どもにおける精神状態は基本的に現在志向性である。現在志向性によって導かれる子どもの自己活動は遊びであり、遊びは後先考えず興味／関心のあることを行う自己活動である。それゆえ、教師が行う教育活動を大部分の子どもは拒否し、自らやりたい遊びに集中しようとする。このような状態を現在志向性から未来志向性への移行が起る契機を与えること自体が教育活動なのである。本来教育活動は、子どもにとって面白いものではないが、そのような現在志向性だけの子どもに対して、子どもの興味／関心にかかわりをもつような形で教育活動を行うことによって、子ども自身は遊んでいるつもりの中かで、学習してしまっているような状態をつくり出すのである。このような教育活動を受け続けるうちに、子どものなかの現在志向性に未来志向性的要素が加わってくるのである。つまり、教育活動がもたらす価値は、自らの現在志向的活動自体を充実させる（より楽しく感じられる）要素になるからである。そのような意味において、現在志向性だけの状態にある子どもに対する「楽しい教育活動」は不可欠である。被教育者自身が教育活動そのものが体罰であると感じられるような訓練を、教育者は抑制していくことが必要である。

これは、実際に子どもが危険なことや間違ったことを注意されてもやめないときに行われる体罰と同様のストレスを子どもに与えることになる。現在志向性という本質的に子どもの状態にいる子どもは、体罰と訓練の区別はなく、同様にストレスを受ける「いやなこと」と感じられているのである。

##### ② 未来志向性への移行状態にある場合

現在志向性から徐々に未来志向性へと移行が始まるにつれて、子どもは教育活動としての訓練と体罰の区別ができるようになってくる。体罰は単にストレスを与えられるだけの行為であるのに対して、訓練はそのストレスを受けることによって「次に得るもの」があらわれてくることを理解するようになる。「次に得るもの」に対する理解が働くことこそ、未来志向性のあらわれである。

現在志向性から未来志向性への移行が始まっている子どもにとって、教育活動は必ずしも「楽しい教育活動」である必要はない。「苦しくても学ぶこと」<sup>15)</sup>や「訓練されること」を自ら受け入れることができるようになってくる。つまり、教師の行う訓練（Zucht）が子どもの主体的訓練（Einübung）と同一化していくのである。この段階においても、完全に現在志向性の子どもと同じような「楽しい教育活動」にこだわることは誤りである。子ども自身の主体的学習への「やる気」を削いでしまうことにもなる。

訓練（Zucht）は本来被教育者自身の主体的訓練（Einübung）に繋がらなければならない。教育者は被教育者が現在志向性から未来志向性への移行過程を通じて、完全に遊びである自己活動が訓練的要素を徐々に含みもつ自己活動へと発展していくことを目指さなければならない。教育者の行う教育的はたらきかけは被教育者の自己形成の状況（現在志向性と未来志向性の状況）を踏まえ、その移行過程が順調に進むように個別的な配慮が必要なのである。

#### (5) 体罰と訓練の関係

体罰と訓練は、それを行う教育者とそれを受ける被教育者の立場の違い、さらには被教育者の自己形成の状況（現在志向性と未来志向性の状況）の違いによって、異なった意味をもつものになってくる。それゆえに、教育活動において「体罰による自殺」ということがマスメディアに取り上げられたからといって、教育活動からストレスを与えるような体罰（訓練を含めて）をやめるべきであると考えすることは、教育を成立させなくするだけでなく、真摯な姿勢で

教育に携わっている教師を単なるサラリーマン教師に墮落させてしまうことになる。

教育実践に取り組んでいる教師は、常に子どもの状態に気を配りながら教育活動を行っている。教育者としての立場からは、訓練と体罰は明確に区別して行っていなければならない。訓練はあくまで教育的はたらきかけであり、体罰は子どもの誤った行動や危険な行動を止めるためのはたらきかけである。それゆえ、現代のように体罰を否定的に見る社会状況においては、体罰はなるべく行わないように心掛けるものである。教師は子どもに対して緩やかな指導を行い、子どもにストレスを与えないでおこうとする。その結果、子どもはストレス耐性を発達させる機会を失うことになる。

訓練も体罰も子どもにとっては、ストレスを受けるものである。現在志向性という基本的性質をもつ子どもにとって、教育自体がストレスを受ける要素になってしまう。それゆえ、教育者はそのようなストレスがあっても、それに耐えられるようなストレス耐性を育成できる人間関係を被教育者との間に作り上げておかなければならない。つまり、被教育者の性格・能力・耐性を十分に把握するとともに、被教育者自身がそのようなストレスを教育者から受けても、なお教育者との人間関係を維持していくことができるような信頼と尊敬の感情をもち続けることができるような前提条件を作り上げておかなければならない。

そのような前提条件を踏まえた上で、被教育者の成長・発達に必要な教育的はたらきかけとしての訓練(Zucht)と二重の体罰(körperliche Züchtigung und Körperstrafe)を行わねばならないのである。

## 註

- 1) 管理(Regierung)、教授(Unterricht)、訓練(Zucht)という教育的はたらきかけの必要性をヘルバルトは唱えている。つまり、教授によって伝えられた知識や技術が被教育者自身の能力として定着させるためのはたらきかけである訓練は不可欠の教育活動であることをヘルバルトは注目していたのである。
- 2) それゆえ、いかなる時代においても、年長世代は

年少世代に対して、「最近の若者の言葉は乱れている」というような言葉に代表される感覚をもつのである。

- 3) 知識・技術の伝達は教師中心主義教育の立場から考えることである。教育者からの伝達が成立することは被教育者がその伝達内容を修得するという実質陶冶の考え方に繋がる。
- 4) 道徳の「特別の教科」への教科化についても、形式陶冶的評価になるがゆえに、点数評価ではなく、記述評価ということが規定されているのである。
- 5) 公教育制度が成立した時、学校教育では知育という家庭教育で不足しがちな領域を主たる目的としていた。
- 6) その他にも、生活科、「生きる力」、「心の教育」といった内容はすべて、家庭教育の内容であり、形式陶冶的内容であると言うことができる。
- 7) C. Platz : Schleiermachers Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens. Neudruck der dritten Auflage. 1902, S. 55.
- 8) 親による「しつけ」の名のもとに行われる虐待行為が必ずしも明確に規定されないのは、その親から子どもに行われる教育としての「しつけ」が子どもに対する教育愛に基づいているかどうかという微妙な問題をもっているからである。
- 9) 新村出編『広辞苑 第六版』岩波書店、2008年、1694頁。
- 10) 新村出編、同上書、2262頁。
- 11) 理性的に生まれただけの赤ん坊を分析すると、その赤ん坊がかわいいといえる要素はない。薄い髪の毛、赤くはれ上がった顔、細い目、薄い眉毛、低い鼻等、どこにもかわいい要素がないにもかかわらず、母親はかわいいと感じるのは、本能としての母性愛によっている。このような母性愛によって、生理的早産として生まれてくる人間の種の保存を実現していくための育児が成立するのである。
- 12) 現在、教育において一切の体罰を否定する立場が強調されているが、これは極めて非教育的の見解であると言わざるをえない。すべての被教育者が体罰なしで教育的成果が上がることは理想であるが、現実にはそのようなことはありえない。教育的成果を上げることは教育活動を行う第一目標でなければならない。そのためには、体罰もやむをえない場合がある。
- 13) 例えば、運動場を10周走らせることを、正当な訓練と認識する子どももいれば、それを体罰と認識し、そのようなストレスに耐えられない結果、不登校になったり、最悪の場合は自殺にいたる子どもがいても不思議ではない。
- 14) 同様のことは、平成25年6月に公布された「いじめ防止対策推進法」についても、教育関係者は大きな関心をもたなければならない。いじめ防止指導は基本的に教育的指導内容の問題であり、それが法令によって既定されたという事実自体が、いじめに対する教育現場の取り組みが従来から極めて対症療法的(付け焼刃的)対応をしてきた結果である。
- 15) その時の苦しさが、未来における成果に結び付く確信こそ未来志向性のあらわれである。