

体罰と訓練(Ⅱ)

—成長・発達との関係—

田井康雄
(教育学科教授)

1 はじめに

発達教育学部紀要第11号において、体罰と訓練の教育学的意義について考察した。このような体罰と訓練の教育学的意義は、教育者の立場と被教育者の立場によって異なったものとして表れてくることが明らかになった。

本論文においては、被教育者の発達段階に応じて体罰や訓練が異なる意義をもつようになる構造について考察したい。それは被教育者の成長・発達に伴う子どもの本質的特徴を示す現在志向性 (Gegenwartszielsetztheit) から教育者の立場に立つ大人の本質的特徴である未来志向性 (Zukunftszielsetztheit) への変化に伴って、体罰や訓練に対する感じ方や考え方、さらには、現実的意義そのものまでもが変化してくる構造である。そのような変化がいかなる形で進んでいくのか、さらに、そのような変化に教育がいかにかわるのかということについて考察しなければならない。つまり、発達段階に応じて、訓練 (Zucht) を拒否する子どもがしだいに自らの自己活動に主体的目的をもつようになるにつれて、主体的訓練 (Selbstzucht) を自ら行うために、他律的訓練 (Zucht) を積極的に求めるようになる過程について考察しなければならない。それは一般には子どもの発達における現在志向性から未来志向性への移行として認識されるが、子ども自身の自己意識のなかにおいてこのような現在志向性から未来志向性への移行がいかなる形で実現していくのか、さらには、教育的はたらきかけがその移行にいかにか影響するのかについて考察していきたい。

また、未来志向性という基本的性質をもつ大

人においても、社会的立場の相違によって体罰に対する一般的捉え方と訓練に対する一般的捉え方が異なってくることの構造について考察していきたい。

2 成長・発達とストレス

(1) 人間の成長・発達の特徴

① 自己意識の明確化

生理的早産として生まれてくる人間は、その成長・発達の過程においてしだいに自己意識が明確化してくる。そして、その自己意識の明確化は他の人間との人間関係を通じて徐々に進行していくがゆえに、自己意識の明確化は社会化の過程でもある。自己意識の明確化は個人性と社会性という人間に特有の性質 (明確な自己意識をもつ社会的動物としての性質) を生じさせるのであるが、このような自己意識の明確化 (社会化) の過程は人間存在そのものにとってストレスの生成過程である。それゆえにこそ、人間にとって成長・発達はそれ自体ストレスであり、また、それを促進しようとする教育もまた子どもにとってストレスを受けるはたらきかけとして認識されるのである。

人間は成長・発達の最初期から意識的にも無意識的にもストレスを受けるからこそ、成長・発達にかかわる教育的はたらきかけには教育愛が必要不可欠なのである。また、その過程において、人間は徐々に人間としての「強さ」(耐性) を身に付けていくことができるのである。人間以外の動物は弱肉強食という自然界の摂理のなかで弱者は滅び、強者のみが生き残るといふ種の保存の原理に基づいて成長・発達も実現

していくが、人間においては、本能に基づく生理的発達と同等以上に教育的影響を受けることによって個々人の独自性の発達が実現していくのである。その独自性とは、動物としての弱肉強食という性質に加えて人間独自の道徳性に導かれる弱者救済という性質のバランスのあらわれなのである。

② 現在志向性から未来志向性への移行

このような自我の生成と、それに伴う自己意識の明確化に伴って自己のあり方を捉えるという形で現在志向性が成立してくるのである。つまり、明確な自己意識の成立自体が現在志向性という基本性質を人間に与えるのである。

人間の成長・発達は常に自己意識の明確化の過程として実現してくるがゆえに、現在志向性という性質は成長・発達の方向性である未来とのかかわりを徐々にもつようになってくる。「よりよい状態」を求めるということは、現状認識に基づく現在志向性が進んでいくことによって現状をさらに改革したいという未来的要素を含みもつことであり、そこに、必然的に未来志向性への移行が起ってくるのである。

現在志向性から未来志向性への移行は他者から教えられて実現していくものではなく、子ども自身の意識のなかに自然に成立してくる現象であると言えることができる。教育的はたらきかけ自体が特に未来志向性を教え込まなくても、教育過程において子どもは自らの成長・発達に応じて未来的要素を選び取るようになる。

現在志向性という基本的性質の時期においてストレスを感じていた教育的はたらきかけ自体が自ら求める欲求の対象になるためには、その前提としてストレスに対する耐性の生成が不可欠である。ストレス耐性の生成は現在志向性を未来志向性へと変化させる基礎条件になる。

それゆえ、ストレスを全く与えないような教育は教育の名に値しないのである¹⁾。

③ 他律的訓練から主体的訓練への移行

人間の成長・発達は現在志向性をもつ被教育者が徐々に未来志向性をもつようになっていく過程である。現在志向性のみの段階の子どもに対して教育的はたらきかけはストレス以外の何

ものでもない。しかし、成長・発達に資する教育的はたらきかけとしては、そのような子どもに対しても成長・発達を進めていくための能力の育成を行わなければならない。能力の育成には、その能力に対して負荷をかける(ストレスを与える)ことが必要である。それこそは教育者から被教育者に対して行われる訓練(Zucht)なのである。

被教育者は未来志向性が成立してくるに従って訓練の必要性を自ら感じ、自ら進んで行う主体的訓練(Selbstzucht)が成立するようになってくる。この他律的訓練から主体的訓練への移行こそが、人間の成長・発達における現在志向性から未来志向性への移行の一つのあらわれであると言えることができる。

訓練は本来、自己活動(Selbsttätigkeit)が現在志向性をもつときは遊び(Spiel)として現われてくるのであるが、それが未来志向的要素を含むにつれて、けいこ(Übung)から練習(Einübung)へと、さらには、主体的訓練(Selbstzucht)へと変化・発展してくるという形で成立してくる。教育的はたらきかけを行う教師が訓練(Zucht)を実践しているのは、このような子どもの能力の育成と定着の状況に応じた教育的はたらきかけの実践である。つまり、教育者に指導されて行う訓練(他律的訓練)から、被教育者自ら主体的に行う訓練(主体的訓練)への移行が実現することが、教育者の行う訓練の最終目的なのである。

訓練という教育活動は教育活動全体において極めて重要な意義をもつ。ヘルバルト(J. F. Herbart, 1776~1841)が管理・教授・訓練という教育的はたらきかけの流れを示したが、最後の訓練については形式陶冶的要素を含む。形式陶冶的はたらきかけである他律的訓練から主体的訓練への移行は、他律的訓練を受ける側の被教育者自身の意識が未来志向化していくことによってのみ実現してくる。被教育者のなかに主体的訓練欲求が成立してくることが、大人としての未来志向性が成立していることを示すのである。

(2) 成長・発達自体のもつストレス

① 自己意識の明確化のストレス

人間の成長・発達は人間の自己意識が明確化していく過程であり、自己意識の明確化は個人性と社会性という相反する性質の成立過程でもある。明確な自己意識をもつ社会的動物として成長・発達を続けている人間にとって、成長・発達そのものがストレスなのである。成長・発達というストレス過程において必然的にそのようなストレスに対する耐性も育成されるのである。それゆえにこそ、児童中心主義教育で子どもの興味・関心のみを重視し一切のストレスを与えない教育的はたらきかけを行うことが、人間の自然の成長・発達に合致する合自然の教育的はたらきかけとは言いがたいのである。

② 社会性の発達＝人間関係の複雑化

多様な人間関係（親子関係、兄弟関係、友達関係、職場関係等）のなかで、個人性ととも社会性が発達してくる。このような社会性の発達自体にも、ストレスは伴ってくるものである。

子ども同士の間人間関係を構成するのが子どもであるため、子ども同士の間人間関係は一般的には自己中心的なものの考え方をする者同士の間人間関係になる場合が多い。その結果、子ども同士の間人間関係において様々の問題が生じやすく、互いにいじめ的要素等も表れやすい。家庭において多数の兄弟の間でこのようないじめ的要素に接しながら成長・発達を遂げてきた子どもは、その過程においてそれに対応できるだけのストレス耐性も育成された。しかしながら、少子化で兄弟の数の減少している現状において、家庭生活ではそのようなストレスをほとんど受けないような状態で成長してきた子どもの場合、学校生活ではじめてこのようなストレスに出くわすため、その耐性なしにストレスを受け、結果として教育問題としてのいじめや不登校へと発展していく場合が少なくない。このような状態において、教育問題としてのいじめを表面化させないようにするための指導がエスカレートし、「いじめ防止対策推進法」という法律まで出される現状に至っている。

これには大きな問題がある。いじめという問

題に対する教育的指導を法律的に対応しようとすることは誤っている。というのは、いじめは学校のなかだけで起る現象ではなく、明確な自己意識をもつ社会的動物である人間が社会生活を行う状況のなかでは必然的に発生してくる現象である。このようないじめに対して教育はいじめを防ぐことだけではなく²⁾、いじめに耐えられる耐性を育成することを目的としなければならない。このような教育の本質的側面は現状の学校教育において見失われてしまっている。

③ 成長・発達のもつ訓練的意義

人間の成長・発達というものは、それ自体がストレスを生み出す要素をもつがゆえに、人間の成長・発達にかかわる教育は、そのストレス耐性を育成する機能をもたねばならない³⁾。それこそが成長・発達のもつ訓練的意義なのである。子どもの自然な成長・発達を進めることが児童中心主義教育であるとするならば、その過程でいじめが起らないというような理想主義的な立場に立つこと自体に大きな誤りが含まれていることになる。

人間には自然界の摂理（弱肉強食）に従って生じてくる要素があるということを認めたい。弱いものを救うという道徳教育理念を教えないかしなければならない。道徳教育の基本理念は自制であり、自制とは弱者を救済するために、自然に現れてくる欲求を自ら制御することである。自然のままの状態を肯定すれば、人間界は自然界と同様に強い者が弱い者を支配する社会になることは必然的結果である⁴⁾。

自制は教育されてはじめて成立してくる人間固有の能力である。人間以外の動物には道徳も自制も存在しない。しかも、自制は教えただけで修得されるものではなく、訓練によってはじめて身に付いてくるものである。人間としての成長・発達は教育によって成立するものであるからこそ、人間においてのみ自制が成立するのである。自制はそれを行う人間自身にストレスを与えるものである。つまり、自制ができること自体がストレスに対する耐性をもつ人間であることの証拠とすることができるのである。

④ ストレス耐性の生成

ストレス耐性は自然のままの状態で成長・発達を遂げていく過程でも、ある程度は成立してくる。しかし、人間におけるストレス耐性はそれだけでは不十分であり、教育的はたらきかけとしての訓練を伴うことによって、明確に成立してくるものでなければならない。ストレス耐性を育成するための教育的はたらきかけはストレスを与えることである。教育的はたらきかけとしてのストレスはストレス耐性限度内のストレスでなければならない。それゆえにこそ、教育者は被教育者の性格・能力・耐性を把握したうえで、ストレスを与えなければならないのである。耐性を超えたストレスを与えることは、かえって被教育者を精神的に病的状態に陥れることになる⁵⁾。耐性限度内のストレスこそ教育的ストレスなのである。

ストレス耐性を育成する教育的はたらきかけの基本は訓練である。訓練という形でストレスを与えることによって、能力の定着と耐性の育成が同時に実現する⁶⁾。訓練を伴わない教育は教育とは呼べない。教授活動は訓練が伴われることによって完成するのである⁷⁾。

教育問題としての学校におけるいじめが大きく取り上げられているが、学校教育を終えて社会人になってからもいじめは至る所に存在している。学校においては教師がいろいろの指導や配慮を行ってくれるが、社会人になった場合、いじめに対する耐性のない人間は日常的な社会生活を続けることすらできない。結果として、社会的ひきこもりになるか、最悪の場合は自殺ということにもなりかねない。

以上のような現実を踏まえるなら、学校教育の段階におけるストレス耐性の育成は、教育界における差し迫った教育課題テーマであると言わざるをえない。

(3) 教育本来のストレスとの関係

① 児童中心主義教育とストレス

近代公教育制度の成立とともに、学校教育は徐々に教師中心主義教育から児童中心主義教育へと変化してきている。日本において行われている児童中心主義教育は人間の善性を前提とす

るルソー (J. J. Rousseau, 1712~1778) の教育学におけるコペルニクス的転回によって実現された思想に導かれている。ルソーの児童中心主義教育はそれまでの社会(とりわけ、アンシャンレジームと呼ばれるフランス革命以前の問題の多い社会)を否定する立場から導かれた教育思想であった。その考え方を現在の教育や日本社会にそのまま適応することには、大きな問題がある。さらに、ルソー自身それまでの教師中心主義教育の問題点を解決するために児童中心主義教育の考え方を創り出しているのである。このような点を考慮するなら、児童中心主義教育思想は教師中心主義教育思想という前提においてその意義をもつ教育思想であるという考え方が成立してくる。子どもの「やる気」や興味・関心、さらには主体性を尊重する必要性は、教師からの詰め込み教育が行われているという前提でその重要性が生じてくることを見逃してはならない。しかしながら、現実の学校教育においては、子どもは本来善であるから、子どもが主体的に考えたことはすべて伸長していくことが必要であるとする「支援的教育」が一般に行われている。子どもの自然性は動物の自然性と同一であるとするルソーの考え方を少し深く考えるなら、動物の自然性から導かれる弱肉強食を子どもに認めることになる。例えば、子どもにおけるいじめは自然界の弱肉強食という摂理から生じることを教育関係者は認識すべきである⁸⁾。

児童中心主義教育が現実的有効性をもつためには、子どもの本質を完全に善とするのではなく、善に向けて教育すべき自然性というペスタロッチー (J. H. Pestalozzi, 1746~1827) の考え方を重視しなければならない。ペスタロッチーは子どもに対する教育愛の必要性と同時に体罰の必要性も唱える。ルソーの言う消極教育ではなく、積極教育することによって人間らしい人間教育を実現していかなければならないのである。

ペスタロッチーの言う児童中心主義教育に基づくなら、体罰も必要であるし、子どもにストレスを与えることの必要性も認めざるをえない。

ペスタロッチーはストレス耐性の育成のために、教育愛に基づく積極教育を基礎にする児童中心主義教育を主張する。つまり、児童中心主義教育思想は教師中心主義教育思想という前提においてはじめて成立する教育思想なのである。

② 教師中心主義教育とストレス

教師中心主義教育は年長世代から年少世代へと文化を伝達するという伝統的な教育の考え方に、シュプランガー（E. Spranger, 1882～1963）が被教育者の立場をそこに含めることによって良心の覚醒という現代的意義を含みもつものへと変化してきた。ルソー以前の教師中心主義教育においては、被教育者である子どもの善性や主体性は基本的に認めることなしに、強制的に教え込む教育が考えられていた。体罰を前提とする「鞭による教育」こそが、教育の基本形式であった。「鞭による教育」という言葉が象徴的に表していることは、教育にストレスは必然的に伴うものであるとする考え方である。

教師中心主義教育の意義は、「文化の伝達」という実質陶治的意義とともに、その過程で被教育者に加わるストレスに耐える力（ストレス耐性）、さらには、それに基づく良心の覚醒という形式陶治的意義を同時にもつことにある。世代間の教育は年長世代が年少世代に対して既存社会において生活するために必要な知識・技術を伝達するとともに、年長世代として必要な能力を育成するという二重の目的をもって行われる。それゆえ、教師中心主義教育が主に行われている時、世代間の教育は特に大きな問題が生じることなく成立していたとすることができる。近年の児童中心主義教育が行われ、一人ひとりの個性を尊重し、個性に合った教育の重要性が唱えられるようになった。その結果、教育における問題が多様化してきたのである。個性は個々人の特殊性であり、個人性と社会性から成立してくるものであるが、人間が社会的動物であるという事実から考えると、個性を尊重し過ぎることは既存社会への適合が難しくなる可能性が生じてくる。既存社会への適合は本来社会的動物でない人間が個人性と社会性の対立・矛盾の末に実現される。教師中心主義教育はこ

のような個人性と社会性の対立・矛盾を通じて実現されていくのである。

③ 成長・発達を妨げるストレス

人間の成長・発達の過程において、人間は様々のストレスを受けながら、しだいにストレス耐性を育成させていく。社会的存在としての大人に必要なストレス耐性を身に付けていくのである。そのストレスが個々人のストレス耐性の範囲内でのストレスである場合は、ストレス耐性自体が育成される。しかしながら、ストレス耐性をはるかに超えた強いストレスが加わることによって、子どもの成長・発達自体が成立しなくなることがある。あまりに強いストレスであるために、そのストレスを与える教育的はたらきかけ自体を拒否し、教育的はたらきかけ自体がマイナスの影響を与えることになる。

このような場合、必要になってくるのがカウンセリングである。カウンセリングは治療であり、ストレス耐性を超えたはるかに強いストレスが被教育者に加わっている状態から被教育者を救うための治療行為としての意義をもつ。

教育に伴うストレスは被教育者のストレス耐性限度内のストレスである場合、ストレス耐性をより発達させるのに有効に機能するが、ストレス耐性をはるかに超えたストレスが被教育者に加わった場合、被教育者の精神状態を破壊に導くことがある。この点を教育者は十分に認識しておかなければならない。ただし、ストレスを全く与えない状態は非教育的状態であることを教育者は認識しておかなければならない。子どもの成長・発達に何らかの影響力をもつはたらきかけは、子どもに何らかのストレスを与えるものである。それゆえにこそ、教育者は被教育者の性格・能力・耐性を十分に把握したうえで教育を行わなければならないのである。

被教育者がストレスを受ける対象から逃れたいと思うのは、ストレスから得られるものの価値を理解しないからである。それゆえ、現在志向性にある子どもは基本的に教育を好まないのである。子どもの成長・発達にかかわる教育的はたらきかけそのものに対してストレスを子どもが感じるのは当然のことであるが、そのスト

レスがあまりにも強過ぎて、子どもの成長・発達そのものを根本的に妨げてしまうようなストレスにならないことが必要である。そのためにも、教育に携わる者は子どもに対して常にユーモアの感情をもって対応していかなければならないのである。子どもに対するストレスを教育的に有効なストレスにとどめるためには、教師は個々の子どもの性格・能力・耐性を十分に把握し、さらに、ユーモアの感情によってストレスを和らげることが必要なのである。

3 訓練が体罰と感じられる構造

(1) 現在志向性が感じるストレス＝体罰

現在志向性の状態にある子どもが興味・関心をもつのは、自分の未来の成長・発達との関係をもつものでない場合が多い。今もっている興味・関心に直接関係していないことを他者から強制される場合、子どもがストレスを感じるのは当然である。

子どもがストレスを感じるのは、自分の「やりたいことが妨げられる」か「やりたくないことを強制される」かのどちらかである。しかも、この「やりたい」、「やりたくない」の基準そのものが現在の欲求とのかかわりにおいて現れてくる。教育的はたらきかけは現在の子どもの状態を未来に向けて成長・発達させていくことを基本的に目指すものであるから、子ども自身の欲求とは本質的に異なる場合が多い。それゆえ、子どもにとって、悪いことや危険なことを注意された時に受けるストレスと、未来の成長・発達とのかかわりをもつ訓練から受けるストレスは、子どもにとっては基本的に同質のものと言うことができる。前者のストレスは体罰や懲戒から受けるストレスであり、後者のストレスは教育的訓練から受けるストレスになるのである。現在志向性の活動に関する訓練は子どもの意欲に基づくがゆえに、子どもにとってストレスにはなりにくいのである⁹⁾。

現在志向性が中心的性質である子どもがストレスとを感じるのは、未来志向的意義をもつ活動の強制（自ら主体的にやりたいと思わないことを行わせられたり、逆にやりたいことを阻止さ

れたりするという意に反する状態への強制）においてである。子どもが成長・発達を遂げ、現在志向性から未来志向性へと徐々に移行していく過程において、未来志向的意義をもつ活動そのものを自ら進んで行いたいと思うようになってくれば、主体的訓練（Selbstzucht）が行えるようになってくるのである。

子どもが現在志向性から未来志向性へと移行するにつれて、耐性の発達に伴って体罰についても訓練についてもストレスと感ずることが少なくなってくる。それゆえに、教育者が被教育者に対して行う体罰も訓練もこの移行過程の進展に伴って有効なものになってくる¹⁰⁾。体罰も訓練も大人としての人間が身に付けていなければならない行動や能力や技術、さらには、耐性を身に付けることを目指すからである。

体罰の問題が表面化してくるとき、教育者は被教育者の性格・能力・耐性の把握ミスから生じてしまうというのが基本的構造であると言うことができる。

(2) 未来志向性が感じるストレス＝訓練

未来志向性を完全に身に付けている大人にとって、訓練（Zucht）は教育活動において必要不可欠の要素である。それゆえ、熱心な教師は体罰問題を起す危険性は高い。被教育者の将来のために必要不可欠である訓練を（被教育者の将来のことを考えるがゆえに、あえて体罰や厳しい訓練を）被教育者に課してしまう場合がある。教育者が被教育者にも「わかってもらえる」という暗黙の了解で行う体罰や訓練は、教育者と被教育者の教育的関係が成立している場合は、教育成果として成立してくる。そのような教育的関係を成立させる基礎には、両者の間に相互信頼と相互尊敬の意識が存在していなければならない。教育者の側の未来志向性と被教育者における現在志向性から未来志向性への移行状況に応じて、教育者も被教育者ともに、訓練に対しては肯定的な意味におけるストレスを感じるのである。

未来志向性をもつ人間にとって、「よりよくなりたい」という欲求はあらゆるものに生じてくる欲求であり、そのための具体的活動は他律

的であろうが主体的であろうが訓練であることを自覚するようになる。つまり、未来志向性が成立してくると、訓練そのものを自ら求めるようになるのである。人間は発達のこの段階において、他律的訓練（Zucht）から主体的訓練（Selbstzucht）への移行が行われるのである。

さらに、「よりよくなりたい」という欲求は、このような訓練だけでなく、体罰についてもある程度は成立してくる。体罰されることを自ら求める、あるいは、体罰されることに喜びを感じるような状態も成立するようになってくる。もちろん、このような場合における教育的関係がいかに確実に成立しているかが大きくかわってくることは明らかなことである。

未来志向性をもつ人間にとって、むしろストレスに感じるのは、自らの成長・発達の妨げになることに対してである。未来志向性の人間にとって現在志向的活動の無意味さは顕著である。このような傾向があるがゆえに、教育者の立場に立つ人間は、被教育者の立場に立つ人間の現在志向性を理解する努力が必要不可欠なのである。子どもにおける現在志向性を認めたくて、未来志向性の育成を心がけるのが教師の務めなのである。

(3) 教育者と被教育者の間に生じる本質的矛盾（被教育者の誤り）の修正＝体罰

教育者と被教育者の本質的相違点は、教育者が未来志向性という基本的性質をもつものに対して被教育者は現在志向性を基本的性質としているところにあり、教育的はたらきかけはこのような被教育者の現在志向性を未来志向性へと導いていくことを目指すはたらきかけである。教育専門家である教師は子どもの現在志向性についての確に把握し、それに基づいて教育的はたらきかけを工夫していかなければならない。被教育者は一般に現在志向性という基本的性質であるがゆえに、生じてくる誤りを理解したうえで教育者は被教育者に対する教育を工夫していかなければならない。その場合、そのような工夫を行うのは、被教育者に対する教育者の教育愛によってである。それゆえ、教育活動は教育愛に導かれなければならないのである。

教育者と被教育者は本質的に異なる立場に立つのであり、その相違点があるからこそ教育的はたらきかけが成立するのである。そして、教育者はその相違点（現在志向性と未来志向性の相違点）を克服するために教育的はたらきかけを行うのであるが、その過程で体罰が必要な場合がある。

教育者が被教育者の教育を行うべき立場にあるわけであるから、被教育者における現在志向性から導かれる活動を見過すのではなく、教育的指導が必要になってくる。その教育的指導が時には体罰というような強硬手段になることがあっても必要な場合がある。

現在志向性の子どもに対して未来志向性の教師からの教育的はたらきかけが理解できないことはよくあることである。その場合、子どもの将来のことを考慮するなら、教師は子どものそのような状態を放置するのではなく、何らかの教育的はたらきかけを行わなければならない。教育的関係は一般の人間関係とは異なって、教育者は常に被教育者に対して教育的に対応しなければならず、そのためには、被教育者の誤りを修正するという差し迫った使命を実現するために体罰を必要とする場合がある。

体罰はあくまで教育的手段として行われるべきであり、理性的に様々の状況判断に基づいて行われなければならない。教育的手段としての体罰は被教育者に対する教育的意義を実現するための体罰であり、体罰を行った結果を十分に考慮したうえで行われなければならない¹¹⁾。教育者は被教育者に対して常に理性的に対応し、個人的な感情に左右されないように注意しなければならない。そのためにも教師は子どもに対して教育者を演じなければならない。本音で子どもと接することによって、教育者としての役割を果たすことができるのは理想であるが、現実にはそれは難しい。専門職としての教師は教育者を意識的に演じることによって、被教育者である子どもに対して悪い影響が加わらないよう配慮するだけでなく、時には体罰を行うことも必要なのである¹²⁾。教育者は教育というものが被教育者の将来のために行うべきものである

ことを忘れないようにしなければならない。

(4) 被教育者の基本的性質（訓練と同様に体罰の必要性）

被教育者は基本的に現在志向性という基本的性質をもつか、一部未来志向化しつつある基本的性質をもつかのいずれかであるがゆえに、必ずしも自らの学習権や自らの将来に対する必要性を認識していない場合が多い。人間の現在志向性から未来志向性への変化は大人になる基本的性質の成立なのであるが、子ども自身はそれを十分に理解しない。未来志向性という性質は現状改革（「よりよくなること」）を実現するために必要な基本的性質であるが、そのことを理解しない子どもにとって、それを実現するための訓練や体罰からはストレス以外の何物をも感じ取ることができないのは当然である。

ここに教育の基本的性格が存在しているのである。つまり、教育を必要とする子どもがその教育の重要な要素である訓練や体罰を拒絶する基本的性質をもつという人間の自己矛盾があるがゆえに、教育の困難さや教育そのものから生じる多様な問題が現れてくるのである。

教育思想史においてまず現れてきたのは、教師中心主義教育思想であり、その問題点を克服する意味で児童中心主義教育思想が成立してきたという歴史的事実は、このような教育と人間の間の微妙な関係に起因している。人間の成長・発達の特異性ゆえに教育が必要になるのであるが、被教育者である子どもの将来のことを考える教育者の立場からの教育的はたらきかけを必ずしも理解できない被教育者の基本的性質という教育的関係そのものもつ矛盾を解消するために、児童中心主義教育思想が生じてきたと言うことができる。それゆえ、児童中心主義教育思想は教師中心主義教育思想という前提においてはじめて意味をもつ教育思想であることを忘れてはならない¹³⁾。

4 大人にとっての訓練と体罰の必要性

(1) 教育者の立場に立つ大人

年長世代の人間として既存社会を維持・発展させるとともに、次世代を既存社会に適合させ

る必要性を感じる年長世代は、そのために文化伝達を行う使命をもつ。それゆえに、教育者の立場に立つ大人は教育的はたらきかけを行うのであり、そのなかに訓練と体罰が含まれるのである。

① 訓練の必要性

既存社会を構成している年長世代である大人にとって、子どもをその既存社会の有能な構成員として役割を担える人間にまで育成することは、差し迫った課題である。既存社会の構成員として必要・不可欠の知識・技術の伝達を確実にし、それを定着していくために訓練することは必然的はたらきかけである。この訓練は社会そのものにとって必要であるとともに、次世代を担う子どもの将来においても必要不可欠の活動なのである。それゆえにこそ、被教育者自身が現在志向性から未来志向性へと移行する過程において自ら主体的訓練を行うようになってくるのである。いつまでも子どものような現在志向性の状態に留まっている人間にとって、訓練は体罰と同様にストレスを受ける活動以外の何物でもない。しかし、このような訓練であっても、それを続けることによってストレス耐性は育成されるわけであるから、それなりの教育的意義があると言うことができる¹⁴⁾。

② 体罰の必要性

人間が人間社会において集団生活しなければならないという社会的動物としての生き方は、その集団におけるルールに従う精神が必要不可欠である。そのルールに従わない場合には、罰則があつて当然である。その罰則は既存社会の維持・発展のために必要であるだけでなく、そのようなルールに従うことの必要性を、身をもって学ぶ手段として体罰は有効である。ペスタロッチーの愛情に基づく体罰という考え方は、現在志向性の子どもたちには理解できないが、将来において必要な内容を修得させる一つの方法として有効なのである。

(2) 被教育者の立場に立つ大人

① 訓練の必要性

未来志向性という基本的性質をもつ大人が自らの必要性から訓練を求める時、必然的にその

訓練は自ら求める形で行われる。そのような立場に立つ大人は、子どもに対する訓練の必要性や体罰の必要性も理解する。教育者の立場の人間も被教育者の立場に立つ人間とともに未来志向性という共通する性質をもつがゆえに、訓練の効果も高まると言うことができる。それは訓練こそ未来志向性に導かれる活動そのものだからである。

② 体罰の必要性

未来志向性という性質をもつ大人にとって体罰は社会の秩序を乱す可能性を阻止するために必要と考えられるが、現実には年長世代として基礎を充実させる必要性から自ら進んで被教育者の立場に立つがゆえに、体罰の必要性は少ないと言える。つまり、被教育者の立場に立つ大人は教育者と同等の意識をもつことができるがゆえに教育者の側から強制される（体罰の）必要性が少ないのである。体罰は未来のことを考える能力のない現在志向性の状態にある被教育者においてのみ必要な教育的はたらきかけだからである。

(3) 傍観者の立場に立つ大人

教育活動に直接かかわらない一般的な年長世代にとって、体罰や訓練をどのように捉えているのかについて考察することにする。

① 体罰の否定

教育の本質を考える立場に立たない大人にとって、体罰はあってはならない行為である。日常生活において暴力を否定するのと全く同じ感覚で体罰を捉えることが多い。しかしながら、一度自分の子どもに関する問題になるや、体罰を行う大人は少なくない。体罰をすることによって教育的にプラスになる側面を考えられない立場にいる人（教育者の立場に立たない人間）にとって、体罰は悪の象徴的活動である。被教育者の成長・発達にとって体罰の必要性を考えられない（考える必要のない）立場の人は、体罰を頭から否定する。それは体罰がもたらす危険性を想像するからである。

教育者の立場に立つ人間にとって、体罰は十分に考慮しなければならない要素である。というのは、被教育者を教育するための一つの手

段・方法として体罰の有効性があるためである。傍観者の立場の人間の考え方を取り入れて、体罰を頭から否定する教育関係者は真の教育者とは言えない無責任な似非教育家であると言わざるをえない。

② 訓練の肯定

傍観者の立場に立つ大人は体罰については強く否定するが、訓練についてはある程度肯定する。体罰も訓練もともに被教育者にとってはストレスを与える同種の教育的はたらきかけであるが、訓練という教育的はたらきかけの必要性については認めるのである。教育に直接携わらない人間にとって、訓練の本質は必ずしも理解されていないのである。体罰と訓練はともに被教育者にストレスを与えることによって、知識・技術を正しい方向に向けて修得させ、耐性を育成することを目的にする同種のはたらきかけなのである。体罰も訓練も、被教育者の性格・能力・耐性を教育者が把握し、それに応じた教育的はたらきかけとしての訓練や体罰を行う必要がある。しかしながら、このような捉え方ができるためには、教育者としての自覚と信念をもっている必要がある。それゆえ、傍観者の立場に立つ人間は、体罰は否定するが訓練は肯定するという矛盾を犯してしまうことになる。

③ 体罰と訓練の区別

傍観者の立場に立つ大人にとって体罰と訓練は全く異なったものであるという感覚をもつ。教育者でなくとも、大人として子どもの教育を考えるとすれば、体罰も訓練もともに被教育者にストレスを与えることによって、教育的に正しい方向に導き、能力を育成し、定着させるための教育的はたらきかけであることを知らねばならない。

5 成長・発達に伴う体罰と訓練の意義の変化

人間が成長・発達の過程（現在志向性から未来志向性へと徐々に変化していく過程）において、体罰と訓練の意義が変化してくる。この点についてさらに深く考察する。

完全に現在志向性の状態にある子どもにとって、体罰も訓練もストレスを与える「いやな」

要素以外の何物でもない。しかしながら、そのような「いやな」要素を経験することによって、人間にはしだいに耐性が成立してくる。耐性が成立してくることは、訓練の成果であるとともに、その訓練によって得たものの価値を理解し、さらに高い価値を求めるために自ら訓練を行いたいという欲求が生まれてくる。この過程こそが、未来志向化の過程なのである。この過程は他律的訓練が主体的訓練に変化していく過程でもある。

体罰は他律的訓練の一つの形態であると言えることができる。現在志向性が中心的性質である子どもにとって、体罰も訓練もその結果得られる価値を理解できないという意味において、ストレスを与えられる「いやな」要素以外の何物でもない。

大人として完全に未来志向性という性質をもつようになると訓練が主体的訓練になるだけでなく、苦しい体験(ストレス)を通じてでも身に付ける必要のあることは、放置してはいけないという考え方が現れてくる。

教育とは未来において価値のあるものを実現するために行うはたらきかけであり、そこに体罰も訓練も含まれるのである。教育は被教育者の発達段階に応じた形で進めていかなければならない。それは、被教育者の発達段階というものが、様々の教育的はたらきかけから受けるストレスの程度が異なるだけでなく、そのストレスから受ける価値というものを異なる受け取り方をするからである。それゆえにこそ、教育者が被教育者の性格・能力・耐性の発達状況を的確に把握している場合は、それに合った教育的はたらきかけとしての体罰や訓練を行うことが可能であるが、そのような被教育者の状況を全く無視して行う教育的はたらきかけとしての体罰や訓練は被教育者の成長・発達に悪い影響を与えることもある。

このような体罰や訓練の意義の変化を的確に捉え、被教育者に必要な体罰と訓練を行うことができるのが専門職としての教師なのである。

註

- 1) 「楽しみながら学ぶ」ということは教育的な学びにおいては成立しない。実質陶冶の視点からのみ教育を見るなら、「楽しみながら学ぶ」ということはある程度有効性をもつと言える。しかしながら、形式陶冶の視点から見ると、「楽しみながら学ぶ」ことによって得られるものは皆無である。
- 2) 教育関係者は「いじめは許されるべきことではない」とよく言うが、そのように言ってもいじめはなくならない。なくならないいじめにどう対応するかを考えなければならない。
- 3) これこそ形式陶冶であるが、現実の学校教育においては実質陶冶が中心であるために、このような形式陶冶的な捉え方で教育を捉えることを教師自身が認識していないのである。
- 4) 幼い子どもは極めて残虐なことをいともたやすく行う。教育を受けながら成長・発達を遂げていくことによって徐々に人間らしく、おとなしくなってくるのである。他者に対して「かわいそう」という意識をもつようになるのは教育の成果であることを忘れてはならない。
- 5) この時に必要になってくるのがカウンセリングである。ただし、カウンセリングは子どもをストレスから解放するための治療行為であり、教育ではない。教育はストレスを与えストレス耐性を育成することである。
- 6) この両者ともに形式陶冶である。
- 7) 教育活動に教育評価が伴わなければならないと同様に、教育活動の成果に対して教育的責任を取らなければならないのである。
- 8) 子どもの自然性は教育されることによって人間としての自然性に発達する。人間としての自然性は、動物としての自然性に道徳性を加えたものであること、さらに、それを実現するためには、積極教育が必要であるとペスタロッチー(J. H. Pestalozzi, 1747~1827)は主張するのである。
- 9) ゲームや遊びに何時間も集中している子どもは、そのこと自体をストレスとは感じていない。この場合、ZuchtとSelbstzuchtは一致することになる。
- 10) それゆえにこそ、学校教育における体罰の問題が発生してくるのは、中学・高校におけるように子どものなかに未来志向性の要素が増加してくる時なのである。
- 11) その意味において、感情的な体罰は決して行うべきではない。
- 12) 教育の場において体罰を否定するのは、教育の本質を知らない無責任な理想主義者かサラリーマン教師のどちらかである。
- 13) 児童中心主義教育思想だけで教育を捉えるなら、明確な自己意識をもつ社会的動物になることを促進する教育も成立しないし、教育の

基本である世代間の文化伝達も成立しないことになる。種としての成体に成長することが種に備わった本能的な要素のみで成立しない限り他からの教育的はたらきかけは必要であり、他からの教育的はたらきかけが必要である限り、人間は教育からストレスを受けるこ

- とになるのである。
- 14) 問題なのは、ストレスに耐えられない子どもの場合である。大部分の子どもにとってストレスを与えることは必要であることを教育者は認識しなければならない。