

教育学における「暴力」の変遷

—1949年から2019年まで—

駒井千春

(教育学領域博士後期課程1年)

はじめに

教育と暴力という二つの概念は、一見すると相反する関係にあるように見える。教育が人間の成長や発達を目指す営みであるのに対し、暴力は一般に他者への侵害行為として否定的に捉えられる。しかし、教育の歴史をたどると、暴力は必ずしも教育の外部にあるものではなく、さまざまな形で教育と関わり続けてきたことがうかがえる。

本稿では、まず第1章において暴力という概念そのものを検討する。語源的・理論的の整理を通して暴力の多義性を明らかにし、暴力概念の多層性を確認する。第2章では、戦後日本の教育言説における暴力概念の変遷を、1949年から1970年代までの時期を中心に検討する。さらに、反教育学の台頭以降、特に丸山恭司の議論を詳細に検討することで、教育作用そのものに内在する暴力性への認識の深化を明らかにする。これらの考察を通じて、教育における暴力概念がいかなる変容を遂げてきたのか、その歴史的展開を明らかにする。

1. 暴力とは

(1) 暴力の語義

最初に、暴力の語義について整理を行うにあたって、フランス語、英語、ドイツ語、日本語のそれぞれの暴力の意味について辞典等を用いて検討する。フランス語の *violence* は、ラテン語の *violētus*, *violētia* に由来し、これらは「侵す」「傷つける」を意味する *violare* に由来する。英語の *violence* の語源は、ラテン語の *violare*, *violat* (侵害する、暴行する) であり、

フランス語と同じ語源である。語源について、ニューヨークバッファロー大学の哲学者 Newton Garver (1928-2014) は次のように解説する。ラテン語 *violare* の語根は「力」を意味する *vis* と「運ぶ」を意味する *fero* の過去分詞 *latus* の2つの組み合わせである。したがって、「暴力」という語は語源的に「力を運ぶ、または向ける」という意味を持つ。また、「違反 (*violation*)」という語がこの同じ語源から来ており、これは暴力が何らかの方法で何かの侵害であるという興味深い考えが示唆されていると述べる。すなわち、何かに対して力を運ぶことは、ある方法または別の方法でそれを侵害するというのであるという¹⁾。Oxford English Dictionary によれば、英語の *violence* は1300年頃から「人や物を傷つけること、ダメージを与えることまたは殺すことを意図した物理的・身体的な力を伴う行動」、*「情動の強さ、破壊的な自然の力」*の意味を持つ語として現れた。さらに、1596年からは、「改ざん」としても使われるようになった²⁾。このように、フランス語および英語における *violence* は、身体的に危害を加えるような「暴行」を指すだけでなく権利を「侵害する」といった、必ずしも身体的行為を伴わないことを含意しているといえる。

ドイツ語の *Gewalt* には、権力、暴力、暴行、強制、自然の猛威、激しさなどの意味がある。*Gewalt* についてカリフォルニア大学ロサンゼルス校の比較文学者 Samuel Weber (1940-) は次のように解説する。*Gewalt* は、「支配する」「治める」を意味する *walten* から派生しており、統治の外的維持、つまり力による規則の維持を

強調する³⁾。すなわち、Gewaltはviolenceに比して多義的であり、身体的暴力よりも、「支配する」「治める」といった権力作用の行使を指示する傾向にあると考えられる。

日本語の「暴力」は、大辞林によれば、「乱暴な力、無法な力」、「物理的強制力を行使すること、特に、それにより身体などに苦痛を与えること」を意味する。また、広辞苑によれば、日本語の「暴力」は、「乱暴な力。無法な力。なぐる・けるなど、相手の身体に害をおよぼすような不当な力や行為」である。日本語の「暴力」は翻訳語であるが、初訳の事実は明らかにされていない⁴⁾。日本語源大辞典によると、暴力の語源は「暴(乱暴)+力」であり、その意味は身体的な力をともなう暴力に傾いているといえる。新漢語林によると、「暴」は「あらい」「あらす」「悪い」「さらす」「あばく」等の字義をもち、激しい動態を表す一方で、隠蔽されていたものを露わにする意味が含まれている。また、「力」は「はたらき」「つとめる」「りきむ」等の意味を有し、主体的な作用力を指示するといえる。

以上の語義的検討から明らかになるのは、「暴力/violence/Gewalt」という語が一義的な意味内容をもたない多層的な概念であるという点である。フランス語および英語のviolenceは、「侵害」「破壊」といった身体的行為に由来しつつも、法的・権利的領域における「侵害」一般をも含意しているといえる。それに対し、ドイツ語のGewaltは、ラテン語起源のviolenceとは異なり、「支配」「統治」「権能」といった政治的・制度的次元を内包しており、身体的暴力よりもむしろ権力作用の形態を指し示す傾向が強い。一方で、日本語の「暴力」は、翻訳の時期は不明であるが西欧語の翻訳語として受容されつつも、その構成語である「暴」と「力」の字義が示すとおり、激しい動態と主体的な力の発揮を結びつける語感を保持している。そのため、日本語における「暴力」は、西欧語における「侵害」や「支配」のニュアンスよりも、身体的・直接的な作用として理解されやすい傾向をもつといえる。

このように、「暴力」という語には文化や言語の背景によって異なる意味の広がりがある。その違いを検討することは、暴力を単なる行為としてではなく、歴史的・思想的に形成された概念として把握するための手がかりとなる。すなわち、何を暴力と名づけ、いかに定義するかという暴力概念の成立背景がつねに問いの対象となる。

(2) 暴力論の整理

暴力という現象は、単なる身体的行為にとどまらず、人間社会のあらゆる関係のなかに潜在し、多層的に現れるものである。そのため、暴力をめぐる議論は、歴史的にも多様な観点から展開されてきた⁵⁾。『哲学・思想事典』によると、ソレル(Georges Eugène Sorel, 1847-1922)は、20世紀初頭にヴィオランス(violence)を理論的に考察したと記されている。ソレルの議論を谷徹の論述をもとに詳しく見ていくことにしよう。

谷徹によると、ソレルをはじめとした近代以降の暴力論は、社会的構造や制度との関係に焦点を当てる社会論的暴力論、個人の内面や精神的作用に注目する心理学的暴力論、そして経験や意味の現れとして暴力を考察する現象学的暴力論という三つの系譜に大別することができる。それぞれの立場は、暴力の実体を異なる視点から明らかにしようとする試みであり、暴力という概念の複雑さを浮き彫りにするものである。第一に「社会論的暴力論」は、ソレル、ベンヤミン(Walter Benjamin, 1892-1940)、ジラルド(René Girard, 1923-2015)らによって構成される。この系譜では、暴力の本質は人間の社会性の中に潜むものと捉えられ、社会の成立過程やその現状において暴力が果たす役割が論じられる。具体的には、「法」「正義」「権力」「犠牲」といった要素が複雑に絡み合うことで社会が形成されるという視点から、社会と暴力の関係が検討される。第二に「心理学的暴力論」は、フロイト(Sigmund Freud, 1856-1939)やハーマン(Judith Lewis Herman, 1942-)の議論を代表例として、個々の人間の心や精神の内部構

造に着目する。ここでは、暴力は外部環境や社会秩序の作用だけでなく、個人の心理的衝動やトラウマの表出として理解される。第三に「現象学的暴力論」は、ハイデガー (Martin Heidegger, 1889-1976)、アレント (Hannah Arendt, 1906-1975)、レヴィナス (Emmanuel Lévinas, 1906-1995)、デリダ (Jacques Derrida, 1930-2004) らによって展開される。現象学的アプローチでは、暴力は明確に積極的に定義されることが難しく、その存在は倫理・責任・他者性といった概念との関係の中で考察される。

「暴力/violence/Gewalt」という語が一義的な意味内容をもたず、歴史的・思想的に形成される概念であるとするならば、谷徹が提示した暴力論の三つの系譜—社会論的、心理学的、現象学的—は、暴力概念の成立背景を理解するうえで重要な枠組みを提供する。なぜなら、暴力が身体的行為として現れるとしても、その行為が暴力とみなされるか否かは一定の社会的・文化的背景に依存しているからである。したがって、その行為が暴力として認識される社会的文脈、およびその行為を誘発する心理的・構造的要因を考察する必要がある。このような観点に立つならば、暴力は単なる身体的行為にとどまらず、社会制度に内在する構造的な作用、さらには人間の根源に潜在する心理的・存在論的契機などとして多層的に捉えられる概念であるといえる。

2. 教育学における暴力

(1) 戦後日本の教育言説における暴力—1970年代以前を中心に

前述のように20世紀以降、暴力論は社会的、心理的、現象学的といった多様な観点から理論的に展開されてきた。これらの議論はいずれも、暴力を単なる破壊的行為としてではなく、人間や社会の構造的・関係的側面に根ざした現象として理解しようとする試みである。こうした暴力理解の枠組みは、教育においても重要な示唆をもつ。なぜなら、教育は人間形成を目的としながらも、その過程において他者への働きかけや価値形成の促進を通して規範を内面化させる

という点で、暴力の契機を内包しているといえるからである。

CiNiiにおける「教育 暴力」の検索結果によれば、1949年頃から教育における暴力が学術的に論じられていたことが確認できる。教育と暴力の関係を論じた初期の文献として、山谷進介による1949年の論文「暴力的な教育論を排す」がある。山谷は戦時中の教育を振り返り、次のように述べている。

戦争がすむまでの我が国の子供たちは、忠孝一本というような公式のもの以外にものを考えたり行動することは許されないことになっていた。教師たちも自由な考え方をするものはいじめられ、追放をうけた。これは独裁主義的な教育の暴力であったのである。

ここで注目すべきは、山谷が「暴力」を身体的な力の行使としてではなく、思想・行動の自由を抑圧する権威主義的強制として捉えている点である。国家による画一的な価値観の押し付けという構造的な強制が、「暴力」として概念化されている。この視点は、戦後民主主義教育の理念と密接に結びついており、専制からの解放という文脈で「暴力」が語られていることが分かる。山谷は、こうした専制的な拘束から解放され、民主的な思考と行動を教育によって身につけることで、圧制と暴力から逃れられると論じている。このような視座は、戦後民主主義教育の理念を反映したものであり、「暴力」概念が単なる物理的強制にとどまらず、思想統制や自由の抑圧といった構造的次元を含むものとして理解されていたことを示している。

では、こうした国家による構造的暴力への批判は、その後の教育言説においてどのように展開したのだろうか。山谷の論文以降、教育と暴力に関する研究においては、「暴力教室」を扱った文献が散見されるようになる。それらによれば「暴力教室」とは、1955年に公開されたアメリカ映画「暴力教室」(原題: Blackboard Jungle)である。同作品に影響を受けた中高生による教師への暴力が社会問題化したとされる。「暴力

教室」について論じた藤村の論文では、こうした事件の責任は学校側にもあると指摘されている。藤村によれば、教師への暴力行為に及んだのは、日頃から教師による厳しい指導を受けていた、いわゆる「不良グループ」と呼ばれる生徒たちであった。学校側はこうした不良グループをなくす目的で厳格な校則を制定していたが、このことが逆に生徒の反発を招き、暴力行為へと至ったというのである。「暴力教室」をめぐる一連の文献からは、この時期、主として生徒の暴力行為が「暴力」として扱われてきたことが確認できる。しかしながら、同時期には暴力概念の拡張を示唆する文献⁶⁾も現れている。ここでは、「暴力教室」をはじめとする社会的な暴力問題に言及しつつ、暴力という現象的な面ばかりが目され、腕力の側面のみを指す傾向がある⁷⁾と批判されている。そして、暴力を理解するためには精神的暴力も考慮する必要があると指摘される。加えて、暴力と鍛錬・しつけとの境界、暴力と体罰の線引き、さらには生徒間における暴力など、多角的な視点から暴力概念が検討されている。古川の文献以降も、教師による生徒への暴力（体罰）と生徒による教師への暴力の問題が関連づけられた文献が見られる。たとえば、真下（1957）では、教師が指示に従わない生徒に体罰を加え、負傷させた事例を複数取り上げている。そのうえで真下は、生徒による教師への暴力について、権威を押しつけたことに対する反抗や不満が渦巻いたものである⁸⁾と分析している。

このように、1950年代中盤以降、教育における暴力概念は多様化・複雑化していった。戦後初期において暴力は、身体的な力の行使というよりも、思想・行動の自由を抑圧する権威主義的強制として捉えられていた。しかし1950年代中盤以降、具体的な暴力行為に注目が集まるようになる。そして注目すべきは、こうした概念の拡張が、教師による暴力と生徒による暴力を相互に関連づける視点を生み出したことである。すなわち、教師の暴力的な指導が生徒の暴力行為を誘発し、また生徒の暴力が教師による更なる厳格な管理を招くという、両者が絡み合う構

造として暴力が認識されるようになった。しかしながら、1970年代以降になると、「校内暴力⁹⁾」や「家庭内暴力」といった用語が教育関連の文献において頻出するようになる。このことは、この時期において具体的な暴力行為が主要な問題として認識されていたことを示している。また、同時期には旧西ドイツにおいて「反教育学（Antipädagogik）」が台頭した。この反教育学の動向と日本における暴力問題の関連については次節で詳しく検討する。

(2) 反教育学の受容と日本における教育暴力論の展開—1970年代以降を中心に

1980年代頃から日本において、1970年代半ば以降西ドイツではじまった「反教育学」の影響を受けたとみられる議論が出てきた。反教育学は、「1970年代半ば以降西ドイツにおいて、教育の否定をスローガンに登場してきた一連の文献¹⁰⁾」において示された概念である。「反教育学」は、主に2つの暴力の構造を提示しているといえる。第一に、アリス・ミラー（Alice Miller, 1923-2010）が指摘する心理的・精神的虐待である。第二に、ブラウンミュール（Ekkehard von Braunmühl, 1940-2020）が論じる、教育を行う者自身が気づいていない教育の作用に内在する暴力性である。両者はいずれも、教育という名目のもとに暴力（性）が覆い隠されていることを問題視する点で共通しているが、特に後者は直接的な暴力行為は伴わない点で特徴的である。前節で論じた日本における暴力概念は、ミラーが指摘する心理的・精神的虐待に近い側面を持つといえる。しかしながら、ブラウンミュールが提起する、教育作用そのものに内在する暴力性については、1970年代以前の日本の教育言説において十分に着目されてこなかったと考えられる。

反教育学が丸山恭司らの議論に直接的な影響を与えたか否かは定かではないが、同時期の日本において、教育における暴力の捉え方に変化が見られる。丸山らの議論においては、教育行為そのものに原理的に内在する暴力性が指摘されており、教育における暴力をめぐる認識の転

換がうかがえる。丸山は、2000年代初頭から2019年頃にかけて、学校教育に内在する暴力性について複数の暴力論を参照しながら論じてきた。その議論は、教育行為に潜在する暴力性の認識から、学校現場における構造的暴力の分析、そして暴力を最小限に留めるための方途の提示へと展開している。丸山が論じる暴力概念の特質を明らかにするため、以下では丸山の議論を詳細に検討する。

① 教育行為に内在する暴力性の認識

丸山は、2000年の論文において、メルロ＝ポンティ (Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961)、ミラー、デリダを参照しながら、教育行為に内在する暴力性を明らかにしようとした。メルロ＝ポンティの「地」と「図」の概念を用いて、丸山は次のように述べる。

ある他者への働きかけが自分自身にとって当然のものであるとき、それはわれわれにとって「地」となってしまうと、その意味を理解することができなくなってしまう。人を愚弄するつもりもなく、子供 (原典ママ) を抑圧するつもりがなくても、そうしてしまうことがある。それまで気づかなかった、われわれの行為の暴力性を意識できるようになるためには、この「地」のアスペクトを転換させることが必要なのである¹¹⁾。

すなわち、「つもりはない」という自分自身にとって自明化されている無意図的な意識や価値観による他者への働きかけに暴力性が内在しているということである。自らの暴力性を意識できるようになるためには、「地」のアスペクトを転換させること、すなわち「図」を「地」と入れ替えることで「地」を「図」として浮き上がらせることが必要だといえるのである。

また丸山は、アリス・ミラーの議論を援用し、「教育は学習者のためになされるのだと考える思考法があり、それが教育行為の暴力性を隠蔽してしまう」と指摘する。さらに、デリダの暴力論を参照し、「世界の一部を切り取り、ある

側面を強調することによって別の可能性を捨象してしまう第一のレベルの暴力があり、それを根拠のあることとして正当化する第二のレベルの暴力がある。教育はこの第一と第二の両方のレベルの暴力に関わっている」と述べる。

こうした教育の暴力性について丸山は、「学習者をコントロールして教育を遂行しようとする暴力へとつながる」と指摘し、「教育は必然的に暴力として学習者へと働きかける行為であり、学習者の独自性を否定して同化を図る試みである」と論じた。

② 学校現場における構造的暴力

2005年以降、丸山はこれまで論じてきた教育における暴力や暴力性を学校現場において具体的に示した。学校体罰、義務教育、教育的関係の三例を取り上げ、「学校教師の引き起こす暴力行為が、ただ教師個人の資質のみには還元されえず、〈教育現場〉という問題構制によって構造的に生み出される側面」があることを提示する。

学校体罰については、体罰の目的が「教師がその権威の喪失を恐れ、教室の平穏を保つこと」と「教育期待に応えるため」であり、また「悪癖を矯正し従順さを育むという、『子どものため』に為される行為」とも考えられていると指摘する。義務教育制度については、「規範の制度化された強制」であり、「支配階層の価値観を強制」される「就学の暴力性」を見出す。さらに、教育的関係については、「好きでこの教育的関係を結んだわけではないのだから、『お前のため』という未来の先取りは、お節介である以上に暴力的である」と述べる。

そのうえで、丸山は教育現場に生じる暴力を、「身体的暴力」「規範的暴力」「認識論的暴力」「関係論的暴力」の4つに類型化した。

③ ガルトゥング (Johan Vincent Galtung, 1930-2024) とデリダの暴力論の援用

2013年には、ガルトゥングの暴力論を引用し、暴力は暴行のような直接的な影響力だけではないことを示す。ガルトゥングは、「ある人にと

いして影響力が行使された結果、彼が現実に肉体的、精神的に実現しえたものが、彼のもつ潜在的实现可能性を下まわった場合、そこには暴力が存在する」と述べ、このような暴力を「構造的または間接的暴力」と呼んだ。丸山は、「他の学校に行っていれば実現した可能性が、この学校に通っているために絶たれてしまっている」ことや、「日本の学校文化に特有の構造的暴力」、「近代以降の学校に共通する構造的暴力」が存在するのではないかと問い、「これまで『暴力』とは認識されてこなかった営みに暴力性を見出した」。

また、デリダの暴力論を再度援用し、「いさかい」や「強姦」など通常「暴力」として認識されているのは第三の水準の暴力に過ぎず、その下位に「道徳を設定すること」（第二の水準）と「名付けること」（第一の水準）が暴力として位置づけることを示す。丸山の解釈によると、「道徳を設定すること」の暴力性は、道徳が無根拠であるにもかかわらず「道徳は可能な生き方の多くを否定し、1つの秩序を正しいものとして強制する」ことにあり、「名付けること」の暴力性は、「別様のくくり方・あり方も可能であったはずのところ、名付けはそのなかの1つに限定し固定化してしまう」ことにある。

教育においては、未熟な者に名の意味を教える道徳の習得を促すことがデリダの第一と第二の暴力であり、「名付けと道徳設定の暴力性を隠蔽する機制が、教育の暴力性をも隠蔽している」と丸山は述べる。そのうえで、教育が本来的に暴力性を含意しながら、その暴力性が隠蔽される構造を次のように指摘する。

教育は自らを秩序の維持に貢献する善なる営みであると思わせることで、その暴力的側面を見えなくしている。そしてさらに、教育は被教育者を正しく導くという善なる意志に導かれていると信じられているがゆえに、いっそうその暴力性が隠されてしまうのである¹²⁾。

④ 「教育的暴力」とその要因

以上の暴力を丸山は「教育的暴力」と呼び、

教育行為に含まれる「教育的善意」「他者支配の欲望」「教育的まなざし」が「教育的暴力」の要因であると述べる。「教育的善意」は、教育の暴力性を隠蔽している根源である。「他者支配の欲望」とは、「子どもの行動・成長を思い通りにコントロールし、思い描いた通りの人間に育て上げたいと願うこと」であり、「他者の他者性を否定し、自己への同化」を促す。「教育的まなざし」とは、「あるひとを教育の対象と見ること、そのひとには教育が必要であると見ること」であり、相手を自分よりも未熟な存在と見なすことで「他者性を認めない欲望」へと変換される。

丸山は、「善意をもって他者を変えようと試みることは教育にとって本質的」であり、教育の暴力性を完全に払拭することはできないとしたうえで、「教育行為の暴力性に気づき」、「暴力を最小限に留めつつ、教育を遂行していくこと」が求められるという。暴力性を意識して暴力を最小限に留める方途として、「表象を固定化しないこと」、「児童・生徒らを他者として承認すること」、「児童・生徒らの将来を尊敬すること」の3つを示す。すなわち、丸山は、暴力を最小限に留めるために、子どもに向けられた表象を固定化せず、自分とは異なる他者として承認し尊敬することを提唱したのである。

以上のように、丸山の議論は、教育行為に内在する暴力性の認識から、構造的暴力の分析、さらには暴力を最小限に留めるための方途の提示へと展開している。その核心は、「教育的暴力」という概念のもとに、教育行為が本質的に暴力性を含むことを明らかにした点にある。教育的善意、他者支配の欲望、教育的まなざしといった要因により、教育には不可避免的に暴力性が伴う。しかし、この暴力性を自覚し、表象を固定化せず、子どもを他者として承認・尊敬することで、暴力を最小限に留めることができるという。このような丸山の議論は、ブラウンミュールが指摘した「教育を行う者自身が気づいていない教育作用に内在する暴力性」と共鳴する視点を提示している。こうした丸山の議論は、前

節で論じた暴力行為への着目から、教育作用そのものに内在する原理的な暴力性の認識へという、日本における教育暴力論の深化を示すものといえる。

おわりに

本稿では、教育学における「暴力」概念の変遷を、語義的検討から始めて戦後日本の教育言説の展開まで辿ることで、教育と暴力の関係性の複雑化と深化の過程を明らかにした。

第1章で確認したように、「暴力/violence/Gewalt」という語は、言語や文化的背景によって異なる意味の広がりをもつ多層的な概念である。フランス語・英語のviolenceが「侵害」を、ドイツ語のGewaltが「支配」「統治」を含意し、日本語の「暴力」が身体的・直接的な作用として理解されやすいという意味の差異は、暴力を単なる行為としてではなく、歴史的・思想的に形成された概念として把握する必要性を示している。また、20世紀以降の暴力論が社会的、心理学的、現象学的という多様な観点から展開されてきたことは、暴力が人間社会のあらゆる関係に潜在する複雑な現象であることを示唆している。

第2章では、戦後日本の教育言説における暴力概念の変遷を検討した。1949年の山谷による議論では、暴力は思想・行動の自由を抑圧する権威主義的強制として捉えられ、戦後民主主義教育の文脈で語られていた。1950年代中盤以降は「暴力教室」問題を契機に、教師による暴力(体罰)と生徒による暴力が相互に関連する構造として暴力が認識されるようになった。そして1970年代以降、反教育学の影響を受けたとみられる議論が登場し、特に丸山恭司の一連の研究において、教育行為そのものに原理的に内在する暴力性が明確に理論化された。

丸山が提示した「教育的暴力」概念は、従来の暴力理解を転換させるものであった。教育的善意、他者支配の欲望、教育的まなざしという要因により、教育には不可避免的に暴力性が伴うという指摘は、教育に潜む構造的な葛藤を浮き彫りにした。重要なのは、この暴力性が教師個

人の資質や意図の問題ではなく、教育という行為の構造そのものに内在しているという認識である。デリダの暴力論を援用した「名付けること」「道徳を設定すること」の暴力性、ガルトウングの構造的暴力の概念を通じて示された「潜在的实现可能性を下まわらせる」暴力は、教育が本来目指す人間の成長・発達という理念と、その過程における不可避的な暴力(性)という矛盾を提示している。

本稿は、戦後の教育学における暴力概念の変化を辿ってきた。この考察を通じて、教育と暴力の関係は二律背反的に考えられるものではなく、多層的で複雑な問題であることが明らかになった。今後の課題として、暴力性を内包しながらも人間の成長を促す教育の可能性について、より詳細な検討が必要である。その際、本稿で言及したデリダの暴力の三層構造や、ミラーの心理的暴力論など、各理論家の暴力概念を精査し、教育実践との接続可能性を探究することが求められる。

注

- 1) Newton Garver (2009) p.171
- 2) 「violence」『英語語源辞典』, 研究社, 1997年
- 3) Samuel Weber (1997) pp.82-83
- 4) 「violence」が日本語で「暴力」と訳されるようになった時期および経緯は明確には特定されていない。(レファレンス協同データベース https://crd.ndl.go.jp/reference/entry/index.php?id=1000153235&page=ref_view&utm_source=chatgpt.com%EF%BC%892025/11/03)
- 5) 暴力について哲学的考察を行う Lorenzo Magnani は、「歴史学, 社会学, 心理学, 犯罪学, 人類学といった学問分野の方が, 暴力を研究し, データ, 説明, 原因を提供するのにより適切であるように思われる」として, 哲学において暴力が十分に論じられてこなかったと述べる。(Lorenzo Magnani(2011), p.VII)
- 6) 古川 (1956)
- 7) 古川 (1956), 60頁
- 8) 真下 (1957), 50頁
- 9) 大竹 (1983) によると, 校内暴力は次の4つに大別される。「同じ学校の生徒間の暴力行為」, 「他校生との暴力行為」, 「対教師暴力」, 「学校施設の破壊」である。
- 10) 鳥光美緒子「反教育学」『新教育学大事典』第5巻, 細谷俊夫編集, 第一法規出版, 1990年, 536頁

- 11) 丸山 (2000a), 29頁
 12) 丸山 (2013), 104頁

会編『高校生活指導』明治図書, 第196巻,
 2013年, 100-107頁
 酒井隆史『暴力の哲学』河出書房, 2016年
 新村出編『広辞苑第7版』岩波書店, 2018年
 松村明編『大辞林第4版』三省堂, 2019年

引用・参考文献

- Samuel Weber, Wartime, Hent de Vries and Samuel Weber, (Eds), Violence, Identity, and Self-Determination, Stanford University, 1997, pp.80-105
- Newton Garver, What Violence Is, Vittorio Bufacchi, Violence : a philosophical anthology, Palgrave Macmillan, 2009
- Lorenzo Magnani, Understanding violence : the intertwining of morality, religion and violence : a philosophical stance, Springer-Verlag, 2011
- 山谷進介「暴力的な教育論を排す」日本生活教育連盟編『カリキュラム』誠文堂新光社, 第10巻, 1949年, 46-47頁
- 牧本邦夫「中学生の暴力教室」教育技術連盟編『教育技術』小學館, 第11巻2号, 1956年, 84-85頁
- 藤村拓郎「暴力卒業式—教育事件その後」教育技術連盟編『教育技術』小學館, 第11巻2号, 1956年, 80-83頁
- 古川哲史「教育の場における暴力にいかに対処するか」教育技術連盟編『教育技術』小學館, 第11巻5号, 1956年, 60-65頁
- 真下孝雄「何が暴力教師を生むのか」教育技術連盟編『教育技術』小學館, 第12巻6号, 1957年, 46-51頁
- 大竹鑑「『校内暴力』の教育学的考察—現代における危機の問題—」大谷大学哲学会『哲学論集』第30巻, 1983年, 23-42頁
- 下地秀樹・太田明「反教育学と教育学の〈あいだ〉」東京大学教育学部『東京大学教育学部紀要』, 第30巻, 1991年, 1-20頁
- 廣松渉編『岩波哲学・思想事典』岩波書店, 1998年
- 丸山恭司「教育倫理学の可能性」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第46巻第1部, 2000年, 28-33頁 (2000a)
- 丸山恭司「教育と他者性—ウイトゲンシュタインの子どもから—」小笠原道雄監修『近代教育の再構築』, 福村出版, 2000年, 192-205頁
- 丸山恭司「教育において〈他者〉とは何か—ヘーゲルとウイトゲンシュタインの対比から」, 日本教育学会『教育学研究』, 2000年, 111-119頁
- 鎌田正, 米山寅太郎『新漢語林』大修館書店, 2004年
- 丸山恭司「教育現場の暴力性と学習者の他者性」越智貢編『応用倫理学講義〈6〉教育』岩波書店, 2005年, 116-131頁
- 前田富祺『日本語源大辞典』小学館, 2005年
- 谷徹・今村仁司・マーティンジェイ他『暴力と人間存在』, 筑摩書房, 2008年
- 丸山恭司「学校の暴力を考える: 教育的まなざしを転換するために」全国高校生活指導研究協議