東海大学課程資格教育センター論集
第18号
DOI: 10.18995/24348872.18.45

〈研究ノート〉

被体罰体験と「体罰」に対するイメージについての再検討

小湊 真衣・青山 (開田) 有希

1．問題

子どもに対する体罰は1783年にポーランドにおいて初めてそれが禁止され、また1989年の「児童の権利に関する条約」に各国が賛同することによって禁止運動が広がり、今日では世界198の国または地域のうち少なくとも124カ国において学校における体罰が国の法律によって禁止されている。日本では、1879年の教育令第46条にて「凡学校ニ於テハ生徒ニ体罰ヲ加フヘカラス」という規定が盛り込まれたのをはじめ、1890年の改正小学校令第63条では「小学校長及教員ハ児童ニ体罰ヲ加フルコトヲ得ス」という文言によって体罰が禁止された。また第2次世界大戦後の1947年に制定された学校教育法第11条では、「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、体罰を加えることができない。」という表現で体罰が禁止された。しかし、こうした規定が存在したにもかかわらず、戦後も指導者による暴力行為は引き続き行われていた (和所 ,2017)。

21世紀に入って児童生徒の問題行動に対する指導のあり方が議論されるようになったことを受け、文部科学省は2007年に「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について (通知)」を出し「教員等は、児童生徒への指導に当たり、いかなる場合においても、身体に対する侵害 (殴る、蹴る等)、肉体的苦痛を与える懲戒 (正座・直立等特定の姿勢を長時間保持させる等) である体罰を行なってはならない」との通知を行なった。しかしこうした取り組みにもかかわらず教育現場での体罰は残存し、2012年にはオリンピックロンドン大会の女子柔道日本代表選手らが監督からの日常的な暴力・暴言を訴える文書を日本オリンピック委員会に提出したほか、2013年には高等学校の男子バスケットボール部に所属していた生徒が、顧問からの体罰が原因で自ら命を絶つ事件が起こった (桜宮高校事件)。桜宮高校事件を受け文部科学省は児童生徒に対する体罰の実態を把握するために全国の国公立及び私立の小学校、中学校、通信制を除く高等学校、中等教育学校、特別支援学校、高等専門学校と対象とした調査を行なった。その結果、2012年に発生した体罰の件数は、小学校が1,559件、中学校が2,805件、高等学校が2,272件であり、体罰が行われた場面は、小学校では59.1% が授業中なのに対し、中学校では38.3% が部活動、24.5% が授業中であり、高等学校では41.7% が部活動、21.3% が授業中という結果であった（文部科学省 , 2010)）。東京都教育委員会も文部科学省による全国調査を受けて都内の小学校を含めた全公立学校を対象に部活動指導における体罰の実態把握について調査を行ない、2012年には146校で182件の体罰があったほか、体罰に至らないまでも不適切な指導と判断されたものが355校で542件あったことを報告している（東京都教育委員会 ,2017）。

文部科学省は体罰等の参考事例をもとに「体罰（通常、体罰と判断されると考えられる行為）」と「認められる懲戒（通常、懲戒権の範囲内と判断されると考えられる行為）」、「正当な行為（通常、正当防衛、正当行為と判断されると考えられる行為）」を分け、その具体的な例を提示しているが、懲戒と体罰の区分についてや、それが体罰かどうかの判断については現在のところこれ以上細かい規定がなく、どこまでが体罰かということは不明確であり、今後の法整備が待たれることが指摘されている (藤田・宇部ら ,2015)。

このように、その行為が体罰であるのかそれとも認められる懲戒の範囲内であるのかという議論は、学校教育現場以外でも問題となっている。例えば保護者がしつけと称して子どもに体罰を振るい、取り返しのつかない事態になったケースも後を立たず、東京都目黒区で2018年3月に起きた5歳の児童の虐待死事件でも、親によるしつけと称した暴力が行われていた。親の子どもへの体罰を禁止する改正児童虐待防止法と改正児童福祉法が2020年4月から施行されることを受け、厚生労働省は2019年内をめどに禁止体罰の範囲などを示すガイドラインを作成する方針を明らかにしたが、2019年9月3日に「何が体罰にあたるか」という体罰の「範囲」について考える有識者会議が厚生労働省で初めて開かれたことからも、体罰と躾の間の線引きはいまだに難しい問題であることがうかがえる。「しつけ」とは広辞苑 (第４版) によると「礼儀作法を身につけさせること」であるが、日常的には学校教育現場における「懲戒」すなわち「教員が児童・生徒に対して、戒めるべき言動を再び繰り返させないという、教育目的に基づく行為や制裁を行うこと」という意味で使われていることも多いのが現状である。

このように、学校教育現場で見られる体罰もそれ以外の場所で行われている体罰も、「体罰」に対する定義や認識が曖昧であることが問題を把握しづらくさせていると考えられる。これに関して門間・山本・細川・富塚 (2017) は、乳幼児の母親を対象に「しつけ」と「虐待」がどのようにとらえられているのかについて対話を元に検討し、しつけのイメージは「礼儀作法を身につけさせること」という辞書的な意味よりも広い範囲に及んでおり、「たたいて教えるならしつけである」という考えも存在していることを報告している。また細井・後閑・石原 (2013) は、明らかに虐待であるとわかる行為よりも、しつけか虐待かの区別がつきにくい部分で見逃しが起こりやすいという問題意識から母親のしつけの認識についての調査を行い、「手でお尻を叩く」や「大声で叱る」はしつけの範囲であると認識される傾向があるほか、しつけのための軽微な体罰に対しては、半数が止むを得ないと認識していたことを報告している。また、未就学児の保護者を対象とした調査では、ほとんどの母親が殴打によるダメージが比較的少ないと思われる身体部位へ「体罰を伴うしつけ」を行なっていたことも明らかとなっている (李・山下・津村 ,2012)。教師や保護者の中には体罰を容認あるいは肯定する意識があることは以前から指摘されているが、それらを肯定する者が存在し続ける背景には、このように「体罰」という言葉に対して個人が持つイメージがそれぞれ異なっていることも原因の一つとして考えられる。

また、体罰に対する是非の判断が分かれる原因としては、個人個人が持つ「体罰」のイメージが異なることのほか、体罰を受けた経験がある者は体罰を正当化したり (高橋・久米田 ,2008)、容認・肯定する傾向がある (神田 ,1987; 田淵 ,1999; 安田 ,1999; 兄井・永里・竹内・長嶺・須崎 ,2014; 林 ,2016) という、体罰の連鎖という側面からも検討する必要がある。被体罰体験と体罰に対する意識に関する調査は多く行われており、例えば Gaffney(2002) や辻野・塚原・飯野 (2004) は、子どもの頃よく叩かれた経験があると答えた者の方が殴打を伴う体罰を躾の範囲だと捉えやすい可能性を指摘しているほか、辻野・塚原・飯野・市原・村上 (2004) は、幼少期において頻繁に叩かれた経験がある学生の方が、叩く体罰をしつけの範囲ととらえる傾向があることを報告している。こうした被体罰体験は、体罰に対して容認的な態度に結びつくだけでなく、自らも体罰を行う可能性があることが指摘されている (藤井・宇部・福場・市川・鈴木・本間・小川・深見・藤本・谷釜 ,2015)。

このように、これまでの調査によって「体罰」と「躾」が示す範囲が重複していることもしくは、その言葉を使用するものの中で、独特な意味づけがなされている可能性が指摘されてきた。また、体罰を受けた経験がある者は、「体罰」に対して肯定的なイメージを持つ可能性があることも、質問紙調査の結果に基づく記述統計や、インタビュー内容の検討によって指摘されてきた。しかし、「体罰」という言葉が用いられるとき、それは「躾」もしくは「叱る」などの言葉とは、具体的にどのように異なるものとして捉えられているのかを、もう少し明確に把握する必要がある。例えば、「躾のつもりだった」「叱っただけで、体罰したつもりはない」という表現が使われるとき、「体罰」は一体どのようなイメージを持つものとして捉えられているのだろうか。そこで今回は、個人が抱く情緒的意味を分析的に把握するための方法の1つである SD(Semantic Differential) 法を用い、「体罰」と「躾」およびこれらに関連する単語（「怒る」「叱る」）のイメージのプロフィールを作成し、その構造と差異について検討する。城 (2008) の調査では、「叱る」は肯定的でプラスのイメージがあり、「怒る」は否定的なイメージが多いことが指摘されていることから、「怒る」「叱る」のイメージと「体罰」「躾」のイメージとの関係

についても考察したい。

また、先行研究では被体罰体験者と体罰に対する容認的な態度との関係性が指摘されてきたが、この傾向の再現可能性については疑いを持って再検討を行う必要がある。なぜなら、被体罰体験者が体罰に対して容認的な態度を持つようになるということは、体罰被害者が本来加害者の非であるところを己の非であると捉えてしまう可能性につながるためである。また、体罰を是とする認知は体罰の連鎖を生じる可能性もあることから望ましいものであるとは言い難く、特に将来子どもを指導する立場になる可能性がある教職課程の学生であれば、そうした認知はなおさら修正されていくべきであると考えられるためである。近年、体罰に関連する様々な重大事件が報道で大きく取り上げられたほか、政府によるガイドラインの作成等によって各大学の教職課程に在籍する学生には、体罰はどのような場合でも絶対に許されないという指導が以前にも増して徹底して伝えられるようになってきていると考えられる。こうした教育の結果、被体罰者も「体罰＝許されないもの」という正しい意識を持つようになってきている可能性があると考えられるため、体罰を受けたことがある者は「体罰」に対して容認的な態度を持つという傾向が、2019年の現在においてどの程度見受けられるのかを検討することとした。

2．目的

本調査では以下の 2 つの目的に基づき調査を行なった。 1 つは、SD 法を用いて教職課程の学生が抱く「体罰」のイメージについて検討することである。具体的には「体罰」のイメージと「躾」のイメージの差異について検討し、「怒る」「叱る」のイメージとの比較を行う。 2 つ目の目的として、先行研究では被体罰体験と体罰に対する容認的な態度との関係が指摘されている (高橋・久米 ,2008; 兄井・永里ら ,2014; 藤井・宇部ら ,2015) が、政府による体罰禁止のガイドライン作成の発表がなされた2019年以降の教職課程では、体罰はどのような場合でも許されないという指導が従来に増して徹底され強調されるようになっていると考えられることから、体罰を受けたことがある者は「体罰」に対して容認的な態度を持つという傾向が、2019年の現在においてどの程度の再現可能性を持つかを検討することとした。

3．方法

3-1　手続き

調査は2019年6月から11月にかけて、関東近郊の4年生大学および短期大学3校にて実施された。授業前後または講義後の時間を利用して調査票を配布し、実験者による倫理的配慮や回答に関する説明ののち、調査協力者による回答と実験者による調査票の回収が行われた。

3-2　調査協力者

19歳から22歳までの学生158名の協力を得た。平均年齢は19.38歳（SD=0.60）で、内訳は男性が91名、女性が66名、その他1名、無回答1名であった。

3-3　倫理的配慮

本調査では以下の倫理的配慮を行った。回答内容は統計的に処理を行い回答内容に関して個人は特定されないこと、回答済みの質問紙は適切に保管しデータの入力・分析が終了し次第適切に処分することを説明した。また，調査への参加不参加は授業における成績とは一切関係なく協力しなかったからといって学業上の不利益は生じないことを調査対象者に説明し、承諾が得られた方の調査票のみを分析の対象とした。

3-4　調査内容

調査票のタイトルは、体罰の是非についての社会的望ましさの影響を考慮し「ワーク兼研究協力シート」とした。調査票冒頭で倫理的配慮について説明し、研究調査への協力意思の有無を2件法 (Yes,No) で尋ねた。フェイ

スシートとして年齢・性別およびこれまでに教員から体罰・暴言・暴力を受けたことがあるか否かを「ある」「ない」「うけている人を見たことがある」の3件法で尋ねた。「うけている人を見たことがある」の項目を追加した理由としては、暴力行為や　DV などはそれを実際に受けている人に対してだけでなく、それを目にしたり暴言を耳にした人に対しても悪影響を及ぼすことが考えられるためである。次に「体罰」「躾」「怒る」「叱る」の4種類の単語に対して、SD 法を用いたイメージの評定を求めた。質問紙では刺激および形容詞対の提示順序が判断に及ぼす影響を考慮し、単語の順序と形容対の順序を入れ替えた２種類の質問紙を作成した。

「体罰」とその関連用語のイメージを調べるための形容詞対は、それぞれの形容詞の意味内容を明確にするために両極対とした。形容詞対は、井上・小林 (1985) により、SD 法を用いたイメージの測定でよく使用されており且つ有効な項目として挙げられているものの中から、心理学を専門とする者2名による協議によって、評価性に関する形容詞対として「好きな―嫌いな」「親切な―不親切な」「やさしい―こわい」「思いやりのある―わがままな」「感じのよい―感じのわるい」「責任感のある―無責任な」の6項目、活動性に関する形容詞対として「あつい―つめたい」「おだやかな―はげしい」「積極的な―消極的な「理性的な―感情的な」の4項目の、計10項目を選出した。SD 法によるイメージの測定において形容詞対の選定を行う場合、評価・力量・活動の3次元から形容詞対を選出するのが望ましいとされているが、今回の調査では体罰に対する評価的なイメージと活動的なイメージを中心的に検討したいと考えたことと、質問項目の増加による調査協力者の負担を考慮たことから、力量に関する形容詞対の検討は次回以降の課題とした。回答欄の左右両端に形容詞対を配置し、それぞれポジティブな意味を持つ形容詞の「非常に」を6、「かなり」を5、「やや」を4、ネガティブな意味を持つ形容詞の「非常に」を1、「かなり」を2、「やや」を3とする6段階評定で回答を求めた。なお、形容詞を提示する際は左右どちらかの片側にポジティブもしくはネガティブな意味を持つ形容詞が固まらないよう、形容詞対の左右を逆転させた逆転項目を数個配置した。また、形容詞を提示する順もランダムとし「好きな - 嫌いな」など、中心的な意味を持つ形容詞が最初に提示されないよう順番の入れ替えを行った。なお、それぞれの単語のイメージを明確に判断してもらうため、「どちらともいえない」の選択肢は設置しなかった。

４．結果

4-1　各刺激の因子構造の検討

「体罰」に対するイメージを測定した10項目の形容詞対について、因子分析により因子構造を検討した。固有値の減衰状況とスクリー・プロットの形状から2因子解を採用し、プロマックス回転による因子分析を行った。Table1にプロマックス回転解（因子負荷量）、共通性、因子間の相関係数を示す。因子負荷量 .40を基準として因子の内容を推測したところ、第１因子は「好きな - 嫌いな」「親切な - 不親切な」「やさしい - こわい」「思いやりのある - わがままな」の因子負荷量が高いので評価を表す因子 (評価性因子)、第２因子は「おだやかな - はげしい」「積極的な - 消極的な」から成るため活動を表す因子 (活動性因子) と解釈できた。

次に「躾」に対するイメージを測定した10項目の形容詞対について、因子分析により因子構造を検討した。固有値の減衰状況とスクリー・プロットの形状から2因子解を採用し、プロマックス回転による因子分析を行った (Table2)。因子負荷量 .40を基準として因子の内容を推測したところ、第１因子は「積極的な - 消極的な」「責任感のある - 無責任な」の因子負荷量が高かったことから対象とされた行動に対するイメージを表す因子 (行動への印象因子) と解釈した。第２因子は「理性的な - 感情的な」「やさしい - こわい」の因子負荷量が高かったことから対象とされた行動を行う者に対するイメージ表す因子 (行動者への印象因子) と解釈できた。

同様に「怒る」「叱る」に対するイメージを測定した10項目の形容詞対についても因子分析により因子構造を検討した。固有値の減衰状況とスクリー・プロットの形状から、いずれも2因子解の採用が適当であると考えられたため、プロマックス回転による因子分析を行った (Table3,Table4)。因子負荷量 .40を基準として因子の内容を推測したところ、「怒る」の第１因子は「感じのよい - 感じのわるい」「好きな - 嫌いな」「理性的な - 感情的な」の因子負荷量が高かったことから評価を表す因子 (評価性因子) と解釈された。また「怒る」の第２因子は「積極的な - 消極的な」「おだやかな - はげしい」の２項目から構成されていたことから活動を表す因子 (活動性

因子) と解釈できた。また「叱る」の第 1 因子は「思いやりのある - わがままな」「責任感のある - 無責任な」「親切な - 不親切な」の因子負荷量が高かったことから評価を表す因子 (評価性因子) と解釈された。また第 2 因子は「おだやかな - はげしい」の1項目のみで構成されていたことから活動を表す因子 (活動性因子) と解釈できた。

「体罰」「躾」「怒る」「叱る」の因子構造を比較してみると、「体罰」「怒る」「叱る」に関しては第 1 因子を構成する項目が共通しており、第 2 因子を構成する項目もほぼ共通していたのに対し、「躾」は他の3つの刺激と異なるイメージの構造を持っている可能性が示唆された。

Table1. 「体罰」に対するイメージの因子分析結果（プロマックス回転）

	因子		
	1	2	共通性
好きな — 嫌いな	**.873**	.044	.229
親切な — 不親切な	**.861**	-.032	.263
やさしい — こわい	**.818**	-.197	.323
思いやりのある — わがままな	**.814**	.124	.303
感じのよい — 感じのわるい	**.808**	-.121	.351
理性的な — 感情的な	**.787**	-.253	.355
責任感のある — 無責任な	**.781**	.213	.311
あつい — つめたい	**.604**	.358	.465
おだやかな — はげしい	-.273	**.759**	.390
積極的な — 消極的な	.168	**.746**	.391
因子間相関			
因子1	1.000		
因子2	.099	1.000	

Table2. 「躾」に対するイメージの因子分析結果（プロマックス回転）

	因子		
	1	2	共通性
積極的な — 消極的な	**.897**	-.337	.346
責任感のある — 無責任な	**.82**	.000	.328
あつい — つめたい	**.662**	.087	.503
親切な — 不親切な	**.653**	.249	.369
思いやりのある — わがままな	**.640**	.342	.283
おだやかな — はげしい	.467	-.854	.401
理性的な — 感情的な	.002	**.753**	.432
やさしい — こわい	.154	**.73**	.346
感じのよい — 感じのわるい	.331	**.642**	.293
好きな — 嫌いな	.310	**.572**	.421
因子間相関			
因子1	1.000		
因子2	.437	1.000	

Table3. 「怒る」に対するイメージの因子分析結果（プロマックス回転）

	因子		
	1	2	共通性
感じのよい — 感じのわるい	**.862**	-.191	.266
好きな — 嫌いな	**.814**	-.162	.347
理性的な — 感情的な	**.808**	-.163	.357
思いやりのある — わがままな	**.807**	.180	.276
親切な — 不親切な	**.776**	.197	.316
やさしい — こわい	**.772**	-.169	.413
責任感のある — 無責任な	**.716**	.277	.355
あつい — つめたい	.548	.423	.457
積極的な — 消極的な	.124	**.789**	.336
おだやかな — はげしい	-.404	**.726**	.391
因子間相関			
因子1	1.000		
因子2	.139	1.000	

Table4. 「叱る」に対するイメージの因子分析結果（プロマックス回転）

	因子		
	1	2	共通性
思いやりのある — わがままな	**.853**	-.020	.266
責任感のある — 無責任な	**.847**	.143	.305
親切な — 不親切な	**.846**	.006	.286
感じのよい — 感じのわるい	**.787**	-.178	.297
あつい — つめたい	**.760**	.226	.434
理性的な — 感情的な	**.741**	-.302	.279
好きな — 嫌いな	**.718**	-.174	.409
やさしい — こわい	**.707**	-.348	.290
積極的な — 消極的な	.649	.473	.467
おだやかな — はげしい	-.040	**.879**	.212
因子間相関			
因子1	1.000		
因子2	-.182	1.000	

4-2　各刺激のプロフィール

「体罰」「躾」「怒る」「叱る」のイメージのプロフィールを Figure1に示す。なお、Figure1は見やすさの観点から、右側にネガティブな意味を持つ形容詞を、左側にポジティブな意味を持つ形容詞を配置した。また、今回の調査における主要な刺激である「体罰」の因子分析結果と因子寄与率をもとに形容詞対の並び替えを行なった。Figure1より、どの形容詞対においても「体罰」のイメージは他の3つの単語に比べてネガティブである傾向が見出された。「躾」「怒る」「叱る」に関しては、「躾」と「叱る」のイメージは類似しており、「怒る」は「躾」よりもネガティブなイメージであるが「体罰」の方が「怒る」より更にネガティブなイメージであることがプロフィールから読み取れた。なお、城 (2008) の調査では、「叱る」は肯定的でプラスのイメージがあり、「怒る」は否定的なイメージが多いことが指摘されていたが、今回の調査においても同様の傾向が認められた。

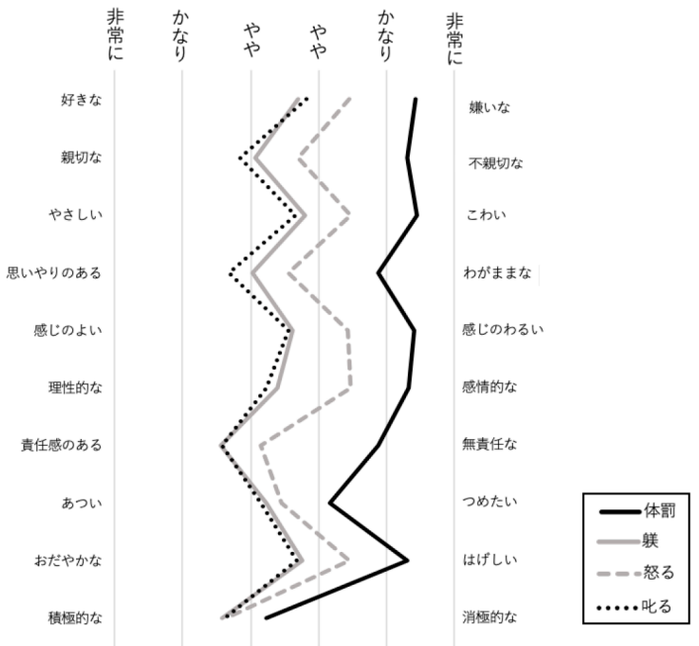

Figure1.「体罰」および関連する単語のイメージのプロフィール

4-3　体罰に関する体験と各刺激のイメージの検討

次に、体罰を受けたことが「ある」と回答した協力者、「ない」と回答した協力者および体罰を「うけている人を見たことはある」と答えた協力者それぞれの「体罰」「躾」「怒る」「叱る」に対するイメージ検討した。調査協力者のうち、体罰を受けたことが「ある」と答えた者は57名、「ない」と答えた者は86名、「うけている人を見たことはある」と答えた者は14名であった。

体罰に関する3種の体験（「ある」「ない」「うけている人を見たことはある」）について、各刺激に対するイメージの差を検討した。分散分析の結果、主効果が見られたのは「体罰」のイメージにおける「親切な - 不親切な」($F(2,152)4.213, p<.05$)、「責任感のある - 無責任感な」($F(2,152)=5.942, p<.01$)、「おだやかな - はげしい」($F(2,152)=4.541, p<.05$)、「あつい - つめたい」($F(2,149)=7.154, p<.01$) のみで、その他の刺激における各項目に関しては体罰に関する3種の体験による主効果は見受けられなかった。主効果が見られた項目について Bonferroni 法による多重比較を行なったところ、「親切な - 不親切な」「責任感のある - 無責任感な」「おだやかな - はげしい」では、被体罰体験が「ない」方が「ある」よりもネガティブなイメージを持っており、「あつい - つめたい」では、被体罰体験が「ない」方が「ある」よりもネガティブなイメージ、「ない」方が「うけているのを見たことはある」よりもネガティブなイメージを持っていたことが明らかとなった（いずれも5% 水準）。体罰に関する3種の体験と「体罰」に対するイメージのプロフィールを Figure2に示す。

今回の調査結果からは、先行研究が示していたような被体罰体験者における体罰への肯定的な態度は見出されず、どのような体験をしてきた被調査者も、体罰に対して否定的なイメージを抱いていることが明らかとなった。ただし、体罰経験が「ない」と回答した調査協力者の方が、「ある」もしくは「うけている人を見たことはある」と回答した協力者よりも、体罰に対してより否定的なイメージ持っている傾向も今回の結果から示された。

なお、性別（「男性」「女性」）と各刺激のイメージについて対応のない t 検定を用いて2群の平均値差を検討したところ、「躾」の「責任感のある - 無責任な」($t(153)=2.206, p<.05$, ES:d=.359,95%CI[-0.786,-0.043])、「怒る」の「おだやかな - はげしい」($t(152)=2.412, p<.05$, ES:d=.394,95%CI[0.084,0.839]) 、「叱る」の「責任感のある - 無責任な」($t(153)=2.430, p<.05$, ES:d=.396,95%CI[-0.941,-0.097]) の項目において有意な差が見受けられたが、それ以外の刺激における形容詞対においては有意な差は認められなかった。今回の調査結果は男子学生よりも女子学生の方が「体罰・暴力的な指導」に強い嫌悪感を示す傾向があるという和所 (2017) の報告を一部支持している

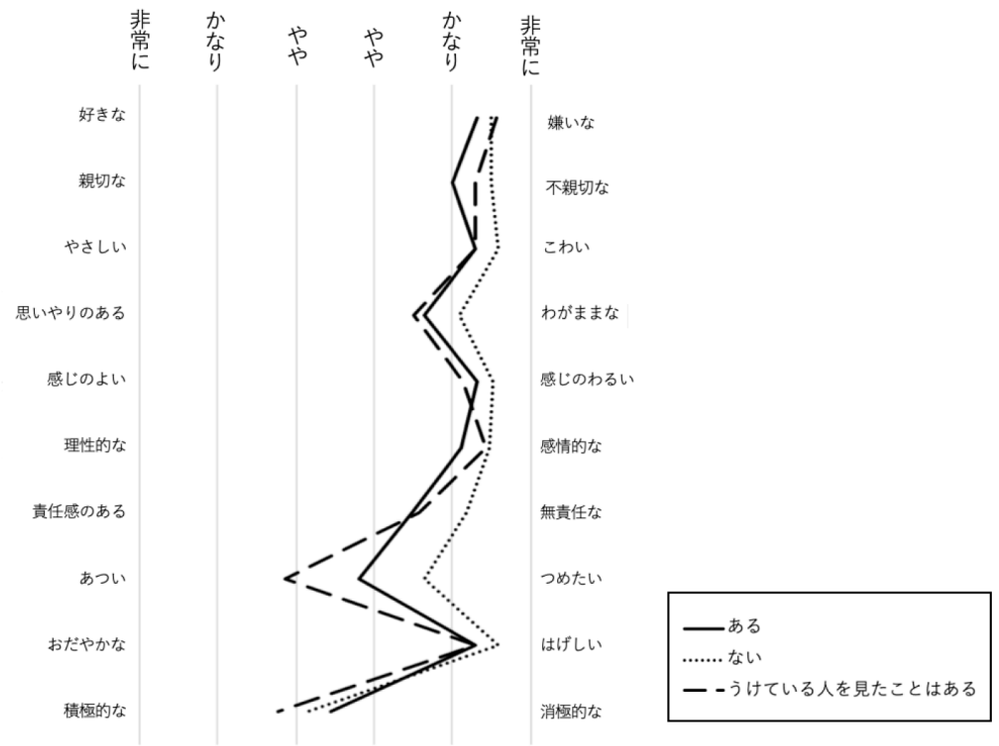

Figure2. 被体罰体験の有無による「体罰」イメージのプロフィール

と考えられるが、いずれも効果量 d が .50より小さかったことから統計的には男女間で各刺激のイメージにそれほど大きな平均値差があるとはいえないと解釈できた。

5．考察

今回の調査は2つの目的にもとづいて行われた。１つ目の目的は、「体罰」に対するイメージと「躾」「怒る」「叱る」のイメージとの比較を行うことで、「体罰」のイメージと類似する概念との関係を検討することであった。また、先行研究では被体罰体験と体罰に対する容認的な態度との関係が指摘されている (高橋・久米 ,2008; 兄井・永里ら ,2014; 藤井・宇部ら ,2015) が、それらは体罰は絶対に許されないという指導が徹底されるようになった現在の教職課程の学生においても依然として見受けられる傾向であるのかを確認することを２つ目の目的としていた。

まず1つ目の目的に関しては、因子分析の結果「体罰」と「怒る」「叱る」は比較的類似のイメージ構造を持っている一方「躾」は今回刺激として選んだ３つの単語とは異なるイメージの構造を持っている可能性が示唆された。イメージの内容としては、どの形容詞対においても「体罰」のイメージが他の3つの単語に比べて非常にネガティブであり、「躾」と「叱る」のイメージは比較的ポジティブな方向寄りで類似しており、「怒る」は「躾」よりもネガティブなイメージであることが読み取れた。このことから、体罰をおこなった者が弁明として「躾のつもりだった」と表現する場合、それは本人としては愛情を持ってやったことで許されるべきことあり、体罰自体が悪いものであるという認識は持っているという可能性も考えられる。したがって、今後の教育の中では単に「『体罰』はいけない」ということを強調するだけでは「自分のしていることは『体罰』ではない」という判断がなされる可能性があるため、具体的な内容やシチュエーション、様々な関係性やそのきっかけなどを提示しながら、何が体罰にあたるのかというところから、着実に知識を持ってもらえるよう指導していく必要があると言えるのではないだろうか。

次に２つ目の目的に関しては、調査の結果「体罰」には「躾」「怒る」「叱る」よりも全体的にかなりネガティブなイメージがあること、「体罰」と「躾」のイメージは明確に異なっていることが明らかとなった。また「躾」

は「怒る」よりも比較的ポジティブなイメージを持たれており、「怒る」よりも「叱る」と似たイメージで捉えられている可能性が示唆された。このことから、体罰を行うものが弁明として口にする「躾のつもりだった」という言葉には、ネガティブな意味を持つ行為としてそれを行なった訳では無いという自己弁護の意味が込められていると解釈できよう。

被体罰体験の有無と「体罰」のイメージの分析では、被体罰体験の有無にかかわらず、体罰に対しては否定的イメージがあることが明らかとなり、被体罰体験が体罰に対する容認的な態度と結びつくという先行研究 (高橋・久米 ,2008; 兄井・永里ら ,2014; 藤井・宇部ら ,2015) の結果は支持されなかった。このことから、被体罰体験は体罰に対する容認的な態度を導くという従来の先行研究における傾向の再現可能性が疑われるとともに、従来から指摘されていた傾向は決して確定的なものではなく可塑性があり、体罰はどのような理由でどのような関係性で行われた場合であっても絶対に許されないものであるという近年の教育や指導には、学生のものの見方を変えていく可能性があることが示唆された。ただし、今回の調査においては被体罰経験が無いと回答した調査協力者の方が、体罰に対してより否定的なイメージを抱いていたことから、今後の教育の中でも引き続き、体罰は暴力であり絶対に許されないものであるという指導を行なっていくことで、体罰に対する肯定的なイメージを払拭していけるよう、学生をサポートしていく必要があると考えられる。

被体罰体験の有無が「体罰」に対するイメージに影響する理由として、「体罰」に対して抱くイメージには男女差があり、女性よりも男性の方が被体罰体験が多いことを示唆する先行研究も存在していたが、今回の調査では「体罰」のイメージに関し、統計的に有意な性差はほとんど見受けられなかった。したがって、被体罰体験の有無が「体罰」に対する否定的なイメージを多少緩和する理由としては、以下のようなことが考えられる。まず第一に考えられるのは、体罰の内容である。体罰はどのようなものであれ許されないが、その体罰が行われた場所や体罰が行われるきっかけとなった出来事、その時の教師の態度や言動、どのような体罰をどの程度受けたのか、もしくは見たのかによっても、その印象は大きく変わってくると考えられる。例えば多くのクラスメイトの前で、完全に理不尽な理由によって教師から強く叱責された挙句に執拗に殴打され、全治数週間になる怪我を負わされた場合と、修学旅行で就寝時間後に部屋を抜け出して禁止されていたにも関わらず外に遊びに出かけ、連れ戻された際に教師から「修学旅行のしおり」で頭を数回叩かれた場合とでは、当然そのイメージは変わってくる。

また、教師の弁明によってその行為が体罰ではなく愛の鞭であるというラベルづけがなされ、本人の認知に影響を与えている可能性もある。これに関して例えば松岡 (2013) は、教師や部活動指導者が体罰を行なった際、ほとんどのケースにおいて教師は自分の行為をフォローするような論説を1対 1 の密室的構造の中で行う傾向があり、「殴りたくて殴っていない」などの言葉に加え、体罰を与えた相手の頭を撫でたり自ら涙を流すなどの「泣き落とし」を行うなど、共感演出が少なからず行われていることを、インタビュー調査から明らかにしている。

それ以外に考えられる理由としては、自分の身に起こってしまったことに対し、「あれは理不尽な罰ではない。自分にとって必要なことだった」「ああされてよかったんだ」と、肯定的な解釈をすることで不協和を低減しようとする、認知的不協和理論の観点から解釈することも可能である。親子間で行われる体罰の時と同様に、学校教育現場で体罰が行われる場合も、体罰を受けた側はその一度の体罰を機に相手との関係を断つことができない場合が多い。多くの場合、叩かれた相手を憎いと思ったとしても、その後その場所で生活していくためには、体罰を与えてきた相手に対して挨拶したり謝意を示したり、時には笑顔を向けたりすることが、「適応」のために必要である場合もある。被体罰体験もしくは体罰を目にする体験が体罰に対するネガティブなイメージを緩和する現象に関しては、今後も慎重にその理由について考察するとともに、体罰に対する寛容なイメージもしくは態度を教育過程の中で変えていくためのサポートの方法を考察していく必要があると言えるだろう。

今後の課題としては、今回の調査は調査対象者の性別にやや偏りがあったほか SD 法で採用した形容詞対が限定的であったことから、今後は調査対象者の範囲を増やし、また今回使用した形容詞対とは異なる形容詞を用いて「体罰」および類似する言葉のイメージについて検討することで、「体罰」はどのような単語と類似の概念として捉えられているのかについてより詳細に調査していくことが必要である。また、今回は「体罰」「躾る」「怒

る」「叱る」の４つの単語を取り上げてその差異を検討したが、今後は「虐待」「暴力」「罰」「愛の鞭」などの別の単語も交えて調査を行い、これらの言葉の持つイメージとその関係について検討していく必要もあるだろう。そして、被体罰体験と体罰のイメージの関係について考える際は、本人が経験した体罰の内容やその時の状況、本人による原因帰属の仕方についても同時に検討することが不可欠であるため、どのような要因が体罰に対する容認的な態度に結びつく可能性があるのかについて、より詳細に検討していくことを、今後に向けての主要な課題としたい。

引用文献

兄井 彰・永里 健・竹内奏太・長嶺 健・須崎康臣 (2014). 将来教員を志望する大学生の体罰に関する意識調査 福岡教育大学紀要 , 63(5), 95-101.

藤井圭一・宇部弘子・福場久美子・市川優一郎・鈴木悠介・本間悠也・小川拓郎・深見将志・藤本太陽・谷釜了正 (2015). 日本体育大学における体罰排除教育の効果 日本体育大学紀要 , 45(1), 75-92.

Gaffney,K.F.,Barndt-Maglio,B.,Myers,S.,&Kollar,S.J.(2002). Early clinical assessment for harsh child discipline strategies. The American Journal of Maternal Child Nursing, 27(1), 34-40.

林 一夫 (2016) 体罰に係る大学生の経験と意見―授業アンケート結果に基づく― 明星大学研究紀要－教育学部 , 6, 111-122.

細井智子・後閑容子・石原多佳子 (2013). 母親のしつけの認識に関する研究 保健師ジャーナル , 69(5), 378-385.

井上正明・小林利宣（1985). 日本における SD 法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観　教育心理学研究 , 33(3), 253-260.

城 仁士 (2008). 子育てにおける " 叱る " と " 怒る " のイメージ構造の差異 日本教育心理学会第50回総会 ,656.

門間晶子・山本真実・細川陸也・富塚美和 (2017). 乳幼児を育てる母親がとらえた「しつけ」と「虐待」―対話的アプローチによる検討― 日本地域看護学会誌 , 20(3), 54-62.

神田光啓 (1987). 教育系学生の体罰体験と意識 ―2― 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 , 35, 94-104.

李 璟媛・山下亜紀子・津村美穂 (2012). しつけと虐待に関する認識と実態：未就学児の保護者調査に基づいて 日本家政学会誌 , 63(7), 379-390.

松岡 律 (2013). 教職課程学生の体験にみる体罰容認論の再生産プロセス ―ディベートとインタビューの分析 ― 人権21調査と研究 , 226, 31-37.

文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書株式会社 .

田淵 創 (1999). しつけと体罰 川崎医療福祉学会誌 , 9(1), 123-127.

高橋豪仁・久米田恵 (2008). 学校運動部活動における体罰に関する調査研究 教育実践総合センター研究紀要 , 17, 161-170.

安田 勉 (1999). 体罰体験とその意識　―大学生の意識調査から― 青森保健大学紀要 , 1(2), 151-162.

東京都教育委員会 (2017).「体罰根絶に向けた総合的な対策」―部活動指導等の在り方検討委員会報告書― 東京都教育庁指導部指導企画課 .

辻野久美子・塚原正人・飯野英親・市原清志・村上京子 (2004). 児童虐待に対する短大・大学生の意識 小児保健研究 , 63(6), 701-707.

和所泰史 (2017). 大学生の体罰・暴力的指導の捉え方に関する男女差 教職教育研究 , 1, 57-62.