

自立と共生の教育社会学（その9）

—教師の体罰問題と日本の伝統文化—

神 田 嘉 延 [鹿児島大学名誉教授]

Educational sociology for personality independence and humanity symbiosis: The traditional culture of Japan and the corporal punishment issue of teacher (PART 9)

KANDA Yoshinobu

キーワード：教師の体罰の社会的背景、体罰容認の父母意識、日本の伝統的な人間尊重の教育観、
教育勅語体制の体罰容認意識、愛の鞭論の批判

序章 課題と方法

- (1) 人間発達における自立と共生との関係
 - (2) 自立と共生における学校と地域
 - (3) 学校の官僚制と地域からの学校の分離
 - (4) 基本的な人権としての学習論と民主主義形成のための公教育の原理
- 鹿児島大学教育学部教育実践センター研究紀要
第17巻（2007年11月）掲載

第1章 自立とコミュニティ

- マッキーバー、テニース、マルクスから学ぶ—
- (1) マッキーバーのコミュニティ論とパーソナリティの発達
 - (2) テニースのゲマインシャフトとゲゼルシャフトからみる人々の結合論
 - (3) マルクスの資本主義に先行する諸形態からみる共同体論

第1章 鹿児島大学教育学部教育学部研究紀要
第59巻教育科学編（2008年3月）掲載

第2章 競争による孤立化と共生による連帯

- (1) デュルケームの社会的分業によるアノミー的現象論と市民的連帯の道德教育論
- 1, 共同的人格からの機械的連帯と分業の発展による機能的連帯としての復元的制裁の役割
- 2, 愛他主義こそ人間社会の本質
- 3, 分業の社会的病理
- 4, 社会病理と自殺問題
- (2) 孤独な群衆—リースマンより—
- (3) 現代日本の孤立化現象と社会病理 —現代

日本の自殺急増問題を中心として—

第3章 分業の発展による官僚制と参画民主主義

- (1) 現代社会と官僚制
- 1, 現代的視点からの資本主義発展と官僚制の分析
- 2, 官僚制の発展によるエリート退廃—G.W.ミルズのパワーエリート論の退廃論の検討をとおして—
- 3, 官僚制の逆機能 —マートン理論の検討—
- 4, 日本の官僚制問題の特徴
- (2) 資本主義の発展と官僚制—ウェーバーの官僚制論の検討から—
- 1, ウェーバーの官僚制論の特徴
- 2, 官僚制的装置の永続的性格
- 3, 指導人物と官僚制
- (3) 学校教育の官僚制と新しいコミュニティ形成
- 1, 教育行政の特殊性と官僚制
- 2, 学校経営と官僚制
- 3, 児童生徒への教育活動と官僚制
- 4, 校区コミュニティと学校の官僚制の克服

第4章 資本主義と道德教育の課題—稲盛和夫の人間観から—

- (1) 市場経済の道德問題と稲盛和夫の利他精神
- (2) 稲盛和夫人間発達観—ところを磨く—
- (3) 21世紀の社会的正義
- (4) 稲盛経営哲学とモラル問題

第2章から第4章 鹿児島大学教育学部教育実

実践研究紀要第18巻 (2008年11月) 掲載

第5章 人間学概念の構造化

- (1) 自立の人間性と正義精神
- (2) 人間の学—和辻哲郎から—
- (3) 人道主義倫理の問題と道徳—エーリッヒ・フロムから—
- (4) 日本的ヒューマニズムと人間力—伊藤仁斎の検討を中心として—
- (5) アジア的幸福観と利他の精神
- (6) 人間論の生物学的アプローチの検討

第6章 人間力と学問

- (1) 人間知と教養—ヒルティの幸福論の検討より—
- (2) 生き方と人間力形成—伊藤仁斎の童子門—
- (3) 学問と人間力形成—石田梅岩に学ぶ—
- (4) 学問と仁政(経世済民)—横井小楠から学ぶ—

第5章から6章 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第19巻 (2009年11月) 掲載

第7章 子どもの発達と自立

- (1) 人間形成としての子ども自立的発達—フレーベルの「人間の教育」から学ぶ—
 - 1, 子どもどもの共同感情の発達—微笑と安心の共同感情—
 - 2, 子どもの誕生と成長の源泉
 - 3, 学校は子どもにとって何なのか
 - 4, 子どもの遊びの場を提供する地域社会の役割
 - 5, 子どもの好奇心と自然環境の役割
 - 6, フレーベルから学ぶ芸術教育
 - 7, 読み書きの教育
- (2) 地域と学校—デューイから学ぶ—
 - 1, 学校の社会的役割
 - 2, 小学校教育と子どもの生活
 - 3, 子どもの指導とカリキュラム —子どもの現時の体験と未来の経験—
 - 4, 教材を扱う科学者の側面と教師の側面
 - 5, 反省的注意力と子どもの自立的精神の発達—反省的注意力発達と自然教育—

以上 7章 (1) (2) 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第20巻 (2010年11月) 掲載

- (3) 人間の発達課題と教育—ハヴィ・ガーストから学ぶ—

ら学ぶ—

- 1 生活と学習
- 2 幼児期の発達課題
- 3 児童期の発達課題
- 4 児童期の発達課題達成における仲間集団と教師の役割
- 5 児童期の知的発達
- (4) 子どもの知的発達と教育の役割—J・ピアジェから学ぶ—
 - 1, 子どもの年齢に応じた知能の発達論
 - 2, 自己中心性と論理的思考の準備
 - 3, 感覚運動的知能と感情の果たす役割
 - 4, 7歳から12歳までの児童期の発達論
- (5) 発達教育学と人間的教育目標—ロートから学ぶ—
 - 1, 教育学的子どもの発達研究の基本的視点
 - 2, 子どもの発達を促進する諸力
 - 3, 問題解決のための思考能力と情意的・感情的生活
 - 4, 創造的達成能力と自立のための学習過程
- (6) 未来の発達水準と子どもの自立—ヴィゴツキーの発達の最近接領域の理論から学ぶ—
 - 1, ヴィゴツキーからみた従前の子どもの発達と教授学習の理論
 - 2, 発達の最近接領域論
 - 3, 子どもの発達の最適期上限と下限
 - 4, 児童期における二言語併用問題
 - 5, 書きことばの教授・学習
 - 6, 子どもにとって生活的概念と科学的概念の発達

以上 7章 (3) ~ (6) 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第21巻 (2011年12月) 掲載

第8章 現代の貧困と子どもの発達問題

- (1) 貧困論と子どもの発達問題
- (2) 母子世帯問題
- (3) 子どもの虐待問題

以上 第8章 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第22巻 (2012年12月) 掲載

第9章 現代の学校におけるいじめ問題

- (1) 現代の学校におけるいじめ問題の特徴

- (2) 学校におけるいじめの問題論
- (3) いじめと子どもの遊び意識の問題
- (4) 文部科学省のいじめと人権教育についての
見方
- (5) いじめを隠蔽する学校の体質
- (6) 反社会的な人格形成といじめ問題

以上 第9章 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第22巻(2013年12月)掲載

第10章 教師の体罰問題と日本の伝統文化

- (1) 教師の体罰の構造的要因とその克服
- (2) 学校の体罰の実態
- (3) 体罰容認の父母の意識
- (4) 文部科学省の体罰禁止を求める通達指導
- (5) 体罰禁止は江戸時代から日本の伝統的な教師の掟
- (6) 江戸時代薩摩藩の体罰肯定論の批判—とくに薩摩藩の残酷な教育実態を問題提起する江森一郎・教育史家の問題点—
- (7) 明治以降の権力的立身出世主義と軍事的絶対服従教育による体罰
- (8) 教育勅語発布をめぐる対抗—葬られた中村正直案—
- (9) 教育勅語の教育体制の精神主義
- (10) 愛の鞭という教員文化論の批判

以上 本巻

第10章 教師の体罰問題と日本の伝統文化

- (1) 教師の体罰の構造的要因とその克服
- 1. 体罰を暴力と区別する教師の会

現代の学校教育においては、出世のための自己利益、権力欲・支配欲によって、安易な目先の業績評価を念頭に暴力を教育実践の有効な手段と考える教師がいる。さらに、生徒指導や授業のなかで悩むなかで、体罰の誘惑、体罰もときには必要と考える教師とがいる。この二つのタイプの体罰容認教師は、次元の異なる問題である。

とくに、後者のタイプについては、荒れる学校のなかでいかにして、体罰をしないで有効な生徒指導や教育実践が可能であるのか、また、子どもの発達観、教育観の見直しによって子どもの学習援助や指導を見直すことも求められている。そ

の対処の方法の制度設計や教育方法の開発が求められている。

それは、個々の教師の教育実践ばかりではなく、学校全体としての教育のあり方が求められると同時に、学校教育のなかでは、処理できない深刻な問題をも含んでいる。子どもの非行問題との関連で、教師による体罰をなくしていくことは、学校教育だけではなく、地域と父母と連携をしていくことはもちろんのことであるが、教育関係機関と児童福祉機関、少年法の目的による関連機関との積極的な連携も求められている。

さらに、個々の子ども達の現実問題状況に対応して、人間関係の発達問題、発達障害の問題をも含めて、実践的に対処していくことが求められている。ここには、教師達の教育学や発達心理学の科学的な知見が求められていることはいうまでもない。体験主義的な問題の処理では、みえないことが多々あるのである。

ところで、体罰を積極的に教育とする「体罰の会」は、趣意書において、次のようにのべている。「体罰は、礼儀作法を身につけさせるための躰や、技芸、武術、学問を向上させて心身を鍛練することなどと同時に、教育上の進歩を実現するについて必要不可欠なもの」と考えている。ここでは、体罰を暴力と区別している。暴力とは、自己利益、不満解消、虐待を目的として弱い者を傷つける行為としている。

自らに苦痛を課す鍛錬から逃げて、自己の自觉と努力だけでは進歩できない人が多い。進歩を目的とした躰や鍛錬にはすくなく不快感を伴う。不快なくして怠惰な心のままに身を委ねると進歩はない。理性の未熟な子どもには、大人と同じように自主性を期待することはできず、教育的矯正が必要で、その最も重要なものが体罰であるというのが体罰の会の考え方である。

体罰は教育を行う者に認められた懲戒権であり、子どもは体罰を含む教育を受ける権利があり、国家は体罰を含む教育をすべき義務があるということから、体罰の会は、学校教育法第11条の児童・生徒・学生に教育上必要があるときは、懲戒を加えることができるという条項の体罰を加えることができないというという条項の削除を要求している。

体罰の方法や程度の法整備実現の教育再生運動のために、平成21年8月に「体罰の会」を立ちあげている。

教師が体罰について、ノウハウを研究し、それを身につける機会が全くないため、悪い体罰が後を絶たないを考える。体罰の一律禁止によって、よい体罰も悪い体罰も区別されずに、教育をめぐるトラブルは後を絶たないというのが体罰の会の主張である。

体罰の肯定論から現場の教師として、その必要性を書いたものとして、金子毅著の「体罰教師」がある。彼自身、体罰の会のメンバーであり、中学校の現場の熱血教師として自負している。単に、知識教育ということより、教師と生徒という人と人の関わりにおける情熱を注いでいると著書で自己紹介している。

2002年に発刊されたものであるが、体罰肯定の現場教師の教育観がみられる。体罰否定が、学校教育法でも規定され、そして、マスコミ等に報道されている現状のなかで、生徒指導の苦悩のなかで、体罰肯定観の真相が覆い隠されているとしている。教師の本音がみえにくい側面もある。この本は、体罰の肯定を現場の教師から素直に書かれているので、その見方を紹介しながら、現場教師の体罰肯定の苦悩、その教育観の問題点を明らかにしていく必要がある。

金子は、体罰こそ有効な教育方法であると次のように著書のはじめの冒頭にのべる。「教育現場にいて、体罰は必ずしも否定すべき指導法であると思っていない。逆に、体罰こそが有効な対応であると考えられる場合もあるぐらいで、そのような時には、自ら、生徒への体罰を実践している。体罰をして、自分自身、時にはいくらか反省に至ることもないではないが、それ以上に、体罰したことによる教育効果を実感している。そして、生徒への体罰という対応は、絶対的に否定すべきことではないという認識を強くしている」。⁽¹⁾

体罰したことにより、教育効果があったことを実感しているというのである。生徒の体罰の対応は、教育実践上、絶対に必要であるというのが金子の教育観である。ここで、教育効果の内容である。金子も体罰の対応という表現をつかっているように、

ある特定の場面におけることを指している。

そして、体罰をする側としてのルールや体罰がなぜ有効であるかと教育現場にいる者として問題提起している。それは痛ましい体罰事件を容認することではないともべる。「確かに、無能な体罰教師の愚かな対応により、著しい傷を負った生徒、中には命まで落としてしまう生徒もいて、そういう痛ましい体罰事件の話を聞くと、加害者たる体罰教師に、怒りや憤りを感じないことではない。そういう何とも痛ましい体罰事件など起こってほしくないというのは誰も皆同じ思いであると思う」。⁽²⁾

金子が指摘する無能な体罰教師の愚かな対応こそ、今日、学校教育の現場で最も深刻に受け止めなければならない問題である。なぜ、生徒に命まで落とす痛ましい無能な体罰教師が生まれるのか。ここには、無能な教師では済まされない。それを容認していく学校教育現場の管理運営の深刻さがあるのである。金子自身も体罰する教師にもルールがあると認めるように、また、怒りや憤りを感じるように、著しい傷を負い、命までも落とす残酷な教師による陰惨な暴力的体罰の実態があることも指摘している。

教育実践における人間の尊重、人権感覚をもたない特定の暴力、絶対服従による成績主義、勝利主義、命令主義の規範・秩序形成の教育方法が現実にある。それは、児童や生徒を操り人形のごとく、集団操作し、個々の子どもの自主性、主体性を尊重する教育方法ではなく、一斉に集団的な行動をして、成績や評価をあげることに必死になっていく教育方法を一部にみるのである。

ところで、教育的な効果があるということは、長期的、短期的な課題から、また、子どもの成長、発達の多面性、人間として社会のなかで生きていく確かな力として、具体的にみていく視点が必要であり、そのなかで何をさしているのか。くわしくみていくことが必要である。

金子は、授業中、よけいなおしゃべりをした生徒に対して、教師が注意するのはごく当然の対応であるが、注意された生徒は、自分に対するイチャモンとしかとらえず、不満顔をして抵抗する生徒もいる。さらに、教師と生徒の関係は、極めて不

健全であり、教師の指導の目線が難しく、対等になっているとのべる。教師は体罰をすることにより、コワイ存在になるというのである。教師が生徒を指導する立場であるという認識の回復であると。教師は生徒に毅然としてぶつからなくてはならない。社会の目がこわくても、生徒自体がこわくても、教師は生徒にぶつかることに目をつぶってはいけないというのが金子の主張である。⁽³⁾

現代の学校では、生徒が教師を敬う関係がなくなっている現状であるとする。金子の指摘するように、教師と生徒との関係は同じではないことはいうまでもない。教師は親から信託されて、親の见になって子どもを愛して、人権を尊重し、発達・成長させていく義務がある。このことに対して、生徒は、敬いの気持ちを教師にもっていることが、学習者としての生徒と、学びを支援し、指導していく教師の教育的な人間関係がなりたっていくものである。それが、崩壊している現象のなかで教師は、どう対応すべきであるのか。金子は指導における人間関係の構築、教師が教育していくうえでの権威の確立のうえで、体罰も必要と考えるのである。

問題は、教師自身が体罰に依存した権威の回復ということに慣れて、権威に従っていかない生徒に対して、体罰のエスカレートによる痛ましい悲惨な暴力に発展しないかということである。金子は、その点に対して、教師の体罰にもルールが必要として、その歯止めを期待する。さらに、最も重大なことは、生徒自身が、教師の体罰によって、敬う関係になっていくかということである。コワイ教師の存在は、イコールその教師を生徒が尊敬していることではない。コワイ存在であるから、従うということで、みせかけの権威であり、ある意味では力による支配である。生徒の心のなかに内在させていく教師に対する権威の関係は、尊敬する気持ちの育成である。

金子は体罰の規程を次のようにのべる。「体罰とは生徒に対して手を出すこと、つまり平手で叩いたりパンチで殴ったり、あるいは蹴ったりという暴力的な対応で考えていきたいと思う。教師が生徒に対する指導の上で、口頭で説得するだけでは済まず、暴力的行為に至った対応こそ体罰とするのが、最も焦点を絞った象徴的な方ではない

かと思う」。⁽⁴⁾

教師は本来、生徒にたいして強者の立場にあったはずなのだというのが金子の主張である。教師は生徒を指導するという認識が教師が強者であるということである。そもそも教師は教える側で生徒は教えてもらう側で、その立場の区別、対等でないという教師の強さが必要であるという。

「この強さは、力の強さであり、説得力の強さでもあり、また、尊ばれるに値するその人の力量、人としての強さを有することもできる。教師に、個人としての力量があるならば、教師と生徒があえて区別されなくても何ら問題はないが、そうでなかったら、学校というシステムは教師と生徒の区別無くして機能しない。教師は学校で生徒を管理しなければならないし、また、教師は生徒に対して強者として君臨しなければならない。

生徒を指導する教師が強い立場にあり、そうでありながらも、生徒に対して目線を下げて対等な立場に立って優しく指導するというのが理想であり、またこれが基本である。しかし、現実の学校の状況を見ると、どうも教師は生徒と対等に成り下がっているような傾向にある。一応、イニシアチブをとっているだけで、父兄や社会にはどうも教師も生徒も対等に扱われる傾向にある」。⁽⁵⁾

このように、金子は、教師は生徒に対して強さをもつ関係が必要であるとする。教師は生徒を管理しなければならないし、生徒と対等な立場では現代の学校教育の状況では指導できないとする。そして、体罰は非常に有効な手段であると次のようにのべる。

「時には、体罰は否定されるどころか、むしろ非常に有効であり、学校教育をスムーズに展開するための最善の手段になる事さえあるとおもっている。逆に、体罰絶対否定の考え方に縛られ、その固定観念の為にスムーズに教育ができずに、学校というシステムが機能しない状態に陥ることが実によくある。……教育においては、暴力でさえも全面的に否定してしまうことの方がむしろ問題であると私はあえて言いたい。勿論、私も基本的には暴力を決していいことであると思っていないし暴力には反対である。暴力をよしとしない人間に暴力をふるうつもりなどない。暴力で自分自身

教化させるつもりもない。しかしである。子供や生徒を取り巻く環境に暴力は全く皆無なのであるうか。実はそうではない」。⁽⁶⁾

金子は、体罰の必要性として、教師の指導における権威や管理を不可欠にしていることから、それが機能しない場合に、力の強さをあげるのである。生徒が教師に授業を受け入れるという敬う気持ちがなければ、教師は、生徒に対して強者として君臨しなければ教育的指導は無理であるという見方である。

教師が説得力があり、敬ばれる人としての力量をもっているならば、教師と生徒の区別を意識しなくても問題なく教育的指導はできるが、そうでなかったら、強者としての力による君臨が必要としているのである。現場の教師として、金子自身、教師としての説得力の力量、教師として生徒から尊敬させる人としての力量を大切にしているとみられるが、それが、存在しえない生徒と教師の人間関係が現存するなかで、強者として君臨する教師の演出が教育的指導として必要であるという見方である。

ところで、教育的指導という生徒と教師の人間関係の条件に、生徒自身、その教師から学びたいという敬う気持ちがなければ、その生徒が授業に心から対応していくことは不可能である。生徒の学びたいという基本的な要求がどこにあるのか。その授業との現実的乖離をじっくりみつめていくことも必要ではないか。

学びたくない生徒を無理やりに教室という授業のなかに座らせて、一方的に聞かせても、生徒は堪え忍ぶつらさを味わうだけである。教師は、楽しい授業作りや、児童・生徒の興味のわく授業の工夫、学校行事やクラス活動、部活動における学校生活での人間的な喜びを児童・生徒自身に体験させていく工夫が求められているのである。

このためには、安易に差別観を生むような過度な学力競争、子どもの個性をいびつにしていくコンクール主義、勝利至上主義のスポーツ活動などはあらためるべきである。子どもを弱肉強食の競争主義から守り、学校生活のなかで、喜びや感動を共に共有し、共に未来にむかって、切磋琢磨し、創造的に、楽しく生きていける能力、確かな学力

を共に協働のなかで身につけさせていくことが学校教育の教育指導の使命である。

現代の子どものなかには、暴力的虐待を受け、無責任に養育放棄されて育っている事例もある。また、大人自身を信頼できていない子どもも少なくない。それが、反抗期という発達段階のなかで複雑にあらわれて、学校での問題行動の対応でも、かつての育ちのなかで孝の精神が身につけられていく時代でもない。地域や家庭の教育力が大きく低下しているなかで子どもが育っているのである。この基本的な社会的状況をおさえて教師は、生徒との関係をみなければならない。

そこには、従前に比べて、特別の配慮が学校の教師ばかりではなく、教育の関連機関がもっていることを認識しなければならない。体罰という教師の絶対的な力による君臨という方法では、問題の根本的な解決にならない。むしろ、体罰は人間の尊厳、人権という民主主義的な人間の形成にとって大きな課題を失っていく。このことの方が学校の秩序回復という以上に、重大な問題であることを自覚すべきである。

金子も指摘するように、教師としての説得力の力量、教師として生徒から人として尊敬させる人間的な力量あればということではなく、その力量形成に全力をあげていくことではないか。この際に、説得力の力量、尊敬させる力量のなかに懲戒の行使をどのようにして有効に使っていくのかということも重要な課題である。生徒指導における教師の教育的な指導に懲戒の行使は、子どもの人間的な発達における教育的援助して不可欠なことである。

金子の教育論のなかに、教育はバーチャルではなく、身をもって実感することが必要であるという見方から、暴力を否定し、暴力を抑制する力は、自らが痛みを体験することであるとしている。暴力の痛みを感じたことのない生徒には、教育指導上に体罰は必要であるという考えをもっている。そのことについて金子は次のようにのべる。

「理性の確立していない子供の世界では、力関係そのものの根本が暴力が支配しているのである。大人がいくら暴力を否定しても、子供の世界には暴力は存在する。子供の中にはそんな暴力に屈しつつ成長する子、暴力に物を言わせて成長する子、

あるいは大人が暴力否定に敏感なため、そこからある程度隔離されて成長する子が出てくるだろう。多くの子供は、暴力に触れて痛い目にあい、痛いという感覚から自制心を身につける。いろいろな機会では自制心は育まれるであろうが、痛みということから育まれる自制心も一つの健全な自制心の獲得法であるといえる。私は、こういう場合、親や教師が余計な痛みを与えなくてよいと考える。

……暴力でぶつかって勝ち抜いてきた子供は、自分こそが天下をとっているという自尊心が芽える可能性が高い。潜在的にそういう意識を持ち、自制心はそれに反比例して、腕力を糧に自我をむさぼることが起きるだろう。そういう子供に何よりも必要な処方箋は痛みである。子供は、自ら痛みを感じなくて他人の痛みなどわからないのである。痛みにより、ふくれあがった自尊心をある程度抑えておくことは必要なことであると私は考えている。そうでなくては、暴力は何故いけないことかという本質的な理由を実感できなくなってしまうかねない。暴力がいけないことであることを子供が分かることが重要なのであって、大人が暴力を禁じてしまうことが重要であるというという考え方は、教育の本質の見誤った考え方である」。⁽⁷⁾

現代の学校での生徒は弱者ではないというのが金子の見方である。教育を受ける権利の拡大解釈や個性尊重ということで、責任放棄と子供に甘い学校社会になっているというのである。中学生になると体力も増して、甘やかされて自尊心ばかり高まっていくと、思いとおりにならないことに攻撃性をもつ。大人によって甘やかされて育った生徒が歯止めがきかなくなっていく。教師は、生徒の増長した自我との闘いに勝たねばならない。それには、教師は気力をもって立ち向かうことが必要であるとする。未成年の子供や生徒に対して、体罰絶対否定ということで、生徒は安心ということではなく、むしろ自我を増長して、気ままになって、自分の思い通りにならないことに攻撃してくるというのである。

「教師と生徒がぶつかった時、教師は絶対に甘んじて引いてしまってはならない。自尊心をふりかざし、強硬に闘いを挑んできた場合に、教師は、必ずその闘いに勝たねばならない。引いて甘んじて、

他の生徒の信頼を失うぐらいなら、それよりも体罰をしてでも生徒の無用なまでに膨れあがった自尊心を取り払っておかねばならない。鼻をへし折っておくのは早ければ早いほどよいのだ。

逆に、教師が気で敗れて引いてしまうなら、その経験を重ねるごとに、その生徒は無用な自尊心を高めていくのだ。理性や自制心を育まれないうちに、この無用な自尊心を高めさせてしまうことが、教師が気で闘わなかったり負けてしまうもう一つの責められるべき罪である。こうしたことが重なると生徒は、わがままを増長させどんどん身勝手に理不尽になっていくのだ。我慢や忍耐もできず、秩序も乱す一方になる。大人としての教師が、生徒のわがままの前に立ちはだかるのなら、そこまで含めた責任を持って対応しなければならない。ぶつかって、たとえ殴り合いになったとしても気としては引いて甘んじてはならないのだ。そもそも、教師側に気が充実していたなら、ここまで緊迫した対立やぶつかりあいは減多にならない」。⁽⁸⁾

以上のように、教師は生徒の無用の自尊心と身勝手な理不尽に対して、気力をもって闘っていくことが大切であるとしている。理性や自制心を育まれない生徒に、我慢や忍耐を育ていくことは、教師の気力をもての闘いが必要としているのである。むしろ、これと闘わない教師が無用な自尊心を増長させて、生徒を放置させている無責任さこそが問題であるというのが金子の認識である。現代の学校の理不尽な生徒の荒れに対する気力を振り絞って闘っているなかでの金子の体罰肯定論である。

ここでは、学校の荒れの現状について、どう学校や学級の秩序、規範を維持していくのかということが大きな教師の実践的な意識になっている。問題は、なぜその子どもたちは荒れているのか、どうして教師にはむかってくるのか。学校の規範を無視して、自由に自分の思い通りに我が儘な生徒がなぜそうになっているのか。つまり、理性や自制心が育まれない生徒がいる。彼らには、我慢や忍耐の教育が必要ということである。体罰否定では、かたづけられない深刻な問題が子どもの現状の発達問題にあるという教師達の認識である。

かれらの自尊心や誇りをどのように認め、教師や学校のなかで、それをどう育てているのか。そ

して、かれらのいいところを見つけ出して、みんなのなかでの役割を發揮させているのか。このような問題提起では、現実の荒れた学校をみていないととるであろう。荒れる子どもたちは、偏差値教育やコンクール主義、勝利主義の競争教育のなかでかれが排除の論理のなかにいるのではないか。

現代社会の貧困化は、子どもの成長過程にも大きな歪みをつくりだしている。それぞれの子どもの育ちも格差社会と弱肉強食社会のなかで、排除され、精神的、文化的な貧困状況に突き落とされている現実を決して見逃してはならないのである。荒れた子ども達は、大人に対して、思春期の発達段階における反抗期という枠を超えた特殊な貧困化状況のなかでの問題の状況があるのである。この問題に真正面から向き合っている子どもに対する愛情をもった信頼関係を教師はまず築いていくことではないか。

日本生徒指導学会の機関誌第12号は体罰問題を考える特集を組んでいるが、そこで、生徒指導のネットワークを築いている吉田順は、「中学校教師の苦悩と生徒指導」の論攷で、メディアの体罰批判には違和感を感じているとしている。荒れている学校で苦悩している現場教師たちの現実をみないで、批判がされているというのである。生徒達の荒れを直視し、体罰を必要としない生徒指導を追求していくことにとって、このメディアの批判は、教師達の生徒指導の意欲をそぐことになっているのではないかとしている。

生徒から憂さ晴らしと遊びの対象にされ、理不尽な冒涇に絶えられない教師、生徒になめられたら終わりという生徒指導の最前線のなかで、暴力だけが上下関係の基準になっている。荒れた生徒達の世界と同じく、腕力で彼らを屈服させるしかないと本気で思うことがあるという教師も少なくない。荒れた生徒のいる学級では、生徒はやりたい放題、教室の出入りは自由、注意すれば暴言・暴力という現実のなかでの生徒指導をしなければならない教師の苦悩がある。

一般企業を辞めて夢や希望を抱いて教師になったが、学校現場の現実の違いがすぎた。絶望して退職していく女教師もいる。そして、学校の荒れという不安と責任という精神的な負担を抱えながら

頑張っている教師達、授業中の私語、立ち歩き、手紙のやりとり、ケータイの使用など注意してもやめずに授業がなりたないという教師がいる。60分の説教よりも一発のビンタというかつての先輩のことが今は理解できるという教師の姿をどうみるのか。中学校教師の苦悩と生徒指導を書いた吉田順は、6つの事例をあげながら荒れた学校のなかでの中学校教師たちの苦悩をあげている。この荒れた学校の現実のなかで悩みながら生徒指導に頑張っている多くの教師達がいることをメディアはもっと報道していくべきであるとする。

また、吉田順は説得と納得による教育には限界があることを認めるべきであるとしている。一人二人の名人芸ができたとしても多くの普通の教師はできない。荒れた学校では限界を超えているから、何らかの強制力を学校側に認めるべきである。体罰はしてはならない。体罰に代わる強制力はないか。それは、法的な対応しかないという。学校の荒れから教師や生徒を防御するのは、壁であるという。

そして、具体的に5つの壁を吉田順は提言する。教師の壁は、毅然として教師集団が一致して荒れに立ち向かう。生徒の壁は、乱れの影響を受けない健全な生徒集団をつくること、親の壁は問題行動を、家庭や親子関係、夫婦関係などと無縁ではないとする。親が学校と一緒に壁をつくる。世論の壁は、地域の教育力も借りることだ。人的資源や文化資源の活用である。法律の壁は、最後の手段であるが、出席停止を含む厳しい処置や関係機関と連携して法的に対応すべきことと考える。

(9)

この5つの壁は深刻な生徒指導を必要とする生徒達からの防御として吉田順の提起も理解できるが、最も難しい問題は、荒れた生徒達の学習権や同級生や学校の仲間と共に生活していく問題である。壁は排除の論理になりかねない。どんな子どもでも共にそだって、協働して、新しい社会をつくっていくには、だれとも協同し、仲間と共有していく生活が必要である。

壁が固定化して排除の論理になっていけば、より一層に特殊な非社会的な集団をつくっていく可能性がある。少年の健全育成を期し、非行ある少年年にに対して性格の矯正および環境の調整に関す

る保護処分を行うという少年法の目的は、決して非行少年に対して壁を固定させるものではなく、常に社会的更正を目的としている。非行少年に対しての多くの保護処分は、保護観察として地域での生活が保障されての更正処置である。

吉田準の荒れた中学校で悩む教師達の悩みと生徒指導のあり方の問題提起は、現場の教師達の状況として理解することができるが、もっとも大切なことは、子ども達がなぜ学校のなかで荒れているのか、個々に即して、具体的に問題をみつめていくことではないか。その生徒の荒れた原因の探求と生徒指導の関係がみえてこない。

少なくとも荒れた子どもたちは、自分たちは個のなかに閉じこもっていないのである。なんらかの集団をつくり、自分たちの感情を学校、学級、教師たち、大人たちにぶつけているのである。個人的な利己主義、自由気ままなふるまいというなかに未熟であるが共同の不満の感情があるのではないか。

自己の利己的なふるまいは、仲間としての共同の感情のなかで行われているのではないか。自己の利己意識と共同の感情への発展をさぐりながら、かれが学校のなかで荒れている行動の奥に潜んでいる共同感情の目をどう育てていくのかという視点をもつことが必要である。子ども達の怒りを怒りのままに自由放任状態にしておけば社会的に暴力を生む要因になっていく。

教師が体罰を加え、暴力によって、力で子どもをおさえつければ、子どもは暴力を肯定し、その怒りの仕返しを暴力で訴えることを考えるようになる。教師が体罰をふるうことは、教師自身の指導とは全く反対の行動をとる。そこには、児童・生徒への怒りがある。教師は、まず子どもの行動に対して、怒りを暴力に転化する前に、深く深呼吸して、子どもの行動になぜ、そのようなことをするのかというみつめる余裕が求められるのである。

そして、子どもに慈愛の気持ちをなげかけ、怒りをどう社会的な共同の感情、さらに、社会的な規範に育てていくのかということを心のなかで繰り返し叫ぶのである。怒りを私憤から公憤に転化させ、新たなエネルギーとして、子どもに立ち向かうのである。人間は親切にされ、愛されること

を感じる時は、誰でも喜びを感じる。その心が通じるかどうかは、それぞれの場面によって、やり方は異なるが、その精神が教師にとって求められているのである。教師はまさに聖職者と同様な職業的性格を本来もっているものである。天から、子どもをあたりまえの人間として生きる力を授けてやるという気持ちが必要である。

怒りをもち、荒れた学校の張本人になっている自由気ままにみえる子どもたちに親切に関係してあげる大人達がどれほどいたのであろうか。かれらの役割を見だし、誇りをもてる場をどのように与えてきたのか。荒れた生徒達は、学校の規範、または社会の規範から大きくはずれているが、自分たちなりに、その役割をつくりだしているのである。

ところで、吉田準の荒れた中学校で悩む教師達の議論と正反対として、体罰は教師によるひとつの快楽であるというのは、園田雅春である。かれは、教育指導のデザインのなかで「ここで体罰を行う」「ここで愛のムチを三回振るう」などあらかじめ準備している教員などいない。体罰は教師の快楽であり、教師の生徒への支配、教師の利害関係からである指摘する。

教員は「デザインやシナリオの枠外において、体罰が行使されるわけである。それは教育指導の範疇から外れたものであり、理性を失い、瞬間的な感情の赴くままに手や足を出してしまう。まさに私憤というものである。ところが、体罰を行使すると、教員の内面に高揚していた苛立ちや憤りは急激に解消の方向へ向かう」「その結果において、他者である子どもが服従し、自分のコントロール下に置くことができたと思い込んだ瞬間、体罰の正当性と有効性がその教員には意識され始める。そして、子どもへの支配欲が満たされ、自己効力感が増すにつれて、体罰依存症へと止めどもなく傾いていくのである」。さらに、子どものなかに体罰を増幅する意識構造があるとのべる。「あの先生の厳しい指導のおかげで、自分たちは向上できた」「切れかけていた集中力が維持できた」「チームがまとまり、根性もついてきた」という部活動のなかでの体罰教師にたいする子どもたちの声が聞かれる。閉鎖的な集団内で指導者のみならず、

被指導者の内面にも体罰依存症が浸透していくと。
(10)

2. 教師の閉鎖性と体罰問題

学校のなかで体罰が起こる心理・構造的なメカニズムについて指摘する浜田寿美男は、教員個人の心理としては解けないと力説する。それは、閉鎖的な集団のなかで起きるものであるとしている。学校の体罰は相手が集団を抜けられないなかで起きていると言うのである。これは、軍隊のなかで体罰が横行したことに典型的にみることができると。軍隊は脱走兵にでもならないかぎり、その場での体罰は回避できない。兵士たちはどんなに理不尽でも体罰を甘受するほかはなかった。生徒自身は部活から逃れられない閉鎖的な現実がある。

さらに、閉鎖的な集団のなかで、一方的な支配・服従の関係があることでであると浜田は指摘する。「おとなと子ども、指導する者と指導される者という関係が、非対等な一方的関係として固定しているとき、教員の側の暴力に対して生徒は逆らえない。逆に生徒が逆らって教員の暴力に対抗し、自らも暴力を振るうことになれば、もはや体罰は成り立たず、そこには校内暴力とか学級崩壊と呼ばれる状況があらたに現出することになる」。(11)

そして、集団成員間で固定した価値・規範意識が疑われることなく共有され、それが深く集団内に浸透すれば、絶対的な支配・服従関係がつくりだされると浜田は強調する。

「もっとも分かりやすいのは、スポーツ系の部活動に深く浸透している勝利至上主義的価値観である。スポーツに勝負はつきもだが、これが個人的なレベルであれば、勝負のついた後は、それこそノーサイドで、勝者を祝して敗者を宥めて終わることができるが、そこにはしばしばこの個人的な意識を超えた構造上の問題がかぶさってくる。

たとえば、試合がメディアで大きく取り上げられる野球やサッカー、駅伝など、人気スポーツでは、成果が大学や高校にとって大きな宣伝効果をもつ。そのために試合に勝ち残ることが学校にとって重要な関心事になって、結果としてスポーツ推薦制度がいまや全国に一般化しているし、その制度に乗った生徒や保護者の期待をそれだけ大きい。

そうしたなかでは指導する立場の教員たちにとって、おのずと試合の勝ち負けが自らの評価につながるわけで、これを強く意識せざるをえない。また、指導を受ける生徒やその保護者たちにとっても、部活で実績をあげることが大きな意味をもつし、同時に指導者に従順であることで自らの評価を高く認めてもらうことも重要になってくる。そうした状況があるからこそ、部活のチームとしての（閉鎖性）が求められ、成員間の指導（支配）・服従の絶対的關係が強化されることになる」。(12)

3. デュルケームのみる教師の体罰の構造的性

加野芳正は、「近代の学校教育制度と暴力」という論攷のなかで、デュルケームの道徳教育論から近代の学校教育のなかで、教師の体罰がなぜ起こるのかの検討を行っている。デュルケームはいかなる理由があるとも体罰は人間尊重という道徳の基底から学校での体罰は排除されなければならないという基本的な立場である。文明の進歩に応じて、子どもの社会化が著しくなるにしたがって、罰や非難をうけるという厳しさがふえていくという見方をデュルケームはもっている。そして、体罰はもっぱら学校に源があるとみている。加野はデュルケームの道徳教育論の検討から近代社会における学校での体罰が起きる理由を2つの点に求めたのである。

そのひとつは自然成長から短期に人為的、強制的に介入する必要性に求めたのである。「精神的、道徳的に文化が複雑化するにつれて、これを一つの世代から次の世代に伝達するにも、もはや自然の成り行きにまかせていく訳にはいなくなる。それは短期間に急いでなされなければならない、したがって人為的な介入がどうしても不可欠となる。そして、このようなやり方はある一定の段階にまで子どもの成長を強制的、積極的に促進することを目指しているから、必然的に子どもの自然の上に暴力を加えることになる」。

「自己の優越を誇示しようとして、ともかく彼は目的も理由もなしに、ただそれが面白いばかりに凶暴なまでにこれを振りまわすのだ。教師と生徒との関係も同様であり、しかも、他に例をみないほどの距離がある。なぜなら、一方の生徒が文

明に未知であるのにたいして、他方の教師は文明に精通しているのである。加うるに、そもそも学校とは、教師と生徒との緊密に結びつき、恒常的に話し合う場所だからである。そうしたなかで教師は知らず知らずのうちに誇大感情を抱いてしまい、これをおのずから素振りや態度、言葉使いなどに示してしまうのであるが、この感情はたちどころに暴力となって外に現れる。これが体罰にほかならないが、このように考えれば、悪の源はじつは学校の組織自体ということになる」。

このデュルケム見解に対して、加野は、百年前に論じたことと現代は、人権意識も高まり、暴力を許容することは正当性を失い、また、生徒による教師への暴力も発生して、近代学校教育のもつ強制的性格、教師の誇大妄想では説明できなくなっている。⁽¹³⁾

加野がのべるように学校のもつ強制的性格はなくなったのであろうか。教師と生徒の人間関係における誇大妄想感情はなくなったのであろうか。近代学校がもっている強制的性格や誇大妄想の感情は、一面では強まっているのではないか。教師の誇大妄想感情は、優位なる知識をもった教える側ということが学校の評価制度のなかで権力化しているという妄想をもっている。

子どもは学校のしくみからぬけることができない閉鎖社会に閉じ込められているなかでの教師に対する反抗的な暴力行為の側面も見逃してはならない。決して教師に代わって学級を教える側としての支配できる立場でもなく、文明化した側になることはない。子どもが偏差値教育やコンクールや勝利至上主義のなかで、教師による誇大妄想感情は強化されているのではないか。

デュルケムが指摘するとおり、学校のもつ強制的性格と教師のもつ誇大妄想感情は、学校のもっている組織的に諸悪の根源があるのであり、その学校の組織体をどう民主化していくのかという課題がある。脱学校として、学校それ自身を否定していくことは簡単であるが、社会の文明の発展において学校の存在は不可欠であり、子どもの未来の多様な道は、学校の存在によって、学習権、発達権が保障されていくのである。複雑な状況をもって、科学の進歩の著しい現代社会は、学校で自立し、

共生していく力を身につけていくものである。

現代の子どもの成長には、資本主義的な目的合理的な効用主義の利己主義の論理では解決できない。アノミーの論理だけをおっても子どもの問題の解決にはならない。まず、教師は、学校の強制的性格と誇大妄想感情から解放されるには、教師自身が集団として自治的になり、自主的、自発的、創造的に学び、研究し、子どもの発達の教育実践の前提をつくっていくことである。

加野の指摘していなかった学校のもつ強制的性格や教師の誇大妄想感情の克服について、デュルケムは重要な問題提起をしている。加野は、現代社会を個人主義の自由な社会からの利己を基本にした秩序のないという意味でのアノミー論にひきずられて、なぜか、この問題提起をしていない。

デュルケムは近代社会をどのように捉えているのであるのかという基本認識が必要である。デュルケムの近代観は、分業社会が一層に進行することによって、職業の専門化が起きて、それぞれの愛他的な共有意識が希薄になっていくという見方である。近代化は、人間にとって大切な社会に愛着することのみをもって、自分らしく生きられるという人間の本性を失い、自殺の危険にさらされるという認識である。「人間は集団から離れれば離れるほど、すなわち利己的な生き方をすればするほど、ますます自殺の危険にさらされる」。⁽¹⁴⁾

デュルケムは、理性・科学教育による意志の自律性ということから現代的に新たな社会集団の愛着、規律の精神が生まれると考え、その道徳教育によって、分業社会での孤立していく精神的病理を克服できると分析したのである。それは、孤立化による自殺の精神構造であるアノミー的現象を科学教育によって、克服していこうとするのである。

ところで、人間的陶冶の中心たる学校が、複雑化し、組織化されることによって、体罰がますますはげしく用いられるようになるが、それは、近代学校が生まれる夜明けで出現したことであるとする。道徳世論の力と人々の道徳意識の高揚によって、それは克服されるとしている。「人々の道徳意識が次第に高まり、品性が洗練されていくにつ

れて、当然このような暴力はますます強く否定されるようになる」。⁽¹⁵⁾

学校には家族的感情によって体罰が過度に走ることはないデュルケームは考える。「学校には、このような有効な拮抗作用は存在しない。それゆえ学校生活の条件自体の中に、暴力的訓練を助長する何者かが潜んでいる。そして、それを妨げる逆の力が介入しないかぎり、学校が発達し、組織化されるにつれて、明らかにこの原因はますます強力なものになっていくにちがいない。すなわち、教師が社会的に重要な存在となり、その専門職業的性格が強まるにつれて、かような教師感情はますます強固にならざるをえない」。⁽¹⁶⁾

教師は生徒に対して、誇大妄想感情として、道徳にも知識の上でも自分より劣っている人間として、接するようになるのである。この感情はたちどころに暴力となって外にあらわれる。この教師の誇大妄想感情をおさえていくが力が道徳世論であるとデュルケームはのべる。

「道徳世論こそは、教師の過度の権威から子どもを守り、かつ、子どもの内部に少なくとも萌芽的なかたちで存在している道徳的性格を想起させ、これを大事に扱うように仕向けられるにふさわしい唯一のもとといわねばならない。劣等民族に接する文明人が陥りがちな権力の乱用が防止され始めたのも、良識ある世論が遠く国外でなされていることに眼を離さず、これに正しい判断を下すことができるようになってからのことである」。⁽¹⁷⁾

道徳的性格を想起される良識ある世論こそが、教師の誇大妄想感情による権力の乱用を防止する役割をもつデュルケームは考えたのである。さらに、学校が専制君主主義におちりやすい側面をもっているが、それを克服していくことは、学校の閉鎖的排他的な職業上性格を未然に阻止することであると次のようにのべる。

「本来、学校という社会は君主制的なかたちをとるものであるため、ややもすれば専制主義に陥りやすい。この危険を免れるには、われわれは常に監視の眼を怠ってはならない。そして、教師と生徒間の隔たりがおおきければ大きいほど、いいかれば、生徒の年齢が低ければ低いほどこの専制主義の危険はいよいよ増大する。この危険を真に

阻止する方法は、学校があまりにも閉鎖的排他的になり、あまりにも狭隘な職業的性格に終始するのを未然に防ぐことである。それには、学校が外部との接触の機会をより多くもつよりほかに道はない」。⁽¹⁸⁾

教えたがりやに専念するのが教師の病理である。子どもの生活をみながら発達援助を目的意識的にしなければ、教師は専制的君主になる側面を常にもっているというデュルケームの指摘である。上からの目線で教えてやるという自己的教育技術や教育指導に絶対的自信をもっている誇大妄想感情をもつのが教師の閉鎖性のこわさである。子どもの年齢が低くれば低いほど専制主義に非人間的な支配欲の快楽の危険に陥っていくことが高いとする。誇りをもって、人間の尊厳を犯しても教育指導に何の疑問をもたないのである。出世志向により常に上をみている小学校の教師達の陥りやすい危険である。

これとは対象的に小学校の教師は、全教科をもち生活を全体としてとらえる学級担任制になっている意義は大きい。子どもの生活を中心に、子どもの目線で、子どもと共に、その発達や学びを援助する教師達は、低学年であればあるほど、素直に学びたい意欲を強くもち、好奇心も旺盛であるのである。この子どもの自然的な成長への意欲を年齢が低ければ低いほど、直接に触れることができるのである。それは、子どもの自然成長的な人間に与えられた天や神からの恵みである。その学びは、中学校の発達段階の各教科の専門主義ではない。

この自然的な成長への恵みは、閉鎖社会における教師の立身出世志向の誇大妄想感情によって、破壊されていくのである。中学校になると教科担任制になり、さらに学歴があがっていくにつれて、より専門性が強くなる。まさに、デュルケームの指摘する分業社会における人間の疎外状況が学校教育のなかで現れていく。ここでは、小学校の学級担任制にあった徳育・道徳、協働・共生、身体、学力等からの全人的能力の発達課題が大きく問われていく。大学教育では、分業による専門性から社会との関係や人格形成が軽視される弊害をとり除くために、教養教育が重視されているのである。

ここでは、科学の生活化、科学の大衆化の視点から教育が求められているのである。教師の教科における力量形成に、この側面が大切である。

デュルケームは学校の専制主義の陥りやすいことを克服するのは、より多くの外部との接触であり、良心の道德感情をもった世論の力であるとするのである。この意味で日本の農村における学校の歴史的な性格は、地域の文化センター的機能を果たしてきた。さらに、地域の青年の実業補習学校として、機能してきた。これらのことは、近代学校のもつ閉鎖主義、排他主義の克服として、大きな意味をもっていたのである。つまり、近代学校の発展にとって、地域に根ざした学校の役割は、教師のもつ狭隘な職業的性格を克服していくうえで大切なことであった。

社会的な分業化は、教師自身の仕事のなかにも学校全体としての教育実践ということよりも、職務分掌ということで、役割分担がされて、個々の教師は、学級と教化のなかで専門化を発揮して、孤立していく。その孤立は、自己の教育実践を絶対化するなかに入り込む危険をはらんでいる。ここには、教師集団として、協働し、切磋琢磨していく教育実践をとおしての自治の役割が極めて大切になっている。

4. ユネスコの教師論と体罰問題

ところで、ユネスコの「教員の地位に関する勧告」にみられるように、道徳・文化的進歩、経済的社会発展に寄与するという教員の役割にふさわしい地位を保障し、社会のなかで積極的に自己の職業的性格を自覚することは大切なこととしている。それには、教員自身が広く、教員としての専門職の基準を社会のなかで位置づけることであり、さらに、それを常に自覚していくために、組織的に教員団体の参加のもとで維持されなければならないとしている。また、社会のなかで、教師の倫理綱領または行動綱領が必要であり、それは、教員団体によって確立されなければならないとしている。教師個人としての閉鎖性の克服と教員による教育実践における集団的な自治の問題を積極的に提起している。

ユネスコの勧告は、教員と教員団体は、新しい

課程、新しい教科書、新しい教具の開発に参加しなければならないとしている。学校の組織体としての問題は、決して指示命令的な管理統制によってではなく、個々の教師の自発的な意欲ある学校への民主的な参加によって実現していくものである。これには、教職員の自主的な組合活動が不可欠なのである。ユネスコの勧告は、現代における学校教育の実践において、その必要性を強調している。いうまでもなく、教職員組合に教員が形式的に参加するというのではなく、個々の教員の自発性を生かし、意欲的に教員自身が生き甲斐をもって教員組合に参加していくことである。そこには、組合の民主主義が前提にされている。

さらに、重要なことは、教育行政当局と教員組合による民主主義的な協力の関係である。ユネスコは、この課題について次のように勧告している。「教員と教育団体は、生徒、教育事業および社会全般の利益のために当局と十分に協力するよう努力しなければならない」「教員がその責任を果たすことができるようにするため、当局は教育政策、学校機構、および教育事業の新しい発展等の問題について教員団体と協議するための承認された手段を確立し、かつ、定期的にこれを運用しなければならない」「当局と教員は、教育事業の質向上のために設けられた措置、教育研究、新しく改善された教育方法の発展と普及に教員がその団体を通じ、またその他の方法によって、参加することの重要性を認識しなければならない」。

ユネスコの教員の地位に関する勧告（1966年9月21日－10月5日のユネスコにおける特別政府間会議）では、教育事業推進における教員団体の重要な役割を認識し、それに教員が参加し、教育事業の質向上のための教育研究、教育方法の開発の発展と普及に、教員団体を通じて参加していくことの意義を勧告しているのである。これは、ユネスコの勧告として世界の政府が参加して勧告した世界的な共通の認識である。この認識を重要視することは、日本では不幸なことに、この関係が十分に確立せずに、教職員組合と教育行政・学校の校長の対立関係をみるからである。

現代は、この対立関係によって、教育行政・校長の専制による画一性やマニュアル化の傾向がみ

られ、学校の閉鎖性も指摘されるのである。地域や社会から開放された教育実践は、学校教育・教師の専制や児童・生徒をコントロールして誇大な想感情を避けるためにも重要である。

教師の専門性は、地域や社会と結び、子どもの未来を社会のなかでみつめていくことである。そのためには、個々の子どもが将来において、社会のなかでどのように活躍・役割ができるのかという視点が必要であり、子どもの未来の夢を社会のなかで創造的に描いていくことである。確かな学力とは子どもが未来に対して生きる能力をつけてやることである。それには、個々の子どもをみつめながら、学校や教師のカリキュラム・マネジメントや自主編成による教材開発、地域・社会に開かれた教育実践が必要である。

現実には、国家からの教育施策によってきめ細かく教師は管理されている。学習指導要領やカリキュラムの緻密な指導整備、教育行政を通しての学校の管理強化が実施される傾向にある。さらに、学校の管理運営における教師の役割分担の序列と分掌がされ、学校全体で教師が自由に話し合い、自治的に教育実践をしていくことが難しくなっている。

地域住民が学校経営に参加していく可能性をもっている学校運営協議会は、地域・社会から開かれた学校教育にしていけるか、専制君主的な学校運営に地域住民を動員していくのかという対抗になっている。ここには、教育要求を父母自身が子どもの未来としっかり結びつけ、画一的な弱肉強食の競争的学力、競争的な勝利主義とコンクール主義にまきこまれないようにすることである。個々の子どもが共に育っていく切磋琢磨して視点が重要ではないか。さらに、親たち、地域住民が学んで、自治的な能力を高めていくことが求められているのである。この意味から学校教育と社会教育の連携は、学校の閉鎖性からの専制君主的な教育を克服していくうえでも大切な課題である。

現代の学校は、統制的な画一的教員評価や全国一斉の学力テストなど、学校の強制的な性格が一層に強まっているのではないか。これは、教師自身の教育実践における自治、子どもの現状や地域の暮らしにあわせての自主的な教材開発が疎かにされているのではないか。子どもの学習権をめぐる

生活主義と弱肉強食の競争主義の対抗も大きな課題になっている。

加野は、高度大衆社会の学校の暴力化現象として、学級のアノミー化をあげている。「近代社会とは個人主義の社会であり、個人が聖なるものとして崇拜されるとともに、個人の主体が最大限尊重される社会である。その意味で個人主義の発達した社会では、個人の自由の原理から、自己を束縛するもの（教師や規則）に対して反抗することが許されている。だが、教師（学校）の側からすれば、規則への反抗を許してしまえば、規則の正当性が崩れ、学級がアノミー化する危険性へとつながる。

……戦前にあつては、個人主義は未熟であつたので、国家の圧倒的な権威のもとにアノミー化するのを防ぐことができたが、戦後においてはより個人が尊重される社会になり、このことが学級のアノミー化をもたらし、学級における暴力を誘発していると考えられることができる」⁽¹⁹⁾

学級のアノミー化が高度大衆化社会における学校の体罰を生む原因としている。現代社会は、個人が自由で、個人の主体性が最大限尊重される社会であろうか。格差社会という現実のなかで、貧困層で暮らす人々は、文化的に生活する自由さえも保障されていないのではないか。

さらに、弱肉強食の競争社会のなかで、教師自身も評価の対象として立身出世にあおられていく。子どもたちは競争主義を絶対化する教師達によって、画一的な学力競争に巻き込まれ、教育産業が子どもを大きな利益のターゲットにする。子どもは自由に楽しく学校生活をおくれる条件が競争主義によって奪われていく。

弱肉強食の画一的な学力競争による非人間的な教育を克服するためには、学校教育における多様な将来への価値の選択による能力の形成が必要である。そして、子ども達の共生的な人間関係による切磋琢磨していく教育が求められている。子どもを非行に導いていく家庭をめぐる様々な問題状況も、個々の親の責任論だけでは問題が解決できない。子どもをめぐる非行問題状況の社会的な背景は、決して、アノミー現象としての、個人主義の発達した社会での無秩序からのアノミー現象からでは説明できない。それは、社会の退廃現象が

弱肉強食のなかで進んでいることを直視しなければならない。

それには、人間のモラルを逸脱しても手段を選ばない利益主義や出世主義があるのであり、経済的、道徳的、文化的な貧困化が根底にある。子どもの未来を多様に保障し、様々な道の豊かな可能性をもっている子どもたちの学習権を保障していくために、子どもを貧困化から防御してやることである。このこの問題に正面から立ち向かわない限り問題の根本的な解決はない。

（2）学校の体罰の実態

1. 管理主義教育と体罰の事例

現代の教師の体罰問題は、前記の金子の指摘する学校の荒れに対する教師の生徒指導や授業の秩序づけの問題ばかりではない。教師自身が学校の管理者、教育委員会の問題をも含めて、管理主義教育の問題がある。そのことを体罰の実態から探っていくことにする。

2012年12月、バスケットの強豪校であった大阪の桜宮高校のバスケット部主将であった男子が顧問の教諭から厳しい叱責や体罰を受けていたことが引き金になり、自らが命を絶った事件が起きた。「体罰はなぜなくなるのか」の著者の藤井誠二は、27年前に起きた中津商業における強豪陸上部顧問の教諭の部長生徒に対する体罰事件と同じことであるとしている。部長生徒は、本人に非がなくても後輩の一年生がでてなくなると殴られるということで、部長に選ばれると体罰がエスカレートした。顧問の教師からの度重なる体罰により自ら命を絶った事件である。藤井誠二は、この二つの事件は、27年という時間的な開きがあるが、学校の体罰の体質はなにも変わっていないと指摘する。

この二つの事件の生々しい教師による残酷な暴力支配の様子を藤井は書いている。中津商の陸上部の顧問で体罰を日常化していた教師は、全国大会で優勝する選手を輩出して、県陸連の強化部長を務めるなど、指導者としての手腕は高く評価されていた。つまり、全国大会で優勝する選手を多く排出していたのである。

どのような指導が行われていたのか。藤井誠二は強制的な練習と体罰の日常化の実態を次のように記している。「放課後はもちろん、修学旅行前や学校が休みの日にも練習があり、修学旅行中でさえ早朝練習を敢行するなど、部員たちの高校生活は完全に部活漬けであった。自ら命を絶ったA子さんは、一年生の一学期からやり投げで頭角を現し、顧問の目に留まる。同時に、A子さんに対する顧問の体罰が始まった。記録が伸びないときは競技用のやりの先で頭を殴られ、Aさんの頭部にはミミズ腫れができるほどであったという。練習日誌の提出を忘れたときも殴られ、夏休みにコンサートに行っただけでも自主トレをサボったということになり、殴られた。正座をさせられて正面から蹴り上げられたこともある。身体にアザをつくって帰ってくる娘を見かねた両親は、何度も学校側に抗議しようとするのだが、「また、自分が叱られるからやめてほしい」と懇願するA子さんに負けて、ずっと果たせずにいた。

部員たちの証言によれば、A子さんが二年生になって部長に選ばれると、体罰はさらにエスカレートし、A子さん本人に非がなくても殴られようになった。たとえば、後輩の一年生が練習に出てなくなると、ほかの部員たちの前で「おまえがリーダーなんだから、部活の頂点にいる人間だから」と責められ、殴られた。A子さんは決して抵抗せず、土下座して謝ることもあった。学年末を迎えたある日、A子さんは二度にわたって計四時間以上、顧問から叱責を受け、竹刀を突きつけられて殴られ、罵声を浴びせられ続けた。最後に顧問は、「おまえなんか知らん。おまえの顔なんか見たくない」と言い放って帰ってしまう。

A子さんは帰宅後、一日中顧問に怒られていたことを両親に報告している。怒られている間は直立不動で、悔しくて歯を食いしばっていたために紫色に変色した舌を両親にみせたという。用意されていた夕食を前に「今日は食べたくない」と涙をぼろぼろにこぼした。朝を迎える前に、A子さんは洋服ダンスにネクタイを括りつけ、首を吊った」。

(20)

なんと痛まし教師による暴力支配による犠牲である。それが、教育の名によって行われているので

ある。陸上部の顧問の教師は、どんなに人権を犯しても、恐怖による強制力、恐怖による忍耐力が教育と称して行われた。この教師のトレーニング方法には、恐怖による強制力を伴わなければ継続することが難しいという信念をもっていたのである。全国大会の優勝者を輩出している陸上部の顧問という高い評価が、密室のなかでの非人間的なトレーニングを助長させていたのである。ここでは、高校生に対する人間教育の原点を忘れ、実績主義、勝利至上主義の怖さがみえてくるのである。

2012年12月に起きた大阪の桜宮高校での体罰を引き金に自らの命を絶った事件も、主将になってから叱責や体罰が集中するようになっていく。この事件について、藤井誠二は、あまりにも27年前に起きた中津商の事件と酷似した二人の死として次のように顧問教師の体罰の状況を書いている。「練習試合でミスをしようものなら、ピンタが何回も跳んでくる。試合後にも「ボールに飛びつこうとしなかった」とピンタをされる。次の練習試合でもミスをした男子生徒を「なぜミスをしたのか」と質問攻めにし、答えられずにいるとピンタ、コートから走らずにベンチに戻ると、またピンタをされた。そして、「(そんなことでは)主将を交代させる」と冷たく突き放されるのが常であった。……志望してスポーツの強豪校に入学し、花形の運動部で活躍を期待され、リーダーに選ばれ、しかしリーダーであるがゆえに指導者から体罰を受け、悩み苦しみながら自死を遂げる」。(21)

この2つはの事件は、暴力による服従を強いる非人間的な学校のスポーツ部の絶対的な勝利至上主義のなかで起きた問題点である。教師の暴力支配がいかに理不尽なものであったか。この理不尽のなかで、生徒は、自ら命を絶ったのである。顧問の教師は、暴力支配ということから、どんな手段を使おうと、自分の担当しているスポーツ部が強豪チームとして、成績をあげることに教師の精力を燃やしていたのである。暴力支配のなかでの服従のみによって、ほんとうに強くなれるのだろうかという根本的な疑問が起きる。

スポーツにはトレーニングの要素は欠かせない。それが、暴力支配の強制力によって生徒自身が自発的に創意をもって工夫しながらのトレーニング

になっていくのかということは、大いに問題点をもつものである。スポーツの試合で一生懸命になれるには、勝ちたい、もっと伸びたい、上に行きたいという気持ちをもつことは当たり前である。全国優勝をめざすことは決して否定されるものではないが、そこに、生徒が自主性、自発性、理性的に納得して練習に励んでいくことが不可欠である。そのなかでこそ、人間的に成長していけるのである。強くなることと、人間性の成長は、一体なのである。

ところで、学校教育のなかで、スポーツの得意な子どもばかりではなく、スポーツの苦手な子どもにもスポーツのおもしろさをどのように工夫していくのかというスポーツ教育を模索することも大切なことである。身体を動かして楽しく過ごすことは、人間的な文化のもつ権利のひとつである。そして、健康に生きるための不可欠な要素である。すべての生徒がスポーツに楽しく参加していける学校教育のあり方も抜本的に考えていくことが大切ではないか。

優秀な児童生徒をターゲットに、高い成績の結果を残す、その結果によって評価されることに教師としての生き甲斐を感じることが教師のなかで数多くみられる。スポーツ部ばかりではなく、現在の学校教育の様々な分野でみられている。児童・生徒の実力をあげるための強制的なトレーニング訓練は、様々な分野で行われているのである。ここでは、最も大切なことが忘れられている。子どもには能力差がある。どの子どもを落ちこぼれないように人間的に生きる力を育てていくことが国民教育である。国民教育は、エリート養成ではないのである。

前記の書「体罰はなぜなくなるらないか」で藤井誠二は、生活指導における教師の暴力問題も指摘している。その事例として、1985年5月に起きた岐阜県での岐阜高校問題がある。その事件は、修学旅行中での教師による暴力的な体罰による死亡事件である。持参することを禁止されているヘヤードライヤーを使ったということで、生活指導部の教員とクラス担任から叱責と暴力的な体罰を受けて、死亡するという事件である。この状況を次のように書いている。「担任教員はおまえたちを信用していたんだが、情けないぞ。なぜ裏切っ

たと言い、まずT君とは別の男子生徒の頭を数回殴ったり、足で蹴ったりした。

生徒は一度後ろに倒れ、正座し直した。そのとき、生活指導部教員が戻ってきてその生徒だけを退室させた。二人の教員は何事か相談したあと、担任がT君の前に立ち、おれは、殴る教師ではないと言ったあと、おれを裏切ったなと叫び、頭を数回殴り、右肩などを蹴り、さらに腹を蹴った。T君はごめんなさいと謝ったが、暴力を受けてうめき声をあげて泣き出した。最後にはひっくり返ってしまったT君のみぞうちあたりを担任教員が踏みつけところ、T君はギャーと叫び声をあげて動かなくなり、意識不明に陥った。生活指導部教員があわててほかの教員を呼び、人口呼吸や心臓マッサージをする。胃の内容物を吐かせるなどしたあと、救急搬送されたが二時間後に末梢循環不全によるショック死と診断された」。

致命傷を負わせた担任は、住職出身で体罰をふるわないことに自分に課していた教師である。この教員に生活指導部の教員から「体罰を行わない指導は甘い」と圧力をかけられていた。同校では、体罰が横行し、担任は追いつめられるように体罰による死亡事件を起こしたのであると藤井誠二はのべる。⁽²²⁾

現在の学校に赴任するときに、体罰をふるわないことをこころに誓った担任教師が、体罰が横行していた学校での孤立状況と、体罰なしでの生徒指導で、生徒達が持ち込み禁止のドライヤーを使用したことが、担任教師が生徒指導の教員に責められ、追いつめられたのである。その心のはけ口が、おれを裏切ったなという叫びながらの体罰の様子からみられる。暴力を使わないと誓って赴任した教育的信念がもろく崩れていくのである。

閉鎖社会のなかでの暴力管理を率先して行った教師集団のリーダーの恐ろしさがみえてくる。暴力的な管理主義の見方で教師自身も支配していくことがみられる。ここには、生徒指導のためには、どんな手だてもつかってもかまわないという教育における非合理性、支配のためには手段を選ばないという暴力主義管理信奉のリーダー像がある。そこには、教師集団の理不尽さがみえるのである。生徒指導に多くの体育の教師がしている現状から

スポーツ部における体罰と共通するところがある。

藤井誠二は、教師にとって体罰によって生徒を服従されることが、魅力的なものなのかと「体罰はなぜなくならないか」の書で次のようにのべる。「体罰をふるわないことを自身の教育信条としていた教員が、いかにもろく崩れていくかを私は法廷で目の当たりにした。体罰をしないから生徒にナメられるのだという圧力は、信条をあつという間に放棄させ、火がついたかのように生徒を殴り、足蹴にするほどのキレかたをさせてしまう。体罰で生徒を暴力管理することは、教員の思想信条やモットーを崩壊させるほど甘美なものなのか。体罰という恐怖によって、抵抗してこない、抵抗することを許されないことが前提とされている子どもたちを服従させることは、それほどまでに「魅力的」なのか」。

児童生徒をコントロールできる能力が、教育的実践力をもっていると自負する教師をよくみる。様々な集団操作技術を用いて、管理しようとする。そこには、自分の職業的な喜びというほどに胸をはって意気揚々とする教師をみる。人権からみると、子どもたちをロボットのごとくに扱い、自分の思うままに支配する姿しか映らない。これは、人間の尊厳を失った狂気としかみえない。

なぜ、教師という職業は、人間の尊厳、人権をことさら軽視して、子どもをコントロールしたがるのであろうか。私的な感情、公私を混同して子どもを支配し、手段を選ばず出世していこうとする姿を目にする。なぜ、それが許されるのか。教師という職業が一般社会から閉鎖性をもち、日常的に子どもをコントロールし、管理主義的になんでもできる状況に職業的に陥りやすい側面をもっていることを直視しなければならない。教育という美しいもとに子どもを自分の思うとおりに動かすことができる面をもっているのである。これは、学級王国ということばに象徴されることである。

学校教育の世界では、被害者が加害者になることがしばしばある。それは、真実ではいいことが、体罰の管理主義を信奉する教師集団、地域の集団、卒業生ということで、陰湿に誹謗中傷を意識的にまきちらし、自らの行為を正当化することがある。それは、管理主義的に支配、コントロールする実

践が教育的美談として語られるからである。

藤井誠二は、暴力の学校で命を奪われた女子高校生の遺族に対して、心ない噂や誹謗を地域にまきちらし、加害者が被害者に扱われるという現象を指摘している。これは、1995年7月福岡で起きた教師の生徒にたいする暴力行為での死亡事件である。

裁判所に対して体罰をふるって生徒を死亡させた教員に対して、寛大なる処分を求める署名運動が起きたのである。「被害者はとんでもない不良生徒だった」「覚醒剤をやっていたからちょっと殴られて死んだのだ」「被害者の父親はオウム真理教の信者だ」といった事実無根の誹謗中傷がばらまかれて、署名運動を展開した。手のつけられない不良生徒に手を上げざるを得なくなり、偶然にも生徒がなくなってしまったかわいそうな先生像が地域のなかにうえつけられた。⁽²³⁾

なぜ、このような現象が起きるのであろうか。嘘が平気でまかりとおることがなぜ起きるのであろうか。なぜ先生がかわいそうと思うのか。真実とは正反対のことを平気で言える心境はどこから来ているのであろうか。地域を巻き込んでいけば嘘も真実のようになり、加害者が被害者にもなることもある。教師は悪いことはしない。子どもは未熟である。学校の先生には世話になっている。今の子どもはおかしいという先入観がある。子どものために真剣に教育実践しているという教師の聖職意識が地域の人々にあるのである。

このような状況のなかで、教師が職業的に陥りがちな児童・生徒をコントロールし、管理主義的になる非人間的側面が全くみれない。教師の罪を軽減してほしいという嘆願署名運動は、誹謗中傷を伴っており、そのことに対する良心をどのようにみるのか。事実を詐っている教師達と事実がわからずかわいそうな教師と思っている地域の人々は同列には論じられない。

ここには、学級王国のなかで生きてきた良心のない、教師の絶対的な権威性、専制的君主の人間像がある。そこでは、嘘偽り、自己利益のためのかってなつくりごとによる宣伝が平気でされる人格像が浮かびあがってくる。閉鎖性と排他性のなかで、子どもを操作の対象にしたという権力と支

配力に喜びを感じる恐ろしさをみる。

2. 文部科学省の体罰実態調査

学校での体罰の実態把握として文部科学省は各都道府県・指定都市教育委員会等に平成25年1月に依頼して、24年度発生の体罰状況を調べている。平成24年4月から平成25年1月までの実態把握である。この調査報告は、平成25年8月に、その第2次報告をしている。この調査によると、発生件数は、6721件で発生学校数は4152校である。公立学校の発生件数5415件で懲戒処分を受けた教員は、162件であり、訓告2590件、懲戒処分等の検討2663件である。

この数字は、自治体ごとに調査手法が異なり、必ずしも正確な把握となっていないことも指摘されていると、参議院の文教科学委員会調査室の平井裕太は、体罰実態調査のあり方を考える論攷でのべている。さらに、調査の契機になった桜宮高校体罰事案は、そもそも体罰ではなく、スポーツ指導における暴力が原因であり、体罰と暴力の違いが調査に反映されていない点も憂慮すべきと指摘している。

まず、参議院の文教科学委員会調査室の平井裕太は、国会議論のなかで、体罰を考えていくうえで、懲戒権と暴力について次のように述べている。「国会議論で紹介したように、学校教育法11条に規程された「体罰」は懲戒の一部であって、懲戒権をもつ者が初めて使われる概念である。懲戒権は校長、教員、親権を行う者がもつのであり、まず教員以外の外部指導者等が生徒をたたく行為は、「体罰」ではなく、暴力となる。さらに、たとえ懲戒権を持つ教員であっても、試合に負けた等の理由で生徒をたたいた場合、それは懲戒の対象ではないので、この場合も「体罰」ではなく暴力となる。このように、運動部活動の場で一般的に「体罰」とされている行為の多くは指導者による単なる暴力であり、それはむしろ、全日本女子柔道チームにおける暴力指導問題のような、スポーツ指導における暴力に類似した性格おものとして捉えるべきであろう。

……それぞれの部局における施策の効果を正確に検証するためにも、体罰と運動部活動における

暴力の違いを示した上で、体罰実態調査の体罰件数のうち、運動部活動における暴力となるものを抽出した調査結果の公表が必要ではないだろうか。

(24)

さらに、平井裕太は、国会の議論のなかで、文部大臣や大臣政務官の発言のなかに、体罰がない理由があるとしている。「下村文部科学大臣からは、①教員が感情的になり、自覚を促すとの動機で体罰に及ぶこと、②この程度であればゆるさるであろうと思ひ込み、③運動部活動において、体罰を厳しい指導として正当化するというような誤った認識がある。義家文部大臣政務官からは、体罰は一定程度必要であるとする消極的な体罰容認が蔓延していることが背景として示された」。

(25)

文部科学省の体罰実態調査より、体罰時の状況は、小学校が、59.1%が授業中で、教室が67.4%である。小学校の休み時間は、17.1%である。中学校では、部活動38.3%、授業中24.5%、放課後11.5%、休み時間11.6%となっている。高等学校では、部活動41.7%、授業中21.3%、放課後10.7%、休み時間8.9%となっている。学校種別に体罰時の状況が大きく異なっている。小学校の教師は、授業中に体罰を多くしており、中学校と高校では、部活動に体罰が集中しているのである。中学校や高校では、運動場や体育館の場所で教師の体罰が多く行われているのである。つまり、中学校や高校では、部活動のスポーツ指導上で体罰が行われているのである。

小学校での授業中ということで、学習をめぐる教師と児童との関係で体罰問題が起きているのである。ここでは、個々の児童と教師の直接的な生活指導上の人間関係ではなく、6割が授業という場における児童集団を通して、体罰が行われていることである。

（3）体罰容認の父母の意識

読売新聞は、2013年3月30日から31日に全国の3000人の有権者を対象に教育調査を実施した。このなかで教師の体罰についての父母の意識は次のようになる。

「体罰は場合によっては認めてよいか」という質問では、「どのような場合でも認められない」という回答が39%である。約4割の人が体罰を完全に否定している。しかし、「場合によっては、認めてよい」が55%と回答している。体罰を認めてよいという積極的な肯定派は4%である。体罰を場合によっては、容認してよいということをもどのように考えていくか。場合によっては、認めてよいということは条件つき容認であり、子どもの教育上でやめられない場合に限っての容認と見られるのである。

読売新聞の調査では、体罰を認めてよいという理由は、複数回答で「児童生徒との信頼関係があれば許される」61%ということで、体罰を受けた子どもとの信頼関係のうえでの容認となっている。ここでの信頼関係は、体罰をした教師と体罰を受けた児童・生徒との主観が異なっている場合もある。実際は、児童・生徒の受けとめがどうなっているのかをみていくことも大切である。調査に応じた大人はこのことをどのように受けとめているのか。

読売新聞の世論調査で体罰を認めてよいという回答で2番目に多いのが、「生活指導に効果ある」40%であった。この理由は、学校教育の現場の荒れている状況が社会的に問題にされるなかでの反映もある。ここでは、生活指導と体罰の問題を深く検討していく内容も含んでいる。

体罰容認をした理由に「けがをしない程度ならゆるされると思うから」が29%である。体罰による身体的傷害上のブレーキがかかるなら、許されるという大人が3分の1の回答をしている。教師が体罰をする場合に、理性的な判断でけがをしない程度という判断ばかりではない。教師自身のいらだちや怒りなどの感情が入った体罰行為では、コントロールをどのようにできるのか。

「スポーツ指導に効果があるから」の回答は、11%で体罰による根性をつけてやる、やる気をおこさせるという積極的な肯定派は約1割程度である。このアンケートの数値をどのように理解したらいいのであろうか。体罰を容認する大人の理由で10人のうち1人が積極的にスポーツ指導上に有効であると思っている。さらに、「自分も体罰を受けたことがあるから」11%と体罰を受けての積

極的に容認するものが10人のうち1人いるのである。⁽²⁵⁾

すべての大人がスポーツ少年団、地域のスポーツ育成団体の指導にかかわっているわけではない。地域青少年のスポーツ関係者との意識が重要である。積極的なスポーツ指導に効果があるという積極的な体罰の肯定の意見も実際の地域スポーツ活動の社会的な影響も含めて明らかにしていく課題がある。スポーツ指導に効果があるというは、教育上に問題をかかえている児童生徒についての懲戒ではなく、暴力行為の範疇ではないかという見方をとることは必要なことである。

懲戒とは、問題行動を起こした児童生徒に対する教育的な行為であり、スポーツ指導上のやる気を起こさせる、根性をつけるという名目の教育的な行為ではないのである。ここには、懲戒による教育的行為とスポーツにおける指導の効果ということと同じようにみているのである。

さらに、懲戒における体罰が禁止されているにもかかわらず、厳しい教育的な指導ということで、指導上の行き過ぎによる体罰ということで、暴力そのものを正当化する意識が働いていくのである。

(4) 文部科学省の体罰禁止を求める通達指導

文部科学省は、大阪の高校であった部活動の繰り返しに及ぶ体罰の結果、高校性が自殺するという事件に対して、体罰禁止の徹底を求める通知を平成25年3月13日づけで各教育委員会や学校に出した。

ここでは、「部活動は学校教育の一環として行われるものであり、生徒をスポーツや文化等に親しませ、責任感、連帯感の涵養等に資するものである」という部活動の意義をもう一度確認するとともに「ということで、スポーツの部活動における絶対的な勝利至上主義ではなく、責任感や連帯感の人間形成の一翼となっている教育的な活動であることを再認識していくことの重要性を指摘している。

決して、厳しく追い詰めていく弱肉強食の競争主義を煽るものではなく、恐怖と強制、肉体的仕

打ちによる鍛錬主義による叱咤することでもない。スポーツ競技をする以上、だれにでも勝ちたい、目標を達成したという気持ちが生じることはいうまでもない。それは、自発的な意志に基づき、自分の能力を伸ばしていくという、だれでも持っている自分自身を成長させて行きたい、みんなで勝ちたいという気持ちをもっている。このことによって、切磋琢磨していくことはスポーツ活動の醍醐味でもある。

どうしたら、強くなれるのか、どうしたら勝つことができるのか、みんなで真剣に考えていくこともスポーツ活動にとって大切な要因である。能力を伸ばしていくこと、それぞれの役割を発揮することを真剣に考えいくことに、合理的な見方、科学的な見方が求められていく。

そこには、スポーツ科学を学ぶことも大きな要素になっていく。指導も鍛錬もこのなかで位置づけられていくのである。本来ならば、暴力とは、無縁な世界であるはずである。指導や鍛錬が一人歩きして、強制力によって、気合いをいれるとか。さらに、枠をはめた指導技術によって児童生徒をコントロールしていこうとする。そこでは、管理支配する手段として、暴力が生じる。

文部科学省の平成25年3月の体罰禁止の通知では、体罰を厳しい指導として正当化するのとは誤りであるという認識をもつ重要性を指摘している。このうえにたつて「部活動の指導に当たる教員等は、生徒の心身の健全な育成に資するよう、生徒の健康状態等の十分な把握や、望ましい人間関係の構築に留意し、適切に部活動指導をすることが必要」と強調している。

この文部科学省の通知を徹底させていくためには、スポーツ活動における絶対的な勝利至上主義や、芸術文化活動におけるコンクール絶対主義からのみ部活動を評価することをやめることである。とくに、勝利主義やコンクール主義のみによって、画一的に学校自身を社会的に評価していく体質を根本的に改めていくことが求められている。

文部科学省の通知で指摘しているように、部活動は学校教育活動の一環として責任感、連帯意識涵養の人間形成の場である。このことを本質的にみて、児童生徒の人間の成長のなかで評価

いくことが大切なのである。なぜ、このことができないのか。弱肉強食の競争主義、能力主義的に児童・生徒をランク付けして、差別していく学校教育の問題点を根本的に改めていくことが切実に必要になっている。

平成25年3月、体罰禁止徹底の文部科学省の通知では、体罰によっていじめや暴力の連鎖を生むことを次のように警告している。「体罰により正常な倫理観を養うことはできず、むしろ児童生徒に力による解決への志向を助長させ、いじめや暴力行為などの連鎖を生む恐れがある。もとより教員等は指導に当たり、児童生徒一人一人をよく理解し、適切な信頼関係を築くことが重要であり、このために日頃から自らの指導のあり方を見直し、指導力の向上に取り組むことが必要である。懲戒が必要と認める状況においても、決して体罰によることなく、児童生徒の規範意識や社会性の育成を図るよう、適切に懲戒を行い、粘り強く指導することが必要である」と述べている。

ところで、部活動における教師の殴るというスポーツ指導は、懲戒による体罰の範疇ではなく、まさに、暴力支配による生徒管理であり、恐怖感による鍛錬主義で、生徒を身体的な痛みを伴って心理的にも追い詰めていくものである。参議院の文教科学委員会調査室の平井裕太が指摘するように体罰と教師の暴力とは明確に分けて考えていくことが必要である。この指摘は、スポーツ指導上の絶対的勝利至上主義による暴力的な鍛錬主義の問題からみることも重要なことである。

体罰は教育的な意味をもたず、かえって暴力の連鎖を生むという問題の指摘以上に、スポーツの部活動を指導する教師における管理主義的な暴力支配の問題を深くみつめることが、むしろ必要なことである。生徒の個々の発達に即して、科学的にスポーツの教育がされているのであろうか。

児童・生徒の心身発達の科学的な学びがどれだけ身につけられているのであろうか。体育という科目は、子どもの身体や心の発達の科学的な知識を踏まえていくことが求められているが、骨格の発達、神経の発達、筋肉の発達、心の発達という保健という分野とスポーツという関係が見落とされている場合が少なくない。

平成20年3月の小学校学習指導要領の総則、教育課程編成の一般方針においても特別に学校における体育・健康に関する指導に児童の発達の段階の考慮と、学校教育活動全体に通じて適切に行うことが強調されているのである。それは、体育における個々の運動競技や運動能力の獲得指導という次元ではないことを指摘しているのである。

平成19年2月5日に「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」の文部科学省の通知では、学校の秩序を破壊し、他の児童生徒の学習を妨げる暴力行為に対して、出席停止の措置は、懲戒行為ではないとしている。その措置は、「学校の秩序を維持し、他の児童生徒の教育を受ける権利を保障するために採られた措置」としてみている。

なお、「問題行動を起こす児童生徒に対する」同通知では、遅刻をしたり、授業中学習を怠けた等の理由で、児童生徒を教室に入れず、教室外から退去させ、指導を行わないまま放置することは義務教育における懲戒の手段としては許されないとしている。他方、授業中、児童・生徒を教室に入れず又は教室室から退去させる場合であっても、当該授業の間、その児童・生徒のために当該授業に代わる指導が別途行われるのであれば、懲戒の手段としてこれを行うことは差し支えないとしている。さらに、児童・生徒が学習を怠り、喧騒その他の行為により他の児童・生徒の学習を妨げるような場合には、他の児童・生徒の学習上の妨害を排除し教室内の秩序を維持するため、必要な間、やむを得ず教室外に退去させることは懲戒に当たらず、教育上必要な措置として差し支えないとしている。

懲戒と体罰の線引きについて、「問題行動を起こす児童・生徒に対する指導」の通知では、懲戒は、自己教育力や規範意識の形成等の教育上において必要性を強調するが、同時に安易な懲戒を戒めている。「一時の感情に支配されて、安易な判断のもとで懲戒が行われないように留意し、家庭との十分な連携を通じて、日頃から教員等、児童生徒、保護者間での信頼関係を築いておくことが大切である」と述べている。

教師の懲戒は、問題行動を起こす児童・生徒に

とって教育上にとって、必要なことであるが、どの程度まで懲戒が認められるか。文部科学省の「問題行動を起こす児童・生徒の指導」通知では、「機械的に判断するのが難しい状況で、教員が自らの指導に自身をもてないという生徒指導の過度の萎縮を招いている」と指摘している。

児童・生徒に対する有形力（目に見える物理的な力）の行使の懲戒は、いっさいが体罰となるのではなく、教育上の配慮のもとに行われる状況では、有形力が許容されることがあるとしている。物理的に目にみえる形で児童・生徒の懲戒という生徒指導も必要なときがあるということである。この判断は、懲戒を受けた児童生徒や保護者の主観的な言動により、判断されるのではなく、児童生徒一人一人の状況に配慮を尽くした行為であったことが客観的に考慮して判断されるべきと文部科学省の「問題行動を起こす児童生徒の指導」の通知ではのべている。

さらに、有形力行使以外の懲戒として、「放課後等に教室に残留させる（用便を許さない、食事時間を過ぎても長く留め置けば体罰）」「授業中、教室内に起立させる」「学習課題や清掃活動を課す」「学校当番を多く割り当てる」「立ち歩きの多い児童生徒を叱って席につかせる」等は、通常体罰に体罰にあたらない」としている。

文部科学省の「問題行動を起こす児童・生徒の指導」の通知の懲戒と体罰の区別について、許される懲戒の内容について具体的に指摘しているが、今日、学校教育で問題になっているのは、スポーツなどの部活動において、教師が問題行動を起こした児童生徒に対する生徒指導という領域からではなく、弱肉強食の競争主義の評価を絶対視する勝利至上主義からの気を引き締める、責任をもたせるということを恐怖による管理主義の指導のもとに行う教師の暴力支配が最も問題なのである。

これは、懲戒のなかの体罰という範疇を大きく超えているものである。大阪で起きた桜宮高校の事件は、体罰ということよりも教師の暴力支配という認識をもつことが必要である。学校教育の現場での暴力支配があたかも行き過ぎた教育的行為というとなえがちになる。教師の暴力支配は、教育的行為とは無縁の行為と問題をみつめてみるこ

とが必要である。

教師の児童・生徒に対する教育は、教育学や、教育心理学等の子どもの発達の科学的な知見、スポーツ科学の発展による教育、それぞれの専門分野の科学の発展に対して、それをどうわかりやすく教えていくのかという認知発達科学の成果などから導かれていくものである。

これらの科学的な成果を軽視しては、独りよがりの経験主義に陥りがちになっていく。教師が常に警戒しなければならないのは、学級王国である。小学校の教師には、児童の成長が未熟な段階から子どもを支配し、コントロールしやすい側面をもっていることから、特別に警戒すべきことである。効率的に短期的に目標を定めて、成果主義によるトレーニング教育を絶対化するのではなく、科学的な方法によって、達成できないことをみつめていく視点が大切である。スポーツの部活動を指導する教師は、それぞれの分野で実績を背景にしての独りよがりに、訓練の絶対化、暴力支配の有効性を信じ込むことに陥っていくことがある。

（５）体罰禁止は江戸時代から日本の伝統的な教師の掟

日本の近代学校の成立の時から、教師の体罰は、法的に禁止されていたのである。明治12（1879）年の教育令第46条に「凡学校ニ於テハ、生徒ニ体罰（殴チ或ハ縛スルノ類）ヲ加フヘカラス」となっている。日本の近代学校教育の法体系の整備のなかで、教師の体罰の禁止は明確にされていたのである。そして、明治23（1890）年の小学校令63条は「小学校校長及教員ハ児童ニ体罰ヲ加フルコトヲ得ス」と体罰禁止が定められる。明治33年（1900）年には、親と同様に教員に懲戒権が正面から認められるようになったが、教師が体罰を加えることは明確に否定されていた。小学校令47条「小学校校長及教員ハ教育上必要ト認メタルキハ児童ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得但体罰ヲ加フルコト得ズ」となった。懲戒権と体罰禁止の学校教育の法整備がされたのである。

明治33年に規定された懲戒と体罰禁止の学校教育法制は、戦後の学校教育法11条に踏襲さ

のである。つまり、「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」ということになる。学校での教師による教育上の体罰は、明治11年教育令以来の学校教育活動では法的に認められてこなかったのである。

江戸時代の日本における藩校の教育においては、体罰が禁止されていたことが、随所にみることができる。江森一郎は「体罰の社会史」の著書で藩校、郷校、寺子屋で体罰を認められているのはまれで、教師は、罰を勝手に与えることができないとしている。徳川家が移封された静岡沼津兵学校附属小学校の「小学校掟書」（明治3年）では、笞杖の体罰を固く禁止している。

「第11条、怠惰、乱暴の所業又は師命にそむく事があれば、棒満、黙座、逗校、禁足あるいは厳格の賤役などを逃れることはできない」「第27条

月々の試業、三級（教育内容が三段階に分かれていた）の進展など小学生の褒貶賞罰は、ことごとく小学校頭取の差（指）図によるべき事。ただし、笞杖は堅く禁制のこと」と、折檻において、笞杖を否定していたことを江森一郎は紹介している。

さらに、罰を実践するときには、頭取（校長）の許可で行われていたとするように、教える人々の個々の判断ではなく、きちんとした学校全体の責任者の指図のもとであった。このことは、教師が子どもの問題の行動に対処していくのに、感情的になっての罰の実践にならないような場をおくということが工夫がされていた。「笞杖」（ちじょう）という刑具としての笞（むち）と杖（つえ）で体罰を加えてはならないとしたのは、明治3年の静岡藩の小学校教則なかにもみられているのである。

(27)

また、江森一郎は、1775年創立の細川家の熊本時習館における藩校学則の体罰禁止規定を紹介している。「各教室はきれいにし、常に掃除をし、机や座布団が縦横になり、書物を散乱し、煙草道具、茶碗をわざと散乱せせることを許さない。又、服装の乱れた者たちは入室を禁ずる。又、大酒を飲みうたい騒ぎ、人物の善し悪しを言い、ワイ談、ふざけ話をするのを許さない。学校の学生で、学

規に、従わず礼法にそむいて書物を傷めたりする者があれば、責めがある。初犯は記録し、再犯は「縄愆庁」じょうけんちょう（誤りを正す部屋）に入れて治す。それでも改めないものは、仲間が「鼓を鳴らして之を攻め」（「論語」先進の故事による、責めること）即時退学させて、永く君子の仲間に入れない。昔は榎楚という二つのもので威厳を保ち、明の制度では竹箠でたたいた。ただ昔と今とでは基準を異にし、日本と中国では風俗が違ふ。したがって、今は必ずしも（中国の方法に）よらないのである」。(28)

（1755年）に設立した文武両道の藩校時習館は、秋山玉山の建白によって、創立の翌年に「時習館学規」がつくられたが、そのなかでは、明確に体罰否定の思想が明文化されていたのである。

江戸時代の末期に豊後の国東半島杵築藩内の農村で私塾を開いていた三浦梅園は、体罰をすることは、人間の子どもを牛馬のごとく扱うことで、父母から預かった大切な子どもは、人間として言をもって論していくことの重要性をのべている。

江戸時代で国東半島の地方で一生過ごし、門人凡そ200人、国数17ヶ国の門弟をかかえて、自然科学、天文学、哲学、経済学、教育学など様々な分野で学問的業績を残した三浦梅園は、国東半島の両子山の麓で塾を開いていた。かれの学問的態度は、客観的実証的な方法であり、叡智は疑問より開けるとして、先入観をすてて一切を疑ってみるとうことであった。教育姿勢は、自分と塾生は、諸友であり、自由にして自主的で一切何ら拘束されるものではないとしたのである。門人のそれぞれの良いところの個性を大切に、それぞれの好むことを大切にすることをして、画一的な教育をしなかったのである。

三浦梅園の著名な研究者として知られる田口正治は、教育は個性と自由を尊重したことを強調している。「門人子弟ヲ教育スルニ各其ノ長ズル於ニ随ヒ、其ノ好ム所ニ適ス。曰ク、人心ノ好尚同ジカラザル、面ノ如シ。羊棗膾炙焉ゾ人ヲ一律ニ強ヒントヤト」。長所や好むことは、それぞれの顔のごとく違いがあり、食べ物好みのごとく、一律に強制されるものではないとしている」。(29)

さらに、条理は、相対する反観の見方から合一

していくということで、徹底した事物、宇宙天地の観察により萬物の真相解明にせまっていくのであった。鏡に照らして、己をみるという鑑みとか反省という自分をみるという主観を客観的にみるという主客合一の鏡という東洋的な哲学の先行があるが、梅園の独自性は、徹底して観察し、既成の見方を疑っていくという方法論があった。⁽³⁰⁾

ところで、塾生にたいして放任主義をとったのではなく、規則を定め、それに違反したのに対する罰について、鞭ではなく、父母から預かった大切な諸賢であるということから、恩愛の心、物を恥じる心は人のもっている本質であり、言をもつてすることを強調している。

「親子の恩愛雌雄の感想、生を惜しみ死も恐るるより、喜怒哀楽にいたる、人に具わるものは彼にそなう。然るに物を羞むる心ばかりは、人より外になしと想われ侍る、しかれば人の禽獣に異なるものは、耻を知るより大なるはなし。晋（三浦梅園）不祥の身を以て、人の掌上の珠をあずかること、恐れて余りあることなり、されば畜生は言を以てつかふべからず、鞭策を恐れ、苦痛の為に人の使命をうく、諸賢堂堂たる五尺之身は、父母の遺體なり、耳有て聞き、智有て辨ず、晋が口より出るものは、諸賢の胸臆に入るものなり。なんぞ、牛馬のごとく、鞭策を以て御すべけん、晋むかしより杖を用いざるは、牛馬にあたることを知ればなり、されど一つの杖をば設け侍る。

圍三分に盈ず、事非法を禁ずるにあり、人の肌膚をそこなはんととにあらず。唯人羞べきことをましてや、人の藏中をうかがひ、或いは牆をこへ、穴隔を切り、或いは人を貨財にたぶらかし、或いは飲酒博技の類においてをや、千一蔵をうかがひ、牆をこゆる類あらば、知れる處の人々責善之同杖を、几上に置き席の中に置くべし。不言の責なり。猶やまざるに於いては、晋處するところあるべし。さるによりてわが杖は、羞惡の心をうしなひ侍る人に用ひ侍れば、晋をして身を終わるまで此の杖をとらしむべからざらんこそ、あらまほしけれ。諸賢あなかしこ。羞惡の心をうしない給ふべからず」。⁽³¹⁾

江戸時代から藩校、郷校、寺子屋、塾など、子どもを論ず教育のなかでは、体罰は否定されてい

たのである。また、佐久間象山、横井小楠、中村正直、西郷隆盛、勝海舟、吉田松陰など江戸末期の開明的思想家を育て、その後の日本社会に大きな思想的影響を与えた佐藤一斎は、「言誌四録」で「凡そ人を諫めんと欲するには、唯だ一団の誠意、言に溢るる有るのみ。苟くも一忿疾の心を挟まば、諫は決して入らず」とのべている。人を諫めようとするときは、言葉に誠意が溢れていなければ効き目がない。仮にも、怒りや憎しみの心が少しでもあれば、忠告は決して 且開7心に通じるものではないと、峰龍一郎は現代訳している。⁽³²⁾

佐藤一斎は学問の修養を勧めるのは悔いて悟らせるための方法であると次のようにのべる。「游蕩（ゆうとう）の子弟も、亦棄つ可きに非ず。学問脩為（しゅうい）を懲遷（しょうよう）するは、即ち悔悟（かいご）の法なり。一旦悔悟すれば、旧惡は追う可からず。況（いわんや）其の無頼（ぶらい）を為すも、亦才に出ずるをや。才は即ち為す所有」。

「たとえ不良少年であっても見捨ててはいけない。彼らに学問の修養を勧めるのは、悔いて悟らせるための方法である。いったん悔い悟れば、以前の悪いことを追求してはならない。その子が無法なことをしたとしても、才能があればなおされである。その才能は必ず何かを成就するに違いない」。⁽³³⁾

幕末の開明的な思想家、幕藩体制のなかで、近代化の道を考えた社会・政治変革運動を行った人々の生き方の哲学に大きな影響を与えた佐藤一斎の「言誌四録」では、たとえ不良少年であっても見捨ててならず、彼らに学問を勧めて、自らの行い、態度を悔いとて悟ることを強調しているのである。

無法なことで、子どもを責めるのではなく、子どもの才能を伸ばしていくことの大切を指摘しているのである。子どもの才能を伸ばしていくうえで、悔い悟ることは大切なことであるが、教える方に、怒りや憎しみの心があれば、どんな正しいことを言っても通じないというのである。

誠意が溢れていなければ、無法なことをした不良少年を諫めることができないのである。体罰ということは、教育者自身による怒りの場合が多い。民主主義の発達のなかった江戸時代の先人の思想家や教育者の仁愛の精神から子どもを諫める態度

について学ぶべきことが多いのではないか。

（6）江戸時代薩摩藩の体罰肯定論の批判 —とくに薩摩藩の残酷な教育実態を問 題提起する江森一郎・教育史家の問題点—

江森一郎は地域教育組織と体罰というところで、熊本藩でも居住区の連とか党という郷党に組織されたところでは、なかまの申し合わせを破ったときは、厳しい制裁による体罰が行われていたとしている。同じ城下での他の郷党の者とは敵国人のごとく対立し、侮辱されれば仕返し、郷党の争いは凄まじいことを紹介している。

さらに、江森一郎は、薩摩の郷中教育において、学問を軽視した独特な強固な武士の地域組織が、野蛮、殺伐な慣行をもっていたとする。その例として、酒宴の際の鉄砲発射の余暇および斬罪の者があった際の「生肝取り」の残酷な風習の事例をあげている。⁽³⁴⁾

前者の鉄砲発射の余暇は、円座の真ん中に縄を下げた火縄銃に玉を込め、縄をかけ、つまんだところで火をさし、縄の手を放すというものである。円座の者は平然としてその場に座り続けなければならない、玉にあたり死傷しても、不運として諦めよというものである。

後者は、罪人の処刑日に、処刑場に集まり、死骸を奪い合うもので、この際に目の潰れたもの、腕を折られたもの、さては押しつけられて窒息するものなど決して珍しくないと言われる。チャンピオンシップは、一番下敷きになって死体に取り付いていた者に与えられ、その者は衆人環境のうちに意気揚々として起ち上がり、死屍を一睨して、やおら水を滴らんばかりの業物を抜き放ち生肝を取るという。薩摩藩出身の維新の元勳もみな一度はこの経験があるという。江森一郎は、こういう鍛錬方法がとられたこの藩で、罰として体罰が乱用されたのはいわば当然のことであるとしている。

江森一郎は、この野蛮・殺伐な慣行は、学問を軽視した薩摩藩と、険しい山地により他国との交通が不便などの地理的要因による辺境の地であった特殊性がつくったものであるとしている。

薩摩藩は学問を軽視した藩であり、交通不便の

地理的条件による閉鎖性が原因と教育史研究者・金沢大学名誉教授の江森一郎はきめつけている。この江森一郎があげる薩摩藩の残酷な文化的歴史は、学問の軽視と閉鎖性にあったことに、反論するために、薩摩藩の活発な交易活動の歴史と、学問が旺盛におこなわれていた歴史を紹介することにする。積極的な交易活動は、多くの豪商を生み出したのである。また、学問を重視した歴史は、造士館、天文館事業、集済館事業などを成し遂げた。それは、学問や科学技術を尊重した薩摩の文化である。

薩摩藩は、薩南学派（さつなんがくは）とよばれるように、文明10年（1478年）、応仁の乱の混乱を避けて京都から九州に下っていた桂庵玄樹が島津忠昌の招聘を受けた桂庵玄樹を始祖として室町時代後期から江戸時代前期にかけて、早くから儒学が栄え、その学派をつくっていた。桂庵玄樹の学統は、その後、島津義久に仕えて多くの著作を現した。薩南学派は琉球王国や大隅国・日向国でも学問が行われるようになった。更に如竹は桂庵玄樹や文之玄昌の校注が入った朱熹の『四書集註』や『周易伝義』を江戸でも刊行し、当時江戸で行われた藤原惺窩－林羅山の流れに異を示した。その後は江戸幕府の保護を受けた林家に押された。

そして、薩摩藩の儒学者たちも荻生徂徠や室鳩巢の門下となり、薩摩藩でも薩南学派は衰退していった。最も多くの朱印状をもっていた薩摩藩は、朱印船によって積極的な貿易活動の伝統があった。薩摩藩は、鎖国後も琉球経由で唐物輸入が幕府から認められ、それは薩摩藩の外に持ち出すことは、公式にできないことであったが、実際は抜け荷ということで、他藩に流出していたのである。

薩摩藩は、近世においても琉球をとおして、海上交易を積極的にやっていたことを見落としてはならない。薩摩藩は、中国に近く、大陸の文化が直接に入ってくる学問の先進地域でもあった。中国人と交渉できる外国語に堪能な僧も交易拠点港のある寺院においたのである。その寺院は、海外貿易や学問の移入と普及に大きな役割を果たしたのである。

例えば、志布志の大慈寺は、中国の通訳をする僧侶がいた。山川港の正龍寺は、薩南学派の学問寺として栄えた。山川港の正龍寺の住職は、対琉

球交渉の担当者でもあった。指宿の浜崎家は、19世紀のはじめに全国長者番付で筆頭に数えられた豪商でもあった。長崎、函館、大阪、新潟、佐渡、那覇に拠点を設け、48隻の大・中帆前船を自由に操った。

この他に薩摩藩は多くの廻船問屋を、それぞれの港にかかえていた。阿久根は丹宗家・河南家、志布志の中山家、東串良の田辺家、坊津の森家・重・中村家、加世田の鮫島・森田・吉峯家などである。かれらは、全国的に商いを展開し、よく知られている廻船問屋である。決して薩摩藩の地域は、山に囲まれた閉鎖的な社会ではなく、広く外に向けて商業が発達した藩であったのである。

薩摩藩校の造士館は、島津重豪（しげひで）の文明化英 1773 年に創建されている。島津重豪は、殖産産業の奨励とともに 120 巻の博物書『成形図説』を編纂するなど学問振興に尽力した。造士館での講書は、四書・五経・小学・近思録であった。注解は、程朱の説を主として、みだりに異説をまじへ論ずべからずとしている。1773 年には、天文館を設立し、天文学の研究をしている。1774 年に医学院を設立する。学問所は本来武士の子弟の教育機関であったが、農民、町人、職人の子弟も別室か、末席で聴講することが許された。つまり、薩摩の藩校や各郷の学問所では、百姓・町人・職人などにも教育の機会を与えてたことが大きな特徴である。

島津斉彬が藩主になることによって、再び造士館が活性化する。1857 年に造士館の改革を行い、学問は自ら人物養成を目的として、儒者も日本の古典の歴史を学ぶべきこと、学問は単なる知識ではなく、日常生活に応用されるべきこと、時勢の変化に伴い西洋を知ることを自覚し、和漢洋の読書に通じるように努めることを奨励した。そして、国学館の創設、洋学館の創設、他藩の事情に通じるように江戸その他の遊学の奨励をしたのである。

斉彬は、学問の在り方を次のように造士館論告書のなかでのべる。学者といえども、今日の世事に疎く、経済の道を捨て置き、沙問という出家した僧侶同様に制度外で心得を学ぶものは、全く学問の道を取り違えている。学問をせず、義理にくらく、正心終身の実行なきものは、利欲不当の

行いをするものであり、家政を乱し、役職相務めるときもそれぞれ仕向けの条理暗く、緩急軽重の実務に疎く名文義理の筋違いをもわきまえることができない。

これは格式にも恥じることであり、公務のことを考えて修行致すべし。正学の意義を明らかにすること、物事の道理を究めることは、すべて人倫に基づき日用の実行のためである。天下に学校を設けることは、すべて人道ということから民治という民を治めることにして、理義を究めることであると、島津斉彬は、造士館改革の基本理念になった論告書 10ヶ条のなかでのべている。

斉彬は洋式近代産業の育成・振興に力を注ぎ、1851 年、鹿児島城内に製錬所を建設し、磯地区に工場を建てて、実用化を図った。磯には 1200 人もの職人が働く一大洋式工業団地ができる。磯の工場群を「集成館」と名づけた。集成館では銑鉄を生産するための高炉（溶鉱炉）が建設される。それは、1854 年に完成し、日本初の本格的な高炉となる。日本の近代産業の原点となった薩摩の集成館事業である。薩摩藩は、斉彬の集済館事業によって、高度な科学技術を備えていくようになったのである。そして、幕末から明治のはじめには、多くの留学生を欧米各国に派遣したのである。西郷隆盛の息子の菊次郎もアメリカで近代的農業を学ぶために留学している。

ところで、薩摩藩では城下だけではなく、各郷にも積極的に学問所が設置されたのが特徴である。知覧の学問所であった胥効館（しょうこかん）は、1773 年に藩校造士館が創建される以前に、領主の佐多久峯（領主任命 1677～1772 没す）の時代に建てられたものである。つまり、地方の郷中であつたが、鹿児島の城下よりも早く、学問所ができたということで注目する郷である。知覧郷は、領主であつた佐多久峯の影響のもとに、学問的気風の拠点が早くからつくられていた。

都城の学問である明道館の創建は、1778 年である。ここでは、独自に昼間の時間に習字読書の科目、生徒たちが輪読する時間の確保、学頭や講師などによる特別の講義など教育体制がくまれている。この学問的気風のもとに、夜学の郷中教育を展開しているのである。ここでも育師係、教諭、

伍長などの責任をもつ人員をつけているのである。

垂水の文行館が1776年に創設されている。教科は四書、五経、史書、作詩、作文であった。文行館は、明治維新まで続いた。郷中教育は友道舎、共学舎、矯善舎、二松舎、共習舎の5つの方限ごとに活動がされていた。

垂水郷の隣接した新城でも1776年に仮屋の邸宅に松尾学館をつくった。午前中は、四書、五経、国史、一八略史、郷土史を教え、午後は武道を行った。学問所の経営は、学頭があたり、明治維新まで続き、明治4年に郷学校松尾小学校になった。兵小の教訓は、忠孝に徴す。文武に精励し、虚言を吐かず、行儀を正すことであった。この他に、種子島西之表に明時館が1778年に創設、加治木には毓英館が1784年に学問所がつくられている。

江森一郎が紹介した、この二つの薩摩藩の風習という残酷な事例は、前者は、松本彦三郎の「郷中教育の研究」（1933年出版）からであり、後者は平野秋来「兵児の国（薩摩気質）」（1914年出版）からとったものである。

前者の松本彦三郎が郷中教育を書いた目的は、ドイツのヒットラー・ユーゲントが、この郷中教育から極めて有用な錬成的構想から学び獲ったという事実から、皇国民錬成の具体的方徒を教諭するため、忠君愛国の思想を固く信じてもらうために書かれたものである。

それは、本書を熟読審思し、吟味篤考せられて皇国の教化充実に促進するためであるということから、日本の軍国主義的なファッショ体制の教育的充実のための目的研究書であった。この意味から、軍国主義的なファッショ体制の教化のなかで体罰を促進していくという時代的背景をみておくことが必要がある。松本彦三郎の郷中教育研究の資料精査も、現代的に再整理していくことが必要ではないか。

薩摩の県立図書館編纂のもとに郷中教育を出版した北川鉄三は、郷中教育の本質を第1に、青少年の人間形成・人格形成としての相対主義に立脚した世界観にたっているとしている。各郷の二才（青年）が全員、相手の思想の自由と言論の自由とを認め合うことを基本にして、初めて成立するものである。即ち、相手の善さを学ぼうとして、

相手の発言に対しては、静かに耳を傾けてそれを真実の話し合いによって、即ち、真の衆議を尽くすことによって、衆知を集めて、より高い道理を発現することができる。……郷中教育の本質は、精神的未完成論と言う人間観と相対主義の世界観とに要約することができる。精神的未完成という自己認識は、当時仏教信仰が盛んであったことから考えて明らかな如く、唯一絶対の仏陀に対しては、人間は愚かな者であり、精神的未完成者という人間観が生じてくる。⁽³⁵⁾

薩摩藩の郷中教育には出水の兵児掟にみられるように、弱い者いじめをしないという温和慈愛の精神が掟のなかにうたわれていたのである。

薩摩藩出水の兵児修養の掟には、郷中教育として、武士的な修養と同時に人間的な徳育、慈愛の精神を大切にしていたことを見落としてはならない。「士ハ節義ヲ嗜ミ申スベク候。節義ノ嗜ミト申スモノハ口ニ偽リヲ言ハズ、身ニ私ヲ構ヘズ、心直ニシテ作法乱レズ、礼儀正シク上ニ詔ラハズ下ヲ侮ドラズ人ノ患難ヲ見捨テズ、……温和慈愛ニシテ、物ノ哀レヲ知り、人ニ情アルヲ以テ節義ノ嗜ミト申スモノ也」。⁽³⁶⁾

ここでのべられている徳目にそって、出水兵児修養の掟のめざすべきは、人間として正しく生きていくための人格形成であったのである。このために、常に意識的にくりかえし、くりかえしの出水兵児の掟を暗唱したのである。暗唱するなかで、武士としての節義が求められた。そこでは、節義をたしなむということで、人間としての正しい道の生きる方を強く求めたのである。

ところで、後者の残酷な生肝取の習慣を記述した平野秋来著の「兵児の国（薩摩の気質）」は大正3年に発行されたものであり、山本内閣の発足と同時に執筆したものである。薩摩気質の解剖の後に、具体的な人物として書かれているのが山本首相である。山本権兵衛は元薩摩藩出身で、海軍から大臣、首相になった人物である。明治31年に海軍大臣に就任し、日露戦争では東郷平八郎を連合艦隊司令長官に抜擢した人物である。

平野秋来は大阪毎日新聞社の記者である。かれの執筆の問題意識は、薩摩武士道の気質には残酷非道なものがあるという趣旨で書かれたものである。

その頭角が西郷隆盛であると。平野秋來の薩摩氣質は、秘密主義、スパルタ教育、鎖国主義、文学もなく、容赦なく理不尽な懲罰が加えられたとしている。薩摩領は、いまでも神秘的雲深く、ヒマラヤの麓によこたわる世界の秘密国たるものがあると語り、薩摩武士の郷中教育は一般に文学を賤しみて、武芸の鍛錬に重きを置いていたとする。

そこでは、武芸百般、物として備らざるなく、術として行ざるなく、あらゆる方法、あらゆる手段を以て、幾千の健児は日夜相競うて、腕を練り、胆を養った。二三名、相会すれば、話題は必ず戦術研究でいかにして敵に打ち勝つべきかということである。不行跡のものあれば、容赦なく懲罰に伏した。郷中の面目を傷つける所業発覚した最後は、全郷の兵児打集まって、その者を座中に押し末据え、この武士の面汚し奴と、打つ、蹴る、突く。果ては味噌押し、布団押しの残酷な制裁を加えると平野秋來はのべる。⁽³⁷⁾

薩摩兵児の罪人生肝取り選手権は、壮絶なる光景で肝取りの競争のために死骸を奪い合うものであるとする。そこには、非人間極まるように思えるが、恥を重んじ悪を惡む薩摩の氣質には、罪人に同情の涙をもって居ない。当日の優勝者は、生肝をわしづかみにして、群衆の面前で仁王立ちになる。

さらに肝臓をつかみだし、喝采をあびて得意満面退場する。鹿児島では密かに売買された「浅山丸」なるものは、実はこのものの取りの獲物を原料にしたものである。人胆を黄金に変えて生薬屋の手に渡るとその他と調剤しての浅山丸になるという。不老不死の天下一品の靈薬になると。このように、薩摩の郷中教育は、残酷な蛮風に養われて薩摩隼人の氣質がつくられていくと平野秋來は強調するのである。⁽³⁸⁾

平野秋來「兵児の国（薩摩の氣質）」は、読み進めることが苦痛になるほどの残酷な描写を書いている。薩摩隼人の武士道はいかに残酷な風習をもっていたのかと平野秋來の怨念が伝わってくる。これらの郷中教育における残酷な薩摩の氣質の形成は、谷山街道の境瀬門という昔の処刑場、今の火葬場で故実慣例に精通した某翁から聞いた話を平野秋來が記述したものとしている。

平野秋來は「兵児の国（薩摩の氣質）」の著書で薩摩の平民は学業はふるわず、地域の行政権力や学校教育は、士族が独占していると記している。「階級的観念は依然として鹿児島県人を支配している。他府県では士族といえば貧窮固陋の代名詞の如く思われて居るが、同県では決してそうではない。士族は学力に於いて、富力に於いて遙かに平民を凌ぎ、旧郷土の如きは若干の田畑を所有せざる、従って恒産もあれば恒心もある。それに引き替え、百姓は多く士族の耕地に小作して、酔生夢死して居る。其の無知無力は劣等人種の如き待遇を受けるも止む得ない

……士族と平民との子弟を比較すると、小学校に於ても、中学校に於ても、素行善良、学術優等の生徒は9分まで士族の厳格な訓に育ったもので、平民の子弟は学業頗る振るわない。……各村の村長、村会議員等の名誉職は悉く士族の独占する所で、村役場の書記、小学校の教員などもまた士族でないものはない」。⁽³⁹⁾

江森一郎が依拠した文献の平野秋來は「兵児の国（薩摩の氣質）」においては、鹿児島における武士支配の階級制度の強固さを大正期において強調している。大正期における農商務省の50町歩以上の調査では、鹿児島の50町歩以上大地主の出身階層は、決して士族階級が多くをしめていない。もともと本百姓であった人が商業活動や高利貸しをして大地主となった家や、広く廻船問屋などの商業活動をして、利益を土地購入にあてた家、開墾事業に積極的に参加した家など決して、士族階層だけではない。むしろ士族以外の出身層が多い。

幕末から明治期にかけて、薩摩藩、鹿児島県も新しい大きな階層の変化が起きているのである。それは、武士を中心とする身分制の慣習をそのまま引き継いで地域社会の階層が存在しているのではなく、新しい商業活動の発展、産業発展の時代変化のなかで階層性が生まれていることを見逃してはならない。

薩摩藩の知覧郷は、学問所を藩校の造士館よりも早く作ったところであるが、大正時代の五〇町歩以上の地主である松山家（74町）、山本家（59町）、野上家（56町）、菊名家（54町）が四家とも武士集落の麓ではない。大隅半島の巨大地主岩元家は

鹿屋町に住み、田137町、畑298町を所有し、小作人713名をかかえている。それぞれ農家であったが、商業的な農業や商業活動を発展させて、畑地の土地を集積した地主である。出水地方の来仙家は、武士集落の麓ではなく、商業活動、高利貸しをしながら田42町、畑13町の土地を集積していった。都城高崎の巨大地主であった後藤家は、田223町、畑125町を所有していたが、地方の商人として、林業活動を積極的に営み、船を所有しての運搬などの交通関係の仕事も手がけて幅広い商業活動をととして土地の集積をしている。

これらの事実から商業的な農業の展開、運送や商業活動、高利貸しをして大地主となった家や、広く廻船問屋などの商業活動をして、利益を土地購入にあてた家、開墾事業に積極的に参加した家など決して、士族階層ではないことを示している。

薩摩藩は、近世時代にも琉球をととして広く、中国や東アジアの世界との関係をもっていたのである。とくに、寧波は、古く唐代から日本、新羅、東南アジアの船が往来し、宋・元の時代にも日本の仏僧が遊学し、明代には日本との日明貿易（勘合貿易）が行われた港湾都市である。地政学的に世界の情報が日本にいち早く入ってきたところである。

教育史の研究者として金沢大学名誉教授の江森一郎は、薩摩について、学問を軽視した閉鎖的な社会が、野蛮で殺伐な慣行をつくり、体罰の乱用がされていた地域であるとしているが、近代産業の原型をつくった集成館事業、造士館や各郷の学問所での武士以外でも共に学んでいた状況、欧米に積極的に若者を留学させて、広く遊学を奨励させていた薩摩藩の幕末における学問の振興、文化事業をどのように理解しているのであろうか。

また、薩摩藩は、決して険しい山に囲まれて交通も不便で閉鎖社会を形成したものではなく、海をととして広く世界をみて日本有数の多くの豪商が生まれた地域であることをどのように教育の歴史研究者として理解しているのであろうか。

薩摩兵兇罪人の生肝取り選手権という郷中教育のなかに残酷な風習があったとして、そこに体罰の歴史が求めることは的をえてない。その風習も歴史的に江戸の末期に薩摩の郷中教育にあったか

どうか疑わしい。そして、明治維新の推進力になった薩摩隼人の残酷な風習のなかに体罰の歴史を求めることは、どうなのか。薩摩隼人の気質ということから風評にある地域風土や慣習などからは、日本の学校教育に潜む体罰の歴史をみることはできない。

（7）明治以降の権力的立身出世主義と軍事的絶対服従教育による体罰

江戸時代と明治以降の近代化での学問をする意味は、変わったいくのである。明治以降の近代化での学問は、立身出世のためという考えが、比重を増していく。身分制の固定化がなくなり、社会的な地位の変動がなされていくのである。学問を身につけて、立身出世がより可能になったのである。近代化とは、資本主義的市場に入っていくのであり、弱肉強食の競争主義が社会的に強要されていく。

近代学校発達での体罰の歴史は、明治以降における権力支配の維持機構整備、民衆の弾圧組織の整備、軍事的な支配と侵略のなかで、自らの立身出世と弱肉強食競争を勝ち抜いていく「近代」の学校教育と結びついて展開されることを重視しなければならない。

国民教育として、明治の教育令以来、学校教育での体罰が禁止されていた。明治以降に、現実の学校のなかで体罰が起きてきたことをどのように理解していくのか。それは、江戸時代からの日本的な封建的な文化の継承として理解するのか、明治の日本の特殊性の絶対主義的、軍事的な中央集権的体制に編入された学校教育のシステムのなかで生まれたなかでみるのか、その視点の違いによって、学校の体罰の起きる理由のとらえ方が大きく違ってくる。とくに、日本の近代化のなかでの人間尊厳を軽視した軍国主義と学校教育との関連は体罰の問題を考えていくうえで、大きな意味をもっている。

ところで、薩摩出身で下級武士から日本の国を動かすような人物として出世した人物のなかから、具体的に体罰との関係を明らかにすることは必要である。日本における明治以降の近代国家整備のなかで、体罰が横行していた組織として、秘密特

別警察組織や軍隊の憲兵組織などの強制的な治安維持機関にみることができる。鹿児島出身の人物でも、その中心を担った者は数多くいる。

例えば、内務大臣の直轄として密偵と弾圧機関の役割をした初代大警視（警視總監）には、川路利良がなっている。彼は、明治12年（1879年）10月にその職に就く。日本の警察官僚組織をつくったのは、元薩摩藩士の川路である。西南戦争では陸軍少将を兼任し、警視隊で組織された第三旅団を指揮した。薩摩出身の24名の警察官を24名「帰郷」の名目で鹿児島県に密偵を送り込んだ人物である。かれらは、西郷の私学校生徒に捕らえられた。川路が西郷を暗殺するよう指示したという「自白書」がとられ、川路の密偵の指示は西南戦争の挑発的きっかけをつくった。

また、自由民権運動を弾圧し、恐怖の警視總監、鬼の土木県令と呼ばれた元薩摩藩出身の三島 通庸は、1885年に警視總監になった。三島は、1874年（明治7年）に酒田県令に就任し、着任早々に、旧庄内藩時代同様の税と労役を課した。この強圧に対する農民の反抗が起きた。彼は、農民と交渉する官吏を全面的に更迭するとともに、農民に対して徹底して弾圧をした。鶴岡県・山形県が1876年に合併され、山形県が設置されると、三島は山形県令に就任する。三島は、道路の開発を積極的に推進し、増税や労役賦課、寄付金を強要した。批判に対しては徹底した弾圧をした人物である。

そして、1882年（明治15年）、福島県令として着任すると、自由民権運動の弾圧を開始し、山形県と同様に道路建設を強権的に推進した。道路建設のために重税や労役を義務付け、住民の負担を強いた。栃木県令時代（1884年）には、自由党員が三島の暗殺を謀ったとしての加波山事件が起った。自由民権運動の高揚に対し、皇居から「危険人物」を排除する事を目的とした保安条例が勅令によって公布されると、警視總監として即日施行した。

このように、開発のためには手段を選ばず、反対するものは徹底して弾圧するというのが三島の政治手法であった。川路は、鹿児島の人々にとっては、暗いイメージをもたれている人物であり、

また、三島は、東北の農民や自由民権の運動をした人々にとっては鬼の県令、恐怖の警視總監といわれている。明治維新によって下級武士から政府の中枢に出世し、治安維持の警察機構の最高権力者にのぼりつめた人間像の一端がみられるのである。戦前における国民への弾圧機構で活躍した人間像としても川路や三島の存在は大きな意味をもっている。このことと、薩摩藩の文化や歴史に直接的に結びつくものではない。

三島 通庸は、皇国史観に基づいた忠君愛国の日本歴史教科書「国のすがた」を下田歌子との度重なる書簡のやりとりで自らの名前で1887（明治20）年に発刊している。

山県有朋は、1872年陸軍省の設置とともに陸軍大輔となり、徴兵制をつくり、1873年に陸軍卿、1878年に軍政・軍令機関の二元化の建議をした。そして、かれは、参謀本部長になるなど軍の最高幹部として活躍してきた。内閣制度発足のときは、内務大臣として入閣する。山形は、軍人勅諭をつくった人物である。1887（明治20）年に、言論集会の自由、地租軽減、条約改正の三大事件建白運動を弾圧するために保安条例をつくった人物でもある。軍人勅諭は、後の学校教育にも大きな影響を与えていく。

山県有朋は明治22年12月に首相に就任することにより、教育勅語の発布を強力に押し進める。山県は、1882（明治15）年の軍人勅諭を起草した。その内容は忠君愛国で死をもっても国のために尽くすことを軍人の本務としている。つまり、忠節を尽くすことを本分として、義は、山嶽よりも重く、死は鴻毛よりも軽しと軍人の命を極めて軽視していることを次のようにうたっている。

「(ひとつ) 軍人は忠節を尽すを本分とすべし。凡（およそ）生を我国に稟（う）くるもの、誰かは国に報ゆるの心なかるべき。況（ま）して軍人たらん者は、此心の固（かた）からでは物の用に立ち得べしとも思はれず。 軍人にして報国の心堅固ならざるは、如何程技芸に熟し學術に長ずるも、猶寓人（なおぐうじん）にひとしかるべし。

凡軍人には、上元帥（かみげんすい）より下一卒（しもいっそつ）に至るまで、其間には官職の階級ありて統属するのみならず、同列同級とても

停年に新旧あらば、新任の者は旧任のものに服従すべきものぞ。下級のものは上官の命を承ること、実は直に朕が命を承る義なりと心得よ。

其隊伍も整い節制も正しくとも、忠節を存せざる軍隊は、事に臨みて烏合（うごう）の衆に同じかるべし。抑（そもそも）国家を保護し国権を維持するは兵力に在（あ）れば、兵力の消長は是（これ）国運の盛衰なることを弁（わきま）へ、世論に惑わず政治に拘らず、只々一途（いちず）に己（おのれ）が本分の忠節を守り、義は山嶽よりも重く、死は鴻毛（こうもう）よりも軽しと覚悟せよ。其操（そのみさお）を破りて不覚を取り、汚名を受くるなかれ」。

ここでは、日本に生まれた者は、誰でも天皇の国に報いる心がなければならぬと強調している。軍人は、この心が固くなくてはならない。軍人でありながら国に報いる心がなければ、学問や技術に優れていても、やはり人形に等しい。国家を維持するのは兵力にあり、世論に惑わず、政治に関わらず、軍人として自分の義務である忠節を守ることである。義は険しい山よりも重く、死はおおとりの羽よりも軽いと天皇のための国家に忠節をうたっている。

この軍人勅諭は、国民皆兵による徴兵制と結びついていった。我国の軍隊は、天皇の軍隊であり、勅諭は、天皇から賜はりたるもので、軍人たる徳目として、忠節、礼儀、武勇、信義、質素の五条をあげ、これを守るために誠心が大切であるとしたのである。その後には教育勅諭と共に、日本の若者の精神形成に大きな影響を与えていくのである。

この徴兵制と国家のための義務教育が整備されていくが明治の絶対主義的、軍事的な近代国家の形成であったのである。忠節のためには命を投げ出しても、その目的を果たすという考えが生まれていく。つまり、そこでは、非合理的なことでも根性主義という精神主義によって、国家目的遂行を鼓舞していくことが行われたのである。

合理的、科学的、また学問を重視して目的を考えていくということが疎かにされ、非合理的な根性主義によって、目的遂行していくという考えの基盤が、軍隊や学校教育での体罰を生んでいく土壌になった。藩校、郷校、塾、寺子屋などで学問

を重視して、人生の生き方を考えたり、人間形成のために孔子や孟子の学問を学んだり、蘭学、洋学を取り入れたり、自然の観察、原理を洞察して、学問、科学の発展をしようとした江戸時代の教育から、大きな断絶した状況がみられていくのである。

そして、非合理的な根性主義による国民的精神的統制の国粋主義という流れと、それとは逆の合理的、科学的、学問を重視し、世界との交流発展をしていこうとする潮流は、日本の学校のなかで拮抗しながら日本の近代史のなかで展開していく。

吉田祐は、「日本の軍隊一兵士たちの近代史」の著書のなかで、軍隊と教育の関係について次のようにのべている。1885年に文部大臣に就任した森有礼は、身体の規律化という軍事的訓練のために兵式体操を中学校と師範学校に導入した。小学校教育では、軍隊式集団行動様式としての隊列行進が大きな位置を占めた。国語教育のなかにも兵式体操に関連する教材が使われるようになる。

昔から日本人の一般の歩き方は、前かがみで、ひざを曲げ、かかとをひきずって歩き、腕を使用しないという「ナンバ歩き」という特徴がある。この歩き方は軍隊での整列行進、戦闘に必要とされる機敏な動作に不向きである。軍隊教育には、整列行進に適合する新しい身体づくりが求められたのである。また、軍隊における兵言を梃子に言語の共通化の形成も大きな課題であった。「点検」「たるんでいる」「ハッパをかける」「気合いをかける」などの命令主義的、根性主義的な数々の兵隊ことばが生まれていくのである。⁽⁴⁰⁾

森有礼の「兵式体操に関する建言書案」では、近代的な軍隊をつくりあげるために学校教育の役割に大きく期待したのである。森は、内閣発足制度発足になり、伊藤首相から文部大臣に推挙され、精力的に近代の学校制度を整備していく。帝国大学令、師範学校令、中学校令、小学校令など近代学校の諸学校令を公布したのである。森は近代的な軍隊をつくりあげるために、中学校や師範学校での兵式体操の導入を整備した。当時の日本をめぐる国際情勢のなかで富国強兵政策のために合理的な軍隊教育を必要と考えて、それを学校教育にも徴兵との関係で導入したのである。

天皇家に仕え、教学聖旨を書いた侍講の元田永

孚は、欧米帰りの森の文部省御用掛、文部大臣就任に強く反対していた。そして、1887（明治20）年12月文部大臣として視察に三重県を訪れ、伊勢神宮に参拝したときの儀礼に反する行為の事件を契機に、神道の儀礼を絶対視する国家神道的国粋主義者は、森の非難を高めていく。

森は文部大臣に就任したときに、1886年1月に自警と題する文章で「其職ニ死スルノ精神覚悟アルヲ要ス」として、死を覚悟して誠心誠意仕事に取り組む決意がみられるのである。⁽⁴¹⁾

森の文部大臣の就任をめぐるのは、元田等の国家神道による国粋主義者たちとの厳しい対立があったのである。

（8）教育勅語発布をめぐる対抗—葬られた中村正直案—

1889（明治22）年2月11日大日本帝国憲法発布日に森有礼は、西野文太郎によって暗殺される。このとき、森は42歳であった。西野は長州の神官の息子であり、元長州藩の士族からなる国家神道絶対視する国粋主義が背後にあったといわれる。

もともと森は、福沢諭吉など日本の洋学者とともに米国から帰国して、1873年に、明六社を結成した。そして、明治維新後、啓蒙運動に積極的にのりだした人物である。英語で信仰自由論を1872年公刊し、1875年には、自説の妻妾論によって契約結婚を実行した。同時に自邸内に商法講習所を創設した。この講習所は、後に、一橋大学の前身になる。

1875年に大久保利通等の政府が新聞条例などによる言論統制を強化するなかで明六社の啓蒙活動の雑誌発行は中止した。

森は、1882年に駐英公使としてロンドンに滞在中に伊藤博文と会い、教育論の論議で、その考えが一致した。森は、帰国し、文部省御用掛となる。伊藤内閣発足によって、文部大臣になったのである。

ところで、1890年は教育勅語が公布され、戦前日本の教育理念の骨格がつくられた年である。この教育勅語をめぐるのは中村正直草案と元田永孚・井上毅案があった。中村正直は、かつて明六社で森と共に啓蒙雑誌をつくったメンバーの一人であっ

た。実際の教育勅語は、森有礼暗殺以降に中村の作成した文部省案は葬られた。実際の教育勅語は、国家神道を絶対化する国粋主義的な井上毅案で発布される。

日本の学校での徳育教育の歴史を考えていくうえで、教育勅語は大きな役割を果たしたが、その成立過程をみると中村政直案のような国家神道の理念とは別のものがあった。この文部省案は、哲学的な学問と日本の徳の蓄積を踏まえ、また、国際的な徳の成果を取り入れ、当時の政治状況も配慮しながら、国民的な教育勅語をつくりあげようとした。

日本の伝統的な徳育を明治23年10月に発布された教育勅語にみることができるというのは、一面的である。むしろ、教育勅語は、日本の伝統的な徳の蓄積の学問体系からみれば、異質である。教育勅語は、儒教的面、仏教的な面、地域の伝統的な習俗文化、歴史的な天皇の象徴的な存在などをみると、日本の伝統文化を決して継承するものではなく、明治20代の初頭の政治的な状況でつくられたものである。

当初の文部省案の教育勅語として、実際に採用されなかった中村正直案は、忠孝の心、公の心、立憲政体の愛国の義、自治独立の良民を説いていたのである。

「忠孝ハ人倫ノ大本ニシテ其原ハ天ニ出ズ。我國ニ生各ル、者、皆是朕ガ……臣子ナリ。其君父タル万世一系ノ帝室ニ対シテハ、常ニ忠孝ノ心ヲ在シ、各々其尽スベキ職分ヲ尽シ、天意ニ叶フコトヲ務ムベシ。父ハ子ノ天ナリ、君ハ臣ノ天ナリ。君ニ対シテ敬愛ノ誠ヲ致ス、之ヲ忠ト云ヒ、父ニ対シテ誠ヲ致ス、之ヲ孝ト云ヒ、対スル所ニ別アレドモ、誠ニ君父ニ対シテ不忠不孝ナレバ罪ヲ天ニ得テ逭（のが）ル可カラズ、又忠孝ヲ尽ス時ハ自ラ天意ニ叶ヒ、幸福ヲ求メズシテ来ルモノゾ。或ハ不運ニシテ忠孝ノ為ニ禍ヲ蒙ル事ナキニ非ザレドモ、其忠孝ノ美名ハ千載ノ後ニ伝ハリテ永ク朽ズ、後世子孫必ズ其余慶ヲ受ク、」⁽⁴²⁾

「……深夜暗室ノ中ニ在テ発生スル二所ノ一念ハ、善ニモアレ悪ニモアレ、自己一人ノ外ハ誰アリテ是ヲ知ラズト思エヘドモ、天ノ照臨スル所ナレバ自ラ青天白日、公衆ノ面前ニ発覚シ、掩（おお）

ヘドモ掩ハレズ、隠セドモ隠サレズ、其感応ノ掩ナルハ声ノ響ニ応ジ影ノ形ニ従フガ如シ。天人一致、内外洞徹、顕微間ナシトハ、即是ナリ。是ヲ知ラバ、人々争（いか）デカ其独ヲ慎ミ天ヲ畏レ神ヲ敬ハデハアルバク我心ハ神ノ舍（やどり）スル所ニシテ天ト通ズル者ナリ。天ヲ畏レ神ヲ敬フニハ、先ズ我心ヲ清浄ニシテ誠実ナルヲ旨トセヨ。我心清浄ナラズ誠実ナラズシテハ、何程（いかほど）ニ外面ヲ装フトモ天意ニハ叶フマジキゾ。……

立憲政体ノ下ニ立ツ今日ニハ、君父ニ忠孝ナルト共ニ愛國ノ義ヲ専ラニ心掛ケヨ。愛國ノ義ハ誠ヲ尽シテ天意ニ叶フニ在レバ常ニ仁愛信義ノ道ニ背カズ、知識ト徳義ト並ビ長ジ、品行完全ナル国民トナリテ、益々我国ノ品位ヲ進メ、外人ヲシテ親ミ敬ハシムルヲ期スベシ。

自立独立ノ良民トナリ団体トナリテハ其郷土ノ繁榮ヲ謀リ、一身ニ於テハ其家族ノ幸福ヲ増シ、積テ以テ我国ノ富強ヲ望ムベシ。此望ヲ達センニハ、如何ナル艱難辛苦ヲモ堪エ忍ビ、心ヲ前途ノ大成ニ傾ケヨ。決シテ他人ニ依頼スルコト勿レ。是レ良民タルモノ、任ナリト知レヨ。天道ハ善ニ福（さいわい）シ淫ニ禍（わざわい）スルヲ常トスルガ故ニ、善ヲ好（よく）シ惡ヲ憎ムハ人生ノ自然ニ出ズ。去レバ勸善懲惡ノ教ヲ奉ジ、身ノ為メ國ノ為禍ヲ避ケ福ヲ求ムルハ、人々忽（ゆるがせ）ニス可カラザル務ナリ。故ニ其奉ズル所ノ何教タルヲ問ハズ、苟（いやしく）モ帝國ヲ愛護シ帝室ニ忠義ヲ尽サント誓フ者ハ、皆尽（ことごと）ク善良ナル我国ノ臣民ナルゾ。國ノ強弱ハ国民ノ品行ニ係ルヲ以テ、万国対立ノ今日ニ在テハ、人々皆天ヲ敬ヒ、君父ニ対シテハ忠孝ノ誠ヲ致シ、世間ニ向テハ仁愛ヲ主トシ信義ヲ重ジ、一身ニ於テハ勤儉ヲ勤メ、一家ニ於テハ和熟ヲ求メ、常ニ剛勇耐忍ノ氣象ヲ養ヒ、品行ヲ進メテ尊ブベキ人タラントコトヲ勉メヨ。是ゾ誠ニ立身報國ノ道ナルゾ。

(43)

この中村正直案に対して、山県有朋に宛てた井上毅の書簡では、道之本原を論ずるは二種類あると次のように述べている。

「一は天神之宣命なりし（耶蘇教）、他の一は人之性情は天徳と同体なりとす（仏説、易理、宋儒）。而して此兩説共に近世哲学之多くは擯斥（ひんせき）

する所たり」と批判している。江戸時代における学問によって国を治めるという為政者が朱子学等の儒学を重視したが、それも否定している。また、仏教を尊重し、多くの神社は神仏混合の文化をもっていたが、それは、維新の一部の国家神道・王政復古という極端な廃仏毀釈運動によって、日本の伝統文化が破壊された。国家神道による廃仏毀釈は、貴重な神仏混合の文化遺跡、各地のアニミズム信仰、民衆の習俗信仰に結びついた神社が消えていったのである。

井上毅は、善事をなす者には幸福があり、悪事をなす者には禍が来るという福善禍淫とは古文尚書の偽作に出た文字であり、勅語に入れば世間の宗門の争いになると批判している。敬天の思想は、人間は正しいこと、善いことをすれば天から報われるという広瀬淡窓などの儒学者によって江戸末期に唱えられていた見方である。

また、天人相関という考えから、悪政をすれば大火、水害、地震等の災害が起きるといふ、善政をすれば様々な吉兆として現れるということが前漢時代の儒学からいわれてきたことである。井上毅の尊王思想は、儒教に基づくものではなく、皇祖神からの尊王論である。さらに、井上毅は、仏説、易理、為政者の学問になった朱子学や国際的な視点からのキリスト教的見方を否定していることを見落としてはならない。

日本の伝統的な文化は、神仏混合にみられるように、異なる信仰を習合していく多様性をもっていたのである。様々な宗教的価値観を包み込み、寛容の精神をもっている日本の伝統文化でもあった。廃仏毀釈は、この寛容な日本の伝統文化の象徴を破壊したのである。

廃仏毀釈は、明治維新のときに薩摩や長州に起きた国家神道・王政復古という政治手段と神官の宗教界での支配権ということからの荒れ狂った文化の破壊活動であった。廃仏毀釈のなかで、日本の伝統的な文化が破壊され、国家神道にねじ曲げられた。この延長線のなかに、国家神道による絶対主義の権力構造づくりがされたのである。国家神道による絶対主義的中央集権国家による教育勅語という形での国民精神づくりは、日本の伝統的な文化を廃仏毀釈というなかで、ねじまげて意図

的につくられたことをみなければならぬ。つまり、それぞれの民衆が心から信仰するものを国家神道という権力的行為によって消滅させようとしたのである。これは、まさに、伝統的な文化に対する暴力でもあった。

1889年12月に首相になった山県有朋は、井上毅に起草を依頼した。井上の教育勅語の見方は、立憲政体主義に従えば、君主は臣民の良心の自由に干渉せず、政事上の命令と区別し、社会上の君主の公告と同じようにみるべきである。軍事教育の一種の軍令と同じで、哲学上の理論ではなく、皇国史観の基に敬天尊神の言葉として奉るものであるとしたのである。教育勅語は、井上毅の草案によって、山県有朋のリーダーシップの下に、1890（明治23）年に発布される。⁽⁴⁴⁾

国が文部省を設置して近代的な学校を整備していくのは、国民国家目的のためであることを明確に森は位置づけしたのである。かれは、1888年に中学校・師範学校の道徳教育用の倫理書では、宗教に依らず、道徳の規準の原理を幅広い考え方から編纂したのであった。これは、井上毅等の教育勅語とは明らかに異なるものである。

森有礼の思想を研究した坂元盛秋は、明治維新後に「日本における宗教の自由」を英文で書いていることを分析している。これは、キリスト教を差別扱いしている日本の宗教政策に対する批判ということだけではない。帝政ロシアの視察から、人間の皇帝を神様扱いにすることによって取り巻きの絶対的権力を握り、皇帝を神格して悪性を行っていることを実感したことによるものである。国家宗教になることは最も危険であり、宗教上の信仰は全く個人の問題であると考えたのである。

「世界中のすべての文明国では、良心の自由、とりわけ信仰問題上の良心の自由は、人間固有の権利であるばかりでなく、人間のすべての事業を進歩させるのに非常に基礎的な要素であるとして、神聖視されています。……この省が、お手製の宗教をわが国民に押しつけようとすることは、どんなにきびしく非難されても、なお足りないくらいです。というわけは、かような試みは、われわれの神聖な「良心の自由」を無視するばかりではなく、その結果は、人間の魂自体を粉砕することになる

からであります。生きている人はことごとく、自分の思想と行動のすべてに関しては、自分自身で、創造主に対して、すっかり責任をもたねばなりません。この責任を知る能力もなく、また、これを知っても、それを行う自由をうばわれている人は、もはや正しい意味で人間と呼ぶことができないことは当然であります。

国家の権力で新しい宗教や戒律を定めようという意見が、わが国では今日行われていますが、これは理性の光に照らしてみますと、異様な様子を呈します。宗教というものは、売りつけることも押しつけられることもできません。宗教とは、一言でいえば、理性ある生物としての人間の本分であります。この宗教の光をわれわれが心で悟るに依りまして、各人別々に、幸福な信仰生活の道を知って、これを楽しむことができるのであります」とのべる。国家は、信仰の自由を保障して、国家権力であたらしい宗教や戒律を定めてならないことを森有礼は強調しているのである。

さらに、森は、国民教育の普及を重視する。国家は、国民を暴力から守るために、国民の平和を確保するためにも文明の基礎をつくるための科学芸術上の諸事実の知識の普及の責任を持たねばならないとつぎのように力説する。

「文明という確乎たる基礎の上に平和を打ち立て一人間すべての不幸の源泉である一無知という劣悪な勢力をできるだけすみやかに、その無知自体の欠陥によって消滅させることになります。国民の間に知識を普及させるというのは、特定の階級、種類の人民だけに限って学問をひろめるのではなく、男女を問わず、例外を設けず、国民ことごとく学問を受けられるように広めるといいう意味であります。社会のすべての人々に教育を受ける機会を与える方法は、年齢と職業に関する各人の状況にしたがって変わります。……もし、わが国民が適当な学問をしていれば、他の国民に奉仕して、かれらの有益な教育者となるはもちろん、幸福にして真に威厳のある生活をするうえで、かれらの愉快的な友になれるというのが、わが国民の運命ともなりましょう」ということで、国民教育を積極的に普及させる必要性が森の主張であった。⁽⁴⁵⁾

森の暗殺によって、近代的な国民教育の普及は

挫折した。山県有朋のもとに、井上毅らの国家神道による国粹主義的な教育の勢力が強くなり、絶対主義的な教育勅語制の学校教育が確立していくのである。小学校教育をはじめ、日本の近代学校教育は、根性意識、不合理なことでも滅私奉公的な人格従属的な型にはめ込めこめられた人間形成を強制されるのである。

ここでは、日本の江戸時代の藩校、郷校、塾、寺子屋での学問を大切にしたい教育や人間主義的な教育方法、教育勅語をつくりあげるなかでも中村正直の教育勅語草案や森有礼の倫理書にみられるように学問を重視して、合理的に理性的を基礎に物事を考えていくことが明らかに否定されたといえる。それは、江戸時代に発展していった学問を大切にしたい、道徳形成、人格形成をしていこうとする潮流と大きく乖離していく。

つまり、江戸時代の伝統的な学問を基本にしての人間形成の教育の発展ということからみるならば、断絶なのであり、決して日本の伝統的な教育文化を継承したものではないのである。このことをきちんと歴史的にみておく必要がある。

中村正直などの徳育教育は、決して、欧米の思想のまる写しではなく、欧米からも学び、日本の伝統的な学問、儒教の考えも取り入れながら、人類的普遍性からの学問を重視しての見方であることを見落としてはならない。

つまり、教育勅語をつくりあげていった天皇家の侍講の元田永孚、井上毅、皇国史観の「国のすがた」を出版した三島 通庸などは、江戸時代の日本の学問的蓄積のうえに合理的、理性的に教育のあり方を考えたのではない。そこでは、支配の強化、軍事的、警察的な国家統制を強め型にはめた精神主義動員、国家神道のイデオロギー的利用のための教育勅語にすぎなかったのである。体罰の横行は、このような状況で生まれていくことを見落としてはならない。

（9）教育勅語の教育体制の精神主義

教育勅語の教育体制は、国家への服従的な滅私奉公の統制的な精神動員において大きな役割をしていく。これは、理性や科学よりも、神格した言

葉で絶対命令に服従していく精神形成をねらいとしている。そこでの大切なことは、天皇のお言葉である。教育勅語は、ありがたく敬意をもって拝聴する心が重要であった。教育勅語の意味を理性的に理解することではなく、非合理的なことを疑いもなく、受け入れて、繰り返し型にはめた教育が重視されたのである。

それは、国民全体をマインドコントロールしていく体制をつくりあげていくことである。この意味で勅語を敬う独特の雰囲気での学校儀式が大切なのであった。教育勅語が発表された翌年の6月の文部省令で「小学校祝日大祭日儀式規程」で型にはめられた厳粛な忠君愛国の学校行事が行われていく。教育勅語は、紀元節、天長節、元始祭、神嘗祭及び新嘗祭の日において、学校長、教員及び生徒一同が式場に参集し、儀式を行うなかでの神格した言葉である。学校長、教員及び生徒は、天皇陛下及び皇后陛下の御影に対して奉り最敬礼を行い、両陛下に万歳を奉祝することが絶対的な義務とされたのである。⁽⁴⁶⁾

明治23年の暮れに勅語を受け取った第1高等学校では、翌年早々に拝読式を行ったが、教員と生徒は、一人一人順に頭を深く下げて礼をすることを強制されたが、内村鑑三は、深く頭を下げなかったとして不敬として解嘱に追い込まれる事件が起きる。アメリカ帰りの内村は、9月に第一高等学校の嘱託教員になったばかりであった。三番に壇上にあがった内村はどうすべきかを考える余裕がなかった。そのため迷って、ためないながらキリスト教的良心にとって無難な方針をとったことが解職になった。教育勅語の拝読式に頭を深く下げなかったことが、天皇に対する不敬として、一高の教員職を辞めされた。このことをアメリカの友人ベル宛の手紙に書いたのである。まさに、勅語は、我が国教育の基礎学制の大本で決して学理学説と同一視すべきものではなく、もしこれに違う態度は、我が国民にあらずということで解嘱された。⁽⁴⁷⁾

教育勅語は、学校行事の儀式的なかで大変に重要視されたのである。それは、終身という道徳教育の内容を理性的に理解していく以上に、型にはめられた儀礼の態度によって、忠節を誓うことを

求めたのである。それに反する態度は、不敬として日本国民にあらずということで、糾弾されたのである。ここでは、人間の尊厳、基本的人権は問題ではなく、儀式での型にはめられた忠誠の証の動作が求められたのである。

ところで、人間の尊厳を典型的に受け入れなかったのは、軍隊である。日本の軍隊がいかに暴力的な制裁が肯定されていたか。また、上官の腹いせの手段として暴力がふれられていたこともある。このことについて、飯塚浩二は、「日本の軍隊」の著書のなかで次のようにのべている。「私的制裁が日本軍隊の名物だったのは、法治国家みたいでいてその実、専制国家だった日本という国の特色が集約的にそこに出ているということで、絶対的な権威、理非曲直の判断の基準はつねに上官の側にある。守るべき人権なんて初めから認められていないんだから、その場で殴っちまって事はすむ。「ふけ飯」っていうんですか、下の身分のものたちには、そんな哀れな腹いせの手段しかない。それからこれはわたしの憶説なんです、特定の閉鎖的な集団に加入を許す、いわゆるイニシエーションの手続きという意味もあったと思う。その試練をへたもののみが一人前のメンバーとして承認される。……暴力的な制裁が教育の手段と考えられているのは軍隊だけじゃないけれども、その他に、そこには排他的な集団に関してイニシエーションの儀式が生み出す効果、すでに作られた隔たりの感情が古参の兵の側にありそうだ」。⁽⁴⁸⁾

道理にかなっていることと、はずれていること、道徳的に正しいことと、間違っていることを判断するのは、上官にある。一般の下士官は、それに絶対的に従うのみである。暴力も上官の腹いせいの手段としておこなわれることすらある。まもるべき人権などは一般の兵士にはあたえられていないというのである。温情的な結合で結ばれた閉鎖社会であるので、上官の気分感情を害すれば暴力を振るわれる、いじめられるということになる。温情的に仲間になるというイニシエーションがある。閉鎖的な集団の加入を許されたり、排除されたりするのは、上官の気分感情に左右されていくのである。

教育勅語は、皇祖皇宗の祭政一致、国家神道の

流れのなかで日本国民を精神的に教化し、天皇制絶対主義の富国強兵の目的に動員するためのものであった。これは、決して江戸時代の藩校、郷校、私塾、寺子屋などでの儒教、洋学、国学等による学問を学んでいた文化の継承したものでもない。廃仏毀釈のように従前の文化を破壊しての国家神道の祭政一致の絶対主義的天皇制を築いていくための教育体制であった。

それは、古来からの日本の伝統的な文化である天皇の位置の象徴的、儀式的な役割も否定していくのであった。教育勅語体制の教育の目的は、自由民権運動を徹底して弾圧した三島 通庸のように、古事記に含まれる日本の文化的象徴をあえて、国民教育による歴史、「国のかたち」を教えこませるものであった。小学校の教育内容は、教育勅語発布の翌年の1981（明治24）年11月に小学校教則大綱が定められ、尊皇愛国の志気を涵養する終身教育となり、歴史は日本歴史となり、皇国史観に基づく建国体制、皇統の無窮、歴代の天皇の盛業などが重視された。

日本の近代学校教育は、教育勅語の教育体制がねらいとするような意図がすべてにわたって貫徹していくということでは決してないことを見落としてならない。教育勅語を作られていく過程も、初代の文部大臣の森有礼が暗殺されるという極めて不幸な歴史をもった。文部省で検討されていた中村正直案が消えていったことは、日本のその後の道徳教育を考えていくうえで極めて大きな対立軸である。支配的に、道徳教育においては、公の心、立憲政体の愛国の義、自治独立の良民ということ哲学、人類史的蓄積からみえていくことがなくなったのである。

とくに、敬天愛人思想、幸福探求、公の精神、自治独立の良民の理念をもつ中村正直の教育勅語草案は、文部省内で検討された経緯があることを決して見落としてはならない。その後の日本の学校教育を考えていくうえで、絶対主義的な国家に滅私奉公をする教育勅語の体制ということで、すべての戦前の教育をみてしまうほど問題は単純ではない。

文部省の検定教科書をつくっていく過程においても自由化を求める意見が文部省内の専門学務局

長から唱えられるほどであった。これは、教育勅語発布後の明治25年3月に、検定教科書の基準に、教則大綱の趣旨に合致することを認定するとした。検定による教育内容の国家統制を強める傾向であった。

しかし、教科書の国家統制をすすめるなかで、教科書疑獄事件という教育をめぐる大きな不祥事が起きるのである。教育勅語による教則大綱による検定教科書の基準強化から10年後に全国的にわたって教科書発行業者と行政関係者の双方の大規模な収賄による検挙がされる。服従を強制する滅私奉公的な国家統制の教育は、一部の教育行政の権力をにぎるものの公私混同、私的利益優先の退廃を生む構造をもっていたのである。学校教育をめぐる閉鎖性と排他性が退廃の教育界に拍車をかけていくのである。

明治24年の規則により、審査に関する教科書の採択の審査委員は、府県官吏、府県参事会員、師範学校校長、師範学校教員、小学校教員となった。さらに、教科書の不正を防止することから明治33年の小学校令では、小学校の教員が委員から除外され、文部官僚と師範学校校長・師範学校教員を中心とした審査委員になっていくのである。

このように、改正されたが、不祥事が絶えなかった。明治35年12月に視学官や師範学校校長など各府県の上層部が大量に検挙される不祥事が起きるのである。修身教育という道徳を重視した教科書の検定をめぐる文部行政や教育関係者の退廃の進行が露呈していくのである。⁽⁴⁹⁾

各地の師範学校附属小学校や私立小学校で、さまざまな新教育の理論、自由主義的教育改革の実践が実施された。このことは、軍事教育的、絶対主義的教育勅語の滅私奉公的教育がすべてではなく、自由主義的教育の流れが現実の学校で実践されていたのである。これは、子どもの生活を中心として、学びを考えていくというものであり、子どもの自然的な素直な姿に正面から向き合っている教師達は、国家統制的な滅私奉公的教育から距離をおかざるをえないのである。

新教育理論、自由主義教育の実践の主なものは、明石女子師範付小の及川平治の教育論から分団式教授である。明石女子師範学校附属小学校に及川

平治は、1907（明治40）年に主事として着任している。彼は、1908（明治41）年6月より成績劣等児童について適切な教育を実施するために、内容によって別グループで指導する分団式教育を行った。

それは最初から分別グループにするのではなく、一斉授業の中に個別授業の時間を設けたものであり、児童の学習の状況に応じて全体、グループ、個別に教育し、児童が能動的態度、自学自習の態度を養成することを目的とした。翌1909（明治42）年に教材中心から児童中心の教育方針を制定している。

この他の附属学校でも千葉師範付小における手塚岸衛の自由教育、鹿児島女子師範・奈良女高師付小における木下竹次の合科教授などである。それぞれ、共通していることは、子どもの生活を直視しながら、自発性、個性を尊重した教育であった。このような教育実践は、師範学校附属小学校や私立学校に限定されていたが、公立小学校の個々の教師たちに影響を与えていった。

この教育実践は、教育現場を規制するさまざまな法律や国定教科書などによって制約されたが、新教育運動による自主的な教師達の努力によって、困難ななかでも続けられた。

木下竹次の合科学習は、生活に根づいた学習論からであった。それは、児童中心による生活主義の立場である。子どものもっている本性を把握し、発展させていくものである。1904年に、鹿児島師範学校の教頭になり、1910年には、鹿児島女子師範学校の初代校長となる。木下は、校長としての立場から、子どもに自主的な学習を保障する教育実践をしていくのである。

大正期のデモクラシーのなかで、自由主義的教育実践が、私立学校で積極的に行われていったことも戦前の特徴である。絶対主義的国家の教育勅語教育体制のなかでも、新教育、自由主義教育の活動が、自主的に良識ある学校教育の現場で実践されていたことを見落としてはならない。

つまり、国家の教則大綱による上から押しつけによる教育ではなく、子どもの生活に根ざしての教育実践が文部官僚の事務次官、帝国大学の総長を経験した人物によっても行われたのである。澤

柳政太郎は、長年文部官僚をして、京都帝国大学の総長にまでなった。彼は、日本の初等教育改造を志し、実験的教育の場として、成城小学校を1917（大正6）年に立ち上げた。

成城小学校は、小原國芳を訓導として招聘し、大正自由教育運動を代表する学校の一つになる。小原國芳は、日本基督教団のクリスチャンであった。鹿兒島師範学校、京都帝国大学を卒業した後、広島高等師範附属小学校教諭・理事となり、1919年、澤柳政太郎が成城学園を創設するに当たり、訓導として赴任した。1921年には、「全人教育」の理念を唱える。

さらに、民間の教育運動のリーダーたちも新しい学校をつくっていくのである。野口援太郎は1923年に、下中弥三郎らと教育の世紀社を結成したが、それを母体に池袋児童の村を1924（大正13）年に設立し、その校長となる。この学校は、児童中心主義に立ち、教科や時間割に拘束されずに、子どもと教師の生活共同体的な学びの場をつくりあげた。この学校を手本として1925年（大正14年）、桜井祐男が関西に芦屋児童の村小学校をつくり、上田庄三郎が雲雀ヶ岡児童の村（神奈川県・茅ヶ崎）をつくった。

自由学園は、クリスチャンの羽仁もと子と羽仁吉一夫婦によって1921年に東京豊島に創立された学校である。学園内の寮で生活し、毎日の生活を子ども自身が責任を持って行う自労自治の精神に基づく学校をつくったのである。独自の教育方法で、農業勤労体験学習を重視し、自らも調理をしていくという自立自尊を大切にされた教育方針であった。

日本の学校教育の実践史をみていくうえで、それぞれの地域での学校教育実践、個々の教師の実践、教育実践を支えた日本の教育思想の問題状況から学校における教師の体罰の問題を具体的に明らかにしていく課題がある。

(10) 愛の鞭という教員文化論の批判

社会史、心性史的側面から学校の教育史を分析する中内敏夫は、従前の制度としての教育史から脱して、新たな教育文化論の視点からの学校史を

まとめた。彼は、教育文化の生成として、愛の鞭の心性史として、教員に特有の職業的な文化、師範型、俗にいう教員臭さという小役人ふうの事大主義、政治的茶坊主義を指摘している。そして、さらに、完璧主義のあまりの偽善、融通のきかない高踏的堅物、教え子意識に代表される閉鎖的パターンリズム、閉鎖社会特有の嫉妬文化などをあげている。ここでは、刑法文化に対比される意味での善意と寛容と性善文化がみえてくるとしている。⁽⁵⁰⁾

師範型教員像は、日常を生きた現職教師たちが再生産してきた通俗文化としてみるべきであるというのが、中内敏夫である。「師範型を国家権力や世間の目が自在につくりあげてきたものとばかりみたのでは説明できない事象が多々あるのである。師範型を逆に非難する声は20世紀初頭の時点で表面にでてくる。その声は、実業界や政界といった外野だけでなく文教官僚層からも発信され、さらには教員の候補者である当の師範学校の生徒から、それも学校当局公認の言説として発信されるようになるのである。

……師範型教員文化は、国家と社会の製作物という側面をもつけれども、製作された側からみると、これによってみずからの日常を生きてきた現職教師たちがそのディフェンス・メカニズムとして発達させ、再生産してきた通俗文化とみるべきものである。それは表層では非難されつつ、深部で生きていく」。⁽⁵¹⁾

中内敏夫の提起する特有の偽善や高踏的堅物、閉鎖的パターンリズム等の職業的な教員文化というものが存在するのであろうか。職業的教員文化の存在とみることによって、教員自身の全体的な傾向が愛の鞭を生み出す意識構造をもっていることを導き出そうとしているのである。果たして教師の体罰の生み出す意識構造を、このような教員文化論から説明できるのであろうか。

この教員文化という枠では、体罰問題克服の展望が見いだされてこない。すでに本稿の（1）「教師の体罰の構造的要因」でのべたデュルケームの指摘をもう一度考えてみる必要がある。デュルケームは、分業社会の発展によって、閉鎖性と排他性をもつ近代学校教育が出現したが、そこでは、強

制力、教師の誇大妄想感情など構造的につくりだされたことを強調した。それが教師の体罰を生む要因としたのである。その克服性として、「劣等民族」に接する文明人が陥りがちな権力の乱用が防止され始めたのも、良識ある世論であり、外部との接触により、教師の閉鎖性と排他主義による専制君主の傾向が改られるのであるというのであった。それは、教員文化という視点からではなく、教員の職業を社会的分業論から構造的に近代学校のもつ強制力、閉鎖主義・排他主義から教師の誇大妄想感情問題をあげていた。

中内敏夫は、師範型の教員像は、国家権力や社会がつくりあげてきたことでは説明できないとしている。むしろ、教員の職業的な性格から自らつくりあげた通俗文化であるとする。中内敏夫が否定的にみる教員文化という事大主義、政治的茶坊主主義等は、教員特有の職業的な性格からのディフィンス・メカニズムから生まれているのであろうか。教員文化として画一的に職業的な文化としてとらえてよいものであろうか。どんなに教員の事例をとおして説明してもそれが、普遍性をもつこととはいえないのである。そのような事実は否定できないが、それをもって職業的な性格からでてくるものであるというのは、全く意味がちがうのである。

むしろ、職業的な教員の性格からみるならば、教えることを職業的な使命とすることから、問題を掘り下げていくことが大切ではないか。この意味で教育哲学者の村井実が問題提起する「教育」のしごとの本質をみるのが大切である。彼は、教員自身が基本的な人間観であるところの人々をよくしようとするのが忘れ去られて、国家の人材目的によって教え込む「教化」によって行われてきたことに問題性を探る。そこでの問題性は、誰でももっている人間らしく生きたいという人間観喪失の教え込みを根本的にみることが必要であるとする。

「校長や先生方の訓話をはじめ、国語や数学や理科等、あるいは音楽や体育等々の各教科にせよ、明らかな「善」（「よさ」）、あるいはあらかじめ定められた「善」（「よさ」）に向かってできるだけ確実に生徒を導き、それを達成させるということ

が「学校」の「しごと」であった。そしてその「しごと」がそのままに続けられて、現代の今日もなお変わっていないことは、私たち日本国民の誰もが身をもって知っているとおりである」。⁽⁵²⁾

「教化」と「教育」とは、「教える」という点では、人間の人間に対する同じ「働きかけ」ではありながら、その「働きかけ」の目的と態様とは、まるで違ったものであり、その意味で違った「はたらき」を指す、違った「ことば」なのである。上記のように「教化」はそれを受ける者にとって「他力」的な「はたらき」であるが、「教育」は「自力」的な「はたらき」であるとも言える。だが、その違いは微妙といえれば微妙である。そのために「教化」を止めて「教育」に変えたつもりになっても、実際にはその「他力」と「自力」の違いがつい見落とされたり考え損なわれたりして、「教化」と区別できなく危険になる。たとえば、自然であるはずの「教育」がつい熱心さのあまり「力づく」に落ちたり、その「教え」の「効率」「成果」を上げることにより心を奪われて「押しつけ」になったり、一人でも多くをよく「教育」したいなどということで、個々のためのつもりがつい集団を相手に一斉の「教化」に変化したりするなどの危険は容易に理解できるであろう。だが、そうした「力づく」や「ちがいの見落としや誤解が実際に起こって、結局は最後まで、国家の国民に対するすべての「教化」が、「政府」自身によっても「国民」の間でも、そのまま大した違和感もなく「教育」として受けとめられていくということは起こりうるわけである」。⁽⁵³⁾

教育がつい熱心さのあまり、子どもの自力を育てるつもりが、他力として力づくで、教化していくことがあると警告している。教えの効率や成果に心が奪われることの恐ろしさを指摘しているのである。

ところで、愛の鞭という教員文化が、教師の体罰を義認してきたことを中内敏夫は強調する。「愛の鞭とは、教師が懲戒として行う体罰のことである。それは、同じように規範からの逸脱に対して加えられる懲罰でありながら、刑罰における徒刑、懲役とは異質の、善意の教育的懲罰、すなわち懲戒行為のひとつのかたちであるとされてきた」。「日

本の学校法制は、1879年の第1次教育令から現行法の学校教育法まで一貫して、体罰を法令として禁止してきたが、その規程は近代学校史百数十年をつうじて無視されつづけられてきたと中内はのべる。体罰は、教員の存在証明であったと次のように指摘する。「幕藩期からの遺産である体罰は、教員の存在証明であるかのように、教員とともに生きつづけてきた」。「懲戒としての体罰は、悪意と人間本性の善なることへの断念のうえに成り立って懲役としての徒刑とはちがって、教師と子どもの間の教育的関係成立にとって不可欠な「教育愛」、すなわち無私公平の献身と期待の心意の所産である。⁽⁵⁴⁾

江戸時代の儒教は、君子や武士など為政者が民に対する統治するための学問であった。それは、為政者が武力や暴力によらずに、社会の秩序を維持していくためのものであった。明治の教育勅語体制にみられる忠君愛国というように、民が君主に忠誠心を培うための徳行の教育をおしつけるものではなかった。むしろ、民のなかでは、自然的な習俗のなかにあった親子、夫婦、兄弟、朋友に対する孝徳が中心であったのである。

江戸時代初期の17世紀から18世紀の前半に活躍した儒学者の中江藤樹(1608年～1648年)は、姑息の愛ではなく、人の道である愛敬を子どもの時から教えることを重視したのである。愛敬とは、中江藤樹が孝を簡潔に表現した人間のもっている本質的な徳であるとする。「愛というのは懇ろ親むことである。敬は上の者を敬い、下の者を軽んじ侮らない意味である。孝は物にたとえれば、明らかに鏡のようなものである。鏡にうつる影は、鏡に向かったものの形と色によって、いろいろと変わるけれども、それをうつす鏡自体は同じものである。そのように、父子・君臣の関係の場合でも人倫の交わり方はいろいろと変わっているが、愛敬の立派な徳は、通じないところはない。

その愛敬を説明しよう。まず、五輪の場合をとりあげていえば、親を愛敬するのは感通(天地の徳が働いて人間に通ずること)の根本であるから、本来の名称を変えず孝行と名づける。次に、この道の感通の形態によって別の名称づけ、教を示されたのである。臣下が二心なく主君を愛敬

することを忠と名づける。主君が礼儀正しく臣下を愛敬することを仁と、なづける。親がよく教えて子を愛敬することを慈と、なづける。弟が和順で兄を愛敬することを抵と、なづける。兄が善行を励まして弟を愛するのを恵と、なづける。妻が正しく、貞操を守って夫を愛敬するのを順と、なづける。夫が義を守って妻を愛敬するのを和と、なづける。偽ることなく盟友を愛敬するのを信と、なづける」。⁽⁵⁵⁾

まさに愛敬は、物に例えれば、鏡のようなものであり、鏡がいろいろな物を写すように、鏡自体は変わらないのと同じであるとする。そして、父子、臣下、兄弟、夫婦、盟友などの人間関係における愛敬の形態を中江藤樹は説明している。

そして、人間の千万の迷いは、私心からおこるものであり、孝は、私心を捨てることからであるとしている。それぞれの人間関係において、私心ではなく、相手のいつくしみからはじめることの大切さを強調するのである。

「人間の千万の迷いは、みな私心からおこるものである。私心はわが身をわがものと思うことからおこるのである。孝はその私心を破り捨てる主人公であるから、孝徳の本来の意味を悟らないときは、博学多才であっても真実の儒者ではない。まして愚鈍な者は禽獣に近い人といえるであろう」。⁽⁵⁶⁾

ここでは、親が子を受することは姑息の愛ではなく、孝行の徳を基本に、道理や才芸を教えることであると強調している。子どもの苦勞をいたわって、子どものなるがままの願いのままでは子どもの徳を育てていくことはないとしている。子どもは、教育によって人間としての徳を身につけていく。ここでの子どもの私心を破り捨てるということは、子どものもっている我が儘の克服の意味である。子どもの自我の確立という子ども自身が自立していく精神的意味での私心の尊重ということの検討とは別の次元である。つまり、ここでは、孝徳を身につけることの重要性の意味からである。

いくら博学多才の子どもに育てても、我が儘にふるまって、愛敬の精神を身につけていかねば、鳥や獣と同じような人間の心になってしまうとしている。教えの根本は、愛敬をもつ孝徳であ

する。どんなに才芸がすぐれて、めぐりあわせがよくて、栄華を得ても、愛敬がなく、心がねじけていては幸福になれないことを中江藤樹はのべている。

「親が子をいつくしみ愛するには、道理や才芸を教えて、子の才徳を成就するのを根本とする。さしあたりの苦勞をいたわって、子の願いのまま育ててしまうのを、「姑息の愛」という。姑息の愛のことを「舐犢（しとく）の愛」ともいって、牛が子牛をなめ愛して育てる状に譬えている。姑息の愛は、さしあたっては慈愛のようであるが、その子は気ままになって、才もなく徳もなく鳥や獣と同じようになってしまうので、結局は子を憎んで、悪い道へ引き入れるのと同じである……まず道を教えて、本心の孝徳を明らかにすることを、教えの根本とする。才芸が衆人よりすぐれ、めぐりあわせが非常によく、人間として榮譽を得ても、その心がねじけていて本心の孝徳のない者は、天地・鬼神に恨み捨てられるものであるから、一時は栄華に誇っても、必ず一代か二代のうちに子孫は絶滅するものである」。⁽⁵⁷⁾

盟友とはなにか。社会生活において、盟友の役割は極めて大切である。この問題について、江戸時代の初期の儒者はどのように考えていたのだろうか。前記の中江藤樹は、盟友とは、信をもって交際する道であり、嘘、偽り、人を騙さない義理にかなう徳であるとする。とくに、心友という、志がつうじあう信を大切にすることを次のようにのべる。

「盟友は互いに、信をもって交際する道とする。信は偽りがなく義理にかなう徳である。友達の交わりに、心友と面友の差別、情義の疎遠いろいろあるけれども、結局はみな、信の道を根本とする。お互いの心が同じに交わり親しむのも心友という。志は異なるけれども縁故があるか、あるいは同郷、隣同士、あるいは同じ役目、同じ職業などで、しばしば交わり親しい面友という。

……世間では、自分の心中に真実に思い入れたことを、是非善悪の分別もなく信であると思って、これは大きな心得違いである。たとい、真実に思い入れないことでも、義理にかなっていれば信という。真実に思い入れたことでも、道に背

いていれば、人欲の偽りというものである」。⁽⁵⁸⁾

信とは、自分の心における真実の思い入れではなく、自分の思い入れに、心友の道に背いて、人欲の偽りをすれば、誠心の信ではないのである。この信の基礎には、愛敬があるのであると中江藤樹は考える。なさけふかい愛敬をもつ人柄は、信の関係をつくっていくうえで、重要なことである。

ところで、貝原益軒（1630年生まれで1714年没）は和俗童子訓でなさけふかいことを子どものときから教えることの大切を次のようにのべている。「子どもの時から心もちおだやかに、人を愛し、なさけをもつようにし、人を苦しめたり、あなどったりせず、常に善を愛し、仁を行うことを志としねなければならない。人が自分の氣にくわないからといってこわい顔をし、言葉をあらくして、人を罵倒してはならない。子どもが、もし不仁で人を苦しめ、あなどってなさけがなかったならば、早く戒めないといけぬ。……つねに善いことを見させ、聞かせ、善いことに染まり覚えさせなければならない。そうすれば自然に善にすすみやすい。悪いことも幼児に早く戒めればとれやすい」。⁽⁵⁹⁾

貝原益軒は、人を愛し、なさけをもつようにすることが子どもの教育において大切としている。自分が氣にくわないかからと言って、こわい顔をしたり、言葉をあらくして、人を罵倒するような人間に育ててはいけないことを強調しているのである。教育者自身が愛の鞭と言って、暴力を振るうことなど言語道断であるという立場である。

「先生の教えをうけ、学問をする法は、善を好み、つねに志とすることである。学問をするのは善を行うためである。人の善を見てはわが身にとりいれて行ない、人の義のあることを聞いたら、もっともだと感じて行なわなければならない。善を見、義を聞いても自分の心に感じないで、身に取り入れて行なわなければならない。はなはだしく志がなく力がないといわなければならない。自分に学問があり、才力がすぐれていても、人にほこって傲慢してはいけない」。⁽⁶⁰⁾

先生が教える学問の方法の基礎は、人を愛し、なさけをもつように善を好み、志をもつことであるとしている。学問があるということは、善を身につけていくということであり、どんなに才能が

優れていても、人に自慢をして、相手を侮り、支配するような人に育ててはならないのである。

愛の鞭と言って、児童・生徒に体罰を加える現代の一部教師の教育の見方は、決して日本の伝統的な教育方法にはない。体罰は、庶民が昔からもっていた子育ての方法ではないことを見落としてはならない。つまり、貝原益軒は、当時の民俗的な子育ての風習から孝行を打ち立てたが、そのなかでは、子どもを叱るにはひどく怒って顔色と言葉をあらくして、子どもをはずかしめてはいけな

いとす。貝原益軒はこのことを次のように述べる。「子どもを教える時、どんなに愚かで至らず、若く卑しくても、ひどく怒って顔色と言葉をあらくし、悪口をいってははずかしめてはいけな。こうすると子弟は自分の悪いことを忘れて、父兄の戒めに腹をたてて、恨み、そむいて従わないで、かえって父子・兄弟の仲も悪くなり、お互いに意志が通ぜず、恩をそこなうようになる。ただ落ち着いて厳正に、何度も繰り返してゆっくりと訓戒するのがよい。これが子弟を教え、人材をそだてる法である。父兄はこのことを心得ていないといけな」。

(61)

愛敬ということを人倫の根本として、その教育を重視した中江藤樹は、君子になるべき人の特別の教育をも重視した。君主は、仁と礼を身につけることを強調したのである。「君主は、仁と礼をもって臣下を使う道とする。仁とは義理に従って人を愛する徳である。礼とは、それぞれの位の道理にしたがって、人を敬い侮らない徳である。臣下には貴賤・大正の位がいろいろとあり、これを使う道筋はたくさんあって尽きるところがないが、結局は、仁と礼の徳より他にない」。

(62)

さらに、君主が人を使ううえで、公明博愛のころを基本として、道徳・才智のあるものを高位につけ、人間に役に立たないものはいないということから、それぞれ分相応に選ぶことの大切を次のようにのべている。「主君が臣下を使う本意は、公明博愛の心を基として、いいかげんに人を選び捨てることなく、賢智・愚不肖それぞれ分相応の人物を取捨てをする場合、私心を入れず、道徳・才智のある賢人を高位につけ、施政万事の主な相

談役とし、才徳のない愚人、不肖の人にも必ず得意なことがあるので、その長所をよく見知って、分相応の地位につけて使うならば、人間で役に立たぬ者はないものである。使い方が悪いから、よい者も役に立たぬのだと心得るべきである」。

(63)

現代の教育機関は肥大化し、教育組織も大きくなっている。このなかで、官僚制の問題、私的に支配のためにつくりあげた派閥主義が指摘されている。また、教育管理関係者の不祥事問題も後を絶たない。このなかで、公明博愛の心で、それぞれの人の役割をつけていくことが極めて大切であるが、教育機関は、その見本を示すべき社会的役割がある。しかし、教育機関のもつ閉鎖性・排他主義が逆に権力的専制をもつことが指摘されることがある。400年近くまえに活躍した中江藤樹の指摘は、公明博愛によって人の配置を提起している。まさに、教育機関においては、私心を入れず、道徳・才智の人を高位につけることが切実に求められているのである。これは、教育の管理運営の統治におけるリーダーの問題である。幕藩体制のなかでは、主君の権限が極めて大きな時代であったが、現代でも組織のリーダーの果たす役割は、重要である。

教員の体罰の問題も教員の成果主義に基づく競争主義が根底にあり、それを評価していく教育管理システムの不透明の問題とも関連があることを見落としてはならない。それは、端的に不祥事、パワハラ、体罰、いじめなどの学校教育現場の問題を隠蔽していく体質のなかにみることができる。仁と礼をもった徳と才智を身につけているものがリーダーになっていくことの重要性は、400年前も今も変わらない。

仁即愛を強調した伊藤仁斎は、常に仁愛という善の志をもっていることを大切にしていた。学問をする法は、善を行うためであるとしている。人の善を見ては、わが身にとりいれて実践し、さらに、仁愛は、私欲を克服して広く民衆を愛することにつながっていくとしたのである。

「すぐれた教育をしたとしても、その人の性が、犬や馬のようにわれわれ人間と同類でなければ、道にさからって受けつけないであろう。性は本来善でありからこそ、人は善を見れば喜び、不善を見たときには、それを嫌うものだ。君子（才徳の

ある人）を見れば尊敬し、徳のおとった人にあえば、これを見下げるには全く思いやりの気持ちのないものである。盗賊でもみな同じである。これこそ教育の可能性がある理由である。教育もない蛮族の国、徳が衰え学問が中絶した時代にも、人がみな大鬼小鬼になってしまわないのは、性が本来善であるためである。性が善であることを、重視しなければならない」。⁽⁶⁴⁾

どんなにすぐれた教育方法を施しても、教育の対象者である児童や生徒が、それを受け入れる人間的な素地をもっていなければ犬や馬に教えるのと同じで、それは、決して、人間的な善の道の教育につながっていかないというのである。教育者は、仁愛の気持ちをもって、盗賊、蛮族でも、どんな人でも人間の本性は善であるということから教育の可能性をみるべきであると。

それは、学問が衰えた時代においても人はみな大鬼、小鬼になっていないことから、わかるであろうと伊藤仁斎はのべる。人間は、本性的に善であるのである。その本性をひきだす努力が教育者に求められている。教育は働きをするという本質をもっているからこそ、なかなか受け入れられないと思うことが教育者自身がみるのである。

「性は本来善であるが、働きかけることはない。教育は、働きかけはするが、なかなか受け入れられない。その受けいられにくい教育を受け入れるのは、性が善であるからだ。性の善を充実させるのは、教育の力である。この二つは、車に両輪があるようなもので、たがいに相手が必要で、欠くことができない。しかし、性は本来似かよっており、教育の効果が大きいといえる」。⁽⁶⁵⁾

生まれながらにして、人間の本性はたがいに似ているが、学習によって善を伸ばしていくのである。仁は、人間のもっている本性の善である愛の心である。愛は、様々な人間関係において、その発現形態は異なるが、それぞれ実体をもった愛である。愛から発する人間の関係の善は、本物であり、愛のない関係は、残忍酷薄になるというのである。

「仁は徳のうちでも偉大なものである。しかし、これを一語によっていつくそうとすれば、愛そのものだ。それは、君臣関係においては義といわれ、父子では親といい、夫婦では別（けじめ）といい、

兄弟では叙（順序）といい、盟友では信（誠実）といわれる。みな愛から発したものである。思うに愛は実体のある心情から発するものである。だからこの義など五つのものは、愛から発するときは、本物であるが、愛から発しないときは、いつわりにすぎない。だから君子（徳のある人）は慈愛の心をもっとも大切にし、残忍酷薄の心をいっばんかなしんだ」。⁽⁶⁶⁾

為政者にとって公の世界において、己に克つことは極めて重要である。これは、個々のもっている欲や私心を決して否定するものではない。天下に仁を為すために公の仕事において、自己の私欲を克服することなのである。それは、民衆を愛する心をもつことにつながっていくものである。これが、君主としての礼である。

「己に克つとは、己れを捨てて人に従うの意味で、自己の存在を強調しないことをいう。自己の私欲を克服すれば、それはひろく民衆を愛することにつながる。礼をくりかえして実践すれば、そのうえ節度と文飾（かざり）が生ずる。ひろく民衆を愛し、そのうえ節度と文飾があるということになれば、それは仁が実現したことになる。一日も己に克って礼を復するときは、天下仁に帰す。仁を為すこと己れに由れり。而も人に由らんや」。⁽⁶⁷⁾

自己の私欲を克服すればということは、天下に仁を施す道を明らかにするためであった。従って、人欲と私心をゼロにすれば王道になると朱子言うが、そんな人はいないと伊藤仁斎はのべる。人間のもっている生きる源である欲を否定していないことも大切である。私欲を克服するということは、天下に仁を帰すためのものであり、支配欲、権力欲、金銭的覇権欲、名誉欲などによる天下の仁を乱し、崩壊させる私欲をさしているのである。伊藤仁斎は、決して、人間のもっている生きていくための欲を否定していないのである。

「考えるべきは教えのあり方である。君子は普通の方式で人に教える。相手がその水準に達すればよしとし、それ以上を求めて苦しめない。中庸に曰く「秀れた智者でも人欲があり、劣った愚者でも道心のない者はいない。天理と人欲の混合を、一筋の道に整えなければならない。過不足になる危険を防止することが肝心である」。思うに、天

の理を窮め尽くすなどということ、限られた人間の能力で為し得るわけがない。聖人は自覚してそこまで要求しなかった。人欲と私心が一毫もないなんて、人間の姿かたちをしていても、人情が欠落しているのだから、もはや人間ではなく人形である。聖人は、中だの、大同だの、そういう浮世離れした理想論を自分に求めず、またもちろん人に強いたりしないのだ。政治は仁義の道に即して行。う。仁義の道德教育をしようというものではない。……天理の極（きわみ）を尽くして、人欲と私情を零にすれば、それで王道が成るというような、そんな声は未だかつて聞いたことがない」。⁽⁶⁸⁾

人間の欲や私心を否定すれば、それは、人間の姿かたちをしてても人形にすぎないのであると伊藤仁斎はのべる。為政者が民に対して、仁義の道によって統治していくことが大切であり、為政者が仁義の道德教育をしようとするためでは決してないことである。

学問は、仁の認識であり、仁は愛を基本としており、慈愛の心があらゆるものにまじっている。そして、仁愛は、特定の人ではなく、あらゆる人に通じているものであり、そのことが残忍で薄情な心が少しもないことになる。また、愛は実体のある徳であり、少しでも残忍で薄情で人を損なう気持ちがあるときは、仁であることはできなと伊藤仁斎は強調するのである。

「昔の人の学問は、主として徳にあった行為を学ぶことを基本とした。後世の人の学問は何よりも、理論を追求するのを主要な目的としている。これが仁を認識しにくい畏友である。そもそも仁は愛を基本としており、そのうえ、人を愛することより大きな徳はない。もし何よりも理論を追求するのも主目的とするときには、理論のみを求めるようになって、高遠なことをあれこれと思えぐらし、純粋でかすかなことに全力投球し、しまいには、愛とは仁という徳の現象の効用であると考え、柔弱であり、浅はかで俗っぽいものであり、日常生活における平凡な行為であると考えて、これを蔑視しようとする気持ちがあり、向上するただ一つの道は、ここにないと考えた。いつもたいそう高尚な説をとえ、道を日情生活からひどくかけ離れたところに求める」。⁽⁶⁹⁾

学問は徳を身につけるために昔からあったが、今日では、学問だけがひとり歩きして、高尚な説の理論のみを追求して、しまいには仁愛さえも効用であると考え、それは、俗っぽい、平凡な行為であると蔑視する気持ちがあらわれるとしている。慈愛の心という人の道は、自身の内から外部にひろがり、あらゆるところにゆきわたり、残忍で薄情な社会をなくしていくことが大切とする。一人だけに通じる慈愛ではなく、万民みなに通じる慈愛の心が為政者に求められているとしている。

「慈愛の心があらゆるものにまじりあって行きわたり、自身の内から外部にひろがり、あらゆるところにゆきわたり、残忍で薄情な心が少しもない、これこそ仁と謂うのである。こちらに心をかけるがこちらにはかけないというのは、仁ではない。一人にだけ心を通じるが十人の人には通じないというのは仁ではない。ほんのわずかな時間にもあり、眠っているあいだもはたらき、心に常に愛があり、愛が心に満ち、心と愛とが完全に一つとなっている、これこそ仁である。徳というものは、人を愛するのが一番大切であり、人の心をそこなより不幸なことはないのだ」。⁽⁷⁰⁾

仁とは、ほんのわずかな時間で眠っている間でも働き、心に常に愛があり、心が愛にみちていることである。人のこころを損なうことほど不幸なことではないとしている。残忍で薄情な心がなぜ生まれるか。それは、為政者自身の民衆に対する仁愛の心がなくことであり、その努力をしていないことである。学問をする道は仁愛の心を豊かに育てるためである。

そして、愛は空想ではなく、実体のある徳であるとする。「愛がなければ、仁という徳を見ることができない。かりにも、少しでも残忍で薄情で人を損なう気持ちがあるときには、仁であることはできない。だから、学問というのは、仁に到達できて、はじめて実体のある徳となるのだ。いろいろな善行は仁の発展したものである」。⁽⁷¹⁾

愛は、少しでも残忍で薄情で人を損なう気持ちがあれば、実体ある徳になっていかない。愛の鞭ということで、子どもに体罰を加えたとき、400年近くまえのべた伊藤仁斎の実体ある愛に到達できるのであろうか。学問をすることが愛を実体

に近づけていくということであり、体罰ということが学問の学びのひとつになるのであろうか。体罰は明らかに痛みを伴う罰であり、ここで指摘されるすこしでも残忍で薄情で人を損なう気持ちの行為ではないか。人間にとって、ほんとうの喜びは何か。この問題に伊藤仁斎は次のようにのべる。

「自分の心にぴったりすると嬉しく、願いがとげられたと楽しくなるのは人情で誰も変わらないことであるが、世人はほんとうの嬉しさ楽しさが何であるかわかっていない。君子は世人の仰ぎ慕うところであるが、世人はまだほんとうの君子がわからない。そこで学んでときどき習ったら、会得したことは日ましに熟する。これこそほんとうの喜びだ。仲間が遠方よりやって来て、他人と一緒に善を行う、これこそほんとうの楽しみである。

こうして上を向いては天に怨みをもたず、下を向いては他人をとがめず、内では自得しない日はないことになれば、単にいい郷人（むらびと）となれるだけではなく、ほんとうの君子ができてあがる。こうして、友の来る楽しみも、世を怨んで怒ることのない君子となれるのも、みな学ぶことから得られるのだがから、学問の効果はなんと大きなものではないか」。⁽⁷²⁾

学ぶことは、ほんとうの人間的な喜びの道を示してくれることを仁斎は強調するのである。道は、広大であり、学んでも学んでもつくせないものがあり、絶えざる復習によって極値に到達できるものであることを伊藤仁斎は、孔子の言葉を引用して説明する。「学んで時（ときどき）これを習う。また説（よろこば）しからず」「朋（とも）あり遠方より来たる、また楽しからずや」「人知らず、而（しか）るを慍（い）かず、また君子ならずや」

人間にとって本当の喜びとは何であるのか。それは学ぶことによって、人の道が理解でき、それを他人と一緒に行動し、平和に、心を豊かにみんなと共に暮らしていくことの広がりである。朋が、遠方より来て、その学びの効果を共に共有できることは、ほんとうに楽しみがふくらんでいくものである。

「人民を統治する方法は、人民のために学校を建てて教育を行い、陶器をつくり、金物を鋳るように自然に思いのままに育成することである。も

し人民をしてこの教育が政治家から出ていることを意識させようとするれば、それはいけない。

……王者はこれを殺すも怨まず、これを利するも、庸（よう）とせず（政治家たちのおかげと思わず）、民、日に善に遷って、これを為す者知らず（だれがこれをさせたかわからない）といっている。孟子のいう王者の心をさしたのである。民に「これを知らし」めようとするのは覇者の心なのである。これが王者と覇者との分岐点である」。⁽⁷³⁾

人民に学校をたてて教育を行うのは、人民自身の自然の思いであり、そのまま自由に人間として育っていくことである。それは、為政者のためのおかげで学ぶことができたという意識をもたせないことがまことの為政者であると説いている。為政者が学校をたてたということを知らしめずことは、覇者の行いであるとしている。

さらに、日本の江戸時代の商人道をあらわし心学運動の基盤をつくった石田梅岩は、愛と敬の心がなければ鳥獸とおなじであると、仁愛の大切を学問の道として強調している。つまり、「学問をした人は、十人のうち、七、八も、商売や農業を粗末に、また帶力を望み、自分を偉いと思って人を見下し、面と向かって親に不孝はしなくとも、場合によっては親さえも文盲と考えるような顔をすることがある。

……学問の道は、第一に自分を正しく、正義に従って主君を尊び、仁と愛で父母に仕え、友人と交際するのに偽りなく、ひろく人を愛し、貧しい人をあわれみ、手柄があっても威張らず、衣類から諸道具にいたるまで、つつましくて美しいものを避けることである。家の仕事に精通し、財産は収入を考えて出費を決め、規則を守って家の秩序を維持する。学問は道はおおよそこういうものである」。⁽⁷⁴⁾

ここにあげた江戸時代の儒学者からは、愛の鞭ということの論理は全く生まれてこない。日本の伝統的な儒学の愛の思想から鞭が導かれていくことは程遠いのである。さらに、仁愛の思想は、困難をかかえた人々や貧しき人々をあわれみ、民に対して、愛で統治するもの徳として強調されたのである。人間は鳥獸と同じくではなく、愛敬をもち、仁愛を身につけていくために学びを大切にしたの

である。

中内敏夫は、日本主義教育、東洋的精神とが20世紀以降の日本語に定着していく教育愛、キリスト教的アカペの愛とが結びついて、愛の鞭という教員文化をつくりあげるといのである。本論では、この反論の意図をもって、東洋的な精神、日本の伝統的な儒教思想にみる愛の概念や子育て、教育に関する見方を紹介してきたのである。

キリスト教的なアカペの愛のかたちで語られる「教育」的体罰行為は、特有の技をつくりあげてきたとする。このことを解き明かすことによって、転生の契機をみつけだすことができると中内は力説する。教育愛の発明装置が20世紀に入って日本語として定着していくとするのである。公教育制度の完成のあとをうけて、母性愛の概念と連動して、教育愛が児童の世紀における心性史の社会的装置として登場してくると中内敏夫はのべる。

教育愛の概念は、教育熱心、職務への忠誠として浸透していくと中内はみる。懲戒としての体罰は、教育愛の心意によって義認されていく論理飛躍も展開していく。教師がもつ教育愛の信念が個人に根ざした信念ではなく、皇国の道に即した信念であり、日本主義教育論のなかで、東洋精神と国体への忠誠ということが愛の鞭という教員文化になっていくと中内は説明する。江戸時代の儒教文化の仁愛概念を探り、そのなかに普遍的な人間性の尊重という温和慈愛の精神が含まれているいたのであり、西洋的な文化からみればヒューマンズムの思想が内包されていたのである。

ここには、愛の鞭という論理につながるものではない。愛の鞭の論理は、近代の学校制度のなかで、効率的な教育システムや弱肉強食の競争主義原理、一部の教師の立身出世主義や権力・支配欲がつくりだしたものである。それは、教師側の知識、文化、道德等の能力の絶対的優位性が、権力・支配力につながり、学校のもつ閉鎖性や排他主義が拍車をかけていくものであった。愛の鞭論もこのなかで理解していくことが必要である。日本の地域における文化センター的学校の役割が、閉鎖性や排他性を克服し、その弊害をやわらげたことも重視しなければならない。

中内敏夫は、教育愛と愛の鞭を日本主義教育、

皇国の道に導く教育のなかで媒介項として結びつけるのである。ここにも、教育愛は、母性愛の概念と連動して親自身の気持ちを理解しながら、教育実践をしていくということで体罰が容認されるという。子どもの学習や発達保障は、親の気持ちから信託されるということで、教育愛をもって職務への忠誠をもつということが理解できる。しかし、そのことが、皇国の道に即した国体の忠誠ということで体罰が合理化されることは、論理の飛躍である。

中内敏夫は、教育愛をもっている個々の教員の心性が、体罰を作り出す教員文化の歴史的所産であるとするのである。ここでのキリスト教におけるアガペの愛は、愛する者を価値ある者にしていくという神の愛である。神は人を作ったということで隣人を愛せよ、敵をも愛せよ、憎む者を受せよということである。神は無限で無償の愛をもっているが、神が創造したこの世は、悪と悲慘が現実存在する。神の愛を知り、受け入れることであるということで、人間的解放につながっていくと考える。

これらの議論は、実際の教員の体罰の問題を教員文化のなかで合理化するものであり、また、決して、日本の伝統的な文化、日本の伝統的な学問と教育に即したものではない。むしろ、近代学校教育制度が生んだものであり、資本主義的な分業社会のなかでの弱肉強食の競争主義による効率主義、成果主義をもちながら、同時に、学校のもつ閉鎖性・排他主義による強制力、教師の誇大妄想の感情がつくりだしたものである。

むしろ、日本的な伝統主義がコミュニティを大切にし、仁愛の精神が学問の基礎として発展してきたことに重きを置きながら、地域の文化センターとしての学校、地域での協同による暮らしの文化、学校の外とのつながりが大切である。そして、学校のもつ社会的役割からの社会と学校との結びつきなどから、教員体罰の克服問題に向かっていくことが必要である。この際に、教員自身が学級王国にならないように教員集団による自治的な研修による切磋琢磨が求められているのである。

注

- (1) 金子毅「体罰教師」鳥影社、13 頁
- (2) 前掲書、16 頁～17 頁
- (3) 前掲書、21 頁～24 頁
- (4) 前掲書、26 頁
- (5) 前掲書、36 頁～37 頁
- (6) 前掲書、80 頁～81 頁
- (7) 前掲書、81 頁～83 頁
- (8) 前掲書、106 頁～107 頁
- (9) 吉田順「中学校教師の苦悩と生徒指導」「生徒指導研究・日本生徒指導学会の機関誌」第12号、学事出版、15 頁～21 頁参照
- (10) 園田雅春「教育にとって体罰とはなにか ―教育システムと学校の現状から考える―」「教育と文化」誌2014年 winter74、45 頁
- (11) 浜田寿美男「体罰が起こる心理・構造的なメカニズム」「教育と文化」誌2014年 winter74、59 頁
- (12) 前掲書、61 頁
- (13) 加野芳正「近代の学校教育制度と暴力」スポーツ社会学研究22巻1号、創文企画、13 頁～15 頁
- (14) デュルケーム・麻生誠・山村健訳「道徳教育論」明治図書、103 頁
- (15) 前掲書、72 頁参照
- (16) 前掲書、77 頁
- (17) 前掲書、77 頁～78 頁
- (18) 前掲書、78 頁
- (19) 加野芳正「近代の学校教育制度と暴力」前掲書、15 頁
- (20) 藤井誠二「体罰はなぜなくなるのか」、幻冬舎新書、14 頁～16 頁参照
- (21) 前掲書、12 頁～17 頁参照
- (22) 前掲書、22 頁～23 頁参照
- (23) 前掲書、35 頁～45 頁参照
- (24) 平井裕太「体罰実態調査のあり方を考える」立法と調査no. 347（参議委員事務局企画調整室編集・発行）2013年12月参照、110 頁
- (25) 前掲書、109 頁
- (26) 2013年3月30日から31日に全国の3000人の有権者を対象に個別訪問聴衆法による面接調査を読売新聞実施。有効回答は、1472名で男性47%、女性53%
- (27) 江森一郎「体罰の社会史」新曜社、131 頁～132 頁参照
- (28) 前掲書、136 頁参照
- (29) 田口正治「三浦梅園」吉川弘文堂136 頁～139 頁参照
- (30) 前掲書、18 頁～32 頁参照
- (31) 三浦梅園先生頌徳會記念明治43年、東國東郡教育會、27 頁～28 頁・田口正治「三浦梅園」吉川弘文堂139 頁～141 頁
- (32) 佐藤一斎著・峰龍一郎「言誌四録」PHP、43 頁～45 頁
- (33) 前掲書、165 頁
- (34) 前掲書、江森一郎「体罰の社会史」、166 頁～170 頁参照
- (35) 県立図書館編纂・北川鉄三著「郷中教育」、薩摩の郷中教育頒布委員会
- (36) 出水の郷土の物語 出水市役所昭和59年、62 頁
- (37) 平野秋来「兵児の国（薩摩の気質）」、34 頁
- (38) 前掲書、70 頁～85 頁参照
- (39) 前掲書、55 頁～57 頁参照
- (40) 吉田祐「日本の軍隊」岩波新書、23 頁～31 頁、52 頁～54 頁参照
- (41) 山住政己「教育の体系・日本の近代思想史大系」、岩波書店、472 頁参照
- (42) 前掲書、373 頁
- (43) 前掲書、373 頁～375 頁
- (44) 前掲書、365 頁～385 頁参照
- (45) 坂元盛秋「森有礼の思想」時事通信社、55 頁～79 頁参照
- (46) 前掲書、山住政己「教育の体系・日本の近代思想史大系」、383 頁～384 頁
- (47) 前掲書、385 頁～393 頁参照
- (48) 飯塚浩二「日本の軍隊」岩波書店、61 頁～62 頁
- (49) 海後宗臣・仲真・寺崎昌男「教科書でみる近現代日本の教育」東京書籍、77 頁～98 頁参照
- (50) 中内敏夫著作集（藤原書店、126 頁
- (51) 前掲書、128 頁
- (52) 村井実「日本教育の根本的変革」川島書店、28 頁

- (53) 前掲書、34 頁～ 35 頁
- (54) 中内敏夫前掲書、129 頁～ 130 頁
- (55) 伊藤多三郎責任編集「中江藤樹・熊沢蕃山」
中央公論社、54 頁
- (56) 前掲書、56 頁
- (57) 前掲書、63 頁
- (58) 前掲書、69 頁
- (59) 松田道雄責任編集「貝原益軒」中央公論社、
192 頁
- (60) 前掲書、204 頁～ 205 頁
- (61) 前掲書、206 頁～ 207 頁
- (62) 前掲書「中江藤樹・熊沢蕃山」、65 頁
- (63) 前掲書、83 頁～ 84 頁
- (64) 貝塚茂樹責任編集「日本の名著伊藤仁斎」
中央公論社、462 頁
- (65) 前掲書、463 頁
- (66) 前掲書、481 頁
- (67) 前掲書、261 頁
- (68) 谷沢永一「日本人の論語上「童子門」を読む」
PHP、267 頁～ 268 頁
- (69) 前掲書「伊藤仁斎「童子門」、482 頁
- (70) 前掲書、485 頁
- (71) 前掲書、486 頁
- (72) 前掲書、44 頁～ 45 頁
- (73) 前掲書、195 頁～ 196 頁
- (74) 日本の名著「石田梅岩他」中央公論社、196
頁～ 197 頁