

生徒指導における体罰と不寛容主義

—指導行為に内在する権力性と暴力性をめぐる議論を通して—

宮 原 順 寛
高 木 啓

はじめに

教育の世界においても、新自由主義的政策が進行してきている近年、子どもたちをとりまく環境にも厳罰化の流れが入り込んできている¹⁾。そのようななかで、本研究は生活指導・生徒指導の場面における罰として、体罰とゼロ・トレランスを対象にし、それらが問題視されながらも実践の現場においては受け容れられようとし続けていることについて、根源的な考察を行うことを目的としている。

そのために、まず第Ⅰ章では日本における体罰禁止規定および判例の歴史について概観する。次に第Ⅱ章においては、近年の体罰の発生状況を統計資料の分析を中心に概観する。これを受けて、第Ⅲ章においては、大学の教職課程における体罰に関する授業の先行事例を検討しながら、体罰を禁じるべき理由とその代替案について検討する。さらに第Ⅳ章においては、近年進められている厳罰化の象徴的存在である不寛容主義（ゼロ・トレランス）について考察する。そして最後に、体罰やゼロ・トレランスに根源的に内在している「暴力性」についての考察を行う。

第1章 日本における体罰禁止の歴史

第1節 体罰禁止規定および判例の歴史

本節においては体罰に関する法令および判例について、主として河内祥子および坂本秀夫の論考に依拠しながら整理する。

わが国においては、1879年の教育令（太政官布告）に児童に対する懲戒を禁じる規定が初めて登場し、1900年の改正小学校令では懲戒権の規定および体罰禁止の規定がなされている²⁾。ただし、この当時、世界的に見てもたいへん先進的な体罰禁止規定は、同じく1879年に出された拷問禁止令と並んで、「明治政府の最大の悲願であった条約改正を有効に進めるための文明国のポーズであった」³⁾ という指摘もある。

1947年の学校教育法第11条では、先述の改正小学校令の表現を受け継いで、以下のように定められている。「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部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」⁴⁾。なお、この学校教育法の体罰禁止と教育的懲戒権に関するガイドラインとしては、1948年の法務庁法務調査意見長官回答「児童懲戒権の限界について」と1949年の法務府発表の「生徒に対する体罰禁止に関する教師の心得」が長らく使用されてきた。

学校教育法第11条の成立過程における体罰禁止規定登場の理由が文部省による「教育的」意図によるものではなく、法制局における旧法制との調整のための法整備的意図によるものだと指摘する寺崎らの研究⁵⁾ および「身体に侵害を加える行為のすべてが体罰として禁止されるわけではない」という過去の文部省の見解を挙げる篠原清昭らの研究⁶⁾ に依拠しながら、河内は、法制に関する機関と文部省との間にある不調和を次のように述べている。「法務府と文部省の体罰に関する解釈の差が、体罰は法律で禁止されているにもかかわらず、賛否両論が共存し混乱した状況を生み出す一因となっている」⁷⁾。ここには、第二次世界大戦後の基本的人権の尊重と

いう憲法理念と教育現場の「実情」との乖離があると指摘されている。

判例の変化に関しては、「体罰の刑事責任の追及をした先駆的判例」⁸⁾とされる1955年の大阪高裁判決、「許容される体罰」という範囲で学校・教員の裁量権を設定して「体罰擁護論の根拠となる存在」⁹⁾とも評される1981年の東京高裁判決を経て、1986年の水戸地裁土浦支部判決以降は「許容される体罰」はあり得ないという見解が、司法の場においても学校現場においても主流を占めるようになった¹⁰⁾という。

これに対置して、教育法学からの体罰並びに教育的懲戒の研究を行っている坂本秀夫は、「戦後体罰裁判判決はそれぞれ独立の事件で多様な意味を持ち、判決も必ずしも明確な流れを作っているわけではない」としながらも、「しかし、大まかに見れば大阪高裁判決と東京高裁判決の間を動揺しつつ大阪高裁判決に接近してきたように思われる」と述べている¹¹⁾。

なお、教育学の立場から、城丸章夫と藤田昌士が示した教育的懲戒権の再検討に基づく法改正の必要性の提起は体罰に関する議論を深めるために重要である。城丸と藤田は、強制力を伴う出席停止などの「学校管理の必要に発する生徒の権利停止」と、あくまで非強制的な作用としての訓告や叱責などの「指導」という概念区分の再編成を求めている¹²⁾。

第2節 文部科学省による体罰基準の整理

文部科学省は、2007年に文部科学省初等中等教育局長名で通知した「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」(18文科初第1019号、平成19年2月5日付)において、「問題行動を起こす児童生徒に対し、毅然とした指導を行うよう」要請し、「児童生徒の問題行動は学校のみならず社会問題となっており、学校がこうした問題行動に適切に対応し、生徒指導の一層の充実を図ることができるよう」に、別紙として「学校教育法第11条に規定する児童生徒の懲戒・体罰に関する考え方」を発表している¹³⁾。

教育基本法の改正にも及ぶ教育改革の流れの中で、「ややもすると教員

等が自らの指導に自信を持ってない状況を生み、実際の指導において過度の萎縮を招いているとの指摘もなされている¹⁴⁾ という認識の下で発表されたこの通知およびその別紙を、発表当時の一部の情報メディアでは、1948年回答・1949年発表の体罰基準の変更(体罰容認論)であるかのように誤って解説した論調も見られた。しかし、通知および別紙を読む限りでは、1948年回答・1949年発表を踏襲し、携帯電話などの現代的な問題を事例に含めて整理したものと捉えるべきである。加えて、「体罰による指導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土壌を生む恐れがある」として、体罰による教育効果を強く否定し、さらに「力による解決への志向」や「いじめや暴力行為」との因果関係を指摘している点では、約60年間の教育研究の成果が盛り込まれていると言えよう¹⁵⁾。

なお、同通知の「別紙」には1981年東京高裁判決などの判例が引用されて「児童生徒に対する有形力(目に見える物理的な力)の行使により行われた懲戒」について解説されているが、この点に関しては以下の坂本の判例批判に留意する必要がある。すなわち、無限に拡大解釈されることによって「判例の基準は空文化される可能性が多い」上に、「極端な体罰事件を扱う裁判では甘い体罰基準を示しても(異常性と激しい受傷を考慮すれば違法な懲戒と注意義務違反をもって……引用者註記)いずれ違法性が結論されるために、体罰基準が甘くなる傾向があらわれる¹⁶⁾」というのである。特に、先に整理したように、「別紙」において引用された昭和56年(1981年)東京高裁判決が「許容される体罰」という論法で体罰擁護論の根拠となる場合があることから、この通知が両者の意見に政治的な配慮をしているという捉え方が必要である。

第II章 体罰の現状—懲戒処分等と学校基本調査データの分析から

この章では、学校における体罰の現状を見るために、文部科学省の統計データの2次分析を行い¹⁷⁾、分析結果の特徴を概観する。使用するデータは、文部科学省「平成18年度 教育職員に係る懲戒処分等の状況について」、および、文部科学省「学校基本調査—平成18年度—初等中等教育機関 専修学校・各種学校編 統計表一覧」である。

第1節 体罰を理由とした懲戒処分等の全国的な推移

体罰には、表だって統計情報として扱われない、いわゆる「暗数」が多いと考えられる。したがって、必ずしも体罰を理由とした懲戒処分、訓告、諭旨免職等（以下では「懲戒処分等」と呼ぶ）のみが体罰の実態を表すものではない。しかし、都道府県および政令指定都市の教育委員会による懲戒処分等の数値は、体罰に関する経年変化を見る指標のひとつとして見做してよいのではないだろうか。ただし、その際、体罰に関する教育行政、マスコミ、地域住民等の考え方の違いや関心度の違いなどによっても対応が分かれるなど、この数値の情報を十分に理解する必要があるだろう。

例年12月頃に、その前年度の公立学校教職員の懲戒処分等の集計が文部科学省から発表される。なお、ここでいう教職員とは、「教育職員（公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校の校長、教頭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭、講師、実習助手及び寄宿舎指導員をいう。）」¹⁸⁾を指す。この論文の執筆時には、平成18年度(2006年度)の数値が最新のものである。文部科学省として白書を発行しだした平成13年度からの変化を以下の表1にまとめた。「懲戒処分」は、「免職」「停職」「減給」「戒告」を指すものとされている。「懲戒処分、訓告等及び諭旨免職」の数値には、上段の「懲戒処分」の数値が含まれている。また、監督責任を問われての懲戒処分等はこれらの数値には含まれていない。

表1. 体罰を理由とした懲戒処分等の全国的な推移 (単位:人)

区 分	平成13年度	平成14年度	平成15年度	平成16年度	平成17年度	平成18年度
懲戒処分	125	137	173	143	146	169
懲戒処分、訓告等及び諭旨免職	424	451	494	420	447	424

この表1に現れている範囲では、体罰を理由とした懲戒処分等は、年度ごとに変化があるように思われる。しかし、3年間の平均値をとり、その推移を見る移動平均法に依れば、以下の表2に示すように、若干の変化はあるものの、総量としては大きく変化している様子はない。移動平均法を用いれば、発生時期と処分時期との間のズレが年度ごとの数値の乱高下につながりにくいという分析上の利得がある。

表2. 体罰を理由とした懲戒処分等の全国的な推移 (3年間ごとの移動平均法、単位:人)

区 分	平成13年度～15年度の平均	平成14年度～16年度の平均	平成15年度～17年度の平均	平成16年度～18年度の平均
懲戒処分	145.0	151.0	154.0	152.7
懲戒処分、訓告等及び諭旨免職	456.3	455.0	453.7	430.3

なお、この全国的な体罰に関連する懲戒処分等の状況に対して、先に法令・判例に関する先行研究としても採り上げた河内の研究においては以下のように述べられている。ただし、著書刊行時期の都合で、河内が示しているデータは平成14年度(2002年度)までである。

「体罰による悲惨な事件が相次ぎ、児童・生徒や親の権利意識も向上する中で、近年では体罰に対する批判の声が大きくなった。そのためこれまで以上に体罰を厳しく追及する傾向が見られる。今までならば起こっていても見過ごされていた体罰も責任追及の対象となっているとするならば、見かけ上の増加は体罰撲滅にむけて着実に歩みだした証であると捉えることもできる。／体罰ではないかと学校で調査した事件数も増加しているが、

増加率を比べると体罰を理由とした教員に対する処分の方が高い傾向にあるのもこのためであろう。もちろん、これらの調査に現れる体罰件数は、児童・生徒と教員の信頼関係に著しい亀裂が生まれトラブルに発展したものが現れているに過ぎず、実際に行われている体罰の氷山の一角であることにも留意する必要がある。」¹⁹⁾

この河内のまとめにあるように、世論によって体罰に関する懲戒処分等にまで発展するかどうかの基準が変わってくるということも留意すべきだ。また、懲戒処分等にまで及ぶということは、「児童・生徒と教員の信頼関係に著しい亀裂が生まれトラブルに発展した」という状況であることを考えれば、学校の保護者対応の実効性に変化が起こったと見るべきかもしれない。いわゆる「クレーマー」や「モンスター・ペアレント」に対する学校の対応という側面の検討に立ち入る内容となるが、本論文の主要テーマから離れることになるため、ここでは教育制度と学校経営に関する研究者である小野田正利の主張する「イチャモン」を保護者と学校との関係性の再構築の契機とするという方向性への賛意を表すに止める²⁰⁾。

第2節 体罰を理由とした懲戒処分等の自治体ごとの推移

全国的に見た場合の体罰による懲戒処分等の数値は大きな変化がないということを前節で述べた。では、都道府県・政令指定都市ごとの状況には変化はないのだろうか。

このことを明らかにするために、長崎県のこの6年間の変化をグラフにした。以下の図1に示すとおりである。

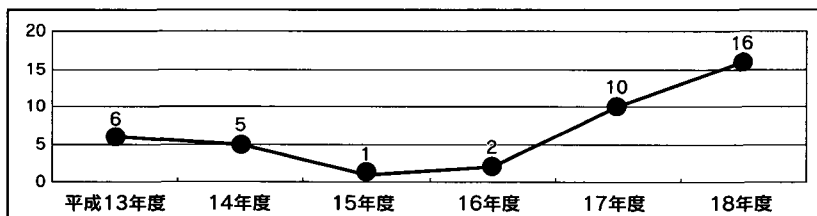


図1. 長崎県における体罰を理由とした懲戒処分等の推移 (単位: 人)

表3. 体罰を理由とした懲戒処分等の発生件数の教員総数に対する割合

番号	都道府県名	教員総数	件数	1000人あたり発生件数
1	福井	7309	9	1.231
2	長崎	13237	16	1.209
3	群馬	15315	15	0.979
4	静岡	25237	23	0.911
5	広島	20213	17	0.841
6	兵庫	38560	26	0.674
7	沖縄	14115	9	0.638
8	和歌山	9627	6	0.623
9	香川	8157	5	0.613
10	高知	8169	5	0.612
11	茨城	23027	14	0.608
12	福島	18706	11	0.588
13	京都	17753	10	0.563
14	宮城	18164	10	0.551
15	神奈川	47988	26	0.542
16	愛知	45254	24	0.530
17	大阪	52981	28	0.528
18	北海道	45343	23	0.507
19	富山	10069	5	0.497
20	宮崎	8599	4	0.465
21	青森	12912	6	0.465
22	三重	15177	7	0.461
23	東京	57589	25	0.434
24	山口	12036	5	0.415
25	奈良	10234	4	0.391
26	栃木	15473	6	0.388
27	福岡	32612	12	0.368
28	長野	17924	6	0.335
29	熊本	15245	5	0.328
30	石川	9292	3	0.323
31	秋田	9965	3	0.301
32	埼玉	41969	12	0.286
33	滋賀	11207	3	0.268
34	岡山	15214	4	0.263
35	徳島	7656	2	0.261
36	佐賀	7818	2	0.256
37	新潟	19724	5	0.253
38	島根	7930	2	0.252
39	愛媛	12075	3	0.248
40	岩手	12860	3	0.233
41	鹿児島	17211	4	0.232
42	鳥取	5989	1	0.167
43	山梨	7661	1	0.131
44	大分	10650	1	0.094
45	岐阜	16341	1	0.061
46	山形	10261	0	0.000
46	千葉	37394	0	0.000

全国的な懲戒処分等の数値に大きな変化が見られないのに対して、長崎県におけるそれはここ2年間(平成17年度、平成18年度)についてはたいへん大きな数となっている。突然に長崎県の教員が荒れ出したという考え方はとりにくいので、むしろ体罰に対する教育行政の厳しい対応の現れであるというとらえ方もできる。近年の長崎県内の教育実践現場の声を拾えば、保護者が体罰を許容する度合いは明らかに少なくなっており、それは体罰に対する不寛容主義とも言える教育行政の対応にもつながっている。飲酒運転をはじめとする公務員の事件事故に対する対策が進むなかで、基準に照らした処分が進行している結果ともとれる。

また、ここで、教員数と体罰発生との比を調べた(表3参照)。文部科学省の「教育職員に係る懲戒処分等の状況について」では、処分件数や人数は示されているが、母集団

となる各都道府県・政令指定都市の教職員数は示されていない。そこで、文部科学省の別の統計資料である「学校基本調査」（指定統計第13号）の中で「職名別教員数（本務者）」についての資料から都道府県ごとのデータを抽出した²¹⁾。ただし、先の懲戒処分等は政令指定都市は都道府県とは別に集計されているため、これを都道府県に合算した。これと体罰を理由とした懲戒処分等の発生割合を教職員1000人あたりの発生件数として表に示した。

この都道府県別の一覧表では、1000人あたりの体罰に関する処分件数が最も多いのは、福井県であり、7309人の教員総数に対して9件の懲戒処分等が発生しているため、教員1000人あたりの割合は1.231である。次に多いのは、長崎県であり、13237人の教員総数に対して16件の懲戒処分等が発生しているため、教員1000人あたりの割合は1.209である。三番目に多いのは、群馬県であり、15315人の教員総数に対して15件の懲戒処分が発生しているため、教員1000人あたりの割合は0.979である。

なお、長崎県と群馬県は、懲戒処分等の件数においても、大阪、兵庫、神奈川、東京、愛知、静岡、北海道、広島といういずれも政令指定都市をかかえるような都道府県に次いで、それぞれ9位、10位となっている。

第3節 学校種による体罰の発生傾向—発生場所と発生場面を中心に

平成18年度からは小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の区分によって数値が公表されている。学校種別ごとに発生時間帯（文部科学省の統計では「場面」と発生場所ごとのクロス集計を行った（表4～表7参照）。

ここでの数値は、処分を受けた人数ではなく発生件数である。そのため、この表の総計は先ほどの表1の総計とは一致しない。この点を考慮して、以下の分析においては「発生件数」という表現を用いている。なお、6つの事例を除き、いずれも1人の教員が処分された事例である。6つの内1つの事例では、中学校の職員室で放課後に8人の教員が骨折捻挫等の傷を負わせた熊本県の事例が報告されている。それ以外は、高等学校2件、中

学校3件で、いずれも2人ずつが体罰の加害者として処分されている。

また、中学校で1件だけ報告されている「長期休業期間中」については、「その他」に含めて集計した。縦の項目の並び順については、その他を除き、各校種内での件数順である。また、横の項目の並び順については、各校種を総計した件数の多い項目順である。

表4. 小学校における体罰の発生場面と場所（平成18年度）

		[場所]						合計
		教室	運動場、体育館	廊下、階段	生徒指導室等	職員室	その他	
[場面]	授業中	31	8	5	0	1	2	47
	休み時間	3	3	2	1	0	0	9
	放課後	5	0	2	0	0	2	9
	学校行事	1	3	0	0	0	2	6
	ホームルーム	4	0	0	0	0	0	4
	その他	7	1	1	1	0	3	13
	合計	51	15	10	2	1	9	88

表5. 中学校における体罰の発生場面と場所（平成18年度）

		[場所]						合計
		教室	運動場、体育館	廊下、階段	生徒指導室等	職員室	その他	
[場面]	部活動	1	35	0	0	0	7	43
	授業中	24	5	3	0	0	2	34
	放課後	4	2	8	2	2	10	28
	休み時間	4	4	10	0	2	3	23
	ホームルーム	7	0	1	0	0	0	8
	学校行事	0	2	1	0	0	4	7
	その他	2	2	1	5	1	8	19
	合計	42	50	24	7	5	34	162

表6. 高等学校における体罰の発生場面と場所（平成18年度）

		[場所]						合計
		教室	運動場、体育館	廊下、階段	生徒指導室等	職員室	その他	
[場面]	部活動	2	38	0	1	0	11	52
	授業中	21	4	4	0	2	4	35
	休み時間	4	4	6	2	0	3	19
	放課後	0	1	3	5	1	6	16
	ホームルーム	5	1	1	0	0	0	7
	学校行事	0	0	1	0	0	3	4
	その他	7	0	0	0	2	9	18
	合計	39	48	15	8	5	36	151

表4に示したように、小学校においては、授業中に教室で起こった体罰が31件と、小学校全体の88件のおよそ3分の1（35.2%）を占めている。また、教室以外の運動場等を含めた授業時間全体の47件は、小学校で起こった体罰全体の半分強（53.4%）を占めている。主として学級担任が授業を行う小学校においては、体罰が授業場面で起こりやすいと言えよう。

表5に示したように、中学校においては、部活動における体罰が43件で、中学校全体の発生件数である162件に比して4分の1強（26.5%）を占めている。以下、授業中34件、放課後28件、休み時間23件、と続いている。また、発生場所については、小学校では2番目であった「運動場、体育館」が「教室」を抜いて1番多く体罰が発生する場所となっている。

表6に示したように、高等学校においては、中学校とほぼ同じ傾向であり、「休み時間」と「放課後」との間に順位の入替えがある程度である。

表7に、特別支援学校の事例を示した。全体数が11件と体罰を理由とした懲戒処分等の全体数から見ても少なく、傾向をつかむことは難しい。

表7. 特別支援学校における体罰の発生場面と場所（平成18年度）

		[場所]						合計
		教室	運動場、体育館	廊下、階段	生徒指導室等	職員室	その他	
[場面]	授業中	1	0	1	0	0	2	4
	部活動	0	0	0	1	0	1	2
	休み時間	0	1	0	0	0	0	1
	放課後	0	0	0	0	0	1	1
	その他	1	1	0	0	0	1	3
	合計	2	2	1	1	0	5	11

第4節 体罰による被害の状況と体罰の様態

体罰による被害の状況については、以下の表8に示す通りである。項目は「打撲」に関連するものを1カ所にまとめたうえで、度数の多いものから順に並べた。

表8. 体罰による被害の状況

	度数	割合(%)
傷害なし	197	47.8
打撲（顔）	50	12.1
打撲（頭）	23	5.6
打撲（足）	13	3.2
打撲（その他）	15	3.6
外傷	35	8.5
鼓膜損傷	31	7.5
骨折・捻挫など	14	3.4
鼻血	11	2.7
その他	23	5.6
合計	412	100.0

この表8では、体罰による処分を受けた場合の半数近く（197件、47.8%）については「傷害なし」として報告されていることが特徴的に看取できる。外的な傷害が認められない場合においても、顕在化して体罰として認定されれば懲戒処分等

が下される傾向にあることがうかがえる。

次に、打撲が「顔」「頭」「足」「その他」という4つに区分けされているため見えにくいだが、これらを合算すると101件（24.5%）となり、全

表9. 体罰の様態

	度数	割合(%)
素手で殴る	245	59.5
殴る・蹴る等	56	13.6
蹴る	34	8.3
投げる・転倒させる	18	4.4
棒などで殴る	12	2.9
その他	47	11.4
合計	412	100.0

体の4分の1を占めて

いることがわかる。

「鼓膜損傷」(31件；7.5%)などの大きな怪我につながる事例も少なからずある。

どのような体罰が行われているのかについて

て、表9にまとめた。なお、「素手で殴る・その他」は件数1件であったので「その他」に含めて集計を行った。順番については、度数の多いものから順に並べ替えている。割合の記載に際して小数点第2位を四捨五入しているため、割合欄の数値を足したものと合計欄の表記とは一致しない。

「素手で殴る」が、245件、59.5%と、最多である。また、「殴る・蹴る等」「蹴る」を含めると、累積割合が8割を超える。一方で、「投げる、転倒させる」や「棒などで殴る」といったより攻撃性が高いと思われる体罰の実態も、合わせて30件、7.3%を占めている。

第5節 統計データから見た体罰の実態に関するまとめ

この章では、体罰の実態を統計データに即して把握するために、体罰を理由とした懲戒処分等の推移や都道府県別比較などを行った。その中からは、思いもよらず筆者たちが勤務する長崎県と群馬県における平成18年度の教職員総数に対する体罰を理由とした処分の件数がたいへん多いという状況が明らかになった。むろん何度も繰り返して注意を喚起したように、都道府県の年度ごとの処分数には大きな変化が見られることへの留意が必要である。

第三章 暴力としての体罰の危険性

本章においては、これらの実態に対して、教職課程では教師を目指す大学生に対してどのような授業が行われているかについて一部紹介をした後、体罰を行ってはならない理由を論じた森田ゆりの論考を整理しつつ、暴力としての体罰の危険性を検討する。

第1節 教職課程の講義における体罰に関する授業事例

先に教育法制および判例に関する概略において引用した坂本秀夫の体罰研究における次のような実践感覚に根ざした姿勢は重要である。

「体罰を根絶したい、少なくとも減らさせたいと願う人は、体罰を支える現実の教育状況を見つめる必要がある。体罰が反教育的であろうとも、現実に学校で教育機能が衰弱し、体罰以上に反教育的な事実が横行しているならば、それらを抑止するために体罰を加えることは必要悪ではないか、という弁明も一理があると思われる。体罰を支える根は想像以上に深く広い。」²²⁾

坂本は、「体罰を支える根」について、「親と教師の関係」「教師の教育条件」「管理主義校則」「体育科・体育クラブ」の4点としてまとめている²³⁾。

一方で、このような体罰について深く考えさせたいという願いをもって大学における教職課程の授業実践を行う者もいる。沖繩国際大学の片本恵利による「教職研究Ⅰ」の講義実践記録は、詳細な授業の計画と学生の反応を収録した貴重な示唆を与えてくれる²⁴⁾。

第2節 体罰を行ってはならない6つの理由 - 森田ゆりおよび坂本秀夫の論考から -

それでは、片本が行った実践において体罰否定論の理論的中核をなす森田ゆりの論考を見てみよう。

子どもの虐待防止プログラム (CAP) の日本への紹介者として知られる

森田は、体罰の問題を以下の6つの観点から指摘している²⁵⁾。

- ①体罰は、それをしている大人の感情のはけ口であることが多い
- ②体罰は、恐怖感を与えることで子どもの言動をコントロールする方法である
- ③体罰は、即効性があるので、他のしつけの方法がわからなくなる
- ④体罰は、しばしばエスカレートする
- ⑤体罰は、それを見ているほかの子どもに深い心理的ダメージを与える
- ⑥体罰は、ときに、とり返しのつかない事故を引き起こす

なお、①の条項には以下のような補足がある。「ほんとうに腹がたったのなら、それはしっかりと子どもに伝える必要があります。ただし、暴力以外の方法によってです。」²⁶⁾ さらに、体罰を越えるための方策として「肯定型メッセージをおくる」「子どもから離れる」「主導権争いをしない」「子どもに選択を求める」などの柱からなる「体罰に代わる十のしつけの方法」を提起している²⁷⁾。

なお、森田の指摘は「……が多い」「しばしば」「ときに」等の表現があり、そうではない現象の体罰のあり方に余地を残す書き方である。つまり、この表現を逆手にとれば、「細心の注意を行えば避けられる問題点なのではないか」という反論を受けてしまう可能性を残している。

また、法令や判例の研究を中心に体罰を検討している坂本秀夫は、「体罰に内在する問題」として、以下の6点を挙げている。

「①身体の痛みは繰返されるほど逓減し、遂には無効になる。②体罰を受けてもこの次は見つからないようにしようと思ひ、見つかつても徹底的に否認する悪賢い子どもをつくる。③体罰を受けて表面は速効があるように見えるが別の場所で憂さばらしをする。④体罰は教師からも生徒からも冷静さを奪いエスカレートする。⑤教師も生徒も考える習慣をなくし墮落する。⑥相手が小さく、抵抗しないことを見越して殴る卑劣な行為である。」²⁸⁾

なお、坂本が挙げた①において「身体の痛み」とある部分は「身体の痛

みによる効果」と補足する方が適切であると思われる。また、⑥において「殴る」という具体的な表現を使って示してあるが、それ以外の体罰も含むものと解するべきであることを補足しておきたい。これらの6つの問題点の指摘には、「卑劣」という価値観にまで踏み込んだ論考もあり、また項目毎の補足説明がないこともあり、やや整理されていない感もある。しかし、上述の森田の6つの体罰の問題点の指摘の内のいずれかまたは複数の条項に包摂される、ほぼ類似の論考であると言えよう。虐待に悩む保護者や子どもとの対話を通して考察された森田による体罰の問題点と、法令や判例の検討を中心として導き出された坂本による体罰の問題点の指摘が共通する要素を多く含むところに、体罰の問題点がより鮮明に浮かび上がっている。

第3節 体罰に関する授業を受けた学生の反応と考察

筆者が2006年度に担当した講義「生活指導論」において片本実践を参考に体罰に関する内容を取り扱った際には、「体罰批判が理論的には理解できるし、森田の6つの指摘の内のただ1つに対しても反論することができない」等の学生の授業感想ばかりであった。しかしながら、そのような感想にもかかわらず、彼ら／彼女らの出したそれぞれの結論としては「やっぱり体罰は必要だと思う」という趣旨の授業後の考察文を数多く目にしてきた。

片本も同じような学生の反応を感じ取っているが、「鵜呑みの傾向がある学生も含め、一回の講義で体罰に対する信念・態度を完全に決めることなど到底不可能だし危険でさえありうることは論を待たないから、ひとつのガイドラインを示し、学生が自ら考える出発点にしてもらうことが重要」として整理している²⁹⁾。

この点に関わっては、片本の指摘に首肯する反面で、暴力としての体罰の発生の根源的な部分にまで考察を深める必要性を感じる。

第IV章 近年の厳罰化政策に見られる暴力性—ゼロ・トレランスに関する議論から—

体罰に関する議論のなかで、体罰を必要悪とする消極的な立場も含めた体罰肯定論に見られる、体罰否定論に対する批判の一つに、それが「建前論」でしかないというものがある³⁰⁾。このような視座より問題提起をしている野口芳宏は、「『心の中』までは変えられずとも『悪さ』の抑止力として働く『体罰』はこの際教育的には有効だったとは言えまいか」³¹⁾と抑止力としての体罰の有効性を述べている。しかし、前章でも取りあげられている森田ゆりによる「体罰の六つの問題性」にあるように、この表面的・行動的な有効性があることこそ、体罰の消極的性質に他ならないのである。そうであるならば、今日求められていることは、これら行動的な側面からの抑止作用を指導に持たせることではなく、内面的・認識的な側面から、あるいは両側面からの指導であろう。しかしながら、児童生徒の問題行動が依然として多く報告されている今日、即効性を伴った抑止力のある指導方法が求められているのが現状である。

つまりは、「私は体罰の推進者でも積極的肯定者でもない。なくて済めばそれに越したことはない」³²⁾と野口が述べている、いわゆる「体罰＝必要悪」という体罰観が一般的なものなのだと考えることができる。そのように考えるならば、「『悪さ』の抑止力」として作用しうる体罰に代わる指導方法が求められている、ということが出来る。今日着目されている「ゼロ・トレランス」などはその代表と言えよう。

ゼロ・トレランスは、その急進的な内容のため、急速にその話題は教育現場に広がる一方、猛烈な批判も提起されている。しかしながら、その推進・批判の構図は体罰の問題と同様に「現実—理念」という対立にとどまっている。そうではなくて、考えられねばならないことは、ゼロ・トレランスや体罰が、そこに課題が内在されていると再三指摘されながらも、なぜこれらが魅力的に捉えられ、受け容れられようとするのか、ということでは

ないだろうか。本章ではゼロ・トレランスをめぐる議論を対象としながら、生徒指導における「懲戒」のあり方について考察を加える。

第1節 ゼロ・トレランス理念の広がり

まず、ゼロ・トレランスという概念について若干の規定を行おう。ゼロ・トレランスを紹介・主唱する加藤十八は、その発祥について次のように説明している。「アメリカの製造業界は、少しでも損傷があったり、不具合のあるものは製品として出荷しないという厳重なゼロトレランス方式を採って、品質管理を根本的に変革しようとしたのです。／八〇年代において、もう一つゼロトレランスがアメリカ社会で大きく注目されたのは、アメリカの軍隊において、マリファナや他の麻薬などの摘発に際して、その中毒症状の大小の如何を問わず、厳格に対処したことです」³³⁾。このように産業界に端を発するゼロ・トレランスの概念は今日、警察行政のあり方や環境問題など様々な領域で広く援用されているが、教育において述べられる際には次のような捉えられ方で共通している。「ゼロトレランスとは、“寛容さなしの生徒規律指導”と言うことです。暴力、いじめ、麻薬、アルコール、教師に反抗、などの重大な規律違反に対しては、その理由の如何を問わずに、“寛容さなしに”規則に従って、放校を含む毅然とした処罰措置をするという方式です」³⁴⁾。

さらに、この理念は「毅然とした対応」など、表現は変えられながらも受容され、広がりを見せている。たとえば、国立教育政策研究所生徒指導センターが2006年に発行した報告書³⁵⁾においては、段階的指導（プログレッシブディシプリン）の事例を紹介するなかで、ゼロ・トレランスに言及している³⁶⁾。

第2節 ゼロ・トレランスに対する批判の類型

このような広がりを見せている一方で、このゼロ・トレランスの導入に対しては、教育学あるいは教育実践現場から猛烈な批判が提起されている。

本節においては、ゼロ・トレランスに対して提起されている批判を四つの視点で整理する。

まず第一に、ゼロ・トレランスの構想する制度と現状の制度との差に対する批判である。ゼロ・トレランス方式において重要な位置を占めているものに「オルタナティブスクール」という制度がある。加藤によるとオルタナティブスクールとは「ゼロトレランスなどによって処罰的指導措置が行われ、正規の学校を追い出された生徒たちは、オルタナティブスクールにおいて、適切なケアを受けて立ち直らせるのです。きめ細かい矯正的な個人的な指導を受けるのです。／オルタナティブスクールは、全米どこの教育委員会管内にも正規の学校のほかに、必ず設置されています。オルタナティブとは“代替的に”という意味です。正規の学校での指導法と変えて、問題生徒などを別個な方法で矯正的に指導しようとする学校です。そして、その生徒が立ち直ることができれば、元の正規の学校に帰すのです」³⁷⁾ というものである。つまり、ゼロ・トレランスはアメリカ合衆国においては、非行生徒など、その対象となる生徒に対してなされる矯正指導がセットとなって企図されているものなのである。しかし、わが国における矯正教育施設は米国におけるオルタナティブスクールに比して取り扱う範囲がせまく、考えられているゼロ・トレランスによって措置される子どもたちの受け皿になり得るものではない。さらに、ゼロ・トレランスに対して批判の立場を取る船橋一男の「加害生徒³⁸⁾ にたいする特別な教育的指導がなされること自体は真剣に考えられてよい。ただし、それはあくまでも最終的な学校社会への包摂という前提を堅持しつつなされるべき」³⁹⁾ という指摘の通り、対象生徒への教育という視点は弱いのが現状である。

そして第二には、両者のもつ子ども観の違いが挙げられる。金子隆弘は、「子どもを徹底して管理の対象（客体）と見なしており、それ故、（…〔中略〕…）管理主義教育を推進する人々から見て、たいへん都合のいい考え方」⁴⁰⁾ として、ゼロ・トレランスを非教育的な方式だと論じている。他方の加藤は自らを管理主義の立場であるとは明言はしていないものの、「非

管理主義教育」を痛烈に批判している。「日本の教育の失敗は、七〇年代のアメリカが大失敗した“教育の人間化”という非管理教育論を学者たちが積極的に喧伝し、導入したことです。“子どもが悪いのではない制度が悪い”として伝統的な当たり前の教育を“管理教育”として、すべて排除しようとしたことです。」⁴¹⁾

さらに三点めとして、その教師観の違いである。加藤の論述のなかには、「大多数の善良なサラリーマン意識を持つ良き市民である教師」⁴²⁾といった表現が見られる。そのような一般的な教師にとって指導の武器になるのが、「権威や規則」であると加藤は論じている⁴³⁾。対して、「学校と警察との基本的な機能、役割の違いを自覚していない短絡的な考えである」⁴⁴⁾といった喜多明人による批判は教師観ひいては学校観に焦点を当てるものである。続けて喜多は、「学校の機能は、人間信頼を土台として成り立っている営みで」⁴⁵⁾あり、「明らかに法に触れる犯罪行為として警察に通報せざるをえない場合においても“心の痛み”を感じていた」⁴⁶⁾として、教育あるいは学校のもつ固有性を指摘している。

最後に四点めとして懲戒という指導法をめぐる批判である。ゼロ・トレランスを教育の論理にそぐわないものとして批判している船木正文は、教育的な懲戒とゼロ・トレランスとを比較しながら次のように述べている。

「学校懲戒は、生徒に対する教育的意義と効果に鑑み適法性と道徳的権威にその正統性の根拠が求められる。生徒は、公正かつ適正な手続きに則った懲戒過程で自身の過ちから学び以後の振る舞いを改め、公正性あるいは適正性に関する法認識を自覚し深める。しかし、生徒の個別の事情や行為の意図等に関し教育的裁量ないし考慮の余地のない権威的で杓子定規に適用されるゼロ・トレランスから、生徒は法の不公正と不合理を学び、あるいは大人からの不適正な処遇に疎外感と反抗心を強め、したがって生徒の更正と学校秩序の改善の効果を期待することはできない。」⁴⁷⁾

つまりは、ゼロ・トレランス方式が一律に適用されるものという点で「杓

子定規」であると批判しているわけであるが、しかしこの点については加藤が「公平に指導措置を行う」⁴⁸⁾と肯定的に評価しているように、推進派にとっては、ゼロ・トレランスの有効性の根拠でもある。要は、同じ状況に対してもそれぞれが固持する価値観が過度に反映されており、真っ向から両者の見解は対立しているのである。これらの見解の相違はまさに価値観の相違にとどまっており、例えば教師観について考えてみると、いくら教育が人間信頼を土台にした営みだということを根拠にして批判をしたとしても、「すべての生徒を信頼関係によってすべて指導できるなどというのは、不遜な観念論です」⁴⁹⁾という再批判の標的にもなりうる。つまりは、その両者の対立軸が観念レベルでとどまっているのである。

第3節 ゼロ・トレランス理念に内在する課題—教師・子どもの道德観の視点から

価値観の相違という点で最も根源的な食い違いを見せているのが、善悪、とりわけ善に関してである。

何が善いことで何が悪いことなのか、ということについて、ゼロ・トレランスを主張している論者がどのように考えているか、は以下のような表現に象徴されている。「アメリカではゼロトレランスの概念が拡大されてきています。ゼロトレランス方式が麻薬や暴力など重度な規律違反の排除の方法だけでなく、普通の学校規律指導の概念にまで広がってきています。“悪いことは悪い”、“してはならないことはしてはいけない”ということ厳格に指導していこうという考え方です。“ゼロトレランス宣言”というような重々しい表現などではなく、当たり前の善悪についての指導法にまで拡大されてきているのです。」⁵⁰⁾同様のトートロジックな表現は前掲の報告書のなかでも「ダメなことはダメ」⁵¹⁾、さらには「よくないことはしてはいけない」⁵²⁾などとして多く散見される。

田中智志は、道德と倫理とを次のように区別している。「**道德的である**ことは、すでに決定されている道德規範に従うことであり、しばしば道德

規範に支えられている支配への批判精神を喪い、権力のまewithみずから武装解除することであり、「倫理的であることは、個別的・具体的な情況のなかで生きることを問い、たえずよりよい生を創出することである」⁵⁴⁾。上記の田中の区別を援用すれば、ゼロ・トレランスの価値観が「道徳性」を基盤にしていることは明らかである。「よくないことはしてはならない」といった場合に、「なぜ、そのことがよくないことなのか」ということは問われることがなく、すでに決定された道徳規範に従うことを子どもたちに求めているからである。このように考えれば、ゼロ・トレランスの考え方のもとでは、子どもたちの倫理的可能性は排除されてしまうことにならざるを得ない。

おわりに—権力としての規範からの暴力の発生

今後の日本の教育のあり方として、子どもの道徳性を重視すべきか、それとも倫理性を重視すべきか、を考えるためには、今日の状況を分析する必要がある。林泰成は今日のが国の道徳をめぐる状況のとらえ方の一つに「慣習的道徳が時代に合わなくなっており、それを正当化する原理的道徳のありようをめぐる議論が起こっている状態」⁵⁵⁾という可能性を挙げる。この分析枠組みで考えるならば、慣習的道徳を受け容れた教師を含む大人世代と、受け容れられない子ども世代との対立構造が明らかになる。つまり、大人世代と子ども世代とで同じ道徳観を共有できなくなっているのである。

大人世代と子ども世代との道徳をめぐる対立構造は、決して避けられるべきものではなく、むしろ当然のものとして、かつてより存在してきたものである。その際、それぞれ個々の対立に決着点を見いだそうとするならば、慣習的道徳を背負った大人世代の代表として、教師は原理的にその道徳を問い直そうとする子ども世代と対決すること以外には方法はないのである。

対して、体罰やゼロ・トレランスの考え方は、むしろ対決を避けようとするものであると言える。「校則は学校権力が勝手に引いた禁止、正確に言えば限界（許容範囲）の線である。体罰はこの権力線に沿って生じる」⁵⁶⁾ という芹沢俊介の表現を用いるならば、校則という限界線の範囲をせばめようとする、ゼロ・トレランスとともに、体罰には権力性＝暴力性をもって大人の側が一方的に設定した規範に、子どもたちを権力的＝暴力的に従わせようとする構図を見てとることができるからである。

「なぜ～をしなければいけないのか？／してはいけないのか？」という子どもたちの素朴な問いかけに対して、ゼロ・トレランスの用いる「ダメなことはダメ」や「よくないことはしてはいけない」といったトートロジーは、規則・ルールを権威的に用いているに過ぎないのであり、いわば、善悪という価値判断に対する思考停止状態に陥っているように見える。このように考えるならば、ゼロ・トレランスや体罰が、魅力的に捉えられ、受け容れられようとするのか、という本論文の「はじめに」で提起した課題に対する一つの答えが浮かび上がる。それは、大人世代が自らを振り返ることなく、思考停止のまま自らの権威、加藤の用いる表現でいえば「指導の武器」、を手にすることができるからである。子ども世代が慣習的道德に対し様々なかたちで拒絶するメッセージを発している今日においてこそ、大人世代が自身の持つ道徳的価値の基準を振り返る必要があるのである。

【付記】

本論文は、相互の討議を経て共同の名前で発表するものであるが、執筆は第Ⅰ～Ⅲ章を宮原が、はじめに・第Ⅳ章・おわりに、を高木が担当した。

註

- 1) 木附千晶(2007)「責任を負わされる子どもたち」『週刊金曜日』657号、金曜日、35頁参照。

- 2) 河内祥子(2004)「社会の変化による体罰のとらえ方」坂田仰編著『法律・判例で考える生徒指導』学事出版、26頁参照。
- 3) 坂本秀夫(1995)『体罰の研究』三一書房、17-18頁参照。
- 4) ただし、「文部大臣」という表現は省庁再編に伴う名称変更として「文部科学大臣」へと1999年に改正された。
- 5) 寺崎弘昭・金次淑子(1992)「日本における学校体罰禁止法制の歴史」牧柁名ほか編著『懲戒・体罰の法制と実態』学陽書房、59頁。
- 6) 篠原清昭・生島亜樹子(2004)「生徒指導と法」篠原清昭編著『学校のための法学』ミネルヴァ書房、143頁。
- 7) 河内(2004)、27頁。
- 8) 同上論文、28頁。
- 9) 同上論文、29頁。
- 10) 同上論文、30頁。
- 11) 坂本(1995)297頁。
- 12) 藤田昌士編(1996)『生活の指導と懲戒・体罰』東京法令出版、341頁および448-449頁参照。
- 13) 文部科学省「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について(通知)」(18文科初第1019号：平成19年2月5日)およびその別紙「学校教育法第11条に規定する児童生徒の懲戒・体罰に関する考え方」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/07020609.htm、2008年11月26日最終閲覧。
- 14) 同上参照。
- 15) ただし、「別紙」に例示されている「立ち歩きの多い児童生徒を叱って席につかせる」ことが「児童生徒に肉体的苦痛を与えるものでない限り、通常体罰には当たらない」とする部分などについては、体罰に当たらないとしても、教育的な効果がある指導であるかどうかは別の議論となろう。例えば、「立ち歩きの多い児童生徒」については、叱ることよりも「余分な刺激をできるだけ排除する」「約束して賞賛する」などの指導が提起されている(奥住秀之(2008)「注意欠陥/多動性障害とその支援」湯浅恭正編『よくわかる特別支援教育』ミネルヴァ書房、54-55頁参照)。
- 16) 坂本(1995)、82頁。
- 17) 2次分析による研究の重要性については木村邦博(2006)『日常生活のクリティカルシンキングー社会的アプローチ』河出書房新社参照。
- 18) 文部科学省「平成18年度教育職員に係る懲戒処分等の状況について」<http://www.>

生徒指導における体罰と不寛容主義 一指導行為に内在する権力性と暴力性をめぐる議論を通して一

mext.go.jp/b_menu/houdou/19/12/07122018.htm 参照 (2008年11月23日最終閲覧)。

- 19) 河内(2004)、25-26頁。
- 20) 小野田正利(2006)『悲鳴をあげる学校—親の“イチャモン”から“結びあい”へ』旬報社および小野田正利(2008)『親はモンスターじゃない！—イチャモンはつながるチャンスだ』学事出版を参照。
- 21) 文部科学省「学校基本調査—平成18年度—初等中等教育機関 専修学校・各種学校編 統計表一覧」http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/06121219/003.htm参照 (2008年11月23日最終閲覧)。
- 22) 坂本(1995)、2頁。
- 23) 同上書、179-223頁および301-303頁参照。
- 24) 片本恵利(2004)「進路指導・生活指導における体罰に関する授業実践」九州地区教職課程研究連絡協議会編『教育実践研究論集』創刊号、13-28頁。
- 25) 森田ゆり(2003)『しつけと体罰』童話館出版、36-43頁参照。片本が参考文献として挙げているのは森田ゆり(1999)『子どもと暴力』岩波書店であるが、本研究では、同書五章に加筆したと森田自身によって示されている森田(2003)から引用を行った。
- 26) 同上書、37頁。
- 27) 同上書、84-102頁参照。
- 28) 坂本(1995)、299頁。
- 29) 片本(2004)、27頁。
- 30) 野口芳宏(2004)「『体罰』の教育的考察(下) — 遵法的建前論と民衆の本音・実感の乖離—」『現代教育科学』578号、明治図書、96頁参照。
- 31) 同上論文、97頁。
- 32) 同上論文、99頁。
- 33) 加藤十八(2006)『ゼロトレランス—規範意識をどう育てるか』学事出版、37頁。
- 34) 同上書、4頁。
- 35) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2006)『「生徒指導体制の在り方についての調査研究」報告書—規範意識の醸成を目指して—』(<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/seito/seitohoukoku.pdf>)。
- 36) 同上報告書、14頁。
- 37) 加藤(2006)、93頁。

- 38) いじめの加害生徒の意
- 39) 船橋一男(2007)「生徒指導におけるゼロトレランス方式導入の問題点」教育科学研究会編『教育』2007年7月号、国土社、103頁。
- 40) 金子隆弘(2007)「ゼロトレランス導入の動向」教育科学研究会『教育』2007年5月号、国土社、91頁。
- 41) 加藤(2006)、128-129頁。
- 42) 同上書、77頁。
- 43) 同上書、75頁参照。
- 44) 喜多明人(2007)「寛容なき厳罰主義〈ゼロ・トレランス〉—子どもが育つ環境なのか—」藤田英典編『誰のための「教育再生」か』岩波新書、98頁。
- 45) 同上。
- 46) 同上論文、99頁。
- 47) 船木正文(2007)「ゼロ・トレランス批判と代替施策の模索—学校における修復的司法」『季刊教育法』No.153、31頁。
- 48) 加藤十八(2007)「いじめを考える—ゼロトレランスに関連して—」『月刊生徒指導』2007年2月号、学事出版、21頁。
- 49) 加藤(2006)、75頁。
- 50) 同上書、65頁。
- 51) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2006)、14頁。
- 52) 同上報告書、16頁。
- 53) 田中智志(2003)『教育学がわかる事典』日本実業出版社、19頁。本文太字は原著者による。
- 54) 同上。
- 55) 林泰成(2003)「〈道徳〉は危機にあるのか」土戸敏彦編『〈道徳〉は教えられるのか?』教育開発研究所、21頁。
- 56) 芹沢俊介(1994)『現代〈子ども〉暴力論〈新版〉』春秋社、154頁。