

教職員による服務事故の効果的な防止策の提言

—体罰事故を通して—

浦岡 勉*

序論

本研究は、教職員の服務事故のうち、特に体罰事故に絞って、発生の原因—体罰環境—を分析し、その有効な防止策を提言するものである。

体罰は明治 12 年（1879）の教育令で禁止されて以来、今日の学校教育法 11 条に至るまで、一貫して法律上は禁止されている。しかしながら、依然として体罰は学校現場からなくならない。体罰は、児童生徒の心身に取り返しのできない重大な傷を負わせる恐れがある。体罰防止ごう策として教育行政は、年に何度か研修を実施しているが、はたして体罰即研修、というだけで有効な防止策になるのであろうか。私は、かねてから、この研修レベルの対応では体罰事故はなくなるのではないかという疑問を抱いてきた。

体罰発生の原因を考察する中で、体罰そのものをめぐって、教育行政と現場の教職員との間には認識の「ずれ」があり、その「ずれ」が体罰事故を減少させない一つの要因になっているとの問題意識が強まった。そこで文献等による体罰事故発生の原因=体罰環境の分析とともに、問題の本質を掘り下げるためにアンケート調査を実施した。

調査は、今日の学校現場の実態、体罰経験の有無、防止研修等について首都圏に勤務する小中学校、高等学校、特別支援学校の教員にアンケート用紙を配布し、366 名の教員から回答を得た。アンケートの分析・考察後はそれをもとに現場教員にインタビューを試みた。

次に、体罰の有効な防止策を提言するために、アンケート結果の分析と考察に加えて、対教師暴力を含む暴力行為の実態、病気休職者の推移、児童生徒のおかれている過酷な成育環境、家庭の教育力の低下現象等々の体罰の遠因となっている現象の分析を行った。

体罰事故の有効な防止策として、体罰環境の改善に軸足を置いた方策と校内謹慎制度の設置など、体罰に代わる指導法を提言する。

研究テーマに関する先行研究

体罰自体に関しては、これまでも様々な面から研究がなされている。体罰発生の要因に焦点をあてたもの、懲戒と体罰の関係性を論じたもの、体罰としつけの関係、体罰の歴史、各国の体罰との

比較研究、体罰に関わる法律問題、いじめと体罰比較研究、体罰に関わる法律問題、いじめと体罰との関係、生徒指導と体罰、体育・部活動と体罰等々、実に数多くのテーマで論じられている

体罰に係る問題を様々な視点から簡潔に説いたものとして[現代のエスプリ 体罰 NO.231 深谷昌司氏編集 1986]がある。

湊正春は前掲書の「体罰と教師—子ども関係」⁽¹⁾のなかで、体罰は「日常化しているだけではなく、かなりはげしく」なされており、まさしく暴力を否定すべき学校で、教育的指導という名のもとに暴力がまかり通っている実態を明らかにしている。

また、体罰は、容認の国でも教育指導の「最後の手段」であり、その行使には厳しい規定が設けられている。しかし、わが国では、「最後の手段」ではなく「有効な手段」になっていること、体罰は麻薬に似たところがあって、即効的效果からくる依存性があり、効果を求めるためエスカレートする傾向がある、と論じている。

更に、体罰は効果の面で問題がある。体罰によって、その時だけ静かになる、体罰を加えた先生の前では静かになる、というのでは、実質的效果はゼロであるとしている。

次の問題として、学校現場では、体罰反対派と賛成派の教員間で相互不信が生じていること、を指摘している。児童生徒の問題行動に対処するには、教職員全体が「毅然とした」「ぶれない」姿勢で臨むことが求められるが、意見の不一致は大きなマイナスになる。

学校現場では、時に体罰賛成派と反対派の対立を生みだすが、そもそも教師は体罰に関して教育指導上、どのようなものとして受け止めてきたのだろうか。

上杉賢士は「教師は体罰をどうとらえてきたか」⁽²⁾の中で、体罰に対する教師のタイプを、3タイプに分類している。

1、体罰の効用を積極的に肯定し、なお行使する教師。2、体罰の教育的効果を否定、決して子どもに手を上げない教師。3、その中間に位置し、「心ならずも手を上げてしまう」教師。

学校から体罰をなくすには、まず1のタイプの教師に対する指導を徹底させることは言うまでも

ない。このタイプは、自ら積極的に体罰を振るうだけでなく、周りの教員にも体罰を求める傾向がある。その場合、その圧力に抗しきれず体罰を振るう教師に3のタイプの教師が多い。実際にその手の体罰事件が過去に起きている。(注1)

教師は、大学で教職課程を履修し、教師としての専門的知識や技術を学び、教員免許状を取得し、更に「難関」の教員採用試験をパスし、職務の宣誓(日本国憲法等法令遵守)をして教壇に立っている。はじめから、指導法として法令違反の体罰を導入しようと決めていた教師はいないはずである。それが教育実践経験の積み重ねの中で、体罰に「目覚めた」か、「心ならずも」か、は別として、体罰を経験するようになる。

体罰を生む背景に、いき過ぎた管理主義教育の導入が考えられる。

耳塚寛明は「教室における生徒の統制と教師の体罰」⁽³⁾の中で、学校における体罰とは、「教師が日常的に、意識する、しないにかかわらず行使している教室の秩序維持を目的とした生徒の統制・管理(control)手段の一つである」、として、教師の指導から体罰が容易に生み出される可能性を指摘している。

・ある調査によれば(注2)、調査対象になった教師の約6割がこれまでに体罰をした経験を持っていることを明かしている。

学校における体罰がなくならないもう一つの要因として、体罰容認論の存在がある。日本には古来、子どもを崇め、慈しむ児童観と、笞打ちながら厳しいしつけをするという矛盾する児童観の下で教育がなされてきた。

「日本の児童観の中での体罰」⁽⁴⁾(石川松太郎)は、日本では伝統的に子どもを「子宝」とし、仏体になぞらえる児童観があり、また中世より近世にかけて、児童の天性の興味ないし能力を重んじた学習方法が発展したこと。しかし他方では、体罰を是認して採りこむ教育論もくり返し主張され実践されてきたことが論じられている。

「瓜食めば 子ども思ほゆ 栗食めば まして偲はゆ 何処より 来たりしものぞ 眼交ひにもとな懸りて 安眠し寝さむ」等という万葉歌に見られるように「七歳までは神のうち」とした性善説的子ども観が一般的であった。

一方、室町時代につくられた教訓書の「世鏡抄」には「親は、男子七歳よりの立振舞、心遣いをよくよく見て、十四・五までは構る所を直せ。承引

無きは、打擲して之を教えよ・・・」。このように、七歳より十四・五歳に至る教育にあつては「構る所」があれば「打擲」しても矯正しなければいけないとされていた。この二つの児童観が折り合うことなく、そのまま近代の学校教育に持ち込まれたのではないだろうか。

第1章 今日の学校教育をめぐる問題(体罰の背景にあるもの)

言うまでもないことだが、服務事故としての「体罰」が発生するには原因がある。それが引き起こされる背景の分析から問題を論じる。

第1節 急増する暴力行為

文部科学省の調査によれば⁽¹⁾、暴力行為の発生件数は平成17年度までは、ほぼ横ばいであったが平成18年度から急増に転じた。特に小、中学校で対教師暴力の増加が目立ち、平成21年度は過去最多を記録した。また、生徒による暴力行為によって治療を受ける教師も増えている。

学内外を合計した暴力行為発生件数の推移(対教師、生徒間、対人、器物破壊含む)を文部科学省の先の調査で見ると、①平成21年度の暴力行為の発生件数の内訳は、小学校7,115件(前年度より631件増加)、中学校43,715件(前年度より961件増加)、高等学校10,083件(前年度より297件減少)の合計60,913件(前年度より1,295件増加)となっている。

②暴力行為の発生件数のうち当該暴力行為により被害者が病院で治療した場合の件数は、「対教師暴力」で1,827件(発生件数に対する割合は22.0%、前年度より21件増加)、「生徒間暴力」で9,259件(発生件数に対する割合は27.0%、前年度より930件増加)、「対人暴力」で622件(発生件数に対する割合は36.0%、前年度より93件増加)の合計11,708件(発生件数に対する割合は26.4%、前年度より1,044件増加)となっている。暴力行為の発生件数は、高校で減少傾向にあるが、小中学校で毎年増加し、全体として押し上げている。

児童生徒の暴力行為を目の当たりにして、冷静沈着に対処できるであろうか。

第2節 家庭の教育力の低下

(1) 変わりゆく家族関係

本格的な少子化・小家族化の時代が到来した。厚生労働省の調査によれば⁽²⁾、平成22年の児童のいる世帯数は、1,232万4千世帯で全世帯の25.3%となっている。これは平成元年が1,642万6千1

世帯(41.2%)であることに比べ大幅な減少である。

また核家族世帯のうち、ひとり親と未婚の子のみの世帯も平成元年の 67 万 7 千世帯から平成 22 年 81 万 3 千世帯へと増加し、他方 3 世代世帯の数は、平成元年の 441 万 5 千世帯から、平成 22 年 232 万世帯と激減している。

子どもは他の兄弟や祖父母と接する中からも多くのことを学ぶ訳で、少子化・小家族化の進展はその機会に恵まれないことを意味する。

(2) 貧困

厚生労働省の平成 22 年国民生活基礎調査の概況(平成 23 年 7 月 12 日)によれば、生活意識別にみ

児童相談所における児童虐待相談件数

た世帯数の構成割合で、「児童のいる世帯」の 65.7%が「(生活が) 苦しい」と答えている。平成 13 年度の 59.3%に比べて困窮化が進んでいる。

(3) 児童虐待

児童虐待の定義とは「児童虐待の防止に関する法律第 2 条」によると次のようである。①身体的虐待 ②性的虐待 ③ネグレクト(育児放棄、監護放棄) ④心理的虐待

これらの要件からなる児童虐待の実態を児童相談所における児童虐待相談件数で見してみる。

年 度	H13 年度	H18 年度	H19 年度	H20 年度	H21 年度	H22 年度
件 数	23,274	37,323	40,639	42,664	44,210	55,152

(出典)「児童虐待相談対応件数の推移」 厚生労働省 2011.7

虐待者本人あるいは被虐待者本人からの相談、及び周囲からの通報等は年々増え、平成 22 年度は、前年度を 1 万件余り上回り、初めて 5 万件を超えた。平成 13 年度から平成 22 年度までの 10 年間で約 2.4 倍に増えている。児童・生徒は安心であるはずの家庭でも暴力に見舞われる危険に満ちている。また、ネグレクトの極端な例として親から餓死させられた児童の例が報道された。

(4) 家庭の教育力の低下の年齢別認識と理由

国立教育研究所が 02 年に実施した「家庭の教育力再生に関する調査研究」によれば、「最近の家庭の教育力の低下について」は、「全くその通りだと思う」「ある程度そう思う」を合わせた数が 25 歳から 34 歳、35 歳から 44 歳、45 歳から 54 歳で 50%を超え、特に 45 歳以上で 70%を超えている。

「家庭の教育力が低下している理由」については、子どもに対し過保護、甘やかせ過ぎや過干渉な親の増加を挙げているものが 66.7%と一番多い。

また、親が子どもに対するしつけの仕方や教育がわからない、あるいは無関心、自信が持てないという項目も上位を占めている。

基本的生活習慣が身につけていない児童生徒が

増え、学校の負担がますます重くなっている。

第3節 疲弊する教師

文部科学省の調査によると⁽³⁾、平成 21 年度中に精神疾患を理由に休職した公立学校の教職員が、過去最多の 5,458 人となった。これは平成 4 年度以降、17 年連続の増加であり、平成 12 年度からの 10 年間を見ても 2.5 倍に増加している。病気休職全体に占める割合も 63.3%で過去最高。年代別では 50 代以上が多く 38.8%を占め、次いで 40 代が 35.3%、30 代が 19.2%、20 代が 6.7%だった。

文部科学省は、「多忙な職務や保護者からの要望多様化、生徒指導の複雑化、職場の人間関係のトラブルなどが要因」⁽⁴⁾と分析している。この数年 50 代で定年を数年残したまま早期退職する教員も目立っている。病気休職者全体も、前年度比 49 人増の 8,627 人で過去最高を更新した。

第4節 体罰事故の推移と問題点

体罰事故の発生件数をこれによって処分された教職員数の統計から見ると以下の通りである。

体罰事故教職員処分件数

	H15	H16	H17	H18	H19	H20	H21
懲戒処分者数(名)	173	143	146	169	124	140	150
訓告等含む総数	494	420	447	424	371	376	393

(出典)教育職員に係る懲戒処分等の状況について・文部科学省 2010 年 12 月 24 日

体罰事故の発生件数は、この数年横ばいであるが、しかし各学校とも、年に数回の防止研修を実施しているにも関わらず一向に減少する気配がな

いこと、依然として児童生徒に深刻な障害を与える体罰が起きていること等、問題が山積している。またこれは氷山の一角であって、実際の発生件数

はこの数倍に上ると推定されることも問題である。

第5節 第1章全体から見えてくるもの

第1節で取り上げた暴力行為（特に対教師暴力）が蔓延してくるとその対策として、教師の権威をバックにした管理強化が打ち出される傾向がある。この管理教育が行き過ぎて、戒めとしての体罰に発展する恐れがある。

いったん体罰に手を染めた教員は体罰に頼らないと指導ができなくなり、体罰が常態化する一方、児童生徒の方でも慣れてしまい、教員はさらに体罰をエスカレートする傾向がある。また、教員相互の間で体罰が黙認され、体罰をしない教員は指導力不足であるとされ、孤立するようになっていく。

体罰は、本質的には暴力であり、指導のためとはいえ、暴力を指導するのに、暴力を持つてすることは学校教育の場において許されることではない。

暴力行為が、小中学校で増えており、特に対教師暴力も急増しているのは事実であるから、その原因を総合的見地から分析する必要がある。

第2節でみたごとく、児童生徒の生活環境が一段と悪化している。小家族化の進展、さらには、貧困家庭の増加、児童虐待の急増は、児童生徒の健全な心身の発育の面からも憂慮すべき事態である。それは、基本的生活習慣の乱れ、躰の不十分さ等に現れる。

家庭で躰ができないと、それは学校（教員）が親代わりの役割をつとめることになる。躰指導が生徒指導の延長上になされ、厳しい躰指導がエスカレートして、容易に体罰が指導に取り入れられる素地ができる。つまり、本来親がすべき躰を教員が代わりにやっているのだから、親が懲戒（体罰を伴う叱る行為）を加えながら子どもに躰をすることが黙認されているのと同じように、教員にもそうすることが許される、となる。（実際、民法第822条は「親権を行う者は、必要な範囲内で自らその子を懲戒し・・・」とあり、懲戒の方法、程度等については明記されないまま親の懲戒権を認めている。）

家庭が家庭教育を担うに足る存在である一衣食住を中心とする生活を通じた基本的生活習慣を身につけさせる指導、躰指導の場であることが、結局は学校体罰を減らす要因になる

第3節では、疲弊していく教師を取りあげた。教員全体の職務から、ゆとりを奪い、追いつめられた教員が精神疾患を患い、挙句に病気休職に陥

ったりする。そのような背景がまた同時に体罰の要因となっていくのは、想像に難くない。体罰は、「手取り早い効果」を求めるところから発生することが多く、粘り強く、何度も言ってきた指導の対極をなすものである。

教育行政は、教員のメンタルヘルスについての対策を講じてはいるが十分でない。またそもそも、なぜ疲弊していくかという根本原因についての究明と対策については、効果が上がっているとは言えない。体罰発生事由となることは、一つ一つつぶしていかなければならない。

第2章 体罰の定義と体罰事故例

第1節 体罰の定義とその変遷

戦後の体罰禁止は学校教育法 11 条による規定である。そこでは「校長及び教員は教育上必要があると認める時は、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」とされている。

学校教育法の制定に伴う体罰の定義は、「懲戒の内容が身体的性質のものである場合」（「児童懲戒権の限界について」（昭和23.12.22 法務庁法務調査意見長官回答）とされ、今日まで通用している。

学校教育法第11条にいう「体罰」とは、(1)身体に対する侵害を内容とする懲戒—なぐる・けるの類— (2)被罰者に肉体的苦痛を与えるような懲戒。たとえば端坐・直立等、特定の姿勢を長時間にわたって保持させるというような懲戒である。

文部科学省は増え続ける暴力行為への指導の在り方をめぐって、学校教育法で禁じられている体罰についての考え方をまとめ、各都道府県・政令市教育長に通知した。

「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について（通知）」（平成 19 年 2 月 5 日）は、この中で、①体罰はいかなる場合も行ってはならない、②体罰に当たるかどうかは、当該児童生徒の年齢、健康、心身の発達状況、当該行為が行われた場所、時間等の諸条件を総合的に考え、判断する、③身体に対する侵害を内容とする懲戒（殴る、蹴る等）、肉体的苦痛を与えるような懲戒（長時間に及ぶ正座・直立等）に当たると判断された場合は、体罰に該当する、と規定している。基本的に「昭和 23 年見解」をでるものではない。

また有形力（目に見える物理的な力）の行使は、すべてが体罰ではなく、許容された裁判例（昭和 56 年 4 月 1 日東京高裁判決、昭和 60 年 2 月 22 日浦和地裁判決）があること。

文部科学省によるこの「通知」(平成19年2月5日)は、昭和23年の法務庁解釈を踏襲する形での体罰の定義を示し、また「体罰」とは認められない行為を一定程度例示したが、体罰そのものの総括的な定義については明確ではない。つまり「体罰に当たるかどうかは、当該児童生徒の年齢、健康、心身の発達状況、当該行為が行われた場所、時間等の諸条件を総合的に考え、判断する」とあり、いくらでも拡大解釈が可能な余地を残した。

体罰は、それが誰の目にも明白な行為である場合は断定も容易であるが、時としてグレーゾーンの場合が起きた場合その判断が難しい。また、希に当該教員が体罰であるとは認めない場合もあり、問題を複雑化させる。

本来は、体罰行為には判断基準が明確に示されることで、それを個々の教員の教育活動の指針とすることが望まれる。

第2節 最近の体罰事故例(熊本体罰訴訟最高裁判決)

熊本県本渡市(現・天草市)の市立小学校で2002年11月、「教員が当時小学2年生の男子児童の胸元をつかむなどしてPTSD(心的外傷後ストレス障害)を発症させた」として被害児童側が提訴していた訴訟で、最高裁は2009年4月28日、「体罰」を認定した二審福岡高裁判決を破棄し、児童側の請求を棄却する逆転判決を出した。

この訴訟では、教員の行為が「体罰」に該当するかどうかが主な争点となっていた。一審熊本地裁は教員の行為を「体罰」と認定した上でPTSDも認定し賠償を命じる判決を出した。二審福岡高裁では教員の「体罰」を認定する一方で、PTSDについては症状が回復したなどとして認めず、賠償額を減額した。天草市は二審福岡高裁判決を不服として最高裁に上告していた。

最高裁判決は、事実関係の認定は福岡高裁判決を踏襲しながらも、事件を「体罰」と判断した部分については取り消した。

最高裁判決は体罰肯定につながるものの批判があるが、判決文は、この事件について、少年の悪ふざけ(暴力行為)をやめさせようとした当該教員の行為を『体罰』と認定しなかったということであり、一般的な体罰の基準を示しているわけではない。

つまり「胸元をつかむ」行為は、判決でも言うように、「けんかや闘争の際にしばしばみられる」行為ではあるが、「罰」としてやったわけではなく「穏当を欠く」が、その目的、態様、継続時間等

から判断して、教員が児童に対して行うことが許される教育的指導の範囲を逸脱するものではなく、学校教育法第11条ただし書にいう体罰に該当するものではない、との判断を下した、ということである。

第3節 体育・運動系文化における体罰・しごき

体育・部活動等の運動系文化は、児童生徒の心身の健全な発達をもたらす、バランスのとれた人間として成長していくのに欠かせないものである。しかし同時にそこでは体罰がはびこり、温床になっているとの批判が絶えない。

富江(2008)^①は、「運動部活動は、体罰の温床」であること、「指導者である教員が生徒への体罰を加えることが日常的に起こっている」と指摘している。また同書の中で、運動部活動の体罰についての先行研究として坂本秀夫(1995)の「体罰の研究」を取りあげ、その中で、坂本が運動部活動に体罰が多い理由として、「言葉や理解を軽視し、体で覚えることを重視する、教師と生徒の身体的接触がもともと多い、結果がすべての勝利主義、体罰とハードなトレーニングの境界があいまいな根性主義」にあるとしていることを指摘している。

更に坂本は、おおよそ中学・高校での運動部活動は、あくまで教育活動の一環としてなされるものであり、勝利すること自体が目的ではない。個々の技術の上達とチーム力の向上は、指導者の理論とそれを伝える言葉の力でなしうるものである。成果を期待(要求)する外部の熱狂と指導者自身の理解力の不足、人間としての未熟さも体罰を起こす要因ではないか、と述べている。

指導者の「未熟」さで体罰を伴う指導がなされるとしたら、生徒にとって練習は単なる「苦行」でしかない。

朝日新聞(2006年6月5日付)は、全国の4214校の硬式野球部の指導者を対象に「高校野球の指導に関するアンケート」を実施し、60%の回答を得た。それによると、8割が指導で「心の育成」を最も重視すると答えた一方、6割が体罰を容認する回答をし、約7割が「体罰の経験あり」とした。また、体罰を振るった指導者のうち、その効果を肯定的にとらえる指導者も6割を超えた。更に、指導者自身の高校時代の体罰経験が「自分のためになった」「当時は嫌だったが、今はためになったと思う」と感じている人が81%に達し、そのうち自分でも体罰を振るった人が87%であった。ここでも自ら体罰を受けた経験があり、それを

肯定的にとらえる人ほど、指導者になって体罰をする割合が高いことが分かった。

上記の調査では、指導者が指導上で重視していることに「心の育成」が8割を占める一方、「チームの勝利」は5%、「技術を伸ばす」が4%に過ぎない。しかし、甲子園出場の強豪校を始めとして、部員による飲酒、喫煙、下級生に対する暴力行為等々の不祥事が頻発している。

駒大苫小牧高校は、全国高校野球選手権大会(2005年)で57年ぶりに連覇を達成した後、当時の野球部長の部員への体罰が発覚した。更にその翌年、卒業式を終えた3年生による飲酒・喫煙が発覚し、出場が決定していた選抜大会を辞退した。

この原因は、部員の「心の育成」を重視した指導ではなく、勝利至上主義を掲げて、野球漬けの毎日を送らせ、人間としてトータルな発達を疎外した結果ではないだろうか。

先の富江(2008)の調査によれば、種目別では、中学・高校とも野球・バスケットボールといった団体競技の球技で体罰経験率が高く、陸上・テニスなどの個人競技で低くなっているとしている。この違いは、団体競技は、集団としてのチームを統制する必要がより大きいため、体罰が行われる可能性が高いと推察している。

梅津(2003)^②は、体育の目標がその時代の社会的背景に大きく左右されてきたこと、戦時下においては、国防力の基礎を養うための手段として、軍事色の強い体育(体錬)が行われ、そこでは、学徒の勤労動員、防衛訓練、特技訓練の名のもとに、「国体や国防の充実」のための手段として体罰が行われていた、と述べている。

また戦後の復興期を経て高度経済成長期では、体育には「愛社精神でわき目も振らず猛烈に働ける体力(を備えた人)や健康なスポーツマン」を輩出することが期待され、そこでは目標達成のために熾烈で過酷な条件下で歯を食いしばって頑張る「根性」が評価されたこと。その契機になったのが東京オリンピックで全日本女子バレーチームの金メダル獲得であったこと。「鬼の大松」とよばれた大松博文監督率いる同チームの厳しい練習風景がメディアに取り上げられ、「勝利のためには根性とシゴキが必要」といった観念が形成されていたことを指摘している。

このような歴史的背景のもとにますます体育・運動系文化と体罰は、切っても切れない結びつきを強めている。体育・部活動指導から体罰を排除することは容易なことではない。差し当たっては指導者の勝利至上主義からの脱却(周辺を含めて)

と徹底した人権教育の実施が求められる。

第3章 従来の体罰防止策とアンケート調査

第1節 これまでの体罰防止策の検証

教職員の任命権者である各都道府県教育委員会が体罰防止に向けて実施した研修の資料等を参考にして検証してみる。

(i) 東京都教育委員会は、都立学校長宛に「教職員の服務の厳正について」^④(平成21年度)という通知文を出し、教職員の注意を喚起している。

教育委員会として教職員の職務上の上司であり、監督者である校長に対して体罰防止に向けた指示であるが、体罰を許さない学校づくりは、校長の双肩にかかっていると言っても過言ではなく、当然のことである。

また、「日常業務の自己点検票」で、体罰が疑われる行為をしていないかどうか、他の先生による体罰行為を見逃していないかどうか等をチェックさせ啓発を図っている。更に「服務事故防止月間」を設け、教職員に事例に基づく研修をさせている。

以上のごとく、体罰防止策としては、校長の指導、研修とオーソドックスなやり方ではあるが、問題はそれがどこまで徹底して実施されるかと毎年同じやり方だとマンネリ化して印象に残らない懸念がある。

東京都教育委員会の体罰防止策は、教員のスタート時から人権尊重の教育を推進しようとするものである。しかし全体として対象とする教職員の数が多いこともあって画一的な研修スタイルになっている印象は否めない。

(ii) 北海道教育委員会は、研修用テキスト^⑤の「はじめに」の項で「…体罰が依然として跡を絶たず憂慮すべき状況」と指摘している。

冒頭の「先生！きいてください！STOP 体罰」のなかで、体罰を受けた時、予想される児童・生徒からの反発を載せている。「今でも、どこかで会ったら、いつか仕返しをと思っています」「自分の思いを言っただけなのに、ぶたれるなんて人権侵害です。」「傷付けることを言う先生は嫌いです。そして、暴力を振るう先生は、もっと嫌いです。」等々。

冒頭部分は、体罰を児童生徒の視点からとらえたもので、印象深く、工夫が感じられる内容となっている。体罰は、理性レベルで理解しようとしても限界があり、感性レベルでとらえないと真に響くものとはならないと思われる。そういう意味

からも評価できるテキストである。

(iii) 大阪府教育委員会のテキスト^③は二部構成で、第一部では、体罰とは何か、体罰が発生した場合の教員の責任、体罰事件の判例、体罰の未然防止・根絶に向けての個々の教職員に求められることと根絶に向けた学校の取り組み等が記載されている。第二部ではアンガーマネジメントについて解説と実際にどう実施するかが盛られている。

大阪府教育委員会のテキストで注目すべき点は、体罰事故を起こした教員の思い（反省）が語られていることである。実際に体罰をした教員の告白は生々しく、そこから多くの教訓を引き出すことができる。

ここでは、体罰による生徒指導は効果がないばかりか、マイナスに作用することが明らかにされている。体罰をする教職員の動機を知る上で貴重な資料である。

(iv) 宮崎県教育委員会のテキスト^④は、ここにも体罰をした教員の声が載せられている。他の内容で注目すべきことは、学校現場からの研修実践報告である。体罰の根絶を目指して、中学校、高等学校、特別支援学校ごとの創意工夫を凝らした校内研修の報告がなされている。

体罰事故を防止するために各教育委員会は、同じような内容のマニュアル本を作り、それに基づく研修を実施しているが、冒頭の統計にあったよ

うに体罰事故は依然として高水準を保っている。確かに、その要因の一つになる児童・生徒の暴力行為（対教師暴力を含む）の発生件数は、増加の一途をたどっているが、だからといってそれを指導するのに体罰で、とりわけ教師の権威を笠にきた一方的な殴る・蹴る等の有形力の行使は許されない。

第2節 教育行政と現場との意識の乖離

体罰事故が一向に減少しない原因の一つは、教育行政がとらえている体罰と教職員の体罰観との間に「ずれ」があるからではないだろうか。

清水(2000年)^⑤は、国民教育研究所が行った「教職活動にかんする教職員の意識調査」では、体罰について否定的な意見が多い一方で、約半数の教師が体罰を指導法の一つとして認め、三人に一人は「大規模校ではやむをえない」、四人に一人が「教育的効果が期待できる」と肯定的にとらえているとして、体罰は建前としては否定すべきだが、実際は必要悪として認めざるを得ない、というのが教師たちの多くの本音のようである、と指摘している。このような体罰を伴う教育指導を教師の「本音」と「建前」の違いということで片づけることは危険である。

実際に、現在の現場の教師が体罰をどう受け止めているか、教育行政との間に「意識のずれ」が存在するのか、アンケート調査によって掘り下げてみた。

児童生徒の教育指導等に関するアンケート調査

I 調査概要

- (1) 調査の目的と内容（略）
- (2) 実施年月日 2011年6月10日配布開始。7月31日締切。
- (3) 調査方法 配票方式によるアンケート調査
- (4) 調査対象とデーター収集（略）
- (5) 表1 送付数（通）

	配布数	回収数	回収率
小中学校	220	66	30.0%
高校	850	264	31.1%
特別支援学校	60	36	60.0%
全体	1,130	366人	32.4%

- (6) 調査対象者の属性 性別、年代、教職歴、学校種別（略）

II 調査結果の分析と考察

[1] 今日の学校教育をめぐる問題

表2、以前と比べて教育指導はどのように感じられるか？

	全体	高校	小中	特別支援
①楽になった	0%	0%	0%	0%
②やや楽になった	5%	7%	0%	0%
③やや困難になった	39%	39%	42%	31%
④困難になった	30%	27%	35%	47%
⑤変わらない	19%	20%	14%	22%
空白	7%	7%	9%	0%
合計	100%	100%	100%	100%
N	366	264	66	36

「やや困難になった」と「困難になった」を合わせて、全体で約7割の教員が教育指導が困難になったと感じている。特に、小中学校、特別支援で顕著であり、約8割近くに上っている。このことは第1章3節「疲弊する教師」で取りあげた病気

休職者の増加の原因になっていると思われる。

近年、60歳の定年を待たずに退職をする教員が増えているが、その要因となっているのもあらゆる意味合いにおける「疲労の蓄積」であり、そこからくる「ストレスの蓄積」である。

表3 「やや困難・困難」者数を世代別で見ると次のとおりである。

	20代	30代	40代	50代	不明
高校 173人	3%	16%	32%	43%	5%
小中 51人	18%	20%	24%	33%	5%
特別 28人	4%	18%	14%	57%	7%
全体 252人	6%	17%	29%	43%	5%

各校種とも50代が教育指導を困難と感じる割合が高かった。特に特別支援で54%と顕著にみられる。体力的にきつくなっていくこと、ベテランゆえ、校務が集中する傾向がある。また、児童生徒との世代間格差からくる価値観の相違も大きい要因であると思われる。

高校では続いて40代が多く、50代と40代で75%を占めている。小中学校では、50代の割合が若干多いものの、各世代ともだいたい平均して困難を感じていて、世代間の格差は余り顕著には見られない。他校種と比べると、20代で困難を訴える教員の割合が多い

表4 指導上、職場で相談できる人がいるか？

	全体	高校	小中	特別支援
①複数いる	87%	86%	88%	90%
②1人いる	9%	9%	9%	7%
③誰もいない	3%	3%	3%	0%
空白	1%	2%	0%	3%
合計	100%	100%	100%	100%
N	366	264	66	36

どの校種でも相談相手が「複数いる」が9割近くを占め、「1人いる」を含めると大方の教員は、日常的に相談相手が存在する。それは、自分も誰かの相談相手になってやることを意味し、個々の教員が孤立しているわけではない。しかし、病気休職者は増加しているし、体罰を含む服務規律違反で処分を受ける教員の数も減ってはいない。また高校・小中学校では3%（8人・2人）の教員が、

相談相手が一人もいないと答えている。この数を少ないとみて問題がないとする考えもあるが、相談相手が一人もいない職場での教育実践とはいかなるものであろうか。

教師は言葉を主たる道具にして児童生徒の人格形成に当たるのが仕事である。人とコミュニケーションが取れないのであればその個人の問題であるし、でなければ学校組織に問題がある。個々

の教員が孤立して教育活動を行う学校は、体罰事故の発生の危険が高いと言える。

表5 職場で自由に教育の話ができる時間

	全体	高校	小中	特別支援
①毎日1時間以上	6%	6%	5%	5%
②毎日30分程度	34%	32%	48%	17%
③毎日10分程度	41%	41%	35%	61%
④ほとんどない	17%	19%	9%	17%
空白	2%	2%	3%	0%
合計	100%	100%	100%	100%
N	366	264	66	36

自由に教育について話ができる時間が、各校種とも10分から30分というのが7～8割を占めている。教員にとって研修計画に則った集団での一斉研修が重要なのは言うまでもないが、個々の教員同士の教育談義は、緊張感をほぐしリラックスできる時間として、また実践の交流、経験の伝承、若手

教員の研修等の上からも貴重な時間である。教員のゆとりは、生徒へのゆとり、ゆとりある指導となって反映し、体罰事故発生の危険を減らすことにつながる。

しかし一方、高校、特別支援では、「ほとんどない」が2割近くある。

[2]教育指導と体罰禁止規定の法令規定に関する認識

表6 学校教育法では、教育指導の方法として体罰禁止規定があることを知っているか？

	全体	高校	小中	特別支援
①よく知っている	72%	72%	78%	69%
②だいたい知っている	27%	28%	21%	31%
③あまり知らない	1%	0%	1%	0%
④ほとんど知らない	0%	0%	0%	0%
合計	100%	100%	100%	100%
N	366	264	66	36

体罰を禁止した学校教育法11条の認知度では、どの校種でもほぼ100%の教員が知っている、と答えている。教員である以上は、学校教育法の体

罰禁止条項を知らないでは済まされない。問題はどのような内実を持ったものとして理解されているかである。

表7 そのことを知った時期は？

	全体	高校	小中	特別支援
①大学等での授業	29%	28%	32%	25%
②教員採用後の研修	17%	15%	24%	17%
③職場で仕事を通して	38%	39%	30%	44%
④自分の学習で	12%	12%	11%	11%
⑤その他	4%	6%	3%	3%
合計	100%	100%	100%	100%
N	366	264	66	36

どの校種とも、半数は「教員採用後の研修」や「職場での仕事を通じて」となっている。大学等の授業が30%前後なのは意外であった。

大学の教職課程では、生徒指導に関する科目を履修することになっているが、印象が薄いということであろうか。

表8 最高裁は09年4月熊本県罰訴訟で、一定の限度内で有形力(物理的な力)の行使を認めたが、あなたが容認できる「有形力」はどの程度か？

	全体	高校	小中	特別支援
①叱責、頬を叩く、小突く	9%	11%	3%	0%
②叱咤激励、つねる、尻叩き	3%	4%	0%	0%
③歯向かいに実力で制止	32%	33%	30%	25%
④口頭注意、強く体に触れる	8%	4%	20%	25%
⑤口頭注意、軽く体に触れる	28%	25%	37%	50%
空白	20%	23%	10%	0%
合計	100%	100%	100%	100%
N	143	109	30	4

「教育指導に対し歯向かってきた時、実力で制止」は、正当防衛上、当然許される有形力の範囲である。しかし、高校、小中でそれぞれ11%、3%を占める「厳しい指導が必要な場合に、叱責しながら、頬を叩く、小突く」行為や、小中学校で20%の「叱責など口頭での注意・指導をする際に、児童生徒の体

を強く握んだり触れる」行為、そして高校で4%の「叱咤激励する場合等で、つねる、尻叩き」は、体罰が疑われる行為である。

また④、⑤の二つの行為は、セクシャルハラスメントにも該当しかねない。このような有形力の解釈で日常的に行使していたとすれば問題である。

[3]ここ数年のご自身の教育指導に関して

表9 児童生徒が指導に対し、無視、聞かない、反抗してきた時など冷静に対応する自信があるか

	全体	高校	小中	特別支援
①自信がある	19%	22%	12%	11%
②やや自信がある	47%	48%	39%	50%
③やや自信がない	21%	17%	35%	28%
④自信がない	3%	3%	5%	0%
⑤わからない	6%	6%	6%	3%
⑥その他	2%	2%	3%	3%
空白	2%	2%	0	5%
合計	100%	100%	100%	100%
N	366	264	66	36

「自信がある」、「やや自信がある」を合わせて、全体66%、高校で70%、小中で51%、特別支援

学校で61%となり、一方「自信がない」が小中学校で40%をしめ、教育指導の困難さがうかがえる。

表9-1「自信がある」と「やや自信がある」、「自信がない」と「やや自信がない」を教職歴で比較

	冷静な対応の自信あり・ややあり					冷静な対応の自信なし・ややなし				
	全体	高校	小中	特別		全体	高校	小中	特別	
5年未満	27	12%	11%	12%	10%	17	19%	15%	31%	10%
10年未満	21	9%	8%	9%	14%	11	12%	7%	23%	10%
20年未満	20	8%	10%	0%	5%	9	10%	6%	19%	10%
30年未満	74	31%	35%	15%	29%	25	28%	31%	19%	30%
30年以上	54	23%	18%	37%	42%	15	17%	17%	8%	40%
不明	41	17%	18%	27%	0%	13	14%	24%	0%	0%
合計 %		100%	100%	100%	100%		100%	100%	100%	100%
N	237		183	33	21	90		54	26	10

「冷静に対応する自信がある」は、教職歴 30 年未満（20 年以上）の教員が全体で 31% と一番多い。続いて 30 年以上の 23% となり、教職歴 20 年未満、10 年未満の若手・中堅教員が意外に少なかった。他方、「冷静に対応」する自信がないとするもの

も一番多いのが 30 年未満で 28% となり、二極化の傾向がみられる。続いて多いのは、教職歴 5 年未満の教員である。「自信」をつけさせるには、教育委員会主催の研修会のみならず、日常的に校内で支援していくことが必要である。

表 10 「有形力」の行使や体罰に当たるとされる行為をしたことがあるか？

	全体	高校	小中	特別支援
①ある	16%	12%	24%	33%
②許される範囲内で	23%	22%	29%	14%
③ない	58%	62%	45%	53%
④その他・空白	3%	4%	2%	0%
合計	100%	100%	100%	100%
N	366	264	66	36

「ある」「許される有形力の範囲内で」を合わせると、全体では 4 割弱小中学校では 5 割を超え、特別支援学校で 5 割弱の教員が児童生徒に何らかの有形力の行使や体罰を行っている。

「ない」とはっきり断言しているのが全体では 58% である。高校では 62%、特別支援で 53% の教

員が「ない」と答えている。それに対し小中学校で 45% にとどまっている。

小中学校では約 5 割の教員が体罰若しくは一定の有形力の行使を日常的に加えているわけで、他校種と比べて児童生徒指導が困難であるとしても問題である。

表 11 なぜ、「有形力」の行使や体罰をしたか？

	全体	高校	小中	特別支援
①思わずかっとなった	21%	13%	24%	42%
②言っても効き目ない	33%	34%	29%	33%
③メンツをつぶされた	0%	0%	0%	0%
④体罰は効果ある	6%	9%	6%	0%
⑤ニラミが必要	3%	3%	6%	0%
⑥保護者からの求め	2%	0%	0%	8%
⑦その他	33%	41%	29%	17%
空白	2%	0%	6%	0%
合計	100%	100%	100%	100%
N	61	32	17	12

有形力の行使や体罰の理由では、「口で言っても効き目がない」が全体で 33%、高校 34%、小中学校 29%、特別支援学校 33%。「思わず、かっとなった」が全体で 21%、小中学校で 24%、特別支援学校で 42% を示している。高校は、その他の項目が多かった。

*その他の項目

高校・「若かった。新採で自分のキャパが小さかった」。「体罰をしても指導する必要があると考えたから」。「生徒の行為を正当化させないため」。「厳しい指導が必要な時があるが、効果があるとは思っていない」。「体罰ではなく、『愛のムチ』、生徒は受容してくれた」。

『愛のムチ』は体罰容認論者の常套句である。

小中学校・「他の児童の人権を守るため」。「友だちへの暴力を制止するときなど」。

特別支援学校・「同僚や上司から厳しい指導を求められたから」。

体罰若しくは有形力の行使の理由は様々で、一見尤もらしいものもあるが、多くは独りよがりである。体罰は瞬間的になされることが多く、それが時に重大な事故のもとになっている。

特別支援の「同僚や上司から厳しい指導を求められたから」は、深刻な問題を含んでいる。職場で体罰容認の雰囲気醸成されるばかりか、体罰

が半ば公然となされる恐れがある。しかもそれが
上司に起因することはより深刻である。児童生徒

への人権侵害が日常茶飯になされる恐れがある。

表 12 どのような体罰か？

	全体	高校	小中	特別支援
①平手・ゲンコツで殴る	39%	50%	24%	33%
②道具でたたく	5%	6%	6%	0%
③蹴る	8%	13%	6%	0%
④長時間直立・正座	13%	19%	12%	0%
⑤髪を引っ張る	3%	3%	0%	8%
⑥押し倒す	23%	18%	24%	33%
⑦胸元をつかむ	23%	25%	29%	8%
⑧その他	8%	9%	0%	17%
空白	12%	9%	18%	8%
合計	133%	152%	119%	107%
N	61	32	17	12

「平手・ゲンコツで殴る」が全体で約4割、「押し倒す」が23%、「胸元をつかむ」が23%。

これら三つがいずれの校種にも共通する体罰の主たる態様であるが、高校では長時間直立・正座

19%が加わる。いずれの行為も、児童生徒の心身に及ぼす痛みや恐怖心、屈辱感、相当程度のものであると予想される。相当程度とは、一生忘れられず、時々思い出され悔しいと感じる程度。

表 13 ご自身の体罰経験の有無

	全体	高校	小中	特別支援
①小学校の時受けた	40%	40%	36%	53%
②中学校の時受けた	35%	38%	32%	25%
③高校の時受けた	14%	16%	9%	8%
④ない	37%	38%	37%	33%
合計	126%	132%	114%	119%
N	366	264	66	36

設問は、どれか1つを選択するものであったが実際は複数回答を記載するものが多かった。

体罰は、「された経験がない」が3割強で、6割を超える教員が小学校、中学校、高校時代のい

ずれかで、または、またがって体罰を受けている。

予想以上に体罰が蔓延し、自らの体罰非体験から体罰を否定する教育活動を学んでいない。

[4]教育指導の研修とそのあり方について

表 14 体罰(服務)に関する研修を受けたことがあるか？

	全体	高校	小中	特別支援
①ある	58%	49%	77%	92%
②ない	23%	28%	14%	3%
③覚えていない	17%	21%	9%	5%
④その他	2%	2%	0%	0%
合計	100%	100%	100%	100%
N	366	264	66	36

体罰(服務)研修の実施状況は、小中学校で77%、特別支援学校で92%であるのに対し、高校では49%となっている。「研修を受けていない」が全体で23%、高校で28%。「覚えていない」が全体で

17%、高校で21%。高校に限って言えば、体罰に関する「研修を受けた教員」と「覚えていない・覚えていない教員」の割合が49%対49%と同率である。東京都の場合、都立高校においても、年に

数回服務研修を実施しているはずである。それが実践的に役立つものでなく、また教員の心に響く

ような研修でもなく、印象が薄いのかもしれない

表 15 研修は体罰をなくすのに有効と思うか？

	全体	高校	小中	特別支援
①思った	12%	6%	31%	20%
②やや思った	31%	29%	36%	39%
③やや思わなかった	11%	11%	15%	11%
④思わなかった	18%	20%	8%	22%
⑤その他	3%	3%	2%	0%
空白	25%	31%	8%	8%
合計	100%	100%	100%	100%
N	366	264	66	36

体罰研修の有効性に、小中で約7割近く、特別支援で6割が肯定しているのに対して、高校では35%にとどまっている。他方、否定的な意見が高校、特別支援で3割を超えている。高校では、研修の有効性を認める人と否定的な人とは、35%と31%、ほぼ1対1である。

先の、[3]ここ数年のご自身の教育指導に関

して、2の「有形力」の行使や体罰に当たると思われる行為をしたことがあるか、という問いに対して、「ない」と答えているのが高校62%であるが、小中は45%にとどまり、研修の有効性が減ぜられている。ここでも、研修は研修、体罰は体罰、という「本音」と「建前」の使い分けがみられる。

表 16 研修が有効と思う理由？

	全体	高校	小中	特別支援
①手段が不適切であることを確認	43%	36%	45%	67%
②服務違反を再確認	36%	40%	36%	24%
③体罰に頼らない指導に確信	13%	15%	10%	9%
④その他	4%	6%	2%	0%
空白	4%	3%	7%	0%
合計	100%	100%	100%	100%
N	159	94	44	21

体罰研修の有効性については、「体罰は教育指導の手段として不適切であることが確認できたから」が全体で43%、高校で36%、小中で45%、特別支援で67%。「服務違反が問われることが再確認できた

から」が全体で36%、高校で40%、小学校で36%、特別支援学校で24%であった。数は少ないが「体罰に頼らない指導法に確信が持てたから」が全体で13%であった。こういう教員と実践が望まれる。

表 17 研修が有効とは思わない理由

	全体	高校	小中	特別支援
①体罰肯定の考え	7%	9%	0%	0%
②現実は厳しい	17%	15%	36%	8%
③研修内容が役立たない	56%	54%	50%	84%
④研修時間が短い	3%	3%	0%	8%
⑤その他	10%	14%	0%	0%
空白	7%	5%	14%	0%
合計	100%	100%	100%	100%
N	107	80	15	12

体罰研修の有効性を否定する意見としては、「研修が役立つ内容になっていないから」が全体で56%、高校54%、小中学校50%、特別支援で84%。「体

罰に走らざるを得ないほど現実は厳しいから」が小中学校で36%を示している。「体罰肯定の考えは変わらないから」が高校のみ9%ある。

東京都の場合、多くの学校は、チェックリストによる個々の教員の業務点検が主なものであり、

以上のアンケートから教育指導に関して、教育行政と現場教員との意識のずれがいくつかのところで見られた。第一に、教員の中には許される有形力を身体的痛みが伴う行為（正当防衛や他生徒への危害の危険を回避するための制止行動の場合等を除く）も範疇に入れていることである。これは体罰を正当化する考えにつながる。第二に、確信を持って体罰を加える教員が現に存在することである。これでは、教育行政や校長が体罰の撲滅を叫んでも一向に無くならない。第三に現状の体罰研修の有効性をめぐって、教員の中に否定的な意見があることである。中には、研修そのものの有効性を疑問視する声もある。研修をより実践的に役立つものにするのと、他の防止策も併せて提起する必要がある。

アンケートの分析を通じて、体罰は歴史的に伝承され続けた負の文化遺産でもあり、なくすることは容易ではないことが浮き彫りにされた。体罰は、本来教育にとって「無縁な存在」であるはずであり、そうするための理論と実践が求められる。

4章 新たな体罰事故防止策の提言

体罰に頼る必要のない児童生徒への教育指導法の確立と体罰環境の改善に重点を置いた新たな防止策の提言。

（1）児童・生徒の懲戒制度等の整備 校内謹慎制度

学内に謹慎室を設け、担当の教師を常駐させる。一部当番制でも構わない。問題行動を繰り返し起こした児童生徒を他から隔離し、じっくり指導する。

小中学校は、義務教育であり学習権の保障には、十分な配慮が必要である。いきなり校内謹慎ではなく、他の指導を実施し、それでも効果がなかった場合には、校長の責任のもと、校内謹慎を実施する。そこでは当該児童生徒の言い分もよく聞いてやりながら指導に取り組む。問題行動に直面した時、当事者の教員の負担が大きく、とっさに体罰に訴えてしまうケースもある。校内謹慎制度があれば、教員に精神的なゆとりが生まれ、体罰に走るのをセーブできる。

出席停止制度との併用

出席停止制度を活用する。現在も制度としてはあるが、あまり活用されていない。問題を起

実践報告会等を実施するといった、掘り下げた研修になっていない。

こうした児童生徒の中には、家庭環境が劣悪で、家庭の教育力をあてにはできない場合があることも予想されるが、体罰をセーブする指導として、その有効活用を図ることが求められる。

文科省の調査によれば⁽¹⁾平成21年度の出席停止の措置件数は43件で、前年度と比べて3件の減少である。そのすべてが中学校が対象となっている。

文科省は、改善がみられず、いじめや暴力行為を繰り返す児童生徒に対しては「出席停止」の措置をためらわずに検討することと、運用に当たっては、教師、学校が孤立しないよう校長、教職員、教育委員会、地域のサポートにより、必要な支援がなされるように十分配慮することをうたって、この制度の活用を推奨している⁽²⁾。

（2）働きやすい職場環境づくり

体罰要因の一つに教員のゆとりのなさがあげられる。教員の主たる職務の1つである「子どもの人格形成にあたる」という面から、はなはだ遠い雑務処理も含まれている。自由な教育談義に花を咲かせる時間もわずか10分から30分以内とかつての学校に比べて少なくなっている。

何でも学校が背負うことなく、しつけなどの基本的生活習慣を身につけさせる指導は家庭で、というように、今こそ学校・家庭・地域の連携が求められるのであるが、先の統計にみたとおり、家庭の教育力は弱くなる一方である。生活に追われた親がストレスから児童虐待に走る。

子どもたちが育っていく過程のどの期間においても体罰をなくさなければならない。学校教育ではトータルな意味でゆとりが必要である。

教員の業務を見直して、部活動を学校教育から引き離し、地域の社会体育に担わせることも検討する。教員の高齢化が進み若手教員が少ない中で、部活動の指導を教員が担当するのは限界がある。社会体育の範疇にするか、社会人指導者をもっと導入し教員の負担解消を図る。更に、教員増を図り教育指導に必要な人員を確保する。こうしてできたゆとりの時間を生徒との個人面談や保護者との面談、校内研修の活性化を図ることに利用する。

先の「教育指導には、自由な教育談義に花を咲かせるゆとりが必要」とは、共通の基盤、共通の意識を持って教育に当たることを意味し、それが、結局は「体罰のない学校」を築くこ

とになる。

（３）校長のリーダーシップ

体罰を許さない学校づくりにおいて、校長の強力なリーダーシップが欠かせない。まさに校長の人権感覚が試される。

校長がその学校経営方針において体罰を含む服務事故の撲滅をうたい、そのための具体的な活動指針を定め、全教職員に周知徹底させる。児童生徒の問題行動には、校務分掌組織を動かしながら率先して対応に当たる。保護者への対応にもリーダーシップを発揮する。逃げない、責任をとる、姿勢を打ち出すことで教員の信頼を勝ち得る。教員から相談相手の一番に校長が来るよう努める。

また、体罰をなくす、体罰に頼らない教育を展開するには、家庭の協力が欠かせない。「親から体罰を受けて育ってきた子どもは、教員の言葉による指導を受け入れ難い場合がある。親の体罰によって厳しく育てられた子どもは、体罰を当たり前と思うように育つばかりか、殴られないと愛情を感じられなくなる」⁽⁴⁾。そうなのは体罰をなくし、体罰に頼らない指導を展開するのが容易ではない。ここは、ぜひ校長のリーダーシップによって、体罰を子どもの教育のあらゆる段階において排除するという観点から保護者の理解と協力を得ることに努めてもらいたい。

（４）研修内容の改善

各校で必ず体罰研修を実施することを前提に、内容もロールプレイ形式を導入するなど、実践的で臨場感あふれるようなものにする。

また、大阪府教育委員会や宮崎県教育委員会の体罰防止パンフレットにあった体罰事故を起こして処分を受けた教員の反省文などを教材とした研修会も有効である⁽⁵⁾。更には、生徒会、PTAの協力を得て、生徒、保護者との合同研修会を実施する。そこでは極力本音で話し合うようにし、体罰問題への相互理解を深める。

体罰防止研修については、これまでも散々実施されてきているので、通り一遍の研修では、多くの効果は望めない。しかしながら、「体罰には研修」というのが一般的である以上、各学校で創意工夫を凝らした研修を実施する必要がある。

（５）教員養成課程の改善

教職員アンケートで、体罰禁止を定めた学校教育法第 11 条の存在をいつ知ったか、という問いに対して、どの校種も、半数は「教員採用後の研修」や「職場での仕事を通じて」となっている。大学等の授業で知ったというのは、約 3 割にとどまっている。大学の教職課程では、生徒指導に関する科目を履修することになっているが、印象が薄いということであろうか。

私が実施した教職課程を専攻したばかりの学生へのアンケート調査によれば、6 割が教員による体罰を肯定し、3 割が自分も教員になったら体罰をすると回答している。（注 3）

教職課程の生徒指導論やその他関連する教科において、教育指導では、体罰は絶対に許されない行為であることを認識させ、この悪循環を断ち切らねばならない。

指導方法としては、体罰事故を題材にした事例研究やディベートなどで体罰の問題点を浮き彫りにし、徹底した人権意識を身につけさせる。また、ロールプレイの導入も効果的である。

第 5 章 今後の課題

冒頭の研究テーマに関する先行研究の動向や特徴の項でも述べたが、こと体罰に関しては様々な面から研究がなされている。その中で自らの教育実践経験を通して常々疑問に思ってきたことを根底に据えて研究してきた。それは、「体罰はなぜなくなるのか」、「体罰に頼らない教育指導は可能か」を底流にして、「体罰事故の効果的な防止策を考察」することである。

この時になって、あらためて「体罰とは何か」、あるいは「体罰とは何だったのか」という素朴な疑問が湧いてきた。現職教員のアンケートからもわかるように、体罰の定義がどうしても一律とはいえない面を含んでいるからである。にこにこ笑いながら強くゲンコツを科すのと、恐ろしい形相で頭を撫でながら叱責する行為の、人はどちらを体罰と受け止めるだろうか。励ましの握手も体罰と取られることもある。こう考えていくとケースは幾つとなく浮かんできて、どこかで体罰と許される有形力の線引きをしておかねばなるまい。

私は、体罰とは、教師と児童生徒との関係において教師が権威を笠に、肉体的・精神的苦痛を伴う行為を一方的に加えること、だと考える。

ただ、どんなに体罰の規定を厳密に定めたとしても、その規定に基づいて体罰（暴力的懲戒）を加えることは稀である。やはり瞬間的に、そ

の対象とされる行為がなされた後、間髪をおかずなされるのであろう。

これまで児童生徒の成長の過程において、また教員が働く環境において体罰事故が発生しやすい危険に充ちていることを分析し、体罰環境の改善に重点を置いた体罰事故防止策を提言してきた。

私の研究はここで一区切りとするが、提言を実現するには具体的にどういう手立てが必要なのか、その条件は何か、また一刻も早く体罰をなくすための次善の策は何か等々の問題に関しては今後の課題とする。

追補

この拙稿を閉じようとしていた時、部活動顧問の度重なる体罰を苦にして、キャプテンが自殺するという悲惨な事件が飛び込んできた(13年1月8日)。スポーツの強豪校として名高い大阪市立桜宮高校バスケット部の出来事であるが、この中には、今日の部活動指導と体罰が抱える問題が内包されている。

この事件が論議されている最中、今度は全日本女子柔道の監督、コーチによる体罰、暴言、パワーハラスメントが明るみにされた(13年1月30日)。

昨年9月、オリンピック女子トップ選手が監督、コーチによる数々の体罰、暴言によって人間としての尊厳さを踏みにじられた、と全日本柔道連盟(全柔連)に訴えた。全柔連は、根本的な改善策に着手することなく、女子柔道の監督に嚴重注意処分を課ただけで監督を続行させた。かかる事態に危機感を抱いたオリンピック出場選手を含む女子柔道15選手が直接、日本オリンピック委員会(JOC)に訴えた。

この二つの事件を契機にスポーツ界、学校の部活動全体でその指導のあり方をめぐって論議が巻き起こっている。

大阪市立桜宮高校では、バスケットボール部主将だった2年生の男子生徒が昨年12月23日に自宅で自殺した。顧問の体罰に悩んでいた内容のメモが残され、顧問も体罰を認めたので、市教委の指示で学校は4日後の27日、体罰の実態や他の生徒への被害を調べる目的で部員にアンケート調査を実施した。主将に対する体罰は何度も目撃され、日常的なものであったことが分かった。自殺前日の22日と、その4日前の18日に少なくとも2回、練習試合中に何度かミスした男子生徒の顔を平手で数回たたいた。

体罰を受けた男子生徒は唇が切れ、顔がはれていたという。母親は市教委に、男子生徒が顔をはらして帰宅し、「試合に負けた。今日もかなり殴られた」と語ったと説明している。

今回の事件の1年3カ月前、バスケットボール部の同顧問が体罰をしているという情報が市教委に届けられていた。校長は顧問への聞き取りだけで「体罰はなかった」と判断し、結果的に男子生徒を救う機会を見逃していた。

体育・部活動等の運動系文化については、「第2章第3節体育・運動系文化における体罰・しごき」でもふれたが、人間のバランスのとれた発達に果たす優れた側面とともに、負の側面、絶対的な指導者と選手、先輩と後輩等の上下の人間関係に基づく暴力的な指導のあり方が幾度となく問題にされてきた。

しかし、部活動における体罰はもはや日常茶飯化しているのか、今回のような重篤な事故以外報じられることが少なくなっていた。

部活動指導で体罰がはびこるのはなぜか。

背景には、勝利至上主義や極端な精神主義の横行、恐ろしいほどの人権無視等があることは間違いない。しかし今回の事件を受けて体罰がはびこる理由を考えると、その「**半ば公然性**」に見出すことができる。練習中や練習後に、また試合に負けた選手に対し、監督が殴る、蹴る等の体罰を加える行為は、しばしば目撃されているが⁽⁴⁾、多くは黙認のままである。それが体罰に一種の「正当性」を与える根拠となっている。今回の桜宮高校の場合でも顧問の体罰を他の部員と別の二人の副顧問が見ていたが、先輩と後輩との関係もあって何も言えなかった。

第二は、「連鎖性」である。全国の硬式野球部の指導者を対象に実施した「高校野球の指導に関するアンケート」⁽⁵⁾によると、指導者自身の高校時代の体罰経験が「自分のためになった」「当時は嫌だったが、今はためになったと思う」と感じている人が81%に達し、そのうち自分でも体罰を振るった人が87%であった。自ら体罰を受けた経験があり、それを肯定的にとらえる人ほど、指導者になって体罰をする割合が高いことが分かった。まさしく「負の連鎖」である。

第三は見せかけの「即効性」である。内田(2013)⁽⁶⁾は、「体罰と暴力によって身体能力は一時的に向上する」。しかしそれは「恫喝をかければ、人間は死ぬ気になる。けれども、それは一生かかって大切に使い伸ばす身体資源を先食いすることで得られる見かけの利得」に過ぎない、

と看破している。昨今のスポーツ科学の知見によれば、指導効果が上がるのは選手との徹底したコミュニケーション⁽⁷⁾である。それは、今回の女子柔道選手の声明文にある「指導とはほど遠い形で前監督によって行われた暴力行為やハラスメント」とは対極をなすものである。

事件を受けて、文科大臣は近々体罰と懲戒と

の新たな区別を示し、部活動を巡っては「許されない指導についての考え方や指導力向上のガイドラインを策定する」としている。

更に教員の負担感の解消も重要な課題である。それらが複合的に作用し、体罰減少に役立つことを期待する。

序章引用文献

『現代のエスプリ 体罰』 NO.231 1986

- (1) 湊正春「体罰と教師—子ども関係」
- (2) 上杉賢士「教師は体罰をどうとらえてきたか」
- (3) 耳塚寛明「教室における生徒の統制と教師の体罰」
- (4) 石川松太郎「日本の児童観の中での体罰」

第1章引用文献

- (1) 文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(2010.9)
- (2) 厚生労働省の平成22年国民生活基礎調査の概況(平成23年7月12日) 大臣官房統計情報部社会統計課国民生活基礎調査室
- (3) 平成21年度教育職員に係る懲戒処分等の状況について、文部科学省、2010.12)
- (4) 朝日コム
<http://www.asahi.com/national/jiji/JJT201012240077.html>

第2章引用文献

- (1) 富江英俊「中学校・高等学校の運動部活動における体罰」埼玉学園大学紀要(人間学部篇)第8号 2008年
- (2) 梅津迪子「成長過程の経験によって醸成される体罰観・暴力観の研究」聖学院大学論叢第15巻 第2号 2003年

第3章引用文献

- (1) 東京都教育委員会「教職員の服務の厳正について」(平成21年度)
- (2) 北海道教育委員会「体罰をなくそう—信頼関係を大切にしたい指導を進めるために—」判例・事例集 平成11年
- (3) 大阪府教育委員会「この痛み一生忘れない」【体罰防止マニュアル改定版】平成19年
- (4) 宮崎県教育委員会「体罰ゼロの学校づくり」(平成21年)
- (5) 清水尊胤「体罰批判は学校教育を救えるか」(2000年度一橋大学学士論文)

第4章引用文献

- (1) 文部科学省「生徒指導上の諸問題の現状と文部科学省の施策について」平成22年9月
- (2) 文部科学省「出席停止制度の運用の在り方について(通知)」平成13年11月6日
- (3) 文部科学省「問題を起こす児童生徒に対する指導について(通知)」平成19年2月
- (4) 山村賢明「しつけと体罰」『現代のエスプリ 体罰』NO231 1986

- (5) 大阪府教育委員会「この痛み一生忘れない」【体罰防止マニュアル・改定版】平成19年
- (6) 宮崎県教育委員会「体罰ゼロの学校づくり」(平成21年)

参考文献

- ・吉田卓司「大学教職免許取得課程『生徒指導』論の現状と課題」大阪教法研ニュース第213号(2004年4月)
- ・寺崎弘昭「イギリス学校体罰史」東京大学出版会 2001
- ・片山紀子「アメリカ合衆国における学校体罰の研究」風間書房 2008
- ・安田勉「体罰経験とその意識—大学生の意識調査から—」青森保健大学紀要 1999
- ・宇沢弘文「日本の教育を考える」岩波書店 1998
- ・坂本秀夫「体罰の研究」三一書房 1995
- ・田中規久雄「高校生の規範意識」大阪高法研ニュース第133号 1993
- ・寺田晃・佐藤怜「生徒指導」中央法規 1993
- ・今橋盛勝「いじめ・体罰と父母の教育権」岩波書店 1991
- ・江森一郎「体罰の社会史」新曜社 1989
- ・朝日新聞社「いま学校で・校内暴力」1988
- ・今森盛勝他「教師の体罰・暴力」学事出版 1987
- ・大槻健・今橋盛勝・津田玄児「教師の体罰・暴力」学事出版 1987
- ・岸和田和一「いじめ・体罰—家庭と学校—」あけび書房 1986

- ・現代教育問題研究会「教師が個人責任を問われるとき」JICC 1986
- ・今森盛勝 NHK 取材班「体罰」日本放送協会 1986
- ・坂本光男「どうする！いじめ・体罰・非行」民衆社 1985
- ・星野安三郎他「体罰と子どもの人権」エイデル研究所 1984
- ・大田堯「教育とは何かを問いつづけて」岩波書店 1983
- ・牧征名・今橋盛勝「教師の懲戒と体罰」総合労働研究所 1982
- ・沖原豊「体罰」第一法規 1980
- ・堀尾輝久・兼子仁「教育と人権」岩波書店 1977
- ・高木太郎・杉山明男編「教員養成大学」三一書房 1959

(

(注1) 岐阜県立岐陽高校体罰死事件「研修旅行中、携行を禁止されていたヘアードライヤーを持参した生徒の指導をめぐって、同僚教師から指導が甘いとなじられた担任教師が苛酷な体罰を加え、生徒を死亡させた」

(注2) 耳塚寛明「教室における生徒の統制と教師の体罰」(愛知県高教組「体罰に関するアンケート調査」『内外教育』1986年2月4日号による)

(注3) 筆者が非常勤講師を勤めるN工業大学で、1学年の教職課程専攻学生に体罰のアンケート調査を実施し、232名中、206名の回答を得た。(実施日2010年12月2日、3日)「教師の体罰をどう思うか」との問いに、絶対必要2%、必要な場合がある57%と、絶対反対11%、どちらかというところと反対27%の合計38%を上回り、肯定の意見が予想以上に多かった。

「体罰肯定の理由」としては、体罰は最後の手段として必要39%、次いで、言葉で言っても効き目がない生徒がいる32%、の順であった。

「体罰を受けた経験があるか」の質問に対し55%の学生が小、中、高校のいずれかで体罰を受けた経験を有すると回答している。

「体罰の理由・場面」(複数回答可)では、部活動が38%、反抗的態度31%、授業中の私語27%、忘れ物19%、理由不明14%、

学校行事8%の順になっている。これを見ても運動系、とりわけ部活動が体罰の温床になっていることがわかる。また、理由不明というのが14%存在した。数は少ないが、わけがわからないままに体罰を受けている実態がある。

「体罰を受けたことを保護者に知らせたか」という問いに対し、知らせた26%に対し、知らせなかったが74%。知らせなかった理由には、親も殴ってもいいと思っているから、とか親に叱られそうだったから、というのがあった。保護者の中にも体罰を肯定しているものがあることが読み取れる。知らせた理由としては、(体罰されたのが)意味不明な理由だったので相談した、とても辛かったから、殴られた量が多すぎたから等々があった。

「自分が教師になった時、体罰をするかどうか」の問いに、絶対体罰をしない27%であったのに対して、体罰をすると答えたものが30%、と体罰肯定の方が多かった。その時にならないとわからないが42%で、これも体罰を否定しているわけではない。

この調査から一部ではあるが工業系の教職を志望したばかりの学生では、6割が教師による体罰を自容認し、かつて生徒として体罰を受けた学生であっても体罰を肯定し、あまつさえ自分が教師になった時にも体罰を取り入れようとする姿勢があることが推察できる。

教師による体罰が一向に無くならないのは、このような体罰の連鎖が続いていることも背景となっているのであろう。

安藤房治・小菅ゆみ(1993)「学校における体罰に関する一考察—教育学部学生の体罰体験と体罰意識調査をもとに—」弘前大学教育学部心身障害学科教室

この調査によれば、「体罰に関する意見」で賛成37.3%、反対59.1%と反対の方が多い。「体罰体験の有無」では、8割以上が体罰経験があるとしている。「体罰賛成理由」では、してはいけないことを教えるため31.4%、最終手段として用いる20.9%、子どもは体で覚えさせることもある16.9%、甘やかすとつけあがるのではじめ・厳しさが必要8.7%の順位になっている。「将来教師

に なった場合どのように対処しようと考えるか」では、体罰を行う場合もある 35.8%、絶対にしない 18.4%、その時にしないと何とも言えない 40.7%になっている。

追補

- (4)朝日新聞 柔道界では「暴力や体罰という体質が残っている」山下泰裕・東海大副学長 (13 年 1 月 31 日)
- (5) 朝日新聞 (2006 年 6 月 5 日付) が全国の硬式野球部の指導者を対象に「高校野球の指導に関するアンケート」を実施した。
- (6) 朝日新聞「私の紙面批評」内田樹(13 年 2 月 26 日)
- (7)朝日新聞 元プロ野球投手桑田真澄談「コミュニケーションを大事にした指導法」(13 年 1 月 12 日)