

# 体罰が発生する「構造」とその個別性

## —判例研究の方法論に関する一つの新たな試み—

東京大学大学院教育学研究科 平 田 淳  
法政大学大学院修士課程修了 岡 田 賢 宏

A case by case study of the Structures which follow corporal punishment in school and consideration of their individualities

Jun HIRATA  
Takahiro OKADA

This thesis aims to clarify the structures that corporal punishments happened, extract various factors from the structures and reveal their correlations and interactions through precedent study.

As a result, we aim to suggest some recommendations to sweep away corporal punishment for school improvement.

### はじめに

「体罰というのは、体罰を容認する雰囲気のもとで初めて起こるんです」(某元公立小学校長)、「学校って、本当に個別に違うんですよ。それぞれの学校の事情がいろいろと絡み合ってる」(某東京都管理職)、「以前いた学校で体罰を行っていた教員でも、体罰が全くないような学校へ行くと、不思議と体罰をしなくなるんですよね」(某公立高等学校教諭)。本稿は、このような見解に関連して、従来の体罰研究が体罰法禁の理論、教員や子ども、親の体罰に対する意識についての調査、教育的懲戒の手段としての体罰の是非、それらを通しての子どもの人権保障といった問題に主眼を置いてきたことに対して、その重要性を認識しつつ、それら先行研究が体罰を行った教師の属性というミクロ的視点からの批判であったり、教員とはそのような属性をもつものだという、教員全体を一括りとしたマクロ的視点に立ったものであり、体罰が発生する状況の個別性やその構造、各アクターがどのように相互に関連し合っているのかなどの視点からの研究が欠けていたことに鑑み、教師たちの独自の態度や価値観・文化、校長の果たすリーダーシップ、親や地域が及ぼす

影響などからアプローチすることによって、体罰が生み出されてしまうような複合的な条件を抽出し、それを、体罰による子どもの人権侵害状況を改善するための糸口として提示しようとすることを主眼とするものである。

本稿においては、体罰が発生する構造を検証・分析するための素材として判例を用いる。従来、判例を通しての体罰研究は教育法学の分野でなされてきたが、そこでは主に、教育上の正当行為たる懲戒と違法行為たる体罰とを区別するにあたって裁判所が採っている法解釈はどのようなものか、いかなる教員の行為が正当なる教育上の懲戒の範囲を逸脱した体罰と認定されているか、体罰に対する教員・校長・市町村・都道府県・国の法的責任の有無とその範囲を明らかにすること、などに焦点が当てられてきた<sup>1)</sup>。しかしここでは、体罰が生じてしまった状況の構造を明らかにするという視点から判例を用いるため、上述のような法解釈に焦点を当てる方法を採用せず、その事実認定の部分に焦点をあてる。勿論、体罰が生じた構造を分析するために判例を用いることには、一定の限界が伴う。即ちそれは、限られた範囲、つまり裁判所の実事認定に掛からなかった事実については検証できないという制約であるが、他方、体罰事件が訴訟にまで発展するという、ある意味で極端な例ではあるが、極端で

あるがゆえに、その事実関係がよりクリアに見えてくるということ、判例においては、当事者の事実認識に食い違いがある場合でも、一定の基準によりオーソライズされた事実認定がなされるため、分析対象となる事実をある程度客観的（ある意味では「フィクション」であるという側面も指摘されるが）に把握できるということ、などのメリットがあるとも考えられる<sup>2</sup>。

なお、本稿において取り扱う判例の数は35件である。また本稿では、「体罰が発生する構造」を明らかにするために判例を用いるため、民事事件と刑事事件について、それらがその法解釈や理論構成において異なることは承知しているが、あえて別異に取り扱うことはしない。

## 1. 分析の視点

従来の体罰問題についての研究は、概ね次の二つの系統に分かれる。即ち、一つには「体罰はなぜいけないのか」というものであり、もう一つは「体罰はなぜ起こるのか」あるいは「体罰はなぜなくなるのか」というものである。以下においては、これら二つの点において、これまでどのような議論がなされてきたのかについて見ていくこととする。

### (1) 体罰はなぜいけないのか

周知の通り、体罰は学校教育法第11条但書において明確に禁止されている。にも関わらず、学校において体罰がなくなる、あるいは減少する兆しはほとんどみられない。むしろ近年は、体罰を理由として処分を受けた教員数は増加傾向にあるというのが現状である<sup>3</sup>。

それは、例えば「体罰は愛の鞭である」<sup>4</sup>という考えや、「体罰はよくないが、他の措置に比較すればよりましである、あるいは、ある状況を放置するわけにはいかないなど体罰はやむを得ない場合がある」<sup>5</sup>といった教員の体罰観、「もっとびびり指導してもらいたい」「先生から殴られるうちが花なのよ、手をかけられなくなったらおしまいよ」<sup>6</sup>というような親の体罰観など、子どもの教育に体罰は必要であるという意識が一般的に言ってまだまだ根強く残っているからであるということが指摘されるであろう。そしてそれは、「親の体罰容認の態度が、教師の体罰容認に、誤った自信を与えている」<sup>7</sup>という両者の関係を構築することにも繋がるという指摘も見られる。確かにいわゆる「課題集中校」に類別されるような学校、あるいはそれに限らず授業中に子どもが騒ぎ、授業にならないような場合に、「体罰禁止といっても、実際にこの状況をどうす

れば授業が行えるようになるんだ」といったような教員の心の叫びは、法規定と学校の現実との乖離現象を如実に表したものとといえるだろう。中には「体罰は必然であり、根絶などできることではないとすると、私たち教師は腹をくくったほうがいい」<sup>8</sup>といった、一種開き直ったような見解さえ見られる。

しかしこのような、いわば「体罰は必要悪である」といったような見解に対しては、従来、その教育効果について批判がなされてきた。それは細かく見ると、「体罰は加罰の対象となった行動を除去したり、停止したりする効果はない。その行動を一時的に抑制または延期するだけである。さらに、強い罰が、望ましい行動までも抑制し、被罰者の自発性や創造性を阻害してしまう」、「体罰は子どもに強い恐怖心を与えるので、子どもは、体罰を回避するために、しばしば望ましくない行動つまり表裏をつくらうこと、要領よく立ち回ること、上手にごまかしたり、ウソをついたりすること、他人に責任を転嫁したりすること、などを学習することになる」、「学校内体罰は、多くの場合、他の子どもの前で加えられるから、当の子どもの自尊心を傷つけ、屈辱感を抱かせることになる」<sup>9</sup>、「体罰は教師と生徒間の信頼関係を崩壊させる面をもっている」<sup>10</sup>、「体罰を含む管理強化は非行を潜行化させ、それが陰湿多様な逸脱行動を生んで行ったのである。『いじめ』の多くはこうして追いつめられた児童生徒たちが、そのいらだちを仲間に向けた攻撃行動といってもよい」<sup>11</sup>といった批判がなされてきた。そしてこのような体罰が子どもに及ぼすマイナスの影響と法規定との関係について、「体罰は法律で禁止されているから違法なのではなく、教育条理上反教育的だから法律で禁止されているというべきであろう」<sup>12</sup>と結論づけて、体罰が法律で禁止されていることの正当性が強調されてきた。

### (2) 体罰はなぜなくなるのか

上述のように、体罰には教育効果はなく、従って法律で禁止されているということの意義は非常に強く論じられてきたところである。しかし、一向に体罰は減らない。なぜか。このことに関して一般的には、親やあるいは社会一般において、「体罰を容認する雰囲気」といったものがあるということも指摘されてはきたが<sup>13</sup>、それよりもむしろ、従来は、教育条理上反教育的な体罰を行ってしまう教員自身の属性に問題がある（ここではこれを「個人欠損モデル」と呼ぶこととする）というもの、あるいは「教員とはそういうものだ」というように、教員を一括りにしてしまう論等が、教員の専門職性との関連で述べられてきた。以下では、後二者について、従来どのよう

なことが言われてきたのかについて言及していくこととする。

#### ①「体罰を振るう教員の属性」という視点

「体罰を起こしてしまう教員の属性」として、従来は次のようなことが言われてきた。即ち、体罰を行うのは体育教師に多い<sup>14</sup>、子どもにその教員を見ただけで「この先生の言うことだったら、たとえ多少納得のいかないことであっても、いちおう従ってみよう」という感情を引き起こさせるという意味での「人格的権威」が未確立である、担当教科の点で何らかの劣等感を感じている、子どもとの間に深い人間的絆ができていない（つまり「子どもがみえていない」、自分が大人であり、プロの教師であり、相手が子どもであるということを忘れてしまっている<sup>15</sup>、力関係（上下関係）でしか相手を見ることができない（権力志向、力への固執）、俺は体を張ってやっているんだと思込んでいる（カッコ良さへのあこがれ）、お互いに相手が悪いからだど他罰的である（自己反省能力の欠如）、気が短くてカッときやすい（耐性＝自己コントロールの欠如）、目先のことにこだわり、先の結果のことを考えない（視野狭窄症、短期決戦型）、相手の心の痛みが分からない、相手の心のひだまで見抜けない（共感性の欠如）、自分で考えようとししない、じっくりと考えることが嫌い（思考の欠落、短絡的思考）、言葉でうまく伝えることができない、ボキャブラリーの不足（言語捜査能力の欠如）、性急（＝せっかち）で、心のゆとりがなく、待つことが出来ない（時間への不信）、自分に関しても、相手に関してもかなり主観的で思い込みが激しい（レッテルはり）<sup>16</sup>、等々である。

以上のようなことが、「体罰を起こす教員に共通する属性」として論じられてきたが、このことを検証してみると、次のようなことがいえるであろう。即ち、上述した限りでも、性格面、力量面、形式（担当教科）面など、非常に多岐にわたるものであり、これらのうち1つもしくは複数の要素を有する教員は体罰を行ってしまう、と結論づけることは、あまりにも乱暴な議論であろう。また、教員個人の属性のみに体罰の原因を求めてしまうことは、結局は教員養成課程や当該教員の成長過程といったものに注目することにとどまってしまう、今現実に行われようとしている体罰事件の発生をどのようにすれば防げるのか、ということについて、寄与するものは少ないように思える。

#### ②「教員文化」という視点

かつて久富善之氏は、教員という職業に就いている者がもつ、その独特の「教員らしさ」「教員くささ」といったものを「教員文化」として次のように定義した。即ち、

教員文化とは、「教員世界に見いだせるモーダルあるいは変異的な行動型を要素とするものであるが、その単純な和であるというよりも、その背後にあって行動を律し、教員たちに『世界解釈』のコードを与えている組織された全体である。その全体は、教員という職員の遂行（仕事と生活とを含めて）にまつわって歴史的に選択され、形成され、継承され、また創造されながら変容していくところの蓄積された信念・慣習・伝統・思考法・心性・つき合い方などのセットからなっている。」<sup>17</sup>そしてそれは個々の教員の行動そのものではなく、その活動を律し、支え励ましたり抑制もする規制体系であるとする<sup>18</sup>。その上で、その教員文化の持つ性質として、必ずしも一枚岩ではなく、「変異型」を発生させあるいは許容することにその文化の性格が現れるとして、それが必ずしも全ての教員の行動原理となるわけではなく、例外も存在すること<sup>19</sup>、あるいは「せんせい」と持ち上げられ、それ以降もその特別の権威を維持する諸方略に染まっていくと、教員たちは知らないうちに一種の「尊大症候群」ともいえるべき性癖を持つようになるということや、「期待される教師像」とそこにおける「期待の肥大化」といったものに起因する批判に常にさらされているということ<sup>20</sup>などによって、「教員文化」と外部環境との関係性にも言及している。

体罰問題を、このような「教員文化」の観点から研究したものとして、油布佐和子氏の研究がある。まず油布氏は、体罰の発生を個人欠損モデルに求めることを、「不適格な教師が事件を引き起こすという指摘にしても、たまたま事件が表面化したから、関与した教師が事後に不適格であると認識されたに過ぎない。また、これらの事件の中心にいた教師が、教師としての自覚に欠けていたと、必ずしも言いきれない。事件のそれぞれの記録が物語るように、中心となった教師はむしろ他の教師より『熱心』であったことが示されているからである」<sup>21</sup>として、批判する。その上で、次のような見解を「教員文化」から導き出すものである。即ち、体罰、あるいは体罰を行った教員についての教員社会・教育関係者の意識として、たまたま不幸な結果となってしまったが、それは指導熱心のために起こってしまったことで、教員の意図、姿勢そのものまで非難されるものではない（つまりそこに不適格な教員の姿ではなく、教育熱心で有能な教員の証明を求め、逆に体罰を行わない教員に対して、指導不熱心といった意識を持っている）<sup>22</sup>、という意識を共有している、といったことを指摘しているのである<sup>23</sup>。

さて、油布氏は、体罰に関連して存在する上述のような「教員文化」を、教員の職業パーソナリティとしての

「生徒本位主義」、「強権的善意性」という概念を提起して、次のように分析する。即ち、体罰問題においては、「生徒を厳しく指導することは、その成長において不可欠なことである」、「その生徒を立ち直らせるには体罰はいた仕方なかった」等の当該教員の「熱意」や「使命感」があり、それは「生徒のため」といういわば「生徒本位主義」に基づくものである。しかしそのような生徒本意主義は教員の主観の上だけであり、行為が意図とは異なった結果を招いたとしても、「不幸な結果になったが、意図は間違っていない」と、意図によって結果を正当化する傾向がある。そして実際には、そのような生徒本意主義が管理主義に通じるものとなる<sup>24</sup>。このような要因によって構成される強権的善意性というものを、油布氏は畠山弘文氏の次の定義によって説明している。「自らの立場によって限定された善意が、限定なしに半ば強制的にクライアントに差し伸べられる。その結果、実質上はクライアントに対する管理が内在的プレーキを欠いたまま展開されていく。善意が管理を強化し、恩恵が支配を正当化する。」<sup>25</sup>更に、「教職経験を積み教職に肯定的感情を抱いている自負のある教師の生徒指導観は、すなわち生徒に対する非寛容的態度こそは、まさしく、教師の職業パーソナリティの特徴である強権的善意の存在を証明しているのである」<sup>26</sup>と指摘し、体罰発生の原因を、体罰を容認する「教員文化」の存在に求める。

さて、油布氏のこの指摘には次のような疑問が生じる。即ち、このような記述は、「熟練した教員ほど生徒に対し管理主義的に相対し、故に体罰を行う可能性も高い」と読み取れるが、牧証名氏等による調査によると、教職経験が長くなるほど、体罰を行う機会が少なくなるという結果が出ており<sup>27</sup>、これとの関連についての記述がない。また、体罰を起こす教員の類型として杉山洋一氏が指摘する、熟練していない教員に多い「鬱積型」<sup>28</sup>に類型される教員に関する認識が抜け落ちている。つまり油布氏の指摘は、一面的には「体罰を起こす教員」の特性やそれを容認する「教員文化」というものに言及してはいるものの、それは「こういう教員が体罰を起こす」という、個人欠損モデルの総和として「強権的善意性」を有する教員の属性を指摘しているにとどまっており、マクロ的に過ぎる傾向がある。その意味で、この概念のみで体罰問題を分析することは、難しいといえよう。

### (3) 体罰発生状況分析の視点～その「構造」への着目～

「体罰は教師個人の主観的判断で行われ、歯止めがきかないということをあげておかなければならない。いたずらをした子どもを『立たせる』か、言葉で叱るだけに

するか、などの判断は、その子どもに向き合った教師の主観的判断のいかんによるのである。教師の専門的力量に基づく判断によって、子どもが平手打ちを食わせられるか、教室内に立たせられるかなどが決まるわけである」<sup>29</sup>、「学校という表舞台に配役は二人しかいない。『教師』か『生徒』である。…中略…『体罰』はいつもこの二つの役の間で展開」<sup>30</sup>する、といった指摘がある。しかし本当にそうなのであろうか。「体罰発生の原因」をそのような観点だけに、つまり体罰を行う教員、あるいはそういった教員の行動特性の根底にある「教員文化」というようなものに収斂してしまっているのだろうか。

つまり、上述のような多くの先行研究における指摘は、体罰を起こす教員個人の属性、あるいはその行動を規定するものとしての教員文化というものから、体罰を起こしてしまう教員の属性を一般論として導き出しているに過ぎず、どのような状況において体罰が発生してしまうのか（子どもや教員、親などが関わりあっている「構造」の分析）や、体罰という教員の行動に、親や社会の「体罰を容認する雰囲気」（ここでの「雰囲気」とは、親や地域住民の学校における教育活動に対しての漠然とした要望と捉えられるであろうが、これにも地域差というものがあるということは、久富氏の研究によって立証されている<sup>31</sup>）は、どのような影響を及ぼしているのかといった視点からの分析が欠けているのである<sup>32</sup>。

つまり、体罰が発生してしまう状況を分析していくには、体罰を行ってしまうような教員の属性や、教員一般の行動原理といった上述の諸視点からの分析も勿論重要ではあるが、それだけではなく、体罰が起こってしまう「構造」をまず明らかにし、その上で当該教員の行為に影響を及ぼすあらゆる要因、つまり上述した各視点を抽出し、その上でそういった諸要因の複合的な相関関係を検証していくことが必要となるのである。

そこで以下においては、本稿で取り上げる35件の判例について、まず次章においてその時系列的傾向をみることによって、体罰に対する教員や親の意識、裁判所の判断が時代を経てどのように変わって行ったのか、3章において裁判所の事実認定に現れている関係者の属性を見ることによってそこに何らかの特徴が見られるのか、ということなどについて概観し、その上で4章において、いくつかの判例を個別に見ることによって、その「構造」を明らかにしていくこととする。

## 2. 判例の時系列的傾向

ここでは、今回取り扱った35件の判例(表1)について、表2を用いて体罰発生時期に注目しつつ体罰事件の特徴を見ていくこととする。

### (i) 体罰発生時期

体罰事件が訴訟に及んだものを10年の区分で分類してみると、昭和25年から昭和34年までが6件(判例1は正確な日時が記されていないが、この時期に発生したと思われる)、昭和35年から昭和44年までが7件(判例12も判例1と同様)と、訴訟件数は非常に少ない。さらに昭和45年から昭和54年まではわずかに4件であり、訴訟上は、体罰はこの時期まで、あまり深刻化していなかったといえる。しかしながら、昭和55年から平成元年までの時期においては、訴訟件数が急激に増加の傾向となり、18件が認められた。この時期については、学習指導要領の変遷からのアプローチにより特徴が把握し易い。即ち、戦後4回目の学習指導要領の改定により(小学校昭和46年、中学校昭和47年、高校昭和48年実施)、授業内容面においても詰め込み教育がますます激しくなり、その結果としていわゆる落ちこぼれと呼ばれる生徒が増加の傾向となったのである。そのため、昭和50年以降は、校内暴力や登校拒否といった形で生徒側の学校に対する反発が顕在化し始め<sup>33</sup>、学校教育現場では、これまで体験したことのない学校=教育の危機に直面してしまったのである<sup>34</sup>。つまり、この時期に生徒と教員とが対立する構図がいよいよ顕著に表面化してしまったのである。その後、戦後5回目の学習指導要領の改定が行われ(小学校昭和56年、中学校昭和56年、高校昭和57年実施)、この状況を打開するために、ゆとり政策、個性や能力に応じた教育を施すといった方針が打ち出され、教員と生徒との対立関係を克服しようと試みたが、結果的に学校教育現場では、文部省の主導により、校則を絶対視しての管理主義教育が徹底された<sup>35</sup>。また、詰め込み教育は親・生徒レベルでは解消されず、塾通いが社会問題化し、塾という新しい社会生活の場が多くの子どもの中に位置付けられたのである。

このように、体罰訴訟が急増し始めた昭和55年頃は、まさに教育政策の転換期であり、学校荒廃を是正するために教員による体罰が施されたということが出来る。問題は、管理主義教育が徹底された後の昭和61年以降に至っても体罰訴訟は増加している点である。このことは、学校教育現場には依然として管理主義教育期に植え付けら

れた指導方法が抜け切らない教員が存在し、その教員によって体罰が施されたのではないかと予想される。この意味で、校内暴力も下火となり、管理主義教育の反省から体罰は減少の傾向にあるとした考え<sup>36</sup>は、政策に順応できた教員にはあてはまるかもしれないが、うまく順応できなかった教員が自己の指導方針に固執したために、急激に体罰事件が発生するに至ったと結論づけることも可能に思われる。しかしこれはあくまでも推測の域を出ないものであり、次章でこの点について検証を試みることにする。

### (2) 体罰原因行為

体罰が行われた場所は、教員が率先して非行生徒グループの集会を自宅で行ったという判例5の極端な例を除けば、教室、掃除場所、グラウンド、修学旅行先といった、教員と生徒が接触する機会としては、生徒の学校生活においていわば日常的なものと認識される場所であり、別段体罰が発生する要因として特徴的なものは見られない。続いて、体罰の原因となる生徒の行動については、授業態度が悪い、掃除・給食・授業時間に遅れた、宿題を忘れた、テストの点数が悪かった、部活動の試合に負けた、盗難の疑いがあるといったもの、また、単に態度が卑怯であった(判例19)、一度叱責したが聞き入れなかったから(判例10)といった場合等が認められた。ここで特徴的なものは、体育系の部活動における体罰である。

昭和48年度までは部活動の最中に体罰に至った場合は全く認められていない。これは、この頃から部活動が教育の一環として位置づけられ、勝利至上主義に基づいて指導がエスカレートし、体罰に及ぶということが発生し始めた<sup>37</sup>結果として捉える事ができる。

全体の結果としては、学校荒廃時において教員が状況を打開するために、例えば教員の身体に危険を伴うような生徒の行為から自己防衛するというようなものとしての有形力の行使は見られない。即ち、体罰原因行為は、学校教育現場で日常的に生徒が行うであろうと予想される行為に対する教員の教育的行為であって、体罰という、教育効果については疑問が多く提示されているものであっても、「即効性」のある(と信じている)手段を、教員が安易に利用してしまった結果が読み取れた。

### (3) 体罰の態様

教員が生徒に対して行う体罰の態様は、殴打、足で蹴る、押し倒すといった有形力の行使に加えて、事情聴取による自白の強要や、判例16のような「必殺宙ぶらりん」<sup>38</sup>という教員生徒間で取り決めた罰ゲーム、そして忘れ物

表 1 体罰判例一覽

判例番号	発生時期	判 例 名	登 載 判 例 集
1		吉野簡裁昭 29.5.25 大阪高判昭 30.5.16	裁判集（刑事）124・31頁。高刑集8巻4号545頁
2	S 30.10.20	旭川地判昭 32.7.27	判時 125号 28頁
3	S 32.7.5	東京地判昭 33.5.28	判時 159号 50頁
4	S 26.6.3	福岡地飯塚支判昭 34.10.9	学判 870頁
5	S 34.4.26	横浜地横須賀判昭 34.11.20	下刑集1巻11号2474頁
6	S 30.10.6	横浜地判昭 35.4.25	学判 883・3頁
7	S 41.7.21	川内簡裁略命昭 41.8.31	学判 885頁
8	S 42.10	高田簡裁略命昭 44.5.12	学判 886頁
9	S 44.6.10	八代簡裁略命昭 44.10.8	学判 887頁
10	S 37.9.25	福岡地飯塚支判昭 45.8.12	判時 613号 30頁
11	S 40.9.15	前橋地高崎支判昭 47.9.7	判時 680号 24頁
12		福岡高宮崎支判昭 47.11.30	学判 901号 3頁
13	S 42.4.20	名古屋高判昭 50.10.1	判夕 340号 219頁
14	S 48.6.8	松山地判昭 51.3.29	学判 913頁
15	S 51.5.12	東京高判昭 56.4.1。水戸地判 57.2.26	判時 1007号 133頁。判時 1078号 112頁。
16	S 48.10.4	千葉地判昭 55.3.31	判時 1112号 58頁
17	S 53.2.28	東京地判昭 57.2.16	判時 1051号 114頁
18	S 55.11.11	長野地裁昭 58.3.29	学判 941・32頁
19	S 57.7.17	長崎地判昭 59.4.25	判時 1147号 132頁
20	S 55.11.19	神戸地伊丹支判昭 59.4.25	判時 1134号 128頁
21	S 55.11.18	鹿児島地判昭 59.11.6	判例地方自治 12号 61頁
22	S 60.2.22	浦和地判昭 60.2.22	判夕 554号 249頁
23	S 60.5.9	水戸地判土浦支判昭 61.3.18	判夕 589号 142頁
24	S 61.7.2	金沢地判昭 62.8.26	判時 1261号 141頁
25	S 62.1.17	横浜地川崎支判昭 62.8.26	判時 1261号 144頁
26	S 56.3.5	静岡地判昭 63.2.4	判時 1266号 90頁
27	S 55.2	高知地判昭 63.6.28	判例地方自治 51号 40頁
28	S 60.10.30	東京地判平 1.4.24	判時 1330号 64頁
29	S 62.6.2	鹿児島地判平 2.12.25	判時 1395号 124頁
30	S 56.9.26	浦和地判平 2.3.26	判時 1364号 71頁
31	S 61.7.3	千葉地判平 4.2.21	判時 1411号 54頁
32	S 63.9.22	名古屋地判平 5.6.21	判時 1487号 83頁
33	H 1	大阪地判平 5.9.3	判時 1494号 130頁
34	S 58.4	岐阜地判平 5.9.6	判時 1487号 90頁
35	S 59.10.19	浦和地判平 5.11.24	判時 1504号 106頁

表2 体罰判例の諸状況

	体罰事件発生時期	体罰原因行為	体罰の態様	被害の状況
判例 1	言及なし	罰として立たされていた生徒について、その罰を行っていた教師の面子をたもつつ生徒を解放しようと試みた。	軽く鉄拳で頭部をノックした	言及なし
判例 2	昭和30年10月20日	同級生が眼鏡をかけたことに対し、被告教師が校長室に当該生徒を連行しようとしたが逃避。	引きずり、左大腿部を足蹴りにした。	脳神経症（ヒステリー発作）を発作して意識不明の状態に陥った。
判例 3	昭和32年7月5日	ホームルーム中、生徒が騒いだ上、他クラスの生徒が窓を開けるなどしたため、注意したら逃走した。	逃走した生徒を追いかけて、詰問した上、鉄拳で顔面を5回乱打。	死亡。
判例 4	昭和26年6月3日	金銭盗難の容疑。	自白の強要、顔面を2回殴打。	精神分裂症。
判例 5	昭和34年4月26日	被告教師が作った非行生徒のグループの集会上、当該生徒が行かなかった。	数日におよび、数十回の殴打。	言及なし
判例 6	昭和30年10月6日	授業が始まった直後、被告教師が教室に入った瞬間、当該生徒がふざけていたところを目撃。	相撲の手を使って当該生徒を教室の床板に倒した。	左腿部を強打し、不具者となった。
判例 7	昭和41年7月21日	テストの点数が悪かった。	竹製指示棒で頭部を2～6回殴打。	言及なし
判例 8	昭和42年10月	屋内運動場において女子身体検査を実施することになったことに対し、女子生徒が抗議。	顔面を2～3回殴打。	言及なし
判例 9	昭和44年6月10日	態度が卑劣（それ以上の言及なし）	素手で鼻付近を1回殴打。	治療約1週間の顔面打撲症。
判例 10	昭和37年9月25日	人文地理の授業中、生物の教科書を開いており、叱責しようと職員室に連行したが、反省の色が窺えなかった。	平手で頭部を数回殴打。	自殺（条件関係はあるが、相当因果関係は否認）。
判例 11	昭和40年9月15日	体育の授業中、座っている姿勢が悪かったことおよび、騒いでいたこと。	篠の教鞭（長さ55センチ、太さ1センチ）で頭頂部を1回殴打。	頭部外傷による右内直筋、左下直筋不全麻痺、外傷性目筋麻痺。
判例 12	言及なし	朝礼の時間に整列していなければならぬのに、水のみ場付近で遊んでいた。	顔面を2～3回殴打。	言及なし
判例 13	昭和42年4月20日以降 頻繁	宿題忘れ。	平手で殴る、胸ぐらを掴んで揺すりセーターを破る、新聞紙を丸めたもので頭を殴る。	生徒が泣いた、登校を渋ったなど。
判例 14	昭和48年6月8日	授業態度が悪い。	その場で脱論したがきかなかつたので、体育教官室に同行し、手拳で鼻付近を1回殴打。	鼻部付近がふくれあがり、これによって顔に変形をきたしたが、約10日ほどで腫れもとれ、治療した。
判例 15	昭和51年5月12日	体育館での体力テスト中、当該生徒が当該教師に「何だ加藤と一緒に」と言わずこけのポーズをとった。	前頭部付近を平手で1回押すように叩き、右手の拳を肩のあたりから振り下ろして頭部をこつこつと叩いた。	死亡。
判例 16	昭和48年10月4日	原告生徒が所属する女子チーム6名が、相手の男子チームにボールをとられたことの罰。	いわゆる「必殺宙ぶらりん」。	頭、背中、腰などに痛みを訴え、検査したところ、首の骨がずれていることが判明。
判例 17	昭和53年2月28日	休み時間に学校を抜けだし学校の近隣の民家のガラスをパチンコ玉で割った。	厳しい言葉での事情聴取。	自殺未遂（校舎3階からの飛び降り）、全治3カ月。
判例 18	昭和55年11月11日	隣席の児童に微笑みかけたことおよび、ある生徒集団が他の生徒を仲間外れにする申し合わせをしていたこと。	顔面を手や木製定規、箱入り書籍などで十数回殴打、頭髪をつかんで、床板に数回うちつけるなど。	全治1週間の頭部打撲傷、全治5日の頭部、顔面打撲。

	体罰事件発生時期	体罰原因行為	体罰の態様	被害の状況
判例 19	昭和57年7月17日	宿題忘れ。	宿題忘れにつき、生徒は、「やっているがもってきていない」と言ったが、教師が家まで取りに行かせた。	自宅隣接の牛小屋で首吊り自殺。
判例 20	昭和55年11月19日	自習授業中の態度が悪い。	相撲の「ぶちかまし」のような形で投げ飛ばし、その後靴紐を結ぶためにすわっているところを足蹴、顔面殴打。	突発性難聴。
判例 21	昭和55年11月18日	掃除に遅れた。	平手で顔面を3回よろけそうになるほど強く殴打。その後5分～10分の正座。	心因性の頭痛、身体強直、失立失歩、痛覚・触覚の以上がみられるようになった。
判例 22	昭和60年2月22日	自習授業中、出歩いていた。	縦35.5センチ、横20センチ、重さ282グラムのボール紙製の出席簿で立っている原告生徒の頭を1回叩いた。	特に気持ちが悪くなったとか、体調がくずれたといったことはなかった。
判例 23	昭和60年5月9日	修学旅行中、禁止されていたヘアドライヤーを使用した。	厳しく叱責し、頭部を殴打、右肩あたりを足蹴、頭部を踏みつけるなど。	急性循環不全で死亡。
判例 24	昭和61年7月2日	日頃から忘れ物が多い生徒に、今度忘れたら殴る旨伝え、翌日忘れ物をした。	顔面を往復でびんた4回、その後、体落とし。	頭部打撲による硬膜下血腫、脳挫傷の上、死亡。
判例 25	昭和62年1月27日	書き初め大会2日前に清書が終わっていないにも関わらず、態度が悪かった。	手首で頭を巻き込むようにして1回殴打し、鉄拳を前につきだすようにして頭部を2～3回殴打。	左耳介後の頭皮下出血、硬膜外血腫により死亡。
判例 26	昭和56年3月5日	生徒が「催眠術遊び」（いじめと判示）をしていたことと、日頃から障害児など弱いものいじめをしていた。	事情聴取のうえ、平手で顔面を数回殴打。	右眼球打撲兼球結膜下出血（しかし、それほどひどい怪我ではない）。
判例 27	昭和55年2月	剣道の時間中、態度が悪かった。	竹刀で頭部や胸、首などを殴打、突き出し、防具のないところも同様に殴打。	頭痛、めまい、吐き気に襲われ、入院・通院を余儀なくされた。
判例 28	昭和60年10月30日	当該教師の記述した学級日誌の内容について、職員室で抗議。	学級日誌の取り合いになり、もみあう形で手拳で唇付近を1回殴打。	急性歯牙支持組織裂傷、上唇左側裂傷、口唇および左下顎部の外傷。
判例 29	昭和62年6月2日	学校に無断で原付の免許を取得。	正座している原告生徒の側頭部を平手で数回殴打し、更に頭部を押さえて動かないようにして手拳で数回殴打。	心因性難聴。
判例 30	昭和56年9月26日	原告生徒を含む数人の生徒が他の中学校に押しかけた。	顔面を平手で殴打し、腹を膝で蹴った。	鼻血を出した後、顔面打撲、口内裂傷。
判例 31	昭和61年7月30日	給食の時間に遅れ、叱られることを恐れて、廊下側の小さな窓から教室に入り、身を縮めるようにして席についた。	正座している原告生徒の顎を足蹴にした。	上前歯牙脱臼、下口唇裂傷、左下顎打撲。
判例 32	昭和63年9月22日	授業中の態度が悪かった。	原告を立たせたままズボンを下ろしたりその右眼（まぶた）を手指で強く押さえるなどした。	加療約3週間を要する右眼結膜下出血の傷害。
判例 33	平成元年	製図授業中、作業上の注意を守らなかった。	頭部付近を教務手帳（厚紙製表紙、縦27センチ、横13センチ）で数回殴打。	左鼓膜破裂。
判例 34	昭和58年4月より1日以上	部活動において成績が上がらない、体の調子が悪いので休みたいと訴えたことなど。	なじる、殴る、蹴る、竹刀で殴るなど。	自殺。
判例 35	昭和59年10月19日	バレーボールの試合で負けたこと。	手のひらで顔面を殴打した際、よろけてコンクリートの柱に頭をぶつけた。	めまい、頭部の痛み、頭痛、手足のしびれなど。



をした生徒に対して、往復に1時間半を要することを知らずながら忘れ物を自宅まで取りに帰るよう強制した場合などがある。中でも、昭和48年以降においては、体罰が教員の指導プロセスの一環として行われているものが2件見られる。1つは判例16であり、これは部活動での罰ゲームとして体罰が日常的に行われていたことを示すものである。即ち、体罰が日常的に行われていたにも関わらず、他の教員や教頭、校長らがその行為を抑止しなかったのである。それどころか、校長は当該教員が体罰を施すという評判があることを知らず、その行為を改善させることなく放置し、体罰事件が発生しても、教育委員会に対して正当な授業活動の一環である旨の報告をしている。もう1つは、判例24であり、これは宿題を忘れたら体罰を施すことを事前に「予告」して、それを実行したというものである。

このように、体罰の態様は多岐にわたっており、一定のカテゴリーに集約させることはできない。しかし、特に後の2件に見られるような、教員集団および教員自身の体罰に対する認識の乏しさ及び人権意識の低さが見受けられた。

#### (4) 被害の状況

体罰による生徒の被害状況においては、件数の少なかった昭和54年までは死亡、精神分裂症、自殺といった深刻な被害状況が見られるのに対し、昭和55年以降では、やはり依然として死亡や自殺といったものも見られるが、頭痛、めまい、吐き気や殴られての口内裂傷といった比較的軽度の場合でも裁判に至っている場合が目立つ。特に判例22においては、生徒は出席簿で頭を一回叩かれただけであって、医学的に何ら外傷等が認められていない。これは、教員による体罰が行われた結果発生した損害につき提訴されたというよりむしろ、体罰そのものを許さないとする立場から提訴されたものと捉えるべきであろう。

このように、現在に近づくにつれ、比較的軽度な心身の損傷を負った場合にでも裁判に至る場合が増加している<sup>39</sup>理由は、体罰自体が増加しているというよりもむしろ、学校荒廃の時期を通じて生徒や親の人権意識が高まり、その結果として訴訟件数も増加していると捉えるべきであろう。それだけでなく、親の教員に対する不信感が高まったことも指摘すべきである。

つまり、従来教員が権威を保つことができたのは、学問・教育専門性、子ども・親の信頼によるものであった<sup>40</sup>。しかし、親の教育方針と相容れない教育及び指導が学校現場で行われるようになったために、教員と親が対立

する状況となってきたのであろう。そう認識すると、体罰こそが、学校という特殊な空間と親及び生徒との関係を把握するための重要な要素であるように思われる。学校荒廃の著しかった時期の親と教員との間の歪みは、まだ埋っていないどころか、双方相互の関係はますます希薄になってきているのである。

### 3. 判例にみる関係者の属性

体罰事件に関わった者の属性を一覧表にしたものが表3であり、以下に表の項目に沿って順に説明を加えることとする。

#### (1) 教員の属性

今回取り扱った35件のうち、担任による体罰が18件、体育系の教員による体罰が15件という結果が得られたが、特に後者については、従来から言われてきたように、スポーツというある意味肉体的苦痛を伴う媒介を通して、さらに教員の強権的要素も加わって体罰が発生するといった論<sup>41</sup>を証明した形となる。次に、生活指導を担当していた教員による体罰は6件と少なかった。その中で担任でもあった教員が5件であり、これは生活指導を担当しているという責任感からか、あるいは自己の立場を知らしめるためか、自分の担当する学級の生徒に対して厳しく指導を施すという姿勢の延長線上に体罰を施すに至ったという場合であろう。

続いて、体罰を肯定的に捉えている教員については21件に上っており、「個人欠損モデル」である程度説明のつくものといえよう。この認識に立つ体罰事件は、法解釈について論ずるまでもなく、いわば起こるべくして起こったといえる。また、判決文だけでは体罰を被った生徒の総数を把握することはできないが、他の生徒においても体罰を被った者が多数存在していることが窺われる。

#### (2) 同僚評価・親評価

同僚評価とは、日常の教育活動について他の教員が当該教員をどのように評価していたかというものであり、親評価とは、当該教員が体罰を行う以前の段階において、生徒の親（親集団）からどのように評価されていたのかというものである。しかしここでは、判決文が当事者を対象としたものであるため、特段説明を要する場合を除いてこれらの類の状況について記述がなされていない場合が多く、なされていても非常に抽象的な場合が多く、読み取れた場合はごくわずかであった。指摘すべきは、

表3 体罰判例にみる関係者の属性

発生年代		昭和25年～昭和34年					昭和35年～昭和44年					昭和45年～昭和54年					昭和55年～現在																					
発生時期		30	32	26	34	30	41	42	44	37	40	42	48	51	48	53	55	57	55	55	60	60	61	62	56	55	60	62	56	61	63	H1	58	59				
判例番号		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
教員の属性	①担任			○	○			○			○	○						○			○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○						
	②体育系			○	○				○			○			○	○	○				○							○	○		○	○				○	○	
	③生活指導			○														○			○	○					○				○							
	④若手			○	○							○	○										○															
	⑤体罰肯定		○	○	○	○		○	○		○			○	○		○		○			○	○	○	○					○	○	○				○	○	
同僚評価	①肯定						○				○			○																○								
	②否定													○													○										○	
親評価	①肯定																																					
	②否定													○	○																							
生徒評価	①肯定																																					
	②否定			○					○					○	○		○													○		○		○		○		
同席教員	①抑止力	○						×								×	×											○×										
	②連鎖性				○						○											○						×	○									
	指導プロセス	○			×							×			○				×		○	○					○	×		○	○	×	○	○	×			
生徒の属性	①非行					○																○					○			○								
	②反抗的										○				○							○					○		○									
生徒間関係	①よい					○		○		○						○						○	○		○			○			○							
	②悪い				○		○															○							○									
	③集団型	○		○		○	○	○	○								○					○	○	○	○		○			○								
教員生徒間関係	①親しい					○					○											○	○	○					○	○						○	○	
	②恐怖感					○											○															○					○	○
	③敵意			○				○		○			○										△															
	④信頼関係					○					×					○						○								○								
体罰容認の雰囲気											○					×	○					○				○			○	○	○					○	○	
校長	①姿勢						△						○	○		×		△												△		×	×	○		△		
	②監督責任																×																				×	
	③親への働きかけ													○	△																		×				×	
親の対応	①代弁機能					○							○	○		○							○	○					○	○		○	○	○	○	×	○	
	②対PTA					○																																
	③対教委																													○	○		○					○
発生年代		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
裁判時期		29	32	33	34	34	35	41	44	44	45	47	47	50	51	56	55	57	58	59	59	59	60	61	62	62	63	63	H1	H2	H2	H2	H4	H5	H5	H5	H5	
裁判年代		昭和30年代					昭和40年代					昭和50年代					昭和60年代以降																					

同僚や親に否定的な評価をされている教員は全員が体罰を肯定していたという点である。この結果から、教育に対する当該教員の認識と、同僚や親の認識との間にズレが生じているということがいえるであろう。このズレこそが、学校という特殊な空間に発生する独特なものであるように思われる。

### (3) 生徒評価

生徒評価とは、当該教員の日常の教育活動について生徒らがどのように評価していたのかというものである。生徒評価について判決文に詳細に記述されている場合も8件と少ないが、生徒が体罰を行った教員についてどのように評価していたのかということについては、そのほとんどが、当該教員に対して否定的な評価をしている。特徴的なのが、同僚評価・親評価の場合と同様に、否定的な評価を受けている教員すべてが体罰を肯定している点である。ここでも教員の認識と生徒の認識との間にズレが見られる。

### (4) 同席教員

これは、体罰事件が発生した現場に他の教員が居合わせていた場合における、居合わせた教員のとった行動についてのものである。判決文に記述されているものは8件であった。具体的に判例26について説明すると、この事件は体罰が行われていた場所が職員室であり、当該教員の近くにいた他の教員が体罰を見かねて一度やめるように諭した。しかし、その諭した教員はその後他の教室へ当該生徒を連れていき、そこで体罰を加えたというものである。このように、抑止力が働くような場合は稀であり、抑止どころか連鎖を起こして自らも体罰に加担するという場合が目立つ。このことから、体罰が発生する要因は、当該教員の教育観だけでなく、同僚の体罰に対する認識も影響を及ぼしていると考えられる。この意味で、各々の学校が体罰を容認する雰囲気を持っているか否かが重要であり、そのような雰囲気を有している場合、学校自体が体罰事件の発生に影響を及ぼしているといえるであろう。

### (5) 指導プロセス

これは、体罰に至るまでに、教員が教育的な指導を施したか否かについてのものであるが、しっかりとした指導プロセスがとられていたものが9件、全くとられていなかったものが6件であった。具体的に判例29を説明すると、当該教員は無断で原動機付自転車の運転免許を取得した生徒に対して、生活指導室で説諭し、反省文を書

いてくるように命令して教室へ帰した。その後、反省文を提出に来た当該生徒に対して再び説教を行った後に体罰を施すに至っている。このように指導プロセスが生徒に対して十分施されているにも関わらず、最終的に体罰に至る場合が特に昭和55年以降に7件と顕著であった。一方で、時系列的傾向のところで触れた判例16のように、指導プロセスの一環として以前から日常的に体罰を施していたものもある。いずれの場合も、最終的には教員自身ならびに学校全体の体罰に関する認識により体罰を施すに至っており、指導プロセスの徹底と体罰根絶とは次元を異にするものであるといえよう。

### (6) 生徒の属性

いわゆる非行生徒や反抗的な生徒に対する体罰という例は、日頃から障害児をいじめるなど問題行動の多かった生徒であった判例26や、体育の授業中に「集合」、「解散」の号令を無視するなど、反抗的な態度を取り続けた生徒が原告である判例16などがみられた。しかし全体で7件だけしか抽出できなかった。

多くの体罰判例では、生徒自身の日常の行動に焦点をあてて詳細に書かれたものが少なく、結果として生徒の性格や行状と体罰との関係はクリアに浮かび上がってこない。これは、体罰が法禁されているため、生徒の日頃の行状について詳細に述べることに被告側のメリットがほとんど無いということ等が理由の一つとして挙げられる。

### (7) 生徒間関係

これは、体罰を受けた生徒と他の生徒との関係について、友好関係にあったのか敵対関係にあったのかということについてのものと、教員による体罰が複数の生徒に及んでいるのかについてのものとに分けられる。前者については、友好関係にあったのが9件、敵対関係にあったのが4件認められたが、この結果だけでは体罰を被った生徒に特有のものは浮かび上がってこない。後者については、複数の生徒に体罰を与えた場合が14件と目立つ。これは平等主義を貫くため複数の生徒に体罰を行ってしまうという、生徒一人ひとりに応じた指導を行わない教員が多いことを示している。また、違法であり、またその教育効果に甚だ疑問がもたれている体罰という手段に出るという、当該教員の人権意識の低さが露呈されたといえる。

### (8) 教員生徒関係

体罰事件が発生する以前に、当該教員と生徒の関係が

どのようであったのかを3つの視点からみたものであるが、昭和55年以降に注目すると、親しい関係にあった場合が集中しており、生徒が恐怖感を抱いていたり、敵意を感じていたような場合はあまり見られない。しかし、このような親密な関係であるにも関わらず、信頼関係を有していたとまで言えるものはほとんど認められなかった。体罰容認論の中に、信頼関係が保たれていれば少々の有形力の行使は許されるとする立場に立つものがあるが、今回の結果からは、必ずしも親密に接しているからといって信頼関係をも有しているとは言えないのであり、その立場から体罰を正当化し実行することは困難であり、教員の一方的な思い込み過ぎないと言わなければならない。ここでも、教員と生徒の間に認識のズレが生じていることを指摘せざるを得ない。なお、判例22は「△」と表示したが、これは判決文に教員生徒関係について敵意と断定するほどではないものであったということである。

#### (9) 体罰容認の雰囲気

学校全体として、あるいは学校をとりまく地域において体罰を容認するような雰囲気があるか否かについてであるが、体罰を容認しないという場合が10件中2件と少数であり、一方で昭和55年以降に集中して、体罰を容認する雰囲気のある学校が7件認められた。このことから、学校荒廃を経験した後に、学校ならびにその取り巻く地域において、体罰を肯定的に捉える者が多く存在し、それらの者の雰囲気が体罰事件という形で表面化したといえるであろう。なお、判例34では、部活動に限定してではあるが、県全体として体罰を容認している一方で、当該学校の教員は体罰を否定しているという結果が読み取れたため、「○」と「×」の両方を表示した。

#### (10) 校長

表の見方であるが、校長の姿勢のところは、「○」が体罰肯定、「×」が体罰否定、「△」がどちらともいえないということを表している。校長の姿勢について記述があったものは全部で10件であった。中でも、「×」が3件しかなく、体罰反対という堅固な意思をもっていた校長というものがあまり浮かび上がってこない。また、判決文に校長の姿勢を盛り込む場合が以前はあまり示されなかったのに対して、昭和60年に入ってから頻りに示されるようになってきている。これは裁判所が、当該教員のみならず、学校というある意味特殊な領域についての客観的な認識も踏まえた上で判断を行おうとする立場の現れであるといえるであろう。そのために裁判所が校長の体罰に対する態度に

注目し始めたということは、校長の姿勢と体罰事件との因果関係を重視するものであり、一層校長の役割は重要になって来ているといえよう。

#### (11) 親の対応

昭和55年頃から、教育委員会に対して直接働きかけを行う親が現れてきている。特に、校長が、教育委員会に提出する学校事故報告書の内容の開示を要求するといったものまでみられるようになってきている(判例31、35)。これは、自治体レベルにおいては昭和55年頃から個人情報保護条例や情報公開条例の制定の動きが表面化しており<sup>42</sup>、その流れに乗っての要求であると思われる。いずれにせよ、学校事故報告書を作成するのは校長であり、校長の監督責任は非常に重大であるといえよう。

また、親が学校と関わる手段としてPTA活動が挙げられるが、これについては判例6の1件しか読み取ることができなかった。このことから、従来から言われてきているように、PTAが有名無実化してきており<sup>43</sup>、教員と親の間でうまく機能していないことが窺われる。

## 4. 判例にみる体罰事件の「構造」とその個別性

これまで体罰判例について、その時系列的傾向、体罰の原因となった子どもの行動と教員の体罰の態様の相互関係、体罰を引き起こした個別学校における諸アクターの相互作用等について見てきたが、ここでは判決に現われた体罰が発生した状況をモデル化し、その構造を明らかにしていくこととする。

本稿で採り挙げた35件の判例について、その体罰発生状況の構造は、次のように大きく分けて5つの型に類型化できる。

- (1) 激情型
- (2) 期待裏切型
- (3) 体罰容認A型
- (4) 体罰容認B型
- (5) 校長のリーダーシップ欠如型

以下、各類型における判例ごとに、その体罰発生状況を検証していく。その際、35件の例では、それぞれ異なる状況・前後関係において体罰が発生しており、同じ類型に分類されているものでも、その状況は著しく異なるものもある。紙幅の関係上本稿ではその全てのモデルを示すことはできない。ここでは5つの類型の中でもその構造がよりクリアに見えるものをそれぞれいくつか挙げることにする。

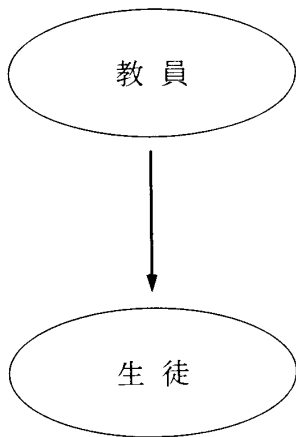
(1) 激情型

体罰判例における「激情型モデル」とは、体罰が発生するプロセスにおいて、教師がその激情に駆られて（憤りを感じて）、その瞬間に生徒に対し体罰を行ってしまうケースである。この「激情型」は、更に次の3つのタイプに分けられる。

① 激情型

このモデルに属するものは、表1・2における判例3、21、27であるが、ここでは判例27を用いて説明することとする。本件の体罰発生状況と関係者の相互関係を図示したものが、図-1である。本件における体罰発生の状況は次の通りである。当該生徒は公立高校1年生であり、当該教員は保健体育の教員であった。剣道の授業の際、当該教員は生徒を4列横隊に整列させ、第一及び第三の列の者を回れ右させてそれぞれ第二及び第四列の者と対面させた上、向かい合わせの者と打ち合いをするよう指示し、まず蹲踞の姿勢をとらせ、当該生徒はその指示に従い回れ右をして後列の者と対面した際、いつも自分の相手となっていた他生徒が他の場所にいたので、同人と打ち合いをすべく、声をあげて呼び寄せるのはいけないと思い自ら同人のところへ行こうとして咄嗟に隣で蹲踞の姿勢をとっていた生徒のもつ竹刀を飛び越えたことに対し、当該教員はこれを剣道の精神にもとるものであるとして立腹し、当該生徒を怒鳴りつけ、何ら反抗することなくいわれるままに素直に正座しうなだれていた当該生徒に対し、穏やかに注意をして反省を促すこともせず、いきなり一方的に大声で叱りつけながら、右手に持った竹刀を振り上げかなりの力を込めて頭部を連続して10回ほど殴りつけ、更に竹刀の先端部で胸元や首をつくなどの暴行を加えた<sup>44</sup>。

図-1

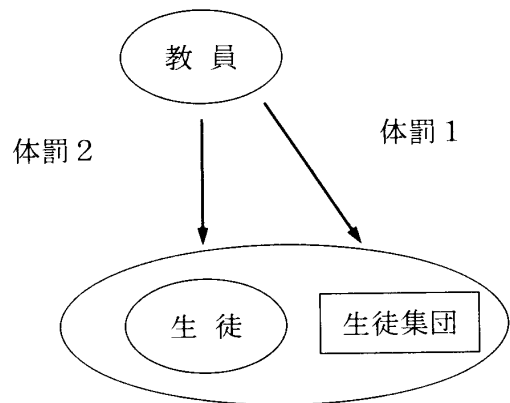


本判決においては、体罰事件のアクターとしては当該教員と当該生徒のみしか言及されておらず、判決文からのみ判断すると、従来の研究で指摘されてきた「体罰を行う教員の属性」しか浮かび上がってはこない。つまり「個人欠損モデル」で説明できる例である。

② プロセス重視・激情型

このモデルには、判例2と20が挙げられるが、ここでは判例20を用いて説明する。本件を図示したものが図2である。事件の概要は次の通りである。当該生徒は公立中学校一年生であり、当該教員は同校の体育教員であった。当該教員は当該生徒を含む生徒数人に対し、自習時間中の怠業について教員室で尋ね、その後体育館に連れていき、すもうの「ぶちかまし」のような方法で投げ飛ばし、その後一部の生徒が笑ったという理由で一回ずつ殴打・足蹴の体罰を行った<sup>45</sup>。

図-2



このモデルは、生徒が体罰を受ける原因となった行為をなしたとき、一応は説諭というプロセスを踏まえているが、そこでの生徒の対応に憤慨して体罰を行ったという特徴を持つケースであり、その意味で一応は「説諭」というプロセスを重視していたということがいえよう。またこれも、当該教員と当該生徒にのみ言及しているものであるため、「個人欠損モデル」で説明できる。

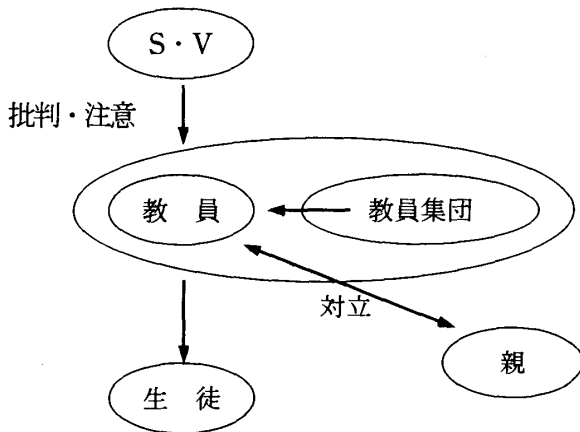
③ 激情・常習型

このモデルは、上記2つのモデル同様、教員が激昂して体罰を起こしたものであるが、そのような体罰が日常的に行われていたということが読み取れるものである。

このモデルの例としては、判例25が挙げられる。本件では次のような状況の下、体罰が行われた。市立小学校

の特殊学級の担任をしていた当該教員が、自己の学級に通級していた先天性脳障害による知恵遅れの当該児童に対し、書き初め展の出品作品を書かせようとしたが、言うことを聞かず、他の児童が歌を歌うのにつられて自分も歌い出したことから、同児についてだけ書き初め作品が出来ておらず、期限が迫って焦っていたことも手伝って、立腹するとともに、最近同児を厳しく指導していないことで、同児が当該教師を甘く見ているようなので、この際厳しく指導すべきであると考えて、手拳で同児の側頭部を3、4回殴打した<sup>46</sup>。また当該教員については、児童に対し、口で強く指導しても言うことを聞かない場合には、本人の能力を伸ばすためには体罰もやむを得ないという考えから、当該児童を含め、自分の担任の児童たちにつき、顔を平手で殴打したりするなどの体罰を度々加えていたことが、判決文において明らかにされている。<sup>47</sup>更には、このように日常的に行われていた体罰に関し、被害児童の親から度々苦情があったことや、本件に先立って教頭や同僚教員から体罰を加えないよう注意されながらも、これを改めようとしなかった、といった点についても、指摘されている。つまり、図3のような状況の中、本件は発生したのである。

図-3



これ以降、残りの四つのモデルに言及するが、それらの中にもこの「激情型」モデルの性質が含まれているものは多々ある。しかしここでは、判決文から「激情に駆られて体罰を行った」ということしか読みとれないものについてのみ言及した。

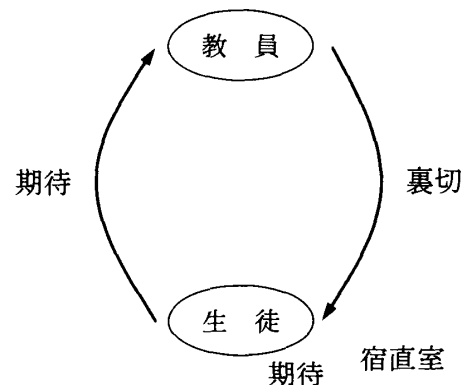
## (2) 期待裏切型

このモデルは、教員が日頃熱心に生徒を指導しているにも関わらず、生徒に改善がみられないため、「自分がこんなに一生懸命やっているのに、どうして分かってくれ

ないのか」といった、一種裏切られたような感情によって体罰を行ってしまうという特徴をもつものである。

このモデルの例としては、判例12、15、24が挙げられる。ここでは判例24を例にとって説明する。本件においては、次のような状況で体罰が行われた。当該教員は市立中学校の教諭をしていたが、自分が担任しているクラスの生徒の一人であり、かねて学習意欲に乏しく、学力も劣っていて、遅刻や忘れ物が多いなど、基本的な生活習慣も身につけていない等の問題があることから、補習を実施するなどして指導していた当該生徒に対し、当時同人が頻繁に忘れ物をしていたので、明日は忘れ物をしないように約束させ、もし忘れ物をすれば殴る旨言い渡していたにも関わらず、翌日も遅刻した上忘れ物をし、更に当該教員の事情聴取にも嘘をついたことから、真剣に反省させるため、予告通り殴打することを決意し、平手で往復びんたをしようとしたが、顔を引かれ鼻先をかすめるだけになったため、自分の真剣に指導してきた気持ち分かってもらえない悔しさともっとしっかりしてほしいという気持ちを込めて平手で4回往復びんたを加え、更に少しやりすぎたという後ろめたさを取り繕い、もう少し反発心を持ってもらいたいという気持ちから、同人に自分にかかってくるように促し、弱く押しかかってくる同人を柔道の体落としのような形で投げつけ、畳に後頭部を打ちつける暴行を加え、頭部打撲による障害で死亡させたというものである。<sup>48</sup>つまり、図4のように図示することができる。

図-4



ここまで見てきた「激情型モデル」と「期待裏切型モデル」とは、いずれも「個人欠損モデル」に属するものと思われる。つまり、判決文から読み取れることは、体

罰を行った教員自身に、教員としての法的、教育的配慮が足りず、そのため体罰が発生するに至ったとみることが出来るモデルであるといえよう。

### (3) 体罰容認 A 型

「体罰容認型」というモデルは、体罰事件が発生するに際して、当該教員や生徒だけでなく、その他の様々な学校内外部からの影響によって学校全体に「体罰を容認するような雰囲気」が作り出されているということが、判決文から読みとれるものである。「A 型」とは、教員集団や校長など、学校内部においてそういった「雰囲気」が形成されていたと読み取れるものを指す。

#### ① 体罰容認 A 型

このモデルは、校長や当該教員を含む教員集団が、体罰禁止に対する積極的姿勢を示していない、つまり、体罰もやむを得ないという体罰容認の雰囲気を作り出していることを特徴とするものであり、「体罰容認 A 型」の典型例といえるものである。

このモデルには判例 4、30、31 が属するが、ここでは判例 31 を例にとり、このモデルの体罰発生状況について見ていくこととする。本件においては、市立中学校 2 年生の当該生徒が給食の時間を過ぎて教室に戻ろうとしたところ、当該教員が日頃から遅刻などに厳しい態度を示していたので、叱られるのではないかと思い、ドアから入らずに廊下側の壁の下についている低い窓から身を縮めるようにして教室に入り、自分の席に着いて当該教員の方を窺ったところ、当該教員も自分の席に着いていることに気がついた。当該教員は、教室の生徒全員が給食を食べずに当該生徒を待っていたのに、遅れたことについて詫言もしないでそこそと教室に入ってきたことに腹を立て、原告を自分が腰掛けている椅子の前に正座させ、叱責の上運動靴を履いている右足で当該生徒の顎の辺りを一回蹴り、再び今度は左足で左頬を蹴った、というものである。体罰が行われたときの状況は以上のようなものであるが、本件においては次のようなことが判決において言及されている。即ち、本件中学校においては、事件当時、登校の際に、教員らによって服装チェックが行われており、服装が乱れている者、遅刻したものに対しては、廊下に正座させ、その姿勢のまま朝の自習を行わせるなど、厳しい事実上の懲戒が行われていた。また、当該教員は、それら遅刻者の頭を拳骨で叩いたり、体育館使用についての校則を破った生徒を注意する際、その生徒の顔面を平手で殴って鼓膜を破る傷害を負わせるなど、有形力の行使を伴う懲戒を行っており、生徒た

ちから怖がられる存在であった、ということがまず挙げられる。次に、当該教員を含む本件中学校の教員集団のこのような厳格な生活指導に対し、校長は、特に注意を与えたり指導をすることはなかったということである。更には、本件体罰後、校長は事故報告書を作成し、これを市教育委員会に提出したが、この報告書の内容に一部不正確な点があり、当該生徒は再調査の上、これを訂正するよう求めたが、市教育委員会（教育長）はこれに応じなかったということも指摘されている。このような、本件における体罰発生状況や関係者の関係を図示したものが図 5 である<sup>49</sup>。

まず本件において体罰が発生した日時は、昭和 61 年 7 月 3 日であるが、この当時は、いわゆる「荒れた学校」というものに対する関心が減少し始めた時期であると思われるが、しかしそれでも「荒れた学校」のイメージをまだ引きずっていたであろうということを推測することは、誤りではないであろう。即ち、当時の社会と教員との関係については、社会によって、やはりある程度の「厳しい指導」というものが教員に要求されていたことはいえよう。そういった意味で、社会のニーズに多少適合していると言い得る生徒指導を、教員が行っていたということが類推される。そしてそのような社会的ニーズを反映してか、本件学校の教員は全体として、非常に厳格な生徒指導を行っており、このような教育実践を通して、教員集団の間にはある一定の価値観といったものが共有されていたとすることができる。その他の外部環境として、市教育委員会であるが、当該生徒の親から事故報告書について訂正を要求したが、受け入れられなかったという事実も見られる。ここでも教育機関相互に一定の意識的つながりがあったとすることができるであろう。そして校長としても、厳格な生徒指導について、特にやめるようにといった指導をした記述は見られない。つまり次のような構造が見えてくる。

- ・ 生徒指導についての、教員集団内の共通の価値観。
- ・ 市教育委員会－校長－教員集団の関係における、暗黙の共通の価値観。
- ・ 時代背景から読みとれる、外部環境としての地域社会の要請と教員集団による対応。
- ・ そのような厳しい生徒指導に対して恐怖を感じ、反抗・抵抗することのできなかつた生徒集団の意識。
- ・ 以上のような相互関連を有しながら、引き続いての教員集団による厳格な生徒指導。

以上から判断すると、本件においては、上述のような諸要素が相互に関連することによって、「体罰を容認する雰囲気」というものが学校内で形成され、本件体罰事件

が発生したということができるであろう。

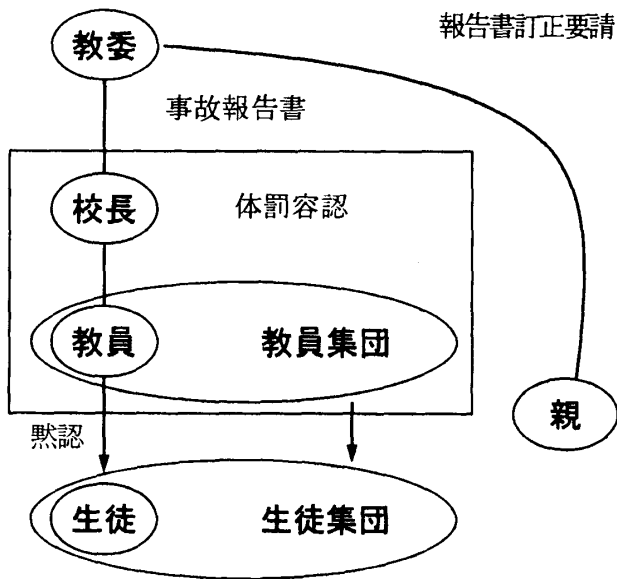


図-5

②体罰容認A・一部型

このモデルには判例10と23が含まれるが、ここでは「岐陽高校事件」として有名な、判例23を例として述べていくこととする。本件における体罰は、次のような、及び図6のような状況で発生した。

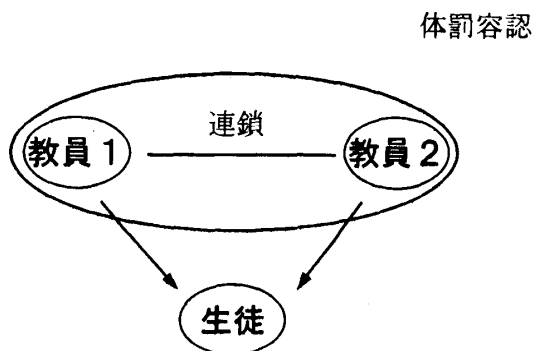


図-6

当該教員は市立高校2年生の担任をしていたが、修学旅行の際、担任するクラスの生徒である当該生徒を含む生徒数人に対し、禁止されていたヘアードライヤーを持参していたということにより、生活指導担当教員とともに、生徒らに正座をさせ、平手で頭部を数回殴打し、さ

らにその前額部を手拳で1回ずつ小突くなどした。また生活指導担当教員が前任校を引き合いに出して生徒らを叱責したため、また当該生徒らが度重なる違反を侵していたということからも、憤激のあまり叱責の上、その頭部を手拳と平手で1回ずつ殴打し、右肩あたりを2回ほど足蹴にした。更に判決では、本件高校においては「普段からある程度の体罰が容認されていた」ということが指摘されている<sup>50</sup>。ただし本件に関しては、2人の教師の体罰とその意識のみ言及されており、その意味で「一部」とした。

本件における体罰発生状況については、次のような構造が浮かび上がってくるといえよう。

- ・体罰を容認するという意識が教員集団の中に、意識的暗黙的に形成されていた。
- ・当該教員と同僚教員により「連鎖的」に体罰が行われたという意味での両者における相互作用が存在した。
- ・他の学校との関係における「学校的面子」という当該教員の意識に基づく「連鎖性」が存在した。

(4) 体罰容認B型

「体罰容認B型」とは、「A型」で述べた「校長や教員集団」に加えて、親や親集団にも体罰を容認する雰囲気を読みとれるということの特徴とするモデルであり、これは更に次の2つに大別できる。

①体罰容認B型

このモデルには、判例29が該当する。本件においては、次のような状況下で体罰が発生した。またその構造は図7のように示すことができる。

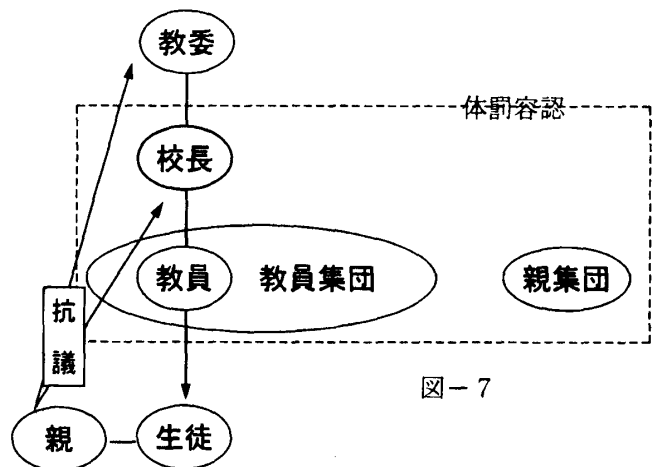


図-7



高校2年の当該生徒は、学校で禁止されていた原動機付自転車の運転免許を取得したが、これが学校の知るところとなり、補導係の教員から指導されることとなったが、その際、免許取得日を偽って述べていたことが明らかになった。そのため当該生徒は当該教員により指導室で正座させられ、当該教員が退室後も同室で待たされていた。当該教員が指導室に再び帰ってきて説諭を続けた。当該生徒がふてくされて真摯な反省の態度をみせなかったため、正座している当該生徒の側頭部等を数回平手で殴打する等の体罰を行った。関係者の関与について、本件においては、次のように言及されている。即ち、まず校長についてであるが、当該生徒の母親から本件体罰について教育委員会への報告が求められていたにも関わらず、報告を懈怠したこと、教育委員会について、当該生徒から事情聴取することなく当該教員に訓告処分を下したこと、本件学校が位置する市においては、当時、傷害が発生しないにせよ、本件体罰に近い程度の体罰がしばしば行われて、且つそのことが学校関係者や保護者の一部にやむを得ないこととしていわば容認されていたこと、教員集団について、当該教員の行動はやむを得なかったという意見や、体罰は絶対いけないという校長の考えを生易しすぎるとする意見があった、等が指摘される<sup>51</sup>。

図7からは、次のような関係者の相互関係を読み取ることができる

- ・「バイク禁止」については、かつてPTA全国連絡会から学校に対して「全面禁止」にしてほしいとの要望があったという全国的な傾向<sup>52</sup>という点において、学校制度の機能に対する親集団からの要望と、その要望実現のための実践という意味で体罰が行われた。
- ・日常的に行われていた体罰について、積極的ではないにしる、親集団が暗黙的にそれを容認していたということ。
- ・校長による事故報告書の提出手続きや教育委員会による当該教員に対する懲戒手続き等の観点から、体罰という生徒の人権侵害行為への対処に対する共通認識があったこと。
- ・体罰がしばしば行われていたという点で、当該学校の教員集団に体罰に対する意図的・暗黙的な共通認識があったこと。

つまり、学校内外の様々なアクターが、相互に関連しあうという構造の中で、「体罰を容認する雰囲気」というものが形成され、本件事件に及んだということができよう。

## ②容認・否認併存型

このモデルには判例35が該当する。本件においては、体罰は1回のみではなく、1年以上に渡り日常的に、しかも当該生徒に対してだけではなく、当該教員が担当する陸上部の部員、あるいは全校生徒に対して行われていたのであるが、本件ではそのうちの1人の女生徒への体罰が直接的な原因となって裁判にまで発展したものである。ここでは、当該生徒と当該教員の関係のみに焦点を絞るより、当該教員を含む体育科の教員の指導がどのような形態をとっていたか、さらにはそのような指導に対し周囲はどのように反応していたかということに言及する方が、本件における体罰が生じた構造をよりクリアに浮かび上がらせることができるように思えるので、以下本件高校の体育科の教員の指導の態様について言及する。

当該教員は生活指導の際に生徒に有形力行使することがしばしばあったことが判決においても指摘されており、例えば入部の勧誘を断った女子生徒を体育教官室で正座させ金属の棒で頭部を叩いたり、陸上部を退部することを決意した生徒を翻意させようとして手拳で顔を殴打したり、校門検査で髪をカールしていたりあるいはタクシーで通学してきた生徒の頭を髪の毛が抜けるほど強く引っばったりあるいは竹刀でたたきなどといった行き過ぎた懲戒行為を頻繁に行っていた。このような体育科の教員の指導は、本件高校においてはいわば公知の事実であり、同校の生徒らは恐怖を感じていた。また、このような体育科の教員の教育方法については職員会議でも問題になり、出席した教員の中から「生徒にとって威圧、体罰と受けとめられるようなことは絶対にやめるべきだ」、「異常な学校だという印象をもった」、「本件高校から暴力を追放する、体罰とか一切手を出さないことをこの場できちんと意思統一すべき」という発言が飛び出すような状況であったのである。つまり、学校全体に「体罰を容認する雰囲気」というものが存在したのではなく、体罰を用いた指導方法には、教員集団の中に、明示にせよ黙示にせよ、コンセンサスは存在せず、むしろ対立があったということが言える。

それでは、学校外のアクターはどうであるか。判決文においては、本件において被告となった県サイドの意識について、次のように言及している。即ち、部活動が高校の必須科目ではなくいわば同好会組織であることを前提とした上で、本件陸上部のような体育型部活動においては、教える側と教えられる側との間に、錬成の中で生ずる多少のしごきや体罰近似の指導を事前に包括的に甘受するという黙示の相互理解があり、したがってそのような指導から生ずる危険を生徒は事前に引受けないし

承諾しているのであるから、仮に原告らが主張するような叱責あるいは有形力の行使があったとしても違法性は阻却される、と考えているのである。つまり、県としては、「部活動」という、ある意味で非常にアピール性のある活動については、多少の体罰を用いることを容認しているという立場を「公式」にとっていたということがいえよう<sup>53</sup>。つまり、図8に図示するような状況を読み取ることができるのである。

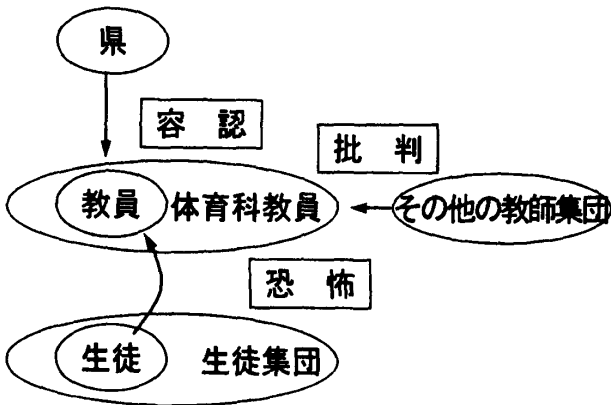


図-8

この図からは、関係者の次のような関係が浮かび上がってくる。

- ・当該学校の教員集団全体ではないが、その中での体育科の教員集団の中に体罰を行うことについての共通認識があった。
- ・巷間よくいわれる部活動の「勝利至上主義」に、県サイドが影響を受けていた。
- ・「高校部活動」の位置づけとその目的を実現するための体罰を結び付ける体育科教員の意識の存在。

以上の通り、本件においても、学校内外の多くのアクターが相互関連することにより、「体罰を容認する雰囲気」というものが存在したということがいえよう。

(5) 校長のリーダーシップ欠如型

このモデルは、校長自身には体罰に対する反対意識があったと見られるものの、校長がその意識に基づいて学校での体罰を禁止するような雰囲気を形成するという役割を果たすことができなかったという特徴とするモデルである。このモデルに属するのは、判例6と18である。ここでは判例6を例にとり、説明する。本件における体罰発生状況は次の通りである。私立高校の書道

教諭をしていた当該教員は、当該生徒の所属するクラスの書道の授業に訪れた際、当該生徒ともう一人の生徒がふざけていたところを目撃し、なんら原因を質すこともせず、また当該生徒が事情を述べようとしたのにこれを聞かないで、両名を教室の前方に呼び出し、床に激しく投げ飛ばした（その結果、当該生徒は腰を強く打ち、不具者となった）。本件においては校長の日頃の教員への指導について言及されているが、それは次のようなものであった。即ち、当該教員を採用する際、校長は校長の「安んじてことを託される人となれ」との趣旨や教員の本分について話をしたこと、採用後においても、同校長あるいは教頭において、職員会議や朝礼等の際、他の教職員とともに当該教員に対しても、一般的に教員の本分についての話をしたりしたことはそれぞれこれを認めることができるが、生徒が教室で騒いだ場合に教員として採るべき処置など、具体的な面における指導監督につき遺漏がなかったことは未だこれ認め難い、というものである。つまり、「体罰は絶対に許されるものではない」という信念を、まず校長がもっていたかどうかという点については曖昧であり、たとえもっていても、それを教員集団に対して徹底して指導していたと読みとることは、少なくともできない。

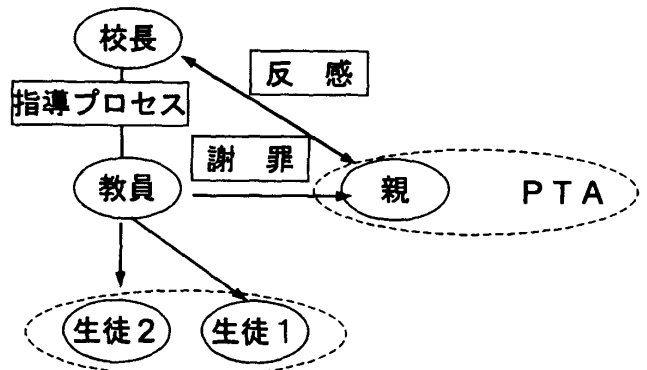


図-9

事件後、当該教員は校長に対し辞表を提出し、また当該生徒およびその両親に謝罪をしており、当該生徒の父親もその誠意に打たれ、当該教員を解雇しないよう懇願したという事実は認められるが、被告となっている学校法人が当該生徒の入院費等にあてるための金員を支出した際、当該生徒の父親はその金額等について校長と同意せず、当時のPTA会長に対し、新聞に流して学校を叩く旨の告白をしていた（事実、一部の新聞において報道がなされた）。つまり、当該生徒の父親は、体罰を振るった

当該教員については、その後の誠意ある謝罪に対し、その非を許すという意味表示をしていたが、学校側に対しては、不信感をもっていただということが読みとれる<sup>54</sup>。つまり本件においては、図9のような関係者の相互関係が示されることとなる。

本件の特徴は、公立学校における体罰が国家賠償法第1条に基づき、当該教員ではなく当該学校の設置者が被告となるのに対し、当該学校が私立学校であるため国家賠償法ではなく民法が適用され、当該教員については民法709条の不法行為の有無が問われ、更に民法715条に基づき校長の監督者責任が問題となるため、体罰の発生に係る当該教員の属性や行動のみではなく、校長の日頃の学校の経営管理にも特に言及されている点である。他方、本判決においては、体罰発生の状況や当該教員の属性と校長の監督の形態については言及してあるが、親や地域社会など外部環境との関連についての記述はみられない。そこでここでは、体罰事件において校長が果たす役割を、中留武昭氏が提示する「校長のリーダーシップ・スタイル」<sup>55</sup>と関連させて、若干の考察を行う。

まず、体罰に限定せず「教員とはかくあるべし」という、非常に抽象的なレベルでの価値観の共有化については日頃より配慮していたが、生活指導の手法や体罰について具体的な戦略をもっていただということは読みとれず、また具体的にそのような問題について教職員に指導・助言をしていたということも挙げられていないということがいえる。また「体罰を行わない」という明確な目標設定を行っていたとも言えないであろう。つまり、「教員とはかくあるべし」という、非常に抽象的なレベルにおける教育目標の設定や、それを日常的に教職員に対し講話として論じ、またそのような信念の共有化を図ろうとしていたという点は指摘される。このレベルにおいては、一般的に対立的概念として捉えられがちな管理技術スタイルと文化的スタイルとがある程度調和しているともいえるが、対象を体罰問題に特化した場合、具体的な教育目標の設定や、「体罰は絶対にいけない」という価値観の共有化については、具体的に何らアクションを起こしていないということが言えるであろう。その意味での校長のリーダーシップが具体的な形では発揮されていなかったということが言える。即ちここでは、校長が体罰は絶対に認めないという指導を教員に対して徹底していなかったということ、つまり、「体罰を絶対にいけない」という共通の価値観を全教職員が共有するという点について、校長が積極的にリーダーシップを発揮していなかったということが読み取れるのである。

## (6) 小 括

以上、判例を通して、体罰事件というものが、どのようなアクターにより、どのような状況の下で、どのような関係者の相互関係の中で生じてきたのか、つまり体罰が発生する「構造」というものを明らかにしてきた。以上のことから言えることは次のようなことである。

- ・体罰を行った教員あるいはその周囲の教員の中には、体罰の教育効果を信じていたものが少なからず存在したということ。その意味で「個人欠損モデル」による説明も一定の説得力をもつということ。
- ・しかし、「教員とはそのような属性をもつものである」という一般化はできない、つまり体罰に対し嫌悪感を持ち、そういった体罰をやめるよう働きかけた教員や特別体罰肯定の意識は有していなかったが、何らかの要因によって後押しされて体罰をふるってしまった教員が少なからず存在していたということ。
- ・体罰が発生した前後関係や関係者の意識を見てみると、当該教員、その他の教員集団、校長、教育委員会、市や県といった裁判において実際に被告となるサイド、体罰を受けた子どもの親、その他の親集団、親以外の地域住民など、体罰が発生するには様々なアクターが直接間接に関与しているが、あまりにも様々な形態を採っているため、そういったアクターが一定の法則性の下「このような意識構造になったときに体罰は生じる」ということはいえないということ。
- ・そして、本稿で扱った体罰判例全てではないにしろ、多くの判決の事実認定から共通して読みとれることとして、体罰というものは、体罰を振るってしまった教員自身に問題があるという点も指摘され得るが、それよりもむしろ当該教員をとりまく同僚や地域社会、あるいは教育行政サイドの体罰や生徒指導に対する意識が当該教員に陰に陽に影響を及ぼしていたということ。つまり、体罰判例の分析を通して言えることは、体罰事件の多くの場合、様々なアクターの、体罰に関する様々な意識が複雑に作用することによって、体罰を行った教員の属性とも関連して、様々な形の「体罰を容認する雰囲気」というものが作り出され、それが陰に陽に影響を及ぼすことによって体罰が発生してしまうということである。

## 5. 結論～学校改善を展望して～

以上、これまでの先行研究の成果を踏まえた上で、判例を通して、体罰発生状況や事件関係者の属性、その相互関係など、体罰が発生する「構造」に着目して考察を行ってきた。以上の考察を「体罰をなくす」という意味での学校改善を展望しての一つの提言として提示すると、次のようなことが言えるであろう。

- (a) 体罰が発生する状況はケースごとに非常に個別性を有しているということ。
- (b) 社会が学校にどのような機能を期待しているのかということと、その期待を実現しようとして体罰を行ってしまう教員の意識形成に大きな影響力を有している、学校において共有されている「雰囲気」が存在しているということ。
- (c) 親や地域が積極的に体罰を容認し、そういった雰囲気に後押しされる形で体罰が発生してしまうケースや、教員の厳格な生徒指導に対して、親や地域がそのような状況を黙認しているケース、部活動における「勝利至上主義」や学校によるバイク禁止とそれを実現するための反応としての体罰の存在などに見られるように、外部環境と学校組織との間には相互作用が存在しているということ。
- (d) 「体罰容認」の意識を共有していたり、連鎖的に体罰が生じたケースにみられるように、組織構成員が共通の価値観を有していたり、その価値観が相互に作用し合うことによって体罰が発生してしまうということ。
- (e) そういった意識が意識的・無意識的に教員間に共有されていること。

以上、判例を通しての分析からいえることは、体罰が発生しているケースにおいては、その関係者や属性、相互関係は個々のケースによって非常に異なるものであり、故に、「体罰をなくしていく」という意味での「学校改善」には、「個別学校」として上述の(a)～(e)の諸点についてチェックしていくことが必要であろう。それは中留氏が指摘するように、「学校改善とは制度一般としてある学校の改革ではなく、“個々”の学校の教育改革である<sup>56)</sup>」ということや、同じく中留氏が改善の視座の一つとして挙げている「『学校文化』の吟味」(中留氏は「学校文化」を個々の「学校における構成員の経験の蓄積と相互のコミュニケーションとによって形成された共有の価値・信条・規範といった認識枠(ものの見方・考え方)であって、それが逆にまた組織構成員の行動様式にも影響を及ぼす」と概念定義している<sup>57)</sup>という点からも、首肯されるものであろう。

## おわりに

本稿においては「はじめに」、「1. 分析の視点」、「4. 判例にみる体罰事件の『構造』とその個別性」、「5. 結論～学校改善を展望して～」、「おわりに」を平田淳(東京大学大学院)が、「2. 判例の時系列的傾向」、「3. 判例にみる関係者の属性」を岡田賢宏(法政大学大学院修士課程修了)が、それぞれ担当した。

最後に、本稿は、「日本教育経営学会第37回大会自由研究発表VI」の一つとしてなされた研究発表での発表内容とその際の議論を素材にして再構成されているものである。また、本稿中の表については、東京大学大学院の徐希農氏に、また判例のモデル図については法政大学大学院修士課程1年の蔵田幸三氏にそれぞれ作成をお願いした、この場を借りて厚く御礼申し上げる次第である。

## 注

- 1 今橋盛勝「体罰の教育法的検討」季刊教育法18号、115頁。
- 2 安藤博氏は、「判決の個別性と普遍性、歴史性の分析が必須である」(安藤博「体罰の現在—こんにちの課題を考える」季刊教育法106号、7頁)として、体罰判例を個別に丁寧に読んでいくことによって、体罰が発生する状況を明らかにしていくことの重要性を指摘している。本稿はそのような関心にも一つの答えを出し得るものであると考える。
- 3 文部省「生徒指導上の諸問題の現状と文部省の施策について」教育委員会月報1997年3月号、65頁。
- 4 今津孝次郎『「体罰は必要だ」—隠された大人の自己愛と支配欲』今津孝次郎・樋田大二郎編『教育言説をどう読むか』新曜社、1997年、252頁。
- 5 坂本秀夫『体罰の研究』三一書房、1995年、153頁。
- 6 牧証名「懲戒・体罰研究の理論的課題」牧証名・今橋盛勝・林量俣・寺崎弘昭編著『懲戒・体罰の法制と実態』学陽書房、1992年、16頁。
- 7 三橋照雄「体罰のない学校経営 小学校」青木孝頼・真仁田昭編『別冊指導と評価1 体罰を考える』図書文化、1986年、126頁。
- 8 河上亮一『プロ教師の生き方』洋泉社、1996年、151頁。
- 9 岡山超「子どもの発達と体罰」牧証名・今橋盛勝編『教師の懲戒と体罰』エイデル研究所、1982年、98頁。
- 10 小林剛『子ども支援の臨床教育学』萌文社、1996年、153頁。
- 11 同前書、165頁。
- 12 坂本秀夫「なぜ、体罰はなくならないか」季刊教育法106号、12頁。
- 13 木村和夫『「いかなる体罰も許されない」という立場で』津田玄児・今橋盛勝・大槻健編『教師の体罰・暴力 どうしたらなくせるか』学事出版、1987年、81頁。

- 14 坂本・前掲書、205 頁。
- 15 深谷和子「体罰問題を起こしやすい教師のタイプ」青木・真仁田、前掲書、94 頁。
- 16 堀内聰「体罰のない教育の人間関係」同前書、109 頁。
- 17 久富善之編『日本の教員文化』多賀出版、1994 年、13 頁。
- 18 同前書、12 頁。
- 19 同前書、14 頁。
- 20 同前書、10 頁。
- 21 油布佐和子「教師の職業パーソナリティー強権的善意の社会的基盤」木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編著『学校文化の社会学』福村出版、1993 年、176 頁。
- 22 同前書、178 頁。
- 23 この点については、従来の体罰に関する言説においても、「教育熱心のあまり」論（子どものためを思うあまり、つい手がでる）や「教育活動萎縮」論（若い熱心な教員が、こんなことをしたら父母に批判されるんじゃないかと気にして、厳しい教育をやらなくなるのではないかなど、同趣旨のものも見られる。今橋・前掲論文 125 頁参照。
- 24 油布・前掲論文、180 頁。
- 25 島山弘文『官僚制支配の日常構造』三一書房、1989 年、269 頁。
- 26 油布、前掲論文、185 頁。
- 27 牧・今橋・林・寺崎・前掲書、391 頁。
- 28 杉山洋一「体罰－暴力か教育か－」浦野東洋一・坂田仰編著『入門日本の教育'97－'98』ダイヤモンド社、1997 年、40 頁。
- 29 牧征名「体罰と児童生徒の人権」青木・真仁田、前掲書、8 頁。
- 30 田中富広『「体罰」はなくならない』季刊教育法 106 号、24 頁。
- 31 久富善之『競争の教育』労働旬報社、1993 年、133 頁。
- 32 体罰問題の解決に向けて、その「構造」に着目したものとしては、今橋氏の研究（今橋・前掲論文、120 頁）がある。そこでは「管理主義教育」、「父母・地域住民の意識」、「子どもの生活」、「体罰をめぐる教育関係の特殊性」、「体罰に関する教師の意識と対応」といった諸要素を挙げてそれぞれ個別に分析しているが、それら諸要素がどのように相互関連して、「体罰」というものが生じてしまうのかという点についての分析がなされていないため、体罰問題を改善していくための具体的な提言をするという点において不十分であると言わざるを得ない。
- 33 詳しくは、坂本・前掲書、あるいは柿沼昌芳・永野恒雄・田久保清志編著『高校紛争』批評社、1996 年、柿沼昌芳・永野恒雄編著『校内暴力』批評社、1997 年、などを参照されたい。
- 34 藤原文雄「現代日本の学校経営管理研究」堀尾輝久・浦野東洋一編『講座学校 7 組織としての学校』柏書房、1996 年、243 頁。
- 35 この時期について藤原氏は、文部省による方針のままに学校が教育を施した時期と位置付け、文部省による「封じ込め政策」としている（同前書、244 頁）。
- 36 原田琢也「80 年代校内暴力の『終息過程』」柿沼・永野・前掲書、203 頁。
- 37 坂本・前掲書、303 頁。
- 38 「必殺宙ぶらりん」とは、体育館の床より約 3 メートルの高さにある 2 階のギャラリー・コンクリートの縁で懸垂させる罰ゲームである。
- 39 最近においても、無傷の生徒による体罰訴訟で生徒側勝訴となっている（朝日新聞、平成 8 年 9 月 17 日）。
- 40 坂本・前掲書、45 頁。
- 41 坂本・前掲書、303 頁。
- 42 同前書、244 頁。
- 43 坂本秀夫氏によると、PTA の運動は、校長を説得することから始まり、一般の教員についても、PTA 活動について非協力的で、会合に出席するのは管理職及びその意を受けた主任程度であるというところである（坂本秀夫『PTA の研究』三一書房、1994 年、98 頁参照）。
- 44 高知地判昭 63.6.28 判例地方自治 51 号 42 頁。
- 45 神戸地裁伊丹支判昭 59.4.25 判時 1134 号 129 頁。
- 46 横浜地裁川崎支判昭 62.8.26 判時 1261 号 141 頁。
- 47 同前書、144 頁。
- 48 金沢地判昭 62.8.26 判時 1261 号 141 頁。
- 49 千葉地判平 4.2.21 判時 1411 号 54 頁。
- 50 水戸地判土浦支判昭 61.3.18 判夕 No.589、142 頁。
- 51 鹿児島地判平 2.12.25 判時 1395 号 124 頁。
- 52 坂本秀夫『校則裁判』三一書房、1993 年、52 頁。
- 53 岐阜地判平 5.9.6 判時 1487 号 90 頁。
- 54 横浜地判昭 35.4.25 学判 883.3 頁。
- 55 中留武昭「校長のリーダーシップスタイルの考察－管理技術スタイルと文化的スタイルの対立と統合化－」九州大学教育学部教育経営研究室教育経営学研究室紀要、1997 年、3 頁。また次の論稿も参照のこと。中留武昭「学校文化と校長のリーダーシップスタイル(1)～(3)」教職研修 1997 年 5 月号～7 月号。
- 56 中留武昭「学校改善の視座(1)」教職研修 1997 年、1 月号、103 頁。
- 57 中留武昭「学校改善を規定する学校文化」教職研修 1997 年 4 月号、103 頁。