

生徒指導主事の体罰意識に関する調査研究

……学校運営への関わりを展望して

杉 山 洋 一

Survey and Research on Corporal Punishment

～as Perceived by Chairperson of Student Affairs

Yoichi SUGIYAMA

序章 問題関心の所在

1 1980年代の体罰研究

周知の通り、体罰は、学校教育法第11条「校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、監督庁の定めるところにより、学生、生徒及び児童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。」によって禁止されている。この規定が懲戒規定の但書きであることもあって、具体的にはどこまでを「体罰」とするかに解釈の余地があるが、本論では、1948年の法務庁法務調査意見長官回答に従って、「肉体的苦痛を与える懲戒」と定義しておく。そもそも日本における体罰の法禁は、1879（明治12）年の教育令に溯り、これは世界的にみても早い時期に属する（注1）。しかし、実態として体罰が横行してきた歴史は、ここで改めて述べるまでもないだろう。

1981年、いわゆる「水戸五中事件」東京高裁判決をきっかけとして体罰論議が起こった。折からの「校内暴力」対策に苦しんでいた学校現場の一部では、この判決を限度を超えない「有形力の行使」＝「愛の鞭」を容認するものと受けとめ、教育学界からは、これに対して教育法制論・教育法社会学による体罰批判が繰り広げられた（注2）。1985、86年に体罰死事件が相次いだこともあって、弁護士会、マスコミ、教職員組合などによる、体罰・管理主義教育批判はさらに高まり、法務省も人権擁護のパンフレットを作り、文部省も初等中等局長名で各都道府県教育長宛てに、体罰禁止の趣旨を強調する通知を出した（注3）。さらに、1989年には国連で「子どもの権利条約」が採択され、子どもの人権についての世論の関心

も高まった。これらによって、教師間に根強かった、「愛の鞭」・「親代わり」の体罰肯定論は理論的には完全に否定されたと言えよう（注4）。教師を対象としたアンケート調査でも、教職に就いた頃と比べて体罰は減っているという回答が60%をこえているし（注5）、現職教師である筆者の見聞でも体罰は明らかに減っている。少なくとも、現在、学校ぐるみの継続的な体罰を奨励するような管理職はいないだろう。

2 体罰の現状

ところが、文部省地方課の統計によると、体罰に関わる懲戒処分等を受けた公立学校教員は、年号が平成になってからも増加傾向を示している〈表1〉。このことは、実態として体罰が増えていると言うよりは、一連の体罰批判活動によって、以前なら黙って耐えていた子どもや保護者が、「やられたら黙っていない」ようになったことを示している、または、学校現場・各教育委員会でも、体罰事件をもみ消せなくなったことを示していると理解するのが妥当だろう。マスコミの目も厳しく、いじめ・体罰・不登校は、学校批判の格好の餌食の様相を帯びている。

問題なのは、これほど厳しい批判の目にさらされているはずの体罰が、なぜなくなるのかということだろう。スカート丈を注意したことから女子生徒を殺してしまった福岡県飯塚市の近畿大付属女子高校の事件は記憶に新しいところである（注6）。本年9月、中学時代に体罰を受けた女子生徒と父親が、教師と東久留米市、東京都を相手に慰謝料を求めた訴訟で、東京地裁は市と都に対し、50万円の支払いを命じる判決を言い渡した。その判決の中で、園尾隆司裁判長は、「体罰が学校教育の場

〈表1〉体罰に関わる懲戒処分等の推移
 (『教育委員会月報』平成8年2月号, 10月号より)

年度	件数	懲戒処分の種類				計 (人)	訓告等 (人)	論旨免職 (人)	総計 (人)
		免職	停職	減給	戒告				
61	167	2	4	11	26	43	197	1	241
62	202	0	2	18	41	61	247	3	311
63	182	0	3	10	27	40	200	0	240
元	217	0	5	8	28	41	221	0	262
2	226	0	4	15	34	53	277	1	331
3	177	0	1	25	21	47	211	0	258
4	208	0	4	10	39	53	241	1	295
5	239	0	4	17	50	71	263	0	334
6	257	0	6	19	45	70	315	1	386
7	不明	0	8	29	40	77	358	1	436

で一切禁止されていることを改めて確認する」と指摘し、「戦後五十年を経過したのに、体罰が根絶されていないばかりか、体罰擁護論が国民の『本音』として聞かれることは憂うべきことだ」と述べた(注7)。ここには、法を司る裁判官の、体罰という、法律・人権無視の現状に対する苛立ちが感じ取れる。ところが、この判決にも関わらず、この後も何件もの体罰事件が報道された(注8)。このような体罰は、特定の問題教師・暴力教師によってのみ引き起こされるものなのだろうか。

3 体罰の背景にあるもの

現代社会の急激な変化、価値観の多様化によって、学校から「権威」が失われたことは誰の目にも明らかことだろう。政策においても、「学校スリム化」論と市場原理による教育改革は、「個性化」・「自由化」の標語のもとに、教育意識の私事化を促進してきた。例えば、佐藤学氏は、「近代学校の歴史的使命の終焉というポスト・モダンの状況」が引き起こした現象の第一として、「学校の規範性と正統性の衰退」をあげ、「学校の自明性の喪失は、学校と教師に対する盲目的信頼を根源的不信へと転化させた。」と述べている(注9)。このような状況の学校・教師を批判することは、結果的に教師を社会のゆがみのスケープ・ゴートとすることとなり、「批判され告発された教師の意識に浸透したのは、大衆に対する根深い不信感であり、自己の職業に対する尊厳と誇りを喪失した[シャドウ・ワーク]としての卑屈な意識と感情であった」と評されるに至った(注10)。

こうして権威を失った教師は、市民社会の批判に耳を塞ぎ、学校秩序の維持のため生徒の統制に力を注ぐことになった(注11)。「ザ・中学教師」と呼ばれる河上亮一

教諭は、ベストセラーになった『プロ教師の生き方』(この本は「学校バッシングに負けない極意と指針」の副題を持つ)の中で、体罰問題への感想として、「教師は言ってもきかないから手をだすのであり、それは教師の問題と同時に、現実的には、ほとんど生徒の問題が大きい。」と述べている(注12)。また、神戸高塚高校で起きた「校門死傷事件」の当事者である細井敏彦元教諭の手記、『校門の時計だけが知っている』(1993年)には、「自主的に学ぼうとする習慣づけが、まったくできていない高校生の集団」を相手に、一教師が、「指導の足並みがそろわない」中で、「生徒指導係」としていかに奮闘し、悲惨な事故を起こす結果を招いたかが克明に綴られている(注13)。

確かに、現代の子どもたちの発達と成長のゆがみは改めて指摘する必要もない。社会の秩序に背を向けた子どもに対し、教師は「生徒のため」を思って指導しようとするのである。しかし、教育社会学の研究者・油布佐和子氏の指摘するように、「[生徒のため]という教師の殉教者的態度が実際に行使された場合には、体罰事件にみるように、それが管理・抑圧につながっていることは明白」であり、そこには、「生徒本位主義=利他主義と生徒抑圧=権威主義が表裏一体となった[強権的善意性]が「教師の職業パーソナリティ」として浮かんでくるのである(注14)。とすれば、体罰事件の解決策を教師の資質向上のみに求めることは、ほとんど意味をなさないだろう。

筆者は、体罰を、変動する社会の中で、自分が養い従ってきた既存の秩序を守ろうとする教師の「こわばり」の象徴としてとらえている。多様化する父母からの要求の中、行政からは過大な責務を追わせられ、権威を失った教師が、集団規律を持たない子どもたちを前に、自らの経験則による「善意」を押しつけようとする。その「善意」が子どもたちに拒否、あるいは無視されたとき、自己の職業アイデンティティを守ろうとする「防衛反応」のごとく体罰が行使されるのではないだろうか。「生徒はかくあるべし」という価値規範に従わせようとする「熱血型」、教師はかくあるべし」という価値規範に囚われた「鬱積型」、そのどちらにも生徒の変化にあえて目をつぶり、自らの権威を守ることに苦しむ教師の現状が窺われる。次の課題は、この教師の「こわばり」をどのようにして解きほぐしていくかということになる。

4 生徒指導主事への注目

今津孝次郎氏は、学校の組織文化に着目し、「かたい学校」と「やわらかい学校」という用語を提唱している

(注15)。「かたい学校」とは、「[閉じられた教授システム]に立脚し、一定の知識を効率よく多数の生徒に画一的方法で教授するような学校」である。他方、「やわらかい学校」とは、「[開かれた学習システム]に立脚し、学校を取り巻く環境の変化に柔軟に適応したり、多様な生徒に応じて、それぞれの学習を個性的に伸ばしていくような学校」である。変動する現代社会において、これまでの「かたい学校」は「やわらかい学校」へと明らかに転換を迫られている。ある学校で体罰が容認されているか否かは、生徒を抑圧することで[閉じられた教授システム]を守ろうとしているか否かという点で、その学校がどれほど「かたい学校」であるかを示す尺度ともいえよう。しかし、学校がこのような社会の変革に対して、官僚制組織の性格を強めて防衛的になっていたら、「教師は専門性を放棄して、[単純労働者化]に陥り、結局のところは[心的報酬]も得られずに、ストレスばかり増加するような結果を招く」(注16)ことも、また明らかかなことだろう。

問題なのは、その変革、つまり学校の自己改善がどのように推進されるかということである。「全制的(完全に制御しようとする)施設」の性質を持つ学校では、外面的秩序化に効果を持つ体罰は、同僚教師であっても批判し難いものなのだ。例えば、中学校教師であった麻生信子氏は、「体罰を論じあうことは、学校現場ではタブーなのである。体罰をする教師は力もあり、魅力もある場合が多く、おとなしくなった子どもの態度を見て、父母の信頼も厚くなる。そんななかで、さして力量もない教師が体罰否定を口にするには、自分の居場所を失うことに等しいのだ」と述べている(注17)。このような学校を内部から変革する際の、リーダーシップをとれるのは誰なのだろうか。

それは、もちろん第一義的には校長であろう。校長のリーダーシップを論じた研究は枚挙にいとまがない。しかし、筆者は、ここであえて生徒指導主事(主任)の役割に注目したい。生徒指導主事は、学校教育法施行規則第52条の2③で「生徒指導主事は、校長の監督を受け、生徒指導に関する事項をつかさどり、当該事項について連絡調整及び指導、助言に当たる。」と規定されている。ということは、「生徒指導」という、個人の価値観に関わる教育活動の組織上の担当者であり、教師対生徒、教師対親、教師対教師の軋轢を最も身近に感じている存在と言えよう。

例えば、『懲戒・体罰の法制と実態』所収の調査によれば、校務分掌別の体罰行使経験では、「生活指導主任」の52.0%が最も高い数値となっている(注18)。ところ

が、同じ調査の校務分掌別の体罰評価では、「生活指導主任」の52.0%が絶対否定、44.0%が原則否定であり、一般教師よりも体罰否定意識が高くなっている。このことは、生徒指導主事が、(教師の側から見て)体罰を振るわざるを得ない場面、つまりは問題行動を起こす生徒の指導に直接あたる機会が多いことを暗示するものであろう。

また、学校経営においても、「主任の指導助言は、校長や教頭のそれ以上に、教師に対する影響力も強く、モラルを左右する面をもつものである」(注19)とされる。しかし、その法令上の位置付けが、いわゆる主任制問題として行政措置の一環としてなされたこともあって、学校現場では主任手当返還闘争が続くなど、教育指導職としての役割を果たしているとは言いがたい。校長の文化的リーダーとしての役割に注目した、中留武昭氏らの調査でも、校長がリーダーシップを発揮する際の阻害要因として、第1に「教職員間の教育観の違い」、第2に「教頭・主任等のリーダー層教師の力量不足」が指摘されている(注20)。逆に言えば、生徒指導主事は、中堅層として学校改善の推進にも阻害にも大きな影響を持つ人物と言えよう。

さらに、生徒指導主事には、20年以上の教職経験を持つ人物が任命されていることが予想される。ということは、1980年代の「校内暴力」、「管理教育」、「教師批判」のいずれをも現場の教師として体験してきたことになる。

このような立場に置かれた人物が、体罰問題をどのように意識し、取り組んでいるか、その実態を調査することは、体罰根絶への糸口を探る上でも、さらには、学校改善・教師教育のあり方を探る上でも、貴重な資料を提供することになると考える。

第1章 調査研究の課題と方法

1 先行研究から

体罰論議が盛んになった1980年代から、多くの体罰に関する調査が行われている(注21)。その中でも、教師を対象とした調査としては、これまでも引用した『懲戒・体罰の法制と実態』所収のものが最も総合性・体系性を持つと言って良いだろう。この調査では、①体罰実行教師の意識と体罰否定教師の意識を分けるもの、②体罰を温存し、あるいは克服する学校の仕組みを明らかにすることを課題としている(注22)。そこで、教師の認識する体罰の実態だけではなく、教師の体罰に関する行動・意識および、体罰の学校内での取り扱われ方について調査し考察を加えたものである。

この調査は、1986年10月から87年1月にかけて、東京、茨城、埼玉の、小・中・高、計210名の教師を無作為抽出し調査対象としたもので、回収率は29.3%（実数・男性374名、女性214名、内「生活指導主任」25名）であった。それからちょうど10年たった現在、教育実践化し得る内容を持つこの調査（以下、86年調査と呼ぶ）との比較を行うことで、体罰問題のその後の推移を窺うことができる考えた。

2 本調査の目的と視点

本調査では、86年調査を受け継いで、体罰の実態を教師の認識から明らかにすると同時に、教師の体罰に関する行動・意識および、体罰の学校内での取り扱われ方を明らかにすることを目的としている。その際、実態として体罰は減少しているのではないかという推測のもとに、時間軸を導入することによって、教師に体罰を否定させる要因は何か、逆に、これまでの体罰批判にも関わらず、教師が体罰を行っている要因は何かより明らかになると考えた。さらに、調査対象を学校の中堅層である生徒指導主事に絞ることによって、学校内における体罰問題への組織的な対応の仕方、体罰問題での教師間関係の在り方をより鮮明にしたい。

そこで、本調査は次の視点から実施した。

- ① 86年調査と同じ質問項目によることで、10年間の推移を窺えるようにした。
- ② 質問項目に時間軸を導入することによって、一人の教師の中での体罰問題の変化を窺えるようにした。
- ③ 調査対象を生徒指導主事に絞った。その意義については序章に述べた通りである。
- ④ 調査対象校は高校だけである。理由としては、体罰調査の難しさによる制約が大きいが、後述するように、体罰問題の学校間格差を窺うことができることになった。
- ⑤ 中堅層である生徒指導主事が、学校の会議の運営、職員の協働性をどう認識しているかと体罰問題との関わりを窺えるようにした。
- ⑥ 生徒指導主事が認識する生徒指導の実態と体罰問題との関わりを窺えるようにした。

調査対象校が高校だけである点について、ここで少し補足しておこう。高校は、86年調査では、小・中学校に比べて「問題が顕在化しておらず、学校の組織的な対応が他の課程の中で、最も遅れている」とされている（注23）。これは、生徒の発達度の差が第一の要因であろうが、高校では、普通科・職業科などの多様な教育内容と、

在籍生徒の学力レベルによる学校ごとの教育目標が多様化しているためであろう。学校運営に対する教師の認識を調査した、小島弘道氏らの調査でも、高校では小・中学校と比べて、①教員どうしのまとまりや協働性が必ずしも高くない、②教員の個別性が尊重されている、③教育課程編成における学校の独自性が強い、④教員の意欲が低い、ことが指摘されている（注24）。

こうした学校内での個別性に加えて、学校間での階層構造（偏差値序列によるいわゆる「輪切り現象」）が、教師の教育観や教育行為に影響を与えている。非進学校教師の教育行為に注目した古賀正義氏は、教師の世界にも進学校と非進学校との相違が目につくようになったことを指摘し、「[高校階層構造下における差別的な教師文化の形成]には十分な研究上の関心を払う必要がある」と述べている（注25）。

このような状況にある高校を悉皆調査することで、学校の社会的環境が体罰問題に与える影響、さらには、その中堅職員である生徒指導主事の意識に与える影響を窺うことができるのではないだろうか。逆に言えば、このような状況下の生徒指導主事の苦悩を浮き彫りにすることになるだろう。

3 調査表の構造

本調査では、基本的に86年調査を踏襲し、それに前述したように、時間軸と生徒指導主事としての認識を問う項目を付け加えた。ただし、分量が過大となったためいくつかの項目を割愛し、結果として次の質問群とした。

A 意識

- ①体罰の教育的効果、②教育手段としての体罰、③体罰と問題行動の関連、④体罰に対する評価、⑤体罰の許容される理由、⑥学校教育法第11条の気の止め方、⑦学校教育法第11条の評価、⑧体罰の原因

B 実態

- ①体罰の自己体験、②体罰の目撃体験、③生徒指導主事としての関わり

自己体験については、「昨年度1年間」と「教員になってこれまで」の二つの質問を設け、それぞれについて、a経験の有無、bその理由、cその態様、d子供の受け止め方に関する質問項目を設けた。また、体罰の目撃体験については、「教員になってこれまで」の項目で、a目撃体験の有無、b目撃時の感想、c目撃時の行動に関する質問項目を設け、さらに、「昨年度1年間」の目撃体験の有無の質問項目を設けた。生徒指導主事としての関わりについては、a関わりの有無、bそのきっかけ、cその対応に関する質問項目を

設けた。

C 取り扱われ方の実態

①学校内での共通理解、②父母からの抗議、③職員会議での議論、④生徒指導部会での議論

共通理解については、a 共通理解の有無、b その内容、c 作られ方の質問項目を設けた。父母からの抗議については、a 抗議の有無、b 抗議の主体と相手、c 抗議への対応、d 抗議への評価に関する質問項目を設けた。

D 生徒指導の実態

①生活指導の厳しさ、②生徒会活動の実態、③校内暴力の実態、④職員の協働体制

校内暴力については、a 器物破損、b 生徒間暴力、c 対教師暴力、それぞれの有無についての質問項目を設けた。

4 調査実施の状況

学校現場への実態調査の難しさは、多くの教育社会学者の嘆くところである。まして、体罰という、学校現場では論じあうことが「タブー」とされる問題の実態調査には多くの障碍が予想された。そこで、現職教員である筆者が依頼できる学校として、X県の公立高等学校の生徒指導主事を対象とした。

X県は、人口およそ370万人、温暖な気候の保守的土地柄といわれる。体罰に関わる懲戒処分等の状況としては、平成7年度では7件で、全国的に見ればやや少ない方に属する。公立高等学校は129校（全日制105校、定時制24校）。すべての生徒指導主事に郵送法によって依頼した。調査実施の時期は1996年10月、回収率は、51.2%（66校）であった。66校の内訳は、全日制42校・定時制17校（無回答7校）、全校9クラス以下の小規模校17校・10～23クラスの中規模校22校・24クラス以上の大規模校19校（無回答8校）であった。全日制に比べ、定時制高校での回収率が非常に高いことが注目される。ここにも体罰問題顕在化の学校格差を垣間見ることができよう。つまり、生徒指導上の問題をより多く抱えているであろう定時制高校の生徒指導主事が、体罰を自らの問題として回答を寄せたのに対し、全日制高校の生徒指導主事にとって、体罰は自らと無関係の問題、若しくは触れられたくない問題であるのかもしれない。

なお、本文中の集計数値は、86年調査に倣って、基本的に無回答及び不明を含まないパーセンテージとした。また、引用した86年調査のデータは、特に記述のない場合、小・中・高の教師全体の数値である。

第2章 生徒指導主事から見た体罰の実態

1 生徒指導主事の属性

回答を寄せた生徒指導主事は、無回答の1名を除き全員が男性であった。年齢等の属性を一覧にしたものが〈表2〉である。

〈表2〉生徒指導主事の属性（単位は%，以下同じ）

年 齢	35未満	～40	～45	～50	～55	～60	
	6.2	3.1	15.4	33.8	23.1	18.5	
教職経験年数	10未満	～15	～20	～25	～30	～35	35以上
	3.1	6.2	7.7	24.6	27.7	29.2	1.5
現任教勤務年数	5未満	～10	～15	～20	～25	～30	
	29.7	50.0	10.9	3.1	3.1	3.1	
担当教科	国・社・数・理・英		体育	芸・職			
	43.1		33.8	23.1			
担当部活動	体育系		文化系				
	75.4		24.6				

年齢としては40代後半から50代前半、教職経験は25年前後、現任教で5年以上の勤務が半数を占めている。これらから、生徒指導主事には、その学校で中堅とされる年齢層の人物があてられていることが推測される。

注目されるのは、担当教科で体育科が1/3、担当部活動で体育系が3/4を占めていることである。体育科の教師は、86年調査で、「体罰容認度が他の教科担当よりも高いことが統計的にも明確」であり、「体罰の教育効果を相対的に肯定的に評価しているという、その教育・訓練観の問題性が明らかである」とされている（注26）。前述した細井敏彦元教諭は、生徒指導部を担当する教師について、「生徒全体に目をやり、教師全体にも目をやる、生徒指導部は本当に体力と神経をすりへらす部署であるといえる。これを自らすすんで引き受けようとする教師は少ない。だから、これには生徒に押しがきいて威圧力ある体育系の教師が命じられることが多い」と述べている（注27）。この調査結果からも、同様の傾向が推測される。が、ここでは、自由記述欄に次の二通りの見解があったことを指摘するにとどめておく。

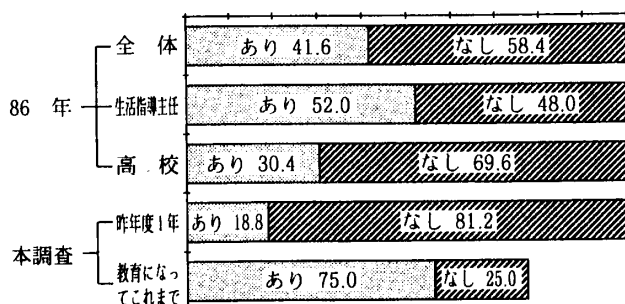
- ① 「生徒指導主事や生徒指導課の大部分が体育科教員で占められている。主事の会議での発言、学校での発言・行動は生徒を個性ある人間として考えていない。（中略）問題は、これらの“どうしようもない教師”にエサを与える管理職にある。エサとは管理職への登用である。」（教職経験33年、理科、定時制）

- ② 「生徒指導主事にはリベラルな人間が多い。立場上憎まれ役で、こんなアンケートもくるのではないか。失礼！しかし、すでに生徒指導主事対象というと偏見があるのでは。」(24年, 社会, 定時制)

2 体罰の自己体験

「昨年度1年間」に、「叩いたり、蹴ったり、痛い目に合わせるような」体罰を加えたことがある生徒指導主事は、18.8%であった。これを86年調査と比較してみると、体罰が減少していることが理解できる<図1>。さらに、「ない」と回答した教師に、「教員になってこれまでに」と尋ねた結果では、75.0%が「ある」と答えており、「かつて体罰を加えたことがあるが、昨年度はなかった」と回答したものが、全体の60.9%となる。

また、自分が教職に就いた頃と比較しての体罰の増減を尋ねた結果では、「非常に少なくなっている」43.9%、「少なくなっている」45.5%、「変わらない」6.1%、「多くなっている」1.5%、「非常に多くなっている」3.0%となっている。生徒指導主事の教職経験年数を考えると、この20年間の体罰の減少傾向が明らかである。



<図1> 体罰の体験率

3 体罰の理由

体罰はどのような理由に基づいて行われているのだろうか。「昨年度1年間」と「教員になってこれまでに」の、それぞれの体罰経験教師に尋ねてみた。これを86年調査と比較して、体罰経験教師のうち10%以上の教師が行っているものを頻度順に並べたものが<表3>である。

本調査では総数が少ないので単純な比較はできないが、86年調査で指摘された「他の者の利益を傷つける行為を制約するという侵害原理」というよりは、「態度が悪かった」という、「態度主義」ともいべき主観的判断に基づくものが3/4以上を占めていることが注目される。ここからは、教師の求める生徒像と現在の生徒の実像との落差が、体罰の背景にあることが推測できる。特に、

部活動中の態度が理由の第2に上がっているのは、生徒指導主事に体育系の部顧問が多いことによるものだろう(注28)。

また、生徒指導主事の特長としては、校則違反・非行に関するものが理由として上位にあることが注目されよう。ここからは、生活指導の過程の中で、問題行動を起こした生徒に生徒指導主事が直接指導にあたっていることが推測される。それらの生徒に有効な生徒指導措置・懲戒処分が見いだせないまま、体罰に頼らざるを得ないとする現状があるのではないだろうか。生徒の失敗に対してや、学力の向上を意図した体罰はほとんど見られなくなっていることも指摘しておこう。

逆に、「教員になってこれまでに」には体罰経験がありながら、「昨年度1年間」には体罰を加えなかった教師に、その理由を尋ねた結果が<表4>である。ここでは、一番目に多いものと、二番目に多いものを聞いている。

一見して気づくのは、「体罰を加える機会がなくて」「体罰の必要がなかった」とする回答が多いことである。これらは、「機会があれば体罰を加える」という体罰肯定論と解するよりは、「元来体罰には否定的」との回答と合わせて、「もともと体罰は振るいたくなかったが、やむをえず振るったことがある」という回答と理解するのが妥当であろう。しかし、この回答を、前述した河上亮一教諭の「教師は言ってもきかないから手をだすのであり、それは教師の問題と同時に、現実的には、ほとんど生徒の問題が大きい」という発言と重ね見るとき、体罰の責任を生徒の側に転嫁する恐れのあることは指摘しておかなくてはならない。この点については、「体罰の非教育性を感じて」の回答とともに、体罰意識の問題として後述したい。

研修等による法的知識も理由に上がっているが、それほど多くはない。生徒指導主事の教職経験を考えるとこれまでに体罰の法禁は知っていて当然であり、「昨年度1年間」に加えなかった理由としては適当ではないということだろう。注目されるのは、「父母・子どもからの批判」を理由にあげた者が全くいないという点である。これは、教師の側の、「批判されるような体罰は振っていない」という自負ともとれるし、相手が高校生であることを考えると、子どもの側が体罰への不満を飲み込んだ結果ともとれる。実際、「昨年度一年間に、父母から体罰に対する批判・抗議がありましたか」という質問も設けたが、「あった」という回答は、4.7%に過ぎなかった。また、「マスコミの報道」もほとんど影響を与えていないことになる。昨今の体罰報道を考えると、この回答は俄かには信じ難い。外部の声に影響されたこと

<表3>体罰の理由(複数回答)

86年調査	本調査 昨年度1年間	本調査 教員になってこれまで
「授業中の態度が悪かった」 44.7	「授業中の態度が悪かった」 41.7	「授業中の態度が悪かった」 51.3
「他の生徒の～安全を侵すような危険なことをした」 32.4	「部活の態度が悪かった」 33.3	「部活の態度が悪かった」 38.5
「他の生徒をいじめた」 31.4	「校則に反する髪形・服装をした」 25.0	「飲酒喫煙などの非行があった」 23.1
「他の生徒に暴力を振るった」 27.1	「授業をさぼった」 25.0	「授業の妨害をした」 20.5
「授業の妨害をした」 24.5	「飲酒喫煙などの非行があった」 16.7	「校則に反する髪形・服装をした」 15.4
「掃除態度が悪かった」 19.5	「授業の妨害をした」 16.7	「他の生徒の～危険なことをした」 12.8
「忘れ物をした」 17.8		「授業をさぼった」 10.3
「授業をさぼった」 16.8		「他の生徒をいじめた」 10.3
「部活の態度が悪かった」 15.3		
「宿題を忘れた」 14.0		
「遅刻をした」 13.5		
「校則に反する髪形・服装をした」 11.9		
「飲酒喫煙などの非行があった」 11.5		
「授業に～禁止されているものを持ってきた」 11.3		

<表4>体罰を加えなかった理由

	一番	二番
体罰の法禁を知って	7.7	7.7
教育委員会の指導によって	5.1	—
管理職の指導によって	2.6	5.1
同僚の助言によって	5.1	2.6
研修を受けて	7.7	2.6
生徒指導主事の立場になって	2.6	3.3
父母からの批判によって	—	—
子どもからの批判によって	—	—
マスコミなどの報道によって	—	5.1
体罰を加える機会がなくて	15.4	15.4
その他	51.3	2.6
(体罰の非教育性を感じて)	12.8	—
(元来体罰には否定的)	12.8	—
(体罰の必要がなかった)	10.3	—
(時代の流れとして)	2.6	—
(記述なし)	12.8	2.6

* 無回答を含むパーセンテージ

を認めたくないという教師文化による、意図的な軽視とも考えられる。が、ここでは、体罰否定は教師個人の内部理由によるものであるらしいことを指摘するにとどめておこう。

4 体罰の態様

実際にどのような体罰が行われているかをまとめたものが、<表5>である。これによって、どのような行為

<表5>体罰の態様(複数回答)

	86年調査	昨年度	これまで
正座	70.1	25.0	38.5
起立強制	35.6	—	7.7
平手で叩く	69.9	58.3	79.5
げんこつで殴る	27.7	41.7	17.9
物・道具で殴る	11.1	8.3	7.7
足で蹴る	7.4	—	12.8
その他	9.8	8.3	5.1

を「体罰に当たる」と考えているかもある程度推測されよう。

正座、起立強制の少なさは、86年調査では、それぞれ時間別の項目を立てていたのに対し、本調査では一括して聞いたため、それらの行為の体罰としての認識の弱さによるものであろう。

いずれの結果でも過半数であるのは、「平手で叩く」である。この行為の子どもに与える屈辱感を考えると、体罰が理性的な懲戒行為として行われているとは考えにくい。

5 体罰の子どもの受け止め方に対する認識

体罰を加えた教師は、それを子どもがどのように受け止めたか理解しているのだろうか。それを、「否定的受け止め」、「肯定的受け止め」、「何とも思っていない」に大別してまとめたものが<表6>である。これも、一番目、二番目に多いものを聞いている。

いずれの調査でも、「当然と思い反省した」が、最も

多くなっており、86年調査と「昨年度1年間」との比較では、生徒指導主事としての特性は特に見られない。一番目、二番目を合わせると、8割前後の教師が、自分の体罰により、子どもがそれを「当然と思い反省した」と認識していることになる。これは、子どもの側に前提となる「罪」があり、それに対する懲戒として体「罰」を加えたという教師の認識と、その体「罰」によって、子どもの「反省」(表面的であっても)が見られたという体罰の速効性を示すものだろう。

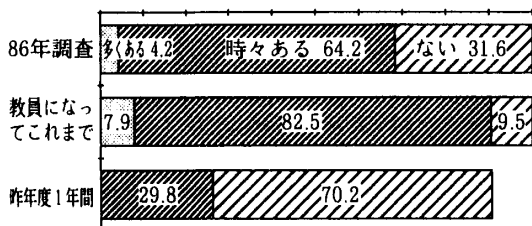
<表6>体罰の子どもの受け止め方

	86年調査		昨年度1年		これまでに	
	一番	二番	一番	二番	一番	二番
心の傷として残った	8.2	8.0	10.0	16.7	9.7	9.7
反発を感じていた	13.7	16.0	10.0	16.7	25.8	22.6
否定的受け止め全体	21.9	24.0	20.0	33.3	35.5	32.3
何とも思っていない	12.4	33.8	10.0	16.7	9.7	12.9
当然と思い反省した	60.5	22.5	40.0	33.3	45.2	29.0
先生との信頼感を得た	2.1	12.7	20.0	8.3	6.5	12.9
先生との心の絆ができた	3.0	7.0	10.0	8.3	3.2	12.9
肯定的受け止め全体	65.6	42.2	70.0	16.7	54.8	54.8

しかし、「昨年度1年間」と「教員になってこれまでに」との回答に、微妙なずれが見られることにも注意したい。それは、「教員になってこれまでに」での回答で、「否定的受け止め」と「肯定的受け止め」との差が縮まっていることと、「一番目に多いもの」と「二番目に多いもの」との差も縮まっていることである。「教員になってこれまでに」の教師は、「かつて体罰を加えたが昨年度はなかった」教師であり、子どもの受け止め方に対して自信が揺らいでいることを示すものであろう。これについても体罰意識との関連で後述したい。

6 体罰の目撃体験

他の教師が体罰を行うのを目撃したことがある教師は、<図2>のようになる。86年調査でもこの設問では「昨年度1年間」と限定していない。



<図2>体罰の目撃体験

86年調査と比較すると、本調査では9割の教師に目撃体験があり、かなりの高率になっている。これは対象が生徒指導主事であることの特性によるものであろう。つまり、生徒指導主事はこれまでも生徒指導部に所属していたと思われ、問題行動を起こした生徒の指導に立ち会う場面が多かったことが推測されるからである。

「昨年度1年間」の目撃体験では急減し、ここからも体罰の減少傾向が指摘できよう。しかし、それでもなお3割近く(回答者全体では27.0%)の生徒指導主事に目撃体験があることに、体罰問題の難しさを改めて感じる。

① 目撃時の感想

生徒指導主事は、他の教師の体罰を目撃したときどのように感じるのだろうか<表7>。これによると86年調査とほぼ同様の傾向が見られる。全体として肯定的感想を持つものは少なく、教師の半数は他の教師の体罰を否定的に見ている。体罰経験のある教師でも、肯定的感想を持つものは少ない。しかし、「やむを得ない」とする現状追認的な感想が多いことにも注意したい。これは、後述する「体罰はよくないが、やむを得ない」という体罰評価に通じるものであろう。

② 目撃時の行動

体罰を目撃したときにとった行動をまとめたものが<表8>である。ここでも一番目、二番目に多いものを聞いている。

86年調査と比較しても、生徒指導主事としての大きな違いはない。体罰を目撃したとき、それを制止する教師は少なく、まずは教師に事情を聞き、その後で生徒にも事情を聞く、というのが一般的姿ということだろう。ここから、生徒指導主事を務めるような中堅教師であっても、他の教師の「指導」(体罰)には口を出しにくいことが窺われよう。

このことは、「現在の勤務校において生徒指導主事として体罰問題に関わったことがありますか」という設問からも窺われる。「多くある」という回答はゼロ、「時々ある」というものが11.3%であった。対応の半数は他の教師の体罰に対する注意であり、体罰を積極的に肯定するようなものはなかった。また、昨年度に体罰目撃体験のある教師で、「生徒指導主事として」体罰問題に関わったことがある者は、その内の31.3%に過ぎない。他の生徒指導主事はそのまま黙認していることになる。関わったきっかけは(複数回答)、「自分から進んで」(42.9%)、「体罰を加えた教師から相談されて」(42.9%)、「体罰を受けた生徒の学級担任から相談されて」(28.6%)であり、同僚意識から関わっているようである。これは、「生徒指導主事」としての職務意識の曖昧さからくるも

<表7>目撃時の感想(複数回答)

	86年調査			本調査			
	全体	経験あり	経験なし	全体	昨年あり	過去あり	経験なし
当然	6.5	9.3	3.7	10.5	8.3	13.2	-
がんばっている	12.3	16.2	7.9	7.0	8.3	5.3	14.3
何とも	0.8	1.5	0.0	1.8	-	2.6	-
やむを得ない	48.1	64.2	30.5	56.1	75.0	57.9	14.3
嫌な気持ち	60.2	52.9	67.4	38.6	50.0	31.6	57.1
かわいそう	13.8	14.2	13.7	10.5	16.7	5.3	28.6
やめてほしい	34.6	20.1	50.5	24.6	16.7	23.7	42.9
その他	8.8	10.8	6.8	7.0	-	10.5	-

<表8>目撃時の行動

	86年調査		本調査	
	一番目	二番目との計	一番目	二番目との計
制止した	3.2	5.4	5.3	8.8
その場で子ども、教師から事情を聞いた	13.5	25.8	14.0	17.5
後でその先生に注意した	1.1	7.3	1.8	1.8
その先生に後で事情を聞いた	43.5	68.0	38.6	56.1
急いでその場から離れた	3.0	6.5	-	-
体罰と一緒に加わった	0.0	0.5	1.8	3.5
体罰はしなかったが一緒になって叱った	4.3	12.9	5.3	5.3
後で子どもに事情を聞いた	8.1	51.6	3.5	35.1
先生同士で話し合う機会を持った	2.7	31.7	3.5	17.5
体罰を受けた子どもの父母に知らせた	0.0	1.3	-	1.8
黙って見ていた	18.6	34.7	19.3	31.6

のであろうが、これについては学校運営の問題として後述したい。

7 小括

ここまでで明らかなように、生徒指導主事の自己体験からみても目撃体験からみても体罰は減少傾向にある。これは80年代の体罰批判の一つの成果といえるだろう。しかし、体罰がいまだに行われていることも事実であり、その理由も「態度が悪い」というのはなほ主観的なものである。逆に「昨年度に体罰を加えなかった」理由も、「機会・必要がなかった」とする、体罰肯定ともとれる曖昧なものである。では、なぜ実態として体罰は減少しているのか。次章では、生徒指導主事が体罰にどのような意識を持っているのかを明らかにすることで探っていく。また、体罰目撃時などに生徒指導主事としての関わりがほとんど見られない。この点については同僚性の問題として、第4章で学校運営との関連を明らかにすることで探っていく。

第3章 生徒指導主事の体罰意識

1 体罰に対する評価

体罰実行教師と体罰否定教師の意識を分けるものを明らかにするために、体罰に対する評価と体罰の経験の有無によって、教師集団を分類したものが<表9>である。これを86年調査と比較すると、次のような特徴が指摘できる。

第一に、昨年度に体罰経験がある生徒指導主事の体罰評価は、86年調査の体罰経験がある教師の体罰評価の割合と非常に近いものになっている。体罰経験があっても、体罰に対しては原則否定の意識を持っており、肯定的評価をした者は、過去に体罰体験のある実数1名のみである。

第二に、体罰経験のない生徒指導主事の83.3%は、体罰に対して絶対否定の意識を持っており、86年調査では、経験のない教師の40.3%、全体の23.4%いた無・原則否

〈表9〉体罰経験の有無と体罰評価

		原則否定	原則肯定	絶対否定
86年調査	体罰経験あり	28.7 (74.8)	2.5 (6.6)	7.1 (18.6)
	体罰経験なし	23.4 (40.3)	0.0 (0.0)	34.7 (59.7)
本調査	昨年度経験あり	15.0 (81.8)	0.0 (0.0)	3.3 (18.2)
	過去あり昨年度なし	23.3 (37.8)	1.7 (2.7)	36.7 (59.5)
	体罰経験なし	3.3 (16.7)	0.0 (0.0)	16.7 (83.3)

* 上段が教師全体に占める割合、下段が体罰経験の有無ごとの割合

定群は、本調査では、それぞれ16.7%、3.3%に急減している。行動としての体罰否定が、意識としての体罰否定に裏付けられていることが推測できる。

第三に、教員になってこれまでは体罰経験がありながら、昨年度には体罰を加えなかった生徒指導主事の体罰評価が、86年調査の体罰経験がない教師の体罰評価の割合と非常に近いものになっている。さらに、過去に体罰経験がありながら体罰を絶対的に否定する教師が、全体の36.7%存在しており、比率として最も高くなっている。これらの教師がどのようにして体罰を否定するようになったのか、その意識が学校運営にどのように影響しているか、それを明らかにすることが体罰否定の教育実践に結び付くであろう。

2 体罰の教育的効果に対する意識

① 全体的傾向

体罰の教育的効果に対する意識をまとめたものが〈表10〉である。これを86年調査と比べると、全体的には教育的効果を否定するものが増えていると言えるだろう。86年調査では、25%以上が効果を認めた、「子どもの性格は従順になる」、「子どもの悪い性格はなおる」、「見ている他の子に教育効果がある」の項目で効果を認める者は大きく減少しており、性格矯正効果、見せしめ効果に支持が高いとは言えなくなっている。また、「子どもとの信頼をつくる」でも急減しており、体罰への否定的意識の浸透が窺われる。

しかし、86年調査でも相対的に肯定率の高かった、「自己規律を学ぶ」、「子どもの気持ちはひきしめる」、「教師の熱意を伝える」では、25%以上が効果を認めている。生徒指導主事の認める体罰の教育的効果としては、

「規律」、「ひきしめ」、「熱意」がキーワードとなるだろう。

〈表10〉体罰の教育的効果の肯定・否定率

	86年調査		本調査	
	肯定	否定	肯定	否定
自己規律を学ぶ	40.4	59.7	42.1	57.9
子どもの性格は従順になる	26.4	73.9	12.2	87.8
子どもの悪い性格はなおる	24.6	75.4	8.5	91.5
子どもの気持ちはひきしめる	36.6	63.4	33.3	66.7
教師の熱意を伝える	22.8	77.2	25.5	74.5
見ている他の子に教育的効果がある	27.3	72.7	18.0	82.0
子どもとの信頼をつくる	18.5	81.5	6.7	93.3
運動の成績を上げる	18.7	81.3	11.3	88.7
成績が向上する	6.8	93.2	3.8	96.2

② 体罰体験の有無・体罰評価と教育効果とのクロス

では、教育効果と体罰体験の有無、体罰評価をクロスするとどうなるであろうか。全体の肯定率で15%以上の項目と、実数として5人以上になる、a昨年度に体罰経験があり体罰を原則的に否定する教師群(昨年有・原則否定群)、b教員になってこれまでに体罰経験があり体罰を原則的に否定する教師群(過去有・原則否定群)、c教員になってこれまでに体罰経験があり体罰を絶対的に否定する教師群(過去有・絶対否定群)、d教員になってこれまでに体罰経験がなく体罰を絶対的に否定する教師群(無・絶対否定群)に分類したものとをクロス集計したのが〈表11〉である。なお、昨年度に体罰経験があり体罰を絶対的に否定する教師群、教員になってこれまでに体罰経験がなく体罰を原則的に否定する教師群は、どちらもこれら項目について教育的効果を全く認めていない。86年調査で指摘されたような無・原則否定群と有・原則否定群との比較、無・原則否定群と有・絶対否定群

〈表11〉教育効果に対する各教師群の肯定率

	昨年有・原則否定	過去有・原則否定	過去有・絶対否定	無・絶対否定
自己規律	100.0 (70.3)	64.3 —	21.1 —	11.1 (10.2)
ひきしめ	75.0 (62.8)	66.7 —	10.5 —	22.2 (8.7)
熱意	50.0 (42.6)	41.7 —	11.1 —	22.2 (4.6)
他の子ども	50.0 (50.6)	18.2 —	5.3 —	22.2 (4.6)

* 上段は本調査、下段は86年調査

との比較は総数が少なく成り立たない。

本調査で特徴的なのは、昨年有・原則肯定群と過去有・絶対否定群の対比であろう。どちらも体罰体験はありながら、その教育的効果に対する意識は大きく異なったものとなっている。昨年有・原則肯定群では、「自己規律」、「ひきしめ」に高い効果を認めており、体罰を完全には手放せずにいることの一つの理由と考えられる。過去有・絶対否定群は、「自己規律」の項目以外では、無・絶対否定群よりも体罰の教育的効果を認めていない。前節でも見たように、これらの教師群がどのようにして絶対否定の意識を獲得したかがポイントとなってくるだろう。

3 教育手段としての体罰に関する意識

① 全体的傾向

生徒指導主事は、教育手段としての体罰をどのように意識しているのだろうか。それを86年調査と比較したものが<表12>である。これを見て明らかのように、86年調査にも増して教育手段としての体罰を認めていない。「そう思う」という積極的肯定をしたものは、「他にとる

<表12>教育手段としての体罰に関する意識

	86年調査		本調査	
	肯定	否定	肯定	否定
体罰無しでは生徒を指導できない	15.4	84.6	8.5	91.5
他の指導方法より害が少ない	4.4	95.6	3.4	96.6
他にとるべき方法がない時にはよい	38.4	61.6	16.7	83.3
説得より体罰の方が効果的	8.8	91.2	5.1	94.9
説得に体罰を加えた方が効果的	17.6	82.4	10.3	89.7
時間がない場合にはよい	6.5	93.5	0.0	100.0

* 肯定・否定はともに積極的と消極的との合計

べき方法がない時には体罰を使ってもやむを得ない」という、最終手段としての体罰行使を認めた者1名だけであった。これは、生徒指導主事として、自身の指導力への自負の表れであろうか。とすれば、問題なのはこのような意識にも関わらず、なぜ実態として体罰が行われているのかということになるだろう。

② 体罰体験の有無・体罰評価と教育手段とのクロス
教育手段としての体罰に対する意識を、前節と同じ教師群に分類したものが<表13>である。上段が「どちらかと言えばそう思わない」とする回答率、下段が「どちらかと言えばそう思わない」と「そう思わない」とを合計した回答率になっている。

これを見ると、昨年度に体罰経験のある教師は、「他にとるべき方法がない時」に「説得に体罰を加えた方が効果的」であると感じて、最終手段としての体罰を半数が容認していることが分かる。

注目されるのは、前節で見た、教育的効果では大きく異なっていた過去有・原則否定群と過去有・絶対否定群との意識が、ここでは、特に消極的否定率では、かなり近似的な値を示していることである。逆に、前節ではかなり近似的であった過去有・絶対否定群と無・絶対否定群との意識が、否定合計では同じであるのに、消極的否定率では大きく異なっている。86年調査では、「体罰の教育的効果に対する意識は、有・絶対否定群が一定程度その教育的効果を認めていたが、無・絶対否定群は全くといってよいほど認めていなかった。したがって、体罰絶対否定の評価を基礎づける意識は、教育手段としての体罰が優れていないことに対する強い意識であるといえる」(注29)としているが、本調査からは逆の傾向が窺われる。つまり、過去(86年調査では昨年度)に体罰を

<表13>教育手段としての各教師群の否定率

	昨年有・ 原則否定	過去有・ 原則否定	過去有・ 絶対否定	無・絶対 否定
体罰無しでは生徒を指導できない	75.0 (75.0)	28.6 (78.6)	30.0 (100)	0.0 (100)
他の指導方法より害が少ない	50.0 (87.5)	50.0 (92.9)	20.0 (100)	0.0 (100)
他にとるべき方法がない時にはよい	50.0 (50.0)	42.9 (64.3)	40.0 (95.0)	0.0 (100)
説得より体罰の方が効果的	62.5 (87.5)	28.6 (85.7)	26.3 (100)	0.0 (100)
説得に体罰を加えた方が効果的	25.0 (50.0)	28.6 (85.7)	21.1 (100)	0.0 (100)

* 上段が消極的否定、下段が積極的否定との合計

行使しながら体罰絶対否定の意識を獲得した教師は、教育手段としては絶対否定に一定の留保がありながら、教育的効果については体罰経験のない教師と同様の意識を持っているのである。

4 子どもの問題行動と体罰との関係に対する教師の意識

① 全体的傾向

体罰が子どもの問題行動の原因となることが指摘されているが、生徒指導主事はこの問題をどのように意識しているであろうか<表14>。86年調査と比較してみると、「そう思う」とする積極的肯定でやや低く、「どちらかといえばそう思う」とする消極的肯定でやや高い傾向がある。これは、対象が「問題が顕在化していない」とされる高校だけであることを考えると、生徒指導主事として体罰と生徒の問題行動との関連をそれなりに意識しているといえるだろう。どの項目についても7割前後の教師が関連を認めている。いじめについての肯定率が低いのは、体罰の対象が高校生であり、その発達度によりいじめ問題も顕在化していないからであろう。

<表14>子どもの問題行動と体罰

	積極的肯定	消極的肯定	消極的否定	積極的否定
登校拒否の原因	42.8 (46.9)	37.5 (27.0)	12.5 (14.9)	7.1 (11.2)
自殺の原因	36.4 (37.5)	32.3 (27.3)	23.6 (20.8)	7.3 (14.4)
いじめの原因	38.6 (42.7)	28.1 (29.7)	28.1 (16.5)	5.3 (11.0)
対教師暴力の原因	43.6 (48.4)	34.5 (32.7)	12.7 (10.6)	9.1 (8.3)
学校嫌いの原因	43.9 (48.8)	31.6 (31.4)	19.3 (11.8)	5.3 (8.1)

* 上段が本調査、下段が86年調査

② 体罰体験の有無・体罰評価と問題行動との関連に対するクロス

体罰と子どもの問題行動に関する意識を、前節と同じ教師群に分類したものが<表15>である。上段が「そう思う」とする回答率、下段が「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」とを合計した回答率になっている。

一見して明らかなように、絶対否定群のほとんどが問題行動との関連を認めているのに対して、原則否定群は半数程度しか関連を認めていない。原則否定群で積極的に肯定する者は2割にも満たないほどである。昨年度に体罰経験のある教師は、体罰の深刻な影響について積極

的に認めることを避けているようだ。また、過去有・原則否定群と過去有・絶対否定群とでは、同じ体罰経験を持ちながら問題傾向との関連では大きく異なった意識を示している。ここから、体罰経験がありながら体罰否定の意識を獲得するのは、体罰が子どもの問題行動の原因となり得るとの認識によることが推測されよう。

<表15>問題行動との関連の各教師群の肯定率

	昨年有・ 原則否定	過去有・ 原則否定	過去有・ 絶対否定	無・絶対 否定
登校拒否の原因	12.5 (75.0)	23.1 (46.1)	63.2 (94.7)	75.0 (87.5)
自殺の原因	0.0 (57.1)	15.4 (30.8)	47.4 (89.5)	87.5 (100.0)
いじめの原因	12.5 (62.5)	15.4 (23.1)	47.4 (84.2)	88.9 (100.0)
対教師暴力の原因	14.3 (57.1)	15.4 (30.8)	57.9 (100.0)	88.9 (100.0)
学校嫌いの原因	12.5 (62.5)	23.1 (38.5)	57.9 (89.5)	88.9 (100.0)

* 上段が積極的肯定、下段が消極的肯定との合計

5 生徒指導主事の法評価

生徒指導主事は、学校教育法第11条をどのように評価しているのだろうか。a法改正によって削除し、体罰を容認すべきb体罰を限定的に解し、状況を総合的に判断して一定の実力の行使を認めるべき、c一定の実力の行使を認めるべきだが、確認・反論・連絡などの手続きを厳格にすべき、dこのままとし、全面的に禁止すべき、eわからない、の選択肢から選んでもらった。その結果

<表16>各教師群の体罰法禁評価

	全 体	昨年有・ 原則否定	過去有・ 原則否定	過去有・ 絶対否定	無・絶対 否定
削除・体罰容認	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)	0.0 -	0.0 -	0.0 (0.5)
限定体罰容認	7.6 (16.6)	33.3 (29.3)	14.3 -	0.0 -	0.0 (3.2)
手続保障容認	31.8 (33.3)	55.6 (49.7)	42.9 -	27.3 -	0.0 (17.2)
現状維持	50.0 (38.9)	0.0 (9.0)	21.4 -	68.2 -	100 (74.7)
不明	10.6 (10.4)	11.1 (12.0)	21.4 -	4.5 -	0.0 (7.5)

* 上段が本調査、下段が86年調査

を前節と同じ教師群に分類したのが<表16>である。

全体的に見ると、生徒指導主事の半数は現行規定を評価しており、削除を求める回答は全くなかった。生徒指導主事に対する体罰禁止法制の浸透が窺われる。しかし、86年調査でも指摘されたように、体罰経験のある教師の内、原則否定の意識を持つ者は、自らの実践や体罰評価に合わせて法制を解釈しようとする傾向が明らかである。特に、昨年度に体罰を加えたことがあり、体罰を原則的に否定する教師は、その9割近くが禁止法制を限定的に解釈することを望んでおり、体罰法禁の強調が意味を持たないことを示している。

6 小括

ここまでで明らかなように、生徒指導主事の体罰意識は、86年調査に比べて体罰により否定的であり、全体的には体罰否定意識の浸透が指摘できる。しかし、体罰体験・体罰評価によって、個々の教師の意識はかなり異なったものとなっている。その中でも、過去に体罰体験がありながら体罰を絶対的に否定する教師群に注目して見たい。彼らは体罰体験から何を学び、どのようにして体罰否定の意識を獲得していったのだろうか。

本調査では、過去有・絶対否定群の生徒指導主事は、体罰の教育的効果に対しては、無・絶対否定群以上にその効果を認めず、教育手段としての体罰に対しては、過去有・原則否定群に近似的に体罰否定に一定の留保があり、子どもの問題行動と体罰の関連に対しては、無・絶対否定群に近似的に関連を認める結果を示している。さらに、第2章で見た、体罰を加えたときの子どもの受け止め方についてクロス集計して見ると、過去有・絶対否定群の、27.3%が「反発を感じていた」を一番目に多いものとして回答している。これは最も回答率の高い項目であり、二番目との合計では、45.5%となる。これに対して、昨年有・原則否定群では、「反発を感じていた」を一番目に回答したものはなく、二番目に多いものとして33.3%が上げている。一番目に最も多いのは、「当然と思い反省した」の33.3%である。

これらから過去有・絶対否定群の教師は、過去の体罰体験時の子どもの反応によって体罰の教育的効果に疑問を感じ、さらに体罰と子どもの問題行動との関連を知るにいたって、体罰否定の意識を獲得していった道筋が推測される。

これに対して体罰を完全に捨て切れない教師群は、体罰を積極的に肯定するわけではないが、「自己規律」、「ひきしめ」効果を感じており、「他に取るべき方法がないとき」に「説得に体罰を加えた方が効果的」と

感じ、子どもの問題行動との関連はそれほど意識しないまま、体罰にいたっていると考えられる。

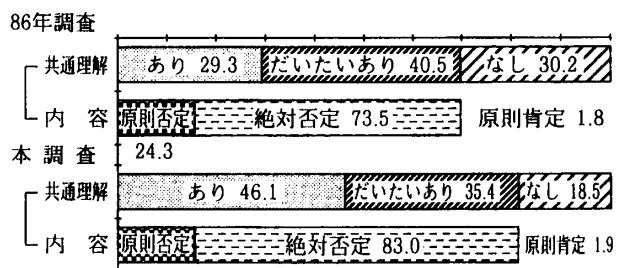
次章では、このような生徒指導主事の意識が学校運営とどのような関連にあるかを明らかにしていきたい。

第4章 学校運営と体罰意識

1 学校の協働体制と体罰

① 共通理解の形成とその内容

学校内において、体罰に関してどのような共通理解があるのだろうか。生徒指導主事の認識する共通理解の有無とその内容を、86年調査と対比したものが<図3>である。



<図3>共通理解の有無とその内容

これによれば、生徒指導主事の8割は勤務校において体罰に関する共通理解があるとし、その内8割、つまり全体の67.6%は、勤務校に体罰絶対否定の共通理解があると認識している。86年調査では、高校における体罰絶対否定の共通理解が全体の25.4%しかなかったことと比べると、体罰否定意識が高校現場にも広く浸透していることを示している。

さらに、その共通理解がどのような形で作られたかを尋ねた結果では、「校長、教頭のリーダーシップで」とするものが最も多い52.8%、次いで「職員会議の総意で」20.8%となっており、自らの主宰する「生徒指導部のリーダーシップで」という回答は5.7%に過ぎなかった。86年調査でも、管理職主導が45.6%と最も多くなっており、80年代以降、管理職によって体罰禁止の指導が行われたことが推測できる。

しかし、共通理解の内容を、前章で見た体罰体験・体

<表17>体罰体験・体罰評価と共通理解の認識

	昨年有・原則否定	過去有・原則否定	過去有・絶対否定	無・絶対否定
原則肯定	14.3	-	-	-
原則否定	14.3	30.8	5.6	-
絶対否定	71.4	69.2	94.4	100

罰評価による教師群に分類してみると、学校内の共通理解も自らの経験・評価に合わせて理解しようとする傾向が窺われる。86年調査で指摘されたように、体罰を原則否定と評価している教師の3割は、管理職によって形成された絶対否定の共通理解を「タテマエ」として認識しているのだろう(注30)。

② 会議での議論

学校内の会議の席上で、「昨年度一年間に、体罰問題が議題になったことがありますか」と尋ねた結果が<表18>である。職員会議で議題になったところはほとんどなく、生徒指導部会でも12.1%に過ぎない。高校では、やはり体罰問題は顕在化していないというべきだろう。さらに、体罰問題を議題とした学校の生徒指導主事の体罰評価を見てみると、原則否定と絶対否定が半数ずつであり、絶対否定派が会議の席上で声を上げているとは限らないようである。

<表18>体罰議論

	職員会議	生徒指導部会
多くある	—	1.5
時々ある	3.0	10.6
ない	97.0	87.9

また、会議の雰囲気を知るために、「活発な議論がなされていますか」と尋ねた結果が<表19>である。生徒指導主事は、職員会議では半数が、生徒指導部会では63.1%が議論の活発さを肯定している。さらに、「体罰問題について教師間で話し合う必要があると思いますか」という問いでは、積極肯定が19.7%、消極肯定が54.5%ある。会議の席上で体罰が議題とならないのは、生徒指導主事にとっても、体罰問題は公式の場では論じにくいからか、または、体罰が教育上の緊急の課題とは意識されていないからであろう。

<表19>議論の活発さ

	積極的肯定	消極的肯定	消極的否定	積極的否定
職員会議	13.8	33.8	33.8	18.5
生徒指導部会	24.6	38.5	26.1	10.8

③ 学校の協働体制

教師集団の雰囲気を知るために、「教職員間に協力・協働体制がありますか」という質問を設けた。全体では82.5%が肯定しており、小島弘道氏らの調査による、高校教員の肯定率48.2%よりも非常に高く、校長の肯定率84.6%に近い(注31)。これは調査対象が生徒指導主事であることの特性であろう。生徒指導主事は学校の中核として、協力的な人間関係を作っていると推測されるので

ある。

さらに、この結果を前章と同様の教師群に分類したものが<表20>である。これによると、体罰を絶対的に否定する教師群の方が、教師間の協働体制をより積極的に肯定する傾向がある。体罰絶対否定の意識は、教師間の良好な協働体制に支えられていることが窺われる。

<表20>体罰体験・体罰評価と協働体制

	積極的肯定	消極的肯定	消極的否定	積極的否定
全体	28.6	54.0	13.6	3.0
昨年度・原則否定	11.1	66.7	22.2	—
過去有・原則否定	7.7	53.8	30.8	7.7
過去有・絶対否定	40.9	50.0	9.1	—
無・絶対否定	22.2	66.7	11.1	—

しかし、協働体制のあることが、そのまま体罰否定の教育実践に結び付くわけではないことにも注意しなくてはならない。第2章で見た、体罰問題に対する生徒指導主事としての関わりと協働体制の有無とをクロス集計したのが<表21>である。これを見ると、昨年度一年間に生徒指導主事として体罰問題に関わった教師は、勤務校の協働体制にやや否定的な認識を持っている。逆に、昨年度一年間に体罰を目撃しながら体罰問題に関わらなかった生徒指導主事は、勤務校の協働体制に9割が肯定的認識を持っている。前者の生徒指導主事が、他の教師の体罰に問題意識を持つものに対して、後者の生徒指導主事は、協働体制があるゆえに他の教師の体罰をその教師の独自性として容認する傾向が窺われる。前者の生徒指導主事で体罰に対して絶対否定の意識を持つものは14.3%に過ぎず、後者の生徒指導主事では54.5%が絶対否定の意識を持っている。協働体制と体罰評価が必ずしも教育実践には結び付いてはいないことを示している。

<表21>生徒指導主事の関わりと協働体制

	積極的肯定	消極的肯定	消極的否定	積極的否定
昨年度関わりあり	—	57.1	28.6	14.3
昨年度目撃あり・関わりなし	27.3	63.6	9.1	—

2 生徒指導体制と体罰

① 生活指導の厳しさ

生徒指導の在り方を探るために、「生徒の生活態度や服装について厳しく指導していますか」と尋ねた。その結果と、第2章で見た、昨年度の自身の体罰体験・他の教師の体罰目撃体験とをクロス集計したものが<表22>である。

<表22>体罰体験・目撃体験と生活指導の厳しさ

	積極的肯定	消極的肯定	消極的否定	積極的否定
全体	9.2	46.1	29.2	15.4
昨年度体罰体験あり	8.3	66.7	16.7	8.3
昨年度体罰目撃あり	5.9	70.6	23.5	—

全体の肯定率は55.3%で、前述した小島弘道氏らの調査による、高校教員の肯定率43.1%よりもかなり高くなっている(注32)。生徒指導主事は、生徒の生活態度に一般教師よりも厳しい指導方針を持っていると言えるだろう。さらに、体罰との関連についてみると、昨年度に体罰のあった学校の生徒指導主事が、生活指導の厳しさを合計としては肯定する傾向がある。第2章で見た、体罰の理由の第3位に「校則に反する髪形・服装をした」が上がっていることを思い合わせると、管理主義教育批判を続けてきた坂本秀夫氏の指摘するように、「管理主義校則と体罰は一見無縁に見えるが極めて密接な関係を持っている」と言えるだろう(注33)。

② 生徒の問題行動

体罰否定論に対して現場から必ず上がる反論は、「言葉で言ってわからない生徒をどうしろというのか」ということであろう。そのような生徒の実態を探るために、「昨年度一年間に生徒指導部会で議題になるような」校内暴力の有無を尋ねた。その全体結果と、昨年度体罰体験のあった生徒指導主事の学校、昨年度体罰目撃のあった生徒指導主事の学校での発生率とを併置したものが<表23>である。

<表23>校内暴力の発生率

	全体	体罰あり	目撃あり
器物破損	28.8	58.3	35.3
生徒間暴力	56.1	75.0	64.7
対教師暴力	16.7	41.7	29.4

全体として、多くの学校が生徒の問題行動に悩んでいる実態が現れている。生徒間暴力は半数以上の学校で生じており、問題の広範化が窺われる。体罰との関連を見ても、体罰目撃、体罰体験がある学校ほど校内暴力の発生率が高く、生徒の問題行動に応じるように体罰が振るわれている実態が推測できる。

しかし、校内暴力事件のあった学校の生徒指導主事の体罰評価を見てみると、興味深い結果が現れた<表24>。これを見ると明らかなように、生徒の問題行動の深刻さが増すに従って、体罰を絶対的に否定する生徒指導主事の比率が増えている。特に、対教師暴力のあった学校の生徒指導主事は、全体の体罰絶対否定率54.8%よりも高

<表24>校内暴力と体罰評価

	原則否定	原則肯定	絶対否定
器物破損あり	55.6	—	44.4
生徒間暴力あり	42.9	—	57.1
対教師暴力あり	33.3	—	66.7
生徒指導主事全体	43.5	1.6	54.8

い、2/3が体罰を否定しているのである。

これは、総数の違いによる数字のマジックとも言えるが、生徒の「荒れ」を前にして、なお、体罰絶対否定の意識を持つ生徒指導主事がいることは確かである。これらの教師の意識を端的に示すものとして、「昨年度に体罰を加えなかった理由」の欄にあった次の記述を上げておく。

「(定時制高校では) 中学時代まで物事を暴力で解決してきた生徒が多いので、(体罰は) 逆効果になると思ったから」(15年, 理科, 定時制)

つまり、生徒の暴力が教師に向けられた時、教師はその暴力を暴力で解決しようとするものの矛盾に否応なく気づかされるわけである。その結果、「言葉で言ってわからない生徒」に体罰で向かうことの無意味さを感じ、体罰絶対否定の意識を持つことになると推測される。また、対教師暴力のあった学校では、生活指導の厳しさを肯定するものも36.4%であり(なかった学校では59.3%)、生徒の外形を整える指導も無意味となっている状況が窺われる。このような教師がどのような教育実践をしているかが気になるところだが、残念ながら今回の調査ではそこまで踏み込むことができなかった。ただし、自由記述欄に次のような表現があったことを紹介しておこう。

「教育は長い期間を通じて徐々に成果を上げていくものと思います。その場その場で、表面的には秩序を保ち得ても、強制的な体罰スタイルで行ったものは本物にはなり得ないと思います。回り道のように、内面から修正させるのが本来の姿だと思います。」(32年, 社会, 全日制)

3 小括

86年調査で、体罰問題について組織的な対応が最も遅れているとされた高校でも、現在では7割近くに体罰絶対否定の共通理解がある。これは、これまでの体罰研究の成果が現れたものと言えるだろう。特に、その認識が、生徒指導の組織上の担当者である生徒指導主事のものだけに、信憑性がある。しかし一方で、その共通理解の半数以上は管理職主導によって作られたものであり、一部の教師は白らの体罰評価に合わせて体罰絶対否定を「タ

「テーマ」^エとして理解する傾向がある。前章の法意識でもみたように、体罰の法禁をいくら強調してもこれら教師には有効性を持たない。

共通理解を作る公式の場としての会議の席上では、体罰問題が取り上げられることはほとんどない。ただし、会議における議論の活発さは6割が、また体罰論議の必要性は7割以上の生徒指導主事が肯定しており、体罰が議題とならないのは、体罰が公式の場で論じ合うには抵抗があるからか、教育実践上の緊急の課題としては認識されていないからであろう。

教師集団の協働性については、8割以上の生徒指導主事が肯定している。しかし、その協働性を意識するゆえに、他の教師の体罰について「やむを得ない事情があったのだろう」と同情的に推し量り、看過している恐れも窺われる。

「やむを得ない事情」とは、子どもの問題行動だろう。校内暴力も多く多くの学校で発生しており、文部省等の統計に表れた数字以上に問題が広範化している。第2章で見た、体罰理由の半数近くが「授業中の態度が悪かった」であることを思い合わせると、規範意識を失った生徒の統制に教師が苦慮している実情が窺われる。校内暴力の発生した学校に体罰が多い傾向が明らかであり、また、生活態度の指導の厳しい学校に体罰が多い傾向もある。

しかし、生徒の「荒れ」を前にしても、体罰絶対否定の意識を持つ生徒指導主事が少なからず存在することも確かである。このような教師は、前章でも見たように、自らの体験から反省的に体罰否定意識を獲得していったと思われ、彼らの教育実践が注目される。

終章 おわりに

1 体罰がなくなる理由

質問の最後に、「体罰が法律で禁止されているにもかかわらず、なぜ体罰がなくなると思いますか」と、6個の選択肢から二つ以内で選んでもらった。その結果を多い順に並べたものが<表25>である。

これによると、生徒指導主事の37.9%は、体罰問題を

<表25>体罰がなくなる理由

教師に問題	37.9
家庭に問題	30.3
子どもに問題	27.3
社会に問題	24.2
教育政策に問題	21.2
学校運営に問題	18.2

教師自身の問題としてとらえている。が、回答はどの項目にも分散しており、理由を一つに絞ることはできない。ここにも体罰問題の複雑さがあらわれている。

自由記述欄から、それぞれの問題としてあげられたものの、いくつかを紹介しておこう。

・教師に問題があるとするもの

「教師が社会性に乏しく、かつ妙な威厳を保ちたがる。もっと社会で容認されていることに寛容になればカッコすることもなくなる」(28年, 英語, 全日制)

「指導力という観点からその力を伸ばす努力をせずに、安易に体罰に頼る教員が存在することは事実である」(21年, 体育, 全日制)

「教師が指導結果を即時的に求め過ぎる。時間をかけて生徒の変容を期待する余裕がない。特にこの傾向は規律重視の教員に多い」(23年, 社会, 定時制)
「生徒指導上の法規・技術などの教師教育の不足」(17年, 理科, 全日制)

「(体育の教師が)受けてきた教育(部活を通して)によるものが大きいと思うが、最終的には教師の人間性の問題だと思う」(34年, 国語, 全日制)

・子ども、家庭に問題があるとするもの

「あまりにも自由になり過ぎ、自分だけ良ければよいという自己中心的になってきている。そこには集団生活での連帯意識、協働性、他人へのいたわり等薄らいできている。……自己本位の子どもが増えてきていることは確かなことである」(29年, 体育, 全日制)

「家庭でのしつけができていない。また少子化等の影響か、厳しく指導されずに成長してきた。その結果、自己中心的で規範意識に乏しく、反抗的で素直でない子供が増え、限度を知らず、凶悪犯罪も増加している。一方、しつけなどの教育を学校だけが背負う結果となり、その対応に苦慮している学校現場もある」(12年, 工業, 全日制)

「学校は勉強をする所、教えてもらう所という意識が本人及び保護者に非常に欠落している。また家庭のしつけもさっぱり成されていない。……勉強・運動・掃除、何でもやってもやらなくても“ほめる”教育。生徒に罵声を浴びせられてもじっと耐えるだけの日々。」(19年, 電気, 全日制)

「指導の段階で生徒の対応の悪さ(ふてくされ、反抗、無視)が原因である。それらは皆、家庭教育の低下が重要な部分が多い」(24年, 体育, 全日制)

・社会に問題があるとするもの

「社会には甘えが横行している。現代の中・高生が20才を過ぎた頃の日本の社会は想像したくない。個人の権利、個性を尊重し過ぎ、他への迷惑とか、がまんすることとか、集団生活の中での個の立場とか、教育上おろそかになっている部分が多い」(19年, 英語, 全日制)

「心配なのは、世の中が子供の人権や個人のプライバシーばかり優先されて、社会の中での責任、規範意識が稀薄化の傾向にあり、社会・家庭とも子供に対して厳しさに欠ける面がある」(33年, 体育, 全日制)

「マスコミが学校教育の場に口を出し過ぎる。現場の教師がどれだけ苦労して生徒指導に当たっているか知らずに、現象だけとらえて報道している。それによってすべて学校が悪い、先生が悪いとなる」(22年, 体育, 全日制)

・教育政策, 学校運営に問題があるとするもの

「高校の中でも年間30人以上も退学する学校もある。今の教員の人数では手の回らない学校もある。きれいで通らない時も多々ある」(33年, 体育, 全日制)

「管理職の中に体罰を容認する姿勢がある。教育的にも人権尊重の立場からも認められないことを、ことあるごとに指導すべきである」(34年, 商業, 定時制)

「外部からの声を気にしすぎたり、学校の風聞ばかり気にしている管理職に、性急な指導を強要されると、体罰を使ってしまう教員が出てくる」(26年, 理科, 全日制)

「禁止の法があるにもかかわらず、体罰を容認する勢力が実行部隊の背後に存在することが問題である」(30年, 社会, 定時制)

これを見ても、現代の学校が置かれた状況の中で苦闘する「生徒指導主事」の姿が浮かんでくる。また、高校間の階層構造も浮き出ているようである。学校、子ども、家庭、社会、それぞれが問題を抱えていることは確かだろう。だが、教師がその問題の一々を咎め立てしたところで、何の「精神的報酬」も得られないことも明らかである。例えば、同じX県の青少年問題協議会の規範意識の調査(1991年)では、「先生に従わない」ことを「絶対にしてはいけない」と回答した高校生は8.6%で、調査項目中最低となっている(注34)。このような子どもに対して、教師が「言ってもきかないから」といくら体罰

を振るっても、それは無意味かつ滑稽な行為としか言いようがない。

教師の専門性とは、それらの問題を認識した上で、いかに豊かな教育実践を作り上げていけるかにあるだろう。自由記述欄の次のような指摘は、そのような実践の可能性を大いに示している。

「子供の変化(社会の変化に伴い)に対する教師の指導が、トラブル(体罰)を生んでいる。これは、子供の育てている家庭・社会環境での子供の特性をまず教師が意識し、適切な指導をすることが大切である。……生徒指導を長く担当し、今後の生徒指導の在り方を考えると、従来のはいけないという外的規範による対症療法では、これからの子供には対応し切れないように思える。これからは、基本的な在り方として、内面的な根本療法を工夫しなければ、教養育てることは困難であると考えます」(26年, 商業, 全日制)

2 まとめにかえて

ここまで見てきたように、生徒指導主事には体罰否定意識が広く浸透している。第2章の見解を想起すれば、「生徒指導主事にはリベラルな人が多い」と言うべきであろう。その意識は、これまでの体罰研究の成果として、管理職を通じて指導されたものであると同時に、教師個人が白らの実践の中から反省的に学び取っていったものであろう。その道筋は、第3、4章で明らかにした通りである。

しかし、体罰を捨て切れない教師が一部に存在することも事実であり、これらの教師は、変動する社会に対して従来教育観による戸惑いを隠し切れないようである。彼らに対しては、体罰の法禁をいくら「通達」しても無意味である。体罰の否定が、教師批判を目的とするものではなく、また、教育の放棄でもなく、ましてや子どもの暴力への忍従でもなく、優れて教育実践上の課題であることを伝えていかななくてはならない。その際、過去に体罰経験がありながら体罰を絶対的に否定するようになった教師の実践は、大きな影響力を持つだろう。このような教師群は、生徒指導主事全体の34.9%存在しており、比率として最も高くなっている。彼らが、それぞれの学校現場において体罰否定の教育実践を推進することが、学校改善にもつながっていくに違いない。

ところが、第4章で見たように、体罰否定意識を持つ生徒指導主事が、他の教師の体罰に関わっている例は少ない。これは、集団主義的教師文化と生徒指導主事としての職務認識の曖昧さに原因があると思われる。これま

での馴れ合いの「協働性」を脱するには、生徒指導主事が自らのリーダー性を自覚する必要がある。それは、職員集団の階層化を図ることではない。とかく一面的になりがちな教師の専門性を絶えず自覚して、他者の仕事に学びながらより高度な専門性を追求することにより、真の「同僚性」を構築しようとするものである(注35)。そのためには、主任省令化時の混乱を清算し、中間管理職としての権限関係による主任ではなく、「教育指導」職としての主任の位置付けが改めて必要となるだろう。今後は、学校現場の中で、新たな主任像による教育実践を検証していきたい。

最後に、多忙の中、学校現場の常識では非礼ともいえるアンケートに快く協力して下さった生徒指導主事の方々、また、ご理解下さった校長先生方に深く感謝したい。

〈注記〉

[序章]

- 1 寺崎弘昭・金次淑子「日本における学校体罰禁止法制の歴史」(牧征名、今橋盛勝、林量淑、寺崎弘昭編『懲戒・体罰の法制と実態』1992年、学陽書房 25頁以下)
- 2 今橋盛勝『教育法と法社会学』1983年、三省堂 97頁。前掲『懲戒・体罰の法制と実態』75頁。また、今橋氏は、討論の中でこの時期を3期に分けた分析をしている。今橋盛勝編『教師の体罰暴力—どうしたらなくせるか—』1987年、学事出版161頁
- 3 1985年6月29日「児童生徒のいじめの問題に関する指導の充実について」、1986年2月21日「いじめの問題に関する指導状況等に関する調査結果について」
- 4 この時期の体罰研究の到達点としては、前掲の『懲戒・体罰の法制と実態』があげられるだろう。
- 5 前掲『懲戒・体罰の法制と実態』190頁
- 6 事件は1995年7月。なお本年6月、福岡高裁控訴審で一審の懲役二年の実刑判決が支持された。
- 7 朝日新聞 1996年9月17日付記事による。
- 8 朝日新聞を例として筆者の目に触れたものだけでも、11月14日、12月8日、12月13日に掲載されている。
- 9 佐藤学「学校改革はどこまで来たか」(『世界』1995年5月号)
- 10 佐藤学「教師文化の構造」(稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』1994年38頁)
- 11 滝元氏は教師の権威喪失感が「体罰」「過剰な校則」等の原因になっているという実証的研究をしている。「教師による生徒統制に関する研究」『宮崎大学教育学部紀要67号』1990年
- 12 河上亮一『プロ教師の生き方—学校バッシングに負けない極意と指針—』1996年、洋泉社 146頁
- 13 細井敏彦『校門の時計だけが知っている—私の[校門圧死事件]—1993年、草思社
- 14 油布佐和子「教師の職業パーソナリティ」木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編『学校文化の社会学』1993年、福村出版 180頁
- 15 今津孝次郎『変動社会の教師教育』1996年、名古屋大学出版会 135頁
- 16 同上 137頁
- 17 麻生信子『私たちは、なぜ子どもを殴っていたのか。』1988年、太郎次郎社 162頁
- 18 前掲『懲戒・体罰の法制と実態』355頁。なお、ここでは「生活指導」と「生徒指導」の経緯を論じる余裕はないので、「生活指導主任」は省令上の「生徒指導主事」と見なしておく
- 19 日本教育経営学会編『講座 日本の教育経営6 教育経営と指導者の役割』1987年、ぎょうせい 85頁
- 20 「学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査」『九州大学教育経営 教育行政学研究紀要 1996,第3号』83頁 [第1章]
- 21 安藤博「わが国における体罰調査の概要」前掲『懲戒・体罰の法制と実態』146頁
- 22 前掲『懲戒・体罰の法制と実態』(82)頁
- 23 前掲『懲戒・体罰の法制と実態』(132)頁
- 24 小島弘道他「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究(その3)」『筑波大学 教育学系論集第16巻第1号』1992年10月
- 25 古賀正義「非進学校教師の教育行為」門脇厚司・陣内靖彦編『高校教育の社会学—教育を蝕むく見えざるメカニズム—の解明』1992年、東信堂 第7章 [第2章]
- 26 前掲『懲戒・体罰の法制と実態』(119)頁
- 27 前掲『校門の時計だけが知っている』102頁
- 28 部活動と体罰の関連は大きな問題であるが、生徒指導主事を対象とする本論では言及する余裕がなかった。体育系の部活動の問題については、今橋盛勝他編『スポーツ[部活]』(1987年、草土文化)参照のこと [第3章]
- 29 前掲『懲戒・体罰の法制と実態』(98)頁 [第4章]
- 30 前掲『懲戒・体罰の法制と実態』(127)頁。
- 31 前掲「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究(その3)」25頁以下
- 32 同上、29頁
- 33 坂本秀夫『体罰の研究』1995年、三一書房 201頁 [終章]
- 34 X県青少年問題協議会編『青少年の意識と行動に関する調査』1991年3月。なお、同調査で、「両親に従わない」ことをしてはいけないと答えた高校生は9.8%、「学校をさぼる」では24.3%であった。ちなみに規範意識が高いものでは、「万引きをする」85.5%、「煙草を吸う」50.1%、「約束を守らない」48.2%の順になっている。
- 35 佐藤学「反省的实践家としての教師」『学校の再生をめざして 2 教室の改革』1992年、東京大学出版会 109頁