

生徒の人権と学校教育

三枝 有・山田 文夫*

The Human Treatment of Pupils in School Education

Tamotsu SAEGUSA and Fumio YAMADA

— は じ め に

生徒の人権を巡る議論は、ここ数年活発になつてきているが、そこでの議論の中心は、学校側の対応・教師の対応如何によっては、「教育」そのものに深い傷が生じることを浮き彫りにしている。近年、学校教育の在り方が社会的な関心事となり、「学校」そのものの存在が問われる実態も予想しうるのである。また、教育制度そのものを根本的に問い直す議論も出てきている。いずれの場合においても、議論の中心に据えられているのは、「子ども」を将来を担う社会人としてどう育てていくか、であり、今を生きる我々の共通の課題とも言い得るものである。

私は、先に「懲戒権の限界」と題し昨今の教育現場の抱える問題を考究したが**、そこでは、「子どもの人権」を巡る状況が憂慮すべき段階にきていることを、明らかにしたつもりである。教育現場で発生している様々な事件について、その背景・原因等を詳細に分析し、どう対処し、どう改革するのかの視点は、現在の時点では、教育現場においては今だ模索中と言うのが偽らざる現況である。何故、教育現場においては有効な議論が自然発生的にわき出て来ないか、については、様々な議論がなされているが、より具体的に述べるならば、有効な議論が自然発生的にわき出て来ない、そのことが、今日の「学校」を取り巻く根本的な問題——いわゆる「管理主義」——と言い得るであろう。

本稿では、児童・生徒の人権に焦点をあて、「懲戒」の場でより具体化された形で現れる児童・生徒と教員の関係、ひいては「学校教育」の在り方と「児童・生徒の人権」を明らかにしたいと考えている。そのなかで特に論じたいのは、親の「学校教育」への参加を言いながら、一旦問題が生じると「部外者」は…、と言う言い方で排除しようとする。その際、「教師は子どもに一番近いところにいる。」という論理がよく使われる。この矛盾をどう克服するか、の面である。教育現場における「規律による教育」の根は深い、それを「教育による規律」へと転嫁させることは相当の努力を必要とせねばならない。しかし、教育の現状を考えると、この時期にこそ、その努力が必要とされるのではなからうか。

かような問題意識から本稿は出発している。「懲戒」という場面を通して、「学校教育」の諸矛盾を明らかにし、その解決の端緒が提示できれば、というのが本稿の目的である。

* 中京高等学校教諭・中京大学法学部教職課程非常勤講師

** 山田文夫「懲戒権の限界」中京大学「社会科学研究」10巻2号103頁以下

二. 生徒の人権と教育実践

教育活動は生徒の生活までをも含む具体的・現実的な実践を伴う関係である。したがって、教師と児童・生徒との関係は、日常の教育活動の過程において、教師の人権感覚がどう教育実践の場で活かされるか、にかかっているとも言える。しかし、近年「生徒の人権」を考えざるを得ないような諸種の事件が惹起され、主に教師の側の人権感覚が問題とされることとなったのである。学校そのものが社会的な存在である以上、そこには、様々な社会の影響を考える事ができる。それをどう教育実践に生かしていくかが、教師という「専門職」にとっての一つの課題なのである。

問題なのは、この「専門職」の意識が純粹培養され、恰も他の領域からの批判・批評を排除するかのように使われることである。教育という人間形成を最大限に実践しようとする営みには、人間の発達段階に応じて多くの発達課題と可能性を発揮しうる実践を考える必要がある。現実の学校教育は果たしていかなるものであろうか。学校教育の本来の任務は、主として「知育」の「場」に於いてその本領を発揮するところにあるはずである。しかし、現実には、わが国の教育制度は、その歴史的経過を考えると明らかなように、学校の社会的地位・役割・構造そのものの中から、序列による人間評価の日常化の道を辿ってきたのである。その結果、教育内容、教育の在り方など教育の最も基本的な部分を国家権力の手に乗せてしまい、教師はその先兵としての役割を担うこととなった。少なくとも、戦後教育は上述したことの否定から出発したはずだった。それが、戦後四十年余りを経て再び息を吹き返してきたかの感がある。このことは、最近の学校をめぐる様々な事件を見るときいっそう明らかなものとなる。その際、注意せねばならないのは、教員個人に内在する原因——「教師の資質」——のみでは無く、実は学校全体、ひいては教育制度そのものから派生する原因をも考える必要がある。「管理教育」という言葉で言い表される現在の学校の在り方が、今後どう言った方向へと行くのかは予断を許さないものがあるが、教師そのものの「教育」に対する対峙の在り方も重要な要素となることは、疑いのない事実である。しかし、このことと、教師が「教育の専門性」を盾に保護者との連携を、或は、対話を拒否することとは、問題を別にして考えねばならない。問題なのは、教員側の謙虚に「専門外」から学び取ろうとする姿勢が欠けていることである。教育技術に非常に優れていたとしても、人間教育の部分で欠けていたのでは、子どもたちの健全な発達は望むことが出来ない。以上のことは、言葉を変えて言えば、教師は、ある場面では権力者—「体罰」を考え得る—として登場し、ある場面では親・国家に振り回される弱者として登場する。このことは、教師の側の「教育」に対する根本的な価値観が、どう「教育の場」で発揮されるかの問題とも関わってくる。しかし、現実問題として、「教育の手段」として、教師の善意から行われた指導であっても、「体罰」として子どもの心に深い傷跡を残す場合も有り得る。とするならば、教育という実践は、息の長い、根気のいる極めて持続性のある営みであることを、まず確認せねばならない。

日々の教育実践の過程で「生徒の人権」をどう考えていくか、このことは現在の教育現場に課せられた問題である。それは、実は非行と学校教育の在り方が生徒への人権侵害を端的に現すのみでなく、懲戒というさらなる人権侵害をも生み出す場合をも含んでいるのである。しかし、何故か、教育現場では、それが弱体化ないしは消去されてしまうという悪弊が存在する。

「愛の鞭」・「指導熱心」という免罪符が常に用意されている。この免罪符がときとして、恰も「正当行為」として認識されるところに今日の教育の抱える問題がある。教師にとって「教育」は語る対象では無く、日々の実践の対象である。したがって、「人権」は、教師にとって形式的な感覚ではなく、具体的な教育活動の過程で実現を考える対象である。

「人権」をどう考えていくか、については、教育現場には一致した見解が確立されていない。夫々の教師が日々の実践活動の中で行っているにすぎない。例えば、今日の学校に於ける「罰」や「体罰」の問題に限ってみても、どこまでが教育上の指導や懲戒で、どこからが法的に禁じられている体罰なのか、明確に意識されているとはいえない状況がある。

「体罰」の問題に限定してみてもこのことは明確になる。「体罰」の問題は、その出発点を明治時代にまで遡ることが出来る。明治維新の息吹が残っている初期においては、教育の面に於いても自由闊達な雰囲気を感じ取れるのである。例えば、1876年（明治9年）東京市学務課が定めた「教師心得」には「懲戒則」の項目があるが、体罰の規定は無い。懲戒の種類として「訓誨・懲治・勾留」があげられており、「決して励言厳責すべからず」と規定が置かれていることからすると、体罰は懲戒の手段としての意味は持ち得なかった、と考えられる。しかし、ここで注意を要するのは、ほぼ同時期に「小学校教員心得」、「学校教員品行検定規則」が公布され、教員の内的・人物的資質に国家の側が関心を持ち始めていることである。

明治政府が1869年（明治2年）に「府県施政順序」において、読・書・算と「忠孝ノ道」を教える「小学校ヲ設クル事」を命じ、1872年（明治5年）の学制公布に至る流れは、国民の教育に於ける主体性を抑圧し、教育を時の政府のものとする一連の方向であった。ただ、明治時代の前半の時期に於いては、「学校」は新知識を普及させることを通じて、人間を新しい地平に開放する機能を期待されていたし、教員の側もその期待に答えるべく努力を傾けていたことを指摘したい。

「体罰」を法的に禁止することは、旧く1879年（明治12年）の教育令に見ることができる。その46条で「凡学校ニ於テハ生徒ニ体罰殴チ縛スルノ類ヲ加フヘカラス」と規定している。ついで1890年（明治23年）小学校令63条は「小学校長及教員ハ児童ニ体罰ヲ加フルコトヲ得ス」と規定し、さらに、1900年（明治33年）の小学校令47条は、「小学校長及教員ハ教育上必要ト認タルトキハ児童ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得但体罰ヲ加フルコトヲ得ス」と規定していた。この時期、確かに理念としての「教育的懲戒」は存在した。しかし、実態は体罰を含むかなり苛酷な懲戒が行われていた。このことは、勅令により、小学校令23条に「…不良ノ行為アル児童又ハ課業ニ堪ヘサル児童等ハ小学校ニ出席スルコトヲ許サス」との規定が置かれたこと、さらにこの規定がその後改定され、「……性向不良ニシテ他ノ児童ノ教育ニ妨アリト認メタル児童ノ小学校ニ出席スルヲ停止スルコトヲ得」（小学校令38条）となり、後に、1941年（昭和16年）の国民学校令13条に引き継がれる過程を見ることにより明らかにし得る。その過程は、明治政府による義務教育の国家的組織化と軌を一にしている。

このような過程で、教師の側の人権感覚あるいは人権意識は、どのように変化していったかは興味深いものがある。ここで言い得ることは、体罰の根は、実は明治期の教育風土の中で培養され、その教育効果のみが強調される形で今日まで生き長らえてきた。そこでは、教育効果の中味が吟味されることなく無批判に受け入れられる素地が存在した。「教育的指導」・「愛のムチ」という教育界を支配する曖昧な語彙が、オール・マイティに使われることこそが、そのことを端的に示している。

三. 生徒の人権と教育的懲戒——体罰を中心に——

体罰に関しては、昭和23年文部省は「身体に対する侵害を内容とする懲戒——殴る蹴るの類——が体罰に該当することはいうまでもないが、さらには被罰者に肉体的苦痛を与えるような懲戒もまたこれに該当する。たとえば、端座、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は、体罰の一種と解されなければならない」（昭和23年12月22日）との通達をだし、さらに昭和24年には、「用便制限、食事制限、掃除等における不当差別待遇、酷使なども許されない」との法務府の通達も出されている。（法務府 昭和24年8月2日「生徒に対する禁止に関する教師の心得」）これらの通達・心得が戦後のかなり早い時期にだされたことは、「戦後民主化」の波があったとしても、戦後の一時期に於いては、真剣に教育的懲戒の真の意義を考えた時期は存在した。しかし、現実の教育現場に於いては、これらの通達・心得をあえて無視ないしは曲解するような雰囲気が出始めるようになる。「体罰」は、「即効性のある教育効果のある」ものとして認識され、その幻想の中に生徒指導の困難さを補う免罪符としての機能を求めていた、と解されるのである。ところが、司法の場ではかなり早い時期に「たとえ、教育上必要があるとする懲戒行為としてでも、その理由によって」体罰が「違法性を阻却せしめる法意であるとは、とうてい解されない」との判断が示されていた。問題はこの判断が何故教育現場に浸透しなかったかである。体罰を肯定する論者は、体罰の教育効果を挙げるが、その教育効果が何であるかについては、検証されていない。そこには、「力」によつての服従の姿しか予想できないのであるが。たとえば、平成元年に出された「体罰をなくそう——人権侵犯事件からみた体罰——」という冊子に三十例の体罰事例が報告されているが、いずれの場合も教育効果は期待出来ないばかりでなく、「暴行」としかいいようのない教師の私的制裁の類型が多い。「学校の裁量権」、「教育指導」等々「体罰」を合理化ないしは合法化しようとする論理が主張されるが、現実には学校教育法はその11条但書で明文をもって「体罰」を禁止している。理想と現実の齟齬をどう理解すべきかが問題になるが、「体罰」は、いかなる理由を付したとしても、教育的懲戒の範疇に含め得ないことだけは、確認する必要がある。

我が国の体罰の特徴は、「規律に違反した」、「問題行動がみられる」際に用いられ、「懲らしめのために身体に直接苦痛を与える罰」として、児童・生徒の違反行為認定過程での（違反行為認定は瑣末的ともいえる校則、きまりが理由とされる。）殴打行為が多い。また、児童・生徒の側からの積極的加害行為等がある場合は、皆無に近い。従って、たとえ、教育的観点から行ったものであっても、「懲らしめのため」の意味が強く感じられ、法的な意義を有する懲戒行為とはいえない。しかし、体罰が問題になる多くの場合、学校教育法11条違反についての罰則規定が置かれていない。体罰は、学校教育法11条違反として教育仰制上の処分の対象とはなりえても、刑事処分の対象とはなりえない、との主張が学校関係者によってなされ、さらには、教育上のことは教育上にて解決すべきであり、司法の介入は教育を混乱させる等々の主張が教育論の名を借りてなされる。これらのことは、児童・生徒の全く無抵抗、あるいは抵抗能力の無い状態で、体罰が教育的懲戒の名目で行われていることを故意に隠蔽しようという意図が感じられる。親に体罰の跡が発見しにくいように頭部に暴行を加えるごときは、例え教育の過程で行われたとしても私的制裁と理解すべきである。そこには、教育指導と言うべきものは何もみあたらず、単に感情にまかせて暴行に及んだとしか解せないこととなる。

学校教育法施行規則13条1項は「校長及び教員が、児童等に懲戒を加えるに当たっては、児

童の心身の発達に応ずる等教育上必要な配慮をしなければならない」と定めている。しかし、現実に行われる体罰の多くは、この当然のことすら守られない場合が多い。体罰理由の多くが、学校の校則違反・規則違反であることを考えれば、教員の指導力の欠如をむしろ問題にすべきこととなる。また、体罰の被害部位（攻撃部位）が頭部・顔面に集中している事実を真剣に考えるべきである。「人間の尊厳」は戦後教育の出発点であったはずである。それが、教育現場で活かされなくなった理由を、「管理教育」に求めるのは簡単であるが、実際は、教員側の精神的な荒廃、あるいは、教員の取り巻く諸条件の変化を考えるべきである。昭和56年東京高等裁判所が「単なる身体的接触（スキンシップ）よりもやや強度の外的刺激（有形力の行使）を生徒の身体に与えることは、教育上必要な注意喚起行為ないし覚醒行為としての効果があるから、有形力の行使と見られる外形をもった行為は学校教育上の懲戒行為として一切許されないものとするのは、本来学校教育法の予想するところではない」（昭和56年4月1日判例時報1007号133頁）との判断を示したとき、教育現場に根強い体罰肯定論を勇気づける結果となり、文部省初等中等教育局地方課が見解を出さざる得ない状態に至ったことを思い起こせば、教員側の意識が推定しうるものと思われる。このことは、教員の懲戒行為の限界が、法的に曖昧なまま今日に至っていることと、この東京高等裁判所の判決が一般化され、体罰が法的に容認されているとの論拠として使われるとき、昭和23年の文部省の通達が20年余りのうちに教育現場で、形骸化されてしまった事実をみるのが可能である。このことを教員の懲戒行為との関係で考えるとき、教育現場で体罰をめぐる法的議論が長い間無視され続けた背景をどう理解するか、の真摯な反省が必要で在るように思われる。そのことこそが、「体罰」をどう克服し「人権教育」をどう実践するかの出発点になるのではとの思いである。親の親権行使との関係から考えてみても、教員が、親の懲戒権を代わって行使しているという論拠も成り立たない。そう解することで、初めて、体罰の法的概念・法的意義の教育論を視点にいった真摯な議論が可能であるように思われる。

体罰の法的評価については、先にものべたように原則として刑法上の違法評価を受けると理解するところから出発すべきである。体罰の根源については、我が国の教育の歴史を考える必要があるが、戦後教育についてのみを考えてみると、学校教育法が制定されてまもなく、「体罰とは何か」についてかなり明確なかたちで公式見解がしめされていることに注目したい。体罰は戦前においては、かなり広範囲に行われていた。それは、当時の教育思想とも深く関わることではあろうが、そこでも法的には禁止されていた事実を確認する必要がある。しかし、現実の教育の場においては、体罰はなくなることはなかった。むしろ、軍隊・師範学校等々をつうじて拡大再生産されていったという事実が明らかにされている。

かような背景をもつ「体罰」は果たして教育上の指導、懲戒としての意義を持ち得るのであろうか。現代においても、この問かけは十分な意義を持つように思われる。

四. まとめにかえて

以上までの考察により明らかにしえたことは、現在の「生徒の人権」の考察の視点は、我が国の教育の過程で永く忘れ去られていた問題であることである。「生徒の人権」をどう具体化していくかは、これからの大人に課せられた問題として、真摯な態度で考察する必要がある。個々の問題については、稿を改めて論じたい。

（附記）本稿の一部は、平成4年度名古屋女子大学教育研究所一般研究助成の成果である。

参 考 文 献

- 千葉 卓 『教育を受ける権利—アメリカ・西ドイツの法的検討』 (1990年)
阪本 秀夫 『こんな校則あんな拘束』 (1992年)
永井憲一編 『子どもの権利条約の研究』 法政大学現代法研究叢書12 (1992年)
マーサー・H ッカーシー／ネルダ・H・キャンブロン＝マカベ著 平原春好・青木宏治訳
『アメリカ教育法—教師と生徒の権利—』 (1991年)
菅野 盾樹 『いじめ＝〈学級〉の人間学』 (1990年)
江森 一郎 『体罰の社会史』 (1989年)
兼子 仁 『教育法 (新版)』 (1990年)
安藤 博 『生徒の人権と学校教育』 刑法雑誌27巻1号
John Collis “Educational Malpractice” (1990年)