

# 子どもの人権と体罰

浅野秀重

## The rights of the child and corporal punishment

Hideshige ASANO

### I はじめに

作家 有島武郎 (1878~1923年) の作品に「一房の葡萄」がある。この小説は、父有島武が、横浜税関長に任命されたのを機に一家が横浜に移り、武郎と妹の愛子は、米国人の家庭に通って英語を学び、その後明治16年、山手二十番の英和学校に入学した当時のことを描いたものとされ、また、この小説に登場し「僕」(武郎)に一房の葡萄をくれた女性の先生は、その学校の先生であったといわれる<sup>1)</sup>。本論を展開するにあたって、はじめにこの話を見てみたい。

絵を描くことが好きだった僕には、学校の行き帰りを見る、真っ青な海に浮かぶ軍艦や商船、その煙突から出る煙、帆柱の万国旗などは目に痛いように写った。その景色を絵に描いてみようとすると、海の藍色や喫水線に塗ってある洋紅色は、僕の持っている絵の具では出せるものではなかった。僕は、体も心も弱く、臆病者で、友達もいないほうだった。

僕は、ふと学校の友達のジムが持っている西洋絵の具を思い出した。舶来の上等なもので、特に藍と洋紅はびっくりするほど美しかった。その絵の具を僕は、胸が痛むほど欲しくなってしまう、クラスのみんなが運動場に出て、誰もいないとき、藍と洋紅の二本をポケットの中に押し込んでしまった。

僕のしたことは、誰にもわからないと思っていたが、結局級友に知られ、大好きな先生のところへ連れて行かれることになった。ジムの話を聞いた後、二人っきりになってから、先生は「絵の具はもう返しましたか」「あなたは自分のしたことをいやなことだと思いますか」「次の時間は教場に出ないでいいからこの部屋にいなさい」と言って、2階まで伸びた葡萄蔓から、一房の葡萄をもぎ取り、僕の膝において部屋を出ていった。好きな先生を苦しめたかと思うと涙が止まらなかった。帰るとき先生は、「明日はどんなことがあっても学校に来なければいけません。あなたの顔を見ないと私は悲しく思います。きっとですよ」と言う。

翌日、もう一度先生から優しい目で見られたいという思いで校門をくぐると、ジムが飛んできて、手を握り、先生の部屋へと連れて行かれた。部屋で先生は、「二人は今からいいお友達になればいい。上手に握手しなさい」そう言ってまた葡萄を一房もぎ取り、はさみで2つに切り、ジムと僕にくれた。

いやなことは、よくない行いであり、望ましいことではなく、「悪い」ことと言っても良いか

もしれない。結果的に叱られる、怒られる、罰を受けることになるかもしれない。ただ、そのいやなことや悪いことをわからせるためには、殴るなどの体罰や罵倒したりするのではなく、相手の内省を促し、良心を呼び起こすような言葉やしぐさでも十分であることをこの小説は伝えているように思われる。学校という教育の場で子どもの教育をつかさどる教員が、子どもに対してどのような態度をとるかは、その教員の人間観、教育観、人権感覚と大きく関わるものと思われるが、以下、子どもの人権の尊重という観点から体罰について判例をも援用しながら述べてみたい。

## II 子どもの人権の尊重

1989年11月20日、国際連合第44回総会において「児童の権利に関する条約<sup>2)</sup>」が採択され、宣言という形式を取っていた「児童の権利宣言」(1959年)を発展させ、条約という実行力を伴ったものへと大きく変化した。この変化は、子どもをどうとらえるか、大人の言うことに従う存在としてではなく自ら歴史を創る一人の人格を持った存在としてとらえようとする動きへと主導するものである。第2次大戦後の人権尊重への国連の取組を見ても、これは当然のことと言うことができる。

児童の権利に関する条約(以下、児童の権利条約)は、第1条に「すべて人は、生まれながらにして自由であり、尊厳と権利とについて平等である」と規定した1948年の「世界人権宣言」、1959年の「児童権利宣言」、さらに1966年、「人類社会のすべての構成員の固有の尊厳及び平等のかつ奪い得ない権利を認めることが世界における自由、正義及び平和の基礎をなすものであることを考慮し、これらの権利が人間の固有の尊厳に由来することを認め」という同じ内容の前文を持つ「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」及び「市民的及び政治的権利に関する国際規約」の採択等を経て、ポーランド政府の提案を受け、採択されたものである。

児童の権利条約は、その第3条第1項で、「児童に関するすべての措置をとるに当たっては、公的若しくは私的な社会福祉施設・行政当局または立法機関のいずれによって行われるものであっても、児童の最善の利益が主として考慮されるものとする」と規定しているように、子どもとかわるあらゆる活動は、児童に「最善の利益」をもたらすものであるかどうかによって評価される、判断されるということである。

児童の最善の利益を守るために、権利条約では、生存と発達の権利(第6条)、親からの分離の禁止(第9条)、意見表明権(第12条)、表現の自由(第13条)、思想、良心及び信教の自由(第14条)、集会・結社の自由(第15条)、プライバシーの保護(第16条)、適切な情報の利用(第17条)、虐待・放任からの保護(第19条)、家庭環境を奪われた児童の保護(第20条)、障害児の権利(第23条)、健康と保健サービスへの権利(第24条)、社会保障を受ける権利(第26条)、十分な生活水準への権利(第27条)、教育についての権利(第28条)、余暇・遊び・文化的活動への権利(第31条)、経済的等の搾取からの保護(第32条)、麻薬・向精神薬からの保護(第33条)、性的搾取からの保護(第34条)、誘拐、売買、取引の防止(第35条)、拷問及び自由剝奪の禁止(第37条)、武力紛争からの保護(第38条)、少年司法(第40条)などについて規定を設けている。

体罰との関わりで条約を少し見てみると、「いかなる児童も、その私生活、家族、住居若しくは通信に対して恣意的に若しくは不法に干渉され又は名誉及び信用を不法に攻撃されない」(第16条)、「締約国は、学校の規律が児童の人間の尊厳に適合する方法で及びこの条約に従って運

用されることを確保するためのすべての適当な措置をとる」(第28条第2項)、「いかなる児童も、拷問又は残虐な、非人道的な若しくは品位を傷つける取り扱い若しくは刑罰を受けないこと」(37条a)。また、何よりもすべての国は、第6条「すべての児童が生命に対する固有の権利を有することを認める」とともに「児童の生存及び発達を可能な最大限の範囲において確保」しなければならないのである。生きることは当たり前なのであるが、この当たり前であるはずの生命への権利が改めて規定されていることに関心をおかなければならないだろう。「生きること」ができなければ、人として成長・発達することも、ましてや学ぶことさえできなくなってしまう。

世界人権宣言第1条のとおり、「すべての人間は、生まれながらにして自由であり、かつ、尊厳と権利とについて平等である。人間は、理性と良心とを授けられており、互いに同胞の精神をもって行動しなければならない」のであり、また第3条が「すべて人は、生命、自由及び身体の安全に対する権利を有する」とし、さらに第6条が「すべて人は、いかなる場所においても、法の下において、人として認められる」と規定したこと、「児童権利宣言」が原則2において「子どもは、特別の保護を享受するものとし、かつ、自由及び尊厳の状態の下において、健康的かつ正常に、身体的、知的、道徳的及び社会的に発達することを可能とするために、機会及び便宜を、法律及びその他の手段によって与えられるものとする。この目的のため法律を制定するにあたっては、子どもの最善の利益が決定的な考慮事項となるものとする」とし、そして「国際理解、国際協力、および国際平和のための教育と、人権と基本的自由についての教育に関する勧告<sup>3)</sup>」がその12で規定した「加盟国は、教育者が、生徒、親、関係団体及び地域社会と協力して、子ども及び青年の創造的想像力と社会的活動に訴える方法を活用し、それによって他人の権利を認め、尊重しつつ、自己の権利及び自由を行使するとともに自己の社会的義務を遂行するように子ども及び青年を準備させるよう奨励すべきである」などと規定したことなどをみても、子どもは守られる対象であるとともに、時代を形成する主体的な存在として「最善の利益」の享受者でなければならないのである。

### Ⅲ 教員の体罰を原因とする児童の自殺をめぐる判例

#### 1 はじめに

2000(平成12)年1月31日、神戸地裁姫路支部で、損害賠償請求事件の判決がなされた。詳しくは次節以降で見ることとするが、概要は次のようなものである。

1994年9月、兵庫県龍野市立揖西西(いっさいにし)小学校6年生のT君が担任教諭から体罰を受け、自宅裏山で自殺した。その原因、体罰との因果関係、予見可能性などを巡って、両親と市との間に食い違いがあり、両親は、事件後ほぼ2年を経過した1996(平成8)年、龍野市に7,035万円の損害賠償を求める訴訟を提起した。判決は、両親(原告)側の主張をほぼ全面的に認め、龍野市に対し、逸失利益、慰謝料等併せて約3,792万円(5割の過失相殺)の支払いを命じた<sup>4)</sup>。

#### 2 裁判所の判断

##### (1) 自殺に至る経緯

1994(平成6)年9月9日の3時限目、揖西西小学校6年1組では、運動会のポスターの描き方の指導が担任A教諭から行われていた。その際、T君がただひとり「先生、ピストルでもえ

えん」と質問したのに対し、「それ、ええなあ、ピストルの先に煙も描いてその中に秋季運動会と書くといいよ」と言い、わざわざ黒板に図柄まで描いて、T君の発想のユニークさを誉めた。さらに、「ポスターは、サンプルの図柄を参考にしても良いし、自分で考えても良い」と指導した。

同日の放課後の教室には、T君を含め数人の児童が残っていた。T君は、自分の席で翌週月曜日の時間割、持ち物、宿題を連絡帳に写していたが、自分の席に座ったまま、教卓の所にいた担任教諭に「運動会のポスター自分で考えたのでもええん。」と質問した。

これを聞いたA教諭は、授業中既にT君らにポスターの描き方について説明したはずなのに、またしても説明を求められたことで、何回同じことを言わせるつもりかと腹立たしく感じ、T君の席に近づいていきなり、「3時限目に説明したやろ。何回同じことを言わすねん。」と大声で怒号しながら、席に座っているT君に対し、利き腕の左平手で頭頂部を1回、続けて両頬を往復で1回殴打した。

その後、担任教諭は、教卓の方に戻りかけたが、T君が他の同級生の方を見て照れ笑いをうかべたのを見て、馬鹿にされたと思い立腹し、再びT君の席の方に戻り、T君の正面に立って、「けじめつけんかい。」と怒号しながら、再び、利き腕の左平手で頭頂部を1回、続けて両頬を往復で1回殴打した。T君はうっすらと目に涙を浮かべて担任の方を睨んでいた。教諭は、T君の目に涙が浮かんでいるのを認めたが、何らの言葉もかけることなくT君らを教室に残したまま、ソフトボールの指導に行ってしまった。

下校、帰宅に要する時間も含めて約1時間経過したころ、家族の誰とも顔をあわせることなく、裏山に赴いて、T君（以下、単に「T」と表記する。）は、ナイロンロープを高い木にくくりつけて輪を作り、その輪に首を入れ自殺した。

## (2) 教諭の体罰と自殺との因果関係

一般に、小学生のような児童の自殺は、衝動的であり、その動機において、成人のそれと異なり、叱られたという些細な他愛のないことから決断されるという特徴のあることが認められる。すなわちTの自殺が、教諭の殴打行為に極めて接着した時点でなされたこと、殴打行為の他に、Tの自殺の動機となり得る事情が存したとしようかがわれないことを総合すると、自殺は、本件殴打行為が引きがねとなったものと推認することができる。すなわち、Tの自殺と本件殴打行為との間に事実的因果関係の存することは明らかである。

本件殴打行為の当時まで、Tには、怠業、怠学、教師に対する反抗や極端な学業不振、周囲の児童との協調を欠くといったような問題は全くなかった。また、Tと家族間の不和を窺わせる事情も全くなかった。

なお、Tが、放課後にポスターの描き方について、「運動会のポスターの絵、自分で考えたのでもええん。」と質問したのは、決して第3時限日のA教諭による説明を聞いていなかったためではなく、A教諭から第3時限目に級友の面前で享受した褒め言葉に似た言葉を再度かけてもらえることを期待してのことであったことは、容易に推測し得るところであって、本件殴打行為当時、Tに教育的指導を加えなければならない非違行為は何ら存在しなかったといわねばならない。

A教諭は、本件当時までに18年間の教員歴を有するベテラン教員であった。A教諭に関しては、児童の間では、特定の児童をひいきしない、教え方が丁寧であるといったことから、好意

を持つ者もいたが、反面、よく怒る、機嫌の悪いときは、怒るとしばしば頭、頬を叩くといったことで同教諭を嫌う者もいた。

本件小学校の管理者である校長は、A教諭をまじめで熱心な教師であると評価していたが、A教諭が児童に対してしばしば体罰を加えていることは知らなかった。

### (3) 教諭の行為

A教諭の殴打行為は、力一杯なされたものではないが、叩いた音が周囲に聞こえるほどの力でなされ、その結果、Tは口内裂傷の傷害を負った。

A教諭は本件前から児童をしばしば平手で殴打することがあったが、殴打された児童らは、A教諭に3本指で殴打されたとは認識しておらず、一様に拳固もしくは平手で殴打された旨を供述している。

本件殴打行為が暴行に当たることは明らかで、A教諭は、Tに対し、常に、授業中などに集中して人の話を聞くように言い聞かせていたところ、9月9日の放課後にTが質問したのは同日の第3時限目に同教諭のした説明を聞いていなかったためと判断し、懲戒行為に及んだというのである。

しかし、A教諭は、Tにポスターの描き方について話しかけられるや、Tに対し第3時限目における指導、説明を思い出させるとか、説明済みであることを説諭するなどせず、大声で怒号しながらいきなり殴りかかっているのがあって、これら言動からすると、本件殴打行為は、A教諭がTの言動に激昂し、感情のはげ口を求めてしたものであると認めることができる。したがって、本件殴打行為を懲戒権の行使（教育的指導）と評価することはできず、単なる暴力であったといわざるを得ない。

### (4) 暴行としての「体罰」

学校教育法11条ただし書が体罰の禁止を規定した趣旨は、いかに懲戒の目的が正当なものであり、その必要性が高かったとしても、それが体罰としてなされた場合、その教育的効果の不測性は高く、仮に、被懲戒者の行動が一時的に改善されたように見えても、それは表面的であることが多く、かえって当該生徒に屈辱感を与え、いたずらに反発・反抗心をつのらせ、教師に対する不信感を助長することにつながるなど、人格形成に悪影響を与える恐れが高いことや、体罰は現場興奮的になされがちでありその制御が困難であることを考慮して、これを絶対的に禁止するところにある。したがって、教師の行う事実行行為としての懲戒（有形力の行使）は、生徒の年齢、健康状態、場所的及び時間的環境など諸般の事情に照らし、被懲戒者が肉体的苦痛をほとんど感じないような極めて軽微なものにとどまる場合を除き、前示の体罰禁止規定の趣旨に反するものであり、教師としての懲戒権を行使するに当たり許容される限界を著しく逸脱した違法なものとなると解するのが相当である。してみると、本件殴打行為は、同法同条の要請を顧慮することなく、まことに安易に行われてきた「体罰」の一環といわざるを得ない。

懲戒として体罰がなされた場合でさえ、体罰は生徒の心身に重大な悪影響を及ぼすのであって、いわんや教師の感情の赴くままに単なる暴力としてなされた場合は尚更である。したがって、このような体罰（暴行）がなされた場合には、当該教師において、生徒の受けた肉体的・精神的衝撃がどの程度のものかを自ら確かめ、生徒に謝罪するなど適切な処置をとってその衝

撃を和らげる必要がある。これは当該生徒の、自殺が予測されると否とにかかわらず、体罰(暴行)を加えてしまった教師に要請される当然の責務である。

本件殴打行為後の経過に照らすと、A教諭には、本件殴打行為によってTの心身に及ぼした悪影響を除去する上で過失があったことは否定しがたいものといわなければならない。

懲戒に値する非違行為がないにもかかわらず教師から懲戒を受けた者は、自らに何らかの非違行為があって懲戒を受けた者に比較して、懲戒を加えた教師に対する反発・反抗心が強くなりがちである。本件殴打行為は、自らに何らの非違行為がないにもかかわらず、児童が、級友の面前で、担任教師から一方的に、かなり強度の暴行を受けたというものであり、しかも予期に反して暴力を加えられたというものであったことを考慮すれば、Tに大きな精神的衝撃を与えるものであったといえる。現に、前示のとおり、本件殴打行為後、Tは男の子であるにもかかわらず、涙を浮かべてA教諭を睨んでいたのである。Tが、担任教師によって理不尽な暴力を加えられたと受けとめたであろうことは疑いをいれないところである。

#### IV 子どもの人権の尊重と体罰

前章でもふれられたことではあるが、学校教育法第11条は、教育上必要があるときに懲戒を加えることを認めている。つまり、校長及び教員が行う懲戒は刑法35条の正当な行為として認められ罰せられることはないが、「体罰」を加えることは認めていない。それゆえ、教員の児童・生徒に対する体罰は、教育をつかさどる教員の職務に伴う行為ではないのである。

体罰の禁止については、よく知られているように、法務庁法務調査意見長官が、高知県警察本部からの照会に対し、昭和23年12月22日「児童懲戒の限界について」と題した回答を、国家地方警察本部長官、厚生省社会局、文部省学校教育局あてに行っている。それによれば、

学校教育法第11条にいう「体罰」とは、懲戒の内容が身体的性質のものである場合を意味する。すなわち、

- ア 身体に対する侵害を内容とする懲戒—なぐる、けるの類—がこれに該当することはいうまでもないが、
- イ 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せられなければならない。

ただし、体罰に該当するかどうかは、「機械的に判定することはできない。」「当該児童の年齢、健康、場所的及び時間的環境等、種々の条件を考え合わせて肉体的苦痛の有無を判定しなければならない」

さらに、昭和24年8月2日 法務府「生徒に対する体罰禁止と教師の心得」によると、

- (1) 用便に行かせなかったり食事時間が過ぎても教室に留め置くことは肉体的苦痛を伴うから体罰となり、学校教育法に違反する。
- (2) 遅刻した生徒を教室に入れず、授業を受けさせないことは例え短時間でも義務教育では許されない。
- (3) 授業時間中怠けたり、騒いだからといって生徒を教室外に出すことは許されない、教室内に立たせることは体罰にならない限り懲戒権内と認めてよい。
- (4) 人の物を盗んだり、こわしたりした場合など、こらしめる意味で、体罰にならない程度に、放課後残しても差支えない。

- (5) 盗みの場合などその生徒や証人を放課後訊問することはよいが自白や供述を強制してはならない。
- (6) 遅刻や怠けたことによって掃除当番などの回数を多くするのは差支えないが、不当な差別待遇や酷使はいけなない。
- (7) 遅刻防止のため合同登校は構わないが軍事教練的色彩を帯びないように注意すること。

また、昭和55年5月3日の文部省「生徒指導上の問題についての対策」では、懲戒を行う際の配慮事項として、次のようなことをあげている。

- (1) 教育上必要かどうかの観点から慎重に検討して行うこと (略)
- (2) 適正な手続きを経て、処分を決定すること (略)
- (3) 懲戒の限界についての理解を持つこと (略)
- (4) 日常の叱責や注意の在り方に留意すること

ア その場の状況や対象の生徒によって、効果が変わるので、的確な判断が大切であること

イ 叱責されている理由が生徒に理解されていること

ウ 公平に叱ったり、注意したりすること

エ 他の生徒のみせしめというしかり方にならないこと

オ 教師の間にしかり方の差がないようにすること

カ 感情的ではなく、真剣にしかること

キ しかった後の指導を適切に行うこと

このように、体罰の行使は、絶対に認められるものではないことは明白である。と同時にまた留意されなければならないことは、今日、人権教育への取組が学校教育に限らず、社会教育の分野でも推進されていることである。人間の基本的な人権は譲り渡すことのできない永久の権利である。この権利は、人としての尊厳が守られることを意味している。人が人として学校においても、社会においても尊重されることからすれば、子どもが、学校で、教員から体罰を受けることは、人権の尊重とは相容れないことである。当然のこととして、教員は、児童・生徒に、相手が自分の意見に従わなかったり、何度言ってもわからない時は、相手に痛い思いをさせてわからせることであるなどと言う指導をしてはいないだろう。時間をかけて説得したり、自らが一つのモデルとして、相手に感化を与えるよう行動することで指導がなされるはずである。暴力などの力で相手を説き伏せるような方法は、絶対避けなければならないのである。にもかかわらず、体罰という方法で教員が子どもを従わせようとするやり方は、先行する世代である大人が、後続する世代たる児童・生徒に、暴力で決着をつけるという最も非民主的な問題解決の方法をそれこそ身をもって示すということになる。

体罰は、懲らしめのために、体に加える罰であるが、自らが自らの体に加える有形力の行使ではなく、学校の体罰の場合は、教員が、自らつかさどっている「児童・生徒」を対象にして行われるもので、「言ってもわからないから体で覚えさせる」「他の児童生徒が同じようなことをしないために見せしめとして行う」「精神をたたき直す」ためのものものととらえられることがある。

仮に、児童・生徒が、教員に対してこのような行為を行った場合は、「校内暴力」などとして扱われ、補導、検挙、逮捕の対象となる。教員の場合は、指導の一環であった、目上の者に逆

らうことは許されない、児童・生徒に対する「愛のむち」（無知？）というような「意味づけ」がなされ、当該行為が肯定あるいは是認さらには黙認されることさえある。

しかしながら、一般社会で、暴力行為をすれば、それは当然に処罰の対象となる。暴力行為を受けた相手方が、傷害まで至らなくても暴行罪（刑法208条）に、傷害に至れば傷害罪（同法204条）に、死に至るようなことがあれば、傷害致死罪（同法205条）に問われることとなる。もちろん相手の急迫不正な暴力的侵害に対抗し自己を防衛するためのやむを得ない行為（正当防衛）や自己に対する現在の危険を回避する為のやむを得ずに行った緊急避難としての行為は、過剰防衛とならない限り消極的に認められる場合がある。

ではなぜ、学校という社会の中で、教員の児童生徒に対する暴力行為である体罰は、繰り返されるのであろうか。文部省調査では、平成9年度に体罰ではないかとして問題とされ学校において調査した事件は989件にのぼっているとされる。この数字が、少なくともという数字なのか、あるいは多くてもという意味合いを持った数字なのかはわからないが、体罰という非合法的な行為、不名誉な事態が、いわゆる「表沙汰」にしたくない、されたくない、できることなら隠しておきたいことであることからすれば、少なくとも平成9年度は、989件文部省に報告されたことになる。

表沙汰にしたくないと認識されると言うことそれ自体、体罰の陰湿性が伺われる。そこには、親の側に「自分の子どもをよくするために少々殴ってくれてもイイですよ、うちの子どものが悪いときは」というような暴力黙認の意識があるのではないだろうか。

一房の葡萄に登場した先生が、「僕」に対し、「あなた、絵の具を盗んだのね。悪い人ね」と言ったとしたら、また、結果論ではあるが、判例としてあげた龍野市の教諭が、T君の問いに、「ああ、いいよ。3時間目に言ったとおり、自分の考えで描いていいんだよ。運動会のポスターだから、見た人が是非見に行こうと思うようだともっとイイかも知れない」などと答えていたとすれば、前者の場合、有島武郎が小説として記すことはなかったかもしれないし、後者の場合、T君が、自らの命を絶つようなことはなかったかもしれない。

もちろん、教員として人間であるから誤りを犯すこともあろうが、こと児童生徒の教育に携わるといふ点においては、言葉で、子どもを望ましい方向へと導くことが大切であろう。

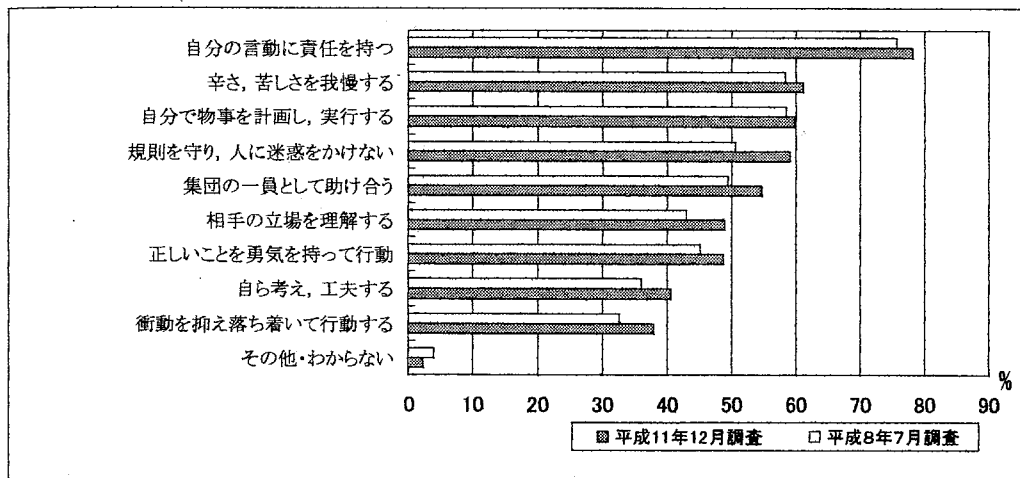
16世紀のヒューマンストの巨匠と言われるデシデリウス・エラスムスは、常習犯的に、児童虐待的な行為を行う学校は、「学校というよりもむしろ拷問所といった方がふさわしい。そこでは笞と棒でなぐる音がひびきわたり、そこから聞こえてくるものは子供の悲鳴やすすり泣きと先生のおそろしいどなり声だけである」また、「心ある人々が、政治の制度や社会制度の面では暴君的、専制的な政治を排撃し、また奴隷制度の不合理性を認めてその廃止をよしとしているにもかかわらず、子供の教育に関する限り、依然としてこのような専制政治や奴隷制と連なっている、子供に対する圧制だけはやめようとしなさい」という事実を指摘して、子どもに対する親や教師の暴君的、圧制的とり扱いを恥じないことをヒューマンイズムに反する行為としてきびしく批判している<sup>5)</sup>。

今日、子どもたちに形成することが期待されている力は、知的好奇心や探求心を持ち、主体的に学ぶ力、自分の力で論理的に考え判断する力、自分の考えや思いを的確に表現する力、問題を発見し解決する力とされる。

ところで、総理府が、1996年（回答者7,303人）、1999年（回答者7,022人）に行った国民生活に関する世論調査における、「子どもに身につけておくことが大切なこと」という問い（複数回



答) に対し、次のグラフのような結果が示されたという<sup>6)</sup>。



項目の順に、それぞれ、責任感、忍耐力、自主性、公共心、協調性、寛容性、正義感、創造性、情緒の安定と言うことになるが、これらは、子どもに期待するものという問いではあるが、同時に大人に求められるものでもあると思われる。大人としての自分の言動に責任を持つとともに、子どもの立場を理解し、衝動を抑えて落ち着いて行動すること、懐の深い寛容な対応することなどは人を教育するという立場の教員には、特に重要なものである。

非教育的な体罰行為は、教育の場からは排除されるべきものである。体罰を受けた児童・生徒が、体罰を行使した教員から学ぶことは、「殴ってもらって、悪いことをしたことがわかった」と言うよりはむしろ、決着をつけるには、暴力、力づくが一番ということなのではないだろうか。社会生活を営む上で、暴力による決着、言い換えれば「力の論理」が貫徹してしまえば、常に体力的に上位の者、あるいは立場上上位にあるものの判断が、妥当な判断とされかねないのだ。それ故、モデルとして振る舞う立場にある者は、モデルにふさわしい資質、識見、態度が求められるのである。

現在学校では、児童・生徒に、自ら考え、判断し、行動する力を形成するための取組が進められている。しかし、教員の暴力である体罰は、児童・生徒から、自ら考える機会を奪い、判断するための時間を奪うことになってしまうと思われる。

高橋氏は、教員の権力性を述べた論文の中で、「子どもを従来のように〈教育される人〉としてではなく、〈自ら学ぶ人〉として受け入れることがどうしても必要である。・・・『教える』とは、自ら学びつつある者が他者と関わり合いながら、相互の自立を模索していく営みに他ならない。・・・『言うことを聞かせる』のではなく、どうすれば生徒が自分の言葉に『耳を傾ける』ようになるか。それは指導技術の問題ではなく、むしろ人と人との関係性の問題である。関係性の欠けたところでは、技術は権力作用を呼び起こすであろう<sup>7)</sup>。」と述べているが、体罰や暴力によることのない人間的な雰囲気による教育によってこそ、社会に開かれた人間、自己を尊重することのできる人間、第三者のために自分の才能や能力を提供することのできる人間、そ

して自己と他者の人権を尊重することのできる人間が育てられるのではないだろうか。

1997年、ユネスコ・21世紀国際教育委員会（J・ドロール委員長）は、「学ぶこと一秘められた宝」と題する報告書をまとめた。その中で「学び」を、知るための学び、行動するための学び、ともに生きるための学び、そして人であるための学びの4つに分けて述べていると言われる<sup>8)</sup>。なるほど、我々は、知らないから学び、行動するための理論や背景を学び、多くの人々と連携協力していくために学ぶとともに、何よりも、人であり続けるために学ぶと言っていいだろう。特にこの、人であるための学びが、人権を尊重するという意識の形成に大きな役割を果たすのではないかと思う。学びのための館である学校での子ども同士のいざごぎはあるであろうが、子どもや教師によるいじめや体罰により学校で「涙」を流さなければならないような子どもをつくってはいけない。そうしたいじめや体罰黙認の雰囲気为学校から一掃されるように、教員自身にも昨日よりは今日、今日よりは明日へ向かった資質形成、力量形成のための自己教育、学びが求められていよう。教師の日々の学び、自己向上のための不断の努力の積み重ねが、「子どもの最善の利益」のために、いま教員が何をなすべきか、いかなる態度をとるべきかという判断を下す際の背因となるのではないかと思う。

体罰は、教育における「必要悪」ではなく、「不必要悪」であることが改めて認識されねばならないこと、さらに体罰という非教育的行いが教育現場の中から完全に払拭されるような取組が、学校全体においてあたりまえのこととして実現されなければならないだろう。

最後に、「子どもの生存、保護及び発達に関する世界宣言<sup>9)</sup>」の2、19、25を掲げ、結びとしたい。

世界の子どもは、無垢で、脆弱で、他者に依存している。子どもは、また、好奇心が強く、活動的で、希望に満ちている。子どもは喜びに満ちた平和な時間を過ごしながらか、遊び、学び、成長することができなければならない。子どもの未来は、調和と協力のうちに形成されなければならない。子どもは視野を広げ、新たな経験をしつつ成長しなければならない。

我々は、子どもの権利、生存、保護、発達に高い優先順位を与える厳粛な決意をここに表明する。これはすべての社会の福祉に繋がるであろう。

すべての子どもによりよい未来を保証することよりも崇高な任務はほかにはない。

- 1) 有島武郎 一房の葡萄 P96解説 岩波文庫 1986年
- 2) 堀尾輝久 河内徳子 平和・人権・環境 教育国際資料集 P282 青木書店 1998年  
以下、国際条約・宣言等の引用は同書による
- 3) 同資料集 P190
- 4) 判決文はJhc-Cebcホームページ (<http://www.psn.ne.jp/~jhc-cebc/top.htm>) による。
- 5) 梅根 悟監修 世界教育史大系38巻 道徳教育史 講談社
- 6) 総務庁ホームページ (<http://www.somucho.go.jp/soumu/>) 参照
- 7) 高橋 勝 教師の持つ「権力」を考える 現代の教育6 P230 岩波書店 1998年
- 8) 堀尾前掲 教育国際資料集 P517
- 9) 同資料集 P307

そのほかに、牧 証名 教育学著作集 第7巻、8巻 1998年 エムティ出版、坂本秀夫 体罰の研究 三一書房 1995年等参照