

「体罰」に関する試論

—その理解可能性と社会的意味をめぐって—

今井 聖

1. 本稿の目的

本稿では、特に教師の体罰に起因する児童生徒の自殺である「体罰自殺」に着目して、「体罰」概念の理解可能性と社会的意味について考察する。そうした作業を通じて、体罰や子どもの自殺といった「教育問題」の現代的なありようの一端を描き出すことを試みる。

体罰という言葉は、多くの人にとって馴染み深い言葉であるだろう。しかしながら、それが社会のなかでいかに意味づけられているのかという、いわば体罰の社会的意味はそれほど自明なものではない。本稿では特に、「体罰自殺」の歴史を辿ることからその点を問うていく。それは言い換えれば、「体罰」が「自殺」といかに結びつけて理解されてきたかという視点から、「体罰」概念の理解可能性について考察することである。

以上のねらいに即して、本稿では次のような手順で議論を進めていく。まず、「体罰」という概念の特徴を明らかにするために、体罰に関する法令・行政解釈・司法解釈について整理する。次に、体罰が疑われた事件の裁判例を見ていくことで、教師の体罰と児童・生徒の自殺の因果関係がいかに争われてきたのかを整理する。それらの作業を通じて、「体罰自殺」という自殺類型がいつ、いかにして理解可能とされたのかを検討する。

2. 「体罰」概念の特徴

2-1 戦前／戦後の体罰関係法令

以上のような本稿の関心からもまず確認しておくべきは、「体罰」という概念のある意味での曖昧さ・複雑さである。その点を考えるために、以下では、体罰に関する法令とそれをめぐる議論を整理しておきたい。

周知のとおり、日本では、世界的に見ても比較的早い時期から、法令上明示的に教員による生徒に対する体罰が禁止されてきた。その原点は、1879（明治12）年の教育令第46条である。そこにおいて「凡学校ニ於テハ生徒ニ体罰（殴チ或ハ縛スルノ類）ヲ加フヘカ

ラス」と規定されたのである。以来、1890（明治23）年の小学校令第63条、1900（明治23）年の小学校令第47条、1941（昭和16）年の国民学校令第20条と、体罰の禁止は繰り返し規定されてきた。そして、戦後にこれらの体罰禁止規定を引き継ぐかたちで定められたのが、1947（昭和22）年の学校教育法第11条である。そこでは、「懲戒」と「体罰」について次のような区別が与えられたのである。「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。但し、体罰を加えることはできない」。この学校教育法第11条（但書）が、今日における体罰禁止の根拠法令となっている。

これらの戦前の法令上の体罰禁止規定と戦後の学校教育法のそれとの関係をめぐっては、基本的にはそれらの連続性に注意を向けながらも、いくつかの視点から検討が加えられてきた。そのうちのひとつが、戦前の法令、とりわけ小学校令第47条、国民学校令第20条との類似性を指摘する議論である。そうした議論は、小学校令や国民学校令においては既に小学校の教員や国民学校の職員が「教育上必要アリト認ムルトキハ児童ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得但シ体罰ヲ加フルコトヲ得ズ」と規定されていたのであり、学校教育法第11条は表現上それらとかなりの程度類似しているといった点を指摘する。たとえば前田総は、教育法学者らによってなされたその種の議論に言及しながら、「では、戦前からの歴史を有する体罰禁止規定を戦後の学教法の中に盛り込んだことに、積極的な意図はあったのか」と問い、結論的には「少なくとも学教法制定当時においては、同法11条但書は、何か強い意図をもって制定されたとはいえないものだったと評することができよう」（前田 2015: 74）と述べる。

他方、懲戒規定を設けた戦前の諸法令からの「変化」に目を向けようとする議論も存在する。そうした議論は、学校教育法と同じく1947（昭和22）年に制定された省令、学校教育法施行規則（昭和22年5月23日文部省令第11号）の第13条で「校長及び教員が児童等に懲戒を加えるに当つては、児童等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」という規定が設けられたことに注意を向ける。そして、「『児童等の心身の発達に応ずる等』とは教師の主観的判断ではなく教育学的に把握された客観的事実である。つまり教師の懲戒権は教育学の原理と、子どもの発達段階によって制約される教育的懲戒でなければならないことが宣明されているのである。ここに憲法26条の教育を受ける権利の理念が反映されている」（坂本 1995: 30）といった指摘をおこなっているのである。条文を文字通り読めば、あくまで「懲戒」に際して「必要な配慮」が要されることが述べられているに過ぎないわけだが、坂本（1995）はそこに「教師の主観的判断」を排除する志向と、「客観的事実」にもとづく「教育的懲戒」のみが擁護されうるという論理を読み取るのである。

そうした施行規則の条文解釈の議論にここで深入りすることはできないが、教師による「体罰」をめぐるのはしばしば、その判断における「主観／客観」という対立軸が重要な意味を与えられてきた。以下では、学校教育法第11条をめぐる行政解釈とそれに関する議論を見る中で、「主観／客観」の対立軸がいかに用いられてきたかについても整理を試みる。

2-2 学校教育法第11条をめぐる行政解釈(1):「児童懲戒権の限界について」・「生徒に対する体罰禁止に関する教師の心得」

学校教育法第11条をめぐる行政解釈として示された文書のうち最も早期のものは、1948(昭和23)年に法務庁長官名義で発出された「児童懲戒権の限界について」(昭和23年12月22日付け調査2発18, 以下「法務庁法務調査意見」と略称)である。これは、高知県警察隊長の照会に対し回答する形で、法務庁長官(兼子一)から国家地方警察本部長官(斎藤昇)あてに送付されたものである(同時に写し送付先として厚生省社会局、文部省学校教育局があげられている)。なお、高知県警察隊長から法務庁への照会は、「児童懲戒権の限界について」(昭和23年6月16日)と、「児童懲戒の実例について」(昭和23年7月27日)の2回おこなわれているが、特に前者には体罰禁止を厳格に解そうとする法解釈、教育思想への懸念が示されており、後者には懲戒行為の是非について揺れ動く警察の姿が現れているとされている(小澤2013)。

それでは、高知県警察隊長からの照会のなかでも、「学校教育法第11条にいう『体罰』の意義如何。たとえば放課後学童を教室内に残留させることは『体罰』に該当するか。また、それは刑法の監禁罪を構成するか」という質問(第1問)に対して、「法務庁法務調査意見」ではどのような回答が示されたのか。この第1問ではその後半部において「放課後学童を教室内に残留させること」といった、いわば直接の「暴力」の観察されない事例についての判断が要されたこともあり、回答は4項にもわたっているわけであるが、ここではそのうち「体罰」の定義に直接関わる前半の2項について見ておこう。

その1項目において示される「体罰」の定義は、以下の通り一見すると明確である。

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

- (1) 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、さらに
- (2) 非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。たとえば端坐・直立等、特定の姿勢を長時間にわたって保持させるというような懲戒は体罰の一

種と解せられなければならない。

と同時に、続く2項目では、次のように補足がなされている。「しかし、特定の場合が右の(2)の意味の『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。たとえば、同じ時間直立させるにしても、教室内の場合と炎天下または寒風中の場合とでは被罰者の身体に対する影響が全くちがうからである。それ故に、当該児童の年齢・健康・場所のおよび時間的環境等、種々の条件を考え合わせて肉体的苦痛の有無を制定しなければならない」。ここでは、結局のところケースバイケースの判断が必要であることが認められているのであり、その意味での「体罰」概念の曖昧さが現れているということもできるだろう。

このような「体罰」概念の曖昧さは、何であれある特定の「定義」を現実の具体的事象に当てはめようとする際には避けたいものであり、定義や規則を適用して現実を解釈し意味づけようとする実践においては本質的に避けがたいものであるともいえるかもしれない。実際、後述の文部科学省(旧文部省)から発表される通知でも、そうしたケースバイケースの判断の必要性が謳われている。

他方、上記「法務庁法務調査意見」における「体罰」定義の(2)については、その「肉体的苦痛」という要素が——(1)が「身体侵害」は「客観的基準」を採用しているのに対して——「主観的基準」を採用するものであるとして批判的に捉える論者もいる。その代表として坂本は、まず「どの程度ならば肉体的苦痛といえるのか、という具体的基準はない」ことを「一応現実的な態度」と評価した上で、「しかし、体罰はエスカレートしやすいから、教師の主観的判断と結果とが全くかけはなれることも出てくるのではないか」(坂本 1995: 37)と指摘する。ここでは、「教師の主観的判断」によって「体罰」が正当化されうるという事態に対する危惧が表明されている。その上で、「体罰の内容として身体侵害という客観的基準と肉体的苦痛という主観的基準を並べた」こと自体が問題視され、「身体侵害という客観的基準に並べるならば、『特定姿勢・行為の強要』という客観的基準を出すべきではなかったか」(坂本 1995: 37)という指摘がなされている。そうした指摘の適否はさておくとしても、「体罰」の定義を明確化していくことが望ましいという主張は、いくつかの仕方で論じられてきたものでもある。そうした議論については次項でさらに見る。

それに先立ち、ここではさらに、法務府(1949年に法務庁を改称)が上述の「法務庁法務調査意見」をふまえて1949(昭和24)年8月2日に公表した「生徒に対する体罰禁止に関する教師の心得」(以下、「法務府発表」と略称)についても言及しておきたい。そこでは、「教育法で体罰禁止が規定されているが、最近児童生徒に対する体罰問題がやかま

しい折柄教師の児童懲戒権がどの程度まで認められるかについて」検討したものを「教師の心得」として、7ヶ条にまとめたとしている。それらの7ヶ条のいずれもが、いわゆる「殴打型体罰」（「法務庁法務調査意見」の（1））ではなく、いわゆる「拘束型体罰」（「法務庁法務調査意見」の（2））に関する具体例となっていることは注目に値する。

いずれにしても、具体的な行為・出来事が適切な「懲戒」か「体罰」かという判断は、実践的には難しい課題として残り続けるわけであるが、「法務庁法務調査意見」および「法務府発表」をもって一定の「客観的」基準が示され、共通理解が目指されるようになったわけである。

2-3 学校教育法第11条をめぐる行政解釈（2）：「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」・「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について」・「体罰根絶に向けた取組の徹底について」

前項で見たように、「法務庁法務調査意見」および「法務府発表」での「体罰」定義は、まずは1940年代末期という時期に示された。その後も暫くは、これに変わる公的な「体罰」定義が提出されることはなかったが、学校教育現場にとって直接の関係行政機関であるところの文部科学省（文部省）は、学校教育法第11条の体罰禁止規定に関していかなる見解を示してきたのだろうか。以下で整理しよう。

それに際して、社会的な背景についても簡単に述べておくならば、遅くとも1950年代には教育現場の体罰事件が一定の注目を集め、社会問題化の様相を呈していたことを指摘しておく必要があるだろう。1950年代には、とりわけ中学校を舞台とした「体罰」事件裁判の判決がいくつも出されていたばかりか、1957年7月5日に東京都港区私立芝中学校で発生したいわゆる「体罰死」（傷害致死）事件は、教師の体罰による傷害致死事件としては戦後初めてのものであるとして注目を集めた。この事件の直後の時期にあたる1957（昭和32）年7月16日、文部省は初等中等教育局長名義で各都道府県教育委員会教育長・各都道府県知事・付属学校をもつ各国立大学長・各国立高等学校長あてに「学校における暴力事件の根絶について」と題する通達を出し、そのなかで「最近、教職員の児童生徒に対する体罰事件や、生徒の暴行事件等があいついで発生していることは、まことに遺憾」であり、それは「学校における規律の弛緩、指導の不徹底に起因する点があると思われる」という認識を示した。そして、「いっさいの暴力行為の根絶」のための教職員にとっての留意事項を挙げるなかで、「体罰は、法律により厳に禁止されているところである。教職員は児童生徒の指導にあたり、いかなる場合においても体罰を用いてはならない」と明言するに至った。ただし、そこにおいて「懲戒」や「体罰」といった概念規定に関する新たな行政解釈が示されたわけではない。

文部科学省によって学校教育法第11条をめぐる行政解釈がはじめて示されるのは、2007年という時期を待ってのことである。すなわち、2007（平成19）年2月5日の文部科学省初等中等教育局長通知「問題行動を起こす児童生徒に対する指導について」および別紙「学校教育法第11条に規定する児童生徒の懲戒・体罰に関する考え方」（以下、「2007年通知」および「2007年通知別紙」と略称）において、「毅然とした指導」を目指す上での留意事項として示された「3 懲戒・体罰について」がそれである。そこでは、次のような表現で、従来の規定からの転換が明言されることとなった。

(3) 懲戒権の限界及び体罰の禁止については、これまで「児童懲戒権の限界について」（昭和23年12月22日付け法務庁法務調査意見長官回答）等が過去に示されており、教育委員会や学校でも、これらを参考として指導を行ってきた。しかし、児童生徒の問題行動は学校のみならず社会問題となっており、学校がこうした問題行動に適切に対応し、生徒指導の一層の充実を図ることができるよう、文部科学省としては、懲戒及び体罰に関する裁判例の動向等も踏まえ、今般、「学校教育法第11条に規定する児童生徒の懲戒・体罰に関する考え方」（別紙）を取りまとめた。懲戒・体罰に関する解釈・運用については、今後、この「考え方」によることとする

（下線は引用者）

そこで、別紙の「学校教育法第11条に規定する児童生徒の懲戒・体罰に関する考え方」を見ると、「懲戒」「体罰」の定義に関わる部分の大筋は「法務庁法務調査意見」から変わっていないことがわかる。ただし、なかでも次の記述部分は、本通知および別紙に特有の説明であったといえよう。

(4) 児童生徒に対する有形力（目に見える物理的な力）の行使によりおこなわれた懲戒は、その一切が体罰として許されないというものではなく、裁判例においても、「いやしくも有形力の行使と見られる外形をもった行為は学校教育法上の懲戒行為としては一切許容されないとすることは、本来学校教育法の予想するところではない」としたもの（昭和56年4月1日東京高裁判決）、「生徒の心身の発達に応じて慎重な教育上の配慮のもとに行うべきであり、このような配慮のもとにおこなわれる限りにおいては、状況に応じ一定の限度内で懲戒のための有形力の行使が許容される」としたもの（昭和60年2月22日浦和地裁判決）などがある。

（「2007年通知別紙」の「1 体罰について」より抜粋）

ここにおいて、一定範囲内の「有形力の行使」(によりおこなわれた「懲戒」)は、「体罰」とは区別されるべきものとして許容されうるという判断が示された。この文言に対して、事実上体罰を容認する態度であったとして批判的に捉える向きもあるが、それでも一貫して「体罰」は絶対的に許されないものとして位置付けられていることからすれば、そうした読み取り方はやや過剰であるように思われる。しかし他方で、「有形力の行使」という概念が差し挟まれることによって「懲戒」と「体罰」の概念規定が複雑化したことは事実であるだろう。ただし、そうした概念間の相違に注意が向けられ、時にそうした行政解釈として示された区別の仕方が批判的とされてきたのも、具体的な事件をめぐる裁判における事実調査と評価のあり方が注目されるなかでのことであったように思われる。そうした関心のもとでおこなわれてきた議論には、「体罰」概念の曖昧さや複雑さ、さらにはそこにおける「混乱」を指摘するものがあった。次項では裁判例とともにそうした議論を見ることで、「体罰」概念の特徴についての暫定的な整理をおこなっておくことにしたい。

ただし、その前に「2007年通知」および「2007年通知別紙」の後で、文部科学省がいかなる見解を示してきたのかについても簡単に触れておくことにしたい。というのも、次節で触れるように、近年における体罰の社会問題化の経緯としては、2012年12月に発生した大阪市立桜宮高等学校の男子生徒の自殺事件(以下、桜宮高校事件と略称)が重要な意味を有したのであり、文部科学省によってその事件後の時期に出された通知もまた、そうした展開を経た上での社会的反応として捉えることができるからである。具体的には、桜宮高校事件を契機として、文部科学省は次のような様々な施策に取り組むこととなった。まず、2013(平成25)年1月23日に「体罰禁止の徹底及び体罰に係る実態把握について(依頼)」を発出し、全国の各学校での実態調査を依頼・実施した。2013(平成25)年3月13日には「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について(通知)」を、2013(平成25)年8月9日には「体罰根絶に向けた取組の徹底について(通知)」を発出した。これらの通知文書が、学校教育法第11条をめぐる行政解釈としては最新のものであり、「体罰」に関する文部科学省の今日的な見解を示したものといえよう。

そのうち、後者の通知文書(2013年8月通知)は、前者の内容を簡潔にまとめつつ、2013(平成25)年5月27日に取りまとめられた「運動部活動の在り方に関する調査研究報告書」を参照しながら)部活動指導における体罰の防止のための取組を含め、「改めて体罰根絶へ向けた取組を点検し、更なる強化を図る」ことを求めるものであった。そこで、前者の通知文書(2013年3月)について見ると、「体罰」に関する記述内容は概ね「2007年通知」および「2007年通知別紙」から変わらないものとなっているが、先に引用した「2007年通知別紙」の「1 体罰について」の(4)、すなわち、判例を示しながら一定範囲内の「有形力の行使」(によりおこなわれた懲戒)は許容されると記していた部分に該当する記述

が「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について（通知）」においては見られないことがわかる。たとえば黒川雅子は、こうした「変更点」について、「大阪市立桜宮高等学校体罰自殺事件を受けて、許容される有形力の行使もある」といった論理は、世論に受け入れられないであろうとする文部科学省による判断の結果と考えることが出来る」と述べている（黒川 2020: 152）。もちろん真意は定かではないが、「体罰の禁止」を訴えるための通知文書において、あえて「許容される有形力の行使もある」という解釈を示す必要はないと判断されたことは確かであるだろう。むしろ、実際のところ「許容される有形力の行使もある」という判断が必要とされる文脈とは、教師による具体的な行為や実践を違法な「体罰」行為ではなく（少なくとも違法性のないものとして）適切な「指導」であるとして「正当化」する文脈においてであるはずである。そして典型的には、裁判という場こそが、教師の具体的な行為が「何であるのか」を争う舞台であり続けてきたのである。

2-4 裁判例に見る「有形力の行使」のヴァリエーション

さて、これまでに「体罰」概念が法令上いかに規定され、またそれをめぐっていかなる行政解釈が示されてきたかについて見た。少なくとも、学校教育法の制定以来、許容される「懲戒」と違法行為としての「体罰」は区別され続けてきた。しかし他方、幾度も行政解釈が示されてきたにもかかわらず、「体罰」概念にはある種の曖昧さが残り続けてきたということもできる。結局のところ、「何をもって体罰とするのかについては、どの法令にも規定がない」（黒川 2020: 156）のである。ここでは、そうした「体罰」概念の曖昧さをめぐる議論について、体罰をめぐるいくつかの裁判例とともに見ておくことにしたい。

まず、しばしば体罰禁止規定に関するリーディング・ケースと位置づけられる判決に、いわゆる池原中事件の高裁判決（大阪高裁1955年5月16日判決、『高等裁判所刑事判例集』8巻4号545頁所収）がある。この事件は、2人の異なる教員が約2年のあいだにそれぞれ異なる生徒（ひとりとは当時小学6年の児童）を1回殴打したとされるものである。教員側は問題とされた行為を学校教育上の必要にもとづく懲戒行為であったと主張したが、判決では、たとえ教育上必要があるとする懲戒行為であったとしても「その理由によって犯罪の成立上違法性を阻却せしめる」ものではないとされ、それらの行為が「暴行」として認定された。判決では、学校教育法第11条が「基本的人権尊重を基調とし暴力を否定する日本国憲法の趣旨に則るものであると明示的に言及されており、それゆえにこの判決は「学教法11条但書の体罰禁止規定を、日本国憲法の基本原理の1つである基本的人権尊重主義に結びつけて、厳しく体罰を禁止する趣旨の規定」（前田 2015: 86-87）として解釈したものといった評価や、「憲法の非暴力の精神を掲げた格調の高さといい、伝統的体罰擁

護論を断乎として斥けた態度といい、まさに体罰裁判史の白眉といえよう」（坂本 1995: 62）といった評価を与えられている。刑事裁判であったということもあってか直接的に「体罰」概念の如何が問われた事例ではないものの、この池原中事件の大阪高裁判決に見られるように、学校教育法第11条の「懲戒」および「体罰」の概念規定が、当時の裁判においても重要な準拠点とされていたことをまずは確認しておくべきであるだろう。

その上で、ここで注目したいのはむしろ、問題とされた教師の行為が「有形力の行使」ではあるが「体罰」ではないと認定された判例である。いずれも先に見た池原中事件大阪高裁判決からは大きく時代を下ってから出されたものになるが、それらの判例においては、結果として、「体罰」の範疇には入らない教師の「有形力の行使」の、いくつかのヴァリエーションが示されたといえよう。

はじめに、いわゆる水戸五中事件の高裁判決（東京高裁1981年4月1日判決、『判例時報』1007号133頁所収）である。この事件では、教師の名を呼び捨てで呼んだこと等に対して、言葉による叱責とともに平手や拳で生徒の頭部等を数回叩いたといった行為が暴行罪に該当するか否かが問われた。結果としては（第1審の水戸簡易裁判所では有罪とされたが）無罪判決となったが、ここで重要なのは判決に至る論理である。すなわち、本裁判で問題とされた教師の行為に関しては、「教師は必要に応じ一定の限度内で有形力を行使することも許されてもよい場合」があるとして許容すべきものとされたのと同時に、そもそも学校教育法第11条によって禁止される「体罰」とは、「懲戒権の相当と認められる範囲を超えて有形力を行使して生徒の身体を侵害し、あるいは生徒に対して肉体的苦痛を与えることをいう」のであって、「いやしくも有形力の行使とみ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は一切許容されないとするところは、本来学校教育法の予想するところではない」という司法解釈を示したのである。ここにおいて、「体罰」の範疇には入らない教師の「有形力の行使」という行為類型が想定されたことは明らかである。それは、いわば〈「懲戒」行為だが「体罰」ではない「有形力の行使」〉というヴァリエーションである。

次に見る、中学2年生の怠業的な振る舞いに対して教師が出席簿で頭を1回叩いたとされる事件の地裁判決（浦和地裁1985年2月22日判決、『判例時報』1160号、135頁所収）も、教師の行為は同様のヴァリエーション（〈「懲戒」行為だが「体罰」ではない「有形力の行使」〉）で理解され、適法行為と認定された事件である。なお、この浦和地裁判決と先述の水戸五中事件の東京高裁判決が、前項ですで見たと2007年に文部科学省によって示された「学校教育法第11条に規定する児童生徒の懲戒・体罰に関する考え方」でも参照されていることを再度指摘しておこう。したがって、これらの裁判判決が結果的には「児童生徒に対する有形力の行使によりおこなわれた懲戒は、その一切が体罰として許されないと

いうものではない」という「2007年通知別紙」の主張を支える、学校教育法第11条に対する司法判断としての意味を有することにもなったのである。

他方、より近年において小学校を舞台とした体罰が疑われた事件に関して下された最高裁判決（最高裁2009年4月28日第三小法廷判決、『最高裁判所民事判例集』63巻4号904頁所収）では、児童の洋服の胸元を右手で掴んで児童を壁に押し当てて「もう、すんなよ」と叱ったという問題とされた教師の行為をめぐる、先に見た2件の裁判事例とは異なる「有形力の行使」のヴァリエーションを示す結果となったといえる。判決について見ると、ここでもまずは教師の行為が児童の身体に対する「有形力の行使」であるとされた一方で、それが「指導するためにおこなわれた」ものであり、児童への罰として「肉体的苦痛を与えるためにおこなわれたものではない」ことは明らかで、目的・様態・継続時間等から判断しても「教育的指導の範囲を逸脱するものではなく」、「体罰」には該当しないと結論されたことがわかる。ここにおいて特徴的であるのは、そもそも「懲戒」の手段としての「有形力の行使」であったという行為解釈そのものを採用せずに、「教育的指導」の範囲内であるという理解が示されていることである（「体罰」に該当すると認定した第1審・第2審判決は覆されている）。それゆえに、ここではいわば〈「懲戒」行為ですらない（がゆえに「体罰」でもない）「有形力の行使」〉というヴァリエーションが示されたといえる。

2-5 小括と議論：「体罰」定義論から離れて

以上、「体罰」に関する裁判例を取り上げながら、「体罰」「懲戒」「有形力の行使」といった概念がいかに用いられてきたのかを検討してきた。ここまでの議論をまとめよう。

本節3項までの議論では、学校教育法第11条をめぐる行政解釈がおこなわれるなかで、「有形力の行使」という概念が差し挟まれたことで「懲戒」と「体罰」の概念規定が複雑化したことを述べた。その上で、「許容される有形力の行使もある」という論理は、教師による何らかの具体的な行為をめぐる解釈が法規範に照らしておこなわれることになる裁判という場においてこそ、適切な「指導」を「正当化」するための資源として重要な意味を持つという見立てにもとづき、本節4項ではいくつかの裁判例をもとに「許容される有形力の行使」のヴァリエーションの整理を試みた。

とはいえ、体罰（が争われた）事件をめぐる裁判例にもとづく本稿のこれまでの議論には、先行研究の議論と重なる部分も少なくない。とりわけ前田は、あくまで裁判例は個別具体的なものであって要約的な整理は難しいと前置きした上で、全体傾向についての整理を試みているが、「いわゆる水戸五中事件の東京高裁判決のように、特に1980年代においては、校内暴力などの問題を背景に、『有形力の行使』という観念が導入されることによって、禁止される『体罰』には至らないとされる『有形力』が認められる余地が生じた」こ

とと、「2009年の最高裁判決によって、前述の水戸五中事件東京高裁判決とは異なる『有形力』の概念が採用された」（前田 2015: 108）ことを指摘している。こうした指摘は、本稿が示してきた整理とも重なるものである。

その上で、前田は、同種の問題意識を表明してきた先行研究に言及しながら、学校教育法第11条における「体罰」概念は広汎に過ぎたのではないか、その広汎さゆえに「体罰」概念をめぐる「混乱」ないし「混迷」状況がもたらされてしまったのではないかと述べ、「体罰」概念を再考する必要性を指摘する。前田（2015）が見るには、そもそも「体罰」概念をめぐるのは、「法概念としての体罰」に比して「社会常識用語・教育用語としての“体罰”」が広義に捉えられているのであり、そうした「混乱」の理由には、行政解釈における「体罰」概念の理解が広すぎることも寄与しているという。そして他方、——本稿では「有形力の行使」のヴァリエーションと呼んだように——裁判例においては、一口に「有形力の行使」といっても、いわば「体罰」に至りうる行為とそうはいえない行為という2つの行為類型が現されていることから、前田（2015）は「有形力の行使」と「体罰」の関係をどのように捉えるべきかを検討することで「体罰」概念を再考するという方針を提案している。

こうした前田の提案がどの程度有意義なものかについて、ここで詳細に検討することはできないが、むしろ重要なのは、用語をいかに定義するかという問題ではなく、教師の具体的な行為が「何であるのか」（「体罰」か、「懲戒」か、その他の「有形力の行使」か）についての判断はどこまでいっても、その行為の「目的・様態・継続時間等から判断して」「教育的指導の範囲を逸脱する」ものか否かといった仕方で、常識的知識にもとづいて判断される他はない、ということであらためて認識することなのではないだろうか。「体罰」という概念には、それが現実の具体的な行為に適用される際にはほとんど避けがたく、その具体的な行為をまさに「体罰」として捉えるべきか否かが争点化されうるという意味で、もとより曖昧さを含んだものでしかあり得ないという特徴があるようにも思われるのである。

また、そのような意味で、体罰の「体罰」としての理解可能性といった原理的な問題に目を向けようとするならば、体罰か否かの判断をめぐる「主観／客観」という伝統的な対立軸を想定した議論にばかり取り組んでいても、実践の観察としてはあまり実り多き成果が期待できないようにも思われる。「法務庁法務調査意見」での「体罰」定義に関して、「肉体的苦痛」という「主観的基準」ではなく、「特定姿勢・行為の強要」といった「客観的基準」が望ましいとする議論（坂本 1995）も見られたことは先述のとおりだが、「体罰」か否かの判断が要される局面においては、結局は行為をいかに記述すべきかという問題が生じうるのであり、その際には定義上の「主観的基準」「客観的基準」という差異は見か

けほど大きな違いをもたらさないだろう。

また、そのように考えるならば、「主観／客観」という対立を強固に想定したままに、「教員の主観により選びとられた『教育的指導』の中に学校教育法が禁止している『体罰』が潜り込む状況を生み出している」（黒川 2020: 146）のは「体罰」概念に明確な定義が存在しないからためだと考えることも、具体的事象の生起と定義の適用という社会的実践の時間的順序に関して、転倒した議論に陥っているといわざるを得ないのではないだろうか。

3. 「体罰自殺」裁判はいかに展開してきたか

前節までに、「体罰」という概念の基本的特徴を明らかにした。そうした議論に取り組むなかで、体罰であるか否かが争われた事件の裁判例についても言及したが、これまでに言及した事件のなかで「体罰自殺」事件に該当するのは、2012年12月に発生した桜宮高校事件のみである。本節ではまず、体罰事件としては近年際立って社会的注目を集めたこの桜宮高校事件に関する損害賠償請求訴訟の東京地裁判決（東京地裁2016年2月24日判決、『判例時報』2320号71頁・『判例タイムズ』1432号204頁所収）を確認する。その上で、桜宮高校事件判決以前の、教師の体罰と児童生徒の相当因果関係を争った裁判例で、「体罰」と自殺をめぐるいかなる論理が採用されていたのかを検討する。そうした作業を通じて、自殺につながりうるものとしての「体罰」概念、同時に「体罰自殺」という自殺類型の理解可能性について考察したい。

桜宮高校事件の東京地裁判決では、2012年12月22日に自宅で自殺したバスケットボール部所属の高校2年生が、部活顧問を務めていた教師による数ヶ月にわたる「体罰」の結果、「精神的に追い詰められたことを原因」に自殺したとして、①教師の「体罰」の不法行為該当性および②自殺との相当因果関係が認定された⁽¹⁾。

この判決において特徴的であったことのひとつは、相当因果関係の認定に関わる、自殺の予見可能性をめぐる判断に際して、当時の「社会一般」の言説的状況が参照されたことであろう。焦点とされたのは必ずしも「体罰自殺」そのものをめぐる社会的認識ではないにせよ、判決では、「生徒が教員の指導を契機として自殺に至った事例であるいわゆる『指導死』は、平成24年当時、既に社会問題化し、社会的に一定の周知および注意喚起がされていたというべき」であり、また、文部科学省により2009年3月には『教師が知っておきたい子どもの自殺予防』と題するリーフレットが、2010年3月には「命の教育と自殺の防止」「体罰の禁止」といった内容を含む『生徒指導提要』が配布されていたという社会的状況が言及され、それらを資源（根拠）としながら「本件暴行等によって本件生徒が精神的に追い詰められて自殺に至る危険があることについて教員として予見すべき」であっ

たと結論された。

そのような自殺の予見可能性をめぐる争いのなかでは、被告側が1962年に発生した高校生の自殺事件をめぐる裁判例に言及したことで⁽²⁾、判決において、1962年という時期と桜宮高校事件が起こった2012年とでは上述したような社会的状況には差異が見られ、「予見可能性の判断の基礎となる事実関係を大きく異にするというべき」という判断が示された。

そうした社会的状況の変化を直接考察することは難しいが、体罰と自殺の因果関係を争った裁判例を見ることで、そうした変化についても考察することが可能になるだろう。

まず、「体罰」の存在を認定しながらも自殺の予見可能性は否定された裁判例としては、上述の1962年に福岡県で発生した高校生の自殺事件（いわゆる田川東高校事件）の裁判判決と、1985年に岐阜県で発生した高校生の自殺事件（いわゆる中津商高校事件）の地裁判決（岐阜地裁1993年9月6日判決、『判例時報』1487号83頁所収）を挙げることができる。前者は、生徒の喫煙やカンニングをきっかけに教師の懲戒行為（体罰）がおこなわれたとされる事件であり、後者は部活顧問による指導のなかで侮蔑的発言や懲戒行為（体罰）がおこなわれたとされる事件である。それゆえ、両事件は同じ体罰事件とはいえ、その形態において大きく異なっているわけであるが、そこで示されている判例法理には共通する点を見出すことができる。すなわち、いずれも自殺が教師の不適切な指導によって誘発されたという意味で条件関係があったことは認めつつも、体罰ないし懲戒によって生徒が自殺するというのはきわめて特異なことであり自殺は予見困難であったとして、相当因果関係を否定するという論理である。

なお、そうした予見可能性の判断にとって重要な要素のひとつとなるのが、自殺した生徒本人の「意思」であることを強調しておきたい。とりわけ中津商高校事件の岐阜地裁判決においては、通常自殺は最終的には本人の意思決定にもとづく行為であり、またそれゆえに第三者による予見が一般的に困難であるという特徴が述べられることで、教師の予見可能性と、教師の行為と自殺との相当因果関係が否定されるに至ったという点で、自殺者本人の「意思」という強固な想定が明確に現れているといえよう。この点に関して、田川東高校事件の地裁判決（福岡地裁1970年8月12日判決、『判例時報』613号30頁・『判例タイムズ』328号267頁所収）では、次のような説明が見られた。「なによりも自殺行為による死亡という結果は、自殺者の自ら選択した行為によるものであり、他人の行為によって受けた精神的、肉体的苦痛ないし衝撃が極めて重大で、何人も生きる希望を喪失し自殺を選ぶ外に道がなく、それが何人にとっても首肯するに足る状況にあったと見られる場合は格別であるが本件の場合、客観的にはいまだかかる切迫した限界状況にははるかに及ばない場合であったものと見るのが相当であり」、相当因果関係は認められない。ここにお

いて、「本件」はそれに該当しないとしながらも、「他人の行為」によって「自殺を選ぶ外に道がな」かったと理解可能であるような「格別」の場合が想定されていることは注目に値する⁽³⁾。

それらの裁判例とは対照的に、体罰と自殺の相当因果関係が認められるに至ったのが、1994年9月に兵庫県で発生した小学6年生の自殺事件（いわゆる龍野市体罰自殺事件）の地裁判決（神戸地裁2000年1月31日判決、『判例時報』1713号84頁・『判例タイムズ』1024号140頁所）と、2006年3月に福岡県北九州市で発生した小学5年生の自殺事件（以下、2006年福岡県事件と略記）の地裁判決（福岡地裁小倉支部2009年10月1日判決、『判例時報』2067号81頁・『判例タイムズ』1321号119頁所収）⁽⁴⁾である。

龍野市体罰自殺事件の地裁判決は、教師の体罰（暴行）と生徒の自殺の相当因果関係が初めて認められたものでもある。ではいかにしてそれが可能とされたのか。ここで因果関係論として法律構成を詳細に検討することはできないが、とりわけ本判決では、相当因果関係の有無が判断されるのに際して、（自殺という）損害の「通常性」（民法416条1項）をめぐる、必ずしも損害に至る因果の経過がかなりの蓋然性をもって確認できる（いわば、その損害が「通常」生じうると判断できる）までの必要はなく、「損害の発生に至る因果の経過が、加害行為の危険性の現実化していく過程として首肯しうると認められれば足り」るものという判断が示されたことが重要だろう⁽⁵⁾。さらに、自殺の予見可能性の認定に関しては、その前提として「昭和52年頃以降、子どもの自殺が大きな社会問題として取り扱われるようになり」、「平成元年から平成五年」といった時期にも親や教師の叱責・体罰を原因とする青少年の自殺が毎年のように報じられており、1985年に発生した横浜の小学5年生の体罰自殺事件が報じられるなどの「社会情勢」が確認され、本事件の教師も子どもの自殺に関する問題意識を当然に持ちうる状態にあったという判断が示されている。このように、社会の言説的状況に言及しながら、教師に対して自殺までの予見可能性を認定するという論理は、先述の桜宮高校事件の東京地裁判決に通ずるものである。

これらの点に関して、同じく相当因果関係が認定されるに至った稀有な事例である2006年福岡県事件の地裁判決について見ると、教師の行為「に内在する危険性が現実化したもの」という認定を受けて、相当因果関係が認められたという論理は、基本的に共通しているといえる。ただし、予見可能性の認定に際しては、むしろ当該児童が日頃から衝動的な行動に陥りやすい児童であったという特徴づけがなされた上で、そのことは教師によっても十分認識されていたという判断のもとで、「通常の観察義務を尽くしていれば」当該児童が衝動的に自殺する可能性も認識し得たという評価が下されており、他の2つの事例とはその論理構成において相当に異なっているといえる。

以上の裁判例の展開を踏まえると、とりわけ2000年以降の時期において、事件によっ

ては児童生徒の自殺が教師の体罰に起因するものと認定されることも見られるようになってきたことがわかる。したがって、司法の領域においても、「自殺」に結びつきうるものとして「体罰」という概念を捉える認識が、少なくとも一定程度受け入れられてきたといえよう。

4. 結語：現代日本における「体罰」の社会的意味

本稿ではこれまで、「体罰」という、私たちにとって馴染み深いものでありながらも、ある種の曖昧さをともなう概念について考察してきた。2節では、「体罰」という概念が公的にはいかに定義され、それをめぐっていかなる議論がなされてきたのかを辿った。特に、学校教育法第11条をめぐる行政解釈としては「2007年通知別紙」において初めて登場した「有形力の行使」という概念に着目して、体罰が疑われた事件の裁判例を見ることで、「懲戒」と「体罰」の区別を検討した。裁判例では、〈「懲戒」行為だが「体罰」ではない「有形力の行使」〉と、〈「懲戒」行為ですらない（がゆえに「体罰」でもない）「有形力の行使」〉というヴァリエーションが示された。そうした解釈が可能にされていることは、——そこに「体罰」概念の「混乱」の様相を見出せるか否かはさておき——日常的な感覚では定義上は体罰に当てはまるようにも思える教師の具体的行為であっても、裁判で体罰として認定されるまでには至らない場合が少なくないという現実のありようにも深く関わっているといえるだろう。

他方、3節で見たように、教師の「体罰」が認定されるばかりか、それと児童生徒の「自殺」との相当因果関係までもが認定されるに至った裁判例も、相対的には少ない数ながら、蓄積されてきたことも事実である。2009年に出された2006年福岡県事件の地裁判決では、自殺した児童当人に帰属された、日頃から衝動的な行動に陥りやすい人物であったという性格特性が重視されていたが、2000年に出された龍野市体罰自殺事件の地裁判決や、2016年に出された桜宮高校事件の地裁判決は必ずしもそうではなかった。むしろ、体罰が自殺につながりうるものであるという裁判所の判断は、社会の言説的状況を参照することによっても「正当化」されていた。それゆえ、「体罰自殺」の理解可能性や、それが自殺につながりうるものであるという「体罰」概念の社会的意味は、「体罰自殺」を認定する判決が出される以前の社会の言説的状況において、既に準備されていたと考えることができるだろう。

ただし、注意すべきなのは、「体罰」という概念が必ずしもはじめからそのような概念的結びつきを有するものとして（「自殺」と結びつきうるものとして）理解可能であったわけではないということである。むしろ、「体罰」概念の社会的意味は、本稿が見てきた

ような様々な解釈実践を通じて「争われてきた」。本稿では、裁判例の検討を通じて、まずは司法の言説領域で「自殺」と結びつきうるものとしての「体罰」概念、同時に「体罰自殺」という自殺類型がいつ、いかにして理解可能とされてきたのかという問いに答えることを目指した。先述したとおり、児童生徒の自殺をめぐっては、2000年の龍野市体罰自殺事件の地裁判決を契機として、「体罰自殺」であるとして認定される場合が見られるようになったことは確かである。他方で、今日においても、体罰が「通常」児童生徒の自殺をもたらし得るものであるとか、「体罰」が一般的に児童生徒の自殺と結びつくものとして理解されている概念であるとは言いがたいようにも思える。その意味で、「体罰」概念に着目して子どもの自殺問題を読み解いていくこと、あるいは「社会問題」「教育問題」としての子どもの自殺を「体罰」概念との関係で読み解いていくことは、今後さらに探究されていくべき教育学的・社会学的な研究課題であるといえよう。本稿でおこなってきた議論は目の粗い試論の粹を出るものではないが、そうした研究課題に取り組むための足掛かりのひとつになりうるのではないだろうか。

【注】

- (1) なお、この判決では、先述の「有形力の行使」の2つのヴァリエーションにあたる行為類型が、「狭義の体罰」「広義の体罰」という表現で論じられていた。
- (2) なお、同判決について概説する『判例タイムズ』1432号204頁、『判例時報』2320号71頁ではいずれも、判決文中でこの事件が中学生の自殺事件として言及されたものとされているが、1962年に福岡県で発生した当該事件は高校生の自殺事件である。
- (3) 判決において、当該事件の教師は、「高等学校の教師」として「通常人」よりも生徒の心理的反応を判別する能力を有していたとされつつも、「教育心理学などの専門家」ではない以上、自殺の予見可能性に関して要求されるべき限界もあったとされている。
- (4) なお、この1審判決に対して被告となった北九州市は控訴し、後に福岡高裁で2010年5月21日に和解が成立した。和解は、市側は体罰について否定する一方、校内の出来事が自殺を引き起こしたと認める内容であったことが報じられている（『毎日新聞』2010年5月21日西部本社版夕刊等）。その意味で、本事件はその裁判を通じて一貫して「体罰自殺」事件として認められたというわけではない。
- (5) 本判決を因果関係論として考察する小賀野晶一は、本判決が—— いじめ自殺事件の「画期的」判決ともいわれる——「福島地裁いわき支部判決の考え方を採用し、体罰について初めて割合的判断をした」ものであり、「本件については、裁判所が寄与度論に依拠したからこそ、相当因果関係が認められたと解するべきである。ここに、最近における相当因果関係論の質的变化をみることができる。この点を考慮しないで、伝統的な相当因果関係の理解のままでは、本判決を評価することはできないと考える」（小賀野 2015: 92）と述べている。

【文献】

- 黒川雅子, 2020, 「体罰と法」 坂田仰編『三訂版 学校と法』放送大学教育振興会, 146-159.
- 前田聡, 2015, 「学校教育法が禁止する「体罰」とは何か:『体罰』の禁止」をめぐる法規制と問題点」 鈴木麻里子・前田聡・渡部芳樹『近代公教育の陥穽:「体罰」を読み直す』流通経済大学出版会, 55-140.
- 小賀野晶一, 2001, 「地方行政判例解説 小学6年性体罰自殺事件(龍野市)」『判例地方自治』(208), 88-93.
- 小澤文雄, 2013, 「我が国の体罰禁止法制と体罰概念の解釈:「法務省法務調査意見」と「文部科学省初等中等教育局長通知」を中心として」『東海学園大学研究紀要』(18), 81-102.
- 坂本秀夫, 1995, 『体罰の研究』 三一書房.