

# 今日の学校教育における 規律指導の意義と課題

大久保 正 廣\*

## 1、はじめに

低減する傾向のない校内暴力やいじめ等の問題行動を背景に、学校教育における規律の構築が依然として喫緊の課題となっている。しかしながら、今日の法規において「規律」の語が明記されてきてはいるものの、その新たな指導観と実践はいまだ共有の課題とさえなされていないように思われる。

本稿では今日における規律指導の意義と課題を明確にするために、まず国家や共同体を論じた 80 年代の現代思想のなかから学校における暴力の問題について言及した視線を検討することによって、規律指導に向けられてきた旧来の視線をさらに再確認したい。

次に、今日に至るまで差し迫った課題であり続けたはずの論題に迫るために、文部省の規律指導への視線を改めて詳細に再検討することによって旧来の教育行政における規律指導観とその意義を捉え直し、そうした反省に立って改めてこれからの規律指導の意義と課題を今日のイギリスの規律指導を参考に考えてみたい。規律指導に関する比較教育的研究では、特にアメリカのゼロ・トレランスについては近年議論にも上るようになり、文部科学省もいくらか紹介してはいるが、こうしたこれまで少なからぬ手垢のついた視点とはまた異なる角度から光を当てることによって、さらに日本における規律指導の問題点を明らか

---

\* 福岡大学人文学部特任准教授

にできるのではないかと考える。

これまでの研究においては、特に中学校を中心とする暴力の問題に焦点を当ててその歴史的な理念や実践、そしてそれに関わる言説について取り上げ、また比較教育的に、諸外国における制度的な整備を参考に日本の規律指導における問題点や今後の課題について論じてきた<sup>1)</sup>。言説研究では、主として教育運動や教育政策、アカデミズムやマスコミについて検討してきたが、先行研究において無視できない言説として取り上げてきたフォーコー等の言説に関連するこうした現代思想の検討も不可欠であり、そうしたものを含めた周囲の状況に配慮しつつその指針を示してきた文科省の資料を再検討することによって、これからの新たな規律指導観の構築と実践の共有化につなげたいと考えている。

## 2、80年代の現代思想における規律批判の視線

いわゆる学校問題が社会問題として顕在化し様々に論じられた当時の言説については、これまでの研究の中で文部省、教育運動、アカデミズム、マスコミといった各界の反応を取り上げた。そのなかでも現代思想における規律指導への視線については、軽視できない視線としてフォーコーを「教育学的理性批判」の系列と位置づけた先行研究にふれたが、ここではそれに関連して、さらに80年代の国家や共同体論に関連する現代思想において、学校教育における暴力の問題を論じた代表的なもののひとつである芹沢俊介『現代<子ども>暴力論』から規律指導への視線を確認する<sup>2)</sup>。

ここでの検討はこれまでの言説研究の延長線上にあり、特に焦点をおいたのはその言説の枠組みと特徴であり、論の真偽に迫るというよりもこれまでの言説研究との比較検討によって、それが指し示す実践の在りかを探ることにある。

### (1) 「共同性としての行為」としての「暴力」

ここでは芹沢が論じる「共同性としての行為」としての「暴力」について、提示された事例とともに取りあげる<sup>3)</sup>。

仙台市の中学校で女性教諭（25歳）が3年生（15歳）の生徒4人に殴る蹴るの暴行を受けた。この女性教諭は2年の担任で、2時間目が終わった休み時間中、校舎3階の廊下で喫煙していた生徒一人を見つけやめるよう注意すると、生徒の仲間5、6人が同教諭にツバを吐きかけ、一人が蹴った。同教諭が「そんなことをすると高校入試に落ちるわよ」とたしなめると、生徒たちは同教諭をとり囲んだため、職員室に逃げ帰った。喫煙していた生徒ら4人が追いかけて職員室に入り、同教諭の髪を引っ張るなどして、腰や腹部に打撃を与えた。（『毎日新聞』1983・2・23）

論者は「ここで喫煙とかシンナー吸引といった行為が、私たちの述べようとしている行為の共同性の具体例」であり、「これらの行為はダブダブズボンや髪を染めるのと同様、子どもたちが、教室から追放されたという意識をもたされたとき、かれらが必ずといっていいくらいにとる定型化した行為」として、「行為の共同性」を指摘している。「このような行為を取ること自体がそれゆえ、共同性を組んだことを意味」し、「かれらはこうした定型化した行為を取ることによって、同じように教室から追放された生徒たちとの連帯に入る。あるいは連帯を表明する」。だがこうした行為は「喫煙もシンナー吸引も、ダブダブズボンも髪を染めることも、みな本質的には自傷行為である。このことは、授業について行けないということに対し、子どもたちが、どこか深いところで自分の責任であるとみなしていることを示唆している。その自分の責任を、自分の身体を痛めつけるという形で、あらわそうとしたことを伝えている」のである。「これがうがちすぎであるというなら、ただ自分の身体へ向けた自傷行為

という点だけを抽出しておくだけでも十分だ。子どもたちの最初の暴力が、自分の身体に向うことが分るからである」。

こうした実質的な暴力とはいえない「自己への最初の暴力」は、「イノセンス集団である学校から、学校に対する暴力とみなされる」<sup>4)</sup>。したがって、そうした「行為の共同性」にしかすぎないものが、教師の暴力となる過程は次のように説明される。

次に見過せないのは、それに対する教師の「注意」や「指導」が、子どもたちから、暴力ととらえられている点である。実際「そんなことしてると高校に入れないわよ」とか、内申書をちらつかせる場合、注意や指導は、客観的にも暴力と化すと言える。これが暴力と呼ばれず注意とか指導と称されるのは、学校がイノセンスを独占する制度だからである。かくて、このような暴力に再度、対抗的に暴力が揮われる。相互の暴力はエスカレートしてゆく。文字通りの暴力を除いて、学校が暴力とみなすものの定型には、怠学、授業妨害、服装、頭髪の乱れ、乱暴な言葉、喫煙、飲酒、シンナー吸引等々の「問題行動」がある。また、これらの「問題行動」は、行為の共同性として、連続性をもっている。それらは一定の順序で行なうという意味での連続性と、幾つかの「問題行動」が同時に行なわれるという意味での連続性が見られる。他方、子どもたちが教師（教師という共同幻想的存在）の暴力とみなすものの定型には、無視、一方的な注意、道徳的な説教、指導、相談室、親を呼びつける、自宅謹慎、児童相談所への通告、警察へ届けること等々の「問題行動」への対抗的措置をあげることができよう。これらにも、生徒たちの行動と同様の連続性が認められる。

このような校内暴力の状況から教訓を引き出し、校内暴力を制圧するシステムを作り出したのは、学校であった。学校は、イノセンスを独占しているという特徴を最大限利用し、それをシステム化する。

この論者においては、「イノセンス」を独占する学校は、「文字通りの暴力を除いて」「暴力とみなすものの定型には、怠学、授業妨害、服装、頭髮の乱れ、乱暴な言葉、喫煙、飲酒、シンナー吸引等々」である。そうした「行為の共同性」である「問題行動」に対する「対抗措置」は「暴力」であるのに「暴力と呼ばれず注意とか指導」とか呼ばれるゆえに、生徒から「対抗的に暴力が揮われ」「相互の暴力はエスカレートしてゆく」のである。この観点から見れば、ここで被害者である女教師は暴力的に「内申書をちらつかせる」「イノセンス」を独占していることも気づかない愚かさを持ち、論者が「思わず笑ってしまう」存在として戯画化され、逆に加害者の「生徒たちは、学校のなかで暴力として屹立」しているとされている<sup>5)</sup>。

こうした視線からは「相談室」への捉え方も次のようになる。

警察に通報された別の事例の説明においては、「かれらが勉強について行けないのではなく、教室を流れる「授業」の時間の速さについて行けないということ」であり、「ついて行けないもの同士に共通の定型化した行動をとるようになり、またそうしたもの同士が近づき、かれらはかれらにあった速度の時間をつくろうとする」という「行為の共同性」をここでも指摘する。「髪を染め、ダブダブズボンを着用する」といった行為がこの場合、かれらの共同性を示す定型」であるが、「だが学校は、学内に学校の時間性以外に異質な時間性が介入したり成立したりすることを許容しない。だからこのような非攻撃的なかれらの行為の行動性も、集団的な暴力と映る」。こうして『「相談室」と言う密室を設置し、こうした暴力すなわち行為の共同性を閉じ込め、押え込もうとする」のである。したがってそうした「暴力」に対する「対抗行為として、狭義の暴力が表出されるのは、この後から」であると軸足をずらして説明している。ここでは子どもたちは問題を起こす者に代表され、「対抗暴力」としての指導や措置に関して無自覚な教師の共同行為はこうした視線からは恥ずべきものとな

る。

「相談室」におとなしく納まっていない生徒は、暴力で押えつけ、それも不可能なら警察に突き出す。スキンシップ作戦、誓約書を書かせること、自宅謹慎処分、再び警察、児童相談所、そして全校生徒の父母へ呼びかけた「生徒指導に関する集い」の開催……と展開する教師たちの共同行為は、恥かしくなるくらいイノセンスに固執している。生徒に対する対抗暴力であるにもかかわらず、イノセンスを独占している教師集団の行為は、「指導」と呼ばれたり、「指導」を超えた暴力に対しては、警察という国家的暴力装置を頼ることが許される。

## (2)「権力論」の視座と校則

このような校内暴力への視線はいったいどこからもたらされたものであろうか。論者は「日本はいま、学校という空間に限定して、戦争を行なっている」として次のように述べている。

ここで集団による別の集団に対する暴力を戦争と呼ぼう。暴力には、相手（個人）に対する身体的な打撃（直接暴力）から、相手の意志が発現する正当な機会を奪う集団的な強制までが含まれることは言うまでもあるまい。むろん、ここには対抗的なものも含まれる。そして何度でもくりかえすけれど、このような暴力は、イノセンスを独占した集団が、それを権力という形態で用いるときに生じる。

イノセンスの独占というテーマは、天皇制の問題に直結している。天皇（天皇制）のためにという一言で、あらゆる行動や言葉が無謬性や正当性を獲得したのと同様な状況が、学校空間に生じているのである。天皇というイノセンスはシンボル化して直接的な影響力はもたなくなっている。け

れど、代りにイノセンスは、日常空間の内側で、制度化されて、生き延びている。行為や言葉の無謬性や正当性は、その主体がイノセンスの近くにいればいるほど、高くなる。イノセンスとのあいだの距離が決定すると言っている。けれど制度化されたイノセンスの独占においては、その効果と恩恵は集団全体にまんべんなく、行き渡る。それと同時にその集団が支配する空間は、必然的に閉じてこざるをえない。その集団の外からの批判を閉ざし、同じことだが内部においては相互批判の機会が失われてゆく。イノセンスを独占する集団とそれをもたない集団とが同居する空間、それが学校である。校則を作り、守らせ、しかも校則の外に立つ教師集団と、校則を一方的に守らせられる側の生徒集団という構図。ここにおける予じめ免責された集団の存在<sup>6)</sup>。

ここでは、天皇制と学校問題とが同次元ものとして捉えられ、問題行動のものは「イノセンスを独占した集団が、それを権力という形態で用いるときに生じる」ものとして国家的な権力の問題として捉えられている。その権力論のもたらされた所をみると、次のような記述に行きつく。

こうした暴力の根源、よってきたる場所はすでに明らかにしてある。すなわち、学校空間において教師集団は予じめ免責され、生徒たちだけが規則の適用を受けるという、校則における特殊なイノセンスの構造である。このような特殊な構造を、ミシェル・フーコーは、権力論の観点から「限界としての権力」と呼んだ<sup>7)</sup>。

私たちはこのフーコーの名づけた「限界としての権力」にいつも試されているのである。残された自由の方に眼を向け、それだけの自由で十分だという人々は、さらに権力が限界線を低くとってきても、受け入れてゆく

だろう。まだ、これだけ自由がある。戦時中に比べたら、ずっとまだ、  
というように。だが、削減された自由で眼差しを注ぐ人々は、この「限界  
としての権力」の作用に鋭く抵抗感を覚える。そしてできたら、権力が引  
いた限界線すなわち水準をもっと持ち上げ、押し戻そうとする。なぜなら  
イノセンスの独占の上に立った限界としての権力の設定そのものが、すで  
に戦争状態そのものだからである。ここに戦いがはじまる<sup>8)</sup>。

「校則は学校側が勝手に引いた禁止の線」であり「権力線」であり、その特  
徴は主に「身体をめぐる点」であり、「頭髪や服装の規制は、子どもた  
ちの力を奪うという呪術的な発想が透けて見え」、「私たちはこのフーコーの名  
づけた『限界としての権力』にいつも試されている」のだとする<sup>9)</sup>。ここでは  
フーコーの援用によって、国家権力の問題として戦争と天皇制の問題を取り上  
げ、学校問題を解釈しようとしていることがみてとればよいだろう。こうし  
た観点からは、学校問題は学校における暴力や病理の問題ではなく、それは問  
題行動を示す生徒とともに「権力」に対峙しその「暴力」に「屹立」すべきも  
のなのである。

つまり「限界としての権力を解体してゆく努力は、教師集団の制度化された  
イノセンスの独占を解体することであり、そのことは取りも直さず、私たちの  
社会から暴力と戦争を消滅させてゆく行動そのものとなるはず」であると説か  
れている。

学校における暴力や校則といったものは、このように国家権力と絡んだ問題  
という枠組みのなかで語られ、それはさらに「戦争」という「広い視野」から  
説かれる。

校則の問題は、校内暴力においてはまだ薄明のなかにあった戦争を、白  
日の下にくっきりと露出させることになった。戦争という観点を導入する



ことによってのみ、非常識きわまりないきまりごとが、なぜ常識を説くはずの教師集団によって導入され維持され、しかもそれが親に支持されるのか、ということが明らかにされうる。なぜであろうか。それは、学校空間が非常時、つまり戦争状態であるからである<sup>10)</sup>。

私たちの社会が、内部のどこかに限定的に戦争状態を作り出し、その状態を維持したりあるいは強化したりすることを不可欠としており、その限定された空間として学校が選ばれたと考えるなら、もう少し広い視野から、校則という学校現象を眺めることができるかも知れない。

すでに述べたように校則の特徴は、「教師集団が自分の手で決めておきながら、自分たちはその決定した規則を共有していないことである。生徒だけが規則と向い合い、それを内面化することを強いられるのに対し、教師集団は、あらかじめ規則＝違反から自分たちを免責している。制度によって保障されたイノセンスの独占状況を利用し、自分たちの周囲に、無謬性の垣根を張り巡らしたのである。こうして、教育空間は、社会における規則（法）の常識から隔てられたものとなる<sup>11)</sup>。

このように「広い視野」からの権力論からみれば、学校における法教育というものは成立しないばかりか「有害」である。

教師集団および学校関係者たちの多くは、校則の主目的を、規則の内面化においている。かれらは、校則を表向きは（表も裏もないかも知れないが）、管理の手段であると露骨に表明するものは少ないということだ。だが、こうしたあらかじめ免責されたものたちのいるような規則つまり校則は、たとえ内面化されたとしても、社会一般の規則（法）を学び、内面化することに役立たない。そればかりでなく、むしろ逆の有害な効果を及ぼ

す。校則を守ることは、法を守ることに直結せず、むしろ権力のあるものは法の外にいることができるというテーマを学び、内面化することを結果する<sup>12)</sup>。

校則問題が「有害」である点はその他いくつかあげられ、それは「民主主義社会を崩壊させる力」さえ持つ。こうした見地からは、「教師と生徒が共に守れるような規則のみを校則とすべきである」という一般論としては極端な主張も提示される。

同じ学校空間に共存していながら規則の適用を免れるものとそうでないものがあるということは、幾つかの点で社会にとって有害（暴力）である。ランダムに拾い上げてみるとまず、例外を認めない法の原則に真向から対立する態度を作り上げる。権力のあるものは、法の外に立った行動をしても誰も異議を唱えてはならないという態度を学習することだ。民主主義社会は、こうした態度から育つはずがないばかりか、民主主義を根本から崩壊させる力とさえなることが知れよう。そして、始末の悪いことは、こうした法に対する態度は、知に対する学習などと比べより強制されており、日常化されている分だけ、学習されやすく、また一度学習されると、さまざまな場面において露出するのだ。またこうした態度を大人になってから修正することは、むづかしい。私たちが実際の場面で、親として、教師と生徒が共に守れるような規則のみを校則とすべきであると主張してきた根拠のひとつは、ここにある<sup>13)</sup>。

以下、二番目から四番目までの問題点を列挙する<sup>14)</sup>。

二番目は「子どもたちの自分の身体に対する関心や表出欲の自然な流露を、阻害されること」であり、「身体（頭髪）への感受性が三年以上にわたって抑

圧され、眠り込まされることのマイナスは、その反動、鈍麻を含め量り知れないものがあり、「これがもし計量されたならば」「多くの損害賠償請求がなされうるはずである」とする。

校則における三番目の暴力性は、「非行についての新しい視線」つまり「教師集団や学校関係者の作った、コミカルで犯罪的なフィクション」として『『髪型、服装の乱れは心の乱れ』というテーゼ』をあげる。これが「学校における教師集団の論理」であり、ここからは、本音まであと一步である。「本音とは、髪型、服装がばらばらでは、生徒指導がやりにくいという管理面での理由」である。「いったいなにを『指導』するのかそのあたりが聞いても満足のいく答えが返ってきたためしがないが、こうした管理的動機が、一学校内にとどまらず、地域全域にひろがり、さらには、県全体において教師集団に無批判的に同意されてゆく。学校空間が管理ファシズムである所以は、頭髮型や服装という外形を通して、『心』＝内面を管理するところにもっともよく現われている」。しかも、この心や内面は、「教師集団が作り上げた、フィクションとしての心や内面」であるとしている。

四番目は、「校則が家族の主体性をいちじるしく阻害する」点をあげている。「親の意志が徹底的に無視されるだけでなく、親は生徒である自分の子どもに校則を守らせるために、学校に代わって、身銭を切り、子ども（生徒）を説き伏せ、ときに子ども（生徒）と対立する。この無償の行為は、I・イリイチがすでに指摘しているように、シャドウ・ワークである。こうした学校の家庭への侵入は、宗族のあいだに学校不信と学校帰依のふたつの現象を生み出している」。

こうした問題は本来ここで述べているような一般論として論じるのは困難であり、限定的な肯定と否定とで論じるしかないものである。ここで強いて三番目の暴力についてふれるとすれば、学校が歪んだ管理のみを目的とし、「コミ

カルで犯罪的なフィクション」として上記のテーゼをもっているかは本来個々の事例に即して多角的に判断すべきものであろう。ここではそうした「フィクション」という決めつけが、フーコーの「権力論」というある程度の広がりを持った現代思想の大きな枠組みからの言説としてもたらされていることは注目されてよい。そしてこれらは、これまでの言説研究のなかで指摘してきた「管理主義」言説と大きな重なりを持っている。

こうした視点からは体罰は校則問題と重なる。「権力線」の自由な行使のための体罰という視線は、「イノセンス」を独占するものの特権という独特の権力論の枠組みでしか捉えられない。「教師集団はいまや法を越えて自由に権力線を設定」し、「その不可欠な技術・手段のひとつ」が体罰なのであり、「戦争状態を自ら解消しようと意欲しないかぎり、体罰は依然として、教師集団の手に残る」のである<sup>15)</sup>。

### (3) 親と子どもへの視線

このような権力論の大枠で捉えられた、親と子どもへの視線はいったいどの様なものであろうか<sup>16)</sup>。

まず、「親＝おとなは二つの方向から子どもに介入」しているとし、「システム社会によい位置を占め、そこでよりよく生き残れるように願う心」と「システムの意志をおとなが受け入れることによって子どもの身体に介入してゆく形」とを取り上げる。そして、「今くらい親やおとなが積極的に子どもを規律（きちんとさせること）に従わせたがっている時代はないのではないか」として、システムへの隷属を指摘し「身体の規律と清潔とは集団的労働力の不可欠な形式である。かくて家庭は学校といっしょになって、子どもを厳しい規律と穢れない清潔な身体へと追い込んで行く。狂気としか言い表しようのない校則の氾濫は、その象徴的な例である」としている。

こうした視点からの子ども観は、適応に関する次のような視線をもたらす。

「自らの存在の危険を感じとった子どもたちのあるものは自分の能動的な姿勢つまり個性を隠し、表面従順な羊であることを装うことで、なんとかいまをやり過ぎたり、しのごうと試みる」が、「内側に蓄積してゆく過剰性」や「イノセンスを解体したいという欲求」が「未消化のまま蓄積」してゆく。したがって、「新しい『問題児』たち」は「大多数の子どもたちのように、表層の自分を消去し非在化することに失敗した子どもたち」であり、「表面で"いい子"になり、裏側で"いい子"であることを拒否するという使い分けに失敗した」という解釈となる。システムに問題があるかぎり、それに曲がりなりにも適応している子どもはこうしたシニカルな「従順な羊」「いい子」といった否定的な言辭で説かれざるを得ない。そのなかでも、「自分にしか向けられない心やさしい子どもたち」は、「自殺するか登校拒否」になるしかないが、「多くの場合、他者に移譲したり、転嫁」するため「いじめ」となるのだと説かれている。いじめに関する、「管理主義」言説と極めて共通する視線がここには見られる。こうした子ども観は、システムや権力との関係を独特の軸とする子ども観であり、家庭への視点を欠く上に、被害者の子どもの立場が欠落し概して加害者となる子どもへの軸足を中心とした立論であり、ごくありふれた具体的な事例への説得力のある説明を欠いている。

#### (4) 方策

このような権力論の大きな枠組みから捉えられた現状への打開策は、次のようなものである。

「いじめ」をなくす「二つの方法」として、第1は「暴力否定の方法」があるが、これは「必然的に監視と管理を強め、体罰というべつな暴力と」いじめの「潜在化」という「いっそう始末の悪い事態を、招いている」。したがって、解決策としては「身体に蓄積した過剰なもの＝イノセンスを

力でもって抑圧するのではなく、不可避なものと肯定し、新しい発露の道を子どもたちと一緒に探すという方法」がある<sup>17)</sup>。

子どもの本質であるイノセンスは、「子どもたち自身の手で三重の不自由が選ばなおされる過程において、解体されなければならない。付加されたイノセンスもまた。それを受けとめ、肯定し、援助することが親＝おとなの課題であることを忘れ、しかもかえってこの過程に介入し、禁止し、囲い込んで行った結果が現在の少年たち、子どもたちの姿や行動のなかに出現しているのである」<sup>18)</sup>。

「いじめ」や「体罰」の捉え方はこれまでの研究で示してきた「管理主義」言説を無反省に踏襲するものでしかなく<sup>19)</sup>、そのうえ、権力論の思弁性の過多にも関わらず、具体的な解決策といえばこうした貧弱なものでしかない。論の構築が単なる思弁的な批判だけでなく教育という極めて実践的なものに関わりのあるものだというならば、ここでは最低限でも「イノセンス」を「受け止め、肯定し、援助する」ことと、「イノセンス」の選ばなおされる「過程に介入し、禁止し、囲い込んで行」くことの実践的な在り方についての具体性のある丁寧な言及が必要である。

##### (5) 実践と言説の断絶

こうした言説をみてゆくと、天皇制やファシズム批判を含む反近代の視点は明確にしつつも、ここでの教師の規律に関する指導は外圧的なものは勿論、そうでない場合でさえも独自の権力論の視野から否定的、批判的であるのみであり、これからの学校の創造に向けたこれ以上の具体的実践的な展開は期待できない観がある。ここには紆余曲折を経ながらも学校における暴力と苦闘してきた実践との接点が、ほとんど欠けているのである。つまり、今日における哲学的省察のひとつの観点を借りるとすれば、これらは既成秩序としての学校をい

かに解体するかが前提となった「事実学」であり、「相対主義的」な援用としかいいようのないものである<sup>20)</sup>。

これらの言説は、ファシズムとか戦争への批判をその論の基軸においている点で教育運動の言説に重なり、これまでの研究の中で論じてきた「管理主義」言説にも親和的である。しかしながら、教育運動が自治活動実践の苦闘の中であくまでもその深淵をどうにか手探りしつつ実践と理論を展開してきたという点において、これらの言説は教育運動の視線とも決定的な乖離を示しており、結果的に実践の深淵と協同性に迫る回路を高踏的に切断している。規律指導の実践と言説の場において、長い間相互理解と協同性に至る道が閉ざされてきた背景には、こうした「ポストモダン思想」の影響を強く受けた現代思想との絡みも無視できないものであったといえよう<sup>21)</sup>。

これまでの研究のなかで取り上げた言説を再確認すれば、校内暴力やいじめ、体罰などの学校における暴力の一側面を、規律指導や懲戒の機能しない中での暴力の問題と捉えるひとつの観点さえほとんど提出されてはいない。

### 3、教育政策における規律指導

それでは、これまでの教育政策における規律指導への視線はどのようなものであったのだろうか。教育運動の理論と実践との比較における今日までに至る研究において指摘してきたのは、懲戒についてまた校長・関係機関を含む組織的指導については指導資料においてとりあえず記されており、懲戒への視線や、校長・関係機関を含む組織的指導といった視線が一応は確保されていたということであった。ここではこうした点について80年代半ばまでの文部省による指導資料などをもとに改めて詳細に検討することによって、これまでの教育政策における規律指導への視線をさらに具体的に考察して行きたい。

まず、これまでの研究で取り上げたように規律指導の意義に関しては、『生

徒指導の手びき』に記された「規律の維持」の項が代表的なものである<sup>22)</sup>。

集団生活においては、成員相互の利益を確保し、相互作用を効果的なものとするために、一定の規則が必要である。その規則の遵守は、集団の成員が自主的な活動を展開させていくための基盤となるものである。集団に規律が維持されなければ、成員は、それぞれ自己の利益を守ることに熱中したり成員間に衝突が起こったりして、その調整にエネルギーが費やされることになるから、各成員の個性的な社会的自己実現は、じゅうぶんに展開されるにはいたらぬ。

集団に規律が維持されているならば、新しくその集団に参加してくる者は、自然にその規則を遵守する態度を育成される。これは、その集団の基盤的な文化に同化されることを意味する。新しい成員がその集団に愛着を感じ所属感を感じずるようになれば、その規則は自由に受容されるから内面化が起こりやすいが、常に監視者によって強制される場合には、監視者が眼前にいるかぎりには規律が維持されるが、監視者がいなくなれば、規則が引き続き遵守されるとは必ずしも保証されない。このように集団における規律の維持は、各成員を社会化していくことに寄与するとともに、各成員に集団における安定感をもたらす、個性的な社会的自己実現に向かわせることを可能とする。

つまり、ここでは規律は、「集団生活において」「成員相互の利益を確保し、相互作用を効果的なものとするため」の「一定の規則」とされ、その「遵守は、集団の成員が自主的な活動を展開させていくための基盤となるもの」とされている。規律の意義、指導方法はここで提示され、これは1965年の初版から1981年改訂版まで基本的に変わっていない上に、これまでこうした規律指導観についてはほとんど問題となされることがなかった。しかしここで問題とし



たいのは、特に指導方法に関する次の三点である。

まず第1の問題点は、この論の背景には戦後民主主義の課題としての自治活動の理想があり、その方法としての集団づくりに指導の要諦があると考えられる点である。「集団」という言葉の多用や、「自主的な活動」を展開するための「規律」の「遵守」という言葉からもそのことは知れよう。

第2の問題点は、規律を指導するものが「監視者」とされている点であり、規律指導とは「常に監視者によって強制される」罰といった側面が強調されがちなものとなっていることである。規律保持には状況によっては外圧的な要素も必要とされるが、こうして「監視者によって強制される」と批判的に示したために、これ以後の展開において教師の規律指導における指導性が批判的で曖昧になりがちになる傾向は否めないものであった。

最後の問題は、この論においては集団の理想的な状態を仮定して論じられておりそうでない場合に関しては想定されていないという点である。「集団に規律が維持されているならば」とか「新しい成員がその集団に愛着を感じ所属感を感じずるようになれば」といった理想的状態からの仮定からのみでは、そうではない場合の危機的な状況における規律指導は論じられない。

したがって、このような文部省の視線を踏まえた、教育運動とは立場を異にする指導観においても、規律指導は次のような罰への視線とならざるを得ない<sup>23)</sup>。「規律に処罰をからませない事。停学・退学という処罰で規律を守らせようとするのは脅迫である。脅迫からは虚しさだけしか残らない。かといって、罰を全面的に否定するものではない。自らの、内から湧いてくる良心の呵責、ないしは罪意識によって、みずから課す罰は大いであってよろしい。以上まとめると、子どもの心に育てる規律は、あたたかでゆるやかな規律、ということができよう」<sup>24)</sup>。

こうした規律指導への視線は文部省の指導資料を時系列に見てゆくときより明らかになり、罰や懲戒に対する批判的な文言が何よりも増して優先的に付さ

れることになる。以下では、こうした点を踏まえつつ、規律指導における懲戒や組織的な指導体制を焦点に文部省の資料を中心に時系列に検討したい。資料に関しては、文部省の主として中学校を対象とする『生徒指導資料』の中で、問題が顕在化しその対応が示された 80 年代半ばまでの規律指導に関連の深い次のものを対象とした。

『生徒指導の手びき』 1965

『生徒指導の実践上の諸問題とその解明』生徒指導資料第 2 集 1966

『生徒指導の推進体制に関する諸問題——中学校編——』生徒指導資料第 11 集 1975

『問題行動をもつ生徒の指導——中学校編——』生徒指導資料第 13 集 1977

『生徒の問題行動に関する基礎資料 ——中学校・高等学校編——』生徒指導資料第 14 集・生徒指導研究資料第 9 集、1979

『生徒指導上の問題についての対策——中学校・高等学校編——』生徒指導資料第 15 集・生徒指導研究資料第 10 集 1980

『生徒指導の手引（改訂版）』 1981

『生徒の健全育成をめぐる諸問題——校内暴力問題を中心に——』生徒指導資料第 17 集 1982

以下では、これらの資料から、規律指導に特に関わる、組織的指導体制、懲戒、教育委員会や外部機関特に警察との連携、出席停止といった問題を焦点に、時系列に教育行政の視線を詳細に検討してみたい。なお資料の中の引用箇所の子について（ ）に示している。

### (1) 『生徒指導の実践上の諸問題とその解明』

1965年刊行の『生徒指導の手びき』の翌年の資料であり、ここではそのまま『生徒指導の手びき』を例に出しながら、「問題行動を起こした生徒に対しては、普通の場合、調査、原因の発見、それに対する指導方針の決定、指導の実施、評価というような段階が考えられ、このうちの指導の実施には、説諭、教育相談などによる一種の心理的治療、環境条件（友人関係、家族関係、文化財関係、社会生活関係など）の調整、長期にわたる観察、中学校の生徒に関する出席停止、懲戒（中学校、高等学校における訓告、高等学校における停学、退学などの処分。）などがある」（149頁）として出席停止や懲戒を明示している。しかし前述したように、すぐに続けて、次のように説明している。「しかし、これらの懲戒——特に停学や退学の処分——を行なうことには、慎重でなければならない。すでに『生徒指導の手引き』の中でも指摘してきたように、『学校の対面にばかりこだわったり、他の生徒への悪い影響を過大視したりして、性急に隔離的な意思は追放的な処置をとるというようなこと』にはならぬ。古いことわざながら、いわゆる『泣いて馬謖を切る』というような気持ちで、教え子の処罰に臨むべきであろう。」として「望ましくない処罰の場合」を次のように例示している。

- ①形式的、機械的な処置
- ②感情的、報復的な処罰
- ③不公平不当な処罰
- ④安易、無責任な処罰

つまり、ここでは協力体制の必要性に加えて旧来の指導資料からそのまま出席停止や懲戒に触れているが、懲戒は「処罰」として「慎重」であるべきとして「望ましくない処罰」を明示して説明している。

## (2)『生徒指導の推進体制に関する諸問題——中学校編——』

ここでは組織的な指導の中核としての「校長（教頭）の指導性」（44-50 頁）を論じている。「教師の生徒指導に対する考え方を正し、実践への意欲を向上させる必要がある。」「全学校の教育活動の全体を通して、生徒指導の機能が生かせるようになっているかどうかを検討し、望ましい方向に向かうように指導していくことが大切である。さらに、生徒指導の機能が生きてくるための教師間の望ましい協力的な指導のための組織の改善を図り、学校全体が積極的に生徒指導の推進にあたる様な、適切な方向付けを図る指導助言が望まれる」として次のような点を示している。

### 1、共通理解の深化を図る指導

#### ①適切な機会をとらえ指導をすること

「問題点を検討する観点」

「キ、教師の指導が一方的な訓戒になっており、叱責が多くなりすぎているのではないか。」

#### ②教師の当面する問題解決のための援助をすること

#### ③各種の資料や情報を分析する機会を生かし助言すること

### 2、組織の改善を目指す指導

#### ①全教師に望ましい生徒指導観を育てること

#### ②教師間の協力の必要性についての認識を深めること

ここでもやはり協力体制が説かれているが、懲戒についての詳細な在り方はなく、やはり「教師の指導が一方的な訓戒になっており、叱責が多くなりすぎているのではないか」といった問題点があげられているのみである。

## (3)『問題行動をもつ生徒の指導——中学校編——』

ここでは特に規律指導に関わるものとしては「問題行動に対処する指導体制の確立とその運営」について次のように掲げられている。（15-22 頁）

## 1 校内の指導体制の改善について

- ① 全教師が問題行動の実態を正しく把握し、一貫した取組のできる体制を作ること
- ② 個々の教師が活動しやすい生徒指導の組織を作ること
- ③ 日常の教育活動の中で組織を生かし、問題行動に取り組む体制を作ること

## 2 生徒の自主的な活動を育成するための指導体制の整備について

- ① 連帯感をもって生徒相互に助け合う集団を育てること
- ② 校内の環境を改善し、協力して規律正しい集団生活を築くよう指導援助すること

## 3 家庭・地域・関係機関等との連携体制について

- ① 機を失わず指導に当たれるよう家庭との連携を深めること
- ② P T A、青少年健全育成団体、関係諸機関などとの連携を図り、地域全体で推進すること
- ③ 小学校・中学校・高等学校相互の連絡を密にし、広域的な生徒指導を推進すること

ここでも、これまでのように全教師による一貫した指導体制の必要性を述べているが、2に関しては、「生徒の問題行動に対しては、個別の指導も大切であるが」「生徒集団をより望ましいものとするのが大切である」として②の「協力して規律正しい集団生活を築くよう指導援助すること」において戦後の課題であり続けた民主的自治活動を示している。ここでは、「特に生徒会などを中心に、学校生活上の諸問題を具体的に考えさせ、すべての生徒が楽しく健全な学校生活を送れるよう、環境整備の活動を促進するとともに、集団生活における規律の大切さを自覚させるのが大切である」として、ある中学校の「喫煙追放運動」を紹介している。規律指導の方法として自治的な活動を取り上げている点で、教育運動の視点と重なっているが、関係諸機関については警

察など特に具体的に明記されていない

#### (4)『生徒の問題行動に関する基礎資料』

「問題行動に対する学校の対処の仕方」については、「学校としての基本的な態度は愛情と説諭しかない」として「問題行動のある生徒に、その行動が本人及び他者に対して及ぼす問題性を認識させ、自力による回復への援助するのが学校の役割」と述べ、次の点を掲げている（15頁）。

- ①校内の生徒指導体制の強化
- ②教育内容の研究と改善
- ③生徒の実態把握と指導の徹底
- ④家庭や各関係機関との連携の強化

ここでも、組織的な指導体制について述べ、関係機関についてはひとつおとり「青少年健全育成団体、青少年補導関係機関、青少年育成会、学校警察連絡会、近隣の小学校、中学校、高等学校、警察署、各補導機関」を具体的に述べているが教委や懲戒の在り方や出席停止についての説明はない。

#### (5)『生徒指導上の問題についての対策——中学校・高等学校編——』

ここでも「慎重」な対応という従来からの文言は不可欠とみなされており、「配慮事項」として次のようなものがあげられている。

- ① 教育上必要かどうか観点から慎重に検討して行なうこと
- ② 適正な手続きを経て、処分を決定すること
- ③ 懲戒の限界についての理解をもつこと
- ④ 日常の叱責や注意のあ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、公平にしかったり、注意したりすること。
- エ、他の生徒のみせしめのために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、感情的でなく、真剣にしかること。
- キ、しかった後の指導を適切に行なうこと。

しかしここでは、さすがに 80 年当時における校内暴力の状況を看過できず、「懲戒に際しては、どのようなことに配慮すればよいか」といったテーマのもとに、懲戒に関するこれまでの観点にない次のような視点が明示されていることに注目したい（37-41 頁）。

「生徒指導は、個々の生徒が自己の意志によって思考し、判断し、正しい行動ができるように援助する機能である。しかしすべての生徒は、大なり小なり様々な問題を持ち、自己の力だけで正しい行動をとることができない場合も起こってくるのが常である。このために、好ましくない行動に対する規制が行なわれる。また、好ましくない行動を行なった場合には、叱責したり罰を与えたりして、責任の自覚を促すこともある」。

つまりここでは、「教育的な立場」における懲戒の在り方について論じ、学校教育法の懲戒も「教育上の必要性に基づくもの」と明示したうえで、教育上の懲戒には注意や叱ったりする「日常の教育活動」における教員が行なうことのできるものと校長が行う「退学、停学及び訓告」を説明している。ここでは「自己の力だけで正しい行動をとることができない場合」を想定し、「責任の自覚を促す」方法のひとつとしてこれまでの観点をひとつ踏み越えた位置づけがなされている。これまでの単なる批判的な罰としての視点のみでない新たな観点は注目に値しよう。ここには暴力の噴出に対峙せざるを得なくなり、何らかの責任ある具体的な対応に迫られた教育行政の姿が垣間見える。

しかしながら、ここでも「関係諸機関・諸団体との連携」（103 頁）については PTA、警察、青少年補導センターについては述べているが、やはり出席

停止や教育委員会についての記述がない。

### (6)『生徒の健全育成をめぐる諸問題——校内暴力問題を中心に——』

ここでも全教師による指導体制の確立など、これまでのような学校における指導の基本姿勢の確立が説かれる(32-38頁)。

#### 1、学校としての指導体制の確立

- ①全教師が足並みをそろえて協力すること
- ②生徒指導主事の役割を重視し、適材を配置すること
- ③校長が指導性を発揮すること

#### 2、教師の姿勢と力量の向上

- ①いかなる生徒に対しても人間の尊厳を確信すること
- ②教師と生徒との間に好ましい人間関係を育てること
- ③生徒指導に関心をもち、研修に努めること

#### 3、自己実現の場としての学校の確立

- ①生徒の実態に基づく、分かる授業の展開に努力すること
- ②学校生活において、個々の生徒に存在価値を与えること
- ③生徒の個性の伸長を援助すること
- ④様々な生徒集団の健全化を促進すること

#### 4、学校と家庭や地域社会との連携・協力

- ①家庭との日常的な連携を深めること
- ②生徒の健全育成に地域ぐるみの協力体制をとること
- ③地域社会の市少年関係諸機関との連携を強化すること

しかし、ここではさらに、5として「校内暴力事件が発生した場合の対応の基本」としてより具体的に説明されている次の点に特に注目したい。ここでは次の4点が助言されている。

- ①事実を正確に把握し、適切な対策を立てること



- ②校長を中心に全教師の意思統一を図ること
- ③毅然とした態度で、きめ細かな事後指導に努めること
- ④警察の協力を求める場合には、的確な判断が必要であること

中でも特に注目すべきは④であり、「安易に警察に協力を求めることは、学校が教育の場であるという観点から」望ましくないという点を説明しながらも、「教師による抑止が困難で、学校としてはほかに対応のしようがなく、学校教育の限界を超えるような場合には、警察の協力を求めることはやむを得ないことである。いたずらに情に流されたり、最後まで学校のみで処理しようとして時期を失したりすれば、かえって、大きな事故の発生につながることもあり、そのことがまた、結果として加害生徒自身をも不幸な事態に陥れることになりえないからである」。したがって「個々の事例に即して教育委員会や校長が的確に判断して、問題の解決を図ってゆく必要がある」としている。

ここでは、具体的な事例を踏まえてより実際的で実践的な問題を取り上げている。協力体制は従来通りであるが、「学校教育の限界を超えるような場合」の警察の協力について「やむをえない」場合もあること、教育委員会、校長の判断についても「毅然とした態度」という文言が明示され、ここではさらに、非常措置としての「出席停止の措置をとる場合」もあることまでも一応触れられている（81頁）。しかしながら、ここにおいてさえも、校長における懲戒のあり方や、危機的状況における出席停止に関する詳細な言及はほとんどない。

## (7) 暴力への現実的対応

以上確認してきたように、これまで取り上げてきた文部省の資料においては、問題がそれほど深刻な事態として顕在化しなかったころの資料では懲戒等の問題は提出されず自治的な方法による規律指導などが示されていたが、特に問題が深刻化し具体的な対応に迫られた80年と82年の資料において、ようやく懲戒についての「責任の自覚」の意義や「教育的」な側面が述べられ、警察との

連携が明示され、教育委員会との連携や出席停止の問題が一応の形で取り上げられるのである。こうした文部省の資料に見る学校における組織的な指導の問題や、懲戒及び出席停止に関する指導資料の背景には、危機的な状況の中で差し迫った暴力に現実的な対応をせざるを得なくなった教育行政の姿が垣間見える。戦後における教育の再出発以来、その周囲にはこれまでの研究のなかで述べてきた戦後日本における政治的教育思想的なものとそれを渦中とする言説があり、さらに前述の現代思想的な背景も加わり、こうした複雑な要素の中で文部省の規律指導観も揺れ動いてきたのである。実践においても、戦後日本の教育においては特に民主主義教育の課題としての自治活動に過大ともいえる期待と比重がおかれてきたが<sup>25)</sup>、その実践的な苦闘のなかでの規律指導は困難を極めたものだった。現状においてもいまだ乗り越えられたものとなっていない規律指導にまつわる齟齬、対立を越えて、新たな協同性に立つ規律指導観と責任ある指導体制の整備が求められている<sup>26)</sup>。

#### 4、イギリスにおける規律指導と法制度

これからの学校教育における新たな規律指導観を構築するために、ここではイギリスにおける教育制度について比較教育的に取りあげる。既にこれまでの研究の中で規律指導の在り方については欧米ではイギリス、フランス、アメリカ、近隣国では台湾、韓国、シンガポールについて触れてきたが、いずれの国においても我が国とは対照的に教育行政と学校とがある一定の規律指導観を共有し責任ある連携を示していた。ここで改めてイギリスを取りあげたのは、今日におけるイギリスの教育行政と各学校との連携の在り方を法的・制度的に確認するためであり、日本の高校や中学でもすでにある程度の実践が試みられており、これまで様々に議論され政治的なものも絡んでいくらか手垢のついたアメリカのゼロ・トレランスにおける視点とはまた違った角度から規律指導を考

察したいがためである。

2006年の「教育と監査法」(Education and Inspections Act 2006)によれば、Part7において、「規律、行動と排除」(DISCIPLINE, BEHAVIOUR AND EXCLUSION)については明確に示され、そのCHAPTER1において「学校規律」(SCHOOL DISCIPLINE)として、様々な法規が明示されている。ここではまず、「望ましい行動への指導方針を持った信頼できる学校」を構築するために、学校理事会(governing body)は校長(headteacher)と共に規律指導の責任を持つべきことを法的に詳しく規定した88から89の項目に記された規定を取りあげる<sup>27)</sup>。ここでは、学校理事会と学校長それぞれの責任が明確に規定されている。

## (1) 学校理事会と学校長

### 88 学校理事会の学校規律を守る責任

- ① 関連する学校の学校理事会は、学校においてその生徒たちが追求する望ましい行動と規律を促進するような計画的な教育方針を確保しなければならない。
- ② 特に学校理事会は——
  - (a) 校長が89①で述べたあらゆる方策を決定する際に尊重すべき一般的原则を規定した書類を作成しなければならず、時あるごとに再検討しなければならない。そして
  - (b) その場合、それは、あらゆる個々の方策がそのように校長によって決定されるべくあらゆる個々の事例に対して彼が考慮するようなものが望ましい——
    - i それらの方策と事例を知らせ、そして
    - ii 彼らが適切だと考えるようなガイダンスを与えるようなもの。
- ③ ②(a)で述べた規程の書類を作成したり改定したりする際は、学校理事会

は次に対して意見を求める（彼らが適切であると考えているかという点で）

- (a) 校長
  - (b) 学校理事会に適切かどうか意見をいえるような学校で働くほかの人々  
（金銭の支給に関わらず）
  - (c) 学校に在籍する児童生徒の保護者
  - (d) 在籍する児童生徒
- ④ ②で示した事柄が機能しているかどうか学校理事会は時あるごとにあらゆるガイダンスを尊重しなければならない——
- (a) イングランドに関しては、大臣（the Secretary of State）、そして
  - (b) ウェールズに関しては、議会（the Assembly）。
- ⑤ （中略：88①にある「関連する学校」についての説明）

#### 89 校長による望ましい行動への指導方針の決定

- ① 関連する学校の校長は、次の観点から方策を決定しなければならない——
- (a) 児童生徒に自己規律と権威への適切な尊重を促し、
  - (b) 良い行動を奨励し仲間の一員として相互に尊重し、特に、いじめのあらゆる形態を防ぎ、
  - (c) 児童生徒の行動基準が好ましいものであることを確認し、
  - (d) 児童生徒がその教育で受けているあらゆる学業を無理なく成就することを確認し、そして
  - (e) その他児童生徒の行動を良くすること。
- ② 校長がそのような方策を決定する際になすべきは——
- (a) 88②(a)に示された学校理事会によってなされた現在の規程に合致した方向で実行し、
  - (b) 88②(b)に示されたあらゆる通知やガイダンスを尊重する。
- ③ 学校理事会が決定していない限りは、好ましい行動基準は校長によって

決定されなければならない。

- ④ ①で示された校長の決定した方策は懲戒のための規則や規程を含まねばならない（90に定められる）。
- ⑤ ①で示された校長の決定した方策は、無理のない限りで、校内にいない時や法的規制がない時とか学校の職員の監督下でない時にも適用され、児童生徒の行動を良くするという観点からなされるべきものである。
- ⑥ ①で示された校長の決定した方策は、次のような書類として公表されねばならない——
  - (a) 校長は方策を一般的に学校内と在学児童生徒の保護者に知らせなければならず、
  - (b) 特に、毎年少なくとも一度は、すべての児童生徒やその保護者そして学校に働くすべての人々に対してこれらの方策に注意を向けさせなければならない（給与の支給に関わらず）。

ここにおいて注目すべきは、イギリスにおいては、「88 学校理事会の学校規律を守る責任」として、規律指導における教育行政と校長との連携の責任を法的に規定しているという点である（学校理事会の構成員には地方当局の代表も入っている）。学校理事会は、規律を守るために校長が参考とするべき「一般的原則を規定した書類」を作成しなければならず、「時あるごとに再検討」しなければならないという極めて具体的な組織的・継続的指導の義務づけである。これらの規程では、ほとんど懲戒や出席停止を含めた規律指導の具体的な在り方や責任体制を示さない日本のこれまでの教育行政の現状とは違い、校長の方策についても 89 において「懲戒のための規則や規定を含まねばならない」と明示されている。さらにこれらは「書類として公表されねばならない」のであり、「毎年」継続的に「学校内と在学児童生徒の保護者」に知らせ協同的な連携をとりつつ規律指導の責任体制を構築しようとするものである。特に義務

教育において、規律指導における教育委員会と校長との連携の責任を担保する実践的な規定のほとんどない日本とは極めて対照的なものとなっている。

## (2) 懲戒の意義

懲戒の意味と範囲については、「規律の遵守（教育的な指示の遵守を含む）」において、次のように規定している。

### 90 懲戒の意味

- ① この章では、懲戒とは、教育が提供されそこで児童生徒の行動が適切に期待された基準に届いていないあらゆる学校で、生徒に与えられる罰である（彼がそうした学校で規定された規則に従わなかったり、職員からの教育的な指示を守らなかったり、あるいはほかの理由のためか）。
- ② ①については、児童生徒に関する行動としては、次のようなものも含む——
  - (a) 児童生徒が校内にいなかったり法的な規制がない時とか学校職員の監督下でなかったりした時に起きた行動、ただしそれはそうした時間に児童生徒の行動を良くしてゆくために無理のない範囲に限定されるものでなければならない。そして
  - (b) 以前課せられた罰に従えなかったような行動に関するもの。

こうした規定に関する規律指導や懲戒の意義を示すものとしては、当時の教育技能省（Department for Education and Skills）によるガイダンスとして「学校規律と生徒の行動への方針」（SCHOOL DISCIPLINE AND PUPIL BEHAVIOUR POLICIES）があり、「各学校へのガイダンス」（Guidance for schools）として、提示されている。その中で、懲戒については「3・6 好ましくない行動を罰すること：懲戒の使用」において、実践においてどのような意義があるのか明確に示している。それによれば、「懲戒（disciplinary

sanctions) は、生徒と学校共同体にとって受け入れることのできる行動の明確な限界を示すもの」であり、「主要な三つの目的」が明記されている<sup>28)</sup>。

- ①「ルールを守らないものに対してその行動が受け入れがたいものであることを心から認識させ」
- ②「そうした行動を繰り返さないよう思いとどませ」
- ③「他の児童生徒にもその行動が受け入れがたいものであり、それをすることを思いとどませるもの」

そして、これらを使用するにあたっては「様々な問題行動に関する職員全員による研修会や会議」によって、軽い叱責ですませられるような「問題性の低い行動」や管理職や特別な介入が必要な「深刻な行動」を理解し、「適切で様々な叱責や処罰、処罰の行使の限界を理解することを共有」して、教育行政と各学校が連携し、協同による組織的で責任ある指導体制を目指すものである。

これらのガイダンスには、無論前述したような文部省がこれまで慎重に取り扱うべき点について危惧してきたことがらについても具体的に説かれているが<sup>29)</sup>、その他でもいくつかの懲戒や罰の意義について明示している。「生徒の望ましくない行動に関する論理的な結果として罰を使う」という、「結果」(consequence) から学ぶことも明確に示され、例として、課題が終わらないときに終わらせるために休憩時間を使うことがあげられている<sup>30)</sup>。

こうしたことは、失敗から学び次の行動へのきっかけとすることでもあり、「その生徒や他の者たちが失敗から学びどのようにして行動を改善してゆくのか理解するため」の懲戒という意義づけともなる<sup>31)</sup>。本稿で検討してきたように、日本の教育行政においては、周囲からの視線を細やかに配慮しつつ規律指導や懲戒についてはこれまでほとんど触れてこなかったことを考えると、その明確な意義の提示と共有は対照的なものである。

教育技能省によるこれらのガイダンスには、その他、今日の日本のマスコミでも取沙汰されているいわゆるモンスターペアレンツと同様の問題に関しての

対応の工夫とか、日本でも時々実践されてきた自治活動における生徒会による懲戒の問題点も具体的に示されており、生徒指導や規律指導の方針として総合的になすべき事柄と義務を理解してもらおうという目的に見合った責任ある具体的指針が示されている<sup>32)</sup>。これらを勘案すれば、やはり英国の場合の法整備も日本とは対照的に規律指導の適切な在り方とその限界を共有し、教育行政と学校現場との責任ある連携を志向するものとなっている<sup>33)</sup>。

### (3) 責任ある規律指導

このようにイギリスの教育行政においては、各学校と連携した規律指導が法的にも整備され、責任ある実践に繋げようとする取り組みがなされている。これらの法制度の整備は、これからの日本の教育行政と学校現場との連携を模索する上で瞳目すべき資料となるものである。しかしながらこうした取り組みはイギリスのみならず、これまで検討してきたように近代化、都市化された諸国においてはほぼ同様であって、規律指導や懲戒への視線はある一定の共有がなされそれに応じた協同的な責任体制が確立されているのである。

日本においてはどうして規律指導への視線が文部省指導資料の初期段階から本稿で検討したような批判的な側面ばかりを際立たせるものとなり、それが今日もまだ継続しているようにも思われるほど長い間続いてきたのであろうか。このことはこれまでの研究で示したように戦後民主主義の課題としての自治活動や教育運動と教育政策等の政治的思想的背景との関連、それに絡んだアカデミズムやマスコミにおける言説、そして、本稿で取り上げた規律批判の現代思想的な状況が無視できない。しかしながら、そもそも戦後教育の出発点で大きな影響力を持った経験主義教育のデューイにおいてさえ、規律指導や懲戒に関してこうした視線とはまた別の観点を持っていた。ここでは最後にデューイ『民主主義と教育』の中からこうした点について触れたい。

この著作におけるデューイの規律指導への視点は「社会統制」に関する論考



で垣間見え、「行動の手段と目的」についての「共通の理解こそが社会統制の本質」として「その人間の性向にとって内在的であって、外的で威圧的ではない」「興味や理解の一致によってこの内的統制を達成することこそ教育の任務」であるとその経験主義思想を説明している<sup>34)</sup>。つまり「社会統制」については、「内的統制」こそがここでのデューイの主眼ではある。しかしながら、ここでは「叱責や処罰」あるいは褒賞といったものが否定されているのではない。デューイは、「より意識的に統制を行なう場合」の限定的なものとして、「あまりに本能的ないし衝動的なので、それを行っている本人がその結果を予知する術をまったく知らないような行為」に関して「非常に明白」な事柄として次のように述べている。

ある場合によっては、彼が経験することを許し、次回は同様の状況で理性的に行動するよう自分でその結果について発見させるのもよい。しかしある行動の過程はあまりに人を困らせ不快にさせるのでこれを続けるのを許すわけにはいかない。そこで直接的な非難が直ちになされる。恥をかかせたり、嘲笑したり、冷遇したり、叱責したり、処罰したりがなされるのである。または迷惑な行動の方向性を転換するために、逆の子どもの性向に訴えることもする。褒められることに敏感で、賛同される行動によって人の好意を得たいとかの期待をうまく方向付けることによって、別の良い方向への行動に導くのである<sup>35)</sup>。

これは「非常に明白」であって、「わざわざ言及するにほとんど値しない」ものとしている点に繰り返し注目したい。デューイの論考の主眼は「内的統制」でありそうした意味でいわずもがなの前提としてここではあげられているのであって、規律指導に不可欠な「他人からの直接的な人的働きかけという方法」は、とりわけ「危機的な状況においては重要」としているのである。

戦後教育の出発にあたって大きな影響を受けたデューイの経験主義教育思想ではあったが、規律指導における前提は、特に看過できないひとつの要諦であるはずの「危機的な状況」において継承できなかったのである。

## 5、おわりに

本稿においては、まずこれまでの言説研究の延長線上にある課題として80年代の現代思想における代表的な教育言説のひとつについて取りあげ、これまで取り上げてきた言説との類似点やその特異性について論じ、さらに実践との回路を検討した。しかしながら、これらの言説は「管理主義」言説と親和的でありながらも教育運動の視線とも決定的な乖離を示しており、結果的に実践の深淵と協同性に迫る回路を高踏的に切断していた。「管理主義」言説に加えてこうした現代思想における規律批判の言説においても、規律指導のおかれた状況は困難を極めたのである。しかしながら、そもそも戦後民主主義教育における自治活動による規律の構築という難題は多くの限界を持っており<sup>36)</sup>、学校暴力の問題が深刻化するにしたがって、学校組織内部や家庭との連携は勿論、外部機関や教育委員会との連携が必然的になるのは避けられないものであった。抜本的な事態の打開のためには旧来の規律指導の再構築が不可欠なものだったが、危機的な状況における暴力の脅威からより具体的な対応を迫られた教育行政の指導資料の変化や対応は、これまでの研究で論じてきたような様々な要因や混乱のなかで共通認識を得るに至らず、差し迫ったものであり続けたはずの新たな規律指導観の構築そのものがいまだ共有の課題とさえなされてはいない。

畢竟、今日における規律指導の要諦は、以下の結びに集約される。

学校における規律とは、それなしでは教育活動が成立できない学校教育の基盤となるものであり、規律指導の一環としての懲戒とは、特に「危機的な状況」において、その対象者のみに反教育的に焦点化されたものではなく、被害者は

勿論その周囲を含んだ集団における許容されざる行動の基準を示し規律を守るため個人的あるいは組織的・協同的になされるものである。

重要な課題であり続けてきた学校における暴力の問題を背景に、今日の法規において「規律」の語が明記されてきているが、規律は学校教育における教育活動の基盤であることの法的のみならず教育理念的・実践的意義の共有が喫緊の課題であり、批判的視線ばかりが注がれがちだった規律指導観の再構築と教育実践におけるその共有化が不可欠である。何よりも可能な限りで学校暴力を越える具体的な制度整備として、これまでの言説を越えた新たな協同による学校、家庭、地域社会、教育行政、関係諸機関の連携、とりわけ早急な対策として小中学校における学校と教育委員会との連携のとれた責任ある組織的・継続的規律指導の制度的整備が求められている<sup>37)</sup>。

## 注

- 1、大久保正廣『規律指導の再構築』権歌書房、2008。
- 2、芹沢俊介『現代<子ども>暴力論』大和書房、1989。
- 3、同上書「校内暴力論」、55-78頁。以下の注のない引用は、同論文による。
- 4、「イノセンス」とは「根源的な受動性」としているが、「無謬性、正義」など、著者が説明するように「変形したり拡張したり」されている。
- 5、こうした視線は、「落ちこぼれ中学生が浮浪者を襲って傷害死させた事件」について「学校や教育制度にたいする批判」として「社会反抗の心的な基礎からいえば、かつての大学紛争が低年齢化していった」ものとする吉本の視線と重なっている。吉本は、大学生は「無意識を理念化する通路をもっていた」のだが、中学生は「無意識の直接性の解放」をしたのだと捉えている。吉本隆明・山本哲士『学校 教育思想』日本エディタースクール出版部、1983、96-98頁。
- 6、前掲書、芹沢俊介『現代<子ども>暴力論』、107-109頁。
- 7、同上書、117頁。
- 8、同上書、131頁。

- 9、同上書、130-131 頁。
- 10、同上書、109 頁。
- 11、同上書、113 頁。
- 12、同上書、113-114 頁。
- 13、同上書、114 頁。
- 14、同上書、114-117 頁。
- 15、同上書、132 頁。
- 16、同上書、13-19 頁。
- 17、同上書、16 頁。
- 18、同上書、22 頁。
- 19、「管理主義」言説については、前掲書、大久保正廣『規律指導の再構築』、89-100 頁参照。ここでも学校暴力の問題の一側面を、懲戒の機能しない中での義務教育を中心とする体罰を含めた問題と捉えるひとつの観点もない。こうした一視角については同書の「現代中学校教育における『規律』問題の研究」参照。
- 20、竹田青嗣『現象学は<思考の原理>である』ちくま新書、2004、252-260 頁。
- 21、そうした点では、吉本隆明・山本哲士『学校 教育 思想』日本エディタースクール出版部、1983 におけるイリッチに関連する議論も論外ではない。吉本は、はしがきで山本を評して「限界閾値として出されている」としているが、この中の展開においてはむしろ明確になっていない部分が浮きぼりとなっており、「限界閾値」そのものが今後の課題となっている。吉本においてもこうした学校への視線に親和的であり、家庭内暴力などに対する実践への発言などその位相を越えるものとはいえない。吉本隆明・芹沢俊介『対幻想』春秋社、1985。
- 22、文部省『生徒指導の手びき』大蔵省印刷局、1965、21-22 頁。
- 23、神保信一・原野信太郎編著『規律の内面化を図る生徒指導・相談』ぎょうせい、1982、250 頁。
- 24、これまででありがちなこの罰への視線は、概して罰を反教育的なものと捉えている上に罰を受ける対象者が罰の目的とみなされており、被害者や周囲への視線が欠如している。例えば国立大学法人のある教育大学における今日的な事件に象徴されるように、いわゆる「教育的配慮」に関する混乱要因のひとつがここにはある。これ

まで以上に教育学と実践の在り方も問われている。

- 25、前掲書、大久保正廣『規律指導の再構築』、49-59 頁。こうした理念のみならず、その下での規律指導実践においても大きな難題を抱えていた。その詳細については同書「第2部『規律』問題の戦後における諸相」の事例を参照。
- 26、近年における文科省の対応については、平成18年5月の国立教育政策研究所生徒指導研究センターによる『「生徒指導体制の在り方についての調査研究」報告書——規範意識の醸成を目指して——』や、同センターによる『生徒指導資料第3集 規範意識をはぐくむ生徒指導体制——小学校・中学校・高等学校の実践事例22から学ぶ——』など進展が見られ、学校における校内暴力やいじめを背景に段階的指導や懲戒、出席停止等についてこれまで以上に踏み込んだ観点や具体的な実践への示唆をし、教育行政の責任をより明確化しつつある。今後はこれまでの言説を越えた規律指導の一環としての懲戒を含めた新たな規律指導観の明確化とその共有に向けた取り組み、さらには比較教育的観点は言うまでもなく、高校と比較しても対照的な状況にある小中学校における教育行政と連携した組織的・継続的な規律指導の制度整備が望まれる。
- 27、「教育と監査法」270-272頁。(http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/Educ&InspectionsAct.pdf) [2009.3.5]
- 28、教育技能省「学校規律と生徒の行動への方針」2007、31-32 頁。(http://www.teachernet.gov.uk/\_doc/11321/SCHOOL%20DISCIPLINE%20AND%20PUPIL%20BEHAVIOUR%20POLICIES%20GUIDANCE1.pdf) [2009.3.5]
- 29、例えば、子どもの存在そのものを批判するものでなく行動を問題にしているという点を明確にするとか、早急に罰を与えないとか、何もしていない者も含んだ連帯責任を負わせないといった懲戒における様々な留意点が取り上げられている。
- 30、こうした点は既にシンガポールの教員養成でも指摘したように、対症療法としての懲戒といった日本的な視点と異なる。「シンガポールの教員養成における規律指導論——NIE（国立教育学院）のテキストを資料として——」福岡大学人文論叢第40巻第2号、2008、443-470 頁参照。論ずるまでもなく、厳しいルールの適用であるゼロ・トレランスが整備されたアメリカにおいても同様である。J.C. Conoley and A.P. Goldstein, *School Violence Intervention*, New York and London: The

Guilford Press, 2004, p.520.

- 31、前掲資料、教育技能省『学校規律と生徒の行動への方針』33-34頁。こうした視点は、多くの宗教にみられる懺悔や改悔といった理念とも共通するものがある。
- 32、同上資料、教育技能省「学校規律と生徒の行動への方針」21-22頁。
- 33、さらに2007年に改組された「子ども・学校・家庭省」(Department for Children, Schools and Families)による2009年の「学校規律：教師としての権限と権利」(School discipline :your powers and rights as a teacher)においては、「学校によい秩序がなければ、先生は教えることができず、生徒は学ぶことができない」として、教師と校長の生徒の規律に関する権限と権利がさらに明確に示されている。例えば、教師の権利については「安全な仕事環境の権利」の項において、「教師は仕事に関する悩みや悪意ある申し立てや中傷に対しては保護されるべき法的領域がある。学校理事会は雇用者として、実行できる限りで教師が安全に働ける環境を確保するために道理にかなった措置をすべく求められている」とある。(http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/School-Discipline\_Leaflet.pdf)〔2009.5.27〕
- 34、ジョン・デューイ(松野安男訳)「第3章 指導としての教育」『民主主義と教育』岩波書店、1975、46-73頁。
- 35、John Dewey, *Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education*, New York :THE Macmillan Company,1916,p.33.
- 36、前掲書、大久保正廣『規律指導の再構築』、113-169頁。
- 37、懲戒とともに大きな問題点であった戦後における組織的・継続的指導については、前掲書、大久保正廣『規律指導の再構築』所収の「現代中学校教育における『規律』問題の研究」参照。小中学校における制度的対応のひとつの試みとしては、同書所収「中学校における組織的規律指導試論」に示した。改めて確認すれば、ここでの学校暴力とは、校内暴力やいじめは無論、体罰も含んでいる。これまでも繰り返し指摘してきたように、小中学校において責任ある組織的・継続的な指導を担保できるよう、文科省には次の三点について早急に責任ある対応を求めたい。

①組織性・・・校長による訓告などの大きな問題行動への対応のみならず問題が小さなうちの対応を含む、学校全体の具体的組織的な規律指導に関する指導協力体制

の整備は文書によって明確になされているか？ ②継続性・・・そうした規律の規程を管理職の異動に関わらず保持できているかどうか？ ③責任体制の構築・・・その規程に関して教育委員会とともに責任を共有しているかどうか？