

学校生徒規範の諸問題 ——とくにわが国の中等教育における扱いから——

菊 入 三樹夫
(平成5年9月30日受理)

Problems of School Regulations —Especially Regarding Secondary Education Functions—

Mikio KIKUIRI
(Received September 30, 1993)

1. 生徒規範の現状

1.1. 学校生活における生徒規範(1)と問題の所在

[1.1.1.] 学校とは教師と生徒とのあいだで、生活にかかわる知識や技術の伝達をおこなう場として、基本的に捉えられている。それゆえ教師・生徒の双方が、その役割や立場を自覚した行為・行動をとること、すなわち共通の枠組みに加入しているということを、相互に自覚されることによって、学校教育本来の目的が達成されるものと理解がなりたつ。

[1.1.2.] この学習を成り立たせる関係を維持し、存続させるものと学校管理者が考えた決まりは、明治初期に近代学校制度が移入された当初から存在していた。だが、これらは雑多な内容を持ち、直接に学校における教育行為を遂行するために必要な規約・取り決め・禁止事項から、学校における生徒としての望ましい行動心得(礼儀正しさ、機敏な行動など)、生徒らしい持ち物・服装などの希望事項、学校以外の社会生活における行動規範や禁止事項(出入り、立ち寄りしてはならない施設や場所などの指定)や、常に制服を着用しての外出規定、私的旅行の許可条件などの生活規範、はては両親への言葉づかいなどの、家庭生活での道徳規範にいたるまでの事項が、無秩序に含まれていた。

学校における授業活動の維持、学校生活全般、社会における生徒としての自覚、家庭生活におけるこどもとしての立場の自覚など、こどもの生活の諸分野の関係や位置づけ、また禁止事項と希望事項との相違と関係づけ、これを逸脱した場合のペナルティの規定や、そのバランスなどは、おおかたは整理されていなかった。(2)

[1.1.3.] 授業を中心とした学校の枠組みを成立させ維持する規定のみならず、生徒の日常生活の諸般にわたる「心得」や生活規範、また禁止事項などにいたるまでを網羅した生徒規範は、今日の中学校や高等学校にも一般的に見られる。中川明氏の分類にしたがえば、以下の通りである。(3)

1. 教科・教育に関する規制(授業態度・朝礼などの集会の決まり・休憩時間など)
2. 校内の生活面の規則(所得品の規制・保健清掃の規則・施設利用など)
3. 通学上の規則(歩行・交通手段など)
4. 生徒らしさの保持に関する規則(礼儀作法・髪型服装の規則など)
5. 校外での生活・行動の規則(外出入場所・アルバイト、オートバイの規制など)

[1.1.4.] 生徒規範のあり方は、近代学校制度の発足からすでに一世紀を経過し、第二次世界大戦の結末をも経験した今日でも、学校生活における生徒の立場や分限、また社会における学校の位置など、ほとんど手つかずのまま残されている。

学校教育の遂行に直接必要な事項と、その条件を整備するために必要と思われる事項、また社会的道徳や中学生・高校生としての模範的なモデルの提示などが、戦前のもと同様に規定され、このなかには現に施行されている法律と矛盾関係にあるものも多い。またこの制定あたっては、校長など学校の管理・運営の中核ある少数者の考え方(学校理解・教育理解)によるものも多く、きわめて恣意性の高いもの(4)もあることも、戦前の場合と同様である。

これから本論において取り上げる多くの問題点の原型

は、すでに明治期に見ることができる。問題なのは今日の学校においても、それと同根の生徒規範がこどもの日常を規定していることである。具体的な個々の生徒規範の条項の類似性ばかりではない。学校をどのような場と理解するかといった、戦前の学校教育の付与側の論理は、今日でも基本的には変化していないことこそが問題にされねばならないのである。

[1.1.5.] 社会諸状況の歴史的推移は、社会における学校の位置や学校教育にたいする理解や概念を大きく変化させた。しかしながら、生徒規範に現れた「学校イデオロギー」は基本的には固定的であるため、多くの矛盾の現象が噴出している。今日の生徒規範の問題点の多くは、まさにこのところに発生しているものと理解できる。今日、学校教育の実践の場での大きな問題点であり、生徒にたいしては抑圧的であったり、過干渉的であると批判され、また場合によっては訴訟にまで持ち込まれる学校規範の問題点を、この場で整理、論究することにした。

1.2. 学校規範の詳細化と強化

[1.2.1.] 学校生活（ここでは中学校・高等学校に限定する。）におけるこどもたちの生徒規範は、多岐・詳細にわたっている。ここには直接に授業や学校生活の維持に関係のないものや、ある一定の価値観からの規制はもちろん、これを生徒が逸脱した場合に学校はどうするのか、生徒はどうされるのかなどが明きらかでないもの、現実に規制が可能かどうか疑わしいもの、日本国の諸法令に反すると思われるもの、また常識的に考えても、今日の市民社会を形づくっている「公序良俗」上問題ないと考えられることも規制の対象にするものまで存在し、それが学校という「小世界」において、現実に実効力・強制力を持っている。

[1.2.2.] 生徒規範のありかたが教育実践の場において、正面から問題として取り上げられるようになったのは、まず終戦後の民主化と新学校制度の発足の時期であり、今ひとつは1960年代末期から70年代初期、「大学紛争」の影響もあって、高等学校にも「大学紛争」のスタイルが飛び火し、高校の既存の秩序が維持しえなくなった時期と、それから十年をへて中学校において、スクール・バイオレンスが激しくなり、学習秩序が維持できなくなってしまったころの三時期であろう。

前者は日本の国家制度自体が大変改し、「臣民」養成の学校イデオロギーは解体して、教育基本法に代表され

る新教育理念が導入されたことによるものである。後の二者の場合は、この戦後の教育システムの限界が原因になっている。この時期に学校規範の問題が顕在化した背景には、当然多くの要素がからみあっているが、本論では、生徒規範そのものの問題点についてを論究するのが目的であるから、この問題の顕在化の過程については詳論を避ける。だが、概述すれば次のようなメカニズムが形成され、結果的に生徒規範は詳細化、強力化していったと考えることができる。

[1.2.3.] まず高度成長経済政策の推進の過程で、家庭の全般的な富裕化と産業構造の変化に対応した、高校への進学率の大幅な上昇による、高校生の増大と高等学校の増設があった。そこから、これに起因する各高校間の入学難易度による序列化の発生と固定化がおこる。すると当然、序列の末端に位する「底辺校」が多数誕生することになり、この「底辺校」へ「不本意入学」することも達がでてくる。当初このこども達を引き受けたのは、進学率の上昇にそって多数設立された新設校であり、多くの私立学校であった。

ここでは学習意欲の衰退と学校帰属意識の希薄化、学習目的意識の喪失などが当初から問題として存在した。「底辺校」の「困難校」化である。ここでは従来からの学校の枠組みを維持して学校を運営するためには、学校運営側は現実問題として、強制力をもった生徒規範を必要としたのである。また、多くの「伝統」を有する高校でも、クラスの増設やクラス人数の増員などがあり、機能的な管理・運営のマニュアル化の必要にせまられ、かつての「伝統」がそのまま維持されたわけではなかった。

高度成長経済は高校生の大学受験競争も激化させていった。高度成長経済の進行は、「中堅技術者」養成としての工業高校・商業高校の位置を軽いものへと変化させ、農業高校は農業そのものの衰退に直面していた。これらを「底辺」としていくつかの限られた「有名大学」への進学率の高い高校を頂点に、高等学校の序列ピラミッドが形成されて固定化していったのである。

高等学校は、それ自体が主体性をもった目的存在ではなくなり、ことなる目的のための「通過期間」へと変貌していった。高校生・高等学校の社会的価値は、総体として下落していったのである。

高進学化と高校の序列化は、社会的な「要請」として中学校における受験指導の強化をもたらし、中学校も同様に「通過期間」へと変質していった。とりわけ全員入

学の要請は「偏差値」の比重を増大させ、「偏差値」が中学生の学校生活を束縛するものになっていった。

また一方、高度成長経済が将来させた高度消費社会は、それをささえる消費者の過剰購買力を必要としたので、従来の家庭像にたいして、労働力としての父親・母親へと家庭のあり方が変質し（父親の残業や単身赴任、母親のパート労働などに代表されるような家庭の空洞化）、家庭の教育力は極度に低下していき、同様に地域社会の規制力・教育力も低下して、孤立化し疎外された子どもたちが校内暴力に走る素地が醸成られていったのである。この場合も、現実問題として強制力をもつ生徒規範を必要としたのであった。

[1.2.4.] 大規模化した学校と、そこにおける多数で多様な指向性をもつ子ども達、そして多くは「偏差値」で評価を受ける「物化」した日常を強制された存在である。潜在的にフラストレーションをもつ子ども達にたいして、学校の秩序を維持するには、外的な規制とペナルティが速効性をもつ。

またクラス人数の多さや学校規模の過大さは、子ども一人ひとりの個性にみあった指導を遂行することを不可能にさせたので、日常の学校運営を安定的に保つために、いきおい外的な規制へと向かい、その基準として生徒規範は比重を増していった。

服装感覚ひとつを例にとっても、個人個人みなことなるものをもっている。大規模化し、圧倒的に多数の生徒を擁する学校では、一人一人の内面に働きかける指導は現実に不可能に近いから、規準モデルを規範として示し、その規準にしたがった取締りで学校秩序を維持することが、「指導」とされるようになっていった。髪型の規制や学校への持ち物、言葉使いや廊下の歩き方、給食の食べ方、自転車の乗り方にいたるまで、事前に規範として明示しておかなければ、既存の感覚での学校の枠組みの維持は、事実上不可能な事態となってしまったのである。

こうして、社会常識では想像もつかないような、子どもの生活諸領域までにわたる、詳細な生徒規範が作られ強化して、生徒規範の実態が完成していったのである。（ここでは組織の円滑な運営と維持が主要な関心となっており、一人ひとりの子どもが、個性的存在として捉えられなていないことも特徴になっていることをつけ加えておく。）

1.3. 生徒管理と学校管理

[1.3.1.] 高等学校における生徒規範の強化のエクセ

ムプラルとして「新設校」に現れやすい管理強化の成立過程はおおよそ次のようであった。終戦直後から昭和20年代の高校生に比較すると、それ以降、高校生の自立性・自律性は貧弱なものへと確実に後退していった。今日では極度に低いものになっている。それは生徒会活動などの自治的活動に、もっとも顕著にみられる。

[1.3.2.] そのようになった原因は複雑な要素が絡み合った結果であるが、高校への進学希望者の増大にたいして、いわゆる「中学浪人」をださないため、進学希望者をとにかく全員「収容」する必要から、高等学校の大規模化(5)と新設校の大増設の必要が土台をなしている。

大規模化した学校にあっては、円滑な日常の活動の運営上、多面にわたる指向性や行動様式をもつ子ども達にたいして、また新設校にあっては同様に、規準となる生活規範が必要であった。（新設校にあっては学習の習慣の育成、基本的な社会性を身につけることから出発することが必要なことも多かった。）学校の教育活動を円滑に維持するための前提となる、学校秩序を整えることも重要になってくる。そこに、多人数の生徒の一律な管理を必要とする土壌が存在した。その実効あるマニュアルとして生徒規範は有効であり、また学校が社会的に許容される一定の「品位」の維持の必要性からも、生徒規範はより多量・細密化していったのである。

[1.3.3.] また、大学入試実績を高等学校の社会的ステイタスとする社会風潮と、それに飲み込まれた公立学校における教師集団の官僚制的職階ヒエラルキーの強化があった。管理強化と自立性の弱体化の傾向は、特に「新設校」において著しい。

自校の「偏差値ランク」を上げること、実質的には有名大学への合格率をあげることに、これが地域社会における評価を向上させるという現実があり、より「質」のよい生徒をみつめることになるのである。それは新設校の管理職を中心とした教師にたいして、任命権者の考課を良くするものであったともされている。

このような環境のなかでは、学校教育において起こりうる事故やトラブルを、最小限にあるいは未然に防ごうことが、現場教師の「手腕」とみなされることが多い。効率や機能性が重視されて、教師は官僚制的な命令系統にそって行動するものになり、職員会議の空洞化に代表される、教師の自律性・自主性の喪失と管理体制の確立があった。学校社会それ自体が管理マニュアル化された場となっていたことを見落としてはなるまい。またある

意味においての受け皿としての私立学校の場合も内実は同様であった。

学校教育における管理強化を問題にする場合、多くは生徒にたいする学校の対応という意味で理解されるが、生徒を「管理」する側の教師集団の内部にこそ、職務権限による管理が、戦後一貫して強化されてきたことを見落としては、生徒規範によるこどもの管理にかかわる問題点の全体像は理解しえないだろう。

[1.3.4.] また、生徒の教育実践に直接携わる教師にとっても、大規模化した学校の日常をとりあえず維持するには、一人の人間が対応できる限度を超えた、多人数で指向性・理解力・育ってきた家庭環境などきわめて多様なこども達にたいしては、マニュアル化した規範にしたがって生徒を管理することがずっと容易であった。勿論、個々の教師には力量に差があり、マニュアルへの指向性には差異が存在するが、総体的な傾向として、教師も規範マニュアルに従いがちであったことも忘れてはなるまい。また、地域社会や保護者・家庭にも、こどもにたいする根強い管理願望があり、生徒規範によるこども達の管理強化はこれらの複合の上になりたったのである。([2.2.3.]・[3.1.2.]・[3.1.4.] に関連事項)

2. 生徒規範がもつ特徴

2.1. 法とことなる共通の枠組み

[2.1.1.] 生徒規範の多くは「生徒心得」として、既定確立した存在であり、個々の生徒にとっては、生徒はこれを順守するものという、一方的な存在である。ここにみられる学校と生徒の関係は、学校は生徒にたいして「恩恵」的な存在であり、生徒はこへの「加入を許される」ものであり、許されるにあたってはイニシエーション的に課せられた「制約を受け容れる」誓約をなす、という形態をとっている。恩恵をえる代償としての個人生活上の制約を受け容れ、それを果たすことで最終的には学校が与える「特権」を手に入れることになるのである(3.3で詳論)。

[2.1.2.] このような関係の枠組みにあっては、権利の概念が発生することはない。またこの枠組みは人権の概念とは別の次元のものである。学校生活において散見し得る、髪型や服装、持ち物やたち振る舞いまでの、細微にまでわたる生活行動への規制(干渉?)が日常的に広く行われている現実、単に「身内」にたいする保護者的な配慮という、いわば共同体的な精神交通であると

いうことでは理解しえない。

疑似的な共同体型社会の特徴を濃厚にもっている学校社会(6)において、疑似的共同性を成り立たせているものには「恩恵」と「特権」の関係があり、過去にあっては、「恩恵」を与える側=学校・教師と、その要求に応えることで「特権」をえる側=生徒との暗黙の了解のもとで、学校の学習秩序は成り立ってきた。

学校に入学することは、この関係に「加入」すること、「許可」することの関係の成立でもあったから、ここには近代的な法意識である権利・義務とは次元のことなる関係が存在したのである。生徒の側でも、たとうとうしい外的強制であるとの感想をもったとしても、それが直接に反感を表明することや、批判へとあながちつながらって行かなかったのは、「恩恵」と「特権」の共通の枠組みにあることを了解していたからにはほかならない。

[2.1.3.] この関係は、戦前の旧制中学校など、中等学校以上の教育機関に典型的であった。今日でも大学受験で「成果」をあげ、地域社会の「頂点」に位する、設立時期の比較的古い「伝統校」にも、この関係の枠組みを見ることができる。教師と生徒の関係や、生徒の日常の学校生活は、生徒規範を介在にして維持されるのであるが、これらの学校の生徒の規範にたいする意識は、他に比較すれば比較的緊張感に乏しい。それゆえ日常的な、ここでの規範をめぐる教師と生徒の管理関係は曖昧である場合が多い。

ここでは、受験やそれにもとづく社会的な評判をめぐる「恩恵」と「特権」の枠組みが、当事者間意識としては今なお強固に保たれているからである。だが、この枠組みそれ自体を逸脱・否定する行為にたいしては、「断固たる処置」が取られるのは当然のこととなる。その例は70年頃の「高校紛争」に見ることができた。

[2.1.4.] しかし今日では、「恩恵」と「特権」の枠組みが維持される学校は、極めて限られたものになり、多くの「普通」の高等学校や中学校では校則・心得としての生徒規範は、一方的で抑圧的な生活規範でしかないのが現実である。

生徒規範を介在にする、生徒と学校の共通の枠組みが、多くの「普通」の学校ではすでに存在しない。受験や学校スポーツ、ごく少数の特権階級の子女を対象にした学校、特定の信仰にもとづいて設立された学校くらいに散見できるのみである。これらにあっては、いまだに「恩恵」と「特権」の関係(幻想?)が成り立っているの

ある。

それゆえ、同じ学校に生活しているという「共同体」意識も、願望としては存在しても、けっして現実のものとはなりえない。生徒規範は、ここではあくまでも一方的に付与された生活規範であり、強制される義務のみが示されたものでしかないのである。

2.2. 制定主体の曖昧性と権利・義務関係の不明性

[2.2.1.] 生徒規範は多くの子ども達にとって、「恩恵」をもたらす特殊な集団への加入イニシエーションではなく、現実には生徒にとって外的な対象存在でしかない。外的な存在であれば、最低限合理的なものでなければならぬのは当然である。

イニシエーションにあっては、恣意性は集団のアイデンティティとしても認められうる。しかし、一般的な社会集団の維持を目的とする規範であるならば、この成員の権利・義務がはっきりと明示される必要があり、また合理的な一般性を保持することは至極重要である。

[2.2.2.] だが多くの場合、明治期から持ち越された弊として、生徒規範は心得として付与されている場合が多い。それが付与される場合にしても、それを制定し、付与した主体が曖昧であることがほとんどである。それは学校管理者なのか、それを中心とした管理職なのか、教職員の総意なのか、また生徒をも含んだ学校全体の総意なのか、明示されていない場合が多い。

制定主体の曖昧さは、これを契約として受け容れるべきものかどうか曖昧にさせ、秩序を維持する「法」として必要な、一対としての権利・義務の関係をも曖昧なまま残すことになる。禁止項目のみが記載され、これの順守主体である生徒の、学校生活における諸権利については、一言もふれていないものは多い。

[2.2.3.] 「法」として見た場合の生徒規範の問題点は他にもある。生徒規範は、あくまでも学校の本来の存在目的である、生徒の学習秩序を維持するためのものである。生徒の学校における生活規範であるのだが、実は「本校生としての誇りと自覚」というようなことで、学校外の社会生活や家庭生活、またプライバシーにまで向けられた項目も多く見ることができる。

「本校生としての誇りや自覚」とは、さきにも述べた「恩恵」と「特権」の枠組みからの発想に他ならない。本来、家庭や地域社会が受け持つべき教育事項を学校が代行し、学校は家庭や地域社会にたいする優位性を持つようになり、それに家庭などが従い、また当然家庭が行

うべき教育事項すら学校に委ねてしまうのも、学校の持つ「恩恵」と「特権」の枠組みが、広く家庭にまで浸透していることを示している。同様に、生徒規範の逸脱者にたいする学校よりの処分と、それを受け入れるこどもや家庭の関係にも、「恩恵」と「特権」の関係は見ることができる。

[2.2.4.] だが、今日高等学校における中途退学者の増大や、学校に定着しないこどもの急増は、「恩恵」と「特権」の関係が崩壊していることを示している。学校、特に高等学校は「恩恵」と「特権」という、近代の学校制度を貫いてきた枠組みに代わる、あらたな高校全入時代に対応した学校の枠組みを作り上げる必要にせまられている。

その新しい枠組みには、先の論旨にもとづいて、規範から恣意性を取り除き、学校が普通の社会としての常識にのっとり、権利・義務の明示された規範を持つ必要があろう。それにはこどもをも含めた、学校ばかりではなく、家庭や地域社会といった、こどもを取り巻く社会集団との関係が考えられていること、また学校が責任を担いうる守備範囲を明確にした上での、相互協力のうえにたつことが重要になってくるはずである。

3. 生徒規範のあり方と家庭・学校・社会

3.1. 生徒規範に必要なものと不必要なもの

[3.1.1.] こどもの教育にあたる身近な具体的存在として、家庭と学校、それに（地域）社会があげられる。この三者がどのような関連をもってこどもの教育にあたるべきなのであろうか。筆者は、この三者はそれぞれ独自の特性と主体性を有する存在であり、どれが他を補完できるものでもない、こどもの成長にとって不可欠な存在であると理解している。だから、こどもを中心に三者が鎖の輪を形成して、それぞれの特性に見合う役割を担うべきである（図1）。（公教育における教育権・教育主権の所在に関する問題は別の問題であるので、ことなる機会に論ずることにしたい。）

しかし今日、この三者の連携、分担はともに曖昧のままである。こどもをとりまく三者やその代表がどうって、どういったことがらについては、この三者のうち何がどこまで分担すべきか、議論のなかで明確にしたとの例は、残念ながら見あたらない。時代の推移とともに、それぞれの理念も推移していく。だから、この三者は常に議論をしながら、それぞれのなすべきこと、可能なこと

と不可能なことを相互にはっきりさせて、責任をもって分担する必要がある(7).

[3.1.2.] 生徒規範の問題から現実の三者の関係をみると、生徒規範が学校生活における問題にとどまらず、こどもの生活一般にまで及んでいる場合が多いことから考えると、学校生活がこどもの生活全体の同心円の中心にあり、家庭や地域の生活、あるいは友人との交友関係など、個人生活の様々な場面は、学校生活を遂行するための条件的・周縁的なものとして捉えられていることがわかる(図2). それゆえ、学校生活を安定したものとするための条件的項目として、私生活や家庭での人間関係、趣味や道路の歩き方にいたるまでの、様々な規制や規範が生徒心得という、本来学校内のみにかぎられる約束ごとの中にも列記されることになるのである.

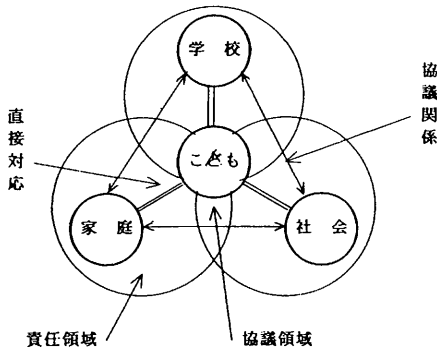


図1

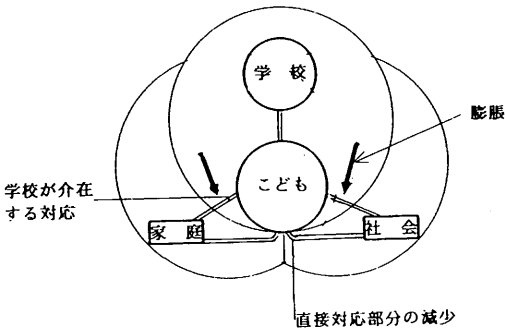


図2

[3.1.3.] 前記したように、学校は曖昧になっている学校の守備範囲を、社会との合意の中で明示していかなければならない。そのためには、学校はこどもにたいして、そのできることとできないこと(学校教育の可能領域)をはっきりさせる必要がある。特に守備範囲外で学校が

行えないものについて、社会的な要請であるからとして、家庭や社会が失った教育力に代わって、学校の持つ強制力(処分や評価)でこどもの行動を強制することをやめなければならない。こうするだけでも学校は極めて分かりやすい場に生まれ変わることになる。

[3.1.4.] こどもの生活一般にたいする、抑圧的な規範の氾濫のひとつの原因として、家庭の教育力の低下があげられる(8). この現実に対応するように、家庭は家庭教育に属するべきことがらをも学校教育に委ねる傾向があり、学校は受験社会の中で唯一の強制力ある機関でもあるから、権力機構の色彩を強めてくる。

家庭の中でこどもと家族が協力して、理解しながら解決すべきことがらでさえも、学校の規範を前面に持ち出して、処分の恐怖に裏打ちされた禁止条項としてこどものうえに降下され、こどもの逸脱を抑え込むことになっていった。家庭の教育力の不足が、学校の生徒規範の威力によって補完されるようになり、規範に裏打ちされた学校の地位は相対的に高まり、学校の生徒規範は家庭へと氾濫していったのである。(端的な例として、高校生のバイク免許の取得を校則で禁止することなどに見ることができる。3.2.に関連事項)

[3.1.5.] こどもにたいする教育が、今日では学校教育のみに集中して、限定されすぎ、学校教育が他の教育存在にたいして過大な優位性を保持するようになってしまい、家庭教育や社会教育は学校教育を補助する位置にあまじてしまっている。家庭や社会は教育主体性を失い、学校教育にたいする相対存在へと陥っている(9).

こうなった原因は、ごく少数の学校受験の過当競争に見られるように、もちろん受験競争の加熱によるところが大きい、いまだに「恩恵」と「特権」の幻想(卒業資格の認定)が、学校教育に生きていることがわかる。生徒規範の正常化のためには、家庭・学校・社会のこどもにたいする役割分担の再配分を始めた再検討や、学校教育から受験教育を切り離すことなども重要なことである。

[3.1.6.] こどもと家庭、こどもと学校、こどもと社会という、こどもにたいするそれぞれの孤立した関係から、こどもを中心とした、家庭・学校・社会の連携性のある関係の再形成の必要が重要性を増してくる。そのために必要なのは、家庭と学校と社会のそれぞれが、それぞれの特性を生かした責任ある分担をすることであり、それぞれの責任や可能な範囲を自覚し、それぞれの独自

の役割を認めあうことが必要である。

学校教育の実戦の場においては、学校教育がなすべきことがらと、家庭教育がなすべきことがらとを協議再確認し、それぞれの教育力に期待しあうことが重要であろう(10)。

3.2. バイク「3ない運動」に見られる生徒規範の問題点

[3.2.1.] 埼玉県教育委員会が埼玉県警察から、高校生のバイク免許取得者の名簿を提供してもらい、各学校の生徒指導担当者に提供していたということが過日報道された(11)。

まだやっているのかとの感否めない。全国各地で相変わらず、高校生をバイクに乗せない運動が展開している。内容は、バイク免許の取得、バイクの所有、バイクの運転をしないことをスローガンにしたものが多く、「バイク3ない運動」と称するものが多い。(「4ない運動」や「3+1ない運動」では、これに「こどもにせがまれても、親はバイクを買い与えない」や「乗せてもらわない」などが加わる。) また、この運動に実効性をもたせるために、多くの高等学校では、生徒規範で上記の禁止項目をさだめ、停学などのペナルティを設けている。

[3.2.2.] バイクは若者にとって、きわめて魅力のある道具であり、また現実にバイクが原因になる事故も多い。この現実を前に、各教委や多くの高等学校では、PTAなどこれに憂慮する保護者団体の支持をえて、「3ない運動」を実施し、バイク禁止の生徒規範を設けているのである。

だが、「3ない運動」を展開しても、いっこうに事故は減少しない。免許を学校に知られないように、こっそり取得し、バイク事故で発覚して、学校から処分される例も数多い。そこで生徒の安全確保を名分とした、学校の校則違反者探しははじまる。前記の新聞記事にはこのような背景があった。

[3.2.3.] 校則で禁止して抑えられるか、ということもあるが、はたしてバイクはそもそも学校教育が制限・禁止することなのか考えてみなければならない。バイク免許を取得して、それに乗ることは、都道府県の公安委員会が諸法令の規定にしたがって、取得者の交通法規についての知識や運転技術を満足なものと認め、その結果可能になったことからである。免許の取得は、その年齢に達して資格を有する一市民と、公安委員会など交通当局との関係であり、もともと学校が第一義的にかかわる

問題ではない。

事故から生ずる不幸の未然抑止という観点から、バイク禁止の生徒規範が作られているのだろう。だが免許取得は、国の法律によって認められている事項である。高等学校が生徒規範で禁止するのは、過去の校則訴訟の判例的にはどうであれ(12)、法秩序的には整合性に向け、人権にかかわる問題でもある。

[3.2.4.] 家庭がバイクの禁止を学校に願うことにも、問題はあつた。こどもがバイクを購入する場合、また親がこどもにバイクを買い与える場合、事故や違反のことは、当然予想されるだろう。またそれが不幸にも現実となり、これによる悲しみなど、バイクにかかわるすべてのことについて、引き受けるのも家庭である。この観点からみれば、こどもにバイクを許可するかどうかは、親と子の関係、家庭のあり方や運営方針にかかわる重大な問題であり、本来的に家庭教育に属することがらである。

家庭はこどもの要求にどう応えるかの判断は、家庭教育の根幹になることがらである。こどもの要求には親が正面から応えるべきものである。校則の禁止に委ねてバイクをあきらめさせるのは、親がこどもの「対決」を回避することに他ならず、この判断をみずから放棄することであり、親の権威の自己喪失、家庭教育力の低下を示す顕著な実例といえよう。

[3.2.5.] 学校も、こどもの安全にかかわる緊急な事項ということで、生徒指導の名でバイク免許のチェックをしている。暴走やそのグループとの交友関係など、非行とのかかわりを案じてのこともあるだろう。だがこれには、学校とは本来いかなる施設で、なにができるのかという、学校存立にかかわる基本問題が欠落していることを見落としてはならない。

学校の現場に免許取得者名簿がたらされると、生徒規範が禁止する「悪事」をなし、要注意・処分対象となる生徒が、学校に誕生することになる。学校はこどもの前にたちはだかつて、禁止事項をチェックする権力装置になってしまうのである。

[3.2.6.] 学校は、このようなことがらにかんして、まず地域社会(この場合は警察の交通安全課や交通安全協会など)との連携のうえで、安全教育にあたるべきであり、また安全教育の必要性を内面的に自覚をうながす、実践的な道徳教育にあたるべきであろう。バイクを禁止して、こどもの手に触れないようにする方法から、安全運転の啓蒙へと転換する学校は、少数例ながら増えてき

ている。それは「3ない運動」の盛り上がりのなさと、あがらない成果からの反省をふまえたものである。「3ない運動」の失敗は、子どもがこの運動の実践主体になっていないことにある。

[3.2.7.] エイズ教育など、緊急性を有する重要な教育課題と同様に、バイク問題も人身の安全、現代社会における生活技術、法や道徳の問題など多くの側面をもっている。それらがどんなにかかわりのなかで、こどもに伝えられるべきかなどははっきりしないことも多く、こどもをとりまく家庭・学校・社会の教育分担も曖昧のままにある。

生徒のバイク問題について、公教育機関としての高等学校は、社会からなにを委ねられ、その期待に応えられるかを、みずから問いかけ直すことが必要である。また教育委員会をはじめとしたこどもの教育を支える社会の側にあっても、こどもの教育について、家庭教育と何を分担しあい、どこに接点をもち、どう連絡をとりあい、多様な家庭の要求をどう調整していくかなど、多くの課題が残されたままになっている。

中学卒業者のほぼ全員が高校に進学し、また一定率で中退者をだしていく今日、高等学校や教育委員会は、地域社会のなかで、いかなる期待を担い、どんな役割を果たすことでその期待に応えるか、自問して行かねばならないことは多い。

[3.2.8.] 今日こどもは、バイクは言うにおよばず、雑誌や映像からの雑多な情報、すぐ手にはいる酒類やたばこ、栄養学的に問題の多い食品など、ありとあらゆる消費財にとりまかれており、おとな達は、こどもがこれらの商品漬けになっていることに顔をしかめている。

しかし圧倒的な消費産業構造と、それが作りだし、ふりまいている亭楽主義的な文化様態を日常的なものとしておきながら、こどもにだけ、それも在学期間だけ強い禁欲を求め、そのチェック機能を学校教育に任せてしまうのが、今日の社会の現実である。こども達が疑問にするのは、まさにこの点である。高等学校はこの疑問に誠実に答えながら、みずからの存立する立場を明確にしていかなければならないであろう。

3.3. 学校存在の再考、集団主義の問題点

[3.3.1.] 体験学習やグループ形成による一体感を養う教育の試みは、今日の学校教育の行きづまり（しらけ、暴力、施設破壊、万引きなどの非行）を克服するものとして理解されている。とくに都市生活と、そこで孤立化

しつつあることも達にたいして、集団との即自的な一体感を体験するのに有効であった。

しかし、そこにはある種の偏りも含まれている。具体的な体験学習の実践においては、いわば農本主義的とも言えるような生活・人生観や、また共同体型の人間関係を本来的な人間の望ましいものと見るような傾向である。それは、プライバシーの尊重に見られるような、他者との相違に基本を置く「近代」を本来的なものとせず、これを敵視するような傾向も併せもっている。

[3.3.2.] 学校教育の場で行われるような特徴をもった集団生活(13)を本来的な価値の高いものとし、それへの回帰をめざすような運動は、反近代主義的・ロマン主義的な十九世紀末のドイツ青年運動や、わが国でも「ヤマギシズム」のような共同体型の社会を追求する集団、新興宗教などにも見ることができる。しかし、近代的疎外状況のアンチ・テーゼが即、農本主義的共同体に特徴的なあり方とはならないはずである。

それが学校教育の今日のアトム的孤立化からの対症療法的な一解決法であるにしても、全体的な方向性としては反動的な傾向を含みもっており、けっして発展的なものとはなりえないだろう。

[3.3.3.] 現在する、こどもが置かれたこの孤立状況は、社会状況すなわち教育における今日的状況（教育のおかれた社会的状況、受験教育、学校の大規模化、学校社会自体の官僚化など）によるものである。ここからこどもに現れてくる諸症状を、こどもの体験学習によって克服しようとするのであれば、あまりにも主観主義的であり、現状を容認したうえで、こどもを強制しているだけのことでしかない。

こどもの孤立的な状況を病的なものとして、それからまっとうな道へこどもを導くのだという考えは、こどもを取り巻く状況の本質を何も見てはいない。この状況を作り上げている枠組みにたいしては何も触れず、こどもを「善導する」とは滑稽でもある。教育にあたる側は、このような状況もしっかりと見ていなくてはならないだろう。

3.4. 『こどもの権利条約』が問いかけるもの

[3.4.1.] 1989年11月、国連総会において採択された『こどもの権利にかんする条約』は、歴史的に画期的な意味を持っているばかりでなく、日本の教育の現状にたいする強烈な問いかけでもある(14)。条約文全体をつうじて貫いている理念は、こどもは主体性をゆうする、自由

な存在として把握されている点である。だから社会的、経済的、政治的、因襲など多岐にわたる理由によって、このこどもの自由な主体性の発達を阻害してはならないことを確認し、普及することにある。

また教育にかんしては、「児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」(第29条1の(a))にあるとしていることを忘れてはならない。

[3.4.2.] 本論が問題としてきた点にかぎっても、生徒規範の問題点は列挙できる。この条約文に現れた精神と、わが国の今日の教育状況とはかけ離れたものになっている。こどもはどのような存在として理解され、教育をいかなる営為と捉えているか、本論が取り上げた問題と直接に関連する事項のみをあげて、論じることにする。(翻訳は政府訳を使用)

第三条

1 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、裁判所、行政当局又は立法機関のいずれか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。

第十二条

1 締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢成熟度に従って相応に考慮されるものとする。

2 このため、児童は、特に、自己に影響を及ぼすあらゆる司法上及び行政上の手続において、国内法に手続規則に合致する方法により直接に又は代理人若しくは適当な団体を通じて聴取される機会を与えられる。

第十三条

1 児童は、表現の自由についての権利を有する。この権利には、口頭、手書き若しくは印刷、芸術の形態又は自らの選択する他の方法により、国境とのかかわりなく、あらゆる種類の情報及び考えを求め、受け及び伝える自由を含む。

第十五条

1 締約国は、結社の自由及び平和的な集会の自由についての児童に権利を認める。

2 1の権利の行使については、法律で定める制限であって国の安全若しくは公共の安全、公の秩序、公衆の健康若しくは道徳の保護又は他の者の権利及び自由の保護の

ため民主的社会において必要なもの以外のいかなる制限も課することができない。

第十六条

1 いかなる児童も、その私生活(5)、家庭、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。

2 児童は、1の干渉又は攻撃に対する法律の保護を受ける権利を有する。

第十八条

1 締約国は、児童の養育及び発達について父母が共同の責任を有するという原則についての認識を確保するために最善の努力を払う。父母又は場合により法廷保護者は、児童の養育及び発達についての第一義的な責任を有する。児童の最善の利益は、これらの者の基本的な関心事項となるものとする。

第十九条

1 締約国は、児童が父母、法廷保護者又は児童を監護する他の者による監護を受けている間において、あらゆる形態の身体的若しくは精神的な暴力、傷害若しくは虐待、放置若しくは怠慢な取扱い又は搾取(性的虐待を含む。)からその児童を保護するためすべての適当な立法上、行政上、社会上及び教育上の措置をとる。

[3.4.3.] 第3条の1に示されているように、教育とはこどもの「最善の利益が主として考慮される」べきものとの条文は、わが国の教育状況への提言としてもきわめて重要な意味がある。社会のしくみや約束ごとなどを教えることとも両立することができる。

だが、社会のことを教えることは重要ではあるが、決してこれが主なるものにはなりえない。教育活動の前提は、それぞれのこどもに個性と主体性を認めるものだからである。こどもが中心にあるとは、こどもが学校の教育のあり方についても自由に意見を述べることを認めるばかりでなく(第12条1)、それを外見その他の理由から秘密にするなどということではなく、あらゆる方法を用いて、公的に聴取されなければならないのである(第12条2)。わが国の中等学校に見られる生徒規範の現状とはまったく逆のあり方である。

[3.4.4.] 中学校・高等学校の通常の生徒規範は、こどもに外的であり、こどもを無権利状態にとどめるものである。場合によっては個人として当然認められるべき表現の自由(第13条の1)や結社の自由(第15条の1)は、学校では認められない場合が多く、これには触れな

い生徒規範は多い。基本的な諸権利について触れていないことは、これを認めないことと引き合わせて近い位置にある。

こどもは人格発展の途上にあり、多くの試行錯誤をへて、基本的な権利の重要さを理解し、内面化するのである。これらの諸権利について触れないことは、学校がその体験・訓練の機会を奪うことに他ならないからである(16)。

[3.4.5.] また生徒規範はこどものプライバシーにきわめて鈍感である場合が多い。髪型の規制はもちろんだが、持ち物検査にいたっては法的にも問題が多い(第16条1)。さきに述べた埼玉県のパイク問題は、警察が持つ情報が学校に流されたことも一要素になっているが、これは生徒の安全と不良化防止の名のもとに、こどもの「私生活」を「恣意的に干渉」(第16条2)していることで、これを正当化したことに他ならない。

学校生活においては、安全などの「教育的配慮」から無頓着にプライバシーや人権の侵害が行われることがある。これはさきに述べたように、わが国の学校の枠組みが集団主義・ムラ構造的であり、学校集団を一つの意思存在と見て、「学校意思」に教員など「学校側」は自己を溶解させてしまう傾向があるからである。ここでこどもは「学校意思」に従うのが、当然とされていくのである。

[3.4.6.] 『こどもの権利にかんする条約』がわが国の教育状況にたいする提言として注目すべきことさらに、こどもの「養育及び発達についての第一義的な責任を有する」のは保護者であると明記している点である(第18条1)。前述したようにわが国のこどもをめぐる状況は、学校が優位性をもち、家庭は従属的なところにおかれていることである。家庭・学校・社会のそれぞれの特性にあった役割と、その分担を深刻に再考する必要がある、学校は積極的に家庭や社会に向けて、発議し働きかけて行かねばならない。

[3.4.7.] 『こどもの権利にかんする条約』は世界の多くの国の賛同をえて採決された、世界の最大公約数としての教育への期待である。着実に実現していかなければならない。だが、わが国の生徒規範にあらわれた、特に中等教育に見られる状況と『条約』に明示された精神との間には、大きな距離が存在する。そのうえ、このような生徒規範が当然のように受け入れられ、日常の学校秩序が保たれている。しかし、これがどんなに「成果」をあ

げたとしても、世界的には孤立した、「非常識」な学校観といわねばならない。

この条約の国会提出にさいして、政府委員は「予算措置をとらなれないものであり、日本の教育の現状と矛盾するものではない」旨、説明している(17)。しかし「締約国は、適当かつ積極的な方法でこの条約の原則及び規定を成人及び児童のいずれにも広く知らせることを約束する。」(第42条)との周知義務はもちろん、わが国の現状と『条約』の理念との距離を埋めるには、予算措置のみならずきわめて大きな努力が必要なはずである。

3.5. まとめ

[3.5.1.] わが国の学校教育の基本的な枠組みは、将来こどもが社会(世間)にでた場合、孤立したり、トラブルにあわないようにするための知識や技術を身につけ、社会のルールをわかまえること、そしてその訓練をする事に主眼がおかれていた。社会の枠組みの中で身を処する能力のインストラクトを施す場としての役割を、学校は果たしてきた。学校は、こどもが実社会に出て困らぬように、計算能力や読解力といった事項から、社会を円滑に遂行するための種々の約束ごとや取り決め、常識や道徳、食事のマナーやボタンのかけ方にいたるまでのあらゆる生活技術を伝授する役割を担ってきた。

[3.5.2.] このような理解のもとにあっては、学校に生活の細部にまでわたる大量の規範が、こどもにのしかかるのは必然的であった。学校は実社会に出る前の、実社会とはことなるまた別の、実社会で「一人前」の活動ができる人間を作り出す訓育施設とみなされる。だからここにあっては、「一人前」の人間なら当然もっている「権利」は与えられないことになる。生徒規範の是非ではなく、生徒規範それ自体を受け入れることが要求されるのである。人間としての主体性や人権といった近代的理念とは異なる次元で運営されてきたのである。

[3.5.3] 学校は実社会前の訓育施設であるとの理解は、学校が実社会の一存在、すなわち社会的存在であるとの発想に乏しいことも示している。だから、社会が法的にも常識的にも、当然のものとしている事柄であっても、生徒規範にあってはそれを許容しないことはありうるのである。

生徒規範にかかわる今日の問題は、単に時代的・社会的に非常識化してしまった規範を廃止して、社会常識にかなうものへと変換すれば問題が解決するものでは決してない。学校における生徒規範そのものの存在について

の問題化, また生徒規範の性格についての問題化, 生徒規範の指示的方向性の問題化など, いまだに手のつけられていない事柄は山積している。

[3.5.4.] 生徒規範の問題の解決にあたっては, 学校を社会的な存在にすることから始めなければならないだろう。家庭・学校・社会はそれぞれこどもの教育について, 何を担いあい, 何を委ねあうかの議論を高める必要がある。そのためには家庭・学校・社会がそれぞれの自己理解・自己限定を明確にすることも必要であろう。

学校は「児童の人格, 才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させる」場であるとの理念は, 今日の生徒規範にかかわる問題の解決にあたって, 大きな指針となりうるものである。この理念を安定的に実践するためには, やはり生徒規範は必要になるが, その場合でも今日問題となっているようなものとはまったく性質のことなる規範が合意されてくるであろう。またこれと同時に, 家庭が主体性をもつべきことがらや, 社会がリーダーシップを発揮すべきことがらも同様に明確になってくるであろう。

注

(1) いわゆる「校則」や「生徒心得」などと呼び習わされるもの。ここでは以後, 生徒規範と呼ぶことにする。「校則」は本来, 教員の配置や職域等も広く包含する, 学校運営にかかわるあらゆることがらにかんする規則を指し, 「生徒心得」では学校長などの学校管理者が管下の生徒に「指し下す」身分制的な印象を禁じえないからである。『生徒規範の研究』高野桂一, 1987ぎょうせい P. 3 参照

(2) 同著 P.80~104, P.113~120, P.123~137, P.159~164に, 高野氏が採集した例が掲載されている。

『校則の話』坂本秀夫, 1990三一書房参照

(3) 『学校に市民社会の風を』中川明, 1991筑摩書房

(4) 男子生徒の髪長さや女子生徒のスカート丈など, 下記のように学校ごとに異なるが, いずれも規定根拠はない。中学男子の髪型に例をみると, 以下の通りである。

「頭髪については男子は三分以下にすること。また常に髪が指の上でない程度にしておく。違反した場合は規律委員会が処置(散髪)する」(千葉県 K 中)

「男子の頭髪は丸刈り, 1センチメートルで, …」(高知県 O 中)

「2.頭髪(イ)丸刈り(二分以下にすること, 長髪やすそ刈りはいけない。) (ロ)まゆげなどのそり込みはしてはいけない。」(神戸市 Y 中)

「耳上上部および襟首をそること。もみ上げを長くしない。後頭部は必ずバリカンを入れる。前髪は眉毛の上1センチメートルの長さまで。後頭部は手を入れ, はみ出した時点で調整する。」(高知県 M 中)

「男子…前髪は眉に, 横は耳に, 後は襟にかからないようにする。」(滋賀県 S 中)

「ロングヘアー, オールバック, 角刈りそり込み, ひさしをつくる, パーマ, 染色, 脱色など変わった髪型や流行の変な髪型などは禁止する。」(大阪府 M 中)

「月に一回の散髪の日を設け, クラスの係が点検する。この規定に従わなかった場合は, 学級担任と生徒指導部の先生により五分がりとする。」(北海道 T 中)

「頭髪は原則として短髪とする。短髪は二分刈り以下とする長髪の場合は保護者, 生徒連名で学校長の許可を受けなければならない。」(奈良県 S 中)

等々であり, これは生徒規範の一例にすぎない。

『こんな校則あんな拘束』坂本秀夫, 朝日新聞社, 1992P.19~26参照

(5) かりに, 通常規模の高等学校を一学年生徒数が三百名ほど, 一学年クラス数が6~7の学校とすれば, それをうまわる生徒の収容は, クラス教室の増設はなんとか可能になっても, 実験室などの特別教室や, 講堂, 体育施設などで教育活動の遂行上, 支障をきたすようになる。

(6) 『青年期教育と学校パラダイムの相対化』川瀬八洲夫・菊入三樹夫, 東京家政大学研究紀要 NO.32, 1993, 参照。

(7) 一例として昨年, 埼玉県庄和町で中学校の給食廃止問題がもちあがった。こどもの食事をめぐっては, 発達に必要な栄養の供給, こどもの味覚の形成, 食事のマナーなど, 何がどれを分担し, いつどのように教育にあたるかなどの問題では, 多くのことがらが未解決のまま今日にきている。また, 食事は個人的側面や家庭的側面, また社会的側面をもっているが, それぞれ時代の推移とともにその側面も変動する。だから, 同じことがらであっても必要におうじて常に議論していかねばならないのである。保健衛生にかんする事項や, 交通安全, 服装や言葉使いのマナーなど, 常に議論して確認しておかなければならないことは多い。

- (8) 精神医学者からみた「登校拒否」児の現状についての指摘によれば、生活時間の習慣づけなど（個室を与えられたことによる孤立やテレビゲームによる夜更かしなど）、家庭教育力の低下から起こる場合も多いとのことである。『学校嫌いにさせないで』石田一宏、岩波書店、1992参照
- (9) 学校制度の発足当初から、学校は太政官・政府の方針を民に徹底させる役割をにない、学校は官尊民卑の風潮のなかで、もともと地域における権威的存在であったことも、今日の学校の性格の基面を作っている。
- (10) 地域社会は学校ごとの恣意性をチェックする必要がある。男子中学生にたいする規範で「丸刈」を強制するものが見られるが、髪の毛の長さが5ミリであったり、6ミリであったり、「五分刈」というように学校ごとにまちまちである（(4)参照）。地域社会は「丸刈」の理由だけではなく、その恣意性をもチェックできる。
- (11) 1993年8月26日付、朝日新聞埼玉版報道
- (12) 1988年1月、私立S高校（東京都葛飾区）でバイクの免許を取得し、運転した生徒が校則違反として退学になったが、これを不服として損害賠償を求めた訴訟で、東京高裁は1992年3月19日、108万円の賠償を命じた一審を支持、双方の控訴を棄却している。担当の佐藤裁判長は「学校の対応は、杓子定規で、教育的配慮に欠けた」と述べ、退学処分を「厳しすぎ、校長の裁量権を逸脱した」と判断した。校則違反を理由とした処分の違法性が一審に続いて認められたが、バイク禁止の校則自体は適法とされた。1992年3月20日付、毎日新聞報道
- (13) 集団生活一般を指すのではない。また、集団生活の意義や価値を否定するものではない。ここで問題にするのは、あらゆる場合にも、個人より集団価値を優先させて、個人の自発性や独自性を抑え込み、個人の喜びは集団全体の達成を待ってはじめて成立するというような、学校スポーツの部活動に見られうる、過度の集団主義である。そこでは、特に個人に対する禁止事項は、禁止主体が判然とせず、「皆のため」や「学校では」といった共同利益にすり替えられることが多い。
- (14) 日本は109番目の国として署名したが、1993年10月の段階では、まだ国会は承認していない。
- (15) 原文はprivavyである。学校においてもこどもにはプライバシーがあるので、「私生活」との訳は不正確である。
- (16) 権利と義務の関係について、学校にかぎらず社会一般においてよく、「義務をはたしたうえで権利を主張できる」との言がなされる。しかしこれは教育実践の場にあっては当をえていない。この言が正当なものとしても、正当であることを示す必要があり、そのためにはこれが正当なものとして内面的に自覚するべく、援助をおこなうことがなされなければならないからである。また義務も、こどもにとっては内的に自覚されたものではなく、外的に与えられたものであることが普通である。
- (17) 『子どもの権利条件の批准と普及』P. 4、季刊『教育法92』エイデル研究所、1993参照