

「ブラック校則」が生み出されるメカニズムに関する一考察 —学校内部の視点から—

A Study on the Structure of “Black School Rules”: Observed from the Internal Perspective of Schools

原 田 琢 也

Takuya HARADA

1. 本研究の目的と問題の背景

本研究の目的は、近年「ブラック校則」として社会問題化されている理不尽な校則や生徒指導のあり方に関する問題が、学校内部のいかなる相互過程を経て生成されているのか、そのメカニズムを読み解くことにある。

「ブラック校則」が社会問題化した経緯は、2017年10月に、元大阪府立高校の女子生徒が、学校から地毛を黒染めするように強要されたことを違法だとして府を訴えたことにさかのぼる。それを受け、同年12月には、評論家の荻上チキをスーパーバイザーとする「ブラック校則をなくそう！プロジェクト」が立ち上げられ、2018年7月に荻上・内田の共編著『ブラック校則』が出版された。その動きと連動して、「ブラック校則」を冠したテレビ・ドラマが2019年10月から11月にかけて放映され、映画が11月から公開された。この間、新聞・雑誌・テレビは頻繁に校則問題を取り上げた。かくして校則問題は再び社会問題化していったのであった。

校則問題が社会問題化したのはこれが初めてではない。1980年代から1990年代初頭にかけて、全国の中学校を席捲した校内暴力を沈静化するために各地で管理主義的な教育が広がり、些末な校則とその取り締まりが問題と

された時期があった。本研究では、この時期を「第一次校則ブーム」と呼び、今時の校則問題への関心の高まりを「第二次校則ブーム」と呼ぶことにする。スペクターとキッセ (Spector & Kitsuse 1977) によれば、社会問題とは実体ではなく、ある現象を問題であると指摘するクレーム申し立て活動によって構築されるものである。つまり、校則とそれに依拠した指導の「実体」が急に変化したというわけではなく、第一次校則ブームから第二次校則ブームにかけての期間においても一貫して学校現場では校則とその指導は行われていたのであるが、それが上述のような契機によって、再び注目を集めることになったと考えられるのが妥当である。

2018年に出版された上述の荻上・内田の共編著『ブラック校則』(2018:37)においては、「ブラック校則」について以下のように説明されている。「『ブラック校則』とは、単に明文化されたおかしな校則のことを指すのではない。現場の裁量や校長の指針によって、急遽ルールが設けられ、子どもたちをしばるようなものも含められる。また、ただルールがあるだけではなく、それが理不尽な仕方、指導という名のもとに子どもたちに押し付けられる。そこに、子どもたちや保護者が

納得できるような説明がないことが多いのだ。以上を整理すると、「ブラック校則」とは、①明文化された規則だけではなく、明文化されていない規則も含み、②規則そのものだけではなく指導実践も含み、その中で、③生徒や保護者から見て「理不尽だ」と感じられるものを指すということになる。この定義の中で①と②が表しているのは「校則」という語が指し示す範囲であり、③が「ブラック」の意味を表していることになる。つまり、「ブラック」であるということは、生徒や保護者から見たときの「理不尽さ」にあるということになる。「理不尽」ということは、「道理に合わない」ということであり、なぜそのようなことを求められるのか、理由が分からないということの意味することになる。

本研究が問題にするのは、この「理不尽」という感情がなにゆえに生起するかということである。一般的に人があることに関して「理不尽」と感じるのは、自分へ突きつけられている何らかの要求が、常識的に想定される範囲を大きく逸脱している場合であることは確かであるが、それだけで「理不尽」という感情が成立するわけではない。重要なのは、なぜそのような要求が突きつけられるのかについて、根拠が理解できないことに「理不尽」の核心部分があるということになる。求められていることがたとえ常識を逸脱したことであつたとしても、そこに何らかの合理的な理由があることが説明され、それを納得することができたならば、「理不尽」という観念は生起しない。つまり、校則と指導が「理不尽だ」「ブラックだ」と感じらる最大の要因は、その根拠が生徒や保護者にとって理解不能であることにあると言える。では、なぜ、教師はその根拠を生徒や保護者が納得するような形で説明しようとししない（あるいは、説明できない）のだろうか。本研究では、この

「問い」に焦点を絞る。

2. 先行研究

校則と指導に関する言説は、これまでに数多く産出されてきている。それらを分類すると、大きく二つのカテゴリーに分類されることが分かる。一つは、校則と指導を批判的に検討しその問題性を指摘するもの、もう一つは、校則の見直しを含め校則と指導のあるべき姿を提示しようとするものである。本研究は前者の系に属するので、ここでは前者に焦点を絞って先行研究を整理することにする。

前者はさらに4つのカテゴリーに分類される。第一は、校則と指導の実態を描き出し、そこに問題があることを浮き彫りにしようとする研究である。その代表的な著作は、第一次校則ブームにおける坂本（1986）であり、今時の第二次校則ブームにおける荻上・内田（2018）に収められている二つの章、荻上・岡田（2018）と荻上（2018）である。これらの論稿は、校則と指導の実態を克明に報告し、その問題性を指摘し、校則問題を社会問題として立ち上がらせることに一役買った著作である。第二のカテゴリーは、日本国憲法上の表現の自由（21条）、自己決定権（13条）、教育を受ける権利（26条）、あるいは、国連子どもの権利条約上の意見表面権（12条）などの人権の理念と照らし合わせて、校則と指導の問題性を焦点化しようとするものである。その先鞭を付けたのが坂本（1986, 1993）であり、近年では、真下（2018）、大島（2018a, 2018b）、林（2020）、石川（2020）、石戸（2020）など枚挙にいとまがない。校則に関する批判的言説の多くが、このカテゴリーに分類される。第三のカテゴリーは、特に第二次校則ブームにおいて顕著であるが、マイノリティや貧困といった社会的弱者の視点から校則と指導の問題性を焦点化しようと

するものである。たとえば、性的マイノリティ（増原 2018, 山下 2020）、外国にルーツのある子ども（南雲 2020）、発達障害（綾屋 2018）、貧困（渡辺 2018）などの視点からの校則批判がある。それらの言説は、画一的な学校の対応がマイノリティの子どもたちにとって障壁となり、当該子どもたちの排除につながっていると指摘する点に共通点がある。第四の категорияは、数は少ないが、安全面からの批判である。たとえば、内田（2018）や中野（2018）がある。前者は、日焼け止めクリームやリップクリームの使用を禁止した校則、後者は、それらに加え、登下校中の水分補給を禁止する校則、防寒具着用を禁止した校則を取り上げている。

以上のように校則について批判的に論じた言説は数多く存在するが、それらに共通して言えることは、校則と指導という現象を学校外部のある視点から批判的に論じる外在的な批判に終始している点である。「理不尽」な校則がいかにして生み出されるのかを、内在的な視点から明らかにしようとした研究は皆無であると言ってもよい。荻上・内田が共編著の対談で述べているように、「『ブラック校則が蔓延する理由』はわからないまま」（荻上）であり、「それは、むしろこれから教育学が解き明かすべき課題」（内田）として残されたままになっているのである（荻上・内田 2018：228）。

本研究の目的を達成するためには、学校内部の相互過程を分析する必要がある。教育社会学の領域には、教師が校則をどのように運用しているのかについて、学校内部の相互過程を分析した研究がある（石飛 1995, 鈴木 2016）。これらの研究は、教師が校則を厳格に運用しているわけではなく、あえて曖昧に運用することで様々な葛藤を調整しつつ戦略的に指導を貫徹していることを明らかにして

いる。しかし、これらの研究は、校則の「理不尽さ」が生み出されるメカニズムに焦点を当てていてわけではない。

ところで、坂本の著作（1986・1993）には、本研究の問題関心からすれば示唆に富む指摘が散見できる。前述したように、坂本の著作は教育学に依拠して展開されているために、基本的には、校則とその指導がいかん表現の自由などの人権の理念から乖離しているかを指摘することに主眼がおかれている。そのために、問題の根本的原因は教師の「法意識の乏しさ」に求められることになっている（坂本 1986：216）。しかし、一方で、元高校教師である坂本は学校内部の事情にも精通しており、「管理主義は教師一人ひとりの心の中にあるが、何よりも構造的なものである」（坂本 1986：218）と述べ、教師の「法意識の乏しさ」を生み出す背後に構造的要因があることを示唆していたのである。坂本自身は、その構造の解明に研究の焦点を当てることはなかったが、その著作の中には所々であるが、その構造に関連すると思われる記述を散見することができる。

その一つは、内田（2018：221）も引用している、『校則の研究』（坂本 1986）の以下の箇所である。

学校の生活の内容は容易に外からわからない。親も一般市民も生徒の外形だけで判断してしまう。実際のところ外形以外に判断の材料がないのである。生徒の髪型と服装、そして校舎の清掃状態、来客に対する生徒のあいさつなどが判断の主な材料になる。…親から見て生徒の外形しかわからない以上、どうしても外形だけで学校を判断し、管理主義を望むようになってしまう。一般市民、親がそれとなく校則の強化を望んでいる。少なくとも

も学校からそのように見えることは確実に、それも又校則を増やす原因になっているのである（坂本 1986 : 219, 「…」は中略。以下、同様）。

坂本は、問題の根本は教師の「法意識の乏しさ」にあると指摘する一方で、その背後に、一般市民・親を巻き込む社会全体の構造的要因があることを看破していたのである。

もう一箇所、坂本の論述の中で構造を解明する上で重要な手がかりになると思われる箇所がある。それは、『校則裁判』（坂本 1993）の以下の箇所である。

学校が制服指導を強化し、『服装の乱れは心の乱れ』『非行は芽のうちにつみとれ』というスローガンで立ち上がり、それが生徒の中に浸透していった時、制服違反者は単なる変わり者でなく、『心の乱れ』た者、反道徳者として教師からも、生徒仲間からも「つみとられる」運命におちいるだろう。もはや学校は何ら校則違反者に制裁を加える必要はない。制裁以上に強力な心理的武器を手にするのである（坂本 1993 : 76）。

ここで坂本は、校則とその指導が、生徒間で互いに牽制しあい、逸脱者を排除しあう眼差しを巧みに利用しつつ維持されていることを指摘している。

これらの坂本の記述から、校則が「ブラック」化するメカニズムが、学校内外で機能する権力が相互に影響を及ぼしあう中で形成されていることを読み取ることができる。しかし、その権力の出所や全体の関連については、これ以上論究されることはなかった。

以上の先行研究のレビューから、本研究のテーマと関連のある知見は以下のように要約

される。まず、校則とその指導に関する言説は数多く存在するが、校則の理不尽さが生み出されるメカニズムの解明に焦点を当てた研究はない。しかし、学校の内部過程に焦点を当てた教育社会学の研究からは、教師が様々なジレンマを超克しつつ教育目標を達成するために戦略的に校則を運用していることが明らかにされている。さらに、教育法学者の坂本の研究では、一つは、学校外部から内部に期待という形で差し向けられる権力、もう一つは、学校内部で働く「心理的武器」と表現された権力が、校則の問題性に何らかの影響を及ぼしていることが指摘されていた。つまり、校則の持つ「理不尽さ」は、学校外部と内部の権力関係、そして、学校内部の権力関係の相互過程の中で、教師が戦略的に校則を運用することから生成されていることが、指摘されてきたことになる。残された課題は、これらの構成要素間の相互過程全体の見取図を描くことにある。

3. 研究方法—「ネイティヴ・エスノグラフィ」という方法

本研究においては、校則にまつわる「理不尽さ」がいかなる学校外部と内部の関係性によって生成されているのかという「問い」に対して、筆者の教師としての経験と筆者がかつて勤務する学校を中心に行ったインタビュー調査¹⁾で得られたデータをもとに、内在的な視点から現実を記述し、それを考察することを通して答えを出すことを目指す。筆者は、現在は大学に勤務する教員であるが、1985年から2012年までの28年間、公立中学校の教員として中学校に勤務していた経験を持つ。つまり、本研究は、実践者であった筆者がその経験を記述し、研究者としての筆者がそれを考察することによって、今まで十分に描くことができていなかった校則と指導

をめぐる学校の内部過程を可視化しようとする試みである。

ある社会集団内部に入り込み、そのメンバーと生活を共にしつつ内側からその文化を描く民族誌的調査方法は、一般的にエスノグラフィー (ethnography) と呼ばれる。本研究で採ろうとしているアプローチは、その中でも「ネイティブ・エスノグラフィー」、あるいは、それに近いものであると考えられる。藤田・北村 (2013: 68-73) はこの方法を、オートエスノグラフィーや当事者研究と並ぶ、エスノグラフィーの「新しいアプローチ」の一つとして位置づけ、次のように定義している。「当の文化のなかで生まれ育ったネイティブ自身が筆をとり、集団の内部者としての立場をふまえて、内側からその文化について分析や考察を行う」方法である (p.68)。そして、この研究手法の意義を次のように説明している。かつて文化人類学における植民地支配下での研究では、支配する側の宗主国出身の調査者が、統治され支配される地域の文化を研究することもままあったが (p.69)、そのような状況の中で、ネイティブ・エスノグラフィーは、「抑圧されていた人々の権利獲得運動と結びつくものでもあり、権力によって歪められた文化像に抗議するとともに自己表象しようとする、ポストコロニアルな政治の企てでもあった。このようにしてエスノグラフィーの脱植民地化の流れが生まれた」のだと (p.70)。

本研究が、ネイティブ・エスノグラフィーを採用するメリットは、筆者自身が内部事情に通じていることもあるのだが、それだけではなく、校則問題の議論に「脱植民地化の流れ」を生み出す必要があると考えているからでもある。学校を植民地のアナロジーで捉えるとはどういうことなのか、疑問を感じられることと思う。あるいは、校則に関して言え

ば、むしろ権力を手中にしているのは、学校・教師の側であり、抑圧されているのは生徒や保護者の側ではないかという反論もあることと思う。しかし、筆者は、特に校則問題に関しては、教師は沈黙を強いられており、その沈黙が「理不尽さ」を生み出す要因になっていると考えている。一つ具体的な例を示せば、2019年度前後には校則問題を採り上げたテレビのドキュメンタリー番組が数本放映されたが、その中で教師が本音を語る場面では、決まって教師の顔にはアバターの覆面が付けられ、仮名が付けられていた。もちろん、それは当該教師を様々な圧力から保護するための配慮として行われているのだが、覆面を付け、仮名で語る教師の姿は、校則をめぐる人々の「理不尽さ」をますます増幅させることになったと考えている。なぜ、教師は顔を出して、本名で、正々堂々と自分の実践を語るができないのか。その点にこそ問題の核心があるように思われてならないのである。そう考えた時、ネイティブ・エスノグラフィーには、教師に沈黙を強いる障壁を打破し、学校内外の関係性を問い直すための実践としての意味があると期待できるのである。

しかし、「ネイティブ」は必ずしも自明な存在ではない。現場の教師と言えども決して一枚岩ではなく、様々な考え、立場、経験を持つものである。現在、大学に勤める筆者が「ネイティブ」を名乗る資格があるのかどうかも検討の余地があるに違いない。それでは、いかにして「ネイティブ」としての語りが可能となるのだろうか。この問いに対して、先の藤田・北村 (2013) は以下のように答えている。「フィールドに何らかの形でなじみがあるということは、調査協力者やラポールを形成するときや外部者にはアクセスしにくい情報を手に入れるときに、メリット

となることがある。しかしそれを自明視するのではなく、そうした自身のフィールドでのポジショナリティを記述していかなければならない」（p.72）。大切なことは執筆者が自らの立場を明らかにし、その立場を相対化し、意識しつつ経験を語ることであり、その記述がどれほど説得力を持ち得るかについては、読者の判断に委ねることになる。従って、筆者が次にすべきことは、本論に入る前に筆者自身のポジショナリティ（立場性）を明らかにすることとなる。

4. 校則問題における筆者のポジショナリティ

筆者は、大学を卒業してから一度は民間企業に就職したが、その後、教師になりたい気持ちが強くなり、退職し、通信制大学で教員免許を取得し、足かけ3年間講師をして、1988年から教諭になった。常勤講師としての3年間の間に4つの学校に赴任したが、1980年代と言えば全国的な校内暴力の嵐が吹き荒れた時期であり、最初の3校では多かれ少なかれ暴力事象を経験した。しかし、4校目のA中学校（以下、A校と略記する）は全く様子が違っていった。A校では、管理主義教育を徹底して行うことにより、「荒れ」の沈静化に成功し、モデル校的な存在になっていた。毎日、全国から来客が絶えず、若手が多い教師集団は自信と活気に満ちていた。「まるで軍隊のようなところだ」、それが筆者の第一印象であった。今で言う「ブラック校則」がまかり通っていた。たとえば、女子のスカート丈は床上40 cmから45 cmと定められており、担任はそれを守らせるために、集会では整列している女子生徒のスカート丈を「生徒指導部特製物差し」（40 cmから45 cmのところがマジックで赤く塗られた棒）で、女子生徒のスカート丈を計らされるのが常であっ

た。違反生徒は前へ連れ出され、他の生徒の見守る中で、生徒指導担当教員から叱責罵倒され、その後、担任は保護者に連絡し、翌日までに丈を直してもらうようお願いすることになっていた。一事が万事その調子であり、頭髪、服装、持ち物、学校生活、放課後の過ごし方などについて事細かに決められており、それを大声や体罰などを用いて生徒を威嚇することで守らせる指導がまかり通っていた。

筆者は、A校に常勤講師として着任した年に採用試験に合格し、翌年からも教諭としてA校での勤務を継続することになった。筆者は着任した頃のよりA校の校則と生徒指導のあり方には違和感を感じていたが、最初の数年は、「郷に入りては郷に従え」と言われるように、自分の感覚を慣れさせるように努力していた。しかし、日を追う毎に違和感は増幅していき、勤務3年目頃からは黙っていることができなくなってきた。会議や職員室での雑談、あるいは飲み会の席などで、周囲の教師に対して、校則とそれに伴う生徒指導のあり方に関して批判的な見解を述べるようになっていった。しかし、先輩教師からは単なる「愚痴」として受け止められていたのだろう。よく次のように言われた。「お前はまだ若くて生徒をうまく指導することができないからそんなことを言って逃げているだけだ。早く指導力を磨け」、あるいは、「お前は学校が荒れたときのことを経験していないからそんなことが言えるのだ。もっと経験を積んでからものを言え」。それだけではなく、校則を批判すればするほど、周囲から「未熟な教師」というレッテルが差し向けられ、職員室での居場所がなくなっていくのを感じるようになった。筆者は、間違いなく周囲からの圧力を強く感じ、ストレスを抱え込んでいた。筆者に残された道は、教師を辞めるか、

沈黙を守るか、さもなければ、持論を主張し続けて孤独に耐えるか、の3択になってしまった。筆者は、先述のように一度民間企業を退職して、やっとの思いで教諭になったばかりであったので、教師を辞めることはできなかった。かといって、自分を押し殺して不本意な指導を続けることもできなかった。残された道は、孤立してでも持論を貫くことしかなく、覚悟を決めた。

筆者はまず自分の考えをしっかりと整理する必要があると思い、それを冬休みを利用して文章に著してみることにした。すると瞬間に原稿用紙にして80枚ほどの文章になった。そしてそれを印刷し、冬休み明けに校長以下学校の主要な立場にある教師に配ってまわった。さすがにここまですると、ことが大きくなり看過せなくなったのか、筆者の主張は未熟な一教師の愚痴としてではなく、学校全体の問題として正式に取り上げてもらえるようになった。それ以降、矢継ぎ早に種々の会議が重ねられ、結果的には筆者が最低限これだけは変えて欲しいと願い出た校則はすべて変更されることになった。

ハッピーエンドのように聞こえる話ではあるが、この一連の過程を経て、筆者には新たに二つの課題が生じてきていた。一つは、先述の文章を書いていたときに、すらすら進んでいた筆者の筆（実際は、ワープロで作成したが）がピタッと止まった瞬間があった。それは、学校と社会の関係について論を運んだ時のことであった。筆者は原稿のその箇所に「社会の壁」という小見出しをつけたことを覚えている。A中学校の校則と指導は、社会の常識からすれば逸脱したものであり、学校外の人々からは批判の対象になるのだろうが、一方で保護者や地域の人々はそれを求めており、「荒れ」を立て直した学校は地域からも信頼されているように感じられた。必ず

しも、学校・教師が自分たちの都合で、勝手に非常識な校則をつくり、指導を行っているわけではなく、いわば社会の人々の期待に応えようとした結果、このような状況になってしまっているということに気づいたのである。しかし、当時は、その仕組みをうまく説明することができなかった。

もう一点は、確かに校則は変わったが、理不尽な校則と指導を生み出す学校内部の構造は何一つ変わったようには思えなかったということである。校則について批判した際に、筆者には間違いなく周囲からの圧力が差し向けられ、その圧力は筆者に、退職するか、沈黙するかを迫ってきた。この力は決して、管理職や教育委員会といった官僚制組織において「上」から「下」に働く権力作用ではない。出所は定かではないが、それ以前から常に感じていたし、それ以降も感じ続けてきた権力の作用なのである。この正体を突き止めねばならないと思ったのである。

筆者は、これら二つの問題意識の答えを求め、それ以降、本を読んだり、教師らでつくる研究会に顔を出すようになったが、納得のいく答えに辿り着くことはできなかった。そこで、校長に大学院への内地留学を願い出たところ、2年後に希望が叶い、大学院修士課程で教育社会学を学ぶ機会を得た。筆者は、A校でインタビュー調査を行い、修士論文を執筆した。この論文は、校則問題とマイノリティ教育をクロスさせたもので、校則の正当性を自明視する教師の姿勢が、マイノリティ生徒の包摂を目指しつつ実際は排除してしまう構造を描いたものであった（原田1995）。筆者の問題関心は、それ以降、この排他的な構造の中でいかにしてマイノリティ生徒を包摂していくのかということに移っていった。そして、その後、しばらくしてから、勤務を継続しつつ博士課程に進学することになり、

学校改善をテーマにした学位論文を執筆することになった。

筆者は博士課程修了後もA校に留まり、延べ25年間をA中学校に勤務することになった。その間、校則問題は、実践者としての筆者にとって常に切実で抜き差しならない問題であり続けた。A校には多様な子どもが通っており、その中には社会経済的に困難な家庭環境にある子どもも多く含まれていた。そのような困難な状況にある子どもこそ学校行事に参加させる必要があると思うのであるが、そういう子どもに限って、インフォーマルに生成される逸脱的な反学校的グループに属することが多く、校則違反を繰り返し、指導に従わないことが多くあった。学校では、たとえば卒業式や修学旅行といった対外的な行事のときには、校則に違反したままだと行事に参加させないことが申し合わされており、違反が改まらなければ行事に参加させることができなくなるのであった。筆者は、学級担任として、また、人権教育主任や学年主任として、なんとかして校則に違反していることが理由で行事への参加を拒否される生徒が出ないように、当該違反生徒の指導、保護者への協力依頼、管理職・生徒指導担当者・他学年の教師などとの調整に努めてきた。また、会議の場などでは、時折、秩序を維持するために校則をより厳しくしていこうという提案がなされるのだが、そのたびごとに、その考え方の問題点を指摘し、簡単に校則を強化していく方向に議論が流れていくことがないように気を配っていた。

筆者は若い頃に校則問題で悩んだことを契機として、実践を続けながら研究の道へと進んでいくことになった。この立場は、自らの教師としての実践を学問的な視角から常に省察するとともに、実践をとおして得た経験を研究の中に織り込んでいくという、実践と研

究の往還を可能にしてくれた。実践者としての経験を記述して、それを研究者としての視角から分析しようとする本研究の試みは、このような筆者のポジショナリティに裏打ちされているのである。

5. 校則と指導の日常世界

(1) 学校外部と内部の相互過程

①校則は教師が勝手につくっているのか

理不尽な校則とその指導に関する批判的な言説は、様々な出版物やネット上に溢れている。たとえば、荻上・内田（2018）にも、「ブラック校則をなくそう！プロジェクト」投稿フォームに集まった様々な声が紹介されている。その中には、生まれながらの頭髪を黒染めするように強要されたとするものも多数含まれている。例えば、以下もその一つである。

子どもの髪色が茶色いという理由で、登校できず一方的に指導されたうえ、帰らされた。「髪の毛の根元は黒いので染めているはず」と教師から言われたが、実際には確認されておらず、そもそも根本の色も同じ。髪が傷んでいるために茶色に見えるだけ。担任と話したが、聞く耳を持たず話にならない。学校内では先生が校則であるかのよう。（神奈川県・公立高校・保護者）（荻上・内田 2018：36）

一方的な保護者からの投書であり、学校・教師の見解を聞いてみないと、真偽のほどを確定することはできないが、仮にこれが真実だとすれば明らかに人権侵害と言える事例であると考えられる。両者の言い分を丁寧に聞き取ってみると、認識のズレが見出せることはあり得るが、少なくともこの投稿時点において、保護者が学校・教師の対応についてここに書かれているようなリアリティをもって認識し

ていたことは事実であり、たとえそれが保護者の側の誤解に基づくものであったとしても、そのような誤解が頻繁に生じてしまう両者の関係性には、やはり問題があると言わざるを得ない。

しかし、それではなぜこのような保護者からすると「理不尽」と感じられる現象が頻繁に生じてしまうのか。その答えを本書から見出すことはできない。

この問いに対して最も明快な答えを出しているのは、先述の通り坂本（1986）である。

しかし校則は、生徒を管理し取り締まるためにある。そして教師が一方向的に決定し生徒に押しつけているのが普通である。(p.2)

根本の問題は学校のなかに生徒が人権・権利の主体であるという意識が乏しいことであろう。つまり法意識の乏しさである。…教師は親に代わって生徒の教育にあたっているのだから、教師が教育的に良いと判断すればどのような校則も可能だ、と考えるとき、ここでも校則は増えていくのである。(p.216)

実に明快な論理である。学校で教師の手によって一方的に校則がつくられ、それによって子どもに対する人権侵害が行われているのだから、その原因は教師の人権意識の低さにあるというのである。しかし、本当にそう言えるだろうか。

このように教師の資質に問題の原因を見出そうとするシンプルな見解を持っている人は決して少なくはない。次はある教育評論家のラジオ番組での語りである。これは、筆者がA校で教師や保護者、卒業生にインタビュー調査を行っている時に、ある親から子どもを

介して、筆者にぜひ聞いて欲しいと渡されたテープに収録されていた談話である。

評論家：あのね、どうも学校の先生たちが、先生たち過半数、あるいは、圧倒的多数がですね、このへんのところが無難な好みだろうという、好みのところでね、作られていった気配というのが、非常に強いんですね。

アナウンサー：誰かが、一番最初に作っているわけですからね。まあ、白だったらいいのじゃないかと、無難な色というところで…

評論家：白は、清潔である。

アナウンサー：中学生らしい、高校生らしいという、そういう…

評論家：そうなんです。

この教育評論家も坂本と同じ論理構成をとっている。やはり、校則は学校でつくられ、一方的に保護者に示されることがほとんどであるので、問題の原因は教師の「好み」にあるという認識である。

しかし、他方において、保護者・地域の人々は、学校・教師に対して、生徒が「中学生らしい」²⁾ 服装や頭髪をしていることを望んでおり、そのように指導することを学校・教師に期待している。先のラジオ番組におけるアナウンサーと教育評論家の会話においては、「白は中学生らしい」という感覚は、「教師の無難な好み」で生み出されているように語られているが、「白＝清潔」という規範は、決して学校・教師が作ったというわけではなく、世間一般の常識的な感覚の中にすでに存在している。たとえば、病院のベッドのシーツや特急列車の座席に付けられている枕カバーは白色が多い。そして、保護者は、子どもに清潔であって欲しい、あるいは、清潔感

を大切にしたいと願っている。次は、ある中学生の母親の談話である。

母親：清潔にしてたらそれでいいというか。ようは清潔感やんか。中学生特に清潔感でしょ。男子は特にそうやわ。清潔でなかったらだめでしょう、ちょうど発育期で。男っぽくなってくる時じゃない。

「白＝清潔」「中学生＝清潔であるべき」という二つの規範が結びつけば、容易に「白＝中学生らしい」という規範ができる。そうなれば、子どもに清潔であって欲しいという親の願いは、学校が定める、たとえば靴や靴下、下着の色などに反映されていくことになる。校則は、教師が勝手に自分たちの「好み」でつくったものとは言えない。

②卒業式をめぐる攻防

次は、同じ母親の語りの続きである。この母親は、数日前に行われた卒業式を振り返り、次のように語っている。この卒業式では、茶髪の生徒が数人入場していた。

母親：それでも、うちの子が言うには、こないだの卒業式に、毛赤こう染めた人がいはったいうて、今でもそんな人いはるのって言うてたんですけどね。でも、先生そんな注意しあらへんのかと聞いてたんですけどね。

筆者：そんなんです？そういう子が卒業式に出てくることを親御さんとしては？

母親：私は、いやです。

「茶髪＝中学生らしくない」も広く社会全般に行き渡っている規範である。卒業式というフォーマルな場に染髪した生徒が入っている

ことに対して、多くの保護者や地域の人々はよい印象を抱かない。そのような生徒が入場している卒業式に対して人々は嫌悪感を抱き、その思いは校長に伝えられることになる。次は、当時の校長にこの卒業式のことを振り返ってもらったときの談話である。

筆者：今年も保護者の方からそのことについて話がありましたか？

校長：今年はなかったよ。でも去年はようけあったわ。「やっぱり、あんないまんにゃなあ」とかな。「たいへんやろ。あんな卒業式に出さんときいな」とかな。

茶髪の生徒が入場していたということで、前年度には多くの非難の声が寄せられたことが語られている。保護者も地域の人々も、生徒が中学生らしい服装や頭髪をしていることを望んでおり、そのような状態を保つように生徒を指導することを、学校・教師に期待している。そして、それが達成できていないときは、学校・教師は非難の対象とされ、当該生徒の排除を求める声が学校に寄せられることもある。

従って、卒業式に茶髪の生徒を入場させるかどうかは、校長にとっては苦渋の選択となる。一般的には、染髪したままではたとえ3年生であっても卒業式への入場を認めない学校が多い。それは、地域からの信頼に応えるためではある。しかし、当時のA校の校長は違っていた。3年生は卒業式の主人公なのであるから、たとえ生徒がどのような身なりをしていようとも卒業式には出席させるべきだというのがこの校長の信念であった。真剣に生徒と向き合い、ぎりぎりまで指導してもどうしても頭髪を元の色に戻せない生徒については、それがこの学校とその生徒のありのま

まの姿なのであるから、何も隠す必要はなく、堂々とありのままを見てもらえばよいというのが、その校長の考えであった。A中学校は、昨年度からこの校長に変わっており、昨年度の卒業式から茶髪の生徒が結果的に卒業式に入場することになったのだが、昨年度の卒業式では式後に地域の代表である来賓から多くのクレームの声が寄せられたということが語られていたのである。

それから数年後、次の校長の代になってからのできごとである。卒業式が終わった直後に、ある卒業生の保護者が、当該学年の学年主任に対して、激怒して詰め寄っている場面に遭遇した。まだ、ほとんどの卒業生と保護者が式場周辺にいる状況の中でのことであった。何を怒っているのかと話をよく聞いてみると、式に参列していた卒業生（3年生）の中に頭髪に少し茶色い部分が残っている生徒が混じっていたというのであった。実はこの母親の子どもも卒業式間近まで染髪をしていたが、担任教員から、黒染めをしないと式に参列させないと言われたので、抵抗する子どもをなんとか説得して黒染めさせたというのである。にもかかわらず、きっちり黒染めができていない生徒が入場していたということは、この母親からしてみれば、学校の自分への裏切り行為だということである。子どもに会わせる顔がないと、この母親は激怒していたのであった。

その頃からしばらくの間、A中学校の卒業式は開式が予定時間より30分ほど遅れることが多くなった。それは、茶髪生徒の指導を式の予定開始時刻が過ぎても粘り強く行っていたからなのだが、あえて式の開始時間を遅らせることで、最終的に完全に黒染めができていない状態の生徒を入場させることになったとしても、学校がそれを簡単に許したわけではなく、やむにやまれずこのような結果に

至った言うことを暗にほめかすことができる効果が期待されていたからでもあった。

③学校と社会の相互関係

校則は学校・教師が勝手につくり、生徒や保護者に一方的に押し付けているように思われている面がある。そして、その原因は教師の人権意識の低さに求められたり、社会の常識から遊離した教師の「好み」に求められたりしていた。しかし、社会の人々は暗黙裏に「白は中学生らしい」「茶髪やピアスは中学生らしくない」という規範を共有しており、生徒がその規範を逸脱していると、それを指導し切れていない学校・教師を非難することになる。校則を定めているのは確かに学校・教師の側であるが、そのもとになる規範を学校に押し付けているのは社会の側なのである。

ところが、その社会の規範はどのようにして維持されてきたかといえば、卒業式後に激怒していた母親の例が端的に表しているように、学校が校則と指導を通して、その規範を生徒に伝達し、親たちがそれを守らせるように協力してきたからこそ、維持されているのである。ここには、「鶏が先か卵が先か」の議論に喩えられるような相互循環の過程が見られる。校則問題は、学校だけが作り出している問題ではなく、社会全体で作り出している問題であると言える。

それならば、学校がその循環を断ち切れればよいのではないかと思われるかもしれないが、それは難しい。学校・教師の教育活動は、保護者や地域の支えがあってはじめて可能となる。その信頼を裏切って、教師だけの力で教育実践を遂行することは不可能に近い。また、学校は常に評価されている。高校、とりわけ私立高校は、評判のよい中学校の生徒をとりたがる。茶髪生徒が多くいる中学校は、入試の際に不利になることは間違いない。あ

るいは、最近では学校選択制が導入されている自治体も増えてきている。茶髪の多くいる学校は、「選ばれない学校」になってしまい、窮地に追い込まれることになってしまう。学校の力だけで社会の規範を変えることは不可能に近いし、また、多くの犠牲をはらうことになる。

しかし、そうだとすると、次のような疑問が湧いてくるのではないだろうか。社会の人々が学校に求めているのは、「中学生らしい」頭髪や服装であり、たとえば頭髪について言えば、生まれたままの自然な頭髪でいるように指導すれば済むことではないか。なぜ、地毛が茶色いからといって黒染めを強要したり、「地毛証明」を提出させたりする必要があるのか。その行き過ぎた部分については、やはり教師の人権意識の低さ、あるいは独特の「好み」と言われてもしかたがないのではないか。

筆者は、地毛が茶色い生徒に黒染めをさせたり、「地毛証明」を提出させたりすることにはどうも賛成できないし、そのような指導はしたことはない。しかし、学校でこのような事象が生じてしまうのは、決して非常識な教師の意識や好みから生じる逸脱的なできごとなのではなく、学校内部の相互過程を視野に入れば、十分に起こりうる事象だと考えられるのである。このような間違いを阻止するためにも、いかなる内部過程でこのような現象が生みだされているのかを、明らかにさせておく必要があると思うのである。

(2) 学校内部の相互過程

学校内部の教師・生徒間、教師間の相互過程は、外部から見えにくく、いわばブラックボックスの中にある。生徒には「中学生らしい」服装や頭髪をしていて欲しい、そして学校は生徒にそのような社会の規範を守るよう

にきっちり指導するべきだという人々の期待は、前述のような学校に対する様々な非難の声として学校に伝えられ、教師はその期待に応えよう（あるいは、非難されないようにしよう）として生徒を指導することになる。しかし、ことはそう簡単ではない。なぜならば、「中学生らしい」の基準は曖昧であり、生徒だけではなく、教師、保護者、地域の人々の間でも、何をもって「中学生らしい」とするのか不明瞭であり、さらにすべての生徒が従順に教師の指導に従うわけではないからである。学校においては、日常的に、教師・生徒間の戦略的な駆け引きが展開されている。

①生徒の戦略

両者の掛け合いは、どちらが先どちらが後ということではなく、同時に並行して展開される。楽譜のように複線で表現できたならば両者を並記できるのだが、文章による記述は単線であるのでそれが難しい。よって、ここでは便宜的に生徒の側の戦略から先に記述していくことにする。在学中教師の指導に反抗的な子どもが集まる集団に属していた卒業生へのインタビューで語られた戦略は、以下のようであった。それらは、〈恣意性を攻める〉〈指導のズレやブレを攻める〉〈教師によって態度を使い分ける〉〈だんまりを決め込む〉である。

最も頻繁に用いられる生徒側の戦略は、〈恣意性を攻める〉である。これは、基準の曖昧さや根拠の脆弱性を衝く戦略である。次は、在学中校則違反を繰り返していたある卒業生の談話である。

卒業生：でも、ドライバーで上げるのはあかんの、なんで下に下げるのはいいのかなあって。それいいの？

筆者：ええ？そんなんあるの？

卒業生：今、下に巻き込むのがはやるし、それやったらいいんかなあと思うし。どこまでがいいんか悪いんか、ドライヤーを使って、髪の毛を普通にセットするぐらいやったらいいんか、派手にならへんかったらいいんか。

当時、この学校では、ドライヤーで頭髪をセットすることは禁じられていた。しかし、前髪を上向きに巻くことは問題とされたが、下向きに巻くことは問題とされなかったというのである。つまりドライヤーで頭髪をセットすることが問題なのではなく、「上向き」が問題なのである。おそらくこの校則は、1980年代の校内暴力が吹き荒れた時期に、反抗的な生徒集団の中でリーゼントヘアなど頭髪を上げるスタイルが流行していたことを受けてつくられたものでないかと推測される。しかし、「下向き」はよくて「上向き」がいけないという理由を合理的に説明することは不可能に近い。

次は、通学用の靴に関する校則についてである。

卒業生：靴も変じゃない。穴が5つままでとか。なんで6つやったらあかんねん、なんでライン入ったらあかんねんという感じじゃない？なんであかんのかかわからへん。

確かに、靴の穴の個数は5つままででなければならぬ理由はないし、ラインが入ってはいけない理由も説明できない。このように校則の基準は曖昧で恣意的である。生徒は、このような校則の曖昧さや恣意性を指摘することを通して、教師の指導を交わそうとするのであった。

次に、〈指導のズレやブレを攻める〉であ

る。ここでの指導の「ズレ」とは教師間において指導の基準に一貫性がないこと、「ブレ」とは一人の教師内において一貫性がないことを表すことにする。「ズレ」や「ブレ」が生じる原因は多様である。教師が教育的配慮に基づいて意図的に基準を操作している時もあるが、無意図的にそうなってしまう場合もある。あるいは、実際のところはズレもブレもないにも関わらず、生徒の側からそれがあるように見える場合もある。そういう場合、決まって使われる教師への非難の言葉は「えこひいき」である。頭髪指導に対する対抗戦略としてこの方法はよく使われる。日本の中学校・高等学校のほとんどの学校は、頭髪に関して「染髪をしてはいけない」と定めている。しかし、生まれながらの頭髪の色は微妙に一人一人違うので、教師一人で何十人もの生徒を見ている状況下では、生徒が染髪をしたのかどうかを正確に見極めることは不可能に近い。その結果、どうしてもズレやブレが生じてしまうのである。そういうときに、生徒は、「〇〇さんも私と同じくらい茶色いのに、なぜ私だけに注意するのか。えこひいきだ!」、あるいは「〇〇先生のクラスでは問題にならないのに、なぜ私のクラスだけ問題にされるのか。差別だ!」などと言って、教師の指導を打ち砕こうとするのである。

また、そこに乗じて、あえて微妙な線を衝いてくる生徒も現れることになる。完全な茶色ではなく少し脱色、あるいは茶色がかった色に染めていても、それを指摘されると、「ドライヤーを使いすぎて色が抜けてしまいました」、あるいは「この夏プールによく行ったので塩素で色が抜けました」と言い訳することは指導に対抗するための常套句である。「地毛証明」はこういう状況下であって、間違った指導を回避するための教師側の戦略として生みだされたと考えられる。また、地毛

を黒く染めるような行き過ぎた指導が行われてしまうのも、このような生徒の対抗戦略への過度な反応だと思われる。

三つ目は、〈教師によって態度を使い分ける〉である。次は、在学中、執拗に校則違反を繰り返した卒業生の談話である。

筆者：たとえば、生徒指導の先生こわいやん。そういう時なんかどうするの？

卒業生：ああ、もうそれはしゃがむ。しゃがんでたら（スカート丈の）長さわからへんもん。

筆者：なるほど。ほな、やさしい先生やったらそのまま？

卒業生：そのまま。「おはよう」とかいうて。

（中略）

卒業生：1年生は要領が悪い。やったらおこられる先生とか、分けたらいいねんけど、全部が全部一緒やから。

筆者：その秘訣は、この先生はこう、この先生はこうと、先生によって分けること？

卒業生：そうそうそう。

この卒業生は、教師を「こわい先生」と「やさしい先生」に類型化し、教師によって態度を使い分けることが学校でうまくやっていく上での「秘訣」であると語っている。

最後に紹介する生徒の対抗戦略は、〈だんまりを決め込む〉である。次も同じ卒業生の談話である。

卒業生：中学の時に、むかついたら何も言わへんかった。

原田：むかついたら何も言わへんかったのは、作戦か？

卒業生：作戦とかそんなんじゃないくて、

しゃべりたくないねん。

原田：ずっと、黙ってる間、何か考えてるの？「絶対しゃべったらへんねん」とか。

卒業生：担任とかやったら、わざとしゃべらへんこともあるけど、あの時、「なんで、ぜんぜん関係ないお前に言われなあかんね」みたいな感じ。「自分のクラスを心配しろ」みたいな感じやったな。

この戦略を行使されると、教師は何を言っても指導にならず、お手上げ状態に陥ることになる。この膠着状態を打開するためには、当該生徒と話が通じる教師の助けを借りることになるが、そうなる、今度は、〈教師によって態度を使い分ける〉という戦略を発動させてしまうことになり、当該教師にとって不利な状況が続くことは変わらないのである。

以上のように、生徒ら、特に逸脱的な反学校的なグループに属している生徒らは、執拗に教師の指導に抵抗し、あの手この手で対抗戦略を行使することになる。教師側がそれに屈してしまうと、「中学生らしい」という規範を逸脱した生徒が増加し、保護者や地域の期待に応えることができなくなってしまうのである。教師は、背後に保護者・地域の期待を背負い、前面に生徒の抵抗に直面し、常に板挟み状態の中で教育実践を展開している。教師は、この隘路の中で活路を見出し、自らの教師アイデンティティを保持するために、「指導」という名の戦略を行使することになるのである。

②教師の戦略

教師の戦略は、生徒の戦略に呼応する形で精緻化・先鋭化していくことになる。生徒の戦略が、教師の指導の恣意性やズレを攻撃し、さらに教師によって態度を使い分けるこ

とにあるならば、教師の戦略は、自ずとそれに対抗するために規則を明確化し、指導の足並みを揃える方向に進んでいくことになる。教師の戦略として、〈規則の明確化〉〈絶えざる監視〉〈違反者の洗い出し〉〈イデオロギー操作〉の4点について説明することにする。

まず、〈規則の明確化〉である。生徒は、指導の恣意性や教師の指導のズレやブレを衝いてくることは先に述べた。従って、指導を貫徹するためには、教師間で基準を明確にしておく必要がある。靴下を例にとり説明してみよう。「白＝中学生らしい」という規範に従って、とりあえず、「靴下は白を基調としたもの」という指導のガイドラインがつけられたとする。しかし、生徒は図1のような様々な靴下を履いてくることがあり得る。おそらく、生徒にとっても、教師にとっても、(A) や (B) を「白を基調とした」という範疇に入れることに異論はないと思われる。しかし、(C) となると見解が分かれるところとなろう。そこで、「靴下は白を基調としたもの。ラインは2本までとする」という新たな指導のガイドラインが決められることになる。しかし、生徒の戦略は、教師の指導の恣意性やズレ・ブレを攻めることに主眼がおかれており、あえて違反ぎりぎりの靴下を履いてくる者が表れることは十分あり得ることである。そこで、図2の(D)のような靴

下を履いてくる生徒が現れたとする。そして、それに追従して生徒の間で(D)が流行しだしたとする。そうすると、教師側はそれを看過できなくなり、今度は、「靴下は白を基調としたもの。ラインは2本までとする。ラインの幅は1本あたり1cmまでとする」というような、一般社会の常識からすれば到底考えも及ばない非常識な校則が誕生することが起こり得るのである。このように、校則は、教師・生徒間の戦略の応酬により、徐々に細分化、厳格化していく方向に誘われていくことになる。ここに挙げた事例は、分かりやすく説明するために筆者が創作したものであるが、校則が細分化され増殖するのは、概ねこのような原理が働いているからである。

次は、〈絶えざる監視〉である。教師は、生徒が規則を遵守しているかどうかを常に監視し、違反が見られれば即座に指導することになる。決して四六時中監視しようと思って監視しているわけではないが、授業中も休み時間も部活動中も、教師は学校の中で多くの時間を生徒とともに過ごしており、生徒の校則違反行為は自ずと視界の中に入ってくることになる。教師個人の主観的な意思がどうであれ、教師はそれを認知した限り放置することができなくなる。それは、先述したように、生徒の戦略には〈指導のズレやブレを攻める〉や〈教師によって態度を変える〉



(A)



(B)



(C)



(D)

図1 白を基調とした靴下のイメージ

図2 白を基調とした靴下のイメージ (続き)

があるからである。校則違反に対して見て見ぬふりをしていると、「やさしい先生」と類型化され指導が困難な状況に陥る可能性がある。また、指導に一貫性がないと「えこひいき」と非難されることもあり得る。さらに、教師間でも相互監視が働いている。次は、ある学校の生徒指導部長の談話である。職員間で働く監視の眼差しが、教師を行き過ぎた指導に追い詰めていくことが語られている。

生徒指導部長：今の何年生はどうのこのやとかね、ありますやんか。どないなつてんにゃとか、そういう同僚からの批判がありますやんか、そんなんが知らず知らずのうちに自分を追い詰めていって、無駄な指導してしまっていることがあったんちゃうかなあと僕は思いますわ。…直接言われるということはないけども、わかりますでしょ、うわさみたいに、ちょこちょこちょこちょこ、それがどこからともなく入ってきたりとかねえ。

教師集団内では指導のレベルを一定に保つために、互いに監視し、牽制しあう力が働いているのである。たとえば3年生の学年が修学旅行に茶髪の生徒を連れて行ったとなれば、2年生や1年生の学年から激しい非難が寄せられることがある。それは3年生の学年で茶髪生徒が参加したという情報は瞬く間に下級生に伝わり、それが既成事実となって来年度以降の指導を困難にさせることが予想されるからである。

教師のストラテジーの三つ目は、〈違反者の洗い出し〉である。教科指導において、定期的に試験を課し、一定の基準で生徒の達成度を評価し、「可／不可」を判別することは、どの学校でも普通に行われていることである。これと同様の原理が、校則とその指導に

おいても用いられている。たとえば、時折もたれる学年集会、卒業式や修学旅行といった対外的な行事の事前指導、あるいは、毎朝の校門指導の際に、違反者のチェックが行われるのである。「違反」と認定されると、卒業式や修学旅行などの行事の場合は参加が許されず、校門指導の場合では教室へ向かうことが許されなくなる。このように、学校での指導は、暗黙裡に排除を前提にして行われている。校則に違反した一握りの生徒に対して排除をちらつかせることにより、その他の多くの生徒に「あのようにはなりたくない」という思いを抱かせ、間接的に他の多くの生徒に対して「主体的」に指導に従うように仕向けることができるようになるのである。

教師のストラテジーの四つ目は、〈イデオロギー操作〉である。ある生徒指導部長の教師は、定期的に生徒指導通信を発行していた。そして、その趣旨を次のように語った。

教師：結局、こんなふうを考えなきゃならないんだというのと、それからこういう体制でみんながもしかすると考えているのかもしれないという幻想を生んだり、同時に先生たちはある程度価値観みたいなものが、はっきりあっても言うてるんだなという、そういう一つの機軸ができるのかな。それはもう戦略的な指向というか、とにかく多数の論理みたいなものを一つ作っておいて、それに巻き込むみたいな形にしたい。それはもう同時に職員の方にも、求めてるわけで。

この教師は、生徒指導通信を発行することにより、「こんなふうを考えなきゃならない」という「幻想」を生み出すことができると話している。つまり、教師の指導の正当性を保障し、逆に、指導に従わない者は道徳的に劣っ

たものとみなす価値観を学校の中に生みだし拡充していくイデオロギー操作である。このストラテジーが奏功することで、校則を守ることは道徳的に「善」、その逆は「悪」と価値づけられ、生徒同士、教師同士の牽制や監視が正当化され、主体的・能動的にそれが行われるようになるのである。坂本（1993）の言う「心理的武器」とは、まさにこのイデオロギー操作と規則、監視、違反者の洗い出しが相互に結合した結果生みだされる状況だと考えられる。

③背後にある教員文化と生徒集団の反学校文化

教師・生徒、双方の戦略は、せめぎあいの過程を通して、しだいに先鋭化していき、それぞれの集団の結束をより強固なものにしていくことになる。学校・教師に対抗的な生徒らは、教師とのせめぎあいを経てインフォーマルな反学校的な集団を形成し、そこに独特の文化を醸成していくことになる。次は、在学中校則違反を繰り返した反学校的な生徒集団に属していた卒業生の談話である。

筆者：そういう頭髪や服装の違反をする人は、一つのグループになってるの？

卒業生：うん。頭髪は黒いけど、スカートはみんな短い。

筆者：キンキンにしようとか、モンチッチにしようとかは、友達と相談して決めるの？

卒業生：違う。個人個人で決まっていく。

筆者：別に、同じグループやから、同じ髪形にしなあかんということはないけど、知らぬ間に、よく似た髪形になっていく？

卒業生：そう。

昔から「類は友を呼ぶ」という諺があるように、よく似た感覚の者が「知らぬ間に」集まってきて、同じ髪型や服装になっていくことが語られている。また、同じ卒業生は、次のようにも語っていた。

原田：でも、こりんとやってきたわな。あれなんでや？

卒業生：一回やったら止まらへんね。やりたくなるねん。一回やって、気に入ったらやってしまうねん。

原田：勝手に手が動いてしまうの？

卒業生：うん。あかんと思っても、やりたくなるねん。

原田：それ、なんで？

卒業生：なんでやろ。

原田：それがなんでかわからへんねん。

卒業生：なんでやろ。でも一回やったら、止まらへんようになるねん。

この卒業生は、「勝手に手が動いてしまうの？」という筆者の問いかけに対して「うん」と応え、理由は分からないが、校則違反は「一回やったら、止まらなくなる」と言っている。

一方、対極にある教師集団でも、よく似た話を聞くことができた。次は、ある40代のベテラン教員の談話である。

教師：でも、私の根本には、そんなこと（服装や頭髪のこと）どうでもいいんやで、という気持ちはあるんやで、でもいったん決まってしまうと、ものすご気になんね、いややね、その、こういうもんですよというのが決まったのに、スカートから膝が出てたりするとめっちゃめっちゃ気になって、他のやつやとんのに、何でできひんねという感じになってしまうね。あの、もう、いらつくねや。だから

根本的には、別にどうでもいいと思っていながら、規則、学校の体制に自分自信が縛られてるというの。そうなったら、スカート短いやつが気になるね、もういややね。そういうことかな。それは、とにかく違反してるということが、許せへんねん。

この教師は、意識レベルでは、「そんなことどうでもいいんやで」と言いながら、違反した短いスカート丈の生徒を見ると、「いらついで」許せなくなると述べている。これもまた、教師の指導実践が文化に基づく慣習的行為としてなされていることの証左であるといえる。

以上述べてきたような学校内部の相互過程を経て、「中学生らしい」という学校外部からインプットされる規範は、校則と指導という形でアウトプットされることになるのである。

6. 総括

学校は「社会化」(socialization)の装置である。学校は、社会においてこれぞ「常識」とされる文化(支配的文化: dominant culture)を次代を担う子どもたちに伝達しつつ新たに創造することにより、社会と文化を再生産している。学校が、「中学生は中学生らしい服装や髪型をしているべき」とする社会からの要請に応えるべく指導を行うのも、その一環であると言える。

しかし、学校内部に視点を移すと、ことはさほど簡単ではないことが分かる。その困難は、まずもって文化の恣意性に求められる。たとえば、「葬式=黒ネクタイ」「結婚式=白ネクタイ」という規範は一般的にかなり普及しており、これを逆転させてしまうとたいへんな事態が待ち受けることになることは容易

に想像がつくところであろう。しかし、なぜそうでなければならないのかと聞かれば、その問いに対して合理的に理由を説明できる者などほとんどいないのではないだろうか。ただ社会の構成員のほとんどがその規範を共有しているから、そうでなければならないと思われているだけのことなのである。皆が同じ感覚を共有しておれば特に問題は生じないのだが、そこに違いがあるとたちまち葛藤が生じ、その理由を合理的に説明することが求められることになるのである。

ウォーラー(Waller 1993: 訳書p.137)も指摘するように、生徒と教師の間には根源的な世代間対立の契機が含まれている。「教師は成人社会の文化の具現者として、その文化を子どもに押しつけようとするのに対し、生徒は子ども集団に特有な文化の代表者として、これに対抗する」ものである。特に服装や髪型などのファッションは時代の最先端をいくものであり、世代間の文化間葛藤が最も顕著に現れる領域であると言える。生徒集団は学校外部の若者文化の影響を受けるとともに、自らそれを体現することにより、若者文化を再生産しているのである。

さらに、生徒集団といっても一枚岩ではない。ウィリス(Willis 1977)が『ハマータウンの野郎ども』において描いたような反学校的生徒集団は、イギリスのような階級社会でなくとも、世界中の多くの学校で見出すことができる。学校内部では日常的に、指導を貫徹しようとする教師側とそれに抵抗しようとする生徒側との間で、絶えざる戦略の応酬が繰り返されており、その実践の繰り返しがそれぞれの集団内部の文化をより結晶化させ、先鋭化させていくことになるのである。

ブルデュー(Bourdieu 1980)によれば、人々の日常的な実践は、文化によって構成されるハビトゥス(habitus)に依拠した、無意識・

半意識的な慣習的行為（プラチック：*pratique*）として行われる。教師・生徒双方の戦略も、それぞれの背後にある文化に依拠した無意識的・半意識的な慣習的行為として繰り出されているのである。まさに、反学校的グループに属していた卒業生が「一回やったら止まらへんようになる」、あるいはベテラン教師が違反生徒を見たら「いらついで、許せなくなる」と言うのもその証左である。それがゆえに、教師も生徒も、自らがどのように行為すべきかということは身をもって熟知しているのだが、その意味を客観的に言語化して説明することは難しくなるのである。

学校内部の教師・生徒間の戦略の応酬によって、「中学生らしい」という学校外部から内部へとインプットされる要請は、世間の常識からかけ離れた校則と指導という形でアウトプットされ、そこには自ずとギャップが生じることになる。教師の教育行為は教員文化のハビトゥスに基づくプラチックとして実践されており、教師自らがここで描いた構造の上に自らの行為を据え置いて俯瞰的に全体を見渡すことは難しく、その結果、このギャップに対して無自覚であることが多い。無自覚であるが故に、それが生じる原因をうまく説明することができなかつたり、あるいは過去につくられた校則がもはや時代錯誤的になっていることに気づかなかつたりすることになるのである。さらに、学校内部では、秩序を保つために常に相互監視の眼差しが張り巡らされており、それを逸脱する行為に対しては社会的サンクション（制裁）が差し向けられることになる。筆者が若い頃、学校の校則と生徒指導のあり方に疑義を呈したときに、肩身の狭い思いを強いられたのもそのためである。よって、教師はこの問題に関して沈黙するのである。これが、校則と指導の「理不尽さ」、つまり「ブラックさ」を生みだ

す構造的要因である、と筆者は考えている。

ただし、これは筆者の一考察であり、筆者にとっての現実^{リアリティ}にすぎない。現実^{リアリティ}は多様であり、その全体像をつかむためには、学校の内部を知る者が自分の目の前の現実^{リアリティ}を語り出し、それを集積していくしか方法が見つからない。外在的な批判だけでは、校則の見直しの契機にはなり得ても、問題を生み出す根幹の部分改善することは難しい。問題は、学校の外部と内部の関係性から生じているのであり、校則に関する議論を今後さらに発展させていくためには、学校外部と内部を総合的に捉える理論の構築が目指されねばならないのである。その方向での議論を進めるためには、外部からの批判に対する内部からの応答が必要である。その試金石になればとの思いから本稿を執筆した。忌憚のないご批判を賜りたい。

注

- 1) 調査は1994年に実施した。A校を中心に、校長・教師21名、生徒・卒業生の保護者5名、中学生17名、高校生または卒業生11名を対象に、半構造化インタビューを実施した。
- 2) 小学校の場合ならば「小学生らしい」、高校の場合ならば「高校生らしい」となるが、本研究は中学校をフィールドにしているため、代表して「中学生らしい」と表記する。以下同様。

文献

- 綾屋紗月, 2018, 「当事者研究から見た学校の生きずらさー発達障害者の視点から」荻上チキ・内田良編著『ブラック校則―理不尽な苦しみの現実』東洋館出版社, pp.109-121。
- Bourdieu, P., 1980, *Le sens pratique*, Munuit. (=2018, 今村仁司・港道隆訳『実践感覚1』みすず書房).
- 藤田結子・北村文, 2013, 『現代エスノグラフィー』新曜社。
- 原田琢也, 1995, 「学校文化：その差別の構造―服装・髪指導という〈葛藤の場〉より―」『解放社会学研究』第9巻, pp.31-63。

- 原田琢也, 2007, 『アイデンティティと学力に関する研究: 「学力大合唱の時代」に向けて, 同和教育の現場から』批評社。
- 林大介, 2020, 「学校のルール—校則とは何か」『季刊教育法』, pp.4-13。
- 石戸悠太郎, 2020, 「校則をめぐる裁判事例」『季刊教育法』, pp.54-61。
- 石川多加子, 2020, 「日本国憲法といわゆる『校則』」『季刊教育法』, pp.14-21。
- 石飛和彦, 1995, 「校則問題のエスノメソドロロジー」『教育社会学研究』第5集, pp.145-161。
- 増原裕子, 2018, 「校則に内在する性規範」荻上チキ・内田良編著『ブラック校則—理不尽な苦しみの現実』東洋館出版社, pp.123-138。
- 真下麻里子, 2018, 「司法から見る校則」荻上チキ・内田良編著『ブラック校則—理不尽な苦しみの現実』東洋館出版社, p.78-94。
- 南雲勇多, 2020, 「外国につながる子どもと学校のルール・校則」『季刊教育法』, pp.38-45。
- 中野義澄, 2018, 「その『学校のきまり』『校則』はNG? 専門家の知見を活かす①健康面NG」教育開発研究所『教職研修』2018年2月号, p.24。
- 大島佳代子, 2018a, 「その『学校のきまり』『校則』はNG? 専門家の知見を活かす②人権面NG」教育開発研究所『教職研修』2018年2月号, p.25。
- 大島佳代子, 2018b, 「時代に合わない校則を見直し, 校則違反に対する指導方法を改善する必要がある」小学館『総合教育技術』2018年6月号, pp.48-51。
- 荻上チキ, 2018, 「ブラック校則の具体的事例」荻上チキ・内田良編著『ブラック校則—理不尽な苦しみの現実』東洋館出版社, pp.33-59。
- 荻上チキ・内田良, 2018, 『ブラック校則—理不尽な苦しみの現実』東洋館出版社。
- 荻上チキ・岡田有真, 2018, 「データから見るブラック校則」荻上チキ・内田良編著『ブラック校則—理不尽な苦しみの現実』東洋館出版社, pp.13-31。
- 坂本秀夫, 1986, 『「校則」の研究—だれのための生徒心得か』三一書房。
- 坂本秀夫, 1993, 『校則裁判』三一書房。
- Spector, M. and Kitsuse, J.I., 1977, *Constructing Social Problems*, Routledge. (=村上直他訳, 1990, 『社会問題の構築—ラベリング理論をこえて』マルジュ社)。
- 鈴木雅博, 2016, 「教師は曖昧な校則下での厳格な指導をどう論じたか」『教育社会学研究』第99集, pp.47-67。
- 内田良, 2018, 「校則の功罪」教育開発研究所『教職研修』2018年2月号, p.18-19。
- 山下敏雅, 2020, 「LGBTと校則」『季刊教育法』, pp.30-37。
- 渡辺由美子, 2018, 「校則が及ぼす経済的負担」荻上チキ・内田良編著『ブラック校則—理不尽な苦しみの現実』東洋館出版社, pp.95-108。
- Waller, Willard., 1932, *The Sociology of Teaching*, New York: Russell & Russell Press (=1957, 石山脩平・橋爪貞雄訳『学校集団—その構造と指導の生態』明治図書)。
- Willis, Paul, 1977, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press (=1985, 熊沢誠・山田潤訳, 『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房)。

キーワード: ブラック校則, 教員文化, ストラテジー