

# オーストラリア中等教育における「校則」の運用 エスノグラフィを中心として

松本浩欣

## “School Rules” in Practice in an Australian Secondary School

Hiroyoshi MATSUMOTO

This research focuses on the practical handling the discipline or behaviour management through the perspective of “School Rules” in an Australian secondary school. From the experience of succeeding field work in an Australian secondary school since 1999, the structure of the school rules there clearly seem to work quite well. Moreover, the existence of the teachers’ manual for discipline seems quite unique.

The main focus of this research is to find how the things around discipline in school get better and are maintained well with the “School Rules” from the Australian view point. The spot light is mainly on the ethnography and written materials at an Australian secondary school in Western Australia in this research.

### 目次

#### I.はじめに

#### II.オーストラリア中等教育学校の「校則」と運用

##### A.Indian Ocean College の概略

##### B.「校則」運用のエスノグラフィ

#### III.「指導」の実態に関する考察

##### A.家庭と学校の役割の明確化とインタラクション

##### B.構造の「剛性」・社会「常識」の共有

##### C.「指導」の技術的な側面

#### IV.まとめ

#### I. はじめに

教師の多忙化が言われ、しかし同時並行的に学校に対する要求と期待はかつてないほど高まっている中、「教育に何ができるのかを考えるのではなく、何ができないのかを考えること。教育に何を期待すべきかではなく、何を期待してはいけないのかを論じること」(荻谷 1995 p. 218) だとか『学校に何ができるか／できないか』『学校が何をすべきか／すべきでないか』という原理的なレベルでの議論を棚上げにしたまま、こうした無限定領域拡張が進行している結果、現代の学校は、いわばゲリラ掃討戦の泥沼に引きずり込ま

れているような状況にあるのではないだろうか」(広田 2003 p. 85) といった指摘がなされている。

実際、学校を取り巻く諸問題の解決の糸口は、教師の資質などに矮小化される傾向が強い。これは現在も声高に叫ばれる「教師力」「授業力」「教育力」などの、非常に抽象的で実態のない形を取る。すべての問題の解決の鍵が教師個人に重くのしかかり、「バーンアウト」「バーニングアウト」と評される教師の燃え尽きが多数報告されている。それらは、時に精神疾患や自殺など看過できない悲惨な事態も引き起こしているが、並行して教師に対する負担はますます増加し、教師を取り巻く環境はさらに厳しさを増している。

広田 (2005) が言う「構造問題の技術問題化」、「構造問題の個人倫理問題化」とは、それぞれ「本来構造的な原因で生まれてきているような問題を、教師が指導方法の工夫・改善でなんとか解決しようとするような姿勢」、「本来構造的な原因で生まれてきているような問題を、教師の熱意や努力や修養の不足に原因を還元してしまって、自己研鑽によって何とか解決しようとするような姿勢」のことであるが(前掲 pp. 91-92)、研究レベルでもそのような「構造」についてもっと深く追求されなければならない。もちろん教師の指導方法の工夫・改善や自己研鑽が大前提であることは言う

までもないが、その前提に立った上で、教師批判のみに墮することなく、よりマクロな視点に立ち、制度や構造といった学校を取り巻くフレームワークの検証を行う必要がある。

本稿が目指したいのは、そのような教師個人の資質や技量によって問題を乗り越えようという努力ではなく、制度として教育の質を高めていくのにはどうしたらよいかという問いに対する一つの方向性を示すことである。ここで言う教育の質とは、教育に携わるアクターが、それぞれの機能を全うし、結果としてその責務を十分に果たすことである。

では、広田の言う「構造的な問題」とは何の問題なのか。肥大した学校が出来ないことを削り、背負わされ過ぎた荷物を降ろしたとき、後に残るのはいったい何なのか。それは、学校や教師の本質やすべきことが本来どのようなものだったか、あるいは学校の役割とは何かという問いに繋がっていく。

筆者はこれまでオーストラリアの学校において継続的にフィールドワークを行い、日本の学校との比較考察を行ってきたが、その際に参与観察を行ってきた学校では、非常によく授業規律が保たれ、学校としての教育活動が円滑に行われているように見えた。実際永田と米山による調査でも、「日本の学校よりもオーストラリアの学校の方が生徒にとってより好ましい学習条件にあるという傾向が見られた」<sup>1</sup>という(永田・米山 2007 p. 248)。論文はさらに「学校生活全般に対する生徒の満足度は日本よりもオーストラリアの方が高く、教師との関係性を肯定的にとらえ、生徒がより高い自尊感情を持ち、授業での学習を楽しみ、校則の内容について納得していることが明らかになった」と続く(同上)。ここには何がしかのヒントが隠されているのではないかと、そしてこのことが何故なのかを問うてみる価値があるのではないだろうか。これが本稿の発端である。

本稿では、筆者が1999年以来フィールドワークを重ねてきた西オーストラリア州の中等教育学校の教育活動のうち、その学校を形作る規則(=学校ですべきこと、教えるべき規範)である「校則」の作用に着目し、それがどのようなものを示し、その上でその学校での参与観察のデータを重ね、その教育活動を「校則」や教師の指導を軸に描き出す。つまり本稿の目的は、オーストラリアの中等教育学校における「校則」

の運用を、エスノグラフィを通じて描き出すことにより、それが学校活動をどのように規定し、学校文化や現在報告されている様々な問題の解決に対してどの様な関連性があるのかを示すことにある。それは浦野(2002)が指摘するように「生活(生徒)指導はどうあるべきか」という問題にとどまらず、学校の在り方、学校運営、学校組織の在り方に密接に関わっている」のであり、学校という組織が有機的に運営されるための手がかりとなるはずである。その意味で本稿は、「学校の役割」を「校則」という切り口で考察する試みとも言える。

なお本稿では高野(1985)に倣い、生徒に対して学校が与える明文化されたルール、一般的な用法で言う「校則」を「生徒規則」と表現し、明示されない規範を「生徒心得」と表現する。また、それらの総体として規範的な意味で示されるものを「生徒規範」という語を用いて表すこととする。このことは、規則としての意味合いと心得的な意味合いが峻別されないまま用いられ、本稿で論じようとする概念の語義が定まらない危険性を避けるためである。そのような観点から、ここでは生徒規則という意味合いにおいて特に「校則」という語を用いなければならない場合、鍵括弧のついた「校則」という形で用いることとする。

エスノグラフィに先立ち、本稿の研究上の位置づけについて述べておきたい。

「校則」の研究史は1980年代の「校則問題」に関連する研究から始まる。これは所謂、学校「管理主義」批判の文脈で行われた研究で、主に「校則」の法的妥当性、正統性を看破しようという試みと言える。学校は権威的で非常識なものであるという風潮が広まり、兵庫県神戸高塚高校で遅刻指導の際に起きた、所謂「校門圧死事件」(1990年)などに代表される、「校則」をめぐる多くの訴訟が起こされたのもこの時期であった。それらは長尾(1992)に詳しい。

この流れはやがて大きなうねりとなり、80年代後半から90年代に掛けては「学校の民主化」という旗印の下、体罰の禁止、校則の無効化、教師や学校の権威剥奪という一連の流れを生み出した。

「管理主義」教育が去ったあとの90年代は学級崩壊や新しい荒れと呼ばれる事態が深刻化した時期であった。「管理主義」批判によって、学校という場が生徒を主体的に陶冶する機能を奪われ、その無力化が顕在化

## オーストラリア中等教育における「校則」の運用

した時期であったとも言える。吉田 (2007) の言う「ポスト管理教育の時代」である。嶋崎は、「造反有理論を基に日本の『管理教育』を最大の『戦犯』扱っていた人は、『暴力を力で抑えたのでいじめが増え、それにも権威的に対抗したため不登校が増えた』との主張を、統計的にも事例的にも説明する責任があります」(嶋崎 2007 p. 3) と、「管理主義」批判に対して痛烈な反論を行っている。学習内容の3割削減を柱とした、「ゆとり教育」とも相俟って、学校は「託児所」などと揶揄される様相を呈していた。この時期は教師の指導力不足や不適格教員、あるいは先に述べたように教師のバーンアウトや離職、精神疾患などが話題になり始めた時期でもある。市川は90年代を「教員や公務員にとっては“激動の10年”」(市川 2006 pp. 83-87) と記している。

その様な教育を巡る社会動向に対し、正反対の揺り戻しとも言うべき動きがゼロ・トレランスである。荒れた学校を改善する方策としても効果があったとする加藤 (2006) は、アメリカでの成果を中心にゼロ・トレランスを肯定的に評価し、「学校の機能不全」を建て直す切り札と位置づけている。加藤はアメリカにおける60年代のリベラルな風潮を「社会的混乱」と総括し、このことが学校や教師の権威低下など、学校規律の乱れにつながったとしている。この是正のためには、ゼロ・トレランスが最も効果的であり、「この結果、アメリカにおいては90年代において、学校規律はほぼ完全に確立されて現在に至っている」(加藤 2006 p. 47) としている。

一方ゼロ・トレランスには多くの問題点も指摘されており、アメリカでの過剰包摂や人種差別的効果、あるいは学習が遅れがちで援助を必要としている生徒に対する教育的・心理的な負の影響を丁寧に描き出した舟木 (2003) は、その本質的效果に批判的な考察を加え、疑義を呈している。なぜならゼロ・トレランスを教師の指導をサポートするシステムという視点で見れば、確かにそれは有効な手段ではあるかもしれないが、「『学校の刑務所化』とも形容される状況のなかで、教師の役割が放棄され警察官あるいは検察官の役割へと置き換えられ、学校懲戒の果たす教育的役割が刑事的処罰にとって代えられている」危険性を孕むものであり、学校から排除された生徒が将来的に社会階層から零れ落ち、ギャング化していく構造も指摘されるという点において、本質的な意味で教育の質の向上につな

がるかどうかは大いに疑わしい。

しかし学校の機能不全が言われ、その一方で教育に対する付託はかつてないほど膨張していく中で、今一度「学校とは何か」という根源的な問いに立ち返って見たとき、その糸口は、冒頭述べた「構造問題」(広田 2005) の解決しかないように見える。このような研究史的文脈から、本稿では永田・米山 (2007) による調査を手がかりとし、オーストラリアの「校則」とその運用を切り口に、学校とは何かという大きな問いに対するひとつの方向性を示したい。

## II. オーストラリア中等教育学校の「校則」と運用

### A. Indian Ocean College の概略

本稿における調査は、2004年7月28日から8月11日の間と2005年3月28日から4月2日までの間、2008年3月30日から4月4日まで、そして2008年7月31日から8月5日までの間、西オーストラリア州の私立中等教育学校での参与観察を行った。筆者は現地校では10年来毎年訪問する日本の教師として認知されており、職員もほとんどが顔見知りである。現地では筆者の参与観察は特別なことではなく、生徒にも教師として認識されており、その意味で現地学校のスタッフとしての記述が出来たと言える。ここではその学校を仮にIndian Ocean College (以下IOCと略す) と呼ぶことにする。IOCは、西オーストラリア州の州都パースの市街地からフリーウェイで30分ほど北に位置する、私立の共学中等教育学校である。西オーストラリア州では中等教育学校には8年生から12年生<sup>3</sup>までが在籍する。創立は1986年と比較的新しい。

一般的にパースでは西に広がるインド洋に面した土地ほど高級とされているが、IOCも校地からインド洋を望むことができる。海岸線と平行に走る大通りに面しているが、閑静な高級住宅街の一角にあるカトリックの学校である。海岸線からは3、400mほどで、その間にも平屋の家が立ち並んでいる。

学費は学年によって異なっているが、2004年の段階で年間約A\$3,000(=約¥270,000)、学期ごとにはA\$750(=約¥67,000:A\$1=¥90とする)である。これは、比較的学費が高いとされるカトリックの学校としては安い方だという。2011年でも年間\$4,000-\$4800と、好調な景気に比してもそれほどの上昇はないといえる。しかしそれでも公立学校の学費が年間A\$500(=約¥40,000:レートは2004年時のもの)であるから、

その約5倍以上の金額ということになる。

設備もとても充実しており、500m四方ほどの広大な校地の中に、中庭を中心に大小20ほどの平屋の校舎が立ち並び、芝生で覆われたグラウンドが2面ある。2008年度にはPerforming Arts Centre という、音楽と演劇のためのオーディトリウムを含む施設が落成し、設備面でもその規模を拡大している。また、2011年度よりSpecial Education の講座を設置し、特殊教育という点でも社会の要請に応え続けている。

生徒は900名ほどで、徒歩や自転車、あるいはスクールバスや、場合によっては保護者に車で送ってもらうなどの方法で登校している。免許を持っていれば、校長の許可により、自分で車を運転して登校してもかまわない。人種は多民族国家であるオーストラリアらしく多岐に及んでおり、アジア系の生徒やイタリア系の生徒の姿もある。過去にはターバンを巻いたインド系の生徒も目にしている。但し、比較的所得などの点で高い階層のカトリックの学校ということもあり、他の公立学校よりは人種構成は多様ではない。みな揃いの制服を着ており、Y8からY10は上にスクールカラーである赤色のセーター、Y11、Y12はさらにその上に黒のブレザーを着用する。

女子生徒はスカートの者とスラックスの者がおり、どちらを選んでもよいことになっている。2004年にはスラックスの女子生徒も相当数見かけたが、2008年までにはほとんど目にしなくなった。夏服は、女子がグレーのワンピース（チュニックと呼んでいる）で、男子は同じグレーの膝丈のズボンも用意されていた。体操着なども指定されていて、その点では日本の中学高校と大きくは変わらないが、流行のスタイル、制服の変形、あるいは崩した着こなしなどはまったく見られなかった。女子のスカートは概して短く感じられるが、意図して短くしているというよりは、「そういうものだ」という、さして気にもしていないような雰囲気さえある。靴は黒の革靴で、全員が大体似たような形状のものを履いていたが、完全に同じ形という訳ではない。

装身具に関しても、爪にマニキュアを塗っている生徒、ネックレス、ピアス、指輪、ブレスレット、髪飾り、アンクレットなどが見られた。複数身につけている生徒もいる。また男子生徒でも指輪をしている者が複数見られた。髪型も多様で、特に規定があるよう

には見えなかったが、長髪の生徒は男子も女子もみな髪を束ねており、その点においては厳格に守られていた。髪留めの色は緑やピンク、白、黒などさまざまであり、決まりごとはないようだった。

学校にはクラスという概念がなく、その代わり生徒は「House」と呼ばれる、学年縦割りの集団に所属する。イギリスのパブリックスクールやボーディングスクールのような寮制度があるわけではないが、おそらくそれを意識したシステムである。IOCには6つのHouseがあり、それぞれ聖人や功績のあった神父や修道女の名前がつけられている。また、本来の校名も著名な司祭の名前に由来している。生徒の組織はそれぞれのHouseごとにあり、House Captain と呼ばれる生徒が各Houseから2名ずつ選ばれている。教師もHouseごとにHouse Coordinator と呼ばれる担任のような役割があり、生徒は朝登校するとHouseごとに割り当てられたPCG (Pastoral Care Group) と呼ばれるグループで朝礼を行い、それからそれぞれの授業に向かう。PCGはいつも同じメンバー、同じ教師、同じ教室で行われ、学年の枠を超えて編成されている。日本の学校のホームルームまたは学級活動に非常に近いイメージだが、担任の先生、クラスメートという感覚はない。主に連絡事項の伝達などが行われるが、朝の始業前のみで帰りには行われぬ。

このHouseは、通常のPCGだけではなく、例えばSports Carnival (体育祭) のような行事の時にはチームとして機能し、Houseごとのシンボルカラーのポロシャツを纏い、マスコットを仕立てて、学年を超えて応援に興じるのである。またHouseごとのミサなども行われており、生徒個人については、どこのホームルームの所属という概念がない代わりにHouseに対する帰属意識が強い。

生徒は個人個人にロッカーが割り当てられており、そこから荷物を持って、各授業の行われる校舎に移動する。教師が教室に入るまでは、生徒だけで入室することは禁じられており、休み時間なども生徒は室外で過ごす。教室は外側からは鍵を使わなければ開けられないようになっており、鍵はそれぞれの担当教師が授業の際に持って行く。遅刻した生徒などは、外でドアをノックし、教師に開けてもらわなければ入室ができない。教室は教科ごとの割り当てになっており、その教科の教師が入れ替わりで使う。教師個人の物品は、

## オーストラリア中等教育における「校則」の運用

すべて研究室にまとめられている。教科の研究室は、その教科の教師たちの共有の部屋で、日本の高等学校の教科研究室または教科準備室に近い感覚である。

また校内にはいわば「反省部屋」とでも言うべき部屋 (Internal Detention Room) がいくつか設けられており、ディテンションや校内謹慎 (internal suspension) を受けた生徒が、昼休みや放課後、あるいは程度によって一日中、ここで授業から隔離され、先生への謝罪の手紙や反省文などを書いたり、参加できない授業の内容を自習したりすることになっている。そのうちの主な2つの部屋は管理棟の2階にあり、もうひとつが普段は教室として使われている。管理棟の2階の2部屋は完全な個室で、机と椅子は1人分しかなく、ほかの教室とはまったく異質の空間である。室内には飾り気は一切なく、ただ椅子と机があるのみだった。もう一部屋も、普段教室として使われているので規模は大きいですが、すぐ隣の部屋は Counsellor's office で、18人分の席が設けられている。ほかの教室とは違い、この教室からは座席を移動すること、座席数を変えることなどが、学校管理者 (administration) の権限で厳しく禁じられている。時によっては管理棟横の職員用パティオに生徒を隔離することもある。室内での発言は厳しく禁じられており、IOC の家庭科教師によると「死んだように静か (deadly quiet)」なのだという。

IOC の「校則」については、生徒全員に携帯が義務付けられている生徒手帳 (Student Organiser/Student Diary : 以下 SD と略す) の中に「学校生活における一般的な情報 (General School Information)」という項目と、「規則 (Policies)」という項目がある。この二つの項目が、いわゆる「校則」に当たる部分である。更に興味深いことは、その「校則」のほとんどが IOC ウェブサイト上に公開されているという点である。従ってこれらの記述はどのような立場の人でもアクセスできる状態にあり、仮に入学前であってもその内容をしっかりと把握することが出来るのである。特に「規則 (Policies)」の内容は、学校という場で起こりうる疑問や問題に対し、その外枠を決めるような記述が多い。生徒の日々の学校生活や活動を規定する、一番身近な「校則」と言える。

さらに特徴的といえるのは、「Behaviour Management Process」(表1)の存在である。これは不適切な行為がどのような指導を招くのかをフローチャ

ートにしたもので、何をすればどのような指導を受け、それを継続すると手順に従って誰と面接をし、その次は校内謹慎 (internal suspension)、それから自宅謹慎 (external suspension)、最後は放校というように、退学に至るプロセスがわかりやすく示されている。しかし喫煙一回程度で放校処分になることはなく、その意味で「校則」は生徒を縛るだけではなく、生徒を守る役割も果たしていると言える。これらにより生徒たちは「すべきこと」「しなければいけないこと」と「してはいけないこと」、さらには、もししたらどうなるのかということが示されており、その意味で「校則」が逸脱を未然に防ぐ役割をしているといえる。

一方で「校則」を実際に運用する教師についても規則や取り決め、推奨される行いがある。それらは教師用指導マニュアルとも呼べる「Behaviour Management Policy」(以下指導マニュアルと記す)に記載されている。この指導マニュアルによって、教師たちも「すべきこと」「しなければいけないこと」「してはいけないこと」を共有しており、その意味で指導の均質化が担保されているといえる。特に5つあるセクションのうち、望ましい学習環境を作り出すために教師としてすべきことを具体的に描いたセクションB「前向きな雰囲気を作り出すために (Creating a positive environment)」(指導マニュアル 2004 pp. 7-11)と、生徒に期待する望ましい行いと不適切な行いと、それに対し教師として取るべき対応をかなり具体的に描いたセクションC「教師の指導計画における連帯のための提案 (Suggestions for incorporation in Teacher Discipline Plan)」(指導マニュアル 2004 pp. 12-18)は、本稿において特に重要なデータとなる。

## B. 「校則」運用のエスノグラフィ

「校則」の運用の実際を知る上で、実際に授業内やその他の学校生活において、教師たちはどのように「校則」に実体を与えているのかを見ることは非常に重要である。ここでは実際の授業に参加する中で、オーストラリアの教師たちがどのように「校則」を運用し、生徒の指導に当たっているのかを見、「生徒手帳 (Student Organiser/Student Diary)」「教師用指導マニュアル (Behaviour Management Policy)」の記述と照らし、検証する。なお、ここに示す参与観察のデータは 1999 年から継続して行ってきたフィールドワークによって得られたデータに、新たに一日中一人の教

師に張り付いて回る参与観察を行い、英語の教師と美術の教師の一日の過ごし方とその指導について行った観察を加えたものである。この2教科を選んだのは、教科特性によるデータの偏りをなくすためにも、異なった指導スタイルを持つと考えられる教科のデータを抽出しようと考えたためである。これまで収集したデータとあわせ、のべ10人の教師による22時間分の授業を、実際に生徒と机を並べて参与観察した。

まず、生徒手帳の「服装規定 (Uniform Policy)」(SD2008 pp. 49-50) は驚くほど簡単である。基本的なものは B5 で 1 枚のみ。「追加で期待すること (Additional Expectation)」としてさらに B5 で 1 枚のみである。その内容は夏と冬の制服について、男女分けされた表に示されており、以下のような文言が追記してある。

女子のドレスとチュニック (スカート: 筆者註) の長さは膝頭までとする。

最低でも、ブレザーは PCG の終わりまで、学校の行き帰りと公式の場 (全校集会など) には必ず着用すること。

(紐で結ぶ黒い皮靴は: 筆者補足) 学校推奨のものでなければならない。ジョギング・シューズやブーツ、厚底、ハイヒール、バックルの付いたもの、鉄板の入ったものなどは禁止する。

Tシャツが制服の下から見えてはいけい。

また、体育の授業で着用するスポーツ・ユニフォームについての決まりが、ページの下の方に書かれており、その横には推奨されている、紐で結ぶタイプの黒い皮靴のイラストが添えられている。

「追加で期待すること (Additional Expectation)」として髪の毛の染色や無精ひげなどの禁止、襟首よりも長い髪の毛を結ぶリボンやゴムバンドなどについて言及した「生徒の身だしなみに関する基準 (College Standards for Grooming for Students)」や、「許可されているアクセサリ (Permitted Accessories)」の項目、そして「管理の手順 (Management Procedure)」として制服への記名やその他想定される細々とした点についての言及がなされている。また、万が一生徒が正しく制服を着用していない場合、制服違反警告 (uniform infringement notice) が発行され、それを一年に3回受けると、自動的に昼食時ディテンシ

ンとなる。それでも改まらない場合は放課後のディテンションとなる。また、制服などの学校のアイテムや生徒手帳には落書きをしてはならないとの記載も見られる。

実際に、授業に入る前や昼休み、登下校時など、あらゆる場面で、それを正すように生徒に対して注意が飛んでいた。注意を受けるのは主に男子生徒で、ワイシャツのすそがだらしなくズボンから出ていることが一番の原因であった。女子生徒のスカート丈などを注意する場面は一度も目にしなかった。もっとも、極端にスカート丈が短い女子生徒を見ることもなかったのも、それは当然とも言える。例えば Y11 の宗教の時間の前に、教室への入室を待つ生徒に対し、教師から「制服をちゃんとしなさい」とシャツのはみ出している生徒に注意が飛び、改善が見られないと、もう一度同じ注意が飛んだという場面に遭遇したし、出席を取っているとき、ざわざわしていても注意はないが、シャツを入れなさいという点については注意が行われていた。

リセス (2 時間目と 3 時間目の間の 20 分の休み時間。10 時のおやつ、あるいは一度目の昼食の時間のような位置づけ) の際など、教室内での飲食は禁じられているため、生徒たちは屋外で車座になって飲食をすることになる。その際に教師は巡回をしながら、ロッカーエリアの使い方の注意やごみ拾いの指示などを中心に、細かく注意を与えていく。リセスの時間だけでなく、朝やランチタイム、バスに乗る時間にも行われ、その際もごみ拾いを指示したり、しっかりと生活しているか、規律違反がないかを見回って指導したりするのである。当然この指導には服装に関することも含まれる。実際、参与観察を行った英語の教師も、ロッカールームに落ちていたごみを周りにいた生徒に拾うように指示したり、制服のシャツがズボンからだらしなく出ている生徒に対し、シャツを入れるように指示したりしていた。

制服である以上、夏服、冬服の選択は本人に任されているようで、オーストラリアの夏にあたっては参与観察時、ネクタイはしなくてよいシーズンにもかかわらず、冬の装いであるジャケットを着ている生徒も多数目にした。

授業などに臨む生徒の態度は興味深い。PCG で教師

## オーストラリア中等教育における「校則」の運用

が連絡事項を読み上げている間にリングをかじっている男子生徒がいたが、特に注意はなかったし、アメをなめながら授業を受ける生徒も目にしたが、対応は同様であった。美術の授業中、駄菓子を食べながら作業をする女子生徒から、教師がその駄菓子をもらって口にする光景も目にした。また、美術の授業中には教室にFMの音楽がかかっている、そのうち勝手にボリュームを上げる生徒がいたが、それに対するお咎めは特になかった。概して生徒は非常に集中しており、学ぶ雰囲気がいっしょと作られていると言える。また、期待される水準を満たせば、あとは妨げにならない限り自由という雰囲気も感じた。例えばその日の最後の美術の授業では、終わりに差しかかり、作業の終わった生徒が何人か、教室の隅のコンピュータを使い、インターネットで遊んでいた。作業を続けている生徒もまだたくさんいたが、それを見ても教師は特に何も言わなかった。

個々を見ていくと、オーストラリアの生徒が際立って振舞いがよいとか悪いとかいうことはない。例えば、全校集会に集まった生徒の様子を見てみると、生徒たちは実に様々な態度で集会に臨んでいた。生徒たちは椅子に座るのだが、ある者は足を組み、ある者は寝そべるように浅く腰掛け、ある者は組んだ足の上にひじを乗せて頬杖をつき、集会に臨んでいた。それらについて教師からは一切の注意はなかったが、それ以上に印象的だったのは、どのような姿勢でいるにせよ、生徒は例外なく、完璧にスピーチをしている校長や教師や生徒などに耳を傾け、表彰に際しては惜しめない拍手を送っていたことであった。その光景は、全員がほぼ完璧に前を向き、姿勢を正しているが誰も話を聞いていない日本の学校と、あまりにも好対照を成していた。もちろんそれは共有されているものや程度の違いであって、価値の違いではない。ましてオーストラリアの中でさえ、以下のような差異は存在するのである。

Private schools have advantages of Pastoral care, smaller class number, staffs who are much more believed and higher academic standard than government schools. Government school is much stricter than private school in disciplinary education. Government school is also allowed to kick misbehaving student away from school. : 私立学校は、公立学校より、心のケアや少人数クラス、スタッフがより信頼されていること、より高い授業

水準などで優っているのです。公立学校は discipline の問題に関しては私立よりずっと厳しくあたらなければいけないし、公立でも生徒を放校処分にすることができるのです。(体育/PC 教師：筆者訳)

しかし公立私立を問わず指導のスタンダードは明確にあり、差が存在するのは授業水準 (academic standard) であり指導水準 (disciplinary standard) ではない。指導水準 (disciplinary standard) が社会で共有されているからこそ、そこに近づけるために、公立学校ではより厳しく指導にあたるのであり、スタンダードそのものが生徒の質に合わせてくれるということにはならないのである。

教師による「指導」や「生徒への声掛け」は、見事なまでの統一感が見られた。特に、授業の雰囲気作りという点では徹底している。生徒が効果的に学ぶということを最大の目的として、教師は教室内を「学ぶ空間」に染め上げる努力を常にしていた。そして、教師はとにかく生徒をよく褒める。褒めることで伸ばそうとしているのが良くわかる。それは決して嫌味でないし、また期待される水準を下げてまでやっているわけでもない。シラバスに示される学習のスタンダードとゴールが明確で、教師と生徒双方にとって、求められる水準が明確であることが褒めることを可能にしているのかもしれない。

教師用指導マニュアルのセクションB (指導マニュアル 2004 pp.7-11) には、「Creating a positive environment (前向きな雰囲気を作り出すために)」という副題が与えられ、教室運営をする上での補助となることが記載されている。その中に「IOC のすべての教師と生徒は、他の教師や生徒の権利に敬意を払う責任がある」との記述で始まり、「生徒の行いに対してのガイドラインと、不適切な行いに対しての結末を明確に示すこと」など、教壇に立つに際しての一般的な心構えが記述されている箇所がある。また授業に当たる際、主に教科指導上心を配る必要がある点についても述べられており、「可能な限り生徒に名前前で挨拶をすること」だとか、「生徒はそれぞれの速度、それぞれのやり方で学んでいることを知ること」などが書かれている。また、生徒との適切な接し方のガイドラインを示している部分もあり、「生徒に対して侮蔑的な意味を含む名前や、レッテルを貼る様な言葉を使ってはならな

い」といった記載が見られる。

さらに具体的に、非常にナラティブな記述が目立つ項目もある。「褒め言葉によってより創造的になること - 例えば『サイモン、今日は本当によく出来ているね』『信じられない出来だよ、ジョン』『すばらしいよ、メアリ』⇒このような言葉は、多ければ多いほどよい」などといった非常に踏み込んだ記述もあり、「よく出来た作品にはステッカーやご褒美を与えること」、「作品を掲示すること」、「保護者にメッセージを送ること」といったような具体的に想定され、推奨される教師からの働きかけについても述べられている。その上で、さらにとりわけ優れた努力に対しては、以下のような方法で周知されるべきであると書き加えられている。それは、「他の生徒による称賛」、「校長などが授業を訪問」、「学校新聞や地元紙での言及」、「全校集会での賞の授与」、「年度表彰での周知」などである。もし教師が賞状を作りたいということであれば、事務員に申し出るようにとの記述もある。このように教科担当教師だけでなく、校長や事務職までを含んだ学校全体が、特定の生徒の努力に対し、日常的にそれを称賛し、やる気を引き出し、秀でた部分を丁寧に伸ばそうという姿勢が見られる。またその姿勢がこのように明文化されることによって、単純な申し合わせで終わらずに実行されることになるのである。

参与観察時にも、例えば美術では教卓の所に生徒を集め、とりわけよく出来ている生徒の作品を紹介したり、それについての解説を加えたりしていた。これは指導マニュアルに記述のあった通りであり、秀でた作品は全体化し、そのよい点についてしっかりと解説を加えていた。そうすることで他の生徒にとってもそれがお手本となり、授業全体によりインタラクションを生んでいると感じた。「集まって!」という声に対して、生徒たちは敏感に反応し、非常に熱心に教師のインタラクションに耳を傾けていた。また優れた作品が紹介されたときは自然発生的に拍手が沸き起こることもあった。作業を再開するときも「作業にかかりなさい」という意味合いで「Rock 'n Roll!」だとか「Save your souls!」という声をかけ、生徒はいっせいに自分の座席に戻り作業に取り掛かっていた。授業自体が非常に抑揚に富んでおり、そのコントロールを教師がしているのである。前述のFM ラジオの音楽も雰囲気を作るのに一役買っているといえる。しかし全員を前に呼

んで説明をするときには FM がいつの間にか消えている。学習の効率や効果を考えて、気持ちよく作業が出来、またしっかりと指導を受けるということがメリハリよく示されている。

これは学校全体にも言えることで、学期に一度行われる全校集会では、その時間の大半、30分以上を割いて生徒表彰が行われる。表彰の内容は学業に関することからスポーツ、行事に至るまで様々だが、ざっと50名近い生徒一人ひとりを壇上に呼び、校長から握手とともに直接賞状が渡され、全校生徒からあたたかな拍手がおくられるのである。

マニュアルのセクションB最後の「授業内のきまり (Classroom Rules)」では、授業運営の骨格について教師向けに簡潔に述べられている。そこには「明快でわかりやすく、前向きで周知されたルールを持つこと」、「可能であればルールのリストの編集に生徒を参加させること」、「規則遵守には報いがあること (ルールに従った行いをしたときは、ルールを破ったときと同様に何かを行う)」、「警告を与え、不適切な行いが生じた際にはしっかりと追跡すること」、「生徒を指導する際も冷静でいること」、「クラス全体ではなく、不適切な行いのあった生徒を罰すること」といった記述が並んでいる。これは授業内規律の維持に対して、教科担当教師がどのように当たればよいのかを示した記述であり、教師にとってガイドラインを知る上でサポートとなる。また同時にこれらは、教師にとって「しなければならないこと」を示すものでもあり、学校の生徒を指導するシステムが、教室という閉じた空間で例外を作らないようにするためのものでもある。つまりこの部分は、教師の教室内での指導基準をある程度均質にするという意味で、教師個人個人の指導行為を規定するものであると言えるだろう。

参与観察でも、生徒の不適切な行いに対してしっかりと「指導」や「声掛け」が共通して見られた。例えば、宗教の時間のコンピュータによる調べ学習の間も、インターネットなどで調べ物をしている生徒同士が話をしていると、教師から「シーっ! 話をやめなさい」という声が飛ぶ。生徒の質問に答えている最中も「エマ、その椅子を中に入れて」「ジャスティン、そっちの椅子もしまってね」と注意が飛び、教師は私語をやめない生徒に絶えず声をかけていた。そして、生徒の質問が途切れたところで、さっきから声掛



## オーストラリア中等教育における「校則」の運用

けをしていた生徒に「出来たところまで持ってきなさい」といって進捗状況のチェックをし、その生徒があまり活動を行っていなかったことを確認すると、「ランチタイムに私の研究室まで来なさい」と告げていた。所謂ディテンションである。他の授業でも同様に、「トム、答えなさい。／指名しているのよ、答えなさい。答えないなんていうことは認められません。わかるわね。では1:10に研究室に来なさい。／(Yesという返事に対して、即座に) Yes, Ms. でしょ。／1:10、研究室ね」などと厳しい指導が行われていた。

美術の授業でも、それまで重ねて注意を与えていた男子生徒が、また余所見をして話を聞いていなかったため、教師は「私が説明したことをもう一回繰り返してご覧なさい」と確認した上で、室外ディテンションを課した。生徒は素直にそれに従い教室の入り口の扉を背にして室外に立っていた。10分ほどで再びその生徒を室内に戻したが、帰ってきた生徒は特に悪びれた様子もなく、普通に作業に戻った。恥ずかしいという感覚はない様子であった。

ディテンションのような具体的な「指導」に至る前に、生徒に警告を与える意味での声掛けも頻繁に行われていた。「警告を与え、不適切な行いが生じた際にはしっかりと追跡すること」、「クラス全体ではなく、不適切な行いのあった生徒を罰すること」(前出)というガイドラインに従って、生徒が同じ行為を繰り返さないようにしっかりと個人を対象として追跡される。その意味で非常に厳しい印象を受ける。英語の授業では、ざわつく授業中の作業時間を取り仕切る教師が折に触れ、「授業の終わりを1分ずつ延ばすわよ」、「デイヴィッド！あなたはみんなの授業を3分遅らせたいの?」、「私には(これは)サイレンスには思えないけど?」、「あなたたちはそのまましていると明日のランチタイムを失うことになるけれど、いいの? わかったなら返事なさい。／(Yesという返事に対して) Yes, Ms. でしょ。／それが笑顔で言えるとなおいいわね。さて…」などというやり取りが頻繁に続いた。まさに手綱捌きである。またその授業が終わる際、教師は授業中に課せられた2分の延長を帳消しにする代わりに宿題を出すと宣言し、時間通りに授業は終了するなど、指導技術として確立されている印象を受けた。また、教師が話している際の私語や聞いていない生徒には繰り返し注意を与える。授業の始めに、隣の生徒の宿題をチェックする作業が課された際、「作業中にはち

よつとうるさすぎるわよ。静かに！」などと言う声がかかる。他の授業でも、プリント(配布済み)で宿題になっていたところが終わっていない者に挙手させて理由を聞く。納得できる理由ならその場でOKが出ていた。軽微な警告としては、授業の最初に少しざわついた際、教師が静かに、「今日は2人すでにDetention送りにしたの。もうこれ以上はいやなのよ」と生徒に言うのも観察できた。

始業前に美術教師が教室の隣にある研究室に生徒の1人を呼び入れ「この前の時間はひどかったでしょ。今回はひどくしてほしくないの。わかるわね」などと諭すように話すのも同じ指導技法である。生徒は「はい分かりました」という風に納得し、ふて腐れた風でもなく落ち着いて応対をしていた。特に厳しい指導という雰囲気ではなく、言い聞かせたという程度のものであった。今日の授業はしっかりやりなさいという、所謂「釘を刺した」ということなのだろう。

どちらの教科でも共通して見られた声掛けもあった。美術の授業中、「見て回ったところ、何もやっていない生徒が何人かいたわね。教師としてこれではちゃんと皆さんを教えられないということになってしまう。私の言っていること分かるわね。／(Yesという返事に対して) Yes, Ms. でしょ?」という声がかかった。これは英語教師の行っていた注意とまったく同じ文言で、口調としてはそれほど厳しいものではなかったが、はっきりと生徒の注意を引き付けての発言であった。ナラティブなレベルでも指導が共通しているという証左でもある。

このような指導が継続すれば、当然生徒間でもそのような価値観は内面化されているようで、授業中少し話し声が響きだすと、生徒の間で「シーッ!」という声がよく飛ぶ。教室内で、あるいは授業内で期待されていることが内面化され、主体的な声として挙がるほどに共有されていることのあらわれと言える。

なお、セクションBの最後には「生徒行動管理規則チェックリスト(Behavioural Management Policy Checklist)」というチェックリストが付いている。このチェックリストは、生徒が決まりを守れているかのチェックリストではなく、教師がこれらの推奨される行いを遂行できているかを自己確認するためのチェックリストである。23項目の単純なものであるが、準備はしっかり出来たか、授業は生徒のやる気を引き出したか、あるいは教室内は効果的な学習が進むように机

が配置されていたかだとか、生徒の中に身体に障害を抱えている者がいるかどうか確認を行ったか、生徒の家庭状況や生徒同士のトラブル、他の授業でのふるまいについて、背景知識を持って授業に臨んだかなどのチェック項目が並べられている。内容的にも非常に踏み込んでおり、教師が「教えること」に特化された職業であることを強く印象付けるものである。

以上のように、このセクションで紹介されているのは、教師の心構え的な内容と、それを具体的なレベルに落とし込んだ事例である。これらはむしろ新人教師教育の素材といってもよいほどのものであるが、教師にとってみれば、仮に指導上の迷いが生じた際も、これらを手がかりに解決の糸口を見つけやすくなるし、「すべきこと」「しなければならないこと」だけでなく「すべきでないこと」にまで踏み込んだ記述があることで、例えば教師による問題発言や不適切な行動を、ある程度防止するセーフネットとして機能することが考えられる。その意味で、もう一方の当事者である教師全員に対してこのようなガイドラインが示されていることは、生徒に対して一定以上の規律を課す上で非常に意味のあることであろう。

更に教師の指導を具体的に解説した部分が、教師用指導マニュアルのセクションCの最後、セクション全体の半分以上を割いて記述されている「教師の指導計画における連帯のための提案 (Suggestions for incorporation in Teacher Discipline Plan)」（指導マニュアル 2004 pp. 12-18）である。この節には生徒による好ましくない行為があった場合に取るべき対応について、段階別に具体例を挙げて記述されている。これは極めて技術的な指導の方法であり、日常的に起こり得る非常に軽微な逸脱行為に対する対処法から始まり、きわめて極端な事案についての対処法までが網羅されている。教師が実際に指導に当たる際に、段階的に自分の立ち位置を確認し、どのレベルで生徒を指導するのかの目安が立てやすいことが推察できる。記述はかなり具体的で、指導を行う際の注意点や心がまえについてまで述べられている。ここでは参与観察のデータと併せ、この記述がどの様に教師の指導を支え、「校則」の実行に寄与しているのかを見てみたい。

授業内外で、自分に注意目を引き付けるために行われるような初歩的な逸脱行為に対しては、「戦術的な

無視 (Tactical ignoring)」で対処する。指導マニュアルには「無礼で横柄な呼びかけや罵倒、反抗的な態度、物理的攻撃には適応されない」という点と「もし効果が出ない場合は、次にどのような手立てを取るか、視野に入れておく」ということが、但し書きとして付け加えられている。また、生徒が集中を欠いている際にはさりげなく生徒の横に立ち、作業が進捗しているかなどを自然に問いかける「何気ない発話あるいは質問 (Casual Statement or Question)」なども紹介されている。

参与観察では、例えば図書館で行われた調べ学習のうち、Health Education (保健) の授業でこの端的な事例があった。この授業では生活習慣病についての学習が行われていた。死角になるところで授業とは無関係のサイトを見ていた生徒がおり、教師は背後に立って気づくの待ったという。幸いに生徒はすぐに気づいたため、注意のみで済んだということだった。

より逸脱行為が明確になり、直接的な指導のレベルが必要になると、「～しなさい」という形式の「指示 (Simple directions)」が飛んだり、「ルールの再確認 (Rule Restatements)」が行われたりする。例えば他の授業でも、前に立っている先生の話をお聴かない、あるいは発言している生徒に耳を傾けない生徒に対しては、名指しで、文字通り指をさして警告を与え、たとえそれが授業を中断することになっても、その注意を個人に意識させるとともに、全体に対しても還元する様子が何度か見受けられた。「発言している人に耳を貸さないことは、その人に対する敬意を著しく損なうことになり、それは看過することができない。そのような行いは断じて許されない。親しい友人に対して耳を貸さないことは、また同時に友人もあなたの言うことに耳を貸さなくなることを意味し、それは友情や対人関係の崩壊をもたらす」という教師の発言は、その最も端的な例であろう。また、生徒の側にその不適切な行為を説明させたり、更なる逸脱行為を防ぐ目的で、先回りして手伝いを要請したり課題を与えたりするなど、指示や指導を行うことがある。さらに「衝突回避 (Defusion)」として、「適切であれば、混乱を避けるためにはユーモアも効果的である」などという記述も見られる。

生徒の逸脱行為がより極端に走る場合についても、その描写は克明である。教師は生徒のフラストレーション

## オーストラリア中等教育における「校則」の運用

ョンや怒り、あるいは心配事などに気を配る必要があるが、その際にも、その生徒を適切な行為に引き戻すための指導が行われる。これは生徒の苛立ちなどを単に逸脱行為として排除するだけではなく、ある程度理解を示しつつ、そのようなときにその生徒が何をなすべきかについては、しっかりと理解させるということになる。ゼロ・トレランスのような、容赦のない罰則適応とは異なった対応であろう。しかし適切な警告にもかかわらず遅刻したり、落ち着かなかったり、不適切な行為が止まないなど問題行動を続ける生徒には、一旦集団から離し、教室内のどこか外れた場所に連れ出す必要も出てくる。ちょっと頭を冷やす、といった具合である。また同様の意味合いで、少しの時間を取ってディスカッションをしたり、指導されたことについて不公平を感じたりするようであれば申し開きの時間を与えることも出来る。さらにその不適切な行為がクラスの生徒みんなの権利にとってどれだけ影響を及ぼすかについて、教師がどう感じ心配しているかを、はっきりとしたメッセージとして述べることも効果的であるとしている。指導マニュアルには、「はっきりとメッセージを述べることは、不適切な行為の負の効果に注目させることによって、他の生徒の権利を認め守ることにつながる」という記述も見られ、侵害原理<sup>1</sup>(ホーム・プリンシプル)に則った対応であることがわかる。

また参与観察中何度も目にした指導として、「教室内で孤立させる (Isolation within the room)」というものがある。これは前述のものとは違い、教室の隅のほうに座席をあてがわれ、しばらく静かに座っているように命じられるというものである。「離れた場所での孤立は、落ち着かない行為の論理的な結果とすることが出来る」との記述が見られることから、アドラー心理学に則った指導のように、論理的な結末を原則として刷り込む効果を期待したものであろう。参与観察時は、しばらく時間をおいてから教師がそこまで行って二言三言話をし、その後生徒は集団に戻る事ができていた。日本の学校で昔よく見られた、「廊下に立っていなさい」という罰に近いと感じた。前述した美術の授業のように、教室の外に立たされている生徒も、何度か見かけることがあった。またそれ以外にも軽微な罰 (punishment) として、「シンク洗い (washing sinks)」や「ごみ拾い 10 分間 (picking up rubbish for 10 minutes)」(家庭科/美術教師) などがあり、教科

によって罰の与え方に違いがあることがわかる。挨拶の後、授業の最後にごみを拾わせて出口のところでチェックする、椅子を入れるという指示は多くの授業で見ることが出来た。

このほかにも、生徒が言い争ったりぐずぐず言っていたり口論になりそうな時の対処法や、生徒が冷静さを失っているときの対処法などが記載され、終業後の「ちょっとこっちに来なさい (Can I see you?)」という問いかけや「君はこの行いによって何をしたいんだ?」などという問いかけが効果的であると述べられている。

参与観察で見ることにはなかったが、最後に記述されているのは、非常に極端なケースの対処法である。他のすべての段階を経てなお改善が見られないような攻撃的な行為や喧嘩、危険な行為、授業内の学習や活動の権利を妨げるような、過度に継続的なあらゆる行為に対しては、教室外退去の手立てがとられるということが述べられている。

最初にも述べたが、生徒による問題行動とはどのようなものかをしっかりと定義付けることにより、学校内で許されないことがはっきりとしてくる。どの教師も共通して「許されない」とされた行為に対する対応を取ることであり、一定のレベルで価値観の共有が図れることになる。またそのことによって、生徒の側でも「許されない」とされる行為に対する一定の認識が出来ることになり、生徒規則で規定していることを、教師用指導マニュアルを使って実効させることで、その線引きを絶えず補強していることになるのである。

この参与観察で、指導マニュアルに記されたことがガイドラインとして教師たちの指導を規定し、その指導法が実際にしっかりと機能している様子が見られた。また作業中の私語に対する注意など、教科特性による若干の違いは見られたものの、服装についての注意や説明を聞く際の注意事項などの点では、異なった授業スタイルを持つ二人の教師の指導に大きな差がなかったことと、生徒に対して注意をする基準が、言い方の強弱はありこそすれ、大きくぶれてはいなかったことが確認できた。基本的に授業は、その学習内容が生徒に最大限伝わるように組み立てられ、学習という授業の本質を見据えた指導が行われていた。美術の時間の FM ラジオや、作業中のおしゃべりが教科の内容についてのことだった場合などはまさに端的な例であり、学ぶことが最大の目的となっていた。同時に誰かの発言

中や教師の指示が行われているときなどは、一切の発言が許されない。このことはどの授業においても完全に統一されていた。

以上、教師を軸とした参与観察から、IOCにおける指導が教師による裁量の幅を認めながらも、生徒に対しては生徒手帳によって、教師に対しては指導マニュアルによって、しっかりと外枠を規定し、双方が「学習」と「学校のエトスの実現」という目的に向けて合理的に進んでいる様子が見られた。

### III. 指導の実態に関する考察

ここではⅡで見てきたようなIOCにおける生徒規範を「学校という場を形作る骨格」として捉え、その実際を考察する。明文化された「校則」だけでなく、実際の参与観察で集められたデータについても考察の対象とする。ここではまずはじめに「生徒規則などの制度の枠を可視化することで、教育の質を高めることができる」という仮説を立て、その妥当性について考察を加えたい。

#### A. 家庭と学校の役割の明確化とインタラクション

オーストラリアでは「学校と家庭の役割分担の意識が強くあり、学校がやるべきことと、家庭がやるべきことを区別して指導にあたっている」（二宮 1995）ため、分業制とも言うべき役割の明確化がなされているという。これはまさに内外基準論<sup>5</sup>そのものであり、オーストラリアの学校ではこの原則がスタンダードになっていることがわかる。学校教育とパターンリズムとの親和性についてはよく言われているが、オーストラリアではパターンリティは、本来家庭に付与されたものであると考えられている。つまり子供を教育する主体は家庭であり、学校がその位置を占めることは歓迎されていない。インタビューで明らかになった、「もし学校外で、生徒が私服で喫煙しているのを見つけても、教師は何も注意しない。なぜなら、それは保護者の責任の範疇であって、もしそこで注意をしても、保護者によっては、なぜ学校外であなたの指導を受けなければいけないのかと、食って掛かってくることもある。制服を着ている、あるいは学校の敷地内であるということがポイントであって、そこを離れてしまっただけでは教師の指導は及ばない。教師の範囲と親の範囲が明確に分かれている」<sup>6</sup>というIOC用務員（筆者要約）の

言葉はこれを裏付けている。オーストラリアでは学校には学校の範疇があり、それは生徒という個人の発達の一部を担うものでしかない。従って、学校に要求されるのはパターン的な家族の視点の下、子どもを社会化し、望ましい配分を再生産するための役割であり、その範疇を超えて生徒に影響を与えることは、保護者側からしてみれば、越権行為に他ならないのである。まさしく学校は、学習と社会化のためだけのエージェントなのである。このことが生徒規則のあり方に及ぼす影響というのは無視できないものがある。

しかしこのオーストラリアの状況は、恒吉が『『家庭の領域』とされるしつけの領域に干渉することなく、知的領域に専門化している』（恒吉 1999 p.159）と描くアメリカの状況とは違い、家庭と学校のすっぱりと断絶した棲み分けというようなニュアンスではない。確かにIOCでは家庭-学校関係は分業とも言うべき関係が見受けられたが、参与観察からもわかるように、教師がしつけ領域のことまで含めて言及することは日常的なことであるし、その意味で学校の役割としての社会化機能に則って、しつけなどについても共有できる範囲で行われていたと考えるのが妥当であろう。事実オーストラリアにおいても、必ずしもしつけが家庭だけで行き届いているわけでもないようだ。IOCの体育/PC教師とのインタビューの中で、私立学校が保護者に選ばれる理由を尋ねる質問に対して、以下のような公立学校の問題点を指摘された。しつけが学校に期待される教育作用であることの証左であろう。

Recently, in Australia, especially in government school, it is very difficult to manage the disciplinary problem. Because the parents don't pay attention to make their children behave well. So, they need to talk with their parents but sometimes it doesn't make sense. : 最近オーストラリアの特に公立学校では、disciplineの対応にとっても困っています。それは、保護者が子供の行いをよくさせるために必要な注意を払わなくなっているからです。だから教師は保護者面談を行うのですが、それがまったく意味をなさないのである（筆者訳）

原則として学校は内外基準論に則って特に積極的な対応を迫られることはないが、インタビュー中にこのことについて語る教師や職員の口調は、一様に積然

## オーストラリア中等教育における「校則」の運用

としないものであったし、日本の教師がその様な際に、かなり踏み込んで指導をするということに対して、称賛とも羨望ともつかない反応を見せていた。このことが即座にオーストラリアの教育の限界を示すとは言えないが、ここで無限定に学校の役割を拡大することが本質的な問題の解決につながるわけではない。緩やかな境界線があることで学校という組織の持つ責任の範囲を限定し、仕事の範囲を明確にするという効果があるのは事実であろう。

もちろん、「家庭や地域を視野に入れずに学校が子どもだけを見ること、そして、全人教育的な視点ではなく、子どもの知的領域に教師が関心を専心させることの限界がよく見える」(恒吉 1999 p. 178) という指摘にあるように、学校が保護者と乖離している状況は危険である。IOC の場合、保護者は毎朝生徒を車で送り迎えしたり、売店や図書館、あるいは合宿補助や試験監督などのボランティアをしたり、毎月第一火曜日に学校で行われている教職員と保護者が酒席を共にするイベント (Parents and Friends' Meeting という) に参加するなど、学校生活への積極的な関与が推奨されているし、現に行われている。保護者はほとんどの家庭が共働きであるにも関わらず、教師がそうであるように 3:30 過ぎには帰宅しているし、有給休暇などの社会保障制度が充実しているため、子どもと接する時間が多くだけでなく、学校参加も容易なのである。その意味で「一人の子どもを育てるためには村全体の支えが必要である」(恒吉 1999 p. 180) というアフリカの諺は、IOC においてはしっかりと体现されていると言える。実際生徒手帳の記述にも「Parent Involvement in Our School」(SD2008 pp. 18-20) という項目があり、2 ページ半にわたり、上述したように保護者の学校参加を促す文言と、どのような状況でどの役割に連絡を取ればよいか明示してあるのである。

また生徒手帳には、生徒のすべきことだけでなく、保護者の役割の割り当てについても記述がある。まず、遅刻や早退には保護者からの一筆が生徒受付に提出されなければならない (SD2008 pp. 23)。日本だと、親が何らかの理由で手紙を書かなくても、「忙しくて親が手紙を書いてくれなかった」と言えば早退することはできる。しかし IOC ではそれは通用しない。前章で見たように、規則として明文化されている以上は、3 回続けて無断で遅刻/早退をした生徒にはランチの時間にディテンション・ルームにおける軽微な罰 (反省文な

ど) が下され、それ以降も改善が見られない場合、各 House Co-ordinator から放課後のディテンション (居残り) を課され、保護者にもその事実を通知されるのである。手紙を持たせることが、期待され合意された契約であり、それは保護者の責任の下に行われなければならない。また生徒手帳には保護者のサインを捏造することに対する言及もあり、それに対する警告と罰則も明示されている。

また、例えば成績の出し方についてはシラバスに明記してあり、生徒はあらかじめその基準を知ることが出来るが、その基準どおりに評価がされない場合は、生徒や保護者には異議を申し立てることが出来る。また参与観察中の英語教師の発言の中で、宿題について不明な点がある場合は保護者からの連絡を電話やメールで取ることが出来るというものもあった。異議申し立てや質問には丁寧な答えるということであろう。

学校は学校に課された責任を粛々とこなしていくが、同時にそれは無制限に変形を受容するものではなく、制度や規則に則った活動なのである。このことは、ややもするとエージェントとその顧客という単純な金銭的無機的關係に陥り、教育「サービス」の名の下にどこまでも一方的な要求を拡大させる「モンスターペアレント」などという現象が見られる日本の学校 - 保護者間の関係から見ると、ほとんど奇跡的に見える。しかし生徒に質の高い教育を与えるというただ一つの本質的な目的に対し、学校という場がしっかりと持ち場を守り、同じようにしっかりと生徒の教育に責任を持っている保護者と有機的な連帯を保ちながら、効果的に運営されていることがわかる。

## B. 構造の「剛性」・社会「常識」の共有

### 1. 構造の「剛性」とそのバランス

IOC では生徒規則は厳格なものであり、II 章で見たように、原則をしっかりと固め、望ましい行いや期待される行為について、簡潔でありながらも綿密な記述がなされている。問題行動や規則に反した行動があった場合、明確な指導のフローチャートである「Behaviour Management Process」(表 1) が示されているため、その帰結は容易に想像がつく。ここでの最大のポイントは、逸脱行為が重なればそれに見合った相応の報いが「確実に」訪れるということが、「予め」示されているということである。最終的な地点が明示され、それが共通のものとして視野に入っているから

こそ、教師の日々の行いや指導が同一の方向性を持つて機能するのである。

このような規則や構造の固さを、本稿においては重要な鍵概念として、「剛性」という語を用いて表したい。剛性とは変形のしにくさを表す物理学・材料工学の用語で、剛性が高いほどその素材は変形しにくく、低いほど変形を受け入れやすいということになる。例えば卵の殻やガラスなどは剛性が高いため変形せずに壊れてしまう特性を持ち、一方こんにやくやゴムなどは剛性が低く壊れることはないが少しの力でも容易に変形してしまい、一定の形を維持することが難しいという特性を持つ。剛性は「強度」とは違い、数値で表すことができない。つまりそれは「しなやかさ」の程度を表すパラメータであり、そこで言う「しなやかさ」とは剛性のバランスであるとも考えることも出来る。

ここではこの剛性という概念を、制度の変形受容度を比喩的に表す語として用いたい。通常、このような語義で剛性という語が用いられることはなく、また、制度の変形受容度についての研究も見当たらない。ここではもとの意味合いを援用し、「制度の剛性が高い」といった場合、一切の例外を認めない（＝変形を認めない）制度絶対主義的な考え方を指し、逆に「制度の剛性が低い」といった場合、様々な事案や状況に応じて例外を作りやすく、変形を認めやすい状況を指す。後者について言えば、極端に走れば制度の体をなさないことになる。本来制度というものは、やはりある程度の強さとしなやかさを兼ね備えたものであるべきであろう。

指導マニュアルや「校則」などの緻密な記述から IOC における規則の剛性はすでに明らかであるが、逆にその柔軟性の通時的な比較を行うため、生徒手帳の 2004 年度版と 2008 年度版で、特にテクノロジーの発展によって生徒規則の内容が変わっているところを見てみたい。それは、携帯電話などの電子機器についての生徒規則である。生徒手帳 2004 年度版では「Mobile Phones:携帯電話」(p. 18)と「Walkman/Discman」(p. 19)と別々に、しかも離れた場所に記載されていたものが、2008 年度版では「Telecommunication and Entertainment Devices:電子コミュニケーション機器及び電子娯楽機器」と表記され、2004 年度には存在しなかった iPod などの MP3 プレーヤーの取り扱いについても、時代の変化や経済状況の変化などを受けて、生

徒規則がしっかりと現実をカバーするようになっていく。IOC の「校則」が高い剛性をその特徴としているながらも、その内容が必ずしも硬直的に運用されているわけではないことの証左と言える。また、この「校則」の見直しは IOC では毎年行われており、その変更点は全教職員だけでなく、生徒や保護者にも新学期が始まる前に示され確認が行われるという。

剛性の高さという点で、ゼロ・トレランスについても言及する必要がある。I 章でも述べたが、ゼロ・トレランスは制度至上主義とも呼べるものであった。その意味合いでは、ゼロ・トレランスは制度的剛性が極めて高く、変形を受け入れないだけでなく、外からの過大な入力に対して容易に壊れてしまう性質を持っている。それはつまり、その制度で対処できない事態が生じた場合、制度自体や状況が破壊されてしまうということを意味する。

IOC の「校則」や指導マニュアルに則った指導は高い剛性を持っているが、決定的な違いは、ゼロ・トレランスが一切の変形を認めず、当てはまらないものを排除しようとするのに対し、IOC の「校則」や指導マニュアルは、当てはまらないものを制度の変形によってではなく、構造上ドロップアウトさせないように考えているという点である。常に力がかかったときのことが想定されており、生徒の不適切な行為が極端化した際においても、その対応の方法と、その対応の後ろ盾となる制度が整備されているのである。教師用指導マニュアルの記述においても、喧嘩や継続的で秩序を乱すような騒音を立てる、あるいは痲癩を起すなど、おそらく日常的なレベルから言えばほとんど想定する必要のない、例外的とも言える極端な状況についても、驚くほど精緻にその対応が描写されていた。

しかし、どれほど制度がしっかりと作られたとしても、必ずどこかにほころびがあるはずだという指摘もある。石飛 (1994) は、生徒の行いは規則の隙間に生じるものであり、どれだけ規則を細かくしていても、そのすべてを網羅できるわけではないと指摘する (石飛 1994 p. 44)。それどころかむしろ日本の学校の場合は、教師の側もその隙間（＝曖昧さ）を確保し、そこに教師としての裁量を見出し、利用してきたというのである。この指摘は、日本の学校の構造的な問題を非常に鋭く抉り出しており、丁寧な考察も興味深い。さらに石飛はその曖昧さについて『規則』の『曖昧さ』

## オーストラリア中等教育における「校則」の運用

を根絶してしまうことは、教師自身の教育者としてのアイデンティティそのものを脅かすことになる。もし『曖昧さ』がなくなってしまうたら教師は生徒に対してただ機械的に杓子定規に校則を押し付けるだけのマシーンになってしまう。教師は、ここで言う『曖昧さ』の中にこそ、自らの教育者としての判断権・裁量権すなわち『教育的配慮』『教育的指導』の余地を見出しているのである」（石飛 1994 p. 46）とも述べている。

確かに構造の剛性は、それが行き過ぎればゼロ・トレランスのようにいささかの變形も認めない血の通わないものになってしまうが、だからといってそれは、生徒規則がなくてよいとか曖昧でよいということの意味するものではない。実際、IOC の参与観察からは、教師が「ただ機械的に杓子定規に校則を押し付けるだけのマシーン」である様子は見受けられなかったし、教師は必要とされることを綿密に固め、期待されることが明示されたその「教師という役割」の中で、最大限の裁量を発揮していた。その意味で、しっかりとしたルールによって規定され、枠組みを固められたその上に裁量が必要とされるのが教育現場であり、その「裁量」という言葉で表現される「振れ幅」は、教師個人がそれぞれの判断で設定すべきものではないはずだ。個人個人の判断にゆだねると、制度はどうしても例外を作りやすくなるからである。確かに法律などでも例外を設けることはある。それは規則を柔軟に運用でき、臨機応変な対応が出来るためだからである。しかしもう一方でそれは、規則そのものが骨抜きにされ、意味がなくなってしまうという危険性も孕んでいる。そこに、規則の「曖昧さ」を利用して教師が自らの恣意的な解釈を生徒に押し付けることによって統制を行い、秩序を維持するという構図も出てくるのである。その様な統制のあり方に教師同士一定の共通項があるとは考え難く、それはつまるところ「学級王国」や「学級自閉症」などと言われる、まったく他から干渉を受けることのない、「学級の王様」による統治を作り出す隙を与えることと同じであろう。したがって、例外を認めるに際しても、それは無条件にすべきではなく、IOC がそうしていたように、教師用指導マニュアルなどの形でスタンダードを設け、その中で例外に限定すべきなのである。それは生徒規則とは別のものであるが、学校を形作る制度として、生徒規則を補完する意味合いのある、重要なものであると言える。

もちろん石飛が指摘するとおり、学校で行われるこ

とすべてを生徒規則として表現することは現実的に不可能だし、もしそれを試みたとしても、そのような生徒規則がすぐに陳腐化することは明白である。だからこそ IOC では、上記「電子コミュニケーション機器及び電子娯楽機器」の事例のように、時代に合わせた生徒規範のアップデートが定期的に行われているし、教師についてもすべきこと、望ましいこと、すべきでないことが示されており、また学校のすべきことをできるだけ明確にすることで、隙間や曖昧さの生じる可能性を最小限に抑えているのである。

ここで求められる生徒規則とは、上述の通り、剛性バランスの取れたルールでなければならないし、この剛性バランスこそが、石飛の言う適切な「曖昧さ」を含む規範を意味するものと考えられるだろう。

また正反対のケースとして、吉田（2007）は神奈川県のある「教育困難校」と言われる公立高等学校を事例に、制度の枠が明示されているにもかかわらず指導がうまく行かない状況を、ポスト管理教育時代において、教師の統治が「学校のコンサマトリー化」と秩序維持という課題の間でどのように行われているのかをエスノグラフィックに描き出している。

ここでは「管理教育全盛期のように外部からわかりやすい『枠』ではなくとも（中略）一定の基準は存在する」（吉田 2007 p. 90）し、それが慎重に運用されている様子も描き出されている。さらにここでは、アカウンタビリティに怯えた教師が、「サバイバル・ストラテジー」として「ぶつからない」ことを最優先した指導を行っている様子が描き出されている。教師にとって制度が日々の教育活動の後ろ盾となっている感覚（＝守られている感覚）がないのである。その様な非常に困難な教育状況の中で、「教員は、『ぶつからず』『説明しやすい』ことを重視し、欠課時数という数字を媒介にして生徒や保護者と関わっている」（吉田 2007 pp. 104-105）という、明確な基準に拠って立つ指導は、ある程度機能していることが描かれている。これは、最終的に停学や放校などの抑止力を示せない日本の学校の問題点と、社会の中で学校が有機的に配置されていないことの明白な帰結であろう。その点 IOC では、制度が明示的である上に制度と社会の双方が、学校教育や教師の指導をサポートしていると言える。

吉田の指摘からわかることは、制度が明示的であるだけではだめだということである。学校の制度だけが明示的で剛性バランスが取れている一方、相対的に社

会の剛性が低ければ、それは硬直的な学校にほかならず、結果としてドロップアウトや格差の拡大を生じるばかりだろうし、学校のみが剛性の相対的な高さを突き通すことは、結局社会のレベルで見ればゼロ・トレランスと全く変わらないことになってしまう。学校の剛性も社会構造のそれとの連動の中で語ることで初めて、「お世話モード」などと表現されるような教師の「サバイバル・ストラテジー」としての指導を脱し、意味のある教育が可能となるはずである。

## 2. 社会「常識」の共有・社会化

IOCでは、簡潔にまとめられた規範を繰り返し刷り込むことによって、絶えず共有できる「常識」を補強していた。そのため、一定のルールが「常識（＝あたりまえ）化」しており、その意味で価値観の統一がなされているのである。このことは、社会的な「常識」と、学校で行われる「社会化」の内容に齟齬がないことを示しており、学校で示される規範が社会規範とほぼ同じものであることの証左と考えられる。「校則」がウェブ上に公開されていることもひとつの根拠となる。また、指導マニュアルの存在からもわかるように、制度的にもそれらを共有する努力がなされていることが明らかになったし、実際これまでの参与観察調査の中で、具体的な共通点を抽出することが出来た。それは、授業中のおしゃべりに対する指導、服装についての決まりなどのように、授業中の生徒の行動に対し、踏み越していけない線を共有しており、生徒がそれを踏み越した場合、その場で時間をおかずに関心を与えていたことであった。これはマニュアルによって教師のすべきこととして共有されており、どの授業でも見事なまでに共通していた。明確な基準を持たないまま、あるいは持っていたとしても緩やかなもので、「教師の裁量」の名の下に逸脱行為を観察し、時に教育的な観点からその逸脱行為を見逃したりもみ消したりするなどといったことは全くない。これは、指導の基準とプロセスがしっかりと構造化されており、それが社会的な文脈でも認知され、現に作用していることで、教師が自信を持って指導に当たれる後押しとなっているからだと考えられる。ここでいう構造化された指導の基準とは、日々の教育の中で絶えず補強され続ける「社会常識」であり、構造化された指導のプロセスとは、後述するプログレッシブ・ディシプリンのように、累積

的、継続的な指導の技術的な面のことである。

言い換えればそれは、単に規律体系がしっかりしているという意味にとどまらず、「当たり前のこと」「自明のこと」を教えることが学校というエージェントに課せられた使命であり、その学校という場を通じて絶えず「当たり前のこと」が補強され続けることで、社会がかなり強固にその「当たり前のこと」を共有しているという意味でもある。つまり学校という場は単に学習の場であるだけでなく、社会化の場であるということが認知されており、そこでは家庭教育とは別の意味で、学校でしか果たすことの出来ない作用が期待されているのである。規則はその「当たり前のこと」を刷り込むための骨組みであり、同時に「当たり前のこと」そのものの骨格でもある。教師の指導は、その様な点から社会の要請と大きな齟齬がなく、必然的に社会から強力にサポートされていることになる。

もう一つは、制度や決まりというものに対する考え方である。IOCでは「決まりである」ということは、一つの権威を持っていること（＝敬意を払うべき対象）であるように見えた。これは、前述したとおり、「期待されていること」が前提化されており、制度が守るべきものとして機能しているという意味である。それはそうなるように日々の学校活動が組み立てられているからであり、例えば誰かの発言中にはそちらに耳を傾けることは、生徒だけではなく教師にも期待されることなのである。その様な「常識」を共有していなかった筆者は、職員朝礼中、誰かの発言中に隣にいた教師に些細なことを質問しようとして「シーッ！」と厳しい調子で静止されるということがあった。もし規則に対して「ある程度までなら許される」ということになれば、これはすでに規則ではなく心得ということになるのである。ここからもオーストラリアにおける規則の捉え方が読み取れるだろう。

## C. 「指導」の技術的な側面

「プログレッシブ・ディシプリン」には「段階的累積的規律指導」または「段階的な細かいしつけ指導」という訳が当てられているが、加藤（2006）はこれを、「ごく小さな規律違反に対して、教師は直ちに注意を与えて、あるいはごく軽い罰を与えて、問題の小さいうちに直してしまおうという方法」であり、「この小さな問題を一つずつチェックしておいて、それが累積的



## オーストラリア中等教育における「校則」の運用

に重なれば、段階的にもう少し罰を重くして立ち直らせようとする」指導法で、「とにかく小さい問題のうちに反省させ立ち直らせて、決して大きな規律違反にまで至らせないようにするきめ細かい指導」であると定義している（加藤 2006 p. 66）。参与観察のデータから見ると、IOC の生徒規範を技術的に支えているのは、このプログレッシブ・ディシプリンであると言うことが出来る。加藤はこのプログレッシブ・ディシプリンを、ゼロ・トレランスを技術的に支えるものとして描いているが、IOC での参与観察や指導マニュアルの分析から見ると、このプログレッシブ・ディシプリンは、ゼロ・トレランスとはまったく発想の違うものである。そもそもゼロ・トレランスの焦点は指導の対象に対して、面倒を見る限界線を明確にすることであるのに対し、プログレッシブ・ディシプリンはその限界線までをどれだけきめ細やかに、さらに明示的にしていくかということに焦点が置かれているからである。これは前述したように、罰という、本来教育にとっては手段となることを目的化しているゼロ・トレランスに対し、罰されるような行為をさせないことを目的とし、望ましい行いをいかに内面化させるかという本質的な目的を追求していると言うことが出来る。

加藤は、「最近では、（アメリカでも：筆者註）ゼロ・トレランスという言葉を使用することが少なくなってきたり、あるいはほとんど使用されなくなってきたりしている状況や地域もあります。ゼロ・トレランスという言葉を使用しなくても、もう規律がじゅうぶんに正されてきているのです」（加藤 2006 p. 65）と指摘しているが、むしろそれは、ゼロ・トレランス的な過度に剛性が高く軋轢を生みやすい指導法が、このプログレッシブ・ディシプリンにとって代わられたと考えるべきであろう。つまり、このプログレッシブ・ディシプリンは、ゼロ・トレランスの理念を尊重しつつも、その欠点を補って、より精度の高い指導をする上で教師のサポートとなる指導法の有力なひとつの候補として考えられるのである。

もうひとつ、IOC の指導の特徴と言うべきことがある。それは生徒に対する肯定的な評価を多用することである。平たい言い方をすれば「褒めて伸ばす教育」とも言える指導である。このことは「オーストラリアの教育の基本は“褒めること”ということにあるといわれている」（二宮 2006 p. 106）という記述を裏付けている。IOC では生徒が注意を受けたあと、間違っ

た行いを正したときには、必ず教師から「Thank you.」という声がかかるなど、教師から肯定的な声をかけることが指導マニュアルなどでも明文化され奨励されていたし、実際に参与観察中にも盛んに生徒を褒める教師の言葉を耳にした。褒めることや肯定的に評価することに対して、「ルールを守ったときには、ルールを破ったときと同じように何かが行われるべきである」という指導マニュアルの文言が示すように、褒めることが指導の中で重要な役割を果たしているのである。これは生徒のやる気を引き出す重要な手段として実際に機能しており、生徒も褒められたときには素直に嬉しそうにしている姿が印象的であった。またこのやる気を引き出す「声掛け」という意味での肯定的評価については、冒頭に引用した永田・米山（2007）のまとめに興味深い一節がある。

「学校環境評価」の内容およびインタビューでの回答を振り返ってみると、そこに「関係性」（または「つながり）」という一つの共通テーマがあることに気づく。それは第一に、教師と生徒の人間関係のつながりを主軸とする、学校における人間関係の質である。そこでは「励まし」「応援」「親しみ」「熱意」「手助け」など、留学生へのインタビュー等で表現された、生徒への教師のケアリングな態度が基本となっている。（永田・米山 2007 pp. 249-250）

たしかに、教師が生徒を単純に善悪だけで裁くような姿勢であれば、このような結果にはならないだろうが、これは「正しいこと」「期待されていること」という見えないものに対する忠誠心であり、その基準を満たすよう、教師は「励まし」「応援」し、「親しみ」や「熱意」を込めて「手助け」をしようとするのであり、その基準を満たさなかったときに即座の注意が与えられ、継続的な指導が文字通り向上するための「指導」として行われることになる。これは「信賞必罰」と言われる褒賞と罰則という考え方とも違っている。この見えないものに対する忠誠心が、ともすると強い指導が起きた際に引き起こされがちな、教師と生徒の間の摩擦を防ぐ役割をしているようにも見えるのである。

ではその見えないものに対する忠誠心を担保し、生徒と教師が対峙するのではなく、同じ方向を向くという関係性を作り出しているものは何なのだろうか。

オーストラリアの学校では合理的な規則に対する忠誠心を自明のものとし、剛性バランスのとれた指導を明示した上で、「自他への敬意（respect）」という点

をその価値観の根幹と位置づけていた。もっとも特徴的な記述は生徒手帳の、Behaviour Management Policy 冒頭にある「われわれは、自己と他者と環境に対しての敬意を示すような行動を促進する」(SD2008 p. 35) という部分であろう。この精神やこの精神に則った発言や行動は、参与観察中何度も繰り返し様々な局面で見ることができた。自他への敬意を示すことが様々な問題を未然に防ぎ、自己をより高いところへ引き上げる鍵と考えられていた。つまり「respect」というものが共通の価値を持ち、それによって集団の規律が守られているという言い方もできる。当然この場合の敬意とは、単に尊敬の念を抱いて無闇に教師などを敬うということではないし、個人の序列を表す言葉でもない。

参与観察で目にした「発言している人に耳を貸さないことは、その人に対する敬意を著しく損なうことになり、それは看過することができない」という教師の発言や、「人が話しをしているときには頭を上げてそちらを向いて聞きなさい、ダニエル。それが礼儀(polite)でしょう」という発言は、端的にこの状況を説明しているが、ここで注目したいのは、この「敬意」に基づく規範意識は、特定の間人間関係に基づいていないということである。つまり常に動かない「敬意」というものに対するの忠誠心であり、「～したら先生に悪い」といったような、個人の関係性に左右されるものではないのである。

また、敬意は人に対してだけでなく、有形無形のものにも向けられている。実際教室の目立つ位置に「教師や級友など他者への敬意」「自分への敬意」「他の物への敬意」などが書かれた印刷物が掲示してあるのを見ることができた。これはアメリカの学校でもよく見られる「3R's」<sup>8</sup>と呼ばれるものと同じものである。つまり、自分に対する「誇り」、他者の「尊重」、物を「大切にすること」が「respect」という語で表されていると言える。そしてその延長上で、学校におけるすべての規則は「学校への敬意」という点で集約されており、服装に関する規定や学校の施設設備に対する規定(SD2008 p. 36)の中などにも、それを見ることが出来る。

教室と校内のすべての施設は敬意を持って使用されなければならない。備品や施設設備を大切に扱うことは、生徒の責任である。生徒は学校のすべての資材を守り、大切に扱うこと(筆者訳、傍線も筆者)

「他人の気持ちを察すること」や「帰属意識を高めること」「集団の一員としての自覚を持つこと」などと表現されるものが、IOCでは「敬意」と表現され、確たる自我が敬意を払うべき対象として、学校と対峙する位置関係をとるのである。

#### IV. まとめ

教育の本質を大上段に語ることは難しいが、それは少なくとも、その受け手に対して益となる何がしかを与える営みには違いない。その意味で生徒を教化し社会化する際に罰を与えるということは、パターン的な視点から、与え手(=教師)の指示通りに事を運べば最大利益が得られるところを、そうしようとしないう受け手(=生徒)に対して、可能な限り益を与えられるように矯正するための手段ということになる。もしそうでないならば、それは単なる報復行為である。つまり論理的に考えれば、「罰」はその受け手(=生徒)に最大利益を与えるための「手段」なのである。そのためIOCでは、不必要に生徒を罰しなくて良いように(=生徒が常に自分の行動によって最大利益の方に誘導されている状態にあるように)、「校則」や生徒心得などの総体である生徒規範が学校生活を規定していることが出来る。そして仮に生徒を罰することがあったとしても、それは上述したような、パターン的な視点から外れるものではなかった。

IOCのBehaviour Management Process(表1)のページ最下部には、以下のような文言が記載されている。

校外謹慎に先立って、このプロセスのいくつかの部分がか繰り返されることがある。校地からの生徒の排除は、懲戒としてではなく、摩擦を減らすために使われる。(SD2008 p. 37/筆者訳、傍線も筆者による)

ここに明言されているように、この生徒規則は、懲戒としての効果を期待して策定されているわけではない。学校内または教室を「学ぶ空間」として確保するという目的のための指導が行われているのであり、それは必ずしも懲戒や罰の形を取らない。これは前述の通り、罰すること、懲戒を加えることが目的化せず、学校が本来果たすべき役割がブレずに追求されているからだと言える。

これまで述べてきたように、オーストラリアの学校における参与観察を元に抽出した、「生徒規則などの制

## オーストラリア中等教育における「校則」の運用

度の枠を可視化することで、教育の質を高めることができる」という仮説は、ある程度検証に耐えうる妥当性を示せたと考える。「校則」という制度の枠を可視化するということは、学校という制度の枠をはっきりさせるということである。つまりそれは学校の役割を可視化することと同義なのである。本研究を通して、学校の機能を正常に、効率的に果たすために、その内部規定である「校則」にはある程度の剛性としなやかさが求められ、その守備範囲についても、明確にされるべきだということが示された。そのことが、ひいては学校とは何をする場所なのかという大きな問いに連なる道筋を示すはずである。しかしもちろん、校内のシステムの剛性を最適化しただけでは、学校の機能回復が完成したとは言えない。社会のシステムの剛性が最適化され、その中で学校という場が本来持っている力を発揮できるようにならなければならないのである。社会構造が変化するとき、学校がどのようにそのインタラクションを維持し教育の質を維持することが出来るのか、今後の研究において追求しなければならない。その意味で、社会の中の学校、社会とダイレクトにつながりインタラクトする学校という学校像が希求されるのである。

飽和状態にあると言われている学校教育現場を前にして、「教育に何ができないのか」「教育に何を期待してはいけないのか」(荻谷 1995 p. 218) などというように、教育には限界があるということが、ようやく言われ始めてきた。多くの教育学者がほぼ同時に教育の限界を探る研究を進めているのは偶然ではない。しかし、その限界を探る研究は、単純に政治学・経済学的な視点から見たスリム化を目指すものではなく、包括的で合理的な教育機能を持つ組織としての学校を目指すものでなければならない。それらはつまるところ、原型がわからないほど肥大化した教育の「本来の姿」「本質」を探る研究に他ならない。そしてそれは社会構造のブレを少しずつ排除し、合理性を増し、その精度を上げていくことでしか達成できないと考える。そのような努力が実ったとき、現在言われる「教育問題」はかなり前進しているはずだ。教育現場には、そのような前進を力強く支え、社会システムを力強く補強するような、剛性バランスのとれた制度が求められている。

では、そのように剛性バランスを見直し、制度的に正常化を果たした後で、学校はどのような原理で生徒

を教化していくのだろうか。IOC の生徒手帳に含まれる Behaviour Management Policy には、「原則 (Principle)」(SD2008 p. 35) として、そのヒントとなる以下のような記述がある。

[IOC]は、安全で思いやりに満ちたキリスト教的環境の中で、教師が教え、生徒が学ぶ環境を保証しつつ、福音の光の価値によって行動に関するプロセスが定められている場所である (筆者訳、傍線も筆者による)

この記述は非常に単純な事柄を述べており、一見当たり前で取るに足らないことに見えるが、翻って考えてみると、この当たり前のことこそが、実は「教育の本質」そのものではないのかと気づかされる。本稿の最初に記したように、「学校の正常化」という課題を解いていく上で、そこで言う「正常」とはどういった状態なのかということを変更して考えたとき、初めて学校の本来の機能が見えてくるのである。そして、そこで本来の機能をさらに吟味してみれば、学校という場がどこまでを守備範囲とし、どのように機能すべきか、おのずと定まってくるはずである。

<sup>1</sup> ここでは南オーストラリア州に留学中の 109 名の 10～12 年生に籍を置く日本人留学生を対象とし、質問票による「学習環境」や「意味充実度」を日豪それぞれについて尋ね、比較分析を試みている。

<sup>2</sup> 学校安全にとって大きな脅威とはならないような、軽微な「違反」行為や「不適切な」行為にも、銃やナイフの所持同様の厳格な処罰が適用されるようになり、些細なことが停退学につながるという「過剰包摂」が指摘されている。

<sup>3</sup> 本稿においては、現地での呼称どおり 8 年生を Year8、12 年生を Year12 と表記する。Y8 は日本の中学 2 年生相当で 14 歳の生徒、Y12 は日本の高校 3 年生相当で 18 歳の生徒である。

<sup>4</sup> 個人の意思に反して、その行動に干渉できるのは、個人が他者に対して何らかの侵害を与えることを防止するためであるという考え方。この考え方は、事実上一般社会の法律や規則が学校にも適用されるということであり、学校という社会に独自の規則を作らないという考え方につながる。

<sup>5</sup> I 章に詳述。この場合、「校則」などの学校組織内部に作用する規範は、いかなる場合でもその外部には作用しないという考え方。

<sup>6</sup> 特にこの場合について言えば、内外基準論の「内外」が空間的な内外だけではなく、「制服を着用している」

ということを学校内と捉えていることになる。

<sup>7</sup> パーソンズの造語で、システムや制度などが本来の目的を失い、地道な努力をせずに、自己目的的、自己完結的にその自由を享受する姿勢や状況を指す。

<sup>8</sup> 「Respect for Yourself」「Respect for Others」「Respect for Your School」の頭文字をとった標語。

### 参考文献

- 石飛和彦, 1994, 「校則現象把握における規範的パラダイムと解釈的パラダイム」『教育・社会・文化』no.1, 京都大学教育学部教育社会学研究室
- 市川昭午, 2006, 「教育の私事化と公教育の解体」義務教育と私学教育, 教育開発研究所
- 浦野東洋一, 2002, 「「校則」研究の今日的意義」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』第21号
- 江場純一, 2003, 「「校則」と「自己決定権」についての若干の考察」『中京大学大学院生法学研究論集』vol.23
- 加藤十八, 2006, 『ゼロトレランス - 規範意識をどう育てるか』, 学事出版
- 荻谷剛彦, 1995, 『大衆教育社会のゆくえ - 学歴主義と平等神話の戦後史』, 中公新書
- 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
- 嶋崎政男, 2007, 『生徒指導の新しい視座 - ゼロトレランスで学校は何をすべきか』, ぎょうせい
- 高野桂一, 1985, 「生徒規範に関する教育法社会学的研究(1) - 中学校・高等学校生徒心得(規則)に関する教師実態調査を中心として - 」『九州大学教育学部紀要(教育学部部門)』
- 恒吉僚子, 1999, 『「教育崩壊」再生へのプログラム - 日米学校モデルの限界と可能性』, 東京書籍
- 長尾英彦, 1992, 「校則による「生徒の自由」の制約」『中京法學』第27号 No.2
- 永田佳之・米山尚子, 2007, 「越境する学習者のまなざし - オーストラリアの日本人留学生から見た日本の教育社会」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第59号
- 二宮皓(編), 1995, 『世界の学校 - 比較教育文化論の

視点にたつて』, 福村出版

二宮皓(編著), 2006, 『世界の学校 - 教育制度から日常の学校風景まで - 』, 学事出版

広田照幸, 2003, 『教育には何ができないか - 教育神話の解体と再生の試み』, 春秋社

広田照幸, 2005, 『教育不信と教育依存の時代』, 紀伊国屋書店

舟木正文, 2003, 「学校暴力と厳罰主義 - アメリカのゼロ・トレランスの批判的考察 - 」『大東文化大学紀要』41号

吉田美穂, 2007, 「「お世話モード」と「ぶつからない」統制システム - アカウンタビリティを背景とした「教育困難校」の生徒指導 - 」『教育社会学研究』第81集

[Indian Ocean] College, 2002, "BEHAVIOUR MANAGEMENT POLICY"

[Indian Ocean] College, 2008, "BEHAVIOUR MANAGEMENT POLICY"

[Indian Ocean] College, 2004, "STUDENT ORGANISER AND INFORMATION BOOKLET"

[Indian Ocean] College, 2008, "STUDENT DIARY AND STUDENT AND PARENT INFORMATION BOOKLET"

[Indian Ocean] College, 2010, "STUDENT DIARY AND STUDENT AND PARENT INFORMATION BOOKLET"

表 1

**INDIAN OCEAN COLLEGE BEHAVIOUR MANAGEMENT PROCESS**

Students at the College are free to make choices regarding their behaviour. Good behaviour choices will result in improved educational outcomes. Poor behaviour choices will have the following consequences:

**Student behaves in an inappropriate manner which conflicts with expectation. Student is counselled by teacher.**

**In Class Behaviour**

**Out of Class Behaviour**

**Student chooses to continue misbehaving**

Further counselling/action by teacher, which includes contact with parents.  
Teacher will inform relevant staff eg Pastoral Care Adviser, House Coordinator, Head of Department.

**Student chooses to continue misbehaving**

Further counselling by teacher.  
Appropriate consequences applied.

**Student chooses to continue misbehaving**

Student isolation (in pre-arranged class)  
Pastoral Care Adviser, House Coordinator, Head Of Department will be notified. Parents notified

**Student chooses to continue misbehaving**

Pastoral Care Adviser, House Coordinator to exclude student from the yard for appropriate period. Parent notified

**Student chooses to continue misbehaving**

House Coordinator /Head Of Department will take appropriate action

**Student chooses to continue misbehaving**

Internal suspension, parental interview and a contract, if deemed necessary

**Student chooses to continue misbehaving**

CEO informed. Principal will interview student with parents. Range of options considered including exclusion.

**Student chooses to continue misbehaving**

External suspension: Principal informed. Parental interview with Deputy and House Coordinator and a contract, if deemed necessary or additional condition added to contract if appropriate.

Prior to external suspension any part of the process can be repeated. Removal of the student from the area may be used to reduce the confrontation but not as a sanction. Any part of the process may be bypassed at the discretion of the Principal.