

人権・生徒指導・進路指導・権力

—学校における官僚制拡大—

Human Rights, Guidance of Pupil Personnel Work (Leading Students to Observe School Rules), Career Guidance, and Power

—The Expanding of Bureaucracy in Schools—

西 東 克 介

Katsusuke Saito

ABSTRACT

The Japanese Constitution provides through Article 26 the right to receive an equal education and the obligation of all people to ensure that all boys and girls receive an education. This article is a kind of social rights, because social rights require liberties by national powers, these social rights become the expanded powers of both the national and local governments.

After World War II, the more the economy of this country developed, the more the number of schools increased. The ratio of students who go on to high schools increased amazingly from 1960's to 1970's. In 1980, it amounted to about 95%. In such circumstances, the most important role in schools may have shifted to deciding in which direction students should go after graduation, from improving the quality of classes and extracurricular activities offered to them.

Essentially, though this role has been performed for them and their parents, the situation of pressuring students and parents in these area have increased gradually but considerably by both the schools and teachers. Particularly, it can not be denied that the guidance of pupil personnel work (leading students to observe school rules) and the career guidance as a means for helping students to decide their career directions in junior and high schools have strongly interfered in the liberal rights of students and their parents. Moreover, the Ministry of Education (presently called the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology) and the Boards of Education haven't forced such powers on those schools, ignoring in essence the parents, students, and schools.

For example, strengthening the control of school's uniforms and hair styles of students, as a part of leading students to observe school rules at schools and for guaranteeing human rights, has resulted in schools and teachers concentrating their energy of 'goodwill' (or what we called 'for the good of the children') on the students themselves. In other words, 'goodwill' bounded with social rights have enlarged and strengthened the power of schools as a bureaucracy.

In conclusion, this paper states the problems of the above control, while relating two contrastive concepts of human rights and power with leading students to observe school rules and career guidance in educational activities of the schools.

はじめに

学校における生徒指導・進路指導は、中学・高校の生徒が将来を切り開いていくための重要な教

育活動である。これらの活動は、人権保障という側面からもきわめて重視されている。当然、これらの教育活動は学校や教員の側からすれば、積極的にとらえられている。そうした活動には、学校

や教員の「善意（生徒のために）」というエネルギーが振り向けられるが、生徒指導・進路指導を官僚制による「秩序形成機能」ととらえたとき⁽¹⁾、これらの活動には多くの議論すべき点が残されている。本論はこうした活動を権力的側面からとらえ、その問題点を指摘したい。

今日、学校のみではなく、社会全体において人権を尊重すべしとの声が大きくなり、かつその具体的な在り方についても多くの議論がマス・メディア等においてなされるようになった。また、あらゆる行政分野において、人権擁護の推進・啓発が行われてきたし、より一層の拡大・深化がなされようとしている⁽²⁾。人権問題が社会全体に関心を持たれ、学校現場においてさらなる生徒の人権が保障されていくことは望ましい。

だが、学校現場（本論では主として高等学校）に対しては、主としてマス・メディア等が相矛盾することをその矛盾に対する理解もなく報道していると思われることがこれまでしばしばあった。例えば、現状の平均的な中学・高校では、髪型・服装をより自由にすることは、進路決定を確実にすることと矛盾してしまう場合も多い。生徒の目の前の進路をより確実にするには、成績・出席状況・髪型・服装等をより細かく管理せざるをえない面がある。また、いじめを学校が本気で徹底してなくそうと思えば、生徒の行動をかなり細かくチェックしなければならないこともある。一方の人権保障が他方で生徒集団全体の自由権をかなり規制してしまう場合もあるのである。

本論で学校における教育活動のうち、生徒指導・進路指導を取り上げたのは、わが国ではこれら2つが教育課程を単に統合する機能をもつというより、その理念は別にして、実際にはかなりの長い間「支配的」な機能を強めてきたのではないかと考えるからである。それぞれについての詳細を本論で述べることはできないが、多くの平均的な学校では、この2つの教育活動に多くのエネルギーをそそいできたし、現在および将来にわたり、ここにはさらに細かな工夫を加えながら取り組まざるを得ない状況にあるといっていよい。

論者は大学院に6年間在籍後、福岡県の私立高等学校に8年間勤務した経験をもち、教育現場が本論のような立場からのみ論じることができると

は思っていないが、論者の専攻が政治学・行政学であることから、その立場からの小論であることをお断りしておきたい。

1 学校と人権

18世紀の人権宣言は、法の下での平等、自由権（国家権力からの自由）、参政権（国家権力への自由）および若干の請求権（請願権・裁判を受ける権利など）を内容とし、自由権と参政権を中心としていた。このことは19世紀の人権宣言も同様であった⁽³⁾。20世紀の人権宣言は社会権である。これは資本主義の発展・高度化につれて生じた失業、貧困といった労働条件の悪化などの弊害から、社会的・経済的弱者を援助するために、国家権力の積極的な施策や給付を求めうる権利（国家権力による自由）を含むようになった。特に第二次世界大戦後、こうした傾向が強くなっていった⁽⁴⁾。第二次世界大戦後、多くの国に重要な影響を与えたのは、1919年ワイマール憲法の社会権規定であった。

日本国憲法の第26条教育を受ける権利・教育を受けさせる義務は、国民の社会権を規定したものである⁽⁵⁾。このような社会権としての教育を受ける権利の内容は、生徒が徐々にあるいは将来あらゆる人権を享受および行使しうるように、主として学校で具体化されていく。社会権は国家権力による自由を求めるものであることから、この権利の推進は国家権力の拡大を同時に生じさせるものである。「どのような行政にも、支配というものが要る。なぜならば、行政をつかさどるためには、かならずだれかがなんらかの命令権力をにぎっていなければならない」⁽⁶⁾と、M. ウェーバーは指摘している。つまり、社会権の推進を担う教育行政機関とその具体的教育活動を営む教育機関は権力的側面を当然持ち合わせている。ただ、学校という公教育（国立・公立・私立を含む）の現場が教育という営みによってこうした側面が目立たないか、覆い隠されてきただけである⁽⁷⁾。

それゆえ、国家権力や地方教育行政機関の学校現場への介入の在り方や、学校現場自体の在り方によって、生徒を含めた国民の自由権の幅に強い影響を与えうるし、また与えてきた。学校の、特

に中学・高校の生徒指導や進路指導が生徒や保護者の自由権に強く介入してきた面は否定できない。しかもこうした学校での権力的側面は、文部省や教育委員会が保護者・生徒・学校の意向をまったく無視して押しつけてきたものではない。都道府県や市町村、あるいは学校ごとに異なる事情はあるにせよ、むしろ学校が生徒や保護者の多くの要請にこたえて行ってきたともいえる。もっとも、このような要請・応答は保護者や地域に開かれた場を通じてのものでないことが多く、それゆえ個別の要請を学校側の都合の良い解釈でこたえてきたことも多かったはずである⁽⁸⁾。

わが国の戦後の学校教育は、1960年代から1970年代にかけて後期中等教育の驚異的な拡大をみた。それへの95%前後の進学率は、本来自由な選択ができるはずの高校進学をほとんど「義務化」させてしまった⁽⁹⁾。また、このような高校の普及・拡大は、同時に高等教育も普及・拡大させていった⁽¹⁰⁾。高校・大学への進学率の上昇は、高校・大学の拡大・新設を通じての文部省および都道府県教育委員会、さらにはおもに高校以下の私立の学校を所轄する知事部局への官僚制拡大を招いてきた。注意しなくてはならないのは、例えば高校の場合、文部省や都道府県教育委員会による高校に対するコントロールないし官僚制拡大のみでなく、以下のような社会的状況に合わせて、教育現場である高校自らが組織内部の官僚制拡大をはかってきたということである。

急速な高校への進学率上昇以前から、経済の発展とともにいわゆる「終身雇用」・「年功賃金」・「ベースアップ」が大企業から急速に整えられていく。ほとんどの有力企業がこのような「制度（島田晴雄によれば法的な制度ではなく日本的慣行であるとしている）」を採用し⁽¹¹⁾、かつ学卒・新卒を圧倒的に有利に採用するという状況が、学校や大学を卒業すると同時に進学・就職をしなければ、一生社会的に不利な状況に追い込まれてしまうかもしれないという心理的圧力を国民に植え付けていった⁽¹²⁾。進学のための受験競争のみでなく、就職のための競争も厳しくなっていたのである。

このように1960年代からの高度経済成長は、同時にまたゲマインシャフトが優位な社会から、ゲゼルシャフトが支配する社会へと大きく転換し、

学校も同様の変化を遂げていったといえる⁽¹³⁾。まず、企業が急速にウェーバーのいう官僚制化を発展させ、これに併行しつつ学校も官僚制拡大を遂げていった⁽¹⁴⁾。そして、これらの影響を受けながら、ゲマインシャフトが優位な地域共同体が解体していった。こうした中で、学校は、結果として「終身雇用」・「年功賃金」・「ベースアップ」の保障された行政や企業への就職を目指した競争を一層激しくさせていった。

そのため、組織と組織構成員の持つ価値観の過度の硬直化をもたらし、学校現場での教育問題への対応について、教員・学校・教育行政は国民の理解を十分に得られないまま今日にいたっている。そしてこの硬直化は決して多くの教員が、どちらかといえば「生徒の（君たち）ため（多くの教員が繰り返し心の中に、あるいは同僚・生徒に向けて放つ言葉）」ないしは「善意」をもって取り組んできた結果という側面を見逃すことはできない⁽¹⁵⁾。つまり、高校の進路指導は「もっぱら、3(4)年生に対する進学先の選定あるいは就職先の紹介・斡旋のための指導」⁽¹⁶⁾に力をいれて取り組んできたということである。

「終身雇用」・「年功序列」・「ベースアップ」と結びついた学卒・新卒採用が進学・就職の競争を激化させてきたことについては、1980年代後半までマスメディア等で大きく取り上げられることはなかった。これは、一つにはバブル経済が崩壊するまで、経済成長率が下がることはあってもプラスの成長が続いてきたからであろう。もう一つには、それまでの教育改革がおもに教育制度のみの改革であったことである。そのために、改革の意図とは逆の結果に終わることが多かった。そしてバブル経済崩壊後、ようやく教育問題が我が国の経済の仕組みからも生じていることが議論され、国民に理解され始めていく。これらにみられる問題は、一面では文部省・教育委員会・知事部局・管理職が、官僚制拡大による集権化を、教育機関の外的事項の拡大・整備と組合に対峙することですすめてきた面もあるが、他面では学校・教員が生徒の進路をより確実に決定させる仕組みを整えていく中で学校の官僚制拡大と生徒に対する管理（集権化）を強化してきたことである。

以上のように、わが国の学校は、学校内での平

等に基づく競争を前提として、生徒の進路をできる限り保障することで、つまり、多くの生徒の社会権＝生存権の基本権を優先する組織として発展してきたともいえる⁽¹⁷⁾。1993年新聞紙上で江橋崇は、自分たちが作成した政治・経済の教科書で、従来の教科書とは異なり「人権の神髄は『自己実現』」と強調したにもかかわらず、文部省の検定によりクレームをつけられなかったことを驚いた⁽¹⁸⁾。しかし、「自己実現」などの記述は、すでに文部省の『生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導』⁽¹⁹⁾に示されていた。学校で実際に取り組まれているかどうかは別にして、記述のみなら文部省発行の「生徒指導資料」に由来からあったわけである。ただ問題は、1993年に、文部省から進路指導の在り方を抜本的に改革すべく指摘されるほど、学校自らが生徒の基本権的自由権を削ぎ落としてしまい、およそ生徒が学校を「自己実現」の場であるとは思えないほど、学校組織が硬直化していたことである⁽²⁰⁾。

2 生徒指導と人権

(1) 生徒指導の理念と人権

文部省の『生徒指導の手びき』によると、「生徒指導は、人間の尊厳という考え方にに基づき、一人ひとりの生徒を常に目的自身として扱うことを基本とする。これは内在的な価値をもった個々の生徒の自己実現を助ける過程であり、人間性の最上の発達を目的とするものである。」⁽²¹⁾このような生徒指導のとらえかたからすると、生徒指導とは、まさに生徒に対する人権保障のための活動であるといってよい。しかし、この定義には補足された説明がある。それを一部省略してしめすと、「個人の自己実現は、……その大部分は模倣や同一化に基づいて、親や大人の行動様式を取り入れることによって、子どもの身に付いてくるものであり、言わば社会化の結果である。……その個人の自己実現は、常に社会的な価値との関連において行われるものとしての社会的な自己実現という形を取らざるを得ない」⁽²²⁾とある。

前者の定義が人権の中でも公教育における「基本的自由権」の保障を唱っているすれば、後者の補足説明は、前者の定義を大人の価値観、ないし

は学校という教育組織が持たざるを得ない側面の価値観によって子どもの「基本的自由権」が制限されることを述べている。つまり、生徒指導に関する立派な定義が存在するも、本音はみごとに補足説明に示されている。確かに、このような説明を完全に否定すると、ほとんどの日本の学校は、教育活動を営むことができないだろう。だが、現在進行中の教育改革の原因は、長年このような価値観を教員が生徒や保護者に、そして管理職やベテラン教員が若い教員に意識して、あるいは無意識のうちに強く押しつけてきた結果ではなかろうか。あまりに定義が歪められ、定義の理想を追求する教員や生徒の言動あるいは行動を阻んできたのである。

こうした雰囲気強い学校では、生徒会等で基本的自由権のささやかな一端を生徒が行使しようと思っても、教員（管理職）が前述の補足説明に類似した理由を使うことで、すぐにつぶしてしまいがちである。ある教員が少しでも生徒の自主的な活動を支援しようと思っても、他の教員の負担が大きくなったり、管理職にとって都合が悪ければ、やんわりとそうでない方向付けをされてしまう⁽²³⁾。これを乗り越えるには、生徒を支援する教員の日常の教育活動が周囲の教員や管理職に支持されているか、周囲の教員や管理職が彼らの裁量の中にそうした活動への理解を有しているか否かで決まる。つまり、何がより正しいのか、あるいは教育的なのかということより、まずは現状維持が大前提となる⁽²⁴⁾。

人権が年齢にかかわらず、すべての国民（人々）に適用されねばならないものとするれば、生徒の年齢や成長の度合いによって、これが制限されてはならないということになる。しかし、人権の内容によっては、すべてを成人と同様に生徒に適用することができないのは、文部省の「手引き」の「補足説明」のいうとおりである。ただ、成人の人権保障と、学校現場における人権保障との異なる部分が、常に学校や教員のみ、あるいは地方教育行政機関の判断でこれまで固定化されてきたことが問題なのである。

(2) 生徒指導としての頭髮・服装指導と人権

ここでは校務分掌組織におけるいわゆる生徒指

導部(係)の頭髪・服装指導(権力としての「秩序形成機能」と人権の関係についてとりあげる。学校の頭髪・服装に関する校則は、身体に対する拘束である。その点からいうと、こうした校則は基本的自由権に対する侵害となる。それゆえ、最高裁は中学校・高校の校則が「心得」だとし、法的効果はなし、としている。だが、他方では学校の規則制定権や規律権が否定されるものではない、としている。したがって、文部省は、「校則、生徒心得等を自分のものとしてとらえ、自主的・自律的に学校生活を送る態度を育てるという観点からの指導に努める必要がある」としている⁽²⁵⁾。

しかし、現代のように頭髪・服装の好みが多様化した時代に、緩やかであれ厳しいものであれ、画一的な頭髪・服装に関する校則・生徒心得を自分のものとしてとらえさせるというのは、非常に厳しいものがあるといわざるを得ない。さりとて、頭髪・服装をまったく自由にしようとするなら、多くの保護者や地域の人たち、それに進学先や就職先の企業に、このことが支持され、生徒や学校がこれらの人たちに支えられることが前提になる。学校や教員がこれらの人たちや団体にまったく支持されないことを、まったく独自に行うことは難しい。福岡県の場合でいうと、必ずしも私立の学校のみが頭髪や服装に厳しいわけではない。だが、私立の場合は生徒募集に影響を与える学校のイメージをとりわけ重視する。学校のイメージの中で学校や教員が日常的にもっとも重視するのは、生徒に対する服装・頭髪指導である。学校にかかってくる地域の人たちや卒業生からの電話には、頭髪・服装の乱れをなんとかしてほしいとの強い要請がしばしばある。この外見で判断されてしまうという現実、人権を大切にする立場や教育学の立場からいえば問題にされよう。

しかし、社会、とくに企業が(もちろん具体的に基準を示しているわけではないが)現状を進んで変えようとする限り、多くの学校の頭髪・服装をより自由にするのは困難であろう。より自由にして、地域社会や企業からよりよい評価が得られればよいが、現実にはその逆になることが多いと簡単に予測できる。一つの学校の努力では如何ともしがたい。もし、こうした状況を変えようというのであれば、多くの企業を巻き込んで、こ

のことに係る議論が継続して展開される必要があろう。「中学生らしい」「高校生らしい」という言葉がほとんど生徒にとって意味を無くしている昨今、頭髪・服装指導のための教員の最後の支えは、進学先や就職先が好むであろうと考える頭髪・服装であるといってもいいだろう。現在この支えをもし無くしたら、生徒に対して何ら頭髪・服装に関して規制する合理的理由を教員は持たなくなるであろう⁽²⁶⁾。

ほとんどの学校・教員や保護者は、進学や就職の面接試験の前に頭髪・服装をなかなか整えようとし、ない生徒に対して、学校・教員が整えさせることをあたりまえだと考えている。また、学校・教員もこれにこたえてきた。現在のような経済不況下では、頭髪・服装等が整えられていない生徒を受験させると、当該企業からの求人が次年度には来なくなるかもしれないという心配さえ教員はしてしまうのである。このようなことは、公立と私立、さらに学校や地域による違いも確かにあると思われる。もし、ここまですると人権侵害であると多くの保護者や国民が本気で考えるなら、そこまで教員がする必要はない。だが、高校生の場合、面接試験等の為に頭髪や服装を整えさせることを保護者にお願いするのは、一般に教員よりはるかに難しいことが予測される。学校でさえ、頭髪や服装の指導を複数の教員で行っているところが多いのが現実であろう。担任のみの頭髪・服装指導では、他のクラスの教員や生徒から、指導が不平等だとの不満が出たり、指導が難しいこともあるからである。

以上のように、生徒指導としての頭髪・服装指導は進路指導と非常に密接な関係を持ち、進路決定という人権保障としての側面を支えている。それゆえにこそ、この「秩序形成機能」が、教員(学校)による「善意」としての人権侵害を生じさせてしまうこともあるのである。

3 進路指導と人権

ここでは、進路指導を学校選択や就職選択の指導から生き方の指導への転換を明確にした文部省の方針⁽²⁷⁾が、さらなる官僚制の拡大傾向、つまりその権力的側面である「秩序形成機能」を強めて

いく可能性について述べたい。

まず、従来の進路指導の結果を代表しているかのような言説を紹介しておこう。「18歳のある一日に、どのような成績をとるかによって、彼の残りの人生は決まってしまう。いいかえれば、日本の社会では、大学入試は、将来の経歴を大きく左右する選抜機構としてつくられているのである。その結果、生まれがものをいう貴族主義 (aristocracy) は存在しないが、それに代わる一種の学歴主義 (degree-ocracy) が生まれている。」⁽²⁸⁾と、OECD 教育調査団によって 1971 年にまとめられた報告書に、入試が社会におよぼす影響としてこのように記されている。まさに、学歴が強い「秩序形成機能」に結果したわけである。

このような状況は 1990 年代の後半以降かなり変わりつつあるとも思われるが、他方で依然としてこうした状況は根強く残っている。それに前段で述べた当時は、まだ「生まれがものをいう」社会であった。例えば、現在では、かなり改善されているが、仮にいわゆる有名大学を卒業しても、当時はまだ部落差別や在日韓国・朝鮮人差別が厳しく、彼らに対する就職差別は深刻なものがあつた。中学卒や高校卒はいうまでもない。さらには、女性や障害を持つ人々に対する就職差別も当然のごとく存在していた。

以後、同和 (人権) 教育が、西日本を中心に徐々に浸透・拡大していった。もちろん、この教育は西日本の府県でもその浸透にはかなりの違いがあるし、学校による取り組みの程度の違いもある⁽²⁹⁾。例えば、福岡県では進路指導に「進路保障」という人権保障のための理念と実践が公立・私立を問わず中学・高校で導入されて、長年取り組まれてきている。「進路保障」という生徒の学校からの「出口」保障を、できるかぎり実のあるものにするためには、「入口」から「出口」までの生徒のプロセスを教員が丁寧に見たうえで、指導・助言していくことが求められる。

だが、現実には多くの中学・高校でほとんど「出口指導」しかなされてこなかった⁽³⁰⁾。生徒に自らの将来像について時間をかけて、考えさせるような教育はしてこなかったのである。学校や教員の多くも、このような教育の本質的なことより、卒業までにいかに進学先・就職先の決定に有利にな

る成績・(模擬試験)・生活態度・学校行事・部活動などに懸命に取り組むかということばかりを生徒に話してきた。つまり、目に見える結果を出しなさいという形式的・表面的な指導である。それゆえ、福岡県の多くの高校でも、プロセスよりも結果として「出口指導」を重点化した「進路保障」を行ってきたといってよい。教員は生徒に、進学希望であれ、就職希望であれ、プロセスを「大切に」過ごすように生徒に求めることになる。だが、この場合の「大切に」は、「進路保障」という本来の意味からでなく、「出口」での「進学・就職に有利になるように」と教員の間でとらえられ、生徒の多くもそのように理解することになったと思われる。

同和教育における「進路保障」は決してこのような「出口」の保障のみを求めるものではない。「進路保障」において、ある意味でこれ以上に大切なのが、受験の際に企業や進学希望先から生徒が差別選考を受けないように、生徒に助言・指導する取り組みである。この取り組みは 3 年間の「同和教育の結晶」ともいうべきものである。だが、多くの学校における差別選考を受けないようにするための生徒への指導は、一定の成果を着実に浸透させてきた一方で、他方では学校や教員によってはこうした指導が形式的なものに終わっているとの評価があり、そうした課題が今でも残っている⁽³¹⁾。

問題は「出口指導に偏りすぎ」と批判的にいわれても、この「出口」において生徒の進路を決めることが教員にとっては今日でも至上命題であるということである。例えば、青森では、同和 (人権) 教育が行われてこなかったが、2000 年 8 月に弘前市長が「弘前商工会議所と地元の進出企業に対して、来春の新規高卒者の採用枠拡大を要請した」⁽³²⁾という記事など、地元の高校生の就職や進路に関する記事が、しばしば新聞に掲載されている。また、同年 10 月には地元の新聞に『「十八の春」を泣かせまい』という社説⁽³³⁾が掲載された。これらの記事には、いずれも高校生が卒業するまでに就職を決めさせたい、あるいは進学を決めさせたいとの地元の人々の強い期待がみえる。こうした期待にこたえるために、生徒が中学校から高校へ進学するとき、高校から大学へ進学、あるいは就

職するとき、浪人や回り道をするより、とにかくどこかに合格をさせなければという強迫観念が多くの教員につきまってきた。学校や地域性による違い、それに公立と私立との違いはあるにしてもである。私立高校の場合は、こうした結果が生徒募集にもろに影響することもあり、教員(学校)の側にこのような思いの強さがかなりある⁽³⁴⁾。もちろん、ほとんどの保護者も一般に卒業時点で生徒の進学や就職が決まっていることを強く願っている。

毎日の生徒指導および授業は進路指導のためだけに行っているわけではない。しかし、進路指導は、日々の学校生活すべてが進路を確実にしていくものとして指導される。前述した校内におけるあらゆる活動が、一面では生徒の進路に結び付けられて指導される。もちろん、他面ではそれぞれの教育活動はそれぞれの教育的価値をもって指導されているから、進路指導の下位に、他の教育活動が位置づけられているわけではない。

だが、これらはかつて(1990年代前半頃まで)に比べれば一層きめの細かい指導になっている。というのも、大学や短大で推薦試験が増えたうえに、多様な試験内容に変わってきたからである。偏差値一辺倒の価値観による進路指導に比べれば、生徒の多面的な能力をいかしうることは教育的には評価できると思われる。しかし、推薦試験は場合によっては、生徒の自主性を推薦試験に有利な自主性へと方向付けていく恐れもある。そうすると、偏差値一辺倒の時代よりも、生徒の多面的な能力を延ばし評価していくことが、逆に生徒をより一層緻密に管理していくことになりうる。教員が、まじめに取り組めば取り組むほどそうなる可能性が高くなる。あるいは、このようなプロセスが形式化されていくと、教育や人権の側面より権力としての「秩序形成機能」という側面を強めていくことも十分に予測される⁽³⁵⁾。

以上のように、程度の差はあれ、「学校というのは、子どもの自律化を目標としながら、他律による指導をするというパラドキシカルな組織」⁽³⁶⁾であることをよく認識しておかなければ、教員の「善意」とは逆の可能性を一層高めてしまう組織になってしまうのである。つまり、社会権としての側面の強い進路指導は、とりわけ生徒の自律化や自

由権に教員の冷静な配慮が必要になるといえる。

おわりに

学校の教員は、生徒に対してあらゆる教育活動や人権保障を要求される。学習面のみならず、ありとあらゆることが学校教育に要求され、学校もこれに可能なかぎりこたえようとしてきた。しかし、たくさんの業務を抱えることは、これをこなしていくために、できるかぎり業務が速やかに処理され、かつ問題が生じないように、事前のチェックが教員から生徒に対して行われる仕組みができあがっていく。管理職の教員に対する事前のチェックも同様である。このようにして学校における官僚制拡大がはかられてきた。

これにより教員は、生徒の自主的な面をのばしていく工夫とか、生徒が問題を起こしても、それを生徒の成長の糧とさせるような発想すら薄らいでいく。このようにして、学校における教育活動は効率化・形式化し、管理・権力的側面を強めてきた。本論で述べた進路指導における「入口」から「出口」までのプロセスの大切さはいうまでもない。だが、これらのプロセスを大切にするには、それぞれの学校がそれを可能にする環境づくりをしなければ、多くの教員の負担は一層大きくなるだけである。それゆえ、最初から中途半端な取り組みしかできないか、当初は熱心に取り組んでもやがてこれらのプロセスは形骸化してしまう恐れがある。あるいは前述した環境を整え熱心に取り組み続けても、生徒や保護者からの反発を招くかもしれない。

つまり、本論で述べた「善意」のパラドクスを教員が意識せずにいると、いつのまにかまた生徒指導や進路指導が学校や教員の側のみの都合に変わってしまうことになろう。それゆえ、学校や教員は一面では生徒に対して権力的作用を及ぼす組織・個人であるという自覚が少なくとも必要なのではないか。でなければ、学校や教員が一所懸命教育活動や人権保障に取り組んだにしても、これまでの学校の状況をいささかも変えることができないばかりか、学校の権力的側面としての「秩序形成機能」がますますゆがんだ結果になろう。

【註】

- (1) 高山弘文『官僚制支配の日常構造(善意による支配とは何か)』、三一書房、1989年、24頁。本論での「官僚制拡大」と「官僚制化」という用語は、高山弘文の「官僚制拡大は、(行政官僚制の体系としての)行政システムのもつ社会的機能の変容に中心的ニュアンスを置いた問題群を意味する概念である。ウェーバーの官僚制化は、これに対して、近代的個人の意識や生活様式まで含めた、広い意味での社会全体の合理化・制度化のもつ問題性をすぐれて文明論的な射程の下に問おうとする」に依拠して使った。(同上、35頁。)
「生徒のため」という用語については、学校現場で教員がこれをよく使うので、この著書の「善意による支配」という用語の「善意」に代えて使った。
 - (2) 例えば、2000年11月28日に「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」が成立した。
 - (3) 芦部信喜『憲法学Ⅱ人権総論』、有斐閣、1994年、19頁。
 - (4) 牧征名「国家・人権・教育」、堀尾輝久他編『教育の原理Ⅰ』、東京大学出版会、1985年、213～214頁。
 - (5) 佐藤功は「第26条第1項の定める『ひとしく教育を受ける権利』は、自由権としての性質と生存権としての性質をの両面をもつといえよう。すなわち自由権の側面としては、国民が教育内容に対して国の介入や統制を加えられることなく、自由に教育を受けることができることを意味する。次に、この『ひとしく教育を受ける権利』は特に資力なき者も教育を受ける機会を現実に保障されるという生存権としての性質をもつ。」と述べ、教育を受ける権利は自由権と社会権の両面の性質をもつとしている。(佐藤功『日本国憲法概説(全訂第二版)』、学陽書房、昭和55年、229～230頁。)本論では後者の意味として使ったが、学校という社会権を優先せざるをえない場合が多い組織の中においても、その教育活動においては自由権が可能な限り尊重されなければならないと考える。
 - (6) マックス・ウェーバー著、濱島朗、徳永恂訳『現代社会学大系5(社会学論集)』、青木書店、1971年、288頁。
 - (7) 宗像誠也は、「私が、教育政策とは権力によって支持された教育理念であり、教育行政とは権力の機関が教育政策を実現しようとする活動である、というのは、存在についての現実科学的な定義である。他方、例えば教育裁判においては、私が権力の教育内容統制を不当だと論じるのは、法規範による主張である」と述べている。(宗像誠也『教育行政学序説(増補版)』、有斐閣、昭和44年、233頁。初版は昭和29年発行。)このような宗像の分析にもかかわらず、1960年代・1970年代の公教育の現場はその時代背景のためか、権力は悪であり、自分たち(教員)が行う教育は善であるとする感情的な雰囲気醸成させていったと、論者は考えている。このことが学校の閉鎖性を強め、宗像のいう権力の側はもちろん、公教育の現場構成員である教員の側の権力をも強くさせていった。つまり、学校では、宗像のいう権力作用と学校という組織構成員である教員の権力作用が混在し、強化されてきたのである。
- なお宗像誠也教育行政論の変遷については、市川昭午「〈補論〉宗像教育行政学批判」(市川昭午『教育行政の理論と構造』、教育開発研究所、昭和50年、355～421頁。)を参照。
- (8) 本論では、学校の教員をM. リブスキーのいうストリート・レベルの官僚として論じている。彼は以下のように述べている。「ストリート・レベルの官僚は、社会統制者としての役割を通して起こりつつある葛藤の規制に決定的に重要な役割を果たしている。公共的な便益を受給している市民は自分たちにある一定の行動を要求している公的組織と相互作用している。市民はその組織の要求を予期しなければならない。サービスを申請している者は、自分たちの行為を、自分たちの受けるサービスと自分たちが相対するストリート・レベルの官僚に対して『適切なそれ』とされる態度に変えなければならない。教師は、学校教育と教師自身および他の相互作用における効率とに対して適正とされる態度をもつように親や子どもたちに、その期待を伝達したり強制したりしている。」(マイケル・リブスキー著、田尾雅夫訳『行政サービスのディレンマ』、木鐸社、1986年、27頁。)
 - (9) 稲垣忠彦『戦後教育を考える』、岩波新書、1984年、17頁。
 - (10) 国祐道広「国家戦略としての高等教育政策と学術行政」、岡村達雄編『戦後教育の歴史構造』、社会評論社、1988年、173頁。
 - (11) 島田晴雄『日本の雇用』、ちくま新書、1994年、48～84頁。
 - (12) 岩田龍子『学歴主義の発展構造』、日本評論社、1981年、127頁。福武直『日本社会の構造(第二版)』、東京大学出版会、1987年、99頁。テンニエス著、杉之原寿一訳『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト(上)』、岩波文庫、昭和32年。
 - (13) 柳治男『学校のアナトミア』、東信堂、1991年、7頁。
 - (14) 前掲書、畑山弘文、35頁。
 - (15) 同上、264～275頁。283～284頁。423～443頁。
 - (16) 文部省『高等学校進路指導資料第2分冊』、財団法人日本進路指導協会、平成5年、7頁。
 - (17) 前掲書、佐藤功、118～119頁。221頁。
 - (18) 朝日新聞、1993年(平成5年)6月9日、江橋崇「人権の神髄は「自己実現」—政治・経済の教科書で実験的試み」。
 - (19) 文部省『生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導』、大蔵省印刷局、昭和63年、16頁。
 - (20) 文部省教育助成局『教育委員会月報』9月号(No.518)、平成5年、4～15頁。「自己実現」という考え方は、教育基本法の前文「個人の尊厳を重んじ」、「個性ゆたかな文化の創造をめざす」、第一条「個人の価値をたつとび」、「自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成」、そして第二条「自発的精神を養い」などの表現からして、あまりに当然なものである。現実が違いすぎたというべきである。
 - (21) 文部省『生徒指導の手引き(改訂版)』(9刷)、大蔵省印刷局、平成5年、11頁。本論では、具体的には服装・頭髪指導という現実の生徒指導の典型的な部分をおもに扱う。
 - (22) 同上、同頁。

- (23) 田中雄『成功指向の生徒指導』、東洋館出版社、平成2年、27～28頁。田中は自らの（教育行政と校長を含む）36年間の教職を通しての経験から職員会議の雰囲気についてこう述べている。「もう誰もが『行き着く先は見えており、すべては大同小異、ただ多少遅いか早いかの僅かの差に過ぎなく、あたり年もあればはずれ年もある、まあまあにいけばそれでいいのではないか』という見込み発想で通じ合っていくのである。そうしたところでは若い教師たちがふとした思い違いからのばずれの意見などに固執しようものなら不協和音として叫ばれるか『あとで』と軽くあしらわれて進行されてしまうことになる。」
- (24) 同上、27頁。
- (25) 下村哲夫『Q & A 生徒指導の法律知識』、文教書院、1989年、13頁。
- (26) 毎日新聞、1996年2月28日、「茶髪 ピアス 縁談にも支障」。
- (27) 文部省『個性を生かす進路指導をめざして』、日本進路指導協会、平成5年、1頁、7頁。
- (28) OECD 教育調査団編著、深代惇郎訳『日本の教育政策』、朝日新聞社、1976年、92～93頁。
- (29) かつては「同和教育」と言えば、被差別部落（出身）の人々に対する差別をなくすための教育がほとんどであったが、現在では地域・学校差はあるものの、「同和教育」と呼ぼうが「人権教育」と呼ぼうが、様々な差別をなくすための教育を行っている。だが、この双方の名称の使い方にはいまだ議論のあるところである。現在でも、多くの学校で「同和教育」という名称が使われているし、「同和教育施策」（福岡県教育委員会作成の平成10年の研修会資料タイトル）にみられるように、行政施策や内部組織にも「同和教育」が使われている。
- (30) 仙崎武、他編『入門進路指導・相談』、福村出版、2000年、9頁。
- (31) 同和教育における「進路保障」については別の機会に詳しく論じたい。
- (32) 東奥日報、2000年、8月23日。
- (33) 東奥日報、2000年、10月14日。
- (34) 朝日新聞、1991年、6月5日。
- (35) 朝日新聞、1991年、7月27日。藤原英信「高校から職安代理業務なくせ」。この記事の中で、藤原氏は論者が考える進路指導における官僚制の拡大化を指摘している。「①学校の進路指導部が実質的に職業安定所の観を呈していること ②担当教師が熱心な教師であるほど、実務にのめり込んで勢い、企業の方へ顔を向ける度合いが強くなること ③人間形成がますます遅れているという新人類に、その意思の有無にかかわらず、一律に職業選択を行わせることの無理」などである。
- また、菅山真次は次のように述べている。「職安の活動力は、しかし、60年代後半以降、大衆労働力の中心が中卒から高卒へとシフトとするなかで急速に衰え、職業紹介の主役は職安から学校へと移っていった。今日では、高卒者の就職は企業と学校の直接の結びつきを中核とする『制度』のもとで行われ、……、ここでは求人の内容が法的に適切か否かがチェックされるだけで」ある。「高校は求人票に記載された『枠』に見合うように進路指導を行って生徒を選抜し、企業に推薦する。教育活動の一環として行われるそこでの指導は、求人枠の制約のもとで、教師がさまざまな情報を積極的に与えて生徒に〈自己選抜〉を促すことで進められる。こうした仕組みのもとでは、具体的な求人の提示に先立って『適職』を選定するという職業指導の本来のプロセスは、そもそも成り立ちようがない。」（刈谷剛彦、菅山真次、石田浩編『学校・職安と労働市場』、東京大学出版会、2000年、255～256頁。）
- (36) 森隆夫『教育行政における法的思考と教育的思考（下）』、教育開発研究所、1991年、7頁。