

逸脱と生徒指導

高旗 正人

はじめに

教育社会学に、いま寄せられている大きな期待のひとつは、教育実践へのアプローチではないか。本稿では、1990年代を中心として学校社会で起こった逸脱現象とそれへの実践的対応としての生徒指導について分析を試みたい。そのさい主として、構造一機能主義の枠組みに依拠する。一般には、構造一機能主義は、すでに30年以上前にその使命を終えたと考えられているかもしれない。にもかかわらず、ここに、再度、構造一機能主義の理論図式を持ち出すのは、その実践性にある。教育実践には、学校の授業にみられるように、「指導案」が必要である。結果を予見し、指導の計画を立てなければならない。その計画のためには、体系的な視点から、多様な集団成員のパーソナリティや学習集団への影響を予測しておく必要がある。そこに求められるのは、学習集団の構造一機能的認識である。パーソンズやエチオーニの理論図式における実践性の再評価が、いま、教育社会学の「教育問題」と教育実践へのアプローチには必要であるとする。

1. 学校と秩序維持

犯罪白書によると「交通関係業過を除く刑法犯の検挙人員は元年以降おおむね30万人前後で推移し、8年以降は漸増傾向にあったが、11年は、前年と比べ8,908人（2.7%）減少した」とされる（法務省法務総合研究所 2000, 4頁）。交通関係業過をのぞいて見れば、戦後55年間の日本における刑法犯罪の発生率は大幅に上昇、とはいえ

表1 校内暴力の発生学校数・発生件数の推移

年 度	9	10	11	12
小	1,304	1,528	1,509	1,331
中	18,209	22,991	24,246	27,293
高	4,108	5,152	5,300	5,971

出所) 文部省「平成12年度の生徒指導上の諸問題の現状について(速報)」より作成。

ない。

他方、校内暴力について、平成9年度以降の変化を見ると中高等学校において、学校内における暴力行為発生件数は増加の一途をたどっている。平成12年度において暴力行為の発生件数は学校内34,595件(前年度31,055件)で11.4%増である(表1)。それに対して、学校外の発生件数は5,779件(前年度5,223件)で4.6%増である。

これらの限られたデータからは青少年、特に「年少少年」の逸脱の多くを学校が背負い込むことによって社会の秩序を確保したと見ることができる。青少年非行は、このことによって近年「社会問題」から「教育問題」にウエイトを移行した。

エチオーニは組織類型間の比較のために図1のような服従関係(compliance)の類型化を行っている。彼によれば、図1中の「1, 5, 9は他の六つの型より多く見かけられる」適合的な型である。学校は、その組織の秩序を維持するために体罰が禁止されており、報酬の用意もないことから、規範的組織と一応見なされる(Etzioni 1961, p.12; 訳書 1966, 17頁)。

しかし、教育組織、特に義務教育学校は、自発的結社ではないから、生徒は何らかの程度で疎外的関与の状態にある。本来的とされる規範的権力への道徳的関与という服従関係は理想形態であり、現実の学校は副次的な型として実在する、というのがエチオーニの見方である(Etzioni 1961, pp.45-49; 訳書 1966, 39-41頁)。学校内に逸脱行動が多発し処理されることなく持続すると、次第に規範の遵守への意識が薄れ、校則が意識の上でも軽んじられるようになる(国吉 2001, 28頁)(高旗・国吉 2001, 118-119頁)。しかし、教師は教授という職務上の義務が生徒の荒れによって免除されるわけではない。学習指導要領によって規定された授業時間数の枠内で一定の定められた教育内容を、ある水準まで学習者に教授し終えることが学校内外から当然の職務として期待される。そのためには教師は、学級・学校の「荒れ」を、なんとかしてでも押さえ込んで、授業を展開しなければならない。

学習指導の成立のためには、学習集団としての秩序を学級や学校全体に確立する必要がある。エチオーニの組織分類に従えば、学級の秩序確立には三つの方向が考えら

〈権力の種類〉	〈関与の種類〉			
	疎外的	打算的	道徳的	
	強制的	1	2	3
	報酬的	4	5	6
	規範的	7	8	9

図1 服従関係の種類

れる。

第一は、規範的組織の秩序維持に採用される規範力（normative power）である。規範力によって集団が秩序を維持できるようになるために、「集団づくり」とか「学級づくり」と呼ばれる集団指導の方法が教育現場では伝統的に重要視されてきた⁽¹⁾。第二は、功利的組織において行使される報酬力（remunerative power）である。賃金、給与、手数料などエチオーニの言う本来的な報酬力を持つことはないが、学校が習熟度別授業クラス、オープンエデュケーション、個別化学習などを導入すれば、学習者は、より一層自分に合った学習という報酬を期待できる。しかし、学校内逸脱行動が拡大すると、それらは、いずれも、ほとんど秩序維持の効果はない。残されるのは、第三の強制的組織における強制力（force）による秩序維持である。エチオーニも教育組織を「副次的な型としての強制的な服従関係」としている（Etzioni 1961, p.45；訳書 1966, 39頁）。しかし、学校教育の現場は体罰を禁止している。

日本の学校においては、明治12年の教育令によって「凡学校ニ於テ生徒ニ体罰（殴チ或ハ縛スルノ類）ヲ加フヘカラス」と定められた。それ以来、教育法令の改正はあっても、こと体罰に関してはそれをよしとする改訂は、日本の学校教育法の歴史のなかには一度もなされていない。第二次世界大戦中の国民学校令（1941年）でさえ、「第二十条 国民学校職員ハ教育上必要アリト認ムルトキハ児童ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得但シ体罰ヲ加フルコトヲ得ズ」としている。第二次大戦後、民主主義の教育の進展のなかで、体罰の禁止はもちろん継続される（牧他, 1992, 25-26頁）。しかし、教師は学級教授のための手段として、それが時に必要であったために「体罰」を「愛の鞭」という教育的概念にすり替え、かなり頻繁にそれを使用した歴史がある。

昭和58年頃、全国的に中学校がもっとも荒れた時期に中学校に勤務した若い男性の生徒指導主任は「生徒を殴ると必ず、教育委員会から呼び出される。私は言ってやるんです。生徒を殴らへんで言うことを聞かせる方法があったら教えてください。私は生徒を殴るのなどすぐやめます。しかし、そう言うと、教育委員会の方は黙ってまし

まいますよ。方法などあるわけがないじゃないですか（京都府）」。複数の生徒から「回し蹴り」を受けて、休職中の時期に訪問を受けて聞かされた話である。昭和60年代のはじめ、大学を卒業したての若い男性教諭は、「先生、今、小学校で体罰をしないで授業ができると思いますか、ほとんどみんなやっていますよ。体罰を本当に止めたら授業できません（滋賀県）」と言い、荒れる中学校の校長が、「生徒を殴っては体罰になるが、腕をねじって後ろから押さえ込んだのは体罰にはならない（岡山県）」と話す。これら（直接聴取）から、身体でもって生徒の逸脱を阻止する行為を「体罰ではない」として正当化しようとする教師の苦悩をうかがい知ることができる。

学校は規範的組織であり「規範的権力—道徳的関与」が、秩序を確立するための正当な服従関係である。したがって、「学級づくり」とか「学級経営」の重要性がいつの時代にも強調されてきた。それらは、エチオーニのいう規範的組織の服従関係「規範的権力—道徳的関与」へと教師と子どもの関係を形成することであり、言い換えれば、学級という形式的組織を「学習集団」につくり上げることである。しかし、学校内へ向けられる子どもたちの多様な逸脱行動を抱え込んだ学校において、学校として与えられた教育課程を消化するためには、「強制力」でなければ対処できなくなる。そして社会統制の強化のための基準となる「校則」の細分化・強化が進められた。不本意ながら学校は、理想の型としての規範的組織への接近ではなくして強制力に傾斜することで秩序を回復しようとしたのである。

2. パーソنزの社会統制論

逸脱と社会統制の問題は社会学の歴史において、常にその中心をなしてきた。行為の総合理論の構築をめざしたパーソンズも、社会体系論の中に逸脱とそれに対する社会統制のメカニズムを関連させて位置づけている。その図式は学校の秩序と生徒指導の関係を考察する上で有効な示唆を与える。

図2の「逸脱の類型」は、社会集団に制度化されている価値規範に対して、「同調優位—離反優位」「能動性—受動性」という二つの軸の組み合わせからつくられた逸脱の類型である。「強迫的遂行（compulsive performance）」「強迫的黙従（compulsive acquiescence）」「反抗（rebelliousness）」「撤退（withdrawal）」は均衡状態にある相互作用の体系を攪乱する様式を表している⁽²⁾。

「強迫的遂行」とは規範への過剰な同調を自分に対しても周囲に対しても強いる傾向が生み出す逸脱である。かつて、校門圧死事件という痛ましい事件が近畿地方の高等学校で起きた。校則に、登校の時刻を過ぎると校門を閉めることが掲げてあった。

	A		G
逸脱 統制	強迫的黙従 報酬の操作	強迫的遂行 相互作用拒否	
逸脱 統制	撤退 許容	反抗 支持	
	L		I

図2 逸脱と社会統制（社会化）のメカニズム

閉門時刻ぎりぎりに飛び込もうとした女子の生徒が、規則の時刻通りに閉まりだした重い校門に挟まれた。生徒の存在を無視した、この行為は規範への過剰同調であり、「強迫的遂行」そのものと言えるであろう。「強迫的黙従」とは、集団規範への受け身の同調から生まれる逸脱的志向である。「事なかれ主義」で規範から逸脱しないように極端に「穏便に事を運ぼうとする」志向である。子どもの間に、学校の器物破損の行為や校内暴力、いじめなどを発見しても、それを止めに入ったり、公にして阻止しようとしないうる、いわゆる「見て見ぬ振り」がこれにあたる。「反抗」は規範からの「離反」と「能動性」の組み合わせから生まれるパターンである。社会的客体に対する攻撃性を意味するから、学校や教師や校則に対して反抗し暴力を振るい、器物を破壊するようないわゆる「校内暴力」をあてはめることができるだろう。「撤退」は、「離反優位」と「受動性」の要素を持った傾向であり、「期待を履行したり、サンクションが適用されたりする状況を避けることに全力をつくす傾向」である。不登校現象はこれに当たる。不登校にも怠学、精神的な原因によるもの、はっきりとした学校からの離反の意志を持った登校拒否など様々であるが、一応、「撤退」に分類してよい⁽³⁾。

次に、社会統制（social control）のメカニズムは「許容（permissiveness）」「支持（support）」「相互作用の拒否（denial of reciprocity）」「報酬の操作（manipulation of reward）」とされ、それぞれが図2のように、逸脱のタイプと組み合わせられる。もともとは、精神療法の過程を四つの位相に整理したもので、AGIL図式では、時計の逆まわりの方向、つまり「許容—支持—相互作用の拒否—報酬の操作」の順に進むとされる。「撤退」に対する「許容」とは、否定的なサンクションを中止して「撤退」を思いとどまらせるメカニズムである。「反抗」に対する「支持」とは、反抗的行為ではあるがそれをまず支持することによって、精神療法医が患者との連帯を強めるメカニズムである。給食時間にだけやって来る怠学生徒に「おい、また来いよ」と声を掛ける教師の行為は、「支持」に当たる。

「強迫的遂行」に対する「相互作用の拒否」は、強迫的遂行、すなわち「やりすぎ」による問題の発生を回避するために、「行き過ぎ」を抑えて均衡を回復させようとするメカニズムである。あまりにも厳格に「校則」通りの行動を要求する一部の学級委員や週番の子どもたちに対して、その点を気づかせるための教師の否定的サンクションの付与は、それに当たる。「強迫的黙従」に対する「報酬の操作」は、法的に違反するものではなく、道徳的にも違反を唱えることができない程度のものであるが、期待する基準に達していない「事勿れ主義的」遂行である場合に、賞を与えないことである。基準に見合った積極性が見られた場合には賞を与えるというものである。仲間の生徒の逸脱に対して「見て見ぬ振り」の傍観者を非難し、「いじめをしないように」など適切な注意を与えた者には、賞を与えるようという場合である（高城 1986, 171-172頁, 高旗 1996, 115-116頁）。

以上の AGIL 図式との関連で、さらに、二組の概念に触れておかねばならない。それらは、「社会統制と社会化」および「防衛と学習」のメカニズムである。前者「社会統制と社会化」はいずれも、社会体系のメカニズムである。また、AGIL 図式の中では、両者は同じ位相に同じ概念で配置されて、社会体系の均衡回復のために働く。厳密には、社会統制は、破壊された均衡を回復するための、そして社会化は均衡破壊の予防のためのメカニズムである。社会統制の発動は、すでに集団規範を行為者が内面化しておりながら、逸脱行動へと動機づけられた場合である。社会化は、いまだ行為者が当該集団の規範を内面化していない場合に発動される。規範意識の調査において、禁酒や禁煙を「絶対にしてはいけないこと」とは答えない中学生は、社会化の失敗とも解釈できる⁽⁴⁾。次に、防衛のメカニズムとは、外部から与えられる攻撃に対して、自己のパーソナリティ構造を変革することなく、行動を変えて適応するメカニズムである。それに対して、学習のメカニズムは、集団で共有されている価値・規範を「内面化」する事によって集団に適応的な行動を取るようになることである。したがって、学習の場合はパーソナリティ構造の変動によって生じる行動変容である。以下、パーソンズの枠組みによりながら、生徒指導の変容と学校における逸脱について分析を試みる。

3. 生徒指導の変容と逸脱

(1) 「反抗」

1982年、近畿地方のある中学校で日曜参観日が実施された日の校舎の横壁面には、大きく書かれた「なめんなよ！」という銀色スプレーの文字があった。保護者は玄関

口で校舎案内図を確かめ歩きだしたが各教室の学年と組とを書いたプレートはすべての教室からはぎ取られており、めざす教室を判別することはできなかった。再度玄関に立ち返って、教室の場所を確認する保護者たちの流れができた。参観した国語の授業では、生徒たちに、特に荒れた様子はなかったが、担当の教師の言葉の荒さと生徒の氏名に「さん」「君」をつけない、呼び捨ての指名に不自然さを感じた。「生徒たちになめられないよう威厳を示す」ために、意図的にやっているの説明がなされた。

同じ中学校の卒業式。1,300人を越える大規模中学校なので、在校生全員と保護者とを体育館に収容できず、在校生の方は2年生全員と1年生の代表だけとされた。校長の式辞、来賓祝辞、PTA会長の挨拶は、後列の方では生徒たちの私語でまったく聞き取れない。ちょうど中央あたりの生徒の中から紙を丸めた玉が投げられ、キャッチボールが始まる。最後列にいた数名の女子生徒は、前の長椅子の背に、足を乗せてマンガを広げて一斉に読みはじめた。見回りの教師が2,3度注意するがやめないもので、立たせて式場から連れ出した。

器物破損、学校行事の攪乱、授業の妨害など、学校に対する生徒たちの「反抗」（パーソンズは「攻撃（aggressiveness）」ともいう）が1980年代に入って全国的に起こった。それに対抗するために学校は、生徒指導を強化した。その手段のひとつとして、校則の改正がある。東京都内のある区立中学校の1960年代の校則（生徒手帳の記載事項）と20年後に改正されたものとを一部比較してみる（片岡 1986, 66-72頁）。

◆服装を整え、礼儀を正しくする——1960年代生徒手帳の服装に関する部分

①言葉使いをていねいにする。②学校の行き帰りに、先生や学友にあったら挨拶をする。③学校がきめた、服装の決まりに従い、常にさっぱりとした服装をし、華美にわたらない。④男子は、帽子に校章、女子は服にバッジをつける。休日に外出するときも必ず帽子をかぶり、女子はバッジをつけねばならない。

これに対して、1980年代の〈生徒心得〉では次のようになっている。

◆清潔・整頓について、◆服装について——1980年代の〈生徒心得〉

①頭髮、手足はいつもきれいにし、相手に不快感を与えないようにしよう。パーマ・カール・脱色およびマニキュアなどはやめよう。②標準服の下には、男子は白のワイシャツ、開襟シャツ、女子は白のブラウス、ワイシャツとし、ボタンをかけるようにしよう。③標準服の下に着用するセーターの色は、黒・紺・グレーの無地とし、型はVまたは丸首にしよう。ハイネック・カーディガンはやめよう。④マフラーを使用する場合は、オーバーの下に着用しよう。⑤女子の靴下

は白で「ひざ」から下のものにしよう。(黒のタイツもよい)。(他略)

後期(1980年代)の「生徒心得」の内容は、規定が詳細かつ具体性を帯びたきびしいものになって頁も倍増している。後期のものは、生徒の「心得」ではなく、学校の逸脱を取り締まるための、学校によってつくられた「校則」である。生徒の学校に対する反抗に対して教師が一丸となって同一基準で罰するためのものであり、逸脱を封じ込めようと意図したものであった。パーソンズは、精神療法医と患者の関係をモデルとして、あくまで連帯を失わないように、「反抗」に対して精神療法医は「支持」をもってする、としている。学校という状況は、二重の理由でそれは不可能であろう。ひとつは、授業時間数との戦いをしている教師にとってのそのようなゆとりはないであろう。第二に、学校は人間教育の場でもある。そのような逸脱をなくする教育(社会化)を目的とする機関自体は、外部社会からすれば最も模範的な社会でなければならない。生徒の反抗はそれを裏切っているのであるから、外部の目に曝さないように早く鎮静化しなければならない。そのような理由で、「支持」による連帯を媒介として状況を変革して行くようには、少なくとも当時の学校は向かうことはなかった。

(2) 「消極的生徒指導」

生徒指導は、青少年の非行の防止や矯正を中心とするのではなく、「すべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達をめざすとともに、学校生活が生徒ひとりひとりにとって、また学級や学年、さらに学校全体にとっても、有意義に、興味深く、そして充実したものになることを目標とする」いわゆる積極的目標を追求するのである。それはそのまま学校教育の目標であり、また教育一般の目標でもあるということで共通理解されている(文部省 1965, まえがき)。

これに対して、「生徒指導上の問題が起きた」とか「生徒指導上の問題をもった生徒」との表現のもとに行われる生徒指導は、「消極的生徒指導」と呼ばれる。生徒の非行対策であり、対症療法的な問題の処理である。本来ならば、もっと積極的な生徒指導でないといけないのだが、やむなく対症療法に終わっていることを、教育現場では常に反省しつつも、当面の学習集団の秩序を維持し回復するために対策的な生徒管理に追われる。パーソンズの「反抗」に対して「支持」を、という社会統制は、精神療法院という隔離された環境での医師と患者の間に可能なことで、学校教育の現場では実現することは困難であった。校則に照らして違反している生徒をとらえて、廊下

に座らせて、何人かの生徒指導班の教師が強迫的に説諭する、といった、むしろ生徒が教師との連帯感を失うようなやり方で「反抗」を封じ込めようとした。

いまひとつの顕著な生徒指導法（「生活指導」と呼ばれた）は、マカレンコによるとされた集団主義教育の生徒管理である⁵⁾。学級内に数名からなる班を編成し、各班の間で学級生活問題を改善するための班競争を組織的に行わせる。テーマは学級生活上のすべてのことにわたる。たとえば「遅刻をしない」という目標を立てて1週間各班の遅刻者数を算出する。もっとも多い班は点検の結果、追及され「ぼろ班」「びり班」の汚名を浴びせられ、罰が週番から与えられる。

教師による威圧的な説教も学級の仲間からの点検・追及も、結局、逸脱者たちを「教育」することはできず表面的に、「反抗」や「校則違反」を一時的に縮減させることにはなった。その結果は、「生徒指導の公開研究会」が終了して、管理的圧力が弱まった時、それまで抑圧されていた生徒からの反動が、学校や教師や一部教師寄りと見なされる学級委員などの生徒に向けられるケースが見られた。

きびしい、社会統制や攻撃に対して生徒たちは、表面上の行動を一時後退させて、自己の防衛に備える。しかし、教師や集団からの指摘を承認して、新しい価値規範を内面化し自己のパーソナリティ構造を変容したわけではない。防衛のメカニズムによる否定的サンクションの回避であるから、圧力が弱まれば反抗的行動が再び起こってくる。

管理主義・厳罰主義が学校に生み出したものは、1990年代に多発する「いじめ」と「不登校」であると考えられる。いじめは、攻撃の反作用を受けることのない弱い仲間へ向けられる「反抗」の一種である。不登校は、明らかに、学校からの「離反」であり、パーソンズのいう「撤退」である。不登校の原因は心理学的には多様に指摘されるが、学校集団の厳罰主義からの自己防衛のための「撤退」が主なものであることにはまちがいない。

(3) 社会統制の位相転換

平成元年の学習指導要領では、「個性を生かす教育の充実」が改訂の焦点として登場した。さらに、『小学校生徒指導資料』では、「支持的風土」「集団維持機能」の重視が強調されている（文部省 1989, 4-5頁）。それらを契機にして、「カウンセリング・マインド」、指導に代わる「支援」などのキーワードが学校現場を支配するようになった。

校内暴力に対する管理強化の効果はあまり見られず、むしろ、反対に教師の側に逸

脱的な「脅迫的遂行」が発生したことによる反省からであった。しかし「個性教育」「支持的風土」「カウンセリング・マインド」などは、必ずしも、いわゆる積極的生徒指導を学校に対して方向づける結果にはならなかった。社会統制の位相は「A－G」の厳罰主義から対極「L－I」の許容・支持側にウエイトが移った。それは、「積極的生徒指導」への転換としての契機を含むものであったが、現実には成功しているとは思われない。すでに指摘したように、校内暴力の校内における発生件数は、1997年以来増加している。いじめの方は、平成7（1995）年をピークに5年連続で減少傾向にある。他方、不登校は2000年に至っても増加の一途をたどっている。この現象をどう解釈すればよいであろうか。

むしろ、学校は学校内外の圧力によって、パーソンズのいう「脅迫的黙従」に傾斜したと言えるであろう。社会の批判によって「校則」を緩和し、そのことによって校則に即した厳密な指導ができなくなり結果的に「事なかれ主義」にならざるを得ない状況におかれた。平成元年の学習指導要領の「自ら学ぶ意欲を育てる」「個性教育」「支持的風土」などのキーワードは、表面的に結びつけると「教育における放任」を正当化することになりかねない。

校内暴力を、厳罰をもって排除されることなく、放任するならば、善悪の基準が曖昧になるとともに、それは、ますます生徒の間に広がる。今まで、校則を守っていた生徒たちも、他者の逸脱行動の許されるのを見て、自らの価値規範の標準を変更する。

そのような状況のなかで、「学級崩壊」「授業の荒れ」という現象が増大する。学校や学級を今まで「学習集団」と認識していた子どもたちは、「荒れる学校」へのアイデンティティを失い、そのことが不登校の誘因として働くと考えられる。他方、いじめは教師の強要する校則の遵守が弱体化するとその「乗り物」の一部を失う。いじめのための口実は、校則の緩和によって確実に縮小するであろう⁽⁶⁾。社会統制の位相転換は、そのようにして、生徒指導に対して積極的な機能をしなかったといえる。

カウンセリング・マインドは本来は「受容」「要求」の実践的統一による生徒指導論である（木原 1996, 53-78頁）。また、支持的風土論はG位相「相互作用の拒否」やA位相「報酬の操作」への一つのステップであり、規範を十分教えること、行動の正誤に対して、肯定・否定サンクションをもって応答（指導）することは前提になっている。教師の側で生徒指導を、そのような教育過程として認識することなく、単に厳格な管理を中止し、容認、支持、受容、賞揚へと統制を変えればよい、とするならば学校集団の教育・社会化機能は後退する。

むすびにかえて

パーソンズの AGIL 図式に布置された「逸脱行動—社会統制（社会化）」の概念枠組によって、生徒指導の実践を解析した。1980年代の教育現場、特に中学校は多発する生徒の逸脱行動に対して、学習集団としての秩序を回復するために、まず、A—G次元の管理主義・厳罰主義を採用した。次に平成元年の学習指導要領の改訂を契機としてI—L次元（許容・支持）へと移行する。パーソンズが、示した社会統制・社会化の位相運動とは逆方向への転回であった。防衛規制による一時的な逸脱行動の鎮静化には成功したが、学習集団規範の生徒への内面化、「規範的組織」への「集団づくり」には成功していないように思われる。現在の学校における「校内暴力」「学級崩壊」や「授業の荒れ」の再燃、不登校の増大の主な原因は、学校の社会化機能の低下にあると言える。学校の社会統制は、現在、L—I次元にある。生徒指導が社会統制としてではなく社会化のサイクルへと入っていけるならば、学習集団としての秩序を確立することは可能であると考えられるのである。

パーソンズの「社会統制—防衛」のサイクルを「社会化—学習」のサイクルにいかに変更するかという実践的方法の究明は、今後の課題として残る。

〈注〉

- (1) 伝統的には小西健次郎の「学級革命」に見られるような生活綴り方的教育方法の流れをくむ、教師と子どもたちの緊密な信頼関係の形成にその典型を見ることができる。
- (2) この図式の作成については、高旗を参照されたい（高旗 1996, 113-116頁）。なお、パーソンズが、逸脱と社会統制の類型を関連づけたのは、“Working Papers”のベイルズとの共著による第3章「行為空間の次元」においてである（Parsons, T., Bales, R.F. & Shils, E.A., 1953 chap.3）。特に、同章の第3図「パーソンズにおける要素とベイルズの相互作用類型の対応関係」（Parsons, T., Bales, R.F. & Shils, E.A., 1953, p.74）に示されている。しかし、この第3図では、AGIL次元は明記されていないが十分推測できる（高城 1986, 169頁、高旗 1996, 221頁参照）。
- (3) 以上は、パーソンズによりながら、学校内の「教育問題」を解釈したものである（佐藤 1974, 259-261頁；T. Parsons 1952, pp.259-260）。
- (4) 日本子ども資料年鑑（2001年版）によると、日本の中学生・高校生の非行への意

識の国際比較（平成9年）では、喫煙を「絶対いけない」と否定した者は日本では61.5%，飲酒は48.6%である（社会福祉法人 恩賜財団母子愛育会 日本子ども家庭総合研究所編 2001, 325頁）。この点に関して、法的に禁止されていることがわかっていっても「絶対にいけない」とは思わない，ということか，法律を知らないのかは明白ではないが，社会化の問題もあるように思われる。

- (5) この集団主義教育に対して理論的な批判を与えたものとして，片岡徳雄編著 1975,『集団主義教育の批判』黎明書房，がある。
- (6) いじめそれ自体は，森田洋司も指摘するように，教師の望む学級・学校の約束や規範を守らない者に対して行われる事もある。教師の注意事項や校則という「乗り物に乗って」いじめは現れる（森田 1999, 91-94頁）。

〈引用文献〉

Etzioni, A. 1961, *A Comparative Analysis of Complex Organizations*, Free Press.

エチオーニ, A. 1961, 綿貫譲治監訳『組織の社会学的分析』培風館, 1966。

法務省法務総合研究所編 2000,『犯罪白書』平成12年度版。

片岡徳雄監修 1986,「個を生かす集団指導実践体系」別冊『校則集』教育出版センター。

木原孝博 1996,『現代生徒指導の理論』明治図書。

国吉久美子 2001,「学校教育規範の実証的研究—生徒・教師・保護者の規範意識と学校観を中心として—」岡山大学大学院（教育学研究科）平成12年度修士論文。

小西健次郎 1955,『学級革命』牧書店。

牧証名・今橋盛勝・林量叔・寺崎弘昭編著 1992,『懲罰・体罰の法制と実態』学陽書房。

森田洋司 1999,「現代型問題行動としての『いじめ』とその抑制」宝月誠編『講座社会学10 逸脱』東京大学出版会。

文部省 1965,『生徒指導の手引き』。

文部省 1989,『小学校生徒指導資料6 生徒指導をめぐる学級経営上の諸問題』。

NHK 少年少女プロジェクト編 1999,『徹底討論 中学校教師の胸のうち』岩波ブックレット No.469。

Parsons, T. 1951, *The Social System*, Free Press.

Parsons, T., Bales, R.F. & Shils, E.A. 1953, *Working Papers in the Theory of Action*, Free Press.

パーソンズ, T. 1951, 佐藤勉訳『社会体系論』(現代社会学体系14) 青木書店, 1974。

社会福祉法人 恩賜財団母子愛育会 日本子ども家庭総合研究所編 2001, 『日本子ども資料年鑑』KTC 中央出版。

高城和義 1986, 『パーソンズの理論体系』日本評論社。

高旗正人 1996, 『パーソンズの教育規範』アカデミア出版会。

高旗正人・国吉久美子 2001, 「生徒・教師・保護者の規範意識と学校間に関する実証的研究」岡山大学教育学部『研究集録』第116号。

ABSTRACT

**An Organizational Approach to Deviance and School Guidance:
The Past Decade in Japan**

TAKAHATA, Masato

(Okayama University)

3-1-1 Tushima-naka, Okayama-shi, Okayama, 700-8530 Japan

The purpose of this paper is to analyze the process through which new types of problems of deviance have taken place in contemporary Japanese schools, referring to the perspectives of organization studies, especially those of T. Parsons and A. Etzioni.

Schools, as instructional groups, must be orderly and systematic in order to achieve their given tasks. Confronted with a growing number of deviant pupils, Japanese schools have attempted to enlarge and strengthen control and punishment. However, these strategies have again driven schools into trouble in two ways. First, they have raised external criticism that schools themselves are unusual and deviant. Second internally, schools have seen the emergence of new kinds of deviant behaviors, namely bullying (*ijime*) and school non-attendance (*futoko*). To deal with such problems, the Ministry of Education has proposed to weaken control and punishment in schools, i.e. to build a "supportive climate," and to enhance their "group-maintenance functions."

It is said that punishment serves to tame deviant pupils and to quiet down learning groups. But this order is transient, for once the coerciveness is withdrawn the situation returns to the original state. *Ijime* is often a by-product of coerciveness. It is believed that oppressed pupils will attack others too weak to strike back. As for *futoko*, among the causes for its increase is the current trend toward toleration in school education. Once instructional control is weakened, there can be a loss of the sense of belonging among pupils who, under coercive situations, readily identified themselves with the school. This suggests that schools should develop new school guidance practices to foster the "moral involvement" of pupils.