

小学校の校則の制定理由に対する納得に関する研究

高橋 亨輔*・小野 史典**

Acceptance of Reasons for the Enactment of School Regulations
in Elementary Schools

TAKAHASHI Kyosuke*, ONO Fuminori**

(Received September 29, 2023)

昨今、校則の見直しの動きが加速するなかで、校則の内容や必要性を理解するためには、各校則の制定理由を理解し、子どもと学校が互いに納得していることが重要であると考えます。本研究では「小学校の校則に複数の制定理由を想定し『校則の種類』や『個人特性』が校則の制定理由に対する納得の程度に与える影響を検討する」ことを目的とする。これにより、校則に関する学校の説明責任を果たす一助となることに加え、各学校の校則が「社会通念上合理的と認められる範囲」であるかどうかを再考するきっかけになることを期待する。また、アンケート調査の回答を基に分析した結果により、どの理由においても納得しにくい校則について、当該校則の必要性の再考を提案した。

I 問題と目的

昨今、校則に対する見直しの動きが顕著になってきている。文部科学省（2021a）の「令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」では、全国の小・中学校および高等学校に在籍する児童生徒の内、校則等の「学校のきまり等をめぐる問題」を主たる要因として2726人が不登校になっており、主たる要因以外に「学校のきまり等をめぐる問題」を挙げた数も合わせると5572人に上る。このような状況において、文部科学省（2021b）が「校則の見直し等に関する取組事例」のなかで、昨今の報道等においては、学校における校則の内容や校則に基づく指導に関する一部の事案において、必要かつ合理的な範囲を逸脱している旨の指摘もなされている、として校則の見直し等に取り組むように求めている。生徒指導提要（文部科学省、2010）では、校則の内容は社会通念に照らして合理的とみられる範囲内で、学校や地域の実態に応じて適切に定められることが記されている。さらに、校則の運用に関しては、校則の指導が真に効果を上げるために、校則の内容や必要性について児童生徒・保護者との間に共通理解をもつようにすることが重要であると記されている（文部科学省、2010）。このように、校則の見直し等に取り組む重要性は文部科学省（2021b）よりも前から指摘されている。また、西郷（2019）では、すべて

の校則を段階的に撤廃した公立中学校の事例が述べられている。そのほか、経済産業省の「2020年度『未来の教室』実証事業」に採択された認定NPO法人カタリバによる「みんなのルールメイキング」プロジェクトは、生徒が主体となって学校の校則やルールを考え、学校や保護者とともに対話しながら見直していく取り組みであり、開発と全国展開が進められている（経済産業省、2021）。さらに、日本若者協議会では、大学教員や公立中学の元校長、現役の高校生等を委員とした「校則見直しガイドライン作成検討会議」を設置し「校則見直しガイドライン」の公表を行っている（日本若者協議会、2021）。このように校則に対する見直しの動きが加速するなかで、校則の内容や必要性の共通理解をもつためには、各校則が制定されている理由（以下、校則の制定理由）を理解し、互いに納得していることが重要であると考えます。そのため、本研究では、校則の制定理由に対する納得の程度に着目していく。

まず、校則とは、平成18年度文部科学白書（文部科学省、2007）によると「児童生徒が健全な学校生活を営み、より良く成長・発達していくため、各学校の責任と判断の下にそれぞれ定められる一定の決まり」である。また、校則の法的根拠について、生徒指導提要（文部科学省、2010）では、校則について定める法令の規定は特になく、判例では、学校が教育目的を達成するため

* 関西医療大学 教育学部, ** 山口大学教育学部, 〒753-8513 山口県山口市吉田1677-1, fuminori@yamaguchi-u.ac.jp

に必要かつ合理的範囲内において校則を制定し、児童生徒の行動などに一定の制限を課することができ、校則を制定する権限は、学校運営の責任者である校長にあるとされている、と示している。さらに、校則の内容については、学校の専門的、技術的な判断が尊重され、幅広い裁量が認められるとされており、社会通念上合理的と認められる範囲で、校長は校則などにより児童生徒を規律する包括的な権能をもつと解されている、と示している(文部科学省, 2010)。つまり、校則について定める法令の規定はなく、各学校の校長の責任と判断によって制定されていることがわかる。このことは、学校や地域の実態に応じた校則を定めるために必要な権能が保たれていると考えられる一方で、校則の制定に関する明確な基準が定められていないため、各学校間で異なる校則や学校独自の特殊な校則も散見される。さらに、一部の校則はブラック校則(社会からみて明らかにおかしい校則や生徒心得、学校独自のルール)として問題となっている例も見受けられる(荻上・内田, 2018)。

また、校則に対する納得の程度に関してもいくつか考察されている。佐藤(2013)の高等学校での校則に対する調査のなかでは、「教師・親にどのような指導をされたら校則違反を止める事ができたか」という質問に対して、半数程度(48%)の学生が「校則の意味・必要性を丁寧に説明」されることと回答している。これについて佐藤(2013)は「納得する理由を教師・親から具体的に説明されれば改善し、違反をしないという意思表示である」と述べている。そのほか、大津(2020)では、同じく高等学校での校則に対する調査のなかで、校則を「あまり守っていなかった」「まったく守っていなかった」と回答した人に校則を守らなかった理由(校則非遵守の理由)を尋ねている。その理由のなかで「納得していなかったから」の回答の割合は一番高く(55.1%)、校則を遵守するためにも校則を納得することが重要であると考えられる。

ここで、先述の通り、校則の制定に関しては明確な基準が定められておらず、一つの校則に対して制定理由が複数想定できることも多いため、各校則に対して複数の制定理由を設定し、校則の制定理由ごとの納得の程度の違いを検討していきたいと考える。また、校則の類似した分類を基にして、校則の種類ごとの納得の程度の違いも併せて検討していきたい。校則の制定に関する前提として、各学校の責任と判断によって校則が定められているため、同じ校則であっても学校ごとに制定された理由が異なることや、そのときに勤務している教職員(主に校長)の考え方によって各校則の意味や必要性が変わることも十分に考えられる。ゆえに、本研究では学校現場で実際に校則が制定された当時の理由に限らず、考えら

れる多くの制定理由を想定していくこととする。ここで、納得とは、辞書(精選版 日本国語大辞典 第二巻)による定義では「他人の考え、行動などを理解して受け入れること」であり、本研究ではこの定義に沿って考えていく。

また、校則の制定理由に対する納得の程度には、個人特性が影響している可能性が高いと考えられるため、平山・楠見(2004)の批判的思考態度尺度も用いて調査を行う。批判的思考(critical thinking)とは、Ennis(1987)によると「信じるべきことやすべきことの決定に注目した、合理的で熟慮された思考」である。寺川(2020)は、変更もしくは廃止すべきルールやブラック校則を「よりよい=みんながある程度納得できる」ルール(校則)に変えるために、批判的思考を身につけることが重要であると述べている。これらことから、批判的思考が校則の制定理由に対する納得の程度の判断に影響を及ぼすと考えられるため、この尺度を選定した。

本研究では、小学校の校則(実際は校則と呼ばずに「〇〇学校のきまり」、「生活のきまり」、「よいこの一日」などと呼ばれることが多い)(文部科学省, 2010)を用いて調査を行う。これは、日本における義務教育の初期段階である小学校の校則が、校則に従う考え方の基礎となっている可能性が高いと考えるためである。

以上より、本研究の目的を「小学校の校則に複数の制定理由を想定し『①校則の種類』や『②個人特性』が校則の制定理由に対する納得の程度に与える影響を検討することとする。以下、「校則の種類が校則の制定理由に対する納得の程度に与える影響の検討」を目的①、「個人特性が校則の制定理由に対する納得の程度に与える影響の検討」を目的②とする。このことにより、校則の制定理由に対する納得の程度を整理し、校則に関する学校の説明責任を果たす一助となることに加え、各学校の校則が「社会通念上合理的と認められる範囲」であるかどうかを再考するきっかけになることを期待する。

II 予備調査

本研究で扱う校則は、生徒指導提要(文部科学省, 2010)の「校則の例」より「通学に関するもの」「校内生活に関するもの」「服装、髪型に関するもの」「所持品に関するもの」「欠席や早退等の手続き、欠席・欠課の扱い、考査に関するもの」「校外生活に関するもの」を参考にし、5種類20項目を取り上げた。具体的には「通学に関するもの」として「自転車通学の禁止」「登下校時に車での送迎禁止」「登下校中の寄り道や買い物の禁止」「登校時間や下校時間の指定(例:7:00~8:10以外の時間帯に登校禁止)」の4項目、「校内生活に関するもの」として「体育科の授業時の下着着用禁止」「自分の

クラス以外の教室への入室禁止」「天気の良い日の休み時間は室内遊び禁止」「掃除中の私語禁止」「給食の残食禁止」の5項目、「服装、髪型に関するもの」として「制服の着用」「頭髪の色や長さの指定」「装飾品（アクセサリ類）の着用禁止」「色や柄付きのマスクの着用禁止」「化粧の禁止」の5項目、「所持品に関するもの」として「シャープペンシルの使用禁止」「キーホルダーやストラップを付けるの禁止」「携帯電話の持ち込み禁止」「食べ物（お菓子等）の持ち込み禁止」「置き勉（教科書等を学校に置いたままにすること）禁止」の5項目、「校外生活に関するもの」として「家庭でのスマートフォンやタブレット端末、ゲーム機器等の使用制限」の1項目を設定した。

これらの各校則の制定理由を想定するため、予備調査を実施した。なお「欠席や早退等の手続き、欠席・欠課の扱い、考査に関するもの」は複数の制定理由の想定が困難であると判断したため除外した。

1. 予備調査の方法

1) 調査期間および調査方法

調査期間は2021年2月の約2週間であった。ソーシャル・ネットワークワーキング・サービス（以下、SNS）等を用いてWebアンケート（Googleフォーム）を配信し、調査協力の依頼を行った。

なお、本調査は山口大学の倫理審査委員会（人を対象とする一般的な研究に関する審査委員会）の承認を得たうえで実施した（管理番号：2020-077-01）。

2) 調査協力者

22名の調査協力者から有効な回答を得られた。性別は、男性5名、女性17名であり、平均年齢は24.11歳（範囲20～43歳、 $SD=4.68$ 、年齢未回答者2名）であった。

3) 調査内容

調査フォーム内に「校則が制定されている理由として考えられるものを自由記述で回答すること」「複数の理由が考えられる場合は書けるだけ書くこと」「すべて小学校の校則として考えること」を教示したうえで、それぞれの校則を呈示し、回答を求めた。

2. 予備調査の結果

得られた回答を基にし、心理学を専攻とする大学教員1名と大学院生4名（筆者を含む）で協議し、校則の制定理由を「破損・紛失の防止」「経済格差の明確化の回避」「ルールを守る習慣の獲得」「健康・安全の確保」の4種類に整理した。さらに、この4種類の制定理由をすべて作成可能な校則として、20項目の内、10項目を本調査の対象に選定した。これに伴い、校則の種類は3種類となった。具体的には「通学に関するもの」として「自転車通学の禁止」「自家用車での送迎禁止」「登下校時の買い物禁止」の3項目であった。「身なりに関するもの

として「制服の着用義務」「アクセサリ（指輪やネックレス等）の着用禁止」「化粧の禁止」の3項目であった。「所持品に関するもの」として「携帯電話の持ち込み禁止」「シャープペンシルの使用禁止」「食べ物（菓子等）の持ち込み禁止」「キーホルダーやストラップの持ち込み禁止」の4項目であった。

III 方法

1. 調査期間および調査方法

調査期間は2021年6月の約3週間であった。調査にはWebアンケート（Googleフォーム）を用いた。メールやSNS等を用いた配信、および心理学に関する講義の受講生への調査協力の依頼を行った。

なお、本調査は山口大学の倫理審査委員会（人を対象とする一般的な研究に関する審査委員会）の承認を得たうえで実施した（管理番号：2021-014-01）。

2. 調査協力者

188名の調査協力者から有効な回答を得られた。性別は、男性56名、女性128名、回答しない2名、その他2名であり、平均年齢は、20.46歳（範囲18～37歳、 $SD=2.84$ 、年齢未回答者6名）であった。

3. 調査内容

予備調査により選定した10項目の校則において、4種類の制定理由に対する納得の程度を尋ねる項目を40項目（10項目×4種類）、当該校則の経験を尋ねる項目を10項目用意した。このほか、平山・楠見（2004）の批判的思考態度尺度の回答も求めた。

1) 納得の程度を尋ねる項目

予備調査により選定および作成した10項目の校則における4種類の制定理由を用いて、それぞれの制定理由に対する納得の程度を5件法（「1：納得できない」「2：やや納得できない」「3：どちらとも言えない」「4：やや納得できる」「5：納得できる」）で回答を求めた。

2) 当該校則の経験を尋ねる項目

10項目の各校則に対して、小学校在学中の当該校則に対する経験の有無について「あった」「なかった」「わからない」の選択肢から回答を求めた。前述の通り、校則について定める法令の規定はなく、各学校の校長の責任と判断によって制定されていることから、当該校則が学校独自の特殊なものや多くの人が経験したことのない校則ではないことを確かめるために用いた。

3) 批判的思考態度尺度

4因子（「論理的思考への自覚」「探求心」「客観性」「証拠の重視」）からなる平山・楠見（2004）の批判的思考態度尺度を基に、本調査の特性や時代の変化に適するように心理学を専攻とする大学教員1名と大学院生4名（筆者を含む）で協議し、33項目から9項目削除し24項

目を調査に用いた。「納得の程度を尋ねる項目」および「当該校則の経験を尋ねる項目」の回答後に「普段のあなたにどの程度あてはまるか」を5件法（「1：あてはまらない」「2：ややあてはまらない」「3：どちらでもない」「4：ややあてはまる」「5：あてはまる」）で回答を求めた。

IV 結果

本研究では、統計分析ソフトHAD（清水，2016）およびANOVA4 on the Webを用いて分析を行った。

1. 校則の種類と制定理由の関連

10項目の校則における4種類の制定理由に対する納得の程度の得点の平均値、および校則の種類ごとに算出した納得の程度の得点の平均値を図1～4、表1に示す。ここで、校則の種類と制定理由の関連を調べるため、校則の種類（参加者内、3水準）と校則の制定理由（参加者内、4水準）について2要因分散分析を行った。その結果、校則の種類の主効果 [$F(2, 374) = 39.162, p < .001, \eta_p^2 = .173$]、校則の制定理由の主効果 [$F(3, 561) = 76.266, p < .001, \eta_p^2 = .290$]、交互作用 [$F(6, 1122) = 10.862, p < .001, \eta_p^2 = .055$] が認められた。単純主効果の検定の結果、通学に関する校則 [$F(3, 1683) = 93.360, p < .001, \eta_p^2 = .333$]・身なりに関する校則 [$F(3, 1683) = 37.908, p < .001, \eta_p^2 = .169$]・所持品に関する校則 [$F(3, 1683) = 48.213, p < .001, \eta_p^2 = .205$] のそれぞれにおいて、校則の制定理由に有意な差が認められたため、多重比較（Ryan法）を行ったところ、通学に関する校則および所持品に関する校則において「破損・紛失の防止」と「経済格差の明確化の回避」以外のすべての制定理由間に有意な差が認められた。身なりに関する校則においては、「破損・紛失の防止」-「ルールを守る習慣の獲得」、「破損・紛失の防止」-「健康・安全の確保」、「経済格差の明確化の回避」-「ルールを守る習慣の獲得」、「経済格差の明確化の回避」-「健康・安全の確保」の制定理由間に有意な差が認められた。

さらに、校則の種類による影響を考慮するため、通学に関する校則・身なりに関する校則・所持品に関する校則のそれぞれにおいて、校則の種類ごとに同様の2要因分散分析を行った。その結果、すべての校則の種類（ F 値、 p 値および効果量は通学・身なり・所持品の順に記載）において、校則の種類の主効果 [$F(2, 374) = 112.106, p < .001, \eta_p^2 = .375$] [$F(2, 374) = 37.418, p < .001, \eta_p^2 = .167$] [$F(3, 561) = 117.668, p < .001, \eta_p^2 = .386$]、校則の制定理由の主効果 [$F(3, 561) = 93.192, p < .001, \eta_p^2 = .333$] [$F(3, 561) = 35.839, p < .001, \eta_p^2 = .161$] [$F(3, 561) = 51.266, p < .001, \eta_p^2 = .215$]、交互作用 [$F(6, 1122) = 48.910, p < .001, \eta_p^2 = .207$] [$F(6, 1122) = 69.245, p < .001, \eta_p^2 = .270$]

[$F(9, 1683) = 38.935, p < .001, \eta_p^2 = .172$] が認められた。この交互作用における単純主効果の検定と多重比較（Ryan法）を行って得られた結果と、上述の校則の種類と制定理由の分散分析の結果から、各校則と各校則の種類に対する納得の程度に関する大小関係をまとめて表2に示す。

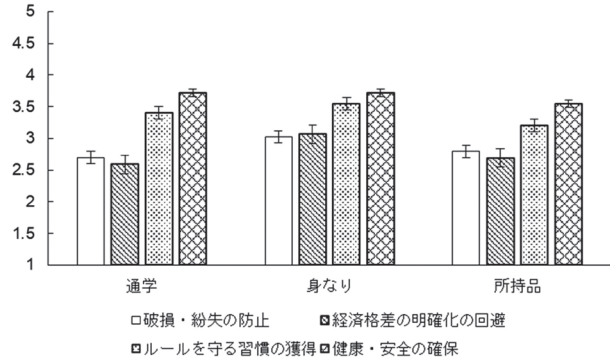


図1 各校則の種類における納得の程度

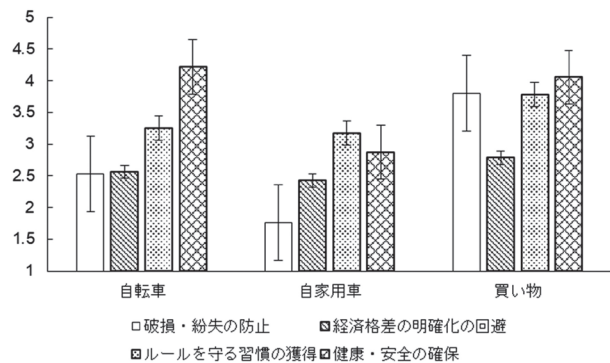


図2 通学に関する校則における納得の程度

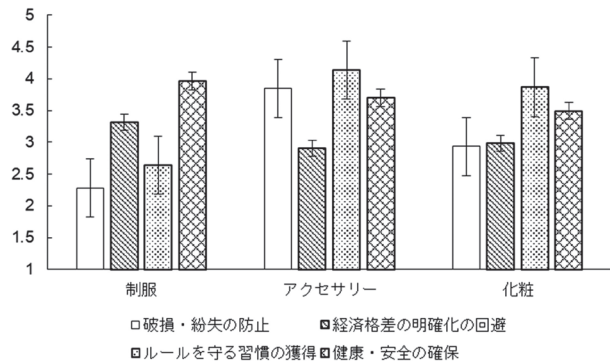


図3 身なりに関する校則における納得の程度

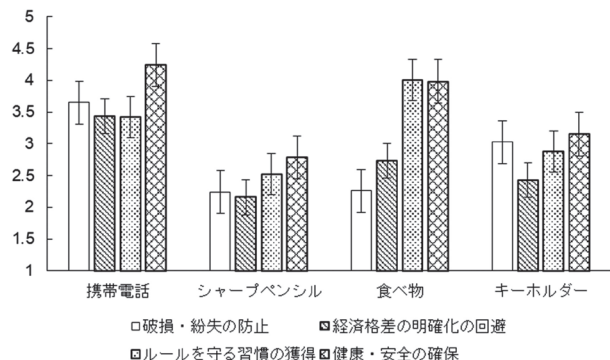


図4 所持品に関する校則における納得の程度

表1 各校則と各校則の種類に対する納得の程度

種類	校則	破損・紛失の防止	経済格差の明確化の回避	ルールを守る習慣の獲得	健康・安全の確保
通学	自転車通学の禁止	2.527	2.564	3.255	4.218
	自家用車での送迎禁止	1.761	2.426	3.170	2.872
	登下校時の買い物禁止	3.798	2.782	3.782	4.059
	通学に関する校則(上記3項目)	2.695	2.590	3.402	3.716
身なり	制服の着用義務	2.282	3.319	2.644	3.968
	アクセサリ(指輪やネックレス等)の着用禁止	3.851	2.904	4.138	3.702
	化粧の禁止	2.936	2.984	3.867	3.495
	身なりに関する校則(上記3項目)	3.023	3.069	3.550	3.722
所持品	携帯電話の持ち込み禁止	3.649	3.436	3.426	4.245
	シャープペンシルの使用禁止	2.239	2.160	2.521	2.787
	食べ物(菓子等)の持ち込み禁止	2.261	2.734	4.005	3.984
	キーホルダーやストラップの持ち込み禁止	3.027	2.431	2.878	3.154
	所持品に関する校則(上記4項目)	2.794	2.690	3.207	3.543

表2 各校則と各校則の種類に対する納得の程度に関する大小関係

種類	校則	破損・紛失(A)	経済格差の明確化(B)	ルールを守る習慣(C)	健康・安全(D)	大小関係
通学	自転車通学	C***, D***	C***, D***	A***, B***, D***	A***, B***, C***	A・B < C < D
	自家用車での送迎	B***, C***, D***	A***, C***, D***	A***, B***, D**	A***, B***, C**	A < B < D < C
	登下校時の買い物	B***, D*	A***, C***, D***	B***, D*	A*, B***, C*	B < A・C < D
	通学に関する校則(上記3項目)	C***, D***	C***, D***	A***, B***, D***	A***, B***, C***	A・B < C < D
身なり	制服の着用	B***, C**, D***	A***, C***, D***	A**, B***, D***	A***, B***, C***	A < C < B < D
	アクセサリの着用	B***, C*	A***, C***, D***	A*, B***, D***	B***, C***	B < A・D < C
	化粧	C***, D***	C***, D***	A***, B***, D**	A***, B***, C**	A・B < D < C
	身なりに関する校則(上記3項目)	C***, D***	C***, D***	A***, B***	A***, B***	A・B < C・D
所持品	携帯電話の持ち込み	D***	D***	D***	A***, B***, C***	A・B・C < D
	シャープペンシルの使用	C*, D***	C**, D***	A*, B**, D*	A***, B***, C*	A・B < C < D
	食べ物(菓子等)の持ち込み	B***, C***, D***	A***, C***, D***	A***, B***	A***, B***	A < B < C・D
	キーホルダーやストラップの持ち込み	B***	A***, C***, D***	B***	B***	B < A・C・D
	所持品に関する校則(上記4項目)	C***, D***	C***, D***	A***, B***, D***	A***, B***, C***	A・B < C < D

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

2. 校則の種類の新分類

上述の結果から、各校則に着目した際に同じ校則の種類に分類されていても制定理由ごとの納得の程度は異なることが示されている。つまり、生徒指導提要(文部科学省, 2010)の「校則の例」を参考にして作成した分類(通学に関する校則・身なりに関する校則・所持品に関する校則)は、制定理由に対する納得の程度の観点からは類似性を示す分類ではないことが考えられた。このことから、各制定理由に対する納得の程度が類似している校則を抽出し、校則の種類を再分類するために、10項目の校則を用いて階層的クラスタ分析(ユークリッド距離、ウォード法)を行った。この結果から、デンドログラムおよび解釈可能性を考慮し、クラスタ数を3に決定した。各クラスタの所属数は、第1クラスタは4、第2クラスタは3、第3クラスタは3であった。各クラスタの所属項目を表3、各クラスタの標準化得点と非標準化得点を表4に示す。

次に、各クラスタが校則の制定理由に関して異なる傾向を示すことを確認するために、クラスタ分析後の校則の種類(参加者内、3水準)と校則の制定理由(参加者

内、4水準)について2要因分散分析を行った。その結果、クラスタ分析後の校則の種類の主効果 [$F(2, 374) = 39.162, p < .001, \eta_p^2 = .649$], 校則の制定理由の主効果 [$F(3, 561) = 76.266, p < .001, \eta_p^2 = .280$], 交互作用 [$F(6, 1122) = 10.862, p < .001, \eta_p^2 = .389$] が認められた。

表3 各クラスタの所属項目

クラスタ	所属項目(隅付き括弧は元の校則の種類)	
第1クラスタ	・自転車通学の禁止	【通学】
	・制服の着用義務	【身なり】
	・化粧の禁止	【身なり】
	・食べ物(菓子等)の持ち込み禁止	【所持品】
第2クラスタ	・自家用車での送迎禁止	【通学】
	・シャープペンシルの使用禁止	【所持品】
	・キーホルダーやストラップの持ち込み禁止	【所持品】
第3クラスタ	・登下校時の買い物禁止	【通学】
	・アクセサリ(指輪やネックレス等)の着用禁止	【身なり】
	・携帯電話の持ち込み禁止	【所持品】

表4 各クラスタにおける納得の程度の標準化得点と非標準化得点

	破損・紛失	経済格差の明確化	ルールを守る習慣	健康・安全
標準化得点				
第1クラスタ	-0.449	0.314	0.129	0.491
第2クラスタ	-0.665	-1.081	-0.894	-1.303
第3クラスタ	1.263	0.663	0.721	0.648
非標準化得点				
第1クラスタ	2.501	2.900	3.443	3.916
第2クラスタ	2.342	2.339	2.856	2.938
第3クラスタ	3.766	3.041	3.782	4.002

3. 批判的思考態度と校則の制定理由に対する納得の程度に関連

本調査に用いた批判的思考態度尺度の24項目に対し、探索的因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行い、4個の因子を抽出した。その際、因子負荷量が0.4未満または共通性が0.3未満を基準として、8項目を削除した。残りの16項目において、第1因子は「論理的思考への自覚」「客観性」「証拠の重視」の項目が混在しており、思考の際に多くの準備をする態度を示す項目であったため「慎重」と命名した。第2因子ではすべて「論理的思考への自覚」の項目、第3因子ではすべて「探求心」の項目、第4因子ではすべて「客観性」の項目によって構成されていたため、それぞれ元の因子名を採用した。因子分析によって整理された項目とそれぞれの因子負荷量および因子間相関を表5に示す。また、各因子の α 係数は「慎重」では $\alpha = .753$ 、「論理的思考への自覚」では $\alpha = .768$ 、「探求心」では $\alpha = .690$ 、「客観性」では $\alpha = .599$ であった。

これらの4因子の得点を基にして、批判的思考態度と校則の制定理由に対する納得の程度に関連を調べるため、各因子の得点と各クラスターの制定理由ごとの納得の程度について相関分析を行った。その結果、「探求心」と第1クラスターの「健康・安全の確保」の間に弱い正の

相関が認められた ($r = .241, p = .001$)。そのほかの組み合わせには相関は認められなかった。また、調査協力者を19歳以下 ($n = 89$) と20歳以上 ($n = 93$) の年齢で区切り、同様の相関分析を行った。その結果、19歳以下では「論理的思考への自覚」と第1クラスターの「経済格差の明確化の回避」 ($r = -.253, p = .017$)、「論理的思考への自覚」と第3クラスターの「経済格差の明確化の回避」 ($r = -.229, p = .031$)、「客観性」と第1クラスターの「ルールを守る習慣の獲得」 ($r = -.272, p = .010$) の間に、すべて弱い負の相関が認められた。一方で、20歳以上では「探求心」と第1クラスターの「健康・安全の確保」 ($r = .333, p = .001$)、「探求心」と第3クラスターの「健康・安全の確保」 ($r = .294, p = .004$) の間に、どちらも弱い正の相関が認められた。さらに、19歳以下と20歳以上で4因子ごとに批判的思考態度尺度の得点を t 検定により比較したが、慎重 ($t(180) = .165, p = .869$)、論理的思考への自覚 ($t(180) = .208, p = .835$)、探求心 ($t(75) = 1.268, p = .206$)、客観性 ($t(180) = .227, p = .820$) のいずれにおいても、有意な差は認められなかった。調査協力者全員 ($n = 188$) を対象とした相関分析の結果、および年齢別に行った相関分析の結果を表6～8に示す。また、19歳以下と20歳以上における批判的思考態度尺度の得点を図5に示す。

表5 批判的思考態度尺度の因子負荷量と因子間相関 ($n = 188$)

項目(※は逆転項目)	I	II	III	IV
17. 筋道を立てて物事を考える。	.733	.242	-.200	-.025
16. 結論をくだす場合には、確固たる証拠の有無にこだわる。	.691	.048	-.041	-.106
20. 判断をくだす際は、できるだけ多くの事実や証拠を調べる。	.645	-.062	.169	.065
09. 物事を決めるときには、客観的な態度を心がける。	.511	-.034	.035	.207
10. 誰もが納得できるような説明をすることができる。	.055	.640	.064	.093
04. 考えをまとめることが得意だ。	.088	.635	.201	-.092
01. 複雑な問題について順序立てて考えることが得意だ。	.314	.605	-.103	-.037
13. 何か複雑な問題を考えると混乱してしまう。※	-.138	.600	-.152	.117
07. 物事を正確に考えることに自信がある。	-.010	.541	.241	.032
08. 新しいものにチャレンジするのが好きである。	-.093	.157	.707	-.060
11. さまざまな文化について学びたいと思う。	-.248	.047	.626	.230
18. どんな話題に対しても、もっと知りたいと思う。	.156	-.015	.558	-.142
05. 生涯にわたり新しいことを学びつづけたいと思う。	.336	-.127	.522	-.114
15. 自分が無意識のうちに偏った見方をしていないか振り返りにしている。	.216	-.146	-.026	.620
06. 物事を見るときに自分の立場からしか見ない。※	-.194	.263	-.113	.566
12. 一つ二つの立場だけではなく、できるだけ多くの立場から考えようとする。	.392	-.019	.100	.527
因子間相関	II	.352		
	III	.341	.152	
	IV	.249	-.008	.338

表6 批判的思考態度尺度と制定理由ごとの納得の程度の相関分析 (n=188)

	第1クラスタ				第2クラスタ				第3クラスタ			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
慎重	-.064	-.068	-.032	.002	-.048	-.122 ⁺	-.058	-.035	-.105	-.129 ⁺	-.065	-.006
論理的思考への自覚	.031	-.135 ⁺	-.010	.053	-.042	-.109	-.045	-.054	-.046	-.120 ⁺	-.016	.000
探求心	.081	.010	.053	.241 ^{**}	-.033	.004	.015	.002	-.041	.046	.098	.127 ⁺
客観性	-.015	.000	-.086	.003	-.037	-.053	-.068	-.063	-.012	-.035	-.051	.049

A: 破損・紛失の防止, B: 経済格差の明確化の回避, C: ルールを守る習慣の獲得, D: 健康・安全の確保

** p < .01, * p < .05, + p < .10

表7 19歳以下における批判的思考態度と納得の程度の相関分析 (n=89)

	第1クラスタ				第2クラスタ				第3クラスタ			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
慎重	.023	-.191 ⁺	-.091	.149	-.031	-.121	-.085	-.033	-.091	-.196 ⁺	-.140	-.074
論理的思考への自覚	.078	-.253 [*]	-.057	.137	.024	-.113	-.053	-.034	-.036	-.229 [*]	-.041	-.022
探求心	.053	-.150	.078	.176 ⁺	-.073	-.148	-.023	-.050	-.089	-.099	.142	.005
客観性	-.019	-.143	-.272 [*]	.049	-.129	-.116	-.101	-.154	-.054	-.102	-.141	-.036

A: 破損・紛失の防止, B: 経済格差の明確化の回避, C: ルールを守る習慣の獲得, D: 健康・安全の確保

** p < .01, * p < .05, + p < .10

表8 20歳以上における批判的思考態度と納得の程度の相関分析 (n=93)

	第1クラスタ				第2クラスタ				第3クラスタ			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
慎重	-.181 ⁺	.113	.112	-.093	-.039	-.121	.083	.026	-.141	-.027	.061	.030
論理的思考への自覚	-.006	-.010	.001	-.036	-.086	-.100	-.042	-.034	-.064	-.032	.020	.010
探求心	.083	.173 ⁺	.048	.333 ^{**}	.001	.133	.083	.105	-.001	.179 ⁺	.058	.294 ^{**}
客観性	-.068	.201 ⁺	.183 ⁺	.006	.035	.003	.084	.110	-.008	.053	.089	.103

A: 破損・紛失の防止, B: 経済格差の明確化の回避, C: ルールを守る習慣の獲得, D: 健康・安全の確保

** p < .01, * p < .05, + p < .10

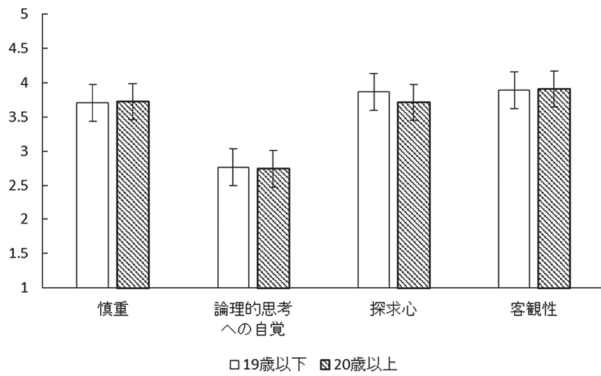


図5 19歳以下と20歳以上における批判的思考態度尺度の得点

4. 本調査に用いた校則の経験の有無

10項目の各校則に対して、小学校在学中の当該校則に対する経験の有無について「あった」「なかった」「わからない」の選択肢から回答を求めた結果を表9に示す。「自家用車で送迎禁止」および「キーホルダーやストラップの持ち込み禁止」においては「あった」よりも「なかった」の回答が多かったものの、10項目すべての校則で当該校則の経験が「あった」との回答が得られた。また、この2項目については、他の校則よりは制定されることが少ないと考えられるものの、調査協力者全体の14%以上が「あった」と回答していることから、今

回の調査で用いた校則は学校独自の特殊な校則ではないと考えられる。

表9 本調査に用いた校則の経験の有無 (n=188)

校則	あった	なかった	わからない
自転車通学の禁止	126	20	42
自家用車で送迎禁止	28	106	54
登下校時の買い物禁止	139	11	38
制服の着用義務	97	87	4
アクセサリ(指輪やネックレス等)の着用禁止	135	8	45
化粧の禁止	103	13	72
携帯電話の持ち込み禁止	130	21	37
シャープペンシルの使用禁止	164	15	9
食べ物(菓子等)の持ち込み禁止	164	4	20
キーホルダーやストラップの持ち込み禁止	27	131	30

V 考察

本研究の目的は「小学校の校則に複数の制定理由を想定し『①校則の種類』や『②個人特性』が校則の制定理由に対する納得の程度に与える影響を検討する」ことであった。このことにより、校則の制定理由に対する納得の程度を整理し、校則に関する学校の説明責任を果たす一助となることに加え、各学校の校則が「社会通念上合理的と認められる範囲」であるかどうかを再考するきっかけになることを期待している。

1. 校則の種類と制定理由の関連

まず、校則の種類と制定理由の関連を調べるために行った2要因分散分析の結果より、校則の種類にかかわらず「破損・紛失の防止」や「経済格差の明確化の回避」

よりも「ルールを守る習慣の獲得」や「健康・安全の確保」の方が納得の程度が大きいことが示された。さらに、通学に関する校則と所持品に関する校則においては、これに加えて「ルールを守る習慣の獲得」よりも「健康・安全の確保」の方が納得の程度が大きいことが示された。このことから、どの校則の種類においても「ルールを守る習慣の獲得」と「健康・安全の確保」の制定理由に納得しやすい傾向が示された。

また、校則の種類別に行った2要因分散分析の結果から、各校則において制定理由ごとの比較をすると「携帯電話の持ち込み禁止」と「キーホルダーやストラップの持ち込み禁止」の2つの校則を除き、最も納得しやすい理由は「ルールを守る習慣の獲得」と「健康・安全の確保」のいずれかであり、最も納得しにくい理由は「破損・紛失の防止」や「経済格差の明確化の回避」のいずれかであった。「携帯電話の持ち込み禁止」については「健康・安全の確保」への納得の程度が高く、そのほかの制定理由間に有意な差は認められなかった。「キーホルダーやストラップの持ち込み禁止」については「経済格差の明確化の回避」への納得の程度が低く、そのほかの制定理由間に有意な差は認められなかった。

このように、多くの校則で「ルールを守る習慣の獲得」と「健康・安全の確保」に納得しやすく、「破損・紛失の防止」と「経済格差の明確化の回避」に納得しにくい結果が得られた。本調査で明らかになっていないが「ルールを守る習慣の獲得」や「健康・安全の確保」は実際に学校現場でも、多く用いられている説明である可能性が考えられる。また、「破損・紛失の防止」については、今回取り上げた校則では、破損・紛失が起こりうると想定したが、実際には想定しにくい場面もあったように思う。特に「破損・紛失の防止」のみが最も納得しにくい理由である「自家用車での送迎禁止」「制服の着用義務」「食べ物（菓子等）の持ち込み禁止」については、自家用車や制服以外の服（私服）、食べ物（菓子等）が破損・紛失する状況が稀であると想像する可能性があり、校則と制定理由の組み合わせの考慮が不十分であったことも考えられる。

2. 校則の種類別の再分類

10項目の校則の制定理由ごとの納得の程度の平均値を基にしてクラスタ分析を行い、3つのクラスタに分類した。これらのクラスタは、第1クラスタと第3クラスタでは元の分類における通学・身なり・所持品に関するすべての種類の校則が含まれており、第2クラスタでも通学・所持品に関する校則が含まれていることから、元の分類とは質の異なるクラスタであると考えられる。また、各クラスタが校則の制定理由に関して異なる傾向を示すことを確認するために行った分散分析においても、各要

因の主効果と交互作用が認められている。

ここで、表4から各クラスタの特徴を考えていくと、まず第2クラスタでは標準化得点がどの制定理由においても負の値を示しており、他のクラスタと比べて納得の程度が低いことが見受けられる。また、どの制定理由で比較しても、第1クラスタよりも第3クラスタの方が高い得点を示しており、第2クラスタ・第1クラスタ・第3クラスタの順に納得しやすい校則のクラスタであると考えられる。特に、第3クラスタでは「破損・紛失の防止」の標準化得点が他の制定理由よりも高いことについて、第3クラスタの校則に含まれるものはいわゆる貴重品であり、「破損・紛失」するイメージがしやすいことや「破損・紛失」した際に大きな問題に発展する可能性が高いことから、納得の程度が大きくなったと予想される。

納得の程度に差が生じる要因としては、先述のような「校則と制定理由の組み合わせの考慮が不十分であったこと」も考えられるが、どの理由においても納得しにくい校則は「社会通念上合理的と認められる範囲」を逸脱した校則である可能性も考慮し、当該校則の必要性を吟味する必要があると考える。このことから、後者の要因を主として考えると、第2クラスタに属する校則は個人の自由として尊重されることを求める傾向があり、第3クラスタに属する校則は集団の秩序を維持するために制限されることを受け入れる傾向があると考えられることもできる。

3. 批判的思考態度と校則の制定理由に対する納得の程度との関連

批判的思考態度と校則の制定理由に対する納得の程度との関連を調べるため、各因子の得点と各クラスタの制定理由ごとの納得の程度について相関分析を行ったところ、「探求心」と第1クラスタの「健康・安全の確保」の間に弱い正の相関が認められた。また、調査協力者を19歳以下 ($n=89$) と20歳以上 ($n=93$) の年齢で区切り、同様の相関分析を行ったところ、19歳以下では3つの組み合わせですべて弱い負の相関が認められ、20歳以上では2つの組み合わせでどちらも弱い正の相関が認められた。年齢別の相関分析の結果を換言すると、19歳以下で批判的思考態度（論理的思考への自覚、客観性）の得点が高い人ほど、一部のクラスタにおける制定理由で納得しにくい理由が多くなり、20歳以上で批判的思考態度（探求心）の得点が高い人ほど、一部のクラスタにおける制定理由で納得しやすい理由が多くなることを示している。また、19歳以下と20歳以上で4因子ごとに批判的思考態度尺度の得点を比較したが、いずれの因子においても有意な差は認められなかった。このことから、異なる批判的思考態度を示していなくても、年齢や年代の

影響により納得の程度が異なる可能性があると考えられる。

このような結果となった要因について、本研究では明らかになっていないが、年齢の影響に関しては、19歳以下では約1年前まで高等学校等に在籍していたと考えられ、納得できない校則を経験していた場合にはその記憶が鮮明であったことから、批判的思考によって納得できなかった校則の経験が強調された可能性が考えられる。対して、20歳以上では高等学校等を卒業してから比較的期間が空いており、批判的思考によって冷静に校則の制定理由を捉えられたことで、納得しやすくなった可能性が考えられる。また、年代の影響に関しては、例えば文部科学省が2012年から初等中等教育段階における批判的思考（クリティカル・シンキング）の育成に力を入れていることなどの変化があり、年代によって受けてきた教育が異なり、19歳以下の方が納得できない事柄への意志表示をする傾向がある可能性も考えられる。これら差異が生じる要因を今後の研究で明らかにしていく必要がある。

4. 本研究の課題と今後の展望

目的①は「校則の種類が校則の制定理由に対する納得の程度に与える影響」を検討することであり、生徒指導提要（文部科学省、2010）の「校則の例」を参考にし、予備調査により校則と制定理由を選定した。本研究では、「I 問題と目的」で述べたように「学校現場で実際に校則が制定された当時の理由に限らず、考えられる多くの制定理由を想定」するために学校関係者等に限定せずに調査を実施したことで、学校現場の意見に偏らずより多くの制定理由を想定できている可能性が高いと考えられる。しかし、校則は各学校の裁量で制定することができるため、すべての校則や制定理由を網羅することは非常に困難である。時代の変化等によって、新たな校則が制定されたり撤廃されたりすることもある。このようなことから、予備調査の対象とした20項目以外の多くの校則も対象として調査を行い、学校現場における校則や制定理由の変化に応じて、学校関係者等の意見も取り入れながら調査項目を精査していく必要があると考える。

本調査に関しては、小学校をすでに卒業している者を対象として、筆者が想定した校則と制定理由を用いて質問したため、すでに卒業している小学校における生活や調査協力者の今の生活への影響はほとんどないと考えられる。そのため、呈示された校則や制定理由を具体的に想像して回答することが困難であった可能性もある。今後は、手厚い倫理的配慮を整備し調査協力者やその保護者からの理解を得ることで、小学校在学中の児童や保護者を対象とした調査の実施が可能となれば、本研究とは異なる新たな知見が得られることも考えられる。

そのほか、予備調査と本調査の両方において、Webアンケートを用いて調査を実施したが、制定理由の呈示がWebアンケート上の文字だけであり、実際の学校現場における校則に関する指導場面とは差異がある。今後は、制定理由を呈示する際のコミュニケーション手段（文字、音声、対面での会話等）や、制定理由を呈示する者（教員や保護者等）の属性の違いによって、納得の程度の違いを検討していくことも考えられる。

5. おわりに

本研究の目的は「小学校の校則に複数の制定理由を想定し『①校則の種類』や『②個人特性』が校則の制定理由に対する納得の程度に与える影響を検討する」ことであった。目的①に関しては、「1. 校則の種類と制定理由の関連」での分散分析の結果より、今回取り上げた4種類の制定理由に関しては、全体的な傾向として「ルールを守る習慣の獲得」と「健康・安全の確保」の制定理由に納得しやすいことが示された。また、「2. 校則の種類の新分類」でのクラスタ分析によって「校則の例」の分類から異なる分類を示した。つまり、「校則の例」のような「類似した状況」（通学・身なり・所持品）の分類では、最適な制定理由の説明は難しく、制定理由に対する納得の程度は想定される被害の「大きさ」や「発生する可能性」に影響を受けている可能性が高いと予想される。そのため、校則の制定理由を説明していく際には、「類似した状況」の分類ではなく、各校則が制定されていない場合に想定される被害の「大きさ」や「発生する可能性」に注目することが重要であると考えられる。これらのことから、被害が小さく発生する可能性も低いと想定される校則は「社会通念上合理的と認められる範囲」であるかどうかを再考していく必要があると考えられる。本研究においては、第2クラスタ（所属項目は「自家用車での送迎禁止」「シャープペンシルの使用禁止」「キーホルダーやストラップの持ち込み禁止」）が最も納得しにくいクラスタであることから、被害が小さく発生する可能性も低いと想定される校則であると考えられるが、これらの校則の被害の「大きさ」や「発生する可能性」を今後詳細に検討していく必要がある。

次に、目的②に関しては、19歳以下で批判的思考態度（論理的思考への自覚、客観性）の得点が高い人ほど、一部のクラスタにおける制定理由で納得しにくい理由が多くなり、20歳以上で批判的思考態度（探求心）の得点が高い人ほど、一部のクラスタにおける制定理由で納得しやすい理由が多くなることが示されたが、各因子の19歳以下と20歳以上の得点に有意な差は認められなかった。今後、この差異が生じる要因（年齢・年代・その他）を明らかにしていく必要があるが、今回の結果から年齢や年代によって批判的思考の活用の仕方が異なることが示

唆された。文部科学省（2012）では、批判的思考の育成が求められており、今後、批判的思考を身につけた子どもと大人が対話していくことが、校則に対する共通認識をもって納得したり、校則の必要性を再考したりすることにつながると考える。このように、本研究では、批判的思考態度だけではなく年齢や年代なども含めた個人特性が納得の程度に影響を及ぼす可能性が示された。

以上より、校則に関する学校の説明責任を果たす一助となることについては、各校則に対する具体的な検証をしていくことが課題として残ったものの、被害の「大きさ」や「発生する可能性」の観点から説明していくことが重要である可能性を示すことができた。また、各学校の校則が「社会通念上合理的と認められる範囲」であるかどうかを再考するきっかけになることについては、校則の制定理由を被害の「大きさ」や「発生する可能性」の観点から捉え直すことや、批判的思考の育成等の取り組みにより子どもと大人が対話していくことによって、校則の必要性を再考するきっかけになる可能性を示すことができた。今後の研究によって、より詳細な知見を得られれば、学校現場への具体的な働きかけ等を行うことで、校則の見直しをさらに進めていくことができると考える。正しい知見に基づいて校則の見直しを進めていくことで、児童生徒がより豊かな学校生活を送れるようになることを願う。

引用文献

- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W. H. Freeman and Company, pp. 9-26.
- 平山るみ・楠見孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響——証拠評価と結論生成課題を用いての検討——. *教育心理学研究*, 52(2), 186-198.
- 経済産業省 (2021). 「未来の教室」通信 Vol.13. 未来の教室～learning innovation～. https://www.learning-innovation.go.jp/cms/wp-content/uploads/2021/10/Learning_innovation_newsletter_voll13_RuleMaking_High.pdf (2022年2月14日取得)
- 文部科学省 (2007). 平成18年度文部科学白書. 国立印刷局, pp. 111.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要. 教育図書, pp. 205-206.
- 文部科学省 (2012). 社会の期待に応える教育改革の推進. 中央教育審議会大学分科会大学院部会 (第61回) 資料2-1. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyochukyo/004/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2012/10/24/1327066_01.pdf (2022年2月14日取得)
- 文部科学省 (2021a). 令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について. 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査. https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf (2022年2月14日取得)
- 文部科学省 (2021b). 校則の見直し等に関する取組事例. 文部科学省初等中等教育局児童生徒課事務連絡. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1414737_00004.htm (2022年2月14日取得)
- 日本若者協議会 (2021). 校則見直しガイドライン. 政策提言実績. <https://youthconference.jp/archives/4239/> (2022年2月14日取得)
- 大津尚志 (2020). 高校の「校則」に関する一考察. 武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻教育学研究論集, 15, 36-44.
- 西郷孝彦 (2019). 校則なくした中学校 たったひとつの校長ルール. 小学館.
- 佐藤泰一 (2013). 容姿に関する校則を定着させる生徒指導の考察. 敬和学園大学「VERITAS」学生論文・レポート集, 20, 35-44.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフトHAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案. *メディア・情報・コミュニケーション研究*, 1, 59-73.
- 小学館国語辞典編集部 (編) (2006). 精選版日本国語大辞典第二巻. 小学館, pp. 1954.
- 寺川直樹 (2020). 校則 (ルール) って? 名嶋義直 (編). 10代からの批判的思考 社会を変える9つのヒント. 明石書店, pp. 23-48.

謝辞

本論文は、第1筆者が2021年度に作成した山口大学大学院教育学研究科の修士論文に修正を加えたものです。本研究に関して、ご指導・ご意見を頂いた学校臨床心理学専修の先生方、並びに研究室のメンバーに深く御礼申し上げます。最後に、調査にご協力いただいた多くの皆様に感謝の意を表し、結びの辞と致します。