

校則問題のエスノメソドロジー

— 「パーマ退学事件」を事例として —

石飛 和彦

1 はじめに

近年、校則で生徒の生活を規律することの是非をめぐって活発な議論がなされている。しかしながら、その議論は同じ論点の際限のない繰り返しであるようにみえる。すなわち、活発な議論が論点の弁証法的展開を産み出しているというわけではなく、むしろ、議論の当事者たちがたがいの対立点を繰り返し強調しあっている、いわば「水掛け論」にすぎないと思われるのである。校則をめぐるこのような「水掛け論」の総体を、本論文では「校則問題」と呼ぶことにする。明らかな水掛け論がなお人びとの関心を集めて執拗な議論の繰り返しを引き起こしているとするれば、校則問題はその存在じたいがすでに奇妙な現象であるといえる。本稿の目的はこのような校則問題を社会学的な見地から整理することにある。そのために本稿では3つの作業を行なうことになる。①「校則問題」の議論を整理して、対立する基本的な2つの立場を抽出し、さらに、両者に通底している校則観を「校則の〈規範的パラダイム〉」として抽出する、②実際の事例を参照しながら、「校則の〈規範的パラダイム〉」の限界を示し、それに代わる「エスノメソドロジー的モデル」を導入する、③「エスノメソドロジー的モデル」によって校則現象及び「校則問題」を捉え直し、「校則問題」という議論のありかたの社会的機能を「〈教育可能性イデオロギー〉の維持」として抽出する。

2 「校則問題」の様態

(1) 「水掛け論」の反復

「校則問題」はふたつの立場からの「水掛け論」という様態を示している、という場

合、そのふたつの立場とは、「校則で生徒の生活を規律すること」を肯定する立場と否定する立場、という意味である¹¹⁾。

校則を肯定する立場を選択するならば、典型的には、次のような意見を主張することになる。「学校は集団生活の場だ。集団生活の秩序を守るためには、誰もが好き勝手にやっていたはいけない。そこにはおのずからルールというものがあって、おたがいにそれを守ることで始めて、みんなが心地よく集団生活を営めるのだ」。

逆に、校則はできるだけなくしていくのがいい、という立場を選択するならば、同様に次のような意見を主張することになるだろう。「いま、学校では、生徒たちが校則に縛られて苦しんでいる。教師は生徒を管理するために、校則を盾にとって生徒の自由をできるだけ奪おうとしているのだ。彼らは、自分の生徒たちを信用できないから、校則に頼ってしまうのだ」。

この相反するふたつの立場のいずれか一方をひとたび選択すれば、必然的に、もう一方の立場の意見が否定されるべきものとして立ち現われることになる。そのような形でたがいに攻撃しあうことによって、いわゆる「活発な議論」が成立することになる（確かに、前者の意見はあまり表だって語られず、ジャーナリズムにのる言説は後者のほうが多いといえるかもしれない。しかし、前者はいわゆる教育現場の「率直な実感」としてむしろ一般的であると見做されており、後者の意見がそうした（潜在的に強固であると見做されている）意見に対する反論として論じられていると考えるならば、これはやはり相方向的な議論と見做しうるだろう）。

しかしながらこの議論は、正解に辿りつきえない「水掛け論」である。この議論はヨーロッパ市民革命時代のホブズやルソーの社会契約説以来200年以上にわたって少しずつ外観を変えながらつづいている議論、すなわち「〈社会的拘束〉と〈個人の自由〉のアポリア」をめぐる議論のヴァリエーションのひとつだからである。この対立のいずれかの立場に立って相手を批判することによっては問題の解決には到ることができない。それは社会学者としてわれわれが十分に知るところである。いずれの立場に立とうと、相手の立場の意見を部分的に認めずにいることはできない。たとえば「校則肯定派」は校則のエスカレート現象を善としてではなく「必要悪」として語るだろう。また「校則否定派」も、「もちろんなんらかの最低限の規則は必要だ」と前置きせずにはいられないのである。かくして、両者の意見は論理的には同値なものとなり、議論はまさにたがいの立場の相違を強調するだけのものとなるのである。そこでわれわれの関心はむしろ、「にもかかわらず、なぜわれわれは校則問題に執着し、活発な議論をつづけているのか」という問題にこそ向けられることになる。そして、このよう

に問いを立て直して改めて「校則問題」の議論を見ると、興味深いことに気づく。

(2) 校則の〈規範的パラダイム〉

「校則問題」の議論の2つの立場は、いずれも同じひとつの校則観、すなわち「校則は生徒の行為を縛るものである」という校則観を前提としている。ところで社会学はそれに似たものを既に理論社会学の領域にもっている。すなわち、T. パーソンズの理論に代表される、いわゆる「規範的パラダイム」である。両者の論理構成は以下の点において相似である。①規則は成員に内面化され遵守される、②逸脱は社会化の失敗によって起こる。それは(a)規則を知らなかった場合、あるいは(b)規則を知っていて敢えて逸脱した場合、である、③(a)規則が知られていない場合は改めて知らしめられ、(b)意図的逸脱に対しては一定のサンクションが与えられる、④サンクションの存在が成員の予期構造に影響し、逸脱の発生を間接的に防ぐ。こうした類似点からわれわれは、現在の校則問題の議論の基盤となっているこの校則観を「校則の〈規範的パラダイム〉」と呼ぶことができる。本稿が問題にするのは、この〈規範的パラダイム〉が、はたして現実をうまく捉えているのか、ということである。校則は本当に生徒の行為を縛るのだろうか。この問いに答えるために、ここでひとつの事例を召喚することにする。具体的な事例にあたりながら、〈規範的パラダイム〉の限界を指摘し、そのうえでオルターナティブを提示することが、本稿第2の作業である。

3 校則現象の実態と「エスノメソドロジー的モデル」

(1) 事例・「S 高校パーマ退学訴訟」⁽²⁾

校則に違反してパーマをかけたなどとして、卒業1カ月前に東京都内の私立S高校を自主退学となったA子が、同校を経営する学校法人などを相手に裁判を起こした。

A子は当時校則で禁止されている自動車の運転免許を学校に無断で取得しており、その罰としての早朝登校期間中に担任教師から「パーマをかけているのでは」と詰問され、翌日に自主退学を勧告された。A子は三つ編みにした髪先端に残っていた約10センチのウェーブ部分を切って「なんとか卒業させてほしい」と求めたが受け入れられず、同月、自主退学届けを提出し、同年6月に裁判を起こした。

東京地裁は、まずパーマ禁止および運転免許禁止の校則についてその必要性を認める判断を示し、そのうえで、原告が運転免許取得の嚴重警告期間中にパーマをかけた点を強調し「原告が反省していたとは認められず、卒業を目前に控えた時点での自主退学で大きな不利益を受けたことを考慮しても、退学勧告が社会通念上、合理性を欠

くとは言えない」と結論づけ、原告の請求を全面的に退ける判決を言い渡した。

(2) 事例の検討(A)：「校則問題」的議論の発現

東京地裁の判決を報じる新聞記事には、①原告側、②S 高校長、③「子供の人権と健康を考える会」代表という3者のコメントが掲載されている。

①「実態わかっていない」原告の元生徒が談話

原告側弁護士団は「学校側の主張をうのみにした不当な判決で、校則批判が高まっているなか、司法の役割を放棄するものだ」と批判した。／原告の元女子生徒は弁護士を通じて、「学校側が絶対に間違っているので、勝てると思っていた。納得できない。裁判所は実態がわかっていない。こんなことくらいで退学になるなら退学させられる子どもはいくらでも出てきてしまう。控訴して争いたい」とのコメントを発表した。

②「生徒との争い悲しいこと…」校長は言葉少な

パーマ禁止校則訴訟で勝訴したS高校のN校長は、判決の後、東京・霞が関の司法記者クラブで会見し、「校則の合理性を認められた」と判決を評価したものの喜びの表情はみせず、「校長と生徒が争うことは悲しい。民主社会ではルールを守るのが大切だと指導しているが、原告の元生徒には方針が理解してもらえなかった」と、言葉少なに語った。

③「自主退学強制どころが教育的」子どもの人権と健康を考える会代表Nさんの話

校則を絶対化して子どもたちの権利を認めずに自主退学させることの、どこに教育的配慮があるのか。結局、校則を守らせるための見せしめとしての処分であり、判決は子どもたちの権利について理解に欠けたものという思いがする。

これらのうち、②S高校長および③「考える会」代表の「コメント」は、それぞれの立場からの意見として容易に理解可能である。記事の読者であるわれわれは、これらの意見に接したとき、ある種の「既視感」を覚えないだろうか。もし覚えるとするならば、それは、これらの意見が前節に示した校則問題の議論の2つの立場の論理を正確に再現しているためであろう。したがって、それらのコメントはその発話者の個人的な意見と考えるよりも、むしろ「校則問題」の議論においてある立場におかれた発話者の発話に構造的に発現する意見のヴァリエーションの一例と考えるほうが適切であろう。もちろん、新聞記事に特有の単純化がこの文面にはたらいっていることは間違いない。しかし、そのような単純化操作の介在にもかかわらず、まさにそれゆえに、この「コメント」は本稿の議論の事例として有効であると考えられる。われわれは彼らの発

校則問題のエスノメソドロジー

言がこのように要約されても不自然ではないと感じるだろう。本稿の関心は、そういったわれわれ（すなわちコメント発話者・新聞記事作成者・読者）の感性そのものにある。

ところで、本稿が注目するのは、①の原告A子のコメントである。「こんなことくらいで退学になるなら、退学させられる子どもはいくらでも出てきてしまう」という論理は先に示した校則の〈規範的パラダイム〉の範囲を超えているからである。そこでA子のいうところの「実態」を明らかにすべく、事件を検討しなければならない。

(3) 事例の検討(B)：〈規範的パラダイム〉の限界

『判例時報』掲載の記事に当たると、上述のA子のコメントは裁判の争点「本件被告の平等原則違反の有無について」を巡る原告側主張に対応していることがわかる。

「原告のクラスでは半分近くの人がパーマを掛けたことがあり、処分を受けた者が少なくとも一〇名はいるが、原告以外は髪の毛を切られる等の処分ですまされしており、特に、三年の夏休みころから外見からみてもすぐわかるようなパーマを掛けていた生徒も、また、パーマと運転免許に関し二回の校則違反が発覚した生徒もいずれも許されて卒業している。／パーマに関しては、それを理由として退学をさせられたものは原告以外には見当らず、多くは摘発されず放置されていたし仮に摘発されても髪の毛を切ったり、日付なしの退学願を書かされることで許されていたのであり、このように同一の校則違反についての摘発や処分が恣意的にされることは著しく平等原則に違反する」（18頁、同資料以下『時報』と略）。

この原告側主張（平等原則違反）は結局裁判所によって退けられることになるが、しかしパーマ等校則違反者が退学処分を受けず常態的に卒業していたという事実関係の指摘そのものは採用されている。ここからいえることは、いわゆる「文言」の上での「規則」とそれが実際に執行される「運用」との間に必然的に「隙間が開いている」ということである。「パーマ禁止」という「規則」は決してそれだけで拘束力をもつものではなく、実際には相当程度の幅の運用の余地（「外見から見てすぐわからなければセーフ」「摘発されなければセーフ」「摘発されても髪を切ればセーフ」「日付なしの退学願を書けばセーフ」等々）がある。それらは明確に文言化されているわけではなく、学校組織内の常識的知識（類似の前例、有効な言い逃れ、どういう場合に見逃されやすいか、目を付けられる生徒のタイプ、発覚した場合の処分の程度とその後の影響、等々の細かく雑多な知識の集積）となっている。例えば、「パーマ禁止」規則が破られた場合の学校側の処置の慣例は次のようなものであった。

「…S 高校では、パーマを掛けていることが発覚した場合、反省の意味で首筋が見えるくらいにショートカットにするのが通例であり、初めてパーマを掛けた生徒に対しては、首筋が見えるくらいのショートカットにして反省するように指導する場合もあった」（『時報』10頁）。

注意さるべきは、退学した A 子も「髪を切」ってはいたということである。

「なお、Y 教諭は、…職員会議が始まる前に、…大部分の教諭らに対し、原告が謝罪をしにきたが、毛先を少し切っただけで、髪は結ばないで来たと話したが、原告が切った髪の長さが10センチメートル位にすぎず、しかも、切ったのが本件勧告から一週間後では報告しても意味がないと考え、右職員会議においては原告が髪の毛を切ったことを敢えて報告しなかった」（『時報』10頁）。

つまり、こうした慣例は「文言」化されていないだけアド・ホックであり、しかも場合ごとに新しい細かな条件（首筋が見えることが重要、髪を結ぶほうが良い、1週間後では無効、等々）が浮上するのである。

こうした「実態」は、しかし、われわれにとってなにも特殊なものとは感じられないだろう。言い換えれば、校則は、「文言の運用」としてみた場合（あらゆる「規則」がそうであるように）「曖昧さ」を含まざるを得ない。すなわち、①複雑でアド・ホックな「運用」手続の総体を「内面化」することは不可能であり、②その全容は可視的ではなく、③規則違反に対するサンクションの基準およびサンクションそのものもつ意味合いも場合ごとに異なるため、④結局、校則が生徒の行為の一義的指針となることは不可能となる。校則は生徒の行為を縛らない。その「曖昧さ」の中にこそ校則現象をめぐる問題の争点が胚胎する。われわれはこうして校則の〈規範的パラダイム〉を離れることになる。

(4) 校則の〈解釈的パラダイム〉——「曖昧さ」と「教育性」

ここで導入されるのが〈解釈的パラダイム〉のモデルである⁹⁾。〈解釈的パラダイム〉はまさに社会的規則が原理的に含む「曖昧さ」に注目する。この「曖昧さ」ゆえに、人びとは常に規則を「解釈」する余地を有しているのだ、というのが、〈解釈的パラダイム〉の第1の論点である。しかしながら、そうした指摘から行為者の自由を主張するというのは実のところさして生産的な議論ではない。なぜなら、それは従来残余範疇として無視されていた「曖昧さ」を議論の中心に置き直し、強調し直したにすぎないからである（それだけならば、先に言及した「校則否定派」の主張と同じであり、その限りではむしろ〈規範的パラダイム〉の補完的なヴァリエーションと見做さねばなら

校則問題のエスノメソドロジー

ないだろう)。本稿で導入する〈解釈的パラダイム〉の眼目は、そうした「曖昧さ」が人々によって積極的・組織的に確保され運用されている様態を描き出すことにあるといえる。そこで注目される「解釈」とは、行為者の個人的な自由を保証するようなものではなく、むしろその反対に、組織の秩序そのものを可視化していくために行なわれる、「曖昧さ」管理の協働的過程である。例えば、H. ガーフィンケルはロサンジェルス自殺防止センターの組織内の活動を観察し、そこで職員たちが、断片的で辻褃が合ったり合わなかったりするようなデータをやりくりしながら死亡ケースを分類していくやり方について以下のことを見出していた。

「死の様態に関するいくつかのタイトルのうちのひとつが各々のケースに割り当てられねばならなかった。そのいくつかのタイトルというのは、自然死・事故死・殺人・自殺という4つの基本的可能性の法的に可能な組合せからなるものであった。それらタイトルのすべては、単純にその実際の各々の使用に際して発生する多義性・曖昧さ・即興性といったものを防ぐように管理されていただけではなく、またそういった曖昧さ・多義性・即興性をあえて招くようにも管理されていたのである。つまり、彼らの作業においては、そういった多義性がトラブルとなりうるような部分があるだけでなく、彼ら専門家たちが自らの環境に対して曖昧さ・多義性を招くように・即興性を招くように・あるいはいちじしのごなどを招くように対処しているという部分があるのである」(Garfinkel 1967 p. 14)。「成員の目から見た場合、言い換えればそれを起こらしめた実際の実践にそくして見た場合、日常的問題探求はルールによって・あるいはルールに従って達成されるものではない。それはむしろ明らかに何か欠けたものとして認識されており、しかしそれが欠けているというまさにそのことによって、その十分性が認められ、そしてそれゆえにこそ、誰一人として敢えて詳しく説明を要求する者がいないという訳なのである」(ibid. p. 15)。

ガーフィンケルによって観察されたロサンジェルス自殺防止センターの組織と同様、学校においても、「曖昧さ」は必要とされている。それも、校則をかいくぐろうとする（あるいは「自由」を確保しようとする）生徒の側のみならず、校則の執行者である教師の側にとっても「曖昧さ」は必要とされるのである。次の記述はある小学校教員が学校内の「きまり」を作る際の困難について述べたものである。

「抽象的な表現でめざす方向だけを示すなら、子ども達の考えや気持ちを尊重することができます。／子供たち個々が自分で判断し行動しなければならないのですから、自主性・自発性を育てるためには有効な示し方といえるでしょう。／し

かし、子どもによっては、何をどのようにすれば良いのかが分からないので、結局何もしないという状態にさせてしまう心配もあります。／それなら細かく具体的に示せば良いのでしょうか。／とことん細かく具体的なきまりを作れば、子ども達が迷うことはありません。きまりどおりに動けば良いのですから、ある意味ではこんなに楽なことはありません。／しかし、何が何でも〇〇させる、という硬直化した指導＝管理になってしまいます」(原 1991 38頁)。

ここに見られる「曖昧さ」への志向は教師にとって決定的な存在条件となっている。なぜなら、もしこの「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からである。教師はこの「曖昧さ」の中にこそ自らの「教育者」としての裁量権、つまり「教育的配慮」の余地を、従ってまた自らの「教育者」アイデンティティそのものを見出すのである。

本稿で検討している「パーマ退学訴訟」においても、「曖昧さ」と「教育的配慮」をめぐる同様の論理がはたらいっている。前節で引用した争点「平等原則違反の有無」についての裁判所の判断の中に、次のような言明を見ることができる。

「学校が生徒に対して懲戒措置をとるに当たり、その措置が不公平なものであれば、かえって生徒の不信感および反感を招き、その趣旨を達成できないのであるから、懲戒措置は公正、平等に行なわれることが強く要請される。／しかしながら、生徒の問題行為、規律違反行為に学校がどのように対応するかについての判断は、当該行為の態様、その背景、当該生徒の個性、平素の行状、生活環境等を総合的に考慮しつつ、教育的見地からなされるものであるから、極めて個別的な判断にならざるをえない」(『時報』18頁)。

ここに言われているのは、明確に規定された「規則」に対する、ケースバイケースの「判断＝解釈」の優位である。しかもその際、他ならぬ「教育的見地」という視点が援用されている、という事実注目しなければならない。すなわち、ここでも規則運用の「曖昧さ」の顕揚によって教育の「教育性」が確保＝追認されているのである。

先にロサンゼルス自殺防止センターの研究について言及したように、「曖昧さ」の組織的維持・運用そのものは、学校組織以外においても観察される。それが「現実の現実性の生成」のための条件となっていることは、ガーフィンケルが喝破した通りである。しかしながら、本節で指摘しつつあるように、「曖昧さ」は学校という組織において特権的な位置づけを得ている。すなわちそれは、単なる「現実」の生成だけでなく、「教育的現実」という特殊なりアリティの「現実性」の生成の条件となっているのである。しかも、こうした「曖昧さ」の重視が学校組織にとって決定的基盤となって

校則問題のエスノメソドロロジー

いることは、教育法学のテキストを見ることによって容易に確認されうる。教育法の法源論においては「条理」(≒常識)が強調される傾向にあるのである。

「独特な教育法論理の発生基盤をなす近代の教育それ自体は、がんらい前法規的存在であって、しかも独自の本質および原理(教育学でいう『近代教育原則』)を確立してきている。したがって、教育にたいする法的規律には限界が存するとともに、教育条件整備としての教育法的規律は、まさに教育の本質や原理に沿いその実現を助長するものでなければならない。(…)/前述のごとく、教育『条理法』は成文法規を欠く所における不文法であるが、成文教育法規も『条理解釈』されるべきなのであるから、いずれにせよ『教育条理』こそが、多くの場合、現行教育法の内容を正しく見定めうる決め手であると言える」(兼子 1978 40頁)。

学校組織は、近代的組織である限りにおいて、その形式的側面の根拠を教育法体系に負っているはずである。ところが、引用文中に述べられている通り、学校組織がまさに学校組織であるその理由、すなわち「近代の教育それ自体」が、積極的に法的規律に「限界」を設定する。それがまさに教育法論理そのものの根幹において認められている以上、学校組織は必然的に構造的緊張を帯びた二重性を帯びることになる——すなわち、「近代官僚制的組織としての学校」と「教育的共同体としての学校」というふたつの側面がそれである。前者の側面に限れば、学校内で起こる諸々の現象の意味づけは(究極的には)教育法体系を遡及的に参照することによって形式的・一義的に確定することができるはずである。ところが、学校がまさに「教育的」であろうとするその瞬間に、法論理そのものが「教育条理」へと優先権を譲り渡してしまう。諸々の現象は「前法規的」な解釈に委ねられることになるのである。

(5) 校則の「エスノメソドロジ的モデル」

本節では、前節までの議論を整理しながら校則の「エスノメソドロジ的モデル」と呼び得るものを提起する。それは以下のようなものとなるだろう。

① 校則は「曖昧」である。それは「文言」だけでなく「校則運用」に関する細かな知識と手続の集積から成る。

② その「曖昧さ」は、教師/生徒によって積極的に運用されている。つまり「曖昧さ」の原理的解決は不可能である以上に、通常、積極的に回避されている。

③ (a)教師と生徒は学校組織の中で「この場合どのような規則適用が妥当か」という「暗黙のライン」を互いに探り合い作り上げる¹⁴⁾。「曖昧さ」の解決はそうした個々の校則運用場面における解釈=交渉の過程において実践的に行なわれている。

(b)「曖昧さ」の原理的解決を「一義性の追求」と言うならば、実践的解決とは、

「多義性の認知的排除」と呼び得るものである。上に述べた「暗黙のライン」は、教師／生徒いずれの独断でもないまさに相互主観的存在として同定されねばならない。その同定に際しては A. シュッツの言う「有意性体系の一致の理念化」がはたらく。

「私と他者の独自の生活史的状況に由来する視界の相違は、双方の当面の目的にとって有意なものではないということ、また、私と他者、つまり『われわれ』は、双方が同じ仕方で、または少なくとも『経験的には同じ』仕方で——つまり実際的な問題に関しては十分な仕方で——実際にまたは潜在的に共通な対象及びそれらの特徴を選び出し、解釈していると仮定しているということ、この二点を私は反証が現われないかぎり自明なこととして考えている——また他者もそうだと仮定している」(Schutz 1962 pp. 11-12)

こうした信憑を前提としないかぎり、教師と生徒とに相互主観的に妥当するような「暗黙のライン」を認識することは不可能である。その意味で、例えば「教師は生徒を信頼すべきである」という見解は、感情的交流の重要性や性善説的生徒観からくるものであると同時に校則の「曖昧さ」の実践的解決の方略の表現であるということができる。この「信頼」が、日常的校則現象の基盤となっている。同時にまさにこの点が、学校組織内の潜在的「校則“違反”」常態化の基盤にもなっているのである。

(c) この「信頼」は不安定なものである。いうまでもなく、学校組織内においては教師と生徒のある程度の見解の相違は「実際には」常に発生している。したがって「信頼」は常に「そのつど実践的に達成」されつづけていなければならない。そのために、しばしば「誰でも知っていること what everyone knows」あるいは「常識」への言及という手続がとられる。ガーフィンケルによる実験を参照されたい。

「友達が私に、『急げよ、遅れるぜ』と言った。私は、遅れるってどういうことだ、何を基準にしてそう言えるんだ、と聞き返した。彼の顔には当惑と冷笑の表情が現われた。『なんでそんなばかばかしいことを聞くんだ？ だいたいから、お前、今日どっかおかしいんじゃないか？ なんておれの言ったことをいちいち説明しなきゃいけないんだ？ 誰だって俺の言っていることは理解できるし、お前だってそうだろうが！』」(Garfinkel op. cit. p. 43)

ここでは、相互主観性の亀裂の危機に対して「常識」への言及という修復手続がとられている。ここで重要なのは、校則は本来は多義的であって誰にも明らかなわけではない、という点である。重要なのは「常識」への「言及」という手続そのものである。そこから例えば、教師と生徒の間で校則解釈に深刻な亀裂が生じた場合、この手続を適切に実践し得た側が自らの校則「解釈」の正当性を主張する権利を手にする、

校則問題のエスノメソドロジー

ということがわかるだろう。校則運用におけるヘゲモニーを教師側が掌握しているとすればそれは、こうした手続のノウハウ・知識・制度的アクセスを教師側が掌握しているというメタ次元の理由による⁶⁾。

④ 複数の校則解釈の間にさらに大きな亀裂が生じ、ある限度を超えた場合、「曖昧さ」解決への方略が根本的に切り換えられる。すなわち、実践的解決ではなく原理的解決が目指される。そこではあらゆる事態の厳密な可視化・一義化が目指される。

本稿で検討しているパーマ退学事件はこのケースの極端な場合に相当する。A子のパーマが発覚した直後、A子は学校を無断早退し美容院に行きパーマをストレートにする。翌日、学校はA子と父親を呼び出し、無断早退の理由を尋ねるとともに、A子の髪に確かにパーマがかかっていたことを確認する。

「原告が髪の毛の上の部分¹を教諭らに指示されて濡らして来たところ、頭頂部を含め濡れた部分にウェーブが出たので、O、K及びY教諭が原告のパーマを確認したうえで、O教諭は、原告らに対し自主退学をするよう本件勧告をした」(『時報』9頁)

ストレートにした髪を水で濡らしてパーマを確認するという手段は既に通常のものではあり得ない。A子の学校内での行動とそれに関する校則は過去に遡って徹底的に可視化される。裁判を通じて、一方ではA子の過去の行状(授業態度・リップクリームの使用・林間学校の無断欠席・アルバイト・カンニング未遂・言葉遣いと反抗的態度・運転免許無断取得等々)への言及、他方では生徒全員に交付されている「本校の生活指導について」と題する校則集への言及という手続が再三とられることによって、A子の「逸脱性」と校則の「一義性・可視性」が同時に強調=立証されることになる。

⑤ (a)上述の④のプロセスは〈規範的パラダイム〉にいう「サンクション」とは異なり、むしろ「スケープゴートィング」²と言い得るものである。④は校則の「一義性」を直接的に確定する。それによって、「曖昧さ」を「多義性の認知的排除」によって運用している①～③の「常態」に、一定の根拠を与えることができる。とくに、一連の二分法的カテゴリーの意味内容の確定は重要である。「校則遵守/校則違反」が④の中で確定されれば、そこから「普通の生徒/逸脱的生徒」が確定される。また教師の側の「管理主義/教育的指導」もそこから派生する。これらの諸カテゴリーはむろん、日常的にも頻繁に用いられ、それらによって学校組織とそこでの諸活動が可視化されている。しかし、日常的にはそれら諸カテゴリーの意味内容は「曖昧」なままであり「曖昧」なまま用いられている。確かにその「曖昧さ」は教師/生徒の日常的関心

をひきつけ、それが先に述べた「暗黙のルール」をめぐる解釈=交渉ゲームの動因ともなっているのだが、しかし実践的な関心のレベルを超えて厳密に意味確定が追求されるのは、④のプロセスにおいてである。

(b) ④で確定された校則及び諸カテゴリーの一義性・可視性が、それ以降の学校組織内で保持されることは困難である。なぜなら、前節で明らかにした通り学校内では「教育的現実」の維持のために一定程度の「曖昧さ」が必要とされているからである。④はそれ自体で完結する傾向があり、それ以降の学校組織内では、校則の一義性への「信頼」のみが高まったまま保持され、実際の校則は再び「曖昧」なまま実践的に運用されることになる。比喩的に言えば、④のプロセスは、品質管理における「抜き取り検査」のようなものだと言えるだろう。それは「信頼性」を保証するのであり、実態を保証するのではない。

(c) 一般に④のプロセスは「見せしめ」と批判されることが多い。しかし、そこに教師の具体的利害関心や感情的衝突だけを読みとるのはミスリーディングである。むしろ④のプロセスが、個々の教師/生徒の私的事情を超えて、いわば学校組織の存在そのものを支えている働きにこそ注目しなければならない。前節において、学校組織が「近代的組織/教育的共同体」の二重性を帯びていることは既に述べた。そのうち前者の側面は、教育法体系から校則あるいは諸々の私的慣例にいたる諸規則からなる間主観的な「規則の束」と見做すことができるが、そうした学校組織の形式的側面がその存在を一義的に確定し得・あるいは少なくとも確定し得るという信憑を維持するのは、まさに④のプロセスを通じることによってなのである。

(d) 「エスノメソドロジ的モデル」からは、校則現象は校則の「曖昧さ」をめぐる③の「常態」と④の「スケープゴートィング」の循環過程と記述される。このモデルがとくに有効性を持つ条件として、学校組織内における（とくに教師/生徒間の）認識の乖離の拡大、という構造的要因を挙げることが可能かもしれない（「乖離」の初期値が十分に小さければ、③/④の振幅は小さくまた安定しており、「曖昧さ」を敢えて視野に入れる必然性は小さいだろう。しかし「乖離」が拡大すれば（理論的にも実践的にも）「曖昧さ」を問題とせざるをえなくなり、また③/④の振幅も拡大していく（それがいっそうの「乖離」の拡大を産む）ことが予想される）。これに関しては改めて考察がなされねばならないだろう。

3 「校則問題」の社会的機能とそのメカニズム

以上の考察から「校則問題」について得られる知見は以下の通りである。

校則問題のエスノメソドロジー

第1に、それは、上述の「エスノメソドロジー的モデル」の項目⑤で指摘した「スケープゴートィング」の、より大がかりな姿であると言える。社会的な議論の総体としての「校則問題」は、社会的関心を校則現象に向けさせ、校則現象を社会的な認識の場において可視化する機能を持つ。すなわち、ちょうど、生徒集団の1人にすぎなかったA子がパーマ発覚をきっかけに徹底して可視化されていったのと同様に、「校則問題」の中では、校則現象そのものが社会的注目の対象になる。

第2に、「校則問題」の議論のふたつの立場は、学校組織の中で校則の「曖昧さ」を処理するためのふたつの方略、すなわち上述の「モデル」の項目③及び④で指摘した「実践的解決／原理的解決」に経験的根拠を置いていると考えられる。例えば「校則否定派」は「生徒を信じるべきだ」と主張するが、③(b)で述べたように、それは学校組織内で教師が日常的に用いている方略に対応している。「生徒は『常識』を持っており、それに任せるべきだ」という主張も、「『常識』への言及」という③(c)で論じた手続に準じていると理解しうらる。一方、「校則肯定派」の主張は④で論じた「原理的解決」の方略に対応している。まず、それは生徒と教師の「常識」の決定的不一致を前提としている（「生徒の誰もが好き勝手にやっていると、秩序が維持できない」という「校則肯定派」の主張）。そのうえで、校則の「一義的」効力に訴えることにより「校則遵守／校則違反」を規定し、それによって学校組織の秩序を維持するという論理構成もまた共通している。そして、「校則肯定派」の主張の論理的帰結が（議論の上でも・現実にも）校則及び校則運用の可視化のエスカレーションに行き着くという点も、④の方略の延長上にあると言える。

しかしながら、第3に、ここで次の点に注意しなければならない。「校則問題」のふたつの立場と学校組織内のふたつの方略との間の対応は上に述べた通りであるが、むしろ両者の間の相違に注目することが重要なのである。端的に言うならば、ふたつの方略（実践的解決／原理的解決）は、学校組織内において「曖昧さ」を処理する際に状況に応じて使い分けられる相互補完的なものであり、その一方だけで学校内の生活世界が成立するわけではない。一方、「校則肯定派／校則否定派」のふたつの立場は、相互に二律背反的な対立を演じている。

そのために、第4点として、「校則問題」の議論で双方がそれぞれの観点から描き出す（構成＝可視化する）学校像はいずれも過度に一面化されたゆえの歪みを生じざるを得ないと言える。例えば、双方の提示する「生徒像」は以下のようなものとなる。

「本件の運転免許取得制限及びパーマ禁止の各校則についてこれをみると、交通事故により自他の死傷の結果を招来するときは学校教育に重大な支障を生じる恐

れがあり、また一人でも免許取得を認めたり、高校生としてふさわしくないパーマを掛けることを認めるときは非行化を防止できず、他の生徒に対し悪影響を及ぼすことは明らかである（『時報』14頁、「被告学園の反論」）。

「生徒は生徒なりに自分のこと絶対に考えてる。いっそのこと、校則をなくしてしまえば、そのうちイイ子ばっかしになってくるよ。自分で勉強するって……。だって困るのは自分だもん。先生は、そのへんのこと、もっともっと考えてほしいです」（保坂他 1990 62頁 中高生からの投書より）

むろん、これらは極端な例ではある。しかし、こうしたステレオタイプはより希薄な形で「校則問題」の議論の中で繰り返し登場する。「校則肯定派」は生徒の「常識」的能力をより低く見積もり、免許を取れば人身事故を起こし、パーマを掛ければ非行化する、およそ幼児的な「生徒」像を提示する⁹⁾。逆に、「校則否定派」は生徒の「常識」的能力をより高く見積もり、校則がなくても・あるいは校則さえなかったなら理想的な学校生活を送ることのできる「生徒」像を提示する。

そこで第5点として、ここで本稿冒頭の議論に戻るが、この両者の論争は必然的に「水掛け論」を招来する。本稿第1節で論じた通り、この「水掛け論」は、両者が同じ「規範的パラダイム」に則っているため起こる。「規範的パラダイム」とは、校則の抱える原理的「曖昧さ」を捨象しながら現実を一義的に可視化するやり方であった。「校則肯定派」は校則現象のうち「原理的解決方略」（「モデル」④）を踏まえ可視化を行なう結果、学校組織のより官僚主義的な側面を強調することになる。一方「校則否定派」は、「実践的解決方略」（同③）を踏まえ可視化を行なう（「可視化の回避」を踏まえて可視化する）ことによって、学校組織内の「信頼」と「常識」を、その結果として学校の「教育的現実」の現実性を強調することになる。いずれの立場も校則現象の本来的な「曖昧さ」そのものを看過しているため事態の決定的な把握に到りえず、ゆえに「水掛け論」が生じる。

ここで本稿第1節の問いを繰り返そう。「にもかかわらず、なぜわれわれは校則問題に執着し、活発な議論を続けているのか？」その答えは既に見えてきている。本節第1項で既に指摘した通り、「校則問題」は社会的規模の大がかりな「スケープゴートィング」のプロセスである。それは校則現象を可視化する。しかも、矛盾するふたつの様相すなわち「近代官僚主義的組織」としての学校と「教育的共同体」としての学校というふたつの様相（これらの構造的緊張関係については本稿第2節参照）を同時に可視化するのである。両者は対立するふたつの立場に振り分けられ「論争」を展開するが、その「論争」が継続されている限りにおいて、両者の矛盾は一時的に棚上げさ

校則問題のエスノメソドロジー

れる——あたかも、「論争」の結果いつの日か「近代的組織」と「教育的共同体」を完全に両立させた理想的な学校が案出されるかのごとき漠然とした希望が、イデア的に温存されるのである。この漠然とした希望を、学校の〈教育可能性イデオロギー〉と呼ぼう。その最も顕著な例を、「生徒が主体的に校則を守るように指導することが大切である」という理念に見ることができるだろう。この理念は、いわゆる「校則見直し」の端緒となった1988年の文部省の要請の中核を成し、また1991年に同省のまとめた「日常の生徒指導の在り方に関する調査研究」においてなされた提言でも繰り返されている(安達 1991)。また校則をめぐる学術的研究の領域でも同様の理念が「規範の内面化」として概念化され議論の基盤となっている(高野 1989)。ところがこの理念を見て2つのことに気づくだろう。第1に、それは「校則肯定派/否定派」の主張を折衷したもの(あるいは両主張の共有する〈規範的パラダイム〉の顕在化したもの)であることがわかる。すなわち、学校集団の秩序維持における校則の必要性を認め(≡「肯定派」)・それを生徒が「主体的」(≡「否定派」)に守るという図式がそこで描かれている。ところが第2にわれわれは、「生徒の主体性を導く指導」というこの理念自体が実はまさに教育のイデアルな像そのものだということに気づくだろう。(まさにその理念が実現し難いがために起っているはずの)諸々の困難な「校則現象」に対して論点先取的に・あるいは現実から乖離してイデオロギー的にその理念そのものが繰り返し「提言」され得ているというのは奇妙なことである。この奇妙なイデオロギー的理念維持を可能にしているのが、「校則問題」の「水掛け論」なのである。「校則問題」の社会的機能はそうした〈教育可能性イデオロギー〉の維持である。これを本稿の結論とする⁽⁷⁾。

4 おわりに

「校則問題」はごく最近に立ち上がった問題である。このこと自体をふまえておかなければ、われわれは校則について有効に思考しえない。つまり、「集団生活の本質的要請」あるいは「人権」といった普遍的概念を鍵概念として用いることによって「校則問題」に解答を与えようとしているかぎり、「校則問題」という問題設定それじたいの歴史的限界性の内部に閉じ込められてしまうことになる。本稿の作業は、まさにそのようにして「閉じ込められ」ている「校則問題」の議論の様態を記述することだった。そこで、「校則問題」を成立せしめている歴史的条件そのものの検討という作業が課題として残された。あらかじめ予告をするならばその作業は、①社会システム全体の〈教育社会〉化と、②その中での学校という教育＝管理装置の相対的価値低下、という

事態を巡るものとなるだろう。しかしそれは本稿の紙幅を大幅に超えるものとなる。いずれ稿を改めて考察したい。

〈注〉

- (1) 校則をめぐる学術的・非学術的言説のうち、あるものは「問答」の形式でこの論争そのものを再現している。例えば、ジュニア小説の人気シリーズの1冊『校則の国のアリス』では、1人の生徒と教師との間で10ページにわたって「校則問答」が展開されているので参照されたい。
- (2) 本稿で資料として用いているのは1991年6月21日付朝日新聞夕刊掲載の記事及び『判例時報』1388号(1991 3-21頁)所収の記事である(一部仮名)。また坂本(1993)第4章も参照。なお同訴訟は一審、二審とも原告敗訴。
- (3) 石飛(1994)参照。
- (4) 吉川(1993)が「暗黙の合意」について有効な指摘を行なっている。
- (5) 北沢(1987)による、学校内の「持ち物検査」の会話の分析を参照されたい。
- (6) 坂本前掲書 189-193頁「裁判官の生徒像の混乱」参照。
- (7) なお、越智(1990)は、「聖性」を維持する言語ゲームとしての教育言説システムについて本稿に近い問題関心から考察を行なっている。また石飛(1993)は、理論社会学の「社会化論」という問題領域において本稿と平行な論理構成で議論を行なっている。ここでは「T. パーソンズ/D. H. ロング」による「水掛け論」が抽出されたうえで、「社会化論」という問題設定そのものがイデオロギー的に維持される様態が描かれている。あわせて参照されたい。

〈文献〉

- 安達拓二 1991 「教育ニュース・ズームアップ」『現代教育科学』No. 415, 84-89頁
- Garfinkel, Harold 1967 *Studies in Ethnomethodology* Prentice-Hall.
- 原 孝明 1991 「きまりをめぐる・「管理と指導」のちがいを〈往信〉きまりが示す内容の曖昧さをどう解決するのが良いのでしょうか」『学校運営研究』Vol. 30, No. 379 36-39頁。
- 保坂展人 & トーキング・キッズ編 1990 『先生、その門を閉めないで—告発・兵庫県立神戸高塚高校圧死事件—』労働教育センター。
- 石飛和彦 1993 「『社会化論』的問題設定について」『京都大学教育学部紀要』京都

校則問題のエスノメソドロジー

- 大学教育学部 No. 39 382-392頁
- 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」
『研究紀要 教育・社会・文化』京都大学教育学部 No. 1 35-54頁
- 兼子 仁 1978 『法律学全集16-I 教育法（新版）』有斐閣
- 北沢 毅 1987 「規則適用過程における行為者の意志—『規則に従う』とはどういうことか—」『ソシオロジ』社会学研究会 No. 99 55-71頁
- 中原 涼 1990 『校則の国のアリス』講談社 X 文庫
- 越智康司 1990 「教育のパラドックス—教育の『宗教性』に関する一考察—」『教育社会学研究』No. 47 156-170頁
- 坂本秀夫 1993 『校則裁判』三一書房
- Schutz, Alfred 1962 *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*
The Hague, Martinus Nijhoff.
- 高野桂一（編） 1989 『青少年の規範意識の内面化過程』九州大学教育学部
- 吉川杉生 1993 「学校の『きまり』に関する『相互行為論』的—考察—『校則見直し』の議論のために—」『明治学院大学社会学部附属研究所年報』No. 23 69-83頁