

校則の社会学的研究

越 智 康 詞

1 問題の所在

現在、校則論議が盛んである。校則の非合理性・抑圧的性格を強調し、これを攻撃する言説、荒れる学校という現実を盾にその必要性を擁護する言説、校則のあるべき姿を説き、校則否定論と現状肯定論を統合しようとする試みなど、様々なタイプの言説が飛び交っている。もちろん、校則がこのように議論されること自体に大きな意義がある。実際、こうした論争によって、これまで疑問をもつことなく「あたりまえ」のこととして受け入れてきた「校則」が、再検討の必要なものとして、人々に意識されるようになったことは大きな成果であるといってよい⁽¹⁾。だが、こうした校則に関する論争は、幾分混乱しており、必ずしも互いにうまくかみ合っているとはいえない。校則批判の言説は、ともすれば現場の教育を混乱に陥れることに帰結しがちであるし、校則批判を批判する言説は、教育の現状を素朴に肯定する保守的なイデオロギーとなってしまふ。

こうした「すれ違い」をもたらすひとつの大きな理由は、それらが、校則そのものに関する議論を素通りして、あまりに性急に、よい・悪い、必要・不要といった価値判断のレベルでの論争に終始してきたことにその一因がある。もちろん、学校は教育を目的とした場所なのだから、それが教育的にいかなる意味を持ち、教育的にみて、それはいかなるものとなるのが望ましいかという議論が重視されるのは当然である。だが、そうした校則論争は、ともすれば教育観の相違を巡る論争の代理論争に過ぎないものになってしまう。そこでは、校則とは何か、校則は学校においていかなる機能を果たしているのか、校則はなぜ近年になってかくも大きな教育問題となったのか、といった問いがたてられ、答えられることはほとんどないからである。

本稿は、以上の現状認識に基づき、校則論争をひとまず「よい・悪い」の価値論争から引き離し、それ自身の存在を経験科学的・社会学的に整理・検討することをその狙いとしている。とはいえ、これまでのどちらかといえばイデオロギー的な校則論争のなかにも、校則の性質を浮き彫りにする上で極めて有意義な洞察が含まれている。そこで、ここでは、まず第一に、これまでになされてきた校則論争をその洞察を掘り出すかたちで整理する作業を行う。その際、それらの論争の洞察が、価値的な論争を行うなかで、いかにして骨抜きにされてきたのかについても、概観する。これに続く節では、ここで得た洞察を活かしながら、「校則とはなにであるか」という問いに社会学的に答える作業を試みる。こうした問いへの解答方法はもちろんひとつとおりはしない。本稿では、特に校則を教育という意味場における特殊な規範として機能的に分析するという方法が試される。校則を分析するひとつの視角を切り開くことができれば、本稿の目論見は達成されたといえてよい。

2 校則論争の現状

校則はいかに議論されてきたか。ここではそのすべてを振り返ることはできないので、これを主要な三つのタイプに分類し、それぞれのタイプに属する代表的な言説について検討する。その三つのタイプとは、「あるなにかしかの規範的立場から校則を批判する言説」、「教育の現実認識を重視するという立場から校則批判の言説を批判する言説」、そして「教育批判の言説と校則の必要性の主張を受けて校則を再定義（正当化）する言説」の三つである⁽²⁾。

A 校則批判の言説

では、校則批判の言説から検討していくことにしよう。

実は、この校則批判の言説には、互いに深く関連しているが相入れない主張をもつ二つの立場が存在している。ひとつは、法学的な立場、すなわち子どもの人権という規範的立場から現状の校則を評価しこれを批判するものであり、もうひとつは、進歩主義的な教育学の立場、すなわち子どもの自主性、主体性、個性を育成するという立場、あるいは子どもに加えられる暴力・強制から子どもを保護するという立場から校則を評価し、これを批判するものである。

この二つの立場は、互いの立場を明確に区別するよりも、校則の問題性を批判するという共通の目的を実現するために互いに他方を利用し、論点を曖昧にしてきた⁽³⁾。だが、これらの言説がもたらした洞察を明確にすると同時に、その限界を確定するには、これらの言説は区別して検討される必要がある。

a) 法の視点からの批判

校則は規則の一種であり、法もそうである。しかし、このふたつの規則の間には明白な差異がある。法のロジックから校則を観察することで、校則という規則の特異性が浮き彫りになった。坂本は、こうした作業を精力的に行ってきたひとりである。彼は、校則を次のように批判する。憲法や法律は、「国民の権利を守るものであり、その制約は必要最小限のものでなければならない」。しかるに校則は、心得として提示されるがゆえに、「権威ある者が一方的に示した規範」つまり、「批判は許されない」規範として成立している。そこには、生徒の人権を守るという思想はない。「たとえ教師が教育的効果があると判断しても、たとえ教師が教育愛と善意に満ちていても、絶対に踏み込んではいならない生徒の聖域」、すなわち「生徒の人権」を確保する必要があるのだと⁽⁴⁾。

過度に批判的なスタイルゆえに、分析的にはやや混乱が見られるが、ここには次のような区別が導入されている。すなわち、「人権、権利保障」という観点から合理的に構成された法・規則（プログラム）と「権威ある者が一方的に示した規範」としての校則・規則（権威主義的に示されたモラル）との区別、「教育愛と善意」などの意図や目的を重視する立場（目的プログラム）と、「絶対に踏み込んではいならない生徒の聖域」を守るという原則主義的な立場（条件プログラム）との区別がそれである。こうした区別の導入によって、校則の次の性質、すなわちそれが規則と道徳（心得）を融合したものであるがゆえに、権力がその作用を無際限に拡大していく道具となるのだということ、そして、その成立が善なる意図と

人格に依存するものであるがゆえに、権力者の恣意性・暴力性をそのまま表現するものとなるのだということが示されたのである⁽⁵⁾。そのポイントは次の点にある。校則はよりよい意図（教師）で改善できるものではなく、それどころかよりよい意図（教師）にその改善を頼る構造こそが校則問題の根っこにあるのだ、という洞察である。

だが、こうした法のロジックから校則を批判する言説は、こうした洞察を深める（論理を徹底化し、区別を明確にする）方向には向かわず、批判というスタイルにからめ取られることで、法のロジックのよってたつ前提や法の持つ限界をますます曖昧にしていった。しかしまず第一に、法の立場から見て欠陥があるという事実はすぐさま校則を全面的に否定することを正当化するものではない。そもそも法的な視点は、人間を主体的な判断能力の持ち主であるとするなど、様々なフィクションの上に構築されている。もちろん、こうしたフィクション（一つの固定的前提）の上に合理的に構築されたものだからこそ、校則の自明性をするどく異化する力をもちえたのである。しかし、現実の世界においては、このような前提は必ずしも維持できるものではない。そこには必ず法のロジックを合理的に展開しただけでは解決できない様々な問題が残されることになる。子どもの保護・子どもの教育などの問題は、まさにそうした類の問題なのであり、教育の必要（保護）と権利の擁護（自由）とは本来矛盾する内容を有しているのであるが⁽⁶⁾、ここでの議論においては、「権利（自由）にともなう責任の問題」等を棚上げにすることで、論理上の矛盾の発生は見事に回避されている。

第二に、法のロジックは、確かに人間の自由と権利を強調するが、決して人間の自由を拘束するあらゆる権力や強制を否定するものではない。むしろそれは権利を守るための権力を積極的に肯定するものなのである。もちろんこの権力は、その行き過ぎをチェックするより高次の契約（憲法）の存在を前提にしている。だが、法のロジックから校則を批判する言説は、特に、それがマスコミ等で取り上げられる場合には、人権を守るための権力や強制力の不可避性という論点は忘れられ、“子どもの権利を保護するために教師の権力を抑制すべきである”という論点だけが一人歩きするようになった⁽⁷⁾。こうした法のロジックにおける二重の忘却は一体いかにして可能となったのか。だが、この点を述べる前に、校則を批判するもうひとつの立場について検討しておかなければならない。

b) 進歩主義的教育観の立場からの批判

校則見直しの機運を高める上で、もうひとつ重要な役割を演じたのは、いうまでもなく、教育観そのものの変化、特に個性、子ども自身の興味・関心を重視する進歩主義的な教育の視点の導入である。この立場からみると校則は子どもを型にはめ、個性を抑圧する反教育的なものである。だがこの新しい教育観は、教育観の対立という形で直接校則論争に加わるよりも、人権の立場からの校則批判を支えるものとなり、むしろ見えない形でこの論争に加わるようになった。

かつて教育の領域は、それ自身の自律性・純粋性を重視すればするほど、法という異質なロジック（子どもの権利という考え）の進入を制限する方向に作用してきた。これを法的に表現するのが、「教育権」であり⁽⁸⁾、そしてあの「特別権力関係論（部分社会論）」だったのである。ところが、教育のロジックは、子ども中心というかたちでその強調点を移行させる

ことで、子どもの権利という考えと積極的に結びつくようになった。それというのも、この新しく広がりつつある教育観によれば、子どもの現在は決して未来の犠牲であってはならず、それ自身尊重されるべきものであり、子どもにある既存の価値や文化を教え込むよりも彼らが自らの関心や興味に従って個性的に成長するよう援助することこそがその本来の仕事なのだから。こうした規範的視点の結合は、しかし権利の考えを法のロジックから切り離し、これを骨抜きにするものであった。すなわち、この結合は子どもを（市民）社会の責任ある構成員として位置づけるよりも、社会からのみならず、教育の領域の内部（教師の権力）からもこれを保護し、同時に二重に責任を免除するものとなった。そして、この保護・責任の免除に伴って発生する矛盾・責任の所在は別のところ、すなわち周りの大人、特に教師へと振り向けられることになったのである。

教育観におけるこうした発想の転換、さらには教育の視点と人権概念の結びつきによって、伝統的な教育観によって保護されてきた校則の自明性が掘り崩され、その問題点が浮き彫りになり、さらには規則に関して少なからざる洞察が得られたのは事実である。特に重要なのは、これまで、「あれかこれか」の二者択一の問題としてとらえられてきたことが、必ずしも対立するものではないのだと気づかれたことである。たとえば、「判断能力に欠けるから規則で縛るのではなく、合理的な判断能力の育成のためにこそ、彼らに自由を与えるべきなのだ」という論理は、ある意味で「保護と自由」「教育と人権」という単純な二項対立を乗り越えるものである。しかし、この二つのロジックは、かならずしも全面的に統合されるものではない。「必ずしも対立しない」ということと「調和・統一されている」ということとは全く別なのだが、こうした区別は曖昧にされた⁽⁹⁾。「個性教育」と「権利の保護」は、相互に視点の限界やイデオロギー性を隠ぺいすることで、それぞれが他の規範的視点を正当化するものとなっている。ここに「校則」の存立余地がないのは明らかである⁽¹⁰⁾。

B 校則批判を批判する言説

こうした校則批判の言説にたいする批判の先頭にたったのは、日々教育の現実と向かい合うことを余儀なくされる現場の教師たちであった。例えば、諏訪哲二は、理想主義的な言説と教育現場から得られた実感との「ずれ」を言語化するために、「個と集団、私と公、個人と社会の絶対的な調和は、ほぼ永遠にありえない」こと、そして教育とはその「間隙を可能な限り埋めようとする営為」であり、「教師は生徒にとって本質的に暴力的な存在」であるという認識をその出発点に据えた。そうした視点から管理主義教育批判、校則批判なる一連の言説を観察することで、それが、教育の現実を前にしていかに欺瞞的であるか、また、それがいかに、逆機能的な帰結を生むかを列挙していった⁽¹¹⁾。

話し合いや納得を重視する「話せばわかる」という考え方を私がおそろしいと思うのは、「話してもわからない」ことを想定していないからである。……「話せばわかる」と信じている教師は生徒が自分とはちがう価値観を持つこと、持っていることを認めていない。その結果、彼らは教師の考えに生徒を同調させようと努めるのであり、そこにこそ、本質的な抑圧が発生するのである⁽¹²⁾。

ところで、逆に言えばこれらの言説は、個性の尊重と教育は本質的に一致するものであり、

規則や強制がなくても教育はうまくいくという調和を前提とする立場、あるいはこうした立場から、「生徒の規則に基づく管理」および「規則の強制的性格」を批判する言説の欺瞞性を批判することを目的とするものである。そのため、ここではあえて権利か教育か、個人の自由か社会秩序かといった「あれかこれか」の二者択一の形式をより明確に・意図的に提示することになった。校則批判を批判する言説の多くが、教師の権威の通用した「過去の教育のよき時代」を肯定する、保守的な立場からの、進歩的、民主的、平等主義的な教育への「反動」として構成されざるを得なかったのは、「安易な調和」に対して「不調和」を対峙させたからである。

もちろん、わたしたちはこれらの価値・前提のいずれが正しいか決定する必要はない。ここで興味を引くのは、こうした立場から構成された言説が、進歩的な教育と権利の観点の融合の欺瞞性を暴露するその手並みであり、さらに重要なのは、こうした理想的な言説が、現実の教育場面において、いかなる機能を果たしているかという点についての洞察である。上の例でいえば、学校において、規則による強制を禁止し「話し合い」による解決を規範化・絶対化すると、あるいは、生徒の逸脱行為を矯正するとき、規則違反に対する処罰の形式的適用という方法（法のロジック）を取りやめ、反省させること（教育のロジック）にこれを全面的に置き換えようとする、かえって教師の子どもへの権力作用を増発させてしまうのだという洞察が、ここではなされているのである（教師に押しつけられた矛盾は再び子どもへ投げかえされる！）。規則をモラル化・教育化せずあくまで規則として取り扱うこと、処罰を規定された通り形式的に与えることの肯定的側面が、ここでは認識されているのである。

ところで、こうした認識は、実は法のロジックの見いだした批判、心得と規則の融合に対する批判と共通するところがある。こうした共通性は、もちろん偶然ではない。それというのも、ここで個と集団を相いれない二つの要素として前提するように、法のロジックも、個人の自由・権利とこれを保護する公的権力という相いれない二つの要素の対立を前提とするものだからである。皮肉なことに、今や子どもの権利を主張する言説は、かつて自らが校則（教育のロジック）に対して行ったのと同型の批判を受けているのである⁽¹³⁾。

3 校則の社会学的分析

前節においてわたしたちは、校則批判の言説及び校則批判に対する批判の言説が、校則についていかなる洞察をもたらし、また、いかなる限界をもっていたのかを概観してきた。確かに、これらの言説はそれぞれ校則の自明性をひきはがし、ある一定の洞察をもたらしてきたが、それらは結局、教育に強制は必要か不要か、自由は教育的か非教育的かといった価値判断を巡る闘いのなかに吸収されてきた。ここに欠けているのは、そもそも校則とはなにであるか、それは学校という世界においていかなる機能を果たしているか、といった校則についての基礎的・経験的な研究である。こうした研究が不在であるがために、校則は、これを取り囲むイデオロギー的な立場に応じて、必要なものであったり、不要なものであったりすることになる。以下では、ごく簡単にではあるが、校則とは社会学的にみていかなる存在であるのか、それは学校制度や教育システムのなかにおいていかなる機能を果たしているか、

といった点についての素描を行うことにしよう。

A 校則を再定義する試み

校則批判の言説と校則の現実的必要性の認識を受けて、校則は以下のように定義されることが多くなった。

校則は、集団生活の向上を図るために必要なものであり、生徒が集団生活のなかで成長・発達していく過程で、自らの集団を向上させるために、自ら作ったり、遵守することを学ばなければならないのである⁽¹⁴⁾。

「校則」は、ある一定の場（主として学校生活の場）において、「みんなのためにもなり、自分のためにもなる」——他の人の主体性を大切にしながら、自分自身を大切にする行動・あり方をあらかじめ（予見が入る）定めたものといえる⁽¹⁵⁾。

ここで校則は、個と集団を統一する「集団としてのきまり」であり、またきまりを守ることが教育的であると主張されている。このように校則を定義することで、これらの言説は、個性や権利の立場から校則の強制的性格・管理主義的性格を批判する言説の立場と、校則の現実的必要性を擁護する立場の双方を共に取り入れているかにみえる。だが、ここでの論理は、個と集団の対立を自然法的にとらえられた「きまり」のレベルで統合するものであり⁽¹⁶⁾、これらの言説の定義する「きまり」はおよそ現実の校則（規則）を表現するものではなくなっている。現実には、校則として最も一般的に見受けられるものは、頭髪についての規制、制服についての規制、校外生活についての規制、バイクやアルバイトの規制である。これらを「みんなのためにもなり、自分のためにもなる」集団のきまり、という枠に収めようとすると、現実の校則のほとんどは「あってはならないもの」となることは明らかである。だが、ここでさらに注意すべきは、規則を規則として成立することを妨げこれに心得を融合することを自明視させてきたのは、まさにこうした自然法的で理想主義的な規則観に他ならないということである。このように、表面的な統合が行われることで、これまでの議論の批判的意義（洞察）は隠蔽され、議論はふりだしに戻されたのである。

B 校則の社会学的基礎付け

では校則は、いかに定義するとより有効な分析につながるのか。ここではさしあたって、校則を次のように定義する。すなわち、校則とは、学校という領域において教師が生徒に対してもつ規範的期待が、教師集団の合意のもとに成文化されたものである、と。この定義は、校則を二つの側面からとらえている。ひとつは、校則は、教師の生徒に対する規範的期待の一部であるという点である。これならば、「生徒らしさ」についての教師の観念にもとづく校則も、管理的な必要から生じた校則も、教育的な意図でつくられた校則も、その定義のなかに含まれることになる。校則の第二の側面は、それは教師個人の期待ではなく、教師集団のものである、という点である。教師集団を越える法規的なものでもなく、また個々の教師の抱く個人的なものでもない、教師の集団としての決定を示すものであるところに、校則の重要な性質が存在するのである。

a) 規範的期待としての校則

では、校則が学校において教師が生徒に対して持つ規範的期待である、という点についてより詳細に考察しておこう。

そのためにはまず、「規範(的)」という概念を、社会学的・機能的に明確化しておく必要がある。ここではルーマンの規範分析が有効である⁽¹⁷⁾。ルーマンにとって、期待を規範化するとは、期待を裏切るような現実と直面したとき、現実に合わせて期待そのものを学習・修正するのではなく、自分の抱く期待を正しいものとして固執する方法、つまり「予期(期待)に反した現実にはさからってそのままやっていく方法」⁽¹⁸⁾である。ところで、期待に反する現実にもかかわらず、期待に固執し続けるには、そうした期待を「抗事実に貫徹する」方法(制度化された手段・社会装置)による期待の保護が必要である。もちろん、こうした方法はひとつではない。たとえば、裏切りへの復讐、逸脱への処罰、謝罪の義務等が制度化されていること、犯罪者・不良というレッテル、評価の制度化された基準などが準備されていることは、すべて自分の期待の正しさを社会に、そして自らに立証する(固執する)ことに役立つのである。もしも、これらの方法のすべてが禁止されているとしたら、人々は規範化された期待への裏切りに出会うごとにパニックに陥ることだろう。

以上を言い換えるならば、期待を「抗事実に貫徹する」方法(期待の規範化とその制度化)には、次のような機能があるということである。ひとつは、この方法は、期待通り事が運ばなかったという事実は、期待する者の期待の誤りのせいではなく、期待を受ける側の行動の誤りである、と期待者に保障する機能がある。期待を規範化するというこのうちには、このようにどちらの問題なのか(期待者の期待が問題なのか、期待を裏切る行為をした者の問題なのか)を決定する帰責のルールと、このルールの実現・保護という意味が含まれているのである。第二に、第一の機能の帰結として、この規範化された期待とこれを保護する方法は、潜在的あるいは事実的な秩序の混乱にもかかわらず、その状況内の秩序を安定化する構造として機能している。

この第二の規範の機能には両義的な意味がある。つまり、期待の規範化は、人々が共同生活を営むさい、そこに秩序を与えるのに不可欠なものであると同時に、環境の変化や複雑さ、事実的な多様性に対して目をふさぐ(学習を拒否する)ものである。そして、後者の性質(事実に目をふさぐという欠点)こそ前者の性質(秩序をもたらすという利点)を実現する当のものなのである。もちろん、このことは必ずしも行き詰まりを意味するわけではない。規範は決して永続的である必要はないからである。たとえば法は決定によって変更可能なもの、つまり学習する規範(実定法)として成立することによって、その規範(安定化)としての機能を維持しつつ、その欠点(現実に対応できない)を縮小することに成功したのである。これに対し、規範そのものを過度に理想化し、絶対のもの・永遠のものにとらえると、確かに主観的世界の安定には寄与するかもしれないが、事実世界への学習・適応の可能性を閉ざすことにもなるのである。

以上の規範についての予備考察から、教育という意味場の特徴を考察しておこう。

(1) まず第一に、教育のロジックに満たされた学校は規範的期待を保護する方法が、きわめて豊富であることがわかる。教師は、生徒の期待はずれの行動に出くわした場合、自分の

期待を変更するよりも、生徒の側にその「期待はずれ」の原因を付与するケースが多くなる。なぜなら、正しい行動、生徒のあるべき姿といった規範的期待に従って生徒を評価し、選別し、反省させることこそが教育（教師の役割）なのだから。もっとも、進歩的な教育においては、ややこうした構造は異なっている。というのも、そうした理論によれば、教師は自己の規範的期待に生徒の行為を合わせさせるよりも、むしろ、生徒が自然に抱く関心や行動に合わせて教師が期待を調整すること、つまり学習することが規範的に期待されているからである。だが、ここでも教師の規範的期待がまったくなくなるわけではない。生徒は、なにはともあれ行動すること関心をもつことが期待されるし、変化・発達することが規範的に期待される。ただしこの場合、こうした規範的期待は強制的に実現されるべきものではなく、評価のまなざし、期待の時間延長、心理学的理論への統合などの教師の側の心理的処理によって保護されることになる。一般的に、学校においては、一方で期待された行動を実現する強制力に乏しいものの、逆に事後的・心理的に「期待を貫徹する」方法が豊富であるといえる。進歩的な教育は、通常の教育の作る規範の構造を完全に覆すものというよりも、教育空間のもつこうした性格をより徹底化するものなのである。

- (2) 期待が規範化されるのは、教師の生徒にたいする期待のみではない。学校の外部社会から教師にかけられる期待も規範化される傾向がある。教育という意味場全体からみるならば、教師は生徒以上に多様な、そしてより強い規範的期待に囲まれているともいえる。前節でみた校則批判の言説も、教師にかけられた規範的期待の強さを表現するものに他ならない。ところで、子どもの教育や振る舞いに関して、教師に強く規範化された期待がかけられるということは、子どもの起こした問題の責任を、子ども自身でもその親でもなく（もちろん期待する側の世間でもなく）、学校や教師に押しつけるというように帰責の方向を転化するという意味がある⁽¹⁹⁾。上に述べたように、進歩的な教育観は、特にこうした教師への規範的期待を強化するものである。だが、こうした帰責の特徴は、しばしば子どもにたいして逆説的に作用する。特に日本の教師は、こうした外部（世間）の期待に長期的な視野をもって答えられるような自律的な立場を与えられていない。行為を全体として評価することを妨げる官僚制的な構造のなかで周囲の期待に答えようとする、教師は、問題につながる危険のある行為を生徒に対して予め禁止するなど、形式的・強制的な対応に終始することになる。なぜなら、教師はあまりに強い規範的期待に対して自らを保護しなければならないからである。このように教師への規範化された期待が、教師の生徒への期待を拘束するところに、教師の抱く規範的期待が硬直化していく理由をみることができる。

- (3) 生徒が教師に対して抱く期待の規範化も教師の期待の形成にとって重要な意味をもつ。ところで、学校内部での力関係という点からみると、生徒が教師に対して抱く規範的期待など、とるに足らないものであるようにも見える。実際、上で見たように、教師は自己の期待を貫徹する方法を豊富にもっているのに対し、生徒はこれを貫徹する正当な手段を奪われているのだから。こうして生徒は、教師の現実を学習し、これに適応していくか、さもなければ、教師への幻滅、否認というかたちで、不満を個人の内部に累積していくことに

なる。教師の権威が圧倒的である間は、生徒の不満が表面化することはなかった。しかるに、近年の学校においてはやや事情が異なっている。子どもの権利と教師の責任に対する周囲の期待の増大は、生徒の教師に対する期待を規範化（正当化）し、これを保護することになる。だが、現在の学校の構造的条件のもとでは、生徒が教師に抱く期待の裏切りが現実的、制度的に処理されることはほとんどない。生徒が教師を批判したり、評価する方法は学校には存在しないからである。ここに生徒の側の不満が蓄積され、爆発する可能性が形成される。対教師暴力など、反学校的な行動には、規範的期待を過剰に抱きながらも、制度的な貫徹手段を奪われた生徒の側の規範貫徹というテーマが隠されている事が多い。彼らは、しばしば、学校からさめているといわれるが、ある意味で、学校や教師に過剰な期待を抱いていたともいえるのである⁽²⁰⁾。ここに形成された教師の期待と生徒の期待のギャップを埋めるには、教師が生徒の譲歩を引き出す（期待を変更させる）か、生徒に譲歩する（期待に従う）しかない。強行手段の導入を推す言説と信頼にもとづく指導を推す言説とは、しばしば相手を全面的に否定するが、これらは硬直化した両者の間の期待のギャップを埋める手段という点では機能的に等価なのである。

b) 教師集団の合意として制度化された期待としての校則

校則の第二の特徴は、それは教師の個人的な期待ではなく、教師集団の合意に基づいて制度化された規範的期待だという点にある。ここで「合意」とは、教師全員がこの規範に内容的に賛成していることを意味するわけではない。この合意は、その規範が教師の生徒への対応を互いに「拘束する」ものとして成立していることについての「合意」なのである。従って、この規範は、個々の教師にとっては、彼自身の価値判断や意志を越えた客観的規範なのである。

では、このように規範を制度化・客観化することには、いかなる意味があるのだろうか。杉尾は、校則が成立する場面を次のように観察している。

つまり、生徒指導の基準の統一は、個々の教師の指導可能性（能力）にかかっている。個々の教師の指導の可能性の差が大きい指導項目に関しては、「禁止」という基準の統一によって、「全員が指導できる」ようにする。もともと教師の「誰もが指導できる」ことがらに関しては、基準の統一を図る必要はなく、個々の教師に任せられる⁽²¹⁾。

ここで指導可能性とは、規範的期待の貫徹可能性である。つまり、ここでは、規範を個人の方で柔軟に運用できなくなったとき、基準の統一、すなわち校則が作られるのだということが指摘されている。校則は「全員が指導できる」ほどに、教師の規範貫徹の負担を軽減するという機能を担っているのだということが、ここから示唆される。また、河原も現場教師の経験から校則が細分化する理由について、次の点を挙げている。すなわち、「教職員が一致協力するため」「指導に差が出ないようにするため」「指導に連続性を持たせるため」「指導が恣意的に思われないようにするため」であると⁽²²⁾。要するに、この指摘からも規範を客観化することには、個々の規範の内容やその適応方法についての「責任」を負うという負担から、教師を「保護」する、という機能があることがわかる。規範が個人的なものであれば、教師は自己の期待を生徒に受け入れさせるにさいして、個々の生徒の言い分を聞き、彼

らに対して自己の期待の正しさを論証するか、さもなくば圧倒的な権力を行使し、子どもの意志を抑圧しなければならない。前者の方法（期待を柔軟に運用する）をとればとるほど教師はますます対応の恣意性や不公平さを自らさらけ出すことになってしまう。校則として客観化することには、このように一つ一つの規範に責任を負うという負担を軽減するというメリットがあるのである。

だが、まさに校則のこうしたメリットが、校則の問題、校則批判の理由ともなっている。教師は校則（それが制定された規範であること）を盾にして生徒の指導にあたるので、いわゆる「心の通った指導」ができにくくなる。また、校則は、学校全体の合意であるから、その校則が教師個人にとって、何ら意義の認められないものであっても、これを貫徹しなければならない。個々の教師の個人的期待であれば、教師は、その期待を若干修正することでもって、生徒との妥協をはかることができる。ところが、それが校則として制度化された期待である場合、教師はこの規定を生徒に守らせなければならないのである。ここには意見の相違を調整する交渉あるいは「話し合い」の余地がない。その結果、たとえば教師＝生徒の人間関係を疎遠なものにしてしまうことにもなる。

4 結論に代えて

校則はなぜかくも細分化するのか。校則はなぜかくも批判されるのか。校則に関する論争はなぜかくもかみ合わないのか。こうした問いは、校則の次のような性質を指し示しているように思われる。すなわち、校則とは、そもそも自分自身を十分に合理化することができない存在である、という性質を。つまり、校則はある一つの固定された基準に自己を準拠させることができない⁽²³⁾。校則は法になることも道徳になることもできないというわけだ。ここで法（実定法）を理念的に、社会正義の貫徹という結果に責任を負う合理的な構成物と定義しよう。これに対し、モラルを、それを守ること自体に価値があるとみなされる規則と定義しよう。この場合、モラルは、すべての人がこれに従っていれば、社会全体が発展するという保障を与えるものではない。法は、必ずしもそれを守ること自体、価値あることとはみなされない。ところで、法がそれ自身の内在的合理性を拡張するには、ひとつひとつの規則がモラル的であること（それを守ること自体に価値があるものであるという拘束）を断念することが必要だった。だから、法は、それを守ることの意味のない規則を守らせる力、強制力が必要なのである。

だが、校則には、特に義務教育段階においては、強制手段が欠けている。より正確にいえば、強制力を行使するための正当性が欠けている。つまり、校則は、もしそれが内在的な正しさを主張できないもの、つまり教育でも道徳でもなくなれば、教師はこれを貫徹する手段をもてないのだ。だから、たとえ便宜的につくられた規則も、規則を守ること自体、我慢すること自体が価値がある、といったかたちで、これを道徳化するほかないのである。だが、そうした欺瞞性は容易に見破られる。

しかしながら校則はまた、そのすべてが道徳であることはできない。校則が完全に道徳であろうとすれば、その規定は曖昧にならざるを得ない。だが、校則を規則として効果的に使

用するには、ある程度明確な規定（適用と罰則の規定も含む）が必要である。そうでなければ上で述べたような規則の規則としてメリットを引き出すことはできないからである。この二つ（法的性格と道徳的性格）は、もちろん矛盾している。形式化と強制は、道徳性を奪い、ますます多くの形式化と強制を必要とするようになる。だが、こうした形式化と強制は再び道徳のペールに覆われなければならない。

このように校則が法的な性格と道徳的な性格とを互いに活用することによってかろうじて存続しているものである結果、そこには次の二つの派生的問題が生じる。ひとつは、管理のための便宜的な規則が生徒に道徳的圧力としてふりかかることになる、という点である。そうなれば、規則に対する違反は、そくざに人格の尊敬すべき同一性の破壊へとつながることになる。先に法的言説が、心得を規則化することの問題を指摘している点を指摘したが、規則を心得化することも同じような問題を生じるのである⁽²⁴⁾。第二に、以上の裏返しなのだが、学校は、ちょっとした管理上の規則の制定や変更も重大な決意でもって行われなければならない。校則が、あれほどまでに強烈的な批判を受けなければならなかったのも、人々が校則・規則を道徳的・教育的なものとして考えているからなのである。規則が教育的なものなのであれば、管理的な規則はそもそもあってはならないものということになるからだ。

現在、校則論争が盛んである。だが、ある意味でこれが校則の運命である。なぜなら校則とは、そもそも内在的に矛盾を抱えたものなのだから。最も問題なのは、矛盾をあまりに容易に統合・調和すること、あるいはこれに性急な価値判断を下してしまうことなのかもしれない。

註

- (1) 従来、「集団生活の共通ルールとして学校には校則や生徒心得が必要」として、学校の実体を黙認してきた文部省も、昭和63年の都道府県教育委員会の担当者会議において、「細かすぎる校則を見直す」方向で学校を指導するよう促した。
- (2) こうした分類は、もちろん分析的・便宜的なものである。
- (3) 子どもの権利条約は「子どもの最善の利益」を考えようとする教育的なものである。
- (4) 坂本秀夫『校則の話』三一書房 1990年 p. 21～26
- (5) これと同様の批判は少なくない。たとえば、高野圭一「校則と生徒心得はどのように違うか」『校則生徒心得読本 教職研修増刊57』教育開発研究所 1989年 pp. 24～29。しかし、これは過去の教育の遺物として語られる傾向があり、校則のもつ不可避な性格としてみられることはない。高野圭一『生徒規範の研究—生徒規則の法社会学的見方・考え方』ぎょうせい。
- (6) 例えば、パターンリズムの概念は、こうした矛盾と取り組むところから生まれた。
- (7) 平野裕二他編著『生徒人権手帳「生徒手帳」はもういらぬ』三一新書、1990年 はやしただし編著『ふざけるな！校則 パート1～2』駒草出版 1987年
- (8) 教育権の解釈は、もちろん多様である。しかし、たとえば堀尾のようにこれを私事の組織化ととらえられた場合、これは国家権力の教師への干渉を阻止するものである。堀尾輝久『人権としての教育』宮沢書店 1991年。
- (9) 法関係者は、「子どもの人権」という言葉が素朴に「子どものため」を指す言葉として誤用される傾向があると指摘している。内野正幸『教育の権利と自由』有斐閣 1994年 p. 196 子ども

- の人権を述べる者は、その制約の原理や責任について語らないという指摘もある。由紀草一「法律的教育論の世界」『学校はいかに語られたか』JICC 出版局 p. 154～245
- (10) 加藤は、個性と校則とは「全くなじまない」と述べている。加藤孝次「個性を重視する校則をどのようにつくるか」『校則 生徒心得読本』p. 106
- (11) 諏訪哲二『反動的!』JICC 出版局 1990年 pp. 13～17
- (12) 同上書 p. 43
- (13) 法のロジックから校則を批判した坂本も教育のロジックに引き込まれることで法のロジックを徹底できなかった。由紀草一 前掲書 p. 175～177
- (14) 三原浩「校則の内容を学校経営にどのように活かすか」『校則 生徒心得読本』p. 93
- (15) 坂本昇一「『自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること』と校則のかかわり」『校則 生徒心得読本』pp. 13～14
- (16) こうした調和的発想には、集団におけるゲマインシャフト的なものとゲゼルシャフト的なものの差異、あるいは、私と公の区別が欠けている。
- (17) N. ルーマン『法社会学』村上淳一訳 岩波書店 1977年
- (18) N. ルーマン 同上書 p. 49
- (19) 河原は「生徒の行為の責任は、すべて学校や教師にある負うに「世間」は思い、いつしか教師もそう思い込んでしまった」と、そして学校は責任の弁明のために、規則作りと指導を行わざるを得ないと指摘している。河原巧「校則論」『学校はなぜ変わらないか』JICC 出版局 1991年 pp. 208～212
- (20) 能重は、「教師に対する子どもたちの暴力の心理的背景には、子どもの未発達からくる甘えがあります。……自分の非は棚に上げて、「叱り方が気に入らない」とか「親に知らせた」といって暴れる」のだと指摘している。これを未発達というのは簡単だが、教育の中にはこうした甘えを許す構造があるということもいえるのである。能重真作『非行・問題行動で悩む教師へ』明治図書 1988年 p. 12
- (21) 杉尾宏「風景としての教師世界」『教師の日常世界』北大路書房 p. 22
- (22) 河原巧 前掲書 p. 199～203
- (23) 別の概念で言えば、目的プログラムと条件プログラムの不徹底ということでもいえる。つまり、教育は目的的存在であり、目的に合わせて行為は柔軟に判断されるべきである。これに対し、条件プログラム（法）は、ある行為に接続する評価や行為をあらかじめ決定することによって、自己の合理性を増大するものである。N. ルーマン『目的概念とシステム合理性』馬場靖雄他訳 けい草書房 1990年 を参照。
- (24) ここで例えばラベリング効果について考えてみるのもいいだろう。たまたま逸脱した者を逸脱をするような人間に仕立て上げるのは、こうした規則の規範化の効果なのかもしれない。

(1994年 8月29日 受理)