

学校的秩序空間の組織化

石飛 和彦

1: 「リアリティ分離」とその解消

ある会話の断片を出発点としよう。

【 データ1 】

X: インタビュアー、Y: 中学生女子(Y子)

X: 面談どうだった?

Y: んー 全然、信じられないこと言われちゃって なんかスキーのときになんか あたし 派手な服ダメだって言われてたから 黒とか白とかすごい地味な服を持っていったのに なんか2年の女子でいちばん派手だとか言われて

X: そうかー あー 黒白、モノトーンとか流行ってるかもしれないなあ

Y: あたし昔から黒とかしか着てなかったからそれで地味かなーって みんな地味とか言ってたから

X: うん

Y: 持っていったらなんか派手だったとか言われて

これは、学期末の二者面談のあとにおこなったインタビューの断片である。スキー実習の際に持参したスキーウェアに関する、ごくありふれたエピソードが語られている。どうやらそのエピソードはY子にとって、トラブルの経験であったようである。もっとも、彼女の口調は明るく、この件がさほど深刻なものでもなさそうであることを物語っている。ともあれ、では、この断片から何が読み取れるのか。

まず確認できるのは、ここで語られているトラブルが、「現実の食い違い」についてのものだ、ということである。同じ一着のスキーウェアが、「すごい地味」で同時に「2年の女子でいちばん派手」だというのだから、これは「信じられない」奇妙な事態ではないか。この奇妙さに注目しよう。

M・ポルナーはこうした事態を、「リアリティ分離」の問題として定式化している。ある現実が「Aであり同時に非Aである」ような矛盾した事態は、本当に起こったとしたら、私たちの生きる現実の基盤を破壊してしまうように思われる。しかし、ポルナーはそうした「リアリティ分離」が、じつは私たちの日常生活の中で絶えず発生しているのだ、という点を強調する - ドアにノックの音がした / しなかった、期日までにレポートが提出された / されなかった、投票用紙に書かれた文字はA候補 / B候補の名前だった、等々 - そして、従って、私たちは日常生活を「ごくふつうに」営むにあたり、「見方は色々あるにせよ、現実はまだひとつである」という信憑を繰り返し確認し、そうした「リアリティ分離」を解消する作業を絶えず協働的におこない、それによって「ひとつの共同的な現実世界」を維持している - その作業をポルナーは「現世的推論」と呼ぶ - というのだ。その際、生き残った方の「現実」は「誰の目から見ても明らかな客観的世界」の地位を獲得し、他方、排除された方の「現実」を表現する発話には、システムティックなやり方で、錯覚・妄想・勘違い・不注意・虚偽・感覚の障害・～のように見えた・～のような気がした・等々の「主観性の語彙」が巧みに適宜挿入され(その手続きをポルナーは「現実」をアイロナイズすること」と呼ぶ)、とるにたらない主観的なマボロシとして処理される - 「今、声がしなかった?」「誰もいないよ」「おかしいなあ」「気のせいだろ」「聞こえたと思ったんだけどなあ」、等々。そしてしかし、逆にいうならば、こうした「リアリティ分離」の解消には、論理的な根拠はない。だからもし、対立する複数の「現実」を主張する両者が互いに譲らなければ、両者の主張は平行線をたどりつづけるしかない:

(...)レオンは奇跡を行なうことができると主張した。(...)私が信じないと言うと、彼は自ら進んで私のためにその奇跡を再演してくれた。(...)彼はテーブルに背を向け、高い断定的な口調で、テーブルよ、浮かべ、と命じた。

- ぼくには、テーブルが浮かび上がって見えないのだけれど。 -

「先生、それはなぜかという、あなたにはコズミックなリアリティが見えないからですよ。」(ポルナー(1987=1975)、邦訳書 55頁)

そこで繰り広げられるのは、互いに自分の「現実」の根拠を示しつつ相手の「現実」をアイロナイズしようとする相互行為上の争いであり、ポルナーはそれを「リアリティの政治学」と呼ぶ。【データ1】で、トラブルを訴えるY子に対しインタビュアーが「黒白、モノ

トーンとか流行ってるかもしれないなあ」と答え、「黒とか白=すごく地味」というY子の定義に対して「モノトーン=流行」という別の定義を示すと、Y子は「あたし昔から黒とかしか着てなかったから」と反論し「流行」という定義に対置させる一方、「みんな地味とか言ってたから」という形で「みんな」の視点というものを援用することで「誰の目から見ても明らか」という客観性の根拠を主張しようとしている(もっとも、Y子はここでインタビュアーと本気で争う気もないように見える。「それで地味かなーって」と言いかけている続きは明らかに「思って」という「主観性の語彙」であり、そこでは、インタビュアーの提示するリアリティを半ば受け入れて、自らのリアリティをアイロニイズしかけている、とも読める。同時に、Y子はその「思って」という言葉を実際には口に出さずに「みんな地味とか言ってたから」という言葉を重ねたのだから、やはり自分の主張を曲げていない、とも読める。つまりY子のこの発話はきわめてデリケートなバランスで組み立てられている)、【データ1】からさしあたり読み取られるのは、そうした「リアリティ分離」が学校の中でトラブルとしてたしかに発生している、ということである。

同時にもうひとつ【データ1】から読み取るべきなのは、このトラブルが、ある種の「規範」をめぐるものだ、ということである。「派手な服ダメだって言われてたから」というのは、単に過去に教師がそう発言した、ということではおそらくなく、例えば「スキー実習の菜」のようなものに記されているような、生徒が守るべき「ルール」のことだろうと思われる。だからこそY子もそれに従って「黒とか白とかすごい地味な服を持っていった」というわけだ。Y子のスキーウェアが派手か地味か、という問題は、単なる服装の趣味の問題ではなく、そうした学校内の「規範」の問題として読まれなければならない。ここでこの「規範」へのかかわり方を見るならば、教師がそれを「言い」、Y子がそれに従って行動し、その行動を教師が評価する(「2年の女子でいちばん派手だとか言われて」)という構図を読み取ることができるだろう。さらにここに「みんな」という登場人物を、Y子と同じ位置に、「生徒集団」として位置づけることができるだろう。Y子は「みんな」と共に、黒白のウェアを「地味」と判断しているのだが、ここでの教師はそれを覆して「2年の女子でいちばん派手」と評価している。つまり、生徒に規範を提示するのも教師であり、かつ生徒がその規範を遵守しているかどうかについて優先的に(生徒自身の自己評価にかかわらず)評価を下すのもまた教師である、という構図が読み取られる。【データ1】は、そうした構図を前提とし、またあらためて会話の流れの中で提示し組織していると言える。

さてしかし、そうすると、先に触れた「リアリティ分離」が、学校内の日常的な秩序の

維持のために、根本的な問題であることに思い当たるだろう。日常生活が秩序的に営まれているということは、そこになにがしかの規範の働きがあるということの意味する。ところがその規範(例えば「派手な服ダメ」といった)に生徒が従おうとする際に(例えば、何を「派手」と定義するかについて)「リアリティ分離」が発生している。もしその「リアリティ分離」がそのまま解消されなければ、規範の効力そのものが空洞化してしまうだろう。言い換えれば、学校内の日常的な諸活動の中には、「リアリティ分離」を顕在化させないまま解消に導く「リアリティの政治学」の巧みな装置が作動している、ということが予想される。そして、学校という場でその規範を、教師が生徒集団に対して提示し評価する、という構図(この構図を、教室内のやり取りについてメハンが指摘した「I-R-E構造」と重ねることもできるだろう)があるとすれば、その「リアリティの政治学」の主導権を握っているのは教師であるはずだろう(逆にいうなら、教師が主導権を握る仕組みがなくなるならば、学校内の日常的秩序は大きく変質するだろう)。

2 : 校則という装置 - 可視化され/可視化するルール群

教師が生徒集団に対して提示する規範 - ここですぐさま想起されるのは、校則だろう。校則とは、生徒の遵守すべき規範をひとまとまりのルール群として言語化したものである。校則の制定に当たってはしばしば「生徒の自主性を重んじて」生徒参加が制度化されている学校も多いが、その場合も含めひとたび制定された校則は、学校内ではあくまで教師が提示し生徒集団がそれに従うものであるのに違いはない。

校則は、学校内の秩序維持にあたって教師が利用することのできる重要な装置ないし資源である。それは、学校内で「やっていい(やるべき)こと」と「やってはいけない(のぞましくない)こと」を可視化する。例えば校則の服装規定に照らすことによって、生徒が白いシャツを着てくることはいいが派手な柄のシャツを着てくることはいけない、ということを実視化することができる。教師は生徒集団に対して校則を提示し、またそれを用いて生徒の行動を評価することによって、学校内の日常的秩序のリアリティを実視化する。

同時に、校則がそれ自体「可視化されたもの」であることに注意しておこう。校則は、学校内の日常的秩序を生み出している暗黙の規範の中のごく一部が、成文化され可視化されたものである(明文化された校則の根底に教育の条理法が存在することについては拙稿(1995=2007)等を参照)。そして、校則が学校内のリアリティの可視化装置として利用可能

になるには、校則がそれじたい十分に可視化されていることが必要である。十分に可視化されたルールとして校則を提示し、それに照らしてみせることによって初めて、教師は生徒集団に対して、「誰の目から見ても明らかな客観的世界」として学校内の秩序のリアリティを提示することができるのである。

3：教師のヘゲモニーとシステムティックな可視化作業

校則が機能するためには、それを十分に可視化するためのシステムティックな作業が随時おこなわれていなければならない。北澤(1987)は、学校内の「持ち物検査」場面のビデオデータをもとに、この問題に焦点を当てている：

【 データ2 】(北澤(1987)より)

T：学年主任、S：中学1年生、全クラス合同の「バッグ検査」の場面。

場所は体育館。バッグを体育館中央に集め、生徒はそれを取り囲んで立っている。

1 T：(教師) はい、これで全部かな、みんな持ってきたの。教室にあとバッグありませんかー。はい、いいですか。みんなに聞いてみたいと思います。この中に学校の規則に違反したバッグがあると思う人、手を上げてください。

2 S：(生徒) (ざわめきながら、大多数が手をあげる。)

3 T：はい、ないと思う人。

4 S：(手を上げない。)

5 T：あー全部わかってるんだなー。学校の規則に違反したバッグはどれでしょう。

6 S：(ざわめいている)

7 T：(壇上から降りて、床の上にあるバッグの中に分け入りながら)はい、いくよー。はい、これが違反していると思う人。(紺地のバッグ*バッグA)

8 S：(ひとりだけ手を上げるが、すぐおろす。)

9 T：いませんねー。はいこれ。(紺地に淡いブルーのひも*バッグB)

10 S：(誰も手を上げない)

11 T：これははっきりしてるなー。これー、違反してると思う人。(白地にピンク*バッグC)

- 12S : (大多数が手を上げる)
- 13T : あー、ここは(・・・)。はいこれ。(紺地に赤いひも * バッグD)
- 14S : (多くの生徒が手を上げている。)
- 15T : はい、手をおろして。
- 16S : (手をおろす)
- 17T : はい、違反していないと思う人。
- 18S : (画面では四〇人程度の生徒が映っている中で、七人ないし八人の生徒が手を上げている。)
- 19T : あー、はいよーし。はいこれ。(灰色地に白いひも * バッグE)
- 20S : (大多数が手を上げる。)
- 21T : はい、してないと思う人。
- 22S : (20Sで手を上げていた生徒は手をおろす。あらたに手を上げる生徒はいない。)
- 23T : 違反してないと思う人。
- 24S : (画面では誰も手を上げていない。)
- 25T : R君だけ。ちゃんと聞いてないとだめだぞ。はいこれ。(青地に白いひも * バッグF)
- 26S : (かなりざわめいている。手を上げている生徒は約半数程度。)
- 27T : はーい、してないと思う人。
- 28S : (26Sで手を上げていた生徒は手をおろし、手を上げていなかった生徒の内のかなりの人数が手を上げる。)
- 29T : はい、はい結構。そのまま座ってー。(歩きながら前に進み生徒の方に向きを変える。)話をやめなさい。先生ははっきり言います。(またバッグの中へ歩いて行き、紺地に赤いひも * バッグDを取り上げて) こういうの、これは違反だと思います。どこが。
- 30S : あかい、あかい。
- 31T : ひもがな。これは。(紺地にひもが黄色 * バッグG)
- 32S : きいろい、きいろい。
- 33T : はい、じゃあ先生の考え方をはっきり言うからよく聞いといてくれ。たくさんの先生方がいますから、間違っていたら、先生の考え方が間違っていたら訂正してもらいますよー。はい、えーとね、色はいーか、何色だっけなあ。

34S:(声を合わせて)しろ、くろ、こん。

35T:はいそうです。なかなか色盲の人がいて、学校の先生方は色盲はいないって言うけど、ほんとうかなあ。みんな色盲の人がいて、ちょっと色の違うバッグを持ってきているのがありますけども、いいですか。白、そして黒、そして紺の色にしてくださいということをお願いしています。

ここでは、バッグの色に関する規則が生徒と共に確認されている。入学二ヶ月時点であらためて、「バッグの色は白、黒、紺」という規則をこうして徹底することは、規則の可視化作業の典型的な例だろう。

この場面を検討しながら北澤が指摘する第一の論点は、行為者の意図が行為の事前存在するのではなくその行為を評価する規則適用過程において事後的に構成される、という点である。生徒は学校にバッグを持ってくるにあたって、あらかじめ違反しようという意図を持つとは限らない(なぜならあるバッグが規則違反であるかどうかについての判断があらかじめ客観的に確定しているわけではないので)。その上で第二に北澤は、そうした規則適用が結果的に、教師の側の恣意性にゆだねられざるを得ないことを指摘する。生徒たちの側に規則違反の「意図」があらかじめ存在するとは限らない以上、教師による規則適用は、規則の恣意的な押し付けという色彩を帯びるだろう。学校内の秩序は、そうやって教師側に規則運用のヘゲモニーが掌握されていることによって維持されている、というわけである。

北澤の主張を敷衍しつつこのデータを詳細に辿るならば、ここでの教師がそうしたヘゲモニーを維持する方略として、【データ1】に見られたような「リアリティ分離」を的確に排除し「誰の目から見ても明らか」という可視性を打ち立てるような相互行為戦略をシステムティックに積み重ねていることがわかる。

なによりまず、バッグを中央にしそれを取り囲んで生徒が立つ、という陣形じたいが、可視化の儀式を的確に形象化している。そして、教師・対・生徒全員、という形式の中で、教師が提示した質問に生徒が反応する(最後に教師が評価を行う)、生徒の反応は挙手によって行われるため、教師だけが有意義な発話を行う、というやりかたでやりとりが進む。

教師はまず最初に、「この中に学校の規則に違反したバッグがあると思う人、手を上げてください」はい、ないと思う人」と問い、生徒に挙手という具体的動作によって応えさせ、その生徒の答えを受けて「あー全部わかってるんだな」と定式化する。これは、すべて

のバッグは規則違反であるかないかのどちらかであり、それは「誰の目から見ても明らかなひとつの共同的な現実」である、ということの確認の手続きとなる。この確認を最初におこなっておくことによって、以下のやりとりの中で、規則の権能そのもの - 規則に適合的 / 不適合的という分類をあらゆるケースについて行なうことができる、言い換えれば「リアリティ」を一義的に産出できる、という - が疑われる可能性をあらかじめ排除することに成功している。

その上で、教師はいくつかのバッグを取り上げてそれが規則に「違反していると思う」か「してないと思う」かを問い、生徒に挙手させる。ここで生徒の意見は必ずしも一致しないが、それは深刻な「リアリティ分離」に発展しない。なぜなら、第一に、既に「現実は一ひとつ」であることが確認されているためであり、ここでの質問はむしろ、隠された正解を当てるテストのようなものとなっているからである。また第二に、教師が生徒に質問する際に、「～と思う」という「主観性の語彙」を挿入しているためであり、そのために生徒の意見はいつでもアイロナイズされうるしくみになっていることにも注目しておこう。そうしたやりとりを何度か重ねたあと、教師は「先生ははっきり言います」と前置きをした上でバッグDを示し、「こういうの、これは違反だと思えます。どこが」と質問する。ここでもまた「～思う」というレトリックが絶妙に用いられている。つまり、バッグDが違反であるという判断を、教師はまず、自分の主観的判断として提示しつつ、生徒にはその根拠を客観的現実のモードで - すなわち、「どこだと思うか？」あるいは「どこだと思っていると思うか？」ではなく、「どこが？」と - 質問する。生徒は「あかい、あかい」と答え - 確かにバッグDのひもの色が赤いことは誰が見ても明らかであるので - 教師の判断は生徒の側から「客観的現実」として承認されることになる。それは、最初に確認した「すべてのバッグは規則違反であるかないかのどちらかであるという誰の目から見ても明らかなひとつの共同的な現実」の帰結であり、教師が延々と繰り返したバッグの色当てテストの正解の位置を占めることになるだろう。あとは、教師は、「じゃあ先生の考え方ははっきり言う」だけである。「はっきり言う」というリフレイン、そして、「たかさんの先生方」の存在に言及することにより、「誰が見ても明らか」ということを繰り返し強調する。また、「ちょっと色の違うバッグを持ってきているの」については「色盲」という語彙を導入してアイロナイズし、生徒全員で「しろ、くろ、こん」と声に出して言わせることに成功すれば、さしあたりこの場面の目的 - 規則の可視性を打ち立てる - は、達成されているといえるだろう。校則を十分に可視化するためのシステムティックな作業

というのは、例えばこういうことをさす。学校とは、校則という面に注目するならば、こうした可視化の作業を大小システムティックに組み合わせながら自らを維持する組織だといえるだろう。

4：ヘゲモニーの移動

北澤論文の刊行年は1987年となっている。一連のフィールドワークの成果と思われる関連論文がそれに先立って1983年に刊行されていることから推測して、北澤が描き出したのは1980年代初頭から半ばにかけての学校の風景だと見てみよう。ここで社会的背景という文脈を導入しよう。1980年代初頭から半ばにかけての学校、とは、1970年代後半以降のいわゆる「管理主義教育」の文脈にあり、また、1988年の文部省による「校則見直し」の指示から逆算すれば、いわゆる「校則問題」の文脈にも位置づけられるものと考えられる。先に描き出された教師のヘゲモニーは、そうした文脈を念頭において理解されるべきだろう。

現時点で私たちに実感される通り、現在の学校の秩序を描写するためには、上述のような教師のヘゲモニーに焦点を当てた記述だけでは足りない。むしろ現在でも学校では校則が運用され学校的秩序が維持されていることそれじたいには違いはないだろう。しかし、それとは別の秩序が立ち上がったのではないかと見えるのである。比喩的に言うならば、【データ2】では素直に「しろ、くろ、こん。」と唱和していた生徒集団が、1991年に採取された【データ1】では、「みんな」という姿をとって、徐々に独自のリアリティを主張しようとしはじめているのだ。

1980年代後半以降の校則批判と文部省による「校則見直し」をそのひとつの契機と見こともできる。酒井(1998)は、1994年度に実施した中学校のフィールドワークから教師の「多忙問題」を描き出し、そこで特に「生徒や親とのコミュニケーションに多くの時間が割かれ」るようになっていることに焦点を当てる：

・・・彼らがコミュニケーションに多くの時間を費やす理由を、すべてこうした指導観の日本的特質に帰すことはできない。教頭先生が以下で指摘しているように、かつてこの地域の中学校でも、校則による管理が指導上の重要な手だてになっていた。ところが、現在ではそうした指導方法がとられることは少なくなり、・・・ねばり強いコミュニケーショ

ンを通じての指導が多くなされるようになってきたのである。

[教頭:] たしかにあのころは坊主(頭も)も丸坊主で(=丸坊主しか認められていなくて)校則も厳しかったと思います。管理も、生徒手帳には細かいことがたくさん書いてありまして、トラブルというか、先生たちと、ちょっと違反すると指導されちゃうということがあったと思いますけど、今はそういうのはほとんどないですね。生徒手帳の規則なんか非常に簡単になってますし。

(酒井前掲論文、p.237)

コミュニケーションとは、ごく通俗的に図式化するならば、コミュニケーションに参与する主体と主体とのあいだのやりとりであるだろう。ごく単純に、一方の主体が教師であり、もう一方の主体が生徒(集団)であるとするとしても、これは、教師が一方向的にヘゲモニーを掌握している状態とは異質の構造をとっているといえる。言うまでもなく、生徒には生徒なりの主体性があったことそれじたいは、90年代を待たずともごく一般的にあてはまることだろう。しかし、ここで注目されるべきなのは、そうした生徒の主体性が、ごく自然に教師の主体性に従属するものと見做されるのではなく、学校内秩序の組織化にあたって公式に承認され、教師のリアリティと異質な独自のリアリティを形成しうることを前提として固有の主体性を割り当てられている、ということである。【データ1】の記述に相応のリアリティがあるとすればそれは、このインタビューの中でY子が、教師のヘゲモニーを、きわめてデリケートなやり方で含みを持たせつつ承認してみせている、というところにあるだろう。彼女は(そして彼女が言及する「みんな」は)【データ2】において「しろ、くろ、こん。」と唱和していた生徒たちとは異質の、不透明で自律的な主体性を獲得しているように見える。逆にいうならば、仮に【データ2】の場面が1991年時点に再現されたとして、その生徒集団がY子や「みんな」であったとすれば、この場面がいかにもあやういものと見えてくるだろう。【データ2】の場面は、80年代初頭において、おそらく相応の自明性の中で成立している。そこで教師のヘゲモニーを確立するやりとりが行なわれているように見えても、それはいわば既存の自明な権力構造を日常的に反復する実践として行なわれていたのだとみることができる。【データ2】を91年に再現するという思考実験から(あるいは、無論、1987年の時点でこの場面から「規則適用過程における行為者の意志」の問題を開示した北澤論文じたいの論点から)見えてくるのは、教師のリアリティに対等にチャレンジする可能性を有する生徒集団を前にして、

教師がそのつどヘゲモニーを確立せねばならない状況における、戦略的コミュニケーションのありようである。

5：生徒による秩序化 - 「生徒コード」と「いじめ」の論理

稲垣(1989)は、「教師 - 生徒の相互行為と教室秩序の構成 - 「生徒コード」をてがかりとして」と題された論考で、1988年に実施されたフィールドワークをもとにしている。そこでは、生徒が「生徒コード」という独自の規範を有すること、そして、「生徒コード」は、生徒集団と教師との距離を絶妙の範囲（離れすぎず、しかし近づきすぎない）にコントロールする役割を果たすこと、そのために、教師の側からも「生徒コード」を共有して、生徒集団との距離を適切に維持し生徒集団のリアリティに過度に踏み込まないことこそが結果として教室秩序を安定させている、という観察が提示されている。この観察は、年代的背景を考慮に入れた上で、本稿の文脈に合致すると考えられる。

さらに、稲垣論文において「生徒コード」が「チクリの禁止」や「仲間同士の信頼」を強調するものと指摘されていることから、もうひとつの学校問題への示唆を読み取ることができらる。すなわち「いじめ」である。1980年代半ば以降、大きく教育問題としてクローズアップされ続けている「いじめ」は、学校生徒集団が、共同体的な秩序を独自に持ち始めたということを表わしているだろう。この点については、すでに別の場所で考察している（拙稿(1999)(2001)(2002)(2003)(2006)）。おそらく、学校的秩序空間が成立するにあたって、校則をめぐる組織化が形式的に行なわれるやりかたがあるのと同様に、「生徒コード」をめぐる組織化が共同体的に行なわれるやりかたが、存在する。ここでは、教師もまた、ある程度まで「生徒コード」の論理に従うことにより - 酒井の言う「コミュニケーション」、稲垣の言う「コードの共有」、等々 - 、かろうじてヘゲモニーをそのつど手にする。そこでは、教師が生徒を一方的な視線のもとに評価し規則適用をおこなう、という構図はすでに失効しており、むしろ逆に生徒の視線によって描き出される教師の姿が相応のリアリティを帯び始める。拙稿(2002)で引いた、大辻(2000)における記述を再掲しよう。小学生のいじめ行為について繊細な会話分析をおこなった論文の、どちらかといえば傍系的なエピソードの記述：

A子は他の児童から「わがまま、自己中、自分勝手」などと形容されることが多く、問題

児扱いされている・・・A子は3年B組において恒常的ないじめられっ子なのである。/ そのA子についてやや話題が途切れた後、春子は次のように話をはじめ。春子「前なんかA子なー、教室に唾はいてんでー」筆者「その時先生はそれ見付けた？、で、拭かせた？」春子「うん、なんかそれで、A子やってないもんとか言って、他の人のせいにすんねん、自分の近くにいる人のせいにすんねん、ほんで先生がよけい怒んねん」(大辻前掲論文、p.67)

この記述の中で春子は、A子にまつわる単なるエピソードの紹介を行っているというわけではない。春子はここでA子を、規範をことごとく踏み破る逸脱者として構成しようとしている。その構成には春子のみならず、「筆者(=大辻)」の発話も組み込まれている(「教室に唾をはくこと」を、「先生が見付け」「拭かせ」るべき逸脱事象として語っている)が、「筆者」の発話が「先生」をある種の権威者(逸脱を発見し、修復せしめる)として語っているのに対し、春子の発話は、そうした「筆者」の発話を引き取りながらあらためて「先生」をたんなる登場人物のひとりとして組み入れ直し、あくまでA子の規範逸脱に焦点を集中している。ここではすでに「規範」は教師の手中にはなく(むしろA子を「問題児扱い」する「他の児童」たちの集団のもとに「規範」はあり)、むしろ教師は、一登場人物として、トラブルに直面して感情的な反応を表示する脇役としてしか語られないのである。

6：小括にかえて - 何がおこっているのか？

学校内の秩序維持をめぐるヘゲモニーの移動について、1980年代後半以降の校則批判と文部省による「校則見直し」をそのひとつの契機と見ることができると、先に述べた。しかし、いずれにせよそれはあくまで「ひとつの契機」にすぎない。ヘゲモニーそのものの移動、つまり学校内の権力構造の変化は、学校教育システムがその一部であるところの全体社会システムの総体的な変化の結果と見るほうが妥当だと思われる。その点に関しては別の場所で論じている(前掲拙稿(2006)参照)。

本稿で注目したのは、学校の内部の視点から、学校的秩序空間がどのような方略でもって組織されている/いたか、ということであり、また、それが変化した/しつつあるとすればどのようにか、という点について、図解をこころみつつもりである。全体社会のシステム変容に伴って、学校内部の権力構造は不可避免的に変化する。そのために、秩序空間の

組織化のありかたもまた不可避免的に変化する。教師たちは、従来の方略によってはその変化を取り押さえることをできない。取り押さえようとする指の間からこぼれ落ちるように逃れていくヘゲモニーが、こんどはいかなるやり方で再組織化されるのか。

そのひとつには、酒井が指摘したような「コミュニケーション」という方略があったであろう。しかし、2007年現在、いわゆる「ゆとり教育批判」という形で進行しつつある議論は、さらに別のスキームを提示しつつあるように思われる。そこでまさにいま、何がおこっているのか？ システム全体の変容の次元、そこで語られる言説の次元、そしてその言説を契機としつつ学校内で進行する変化の次元、について、私たちは注目していかなくてはならないだろう。

【 文献 】

- 稲垣恭子(1989)「教師・生徒の相互行為と教室秩序の構成 - 「生徒コード」をてがかりとして」『教育社会学研究』no.45
- 石飛和彦(1995=2007)「校則問題のエスノメソロジー - 「パーマ退学事件」を事例として」『教育社会学研究』no.57(1995)=北澤毅編『リーディングス 日本の教育と社会 第9巻 非行・少年犯罪』(日本図書センター)(2007)に収録
- (1999)「「いじめ」の実践的行為の形式構造」『教育・社会・文化』no.6.
 - (2001)「教育問題と逸脱 - 「いじめ」をめぐる言説の布置」柴野昌山編『文化伝達の社会学』世界思想社
 - (2002)「「生徒コード」再考」『教育・社会・文化』no.8.
 - (2003)「「生徒コード」を語ること - 「いじめ」のリアリティの反映的達成」『教育・社会・文化』no.9.
 - (2006)「学校問題と逸脱 ポスト学校化社会と管理社会論」稲垣恭子(編)『子ども・学校・社会 教育と文化の社会学』世界思想社
- 北澤毅(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』No.99
- 大辻秀樹(2000)「「いじめ」の実践的行為の観察可能性 - 小3女兒による「シカト」場面解読の試み」『公民論集』no.9、大阪教育大学公民学会
- ポルナー・M.(1975=1987)「お前の心の迷いです」山田・好井・山崎編訳『エスノメソ

ドロジー』せりか書房,1987年 = Pollner,M., "The very Coinage of Your Brain':The Anatomy of Reality Disjuncture" in The Philosophy of the Social Science vol.5,1975,pp.411-430.

酒井朗(1998)「多忙問題をめぐる教師文化の今日的様相」志水宏吉編『教育のエスノグラフィ 学校現場のいま』嵯峨野書院