

# 学校における懲戒・体罰を考える

## ——「教育場」の引力・斥力と教育交換関係から——

藤本典裕

### 目次

|        |                       |
|--------|-----------------------|
| I      | はじめに                  |
| II-1   | 逸脱行為と逸脱者              |
| II-2   | 逸脱規定の多元性              |
| III-1  | 社会関係の検討モデル            |
| III-2  | 不平等な関係モデル             |
| IV     | 教育における懲戒と体罰           |
| V      | 学校における懲戒・体罰の存在理由      |
| VI     | 教師への懲戒(教師の逸脱行為)       |
| VII    | 児童・生徒への懲戒(児童・生徒の逸脱行為) |
| VIII   | 排除された者の行方             |
| IX     | 教育(学校)における関係と交換       |
| X      | おわりに                  |
| <注>    |                       |
| <参考文献> |                       |

### I はじめに

学校における生徒の懲戒・体罰は、主として傷害事件としての性格の付与(体罰事件の場合)、懲戒権の有無、その所在をめぐる問題とされてきた。あるいは苛酷なまでの懲戒・体罰の濫用を、管理主義教育の進行のひとつの現れと抽象的に説明する場合もある。いずれにせよ学校現場において懲戒・体罰の存在を許している要因の検討は未だその緒についた段階にあると言えよう。また社会学、心理学の分野では、生徒の非行について、これを逸脱行為と性格づけて研究することが行われている。しかし、それらの場合も逸脱後の対処が問題とされたり、逸脱者のパーソナル特性が問題とされる傾向が強い。逸脱を生む要因としての学校・生徒集団の性格が検討されることもあるが、これも学校の正規の機能に対する不正規な機能とされ、それを学校・教育制度に必然的に伴うものとする研究は数少ないと思われる。

本稿はこの懲戒・体罰の存在を許す、あるいはその存在を必然とする要因を、教育(特に学校)における社会関係を手がかりとして、教育関係・教育制度に必然的に伴

うものとして、考察する。しかし教育の問題に進む前により一般的な問題を検討しておきたい。

### II-1 逸脱行為と逸脱者

「すなわち、それらに犯罪としての特徴を付与するのは、それらに内在する重大性ではなく、共同意識がこれらに認めるところの重大性である。だから共同意識がより強力になり(……)より権威をもつと、それはより鋭敏に、より要求がましくなって、(個人意識の)わずかなズレにも反作用をおこし(……)犯罪という刻印をそれに付与するのである。」<sup>1)</sup>

「われわれはある行為を、それが犯罪だから非難するのではない。われわれが非難するから犯罪なのである。」(デュルケム)<sup>2)</sup>

「逸脱はある人がコミットした行動の性質(内容)ではなくて、むしろ他者によって規則とサクションがその<逸脱者>に適用された結果である。逸脱者とは、ラベルがうまく適用されてしまった人を意味し、逸脱行動とは人々が逸脱であるとラベルを貼つけた行動のことである。」(ベッカー)<sup>3)</sup>

以上でレイベリング論の特徴は明瞭に語られていると思われる。個人の行動は先行行為(primary performance, PP)として他者の行為(裁定, sanction, Sa)を触発する。個人はこの裁定に対して肯定的・否定的の二通りの行為(後続行為, secondary performance, SP)を選択する。このPPに対する社会の側の評価Saが、上記の刻印・ラベルである。個人が肯定的SPを選択する場合には社会の秩序は維持されSaは終息する。しかし否定的SPを選択した個人に対しては、より強力なSaが加えられ、事実上の和解が形成されるか、その個人が「逸脱者」として社会から放逐されてSaは終息する。(図1を参照)

ところで、当該社会の正当性が保証され、これにともなってSaの正当性が保証される場合、個人の行為はその内容のもつ客観的有害性によってではなく、先に措置されているSaとの比較から決定される有害性によって評価されることになる。すなわち評価の起点がPPからSa

に移行する。このとき、SPが否定的であればさらに新たなSaが加えられることによってPPは修正を受け、肯定的であれば自ら修正を加えて、結果的にSaの指示に従うことになる。いずれにせよ、PPに対する「はじめの」判断(Sa)は「正しかった」ことになる(予言の自己成就)。

## II-2 逸脱規定の多元性

Saにより逸脱行為であると裁定される行為にはどのようなものがあるのか。これを図にしたのが図2である。見られるように、個人のあらゆる行為は、行為しないという意味の行為までもが、「逸脱」とされている。

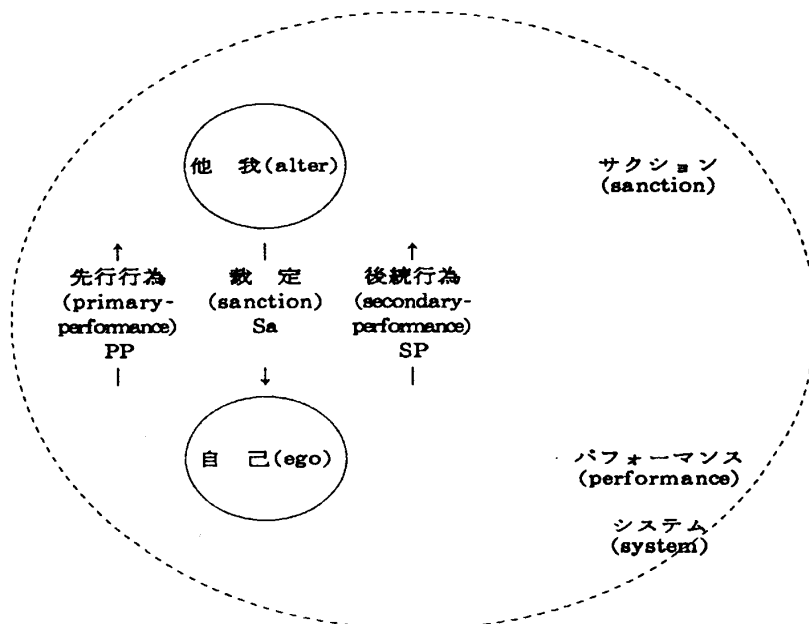


図 1  
大村・宝月『逸脱の社会学』p.33

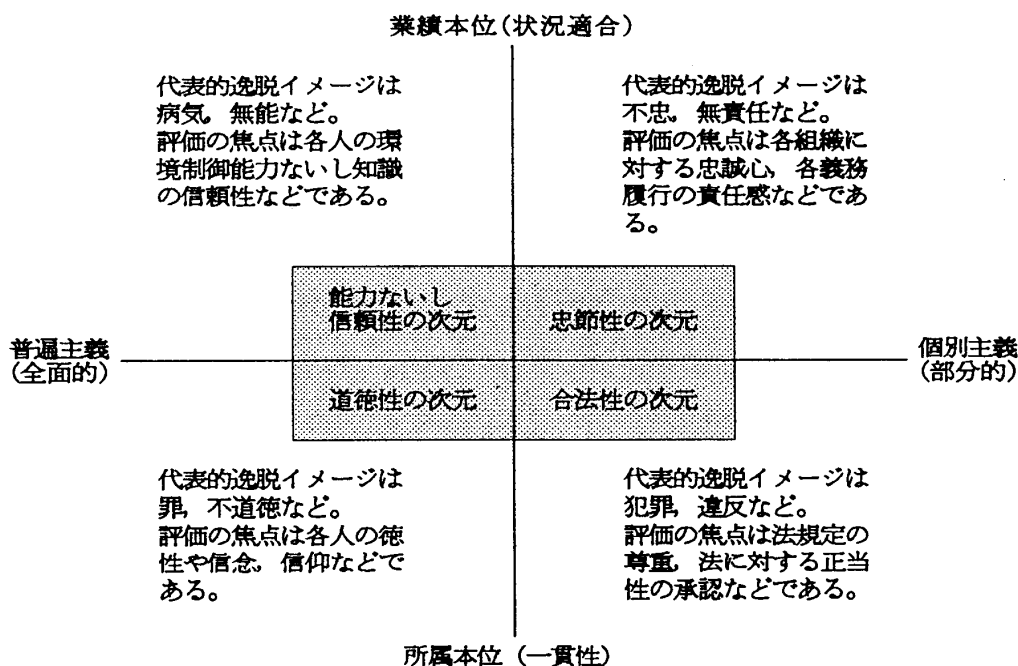


図 2  
大村・宝月『逸脱の社会学』p.53

図は、行為状況の緊急事態に対処する業績主義ないし状況適合志向と、規範的パターンを維持しようとする所属本位ないし一貫性への志向を垂直軸にとり、当該行為が各個別の集団あるいは特殊な規範との関連でのみみられるか、あるいはそういう個別の集団脈絡や規範との関連を超越して普遍主義的に全体としての個人という視角でみるか、を水平軸にとったものである。こうしてできる4つのマトリックスをそれぞれ、忠節性、合法性、道徳性、能力ないし信頼性、と名づける。個人の行為は、特定の部分社会のもつ特性に照らして(状況適合)、当該個人のパーソナリティ(忠誠心や義務履行の責任感)を基準に判断される場合(個別主義)と、当該個人の環境制御能力や知識に対する集団の側の信頼性を基準に判断される場合(普遍主義)とにわけられる。

個人の行為のほとんどあらゆる側面が逸脱のカテゴリーに含まれ、何らかのSaの対象とされるという事実は、個人がその所属している社会にいかにか強力に組み込まれているか、逆に社会はその構成員をいかにか強力に掌握しようとしているか、を示すものといえよう。すなわち社会はその全構成員を当該社会の内部におしとどめる力を持っているということである。ここで、各構成員に作用する力を社会の「引力」と呼び、その作用する場を「社会場」と呼ぶことにする。

### III-1 社会関係の検討モデル

次に、社会を構成する各個人間の関係を検討する。まず、構成員が1人の場合は関係を生じないからここでは除外し、2人の関係からはじめることとする。

2人の人物A、Bが互いに何の交渉もなく存在している段階(図3)から、A、Bのあいだに何らかの関係が生じるとしよう。このとき第1に2人の関係が対等平等である場合(図4)と、何らかの意味で不平等である場合(図5)が考えられる。不平等な関係が生じる要因は後に検討することとして、ここにはこうした不平等な関係を維持・強化する「場」が生じること(図6)、この「場」を形成することが優位な位置に立つもの(この場合はA)にとって重要となること、を指摘しておきたい。いったん「場」が形成されると、前述のようにこれから逃れようとするのはSaの対象とされ、容易ではない。「場」の引力を脱出することの困難さである。

構成員が3人の場合も、各構成員が互いに独立して自らの利益の達成を求めるとし、事情は同じである。そこは力が支配する(power dependence)世界であり、不平等な関係が多重化するにすぎない。3者A、B、Cが垂直

関係を形成する場合(ベッキング・オーダー、図7)、Aを頂点として不平等関係が形成される場合(図8)、が考えられるが、いずれにせよ、「場」が形成され、それが維持される。

構成員が4人以上の場合も事情は基本的に同じである。関係の中心となる人物(上の例ではA)が優位な位置に立ち、他にそのような人物(A')が現れる場合には、このAとA'のあいだに何らかの関係が形成されるが、全体としての「場」は維持される。

ところでこうした不平等な関係を生む要因はなんだろうか。

図3 A B

図4 A ——— B

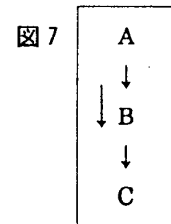
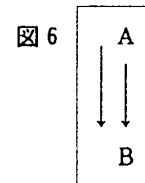
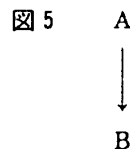
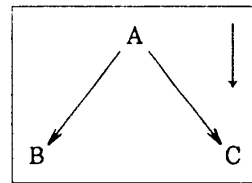


図8



### III-2 不平等な関係のモデル

不平等な関係とは、ある者が他者に対して何らかの形で依存している・依存せざるを得ない関係であると考えられる。この依存度の低いものほど優位な位置に立つことになる。この関係を各個人の持っている資源<sup>4)</sup>とその交換を手がかりとして検討する。

まずA、Bがそれぞれ何らかの資源を持っているおり、互いに相手の資源を必要としている場合である(図9)。この場合には、資源の授受はA、B両者の力関係に左右され、力の強い者が優位に立つ。力の強いものは、必要とする資源を手にするチャンスに恵まれるとも言えよう。この場合、資源の交換は両方向的であるが、力の作用は一方向的である。

次に、BはAよりも強く相手の資源を欲しているとしよう。この場合にも、やはりAがBよりも優位に立つ。Bが欲している資源の供給をコントロールして、Bの行動に制約を加えることがAには可能となるからである。

さらに、Aが何らかの資源を持ち、Bはこの資源を絶対的に必要とする場合を考える。この場合、Bに対するAの優位性は絶対的なものとなり、AはBに対して無制限の要求をすることが可能となろう。Aのパーソナリティに対するBの信頼・尊敬などは、この交換関係に大きな影響は与えない。砂漠で遭難した者にとって、水を持った隊商の存在は神に等しい。

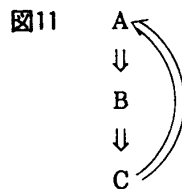
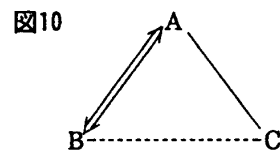
結局、2者のあいだに不平等な関係が生じる要因は、一方の他方に対する依存であり、それを生み出すのは、資源の入手可能性(availability)と資源に見いだす価値(values)であるということになる。

そうであれば、必要な資源を入手する別の可能性が存在する場合はどうであろうか。同じ資源を持つ第三者Cが存在する場合を考える(図10)。この場合も資源の価値は変わらないとすれば、BはCから資源を入手することも可能となり、その限りAの地位は相対的に低下する。Cの持つ資源がAのそれよりも多い場合には、Aの地位はCにとってかわられ、Bに対する優位性も失われる。

これはAとCのあいだに何らの関係も存在しない場合であるが、AとCが連絡を取りあって資源の供給をコントロールする場合には事情が異なる。ここでは、入手可能性によるBの優位性は失われ、場合によってはA-CのグループがBの優位に立つこともありうる。

さらに、Bが単なる仲介者としてAからCへの資源の移動に関与する場合を考える(図11)。Cはこの資源の対価をBを経由せず直接Aに支払うものとする。Aのもつ資源がCにとって重要なものであれば、Cは仲介者たるBに対しても依存し、垂直的な力関係の下に置かれることになる。

図9 A ↔ B



4者以上の場合も基本的には同じで、資源の入手可能性、その価値が構成員のあいだの関係を決定する。入手可能性を問題にすると、その可能性の高い位置にいる者が優位に立つことは容易に想像できる。会社の上司と部下、学校の教師と生徒のような関係では、上司や教師が優位に立つ。また、資源の交換関係の中心に近い者はど入手経路を多数持つことになり、優位に立つことにな

る。いずれの場合にも、各構成員の置かれた関係上の位置(ポジション)が問題となる。このポジションによって得られる力を「位置の力」と呼ぶ。

2人の人物A、Bが何らかの行動を取る場合について、最後に次のことを考える。AとBには、それぞれ互いに協力的に行動する方法と、競争的あるいは攻撃的に行動する方法があるとする。互いに独立してバラバラに行動する場合には、先に述べた力関係が支配することになる。そこで、A、Bがともに競争的に行動すると最悪の事態(-2)が生じ、協力的に行動すると両者にとって次善の結果(+1)が得られるとする。一方が協力的、他方が競争的な行動をとった場合、競争的行動をとった者が優位に立って最善の結果(+2)を、協力的行動をとった者はやや悪い結果(-1)を得るとする。これを表にすると表1のようになる。プラスの数字は当事者にとっての利益を、マイナスの数字は不利益を示し、その絶対値は利益・不利益の大きさを示すものとする。この場合、A、Bは、最悪の結果を恐れ、最善の結果をあきらめても次善の結果を得ようとするのが自然な結果である。しかし、たとえばAが競争的行動をとったばあい、Bは、協力的行動をとって-1を得るか、競争的行動をとって-2を得るか、の選択を迫られることになる。そしておそらくBは、やむをえず協力的行動をとってマイナスを少なくする方法を選ぶことになる。この結果、先に競争的行動をとったAは最後までその優位を保つこととなる。

これがいわゆる「搾取者ゲーム」である。このゲームにおいては、両者が同時に搾取者となることはできず、先に決断を下して競争的行動をとった者のみが搾取者となる。従って「先手必勝」が搾取者ゲームのルールとなる。ここでA、Bのいずれが先に競争的行動に出るかは、両者の置かれた位置に左右され、結局「位置の力」が「場」を形成し、それを維持するという関係は変わらない。

表 1

|     |   |       |        |
|-----|---|-------|--------|
|     | A | 協力的   | 競争的    |
| B   |   |       |        |
| 協力的 |   | 1, 1  | -1, 2  |
| 競争的 |   | 2, -1 | -2, -2 |

#### IV 教育における懲戒と体罰

坂本秀夫は「現在の懲戒観に残る戦前的観念」を問題として、懲戒観の戦前から戦後への変化あるいは継承を検討している<sup>5)</sup>。坂本によれば、戦前の「教師は、天皇制国家権力の示す一元的価値観に基づいて子どもを教育」し、「時には権力によってでも、生徒を一定の方向に導かねばならない」。「ここでは教育と権力は末分離で」あり、生徒の道徳性をも「時には権力に訴え」てでも、一元的に評価し、指導する教師の「懲戒は、教育の本質的部分を形成していた」<sup>6)</sup>。これに対し戦後は、「非権力的性格が教育の本質と認められ」たため、教育＝権力作用としての懲戒は否定される。しかし同時に、そのことは「生徒を集団からきりはなしてとらえ」、生徒の行為を個人責任のレベルにおいてとらえる傾向を生むことになった。従って、本来(戦後の)懲戒が持つべきであった教育的(集団的)視点も否定され、機械的に生徒を排除する機能のみが強調されることになった、と坂本は言う<sup>7)</sup>。ここでは、教育の権力性は否定され、懲戒はその教育の一環に位置づけられる。従って、懲戒は非権力的な教育作用としてとらえられることになる。もちろん、ここで懲戒とは懲戒処分とは区別される懲戒行為(教育的懲戒)をさす。

ところで現在の懲戒がここに言う教育的懲戒となっているか、という坂本ならずとも否定的たらざるをえない<sup>8)</sup>。坂本の言う「戦前的観念」の残存もこのあたりをさすものと思われる。であれば、懲戒はやはり権力(的)作用として行われていることになる。こうした懲戒は教育ではない、と言って検討の対象から除外することは簡単であるが、教育の場である(べき)学校に、こうした権力(的)作用としての懲戒が残存するのは何故か、を問うことは意味のないことではないであろう。懲戒は教育の場において必然的に存在するものであり、その意味で「懲戒は、教育の本質的部分を形成」するのであろうか。少なくともそれが存在する以上、その主体である教師が「時には」行使する「権力」の内実、権力を行使せざるをえない要因を(もしあるとすれば)考えるべきであろう。坂本は前述の部分で「教師の教育活動はそれ自体が権力の働きだと解釈されていた」という兼子仁の言葉を引いている<sup>9)</sup>。しかし、坂本、兼子とも、国家権力の代行者としての教師像を描くのみで、両者の異同、代行のメカニズムにはふれていない。それは、前記の引用で言えば、「天皇制国家権力」と教師が時として行使する「権力」との異同である。また、「時には権力によってでも、生徒を一定の方向に導かねばならない」(下線は筆者)のは

何故か。

本章以下では、以上のような視点から、主に戦前における懲戒について考える。その場合、(1)懲戒行為と懲戒処分を特に区別しない、(2)生徒に対する懲戒と教師に対する懲戒の両者を考える、(3)懲戒と体罰を特に区別しない、こととする。

#### V 学校における懲戒・体罰の存在理由

学校という社会において、生徒(あるいは教師)の行為が懲戒・体罰の対象とされるのは、その行為が逸脱行為であるとされるからである。逸脱(犯罪)であるというラベルが貼られるとき、その行為は逸脱行為とみなされ、当事者は逸脱者とされる。ある部分社会において、この逸脱者に対する対処の仕方はさまざまであろうが、何らかの反作用(Sa)が形成されることは一般であろう。教育(学校)におけるそれがすなわち懲戒(体罰)である、と見るのが本稿の基本的視点である。従って、ここでのSaが法的裏づけをもつもの(懲戒処分)であるか、もたないもの(懲戒行為)であるかは本稿の主たる関心とはならない。(ただし、教師については主として前者が問題となる。)また、このSaが身体的なもの(体罰)であるか、その他(いわゆる懲戒)であるかも、この限り関心の対象とはならない。(それはいわば程度の問題ということになる。)

ところでこのSa(逸脱カテゴリーの付与)は、Sa側(統制主体)のコンセンサスの存在を前提とする。コンセンサスを背景としないSaはそれ自体が逸脱とされる危険があるからである。このコンセンサスの存在する空間を先に「場」と呼んだ。「場」はさまざまに設定されるが、ここでは学校制度の全体を包括する「教育場」、その下位概念としての「教師場」、「生徒場」、「親場」を考える。もちろん、Sa側にも個別的利害の対立が存在することは明らかであり、それは、本稿の関心に即して言えば、たとえば懲戒に対する各教師の態度の違い、懲戒の程度・方法の違いとして現れる。しかし、教育(学校)という部分社会が、共同意識を背景とし、それが要請する機能を有効に発揮すべきものとされる限り、ここでのある行為が逸脱とみなされ、矯正の対象とされることは当然である。とは言え、矯正の対象は必ずしも排除の対象ではない。そうであれば、教育(学校)に必然的に存在するSaとしての懲戒が、矯正の機能としても、排除の機能としても働くのは何故かが問題となる。

## VI 教師への懲戒(教師の逸脱行為)

明治政府は、法による行政をめざし、その限りで合理性を追求したといえる。官吏の職務、身分などについても法令をもってこれを定めている。その処分、懲戒についても同様であった。明治9年4月に「官吏懲戒例」が定められるが、この段階では教師についての特別な規定はなく、官立学校の教師も官吏として、その服務懲戒などに関して、一般官吏についてと同様の規定の適用を受けるものとされた。しかし同年6月の太政官達をもって、はやくも教師の特例が規定されている。すなわち「準官吏並ニ等外官」ではない教師については「本属長官ノ見込ヲ以テ適宜処分」(第1項)されることになり、先の「官吏懲戒例」の適用から除外されたのである。これは官立学校の教師についてであるが、地方自治体の設置する公立学校の教師については、その待遇などについては何らの規定も設けられていなかったが、懲戒についてはやはりこの太政官達の規定を受け、本属長官の「見込」にまかされることとされた。「官吏懲戒例」によっても懲戒は誹責、罰俸、免職の3種に分けられ、それぞれについての規定も設けられてはいた。しかしその適用については「本属長官ニ於テ懲戒ノ権ヲ有スヘシ」(第1条)とされるのみで、必ずしも合理的規準とは言えない。そして学校教師についてはこの規準の適用からも除外されているのである。これは教育についての特別措置と考えられるが、その意味については諸論のあるところであろう。本稿は、一応、教育に期待される非合理的な国民統合機能の実現を容易にするひとつの方途であるとみておきたい。

さて、教師の仕事は臣民の教育であり、それは国家に対する義務の履行である、と考えられる。その教師は「総テ教員タルノ面目ニ関スル汚行」を禁じられ(「学校教員品行検定規則」明治14年7月、第1条)、「政治上ノ結社ニ加入スルコトヲ」禁じられ(治安警察法、第5条)た。教師の職務を全般的に規律したのものとして「小学校教員心得」(明治14年6月)を忘れることはできない。さらに、明治23年の「教育ニ関スル勅語」とともにこの傾向は強化され、明治24年には文部省令第20、21、22号が発せられ、教師の解職・進退、職務・服務、懲戒について規定された。また明治32年3月には、「文官分限令」「文官懲戒令」が定められ、「職務ノ内外ヲ問ハス官職上ノ威厳又ハ信用ヲ失フヘキ所為アリタルトキ」には懲戒の対象とされることとされた。これにより教師は、その全生活時間にわたって懲戒の対象とされることとなったわけである。同令は懲戒委員会の設置を規定し、

懲戒の手続きをも明記している。なお、小学校以外の公立学校の教師の懲戒については、小学校令およびこれに基づいて定められる諸規則の規定によるものとされた。

いずれにせよ、「学校長及教員ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ヲ奉体シ」(「小学校令施行規則」明治33年8月、第133条)で、職務に服すものであった。さらに明治40年5月には勅令第177号によって官吏待遇者の懲戒に関する規定が、大正4年1月には「公立学校職員分限令」が定められた。

こうした傾向は戦時体制の強化とともに進行する。大正14年4月の「陸軍現役将校学校配属令」とともに学校における教練が開始され、生徒に対する教師の態度も変化したと考えられる。それは同時に教師の職務に対する軍国主義的干渉の強化・可視化でもあった。全寮制師範学校における教育の軍国主義的性格はつとに指摘されるところである。

さて以上のような職務の遂行が教師に期待されたわけであるが、こうした職務を遂行しない、あるいはこれに反する行動をとることは当然「逸脱」行為とみなされ、Saが形成される。この場合の準拠枠組は「教育場」、特に「教師場」として現れるコンセンサスである。そして特に(教育勅語に象徴される)「臣民道徳」の普及と、教育による社会的地位の上昇を願う生徒・父母の期待が重要な要素であったと思われる。教師の逸脱行為を先の図2によって図示すると図12のようになる。

4つのマトリックスに含まれる逸脱行為がすべて教師の懲戒事由とされていることに注意したい。

## VII 児童・生徒への懲戒 (児童・生徒の逸脱行為)

児童・生徒のある行為が逸脱とみなされ、それに対するSaが形成されるのは何故か。

しかしその前に前章からのつづきで教師の問題をもう少しみる。教師が児童・生徒のある行為を逸脱として懲戒の対象とするのは、前述の準拠枠組に照らしてこれに反すると判断するからであった。その限り教師は国家権力の代行者の名にふさわしい。しかしそれだけであろうか。ある教師にとって、逸脱とされるべき行為を逸脱とせず、懲戒の対象としないことが可能であろうか。戦前の教育(学校)の状況ではかなり困難であったと思われる。それは、教師が逸脱者(児童・生徒)を懲戒の対象とすることによって、教師集団における自らの位置を確保しようとするからである。つまり仲間集団からの逸脱に対する「不安」を回避し、自己保存をはかるという作用が、

学校における懲戒・体罰を考える

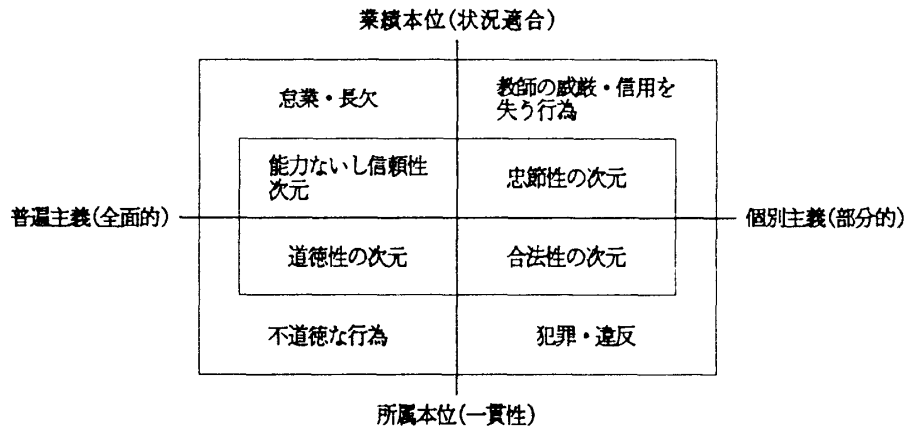


図12 教師の逸脱行為

逸脱者の懲戒にはある。教師は標準化された規範を執行することによって、国家の保存と自己の保存を同時に行っているとも言える。これは「教育場」、「教師場」の双方からの要請、ふたつの引力の作用である、と言えよう。従って、生徒に対する教師の権力(的)作用は二重の意味を持ち、この限り単なる代行者であることをやめる。また図示しよう(図13)。

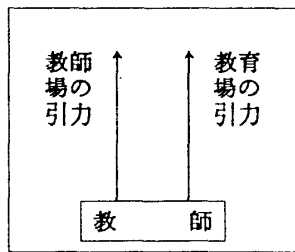


図 13

次に児童・生徒の逸脱行為についてみる。ただしこれも教師との関係でみることになる。

戦前において、教育を受け有為な臣民となることは臣民個々に課された国家に対する義務と観念された。義務教育も当然こうした意味での「義務」教育であった。中学校以上については、これを特権とみるか、恩恵とみるか、という問題はあるにせよ、一応義務教育ではないという点のみに着目して一括しておく。

さて、義務小学校における教育を十全に履修せず、臣民となる準備を怠る者は、上述の義務を履行しない者(逸脱者)とされ、その者の行為(あるいは行為しないこと)は逸脱行為とされる。こうした逸脱者に対するSaが直ちに形成されることは前述の教師の場合と同様である。この場合、準拠枠組の実効を保障することを職務とする教師は、まず、この枠組にあった行為を逸脱者(児童・

生徒)に要求する。つまり、教育を受け、臣民となることを求めることになる。長期間(7日間)にわたって欠席する児童の保護者に出席を督促する(「小学校令施行規則」明治33年8月、第92-94条)のはこのあらわれである。もちろん、学校で他の児童・生徒の教育を妨害するような行為、あるいはその行為者たる児童・生徒に対し、何らかの懲戒を加えることも当然この意味で理解される。その場合、身体に直接的な影響を及ぼす(いわゆる体罰)ことが行われる可能性もある。しかしいずれにせよ、そうした懲戒(体罰)行為は児童・生徒の義務履行を求めるものであることにはかわりはない。本稿が懲戒と体罰を特に区別しないことの理由のひとつはここにある。この段階の懲戒(体罰)は児童・生徒を教育(学校)という営みの中におしとどめ(拘引し)、義務の履行を迫るという意味で、積極的な意味をもっている。本稿はこれを「教育場の引力」と呼んだ。ここで児童・生徒の逸脱行為を先の教師と同様の図に示す(図14)。ここでも4つのマトリックスのすべてが懲戒の対象とされている。

さらに児童・生徒に作用する力は次のようになる(図15)。

ところで以上の意味での懲戒(体罰)によって生徒の逸脱行為が矯正されるとは限らない。その場合のSaはどのようなものとなるか。

一般には、Saの強化、すなわち懲戒(体罰)の強化である。しかしこの場合も、それが引力として作用することは変わらない。

次に、さらに逸脱行為が保存される場合である。この時には、当該生徒は「性行不良ニシテ他ノ児童ノ教育ニ妨アリト」認められて出席停止処分を受けることになる(「小学校令」明治33年8月、第38条)。つまり教育(学校)の場面から一時的にせよ排除されるわけである。た

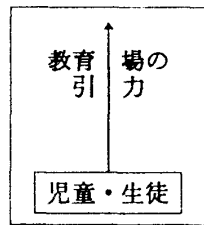
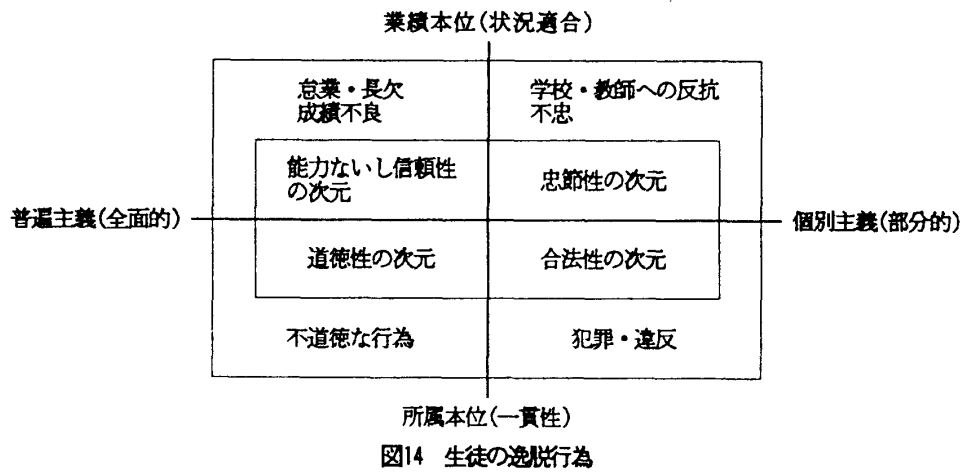


図 15

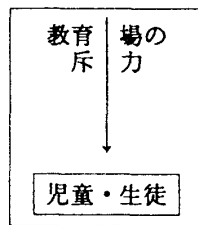


図 16

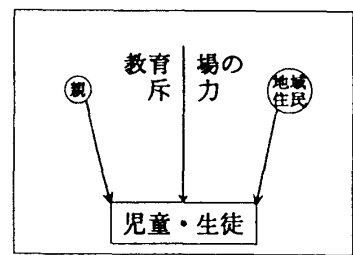


図 17

だし義務教育段階である小学校にあっては、逸脱者(児童)を完全に排除することはできない。いずれにせよ、引力は性格を変え、逸脱者を排除するといういわば消極的な作用となっている。本稿はこれを「(教育場の)斥力」と呼ぶ。これを図示すると次のようになる(図16)。

さらに義務不履行者(逸脱者)として認知された児童・生徒に対して、その親、地域住民が積極的態度を示すことになると、さらに2つの力が作用して、斥力はさらに強力になる(図17)。

結局、懲戒か体罰かという区別ではなく、それらが「教育場」への拘引を目的とするか、そこからの排除を目的とするかで区別するのが本稿の視点である。これが懲戒と体罰を特に区別しない理由の第2である。

さて、この斥力は義務制ではない中学校以上においては、より純粹に作用する。つまり生徒の退学である。中学校令施行規則(明治34年3月)は、第51条において「性行不良ニシテ改善ノ見込ナシト認メタル者」「学力劣等ニシテ成業ノ見込ナシト認メタル者」等を退学とすることを規定している。その他、高校女学校令施行規則(明治34年3月)第31条、公立私立専門学校規程(明治36年3月)第10条も同様のことを規定している。ここで注意す

べきことは、「学力劣等」が退学事由とされていることであり、本稿はこのことを上のような意味で斥力の表現とみる。つまり学力劣等であることは生徒の「罪」であり、懲戒の対象となると観念されたことになる。(もちろんこのことは、特権・恩恵の停止であるが、それはこの特権・恩恵を与えた国家に対する「罪」の償いでもあった。)

以上、児童・生徒に対する懲戒(体罰)は、その段階・程度によって引力、斥力として整理されることを述べた。そしてこの両者が教師の自己保存行為としての意味を持っていることもあわせて述べた。

ところで、児童・生徒に対して、あるいはその行為に対して、逸脱のラベルを貼ることは、Vに述べたようにSa側の行為である。従って、その行為自体の性格はSa側の共同意識によって決定されたものであり、第一義的な性格のものではない。しかし国家権力を背景として児童・生徒に対するという教師の立場を考えると、このラベルの付与が「予言の自己成就」と呼ばれる結果を生むことは想像に難くない。つまり「やっぱりアイツは悪いヤツ、ダメなヤツだったんだ」と判断されてしまうのである。これは生徒集団の他の構成員に対する「みせしめ」としての効果、「生徒場」における逸脱の摘発と逸脱者の自



主的排除という作用を生み出し、懲戒の効用を一層大きなものとする。

以上の点について、いくつかの補足をしておきたい。

まず第一に、Sa側の共同意識の合法性・正当性は、逸脱者に対する非寛容な態度(きびしい懲戒)と相互に強化しあう関係にある。特に教育の場合、人間の道德性をも問題とするため、この合法性・正当性はさらに強化され、懲戒も一層きびしいものになる、あるいはそれが許される。さらにSa側(教師)の自己保存にもつながるため、より強力である。

第二に、逸脱者(児童・生徒)とSa側(教師)との関係によって、Sa(懲戒)の性格が異なる。この場合、教師は児童・生徒に対して、いわば人格的な優位性をもち、それが国家権力を背景とするが故に、懲戒の正当性は強化され、きびしい懲戒が許される。このことはさらに、教師の行為に対する信頼性の高さ(教師個人に対する、ではない)を意味し、同様の結果を招来する。

第三に、児童・生徒の逸脱は、臣民の義務という最大の価値からの逸脱として重大視される。つまり、教育(学校)における逸脱は、逸脱者とSa側との関係が親密で、ある種の権力関係になっていることに加え、典型的な逸脱カテゴリーが準備されているということである。このことが懲戒の正当性を補強している。

第四に、教師は児童・生徒の中から逸脱者を出したことを国家(天皇)に対する「罪」と観念すると同時に、仲間教師に対しては「恥」の意識を持つ。親も自分の子どもが逸脱行為をなしたことを国家(天皇)に対する「罪」として、また地域社会の構成員に対する「恥」として観念する。こうして教師、親、地域住民は斥力を強化する役割を自ら負うことになる<sup>10)</sup>。

## VIII 排除された者の行方

「教育場(学校)」から排除された者はどこへ行くか。ここでは一応の制度的受け皿が準備されている部分のみを検討する。つまり感化院、矯正院ということになる。こうした施設で行われるのは、「刑罰懲治の観念を離れて行政処分とし、教育の方法によって非行少年を取扱おう」<sup>11)</sup>ということであり、「独立自営ニ必要ナル教育ヲ施」(「感化院法施行規則」明治34年8月、第5条)のものであった。この限り、学校を排除された(正規の教育から排除された)者についても、その矯正の可能性を否定するものではないことがわかる。これを臣民義務の履行を迫る引力の作用とみなすこともできよう。ただし、生活指導を主とし、教科指導を従とするという意味にお

いて、やはり「準ずる教育」であった。

大正11年4月には矯正院法、少年法が制定されるが、「矯正院は、感化院に収容するよりも一層悪質の者を収容し一層厳格なる紀律の下に教養を施す」ものとされた<sup>12)</sup>。

矯正教育については、これを社会化作用の一部とみる見方もあるが、この点について本稿でふれることはできない<sup>13)14)</sup>。

## IX 教育(学校)における関係と交換

本章ではすでに述べた一般的記述にしたがって、教育(特に学校)における人間関係を資源(知識)の交換という観点から検討する。教師対教師、生徒対生徒の関係については、それぞれ「教師場」、「生徒場」としてすでに述べたので、ここでは教師と生徒の関係について述べる。

教師と生徒の関係が不平等な関係にあることは容易に想像される。それは、年齢など教師、生徒それぞれのパーソナルな特性によるものでもあるが、より重要なのは、教師が生徒の必要とする資源を持ち、これを生徒に与えうる地位にいるという事実である。この資源としては、知識、単位認定、卒業証書(学校外社会に対する当該生徒の力量の証明)などがあげられよう。ここで教師(A)と生徒(B)は図6に示したような関係にある。資源を持つ者が、「場(教育場)」の力をかりて、持たざる者に対する優位性を確保・強化する関係である。

ところで、生徒(実際にはその父母)が資金を支出して直接に教師を雇用する場合には、教師と生徒のこの関係はきわめて明瞭である。しかし教師の用意する資源の質は常にその受け手である生徒・父母によって評価される。従って教師の優位性は提供する資源の質に左右される側面を強く持ち、その意味で不安定となる。

では、公教育制度が整備される場合はどうであろうか。この場合、「教育場」は当該社会が唯一正当と認定した公教育制度(学校制度)であり、そこで交換される資源も同様に正当化される。それは、その受け手である生徒・父母をも含めた社会の全構成員による評価をすでに受けたものと擬装され、その質は「公的に」保証されることとなる。さらに資源の確保が社会内での「成功」を約束するものであれば、その質に対する疑義は顕在化しにくい。従って、学校で学び(「教育場」に参加し)資源を確保することは、生徒にとって絶対的必要となる。このことが教師の地位を維持・強化することになるのは言うまでもない。不平等な関係が維持・強化されるのである。

ただしこの場合、教師と生徒・父母の関係は直接性を

失い、図11の関係となっている。教師(B)は国家(A)による正当化を背景に、Aによって準備される資源の伝達を行う。生徒(C)は直接にはBから資源を受け取る。しかしその対価はAに支払われ、これを經由してBの手に入る、というサイクルを形成する。CにとってのBは、必要な資源を確保するために必要な仲介者ではあるが、Bそれ自身のパーソナル特性はCにとって何らの意味も持たない。Bを經由して得られる資源がAによって正当化されていることが重要なのである。BとCの交換関係の直接性が失われたこの場合、BがCの必要とする資源を伝達する地位にあるためにCの優位に立つことは先の場合と変わらない。しかしこの場合、Bの地位がAによって保証され、Cの直接的な影響を免れる位置にあることは、Bの優位性をより高めるといって重要である。教師の懲戒・体罰が教育の名において黙認され、生徒・父母のあいだにこれに甘んじる傾向がみられるのも、こうした関係の反映と言えよう<sup>15)</sup>。

教師と生徒との関係は、「教育場」における、与える者と与えられる(与えられざるをえない)者との関係であり、本質的に不平等である。両者が1対1で関係するとき、その関係は表1に示した「搾取者ゲーム」となる。スタート時点で優位に立つ教師はその地位を利用して常に先に競争的行動をとることができる。そして生徒は「被搾取者」の位置に甘んじることを余儀なくされる。必要な資源を得るためには、それを供給する者の「搾取」を受けねばならないのである。

以上、教師と生徒の関係を1対1の関係として述べた。1対1で相対するとき、教師は常に生徒に優位する。しかし、図10について述べたように、資源の受け手のあいだに關係が生じ、集団として与え手に対する場合には、事情は異なると考えられる。この関係を「教育場」に適用して考察することは、学校における生徒集団と教師の關係、地域の父母・住民集団と学校の關係、などを検討することにつながると思われるが、本稿では果たせない。今後の課題としておきたい。

## X おわりに

以上、戦前における懲戒(体罰)についてみてきた。順序として戦後のそれを検討せねばならないが、その準備もないので簡単に記し、この点は今後の課題とする。

戦後、憲法・教育基本法により、教育は非権力的作用とされ、義務教育の意味も逆転したとされる。その意味で前述した引力は児童・生徒の教育を受ける権利を保障・保護するという意味での積極性を持つこととなった。ま

た斥力は理念上ありえないこととなる。しかし現実には懲戒(体罰)はあとをたたない。これは何故か。それは、本稿によれば、「教育(学校)場」において、ある行為を逸脱とみなす共同意識が存在しているからである、ということになる。児童・生徒は学校の秩序維持を理由に、実質的にそこから排除される。これを他の児童・生徒の教育権保護と言ってみても当事者にとっての意味は変わらない。さらに学校教育が子どもの生活に占める位置の絶大さ、社会的な証明機能などを考えれば、そこからの排除は当事者の人格(存在)をほぼ全面的に否定するものと言っても過言ではない。本稿はこの共同意識の正体を解明しえないが、戦前における引力、斥力が、「教育場」の存在とともに残存していると言っては誤りであろうか。資源の交換が行われる「正当化」された「教育場」においては、教師と生徒が不平等な位置に置かれ、引力・斥力の表現としての懲戒・体罰も必然的に保持されると言えよう。

### <付記>

本稿の課題から、以下の文献は当然に参照すべきものと思われるが、今回は果たせなかった。以後の課題としたい。

- ウェーバー 『支配の社会学』  
フーコー 『狂気の歴史—古典主義時代における』  
『監獄の誕生—監視と処罰』

両者が対象としたヨーロッパ社会と本稿の日本社会の特性を比較して検討することがひとつの課題となろう。しかし本稿で検討した「引力」「斥力」「場」については両社会ともに妥当するものと思われる。フーコーの言う「閉じ込め」と「排除」は本稿の「引力」と「斥力」にそれぞれ相当し、ウェーバーの「規律化」は本稿の「場」に相当する。そして、このふたつの「力」を強化する要因として、ヨーロッパ社会における「罪」の観念と日本社会における「恥」の観念が、両社会をわける視点として指摘されよう。外なる権威に向かう「罪」と内なる権威に向かう「恥」の相違である。

### <注>

- 1) デュルケーム『社会学的方法の規準』岩波文庫、1978、p.157。
- 2), 3) 大村英昭、宝月誠『逸脱の社会学』新曜社、昭和60年、p.33より重引。
- 4) ここで資源とは、物的なもののみではなく、知識、情報などの無形の資源をも含むものとする。

- 5) 坂本秀夫『生徒懲戒の研究』学陽書房, 1982, p.51.
  - 6) 同上, p.52.
  - 7) 同上, p.59.
  - 8) 高野桂一も、生徒に対する事実上の懲戒の根拠とも言うべき生徒規範を歴史的に検討している。生活規範の具体的規定という性格と、道徳の規範としての性格をあわせもつ生徒規範は、時代によってこの両性格に軽重の差を生じるものの、基本的には生徒の全生活領域を管理する規範として機能してきたことが、この研究から読みとれよう。『生徒規範の研究』ぎょうせい, 1987.
  - 9) 兼子仁『国民の教育権』岩波新書, 1972, p.41.
  - 10) ここで「体罰禁止」規定について、長峰毅の研究によって簡単にみておきたい。「明治の指導者たちは、権力による強制よりも、識字層を増加させる方が、政策の徹底と国民道徳の高揚に役立つと考え、これを学校に適用したのが『体罰禁止』ではなかっただろうか」(p.93)というのが、長峰の解答である。そして、このことと関連して、生徒に対する罰則が全般的に緩和された、と述べられる。長峰によれば、こうしたことは「国民の精神的風土にマッチしたものであった」(p.93)。つまり、親たちは「罰則緩和を喜んでいた」(p.93)というわけである。しかしこの点についての論証はなされていない。逆にこの後の展開については、体罰禁止規定は保持されたものの、「修身教育、忠君愛国の教育が強化され、諸学校令の制定、教育勅語の発布を契機として国家主義教育に編成されてゆく」(p.93)とされている。このことは本稿の言葉では「教育場」の性格変化、ないしは強化が行われたということになる。
- ではこの段階の体罰、懲戒(あるいは生徒への罰則)はどのようなものであったか。「体罰あるいはそれに近いものがあつたようであるし、また行政解釈でもそうで」(p.104)あつた。つまり「之ニ代ルベキ手段トシテ体罰ニ瓦ラザル範圍ニ於テ教育上相当ト認メラルベキ罰ヲ科スルヲ得ベシ。但シ身体ヲ損傷スルヲ許サズ」(美濃部達吉『行政法撮要』下巻p.504, 長峰論文p.103より重引)との範囲内で、各学校が相当幅のある解釈を行っていたわけである。しかも学校が国の機関とされ「法規適用主義」に依拠する現状(p.104)を考え合わせれば、前記のごとき「罰則緩和」がどれほどの実効をとまなうものであったかは疑わしい。さらに、これを国民の側が歓迎していた、とすることにももう一段階の論証が必要であるように思う。この点は「教育場」を指摘す

る本稿にも同様にあてはまる。

また、教師の体罰を広義にとらえ、「間接に苦痛を与えること」までも体罰として禁じる場合、「教員は懲戒を施すの途なきに至り、其の懲戒権は、殆ど無意義のものとなる」(渋谷徳三郎『明治44年改正小学校法規要義』pp.59-60長峰論文p.105より重引)とも指摘されている。法的に禁止された体罰が、実際には生徒への懲戒の一種として生き延びていることが端的に示されていると言えよう。体罰は、(行政処分としての)懲戒処分の方法としては禁止されたが、懲戒行為(これについては広義の教育とされる)としては許容されていたことになる。

最後に、長峰は児童・生徒に対する退学処分について論じているが、停学(出席停止)についてはふれていない。義務教育段階にある小学校において退学は許されず、出席停止が実質的にはこれにかわる「教育場」の作用であったことを考えれば、この点についての検討は必要であったと思われる。長峰毅「児童生徒の懲戒と教育について」『日本私学教育研究所紀要』第5号, 1970。

- 11) 松本武子他「教護院の発展と実態に関する一研究」『社会福祉』18号, 1975, p.4.
- 12) 『明治以降教育制度発達史』第8巻, p.696.
- 13) 松本良夫「矯正教育について」『東京学芸大学紀要』第1部門第25巻, 1974, などを参照。
- 14) 逸脱者として排除された者の収容施設は古くから存在した。たとえば、飯田精一「収容施設論」『社会事業の諸問題』(日本社会事業大学研究紀要)第29, 30, 31集, 1983, 1984, 1985年を参照。ここでは、貧困者、愚狂者が既成社会の秩序からの逸脱者として排除され、特別な施設に収容される経緯が歴史的に検討されている。
- 15) こうした関係について片岡寛光は行政国家における行政作用を例に次のように述べている。この行政を教育の提供という意味で「教育(行政)」と読みかえれば、本稿の指摘と同旨のものと読めよう。

「経済活動が市場の機構を媒介とした交換関係によって成り立つのにたいし、行政は政府の機構を媒介とした交換関係である。経済的交換が等価交換であるのにたいし、政治的交換は不等価交換である。不等価交換が可能なのは、そこに政府がその権威をもって介在するからである。政府の権威の介在は、市民の人格の中に行政の主体としてのそれと、客体としてのその分裂をもたらす。行政国家とは、市民の人格の中における主客の分裂

が進行し、何が公共目的であるかの判断が政府によって独占的かつ恣意的に解釈される状態であるということもできる。]片岡貞光『行政国家』早稲田大学出版部、昭和58年、pp.14-15

<参考文献>

- Stolte, J.F. 'The Formation of Justice Norms' "American Sociological Review" Vol.52, 1987, pp.774-784
- Cook, K.S., Emerson, R.M., Gillmore, M.R., Yamagishi, T., The Distribution of Power in Exchange Networks: Theory and Experimental Results' "American Journal of Sociology" Vol.89, No.2, 1983, pp.275-305
- Tyler, W.B. 'The Organizational Structure of the School' "Annual Review of Sociology" Vol.11, 1985, pp.49-73
- Kamens, D.H. 'Legitimizing Myths and Educational Organization: The Relationship between Organizational Ideology and Formal Structure' "American Sociological Review" Vol.42, 1977, pp.208-219
- Yamagishi, T., Gillmore, M.R., Cook, K.S. 'Network Connections and the Distribution of Power in Exchange Networks' "American Journal of Sociology" Vol.93, No.4, 1988, pp.833-851
- マートン, 森東吾他訳 『社会理論と社会構造』みすず書房, 1961
- 樋田大二郎「中・高校生の問題行動に関する研究」『教育社会学研究』第37集, 1982, pp.139-150
- 柴野昌山 「青少年問題と逸脱行動」『教育社会学研究』第19集, 1964, pp.88-104
- 作田啓一 『価値の社会学』岩波書店, 1973
- 関 計夫 『人間関係の幾何学』講談社, 1970
- 鈴木光男編『競争社会のゲームの理論』勁草書房, 1970
- 鈴木光男 『人間社会のゲーム理論』講談社, 1970
- 大村英昭 『非行の社会学』世界思想社, 1980