

# 現代学校論

■生徒と教師の社会学

山村賢明  
門脇厚司  
編

亜紀書房

## XI 現代の教師意識

### 1 教師観と教師の現実

金八先生と 教師の現実 ここ数年、テレビでは教師を中心にしたドラマがブームとなっている。その典型が「3年B組金八先生」であった。子供から大人への端境期、受験の重圧に陥く「十五の春」を、共に悩み「人として」生きる方途を模索する金八先生の「歩」は、虚構としてのドラマの枠を越えて感動を呼んだようだ。金八先生への共感を教師志望の動機の一つにあげる者もいる。しかし、金八先生は現場の教師には概ね不評のようである。「教師の努力ですべてがうまくいくといった描き方が一番の問題。現実には教師の努力だけでカバーできない問題がある」（大田卓他『教師のための教師学』1980, p.114）という意見に代表されるように、管理された職場で、組織と計画のもと、定められた知識を教えねばならない現実の教師には、金八先生の奮闘は非現実的なこととして意識されるのであろうか。他方、そのようにしか現実を意識できないことに教師の問題性を指摘する声もある（遠藤豊吉「日常を点検しつくすこと」：『児童心理』第35巻6号, 1981, pp.89~93）。とすれば、その問題性の当否はともかく、少なくとも現代の教師意識の特性は、このような教師固有の現実認識を問うことにより把握できるのではないか。

P. L. バーガーとT. ルックマンによれば、現実 (reality) は、個人に先在する外的な世界 (客観的現実) と個人の意識の内面におけるそれへの意味づけ (主観的現実) との相互作用により構成される。それ

故、意識はまず日常のさまざまな他者との出会いや出来事への意味づけの過程として生起する(状況の定義)。そして、その意識の実現性は、一定の社会的基礎により維持される(妥当性の構造)。さらに、個々の現実への意識は、全体として統合・正当化する包括的枠組により覆われている(象徴的秩序)(P.L.バーガー=T.ルックマン 山口節郎訳『日常世界の構成』1977)。

従って、教師の意識特性はこの3側面の考察によりとらえられようが、ここでは、上記の順序とは逆に、正当化の枠組の特性を把握することから始めたい。それは、従来の種々の教師観を再検討することから得られよう。

聖職観と 種々の教師観の中で、まず問題にすべきは戦前の官製労働者観の聖職観である。周知のように、それは、教師を準官吏として統治機関の末端に位置づけ、国家の価値とバトス性・順良性を強調する職業倫理により、既存の体制に従順で国家目的に献身させることを意図した教師観であった。その結果、教師はこの要請に順応するかぎり、いわば聖なる国家の祭司という、俗を超越する特殊な身分にもとづき自己の行動を全て正当化しうる基準枠(イデオロギー)を与えられた。もっとも、この教師観は、敗戦により否定された。だがその枠組は、新たに形成された「特殊公務員型教師観」の中に合理化され継承されている(熊谷一乗「教員政策とその教師観」：『教育社会学研究第28集』、1973、pp.30~45)。

確かに、戦前のような国家(天皇)の官吏(祭司)という意味での聖職観は正当性を失った。しかし、今日、文部省→教育委員会→校長→教師という行政機構による管理への順応と、教育的配慮の名のもとに、生徒の全生活を管理せよとの要請の中に、また、公教育自体の政治性を無視し政治的中立を要求する論理の背後に、上記の聖職観と同質の枠組を指摘できまいか。

他方、聖職観は、日教組内部の論争に見られるように、他の視点

からも論じられる。教師の行為は子供の人間形成に直接関わる仕事である。それ故、一般の生産労働とは性質を異にする。この点を中心にする聖職観である。その典型を戦前の児童中心主義の運動や、日常の素朴な「教師らしさ」への要請の背後にある準拠枠に見出しえよう。子供への情熱の内発的な起動因となるエートスとしての機能を有する聖職観とも言える。

しかし、この教師観も教職が特殊な位置にあることを自明視し、世俗の価値を超越した献身を要請する点で、前者と同様の枠組を内在していまいか。確かに、片や国家、片や子供というように、両者の献身のベクトルは異なる。また戦時下教育に対し、「だまされた」「子供に顔むけができない」と反省するが、当時の自己犠牲的教育実践自体は体制の相違を越えて評価すべきだとする教師も少なくない。だがこのような「被害者」としての自己認識は、逆に、両ベクトルが一定の条件下で共鳴しうる可能性を示すのではないか(阪本忠一「戦後教育改革と教師像」：石戸谷哲夫・門脇厚司編『日本教員社会史研究』1981、p.540)。特に子供への情熱が教師の側の理想に一元化されるとき、たとえ科学的・民主的人間形成と名付けようとも、それ自体が教師の立場を一方向的に正当化するイデオロギーとしての機能を果たしうる。従って、子供管理の根を、行政上の問題にのみ求めることは、本質を見誤るであろう。この点については第3節で再び考察する。

次に、聖職観(主として前者)に対置される、労働者としての教師観に目を向けよう。聖職に祭り上げられ、国家の要請に抗しきれなかった主体性の欠如の反省と、民主化の担い手である資本制社会における労働者の立場、という理想とが結びついた教師観である。平和教育を代表に、この教師観のもとに進められた多くの教育実践や、文部行政への対抗は、戦後教育の評価すべき成果である。しかし、全体として、教師労働者観が、教師の利益擁護の面ではともかく、教

育実践を含めた日常の教師の現実の中にどこまで浸透しえたかは疑問である。すなわち、労働者という視点は、単に労働者としての権利獲得に止まらず、教師を一般労働者と異なる立場に置くことへの問いでもあった。その意味で、教師の現実を相対化する契機を内在させていた。だが、この面での展開は弱く、労働者観の担い手である日教組自体が、教育労働者と改名し、また最近の論争が示すように、教師観の基準枠は、実質的に、聖職観（後者）を接木したものになっている（望月宗明・矢倉久泰『教師という職業』1979, pp.13~30）。従って、労働者観は、官製の聖職観へのカウンター・パワーとしての機能は認めうるが、広く教師に新たな象徴的秩序を提示するまでには至っていない。

#### 専門職論

聖職か労働者かという、ある意味で不毛な論議を越えるものとして、現代の教師観の主流に専門職論がある。その論点はさまざまだが、高度の知的技術・長期の専門訓練、高い自律性とそれに伴う責任、メンバーの資格要件を規制する権限を持つ職業団体の構成などが共通項としてあげられる。また専門職論の意図は、高度に産業化した社会に教職を適応させるため、教師の役割と地位を向上させることにある。それ故、多くの研究は、現代の教職がその条件を満たしていないことを指摘し、教師・行政双方に改革を求めている。しかし、研究者の側はともかく、今日の教師の現実の中でこの言葉が用いられるのは、むしろ、専門職であることを前提に、教職の現状を各立場から正当化する文脈においてではないか。例えば、自律性は無視し、超過勤務手当になじまない理由としてのみ専門性を主張する文部省、自律性の欠如は強調するが、技術の向上、自己規制等にはさほど関心を払わない日教組、そして、日常の教育実践への「素人」の関わりを、専門性を理由に排除する現場の論理、「教師が専門職になるためには……」ではなく「教師は専門職だから……」という文脈である。すなわち、本来、社会の

変動に対応したクライアント（生徒）へのサービス（教育）を保障するため、教師の現実の改良を意図したはずのものが、かえって、聖職観と同様に、教師の現実を正当化する役割として機能しがちであるということである。

かつて、教師は、聖職者として、文字通り「聖なる天蓋」のもと、一方的に与えられた正しさと善性の基準により現実を正当化した。しかし敗戦はその天蓋を破り、教師を普通の人間（労働者）に引きおろした。そして新たに、民主主義、科学的真理、ヒューマニズムなどの基準を提示したが、象徴的秩序を形成するまでには至らなかった。そのほころびを繕ったのが、専門職者という、産業社会時代の「聖なる天蓋」ではないか。倫理性・専門性と両者の優位性の基準は異なる。だがそれ故に、相互に補完し合い、教師を特別視する枠組を一層強化しうる。教師は再び現実を自己の正しさにおいて統合する基準枠を与えられたのである。

すなわち、教師の現実を覆う包括的枠組は、教師の位置を特殊化することにより、教師の行為を一義的に正当化することはあっても、行為のプロセスや結果を相対化する契機としては機能しにくい特性があると要約できよう。

そこで次に、さまざまな現実の中で、実際に、教師がどのような意識特性を示すかを、いくつかの調査を手掛りにみていこう。

## 2 教師意識の諸相

「落ちこぼれ」 学力遅退現象に関する麻生・糸川の調査によればと教師意識 (図11-1)、「落ちこぼれの原因」として教師が回答する頻度が最も高いのは、「学習内容の量が多すぎること」(58%)と「一斉方式による授業をしていること」(52%)で、いずれも50%

図11-1 教師の判断による「学力遅退の原因」

	50%
㊶ 学習指導要領の掲げる教科内容の水準が高すぎるため	(29.1%)
㊷ 学習指導要領の掲げる教科内容の量が多すぎるため	(57.9%)
㊸ 学校での教師の教え方に問題があるため	(10.9%)
㊹ 普通の一斉授業では能力に応じた授業ができないため	(52.3%)
㊺ 学校の競争的な雰囲気が、できない生徒をますます萎縮させるため	(9.5%)
㊻ 生徒の能力そのものに原因があるため	(49.2%)
㊼ 小学校時代から指導が充分でないため	(26.4%)
㊽ 病気やけがなどの健康上の理由のため	(5.1%)
㊾ 本人の自覚や努力が足りないため	(48.5%)
㊿ 家庭の経済的理由により、生徒が過度の労働や手伝いを強いられるため	(1.6%)
㊽ 家庭の文化的水準の低さや親の教育に対する無関心のため	(16.6%)
㊾ 性格上の問題で学校に適用できないため。	(11.4%)
㊿ 家庭の過保護や期待過剰が、学校ぎらいをうみ出すため。	(14.0%)

(出所) 麻生誠・糸川英樹「『落ちこぼれ』問題の教育社会学的考察」：『現代教育科学』No.264, 明治図書, 1979.

(注) 数値は、各項目とも、「強い関係がある」「少し関係がある」「全く関係ない」という3選択肢中、「強い関係がある」を選択した比率。

を越える。ついで「生徒の能力」や「本人の自覚や努力」という学習者側要因をあげる教師が半数近い。これに対し、教師の教育実践に関連する「教師の教え方」や「競争的な雰囲気」などは10%前後と低い率である。教師は学力遅退の原因を教育政策や生徒の問題に求めやすく、自己の実践への評価はあまいようである。

さらに、落ちこぼれ論議の高まりとともに広がる生徒の塾通いの理由について教師はどのように考えるか。NHKの「中学校教育に関する調査」(NHK放送世論調査所『NHK世論調査資料集・53年版』1978, pp.859~931)によれば、「ほかの子がいているので不安を感じるから」42%、「親が子どもを実力以上の高校に入学させたがるから」26%、「塾に行かないと勉強しないから」9%、合わせて77%の教師が、親か子どもに塾通いの原因があると答えている。他方、「学校では全員がよくわかるまで教えることができないから」、「学校では一人ひとりの能力をのばしきれないから」という教師の実践に関わる要因は、各6%と低率である。この点、父母への類似の質問では、「学校ではよくわかるまで教えてくれないから」(27%)、「授業では、子どもの能力をのばしきれないから」(25%)と、学校の教育に原因を求める親が過半数であるのと対照的である。

ところで、落ちこぼれであれ、塾通いであれ、今日の教育問題には入試による選別に関わるが、教師はそれをどう見ているか。NHKの調査によれば、「今の中学生は、学校の成績や学力テストの結果でその後の進路が決まってしまうことが多いと思いますか」との問いに、「思う」と答える教師は「そう」「どちらかといえばそう」合わせて70%を越える。またこの教師の中で、そのことに対し「いきすぎ」と答える者が40%で最も多いが、「学歴偏重の現状ではしかたがない」とするもの33%、「人により能力のちがいがあから当然」と考えているもの20%、となっており、これを合わせると、半数を越える教師が選別を肯定しているということになる。さらに、この調

査時に84%の教師が進路指導を経験しているが、その結果については、9割(「かなり」33%「まあまあ」57%)の教師が「よくできた」と回答している。教師は、一般論として、成績による生徒の選別を問題視するが、特に否定的というわけでもなく、自己の進路指導には、かなりの自信を持っていると判断できる。

学校教育を問題視し、その責任の一端を教師に問うことも多い。だが、当の教師は、問題自体は共有するものの、その原因を、自己の教育活動以外の要因に求める傾向が強く、自らの教育活動自体を問題視することは少ない。むしろ、そのことに対しては自信さえ持っているようにかがえる。

そこで次に、教師が自分をどのようにとらえているかを、仕事への意欲や不満の内容等を見ることから考えてみたい。

教師の自己認識 表11-1のデータが示すように、教師の、父母や生徒への評価は厳しい。しかし、NHKの調査によって、生徒および父母に信頼されているか否かについての自己判定を見ると、「どちらかといえば信頼されている」を含め、「信頼されている」と答えた教師は、「生徒に」では92%、「父母に」では89%、と圧倒的多数にのぼる。他方、「親に学校を信頼しない傾向がみられるか」という問いには半数以上の教師が「そうだ」とする。学校はともかく、少なくとも、自分は信頼されているとする傾向が教師には強いということである。

次に、教師の仕事への意識を見てみたい。まず日教組の「教職員の意識調査」(望月宗明・矢倉久泰、前掲書)によると、仕事にのぞむ態度として、「創意工夫をこらして努力している」48.6%、「生甲斐をもって励んでいる」19.0%、「与えられた仕事の範囲で人に負けないよう努力している」17.7%、「それほど努力していないが人並みに仕事をしている」13.2%、「熱意なし」1.3%、と答えている。7割近い教師が、熱意を持ち、仕事にとりくんでいると答えている

のである。また、いまの現職場での仕事に対し、「自分の判断で仕事を工夫する余地」が「かなりある」「まあまあある」と答える教師は79.7%、「自分の能力・創造性を伸ばすチャンス」が「かなりある」「まあまあある」は65.1%となっている。そして職場の人間関係では「職場の同僚との心の通いあい」が「かなりある」「まあまあある」と答えた教師は82.1%と多い。

教師たちの自分の仕事への評価は高く、またそれに関わる職場の条件にも不満度は低いようだ。では教師の不満・悩みとは何か。

図11-2が示すように、石戸谷・門脇・永井の調査によれば、教師が経験する葛藤・不満・悩みの対象として圧倒的に頻度の高いのは、「雑用に追われて、子どもにやりたいことを思うようにできないこと」(84%)である。次いで、「自分の理想を実現するうえでの制約」(61%)、「個人の力ではどうにもならない制度的な制約」(58%)が続く。それに「指導がマンネリズムになること」(58%)を加えた4項目が不満の対象として頻度が高い。特に上位の3項目は、日教組の調査でも確認される。逆に、親や世間や子供や同僚との関係が悩みの対象になることは少なく、このこともまた一つの特徴とみてよいだろう。

ところで、戦後の教育の流れは、前節でもふれたように、文部省対日教組を軸に、教師への管理という方向でとらえられることが多い。その意味で、教師の現実はかなり厳しいものとされる。しかし、以上のデータを見るかぎり、それほど単純ではないようである。確かに、教師の悩みの上位3項目は雑用と制度的制約である。だがその一方で、自分の「工夫する余地」や能力を「伸ばすチャンス」に対する不満は低く、同僚との関係も悪くない。また自己評価も高い。思うに、教師は、自己をプラスに評価する文脈では、制約も意に介しないが、問題点を問う文脈では、雑用をはじめ、外在的要因を現実化させるという傾向があるのではないか。それ故、親や生徒への評価が厳

図11-2 教師の葛藤・不満・悩み

	50%
個人の方ではどうにもならない制度的な制約に直面した	(57.6%)
雑用に追われて、子どもにやりたいことが思うようにできない	(83.9%)
教え子が上級学校に進むほど離れていってしまうのがさびしい	(20.6%)
やっと子どもたちをつかめたと思うころには受けもちが変ってがっかりする	(27.9%)
自分の教育活動上の理想を実現するためにはあまりにも制約が多い	(61.4%)
職員室のふん囲気が重く、のびのびと息ができない	(23.8%)
指導活動がマンネリズムにおちいる	(53.0%)
学閥によって排他的な関係があつておもしろくない	(6.3%)
自分の気持が子どもに理解してもらえないのが情ない	(20.2%)
よその学級の先生の方がよいという生徒がいた	(4.1%)
研究授業をやっても、お互いに自由に発言しないのでつまらない	(27.3%)
父兄に批難されることに気がつかねばならないため、思ったことができない	(12.9%)
子どもが授業のペースにのってこないの、はりあいがない	(23.8%)

(出所) 石戸谷哲夫・門脇厚司・永井聖二「日本の教員文化の実証的研究—教員の類型設定を手掛りに—」:『筑波大学教育学系論集』第2巻, 1978.

(注) 数値(%)は、各項目とも「しばしばある」「ときどきある」「すくないがある」「ない」という4選択肢中、前2者を選択した比率の合計。

しいわりには、自分には自信を持ち、それだけ自分のことで悩むことが少なくなるのだと思われる。結局教師たちは、常に自らが正しい、と考えている存在だと言うことができる。もっとも、教師は、「たてまえ」で答える傾向が強く、また教師といっても、さまざまなタイプがあり、実態を正しくとらえていないとの批判もあろう。そこで次に、教師の価値意識の調査をもとになされた教員類型分析を吟味しておこう(石戸谷・門脇・永井「日本の教員文化の実証的研究」および永井「現代の教員社会と教員文化」)。

教師の 表11-1 は、教師の各タイプの特徴と図11-2の各項目を類型 尋ねた結果をまとめたものである。

まず、「自信型」は文字通り自信に満ち、不満や悩みの経験も少ない。当然自己評価も高い。また、生徒に規律を求め、学校の現状にも肯定的である。それ故に、問題が生じれば、その責任を父母や生徒に求める傾向が強くなる。次に、「保身型」教師であるが、一見自信のない教師のように見える。だが、教師としての体面を気にし、事なかれ本位であれば、仕事への自己評価が高くなっても不思議ではない。そして生徒との情緒的関係の悩みが多いとすれば、むしろ教師としての自己の善意を疑わず、自分を慕わない生徒への評価が厳しくなるのも当然だろう。「奔放型」は、教育への情熱も自信も、ともに高い。それゆえか、学校の現状には批判的である。問題の原因を制度等の外在的要因に求め、また自信型、保身型と異なり、学校への批判は認めても、自分には問題なしと答えるものが多い。最後の「割切型」は、現状を否定的に見ているが、自負はなく悩みも多い。だが、このタイプには若い教師が多く、それ故、経験が不足で、年長の父兄に対する発言力が弱いようである。また現状でも、教職を無難な職業と考え、改革志向も弱い。授業に関しては悩むものの、自分の気持が理解されなかったとか、よその学級の先生の方が良いと言われた経験は少ない。こうした点から見て、割切型の教

表11-1 教師の類型とその特徴

タイプ	タイプの特徴	不満・葛藤・悩み
自信型	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員として誇りを持ち勉強熱心。教職を高度な職業としてとらえ、学校の活動では積極的にリーダーシップをとる。生徒には規律を求め、学校の現状に肯定的。従って改革志向は乏しい。</li> <li>・男子教員と40代以上に多い。(28.2%)</li> </ul>	
保身型	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小心で事なかれ本位。教員としての体面は気にするが、自負はない。自分の意見にこだわることなく自己表出もしない。不満でも指示どおりやっていたら無難と考えている。</li> <li>・性差少ない。40代後半に多いが、平均して分布。(24.6%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やっと子供たちをつかめたと思うころには受け持ちが変わってがっかりする</li> <li>・自分の気持が子供に理解してもらえないのが情ない</li> </ul>
奔放型	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やる気満々で、自分のやる事に自信もある。自己主張が強いが、それを支える努力もおこたらない。良い教育をするためには体面やしきたりにこだわらない。学校の現状には批判的。</li> <li>・性差少ない。20代後半から40代前半にかけ多い。(23.5%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人の力ではどうにもならない制度的な制約に直面した</li> <li>・職員室の雰囲気重くするしくてのびと息ができない</li> <li>・研究授業をやってもお互いに自由に発言しないのでつまらない</li> </ul>
割切型	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校の現状に肯定的だというわけではないが、自負はなく自己表出もしない。教職を一つの職業と考えており、雑用は拒否する。同僚との協調心はさほどなく。組合にも無関心。</li> <li>・女子教員や20代から30代の若い層に多い。(23.7%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・雑用に追われて子供にやりたいことが思うようにできない</li> <li>・指導活動がマンネリズムにおちいる</li> <li>・父兄に批難されることに気をつけねばならないため思ったことができない</li> <li>・子供が授業のベースにのってこないのではありあがない</li> <li>・世間の人に教師の苦勞がわかってもらえないのでつまらない</li> </ul>

(出所) 永井聖二「現代の教員社会と教員文化」(石戸谷・門脇編『日本教員社会史研究』亜紀書房、1981)。ただし、本表は永井の文章を筆者が表として整理した。

表11-2 教師の類型×意味ある他者 (%)

		期待され ていると思 わな い	期待され ていると思 うに こたえよ うと思 う	期待され ていると思 うが、 気にか けない	該当なし
校長から	自信型	13.9	39.9	41.0	
	保身型	19.2	39.7	35.8	
	奔放型 割切型	34.0 47.6	9.7 14.5	50.0 33.1	
同僚から	自信型	12.1	43.9	35.8	
	保身型	21.9	31.1	40.4	
	奔放型 割切型	29.2 40.0	25.7 26.9	39.6 26.2	
組合指導者から	自信型	48.6	11.0	28.3	
	保身型	58.9	9.3	24.5	
	奔放型 割切型	51.4 64.1	15.3 7.6	25.7 20.7	
生徒から	自信型	5.2	78.6	11.0	
	保身型	5.3	80.1	9.9	
	奔放型 割切型	6.9 13.1	75.0 70.3	13.2 8.3	
学年主任から	自信型	12.7	31.8	32.4	
	保身型	17.2	36.4	26.5	
	奔放型 割切型	19.4 35.2	22.2 29.0	38.2 23.4	
父兄から	自信型	4.6	73.4	16.8	
	保身型	6.6	68.2	18.5	
	奔放型 割切型	4.6 15.2	64.6 57.9	26.5 22.1	
自分の妻(夫) や子供から	自信型	7.5	45.7	26.0	15.6
	保身型	6.6	39.1	20.5	26.5
	奔放型 割切型	6.9 13.8	34.0 29.7	21.5 14.5	31.3 36.6
自分の両親から	自信型	5.2	39.9	26.6	20.8
	保身型	8.6	41.7	23.8	17.2
	奔放型 割切型	9.7 17.9	35.4 37.9	34.0 25.5	15.3 12.4

(出所) 表11-1と同じ。

師は「現実には厳しい」と他者に訴えることはあっても、文字通り割り切り、自己を教師として評価することへのためらいは少ないように思える。

こうしてみると、教師はどのタイプであろうと、自分を教師であると自明視する点では共通しており、そうした自己認識にもとづく高い自己評価を持つ職業集団であると言えるようである。

### 3 意識の社会的基礎

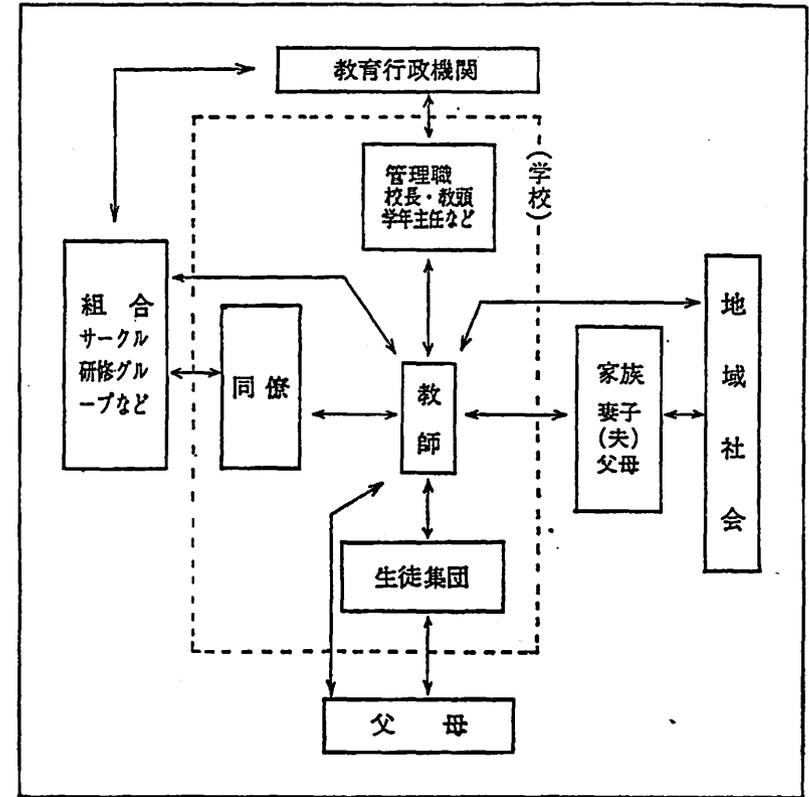
意味ある他者 主観的現実とは、他者との相互作用の過程で確認され続けることにより維持される。そして他者は、仲介者として特に重要な役割を果たす「意味ある他者」と、それに唱和する多くの他者とに区分できる。従って、教師の意識の社会的基礎は、まず教師の属する集団と意味ある他者との関係により明示される。

教師が日常関わる集団は、一応図11-3 のようにとらえられる。また表11-2 は、前節で紹介した4つの教員類型が、おのおのどのような意味ある他者の期待に肯定的に準拠するかを示す資料である。

これによれば、全体として、「期待され、期待にこたえよう」と思う者が比較的多いのは、同僚、生徒、学年主任、父兄、自分の妻子(夫)、両親である。要するに、教師が直接関わる集団のいずれにも、準拠対象者は存在するということである(図11-3)。

次に、各準拠対象者への回答の中で肯定的に準拠するとした割合が最も高いタイプを抜き出し、各類型の特徴を見ると、まず自信型は、学内の最高責任者である校長、そして同僚や父兄の期待に準拠する傾向が顕著である。自信型教師の自信の基盤は非常に強固であると言える。また、保身型は、直接の上位者の学年主任と生徒、奔放型は、組合指導者の期待に準拠する割合が他の類型より多い。

図11-3 教師が日常関わる集団



(注) ←→は相互の関係を示す。

表11-1 で示したそれぞれの特徴が確認される。

最後の割切型は、特徴的な準拠対象者を持っていない。学校集団を準拠集団としていない教師と言えるが、他のタイプに比べて低いとはいえ、それでも生徒からの期待や、父母からの期待には「こたえようと思う」とするものがそれぞれ6、7割はある。ということは、割切型の教師でさえ、自己を教師として確認し続ける「他者のまなざし」を意識してないとは言えないわけである。

以上見てきた点から考えて、教師の意識を支える人間関係の基盤はかなり安定したものとみなしてよいようである。

そこで次に、このような他者との相互作用の過程で現実化する具体的な社会的過程の特質を、学校の制度的基礎とその過程との関係から考察したい。

制度的基礎 今日、一般に教師に対する社会的な信頼は低下したとされる。高学歴化は父母の学歴を教師以上のものにし、情報社会化は知識源を拡大した。その意味で、地域社会の数少ない知識人として尊敬されていたかつての地位は、現代の教師にはない。しかし、高学歴化は同時に、上級学校への進学を一般化させた。他方、知識源がいかに拡大されようとも、進学に必要な知識は、基本的には、学校を通じて付与されることに変わりはない。その結果、学校の評価が人間の全評価を決定するかのとき信仰が「現実」的なものとして機能する。そしてその評価の決定権を握るのが教師である。とすれば、人間の条件という、いわば聖なる条件を左右する権限を付与された教師への信頼は、社会全体の中では低下しても、日常の主観的現実の中ではむしろ上昇しているといえなくもない。かくて、教師は学歴信仰と日常の評価をテコに、子どもや親に対し、自己の位置を上位に維持し続けることが可能になる。さらに、その是非はともかく、前節で見たように、教師自身の学歴信仰が強固である以上、教師は上の行為を悪意ではなく、教師としての良心に従って行ないうる。

また、学校の中では、教師は新任であれ、ベテランであれ、平等に教師として扱われる。それ故、教師間では競争よりも同調が、生徒との間では上下の関係が強制される。さらにそれは、単に教える側と教えられる側との分化に止まらず、この制度的秩序から逸脱する者の制裁権を教師の側に固定することでもある。教師は取締官でもあることが制度的に保障されている。また、落ちこぼれが2、3割いることを教師も認めているとされているが、このことは、裏を返せば、残りの7、8割の生徒は自分の教える内容を理解している

ものと教師が考えている、ということである。として見れば、生徒から信頼されていると教師が思い込み、それ故、学力遅退の原因を自己の実践外に求めることになるのは当然の成り行きかもしれないのである。まして、落ちこぼれの存在が制度的秩序の破壊に及ぶとすれば、逸脱を取締まることも仕事とされている教師は、教育の限界を越えたという理由で、逸脱者や落ちこぼれの排除に努めることにもなる。自らには何ら問題がないと考えている教師にとっては、「一つのくさったミカン他のはミカンをもくさらずから早く除外すべきだ」という考え方は容易に受け入れることのできるものなのだ。

ところで、教科書を教えるのではなく、教科書で教えるのだとして、教師を含め、人々の教科書信仰を問題にすることは多い。しかし、教科書であろうと、他の教材であろうと、学校が教える知識は正しくなければならぬとする点では、両者に考え方のちがいはない。すなわち学校の制度的過程は、教師の教える知識が一義的に正しいことを要求しているのである。それ故、その知識を理解（記憶）しない生徒は、単なる知識未習得者なのではなく、“正しさ”から逸脱した落ちこぼれとみなされることにもなるのである。「落ちこぼれ」を「落ちこぼし」として教師の責任を問うことは多い。だが、教える知識自体を疑問視することは少ない。学校で学ぶ知識は正しいものであり、かつ学ぶに値するものである。従って、そこから逸脱することは、生徒はむしろ教師にも許されない。そして、こうした一義的正しさは無反省にしかも無限に拡大する。

学校の客観的現実には、成員の内的時間に関わりなく、均等に分割された単位からなる時間構造と、成員の意味づけを許容しない、特定の意味に限定された空間構造により構成される。そして、1人の教師と数十人の生徒が、特定の空間（教室）に割り振られ、客観的に流れる時間割の中で、授業は行われる。知識の伝授＝学習は、この秩

序に生徒と教師が適応することを前提として成立する。従って、教師は、まず生徒に規則を守らせねばならない。規則を守ること自体教育の一環である。加えて、教師のみるところ、家庭の教育力は落ち、世間の非教育的環境により生徒の生活は乱れている。だから、学校でだけは秩序からの逸脱を戒めねばならぬ、となる。加えて、学校での教師による評価が生徒の人生を決定するまでになっている昨今では、いよいよ生徒の全生活に“教育的配慮”を施さねばならない。正しい知識、正しい規則、正しい生活習慣として、学校の現実が聖なる秩序に一義的に固定され、その護持（司祭の役割）を教師に強制する。そして、この制度約秩序を、学校外の現実との関係を含め、全体として統合し正当化するのが、第1節で考察した、象徴的秩序である。

このような学校の現実の中では、自己を常に正しく善なる位置におき、生徒を多面的に管理することにより初めて、教師の客観的現実と主観的現実が矛盾なきものとなる。そこでは、教師の行動が親や生徒、また学外の者の眼にいかにか非常に非常識に映ろうと、秩序護持の立場にあるかぎり、制度的過程はその行動の妥当性を支持し、象徴的秩序は正当性を保障し続ける。逆に、教師がそこから離れて独自の「教師らしさ」を発揮しようとするとき、それが固定された空間（教室）と時間（時間割）をはみ出すや否や、「調和」を乱すものとして排除される。これは、上位権力者による管理と言うより、教師集団内部の、社会過程としての秩序維持機構の問題と言える。従って、たとえ内心（ホンネ）では自信がなくとも、教師は、自己の現実の安定を得るために、制度の要求する「教師らしさ」を演じる必要がある。そして、演技はいつしか本気になっていくのである。

現実の多元 「聖」の世界は、理想主義的厳粛主義（まじめ・当  
化のために 為の原則）を基盤に、現実主義的功利主義（実利・便宜の原則）が支配する「俗」の世界を超越的な立場から批判する機能

を持つ。しかし、「聖の制度化」は、往々にして「俗」の秩序に取り込まれ、その正当化と権威づけのために機能しうる（井上俊『遊びの社会学』1977, p.151）。その典型が戦前の聖職教師であった。だが、現代の教師の現実にも、再びこのことが問われねばならないのではないか。

本章の冒頭で、「現実には教師の努力だけでカバーできない問題」があり、「教師の努力ですべてうまくいく」はずがない、といったTVドラマへの教師の批判を紹介しておいた。だが、このような教師の現実への意識の背後に、うまくいく世界にのみ自己の現実を限定し、それ以外を非現実的として問題自体を排除し、無視する枠があるとは言えないか。そして、教師による問題の非現実化は、かえって問題を容認・正当化し、その拡大再生産のために機能してはいないか。とすれば、生徒たちのTVドラマへの共感、このように制度化された「聖の世界」に安住し、他の世界から目をそらす教師への異議申し立てではなかったか。

金八先生のドラマには多彩な教師が登場する。秩序を重んじ、生徒にも教師にも厳しい自信に満ちた学年主任の上林先生、事なかれに徹し保身に気を使う教頭先生、豪快にそして奔放に生徒と語らう服部先生、授業以外の事はシニカルに割り切る乾先生（小山内美江子『3年B組金八先生』1～5巻, 1980～1981）。前節で紹介した教員類型のモデルともなる教師たちである。ドラマは、生徒の起こすさまざまな事件に、学校を支配する常識に従って対処するこれら教師たちの教師らしさに疑問を投げかける金八先生の行動、それも正義の使者（聖者）としてではなく、失敗をくり返す三枚目（道化的教師）としての行動を軸に展開する。従って、金八先生への共感、彼の問題解決能力ではなく、教師の現実にも、生徒の現実にも、自己を固定せず、相対化の不安定性に耐えながら、真の問題の所在を問い続ける模索のプロセスへの共感とみるのが妥当である。

教師に対し、専門職として、自律性の保障と教授技術の向上を、また聖職として、生徒への情熱と暴力に毅然とした態度をとる権威を求める声は高い。いずれも必要なことではあろう。だが、教師は、高度の技術を保持する故に、また人間形成に関わる聖なる立場故に教師なのではない。さまざまに個性を持った同じ人間として生徒をみ、そうした彼らとの相互作用の過程の中にしか教師の出番はないのではないか。すなわち、今教師に必要なことは、一義的に固定される現実を、できるだけ多元化することにあるのではないか。そしてそれは、新たな理想により、「超越者」の立場から、現実を裁くことからではなく、金八先生に見るように、現実と非現実との境界を「笑い」による秩序の相対化を通じて流動化し活性化する「道化的な知」(山口昌男『道化的世界』1975, P.16)により可能となるのではあるまいか。

(馬居政幸)

#### 参考文献

1. 永井道雄編『教師 この現実』三一書房, 1957.
2. 山中恒『戦中教育の裏窓』朝日新聞社, 1979.
3. 吉岡忍『教師の休日』サンマーク出版, 1979.
4. 相川良子編『教師として生きる: 教育実践の記録(5)』筑摩書房, 1981.
5. Lortie, D.C., Schoolteacher: A Sociological Study, The Univ. of Chicago Pr., 1975.

1982年4月15日 第1版第1刷発行

定価 1300円

---

現代学校論

編者 山村賢明・門脇厚司

発行所 株式会社 亜紀書房

東京都千代田区神田神保町2-9

電話 (03) 264-8301 (代)

振替 <東京> 0-144037番

---

落丁本・乱丁本はおとりかえいたします。

マンバラ印刷・大洋社製本 ©30

3037-1457-0098

## 目次

はしがき(編者)

### 学校の現在

- I 選別機関としての学校 ..... 3  
1 教育と選別機能 2 進学指導と選別 3 教育の回復
- II 管理機関としての学校 .....17  
1 学校の求める禁欲的高校生像 2 校則空洞化の進行 3 管理強化への危惧
- III 塾・予備校と学校 .....33  
1 繁盛する塾・予備校 2 繁盛の背景 3 塾・予備校と学校のちがい
- IV 学校の中の非行.....48  
1 校内非行をとらえる視点 2 教師・生徒と校内非行
- V 地域社会の変貌と学校 .....63  
1 地域社会とその変貌 2 地域教育問題 3 学校教育と地域生活

### 生徒の現在

- VI 儀礼空間としての学校 .....76  
1 進む学校の荒廃 2 “かたち”重視の学校教育 3 儀礼化する学校教育
- VII 学校における社会化・学習の特性.....90  
1 学校における社会化・学習の基本的特性 2 基本的特性の含意・派生的特性 3 学校教育の展望
- VIII 生徒文化の可能性 .....103  
1 高校生と日本型心理社会の特質 2 生徒文化の規範的構造 3 生徒文化の類型と展望

### 教師の現在

- IX 教職志向と教員養成 .....120  
1 教職志向に見られる変化 2 教員養成の改革動向
- X 教師の社会的特質 .....136  
1 職業としての教師 2 近代日本の教員類型
- XI 現代の教師意識 .....149  
1 教師観と教師の現実 2 教師意識の諸相 3 意識の社会的基礎
- XII 教育組織における教師 .....169  
1 教育制度における教師の位置 2 教育の官僚制化 3 学校組織とリーダーシップ
- XIII 教師と地域社会 .....189  
1 地域から遊離する教師たち 2 子供たちの現在 3 地域における子供の活発化
- XIV 親と教師の教育力学 .....205  
1 子供をめぐる親と教師の関係 2 親の教育期待と教師の教育実践 3 教師優位の教育事情

### 社会と学校の将来

- XV 学歴社会と学校の機能 .....221  
1 学歴社会の病理と学校の機能 2 ゆらぐ? 学歴社会 3 学歴社会と学校機能の将来
- XVI 生涯教育構想の中の学校.....234  
1 生涯教育構想とその成立基盤 2 生涯教育構想の展開と日本への導入 3 生涯教育体制における学校のあり方
- XVII 新しい学校の構想 .....248  
1 学校の現在 2 学校の成立とその本質 3 新しい学校の構想