

教師の教育行為の社会学的分析

——「状況の定義」論から教育労働過程論の構築に向けて——

杉 尾 宏

はじめに

教師の社会学は、職業集団としての教師の社会的性格（社会的地位、専門職性、教員社会化、教員文化等）の静態的把握から、教師の教育行為そのものに関する動態的分析へと移行しつつあるという⁽¹⁾。しかし、その分析の理論枠や概念図式は、まだ十分に定式化するには至っていない。そこで、本稿では、教師の教育行為の理論枠・概念図式を構築するに当たってのいくつかの問題点を指摘し、今後の展望を探ることにする。

1. 「役割」論か？「状況の定義」論か？

教師の教育行為を説明するための概念として、これまで「役割」概念が使用されてきた。特に、その役割葛藤に焦点を置いた教育社会学研究は、マスグロブ (Musgrove, F., 1969) やグレイス (Grace, G.R., 1972) 等の研究に代表されるように、1960年代後半から1970年代初頭に数多くみられる⁽²⁾。これは、一つには、1950年代に隆盛をきわめたパーソンズ (Parsons, T.), シーマン (Seeman, M.), ゲッツェルス (Getzels, J.W.), マートン (Merton, R.K.), グロス (Gross, N.) 等の役割理論および役割葛藤研究に刺激を受けたものであった⁽³⁾。我が国においても、「教育社会学研究第28集」(1973年)において、新堀氏と石戸谷氏は、教師の役割葛藤が教師研究の中心となるべきことを指摘している⁽⁴⁾。

しかし、欧米においても、また我が国においても、教師の役割葛藤研究は、十分な成果を上げたとは言い難い。その原因は、多くの社会学者が指摘しているように、役割概念の曖昧さとそれが前提としている理論モデル（構造・機能主義）およびその人間・社会モデルにあったといわざるをえない⁽⁵⁾。規範的役割、典型的役割、役割期待、役割認知、役割セット、役割セクター、役割内葛藤、役割間葛藤、役割項目間葛

兵庫教育大学

藤，と役割の下位概念が数多くつくり出され，役割概念が細分化すればするほど，役割概念は複雑怪奇となり，研究者を混迷の淵に立たせるというパラドックスを生んでしまった⁽⁶⁾。それは，役割概念の理論モデルおよびその人間・社会モデルに本来内在していた自己矛盾の当然の帰結といえよう。役割は，もともと社会の一致・組織化を所与としており，一致した社会・組織化された社会と個々の人間とを媒介させるための，研究者によってつくり出された高度に抽象化された説明概念である⁽⁷⁾。すなわち，役割は，具体的な行為場面における行為主体の行為の意味や動機を捨象した研究者の説明概念である。役割葛藤の実証研究が示すように，役割は研究者によって想定され，構成された一般的な行為パターン・期待である。したがって，そこでの役割葛藤は，役割セット，役割セクター，役割一役割，役割項目等のいずれの次元においても，研究者によって想定され，構成された一般的な行為パターン・期待に関する統計学的な「不一致」を示すにすぎない⁽⁸⁾。教職という教育を目的とする仕事に関して，その期待やイメージが教師，児童・生徒，父兄，校長，教育長，文部官僚，業界の人々，との間で異なるのは，ある意味では当然過ぎるといってよい。また，同じ教師，児童・生徒，父兄，校長，教育長，文部官僚，業界の人々の間においてもそれらが異なるのも当然といえる。これらの不一致がいつどのような状況で教師にとって葛藤となるのか，また，どのようにしてその葛藤が処理されるのか，これらの問題はもはや役割理論によっては説明されえない。何故なら，役割は，行為の具体的場面，そこにおける行為者の行為の意味，行為の展開過程を捨象した，研究者によって想定され，構成された一般的な行為パターン・期待であるからである。

教師の社会学は，今やその理論的支柱を役割論から「状況の定義」論へと移行しつつあるといっても過言でない。行為論は，もともと伝統的には，ミード (Mead, G. H.)，ウェーバー (Weber, M.)，パーソンズ (Parsons, T.) 等にみられるように，行為の動機・志向性の理解・分析から出発したが，やがて個々の行為が「役割」，「支配の類型」，「体系」といった構造的な概念によって説明され，それに解消される傾向が強まった。しかし，象徴的相互作用主義理論，現象学的社会学，エスノメソドロジー等のいわゆる解釈的アプローチの出現で，行為の動機理解，意味理解に研究の焦点が再び向けられるようになった。教師の教育行為そのものに近年関心が向けられるようになったのも，こうした社会学のパラダイム転換に呼応するものといえる。

解釈的アプローチの中心的概念は，「状況の定義 the definition of the situation」である。教師の教育行為に関するいずれの解釈的アプローチも，この「状況の定義」をキー・コンセプトとしている。ステビンス (Stebbins, R.A.) によると⁽⁹⁾，「状況の定義」論は，象徴的相互作用主義理論の動機的アプローチ，パーソナリティ・アプローチ，現実構成アプローチ reality construction approach (“交渉”に着目したもの，“自己成就の予言”に着目したもの，“暗黙の了解”に着目したものの三つがある。)，演劇論的アプローチ，およびエスノメソドロジーによって，それぞれ視点や方法論を

教師の教育行為の社会学的分析

異にするという。筆者は、教師の教育行為そのものを説明する理論枠としては、象徴的相互作用主義理論の動機的アプローチが有効であり、教師の教育行為がどのようにして児童・生徒に受け入れられ、彼等と共有世界、了解世界を形成し、その正当性を確保するのかを説明する理論枠としては、エスノメソドロジーと象徴的相互作用主義理論の現実構成アプローチが有効だと見做している。

動機的アプローチによれば、「状況の定義」は、①行為者の行為志向（意図、目的、目下の関心）、②行為志向と関係する環境、③環境によって喚起された行為者の傾向性、を準拠枠として展開する⁽¹⁰⁾。①は具体的な行為場面における行為者のインプットの側面であり、②は行為者と関係する一定の社会的・文化的構造に関するものであり、③は行為者の個人史のなかで形成されてきたアイデンティティやコミットメントに関するものといえる。「状況の定義」は、①出来事のカテゴリー化・類型化（第1フェース）→②行為者の総合的評価・行為計画・正当化（第2フェース）の順で展開する。出来事のカテゴリー化は、④他者認知と、⑤自己認知（他者の反応を通して“社会的な鏡”に映し出された自我 me の認知）からなる。他者および me の認知は、他者および me が、どのような人でどんな行動を現在とっているか（社会的アイデンティティと現在の行動）、現在の状況をどのように評価しているか（状況の評価）、どのような目的、意図・関心をもっているか（行為志向）、目的実現のためにどんな方法や手段をとっているか（行為計画）、その方法・手段をどのように正当化しているか（正当化）に関する認知である。これらの認知の総合的評価から行為計画が立てられ、その正当化が行われる（第2フェース）。第1フェースは状況の認知であり、第2フェースはそれに基づく意思決定（反応）といえよう。状況の認知も意思決定も共に一定の習慣的、文化的な定義に基づいている。

教師の教育行為に関するこれまでの動機的アプローチは、主として、第1フェースの他者認知と第2フェースの行為計画（ストラテジー）に焦点を当ててきた。前者に関するこれまでの研究成果を総括するなら、教師の児童・生徒認知には一定の類型が存在し、その類型によって教師の児童・生徒に対する反応（行為計画）は異なる、ということである。また、後者に関するこれまでの研究成果を総括するなら、教師の教育行為は純粹に教育学的なタームで説明できるものではなく、教師にのしかかるさまざまな制約に対する対処戦略として現れたり、日常的な平均人が人として生存していくための戦略として現れる、ということである。ここでは、前者に関して若干のコメントをする。後者に関しては後に検討する。

教師の児童・生徒認知に関する研究は、ベッカー(Becker, H.S., 1952)⁽¹¹⁾の研究にみられるように、かなり以前から行われてきたが、その研究が本格的となるのは1960年代後半から1970年代にかけてである。例えばハーグリーヴィス(Hargreaves, D., 1967)、リスト(Rist, R.C., 1970)、ケディ(Keddie, N., 1971)、マクファーソン(Mcpherson, G., 1972)、ウッズ(Woods, P., 1975)等の研究⁽¹²⁾は、教師の児童・

生徒認知に着目したものである。かれらの研究が明らかにしたことは、(1)類型は、児童・生徒の具体的な行為そのものに関してというよりも、属性化された類型基準に基づく人に関するものであること、(2)類型基準は、IQ、学業成績、人種、階級・階層、性、ことば、容姿・行動等、多様であること、(3)一定の基準に基づく児童・生徒の類型化と類型に基づく児童・生徒の処遇は、成層化された学校社会・不平等な学校を学校内部において再生産すること、である。

しかし、かれらの研究は、次の点を必ずしも明らかにしているとはいえない。

- (1) 教師は何故類型化するのか。
- (2) 教師はいつでもどこでも、またどのような教師も類型化するのか。
- (3) 教師の児童・生徒認知の枠組には、児童・生徒の状況評価、行為志向、行為計画等が入らないのか。

これらの点が明確にされなかった原因の一つは、「状況の定義」の準拠枠が十分に研究に取り入れられなかったことにあると思われる。例えば、(1)および(3)の疑問については、教師の教育行為に関与する社会的・文化的構造（環境）による制約を準拠枠に取り入れることによって説明可能となろう。また、(2)の疑問については、教師の行為志向（例えば、目下の関心）と傾向性（例えば、社会的アイデンティティ）を準拠枠として取り入れることによって説明可能となろう。

2. ストラテジーとしての教育行為

第2フェースにおける研究の焦点は、行為計画である。ここでいう行為計画とは、近年、対処戦略 (coping strategy) とか生き残り戦略 (survival strategy) とか呼ばれるようになったそれである。この局面における「状況の定義」こそ、教師の教育行為の主観的世界が結集する局面であり、研究者に最も可視的で接近可能な局面である。また、この局面は、「状況の定義」の三つの準拠枠、すなわち、教師の志向性の側面（意図、目的、目下の関心）、環境の側面（社会的・文化的構造）、教師の傾向性の側面（教師のアイデンティティとコミットメント）が最も直接的かつ尖鋭に現れる局面である。

教師の教育行為をストラテジーとして捉えようとする今日の教育社会学の動向には、教師に耐え難く重くのしかかる制約社会（学校）の中で、教師がいかにさまざまな制約に対処し、いかに日常人として——たんに教師という規範的存在としてだけではなく——生きぬこうとしているのかというきわめて実存主義的な関心が窺える。ストラテジーとは、ペイシー (Paisey, M.) によれば、「小さな短期の目的ではなく、大きな長期の目的に向けて、互いに論理的な関係の中で選択され維持された特定の再起的な行為のパターン」⁽¹³⁾ である。しかし、ストラテジーは、日常的には、「料理本知識」に基づく行為パターンとして、すなわち、「類型的な行為者に有効な、類型的な問題に対する、類型的な解決を与える処方箋」⁽¹⁴⁾ (Schutz, A.) として現れる。教師

教師の教育行為の社会学的分析

の決定する問題は、日常、「おさまりの状況で、おさまりの児童・生徒に関して、常に規則的に繰り返されるおさまりの問題」⁽¹⁵⁾である。また、その処理・解決は、「周知の方法で、迅速かつ規則的な方法」⁽¹⁶⁾で行われる。このように、ストラテジーとしての教育行為は、学校・教室の日常性のなかで選択された行為パターンであり、通常教師に意識されることがなく、自明視される。

ストラテジーとしての教育行為は、既に述べたように、対処戦略と生き残り戦略という二つの観点から論じられてきた。それぞれについて以下検討する。

(1) 対処戦略

対処戦略は、ハーグリーヴィス (Hargreaves, A.) によって定式化されたものである⁽¹⁷⁾。それは、「状況の定義」の準拠枠、環境の側面に力点を置いた概念図式である。すなわち、対処戦略は、社会および学校の構造的制約に対する対応・処理を示す概念である。それは、日々に繰り返される日常的な問題——構造的制約から生じる——に対する教師の苦心の解決策であり、制度化されるなかで一般的な指導パターンとなったものである。例えば、幼児学校における活動主義は、すべての幼児をひとしく学習に従事させたいという教師の願いと教師の時間的空間的制約（教師は絶え間なく幼児に等しく注意を払えない）とのジレンマに対する対処戦略である⁽¹⁸⁾。ハーグリーヴィスは、対処戦略に関わる構造的制約として、①教授ジレンマ（自由主義的・個人主義的な「人格形成」と階層社会における地位・職業付与のための「社会化」とのジレンマ）、②物質的制約（学校建築、施設・設備、学級規模、教員数等）、③教育イデオロギー（その曖昧さ、役割過剰負担、規範性と現実乖離、権力性と排他性は一種の制約となる）を挙げている⁽¹⁹⁾。例えば、①に対する対処戦略は「導かれた発見学習法 guided discovery method」であり、②に対する対処戦略は一斉教授法である。また、自由主義的、非権威主義的な教育イデオロギーに囚われた教師は、児童・生徒に「目づかい」等の非言語的なサインによって注意をする（③に対する対処戦略）。

ハーグリーヴィスによると、対処戦略は、教室における対面的状況における交渉を通して実現する⁽²⁰⁾。行為計画としての対処戦略は、教師と児童・生徒との対面的な相互作用に依存しており、それが対面的な状況のなかで成功的に実現するなら、「経験」としてより強固なものになり、制度化されていく。したがって、対処戦略は、社会的・教育的構造と教室における具体的な対面的状況とを橋渡しする媒介的な行為パターンである。また、対処戦略の妥当性は、対面的状況における「経験」によって立証される。「経験」が妥当性の基準であるため、対処戦略は一定の制度的目標を暗黙の前提とする。例えば、能力の序列、教育の強制的性格、統制者・評価者としての教師、個人的要求と社会的要求の一致等がそれである。結局、対処戦略は、既存の社会的・教育的構造、学校の制度的構造を維持・再生産する教育行為ということになる。

“対処戦略”論は、教師の教育行為を説明する概念枠としてはまだ不十分である。

まず第一に、「対処 coping」の意味が依然として不明である。ある構造的要因はど

の教師にとっても、またどのような状況においても、客観的な制約として存在するのであろうか。例えば、40人学級は、どの教師にとっても、またいかなる状況でも、制約となるのであろうか。逆に、20人学級は、どの教師にとっても、またいかなる状況でも、理想的な環境なのであろうか。さらに、ある教師にとって40人学級が制約となった場合、それは必ず「取締り policing」という対処戦略を生むものなのであろうか。要するに、構造的要因を「制約」たらしめ、制約を「対処戦略」に導く、個人の側の要因、志向性と傾向性が過小評価されているために、だれのための、そして何のための対処なのか不明確である。教師自身が「対処」をどのように定義しているか、教師の側に立った内在的、解釈的アプローチが欠如している。

第二に、第一のことと関わって、構造的要因と個人の側の要因（志向性、傾向性）との弁証法的関係、およびその関係から生じる児童・生徒との関係の変化が明らかにされていない。例えば、ハーグリーヴィスは、「問題児」に対して「対決回避 confrontation-avoidance」と「取締り」という対処戦略をとっている教師の教室場面を描いている⁽²¹⁾。しかし、そこでは、教師の当面の目標・意図・関心や彼が彼の個人史の中で形成してきた社会的アイデンティティおよびコミットメントが明らかにされていないために、教師は一方向的に構造的要因（例えば、時間や児童・生徒数）に規定された行為をとるかのよう描かれている。もし、教師が、この教室場面において、「問題児」に対して、彼の内面（志向性や傾向性）にまで深く入り込み、彼の内面世界を「理解」することを意図していたとしたら、また、児童・生徒を「平等」に取り扱うことを教師としてのアイデンティティにしていたとしたら、教師は、同じ構造的制約においても、異なった教育行為を展開していたかもしれない。例えば、「問題児」を「問題児」として無視したり脅したりするのではなく、彼の行為を「受容」的に理解し、できるだけ辛抱強く「対話」的關係を繰り返すというようにである。こうした関係を取り続けることによって、「問題児」との関係は、「問題児」というこれまでのカテゴリーを超えた新しい関係に移行するかもしれない。

第三に、構造的要因が十分に整理されていない。教師の教育行為に関わる構造的要因は、教師を準拠点として、教師の日常的活動の中で関係が深くかつ頻度の多いものから中心に検討されるべきである。構造的要因として、①カリキュラム（制度化された知識量・知識の水準と時間）、②空間（壁で仕切られた教室の閉鎖性・密室性・隣接性）、③教員数および児童・生徒数、④協業・分業体系（教師一人に責任が負わされる学級担任制、教科担任制）、⑤官僚制、⑥教師文化（共同歩調）、⑦生徒文化（反学校文化）が考えられる。スタップス (Stubbs, M.) が指摘したように⁽²²⁾、カリキュラムと児童・生徒数に対する対処戦略として一問一答主義の授業形態がとられやすい。空間（教室の閉鎖性・隣接性）に対する対処戦略として、「静かにさせる」秩序統制が行われる⁽²³⁾。空間（教室の密室性）と協業・分業体系（教師一人に責任が負わされる学級担任制、教科担任制）に対する対処戦略として、児童・生徒の外見的・可

教師の教育行為の社会学的分析

視的行動に対する管理・指定（チャイム着席等）が行われやすい⁽²⁴⁾。壁で仕切られた教室（密室）での学級担任制・教科担任制では、児童・生徒の外見的・可視的行動しか日常教師同僚の評価の対象にならないからである。また校則等の規則による統制も行われやすい⁽²⁵⁾。壁で仕切られた教室での学級担任制・教科担任制では、生徒指導に関して、その指導内容や指導力に違いが生じ、それが表面化すると生徒に混乱を招く恐れがある。そのため、共同歩調・共同責任の名のもとに、指導の統一が図られ、校則が施かれる。教師文化、例えば、共同歩調に対する対処戦略として、規則の厳守と見逃しが行われることがある⁽²⁶⁾。すなわち、他の教師の前では規則を厳格に児童・生徒に守らせ、他の教師がいない場合には見逃すということが生じやすい。生徒文化、例えば、反学校文化に対する対処戦略として、その担い手に対する無視、脅し、取り引き等が行われる。生徒文化に対する対処戦略は、教師同僚間で共有されるようになる、教師文化を形成し、それが逆に生徒文化に対する教師の対処戦略を保護するようになる⁽²⁷⁾。

教師の教育行為を対処戦略として捉えることのポジティブな側面は、結局、構造的要因が教師の「状況の定義」に介入することを示したことにある。第1フェースにみられた児童・生徒の「類型化」も、また児童・生徒の状況評価・行為志向・行為計画等が教師の認知に入り難いことも、構造的要因が介入したことの結果と見做すことができる。その意味で、対処戦略は、「状況の定義」の展開過程を短絡化させる構造的要因が存在することを強調した概念構成である。

(2) 生き残り戦略

生き残り戦略は、「状況の定義」の準拠枠、個人の行為志向を強調した概念構成である。ここでは、ポラード (Pollard, A.) の論を中心に検討する⁽²⁸⁾。彼の分析の中心概念は、シュツのいう「目下の関心 interests at hand⁽²⁹⁾」である。行為者のパースペクティブや状況的な知識にその起源を有する「目下の関心」は、「動機的レリバンス motivational relevance⁽³⁰⁾」に関係する。すなわち、特定の時間や状況に支配する関心は、状況に存在するさまざまな要素をその重要性の観点から選択したり、序列化したりする。そのため、「目下の関心」は、特定の状況下の相互作用における緊張やジレンマを分析する際の有効な概念となる。

ポラードは、教師の日常的な「目下の関心」を、基本的な個人的関心と第二次的な関心に分けている⁽³¹⁾。基本的な個人的関心は、個人の生存そのものに係わる関心である。教師の基本的な個人的関心として、彼は、①自己イメージに関する関心、②労働負担に関する関心、③健康とストレスに関する関心、④楽しさに関する関心、⑤専門職としての自律性に関する関心、を挙げている。①の関心は、アイデンティティや信念に係わる理想的自我へのコミットメントの問題である。現実の制約状況では、プラグマチックな自我と妥協せざるをえないのでジレンマが生じる。それは、例えば、理科や社会科の授業では、観察、実験、社会見学、資料収集等を行うのが望ましいと

思いながら、さまざまな制約のために、それが十分にできないというかたちで現れる。②③④の関心は、まさに日常的な平均人の関心である。学校ではこれらに関する関心はタブー視されがちであるが、実際にはうっ積しており、「忙しい」、「しんどい」、「面白くない」というかたちで現れる。特に、近年、さまざまな社会的圧力と要求のもとで、学校は多くの問題や仕事を抱え込むようになったので、これらに関する関心は、研究の分析枠組として見過ごせない。⑤の関心は、専門職イデオロギーと「よき実践」というきわめて曖昧な概念を通して形成される。しかし、それは、今日、官僚制、共同歩調を求める教師文化、負担過重な教育活動のもとで制約されている。

教師の第二次的な関心は、ポラードによれば、秩序と教授に関する関心である。秩序と教授に関する関心は、外的圧力集団の評価を通して役割として意識される。しかし、他方では、それは、「基本的な個人的関心を可能にする関心」である。このことは、秩序と教授が教師の個人的生存を可能にする手段として位置づけられていることを意味する。教師の側からみれば、秩序と教授は、教師が人間として生存していくための手段として有意義なものである。しかし、学校・教室内にはさまざまな制約要因が存在するために、秩序統制と教授は、教師にさまざまな生存の問題（理想的自我の疎外、健康不安とストレス、労働過重負担、楽しさの疎外、自律性の疎外）を生み、教師としてのキャリアさえも崩壊させることがある。本来、制約が存在しなかったら、秩序統制と教授は、教師の基本的な生存を可能にするものであるが、制約が介在することにより、両者の関係は疎外的な関係に置かれる。秩序統制と教授は、役割として社会の評価に晒される。それだけに、秩序統制と教授は、それ自体においても、教師にとってぬきさしならぬものである。しかし、学校・教室内のさまざまな制約によって、秩序統制と教授は、教師の生存を危うくする。そのため、教師は、個人的生存のリスクをできるだけ少なくするように、秩序統制と教授を計画する。しかし、秩序統制も、教授も、教師個人の基本的生存の問題と同様に、教師の関心領域である。しかも、それらは互いに背反するかたちで相互に関連している。例えば、教師が引き起こす“笑い”は、教師にとっては楽しいものであっても、秩序にとってはあまり好ましくない。また、逸脱者の“みせしめ”は、秩序に直接貢献するものであっても、長期的には教授にとってマイナスとなる。したがって、教師は、状況に応じて、諸関心に優先順位をつけ、それらをうまく按配 (juggling) していく。生き残り戦略の核心は、「状況に応じた諸関心の按配」にある。

以上みてきたように、教師の教育行為を生き残り戦略として捉えることによって、対処戦略の「対処」の意味が明らかとなった。教師は、構造的制約に対して、教師自身が生き残るために、対処する。教師の行為志向に着目し、教育行為を生き残り戦略として捉える見方は、教師自身にとっての行為の意味を明らかにしたものと見える。

それでは、「状況に応じた諸関心の按配」という場合の「状況に応じた」とは、具体的には何を意味するのであろうか。これは、教師の教育行為の正当化の問題に関係

する。次に、それについて検討する。

3. 教師の教育行為の正当化・構造化

教師の教育行為が児童・生徒に正当なものとして受け入れられなかったらどうであろうか。換言すると、教師の教育行為に関して、教師と児童・生徒との間に了解・合意が成立していなかったとしたらどうであろうか。教師の教育行為は権力の強制として現れ、両者間にコンフリクトが生じるであろう。教師の教育行為に関して、教師と児童・生徒との間にどのようにして了解・合意が生まれるかを説明する概念構成として、エスノメソドロジストのいう枠組 (frame)、構造化 (structuring)、および構造 (structure) がある⁽³²⁾。

枠組とは、あらゆる「状況の定義」の背後に存在し、直接的な出来事に対する反応を統制する規則およびカテゴリーである。それは、教師と児童・生徒との長い交渉過程 (negotiation process) を通して、行動上の了解的・合意的な規則ないしカテゴリーとして創り出されたものである。この創り出す行為を「構造化活動 structuring activities」⁽³³⁾という。しかし、この構造化活動を通して創り出された枠組の体系は、教師にとっても、児童・生徒にとっても、「社会的構造 social structure」⁽³⁴⁾をなし、両者にとっての前提的な自明の現実となり、状況的な文脈を枠づけ、両者を拘束する。したがって、さまざまな枠組からなる学校・教室の構造は、教師と児童・生徒によって創り出されたものであると同時に、彼等を超えて、彼等の行為を拘束する行動上の了解的・合意的な規則とカテゴリーからなっている。それは、教師—児童・生徒間の行動上の規則（両者間の権利と義務の関係も含む）と児童・生徒の知能や学業成績に関するカテゴリーからなっている。このように、エスノメソドロジストのいう構造は、行為主体によって創り出され、同時に行為主体を拘束する間主観的な意味の体系（文化体系）である。

それでは、「状況に応じた諸関心の按配」は、どのような意味で教師の教育行為の正当化——教師の教育行為に関する教師—児童・生徒間の合意——と関係するのであろうか。ここで「状況に応じる」というのは、「状況の枠組 situational rule-frame」⁽³⁵⁾に従う、という意味である。学校・教室の構造は、各状況の枠組からなっている。「状況の枠組」には、時間的枠組、空間的枠組、カリキュラムの枠組、人の枠組がある⁽³⁶⁾。例えば、授業の山場で、教師はジョークを言ったり、“笑い”を引き起こしたりはしないであろう。ここでは、教授に関する関心の実現が優先する。また、授業の山場で、児童・生徒が私語をしたり、ジョークを言ったりして授業を掻き乱す場合、教師は注意したり叱責したりして秩序の回復に当たるであろう。このように、教師は、時間的な場にふさわしい行動上のルールに従って児童・生徒に対処する。教師は、教室でボール遊びをしている児童・生徒を見つけたら、注意するであろう。教師は、図書室で騒いでいる児童・生徒に注意したり叱責したりするであろう。このように、教

師は、空間的な場にふさわしい行動上のルールに従って児童・生徒に対処する。教師は、工作の時間に、児童・生徒が席を離れて他の仲間と話し合っていたとしても、それを許すが、算数・数学や国語の時間にはそれを許さないであろう。教師は、各教科にふさわしい行動上のルールに従って授業を進めていく。教師は、能力や成績の劣った児童・生徒に難しい質問はしないであろう。また、教師は、欠損家族の多いクラスでは、「お母さんごっこ」、「お父さんごっこ」はしないであろう。教師は、児童・生徒のカテゴリーにふさわしい行動上のルールに従って児童・生徒に関わっていく。教師は、「状況の枠組」に従った行為をとることによって、その行為を正当なものとして児童・生徒に受け入れさせることができる。枠組は児童・生徒ばかりでなく教師をも拘束する。ワースマン (Werthman, C.) やペイン (Payne, F.) が指摘したように⁽³⁷⁾、児童・生徒は、枠組に従って教師の行為を評価する。教師が枠組に反する行為をとった場合、児童・生徒はそれに対して報復を行い、両者間にコンフリクトが生じる。

それでは、「状況の枠組」はどのようにして構成されるのであろうか。これは、構造化活動の問題である。構造化活動は、教師—児童・生徒間の交渉として展開する。児童・生徒は、彼の社会的能力⁽³⁸⁾ (social competence) によって、彼のさまざまな経験を教師の教育行為に隠れている暗黙のルールに結びつける。例えば、児童・生徒は、授業中よそ見をしたり、私語をしたり、手遊びをしたりしたときに、教師に注意されたり、叱られたりする。児童・生徒は、こうした経験から、「授業中には集中しなければならない」という暗黙のルールを彼の社会的能力によって推定する。しかし、このルールは、確定的なものではなく、推定的なものである。教師は、この暗黙の推定的なルールが合理的なものであることを説明・表明する。教師のこの正当化作業によって、暗黙の推定的なルールは、児童・生徒にとって確定的なものとなる。しかし、ここで注意しなければならないことは、教師の正当化作業自体、外面的演技⁽³⁹⁾ (front performance) をとることが多く、ストラテジーとしての性格を帯びている、ということである。教師の教育行為自体がストラテジー（構造的制約に対して教師自身が生き残るがための対処）の性格を帯びるかぎり、その正当化作業（これも一つの教育行為だが）もストラテジーとしての性格を帯びざるをえない。すなわち、ルールそれ自体が必ずしも合理的であったり、伝統的なものであったりする必要はなく、それらしい体裁・外面を印象として児童・生徒に与えればよい。印象操作⁽⁴⁰⁾ (impression management) は、教師の教育行為・正当化作業にとってポイントとなる。その場合、今日の学校では、二つの印象操作法が支配的と思われる。一つは、対比 (contrast) による印象操作である。例えば、教科書以外の読み物の持ち込み禁止は、それ自体合理的なルールとはいえないが、持ち込み可能になった場合の児童・生徒の行動上の問題点（不合理性）を指摘することによって、正当化される。ルールそれ自体の正当性を立証するのではなく、ルールに反する事態の問題点を指摘することにより、正当化

教師の教育行為の社会学的分析

を行うのが対比による印象操作である。もう一つは、アピール (appeal) による印象操作である。それは、教師自身の身体的・人格的魅力を児童・生徒にアピールすることにより、自己の教育行為を正当化する方法である。例えば、部活指導において、生徒を罵倒したり殴ったりする教師の行為は、教師の情熱と能力の誇示によって正当化される。学校の教育活動が組織化され、制度化されればされるほど、それは教師にとって制約となる。教育活動の組織化・制度化→教師にとっての制約の増大が進行すればするほど、教師の外面的演技・印象操作は、教師の教育行為の成功の鍵を握る。

4. 教育労働過程論の構築

以上の考察からもわかるように、教師の教育行為に関する研究は、「状況の定義」論を理論枠に、教師の児童・生徒認知の側面、ストラテジーとしての教育行為の側面、教師の教育行為の正当化・構造化の側面に焦点を当ててきた。現在全く未開拓な領域は、教師の教育行為を公教育体制、資本主義的社会・経済体制といったマクロな構造の中に位置づける作業である。その際、教育労働 (educational labour) という概念が戦略的な概念となろう。個々の教師の教育行為を教育労働として捉え直し、それが公教育体制、資本主義的社会・経済体制の中でいかに展開するのか、教育労働過程論の構築が求められる。そのためには、まず近代および現代の公教育体制の歴史・社会学的分析が必要となろう。筆者は、かつて試論的に、資本主義国家における公教育体制を「国家権力が、資本の再生産のために、労働力商品の再生産をネーション・ワイドに組織したもの」⁽⁴¹⁾と規定した。そうした前提に立って次のような論を展開した。

公教育体制が教師に強いる教育労働は、労働力商品の生産であり、その生産過程は「有資格・公務員労働力」(生産能力——教員養成・教員免許・教員採用・研修制度のなかで製造される)、「児童・生徒一般」(生産対象——個々の学習主体としては存在しない)、「生産知識」・「生産時間」・「生産空間」(生産手段——カリキュラム、教科書、学級、学年として存在する)を生産要素として展開する。これらの生産要素は、国家総資本の側からみれば、労働力商品の生産のためのたんなる手段の体系であるが、労働主体=教師の側からみれば、教師の労働過程・自己展開過程(個々の教師の具体的な労働能力、個々の学習主体、個々の教師によって主体的に解釈され、選択された教授・指導の手段をその要素としている)に対立しつつ、それを外から規制する。しかし、いかなる商品の生産も使用価値の生産を目的とする労働主体の具体的有用労働に依存しなければならないので、労働主体の労働過程・自己展開過程は残存する。したがって、労働力商品の生産過程も、教師の労働過程・自己展開過程を質料的担い手とせざるをえない。公教育体制下の教育労働は、このように、労働力商品の生産過程と労働主体=教師の労働過程・自己展開過程とに引き裂かれた矛盾体である。前者は、後者に依存しつつ後者を規制するという二重性の中に教育労働は存在する。ストラテジーとしての教育行為は、教育労働のこの二重性から生まれた必然の行為と

いえる。その際、対処戦略としての教育行為は、労働力商品の生産過程に力点を置いた概念構成であり、生き残り戦略としての教育行為は、教師の労働過程・自己展開過程に力点を置いた概念構成といえよう。いずれにしる、教育労働の歴史・社会学的分析が望まれる。

<注>

- (1) 陣内靖彦「教育改革と教師—パフォーマンス・モデルの視野—」, 教育社会学研究第41集『教育改革の社会学』東洋館出版社, 1986。
- (2) Musgrove, F. & Taylor, P., *Society and the Teacher's Role* (RKP, 1969). Grace, G.R., *Role Conflict and the Teachers* (RKP, 1972).
- (3) Parsons, T., *The Social System* (Free Press, 1951). Seeman, M., *Role Conflict and Ambivalence in Leadership*, *American Sociological Review*, vol. 18, 1954. Getzels, J.W. & Guba, E.G., *Role, Role Conflict and Effectiveness*, *American Sociological Review*, vol. 19, 1954. Merton, R.K., *Social Theory and Social Structure* (Free Press, 1957). Gross, N. et al., *Explorations in Role Analysis* (John Willey, 1958).
- (4) 新堀通也「現代日本の教師—葛藤を中心にして—」, 石戸谷哲夫「教員役割とその葛藤—児童保護者と教員の場合—」, 教育社会学研究第28集『日本の教師』, 東洋館出版社, 1973.
- (5) 例えば, 山口節郎は, 「役割」概念は研究者の「物象化された意識」の表れだと指摘している。山口節郎『社会と意味』, 勁草書房, 1982, 33頁。
- (6) M. A. クルソンは役割を「余計な概念 *redundant concept*」として斥けている。Coulson, M.A., *Role: A Redundant Concept in Sociology?* in Jackson, J.A. (ed.), *Role* (Cambridge University Press, 1972). 石戸谷氏も前掲論文で役割及び役割葛藤の概念の問題点を簡潔に指摘している。
- (7) T. パーソンズは, 『社会体系論』において, 地位・役割を社会体系の構成単位として位置づけている。また彼は役割を社会体系とパーソナリティ体系とを統合させる媒介概念として位置づけている。T. パーソンズ著・佐藤勉訳『社会体系論』(青木書店, 1974)を参照。
- (8) 役割葛藤の「実証研究」は, 役割葛藤をどのように定義しようと, またどの次元でとらえようと, 「実証研究」であるかぎり, 最終的には, 研究者によって想定され, 一般化された役割・期待に関する統計学的な不一致を実証するしかない。
- (9) Stebbins, R.A., *Classroom Ethnography and the Definition of the Situation*, in Barton, L. & Walkers, S. (ed.), *Schools Teachers & Teaching* (Falmer Press, 1981) pp. 283-301.
- (10) *Ibid.*, p. 245.
- (11) Becker, H.S., *Social class variations in the teacher-pupil relationship*, in Cosin, B.R. et al. (ed.), *School and Society* (RKP, 1977).
- (12) Hargreaves, D., *Social Relations in a Secondary School* (RKP, 1967). Rist, R., *Student Social Class and Teacher Expectations: the Self-Fulfilling Prophecy in Getto Education*, *Harvard Educational Review*, 40, 1970. Keddie, N., *Classroom Knowledge*, in Young, M., (ed.), *Knowledge and Control* (Collier, Macmillan, 1971). Mcpherson, G., *Small Town Teacher* (Harvard University

教師の教育行為の社会学的分析

- Press, 1972). Woods, P., "Showing them up" in secondary school, in Chanan, G. & Delamont, S., (ed.) *Frontiers of Classroom Research* (Slough, NFER, 1975).
- (13) Paisey, H., *The Behavioural Strategy of Teachers* (Slough, NFER, 1975) p. 14.
- (14) Schutz, A., *The Stranger*, in Cosin, B.R., et al. (ed.), *School and Society* (RKP, 1971) p. 31.
- (15) Hargreaves, D., A phenomenological approach to classroom decision-making, in Eggleston, J., (ed.), *Teacher Decision-making in the Classroom* (RKP, 1979) p. 74.
- (16) *Ibid.*, p. 74.
- (17) Hargreaves, A., *The Significance of Classroom Coping Strategies*, in Barton, L. & Meighan, R., (ed.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classroom: Reappraisal* (Nafferton Book, 1979). Hargreaves, A., *Strategies, Decisions and Control: Interaction in a Middle Classroom*, in Eggleston, J., (ed.), *Teacher Decision-making in the Classroom* (RKP, 1979).
- (18) Sharp, R. & Green, A., *Education and Social Control* (RKP, 1975) Chapter 9 を参照。
- (19) Hargreaves, A., *The Significance of Classroom Coping Strategies*, pp. 78-88.
- (20) 対面的状況における相互作用を A. ハーグリーヴィスは交渉戦略 *negotiative strategies* と呼んでいる。Hargreaves, A., *Strategies, Decisions and Control*, p. 135.
- (21) *Ibid.*, pp. 149-154.
- (22) Stubbs, M., *Language, School and Classroom* (Muthen, 1976) Chapter 6 を参照。
- (23) Denscombe, M., *Keeping 'em quiet: the significance of noise for the practical activity of teaching*, in Woods, P. (ed.), *Teacher Strategies* (Croom Helm, 1980) pp. 61-79.
- (24) 田中裕之『校則の細分化過程に関する研究』（兵庫教育大学大学院修士論文）参照。
- (25) 同上論文参照。
- (26) 山下茂樹『問題行動への対応にみられる教師の日常世界—教師のストラテジーを通して—』（兵庫教育大学大学院修士論文）参照。
- (27) 同上論文参照。
- (28) Pollard, A., *Teacher Interests and Changing Situations of Survival Threat in Primary Classroom*, in Woods, P. (ed.), *Teacher Strategies* (Croom Helm, 1980)
- (29) Wagner, R. H. (ed.), *On Phenomenology and Social Relations, Selected Writings by Alfred Schutz. Glossary of Selected Terms.* を参照。(University of Chicago press, 1970) p. 319.
- (30) *Ibid.*, p. 22. Wagner, R. H. の注釈を参照。
- (31) Pollard, A., *op. cit.*, pp. 37-42.
- (32) Stebbins, R.A., *op. cit.*, pp. 256-260. Mehan, H., *Structuring School Structure*,

Harvard Educational Review 48 (1), 1978.

- ③ Mehan, H., op. cit., p. 31.
- ④ Ibid., p. 31.
- ⑤ Pollard, A., op. cit., pp. 47-49.
- ⑥ Ibid., pp. 47-49.
- ⑦ Werthman, C., Delinquents in Schools: A Test for Legitimacy of Authority, in Cosin, B.R. et al. (ed.), School and Society, 1971, pp. 35-43. Payne, G.C.F., Making a Lesson Happen: An Ethnomethodological Analysis, in Hammere-seley, M. & Woods, P. (ed.), The Process of Schooling (RKP, 1976) pp. 33-40.
- ⑧ Mehan, H., op. cit., pp. 125-126.
- ⑨ E. ゴッフマン著・石黒毅訳『行為と演技』誠信書房, 1974, 24-34頁参照。
- ⑩ 前掲書第6章参照。
- ⑪ 杉尾宏「教育技術の概念構造—教育労働過程論の構築をめざして—」杉尾宏編『教育技術の構造』北大路書房, 1986, 13頁。