The Japan Society of Educational Sociology

高校における教師と生徒の構成的現実

柴野昌山（京都大学）
○石戸教嗣（京都女子大学）
○森繁男（京都大学大学院）
○山本雄二（京都大学大学院）
内田直行（京都大学大学院）

はじめに

いわゆる「解釈論的パラダイム」によれば、学校は教師と生徒により、相互作用を通じて構成される日常的な生活世界として捉えられる。それはまた、学校が社会的価値の一方的伝達機関としてではなく、教師と生徒によって作り上げられる構成的組織として存立し得ることを示唆する見方でもある。

しかし、いかなる学校もそれが置かれている制度的—組織的文脈から完全に自由ではあり得ない。「解釈論的パラダイム」は、そのようなマクロ・レベルの問題関心と結びつけられない時、上に示した方法論的意義を見失い、瑣末な事例提示に陥る恐れがある。また、「解釈論的パラダイム」は、既に指摘されているように、数量的把握あるいは大量観察と矛盾するものではない。

本報告は、我々が高校教師と高校生に対し行なった質問紙調査の結果に基づき、授業場面を教師と生徒が構成している日常的世界として捉え、その構造を解明しようとするものである。

1. 授業場面における教師と生徒のパースペクティブ

日常的世界において行為者がある対象と関わる際、それに対する関心の度合いやその内容、言いかえれば「レリバンス」（relevance, A. Schutz）は、行為者によって異なる。また、各行為者のレリバンスに応じて、対象の規定の仕方、即ち「類型化」（typification）も異なる。教師と生徒が知識を媒介として相互作用し合う授業場面においては、知識に対する「レリバンス」、また教師・生徒相互の役割についての「類型化」が共有されて初めて、両者の間に社会的世界が開かれることになる。

だが、過度にヒエラルヒー化された高校間格差や、それによってもたらされる知識の成層性は、教師・生徒が共通のレリバンス—類型化構造を持ちにくい状況を生み出している。

教育知識に関する教師と生徒のレリバンス構造は、表1から探ることができる。そこでは、生徒は「学識」（academic knowledge）よりも「実生活上の知識」（everyday-life knowledge）にレリバンスを付与しているが、教師の認知はそれと相反するものとなっている。

教師にとって「学識」は彼に「専門人」としてのパースペクティブを採らせ、その地平上において「実生活上の知識」も解釈される。教師のパースペクティブのこのような特性は、表2より、教師が自己の教授スタイルに付与する生き方志向や日常性志向の意図が生徒に伝わっていないことに示される。

知識に関するレリバンス構造が共通でない時、教師と生徒が相互の役割について持つ「類型化」もやはり共有され得ないだろう。教師役割および生徒役割に対する両者の認知は表3、表4のようである。それによれば、教師と生徒は授業に対し、それぞれ「管理・統制型」、「参加・対話型」という異なる「類型化」を行なっている。

教師・生徒間のレリバンス—類型化構造が一致しない時、授業に安定した「秩序」を期待することもできない。これを示すのが表5である。そこでは、Aタイプ×Bタイプで教

NII-Electronic Library Service

表1. 知識に対するパースペクティブ　（5段階評価で「あてはまる」を回答したパーセント）（Aタイプ…進学校, Bタイプ…中間校, Cタイプ…非進学校）

		教師			生徒		
		Aタイプ	Bタイプ	Cタイプ	Aタイプ	Bタイプ	Cタイプ
1	学識志向（教師の学識を得ようと努力している）	54.1	35.5	13.9	19.9	13.4	8.3
2	実生活的知識志向（卒業してからの実生活に役立つ知識を身につける）	15.9	9.6	28.3	43.0	46.6	57.1

表2　教授スタイル

3	思考性（生徒に自分で考えさせようとしている）	68.2	71.0	74.3	22.0	15.5	22.3
4	理論性（すじ道をたてて理解させることに重点をおいている）	88.6	87.2	86.2	30.5	17.9	14.3
5	生き方性（生き方を考えさせようとしている）	79.5	53.3	61.5	9.7	9.6	12.9
6	日常性（日常的で身近なことをとりあげようとしている）	79.5	69.1	81.2	13.7	14.1	28.4
7	記憶性（記憶させることに重点をおいている）	20.5	34.8	28.9	55.1	57.9	43.3
8	進度生徒性（生徒がわかってもわからなくても次に進むことが多い）	23.8	22.3	19.1	72.1	76.7	60.3
9	受験性（受験に役立つことを念頭においている）	56.8	59.6	16.0	66.9	22.2	11.8

表3. 生徒役割

10	面白くない授業であっても生徒はまじめに授業を受けなければならない	65.9	66.7	61.0	49.7	52.6	54.0
11	授業中うるさい生徒がいたら生徒同士で注意すべきである	68.2	53.3	53.2	49.0	50.3	48.6
12	授業のじゃまにならなければ生徒同士で話してもよい（あてはまらない）	68.0	72.2	69.8	29.6	25.2	19.7

表4. 教師役割

13	教師は授業中、冗談を言ったり笑わせたりするのがよい	36.4	31.9	28.3	43.3	67.4	71.8
14	生徒が授業を静かに受けるかどうかは教師次第である	65.9	75.5	67.6	31.8	46.2	47.9
15	進度が多少遅くても皆んなが理解するまで説明すべきである	56.8	66.0	77.4	39.4	67.6	80.5

表5. 授業様式

16	外的コミット（自たちから話しかけようと引きづられて話してしまう）	40.9	46.8	28.6	63.3	76.0	85.9
17	内的コミット（授業に身をゆだねていない）	9.4	30.9	55.1	39.5	42.7	45.6

師が生徒より秩序レベルを良好に評価するという予想外の結果も見出された。これは、「学識」に対する教師と生徒のレリバンスが、それぞれ「内発的」（intrinsic）―「強いられた」（imposed）という性格の違いを持つためと考えられる。

（担当：石戸）

2. 教師の授業観と生徒評価

(1) 問題

前報告において授業を焦点とした高校生活に見られる教師・生徒間の知識、役割、相互作用に関する「類型化」のギャップが指摘されたのであるが、本報告では、様々なコンテクストの下に置かれている教師たちが「授業」をめぐってどのような主観的世界を構成しているかを探ることにする。即ち、先の「類型化」の概念に拠りながら、教師にとっての授業における自他の意味づけ、およびそのような自他による相互作用で維持される授業そのものの意味づけを問題にしたいと思う。

(2) 理論的前提

P.L.バーガーが言うように、授業のような対面的相互作用の状況にあっても「私は他者を類型化的な図式を用いて理解する」のであり、「それ自体が類型的である状況のなかで他者と相互作用し合う」のであるとすれば、

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

教師は生徒をある類型として相互作用の対象に据え、そのように類型化された生徒との相互作用状況そのものもひとつの類型として捉えているからこそ、日々の授業が進行して行く、換言すれば、教師にとっての主観的現実が維持されて行くのである、と考えられる。この時、教師は自分自身についても、類型的相互作用状況の中での役割認知を通じて自己を類型的に概念化しているはずである。

ここで報告者は、以上のような類型化の総合されたものを以て「授業リアリティ」（教師の主観的現実）と限定的に呼んでおくことにする。そして、図1に示すようにこのような「授業リアリティ」の構成要素として、①規範的授業観②授業の現状認知③生徒観の三つに着目し、①と②の近接、乖離を出発点として教師の内面世界を維持しているメカニズムに迫ろうとする訳であるが、その際、①と②の関係の認知的一貫性（もっともらしさ、plausibility ―バーガー）を求める過程で、③の「生徒観」の操作が必要となろう。いわば、この「生徒観」がある種の類型的解釈装置となることによって、「規範」と「現状」の認知上の近接、乖離はそれぞれに固有な「授業リアリティ」を結果するのではないか、と考える。

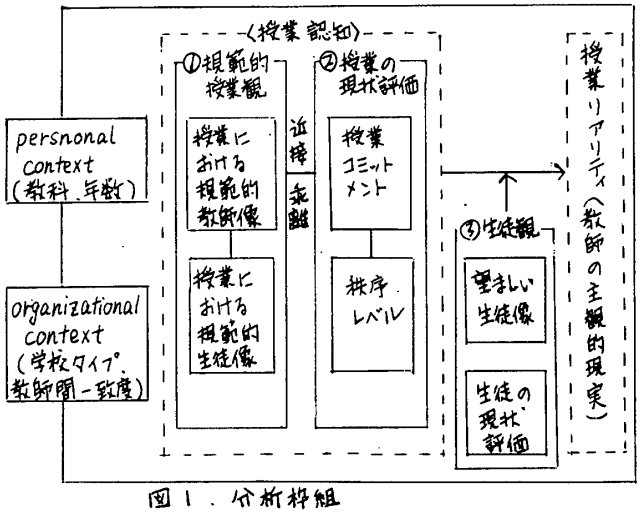

図1．分析枠組

(3) 分析枠組と方法

上述した前提に基づき、図1のような分析枠組を提出する。図中の①規範的授業観は「授業における規範的教師像」と「授業における規範的生徒像」を問う七質問項目で測定し、②授業の現状認知は「授業コミットメント」と「秩序レベル」の二次元で代表させ、③生徒観は「望ましい生徒像」と「生徒の現状評価」とに分けて扱う。なお、これらの「解釈的変数」に対して文脈的効果を有すると考えられる「外生的変数」として、教師個人の属性としての「担当教科」「教職経験年数」とその学校の組織的属性としての「進学率に基づく学校タイプ」「教科指導に関する教師間一致度」を取り上げ、これらの諸変数による①、②、③のクロス集計と有意差検定の方法に拠りながら、データの解釈と推論を行なう。

(4) 結果と考察

表6は「規範的授業観」のうちの「教師像」を秩序維持の主導性を問う項目と知識内容の伝達パターンを問う項目とで代表させ、また「生徒像」を秩序維持についての生徒の相互統制に対する期待を問う項目と授業時の生徒のフォロワーとしての役割に対する期待を問う項目とで代表させて、各々に対する肯定的回答者の割合を各外生変数の値毎に見たものである。

この表から分ることは、教師にとっての「規範的授業観」は、自己に対しても生徒に対しても、要求水準のかなり高いところで一様であり、教師がイニシアティブをとり生徒が真面目なレスポンスを行なうことによって授業は維持されるべきものだという規範を、教師たちは有している、ということである。

次に、表7は「授業の現状認知」を生徒の内的関与の認知尺度（授業コミットメント）と授業遂行の容易さについての認知尺度（秩序レベル）から見たものである。

表6における教師の認知する「規範」と、

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

表6．規範的授業観（肯定的回答者の%）（カイ自乗検定により．1%水準の有意差なし）

	質問項目		教科								年数			学校タイプ			教師間一致度		
			英	数	国	理	社	職	保	芸	短	中	長	C	B	A	低	並	高
教師像	イ	生徒が授業を静かに受けるかどうかは教師次第である	68.4	64.7	69.8	82.9	69.8	68.9	80.0	63.6	62.3	73.1	78.4	68.0	72.2	69.8	60.4	62.7	75.3
	ロ	進度が多少遅れても、皆んなが理解するまで説明すべきだ	64.9	56.9	75.8	71.4	76.2	81.8	53.3	90.9	70.3	77.7	66.3	78.2	66.0	58.5	75.5	65.7	71.9
生徒像	ハ	授業中、うるさい生徒がいたら生徒同志で注意すべきである	49.1	52.0	67.7	57.4	52.4	60.0	73.3	36.4	58.0	53.9	55.9	52.9	56.3	65.4	44.2	49.3	60.8
	ニ	面白くない授業であっても、生徒はまじめに授業を受けねばならない	61.4	64.7	56.5	77.1	62.9	54.5	73.3	72.7	59.4	65.0	66.0	60.2	67.0	67.3	59.6	62.1	64.0

表7．授業の現状認知（肯定的回答者の%）（＜＞は分散分析により．5%水準の有意差あり）

	質問項目		教科								年数			学校タイプ			教師間一致度		
			英	数	国	理	社	職	保	芸	短	中	長	C	B	A	低	並	高
授業コミットメント	イ	・授業に身を入れていない生徒が多い(−) ・教師の学識を得ようと努力する生徒が多い ・生徒は先生の質問の意味をよく汲みとって答える（三項目を合成）	31.6	31.4	39.7	34.3	28.6	11.1	33.3	45.5	20.9	＜ 28.8	＜ 46.1	15.7	＜ 38.1	＜ 73.6	22.6	28.4	33.5
秩序レベル	ロ	・友だちから話しかけられると引きずられて話をしてしまう(−) ・授業をすすめるために、たびたび注意する必要がある(−)（二項目を合成）	33.9	19.6	31.7	22.9	22.2	4.4	6.7	18.2	10.8	＜ 24.3	＜ 35.3	8.7	＜ 37.5	＜ 41.5	17.0	19.4	24.2

表7の授業の「現状」は総じて逸脱的傾向にあり、さらに分散分析の結果から、表7の二つの次元に独立的な効果を有するのは「年数」と「学校タイプ」であって、年数が短いほど、また四年制大学への進学率が低いほど両者は乖離していることが分る。このような教師は、いわば授業に関しては不安定な主観的現実を構成している訳であるが、それは「望ましい生徒像」を変更することによってではなく、「生徒の現状評価」のうちの「自主性」（ニ、ホ）を低く評価することによって認知的一貫性を獲得しているものであることが、表8の「生徒観」についての結果によって推論され得る。

表8．生徒観（肯定的回答者の%）（＜，＞はカイ自乗検定により．1%水準の有意差あり）

	質問項目		年数			学校タイプ		
			短	中	長	C	B	A
望ましい生徒像	イ	受験勉強を重視する生徒	12.5	18.3	24.8	18.9	18.6	9.4
	ロ	少々勉強に差しつかえても友だちづきあいを優先させる生徒	31.4	30.8	25.7	27.6	28.9	34.0
	ハ	勉強と両立しなくても運動部（クラブ）に打ちこんでいる生徒	35.8	35.6	30.4	38.0	30.9	28.3
生徒の現状評価	ニ	なんでも自主的にやるよう努力している	11.6	＜ 23.1	＜ 27.5	＜ 7.6	＜ 20.6	＜ 58.5
	ホ	みんなが行くので高校へ来ている	71.0	＞ 61.5	＞ 50.0	＞ 78.9	＞ 52.6	＞ 22.6
	ヘ	人から好かれることが大切だと思っている	50.7	35.6	48.0	41.5	48.5	43.4

さらに、教師たちが重視し、彼らの間で生徒評価の別れる「自主性」とは「学校関与」（ホ）についてのものであり、しかもそれはクラブ活動（ハ）等ではなく「授業関与」であることが、これらの結果から読みとれよう。

(5) 結論

以上の分析を通して、教師の抱く「規範的授業観」と「授業の現状認知」との近接、乖離は、生徒の授業に向かう「自主性評価」の高低によって維持されているものであることが明らかになる。この線上で、教師の主観的世界は安定した「規範整合的授業リアリティ」と不安定な「再構成された授業リアリティ」とに分化して行くと考えられる。

そして、年数に伴う職業的社会化が授業リアリティの安定化に寄与する一方で、進学率で見た学校タイプというヒエラルヒーの中で「自主性」を基準として生徒が類型化され、それが教師の授業認知の一貫性を支えているものであること、なども指摘され得るのである。

（担当：森）

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

3. 教師のアイデンティティとジレンマ
——自由記述の分析を通して——

前節では現実の再構成について語られたが、ここでは再構成を必要とする具体的状況の分析を行なう。

(1)教師のアイデンティティと状況適応の理論

教師のジレンマ研究の多くは、従来、役割葛藤やマートンの言う社会学的ジレンマに着目することで進められてきた。これらは教師の類型論やマクロな構造的特徴を記述するのに貢献した。

本論ではそれらの成果を踏まえた上で、さらに教師の態度や行為を理解し、その変化を説明するために相互作用論的なパースペクティブを採用して、教室（授業）という教師と生徒が相互作用する状況の特質を考察する。

P.ウッズは教師にとってのクリティカルな状況を次のように記述した。「危機にさらされているのは物理的・精神的安全だけでなく、プロ生活の継続、展望、専門職アイデンティティ、生活の流儀、地位、自尊心などそれまで積み重ねてきた投資プロセスの産物の全てなのである。」ウッズの状況分析の根底にあるのは「教師のアイデンティティ」である。アイデンティティを維持し、危機から守るために（サバイバル）、教師は種々の戦略を工夫し、状況に対応すると同時に、自ら状況に適応して行くのである。

サバイバル・ストラテジーの概念を提出するウッズの卓見は、サバイバルのためには知識の伝達のような学校の公的な目標は往々にして二次的な位置に押しやられ、教授テクニックの中にさえサバイバルの意味が入り込んでくる（ダブルセンス）現象を明らかにし、教師の行為を単なる教育技術的議論から解放したこと、つまりプラグマティックな教師像を前提とした楽観主義的な教師論を超えている点である。しかしながら、エスノグラフィックな分析の多くがそうであるようにウッズの分析もまた構造化への志向が薄弱であり、それ故彼のストラテジーも非体系的で偶然の観察に依存しているという印象を免れない。それは同時に、A.ポラードが指摘するようにアイデンティティ概念の曖昧さの反映でもあろう。

本論では、社会的な役割の遂行と関連した「社会的アイデンティティ」と、個人的な意味の一貫性、特に行為の有意味性と関連した「個人的アイデンティティ」を操作的に分離することによって明確化し、ウッズの卓見を生かしながら、教師の直面する状況的特質をピックアップする。

(2)自由記述に見る教師の不満

昨年、高校教師を対象に行なわれたアンケートの中に設けられた自由記述欄への回答（246人）を中心に考察する。

我々が着目するのは、教師の生徒評価に見られる「自主性のなさ」と「授業における集中性のなさ」の指摘である。この指摘の特徴は、①集中性がなく自主性ありとする者はゼロ、②集中性はあるが自主性がないとする者は高進学校で多い、③集中性も自主性もないとする者は低進学校で多い。これより、自主性は集中性の包括概念であると言える。

> ②の例：一応まじめに大人しく聞いているが、自分から主体的に考えたり、質問したり、調べたりすることはない。大変受身で言われたことしかしない。
>
> ③の例：知的興味というのがほとんどない生徒なので、ただ黒板をうつすだけという作業なら耐えられるが、教師の話を集中して聞くという姿勢がなく、空しい。

「自主性のなさ」の訴えにはアイデンティティの二つの異なる文脈的表現を読みとることができる。ひとつは社会的アイデンティティの動揺、もうひとつは個人的アイデンティ

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

ティの動揺（集中性のなさも含む）である。

社会的アイデンティティはアンケートの数量的処理によってもその性格を見てとれる。結果だけを述べれば、社会的アイデンティティは進学率をその重要な指標とすることができるのであり、生徒のアスピレーション評価や自主性評価は生徒の実態の反映というより、むしろ教師の社会的アイデンティティの充足度の反映と見ることができる。社会的アイデンティティは将来の結果を先取りして確認されるのである。

一方、個人的アイデンティティは相互作用の成立に依存する。「教える」という行為は学習者の学習意思に全面的に依存しているため、教師は学習者の「やる気」に働きかけるとともに教科知識を伝達しなければならない。「やる気」とはつまり生徒が自主的に相互作用の一端を担うことであり、その上で初めて「教える」ことは可能になり、教師の行為は有意味となるのだ。

授業において相互作用を成立させることは教師の規範ですらあり、授業は生徒との協同作業であるべきだというイデオロギーは根強い。

ex：授業は理想的に言えば、教師と生徒との合作であるべきだ。まず教師が熱意をもって教え、それに対して生徒も熱意をもって答えるという姿が望ましい。

作用の相互性の獲得は授業にとって望まれる最も基本的な要素なのである。

にもかかわらず、現実にはしばしば相互作用の成立しない状況が存在する。教師は教師である限り、それでも授業を続けなくてはならない。こうした教師の疎外状況は教師の個人的アイデンティティを傷つけ、時には重大な危機に直面させるであろう。

(3)「自主性」要求の表現困難性とジレンマ

上に検討したところより、社会的なアイデンティティであれ個人的なそれであれ、教師の行為にとって直接に重要な意味を持つのは作用の相互性である。それではこれを実現するために有効な手段を教師は持ち得るのだろうか。

作用の相互性を求める表現としての「自主性」の性格は次の三点に要約できる。①自発性を命令・指示することのパラドックス②教室という状況での相互作用要求は、時に学校の公的な目標と衝突する。高進学校では"内職"する生徒こそ自発的かも知れない。③自発性を具体的な項目に解体することの矛盾。「どんどん質問する生徒」「自分で考え自分で行動する生徒」などの要求をストレートに生徒が実行に移せば、授業はたちまち混乱に陥るだろう。だから要求は抽象的にならざるを得ないし、矛盾した内容も入ってくる。

ex：枠に入って枠から出でよ。ex：教師が求めるのは「味のある子」です。ex：あつかいやすい生徒であってほしくない。

ex：素直で過ちを指摘されるとすぐに改め、こちらの要求する範囲のことは全力を傾けて達成しようとする意欲のある生徒（が望ましい）

こうした要求は「教師の望む生徒であれ」という以上の要求ではあり得ず、結局、自発性要求は、いずれも生徒にとってアンビバレントな性格を持たざるを得ないのである。

ex：最初から授業をする気のない生徒が大勢いる。教師が熱心にやったから、良い内容の授業をしたからといって、それがそのまま生徒の授業態度を真面目にさせることにつながらない程、現実は深刻である。

相互作用の成立しない状況にあっては、教師はアイデンティティの危機に頻しながら、それを教育技術的に改善する手段を持たない状況的ジレンマの中で、教師として生き残って行く重大な局面に遭遇していると言えよう。

（担当：山本）

NII-Electronic Library Service