

＜状況的ジレンマ＞と教師の適応モデル

山 本 雄 二

“Situational Dilemma” and Adjustment Model of Teachers

YAMAMOTO Yuji

1. 問題の所在

教室での相互作用を分析しようとする試みは、それまでブラック・ボックス化されていた部分をあらたに研究対象とした点で新鮮であったが¹⁾、それ以上に重要なのは相互作用場面をとりあげることによって、従来のマクロな要因による決定論を排し、教師・生徒の主体的なかかわりの中に多様な可能性を見る新しい教育社会的パースペクティブを提出したことであろう²⁾。こうしたパースペクティブはときに「新しい教育社会学」とも「解釈的パラダイム」とも呼ばれ、従来の「伝統的教育社会学」とは一線を画すものとみなされている。「新しい教育社会学」は常識的な現実理解そのものを疑い、日常生活のルーティンへの安易なのかかりを否定する。そのため、まず第一に微視的レベルの相互作用分析に重点をおく。そして、それは「新しい教育社会学」のユニークさであると同時に批判の焦点となるところでもあった。

J. Karabel & A. H. Halsey の批判はその代表的なもので、彼らの批判の核心の一つは、教室での相互作用分析が理論化への志向性を欠いているという点にある³⁾。選抜や社会化という「伝統的教育社会学」の主要テーマに対して「知識のマネジメント」こそ中心課題だとする「新しい教育社会学」の主張はたしかに新鮮であるし、また「状況の定義」あるいは「構成的現実」を中心にして学校内の状況を「人間が主体的に作り出したもの」として分析することもたしかに魅力的だ。しかし、と Karabel & Halsey はいう。「すでに象徴的相互作用論者が手がけてきた教師-生徒間の相互作用というよく知られたテーマでさえも、一体何をもって妥当な知識とみるかとなると、実にやっかい」なのであり、また「「意味」という……ことをあまり強調すると相互作用の中で繰り返しておきる一般的傾向を無視することになってしまう。」こうした概念の曖昧さと分析の個別性のために「新しい教育社会学」は「理論的枠組が必要とする実証研究の基礎をほとんど欠き、研究者も「積極的な形で理論を進め、反証可能な形で命題化を試み、あえて批判の場に立つことをためらう」ことになるのである。

およそ科学的な研究をめざす者にとって上のような批判は根底的でありうる。ただし注意しなくてはならないのは、Karabel & Halsey が考えているように方法的実証主義（計量データへの信仰）を遠ざけることによって理論化への道が閉ざされたという意味で根底的なのではないということだ。質的データを重視するか計量データを重視するかはこの際たいした問題ではない。重要なのは、計量され、観察されたデータが把握すべき事象を正しく反映しているかどうか、いいかえれば、データと事象が一对一対応をしているかどうかという論理上の問題なのである。と

くに「新しい教育社会学」が重視する「状況の定義 (definition of situation)」や「交渉 (negotiation)」などの場合はこのことが問題とされなければならない。さもなくば個別研究をいくら積重ねても理論的体系化に貢献することはありえないという批判にこたえることはできないだろう⁴⁾。

教室における相互作用分析にあたってこうした批判への回答を志向し、体系化への可能性を内包するものとして筆者は、サバイバル・ストラテジー (survival strategies=生き残り戦略) の概念をとりあげ、これをさらに批判的に検討することで、より有効な分析概念を提出しようとおもう。

2. サバイバル・ストラテジー概念の意義と限界

ストラテジー (戦略) とは一般に、目的を達成するための手段のことであるが、P. Woods によれば「比較的大きい、比較的長いスパンの目標の達成のために、互いに論理的関係を保ちつつ選択され、維持された特別な、繰り返し行なわれる行動のパターン⁵⁾」と定義されるところのものである。そして、主要な特徴はその潜在性にあって「教育技術」など目に見えるものはストラテジーのうちのごく一部であるにすぎない。

Woods はストラテジーの中でもとくに教師のアイデンティティにかかわるものとしてサバイバル・ストラテジーに焦点をあてる。Woods は教師の態度や行為を説明するために、教室という状況に着目し、とくに教師にとって危機的な状況を次のように記述する。

「危機にさらされているのは物理的、精神的な安全や健康だけでなく、教師生活の継続、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重ねてきた投資プロセスの産物のすべてである⁶⁾。」

Woods の状況分析の根底にあるのは「教師のアイデンティティ」であり、教師はアイデンティティを維持し、危機から守る (サバイバル) ために種々のストラテジーを工夫して生徒に対応すると同時に、みずから状況に適応してゆくのである。

サバイバル・ストラテジーの概念を提出する Woods の卓見は、教師として生きるためには知識の伝達のような制度化された目標は往々にして二次的な位置に押しやられてしまうといった現象を研究の重要な対象であるとみなしている点にある。たとえば、教授行為そのものの中にサバイバルが主要な目的として侵入してくるダブル・センスの現象やさらにいえば、生徒のためではなく自分のサバイバルのためだけに行なわれる行為も、教師の行為の重要な構成要素だとみなす⁷⁾。「もし生徒のためにするのでなければ、教えることも悪くない⁸⁾」というわけである。

これらの指摘が優れているのは、教師の行為分析をたんなる教育技術的な議論から解放している、つまり、教師は目的に対して常に最適戦略を指向するというプラグマティックな教師像を前提とした楽観的な教師論を越えているからである。サバイバル・ストラテジーの関心はそもそも教師自身に向けられており、結果として事態が改善されるかどうかには当面関心をもたない。ストラテジーのために事態が一層悪化し、教師は一層困難な状況におかれることになるかもしれない。プラグマティックな教師像を前提としないということは、こういう点をも (あるいはこういう点をこそ) 考察の対象とするということであり、理念として教師はいかにあるべきかよりも、実際にいかにあるかの分析をより重視するという研究姿勢を提示するものである。

サバイバル・ストラテジーのもう一つの意義は、教師と生徒が相互作用する状況をあつかうにあたって研究者に観察可能な項目を提供している点にある。

相互作用論者にとって重要なのは「意味付与」「状況定義」「間主観性」といった概念から成り立つ「交渉」図式を教授過程に適用することである⁹⁾。そして授業が成り立つのは「交渉」によって構成された現実 (reality) が教師、生徒の両者にとって有意味なときで、そのような状況では一時的にしるある種の合意 (working concensus) があるとされる¹⁰⁾。しかし、それらの概念は Karabel & Halsey が「実証研究の基礎をほとんど欠いている」と批判するように、そのままの形では理論的仮定の域を出ない。

サバイバル・ストラテジーはそれ自身、観察可能な行動パターンを表わしており、その行動パターンに教師の「付与した意味」や「状況定義」を読みとろうとする点で上記批判への回答をこころみるものだといえる。教師と生徒の相互作用による「構成的現実」を総体として把えるのは困難であるが、生徒からの働きかけを一旦、所与のものと仮定すれば、教師の行動パターンと教師にとっての「構成的現実」とを結びつけるのはそう難しいことではない。ただし、それが可能なのは教師にとっての規範が研究者に明らかになっており、また教師の行為の大部分は規範にもとづいてなされるという前提がある場合である。そのような前提があってはじめて、研究者は非規範的行為に行為者の個人的「意味」を求めることができるし、逆に教師が個人的「意味」を行為を通して表現しようとするれば多かれ少なかれそれは非規範的であるということが諒解できるのである¹¹⁾。

教師の行動パターンから教師の「意味付与」や「状況定義」を理解できるとするサバイバル・ストラテジーの概念は、したがってすべて規範逸脱的な行為を研究の対象にしようとすることになる。つまり、規範を明らかにすること、逸脱の方向と程度を明らかにすること、逸脱に対する対処のされ方を明らかにすること、これらを通じて実証の恣意性を軽減させることができると考えるのである。

サバイバル・ストラテジーは以上のようにプラグマティックな教師論から脱却した新しい観点と実証可能性の増大という体系化への必要条件を用意したという点で評価されてよい。しかし、体系化への十分条件はいまだ提示されているとはいえない。エスノグラフィックな分析の多くがそうであるように¹²⁾、Woods のサバイバル・ストラテジー研究もまた全体に非体系的で偶然的観察に依存しているという印象をまぬかれないからである。

「教室内の相互作用という流動的なポイントを足がかりとしたストラテジーがはたして典型的といえるかどうか」(Mardle & Walker¹³⁾)。

「ストラテジーとダイナミックな教室生活との関連が、与えられた概念では分析困難である」(Pollard¹⁴⁾)。

「いかにしてあるストラテジーが選択されるのか。同じ状況設定で選ばれた一群のストラテジーと他のストラテジーとの関係はどうなっているのか」(Hammersley¹⁵⁾)。

これらはいずれもストラテジー概念の曖昧さ、もしくは非体系的性格に対する批判であり、つきつめれば、観察の背後にあるべき理論が曖昧で非体系的であるという批判である。

理論が体系的でないことの理由にはつぎの二点が指摘されている。一点目は、ストラテジーを必要とする教師のおかれた状況の分析があまりに粗雑である点¹⁶⁾。二点目は、状況に直面する教

師のアイデンティティを漠然としかとらえていない点である¹⁷⁾。これらについては多くの論者が指摘しているが、そのいずれも代替案と言えるようなものを提示していないのが実状である。

以下では、Woods への批判をふまえたうえで、分析の有効な枠組の構成のために〈状況的ジレンマ〉の概念を提出し、考察したい。

3. 状況的ジレンマの考察

Woods の状況分析を称して M.Hammersley は安易な構造・機能論の導入と批判しているが、これは R.K. Merton のアノミー図式をさしている。すなわち、一旦教職についた者は離職することによって支払わなければならない犠牲があまりに大きいため、ともかくも学校にとどまり、状況に適応していかなくてはならない。それだけでなく、盛んな教育論議は教師により良い教師であることを求める。これらの圧力を Woods は教員社会の「文化目標」として設定し、一方これを実現するための「制度的手段」の欠如を対置する。素直な生徒はめったにいないし、教師一人が扱わなければならない生徒数もいっこうに減らないというわけである¹⁸⁾。

Hammersley の指摘するように Woods の図式は構造的側面を強調する。そのために、教師と生徒が相互作用する状況における教師の行為を分析するのに具体的な指針を与えることができず、ひっきり類型論にとどまっている¹⁹⁾。

そこで本稿では、相互作用場面を分析するためのより適切な概念として〈状況的ジレンマ〉を提案し、考察する。状況的ジレンマとは、相互作用の成立しない状況を相互作用過程の中で克服するよう要請される教師のジレンマである。

以下では具体的な調査事例にもとづいて状況的ジレンマの考察を行なう。調査は昨年、高校教師に対してアンケート形式で行ない、選択式と自由記述の両方に回答を得た²⁰⁾。ここではもっぱら自由記述回答に依拠して考察を行なうことにする。

(1) 四年制大学への進学率

0 ～ 20%	96人 (39.0%)
20 ～ 40	16 (6.5)
40 ～ 60	37 (15.0)
60 ～ 80	37 (15.0)
80 ～ 100	40 (16.3)
不 明	20 (8.2)
合 計	246 (100.0)

(2) 性別

男	196人 (79.7%)
女	47 (19.1)
不 明	3 (1.2)

(3) 教職経験年数

0 ～ 10年	99人 (40.2%)
11 ～ 20	70 (28.5)
21 ～	77 (31.3)

自由記述回答者の属性

まず、「相互作用の成立」ということばに注目しておこう。相互作用の成立とは、教師の行為の意味が生徒と共有されている状態を表わし、そのときに教師の行為は有意味であるといえるのだが、この状態はさらに二つの場合を区別する必要がある。すなわち、結果として共有され、意味をもつという場合と、教師が行為するその状況において共有され、有意味であることの確証を得るという場合の二つである（以下、前者を「社会的役割」、後者をたんに「相互作用」ということにする）。サバイバル・ストラテジーの含意はまさに後者の場合こそが教師の態度や行為の理解にとっては重要だという点にある。いいかえれば、教師にとって彼の行為が有意味であるため

には、生徒の的確で主体的な反応 (Goffman にしたがえば「関与表現 (involvement idiom)」²¹⁾) が不可欠の要素なのだ。つぎに引用するのは回答者による自由記述の一部である。

〈例1〉興味のある分野だと真剣だが、それ以外はとても静かであまり反応がない。(I・女・2²²⁾)

〈例2〉教科についての話なら小さい声でする位は教師の授業に対して反応があるのだと思う。(I・女・36)

教師にとって生徒の主体的な反応が重要であるという観点からすれば、静かすぎることを否定的に評価し、ざわつきを肯定的に評価することも何ら不思議ではない。

さて、状況的ジレンマの基礎的条件は「授業は相互作用によって成り立つ」という命題が教師にとって自明視されていること、いいかえれば教師にとってもっとも基礎的な授業規範であるということである。再び自由記述から引用しよう。

〈例3〉教える側の一方的な思い入れで生徒に頭ごなしに知識を注入する通弊を一步でも脱すべきだ。授業も教師と生徒とのコミュニケーションである。(Ⅲ・男・8)

〈例4〉授業は教師と生徒の人間の接触の場であり、戦いでもある。(V・男・9)

〈例5〉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と思う。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応えるという姿である。(Ⅳ・男・9)

対話、ふれあい、合作、共同作業など表現は異なるがこれらはすべて相互作用規範の表明とみなすことができる。授業はいきいきとした相互作用の場でなくてはならないのである。ところが、実際には教師が相互作用の確証を得ることはほとんどないといってもよい。低進学率校の場合は授業そのものがうまく成立しないことも多く、たんに生徒から関与表現を得られないだけでなく、主体的な非関与表現をつきつけられる場合もあって状況は深刻である。次にあげるのはその例である。

〈例6〉勉強をやりたいと思ってない生徒が多く、試験のためだけにノートなどをとっている状態。勉強に関係のあることには興味をもたず、むだ話にしか関心がない。(I・男・4)

〈例7〉面白くない授業に対して生徒が騒ぐのは当然だと思うが、現在ではそれ以前の生活習慣として最初から授業を受ける気のない生徒が多勢いる。(I・女・25)

〈例8〉かなり多くの学校で、教師の夢はクラスの子全員が教科書を持ってきて、さらに開いてくれることです。生徒をまず着席させるのに10分もかかるという学校も多いのです。(Ⅱ・女・3)

進学校の場合、授業は整然と行なわれることが多いようだが、それでも教師にとって、生徒の関与表現の欠如は行為の有意味性を危うくさせることにはかわりはない。

〈例9〉一応、まじめでおとな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年々なくなっている。大変変身で言われたことしかししない。(V・女・19)

〈例10〉具体的な指示を与えられれば、それに応じた学習はできるが、自発的に問題を探し出そうとする意欲はあまり感じられない。(V・男・12)

ここで簡単に数字を見ておこう。自由記述回答者256名のうち、生徒の自主性や主体性にふれている者は193名あるが、そのうち自主性がないとする者は189名であるのに対し、逆に自主性ありとする者はわずか4名しかいない。生徒からの主体的な反応を得られないという現象は、ほと

んど普遍的であるといってもよいだろう。

では、自主性や主体性の欠如、関与表現の欠如は教師の教育技術的な努力で克服できるのだろうか。答えは否定的で、教師の語る「望ましい生徒像」にそれは表われている。分析してみると教師の語る「望ましい生徒像」にはおよそ三つの特徴があり、それぞれが「望ましい生徒像」の実現の困難性を示している。それはつぎの三点である。

(1)自主性、主体性の方向が学校内、教室内へ向かうよう要求されている点。

〈例11〉自らが何を学ぶかということを十分理解し、青春のエネルギーを学校で十分打出して欲しい。学校外で発散するのではなく学校内でクラブ、勉強に活躍してくれる生徒を望む。

(X・男・21)

〈例12〉学校にある、また学校にしかないものを存分に楽しもうとする生徒。(I・男・21)

(2)学校のもつ制度的な目標(知識の獲得など)以上に教師の指導に従うという点が強調されること。

〈例13〉自分の目標に向かって力一杯とりくむ態度をもち、素直に指導を受け入れる態度であってほしい。(I・女・27)

〈例14〉素直で過ちを指摘されるとすぐに改める。こちらの要求する節目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。(I・男・33)

(3)表現が抽象的で一般論として語られること。

〈例15〉枠に入って枠から出でよ。(I・男・32)

〈例16〉教師が求めるのは「味のある子」です。(II・女・21)

〈例17〉あつかいやすい生徒であって欲しいくない。(V・男・8)

上にあげた例はそれぞれの特徴を典型的に表すものを選んであるが、教師の語る「望ましい生徒像」には多かれ少なかれこの三つの特徴を同時に見ることができる。

教師の期待のこのような特徴をどのように理解すればよいのか。一つは、自主性や主体性の概念そのものの性格として、もう一つは教師にとっての「望ましき」の性格としてとらえることができよう。

自主性や主体性の要求には、つぎの二つの困難がただちに指摘できる。すなわち(1)自主性や主体性を命令したり指示することのパラドックス、(2)自主性や主体性を具体的な項目に解体することによって生じるアンビバレンス。「どんどん質問する生徒」、「自分で考え自分で行動する生徒」などの要求が生徒一人一人によって実行に移されたなら授業はたちまち混乱するのは明らかだからだ。自主性や主体性の概念は要求されることをみずから拒んでいるのである。

もう一つの、教師にとっての「望ましき」の特徴は、生徒の関心を学校と教師の指導の下へ向かわせる方向と、自主性や主体性を期待する方向という異なる方向のベクトルが同時に存在することである。教師にとっては相反する規範的要請にさらされるという意味でこれは Merton のいう社会的アンビバレンスとなり、要求は「教師の望む生徒であれ」という以上の具体的内容を含むものではありえない。これはまた、生徒にとっては、いかなる行為も教師の期待に沿うことにはなりえないという意味でやはり状況的なアンビバレンスとなる²³⁾。

かくして教師の抱く「望ましい生徒像」=「自主的、主体的な生徒像」について、教師はそれを十全に表現する術をもたず、生徒はそれに十全に応える術をもたないこととなる。教室におけ

る生徒の主体性のなさ、望ましい生徒像からの離反、相互作用の不成立は教師の教室での相互作用努力によっては解決困難な事象とみなすことができるのである。つぎにあげるような訴えが進学率の高低にかかわらず見られることでもそれは裏づけられている。

〈例18〉興味深く、集中できるように腐心していますが思い通りにいきません。(V・男・35)

〈例19〉教師の授業の仕方によって、工夫によって生徒に興味を起こさせることも事実である。しかし、最近は何のように工夫してもついてこない生徒が増えている。(Ⅲ・男・32)

〈例20〉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事につながらないほど現実には深刻である。(I・女・25)

授業が思い通りにやれている場合にも、たとえば、

〈例21〉静粛そのもので、話している生徒を注意するといったケースは今のところない。よいクラスをもたせてもらった。(Ⅲ・男・29) (傍点筆者)

といった表現は相互作用努力の無力さを逆に証明するものだといえる。

以上の考察を簡単にまとめると、まず、状況的ジレンマの基礎的条件として「授業は相互作用によって成立する」という命題が規範として存在すること、にもかかわらず現実には相互作用の成立していない状況が多く、しかもそのような状況は教師の相互作用努力によっては克服困難であること、これらが状況的ジレンマを生み出すのであった。したがって、相互作用の成立しない状況にあっては、相互作用規範を深く内面化しているほどに、また、教育技術的に状況の改善が可能であるという信念を強く持つほどに、教師の状況的ジレンマは大きいものとなる。また、たまたま状況的ジレンマからのがれている教師の場合も、相互作用の成立しない状況が、教師の生徒への働きかけとは無関係に現われる以上、今後も状況的ジレンマから自由であると信ずる根拠はどこにもない。

状況的ジレンマは一斉授業をしなければならないあらゆる教師にとって、生き残るための重大な局面をなしていると考えられるのである。

4. 状況的ジレンマへの適応とその構造

状況的ジレンマに直面する教師はいかにしてこれを乗りきろう(サバイバル)とするのか。もし、制度的な改善に着手するのでなければ²⁴⁾、これまでに内面化された規範や価値、理想像などの修正を図るのが手近でかつ一般的な方法であろう。これは一時的²⁵⁾なアイデンティティの変容といってもよからう。しかし、このプロセスの考察はアイデンティティの概念を包括的なままに考えたのでは難しい。

Woods のサバイバルの概念が曖昧なのは、セルフ (self) の概念が曖昧だからだと指摘したのは A. Pollard だが、彼もまた有効な代替案は提示できなかった²⁶⁾。Pollard はセルフを二つの異なる関心のセット——社会的関心 (social-interests) と目下の関心 (interests-at-hand) ——として理解しようとした。前者は階級や財産関係のような社会構造に由来し、後者は相互作用過程そのものに由来する関心である。定義より、社会的関心は個々の教師に固有のもので教師の類型を形成する、したがって各類型についてみれば、Pollard の主張は、ミクロな相互作用状況での教師の関心に目を向けよという陳腐な提案の繰り返しに他ならないのである。

教室という、相互作用を基礎的な規範とする状況を分析しようという筆者の目的からすれば、

相互作用する状況での関心こそ明確にされねばならない。そのために有効なのが、セルフを相互作用のあり方との関連で明確にしようとする R. Turner の「社会的相互作用における自己概念 (the self-conception in social interaction)²⁷⁾」という考え方である。

Turner はまずセルフを自己概念 (self-conception) と自己イメージ (self-image) とに区別して考える。自己概念はセルフの核であり、変わりにくく、状況から独立した自己に関する確信であり、自己イメージは他者との関係の中で生起し、変化する状況依存的な自己に関するイメージである。そして自己概念は多くの自己イメージによって支えられ、往々にして生じる両者のギャップは自己イメージの操作によって埋められることが期待される。そこに相互作用のあり方の違いが生じるのである。

どの状況における自己イメージを重視するのか。生徒との相互作用を考えると、教師にとっての主要な状況はまず教室にあり、これを他の状況と区別しておく必要がある。

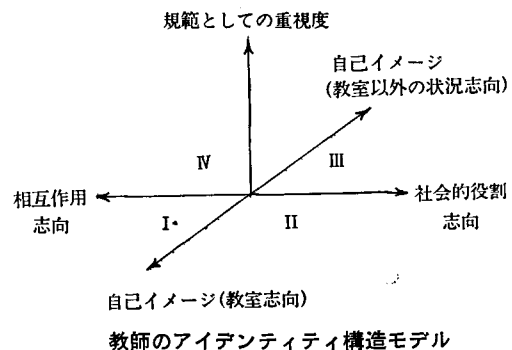
また相互作用のあり方に、Turner は仕事志向 (task-directed) とアイデンティティ志向 (identity-directed) という二つの側面をみる。仕事志向は明示的な目標の達成が主目的であり、相互作用はそのための手段となる。アイデンティティ志向は他者の自己への態度をコントロールすること (つまり、自己イメージの操作) が主目的であり、したがって相互作用のあり方そのものが目的となる。

Turner の示す二つの相互作用のあり方は、筆者が先に示した社会的役割と相互作用との区分にはほぼ相当する。しかし、アイデンティティという用語はもう少し広く、ダイナミックな意味で用いたいからここでは筆者の用語を採用することにしたい。

こうして、教師のセルフは社会的役割志向—相互作用志向、および自己イメージにかかわって教室志向—教室以外の状況志向の二つの軸で形成する四つの局面を表わすことが可能となる。そして重要なのは、それぞれの局面にいかなる重みづけをするか、いいかえれば、各局面をどの程度に規範として重視するのかを表す第三の軸が想定されなければならないことで、この第三軸方向の布置構造を決定するのが Turner のいう自己概念なのである。したがって図に示す三次元のモデルは、それぞれの局面における社会からの期待や要請と教師の側からの自己規定の交渉の場を表すものである。「アイデンティティは個人と社会との間の弁証法にその源をもつ現象である²⁸⁾」という P. Berger の言にしたがえば、このモデルをアイデンティティ構造と呼んでさしつかえなからう。

状況的ジレンマに教師がいかに対処し、状況に適応しうるか、いまや上で検討したアイデンティティ構造をもとに考察できる。

考察の初期条件は、アイデンティティの全ての局面が規範として重視されている状態である²⁹⁾。状況的ジレンマとはそのようなアイデンティティをもちながら現実には相互作用の成立を見出せない状況を表わしている。そして、前節までの考察で明らかにされたのは、状況的ジレンマの対



処は、生徒を操作することよりも教師のアイデンティティ構造を修正することによってより容易に行なわれうるといふ点であった。

いま、適応形態の一つの場合として、生徒との相互作用を重視しないのなら（局面Ⅰ）、それによって状況的ジレンマは軽減される。生徒の声を押えつけ、または無視して進められる権威主義的な授業がこれで、いわゆるベテランのやり手教師が自負するのがこのタイプである。つぎに引用するのは教職経験21年目の男性教師と4年目の女性教師の意見である。

〈例22〉きびしく指導すれば生徒はついてくる。中途半端な態度では生徒はついて来ない。
（Ⅳ・男・21）

〈例23〉（年輩教師の授業に対して）もし生徒が静かに聞いていても、それは無言の圧力を感じてのことが多いと思う。（Ⅰ・女・4）

これとは逆に、社会的役割を重視しない場合（局面Ⅱ）もやはりジレンマは軽減される。教師の行為に対する的確な反応を期待できる特定の生徒との相互作用のみを重視するとか、教科を離れた余談にのみ力を入れる、あるいは生徒の反応をつくり出すために次から次へと作業をさせるなどのやり方である。

〈例24〉（授業でいつも注意していることは）生徒の注意をつねにひきつけておくこと、すなわち中身のある雑談があることである。（Ⅹ・男・6）

〈例25〉全員に必ず質問をする。可能なかぎり板書をさせ、授業に参加させるようにしている。
（Ⅰ・男・17）

また、状況的ジレンマは教室という状況を重視するからこそ生じるのであって、これを重視しないのなら（局面Ⅰ・Ⅱ）そもそもジレンマはありえない。このような授業は、儀礼的な授業ということになるろう。この適応の形態をとる教師を、新任教師からの評価を通してみれば「サラリーマン・タイプで消極的、無気力」かつ「新任教師の熱心さと努力を「職業的未成熟の徴候」とみなす」ような教師達ということになる³⁰⁾。教師の適応形態としては他にもあろうし、すでに述べたものの変種も多々あろうが、ここではそれらを理解するための枠組を提示するにとどめておく。

ところで、これらアイデンティティの修正をもってする適応には共通するいくつかの特徴がある。重要な特徴として二つを指摘しておこう。

一つは、アイデンティティの修正による適応形態は、同時に生徒によってことごとく否定的な評価を受ける可能性があるという点である。上にあげた適応の例は、たとえば「一人意気がつてくる教師」「えこひいきする教師」「面白いが役に立たない教師」「ノート製造機」「やる気のない教師」などの評価につながりがちである。そして重要なのは、そうした評価にもとづく生徒の教師に対する態度は、教師をますます困難な事態に直面させることになるかもしれないということだ。先にみた Woods のサバイバル・ストラテジーもこうした悪循環構造にくみこまれた教師の状況適応の一現象とみなすことができる。

教師の適応のもう一つの特徴は、それが他者と十分に共有されにくいということにある。もとより、教師がいろいろに性格の異なる適応形態を選択しうるのは、教師の教室での役割に比較的柔軟性があり、それだけ役割についての自己規定力が大きいことと、それを保証する教室の独立性があるからである。教室が一種の要塞といわれるように他者からの干渉を受けにくいからこ

そ種々の形態の適応が可能になる。しかし、教室の独立性というまさにその性質ゆえに、教師の適応—修正されたアイデンティティは他者との共有の機会を失なうことにもなっている。いかなる認識も他者と共有することなしに十分な意味で現実的なものとはならない。その意味で修正されたアイデンティティは常に不安定であり、したがって教師の状況への適応はそれ自身、固定的にあつかわれてはならないのである。

5. おわりに

最後に、状況的ジレンマとその適応の特徴が直接に提起する課題を二点あげておこう。

一つは、教師の状況への適応は常に、悪循環構造の中へ組み込まれる可能性があるにもかかわらず、多くの教師はなぜ、いかにして状況を「生きぬいて」いるのかという問題。ともすればパーソナリティ論に陥りがちなこの問題は、学校という社会組織³¹⁾の構成原理の問題としてとりくまれる必要がある。

もう一つは、教師のアイデンティティの共有はいかなる形の制度として顕現化し、また非制度的にはどのように行なわれているのかという問題。学校文化、教員文化と直接にかかわるこの問題は、しかしながら、その文化をすでに固定的に存在するものとみなし、社会化とはそれを習得することだとみなす観点からは十分なとりくみは困難であろう。本稿での考察は、認識の共有化へのプロセスこそ重要であり、また共有された認識をその不安定さから守ろうとするシステムの研究がますます必要であることを示唆している。

注

- 1) Karabel, J & Halsey, A. H. (ed.), *Power and Ideology in Education*, 1977. 潮木守一他編訳『教育と社会変動』(上), 東大出版会, 1980, 64頁。
- 2) Lacey, C., *The Socialization of Teachers*, London, Methuen, 1977, pp.13-29
- 3) Karabel, J & Halsey, A. H. 前掲訳書, 55-72頁。
- 4) Hammersley, M., "On Interactionist Empiricism", in Woods, P. (ed.), *Pupil Strategies*, London Croom Helm, 1980, p.18
- 6) Woods, P., "Teaching for Survival", in Woods, P. & Hammersley, M. (ed.), *School Experience*, London, Croom Helm, 1977, p.274.
- 7) Woods, P., *ibid.*, pp.275-276
- 8) Woods, P., *The Divided School*, London, RKP, 1979, p.159
- 9) 柴野昌山「知識の配分と組織的社会化」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第37集, 東洋館出版社, 1982, 7頁。
- 10) Pollard, A., "A Model of Classroom Coping Strategies", *British Journal of Sociology of Education* 3, 1982, pp.22-23
- 11) Goffman, E., *Asylums*, 1961, 石黒毅訳『アサイラム』誠信書房, 1984。とりわけつぎの一文は象徴的である。「帰属するものを何ももたずにわれわれは確固たる自己を持ってない。しかるに何らかの社会的単位への全面的な傾心と愛着は一種の自己喪失でもある。」317頁。
- 12) Hammersley, M., *op. cit.*, pp.200-204.
- 13) Mardle, G. & Walker, M., "Strategies and Structure : Some Critical Notes on Teacher Socialization", in Woods, P. (ed.), *Teacher Strategies*, London, Croom Helm, 1980, p.121.
- 14) Pollard, A., *op. cit.*, p.20.
- 15) Hammersley, M., *op. cit.*, p.206.
- 16) Hammersley, M., *op. cit.*, p.200.

- 17) Pollard, A., op. cit., p.20.
- 18) Woods, P., (1977), op. cit., pp.273-274.
- 19) Woods, P., (1979), op. cit., pp.168-169. Woods は、ここで文化目標の内面化と同義であるコミットメントの類型とその類型に現われやすいストラテジーの組み合わせをこころみている。
- 20) この調査は、代表者、柴野昌山、昭和58年度、文部省科学研究費補助金「“学習風土”と“かくれたカリキュラム”に関する教育社会学的研究」の一環として昭和58年に行なわれた。
- 21) Goffman, E., Behavior in Public Places, New York, Free Press, 1963, p.39.
- 22) 例末尾の（ ）内は引用した自由記述回答者の属性を示す。(四年制大学への進学率・性別・教職経験年数)の順で、進学率はⅠ=0～20%, Ⅱ=20～40%, Ⅲ=40～60%, Ⅳ=60～80%, Ⅴ=80～100%, X=不明, 経験年数はそのまま年数を表わしている。
- 23) 架場久和「近代的自己とアンビバレントな＜状況＞」『現代社会学』16, 講談社, 1981, 25-39頁。
- 24) 重要な問題だが本稿では扱わない。しかし、本稿での考察内容は直接に、学校文化、教師文化研究の足がかりとなろう。
- 25) 転勤などの可能性にもよるが、本質的には修正されたアイデンティティの不安定さによる。
- 26) Pollard, A., op. cit., pp.20-32.
- 27) Turner, R. H., “The Self-Conception in Social Interaction”, in Gordon, C. & Gergen, K. J. (ed.), The Self in Social Interaction, John Wiley & Sons, 1968, pp.93-106.
- 28) Berger, P., & Luckman, The Social Construction of Reality, 1966, 山口節郎訳『日常世界の構成』新曜社, 1977, 296頁。
- 29) たとえば、田中一生「新任教員の職業的社会的化過程」『九州大学教育学部紀要』第20集, 1975, 137-151頁。新任教師のアイデンティティ構造がこの場合の初期条件に相当する。
- 30) 田中一生, 同上, 146-147頁。
- 31) Goffman, E., 1963, op. cit. あるいは “Embarrassment and Social Organization”, AJS, 1956, pp. 264-271.

(博士後期課程)