

2008年度卒業研究

戦後における教師像の変容とその解釈の問題点

藤女子大学文学部	0515018番
氏名	金井 友美
担当教員	野手 修 先生

目次	頁
● 序章	… 1
● 第一章 教師論の歴史	… 2
1. 1 三つの教師論	… 2
2. 教師論の今	… 3
● 第二章 言語スタイルに見る教師像の変容	… 4
1. バーンスタインの言語体系論	… 4
2. メアリ・ダグラスの分類	… 4
● 第三章 政治から見た教師像の変容	… 7
1. 教育の機能	… 7
2. 公教育における「政治的空間」の変容	… 9
● 第四章 社会から見た教師像の変容	… 10
1. 諏訪の時代区分	… 10
2. 職業観の変容	… 11
3. 社会から見た教師論の変容	… 11
● 第五章 アンケートの分析	… 12
1. 黄順姫の研究	… 13
2. アンケートの分析	… 14
● 終章	… 17
● 引用文献	… 18

序章

ブルデュー（1964）によると、家庭環境と学生の習得する学問は文化的資本の相続によって深く結びついている。彼はこれを学生の出身階級・階層と学問・文化の相互関係から明らかにした。この社会階層と文化資本の再生産は世界的に注目を集め、日本においても荻谷（1995）などの多くの教育社会学者がこの論を元に教育問題の研究を行っている。

しかしながら、ブルデューの研究対象である西洋と日本では、教育や社会構造の基盤が大きく異なる。その為、日本の教育現場を考察する際に彼らの論をそのまま当てはめることは出来ない。例えば、日本においては、西洋の多くの社会に見られるような明確に位置づけられた階級・階層が存在しない。正確に言えば、それらを取り払うことに力を注ぎ、社会階層の構造が劇的に変容したのが日本である。このように、連続的に相続される西洋の階級・階層論を、変容を伴う日本の文化資本の再生産にあてはめることは不可能である。

では、戦後の日本における教育現場を構成する要因を求めることは不可能なのだろうか。

黄（1998）によると、「学校のハビトゥスと類似性の高いハビトゥスをもつ生徒たちは、教師について人生の豊富な経験をもつ先輩としてのイメージを抱く。（中略）生徒たちは、身体の中からもしみ出てくる実感のこもった言葉遣いをし、その生き方に共感できる教師に好んで接する」（1998:19）。また、「学校のハビトゥスと類似性の低いハビトゥスを持つ生徒たちが、教師のイメージを描く際に、まずかれらの意識に現れるのは、教師の役割であり、とりわけ授業である。（中略）かれらが好きな教師を連想するとすれば、まず教師の役割にかんする部分が無意識に強調されてくるわけである」（1998:19）。ここから考えられるのは、生徒の持つハビトゥスと教師の持つハビトゥスとが近ければ近いほど、その教師は生徒にとって理想像に近づき、権威を認めるのではないだろうかということである。そしてそのハビトゥスを方向付けるものが、家庭環境である。

子どもにとって両親は、人生で初めて出会う、最も身近な権力者である。かつての家制度に見られるような家庭においては、親子の権力関係は絶対的かつ画一的だった。しかしながら、現代の家庭において、その権力関係は薄れていると仮定される。しつけの厳しさに多少の差異が見られるものの、今や両親に対して敬語を用いる家庭はほとんどないのではないだろうか。また、「友達親子」と呼ばれるような、ほぼ対等な権力関係を築く家庭もメディアで数多く見られる。このような家庭の権力関係の変化は、子どもによる両親像の変化をもたらしたのではないか。そしてそれは、社会で初めて出会う権力者、つまり教師

に対する感情にも大きな影響を与えるのではないだろうか。

生徒の家庭における会話体系と教育の関連の先行研究としてB・バーンスタイン(1965)の言語信号体系(リングスティック・コード)やそれを用いたメアリー・ダグラス(1970)の分類がある。彼らは言語信号体系の伝達による社会的アイデンティティの形成に注目し、家庭内の統制組織とそこで育まれた子どもの社会構造への要求を分類した。戦後の日本社会構造の分析をこの枠組みと照らし合わせることで、戦後から現在にかけて求められてきた教師像の変容とその解釈の問題点を見出せるのではないだろうか。

これらをふまえ、本稿では、黄の階層をより広く求めるハビトゥスに結びつけることにより、戦後における教師と生徒の相互関係の捉え方を考察する。そしてここから、戦後における教師像の変容とその解釈の問題点を論じていく。

第一章では、教師論の歴史とその背景から、教師像の変容と多様化を明らかにする。第二章では、バーンスタインやメアリー・ダグラスの言語信号体系の分類を用いて、家庭統制と教師像の関係を明らかにし、その分類をもとにそれぞれの枠組みが順応する教師像を考察する。第三章では、第一章での考察に歴史的な要因を見出すために、教育が持つ機能と政治的権力を述べる。第四章では諏訪(2005)の時代分類をもとに、戦後日本社会の変容とそれに伴い社会から要求されるようになった教師像を考察する。第五章は札幌市内の高校生を対象に行ったアンケート調査を、黄の研究を軸に分類・分析することで、現在の高校生の求める教師像を考察する。

第一章 教師論の歴史

教師とは何なのだろうか。そして、理想の教師とはどのような存在なのだろうか。ここでは、現在代表的に取り上げられる三つの教師像論とその背景を述べ、考察したいと思う。

1. 三つの教師論

三つの教師論とは、教師聖職論、教師労働者論、教師専門職論である。

教師聖職論が生まれた背景には、もともと牧師や僧侶が教師を担っていた時代が長く続いたことにある。それは世界各地に見られることで、例えばアメリカの開拓期において、村は教会を中心に建設され、牧師が教育を担った。日本においても、寺子屋に見られるように、僧侶が民間の教育を担っていた。このように、聖職者による人々への啓蒙という歴史があるために、教師の権威には宗教的な権威も付加されていた。また、近代日本におい

では天皇を中心としたよる官制統治を根拠として、同様の権威が付与された。しかしながら、この権威は聖職者に見られる清貧と献身の精神をもってこれを強調したため、多くの教師が困窮する結果をもたらした。

教師労働者論は聖職論からの教師の人間性の回復を目的に生まれた。1952年には日本教職員組合が制定した「教師の倫理要綱」で「教師は労働者である」と定めている。たしかに、教師も経済を担う一人の人間であり、労働の対価として収入を得ることから労働者と見做すことに正当性がある。しかしながら、「教師イコール労働として教えるだけ」とも受け取れるこの論は、教師の人間性の欠如への危惧から否定的に取られる場合も多かった。

教師専門職論は教師をただの労働者ではなく高い技術と倫理を持つ専門職と主張したものである。1966年にはILO・ユネスコが「教員の地位に関する勧告」によって「教育の仕事は専門職である」という主張をし、労働者としての諸権利の容認と専門職としての質の向上が求められるようになった。

2. 教師論の今

現在の日本においては、1998年の文部省の審議会答申において「豊かな人間性と専門的な知識・技術や幅広い教養を基盤とする実践的な指導力を備えた教員によって、子供たちに〔生きる力〕をはぐくんでいく。」(第二部第一章(f))と記されているように、政府側からは人間性に溢れた専門職的教師が目標とされているといえる。

しかしながら、教師の仕事は「人を育てる」職業である。教科の専門性を追求すると同時に、生活指導や進路指導、学級の運営、校務分掌に携わる必要があるなど、他の専門職と呼ばれる職業 - 医者や弁護士など - と比べるとその内容は多岐に渡り、専門性を追求することは困難である。さらには、学校によって求められる専門性が異なるなど、相手にする生徒によって仕事内容が大きく変わる場合がある。例えば、ある高等学校の教師 N 先生は、現在は札幌市内の公立高校に勤務しているが、以前は地方の定時制校に勤務されていた。先生によると、「以前の学校(定時制校)では生徒を席に座らせるのに10分、教科書を机の上に出させるのに10分、さらにそれを開かせるのに10分。授業は教科指導ではなく、多くの時間が生活指導に割かれた」という。さらに、「今の学校(市内の学校)では、生徒指導に手を焼くことは少ないが、センター試験の平均点を下げないことに力を注がなければならないのがプレッシャーである」と仰っていた。このように、教師に求められるものがどの学校においても共通するというわけではない。

では、生徒から見て、どのような教師が自らの要求と合致し、その教師による統制を受

け入れることができるのだろうか。次章ではこれを考察したい。

第二章 言語スタイルにみた教師像の変容

本章では、バーンスタインの言語信号体系論とそれをういたメアリー・ダグラスの分類から家庭環境と教師像の関連性と、それによって枠組みされた理想の教師像を考察する。

1. バーンスタインの言語体系論

バーンスタインは、ロンドンにおける労働者階級と中産階級の母親が五歳以下の子どもをどのように監督しているのかを調査した。その際に、二つの異なった型に属する言語信号体系を区別している。一つ目は「限定された信号体系」(以下、限定コード)、もう一つが「精密な信号体系」(以下、精密コード)である。メアリー・ダグラスはこの二つのコードが用いられる家庭の役割の体系を分類した。

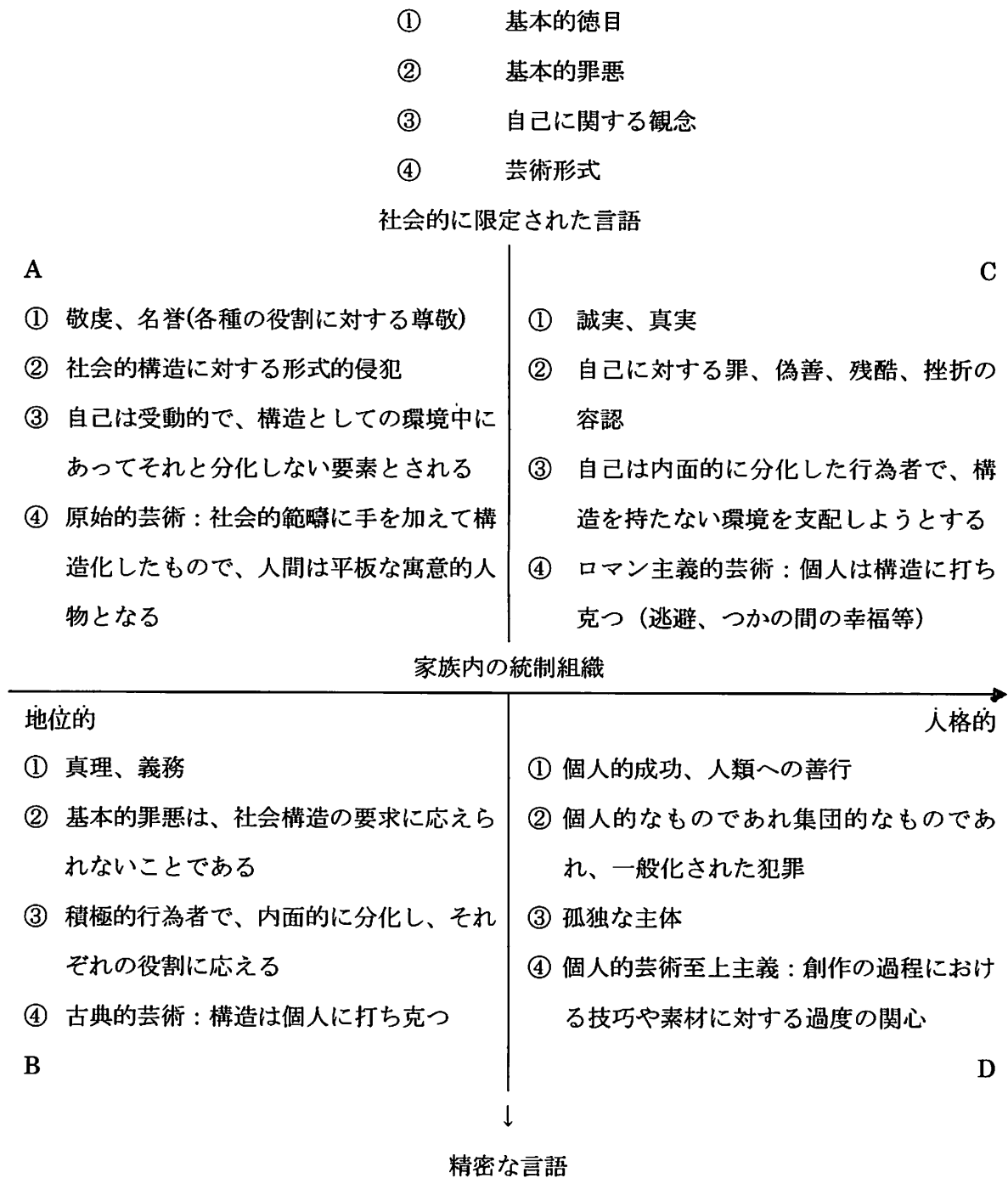
「限定コード」はバーンスタインが「地位的家族」と呼ぶものの中で生まれる。この家庭において小児は、親子関係に基づく上下関係や年齢による地位、性別による役割などの相対的地位の視点から社会的形式の感覚、即ち帰属的役割の感覚を植えつけられる。例えば、この家庭では小児が「なぜそうしなければならないのか」と訊ねたときに、母親は「女の子がそんなことをしてはいけません」「あなたはお兄さんでしょう」といった返答をする。このように集団における役割を知覚させることで、集団との連帯を強めようとするのがこの体系の特徴である。そして限定コードを用いる家庭は特別な権威関係でつながっているとした。

「精密コード」はバーンスタインが「人格的」と呼ぶ家族組織で使用される。この家庭において小児は役割の固定したパターンよりも個人の自立性と価値観が尊重される。小児の行為は規制者(親)の感情あるいは小児自身の行為の意味と関連づけられているのである。例えば、この家庭では母親が先の地位的家族の小児と同様の質問をされた際、「それはお父さんが心配するからよ」「あなたが犬だったら、そんなことをされてどう思うかしら」など、他者の個人的感情を慮るようにして論ず。

2. メアリー・ダグラスの分類

【図1】は、メアリー・ダグラスがバーンスタインの論を元に言語体系と家族内の統制組織を統合した図である。(1983: 68) この分類図から、家庭と教師像の関係を考察していきたい。

【図1】



左右の矢印は、バーンスタインによる家族内の統制方式が家族・地域の直接的な社会構造から次第に産業社会の構造の要求に対応する過程を示す。

上下の矢印は、同様に産業界の圧力が言語に与える影響を示している。言語伝達は、次第に直接的な社会環境ではなく、より広い社会構造の中で用いられる為に精密化される。

この図の中で、A はもっとも地位的かつ限定的コードを用いる環境の家庭である。メアリー・ダグラスによればA はほとんどの未開文化を表しているという。この環境における美德は社会構造を無条件に支持することであり、複雑な行為者としての個人は存在しない。また、この家庭に属する人々は自己を性別、年齢、年齢に伴う責任などから相対的に地位を捉え、それに順応する。このような環境の家庭においては、親は子どもに対し、絶対的権力を持ち、子どももそれに従う。先のコード分類における例を引用すれば、性別による役割を示す「女の子がそんなことをしてはいけません」がそれに当てはまる。学校においては、「教師」個人に対してではなく「教師という役割」に対して権力を認め、それに受動的に従おうとする。その為、A の家庭に属する子どもは統制能力の高い、父権的な教師を好む傾向にあると考えられる。

B は地位的かつ精密コードを用いる環境の家庭である。A 同様に社会構造や相対的な地位による統制に従うが、精密コードを用いた哲学的省察によってそれを検討し、正当化する。そして自己の役割を積極的に分化し、その要求に応える。このような環境の家庭においては、社会構造における役割による統制が存在するものの、それは個人の内省による判断を順応の根拠とする。役割による統制 - 父の権威 - と人格的統制 - 心配させてしまうこと - を併せ持つ「それはお父さんが心配するからよ」がこれに当てはまる。また、学校においては「教師」という存在の役割 - 学問の教授、生活指導など - を省察した上でその権力を認め、従う。その為、B に属する子どもは自らの価値観が「教師らしい」役割を果たしている、と判断する教師を好む傾向にあると考えられる。

C は人格的かつ限定コードを用いる環境の家庭である。バーンスタインによれば、C は不安定な変動期である。メアリー・ダグラスは知的専門職階級の女性が労働者階級の男性と結婚して子どもを育てるという例を挙げてこれを説明している。「人格的支配という手段によって子供たちを育てようとするであろうが、子供たちはそれ以外の社会関係のために、限定コードにたよらざるを得なくなるであろう。だがここでは、個人は社会構造以上の価値を認められている。」(1983:70) そしてその社会においては社会構造に対する反抗の文学がおこる。そして「この領域に見合う文学があるかぎり、ここで育てられた個人は一生のうちにC からD に移っていき、言語においても精密コードを操作できるようになると考えるべきだろう。」(1983:70)と述べている。学校においては、子どもは権力者としての教師に打ち克つことを望む。

D はもっとも人格的かつ限定コードを用いる環境の家庭である。メアリー・ダグラスに

よればDは西ヨーロッパの人々を包括しているとされる。Dに属する人は現在の思考範疇、つまり既成の観念を批判し、これを修正するために精密コードを駆使する。このような環境の家庭においては、親は子どもたちが社会通念に対し知的挑戦を試みる習慣をつけるように育てる。また、Dは道徳や自己に関する諸観念が、社会構造から開放される領域でもある。その為、親子という社会構造から見れば上下関係が明確に示されているような場合においても、個人対個人の関係からそれを批判的に内省する。学校においても、「教師」を「教師であるから」権力を認めるのではなく、あくまでも、個人の有する権力とその根拠に基づいてこれを判断するのである。その為、学校においては、教師を「教師」ではなく「個人」として関係を内省し、それに基づいた判断によって権力を認めるか否かを決定すると考えられる。そして、Dに属する子どもは個人的な要求に応えうる教師を好む傾向にあると考えられる。

この章では生徒の家庭統制の分類からそれに適した教師像を求める為の枠組みとその考察を行ってきた。しかし、その背景となる要因を考察せずに教師像の変容を理解することは出来ない。第三章、第四章では政治的及び社会的な変容考察することで、これを補おうと思う。

第三章 政治から見た教師像の変容

本章では、教育の機能を示した上で、小玉重夫の論を用いて戦後の教師の政治的権力の変容に焦点を当てる。

1. 教育の機能

教育と政治は、教育の持つ機能により結びついている。それが「国家の統治」の機能である。(栗田 2008) 栗田は山田 (2004) の学歴による諦めの職業パイプラインシステムの論を引用して、教育の持つ「国家の統治」概念を主張している。

そしてもう一つ、教育が有する重要な機能が「社会階層上昇力」である。不平等は不満を生じさせ、不満は社会の不安定を生じさせる。社会に属する人々の平等感を満たすことが、社会を安定させるのに必要不可欠である。そこで用いられたのが社会階層を上昇する機会である教育の平等な機会とそれによってつくられる学歴システムであった。(今田 1989)

例えば、明治維新後には、有力な旧士族や豪農の不満を抑える為に、教育を整備し、教

養ある人間を国家の官僚として採用するシステムを用いた。福沢諭吉の『学問のすゝめ』は、明治維新後の近代産業社会の仕組みを啓蒙するために、貴賤貧富の序列は家柄や生まれではなく、学問の有無によると書かれている（1880）。このように、明治期にはすでに学歴による階層の断絶とそれに伴う学歴によってもたらされる平等の理想化が行われていたのである。このような学歴による官僚採用制度は世界各地で同様な例が見られる。広大な国土を支配した中国の科挙はその一つである。これは教養を身につけた上ならば誰もが立身出世できる機会を得られることが保障された制度である。さらにはその判断基準となる教養の内容を定めることによって価値観を操作することができる。こうすることで人々をよりその社会体制に順応させることが可能になった。

しかしながら、教育には経費がかかり、先述の実際の科挙の合格者のほとんどが有力者の子弟もしくはその援助を受けた者であったことは言うまでもない。階層を断絶する為の制度が、階層によって阻まれた状態であった。そしてそれは戦前の日本の高等教育においても似たような状態であった。

荻谷（1995）は戦後初期の日本における教育問題が貧困を中心とした社会階層と深く結びついていたことを指摘している。その問題の解決の為に、学校においてすべての子どもを出自に関係なく平等に扱い、教育の機会の均等に力を注ぐ「大衆教育」が主体となった。教育の機会均等は社会的成功の機会均等を意味した。その為、全ての子どもが出自に関わらず、築いた学歴によって「平等に」エリートとして選抜されることになった。そうして出来上がったのが、学歴重視によるパイプラインシステムである。山田（2004）

山田は「戦後日本の教育システムの特徴は、ゆるやかな選抜にある。中学から大学まで、受験を間に挟むことによって、あきらめが徐々にもたらされるのである。（中略）約10年かけて、ゆるやかに、自分の希望と現実を調整し、自分の能力に見合ったとされる職に、パイプラインによって『流し込まれる』のである。今から考えれば、希望と諦めのバランスが取れたシステムであった」と言及している。

受験による学校の選抜から、徐々に進路を定められていく過程に順応させること、即ち諦めさせることで個人が抱える社会に対する不満を吸収し、政治体制を維持してきたのである。そして高度経済成長を経たことで、日本における階層問題は貧困と共に消失すると考えられていた。

しかしながら、大学全入時代とされる今日の日本においては、この学歴社会というパイプラインシステムは機能不全を起こしている。（山田 2004）しかも、それは学歴が「職

業を選択する為の一つの条件」から外れたのではなく、「職業に就くための最低条件」になりかわったことを意味している。さらには、両親の経済環境によって塾や予備校などでの教育の機会に格差が生じ、社会的格差を再生産している。それは社会の流動性の停滞の結果と結びつけることができる。

2. 公教育における「政治的空間」の変容

今井（2004）と小玉（2002）は公教育の脱政治化および再政治化に注目している。彼によると、戦後、アメリカ占領軍の強い影響下によって日本の教育システム構造は大幅に変更された。文部省の権限の制限、住民に直接選出される教育委員会、教育行政の地方分権化、「社会科」の導入、教師の活動のための自由な領域の拡大である。国定教科書の制度も廃止になった。従来の教育勅語を排し民主主義的な方向性が求められた戦後の新教育は、日本が主権を取り戻した 1952 年以降、一部の教師や教科書の左翼偏向に対する政治的キャンペーンを契機に再び変更された。小玉も 1954 年の京都旭ヶ丘中学校事件を例に挙げてこれを指摘している。この事件は一部の教員による「平和教育」が「偏向教育」なのかを巡り、保守派と進歩派の教員・父母が衝突したというものである。以降、1958 年には学習指導要領に法的拘束力が付与されるなど、教育への官僚統制は決定的となった。

また、小玉は日本における福祉国家形成の特徴を指摘している。1963 年の経済審答申および 1966 年の中教審答申「後期中等教育の拡散整備について」には、職業科を重視する多元的能力主義政策を掲げてあった。しかし実現したのは「一元的能力主義」「能力＝平等主義」的な普通科高等学校の増設だった。これは先に述べた荻谷(1995)の指摘と同様である。そのため日本における福祉国家を代替したのは、家族・学校・企業社会の結びつきのトライアングルだった。これは、新規学卒者の一括採用に基づく学校と企業の結びつき、そして企業戦士と受験戦士を抱える家庭による学校と企業の結びつきを示す。その背景には、日本の企業において特徴的な、年功的職場秩序や終身雇用制などで労働者やその家族を企業内部に統合した労働市場がある。

このように、日本は政治的に学校を統治しつつも、家庭・学校・企業社会のトライアングルの強化によって学校を「政治的空間」から切り離した状態になった。そしてそれは 1990 年代以降の教育改革まで続いた。そしてそれは、教師の権威の根拠から政治的な影響力が失われたことを示している。

第四章 社会から見た教師像の変容 - こどもの性質の変容と合わせて -

ここでは、諏訪哲二（2005）が戦後教育における子どもの性質を分けた時代の区分から教師像を考察したい。

1. 共同体社会の解体

諏訪（2005）は戦後の社会を「農業社会」「産業社会」「消費社会」の三つに分類している。「農業社会」は1945年（昭和20年）から1960年（昭和30年）、「産業社会」1960年から1975年（昭和50年）、「消費社会」は1976年以降から現代にかけてである。

「農業社会」は言い換えれば「共同体社会」である。これは戦前から続く、家や地域の共同体のつながりを重視した社会である。この頃には、親子や年齢間に絶対的な上下関係が存在した。家庭においては「家制度」が制度としては廃止されたものの、その家父長制的な性質は依然として続いていた。子ども達も地域でグループを作り、血縁を関係なしに年上のものが年下の面倒を見るなど、年功序列の社会を形成していた。「個」人よりも「全体」、つまり共同体の利益を基盤としていた。

「消費社会」は時代順でいうと「産業時代」の後の時代に当たるが、その特徴は「農業社会」とこの「消費社会」の特徴の混在にあるため、先述することにする。

消費社会の特徴は、家庭や子どもの価値観の中に商品経済の概念が浸透した社会である。そこには共同体的な考えや上下関係が希薄化され、「個」の意識が強い社会である。利益の判断基準は「全体」ではなく「個」人である。

「産業社会」は先述の様に、「農業社会」から「消費社会」への移行期にあたる社会である。その背景は高度経済成長期にある。都市部への人口移動と農業人口の急激な減少により、「農業社会」的「共同体」の絆は解体された。しかしながら当時はまだ同郷出身者の共同体が存在したため、「農業社会」的価値観を残す両親と、商品経済に触れ「消費社会」的価値観に移行する子どもの社会だった。この時代に学生運動に見られるような、若者の体制に対する反発、いわば「大人」と「子ども」の対立が起こったことも、この価値観の相違がもたらした結果であろう。

「農業社会」と「消費社会」の子どもを比較してみる。例えば、ある教師がある学級を騒がしい、と注意したとする。騒がしい生徒は全体ではなく一部である。このとき、その注意を全体の生徒が受け止めるのが「農業社会」、その一部以外の生徒が、「自分」には関係ないことを注意された、と不利益を感じるのが「消費社会」の子どもの特徴である。

1970年代前半には、労働者の賃金引上げが、企業側から強く反対された。1970年代後半には、労働者の賃金引上げが、企業側から強く反対された。

1970年代後半には、労働者の賃金引上げが、企業側から強く反対された。1970年代後半には、労働者の賃金引上げが、企業側から強く反対された。

1970年代後半には、労働者の賃金引上げが、企業側から強く反対された。1970年代後半には、労働者の賃金引上げが、企業側から強く反対された。

1970年代後半には、労働者の賃金引上げが、企業側から強く反対された。1970年代後半には、労働者の賃金引上げが、企業側から強く反対された。

2. 職業観の変容

すでに述べたとおり、高度経済成長期においては農村部から都市部への異動が活発に行われ、農業人口は急減した。今田（1989：68）のSSM調査によれば、農業の世襲率は年々減少傾向にあるが、特に1960年代の減少率は大きい。これは多くの農業人口が会社員もしくは労働者として都市に移動したことを示す。農業からブルーカラーへ、そしてホワイトカラーへ、という経済的な社会階層上昇を伴う農業人口の産業人口への供給システムが完成した。そして産業社会における職業の選抜システムとして学歴を浸透させた。

荻谷の著書『大衆教育社会のゆくえ』（1995）には農業社会から産業社会への移行期における農家の声が記されている。当時の農家の貧困から脱却するために、子どもだけは教育を受けさせて会社員にしたい、といった意見が多くみられる。このように、先述の農業の世襲率の低下はこのような農村家庭の学歴に対する意識の変化によってもたらされたのである。

農業人口が産業人口に供給されている過程、つまり学歴社会への移行過程においては、学歴による職業選抜システムがうまく機能していた。しかし序章で述べたように、それが飽和期を迎えると、上手く機能しなくなった。それは、移行期においては、人々が持つ学歴にさまざまな差異がみられ、それに伴い職業が選抜されてきたからである。例えば、このくらいの学歴ならばホワイトカラーの仕事、このくらいならブルーカラーの仕事、といった具合である。その背景には先述の貧困などの階層問題が深く繋がっていたものの、「自らも学歴を身に着ければ対等になれる」という平等意識によって、不満よりも教育の機会平等を推進する方向に力が注がれた。しかし、産業社会への供給が飽和を迎え、教育機会の平等がある程度満たされ、社会全体の学歴が底上げされたことで、「かつてはこのくらいの学歴で就けた」仕事がより高みに向かってしまう結果になった。

3. 社会から見た教師像の変容の考察

本章における社会と子ども、職業観を元に、求められる教師像を考察する。その際に、第二章で用いたメアリー・ダグラスの分類を用いる。

まず、「農業社会」において求められる教師はフロイトの言葉で言う「象徴的な父」的な存在である。生徒は教師に対しライバルとして反発しつつも、罰せられる恐怖とその克服の過程から規律やモラルを身につけていった。その背景は、教育現場における師弟関係、すなわち教師と生徒間の関係にも絶対的な上下関係が存在する共同体社会の特徴が根強かった為である。この社会においては、第一章で述べた教師論の中では学問の教授よりも「人

を育てる」イメージの強い聖職的教師が、また、地位的な統制を行う A と B の教師が好まれたであろう。

次に、「産業社会」に関しては、メアリー・ダグラスの示した C の特徴を有している。不安定な変動期であるゆえに、最も教師像が揺らいだ時期と見做すことができる。農村社会の共同体から切り離されたことで、教師の父権的な権力が弱まったと考えられる。この時期は教師労働者論が強く主張された時期でもあり、授業よりも、勤評闘争や安保闘争などの組合活動ばかりに力を注いだ教師が「デモしか（しない）先生」と侮蔑されたのもこの時期である。第三章の 2. で述べた京都旭ヶ丘中学校事件の背景もここにある。また、この時期は学歴システムが大衆に対して大々的に機能を始めた時期と判断される為、教師に付加されたのは聖職論に見られるような「啓蒙者」としての権威から労働者論にみられる「労働として学歴を与える者」としての能力から権威を判断される社会へ移行が始まったと考えられる。

そして、「消費社会」に関しては、完全に共同体社会から断絶され、生徒と教師間に一对一の独立した対等な立場を見出しているため、共同体社会やバーンスタインの示す「地位的」な統制は機能せず、「生徒」「教師」という役割に基づく権威関係の力が弱い。そして分類は D にあてはまる。生徒の持つ既成概念への批判精神から、教師の権威は絶対的なものではなく、相対的なものである。そして生徒は個々の要求に応えうる教師に権威を認める傾向にある。その要求は多岐にわたるものである。仮に、その生徒が教師に要求することが学歴社会で上昇する為の受験のテクニックのみだったとすると、教科指導の専門性のみで権威の根拠が得られることになる。そうすると、教科指導以外の教師の指導内容や人間性は生徒による評価から排除され、労働者として教科指導のみを行う予備校講師等の方がより権威を持つ場合も考えられる。

このように、現在の段階においては、理想とされる教師像を一元的に判断することは出来ない。そしてその多岐化は農村社会時代や産業社会時代におけるその比ではない。

第五章では、これまで考察してきたことを踏まえた上で、現在の生徒の理想とする教師像の考察を行いたい。

第五章 アンケートの分析

このアンケートは札幌市内の高等学校の生徒を対象にし、平成 20 年 11 月に行った。

回答者は2学年の文系学級の生徒104名（うち男子41名、女子63名）である。

生徒が理想とする教師と現実の教師を比較する為に、全体の生徒に対し「尊敬できる教師像はどれか」と「実際に周りにはどのような教師が多いか」という質問をした。このときの選択肢は「1. 規律に厳しい教師」「2. 知識があり専攻が興味深い教師」「3. 知識があり、受験に必要なテクニックを教える教師」「4. 友人のように親しみやすい教師」「5. 干渉しない、自主性を尊重する教師」「6. その他」である。結果は【図2】のとおりである。

この結果では特に1.と3.における数値の差異に注目できる。「1. 規律に厳しい教師」を理想とする生徒は32.1パーセント、現実にはそういった教師が多いと感じている生徒は7.4パーセントいる。「3. 知識があり、受験に必要なテクニックを教える教師」を理想とする生徒は52.1パーセント、現実にはそういった教師が多いと感じている生徒は7.7パーセントである。

このように、生徒が感じている理想の教師像と現実の教師像にはしばしばずれ違いが生じる場合がある。では、どのような生徒がどのような教師を好むのだろうか。本章では黄(1998)の研究を元にこれを考察したい。

1. 黄順姫の研究

黄順姫はブルデュー(1964)の学校における文化的資本相続の論を元に、日本のエリート高校の学校文化と家族文化の関連性について考察している。黄はブルデューに倣い生徒たちの文化的活動を必要性の距離による文化威信の序列に従い上中下の三層に分類した。

序章で述べたように、学校のハビトゥスと類似性の高いハビトゥスをもつ生徒たちは、人生の豊富な経験をもつ先輩としてその生き方に共感できる教師に好む。逆に学校のハビトゥスと類似性の低いハビトゥスを持つ生徒たちは教師の役割である授業に関する点から好みの教師を位置づける。

黄が「学校のハビトゥスと類似性の高いハビトゥス」として位置づけた生徒は文化の上層に属する人に多く見られる。例えば、この文化層に属する親は学歴について、その相違が思考の仕方など、知識や経験などの教養レベルの相違を表すものと認識する。一方で、類似性の低いハビトゥスは学歴を就職や出世などの手段として認識する傾向にある。

もうひとつ、黄の調査において興味深いのは、子どもの過ちに対する両親の訓育の様式である。(1998: 40)「(1) 両親が過ちの要因について論理的に説明する様式」は中・上層において特徴的であり、「(2) 大声で怒鳴ったり無視したりする様式」は下層において

特徴的である。また、「(3) 暗示的・間接的方法で指導する様式」は上層に最も多く見られる。この調査をバーンスタインの論や第二章の2. における【図1】のメアリー・ダグラスの分類に当てはめると、(1) は人格的であり C もしくは D に属し、(2) は地位的かつ限定コードを用いている分類 A に属しており、(3) は人格的かつ精密コードを用いた D に属していると考えることができるのではないか。

また、黄は学校の生徒における四種のハビトゥスを分類している。それは次のとおりである。

- ・ I…学校のハビトゥスより本質的・自立的なハビトゥス。学歴は知識・経験の表示であり、親は子どもの責任に任せてきたタイプ。
- ・ II…学校のハビトゥスと類似したハビトゥス。学歴は知識・経験の表示であり、親は子どもに行動させ必要に応じて助けるタイプ。
- ・ III…学校のハビトゥスよりやや手段的・放縦的なハビトゥス。学歴は出世の手段であり、親は子どもに介入・干渉しないタイプ。
- ・ IV…学校のハビトゥスよりはなはだしく手段的・受動的なハビトゥス。学歴は出世の手段であり、親が子どものことをほぼ決めてやるタイプ。(1998 : 49)

黄はII、IVに関しては、序章で引用したとおり既に好みの教師像の傾向を述べているが、I、IIIについては述べていない。これを明らかにするために、そして確かめるためにアンケートを分析したいと思う。

2. アンケートの分析

まず、アンケートで「両親にどのような口調を使うか」という質問に対して、99パーセントの生徒が「ため口を使う」という結果が得られた。その中で、「(1)友人に対してよりは丁寧な話し方である」生徒は25パーセント、「(2)友人と変わらない、上下関係の無い話し方である」生徒は75パーセントであった。さらに、この(1)(2)を選択したそれぞれの生徒に「教師に対してどのような口調を使うか」という質問をして、【図3】の結果が得られた。このときの選択肢は「1. 敬語を使う」、「2. ため口を使う教師が何人かいる」、「3. 敬語だが、友人の様な気持ちで話す教師がいる」、「4. すべての教師にため口を使う」である。

ここで注目したいのが(1)(2)における1. の結果である。(1)の選択者は、「友人

に対してよりは丁寧な話し方である」という文章からわかるように、(2) と比べると両親に対して敬意を持っている。敬意をイコール権威と捉えたとすると、生徒が教師に感じる権威の度合いの高さは1～4の順になっている。(2) よりも(1) のほうがより多くの割合の生徒が1. を選択している。この結果からは家庭における言語スタイルと教師に対するものとの間に相互関係が認められる。

また、「両親はどのイメージに一番近いか」という質問に対しては、「(1) 行動決定に干渉する絶対的存在」が6.7パーセント、「(2) 必要に応じて助言を与える存在」が43.3パーセント、「(3) 干渉しない、行動決定権を与える存在」が48.1パーセントという結果を得た。さらに、この(1)(2)(3)を選択したそれぞれの生徒に「学習」や「学歴」をどのように捉えているか。」という質問をしたところ、【図4】の結果が得られた。このときの選択肢は「1. なんとなく学習してきたので不明」「2. 将来の夢と直結している」「3. よい仕事、出世のための道具」「4. 趣味」「5その他」である。ここで、黄の分類したIに当てはまるのは【図4】の(3)かつ2. と4. を選択した生徒である。

次に、このIのハビトゥスに当てはまる生徒に対し、「尊敬できる教師像はどれか」という質問をした。このときの選択肢は本章の冒頭の生徒による教師像の理想と現実の調査で用いたものと同じである。結果は1. と4. が36.4パーセント、2. が0パーセント、3. と5. と6. が共に9.1パーセントである。この結果において、多くの生徒が「規律に厳しい教師」と「友人のように親しみやすい教師」という対極にある教師を好むという結果を得られた。

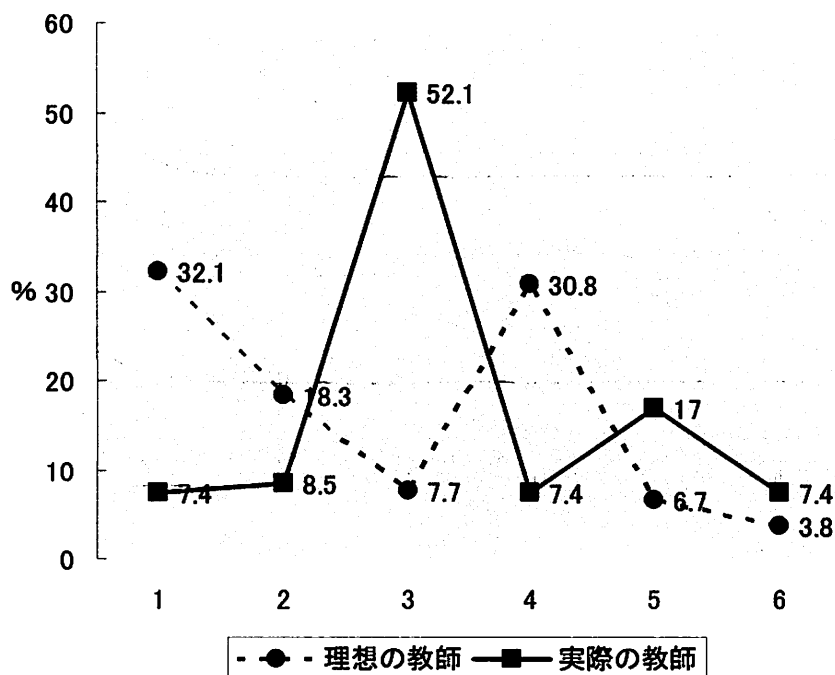
IIのハビトゥスに当てはまるのは【図4】の(2)かつ2. と4. を選択した生徒である。先ほどと同様の質問をしたところ、1. が56.3パーセント、2. が25パーセント、4. が12.5パーセント、6. が6.3パーセント、その他が0パーセントという結果が得られた。半数以上の生徒が規律に厳しい教師とともに、興味のある知識を有する教師を理想としていることから、黄の分析と結果が合致していることがわかる。

IIIのハビトゥスに当てはまるのは【図4】の(3)かつ3. を選択した生徒である。この生徒に先ほどと同様に理想の教師像についての質問をした。結果は3. が100パーセントであった。ハビトゥスの分類に見られるとおり、学歴取得の為の受験用テクニックを教える教師を好む傾向にある。ただし、この枠組みに当てはまったのは全体の2パーセントに満たない数であったので、この結果の信憑性は低いと思われる。

IVにあてはまるのは【図4】における(1)かつ3. を選択した生徒で、これも全体の

1パーセントに満たない数ではあるが、同様の質問をしたところ、5. が100パーセントという結果が得られた。一見、先述の黄の意見に反する結果にも見えるが、例えば、この生徒が教師の役割を教科の指導のみを要求していたとすれば、学校生活で必要以上に「干渉しない」「自主性を尊重する」ことは教師の役割に沿っていると捉えることも可能であろう。

【図2】 教師像の理想と現実



【図3】 両親に対して用いる口調

	(1) 友人より丁寧	(2) 友人と同じ
1.	60.4%	48%
2.	33.8	39.8
3.	5.8	8.7
4.	0	2.1

【図4】 生徒の行動決定に対する両親の態度

	(1) 絶対的	(2) 必要に応じた 助言	(3) 無干渉・ 行動決定権の付与
1.	33.3%	13.6%	13.7%
2.	33.3	27.3	21.6
3.	16.7	47.7	60.8
4.	16.7	4.5	0
5.	0	6.8	3.9

終章

戦後における教師像は、教育が政治的・社会的要求に包み込まれたことを大きな要因として、変容・多様化してきた。そしてそれは、「教師とはこうあるべき」といったような、万人にとって絶対的かつ完全な教師像が存在し得ないことを示している。

第一章で述べたとおり、教師は生身の人間を相手にそれを育てる職業である。久富（2008）によると、教師という仕事は成果を明示し難いものである。それは、医師が患者を治療して快復するような、「教師がこうしてくれたからこうなった」というような成果をその時点で得ることが難しいからである。その成果が現れるのは10年後かもしれないし、もっと先かもしれない。そのため教師は他の職業のように自らの成果によって自身を獲得することが難しい。教師聖職論に見られるような、人間性に関わる指導は、特にその成果を実感することが難しいだろう。そう考えると、受験のテクニックを教えることで生徒が志望校に合格する、というのは教師が自らの仕事の成果を実感できる数少ない機会なのかもしれない。第五章の【図2】における「3. 知識があり、受験に必要なテクニックを教える教師」が現実によく存在する結果は、このことを要因にしているのだろう。しかしこれは【図2】の結果にみられるように教師の権威を低下させるものである。なぜなら、第四章の最後で述べたとおり、「受験に必要なテクニックを教える」ことを職業としている労働者が存在するためである。塾や予備校、家庭教師など、教育を消費活動の一環と見做す現在において、3. は機能不全を起こしている学歴システムにおける職業選抜と同様に、教師が権威を得る最低条件にはなってもこれを満たす条件にはなり得ないのだ。

また、同じアンケートで「1. 規律に厳しい教師」を理想とする32.1パーセントもの生徒がいたことは、権威ある教師そのものへの要求を示している。

ここで彼らに要求されているのは、第二章【図1】のAに分類される地位的な統制ではなく、Dの人格的かつ精密な言語コード統制に基づく権威である。

第四章で述べたように、戦後の家庭環境は社会構造の変容とともに共同体社会から切り離された。中根（1967）によると、日本における集団ネットワークは空間的・時間的な距離に弱く、一旦切り離されたものに修復の可能性は殆ど無い。そのようにして、Dの③に示されるような人々は個の意識が強く、孤独な主体になった。相互扶助の性質を持つ共同体の人間関係の安定と対照的に、人間関係が希薄化した社会における個人は不安定である。そしてその個人が安定を求める為にかつて存在した権威を拠り所として求めるが、自らが

ゆする D に特徴的な批判精神によって、教師に対し無条件に権威を認めることができない。そしてその条件は個々の要求に沿って形成されるため、それに応え得る教師がなかなか見つからない。さらには、権威を認めない教師から統制されることは拒む傾向にある。

教師に求められる役割の数は、他の職業に求められる役割のそれよりもはるかに多い。そしてこれは教師に万能人になることを強要し、同時に教師を忙殺させることで彼ら自身の本来の力をも抑圧することである。

教師は人間である。人間一人の力には限界がある。そして何より、教師自身も様々な個性や特性を持った存在である。現在においては、カウンセラーなどの専門家や社会人の登用など、指導内容の多様化を目的に様々な専門家や関連機関との連携が導入されてきている。それに加えて、教師自身の多様な特性が認められ、それを援助し伸ばしていくことが大切なのではないだろうか。自らの特性を専門化した教師たちが連携して教育に取り組んだことによって、生徒はその中から自ら有するハビトゥスに基づく要求と合致した教師像に出会うことが出来るだろう。そしてそれが、戦後における教師像の変容が辿り着く姿であると私は考える。

引用文献

- ・ 黄順姫 (1998) 『日本のエリート高校』 世界思想社
- ・ 荻谷剛彦 (1995) 『大衆教育社会のゆくえ』 中央公論新社
- ・ 今田高俊 (1989) 『社会階層と政治』 東京大学出版会
- ・ 栗田哲哉 (2008) 『なぜ「教育が主戦場」となったのか 統治の失敗という見過ごされた論点』 勁草書房
- ・ 今井康雄 (2004) 『メディアの教育学 「教育」の再定義のために』 東京大学出版会
- ・ 山田昌弘 (2004) 『希望格差社会』 筑摩書房
- ・ 諏訪哲二 (2005) 『オレ様化する子どもたち』 中央公論新社
- ・ 中根千枝 (1967) 『タテ社会の人間関係』 講談社
- ・ 岡田啓司 (1998) 『コミュニケーションと人間形成 - かかわりの教育学Ⅱ -』 ミネルヴァ書房
- ・ 久富善之編 (2008) 『教師の専門性とアイデンティティ 教育改革時代の国際比

較調査と国際シンポジウムから』

- ・ メアリー・ダグラス (江河徹、塚本利明、木下卓訳) (1983) 『象徴としての身体』
紀伊国屋書店 (Mary Douglas, NATURAL SYMBOLS Exploration in Cosmology,
Barrie & Rockliff, 1970,)
- ・ ブルデュー、パスロン (石井洋二郎訳) (1997) 『遺産相続者たち - 学生と文化』
藤原書店 (Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, LES HERITIERS
les etudiants et la culture, Mouton & Co, 1964)
- ・ ブルデュー、パスロン(安田尚訳) (1999) 『教師と学生のコミュニケーション』 藤
原書店 (Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, Monique de SAINT
MARTIN. RAPPORT PEDAGOGQUE ET COMMUNICATION, Mouton & Co
1965)
- ・ 小玉重夫 (2003) 「戦後教育における教師の権力製批判の系譜」 森田尚人、森
田伸子、今井康夫編 『教育と政治』 勁草書房
- ・ 小玉重夫 (2002) 「公教育の構造変容－自由化のパラドクスと『政治』の復権 - 」 『教
育社会学研究』 第 70 集
- ・ 文部科学省中央審議会 1996/07/19 答申等 文部省 審議会答申等 (21世紀を展望
した我が国の教育の在り方について (第一次答申))
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/960701h.htm (2008 年
12 月 14 日最終アクセス)
- ・ 法政大学大原社会問題研究所 日本労働年鑑 第 28 集 1956 年版
<http://oohara.mt.tama.hosei.ac.jp/rn/28/rn1956-367.html> (2008 年 12 月 14 日
最終アクセス)
- ・ 久富善之 「転換期にある教師像 - 「献身的教師像」を越えて - 」 『BERD No.14
2008 年 10 月号』 PDF
http://benesse.jp/berd/center/open/berd/2008/10/pdf/14berd_01.pdf (2008 年 12
月 14 日最終アクセス)