

官僚制組織における教師  
—感情労働とサバイバル・ストラテジーを参考に—

小西 尚之\*

Teachers in a Bureaucratic System:  
Reference to “Emotional Labor” and “Survival Strategies”

Naoyuki Konishi\*

# 官僚制組織における教師 —感情労働とサバイバル・ストラテジーを参考に—

小西 尚之\*

Teachers in a Bureaucratic System:  
Reference to “Emotional Labor” and “Survival Strategies”

Naoyuki Konishi\*

*Received May 11, 2015*

## Abstract

In this paper, I discuss way of working in school organization by referring to Hochschild's concept of “emotional labor” and Woods' concept of “survival strategies”. Initially, I analyze the role of school organization where teachers work. Next, I examine the characteristics of the work of teachers by referring to Hochschild's concept of “emotional labor”. Then I focus on Woods' concept of “survival strategies” that teachers use in schools. Finally, I discuss teachers' ways of working from the viewpoint of “collaboration”.

## 1. はじめに

本稿では、ホックシールドの「感情労働」やウッズの「サバイバル・ストラテジー」の概念を参考にして、官僚制化が進む学校組織におけるこれからの教師の働き方について考察することを目的としている。

我々のほぼ全員が学校に通った経験があり、それぞれの学校経験から教師という職業を位置づける。給料など客観的な労働条件を考慮する場合もあるが、多くの場合は個別の教師との出会いや個人的な学校経験などから、教師を尊敬し憧れたり、逆に軽蔑し嫌悪したりもする。このように個人的な経験が大きな部分を占める点は、他の職種と比較した場合の教師に対する職業観の特徴と言えるだろう。平成 26 年度の学校基本調査によれば幼稚園から大学までの「学校」に勤務する教員は全国で 129 万 2045 人いる（高専は含むが専修・各種学校は含まず）。2015（平成 27）年 3 月現在の総務省による日本の人口推計は 1 億 2691 万人なので、実に国民のおよそ 100 人に 1 人が「先生」ということになる。職業集団として決して少なくない 100 万人以上の教師が存在しているにも関わらず、我々は多くの場合これまで出会ったせいぜい数十人程度の教師を見て、教師という職業を様々に評価しているのではないだろうか。

このような教師に対する相反する職業観については、アメリカの教育社会学者ウィラード・ウォーラーによっても指摘されている。ウォーラーによれば、社会は教師に対して相反する 2

---

\*未来創造学部 School of Future Learning

つの観念を抱く。1つは悪意を含んだ「漫画的な教師像」であり、もう1つは好意的な「理想化された教師像」である（Waller 1932=1957: 524-525）。この2つ目の教師像は、「ぎせいの精神に富み、穏かで、親切で、ひっこみ思案で、アクセク働き、給料は低くてもジッと辛抱して、学校のためなら『時間と金銭を惜まない』という人間」（Waller 1932=1957: 524）として描かれている。日本においても教育社会学者の陣内靖彦は、教師が「一方で尊敬語として、他方で軽蔑語として使用される〈先生〉という言葉その職業の別名として持っているということは、われわれのこの職業（人）に対する曖昧な姿勢を象徴的に示している」（陣内 1988: 2）と指摘した。

陣内によれば、このような教師に対する「尊敬と軽蔑の両面感情」は、戦後日本のいわゆる「55年体制」では「教師＝聖職論」（自民党・文部省）対「教師＝労働者論」（社会党・日教組）という形で見られた（陣内 1988: 3）。その後、1966（昭和41）年の「教員の地位に関する勧告」（ILO・ユネスコ）による「教師＝専門職論」の登場で両者の対立は終焉するかに思われたが、専門職としての教師像が日本社会に根付いたとは言えず、現在においても我々が抱く教師に対する両義性は変化していない。つまり、我々が理想化して描く聖職者としての教師像と、現実の生身の人間である一人の労働者としての教師像である。

我々にとって教師は、身近な存在であるために逆に「知っているようで知らない」職業でもある。だからこそ、我々は自分の狭い範囲の経験のみから教師を理想化したり、「こんなものだ」と決めつけたりするのではなく、現実の教師の仕事を把握する必要があるのではないか。陣内は教師に関する研究が「教師の人物論の枠にとどまっていた、その職業行為論に及んでいないのではないか」（陣内 1988: 28）と指摘している。本稿では教師の「職業行為論」という難題に挑むことまではできないが、可能な限り教師の仕事の特質に迫りたい。そのために以下では、まず教師が働く学校組織のあり方を、ウェーバーの「官僚制」論を参考に考察する（第2節）。次に、教師の仕事の特質をホックシールドが唱えた「感情労働」との関係から検討する（第3節）。さらに、教師が学校現場で用いる戦略として、ウッズの「サバイバル・ストラテジー」に注目する（第4節）。最後に、「協働」という観点からこれからの教師の働き方について考えたい（第5節）。

## 2. 官僚制組織としての学校

教師は授業や学級経営、部活動指導など単独で仕事を行う場合も多いが、学校という組織の構成員という側面も持つ。つまり、教師は個人で行う業務に加え、学校という組織を維持するために学校経営の業務も担わなければならない。また、基本的に個人で行う仕事であっても、所属する組織の影響を免れることはできない。教師を精神的に追い込んでいるのは何も子どもや親ばかりではない。学校という組織構造自体が、その構成員である教師を苦しめているとも考えられる。

戦後の日本においても学校組織のあり方をめぐると論争が展開された。1960年代の「学校重層構造論」（伊藤和衛）と「学校単層構造論」（宗像誠也）である（細谷俊夫他編『新教育学大辞典』第4巻、1990: 38-39）。伊藤（重層構造論）は、学校組織は効率化のために官庁や企業組織をモデルとして、「経営層」（校長）→「管理層」（教頭・主任）→「作業層」（一般教職員）の3層から構成されるべきだとした。それに対して宗像（単層構造論）は、学校では校長を除くすべての教員が同等であり、学校組織の階層化は教育の権力化をもたらすと批判した。

その後の実際の学校現場では、1974（昭和49）年の教頭の法律職化、1975（昭和50）年の主任の制度化などに見られるように、「学校重層構造論」にもとづくトップダウン型の指揮・命令系統が学校組織内に整備されていくことになる（岩田 2012: 198）。さらに、2000（平成

12) 年に職員会議は「校長の円滑な執行に資するため」に「校長が主宰する」(学校教育法施行規則)ものとされ、職員会議の位置づけが低下し、逆に校長のリーダーシップが強化された。そして、2007(平成19)年には副校長・主幹教諭・指導教諭といった中間管理職的な職位が新設され、ますます「学校重層構造論」のラインが強化されていくことになる。

こうして、かつて「なべぶた型」組織であった学校が一般企業体と同様の「ピラミッド型」組織に再編されていく。しかし、学校組織と企業組織は基本的に異なる理念や目的を持った組織であることには注意が必要である。加野も指摘しているように、「教育は企業における『利潤』のような、一つの尺度で成功と失敗を決められるようなアウトプットの指標を持っていない」(加野 2010: 12)のである。「利潤」追求に最大の価値を置く企業組織とは異なり、学校や教師には様々な価値観とそれに伴う葛藤があるのだ。

さらに、近年の学校組織には「官僚制」化が進行しているという指摘もある(加野 2010: 15)。ドイツの社会学者マックス・ウェーバーは近代社会に典型的な組織形態としての「官僚制」に注目した。ウェーバーによれば、官僚制的支配の特色は「形式主義」と「実質的功利主義」の2つである(Weber 1921-1922=2012: 50)。官僚制は「合理的」な性格を持つがゆえに、「規則、目的、手段、『没主観的』非人格性が、その一挙手一投足を支配」してしまう(Weber 1921-1922=2012: 315)。こうして官僚制が発展し「非人間化」が進むと、「愛や憎しみ、および一切の純個人的な、総じて非合理的な、計算できない感情的要素を、公務の処理から排除するのに成功する」のである(Weber 1921-1922=2012: 259)。ウェーバーは官僚制に特徴的な機能様式として「義務を履行するのに必要な命令権力」が「明確に分配され」ていることを指摘しているが(Weber 1921-1922=2012: 221)、その意味では近年の日本の学校組織は官僚制支配にもとづいた改革が進行していると言えるだろう。

ウェーバーの官僚制論に注目してきた教育社会学者の柳治男は、現代の学校が官僚制化されるようになった歴史的経緯を次のように説明している。

「中世の学校的組織の教育活動は極めて未分化であった。教師と聖職者とはしばしば区別されていない。一つの学校における教師の数は1人の場合が多く、種々雑多な内容を教えていた。しかし現代の学校における活動は個人の包括的仕事ではなく、専門分化と分業システムにより担われる、大規模な組織的活動として営まれることとなった。いうまでもなく、この組織は教育行政組織の整備と共に拡大し、多数の学校を含む巨大な機構として現代社会に君臨している。多くの学校を含んだ巨大な教育機構は、多数の専門的訓練を受けた教師を抱え、多数の行政幹部によって彼らの行動を統制する、官僚制組織として存在している。法的に付与された権限の原則と位階序列化の原則という、ヴェーバーが官僚制の理念型として強調した原理が、教育の世界に厳然として貫徹しているのである。個人レベルの細々と行われた知識の伝達行為は、巨大な機構を通じた大量の知識の伝達へと変化したのである」(柳 1996: 41)

柳が指摘するように、現代の日本の学校は、大学で「専門的訓練を受けた教師」が文部科学省や教育委員会、管理職等の「行政幹部」によって「行動を統制」されている組織であり、学校内外においてウェーバーが唱えた「位階序列化」の原理が「厳然として貫徹」されているのである。さらに柳は、このような官僚制化の進行によって、学校が機械のようになり、教師や生徒といった人間が疎外されてしまう状況を次のように警告する。

「このような一連の官僚制化に伴う組織の整備は、組織の円滑な運転を妨害する非合理的要因の排除、すなわち組織と活動の純化過程に他ならない。官僚制組織を担う人間の行動の規律化とは、人間から種々雑多な行為を無駄として排除し、組織命令に没人格的に服従させる

という意味で、人間行動の純化であった。……（中略）……大量教育のための官僚的組織としての学校、それは教師にしる、生徒にしる、人間の徹底的な純化を随伴するものであった。この整理された世界ということが示すもの、それは純化し、加工し、組み立てて出来あがる機械装置と全く同一の構成原理により、学校が出来あがっているということである。機械装置とは、単純化して言えば、不純物を大量に含有した各種の素材から純度の高い成分を抽出し、それぞれ成形し、ボルトやボンドを使って一つの全体に組み合わせることにより成り立つ。そしてこの機械装置は、効率性を要求されればされるほど、不純な要素の排除を求める」（柳 1996: 41-42）

柳が示した、官僚制化に伴う「純化」とは次のような過程である。まず、学校という〈組織〉から「非合理的要因」が排除される。次に、教師や生徒の〈活動〉から「種々雑多な行為を無駄として排除」する。その結果、「官僚的組織を担う人間」つまり教師や生徒を「組織命令に没人格的に服従させる」のである。このようにして、学校はまるで「効率性」を追求するばかりの「機械装置」のようになっていく。「非合理的」で「種々雑多な」存在であるはずの人間を、「機械」のような学校が「没人格的に」扱う状況こそが、ウェーバーの示した官僚制の姿なのである。しかし、学校は機械装置と同じく「自然界に存在しない」（柳 1996: 52）がゆえに、「きわめて特異な形態」（柳 1996: 51）を持つ組織だということには注意が必要である。換言すれば、「学校という場が、どのように限られた機能しか果たし得ない場であるのか」（柳 2005: 216）をまず理解することが重要なのである。

そして、柳によれば、学校という「官僚制原理が貫徹した集団」の最も重要な構成部分が「学級」であるという（柳 1996: 48）。学級は「官僚制機構としての学校が、子どもという特異なクライアントを抱え込むために作りだした特異な装置」（柳 1996: 52）である。つまり、学級とは、「リジッドで、タイトな構造」を持つ官僚制組織としての学校に生徒をつなぎとめるための「接着装置」であると同時に、その「合理的な構造」と「過酷な本性」を生徒に知らせないための「隠蔽装置」でもあるのだ（柳 1996: 48,52）。次節では、このような官僚制組織で働く教師の仕事の特質について、ホックシールドの「感情労働」という概念を参考に考えてみたい。

### 3. 感情労働としての教職

日本の教師の仕事は「無境界性」「無限定性」として特徴づけられることが多い。これらの言葉は、中心的職務である授業だけにとどまらず、生徒指導や部活動指導、さらには学校経営のための会議や事務作業までもが教師の職域に含まれることを指す。また、教師の仕事は「ひと」相手の「答えの無い」ものばかりであるため、「ここまでやればよい」といった明確なゴールや責任の範囲が無いことを示している。さらに、近年の新自由主義的な教育改革による「市場化」に伴って、学校教育も幼稚園から大学まで「サービス化」され、親や子どもが「お客様」化している状況も指摘されている（加野 2010: 14）。このような状況が教師の感情に影響を与えている可能性もある。

教師の精神的疲労の問題に参考になる議論として、アメリカの社会学者アーリー・ホックシールドが唱えた「感情労働」という概念がある。ホックシールドは「感情労働」を他の類義語と比較しながら次のように定義している。

「私は『感情労働 (emotional labor) 』という用語を、公的に観察可能な表情と身体的表現を作るために行う感情の管理という意味で用いる。感情労働は賃金と引き替えに売られ、し

たがって〈交換価値〉を有する。私は類義語である『感情作業 (emotional work)』、『感情管理 (emotional management)』を私的文脈における同種の行為を意味するものとして用いる。そこではそれらは〈使用価値〉を有する」(Hochschild 1983=2000: 7)

我々は家庭などの「私的」な生活においても、喜びや悲しみ、怒りといった様々な感情を「管理」しているが、そのような感情が職場などの「公的」な場面において商品として「交換」されると「感情労働」になるのである。特に、ホックシールドは、対人的職業において「『心』をサービスの商品として提供」するよう場合を感情労働と呼んだ(古賀 2010: 166)。別の言い方をすれば、「感情管理の強制された形態」(伊佐 2009: 127)、あるいは「職務として」の「対顧客の感情管理」(三橋 2008: 577)が感情労働ということになる。

ホックシールドは、航空会社の客室乗務員が自分の心を商品として提供しながら接客する状況を分析し、「肉体労働」と「頭脳労働」に加え「感情労働」という概念を提示した。ホックシールドは工場労働者が仕事に従事するために自分の「身体」と「肉体労働」の間に距離を置くように、客室乗務員は自身の「感情」と「感情労働」の間に精神的に距離をとらなくてはならないと述べる(Hochschild 1983=2000: 18)。つまり、「物を生産するために肉体労働をする」19世紀の工場労働者と「サービスを提供するために感情労働をする」20世紀の客室乗務員は本質的に同じであり、ともに「大量生産の規則に従属している」というのだ(Hochschild 1983=2000: 226)。

また、ホックシールドは、我々が「表層演技 (surface acting)」と「深層演技 (deep acting)」の2つの方法を用いていることを指摘した。表層演技では「作り笑い」「計算されたため息」等の表情や身振りは「うわべだけのもの」であり「私の一部」ではない。しかし、深層演技は「感情の働きの自然な結果」である。行為者は「幸せそうにあるいは悲しそうに〈見えるよう〉努力する」のではなく「自己誘発した感情を自発的に表現する」のである(Hochschild 1983=2000: 39-41)。言わば、他人だけではなく、自分自身までも欺いてしまうのが深層演技なのである(Hochschild 1983=2000: 36)。さらに、深層演技の方法は次の3種類に区別されている(Hochschild 1983=2000: 43,275)。すなわち、①「感情に直接命じるもの」、②「訓練されたイメージネーションを間接的に利用するもの」、③「意識した感情を変化させるために、積極的に体を動かすこと」の3つのやり方である。以上のような違いはあるが、表層演技と深層演技の2つの方法に共通するのは、行為者は「中心的な自己」と「演じる役」とを切り離すことができる点である(Hochschild 1983=2000: 41)。

ホックシールドの議論を精査した三橋弘次は、「感情労働」という概念は、「特に対人サービス職や対人援助職に就く労働者(つまり感情労働者)が直面する新たな疎外現象を明るみに出した」(三橋 2008: 576)と評価している。つまり、感情労働の過程においては、「生産された商品」と「生産者たる労働者」の間に明確な区分は無く、「労働者自身の感情(例:接客時の笑顔)すらサービスの一部と化している」のである(三橋 2008: 576)。このように、ホックシールドは「感情労働」という概念によって、「我々の日常行っている感情管理が対顧客労働として組織的に利用されている現象(例:マクドナルドの『スマイル0円』)」(三橋 2008: 578)を問題化した。「感情労働」の過程で自分自身までもが「サービスの一部と化している感情労働者」としての問題は、「自己と職務として課された役割との境界が曖昧となりがちな点である(三橋 2008: 578)。なぜなら、感情の「商品化」がうまくいけば満足度は高まるが、逆に失敗した場合は「たとえそれが組織的要因によるもの」であったとしても、「個人的なものとして解釈」されてしまうからである(三橋 2008: 578)。このような状況に対してホックシールドは、「自己と職務として課された役割とを同一化し過ぎず、分離し過ぎず、うまくバランスをとることができるか」(三橋 2008: 578)が重要だとしている。

三橋は介護職に対する事例分析を行った上で、「職業特性上の違い」などを考慮せずに、「さまざまな職業を『感情労働職』として1つのカテゴリーにまとめて」問題化することには注意が必要であると指摘している(三橋 2008: 586-587)。さらに、ホックシールド自身も教師を直接の分析対象としているわけではない。しかし、「感情労働」や「感情管理」の考え方は、教師の仕事を質的な面から分析する際にも有効な概念であると考えている。「市場化」が浸透してきた現代の日本の教師は、「お客様」である子どもや保護者に対して「表層演技」と「深層演技」を使い分け、自分の感情との適切な距離を探りながら、教育「サービス」を提供し続けなければならない。教師は長時間にわたって、自分の「感情」と教師としての「労働」を切り離し、「本来の自己」と「教師を演じる自己」を使い分けなければならない状況にあるのだ。そのような厳しい心理的状態の中で教師はどのように学校という職場環境に適応していくのか。次節では、ウッズの「サバイバル・ストラテジー」という概念を用いて、教師の適応行動についてさらに検討していこう。

#### 4. 教師のサバイバル・ストラテジー

一般的にストラテジーとは「行為者が制限された状況のなかで自己の目的や関心を最大限に実現していくための戦略」のことを意味する(稲垣 1992: 99)。よって、学校における教師のストラテジーとは「教室での生徒との交渉のなかで、教師が『うまくやっていく』ためのおさまりのパターン」(稲垣 1992: 99)のことである。このような教師のストラテジーは「教授学上の知識とは別の、学校の社会的文脈や状況に合わせた実践的知識(処方的知識)」にもとづいているので、「通常公には語られる」ことはなく、「教師自身にも意識されていない」場合が多いという(稲垣 1992: 99)。このような教師のストラテジー研究の中でも代表的なものが、ウッズによる「サバイバル・ストラテジー」に関する研究である。

イギリスの教育社会学者ピーター・ウッズによれば、教師は学校組織を「生き抜くための戦略=サバイバル・ストラテジー(survival strategies)」を利用しながら教師の仕事に適応していくという(Woods 1979: 146)。ウッズが「サバイバル・ストラテジー」と呼んだのは、「教育目標を達成する以前に、教室の秩序を維持し(あるいはその動揺があらわにならないよう対処)、教師としての自らの立場を守る戦略」(山田 2013: 167)である。この場合の「サバイバル(survival)」には「管理(control)」や「対処(coping)」という意味まで含まれるが、単にそれらだけにとどまらないものである(Woods 1979: 146,149)。「管理」が単に「事件をどう扱うか(handling the incident)」ということであるとすれば、「サバイバル」はそれに加えて「事件をどう回避するか(avoidance of incident)」や「事件をどう隠蔽するか(masking or disguising of incident)」、さらに「事件をどう切り抜けるか(weathering of incident)」や「事件をどう無力化するか(neutralizing of incident)」ということまでも含む概念である(Woods 1979: 146)。これらは「隠れたカリキュラム(hidden curriculum)」に倣えば、「隠れた教育(hidden pedagogy)」とでも言うべきものである(Woods 1979: 168)。

ウッズは‘Lowfield’というモダン・スクール(一般・実務教育中心の中等教育機関)におけるケース・スタディにもとづき、教師が8つのサバイバル・ストラテジーを使用していることを指摘した。すなわち、①「社会化(socialization)」、②「支配(domination)」、③「交渉(negotiation)」、④「親交(fraternization)」、⑤「不在あるいは立ち去り(absence or removal)」、⑥「儀式と日課(ritual and routine)」、⑦「作業療法(occupational therapy)」、⑧「士気を高める(morale-boosting)」の8項目である(Woods 1979: 149-167)。例えば、④「親交」の一つに、教師がユーモアを使って生徒との対立を無くそうとする戦略がある。時には教師は自分自身までも笑いの「ネタ」にし、教師としてのフォーマルな役割を隠すことによって、教

室の秩序を維持し、自分自身の地位を強化しているのだ (Woods 1979: 157)。古賀正義によれば、サバイバル・ストラテジーとは「制度的価値を尊重して教育的価値を犠牲にする方略」(古賀 2010: 164)である。教師がサバイバル・ストラテジーを用いるのは、教師の教育実践が「アンビバレントな性格」(古賀 2010: 164)を持つからである。つまり、教師には生徒の興味や関心を重視した効果的な「教育指導」が求められる一方で、教室の管理・統制など学校組織からの「制度的要請」にも応えなければならないのだ (古賀 2010: 164)。

さらに、ウッズは次のようにも述べる。サバイバル・ストラテジーは言わば、「教育」の中に入り込んだ「寄生生物 (parasites)」のようなものである (Woods 1979: 146)。「宿主 (host)」である「教育」が死んでしまうと、そこに寄生する自らも死んでしまう。サバイバル・ストラテジーは自らの身を守るために、死なない程度に「教育」を生かしておくのだ (Woods 1979: 146)。つまり、学校現場で生徒を相手にしなければならない教師にとっては、まず第一に自らの「サバイバル」について考えなければならなくなるのであり、生徒の「教育」に関しては二の次になってしまうというのである (Woods 1979: 169)。このように、サバイバル・ストラテジーが教師の仕事の中心になり、本来の意味での教育が背後に退いてしまうことをウッズは「疎外 (alienation)」と呼び、こうした疎外は教師に対するプレッシャーの結果だとする (Woods 1979: 169)。また、この教師に対するプレッシャーによって、これまで長い間 (そしてこれから先も) 我々の教育システムには実質的な変化が見られないのだという (Woods 1979: 169)。例えば、教師たちの中には、ティーム・ティーチングやオープン・スクール、総合学習などの進歩的な学習方法に対する潜在的な抵抗があるという。なぜなら、これらの方法は、これまでの伝統的な学習環境なら確保されていた、教師の教室におけるプライバシーを脅かすものだからである。言い換えれば、これらの新しい学習方法は、これまで教師がサバイバル・ストラテジーによって築き上げ、頼りにしてきたものを土台から破壊する恐れがあるのである (Woods 1979: 169)。

ウッズによると、教師と学校は「管理のための制度 (custodial institutions)」という論理に閉じ込められた上に、教師は「サバイバル」という論理にまで閉じ込められている状況なのである (Woods 1979: 169)。つまり、教師は様々な外的制約から身を守るために自らが作った殻から抜け出せなくなっているのである (Woods 1979: 169)。こうして、生徒たちを相手に日常の様々な業務をこなさなければならない教師にとっては、教育ではなく、サバイバル・ストラテジーがますます重要になっていく。次節では、このように生徒だけではなく教師に対してもプレッシャーを与え続ける学校組織の中での教師の働き方について検討する。

## 5. おわりに

本稿では教師の仕事を、主に学校組織で働く労働者の側面から検討してきた。もちろん教師という職業を理解するには、単なる組織人や労働者という側面以外からの検討も必要である。本稿では教職の多面的な分析までには至らなかったが、最後にこれまでの考察を踏まえ、これからの教師の働き方について考えてみたい。

これまで見てきた「学校組織における官僚制の進行」と組合活動の衰退などに見られる「教師の私事化 (プライバタイゼーション) の進行」によって、教員世界の「同僚性」が弱体化しているという指摘がある (加野 2010: 15-17)。紅林伸幸によれば、同僚性には「教育活動の効果的な遂行を支える」「力量形成」「癒し」の3つの機能が期待されるという (紅林 2007: 177-178)。紅林は日本の教師の「同僚性」が一概に衰退したというのではなく、「必要に応じて選択的に同僚との関係を取り結ぶ力を持っている」(紅林 2007: 180)ことを指摘している。さらに、チームとして「協働」するためには、「対等性」「専門性」「自律性」の3つの

要件があり、中でも特に学校における「協働」にとって重要な意味を持つのが「自律性」であるという（紅林 2007: 186）。なぜなら、医師などの医療関係者がすでに一定の自律性を保証されているのに対して、これまで見てきたように学校には自律的な働き方が十分に保障されていないからである（紅林 2007: 186）。

それでは教師の自律性とはどのようなものか。野平慎二によれば、「教師の自由ないしは自律性」とは、国家や社会からの要求を「そのまま機械的に効率よく実現するのではなく」、そうした要求から一定の距離を取って「子ども一人ひとりに直接かかわりあう立場」から子どもの「学習権保障を実現できること」である（野平 2008: 361）。しかし、実際の学校現場は、本稿で見たように、学校組織の官僚化などによって、教師個人の自由や自律性が失われていく傾向にある。

現在の学校教育では市場化と官僚制支配の導入により、学校経営の「効率性」が重視される。一方、実際の教師の仕事は、企業などに求められる「効率性」とは距離を置き、「子ども一人ひとり」と向き合わなければならない。個人としての教師は、学校という制度を維持する組織人としての立場と、子どもや保護者相手に「感情労働」を強いられ「サバイバル・ストラテジー」を駆使する教育者としての立場の間で引き裂かれ、苦悩しているようにも見える。一方では内部で階層化された職場で経営・管理層からの圧力を受け、他方では児童生徒や保護者への対応に専心しなければならない。さらに、学校では上司である管理職や子どもの視線を気にするばかりでなく、同僚との「相互監視のメカニズム」（大野 2005: 10）も働いている。つまり、学校では官僚制組織に特徴的な「垂直的管理」（＝タテの圧力）に加え、職場の同僚同士が相互に監視し管理しあう「水平的管理」（＝ヨコの圧力）の構造も見られる（大野 2005: 9-10）。このように、同僚教師との「協働」という日本の教師文化の長所までもが失われていくとすれば、今後も教師は疲弊していくばかりであろう。

本稿では官僚制化する学校組織の中で、ますます感情労働の側面が増大し、サバイバル・ストラテジーを強いられる教師の仕事を検討してきた。しかし、教師の疲弊は個人レベルの問題にとどまらず、組織的・構造的な問題、つまり日本の社会や教育制度・学校組織の問題だとも考えられる。まずは、教師に「自律性」を保証し、「同僚性」にもとづいた「協働」の文化を根付かせることが、疲弊する教師を救うことにつながるのではないだろうか。そのための具体的方策としては例えば、国家・社会と教師個人を媒介する「中間集団」としての新しい教員組合の創設などが考えられる。日本では日教組に対する評価は様々であり、組織率の低下に伴いその影響力は低下してきている。とはいえ、政治闘争だけではなく、「教研集会」など草の根の学習・研究活動を通じて、「同僚性」モデルにもとづいた人的ネットワークを構築してきたこともまた事実である（加野 2010: 16）。

イギリスの教育社会学者ジェフリー・ウィットティは、英米において新しい運営形態の教員組合が提起されていることを紹介している。そのような団体では、教師は「労働者問題」と「教育的な問題」の折り合いをつけながら、「学習者の最大の利益」という目的のために「経営陣のパートナーになりうる」とされる（Whitty 1997=2005: 334）。日本の学校においても、教師が個人として「原子化」（Whitty 1997=2005: 336）される傾向を回避し、集団として「協働」する基盤をつくるには、新しい教員組合などの「中間集団」を構想する必要があるのかもしれない。その際には、教師は自分たちの利益ばかりを主張するのではなく、「生徒・親・コミュニティのメンバー」といった疎外されてきた構成員」（Whitty 2002=2004: 110）とも「協働」しなければならないことは言うまでもない。

## 文献

- Hochschild, A. R., 1983, *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*: University of California Press. (石川准・室伏亜希訳『管理される心—感情が商品になるとき』世界思想社、2000年)
- 稲垣恭子, 1992, 「クラスルームと教師」柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣: 91-107.
- 伊佐夏実, 2009, 「教師ストラテジーとしての感情労働」『教育社会学研究』84: 125-144.
- 岩田康之, 2012, 「学び続ける教師」岩田康之・高野和子編『教職論』学文社: 191-200.
- 陣内靖彦, 1988, 『日本の教員社会—歴史社会学の視野』東洋館出版社.
- 加野芳正, 2010, 「新自由主義=市場化の進行と教職の変容」『教育社会学研究』86: 5-22.
- Kleinman S. & Copp M. A., 1993, *Emotions and Fieldwork*: Sage Publications, Inc. (鎌田大資・寺岡伸吾訳『感情とフィールドワーク』世界思想社、2006年)
- 古賀正義, 2001, 『〈教えること〉のエスノグラフィー』金子書房.
- 古賀正義, 2010, 「『教育困難』と教師の実践」岩井八郎・近藤博之編『現代教育社会学』有斐閣: 153-170.
- 小西尚之, 2013, 「教師が学校を研究するという—研究者と実践者の二重の役割に注目して」『北陸大学紀要』37: 207-216.
- 紅林伸幸, 2007, 「協同の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から」『教育学研究』74(2): 174-188.
- 耳塚寛明, 1992, 「社会組織としての学校」柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣: 72-90.
- 三橋弘次, 2008, 「感情労働で燃え尽きたのか?—感情労働とバーンアウトの連関を経験的に検証する」『社会学評論』58(4): 576-592.
- 野平慎二, 2008, 「学校教育の公共性と教職の専門性—対話による基礎づけの試み」『教育学研究』75(4): 356-367.
- 大野正和, 2005, 『まなざしに管理される職場』青弓社.
- 酒井朗, 1998, 「多忙問題をめぐる教師文化の今日の様相」志水宏吉編『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま』嵯峨野書院: 223-250.
- 清水睦美, 1998, 「教室における教師の『振る舞い方』の諸相—一教師の教育実践のエスノグラフィー」『教育社会学研究』63: 137-156.
- 知念渉, 2012, 「〈ヤンチャな子ら〉の学校経験—学校文化への異化と同化のジレンマの中で」『教育社会学研究』91: 73-94.
- Waller, W., 1932, *The Sociology of Teaching*: John Wiley and Sons. (石山脩平・橋爪貞雄訳『学校集団—その構造と指導の生態』明治図書、1957年)
- Weber, M., 1921-1922, “Die Typen der Herrschaft,” in *Wirtschaft und Gesellschaft*. (濱嶋朗訳『権力と支配』講談社、2012年)
- Whitty, G., 1997, “Marketization, the State, and the Re-Formation of the Teaching Profession,” in A. H. Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown, and Amy Stuart Wells (eds.), *Education: Culture, Economy, and Society*: Oxford University Press. (西村史子訳「市場化・国家・教職の再編」住田正樹・秋永雄一・吉本圭一編訳『教育社会学—第三のソリューション』九州大学出版会、2005年: 321-343)
- Whitty, G., 2002, *Making Sense of Education Policy*: Sage Publication. (堀尾輝久・久富善之監訳『教育改革の社会学—市場、公教育、シティズンシップ』東京大学出版会、2004年)
- Woods, P., 1979, *The Divided School*: Routledge.

- 山田哲也, 2013, 「教師という職業—教職の困難さと可能性」 石戸教嗣編『新版 教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社: 161-184.
- 柳治男, 1996, 「学級と官僚制の呪縛」『教育社会学研究』59: 39-53.
- 柳治男, 2005, 『〈学級〉の歴史学—自明視された空間を疑う』講談社.
- 吉田美穂, 2007, 「『お世話モード』と『ぶつかからない』統制システム—アカウンタビリティを背景とした『教育困難校』の生徒指導」『教育社会学研究』81: 89-109.
- 油布佐和子, 1995, 「教師の多忙化に関する一考察」『福岡教育大学紀要』44(第4分冊): 197-210.
- 油布佐和子, 2010, 「教職の病理現象にどう向き合うか—教育労働論の構築に向けて」『教育社会学研究』86: 23-38.