



Title	「不適格教員」を生み出すメカニズムに関する一考察
Author(s)	金子, 伊智郎
Citation	大阪大学教育学年報. 2004, 9, p. 131-138
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/3533
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

「不適格教員」を生み出すメカニズムに関する一考察

金子 伊智郎

【要旨】

本稿は、ある教員が「問題教師」「不適格教員」だと認識される過程を仮設的に分析したものである。

本稿の原材料は、大阪府S市立K小学校（児童数約1,100名、府下有数のマンモス校）における3年間のフィールドワークのなかで収集した情報やインタビュー集である。文中にある保護者や教員の言葉は、筆者自身が記録したフィールドノーツや録音テープなどから抜粋している。

「不適格教員」とは、同僚教員・保護者・子どもその他との関係の中で、職務遂行能力を決定的に欠いているという烙印を押された教員のことである。そしてこの「不適格教員」は、保護者同士のウワサ話や、偏見を前提としたコミュニケーションの中で、基本的には教員個人の資質や能力とは無関係に生まれてしまうことがある。

本稿の主張は、いつでも誰でも「不適格教員」になり得るという点である。勤務評価に基づいて「不適格教員」を排除するとしても、それは表に現れた「不適格教員」を排除しただけのことであり、すぐに次の「不適格教員」が現れるということになると論じている。

分析にあたっては、ゴフマン (Goffman, E.) が提示した社会学的研究、およびベッカー (Becker, H. S.) が提示した逸脱研究を基本的な視点とした。

0. 問題設定

本稿は、ある教員が「問題教師」「不適格教員」だと認識される過程を仮設的に分析したものである。

本稿の原材料は、大阪府S市立K小学校（児童数約1,100名、府下有数のマンモス校）における3年間のフィールドワーク⁽¹⁾のなかで収集した情報やインタビュー集である。文中にある保護者や教員の言葉は、筆者自身が記録したフィールドノーツや録音テープなどから抜粋している。

分析にあたっては、ゴフマン (Goffman, E.) が提示した微視社会学的研究⁽²⁾、およびベッカー (Becker, H. S.) が提示した逸脱研究を基本的な視点とする。

ゴフマンは、ある社会的状況における人間同士の関係を演劇論的にとらえ、ある個人が何らかの仕方では他者に「影響を及ぼす挙動の一切」(Goffman 1959, 邦訳p.18)をperformanceとして考える。つまり、人間同士の相互行為（会話や身振り手振りなどの全て）とは、お互いが相手（あるいは第三者）を「観客 (audience)」とした「演技(performance)」なのであり、お互いの関係が例えばうまくいっているのなら、それはその演技が成功しているのだととらえられることになる。

本稿に必要な限りでゴフマンの議論を敷衍しておこう。

ゴフマンの議論に即して考えれば、ある個人が「本当はどんな人間であるか」という問いかけには意味がなくなる。なぜなら、ある人間の「挙動の一切」を演技としてとらえるということは、その人間が「本当はどんな人間であるか」を捨象して考えることだからである。この視点からは、ある個人の肉体と、当人であることを特定する要件（名前・性別・年齢その他）⁽³⁾は、社会的関係の中でつくられた「協働制作物をしばらくの間掛けておく木くぎpeg」(前掲書p.298)にすぎない。そして、「自己」とは「さまざまな人的・物的布置these arrangementsの産出結果」(前掲書p.299)だということになる。

つまり、「自己（あるいは他者）」に対する言及は、それ自体としては成立しない。「自己（他者）」について言及する」とは、「自己と他者との関係について言及する」ことと同義である。「自己」「他者」は独立して存在しえず、「何か対抗するものがあるからこそ自己selfは出現してくる」(Goffman 1961b 邦訳p.316)からだ。

したがって、例えば「不適格教員」について言及するにあたっては、同僚教員・子ども・保護者その他、観察者であった筆者自身も含めて、その教員を取り巻く「人的・物的布置」について言及せざるを得ない。

なぜなら、「不適格教員」とは、ある教員個人という「木くぎ」に掛かった社会的な「協働制作物」であり、「人的・物的布置の産出結果」だからだ。本稿では、ゴフマンの議論を若干敷衍したこのような人間観のもとで、「不適格教員」について分析していく。

本稿が依拠するもうひとつの視点は、ベッカーが創始したラベリング理論である。

ラベリング理論は、ベッカー以降広範な成果を上げ、逸脱研究の基本的視点のひとつとなっているが、もちろん本稿では理論そのものには深入りしない。「社会集団は、これを犯せば逸脱となるような規則をもうけ、それを特定の人々に適用し、彼らにアウトサイダーのレッテルを貼ることによって、逸脱を生み出すのである」(Becker1963, 邦訳p.17)というラベリング理論の基本的な発想を、「不適格教員」(=逸脱者)が誕生する過程の分析において応用するにとどめる——というより、それで十分だと考える。ラベリング理論から学ぶべきは、上記の発想と、「逸脱とは、他の何にもまして、ある人間の行為に対する他者による反応の結果である」(前掲書p.17)り、「彼らがアウトサイダーと見なされるに至った過程と、判定に対する彼らの反応行為に大きな関心を抱」(前掲書p.18) かなければならないという姿勢だからである。

以上をふまえて、本稿がこれから論じていく「不適格教員」の定義と、論証すべき仮説を提示する。

「不適格教員」とは、同僚教員・保護者・子どもその他との関係の中で、職務遂行能力を決定的に欠いているという烙印を押された教員のことである(定義)。そしてこの「不適格教員」は、基本的には教員個人の資質や能力とは無関係に機能するメカニズムの中で生まれることがある(仮説)

以下、教員個人の資質・能力をさしあたって除外した形で、担任不信、ひいては「不適格教員」が生まれていくモデルを構築してみる。

1. 前提

(1)「いい先生」とは、「子どものことをちゃんと見てくれている先生」のことであり、「悪い先生」とは、「子どものことをちゃんと見ていない先生」のことである。

保護者が担任の先生に対して求めているのは、「子どものことをちゃんとみて欲しい」と要約できる。特に低学年の場合は、「今日は元気がないなあ」「具合でも悪いのかなあ」といった日常的なことから、子ども同士の人間関係がどうなっているかといったクラス集団の様子を、担任が把握して保護者に伝えて欲しいということのようだ。高学年に進むにつれて、そういった生活上のことに加えて教科学習の進み具合が「見てほしいこと」として重要になってくる。

ただしここでは、担任が子どものことを本当に「見てくれているかどうか」の問題ではなく、保護者にとって「見てくれていると感ぜられるかどうか」という、要するに印象(パフォーマーとしての担任と、オーディエンスとしての保護者)の問題である。

(2)任意の時点で、教員個人に対する「いい・悪い」の評価が、その実像とは一定無関係に、多様な形で存在している。

「学校不信」や「担任不信」は今に始まったことではないので、条件として、保護者がすでに「この先生はいい先生」「この先生は普通の先生」「この先生は悪い先生」などという印象を持っているとしておく。「いい・悪い」の基準はの(1)である。

ただしここでも、「いい」・「悪い」は絶対的な評価ではなく、ある時点で流布しているイメージを反映した評価であり、教員個人の实像とは必ずしも一致しないとしておく。なぜなら、その時点で直接やりとりをしたことのない教員についても、様々な形で情報を入手することは可能であり、後述の通り実際に保護者は様々な情報を入手しているからである。

さしあたって上記2点を前提とする。ただしどちらも「担任個人がどんな先生か」(資質・能力)ではなく、「保護者がどう感じているか」(保護者の視線)のみを問題にしている。

2. 4月・新学年が始まるとき

K小学校の場合は1年ごとに担任が替わる(2000-2003年度現在)。したがって、毎年4月は新しい担任のもとでクラスが始まることになる。

3年間にわたって数多くの保護者にインタビューをしているうちに聞いたことだが、保護者はすでに、新しい担任に関する情報を、様々な形で入手している。「様々な」といってもそれらは当然「ウワサ」の形で伝わってくる。

「新しい担任が決まったら、『あの先生ってどんな人?』というのは親同士でものすごく話すよ」というのは複数の保護者から聞いたことである。新しく自分の子どもの担任になる先生のことを、それまでその先生のクラスを体験した経験のある保護者にいろいろと聞いていく。なおかつ、筆者にとっては空恐ろしくすら感じられるが、転任してきた先生の場合でも情報を集めていく。前任校の校区まで出かけていって、知り合いの保護者にその先生の人となり聞き出す。そういった情報収集の基点となる、つまり情報が集まってくる位置にいる保護者——たとえば校区に長く住み、地域のネットワークの中心になっているような人——が、ウワサの源となっているようだ。

ここで注意しておきたいのは、ある一人の先生について、「いい先生」・「悪い先生」という印象を持つ保護者は、どちらも当然存在しているということである。「いい先生」だとウワサされることが多い先生でも、「いや、そうでもないよ、あたしは悪い先生だと思う」という保護者は必ず存在する。これは「悪い先生」とウワサされるされることが多い先生でも同様で、「私はいい先生だと思う」という保護者は必ず存在する。

したがって、その先生が本当はどういう先生であるかとは全く別のレベルで、また、実際にその先生とやりとりしたり、子どもを通じて先生の実像に接する以前に、ウワサ話を元として、その先生が「いい先生」なのか「悪い先生」なのかの印象を保護者は抱く。¹⁴これは具体的には、情報元がどのような印象を持っているかによって、かなりの部分偶然的に決まる。

3. クラスが始まって以降

実際にクラスがはじまると、連絡帳や子どもの話を通じて担任の発言や行為が伝わってくることになる。しかし、前項で説明したとおり、この時点ですでに担任に対するイメージがある程度できあがっているため、偏見といっていいそのイメージのもとで、担任のあるひとつの行為が、ときには正反対に解釈されることがある。

象徴的なパターンを挙げておく。保護者から聞いた事例をいくつか組み合わせたものである。

担任が子どもをちょっと厳しくしかった場合、「いい先生」というイメージがあるときは、「何か考えがあって叱ったのだろう」「ウチの子どもにダメなところがあったんだろう」と保護者は解釈する。反対に、「悪い先生」というイメージがあるときは、「やっぱり悪い先生だ」「原因はウチの子じゃなくて先生の方にある」と解釈する。

保護者の関心は、先程述べたとおり「子どものことをちゃんと見てくれているかどうか」である。保護者の言葉を借りるならば、「日常の細かいこと——たとえば連絡帳のちょっとしたひとこと、クラスの些細な決めごととその理由、授業のために家から持っていかなければならない教材など——で、安心したり不安になったりする」。日常の学校生活は、要するに「細かいこと」の積み重ねであり、だからこそ、同一の発言・行為が、時には正反対に解釈される余地が生まれる。

したがって、この担任に対するイメージは、なかなか変わりにくいものと思われる。突発的な事件が起きた場合などをのぞいて、保護者—担任間の関係が劇的に悪化もしくは好転するようなイベントは現状の学校にはないだろう。人間関係そのものが結局のところ細かいことの積み重ねであり、不断の発話や行為によってやりとりされるものであり、イベントは単にその積み重ねを確認するものでしかないと考え

た方がいいだろう。また、K小学校は一年ごとに担任が替わり（全国的にもそうなりつつある）、担任と保護者との直接のやりとりによってイメージが変わることが期待しにくいこともあるだろう。

日常的な細かいことの積み重ねによって、保護者（さしあたって任意の個人）の担任イメージはどのようなのかについて、4通りのパターンにわけておく。

A-1 「いい先生」イメージの担任が、保護者にとって肯定的な発言・行為をした場合。

→「いい先生」イメージが強まり、定着する。

A-2 「いい先生」イメージの担任が、保護者にとって否定的な発言・行為をした場合。

→「いい先生」イメージのもとで好意的に解釈される。あるいは看過される。

B-1 「悪い先生」イメージの担任が、保護者にとって肯定的な発言・行為をした場合。

→「悪い先生」イメージのもとで悪意的に解釈される。あるいは看過される。

B-2 「悪い先生」イメージの担任が、保護者にとって否定的な発言・行為をした場合。

→「悪い先生」イメージが強まり、定着する。

ここでも、その担任がどのような資質・技術・経験を持っているかについて一切考慮していない。新年度スタート時点で、前もって保護者が新しい担任に対して抱いているイメージが、実際に担任を見る目にどのように影響を及ぼしていくのかについて考えてみただけである。つまり、その担任が「教員として」あるいは「人間として」どのようなのかについては勘案せずとも、上記のパターンは十分に機能し得る。

4. 保護者同士のネットワーク

前述のパターンわけは、クラスの保護者集団についてのものではなく、任意の保護者個人が、日常の細かいやりとりの中で持ち得る担任イメージについてのものである。このイメージに保護者同士のネットワークがどう作用するかについても考えなければならない。

保護者同士のネットワークには、同じクラスに子どもを通わせている保護者同士以外にも、同学年の子を持つ近所の人同士・公園の常連仲間・同じ習い事教室などに通わせている保護者同士・PTA委員会の中でのつきあい・「昼ご飯友達」・地域活動に熱心な保護者の家でのお茶会など、様々なものがある。筆者自身、K小学校での調査の帰りによった喫茶店で、K小学校の教員のウワサ話をしながらお茶を飲んでいる母親グループを横目に見ながらコーヒーを飲んだことも一度ならずある。

前述した担任に対するイメージは、そんなネットワークを通じてウワサとして伝播していく。ただしこの場合、担任との直接のやりとりの中で保護者が抱くイメージではなく、何しろ完全なウワサ話であるため、中には衝撃的なものも混じる。たとえば「あの先生、ベランダからタバコをポイ捨てしてるらしいで」「あの先生、かわいい女の子だけに甘いみたいやで」「〇〇先生、××先生にベタ惚れしてるらしいで」といった、事実かどうかわからない（おそらくは事実ではない）ネタだけに下手すると個人攻撃につながりかねないウワサが流通していく。こんな話を聞いた保護者は「ホントかな？」と疑いながらも、その先生に対するイメージが悪くなるのは間違いないだろう。「女子の肩に手を置いた」行為が「セクハラ教師だ！」へ簡単に転化する怖さが、こういう衝撃的なウワサにはある。

また、前述の通り、こんなウワサ話の集積点となるような保護者がいることも事実である。校区に長く住んでいたり、PTA委員の経験があって「内部事情に詳しい」と思われていたりする人——要するに、学校にコミットした経験があり、様々な層の保護者と接する機会と時間のある「顔の広い」保護者である。誤解をさけるために記しておくが、こんな保護者は学校に対しておおむね好意的だ。好意的だからこそ学校にコミットしているのだし、無責任な悪口を垂れ流さない人だからこそ顔が広い。ただ、そんな保護者が担任に対して否定的なイメージを持ってしまったときには影響が大きいとは言えるだろう。

保護者同士のネットワークの中でウワサを聞くことによって、保護者の担任イメージがどのようになるか、ここでもパターン化しておく。ただし、「ウワサ」は「日常的な細かいことの積み重ね」とは違い、

担任イメージを大きく変えうる点を強調してみる。

C-1 「いい先生」イメージの担任について「いいウワサ」を聞いた場合。

→肯定的イメージが強化され、安定する。

C-2 「いい先生」イメージの担任について「悪いウワサ」を聞いた場合。

→肯定的イメージのもとで好意的に解釈される。あるいは看過される。ただし、噂の内容によっては担任イメージが否定的に転化する。

D-1 「悪い先生」イメージの担任について「いいウワサ」を聞いた場合。

→否定的イメージのもとでの悪意的に解釈される。あるいは看過される。ただし、噂の内容によっては担任イメージが肯定的に転化する。

D-2 「悪い先生」イメージの担任について「悪いウワサ」を聞いた場合。

→否定的イメージが強化され、安定する。あるいは固定化してしまう。

5. 反応

これまで述べてきたような保護者のイメージは、当然のことながら担任の側に様々な反応を呼び起こす。具体的にはこれも、「日常の細かいこと」の積み重ねの中で現れる。授業中や休み時間の子どもとのやりとり、連絡帳を通じたコミュニケーション、クラスでの決めごとや教材の選択、保護者と道で偶然出会ったときの言葉のやりとり、欠席を告げる電話での会話などといった、学校教育を遂行するために必要不可欠の、しかし一つひとつは本当に「細かいこと」の積み重ねである。そして、日常の細かい場面の繰り返しだからこそ、保護者が持っている担任イメージが、そのまま実際のやりとりに現れる。

たとえば担任に対して「いい先生だ」というイメージを持っている保護者と電話でやりとりをした場合。このとき、保護者は担任に対して親しみを込めて、信頼感をにじませながら話すだろう。そういう声の調子や話し方は当然担任にも伝わる。そうすると、担任の方も保護者に対して親切な、神経のいきどおりといった話し方で対応することになる。最初から持っているイメージがそのまま実際の関係に反映され、良好な関係が保たれていく。

逆に、最初から「悪い先生だ」という印象を持っている保護者が実際に担任と接する場合にはどうなるか。当然逆のパターンになる。保護者は「この先生は大丈夫やるか」という懐疑的な姿勢で臨み、担任にもそんな気持ちが伝わって、ついつい突き放したような調子で対応してしまう。そうすると関係が悪くなってしまい、「やっぱりあの先生は悪い先生だ」という見方を確認することになる。

ここで起きているのは、本来先生の実像とは無関係に存在していたはずの「いい先生・悪い先生イメージ」の**実体化**である。最初のイメージがなければ良好な関係があり得たかもしれないのに、出会い方が悪かったため、本当に「悪い先生」として保護者の前に立ち現れてくる。あるいはその逆——もっと悪くてもおかしくなかったのに、「いい先生」として保護者の目の前に立ち現れる。最初はイメージだけだったのに、気がついたら「いい先生」「悪い先生」が実在してしまうことになる。

次に起きるのは、「いい先生」「悪い先生」としての**行動様式**の、いわば「**内面化**」である。「いい先生」というイメージのもとで保護者と良好な関係をつくることができた担任は、その後も「いい先生」としてふるまい続ける。そしてその保護者が、たとえば校区で影響力の強い、ウワサの発信元となっているような人であれば、「いい先生」というイメージを最初から持つ人が増えていくだろう。そうすると先生も「いい先生」としてふるまう機会が増えていく。そんないい循環のもとで先生も自信を持ち、結果的にその先生は「いい先生」としての行動様式を自分のものとしていく。

逆もまた然り。「悪い先生」だというイメージを持つ保護者が、様々な要因で増えていくような悪循環に陥ってしまうと、いつのまにか「悪い先生」としてふるまう機会が多くなり、教員としての自信もなくなり、本当に「悪い先生」としての行動様式を自分のものとしてしまうことになる。

6. 最悪の展開

前項まで、ある先生の教員としての資質・能力とは関係なく「いい先生」「悪い先生」が存在していることを述べてきたが、ここでは、完全に悪循環にはまりこみ、「不適格教員」と化してしまうパターン（B-2からD-2という流れ）を整理してみる。

「悪い先生」としてのふるまいを加速する要素としては、先に述べた「影響力のある保護者がたまたま『悪い先生だ』というイメージを持ってしまい、それが広がっていく」以外にもいくつか考えられる。たとえば「プライベートな部分で問題が起こり、ストレスが溜まっている状態にある」「体調を崩したり、病気・事故などの直後で元気のない状態にある」といった本人の問題や、「教職員同士の関係がうまくいかず、気軽に相談できる人がいない」「教育委員会や管理職との軋轢に苦しんでいる」といった職場環境の問題——こういう要素が重なってストレスフルな状況にある教員が、これまで述べたような「悪い先生」としてふるまう悪循環にはまってしまうと、これはもう「不適格教員」へ簡単に転落してしまう。

まず、「自信喪失」。悪循環にはまっているために、教室での実践や保護者との関係がうまくいかない。それは同僚にも伝わり、「このままじゃ続けられないのではないか?」「あの先生はそもそも教員に向いていないのではないか?」と見られるようになる。とそうすると、教員としてやっていく自信を失ってしまう。

また、「秘密主義」になってしまう。悪循環にはまり、自信もなくしているために、ちょっとした自分の振るまいが保護者や同僚に悪くとられることがあるわけで、教室などでの教育実践を人に言いたくなくなる。保護者ともコミュニケーションをとりたなくなる。その結果、かえって周囲の見方を悪くしてしまう。

その結果「過剰防衛」に奔ることもあるだろう。普段なら気にならないようなことに過敏に反応し、それを跳ね返すために攻撃的にふるまう。これは最悪のふるまい方であり、その先生を支持する保護者や同僚は激減する。

そして、保護者はおろか同僚からも「白眼視」されるようになる——これはK小学校で聞いた話ではなく、他市の小学校の事務の方から聞いたのだが、「Mさん」という隠語がある。「問題教師」のアルファベットイニシャルの「M」なのだが、周囲の白眼視を象徴するような呼び方だろう。こういう烙印を押されてしまった教員は、なかなか悪循環から脱出することはできないだろう。

かくして「0. 問題設定」で定義したとおりの「不適格教員」が誕生する。そして、重ねて述べるが、これまでの議論においては「教員としての資質・能力」に関して一切言及していない。

しかし、ここまで展開してくると、これはもう「資質・能力」と事実上重なってしまう。極端な悪循環にはまってしまった教員は、その時点で明らかに「子どものことをちゃんと見ていない」状態であり、逆に好ましい循環の中にいる教員は「子どものことをちゃんと見ていない」状態だからだ。したがって、保護者の持つ「いい先生」「悪い先生」というイメージは、単に思いこみではなく、事実に根拠が与えられてしまう。つまり、「悪循環」の場合でいうなら、「不適格教員」は本人の資質・能力とは関係なく誕生し、なおかつ、結果的には資質・能力を欠いた教員となっているということになる。

「1. 前提」は、そもそも議論を組み立てるための足場⁽⁵⁾として設定した。しかし、「足場は、つまるところ別のものを建てるためのものであり、いつかそれを取り壊すことになるのだということを見通して組み立てられるべきものである」(Goffman1959,邦訳p.300)。現実の学校の姿は、したがって「1. 前提」の(2)を書き直した次のようなものになるだろう。

(1)「いい先生」とは、「子どものことをちゃんと見てくれている先生」のことであり、「悪い先生」とは、「子どものことをちゃんと見ていない先生」のことである。

(2)現実の学校には、これまで述べたようなメカニズムの中で生まれた「いい先生」「悪い先生」ひいては「不適格教員」が、実体として存在している。

7. 終わりに

いつでも誰でも「不適格教員」になり得る——筆者が本稿で言いたいことは、この一点である。

「クラスの保護者の7割が担任を支持したら、その先生は力のある先生や。逆に3割しか支持してなかったら力のない先生ということになるかな」と述べたのはK小学校の校長である。「力がある／ない」という表現は本稿の趣旨とは相容れないし、「7-3」という割合にさしたる根拠はないだろうが、重要なのは、「力のある」とされる教員でも、支持しない保護者がいるという現実である——「どんなにうまくいっている相互行為であっても、自己にとって事実上の主張とは表現上で何か矛盾した結果を生むものだ」(Goffman 1961a, 邦訳p.110)。したがって、本稿の仮説にある程度の妥当性があるとすれば、可能性の大小はあれ、悪条件が重なれば誰しも「不適格教員」に転落し得る。

たとえば教員免許を更新制にし、勤務評価に基づいて「不適格教員」を排除するとしても、このメカニズムに歯止めを掛けないと、表に現れた「不適格教員」を排除しただけのことであり、すぐに次の「不適格教員」が現れるということになる。そして、他の場面では「不適格」な行為（例えば教育実習生に対するセクシャルハラスメントなど）を行っているのに、教育活動の場面で表に現れなかったが為に「不適格」であることから逃れた教員が、他の教員の「不適格」性を判定する立場にまわりかねない⁶という矛盾もある。

悪循環に歯止めを掛ける方法はあるか。筆者は、あると考えている。

ひとつは、「日常の細かいこと」を重視し、保護者に子どもの日常を細かく伝えていくこと。毎日の学校生活が「日常の細かいこと」の積み重ねである以上、悪循環に陥らないようにする方法も、やはり「細かいことの積み重ね」だということになる。子どもの顔が見える形で保護者とコミュニケーションを積み重ねることによって、情報不足による疑心暗鬼（つまりウワサに影響されやすくなる元凶）を防ぐことができるだろう。

もうひとつ、実際に悪循環に巻き込まれてしまったら、決定的に破綻する前にその教員の環境を変えること。転任でも、学校現場とは違う部署への配置でもよい。環境を変えることによって、いったん悪循環を断ち切ること。そして当該教員の恢復を待つこと。

処方箋は、これまで当然とされてきた実践や救済措置を徹底することでしかない。刑法の対象とならない限り、不適格教員の排除とは、効果的に見えて、実は最も安易な方法であると筆者は考える。

〈参考・引用文献〉

Becker, H. S. 1963 *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance* New York: The Free Press

邦訳『アウトサイダーズ』村上直之訳 新泉社1978

Goffman, E. 1959 *THE PRESENTATION OF SELF IN EVERYDAY LIFE*: Doubleday & Company Inc.

邦訳『行為と演技 日常生活における自己提示』石黒毅訳 誠信書房1974

——— 1961a *ENCOUNTERS: Two studies in the Sociology of Interaction*: The Bobbs-Merrill Company, Inc.

邦訳『出会い 相互行為の社会学』佐藤毅・折橋徹彦訳 誠信書房1985

——— 1961b *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Hospitals and other Inmates*, New York: Doubleday Anchor, 邦訳『アサイラム』石黒毅訳 誠信書房1983

——— 1963 *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs, New Jersey; Prentice-hall.

邦訳『スティグマの社会学』石黒毅訳 せりか書房1970

【注】

- 1) 筆者が所属する研究室は、保護者に配布するためのK小学校ガイドブックを作成する目的で、2000年4月から2003年3月までK小学校に入り込んだ。ガイドブックづくりのための取材はフィールドワークそのものであり、教員・保護者・児童と多様な形で接触してきた。本論文は、ガイドブック作成の過程で副産物として得られた多くの情報をもとに書かれている。
- 2) なぜ今頃ゴフマンなのかという批判があるかもしれない。ゴフマン以降、相互行為に関する優れた研究がいくつもあることは確かである。しかし、ゴフマンが現在でも突出していると筆者に思えるのは、徹底してシニ

カルであるが故にロマンティズムがかえって浮かび上がり（被抑圧者への一貫した関心など）、誰よりも執拗に「役割演技」を追ったが故にかえって「自己」が浮かび上がる面白さである。特にフィールドワークを行う場合、未だにゴフマンを避けて通るべきではないと筆者は考えている。

- 3) いうなればこれは、ある個人の「アイデンティティ」そのものである。ゴフマンのアイデンティティ論（1963）を敷衍すれば、アイデンティティとは特定個人に内在するものではなく、他者との関係の中で生まれてくるものであるどころか、他者との関係そのものがいわば「アイデンティティ」であるとしたか、筆者には考えられない。この点については稿を改めて論じてみたい。
- 4) 筆者がこの時点でのウワサ話を重視するのは、例えば次のようなゴフマンの議論に妥当性を感じるからである——「パフォーマーに関してオーディエンスが持つ情報が多ければ多いほど、相互行為の最中に彼らの得るものが、彼らを根底的に揺るがすような可能性は小さくなる。反対に、あらかじめ何ら情報がない場合、相互行為の最中に漏れてきた情報は決定的重要性を持つことになると考えられる」（Goffman 1959, 邦訳 pp.260-261）。担任の実像にまだあまり接していない段階で、ウワサの形で伝播してきた情報が、保護者の担任に対する印象をかなりの割合で支配し続けることは間違いないだろう。
- 5) ゴフマンのいう「足場」とは、パフォーマー／オーディエンスといった演劇を想起させる概念である。これは「単に類比にすぎないものをかなり拡大」（Goffman 1959, 邦訳 p.300）したものであり、「幾分かは、修辞であり、戦術であった」（同 p.300）と告白し、最後に「舞台の用語と仮面は抛棄」（同 p.300）されている。
- 6) 「管理職にあるものはよく能力があり、状況を全般的に把握しているという様子をしてみせるが、彼らが現在の職にあるのはひとつには彼らが管理職らしく見えるからであって、彼らに管理職らしい仕事ができるからではないという事実には自他ともに目をつむっている」（Goffman 1959, 邦訳 p.53）

A Research on the Mechanism which Produces “the Disqualified Teacher”

KANEKO Ichiro

In this thesis, I hypothetically analyze the process through which a teacher is branded as “the teacher with question” or “the disqualified teacher”.

I wrote this thesis by the use of the information and interview which I had collected in the three-year fieldwork on S municipal K elementary school, Osaka (about 1,100 students, one of the hugest elementary schools in Osaka). The parents' and teachers' words in the text were excerpted from my own fieldnotes' and recording tapes.

“The disqualified teacher” means the teacher who is branded as decisively lacking the competence for his task in the relationships with fellow teachers, parents, students and others. Some “disqualified teachers” result from the rumors among parents or the communication premised on the prejudice, basically regardless of their own nature and competence.

Through this thesis, I insist that any time any teacher can be “the disqualified teacher”. Removing “the disqualified teachers” on the basis of the work performance appraisal, only means removing “the disqualified teachers” who appear on the surface, and soon another “disqualified teachers” will appear.

I analyze on the basis of sociological research which Goffman, E. proposed, and Devince research which Becker, H.S. proposed.