

Nara Women's University

小集団における「逸脱の相互作用論」に関する研究: 三者関係としてのラベル付与と非排除者の再生

メタデータ	言語: 出版者: 公開日: 2020-05-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 足立,美香 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10935/5402

小集団における「逸脱の相互作用論」に関する研究
—三者関係としてのラベル付与と被排除者の再生—

2020 年

足立 美香

目 次

序章	1
1. はじめに	
2. 教育社会学での先行研究	
3. 本研究について	
第1章 「逸脱の相互作用論」から導かれるラベル容認者の存在 —H.Becker『アウトサイダーズ』を再考する—	11
1. はじめに	
2. 『アウトサイダーズ』における「逸脱」の定義とラベリング過程	
3. 『完訳 アウトサイダーズ』におけるラベリング理論に対する批判と反批判	
4. 『アウトサイダーズ』における「逸脱の相互作用論」の限界と可能性	
5. ラベリング過程の継時性とラベル容認者の観察点としての日常生活上の小集団	
第2章 ラベル付与者としての教員 —ラベリングの昂進と素地の伝承—	27
1. 児童の逸脱行為と教員	
2. 児童に関する「情報伝達」の2つの方法	
3. 研究の方法と倫理的配慮	
4. 事例の概要	
5. 「申し送り」による情報の伝達	
6. ラベリングの再確認	
7. ラベリングの昂進	
8. ラベリングの素地の伝承	
9. 検証なき「申し送り」におけるラベル容認者	
第3章 被ラベル付与者としての教員 —教員と教員集団との軋轢と葛藤—	41
1. 教員と教員集団	
2. 方法	
3. X市・Y市での教員Pと教員集団との軋轢の概要	
4. X市とY市での軋轢の原因、経過・対応、結果（教員Pの行為選択）	
5. X市とY市における教員Pを取り巻く状況の相違	
6. 行為選択における原因と結果	
7. 「小さな権力者」が生むラベル容認者	
第4章 教員の公務災害訴訟判決文にあらわれたラベリング過程	57

1. 2つの判決文を検討する意義	
2. 資料としての判決文	
3. 裁判所の認定	
4. 裁判所から見た実質的な勤務状況 —ラベル付与と孤立化—	
5. 選択肢のない行為選択	
6. 支援できない教員集団としてのラベル容認者	
第5章 被ラベル付与者の生活の継続プロセス	77
1. 被ラベル付与者の排除からの生活の継続	
2. 教員 P・Q と A・X2 の状況	
3. 教員 P・Q・A・X2 の教員集団・児童・保護者との関係	
4. 教員 P・Q と A・X2 の行為選択	
5. 教員 P・Q と教員 A・X2 の行為選択過程の異同	
6. 継続する過程としての自己再生	
第6章 生活の継続プロセスに関する分析	93
1. 被排除者の生活の継続性のバリエーション	
2. 被排除者の主たる相互作用の相手の変更	
終章 「逸脱の相互作用論」再構築	101
1. 事例から導かれた具体的発見	
2. 「逸脱の相互作用論」の再構築	
3. 日常生活上の小集団からながめる全体社会	
付論 疲弊する教員への〈十分な支援〉はいかにして可能か —行政・司法文書からの分析—	107
1. 問題の所在	
2. 研究目的と資料	
3. 文科省の制度的改革	
4. 裁判所の認定した「十分な支援」の欠如と長時間勤務の否定	
5. 多忙な労働環境が与える教員集団の機能への瑕疵—同僚教員からの支援の弱体化—	
6. 当事者性から見た「ケア」と〈十分な支援〉 —〈十分な支援〉の構成要素—	
7. 諸論理の作用点（学校）における〈十分な支援〉の成立過程	
8. まとめにかえて	
文献	121

序 章

1. はじめに

現代社会において、個人の営為は集団への所属をぬきにしては考えられない。そして、個人は、同時に複数の集団に所属している。例えば、分譲マンションに居住している人は、管理組合という集団に、共有財産の保全と活用を目的として所属している。さらに、自治会という集団に、地域での日常生活の円滑な維持という目的で所属している。こうした個人が所属する複数の集団は、それぞれの場面で個人の生活に影響を及ぼす。第2次産業と第3次産業への就業者率が95.8%（厚生労働省 2013:81）を占める現況では、生活を維持するための金銭＝収入を得る職業集団（企業等）は、個人の所属する集団の中でも、生活への影響度という点では恒常的に強いと考えられる。集団なくして個人の生活はないといっても過言ではない。

しかし、時として個人と集団との間に軋轢が生じることがある。場合によって集団は、アウトサイダー（仲間に加わっていない者・余計者）として個人を排除する。集団の側からみれば、その個人の行為は逸脱である。Becker（1963=1993:17）は、逸脱者とはレッテルを貼られた人間のことであり、逸脱行動とはレッテルを貼られた行動のことであると述べている。

この逸脱者・逸脱行為というのは、あくまでも集団側からの見解である。実際に逸脱行為が存在したのかという点は、別の問題である。Beckerも、次のように述べている。

つまり、それらの人びとが実際に逸脱行為を犯したり規則違反をしていると仮定することはできないのである。なぜなら、ラベリング過程（labeling process）が絶対に無謬であるとはかぎらないからである。なかには、規則違反の事実もなしに逸脱者のレッテルを貼られる人びとも存在するであろう。（Becker 1963=1993:17）

さらに、集団側の見解が、集団の構成員の総意少なくとも多数を占めているという点には、疑問が生じる。この点に関し Becker は、以下のように述べている。

どのような状況の下で、遡及的な規則がつけられ執行されるのか？経験的な調査は次のような事実を明らかにするだろう。それが生じるのは当事者の間に不均衡な権力をもった者が存在する場合であり、彼は表面上は正義と合理性を維持するためだといながら、自分の意思を他の人びとの反対を押し切って強要することができる。それが特徴的に生じるのは親子間であり、同じように福祉職員とそのクライアント、教師と学生などパターナリスティックな関係性において生じやすい。（Becker 1973=2011:183）

Becker にしたがうならば、集団から付与される逸脱者とのラベルは集団の構成員の総意ではなく、「当事者の間に不均衡な権力をもった者」の意思と考えることも可能である。特に、逸脱とされた行為が典型的な犯罪、例えば殺人や強盗などではなく、その逸脱性を明示的に看取できないような場合は、「当事者の間に不均衡な権力をもった者」という個人の意思と理解できる場合が多いのではないかと推論できる。Becker は、「不均衡な権力をもった者」の下、遡及的な規則がつくられ執行されやすい例示としてパターンリスティックな関係性が強い家庭・福祉施設・学校を挙げている。

Becker が例示として挙げた家庭・学校は、多くの個人からすれば日常生活の場でもある。そうであるとすれば、Becker のラベリング理論は、日常生活を営む小集団でも機能する。ここで述べる小集団とは、顔の見える、直接接触可能な成員間に相互作用の見られる少数者からなる集団を意味する。例えば、家族、近隣、職場集団、学級集団など個人が生活していくうえで必要不可欠あるいは重要な集団である。なお、以下では「日常生活上の小集団」と記す。

Becker が指摘したレッテルを貼る過程が生成・発展の過程つまり「みなす者」と「みなされる者」そして、「観客」を含む相互作用のドラマと捉える（宝月 1990:239）ならば、日常生活における個人と小さな集団においてもこのドラマは行われているのではないかと考えられる。

本研究では、日常生活上の小集団としての教員集団を研究対象として取り上げる。

2. 教育社会学での先行研究

本研究は、学校という社会的空間に存在する集団を例示（事例）として用いるが、どの集団にもそれぞれの特性・特徴というものがあると考えるので、必要な範囲で先行研究として教育社会学について触れる。

前述したように、学校は多くの個人からすれば日常生活の場である。人生で一度も教師と関わりを持たずに生活するような人はまずいない（油布 2009:3）。しかし、教育学、教育社会学の中では、教師に関する研究は「少数派」（高井良 2007:251）であり、マイノリティ（油布 2009:8）である。以下では、その中でも、蓄積されてきた「教員と教員集団」を対象とした研究を概観する。

油布（2007:178）は、「教員集団」という用語からは異なる複数の「集団」が想起されると指摘している。1つは教師という教員集団、いまひとつは個々の教師が働く個別の学校の職場集団である。本章では主に職場集団を扱う。さらに、油布は職場集団に対するアプローチの仕方には、複数あることも以下のように指摘している。

例えば、そこに属する人々がどのように編成され役割や責任を付与されているのかということを、組織の側面から取り扱うことも可能である。また、職場に属する人々の交

流の様態や関係性からこれを取り扱うこともできる。前者は教育行政や教師の組織研究の領域であり、後者は教師の集団研究ということになる。 (油布 2009:165)

以下では、教師の集団研究について先行研究を整理する。

(1) 教員集団の研究

教員集団を対象とした研究では、教師の行動規範と教員文化をめぐる研究や職場の組織化に伴う教員文化の変容などが研究されてきた。(油布 2009:166)

「教師の行動様式の基底には他者に同調を強いる様式」(永井 1977:101) や「他者に同調を求める一定の様式化された行動パターン」(永井・古賀 2000:179-80) があり、「同僚との調和」「学年の調和」が重視される(永井 1988:49)。また、「職場内同調圧力」(山崎 1994:243)、「相互不干渉」(久富 1988b:281, 佐藤郡衛 1988:144) の存在が指摘されてきた。さらに、教員集団のタイプによって「同調行動」を強いられる場面が異なっていること(油布 1988:179-98) も指摘されている。久富(1988a:3-23) は、教師の行動を内側から規制する文化や規範を「教員文化」とし、教員文化の日本的特質について論究している(久富 1994:3-18)。

こうした教員の文化的特性がもたらす影響として「教員文化が教師の教育行為を歪め拘束するものであり、教育改革の足かせになる」(越智・紅林 2010:120) ことや、単に意識の問題だけでなく実際の行動を伴っている(油布・紅林ほか 2010) ことも指摘されている。また、同調行動を基底とする求心的関係構造(内側にまとまる構造)が「良きにつけ悪しきにつけ、日本の教師たちの仕事とその世界とを内側から支えてきた」(久富 2003:6) ことや、「求心的関係構造が困難な学校状況の中でも教師たちが日常生活をつつがなく送ることを可能にしている」(福島 2003:144) ことも指摘されている。

これまでの研究では、教員の行動様式、文化の抽出に成果を上げ、教員文化の特性としての「同調行動」が明らかにされてきた。しかし、これらの研究は、教員集団そのものを対象とした研究であり、集団を構成する個々の教員の姿は明らかにされていない。

(2) 教員の職業的特徴と教員集団の機能

教員の職業的特徴という視点から教員集団を見る研究も蓄積されてきた。

①職業的特徴と基盤としての教員集団

久富(2010a:3-5) は、教員の職業的特性の一つに、個人性と集団性を挙げている。個人性とは、「授業の面でも学級づくりの面でもつまるところ教師はそのときその場で子どもたちの前で実践者として一人で立ち、一人で見極め、一人で応答しながらことがらを進行させるという、課題に直面している」ことであり、それと同時に、「子どもたちへの課題や対応複数の教師たち(教員集団)がお互いに交流、サポート、支え合い助け合いながら職務を遂

行する」という集団性の両面を備えているとしている。

油布（2015:200）は、職業的特質の一つに、「無定量」「無限定」を挙げている。つまり、教師の仕事は何をどこまでやればよいのか明確な境界がなく、また、やってもこれでよいというような基準もなく、多忙と長時間労働が招く疲弊につながっていると言及している。

さらに、教員の職業的特質としての個人では対応しきれない困難な状況を、集団性が機能することで教員の職業的困難を乗り切ってきた面があることも指摘し、教員集団の機能として、以下の5点を挙げている。（油布:1994a:238）

- ①仲間意識の高揚による職場生活の円滑化
- ②職場生活の不満の吸収機能
- ③若い教師の成長を促す機能
- ④教師個々の自己啓発および教育実践水準の決定
- ⑤専門職的自律性の確保と官僚制の浸透の阻止機能

つまり、教員集団は、学校の諸課題に対応するための基盤であり、専門的成長を遂げるための基盤である。そして、教師が日々実践に携わるのは個別の学校においてであり、それぞれの教師にとって同じ学校で勤務する同僚は極めて重要な意味を持つ（油布 2007:182）。

しかし、油布（2007:186）は、以下のように教員集団が、肯定的側面とともに、否定的側面があることも指摘している。

教師集団内に「いじめ」が存在することも指摘されているし、また、「出る杭は打たれる」「長いものには巻かれろ」というような雰囲気も支配していることも明らかになっている。「同僚との調和を図る」という集団規範が、時に教師個人に対して「見えない抑圧」となって機能する場合も指摘されている。教育理念・価値観の違いによる対立をめぐって、教員集団内部に深刻な対立や葛藤が存在していることも少なくない。

教員集団の職業的特徴は、プラスとマイナスの両面を携えて存在することが明らかにされてきた。しかし、油布の指摘する教員集団内部の対立や葛藤がどのように発生するのか、その過程や、対立や葛藤に巻き込まれた個人としての教員が状況をどのように解釈したのかについては明らかになっていない。

さらに、高井良（2007:251-260）は、教師の葛藤に関する研究は、教師の葛藤の実態やその要因、いかにしてその葛藤を和らげるかということが主な研究関心であり、心理学的な研究が中心であることを指摘している。これらの心理学的な研究は個人としての教員に着目しているが、個人の中で完結しているため、個人と集団との相互作用は明らかにされていない。

②基盤としての教員集団の変容

前述したように、教員集団の機能については、プラスとマイナスの両面を備えている。しかし、近年では、学校の諸課題に対応するための基盤であり、専門的成長を遂げるための基盤となるべき教員集団の凝集性が薄らぎ、変容していることも指摘されている。山田・長谷川（2010）は、教員文化の現代的な変化を検討している。そこでは、教職アイデンティティ（教員の職業上のアイデンティティ、教員としてうまくやれている）と職場同僚関係に着目し、職場同僚関係、求心的関係構造が弱まり、教員の自閉化・個別化につながっていることが指摘されている。教員の自閉化・個別化は、教員集団としての機能を喪失させ、集団の統合性が解体する方向へと向かっていることを意味する。それは、若い教師の成長の契機としての機能の喪失、教師集団の切磋琢磨するような関係性を困難にさせる。

近年、学校や教師が抱える課題はより多様化しているのに対して、教員集団の機能が喪失していることは、学校で生じる課題や問題に対して、責任を個人へと向かわせる。個人にとってマイナスに機能していくと考えられる。このように「個人の責任」となる状況は、教員個人の置かれた状況がより過酷になることを意味する。さらに、個人への責任化は、個人に対するラベル付与を容易にさせるのではないかと考えられる。

③教員個人の側からの研究の視点

これまで、教員集団の研究について概観してきた。そこでは、教員集団の文化的特性の抽出、教員文化の変容が明らかにされてきた。しかし、これらの研究は、集団としての教員を包括的に叙述したものであり、教員全体を組織・集団と捉えて、それが研究対象とされてきた。教員集団の側、組織側の視点からの研究であり、集団・組織を構成する教員個人の側からの研究の視点が欠落している。教員個人は、集団と相互作用することで、教員として成長するのであるから、前述した油布の指摘する教員集団の 5 つの機能も、個人と集団との相互的な営み、相互作用の視点が必要である。個人の中で完結したものでもなく、包括した集団でもなく、個人と集団の関係性の中で機能していくものと考えれば、教員個人と教員集団との相互作用に着目しなければならない。そして、本来学校の教員個人が諸課題に対応するための基盤、専門的成長を遂げるための基盤である教員集団との相互作用は、一方で、葛藤・軋轢、ラベル付与から個人を排除し、困難へと追い詰めている状況が存在するのではないかと推測される。油布の指摘する「見えない抑圧」や教員集団内の「いじめ」の存在は指摘されているが、その過程については明らかにされていない。さらに、教員への「ラベル付与」過程についての研究は見当たらない。

3. 本研究について

(1) 本研究の目的

本研究では、日常生活上の小集団におけるラベリング過程に注目する。日常生活上の小集団からラベルを付与された個人が、置かれた状況をどのように解釈し行為選択したのかを

検討する。ラベルを付与された個人の側から検討することで、日常生活上の小集団におけるラベリングの生成・発展過程を明らかにする。さらに、日常生活上の小集団からラベルを付与され、排除された個人のその後の生活の継続についても明らかにする。このような視点で、日常生活上の小集団におけるラベリング過程を検討することは、Becker の指摘した法規に基づく全体社会でのラベル付与に始まるラベリング過程を下支えするものであると考える。

(2) 研究対象

「日常生活上の小集団におけるラベリング過程」での逸脱は、「当事者の間に不均衡な権力をもった者」の判断に依拠しているという点に留意しなければならない。学校という日常生活上の小集団の逸脱研究においては、犯罪・少年非行が対象とされることが多い。しかし、「日常生活上の小集団におけるラベリング過程」にスポットを当てるのであれば、逸脱＝犯罪等に縮減するのではなく、逸脱＝不均衡な力を持った権力者からのラベルと解して行く方がより日常生活上の小集団におけるラベリングをあぶりだせると考える。なぜなら犯罪・少年非行という行為類型は、日常生活上で生じれば、それはもはや非日常となるからである。さらに、Becker が述べる「当事者の間に不均衡な権力をもった者」の判断に依拠した逸脱とは、対象となった人および行為が日常生活上に見受けられるものであることが求められる。

この点も含め、本研究では、調査対象としては、教員を選択した。選択理由は以下のとおりである。教員の業務は、教科学習の指導を主とする指導過程において児童・保護者に対しラベルを付与する可能性が高いと予想されるからである。この点について、Becker (1973=2011:183) も、教師と学生つまり学校という場で生じやすいと指摘している。また、ラベルを付与する集団は、集団の構成員に対してもラベルを付与する傾向があるのではないかと考えられる。

さらに、教員という職業は、一切物を生産せず、子どもを対象として人格の形成を目指す(2006年改正教育基本法第1条、第5条第2項)ことが主たる目的となっているために、職業活動の多くで他者との明示的な相互作用を行う。具体的には、教員対児童生徒、教員対保護者、教員対教員、教員対教育行政、教員対教員組合等の間で、学力や人格形成という多義的抽象的な価値に基づく教育実践の遂行に向けられた相互作用が行われている。したがって、教員集団と個人との軋轢も生じやすく顕在化しやすい。しかし、これまでの教員を対象とする研究では、教員と児童生徒、教員と保護者、教員と教員、いずれの場合においてもラベル付与過程を扱った研究は見当たらない。この点、油布(2009:167)は、「雑談が、生徒に対する教師の見方を固定するラベリングプロセスとして機能している。」と指摘しているが、ラベリングプロセスの詳細については検討されていない。

こうした学校という場での問題は、学校という集団にだけ存在しているのではない。その

意味で、教育社会学という領域からこの学校という場での問題をアプローチしていくのではなく、どの集団にでも生じている問題を観察しやすい場（社会的空間）であると考え、分析検討していく例示（事例）として学校という社会的空間をとらえることにした。

(3) 本研究の展開

本研究は、6章からなる。各章は表1で示すように、大きく3つのパートに分けられている。

パート1	「逸脱の相互作用論」から導かれる「三者関係」	第1章
パート2	三者関係から見たラベリング過程	第2章～第4章
パート3	被排除者としての被ラベル付与者の生活の継続プロセス	第5章・第6章

表1 本研究を構成するパート

本研究は、上記6章に加え、終章と付論から構成している。以下、各章を概観する。

・パート1

第1章は、理論的考察である。

Beckerの『アウトサイダーズ』におけるラベリング理論を再検討する。Beckerの『アウトサイダーズ』で示されているラベリング理論は、10年後に出版された『完訳アウトサイダーズ』（増補版）で「逸脱の相互作用論」と改称し、「ラベリング理論というこれまでのラベルを返上したい（1973=2011:176）」と記されている。そこで、『アウトサイダーズ』を再考し、ラベリング理論を「逸脱の相互作用論」と捉え直す。さらにそれを深化させることで新たな知見を示す。㊦三者関係（ラベル容認者の存在）㊧逸脱下位文化を持たない単数の被ラベル付与者の存在、㊨日常生活上の小集団におけるラベリング過程への着目、以上3点である。本研究では、「逸脱の相互作用論」に依拠して、排除（ラベル付与者・ラベル容認者側の視点）と疎外（被ラベル付与者の視点）の発生過程であるラベリング過程、さらに被排除者である被ラベル付与者のその後の生活の継続プロセスを、集団との相互作用から説明することを、以下の各章で試みる。

・パート2

第2章、3章、4章は、ラベル付与者、被ラベル付与者、ラベル容認者の三者関係からみた、ラベル付与・ラベル容認・排除に至るまでのラベリング過程（ラベリングの生成、発展のプロセス）について述べる。

第2章では、教員の児童と保護者へのラベル付与を中心として検討する。学校における児童・保護者（家庭）に対するラベリング過程について検討する。この場合のラベル付与者は校長等「小さな権力者」であり、被ラベル付与者は児童・保護者である。ラベル容認者は、サイレントマジョリティとしての多くの教員である。教員集団には、児童・保護者へのラベル付与に違和感を持ちながらも沈黙する教員が相当数存在していた。本章では、沈黙する教

員、つまり消極的ラベル容認者である教員の側から検討する。本章では、教員集団の慣行である「申し送り」がラベルの伝承の場となっているという「申し送り」の負の側面を示す。それは、ラベリングの対象が拡大するという側面とラベリングが過去から現在へと向かう中で昂進されるという2つの側面である。後者については、検証なき「申し送り」が教員の間で行われることで、ラベリングの素地が「伝承」され容認されていくと、学年を経るごとにラベリングは昂進されていくことも明らかにする。

第3章では、ラベルを付与する傾向の多い教員集団（Becker:1973=2011:183）が、教員集団内部においても教員相互のラベル付与過程を生じさせ排除された事例について検討する。教員Pの2つの市における教員組合との軋轢を比較検討し、当該教員を取り巻く状況の違いと行為選択について検討する。2つの市における行為選択過程の相違から、教員生活に支障を来さない排除と支障を来す排除の違いの原因について検討する。集団からの排除は、集団を代表する「小さな権力者」個人の寛容によって決定づけられている。さらに、「小さな権力者」の許容範囲の狭長がラベル容認者を生じることを示す。

第4章では、ラベルを付与され、支援されなかった新任教員の遺族の提訴による公務災害認定に関する裁判を、裁判官が記した判決文を質的資料ととらえ、長時間勤務と支援の欠如、ラベル付与過程と行為選択、さらに司法的事後救済の限界について検討する。両裁判所が判決文で記している、実質的な勤務状況（職場環境・教員の行為・教員相互の関係）から考察する。さらに、学校における圧倒的多数である他の教員は、困っている状況にある教員A・X2に対して、「何もしない」という不作為の行為選択を行った。当該学校の大多数の教員が支援できない状況であり、それが故に大多数の教員がラベル付与を容認（ラベル容認者化）していたことを論じる。

・パート3

第5章、6章では、ラベルを付与され、排除された被排除者としての被ラベル付与者が、その後の生活をいかに継続させたのか、あるいは継続できなかったのかについて、ラベリング過程の延長線上にある生活の継続プロセスから述べる。

第5章では、教員としての生活の連続性を維持できたベテラン教員2名と、自殺によって生活の連続性を絶たれた新任教員2名の相違に着目する。その上で、ベテラン教員2名の逐語録をもとに、日常生活上の小集団（教員集団）から排除された被ラベル付与者がどのように生活を継続したのかを検討する。継続を可とする構成要素についても明らかにする。

第6章では、ラベルを付与され被排除者となった個人の反作用の形態として生活の継続プロセスを類型化することを試みる。『アウトサイダーズ』では、ラベル付与、排除というラベリング過程については、述べられている。しかし、「逸脱の相互作用」によって導かれる三者関係からは、その後の被排除者の生活の継続プロセスの存在も想定できる。第5章で論じた個人としての被排除者の生活の継続プロセスだけでなく、下位文化・集団内小集

団・被ラベル付与者の単複についても着目し検討する。

・終章

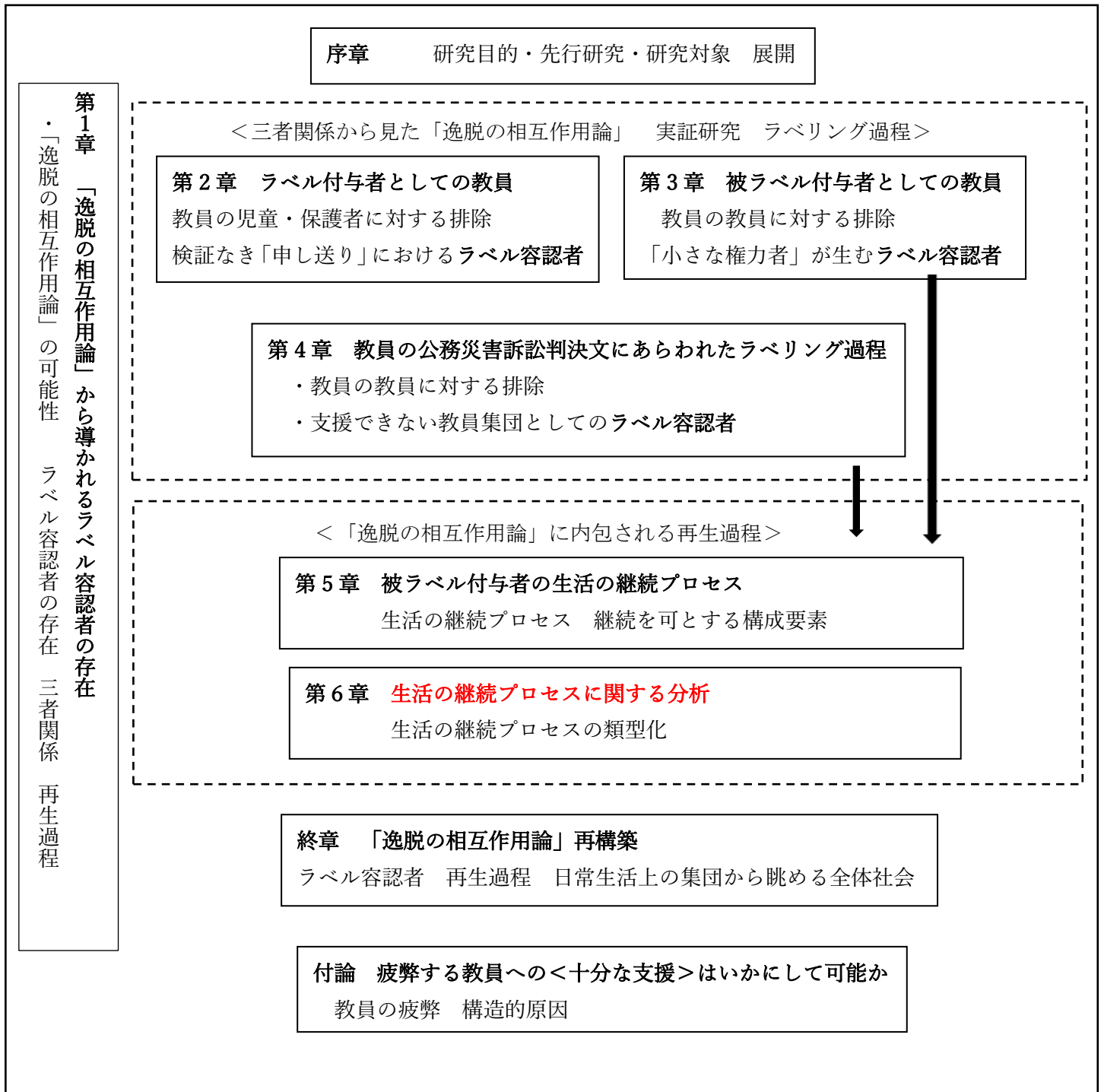
終章では、まず、第 2 章から 4 章までの三者関係におけるラベル付与過程のまとめとして、ラベル容認者の要因とパターンについて述べる。次に、第 5 章・6 章で述べた被ラベル付与者の生活の継続プロセスについて包括する。これらの実証研究から Becker がラベリング理論を「逸脱の相互作用論」と改称した後にも視野に収まらなかった新たな「逸脱の相互作用論」の理論的可能性を主張していきたい。

・付論

第 6 章までに論じる個別具体的な教員の背景事情として、教育社会学からも指摘されている今日的課題である「教員の疲弊」があげられる。それは、サイレントマジョリティとしてラベル容認者化している教員に対する文部行政の構造的な問題でもある。これらの構造的要因は、「逸脱の相互作用論」の三者関係の外に存在する外部的要因である。そこで、付論として、行政と司法の文書から疲弊していく教員への十分な支援はいかに可能かについて示す。

(4) 本研究の構成

以上述べてきた本研究の構成を図示すると、以下のようになる。



第1章「逸脱の相互作用論」から導かれるラベル容認者の存在 —H.Becker『アウトサイダーズ』を再考する—

本章は、「逸脱の相互作用論」について検討するものである。この理論自体は発表（1976年）後、40年以上経過している。発表当時はアメリカの全体社会においてベトナム戦争や公民権運動などの社会問題がクローズアップされていた。今日においては、個に絡まる日常生活上の問題つまり、小集団での問題がクローズアップされている。例えば、各種ハラスメントやジェンダー、そしていじめの問題などである。これらの問題は、日本という全体社会に存在する問題であるが、問題自体が惹起しているのは日常生活上の小集団における問題である。もちろん、全体社会における社会問題が存在していないわけではなく、日常生活上の小集団における社会問題が顕在化しているということである。

そこで、本章では、Howard Beckerの「逸脱の相互作用論」を日常生活上の小集団の問題に適用していくということに留意しながら検討する。

1. はじめに

Howard Becker『アウトサイダーズ』（1963=1993）と Kai Erikson『あぶれピューリタン逸脱の社会学』（1966=2014）は、「ラベリング理論の宣言書という社会学的地位を獲得することになる」と、岩田は『あぶれピューリタン逸脱の社会学』の訳者あとがき（岩田勉 1966=2014: 240）で記している。『アウトサイダーズ』を出版した同年、Erving Goffmanは、『スティグマの社会学』（1963=1970）を出版している。Malcolm Spectorと John Kitsuseは、1977年に『社会問題の構築—ラベリング理論をこえて』（1977=1990）を出版している。「ラベリング理論」的な考えは、Beckerの専属的なものではなかったことが理解できる。実際 Beckerも、「フランク・タンネンバウム、エドウィン・レマート、ジョン・キツセ、カイ・エリクソン、そして私自身」が「ラベリング理論」の研究方法に寄与したと記している（Becker 1973=2011: 173）。

一方、Beckerは、『アウトサイダーズ』を出版から10年後の1973年に、第10章「ラベリング理論再考」を増補しそのなかで以下のように記したのである。

ラベリング理論とは、その成果もその名が負うべき債務を含めて、けっして理論でもなければ、しばしばそう見られるように、ラベリングという行為にのみ焦点を絞った研究でもない。むしろ、人間活動の全領域に対するものの見方、つまり、これまで不明だった物事を少しでも多く理解しようとすることに価値をおくパースペクティブなのである（私は、この理論を逸脱の相互作用論と呼び、ラベリング理論というこれまでのラベルを返上したい）。（Becker 1973=2011: 176）

初版の『アウトサイダーズ』からの10年間、Beckerは様々な批判にさらされてきた。日本においても様々な形で、ラベリング理論を巡って議論がなされてきた¹⁾。そうした日本での議論を集約する形で高原(1986: 149)は、ラベリング理論が主張してきた論点に対する批判を内在的批判とし、ラベリング理論には含まれなかったにもかかわらずなされた批判を外在的批判と述べている。また水津は、より端的に以下のように述べている。

批判者も反論者も、相互にレイベリング理論の持つ別々の側面を議論しているにも関わらず、どちらもそれぞれの議論がレイベリング論全体を批判、擁護しているように考えてきた。(水津嘉克 2012: 187)

そこで本章では、『完訳アウトサイダーズ』においてBeckerが行った反批判に着目し、『アウトサイダーズ』に記された「ラベリング過程 (labeling process)」と『完訳アウトサイダーズ』で新たに提出された「逸脱の相互作用論」を再検討する。その上で、Beckerの「逸脱の相互作用論」の可能性を示すことを目的とする²⁾。さらに、「逸脱の相互作用論」をもとにした新しい知見を提示していきたい。

2. 『アウトサイダーズ』における「逸脱」の定義とラベリング過程

(1) 「逸脱」の定義からみた『アウトサイダーズ』の制作意図

Beckerは1963年初版で次のように逸脱と逸脱者と逸脱行為を定義している。

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、それを特定の人びとに適用し、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。(中略) 逸脱者とは首尾よくこのレッテルを貼られた人間のことであり、また、逸脱行動とは人びとによってこのレッテルを貼られた行動のことである。

(Becker 1963=1993: 17)

レッテル(ラベル)自体には様々な種類があるが、Beckerが『アウトサイダーズ』で問題としているラベルは、唯一逸脱のラベルだけである。Beckerは、「アウトサイダーのレッテル」と記しているが、アウトサイダーつまり部外者や社会常識の枠にはまらないということからは、除外の意味合いも含めていると思われる。そして、Beckerは、逸脱を、「人間の行為の性質」にあるのではなく、「他者によってこの規則と制裁とが『違反者』に適用された結果」とであると定義している。

この逸脱の定義は、それまでの逸脱観とは明らかに異なっていた。Beckerがそれまでの逸脱観に対しどのように考えていたのかは、1998年に書かれた『社会学の技法』に記されている。

逸脱ドラマにおいて最も重要な行為者の一部を除外して問題を定義するように仕向けることに社会学者が加担したからだ。これらの社会学者は「誤った」と（その判断を登録するのにいかなる用語が用いられようと）定義された一定の活動を、研究対象とすることを許さなかった。誰が一定の活動を成功裏に逸脱と定義し、それをいかに行ったのかは論議すべき問題ではなかった。伝統的な社会学者は、そうした定義を明白、あるいは神によって与えられたものとして扱った。一体誰が殺人や児童買春、麻薬使用を邪悪な活動かどうかとあらためて問おうとするのだろうか、というわけだ。（Becker 1998=2012: 48）

上記の引用文の前に Becker (1998=2012:48) が、ラベリング理論は「反革命」「根本的な社会学的思考への保守的回帰」と記しているように、上記の Becker の逸脱の定義は、彼にとってはなんら目新しいことではなく、社会学的思考からは当然の帰結である。

さらに、Becker は逸脱の定義に続けて以下のように述べている。

逸脱者の個人的・社会的特性についてよりも、私は、彼らがアウトサイダーと見做されるにいたった過程と、判定に対する彼らの反応行為とにより大きな関心を抱くのである。（Becker 1963=1993: 18）

「アウトサイダーと見做されるにいたった過程」つまり、Becker は、「仲間に加わっていないとされた者」＝被ラベル付与者として排除されていく過程を相互作用でとらえ、「被ラベル付与者」の反応行為に関心を抱いている。そして、「排除する側の者」＝ラベル付与者の反応についても以下のように述べている。

逸脱とは、むしろ、他の人びとの反応行動をも包括する一過程の産物なのである。同一の行動が、時に応じて規則違反になったりならなかったりする。また、それを犯した者がどのような人間であるかによって、違反となったりならなかったりする。さらには、規則によって、処罰の対象とならない違反もあり、そうでないものもある。要するに、当該行為が逸脱であるか否かは、ある程度まで行為の性質（つまりその行為が規則を破ったか否か）により、またある程度まで、他の人びとがどのように応対するかという点によるのだ。（Becker 1963=1993: 23）

同じ行動であっても、人、時間、状況の違いによって逸脱とみなされる場合とそうでない場合がある。行動そのもの＝固定的な見方ではなく、「他の人々の反応行動も包括する

一過程の産物」とし、「排除する側」＝ラベル付与者の逸脱の捉え方や反応は相対的なものであると Becker は記している。そして、逸脱の性質を次のように述べている。

逸脱とは、行動それ自体に属する性質ではなく、ある行為の当事者とそれに反応する人びととのあいだの相互行為に属する性質なのである。(Becker 1963=1993: 24)

初版『アウトサイダーズ』の3年後に出版された『あぶれピューリタン逸脱の社会学』の中でも Erikson (1966=2014:15-6) は、「逸脱とはある種の行動に内在する性質ではなく、直接であれ間接であれ、その行動に接した人びとによって付与される性質である。」と記し、Becker と同様の見解を示している。

つまり、Becker の考える逸脱とは「相互行為に属する性質」である。Becker が『完訳アウトサイダーズ』で「逸脱の相互作用論」(Becker 1973=2011:176) と記しているのは、「相互行為に属する性質」を、アイロニーを込めて再度示しているのである。この点を宝月は、以下のように述べている。

逸脱は、その行動ないし行為に含まれているなんらかの共通の属性—例えば統計的平均からみて例外的なもの、行動の外的結果が有害なもの、あるいは当人や他者の存在にとって逆機能となるものによって定義されるものではなくて、当該行動に対する他者の社会的反作用の有無に逸脱の定義の本質ないし根本的な特徴があると主張している。これはいわば伝統的な逸脱規定に対するコペルニクス的な視点の転換とみなされることが多い。文字通りこの定義に従うならば、なんらかの社会的反作用が現実に生起しないときには、逸脱行動も逸脱者も存在しないという主張にもとれる。(宝月誠 1977: 21)

『アウトサイダーズ』における Becker の「ラベリング理論」は、それまで逸脱者＝被ラベル付与者を「規範からの逸脱」という視点のもと、なぜ逸脱を犯すのかという原因に目を向け、逸脱者側の問題（個体側の問題）ととらえてきたことに対して、他者の社会的反作用の有無に視点を置き、ある人がどのようにしてラベル付与者から逸脱者とのラベルを付与されるに至ったのか、というラベル付与過程の相互作用（逸脱の過程）へと研究の視点を転換したのである。

(2) 『アウトサイダーズ』におけるラベリング過程

①規則が生み出され執行される過程（ラベル付与者）

Becker は、「逸脱は企画の産物」とし、「それに先だって何者かがその行為を逸脱行為と規定する規則をつくっていなければならない。規則は自動的につくられるものではない。(Becker 1963=1993: 234)」としている。

規則については、法律として正式に制定されたフォーマルなものインフォーマルな協約とに区別される (Becker 1963=1993: 8) と記している。さらに、次のように述べている。

社会的規則は特定の社会集団によって生みだされる。規則とは何か、あるいはまた、いかにしてそれを特定の状況に適用したらよいか、これらの点について、現代社会は万人の合意を得るほど単純な組織体ではない。(Becker 1963=1993: 25)

Becker の関心は「現実操作的な集団規則とでもいった、執行の意図によってたえず再生している規則 (Becker 1963=1993: 8-9)」であった。そのため、『アウトサイダーズ』においては禁酒法・マリファナ取り締まり法を挙げている。

そして、ある人がラベルを付与され、アウトサイダーとみなされる過程には、規則が生み出される前提条件として、規則が生み出される状況と、規則が実施される過程があり、規則を生み出し実施する担い手＝道德事業家 (Becker 1963=1993: 214-24) についても述べている。規則が生み出される前提となる状況として「一つの政治的、経済的な権力の問題」「権力の差異と関連」(Becker 1963=1993: 27-9) を挙げ、実施を促す「利害関心」(Becker 1963=1993: 225-6) の存在について指摘している。そして、相対する利害関心を持つ人びとの相互行為から、逸脱とアウトサイダーを以下のように説明している。

われわれは逸脱とその抽象観念の人格化であるアウトサイダーたちを、両者間の、すなわち規則をつくり執行することに利害関心をもつ人びとと、逸脱行為のレッテルを貼られる行為を犯すことに利害関心をもつ人びとのあいだの、相互行為過程の結果として見ていかなければならないのである。(Becker 1963=1993: 234-5)

規則は所与のものでも、自動的に作られるものでもないというのが Becker の考え方である。したがって、Becker は逸脱の過程を、誰かがある特定の行為を逸脱と見做す規則を作り、それを執行することで、「アウトサイダー」と見做されるにいたった過程と、「アウトサイダー」とみなされた人々の反作用と捉えている。

②逸脱者の経歴 (被ラベル付与者)

Becker は、被ラベル付与者つまり逸脱者についても分析を行っている。アウトサイダーとのラベルを付与されたダンス・ミュージシャンやマリファナ使用者にインタビュー調査や参与観察を行い、どのようにして逸脱行為に至るのかという課題について理論化している。「あらゆる原因が同時に作用することはありえない。我々が必要とするのは、行動様式

が継起的に発達するという事実を考慮に入れたモデルなのである。」(Becker 1963=1993: 35) とし、「経歴」(career) という概念を用いている。

ダンス・ミュージシャンについては、最初の逸脱から逸脱の継続、組織化された逸脱集団へ移行し逸脱下位文化の形成に至る過程。マリファナ使用者については、初心者＝喫煙法の学習の段階から時折使用＝薬物効果を知覚する段階、そして常習＝効果を楽しむ段階とマリファナ使用者の集団の中で経験を積んでいき、ベテラン使用者との相互作用の中で獲得していく過程を示した。

Becker が『アウトサイダーズ』の中で示した被ラベル付与者は、いずれも組織化された逸脱集団を形成している。

3. 『完訳 アウトサイダーズ』におけるラベリング理論に対する批判と反批判

初版『アウトサイダーズ』出版 10 年後に、「第 10 章ラベリング理論再考」を増補した『完訳 アウトサイダーズ』(Becker 1973=2011) が出版されている。「第 10 章ラベリング理論再考」で、Becker が行った反批判について以下のように記している。

ラベリング理論は、逸脱の原因的説明が欠けているだけでなく、逸脱行為をする人がなぜそうするに至るのか、ほかの周りの人間はそうしないのになぜ、彼らはそうするのかという疑問に答えていない。(Becker 1973=2011: 174)

この理論は逸脱を他者の反応によって説明しようとする。その解釈に従えば、ある人間が逸脱者というラベルを貼られると、それ以前にはしなかった逸脱行為をするようになる。(Becker 1973=2011: 174)

この 2 つの批判に対して Becker は、次のように記している。

逸脱者とみなされた人間だけでなく、他の人間たちの活動を包摂することで、逸脱現象の研究の考察領域を広げたかった。(Becker 1973=2011: 174)

私たちの研究アプローチの最大の貢献のひとつは、普通の日常生活を続けることを困難にさせ、むりやり異常な行動に駆り立てるラベリングという行為に注目した。

(Becker 1973=2011: 175)

そして、「ラベリング理論」ではなく、「逸脱の相互作用論」と呼び、改めて行為そのものの性質ではなく、ラベルを貼る人(ラベル付与者)と貼られる人(被ラベル付与者)の相互作用に注目したことを強調している。(Becker 1973=2011: 176)

さらに、以下のように述べている。

逸脱の相互作用論において権力の果たす重要な役割が想起される（ホロヴィッツとリーボヴィッツ，1968）。どのような状況の下で，遡及的な規則がつくられ執行されるのか？経験的な調査は次のような事実を明らかにするだろう。それが生じるのは当事者の間に不均衡な権力をもった者が存在する場合であり，彼は表面上は正義と合理性を維持するためだといいいながら，自分の意思を他の人びとの反対を押し切って強要することができる。それが特徴的に生じるのは親子間であり，同じように福祉職員とそのクライアント，教師と学生などパターナリスティックな関係性において生じやすい。（Becker 1973=2011: 183）

私たちはモラル・アントレプレナー（道徳事業家）がいかにして規則をつくり，執行者がいかにしてその規則を特定のケースに適用するかを研究するとき，あらゆる種類の上位者が自分たちの地位を維持するしかたを研究する。別の言い方をすれば，私たちは，「ノーマル」で「ふつう」で正当な地位を達成するために行なわれる，抑圧の形態とその手段を研究するのである。（Becker 1973=2011: 197）

「ラベリング理論」ではなく，集合行動としての逸脱³⁾ ととらえることで，逸脱というドラマに登場するすべての人の作用と反作用と捉えなければならないと指摘している。そして，経験的な調査から「逸脱の相互作用論」において「権力」が重要な役割を果たし，規則が作られる状況を作り出している。つまり，Beckerによれば，逸脱と見做す人（ラベル付与者），見做される人（被ラベル付与者）の間の不均衡な権力の存在に注目しなければならない。

増補版『完訳アウトサイダーズ』第10章で記されている批判と反批判は，同じ「逸脱」を問題としながら，かみ合った議論になっているとは思えない。特にその違いは，研究対象に表れている。逸脱を人間の行為の性質と考えるならば，必然的に研究対象は被ラベル付与者である「逸脱者」となる。これに対し，Beckerのように逸脱の相互作用と解するならば，ラベル付与者も当然に研究対象となる。それは，あたかも円錐をどのように眺めるかに似ている。前者が二次元的に眺めているので，三角形と円に分化されてしまう。それに対し後者は，三次元的に眺めようとしているので，三角形と円が矛盾なく吸収され円錐と理解される。その意味で，Beckerの逸脱の定義は，単なる保守回帰ではなく社会学的昇華と考えられる。

4. 『アウトサイダーズ』における「逸脱の相互作用論」の限界と可能性

Beckerは、『完訳アウトサイダーズ』で「ラベリング理論」を「逸脱の相互作用論」と自ら改称している。ここでは、『完訳アウトサイダーズ』における「逸脱の相互作用論」の限界と可能性について検討する。『完訳アウトサイダーズ』において触れられていな

い、ラベリング過程の三者関係・日常生活上の小集団におけるラベリング過程・逸脱下位文化を形成しない個人（単数）の逸脱についての3点である。

(1) 「逸脱の相互作用」から導く三者関係 —ラベル容認者の存在—

Becker は、人間の活動を集合行動と捉え、逸脱もまた、集合行動とみなすことで、「逸脱というエピソードに登場するすべての人びとを観察すること」(Becker 1973=2011: 178)としている。この登場人物に関し、Becker は、『完訳アウトサイダーズ』で以下のように記している。初版『アウトサイダーズ』にも同義の記述があるので、該当頁を記す。

規則とは何者かのイニシアティブによる産物であり、私たちはこのような企画を展開する人間たちをモラルアントレプレナー（道徳事業家）と呼ぶことができよう。私たちの関心の焦点は、規則創設者と規則執行者という二種類の人間たちにある。

(Becker 1973=2011: 147;Becker 1963=1993: 214)

Becker は、「逸脱というエピソード」の登場人物として「規則創設者と規則執行者」への関心を述べている。「規則創設者と規則執行者」は、ラベル付与者である。さらに、逸脱とのラベルを付与される者（被ラベル付与者）であるダンス・ミュージシャンに関し、次のように記している。

私たちは、後にダンス・ミュージシャンの事例を考察するさい、一つの逸脱的サブカルチャーを検討するつもりである。(Becker 1973=2011: 35;Becker 1963=1993: 57)

このように Becker は、『完訳アウトサイダーズ』において、ラベル付与者（道徳事業家・規則創設者・規則執行者）と被ラベル付与者（ミュージシャン）については記している。『アウトサイダーズ』『完訳アウトサイダーズ』における Becker の関心は、ラベル付与者と被ラベル付与者の二者関係の相互作用である。そのため同書においては、ラベルを容認し同調する者＝ラベル容認者は、参与観察等の調査やそれに基づく考察の対象とされていないのである。逸脱のラベリング過程も「集合行動」なのであるから、ラベル容認者は当然に存在していると考えられる。ラベル付与の際の逸脱判断基準となる「規則」は、必ずしも規則創設者の意向だけで存立するものではない。「規則」制定および執行を容認し同調する者（ラベル容認者）の存在が、求められる。なぜなら、特定の人々に対するラベル付与（日常生活上の小集団におけるラベリング付与）は、泡のように存在する。しかし、その多くが、ラベルに対する継続的な容認や同調（ラベル容認者）の不存在により、ラベル付与だけで終わってしまうからである。これと同じことは、フォーマルな規範に基づくラベル付与においてもいえるのではないかと考えられる。

逸脱というラベルの付与と排除という逸脱の過程の全体を見通すには、集団の成員の大多数を占めるラベル容認者が、なぜラベル付与を容認・同調するのかという点、つまりラベル容認者がラベリングに同調する要因を明らかにすることも求められるだろう。

では、なぜ『アウトサイダーズ』『完訳アウトサイダーズ』においてラベル容認者について述べられていないのであろうか。この点に関しては、後年『社会学の技法』で「誰が一定の活動を成功裏に逸脱と定義し、それをいかに行ったのかは論議すべき問題ではなかった。」

(Becker 1998=2012: 48) と述べているように、『アウトサイダーズ』『完訳アウトサイダーズ』執筆時における大きな問題（制作意図）は、逸脱におけるラベル付与者を明らかにすることであったからである。

(2) 法・規則を伴う大集団におけるラベリング過程と日常生活上の小集団におけるラベリング過程

前述したように、Becker は、規則が生み出され制定される過程を明らかにした。『アウトサイダーズ』では、禁酒法やマリファナ取り締まり法など現に法制化されたマクロな社会におけるフォーマルな規則の制定過程について述べられている。Becker は、「執行の意図によってたえず再生している規則」に関心を示した。実際に、どのような過程で、だれが規則を作ったのか、実証可能な、現実に法制化された規則に着目したものと考えられる。これらに着目することで、逸脱と見做す権力を持った人に焦点を当てたと考えられる。しかし、Becker も述べるように、マクロな社会におけるフォーマルな規則だけではなく、インフォーマルな規則も研究領域となる。Becker も、以下のように述べている。

法や伝統の強制力をもつ規則であるにせよ、あるいは、意見の一致（コンセンサス）の所産にすぎない規則であるにせよ、その執行が特定機関、例えば、警察とか専門団体の倫理規定委員会などの任務であることもあれば、他方それが万人の務めであったり、少なくともその規則が適用される集団内のすべてのものの務めであることもある。(Becker 1973=2011: 2; Becker 1963=1993: 8)

「意見の一致」「万人の務め」「集団内のすべてのものの務め」である一切の規則も対象とするならば、個人が日常生活を維持していく上で不可欠な集団（日常生活上の小集団）の規則も対象となる。そして、個人にとって生活を維持していく上で必要不可欠な集団（日常生活上の小集団）との軌轢によるラベル付与という問題も、人間活動の全領域に対するものの方見方としての「逸脱の相互作用論」の射程となる。

宝月（1983: 187）も、生活上の問題について、「たえず変化していくという性格を有し」「それ自体『増幅』し、生成、発展していくものであるという『過程論』的発想を必要とする」と述べている。

Becker が『アウトサイダーズ』『完訳アウトサイダーズ』で述べたラベリングは、禁酒法やマリファナ取締法などの国家の規則としての法律を執行し、権力者がラベルを貼る（付与する）という「個人」と「国家」という全体社会での視点を提示している。

一方、個人の生活に直接的にかかわる日常生活上の小集団レベルで行われるラベリングは、新たに法を作る（立法）ものではない。禁酒法やマリファナ取締法のように強制力を兼ね備え全体社会に大きな影響力を与えるようなものではない。しかし、生活の場としての日常生活上の小集団でのラベリングは、個人との身近さで、個人の生活に対し大きな影響をおよぼしていると考えることができる。この点について村上は、以下のように述べている。

いかなる社会もその秩序形成と維持のためにその成員の一定部分に逸脱的役割を負わせるのだとすれば、とりわけ、私たちの社会はそのようにして逸脱者の地位を与えられた人びとをどのように取扱っているのだろうか。ラベリング理論の社会体制批判のパーспекティヴはここから切り拓かれるのである。私たちの社会統制メカニズムがいかなる構造原理によって作動しているか、いかにしてそれを変革しうるか。この問題は、他のあらゆる社会における逸脱と社会秩序の関係についての総合的理解を得てはじめて最終的な解答が可能な問題であるだろう。また、他の社会の統制メカニズムに関する資料にもまして、私たちの日常生活のなかに浸透するいかに瑣末なラベリング過程についても事例研究を不可欠とするだろう。（村上直之 1993: 276）

『アウトサイダーズ』『完訳アウトサイダーズ』では、検討されていなかったが、日常生活上の小集団におけるラベリング過程、村上のいう「日常生活の瑣末なラベリング過程」についての調査研究も求められると考える。

Becker が『アウトサイダーズ』で研究対象としたのは、法や規則を制定し執行する人々（ラベル付与者）と逸脱者とのラベルを付与された人々（被ラベル付与者）である。日常生活上の小集団におけるラベリング過程については、『アウトサイダーズ』では触れていないのである。このように、全体社会でのラベリング過程に Becker が関心を寄せたのは、1950年代からの公民権運動などに影響を受けたのかもしれない。少なくとも、「私は左翼には共感をもっている」（Becker 1973=2011: 195）と Becker が自らを記していることから、社会の動向と少数派に感心を寄せていたと考えられる。

（3）逸脱者集団と個人の逸脱

『アウトサイダーズ』『完訳アウトサイダーズ』で詳細な調査研究の対象となったダンス・ミュージシャンやマリファナ使用者は、逸脱下位文化を有する程度に集団化した「逸脱者」（ラベル被付与者）である。

ダンス・ミュージシャンは彼らにとってのアウトサイダーである聴衆を「スクエア」と呼び、ミュージシャンは他のいかなる人間とも異なった神秘的・芸術的天分を有する芸術家と見做される (Becker 1963=1993: 123)。彼らは、アウトサイダーのラベルを付与されるとともに、彼ら以外の聴衆に対して逆に「アウトサイダー」のラベルを付与している。

マリファナ使用者の場合、集団の中で「テクニックを学習」したり、「マリファナの効果を知覚」したり、「楽しみ方」を経験豊富なベテランのやり方から獲得する。Becker が示したマリファナ使用者やダンス・ミュージシャンはこのように組織化された逸脱集団のなかで相互作用を行うことで、逸脱行為を継続していくようになる。このように、ひとたび逸脱を犯した者が、組織化された集団の中でさらなる逸脱を犯し、アウトサイダーとしての逸脱増幅サイクル (Becker 1963=1993: 141) や、文化を形成する過程について明らかにしてきた。

しかし、日常生活を営む小集団 (職場) における「日常生活の瑣末なラベリング過程」の場合、ダンス・ミュージシャンやマリファナ使用者のように「逸脱者集団」を形成できることは少ないと考えられる。それどころか、複数ではない単数での「逸脱者」となることもあると考えられる。単数あるいは集団を形成できない程度の「逸脱者」の場合、ラベルを付与され逸脱者と見做された個人が日常生活を取り戻す自己再生のドラマ (それは成功も失敗もある) が存在していると考えられる。『アウトサイダーズ』では当然、そのようなドラマは検討されていないが、「逸脱の相互作用論」の立場からは、単数形の「逸脱者」の自己再生のドラマの検討も必要不可欠だと考える。

(4) 「逸脱の相互作用論」を深化させて導かれる可能性

これまで述べてきたことをもとに、Becker の、『アウトサイダーズ』を研究対象からながめると、①二者関係 (ラベル付与者・被ラベル付与者) ②逸脱下位文化を持つ被ラベル付与者③全体社会でのラベリング過程の 3 点をあげることができる。『アウトサイダーズ』を増補した『完訳アウトサイダーズ』で示された「逸脱の相互作用論」に着目するならば、①から③を深化させ導き出される視点として㉞三者関係 (ラベル容認者の存在) ㉟逸脱下位文化を持たない単数の被ラベル付与者㊱日常生活上の小集団におけるラベリング過程をあげることができる (表 1 参照)。

表 1 『アウトサイダーズ』と「逸脱の相互作用論」を深化させ導かれる可能性

「逸脱の相互作用論」に基づく『アウトサイダーズ』	「逸脱の相互作用論」を深化させ導かれる可能性
①二者関係 (ラベル付与者・被ラベル付与者)	㉞三者関係 (ラベル容認者の存在)
②逸脱下位文化を持つ被ラベル付与者	㉟逸脱下位文化を持たない単数の被ラベル付与者
③全体社会でのラベリング過程	㊱日常生活上の小集団におけるラベリング過程

⑦から⑨は、Becker のいう真理表（組み合わせ）（Becker 1998=2012: 207）に基づくならば、①から③とともに、存在してはならない。本章では、Becker のいう「逸脱の相互作用論」を深化させることで、以下の3点を新たに「逸脱の相互作用論」の可能性として提示できると考える。3点は、⑦三者関係（ラベル容認者の存在）⑧逸脱下位文化を持たない単数の被ラベル付与者⑨日常生活上の小集団におけるラベリング過程である。Becker 自身は、⑦から⑨の存在を承知していたかもしれないが、『アウトサイダーズ』『完訳アウトサイダーズ』では、対象となっていない。ただし、「逸脱の相互作用論」という立場をとる Becker 自身はラベル容認者の存在は認識していたはずである。

5. ラベリング過程の継時性とラベル容認者の観察点としての日常生活上の小集団

「ラベリング理論」批判への反批判として Becker が新たに提唱した「逸脱の相互作用論」を深化することで、⑦三者関係（ラベル容認者の存在）⑧逸脱下位文化を持たない単数の被ラベル付与者⑨日常生活上の小集団におけるラベリング過程という3点が導き出された。その中で、⑦はラベリング過程の登場人物であり、⑧はラベリング過程を生じる集団である。⑧は、日常生活上の小集団におけるラベリング過程の被ラベル付与者が多く該当すると推測できる。ここでは、⑦のラベル容認者に注目しながら、研究対象としての「日常生活上の小集団におけるラベリング過程」を示すことで、「逸脱の相互作用論」の意義の一端を提示する。

研究対象としての日常生活上の小集団は、ミクロな集団であるだけに、ラベル付与者・ラベル被付与者・ラベル容認者が、顔の見える人として存在しているので、より現実社会に生じた事実即して相互作用が観察できる可能性が高い。また、不相応に権力を持った人間の存在もより詳細に観察できるという優位性が考えられる。さらに、集団の大多数を占め、ラベリングに実効性を与えるラベル容認者の検討にも適している。

「日常生活上の小集団におけるラベリング過程」は、至る所に見受けられるとともに、ラベリング過程の消長を間近で観察できると考えられる。この点について『アウトサイダーズ』では記されていないが、Spector と Kitsuse が『社会問題の構築』で述べていることが参考になる。Spector と Kitsuse は、社会問題について以下のように記している。

過去において、社会問題ということばは、社会病理、社会解体、逸脱行動、価値葛藤、そしてラベリングの研究の対象として理解されてきた。（ルビントンとウェインバーク、1971年）社会問題を社会病理の徴候とみなすこと、あるいは逆に社会病理を社会問題の徴候とみなすことは、この二つの語を、ただ単に同じ対象に適用するというにすぎない。たとえば、もし、売春が社会病理として分類され、また、社会問題であるとも考えられるのなら、社会問題という用語を使っても、売春についての理解を少しも

深めることにはならない。はたして社会問題の研究には、独自の研究対象があるのだろうか。

社会問題とはある種の状態であるという考え方を捨てて、それをある種の活動として概念化しなければならない。この活動を、クレーム申し立て活動と名づける。(Spector and Kitsuse 1977=1990: 115)

Spector と Kitsuse は、社会問題を活動と概念化し、クレーム申し立て活動と名づけることで、社会病理・逸脱行動等々の理解から社会問題を解き放った。この発想の転換は、「逸脱の相互作用論」(ラベリング理論)によって「逸脱とは人間の行為の性質ではなくして、むしろ、他者によってこの規則と制裁とが「違反者」に適用された結果なのである。」(Becker 1963=1993: 17) と記した Becker とつながるものがある。『社会問題の構築』には「われわれが社会問題へのアプローチの指針とする基礎的な社会学理論がそこで、大きな流れをかたち作ってきた。シンボリック相互作用論がそれである。」(Spector and Kitsuse 1977=1990: 117) と記されている。Becker も『社会学の技法』「第2章心象」では、Herbert Blumer (1969=1991) の著書から多く引用し、同章の冒頭では「ハーバート・ブルーマーは、シカゴ大学での私のもう一人の先生だった。」(Becker 1998=2012: 13) と記しているように、シンボリック相互作用論に依拠していたと考えられる。少なくとも『社会問題の構築』の和訳版においてサブタイトルとして「ラベリング理論を超えて」と記されている程度には近似性があるので、二人の記していることを参考としても差し支えないと考える。

Spector と Kitsuse は、「クレームの申し立ての過程」で以下のように述べている。

クレームと苦情の申し立ては、社会的、政治的生活の不可欠な一部分である。それは、あらゆる社会において日常的な活動であり、社会組織のあらゆるレベルで起こる。どんな種類の苦情でも社会問題の基盤になりうるが、しかし、日常的に申し立てられるクレームの大多数はその段階で処理される。その多くは単に無視され、他のものはクレームが満たされて消滅する。さらに他のものは、取り引きによって処理され、冷却され、あるいは金銭的に解決される。(Spector and Kitsuse 1977=1990: 226)

Spector と Kitsuse によれば、クレームと苦情の申し立ては「日常的な活動であり、社会組織のあらゆるレベルで起こる」とされている。つまり、「日常生活上の小集団」において、「クレームの申し立ての過程」は見受けられるということである。Spector と Kitsuse は、「社会問題とは、ある状態が存在すると主張し、それが問題であると定義する人びとによる活動である。」(Spector and Kitsuse 1977=1990: 117) と定義しているので、ラベル付与は、クレームと苦情の申し立てに連動して行なわれる場合も相当数あると推測できる。このように考えるならば、前述したように、「日常生活上の小集団における

ラベリング過程」は、至る所に見受けられるとともに、ラベリング過程の消長を間近で観察できることになる。

さらに、「日常生活上の小集団におけるラベリング過程」の研究は、法律として正式に制定されたフォーマルな規則に基づく全体社会での権力に裏打ちされた全体社会でのラベリング過程を検討していく上での大きな手がかりとなると思われる。既に述べたように、逸脱の相互作用においては、ラベル付与者・被ラベル付与者・ラベル容認者が存在して成り立っている。全体社会でのラベリング過程においても、この三者は存在している。しかし、全体社会を問題とする時、とりわけラベル容認者の相互作用を看取しにくい。なぜならば、ラベル容認者は基本的にはサイレントマジョリティ（権力から遠い物言わぬ多数者）として存在していると思われるからである。

そして最も重要と思われることは、「日常生活上の小集団におけるラベリング過程」の研究に、ラベリング過程そのものの成立と消長を明らかにしていく可能性を認められる点である。ラベル付与に注目するならば、「クレイムの申し立ての過程」において、多くが消えていくように、ラベル付与も多くは消えていく可能性が考えられる。ラベル付与が継続するかどうか、つまり瞬時的ラベル付与と継時的ラベル付与である。そして、継時的ラベル付与のみがラベリング過程を維持形成していく。ラベル付与に継時性を生じさせる重要な要素が、ラベル容認者というサイレントマジョリティの容認行為であると推測できる。この点を実証的に研究するには、「日常生活上の小集団におけるラベリング過程」が適していると考ええる。

以上のように、「日常生活上の小集団におけるラベリング過程」の研究成果の集積から、ラベル容認者を含めた全体社会における逸脱の相互作用論をより経験的に提示し、ラベリング過程そのものの成立と消長を明らかにできるのではないかと考える。

さらに、「逸脱の相互作用論」からは、以下の点が導き出せる。「逸脱ドラマ」(Becker 1998=2012: 48) にラベリング過程が含まれることは言うまでもないとして、日常生活上の小集団における被ラベル付与者の生活は、現実としてサバイバルしながらその後も継続していく。したがって、被ラベル付与者のラベリング過程の延長線上にあるその後の生活の継続も含めた検討が、必要であると考えられる。

日常生活上の小集団におけるラベリング過程では、まずラベル付与者（小さな権力者）が、被ラベル付与者（特定単数）という個人に対してラベル付与を行う。次にラベル容認者（サイレントマジョリティ）の作為不作為の容認行為が存在することで、継時性のあるラベリング過程となる。このラベル付与者とラベル容認者の行為は、被ラベル付与者に対して集団からの排除として作用することになる。日常生活上の小集団では、被ラベル付与者は集団をともしなわない（④逸脱下位文化を持たない単数の被ラベル付与者）。そこで、被ラベル付与者は、集団からの排除という作用に対して、集団からの疎外という主観（疎外感）を生じる傾向にあると考えられる。その結果、被排除者となった被ラベル付与者は少なくとも一時的に

は周辺人としてマージナル・マン (**marginal man**) 化という状況を生じる。そして、自己と自己の生活を継続するという反作用を行なうと推測できる。この流れが、疎外感を生じる過程でもある。これは、「逸脱の相互作用論」に依拠したラベリング過程の検討の延長線上にある。

本研究では、「逸脱の相互作用論」に依拠して疎外の発生過程であるラベリング過程、さらに被排除者がその後の生活を継続していく過程を、集団との相互作用から解明することを、以下の各章で試みる。

なお、本研究では、『完訳アウトサイダーズ』(Becker 1973=2011) の表記にしたがい、「レットル」ではなく「ラベル」と記す。

[注]

- 1) 日本でも、Becker のラベリング理論は様々な観点から批判されてきた。本文では触れないが、例えば、土井 (1988: 29) は、「知識のあり方自体を問題化しているという意味において、知識社会学的な視点である」と指摘している。
- 2) なお『アウトサイダーズ』(1963年版) に関しては、以下頁数のみ記す。
- 3) Becker (1973=2011: 177) は以下のように、人間のあらゆる活動を集合行動とみなしている。

人間はいっしょに (**together**) 行動する。人間は他者がどう行動したか、どう行動しているか、そしてどう行動するかを見て行動している。人は自分自身の行動が他者の行動にあうようにつとめ、他者もまたそれぞれ同じように、ひとがどう行動した今後どう行動するか予測しながら自分の行動を調整している。こうした調整とすり合わせのなりゆき全体を集合行動と呼ぶことができる。

さらに、社会生活は、顔の見える個人間の対面的な相互作用だけでなく、切手収集家と郵便などの間接的な相互作用、集団や組織間での相互作用などすべての人間の活動を集合行動と捉えている。そして、逸脱もまた、集合行動とみなさなければならないと述べている。

第2章 ラベル付与者としての教員 —ラベリングの昂進と素地の伝承—

前章では Becker の『アウトサイダーズ』を再検討し、「ラベリング理論」ではなく「逸脱の相互作用論」として見直した。逸脱という全体を見通すには、ラベル付与者、被ラベル付与者、ラベル容認者の三者関係として捉える必要性を示した。そこで本章では、まず、ラベルを付与する主体としての教員、ラベルを容認する教員に着目し、教員が児童・生徒にラベルを付与する過程を検討することで、ラベル生成の過程と教員集団が行うラベル付与の素地の伝承について述べる。本章は、消極的ラベル容認者の側から見た、児童の逸脱行為について検討する。

1. 児童の逸脱行為と教員

(1) 逸脱としての少年非行

教員の行う教育実践には、教科学習だけではなく、触法行為¹⁾等の児童の問題行動に対して行われる生徒指導も含まれている。児童の問題行動の中でも触法行為は、教員からみれば程度の差はあれ反社会的な行為（逸脱）である。この場合の生徒指導は、児童の反社会的行為を是正改善し、小学校という集団に円滑に順応（適応）させることを目的として行われる点で、社会統制の側面を持っている。生徒指導における教員は指導をする者であり、児童が指導される者であるという点に着目すれば、生殺与奪の権を持つという巨大な権力ではないが、「小さな権力者」としての教員像が浮かび上がってくる。教員は、児童が問題行動とりわけ触法行為を行った場合、そうした行為を改善するという点では、保護者と一致できると考えていると推測できる。しかし、児童の触法行為に対し、保護者が教員と同じように改善すべき行為と考えていない可能性もある。保護者が改善すべき行為と考えていないと教員が判断すれば、教員は「逸脱事例」「否定的事例」(Becker 1998=2012: 235) = 「教育的指導では対応できない事例」として扱うことになりえる。したがって、生徒指導が、「小さな権力者」としての教員から見て、保護者との協力や理解が充分得られず満足いくものがない時、「小さな権力者」である教員はどのように対応するのかという点が注目される。

(2) 非行（問題行動）に関する先行研究

触法行為を含め、児童の問題行動に関する研究は、教育学（森下 2009, 能重 2004）、心理学（菅藤他 2009, 松田 2008, 羽間 2006）において研究されている。しかし、これらの研究では、触法行為を行った児童生徒に注目し、いずれも児童生徒を「逸脱行動」を犯した「逸脱者」として位置づけている。つまり、逸脱行為の原因論から出発している。

社会学における非行（問題行動）の研究に目を向けると、行為を単に個人的レベルで検討するのではなく、家族関係や経済的状況など子どもを取り巻く背景的事情との関係の中で

検討しているものが主流である（藤間 2011, 浜井 2007）。その中でも大きく二つに分かれる。一つは、ある行為が逸脱であることを前提として検討するものである。もう一つは、ある行為が逸脱とされていく過程に注目して検討するものである。これらの研究では、児童や児童の行為を主として検討している。

しかし、児童の触法行為に対する反作用としての教員の行為、つまり、教員がどのように児童や保護者の背景や行為を解釈し、生徒指導を行っていくのかという教員の行為を主として検討している研究は見当たらなかった。また、生徒指導における教員の「ラベリング」についての研究も見出すことはできなかった。

そこで本章では、触法行為という逸脱行為を行った小学生に対する生徒指導に注目し、生徒指導を行う教員の側から検討する。

2. 児童に関する「情報伝達」の2つの方法

児童の進級や進学にともなう担任交代において、継続的で適切な指導効果を上げるために、教員は児童に関する「情報伝達」を行い、情報の共有化を図る。児童に関する情報は種々雑多である。例えば、友人との人間関係、学習状況、運動面、リーダー性、住居地域、病歴、家庭環境（家族構成）、就学援助（経済状況）等がある。児童の情報を伝達するものとして、フォーマルな「指導要録」とインフォーマルな「申し送り」（引き継ぎ）という二つの方法がある。公文書である「指導要録」は、幼児・児童・生徒・学生の学籍並びに指導の過程及び結果の要約を記録し、その後の指導及び外部に対する証明等に役立たせるための原簿となるものであり、学校教育法施行規則第24条第1項により、各学校の校長はこれを作成しなければならない旨が定められている。内容は、学籍に関する記録と指導に関する記録からなる。学籍に関する記録には、学級、整理番号、児童・生徒の氏名、生年月日、性別、保護者の氏名、現住所、入学前の経歴、入学・編入学等、転入学の記録、転学・退学等、卒業、進学先・就職先等、学校名及び所在地、校長氏名印・学級担任者氏名印、を記述する。指導に関する記録は、校種によって多少異なるが、各教科の学習の記録（観点別学習状況・評定）、総合的な学習の時間の記録、特別活動の記録、行動の記録、総合所見及び指導上参考となる諸事項、出欠の記録を記述する。作成や保存などの取り扱いについては、学校教育法施行規則第24条、第28条の定めるところにより、学籍に関する記録は、卒業後20年間保存する（学校教育法施行規則第28条第2項但書）。そのため、実際の教育現場においては、「指導要録」は耐火金庫に保存してあり、持ち出し厳禁となっていることが多い。年度当初のクラス分けで目を通したあとは、年度末の学校長への提出の時期まで目を通すことはほとんどない。また、情報開示の対象となる場合も踏まえ、教師の主観的評価を含む「所見」欄等誤解されやすい記述を避けるよう留意しなければならない。そのことが、教員への萎縮効果を生み、必要最小限の事実のみを記述するようになった。こうした背景には、児童には可塑性があり、日々、成長変化していくものであるので、「指導要録」に記述されることは、一時

の観察記録であるという面も考えられる。こうしたことから、「指導要録」は、義務教育の履修記録、在籍記録であり、教員の日々の実践に役立つようには機能していない。

そのため、児童に関する情報を収集し、日々の実践に役立てるといふ教育活動の便益を図るために、インフォーマルな「申し送り」(引き継ぎ)が行われている。法的な根拠はないが、教員集団における慣行である。「申し送り」(引き継ぎ)には、年度当初に行うものや、進学等により学校間で行うものがある。具体的には、児童の非行、就学援助(生活保護およびそれに準じる経済状態)家庭や、母子・父子家庭、保護者との間でのトラブルなどについて、口頭(学校によっては、シートに記録しているところもあるが、プライバシーの問題からマル秘扱いである)で新担任に「申し送り」が行われる。この「申し送り」の内容は、指導要録等の公文書に記載されることもなく、すべてが非公式の中で行われている。実際、指導要録は開示請求の対象となるが、この「申し送り」は、その存在も一般保護者には知られていない。市川(2011)は特別な支援を必要とする児童生徒の校種間、学年間における「引き継ぎ」の継続が、児童の現在の過ごしやすさや、学びやすさに有益に働くと述べ、「引き継ぎ」の重要性と有効性について言及している。生徒指導における「申し送り」(引き継ぎ)も同様に、「情報を共有」(文部科学省 2010: 133)することで、問題行動を未然に防ぎ、1年間健全な児童を育成するために有効であるという積極的側面を持つ。特に、小学校においては、基本的に学級担任が一人で指導するので、孤立しがちである。そうした側面を教員同士で「情報を共有」することで相互扶助する機能も含まれている。

一方、このような「申し送り」(引き継ぎ)は、「小さな権力者」である一人の教員のマイナスの評価が検証されることなく、他の教員に伝達される結果、新担任に予断を生じる可能性があるという点で、消極的側面も持つ。

本章では、O児の事例を通して、この「申し送り」の消極的側面に注目しながら、「申し送り」がどのように機能し、その結果として、どのような状態に至ったのかを検討していく。

3. 研究の方法と倫理的配慮

本章で主として取り上げる児童の問題行動(触法行為)は、万引である。万引は、刑法第235条によって「他人の財物を窃取した者は、窃盗の罪とし、十年以下の懲役又は五十万円以下の罰金に処する」と規定されている犯罪(窃盗罪)である。しかし、窃盗の客体である財物の価値には大きな差がある。例えば、3億円の宝石である場合も、1本100円の牛乳である場合もある。通常、児童が行う万引は、スーパー等の商店から菓子や文房具を盗む場合が多い。そして、万引は陳列されている商品を盗むという点で児童にとって誘惑的である。さらに、実行行為は手を出せばすぐに窃盗が完了するので、児童にとっては簡単である。こうした点から万引の犯人となる児童は、日ごろから問題行動を行っている教員から思われている児童に限らない。また、暗数も含め、多く発生している問題行動である。言い換えれば、児童の学校という場で日常的に発生している問題行動である。本章では、こうした学

校現場で多くみられる問題行動としての万引に起因する生徒指導を、教員に注目し検討することにした。

本章では協力を得られた教員に対して聞き取り調査を実施した。聞き取った内容を時系列上に整理したものを提示し、確認を得た。調査への協力を依頼した教員には、論文作成に使用する旨の承諾を得た。なお、地名、人名等は個人の特定を避けるためすべて仮名とした。出来事（事件）の発生日月は、同様の意図で省略した。

4. 事例の概要

O 児は、中学年と高学年で2回問題行動（触法行為を含む）を行ったとして、生徒指導担当教員 B を中心とする教員集団から生徒指導を受けた。O 児の背景事情としては、O 児の兄が在学中に問題行動（触法行為）を行っていた。この O 児の兄の問題行動は、保護者と教員の軋轢も含め、O 児の兄が卒業後も、O 児の家庭環境として毎年、新担任に「申し送り」されていた。

5. 「申し送り」による情報の伝達

年度当初、生徒指導担当教員 B は、数年前学校が荒れていたことを述べ、授業が成立しなかったことや、O 児の兄の非行があり、毎日夜遅くまで生徒指導に追われていた状況だったことを生徒指導部（校務分掌の一つ）主催の研修会で全職員に話した。さらに、教員が一致団結して対応していくために、生徒指導上の共通理解が必要だとも述べ、O 児の家庭に関する情報について全職員に話すことの必要性和正当性を付け加えた。こうして、数年前の O 児の兄の非行や保護者との軋轢などについて、生徒指導担当教員 B から全教員に対して、「申し送り」が口頭で行われた。その際、非行事実と保護者との軋轢の結果についてだけ「申し送り」し、結果にいたる過程（状況）は一切欠落していた。結果に至るまでの状況や事件の詳細は、事実上受け手の想像に委ねられた。一般的な小学生にはありえない問題行動（O 児の兄の触法行為）であったことから、生徒指導担当教員 B が述べた「申し送り」は、「また何か悪いことを犯すかも知れないような少年を生み出す保護者」＝「ややこしい家」という意味を事実上含んでいた。一度窃盗を犯した者は、危険人物、窃盗等犯罪を犯しそうな人とみなされることと同様である（Becker 1973=2011: 29-30）。

教育行政を司る文部科学省も『生徒指導提要』において次のように述べている。

それぞれの児童生徒においてどのような原因がどのような過程をとって今の問題になっているかを児童生徒自身の要因から解釈していかなければなりません（文部科学省 2010: 42）

このように、生徒指導担当教員 B の情報伝達（教員間の情報の共有）は、文部科学省の

方針と合致していないと考えられる。ここでは、O 児の兄の問題行動に至ったプロセスの提示があつてこそ、O 児に対する今後の教育実践に有用な情報（家族環境に関する）となり得たと考えられる。加えて、『生徒指導提要』は、生徒指導上の問題に対する見方として「特定の教員による一元的なものの見方に陥ることがないように、留意することが大切です」（文部科学省 2010: 87）と述べている。『生徒指導提要』にしたがうなら、生徒指導担当教員 B の全教員に対する O 児の情報伝達は適切であったとは言えない。むしろ、「特定教員による一元的なものの見方」の共有化を促進したことになり、悪意は認められないが、予断を教員集団に持ち込んだ側面も否定できない。

このように、生徒指導担当教員 B には、O 児の兄の「非行」に対する生徒指導が十全には行えなかったという経験があり、O 児の家庭は、「ややこしい家」であるというラベルを生徒指導担当教員 B が貼っていたと考えられる。つまり、教員側（生徒指導担当教員 B）は、「基本的な生活態度は家庭で養う教育力が求められる」という家庭に対する規範をもうけ、O 児の保護者にその規範からはみ出す「触法行為を行うような問題児（O 児の兄）を生み出したややこしい家庭」とラベルを貼っていたと考えられる。こうして、教員が、自らの依拠する規範に従い、O 児の保護者に逸脱者というラベルを貼った状態（ラベリング）であった（もっとも、このことに関し、教員が無自覚であった可能性は大きい）。これは、まさに、Becker（1963=1993: 17）が以下に述べていることと合致する。なお、本章では、「ラベル付与」ではなく「ラベルを貼る」と記す。

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、それを特定の人びとに適用し、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。

このように O 児が問題行動を起こす以前に、O 児に関する「申し送り」において、O 児の家庭環境として「保護者は逸脱者」という情報が伝達された。そして、O 児が問題行動を起こした時、O 児の兄の触法行為の際に生じたラベリングが無条件に O 児の事件にも適用された。

生徒指導担当教員 B は、中学年での O 児の問題行動（万引）が発覚したとき、「問題は A の家や。一緒に謝りに行かないとおそらくそのままや。うまく話を持っていかんと、ややこしい。」と言っていた。その後、校長室で O 児の母親と面談した際、店舗に謝罪に行くよう強く勧めた。他の児童の場合、謝罪に行くかどうかは学校外の出来事なので保護者に任せていたが、O 児の家庭だけ生徒指導担当教員 B と学校長とが事前に相談して謝罪には教員と一緒に行く方向で打ち合わせをし、特別な対応をしていた。

小学生の万引は、教育現場では頻繁に生じる問題行動である。それは、数十年前の子どもたちが行っていた柿泥棒やスイカ泥棒と大差ない。果樹園や畑のない現代の都市に住む子どもにとっては、スーパーや商店が、果樹園であり畑となっている。万引を行う児童は、「問

題児」に限らず、成績も良好で経済的にも問題のないケースも多々ある。この万引については、多くの教員が経験的に語っていた。

このように、ある意味では一般的問題行動で、一過性の場合も多い万引において、O児とO児の家族へのラベリングを誘発した教員側の事情としては、次のことが考えられる。中学年のO児の問題行動の対応の際、保護者とトラブルになり、O児は、以後長欠となった。しかし、生徒指導担当教員Bは、O児の家庭=ややこしいとラベルを貼り、学校長も「指導に誤りはない」とO児の問題行動以降の長欠に対して何もしようとはしなかった。これは、教員側がO児の家庭を事実上教育的指導の埒外としているということである。

児童が問題行動を起こした際に、教員が教育的指導をなすことは教員の職務である。この職務は、指導を行うという点において小さな権力的側面を持っている。しかし、O児(家庭)に対する指導に、教員は負担感を持っていた。そこで、O児の家庭を教育的効果のない逸脱的家庭と枠付けていた。こうして、ラベルを貼ることによって教員は、O児に対する指導という職責を果たさないことを正当化することができるという構図を作り出し(Becker 1963=1993: 192-5,230)、職責から解放されるといふ利益を得ていると考えることができる。

O児の問題行動に対し、「家庭の事情」「ややこしい家庭」とラベルを貼ることで、教員は、自分たちの職責を合理的な理由で回避し、教育(指導)できないという教員の無力感から解放することができる。このように、O児の家庭を教育の埒外とすることで、責任をO児の家庭に求めている。そのことによって、O児の家庭は教育の範疇を超えているので、職責から解放されていると考えたのではないだろうか(Becker 1986=1996: 31)。

6. ラベリングの再確認

O児の兄の問題行動の際に生じた保護者に対するラベリングは、O児本人の問題行動で「やっぱり非行を生む家庭」「子どもを指導しきれない保護者」つまり、「非行の温床」として、強化されていった。

問題行動(万引)に対する指導の際、O児以外の保護者に対しては、謝罪に行くか行かないかは保護者の判断に委ねていた。しかし、O児の保護者には、被害者である店舗への謝罪を強く求めた。この背景には、大方の保護者は当然謝罪に行くが、逸脱者であるO児の保護者に任せていけば、謝罪など行かないだろうという教員側の推測が存在している。さらに、謝罪させることで、逸脱者であるO児の保護者に制裁を与えようとした可能性も考えられる。O児の保護者は、この可能性に敏感に反応した。O児の保護者は、店舗での謝罪の際、人通りの多いサービスカウンターで店長がO児に注意したことに対して、「みんなの前で謝らせた。恥をかかされた」と感じ、「なんで店の中のみんなが見ている前で謝らせたんや。どんな指導しとるんや。そんなことするんやったら学校行かさへん。」と父親が電話で「苦情を言う」ことで、教員の謝罪行為の求めに対し反作用を起こしていた。

数日後、学級担任が O 児宅を家庭訪問した際、O 児が丸坊主になっていた。O 児が丸坊主になっていたという点は、注目される。丸坊主は、父親の指示によるものであった。そうだとすれば、父親は万引を悪い行為と考え、しつけとして丸坊主にさせたことになる。この父親の倫理観としつけ（家庭教育）は、「基本的な生活態度は家庭で養う教育力が求められる」という前述の教員 B の定立した規範と実質的に齟齬がないことになり、学校（教員）と家庭（保護者）が O 児の問題行動改善に協働できたはずである。

しかし、O 児の保護者は教員の対応に反発した。父親は、教員の謝罪要求に隠された意図（恥をかかせるという制裁）を見抜き、怒りをむけたと考えられる。この保護者の反応に対して教員（校長・生徒指導担当教員 B）は、O 児の保護者は、「悪いことをしても謝らないばかりか学校に苦情を言う」と捉え、教員のラベリングは強化（O 児の保護者は逸脱者であるという判断が強くなる）された。さらに、父親の苦情の電話に対して、学校長は「指導に誤りはない。こちらから謝罪に行かなくていい」と生徒指導担当教員 B に指示し、以後 O 児に対する学校としての組織的指導はされなかった。一方、O 児以外の万引した児童に対しては、生徒指導担当教員 B 及び各担任が、謝罪や反省を確認するために指導を続けた。O 児だけは指導しないという校長らの行為は、逸脱者である O 児家族への制裁的側面²⁾をもつものである。この時点で、O 児と保護者は、教員によって恥をかかされた、自分の家族だけ他の家族と違う扱いを受けたという被害者意識、敵意を抱いていたと考えられる。そして、O 児を学校に行かさないことで、教員による O 児家族への干渉から身を守るための自己防衛をはかり、抗議しようとしたと考えられる。この O 児の保護者の自己防衛は、Becker が以下のように指摘しているミュージシャンの逸脱増幅サイクルと同じであり、アウトサイダーの地位を堅固にしていく過程である。

ミュージシャンは聴衆にたいして敵意をいだいており、スクウェアたちのために自己の芸術的信条を犠牲にすることを恐れている。このような状況に適応するため、彼は一定の行動と信念のパターンを示すようになる。演奏の実際場面において、またより包括的な地域社会との社会的交渉の場において、この行動と信念のパターン——孤立と自己隔離——が表出されるのである。このような行動の主要機能は、スクウェアな聴衆による干渉、ひいては因習的な社会による干渉から、自分たちミュージシャンを防衛するという点にある。そして、ミュージシャンは逸脱増幅のサイクルを辿ることにより、アウトサイダーとしての地位を堅固にしていくことになる。つまり、スクウェアたちとの不和が孤立を増大させ、一方それがまた、不和の可能性をさらに増大させるのである（Becker 1963=1993:141）

ミュージシャンが自己の芸術的信条を防衛しようとしたのと同じように、O 児の保護者も自分たちの生活のパターンを防衛しようとしている。防衛が「O 児を学校に行かさない」

という行為になっている。しかし、このことが、ミュージシャンの場合と同じように、次の相互行為を生み出し、教員との不和孤立を増大させている。

このように、O 児と保護者は、学校という集団の中で疎外され、「放置」された。以後、O 児は、「長欠」となった。教員側のラベリングによって、O 児の保護者は疎外感と不快感を持ち、学校という集団からの離脱（少なくとも距離を置く）傾向を増幅させた。

7. ラベリングの昂進

O 児の中学年での問題行動（万引）以後、O 児の問題行動は見られなかった。担任や教頭の家庭訪問の結果、再度登校するようになった O 児の出席状況は良好であった。また、生徒指導担当教員 B や校長に怒りを向けていた父親との関係も、担任とは比較的良好となっていた。O 児の問題行動が見られなかったことで、O 児とその家族への教員の関心も低下し、ラベリングも顕在化することはなく、「申し送り」の消極的側面は発動しなかった。しかし、高学年での問題行動（迷惑をかけられたと地域の住民からの苦情）を契機として、O 児とその家族へのラベリングが顕在化した。つまり本事例では、O 児の問題行動に対する生徒指導において、保護者と協力関係が築けない状態が生じ、教育的指導に困難を感じる状況でラベリングが生じている。この点から、教員のラベリングは防御的であると考えられる。

高学年では、転任してきた教頭 C が、生徒指導担当教員 B から以前の問題行動の際の O 児の家庭の対応について聞いていた。そして高学年での O 児の問題行動の際、母親は学校の呼び出しに応じなかった。教頭 C と生徒指導担当教員 D（中学年とは別）が家庭訪問すると母親は、「(O 児は) 悪いところばかりじゃない。(O 児には) いいところいっぱいある。私の育ったところでは貧しかったら、お金をもらうのは当たり前。なんでそれがいけないのか。あんまり怒られてばかりなら学校行かさへん。」と教頭 C に言った。さらに、「学校は怖い。一番悪いのは〇〇先生（中学年時の生徒指導担当教員）。次は□□教頭（教頭 C）。その次は△△先生（現在の生徒指導担当教員）。」と続けて言った。こうしたことで、教員は、より一層「O 児の家庭は逸脱している」との思いを強めていった。

しかし、母親にとって学校は「O 児が怒られてばかり」の場であり、「悪い子であり、怒られる存在」と O 児をみなしている象徴が 3 人の教員であった。この 3 人の教員への反撃と、O 児を守ろうとする気持ち＝O 児の正当化が、「私の育ったところでは貧しかったらお金をもらうのは当たり前。なんでそれがいけないのか。」という発言として表れていると考えられる。

O 児の母親の反応は、これまでの学校（教員）との関係性に基づいて生じていた。その翌日、教頭 C は、「おそらく謝りに行ってへんやろう」と言いながら、O 児を呼び、昨日謝罪に行ったかどうかを確認した。その後、O 児の保護者は、高学年で、生徒指導担当教員（中学年次とは別の教員）および教頭 C に対し不満を持ち、父親は転校させると言った。この背景には、それまでのラベリングを含めた学校側の対応への不満が蓄積されていたと考え

られる。さらに、教育委員会からの給食費督促等の内容証明郵便（近年こうした対応を多くの教育委員会がとるようになっていく）がトリガーとなった。学校長は、教育委員会の対応について全職員に報告し、「苦情や電話等、何かあったら管理職で対応します。」と苦情等がくるであろうという前提で述べた。こうした状況下、A 家族にとっては、「出て行く」ではなく、「追い出された」という感覚があったと考えられる。

O 児は、生徒指導担当教員 B の家庭事情に関する「申し送り」により、問題行動以前に、「非行を生むようなややこしい家」の一員として、ラベルを貼られた状態（ラベリング）であった。そのことが、中学年の問題行動により、呼び起こされた。さらに、保護者とのトラブルをめぐって、やっぱり教員には理解できない、教育しきれない家庭というラベリングの「昂進」が行われた。そして、高学年の問題行動により、そのラベリングはより一層「昂進」された。

この「昂進」には2つの側面がある。1つ目は、O 児の兄と両親がラベリングされていたことに加え、O 児自身も「非行家族の一員」として、新たなラベリングが行われていたという O 児家族へのラベリングの対象が拡大したという側面である。2つ目は、以前の O 児の兄と O 児保護者へのラベリングをもとに O 児もラベリングされ、さらに、O 児の中学年から高学年へと、ラベリングが過去から現在へと時系列上でつながり、教育しきれない家庭として強化され確信となった側面である。この二つの側面から、結果として、O 児家族は、全員が過去から現在まで「子どもが健全に育成されない家族の一員」となったのである。

8. ラベリングの素地の伝承

このように、生徒指導担当教員 B は、多くの情報の中から、抽象的な基準＝「平穩無事に学級経営を行う」を設け、それに対する違反（逸脱）として選択した情報のみを「申し送り」によって伝えていた。生徒指導担当教員 B が行った「申し送り」は、結果的にラベルを付与するのに可能なマイナスの情報のみが重点的に他の教員に伝えられた。そこには、トラブルを避け、無事に学級経営をすることで、1年を過ごすためという生徒指導担当教員の意図が働いていたと考えられる。

教員の行うラベリングは、最初の困難事例（教員の主観）の際に生じる。その後繰り返される困難事例（児童の問題行動）に対しては、初回に生じたラベリングが再び機能する。このラベリングの固定化は、担当教員が変更されるまで継続する。しかし、新年度となり、担当教員が変わり、新学級が編成され新学年が成立しても、教員集団の中では、「申し送り」という名のもとに、問題行動の事実だけでなく、申し送る教員が抽象的な基準に違反（逸脱）したと判断し、選択した情報＝「ラベリングの素地」が、「伝承」³⁾されていく側面がある。高学年で担当者が変わったとき、教員集団の中でラベリングの素地の「伝承」は明確に行われた。中学年時の生徒指導担当教員 B は、ラベリングを行ったメンバーの一人であり、高学年時の教頭 C と生徒指導担当教員 D はラベリングの素地の伝承者となった。したがって

多くの場合、担当者が変わっても、問題行動のプロセスを無視して過去のラベリングの素地が伝承されていく。本事例では、教員集団の「申し送り」によって、児童の家族（兄・父・母・家族全体）に対するラベリング（逸脱家族等という主観的情報）の素地が「伝承」され、児童本人に対するラベリングへと昂進（対象が拡大）した。こうした「伝承」は、マイナス面も内包する「申し送り」を媒介としている。「申し送り」のマイナス面は、児童の問題行動が生じた際に、教員の日々の教育実践（指導）の不十分さが原因の一端となり、結果として児童の問題行動を生じさせたという因果関係（教育実践と問題行動）を切断する方向へと働く。これは、例えるならば、学校という集団における「伝説」（形式上は事実として伝えられた「申し送り」）の構築である。伝説化されたラベリングの素地を容認していくこと、つまりラベル容認者の検証なき「申し送り」である。教員社会の慣行として行われている「申し送り」は、結果としてラベリングの素地の「伝承」を担っていたという負の側面もあると考えられる。

9. 検証なき「申し送り」におけるラベル容認者

本章では、触法行為という逸脱行為を行った小学生の保護者との関係において、協力や理解が充分得られず満足いくものでないと教員が判断した時、「小さな権力者」である教員がどのように対応するのかを、「ラベリング」を行う側の視点から検討した。検討した事例からは、次の2点が明らかとなった。1点目は、教員の、児童の家族（兄・父・母・家族全体）へのラベリングが、児童本人へのラベリングへと昂進していることである。本事例では、教員のラベリングは、0児の万引行為に対するラベリングではなく、0児の家族に対するラベリングが発端となっていることが明らかとなった。このことから、ラベリングの素地は、本人ではないところにも存在するのではないかと考えられる。この点、これまでの研究では、本人へのラベル付与、逸脱行為の発端から一定の道筋で展開していく過程を宝月が、以下のように述べている。

ひとたび逸脱を犯した人に対しては、他者は、その人がまた逸脱するのではないかと恐れてその人を排除する。排除された人はまっとうな生活を送る機会が閉ざされ再び逸脱する。他者はそれを見て自分たちの予想が正しかったことを確信し、逸脱への排除を強める。その結果、逸脱者はますます逸脱者として生きていくしかないと考え、逸脱的アイデンティティを形成していく（宝月 2001:4-5）。

しかし、ラベリングの素地が本人ではないところに存在し、本人へのラベリングへと昂進する場合のあることについては明らかにされていない。

2点目は、教員集団の慣行としての「申し送り」が、時としてラベリングの素地の「伝承」を担っていることである。本事例では、ラベリングの昂進は、「申し送り」という慣行を媒

介として行われていた。「申し送り」をする側が、数ある情報や知識の中から、恣意的に取捨選択して伝えた結果、継時的にラベリングが行われる素地となっていた。新年度の「申し送り」の場で、ラベリングに基づく情報が新担任に伝えられ、さらに、「申し送り」される新担任側がそれを指導上参考となる重要な情報として受け取ることで、ラベリングの素地が確実に新年度の教員に「伝承」されていった。

教員は、児童、保護者と直接接する以前に、「申し送り」の場で、特定の児童や保護者についての情報を得ることとなる。この「申し送り」の場で、「申し送り」をする側が何をどのように伝えていくか、「申し送り」をされる側がそれをどのように解釈するかによって、直接接する以前にラベリングの容認が生じる可能性を含んでいる。このような側面を持った「申し送り」が本章では浮かび上がった。「申し送り」事項を自明のこととして容認していく背景には、教員の悪意を見ることはできない。なぜなら、教員は「申し送り」事項を参考に以後の指導に活かしたいと考えているからである。しかし、その指導には積極的側面と消極的側面を見ることができると、つまり、「申し送り」事項を参考に、より良い教育実践より良い教育的指導を試みようという積極的な側面と、あらかじめ児童と家庭の情報を得ることで、不必要な対立をさげ平穏に年度を過ごしたいという消極的（防御的）側面である。積極的側面が前面にでると、新担任は「申し送り」事項を参考にはするが拘泥することなく、実際に接する児童から新しい情報を獲得し、「申し送り」事項を修正することも可能である。しかし、消極的（防御的）側面が前面にでると、対立や緊張状態を回避しようとするあまり、教員の児童へのかかわりが必要最小限に縮減され、実際に接する児童から新しい情報を獲得することが困難となる結果、ラベリングの素地に基づく新たな担任による新たなラベリングがなされる可能性が大きくなる。本事例では、生徒指導担当教員が〇児の家庭についての「申し送り」を行った際、〇児の兄の事件の詳細を知っていたにもかかわらず、「重大な触法行為を行った」とだけ述べ、詳細は伝えていない。結果として、不十分な情報を基に、事件の価値判断を「申し送り」を受ける側の教員の想像に任せることになった。高学年での「申し送り」の場合、「申し送り」の積極的側面が欠落したことにより、消極的側面（この場合ややこしい親と関わらないこと）へと誘導することになった。

このように、検証なき「申し送り」が教員の間で行われ、ラベリングの素地が「伝承」され容認されていくと、学年を経るごとにラベリングは昂進され、特定の児童や保護者にまつわる「伝説」が構築される。事例からは、これらの発端として「申し送り」が浮かび上がった。この点、これまでの研究では、児童に対するラベリングについては、論じられてきたが、ラベリングの素地が「伝承」されることについては明らかにされていなかった。また、教員の「申し送り」とラベリングに関する研究はこれまでになされていない。

本章では「申し送り」の消極的側面が強調され、積極的側面が欠落していく理由（行為選択）に関しては、明確に証明できていない。すなわち、いかにして、事例の教員は、「申し送り」の積極的側面を重視せず、消極的側面を重視し、子どもと保護者に対しラベリングと

いう行為選択をしたのか。この点が、今後の研究への課題である。ただ、本章での検討から、以下のような推測は成り立つ。

「小さな権力者」としての教員が行うラベリングの特徴は、防御的であるという点である。言い換えるならば、教育実践、学級経営の妨げとなると教員が判断した児童とその家族に対して行うラベリングは、児童と家族をひっくくめて逸脱家族とすることで、教員自身の教員としての資質（指導力・実践力）に対する評価から逃れることができるという効果を教員に生じている。これは、とりわけ小学校の教育実践が、教員間の連携で行われることなく、担任一人によって基本的に行われるという側面に起因しているのではないかと考えることができる。孤立無援の中で、学級経営に支障を来せば、担任の力量（指導力・実践力）が疑われるという雰囲気、学校という場には存在しているのではと考えられる。こうした背景事情のもとに、「小さな権力者」としての教員は、防御的目的のためにラベリングを行うと考えることが可能である。

〔注〕

1) 『生徒指導資料第1集（改訂版）』（国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2009: 95）によれば、少年非行には以下の3類型があるとしている。

- ① 14歳以上20歳未満の少年による刑罰法令に触れる行為（犯罪行為）
- ② 刑罰法令に触れる行為だが14歳未満のために刑事責任を問われないもの（触法行為）
- ③ 刑罰法令に該当しないが犯事由があつて、将来罪を犯し、又は刑罰法令に触れる行為をするおそれがあること（ぐ犯）

これらの少年は、少年法第3条第1項により、家庭裁判所の審判に付するとされている。さらに同条第2項により「前項第二号に掲げる少年及び同項第三号に掲げる少年で14歳に満たない者については、都道府県知事又は児童相談所長から送致を受けたときに限り、これを審判に付することができる。」と記している。

なお、小学生の触法行為の概要については、警察庁生活安全局少年課（2012）に記されている。

2) Beckerは『社会学の技法』で以下のように述べている。

しかし、すべての逸脱が見つけれられるわけではなく、どれが見つげ出されるかの選択はランダムではないということが発見されると、パズル—つまり、ある人々は発見されず、あるいは発見されても罰せられないという発見と処罰の過程—におけるもう一つの要素が見出されたと考えて差し支えない。したがって、「逸脱」にはある法律や規則に反する違反行為と、その違反行為を犯したと想定される人に対してなされるある種の不利益をもたらす反作用過程の二つが含まれていることになる。（Becker 1998=2012: 146）

Becker は、同様の趣旨を『アウトサイダーズ』（1963=1993: 23-4）でも述べている。

- 3) 小学校は、「学級王国」といわれるように、一人の教員と児童で構成される学級は、児童の学校での生活に大きな影響を持つ集団である。また、指導における裁量も学級担任としての教員にはある。さらに、児童は大人と異なり、一年間で心身ともに大きく成長する時期でもある。こうした意味で新学年は、新世代の新しい集団といえる。

第3章 被ラベル付与者としての教員 —教員と教員集団との軋轢と葛藤—

第2章では、教員が児童・生徒にラベルを付与する過程を検討してきた。しかし、児童・生徒にラベルを付与しやすい状況にある教員が、教員集団内部において同僚教員に対してラベルを付与する場合も存在するのではないだろうか。Becker (1973=2011: 183) の指摘する「当事者の間に不均衡な権力をもった者が存在する場合」つまり、教員同士の間にも不均衡な権力を持ったものが存在する場合、ラベル付与から排除が生じると考えられる。本章では、教員集団からラベルを付与され、排除された個人としての教員の置かれた状況の解釈と行為選択について論じる。ある教員の二つの市での教員組合との軋轢を、比較検討し、二つの市における状況の違いと行為選択過程について示す。そこでまず、教員集団の特徴について見ていく。

1. 教員と教員集団

(1) 同調できない教員

前述したように、教員集団の文化的特性として「同調行動」が指摘されてきた。教員の同調行動という文化的特性が、個人に与える影響について油布 (1994b: 364) は以下のように述べている。

日本の集団では、個人が丸ごとその集団に包含されるため、集団から排除された場合には生活や生存そのものが脅かされかねない。そのため、成員は常に集団に包摂されるようにと願い、排除されないように気を配らなければならない。(中略) 個人の側からみると、こうした集団は、ある意味では個人に対して抑圧的にたち現れるといえよう。

そして、教員集団の「同僚との調和」を重んじる同調規範の否定的側面が強く現れた時には、個人の抑圧、集団の停滞という問題を顕在化しやすい(油布 1994b: 365-6) と指摘している。

教員集団の文化の基調が「同調行動」である場合、反面として「同調できない」教員は、当然のこととして教員集団との間に軋轢を生じることとなる。教員集団と軋轢を生じた「同調できない」教員は教員集団の側からみれば逸脱者である。そこで、本章では同調しない教員、教員集団から見た「同調できない」少数者にスポットを当てる。「同調できない」教員が教員集団と軋轢を生じ、変化する自己を取り巻く状況をどのように解釈し、行為選択したのか、その過程を検討する。したがって本章ではラベルを付与された客体としての教員に注目する。

(2) 教員組合と教員

教員が相互作用によって軋轢を感じる対象には、同僚集団、教育委員会、管理職、保護者、教員組合など複数存在するが、本章では教員組合を取り上げる。その理由は以下のとおりである。

日本教職員組合の組織率が低下¹⁾しているといわれている現在でも、組織率の高い教員組合(市町村単位)は存在している。実際、調査に協力を得た教員の勤務していた地域では、教員組合の組織率が90%以上と非常に高かった。こうした、高組織率の教員組合のあるところでは、教員組合の教員個人への影響が大きいと考えることができる。教員組合が勢力を持つ地域の教員個人にとって、教員組合は教員各個を組織して労働条件等を維持改善するという面では、各個の教員に利益をもたらしている。教員組合は、教員の代表として、勤労者でもある教員を保護している側面があることは事実である。

ところが、個人である勤労者は、時として勤労者の代表である組合と葛藤を生じることがある。たとえば、旧総評傘下の労働組合における旧社会党系と共産党系の主導権争いに巻き込まれれば、個人である組合員には葛藤が生じる。特に、組合の党派性によって異なる理念が、直接職務遂行に影響する職種である教職では葛藤も生じやすいと考えられる。ある元教員は、在職中に組合幹部から聞いた話として、次のように語っていた。

教員は、国鉄とは違う。国鉄だったら、〇〇党系も△△党系も電車の動かし方に違いはない。でも、教員の場合は、たとえば、障害児教育の理念が〇〇党系と△△党系では違う。理念が違ったら教育実践が違ってくる。だから、△△党系とはいっしょにできない。

ここでは、「理念」がどのようなものか明らかにされていないが、「理念が違ったら教育実践が違ってくる」と述べているところからすると、教育実践方針と考えられる。教員組合の教育実践方針は、組合員である教員に提示される。組合の教育実践方針に同調しない教員は、教員集団の一つである教員組合との間で葛藤を生じることになる。そして、その教育実践方針の違いが、日々の職務である教育実践にも影響を与えることになる。各個の教員を組織して、集団の力で雇用者と対峙しながら各個の教員を守るとされる教員組合が、時として教員個人と軋轢を生じ、場合によっては教員が抑圧を感じるというのはある意味でアイロニーでもある。そこで本章では、教員集団の一つである教員組合と深刻な軋轢を生じた教員について検討することにした。

なお、本章で検討する教員組合は加入教員によって構成され、教員集団の一部をなすものである。

2. 方法

本章では、教員の軋轢と葛藤の過程を、Blumer のシンボリック相互作用論に留意して検討する。軋轢と葛藤の過程には教員と教員組合との相互作用が見られることから、Blumer のシンボリック相互作用論が有効である。

Blumer は、シンボリック相互作用論の 3 つの前提の第 1 として「人間は、ものごとが自分に対して持つ意味にのっとって、そのものごとに対して行為する (1969=1991: 2)」と述べている。さらに、Blumer は、意味の使用が解釈の過程を通して生じるとして以下のように述べている。

行為者は、自分が置かれた状況と自分の行為の方向という見地から、意味を選択したり、検討したり、未決定にしたり、再グループ分けしたり、そして変形させたりする。したがって解釈は、すでに確立された意味を単に自動的に適用することとして認識されるべきではない。行為に指針を与えて形成していく道具としての意味がその中で使用されたり改変されたりする。(1969=1991: 6)

Blumer がこのように述べていることにしたがうならば、解釈の過程での条件(置かれた状況と行為の方向)が異なれば、行為も異なることになる。つまり、自分が置かれた状況と自分の行為の方向という条件を斟酌しながら解釈し、その結果として、複数とりうることのできる行為の中から一つの行為を選択していることになる。このように、行為者は、行為を行う前に、解釈という過程を経る。そして、Blumer が以下に述べているように、行為そのものよりも解釈の過程に、相互作用の影響をみてとることができる。

個人は、他者の行為の意味を推定し、こういう解釈にてらして自分の行為の計画を立てることによって、自分がその中で行為しなくてはならない状況に対処していかなくてはならない。個人は、自分に作用し、また自分の内部でも作用している要因に反応して、単に行為を解放するのではない。自分の行為を構成し、それを導いていかなくてはならないのである。自分の行為を構成する作業は、うまくいかないかもしれない。それでも自分の行為を構成しなくてはならないのだ。(1969=1991: 19)

行為者は、解釈の過程を経て、行為選択を行う。その行為選択の外部への表現として、行為を行うと考えることができる。このように、行為選択に至るまでの解釈過程において相互作用と行為選択がみられる。

そこで、本章では、葛藤を感じた教員へのインタビュー調査を行うことにした。所属する集団との間に生じた葛藤を個人がどのように解釈し、行為したのかという点について個人の主観を通して明らかにする。

「同調行動」が教員文化の基底に存在するならば、同調しない教員は教員集団から見れば

逸脱者であり極めて稀有である。また、こうした事例は表面に出ることが少ない。本章では、会話の中で偶然、2つの市で教員組合と軋轢を生じた経験を語った教員 P にインタビュー調査への協力を依頼した。教員 P から、調査協力の承諾を得ることができたので、教員 P の指定する場所で2時間程度2回インタビュー調査を実施した。

倫理的配慮としては、調査に際し、調査目的、逐語録の作成、逐語録の著作権が調査者に属すること、任意の中断、中止を含め調査協力者の自由意思に基づく旨を示したうえで、これらを記載した承諾書に署名を得た。

なお、個人の特定を避けるため、地名、人名等は全て仮名とした。同様に教員 P の経歴や出来事も、必要最小限の記述にとどめた。

3. X市・Y市での教員 P と教員集団との軋轢の概要

教員 P と教員集団との相互作用において、教員 P の主観としては軋轢が生じたと言った X 市、Y 市について以下に概略する。

(1) X 市

X 市では、以下の2点について軋轢を生じている。

1点目の軋轢の原因となったのは「障害児をめぐる問題」である。X 市は、教育実践に対する教員組合の影響力が強く、健常児と障害児を同じ場所で教育する統合教育²⁾が教員組合の方針であった。しかし、教員 P は、30 数人いるクラスで行う一斉授業の中では、障害児と健常児双方に対して「なんの学力保障をしてあげることができない」と学力保障について疑問を感じた。そこで、同僚教員（障担³⁾に「この子（障害児）のために取り出し⁴⁾て授業をしてください」と働きかけた。教員 P は、「お母さんから学力のこと言われてるんですよ。私は、とても彼に学力保障はできません。お願いだから取り出してください。」と話した。それに対し障担は、「組合バリバリの人」であったにもかかわらず、教員 P との話合いで、障害児を取り出して個別学習を行った。

2点目の軋轢の原因となったのは「自衛隊違憲チラシ」配布についてである。教員 P は、教員組合から「自衛隊は憲法9条違反です」というチラシを校区に配るように言われた。しかし、教員 P は自分のクラスの児童の父親が自衛隊に勤務していることを理由にチラシを配ることを拒否した。それに対して教員組合は「組合の1番偉い人」を呼び説得にかかろうとしたが、教員 P は、「組合の1番偉い人」との話し合いの中で、「(自衛隊員の父親は)誇りを持って仕事をしてはると思います。そんなところにこのビラ、組合から回されたからと言って、放り込みに行くようなことを私はできません。」と述べた。「組合の1番偉い人」は、「この人配らへん言うてはるから、しゃありません。」と組合の方針である「自衛隊は違憲である」というビラ配りを強要しなかった。

X 市では「障害児をめぐる問題」と「自衛隊違憲チラシ」配布が原因となり軋轢を生じた

が、同僚教員である障担や組合執行委員との話し合いで一定の合意が形成された。結果として教員 P は 10 年間 X 市で勤務を継続することができた。

(2) Y 市

Y 市では、教員 P は組合には加入していなかったため、教員組合の執行委員に組合加入を強要された。しかし、教員 P は選挙の際に自分が応援していない人に電話をかけたくないという理由で、教員組合加入を断った。これに対して執行委員は、「俺らな、お山の執行部や。おまえをここの学校おられんようにしてやる」と威圧的な言葉を教員 P に言い、話し合いは成立しなかった。この執行委員との出来事に脅威を感じた教員 P は、家族に事情を話した。教員 P の家族は翌日教育委員会に相談した。そのことをきっかけに、教員 P は、他の教員から挨拶さえ無視されるという孤立状態に陥った。結果として精神的に追い込まれた教員 P は、2 年で Y 市から県立学校に管外転出した。

4. X 市と Y 市での軋轢の原因、経過・対応、結果（教員 P の行為選択）

X 市と Y 市で、教員 P が教員集団と合計 3 回の軋轢が生じたと言っている点につき、原因、経過・対応、結果に注目する。

(1) X 市での軋轢の原因、経過・対応、結果

教員 P は、「障害児教育に関する問題」と「自衛隊違憲チラシ」に関し 2 回の軋轢があったと言っている。

①障害児教育に関する軋轢の原因、経過・対応、結果

(i) 軋轢の原因

教員 P は、実践されていた統合教育について次のように語っている。

統合教育ですからね。当然障害のある子がクラスの中にいるというか、そういう中でね、障担の先生が中に入ってくると言うような感じの学校でした。だから研究授業⁵⁾なんていうのはね、授業の中身じゃないんですよ。その子（障害児）を中心にした授業ができてるかどうかだね、評価の対象になってしまっただけね。（中略）私はやっぱり、そんな彼（障害児）を見たときに、なんの学力保障もしてあげることができないっていうことはね、それはそうでしょ。40 分の授業の中で、彼だけについていたら後の 30 数人の子はほったらかしになるじゃない。

X 市は、教育実践に対する教員組合の影響力が強く、統合教育も教員組合の方針であった。しかし、教員 P は、日々の教育実践の中で、形式的な統合教育では障害児と健常児どち

らも学力保障ができないと疑問を持った。この時点では、軋轢は教員 P の内心に留め置かれていた。しかし、この疑問をもとに障害児学級担当教員（障担）に障害児の個別指導を働きかけるといふ表現行為を行ったことが、相手の存在する外部的軋轢の原因となった。

(ii) 経過・対応

教員 P は、障担に次のように依頼した。

この子（障害児）のために授業やってくださいと。先生ここは入ってもらって、授業見て、横に付いてもらったって〇〇くん何も理解してませんと。悪いけど、取り出してください。

障担は、教員 P が「組合バリバリの人」と語っているように組合の方針である統合教育の推進者でもあったので、当初は「X 市の方針と違う」と「怒ってはりました」という対応を示していた。これに対し教員 P は、次のように話した。

方針と違うけど、お母さんから学力のこと言われてるんですよ。私はね、とても彼に学力保障はできません。お願いだから取り出してください。

これに対し、組合の方針としての統合教育の推進者である障担の対応は、組合の方針とは違う教員 P の考え方を、母親の願いや現状を見て許容した。そして、教員 P との話し合いで、障害児を取り出して個別学習を行った。障担は、組合の考え方を一方的に押し付けるだけでなく、双方向性のあるコミュニケーションという対応を行った。

(iii) 結果

障担が組合の方針とは違う「取り出し」＝個別学習を許容したので、教員 P は特段の行為選択を求められる局面にはいたらなかった。

②自衛隊違憲チラシに関する軋轢の原因，経過・対応，結果

(i) 軋轢の原因

教員 P は、組合から「自衛隊は憲法 9 条違反です」というチラシを校区に配るように言われた。その時の状況を次のように述べている。

校区に自衛隊があったんです。そしたらね、組合がですよ、自衛隊は違憲であるというビラを校区に配れって言うてきたんです。（中略）みんな配るっていうからね、私は嫌だって言ったんです。私は自分のクラスの子どもの親も自衛隊の人がいると。そこへ

あなたのところのお父さんの仕事は違憲で間違ってるって、そんなビラを信念を持って配ることはできません。私は絶対配りませんって言ったんです。ほんならもう、周りの人が組合の一番偉い人呼んできました。

転轍の原因は、「自衛隊違憲チラシ」の校区への配布を拒むという行為である。

(ii) 経過・対応

教員 P の配布を拒むという行為に対して、「組合の 1 番偉い人」がやってきた。教員 P と「組合の 1 番偉い人」は、次のように相対した。

私はね、おたくがなんぼ偉い人であってもね、自分のクラスの自衛隊のお父さん、誇りを持って仕事をしてはると思います。そんなところにこのビラ、組合から回されたからと言ってそんなビラを放り込みに行くようなことを私は、できません。他の先生もいてはる前で言うたんです。(中略) ほしたら、組合の人が、この人配らへん言うてはるからしゃありませんって。

「組合の 1 番偉い人」が、「しゃありません」と教員 P の主張を許容した理由は、教員 P が、「自分のクラスの自衛隊のお父さん」という受け持ちの児童のことを考えてのことだった点にあると考えられる。ここでも「組合の 1 番偉い人」は、組合の考え方を一方的に押し付けるだけでなく、双方向性のあるコミュニケーションという対応を行った。

(iii) 結果

教員 P が組合の方針に従わず「自衛隊違憲チラシ」の配布を行わないことを、「組合の 1 番偉い人」が許容したので、教員 P は特段の行為選択を求められる局面にはいたらなかった。

(2) Y 市での転轍の原因、経過・対応、結果

① 転轍の原因

X 市から他県へ異動した教員 P は、Y 市で採用された。Y 市では、組合には加入していなかった。ところがある日、同じ職場に勤務していた教員組合の執行委員に呼ばれ、組合加入を求められた。教員 P は、組合加入の求めを断った。転轍の原因は、組合加入を拒んだことである。

② 経過・対応

転任後 1 年が経過していた教員 P に対し、執行委員は次のように言ったと教員 P は語っ

ている。

「あんたなんで組合入らへんの。(中略)俺らのメンツが立たんやろ。俺らな、お山の執行部や。執行部のお膝元で、組合員に2年目にしてならへんっていうのはどういうことやねん。おまえをここの学校おられんようにしてやる」って。

このような形での勧誘に対して教員Pは以下のように応じている。

私は自分が納得したら入りますけど、私、選挙のときに自分が応援もしてないような人に、電話をかけるようなそんなことはやりたくないんです。そう言ったんですよ。

執行委員の態度に威圧感を感じた教員Pは、家族に事情を話した。教員Pの家族は翌日、教育委員会に相談した。その後のことを、教員Pは次のように述べている。

次の日やったかな、家族が市教委(Y市教育委員会)へ電話したんですよ。もう校長なんかすつとばしてね。校長なんか頼りない。なんとかしてほしいって。ほんなら指導すると言いはってん。ほんだら一応、お山の連中(組合幹部)を呼んで指導したらしいわ。次の日か、自分らで分会会議⁶⁾開いとったわ。次の日からね、おはようございます言うてもね、みんなしらん顔する。(中略)無視。無視でした。誰1人として、おはようございます言っても無視。△△党系の組合の人ね。△△党の組合の人が2人いてはった。その人らはすごく愛想よくやってくれはった。あとの人は全員無視。(中略)周りの人もお山の人怖いからさ、声かけようと思っても、声かけづらいな。

教員Pは教員組合への加入を断ったことで、分会会議以降、教員組合という集団だけではなく、勤務校の教員組合を含んだ教員集団から排除された。

③結果

教員Pは、「だからもう全部、2度とこんなところでは、3年目はないと思いました。」「ずっと嫌でしたね。なんか毎日毎日、嫌でしたね。出ることしか考えてなかった。」と述べているように、管外転出を希望するという行為選択を行った。

(3) X市とY市の転轍と行為選択

教員PのX市とY市の転轍の原因、経過・対応、結果をまとめたのが、表1である。経過・対応は、教員Pにとっては自分を取り巻く状況であり、その状況は変化していた。

表1 軋轢の原因、経過・対応、結果

	X市	Y市
軋轢を生じた原因	①障害児の取り出しを求めた ②自衛隊違憲チラシ配布を拒む	組合加入を断る
経過・対応・状況	①障担との話し合いが成立 ②執行委員との話し合いが成立 教員Pの主張が許容される	威圧的な言葉で強要し話し合いが不成立 教員Pの主張が許容されない 教員集団からの無視
結果	10年間勤務する	翌年転任，所属集団変更

①経過・対応と行為選択

教員Pは、X市・Y市ともに明確に自己の主張を表明している。この教員Pの行為は、永井聖二（1977: 101）が「同調を強いる」、「他者に同調を求める一定の様式化された行動パターン」（永井・古賀 2000:179-80）と指摘している教員文化の基調からは逸脱している。個人の具体的な行動は必ずしも内心と合致していないのであるから、同調を重視すれば少なくとも内心を表明しないという行為選択もあり得た。例えば、X市の「自衛隊違憲チラシ」の場合、教員Pが黙ってチラシを配布したふりをしていれば、軋轢は生じていない。Y市においても、教員Pが教員組合に形式的に加入し、多くの教員のように幽霊組合員化していれば、軋轢を生じていなかったと考えられる。このように教員Pは、同調という教員文化の基調からは、外れた存在である。その意味で、教員集団の1つとしての教員組合からみれば、教員Pは逸脱者となる。その結果、Y市では翌年に管外転出という作為の行為選択を行った。

しかし、教員Pは、X市では作為の行為選択は行わず、現状を維持するという不作為の行為選択を行い、10年在職している。このような教員Pの行為選択の違いは、表1をみると、教員Pを取り巻く状況の差に起因していると考えられる。

②教員Pの行為選択における状況の解釈

教員Pは、Y市でいわゆる問題児と言われていた児童との信頼関係を築き、前年度崩壊状態であった学級を立て直していた。このように教育実践で効果を上げた子どもたちから離れることに対して「未練はなかったのか」と教員Pに尋ねたところ、「それはそうなんですよ」と述べ以下のように語っている。

だけどね、やっぱりね毎日が苦しかったよね。そういう職場環境の中にいることが、元気で働かれへん。気力で働いていたと思うし、やりたいことができない。

教員 P は、自らを取り巻く状況をふまえ、行為選択を行っている。この点につき、Blumer は以下のように述べている。

行為者は、自分が置かれた状況と自分の行為の方向という見地から、意味を選択したり、検討したり、未決定にしたり、再グループ分けしたり、そして変形させたりする。したがって解釈は、すでに確立された意味を単に自動的に適用することとして認識されるべきではない。行為に指針を与えて形成していく道具としての意味がその中で使用されたり改変されたりする。(Blumer 1969=1991: 6)

Blumer は、行為者の解釈を行為に指針を与えて形成する能動的なものとしている。Blumer に従うならば、教員 P は「担当する子どもたちに対してもっと教育実践をしたい」という気持ちと、「(Y 市の学校では) 元気で働けない。やりたいことができない」という気持ちとのあいだで、相反する主観に困惑するという状況に置かれ、Y 市に所属したままでは自分の考える「子どもたちの幸福追求」に向けての教育実践が不可能だと解釈した。この解釈が、行為の方向性を決め、所属集団変更という作為の行為選択を行った。この作為の行為選択は、決して教員 P にとっては自ら望んだ行為選択ではなかった。むしろ、そのような行為選択を行わなければならない状況があったと解釈していたと考えられる。

一方 X 市においては「教員集団との意見の違いや軋轢」はあるが「話し合いによって許容される」状況であり、「X 市に所属したままでも自分の考える教育実践が可能である」という行為の方向性を決め、10 年に渡って X 市に所属するという不作為の行為選択を行った。

5. X 市と Y 市における教員 P を取り巻く状況の相違

(1) X 市での教育目的の一致と教育実践方針の違い⁷⁾

X 市において教員 P は、教員組合の方針に反論していた。しかし、教員組合と教員 P は、教育実践方針では食い違いもあったが、「子どもたちのための教育＝子どもたちの幸福追求権の実現」という教育目的では一致していた。だからこそ、教員 P が、「組合バリバリの人」に「(普通学級で一斉授業を受けている障害児を) とり出してください」と依頼した時、障担は取り出しを許容したのである。さらに、「自衛隊違憲チラシ」に関して「組合の 1 番偉い人」が、「この人(教員 P) 配らへん言うてはるから、しゃありません」と言っていることは、組合が教員 P を放任したことを意味すると考えられる。ここでも「子どもたちのための教育＝子どもたちの幸福追求権の実現」という教育目的では一致可能と判断しての放任であると考えることができる。つまり、X 市の教員組合からすれば、教員 P は教育実践方針や運動に背馳するものである。しかし、その理由を知った時、教員 P の主張は「子どもたちの幸福追求権の実現」という教育目的に適合していると「組合バリバリの人」や「組合の一番偉い人」が判断し、教員 P の主張を許容し、放任したのである。その点で、教員組

合の許容は無原則ではない。

その後、教員 P は、教員組合を脱退した。教員組合から脱退したことで、教員組合からは排除されていた。教員 P から見れば、排除ではなく自らの意思による脱退である。しかし、この排除は、教員組合の範囲に限定されていた。つまり、X 市全体の教員集団の一部を構成する教員組合だけからの排除であった。したがって、組合を脱退したことで教育実践や日常業務から排除されることがなかった。事実、今でも年賀状をやり取りし、親しく交流を続けている X 市の教員もいる。この排除は教育実践に関する方法論を含んだ実践方針の違いから生じたものであるが、「教育目的（子どもたちの幸福追求）での一致」を前提とした「教育実践方針の多様性」の許容が、X 市の教員組合には存在していた。だからこそ、「(統合教育が) 心底いいと思ってはる。」「でもね、その話はタブーです。私絶対しないし、向こうもしないし。うん、向こうもしたら逆に、おかしくなると分かるから。」と、実践方針の相違を認識しながらも相互に許容することで、教員 P は、X 市の教員と交流を継続することが可能となった。このように、X 市において教員 P は教員組合の教育実践方針に対する明らかな反論者であったが、教員集団からの排除は生じず、教員 P の教育実践や教員同士の交流など教員生活にも明確な変化がなかった。したがって、教員 P に疎外感は生じなかった。

(2) Y 市での教育目的の不一致

Y 市の場合、X 市のように教育実践方針にかかわる部分での相違が問題となったのではない。組合加入を巡って、問題が顕在化したのである。

教員組合の加入は自由であり、強制されるものではない。また、政党支持（投票行動）が強要されるものではないことも言を俟たない。当然、教員組合が加入を勧めることは、何ら問題ない。しかし、当時、Y 市の組合加入率はほぼ 100% であり、教員になった限りは、組合加入は当然のこととされていた。そのため、組合に入らない者は「裏切者」とみなされた。また、加入を拒否するという行為は、民主主義に反するという潜在的な規範が教員集団の中に存在していた。

これらの状況と教員 P の語ったことを基に検討すると、以下のように推論することができる。執行委員の関心事は、組合加入に対して教員 P が「従う」という 1 点であった。つまり、執行委員はヒエラルヒーの上位者であり、下位者である教員 P には「従う」という選択しか用意されていないのである。この点で、執行委員の対応は支配を目的としたものだったと考えられる。このように考えるならば、執行委員の「俺らな、お山の執行部や」という言葉は、その支配性を象徴しているといえる。したがって、Y 市においては、教育目的よりも組合加入に焦点が当てられ、X 市とは異なり教育目的で一致するかどうかということに関しては問題にならなかった。民主教育を実現するためには民主的職場が不可欠だから教員は組合に加入して団結するというような教育目的から生じた主張を執行委員が行っていれば、教員組合加入も教育目的にかかわるが、そうした点は主張されていない。その点で、

教育目的の相違に起因する軋轢ではない。Y市で生じた軋轢には、教育目的が不存在だったといえる。

教員組合の範囲を超え、教員集団内で組合加入を断った「裏切者」としてラベルを付与され排除された教員Pは、「だからもう全部、2度とこんなところでは、3年目はないと思いました。」「ずっと嫌でしたね。なんか毎日毎日、嫌でしたね。出ること（管外転出）しか考えてなかった。」と語っているように、Y市から転出することだけを考えていた。

(3) 集団の代表との相互作用と寛容性

X市での教員Pと教員組合の関係は、相互に許容しながら放任するというものであった。Y市での教員Pは、教育目的が問題となることもなく、教員組合と決定的に袂を分かつことになった。そして、教員Pの行為選択は、X市では教員生活の継続であり、Y市では管外への転出であった。この教員Pの行為選択は、各市の教員組合との相互作用に基づいて行われたものである。しかし、教員組合という集団は、自然人⁸⁾ではなく法人（法律の規定によってのみ成立）という集団である。自然人と異なり、法人を五感で知覚することはできない。そこで、個人が集団と相互作用を行う場合は、集団を代表する個人を相互作用の対象とすることになる。集団は、実在する個人によって代表される。それは同時に、集団を代表する個人は、集団の象徴として存在しているということでもある。

教員Pにとって、教員組合は代表者によって象徴されている集団である。X市の教員組合集団は「組合の1番偉い人」という個人によって代表され、Y市の教員組合集団は執行委員によって代表されていた。このように個人と集団との相互作用は、集団の代表となっている個人と行われる。X市やY市の教員組合のような小規模の集団で、集団を代表する個人と直接対話できる場合はこの傾向が強いことを、教員Pの事例は示唆している。また、集団からの排除が、集団を代表する個人の寛容によって決定づけられていることも教員Pの事例は示している。X市の教員組合も、Y市の教員組合もどちらも組合の規則、ルール、方針は存在する。しかし、それらの集団の規則、ルール、方針も、集団を代表する個人の寛容によって、ある程度放任されたのがX市での事例である。教員Pは、X市の教員組合集団の代表である「組合の1番偉い人」の「しゃあありません」という集団内に異質なものの存在を認める寛容性によって、教員組合の活動においては排除されたが、教員生活を維持することができた。一方、教員Pは、Y市の教員組合集団の代表である「執行委員」の「学校におられんようにしてやる」というヒエラルヒー的思考に根ざす組合加入の強要によって、教員組合だけでなく、勤務校の教員集団からも排除され、教員生活の維持、継続が困難となった。そして、教員Pは、X市では「組合の1番偉い人」との相互作用でお互いに許容し教員生活の継続という行為選択を、Y市では執行委員との相互作用で管外転出という行為選択を行った。

6. 行為選択における原因と結果

教員 P は、X 市・Y 市において、教員組合と軋轢を生じたと主観的に理解していた。そして、軋轢の結果として教員 P は、行為選択を行っていた。X 市では、それまでの教員生活の継続（残留）という不作為の行為選択である。Y 市では、管外転出という所属する教員集団の変更（異動）という作為の行為選択である。

教員 P が経験した軋轢の相手側は、X 市・Y 市とも教員組合であり、軋轢が生じた原因は教員組合の方針や加入に関することであった。X 市・Y 市で生じた軋轢と行為選択の関係をみると、X 市・Y 市とも軋轢が生じていなければ行為選択もなかったもので、軋轢と行為選択の間には「あれなければこれなし」という条件関係の存在が認められる。このように、X 市・Y 市とも軋轢が生じなければ行為選択もなかったもので、軋轢と行為選択の間に原因と結果の関係があるように思われる。

そして X 市・Y 市ともに軋轢の結果として教員 P は行為選択を行っているが、教員 P の行為選択は、残留と異動という正反対のものである。この点に注目すれば、このような正反対の行為選択を行わせたのは、経過・対応という教員 P を取り巻く状況の違いであると考えられる。教員 P の主張に対し許容という対応をした X 市の教員 P を取り巻く状況と、排除という対応をした Y 市の状況との違いが、教員 P の行為選択の原因となっている。したがって、軋轢が生じた後の経過・対応という教員 P を取り巻く状況が原因となり、行為選択という結果を生じている。教員 P が残留という不作為の行為選択をするのか、異動という作為の行為選択を行うのかに関して、教員 P の主張に対する教員集団の許容の存否が行為選択に色濃く影響していたといえる。

7. 「小さな権力者」が生むラベル容認者

(1) 許容範囲の違いと教育目的に対するスタンスの相違

教員 P の事例では、軋轢に際しどのような行為選択を行うかは、状況としての経過・対応における教員組合との相互作用過程が要因となっていることを示している。そして、教員 P の主張に対する教員組合の許容範囲の違いが、教員 P の教員生活の継続に影響していた。つまり、教員組合の許容範囲の違いが、教員組合からの排除や疎外につながっている。

X 市と Y 市の許容範囲の違いは、教員組合の教育目的に対するスタンスから生じていると考えられる。軋轢の原因となっていたのは「障害児教育」「自衛隊違憲ビラ」「教員組合加入」であった。この 3 点からは、各々「人権教育」「平和教育」「民主教育」という教育目的が看取できる。これらの教育目的は、戦前の教育への悔恨からでた「教え子を再び戦場に送るな」という日教組結成当時のスローガンから導き出されている。そして、これら 3 つの教育目的は、日本国憲法における最も基本的な原理である「人間の尊厳」に由来する「基本的人権」「国民主権」と「平和主義」（芦部 2002: 36-7）に基づくものである。そして、これらを基に教育で達成するものが「子どもたちの幸福追求」である。

教員 P の語ったことから、X 市の教員組合は、「人権教育」「平和教育」という教育目的を相対的にとらえていると考えられる。一方、Y 市の教員組合は、「民主教育」という教育目的を絶対的にとらえていると考えられる。教育目的を相対的にとらえる X 市は、「人権教育」「平和教育」実現のための手段の多義性・多様性を認める傾向があるので、許容範囲も広くなる。これに対し、教育目的を絶対的にとらえる Y 市では、「教員組合加入」という手段に多義性・多様性を認めないので、許容範囲が狭くなる。これを示したのが表 2 である。

表 2 X 市と Y 市の目的・手段・認容

	教育目的に対するスタンス	教育目的実現手段の多義性・多様性
X 市	教育目的に対して相対的	多様な教育実践方針を認める傾向
Y 市	教育目的に対して絶対的	多様な教育実践方針を認めない傾向

X 市 Y 市の許容範囲の差は、教員個人にも影響していると考えられる。つまり、手段に対し許容範囲の広い X 市では教員個人の多様性が出現し、手段に対し許容範囲が狭い Y 市では教員個人の内心は別として表面上は画一性が出現する。教員文化の基調とされる「同調」が、Y 市の許容範囲の狭さや画一性を生じているとすれば、教員文化の基調とされる「同調」の負の部分を示したことになる。

(2) 「小さな権力者」の許容範囲が生むラベル容認者

Y 市で教員 P は、教員組合加入を拒否したことで、挨拶をしても△△党系の組合員以外の全員から無視された。職場で誘い合って食事に行く際も、声かけ 1 つされず「置いてきぼり」になった。周りの職員は「お山のボス」の目が怖く、教員 P と話をしなくなった。教員 P の状況は、組合加入を拒否したことで、教員組合だけではなく勤務校の教員集団からも排除されている。つまり、教員 P の教員組合という集団への加入拒否に対して、教員組合を含むより大きな集団である教員集団において排除されたのである。教員 P の排除は、「お山のボス」と言われている執行委員だけでは実現しない。「お山のボス」を怖がる周囲の教員が、ラベル容認者となることで排除が実現している。X 市では、「組合の一番偉い人」が教員 P の主張を許容したことで、周囲の教員も「組合の一番偉い人」の判断に同調し、排除はなされなかった。「小さな権力者」の許容範囲の狭長がラベル容認者を生じることに、少なくともなんらかの影響を与えていると考えられる。

(3) 教職から離脱する教員

本章では、教員 P の側から教員集団の 1 つである教員組合の許容と排除について論じてきた。Y 市での作為の行為選択は、決して教員 P にとっては自ら望んだものではないが、取り巻く状況の解釈から所属集団の変更という行為選択を行っていた。教員 P は、所属集団の変更という形の行為選択を行ったので、それ以後も教員という職業を継続することができた。しかし、教員 P と同じような行為選択を行った教員ばかりではない。行為者にと

って決して自ら望んだものではないが、所属集団の変更ではなく、教職からの離脱という行為選択を行った教員も存在する。教職からの離脱という行為選択の究極の事例が公務に起因する教員の自殺ではないかと推測できる。事実、教員の自殺を公務災害と認める判決が近年出されている。この点については、次章で述べることにする。

〔注〕

1) 『平成 24 年度 教職員団体への加入状況に関する調査結果について』(文部科学省 2012)によれば、以下のようにになっている。

①教職員団体全体の加入率は、1976 (昭和 51) 年以降 37 年連続の低下となった。

②日教組への加入率は、1977 (昭和 52) 年以降 36 年連続の低下となった。

『日教組加入率・新採加入率の推移。』(文部科学省 2012)によれば、日教組の組織率は、1958 (昭和 33) 年には 86.3%あったが、徐々に低下し 1985 (昭和 60) 年には 49.5%と 5 割を切った。その後、日教組の加盟する日本労働組合総評議会(総評)の解散(1989 年)、日本労働組合総連合会(連合)加盟にともない共産党系の離脱(全日本教職員組合結成 1991 年)を経て、さらに組織率は低下し、2012 (平成 24) 年には、組織率が 25.8%まで低下している。しかし、現在でも教員の 4 人に 1 人は日教組の組合員であり、都道府県や市町村により組織率は著しく異なっているので、地域によっては日教組の組織率が高いところもある。

表 日教組の組織率 (加入率)

	1958	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2012
加入率	86.3%	81.8%	56.2%	52.0%	35.7%	31.8%	26.6%	25.8%

(『日教組加入率・新採加入率の推移。』(文部科学省 2012) をもとに筆者作成)

2) 統合教育とは、健常者と障害者を同じ場所で教育すること。外来語では「インテグレーション」や「メインストリーミング」などが相当する。

3) 当時の X 市は、小学校に設置された特殊学級(改正学校教育法第 81 条 2 項の規定により特別支援学級)に在籍している障害児に対し、すべての授業を普通学級で健常児とともに教育していた。したがって、学籍上は特殊学級であるが、実際には普通学級に在籍するという統合教育を行っていた。学校現場では、特殊学級の担任を障担と呼ぶことが多かったので、本章でも障担と記す。

4) 「取り出し指導」は、通常学級を離れ別室で個別に指導すること。通常学級での学習内容から離れ、児童生徒 1 人 1 人の能力に合わせて学習を進める。それに対して、通常学級における一斉指導のなかで、児童生徒のそばに付き添い学習を支援する方法に「入り込み指導」がある。

5) 教師たちの相互研修のために公開実施される授業。授業法の質を高め、その改善と効率化を図るために行われる。

- 6) 教職員組合（日教組）は、分会、支部、本部で構成している。分会は、職場（学校）を単位とした労働組合。支部は地域的に分会を取りまとめて活動し、本部は、都道府県全体の支部を取りまとめて活動する。
- 7) ここでいう教育目的とは、教育基本法（昭和 22 年 3 月 31 日 法律第 25 号）の前文に、以下のように記されていることを指す。なお、本章の事例は 2006 年の教育基本法改正以前であるため、旧教育基本法を示す。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。（青山・菅野編 2006: 350）

さらに第 1 条（教育の目的）には、以下のように記されている。

教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。（青山・菅野編 2006: 350）

前文と第 1 条教育の目的においては、個人の尊厳が重視されていることがわかる。個人の尊厳が実現されるためには、幸福追求権が不可欠である。そして、日教組も 1947 年の結成時に決定した綱領の中で、「教育の民主化と自由の獲得」「平和と自由とを愛する民主国家の建設」を挙げている（日本教職員組合 2007: 9）ことから、この教育の目的に基づいていると考えられる。こうした教育の目的を達成するために、教員は、日々の教育実践を行う。実際の目の前に存在する児童や生徒に対して、教育の目的を達成するために、どのように日々の教育を行っていくのかが、教育実践方針である。教育基本法に記された教育の目的は抽象的普遍的であるのに対し、実践方針は目の前に存在する児童や生徒を対象としているので、個々の児童や生徒に合わせて具体的個別的である。従って、今なされる教育実践で何を重視するかという点だけでも実践方針は複数存在することになる。例えば障害児教育の実践方針では、障害児と健常児の交流を重視すれば、障害児も普通学級で学ぶ統合教育という教育実践方針となるが、障害児の学力を含めた生活力を重視すれば特別支援学級で個別に学ぶという教育実践方針となる。このように、教育実践方針は何を重視するかにより複数存在することとなる。つまり、教育目的で一致していても、教育実践方針においては複数の方針が存在することとなる。

- 8) 自然人とは、権利義務の主体である個人の意味で、法人に対する語である。本章では、権利義務の主体としての法人である教員組合とその代表者とを明確に区別するために自然人という語を用いた。

第4章 教員の公務災害訴訟判決文にあらわれたラベリング過程

第3章では、教員が教員に対して行うラベル付与、排除について述べた。また、組織を代表する「小さな権力者」の許容範囲の狭長がラベル容認者を生むことにも触れた。本章では、3章で述べた教員集団と教員との作用点である教育現場において、ラベルを付与され孤立した教員が行為選択できずに自殺に至ったケースについて述べる。また、自殺した教員のラベル付与に対して容認者化していた多くの教員についても触れる。このようなケースでは、本人による資料は存在しない。そこで、裁判官の記した文章、つまり判決文を資料として用いて検討する。公務災害訴訟の二つの判決文を資料として用い、判決文にあらわれたラベリング過程について論じる。両裁判所が判決文で記している、実質的な勤務状況（職場環境・教員の行為・教員相互の関係）について考察する。そこで、まず、2つの判決文を検討する意義について述べる。

1. 2つの判決文を検討する意義

(1) 教職員の公務災害認定

精神疾患に罹患し自殺した教員の中には公務災害と認められず補償が受けられないケースが存在している。数年前まで「教師のうつ病・自殺が公務上災害と認められた例はない」といわれ、教員の精神疾患による自殺は「個人の脆弱性」として扱われてきた。つまり、同じ状況でもうつ病になる教員とならない教員、この違いの原因は、個人の性格や力量の問題とされてきた（久富 2012: 197-201）。

そこで、公務災害と認定されず、訴訟になったケースを、判例検索データベース LEX/DB で検索した（LEX/DB は、全判決文を網羅するものではないので全数ではない。）。「公務災害」and「自殺」and「教員」をキーワードに裁判日指定なしで検索したところ、26件が該当した。そのうち、平成20（2008）年度以前は4件、平成20年度以降22件であった。これら26件のうち、重複している事件が1件あった。小・中、高等学校教員に絞ると、該当事件は、①西東京事件・②広島県公立高校事件・③静岡磐田小学校事件・④京都市立中学校事件・⑤堺市立中学校事件・⑥静岡養護学級事件・⑦仙台中学校事件・⑧茨城県立高校事件・⑨釜石市立平田小事件の9件であった。

9件について、公務の過重性をどこで認定しているか（裁判所の認定事実）を見てみると、3点に集約される。1点目は業務の質的過重性である。児童生徒の指導上の困難、暴言、暴力、保護者対応、今まで体験したことのないような出来事などである。2点目は、授業準備、児童・生徒指導、保護者対応、部活動などに伴う業務の量的過重性つまり、長時間労働である。3点目は、学校としての支援体制の欠落である。9件の認定事実についてまとめてみると以下のようなになる（表1参照）。

表 1 公務の過重性認定の 3 類型

	業務の質的過重性	業務の量的過重性	支援体制の不十分	判決 認容 棄却
①	あり	なし	不十分	H28.2.29 東京地裁・認容 H29.2.29 東京高裁・被告 控訴棄却
②	あり	不明	支援を求める状況 にはなかった(教 員集団の対立)	H25.1.30 広島地裁・認容 H25.9.27 広島高裁・被 告控訴棄却
③	あり	なし	不十分	H23.12.25 静岡地裁・認容 H24.7.19 東京高裁・被告 控訴棄却
④	あり	あり		H23.2.1 京都地裁・却下 H24.2.23 大阪高裁・棄却・ 原判決取消
⑤	あり	あり	不十分	H22.3.29 大阪地裁・認容
⑥	あり	あり		H19.3.22 静岡地裁・棄却 H20.4.24 東京高裁・認容 H21.10.27 最高裁三小・上 告棄却
⑦	あり	あり		H19.8.28 仙台地裁・認容
⑧	あり	不明		H14.3.12 水戸地裁 棄却
⑨	あり	あり		H13.3.23 盛岡地裁・認容 H14.12.18 仙台高裁認容・ 原判決取消 H15.7.17 最高裁一小・上告 棄却

(筆者作成)

9 件全てについて裁判所は、①業務の質的過重性を認定している。9 件のうち、5 件につ
いて②業務の量的過重性を認定している。

(2) 裁判所の認定事実から見た公務の過重性

裁判所が認定した公務の過重性を見ていくと、前述したように業務の質的過重性、業務の
量的過重性、学校としての支援の欠落の 3 点であった。裁判所は、業務の質、業務の量だけ
を問題としているのではない。

静岡磐田小事件では、「十分な支援が行われていたとは到底認められない」西東京事件で

は、「学校等において十分な支援が行われておらず、かえって、その負荷を倍加させない発言もあった.」、堺市立中学校事件では、「教員集団はまとまりがなく、問題が生じた場合の指導方針に一貫性や統一性がなく、支援体制もなかった.」広島公立高校事件では、「統合と同時に赴任してきた P4 にとっては属すべき集団がないばかりか多くの問題を抱えたクラスの担任をつとめながらその問題の支援を求める状況がゆるされることにはないことを意味する」と記されている。業務の質的過重性が業務の量的過重性に繋がり、さらに、支援を必要とする教員に対する学校としての支援の欠落が自殺に至ったと認定している。静岡磐田小事件、西東京事件では、業務の量的過重性を退けたうえで「支援体制が不十分であった」としている。

両判決は、うつ病発症・自殺の原因を、長時間勤務に起因させていない点で注目される。そこで、本章では、2つの判決（静岡・東京）について検討する。

両事件は、公務外災害認定処分（行政処分）取消訴訟である。100字にも満たない主文には、当該学校について一切記されていない。しかし、判決文の「判断」以下では勤務校の状況・教員の行為・教員相互の関係についての両当事者の主張や裁判所の判断が記されている。その中心は、当該教員のうつ病発症・自殺の公務起因性（因果関係）の存否を明らかにすることである。この点に着目するならば、両判決文は、裁判所（司法）が公立学校という公務所（行政）を審査したことになる。それは、裁判所からみた学校という教育現場の日常生活における問題の解析とも言う。両裁判所は、量的（勤務時間）・質的（学校・学級の状況・支援）の両面から検討した上で、量的な検討からではなく、質的な検討から自殺の公務起因性を明らかにしている。両裁判所の行なった量的・質的両側面からの混合的検討は、これまでの研究では行なわれていなかった。さらに、支援という視点もなかった。

2. 資料としての判決文

本章では、静岡地裁（2008）および東京地裁（2013）判決文を資料として使用する。裁判とは「具体的な争訟について、法を適用し、宣言することによって、これを裁定する国家の作用」（芦部 2002: 307）で、判決文は、裁判所の判断とその理由を記した文書である。

判決文を使用することは、本章で取り扱う事例のように本人への調査が不可能な場合に意味を持つ。なぜなら、判決文は原告と被告（両当事者）の主張立証に基づいて作成されており、両当事者の主張立証の優位性を判断する裁判官は、両当事者との利害関係がないので、判決文は事実の再現性が比較的高い文書であるからである。Erikson も『あぶれピューリタン逸脱の社会学』（1966=2014: 8）において、法廷記録を資料として用いている。

しかし、裁判官が法と職業的良心に従って（憲法第 76 条第 3 項）認定する事実（認定事実）は、100 パーセント客観的な事実と合致することはない。両当事者の述べる事実は、相反する部分が多い。したがって、裁判官の行う事実認定は証拠に基づいたとしても、裁判官が事実を現認することはなく、裁判官としての良心という主観を加味して判断する（自由心

証主義)ので、認定事実は裁判上の事実ではあっても客観的な事実とは、必ずしも合致しない。実際、同じ事案における事実認定が下級審と上級審で異なってくる場合もある。このように考えるなら、裁判における事実は、客観的な事実ではなく、職業的良心と法に基づく裁判官の合理的な主観的事実といえる。そして、この裁判官の合理的な主観的事実は、裁判という連携的な行為＝社会的行為 (Blumer 1969=1991: 90) において、両当事者と裁判官との相互作用によって形成される。

本章では、判決文を、合理的な主観に基づく質的資料にとらえ、裁判官の側から当該事件の問題点を明らかにする。判決文は、最高裁判所裁判例情報にて入手した。最高裁判所裁判例情報では、両地裁の判決文中の個人の表記が仮名となっていたので、本章でも同一の仮名で表記する。なお、判決文の引用の後の数字は、判決文の該当ページである。

3. 裁判所の認定

前述したように、教員の精神疾患による自殺は、個人の脆弱性として扱われてきた。しかし、静岡地裁は、以下のように基準を設け、被告側の個人の脆弱性(個体側の要因)によるうつ病発症という主張を退けた。

当該精神疾患を発症させる一定以上の危険性の有無については、同種労働者(職種、職場における地位や年齢、経験等が類似する者で、公務の軽減措置を受けることなく日常業務を遂行できる健康状態にある者)の中でその性格傾向が最も脆弱である者(ただし、同種労働者の性格傾向の多様さとして通常想定される範囲内の者)を基準とするのが相当である。(28)

「最も脆弱である者」を基準におくことで、すべての教員が、「精神疾患の危険性」から救済されることが可能となる。

そして、両裁判所は、公務災害であるかどうかを判断する前提として「個体側の要因」を否定したうえで、公務が過重であったかどうかを判断している。

本章では、教員 A・X2(判決文記載の仮名)が自殺に至るまでを状況の変化に従い、①長時間勤務②公務の過重性、③支援の欠如、④うつ病発症、⑤うつ病発症後の支援の欠如、⑥自殺の6項目について、判決文を分析する。なお、判決文の末尾に、該当ページを記す。

(1) 静岡地裁判決(教員 A の事件)

判決文では、教員 A の公務とうつ病発症及び自殺との間に2段階の因果関係を認めている。第1段階は公務とうつ病発症との因果関係であり、第2段階はうつ病発症と自殺との因果関係である。そして、両段階で支援の欠如を認めている。

①長時間勤務

判決文は、勤務時間の過重性について以下のように記している。

同人の勤務日数・勤務時間による心理的負荷が特別過重であったとは認められない。
(32) A の担当した公務の形式的な勤務状況のみからは、直ちに公務の過重性を導く事実を認めるのは困難というべきである。(33)

判決文は、以上のように、形式的な勤務状況からは、公務の過重性を認めがたいとした。しかし、「形式的な勤務状況」とあえて形式的なという文言を付着させた点が注目される。「形式的な勤務状況」との文言は、以下において裁判所が実質的な勤務状況（職場環境・教員の行為・教員相互の関係）を判断する意思を示したものである。

②公務の過重性 — 「4年2組におけるトラブルと出来事の発生」 —

判決文は、新任教員である A の置かれた状況を以下のように認定している。

個々の問題ごとにみれば、教師としてクラス担任になれば多くの教師が経験するものであったとしても、A の場合は、着任してわずか1か月半程度の期間に、数々の問題が解決する間もなく立て続けに生じた点に特徴があるのであり、かかる状況は改善される兆しもなかったことからすれば、新規採用教員であった A にとり、上記公務は、緊張感、不安感、挫折感等を継続して強いられる、客観的にみて強度な心理的負荷を与えるものであったと理解するのが相当である。(34)

AD/HD か否かにかかわらず、A が同児童（児童 N）の担任をしていた当時において、学級担任を務める教師として通常担当するであろう手のかかる児童という範疇を超えた、専門的個別的な指導・対応を要する児童であったというべきである。（中略）児童 N 以外の児童についても指導困難が生じる事態が頻繁に発生していたのであり、児童 N の度重なる問題行動と相俟って、新規採用教員である A の指導ないし対応をもってしても対処できない状況にまで至っていたというべきである。(35)

A の公務は、新規採用教員の指導能力ないし対応能力を著しく逸脱した深刻な過重性を有するもの (36)

判決文は、教員 A の公務について、強度な心理的負荷と認め、深刻な過重性を有すると記している。

③支援の欠如

判決文は、状況の把握・情報の共有・支援に関して、教員 A の学校の実情について次のように記している。

かかる事態の深刻性に鑑みれば、このような場合には、少なくとも管理職や指導を行う立場の教員を始めとして A の周囲の教員全体において 4 年 2 組の学級運営の状況を正確に把握し、逐次情報を共有する機会を設けることが最低限必要であり、問題の深刻度合いに応じてその原因を根本的に解決するための適切な支援が行われるべきであったにもかかわらず、上記事態に対する校長の認識としては「いたずら小僧に手を焼いていた」程度にとどまっていた上（甲 18）、初任者研修資料に記された A の悩みに対しても、指導教員には問題の深刻さが認識されなかったため必ずしも実質的なアドバイスはなされておらず（甲 4）、また、A に対し個人的なアドバイスを一番多く行っていた教員であるとされる B 教諭でさえ、A から直接相談を受けた平成 16 年 5 月初旬まで A が抱える問題を把握していなかった（証人 B）というのであるから、上記事態の情報が、周囲の他の教員らと共有されていたとは認められない。（中略）A の公務が新規採用教員の指導能力ないし対応能力を著しく逸脱した過重なものであったことに比して、A に対し十分な支援が行われていたとは到底認められない。（37-38）

裁判所は、教員 A のおかれた「事態の深刻性」のもとでは、状況の把握と情報の共有を前提とした十分な支援が必要であるが、「組織的、継続的な指導・支援が行われたとは認められない」（36）と判決文に記している。

④うつ病発症

判決文は、公務とうつ病発症の因果関係について以下のように記している。

立て続けに公務により強いストレスにさらされ、これに対する適切な支援も受けられなかったところ、かかる心理的負荷は、新規採用教員として初めてクラスを担任することになった者を基準とすると、相当に強度のものであったといえることができ、他方で、A には公務外の心理的負荷や精神障害を発症させるような側面の要因も認められない。これらの事情を総合すると、A の精神障害（うつ病）は、公務による心理的負荷が、社会通念上、客観的にみて精神障害を発症させる程度に過重であった結果発生したものといえるべきであって、公務に内在ないし随伴する危険の現実化として発症したものといえることができる。（40）

このように裁判所は「公務に内在ないし随伴する危険の現実化」と記し、公務とうつ病発症との間に因果関係を認めている。

⑤うつ病発症後の支援の欠如

判決文は、うつ病発症後の支援について以下のように記している。

上記会議において A の授業に対する支援が具体的に検討されたのは上記 6 月 4 日が初めてであり、この時点で既に B 教諭への相談があつてから 1 か月以上が経過している上、むしろ、それ以前の会議では、平成 16 年 5 月 12 日時点（甲 66 の 3）、同月 26 日時点（甲 66 の 4）、同年 6 月 2 日時点（甲 66 の 5）及び同月 9 日時点（甲 66 の 6）の各議事録の記載からうかがわれるとおおり、A に対して批判的な内容となっており、支援という方向での検討が一切見受けられないことも極めて大きな問題というべきである。（38）

さらに、判決文は、6 月 9 日の議事録に関して、以下のように記している。

教頭や学年主任等の管理職が出席する平成 16 年 6 月 9 日の「なつとうく会議」の議事録において、A について「思いこみ激しい、つまらぬプライド強し」と記載されるなど、A が 4 年 2 組の学級運営に困難を抱えていたことに関し、その原因が A 自身の指導方法や資質にあるかのような指摘がなされていたことが認められることからしても、A がうつ病を発症した後においても、同人に対して適切な支援が行われたとは到底認められない。（41）

「なつとうく会議」とは、教頭や学年主任や指導教員等の学校運営を担う中心的教員が出席する会議のことである。うつ病発症後の支援に関し、判決文は、議事録に記載された教員 A に対する指摘を批判的に記した上で、「同人に対して適切な支援が行われたとは到底認められない」と記している。

⑥自殺

自殺と公務の関係について、判決文は以下のように記している。

A の精神障害（うつ病）の発症は、その公務の中で、同種の公務に従事する労働者にとって、一般的に精神障害を発症させる危険性を有する心理的負荷を受けたことに起因して生じ、増悪したものとみるのが相当であり、A の自殺は、上記精神障害の結果、正常の認識、行為選択能力が著しく阻害され、また、自殺行為を思い止まる精神的な抑制力が著しく阻害されている状態で行われたものというべきである。（43）

裁判所は、このように公務と精神障害（うつ病）との間に因果関係を認めた上で、自殺は精神障害の中で行われたとして、全体として公務と自殺の間に因果関係を認めている。

(2) 東京地裁判決（教員 X2 の事件）

東京地裁判決も静岡地裁同様、教員 X2 の公務と精神障害の発症及び自殺との間に因果関係を認め、支援の欠如を認めている。

①長時間勤務

判決文は、「長時間労働について」において、以下のように記している。

上記認定の校内における勤務時間に加え、X2 が自宅でも相当程度の時間をかけて作業を行っており、自宅での作業は深夜に及ぶこともあったことを考慮すると、時間外勤務による精神的・肉体的負荷が小さいとはいえないものの、時間外勤務のみで強度の精神的・肉体的負荷があったとまでは認められない (34)。

このように裁判所は、時間外勤務による強度の精神的・肉体的負荷を認めていない。

②公務の過重性

判決文は、校務分掌や初任者研修、研究指定校の準備等について検討し、「直ちに強度の精神的又は肉体的負荷を与える事象に当たるとまでは認められない。」(31) とした上で、4 月から 7 月までのクラスでの出来事について、以下のように記し実質的な勤務状況を検討している。

本件クラスにおいては、X2 が担任になって間もない平成 18 年 5 月上旬から 6 月下旬にかけて、児童 H の万引き、上履き隠し及び体操着隠しといった、1 年時にはクラス内で発生していなかったトラブルが連続して発生したほか、同年 5 月頃には、児童 H の給食費及び教材費の滞納問題も発生しており、X2 は、本件クラスでトラブルが続くことに悩んでいたことが認められる。万引き疑惑についての児童 H の保護者との電話については、大声で怒鳴られるなど激しく抗議された上、X6 副校長や X17 主幹でも対応することができず、X5 校長が謝罪せざるを得なくなるなど、周囲も巻き込んだ問題になったこと、上履き隠しは少なくとも 1 か月以上にわたって続いており、単発的な出来事と評価することはできないことも考慮すると、これらの一連の出来事は、担任になって間もない新任教諭にとって、相当の精神的負荷を与える事象であったものと認められる。(32)

判決文は、教員 X2 着任後のクラスでの一連の出来事を、「相当の精神的負荷を与える事象」と記している。

③支援の欠如

判決文は、教員 X2 に対する支援や周囲の態勢について以下のように記している。

特に、X2 は児童 H の万引き疑惑について X5 校長から情報を提供され対応を求められたものである（前記認定事実（3）イ）が、児童の触法行為の疑いという事柄の性質上、極めて慎重な配慮を必要とし、確たる根拠がなければ児童の保護者等から強烈な反発を受けることも容易に予想され、経験の乏しい新任教諭に判断を任せるのは荷が重く、その対応には上司らから手厚い指導が必要であると考えられるところ、X2 に対してそうした指導が行われた形跡はない。（32）

本件クラスで上履き隠しが発生した際には、当日に X7 教諭ら 2 年生の担当教員が X2 とともに校内を探した程度で、X2 が指導しても上履き隠しが 1 か月以上続いていたのに、その後、何らかの支援が行われたとは認められず、X7 教諭も、本件クラスの問題について、2 年生の担当教員による X2 への支援が十分できていなかった旨述べている（甲 29）。（36）

判決文は、学校等による支援の欠如を記している。

④うつ病発症

判決文は公務とうつ病発症の因果関係について、以下のように記している。

X2 のうつ病発症前に発生した業務上の出来事については、それぞれの出来事を個別に評価すると、強度の精神的・肉体的負荷を与える事象に当たると直ちには認められないが、それに相当することを疑わせるものも含まれており、これらの出来事は、X2 の勤務開始直後である平成 18 年 4 月から、同年 6 月頃という短期間のうちに、連続して発生したものであり、かつ、それぞれの出来事は、初めて学級担任を受け持った新任教諭にとって、少なくとも相当程度の精神的又は肉体的負荷を与えるものであったと認められる。そして、これらの出来事により精神的・肉体的負荷を受けていた X2 に対し、学校等において十分な支援が行われておらず、かえって、その負荷を倍加させかねない発言もあったことを考慮すると、これらの出来事は、全体として業務による強い精神的・肉体的負荷を与える事象であったと認めるのが相当である。

そして、本件全証拠によっても、X2 が、業務以外の負荷及び個体側要因によりうつ病を発症したとは認められないから、X2 のうつ病は、公務に起因して発症したものであると認められる。（37-38）

教員 X2 は、十分な支援を受けることなく、負担を倍加させるような発言も受け、公務に起因してうつ病を発症したと裁判所は認定している。

⑤うつ病発症後の支援の欠如

教員 X2 は、うつ病発症後平成 18 年 7 月 21 日から 8 月 31 日まで夏期休暇及び病気休暇を取得した後、9 月 1 日に復帰した。判決文は、復帰後の支援について以下のように記している。

X2 は、本件クラスで問題が発生したときには、X5 校長や X7 教諭らに相談し、一定の指導、援助を受けていたことが認められるが、X2 は、本件クラスの問題について、X5 校長から叱責されることが多いとの悩みを同期の教諭らに打ち明けており、うつ病発症後の診療記録上も X5 校長からのプレッシャーに言及しつつ、繰り返し復職を強く希望していたことからすると、X5 校長への報告、相談等をかえって精神的負担に感じていたことが認められる。(36)

校外における初任者研修において、指導担当者から、「病休・欠勤は給料泥棒」、「いつでもクビにできる」との趣旨の発言があり、X9 教諭や X10 教諭は上記発言により、休職すると不採用になるので休めないとのプレッシャーを感じた旨述べている。X2 が平成 18 年 10 月の X5 校長との面談において、休職した場合に教員を続けられるのか不安に思っている様子を見せ、勤務継続を強く希望していたこと、X18 教諭に対しても「新任だから休職できない」旨述べていたことからすると、X2 は上記研修時の指導担当者の発言に影響を受け、体調いかににかかわらず学校を休めず、業務を遂行しなければならないとの観念を植え付けられ、この点について相当程度強い精神的負荷がかかっていたものと推認するのが相当である。(37)

以上によれば、平成 18 年 4 月から 6 月までの当時、学校等による X2 への支援が十分に行われていたとは認められず、かえって、上記研修時の指導担当者の発言も含めて周囲の態勢から X2 には相当程度の精神的負荷がかかっていたものとみるべきである。

(37)

初任者研修指導担当者から「体調いかににかかわらず学校を休めず、業務を遂行しなければならないとの観念を植え付けられ」「相当程度強い精神的負荷がかかっていたものと推認」と、判決文は記している。したがって、教員 X2 にとっては、うつ病発症後も十分な支援が行われたとは考えられない。

⑥自殺

判決文は、以下のように記している。

X2のうつ病（反応性うつ病又はうつ病エピソード）発症は公務に起因すると認められるところ、反応性うつ病もその病態として希死念慮が出現する蓋然性が高いものと認められるから、いずれにしても、X2の自殺については、うつ病によって正常の認識、行為選択能力が著しく阻害され、又は自殺行為を思いとどまる精神的な抑制力が著しく阻害されている状態で行われたものと推定される。（38）

このように、裁判所は、公務とうつ病との間に因果関係を認めた上で、自殺はうつ病の中で行われたとして、全体として公務と自殺の間に因果関係を認めている。

（3）両裁判所の判断から抽出できること

①長時間勤務、②公務の過重性、③支援の欠如、④うつ病発症、⑤うつ病発症後の支援の欠如、⑥自殺の6項目についての判断は、両裁判所で一致している（表2）。

表2 静岡地裁と東京地裁の6項目の異同

	静岡地裁	東京地裁
①長時間勤務（勤務状況）	認めない	認めない
②公務の過重性	認める	認める
③支援	不十分	不十分
④うつ病発症	公務との因果関係認める	公務との因果関係認める
⑤うつ病発症後の支援	不十分	明示的ではないが不十分
⑥自殺	公務との因果関係認める	公務との因果関係認める

両裁判所は、原告が主張した勤務時間や学級編成などの過重性は認めなかった。しかし、学級運営上の困難から「相当程度の精神的又は肉体的負荷を与える」状態に置かれた教員A・X2に対し、「十分な支援」（静岡38）（東京38）を行わず「全体として業務による強い精神的・肉体的負荷」（東京38）を与えたと認定している。さらに、公務（学級運営上）の精神的又は肉体的負荷だけでは、うつ病発症・自殺となるものではないと考えている。つまり、相当程度の精神的又は肉体的負荷を与える状態と支援の欠如という教員A・X2を取り巻く状況が複合的に原因となって、うつ病発症・自殺に至ったと考えている。そして、裁判所は教員A・X2を取り巻く状況の中でも支援の欠如を重視し、教員A・X2の自殺を公務上の災害と認定した。このことは、教員A・X2を取り巻くような状況下では、学校側に教員A・X2を支援しなければならないという作為義務を認定したことに等しく、十分な支援を行っていればうつ病発症および自殺という結果を回避できたと裁判所は考えていることになる。仮に、学級運営上の精神的又は肉体的負荷だけでうつ病発症・自殺に至ったと裁判所が考えたなら、学級運営上の精神的又は肉体的負荷を生じさせた者、つまり児童や生徒の帰責性が論じられることになる。しかし、判決文にそのような記述は存在しないので、支援の

欠如を重視したと考えるのが正当である。両裁判所は、強度な心理的負荷を与えられ「困っている教員 A・X2」に対し学校（教員集団）が適切に支援を行なったのかという点を問題にしている。

判決文で支援の欠如とうつ病発症・自殺との関係を指摘している両裁判所は、教員 A・X2 に適切な支援をしなかった教員集団に対し、批判的心証を形成していると考えられる。

4. 裁判所から見た実質的な勤務状況 —ラベル付与と孤立化—

両裁判所は、実質的な勤務状況（職場環境・教員の行為・教員相互の関係）について検討している。以下では、判決文に記された実質的な勤務状況を考察する。

(1) 教員 A・X2 を取り巻く状況の変化

両裁判所は、教員 A・X2 を十分な支援を必要としていた教員、つまり学級運営等の公務遂行に「困っている教員」と認めている。

これに対し、教員 A の学校は、「なっとうく会議」の教員 A に関する議事録に「思いこみ激しい、つまらぬプライド強し」(41) との記載があるように、学校組織として教員 A に「困った教員」というラベルを付与したと考えられる。静岡地裁もこの記載に関し「原因が A 自身の指導方法や資質にあるかのような指摘がなされていた」(41) と指摘している。教員 X2 の学校も、「その負荷を倍加させかねない発言もあった」(37) と、東京地裁は指摘している。教員 A・X2 の学校の校長以下指導的立場にある教員は、A・X2 を教員としての資質に問題のある「困った教員」とみていた。以下では、「困っている教員」であった教員 A・X2 が、どのようにして「困った教員」とのラベルを付与されたのかに留意しながら、教員 A・X2 を取り巻く状況の変化をみていく。

① 「困っている教員」—学級運営上の困難

教員 A・X2 は着任後から短期間のうちに、学級での問題行動やトラブルの頻発に見舞われている。教員 A・X2 は新規採用直後には、教職に就く喜びと期待を持っていた。教員 A の初任者研修資料では、4月6日に「これから始まる一年間がとても楽しみでわくわくしている」(静岡 21) と記載されている。教員 X2 は、4月7日に「仕事場がとてもみんな優しく楽しくて雰囲気もいいから本当にいい学校にきたなあって思ってる毎日です」(東京 22) と母親にメールを送信している。

しかし、教員 A・X2 は、着任当初の教職に就く喜びや期待とは裏腹に、短期間のうちに学級内で問題行動が頻繁に生じ、苦悩することとなった。教員 A・X2 は、その状況を改善しようと反省と努力を繰り返すが、学級での出来事や問題行動は改善されないまま、さらに続発した。それに伴い、保護者からの要請・苦情にも対応もしなければならなかった。これらは、「個々の問題ごとにみれば、教師としてクラス担任になれば多くの教師が経験するもの」(静岡 34) であるが、短期間に頻繁に生じ、状況が改善される兆しもないことは教員 A・

X2に共通した状況である。この時点では、教員A・X2は、子どもの問題行動や保護者対応等の学級運営に対して「困っている教員」であった。

②「困った教員」とのラベル付与と孤立感

支援の欠如で、学級の状態は深刻化し、状況は教員A・X2を追い詰めていった。「もはや一人では対応しきれない状況」（静岡37）、「相当の精神的負荷」（東京32）という状況の中で、教員Aは、5月18日前後にはうつ病を発症した（静岡31）。教員X2も「遅くとも同年7月初旬頃までにうつ病を発症」（東京1）した。

静岡地裁は、「なっとうく会議」の内容が「Aに対して批判的な内容となっており、支援という方向での検討が一切見受けられない」（38）と指摘している。また、6月9日の「なっとうく会議」で、教員Aについて「思いこみ激しい、つまらぬプライド強し」（41）と議事録に記載されていると認定している。本来、教員Aに対する具体的な支援内容が検討されるべき「なっとうく会議」の場において、「思い込みが激しくプライドが高い」教員、つまり資質に問題のある教員としてのラベルを教員Aに付与したことになる¹⁾。そして、教員Aにこのようなラベルを付与することで、4年2組は普通の学級であるのに、資質に欠ける教員Aが学級を混乱させているとの解釈を、「なっとうく会議」の参加教員が共有することになった。「なっとうく会議」は、教頭や学年主任や指導教員等の学校運営を担う中心的教員が出席する場である。学校運営の中心的教員である彼らが教員Aにラベルを付与することで、教員Aに対するマイナス情報が教員集団全体にも流布され共有されたと考えられる。

教員X2は、校長から、全教員が出席する夕会（生活指導上の出来事についての情報交換等を目的として勤務終了時刻前頃に職員室で開催される会議）で万引き事件の経緯を報告するよう指示された。（東京20）

夕会で謝罪させることで、万引き事件は教員X2の責任であることになった。そして、教員X2について、学級運営を適切にできない資質に問題のある教員というマイナス情報が教員集団に共有されたことになる。夕会自体は、生徒指導上の情報交換の場として意味がある。しかし、情報交換を超えて、教員個人に謝罪をさせるとなると、教員集団に対する懺悔の場となり、結果的に「困った教員」とのラベルが付与されることになる。

ラベル付与は、いずれも管理職や研修担当教員や学年主任など学校においては中心的な立場にある「小さな権力者」が行っている。そして、権力者によって教員A・X2に対して「資質に問題のある教員」つまり「困った教員」としてのラベルが、教員集団に共有された。学級運営上の問題の原因が教員A・X2自身の資質にあることを教員集団が共有することで、学級の混乱は教員A・X2個人の問題であると理解された。教員集団の他の教員たちは、自分たちは「無答責」であり、「特段何もする必要はない」と理解したことになる。教員Aへのラベルの付与は、教員集団が「無答責」「不作為」であることの合理化の道具となったと

考えられる。

ラベルを付与された教員 A・X2 は、より孤立していった。静岡地裁判決文には「他の教員の十分な支援も受けられないまま孤立感を強め、苦悩していた」（静岡 40）と明確に教員 A の孤立について記している。教員 X2 も夕会で謝罪した頃には、以下のように話していたと判決文に記されている。

X2 は、この頃、同期の X9 教諭や X10 教諭に対し、「学級内のトラブルを X5 校長に相談すると、まず『あなたが悪い』と怒られるし、言えずにいると後になって『何で言わなかったのよ』と怒られるし、どちらにしても怒られる」、「校長によく叱られる」などと話していた。（東京 23）

このように、教員集団からラベルを付与された教員 A・X2 は、孤立感を深化させていた。

③職業上の困難から自己存在上の困難へ

入学式の際に、「これから始まる一年間がとても楽しみでわくわくしている。」（静岡 21）と初任者研修資料に記載した教員 A は、1 ヶ月後の資料では「なぜこんなにも多くの問題がおこるんだろうかと打ち拉がれた思いになる」（静岡 23）と記載していた。さらに、判決文は以下のように記している。

同月 13 日には、A は、授業に出られず、このことについて、初任者研修資料に、「抜け落ちたように気力がなかった」、「自分ではどうしようもなくなって、3 時間目から他の先生にきていただいた」等と記載した。（静岡 23）

6 月 2 日の初任者研修資料に「授業はぐちゃぐちゃ。私は悲しさと子どもへの憤りでいっぱいだった」（静岡 24・25）と記載していた。6 月下旬の教員 A の様子について、判決文は以下のように記している。

A は、同月 21 日及び 22 日の初任者研修資料に「教室での落ち着かない雰囲気、がっかり疲れた」、「私の注意はほとんどきかず、大騒ぎが続いて、どうしたらいいかわからない。疲れきった」等と記載した。（静岡 25）

教員 A は、このように職業上の困難に直面していた。教員 A は、職業上の困難を「誰に相談していいかわからない」（静岡 21）「不安」「焦り」「つらい」（静岡 22）などの言葉で訴えていた。

教員 X2 も職業上の困難に直面していった。判決文に以下のように記されている。

X2は、平成18年5月11日の児童Hの父との電話で、児童Hの父から激しく抗議されたことにショックを受け、翌12日、X7教諭に対し、「上司に言われるままに対応した結果、こんなことになるなんて」などと話していた（東京23）

さらに、クラス内で上履き隠しが続いていた5月中旬頃から6月頃、「どうしてうちのクラスだけこのようなことが起きているのか」（東京23）と同僚に話していた。

学級のトラブルに始まった教員としての職業上の困難は、「なぜこんなにも多くの問題がおこるんだろう」「どうしてうちのクラスだけこのようなことが起きているのか」から、自分は教師としてやれていないという教職アイデンティティ²⁾の喪失に繋がっていった。

教員X2は、5月後半頃から「生きていてもしょうがない」「死にたい」（東京23）と話すようになった³⁾と判決文に記されている。孤立感や自分自身の存在の無価値性を生じ、職業上の困難から自己存在上の困難へと変化していったのである。

④教員集団の支援がうつ病発症と自殺を回避する可能性

判決文の記載で自殺に至るまでの過程をみると、教員A・X2を取り巻く状況が深刻化していったことがわかる。表3は、その過程を概括的に示したものである。

表3 自殺に至る過程

学級で問題発生→改善に努力する当該教員→職場での支援の欠如 [*] →学級での問題恒常化→教師としてやれていない（職業上の困難）→ラベルの付与と支援の欠如→孤立感→うつ病発症→生きている意味の消失（自己存在上の困難）→自殺
--

※支援の欠如した状態は、当該教員の自殺まで継続していた。

学級運営上の困難を発端とした教員としての職業上の困難を、孤立感を伴いながら自己存在上への困難へと変化させた触媒が、支援の欠如である。この点で、裁判所が支援の欠如を重大視したと理解できる。

教員集団の支援を受けることなく、「困った教員」というラベルを付与され、孤立感を持ちうつ病を発症した教員A・X2は、自己の存在にすら価値を見出せなくなり（自己存在上の困難）うつ病を発症し自殺に至った。

両裁判所は、教員集団からの「十分な支援」があれば、うつ病発症・自殺という結果を回避できる可能性は相当程度あると考えている。両裁判所は、実質的な勤務状況を検討する中で、「十分な支援」の欠如とうつ病発症・自殺という結果との関係を重視し、公務災害認定という形で事後救済をはかった。それが、判決文の主文である。その主文に至る「第3当裁判所の判断」「第3争点に対する判断」において、支援の欠如を厳しく指摘している。両裁判は公務災害認定を求めるものであったので、被告の過失は問題とされていない。

しかし、雇用契約上の安全配慮義務違反に基づく損害賠償請求の裁判であれば、裁判所は

被告の過失を認めた可能性もある。その程度に、裁判所は、支援の欠如を厳しく指摘したと考えられる。

5. 選択肢のない行為選択

教員 A・X2 ともに支援の欠如によってうつ病、自殺に至った。教員 A・X2 ともに、「自殺」という行為選択をしているように思われるが、果たしてそうであろうか。

静岡地裁は以下のように述べている。

Aについては、かかる精神障害によって正常の認識、行為選択能力が著しく阻害され、又は自殺を思い止る精神的な抑制力が著しく阻害されている状態で自殺が行われたのと推定される。そして、Aが自殺直前で公務を遂行し、コンビニエンスストアでライターを、ガソリンスタンドで灯油を購入した上、車両に火を付ける方法で自殺を図るといふ行為を踏えて、そのことをとってAが正常の認識、行為選択能力あるいは自殺行為を思い止る精神的な抑制力を有していたのと認めることは困難であり、他に上記推定を覆すに足る事情はない。(静岡 43)

東京地裁も以下のように述べている。

X2の自殺については、うつ病によって正常の認識、行為選択能力が著しく阻害され、又は自殺行為を思いとどまる精神的な抑制力が著しく阻害されている状態で行われたものと推定される。(東京 38)

行為選択をするには、選択肢がなければならない。しかし、選択肢自体が教員 A・X2 には存在しなかったと裁判官は解釈している。「正常の認識」「行為選択能力が著しく阻害」された状況とは、正常な行為ができず、自殺を避ける行為がなかったということである。つまり、これは、選択肢がない中での行為選択ということになる。その意味で、裁判官は、うつ病発症のもとでは、自殺は避けられないもの、不可避の結果であると解釈し、うつ病発症による自殺を公務災害と認定したのである。

6. 支援できない教員集団としてのラベル容認者

本章では、「困っている教員」が「困った教員」となり、教員集団の中で孤立し、自殺に至った過程を明らかにした。両判決文は、公務による心理的負荷が過重な状況下において当該教員に対し十分な支援がなされず、結果としてうつ病発症・自殺となったとしている。

管理職や学年主任、指導教諭など学校における「小さな権力者」によって教員 A・X2 は「困った教員」としてのラベルを付与された。これは、Becker が以下に述べているように

ラベリングの状態である。

あらゆる社会集団はいろいろな規則をつくり、それをその時々、場合に応じて 執行しようとする。社会の規則は、さまざまな状況とその状況にふさわしい行動の種類を定義し、個々の行為を「善」として奨励し、あるいは「悪」として禁止する。ある規則が執行された場合、それに違反したとおぼしい人物は、特殊な人間——集団合意にもとづくもろもろ規則にのっとった生き方の期待できない人間——と考えられる。つまり彼は、アウトサイダーと見做されるのである (Becker 1963=1993: 7)

つまり、校長以下「小さな権力者」は、「学級運営を円滑に行うことができる資質がある」ことが「善」であり、「学級運営ができない資質に欠ける」うえに、「思い込み激しい、つまらぬプライド強い」教員は「悪」として規則にのっとった生き方の期待できない人間と考えられた。こうして、校長以下「小さな権力者」が教員 A に対してラベルを付与したと考えられる。

さらに、学校における圧倒的多数である他の教員は、困っている状況にある教員 A・X2 に対して、「何もしない」という不作為の行為選択をした。「小さな権力者」によって付与されたラベルを、集団の構成員である大多数の教員が容認し、同調したことになる。圧倒的多数の不作為の同調、容認がラベルリングの状態へと促進したことになる。

この点に関して、Becker は、以下のように述べている。

相互作用論の主な成果は、研究テーマとしてこのようなドラマに関心の焦点を当ててきたことである。とりわけ、これまであまり研究されていない当事者、つまり逸脱という汚名の固定化を行なう権力をもった人びと——たとえば、警察、裁判所、医者、教職員、両親に焦点を定めてきたことである。(Becker 1973=2011: 181)

Becker は、ラベルを付与する側の人々に研究の視点を転換することで逸脱現象の研究の考察領域を広げた。しかし、集団の中で圧倒的多数を占めるラベル容認者については、研究対象には取り上げていない。本章では、大多数を占めるラベル容認者たちの不作為の行為選択が、ラベリングという状態成立の一要素であることを示した。

しかし、教員 A・X2 以外の教員に、はたして支援を行う余裕が物理的・心理的に存在したかという点には疑問が残る。両裁判所は、公務災害であるかを判断しているので、教員 A・X2 以外の教員の勤務状況についての記載は少ない。東京地裁判決文は、X2 を含む教員の勤務状況について、以下のように記している。

原告らは、休憩時間は 5 分程度しかとれなかったと主張するところ、証拠 (乙 29 資

料 57) によれば, X2 を含む教員の多くが, 児童の指導や提出物・プリント等の整理で, 1 日 2 回の休息時間に十分な休息がとれない状況であったことは認められるものの, 45 分の休憩時間のうち毎日 5 分程度しか休憩が取れなかったことを認めるに足りる証拠はない。(35)

当時の X1 小学校は, 新任でない教員も含め, 多くの教職員が日常的に残業を行っている状況 (36)

判決文に, X1 小学校における教員の多忙さと日常的な残業(長時間勤務)の存在を記載されている点は, 注目される。この判決文の記載と「学校や教職員の現状について」(文部科学省 2015a)の記述を考え合わせると, A・X2 以外の教員も多忙な状況にあったのではないかと推測できる。加えて「学校・教職員の在り方及び教職調整額の見直し等に関する作業部会(第 6 回)」の配布資料(文部科学省 2009)をみると, 小学校教員の 90.7%が「授業の準備をする時間が足りない」92%が「教員が行うべき仕事が多すぎる」と回答している。これらを斟酌すると, 教員 A・X2 以外の教員に支援を行う余裕がなかったのではないかと考えられる。そうした勤務状況の中, 「困った教員」つまり資質に問題があるというラベルを容認することで, 他の教員にとって支援をしないこと(不作為)を合理化したものと考えられる。勤務状況の厳しさが, ラベルを容易に共有させる一因となっている可能性がある。資質に問題のある「困った教員」というラベルを容認することで, 教員集団は一つの解決をみたことになる。このように考えるならば, 長時間勤務等の多忙さがうつ病発症・自殺の直接的原因でなくても, 教員集団が「困っている教員」への支援を躊躇する程度には影響していたといえる。判決文には記されていないが, 形式的勤務状況としての長時間勤務等の多忙さという状況がうつ病発症・自殺に間接的ないしは背景的に影響し, 実質的勤務状況の過重性を促進させたと考えられる。

上記のように考えるならば, 当該学校および教員集団に支援をも求めること自体が不可能ではないかと推量される。長時間勤務, 多忙という状況の中で「支援できない教員集団」になっていると考えられる。その中で, 支援できない=不作為の合理化の道具としてラベル容認が行なわれたとすれば, 長時間勤務等を放置してしまった教育行政にも共犯性があるといえる。両事件の裁判は, 当該教員の学校で起こった特殊的な事情に依拠するミクロな出来事から, 現在の学校と教育行政が抱える一般的な問題であるマクロな出来事へと変化させたと考えられる。そして, ミクロの日常生活の小集団のラベリング過程が, マクロの全体社会と相互作用していると考えられる。この点については, 付論で述べる。

[注]

- 1) 教員 A の母親は陳述書で「百合子は学校内でダメな先生とレッテルを貼られていたのではないかと感じました。」(佐藤博 2012: 42)と述べている。

- 2) 久富は教職アイデンティティの保持について「自分は教師としてそれなりに仕事をやれている」(久富 2017: 149) という感覚や自己イメージとし、「アイデンティティは他者からの肯定的評価があって再帰的に確保される」(久富 2010b: 154) と述べている.
- 3) 教員 A は日記に「生きているのがつらい」(佐藤博 2012: 93) と記していた.

第5章 被ラベル付与者の生活の継続プロセス

前章までに、ラベルを付与された教員が自分の置かれた状況をどのように解釈し、行為選択を行なったのかについて述べてきた。しかし、ラベルを付与され、被排除者となった個人は、その後の生活をどのように継続していくのかという疑問が残る。実際、被ラベル付与者の生活は、ラベリング過程で終わりではなく、その後も継続していく。第1章で述べたように、「逸脱の相互作用論」に依拠したラベリング過程の延長線上には、集団において排除され疎外感を持った個人が、自己と自己の生活をさらに継続していくドラマが存在すると考えられる。そこで本章では、ラベリングの結果として集団から排除され疲弊・孤立した教員（被排除者となった被ラベル付与者）がサバイバルしながら生活を継続していくプロセスを検討する。

1. 被ラベル付与者の排除からの生活の継続

本研究で検討した日常生活上の小集団におけるラベリング過程(3章・4章)においては、被ラベル付与者が個人＝単数形であった。Beckerが『アウトサイダーズ』で示した被ラベル付与者は、複数形であり集団であった。そのため、被ラベル付与者は逸脱下位文化を形成し、彼らに排除から生じる孤立感は存在しなかった。しかし、本研究の事例のように、日常生活上の小集団におけるラベリング過程では、多くの場合、被ラベル付与者が単数なので基本的に集団化することはない。それゆえに、日常生活上の小集団におけるラベリングは、被ラベル付与者の孤立感を生じさせやすいと考えられる。ラベルを付与された個人の排除に起因する孤立感は、個人の所産ではなく集団によってもたらされている。この点Beckerは、逸脱も集合行為であると以下のように述べている。

人間のあらゆる活動を集合行動とみなすならば、逸脱もまた集合行動とみなさなければならない。その結果はといえば、その一つは私が「相互作用論的」と呼ぶものの見方にほかならない。ひらたく言えば、このものの見方は、逸脱というエピソードに登場する人びとすべてを観察することを私たちに要求するということである。そうすれば、逸脱行動が多くの人びとや集団による公然のあるいは暗黙の協力があってこそなされるという事実を発見するのだ。(Becker 1973=2011:178)

Beckerに従うならばラベル付与は、相互作用の中で行なわれると理解できる。しかし、Beckerは、ラベルを付与された個人が、以後どのように生活を維持するのかについては述べていない。そこで、本章では、教員としての生活の連続性を維持できたベテラン教員P・Q(初出)と、自殺によって生活の連続性を絶たれた新任教員A・X2の異同を探り、ラベリングの結果として集団から排除され疲弊・孤立化した教員が生活を継続していくプロセ

ス（状況の理解・行為選択）と継続を可能にする要因を検討する。

2. 教員 P・Q と A・X2 の状況

教員 Q 以外の教員 P・A・X2 については、既述した。しかし、本章での検討のために必要な部分を記す。したがって、前章までの記述と重複する箇所が存在する。

(1) 教員 P

教員 P は Y 市では、組合に加入していなかった。ある日、同じ職場に勤務していた教員組合の執行委員 E に呼ばれ、教員組合への加入について話し合った。そこでの会話は、次のようなものであった。

「あんたなんで組合入らへんの。」

「納得したら入りますけど、私、選挙のときに自分の応援もしてないような人に、電話をかけるようなそんなことはやりたくないんです。」

「俺らのメンツが立たんやろ。おまえをここの学校おられんようにしてやる」

執行委員 E とのやりとりに威圧を感じた教員 P は、家族に事情を話した。教員 P の家族は翌日、教育委員会に相談した。教員 P の家族が教育委員会に相談をした翌日の分会会議以後、教員 P は、挨拶をしても△△党系の組合員 2 人以外、全員から無視された。結果として、教員 P は教員組合への加入を断ったことで、組合に加入しない（同調しない）「裏切者」とのラベルを付与された。日教組は、設立当時「教え子を再び戦場に送るな」というスローガンを掲げていた。これは、戦前の軍国主義教育に加担してしまったという強い自己否定から生まれている。この取り返しようなない過ちを再び犯さないために、民主主義があった。この自分自身に厳しい「教え子を再び戦場に送るな」の淵源が、時の経過と組合員の新陳代謝を経る中で忘却され、日教組に加盟しないことが単に「裏切者」として残ったという沿革がある。そして、分会会議以降、教員組合という集団だけではなく、勤務校の教員集団（教員組合を含んだ学校集団）からも排除された。

教員 P の家族が教育委員会に相談した後の執行委員の対応は、威圧的対応を改善するのではなく、挨拶すら他の教員が行わないように仕向けた。この点から見れば、教員でもある執行委員 E にとって、教育委員会は実質的権限（教員に対する指導監督）を持っていなかったと考えられる。

教員 P が次に語っているエピソードは、学校内での執行委員 E の影響力の強さを示している。教員 P が指導したイベントの評判がよくメディアからの取材を受けた。その翌年にも取材依頼があった際、「その辺の連中（執行委員 E および同調者）」が「P さんを目立たせるようなことをさすな」と校長に申し入れた。それを受けて校長は、教員 P に「（メディアに）出んといてね」と言った。

学校という組織の責任者である校長に実質的な権限はなく、執行委員 E に実権があったと考えられる。このように、執行委員 E の影響力が強く、さらに教員組合という集団を超えて他の集団にも影響力が及んでいたため、教員 P は教員組合を含む勤務校の教員集団から排除されることになった。

教員 P は、教員集団からは同調しない「裏切者」としてラベルを付与され排除されていたが、児童との関係は良好であった。前年度、学級崩壊状態であったクラスを新たに担当し、運動会での踊りをきっかけにクラスを蘇らせ、教育実践で効果を上げることができた。問題行動を多く起こしていた児童が、ソーラン節をセンターで踊ったことをきっかけに、以下のように変化していった。

国語の漢字の書き取りは 100 点なるまでたくさん刷っとくんですよ。1 回で合格する子はそれでいいけど、何回も落ちる子はずっとそれでも 100 点になるまで、その漢字の書き取りテスト、もうずーっとやらせてた。彼が全然あかんかったのに、そのよさこいソーランを踊った後かな、私のところに星砂を持ってきてね。先生、この星砂あげるわ言うて。ありがとうって言うんです。僕ね、ソーラン節パワーでこれからも算数も国語も頑張るわって言ったんです。

その「彼」は、「100 点取るようになったんです。勉強するようになったんです」と著しい変化を遂げた。この教員 P と「彼」との関係は、他の児童とも築かれていた。しかし、教員 P にとって教員集団との関係は、以下に語っているように、深刻なものであった。

もう私は来年ここないって。なんとでもしてくれって。ただ私は淡々と仕事を、子どもたちと一緒に。だから職員室に帰ることがほとんどなかったですね。会議があるときは帰りますけれども、それ以外のときはずっと子どもたちと一緒に。放課後も子どもたちに宿題やりなさいとかね、そういうことをずっと。ずっと教室におりました。職員室に帰らなかった。ろくなことない。

結局教員 P は、放課後も「職員室」ではなく、「教室」に自分の居場所を求めた。教員 P にとって、「教室」は、避難所となっていた。

(2) 教員 Q

教員 Q は、教員採用後 17 年間で 3 つの学校で勤務した後、4 校目の小学校に転任した。その小学校は、1 学年に 1 クラスしかない単学級の学校であった。教員 Q は着任直後から、教員集団に対して「違和感があることがすごい多い」と感じていた。教員 Q の持った「違和感」は、3 点あった。

1点目は同僚教員に関する「違和感」であった。同僚教員に対する違和感は、大きく2つからなっていた。1つ目は、「なんであそこ（クラス）は、いつも先生が子どもを抱っこしてるんだとか、いつも給食残してる」という教育実践に対するものであった。それは、教員としての指導観に関する違和感といえる。「単学級の世界やから、別に横のクラスと比較されるわけでもなく」と教員Qが述べているように、学級王国化していた。2つ目は、同僚教員に対する不信である。「当たり障りのない話はするけど、本心は言えないです。だって、信用できひんから。」と語った教員Qは、その理由を「悪いうわさが広がる。一瞬に広がる。身に覚えがないことまで、付け足されて広がる。」と述べていた。こうした状況を教員Qは、「同僚力っていうんが、めっちゃめっちゃ低い。」と表現していた。

2点目は、学校全体に影響力を持つ教員Fに対する「違和感」である。教員Fは、自分のクラスの保護者だけではなく、他のクラスの保護者ともネットワークを構築していた。教員Qのクラスの件でも、保護者が教員Fに連絡し、教員Fが教員Qに指示すると、次のように語っていた。

（Fは）教師やけど、でも、（保護者と）メールのやり取りもするし、お母さんもすごい好きみたい、Fのことをな。奉ってるって感じで、大好きみたいで、何かとつながってるねん。だから、やりにくいねん、こっちは。なんか相談もこっちに来ずに、向こう（教員F）に行ってしまう。向こう（教員F）は何だお前（教員Q）って、こうしとけっていうのまで、こう来るからな。

さらに、同僚教員の教員Fへの対応も「ほかの教員は何も言えない」「言ったら自分がほされるから」「あまりにも自分の天下過ぎる」と述べていた。このように教員Qは、教員Fを他の教員や保護者に対して影響力がある「小さな権力者」と理解していた。

3点目は、管理職（校長・教頭）に関する「違和感」である。教員Qが教員Fについて否定的な意見を管理職に言うと、「そんな、たいしたことじゃないよ」「Fさんなりのパフォーマンスだからね」と教員Fの行動を認める発言をしていた。さらに、教員Qが職員会議等で発言すると、以下のように反応されたと語っていた。

「だったらQさんがすればいいじゃん」って、バーツと言ったりとかな。「何、言ってるねん」みたいなことをな。

職会中に意見言ったもんなら、次の日にコピーが置いててん。「職員会議は校長が主催する機関であるから、決定権は全て校長にある」と。だから、言うなってこと。私のところに、校長の諮問機関って、そんなコピーが置いてた。

教頭先生に、「これ、意見したら駄目ってことですか」って言ったら、「そうや」て。

「じゃあ、職会なんて意味がないじゃないですか」って（言ったら）「そうやで、意

味なんかないと思うで」って言われて。「決定は校長がするから、あんたが何を言おうとも、それは決定にはならへんから意味はないで」って言われて。

この3点の違和感を持った教員 Q は、教員 F を中心とした教員集団に「大したことのないことに食ってかかる困った教員」とのラベル付与された。そして、教員 F を中心に管理職を含む教員集団から排除され、保護者にも身に覚えのない悪い噂を広げられ、「孤立感」を感じていた。精神的に追い込まれた教員 Q は、以下のように語っていた。

休みたい、すごく。でも、10月になったし、どうしても行けへんかった。1日休んだ。1日やけどな。もうあかんかってん、ホンマに。どうしても行けへんくって、1日休んで、連休やって3連休、私、金曜日に休んだんや。土、日、月3連休あって、火曜日の朝がホンマにあかんかって、もう、あかん、休もうと思ってんけど、多分、火曜日の朝、休んだら、多分ね、ずっとあかんかったと思う。ここで行かんかったら私、多分、フェードアウトやって思って、なんとかかんとか行って。ほんなら子どもがかわいかってんな、クラスの子がな。「先生」とかって言うやん、無邪気に。ああ、なんか良かった、来てみたい感じになって行けてんねんけどな。子どもに救われてんけどな。

同僚は嫌、それは嫌。子どもはいいねん、ホンマにかわいいねん。同僚はきつい、ちよときついな。

教員 Q は教員集団では厳しい状況であったが、児童との関係は良好であった。保護者との関係については、以下のように語っている。

(2週間後に参観)あるし、その母代表で、「先生、言われてますよ」っていう人も、そんなことわざわざ言いに来ること。きつかってんで、「先生は愛情がない」とか言われてん。私、愛情だけでやってるつもりやってんね。それがなかったら、私、子どものことだけを考えて高めたいとかこうしたいとかいう気持ちだけでやってんのに、「先生、冷たい」とか、「厳しい」とか「愛情がない」とかって言われたら、私がしてきたことは、全部なくなんねんな。もうガクってきてしまって、それからあかんねん、ホンマにあかんねん。頑張れへんかって、それから。それがもう、今月の頭かな？参観やから。

その学級集会のときの話で分かってもらえた人も居るし、全員、保護者が、私に否定的なわけじゃなくって、すごく分かってくれる人もおって、「先生、どうしたん？」とか言って、「先生、急に泣きはるからビックリしたわ」言うて、「Q先生になんか、そういう人がおったら私が言ったあげる」って守ってくれる人も居るねんね。「先生は全然、悪くないよ」とかってすごい分かってくれる人も実際、何人かいらっしゃって、それも嬉しかってんけど、1回な、そう言ってもらって、私も何人かの言葉が残ったし、実際、

そうやって私のことを否定的に見てたわけやから、私は頑張ってきたつもりやねんけど、全部、裏目、裏目に出とってんやなって思ったら、なんかね、頑張ったことが逆に行くねん。たまらんわ。たまらんとか思って。もう頑張らんとことか思っちゃってんな、ここでは。頑張っても、余計に言われちゃうから、目立たず、ひっそりと。ニコニコ、優しく、それこそ前の担任がしとったみたいによしよしってして、(児童を)赤ちゃんみたいによしよしって。なんでも好きにしていよいよ、(給食)残していよいよ、宿題もいよいよって言いながら過ごせばいいわと思って。ほんまはあかんねんけど、私の知ったことやないから、それは。決めてしまっ、あかんねん、今。私も自分を守らあかんから、壊れたら、つぶれるわけいかへんから、必死やから、こっちも。自分を守ろうって決めて今に至ってんねんけど。ごめん、不安定やねん、すごく。

「悪い噂」に同調する否定的保護者がいる一方で、協力的な保護者も存在していると教員 Q は理解していた。しかし、精神的に厳しい状況に追いやられていた。

教員集団から「大したことないことに食ってかかる困った教員」とのラベルを付与された教員 Q は、以下のように語っている。

職員室に行ったら、また息詰まって余計しんどいから、それやったらまだ引きこもってるほうが。教室自体は嫌いじゃないし、クラスの子もいろいろ課題はあるけど罪はないからね、子どもにはね。別に悪くないから、かわいいし。一番、私の居場所は教室なんだよね。職員室じゃないねん。

会議がなければ教室にこもってます。

教員 Q も教員 P と同様に、「職員室」ではなく「教室」に自分の居場所を求めた。教員 P と同様に、「教室」が教員 Q の避難所となっていた。

(3) 教員 A・X2

新規採用教員であった教員 A・X2 は、ともに着任後まもなく担当していたクラスで、数々の問題が発生し、恒常化していた。そして、保護者からの要請・苦情への対処に追われた。

教員 A・X2 の公務は、「新規採用教員の指導能力ないし対応能力を著しく逸脱した深刻な過重性を有するもの(教員 A)」「相当の精神的負荷を与える事象(教員 A・X2)」であったと両裁判所は認定している。このような状況のもと、管理職を含む勤務校の教員集団は教員 A・X2 に対して、「支援」を行うことはなかったと裁判所は判断している。

さらに、教員 A に対して、学年主任や管理職を中心とする教員集団は、「思いこみ激しい、つまらぬプライド強し」と「その原因が A 自身の指導方法や資質にあるかのような指摘」をしたと判決文に記されている。教員 X2 も校長から、全教員が出席する夕会(生活指導上

の出来事についての情報交換等を目的として勤務終了時刻前頃に職員室で開催される会議)で万引き事件の経緯を報告するよう指示され(東京 20)、「お手数かけてすみません」「このようなことがないようにしたいと思います」(33-4)と謝罪したと記されている。

教員 A・X2 は、管理職を含む教員集団から、「資質に問題がある困った教員」とのラベルを付与され、「支援の欠如」によって孤立感を強めた。

3. 教員 P・Q・A・X2 の教員集団・児童・保護者との関係

教員 P・Q・A・X2 は、「孤立」していったという点で、4 人の置かれた状況は類似している。しかし、対児童との関係においては、教員 P・Q と教員 A・X2 とでは、違いがあった(表 1)。児童との関係が良好であった教員 P・Q は、主観としての居場所を「職員室」ではなく、児童とともに過ごす「教室」に求めた。そして、教室という居場所は、教員 P・Q にとって「避難所」であった。

一方、教員 A・X2 は、児童との関係も、保護者との関係も良好ではなかった。結果として、教員 A・X2 にとっての主観としての居場所は「職員室」でも「教室」でもなかった。それは、教員 A・X2 にとっての「避難所」が、学校になかったことを意味している。この点で、教員 P・Q と異なっていた。

表 1 教員と教員集団・児童・保護者の関係

	対教員集団	対児童	対保護者
P	× 同調しない「裏切者」教員	○	○ 信頼
Q	× くっついてかかる困った教員	○	×○ 否定と協力
A	× 資質に問題のある困った教員	×	×
X2	× 資質に問題のある困った教員	×	×

4. 教員 P・Q と A・X2 の行為選択

(1) 教員 P・Q の行為選択過程

ラベルを付与され排除された教員 P・Q は、教職経験 10 年以上であり、数回の転勤を経験している。そして、教員 P・Q には、過去に児童・保護者との関係を良好に築いてきたというプラスの経験があった。さらに、教員 P・Q には、現在の状況へ立ち向かわせる過去のライフストーリー(生活経験)があった。

教員 P は、毎日苦痛に耐えながらも以下のようなことを考えていた。

25 年間ぐらい、舅と姑に仕えてたんですよ。勤め先行ってるほうが絶対にパラダイス。どんなことがあっても。比較の問題

私と妹はいつも(母親の)顔色ばかり見て育ってきたから、そういう意味の強さみたいな、当たられようが何しようが、環境がそう育てたのかも分からない。

私がやっぱり仕事を持たなきゃいけないなと思ったのが、父親の会社がうまくいってるときは良かったですよ。ところが傾いちゃったんですよ。ほなもう、お金が入らなくなって。そういうふうになってね、そういう中でも父親、早く死んでしまったんだけど。これはやっぱりちゃんと、手に職がなかったら、母親のようになってしまうと。情緒不安定になると。だから絶対にやっぱり、手に職を付けて、何としても生きていこうと。そういうのがやっぱり原点にあるのかな。だからこそ私は、こうしてやっていけるんかも分からへん。どんなことがあったって、負けへんでって。

だから、じいさんばあさん、うちのしゅうとしゅうとめのことだって、いい話じゃないからね。もう終わったことっていう。でも、そういうことを経験して今の自分があるのかなっていう気はするんですよ。どんなことにもめげない。そりゃ、学校行ってるほうがよっぽどまし。学校行くの、嫌じゃなくて。家はもっと悲惨。だから学校行ってるほうがね、まし。(中略) やっぱり人っていうのは、環境ですよ。私もそういう、あんまり恵まれてない環境で育ってるから、強くならざるを、強いと人が見てるとすればそう。私は全然自分で思っていないけども。

教員 P は、生活経験から、母親を反面教師として仕事をして自立していくことが生きることであると感じていた。そして、「どんなことがあっても負けへん」という意思を持っていた。また、25年間姑につかえた経験から「学校に勤めるほうがまし」と「比較」することで心理的負担を軽減させようとしていた。

教員 Q は、実母を、学生時代に亡くしている。そのため出産、育児など一人で抱え込む生活であった。これらのストレスが重なり、過去に一度休職した経験がある。その時のことについて、以下のように語った。

私が休んだときに、不安定で、軽いうつ？のときに、もう仕事辞めますって言ったときに、(校長が) すごい軽いノリやってんけど、「また、後にし(後にしなさい)」みたいな感じで。「今、決めんでも、わしが何とかしとったるし」って感じで。「もう少し、3学期の終わりでええんちゃうか？」って感じで。結構、軽いノリでね、してくれてん。重大事件じゃなくて、「ようあることやし」みたいな感じで。それが逆に私はすごい救われて、話もよう聞いてくれたしね、「どこが、しんどかったんや」とかね、「今、どう」とかね。その都度、家、近いし、よく話聞いてくれて、どんどん、どんどん私、症状が改善されてったんです。カウンセリングみたいな、カウンセラーみたいな感じ？

当時の管理職(校長)の支援によって症状が改善し教職を継続できた。その経験から、以下のように語っている。

(休もうと)思ったけどな. 私, 1回病気になって休んでるから. ちょっとその辺も分かるというか, やばいなって気持ちがちよっと見えるから, 自分でね. コントロールはちよっとできる.

そうやねん. 家が協力もしてもらえるし, 仕事でこうやって私があかんかっても, 割とそんな責めずに黙っておってくれるから. そこは一瞬, リセットできてるんやろね.

教員 Q は, 過去の休職経験から「コントロール」し「リセット」しながら働き続けることができた.

教員 P・Q は, とともに教職経験も含めた生活経験が過酷な状況の中でも「勤務を継続する」ことを可能にする要因の1つとなっていた.

また, 教員 P には, それまでの勤務校に「今でも年賀状をやり取り」をし, 「仲良しやった」元同僚など仲間(支援者)が存在した. 教員 Q にも, それまでの勤務校に「しゃべれる人」「いまだに, 会ったらほっとする」支援者が存在した. 加えて数少ないながらも, 「3年間は耐えよう」と支援しあえる現任校での同僚(仲間)の存在もあった. 教員 P・Q はともに同僚との関係においても過去にプラスの経験を持ち, 現在でも数人の支援者・相談者の存在があった.

教員 P は, 当時の状況を以下のように語っている.

やっぱりトラウマがありますね. 自分の中で, 悪い経験が2回あるじゃないですか. その最初の学校(X市の前に勤務)とね, 4校目のY市の学校という2つのトラウマがね, 必ずしもね, 私 Y を出るときは思ったの. こんなどん底から出るんだから, これ以上悪うなりようがないと. ほんたら, ○○(転出希望校)がどんなとこか知らないけども, ここより悪いところはない自信はあったんですよ. なんか周りの人は口も利いてくれへんしね, なんじゃいこれっていう.

教員 Q も以下のように語っている.

もう嫌やってん. 居られへんかった, 私, ちょっとやっぱり. ○○小(現任校)でこんなふうになったし, 他の学校行っても同じことされるんちゃうかと思うたら怖いし, ちょっと逃げたい気持ちもあって.

そして, 教員 P・Q は, 状況を変える方法を模索しながら数人の支援者に相談した. 教員 P は, 転勤する前に転勤先候補について以下のようにリサーチした.

2人の人に「いいよ」って言われたから. 両方, ○○学校と△△学校を知ってる人に

「〇〇学校がいいよ」って言われて、中学校から〇〇学校に変わってきた人が「〇〇、いいよ」って言われて、だからもう〇〇学校いいよと思った。ここに絶対居ようと思っ
て。組合のことも聞いた。「全然大丈夫よ」って。全然大丈夫。全く、P先生が一番困
ってた部分を難なくクリアできるよって。

教員 Q も、現任校の状況や転勤についての相談を次のように語った。

こっちの価値観と本当、違い過ぎて、もう信じられへんことがいっぱいあったんです
よ、そんなことで。わけ分からへんとかって思って。何でここに来てしまったんやろう
って、ずっと言ってた、1年目も。でも、◎◎先生に、1回、Qさんって、どんだけし
んどいことがあってもね、3年間は我慢しなさいよって言われて、じゃないとあなたが
マイナスつくよって言われたん。自分が悪くなくても世間の目って厳しいから、1年、
2年で出てしまったら、なんかあの人にはあるなって思われるって。3年間は我慢しな
さいって言われてん。それ守って3年間は耐えようって、▽▽さん（同僚）と誓って、
今、3年目。耐えてるからもういいかと思って。よう頑張ったと思って。

教員としての経験と生活経験という 2 つの側面は行為選択に大きく影響している。教員
P は、「孤立」した状況を変えるために以下のように語っている。

その環境やとか。でもやっぱり Y（市）からは逃げ出したかな。あれはもうたまら
ないわ。あそこまでやられるとね（中略）

次に希望を持って逃げ出したということやね。でもね、人生ってどう転ぶかは、本当
分かんないのよ。

教員 P が選択した行為は「転勤希望」であった。所属集団を自ら変更することで「環境」
を変えていくということである。

教員 Q も、以下のように語っている。

暮らせないから。取りあえずでも、結論は、私の中では、転勤願は書きます。3年や
けど書く。それはもう決定した。留任も書かないです。これ以上、3年間おったからえ
えかと思って。

もう嫌やってん。居られへんかった、私、ちょっとやっぱり。この学校でこんなふう
になったし、他の学校行っても同じことされるんちゃうかと思うたら怖いし、ちょっと
逃げたい気持ちもあって。

教員 Q が選択した行為も、「転勤希望」であった。

(2) 教員 A・X2 の行為選択過程

教員 A・X2 は、新規採用教員なので、転勤経験どころか教員としての実務経験がなかった。さらに、新規採用教員の場合、採用後 1 年での転勤は希望できない。

教員 A は、「着任して 1 か月も経たないうちに次々と起こるクラス内での問題に直面し」（静岡 40）「児童らによる問題行動の内容やその頻度、新規採用教員である A の経験の乏しさから事態が改善するに至らなかった」（静岡 37）と記されているように、児童との関係でつまずき、保護者との関係も悪化していった。新規採用教員であった教員 A にとってマイナスの教職経験しかなかった。教員 X2 も、同様である。

また、教員 A・X2 についての過去の生活経験の記載は見当たらない。教員 A が、別の小学校に補助教員として 1 年間勤務した経験については、裁判所が以下のように記している。

A の職務による強度の心理的負荷は、4 年 2 組の担任という責任ある立場において児童 N やその他の児童らに対して指導を行う中で、同クラスをまとめようとするもののがうまく機能しないことにより初めて生じたものと認められるのであるから、前年度に同じ小学校で補助教員として勤務していた経験があることをもって、A の職務による心理的負荷が軽減されるとは解されない

補助教員としての経験とクラス担任として生じたマイナスの経験を裁判所は明確に区別している。教員 A が思い描いていた子ども像と、学級担任として実際に対面した子どもとは違っていた。

教員 X2 は、初めて経験する児童の問題行動や保護者対応に「ショックを受け」「上司に言われるままに対応した結果、こんなことになるなんて」などと話していた。

教員 A・X2 にとっての一連の出来事は、今までに経験したことのないことでありダメージの大きいものであった。

そして、同僚との関係においても、「声をかけてくれる人」はいるが、「他の教員の十分な支援も受けられないまま孤立感を強め、苦悩していた」（静岡 40）と判決文に記されているように支援者もなく、マイナスの経験しかなかった教員 A・X2 は行き詰まり、孤立感を強め、現状に耐える日々が続いた。

教員としてマイナスの経験しかなかった教員 A は、「経験の乏しい新規採用教員として苦悩しながらもかかる公務と向き合い、真摯に取り組んでいた」（静岡 39）と記されているように、自らの環境（転勤等）を変えるという発想が存在していなかった。教員 X2 については、「退職した場合に教員を続けられるのか不安に思っている様子を見せ、勤務継続を強く希望していた」「体調いかににかかわらず学校を休めず、業務を遂行しなければならないと

の観念を植え付けられ」ていたと判決文に記されている。教員 X2 にとっても環境を変えるという発想が存在していなかった。むしろ、うつ病発症によりそうした発想を持つことができなかったと考えられる。

そして、行き詰まった教員 A は、以下のように自殺という行為を選択した。

精神障害によって正常の認識、行為選択能力が著しく阻害され、又は自殺を思い止まる精神的な抑制力が著しく阻害されている状態で自殺が行われたものと推定される。
(静岡 42)

教員 X2 も同様であった。しかし、教員 A・X2 の自殺という行為選択を、そのような状況下では不可避と裁判所は判断したので、公務災害と認めた。その意味で、教員 A・X2 の行為選択は、選択肢のない選択であったと言える。

(3) 結果

教員 P は、「転勤希望」により県立学校へ転勤し、所属集団を変更することができた。教員 P は、転勤先の学校について以下のように語っている。

少なくともそういう意地悪される方はないし。言うても、普通の話ができれば私はそれでいいと思ってるんでね。だから今までの経験がすさまじかったからね。(中略) 私ここの学校に来て、こういう中でおはよう言うてね、昨日ああやったん、こうやってんって話してね、こういうことも楽しいんですよ

教員 P は、転勤により所属集団(学校)を変えることで「組合に入らない者は裏切者」というラベルと排除から解放された。

教員 Q も「転勤希望」を提出した。しかし、転勤できず、留任となった。ところが、「小さな権力者」であった教員 F が校長とともに転勤し、所属集団のメンバー構成が著しく変化した。教員 Q は、「転勤できなかったけど、雰囲気は変わった」と話していたように、「たいしたことないことに食ってかかる教員」というラベルと排除から解放された。教員 A・X2 は、精神疾患により自殺した。教員 A・X2 の家族が原告となった裁判により、教員 A・X2 に対する教員集団の「支援の欠如」が明らかとなった。勤務校の教員集団から「資質に問題がある教員」とラベルを付与された教員 A・X2 は、裁判という形で「支援の欠如」による公務の過重性と判断され、司法的に事後救済された。ただ、そのとき教員 A・X2 は存在していなかった。

5. 教員 P・Q と教員 A・X2 の行為選択過程の異同

本章の事例において、生活を継続していく上で注目されるのは経験値、職場関係の 2 点である。この 2 点を以下のように定義する。

⑦経験値＝生育歴＋教職歴（児童・保護者・教員との関係での成功事例と失敗事例の経験の存否）

⑧職場関係＝個人的交流・相談相手（支援者の存否）

(1) ベテラン教員 2 名（α 群）と新任教員 2 名（β 群）の経験値と職場関係の異同

①経験値

⑦における教職歴において、児童・保護者・教員集団との関係での成功事例と失敗事例の経験の存否に差がある。α 群は、成功事例の経験がある。とりわけ、児童との関係は事件当時から良好と α 群の教員は主観的に理解している。

これに対し、β 群の教員は、成功事例の経験がない。児童・保護者・教員集団の関係において不良と、β 群の教員は主観的に理解している。そもそも β 群の教員は、児童関係での軋轢から事件が生じている。

②職場関係

⑧において、α 群の教員は、支援者（同僚）を獲得している。さらに、教育界でのネットワークもそれなりに有している。

これに対し、β 群の教員は、新任で着任早々であったので、良好な関係の同僚（支援者）を獲得する時間も機会もない。

(2) α 群と β 群の結果の相違の要因としての経験値と職場関係

本章の事例からは、結果の相違の要因として、経験値と職場関係がみてとれる。この点に着目するならば、静岡地裁判決文が以下のように「最も脆弱である者」を基準とすると記していることは、本章の α 群と β 群の分析からも妥当な結論であると考えられる。

当該精神疾患を発症させる一定以上の危険性の有無については、同種労働者（職種、職場における地位や年齢、経験等が類似する者で、公務の軽減措置を受けることなく日常業務を遂行できる健康状態にある者）の中でその性格傾向が最も脆弱である者（ただし、同種労働者の性格傾向の多様さとして通常想定される範囲内の者）を基準とするのが相当である。（28）

しかし、要因の一つである経験値に注目しすぎることは危険である。教員 P・Q のケースでは、望ましい行為選択に至った要素そして、偶然性もみてとれる。特に、教員 Q における「小さな権力者」教員 F の転任は、教員 Q に偶然もたらされた幸運である。教員 P の管

外転出が実現したのも、幸運という要素がある。管外転出（他の教育委員会の管轄に移動）は、場合によっては数年待たされることもよくあることである。この点に留意すれば、ベテランといわれる教員であっても偶然や幸運がなければ、新任教員である A・X2 同様、両裁判所の言う「十分な支援」（第 4 章）が不可欠となる。裁判所は、「十分な支援」をラベル付与の段階で求めている。言い換えるならば、ラベル付与を行なうのではなく、「十分な支援」を行なうことを求めていると考えることができる。

6. 継続する過程としての自己再生

教員 P・Q・A・X2 は、勤務校の教員集団からラベルを付与・容認され排除された。しかし、教員 P は所属集団を変更することでラベルから解放された（所属集団の変更）。教員 Q は、ラベル付与の主宰者である「小さな権力者」が転勤したことでラベルから解放された（ラベル付与主宰者の集団からの離脱）。

本章の事例からは、ラベル付与の効果は、ラベルを付与した集団に所属している範囲に限定されることが示された。教員 P にとって、ラベル付与は転任（所属集団の変更）することで過去化されていた。そして、現在の状況が主観的に楽しいものであればあるほど、ラベル付与は過去のものとなる。教員 P は以下のように語った。

だからね、人間っていうのはね、やっぱり、そのとき悪いっていうふうにな状況も、後から考えると結構自分を好転させるいいきっかけやったやんなあ。あれがなかったら、私この選択がなかったから。

教員 P は、ラベル付与を「過去のもの」であるとともに、「必要なもの」「過去があったから今がある」と肯定的に置き換えている。

しかし、教員 P の語る「トラウマ」や、教員 Q の語る「怖かった。またこんなことが起こるんじゃないか」という言葉からは、被ラベル付与者である個人が完全にラベル付与から解放されたのか疑問の残るところである。確かに、ラベル付与の効果範囲は、排除という効果を生じる所属集団である。しかし、被ラベル付与者である個人の主観には何らかの残存効果とでもいえるものが存在し続ける。

教員 P・Q にとって現在では、ラベルを付与されたことは過去化されている。生活者として継続した生活の中で「過去」「現在」「未来」を生きている個人は、「現在」の生活の中で「過去」を置き換え、「現在」を生きているために、「過去」を忘れようと試みることもある。しかし、ラベル付与を過去化することで軽減はされているが、完全には解放されていない。類似した状況やきっかけがあれば過去のラベル付与・排除の経験を思い出す。完全に消えることはない。

教員 A・X2 は、自殺によりラベル付与されたままで、自己の生活を継続することができ

なかった。裁判で「個体側の要因」ではなく、「支援の欠如」による公務の過重性という判断が下されたことで3人の裁判官によって司法的に事後的救済された。教員 A・X2 は、「自殺」により、生活の継続性はなくなり、教員 A・X2 の家族にとっては彼女たちと共有した時間は過去の一点でストップしている。教員 A・X2 は、家族の提訴によって名誉回復されただけである。

ラベル付与・排除からの生活の継続は、過程であり、生活していく限り続くことを本章の事例は示唆している。

本章で述べた教員 P・Q・A・X2 の事例から明らかなように、被ラベル付与者は、被排除者となったその後も、サバイバルしながら現実社会で生活していく。この生活の継続プロセスは、ラベリング過程の延長線上にあるもので、切り離して考えることはできない。生活の継続プロセスは、「逸脱の相互作用論」から導かれる三者関係から存在が想定されるが、『アウトサイダーズ』では Becker の制作意図から外れていたので述べられることはなかった。それ故に、生活の継続プロセスの検討は重要なことである。さらに、個人の生活の連続性という観点からも、重要であると考えられる。そこで、次章では他の事例も含め述べることにする。

第6章 生活の継続プロセスに関する分析

これまで日常生活上の小集団においてラベルを付与された個人が、置かれた状況をどのように解釈し行為選択したのかを検討する中で、被排除者となった被ラベル付与者が、その後も自己の生活を継続していくプロセスについて述べてきた。前章でも述べたように、被排除者となった被ラベル付与者が現実社会でサバイバルしながら生活を継続していくプロセスは、ラベリング過程と切り離して考えられない。

第5章では、被排除者となった被ラベル付与者である教員 P・Q・A・X2 の各事例から、生活の継続性について述べた。本章では、第5章を踏まえ、他の事例も含めて小集団内で被ラベル付与者となった者が、どのように生活を継続したのかについて検討する。被排除者となった被ラベル付与者（以下被排除者）の孤立感・疎外感からの生活の継続性のバリエーションについて述べる。その際、下位文化・集団内小集団・被ラベル付与者の単複に留意する。

1. 被排除者の生活の継続性のバリエーション

前述したように、ラベル付与・容認・排除というラベリング過程によって被排除者となった個人の生活はサバイバルしながらその後も継続していく。5章までの被ラベル付与者は、集団の構成員よってラベルが容認されれば、集団から排除され被排除者となった。そして、主観的には、疎外感・孤立感を持つ。その結果、被排除者は、生活の継続へと向かった。

また、5章までの被排除者は個人であり、それゆえに生活の継続性を可能にする要素として、被排除者の個人の経験値、生活経験、人脈が見て取れた。しかし、被排除者が、個人ではない場合にも生活を継続していくプロセスは存在すると考えられる。以下では、被排除者の主観としての孤立感・疎外感を含め検討を要する。

第5章で述べたように、ラベルを付与され集団から排除されるという状況に置かれた個人の行為選択は、被排除者である教員 P・Q・A・X2 で違っていた。これらの行為選択の違いは、被排除者が単数（個人）である場合と複数（集団）である場合、もしくは集団は形成していないが所属集団以外の潜在的な仲間と呼べるものが存在するかどうかによっても、被排除者が持つ孤立感や疎外感という主観が異なってくると考えられる。

この点につき、Becker と伊原（2013）の記述と、日常生活上の小集団におけるラベリング過程としての本研究の被排除者（被ラベル付与者）の場合を以下に述べることとする。

(1) 被排除者が集団を形成—ミュージシャン・マリファナ愛好家

第1章で述べたように、Becker が示したミュージシャンやマリファナ愛好家という被排除者は、固有の集団（下位文化）を形成していた。Becker は、彼らが逸脱を継続し発展させていく過程について「逸脱経歴」という継時的変化について述べている。ミュージシャンの場合は、①最初の逸脱②逸脱行為の継続③逸脱下位文化の形成という段階。マリファナ愛

好家の場合は、①初心者の段階②時折使用の段階③常習の段階。ミュージシャンやマリファナ愛好家は、こうした一連の段階を経ることで逸脱集団の一員へと移行していくと述べられている。ミュージシャンやマリファナ愛好家という被排除者は、被排除者集団を形成している。したがって、ミュージシャンやマリファナ愛好家（被排除者）は、単数（個人）ではなく複数（集団）として存在している。

さらに、Becker は、「第 5 章逸脱集団の文化」の中で、ミュージシャンについて以下のよう

に述べている。

ミュージシャンとはどのような人間か、また聴衆とはどのような人間かについての彼らミュージシャンの信念体系を一言で要約するものとして、彼らがアウトサイダーを指して呼ぶ「スクウェア」ということばがある。このことばは名詞としても形容詞としても用いられ、その人間の性格とともに、その行動や対象の性質を意味するのに用いられる。この語の意味するところは、つまり、ミュージシャンたるものはかくあり、またかくあらねばならぬという人間像とは正反対の人間、さらにまた、ミュージシャンによって価値付与されたものとは正反対の思考様式、感情様式、そして（物的対象のうちに表現された）行動様式のことである。

ミュージシャンは他のいかなる人間とも異なった神秘的・芸術的天分を有する芸術家と見做されている。この天分の所有によって、彼はそれをもたないアウトサイダーの統制から自由であるはずなのだ。天分とは教育によって習得しえない何ものかであり、したがってアウトサイダーが自分たちの集団に所属することはけっしてあつてはならないことなのである。（Becker 1963=1993: 123）

ミュージシャンはこのように、自分自身ならびに自分の同僚を、ミュージシャン以外の人間とは別種の、特別な天分をもった人間であつて、だからこそ、演奏についてもまた日常の社会的行動についても、他の人間の統制に服従しなくてよいのだと考えている。

そして一方、この特別な天分が与えられていないスクウェアには、自分たちミュージシャンの音楽も生活様式もけっして理解できない。にもかかわらずスクウェアな人間は、ミュージシャンにたいして非芸術的な演奏を強制するという圧力を有するのだから、無知で狭量な畏怖すべき種族とされるのである。ミュージシャンの悩みは、このスクウェアたちが思いどおりのことがやれる地位にあるという事実、言いかえれば、たった今演奏された音楽が気に入らなければ二度と金を払って聴きに來なくてもよいという点に由来するのである。（Becker 1963=1993: 129）

「第5章逸脱集団の文化」の中で述べられているミュージシャンを、被排除者と Becker はみている。被排除者であるミュージシャンは、その集団自体の独自の生活様式を形成している。そして、自分たちの集団以外の者をアウトサイダーとして「スクウェア」と呼び、「アウトサイダーが自分たちの集団に所属することは決してあってはならないこと」と排除している。これは、ミュージシャンの側からの排除（ラベル付与）と考えることもできる。そしてその際の規範＝基準が、「教育によって習得しえない何ものか」である天分なのである。被排除者であるミュージシャンは、永続的な安定した集団を形成し、自分たちを他のいかなる人間とも異なった神秘的・芸術的天分を有する芸術家とみなしていたので、彼らに孤立感は存在しないのである。

このように考えるならば、ミュージシャンは、神秘的・芸術的天分を有する芸術家というアイデンティティの確立のためにも、「アウトサイダー（天分のない一般人）」の統制から自由であるために、被ラベル付与者であり被排除者である必要性が生じることになる。つまり、ミュージシャンは、ラベルを付与されることを忌避するのではなく、神秘的・芸術的天分を有する芸術家というアイデンティティの確立と統制から自由であるために、むしろ主観的には天分を持たない人びとからラベル付与されることを望んでいることになる。被ラベル付与者であり、同時にラベル付与者であるというこの相反する事実は、ミュージシャンにおいては彼らの天分保持者という外部からの承認と彼ら自身のプライドとによって整合性をもって統一されていると考えられる。これらを考え合わせると、『アウトサイダーズ』におけるミュージシャンの記述は、一見ラベル付与を好む例外的「逸脱者」のケースと考えられる。しかし、「逸脱者」が複数となり、集団と「逸脱下位文化」を形成するということは、ミュージシャンのケースに良く表現されている。言い換えるならば、刑法で言うところの累犯において規範意識の低下が生じると指摘されていることと通じる。「逸脱下位文化」を形成するということは、ラベルを付与されることを回避するのではなく、付与されたラベル自体が「逸脱集団」のメンバーのアイデンティティとなることの一般的事例として、ミュージシャンのケースを考えることができる。

(2) 被排除者が大集団の中で小集団を形成－全金プリンス

伊原（2013）は、総評全国金属プリンス自動車工業支部（以下全金プリンス）組合員が受けた日産自動車での20数年にわたる「いじめ」の歴史について詳細に示している。日産プリンス部門労組が、全金支部に残る人たちの「除名」を決定した後、暴力事件が勃発した。程度の差はあるが、すべての全金プリンス組合員が暴力被害にあったと以下のように記している。

なお、プリンス自動車工業は、旧・中島飛行機系の企業で、1966年8月1日、日産自動車に実質的な吸収合併をされた。全金プリンスは、プリンス自動車時代からの労組である。

一方、日産自動車は、1953年5月から9月に日産百日闘争と呼ばれる労働争議を経験し

ている。総評系の全日本自動車産業労働組合日産自動車分会との間に生じた労働争議である。こうした歴史的沿革が、なんらかの影響を与えているのではないかと推測できる。

「ここはお前たちのいる場所ではない、すぐにでていけ」「さっさと会社をやめろ」「なんとか云え」「声も出せねえのか」と言った罵声を集団で浴びせ、群がって取り囲んでいる前列の人たちは、孤立した支部職員を突き飛ばし、小突き回した。女性の組合委員も例外ではなく、すべてプリンス支部組合員が標的にされた。(伊原 2013: 102)

しかし、各職場で孤立させられ、「想像を超える醜いじめ」を受けたにも関わらず、誰ひとり「うつ病」にならなかったことについて、以下のように述べている。

それにしてもなぜ、支部の人たちはこれほどまでに、しかも長い期間、耐えることができたのか。当事者に話を伺うと「仲間がいたから」と答えた。特段メンタルが弱い人でなくても、罵声を浴びせられ、長期間職場で孤立させられれば自信を失っていくものだが、組合には同じ志を持った仲間がいた。会社の外にも応援してくれる仲間がいた。それが大きかった。(中略) 彼ら・彼女たちは、戦う敵が明確であり、こちら側には戦う理念があり、腕に自信があり、そして戦う仲間がいた。(伊原:2013: 103)

彼らには、日産自動車労組というラベルを付与した大集団以外に、全金プリンスという同じ志を持った小集団の存在があったことで、孤立させられてはいたが、決定的な精神的疲弊としてのうつ病発症はなかった。

(3) 被排除者（単数）が所属集団以外に潜在的支援者が存在する場合－教員 P・Q

教員 P の場合、X 市では排除されたが、教員組合に限定した排除であり、学校内には今でも年賀状をやり取りし、親しく交流を続けている仲間がいた。Y 市では、仲間は存在しなかったが、ラベルを付与した学校（所属集団）以外には相談できる潜在的な仲間（見えざる仲間）の存在があった。そして、教員 P は、ラベル付与した集団以外に所属集団を求めて「転勤希望」の提出という行為選択を行なった。

教員 Q は、勤務校では管理職を含む教員集団に対して「違和感」を感じ、排除もされていた。しかし、勤務校以外の集団に「今でも合えばほっとする」仲間がいた。つまり、ラベルを付与した所属集団である学校以外に、潜在的な仲間（見えざる仲間）の存在があった。そして、教員 Q もラベル付与された集団以外に所属集団を求めて「転勤希望」の提出という行為選択を行なった。

さらに、教員 P・Q に共通することは熟練した教員であったことで、全金プリンス組合員と同様「腕に自信」（教員としての実践力）があったことである。

教員 P・Q は、「まけてたまるか」という言葉に象徴されるように、見えざる仲間の存在によって孤立はしていたが、孤立感を深化させることはなかった。

(4) 被排除者が単数形—教員 A・X2

教員 A は、「誰に相談していいかわからない」。教員 X2 は、「まず『あなたが悪い』と怒られるし、言えずにいると後になって『何で言わなかったのよ』と怒られるし、どちらにしても怒られる」と報告や相談を精神的負担に感じていた（東京 P36）。教員 A・X2 にはラベルを付与した所属集団に相談できる支援者の存在がない状況で、「クラス運営できない困った教員」としてラベル付与された。一連のクラスでの出来事は、教員 A・X2 個人の責任となった。教員 A・X2 は、所属する集団の中で孤立感を深めていった。

教員 A・X2 は、新任であり全金プリンス組合員や教員 P・Q のように「腕に自信」はなかった。さらに、ラベルを付与した所属集団以外にも、職業上の支援者・相談者の存在はなかった。

(5) 被排除者における支援者・相談者の存否と行為選択

Becker と伊原の記述では、被排除者は単数形ではなかったが、日常生活上の小集団におけるラベリング過程でラベルを付与されていた教員 P・Q・A・X2 の場合は、単数形であった。

そして、被排除者が、単数形であるのか複数形であるのか、所属集団以外の潜在的な支援者・仲間の存否によって主観的な孤立感が異なってくる。主観的な孤立感の濃度の違いが、その後の行為選択に大きく影響している。集団との相互作用によって付与されたラベルの個人の行為選択への影響は、被排除者自身が集団を形成していく場合と、ラベル付与した集団の中に重疊的に存在する小集団に支援者・仲間がいる場合、ラベル付与した所属集団以外に見えざる支援者・仲間（職業上の）の存在がある場合、仲間の存在が不在の場合の 4 つに分類された（表 1）。

表 1 被ラベル付与者における集団・仲間の存否と行為選択

被ラベル付与者	集団・仲間の存否	技術・経験値	行為選択
ミュージシャン マリファナ愛好家	複数（顕在的仲間・同志の存在）	あり	逸脱下位文化の形成 集団形成
全金プリンス組合員	大集団の中の小集団（同志の存在）	あり	所属集団変更なし
ベテラン教員 P・Q	単数（潜在的仲間・見えざる仲間の存在）	あり	所属集団変更 （Q は移動なし）
新任教員 A・X2	単数（仲間の不存在）	なし	自殺

Becker と伊原の記述および本研究の被排除者教員 P・Q からは、被排除者が集団を形成していたり、ラベルを付与した集団内に同志の小集団が存在したりしなくても、潜在的な支援者（見えざる仲間）が存在し、被排除者に職業的技術や経験値のある場合、所属集団の変更等の行為選択の余地が残されていることがみてとれた。

潜在的な仲間（見えざる仲間）が存在せず、被排除者に職業的技術や経験値がなかった教員 A・X2 の場合、所属集団の変更（転勤希望）という行為選択の余地は残されていなかった。この点も踏まえ二つの裁判所は、適切な支援の欠如によりうつ病発症・自殺となったとして公務災害と認定したのである。

本研究における教員 P・Q・A・X2 にみられる日常生活上の小集団におけるラベリング過程では、ラベル付与は、特定の個人に対して行われることが多いと考えられる。少なくとも本研究の事例では、全例そうであった。ラベル付与が特定の個人に対して行われると言うことは、被ラベル付与者＝被排除者が単数なので、そもそも集団化しない。それ故に、日常生活上の小集団におけるラベリング過程は、被排除者にとって孤立感を深化しやすく、主観的には非常に厳しいものとなるということを、本研究の 4 事例は示唆している。

このように生活の継続プロセスのバリエーションを検討することは、よりラベリング過程を含め逸脱を明らかにすることに資すると考える。

2. 被排除者の主たる相互作用の相手の変更

第 5 章と本章では、ラベル付与・ラベル容認・集団からの排除というラベリング過程後の被排除者の生活の継続プロセスについて述べてきた。本節では、生活の継続プロセスの主たる相互作用の相手という視点から、その後の生活の継続性について述べる。日常生活上の小集団におけるラベリング過程においては、被ラベル付与者は、ラベル付与者・ラベル容認者との間に相互作用を生じていた。この点に関しては、第 1 章で述べた「逸脱の相互作用論」の三者関係からも当然のことである。しかし、被ラベル付与者が排除された結果、被排除者となったその後の生活においては、被排除者が主として相互作用を生じる相手に変更があった。

「第 5 章逸脱集団の文化」におけるミュージシャン・マリファナ愛好家は、「逸脱集団」を形成していた。結果、彼らの主たる相互作用の相手は、「逸脱集団」の構成員であった。その結果、彼らは、ラベルを「自分たちの天分」として再解釈し、アイデンティティ化していた。

全金プリンス労組の事件は、集団（日産自動車）内にある小集団（全金プリンス）の事例であった。全金プリンス組合員にとっては、日産自動車での 20 数年にわたる「いじめ」が継続していたので、攻撃してくる者を相互作用の相手としていたと推測される。しかし、20 数年の長きにわたって攻撃してくる相手を相互作用の主たる相手と見なし続けることは精神的にも過酷で不可能である。むしろ、長期化する戦いの中で、戦う仲間としての全金プリンス組合員が主たる相互作用の相手になっていったと考えられる。その結果、「自らの熟練

を源泉として、職場で存在感を示す」という行為選択が可能となったと考えられる。

教員 P・Q の事例では、生活の継続プロセスにおいて支援者（潜在的仲間）が存在していた。その結果、「まけてたまるか」という主観を持つことができ、転勤を目指して頑張るという行為選択を行えた。

教員 A・X2 の事例では、「逸脱集団」の構成員も集団内小集団の戦う仲間も支援者（潜在的仲間）も存在していなかった。つまり、有効な行為選択を行なうための相互作用の相手が存在していなかったと考えられる。その結果、第 4 章で述べた「選択肢のない行為選択」の状況となったのである。

このように、ラベリング過程に続くその後の生活においては、被ラベル付与者から被排除者となった個人の相互作用の主たる相手に変更がみられる。そして、被排除者たる個人にとって逸脱でもっとも重要となるのは、ラベリング過程に続く生活の継続プロセスである。その意味で、被排除者にとっては、「逸脱」はラベリング過程で終わりではない。第 5 章、6 章で述べてきた生活の継続プロセスも「逸脱」に位置づいていると考えられる。

しかし、被排除者の生活の継続プロセスは、Becker の示した「逸脱の相互作用論」では明示的には述べられていない。「逸脱の相互作用論」の論理的展開と事例分析の結果、得られたものである。

終章

—「逸脱の相互作用論」再構築—

これまで、Becker の「逸脱の相互作用論」に依拠して、日常生活上の小集団における相互作用を検討し終章に至った。様々な日常生活の小集団を検討する中で、Becker の『アウトサイダーズ』において提示された「逸脱の相互作用論」の視野に収まらないことが現象として現れた。その中でも、以下の2点についてももう一度振り返って検討していきたい。1点目は、ラベル容認者を含めた三者関係としての「逸脱の相互作用論」である。2点目は、第5章・6章で述べた生活の継続プロセスを、第1章で述べた「逸脱の相互作用論」から「逸脱」にどのように位置づけるのかということである。これら2点をふまえ、第1章で述べた「逸脱の相互作用論」について理論的に再構築する。

1. 事例から導かれた具体的発見

(1) ラベル容認者の要因の類型

本研究で取り上げた事例からは、ラベル付与の要因として内部的要因と外部的要因の2類型化が見られた。

内部的要因としては、第2章・第3章の事例である。集団の持つ機能（申し送り）や価値観（教育理念）など、集団に固有に存在するものに起因している内在的ラベリングの類型である。

外部的要因としては、第4章の事例である。長時間労働・多忙という状況の中で、集団の構成員（教員）と集団（教員集団）が疲弊しているという労働環境に起因していた。これは、集団の置かれた外部的状況に起因する外在的ラベリングである。なお、付論で長時間労働・多忙という状況について論じた。

(2) 容認の背景

本研究では、ラベルを他の構成員が受け入れる背景として、①「検証なき申し送りでの検証の免除という不作為」、②「無答責であるという自己防衛反応」、③「言いたくても怖くて言えないという自己防衛反応」が見られた。

③の背景は、いずれも積極的にラベル付与を肯定していこうとするものではない。本研究の事例では、ラベル容認は消極的に行なわれていた。つまり、ラベル容認という行為は、沈黙という不作為によって十分成立していた。なぜなら、集団に Becker (1973=2011: 183) の指摘する「不均衡な権力をもった者が存在」していたからである。③の場合、ラベル容認者は、自身に対してラベル付与＝逸脱者とされることを避けたいという防衛機制が働き、受動的にラベルを容認していたと考えられる。これらは、内部的要因である。

①と②の背景は、付論で述べた長時間労働と多忙という集団の置かれた状況（外部的要因）

に影響されている。詳細は、付論を参照されたい。

結果として、容認は、ラベル付与を継続（継時的ラベリング）することと被ラベル付与者の排除に加担したことになる。

（3）被排除者の生活の継続プロセス

ラベリング過程には、三者関係が存在する。ラベリング過程における逸脱の相互作用は、ラベル付与者・ラベル容認者・被ラベル付与者の間に生じる。しかし、被排除者となった被ラベル付与者のその後の継続した生活の中では、主たる相互作用の相手に変更が見られた。被排除者である教員 P・Q では、支援者（潜在的仲間）が、主たる相互作用の相手となっていた。被排除者である教員 A・X2 の場合は、相互作用の相手となる支援者（潜在的仲間）が不存在であった。

生活の継続の成否には、相互作用の相手となる支援者（潜在的仲間）の存否が影響していると考えられるが、生活の継続の失敗事例は判決文を資料として用いているので推測の域を出ない。しかし、生活の継続プロセスも逸脱の相互作用論の射程と考えるならば、相互作用の相手となる支援者（潜在的仲間）が不在では生活の継続プロセス自体が不成立となると考えるのが論理的である。

被排除者の視点に立つならば、ラベル付与・排除からの生活は、その後もサバイバルしながら続くことになる。その意味で、生活を継続していくプロセスは、自己と自己の生活を再生していく「再生過程」であるといえる。

2. 「逸脱の相互作用論」の再構築

（1）三者関係

『アウトサイダーズ』は、「ラベリング」「ラベリング理論」にだけ注目されがちであるが、逸脱について論じたものである。その際、Becker は相互作用に留意している。そのことは、『完訳アウトサイダーズ』で、「ラベリング理論」を自ら「逸脱の相互作用論」と改称していることから明らかである。Becker は、逸脱を相互作用から眺めることで、三者関係からのラベル付与者に注目して『アウトサイダーズ』を著した。確かに、同書においては、ラベル容認者に関し明確に記していないが、「逸脱の相互作用論」と述べていることから、ラベル容認者の存在を当然に認識していたと考えられる。

本研究では、三者関係における被ラベル付与者の側から、「逸脱の相互作用論」に依拠し、逸脱と個人について論考してきた。結果、Becker の示した「逸脱の相互作用論」を、多少なりとも深化・発展できたのではないかと考える。（図1）

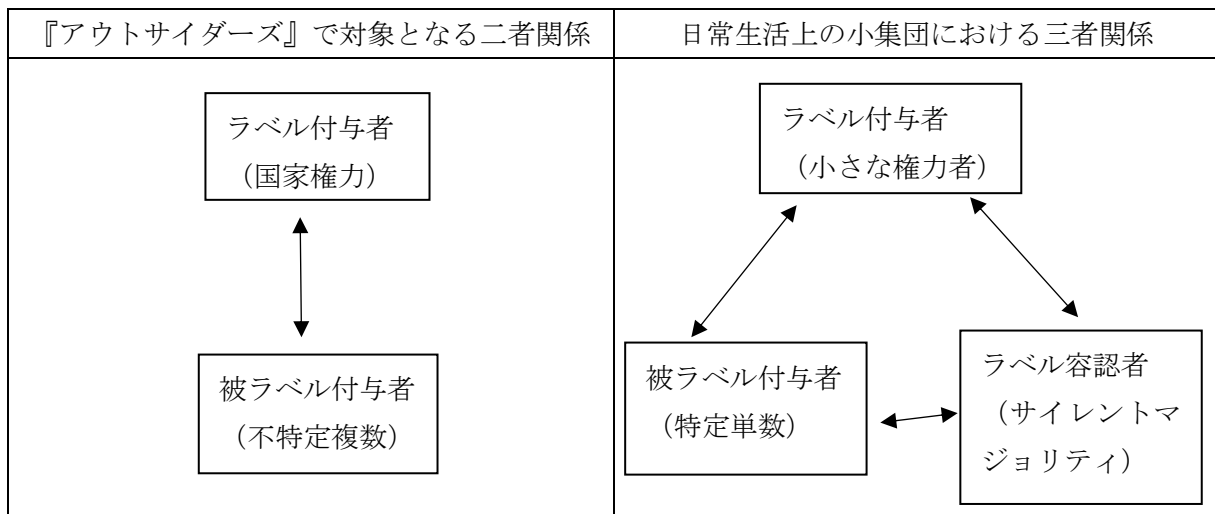


図1 『アウトサイダーズ』から見た「逸脱の相互作用論」の深化・発展

(筆者作成)

(2) 「再生過程」の位置

前掲 (Becker 1973=2011:178), Becker が, 「逸脱行動が多くの人びとや集団による公然のあるいは暗黙の協力があってこそなされる」と述べていることから, 第1章で論じたラベル容認者の存在を黙示的ではあるが示していると解される. さらに, 「逸脱というエピソードに登場する人びとすべてを観察する」と記しているように, ラベル付与者・ラベル容認者・被ラベル付与者の三者関係の観察の重要性も黙示的に認めていると理解できる.

しかし, 完訳も含め『アウトサイダーズ』において, 黙示的にも言及されていない点が, 第5・6章で述べた被ラベル付与者の「再生過程」である. つまり, Becker は, 逸脱の登場人物と集団については示しているが, 逸脱の時間的範囲を示していないのである. 「再生過程」は, 「ラベリング過程」(ラベル付与・容認・排除)の後に生じる過程である. この「再生過程」は, ラベル付与・容認・排除という「ラベリング過程」によって惹起されたものである. 少なくとも, 「ラベリング過程」なくして「再生過程」なしという条件関係は成立する. このように考えるならば, 「ラベリング過程」と「再生過程」は, ともに逸脱を構成するものとなる. 逸脱の時間的範囲を, 被排除者である被ラベル付与者の「再生過程」の終結まで広げて理解する方が, 上述の Becker (1973=2011:178) の記述とより整合すると考える.

本研究では, 逸脱の登場人物である被ラベル付与者を, 第5・6章で分析考察した. その結果からは, ラベル付与・容認・排除というラベリング過程が成立した後も, 被ラベル付与者においては生活の継続のためにサバイバルしながら, ラベル・排除からの再生という過程(再生過程)が存在することが明らかになった. そして, 「再生過程」は, 被ラベル付与者の主観からすれば, 同時に孤立感・疎外感からの回復でもあった. 被排除者にとっては, 再生を成功させない限り主観的には被排除者なのであり, 逸脱は終結しないのである.

このように「逸脱の相互作用論」からも、事例の検討からも、「ラベリング過程」と「再生過程」は、逸脱を構成するものであると考えることができる。つまり、「再生過程」は、逸脱の中に位置するのである（図2参照）。

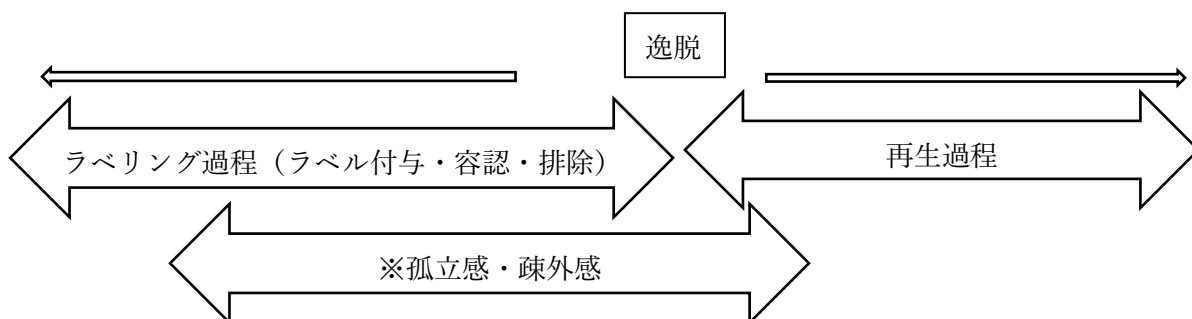


図2 逸脱の構成要素としての再生過程（筆者作成）

（※孤立感・疎外感の範囲は、個人の主観なのでケースにより若干異なる。）

(3) 逸脱を構成する2つの過程

第1章で述べたように、ラベル付与には、瞬時的ラベル付与と継時的ラベル付与がある。そして、継時的ラベル付与のみが、ラベリング過程を維持形成していく。ラベル付与に継時性を生じさせる重要な要素が、ラベル容認者というサイレントマジョリティの容認行為である。ラベリング過程における継時性と三者関係を示したのが、図3である。

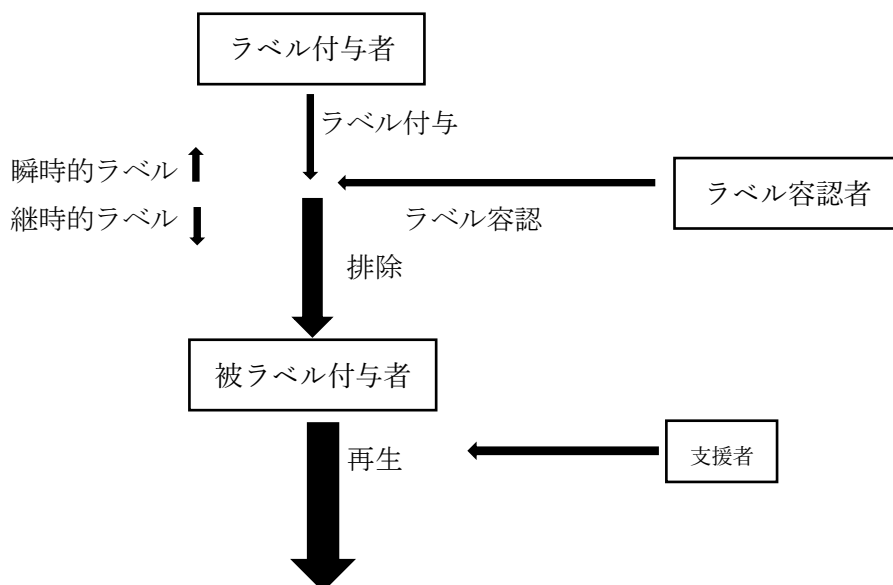


図3 ラベルの継時性と三者関係（筆者作成）

ラベルが、集団内で定着するためには容認という要素が必要である。ラベルが容認される

ことで、被ラベル付与者は排除され、被排除者となる。そして、ラベリング過程は、一つの帰結をむかえるのである。このラベル容認者の存在こそが、Beckerの「逸脱の相互作用論」を構成する重要な要素なのである。本研究では、Beckerが、黙示的にしか示せなかったラベル容認者の存在を明らかにしてきた。これこそが、二者関係から三者関係に理論的フレームを拡張する大きな意義の一つである。

集団から逸脱者（個々のケースでは様々なラベルの名前となる）とのラベルを付与され排除された被排除者は、再生過程をむかえることになる。被排除者にとって再生過程とは、生活の維持と共に、孤立感・疎外感からの回復でもある。再生過程は、ラベル付与・容認・排除というラベリング過程によって惹起されたものである。

このように逸脱は、ラベリング過程と再生過程によって構成されていることが、「逸脱の相互作用論」に依拠した本研究から明らかになった。

Beckerは、『完訳アウトサイダーズ』において「ラベリング理論」を「逸脱の相互作用論」と改称した。しかし、逸脱を構成する過程については明確に示すことはなかった。本研究から明らかとなったように、「逸脱の相互作用論」に依拠する「逸脱」は、「再生過程」を内包した2つの過程からなると考える。

本研究では、逸脱を構成する重要な要素としてラベル容認者の存在と逸脱を構成する2つの過程について明らかにしてきた。本研究で検討した事例以外にも、容認者のパターンや要因は様々な類型があるのではないかと推測される。そして、本研究の事例における被排除者の再生過程では、被排除者が複数の場合に、仲間や支援者の存在が見られた。また、単数の場合でも、潜在的仲間や支援者の存在が再生を可能にする重要な要素となっていた。しかし、孤立しがちで支援者の存在もない最も過酷な単数(個人)の被排除者が、どのように自己の生活を再生していくのか重要な問題である。これらの残された課題を解決していくためには、より多くの事例研究が必要である。

3. 日常生活上の小集団から眺める全体社会

本研究は、Beckerのラベリング理論を「逸脱の相互作用論」として捉え直し、さらにそれを深化させた。「逸脱の相互作用論」に留意して日常生活上の小集団におけるラベリング過程を検討していくことは、現場（現実社会）での問題をいかに現実社会に生じた事実に基づく解釈ができるかということに繋がる。現場としての集団に集合する人々は、たえず相互作用を行い、状況を変化させていく存在として重視されなければならない。このように、集団と個人が相互作用すると捉えると、個人と集団は常に流動的であると考えられる。相互作用として見ていくことは、いまそこにある集団、人、モノを固定された関係でなく、絶えず変わっていくという潜在的な変容・流動の可能性を視野におさめていくことである。そして、逸脱を三者の相互作用と捉えることで、再生過程を逸脱過程に入れることもできる。それは、ラベリング過程だけでなく、被排除者となった被ラベル付与者の再生のドラマを含んだ再

生過程をも逸脱過程に含みえる可能性である。「逸脱の相互作用論」は「再生の相互作用論」でもあるといえるのではないだろうか。本研究では、日常生活上の小集団におけるラベリング過程に注目することで、ラベルを付与されることは、単に個体側の性質ではなく、相互作用の問題としてより現実社会に生じた事実即して捉えてきた。そして、ラベル付与者が付与されたままではなく、その延長線上にラベル付与＝日常生活上の小集団における排除からの再生過程があることを明らかにしてきた。ラベル付与者とラベル容認者はラベリング過程で終わるが、被ラベル付与者は、その後もサバイバルしながらラベル付与と排除からの再生、つまり生活の再生を試みることになる。その再生過程は、必ずしも成功するばかりではないこと（教員 A・X2）を本研究から推測できる。本事例における日常生活上の小集団に着目することで、逸脱を構成するラベリング過程と再生過程が明らかになった。特に、被排除者となった被ラベル付与者における再生過程は日常生活上の小集団においてこそ観察の可能性が高まると考えられる。

本研究では、第2章・第3章の教員へのインタビュー調査から導かれたケースと第4章の判決文のケースを現実社会の事実として論じてきた。しかし、2019年9月「過重労働は校長の安全配慮義務違反によってもたらされた」という福井地裁判決が出され、2019年10月神戸市東須磨小学校の教員間いじめ問題が起きた。これらの一連の流れを見ていくと、本研究は一面で、現実社会に表面化する事実即して先行する形で存在していることになる。この点で、本研究は、日常生活上の小集団におけるラベリング過程の解明において、ラベリング過程を「逸脱の相互作用論」から解析するパイロットスタディーの位置にあるのではないかと考える。

日常生活上の小集団というミクロの観点からの検討は、より現実社会に生じた事実即して相互作用の現場（個人が生活を営む）での集団と個人関係を明らかにする。このことの重要性を確認して本研究の結びとしたい。

付論 疲弊する教員への〈十分な支援〉はいかにして可能か
—行政・司法文書からの分析—

前章までに、教員がラベル付与から孤立化していく過程を教員集団との相互作用の視点で検討してきた。また、孤立化した教員が自らの生活を再生する過程を見てきた。これらは、個別具体的な教員の事例である。このような個別具体的な教員の背景事情として今日的課題である「教員の疲弊」があげられる。それは、サイレントマジョリティとしてラベル容認者化している教員の構造的な問題である。そこで、本論では、文科省の「制度的改革」の論理と裁判所の示す、個別具体的な「十分な支援」の論理が、どのように教員の疲弊（メンタルヘルス）の改善に機能するのかを検討する。それは、マクロ集団の機関の規範適用や政策が、ミクロ集団とどのように相互作用しているかということである。本論では、マクロ集団の施策がどのようにミクロ集団に反映されるかに注目して検討する。

1. 問題の所在

教員の疲弊（メンタルヘルス不調）は、20世紀末から指摘されてきた教育現場の抱える今日の問題の一つである（松浦 1999: 16-30）（河村 2006: 3-7）。こうした課題に対して、まず文部科学省調査（後述）を代表とする教員の多忙の実態の把握が行なわれてきた。一方研究面では教師の仕事の特性（油布 2015: 200-1）（神林 2015）、教員文化のあり方（久富 2017: 110-126）などの面から教員の疲弊問題についてアプローチがなされてきた。しかし、これらの先行研究には疲弊する教員に対する〈十分な支援〉という観点からの研究は行なわれてこなかった。

多くの調査結果が、教員疲弊状況を示している。2006年度教員の1月当たりの平均残業時間は平日・休日を合わせて約42時間で、1966年度と比較し約5倍、（文部科学省 2016: 1）、また、OECD・国際教員指導環境調査（TALIS）の結果では「日本の教員の1週間当たりの勤務時間は、参加国中最長（日本 53.9時間、平均 38.3時間）」であるという（文部科学省 2015a: 7）。『教員勤務実態調査』によれば、2006年度と比較して、教員の勤務実態は勤務時間を含めさらに厳しさを増している（文部科学省 2017a: 9-12, 16, 19, 20）。

また『教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）』（文部科学省 2013a: 5）によれば、精神疾患による病気休職者は、1992年度の1,111人から2009年度には5,458人と17年連続で増加し深刻な状況にある。教員の自殺者総数は、『平成28年中における自殺の状況 付録2』（警察庁・厚生労働省 2017: 4, 7, 12）によると、109人で、そのうち30人がうつ病であった（表1）。これらのことから、教職員の勤務によるストレスの影響が、教員の身体や精神に影響していると考えられる。文部科学省（以下文科省と記す）も、病気休職者の高止まりの大きな要因が多忙な労働環境であると認識し（毎日新聞 2016）、教員

の長時間勤務（多忙化）とメンタルヘルスの不調の改善のための取り組みを行なっている。

表 1 自殺原因（2016 年度）

	有職者	教員
合計	8,313 (100%)	109 (100%)
家庭問題	1,249 (15%)	12 (11%)
健康問題	2,646 (32%)	43 (39%)
経済・生活問題	1,761 (21%)	3 (3%)
勤務問題	1,793 (22%)	38 (35%)

（『平成 28 年中における自殺の状況』付録 2 より筆者作成※）

※自殺原因・動機は、遺書等の資料により明らかに推定できる場合に、自殺者 1 人につき 3 つまで計上されている。したがって、自殺者総数と原因・動機の数とは一致していない。

ところが、近年文科省の取り組みと前後して、一見文科省の理解と相反するような判決が 2 件下された。静岡地方裁判所（以下静岡地裁）2011 年 12 月 15 日判決と、東京地方裁判所（以下東京地裁）2016 年 2 月 29 日判決である。両裁判所とも、長時間勤務による精神疾患発症という因果関係を否定した上で、当該教員に対する支援の欠如を認定し、教員のうつ病発症・自殺を公務起因性（公務災害）としたのである。文科省が長時間勤務対策を行なおうとする中、長時間勤務の影響を否定しながらも公務災害と認める判決が 2 件下されたことで、両機関が述べる教員の疲弊の原因に関し齟齬があるのではないかという疑問が生じる。

文科省は行政機関として教員一般を対象とする制度的改革によって、長時間勤務・メンタルヘルスの不調を改善しようとしている（制度的保障¹⁾）。長時間勤務の是正等の制度的改革によって、教員が長時間勤務で疲弊していく状況の変化を目指している。つまり、制度＝マクロから問題を解決していこうとしている。さらに文科省には、将来起こるかもしれない問題を未然に防ぐという視点が明確にある。

これに対して、裁判所は司法機関として、具体的事件に即して法を適用し解決を目指すため、個人としての教員を対象とし、長時間勤務・メンタルヘルスの不調から具体的に教員を救済しようとしている（個人的権利）。具体的事件に法を適用し解決を目指しているため、個別的事であり事後救済である。公務災害を判断する過程で、両裁判所は「十分な支援」「適切な支援」の欠如を問題としていた（以下 裁判所のいうところの十分な支援と適切な支援を「十分な支援」と記す）。さらに裁判所は、発生した事件を後方視的（retrospective）に検討している。

少なくとも、文科省は行政として事前救済を、裁判所は司法として事後救済を行なうことで、長時間勤務・メンタルヘルス不調という問題への解決を試みているのが現状である。

2. 研究目的と資料

本論では、三権分立の権能に基づく行政の論理と司法の論理の關係に注目する。まず、文科省の「制度的改革」にあらわれる論理を検討し、次に裁判所の「十分な支援」にあらわれる論理を検討する。そして、「教員の疲弊」における「制度的改革」と「十分な支援」の關係性について明らかにする。その上で、「制度的改革」（行政）と「十分な支援」（司法）が教育現場で具体化されるために必要となる要素について明らかにすることが本論の目的である。

本論では、文科省の理解と対策を表明している『教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）』（文部科学省 2013a）および関連文書を資料として用いる。

さらに、前掲の静岡地裁判決（2011）と東京地裁判決（2016）の判決文を資料として用いる²⁾。引用箇所末尾に判決文該当ページを記す。

3. 文科省の制度的改革

（1）制度的改革の2つの柱 ―ケア中心型と長時間勤務の改善―

まず、行政側の論理から検討しよう。文科省の取り組みは、次の2点についての「制度的改革」だと概括できる。

1点目は、長時間勤務を改善し、勤務の適正化を図ろうとする制度的改革である。この点に関しては、『教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）』（文科省 2013a）の公表以降、「学校における働き方改革に係る緊急提言」（文科省 2017b）「学校における働き方改革に関する緊急対策の策定並びに学校における業務改善及び勤務時間管理等に係る取組の徹底について（通知）」（平成30年2月9日29文科初第1437号）にみられるように、教員に限局したのではなく社会全体の問題として「働き方改革」という流れの中で改革をすすめている。加えて、学校の業務改善という視点からも、改革を進めようとしている。

2点目は、精神的に不調をきたし疲弊している教員を「ケア」する制度的改革である。それは、「予防的取組」と「復職支援」である。『教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）』では、精神疾患による休職の現状を示した上で、「メンタルヘルス対策を検討する上で、まず第一に、予防的なメンタルヘルスケアの取組がきわめて重要である。」（文科省 2013a: 6）と記されている。さらに、「ケア」と明記されているのは「予防的取組」の項目である（文科省 2013a: 14）ことから、本論では「予防的取組」における「ケア」に注目する。

（2）働き方改革の視点からの制度的改革―長時間労働の改善―

2015年、文科省は『学校現場における業務改善のためのガイドライン ～子供と向き合う時間の確保を目指して～』（文科省 2015b）を発表し、学校の構造を転換し、「チーム学校」を推進した。多様な専門性を持つスタッフを学校に配置し教員を中心としつつ学校の組

織力、教育力を向上させようとしたのである³⁾ (文科省 2015b: 14-21)。

さらに、2016年4月文科省内に「次世代の学校指導体制にふさわしい教職員の在り方と業務改善のためのタスクフォース」を設置し、学校現場における業務改善の推進と学校指導体制の強化を進めた。同タスクフォースは、「長時間労働の実態から待ったなしの改革が必要」(文科省 2016: 1)だと指摘した。

2018年には、文部科学事務次官名で、各都道府県および各政令指定都市教育長に宛てて『学校における働き方改革に関する緊急対策の策定並びに学校における業務改善及び勤務時間管理等に係る取り組みの徹底について』(文科省 2018)という通知を出した。この通知の中で、①「授業やその準備に集中できる時間」、②「専門性を高めるための研修の時間」、③「児童生徒と向き合うための時間」の確保を示し、教員の長時間勤務を是正することで実現しようとしていると考えられる。

(3) 予防的対策としての職位に基づく「ラインによるケア」

次に、文科省がいう「ケア」とはどのようなものだろうか。2011年12月22日、文科省は、「教職員のメンタルヘルス対策検討会議」設置を決定し(文科省 2011)、2013年3月29日、『教職員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ)』(以下「まとめ」)を発表した。「まとめ」では、上司が所属職員について日常的に健康状態の把握を行い、メンタルヘルスを行うキーパーソンを校長等とし、初期対応を行うことが重要であるとしている。さらに、「(2) ラインによるケアの充実予防的取組」と記され、「ケア」がラインによって行なわれることが示されている(文科省 2013a: 16)。「まとめ概要(2/2)」の図表においても、「ラインによるケア」と記され、「小集団のラインによるケア」という図でも「校長等⇒副校長・教頭等⇒主幹教諭等」と「ケア」の流れが図示されている(文科省 2013b)。

このように、文科省のメンタルヘルス対策は、職位の上位者が下位者を縦軸のラインによって「ケア」することを基本としている。一方、職位に関係なく教員集団⁴⁾が行う同僚間での横軸ラインのケアについての記述はない。確かに小集団のケアの記述もあるが、「小集団のラインによるケアが行われるよう、主幹教諭等を配置する」(文科省 2013a: 16)と記し、あくまでも職位に基づく縦軸ラインのケアが念頭に置かれているのである。

以上のように、行政＝文科省は、長時間勤務が教員のメンタルヘルス不調(精神疾患)の大きな要因であると認識し、長時間労働の改善と「ラインによるケア」(職位に基づく)を中心としたメンタルヘルス対策の2つを志向しているといえるだろう。

4. 裁判所の認定した「十分な支援」の欠如と長時間勤務の否定

次に司法の側の論理を見ておこう。先述した両裁判所は、うつ病を発症し自殺した教員の公務外災害認定取消訴訟において、文科省がメンタルヘルス不調の要因と認識している「長時間労働」の起因性を避退した。しかし、「十分な支援の」欠如を問題として原告の

請求を認める判決を下した。そこで以下では、裁判所が示した「長時間勤務の否定」を前提とした「十分な支援の欠如」に留意して両判決文を分析する。

(1) 長時間勤務の否定

先述のように勤務時間について、静岡地裁は「心理的負荷が特別過重であったとは認められない」とし、東京地裁は「時間外勤務のみで強度の精神的・肉体的負担があったとまでは認められない」とした。しかし、両裁判所の判断は、時間外勤務を含め勤務時間が正当であることを認める趣旨ではない。裁判所の判断の中心は、両名のうつ発症・自殺に公務起因性が認められるかという点である。したがって、裁判所は、勤務時間そのものの当否を直接的には判断していない。

(2) 「十分な支援」の欠如

両判決文は、教員 A・X2 の置かれた状況と「十分な支援」について以下のように記している。

Aの周囲の教員全体において4年2組の学級運営の状況を正確に把握し、逐次情報を共有する機会を設けることが最低限必要であり、問題の深刻度合いに応じてその原因を根本的に解決するための適切な支援が行われるべきであったにもかかわらず、
(中略) 上記事態の情報が、周囲の他の教員らと共有されていたとは認められない
(静岡 37)。

(被告の) かかる主張は、新規採用教員に対して行われる画一的な指導や一定の対応がなされていさえすれば支援体制としては十分であり、それ以上に個々のケースにおける公務の過重性やそれを克服する困難の程度に目を向ける必要はないと言っているに等しく、公務による心理的負荷を不当に低く見積もるもので妥当でない(静岡 39)。

これらの出来事により精神的・肉体的負荷を受けていた X2 に対し、学校等において十分な支援が行われておらず、かえって、その負荷を倍加させかねない発言もあったことを考慮すると、これらの出来事は、全体として業務による強い精神的・肉体的負荷を与える事象であったと認めるのが相当である(東京 38)。

その上で、両裁判所は結論を出している。以下では静岡地裁の判決文を分析する。

判決文は、「①Aは、平成16年4月に着任して以降、立て続けに公務により強いストレスにさらされ、これに対する適切な支援も受けられなかった」、「②これらの事情を総合すると、Aの精神障害(うつ病)は、公務による心理的負荷が、社会通念上、客観的にみて精神

障害を発症させる程度に過重であった結果発生したもの」(静岡 40)と結論づけている。この結論からは、2つのステップからなる論理展開が読み取れる。(①②筆者記入)

②においては、「公務による心理的負荷」を原因として、「精神障害を発症させた」とし、公務と精神障害との間に因果関係(公務起因性)を認めている。また、②で原因とした公務とは、「これらの事情」を総合したものである。「これらの事情」の一つ目(原因 a)が、①の「立て続けに公務により強いストレスにさらされ」たことである。「立て続けに公務」とは、児童の問題行動や保護者対応が連続して生じた一連のクラスでの出来事である。そして、二つ目(原因 b)が①の「適切な支援も受けられなかった」である。裁判所は、原因 a と原因 b の関係を次のように考えている。公務により強いストレスにさらされそうな予兆がみてとれる段階で「適切な支援」を行なえば、原因 a は発生しない。仮に原因 a が発生した段階であっても「適切な支援」を行なえば、原因 a を除去できる可能性が高い。つまり、うつ病発症という結果に対する原因は、原因 a と原因 b の複合によって生じていると捉えていると解することができる。

両判決文は、クラスの出来事と「十分な支援」の欠如の二つが相まって原因となり、うつ病発症・自殺という原因を生じたと、公務起因性を認めている。このように、裁判所は当該学校・教員集団による「十分な支援」の欠如を重視し、「地方公務員災害補償法に基づく公務外災害認定処分を取り消す。」として教員 A・X2 を事後救済したとみることができよう。

5. 多忙な労働環境が与える教員集団の機能への瑕疵—同僚教員からの支援の弱体化—

これまで検討してきた司法と行政の論理から文科省の「制度的改革」と裁判所の「十分な支援」の関係性を検討する。まず、文科省の1つ目の柱である「長時間労働の改善」と「十分な支援」の関係性を検討する。多忙な労働環境が「支援」に対して与える悪影響について、「十分な支援」を実現するために不可欠な教員集団の機能的側面から考察しよう。

両裁判所は、教員 A・X2 に対し、「十分なあるいは適切な支援」が必要であったとしている。そして、判決文は、校長等の管理職だけではなく、他の教員も含めた支援を求めている。職位に基づく支援は、組織に基づく画一的でフォーマルな支援といえよう。これに対し、同僚教員＝教員集団からの支援は、必ずしも組織的でないインフォーマルな支援といえる。

しかし、第4章6で既述したように教員 A・X2 以外の支援する側の教員たち(教員集団)に、支援を行う余裕があったのかが問題となる。以下第4章6で述べたことを簡単に再掲する。東京地裁判決文も、「当時の X1 小学校は、新任でない教員も含め、多くの教職員が日常的に残業を行っている状況」(36)と記している。「学校・教職員の在り方及び教職調整額の見直し等に関する作業部会(第6回)」の配布資料(文科省 2009)では、小学校教員の90.7%が「授業の準備をする時間が足りない」と回答している。さらに、92%の小学校教員が「教員が行うべき仕事が多すぎる」と回答している。こうした実態からは、他の教員に対して支援を行う余裕があるとは考えにくい。多忙な労働環境のもと、教員 A・X2 の赴任校

の教員集団も、支援を行う余裕が物理的にも心理的にもなかったのではないかと推測できる。

このように考えるならば、長時間勤務など多忙な労働環境は、個人としての教員を疲弊させていると同時に、教員集団にも「瑕疵」を生じさせていることになる。ここでいう「瑕疵」とは、油布が指摘する「子どもについての情報や指導の課題の共有」（油布 2007: 183）機能の阻害である。静岡地裁判決文が求めている「Aの周囲の教員全体において4年2組の学級運営の状況を正確に把握し、逐次情報を共有する機会」「問題の深刻度合いに応じてその原因を根本的に解決するための適切な支援」（37）は、油布の指摘した教員集団の機能そのものであるからだ。

判決文がいう「十分な支援」とは、こうした情報共有を前提として行われる。「状況を正確に把握し、逐次情報を共有」したならば、支援へと向かえる蓋然性が高い。しかし、油布のいう「職員室での会話や教育談義などの日常的な相互作用」（油布 2007: 183）の機会自体が、多忙な労働環境（長時間勤務）によって消失している。日常的な相互作用の機会は、インフォーマルなものであるから、多忙な労働環境のもとでは霧消しやすい。このように、多忙な労働環境は、教員集団の情報共有とさり気ない日常会話の中で展開される同僚教員からの支援の機能を阻害するという形で、教員集団の機能に瑕疵を生じさせている。その結果、個人としての教員は、教員集団からの支援を得ることができず、孤立しながら疲弊していくのである。静岡地裁と東京地裁の2つの公務外認定処分取消請求事件からは、この因果の流れがみてとれる（図1参照）。

多忙な労働環境→日常的な相互作用の機会の減少→教員集団に瑕疵（教員集団の機能不全）→教員集団からの支援の欠如→教員が個人レベルで疲弊

図1 多忙な労働環境（長時間勤務）に基づく教員集団の瑕疵

両判決文からは、文科省の長時間勤務の是正という制度的改革が、疲弊していく教員個人だけでなく、教員集団の機能回復・再生的改善にも効果を生じるのではないかと考えられる⁵⁾。

長時間勤務の制度的改革は、教員集団の構成員である個としての教員に時間的余裕を生じさせ、「職員室での会話や教育談義などの日常的な相互作用」機会を提供する。それは、教員集団の「瑕疵」を解消する前提を提供することでもある。教員集団が、本来の機能を回復すれば、さり気ない日常会話の中で展開される同僚教員からの支援が、個としての疲弊していく教員に行なわれる可能性が生じる。

6. 当事者性から見た「ケア」と＜十分な支援＞ —＜十分な支援＞の構成要素—

次に、文科省の2つ目の柱である「ケア」と「十分な支援」の関係性について検討する。

(1) 文科省の縦軸ラインケアの不十分性

先述のような文科省の「ラインによるケア」とは、職位を中心としたいわば「縦軸ライン」

のケアであった。同じく行政機関である厚生労働省も過労死等の予防に関し、メンタルヘルスケアの推進の中で「ラインによるケア」の必要性を記している（厚生労働省 2016:157）。

確かに、ケアを必要としている者＝要ケア者の精神的疲労の予防あるいは回復のためには、縦軸ラインによるケアは重要な役割を果たす。しかし、裁判所が述べるところの「問題の深刻度合いに応じてその原因を根本的に解決する」（静岡 37）には、「ラインによるケア」のみでは困難であると考えられる。なぜなら、ケアを行なう者＝ケア実行者には、共感性が求められても、当事者性を求められないからである。メンタルヘルス不調の原因となっている問題解決に関して自分自身の問題＝当事者性をケア実行者が持つと、要ケア者を中心に据えた適切なケアが行えない。メンタルヘルス不調の教員に対して行なわれるケアは、あくまでもメンタルヘルスの改善を目的として行なわれるものであるから、ケア実行者に求められるのは共感性と他者性である。

「原因を根本的に解決する」ためには、「ラインによるケア」だけでなく同僚教員（教員集団）からの横軸の支援も不可欠である。なぜなら、より詳細でリアリティーのある教員 A・X2 の情報をリアルタイムで得ることができるのは、同学年の教員など同僚教員である。また、機動的かつ迅速な支援を行うことができるのも、日常接する機会の多い同僚教員である。したがって、「ラインによるケア」を含めた支援と教員集団による横軸の支援が重層的に行われて、はじめて「学校としての支援」が行われたことになると考えられる。

さらに、文科省は、安全配慮義務に留意していると考えられる。文科省通知『学校における働き方改革に関する緊急対策の策定並びに学校における業務改善及び勤務時間管理等に係る取り組みの徹底について（通知）』（文科省 2018: 2）においても「厚生労働省のガイドライン」に基づいた適切な実施を求めている。

ただ、問題は、文科省の改革が教育委員会を通じ教育現場で行われた際に、実効性がどこまであるのかという点である。実際、教員 A・X2 は、管理職や指導教諭の「ラインによるケア」では十分に事前救済されなかった。文科省の取り組みが実効性を得るためには、職位を中心とした「ラインによるケア」だけでは不十分なのではないかと考えられる。

(2) 当事者性の存否

ここまでの議論を踏まえ、以下では、文科省の「ラインによるケア」（文科省 2013a: 16）（文科省 2013b）と、裁判所のいう「十分な支援」の異同について検討する。

「まとめ」で述べられている「ケア」は「メンタルヘルス不調の初期症状が見られないか」といった点に留意し（中略）産業医や精神科医に相談したりするなどの初期対応を行うことが重要」（文科省 2013a: 16）と記されているように、第一義的に疲弊しメンタルヘルスに不調を兆している教員の精神状態の改善である。なぜ教員が疲弊したのか、疲弊するに至った問題を解決するという視点は微弱である。確かに、保護者との関わりについては以下のよう

保護者との関わりについては、保護者自身が子どもの教育で悩んでいることが多く、できるだけ早く関わり、速やかに解決するよう努めることが大切である。その際、校長等による教職員のサポートが極めて重要である。（文科省 2013a: 17）

「速やかに解決するよう努める」と記しながらも、「校長等による教職員のサポートが極めて重要」と記しているように、問題解決の主体は疲弊した教員であり、問題解決に関しての校長等の当事者性が希薄であるといえる。

これに対し、両判決文は校長以下教員の当事者性について直接的に記していない。しかし、静岡地裁判決文「2 公務起因性に関する法的判断基準について」からは、校長以下教員の当事者性について抽出できる

当該公務自体が、社会通念上、当該精神疾患を発症又は増悪させる一定程度以上の危険性を内在又は随伴していることが必要であると解するのが相当である。（27）

静岡地裁は、上記要件を教員 A のうつ病発症・自殺に認めている。さらに、当該精神疾患を発症させる危険性の有無について以下のように記している。

社会通念上、当該精神疾患を発症させる一定以上の危険性の有無については、同種労働者（職種、職場における地位や年齢、経験等が類似する者で、公務の軽減措置を受けることなく日常業務を遂行できる健康状態にある者）の中でその性格傾向が最も脆弱である者（ただし、同種労働者の性格傾向の多様さとして通常想定される範囲内の者）を基準とするのが相当である。（28）

教員 A は、裁判所がいうところの「公務の軽減措置を受けることなく日常業務を遂行できる健康状態にある者」の中で性格傾向が最も脆弱である者との基準をクリアーしている。教員 A の事件において、「相当因果関係」と「精神疾患を発症させる危険性の有無」をクリアーしているということは、当該クラスを担当したのが教員 A であったからうつ病発症・自殺となったという「Aの側要因（側要因の反応性、脆弱性）に起因するもの」ではないということを判決は示している。つまり、教員 A にたまたま公務災害が生じたのであり、他の新任教員が当該クラスの担任となった場合にも、同じ結果が生じる可能性が高いということである。ということは、教員 A を疲弊させた問題は、教員 A の個人的問題ではなく、当該学校という集団自体に生じた問題であり、教員集団に属する教員各個が共有する問題だと言える。

したがって両裁判所が求めた「十分な支援」とは、問題解決に向けた支援する側の教員の

「当事者性」を隠れた構成要素として含めていると考えられる。この意味で、＜十分な支援＞と記しておこう。このように考えるならば、静岡地裁判決文が「問題の深刻度合いに応じてその原因を根本的に解決するための適切な支援」（37）と記している支援とは、疲弊した教員（教員 A・X2）を中心としながらも他の教員も学校総体の問題との当事者性を持って問題解決に向かう支援だと理解できる。

この「当事者性」の存否が、「ケア」と＜十分な支援＞を分けている。しかし、問題解決に向けた当事者性を有した＜十分な支援＞は、「ケア」を排除するものではない。むしろ、教員 A・X2 を支援していく過程で、担任教員である A・X2 が、他の教員と共に共通の問題を解決していくためには、メンタルヘルスを改善していく必要もある。その意味で、両判決のいう＜十分な支援＞には、「ケア」も不可欠の要素である。ただ、「まとめ」においては、ラインによるケア（職位に基づく縦方向のケア）しか記載されていない。＜十分な支援＞の要素としての「ケア」には、縦軸方向のケアとともにピアカウンセリングを含めた横軸方向のケアも不可欠だと考えられる。両判決のいう「十分な支援」は、ケアと当事者性を持った問題解決への志向を主な要素とした＜十分な支援＞と考えられる（図 2 参照）。

このように、文科省の予防的取組としての縦軸方向の「ラインによるケア」だけでは、＜十分な支援＞としては不十分である。しかし、制度的改革として「まとめ」が「ラインによるケア」を示したことは、図 2 からも意味のあることといえる。

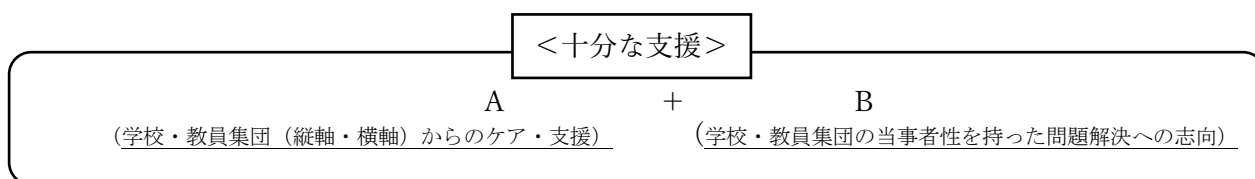


図 2 ＜十分な支援＞の構成要素 (筆者作成)

7. 諸論理の作用点（学校）における＜十分な支援＞の成立過程

これまで述べてきた文科省の制度的改革（働き方改革=長時間勤務・メンタルヘルス不調）の論理と裁判所の「十分な支援」の論理は、教員の疲弊・うつ病発症・自殺という問題に対する、各々の論理に基づく 1 つの解法の提示と考えることができる。解法とは問題を解く方法であるので、直ちに問題が解決されることはない。このように考えるならば、解法に基づき問題解決を行なう行為主体と、問題解決の作用点、さらには行政と司法から各々の論理に基づいて提示された解法の間関係を明らかにすることが求められると考える。以下ではこれら 3 点に留意しながら、問題解決の作用点（学校）での＜十分な支援＞の成立過程について述べる。

(1) 各々の解法の間関係—相互補完関係—

両判決文からは、長時間勤務が、個としての教員に作用するだけでなく集団としての教員

集団にも作用し本来の機能に瑕疵を生じさせ、結果として、支援の必要な個としての教員を放置し、公務起因性のうつ病を発症させたという一連の理路が読みとれる。

以上を前提とするならば、文科省の制度的改革と両判決は、表層的には相反するようにみえるが、二者択一的に解釈するべきではない。文科省の制度的改革と両判決は、教員の長時間勤務・多忙に起因する教員集団に生じた瑕疵や個人レベルに生じたメンタルヘルスの不調を改善するという観点から解釈するべきである。この観点からは、文科省の制度的改革と両判決が示した「十分な支援」は、相互補完的に存在しているという関係が理解できる。長時間勤務・メンタルヘルスの不調を回避する制度的改革がなければ、個別具体的な教員への支援を含めた救済も実効性に欠けることになる。逆に、制度の策定ばかりに終始すれば、制度のための制度になってしまう。最終的に実現されるのは、個別具体的に存在する教員に対する支援を含めた救済でなければならない。文科省の制度的改革と「十分な支援」の関係は、芦部（2002: 84）が以下に語っている「制度的保障」と「個々の人権保障」の關係に重なる。

ある種の人権（信教の自由、学問の自由、財産権など）について制度（政教分離、大学の自治、私有財産制など）の保障が語られるとしても、その内容は人権の保障に奉仕するためのものでなければならない。

芦部のいう「制度的保障」と「人権の保障」の關係と同じように、文科省の策定しようとする長時間勤務・メンタルヘルスの不調を回避する「制度的改革」が、裁判所の示した「十分な支援」の実現に奉仕することが求められる。これらが相互に補完することで、「支援を必要とする教員」の早期発見、あるいは、ストレスを生じさせない状況を作り出していくことが可能になると考えられる。このように考えるならば、疲弊する教員を取巻く現状は、芦部のいう「制度」と「人権の保障」が止揚される前状況にあると考えられる。

（2）作用点での行為主体

教員の疲弊・うつ病発症・自殺という問題を解決するということは、端的に言えば、うつ病発症・自殺という結果を生じさせない（事前救済）ということである。これらの結果が発生し解決を求められる場が学校である。つまり、学校が解法に基づき問題解決する作用点である。

これまで述べてきたように「働き方改革」という制度的改革が推進されたとしても、事前救済のためには、「制度的改革」が教員集団にリンクしていかなければ単なる制度に終わってしまう。文科省の「制度的改革」（長時間労働の改善・ラインによるケア）が、学校において＜十分な支援＞として機能しなければならない。機能させていく行為主体は、校長以下個々の教員である。行政と司法の解法の作用点である学校という場において、校長以下個々の教員が「当事者性」を持って問題解決をはかろうとすることが触媒となって、「制度的改

革」と「十分な支援」が止揚され＜十分な支援＞が実現するのではないだろうか。その結果、疲弊する教員の事前救済の可能性が高まると考える。

8. まとめにかえて

制度的改革は、旧来の制度が現状と整合性を保たなくなった時に求められる。本研究に即すなら、旧制度の労働環境が現状と整合性を持たなくなった結果、制度上の問題として教員のうつ病発症・自殺という結果を生じた。そこで、司法はうつ病発症・自殺した教員を事後救済した。行政は、「教員の疲弊」が看過できないと考え制度的改革を試み、問題解決を図ろうとしている。

しかし、2019年、福井地裁で、以下のような判決が下された。

武宮英子裁判長は、過重労働は校長の安全配慮義務違反によってもたらされたと判断、町と県に約6500万円の支払いを命じた。

武宮裁判長は担当授業の準備、部活動指導、初任者研修の準備、保護者対応などの事務について「勤務時間外に行わざるを得なかった。自主的に従事していたとはいえ、事実上、校長の指揮監督下で行っていたものと認める」と判断した。(福井新聞 2019a)

この事件は、新任教員である点、うつ病発症・自殺という点、「生徒指導や保護者対応、上司からの厳しい指導などによる強い心理的負荷がSさんにあつたにもかかわらず、校長が業務の軽減や配慮を怠った」と原告側が主張している点で、教員A・X2の事件と近似している。大きく異なっているのは、故意過失が問題とならない公務災害認定請求と違い、使用者側(教育委員会・校長)の故意過失を要件とする労働契約に基づく安全配慮義務違反＝債務不履行(民法第415条)による損害賠償請求として提訴された点である。教員A・X2の事件に続き、新任教員Sの事件を見る時、2019年時点においても個としての教員の事前救済が喫緊の課題であると考えられる。判決の2ヶ月後、福井県が教員の働き方改革を確実に推進するとの目標を教育大綱に盛り込むと報道(福井新聞 2019b)された。行政が判決文をケーススタディーし、さらなる制度的改革の礎とするならば、教員Sにとっては事後救済であるが、他の多くの教員にとっては事前救済となっていく可能性がある。

[注]

- 1) 芦部(2002: 84)は「制度的保障」について以下のように述べている。
一定の制度に対して、立法によってもその核心ないし本質的内容を侵害することができない特別の保護を与え、当該制度それ自体を客観的に保障していると解される場合、それを一般に制度的保障と言う。
- 2) 教員の精神疾患による自殺は、個人の脆弱性の問題として扱われてきた。原因は個人

の性格力量の問題，個人の脆弱性が原因とされ，教師は自己管理と自己責任が求められてきた（久富 2017: 31）．しかし，近年，教員の公務災害が認められるようになってきた．その多くが，長時間勤務を原因としているが，前述した 2 件は，長時間勤務が教員のメンタルヘルス不調の大きな要因であると認識している文科省の論理を否定し，「十分な支援の欠如」を認定したという点で特異な例である．

- 3) 油布（2007: 217-9）が，様々な職員や補助員・支援員が相互に連携しチームとして教育課題に取り組むよう改善を図ることの意義は大きいとしたうえで，「人が増えればそれだけ調整に手間暇がかかることを見落としてはならない」と述べている点は注目される．
- 4) 学校集団には，全教員からなる教員集団，学年集団，教員組合等がある．
- 5) 2 つの判決をふまえ，教員の公務（業務）とうつ病等発症との関係を大別すると，①長時間勤務単独型・②複合型・③精神的負担単独型の 3 類型が考えられる（表 2 参照）．

表 2 公務とうつ病等発症の関係

①長時間勤務単独型	長時間勤務⇒教員疲弊⇒メンタルヘルスの不調⇒うつ病等発症
②複合型	長時間勤務＋精神的負担⇒教員疲弊⇒メンタルヘルスの不調⇒うつ病等発症
③精神的負担単独型	精神的負担⇒教員疲弊⇒メンタルヘルスの不調⇒うつ病等発症

（筆者作成）

両判決文からは，文科省の長時間勤務の是正という制度的改革が，①②型および③型の疲弊していく教員個人だけでなく，教員集団にも効果を生じるのではないかと考えられる．

文 献

【A】

青山善充・菅野和夫ほか編, 2006, 『判例六法 平成19年版』有斐閣.
芦部信喜, 2002, 『憲法 第三版』岩波書店.

【B】

Becker, Howard S., 1963, *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York: The Free Press. (村上直之訳, 1993, 『アウトサイダーズ』新泉社.)
——, 1973, *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York: The Free Press. (村上直之訳, 2011, 『完訳 アウトサイダーズ』現代人文社.)
——, 1986, *Writing for Social Scientists*, Chicago: The University of Chicago Press. (=1996, 佐野敏行訳『論文の技法』講談社.)
——, 1998, *Tricks of the Trade: How to Think about Your Research While You're Doing It*, Chicago: The University Press. (進藤雄三・宝月誠訳, 2012, 『社会学の技法』恒星社厚生閣.)
Blumer, Herbert., 1969, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc. (後藤将之訳, 1991, 『シンボリック相互作用論——パースペクティブと方法』勁草書房.)

【D】

土井隆義, 1988, 「ラベリング論と知識社会学 逸脱行動の知識社会的理解の試み」『年報人間科学』9: 27-46.

【E】

Erikson, Kai T., 1966, *Wayward Puritans :A Study in the Sociology of Deviance*, New York:Wiley. (村上直之・岩田勉訳, 2014, 『あぶれピューリタン逸脱の社会学』現代人文社.)

【F】

藤間公太, 2011, 「『非行と家族』研究の展開と課題——背後仮説の検討を通じて——」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』72: 71-87.
福井新聞, 2019a, 「教諭自殺訴訟, 町と県に支払い命令 福井地裁, 6500万円」(2019年7月10日取得, <https://www.fukuishimbun.co.jp/articles/-/892020>).
——, 2019b, 「教員の働き方改革, 実行に難しさ学校行事や業務削減, 効率化…」(2019

年7月13日取得, <https://www.fukuishimbun.co.jp/articles/-/893778>).

福島裕敏, 2003, 「教師たちがつくりだす学校現場——学校別集積データの分析を通じて」
久富善之編『教員文化の日本的特性——歴史, 実践, 実態の探求を通じてその変化と今
日の課題を探る』多賀出版 132-67.

【G】

Goffman, Erving., 1963, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Upper
Saddle River: Prentice Hall. (石黒毅訳, 1970, 『スティグマの社会学——烙印を押さ
れたアイデンティティ』せりか書房.)

【H】

羽間京子, 2006, 「非行等の問題行動を伴う生徒についての教師へのコンサルテーション——
非行臨床心理の立場から」『千葉大学教育学部研究紀要』54: 119-125.

浜井浩一, 2007, 「非行・逸脱における格差(貧困)問題——雇用の消失により, 高齢化する
少年非行——」『教育社会学研究』80: 143-161.

宝月誠, 1977, 「ラベリング理論の検討(二)——逸脱と統制——」『大阪府立大学紀要(人
文・社会科学) 25: 21-33.

——, 1983, 「不幸のアイロニー——増幅過程を中心にして——」石川実・大村英昭・中
野正大・宝月誠編『日常生活の虚と実』有斐閣, 179-220.

——, 1990, 『逸脱論の研究—レイベリング論から社会的相互作用論へ—』恒星者厚生
閣.

——, 2001, 「逸脱行為の生成に関わる諸要因——統合理論を求めて——」『京都社会学年
報』9: 1-18.

【I】

市川潤一, 2011, 「校種間・学年間における効果的な引継ぎについて——つながりのある支援
の実現を目指して——」『長期研修員研究報告』9: 79-84.

伊原亮司, 2013, 「職場における「いじめ」の変化とその背景にある企業合理化—日産自動
車の事例から—」現代思想 41 (15): 98-111.

岩田勉, 2014, 「訳者あとがき」Erikson, Kai T., 1966, *Wayward Puritans: A study in the
sociology of deviance*, New York: Wiley. (村上直之・岩田勉訳, 2014, 『あぶれピュー
リタン逸脱の社会学』現代人文社.)

【K】

神林寿幸, 2015, 「周知的職務への従事が日本の教員の多忙に与える影響の再検討——

- TALIS2013 年調査の国際比較を通じて——」東北大学大学院教育学研究科研究年報 : 63 (2) :23-43.
- 菅藤健一・森丈弓・上埜高志, 2009, 「非行臨床における処遇経過の分析について——現状と課題——」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 57 (2) : 255-268.
- 河村茂雄, 2006, 『変化に直面した教師たち——千人が中途退職する東京の教師の現状と本音——』誠信書房.
- 警察庁・厚生労働省, 2017, 『平成 28 年中における自殺の状況』付録 2 (2018 年 7 月 7 日取得,
https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokuyokushougaihokenfukushibu/h28kakutei_8.pdf).
- 警察庁生活安全局少年課, 2012, 『少年非行等の概要』(2013 年 2 月 10 日取得,
<http://www.npa.go.jp/safetylife/syonen/syounennhikoutounogaiyou.pdf>).
- 国立教育政策研究所生徒指導研修センター, 2009, 「生徒指導資料第 1 集 (改訂版)」(2019 年 12 月 25 日取得,
<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/1syu-kaitei/1syu-kaitei090330/1syu-kaitei.zembun.pdf>).
- 厚生労働省, 2013, 『平成 25 年版 労働経済の分析』(2015 年 6 月 27 日取得,
http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/13/dl/13-1-4_02.pdf).
- 厚生労働省, 2016, 「平成 28 年版過労死等防止対策白書 (本文)」(2019 年 7 月 10 日取得,
<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/karoushi/16/dl/16-1.pdf>).
- 久富善之, 1988a, 「教員文化の社会学・序説」久富善之編『教員文化の社会学的研究』多賀出版, 3-84.
- , 1988b, 「教員文化研究の前進へ——成果の整理と今後の課題——」久富善之編『教員文化の社会学的研究』多賀出版, 273-87.
- , 1994, 「日本の教員と教員文化」久富善之編『日本の教員文化——その社会学的研究——』多賀出版, 3-18.
- , 2003, 「教員文化の日本の特性の今日的課題論」久富善之編『教員文化の日本の特性——歴史, 実践, 実態の探求を通じてその変化と今日的課題を探る』多賀出版, 3-13.
- , 2010a, 「学校教育の担い手としての教師と教員集団—「教員社会・教員文化」論再考—」『教育と社会研究』一橋大学〈教育と社会〉研究会, 20:3-11.
- , 2010b, 「あらためて「新採教師はなぜ追い詰められたのか」を考える」久富善之・佐藤博編著『新採教師はなぜ追い詰められたのか』高文研, 144-171.
- , 2012, 「法廷・裁判・判決が教育について問うたもの」久富善之・佐藤博編著『新採教師の死が遺したもの 法廷で問われた教育現場の過酷』高文研, 186-207.
- , 2017, 『日本の教師, その 12 章 困難から希望への途を求めて』新日本出版.

【M】

毎日新聞, 2016, 「文科省調査 精神疾患で休職教員 5009 人 15 年度」(2018 年 3 月 4 日取得,

<https://mainichi.jp/articles/20161222/k00/00e/040/276000c>).

松田聡子, 2008, 「学校教育における非行予防可能性——ナラティブの変容への注目——」『教育実践総合センター紀』7: 87-94.

松浦善満, 1999, 「疲弊する教師たち——多忙化と荒れの中で——」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来 あすの教師像を模索する』教育出版, 16-30.

村上直之, 1993, 「ラベリング理論への招待」1963, *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York: The Free Press. (村上直之訳, 1993, 『アウトサイダーズ』新泉社.)

文部科学省, 2009, 「学校・教職員の在り方及び教職調整額の見直し等に関する作業部会(第6回)」の配布資料1(2018年7月7日取得,

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/042/siryo/_icsFiles/afieldfile/2009/03/23/1247462_1.pdf).

——, 2010, 『生徒指導提要』教育図書.

——, 2011, 「教職員のメンタルヘルス対策検討会議について」(2016年8月19日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/houkoku/1315095.htm).

——, 2012, 『平成24年度 教職員団体への加入状況に関する調査結果について』(2014年10月26日取得, http://www.mext.go.jp/A_menu/shotou/jinji/1331316.htm).

——, 2012, 『日教組加入率・新採加入率の推移.』(2014年10月26日取得, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/_icsFiles/afieldfile/2015/04/07/1356493_02.pdf).

——, 2013a, 『教職員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ)』(2016年8月19日取得,

http://www.meXt.go.jp/compoNeNt/b_meNu/shiNgi/toushiN/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_03.pdf).

——, 2013b, 『教職員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ)』概要(2/2)(2019年7月2日取得,

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/03/29/1332655_02.pdf).

——, 2015a, 「学校や教職員の現状について」(2016年8月19日取得,

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/02/18/1355024_4.pdf).

- , 2015b, 『学校現場における業務改善のためのガイドライン ～子供と向き合う時間の確保を目指して～』(2018年7月7日取得,
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/07/__icsFiles/afieldfile/2015/07/27/1360291_3.pdf).
- , 2016, 「学校現場における業務の適正化に向けて」(2018年8月5日取得,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/uneishien/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/06/13/1372315_03_1.pdf).
- , 2017a, 「教員勤務実態調査(平成28年度)の集計(速報値)について(概要)」(2018年7月7日取得,
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/04/__icsFiles/afieldfile/2017/04/28/1385174_001.pdf).
- , 2017b, 「学校における働き方改革に係る緊急提言」(2018年7月7日取得,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/__icsFiles/afieldfile/2017/09/04/1395249_1.pdf).
- , 2018, 「学校における働き方改革に関する緊急対策の策定並びに学校における業務改善及び勤務時間管理等に係る取り組みの徹底について」(2018年7月7日取得,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/__icsFiles/afieldfile/2018/02/13/1401366_1.pdf).
- 森下剛, 2009, 「非行行動を予防する学校特性の検討」『教育学研究収録』26: 67-75.

【N】

- 永井聖二, 1977, 「日本の教員文化—教員の職業的社会化(I)—」『教育社会学研究』32: 93-103.
- , 1988 「教師専門職論再考—学校組織と教師文化の特性との関連から—」『教育社会学研究』43: 45-55.
- 永井聖二・古賀正義, 2000, 『《教師》という仕事=ワーク』学文社.
- 日本教職員組合, 2007, 『日教組60年ゆたかな学びを求めて』アドバンテージサーバー.
- 能重真作, 2004, 「少年非行と教師教育」『日本教師教育学会年』13: 27-31.

【O】

- 越智康詞・紅林伸幸, 2010, 「教師へのまなざし, 教職への問い—教育社会学は変動期の教師をどう描いてきたか」『教育社会学研究』86: 113-36.

【S】

- 最高裁判所裁判例情報, 静岡地裁判決(2018年9月5日取得,

- http://www.courts.go.jp/app/files/hanrei_jp/990/081990_hanrei.pdf).
- , 東京地裁判決 (2018年9月5日取得,
http://www.courts.go.jp/app/files/hanrei_jp/072/087072_hanrei.pdf).
- 佐藤博, 2012「木村百合子さんの軌跡を追って」久富善之・佐藤博編著『新採教師の死が遺したもの——法定で問われた教育現場の過酷——』高文研, 25-107.
- 佐藤郡衛, 1988, 「教員の指導観の実証的分析——日米中学校教員比較調査を通して——」久富善之編『教員文化の社会学的研究』多賀出版, 85-146.
- Spector, Malcolm B. and Kitsuse John I., 1977, *Constructing Social Problems*, Menlo Park, California: Cummings Pub. Co. (村上直之他訳, 1990, 『社会問題の構築——ラベリング理論をこえて』マルジュ社.)
- 水津嘉克, 2012, 「逸脱(排除対象)分析枠組みとしての「レイベリング理論」の整理・再検討」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系』63: 185-192.

【T】

- 高原正興, 1986, 「再考・ラベリング論批判」『京都府立大学学術報告 人文』38: 149-163.
- 高井良健一, 2007, 「教師研究の現在」『教育学研究』74(2) 251-260.

【Y】

- 山田哲也・長谷川裕, 2010, 「教員文化とその変容」『教育社会学研究』86: 39-58.
- 山崎鎮親, 1994, 「職場の雰囲気と行動への規制」久富善之編『日本の教員文化——その社会学的研究』多賀出版, 221-43.
- 油布佐和子, 1988, 「教員集団の実証的研究」久富善之編『教員文化の社会学的研究』多賀出版, 147-207.
- , 1994a, 「変容する教師集団」松本良夫・川上婦志子編『逆風の中の教師たち』東洋館出版, 230-57.
- , 1994b, 「Privatization と教員文化」久富善之編『日本の教員文化——その社会学的研究』多賀出版, 357-83.
- , 2007『転換期の教師』NHK出版.
- , 2009, 『教師という仕事』, 日本図書センター.
- , 2015, 『現代日本の教師——仕事と役割——』, NHK出版.
- 油布佐和子・紅林伸幸ほか, 2010, 「教職の変容——第三の教育改革を経て」『日本教育社会学大会発表要旨集録』61: 197-202.

謝辞

本研究を進めるにあたり多くの方々にご指導、ご協力をいただき、この度学位論文を提出することができました。

主任指導教官の寺岡伸悟先生には、終始懇切丁寧なご指導を賜りました。ご指導いただくたびに曖昧な考えを鮮明にしてくだり、私自身気づかないような視点を与えてくださいました。また、お忙しい中、休日返上で何度も論文修正にご助言いただきました。何度もくじけそうになりながらも、なんとかここに一つの研究成果をまとめることができましたのも、先生の温かいご指導や励ましのおかげと感謝申し上げます。

また、副指導教官の先生方にも温かいご指導をいただきました。水垣源太郎先生には修士課程の時から折に触れてお世話になりました。組織論や集団論など様々な観点からご助言をいただきました。小川伸彦先生には、学位論文をまとめるにあたり、重要なご意見やご教示を賜りました。そして、審査委員会に審査委員として加わっていただきました保田卓先生には、本論文を精読いただき、今後の研究につながる貴重なご意見やご指摘をいただきました。昨年度までの主任指導教官としてご指導いただきました中島道男先生には、論文の基本や論理構成の大切さを教えていただきました。

社会人学生として、仕事をしながらの学位取得は多忙を極める毎日でしたが、なんとかここまでたどり着くことができました。それも、諸先生方の温かいご指導と励ましのおかげと感謝しております。本当にありがとうございました。

最後に、教育現場で日々多忙な毎日を送りながら調査に協力してくださった教員の皆様に厚く御礼申し上げます。

本論文の構成及び初出一覧

章	初出論文題目	掲載誌	発行年
序章	書下ろし		
第1章	「逸脱の相互作用論」から導かれるラベル容認者の存在— H.Becker『アウトサイダーズ』を再考する—」	『奈良女子大学社会学論集』 掲載決定（単著・査読有）	2020
第2章	「ラベリングの昂進と伝承」	『奈良女子大学社会学論集』 (22), 39-53, 2015（単著・査読有）.	2015
第3章	「教員と教員集団との軋轢と葛藤」	『奈良女子大学社会学論集』 (25), 1-18, 2018（単著・査読有）.	2018
第4章	書下ろし		
第5章	書下ろし		
第6章	書下ろし		
終章	書下ろし		
付論	書下ろし		