

教師の影響力とその構造

山村賢明

一 問 題

当紀要の特集テーマとの関連で、私に与えられた問題は、「教師の教育力」であった。社会の複雑な機構と諸条件のなかで営まれている今日の教育にとって、それはまさに「教育の内的事項」に関わる事からであり、教育実践の中心に位置する問題である。教育の専門家としての教師、専門職を志向するものとしての教師は、その具体的実践活動において、いかなる教育力を発揮しうるかによって、そのかな、えの軽重を問われるのである。

教育力は、人間としての教師の総合的資質に根ざすものであり教育実践の水準を表現し、教育効果を規定するものである。いわばそれは、教育における鍵概念(キー・コンセプト)ともいえるのであるが、しかし便利でよく使われる割には、実態の不明確なチームなのである。まったくの日常用語に留まっていて、科学的概念にまで高められてはいない。同様のことは、政治力とか、経済力というようなチームについてもいえるのかもしれない。しか

しそれらの日常用語とくらべても、教育力ということばの意味内容は、より曖昧であるように思える。政治力というものが、政治権力の享有度の大きさを背景として、目標充足 goal gratification 機能に向かつて人々を統率してゆく力だとすれば、経済力は、より単純に、財貨の調達力を意味しているであろう。

教育力を、教育する力とか、教育目的を被教育者のなかに効果的に実現させうる能力とかいいかえてみても、それほど概念として明確になったようには思われない。教育(目的)といっても、知識・技能の伝達から人格の形成までをも含み、単に教師の側に知識・技能の蓄積量が大きいだけで十分な教育ができるわけではないし、生徒の無限に多様な個性をそれぞれにのばしてやらなくてはならない。要するに教育の営みは複雑・微妙であり、そこから芸術的創造の活動にさえみたてられるのである(1)。教師の教育力についての経験科学的研究、とりわけ教育社会学的考察が皆無に近いのも、そのような事情に由来するにちがいない。

そこで小論においては、より一般的・包括的な概念としての影

教師の影響力とその構造

響ないし影響力という面から、この問題にアプローチしてみた。いうまでもなく、教育は人間の発達にかかわることであり、個人々人における発達は、学習の結果として実現されることである。学習は主体としての個人が、環境との関係で行う行動であり、そのなかには、きわめて個人主動的な学習もあるが、同時に環境からの働きかけにたいする反応として行われる学習も含まれている。後者の学習が行われるとき、そこには外からの影響が作用しているわけであり、教育はまさに、そのような働きかけを意図的にすることによって、個人の学習に影響を与え、その学習を促進させようとする営み（行為）である。この面から、つまり教育としてみたとき、影響力を行使する人間としての教師が主体となり学習者としての生徒は客体となる。このように、教育がさまざまな影響の形態の一つであるとするなら、教師の教育力を、教師の影響力としてみてゆくとしても、それほど不都合なことではないであろう。

しかも、影響力という観点に立つことで有利なことは、それが一応経験科学的な概念として確立されつつある、ということである。例えば政治学においては、権力（勢力）との関連で、それと区別されたり同一視されたりして、基本的概念として整備されてきている。また、心理学の分野においては、主として態度変容の問題との関連で、実験的場面にまでおろされて研究されている。社会学においても、投票行動やマス・コミ研究その他の面で、影響についての調査研究が行われていることは、よく知られている通りである。

もちろんこれらの学問諸分野における影響概念には、ニュアンスの違いはあるわけであるが、しかしわれわれの課題の解明について重要な手がかりを与えてくれることにまちがいはあるまい。そこで以下においては、教師の影響力の技術的側面よりも、むしろ、教師の影響力を解明してゆくうえで基礎となる、概念的枠組をつくることを中心に考えてみたい。

二 影響とその形態

INFLUENCE ということばには、影響（または影響を与える）という意味と、影響力という意味の二つが含まれている。これは日常用語としてそうなのであるが、社会科学の用語としても、研究者ないし学問領域によって、そのどちらに力点を置いて使われるかが分れているように思える。例えば、マートン（R.K. Merton）や、テデスチ（James T. Tedeschi）たちは主として影響の意味で、パーソンズ（T. Parsons）、ラスウェル（H.D. Lasswell）などは影響力（勢力とも訳されている）の意味で、それぞれ使用しているといえよう。前者は社会心理学などにおいて、後者は政治学などで一般的な使用法だ、と違ってよいのかどうか、その辺りははっきりしない。いずれにしても、この二つの意味は、厳密には異なるであろうし、また、われわれの主題からしても、その二つは区別した方がよいであろうから、以下においては、同じ INFLUENCE ということばを、適宜その意味内容に従って使い分けてゆきたいと思う。

さて、字義通りにとれば、影響は作用であり、影響力はそのよ

うな作用を発動するものとなる力であるから、前者の方からその概念を規定してゆくのが順序である。マートンは社会的影響 *social influence* 一般から、相互人格的影響 *interpersonal influence* をまず識別する。これは教育の概念規定において、無意図的・機能的教育と意図的教育を区別するのと同じであり、自然風土や時代精神や集団雰囲気などからの影響と、相互人格的な関係ないし社会的相互行為における影響とは、その性格も研究方法も異なってこざるをえないのであるから、当然のことである。教師の影響も、いうまでもなく後者の範疇に属する。

そこでマートンによると、人々の直接的相互行為が、その参加者の未来の行動ないし態度に変化を及ぼす (*affects*) 限りにおいて、そのような相互行為を相互人格的影響という。この規定において、「未来の行動ないし態度」という点が強調されているのであるが、それは、あらゆる相互行為は、たとえわずかであれ、その時その場における行動に何らかの影響を及ぼすものであり、従って、もし相互人格的影響ということで、行動のすべての変化を意味するとするならば、結局それは社会的相互行為そのものと同義になってしまうからである。

これだけの規定では、相互行為の参加者の間における影響の方向が示されていないため、その点についてマートンは次のように補足している。相互人格的影響は非対称な社会的関係 *asymmetrical social relation* を含意しており、一定の行動ないし態度に關してみれば、影響を及ぼす者と及ぼされる者とが存在しているというのである。相互影響というものもしばしばみられるが、そ

の二つの方向の影響の度合が同じであるということとはめったになく、まったく同じ行動に關して影響し合う、ということもまれなことである(2)。教師と生徒の關係においても、それらの点は、ほとんど自明なこととみなしてよいであろう。

マートンはこのような影響の定義に基づいて、地域社会において影響を与える人間 *influentials* について、二つの次元でタイプ分けを行っている。一つはその人間の志向という面からの類型で *local influential* と *cosmopolitan influential* である。前者は主として自己の居住する地域社会に關心を限定し、そこでの問題に没頭し、国家的・国際的問題には心を向けないタイプであり、後者は反対に、地域社会外の問題に積極的に志向と關心を向けるタイプである。もう一つは、影響を与えるものの活動領域に関するもので *monomorphic influential* と *polymorphic influential* の区別である。前者は政治とか流行とかの、それぞれ限定された領域の「専門家」として影響を与えるのに対して、後者は様々な領域で活躍するタイプである。そしてこれら二つの次元のタイプは、一つの地域社会のなかで關係し合って、*local* は *polymorphic* に、*cosmopolitan* は *monomorphic* になってゆく傾向があるとしている(3)。

このような影響の形態とその分類については、パーソンズの考察の方がよりシステマティックである。パーソンズはより限定された用語として *influence* を使い、影響というよりは影響力について分析しているのであるが、そのことについては後にまわすとして、ここではその基礎になっている一般的枠組についてみてみ

教師の影響力とその構造

よう。

ここでいう意味での影響は、パーソンズにおいては、社会的統制の概念とほとんど対応するものである。パーソンズは、社会的統制とそのメカニズムについて、その著 *The Social System*, 1951 などにおいては、主として社会体系における規範的標準からの逸脱とそれにたいする統制として論じていた(4)。そして社会的統制の過程の原型を精神分析的心理療法に求めて、許容 Permissiveness → 支持 support → 相互性の拒否 denial of reciprocity → 報酬の操作 manipulation of reward の、四段階を導き出して、社会化の過程の説明に適用したように(5)それは社会化とならんで社会体系維持の問題と深く関連していた。しかしここでとりあげるのは、強制力 force や権力 power や「影響力」などの問題を説明するために、その後の著作(6)でややゆるやかな形で規定されたものとしての社会的統制である。つまり、相互行為の分脈のなかで、社会体系の単位としての自我が他者 alters の行為を統制するという意味での社会的統制 social control である。

このようにとらえられた社会的統制はほとんど影響と同じ概念とみなしてよいであろうが、パーソンズはその形態を次のように類別する。自我が他者の行為を統制しようとする主要な径路 channels として、他者が置かれていた状況にたいする統制と、他者の「意図」"intentions" にたいする統制を区別し、他方その統制の様式として自我の他者にたいするその行為が、他者からみて好ましいか好ましくないかで、肯定的裁定と否定的裁定を区別し、これら二つの次元を組み合わせて、四つの統制の類型をたてるの

である。(1) 状況の径路—肯定的裁定—誘導 inducement (自我の要望や「示唆」に従うことを条件として、他者にたいして積極的利益を提供する。原型は経済的交換)。(2) 状況の径路—否定的裁定—強制 coercion または deterrence (自我の要望や示唆に従わない場合、自我が他者の状況を統制して、不利益を与えるという威嚇。原型は権力の行使)。(3) 意図の径路—肯定的裁定—説得 persuasion (条件的な利益の提供や不利益の威嚇なしに、自我の要望や示唆に従うことが他者の「ため」になる、という「もっともな理由」を提示する。他者に「自分が本当に望んでいること」をするようアピールすることや、情報の伝達を含む)。(4) 意図の径路—否定的裁定—コミットメントの喚起 activation of commitments (自我によって条件的に課される状況の有利な、また不利な変化とは無関係に、他者がいかに振舞うべきかについて自我の示唆に従わないなら、それは他者自身のいだいている正しい行為についての基準からみて「正しい」ことではない、という威嚇や警告。原型は「良心」へのアピール)。

ここに要約された限りにおいては、このパーソンズの影響の形態の分類は、かなりの一般的適用可能性をもっている。おそらくこの四つは、そのまま教室における教師の影響の分析にも使えるように思われる。しかしすでにその形態が四つであることから推察できるように、ここでも例の A G I L の図式が下敷になっただけであり、この類別はさらに進んで、かなり強引で機械的なパーソンズ流の概念的枠組の展開が計られるのである。しかしそれを追う前に、ここでは影響の形態としてのこの一般的分類の水

準で、これに関連したテデスチたちの考えをみておくことにしよう。

彼らはパーソンズの提示した類型についても吟味して、それらがいずれも影響を与えようとする人間 (source) の意図が明瞭な形で示される統制に関するものであるとみなす。そして影響の形態には、それらとは別に、影響を与えられる人間 (target) が、そのことを意識しないままに統制されるという操作 manipulation という形態があると考える。そこで、それら二種類の影響をとら分析するために、二人関係 dyad relation を念頭において、より要素的に、影響をひきおこすコミュニケーションの様式に注目し、それを次のように分ける。(1) もし何々しないならばターゲットにとって有害なこれこれの罰を与える、というような威嚇 threats、(2) ソースの要求に、ターゲットが従うことを条件にして報酬を与えるという約束 promises、(3) ターゲットがこんな行動をすれば、ターゲットにとってこんな好ましくない結果がもたらされるであろうと、ソースは否定的予言を行うに留り、そのことに直接的には関与しない警告 warnings、(4) 逆に、自分に関与しないことについて、こうすればこんな好ましい結果がもたらされるであろうという肯定的予言だけをターゲットに与える「教唆」mendation⁽⁷⁾、の四つである。

さらに、影響のコミュニケーションに含まれるメッセージは、いつも明示的 explicit に表現されるとは限らず、しばしば暗黙 implicit に示されるので、その区別を四つのそれぞれに導入する。従って、都合八つのカテゴリーを識別する。そのうえで、そ

れら八つの要素を二つずつ組み合わせ、具体的な影響過程の形態を性格づけるわけである。例えば、明示的な威嚇と約束によって「強制的・報酬的力 power」を、明示的な警告と教唆によって「説得」を、暗黙の警告と教唆によって「モデル化」modeling を暗黙の威嚇と約束によって「社会的同調」及び「社会的強化」をそれぞれ解釈することができるというのである⁽⁸⁾。

テデスチたちは、このような概念的道具立てによって、影響にかかわるさまざまな心理的実験や研究を検討し、整理する作業を行っている。これに従うと、パーソンズの「誘導」はテデスチの「明示的な約束」と、「強制」は「明示的な威嚇」と、「説得」は「明示的な教唆」と、また「コミットメントの喚起」は「明示的な警告」とそれぞれ対応していると考えられる。そうすると「操作的」な暗黙の影響コミュニケーションの面として、モデルを提示してそれへの模倣を促す「モデル化」や、集団の圧力 group pressure による「社会的同調」や、条件づけ conditioning を用いた「社会的強化」などの形態の面が、新しくつけ加えられ拡大された、ということができよう。

三 影響力の理論

ところで、このような影響の形態は、一定の状況のなかで、必要に応じて使いわけられるのであるが、それが他者ないしはターゲットにたいして、現実にとどのような効果を与えるかは、それを行う自我ないしはソースの側の影響力に大幅に依存している。すでに述べたように INFLUENCE ということばはテクニカル・

教師の影響力とその構造

チームとして必ずしもいつもそのように区別して使われているわけではないが、ここでは、影響力によって影響の度合が違ってくるというように、日常用語に合わせて、分化させて使うことにはしたい。またその方がより論理的でもあるように思える。

そのような意味で、ここでもう一度パーソンズの理論に戻ろうと思う。というのは、これまで社会的統制を影響と同義に解してその形態をみてきたのであるが、彼が「influence」というタームを導入する段階になると、まさに影響力という意味でそれを用いていると考えられるからである。パーソンズは先ほどの論述に続いて、自我が他者の行為を統制するためには、それが四つの形態(様式)のどれであれ、その相互行為のなかにはそれぞれ一般化された手段 *generalized medium for controlling action* があると考ええる。すなわち「強制」においては「権力」powerであり「誘導」にあつては「金銭」moneyであり、「コミットメントの喚起」にとつては「現実的コミットメント」*real commitments* または「コミットメントの一般化」*generalization of commitments* であり、そして「説得」に関して、それを「影響力」*influence* と呼ぶのである。

しかもこれら四つはそれぞれ主として社会体系における目標達成機能、適応機能、パターン維持機能、統合的機能というものに対応しているというのである(9)。従つてこれを図に示してみると次図のようになる。

このうちコミットメントの喚起の手段としてのコミットメントの一般化が不分明である。それは「一般化されたコミットメント

		径 路	
		(意図)	(状況)
裁 定	(肯定的)	「様式」 説 得	誘 導
	「手段」 影 響 力	金 銭	
		I G	
		L A	
(否定的)	「様式」 コミットメントの喚起	強 制**	
	「手段」 一般化された コミットメント	権 力	

図1 社会的統制の様式(影響の形態)とその手段*

* パーソンズ(1967) P.364 から作成。
** 原著のこの部分では抑止 *deterrence* というタームになっているが、他の部分で使われている「強制」という用語に合わせた。

ト」*generalized commitment* とも言い換えられているが、パーソンズ自身においても、今後に展開すべき問題とされている。しかしとりあえず問題なのは「影響力」である。そこで統制的行為の手段としてあげられた四つをみると、権力も「影響力」もある種の力であり、金銭も財力とおきかえられるし、一般化されたコミットメントもやはり精神的・心理的な力として機能しうるものである。つまりこれらはすべて、なにかを可能にするような一般的に行使しうる力つまり *capacity* (性能) なのであり、人間によって所有されるものである。そのような性能を多く所有する人間、つまり性能の高い人間は、そうでない人間よりよりよく影響を与えることができるのであり、従つてやはり影響力は影響を

のものと区別されなければならないのである。現にパーソンズも、彼のいう「影響力」を、「条件次第での受容を与えることを通して、説得する一般化された性能」と規定し、影響力のある人間や単位集合体は、他者の行為の統制において、高い一般化された説得的性能をもつとも述べている(10)。

ただ、ここで最も問題になるのは、すでに明らかのようにパーソンズは、影響力を「説得」という統制的様式に限定している、という点である。それは一つには、一定の枠組をもとにして、その中に概念やカテゴリーを適宜に分配し、押し込めてゆくことによって体系的理論化をすすめるという、パーソンズ一流の方法に由来している。その限りでは単にタームの操作的運用の問題ともいえるが、ここで影響力を説得の手段だけに限定してしまうとすれば、様々な形態をとる影響と影響力をかなり狭い枠組の範囲内においてしか説明しえないという不都合がおきてくる。それでは教師の影響力を考える場合にもやはり不便である。

そういう問題はあるが、しかしここではパーソンズのいう意味での「影響力」(それは以下「I」をつけて示すことにする)に従って、それについての考察をもう少し試みてみることにしよう。

「影響力」は説得のための象徴的手段である。それは、自分にとって「よい事」であると感じるが故に、自分はこれこれの仕方で行動するのだというように、積極的な理由に基づく決定を、他者自身に行わせるものである。つまり自我は他者にそのための情報を与えることによって説得を行うことができるという意味で、それは象徴的な行為である。そこで他者にしてみれば、そのよう

な自我は情報源として信用するにたるものでなくてはならない。そのためには、自我が他者をあざむけないような無限的連帯をもつ集合体に共に所属している必要がある。パーソンズはそれを、相互的影響の第一次的基礎は、ゲマインシャフト的な連帯に共属していることであるという(11)。このことは家族のなかで、親の説得に子どもが従いやすい、ということからも明らかである。

しかしそれだけではない。自我のもたらす情報や意図についての一般化された陳述は、規範的正当化 *normative justification* を必要とする。つまり「影響力」を行使する者は、他者の行為に影響を与える陳述を正当化しなければならないわけであるが、それは、その陳述の経験的妥当性を示すことではなくて、彼らを結びつけ、またその集合体を支配している規範にそれを準拠させ、それとの合致を示すことによってである。従って、自我が一定の権威や名声を保有しているとき、その情報や陳述は高い信頼性をもち、「影響力」は強まる。これは、パターン変数を用いて、「影響力」の人間結合的基礎は主として個別主義的であり、その規範的準拠は主として普遍主義である、というようにも表現されている。

さらにパーソンズは、社会的統制一般の場合と同じように、今度は「影響力」のみについて、それが作用する領域を、例によって、AGIL図式に従って四つに分けて類形化することを試みている。次の如くである。(1)「政治的」「影響力」*Political influence* 集合体の目標機能の文脈において作用する「影響力」であり、権力と密接に絡み合いながらも、権力の発動なしに行わ

教師の影響力とその構造

れる一般化された説得である。リーダーシップの地位にあるものと、リーダーの志向や決定に変化を与えようとするフォロワー層の両方向からの「影響力」が考えられる。(2) 「信託的」「影響力」「fiduciary」influence 体系において、集合体とその目標が複数であり、それら目標のうちのそれぞれの正当化が問題であるとき限られた資源の配分に関連した文脈での「影響力」である。配分は体系の単位からみた望ましさによってというよりは、規範に準拠して正当化され、信用が重要な要因となる。この「影響力」の作用は、予算折衝などに典型的にみられる。(3) ささまざまな忠誠へのアピールによる「影響力」influence through appeal to the differential loyalty 社会における複数の集合体へのメンバースhipという多元的構造を焦点とする「影響力」である。例えば家族と職業集団の関係のように、個人は複数の集合体が彼に要求する忠誠や規範的コミットメントの間にバランスをとらなくてはならないというところに、この影響力は関わる。それはパターン維持の文脈において、集合体・下位集合体にコミットメントを配分し、あるものに優先権を与えたり、責任をとったりすることをめぐる正当化の問題である。(4) 規範の解釈に志向された「影響力」influence oriented to the interpretation of norms これは前三者のように、他の三つの機能的体系にたいする統合体系の関係における「影響力」とは異なり、統合体系そのものの内部における「影響力」である。その原型は、裁判過程の上告段階における法規範の解釈過程であるとされるが、他の「影響力」の場合と同様、特定の正当化の問題が中心となり、同時に象徴的一般化

が要求される(12)。

さて、ここまでくると、これはもはや影響力そのものの分化というよりは、社会的統制としての影響を四つに分類したうちの一つであった「説得」という影響形態を、さらに四つに下位分類したということである。そこでわれわれにとって問題となるのは、やはり影響力という概念規定である。パーソンズにおいては、おそらく他の三つの統制の様式とその手段、つまり強制—権力、誘導—金銭、コミットメントの喚起—一般化されたコミットメントについても、それぞれ四つずつにタイプ分けがなされるに違いない。そうなる都合十六箇であるが、論理的にはさらにその下位分類も不可能ではないはずである。

しかし何故影響力を説得という様式にのみ限定しなくてはならないのだろうか。操作的定義の必要を認めないわけではないが、しかしそれは社会科学の場合、日常用語が根ざす社会的現実 social reality からあまりに離れて、その結果、研究対象としての社会的現実そのものをゆがめてしまうという、その危険度を越えない範囲内に留められなければならない。しかしパーソンズにおける「影響力」の規定は、基本的には A G I L 図式によって説明しなければならぬという要請に導かれているところからきている。説得と影響(力)の問題は、他の三つと識別するためには統合の下位体系ないしは機能の問題でなければまずいのである。

体系としての集団の位相運動から社会体系の機能的要件へ、さらに社会の機能分担領域から一般的分類基準へとエスカレートしてゆく A G I L 図式によって、複雑に分化した多方面にわたるカ

テゴリー体系が形成されてゆく。このようなパーソンズの理論には、長短合わせ含まれているように思われる。論理的に一貫性をもつということ、カテゴリー体系として余す所がない (exhaustive である) が故に欠けた点を発見する助けになる (heuristic である) という点は長所である。しかし同時にそれは、強引で機械的な用語配分によって、社会的現実を裁断しゆがめるおそれもち、他方論理的識別力がありながら、それは自己完結的にかつ精緻でありすぎて、かえって社会的現実の経験的識別には適用しにくくなる、という短所をもつといわなければならない。

小論の目的はパーソンズ批判ではない。要は統制の手段としての「影響力」という基本的性格づけについては、パーソンズの理論の有効性を認めつつも、影響力を社会体系における統合機能との関連で説得に限定してしまつては、教師の影響力の分析にとつては不十分である、ということである。われわれは影響力の概念をパーソンズの理論的文脈から解放しなければならぬ。その点でパーソンズと対照的に広い影響力概念を展開しているのは、政治科学の領域におけるラスウェルである。そしてその理論は価値の分類と価値の関係を中心においているという意味で、われわれにとつては興味深いものである。

彼の概念的道具立ては、パーソンズのそれと違った意味で、精緻で秩序立ったものである。まず一定の集団のなかにはさまざまな価値があり、それが成員の間に分布していると考え、そのあり方を「価値パターン」value pattern と呼ぶ。成員が価値を享有する度合は人によって異なるため、それによって彼が価値パター

ンのなかでしめる「価値位置」value position が異なってくる。そして影響力とは、社会における重要な諸価値について現実的・潜在的に高い価値位置をしめる、ということとみなすのである。「影響力の行使」exercise of influence とは、他者のめざす価値と実践のプログラムとしてのポリシー policy に変化を与えることである。その際自我は、自分が他者より多く享有している価値 (一つとは限らない) に依拠しているわけであり、そのような影響力行使の原因的条件となつている価値を「基底価値」base value または「影響力基底」influence value と名づける。つまり影響力を与える自我は、それを受ける他者より高い価値位置を占めているわけであり、その際の他者のポリシーのなかに含まれている価値が「領域 (価値)」scope (value) ないしは影響力の領域である。このように影響の問題を価値の関係として考えると、別に価値の分類さえしておけば、それをもとにしてどんな基底価値に基づいたどんな領域価値にたいする影響であるか、という影響 (力) の形態の識別や、影響力をもった人間の類別が容易に行えるということになる。

この点に関して、ラスウェルは次のように考える。まず、ある程度それを所有することが、人間の物理的活動の維持にとつて必要条件となるような「福祉価値」welfare values と、他者や自己の行為において考慮に入れなくてはならないという性格をもつ「敬服価値」deference values の二種類に大きく分ける。そして前者として、健康 well-being 富 wealth 技能 skill 開明 enlightenment、後者として権力 power 尊敬 respect 徳義 rectitude

教師の影響力とその構造

愛情 affection の合計八箇の価値を重要なものとして選びだす。そしてこれらはすべて、共に影響力の基底価値にも領域価値にもなるのであるから、影響力の行使される形態は、その組み合わせとして、都合六十四種類が識別されることになる。

六十四箇とは一見して驚くべき種類であり、ラスウェルもタームの配当に苦勞している。しかし一次元的・単層的な分類であるために、全体として、パーソンズの四つずつ重層的に増殖していく分類より、経験的識別力は強いように思われる。紙数をとるので、そのなかから、教師の影響力に不可欠な、開明という価値にかかわるものを若干例示すると、(基底価値) 権力↓(領域価値) 開明 || 「思想教化」 indoctrination、尊敬↓開明 || 「権威性」 authoritativeness 愛情↓開明 || 「薰陶」 edification 開明↓技能 || 「教授」 instruction、開明↓開明 || 「教育」 education 等々の如くである。

また、影響力を多く保有する価値位置の高い人間を「優者」elect、それが少なく低い人間を劣者 reject、およびその「中間者」mid-elect として、それぞれの価値についての優者を、「優良」(基底価値は権力)、「上流者」(一尊敬)、「正義人」(一徳義)、「人気者」(一愛情)、「適者」(健康)、「富者」(一富)、「技能者」(一技能)、「識者」(一開明)などと命名している。さらに、影響力の行使のしかたや効果などを示す重要な概念として、影響力、つまり現実的・潜在的価値位置の増大・上昇を意味する「価値賦与」indulgence と、逆にその減少・下降を意味する「価値剝奪」deprivation を用意している⁽¹³⁾。

このようなラスウェルの理論枠は、どんなメリットをもっているのだろうか。マートンの単純で大雑把なそれにくらべて、はるかに整備され分化されている。パーソンズの理論にくらべて、影響力という経験的事実の解明に向かったときに、その適用と思考においてより自由度をもっている。パーソンズのそれは、すでにくり返し指摘したように、「誘導」、「強制」、「説得」、「コミットメントの喚起」が、何故それぞれ A G I L の機能領域に限定されなくてはならないのか、何故統制の手段としての「金銭」、「権力」、「影響力」、「一般化されたコミットメント」がそれらに一つずつ対応して位置づけられなければならないのか、という必然性が欠けている。概念を分化させておきながら、その適用における有効性を拘束してしまうのは、社会のあらゆる時間と空間において生起する影響や統制という拡散的現象を、窮屈な理論図式の一部に押し込めようとしすぎるからであろう。パーソンズの理論枠の拘束性をとり払っても、その分化された内容は、ラスウェルの一次元的・平面的分析図式と接続させることができるであろう。例えばパーソンズにおける影響の径路としての状況と意図は、ラスウェルの価値分類によって細密化され、肯定的・否定的裁定は価値賦与・価値剝奪として整合される。また、テデスチなどの概念枠が、心理学的厳密さを志向しながら、きわめて要素的・形式的でありすぎるのに比べて、ラスウェルの理論は、価値とその関係として影響力を把握することによって、社会的現実にたいする説明力はより大きいと思われる。とくに教師の影響力を問題にするとき、この点は最も大きなメリットとなるであろう。

以上、われわれは影響を与えるものに視点をおいて考察してきた。しかし、影響力が具体的に効果を發揮するのは、影響を被る側の条件とかみ合わさったときであることを忘れてはならない。そこで主として影響を受けるものに視点を移して、その面から影響力の条件といったものを考えてみたい。

そのことは、さきのパーソンズの「影響力」の考えのなかにも現れていた。しかしその点は、どちらかというと、心理学的研究のなかで、よりよく問題にされている。例えば、J・R・P・フレンチJrとB・レイヴンは、われわれとはやや違った用語法に基づいてではあるが(14)、われわれの用語に直していえば、ほぼ次のように論じている。影響力が効果をうむためにはその人間(P)の影響力の源泉(つまり基礎)が影響をうける側の人間(O)によって知覚され受容されなくてはならない。それには五つの場合が考えられる。(1) Pにたいして報酬をもたらす能力をOがもっているというPの知覚(報酬性)、(2) Pにたいして罰を加える能力をOがもっているというPの知覚(強制性)、(3) Pの行動を規制する正統な権利をOがもっているというPの知覚(正統性)、(4) OにたいするPの同一視(準拠性)、(5) Oが特殊な知識をもっているとか専門家であるというPの知覚(専門性)(15)。

この点はテデスチなどにおいてもほぼ同様で、次の四点があげられている。(1) ソースから肯定的報酬を与えられたという経験や、ソースと類似の態度を共有しているということが、タージェットにとって「魅力」attractionとなっていて、(2) ソースが信頼しうる善き意図と、威嚇や約束を与えうる性能をもっている

ことによって、タージェットが彼に「威信」prestigeを認めること、(3) タージェットがソースの専門性にたいして「評価」esteemしていること、(4) ソースの影響が、正統的権威に基づくものであるとして、タージェットがその「地位」statusを認めること(16)。

影響力の發揮は、単に価値位置が高い優者であればよいだけではなく、これらの諸条件に依存しているわけである。その点に関して、特に重要なこととして二つのことを指摘しておきたい。一つは準拠性referenceの問題である。これはフレンチによると影響力を行使するものとの同一視に基づくものであるが、テデスチにおいては「魅力」として考えられており、パーソンズにおいては無限定的・ゲメインシャフトの連帯として指摘されていた。いずれにしても影響力についての情動的基礎に関わる問題である。それがあることによって、影響力の及ぼされる範囲は最も拡大され、その効果も確かなものとなるのである。もう一つの点は、影響力の正統性についてである。これは影響を与えるものと受けるものという影響力関係にある二者をとにも規定する要因であり、基本的には文化ないし「制度」の問題である。社会やそこで一定の社会的関係において、ある者がどのような影響力を行使し、他の者がどのようにそれに従うべきであるか、またそれが当然のことであるかどうかは、文化的定義(私の用語でいえばコンセプトions)としてその社会の大方の者に共有されている。それを基礎として、影響によって変化を被る側のその変化への抵抗は「氷解」(K・レイヴン)され、多くの具体的影響力はスムーズ

教師の影響力とその構造

に行使されているのである。

四 教師の影響力

さて、序論にあまり多くのスペースを費やしすぎたようである。以上の準備作業を基にして、大急ぎで教師の影響力について、どんなことがいえるかを考えてみよう。

1 教師の影響力といっても、社会の特定分野における影響力の一連の形態であって、基本的にはこれまでみてきた一般論があてはまるにちがいない。たしかに教師は教育の専門家ではあるが、学校での教師と生徒の相互行為が、すべて教育であるわけではない。そこには、権力の関係も、愛情の関係もあり、富の関係さえ介入しているともいえる。ただ全体としては、主観的・意図的に、教師と生徒の関係は教育によって方向づけられていて、いわば教育的影響が中心になっているわけである。そこで、そこに内在するさまざまな影響力のなかから、教育的影響力を特定しておくことは必要なことである。これは結局は、教育とは何かという根本問題にかかわるが、ここでは影響力という観点から、その特質を規定しておきたい。ということは教育が志向する価値からみるということであり、すでにラスウェルによって示唆されたように、教育は開明という価値に関わっているといつてよい。開明 enlightenment とは、知識・見識・インフォメーションなどを意味するが、それは人をして、何となくではなく、明確に対自的にものごとを分っている「明るい」、という状態に達することを可能にするところのものである。開明において高い価値位置を占め

る人間（教師）が、それを基底価値としながら、他者（生徒）の開明という領域価値に影響を与えることこそが、教育の究極の姿である。しかし開明は、ラスウェルが特別の位置を与えた権力という価値と同じように(17)、ある種の特殊性をもっている。つまり一つには、同一人の人間があらゆる価値分野にわたって「明るい」ということは少なく、また開明はさまざまな価値分野について成り立つということである。二つには、どれかの分野において価値位置が高いということが、そのまま限定された開明についての価値位置の高さにつながる可能性をもつということである。三つには、開明を領域価値とする影響も、それに至る過程として、他の影響力の形態をとることもありうるということである。

これらの理由のために、教師の影響(力)の分析のためには、開明による開明のための狭義の影響だけを考察の対象にすることは不都合である。従って教育的影響を特定するにあたっては、それが究極的に開明を志向しているということでも十分であろう。ただそこには、他の目的のための手段としてではなく、第一義的に生徒自身の幸福・発達をめざして行われるということと、価値剝奪の威嚇と価値賦与の約束はゆるやかな形で生徒に示されるべきである(そうでなければ権力関係になる)という含意があることをつけ加えておく必要がある。

前者は生徒の教師にたいする信頼性の一つの基礎であり、それによって教師の影響力も増大する。またとくに後者の点は、パisonズの社会統制の枠組と関連づけて説明することもできる。教育的影響力の行使においては、権力による「強制」も、物的報酬

による「誘導」も正道ではないということであり、生徒自らが正当な理由づけをして(つまり納得して)受けいれるような「説得」や、良心へのアピールによる「コミットメントの喚起」こそが中心にならなければならないであろう。説得は一般に、そのコミュニケーション内容(メッセージ)の妥当性の根拠をあいまいにしたまま、「操作」によってそれを受容させるという宣伝 *propaganda* をも含むものであるが、開明を志向する教育においては当然それは排除されることになる。

2 教師の影響力にとって、教師の価値位置の高いことは第一次的要請である。教師の影響力が究極的にはともかく、即時的には各価値分野に及ぶものである限り、教師は開明そのものだけではなく、他の諸価値においても高い価値位置を占めることを期待される。それは教師の「専門性」であると同時に、専門領域を越えた人格の高邁さとして、教師の私的生活を拘束することにもなるのである。影響力の力学からみて、教師ないし教育者は、そのような規制から逃れがたいであろう。聖職観とまでゆかなくとも、大なり小なりどの国でも、教師は人の「手本」として道徳的であることが要求されているはずであり、それは、教師のコンセプト ションズの基礎的構成要素とみなしてよい。

教師の権威の多くの部分はその由来するが、権威が高く確立されているほど、教師の影響力は受容されやすいことは、つとに E・デュルケムによって強調された通りである(18)。彼はそれを催眠における被暗示性から説明していた。高い権威をもった教師に、生徒は安心して依存するのであり、自分に依存的な人間

にたいして、影響力が容易に滲透することはまちがいない事実である。しかし教育の一つの目的は、生徒を自律的にすることにあることを考えると、そこには、依存によって自律させ、権威によって自由を育てるといった教育的影響の逆説的性格がひそんでいるといわなくてはならない。

3 しかし教師の権威は、「優者」としての教師自身の資質と文化的定義によって規定されているだけでなく、今日の学校においては社会の制度によっても支えられている。このことは教師の影響力を考える場合、また別の問題を提起する。学校における教師と生徒の関係の仕方は、少なくとも生徒からみて、制度的に与えられたものである。W・ウオーラーは、教師と生徒は制度的リーダーシップ *institutional leadership* の関係にあるとしているが(19)、それはむしろヘッドシップ *headship* に近い関係である。なぜならヘッドシップは、成員の自発的承認よりは組織によって維持され、ヘッドと成員の間に社会的距離が確保され、その権威は集団外の力に由来するものであって(20)、これらはほぼ教師と生徒の関係にもあてはまるからである。

教師の影響力の行使は、第一次的には制度によって形式的にその正統性を与えられているのであって、生徒達自身によって直接与えられたものではない。そこで教師は「強制」や「誘導」を最少限にした教育的影響力を有効に発揮しようとするなら、このヘッドシップをリーダーシップに転換することによって、その影響力に生徒によって承認された実質的正統性をもたせなければならぬ。ヘッドであり続けながら同時にリーダーにならなければ

教師の影響力とその構造

ばならないわけである。

それは、いわゆる「学級(集団)づくり」の過程なのであるが、パーソンの用語でいえば「ゲマインシャフト的連帯」に基づく教師も含めたわれわれ意識の形成である。教師の場合に限らず、K・レヴィンが指摘したように、およそ変化にたいしては抵抗が伴うものである。まして教師がヘッドシップのみに留まり、対象としての児童生徒集団に、点数による競争を課するという形を中心にして、「威嚇」と「約束」、「警告」と「教唆」に頼って、影響を与えようとするなら、児童・生徒は自分達の間の過当競争による分裂を自己防衛しようとするために、教師は彼らの集团的抵抗に遭遇する(21)。教師は知識の伝達(開明をめぐる影響)以前に、その抵抗と葛藤を処理するために、生徒との「バーゲン」(bargaining for control)に明け暮れることになってしまう(22)。

教師はこのような事態におち入ることを排して、主として前項2で述べたことを基礎として、生徒からの同一視を獲得し、「われわれの一人」として学級集団のリーダーとならなければならぬ。そのような教師のリーダーシップによって形成される学級集団の文化(規範)は、生徒たちに共有され、教師の影響力は、同時に集団の影響力として作用することになる。これは社会学的にいえば、所属集団としての学級を準拠集団(reference group)とすることである(23)。そのことによって教師の影響力は確かなものとなり、「無限定的」に拡大されるが、同時に、それは教師個人に依存的である生徒を自律に向かわせるうえにも資することである。

4 すでに与えられた紙数を越えているが、最後に、現代における教師の影響力の変容の問題について触れておきたい。それは一方においては影響力の強度における低下として、他方では影響力の範囲の限定化として現われているように思われる。教師の影響力の低下は、基本的には教師の権威の稀薄化に基づいている。それは大きくは、教師の問題というよりは「父親なき社会」(Vaterlos Gesellschaft)(24)における権威の一般的喪失に由来している。

現代においては、権威は個人の人格に体现されるものから、官僚制的組織のなかに制度化され、不可視なものになってしまっている。教育の分野において教師が「教育者」から「教員」になったことはそれと無関係ではない。また新しい世代には、権威の感覚さえ薄れてきているようである。しかも工業化社会の変化のテンポの速さは、権威のよって立つ現実的基盤を絶えずなし崩しにしている。現代社会における経済||産業部門の優越は、職業構造を変え、そのなかで教職の社会的地位は相対的に下落した。また情報化社会の進行は、教育をめぐる影響力を多元化し、非人格化をもたらしした。

これらの客観的諸条件は、すべて学校における教師の権威とその影響力を低下させる方向に作用している。すでに述べたように教育的影響力の発揮にとって権威は必須の要件であるために、学校をめぐる諸制度は教師の権威の正統性を擁護し、教師(集団)自身も自らの権威を外部からの挑戦から防衛しようとしているわけであるが(25)、しかし社会の趨勢のなかで、どれだけそれが有効であるか疑わしい。

このような動きと関連して、教師の影響力の範囲の限定化の傾向がみられる。これは教育と教育学の領域において、従前から教師の役割ないし機能の問題として論じられてきたことに関係している。知識の伝達と価値の伝達、教授と訓練、学習指導と生活指導等々、さまざまな分け方がなされるが、いずれも教師の仕事の重要な領域とみなされ、人格の形成ということばで統一されていた。しかし現実の教師は、ユブ (J. Kub) の教師の役割の自己規定についての研究が示すように(26)、前記の対概念のいずれか一方に比重をかけて教育を行っていることが多かった。そして今日教師は、知識伝達ないしは教科の専門家として、自らを規定する傾向が一般化してきているように思われる(27)。

複雑化した現代社会における価値観の多様化と対立、学校の大規模化と官僚制化、地域社会と学校の関係の稀薄化、それに学校の選別機能の増大と進学体制の強化、教師における専門性(「専門職」性ではない)の強調等々が、そのような傾向をもたらしているといえよう。これらは、いずれも教師と生徒の間に、ゲマインシャフト的・無限定的連帯を形成しがたくさせる条件でもある。教科専門家としての教師の役割限定は、必然的にその影響力の範囲を狭めることになるが、それはマートンの用語を拡大して使えば、教師が local-polymorphic influential から cosmopolitic-anomomorphic influential に移行してきているというところである。しかし発達途上にある子どもたちの教育とその教育的影響というもの、多方面の価値領域にわたらざるを得ないことを考えるとき、その傾向をそのまま肯定することはできない。これにたいし

て、教育における「現代化」、機械化、教職の専門職化の動きが今後どう働くかは予断をゆるさないが、ともかく、何らかの形で教育的影響力の回復の方途が探求されなければならぬであろう(28)。(埼玉大学)

〔注〕

- (1) 例えば斎藤喜博の考え方をみよ。国分一大郎編『石をもて追われるごとく』英宝社 一九五七、斎藤喜博編『未来にながる学力』麦書房 一九五八年
- (2) Robert K. Merton, *Social Theory and Social Structure* (rev. ed.), 1957, pp.415—417.
- (3) Ibid, pp.393—395, 413—414.
- (4) T. Parsons, *The Social System*, 1951. esp. pp.297—321.
- (5) T. Parsons and R. F. Bales, *Family-Socialization and Interaction Process*, 1956 参照。
- (6) T. Parsons, *Sociological Theory and Modern Society*, 1967. (7) 中の次の三つの論文が含まれている。
 “On the concept of political power,” 1963. “On the concept of influence,” 1963. “Some reflections on the place of force in social process,” 1964)
- (7) この Mendation というタームは、それを示す適当な既存のことばがないということから、テデスチが新たに作った造語である。とりあえず「教唆」と訳しておく。
- (8) James T. Tedeschi (ed.), *The Social Influence Processes*

教師の影響力とその構造

1972. cf esp. chap. 1. chap. 8.
- (9) T. Parsons, op. cit. esp. pp. 273, 363—4.
- (10) Ibid, p. 283.
- (11) Ibid, p. 368.
- (12) Ibid, p. 371—378.
- (13) H. D. Lasswell and A. Kaplan, *Power and Society-A Framework for Political Inquiry*, 1952. esp. pp. 55—102.
- (14) 彼は、社会的影響は勢力 Power によってもたらせられるとして、その勢力が何に基づくか（「勢力の基礎」）を、影響を受ける人間の知覚から分析している。ここで彼らのいう勢力とは、とりもなおさず、われわれの影響力のことである。なおフレンチと同様の立場は、R・リピットたちによってもとられている。後掲訳書八九七頁参照。
- (15) J・R・P・フレンチ Jr. 「社会的勢力の基礎」、三隅二不二、佐々木薫一訳編、カートライト・ザンダー『グループダイナミックス』II 誠信書房 一九五九年、七二七—七四八頁。
- (16) J. T. Tedeschi, op. cit., pp. 346—404. esp. cf. Figure 8.1 (p. 357)
- (17) ラスウェルは、価値位置の高いいかなる価値も、それ自体権力に転化しようとして、影響力の諸形態がそのまま権力の諸形態としてもみれる、という理論展開を行っている。
- (18) 彼は「教育は本質的に権威に基づくかねばならぬ物だ」と述べている。E・デュルケム 田辺寿利訳『教育と社会学』石
- 泉社 一九五四年 一二九—一四七頁。
- (19) W・ウォーラー、石山脩平・橋爪貞雄訳『学校集団』明治図書 一九五七年、二四〇—二四四頁。
- (20) C.A. Gibb, "Leadership," in G. Lindzey and E. Aronson, *Handbook of Social Psychology* (2nd ed.), Vol. 4, p. 213.
- (21) James S. Coleman, "Academic achievement and the structure of competition," in Smelser and Smelser (eds), *Personality and Social Systems*, 1963, p. 212—229.
- (22) Blanche Geer, "Teaching" in D. L. Shils (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 1969, (15), pp. 560—565. ここでギアは教師と生徒の関係を「葛藤モデル」によって考え、教師にはそれを処理する技術が必要であることを重視し、極めてリアリスティックな教育論を展開している。
- (23) 木原健太郎・新堀通也編『現代教育社会学』明治図書 一九六七、森嶺による「学級集団」の章を参照。
- (24) Alexander Mitscherlich (translated by Erich Moshbacher), *Society without the Father*, 1963.
- (25) ベッカー (H.S. Becker) が "The Teacher in the Authority System of the Public School" (in *Sociological Work*, 1970, pp. 151—163) において分析している教師の権威の自己防衛は、日本の学校においてもほとんどそのままあてはまるであろう。
- (26) J. Kob, "Definition of the Teacher's role," in A.H.

Halsey et al, *Education, Economy, and Society*, 1961.
pp. 558—576.

(27) 例えば、G・ギェスドルフ、小倉他訳『何のための教師』
みすず書房、一九七二年、参照。

(28) 小論においては、マートンのいう「潜在的機能」として働
くような影響(力)、レーデル(F. Redle)などのいう“Contag
ion”としての影響力、影響のメッセージ内容のタージェッ
トへの妥当性などの問題には、触れることができなかった。