

---

# 教育の市場化時代における教師のライフヒストリー

---

研究課題番号：16530545

平成16年度～平成18年度  
文部科学省科学研究費補助金（基盤研究（C））一般研究成果報告書

平成19年3月

研究代表者：山田浩之

広島大学大学院教育学研究科助教授

## はしがき

本報告書の目的は教育の市場化によって激変する教師の職務内容や職場環境の実態を明らかにし、教師がそうした変化にどのように対応しているのかをライフヒストリーにより記述、検討することにある。本報告書の目的は大きく次の3点に分けられる。第一に市場化による教師の職務内容、職場環境などの変化の分析である。教育現場への市場原理の導入により学校選択制や民間人校長の登用、授業評価、学力調査、また学校評議員制など多様な制度が導入されている。こうした教育現場の激変が教師の仕事や職場環境をどのように変化させているのかを明らかにする。

第二にはライフヒストリーによる教師の意識や生活の変化の分析である。現在の教育改革は生徒や親のニーズが優先され、教師は変化に従わざるをえないのが現状である。改革以前から教師のストレスや多忙感などが問題にされていたにもかかわらず、現在の改革はむしろ教師が抱える問題を助長する方向に進んでいる。そうした改革を教師はどのように捉え、また現実にもどのように対応しているのかを教師のライフヒストリーにより明らかにする。

第三には市場化に対応した教師の力量形成である。上記の分析を通して、教育改革の中で教師にどのような資質や能力が新たに求められるようになったと考えているのか、また教師がどのような援助を求めているのかを総合的に分析する。その上で教育の市場化に対応したインフォーマル、フォーマルな教師の力量形成の方策について検討する。

1990年代終わりからの急激な教育の市場化、つまり学校選択制や評議員制度の導入がもたらす影響については親や生徒、また地域との関係が分析され、多くの場合それらの利益が優先して語られている。それは2006年に設置された教育再生会議でも基本的な方針は変わらず、むしろ「ゆとり教育の見直し」を標榜しながら市場化を加速させてきた。しかしながらもう一方の当事者である教師に関しては、その「能力不足」が指摘されることはあっても、教師の職務内容や職場環境の変化がもたらす影響は全体的な教育改革の議論から取り残されてきた。市場化の波が押し寄せる以前から、教師のストレスや多忙感やバーンアウトなどが大きな教育問題とされてきた。現在の教育の市場化はこれら教師の問題をさらに深刻にするが、これまでの日本の教育研究の中ではほとんど指摘されていない。

そこで本報告書では現在の教育改革を教師の側から捉えなおしたい。教師の視点で教育改革を検討することにより教師への有効な援助方法や新たに求められる教師の資質などを明らかにする。このことは教師の職務負担を軽減させ、また新たな能力開発の方策などを示唆するなど今後の改革に有効な提言を与えることになる。

本報告書ではライフヒストリーという手法を中心に分析を行った。ライフヒストリーとは教師の仕事や私生活をも含めた総合的なものとして捉えようとする手法である。したがって個々の教師が現在の教育改革をどのように考え、また職場環境の激変にどのように対応しようとしているのかを詳細に検討することを可能にする。この手法によりアンケートだけでは明らかにできない、教師の側から見た教育改革への新たな提言を可能にする。

ただし、本報告書では、市場化の中の教師のみでなく、このライフヒストリーという手法の教育社会学研究への可能性についても模索した。したがって教育の市場化にとどまらず、ライフヒストリーを用いた教師の視点からの教育問題、また歴史研究の可能性なども検討した。ライフヒストリーに関しては第1章で研究の可能性について詳細に検討を行っているが、とくに教師の問題を多面的に論じる上で重要な方法であろう。今後、さらにライフヒストリーの手法を有効に活用した研究が期待される。

なお、本報告書におさめきれなかったインタビューや調査の結果も数多い。また、現在もインタビューなど継続して調査を行っている。これらのなかには重要な示唆を与えるインタビューもあり、今後、その成果も学会等で報告するとともに、本報告書とは別の形でまとめる予定である。

ライフヒストリーという手法の性格上、本報告書をまとめるにあたっては、非常に多くのインフォーマントの方々にお世話になった。市場化による環境の変化による多忙などの問題を論じる調査に協力することで、またいっそう多忙さを募らせる結果になったことも少なくなかっただろう。快く協力していただいたインフォーマントの方々にこの場を借りて感謝の意を表したい。また、本報告書をまとめるあたっても多くの方々に協力していただいた。とくに広島大学大学院教育学研究科の大学院生、および元大学院生のみなさんにお礼の辞を申し上げたい。

2007年3月

研究代表者 山田浩之

〈研究組織〉

研究代表者：山田浩之（広島大学・大学院教育学研究科・助教授）

研究協力者：久保田真功（富山大学・教育学部・講師）

長谷川祐介（広島国際大学 非常勤講師）

大橋隆広（広島大学大学院教育学研究科・大学院生）

吉岡一志（広島大学大学院教育学研究科・大学院生）

〈交付決定額〉

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
平成16年度	1,100,000	0	1,100,000
平成17年度	700,000	0	700,000
平成18年度	700,000	0	700,000
総計	2,500,000	0	2,500,000

〈研究発表〉

(1) 学会誌等

山田浩之「子ども社会研究におけるライフヒストリーの可能性」日本子ども社会学会編『子ども社会研究』第12号、ハーベスト社、2006年6月30日。

山田浩之・大橋隆広・吉岡一志「教育の市場化時代における教師」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第52巻、2007年3月21日。

(2) 口頭発表

山田浩之「ライフストーリーの方法論的検討」教師のライフヒストリー研究会、2005年4月15日。

山田浩之「イギリスにおけるライフヒストリー研究とその意義」教師のライフヒストリー研究会、2005年7月30日。

山田浩之「E県調査の概要と課題」教師のライフヒストリー研究会、2006年3月18日。

山田浩之・大橋隆広・吉岡一志「教育の市場化時代における教師」第49回中国四国教育学

会、2006年11月26日。

### (3) 出版物

山田浩之「高等師範学校生のライフヒストリー — 戦前期日本における中等教員像の形成」松塚俊三・安原義仁編『国家・共同体・教師の戦略 — 教師の比較社会史』昭和堂、2006年、177-201頁。

アイヴァー・グッドソン、パット・サイクス、高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢『ライフヒストリーの教育学』昭和堂、2006年5月20日。

山田浩之「教師の社会学」有本章・山野井敦徳・山崎博敏編『教育社会学』ミネルヴァ書房（発表予定）。

## 目 次

はしがき .....	i
第1章 教育社会学研究におけるライフヒストリーの可能性 .....	1
I ライフヒストリーとは何か .....	1
II ライフヒストリーのライフヒストリー .....	2
III ライフヒストリー研究の現状 .....	6
IV ライフヒストリーの可能性 .....	11
第2章 戦後、教師像の展開と教師研究の課題 .....	20
I 社会環境に揺れる教師 .....	20
II 熱血教師の時代 .....	20
III 熱血教師の否定 — マンガの中の教師像 .....	24
IV メディアに縛られる教師 .....	25
V 現実の教師 .....	26
VI 教師研究への新たなアプローチ — ライフヒストリーの必要性 .....	29
第3章 市場化に翻弄される教師 .....	31
I 問題の所在 .....	31
II 小学校教師のライフヒストリー .....	32
III 幼稚園教師のライフヒストリー .....	39
IV まとめ .....	47
第4章 「学級崩壊」を越えて .....	49
I 問題の設定 .....	49
II 研究の方法 .....	50
III Aさんのライフヒストリー .....	51
IV まとめ .....	65
第5章 ある中学校教師の転身 .....	68
I 本稿の目的 .....	68
II 調査の概要 .....	69
III 養護学校へ異動するまでの生活 .....	70
IV 養護学校での実践 .....	71
V まとめ .....	74
第6章 戦前期、日本における教師のライフヒストリー .....	77
I 問題の所在 .....	77
II 高等師範学校の校風 .....	78
III 高等師範学校での生活 .....	82
IV 社会化の過程 .....	85
V おわりに .....	88

# 第1章 教育社会学研究におけるライフヒストリーの可能性

## — 子ども社会研究を事例として —

山田浩之（広島大学）

### I ライフヒストリーとは何か

本稿は近年のライフヒストリー研究の動向を概観し、教育社会学研究におけるライフヒストリー法の意義と有効性を探ることを目的としている。本稿ではその事例として、ライフヒストリーの手法がこれまであまり採用されてこなかった子ども社会研究の領域を取り上げて検討したい。

ライフヒストリーとは個人、あるいは少数の集団を分析の対象とし、その人生全体、また人生の一時期を、社会的背景や事象と結びつけながら調査対象者の人生と生活を再構築しようとする手法である。ライフヒストリーは近年になって、とくに社会学の領域で頻繁に用いられ、教育学においても教師研究で積極的に採用されるようになった。近年のライフヒストリー研究の動向については後述するが、現在、さまざまな立場の研究者や実践者によってライフヒストリーの有効性が認識され、研究や教育に活用されている。

ライフヒストリーはその研究手法の性格上、対象者の子ども期や成人後の子どもとの関わりなど「子ども」とは深い関わりを持っている。また、子ども社会研究において重要とされる子どもと社会との関わりをリアリティをもって描き出す手法でもある。それゆえ子ども社会研究においてもライフヒストリーは有効であるし、今後、重要な手法の一つになるだろう。そこで本稿では近年の子ども社会研究に関連する領域でのライフヒストリー研究を紹介し、その子ども社会研究における可能性を検討したい<sup>(1)</sup>。

さて、実際にライフヒストリーとしてどのような研究が行われているかを紹介する前に、ライフヒストリーとはどのようなものなのかを簡単に説明しておく必要がある。ライフヒストリーとは後で述べるように決して新しい手法ではないが、すでに確立したものでもない。むしろ、現在も発展途上であり、変化しつつある手法と言う方が適切である。実際に、ほぼライフヒストリーと同じ手法が、「ライフストーリー」「ナラティブ・アナシス」「ケース・ヒストリー」「パーソナル・ヒストリー」「セルフ・ストーリー」などさまざまな言葉で呼ばれ<sup>(2)</sup>、日本でも「生活史」「生活誌」、または「語り」などという言葉でライフヒストリー研究が表現されてきた。また、歴史研究で用いられるオーラル・ヒストリーやプロソポグラフィをライフヒストリーだと考える立場もある（たとえばグッドソンら 2006 44頁）。しかしながら、呼称は多様であっても、基本的に個人、または集団の人生や経験を質的資料により再構成しようとする手法であることは共通している。そこで、本稿では厳密さは損なわれるが、類似した研究をすべて「ライフヒストリー」という呼称

でまとめ、レビューを行いたい。以下では、グッドソンとサイクスの『ライフヒストリーの教育学』(2006)を参照しながら、ライフヒストリー研究のアウトラインを示しておこう。

グッドソンはライフストーリーとライフヒストリーを明確に区分して考えている<sup>(3)</sup>。グッドソンの言うライフストーリーとは、一次資料となるものであり、インフォーマント、すなわち調査対象者が語った人生全体、または人生の一部である<sup>(4)</sup>。それは幼少期からの生い立ち、遊び、勉強、進学や結婚などの進学や結婚などのライフイベント、仕事、私的な生活、あるいは思索など公的、私的生活の全般に関わるものである。その際、多くの場合、対話形式のインタビューが用いられるが、同じ経験をした人々を集めてのフリートーク、自伝や回想録、日記、手紙などが資料として採用される場合もある。このような資料によって対象者の人生全体、または人生の一部が収集され、記述されるのである<sup>(5)</sup>。

このライフストーリーはさまざまな社会的文脈と関連づけられ、ライフヒストリーとして再構築される。その際に用いられる資料は、対象者の同僚や家族、友人などに対するインタビュー、公的文書、統計、新聞や雑誌の記事、社会学理論やアンケート調査の結果といった実証的研究の成果などさまざまである。こうした数多くの資料によりライフストーリーは社会的背景と対比され、トライアングュレイトされることで、ライフヒストリーへと再構成される。すなわち個人や集団の人生やその一部のライフストーリーが社会的文脈に位置づけられることでライフヒストリーとなる。

こうしてライフストーリーがライフヒストリーとして再構築されることにより、インフォーマントの人生が社会背景との関わりで浮き彫りにされることによる。少し具体的に子ども社会研究との関わりで言えば、インフォーマントの幼少期の経験を社会的な事象と結びつけながら詳細に検討することが考えられよう。「遊び」を例にとれば、「遊び」が時代背景によってどのように異なり、個人がそれをどのように認識しているのか、また、なぜそのような「遊び」をし、「遊び」がどのように現在の仕事や私的生活に影響を与えているのかをライフヒストリーにより分析することができる。

それでは、具体的にこの手法はどのように用いられており、各領域でどのような可能性を秘めているのだろうか。以下では、現在までのライフヒストリー研究を紹介したいが、その前に、ライフヒストリー研究が初期社会学においてどのように採用され、またそれが近年になって再評価されてきたのかを概観しておこう。

## II ライフヒストリーのライフヒストリー

### 1 初期ライフヒストリー研究

ライフヒストリーを紹介した文献がいずれも指摘しているように、ライフヒストリーは決して新しい手法ではない(たとえばBertaux 1981、Faraday & Plummer 1979、中野・桜井1995)。むしろ、社会学研究においては古典的な手法の一つである<sup>(6)</sup>。

とくに初期社会学ではライフヒストリーは主要な手法の一つであり、1920年代から1930年代にかけて、数多くのライフヒストリー研究が発表されている。ライフヒストリーを初めて社会学研究に使用し、その後のライフヒストリー研究に重要な役割を果たしたとされ



るのが1920年頃に発表されたトーマスとズナニエツキによるポーランド移民の研究であった(トーマス・ズナニエツキ 1983)。彼らはアメリカに移民したポーランド農民のライフストーリーをもとに移民時の経験を再構成してみせた。そこで使われた資料は、ポーランド農民の自伝、日記、手紙など多岐に渡っており、この研究によってライフストーリーの基礎が確立された。

その後次々とライフストーリーによる研究が発表される。それは、例えば、アンダーソンの『ホーボー』(原著：1923)、すなわち浮浪者に関する研究、ゾーボーの『ゴールドコーストとスラム』(原著：1929)、さらにはサザーランドの『詐欺師コンウェル』(原著：1937)などであり、その多くが逸脱または逸脱的な職業に関するものであった。

こうしてライフストーリー研究は1930年代にピークを迎えた。なかでもその代表的な研究とされるのが、クリフォード・ショウによる一連の研究であり、とくに『ジャック・ローラー』(原著：1930)はとくによく知られている。『ジャック・ローラー』において、ショウは逸脱少年に対するインタビュー、すなわちライフストーリーを中心的な資料として使用した。そのライフストーリーが、少年の犯罪記録、裁判の記録、医療・心理検査の結果など、さまざまな資料と対照され、逸脱少年に関する詳細なライフストーリーが作り出されている。

## 2 ライフストーリーの衰退

このように盛んに使用され、また十分な成果をあげてきたライフストーリーの技法は、1930年代の終わりから突然姿を消してしまう。その原因となったのは、構造-機能主義を背景とした実証主義社会学の勃興であった。実証主義研究者にとって、ライフストーリーの手法は「主観性」に支配され、科学的なものとはみなされなかった。社会学を科学として成立させるためには、「主観性」を排し「客観性」のみを重視しなければならなかったのである。また、たとえライフストーリーが有効な手段であったとしても、データの収集、分析に膨大な時間を要するこの手法は、時間と手間に比して得るものの少ない非効率的な手法にすぎなかった(フェアリス 1998を参照)。こうして社会学研究は、統計的手法を中心とした実証主義パラダイムへと移行していった。

ところが1960年代になると、実証主義社会学に対して激しい批判がなされるようになる。それに伴い、社会学の流れは質的研究を中心にいくつもの方向に分化することになった。しかし、Goodson(1988)が指摘しているように、こうした新たな社会学研究の流れの中でも、ライフストーリーがその重要性を再確認されることはなかった。

この時期における社会学研究の新しい流れの中で、もっともライフストーリーに近いものは解釈学的アプローチと呼ばれる手法であった。エスノメソドロジー、参与観察などに代表されるこの手法は、実証主義社会学の中心であった量的研究を排し、質的な資料を中心にした研究を用いるのが特色とされる。この解釈学的アプローチは、マクロな社会全体を対象とした実証主義社会学とは対照的に、小集団や特定の状況を対象としたミクロな社会学として位置づけられる。

その後、この解釈学的アプローチにも一定の批判がなされるようになった。

Goodson(1988, pp.77-78)は、ライフヒストリーとの関連において、解釈学的アプローチが「状況」を強調しすぎると批判している。質的研究の多くは経験的実証主義に対するアンチテーゼとして提唱され、実証主義の対局とも言える方向に向かった。そのため、ある特定の場、すなわち特定の集団、組織など、限定された状況を対象として研究を行う。したがってこうした研究は、あるスタティックな状況の把握には成功しているかもしれないが、歴史的ダイナミズムの中で対象と社会との関係を捉えることが困難になっている。

さらに、解釈学的アプローチの問題として、経験的実証主義と同様の問題、すなわち個人の喪失があげられる。解釈学的アプローチの多くは、参与観察などの手法によって多くの研究成果をあげてきた。しかし、量的研究を否定し、対象や研究手法を大きく変化させたにもかかわらず、解釈学的アプローチによる質的研究は、結局、従来の量的研究と同様の問題を抱えてしまった。つまり、それは解釈学的アプローチの多くが、研究対象を集団として扱い、その行動を集団的なものとして捉えてきたことによる。そのため、個人は集団の中に埋没し、個人と集団、社会との関係を検討することは依然として困難なままであった（以上、グッドソンら 2006を参照）。

### 3 ライフヒストリーの復権

以上のような解釈学的アプローチに対する批判を受けて提唱されたのが、ライフヒストリーである。1966年に再版されたショウの『ジャック・ローラー』にハワード・ベッカーが序文を書き、ライフヒストリー研究の重要性を指摘すると、その後、再び逸脱研究を中心としてライフヒストリーを用いた研究が発表されるようになった。それは後でも指摘するような同性愛者やトランスジェンダー、また犯罪者に関する研究であった。このようにして1970年代からライフヒストリー研究が徐々に見直されはじめたのである。

こうした状況を背景として、1980年前後には相次いでライフヒストリー研究に関するレビュー論文や方法論が提示されるようになり、ライフヒストリー研究は一躍脚光を浴びることになった。特に、1980年に出版されたBertauxによる*Biographies and Society*はヨーロッパにおけるライフヒストリー研究の状況を紹介し、この手法の復権に重要な役割を果たした。

ライフヒストリーは逸脱研究を中心として用いられてきたが、1980年代以後、さまざまな領域でライフヒストリーの手法が採用されるようになった。その主な領域としてキャリア研究とフェミニズム研究を指摘しておく必要があるだろう。

キャリア研究においてライフヒストリーが注目されたのも、従来の研究に対する批判からであった。実証主義パラダイムにおけるキャリア研究では、いくつかの時点における職業の変化を測定し、それがキャリア・パターンなどとして、数種のカテゴリーに要約されることが多かった。こうした手法に対して、1970年代からライフコース、ライフサイクルなどの概念が提出されるようになる<sup>(7)</sup>。ライフコース研究もトマスら(1983)の影響を受けており、ライフヒストリーと同様キャリアを連続的なものとして捉えようとするものであった。しかし、実際にはライフコースなどの考え方も、量的研究におけるキャリア研究と同様の問題を孕んでいた。

ライフコース研究においても、一般に年齢段階別にキャリアの変化を扱うのが普通である。つまり、青年期、中年期、老年期、あるいは20代、30代、40代のように人生が分断され、それぞれの時期におけるキャリアやアイデンティティの問題が扱われてきた。こうした分析手法は、キャリア・パターンの考え方を細分化したにすぎないとも言えよう。したがって、ライフコース研究においても各年齢段階は独立したものとして扱われ、年齢段階間の変化、あるいは変化が生じる過程を詳細に検討することが困難であった。

そこで注目されたのがライフヒストリーの考え方である。ライフヒストリーを用いることでキャリアが連続したものとして扱われ、その変化の過程を詳細に検討することが可能になる。こうした流れによる研究の成果としては、Dex(1991)などがあげられ、そこでは従来の統計的分析とインタビューや質問紙などによる質的データを統合する試みがなされている。

また、フェミニズム研究では、早い時期から自伝やインタビューなどのパーソナル・ヒストリーに対する関心が高まっていた。Nelson(1992)が指摘しているように、女性はマージナルな存在であるため、女性史に関する資料が残されることは少ない。したがって女性史ばかりでなく、現代の女性に関する研究においても伝記やインタビューは女性の生活やキャリアを明らかにするための重要な資料となる。そのため、フェミニズム研究においては自伝やインタビューなどによるライフヒストリーが盛んに用いられるようになったとされる。

しかし、こうした状況は女性のみに限らない。男性でも著名な者を除いて、その仕事や生活に関する資料を収集することは困難である。一部のエリートではなく、普通の人々の日常を明らかにする際には、フェミニズム研究に関わらず、ライフヒストリーは重要な手法であると言えよう<sup>(8)</sup>。

以上のように、1980年代以降、社会学においては様々な領域においてライフヒストリーへの注目が高まってきた。そして現在では社会学における重要な手法の一つとして、ライフヒストリーが定着したと言えるであろう。近年においては、領域に関わらず、次々とライフヒストリーを使用した研究成果があげられている。

#### 4 日本におけるライフヒストリー研究

欧米の社会学研究と同時期の1970年代、日本の社会学研究においてもライフヒストリーへの注目が集まった。「生活史」研究を積み重ねてきた中野卓が『口述の生活史』を出版したのが1977年であった。この書は、日本のライフヒストリー研究の嚆矢となったものであり、その後のライフヒストリー研究に多大な影響を与えたとされる。中野自身のその後のライフヒストリー研究の成果は『中野卓著作集生活史シリーズ』として刊行されている。

また、福岡安則が部落差別の問題について聞き取りを始めたのが1976年からだという。福岡は「とにかく部落問題の何たるかを理解するためには、部落を尋ねて話を聞くしかないということで」聞き取り調査をはじめ、「聞き取りというよりも、被差別の当事者から部落差別問題とは何かを教えてもらう、といったほうが適切であった」(福岡 2000)と当時を振り返っている。

このように日本においても1970年代からライフヒストリーに注目が集まるようになった。そして日本社会学会の1981年の大会でライフヒストリーの部会が構成された。その後、この部会に参加したメンバーを中心に生活史研究会が作られ、2005年現在もその活動が続けられている。

このようにライフヒストリーは社会学研究の手法として広く用いられるようになった。しかし、現在に至っても、ライフヒストリーは日本の社会学において正統な社会学的手法として認められているとは言えないかもしれない。また理論的、方法論的な議論がいまだに錯綜としていているところがあり、手法としても確立しているとはいえない部分もある。そのような状況にもかかわらず、とくに90年代以後、日本においても数多くのライフヒストリーの入門書などが刊行されるようになった。その代表的なものをあげれば、中野・桜井(1995)、谷(1996)、やまだ(2000)、福岡(2000)、桜井(2002)、桜井・小林(2005)、山田(2005)などがある。また、教育学の領域でもグッドソン(2001)のようにライフヒストリーを理論的、実践的に論じたものが出版され、さらには、やまだ(2005)や岩崎(2005)のように教育学研究の概論書に分析手法の一つとしてライフヒストリーが紹介されるようになっている。こうした状況はライフヒストリーが社会学、教育学において重要な手法の一つになっていることを示している。今後、社会学、教育学ばかりでなく子ども社会研究においてもライフヒストリーは十分に活用されることになるだろう。

### Ⅲ ライフヒストリー研究の現状

#### 1 教師

それでは実際にライフヒストリー研究はどのように行われているのだろうか。以下では、日本を中心に、ライフヒストリー研究の現状を領域別に概観してみよう。

まず、日本の教育研究においてライフヒストリーがもっとも盛んに用いられている領域は教師研究であろう。実際に教師研究では塚田(1998, 2002)、高井良(1994)、久富(2003)、森脇(2004)、山崎(2005)などをはじめとし、数多くのライフヒストリー研究が発表されてきた。

教師のみを対象とした研究は、一般に子ども社会研究の領域からは離れると考えられるのかもしれない。実際に多くの教師研究では職業人としての教師とその成長が検討されてきた。子ども、とくに児童・生徒との関わりは、教師が成長する上での一つの要因としてしか扱われず、確かに職業としての教師を対象とした研究は子ども社会研究にそぐわない面もあるかもしれない。

しかしながら、教師のライフヒストリー研究では、教師と子どもの関わりはたんなる変数の一つにとどまらない。子どもとの関わりにより教師は成長し、また教職観や子ども観が変化する、そうした過程をライフヒストリーは描き出すことができる。すなわち、教師と子どもの相互作用の視点から教師を分析対象にすることができるのである。

実際に、欧米においては教師の社会化と成長、とくに初任時の職業的社会化に関してラ

ライフヒストリー研究が多く用いられている。ここでは、授業や子どもとの関わりばかりでなく、教師の児童・生徒時代に経験が教職に与える影響も検討されている。したがって、子ども社会研究においても教師のライフヒストリー研究は重要なテーマの一つとなるだろう。

こうした教師のライフヒストリー研究の代表的なものとしては、塚田(1998)であろう。塚田は複数の教師のライフヒストリーを中心に、戦後の愛知県における受験体制と教師の関わりについて検討を行っている。ここでは愛知県という受験指導や管理主義教育などで特徴付けられた地域でのさまざまな変数が、いかに「教師の生き方」に影響を与えるのかが明らかにされている。

もちろん「教育志向管理職」「教育志向組合教師」「学習志向専門教師」といった塚田自身の言葉が示すように、教師自身の教職観やキャリア志向によって、教師のライフヒストリーが形成され、類型化されている。しかし、塚田の著作からは、愛知県における高校の受験体制の成立が教師主導ではなく、むしろ生徒や親からの期待によるものだったことなど、教師の仕事や生活に生徒が多大な影響を与えていたことも同時に読み取ることができる。

また、高井良(1994)は教師の中年期の危機に着目して、ライフヒストリーによる分析を行っている。高井良はある一人の教師のライフヒストリーによって、中年期の危機を克服する上での「同行者の重要性」を指摘している。すなわち、「中年期の危機の克服には、問題を共有しつつも、異質な実践を行っている同僚の教師の存在が意義をもった」(高井良 1994 p.329)のである。しかしながらそれは、たんに同僚教師の存在や助言が重要なのではない。中年期に固定化しがちな教師の教職観は、同僚教師の教育実践により揺さぶられることになる。そのことにより硬直化した教育実践、すなわち子どもと学習の関係が再構築されるのである。ここでも教師のキャリア形成にとって、子どもとの関わりが重要であることが示されている。

これらの代表的な研究から見ても、教師のライフヒストリーにおいて子どもの存在は重要であると言えよう。しかしながら、子どもとの関わりを中心にした教師のライフヒストリー研究が、これまで十分に行われていないことも確かである。したがって、教師のライフヒストリー研究は子ども社会研究にとっても、まだまだ多くの可能性を秘めているといえよう。たとえば、子どもとの関わりは、もちろん児童・生徒を対象としたものもあるが、教師が自分の子どもを持つことで、教職観や教育観が変化することもある。Sikes(1997)は親となった教師に対するインタビューによって、そうした教師の教職観の変化を描き出している。

また、教師のライフヒストリー研究はカリキュラムとの関わりでも重要である。その例としてはグッドソンの研究があげられよう。グッドソン(2001)はイギリスの農村科教師のライフヒストリーを再構成することで、農村科という教科の内容が変化の際の政治過程をみごとに描き出している。さらに近年では日本においても家庭科や国語科など、特定の教科を担当する教師に対するライフヒストリー研究が行われている(堀内 2001、藤原他 2006)。今後、こうした領域でも教師のライフヒストリー研究は活用されることになるだろう。

## 2 ジェンダー

もう一つのライフヒストリーの主要な研究領域はジェンダーである。ジェンダーに関するライフヒストリー研究が早くから行われてきたのは、女性が社会のなかで周縁的な位置に置かれてきたことによる。桜井(2003)はこのことを次のように述べている。

支配者や知識人ではないふつうの人びとのなかでも女性はこれまでの男性中心社会から疎外され、いわば家父長的支配、性支配の対象とされる周縁的な存在である。そうした周縁的な人びとの声は、支配的文化のなかでは抑圧され沈黙を余儀なくされるだけでなく、たとえ声をあげてもなかなか聞く耳が育たない現実がある（桜井 2003 7頁）。

現代社会が論じられる際にも、あるいは歴史が語られる際にも女性が表に出ることはほとんどない<sup>(9)</sup>。そうした女性の声に耳を傾け、その生活の全体像を明らかにするために採用された手法の一つがライフヒストリーであった。

したがって、社会学での女性研究、あるいはジェンダー研究では数多くのライフヒストリー研究が報告されてきた（桜井 2003参照）。もちろん子ども社会研究においてもジェンダーは主要な研究領域の一つである。それでは、ジェンダー研究において教育、あるいは子どもとの関連でどのような研究がなされてきたのだろうか。

先に引用した桜井厚編『ライフストーリーとジェンダー』にも親と子どもとの関わりで重要な研究がいくつも収録されている。そのなかでも「不妊の経験」を扱った松嶋紀子(2003)「子どもが生まれても不妊」、また土屋葉(2003)「〈障害を持つ子どもの父親〉であること」は、女性、あるいは男性と子どもとの関わりを考える上で重要であろう。

また先の教師研究とも重なるが、教育学の領域では女性教師がライフヒストリー研究の対象となってきた。たとえば塚田(2002)は女性教師を対象としてライフヒストリーによる分析を行っている。そこではたんに女性教師の仕事だけではなく、出産や育児など私的生活をも含めたライフヒストリーが描かれている。また、カリキュラムとの関わりとして、堀内(2001)では、男性家庭科教師、また家庭科専攻男子学生のライフヒストリーが検討されている。堀内は家庭科という女性役割取得の場であった教科における男性の参加を見ることで、新たな視点でジェンダーを捉え直そうとしている。

もう一点、ジェンダーとライフヒストリーとの関係では、同性愛やトランスジェンダーについての研究を指摘しておく必要がある。先にも指摘したように、1970年代から80年代にライフヒストリーが復権を果たす際には、同性愛者はライフヒストリー研究の主要な対象であった。現在、日本でも矢島(1997, 1999)、杉浦(2002)をはじめ、さまざまな同性愛、トランスジェンダーに関するライフヒストリー研究が行われている。これらもその生育歴や子ども期、あるいは青少年期におけるアイデンティティの形成過程、またその家族との関係などにおいて、子ども社会研究と深くかかわるものである。

### 3 マイノリティ・逸脱

#### (1) マイノリティ研究における子ども

先にも指摘したように、初期社会学で行われたライフヒストリー研究は逸脱やマイノリティを対象としたものが主流であった。先にあげたショウ(1998)によるジャック・ローラーの分析は、いわゆる非行少年のライフヒストリーである。また、1970年代から80年代にライフヒストリーが復権を果たした際にも、やはり逸脱者、マイノリティを対象とした分析が中心であった。したがって、逸脱とマイノリティは、ほぼ一貫してライフヒストリー研究の中心だったと言えよう。

それでは、現在、どのようなライフヒストリー研究が逸脱、マイノリティを対象として行われているのだろうか。また、そこでは子どもはどのように扱われているのだろうか。以下ではまず、マイノリティを対象としたライフヒストリー研究を簡単に紹介しておこう。

マイノリティ研究で頻繁に分析対象とされてきたのは、在日韓国人、朝鮮人、中国人など、日本に住む外国人である。たとえば、福岡(1993)は若い世代の在日韓国・朝鮮人、150名以上に対してインタビューを行い、そのエスニック・アイデンティティの形成過程、および特徴を明らかにしている。福岡は「『在日』若者世代のアイデンティティ構築」を「共生試行」「祖国志向」「個人志向」「帰化志向」の4つ、およびそれに入りきれない「同胞志向」に分類している。また、こうした分類をふまえて、若者世代の青少年期におけるアイデンティティの形成、また就職や進学など進路決定の過程における差別や葛藤をライフヒストリーの事例により詳細に検討している。

同様にいわゆる「在日」の外国人を対象にしたライフヒストリー研究としては、倉石(1996, 2002)、野入(1996)など多数あげられる。また、最近になってニューカマーのライフヒストリー研究もさかんに行われている(たとえば山本 2002)。これらのライフヒストリー研究は、とくに青少年期のアイデンティティ形成を対象としたものである。子ども社会研究に示唆するものは大きい。

また、被差別部落やハンセン氏病患者など差別問題においてもさかんにライフヒストリーは用いられている(福岡・好井他 1987、谷 1996、部落解放・人権研究所 2001、蘭 2002などを参照)。今後、子ども社会研究においてもマイノリティや差別に関する研究においてライフヒストリーは主要な方法の一つとして用いられるであろう。

#### (2) 逸脱研究における子ども

マイノリティを対象にしたライフヒストリー研究が盛んに行われている一方で、逸脱者を対象としたライフヒストリー研究は盛んであるとは言い難い。繰り返し指摘しているように、逸脱者のライフヒストリーは初期社会学では主要な研究領域であり、ショウ『ジャック・ローラー』など「子ども」を対象とした秀逸な研究が数多くなされている。

また、日本においても1970年代に見田宗介「まなざしの地獄」(1979)のような秀逸な逸脱者のライフヒストリー研究がなされている。見田は、死刑囚となった永山則夫の手記に

もとづいて、その人生を再構築している。そこでは中学校卒業後、集団就職で「金の卵」として上京してきた少年が都市に期待しながらも、出身地や学歴による差別のまなざしによって犯罪へと走らざるを得なかった構造が見事に描き出されている。

こうしたかつての研究に比して、現在は逸脱のライフヒストリー研究はほとんど行われていない<sup>(10)</sup>。これは逸脱研究が構築主義による言説分析中心となり、逸脱者個人よりも、社会における逸脱に対する意識や視点に関心が向けられているからかもしれない。だが、構築主義的な分析であっても、個人のライフヒストリーは重要な分析手法になりえる。今後、逸脱研究においてもライフヒストリー研究の重要性が再認識されるよう期待している。

同様に、その可能性があるにもかかわらずライフヒストリー研究が乏しいものとしては、「いじめ」「不登校」を対象にしたものがあげられる。「いじめ」「不登校」を同列に語るわけにはいかないが、いずれも非常に個人的なものであり、経験した人によって、「いじめ」「不登校」に対する考え方は大きく異なっている。したがって、ライフヒストリー研究によって、「いじめ」「不登校」を経験した者の意識や世界観が再構築されることで、これらの事象に新たな解釈が加えられるかもしれない。

なお、児童虐待に関しては内田(2001)がある。内田は被虐待者に対するインタビューをライフヒストリーとして再構成し、「被虐待者へのスティグマ付与ならびにそれにとまなう精神的傷害の問題を、明らかに」しようとしている。その結果、これまで被虐待者のスティグマが心理学的パースペクティブによる精神的傷害として捉えられてきたが、実際には他者との相互作用によって日々、「生成・助長・増幅」される社会学的なものであることを明らかにした。内田はそのことをふまえて実際の虐待防止実践にも提言を行っている。

この内田(2001)の例は、今後の逸脱研究、また「いじめ」「不登校」の研究においてもライフヒストリーがもたらす可能性を感じさせるものであろう。

#### 4 歴史

最後に歴史研究におけるライフヒストリーの可能性について論じておこう。歴史研究においてはすでにオーラル・ヒストリーとしてライフヒストリーに近い手法が採用されてきた。オーラル・ヒストリーとはインタビューで得られた口述記録を歴史資料として分析しようとする手法である。すでに日本においてもトンプソンの著書などが紹介され、さかんにオーラル・ヒストリーが実践されてもいる(Thompson 2000参照)。

このオーラル・ヒストリーもこれまでの制度史、思想史重視の歴史研究に対するアンチテーゼとして用いられるようになった手法である。この手法は、これまでの歴史研究では資料としてあまり重視されなかった口述による記録を利用しようとする。そのことにより、ライフヒストリーと同じく、これまでの歴史から取りこぼされてきた人々に声を与えることができる。また、それとは対照的に、歴史に残る高名な人々の人生についての口述記録も重要である。たとえ高名な人であっても、公的文書などには記録されなかったさまざまな「出来事」を経験している。そうした人々の口述記録から新たな「真実」が明らかにされることもある(たとえば御厨 2002)。こうしてオーラル・ヒストリーによりこれまでの



歴史研究では到達しえなかった歴史的事実を検証することができる。ライフヒストリーによる歴史研究も、このオーラル・ヒストリーの立場とほぼ同じものである。

このような手法による子ども社会の歴史研究では、昔の子どもの遊びや習俗などについての聞き書きによる調査があげられるだろう。たとえば藤本(1986)は老人に対するインタビューによって明治期の遊びを聞き書きで表している。そこにはたんに遊びのみでなく、家族や友人、学校や先生との関わりも描かれている。これはライフストーリーが集積されることにより、明治期の遊びや暮らしが明らかにされたものと考えてよかろう。

こうしたインタビュー中心の調査ばかりでなく、ライフヒストリーによる歴史研究では自伝、日記、手紙などが用いられる可能性がある。たとえば天野(1992)では、戦前期の学歴をめぐる意識を明らかにするため、数多くの自伝が収集され、分析対象として用いられている。同書では、同様の経験をした人々の自伝が集積されることで、戦前の学歴をめぐる意識が明らかにされている。とくに、子ども社会研究においても、この書で描き出された子ども期における進学観や学歴観は重要であろう。また、山田(2006)では対象が青年期になるが、日記が分析対象とされている。山田は高等師範学校生の日記から、その在学中の学習活動の特徴と教師としてのパーソナリティ形成の過程を描き出している。

このようにすでに歴史学のみならず歴史社会学の研究においてもライフヒストリーは研究手法として定着していると言っても良い。今後、さらに子ども社会の歴史研究においても回顧的なものも含めてライフヒストリー研究は広がって行くであろう。

#### IV ライフヒストリーの可能性

以上、子ども社会研究の主要な領域別にライフヒストリー研究の現状を紹介してきた。本稿から明らかなように、教師研究ではすでにさかんに用いられ、その一方で逸脱研究などでは近年はあまり用いられていないなど、現状では領域によって多少の濃淡はある。しかしながら、いずれの領域においても、今後、ライフヒストリー研究は活用されるであろうし、その有効性を発揮する可能性は高い。

しかしながら、ライフヒストリーは万能ではなく、いかなる時にもライフヒストリーが有効なわけではない。また、ライフヒストリーは個人のプライバシーに深く関わるものでもあり、実際に研究を進める際には十分な注意が必要であろう。あらゆる量的・質的研究手法と同様に、ライフヒストリーも研究対象とテーマに応じて、慎重に採用が検討されなければならない。

それでは、どのような時にライフヒストリーは採用されるべきであり、その力を遺憾なく発揮することができるのだろうか。最後にライフヒストリーの特徴を整理することで、その可能性と限界を示しておこう。

##### 1) 個人の特性、独自性に対するインテンシブな調査

アンケートなどの社会調査では、常に多数を占める回答のみが注目される。多様な項目について質問しても、それぞれで多数の回答が得られた選択肢のみがピックアップされ、それを並べることで対象者の全体像が導きだされる。そこで描かれるのは平均値のみで作

られた人間像、あるいは人々の意識でしかない。

こうして得られた調査結果はある事象の全体像を知る上では非常に有効である。うまくデザインされた調査ならば、統計分析の結果から生き生きとした人間像を思い浮かべることが困難ではない。しかしながら、このような調査には二つの問題がある。その一つは、平均値を積み重ねることで、少数者が排除されてしまうことである。ある調査対象の全体像を見ようとすれば、多数者のデータのみが優先されざるを得ない。しかし、少数者の回答を無視することはできないし、むしろ少数者の回答にこそ、深刻な問題が存在しているかもしれない。アンケートなどの量的調査では、こうした少数者を見落とさざるを得ない。

もう一つの問題は、平均値で作られた人間像が、実際に調査対象となった個人を示しているわけではないということである。個々人の行為や意識は多様であり、ある部分は多数者であっても、別の部分では少数者になりえる。とすれば、平均値で作られた人間像は、どこにも存在しない、架空の人間像になってしまう可能性がある。人間はそれぞれが矛盾をはらんだものであり、単純に他の人々と同じ行動をしたり、同じ考え方を持ったりはしない。また、まわりの人々と同じ行動をしていても、実際には何らかの葛藤を抱えている場合もあるだろう。そうした調査対象者一人ひとりの事情までは量的調査は明らかにすることができない。

こうした問題点を補うのがライフヒストリーである。ライフヒストリーは少数者に焦点を当てるとともに、個々人の矛盾した行動や意識を「分厚い記述」によって描くことができる。人々が抱える矛盾や葛藤までも描くことで、量的調査やその他の質的調査の結果を補強し、検証し、あるいは覆すことができるのである。

## 2) マイノリティに対する調査

ライフヒストリーはアンケートなど大量のサンプルを必要とする調査ができない対象、すなわち逸脱者やマイノリティなどを対象とした調査に有効である。犯罪者や差別されている人々を対象に調査しようとする場合、ごく限られた少数の人々、あるいはただ一人を対象として調査を行わなければならない場合もある。反社会的な行為をしている人々を対象とする場合や、差別されているがゆえに自身の属性や行為を隠している人々を調査する場合には、十分なサンプルを得ることはできず、また参与観察も困難となる。

その際にライフヒストリーは非常に有効な手法となる。実際に、1920年代から30年代、また復興期の1970年代に、マイノリティや逸脱者の研究でライフヒストリーが採用されたのは、調査対象者がそれまでの研究手法では調査ができなかったためでもある。現在も、いじめやドメスティック・バイオレンスなどの家庭内暴力といった社会問題や教育問題を調査対象とする場合にはライフヒストリーが有効となる。

## 3) 変化の過程をダイナミックに描く

アンケートなどの社会調査は、調査した時点の断面図を描くにすぎない。つまり、社会調査の多くはある特定の時点での人々の行動や意識を明らかにするものであって、それがどのように変化しているのかを明らかにすることはできない。それは時系列の調査でも同様である。毎年、同じ時期にある特定の集団を追跡調査したとしても、それは各調査時点でのスナップショットが積み重ねられているにすぎない。各時点間の変化の過程を描こう

と思えば、それを推測するしかない。これは人々のキャリアを対象としたライフサイクルやライフコースの研究でも同様であり、いずれも各時点での特徴を示すにとどまり、その時点間の変化の過程を描くことは困難であった<sup>(11)</sup>。

ライフヒストリーを用いれば、そうした時点間の変化の過程をダイナミックに描くことが可能となる。このことをハワード・ベッカーは次のように述べている。

ミードのこのような社会過程を知るには、より詳細なデータが必要となる。たとえば人々に、人生の二度の時期に質問紙を与えて、その二度の答えの相違から、そこに内在する過程を類推することはできる。しかし、我々の解釈が意味をもつのは、そこに内在する過程を鋭く想像することができた場合だけである。この想像力の鋭さ（中略）は、ライフヒストリー記録を用いることによっていっそう磨かれるのである。なぜなら優れたライフヒストリーは、別のやり方ではその特性を推測するしかない過程の詳細を我々に知らせてくれるからである（ベッカー 1998 11頁）。

こうしてライフヒストリーによって過程をダイナミックに描くことができれば、調査対象の理解や把握の仕方も異なってくるだろう。すなわち、「ライフヒストリーが仮説を検証したり、組織化の様子を描いたり、停滞した研究領域を再方向化したりするのに役立つのは、根底に横たわる過程を想像する現実的基盤をライフヒストリーが提供してくれるからである」（同書 11頁）。

#### 4) インフォーマントとの相互作用の重要性

近年、ライフヒストリーは研究者の視点、分析枠組みで記述されたものであると考える論者もいる。そうした論者はよりインフォーマントの視点に近い立場で分析を行っていることを強調するためライフヒストリーではなく、ライフストーリーという言葉を採用することが多い。たしかに先に紹介したグッドソンの定義のようにライフストーリーとライフヒストリーは区別されるのが一般的であり、立場によってはライフストーリーを重視し、その語を分析手法の呼称として用いることも理解できる。

しかし、本来はライフストーリーからライフヒストリーへと再構成される際も研究者の一方的な視点や枠組みが用いられてはならない。むしろインフォーマントと研究者が対等の立場で相互作用を行い、分析が進められるべきであり、そうした過程でまとめられたものがライフヒストリーと呼ばれるべきである。つまり、ライフヒストリーとはインフォーマントと研究者の協働によって作られる共同作品なのであり、実際に論文や書籍の著者名が両者の共著となっている場合も少なくない。このように考えれば、ライフストーリーとライフヒストリーのいずれも、その分析の出発点は研究者の視点や枠組みではない。インフォーマントが抱えている問題や疑問、あるいはその経験が研究の出発点となる。インフォーマントの抱える問題を理論的に位置づけ、解釈することがライフヒストリー作成の過程だと言ってよかろう。つまり、ライフヒストリーはインフォーマントの視点からの分析を可能にする手法なのである。

#### 5) 仮説の索出と理論の検証

ここまでのライフヒストリーの特徴をまとめれば、一般には受け入れられにくい少数者や被差別者の生活や経験、抱えている問題などを、そうした人々の視点によってダイナミックに分析することができるということになる。こうした視点での分析は、谷(1996 14-15頁)の言う「異文化理解」であり、我々が経験どころか想像すらできない世界を理解させ、従来の研究枠組みを大きく揺さぶることになる。

こうして研究者の立場から作られてきた理論や仮説は批判的に検証される。それをよく示しているのはジェンダー研究の立場であろう。ジェンダー研究はこれまで男性の視点で作られてきた理論を検証し、新たな視点で理論や仮説を作り出してきた。同様に、ライフヒストリー研究でも、インフォーマントの視点からまったく新しい理論や仮説が提出できることになる(谷 1996 22-23頁)。

こうしたライフヒストリー研究の特徴をベッカーは次のように述べている。

知識人や社会学者の耳には通常届かない、文化や社会からのこうした声を聞くと、『ジャック・ローラー』が社会学理論をもっとも深いレベルにおいて証明していることがわかるであろう。つまり、スタンレーの間近に我々が身を置くことによって、普段我々が頭の中に思い描く人々や、また我々が調査しようとする問題の当事者達の人物像が、実は相当ゆがんでいることに気づくのである。実際にスタンレーの生活世界を追体験することによって、研究を計画する上で当然すべきだと考えていた(またそうすべきでないと考えていた)ことがなんであったかを考えはじめる。逸脱、スラム、ポーランド移民についていかなる仮説を立てるかは、問題設定の様式の中に組み込まれている(ベッカー 1998 13頁)。

アンケートなどを作成する際にも、我々は自分自身もっている枠組みに縛られてしまう。研究者としての枠組みや知識、経験が我々の考え方を規定してしまうのである。それゆえ、アンケートなどの社会調査の多くは、結局、当たり前のことを聞き、当たり前の結果を得ることになりかねない。そうした既成の枠組みを破壊し、新たな視点をもたらすのがライフヒストリーなのである。

#### 6) 量的調査やその他の質的調査との相互補完

ライフヒストリー研究者の立場は、個人の主観的世界を重視し、また人間の世界の把握は矛盾や対立を抱え込まざるをえないことを前提としている。したがって、それは従来の実証主義的な立場とは対立するもののように捉えられる場合もある。しかしながら、ライフヒストリーはそうした量的調査やその他の質的調査と必ずしも対立するものではない。むしろ、そうしたさまざまな調査を取り込み、相互に補完しあいながら分析を行うものだと言って良いだろう。

以上、ライフヒストリーの主要な特徴をまとめてきた。このようにライフヒストリーによる研究はこれまでの実証主義的研究を越える大きな可能性をもっている。しかしながら、ライフヒストリーを採用する際には、先にも触れた倫理上の問題以外にも、次の点を忘れ

てはならない。それはライフヒストリーがあくまでも研究手法の一つにすぎないことである。ライフヒストリーはアンケートや参与観察といった数ある研究の方法の一つである。したがって、ライフヒストリーを行っただけでは、何の成果も得られない可能性があるし、実際に研究としては何も得られないだろう。何らかの「理論」や分析枠組みと結びついて、はじめてライフヒストリーはその有効性を発揮することができる。ライフヒストリーに限らず、どのような手法でも同じだが、新奇な手法にながされることなく、研究対象とテーマ、そして理論と分析枠組みにしたがって慎重に研究手法を検討しなければならない。その際、適切にこの手法が採用されるならば、ライフヒストリーは驚くほどの鮮やかな切れ味を見せるだろう。

## 注

- (1) ライフヒストリーが再評価される一方で、依然としてこの手法の実証性や客観性などに対する根強い疑義があることも確かである。十分な方法論的な検討も必要であるが、紙幅の都合から別稿に譲りたい。なお、方法論の問題についてはグッドソンら(2006)、桜井(2002)などを参照されたい。
- (2) Hatch & Wisniewski 1995, pp. 124-126.
- (3) グッドソンに限らず、ライフストーリーとライフヒストリーは一般に区別して考えられているが、それぞれの定義は論者によって異なっている。ライフストーリーとライフヒストリーの違いについては、ここでとりあげたグッドソン(2006)のほか、桜井 2002 58-62頁、やまだ(2005 195-197頁)などを参照されたい。
- (4) ライフヒストリー研究における調査対象者は、回答者(respondent)、情報提供者(informant)、調査参加者(participant)など多様な呼称で呼ばれている。ここではグッドソンら(2006)でも用いたインフォーマントという語を用いることにする。
- (5) ライフストーリーはインフォーマントが語った生のデータであり、インフォーマントの視点にもっとも近いものであり、ライフヒストリーは研究者によって加工された研究者の視点で書き換えられた物語だとする考え方もある。こうした考え方に立てば、よりインフォーマントに近い物語を提示、分析するために「ライフストーリー」という呼称を用いることになる。近年の多くのライフヒストリー研究が、ライフストーリーという言葉を用いているのは、このためである。しかしながら、実際の分析においてはインフォーマントが語ったそのままの形で文章、あるいは論文などにまとめることは不可能である。その際には、研究者による削除や並べ替えなど何らかの編集作業がどうしても加わってしまう。そうした意味では「ライフストーリー」として公表されているテキストも厳密には「ライフストーリー」と言うことはできない。実際に大切なのは、こうした言葉の使い方よりも、インフォーマントと研究者が対等な立場で相互作用を行うことであり、とくにインタビュー、およびその後の編集作業において研究者の分析枠組みや偏見をインフォーマントの語りに押しつけないことである。この点についてはグッドソン(2001, 2006)を参照されたい。

- (6) 以下の記述は山田(1997)の一部を加筆修正したものである。
- (7) ライフコース研究の系譜については、正岡(1996)において詳細にまとめられている。
- (8) 一般の人々に対するインタビューを収集することで現代社会の構造や問題を描き出すとするベラー(1991)のような研究もある。こうした研究も広い意味でのライフヒストリーであると言えよう。
- (9) もちろん男性の大多数も女性と同様に沈黙が強いられてきた。女性や後で論ずる逸脱者などに限らず、まさに普通の人々の声に耳を傾ける手法の一つがライフヒストリーである。
- (10) 数少ない逸脱のライフヒストリー研究としては、青年が対象ではあるがドラッグ・ユーザーを扱った白松による一連の研究(白松 2003, 2005)がある。
- (11) このことはライフサイクルやライフコースについての概論書が多くの場合キャリア・ステージ別に記述されていることからわかる。これらの概論書では幼年期、少年期、青年期、中年期、老年期などの各キャリア・ステージの特徴が記述され、それぞれの過程は十分に論じられていないのが普通である。したがって、連続したものであるはずの人々の人生がまったく異なるいくつかのステージによって構成されているように見えてしまう。

## 参考文献

- 天野郁夫 (1992) 『学歴の社会史』新潮社。
- アンダーソン、広田康生他訳 (1999) 『ホーボー——ホームレスの人たちの社会学』(上下)、ハーベスト社。
- 蘭由岐子 (2002) 「差別をめぐる語りと『わたし』の位置取り」、好井裕明・山田富秋編『実践のフィールドワーク』せりか書房。
- ベッカー (1998) 「序文」ショウ、玉井眞理子・池田寛訳『ジャック・ローラー——ある非行少年自身の物語』東洋館出版社。
- Becker, H. 1970 *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago: Aldine.
- ベラー・サリヴァン・ティプトン他、島蘭進・中村圭志訳 1991 『心の習慣 — アメリカ個人主義のゆくえ』みすず書房。
- ベルトー、小林多寿子 (2003) 『ライフストーリー』ミネルヴァ書房。
- Bertaux, D. 1981 *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. London: Sage.
- 部落解放・人権研究所編 (2001) 『部落の21家族 ライフヒストリーから見る生活の変化と課題』解放出版社。
- コンウェル・サザーランド、佐藤郁哉訳 (1986) 『詐欺師コンウェル』新曜社 (原著: 1937年)。
- Dex, S.(ed.) 1991 *Life and Work History Analyses*, Routledge.
- Erben (ed.) 1998 *Biography and Education: A Reader*, London: Falmer Press.

- フェアリス、奥田道大・広田康生訳 (1990) 『シカゴ・ソシオロジー 1920-1932』ハーベスト社。
- フリック、小田博志・山本則子他訳 (2002) 『質的研究入門』春秋社。
- 藤本浩之輔 (1986) 『聞き書き 明治の子ども 遊びと暮らし』本邦書籍。
- 福岡安則 (1993) 『在日韓国・朝鮮人 — 若い世代のアイデンティティ』中央公論社。
- 福岡安則 (2000) 『聞き取りの技法』創土社。
- 福岡安則・好井裕明他編 (1987) 『被差別の文化・反差別の生きざま』明石書店。
- 藤原顕・松崎 正治・遠藤 瑛子 (2006) 『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ—遠藤瑛子実践の事例研究』溪水社。
- グッドソン、藤井泰・山田浩之編訳 (2001) 『教師のライフヒストリー』晃洋書房。
- グッドソン・サイクス、高井良健一・山田浩之他訳 (2006) 『ライフヒストリーの教育学』昭和堂。
- Goodson, Ivor F. 1988 *The Making of Curriculum*, Falmer Press.
- Hatch, J. Amos & Richard Wisniewski 1995 "Life Histories and Narrative: Questions, Issues, and Exemplary Works," Hatch, J. Amos & Richard Wisniewski (eds.) *Life History and Narrative*, Falmer Press.
- 堀内かおる (2001) 『教科と教師のジェンダー文化 — 家庭科を学ぶ・教える女と男の現在』ドメス出版。
- 岩崎久美子 (2005) 「ライフ・ヒストリー」立田慶裕編『教育研究ハンドブック』世界思想社。
- 川又俊則 (2002) 『ライフヒストリー研究の基礎』創風社。
- 久富善之 (2003) 『教員文化の日本の特性』多賀出版。
- 倉石一郎 (1996) 「歴史のなかの《在日朝鮮人アイデンティティ》：ライフ・ヒストリーからの一考察」社会学研究会『ソシオロジ』41(1)
- 倉石一郎 (2002) 「調査経験を通して生きられる<差別の日常>：ある在日朝鮮人とのライフヒストリー・インタビューの再解釈」、好井裕明・山田富秋編『実践のフィールドワーク』せりか書房。
- ラングネス・フランク、米山俊直・小林多寿子訳 (1993) 『ライフヒストリー研究入門』ミネルヴァ書房。
- 正岡寛司 (1996) 「ライフコース研究の課題」『岩波講座 現代社会学 第9巻 ライフコースの社会学』岩波書店。
- 松嶋紀子 (2003) 「子どもが生まれても不妊」桜井厚『ライフヒストリーとジェンダー』せりか書房。
- 御厨貴 (2002) 『オーラル・ヒストリー — 現代史のための口述記録』中央公論社。
- 見田宗介 (1979) 「まなざしの地獄 — 現代社会の実存構造」『現代社会の社会意識』弘文堂。
- 森脇健夫 (2004) 『教師の力量形成へのライフヒストリーのアプローチ — 授業スタイルにかかわる教師の実践的知識を中心に』(文部科学省科学研究費補助金研究成果

- 報告書)。
- 中野卓 (1995) 『口述の生活史』御茶の水書房。
- 中野卓・桜井厚 (1995) 『ライフヒストリーの社会学』弘文堂。
- Nelson Margaret 1992 "Using Oral Case Histories to Reconstruct the Experiences of Women Teachers in Vermont, 1900-50," Goodson, Ivor F. (ed.) *Studying Teachers' Lives*, Teachers College Press, pp. 167-186.
- 野入直美 (1996) 「在日コリアンの子どもたち — 生活史調査に見る仲間形成」、谷富夫 『ライフ・ヒストリーを学ぶ人のために』世界思想社。
- 奥村和子・桜井厚編 (1991) 『女たちのライフストーリー — 笑顔の陰の戦前・戦後』谷沢書房。
- プラマー、原田勝弘・下田平裕身・川合隆男訳 (1991) 『生活記録の社会学』光生館。
- ケン・プラマー、桜井厚・好井裕明・小林多寿子訳 (1998) 『セクシャル・ストーリーの時代 — 語りのポリティクス』新曜社。
- 桜井厚 (2003) 『ライフヒストリーとジェンダー』せりか書房。
- 桜井厚・小林多寿子編著 (2005) 『ライフストーリー・インタビュー — 質的研究入門』せりか書房。
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学』せりか書房。
- ショウ、玉井真理子・池田寛訳 (1998) 『ジャック・ローラー——ある非行少年自身の物語』東洋館出版社 (原著：1930年)。
- 白松賢 (2003) 「脱法ドラッグ・ユーザーのライフヒストリー — ある機会的使用者に着目して」『愛媛大学教育学部紀要』第49巻第1号、第I部 (教育科学)。
- 白松賢 (2005) 「『ドラッグ』経験者のライフヒストリー(1) — ワーキングホリデーの若者たち」『愛媛大学教育学部紀要』第52巻第1号。
- Sikes, Pat 1997 *Parents Who Teach: Stories From Home and From School*. London: Cassell.
- 杉浦郁子 (2002) 「『レズビアン』という自己」、好井裕明・山田富秋編『実践のフィールドワーク』せりか書房。
- 高井良健一 (1994) 「教職生活における中年期の危機—ライフヒストリー法を中心に」東京大学教育学部紀要 34。
- 高井良健一 (1995) 「欧米における教師のライフヒストリー研究の諸系譜と動向」『日本教師教育学会年報』第4号。
- 谷富夫 (1996) 『ライフ・ヒストリーを学ぶ人のために』世界思想社。
- トーマス・ズナニエツキ、桜井厚訳 (1983) 『生活史の社会学——ヨーロッパとアメリカにおけるポーランド農民』御茶の水書房 (抄訳、原著：1918-1920年)。
- トンプソン、酒井順子訳 (2002) 『記憶から歴史へ——オーラル・ヒストリーの世界』青木書店。
- 土屋葉 (2003) 「〈障害を持つ子どもの父親〉であること」桜井厚『ライフヒストリーとジェンダー』せりか書房。
- 塚田守 (1998) 『受験体制と教師のライフコース』多賀出版。



- 塚田守 (2002) 『女性教師たちのライフヒストリー』青山社。
- 内田良 (2001) 「児童虐待とスティグマ — 被虐待経験後の相互作用過程に関する事例研究」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第68集、東洋館出版社。
- 矢島正見 (1997) 『男性同性愛者のライフヒストリー』学文社。
- 矢島正見 (1999) 『女性同性愛者のライフヒストリー』学文社。
- 山田浩之 (2006) 「高等師範学校生のライフヒストリー—戦前期日本における中等教員像の形成」松塚俊三・安原義仁編『国家、共同体、教師の戦略 — 教師の比較社会史』昭和堂。
- 山田浩之 (1997) 「英米におけるライフ・ヒストリー研究の系譜 — 社会学、教育社会学を中心に」『松山大学論集』第9巻第5号。
- 山田富秋 (2005) 『ライフストーリーの社会学』北樹出版。
- やまだようこ (2000) 『人生を物語る — 生成のライフヒストリー』ミネルヴァ書房。
- やまだようこ (2005) 「ライフストーリー研究」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学『教育研究のメソドロジー — 学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版会。
- 山本薫子 (2002) 「〈帰国／定住〉ではなく、「居場所」を求めて」 — ニューカマーのアイデンティティに関する試論」、好井裕明・山田富秋編『実践のフィールドワーク』せりか書房。
- 山崎準二 (2005) 『教師のライフコース研究』創風社。
- 好井裕明・桜井厚編 (2000) 『フィールドワークの経験』せりか書房。
- 好井裕明・山田富秋編 (2002) 『実践のフィールドワーク』せりか書房。
- ゾーボー、吉原直樹他訳 (1997) 『ゴールドコーストとスラム』ハーベスト社 (原著：1929年)。

## 第2章 戦後、教師像の展開と教師研究の課題

山田浩之（広島大学）

### I 社会環境に揺れる教師

2000年代に入って、教師はさまざまな問題にさらされるようになった。とくに2006年は頻発するいじめ問題と、対処のまずさが繰り返しワイドショーで取り上げられ、センセーショナルに報道された。また、新任教師が自殺するという衝撃的な事件も起こった。自殺の理由として、職務の多忙、児童の親との関係など、さまざまな理由が憶測された。このことを発端として教師の職場環境、資質などについても「問題」として取り上げられることになった。

こうしたワイドショーに取り上げられる問題だけではない。1990年代の終わりから急激に加速した教育改革のなかで、教師をめぐる環境は大きく変化してきた。学校選択制や民間人校長の登用、および企業経営の理念の学校への導入、カリキュラムの自由化、また教員免許の更新制や国家資格化の提案など枚挙にいとまないほどの大規模な教育改革が進められている。そのなかで教師は職務内容や職場環境ばかりでなく、その意識にまで大きな変革が迫られるようになっている。

こうした教師をめぐる環境の変化は、たんに教育改革による制度的な変化が進んだためだけではないだろう。学校を取り巻く社会からの教師への「まなざし」が近年になって大きく変化したこともその理由だと考えられる。つまり、多くの人々が持っている教育への、そして教師への期待や希望が大きく変化し、それと現実の教師とのズレが批判や非難となって表れているのかもしれない。すなわち「あるべき」とされる教師像の揺らぎが現在のような教師批判に繋がっている。

それでは、教師像はどのように変化したのだろうか。また、教師にはどのような「役割」が期待されてきたのだろうか。本章では小説やドラマ、あるいはマンガといったメディアに描かれた教師像の変化を追いながら、現在の現実の教師が置かれている状況について検討してみたい。

### II 熱血教師の時代

#### 1 『青春とはなんだ』の教師像

現代社会における教師像の揺らぎを見るため、まずは「熱血教師」という言葉を手がかりにしてメディアに描かれた教師像を読み解いてみよう。現在も「理想的」な教師像として「熱血教師」があげられることは少なくない。かつては多くの「熱血教師」がいたと懐古的に語られることも多い。それでは実際にどのような熱血教師像がメディアの中で描か

れてきたのだろうか。

教師は戦前期から繰り返し多様なメディアの中で描かれてきた。夏目漱石の『坊っちゃん』、島崎藤村の『破戒』、田山花袋の『田舎教師』、壺井栄の『二十四の瞳』など教師を主人公にした小説は明治から現在まで数多い。

学校に通っている間は児童や生徒として誰もが一番身近な職業として教師と接することになる。また学校を卒業しても子どもを持てば保護者として、多くの人々が実に長い期間、教師という職業との接点を持ち続ける。こうした身近な存在として、教師は多くのメディアに取り上げられてきた。そこで描かれた教師の物語は、それぞれの時代の人々の教師への思い、学校に対する考え方を映す鏡ともなってきた。教師に対する良い印象、そして悪い印象などが物語の中でないまぜになりながら、その時代の教師という存在を浮き彫りにするのである。

こうした小説の中にはっきりと「熱血教師」が描かれ、また多くの人々に受け入れられたのは石原慎太郎の『青春とはなんだ』であろう。『青春とはなんだ』は1963年から雑誌に連載され、1964年に単行本として出版された。石原慎太郎のホームページによれば石原作品の売り上げでは第9位、30万部が発行されている(<http://www.sensenfukoku.net/nbest/nbestm.html>, 2007年2月6日現在)。

この『青春とはなんだ』は舞台となる小さな町に一人の若者が現れるところからはじまる。大柄な体をジャンパーで包んだその姿は、肉体労働者のように見え、やくざ者からは刑務所から戻ってきたと間違われるほどである。外見だけではない。彼は駅に降り立って早々、食事のためにに入った小料理屋で高校生に絡むやくざ者を苦もなくたたき出してしまう。この若者こそ、アメリカから帰国したばかりの新任英語教師、野々村健介であった。

この野々村健介の特徴は風貌や体つきだけではない。それ以上に教師としての積極性と行動力がこの主人公を特徴づけている。進学のための勉強を親から押しつけられ、好きな異性との交際を禁じられた生徒のために、恋愛の大切さを説いて親を説得しようとする。家庭の事情で学校に来られなくなった生徒を心配して家を訪ね、その生活を助けようとする。学校の体育文化ホールの建設で不正を働こうとする建設会社と直談判をして不正をやめさせる。さらに、とくに熱血教師として象徴的なのは、不良たちをラグビー部に無理矢理引き入れ、立ち直らせようとするのである。野々村はたとえ他の教師や親などから、これらの行動が非難され、妨害されても、自分の信じた通りに突き進んでいく。

こうした教師像は、当時の一般的な教師に対する批判から生まれたものなのかもしれない。当時は教師を志望する者はそれほど多くなく、その一方で採用数は多かった。それゆえ、希望の就職ができなかったため、教師になることを望まないにもかかわらず教師にならざるを得ない者が少なくなかった。これが「デモシカ教師」である。つまり「教師にデモなるか」「教師にシカなれない」というわけである。デモシカ教師は無気力な教師の代名詞ともなった。すなわち、教師としてのやる気が無く、必要最低限の仕事だけしかせず、変化を望まず、保身を重視して教育委員会や親からの批判ばかりを気にする保守的な教師である。『青春とはなんだ』の野々村先生は教育に情熱を燃やし、批判を恐れず強引ともいえる行動をとることで、デモシカ教師のイメージを破壊した。つまり『青春とはなん

だ』によって作られた熱血教師像が、当時の教師の理想的な姿となり、またそれは大きな社会的影響力を持つことになった。

## 2 青春ドラマシリーズから『スクール☆ウォーズ』へ

『青春とはなんだ』の社会的影響力の大きさは、この書が公刊された後の映画化、ドラマ化の状況が示しているだろう。1965年には日活で舛田利雄監督、石原裕次郎主演で映画化された。また、その3ヶ月後には夏木陽介主演でテレビドラマ化もされた。今で言うメディア・ミックスである。とくにテレビドラマは好評で当初、26回の放送予定が41回の1年間に延長されたという。

さらにテレビドラマはシリーズ化され、『青春とはなんだ』と同様に教師を主人公としたドラマが続々と制作された。それらは「青春ドラマシリーズ」と呼ばれ、代表的なものをあげても、翌1966年の竜雷太主演『これが青春だ』、1972年の村野武徳主演『飛び出せ！青春』、1974年の中村雅俊主演『われら！青春』などがあり、数多くの作品が好評を博した。

この「青春ドラマシリーズ」で描かれた教師像は、当初の『青春とはなんだ』で描かれた強い積極性と行動力を持った教師から、新任の少し頼りない教師へと変化してはいる。しかし、いずれもラグビーやサッカーなどの部活動でのスポーツを一つの軸とし、それを通じた教師の指導の熱血さが大きな感動を呼んだ。

おそらくこの「青春ドラマシリーズ」で作られた教師像が1970年代終わりからの一連の教師を主演としたドラマにも反映されているのだろう。1970年代終わりから制作された『熱中時代』（水谷豊主演、1978年）、『三年B組金八先生』（武田鉄矢主演、1979年）、『教師びんびん物語』（田原俊彦主演、1988年）はいずれもある意味での熱血教師を主人公にしたドラマであった。

1980年代から続々と制作された教師ドラマでは、番組により、また時代により教師像は多様に広がっていった。その中で『青春とはなんだ』で作られた熱血教師像が成熟した形で提示されたのが、1984年から放送された『スクール☆ウォーズ』であった。

『スクール☆ウォーズ』は校内暴力が社会問題となった当時の世相を背景とし、伏見工業高校のラグビー部を日本一に導いた山口良治をモデルとして作成されたものだという。元日本代表のラグビー選手、滝沢賢治は校長の強い要望で、校内暴力で荒れ果てた学校に教師として赴任した。滝沢先生はやる気のないラグビー部の選手達を指導し、いくつもの苦難や挫折を経て、最終的には全国大会での優勝を果たすことになる。その過程で滝沢先生はラグビーを通してのみでなく、生徒指導により校内暴力を抑え、また他の教師の意識をも変えていった。生徒の暴力に敢然と立ち向かい、情熱を怒りと涙で表現する主人公、滝沢先生の姿は視聴者に深い感銘を与えた。

この『スクール☆ウォーズ』はいくつもの名場面や名セリフを残し、放送から20年を経た現在でもパロディになるほど大きなインパクトを与えた。「強くなるために、俺は今からお前たちを殴る」や「One for All, All for One」などの滝沢先生の言葉は強く印象に残るものであった。また、実話が背景にあることも手伝って、滝沢先生の姿が「理想的な熱血

教師」としても受け入れられた。すなわち、『青春とはなんだ』で作られた熱血教師像が、『スクール☆ウォーズ』によって結実したのである。

### 3 「熱血教師」像の社会背景

それでは『青春とはなんだ』から『スクール☆ウォーズ』へと続くテレビドラマで、なぜこうした熱血教師像が形成されたのだろうか。いったい、当時のどのような社会背景の元でこうした教師像が求められたのだろうか。

『青春とはなんだ』が発表された1960年代の日本は高度経済成長のまっただ中であった。1950年代には「三種の神器」と呼ばれた白黒テレビ・洗濯機・冷蔵庫が、1960年代には3Cと呼ばれるカラーテレビ・クーラー・カー（自家用車）といった電化製品が家庭に普及した。また会社員の給与も年々上昇していた。つまりこの時代に日本全体が急速に豊かになったのである。

ところがその一方で貧富の格差も大きく拡大した。「中卒は金の卵」と呼ばれ、中学校を卒業したばかりの地方の人々が集団就職によって都市部の工場などに就職した。だが、「金の卵」であったのは雇用主にとってであり、中卒者の多くはブルーカラーとして低賃金で長時間の労働に従事せざるをえなかった。定時制高校・大学への進学道もあったが、それも雇用主の理解が必要であり、進学できた者は限られていた。

こうした社会状況を背景にして学校、そして進学的重要性を多くの人々が実感せざるを得なかった。高校に進学すれば、さらに大学に進学すれば高賃金の職業につけ、高い社会的地位も手に入れることができる。逆に進学できなければ、低賃金の職業に従事するしかない。したがって、高度経済成長の波に乗って高い社会的地位を得るためには、学校で良い成績をとり、高校、大学へと進学する機会を得なければならなかった。

当時は貧困の問題も大きく、学校で良い成績をとったからといって誰もが進学できたわけではない。しかし、この時代には学校が社会的地位を保障するものとして機能し、また人々からそのように見なされていた。つまり、学校に行くことで、人々の生活が変化すると考えられていたのである。

広田(1998)は、1960年代の社会状況と学校との関係に言及し、「学校は、「封建的」で「遅れた」地域社会の旧慣を打破し、民主的で進歩的な社会や過程を作るための〈啓蒙の装置〉」であり、「経済的貧困や文化的落差の存在の前提にして、学校は地域や親の基本的な信頼を調達できていた」（広田 1998, 159頁）としている。つまり、1960年代には、多くの人々が、学校により、さらには教師によって自分たちの抱える問題が解決され、生活環境が改善されると信じていた。この時期の学校と教師は、親や生徒、また地域からも厚く信頼され、また強い権威を持っていたのである。

こうした人々の学校への期待を背景として、デモシカ教師の対極となる、積極性と行動力を持った熱血教師が生み出されることになった。重大な生徒や地域の問題を次々と解決する熱血教師の姿は、まさに人々が学校に期待したものと同じだった。つまり、学校への信頼と期待が熱血教師を生み出した。人々は映画やドラマの中と同じように、現実の世界でも熱血教師が学校の枠に収まりきれない活躍をすることで、学校を変え、さらには社会

を変えることに期待したのである。

### III 熱血教師の否定 — マンガの中の教師像

『スクール☆ウォーズ』で成熟した熱血教師像は、現在までテレビドラマの中では姿を変えながら現れている。ところが、別のメディア、すなわちマンガに目を移してみると、1980年代以降には熱血教師はほとんど描かれていない。そればかりか『スクール☆ウォーズ』が制作された1980年代半ばにはマンガでは熱血教師は揶揄され、パロディ化されてしまっている。

山田(2004)が指摘しているように、とくに少年マンガでは1980年代に入ってから不良が教師になるという設定が多くなる。『コンボラ先生』(もとはしまさひで、1981年、講談社)に始まり、近年の『GTO』(藤沢とおる、1997年、講談社)にいたるまで、反社会的で教育への情熱や積極性の無い不良教師を主人公としたマンガが数多く描かれてきた。

かつての熱血教師が描かれるのは、多くの場合、不良教師マンガの脇役としてである。だが、不良教師マンガでの熱血教師は時代遅れの勘違い教師であるか、偽善的な教師にすぎず、生徒からも嫌われている。

たとえば『ファンキー・モンキー・ティチャー』(守山鶴、1987年、講談社)というマンガがある。これは1991年に映画化され、その続編は3作まで制作された。また、その後Vシネマにもなっている。現在はあまり知られていないが、当時は話題になった作品である。この作品の主人公はかつての熱血教師の代名詞でもあった体育教師である。

主人公の体育教師、戸沢康平はいつもジャージを着ており、剃り込みの入った髪型もあっていつも不良に間違われる。ある時、警官から職務質問を受けるが、警官は教師である戸沢先生を暴走族、果てはヤクザだと思いこんでしまう。また家庭訪問に行った先では、先生が来るはずなのに不良が来たと大騒ぎになる。その戸沢先生の同僚、黒岩先生は竹刀を持って生徒指導に燃える熱血教師であるが、その実、暴力教師に過ぎない。職員室ではいつも机の上に足をあげて鼻毛を抜いている。

教師によるスポーツの指導が、熱血教師の象徴であり、体育教師はその代表的な存在であった。しかし、マンガの中では体育教師は熱血教師のパロディとして揶揄されながら描かれるようになった。

また、映画化、ドラマ化などのメディア・ミックス戦略で話題にもなった『GTO』で描かれる体育教師、袋田も熱血教師のパロディとなっている。袋田は職員会議で寝ていた主人公教師の鬼塚の精神をたたき直そうとスポーツでの「男の勝負」を挑む。しかし、体力だけで何も考えない袋田は鬼塚にことごとく惨敗してしまう。また、熱血教師を気取ってはいるが、その実、女生徒を嫌らしい目で眺める生徒にとっては気持ち悪い教師の一人に過ぎない。

このように1980年代以後、テレビドラマの中で熱血教師が活躍する一方で、マンガの中では熱血教師はからかいの対象になってしまった。このことは、マンガの読者層が10代を中心とした若年層に偏っていることを考えれば、当時の若者、すなわち実際に学校に通う

青少年層にとって熱血教師が理想ではなくなってしまったことを示している。

それではなぜ熱血教師が否定されるようになったのだろうか。先に指摘したように、熱血教師は学校への強い信頼と期待によって作り出された教師の理想像であった。しかし、1980年代になって高度経済成長が終わり、経済が停滞するようになるとかつての学校への信頼や期待は失われてしまった。そのことを示すのがさまざまな教育問題の噴出であろう。1970年代の終わりからは偏差値にもとづく加熱した受験指導が批判された。また1980年代初頭の校内暴力、それに続く不登校、いじめなど次々と教育問題が報じられるようになった。さらには教師の体罰や厳しい校則などが批判され、教育問題に対する学校や教師の責任が問われるようになった。

また広田が指摘しているように、家庭の文化水準が高まり、経済的にも豊かになると、学校で与えられるものがさほど重要視されなくなり、厳しい規律や、いじめなどに耐えて学校に行く必要が失われてしまったのである。こうして「親と学校との力関係が拮抗ないしは逆転」してしまうと、「学校内部の日常のあり方は親の注意深い監視の目にさらされ、旧来の指導方針や慣行は多様な親から（しばしば矛盾する）批判を浴びることに」（以上、広田 1998 159-163頁）なってしまった。その結果、学校は常に批判にさらされるようになり、それにしただがって教師への信頼も大きく揺らいでしまったのである。

1980年代以後にマンガに描かれた教師たちは、読者である生徒たちのこうした教師へのまなざしを示している。金八先生のように語り、『スクール☆ウォーズ』のような熱血指導をする教師たちを、生徒はからかいを持って見つめ、時には「うざい」と考えるようになったのだろう。生徒たちは熱血教師とは異なる教師像を求めはじめたのである。

#### IV メディアに縛られる教師

以上、熱血教師を手がかりとして教師像の変化を見てきた。ここで注意しておかなければならないのは、1980年代における熱血教師像の否定は、決して教師の質や力量が低下したために生じたことではないということである。むしろ「デモンシカ教師」と揶揄された時代と比べれば、現在の教員は質も力量も上がっているかもしれない。

1980年代以降、生徒たちに熱血教師が受け入れられなくなったのは、社会の中で期待される学校や教師の役割が変化したためである。繰り返しになるが、かつての学校は新たな文化を授け、社会移動の機会を与える重要な機関であった。しかし、そうした学校へ行く意味が見えなくなってしまった現代社会では、学校への信頼も期待も薄らいでしまうことになった。もちろん、そうした社会の変化に応じて、学校や教師も変化する必要がある。しかし、教師の問題を語る際には、社会における学校や教師の位置づけの変化に十分留意する必要がある。

しかしながら、一般に教師の問題が語られる際、かつての伝統的な教師像がもともなっていることが少なくない。とくに本章で指摘した熱血教師を理想の教師像とし、熱血教師がいなくなったことが嘆かれることも多い。こうした形での教師批判は、固定的な教師像を教師に押しつけ、また社会の変化に応じた教師の教育行為を制限するものにすぎない。

このことは教師研究の古典的名著であるウォーラー『学校集団 ― その構造と指導の生態』で早くから指摘されていた。ウォーラーは教師に対する社会通念として次の二つのタイプがあるとしている。一つは悪意を持って教師の特徴をあげつらう「漫画的な教師像」であり、もう一つは「ぎせいの精神に富む」など教師を見て、「その感じを好意的にまとめたものであり、いわば理想化された教師像である」。教師はこうした相反する二つの固定的なイメージを持ち、教師はそこで作られた「教師像というワクの中にとじこめられている」とされる（以上、ウォーラー 1957、524-525頁）。つまり固定的な教師イメージが社会的に作られており、それが教師の行為を規定しているというのである。

また、教師に対する固定的なイメージは、強固であり、なかなか変化するものでもない。むしろメディアの中に登場する教師を無理矢理固定的なイメージに押し込んでしまう場合もある。佐藤学はこうした教師に対する固定的なイメージの押しつけを「人間主義」という言葉で示している。佐藤は「教師は、まず人間であれ」や「『人間性』こそが教師にもっとも重要な資質である」という言葉であらわされる教師の規範を「人間主義」と呼び、これが「教師に関する一般的な議論の自明の前提となっている」と指摘する（佐藤 1997 313頁）。つまり熱血教師が良い先生と見なされるのは、この人間主義により教師の「良さ」が判断されているからに他ならない。佐藤が指摘しているように、壺井栄が描いた物語世界の太田先生は、『二十四の瞳』という物語から離れて一人歩きをするようになる。そして「誤読」が繰り返されることによって『二十四の瞳』という書物から離れ、太田先生の人間性を美化する抽象的な人間主義の教師像が形成されてしまった。

このような形で物語に登場する教師に対して人間主義的な意味付与を行うことは現在も頻繁に行われている。本章で示した熱血教師はその典型の一つである。『青春とはなんだ』から青春ドラマシリーズ、そして『スクール☆ウォーズ』へと連なる熱血教師の物語はいずれも感動的なものである。その折々の教育問題、社会問題を差し挟みながら、その解決に奮闘し、また生徒とともに成長する熱血教師の姿は見る者に深い感銘を与える。

しかし、そうした物語に対する感動は主人公である教師に対する感動へとすり替えられてしまった。つまり物語全体がドラマを作り出しているはずなのに、あたかも熱血教師だけの力でそうした感動が作り上げたように考えられてしまった。その結果、熱血教師が現実になれば、物語世界と同じ感動を現実世界でも与えてくれる、また現実の教育問題は熱血教師がいないためだという、とんでもない錯覚を生み出してしまった。物語世界と現実が混乱したまま、あるべき教師像が語られているのである。

## V 現実の教師

### 1 教師の多忙さ

物語世界で作られた固定的なイメージを教師に押しつけないようにするには、教師の現実をしっかりと把握する必要があるだろう。ここで現実の教師の仕事について3点、紹介しておこう。一つは教師の多忙さである。

かつて教師の仕事は夏休みや冬休みなど長期休暇もあり、時間的な余裕が大きいと考え



られていた。たとえば、ローティは教師の報酬を賃金などの「付带的報酬」、生徒とのふれあいなどによって得られる「精神的報酬」、そして長期休暇などの時間的余裕や競争からの自由といった「付加的報酬」に分類している(Lortie p.101)。つまり、教育という重い仕事の一方で、まとまった休みがとれ、他の教師や学校との競争も無いのが教師の特徴だとされていた。

しかし、日本の教師の場合、やらなければならない仕事は授業だけではない。生徒指導や進路指導はもちろんのこと、部活動の指導から膨大な事務的な作業までありとあらゆることを教師一人がやらなければならない。また週休二日制になっても、土曜日、日曜日に部活動の引率などをしなければならず、また夏休みなどの長期休暇も研修や会議などで潰れてしまう。

さらに2000年前後からの教育の市場化は、競争から自由であったはずの学校に競争原理を持ち込むこととなった。また、教育改革に対応して、教師はますます多くの仕事をしなければならなくなり、すでに多忙であった教師の仕事を、さらに多忙なものにしてしまった。その結果、ストレスと疲れを抱え込んだ教師の過労死やバーンアウトが問題とされるようになっていく。

アメリカやイギリスでは教師の仕事の分業化が進み、各学校にはカウンセラーやメンターと呼ばれる生徒指導の担当者が配置されている。また部活動は教師ではなく地域の指導者などが担当する場合が多い。また、教師の仕事を地域の人々や児童生徒の親にボランティアなどとして積極的に補助してもらうこともある。このような形で、教師が授業に専念できる体制を整えている。

日本においても、今後、教師の仕事を軽減していく必要があるだろう。そのためには教師の採用数の増加、スクールカウンセラーの配置などによる仕事の分業化、また授業補助のためのボランティアの積極的な採用などが必要とされる。

## 2 無境界性と複線性

教師の多忙化の背景にあるのは、たんに教師の仕事の量が多いことだけでない。多忙感を増大させる教師の仕事の特徴にも原因がある。

その一つが教師の仕事の「無境界性」である（佐藤 1997）。教師がどのような仕事をどこまですべきかに明確な定義がなされていない。そのため学校で、また地域や家庭で教師がしなければならない仕事は無限に広がり、拡散することになる。たとえば生徒指導では、問題を抱えた児童生徒への対処は学校内だけにとどまらない。校外に出た指導、また家庭での保護者との面接など、問題に真摯に対応しようとするほど広がっていく。その結果、教師はカウンセラーの役割や時には警察の役割など、さまざまな役割を背負うことになる。授業でも真摯に取り組めば、それにかかる時間は膨大なものへとふくれあがる。よりわかりやすい教材を作成するための研究や、勉強に興味を持った生徒の関心を伸ばすため、あるいは落ちこぼれをなくすための補習、宿題の確認や採点、また生徒のつまずきへの対応など必要とされる時間は無限に長くなっていく。ようするに教師の仕事、あるいは教育という活動にはこれで十分という明確な境界線が存在していない。それゆえ、真面

目に働けば働くほど、教師の仕事は多忙になっていく。

もう一つの教師の仕事の特徴として、「複線性」をあげておこう。教師は数多くの膨大な仕事をすべて同時にこなさなければならず、仕事を一つ一つ片付けていくことができない。つまり、いくつもの仕事が同時進行となり、連続して一つの仕事に携わるのではなく、いずれの仕事も中断、再開を繰り返すことになる。

たとえば放課後に授業の準備をしていたとしても、それは部活動の指導や急な会議で中断され、長引いている学校行事の準備を手伝い、また校外で児童生徒の事故や事件があれば、そこへも向かわなければならない。しかも、上で指摘したように多くの仕事に境界がないため、仕事をやり終えたという達成感が得られることも少ない。

それゆえ教師は多くのストレスを抱え込み、強烈な多忙感を持つことになってしまう。近年、教師の精神的な病が急増していると言われるが、その原因の一つはこうした教師の仕事の特徴にあると言えよう。

### 3 役割葛藤

教師がストレスを抱えることになる背景としては、もう一つ、教師が役割葛藤に陥りやすい職業であることがあげられるだろう。教師の役割葛藤とは、自分が教師として振る舞おうとする行為と、同僚教師や管理職、生徒や保護者、また社会から期待される教師としての行為が矛盾することを言う。

もともと学校での教育という活動は伝統的な知識や価値観を、新しい世代に押しつける活動であるといえる。自由に振る舞いたがる生徒に対し、教師はたとえ生徒の気持ちが理解でき、共感できたとしても学校内の規律を押しつけなければならない。奇抜な服装や髪を染めるといった新しい価値観が学校に持ち込まれれば、それを伝統的な「生徒らしさ」という価値観で縛らざるを得ない。また、勉強することの意味や大切さも、先に指摘したように1960年代と現在では大きく変わっている。勉強することの意味を失った生徒を、なんとか勉強させなければならない。

生徒との関係だけではない。校長や保護者、そして社会が教師に求める役割はそれぞれ違っている。教師がゆとりのある経験主義的な教育を理想としていても、学力重視の授業をするよう求められ、受験対策の詰め込み授業をしなければならないかもしれない。生徒には自由に振る舞ってほしいと考えていても、厳しいしつけを求められるかもしれない。また、熱血教師では現在の生徒に対処できないとわかっているにもかかわらず、熱血でないことを咎められるかもしれない。

教師はこうしてさまざまな場面で役割葛藤に陥り、それをジレンマと覚えることになる。しかもこのジレンマは、教育に対する高い理想を持ち、それに真摯に取り組もうとする教師ほど大きくなっていく。自身の理想を追求するほど、異なる教育観を持つ管理職や保護者からの期待がズレてしまうからである。こうして教師のストレスは増大し、教師という職業を難しいものにしてしまっている。

なお、こうしたジレンマに対応してとる教師の行為がサバイバル・ストラテジーと呼ばれる。ジレンマを抱え込んだ教師は生徒との葛藤を和らげるために生徒が関心を持つテレ

ビ番組やマンガ雑誌を読んだり、自分の理想を抑えて、管理職の教育理念に従ったりするようになる。まさに教師として生き残るために、教師はさまざまな戦略をとるのである。

## VI 教師研究への新たなアプローチ — ライフヒストリーの必要性

学校教育や教師について研究する際、またそれらを「問題」として語る際に重要なのはメディアなどで作られた固定的な教師像を捨て、自らの教師像を反省的に振り返ることであろう。そのために必要とされるのが、上のような教師の現実をよく知ることである。そのため教育学研究、教育社会学研究では多くの教師研究が積み重ねられてきた。その対象は、教員養成、新任教師の社会化、教師のキャリアから教室の中での実践まで多岐にわたる。

従来、教師研究で主に用いられてきたのは、アンケートによる量的調査であった。数多くの教員にアンケートを行うことで、教員の全体像を描き出そうとしたのである。もちろんアンケートをベースにした研究は教師のライフコースを分析した山崎(2002)などのように重要な研究成果をあげてきた。しかし、山崎(2002)がアンケート調査のみでなく、積極的に質的資料を採用していることにみられるように、教師をアンケート調査など量的に分析するだけでは限界がある。とくにアンケートでは質問紙の設計段階で、調査者、あるいは被調査者の固定観念に縛られてしまうことが多い。つまり、アンケートの質問項目は既成の枠組みや伝統的な価値観に規定され、調査者が考えていないことを入れることはできない。まだ明確に言語化されず、十分に意識されていない新たな価値観や事象を調査することは非常に難しいものとなる。

こうしたアンケートの問題を乗り越えるため、最近の教師研究ではエスノグラフィーなどの質的調査が取り入れられている。エスノグラフィーでは実際に教師と行動をともにする、あるいは生徒と一緒に授業を受けるなどの参与観察によって教師の行為や文化を明らかにしようとしている。アンケート調査と比べれば、時間も労力も多大なものになるが、教師という職業の現実を調査する上では非常に重要な手法であろう（調査方法としては箕浦 1999を参照）。

さらに近年は塚田(1998)のようなライフヒストリーという手法の重要性も認識されるようになってきている。ライフヒストリーとは一人、または少数の教師に対するインタビューによって、その教師のキャリアや世界観を再現しようとするものである。調査対象がごく限られているため、調査結果は調査対象者に固有のものとなる。しかし、ある教師個人の経験や問題、またそれへの対処などを明らかにすることで、さらに教師という職業の現実を深く掘り起こすことができよう。

またライフヒストリーの利点は、研究者の枠組みではなく、調査対象者、すなわち教師の視点から研究が発端することにもある。アンケート調査やエスノグラフィーでは、多くの場合、研究者の問題関心から研究がはじまる。すなわち研究者が問題だと考えていることのみが、教師の問題だとして取り上げられるのである。したがって、教師が抱えている問題の解決ではなく、教育問題や社会問題として取り上げられた事象が大きな関心となる。

ところがライフヒストリーでは、まず教師が語る自身の問題から研究がはじまることになる。それぞれの教師は研究者や他の人々が思ってもいなかったような固有の悩みや問題を持っている場合がある。ある問題は非常に私的で個人的なものであるかもしれない。またある問題は社会の変化や教育改革によって引き起こされたものであるかもしれない。そうした問題を教師の視点から見つめ直すことで、教師の問題を、あるいは教師個人を通して社会や学校教育の問題点を明らかにすることができる（例えば、グッドソン 2001, 2006）。

同じように教師の視点から研究を進める手法にアクション・リサーチと呼ばれるものがある。アクション・リサーチとは、実際に教育実践を行う教師が実践の中からデータを収集し、問題の発見、解決法の探求を行おうとするものである。

もちろん、ここで紹介した教師研究の手法はいずれも優れたものではあるが、問題点もある。今後、こうした手法を組み合わせながら、教師の現実を調査し、明らかにしていく必要がある。そのことによって、固定的な教師像ではなく、多面的な視点によって教師を見る視点が得られるのである。

## 参考文献

Lortie, D. 1975 *Schoolteacher*, Chicago & London: The University of Chicago Press.

石原慎太郎 1978 『青春とはなんだ』角川書店（角川文庫）。

ウォーラー、石山脩平・橋爪貞雄訳 1957 『学校集団 — その構造と指導の生態』明治図書。

岡田晋吉 2003 『青春ドラマ夢伝説』日本テレビ放送網株式会社。

グッドソン、藤井泰・山田浩之編訳 2001 『教師のライフヒストリー』晃洋書房。

グッドソン、高井良健一・山田浩之他訳 2006 『ライフヒストリーの教育学』昭和堂。

佐藤学 1997 『教師というアポリア』世織書房。

塚田守 1998 『受験体制と教師のライフコース』多賀出版。

馬場信浩 1985 『スクール・ウォーズ』光文社。

広田照幸 1998 「学校像の変容と〈教育問題〉」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学他『岩波講座 現代の教育 危機と改革2 学校像の模索』岩波書店。

箕浦康子 1999 『フィールドワークの技法と実際』ミネルヴァ書房。

山崎準二 2002 『教師のライフコース研究』創風社。

山田浩之 2004 『マンガが語る教師像』昭和堂。

### 第3章 市場化に翻弄される教師

山田浩之 (広島大学)

大橋隆広 (広島大学大学院)

吉岡一志 (広島大学大学院)

#### I 問題の所在

本研究の目的は教育の市場化によって激変する教師の職務内容や職場環境の実態を明らかにし、教師がそうした変化にどのように対応しているのかをライフヒストリーにより記述、検討することにある。本報告ではとくに小学校と幼稚園の教師を対象とし、分析を試みたい。

教育現場への市場原理の導入により学校選択制や民間人校長の登用、授業評価、学力調査、また学校評議員制など多様な制度が導入されている。そればかりでなく2000年前後から教育イデオロギーも「ゆとり」から「学力重視」へと変化し、授業の内容や方法にも大きな変化が求められている。こうした現在の教育改革は多くの場合、行政主体であり、また生徒や親、あるいは地域のニーズに応えることを重視して行われてきた。その一方で、当事者であるはずの教師は、その「能力不足」が指摘されることはあっても、市場化による改革から取り残されて来たといえる。すなわち、教師の「声」に耳を傾けることなく、現在の教育改革は進んできたのである。

とくに市場化による教師の職務内容や職場環境の変化がもたらす影響は全体的な教育改革の議論から取り残されてきた。市場化の波が押し寄せる以前から、教師のストレスや多忙感やバーンアウトなどは大きな教育問題とされてきた。現在の教育の市場化はこれら教師の問題をさらに深刻にするばかりでなく、教師の仕事の質にも大きな変化が求められる。しかし、これまでの日本の教育改革をめぐる提言、あるいは教育改革の研究の中ではほとんど指摘されていない。

すでに欧米においてはWhitty(1997)などでアメリカ、イギリス、そしてオーストラリアなどでの教育改革が教師の仕事にもたらした影響がまとめられている。またBridges(1994)などにより教育改革が教師の負担を多大にしている現状などが報告されてもいる。

そこで本研究では現在の教育改革を教師の視点から捉えなおしたい。教育改革により激変する環境に教師はどのように適応しようとしているのか。また、市場化による新たな学校現場の問題を教師はどのように認識し、またそうした問題にどのように対処しようとしているのか。教師の側から分析を行うことで、これまでとは異なる視点で現在の教育改革を検討することができよう。

本研究では方法としてライフヒストリーを用いた。ライフヒストリーは教師へのインタビューを行い、教師と調査者との相互作用によって教師の生活を再構成しようとする手法である。これまでの教師の現状などについてはアンケートなどを用いた分析が行われてき

た。しかしながら、アンケートでは調査者の分析枠組みに調査内容が規定され、教師が直面する新たな問題が見落とされたり、軽視されたりすることが少なくない。ライフヒストリーを用いれば、こうした研究者による既存の分析枠組みにとらわれない分析が可能となる。すなわち、ライフヒストリーにより、調査者の問題関心ではなく、教師の視点から問題をとらえ、分析することが可能となる（グッドソン 2001, 2006）。

すでに報告者は山田を中心として、小学校、中学校の教師へのインタビューを行い、ライフヒストリーによる分析を進めている。本報告では、これまでとは異なる視点から、幼稚園の教師、そして組合活動を行っている小学校教師の2名へのインタビューの分析を行った。

## II 小学校教師のライフヒストリー

### 1 はじめに

昨今の教育における市場化改革は、小学校教師の現場にはどのような影響をもたらしているのだろうか。教師達は市場化改革どう受け止め、教職生活を送っているのだろうか。以下では、生活史的な視点すなわちライフヒストリーという視座から、つまりある小学校教師の「教職人生」の視点から、市場化改革の姿を捉えなおしたい。

### 2 調査の概要

本調査では、2006年11月に中国地方のある地域X市の小学校教師の協力を得て、教師へのライフヒストリー・インタビューを行った。X市は、特に市場化改革の影響を強く受けていると言われており、調査協力者の学校現場も例外ではない。調査協力者A先生は、30年以上のキャリアを持つ50歳代の女性教師で、現在X市で小学校1年生のクラスの担任を務めているとともに、学年主任も兼ねている（初任はY市）。また、ある教職員組合の教師を通じた「共同研究」はA先生の教育観にも少なくない影響を与えている。

### 3 分析

#### (1) ある小学校教師のキャリア

以下では、A先生のキャリアを追うことで、いかなる経緯で教職に就いたのか、またその教育観はいかように形成されたのかすなわち「教職人生」を見ていく。

##### ① 教職に就くきっかけ

A先生は、「うーん、私はねー、教師になろうと、思わなかったんですよ」と、当初教職を目指すつもりはなかった。大学卒業後の、他県の企業での就職が決定していた。しかし、父親に「女は勤めるもんじゃない」と言われ、地元F市に戻り、父親の薦める洋裁学校に通うことになる。

そして、洋裁学校に通うことになるが、一学期を過ぎた頃、現在は教育委員会に勤める中学校の頃の「恩師」に、ある調査の仕事の「手伝い」を頼まれることになる。A先生は「まあー、私はあの一、そんな洋裁よりは一、ええから」と、その調査の仕事を引き受け、調査の終了まで、教育委員会に勤めることになる。

調査の終了後、その中学生時代の恩師に、「あんた学校へ行け。学校へ勤めんか」と言われ、「あ、ほんなら採用試験受けようか」とその後採用試験を受けることを考えるようになる。恩師の先生は、就職することを反対していた父親を説得してくれ、採用試験を受けることになる。

その後採用試験に合格し、教職に就いたA先生は、現場に出て子どもとふれあう中で、「子どもがかわいくて、かわいくてー（笑い）」と子どもの「かわいさ」から、その後教職を「いい仕事じゃなー」と思いながら、続けることになる。

A：ほんで、あの一、結局採用試験受けてー。

\*：うんうん

A：勤めに入って出ちゃった。

\*：ほーう。

A：したら、子どもがかわいくて、かわいくてー（笑い）

\*：入ってみたら。

A：うんー。

\*：うん。

A：んで、もうねーいい、いい仕事じゃなーと//\*：うんうんうん//思いながら、ずーっとしてきた。

## ② 教職アイデンティティと力量の形成

組合で働いていたB先生がA先生の赴任したY市の学校に復帰した。そしてそれを契機に、A先生はB先生の呼びかけで組合に所属する教師たちと継続的な「共同研究」を行いながら、教職について「勉強」をすることになる。

この時の、「勉強」はその後のA先生の「教育観」や「子どもを見る目」を決定することになる。「一番大事なところ」を培うことができたのである。また、A先生はこの継続的な「共同研究」の経験の蓄積によって、「私ら、そうやってあの一みんなで共同研究をずーっと積んできとるから、じゃけー、ね、まだいいけどー」と、現在の市場化改革をたくましく乗り切る力も身につけることができたようである。

A：だから、その時にやっぱり自分の教育観とかー。

\*：うん。

A：子どもを見る目とか。

\*：うんうんうん。

A：やっぱりもう培われたんだと思う//\*：はーはー//んよー。だから、すごい幸せじゃったしー。

## ③ 教育観

さて、上記のような継続的な「共同研究」を通して培われたA先生の「教育観」や「子どもを見る目」はどのようなものであったのだろうか。以下では、A先生の語りからその姿を探っていくことにする。

### i 信頼関係ー学校と家庭の協力

A先生は、「もう教育っていうのは信頼関係なかったらでき、もう成り立たないからー」と、何よりも教育における「信頼関係」を大切にしている。直に話をする中で、「分かりあえるところあるけー」と、教師、親、子どもがお互い信頼していくこと、協力していくことにより、子どもは「頑張れる」と考えている。

A：じゃけー、子どもをし、じゃけー親を信頼し、子どもを信頼し  
\*：うん。  
A：それぞれね、お互い信頼しあったらねー。  
\*：うん。  
A：そりゃ「すごいね、そんなことができたーん」とかね。  
\*：うんうんうん。  
A：「まー、ちゃんと自分らでやりよるじゃー」んとかいうの一言で、子どもはどれだけ。  
\*：うんうん。  
A：頑張れるかー。

## ii 特徴的な実践－学級通信

A先生は、親への「お便り」や「学級通信」を頻繁に作成している。「学級通信」に関しては、週3回以上というペースである。「新採のころ」から現在まで、この「学級通信」の作成は継続的に行っており、A先生がそこに込める思いは強い。

例えば、A先生は「学級通信」に親の意見や子どもの作文を載せている。ここには、イ：「子どもの様子」や「学校のこと」、そして教師の実践の「こういうつもり」を伝えること、ロ：親同士の間接的な「交流」を紙面上で展開することを意図する先生の思いがあるのである。それらの2点のことは「やっぱり教師の仕事だと思う」とA先生はとそこに教職のアイデンティティを感じるとともに、「でもあれば絶対に必要よ」と「学級通信」を通じてそれら2点のことを達成しようとしている。

一方で、「学級通信」に関して、「先生はどうしてそんなことするんね？」というような親からの不信感を解消し、信頼を得るために「自分、をアピールする場はそれしかない」とも感じている。つまり、A先生にとって、上記のような昨今の教師と親の「信頼関係」の不在を解消するための一つの重要なツールが「学級通信」なのである。

また、A先生のクラスに親がPTA会長を務める子どもが在籍していた。このPTA会長は子どもを通じてA先生の「学級通信」を受け取った。A先生はこのPTA会長の信頼を獲得することができ、「学級通信」は学校の中で市民権を得ることになる。

A：ほいでねー、私の組に、その時、ちょうどPTA会長さんが、おられてー。  
\*：うん。  
A：んでーあの一、そういうそういう内容もね。  
\*：うん。  
A：あの一、そういうのも、いいように、校長、校長さんに言うてくれちゃったからね。  
\*：うんうん。  
A：あれ助かるとか、いい、いいとか。  
\*：うん。  
A：これそういうのに、他の先生もね。  
\*：うん。  
A：まー、なるべく出してもらいたいようなこと言うちゃったみたいでー。

## iii 「ほんとの」学力、教育

またA先生は、自身のいわゆる「学力観」についても語っている。つまり、それは「ほんとの学力」について、「テストができたっていうもんじゃない」とする学力観であり、さらには「相手の気持ちを考えた教育をする、話をする」教育観なのである。

A：じゃけー、ほんとの学力というのはそのねー、



\*：うん。

A：あの一、算数や国語ができた一、テストができたっていうもん//\*：うんうんうん//  
ではないと思うんで一。

#### ④ 家庭生活との関係ー夫の協力

さて、一般に既婚の教師にとって、教職と家庭生活との関係は切っても切り離せないものがある。A先生は家庭と教職との関係をどう考えているのだろうか。A先生の場合は、「うちね一、大体もう夫がもう全部ご飯もしてくれるから一」と、「夫」が全面的にA先生の教育実践を支えてくれているようである。

また、昨今の改革によってもたらされるさまざまな問題によって、「そうしないとね一、もう思い切った教育できない、今」とも考えている。ここからは、昨今の教育改革が既婚の教師の教職生活と家庭生活の両立を困難にしていることが分かる。

A：だから私ほんとあの一、うちね一、大体もう夫がもう全部ご飯もしてくれるから一。

\*：あ一、そうなんですか？（笑い）

A：そうしないとね一

\*：あ一。

A：もう思い切った教育できない、今。24//\*：うんうんうん//時間自分の時間じゃないとね一。

\*：そうですね。

A：できない。

## (2) 市場化の中のある小学校教師

(1)のように継続的な「共同研究」や夫の協力もあって、「たくましく」生きているともとれるA先生であるが、一方で昨今の教育の市場化改革は、確実にA先生たち小学校教師の現場への影響を強めつつある。以下では、A先生の教育現場におとされる市場化改革の影を見ていくことにする。

### ① 教師への統制の強化

A先生の語りからは、市場化改革による学校組織のシステムの激変の様子が明らかになる。そのシステムの変化は、教師への統制を強めている。ここでは、その統制の様子を見ていくことにする。

#### i 縦の系列を持つ上意下達のシステムー職員会議の不在

統制強化の端緒な例の一つが、従来のような「職員会議」の消滅である。現在残っているのは形だけの、「とにかくあの一職員会議ではもう連絡、伝達だけ」の職員会議である。従来のように「職員会議でみんなで決めてあの一、いこうというのがなくなった」職員会議である。

このように、「連絡、伝達だけ」の職員会議で連絡、伝達されるのは、全部校長によって「これっという風に決め」られたものである。「縦の系列」によって「会社みたい」にさせられた学校組織は、この形だけの職員会議に代表されるように、上から下へ「おろす」システムを持つようになってきている。「ものを言わさない。言わない、言わないまま言うことを聞いて、みんながどンドン動くというシステム」に変化させられている。

A：じゃけ一、ほんと職員会議っていうのは大事なこと//\*：うんうんうん//だったんだ

けど、そこをもぎとられてしまったねー。

\*：はーはーはー。もう議論する場もないぐらいの。

〔

A：そう、そう、そう、そう。ものを言わさない。言わない、言わないまま言うことを聞いて、みんながどんどん動く//\*：うんうん//というシステムを作っていこうとしよるよね。

## ii 縦の系列を持つ上意下達のシステムー経営会議の設置

そして、上記のようないわゆる上意下達のシステムを持った学校組織は、校長、教頭、また「学年主任」、「研究主任」の各主任という代表者によって構成される「経営会議」という内部組織をあたらしく持つことになる。さらには、「もう経営会議で決まりました言うたら、終わりじゃろ？」と実質的にこの「経営会議」が最高決定機関になっているようである。

## iii 教育委員会による統制

また、学校組織に関する統制の強化は、校長や教頭の管理職をトップとした「縦の系列」のシステムによる統制という、学校組織内部においてだけでなく、より上部の組織からの統制にも及んでいるようである。すなわち、教育委員会による学校組織への統制の強化である。その統制は、「教育内容」にまで「干渉し」、学校組織は「教育委員会の言われたことをやるだけ」の「下請け」になってしまっていることがA先生の語りからは明らかになる。

A：そして、この具体的にー、あの一、どこのー単元でどういう実践をしていくか、その実践例を出せ、言うー。

\*：ほうほうほう。

A：じゃけー、そのー教育委員会の下請けになってしもうとるわけー。

## ② 競争原理の導入と評価システム

また、上記のような「教師への統制の強化」の一方で「人事考課制度」や「学校評価制度」、「学校選択制」などはひとつ市場化改革による「競争原理」と「評価システム」を代表するものである。以下、これらがもたらしたものについて考察していく。

### i 保護者・子ども＝顧客

A先生の学校は、そのシステムを「会社のように」変化させていくことをねらっているようである。つまり、A先生の学校においては、生徒や保護者は「顧客」であり、学校は「会社」なのである。ここからは、市場原理あるいは商業原理が学校にもたらされているということが明らかになる。

### ii 評価が教師と親を引き離す

#### ホットな行き来ができない

そのような市場原理によってもたらされる評価システムは、A先生の教育現場においてはひとつ「研究会」におけるアンケート評価という形に表れているようである。このアンケート評価は、A先生にとって教師と親を引き離す「冷たい感じになる」ものとして捉えられている。A先生は、この「冷たい感じ」のアンケート評価ではなく、先で述べた「学級通信」や「連絡帳」を通じた「ホットな行き来」を望んでいる。さらに、その「ホットな行き来」は学校への「全面的な信頼」を生み出すもの、子どもの「伸び」を生み出

すものと考えている。

A：それですごい行き来がね、

\*：そうなんですよね。

[[

A：もうほんま、ホットな行き来ができ//\*：うんうんうん//いうたんが、冷たい感じになるんよね。

### 自由選択と評価制度

また、評価システムのもう一つの形として、間接的ではあるが「学校選択制」の波がA先生の教育現場にも押し寄せている。A先生の学校では先日「オープンスクール」を開いた。ここに来た、他校に在籍する子どもの親は「今行ってる学校を不信、不信感を持っているから、その一学校を替わる、替わりたいとか」と、A先生に相談を持ちかけている。この背景には、X市における、「自由な」学校選択を可能にする「学校選択制」の導入がある。これは、A先生にとって、「その評価制度と、がやっぱりその自由選択の分で、一緒にからまって一、競争になっとるよね一」とまさに市場化による「競争原理」を表すものとなっている。

A先生もある面では、「それはそれで自由なんかなあ一」と考えている。しかし、他方では「嫌だったら、よそ行けばいい」という風に、「そういう深刻な感じでもないのに」、簡単に学校を替わることを許す現在の「学校選択制」について「そういうのは教育じゃない」と考え、否定的にも捉えている。

#### iii 教師同士も競争させられる

このような市場化による「競争原理」は、教師同士の間にも働いている。A先生の学校においては、「公開研究会」を開いている。この公開研究会においては、全ての教師が公開授業をする、「全員授業」の形式をとっている。したがって、代表の教師が授業をし、他の教師がフォローをするという公開授業の従来形式から、教師個人個人が「それぞれの力量でやる」形式になっている。

この形式は、上記のようなアンケート評価による評価システムと相絡まって、教師同士の間の競争をもたらしている。この競争が、「そうやってやれない先生」を痛めつけ、「休んでしまう」ような事態をもたらしている。

A：じゃけ一、結局みんなそれぞれの力量でやる、やらなきゃいけん。

[

\*：ばらばらに。うーん。

A：そしたら、そうやってやれない先生がぼろ//\*：うーん//くそに言われて一。子どもも言うことを聞かないから一いうて休んでしまうよになつて一。

#### ③ 教師の「多忙化」

また、教育現場への評価システムの導入によって、教師はまさに自らが評価されるための、文書書類を作成することを求められている。この文書書類の作成は、昨今叫ばれている教師の「多忙」をもたらしている。以下では、この教師の多忙についてや、その多忙がもたらすものについて考察する。

#### i 文書書類の作成

A先生の学校の場合は「うちはもう全然」というように「指導案」を初めとする、文書書類の作成の頻度や内容への統制は弱いようである。しかし、「校長さんによって」というように学校によってその統制は激しいものになり、教師の多忙感を助長するものになっている。つまり、A先生によれば市場化改革の深度は県、市、学校そして教師の受け止め方により「全然違う」ようだ。A先生の学校は「うちは全然」というように比較的深度は浅いようだが、下のように多忙を極める学校も存在する。

A：そういうので、ものすごい大変な学校が多いよ。

\*： [ うーん。あそうなんですか。

A：うちはもう大体、全然。うん。

\*：やっぱり、そういうのがあって、やっぱり遅くまで残らされて。

A： [ そうですね、じゃけ指導案書いても、それがやり直し// \*：うんうんうん//やり直してというのがあってー。すごく遅くなるみたいだねー。

#### ii 我慢する教師

上記のような教師の多忙感、「しんどい」実態を評価する側に各教師が表明することは少ないようである。A先生によればそれは、評価への否定的な影響を「怖い」と考えての防衛でもあるようだ。

A：そうせんでみんながしんどい、しんどい言いながらー。

\*：うん。

A：実態をだまっとるからー。

\*：協力しようっていう感じ// A：うん//にもならない。うーん、それはやっぱり怖いって感じなんですかね？

A：怖いよー。

\*：怖いんですかねー、やっぱり。

[ [

A：たぶんねー。

#### ④ 子どもの「基礎学力」をめぐって

A先生の学校では、二時間目授業終了後の「学びの時間」（漢字の練習）、昼休憩～掃除後の「ドリルタイム」（計算ドリル）に取り組んでいる。「休憩」の時間を削って行われるこれらから、「多忙」は子どもにも及んでいることが分かる。

また、これらは、昨今のいわゆる「学力低下問題」への対応からの、「基礎学力」の定着のために行われているものである。しかし、A先生は「さー、力がついとるかどうかわかんけどー」とその効果には疑問を抱いているようである。先で考察したように、「ほんとの学力」について「テストができたっていうものではない」と考えていたことから分析すると、A先生は基礎学力の定着のために行われる、「学びの時間」や「ドリルタイム」について必ずしも肯定的には捉えていないようである。

また、昨今叫ばれる「学力格差」であるが、A先生の教育現場でもそれは例外ではないようである。A先生は「学力」が停滞している子、「できん子に付いて」「できた喜びを味あわせて」やろうと考えているようだが、それも現在の教育現場では困難なようである。

つまり、「できん子に付いて」、できるようにすることは「すごい時間かかる」こともあって、「やりたい、いう気持ち強いけー、どんどんどんどんやる」、「できる子」たちとは差が広がっていくのである。

A：でももう今はもうねー。

\*：うん。

A：やりたいいう気持ち強いけー//\*：うんうんうん//どんどんどんどんやる。じゃけ、できるだけもう、そのできん子に付いてねー。

\*：うんうんうん。

A：それ教えて、できた喜びを味あわせてやろうと思うん。

\*：うんうんうん、そうですね。

A：それは心がけてはいるん//\*：うんうんうん//じゃけどー。じゃけー、すごい時間かかるねー。

#### 4 おわりに

A先生の語りからは、ひとつ「教育現場への統制」、「競争原理と評価システム」などが教育現場における市場化改革の潮流を表すものであることが明らかになった。それらは、A先生の現場を確実に蝕んでおり、従来の親と教師の「ホットな行き来」すなわち「信頼関係」を「冷たい感じ」にするとともに、多忙感をもたらしている。さらには、それらの改革の影響の程度も学校や地域ごとに異なることもA先生の語りから明らかになったと言える。

一方で、キャリアとして重ねたある教職員組合の教師を通じた「共同研究」や、「学級通信」などのA先生のオリジナルな実践は、A先生が「たくましく」市場化改革の波を乗り越える力になっている。これらからは、ステレオタイプ的な市場化改革に回収されない、改革の渦中にある教員達の正に人生を通じて培われた教職生活の多様性が読み取れる。

### Ⅲ 幼稚園教師のライフヒストリー

#### 1 はじめに

義務教育を含む様々な学校教育段階は教育の市場化時代をむかえ、各々に教育改革が行われている。なかでも幼稚園は、「少子化」、「待機児童」、「幼保一元化」、「幼小連携」など、社会の変化に基づく様々な諸問題への対応が求められている。

そこで本発表では、私立の幼稚園教師に焦点をあて、教育の市場化時代における幼稚園の現状を明らかにすることを目的としている。

#### 2 調査の概要

本調査では、2006年11月に中国地方の都市部に位置するキリスト教系法人の私立幼稚園に協力を得て、教師へのライフヒストリー・インタビューを行った。調査対象者（P先生）は、40歳代の男性教師で、20年ほど勤めた幼稚園で、数年前より園長に就任したばかりである。

### 3 分析

#### (1) ある幼稚園教師のキャリア

##### ① 人形劇との出会い

本節では、まず、インタビューを行った教師のキャリアを追い、いかなる経緯で幼稚園教師を目指すに至ったのかを明らかにしよう。

幼稚園教師を志望した動機について尋ねると、P先生は「なるべく手短に」と言いながら、決意する経緯を語ってくれた。

P先生は高校までは運動部に入っていたが、運動部だと「世界見えちゃう」つまり将来の予測がついてしまうという思いから、大学に入ってから文化系サークルに入りたいと考えていた。そこで偶然出会った人形劇サークルでの、物作り、演技、舞台作りなどに関心を持ち夢中になっていった。

そして就職を意識するようになって「これはもう、好きなことを、どうせ一回しか人生ないんだから好きなこととして生きよう」「これ一本で行こう」と決心をしたのが、大学三年のときである。P先生は安定した生活を望んでいたため、「安定しながら、人形劇をするには、何が一番いんだろうか」と考えたとき「あっ、幼稚園の先生だったらなれ、あの一、免許とればなれるかもしれない」と、幼稚園教師を思いついたと語ってくれた。

##### ② 父親との死別による職業観の変化

しかし、就職に際し、幼稚園教師を選択する経緯は単純なものではなかった。その一つの大きな転機となったのは、父親との死別である。P先生は大学二年の時に父親を病気（癌）で亡くしていた。

P：(・・・)で、このときに初めて、あの一、人間の一生というか、

\*：うーん。

P：人間の死、まあ、死だけじゃなくて一生ですよ。 一生を考えたん、ですよええ。

\*：は一。

このとき初めて、P先生は自分の人生、将来について真剣に考えることとなった。父親が他界する以前は「とくにこういう仕事っていうわけじゃなくて」、「働くという選択肢の中で、サラリーマンの家庭、で育ったらサラリーマン（になるの）が普通だろう」という程度に商社のサラリーマンになるのだろうと漠然と考えていた。そのため大学も教員養成とは無関係の法学部へ入学している。

父親の死を経験したことが、P先生の職業観の変化をもたらしたのである。P先生は「結局人間死ぬんだなあ」という思いから、どうせ死ぬなら「喜びを感じる」仕事に就きたいと考えるようになった。

### ③ 幼児との出会い

そこで、好きな人形劇もでき、子どもとも触れ合える幼稚園教師という道が思い浮かぶことになる。しかし、さらに幼稚園教師という選択肢が見出されるのは、父親の他界以前に端を発する。

父親が他界する直前、病名を知らされショックを受けたP先生は、おそらくは相談をしようとしていたと思われるのだが、友人の女性のもとを訪れる。その女性は幼稚園教師になるために実習中であり、幼稚園の運動会の練習に参加していた。そこへP先生は出向いて行ったのである。

P先生はそこで幼児に出会い感動をすることになる。「子どもっていうものを初めて、その運動会で初めて子どもを見ましたね」と、それまでただなんとなく子どもを見ていたときとは異なり、初めて子どもに特別な印象を受けたと言う。もちろん以前にもサークルなどで子どもと接する機会がなかったわけではない。しかし、人形劇サークルを通してみた子どもは「お客として」しか考えておらず、「厳しい目でみるなあ」「かわいいなあ」という感想を持つ程度でしかなかった。

P：でー、そのドラえもん音頭を踊ってる時の子どもたちの顔を見たときにねえ＝

\*：＝はい。

P：(・・) みんなねー、一生懸命一つの動きに合わそうとして踊ってるんだけど、

\*：はい。

P：みんな、あの少しずつ違ったり、なんか恥ずかしがりの子はこう((小さく踊るふりをしながら))やって//\*：はい。フフ。//たり、元気のいい子は//\*：うんうん。//思いつきり元気よくやってたりー、でー、それにすごい個性を感じるわけですよ。

\*：は一は一は一。

P：でー、うー、なんか「きれいだな。」って思っちゃったわけですよ。

その時P先生は、個性豊かで、一生懸命な子どもの姿に感動を覚えた。その感動は父親の病を知らされたことによって得られたものである。このことは次の語りから読み取れる。

P：なんかみんな一生懸命やってるんですよ。で、(・)「いいなあー。」って思って、で、その子たちは、これから未来しかないじゃないですか。ないと思うんですよね。若い//\*：うーん。//、若いからもう「これから未来のことばかり考え、えー、ていくんだろなあ。」でもー、「うちの、父親はもう未来が、あと幾日です」みたいな//\*：うんー。//「何ヶ月です。」みたいに言われて、もう亡くなる、老いていくわけですよねえ。親父は老いていくわけじゃなくて癌なんだけどー、あの一//\*：うんうん。//人間っていうのはそうやって、とにかく死に向かって、いつてるわけですよねえ。そしたら、今の時点で、なんか、あの一、まあ一、その子どもみたときに一、あの一、力をもらったんですよ。

P：はっ、このみんな、ね。いつか人間死ぬわけだから、それだったらこの未来ばかりみてるような子どもたちと一緒にいたら、「楽しい//\*：うんうん。//じゃないか。」と、自分もいつ死ぬかわからない、背中合わせでいるなかで、このなんか、

「そんなことなんて微塵も、あの一思わないような子たち、そしてまた一生懸命こ  
う素直に一生懸命、やってて、個性もある、人間というものが、も一、一人一人ほ  
んと輝いているのが見れる、時期の子と一緒にいたら、どれだけ楽しいだろう。」と  
思ったわけです。

\*：そうですね。はい。

以上のように、P先生は人形劇との出会い、幼児との出会い、父親の死別という偶然が  
重なり、大学三年の時に幼稚園教師になることを決意するのである。とくに父親との死別  
がP先生にとって、職業観、さらには子ども観を変える決定的な転機となったと言えよう。

## (2) 自由保育を重視する経緯

### ① 知育偏重批判の語りに現れる自由保育の教育観

本節では、知育偏重教育を批判する語りから現在のP先生の持つ教育観を明らかにしよ  
う。そこから、前節の幼稚園教師を目指す動機の形成過程を踏まえ、現在のP先生の教育  
観が形成される過程を考察したい。

P先生の勤める幼稚園は、自由保育と言われている。おそらく、P先生自身も自由保育  
の精神を重視されていると考えられる。というのも、P先生の語りにその教育観が明確に  
現れているのである。とくに「知育偏重」教育についての語りの中で、P先生の教育観は  
特徴的に見て取れる。

\*：うんうん。じゃ、その今の時代の流れってというか、幼稚園に対する、その一、いろ  
んな意見が、ありますよねえ。そういうものが、どんどん出てくるってことはもう、  
いいことだっていうふうにお考え、なんですかねえ。

P：いいことなんだけど、

\*：あはい。

P：やっぱり知育に偏重いうのだけは、ちょっと、もうちょっと考えたほうがいんじゃ  
ないかなあと、

このように、P先生は「知育偏重」について批判的な態度であることがわかる。その評  
価については「あれだけはほんと、あれだけは意味がわかんないんですよ」と語っており、  
「知育偏重」に意味を見いだせない様子が見て取れる。

さらに以下の語りでは、「知育偏重」教育を自身の教育観と対比して語っている。

P：( )、なにになるかじゃなくって、だからね僕、遊び、この時期の子ども  
の遊びというのは、さっき言ったように、対価がない、もうこれ自身が//\*：うんうん  
一。//自分の、興味があって、で、ここれが喜びなんだっていう経験なんですよ一。  
=

\*：=うんうん。

P：それするから、あの理屈つけりゃ、それするから、あの一、なんか自己充実ができ  
るとかうんぬんかんぬんで理屈はつくんだけど、でもそう、この時期は、系統的に



ものを習うよりは、いろんな情報があってその情報からこう自分で「ああやったら、あの一虫採れるのか。」とか「あんなところ行ったら、カマキリいるのか。」とか//\*：うんー。//「あ、この草は（　　）。」とか、

\*：うんうんうんー。

P：で「団子はこうやったら作るのかあ。」とか、

\*：うんー。

P：「はさみこうやってやって、丸作るには、あの一、こうやって穴あけてこうやりゃあいいのか。」とかなんかいろんなこう//\*：うんうんうん。そうですねえ。//遊びを通して、いややって学んでいく、もんなんですよー。

\*：あー。

P先生は、園児自身の興味、関心を軸にし、子どもが遊びを通して自発的に学んでいく姿勢を重要視していることがわかる。これはまさに自由保育という教育観を表している。反対に「知育偏重」教育の批判を物語る語りには、「理屈」がつけられた、「系統的」などという形容が用いられる。この語りは「知育偏重」教育への批判というよりもむしろ、設定保育への批判と思われる。つまり、P先生にとっては、「知育偏重」の教育と「系統的な」教育は同等のものとみなされているのかもしれない。

P：でそれを、あの系統立てていくのはもう小学校に行ってから、

\*：あーあー。

P：抽象的なねえ。あの段々、抽象的な考えできるようになるから、

\*：うんー。

「系統的」「抽象的」な教育は「小学校に行ってから」と述べており、そうした教育は不要なものではなく、むしろ小学校に行ってから必要なものとして認識されているようである。つまり、P先生は、幼稚園段階と小学校段階を明確に区別して捉えており、幼稚園にはその段階にふさわしい教育があると考えているのではないだろうか。その幼稚園にふさわしい教育こそが、自由保育なのである。

## ② 自由保育の教育観の形成

上述したように、現在のP先生は自由保育の精神を重要視されており、こうした教育観は、学生時代に見た幼児の姿に強く影響されたと考えられる。それは上記の語りのなかにも見て取れるであろう。また、P先生の語りの中には以下のような表現がある。

P：(・・)(　　)けど、あの、運動会行ったらその子たちが主体的に、一生懸命やってる、その子たち一人一人が輝いてるっていう世界を初めて見て、それで「この世界が魅力的だ、子どもと一緒にいるのは魅力的だなあ。」とって、

\*：はーはー。

P：今でもそこは変わってないですねえ。

この語りは、大学時代の幼児との出会いを語ってもらったときの一節である。「死」とは無関係に生きている幼児たちが、「主体的に、一生懸命」という姿が、P先生が幼稚園教師に憧れをもつきっかけとなっている。ここに、自由保育という教育観の原点を見出すことができるのではないだろうか。

さらに、「知育偏重」教育についての語りの中では、子どもの活動（遊び）に対し、「対価がない」と表現しており、「なんかのためにこれやるってのはおかしいと思うんですよ」と述べる。こうした発言は、幼児との出会いについての語りの中にも見受けられる。

P：あの、輝かしい子どもたちの、遊んでる、時の、子どもたちの、あのほんと、意欲あふれてもう、「今、今が楽しい」っていうね。

\*：うーん。

P：掛け値なしで、

\*：うん。

P：これをするからお金もらえるとかいう、こう対価として遊ぶんじゃなくって、

\*：うーん。

P：もう、「これ自体がおもしろい。」、もう団子作ってそれだけ//\*：フフフ。//がいいと、作ってること自体が面白いっていうのを、んー、見れる、

\*：は一。

P：喜びがあります。

「主体的に」行われる「対価がない」遊び、すなわち、自由保育の教育観が大学時代のP先生の語りに現れているのである。このことから、P先生の自由保育の教育観は幼稚園教師になる前に形成されていたと言えるのではないだろうか。

ただしP先生の勤める幼稚園は自由保育を柱とするキリスト教系の幼稚園である。そのため教育観については就職後に社会化される中で培われた部分もあると思われる。しかしながら、学生時代に感銘を受けた幼児たちの姿が、今のP先生に及ぼした影響は決して小さくないだろう。

実際P先生の幼稚園では、自由保育という精神の下、「集まり」の時間でも外にいたければその園児の意思を尊重するのだという。もちろんそれは放任とは違い、幾度も「この方がいんじゃない？」というような「誘いかけ」を行っている。しかし、そうした教師の対応に対して、保護者に「あそこは、なんにも言わない」と誤解されることもあるようである。

### (3) 市場化の影響 — 他の保育園、幼稚園との関係について

#### ① 他の保育園、幼稚園との情報交換

自由保育の教育観は、P先生を園長とする当幼稚園の一つの個性と言えよう。市場化時代において、このように個性を有する幼稚園と他の幼稚園との競争はいかなるものなのであろうか。本節では、現在の幼稚園間の実状とそれに対する教師の意識を明らかにしよう。

教育の市場化という環境は、個々の幼稚園に非常に厳しい競争を強いていると考えられる。しかし、それ以前に現代は少子化という大きな問題を抱え、さらにその競争は激化し

ているのではないだろうか。インタビュアーが他の幼稚園との競争について尋ねると、P先生は以下のように語った。

P：いや、これがねえ、あの、外からみるとねえ、

\*：はい。

P：少子化で競い合ってるふうに感じ、るかもしれないけどー、

\*：はい。

P：んー、まったくないわけじゃないかもしれないですけどー、あのねえ、(・・)みんな困ってる、少子化で。

少子化のため、他の保育園、幼稚園とは競い合っているように見えるが、実状は少し異なるようである。「(競争は)まったくないわけじゃないかもしれないですけどー」、「あのねえ、(・・)みんな困ってる、少子化で」というように、他園との競争というよりも、少子化という問題そのものに対して悩みを持っているようである。

それぞれの園がそれぞれに困窮しているため、園長会や懇親会ではお互いに情報交換を行っているという。やり取りされる情報は、バスを走らせる時間(何分間)、走らせる距離、運転手への給料、保護者との付き合い、園庭開放と未就園児の状況など保育や経営のことまで多岐にわたる。「あのすごく情報をねえ、教えてくれる」「秘密にしたりはしない」というように、それぞれの園が情報を提供し合っているようである。

P先生は「いやそれで全部言ってくれるかどうかはわかんないですけどー」とは言いながらも、他の幼稚園に対し「あの一、そんなけちじゃないですよ」という評価をしている。現在の幼稚園は、競争しているというよりも、お互いに協力し合っているというのが実状なのだろう。

## ② 「来なきゃいいのに」から「いい幼稚園」に

しかしながら、かつてはP先生も当幼稚園の近くにまで来る他園バスに対して「そいで、初めの頃は、その八台が来んかったら(園児は)みんなこっちに来るんじゃろっていう」「バス、来なきゃいいのに」という感想を持っていた。ところが幼稚園全体が置かれている現状を「少子化だからみんな困ってる」「みんな、豊かじゃない」というように把握していくにつれ、P先生は「来なきゃいいのに」という考え片から次第に変化していったと考えられる。

P：( )ここに来て、一人でもいいから、あの来てもらったら嬉しいからっていうんで、で、僕らも反対に、近くの他の幼稚園の園の近くまで行って一人でもいいからっていうふうに、やってて一、(・)だから、(・・)あの一、「ここまで来るなー」とか、「入ってきたらいけない」じゃなくって一、もう「みんなでなんか一、いい幼稚園にしていきましょうよ。」

\*：あ一一。は一は一。

[

P：一つ一つがそれぞれの、あの一建学の精神があるわけだからそれを大切に

して、大切、いい、教育をしていったら、みんなそこを、あの一好みで選ぶわけだから、

\*：うーん。

P：みんなでこう分けて、分けて分けて、

それぞれの幼稚園は「一人でもいいから」という切実な思いを抱え、互いに情報を交換し合い、各々が「いい幼稚園」「いい教育」を目指そうという考えに至るようになっていたのである。つまり各幼稚園が「建学の精神」を大切に、それぞれのポリシーを貫いていこうという風潮になっているのである。

P：だから、それをやってたら、

\*：はい。

P：あの、自然と、そういうのが好きな人が、ここに集まってきたっていう、

\*：は一。

P：(・) それをしたら、人が集まるだろうなど思ってもなかったんですよ。

\*：は一、は一は一。

P：でも、それが、豊かになってきたらみんな、「あ、これがあるから来ました。」ってなるんですよ。

\*：あーなるほど。

P：うーん。だから、ほんとその園が、「どういう教育をしたいんだ。」っていうのを、  
しっかりとやっていけば、おのずとこう一、

\*：結果が、

P：うーん。

\*：いい結果になっていく、

P：そうだと思うんですよね。

各幼稚園のポリシーを貫こうという意識は、決して楽観的な見方でも、諦めの態度でもなく、ある程度の結果をもたらしていると考えられる。また、P先生にとってそのポリシーには、子どもを獲得する手段という意識は薄く、「よい幼稚園」を目指す一つの取り組みとしての形という意識であったことがわかる。

#### 4 おわりに

最後に本調査から得られたことをもとに、市場化時代における幼稚園の教育改革の意義について考察してみたい。

少子化は現代の幼稚園を悩ませる大きな問題の一つである。しかしながら、少子化は、今に始まったことではない。須恵（1996）によれば、1970年代後半には園児急減期を迎え、全国の私立幼稚園が園児確保のための保護者を意識した様々な取り組みが行われたという。

さらには、幼稚園の市場化についても目新しいトピックではない。本発表とは別に行ったインタビューでは、私立保育園の50歳代の女性保育士は「市場化、時代における教師つ

て、今のことではなくって」「私が二十歳で、就職するときから言われてました」と語る。すなわち、幼稚園の市場化への対応は、現場の教師にとっては至極当然のこととなっていると言えるだろう。

このような市場化の現状に対して幼稚園は、これまでもそれぞれが柔軟に社会の変化に対応してきたと考えられる。本調査を行った幼稚園でも、自然環境を生かした園庭づくりを行っている。当幼稚園は自由保育という教育観を基礎とし、自然とのふれあいの中での幼児教育をスタイルとしているのである。

市場化時代における幼稚園は、本報告からもわかるように、「自由保育」「自然とのふれあい」などそれぞれの信念に基づき、それを貫くことでこの時代を乗り越えようとしているのである。このような姿勢は、市場化への対応としてしばしば懸念される「保育の本質から離れたものへ迎合する」（須恵 1996）といった状況とは相反するものである。

東京の私立保育園の理事長を務める中村（1997）は、教育要領の改訂による柔軟な解釈や少子化があいまって、「限定された地域の中の幼稚園から、より広い範囲の中から選択される幼稚園になって来た」と述べる。そのため、幼稚園は距離だけではなく教育内容が選択の基準となっているのだと指摘する。すなわち、少子化が幼稚園を個性化する後押しをしていると考えられる。本調査を行った幼稚園はこうした社会変化に柔軟に対応してきた幼稚園の一例であろう。

以上のことから、市場化、あるいは少子化という風潮は、各幼稚園の個性化を促し、幼児教育を均質なものではなく多様なものへと変容させるという結果をもたらしたのである。

本報告では、インタビュー調査を一人にしか行っておらず、今後公立幼稚園や保育園などにも調査を広げ、協力者を増やしていく必要があるだろう。そのことにより、未就学児童を取り巻く教育、保育環境を全体的に捉えなければならないと考えている。また、幼保一元化や幼小連携など、幼稚園が直面している諸問題に対する個々の取り組みについても詳細な検討が必要である。

#### IV まとめ

本研究を進める上で、われわれが想定していたのは、教育改革に翻弄される教師の姿であった。実際にその他の調査では激務に追われ疲弊している教師や、急激な変化にとまどいを隠しきれない教師の状況などが見られた。しかしながら、その一方で、今回の報告に見られるように、教師がすでに教育改革による急激な変化に適応しはじめている状況も明らかにできた。このことは現在の教師が、教育改革に現場の声が反映されていないことに不満を抱きつつも、改革による変化に柔軟に対応していることを示しているのかもしれない。今後、調査を進めることで、教師がいかにして改革に対処してきたのかを明らかにする必要があるだろう。

しかしながら、多くの場合、改革への対処は形式的なものであり、大きな課題が残されている。諸田・金子(2006)が指摘しているように、現在の教育改革では明確な「理念」が提示されないまま、教師の「行為」レベルでの短期的な変化が求められている。それゆえ、教師の行為は「数値上のデータなど表面的なもの」で問われ（諸田・金子 2006, 17頁）、

形式的、表面的な対処の修正で終わる可能性もある。それゆえ、行政、もしくは学校からの「理念」の提示が重要となろう。

本報告は、こうした現在の教育改革に対する現場からの理念の提示の可能性を示すものだともいえよう。教師がキャリア形成の中で養ってきた教育理念と、現在の教育改革は必ずしも対立するものではない。むしろ、教育改革による変化を受け入れながら、あるいは利用することで自身の教育理念を実現させることも可能なのかもしれない。今後、さらに調査を進めることで、こうした教育現場における教育理念と改革との関係を明らかにする必要がある。

## 参考文献

- Whitty(1997) "Marketization, the State, and the Re-Formation of the Teaching Profession", Halsey et al. eds. Education, Oxford University Press. (西村史子訳「市場化・国家・教職の再編」ハルゼー他『教育社会学 — 第三のソリューション』九州大学出版会。
- Bridges 1994 Working in Tomorrow's Schools, University of Canterbury.
- グッドソン著、藤井泰・山田浩之編訳 2001 『教師のライフヒストリー—「実践」から「生活」の研究へ』晃洋書房。
- グッドソン著、高井良健一・山田浩之他訳 2006 『ライフヒストリーの教育学—実践から方法論まで—』昭和堂。
- 荻谷 剛彦・金子 真理子・清水 睦美他 2004 「小中学校教員の「勤務実態と意識」アンケート調査結果」『総合教育技術』第59巻第3号、小学館、2004年6月。
- 教育改革研究会（代表・荻谷剛彦）・中沢渉 2004 「教育改革に対する教師の意識・態度—学校組織との関連を中心に」『総合教育技術』第59巻第4号、小学館、2004年7月。
- 教育改革研究会（代表・荻谷剛彦）・金子真理子 2004 「教員同士の人間関係と"教育改革"との関係性」『総合教育技術』第59巻第5号、小学館、2004年8月。
- 教育改革研究会（代表・荻谷剛彦）・清水睦美 2004 「学校現場における"教育改革"の爪あと」『総合教育技術』第59巻第6号、小学館、2004年9月。
- 桜井厚 2001 『インタビューの社会学—ライフヒストリーの聞き方』せりか書房。
- 須恵淳 1996 「少子化の中の幼稚園—私立幼稚園の現状」『季刊保育問題研究』第162語号、新読書社、1996年12月。
- 関口はつ江他 2004 「保育フォーラム 保育の民営化 何が問題か--保育における公立・私立の役割」『保育学研究』第42巻第2号、日本保育学会、2004年12月。
- 中村健 1997 「私たちの目指すもの—幼稚園の魅力—」『季刊保育問題研究』第163号、新読書社1997年2月。
- 諸田裕子・金子真理子 2006 「教育改革の社会学」日本教育社会学会第58回大会配付資料。

\* なお、引用の表記は、桜井（2001）に準ずる。

## 第4章 「学級崩壊」を越えて

久保田真功（富山大学）

### I 問題の設定

近年、日本の教師研究において、ライフヒストリーという手法を用いた研究が行われるようになってきている。たとえば、教職生活における中年期の危機に着目した研究（高井良 1994、川村 2003など）や、教師におけるジェンダーの問題に着目した研究（塚田 2000、堀内 2000など）などがある。これらの研究は、教師の教育観・指導観・実践を教師の（過去から現在に及ぶ）生活体験から理解する必要があるとの考えのもと、重要な知見を明らかにしてきたといえる。しかし、いじめや不登校、学級崩壊といった教育問題に着目した研究は見当たらない。それは、日本で教師のライフヒストリー研究に取り組んでいる者がごく少数であることに大きく起因していると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、ライフヒストリー的手法を用いて、「学級崩壊」を克服した経験をもつ小学校教師が、教師として成長していく過程を記述していくこととしたい。

聞き取りの対象は、35歳（2004年12月現在）の男性教師（以下、Aさん）である。Aさんは教職12年目に、「学級崩壊」を起こしているクラスを担当することとなった。Aさんは修学旅行や球技大会、学芸会といった学校行事を積極的に活用し、このクラスを1年がかりでまとめあげていった。

聞き取りにより明らかとなったことは、Aさんの「学級崩壊」克服の背景を理解するためには、「学級崩壊」克服の過程に先立つAさんのライフヒストリーに目を向ける必要がある、ということである。Aさんは、学校内外の生活体験を契機として、これまで行ってきた教育実践を反省的に捉えなおし、教育実践の再構築をはかった。そして、このことが「学級崩壊」の克服へと結びついていった。

以下では、Aさんの語りをもとに、Aさんがどういったことを契機として教師としての成長を果たし、「学級崩壊」を克服するに至ったのか、という点について検討を試みたい。

本研究により、教育問題の解決に先立つ教師の生活体験と問題解決を目的とした教師の実践とを関連づけることの重要性が理解されよう。

なお、本研究の調査対象人数は1人であるため、本研究から導き出された結果を即座に普遍化することはできない。しかし、このような事例研究を積み重ねていくことにより、教師の教育観・指導観・実践に対する理解を深めていくことができると同時に、教師の力量形成を考えるにあたり必要とされる実践的な知識も生み出されていくであろう。

## II 研究の方法

調査対象:	現職の小学校教師（男性、調査当時は35歳、以下Aさん）。現在は大学院に進学中。
調査実施日:	平成16年12月6日
調査の方法:	聞き取り調査。いくつかの質問事項を準備しつつも、基本的には調査対象者に自由に語ってもらい、という形式をとった。
調査場所:	大学内の一室
録音方法:	ICレコーダー
調査時間:	約2時間

表1 Aさんの略歴

1969年	田舎の小さな町で誕生。兄弟はなし。
中学・高校時代	校内暴力が激しい時期で、「まじめにしていると損をする」という雰囲気があった。このような雰囲気のもと、Aさんも服装違反等の校則違反をたびたびしていた。しかし、中学・高校時代ともに部活動には熱心に取り組んでいた。中学ではバレー部、高校では陸上部に所属していた。
18歳	私立の教員養成系大学に入学。体育を専修。入学動機は、次の2つである。1つは、昔から運動が得意だったので、その能力を生かせるところに進学したかったことである。もう1つは、高校時の進路指導担当教師から勧められたことである。なお、当時は教師になることを強く志望していたわけではなかった。
21歳	学部4年生のときに教育実習を受ける。実習先の学校は体育の研究指定校だったため、他の先生たちの研究授業を何度も参観することができた。また、Aさんも研究授業をする機会を得て、跳び箱の授業を行った。そのときの経験が小学校教師を目指す大きなきっかけとなった。
22-29歳	N小学校に赴任。1年目から5年生の学級担任となる。この学校で、ある女性教師（以下、B教師）と出会う。B教師は、Aさんと同じく5年生の学級を受け持っており、教育実践で広く知られている人だった。Aさんは、B教師から教育実践にまつわる様々な事柄を学んだ。N小学校には7年間勤務した。 28歳で結婚。相手は学校事務をしている人。現在は2人の子どもに恵まれている（1人は5歳で、もう1人は2歳）。
29-34歳	O小学校に転勤。転勤して3年目に、ベテランの女性教師（以下、C教師）と一緒に6年生の学級を担当する。C教師は、子どもに厳しさと愛情をもって接していた。C教師との出会いは、Aさんの目標とする学級像を変化させるきっかけにもなった。
34歳-現在	5年生時に「学級崩壊」を起こしていた6年生の学級を担当。「学級崩壊」を克服するための手段として、修学旅行や学芸会といった学校行事を積極的に活用。その結果、学級は徐々にまとまりはじめ、無事に卒業式を迎えることができた。大学院に進学。



### Ⅲ. Aさんのライフヒストリー

#### 1 大学進学までの過程

##### ① 家庭的背景

Aさんは、田舎の小さな町に生まれた。兄弟はいない。Aさんは、親が仕事で忙しくしていたので、時間に縛られることなく好き放題に遊び、生活を楽しんでいたようである。そのことで親に迷惑をかけることもしばしばあった。この点について、Aさんは次のように語っている。

確かに、親が忙しいので、寂しいとかじゃなくって、親の目を逃れて色々できるから、遊びたい盛りは遊べるじゃないですか。だからそういうので、好きにして遊んだりも悪いこともして、母親には迷惑もかけたなあと思ったけど、なんか最後はこう先生になったのも母親を裏切らなくてすんだなあとかっていうのはあるんですよね、自分のなかで。(母親を)学校に謝りに行かしたりしてきたんやけど。

##### ② 中学・高校時代

中学校時代は校内暴力が激しい時期で、「まじめにしていると損をする」という雰囲気があった。このような雰囲気のもと、Aさんも服装違反等の校則違反をたびたびしていた。この点について、Aさんは次のように語っている。

僕らのときってあんまり、中学校がいい中学校、なんて言うかな。校内暴力とかがすごいあるときで。だから、まじめにしてるのが損をするようなところだったので、みんながそうだった(まじめではなかった)し。わりと運動もできてたので、そういう(生徒のなかで)中心的なところにいたんだけど。高校なんかでもつまらないことをしちゃあねえ、(先生に)呼び出されて。

Aさんが中学校時代を過ごした1980年代初頭は、中学校における校内暴力が社会問題化した時期であった。文部省は、校内暴力への対策として「児童生徒の非行防止について」(1980年)や「生徒の校内暴力等非行の防止について」(1981年)、「校内暴力等児童生徒の問題行動に対する指導について」(1982年)といった通知を出した。

なお、Aさんは生活面や勉強面に多少の問題があったものの、こと体育に関しては周囲から一目置かれる存在だった。Aさん本人も体育には自信をもっていた。そのためからか、中学・高校時代ともに部活動には熱心に取り組んでいた。中学ではバレー部に、高校では陸上部にそれぞれ所属していた。

##### ③ 大学進学

大学進学にあたっては、Aさんは“自分の運動能力を生かせるところに行きたい”と漠然と考えていた。そのような折、進路指導担当の先生から、ある私立の教員養成系大学(体育専修)を勧められた。結果的に、その大学を受験し、合格した。なお、当時は教師

になることを強く志望していたわけではなかった。以下はAさんの語りである。

（自分の）運動（能力）を生かせる大学というか、運動が好きなので、そういった方向に行きたいなあと。思って。体育大も考えたんやけど、たまたま1っこ（学年が）上のサッカー部の先輩がそこに行って、進路指導の先生が「こういう大学あるぞ」とかって言われて。見たら教育学部体育専修、実技体育も実技テストがあるとかやね。（進路指導の先生から）「受けてみいや」とか言われて。受けたら受かった。あんまり深くは考えてなかったし。

## 2 教師を目指すきっかけ

Aさんは、学部4年生時の教育実習での出来事を契機に、教師を目指すようになる。

Aさんの教育実習先は小学校であり、その学校は当時、体育の研究指定校だった。そのため、教育実習の期間中、何度も体育の研究授業を参観することができた。また、Aさん自身も研究授業をする機会を得た。研究授業のテーマは跳び箱であった。Aさんの指導の甲斐もあり、今まで跳び箱を跳べなかった子どもが跳べるようになった。その子にまつわる出来事をきっかけとし、Aさんは教師になろうと強く思うようになった。以下はその出来事に関するAさんの語りである。

教育実習のときに、僕も運がいいなあと。思うんやけど、ちょうど体育の、なんか県指定か文部省指定の学校だって、行った1ヶ月間に何回も何回も体育の研究授業があるんですよ。みんなの先生が週に3人ずつぐらいやっていくような。すごい勉強になって。で、そういう学校の流れで僕も研究授業をやらせてもらって、跳び箱をやって跳び箱を跳べない子が跳べるようになって。授業中に。みんなで「うわーすごいね」って言って。「じゃあ最後に跳べるようになった子に跳んでもらいましょう」とかってやってしまって。なんかねえ、すごい一生懸命で光ってて、その子が。実際にバーンって跳んだときに、なんかもう腕が疲れててバーンってこけちゃったんですよ。それで泣いて。悪かったなあと。思って。僕はもう（子どもが）恥ずかしくて、恥ずかしい痛いで泣いたと思って、そのときに。教育実習のときに。悪かったなあと。思って、で、お手紙書いて。（手紙のなかで）「ごめんよって。そこで拍手したときに終わっとけばよかったのにみんなの前で跳ばして、疲れとったのに」とかって書いたら、実習が終わったときにお手紙もらったら、その子が「恥ずかしいとかそういうのじゃなくて、僕の大事な研究授業のときに自分が失敗してしまっでごめんなさい」って。それで「悲しくなって泣いた」って書いてて。すごいありがたいなあと。思って。先生ってすごい感動する仕事だなあと。か。思って、そのときに。6月に教育実習して、7月が試験ですよ。僕は4年生のときに行くようになってたので。そしたら、残りそこまであんまり本気で落ちたら落ちたでまた考えようとか思ったり、もう基本的にいいかげんなんですけど。ね。それ（教育実習が）終わってから、ちょっと本当になりたいなあと。思って。小学校の先生に。

Aさんは当初、跳び箱に失敗した子どもが泣いた理由を、“恥ずかしさや痛み”であると考えていた。しかし、子どもからの手紙により、子どもが泣いた理由は、“Aさんに申し訳ないという思い”であることがわかった。Aさんは、自分を気づかう子どもの優しさに感動し、子どもと関わる教師という仕事に魅力をおぼえ、教師を本格的に志すようになった。

なお、Aさんが小学校の教師を目指したのは、小学校が学級担任制という制度的特徴もっているからである。学級担任制については、教師による子どもたちの抱え込みを生み出すなどの批判がなされている。しかし、Aさんは学級担任制の魅力について次のように語っている。

やっぱりねえ、その、今はすごい賛否両論なんやけど「朝から子どもが見れる」。で、朝調子悪そうやなあと思った子を気にかけて、話を聞けるじゃないですか。中学校になると、教担（教科担任制）なので、その（教科を教えている）時間で（子どもの）朝からの様子はわからないので、気づかなかったり、不用意なことを言ったりとか。そういうこともあるやろうなあとか思って。

僕は教担制で関係性を薄めるよりも、僕はやっぱりこう（教師と子どもの関係を）強くして、いい関係をつくっていけるなああと、（目指すべきは）小学校かなあと思って。あと、最後に受け持って良かったなあって思えるのって、小学校じゃないかなあと思って。中学校の魅力も感じてはいるんですよ。とくに部活でできるものってすごく強いし。3年間でね、それができていくなんか、ものすごいだろうなあとかって思うんだけど。

やっぱ色んな子たちが集まった集団が。なんか。自分中心じゃないんよなあ（しばらく考える）。なんて言うんかなあ。中心じゃないんだけど、自分、この担任がいて、色んな方向を向いている子たちがある程度1つの方向性をもって最後を終えられるのって、すごい楽しいし。それが小学校の魅力かなあとか思って。

Aさんは、教科担任制よりも学級担任制の方が子ども1人ひとりと密に関われると考えた。また、そのことを通じて、様々な個性をもつ子どもたちを何らかの方向性をもった1つの集団にまとめあげることができると考えた。このような考えから、Aさんは小学校の教師になることを決意した。

その後、Aさんは教員採用試験を受験し、見事一度目の挑戦で合格する。参考までに、当時の教員採用試験の状況を見てみたい。

山崎（1998）は、1963年春以降の教員採用者数や退職者数を都道府県別に調べ、その数値をもとに教員需要推計を行っている。そのなか、1964年春から1996年春までの33年間の教員採用者数（推定値ではなく実績値）の推移についても分析している。それによれば、小学校教員採用者数（全国）のピークは、1979年春である。この年を境に、教員採用者数は急激に減少していくが、1989年春から増加に転じており、増加は1991年春まで続いている。その後、教員採用者数は1996年春まで減少の一途をたどっている。

Aさんが小学校教師に採用されたのは1991年春である。それゆえ、Aさんが教員採用試験を受けた時期は、比較的採用者数の多かった時期であるといえよう。

### 3 最初に赴任した学校での経験

Aさんは、これまで2つの学校に勤務した経験をもつ。最初に赴任した学校はN小学校であり、次に赴任した学校はO小学校である。

まずはAさんがN小学校に勤務していた時の経験から紹介したい。

#### ① 新任時の経験

Aさんは、教員採用試験合格後、N小学校に赴任することとなった。1年目から5年生の学級担任となった。Aさんはこの学校に7年間勤務することとなる。N小学校の子どもたちや保護者の様子について、Aさんは次のように語っている。

こう（赴任する前は）親しみがなかったんですよ。学校のなかに。でやっぱ（他の人から）聞いて「N（N小学校のある地域）は教育熱心なんぞ」、とかって聞いて、身構えて行ったんだけど。すごく保護者も協力的で、楽しい。7年間いたんですよ。子どももわりと、女の子がこう、能力が高いというか、クラスの中心になっていったので、わりかしそういう子らとうまくいったので。楽しくね。

上記の語りからもわかるように、Aさんは新任教師が陥りがちの「リアリティ・ショック」、すなわち教育現場に入る前に抱いていた教職イメージと現実とのギャップに苦しめられる、という経験をすることなく、比較的順調な教師生活を送ってきた。

しかし、教育実践上のつまずきがなかったわけではない。この点について、Aさんは次のように語っている。

わりとねえ、思い描いてたっていうか、こう、自分がこう（しばらく考える）。やっぱり思い返しても、こう、ギャップで苦しんだとかっていうのはいうのはないかなあ。

だけど、唯一、その一、N小のときに。何年目かなあ。3年目か4年目ぐらいに持った、それも6年生のクラスだったんだけど。そこで、女の子が、その一、完全に傍から見たらいじめらしきことをしているのにしていないと。されている子も、勉強できてすごい賢いんだけど、なんかこうやっぱ表現できないとか。それでそういうことは（いじめられていると考えられる子は）言わないので、そこらへんを指導していたときに、（保護者から）「うちの子はいじめしていないのに先生はどうしてそういうふうにとるんだ」、ということを言われて。

Aさんは、ある2人の児童のやりとりを見て、それをいじめであると判断した。そして、いじめをしていると判断した児童を指導した。しかし、その児童の保護者から、「自分の

子どもはいじめをしていない」というクレームがきた。このような保護者のクレームに対し、当時のAさんは適切に応えることができず、悔しい思いをした。

また、Aさんは初任者研修制度についても語ってくれた。以下はAさんの語りである。

初任者研修は（指導員に）元校長先生がつかれて、その先生は「自由にやりい」っていう感じで、なんもされてなくて。

1989年度から実施された初任者研修制度では、新任教師に指導教員がつき、職務の遂行上必要な事項について指導・助言するように定められている。しかし、Aさんは指導教員から職務についての指導・助言を受けることはなかった。この点について、Aさんは、指導教員が元校長であった、ということに言及し、次のように語っている。

あのねえ。僕らのときはわりと退職した先生が初任者研修に入って。で、制度がそうだったんですけど。退職した先生といえば校長先生が主よね。最近はいだいぶ「ご主人が校長になるのでやめます」みたいな人たちがいて、そういう人が入っているみたいだけど。実際、校長先生が初任者の指導ゆうたって、なかなかできんやろうなあと今考えると。

しかし、Aさんは独力で教育実践を組み立てていったわけではなかった。指導教員の代わりにAさんの力になったのは、同僚の女性教師（以下、B教師）であった。B教師は、国語の実践で市内に名の知れた方であり、保護者からの信頼も厚かったという。以下は、この女性教師に関するAさんの語りである。

初任1年目の5年生を持った反対の組をもった主任の先生で。市内でも有名な先生なんで、熱心すぎるくらい熱心な先生で。すごくその先生から、今考えると大事なことを、現場レベルのことを教わっていったなあと思って。教材研究のこととか。

Aさんは、B教師との出会いを通じて、教育実践上必要とされる事柄を学び、教師としての力量を身につけていったといえる。

## ② 青年部での活動と結婚

Aさんは、28歳の時に結婚した。相手は、学校で事務をしていた方であった。Aさんはこの女性と、青年部主催の研修会で知り合った。青年部での活動について、Aさんは次のように語っている。

まあその若手の、全部になると大変なんで、若手組織で。各校の青年部員が集まって、飲み会して最初。で、なにするんかな。リーダー研修会とか。今だったらボランティアのことをやったりとか。キャンプ行ったりとか。予算がちょっとつくんで、それでなんか催し事、イベントとかをして親睦を深めたりするとか。

また、結婚したことによる変化について、Aさんは次のように語っている。

結婚しても、なんて言うのかなあ。日曜とかはできるだけ学校に行かないようにしようとか思って。別に家庭を大事にするとかじゃなくって。休みは休みとして自分たちの時間。自分だけやったらそれを学校に行ってぜんぜん犠牲にしてもなんでもなかったんやけど、自分たちの時間として使おうとか思い出したかなあ。

結婚により、それ以前は公と私との区別があまり明確ではなかったAさんの生活に、公と私との境界線が引かれるようになった、といえよう。

#### 4 転勤後の経験（「学級崩壊」を克服する以前の経験）

Aさんは29歳のときに、学校をかわることとなった。新たな赴任先は、O小学校である。Aさんはこの学校に勤務するようになってから5年目に、「学級崩壊」を起こしているクラスを担当することとなる。

まずは、Aさんが「学級崩壊」を克服する以前の経験から紹介したい。

##### ① 保護者との関係の重要性への気づき

AさんはO小学校への転勤を契機に、保護者との関係の重要性を今まで以上に強く意識するようになった。この点について、Aさんは次のように語っている。

最初、だって特に初任者のときなんかほんと、親見ても誰の親かわからない状態、学校変わったときもそうだけど。それが親がわかることによってすごくね、色々指導しやすくなってのを経験的に感じて。で、やっぱまた転勤があつて。転勤ってそうだなあ、そう思うと大事ななあ。7年勤めた学校を。で、もうだいたい1年から6年ぐらいまで親もわかって、「このA先生はどんな先生だよ」って感じでもわかってもらってたところでポンと（学校を）変わって、またゼロからの出発ですよええ。で、そのときに体育面の指導をしても、親がわからないと厳しいこと、水泳なんかでもけっこう（子どもを）追い込んで親がわからないと後から文句を言われる、嫌だなあとかっていうのがちらってあったりするの。

AさんはN小学校に勤めていた時点で、保護者との関係の重要性に気づき始めてはいたものの、そのことをそれほど強く意識していたわけではなかった。それは、N小学校の保護者が当初からAさんに対して協力的だったということと無関係ではないであろう。しかし、O小学校に転勤し、自分の実践に対して保護者からクレームが寄せられたことにより、Aさんは保護者と信頼関係を構築することの重要性を強く意識させられることとなった。

このような意識の変化は、Aさんに教育実践上の変化をもたらした。以下はAさんの語りである。

やっぱり、その、なんて言うんかなあ。親の様子っていうのを若い頃よりは考え出したというか。よく子どものね、子どもの裏側には親がいるっていうのは言われてたんやけど、あんまりこう意識してなかったけど、歳とともにそういうのも考え出して、保護者の信頼あってはじめて自分の教育実践ってやりたいようにやれるんだっていうのを考えていくと、やっぱり親って大事だなあとかって今思ってる。家庭の様子なんかも長年いたらいたいつかめてくるんだけど、できるだけつかんで、配慮するっていうか。できるだけその、配慮になるかわからないんだけど、家庭の様子はつかむように気をつけてるかな。

## ② 第1子の誕生

Aさんが30歳のときに、第1子が誕生した。女の子であった。子どもができたことによる変化について、Aさんは3つのことを語っている。第1に、仕事に費やす時間（公の時間）と家族と過ごす時間（私の時間）とを区別するようになったことである。第2に、自分のことを周囲に語るようになったことである。第3に、保護者に共感するようになったことである。以下では、3つの変化それぞれについてのAさんの語りを紹介したい。

### 「公的時間と私的時間との区別」

子どもができたことで。まあ、なんて言うんかなあ。目に見えること（変化）だったら、家帰ったらなかなか仕事ができなくなるので、ほんと。今まで子どもがいなかったから永遠に夜は、睡眠時間をけずればいくらでもあったので夜とかも（時間を）使ってる。

そこらへんちょっともう、なんかもうほんと、切羽詰らないとノート（仕事）は家には持って帰らないのを心がけて。とにかく、だからもう、スキ間の時間で丸付け（テストの採点）なんかはやってしまうというか。ちょっとした時間を上手に使うようになったかもしれないですねえ。事務的なことを。

### 「自己開示」

僕あんまり、男ってけっこうそういうところわかるんじゃないかなと思うんやけど、あんまり自分のことを語らない、っていうか語ってないなあと思ってたんですけどねえ。子どもができると、子どものことってすごい話すじゃないですかあ。そっから（それをきっかけに）自分の家族の話など家の話とかになったり。

あと、ほんと、保健の教材とかなんかのときに子どもの写真をポツと持ってきたら、子どもが、子どもっていうか学級の子が「ワーッ」とかなったりとかね。そういうのが嫌じゃなくなってきたっていうか、自分のことを出しても。

### 「保護者への共感」

子どもが保育所とか行っていると、親の立場で気にかかることがあって。そういう施設内での姿、「ほんと、どないしよるんやろう」とか思うので、そういう友達のこととか、できるだけ親には伝えようと思ってるのは、そういう影響（自分に子どもが生まれたことによる影響）があるかもしれないですね。

（親は保育所での子どもの様子が）ぜんぜんわかんないですよねえ。だから、家ではこんなんだけど、学校でっていうかその、「友達とこの人ちゃんとやれとんやろうか」とか。家での様子はわかるんだけど。だから、多分小学生の親でも、知りたいことって、そういうことなんじゃないかなとか思って。嫌なことを、ほんとさっきの話（新任時にいじめの事実を保護者に適切に伝えられなかった話）ともちょっとつながるかもしれないんだけど、（教師が）嫌なことを（子どもの保護者に）言うのって嫌じゃないですかあ、お互い。聞くのも嫌やし、「こんなことしたんですよ」って（言い）、「家でもご指導してください」とかって言うのは、すごい嫌で。それを「ちょっとしたことやったらまあいいかあ」と思って、「たいしたことやなかったらいいかあ」と思ってたけど、それらを3年前と一緒に6年を組んだ先生の影響とか我が子のこととか思うと、言うのが別に嫌じゃなくなってきた。

これら3つの変化のうち、ここでは第3の変化、すなわち保護者への共感に着目したい。Aさん夫婦は共働きのため、子どもを保育所に預けている。Aさんは保育所にいる子どもの様子が気になることから、学校に子どもを行かせている保護者も自分と同様に、学校での子どもの様子を気にかけているのではないかと考えるようになった。このような保護者への共感から、Aさんは学校で起こった出来事をできる限り保護者に伝えるようにしているという。

### ③ あるベテラン女性教師との出会い

Aさんは32歳のとき、あるベテランの女性教師（以下、C教師）と出会う。C教師との出会いにより、Aさんのこれまでの教育実践に対する考え方は大きく揺るがされることとなった。C教師は、子どもとの接し方や保護者への対応などの面で、当時のAさんとはまったく異なっていた。

Aさんは、C教師と出会う以前に理想としていた学級像について次のように語っている。

以前はこう、やっぱ子どもに好かれて、で、こうみんなが所属感があって楽しいクラス、で、雰囲気明るくて。で、そういうお互い好きだよっていう関係でやれていくのがいいなあと思ってたんだけど。

しかし、Aさんの目標とする学級像は、C教師との出会いを1つの契機として大きく変化することとなる。Aさんは、現在（調査時点）目標としている学級像について次のように語っている。



きついことを言って（子どもたちから）嫌われることもあっても、そこを越えて信頼関係がある学級づくりができたらいいなあ、っていうのをすごく感じだして。なんかこう、ただなれあいのこう、楽しいだけじゃなくて、もう1つちょっとこう「りん」としたなかにも信頼関係があってしっかりできていているようなものを目指したいなあと思い出したのかなあ、今。

それでは、Aさんにこのような考え方の変化をもたしたC教師の実践とはどのようなものだったのであろうか。まずは、C教師の子どもとの接し方に関するAさんの語りから見ていきたい。

今までで1番いいクラスだったなあと思ったのが3年前ぐらいで。そのとき一緒に持った（同じ学年を担当した）先生が非常にベテランの女の先生なんじゃけど。すごいこうシヤキシヤキしたズバズバいう先生と一緒にやってて。やっぱりその厳しさのなかに愛情をかけていくっていうやり方で、やっぱこう片っぽだけ厳しくて片っぽだけが甘かってもバランスがとれないということで、出来る範囲であわしてやっていって。けっこうきついこともさせていったのにすごいまとまって、そこらでこういうやり方もいけるんだっていうのを自分で感じて。

また、AさんはC教師の保護者への対応について次のように語っている。

3年前にはっきり物を言われる先生（C教師）と一緒に組んだ（同じ学年を担当した）ときに、わりとこう親をパッと呼んで「こういうことあるんですよ」とズバズバツツと言われるんですよ。それは（保護者から見て）母親以上の歳で（だから）ズバツツと言えるところもあるんだけど、やっぱり見ていて、「あっ、こういうのってすごい大事だなあ」とかって思ったのが、思い返したらそこでそういううまくいかなかった自分の実践（N小学校でいじめをしていると判断した子どもやその保護者に対して、適切な対応ができなかったこと）があるから、そこでそういうのが自分のなかに取り入れようと思ったのかもしれないですね。

この語りより、AさんがC教師の実践に大きな刺激を受けた背景には、過去の教育実践上のつまずきがあることがうかがえる。

なお、Aさんに目標とする学級像の変化をもたらしたのは、C教師との出会いだけではない。次にあげる2つの事柄も、考え方の変化をもたらす重要な契機となった。1つは、年齢を経るにともない、子どもとの間に距離感を感じるようになったことである。この点について、Aさんは次のように語っている。

なんかこう、ずっとわりと若くってで、わりと運動も好きで一緒に子どもたちとやって

っていう。それだけでなんかこう子どもに魅力を与えられてて、それでこう（子どもたちが）ついてきてたところを感じてたんだけど、やっぱりこう、歳とともに、なんかこう今までとはちょっと違う距離感。4月に受け持ったときに今までだったら（子どもたちが）「わーっ」ときてたのが、ちょっとこう距離をひきながらこっちを見てる、そういうのを感じて。

教師にとって“若さ”は、子どもをひきつける上で重要な武器となりうる。“若い”ということの利点としては、子どもに身近な存在（お兄さんの・お姉さんの存在）として受け入れられやすいこと、子どもと共有できる話題が多いことなどがあげられる。しかし、教師が年齢を経るにつれて、子どもは教師を自分とは異質な存在としてとらえるようになり、教師との間に一線を画するようになってくると考えられる。その場合、教師は子どもとの関係のあり方を再構成する必要性に迫られる。Aさんもこのような必要性に迫られ、これまでとは異なるあらたな学級像を目指すようになった。

もう1つの契機は、「学級崩壊」を克服した経験である。それでは、Aさんのこれまでの考え方を变化させた「学級崩壊」とはどういったものであり、Aさんが「学級崩壊」を克服するために行った実践とはどういったものだったのであろうか。以下ではこの点について見ていくこととしたい。

## 5 「学級崩壊」の克服過程

### ① 「学級崩壊」の具体的様相

表1で示したように、AさんはこれまでN小学校とO小学校という2つの学校で勤務した経験をもつ。「学級崩壊」の学級（6年生）を担当することになるのは、O小学校に勤務するようになって5年目のことであった。Aさんによれば、この学級（以下、D学級）は5年生のときに「学級崩壊」を起こしていた。Aさんは、当時の状況を次のように振り返っている。

そのときはねえ。まあその、なんて言うんかなあ。とにかくもう、先生のこと。すごいいい子達が集まって、そのとき。ただ、自分たちでなんでもできちゃうんですよ。パッパパッパと。だからもう、まったく先生を必要としない状態で。だからもう、先生がなに言っても、シラーっとした状態。で、もう（しばらく考える）。だから、そのかしこい子らも結局子どもなので、自分らが都合がいいように学級をもっていこうとするんだけど、やっぱそれを先生がぜんぜんとめられない。

これより、Aさんが言うところの「学級崩壊」とは「子どもたちが教師の言うことを聞かず、好き勝手にやっている状態」、換言すれば「教師が学級を統制することができない

状態」であるといえよう。

さらに、Aさんは、「学級崩壊」の具体的様相をあらわすエピソードとして、次のようなことも語ってくれた。

最後に文集を作るんだけどねえ。あのときにその担任の先生の名前が一箇所も出てないんですよ。自分らだけでやって。なんか、その先生も悩みながら1年間やったのに。1年間っていったいなんなんだろうとか思って。でまあ、その子たちも1年間付き合った先生をこう、はやく忘れたいっていうようなのがあって、そういうところからあってねえ。やっぱり6年では楽しい思い出をつくらしたいなあっていうのが。

学年の終わりに子どもたちにその学年での思い出などを書かせ、それらを文集にするという取り組みは、全国的に行われている。文集では、担任を受け持った教師に対する子どもたちの感謝の言葉がつけられることが多い。しかし、D学級では、子どもたちの作文のなかに担任の教師の名前すら出てこなかった。このことにAさんは大変なショックを受けたと同時に、この学級を受け持つにあたっては「子どもたちに楽しい思い出をつくらせたい」と考えた。

## ② 「学級崩壊」の学級を担任して

Aさんは、D学級を担任することになるわけだが、当初は「なんとかなるだろう」と高を括っていたところがあった。この点についてAさんは次のように語っている。

わりとこう女の子らがその5年生のときに反対のクラスに僕がいていろいろ話してたんで多分、1ヶ月ぐらいでなんとかなるかなあ、っていう今までの経験からの見込みがあったんだけど、やっぱりぜんぜん1ヶ月ぐらいでは自分のものにならなくて、だから次、修学旅行でなんとかなるだろう、と思ってもそこでちょっとうまく気持ちのやり取りができなくて。で、1学期でもやっぱりしっくりいってなくて。で、ほんとにもう、1年かけてやっと学級になったなあという経験をしたんですよ。

Aさんは、D学級の子どもたちが5年生のときに、D学級の向かい側に位置する学級（5年生）を受け持っていた。そのため、D学級の子どもたちと顔を合わせる事が多く、彼らとコミュニケーションもとっていた。このことから、Aさんは、1ヶ月ほどで「学級崩壊」を克服できると考えていた。しかし、事態はAさんが想像していた以上に深刻であり、D学級をまとめあげるにはかなりの月日を要した。

それでは、Aさんはどういった方法でD学級をまとめあげていったのであろうか。以下、この点について記述していくこととしたい。

## ③ 「学級崩壊」を克服するための実践

### 「第1段階（修学旅行）」

AさんがD学級をまとめあげるための具体的な実践として最初に考えたのが、修学旅行の機会を利用して子どもたちとの心理的距離を縮めることであった。Aさんは次のように語っている。

まず、戦略として、修学旅行で。あの一。なんていうのかなあ。ちょっと人間関係を、今までこうすごく。なんていうのかなあ。先生なんじゃけれども、わりと友達的に生活できる3日間なんですよ。修学旅行って。だからそこでちょっと子どもの目線に降りて、親しむというのが第1段階であったんですよ。自分のなかで。最初がうまくいかなくて。だけどそれじゃあ、女の子たちが常にかたまって動いているところがすごく気に入らなくて。で、向こうも感じているのかなあと思うんだけど、なかなか寄ってこない。僕も夕食とかをできるだけ食べようやと言うのに（誰かが）残すと、みんながかばいあって「なにになにだから食べられないんですよ」とかって言うんですよ。だからそういうのが嫌で「あんたらは関係ない。この子の問題なんやけえ、この子に食べさせたらええんじや」っていうような指導をしていると思うんじやが、こそこそこそ話している状態。嫌だなあとか思って。で、それでちょっと修学旅行ではうまくいかなくて。まあでも、親からとかお便りなんかもらおうと「修学旅行は楽しく帰ってきましたよ」とか言うので、自分が思うほどじゃないのかなとか思いつつ。

Aさんは、「（児童と）友達的に生活できる3日間」である修学旅行を利用し、子どもたちとの関係を改善しようとした。しかし、Aさんの思惑は外れた。D学級の中心的な存在である女の子たちは常に集団で行動し、Aさんを受け入れることはなかった。

ただし、保護者から「修学旅行は楽しく帰ってきましたよ」という手紙を受け取ったことから、Aさんは、“修学旅行の成果は多少なりともあったのではないか”とも考えている。

## 「第2段階（学級での指導・球技大会の練習時の指導）」

Aさんは、修学旅行では期待するような成果をあげることができなかった。しかし、その後、学級での指導および球技大会の練習時の指導をきっかけとして、事態は徐々に好転していく。

学級での指導および球技大会の練習時の指導について、Aさんは次のように語っている。

休んだ子がいて、休んだ子にお便り書くじゃないですか。それを教師がやるんじゃないかって、自分らのクラスメートなんだから自分らでそういうことはすべきだというのがあるのに、してないんですよ。そういうしつけがまったくなくて。（休んだ子へのお便りを書くことを）「誰がしよったん」って言うと、（子どもたちは）「先生が書きよった」って。「そんなのおかしいわい。自分らがやりーや。先生は一言書くけど、基本的にはあんたらの仕事で」っていうことで、やらしよったんやけど、それ

が何回か続いて。「休んでいる人に誰も書かない。そんな冷たいもんじゃないことないか」って話をして。

5月かな、あれ。で、6年生、球技大会をやるんですよ。球技大会の練習を放課後やって、で「もうそんなことも考えられんのかやったら、球技なんかクラスのまとまり作るためにやりよるんやけん、そんな練習もうせんでええ。やめえ」って。僕はバーンって言い放って。他の組のも見てるので、行ったらって。そのときサッカーを見て僕。男の子たちは、謝ってきて「すいませんでした」って。それはもうサッカーをしたいから謝ったんやろと思うんだけど（男の子たちが）「考えます」って。（Aさんは）「やれや」って。女の子たちは、バスケットで場所が違ったから謝るきっかけがなくて。しばらくして、僕帰って研修に行っ、その日は行って、終わって（女の子たちは）僕が帰るまでずっと待ちよって、謝って帰ったんですよ。まあ「（本当は悪いと）思っていないやろうな」とか思いながら、そのときは帰らしたんやけど。

上記のことを概略すると次のようになる。ある日、D学級の児童の1人が学校を欠席した。しかし、学校を欠席した児童に対して、D学級の誰もが手紙を書こうとしなかった。このことに憤りをおぼえたAさんは、子どもたちを厳しく指導した。このようなことが何度か続いた。

そのような折、Aさんは、球技大会の練習を行っていたD学級の子どもたちを、「クラスメイトに対する思いやりがない者に、クラスのまとまりを作ることを目的とした球技をする資格はない」と叱責し、球技大会の練習を止めさせた。すると、男の子たちはAさんに謝罪し、球技大会の練習をする許しを得た。一方、女の子たちは謝罪するタイミングを逸したものの、Aさんの研修からの帰りを待ち、Aさんに謝罪した上で帰宅した。しかし、Aさんは、子どもたちの謝罪を、本心から出てきたものではなく球技大会の練習をしたいという気持ちから出てきたものであると考えていた。

Aさんの考えは的中していた。子どもたちがAさんに謝罪した日の夜、D学級のリーダー的存在である女の子（以下、E子）の保護者から電子メールが届いた。このことが事態を好転させていくことへとつながっていく。この点について、Aさんは次のように語っている。

そのお姉ちゃん（E子の姉）を持っていた（担任をしていた）ので、お母さんからメールが入って、「うちの子が帰ってきて、すごい先生の文句を言う」って。「A先生があれほど怒るようなことじゃない。なんでそんなに怒られたのかがよくわからん」って。まあ、その子は賢い子なので、言えばわかってくれるだろうと思ってたのが、そういうふうには言っているっていうんでちょっとショックやったんやけど、なんかそのお姉ちゃんが、その子は僕が6年生のときに持ってた子なんですけど。その子が「A先生はこういうところは絶対許さん先生や。あんたらがやらんのは先生にとっては絶対許せんことやと思うよ」って言っていましたって。それで本人なりに納得していたようですよとかっていうお便りももらって。

E子の保護者から電子メールをもらったことは、Aさんにとって大きな励みとなった。Aさんは次のように語っている。

僕も（女の子たちを）帰らしたときに、「この子ら謝りはしたけどあんまりわかってないやろうなあ」とか。「僕が怒っている真意って多分わかってないんやろうな」っていうのを感じてたんだけど、お母さんのそのメールで「ああ、多分、1人には伝わったやないか」って思って、そういうのでちょっと自信を持ったというか。少しずつ変えていけばいいかなって。「保護者も味方してくれてるなあ」っていうのを感じて。

### 「第3段階（学芸会）」

Aさんは、D学級をまとめていくための手段として学校行事を積極的に活用していった。このことが功を奏し、D学級は集団としての秩序を取り戻し、無事に卒業式を迎えるに至った。以下はAさんの語りである。

まあとにかくなんでも、戦略じゃないけど注意したことは一貫性を持たせるのがメインで、あと、あんまりうまく協力関係ができていないクラスだったんで、学校行事、とくにみんなでやろうって、みんなの力でやろうって、いうふうに。こっちがいろいろ陰で、「こうやれや」とかって言いそうな子に示唆を与えてるんだけど、できあがったときはもう、「先生じゃなくて自分らでやったぞ」っていうような思いを持たせちゃろうって思ってやってたんですけどね。集大成は学芸会で、ちょっとミュージカルに挑戦したんですよ。大作に。そのとき主演に立候補したのが、他の学年の先生から難しいなと思われているその賢い女の子たちが主演級に立候補したんで、もうこれはこっちのものだなあと思って。そこでガンガン注意もできるし。最後、すごい、幕が下がってみんながバーッと泣くぐらい心一杯にやれたのが、最後卒業式までつながったかなあと。

また、Aさんは「学級崩壊」を克服した経験を振り返るなかで、保護者の存在の大きさについて次のように語っている。

やっぱ保護者が・・・。なんていうのかな。わりと4年目、5年目ぐらいだって。今までこう、（D学級の）兄弟とかもってて（担任をしていて）。「来年はぜひ先生持ってください」、っていうような声も（保護者から）はいつて。で、実際持つことになったんで、やっぱ最初こう、自分でもうまくいってないなあと思ったんだけど、去年だったらすぐ学校に言い寄ってきた保護者も、「ちょっとぜひなってください」みたいな期待があったので、しばらくこう様子を見てくれたところも大きかったかなあ。あれで多分一緒に悪口を言われたら、子どもも最後、最後って言うか、徐々によくなるものもならんかったかもしれないなあ。

ここで留意すべきは、D学級の保護者がAさんに結果（集団内秩序の回復）を性急に求めず、状況を見守っていた理由である。その最たる理由は、D学級の保護者がAさんのこれまでの教育実践を高く評価していたことにある。このような高い評価が、「Aさんならばなんとかしてくれるだろう」という期待となり、状況を静観するという態度へとつながったものと考えられる。

#### IV まとめ

Aさんが「学級崩壊」を克服することができた背景には、「学級崩壊」を起こしているクラスを担当する以前に経験した心情的変化と、それにもとづく実践があった。心情的変化の主だったものとしては、次の3つがあげられよう。

第1に、保護者との関係の重要性への気づきである。このような心情的変化をもたらした契機としては、N小学校からO小学校への転勤後の保護者からのクレームがあげられる。N小学校の保護者は当初からAさんに協力的であったため、Aさんは保護者と信頼関係を構築することの重要性にそれほど自覚的ではなかった。しかし、O小学校に転勤した後、Aさんの実践に対して保護者からクレームが寄せられるということがあった。このことを契機として、Aさんは「保護者の信頼があってはじめて自分の教育実践ってやりたいようにやれるんだ」ということに気づき、子どもの家庭の様子を把握するように努めると同時に、子どもの家庭的背景を考慮した上で子どもと接するよう心がけるようになった。

第2に、第1子が誕生したことによる保護者への共感である。Aさん夫妻は共働きのため、子どもを保育所に預けることとしたが、Aさんは保育所での子どもの様子が気にかかった。このことを契機として、Aさんは、子どもを学校に預けている保護者も自分と同様の気持ちなのではないか、ということに気づき、学校での出来事をできる限り保護者に伝えるようになった。

これらのAさんの取り組みが、保護者との信頼関係の構築、ひいては「学級崩壊」を克服していく過程における保護者からの協力（E子の保護者からの情報提供や、保護者の状況の静観）へと結実していったと考えられる。

第3に、目標とする学級像の変化である。Aさんはかつて、“教師が子どもと同じ目線に立ち、子どもと仲間のような関係にある学級像”を理想としていた。しかし、現在は“教師が子どもに優しさのみならず、ときには厳しさをもって接しつつも、互いに信頼しあえる関係にある学級像”を目指している。このような変化は、指導態度の変化とみることもできる。木原（1982）は、「受容（やさしさ）」と「要求（きびしさ）」という2種類の指導態度を軸とし、教師の指導態度を「AD型（受容大・要求大）」、「Ad型（受容大・要求小）」、「aD型（受容小・要求大）」、「ad型（受容小・要求小）」の4つに類型化している。木原によれば、学級担任教師に求められるのは「AD型（受容大・要求大）」である。以上を踏まえると、Aさんの指導態度は「Ad型（受容大・要求小）」から「AD型（受容大・要求大）」へと変化したと考えられ、ここにAさんの教師としての成長を読み取ることができる。Aさんに教師としての成長をもたらしたものは、次の3つである。

1つは、ベテラン女性教師（C教師）との出会いである。C教師の子どもとの接し方は、「厳しさのなかに愛情をかけていくっていうやり方」であり、いわば「受容（やさしさ）」と「要求（きびしさ）」を兼ね備えたものであった。一方、C教師と出会う以前のAさんの子どもとの接し方は、「要求」の側面がやや乏しく、「受容」に偏ったものであったといえる。しかし、C教師との出会いを1つの契機として、Aさんは、ときには厳しさをもって子どもに接することの重要性に気づき、目標とする学級像を変化させるに至った。

先行研究でも、“同僚教師が教育実践や教育に対する考え方に影響を及ぼす”、という結果が報告されている。たとえば、山崎（1994）は、静岡大学教育学部を卒業し静岡県下で在職する教師（主として小・中学校教師）を対象に、コーホート分析を行っている。それによれば、「自分の教育実践や教育に対する考え方に影響を及ぼし、変化を生み出した事柄」として「学校内でのすぐれた人物との出会い」をあげる者の割合は、いずれのコーホートにおいても高い。本研究は、このような同僚教師の重要性を事例的に裏づけているといえよう。

もう1つは、年齢を経るにともない子どもとの間に距離感を感じるようになったことである。教師は年齢を経るにつれて、子どもをひきつける上での強力な武器ともいえる“若さ”を失っていく。その場合、教師は、これまでの子どもとの関係のあり方を見直し、再構成する必要性に迫られる。Aさんもこのような必要性に迫られるなかで、これまでとは異なる学級像を目指すようになった。

なお、“加齢にともなう子どもとの心理的距離の増大”は、中年期にさしかかったときにとりわけ顕著になると推察される。高井良（1994）は、「中年期」を扱った教職生活研究を整理するなかで、「中年期の危機」の具体例を「教育実践の場である教室（授業のルーティンの危機など）」「学校（責任ある立場に立たされることによる、初任期の教育実践の柔軟さの喪失など）」「社会生活（育児経験による教育実践の困難さの再認識など）」という3つの場に即して述べている。これらの指摘は、教師の「中年期の危機」という問題を考える上で示唆に富むものであるが、“加齢にともなう子どもとの心理的距離の増大”も教師の「中年期の危機」という文脈で検討すべき重要な問題であるといえよう。

最後は、「学級崩壊」を克服した経験である。目標とする学級像の変化の萌芽は、“C教師との出会い”や“加齢にともなう子どもとの心理的距離の増大”を契機としてすでにあられていた。このことは、Aさんが「学級崩壊」を克服していく過程のなかで、ときには厳しく子どもたちを指導していたことからもうかがえる。具体的には、学級での指導（欠席した児童に対して、学級の誰もが励ましの手紙を書こうとしなかったことに対する指導）と球技大会の練習時の指導（球技大会の練習を中断させたこと）である。このような指導を通じて「学級崩壊」を克服した経験により、Aさんの目標とする学級像の変化は決定づけられたといえるだろう。



## 参考文献

- Goodson, Ivor F. 藤井泰・山田浩之編訳 2001,『教師のライフヒストリー—「実践」から「生活」の研究へ—』晃洋書房。
- 堀内かおる 2000,「家庭科を教える・学ぶ男性のライフヒストリーとジェンダー(1)—高等学校家庭科男性教師の場合—」『家庭科教育』74(3), 26-30頁。
- 川村光 2003,「教師の中堅期の危機に関する研究—ある教師のライフヒストリーに注目して—」『大阪大学教育学部年報』第8号, 179-189頁。
- 木原孝博 1982,『学級社会学—一人ひとりを大切にする学級経営の創造—』教育開発研究所。
- 高井良健一 1994,「教職生活における中年期の危機—ライフヒストリー法を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第34巻, 323-331頁。
- 高井良健一 1995,「欧米における教師のライフヒストリー研究の諸系譜と動向」『教師教育学会年報』第4号, 92-109頁。
- 塚田守 1997,「高校教師のライフヒストリー研究(1)—中年期後の男性教師の聞き取りから—」『椛山女学園大学研究論集』第28号(社会科学編), 241-259頁。
- 塚田守 1998,「高校教師のライフヒストリー研究(2)—組合活動を中心に—」『椛山女学園大学研究論集』第29号(社会科学編), 149-166頁。
- 塚田守 2000,「高校教師のライフヒストリー研究(3)—戦後民主主義一期生の女性教師の事例—」『椛山女学園大学研究論集』第31号(社会科学編), 137-150頁。
- 山田浩之 1997,「英米におけるライフ・ヒストリー研究の系譜—社会学, 教育社会学を中心として—」『松山大学論集』第9巻第5号, 141-161頁。
- 山崎博敏 1998,『教員採用の過去と未来』玉川大学出版部。
- 山崎準二 1994,「教師のライフコースと成長—卒業生追跡調査を通して—」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, 223-247頁。
- 山崎準二 1995,「教師のライフコース研究—モノグラフ:女性教師の場合—」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学編)』第45号, 143-160頁。

## 第5章 ある中学校教師の転身 — 美術科から障害児教育へ —

長谷川祐介（広島国際大学非常勤講師）

### I 本稿の目的

本稿の目的はライフヒストリーの手法を用いて、ある美術担当の中学校教師が養護学校へ異動する過程を中心に、実践能力の形成過程を明らかにすることである。

これまで教師の教育実践の能力や教職アイデンティティの形成については、主に質問紙調査がなされてきた（たとえば山崎他 1991、田中 1993、川村 2002）。これらの調査では実践能力や教職アイデンティティは過去の被教育経験、児童生徒や同僚教師との交流により形成されていることが明らかにされている。しかし先行研究で行われた統計的な分析では、教師全体についての状況を把握することは可能であっても、個々の教師が抱えている問題を十分に明らかにすることはできなかった。

この点を克服する研究手法として近年、ライフヒストリーが注目されている。ライフヒストリーとは、特定の個人が個別的な状況の中でさまざまなライフイベントを経験することを通して、アイデンティティや実践能力が形成されていく過程を記述・解釈する研究手法である。近年は日本においても教師を対象にライフヒストリー法を用いた事例研究が散見されるようになってきた（たとえば高井良 1994、塚田 1998、川村 2003、久保田 2005）。

しかしライフヒストリーを用いた先行研究の分析対象者は、一部の教師に限定されていた。具体的には教員養成系出身者、（中学・高校の場合）担当教科は主要5教科の教師が多い。しかし実際の教師たちの出身大学・学部、担当教科は非常に多様である。さらに教育実践の対象となる児童・生徒も多岐に渡っている。教員養成系出身や主要5教科担当以外の教師も対象に含めていく必要があるだろう。

そこで本稿では現在、公立中学校で障害児学級を担当している教師（以下、A先生）のライフヒストリーを記述する。A先生は初任時から障害児教育に携わってきたわけではない。後ほど詳述するとおりA先生は、初任時に公立中学校で美術を担当していた。しかし教職生活9年目に養護学校に異動し、現在に至るまで障害児教育に携わってきた。

本稿では教職9年目に異動した養護学校におけるA先生の経験を中心にライフヒストリーとして再構成し、障害児教育に関してほとんど実践経験がなかったA先生が、どのようにして実践能力を形成していったのか検討する。

## II 調査の概要

### 1 調査・分析方法

調査協力者は、筆者が講師として勤務する公立中学校に在籍している教師（A先生）である。調査方法は表1で示したとおりである。本稿ではグッドソン（2001b）に倣い、筆者がインタビューデータ（A先生の「ライフストーリー」）を再構成し、A先生の「ライフヒストリー」を記述した。

表1 調査方法

調査協力者	現職の中学校教師（男性、調査当時は48歳、以下A先生）。教科：美術。調査当時は障害児学級を担当
調査回数	2回
調査実施日	2005年3月5日（約1時間半）、2005年9月13日（約1時間）。
調査の方法	聞き取り調査。1回目は調査対象者に自由に語ってもらい、という形式をとった。2回目は1回目の調査をもとに、X中とKN養護学校のころの話を中心に語ってもらった。
調査場所	1回目、2回目ともに調査対象者が勤務する中学校の一室
録音方法	ICレコーダー

### 2 調査協力者（A先生）の概要

表2は、A先生のキャリアについてまとめたものである。本稿では特にX中学校からKN養護以降の時期を中心にライフヒストリーを記述することとする。

表2 A先生のキャリア

1957年	Q市に生まれる
中学校時代	地元の公立中学校に進学。
高校時代	地元の公立高校に進学。
大学時代	国立R大の美術系コースに現役合格。
22－30歳（X中学校）	美術を担当。2年目から学級担任となる。バスケットボール部の顧問。
30－36歳（KN養護）	KN養護学校が設立された初年度に転勤。KN養護の三年後に三ヶ月研修を受ける。
36－41歳（H養護）	1年目、H養護の高等部立ち上げのメンバーとなる。その後、4年間勤務。
41－46歳（Y中学校） 障害児学級	公立中学校の障害児学級を担当。
46－47歳（Z中） 夜間学級	昼間は生徒の生活面のケア、夜は授業の生活を2年間続けた
47－48歳（Z中） 障害児学級	公立中学校の障害児学級を担当。 調査当時、勤務2年目。

### Ⅲ 養護学校へ異動するまでの生活

#### 1 教職に就くまで

A先生は1957年にある地方都市で生まれた。その後、地元の公立高校に進学し、高校2年生まで理系の学部を目指していた。

しかしA先生は高校3年生の時、クラスの担任であった美術の先生の影響で美術部に入部した。途中からの入部であったが、夜遅くまで熱心に部活動に取り組んだ。このことをきっかけに理系の学部ではなく、芸術系の学部に進学したいと考えるようになった。その後、現役で関東地方に所在する国立R大学の芸術系の学部に入學した。大学入学後は外国人講師に師事し、絵画の勉強に励んでいた。

A先生は大学在学中、将来は芸術家になりたいと考えるようになっていた。そこで大学卒業を迎えた学部4年生の時、大学院を受験した。しかし結果は不合格であった。それでもA先生は芸術家への道をあきらめることはできなかった。A先生は大学で師事していた外国人講師のもとで絵画の勉強を続けようと、アメリカにまで足を運んだ。しかし絵画の勉強を続けることは出来ず、芸術家の道を断念した。

一方、A先生は大学院が不合格だった場合を考慮して、地元公立中学校の教員採用試験も受験していた。その結果、教員採用試験には合格することはできた。A先生自身は教職には興味はなかったが、家族の強い要望もあったため、中学校の教員になることを決意した。

#### 2 X中学での実践

A先生は芸術家への志望を断念した中、否応なく中学校の美術教師となった。そのような中で地元の中学校（以下、X中学）に美術教師として赴任することとなった。しばらくの間は「美術の先生と言うよりもほとんど準備室で自分の製作をしていた」と語っていたように、必ずしも教師であることに対し納得がいていたわけではなかった。

しかし次第に生徒指導、部活動指導に積極的に取り組むようになってきた。生徒指導では昼夜を問わず、問題を抱えている生徒のためにさまざまな活動に取り組んでいた。また部活動についてはバスケットボール部の顧問となり、生徒とともに活動に取り組んでいた。

しかしX中の8年目に突然、養護学校への異動を希望することとなる。その異動希望は実現し、翌年KN養護へ異動することとなった。筆者がX中学からKN養護へ異動した理由についてたずねたとき、A先生は異動の理由として自分の娘が障害を持ったことと、普通学級で障害児を担当したことの2つを挙げていた。

## IV 養護学校での実践

### (1) 1からのスタート

A先生はX中の8年間で生徒指導を中心に教育実践の経験を積んできた。しかし教師生活9年目にKN養護学校へ異動した。

実践対象が障害児に変わったことにより、教師生活9年目にしてA先生は新たにさまざまな実践能力を形成することが求められるようになった。ではA先生はどのようにして実践能力を形成していったのだろうか。以下、ベテラン教員との関係、新設校に異動したこと、3ヶ月研修への参加について見ていきたい。

#### ① ティーム・ティーチングを通したベテラン教員からの学習

筆者がKN養護に異動して苦労した点を尋ねたとき、A先生は一つの事例として障害をもつ生徒との関係作りの難しさを挙げていた。その原因としてA先生は、養護学校の生徒は一般の公立中学校の生徒と比べて、社会性の発達が非常に多様であることを指摘していた。

A：子どもの見方とらえ方、子どもの発達段階、中学校の通常学級なんてほぼ横並びじゃないですか。ほぼ均質というか、まあ均質じゃないんだけど、でも社会性の発達段階はほぼ均質でしょ。障害児学校なんかほんとでこぼこやけんね。その一人一人の子どもをどうやってとらえるか、どうやって関係を作っていくか、ということはすごく難しい。これは先輩の接し方、関わり方をみていかんと、とても通常からいってできるものではない。

(2005年9月13日)

障害児との関係作りという課題を克服する上で、大きな影響を与えたのがティーム・ティーチングによる授業であった。多くの養護学校では一クラスに複数の担任が存在し、授業はティーム・ティーチングで行う。A先生はティーム・ティーチングを行う中で、ベテランの先生の実践を間近に見ることができた。A先生は授業でティームを作るベテラン教員を一つのモデルとして、生徒との関係作りに関する実践能力を形成していったのである。

A：障害児学校の場合はティーム・ティーチングだから、担任になって一クラス何人かいるでしょ。ベテランの先生に教えてもらいながらやったからすごく勉強になったよ。

(2005年9月13日)

#### ② 新設校におけるカリキュラム作りへの参加

一般の公立中学校と異なり、養護学校の教員は複数の教科を担当する。また生徒の発達程度が非常に多様であり、それに対応するために養護学校ではカリキュラムを柔軟に編成

することが求められる。A先生は養護学校に異動したことにより、新たに養護学校のカリキュラムについて学ぶことが必要となった。

A先生にとって養護学校のカリキュラムを学ぶ重要な機会となったのが、カリキュラム編成作業への参加であった。KN養護はA先生が異動した年に設立された新設校であった。そのためKN養護では1からカリキュラムを編成する作業が必要であった。新設された当時のKN養護には、さまざまな養護学校からベテランの教員が異動してきた。ベテラン教員はそれぞれ異なる考えを持っていたため、カリキュラム編成の作業は、それらの先生の意見を上手く調整しながら行っていく必要があった。そのような状況の中でA先生は養護学校教員のさまざまな考えに触れながら、カリキュラム編成作業に携わり、同時に養護学校のカリキュラムについて学習することが出来たという。

A：(KN養護は) 全くの新設校でもあったし、結構、力入れていたから、他の障害児学校からももちろんベテランの先生も何人か学校長が連れてきているけ。それにQ市の中学校、Q市の障害児学校から交流人事できとった。1から作るんだけど、全くねー、あのころはね……。逆によくわかった。障害児学校って、こんな風にかリキュラムを作っていくっていうのは一年目から勉強して、していましたから、それはある意味ではよかった。他の養護学校からきた先生たち、Q市の養護学校からきた先生たち、考え方が違う部分があって、それをお互いにね、すりあわせながら作っていった。すごいい勉強になりましたね。

(2005年9月13日)

### ③ 3ヶ月研修への参加

A先生は養護学校に赴任しても障害児教育に関する体系的な学習をしていなかった。そこでA先生はKN養護に異動した三年目に研修への参加を希望するようになった。「本当は一年間研修に行きたかった」と語っていたとおり、養護学校である程度の経験を積んできた中でA先生は実践能力をさらに向上させていきたいと考えていたと推察される。

結局、3ヶ月間研修に参加することとなった。A先生はそこで障害児教育について自らが学習するきっかけをもらったと語っていた。研修では授業方法や養護学校の運営の仕方など具体的な取り組み方法ではなく、障害児の指導法に関する学習を行った。提示された資料などをもとにA先生は土日も惜しんで学習に取り組んでいた。また研修に参加したさまざまな人と活発に情報交換をしたと語っていた。

それまで障害児教育に関する体系的な学習をしていなかったA先生にとって三年目に参加した研修は、障害児教育に関わっていく中で大きな影響を与えたと推察される。

A：Rにある学校に短期で研修にいった。すごく勉強になった。一番勉強したよ、あのときが。

\*：研修で？

A：三ヶ月研修。

\*：免許を取るために？

A：いや、本当は一年間研修に行きたかったんよ。でも1年研をQ市が出さなかったんよ。とにかく障害児教育に関するイロハを勉強しようと思った。それでいて、いろんなきっかけをもらいましたよ。教授にもいい人に巡りあったよ。

\*：ずっと勉強？

A：(・・・中略・・・) 私はおもしろかったからね。いろんな資料を見ることができるし。

\*：実践の、授業の方法とか、養護学校の運営の仕方とか？

A：そういった中身ではなくて、障害児の指導法に関係することなんだけど、発達に関することなどのきっかけを教えてください。あとは自分で勉強する。

\*：こういったことを勉強したらとか？

A：その道の本書いている人が来るわけ。こんな人滅多にあえんよねっていう人が来て教えてくれる。すごいよかったね

(2005年9月13日)

A：(研修は)面白かったね、みんな遊びよったけどね、私は真面目に勉強したじゃん、あの時は。今思えば自分のためになった。みんな土日になったら遊びに行くんだけど、行かなかった。とにかく資料集めて、資料集めた後、これは面白いなと思う人と、とことんいろんな情報交流したね。しましたね。よかったですね。

(2005年3月2日)

## (2) 生かされた公立中学校での経験

このようにA先生はKN養護に異動し、実践対象者が健常児から障害児に変わった。そのため8年間の公立中学校での経験は十分に生かすことは出来ず、1から障害児教育について学んでいった。

しかし公立中学校での経験のすべてが、その後のキャリアにおいて生かされなかったわけではなかった。A先生は新たにKN養護で組織づくりをしていく上で、X中での経験は役に立ったと語っていた。それは8年間勤務したX中学が1学年10クラス以上もある大規模校のため、しっかりとした組織を作っていたことが影響している。組織づくりについてA先生は、他のベテランの教員と混じって自分の意見を述べていったと語っていた。

\*：X中の経験というのはあまり生かされなかった？

A：X中の経験で生かされたこと。X中の経験で生かされたことは組織をつくる。組織って、X中は1学年10クラス以上もあったから、組織的にはしっかり作っていったと思うんですよ。障害児学校に行っても、全く新しい障害児学校をつくるときに、経験のある先生というのは、障害児学校の校務組織を経験している

んですよね。そこでの部分では、自分なりの考えや思いを出していったね。

(2005年9月13日)

### (3) 障害をもつ子どもの父親としての経験

先述したとおり、A先生自身は障害をもつ娘の父親であった。障害の程度や種類の違いはあったとしても、自分の子どもが障害をもったとき親が経験することは、同じようなものであるとA先生は語っていた。具体的には、自分の子どもに障害があると分かたら病院に行く。そのあと、障害が直らないと分かたとき、それを受け入れていく。このような障害をもつ子どもの父親としての経験は、養護学校の保護者と共有できる部分であった。それが保護者との関係作りの上で大きな影響を与えたと推察される。

\*：保護者の接し方も？

A：やっぱり違うよね。通ってくる道はだいたい同じだから。その思いは共有できる部分があると思う。実際あったと思う。

(2005年9月13日)

## V まとめ

本稿は公立中学校を8年間勤務した美術教師（A先生）が、養護学校へ異動した時の経験を中心に、ライフヒストリーを記述した。

A先生は初任時、公立中学校において生徒指導や部活動指導に熱心に取り組んでいた。しかしA先生は、教職生活9年目の養護学校への異動を契機に、障害児教育という新たな教育領域に参加することとなった。これまでの実践経験が通用しない環境の中で、A先生はティーム・ティーチングを通してベテラン教員の実践を間近で見た経験、ベテラン教員と一緒にカリキュラム編成作業に携わった経験、養護学校赴任三年目に参加した研修などを通して、新たに障害児教育に関する実践能力を形成していった。また障害を抱える子どもを持つ父親としての私生活での経験が障害児教育における実践の中で生かされることとなった。

以上のA先生のライフヒストリーにおいて特に着目したいのは、学校外（養護学校以外）での経験が実践能力の形成において重要な影響をもたらしていた点である。具体的には以下の2点が挙げられる。

第1点は、KN養護の3年目に参加した3ヶ月研修についてである。一般に教員研修の役割について着目される点は、研修での講義や演習内容についてである。しかしA先生の場合、3ヶ月間の研修は障害児教育に関する学習の機会を提供したのと同時に、さまざまな人々との出会いの機会ともなっていた。これまでも重要な他者との出会いは実践能力の形成において重要であることが指摘されてきたが、同じ教師が重要な他者の場合、その多くは同じ学校の先輩教師であった（たとえば山崎 1993）。しかしA先生の事例より、学外での公的な活動機会である研修も、実践能力の形成の契機となる教師との出会いの場とし



て機能していることが示唆された。

第2点は父親としての育児の経験である。A先生の場合、障害をもつ子どもの育児経験は養護学校へ異動の契機だけではなく、養護学校での保護者と関係作りにおいて重要な影響を及ぼしていた。グッドソン（2001a）も指摘しているように、生活上の経験と実践との間には重要な関連がある。この点については、A先生の事例においても確認された。

またA先生の場合、教職生活が私的な生活にも影響を及ぼしていた。A先生はKN養護で出会った同僚教員の紹介で、ある障害児対象の講習会に娘と一緒に父親として参加していた。そこで障害児の育児方法について学習した。この事例は教師としての生活と私的な生活が双方向に影響しあっていることを示すものであり、詳細については機会を改めて論じたいと考えている。

このように教師の実践能力の形成には学校内での経験だけが影響を及ぼすのではない。研修のような学校外での公的な活動や、育児といった私的な経験なども射程に入れた上で、教師の実践能力の形成を理解することが求められる。

最後に今後の課題について指摘しておきたい。今回のライフヒストリーはA先生のインタビューデータのみで再構成されたものである。さらに本稿で取り上げたのはA先生の教職キャリアのごく一部に過ぎない。先ほど表2で示したとおり、A先生の教職キャリアは20年以上の長期にわたるものである。今後は、社会状況を示す統計データや調査結果などさまざまなデータを加えて、A先生の教職キャリアを包括的に捉えた上でライフヒストリーを記述していくことが必要であろう。またA先生のような障害児担当の教師だけではなく、体育や美術など副教科担当の教師や養護教師などさまざまな教師のライフヒストリーにも着目していくことが求められるだろう。

## 参考文献

- I. F. グッドソン著、藤井泰・山田浩之編訳 2001a『教師のライフヒストリー』晃洋書房。
- I. F. グッドソン著、山田浩之訳 2001b「教師の生活と仕事の研究に向けて」『松山大学論集』第13巻第4号、237-258頁。
- 川原茂雄 2001「教師アイデンティティ「再生」の可能性」北海道大学大学院教育学研究科教育臨床心理学研究グループ編『教育臨床心理学研究』第4号、13-23頁。
- 川村光 2002「教師のライフコースに関する実証的研究」『大阪大学教育学年報』第7号、271-281頁。
- 川村光 2003「教師の中堅期の危機に関する研究」『大阪大学教育学年報』第8号、179-189頁。
- 久富善之編著 2003『教員文化の日本的特性』多賀出版。
- 久保田真功 2005「ある小学校教師のライフヒストリー」広島大学大学院教育学研究科教育社会学研究室編『教育社会学研究年報』第8号、1-18頁。
- 高井良健一 1994「教職生活における中年期の危機」『東京大学教育学部紀要』第34巻、323-331頁。

- 高井良健一 1995「欧米における教師のライフヒストリー研究の諸系譜と動向」『日本教師教育学会年報』第4号、92－109頁。
- 田中一生 1993「小、中学校高齢教員のアイデンティティに関する調査研究」『福岡工業大学研究論集』第26巻第2号、173－190頁。
- 塚田守 1998『受験体制と教師のライフコース』多賀出版。
- 森脇健夫編著 2004『教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ』日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）（1）研究成果報告書。
- 山崎準二・小森麻知子・紅林伸幸・川村利和 1991「教師の力量形成に関する調査研究」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）』第41号、223－252頁。
- 山崎準二 1993「教師のライフコース研究」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）』第43号、177－192頁。

## 第6章 戦前期、日本における教師のライフヒストリー

山田 浩之 (広島大学)

### I 問題の所在

日本の戦前、戦後の教育と教員養成制度について語られるとき、高等師範学校は厳しい批判の的にされることがあった。あるときは教育システムにおける高等師範学校という機関の中途半端な位置づけが問題視され、またあるときは高等師範学校が輩出した教員の資質が非難された。時にそうした批判は感情的な攻撃にさえ見えることもあった。たとえば柳田謙十郎は中等教員の経験をふりかえって次のように述べている。

師範学校というところは大体高師出身の人でかためられたところで、そのために小むずかしい顔をしてお説教ばかりする先生が多かった。それに東京と広島との学ばつの争いがある、その空気は全く鼻もちならないほどのきたなさによごれていた。そのためか私は今でも高等師範系の学校はきらいである。いつも小心翼翼として校長になることを鬼の首でもとるような大事件ででもあるかのごとく考え、文部省とか県庁とか官僚にこびることをもって自己の生命線とし、生徒の個性や自由意志をふみにじって、小さな自分の型の中へ人間をはめこみ、それで成績をあげようとする。権力に対する抵抗などという精神はみじんももたず、いつも時代の支配階級にへつらい、そのお先棒をかついで生徒を酷使しようとする(柳田 1967 79-80頁)。

このような高等師範学校出身者、そして高等師範学校の存在に対する批判は、戦後のアカデミックな文献でも散見される。たとえば牧(1971)は中等教員と校長に占める東京高等師範学校出身者の割合が高いことを指摘して、次のように述べている。

こうして、国家主義的教育観を徹底的に植えつけられた教員群が、高等師範学校というフィルターを通過して、教職界に投入され、これが名実ともに実権をにぎり、その他の教員群を従えて、これをリードする機能をもった。また、彼等は、同窓会たる茗溪会を組織し、排他的な閉鎖社会をつくり、教育政策の忠実な実践的指導者として国家の庇護を受けつつ、強力な学閥社会を築いた。この傾向は、師範学校の大学昇格を通じて、終戦後の今日まで続いていて、高師閥として特異視されている。

このように、高等師範学校・文理科大学は、わが国の中等教育界を指導する重要な役割を果たしただけでなく、教職界に学閥主義をもたらした。そして、学閥主義は、教員人事を中心に、学校の経営に陰に陽に影響を与えたのである(牧 1971 379-380頁)。

したがって、高等師範学校を卒業した者は学閥主義、権威主義、そして校長への昇進を第一に考えることで教育界に悪影響を及ぼしたとされる。つまりこうした性格の屈折した教員を高等師範学校が生み出したというわけである<sup>(1)</sup>。

しかしながらこうした高等師範学校に対する批判にはいくつかの疑問が残る。とくにこれらの批判は高等師範学校をフィルターとして、その卒業者はオートマチックに学閥主義、権威主義的な人物として形成されたと主張しているような印象を受ける。果たして高等師範学校はそれほどまでに強力な教育力を持っていたのだろうか。

このような問題関心のもと、筆者は高等師範学校卒業者をとくに帝国大学卒業者と対比させながら、出身階層、卒業後の地位、キャリアの三点から分析した（山田 2002）。その結果、高等師範学校卒業者は帝国大学卒業者と比較して出身階層が低く、また校長になっても賃金は帝国大学卒業者ほど高くはなかったことを実証した。さらに帝国大学卒業者は大学や高校など高等教育機関にもキャリアが開かれていたのに対し、高等師範学校卒業者のキャリアは中等教員という職業に閉ざされていたことを明らかにした。これらの結果をもとに、筆者は高等師範学校卒業者の学閥主義、権威主義は中等教員社会内で帝国大学卒業者に対抗するための戦略だった可能性がある」と指摘している。

確かに中等教員社会での高等師範学校卒業者の行為や精神形成は、その社会的地位やキャリアなどに規定されていたのだろう。しかしながら高等師範学校の生徒が実際に学校内でどのように社会化されたのかについては十分な検討を行っていない、つまり、高等師範学校卒業者は在学中にどのような経験をし、どのように人格を形成したのか、その内部過程は依然として明らかにされていない。

そこで本章では高等師範学校の生徒の在学中の経験をライフヒストリーとして描き出したい。そのことにより高等師範学校の生徒がどのように社会化されていたのかを明らかにする。以下ではまず高等師範学校がどのような学校だったのかを概観し、その後、ある一生徒の日記をもとに、そのライフヒストリーを検討しよう。

## II 高等師範学校の校風

### 1 戦前の中等教員養成制度

高等師範学校について検討する前に戦前の中等教員養成制度を概観しておこう。戦前の中等教員は大きく四つのルートにより供給されていた。一つは高等師範学校である。高等師範学校は師範学校、中学校、高等女学校といった中等教員の専門養成機関であり、卒業者は一定年数、指定された職（大多数が中等教員）に就かなければならないという服務義務が課されていた。その一方で、授業料は免除され、また奨学金のような形で一定額の給費もなされていた。なお高等師範学校は昭和初期まで男子校である東京高等師範学校と広島高等師範学校、および女子校である東京女子高等師範学校と奈良女子高等師範学校の四校のみであった。このうち東京高等師範学校と広島高等師範学校は1949（昭和4）年に文理科大学に昇格している。

次に帝国大学、および官立の高等教育機関は文部大臣指定の機関とされ（指定学校）、

その卒業生は申請によって中等教員の免許を取得することができた。中等教員免許の取得にとくに必要な授業や教育実習もなく、専門教科を学習することが免許の要件であった。

同様に私立大学や専門学校も文部大臣の許可を得ることで指定学校に準ずる位置づけがなされた。帝国大学などの指定学校と同様に卒業生は申請により中等教員の免許を得ることができた。

最後に文部省中等教員検定（文検）の合格者である。各教科について検定試験が行われ、合格すれば中等教員の免許を得ることができた。また、この免許によって高等教育機関進学的基础資格を得ることにもなったため、中等教員となる以外の目的のためにもこの試験が利用されたという<sup>(2)</sup>。

これらのうち、中等教員を量的な供給によって支えたのは専門学校などの許可学校卒業者と文検合格者であった。その一方で高等師範学校、帝国大学の卒業生は量的には許可学校卒業生などに及ばなかったが、校長の輩出や賃金では他を圧倒していた（山田 2002）。つまり高等師範学校と帝国大学の卒業生は中等教員内のエリートだったことになる。

これら二つの機関は、養成の理念、また卒業生の中等教員としての資質などをめぐって頻繁に比較されていた。その中で本章の冒頭で紹介したように、高等師範学校卒業生にマイナス・イメージが付与されることが少なくなかった。そうした議論では高等師範学校よりも高等学校—帝国大学が中等教員養成には望ましい機関だとされたのである<sup>(3)</sup>。

しかしながら、高等師範学校のカリキュラムは高等学校—帝国大学に近いものだったとする主張もある。たとえば寺崎は明治期における高等師範学校での学習過程などを紹介しながら「高等師範学校自体の教育の構造と内容が、実は明治後期の段階にあっては『学問的』なものであり、「この時期における高等師範学校の教育は、帝国大学、高等学校の教育と本質において異なるものではなかったといえるのではあるまいか」（以上、寺崎 1970 85）と指摘している。

この点については後で詳しく検討するが、高等師範学校のカリキュラムと学習内容が高等学校—帝国大学に似通っていたのなら、どこに高等師範学校の特徴があったのだろうか。以下では、高等師範学校と高校の校風を比較するエピソードを検討してみよう。

## 2 高等学校での比較

高等師範学校に在学した者の回想録などをみると、そこでの規律の厳しさがたびたび指摘されている。実際に高等師範学校に入学したものの、その校風にあわなかったと述懐する者も少なくない。たとえば作家の菊池寛は明治41（1908）年に高等師範学校に入学し、その後、除名されている。菊池は自分の行動を「不平と自棄とで、大人しい高師生の中で、目にあまるほどで放縦であつたらしい」とし、次のように述べている。

それも、予科のうち、大人しかったが、本科になって、大塚の寄宿舎に移ってから、いよいよいけなくなった。私は、教科書を買わないのである。厳格な学校で、教科書を持たないで教室へ出るのだから、随分乱暴をしたものである。それから、学校を休んでよく芝居を見に行つた。（中略）芝居を見るなどということは、その頃

でも罪悪視されていたのだから、学校を休んで行くなどということは、言語道断のことであつたらう。

それから、クラス会で、私は個人主義を主張する演説をした。個人主義などいうことは、この頃ではさも穏健な思想であるが、その頃の円満穏健な高等師範などでは、社会主義に次ぐ位の危険思想とされていた。私が、個人主義を主張したために、クラスの平和共同のために催したクラス会が、急に白けてしまった位である。これなども、除名になる主な原因であつた（菊池 1987 45-46頁）。

菊池はこのほかにも授業をさぼってテニスをしていたところを生徒監助手に見つかつて詰問されたことなどをあげている（46-47頁）。教科書を買わず、授業や学校を無断で休む菊池は、規律が厳しくまじめな高等師範学校の校風とはあいれなかつたのだらう。

ところが、菊池は高等師範学校を除名された後、第一高等学校に入学する。高等師範学校とは逆に、高等学校の校風は菊池の自由な行動にあつていたようである。たとえば「僕の態度や風貌の粗野なところは、一高式であつたと見え一学期の東寮のコムパのとき、中堅会から表彰され、褒美に、バットをもら」（64頁）い、また文科の生徒が集まった寮での「われわれの生活は一高式の元気と、文芸的なボヘミアニズムとが一緒になつたのだから、奔放自在を極めていた」（68頁）としている。高等学校には菊池のような生徒を受容する校風があつたのだらう。

また1940（昭和15）年に広島高等師範学校に進学したある生徒は次のように合同軍事教練での広島高等学校と広島高等師範学校を比較している。

続いて、統監の広島県知事の前で、参加した全部隊の分列行進が展開された。馬上に統監旗を捧げて県知事に従っていたのは、広島高等師範学校の馬術クラブの生徒であつたらう。その颯爽たる姿は、田舎の中学生には強烈な印象を与えたものである。

（中略）全ての学校の部隊が正々堂々の行進を行い、合同軍事演習も終わった。そのとき、突然、一軍の学生がスクラムを組んで変声をはりあげながら踊りはじめた。広島高等学校の学生である。その自由奔放の行動に私達は唾然とした。その若さに満ちあふれた自由な振舞いには、先程の広島高師の馬上学生の勇姿の印象も吹きとばされた。広島高等学校でさえ、あれだけの自由を、このような場で発揮するのだ。私は、その時、心ひそかに、自由の殿堂、第三高等学校への進学を期したものである（藤井 1986 29-30頁）。

広島高等師範学校の生徒の行進は整然としてすばらしかつた。しかし、広島高等学校生の自由奔放な姿は、中学生の心により強い印象を与えたというのである。

以上のように高等師範学校の規律は厳しく、その生徒もなにより「まじめ」であつた。その一方で、高等学校での生活は自由であり、生徒もその自由を謳歌していた。こうした状況は広島高等師範学校生は「外出には制服制帽か和服に袴着用で、広島高校生の破帽、

マントに下駄ばきのバンカラ風は見習わなかった」(広島高等師範学校創立八十周年記念事業会編 223頁) という服装の違いにもよくあらわれている。

### 3 東京と広島の違い

このような厳しい高等師範学校のうち、広島高等師範学校の校風はさらに厳しいものになっていったようである。1913(大正2)年に広島高等師範学校を卒業した小原国芳はさかんに東京と広島の高等師範学校を比較し、広島の問題点を指摘している。簡単に小原の指摘を紹介しておこう。

まず小原は生徒の服装をあげて、次のように両校の違いを述べている。

夏休みのムギワラ帽でも、東京高師が、大人と同じ紳士用のカンカン帽なのに対し、ヒロシマは中学生同格のへりのたれた広い安いムギワラ帽。外套も一方がオーバーなのに、ヒロシマは金ボタンの中学生同格といったワケです(小原 1967 248頁)。

高等師範学校の生徒は、高等学校生風のバンカラではない、きちんとした服装をしていた。しかしそうした高等師範学校生の中でも、東京の生徒は紳士然とした服装をし、広島の生徒は中学生のような安っぽい服装をしていたという違いがあったというわけである。

また、広島高等師範学校は初代校長であった北条時敬の方針で、大正期まで禁酒禁煙が徹底されていた。そこにも東京高等師範学校との違いがあったと小原は言う。

卒業の年、東京旅行をした時、東京高師の名渓会館で、兄弟学校として大塚の諸君がヒロシマの学生を歓迎してくれる時に、いつも、それが問題になったものです。東西二百名が同席に、東京諸君の前にはカン瓶が一本ずつつく。ヒロシマの者の前にはサイダーがつくというワケ。どこかにこの大きな差は現れないでしょうか？(小原 1967 248頁)

さらに広島のある教員を例にとりながら、下のように述べている。

(前略)〈ある教員の〉シミジミ消極的な小乗的な、へもひらねば沈香も焚き得ない「善人の悪」を恐ろしく思った時に、ヒロシマ学風の大問題が伏在しとるのではないかと、母校を愛するが故に、国家教育を人一倍大事に思うが故に、痛感するのです。

どうも、東京、ヒロシマ、両派のアツレキは日本中、かなり醜くゴタゴタしたようです。どうも、ヒロシマ側にケチケチした、ママ子根性はなかったでしょうか(小原 1967 250頁、〈 〉内筆者)。

このように東京と広島、両高等師範学校の対立の中で広島側に問題があったというので

ある。

以上のような小原の指摘は、小原が広島高等師範学校出身であるがゆえに広島の評価が厳しくなったと考えられるかもしれない。しかし東京高等師範学校との違い、あるいは教育システム全体の中での高等師範学校の位置が、広島高等師範学校の校風を形成し、それが生徒に影響を与えていたとも考えられる。それでは、いかなる過程で高等師範学校の校風が生徒に影響を与えていたのだろうか。次章以下では、ある高等師範学校生のライフヒストリーによって、その社会化の過程を検討したい。

### III 高等師範学校での生活

#### 1 分析の対象と方法

本分析で用いた『広島高師青春の日々』は著者である山根武氏が広島高等師範学校在学中につけた日記である<sup>(4)</sup>。この日記は1913（大正2）年の元旦から12月まで、すなわち山根氏が在籍した三年次三学期から四年次二学期までの一年間にわたる貴重なものであり、その遺族によって公刊されている。

山根氏の日記によって描かれる一年という期間は、社会化という事象を捉えるためには非常に短いものにすぎない。しかし、ある教育機関が個人に影響を与える過程を検討するには十分であるとも言える。この日記には、山根氏の高等師範学校での一年間の経験とその内面への影響が凝縮されている。以下ではこの一年間の山根氏の体験をライフヒストリーとして再構成し、高等師範学校生の社会化過程を明らかにすることを試みたい。

ただし、ここで注意しておかねばならないことは、分析対象である山根氏が典型的な高等師範学校生とはいえ、氏をもって高等師範学校生が代表できるわけではないということである。日記に記されているのは非常に個人的な経験や考え方などが中心であり、むしろ特殊な事例であると言って良い。しかしながら、個人の経験を詳細に検討することで、平均値という統計的値によって高等師範学校生全体を追っていたのでは決して明らかにできないダイナミックな相互作用を検討できることも事実である。とくに高等師範学校のような教育機関を分析する際には、カリキュラムなどの制度面からだけでは、その特徴を明らかにすることができない。社会全体の中で高等師範学校が置かれた位置と、実際の生徒の経験との関係が検討されなければならない。ライフヒストリーは、このように一般化ではなく、むしろ特殊化によってマクロな事象とミクロな事象を結び合わせる手法であるといえよう<sup>(5)</sup>。以下では、山根氏の経験を縦軸に、そしてその他の資料を横軸にとって、高等師範学校生がどのように社会化されていたのかを描きたい。

#### 2 高等師範学校での学習

山根氏は1892（明治25）年5月、鳥取市に生まれた。生家は士族であり、義叔父は東京大学を卒業していた。1911年（明治44）年3月に鳥取中学校を卒業し、同年4月、広島高等師範学校の博物学部に入學した。

当時の広島高等師範学校は一年次が予科、二年次から四年次が本科と分けられており、



予科では教養教育が、本科では専門教育が行われていた(表1、2)。とくに表2からわかるように、本科の専門教育では、教育学にそれほど比重が置かれておらず、それぞれの専攻領域の学習が中心であった。山根氏の在籍した博物学部ならば、博物学、すなわち「植物学」「動物学」などの学習にほとんどの時間が占められていた。その一方で、高等師範学校の特徴とされる「倫理学」「心理学・教育学」が占める比率はごくわずかなものにすぎなかった。なお本科三年次の三学期に「心理学・教育学」の授業時間が非常に多くなっているのは、この学期のほとんどが教育実習にあてられたためであった。

このようなカリキュラムにしたがい、山根氏の広島高等師範学校での生活も、その大半が学科の学習に費やされていた。それは、次のような1月2日の読み初めから始まる。

5時40分起床、朝湯に浴し身を清め東天の明と月の光とにより読みぞめをす。植物にては、アルコール醗酵の歴史、動物にてはオリゴキータ、鉱物は化学の第一節、とむぶらうん在校記、アチツクフィロソファー各第一頁、大国民は本学期にはじむべき所を読む。

その後、1月9日に授業が始まると、学科の学習についての記述が頻繁に見られる。主なものだけでも、10日「八時半より談話室において鉱物の臨講をやる」、16日は武術寒稽古で弓を「30分あまり引いて鉱物の勉強をやった。いや今日のは勉強ではなかった気にむいたから研究したのだ」、19日「鉱物の今学期に習った所を訳して表とした」といった具合である。

このような日々の専門学科の学習に加え、博物学部では夏期に長期の実習が課されていた。それは、7月10日の終業式の翌日11日より24日まで愛媛県の興居島で行われた。この実習期間中は早朝から夜間まで一日中、プランクトン採集や数々の実験に費やされている。そのため、「我等には日曜は休息日にあらず一の実験日」(13日)であり、「いそがしくて日記などするす間なし」(16日)というほどであった。さらに、実習後、帰省してからも、「朝から晩まで課題をやった」(8月6日)、「今日も課題のやり通しだ」(8月7日)と、宿題に追われていたのである。

表1 広島高等師範学校予科の授業時間数 明治42年

学科目	毎週時数
倫理	1
国語	3
漢文	3
英語	10
数学	4
論理	2
図画	2
音楽	2
体操	3
計	30

『広島高等師範学校一覽』明治42年度により作成。

表2 広島高等師範学校博物学部の授業時間数 明治42年

学科目	一年	二年	三年		
			一学期	二学期	三学期
倫理	2	2	3	2	
心理学・教育学	2	2	2	4	24
植物学	3	4	3	3	1
動物学	3	3	4	4	1
生理学・衛生	3				
鉱物学・地質学	2	2	4	3	
農学		3	3	3	
英語	5	4			
図画	2				
体操	3	3	2	2	
計	25	23	21	21	26

出所は表1と同じ。

こうした専門学科の学習を通じて、山根氏はその領域の専門家として幅広い知識を身につけていた。たとえば帰省した時、小学校に「旧師」を訪ねた際には、標本になっている貝の名を「尋ねられたが和名がわからない」が「学名ならば大抵知って居た」ため、「学名でお答へをした」(8月11日)と記されている。

つまり、山根氏は広島高等師範学校でアカデミックに社会化されていたのである。先に指摘したように、高等師範学校と高校一帝国大学の教育は、ともに「学問的」なものだった。そのことは表1、表2に示した高等師範学校のカリキュラムを見ればよくわかるだろう。一年次に教養教育が配置され、二年時以降は「倫理」や「心理学・教育学」よりも「植物学」「動物学」などの専門科目に多く時間があてられている。したがって高等師範学校の四年間の課程は、旧制高校と帝国大学という長期の課程を短縮したものと捉えることができよう。高等師範学校のカリキュラムと生徒の学習内容は教員の専門養成機関としてのものではなく、まさに「ミニ帝大」(船寄 1998 236頁)といえるものであった。

### 3 帝国大学生との違い

その一方で、先にも指摘したように高等師範学校卒業者の性格は帝国大学卒業者と大きく異なるとされてきた。実際に、山根氏の日記の中にも、高等師範学校生の特徴を示唆する記述が見られる。ある教師が高等師範学校生の欠点として「高等師範の生徒は先生からきいたことはみな筆記しやうとするカケ図もみなうつつさうとする」(2月15日)と述べたことが記されている。また、別の教師は次のように述べたとされる。

高師生は習う所に於ては大学生にまさること多し。されどはやくソロバンをはじきて中学校ではこの本を200頁やればいゝなどとかんがへてしまふからよくない。又金のことを考へ出す。大学に行く人があるのは一面賀すべきだがこれを解釈すれば小学教員が金の問題より中学教員の検定試験をうけると同じである。とにかく学問を学問のためにやるべしなり。(7月21日)

つまり高等師範学校生はまじめで、大学生(帝国大学生)に勝るほどの学習をしているが、教育のことも合理的に考えてしまう。また帝国大学進学者が多いのも昇進や昇給という欲得のためだといっているのである。

同様の指摘は小原国芳によってもなされている。小原は次のように京都帝国大学での恩師だった朝永三十郎の言葉を紹介している。

僕は同じ講義を八カ所です。京大、同志社大、立命館大、大谷大、奈良女高師、……ヒロシマ高師。その中で、ヒロシマの諸君が一番、点数をかせぐ。だからダメなんだ。ノートの通りの答案が多い。創意がない。我がものが出て居ない。ホントの学問はあれじゃ生まれぬ(小原 1967 249頁)。

さらに帝国大学生と高等師範学校生の違いを示す資料もある。表3は1938(昭和13)年に

表3 尊敬私淑する人物 (上位10名まで)

帝大		官公私立高校		高師	
西郷隆盛	6.5	西郷隆盛	16.5	吉田松陰	21.7
野口英世	2.1	野口英世	7.8	西郷隆盛	12.3
乃木希典	1.8	楠木正成	6.3	楠木正成	8.4
吉田松陰	1.6	吉田松陰	5.5	乃木希典	6.8
楠木正成	1.5	乃木希典	4.1	野口英世	3.2
ゲーテ	1.4	ゲーテ	3.0	二宮尊徳	2.1
寺田寅彦	1.1	東郷平八郎	2.3	ペスタロッチ	1.8
ヒットラー	1.1	ヒットラー	2.2	ゲーテ	1.7
東郷平八郎	0.9	夏目漱石	1.8	宮本武蔵	1.2
パスツール	0.8	寺田寅彦	1.4	親鸞	1.1
計(人数)	9577	計(人数)	4868	計(人数)	725

文部省教学局『学生生徒生活調査』(下)、1938年により作成。

行われた調査から各高等教育機関の学生・生徒が尊敬私淑する人物の順位を示したものである。この表からわかるように、高等師範学校生でもっとも順位が高いのは吉田松陰であり、21.7%と非常に高い比率を示していた。同じ吉田松陰は、高校生や帝国大学生では四位にすぎず、しかもその比率は数パーセントであった。したがって高等師範学校と高校や帝国大学では、学生生徒文化に大きな差が生じていたことになる。

しかし、先に山根氏のフォーマルな学習活動で見たように、高等師範学校の教育は「ミニ帝大」とも言えるアカデミックなものであった。それでは、なぜ高等師範学校生と帝国大学生の間にこうした違いが生じたのだろうか。両者の差異を説明する要因を山根氏のパーソナリティと経験から明らかにしてみよう。

#### IV 社会化の過程

##### 1 山根氏のパーソナリティ

はじめに山根氏のパーソナリティを示すエピソードをあげておこう。山根氏の日記からにじみ出ているのは、氏の強い正義感である。氏は軽微なものであっても不正を許そうとせず、不正に対する怒りをたびたび日記中に記している。

当時の広島高等師範学校は、初代校長である北条時敬の方針により禁酒とされていた。その禁を犯して飲酒する者を見つけた際には、次のように記されている。

この主婦の言によれば本校生徒にして酒をのむ者があることはたしからしい。少なくとも××炊事員の組はのんで居たのだ。一体入学の口頭試問の際「酒は飲みません」とちかったではないか。一度ちかって居てそれを犯すこれ大なる不徳漢なり。(中略)けだし町人根性といふものはこんなものか、自ら治めずして口では大きなことを云ひ人を満着せんとしてもいつかは罪はあらはれるのだ。我々はここに彼の罪悪を見つけたのだ。(4月19日、××は人名)

他にも「門の扉をこへて入りたる影二つ」と閉じた校門を乗り越えて入る者を見つけた時には、「閉ぢたるときに入るはこれ心の不潔による。彼は利己のためならば他はかへり

みずといふ底の男なり」(6月23日)と厳しく批判している。さらに、お祭りで寮の門限が延長された際に、友人たちが活動写真を見ようと誘っても、「いかに10時まで外出をゆるされたとは云へそれ以上に外出して居る権利はない(中略)意志に反して寮則校則を犯す気にはなれない。二人はしきりに入るを勧めたが予は歸をうながし遂に自分一人帰る」(10月24日)と、厳格に規則を守っていた。

このように山根氏は不正を憎む強い正義感の持ち主であり、規則にも従順であったことがわかる。また、ここで例示する余裕はないが、師範学校出身者の利己的な行動に対する憤りもたびたび記されていた。

しかも、氏はそのパーソナリティをさらに強めるよう努めていたようである。たとえば、帰省時に後輩から広島劇場と共に中学校の寄宿舎の窮屈さや学校の面倒さなどを尋ねられて、氏は次のように説教している。

知識をみがき精神をみがきて一かどの人物となるためには動物的にノベツな起居をすることは断じてしてはならん。(中略)君たちの自由と考へて居るのは人間の自由ではなく動物の自由で人間には大なる束縛である。自ら肉体の我儘をおさへて精神を十分に發揮せしむべきであるが多人数あつまれる学校にては相当の秩序規則が必要である。これが厳なれば一寸不自由で窮屈なやうに見えるかもしれんがこれは肉体に対する束縛即ち動物に対する埒で精神の上には少しも束縛はないのである。(8月28日)

学校という場所で、動物的ではなく、人間的に精神の自由を得るためには規則秩序を遵守しなければならない。このような理念によって、山根氏は他者ばかりでなく、自身をも厳しく律していたのである。

## 2 教師の影響力

このような山根氏のパーソナリティはいかにして形成されたのであろうか。氏のパーソナリティの形成が、高等師範学校入学以前であるか入学後であるかを明らかにすることはできない。しかし、少なくともそのパーソナリティを強化する要因が、広島高等師範学校に存在していたことは氏の日記からうかがえる。その一つは、教師の影響力であった。

山根氏は同郷である西晋一郎教授と近しく交流を持ち、その教育理念に強い影響を受けていた。先に引用した8月28日の後輩への説教も、西の教育理念を強く反映したものであった。山根氏は西の学生観を次のように引用している。

学校は多数の人を一次に教養するがためこれに必要な秩序規則を欠くことを得ず。此等は一個人には多少の制限となること勿論なれども社會的生活を営むべき人間の当然うべき束縛にしてそれだけの束縛をうけたるために自由がきかぬといふは余りに自らの天地を狭めたる観がある。且つ私の経験によれば規律の弛みたる學校では個人の自由がかへって阻礙せられ、眞に志ある学生の順良なる発達が甚しく

妨げられて居る。是れ学生が自由を求めんとして却て自由を失ふのである。故に学生が自ら進んで校規を厳守するは自己の真正なる発達の土台を作るに貢献することとなるのである。(8月23日)

つまり規則を遵守することが、むしろ学生の自由に繋がり、それが学生を発達させる土台になるというのである。分析対象としている資料が山根氏の日記であるため、この記述は山根氏の解釈であり、この言葉が西の学生観をそのまま表したものとは言えないかもしれない。しかし少なくとも山根氏は西の学生観をこのように解釈しており、しかも先に引用したように後輩を諭す際にもこの学生観を援用していた。すなわち山根氏は西の影響によって教育理念、学生観を構築していたのである。

小原国芳は西晋一郎が広島高等師範学校生の中で神格化されるとともに、彼が広島高等師範学校の校風を決定していたとしている。小原は強い影響力を持った西の「哲学、倫理学がまた問題ではなかったでしょうか」として、次のように述べている。

ヒロシマ諸君の中には、神格化しとる人も多いが！ その報恩論もよし、国体論もよし、忠孝論もよし。が、どこかに、退嬰的な、消極的な、小乗的なものはなかったろうか。ヒロシマ学風を造り上げるに大事な先生であっただけに（以上、小原1967 250頁）。

ここで西の思想について検討を行う余裕はしない。しかし山根氏の日記に見られるように、西が規則の遵守を重んじていたことは確かである。それは「戦争中、お病気の中にも、絶対にヤミを奥さんにおさせならないで、ひどかったあの配給だけで我慢なすってお隠れなすった」（小原 1967 272頁）という西のエピソードからも推測できる。西も不正を許さない、正義感の強い人物だったのである。

このような西晋一郎の教育理念、そして行動に強い影響を受けた山根氏も、やはり強い正義感と規則を遵守するパーソナリティを持っていた。西の思想は山根氏のパーソナリティを正当化し、それを強化していたのである。

### 3 高等師範学校存廃問題

山根氏のパーソナリティに影響を与えたと考えられるもう一つの要因は、当時の高等師範学校存廃問題であった。存廃問題をめぐる論争は学校全体を揺るがすものだったようで、山根氏の日記にもこの問題についての記述が散見される。

高等師範学校存廃論争は戦前に繰り返し生じたもので、山根氏が在学中の一九一三(大正二)年に生じた論争は第三次のものであったとされる(船寄 1998 112-115頁)。この議論は、結局、中等教員養成を行う主体が帝国大学と高等師範学校のいずれであるべきかを問うものであり、教員の資質などをめぐって議論が行われた。

当然、高等師範学校内にもこの議論はもちこまれていた。それに対して山根氏は憤るわけでもなく、実にあっさりとした態度で望んでいる。授業で高等師範学校存廃問題につい

て問われた際に、氏は次のように回答したと記している。

予はこの問題は我々の我田引水論を以て論ずべきものならずと論じた。古語に曰く明鏡も裏を照らさずと己その内部にありて外をしらず以てその大体を云為することを得ざるべし水を論ぜんには水中にてはすべからず高師問題のごときも教育に頭ある指揮者の論ずべきものなり我等高師のmemberたる身を以てこれを見るも私心加はるべし。(中略)何れにしても公平なる判断を下し得ず。源を正せば末は治まるべし我等は大に自覚する所ありて自ら治むるにしかず。論ずる資格なし。(6月6日)

つまり渦中にいる学生が高等師範学校存廃問題の当否について判断することはできない。それよりも「自ら治むる」しかない、すなわち高等師範学校生徒としての本分をつくすしかない。山根氏は高等師範学校存廃問題をこのように考えていた。

教師の発言にも同様の考え方を見ることができる。博物学部の講師が多額の借金を負って退職した際に、教授は生徒を集めて次のように述べたとされている。

ついでには目下高師存廃問題もあり小にしては地歴博物縮小問題も世間にひろがれる折から学部の名誉に関しても多大の損傷を頗れりと信ず。(中略)諸君はあらかじめこれを承知して誇大せる説を信ずるなく自らつとめて学部の名誉を高むることをつとめられたいのである。(10月5日)

それに加えて他の教員も「諸君は十分学部の名誉を回復することをつとめられたいのである」(10月5日)と述べたと記されている。つまり高等師範学校存廃問題が生じているので、生徒も名誉回復の努力をするようにというのである。

このように存廃問題の中で山根氏ら広島高等師範学校の生徒が望まれたのは「良い」生徒になることであった。山根氏は積極的にその説を取り入れ、自らが「良い」生徒にならねばならぬと自覚していたのである。さらに「良い」生徒になった山根氏が卒業後「良い」教師になることで、高等師範学校の存在意義が示されるのである。

そこで示されていた「良い」生徒、そして「良い」教師の方向は、山根氏にとっては西晋一郎の理念によって決定されていた。規則を遵守することで自らの精神を高めることこそが「良い」生徒の条件だったのである。こうして高等師範学校存廃問題は、山根氏のパーソナリティをさらに強化することになった。

## V おわりに

先にも紹介したように高等師範学校はたんなる教員養成機関ではなく、授業料を徴収しない、つまり官費によって運営される機関であった。その代わり卒業生は一定期間教職につかなければならないという服務義務を負っていた。このことは高等師範学校生の進路が中等教員に限定されており、そのことを生徒も自覚していたことを意味している。

だからといって高等師範学校生が中等教員になるための勉強に専念していたわけではない。山根氏の学校生活で示したように、高等師範学校はむしろ専門学科の学習を重視する「ミニ帝大」であった。また山根氏の学校生活では、新体詩について議論し、ニーチェを批判的に読むこともあり教養主義的な香りも漂ってくる。高等師範学校生も、高等学校生と同じく学問によって精神を高めることがもっとも重要なことだったのかもしれない。

しかし高等師範学校生に付与されたチャーターは非常に強いものであった。もちろん本稿で示したように高等師範学校が与えた教育内容はアカデミックなものであり、教員養成機関としての特殊なカリキュラムはごくわずかにすぎなかった。しかし高等師範学校生は意識せずとも中等教員へと社会化されていたのである。

高等学校と高等師範学校の大きな違いは、この社会化の方向だったのだろう。進学する機関や将来の職業も明確に定まっていない高等学校生は多様な価値観によって社会化されることが可能であった。その一方で高等師範学校生はその社会化の方向が「良い」教師へと限定されていた。

この「良い」教師も、多様な価値観によって構成され得るものである。しかし山根氏の学校生活では、西晋一郎の思想と高等師範学校存廃問題によって「良い」教師の概念が限定されてしまっていた。つまり精神の自由を得るためには、規則を遵守することで肉体を束縛しなければならない。その教えに従って「良い」生徒、「良い」教師になることが高等師範学校の存在意義を示すことになる。さらにその教えに反することは、存廃問題で揺れる高等師範学校の名譽を傷つけることになりかねない。このようにして山根氏は、自らのパーソナリティを強化していったのである。

もちろん山根氏は高等師範学校生の典型ではない。むしろ山根氏のような「良い」生徒は少数派だったのかもしれない。先にも紹介したように、祭りの時でさえ、山根氏は友人の誘いを断って寮の門限を遵守しようとしている。氏は同じ高等師範学校生の中でも際立って強い正義感を持っていた。しかしながら山根氏のパーソナリティを肯定する社会的状況が高等師範学校内に存在していたことも確かである。したがって他の生徒も、山根氏ほど強くはなくとも、「良い」生徒、そして「良い」教師として、やはり不正を憎む正義感を持つことが求められていたのである。その結果、高等師範学校生の多くが、やはり不正を憎み、規則を遵守するというパーソナリティの基礎を在学中に形成することになった。さらにそれは卒業後のキャリアによってさらに強化されたのである。このことが「規矩準繩を墨守する」と高等師範学校卒業が揶揄されたことに繋がったのではないだろうか。

もちろん、ここで提示したものは山根氏の経験から導かれた仮説にすぎない。今後、さらに山根氏の資料の分析を進めるとともに、他の高等師範学校生、また高等学校生など他機関の生徒が在学中に経験したことなどを含めて検討を行う必要があるだろう。

## 注

- (1) 高等師範学校に対する批判については山田（2002）を参照されたい。
- (2) 中等教員の養成制度などについては国立教育研究所編（1974）、山田（2002）、牧

- (1971) を参照されたい。
- (3) 高等師範学校と帝国大学との関係については船寄（1998）を参照されたい。
- (4) 山根武『広島高師青春の日々』山根松子発行、1985年を資料として用いた。なお、この資料からの引用は、日記の日付を記すことにする。
- (5) ライフヒストリーについてはグッドソン（2001、2006）、およびErben(1998)を参照されたい。

## 参考文献

- 小原國芳 1967 『小原國芳自伝(一)』(小原國芳全集 27)玉川大学出版部。
- 菊池寛 1987 『半自叙伝』講談社。
- グッドソン、藤井泰・山田浩之編訳 2001 『教師のライフヒストリー』晃洋書房。
- グッドソン&サイクス、高井良健一・山田浩之他訳 2006 『ライフヒストリーの教育学』昭和堂。
- 国立教育研究所編 1974 『日本近代教育百年史』(第三卷～第五卷)教育研究振興会。
- 寺崎昌男 1970 「中等学校の整備と中等教員の養成」中内敏夫・川合章『日本の教師 2 / 中・高教師のあゆみ』明治図書。
- 広島高等師範学校創立八十周年記念事業会編・発行 1982 『追懐』。
- 藤井千之助 1986 『迂曲の記 - 大正生まれの六十余年』溪水社。
- 船寄俊雄 1998 『近代日本中等教員養成論争史論 - 「大学における教員養成」原則の歴史的研究』学文社。
- 牧昌見 1971 『日本教員資格制度史研究』風間書房。
- 柳田謙十郎 1967 『自叙伝 柳田謙十郎著作集 1』創文社。
- 山田浩之 2002 『教師の歴史社会学』晃洋書房。
- 山根武 1985 『広島高師青春の日々』山根松子発行。
- Erben, Michael, ed. 1998 *Biography and Education*, Falmer Press.