

特別活動と教師の語りの^{アーティキュレーション}接合過程

— 小学校教師のライフヒストリー —

伊勢本 大
(2017年10月4日受理)

Articulation of Special Activities and a Teacher's Narrative:
The Life History of an Elementary School Teacher

Dai Isemoto

Abstract: The aim of this study is to consider the possibility of qualitative research on special activities. Therefore, this study will reveal a narrative of the changing process related to the special activities of elementary school teachers from a life history perspective. Specifically, this study describes the history of a teacher who previously was “not interested in special activities”, and how he later became interested in such activities. Based on the life history of co-workers, two key findings were revealed. First, it is important to indicate the “usefulness” of special activities; it is not enough to state how “wonderful” a practice might be. Narrative that collaborators own model joined with “thought to be a base” in the special activities, by new words are reconfigured. This may significantly improve awareness regarding special activities. Second, it was suggested that to increase interest in special activities requires a considerable amount of time. Future research is required to interpret the changing process of the special activities of teachers as revealed in this study. It is necessary find an answer to the problem of how ensure more schools will include the Japan Special Activities Society in their curriculums in the near future.

Key words: special activities, life history, teacher's narrative

キーワード：特別活動、ライフヒストリー、教師の語り

1. 問題の所在

本研究の目的は、特別活動に関する質的研究の可能性を模索することにある。そこで、ライフヒストリーという手法を用いて小学校教師の特別活動に関する語りの変容過程を描き出す。この作業を通じ、個々の教師が有する物語が、いかに特別活動に対する意識を変え得るのか、について検討する。

1992年に日本特別活動学会が発足してから今日まで、20年以上もの歳月が経っている。この学会が学校現場から期待される大きな理由は『日本特別活動学会紀要』の第1号で宇留田（1993）が示していることに集約される。その中で、特別活動に関する研究へ向け

られた期待とは「『子どもの自主性や自発性を伸ばしながら、教師の指導性を発揮するにはどうしたらよいか』というような理論を作る」（宇留田 1993, p.3）ことである。つまりそれは、理論に依拠した現場の教師に「役立つ」実践、及び活動モデルの構築を目指すことであった。

学会発足時に向けられたこうした期待は、今日の特別活動の発展を議論する上での1つの課題でもある。例えば、日本特別活動学会10周年の記念特集の中で杉田（2002）は、これまでの特別活動学会が行ってきた研究の蓄積を認める一方で、学会発足時から変わらない特別活動の現状の課題を指摘した。それは①「特別活動の実践に意義を見出せない教師」にどのように、

その「おもしろさ」を広めることができるのかということ、②理論的な立場から特別活動に関する実践の是非を問い、実践研究と理論研究の相互関係をいかに担保するのかということであった⁽¹⁾ (杉田 2002, p.13)。

上記の課題が想定するように、学校現場には特別活動の「有用性」を語る教師が多く存在する反面、特別活動を軽視する声がみられることもまた事実である。すなわち、特別活動に関する研究とは、この否定的な声に対して、いかに対峙できるのかを検討するための努力の一つでもあった。

しかし、平成10年の学習指導要領改訂を契機に特別活動の授業時間数は半減した。加えて、「総合的な学習の時間」の創設により現場の関心が移行し、特別活動というカリキュラムの意義が十分に検討されない状況もここ10年来続いているといえる。

他方で、『日本特別活動学会紀要』の中では<実践ノート>を中心に、現場の教師たちによって特別活動の実践を豊饒化するための努力がなされている。これは、今日の教育問題に特別活動がどのように貢献できるのかということ、あるいは学校現場における特別活動の実践の可能性を模索する、という点において欠かせないものである。

また<研究論文>でも、教育学研究に関する幅広い立場から、いかに現場に向けて特別活動の実践が向上できるのかについて議論が蓄積されている。これらは<実践ノート>とは異なる立場から、現場の実践を意義づけることや、理論に裏付けられた実践を紹介するという役割を担っているという点において、特別活動の研究として重要なものである。

しかしながら、こうした特別活動に関する研究が重きをおいてきた内容とは、裏を返せば、特別活動に関心のある教師だけに向けられてのものだったとは解釈することはできないだろうか。というのも、本来特別活動に関する研究の大きな関心であったはずの「特別活動の実践に意義を見出せない教師」に向けては、研究においてこれまでほとんど直接的に取り上げられていないからである。

本研究のこの指摘は、特別活動に関する研究の特徴からも裏付けられる。それは<研究論文>の中での実証的な研究の多さと、それに伴う質的な研究の少なさにある。確かに、前者の「全体性」を描く実証的な研究とは、先述したように特別活動の発展を考える上で、その貢献は計り知れないものがある。しかし、こうした「全体性」について平均値を積み重ねることが、その一方では少数者を排除してしまう恐れがあることもまた事実である(山田 2009, p.89)。それはともすれば、特別活動は「この実践を行いさえすれば→さらに良く

なる」という安易な「べき論」を生みだしかねない。

今後、特別活動の実践を学校現場へどのように広めていくことができるのか、という大きな問いを検討するためには、これまでの「全体性」に向けての議論だけでなく、教師の「個別性」にも視野を広げていく必要がある。そしてこの点において本研究はその1つの視座を提案できる。なぜなら①これまで特別活動に関する研究の大きな関心であった「特別活動の実践に意義を見出せない教師」を、直接研究の対象にしており、さらには②本研究がライフヒストリーという質的な研究手法から、教師個人の語りに着目することで、この課題に取り組もうとしているからである。

2. 研究方法と対象

2.1. 教師のライフヒストリー

本研究は方法として教師のライフヒストリーに着目する。その理由を以下の2点から簡潔に示しておきたい。

第1に、教師がどのように特別活動に向き合ってきたのかを描くには、彼/女個人の成長過程に着目することが必要になるためである。教師のライフヒストリー研究の第一人者でもあるグッドソンは、従来の教育実践に関する研究が教師個人の「リアリティ」とその「過程」に焦点を当ててこなかったことを批判している。というのも、そうした研究の無批判な受容は、先述した安易な「べき論」や「疑わしい教師モデル」を生み出してしまう恐れがあるからである。個々の教師とは、教師としての集合カテゴリーに集約されるような存在では決してない。グッドソンのこうした認識に依拠する本研究は、教師を個人として知る作業が何よりも必要となる(Goodson 訳書2001)。そしてその時重要となるのが、教師一人ひとりの実践を構成する、個人の「経験と経歴」(同上, p.38)への着目である。すなわち、教師それぞれの実践に関するありようを描くためには、たとえそれが1人であったとしても、「個人の主観的リアリティ」に徹したライフヒストリーが欠かすことのできない資源となるのである。

第2に、ライフヒストリーという研究手法が、これまであまり取り上げられてこなかった教師の「声」を研究の俎上へと押し上げることができるためである。この視点を本研究の方法とすることで、本来特別活動に関する研究の大きな関心でありながら、十分に取り上げることの少なかった「特別活動の実践に意義を見出せない教師」の声についても、直接その対象にすることが可能となる。しかもそれは、今後の特別活動のあり方を考える上で大変貴重なものである。

ただし、こうした質的な研究に取り組もうとする場合、量的な研究に比べ対象の数が少ない。あるいは、研究成果が一般化に結びつくものではない、などの批判が予想される。確かにこの批判は、ある種インフォーマントの数が絶対的に少なくなる質的な研究の「短所」を明確に指摘している。

しかしながら、教師のライフヒストリーを解釈＝記述する努力の蓄積は、他の教師たちに向け、その経験に触れる契機を与えることを可能にする。中年期の教職生活の特徴を1名の教師のライフヒストリーから検討している高井良(1995)によれば、ライフヒストリーの有する語りの様式は、教育実践研究において有効に機能するという。なぜなら「物語の様式によるライフヒストリー研究は、教師の経験世界をストーリーという形式で再構成し、それを他の教師が自らの経験世界に重ね合わせるにより、新たなストーリーを生み出す循環性をもっており、教育研究における一つの可能性を示」(高井良1995, p.326)すことができるからである。

これは、ライフヒストリー研究が学校現場の教師に対し特別活動の「有用性」を示す方法を模索する上で、重要な手続きを提示するための一助となりえることを意味している。言い換えればそれは、調査時の断片図だけを描く実証的な研究には不可能な、研究協力者の変化の過程をダイナミクスに描くことを可能とする、ライフヒストリーという質的研究の強みでもある。

2.2. P先生—研究協力者について

本研究の研究協力者であるP先生は、教員歴20年未満の男性教諭である。現在彼は担任をもたず、理科の専科として教壇に立っている。本研究のインタビュー調査は、2012年11月に1回60分、2014年5月に1回100分、同年6月に1回60分という時間の中で実施した。

本研究が、P先生を対象としたのには以下の理由がある。それは①ライフヒストリーの対象が「個人、あるいは少数の集団」(山田 2009, p.74)であり、②P先生がもともと「特別活動の実践に意義を見出せない教師」であったにも関わらず、ある年を境にその意識が大きく変容したという語りに筆者が立ち会ったことによる。とくに本研究は質的な研究の可能性を検討する上で教師の「個別性」を強調している。そのため、研究協力者を複数にせず、あえてP先生1人のライフヒストリーを取り上げる。ただし紙面の都合上、ライフヒストリー・インタビューにおいて得られた語りの全てを丁寧に振り返ることは困難であった。そこで以下では、P先生自身の「教師としての実践の変容」と「特

別活動に関する意識の変容」に関する語りを中心に解釈＝記述していく。この点については桜井(2004)らを参考にし、インタビューという相互行為の中で、P先生の特別活動に関する語りの「新しいストーリーの契機」(同上, p.287)に目を向けた。相互行為については研究協力者の特定の避けるため、内容が変わらないように配慮しながらも、方言やわかりにくい言い回し等については最低限の修正を施した。

3. P先生のライフヒストリー

3.1. 最初の「ターニングポイント」

P先生の家族は全員が教育関係の職に就いていた。そのため、彼にとって教師という職業は「ある意味自営業」として身近なものであったという。物心ついた頃から教師を目指そうという感覚は、ごく自然なことでもあった。

しかし、学生時代、教員養成課程に所属しながらも、P先生は教師になるための努力を「何もしてない」と語った。「教師になりたい」という想いに反して、学生時代の自分の「がんばらなさ」を強調するP先生にとって、その当時特別活動に対する関心は皆無であったという。

*: 教員養成の学科なら理科以外にも、いろんな授業を受けるじゃないですか？先生は学生のときに特別活動についてはどういう意識でしたか？

P: 特活そのものは全く意識してない。

*: 全く？

P: うん。だから、何ていうんだろうな。だって子どもの姿が浮かばないんだもん。浮かばないから実感もないよね。でも、単位とらないといけないから、それ位の意識で。特別活動なんて特に意識したことがない。全くない。本当に。(2014年5月)

特別活動に対する関心の低さは、P先生が教育実習中に行った特別活動の授業内容を「全然覚えてない」という語りからも確認できた。しかも、特別活動に限らず学生時代に唯一子どもと関わる機会であった教育実習そのものも「やる気がなかった」という。そんな中で自分自身の教職に対する姿勢を大きく改める契機は、大学卒業後すぐにおとずれることとなる。それはP先生が自身にとっての最初の「ターニングポイント」だと表現した、卒業直後に講師として担任を受けもつことになった中学年の子どものたちとの出会いにあった。

P: 最初のターニングポイントは、やっぱり子どもの前に立った時だね。(中略)講師の話がきて、じゃあやりましょうかってなって。校長先生に引っ張っていかれて、明日からこのクラスの担任になるPですって前に立った時。当たり前だけどみんなこっち見てるんよ。どんな人だろうって何か嬉しそうな顔してる子とか、不安そうな顔してる子とか。それを見たらね、次の日から責任もって育てていかな。まあ不安なものもあるけど。おれどうしようみたいなところで。でもあの(子どもたちの)目は未だに忘れられないね。がんばらないってその時初めて思った。だから、そこかな。子どもたちがぼくを変えてくれたんだろうなと思う。(2012年11月)

一方でこうした教職への意識に関する変容とは対照的に、学生時代から変わらず一貫してきたP先生のモデルとする物語への意識についても語られていた。それはP先生の授業に対する考え方である。

P: 学生の頃から今もそうなんだけど、ペースは変わってないんだよね。自分がおもしろいと思えるかどうか。(2014年5月)

*: 授業に対する意識の変化っていうのは、いつ位からって、具体的に覚えてますか？変わったな〜って感じたのは。

P: でもね、昔から楽しい授業はしたかったのよ。うん。おもしろくないと、授業じゃないっていうのはずっと思ってた。(2014年6月)

こうした授業に対する語りも、後に彼が特別活動に関心をもつ上で大きな契機となっていく。

3.2. 「平坦な学級」づくり

P先生は教壇に立った1年目の経験をきっかけに教師としての責任を強く自覚した。しかし、当時の授業や実践に関する語りには、現在の語りと大きく異なるものがある。例えば、P先生は現在の自分の学級活動に対する想いと差異化を図るため「平坦な学級」という表現で当時の実践を表現していた。

P: それまでぼくがやろうとしたのは多分、平坦な学級をつくりたかったんよ。

*: 平坦？

P: 何も起こらない。いいことはもちろん、いっぱい起こってほしいんだけど、起きないからね、押さえつけてるから。(中略)とにかく悪いことはするな！

人が嫌がることはするな！そんなんでもう、とにかくバツ！バツ！バツ！っていう、うん。そういうやり方だった気がする。(2014年5月)

この「何も起こらない」学級についてP先生は自分の実践を肯定的に捉えていたわけではない。というのもそれは、P先生が「平坦な学級」を教師主体だと解釈していたことによる。つまり「平坦な学級」とはP先生自身、そもそも「子どものため」になると思っていなかったのである。また、こうした実践についてそもそも自分が「おもしろさ」を感じることもできなかったという。「平坦な学級」について言及する語りの裏には、P先生の理想とする実践がありながらも、それを自分の力ではどうすることもできなかったという当時のジレンマが見え隠れしていた。

*: 押さえつけることの方が多かったっていうのは、その今振り返って、なぜそういう指導をされていたのかなって。

P: 当時は、それしかできないのよ。だから技量の問題。やっぱり昔というか、初任者数年目の、3年4年5年とかって、あんまり引き出しがないわけじゃない。そしたらもう押さえつかないかどうしようもないんだよね。いい学級にしたいっていう想いはあるんだけど、目標っていうか、目指す学級像みたいなのはあるんだけど、そこにアプローチしていける自分の技量がないんだよ。やってみたらわかるけど、押さえつけるのが1番楽だから。もう1つはね、とにかく何事も早く解決しようとしてた。問題が起きたら早く解決しようとしてたし、逆に問題が起きないように、事前に何もかも押さえつけてたのはあった気がする。(2014年5月)

こうした上記の語りは、P先生の特別活動への意識とも関係する。この当時、P先生は特別活動に対する「おもしろさ」を十分には感じる事ができなかったという。それは「それ(特別活動)をやる本当の意味がわかってなかった」という以下の語りからも読み取れる。すなわち、当時のP先生にとって特別活動とは、自分の「平坦な学級」を打開するアプローチになる、ということと結びついてはいなかったのである。

*: その頃の特別活動ってどんなことされてたかって覚えてます？

P: 何してたんだろう。だけどねえ、係活動とかもそんなに意識してなかったしね。だから係活動も、当番活動も分けてなかった。当時頭の中で。もう一緒

よ。窓係〜とかいって。今考えたらそんなの係じゃないじゃん！って思うんだけど。(中略)多分それ(特別活動)をやる本当の意味がわかってなかったんだと思う。自分の想いがいいから表面の上っ面だけ真似したってね。できるわけがないよね。空回りだったな。 (2014年5月)

しかしながら、その中でも何とかして「おもしろい」授業をつくりたいというP先生の語りは、他の授業と同様に、特別活動について語られる中でも確認できた。

*: じゃあ(当時の特別活動は)結構単発的なものが多かったんですかね？

P: うんうん。もう間違いない。そんなに1年後を見越してとか、何年後を見越してとか。こういう子どもたちを、こういう学級にしたいんだっていう想いがあったりとかは、あんまりないね。

*: イベント的な？

P: そうそうそう。イベントで何かみんな、楽しくやるうよって。(笑) 学校っておもしろいよねって。うん。そこを目指してた…のかなあ。 (2014年6月)

これまでの語りはP先生の教師として5~10年目頃についての語りである。教員歴9年目にP先生は現在の赴任校に移動してきた。その中でこれまでの経験や学校の雰囲気、周りの先生の助言などにより、特別活動についてもようやく「何となく意識し始め」という。確かに、P先生は特別活動についての「有用性」を感じていないわけではなかったのだろう。しかし結局は何をすればいいのかかわからず、自身の「経験」の蓄積から実践をこなしていただけであったという。

3.3. 特別活動に関する意識の変容

P先生は子どもたちと「おもしろい」実践を初任者の頃から一貫して大切にしようとしてきた。しかし実際には、自分の理想と現実のギャップにもがいていた。

そんな中、P先生の特別活動の実践に関する大きな転機は、現在の赴任校に移動した数年後、先輩教師であるR先生と出会い、特別活動についての「ベースとなる考え」に触れたことによっておとずれる。

P: 特活の方法論ではないと思うんだけど、なんかこう、ベースになる考え方がすごいしっかりあるっていうのに気がついて。そこらへんはね、やっぱり聞いておくべき。知っているのと知らないのでは全然違う。もっと早くに知りたかったな。 (2014年6月)

ではこの「ベースとなる考え」をいかにしてP先生は気がついたのだろうか。その過程をみていこう。初めてR先生と出会ったその年、P先生はR先生と同じ学年(中学年)を受けもつこととなった。R先生の第一印象はとにかく「怖かった」と話すP先生であるが、彼にとって、R先生の特別活動の実践はとにかく全てが「変わって」いて「おもしろそう」だったという。

*: R先生と出会って、まあその大きく変わったターニングポイントがあったっていう話だったんですけど、(中略)R先生の言われることを理解できるようになったりとか、この実践真似してみようと思われるようになったきっかけとか、そういうのがあったのかなと思って。

P: 一緒に同じ学年になって、最初にR先生の話聞いたときから、ああ変わってるな〜と思って(笑)。で、変わってるなって感じたのは、なんでかというとすっごくおもしろそうに聞こえたの。ほくは、人がやってないことをやるのが大好きで。うん。だって係活動じゃなくてチーム活動って意味わかんないじゃない？で、聞いてたらおもしろくて。本当おもしろくて。(中略)だから、様子見てこういうところやってみようって思うとこだけ真似して。何か感性が似てるのかな、もしかしたら。やってみよう！おもしろそうって。多分他の人とかが聞いても何だそりゃって思う人も沢山いると思うよ。だけど、ほくはすっごくおもしろく感じたんよね。 (2014年6月)

しかも、P先生の感じたこの「おもしろさ」は、実践として真新しいだけの奇抜なものでは決してなかったという。R先生の特別活動の実践によって、R先生の学級の子どもたちは「ぐいぐい活動的になっていった」。それを間近で目にしたP先生は、R先生のことを「化けもんなみ」に「すごい」と感じるようになった。そして同時に、そうした実践を可能にする、特別活動についての可能性も見出すようになっていく。

P: 実際に(R先生の)学級みてて、学級がもう何か、ぐいぐい活動的になっていく。本当に子どもが中心になって、がーって動いてるのが見えたから、うん。これぞまさに、子どもがつくる学級だ！これだって思った。

*: それは共感的に思えたんですか？

P: うん。そうそうそうそう。すっごいんだ。またアツいよね、想いがね。語ってるよね。そのどうでもいい話の中にやっぱりこう、R先生の想いが

いっぱい込められてて、うん。すごく勉強になった。そこだよね。

*: その1年って感じですか？

P: 多分それまでもじわじわ変わってたんだけど、いろんな先生との出会いで。でももうなんだろう、これとは違う世界。これはもうこっちおいといて、みたいな。もちろん、それまでも、特活にすごく価値がある、大事なものだっていうのは当然じわじわ感じてはくるわけだよ。それは実感としてね。うん。こんなことやってたら学級ってまとまってくるんだなあとか。(中略) だけど、R先生と一緒にやってから本当特別活動っていうのはおもしろいと思った。で、いろいろ教えてもらいながらね。(2014年6月)

R先生の実践をみる中で、P先生は特別活動の「おもしろさ」を意識した。これは、R先生との出会い以前の語りを比較することで明確に明らかになる。例えば前項3.2. でみたように、P先生は「何も起こらない」「平坦な学級」をとりあえず現実的には目指していた。一方、現在では学級の中で起こる「トラブル」は子どもたちが成長する上で欠かせない資源だと語っている。P先生にとって避けるべきものだった「トラブル」は、現在「おもしろい」学級をつくる上で「待ち遠しい」「欠かせない」ものとなった。

P: トラブルが子どもを伸ばすっていうのはすごい学んだよね。何かのもめごとが起こった時に子どもたちが解決しようと。もちろんぼくはコーディネーターとしてはいるんだけど、子どもたちが解決していくと、ものすごい伸びるんだよね。(2012年11月)

こうした中でP先生は続く次の年、再びR先生と共に5年生を任されることとなる。とくにこの2年目は、1年目以上に子どもたちを学級の枠を越えて学年間で連携させ、特別活動をつかった多くの時間で学校を巻き込んだ実践を行った。この経験は、P先生にとって前年度に増してR先生の実践を間近でみること。そして子どもたちの成長を肌で感じるきっかけになったという。自身が教育実践を行う上で大切にしてきた授業での「おもしろさ」を特別活動に見出したP先生は、それ以降、より強く特別活動の意義を感じるようになる。

さらにその翌年、P先生は5年生をそのまま持ち上がり、6年生の担任を受け持つことになった。この1年間で、実感としてだけではなく、担任をもった子どもたちの反応や行動からも、自分の実践に対する「自

信」を得た。

*: 特活とか学級への想いっていうのは、いつから強くなっていったのかなって。

P: やっぱ、自分がやっていることが正しいかどうかなんてわかんないよね。なかなか。だけど、あの6年生をもったときに、もうすごかったのよ。(中略) 実際ぼくは運良く5、6と持ち上がりでもたしてもらって見た時に、それまでに関わった6年とは全然違うんよね。自分たちで動く、自分たちで活動をやろうとする。もちろんいろいろ問題があって、ケンカとかもあるんだけど、話し合いの中で自分にも悪いところあるよなっていうのを素直に受け入れられるような素地が、ぼくは5年の時にできたと思っているんだけど。そういう子どもたちの姿を見ているから、余計にあの一年間は絶対に間違いじゃない。あれが特別活動、学級づくりだっていう自信になつてて。

*: それが今でもP先生の理想というか、ああいう風にしたいっていうことに繋がってる？

P: あの子らは越えてほしいし、(中略) うん。ただ、あの学年は多分今も、1つの理想像としてあると思う。(2014年6月)

6年生の担任した後、P先生は前任校から合わせると4回目の理科専科を任されることとなった。過去に理科専科をしていた頃は、「理科の内容をいかに教えるか」という教科指導に重きをおいていたという。しかし、特別活動の「有用性」を語るP先生は、現在「理科をみながらでも、やっぱりいい学級になる手伝いをしたい」と語った。この語りは、教科教育と特別活動の往還を意味している。つまり、P先生が自分の理科専科としての教師の成長も、特別活動の自己意識の変化を契機とし結びつける形で表現していたのである。

*: 理科を教える上での先生の自信と、学級の子どもと関わる上での先生の自信は、結構リンクしてますか？それとも別々の時期ですか？それがこう形成されてきたのは。

P: そういわれるとそうだね。リンクしてるかもしれないね。学級がうまくいったから、理科にも自信がついてきたのかもしれない。多分逆ではない。理科がうまくいったから学級、それはちょっと可逆性はないと思う。うん。そうだね。学級学年がすごくうまくいってるっていうのがあって、やっぱり理科がっていうところかな。(2014年6月)

4. まとめと考察

本研究は「特別活動の実践に意義を見出せない教師」の語りがいかに変容してきたのか、という問いに対して、P先生のライフヒストリーから解釈＝記述を行い、その過程を描いてきた。

こうした本研究の作業から明らかになるのは、子どもたちや同僚の教師との出会いから、その都度自身の意識や考え方を見つめなおしてきたP先生の教職経験に関するライフヒストリーの変遷である。そしてこうしたP先生のライフヒストリーを丹念にみていくことで、本研究は「特別活動の実践に意義を見出せない教師」に向けての策を講ずるための一助に繋がると考えたのである⁽²⁾。

では本研究のインプリケーションとはどこにあるのか。そこで、これまでみてきたP先生の語りを簡潔に概括することで、今後特別活動の実践を学校現場へどのように広めていけるのか、という点について検討していきたい。

まず確認しておきたいことは、P先生がこれまで一貫して、子どものことを大切に想い「おもしろい」授業をしたいという語りを有していたことである。現在の赴任校に移り数年後、R先生と出会うまで、実はこのP先生のモデルとする語りは、自身の特別活動に関する実践と相容れるものではなかった。これはP先生が実際に「それ（特別活動）をやる本当の意味がわかってなかった」ということから確認できた。つまり、その当時、彼の考える「おもしろい」授業と特別活動の実践は、イコールで結びついてはいなかったのである。

後に、P先生はR先生の実践を間近で目にする中で、「トラブル」が学級をつくる上での大きな契機であると感じるようになった。また、その契機を「乗り越えた」子どもたちの姿を保障する活動とは、P先生が求めていた「おもしろい」実践そのものであった。

すなわちこれは、P先生が自分のモデルとする語りが特別活動という分野にまで拡張されたことを示唆している。特別活動に「おもしろさ」を感じられなかったというP先生の語りが、彼のいう特別活動の「ベースになる考え」を受容していく過程で、さらに広がりを見せ、再構成されていったのである。

こうしたP先生のライフヒストリーから明らかになるのは、実践事例の紹介だけでは、特別活動が学校現場の教師たちに広まりにくいという可能性である。本研究が示したように、P先生が特別活動を受容していく背景には、自身のモデルとする語りが特別活動の「ベースになる考え」と接合され、新たな語りが再

構成されていたことと関係していた。この点に目を向ければ、これまで「特別活動の実践に意義を見出せない教師」に向けての議論において、その当事者である教師たちの声がほとんど意識されてこなかったことが指摘できる。

つまり、今後特別活動の「有用性」を説く上で鍵となるのは、紹介する事例の「すばらしさ」だけでは不十分だということである。それよりもむしろ着目すべきは、個々の教師のもっている語りを大切にすることである。教師個々の語りが特別活動へと接合していく過程の中にこそ「特別活動の実践に意義を見出せない教師」の意識を大きく変革する可能性が秘められている。繰り返すが、特別活動との対話の中で、個々の教師のモデルとする語りから、これまでの特別活動に対するオルタナティブな語りをいかに引き出せるのか。そのことが、今後教師たちを特別活動へと引き寄せるための契機となる。

しかしそれは同時に、特別活動の実践が学校現場へと容易に広めていけるものではない、という可能性を自明にもしている。そもそも、今回の研究協力者であったP先生は、教師になった当時から子どもことを大切に想っていた。その気持ちを包含するP先生のモデルとする語り^{アーティキュレート}と特別活動の「ベースとなる考え」が結びつくのは、確かにある種自然の流れであったとも考えられる。しかしながら、教育活動や関わる児童生徒に対し、P先生のような語りをもたない教師に対しては、望ましい効果は見込めない可能性もある。なぜならこうした教師の語りには、P先生の言う特別活動の「ベースとなる考え」^{アーティキュレーション}との接合過程が十分に見込めないからである。つまり結果的に、特別活動を学校現場へ広めていこうとする努力は即効性を期待できるものではないということがここから示唆される。

最後に本研究が着目した、ライフヒストリーという手法がもつ、特別活動に関する研究の可能性と、その課題について述べておきたい。本研究ではP先生のライフヒストリーから、特別活動を現場へ広めていく上での1つの可能性を提示できたと考えている。このとき本研究が着目したのは、P先生の特別活動に関する語りの変容過程である。こうした語りの変容過程を解釈＝記述していく作業の蓄積は、日本特別活動学会が今後特別活動というカリキュラムをどうように現場へ広めていくかという課題に対する1つの回答を示すものである。そしてそれは、これまで十分に関心が向けられてこなかった特別活動に関する質的な研究の可能性と方途を拓くものでもある。とくに、個々の教師のモデルとする語り^{アーティキュレート}と特別活動の「ベースになる考え」^{アーティキュレーション}との接合過程がいかに構成／達成されていくのかに

については、対象を広げ今後もさらに研究を蓄積していく必要があるだろう。

最後に本研究の課題である。ライフヒストリー研究とはそもそも、教師個人の「仕事」と「生活」の両方にアプローチをする方法である。しかしながら本研究は、教師の実践＝仕事の変容に焦点を当てたため、P先生の「生活」がいかにかに彼の実践に影響を与えているかという側面を十分に描ききれてはいない。今後、P先生の生活面での影響という側面にも考慮しながら本研究の解釈を再度検討していきたい。研究関心・内容とは別に、研究協力者にとっての重要な人物をいかに取捨し、こうした場で提示するかは、本研究そしてライフヒストリーという方法の課題である。

【注】

(1) 2点目の課題についてはここで言及しておきたい。

本研究がライフヒストリーに着目したのにはこの2点目の課題に応えるためでもある。教師の「個別性」を描くライフヒストリー研究は、研究協力者である教師も解釈に参加できる。これにより、教師自身が自分の実践に対する「了解と発見」の再解釈を可能とするのである（高井良 1996, pp.65-78）。

(2) 誤解のないように付記しておくが、P先生の特別活動に関する意識の変容を描く上でR先生の存在・出会いは無視できないものである。しかしここではそれを大前提として認めながらも、特別活動について「おもしろい」実践を行う教師に出会うことが、教師の意識の変容を可能にするという安易な物語を前面に想起しているわけではない。

【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』 晃洋書房。
- 桜井厚, 2002, 『インタビューの社会学』, せりか書房。
- 杉田儀作, 2002, 「日本特別活動学会」『日本特別活動学会紀要』第10号, pp.11-16。
- 高井良健一, 1995, 「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号, pp.323-331。
- 宇留田敬一, 1993, 「特別活動の課題と展望」『日本特別活動学会紀要』第1号, pp.3-6。
- 山田浩之, 2009, 「教育研究におけるライフヒストリーの課題と可能性」藤井泰・山田浩之編『地域社会における教師の仕事と生活』松山大学総合研究所, pp.74-99。

(主任指導教員 山田浩之)