

教師のライフコース研究：その分析枠組みの提起

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-05-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山崎, 準二 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008427

教師のライフコース研究

—— その分析枠組みの提起 ——

Life-Course-Research on Professional Development of Teachers in Primary and Secondary Schools

山 崎 準 二
Junji YAMAZAKI

（平成4年10月12日受理）

0. はじめに

教師（ここでは主に小・中学校の教師を念頭においている）は、教師としての専門的力量を、いかなる場において、いかなることを契機として、いかなる具体的内容のものとしてそれを自覚しながら、獲得していくのであろうか？——筆者の「教師のライフコース研究」の目的は、一貫してその点にある。従って、「教師のライフコース」それ自体のトータルな解明というよりは、あくまで「教師としての力量形成過程」を解明するという焦点化された目的のために「教師のライフコース」を研究するのである。その意味では、筆者の問題意識も「ライフコース・アプローチにもとづく教師の力量形成に関する研究」と言い換えた方がより正確であるといえよう。

「教師の資質能力の向上」が叫ばれ始めて久しい。教師を送り出す側の大学（養成教育段階）では、教育職員免許法の改正という事態に突き動かされながらも、それぞれの大学及び個別大学の枠を超えた組織が養成教育の制度・内容・方法上の改善に関して精力的な取り組みを行ってきている。また、教師として採用する側の教育行政諸機関も、「生涯研修体系の整備」を目標にして、初任者研修をはじめとする採用後の現職教育に関して各地で精力的な取り組みをしてきている。こうした養成教育と現職教育とのつながりをもたせながら全体として「教師の資質能力の向上」あるいは「教師の力量形成」をどう図っていくのかといった問題、すなわち教師教育の核ともいえるべき問題が、近年、問われてきている。

そのような様々な取り組みと改革プランについては、それぞれに関し賛否両論が寄せられてきていることも事実であって、確たる指針に支えられているとは言い難い現状にあるといえよう。それ故、この「教師教育」問題への取り組みにあたっては、冒頭に述べたような問題意識に支えられた研究がまずは推進されねばならないように思われるし、現に以下で言及していくことになるような価値ある研究の蓄積も少なくはない。

以上のような状況を背景として、「教師教育」問題に焦点を合わせた総合的な研究・出版企画も多くなってきている。例えば、『教師教育の現状と改革—諸外国と日本』（1980）、『教員研修の総合的研究』（1982）、『教師教育の再検討（全3巻）』（1986）、『教師の力量形成』（1986）、

『教育改革を实践する日本の若い教師(全3巻)』(1987)、『講座 教師の力量形成(全7巻)』(1989)、『教師の自己啓発・研修シリーズ(全4巻)』(1990)などがある。

厳密な意味での「ライフコース・アプローチにもとづく教師の力量形成に関する研究」ということに絞るならば、そもそも社会学の分野で採用されてきている「ライフコース研究」自体が未だ日本においては蓄積が少ないため、かなり限られたものとなってしまう。

しかし、必ずしも厳密な意味での「ライフコース・アプローチ」を自覚したものとはいえないが、斎藤喜博(1972)から始まって、『教師の自己形成シリーズ(全6巻)』(1982)、『名人への道シリーズ(全6巻)』(1989)、『教室の窓 シリーズ・私のターニングポイント』(1988～)などは、教師の自己形成史ないしはその途上における様々な転機に着目し叙述することによって、力量形成にとってのそれらの意味を把握しようという意図がうかがわれるものである。

一人の教師の教育実践・授業実践を真に理解するためには、その実践の基盤にあって実践を規定している教育思想(「教育」や「授業」や「子ども」といったことに対するその教師なりの基本的な考え方)を理解せねばならないことはいうまでもないだろう。教師のライフコースをたどることからその時々の実践の展開と特質を把握しようとした試みに二杉孝司(1985)の成果がある。

高木展郎(1990)は、一つの学校の国語科担当教師全員で取り組んだ2年間の授業研究に自ら共同研究者として参加しつつ、教師たちの国語教育観の変化に気づき、その実態とそれをもたらした諸条件について整理している。また伊藤功一(1990)は、教師の授業力をつけることをテーマとして取り組まれた校内研修とそこでの教師たちの変化の有様を、校長としての立場から描いている。それは、同書「巻末に寄せて」を寄稿している稲垣忠彦も述べているように、「1つの学校におけるスタッフ・ディベロップメントの記録である」といえよう。

佐藤克夫(1979)は、宮城教育大学の卒業生31名に対して彼らの教師としての歩みについて「回想法面接調査」を行い、その結果をD. E. スーパーの職業発達理論(Career発達の理論)を手がかりにしながら整理し、「教師の職業生活の諸段階」論を提起している。また石黒一三(1979、1982)は、「不適応」という事態に陥り1年目にして教職を去っていった一人の中学校女教師の手記を素材に、「その発生原因及び性質について分析的に解明すること」を試みている。そこでは力量形成上の問題以前の、学校という職場とそこに属する教師集団の持つ固有の「教員文化」に対する疑問と不満と、それへの不適応の問題が提起されている。

1. 「ライフコース・アプローチ」が提起しているもの

では、「ライフコース・アプローチ」とは、どのようなもので、いかなる研究方法論上の特長を有しているのだろうか。この点では、森岡清美をはじめとする家族社会学研究者たちが組織するFLC(Family and Life Course)研究会の生みだしてきた近年の成果に学ばねばならないだろう。

森岡清美・青井和夫ら(1985)が整理したものを通して欧米の研究者たちの捉え方をみても、「ライフコース」の定義自体確定したものがあるとは未だ言い難いような状況にある。しかし、ライフコース研究の先駆者でもあるエルダー(Elder, G.H. 本田ほか訳 1986)に従うならば、「年齢によって区分された生涯期間を通じてのいくつかの軌跡、すなわち人生上の出来事(events)についての時機(timing)、移行期間(duration)、間隔(spacing)および順序(order)にみられる社会的なパターン」ということができる。

このように定義づけることによって、「ライフコース・アプローチ」の特長が見えてくる。すなわち森岡・青井ら(1987)の整理に従いながら結論的に述べるならば、研究方法論的には、①個人を中心に据えていること、②人間の発達に注目していること、③個人をコーホートでまとめて観察していること、④歴史的イベントのインパクトを重視していること、の4つの特長を有しているように思われる。

「①個人を中心に据えていること」とは、従来の「ライフサイクル (life cycle)」研究が人生上の各種の出来事に着目しながらも、その時機、移行期間、間隔、順序に関しての一般化を急ぐあまり過度の斉一性が前面にでてきてしまい、個々人の歩みの多様性が捨象されがちであることの反省に基づいた観点の提示である。しかし、個人の生涯を考察の中心に据えるのであるが、その際にその個人と切っても切れない関係を取り結んでいる人々——これを「運命的仲間(consociates)」とか、「人生の同行集団(convoy)」と呼ぶ——との相互依存関係、相互規定関係においてたどられるのだ、という観点をも同時に自覚せねばならない。この点では、様々な日本人のライフコースを分析することによって、日本人の生き方の特徴を「長い人間のかかわり合い(long engagements)」の中にもとめ、欧米と日本との「成熟(maturity)」概念の違いを明らかにしたプラース(Plath, D.W. 井上ほか訳、1985.)の研究成果が注目される。

「②人間の発達に注目していること」とは、社会学における従来のライフサイクル研究において不十分のままに残されていた、心理学分野でのライフスパン研究(生涯発達心理学研究 life span developmental psychology)の成果との統合を図るということである。それは同時に、社会的歴史的な出来事による被規定性を捨象した加齢による比較的恒常的な発達パターンに注目しがちであったライフスパン研究の弱点をも克服しようとするライフコース研究の意図を内に含んでいる。

「③個人をコーホート(cohort)でまとめて観察していること」とは、ライフヒストリー研究の弱点の克服が意識されている。ライフヒストリー (life history 生活史) 研究は、この研究分野での古典とも言うべきトーマスとズナニエッキの研究(Thomas, W.I. and Znaniecki, F. 桜井訳、1983.)からはじまって、プラマー(Plummer, K. 原田ほか訳、1991.)が詳細に整理しているような研究成果並びに研究方法論上の蓄積を成してきている。また日本においても中野卓(1977)の一連の研究成果をはじめとして少なくない蓄積がみられる。そこでは事例的分析への関心に支えられながら歴史の流れの中での個人の対応、社会状況への個人の対応がリアルに且つ多様に描かれている。しかし同時に、一般化のための手掛かりに欠け、あくまでも個別的特殊的な事例分析という制約をなかなか脱しえないという制約性も内に含まざるをえない。この弱点を克服する意味からして、「個人をコーホートでまとめて観察する」ことが重要になってくる。その研究方法論上の重要性を強調したハレーブン(Hareven, T.K.)によれば、「コーホート」とは、「ある特定の歴史的な事柄を、ある一定の年齢で体験した人々の集合体」であると定義される。そしてその共通体験がコーホート内成員のライフコースに影響を及ぼし、他のコーホートと区別されるそのコーホート固有の特徴を形成すると考えることができる。このように考えるとライフコースの歴史的变化を析出する上でコーホート分析は、その研究上の科学性を高めることになり、戦略的効果は大きいと言えることになってくる。

最後の「④歴史的イベントのインパクトを重視していること」とは、従来のライフサイクル研究が人生の上での時間的な長さの比較に力点を置くあまり、その時間的な長さがどのような歴史的時代状況の下にあるものなのか、そしてどのような具体的内容を含んだものなのか、という

点を捨象しがちであったことの反省にたったものである。エルダー(1986)の研究成果は、大恐慌という歴史的事件の烙印を背負ってライフコースを歩む個人を、経験した年齢の違いごとでコーホートにまとめることによって、世代別による受け止め方の相違、あるいはまた同一コーホート内においても性別や階層別や地域別による受け止め方の相違を描き出すことに成功しているのである。

以上、従来のライフサイクル研究、ライフヒストリー研究、そしてライフスパン研究における研究上の諸特徴との比較を通して、ライフコース研究の特長を浮かび上がらせ、説明してきた。その研究の具体的姿を、今、森岡清美・青井和夫編(1987)や青井和夫編(1988)の研究成果にみる事ができる。

では次に、今度は、そのライフコース研究を利用しての「教師の力量形成に関する研究」がどのように構想しうるのか、といった点に論を進めていくことにしたい。

2. 「教師の力量形成過程」への注目と分析枠組み

ここでは、ライフコース・アプローチにもとづきながら「教師の力量形成過程」の解明を志向した研究作業の事例として、筆者が個人で、あるいは研究チームの一員として参加し、取り組んできた試みを紹介するとともに、その過程で構想してきた分析枠組みを提示していきたい。

1) 分析枠組みの構想

日本教育学会は、過去幾度か教師教育に関する専門委員会を設置し、理念面・法制面・内容面・実態調査面など、各種の角度から研究を進めてきている。しかし、1978年に発足した第五次の教師教育に関する研究委員会(長尾十三二代表)は、従来にもまして総合的な研究に取り組んだ。そればかりでなく、5つに分かれた研究グループのなかに「教師としての力量——その内容と形成過程」研究グループ(第1研究グループ:稲垣忠彦世話人)が設置されたという特徴を持っている。この研究グループでは、「力量形成を、養成期間と、現職期間の双方にわたって力量形成の特質をとらえることにし、力量形成の特質をとらえる方法としては、さまざまな年代の教師(退職者も含む)に、自らの教師としての歴史をインタビューおよび、アンケートによってたずね、それにもとづいて教師の力量形成の特質をとらえることを試みた」のである。いわば教師の「教師としての自己形成史」、「教師のライフヒストリー」を集積し、その中から問題を析出しようする方法論を採ったのである。年齢・性・出身校・勤務校も異なる総数77名の教師を対象として調査を行い、その整理結果とこの種の調査の仮設的な分析枠組みを同上委員会編の報告書(1983)で提示した。

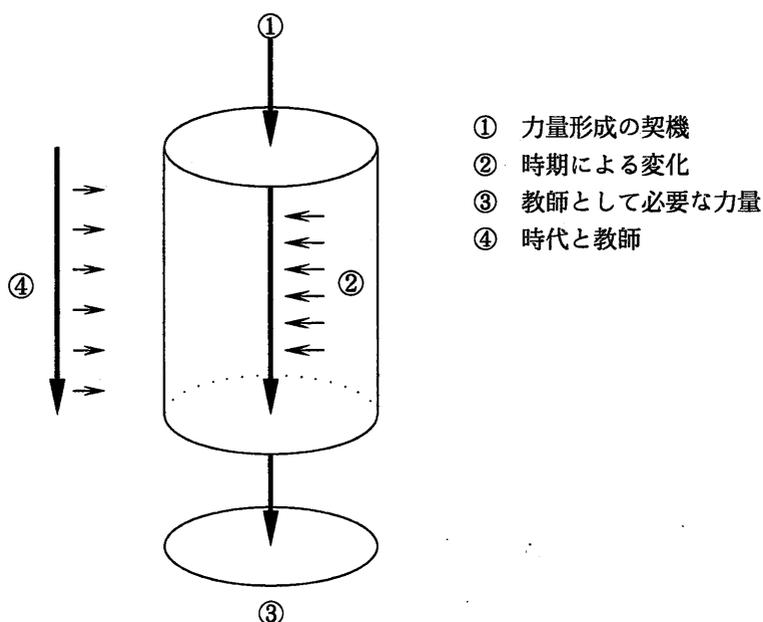
この研究作業が、「ライフコース・アプローチにもとづく教師の力量形成に関する研究」の探索段階ないしはパイロット調査段階とするならば、それによって得られた仮設的分析枠組みを手掛かりにしながら本格的調査段階として行ったのが、学会委員会活動終了後、同上グループを拡充した研究プロジェクト・チームによる「長野師範学校昭和6年卒業コーホートを対象とした調査(以下これを「長野調査」とよぶことにする)」である。1980年から開始されたこの長野調査は、「昭和6年(1931)に長野師範学校を卒業し、主として長野県において教職につき、戦前・戦時下・戦後のおよそ40年間を教師として生きた同年齢集団」のうち71名から詳しいアンケート回答結果を回収し、その内36名からさらに綿密なインタビュー調査を実施した。その結果を『聴き取りの記録(抄)』(1986・内部資料)に整理するとともに、分析結果を稲垣

忠彦・寺崎昌男・松平信久編(1988)として公表したが、この長野調査を通して構想された分析枠組みは、おおよそ以下のようなものであった。

まず第1は、「力量形成」という事柄に焦点づけて「教師のライフコース」を考察していこうとする際の視点の問題である。この点では、①力量形成の契機、②その時期による変化、③教師として必要な力量、そして④時代と教師、という4つの視点を設定した。この4つの視点の相互関係であるが、《図1》はその説明のための概念図である。真中の円柱形をした〈かんずめ〉のようなものが、「教師のライフコース」を抽象化したものである。つまり、或る一人の教師、ないしは或るコーホートに属する教師全体のライフコースを表しており、この〈かんずめ〉こそが、教師が自らの力量を形成する様々な諸契機、諸要因、諸条件、さらには形成された力量の中身それ自体をその中に含み込んでいる、いわば研究の対象物とでもいうべきものである。この中には、或る一人の教師、ないしは或るコーホートに属する教師全体の持つ、個人時間（年齢）、社会時間（家族や職業などの周期）、歴史時間（時代）が束ねられている、とも言うことのできるものである。教師の力量形成も、こうした各種の時間の束の中で遂行されているのであり、そのことを自覚して分析しようというのである。

長野調査の対象者の場合を念頭におきながら説明したい。「ライフコース」という〈かんずめ〉全体の中から、まず自らの教職活動に何等かの変化や転換を生みだすことになったと自覚されたきっかけ（これを「力量形成の契機」と呼ぶことにする）を抽出し、どのような契機が、その個人にとって、あるいはコーホート内に属する対象者に共通して、大きな意味を持つことになったのか、という点を探ろうとするのである。これが概念図にあるような「①力量形成の契機」という視点から捉えるということである。次に、当然のことながら、ライフコースのそ

《図1》 「教師のライフコース」考察の視点



それぞれの時期において、なんらかの意味を持つことになった契機は異なるわけであり、例えば20才代で大きな意味を持っていた力量形成上の契機と、30才代や40才代、あるいは管理職に就いてから大きな意味をもつことになった力量形成上の契機とは当然異なっているわけである。つまり「ライフコース」という〈かんずめ〉をある時期ごとに輪切りした場合、その断面に表れてくる姿は決して金太郎飴のように均一ではないわけである。このような時期による変化といった点を探ろうとするのが、概念図にあるような「②時期による変化」という視点から捉えるということである。さらに、このライフコース全体を通して獲得された力量の具体的中身を一つの平面上に映し出した場合、つまり対象者が自らの教師としての歩み全体（この場合、教職に就く以前の被教育体験も含めてであるが）振り返ってみた場合、教師として必要な力量は一体どのようなものであり、どのような力量が形成されるべきであると考えられるのか、といった点を探ろうとするわけである。これが概念図にあるような「③教師として必要な力量」という視点から捉えるということである。そして最後の4番目の視点は、ライフコースという〈かんずめ〉を、例えば長野調査では、明治末年に生まれ、昭和6年に長野師範学校を卒業し、長野県下の学校に赴任し、戦時下、戦後新教育、そして教育の逆コース期から高度経済成長期といった具体的な歴史の流れの中に、また長野県という具体的な活動の舞台の上に据えることによって、その上で「教師の力量形成」といった問題を探ろうとしたわけである。これが概念図「④時代と教師」という視点から捉えるということである。

第2は、上で提示したライフコースという〈かんずめ〉を或る段階で輪切りした場合、その断面（この断面を「ライフステージ」と仮に呼ぶことにしたい）はどのように描けるのであろうか、という問題である。稲垣ほか編(1988)の中で筆者〔山崎〕は、この問題を「力量形成上の転機(turning points)」に着目しながら、具体的に提示してみたのであるが、以下、その分析枠組みのみ述べておきたい。

ここでいう「転機」とは、教職について以降の経歴のなかでの、教材観や子ども観、あるいはそれらを含めたトータルな意味での教育観といったものに関するなんらかの変化や転換のことを意味している。しかし、その「転機」となる期間は、必ずしも一定したものではない。ある一つの事件を境として急速に変化や転換が生まれるような短期間の場合もあれば、その時点では変化や転換があったとは自覚されていなくとも振り返ってみた時ゆるやかではあるが明瞭な変化や転換が生み出されていた（この場合は、「転機」というよりも、「移行期(transition)」といったほうが適切であろう）というような長期間にわたる場合もある。このような「転機」というものに着目して分析を進める上での課題として、Kiyomi morioka(Edited, 1985)は、次の3点を指摘している。すなわち、

- a) どのような種類のイヴェント(event)が、ターニング・ポイントを引き起こしがちであるのか。
- b) 人生において、いつターニング・ポイントがあらわれるのか。
- c) どのようなシチュエーション(situation)において変化が生まれやすいのか。

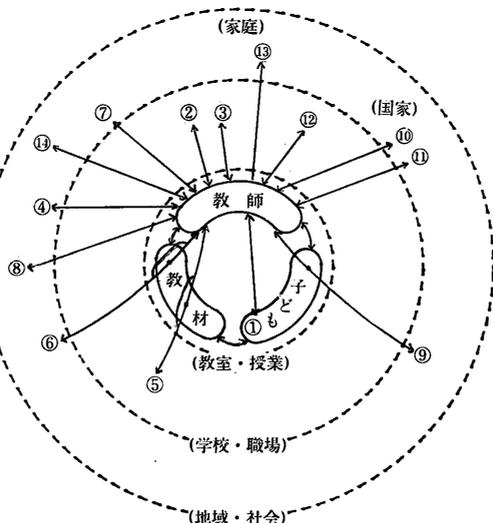
これらは言い換えるならば、何をきっかけとして変化を生みだしたのかという転機の「契機(=きっかけ)」と、その「契機」によって教職生活のどのような時期に変化や転換が生みだされたのかという転機の「時期・時機(timing)」と、そして変化や転換を生み出す背景にあったその時々の「境遇・状態」(例えば、家族や友人関係、職場や家庭の状況等々)の3つが問われねばならないのだと受け止めることができよう。

長野調査では、パイロット調査段階でのインタビュー調査結果から、力量形成の契機を《図2》に示したような14項目を設定するとともに、相互の関係構造を整理・説明しようと試みた。教師の教育実践は、教室（授業）、学校（職場・教師集団）、地域（家庭・社会）という三重の場において成り立っているといえよう。この場は、(i)教師・子ども・教材（教育内容）という諸要素およびそれらの相互作用から成り立つ授業実践の場である教室、(ii)教師集団（同年代・先輩・管理職の教師）から影響を受ける学校・職場、さらに(iii)それらを取り巻く地域・家庭・社会、という三重の場であるとも説明できる。そしてこれらの場は、(i)は(ii)に、(ii)は(iii)に包摂されるという関係にあるが、それぞれに固有の特質と機能を持ち、なおかつ互いに影響を与えあっている。「転機」は、まさにこの三重の場において生み出されるのだといえよう。そのような意味を持った三重の場に、「その他」を加え、14の契機項目をプロットしてみたわけである。

《図2》 力量形成の契機とその関係構造

- ① 教育実践上の経験（低学年指導、障害児指導、生活指導、僻地学校への赴任、特定の子どもたちとの出会いなど）
- ② 自分にとって意味のある学校への赴任
- ③ 学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い
- ④ 学校外でのすぐれた人物との出会い
- ⑤ 学校内での研究活動（読書会、研究会、研修、書物など）
- ⑥ 学校外での研究活動（内地留学、各種講習会や教養文化団体への参加）
- ⑦ 組合などの団体内での活動
- ⑧ 社会的活動（スポーツやセッルメントなど）
- ⑨ 地域と学校への着目（地域の教育課題発見）
- ⑩ 教育界の動向
- ⑪ 社会問題や政治情勢など
- ⑫ 職務上の役割の変化（学年主任、教科主任、教頭、校長、指導主事など）
- ⑬ 個人および家庭生活における変化（結婚、子女の誕生、病気、宗教など）
- ⑭ その他

教育実践を成り立たせている三重の場へプロットしてみた図



「①教育実践上の経験」は、低学年の子どもや障害を持った子ども、あるいはまた山間僻地の子どもとの関わりなどの中から直接的にもたらされる契機である。そういう意味では「教室・授業」という場においてもたらされる契機であるといえよう。教室は、日常の授業実践が展開される主たる場であり、そこにおいて教師は、具体的な子ども（集団）との接触・交流、授業実践や学級づくりの実践を通して教師としての力量を身につけていくのである。

次に「②自分にとって意味のある学校への赴任」、「③学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」、「⑤学校内での研究活動」、「⑩職務上の役割の変化」という4つの項目は、「学校・職場」という場においてもたらされる諸契機である。教師が実践をすすめ、その力量を形成する上で、所属する学校（職場・教師集団）のもつ意味は大きく、そこで得られる諸契機は個々の教師に形成される力量の中身と質とを規定している。とりわけ新任期においては、実践力豊かな先輩教師からの、教職という仕事に対する姿勢や個別的アドバイスなどが大きな意味を持っている。

そして最後は、「地域・社会」という場においてもたらされる諸契機である。「④学校外でのすぐれた人物との出会い」、「⑥学校外での研究活動」、「⑦組合などの団体内での活動」、「⑧社会的活動」、「⑨地域と学校との関わり」という5つの項目がその中に入る。長野調査の場合、それらの中でも特に第④、第⑥の項目が特色を持っていた。学校を越えた広がりの中での哲学書や文学書の読書会・研究会などへの参加とそこですぐれた人物との出会いが重要な意味を持っている事例が多く認められた。それは、例えば教材研究会などの教職活動遂行に直接的に役立つような研究活動と並んで、より広い教養と豊かな人間性の獲得をめざした、いわば教師が一個の人間としての成長を追求する自己修養といったレベルでの研究活動——しかしそれは確実にその後の教職活動の質的变化を生み出していく要因となる研究活動であるが——が重視されており、その2つの研究活動が力量形成上の契機を成していると認められたわけである。（第2図において、教師と各項目との間を結んでいる相互作用線の中で、⑤、⑥の相互作用線が教材と直接的に交わっているもの〔・点で示したもの〕と、教材を飛び越えているものとの2つがあるのは、ここで述べたそれぞれ内容的性格の異なった2つの研究活動が存在していることを表現しておきたかったからに他ならない。）研究活動に関わるこのような特色は、長野県の教師による研究活動の伝統が反映されているといえるであろう。

また「地域・社会」の場にプロットしておいた力量形成上の諸契機の中には、「⑩教育界の動向」、「⑪社会問題や政治情勢など」、「⑬個人および家庭生活における変化」、「⑭その他」という4つの項目が入っている。第⑩と第⑪の項目は、例えば二・四事件や農村不況、戦時下の教育体制や敗戦、そして戦後日本の社会・教育状況の変化などが関係している。いわば教師の教育実践の背景にある時代的・社会的諸状況の変化および諸事件によって生み出される契機である。第⑬項目は、教師自身の年齢的な成熟・成長とそれに伴う日常の私的および公的な生活上の変化が、力量形成上の転機となる場合のことを意味している。自分の子どもの出産・育児という経験を経ることによって受け持ちの子どもの見方に変化が生じたなどが含まれている。

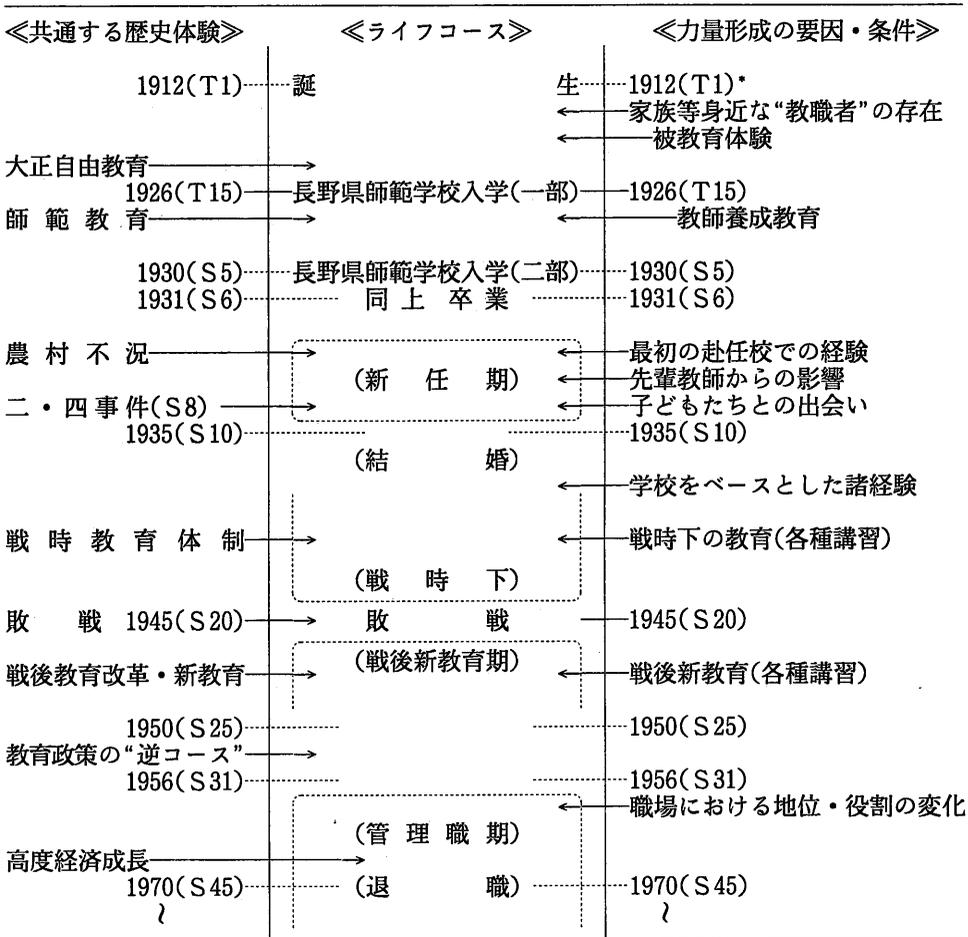
2) 各ライフステージの説明

さて、その三重の場に描かれる「力量形成の契機」は、各ライフステージごとにどのように異なるのであろうか。《図3》は、長野調査が対象者とするコーホートのライフコースの平均的なステップを示したものである。長野調査の対象者全体の傾向を分析した結果は先の報告書(稲垣ほか編、1985)で詳述されているので、ここでは或る一人の教師(仮にこの教師をA教師とする)を事例にして、力量形成上それぞれに時期に象徴的な事柄を提示しながら、そのライフコースを試みに描いてみたい。それが《図4》の(Stage 1)~(Stage 6)の図である。(以下の引用は、すべて長野調査時に実施したA教師のインタビュー及びアンケート調査からのものである。)

①(Stage 1) : 師範学校入学以前の被教育体験期

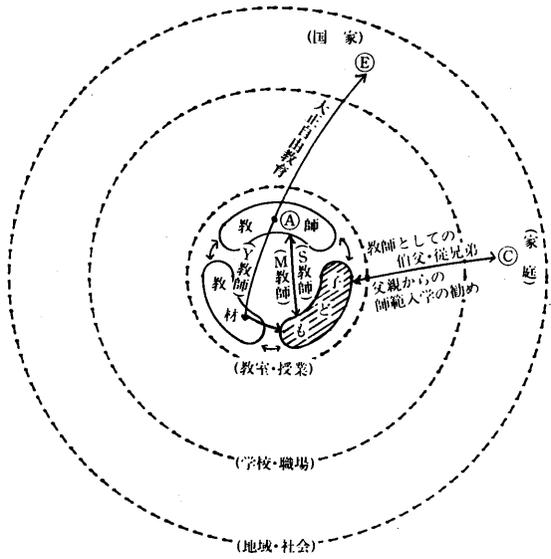
この段階では、A教師は、斜線のかかった「子ども」の位置にあり、長野師範新卒の(白樺派教師の一人であったことを後に知る)学級担任Y教師によって雑誌『赤い鳥』や童謡の世界

《図3》 平均的なライフコースのステップ

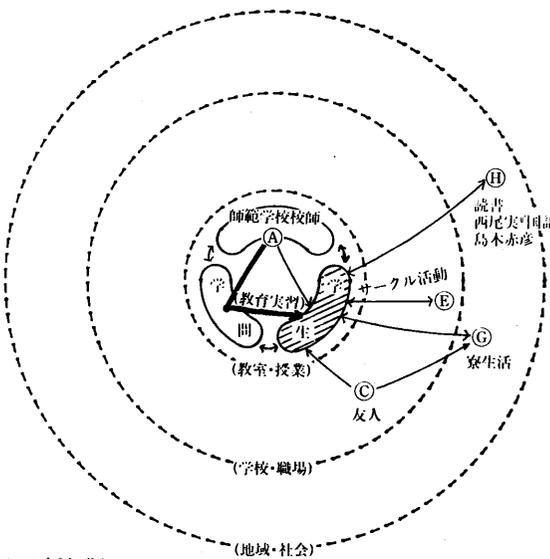


* Tは大正、Sは昭和を示す。
稲垣ほか編(1985)、6頁より

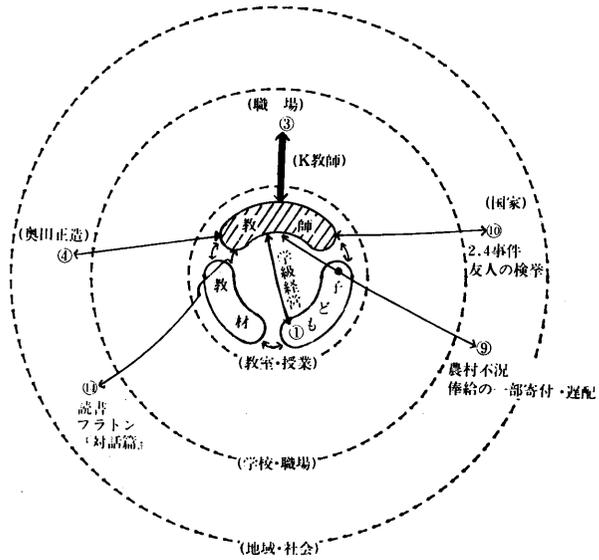
(Stage 1) 師範入学以前の被教育体験期



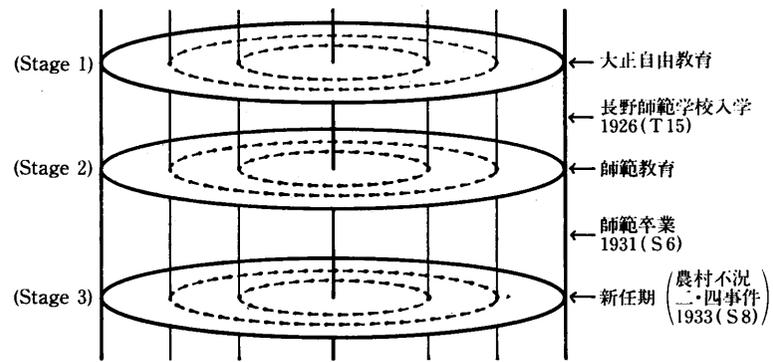
(Stage 2) 師範学校期



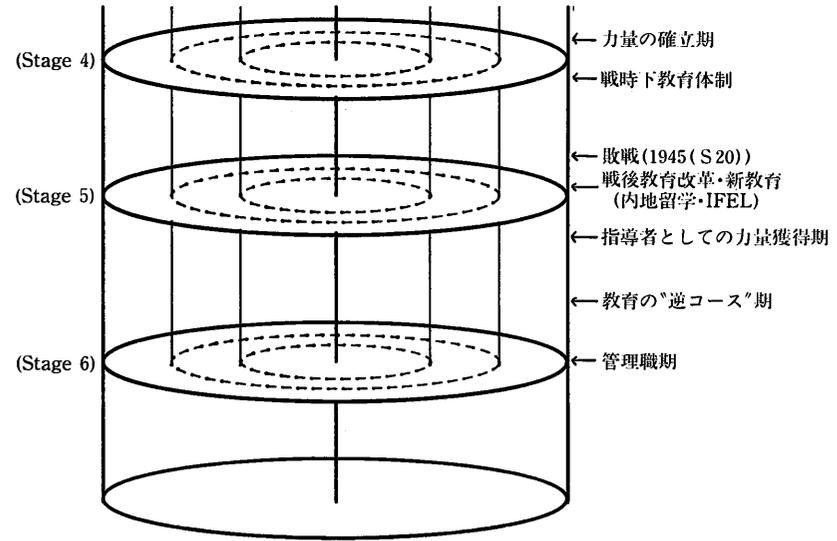
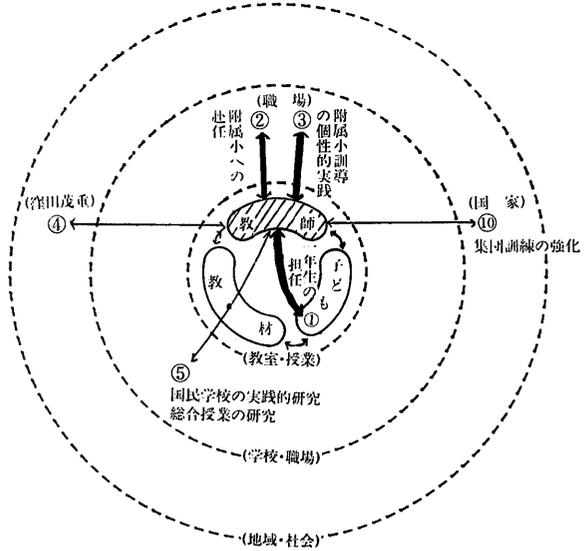
(Stage 3) 昭和6年教職に就いてからの新任期



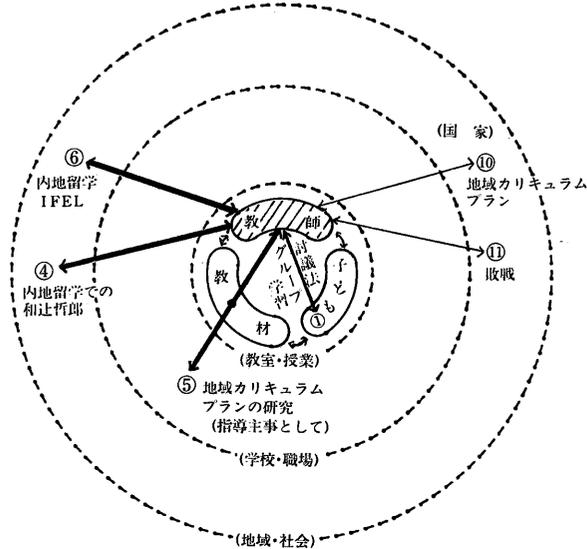
《図3》A教師のライフコース



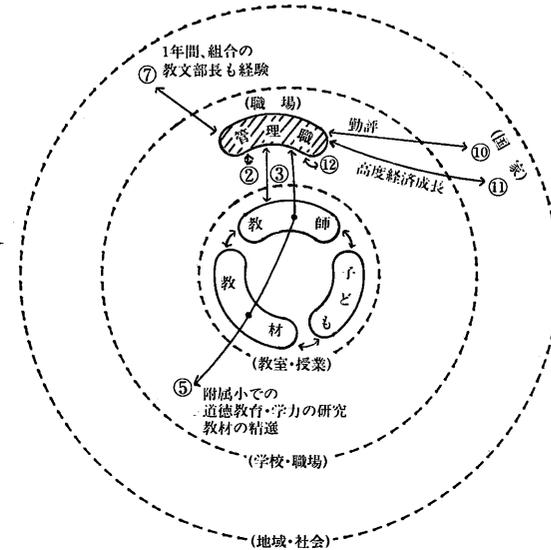
(Stage 4) 教師としての力量の確立期



(Stage 5) 教育指導者としての力量の獲得期



(Stage 6) 管理職期



を知り、「新しいものを感じ」たという。小学校の3、4年の時期に、Y教師を通して大正自由教育の洗礼を受けたわけである。また代用教員であったS教師や検定あがりのM教師の人格と教育に影響を受けている。M教師の地理の授業は、「後日、師範学校での地理学講義や卒業後小学校の自分の地理授業の根底を培われたものとして有意義であった」という。そして父親（「たった一人の男の子ですから、師範学校へ入れば兵役の特典がある」と思っていたのではないかと、父親の勧めの理由をA教師は推測している）や小学校長であった伯父の勧めで師範学校一部に進学する。

②(Stage 2) : 師範学校期

この段階では、A教師は、学生としての立場にある。師範学校時代、一番の影響は、教育実習の体験であったという。当時の教育実習は、附属小学校での7週間にわたる「実地授業・批評会」と「教生講話」、さらにその後、地方の小学校で行われる1週間の「参観旅行（地方実習）」に分けて実施されていた。「実地授業」では、具体的に教案作成指導を受ける中で、「授業の成否はかかって事前研究にあること、その根底に教師の教養如何があること」、「指導の徹底には児童の個性の認識がだいじであること」を知らされたという。「批評会」では、「物の見方にいろいろな視点があり、批評眼の鋭さはその人の経験の深さからくる見識であること」を感じとったという。さらに当時、別名「武者修行」と呼ばれていた「参観旅行」では、「先輩の胸を借りて修行する心構えは卒業後もつづき、『生涯教生』のおもいを永続」する姿勢を形成した。

こうした教育実習体験がA教師のその後に及ぼす影響は、次の言葉からもうかがえられるように、大きいものがある。「教生がすんでから、自分がずいぶん変わっていました。何が変わったかといいますと、いかに自分に力がないかということを感じたんです。やっぱり教師になるには、指導の根底になる自分の学力が大事だということですね。ですから教育実習がすんでから、買う本がまるっきり変わったんです。」

③(Stage 3) : 昭和6年教職に就いてからの新任期

A教師の新任期は、ちょうど農村不況の真っ最中の時期にあたり、赴任先の学校で、貧しい村民とその子どもたちの生活実態を眼の当たりにすることになる。その中で治安維持法違反容疑で一斉摘発の開始された「二・四事件（教員左翼運動事件）」が起り、「同級生、同郷・同僚の先輩知人が検挙されて、司直の手を身近に感じ」という事態に直面する。以後、A教師自身、検挙された友人から推薦されて持っていた本を校長に取り上げられるとともに、学校全体としても「職員の読書傾向やサークルへの参加などに対して、校長が注意し警戒するよう」になり、「学校の教師が、広く社会的にリーダーシップをとるといふ姿勢は、教室の中だけの教師になっていくというようなこと」になったという。

この新任期、A教師のライフコースに大きな影響を与えたのが、同学年で隣りの学級を担任していたK教師の存在であった。「自分の教室とまるっきりちがう」子どもや授業の様子から、「力量の差ってものをだんだん見せつけられ」たA教師は、「子どもに、これほど被害を与えるようなことはもうできない、僕みたいなのがいちゃとてもダメだと思」い、もう一度勉強し直すために就職後2年して師範学校の専攻科へ戻る決心をするのである。

④(stage 4) : 教師としての力量の確立期

この段階は、専攻科を出て、再び教壇に立った段階である。時代は戦争の足音が次第に大きくなっていく時期に入るが、A教師にとって「教師としての力量」を確立し飛躍させていく幾

つかの経験を得る段階でもある。その一つが初めて持つことになった低学年の指導経験である。職場の先輩教師から「学校の先生は一年生を教えてみなけりゃ、先生とはいえない」と言われ、自ら希望を出して一年の担任を3年間経験することになる。最初の1年目は「しくじりの連続」であったのが、3年目に「一年生の担任になれた」との手応えをつかんだA教師は、低学年指導という経験を経て、初めて「子どもが何をすることがわかって」くるという言葉に象徴されるような、いわば子どもを理解する力を獲得していく。

二つめの飛躍は、附属小学校への転任が契機となっている。それまで山村の学校にいたA教師は、附属小に転任し、そこで個性的な教師たちや彼らの実践に出会うなかで、「教師はかなり高い水準を常にもっていかなければならない、甘んじちゃいけないっていう、そういう眼を開かせてもらった機会」を得ることになる。

⑤(Stage 5) : 教育指導者としての力量の獲得期

この時期は、敗戦から戦後の新教育運動期に重なる段階である。昭和19年、附属校から一般校へ移り、さらに昭和20年の4月、A教師は、長野県の内地留学制度第3期生として、東京大学で1年間学ぶ機会を得る。当時の長野県内地留学制度は、教職を離れて好きなものを勉強することができ、「東洋の『礼』の精神的な構造を歴史的に追ってみたい」という希望を胸に和辻哲郎研究室で主として道元の研究に精進する。そこで「教生になった時、初めてほんとうに無力を感じて勉強を始めようと、本を買い始めて、卒業の時には本をいく箱か赴任地へ送りましたけれども、東大へ行って見て、10数年間の本の買い方の非を悔いました」という体験をすることになる。つまり、本物の学問研究の在り方に接することとなったのである。

その後、昭和24年の第2回IFEL（教育指導者講習）に参加することによって、その講習会の組み立て方（経験カリキュラムそのものの仕方であった）とそこで出会ったアメリカの指導主事の専門性の高さに驚かされる。新しいカリキュラムの体験を通しての認識と指導主事の在り方（指導主事というものの存在は、現場の先生に対して極めて高い専門性を持っていないければ意味がない）を知るようになる。このIFELへの参加という経験は、帰郷後、県の指導主事として地域カリキュラム作成を指導していく体験をくぐることによって、A教師に教育に対する次のような一つの変化をもたらすことになる。「教育は地域からの創造だということを、ほんとに心がけてやらなきゃいかな、ということ強く意識するようになって、自分自身もそういう方向に比較的傾斜していった」のである。

⑥(Stage 6) : 管理職期

この段階は、「教育の逆コース期」といわれる時期から歩み始めることとなった、A教師の現場における管理職（小・中学校長）の段階である。昭和29年、山村の小規模小学校の校長として赴任したA教師は、山の学校の実践がほとんどみんな都会の学校の模倣なのに驚き、「村の教育を組み立てていくには、やはりその村の地域の条件にあった形で、いろいろ計画していかなきゃならない」との思いを強くし、都会模倣という裏返しの都会コンプレックスを脱却する運営方針を採っていく。ここに先の「教育は地域からの創造だ」との思いが具体化されることになる。

次に、生徒1500人弱、教師50人余りという、大規模中学校の校長となる。ここでは、大規模校の運営と研究組織づくりに苦勞すると同時に、教師たちとの人間関係づくりに心を配ることになる。時期はちょうど勤務評定問題の時期。長野県では、教師自身が自分で書き込む欄も受け、校長が書き込む表は教師と話したことを書くというシステムを採ることとなっていた。

このシステムを活用し、A教師は、部下の教師たちと個別にあって、「膝突き合わせて話す機会」を意識的につくり、それを勤務評定の仕事と考えたのである。しかし、在任期間は結局2年間で終わり、附属中学校に転任していく。ここでの経験は、「生徒数が1500人近くになると、もうダメなんです、学校とはいえない。」「学校の校長は2年で動かしちゃいけませんね。」という思いをA教師に残す結果になっている。

以上、A教師の「教師としてのライフコース」を事例にして、その力量形成過程を説明してきた。これはあくまでも或る一人の教師の事例にすぎないが、しかしそれぞれの段階において、力量形成上一般化されうるような重要な点も幾つかうかがえる。例えば、師範学校期における教育実習の持つ意味、新任期における力量ある先輩教師の実践との出会い、教師としての力量を確立し飛躍させる時期における先輩教師のアドバイスと低学年指導という経験、そして附属学校という力量形成上意味ある学校への転任。さらに今度は指導者としての力量を形成していく上での内地留学や講習会の体験と、実際に指導主事や校長という職務の実践体験。それらは皆、A教師の生涯にわたる力量形成過程において、重要な意味をなしているし、同時にそれらはすべて、それぞれのライフステージの背景にある社会の歴史的な流れと出来事に色濃く影響を受けてもいるのである。

3. まとめにかえて

長野調査以降、筆者〔山崎〕は、新制大学の教員養成系教育学部を卒業し、第二次世界大戦後教育の歴史を舞台として教職活動を遂行してきた教師たち、しかもそれぞれ世代の異なった教師たちを対象として、自己記入式のアンケート調査（以下「静岡調査」と呼ぶことにする）を実施した（その最初の調査結果は、伊藤・山崎編（1984）、翌年の補充調査結果は、山崎（1986）、および5年後の追跡結果は、山崎・小森・河村・紅林（1990））。

それらの調査からは、大正生まれで男性教師のみを調査対象としていた長野調査では鮮明に捕らえることのできなかつた事柄が浮かび上がってきた。その象徴的な事柄としては、前掲の《図2》における「⑬個人および家庭生活における変化」項目の内容として「自分の子どもの出産・育児・子育て経験」が、また「女性教師における生活実態」があった。このことは調査対象者として女性教師が加えられたことによって明瞭になってきた事柄＝契機である。それらは力量形成にとって重要な契機となり、大きな影響要因として存在しており、それらを抜きにして特に女性教師のライフコースと力量形成について語ることはできないほどの重要な意味をもつ事柄であることが再認識された。

この「静岡調査」とほぼ同様な狙いをもって実施されたと思われる幾つかの調査も生み出されてきている。例えば、松平信久ほか（1987、1990）は、立教大学卒業生で教職に在る者を対象として調査を実施し、その回答傾向を「静岡調査」と比較することによって両者の共通性と差異性を捕らえ、私立大学出身者教師の特徴を描こうとしている。また大槻健ほか（1989、1991.）は、アンケート調査とともに、個性と力量を有した実践家4人のライフコースを丹念に聞き取る中から、力量形成についての問題を析出し整理しようとしている。東京都立教育研究所・教師の問題意識研究プロジェクト（1991）の調査においても、質問紙調査と面接調査とを併用して、教師の自己形成史を探ることが解明課題の一つに設定されている。

今後、属性（出身地域や出身大学、年齢や性）や教育実践上の個性の異なる様々な対象者に対する調査や、あるいは同一の対象者に対して継続的に実施する追跡調査を、それぞれ積み重

ね、相互の結果を突き合わせながら検討することが必要であろう。その地道な作業によって、教師としてのライフコースの中における力量形成上の諸問題における共通性と差異性とを、性急な「理論化」を戒めながら、リアリティを削ぎ落とすことなく、提示していくことが必要であろう。

《参考資料文献（五十音順）》

- ・青井和夫編(1988)『高学歴女性のライフコース——津田塾大学出身者の世代間比較』 勁草書房
- ・石黒一三(1979)「新任教師の不適応——事例研究——」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）第26巻』
- ・———(1982)「新任教師の不適応の分析的研究」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）第29巻』
- ・伊藤敬・山崎準二編(1984)『教師の力量形成に関する調査研究——静岡大学教育学部卒業生を対象としたアンケート調査報告——』
- ・———(1986、1987)「教職の予期的社会化に関する調査研究（Ⅰ）（Ⅱ）」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）第37号、第38号』
- ・———(1989)「教員の職業的社会的条件に関する調査研究」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）第40号』
- ・伊藤功一(1990)『教師が変わる 授業が変わる 校内研修』国土社
- ・稲垣忠彦編(1988)『岩波講座 教育の方法 別巻 教育の発見 16の記録 および解説』
- ・稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編(1988)『教師のライフコース——昭和史を教師として生きて——』東京大学出版会
- ・エルダー,G.H., 本田時雄ほか訳(1974,1986)『大恐慌の子どもたち——社会変動と人間発達——』明石書店
- ・大槻健ほか(1989)「現職教師の力量形成と研修に関する一調査研究」『早稲田教育評論第3巻第1号』
- ・———(1991)「教師の力量形成に関する研究——優れた4人の教師に対する聞き取り調査を通して——」『早稲田教育評論 第5巻第1号』
- ・小島弘道編(1987)『日本の若い教師(全3巻)』エイデル研究所
- ・岸本幸次郎・久高喜行編(1986)『教師の力量形成』ぎょうせい
- ・クローセン,J.A., 佐藤慶幸ほか訳(1986,1987)『ライフコースの社会学』早稲田大学出版部
- ・国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編(1980)『教師教育の現状と改革』ぎょうせい
- ・斎藤喜博編(1972)『教師が教師となる時』国土社
- ・佐藤克夫(1979)「教師の職業的発達——宮教大卒業生への面接調査」『宮城教育大学紀要第14巻』
- ・高木展郎(1990)「国語科授業研究を通しての国語科教育観の形成過程」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）第27号』
- ・中鉢正美(1986)『生活史』日本放送出版協会
- ・東京都立教育研究所教師問題意識研究プロジェクト(1991)『教育活動における教師の問題意

識に関する研究』(同研究所紀要 第35号)

- トーマス,W.I.,ズナニエッキ,F.,桜井厚訳(1958,1983)『生活史の社会学(抄訳)——ヨーロッパとアメリカにおけるポーランド農民——』御茶ノ水書房
 - 中野卓(1977)『口述の生活史——或る女の愛と呪いの日本近代——』御茶の水書房
 - 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編(1983)『教師教育の課題』明治図書
 - 日本教育社会学会編(1990)『教育社会学研究第46集(特集)ライフコースと教育』
 - ハイメ・カスタニエダ、長島正(1989)『ライフサイクルと人間の意識』金子書房
 - 藤本武(1978)『日本人のライフサイクル——労働者・農民の職業・生活歴——』労働科学研究所出版部
 - 二杉孝司(1985)「小学校歴史教育実践史 教師の歩みと授業の変革——(その1)山本典人の場合」『教育』11月号
 - プラス,D.W.,井上俊ほか訳(1980,1985)『日本人の生き方——現代における成熟のドラマ』岩波書店
 - プラマー,K.,原田勝弘ほか監訳(1983,1991)『生活記録の社会学 方法としての生活史研究案内』光生館
 - 牧昌見編著(1982)『教員研修の総合的研究』ぎょうせい
 - 松平信久ほか(1987)「教師教育における私立大学の特色と役割」『立教大学教育学科研究年報 第31号』
 - —————(1990)「同上(II)」日本教育学会第49回大会発表資料
 - 三沢謙一ほか(1989)『現代人のライフコース』ミネルヴァ書房
 - 森岡清美編(1977)『現代家族のライフサイクル』培風館
 - 森岡清美・青井和夫編(1985)『ライフコースと世代——現代家族論再考——』垣内書店
 - 森岡清美・青井和夫編(1987)『現代日本人のライフコース』日本学術振興会
 - Kiyomi Morioka(Edited)(1985), Family and Life Course of Middle-Aged Men.
 - 山崎準二(1986)『教師の力量形成に関する調査研究——30才代40才代前半の教師を対象とした補充アンケート調査結果——』内部資料
 - 山崎準二・小森麻知子・紅林伸幸・河村和利(1990)「教師の力量形成に関する調査研究——静岡大学教育学部の8つの卒業コーホートを同一対象とした1984年調査及び1989年追跡調査の結果の比較分析報告——」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)第41号』
 - 吉本二郎ほか監修(1989)『講座 教師の力量形成(全7巻)』ぎょうせい
 - 『教師の自己形成シリーズ 全6巻』(1982)、明治図書
 - 「私のターニング・ポイント」(1988.4.~)『教室の窓』、東京書籍
 - 『名人への道シリーズ』(1989~)日本書籍
- [付記]
- 本研究報告(人文・社会科学篇)第41号に投稿した筆者[山崎]らの論文「教師の力量形成に関する調査研究」の末尾において参照をお願いした論稿は、掲載予定の図書自体が都合により刊行されなくなりました。ここにお詫びし、削除をお願いいたします。