

教師のライフコースと成長

山崎 準 二
(静岡大学教育学部)

1. はじめに----「ライフコース」と「成長」とは

「人生の軌跡」とも訳されるべき「ライフコース (life-course)」は、未だ多義的な概念であるが、ライフコース研究の先駆者であるエルダー (Elder, G. H.) の定義に従うならば、「年齢によって区分された生涯期間 (life span) を通じてのいくつかの軌跡 (pathways)、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) 及び順序 (order) に見られる社会的なパターン」であるといわれる (注1)。そしてこれを「時間」という視点で見ると、その中には「個人時間 (加齢・成熟)」と「社会時間 (家族や職業などの周期)」と「歴史時間 (時代)」という3つの時間が束ねられている。「教師のライフコース」も、こうした3つの「時間」の束の中で遂行されており、その3つの時間が交じりあう結節点において教師としての変化の節目＝「転機 (turning point)」が生み出されるのである。したがって「教師のライフコース」は、教職に就く以前の段階も含めた生涯にわたって、かつ個人のライフコース上における全ての時間 (教師としての職業時間だけでなく) が交じりあう様相を視野に入れることを前提的に内に含んでいる。

ここで使っている「成長 (growth)」という用語もまた曖昧な概念であるが、「生涯発達心理学を今日の隆盛に導いた立役者のひとり」といわれるバルテス (Bltes, P. B.) においては、「生涯にわたる過程」としての「発達」には「連続と非連続」「向上と低下」「獲得と喪失」という2つの相反するものが織り成しあって存在すること、そしてそれは「個人の生活条件や経験」「歴史的文化的な条件」「発達の要因」などに規定されながら、一人ひとり極めて多様な展開を示していくこと、それゆえにその研究はもはや従来の心理学という一つの学問枠のみで解明されるものではなく、極めて学際的な研究対象としてあること、という主張が端的に表明されている (注2)。ここで使用している「成長」概念も、そのバルテスの「発達」概念と等しい意味内容を持たせている。

2. 「水平的 (horizontal) ないしはオールタナティブなプロフェッショナル・キャリア・パターン」(注3) としての「教師としての成長」

教師の職業的社会化研究、とりわけその予期的社会化研究は、1970年代から80年代初頭に興隆した。それは小・中学校教師の需要増大期とそれに伴う教育学部の規模拡大期を背景として、教師の養成ないし準備教育の在り方の模索とそのための実態把握の必要性に支えられていた。

職能発達研究は、1980年代に興隆した。それは政府・文部省による数々の現職研修施策と各都道府県における生涯研修体系化への動向を時代的背景としている。具体的な力量内容の発達パターンを確定し、将来的な見通しを立て、最終的には生涯研修体系づくりを効果的で意義あるものにしていこうという問題意識に支えられていた。

そして、職業的社会化研究においては一定の「役割系列モデル」が、職能発達研究では「発達段階モデル」が、それぞれ志向されてきた。しかしそれらは、役割取得の失敗や放棄、発達の未実

現や下降など内にも含みながらも、概ね系列に従って、段階に即して進んでいくことが順調で成功だと考えられていた。いわば望ましい目標としての「垂直的 (vertical) キャリア・モデル」が暗黙のうちに前提とされていたのではないか。

確かに教師のライフコース研究においても、同一コーホート内構成員に共通な、あるいは各コーホート間の枠を越えて全ての構成員に共通な、一定のパターンのようなものは認められる。例えば、教職に就く以前の段階における被教育体験 (とりわけ教師) の影響とその実践の継承、教職に就いて以降の段階における課題意識の展開様式 (新任期の無我夢中で子どもと格闘する時期から授業・教材研究に力を入れ始める時期へ、そして自分の学級から学年・学校全体の問題へと視野を拡げていく時期へ) 等々。

しかし、そのような一定のパターンとして括れない個別事例毎の固有な「教師の変容」もまた認められ、「垂直的発達モデル」を突き崩している。一つだけ事例を紹介する。

1960年生まれのK教師 (小学校教師、男性) は、共通一次試験による最初の入学生である (1979年4月) が、中学校時代にテレビドラマの「金八先生」や「熱中時代」を見て教職に接近してきた世代である。卒業時 (1983年3月)、いわゆる中学校を中心に学校の“荒れ”が激しくなっていたため、小学校教師を選択する。新任期はちょうど所属校での授業研修を中心に新採研修が強化されていた。毎週末の週案提出、校長や教頭による授業参観と「介入授業」もどきの途中交代指導は、「やっぱりK先生、まだ一人前じゃないんだ」という子どもの声を生み、辛かった。K教師の「歴史時間」である。

新任期の実践は、K教師が自ら言うように、さながら「自分が教師になったらやってみよう」と思いながら見ていたテレビドラマの一シーンの再現のようであった。そんな時、先輩教師から「おまえのクラスは授業以前の問題だなあ」と言われた。しかし、そのことの意味が自分なりにもわかり始めるのは附属校へ転任した後のことであった。

新任期における子どもたちとの「学級王国」的実践を積み重ねていくうちに、次第に「本質的な勉強をしなければ」との思いが強くなっていく。思いがけない附属校への転任がそれを可能にした。「自分がしたいと思っていることの理論的裏付けが欲しい」と思い、本をメチャクチャ読むようになった。K教師における第1の転機が生れた。

附属校転任3年目あたりから、K教師は「見ごたえのあるような授業」づくりにこだわりすぎている自分を感じ始める。それはある道徳の授業を直接的なきっかけとしている。参観していた教師たちからは厳しい批判も受けたが、K教師自身にとってはなによりも子どもたちと自分が、そして子どもたち同士が相互に理解しあえたような手ごたえを感じた。K教師の中に、「いい授業というのは、子どものいい姿に出会えたこと」「自分と自分のクラスの子どもたちは充実した時間がもてたという、唯それだけでいいのではないか」という思いが芽生えてきた。K教師の第2の転機が生れたのである。

以上には、新任期のがむしゃらに子どもたちの中に入っていきこうとした教師から、見ごたえのある授業の創出にとらわれていた教師を経て、子どもたちとの充実した時間こそを生み出そうとする教師へという、K教師の「水平的ないしはオールタナティブなプロフェッショナル・キャリア・パターン」のプロセスが見られるのである (注4)。

3. 「教育実践研究」「教師教育実践」としての「ライフコース研究」の可能性

教師としての発達モデルを上述のように捉えるならば、それに対応して教師教育のあり方もまた転換されねばならない。従来の「垂直的モデル」に立脚するならば、望ましい発達モデルが先ず描かれ、その発達を促すための教育が与えられ、その発達水準に到達したかどうかは測られる。そしてそれらを描き、与え、測る主体は、発達する教師自身ではない。それに対して「水平的ないしはオールタナティブなモデル」に立脚するならば、変容していく方向を見定め、その変容のための学習を要求し、その変容を果たしたかどうか手ごたえを感じるのは、発達する主体の教師自身であらねばならない。

「教師の職能成長 (professional growth) は、高速道路を車で走るといよりは、熱帯雨林の中で道を見つけて行くようなものに近い。職能達成 (professional fulfillment) へと通ずる個人の進路は、自分たちがそれぞれ発見していかなければならないのである。」ともいわれる。そうであるならば、「自分たちがそれぞれ発見して」いく力の育成こそが求められることになる。「未来の教師を養成する過程において、教師教育者は応急処置のリストが簡単に提供されることのないようにしなければならないのであって、むしろ〔教師として直面する実際の〕ディレンマについて教育実習生の自律的な思考を促すことが必要なのである。」(注5)

このことは、教師教育において、教育学の教育が不要であるなどということを意味しているわけではない。しかし、少なくとも従来のように実践的経験の圧倒的不足のまま、あるいは実践的経験と切り離されたまま、「概論・原理」から「特論・実習」へと進む「与えられる積み上げスタイル」では、個々の学生・教師の発達と自律的思考を促すものとはならず、空回りしていきただけなのではないかということをお話している。

そこで有効な教師教育の「獲得されるオールタナティブなスタイル」の一具体例が「ライフコース研究」、とりわけリサーチャーである「聞き手・研究者」とインフォーマントである「語り手・教師」によって「ライフコース」を生み出していく共同制作 (collaboration、注6) 的な研究作業過程そのものであると提起したい。

従来の「職業的社会化」研究や「職能発達」研究に対して、「ライフコース」研究が固有に持つ価値とは、インフォーマントである「語り手：教師」が一方向的な情報提供者という存在に終始するのではないという点である。すなわち、「語ること」、それは自らの教師としての歩みを自己省察することであるが、決して過去に向けた営みではない。「語られたもの」は、単なる思い出話でも、回顧談でもない。「語る」という行為を通して自己内対話が生み出され、その自己内対話によって自分のこれまでのライフコースを整理し、現在の位置を見定め、同時にこれからの課題と見通しをつけていく未来に向けた営みなのである。今現在の教師としての自らの「位置を見定める」とは、自らの教師としてのアイデンティティの確立であり、「課題と見通しをつけていく」ことは、場合によってはアイデンティティの再定義をしていく作業なのである。上掲したK教師の事例は、2度の転機を経て、「いい授業というのは、子どものいい姿に出会えたこと」「自分と自分のクラスの子どもたちは充実した時間がもてたという、唯それだけでいいのではないか」との思いに至っている。それは、新任期のがむしゃらに子どもたちの中に入っていかうとした教師から、見ごたえのある授業の創出にとらわれていた教師を経て、子どもたちとの充実した時間こそを生み出そうとする教師へという、K教師の「教師としてのアイデンティティの確立と再定義」のプロセスでもある。こうしてインフォーマントとしての教師も、単なる情報提供者に止まらずに、自らを「語り、整理することが、次のステップの自分の選択を有益に」したり、「成長の糧にする」(注7) ことができ、教師としての自らの成長を図っていくことができるのである。

同時に、リサーチャーである「聞き手：研究者」には、2つの可能性がもたらされる。その一つは、新たな教育実践研究への可能性である。従来の教育実践研究が或る教師の実践をその教師のライフコースとは切り離して（あるいはせいぜい職業時間のみと結び付けて）分析し論じがちであったのに対して、「ライフコース」研究では一つ一つの実践をその教師のライフコース上に据え（個人時間、家族時間、歴史時間など全ての時間との関係を視野に入れて）分析し論じるのである。実践者としての教師の加齢や教職歴、あるいは実践が行われた学校状況や時代的背景などの推移に伴って変化（発展や深化、あるいは停滞や転換など）していくライフコース上の各時期における実践は、ライフコース全体の中でみることによって初めて、その実践に込められた実践者の願いや意図、用いられた教育内容・教材や方法・形態の意味などが見えてくるからなのである。

もう一つは、新たな教師教育実践への可能性である。養成教育や現職教育も含めて、従来の教師教育実践が学生・教師の外側から理論・技術を提供することによって発達の引き上げを図ろうとしがちであったのに対して、「ライフコース」研究では「語り手：学生・教師」が内に抱えるさまざまな思いを引き出し、聞き取りながら、その「語られたもの」一つ一つを個人的社会的歴史的な文脈上に位置づけ、意味付与し、解釈することがリサーチャーである「聞き手・研究者」に求められている。そしてそのことを通して、「語り手」自身がそれらの文脈上にいる自分に気づき、発見し、時には癒され、そして次なる方向を見出し、選択していくことを促していくことが出来るからなのである。

4. 大学院は、教師の成長にどのように関わりうるのか

今回のテーマは、主に大学院における現職教育機能をめぐる問題である。上述してきたような「教師のライフコース」研究の基本的考え方からして、その問題に関してはどのような具体的提案を導きださうのか。当日、意見を交わし合いたいと考えている。

【注・参考文献】

- (注1) G. H. Elder, "Family History and The Life Course," in T. K. Hareven ed., *Transitions: The Family and the Life Course in Historical Perspective* (New York, 1978), p.21. / (注2) P. B. Baltes, "Theoretical Propositions of Life-Span Development Psychology: On the Dynamics Between Growth and Decline," *Developmental Psychology*, (1987, Vol. 23, No. 5, pp. 611-626.)
- 鈴木 忠訳「生涯発達心理学を構成する理論的諸観点---成長と衰退のダイナミクスについて」(東洋ほか編集・監訳『生涯発達の心理学 1巻 認知・知能・知恵』、新曜社、1993、所収、173-204ページ) / (注3) D. Thomas, ed., *Teachers' Stories* (Open University Press, 1995) pp.14-15. / (注4) 筆者の教師のライフコース研究の一環として行なった9つのコーホートに属する22事例のインタビュー調査より。 / (注5) M. R. Jalongo, J. P. Isenberg, with G. Gerbracht, *Teachers' Stories: From Personal Narrative to Professional Insight* (Jossey-Bass Publishers · San Francisco, 1995) p.143., p.162. / (注6) L. L. Langness, and G. Frank, *Lives: an anthropological approach to biography* (Chandler & Sharp Publishers, California, 1981)、米山俊直・小林多寿子訳『ライフヒストリー研究入門---伝記への人類学的アプローチ---』(ミネルヴァ書房、1993)、42-82ページを参照。 / (注7) C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo, ed., *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (The Falmer Press, 1993) p.175. p.215. / 以上 (1998.7.20)