

論文

初任期における私立高等学校教師の経験と葛藤の モノグラフ (1)

—第1回インタビュー調査の分析を通して—

高井良 健一・伊藤 安浩*・桂 直美**

A Monograph of Experiences and Strugglings of Beginning Private High School Teachers (1)

—An Analysis of Initial Interview Data—

Abstract

This article explores the experiences and strugglings that two private high school male teachers have confronted in the beginning year of the teaching profession. In particular, it describes the reality and the relationship between their professional lives and personal lives, then how they cope with their heavy work schedules. We used 16 interview schedules which we learned from the narrative inquiry composed by D. Jean Clandinin in order to approach the multiple educational landscapes of beginning teachers. Evidence from this monograph shows that while they live in the extremely heavy work schedules in nowadays Japanese socio-historical contexts, they feel high job satisfactions in their professional lives. It suggests that while the work conditions of the Japanese teachers must be improved as soon as possible, the autonomy of the individual teacher might influence the shaping the positive educational landscape for beginning teachers.

(はじめに)

本研究は、カナダの教育研究者であり、教師教育者でもあるジーン・クランディニン (Clandinin, D. Jean) の一連のナラティブ的探究 (narrative inquiry) に学び、その教師と教育研究者の協働的な研究のデザインに影響を受けた三人の日本の教育研究者が、日本の初任教師を対象として行った一連の事例研究の一部をなすものである。私たちがクランディニンのナラティブ的探究に心を揺さぶられたのは、彼女の探究のなかで教師のアイデンティテ

初任期における私立高等学校教師の経験と葛藤のモノグラフ (1)

イが物語と心象風景によって構成されているという新しい理解が示されたことのみならず、研究者と研究協力者が協働で物語を紡ぎ出すという彼女の研究実践が、困難な時代を生きる教師たちを支える (sustain) ものであることを確信したからである。

すでに私たちの研究グループの研究成果として、伊藤・桂・高井良 (2017)、桂・高井良・伊藤 (2018)、伊藤・桂・高井良 (2018) という三本の論文が公表されている。これらの論文では、公立の小学校、中学校の初任教師の語りを通して、彼・彼女らの経験に沿った現代の教師の専門的成長の多面的な過程が探究されている。これに対して、本論文では、私立の高等学校の初任教師の語りを研究対象として扱っている。これらの研究は、すべて2名から3名の初任教師を対象とした事例研究であり、現代日本の初任教師の経験を代表しているとはいえない。しかしながら、これらの研究において語られている初任教師たちの物語と心象風景は、この困難な時代に立ち向かっている初任教師たちによって生きられている生活世界の一側面を確実に照射しているといえる。

物語は、語り手と聴き手によって紡ぎ出されるものである。そして、最終的には、読み手である読者によって、物語の広がりや深まりは決定される。初任教師の語りのなかに映し出されている彼・彼女らの経験と葛藤が読者に共有されることによって、本来ならば国と社会が負うべき公教育の責任を少ない資源と支援のなかで孤軍奮闘している教師たちに負わせている日本の教育の現実が広く認知されるとともに、子どもたちと社会の未来を双肩に担っている教師たちを支える (sustain) 機運が私たちの社会に高まること、これが私たちの研究グループが共有する願いである。

I 研究の目的と方法

(一) 研究の目的

本研究は、初任期における私立高等学校教師の経験と葛藤の諸様相を、現在初任期を生きている2名の教師の語りを分析することを通して、叙述、考察することを目的としている。

初任期の教師の生活世界を明らかにすることは、持続可能な公教育システムを維持する上で不可欠な課題である。「大量の教員の退職と新採用教員の配置の結果、多くの教育現場における初任期の教員の割合が増加するとともに、学校現場での教員の力量形成のあり方が喫緊の課題となってきた」(伊藤・桂・高井良, 2017) というように、2010年代以降、教育現場には若手の教師が増加している。この若手の教師たちの成長をどのように支え、導くかが、今後40年近くの日本の教育の質を左右するといっても過言ではない。

現在、教師の年齢構成の不均衡が、学校の教育機能に深刻な影響を及ぼしている。30代、40代の中堅教師が極端に少なく、20代と50代が大多数を占める学校では、中堅教師に過重な負担がかかり、初任教師も比較的年齢に近い中堅教師からインフォーマルなサポートを十

分に受けられないという問題が生じている。これに加えて、小学校への「英語教育の導入」「プログラミング教育の導入」、高等学校への「アクティブ・ラーニングの導入」に象徴されるような、人的、経済的資源の十分な投入を伴わない「教育改革」によって、教育現場は疲弊し、教師たちは多忙化を極めている。

このような時代状況の下、初任教师たちは一年目から実現困難な高いハードルを課せられ、これをクリアするための十分なサポートも受けられないまま、子どもたちの学びと成長を支えるという難しい課題に向き合っている。初任教师たちの経験の厳しさは、私たちの研究グループがすでに行った三つの事例研究においても指摘されている。とりわけ、専門家として十分に守られることなく保護者からの批判に直に晒されている都市部の初任期の小学校教師の経験の厳しさには、現在の公教育システムの脆弱さが映し出されているといえよう(桂・高井良・伊藤, 2018)。

さて、私たちのこれまでの三つの事例研究が明らかにしたのは、公立の小学校、中学校の初任教师たちの経験と発達であった。これに対して、本研究では、私立の高等学校の初任教师たちの経験と葛藤に迫る。それはなぜか。

私たちの研究グループがクランディニンの研究に共鳴したことのひとつとして、クランディニンの研究のなかにある弱者、マイノリティに対する温かいまなざしがある。クランディニンの研究には、移民の子どもの経験世界、人種的なマイノリティの教師の経験世界がしばしば登場する。このバックグラウンドにあるものは、教育はすべての子どもたちとすべての人々に開かれているという思想である。これは教育の公共性を表現する思想である。クランディニンは、子どもや教師のミクロな生活世界をナラティブによって具体的に叙述することを通して、教育の公共性の内実を問い続けてきた。筆者はこれを受けて、日本の文脈においては、私立高等学校の教師の日々の教育実践もまた、教育の公共性の観点から、検証されるべきであると考えた。

日本では、義務教育段階の小学校、中学校において、公立学校がすべての子どもたちの学びを保障するという教育の公共性を担っているのに対して、高等学校では、公立学校のみによってすべての子どもたちの学びを保障できるようには教育システムが設計されていない。そもそも公立高等学校の入学定員は、高校進学志望者数にはるかに満たない。しかも、そこには入学試験があり、公立学校進学を志望しても不合格になる子どもたちが必ず生まれる仕組みになっている。そして、多くの都道府県において、決して地域における威信が高いとはいえない私立高等学校が、より威信の高い私立学校、公立学校が受け入れなかった子どもたちを引き受けてきた。

戦後教育改革を出発点とする日本の新制高等学校は、その普及の過程において、各都道府県によって異なるかたちで発展してきた。教育社会学者の香川めい、児玉英靖、相澤真一の研究グループが明らかにしたように、高等学校へのほぼ全入が実現する過程において、公立

学校のみならず、私立学校が担った役割は大きかった（『高卒当然社会』の戦後史』新曜社、2014）。同書では、各都道府県の高等学校の広がりや、「中庸型」「公立拡張型」「私立拡張型」「大都市型」の四つに分類しているが、いずれのケースにおいても、私立学校は、高等学校がすべての子どもたちに開かれた場所になるための鍵を握っていた。

東京、大阪に代表される「大都市型」においては、私立学校は宗教や教育理念をバックグラウンドとしているもの、芸術やスポーツに重点的に取り組むものなど、多種多様だが、「中庸型」の地域においては、私立学校は、おおむね、大学附属校や大学進学予備校が設置者となるような「進学校」と呼ばれる私立学校と、学力の序列としておおむね公立学校の下に位置づけられる私立学校に大別される。そして、後者こそが、高度経済成長以降の日本の後期中等教育において、すべての子どもたちの学びを保障するという教育の公共性の課題を実質的に担う役割を突きつけられてきたのである。

しかしながら、現実には、これらの私立学校で教育の公共性の課題が十分に自覚されていたとはいえない。多くの場合、子どもたちも、教師たちも、公立学校に及ばない学習環境、労働環境の下で、学校生活を送ってきた。そして、教育研究者のまなざしも、これらの私立学校にはあまり向けられてこなかった。これまで日本社会では、高等学校以降の段階において、教育の公共性を保障する議論が生まれにくく、家庭や生徒自身の責任として語られることが多かった。これは学習に困難を覚える子どもたちの教育を引き受けることを、公教育がその責任として十分に担ってこなかったことと深く関わっているだろう。

第二次産業から第三次産業への移行、そして情報、サービス産業の高度化という産業構造の転換に伴い、知識基盤の職業が増えて、十代の子どもたちが早期に安定的な労働に就くことがより困難になっている現在、国際的に、十代の子どもたちに対する教育のあり方が問われている。私たちの社会でも、前期中等教育を終えたすべての子どもたちの学びを保障し、その後の社会参加を支援するという課題が、改めて浮上している。

本研究の研究協力者である初任期の二人の教師は、ともに後者の分類に入る私立高等学校に勤めている。二人の教師は、異なる学校に勤務しているが、二つの学校は同じ県内に位置している。この県は、『高卒当然社会』の戦後史』では「中庸型」に分類されている県であり、日本の社会の平均的な様相を備えている地域である。これからこの二人の初任期の教師の物語と彼らが生きている教育の風景を通して、現代日本の私立高等学校教師の経験と葛藤の一側面を叙述する。

(二) 研究の方法

私たちの研究グループでは、克蘭ディニンらが2012年のアメリカ教育学会（AERA）における研究発表 “In the midst of becoming teachers: Storying second and third-year teacher identities” で用いた16項目にわたるインタビュースケジュールをベースとしつつ、

日本の教師たちが生きている生活世界の文脈を考慮して、共通するインタビュー項目を作成した。クランディニンらが編み出したインタビュースケジュールは、共同研究者の問いを統一することのみならず、教師たちの生活世界を初任教师という物語に限定するのではなく、時間的にも空間的にもより広がりのある領域において語られることを可能にするものであった。私たちの研究グループでは、2015年に二つの試行インタビューを行うことによって、初任期の教師たちが教師であることと自分自身であることをともに生きることができる語りを引き出すというクランディニンの意図をより深く知ることができた。つまり、このインタビュースケジュールは、研究協力者が「自然にライフストーリーを語りつつ、自己のアイデンティティを省察」(伊藤・桂・高井良, 2017)できるように準備されたものであった。試行インタビューを経て、修正された私たちの研究グループのインタビュー項目は、以下の内容であった。

1. いま教えている学校、学年・学級、教科等について教えてください。
2. 昨年と同じ学校で教えていますか？ 基本的に同じ仕事内容ですか？
3. いまどこに住んでいますか？ 自分のふるさとですか？
4. 現在の典型的な一日について聞かせてください。学校も学校外も含めて。典型的な一週間についても聞かせてください。
5. いまの生活は自分が思っていた通りでしたか？ 勤めてみて戸惑ったことはありますか？ 学校では？ 家庭ではどうですか？
6. 教師になろうと思ったきっかけは？ いったいどういう理由で教師になろうと思いましたか？
7. 初めて教職に就いたとき、どのような教師になろうと思いましたか？
8. 授業やサークル、ボランティアなど大学4年間の経験からは、教師としてのあり方という点で何か影響を受けたと思いますか？
9. 教育実習からは、教師としてのあり方という点で何か影響を受けたと思いますか？
10. 最初の1年目の経験からは、教師としてのあり方という点で何か影響を受けたと思いますか？ それは、どんなふうに？ 何か特別な出来事がありましたか？
11. 自分はいまの学校の組織の一員となっていると感じられますか？ どんなときにそう感じますか？
12. いまの学校では自分が尊重されていると感じられますか？ どうしてそう思いますか？
13. 自分の支えとなる人とのつながりには、どのようなものがありますか？ 学校ではどうですか？ 学校外ではどうですか？
14. 初任者研修のとき担当の先生はいましたか？ 初任者研修の内容はどのようなもの

でしたか？ 初任者研修からは、教師としてのあり方という点で何か影響を受けたと思いますか？

15. 5年後、10年後に教職を続けていると思いますか？ 差し支えなければ、どうしてそう思っているのか聞かせてもらえませんか？ そうでないとしたら、何をしていると思いますか？

16. 5年後、10年後にどんな教師になりたいですか？

インタビューは、以上の各項目を、一問一答で尋ねるのではなく、一人ひとり独自の個性をもつユニークな個人が教師になる過程を、時間的な展開に沿って語ってもらうためのデザインとして用いることを意識して、インタビューの過程で編み直ししながら、対話的、即興的に行っている。その結果、インタビューの時間は、個性的な各人のライフストーリーを共有しつつ、発展させる時間となった。今回、筆者が行ったインタビューでは、グループインタビューの形式を用いて、二人の初任教师に交互に経験を語ってもらった。お互いの語りと経験から自らの経験を省察する機会を得ることができると考えたためである。このようなグループインタビュー、すなわちカンファレンスの形式を用いることで、聴き手である筆者のみが語り手の語りを解釈するという関係性を相対化することができた。そして、一人の話がもう一人の話を引き出すというような効果が得られた。その一方で、一対一でないと語ることができないような個人的で極めて深刻な話は、語られなかった。

(三) 研究の対象

本研究では、2016年3月に東京都にある私立のA大学を卒業後、2016年4月からB県の私立高校に勤めている二人の初任教师を研究対象として、2017年3月25日にグループインタビューを行った。インタビュー時間は、約80分であった。二人の初任教师は、ともに男性であり、大学の同級生で、同じゼミに所属していたこともあり、お互いに面識があった。二人は、ともにいわゆる進学校の範疇には入らない私立高校に勤めているが、この二校の間には、大きな違いがある。一方の男性教諭Cが勤めるのは、自らの母校でもあるE高校である。こちらは入学偏差値が40台半ばの高校であり、実学教育をモットーとして、高い資格取得率を誇り、卒業後の進路は、大学進学、専門学校、就職にバランスよく分かれている。もう一方の男性教諭Dが勤めるのは、入学偏差値が40前後のF高校である。卒業後の進路を見ると、就職が多数を占めている。その一方で、入学偏差値からは不釣り合いに思える難関大学も散見される。ここから学校の生き残りをかけて少数を対象とした集中的な受験指導が行われていることがうかがえる。この二つの学校の違いは、C教諭とD教諭の生活世界と意識にも大きな影響を与えていることが推察される。

以下、事例研究では、C教諭とD教諭の教職一年目の意識と生活について、語りの内容

と語りの形式に注目して、明らかにしていきたい。

II 事例研究

まずは、語りに沿って二人の初任教師の典型的な一日の生活を再構成した上で、二人の教師自身による一年目の仕事と生活の振り返りを見ていきたい。

(一) 教職一年目のC教諭の仕事と生活

C教諭は、実家にて両親とともに生活し、車で毎日高校に通勤している。学校では、高1のクラスの副担任を務め、高1の商業を12時間(2クラス×6時間)、高3の課題研究を4時間の計16時間を担当している。商業では簿記、原価計算、ビジネス基礎、課題研究では補習として簿記を教えている。典型的な一日のスケジュールは以下の通りである。

6:30	起床
7:25	出発
7:30	学校到着／勤務開始／授業準備
7:50	朝学習
15:30	授業終了(一日平均3コマ／空きコマで教材研究)
16:30	部活動(サッカー部顧問(4名の顧問による分業制)／本人は経験者)
19:00	部活動終了
20:00	生徒下校／教材研究・授業準備
21:00-21:30	勤務終了(検定シーズンは22:00まで補講／22:30に学校退出)
22:00-23:00	帰宅
0:00-0:30	就寝

C教諭の一日をストーリーとして綴ってみよう。6時半に起床し、身支度を終えたあと、母親の手作りの朝食を食べて、7時25分に車で自宅を出発する。地方都市在住、しかも職住至近のため、わずか5分で勤務校に到着し、職員室で一日の仕事の準備に入る。

その頃、生徒たちも登校し始め、7時50分から朝学習の時間となる。C教諭も教室に向かい、まだエンジンのかからない生徒たちに声をかけながら、簿記の授業を始める。朝学習が終わると、生徒たちは1時限から6時限まで授業がある。この間、C教諭が担当するのは毎日ほぼ3コマの授業である。半分が空きコマであり、そこは教材研究の時間に当てることができる。一例では、1時限目に1年B組で簿記を教えたあとは、2時限目に教材研究を行う。そこで授業デザインを修正して、3時限目に1年C組で同じ内容の簿記を教える。4時

初任期における私立高等学校教師の経験と葛藤のモノグラフ (1)

限目には、午後の授業の準備をして、お昼休みに入る。午後は、5時限目に3年の課題研究を担当し、個々の生徒の課題に応じた簿記の補習授業を行う。最後の6時限目には、本日の授業の整理と明日の授業の準備を行い、仕事は一段落を迎える。

ここから第二弾の仕事が始まる。スポーツウェアに着替えて、生徒たちとともにバスで外部グラウンドに移動するのだ。16時30分からサッカー部の活動が始まり、C教諭は部員に指導を行う。部活動の時間は毎日の放課後2時間半である。顧問は4名いるが、そのうちC教諭を含む2名と外部コーチ1名が実際にグラウンドで指導をしている。3名で60~70人の部員を指導している。

19時に部活動が終わると、再び外部グラウンドから学校に移動し、学校到着が19時20分頃となる。そこから最後の仕事が始まる。20時まで生徒たちが下校するのを見守ったのち、職員室で1時間から1時間半、机に向かって授業の準備や事務仕事を行う。学校を出るのは21時から21時半である。

以上は通常シーズンだが、資格試験前の検定シーズンになると、部活動終了後、さらに生徒たちの補講を担当する仕事に加わる。資格取得率の高さが学校の看板であるから、この仕事はどうしても外せないのだ。つまり、検定シーズンには学校を出るのが22時から22時半になる。C教諭は自宅には仕事を持ち帰らないようにしている。自宅に帰ると、すぐに夕食を食べて、お風呂に入り、少しリラックスをして、次の日に備えて布団に入る。授業期間中、この毎日が繰り返される。

C教諭の一日をまとめると、次のようになる。労働時間は、一日に13時間半から15時間であり、平均14時間としても週五日の労働時間は70時間に達する。つまり、一日6時間超の残業である。一ヶ月の出勤日を20日としても月に120時間の残業となり、過労死ライン(月に80時間の残業)を軽々と超えてしまっている。しかも、これは平日のみの話であり、週末の労働時間を含めると、さらに数字は膨れ上がる。

C教諭は、週末も、部活動の指導あるいは練習試合等のために、土日ともに出勤している。両日ともに午前か午後のどちらか半日の出勤とはいえ、二日合わせると少なくとも8時間となる。これを一ヶ月の労働時間に加えると152時間に達し、過労死ラインの80時間の二倍に迫る残業時間になる。

(二) C教諭の一年間の仕事と生活の振り返り

C教諭自身は、ほとんど仕事一色に塗りつぶされたその日常生活について、どのように捉えているのだろうか。語りから辿ってみたい。まずは7時半から15時半までの学校での勤務についての語りである。

「あ、もう教材研究という時間があるので。特に1年目は仕事もそんなに任されないの

で、えー、教材研究する時間がたっぷりありました。(中略) だいたい次の日の準備もここで終わらせる感じですね。」(p.7)

勤務時間の物理的な長さ以上に、担当する授業の間に教材研究をする時間が保障されていることがC教諭の仕事を支えていることがうかがえる。これは授業の質の保障にもつながっている。商業科目では、検定試験によって生徒たちの学びの成果が可視化されるため、少なくとも生徒たちが検定試験の問題を解けるようになる授業の質を保たなくてはならない。そのためには、学校側としても、まだ慣れない新任教師に過密な授業を担当させることにより、授業の質が低下することは避けなくてはならない。

「教材研究する時間がたっぷりありました」と振り返るように、勤務時間内に授業準備の時間が保障されていることは、C教諭の一年目の仕事と生活を支えになっていたと考えられる。次に16時半からの19時までの部活動の指導についての語りを見ていきたい。

「別に何も苦ではなく、むしろ楽しくやっているぐらいなんです」(p.7)

C教諭自身、E高校のサッカー部の出身であり、部活動の練習の内容も方法も熟知している。大学時代も体育会のサッカー部に所属し、競技の技量も高い。そのため、競技の指導を行うための土台がすでにあった。また、E高校では、複数の顧問、コーチによる指導体制が整っており、「(生徒たちを)丁寧に見れている感じです」(p.7)という安心感がある。では、土日の部活動の練習についてはどうだろうか。

「時間割と日程表のグラウンドの確保も全て僕が行っているので、まあ自分で結構コントロールできて、顧問の先生と外部コーチの人と相談してできているので、そんなに不自由はなく、まあいい感じでできています。」(p.7)

C教諭の語りは、勤務時間から想起される疲弊する初任教师というイメージとは違い、教職生活を自らの人生のストーリーとして生きている語りになっている。授業づくりのために不可欠な教材研究の時間が保障されていることと、簿記やサッカーの指導といった専門性が明確な領域において、十分な自律性を与えられていることが、C教諭が教職生活を自らの人生のストーリーとして生きることを可能にしているように思われる。

ここで一つ断っておきたいが、筆者は、労働基準法から大きく逸脱している教師の労働時間の長さを肯定しているわけではない。教師たちの労働時間の長さは、見過ごされるべきものではなく、できる限り早急に是正されるべきであると考えている。しかしながら、教師の職業的な充実感は、労働時間の量のみならず、労働の質と深くかかわっている。

つまり、同じ労働時間の長さであっても、そこでの教師の経験世界は一樣ではないのだから、ある状況のなかでは、教師がその仕事において強いストレスを感じ、また、ある状況のなかでは、ストレスを感じる以上にモチベーションが高まることを、教師の経験に即して明らかにしておくことは、必要な研究の課題であると考えて、この研究を行っている。

さて、C教諭の語りのなかから「だいたい次の日の準備もここで終わらせる感じ」「自分で結構コントロールできて」「相談してできて」の三つの語りに注目したい。これらの語りで表現されているのは、職業生活における「安心感」「自律感」「協働感」である。これらの対極にある「不安感」「他律感」「孤立感」という三つの感覚と比較すると、C教諭のモチベーションを支えている関係性が明確になる。仕事がかちんとできていて、自分自身のイニシアチブが尊重されていて、同僚との信頼関係を築けているという感覚をもてるならば、ストレスに対する高いレジリエンスを保つことができる。これらを土台として、教師の生活の質 (quality of life) の保障が議論されなくてはならない。

続いて、D教諭の典型的な一日の生活を再構成し、その仕事と生活についてのD教諭の振り返りを見ていきたい。

(三) 教職一年目のD教諭の仕事と生活

教職に就いて以来、D教諭は、C教諭と同じように、実家で両親とともに暮らしており、車で毎日高校に通勤している。この一年、高3のクラス副担任を務めながら、高1と高2の世界史Aと現代社会を担当した。典型的な一日のスケジュールは以下の通りである。

6:00	起床
7:00	出発
7:20	学校到着／勤務開始／授業準備
8:15	HR／掃除
8:40	授業
16:15	授業／HR終了
17:00	部活動指導 (副顧問) 月曜のみ
17:00-21:00	進学補習
21:00-22:00	部活動指導終了／勤務終了 (顧問教員は 23:00 まで)
22:30	帰宅 夕食
23:30	自宅勤務／授業準備
2:00-2:30	自宅勤務終了／就寝

D教諭の一日をストーリーで辿ってみよう。朝6時に起きて身支度をして、母の手作りの朝食を食べたあと、7時に車で自宅を出発する。こちらでも地方都市在住で自宅が職場から

さほど離れていないため、学校には7時20分に到着する。授業の準備をして、8時15分から朝のホームルームや掃除を行い、8時40分から授業を行う。生徒たちはここから授業が7時限目までである。そのうち、D教諭は、3コマあるいは4コマを担当している。赴任当初は空き時間に授業の準備をすることができなかったが、6月頃からは要領がわかって空き時間に授業の準備を行うようになった。16時15分にホームルームが終わる。ここで一段落つくが、C教諭と同じように、仕事はまだ終わらない。

第二弾の仕事は、17時からの部活動の指導である。D教諭は担当競技についての経験はなく、指導といっても、できることは時間を計るためのストップウォッチの操作や時間を知らせるための笛を吹くことぐらいである。それでも、副顧問として毎日4時間から5時間、部活動に立ち会ってきた。22時に部活動の指導が終わると学校を出て、22時半に自宅に帰り着く。それから遅い夕食をとり、23時半から自宅で授業の準備を行う。授業の準備が終わるのは、午前2時から2時半になり、ようやく長い一日が終わる。

D教諭の一年目の仕事と生活は、睡眠時間が4時間に満たないような、過酷なものであった。そして、労働時間の量の多さの割には、語られたストーリーは短かった。インタビューでは「ただ最初の4月5月辺りまでだったので、はい。6月からはだんだんと慣れてきて、そうですね、6月からは」(p.5)と語られており、この激務は、授業の準備を白紙の状態から行うことが求められる4月、5月限定のものだったようだ。しかしながら、長時間の部活動の指導は1年間続いており、6月以降も睡眠時間は5時間に満たないような状態であったことが語られている。

部活動の休みは月曜日のみで、火曜日から日曜日まで週6日行われる。D教諭は、進学クラスの補習も担当しているため、月曜日と金曜日は、17時から21時まで補習授業を行っている。つまり、平日、週末を問わず、週7日間、毎日学校に来ているのである。さらに、土曜日は、隔週で通常授業がある。文字通りの意味で、年中無休の生活であった。

D教諭の学校での労働時間は、平日が一日14時間40分。これだけで週の労働時間は73時間20分に達する。これに自宅での授業準備の時間を加えると、平日だけで一日の労働時間は17時間、一週間の労働時間は85時間を超える。6月以降の少し落ち着いた時点でも一日16時間、一週間80時間を超えている。週末を加えるとさらに過酷である。土曜日は、授業のある週は平日と同じ労働時間、授業のない週も部活動の指導が5時間から6時間ある。日曜日と同じく部活動の指導があり、一週間の労働時間は100時間にも達する。

D教諭の生活の話聞いたC教諭は、「今の話を聞くと僕はホワイトだなというふうに思いました」(p.6)と印象を述べている。日本の教師の多忙化の話は、さまざまな調査や報道でも明らかになっているが、今後の学校の安定的な存続が必ずしも保障されていない私立高校に勤務しているD教諭の長時間労働の実態は、想像を絶するものであった。そのなかにあつて、労働条件を比較する対象をもたない初任のD教諭は、一言の不平を言うことも

初任期における私立高等学校教師の経験と葛藤のモノグラフ (1)

なく、「子どもたちのため」に献身的に働いているのである。

(四) D 教諭の一年間の仕事と生活の振り返り

教職一年目の D 教諭は、極限にも近い自らの長時間労働について、どのように捉えているのだろうか。D 教諭の語りから辿ってみたい。まずは 7 時 20 分から 16 時 15 分までの学校勤務についての語りである。

「僕の学校なんですけども、5 時間とか 6 時間授業が多い学校が多いと思うんですけど、僕のところは 7 時間授業がありまして。なので、ほかの学校に比べて 1 時間ぐらい遅いのかなということはありません。」(p.2)

D 教諭が通常の学校勤務について何らかの評価を行った語りは、これだけであった。D 教諭は、穏やかで、余程のことがない限り周りの批判はしないタイプである。そのこともあってか、他の人々が敬遠する仕事を引き受けることもしばしばである。未経験の部活動の副顧問を引き受けることになったのも次のような経緯からであった。

「副顧問の先生が、今まで 2 カ月ぐらいしかもったことがないみたいでして。(中略) 僕が新任で入って、大学時代に〔運動部の〕主将をやらせてもらっていたということで、こいつならいけるんじゃないかということですね、まあ、割り当てられました。まあ何とか 1 年間、はい、今のところもっています。」(p.4)

それでも、長時間にわたる未経験の部活動の指導がもたらす負担は、D 教諭の教職生活に響いているようである。17 時から 21 時、22 時にまで及ぶ部活動の指導については、次のように語られている。

「これはもう激務です。(中略) いや、もう明日の授業準備をしたいとか、もう常に思っていますね。あまり見ていて楽しい感覚がないので、」(p.4)

「プライベートの時間は？」という問いに対しては、次のような衝撃的な語りが返ってきた。

「風邪ひいたときぐらいです。(中略) 先日インフルエンザになってしましまして、まあ本当はいけないと思うんですけど 4 日で、土日挟んだんですけど、土日挟んで 4 日で復帰してという形で。ちょうど 3 年生が卒業した後だったので、何ていうんですかね、授業も

ほとんどないよという状況だったので休めましたね。」(p.6)

D教諭は、その責任感の強さゆえに、過酷な働き方を受容している。同僚教師の多くは、18時、19時で部活指導を終えるとのことなので、この働き方がF高校のスタンダードとまではいえない。だが、F高校がD教諭の過酷な働き方を容認しているのも確かである。個々の教諭の責任感の強さに拠り頼み、過酷な働き方を自ら選び取らせ、最小の資源で最大の教育効果を得ようとする学校経営では、教師たちの専門的成長を支えることはできず、深刻な弊害が生まれることが予見される。

D教諭の語りでは、学校に対する批判が直接語られることはなかったものの、C教諭の語りや響き合うなかで、自らの働き方の問題への気づきがわずかに芽生え始めたのは今回のライフストーリー研究の一つの収穫といえた。

(五) C教諭のリアリティ・ショック

次に、二人の教師が、各々の私立高校における教職生活の現実と出会い、それまで抱いていた理想との間にどのようなギャップを感じているのかを、語りから見ていきたい。まずはC教諭の語りである。

C教諭は、現在の生活について、「勤める前に、顧問のほうから、まあ恩師のほうから『本当にきついけど大丈夫か』みたいな感じで言われていたので。それを最初に覚悟していたので、今の生活は自分が思っていたとおりにかと言われたら、そのとおりにかなというふうには思います」(pp.9-10)と語っている。母校で勤務してるC教諭にとって、現在の同僚はかつての顧問や恩師である。彼らを通して、あらかじめ仕事の内容や職業生活について知らされていたことにより、大きなリアリティ・ショックを経験することはなかった。

「全然苦ではなくて。えー、なんか仕事の感覚がないというか。本当にもうあの一、自然と給料が入っているような感じの感覚で、いい仕事に就いたなというふうに常日頃思っているんです」(p.10)

C教諭の教職生活は、人生のストーリーと調和している。まだ一年目とはいえ、職業生活が人生の意味を充実させることにつながっている幸せな事例といえるだろう。それでも、多忙な生活のなかで、生活の質を充実させることは容易ではない。C教諭は、次のように語っている。

「ただ1つだけネックなのは、やっぱその、あの一、放課後の管理体制というところで。やっぱこう、自主練したい生徒とか残ってくると、えー、大体毎日9時とか10時とか、

なんか補講とかも全部あの一、誰かが残ってないといけないというのがちょっとあれですね。ベテランの先生とかは割と帰ったりして。(中略) まあ若手が見るのは当然かと思うんですけども、そこだけがちょっとネックだなあというふうには思います。それ以外は十分ですね。特に部活のほうも、やっぱ指導者が多いというのもあって、えー、上の人が『彼女とデートするんだったら休んでいいぞ』みたいな感じで気軽に言ってくれたりして。(中略) 基本的には休まないですけども、そういうときは休めるという形なので、えー、そんなには苦ではないです。ただ、連休が欲しいというのは本音ですけども、まあいまDさんの話を聞いちゃうとちょっと、僕は甘えになっちゃうかも(笑)。」(p.10)

このように、実際のところ、夜遅くまでの仕事は、負担になっているようである。本来ならば、学校側が教師を増やし、時差勤務を行う等の方策をもって対応すべきことである。私立学校ならではの、保護者にアピールする生徒たちに対する配慮の行き届いたサービスと保安が、個々の教師の生活の犠牲の上に成り立っていることが見て取れる。また、連休がほしいというのは、生活の質の向上のための切実な願いのようである。

「連休は、はい。全然なくて。ま、年末年始に1回あったぐらいで。夏休みもあるんですけども、まあ2~3日とかに2日取って。(中略) 海外旅行とか行きたいといってもなかなかあれですね。」(p.10)

C教諭は、大学時代に海外に出かけて、自分の視野を広げることの楽しさを経験していた。この経験は、大学時代の学びのなかでも最も心に残るものであった。

「(大学時代) 一番よかったと思うのはやっぱこのフリーな時間ですね、この4年間の。それを、実際に海外旅行に行くという経験ができたのが、えー、ものすごい大きいかと思っています。(中略) 海外旅行とかもものすごく楽しくなっちゃって。まあ旅行はやっぱ行く前も調べて楽しいし、行っている途中も、あ、ここに何かあるとあって、これは何だろうと疑問に思うのも楽しいし、終わった後もそれを反省してやるのも楽しい。」(p.15)

しかしながら、教職に就いてからは、部活動の指導で、まとまった休みが取得できないため、海外旅行に出かけることができず、もどかしさを感じている。ユネスコ・ILOの「教員の地位に関する勧告」に記されているように、教師が海外に出かけてさまざまな経験を積むことは、間接的に子どもたちの世界をも広げることになる。C教諭の思いが叶うような働き方が広がるならば、教師の仕事は、これから教職を志す人々にとってより魅力的な仕事となるであろう。

(六) D教諭のリアリティ・ショック

それでは、D教諭は、過酷な教職生活をどのように受け止めているのだろうか。まず、総括して次のように語っている。

「そうですね、思った以上に部活が大変だったのですが、学校生活においては自分が期待というか希望していた感じには生活を送れています。」(pp.8-9)

ここまで過酷な教職生活を送っているにもかかわらず、想像していた理想の生活と現実の生活のギャップを感じ、葛藤しているわけではないというのである。それでは、D教諭のモチベーションを支えているものは何なのだろうか。

「〔副担任の〕僕の、あの、担任の先生がですね、野球部の監督をされてまして（中略）かなり強いといえますか。ただその分、担任の先生が夏とか春とかほとんどいらっしやらないんですよ。なので基本的に担任の業務は僕がやってたよという形でして（中略）僕そんなに言葉では出さないんですけども、結構でしゃばりまして（笑）。まあ、どうせやるんだったら全部やりたいなというか、そういう何ていうんですか、中途半端に誰かとやったりという、仕事はどうせだったら1人で全部やったほうが楽だなという感じなので。

実際、夏ですね、三者面談とかあったんですけども、まあそれでいいのかとも思ったんですけど、ほとんど三者面談をですね、僕1人でやらせてもらったり、就職指導ですね、あの一、履歴書の指導も僕1人でやらせていただいて、実際に企業訪問とかさせていだいたりしたので。まあ、大変だったんですけども、充実はしていたかなと思います。

あとですね、進学〔の指導〕ももともとやりたかったんですけど、そこに関しては、あ一、6月ごろからですね、進学のほうをさせていただけるようになりまして。ま、僕は公立高校〔の採用試験〕も受けたんですけど、一次受かって、なんかちょっと悩んだ部分はあったんですけど、私立高校と。というのがですね、私立の高校だったら、何ていうんですかね、やれば出世できるんじゃないかという、何ていうんですかね、本当にまあそういう感覚があったので。まあそれはおもしろいなと思ってやったんですけど、実際に僕の高校はですね、進学を担当するには年に2回テストあるんですけども、学校の先生がやる。それで上位の先生しか進学は担当できないよという、テストの点数で。というので、僕もこの間、センター試験を受けてきたんですけど、日本史、実際に、はい。

という形で、まあ、それで実際にやらせてもらえることになったので、まあ部活以外の面だったらもう本当に充実しているなというのがあります。」(p.9)

つまり、D教諭にとって、責任ある立場に立ち、重要な仕事を任されていることがモチ

バージョンの源泉になっているというのである。確かに、一年目にして、担任の業務を任せられ、三者面談を任せられ、就職指導を任せられ、企業訪問を行い、進学コースの授業を担当するというのは、普通の教師にはできない経験だろう。一般的な高校では、これらの仕事の大部分は、中堅からベテランの教師が担っている。別の角度から見ると、これらの仕事が多ごと大卒一年目の新任教師に任せられているのは、学校の教育体制の脆弱さの反映であるようにも見える。しかしながら、当事者であるD教諭にとっては、やりがいのある職場であると感じられるのである。

このようなD教諭のプライベートの楽しみは、仕事が終わった後、深夜に先輩の教師に食事に連れていってもらおうことぐらいだという。「連休がほしい」というC教諭の語りのあとで、D教諭は驚くべき告白をしている。

「僕は夏休みの休みは1カ月で1日でした。今でも覚えてるんですけど。(高井良:1日?) はい。基本的に部活やってたんですけども、さすがに部活の日でも、あの、お盆の期間ですね、お盆の1週間は、あのー、休みだったんですけども、まあそのー、夏ごろですね、僕の学校の生徒はそんなに進学校でもないので自分1人でできるよという生徒は基本的に、まあ少ないかなと思います。で、まあお盆の期間にも学校に来て進学補習してくださいという生徒がいたので、はい。だから結局、お盆の期間に1日だけ休めたよという形になってますね、はい。」(pp.10-11)

このようにD教諭は、自分に与えられたほぼすべての時間を教職生活に注ぎ、そのことを喜びとしている。このことは否定されるべきことではない。しかしながら、このような働き方が可能なのは、親元で暮らし、両親の後方支援により、家庭生活や個人生活といったプライベートを極限まで削り、20代前半の強靱な体力を惜しみなく仕事に注ぐことができているからである。すべての人がこのような働き方を求められたら、社会の再生産は成り立たなくなる。つまり、このような働き方は、持続可能なものではないのである。もしこれが教師の働き方のスタンダードになるとしたら、教職は、充実した人生を送りたいと願っている高い資質をもつ人々から敬遠されるものとなり、その結果、教育の質が低下することは必至である。

新任教師のやりがいを資源として、これまで学力を十分に保障されてこなかった子どもたちに手取り足取りしながら教えることで進学実績を伸ばし、学校経営を成り立たせるビジネスモデルに対して、教育学は、どのような枠組みで、対峙したらいいのだろうか。教育学は、教師の人生、子どもたちの人生というスパンにおいて、日本の教育現場で生じている教師たち、子どもたちの経験と語りを省察することが求められている。

さて、ここまでC教諭とD教諭の教職一年目の働き方とその振り返りを見てきた。続い

て、この一年間の教職生活からスパンを広げて、C教諭とD教諭がなぜ教職を志したのか、そしてどのような教師を目指しているのかを、二人の語りから見ていきたい。

(七) C教諭の教職アイデンティティ

教師になろうと思ったきっかけ、ならびに、教職に就いた時にどんな教師になりたいと思いましたか、という問いに対して、C教諭は、自らのライフストーリーを振り返って、次のように語っている。

「そもそも教師になろうと思ったきっかけは、何か自然とこう、教師というのが近い存在だったので、中学校と高校と。特に部活動の顧問の先生が多分メインだと思うんですけども、まあ楽しそうにやっている感じが伝わってきて、やっぱこういう職業に就けたらいいなというふうに思っていて。

まあ特に僕は影響されやすいタイプなので、テレビとか見て何かこう手術する医者やつだったら医者になりたいなと、消防士のレスキューとかだったら消防士になりたいなというふうに思っていたんですけども、特に営業係はちょっと何かこう、あんまり好きになれなくて。好きになれないというのは、まあ特に自分がこう、あの一、ほかにももっといい方法があるのに、こう自分のところを押すというのが、なかなか自分の性格的に合わないと思ひまして。それだったら、あまり利害関係がないような教師とか消防になりたいなと思ひて。

まあ、曖昧なところだったんですけども、一番近いのが教師であって、特に高校3年生の担任がA大をお勧めしてくれて。えー、で、ま、A大に来たんですけども、そこで学んでいてやっぱ教職ってすごいなというふうに、授業で鳥肌を覚えたぐらいの感動になって、教師になりたいというふうに思ひて、えー、教師になろうと思ひました。曖昧なまま中学校、高校とか来て、正式になろうと思ひたのは大学でみたいな感じですね。」(p.13)

C教諭は、人助け、社会に貢献できる仕事をしたいと考えていた。そのような思ひから、教職課程を履修し、大学で「教師になろう」と決意している。それでは、教職生活に踏み出した時、C教諭は、どのような教師になりたいと考えていたのだろうか。

「どのような教師に、と思ひたかと言われると、えー、ちょっと難しいんですけども、まあ、中学校時代とか、あの一、は本当にサッカーしかやっいてなくて、勉強のほうは何もできなくて。それで実際に学校も退学して公立受験も失敗したわけなんですけれども。えー、そのときについたのが今の学校で、商業高校で検定の資格取って自分に自信が持てたという、まあ、一種のターニングポイントでありまして。まあこう、特に商業科に就い

たというのは、やっぱ一発逆転ができるということ。今までの小学校、中学校の積み重ねじゃないとこで、えー、まあ一気に勉強が得意になって自信持って、そこから有意義な人生を送れるというのが自分自身だったので、まあ、こういう生徒を増やしてあげたいなというふうには思いました。(中略)なのでそういう、自分みたいに人生を分岐点で変えるような、商業で変われるような、えー、変わらせてあげるような教師になりたいです。」(p.13)

高校教師としてのC教諭の教職アイデンティティは、中学時代の挫折経験まで遡る。将来有望なサッカー選手として嘱望されながら、思うような成果が出ず、私立中学校を中途退学したC教諭は、公立高校の受験においても希望が叶わなかった。しかしながら、滑り止めで受験したE高校において、高校からの新しい教科である商業と出会った。そこで、わかることの喜び、学びの楽しさを知り、自信を取り戻していった。そして、サッカー部でも活躍し、文武両道に充実した高校生活を送り、大学進学を実現した。この自らの経験が、母校に対する情愛につながり、母校の教師となっているのである。

ここでの語りから、C教諭の人生のストーリーと現在の母校での教職生活のストーリーは固く結ばれていることがわかる。

(八) D教諭の教職アイデンティティ

それでは、D教諭は、どのようにして教職に就くことになったのだろうか。教職に関心をもつようになったきっかけは、次のように語られている。

「僕自身ですね、教職課程取ったのが大学2年生からでしたので、ま、大学入学時といえますか、大学を選ぶときに、教師になろうと思って強い意志があったわけでもなくて。まあ、とりあえず大学に入ってという形でした。

で、ただ、もともと教師に興味がないわけではなくてですね。小さい、小さいというか、小学生のころからですね、結構、重松清さんの本を読んでいまして。結構、教職関係、教職というか、いじめ問題とかいろいろあるんですけど。ま、それで興味を持ったのは事実です。

で、その背景にあったのが、結局、僕の祖父母といとこのお母さんといとこ2人ですね、の5人が、あー、学校の先生やってるよということが、まあ決める一番だったのかもしれないと自分では思っています。」(pp.10-12)

教職に関心をもつようになったのは、自らの直接の経験というより書物の影響と家族や親戚からの影響であった。このD教諭はどのような教職アイデンティティをもって教職一年

目の旅路に踏み出したのだろうか。そのライフストーリーに耳を澄ませてみよう。

「一番やりたかったことは何かと聞かれれば、僕、ずっと一般受験で小学校、中学校、高校、大学と来てたので。で、高校のときも何ていうんですか、勉強をずっと先生に1対1とかでずっと教えてもらってた立場だったので、部活やっちゃいけないよというクラスだったので、その、ま、進学はやりたいよというのは一番でした。」(p.11)

ここで明らかになったのが、D教諭の被教育体験である。D教諭は、小学校受験、中学受験、高校受験、大学受験とすべての進学の機会において受験を経験していた。地方都市で生まれ育ったことを考えると、特殊な生育環境であったことがうかがえる。比較的裕福で教育熱心な家庭環境で育ちながらも、何度も受験を経験したことから、人知れぬ苦労も重ねてきたであろうことがうかがえる。公立高校が優位な地域において、高校時代は私立高校に通い、進学のための特別クラスに所属し、マンツーマンの指導を受けている。

D教諭は、幼少期から受験勉強に縁のある環境に育ったものの、そのために勉強嫌いになったわけではない。部活動を禁じられて、受験勉強一色の高校時代を過ごしたが、少しでも偏差値の高い大学に進学しようと血眼になった様子もない。D教諭にとって、幼い頃から進学するために努力することは習慣のようなものだった。その延長上に進学に向けて努力をしている子どもたちの学びを支える現在の仕事が位置づいている。

しかしながら、同じ私立高校であっても、F高校は、D教諭の母校よりも入学時に要求される学力は低い。しかも、授業で担当することになったのは、高校時代に自らが所属していた進学に特化したクラスではなく、主に就職する生徒たちで構成されるクラスだった。

「実際に教えてるクラスはですね、(中略)ビジネス科という就職をメインにしているクラスだけでしたね。だから進学はほとんどしないよというクラスだけしか、あー、この1年は、補習は違ったんですが、普通の授業では教えてないです。

で、まあ、じゃあどうしようかなとおもって、まずそもそも世界史をこの生徒が学ぶ、学びたいと思うのかなとか、何のための世界史、本当に自分自身でも疑問に思っていて。就職したい生徒に世界史ってやる意味あるのか、根本的なことになっちゃうんですけど。それはもちろん勉強なのでやる意味はあるんですけど。(中略)

とりあえず楽しくやろうと思ひまして、まあ生徒が興味持つ話題を必ず導入の部分で入れてましたね。例えば、うーん、何だろう。まあ、フランスの部分でやったら、まあ雑学みたいな感じなんですけどハイヒールってもともと何の意味だ、何で踵高いのとか、当時の流行って知ってるとか、そういうのですね。とりあえず、そのためにとりあえず写真を必ず入れるようにしました。(中略)

僕が4月時点で生徒に伝えたのが、まず就職で大切なことは何かといたら書く力だと思ってるって伝えまして。その一、これもギャップだったんですが、本当にまあ文字を写せない生徒といいますか、本当に遅い生徒が本当にいるんですよ、就職をメインにしてる生徒は。なので、これじゃ困るよと言って、とにかく黒板はたくさん書くからと言って。これを写す練習だと思って、授業にしっかり参加してということ。

もう僕は、世界史を楽しませるといふのと、就職したときに困らないよという、もう何ていうんですかね。就職したときのための養成みたいなことを、まあ僕はビジネス科では、はい、1年間やり遂げようと思いましたね、はい。」(pp.11-12)

D教諭は、自らの被教育体験から進学を希望する生徒たちに進学につながる授業をしたいと考えていた。だが、F高校で担当することになったのは、ビジネス科の生徒たちだった。その中で、D教諭は、世界史の学びを身近な生活とつなげることで生徒たちに世界史の楽しさを味わわせたいということと、就職のための書く力を育てたいという二本柱を、自らの仕事の課題としたのである。

就職に就いた当初は、母校の高校での教育実習のときに身につけた進学クラスを対象とした授業が、ビジネス科の生徒たちに合わずに、葛藤を経験することがあった。これは、一つのリアリティ・ショックであった。そして、授業のペースや内容、方法を組み替えて、新しい授業のスタイルを模索していった。

「最初困ったのがありまして。その一、教育実習で得たペースを就職のビジネス科ですね、そのクラスでもともと慣れているのでやってしまったところですね、もうほとんどの生徒がついてこれないというか。もう興味がなくなってしましまして。これに直すのに1カ月ぐらいかかりました。

もう本当に、あんまりわからないんですけど、進学のクラスでよりおもしろくとか、全然受験に関係ない記事を使うとかがあんまりないのかもしれないですけども、ビジネス科だったら特にそこをメインにしなきゃいけないんですけど。もう別に教科書に書いてあるのが書いてなからうが、とにかくおもしろかったら生徒をまず最初ぐっとひきつけるというので、そうですね。なのでペースを遅くといいますか、内容を濃くといいますか、教科書通りじゃない教え方ですね。本当はいけないのかもしれないですけども、教科書には則ってない、例えば本当に僕、雑学とかを特にたくさん入れたりして、そうですね。

まあただ、結局最終的にビジネス科で教えていたやり方と進学補習でやっていたやり方が組み合わさって、よりいいものが今できているんじゃないかなとは思っています。」(pp.14-15)

D教諭にとって、進学を前提としない生徒たちと学びを通して向き合うという経験は、自らの授業や学び観を問い直す貴重な機会となっている。D教諭は、これからの教職生活を通して、自らがなぜ教師になろうとしたのか、自らの教職アイデンティティは何なのかを問い続けていくことになるのだろう。

(九) C教諭の教職一年目の転機

C教諭は、教職一年目での教師の仕事についての気づきを、次のように語っている。

「すべてはこう、教員の仕事は支えるというもので、モチベーションの上げ方が非常に大切だなというふうには、この一年間で一番感じたことだと思います。」(p.17)

C教諭は、授業についての意識も高く、すぐれた授業を行いたいという気持ちが人一倍強かった。ところが、この気持ちが空回りしてしまい、生徒本位ではなく、教師本位の授業になってしまっていたという。

「一年目というのは、授業も最初のころは僕も、いい授業をしよう、いい授業をしようというふうに自分勝手にやっていたので。それじゃ生徒も全然ついてこなくて。もうやっぱ結果も出ないし、えー、となってくるので、ちょっとやっぱこう、僕のモチベーションと生徒のモチベーションがギャップがありすぎて、えー、これは大変だなと思って。」(p.17)

C教諭の授業が変わったのは、先輩の教師の助言によってであった。その教師は「生徒のモチベーションを上げることが一番大切だよ」(p.17)と声をかけてくれたのである。そこからC教諭は、学習に対して苦手な意識をもっている生徒たちのことをより気にかけて、こまめに声かけを行うようになった。

「それからどうしようかと思ったんですけども、一人ひとりに、ちょっとやっぱ勉強が苦手な生徒もいると思うので、できる生徒に関しては、ほっといたって全然できちゃうので、特に苦手な生徒中心に声かけを行って(中略)もう全然勉強ができなかった女の子がいるんですけども、その子が自ら放課後に『残って勉強していい?』というふうに言ってくれて。まあ結果はちょっと2点で〔足りなくて〕落ちちゃったんですけども、なんか僕はそれ以上にこうすごいがんばって、後から話はするんですけども、『一生懸命やったらこんなに悔しいんだね』という言葉が聞けたことが、なんかものすごく感銘を受けて。これはいいなというふうに思って、まあここから先あと二年間あるから、そこでがんばれば

結果になるよというふうに言って。というのが、勉強の面でやっぱ教育と教師としてのあり方。ちょっと教師としてのあり方とは変わるかもしれないですけども、思いました。」(pp. 17-18)

C 教諭にとってこの出来事は、学習において最も大切なことは学び手のモチベーションであるということを実感する出来事となった。そして、この気づきは、部活動の指導においても生かされることになる。

インターハイの予選で、大敗したあと、選手たちに失敗を恐れずに自分の良さを出していくように励まして送り出したところ、それまでの試合とは打って変わって、県の強豪校と接戦を演じることができた。試合には惜しくも負けたものの、保護者が、子どもたちの変化を認めてくれた。

「保護者から「素晴らしい試合を見たよ」と言われて。「うちの息子がああいうふうに、監督に向かってガッツポーズするなんてあり得なかったから。それが見えただけでもサッカー部にいてよかったなと思った」というふうに言われて。やっぱ選手のモチベーションが大切なのかなって、勉強でも部活でも。というふうには一番感じたので、2年目からちょっとそれを意識して実施していく予定です。」(p. 18)

C 教諭は多忙な教職生活のなかでも生徒との関係性の変化に手応えを感じながら、教職二年目の旅路へと踏み出そうとしている。

(十) D 教諭の教職一年目の転機

D 教諭もまた、教職一年目での教師の仕事についての気づきを、生徒との関係性の文脈において語っている。

「そうですね、僕が、ま、実はですね、教えるということよりも生徒との関わりという面で大きな影響を受けました。」(p. 16)

D 教諭は、真面目な人柄で、その被教育体験のなかで規律を重んじることを身体化してきた。そのため、教職に就いたときに、生徒たちの立ち居振る舞いが気になることが多々あった。F 高校の生徒たちの常識と D 教諭の常識の間には大きな溝があった。

「その一、まあ僕、本当にずっと部活やったこともありまして、ちょっと最初よくないかなと思ったんですが、例えば生徒が休んじゃってその次の授業でプリントを『前回休んでました』って来るんですけども、最初は、まあ本当に〔自分自身が〕体育会系だと思って思うんですけども、その前にプリント取りに来てほしいなと心の中でずっと思ってたんですよ。授業中に『前回休んじゃいました』じゃなくて、学校に来たら職員室に来てプリント取りに来いよって思ってたんです。」(p.16)

欠席明けに登校したら、職員室に欠席した日の授業のプリントを取りに来るとというのは、D教諭からすると常識であった。D教諭は内心苛立ちを感じていたが、優しい性格ゆえに、生徒たちに直接言うことはなかった。このようにモヤモヤとしていた時に、先輩の教師の姿から学ぶことになった。

「ある先生にですね、本当にその先生なんですけどもやっていることをまねするようになってから、信頼関係というのが構築できたかなと思うのです」(p.16)

D教諭は、先輩の教師の姿を見ることで、生徒によっては、職員室に入るというのは、かなりハードルが高いこと、とくに欠席しがちな生徒にとってはそうであるということに、気づいたのである。

「その先生がやったことはですね、えー、必ず前回休んだら次の授業で『大丈夫か。風邪だったのか』って声かけてあげることですね。まあそれだけじゃなくてですね、その日に休んだ生徒の名前が黒板に載るんです、職員室の、誰が休んだよというのが。必ずその生徒の名前を全員メモして、例えば自分の授業で前回休んでなくても、何ていうんですかね、自分の授業の前日に休んでたよとなったら『昨日休んだのか。大丈夫か』とか、という声かけですね。これだけで多分、わからないですけど、生徒からしたらすごいうれしんじゃないかな、見てくれているんじゃないかなと思ひまして。」(p.16)

D教諭は、先輩の教師の姿から学ぶことによって、自分の常識に固執するという構えを組み替えていった。一人ひとりの生徒をケアし、生徒との信頼関係を構築することを土台として、教育活動を行うようになったのである。頭ごなしに自分の正しさを押しつけるのではなく、まず第一にその生徒にとって何が必要かということを考えるようになった。これは、D教諭自身が「体育会系」という言葉で表現しているような、とにかく規律を重んじる自分のあり方の編み直しでもあった。

「一年目ということもあって、まあルールには忠実にいかなきゃいけないのかなという部分もありました。例えば、制服の規則といますか、ま、何ていうんですか、ネクタイが緩んでいたとか、第一ボタンを閉めなきゃいけないよとか、というのは最初の一カ月ぐらいはちゃんと指導してたんですけど」(p.16)

ここでもD教諭の常識に揺さぶりをかけたのは先輩の教師であった。いわゆる生徒指導に熱心な教師の生徒たちを「視る」指導に対して、保健室で個々の生徒たちを「見る」ことに徹してきたベテランの養護教諭が次のようにつぶやいたのである¹⁾。

「あの先生は生徒の首から下しか見てないよ」(p.16)

D教諭が「それってどういうことですか」と尋ねたところ、養護教諭は「生徒の表情を見ずに注意している」(p.16)と答えた。D教諭はこのやりとりを通して、

「ああ、そうだなと思って。その生徒の、例えば、体調だとか、表情だとか、そういうのをこみこみで注意しなきゃいけないなというのは思うようになりましたね。」(p.16)

このように先輩の教師たちの生徒とのかかわりや生徒を見る視点から学び、自分のほうから声をかけたり、生徒一人ひとりをしっかりと見るように心がけるようになったことで、授業においても、生徒たちとのかかわりが円滑に行われるようになったという。

教育という営みにはただ一つの正解があるわけではない。そのため、学校という場所には、多様な教師たちの営みが存在し、これらの営みが保障されていることが求められるのである。たとえ労働環境が過酷なものであっても、ベテランの教師たちと若い教師たちとの間で、インフォーマルな学び合いが成立しているならば、そこで働いている教師たちは明日につながる物語を紡ぎ出すことができる。生徒たちの学びと人生を支えるために自らも学びつつ成長しているという物語を生きることによって、過酷な状況にあっても、D教諭は支えられているのである。

(十一) C教諭と学校共同体

新任教師にとって、学校共同体に受け入れられている感覚をもてるかどうかは、極めて重大な問題である。学校の一員として受け入れられている感覚をもち、学校が居場所になっているならば、仕事に対するモチベーションは高まり、同時にストレスに対する耐性も高まる。逆に、学校の一員として受け入れられている感覚をもてずに、孤独感に苛まれている状態だったら、成長の機会を閉ざされるどころか、もともともっていた自分の能力すら十分に発揮

できないかもしれない。

C教諭は、学校共同体に受け入れられている感覚をもちつつ、二年目からが本当の勝負だと考えている。

「組織の一員になっているかと言われたら、まあ、あの一、自分で言うのもなんですけども、やっぱ卒業生だけあってかわいがられているほうだなと思うんですけども、もとめられるもので。やっぱ一年目はあの一、みんな見逃してくれるらしいんですよ。一年目はしょうがない。二年目が勝負だよと毎回言われるんですけども。なので今は一員となっている、まあ一応一員、仮に一員になっているみたいな感じで。だから特に来年もし結果等が出せなかったら、多分もうそうですね、あいつは使えないみたいな感じでは、えー、なるかなとは思うんですけども。」(p.20)

私立高校には異動がない。そのため、学校のなかでの自らの役割が失われると、教師は苦しい立場に立たされる。E高校は、資格取得率の高さをセールスポイントとしている学校である。そのため、生徒たちを検定試験に合格させることが教師たちの使命となっている。仕事の成果が生徒の検定合格率という数字であられるため、「そのプレッシャーはちょっと大きい」(p.20)とC教諭は語る。

E高校で教師として勤務するにあたって、C教諭には、検定試験に向けての学習指導と部活動指導という二つの柱を支えることが求められている。そして、C教諭にとって、この二つの柱を確立することが、「いろんなことを学び続けるというか、そういうふうな教師になっていきたい」(p.26)という願いにつながっている。このように、C教諭は、学校共同体からの役割期待を受け止めつつ、自らのアイデンティティを発展させるために、「(E高校に入って)すごい学べていいね」(p.26)と生徒たちに実感してもらえるような教育実践をめがけて、日々研鑽を重ねている。

(十二) D教諭と学校共同体

D教諭は、C教諭のように勤務校の卒業生ではない。そのD教諭は、F高校と自己との関係をどのように捉えているのだろうか。

「僕はすごく学校から尊重されていると感じます。で、えー、その理由としまして、仕事が多いことは事実なんですけど、あー、僕と同期ですね、年は違うんですけど、22と23の年に入って僕が一番若い年に入りました。5人入ったんですけど、まあその中で唯一ではないんですけども、結構仕事をたくさん振られるような立場になりまして。(中略)

4月から、僕、社会科なんですけど、進学も社会科で僕がやらせてもらってるんですけど

も、社会科の人事に関われるようになりまして。まあ、二年目で人事というのも変なんですけども、だから採用担当ですね、社会科の、はい、をさせていただけるようになったり。あとは、5人同期いる中でですね、唯一、来年から担任にさせてもらえるよということ。」(p.19)

一年目としては破格の大切な仕事を任されていることで、D教諭は、F高校に受け入れられていると感じている。人一倍献身的に働いているD教諭を、管理職も認めているのだろう。とくに二年目から進学クラスの担当になることは、D教諭の願いが実現したことでもあった。

「一番の進学クラスですね、そこをやらせてもらえるんですけども、これがビジネス科と進学科の大きな違いだなと思うのが、結果出さなきゃだめだよというのが進学科(中略)

進学クラスだと。その偏差値すごい、上がってるとか下がってるとかの会議が行われたり。その生徒は結局どこの大学に受かるんだとか。結局、何かの科目が足りないから大学に受かんなかったんだとか、受かったんだとかですね。結局、進学クラスはそれが付き物かなと思います。(中略)

年に2回教員が受けるテストがあるので、そこでとにかく社会科の中でまあせめて2番に。社会科の先生は7人いるんですけども、その中でせめて2番には入らなきゃ、ま、進学はできないよと。僕は基本的にですね、1番ではなくてですね、2番なんですけれども。じゃ、何で僕が進学やらせてもらっているかといったら、1番の先生が今年60歳なので定年されるよということ。ま、バトンタッチといったら変ですけども、まあ、という形でやらせてもらっています。

実際にセンター試験の問題、今年日本史少し難しかったんですけども解いて、一番できる先生は100点で、僕が94点で、まあ、という形だったので結局負けているんですけども。ただ、どんどんどんどん新しい人が入ってくるので、まあ知識的に僕より上の人とか点数取れる人が来たら、また何ていうんですか、その分、僕、がんばらなきゃいけないというのはありますけど。ただ、それもしっかりと認めてもらっているのかなとは思っています、はい。」(p.19)

F高校では、教師にもセンター試験を受験させて、その得点によって翌年の担当クラスを決めるというシステムをとっている。今のところ、D教諭は、この制度に疑問を感じていないようだ。確かに一年目の教師にとっては、若手が要職に抜擢される魅力的な制度に映る。ただ、今後、経験を積んできたときに、この制度はどう映るだろうか。センター試験で100

点取ったからといって、生徒たちにわかりやすく教えることができるわけでもない。F高校では、教育の専門家であることがかなり狭く定義されているように思われる。

それでも、D教諭は、「学校の先生になってよかった」(p.26)と語る。証券会社に勤めている姉から「毎日のように泣いたり、その、ノルマで怒られるとかいうのを聞いていたの」(p.26)、これに比べるとはるかに恵まれていると感じている。また、D教諭は次のようにも語っている。

「学校の先生になってよかったと思うのが、一番は、その、春夏秋冬を味わえることだなと思ひまして。その一、入学式だったり夏休みだったり体育祭だったり卒業式だったり、常におもしろいなと思ひます。(中略)やっぱり人といれるというのが一番魅力的なのかもしれないです。人を育てて、さっきC先生も言っていたんですけど、結果的に『先生の授業、楽しかった』とか。僕、ノート集めとかしたりするんですけども、そこに『来年も先生の授業がいいです』って書かれたりすると、うわっ、こんないい仕事があるんだって。本当にそういう感覚になりますね、はい。」(p.26)

前半のインタビューから、D教諭は、成果主義を無批判に受容しているようにも思えたが、決してそういうことではなかった。社会のなかで成果主義がはびこるなかで、教師の仕事には、それとは違う価値があることを語っている。ただ、社会における働き方の基準、さらにはD教諭の身近なところで働き方の基準があまりにも過酷なものであるため、D教諭の物差しの基準も過酷な働き方を許容する方向に大きく振れてしまっていたのである。

インタビューの最後で、言い残したこととして、「この一週間がすごい大変でした」(p.27)という話をしてくれた。

「お寺があるんですけど、そこで一週間ですね、あの一、進学の生徒に勉強教えていて。朝6時に起きて、授業が終わるのが朝の1時。(中略)やればいいというものじゃないと思うんですけど、6時に起きて精進料理食べて、僕、お肉食べたい派だったんですけど、あの一、里芋でできたウナギ食べたりして。まあ、そうですね。朝12時まで授業で、朝というか0時まで授業で、0時から朝の1時まででは自習という形で。この一週間、本当に忙しかったです。」(p.27)

想像を絶するような多忙でハードワークの教職生活を語りながらも、部活動の指導のため長時間ただ立っていなくてはならない場面のほか、愚痴一つこぼさなかったD教諭が、インタビューの最後に、教師と生徒の過酷な状況について、はじめて思いの丈を語った。この

ストーリーがD教諭の教職生活の物語、F高校の生徒たちの高校生活の物語を編み直すきっかけになるならば、そこにライフストーリーの可能性があるとえよう。

Ⅲ 考察

(一) 私立高校の初任教師のミッションと個人史

一人ひとりの初任教師がその胸に抱えているミッションは、彼らの個人史と密接に絡み合っている。現在、私立高校に勤務するC教諭、D教諭はともに私立高校の出身であった。そして、両者はともに、決して順風満帆な子ども時代を過ごしたわけではなく、何らかの挫折を経験しつつも、高校時代に教師たちによるきめ細やかな学習指導によって経験し得た学び直しが、自らの教職生活におけるミッションを形作っている。

二人の教師の人生のストーリーと各々の私立高校の風土に規定された教職生活のストーリーは、ときには小さな葛藤を孕みながらも、その大きな部分においては重なり合っていた。人生のストーリーと職業生活のストーリーの重なりは、教職への高いモチベーションを生み出し、仕事へのやりがい膨らませている。C教諭、D教諭ともに、学校共同体のなかのメンバーとして尊重されている感覚をもち、責任のある仕事を任されている。その結果、両者ともに、職業生活に対する満足度は高い。

しかしながら、この二つのストーリーの重なりは、際限なき仕事への没入を教師たちに促すという側面ももっている。C教諭、D教諭は、高校生時代、きめ細やかな学習指導を受け、学びにおいて深い変容を経験してきた。そして、かかわるすべての生徒たちにその変容を経験させたいという思いをもって、教職に就いた。自らの変容の経験が劇的なものであればあるだけ、このミッションは高い壁となる。高く険しいミッションは、専門家としての成長を促す一方で、理想と現実との間の葛藤をも生み出すからである。それでも、このミッションは、教育の公共性という普遍的なテーマにつながっており、一年間の教職生活を終えた時点で、二人の教師は、前向きにこの課題と向き合っている。

ところで、二つのストーリーの重なり風景は、C教諭とD教諭ではいくらか異なっていた。まずC教諭の場合、母校で教職に就いたこともあり、二つのストーリーはほぼ完全に重なっていたといえる。そのため、より際限なく仕事に没入する危険性もあった。だが、一年目の初任教師に対する学校側の配慮もあり、時間的には仕事の占めるウェイトが高かったものの、人生のストーリーが教職生活のストーリーに押しつぶされてしまうことはなかった。これに対して、D教諭の場合、本意ではない部活指導や卒業後に大学進学をしない生徒たちを対象とした学習指導を担当することとなり、教職に就いた当初には、二つのストーリーには葛藤があった。D教諭は、この葛藤と向き合いつつ、仕事に没入し、努力を重ねた。その結果、二年目からは進学コースの担当を任されることになり、二つのストーリーを

重ねることに一歩近づいている。

両者ともに、重なり合う二つのストーリーに導かれて、この一年間、生活時間の大半を仕事に注ぎ込むことになったが、二つのストーリーに大きな亀裂が生じなかったことが、想像を絶する長時間労働のなかでも、心の健康を失わずに仕事を続けてこられた一つの理由であった。

ただ、二人ともに現在の働き方をいつまでも続けることは難しい。持続可能な職業生活を送るためには、どこかでシフトチェンジをすることが求められる。ミッションと個人史が相互に深い関係性のなかにあることは、教師の仕事を深め、充実した専門家としての職業生活を送るために必要なことであるが、それだけで十分ではない。学校や家庭、社会のサポート、そして、教師自身が学び、省察し、リフレッシュするための自由な時間が保障されてはじめて、持続可能な専門家としての生活を送ることが可能になる。二人の働き方と意識の変容を追いつつ、二つのストーリーの関係性のなかに教師たちが生きる労働環境、学校、家庭、社会の文脈がどのように絡んでいるのかを探究することが今後の課題となる。

(二) 教職一年目の学びと変容

二人の教師はともに多忙な教職一年目を過ごしたわけだが、このなかにあって、教師としての気づきと変容を経験している。C教諭は、自らのモチベーションを先行させて授業を行っていたところ、それでは生徒たちがついてこないということを突きつけられることとなった。先輩の教師のアドバイスもあり、生徒のモチベーションを高めることをまず第一として授業や部活指導をデザインすることを意識するようになった。その結果、生徒たちとの間に信頼関係が芽生え、生徒たちが確実に成長しているという手応えが生まれている。

D教諭は、はじめ自らの被教育体験と重ねるかたちで、自分が受けてきたような授業を行い、自分の物差しで生徒たちを評価していたが、それでは生徒たちの生活世界に寄り添えていないと気づくことになった。先輩の教師や養護教諭の実践や言葉を通して、一人ひとりの生徒を看ることの大切さを学び、教科のカリキュラムや生徒指導の方法を組み替えていった。その結果、生徒たちとの関係性も安定するとともに、同僚からの信頼も高まり、学校共同体の一員として尊重されているという実感を得ている。

今回のインタビューのなかで、二人の教師はともに子どもたちを問題のある対象としては語ることはなかった。目の前の子どもたちの学力が十分に保証されてこなかったことの指摘はあったものの、子どもたちが抱える問題が教育活動の障壁になっているという語りを聞くことはなかった。むしろ、子どもたちの学びに対する困難は、自らの教師としての成長と変容のための契機として捉えられた。このような語りの様式が、二人の教師のアイデンティティの組み替えを支えているといえる。

一方で、教育活動の課題を自分自身のなかに探究する語りは、際限のない多忙化に教師を

追い込む危険性もある。私たちがライフストーリー研究を行う際には、教師が自身のライフストーリーの振り返り、そして省察を行うにあたって、自己省察とともに、関係性の省察、すなわち、仕事の文脈や状況に対する省察も促すことが求められる。C教諭、D教諭ともに、仕事の文脈や状況を省察する際には、身近な他者の仕事の文脈や状況との比較について語っていた。このことは、教師のライフストーリーは、教職の世界のみでは完結しないことを意味している。私たちの社会のあり方、職業生活の現実とその語られ方、ライフ・ワーク・バランス、教師のライフストーリーは、教師たちが参照するより大きな社会的、文化的な文脈のなかで理解される必要がある。

(三) 教師の多忙化と多忙感を生み出しているもの

ここまでの考察を通して、二人の初任教师が長時間労働を伴う教職生活に大きな不満を感じていないのは、社会全体の働き方の動向が影響を与えているということが示唆された。また、この二人の初任教师の経験のなかに刻印された教師の多忙化は、教育のサービス化の風潮の広がりとも連動している。C教諭の多忙化を生み出している部活動の指導、資格試験の指導は、学校の生き残りをかけた手厚いサービスによる他校との差異化戦略の文脈のなかにあった。D教諭の部活動の指導、進学クラスの補習、勉強漬けの合宿も同様であつた。

ところで、二人の教師にとって、教職一年目の多忙化は、一年目が終わった時点では、アイデンティティに亀裂を与えるものにはなっていなかった。C教諭にとっては、労働時間延長の主要因である部活動の指導が自らのアイデンティティと重なるものであつた。つまり、教職生活の物語のなかにすっぽりと個人的生活の物語が畳み込まれたのである。また、D教諭にとっては、一年目にして責任ある仕事を任されることは、自己肯定感、自己効能感を高めるものであつた。そのため、多忙な教職生活の物語は、「出しゃばり」(＝より前面に出て活躍したい)という自己の物語を包み込むものとなつた。

このように職業に対するモチベーションの高い教師の場合、多忙化によって、職業生活に対する満足感が高まることもある。実際に、初任期において、教師の仕事の中心にある授業づくりや生徒との信頼関係の構築に没頭して全力を注ぐことは、専門家としての教師として育つための土台創りにつながる貴重な経験となることも多い。これは高みを目指すアーティストやアスリートの卵たちが、寝食を忘れて、技術の向上に励むのと似ている。

このように考えると、教師の多忙化は、教師の仕事の本質とも関わっており、ただ法律や規則によって、外側から規制するだけでは、不十分ということになる。この問題を考えるにあたって重要なのは、教師の自律性 (autonomy) の問題である。二人の初任教师は、多忙ではあつたけれども、D教諭の部活指導を除くと、その職業生活において比較的その自律性が認められ、保障されていたといえる。そして、D教諭の無意味な部活指導もまた一年間限定のものであつたから、一種の武勇伝として笑い話にできたのではないだろうか。総じ

て、二人の初任教師はともに、自分の意に反する仕事を無理にやらされることはなく、初任教師としては破格なほど、周囲に信頼され、責任ある仕事を任されていた。

初任教師にもかかわらず、専門家としてふさわしい自律性が保障されていたこと、これが多忙な教職生活にもかかわらず、二人が生き生きと教職生活を経験し、その一年間の歩みを成長に満ちた物語として語るようになった土台にあるものであった。これらは、先行研究において示された公立小学校、公立中学校の初任教師たちの物語の社会的文脈とは、異なるものであった。

教師の多忙化は確かに大きな問題だが、これ以上に大きな問題は教師が日々感じている多忙感の問題である。教師になる人々の多くは、子どもたちをケアしたいと願い、教科の学びを深めたいと願っている。なぜそのような教師たちが子どもという異文化と出会い、そこから湧き出る学び合いと育ち合いに満ちているはずの教育現場で、これほどまでの多忙感を感じなくてはならないのか。「主体的で対話的で深い学び」という教育改革のスローガンの裏で、教師たちは命じられたカリキュラムを子どもたちに伝達するだけの存在として再定義されようとしているのではないか。教師たちの自律性を縛ることが、「子どもと教師がともに生きる物語」(クランディニン)としてのカリキュラムの可能性を奪っているのではないだろうか。教師の多忙感については、より大きな社会的文脈のなかで教師の自律性や創造性が保障されているのか、あるいは侵害されているのかという問いとともに、注意深く検討される必要があるだろう。

このような厳しい時代のなかではあるけれども、専門家としての自律性を保障されて、目の前の子どもたちの存在と学ぶべき学習内容のみに集中し、その枠のなかで自らの可能性を最大限に発揮しようと試みた二人の教師の物語から、現在、さまざまな場所で論じられている教師の多忙化の制度論とは位相の異なる教師の生活世界の存在論的なりアリティが浮き彫りになった。これが本研究を通して得ることができた成果である。

(おわりに)

二人の教師のはじめの一年間の私立学校での経験の語りは、それぞれの学校の文脈に根ざしたものであったが、同時に、より大きな文脈のなかでの新任教師の成長の物語を映し出していた。つまり、そこでの経験は、教師が子どもたちを選別するのではなく、すべての子どもたちを受け入れ、すべての子どもたちの学びと成長を支えるために、全力を尽くすという物語として語られていた。そうであるから、二人の教師がこの一年間で経験したものは、教育における公共性とは何かという問いであったといえる。教師の仕事は、その本質において、公共的なものであるから、二人の教師は、教師としてもっとも大切なことを学んだことになる。これらの経験とそこから紡ぎ出された教育哲学は、これらの学校のみならず、ほかの学

初任期における私立高等学校教師の経験と葛藤のモノグラフ (1)

校においても、必ず生きてくるものであったといえよう。

今後、この二人の教師が、多忙な教職一年目の経験を、どのように省察し、必要に応じて修正していきながら、より深みのある教職生活につなげていくか、さらなる追跡調査を行う予定である。

注 —————

- 1) 「見る」「看る」の二つの概念のもつ主体と客体との関係性の差異については、金子奨「『見る』から『見えてくる』へ—教師の熟達について」(『協働の学び』が変えた学校 新座高校 学校改革の10年』大月書店, 2018)を参照のこと。

参 考 文 献

- 伊藤安浩・桂直美・高井良健一, 2017「初任期における若手教師の経験と成長のモノグラフ (1) —第1回インタビュー調査の分析を通して—」『大分大学教育学部研究紀要第38巻第2号』 pp. 63-78.
- 伊藤安浩・桂直美・高井良健一, 2018「初任期における若手教師の経験と成長のモノグラフ (2) —第2回インタビュー調査の分析を通して—」『大分大学教育学部研究紀要第40巻第1号』 pp. 81-95.
- 香川めい・児玉英靖・相澤真一, 2014『〈高卒当然社会〉の戦後史』新曜社.
- 桂直美・高井良健一・伊藤安浩, 2018「初任期における若手教師の経験と成長—語り直しを通しての省察の深化—」『東洋大学文学部紀要第71集教育学科編』 pp. 23-31.
- Schaefer, L., Long, J.S., Clandinin, D.J., et al. 2012, In the midst of becoming teachers: Storying second-and-third-year teacher identities, Presented at American Educational Research Association 2012, Vancouver.

本研究は、科学研究費助成 基盤研究 (C) 課題番号 15K04250「新任期における教師の成長のナラティブスタディ—生きられた経験としてのカリキュラム—」(平成27年度~29年度, 研究代表者 桂直美)の助成を受けた。