

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 (II)¹⁾

—フェミニズムによる事例研究の展開—

高井良健一

A Review of 'Life History' Research into Teachers' Experiences in the West II
: Case Studies by Feminism

Kenichi TAKAIRA

This article aims to review recent papers concerning “life history” research into teachers' experiences by the methodology of feminism. In this article I commented on three case studies. First, I discussed the work whose title is *Educating Feminists : Life Histories and Pedagogy* written by S. Middleton, a feminist in New Zealand. Second, I discussed *Subject to Fiction : Women Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance* written by P. Munro, a post-structurism feminist in USA. Third, I discussed *Parents Who Teach* by P. Sikes, a life history researcher in education in UK. I concluded researchers' insight into themselves and reflection on their life stories are essential for 'life history' research.

物語を用いる目的は、'客観的な真実'を提供するためではなく、詳細にわたった文脈の解釈を通して、人々が自らのなかで理解した、かけがえのない、文脈づけられた個人的な真実を表現するためなのである。(Sikes, 1997, p. 19)

はじめに

イギリスのシェフィールド大学で教師教育と教師研究にたずさわっているサイクスの『親として教師として：家庭と学校からの物語』

(*Parents Who Teach : Stories from Home and from School*) は、子どもをもつことで教師がどのように変わるのかに焦点をあてた研究である。この研究の面白さは、子どもをもつことでこれまでの自分についての理解が大きく変

わったというサイクス自身の経験から出発しているところにある。本書の中で、サイクスは、自らのライフヒストリーを次のように記述している。

両親に愛された一人っ子として育ったこと、しかし、二人目の子どもに恵まれなかったことが両親、とりわけ母親の悲しみであったこと、このため、両親の愛情を奪われはしないかと小さな子どもを嫌うようになったこと、そして、女性のキャリアとして社会的に評価されていたということで、教職を選択し、両親も喜んだこと、しかしながら、子どもたちとともに過ごす小学校教師は自分がほんとうにやりたい職業ではないと感じ、研究者の道を志したこと、これらが子どもが産まれるまでの前史であった。

研究者となったサイクスは、子どもを好きではないと思っていたので、パートナーとの生活に満足していた。しかしながら、30代にさしかかり、このまま子どもをつくらないとしたら、後戻りができない将来、後悔するかもしれないと考え、しばらく不妊治療を受けることにした。だが、不妊治療は成果を生まなかった。ところが、あきらめていた矢先に、妊娠が判明する。しかし、喜びも束の間、学会のための外国滞在中に流産の悲しみに遭う。もう二度とチャンスはないと心を閉ざしていたサイクスだったが、再び妊娠が訪れた。そして今、サイクスは2人の子の母親として生きることに喜びを感じている。

サイクスは妊娠したことで、自分自身のもののみかたが大きく変わったという。小さな生命が自分のなかで育っていく過程で、子どもへのいつくしみを感じ、幼い子どもを好きだと思ふようになったのである。そして、妊娠、出産、

育児を通して、以前は気づくことのなかった自分に出会ったのである。これまでジェンダー、階級といった社会科学的な概念に押し込められていた幼い日の悲しみの感情を解き放し、受け入れることができるようになったのである。こうして新しく語り直された自己についての物語を受容することによって、他者の声に耳を澄まし、他者が物語を語り直すことを助け、勇気づける教育研究者として再出発することを確認している。子どもをもち、自分をありのままに受け入れることができるようになったことで、サイクスはライフヒストリー研究者としてもより成熟したのである。

ここでのサイクスの自分語りは、ライフヒストリー研究の課題が「支配的な物語 (dominant story)」を脱構築し、「もう一つの物語 (alternative story)」を生み出すものであることを示している²⁾。これはインフォーマントのライフストーリーにおいて生じるだけでなく、しばしばライフヒストリアンのライフストーリーにおいても生じるものである。おそらくインフォーマントを「支配的な物語」の呪縛から解放し、「もう一つの物語」の語りを促すためには、研究者自身が自らの「支配的な物語」を相対化し、「もう一つの物語」を探し求めることが求められるのだろう。本論文では、その人の人生を枠づけている「支配的な物語」である「すでに語られた物語」という概念と枠組みの編み直しによって生み出される「もう一つの物語」である「いまだ語られていない物語」という概念を軸として、フェミニズムの系譜にある教師のライフヒストリーの先行研究を辿ることにしたい。

1) 「すでに語られた物語」と「いまだ語られていない物語」

『物語としてのケア・ナラティブ・アプローチの世界へ』の中で野口裕二は、次のように述べている。

「物語はいったんできあがると、現実の見方を方向付け、制約する作用をもっている。このことは自己物語にもあてはまる。私たちは、自分で物語をつくり出す存在である一方で、すでにできあがっている物語を生きる存在、物語に制約される存在でもある。」(p. 46)

自己という物語は、おそらく自分が何者であるのかを証明する最も強力な装置である。自分がどのような経験を重ねて現在に至っているのかという人生の物語は、自己と他者に対して自分自身がどのような人間であるのかを表明する働きをもっている。私たちはおのおの固有の人生の物語をもつことによって、自己の一貫性を保っているのだとも言える。

ところが、この人生の物語は、同時に自分自身の人生を呪縛する働きをもっている。人生の物語は一旦確立されると、自分自身の経験を理解し、意味づける強力な解釈枠組みとして機能する。そして、人は、自らの人生の物語に符合しない出来事や経験を否認するようになる。人生の物語に符合しない出来事や経験が日増しに大きなものとなるとき、人は危機に直面する。物語を組み替えなくては生きていけないようになるのである。

しかしながら、人生の物語を組み替えること

は簡単なことではない。なぜならば、人生の物語とは、人の存在証明＝アイデンティティそのものであるからである。また、人生の物語は、語り手が属する社会、共同体が提供する脚本に沿って作られている場合が多い。たとえば、日本の社会では、良妻賢母の物語、孝行息子の物語といった脚本が、人生の規範型として人々に提供されてきた。このような社会の規範となる物語に沿って、自らの人生の物語を創出してきた場合には、物語の呪縛の力はさらに大きくなる。物語を組み替えることは、サクセス・ストーリーあるいはヴィクトリー・ナラティブからの転落を意味しているからである。

このようにして「すでに語られた物語」としての人生の物語は「支配的な物語」となり、人の人生を狭隘な谷間に追い込んでいく。だが、もう一度、原点に戻ってみよう。私たちは自己という物語を通して、自己を認識し、表明するわけであるが、自己という物語は決して自己そのものではない。自己という物語は、無数の自己の経験からいくつかを選び出し、それを編み合わせたものであり、その向こうには、物語から排除された数多くの経験が転がっている。物語が現在の自己に適合しなくなったとき、私たちは、物語から排除されていた数多くの経験をもう一度拾い直して、新しい人生の物語を編み直すことができるのである。このとき、「いまだ語られていない物語」は「もう一つの物語」として生命を吹き込まれることになるだろう。

ライフヒストリー研究では、研究者はインフォーマントの自己の物語を聞き取る。自己の物語がほとんど語られなかった時代、あるいは自己の物語が主観的なもので研究資料として価値のないものとされてきた時代には、人々の声を

聞き取り、公表することだけでも大きな意味があっただろう。さらには、社会の周辺に存在し、聞き取られなくては歴史の闇に埋もれてしまう声なき声を聞き取ることは、これからもライフストーリー研究の重要な仕事であり続けるにちがいない。しかしながら、現在、物語（ナラティブ）形式の研究が市民権を得て、巷には語りがあふれる時代が到来しようとしている。この段階において、ただインフォーマントの自己の物語を聞き取り、それを発信するだけでは、ライフストーリー研究はこの研究方法がそもそももっていた批判的な力を失ってしまう。そればかりか、社会が提供する脚本に組み込まれた「支配的な物語」を無批判に垂れ流すことは、人々の生き生きとした人生を縛ってしまう危険性をもっているのである。

もう一度繰り返すと、物語は、人生や経験を語る強力な様式である。そして同時に、物語は、人生や経験を縛る強力な様式でもある。このように物語は両義性をもっている。「支配的な物語」を提供するとともに「もう一つの物語」を生み出す物語、この物語がもつ両義性に注目しながら、フェミニズムという大きな物語の下で、生み出された三つの作品を検討していきたい。

2) 伝統的なフェミニズムのライフストーリー—ミドルトンの研究—

(a) 自分語り

ニュージーランドで社会学と教師教育にたずさわっているミドルトンの『フェミニストを教育すること：ライフストーリーと教育学』（*Educating Feminists: Life Histories and Pedagogy*）は、ライフストーリーを用いること

によって、女性学と教育学を相互に越境させつつ、深めていった労作である。

ミドルトンは1947年にニュージーランドで生まれている。ちょうど第二次世界大戦後のベビーブームの世代にあたる。大学時代に、1960年代後半の学生運動、さらには女性解放運動（women's liberation）を経験し、1970年代前半に高校教師として教職生活の第一歩を踏み出している。このように個人史とマクロな歴史との重なりを体感してきたミドルトンは、自らの研究の問いは、大学でのキャリアとともに始まるのではなく、人生における意識的、無意識的な緊張や葛藤に起源をもっているのだと述べている（p.64）。すなわち、彼女がライフストーリー研究を教育研究の方法として用い、大学での「女性と教育」の教育実践においてもライフストーリー法を用いているのは、社会変革のための手がかりは個人史における葛藤に編み込まれているのだという信念によるのである。

ミドルトンは一つのケーススタディとして自らのライフストーリーを叙述している。彼女は、教師になるために通った教員養成大学で、行動目標（behavioural objectives）と主題分析（topic analyses）という決められた形式で授業案を準備する授業に対して違和感を覚えている。発問の順序と生徒のレディネスの水準を間違わなければ、よい授業ができるという前提に疑問を感じたのである。そこでは、例えば、何が教えられるべきなのかといった問いは存在しなかった。

郊外の大規模高校に赴任したミドルトンは、他の多くの新任教師もそうであるように、はじめからたくさんの教科を担当させられた。夜遅くまで授業案を準備しても、リストカットや盗

癖をもつ生徒にどう対応したらいいかはわからず、靴下の色が違うと罰せられるというような校則もストレスであった。彼女は病気になり、職場を去った。

続いて、彼女は、子ども中心の教育プログラムを行っている都市部の新しい学校に職を得た。そして、ここで彼女は息を吹き返した。新しい学校には、信頼できる先輩の女性教師たちがおり、彼女を励まし、支えてくれた。これまで教育理論に拒否反応を示していたミドルトンだったが、先輩の女性教師から科学的合理主義モデルとは違う教育理論があることを教わり、イヴァン・イリッチの『脱学校の社会』や文化的多元主義についての本に出会った。こうしてこれまでの彼女の科学的合理主義モデルに対する違和感に説明が与えられ、彼女が学校で経験してきたストレスは個人的な問題ではなく、理論的、政治的、社会的な葛藤として捉え直されることになったのである。

この後、1年間の世界放浪の旅に出たミドルトンは、ニュージーランドに戻って、みたび教職に就いた。今度の学校は、多文化の労働者階級の地域にある中学校であった。貧困と暴力と栄養不良の問題を抱えるこの学校では、子どもたちは教師たちに厳格にふるまうことを求めた。したがって、女性教師であり、生徒自身に自分のカリキュラムを選ばせたいと思うミドルトンを生徒たちが受け入れるには時間がかかったし、映像やスライドが学校での勉強の一部であると生徒たちが理解するのに時間も必要だった。指導主事からは優しすぎると非難された。また、この学校では、ヨーロッパ系ニュージーランド人(Pakeha)と先住民マオリ(Maori)との間の葛藤もあった³⁾。

これらの経験、課題と就学前の幼子を抱えて、ミドルトンは、大学院で学び直すことにした。教育実践の理論的な支柱を求めてのことである。そして、大学の託児所で、同じく学生である母親たちと出会い、出産と育児、子どもの病気、研究と母親業の両立について語り合った。ある日、ミドルトンは、女性学の講師であった託児所仲間と連れだって、フェミニストの大きな集会に出かけた。ヒッピーの精神からいかなるグループにも属していなかったミドルトンだったが、この集会で自らのフェミニストとしての立場を明確にし、修士論文のテーマを変更した。これまでのテーマの『学級教師にとっての現象学的なパースペクティブ』に『そしてその女性教育についての適用』がつけ加えられたのである。このような個人史をもつミドルトンにとっては、教育学、女性学との格闘は、自らのライフヒストリーの省察と捉え直しを伴うものであった。

「教育におけるフェミニスト理論と社会学理論との理論的熟考と葛藤を通して織りなされたものは私の経験する日々の実践に対する省察である—女性教育の社会学を大学で担当する教師として、フェミニストの教育研究者として、経済的な危機と行政改革の時代における制度の再組織化と広範な政治的変動にかかわる教育者として、母として市民としての責任が職業的な人生が要求するものとの葛藤を経験する女性としての。」(p.9)

フェミニストの集会に参加したことを契機として、ミドルトンは、これまで多様な経験を重ねてきた諸自己を、フェミニズムという大きな

物語の下に、編み上げる決意をしたのである。

(b) ライフストーリーの方法

『フェミニストを教育すること：ライフストーリーと教育学』では、ミドルトンの個人史の省察に続いて、フェミニストの教師たちのライフストーリー、学生たちのライフストーリー、教育行政の言説が、研究の資料として位置づけられ、その論文は多声によって構成されている。ミドルトンは、本書で「個人誌、歴史、そして社会構造」(Mills, 1959) に焦点化することを通して、次のような研究主題にアプローチしていると述べている。

「私は個々人の教育上のライフストーリーとそれらの歴史的、物質的文脈、そして権力関係(階級、人種、ジェンダーの権力関係のような)の広範な様式との関係性を探究する。これらの関係性は私たちの可能性を形作り、制約するとともに、私たちの教育上の想像力を解き放つものでもある。」(p. 9)

すなわち、ミドルトンの関心は、個人誌そのものにあるというよりも、個人誌のなかに埋め込まれた権力関係にあった。なかでも、とりわけ、ジェンダーという権力関係が考察の軸となっている。なぜならば、ミドルトン自身が女性であり、ジェンダーという権力関係がマイノリティとして生きるというテーマを考察するミドルトンにとっての社会学的想像力の原点となっているからである。

女性、あるいはマイノリティが個人誌を語るというところでは幾重もの権力関係が生じる。まず聴く者—語る者という権力関係がある。個

人誌という個人の内面を語ることは、聴く者に権力を与えることである。そして、その個人誌を研究するというになると、解釈する者—解釈される者という権力関係が生まれる。それから、個人誌をライフストーリーとして公表するとき、書く者—書かれる者という権力関係が生まれる。さらに、作品として読者に読まれるとき、読者—作品という権力関係が生まれる。女性、あるいはマイノリティの人生の物語が男性、あるいはマジョリティを中心とする社会という文脈で読まれるとき、語り手の思いとは違った好奇の目によって読まれることもあり得る。ミドルトンのライフストーリーの方法上の工夫は、こうした権力関係をいかに解体するかに向けられている。

これからミドルトンのライフストーリーの方法について検討することにしよう。ミドルトンは、フーコーが『性の歴史』(第1巻)で論じた告白の概念と類似する形式が、社会学研究のインタビューにおいてもみられるという。すなわち、ミドルトンによると、フーコーは「西洋社会は告白を私たちが真理を産出するための信頼に足る主要な儀式として打ち立てた」(フーコー, p. 58) わけだが、社会学研究のインタビューもまた真理を産出する一つの儀式としての性格をもっている。どちらも告白する人、語る人だけでは不十分であり、告白、語りを受容し、記録する他者がいてはじめて真理を産出する営みは完了する。告白と語りは、解説、解釈と一体になってはじめて完了するのである。

こうして、真理を産出する儀式は、権力関係を生み出す。告白、懺悔する人に対して、傾聴し、解説する聖職者が権力をもったように、語るインフォーマントに対して、傾聴し、解釈す

る研究者が権力をもつ。この権力関係を明るみに出し、協働的なものに組み替えることが、ミドルトンの方法論の主要な課題となる。

また、本書の一部にもなっているミドルトンの『戦後期ニュージーランドにおけるフェミニズムと教育：社会学的分析』（1985）は、博士学位請求論文であり、伝統的な社会学の方法を踏まえることも要求される。すなわち、「人々が語っているストーリーの正確さと一貫性と社会学者の解釈の真実味」（p. 68）である。この基準に対して、ミドルトンは次のように述べる。

「ある女性にとって過去の出来事—例えば、彼女の母親の期待だったり、感情だったり、真意だったり、教師の先入観だったり—についての彼女の解釈が間違っていたということはあり得ただろう。しかしながら、これらの大人としての記憶や解釈は妥当なものとして認められた。なぜならば研究における中心的な関心は出来事それら自体ではなく、女性たちがそれらに与えた解釈であり、彼女らがフェミニストとなり、教育者となる上で女性たちがこれらの解釈に付与した重要性であったからである。」（p. 68）

このように述べた上で、インフォーマントの女性たちは、彼女らが理解し、覚えている限りにおける正確さで人生を語ったのだとミドルトンはみなす。なぜならば、インフォーマントの女性たちがわざと嘘を言う理由はどこにもないからである。その上で、ストーリーの一貫性については、時間をあけて、二回以上の聞き取りを行うという方法によって対応している。

そして、権力関係の問いに戻る。ストーリーは、ある特定の権力関係の中で、ある特定のイ

ンタビュアーによって引き出される。また、インフォーマントはインタビュアーに知ってほしいと思うことだけを語るだろう。ミドルトンはこのような関係を前提として、研究者とインフォーマントの協働として社会学的な解釈を立ち上げることを試みている。このために、ミドルトンは、自らの理論的な方向性とインフォーマントのライフヒストリーを解釈する過程で発展させてきたモデルを可能な限りインフォーマントの女性たちに開示することにした。

「私のインタビューは回答者自身の人生についての解釈を引き出す意図をもっていたと同時に、個々の女性たちの人生と彼女らがその中で人生設計を立て、生かされた広範な社会歴史的な文脈の出来事と構造についての私の発展しつつ、変化している分析を検証するようにデザインされていた。この中で、私の位置について明確にして、フィードバックを私の分析に組み入れることは、重要なことであった。」（pp. 70-71）

インタビューの過程を通して、インフォーマントのフィードバックはミドルトンの研究枠組みに影響を与えている。ミドルトンの12人のインフォーマントたち—すべて1940年代後半から1950年代前半にニュージーランドで生まれ、ニュージーランドで公教育を受け、教育者として働き、自らをフェミニストであると同定している女性たち—へのインタビューは次のように行われている。まず90分から3時間以上の第1回目のインタビューが行われている。はじめはインタビュー時間を90分とあらかじめ決めていたのだが、これでは話の途中で打ち切りになることがわかり、インフォーマントに

話したいだけ話してもらおうという方法に変えたところ大多数の事例において3時間を超えたのである。これも一つのインフォーマントとの協働による方法の組み替えである。こうして得られたインタビューのデータは、文字化されたあと、五つのカテゴリーに対応するかたちで色分けされてアンダーラインを引かれている。五つのカテゴリーとは、家族、セクシュアリティ、キャリア、公教育、フェミニズム／政治にかかわること、である。もちろん、これらのカテゴリーは重なるものであるから、インタビューの大部分は複数の色でアンダーラインが引かれることになった。ミドルトンは、アンダーラインが引かれたインタビューのデータをインフォーマントに送り、インタビューの内容とアンダーラインの妥当性についてコメントを求めている。アンダーラインは研究者の解釈のアウトラインである。これを明らかにし、インフォーマントに解釈の妥当性をチェックしてもらうことによって、ライフヒストリーを協働のプロジェクトに近づけている。

このあと、12人のインフォーマントのうち、10人に対しては2度目の聞き取りが行われ、そのうちの数人に対しては3度目、4度目の聞き取りが行われている。ミドルトンの研究にとっては、インフォーマントの一人ジョアンとの2度目のインタビューが大きなターニング・ポイントになっている。教育社会学を学んでいたジョアンは、ブルデューの「文化的資本」の概念によって、自らのライフストーリーを読み解いていた。ミドルトンもまたインフォーマントの女性たちのライフストーリーを読み解く鍵として「文化的資本」の概念に至っており、このときの会話はさらにブルデューの理論を学ぶ契機

になったのである。

このうち、ミドルトンの研究は、12人のフェミニスト女性教師たちの集合的ライフヒストリーの叙述、さらには各々、リベラルフェミニズム（＝現体制の中での男女の平等をめざすフェミニズム）、二文化フェミニズム（＝西洋起源のフェミニズムと先住民民族マオリの伝統に根ざすフェミニズム）、ラディカルフェミニズム（＝女性のケアする人としての倫理から社会を問い直すフェミニズム）、社会主義フェミニズム（＝マルクス主義に起源をもち社会変革を志向するフェミニズム）を志向している4人のフェミニスト女性教師たちの事例研究として展開されている。

集合的ライフヒストリーの叙述は、同一コーホート（特定の統計学的・人口学的特性を共有する集団、例として誕生や就職を同じくする人々の集団が挙げられる）の傾向性を明らかにするライフコース研究と類似している。ミドルトンは、複数のインフォーマントの語りを引用しながら、第二次世界大戦後のベビーブーム世代にあたる女性たちがどのような経験を重ね、どのような葛藤を経て、フェミニスト女性教師になったのかを叙述している。集合的ライフヒストリーの叙述では、戦後の人口増に伴う教師不足のため教員養成は給付制となり、高等教育を希望する労働者階級出身の女性たちが教職に流れ込んだこと、業績主義による男女平等と家庭を守る女性という行政の二律背反のメッセージと、知的であることと性的に魅力的であることの葛藤のなかで、女性たちがフェミニズムに到達したことなど、まさに個人的なことは政治的なことであるというテーゼを、個人の人生を通して明らかにしている。

4人のフェミニスト女性教師たちの事例研究においては、ニュージーランドでは周辺的な教科とみなされている家庭科の教師であること、少数民族であるマオリの出身であること、高校中退という経歴をもっていること、労働者階級の出身でベトナム反戦運動に参加したこと、といった各々の女性教師たちがもつ固有の周縁性が、フェミニストとしてのパースペクティブの形成にどのように影響を与えたのかが叙述されている。ここでは、フェミニストであるということが、決して安直なイデオロギーの信奉ではなく、個人的な経験に起源をもち、個人的な経験を解釈し、理解する方法として、人生の葛藤を経て、選択されたものであることが示されている。

ミドルトンのライフヒストリー研究は、ミドルトンの個人的な経験から出発しながらも、12人の女性教師たちの集合的な経験、そしてこれらの集合的な経験を生み出した歴史的、社会的、制度的文脈によって、多声が準備され、「概念的な帝国主義と素朴な相対主義」(p. 70)を最大限回避したものとなっている。また、女性教師たちの生活世界の葛藤と苦悩を描写しながらも、彼女たちを制度の犠牲者とのみ位置づけるのではなく、自らの葛藤、苦悩、周縁性を通して、世界を解釈し直すアクティブな主体として位置づけているところに、ミドルトンの実存主義の思想があらわれている。

本書の序文も担当している実存主義の教育哲学者マキシム・グリーン(1988)の言葉を引用して、女性教師たちは「外部の環境によって打ち負かされ、犠牲者とされ、無力に」(p. 3)されたのではなかったとミドルトンは述べる。彼女たちは「与えられたものを乗り越え、事情が

変わればそうであり得たことがらを見つめる」(グリーン, 1988, p. 3)能力を発展させたのである(pp. 94-95)。

ミドルトンの研究は、ミドルトンが自らの個人的な経験をフェミニズムの視点から編み上げたフェミニストとしての「すでに語られた物語」を一つの軸としながら、インフォーマントの「いまだ語られていない物語」を引き出すという構造になっている。この研究では、ミドルトン自身の「すでに語られた物語」の存在は、女性のインフォーマントが「いまだ語られていない物語」を語ることを力づけ、励ますものとなっている。なぜならば、ミドルトンの「すでに語られた物語」は、自らの多様な経験を編み込んだ多声として成立していたからである。さらに、ミドルトンはライフヒストリー研究がもつ権力関係について注意深く考察し、この権力関係を協働関係に組み替えるための方法上の工夫を最大限行っている。

このライフヒストリー研究では、まさにこの研究を通して、研究者の「すでに語られた物語」が「いまだ語られていない物語」に書き替えられることはなかったものの、研究者による絶え間ない自己内対話を通して多声を編み上げたものとして生成された「すでに語られた物語」がインフォーマントの「いまだ語られていない物語」を引き出しているのである。

3) ポスト構造主義のライフヒストリー—マンローの研究—

(a) ライフヒストリーの脱構築

アメリカのルイジアナ州立大学でカリキュラム学と女性学にたずさわっているマンローの

『フィクションの支配下にある：女性教師たちのライフヒストリーの物語と抵抗の文化的政治学』(*Subject to Fiction: Women Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*) は、ポスト構造主義のフェミニズムの立場に立つと明言する著者が、3人の女性教師たちのライフヒストリーを叙述した作品である。この作品は、ケーシーの『私は私の人生をもって答える：社会変革のために働いている女性教師たちのライフヒストリー』(*I Answer with My Life: Life Histories of Women Teachers Working for Social Change*)、のちほど検討するサイクスの『親として教師として』(*Parents Who Teach*)と同じように、少数のインフォーマントのライフヒストリーの物語を中心に据えた、まさしく教師のライフヒストリー研究である。

教師のライフヒストリー研究とは、一つの研究領域であり、教師の人生を対象とする研究のことを指している。同時に、ライフヒストリー研究とは、質的研究の一つの方法をあらわす概念でもあり、インタビューあるいは個人的資料(パーソナル・ドキュメント)を通してある人の人生を研究する方法のことを指している。このようにライフヒストリー研究とは対象概念であるとともに方法概念でもあるのだが、そこには固有の厳密な方法論は存在しない。最低限の合意として、インタビューあるいは個人的資料を通して人生を縦断的に研究する方法であるというものがあるが、そこで用いられる叙述、分析、考察の方法はさまざまである。つまり、研究者が資料を分析する方法は、本質的に、研究者の認識論的、哲学的立場によるのである(Goodson & Sikes, 2001, p. 36)。

マンローの研究は、自らの理論的立場、すなわち方法論的位置を明確にしているところに特徴がある。マンローはポスト構造主義のフェミニズムの立場に立つと述べている。ポスト構造主義のフェミニズムの立場から教師のライフヒストリー研究を行うと教師の生活世界はどのように叙述され、分析され、考察が行われるのだろうか。また研究の結果として、どのような知見が導き出され、どのような研究者と教師との関係が生み出されるのであろうか。以下、マンローの研究に辿りながら考察したい。

マンローが研究対象としているのは、アグネスとクレオとボニーの3人の女性教師である。これら3人の女性教師は各々違う世代に属している。アグネスは1890年代生まれで、1991年にマンローがインタビューを行ったときにすでに94歳であった。ボニーは1945年生まれで、同じく1991年に46歳でインタビューを受けている。クレオはこの二つの世代の間に位置づいている。

これら3人の女性教師は各々生きた時代が違っているのだが、マンローの叙述の枠組みは一貫している。一つ目の枠組みは、教職が女性にとっての天職であるという言説の脱構築である。教職は女性にとっての天職であるという言説は、巷でしばしば語られてきた言説である。マンローは、この言説が男性という他者から語られてきただけでなく、女性教師によっても内面化されて語られてきたことを指摘している。これら3人の女性教師たちもまた、なぜ教職に就いたのかという問いに対して、異口同音に女性にとって自立可能な職業として教師しか存在しなかったからという返答をしている。しかしなが

ら、マンローによると、現実には女性の自立可能な職業は他にも多く存在していたわけであり、教職は女性にとっての天職であるという言説が女性教師たちの語りを呪縛しているという解釈が行われる。その上で、3人の女性教師たちが自らの教職生活を語る時、決して女性にとっての天職であったとは語らなかったことを叙述し、教職は女性にとっての天職であるという言説を問い直している。

二つ目の枠組みは、教職は女性にとっての自然な職業であるという言説の脱構築である。教職は女性にとっての自然な職業であるという言説もまた、巷でしばしば語られてきた言説である。マンローは、この言説は未婚の女性を教職にリクルートするための言説であったと述べる。しかしながら、女性にとっての自然な職業という言説によってリクルートされた女性教師たちは、しばらくすると教師としての専門性を要求されるようになる。女性にとっての自然な職業という言説で教職に導かれて女性性を押しつけられたあとで、今度はこの押しつけられた女性性を剝奪されてしまうのである。マンローは、3人の女性教師たちのライフヒストリーを通して、教職は女性にとっての自然な職業であるという言説を問い直している。

三つ目の枠組みは、女性であるとともに教師であるということは虚構（フィクション）においてしか成立し得ないという命題の構築である。現在の男性中心の言説空間の中においては、女性であるとともに教師であるということはすでに相克の関係にあるというのである。男性中心の言説空間においては、女性とは権威をもたない存在であるとされる。さらに、この同じ言説空間においては、教師とは権威をもつ存在で

あるとされる。こうして、同時に権威をもたない存在である女性であることと権威をもつ教師であるということとは相反する。すなわち、女性教師であるということは、自然の存在としての女性性と、専門性を身につけた存在としての権威を、同時に要求されるわけであり、それは虚構でしかあり得ないというのである。こうして、マンローは、女性教師という存在、そして女性教師の語りは、虚構においてしかあり得ないと論じている。

たしかに、マンローが指摘している両立不可能性は、女性教師の事例において顕著に見られる。前述したミドルトンの個人誌における困難校で女性教師として働くことの難しさは、この両立不可能性の一つの事例であるとも言えるだろう。現実には、‘荒れた’あるいは‘荒れる可能性をみこした’中学校、高校の教室において、女性教師が男性の言葉で話すことを余儀なくされる事例は、枚挙にいとまがない。

だが、この両立不可能性は、女性教師においてのみ生じることではない。男性教師も含めて、教師という存在は、自然の存在としての人間性と権威ある専門家としての専門性を同時に要求される、つねに危機を孕んだ存在であるとも言えるだろう。教師であるということ、そして教師が自らの人生を語るということは、教師という虚構をめぐる政治的な実践であることを、マンローの考察は明らかにしている。

マンローは、このような三つの枠組みを通して、3人の女性教師のライフヒストリーを叙述、解釈している。だが、これらの枠組みもまた、両義性をもっている。女性教師として生きることの難しさを明らかにする一方で、女性教師は変革の主体になり得ないという絶望のディスコ

ースを生成する可能性すらある。マンローの研究を、研究者とインフォーマントの協働の実践としてのライフヒストリー研究の方法論として批判的に考察するならば、次のような問題が立ち上がってくる。

一つ目は、主体を巡る問題である。ポスト構造主義の立場に立つということで、マンローは、主体とは虚構であるという主張をしている。『Subject to Fiction』というタイトルには、主体とは虚構であるというメッセージがこめられている。しかしながら、主体とは虚構であると言い切った地点から、不平等な現状を組み替える主体はどのようにして立ち上がってくるのだろうか。(ネル・ノディングズも、ポストモダニズムにおいて、女性たちが主体として自らが置かれている状況について認識しようとした途端に、主体はどこにも存在しないとされて途方に暮れる苦しみについて論じている。(Noddings, 1995))

女性を主体として発見した途端に、主体が消え失せてしまう、これはまさしくポストモダニズムのフェミニズムのダブルバインドである。マンローの研究においては、女性教師たちがまさに主体を立ち上げる実践であったところのライフストーリーの語りを、安直に解体し、脱構築することは、教師たちを力づけるよりもむしろ希望を失わせるほうに働く危険性をもっている。

二つ目は、アイデンティティの多元性を巡る問題である。現象学的社会学の創始者アルフレッド・シュッツのことばを引用するならば、私たちは多元的現実 (multiple realities) の中で生きている。教師たちもまた生徒に対しては教師であり、子どもに対しては親であり、配偶者

に対してはパートナーであり、車のディーラーに対しては顧客であり、大学の指導教官に対しては学生であるというように、さまざまな関係性を生きている。同時に、私たちは多元的なアイデンティティをもっている。ジェンダー、人種、階級が最も普遍的なアイデンティティの源であるとされるが、このほかにも、国籍、職業、政治意識、消費意識、美的感覚、性的指向などによって、同じ組み合わせは二つとない多元的なアイデンティティが編みなされている。

ここで考察された3人の女性教師たちもまた、おのおの違った歴史的、社会的文脈を生きており、おのおのかけがえのない多元的なアイデンティティを形成している。こうした特異性をもつ3人の女性教師たちの語りを、女性であるという一つの側面でひとくくりにして解釈、分析することは、これらの女性教師たちの語り、そして人生の厚みを損なうことにつながるように思われる。

もちろん、著者であるマンローにとって、女性であるというアイデンティティの側面が現在、彼女の中で大きな比重を占めていることは理解できる。しかしながら、このことはインフォーマントの女性教師たちにおいても同じであるとは限らないのである。実際に、とりわけ2人目のクレオは、インタビューの語りのところどころで、あらゆる人生の出来事を女性であるためという解釈枠組みで捉えようとするインタビューに対して抵抗しているように思われる。だが、たとえば、教育行政の仕事への昇進について、インフォーマントがたまたまそうなったことで自ら望んだことではなかったと語っていることに対して、教室での教師の仕事に低い価値を与え、教育行政に高い価値を与える伝統的な

男性の規範を拒絶するものであるという解釈が行われるとき、やや強引な解釈であるという思いが立ち上がる。

もちろん、ライフストーリーは研究者とインフォーマントの協働作業として立ち上がるものであるから (Goodson & Sikes, 2001)、フェミニズム研究者が行う聞き取りにおいて、女性性に関する語りが多くなることはあり得ることであり、批判されるべきことではない。しかしながら、協働で立ち上げたライフストーリーを、協働の場で生み出された了解とは全く違うベクトルにおいて、解釈すべきではないだろう。最終的に自らのアイデンティティの優先順位を決めるのは、インフォーマント本人である。私たちが何者であるのかという問いに対する回答は、セクシュアリティ、人種、階級についての研究が想定している以上に、複雑で多様なのである (Gamson, 2000)。

三つ目は、教職の専門性を巡る問題である。マンローの分析では、教職の専門性は権威や厳格さといった、いわゆる男性性と重ねられている。その上で、専門性は厳しく批判されている。社会に流布している言説のレベルで見ると、能力のある教師であるとみなされる資質は、いわゆる男性性と親和性が高いかもしれない。しかしながら、教師の経験世界から見ると、教職の専門性はいわゆる男性性と全く重なるわけではない。教師としての専門的成長には、ケア、受容、サポートの技術の向上のように、古くからいわゆる女性性の特徴とされてきた能力の発達も含まれている。

教科内容についての理解とともに子どもたちのケアについての理解も求められる上に、一つ一つの意志決定が倫理的な判断を伴う教師の仕

事は、複雑な専門職である。多数の子どもたちの学びを促し、組織していく仕事は、決して「自然」にできるものではない。専門性と人間性あるいは「自然」を対立させる図式では、教師の仕事の奥行きを叙述することは不可能なのである。

たとえば、アグネスの事例において、初任期に数年間、教師が自分1人だけの僻地の学校で教職生活を送ったあと、大学で教育学を専門的に学ぶことを決断するという場面がある。マンローは、この出来事を女性にとっての「自然」な職業という言葉によって教職に引き寄せられたアグネスが専門化＝男性化に絡め取られた出来事として解釈している。しかしながら、「自然」にこれまで自分がそうであったような子どもの目線に立つことで教師が務まると思って教職に参入した教師たちが、「自然」では務まらない教職の現実を知り、専門教科や教育学を学び直す必要を痛感することは、しばしば経験されることである。教職は、誰にとっても身近な職業であるために誰もがその仕事の内容についてあらかじめ知っている錯覚に陥りやすい。しかしながら、学び手の目線からの教師の仕事と、教職に就いてから知る教師の仕事のリアリティは、大きく違うものである。それだからこそ、教師研究において、リアリティ・ショックが初任期のキーワードとして語られ続けてきたのである。教師の専門的成長についての研究の観点からみると、アグネスの決断は、教師としての経験を積んだあとの次のキャリア・ステージへの移行にほかならない。この出来事に対してフェミニズムの観点で解釈する必要性はおそらくないのである。

マンローは、ポスト構造主義、フェミニズム

の方法論に立脚し、女性教師であることの困難さ、教師という存在のアポリアを明らかにして、社会変革の主体としての教師、人間解放の担い手としての教師、専門家に向かって成長し続ける教師という物語の脱構築を試みた。だが、この試みは、同時に、男性中心のシステムを組み替える主体としての女性を雲散霧消させ、多元的なアイデンティティをもつしなやかな個人を硬直化させ、子どもたちの学びの変革に必要不可欠な教師の成長を過小評価するところに帰結している。

この帰結は、ポスト構造主義のフェミニズムの論理的必然なのだろうか。たしかにポスト構造主義はライフヒストリーを立ち上げることよりむしろライフヒストリー批判に親和性をもっているのかもしれない (MacLure, 2003)。ライフヒストリー研究はポストモダニズムの潮流の中で復活したとは言え、主体や変革、解放といったモダニズムの概念と深くかかわっているからである。しかしながら、ポスト構造主義の立場に立つならば必然的にマンローの結論に至るのかというと、そうとは言えないように思われる。なぜならば、ポスト構造主義の立場に立つ研究もまた研究の主体から自由ではない。とりわけ、ライフヒストリーにおいては、研究者の自己というテキストの解釈は他者というテキストの解釈と切り離せない関係にあるのである。ここで研究者の自己というテキストの読み取りが問題として立ち上がってくる。

(b) 自分語りとライフヒストリー

マンローもミドルトンやほかのライフヒストリアンと同じように、自らのライフヒストリーを本書に書き込んでいる。マンローもまたミド

ルトンと同じく、教育研究者の道に入る以前に教職を経験している。この5年間の教職経験についてのマンローの語りは、チアリーダーになることを熱望する一方で、授業にはほとんど関心をもたなかった女子生徒たちについての叙述に集約される。マンローは、チアリーダーになりたいと思う女子生徒たちに対して、男性中心社会の価値観にとらわれているという否定的な見解をもち、今ももちつづけている。マンローの教職生活を、教師のライフヒストリーの一つのテキストとして読むならば、そこには「いまだ語られていない物語」は引き出されていないように思われる。5年間の教職経験は、ダイナミックに教師としての自己のパースペクティブが変わった過程というよりも、心を閉ざしていかざるを得なかった過程のように思われる。マンローにとっての5年間の教職経験は、教師としての専門的成長を経験した時間ではなく、おそらく自らのアイデンティティを失わないために自己を守ってきた時間だったのである。女性教師として生きることは、自らのアイデンティティを守るたたかいであるというマンローの叙述の枠組みは、まさにマンローの経験と同型をなしていたのである。

構造主義からポスト構造主義への移行をあらわすメルクマールの一つとして、著者という主体から自由な客観的なテキストは存在しないという表明があるだろう。この表明をライフヒストリー研究においていうならば、先述したように、他者の語りというテキストの読解は、自己というテキストの読解から切り離すことはできないということである。

マンローの研究から読みとれることは、自己というテキストが多声になるときはじめて、私

たちは他者というテキストから多声を聴くことができるのだということである。自己というテキストはそもそも多声によって成り立っている。なぜならば、自己とはさまざまな他者との出会いを編み上げた産物であるからだ。だが、多声として自己を語ることは決してたやすいことではない。主体が守られている状況でなくては、自己を多声として他者にひらくことはできないからである。

ライフヒストリー研究において、そこに存在する多声を無視して一つの声で構成されたヴィクトリー・ナラティブあるいは自己正当化の物語は脱構築される必要があるだろう。しかしながら、この場合でも、脱構築はインフォーマント自身も参加したものではなくてはならない。なぜならば、ライフストーリーの語りを生み出すことは、研究者とインフォーマントの協働の実践だからである。ヴィクトリー・ナラティブあるいは自己正当化の物語が脱構築されるためには、インフォーマントは「すでに語られた物語」を乗り越えて「いまだ語られていない物語」を生み出すために、^{エンカレッジ}力づけられなくてはならない。自己が守られていない状況では、「いまだ語られていない物語」を生み出すための混沌に身をさらすことは不可能であるからである。

ヴィクトリー・ナラティブあるいは自己正当化の物語は、しばしば一つの自己防衛である場合がある。そうした場合には、こうした物語を脱構築することで、より深みのある物語が生まれる。しかしながら、挫折や異質な経験を認め、自らのなかから多声を響かせるには、主体が力づけられる必要がある。インフォーマントはその存在を最も守られたときに、最も十全に多声を響かせることができる。自らの多声を響かせ

ることを経験し、自己というテキストを多声として受けとめているライフヒストリアンが、インフォーマントの多声を引き出すことができるのは、そのためである。

4) 専門的成長と個人的成長の相互作用としてのライフヒストリー—サイクスの研究

(a) ライフサイクルからライフヒストリーへ

1980年代からアイヴァー・グッドソン、ピーター・ウッズらとともに、教師のライフヒストリーに注目して、事例研究を重ねてきたパット・サイクスは、1997年に『Parents Who Teach: Stories from Home and from School』（親として教師として：家庭と学校からの物語）を著している。子どもが生まれ、親となることで、教師のもの見方がどのように変わったのかをライフヒストリーの事例研究によって探究したこの研究は、教師の成長過程のモデルを模索していた1980年代からのサイクスの教師研究の一つの集大成であるとともに、そのパースペクティブの変化を示すものである。1980年代のサイクスの研究は、教師の成長過程の規範型をライフサイクルとして提示するものであった。これらの研究では、教師の成長にとって、自らの内側で感じられる成長の感覚が重要であることが指摘され、教師たちへのインタビューによって得られたデータが盛り込まれていた。そして、読者に訴える力のある物語の様式で教師のライフサイクルを構成するために、教師の語りが豊富に用いられていた。しかしながら、研究の枠組みとして用いられていたのは、レビンソン（Levinson, 1979）などの発達理論

であった。そこでは、加齢 (aging) と教職経験年数が指標となり、この指標に応じてキャリア・ステージが設定されていた。したがって、ここで用いられていた教師の語りは、従来の発達理論の研究枠組みを問い直すものではなかった。

スイスの教師研究者であったヒューバーマン (Huberman, 1989) もまた教師の専門的成長のモデルを探究してきた。160人のインフォーマントへの調査から帰納したそのモデルは決して単純なものではなく、各々のキャリア・ステージにおいていくつもの枝分かれが存在している。このようなヒューバーマンや1980年代のサイクスたちが行ったような発達研究が、教職生活に伴うさまざまな危機と起伏を明らかにし、これまでむしろ平坦なものだと考えられてきた教師の人生を大きく捉え直し、教職生活研究への関心を喚起したことは間違いない。

しかしながら、1990年代以降、世界各地に広がっている教師のストレスの増加の問題、早期退職の問題など、従来の発達理論で説明することが困難な問題が教職生活に押し寄せている。また、加齢や教職経験年数が必ずしも教師としての成長につながっているとは言えないような状況も存在している。加齢や教職経験年数ではなく、個人的な経験を通じた人間としての成熟や教師としての経験の質、さらには教職が置かれている社会的文脈の変化を問わなくては、教師の成長を捉えることが難しい時代にさしかかっているのである。

サイクスは1997年の『Parents Who Teach』ではもはや従来の発達理論を叙述の枠組みとしていない。個人的な経験から支配的なイデオロギーを問い直すというのが新たなサイクスの枠

組みとなっている。すなわち、一方では、母親であることを“自然なこと”とし、子どもへのケアを女性の本能とすることで、女性に再生産の仕事を押しつける支配的なイデオロギーの問い直しが行われ、他方では、ともすれば女性を一括りに捉え、女性の経験の多様性、出産、育児の経験のインパクトを過小評価しがちなフェミニズムの問い直しが行われている。いずれも人間にとって、とりわけ教師にとって内的に大きな意味をもつ情緒的な (emotional) 経験が、社会で支配的な言説においても、学問で支配的な言説においても、過小評価されていることに対する、問い直しが行われているのである。

この問い直しは、サイクス自身の個人的な経験から始まっている。サイクスがかつて40人の教師たちにインタビューを行ったとき、子どもをもっていたすべての教師たちが子どもをもつ経験の大きさについて語った。しかしながら、そのとき、サイクスはこの経験を教師に転機をもたらすさまざまな経験の一つとして位置づけ、深く掘り下げることはなかった。しかしながら、サイクスは自らが親になるという経験を通して、この経験の大きさに改めて気づき、経験の内側から経験を捉えるのではなく、“他者として”捉えていたことに気づき、自らの情緒的な経験と重ねながら、教師の経験を掘り下げる研究を行うことを決意している (Sikes, 1997, p. 10)。こうして生まれたのが『Parents Who Teach』であった。

(b) 教師たちのジレンマとその歴史的文脈

『Parents Who Teach』の主題は、子どもをもつことで教師たちがどのような変化を経験し、この変化が専門的なキャリアにおいてどのよう

な意味をもっているのかという問いである。サイクスは、教師の語りをまず受けとめた上で、教師にとっての主観的な経験の意味を明らかにするとともに、この経験を社会的な文脈に位置づけることを試みている (p. 16)。すなわち、教師たちは、母性という支配的なイデオロギーの枠組み、ジェンダーによって色づけされたアイデンティティと経験において、語るしかないわけであり、研究者は、一方で語りをそのまま受けとめながらも、他方で語りが生み出される場を考察するという困難なポジションに立つことが求められるのである。

サイクスはライフヒストリー研究が直面している方法論的な問題について次のように述べている。ポストモダニズム、ポスト構造主義の潮流の中で、物語形式の研究が流行し、個人の経験や声を尊重するという考え方が以前より受け入れられるようになった。しかしながら、このことはあらゆる解釈がほかの解釈と同じであるという相対主義と背中合わせである。したがって、「これを避けようとするならば、個人の声は社会的、歴史的に文脈づけられる必要があるのである」(p. 18)。

文脈づけるということは、個人の経験をその経験が生み出された社会的、歴史的な文脈において理解し、叙述するということである。より正確にいうならば、個人がその経験をどのような社会的、歴史的な文脈において理解し、意味づけているのかを、研究者が受けとめた上で、経験そのものだけでなく、この理解と意味づけをもう一度社会的、歴史的な文脈に位置づけて、叙述するということである。

インフォーマントの語りであるライフストーリーがどのような社会的、歴史的な文脈において

語られているのかを理解するためには、「物語が語られている様式と語りの中で用いられている言語が内容と同じように重要である」(p. 26)とサイクスは述べる。社会学者の桜井厚もまた「語りの内容」と同じように「語りの形式」が重要であると記している。なぜならば、語り手はあらかじめ社会に存在する脚本の形式に沿うかたちで物語を語るからである。この脚本の形式は「現実の物語の語りのための構造を提供するだけではなく、何であれ物語にかかわる、人々の見解と経験にも影響を与えうるのである」(p. 26)。

親になるという経験において、サイクスが見出した「語りの形式」は、子どものことをまず第一に考える無私の母親というものと、一人の人間としてではなく子どもの親として自らのアイデンティティを定義するというものであった。このような「語りの形式」がサイクス自身の親としての経験とも重なっていることを確認した上で、サイクスは自らの経験と支配的な「語りの形式」を相対化し、捉え直していく。サイクスの場合、社会的に安定した地位にあり、経済的にもゆとりがあり、長く待ち望んだ末での妊娠、出産であった。しかしながら、誰もがそうであるとは限らない。妊娠が予定外のものであり、絶望的な気持ちに襲われた事例や、妊娠のタイミングが悪く、昇進の機会を奪われることになった事例、シングルマザーのゆえに教職にしがみつくなかった事例等が、支配的な「語りの形式」を揺さぶっていく。さらに、待ち望んだ末での出産であったサイクスの場合でさえ、無私の母親というイデオロギーにその人生を組み込んでしまうことはできず、子どもたちをケアしてくれる人に預けて、仕事を続けてい

る。無私の母親となり、子どもを第一とするといった支配的な「語りの形式」は、子どもは守られるべき存在であり、育児は片手間にできる仕事ではないというような現実のある側面に対応しているわけだが、支配的な「語りの形式」となった途端に、人々の多様な現実、各々の生きる文脈を無視して、規範として外側と内側から人々の行動と意識を縛るようになる。サイクスは、事例と自らの経験を重ねながら、支配的な「語りの形式」を問い直していく。

このように母親であるということはそれだけで葛藤の中を生きなくてはならないことを意味するわけである。それでは、母親であるとともに教師であるということは一体どのようなジレンマを伴うものであろうか。サイクスはインフォーマントの語りを引用しながら、母親である教師のジレンマを次のように描写している。イギリスをはじめとする欧米の小学校、中学校では、女性の教師たちが多数を占めている。なぜならば、子どものケアをすることは、女性にとって適した仕事であると考えられているからである。また、学校の勤務時間は、子育てと仕事の両立を試みる女性にとって都合のいいものとも考えられている。しかしながら、自らの子どもをもった時点で、幾重ものジレンマが生まれるのである。自分の子どもを誰かに預けながら他の子どもたちをケアする仕事を続けることは、多くの場合、罪悪感を伴う。なぜならば、子どもは母親がケアすべきであるという考え方が支配的であるからである。また、子どもをもった時点で、キャリアにおける昇進を断念させられることも多い。昇進することは、しばしば勤務時間と責任が増し加わることを意味しており、家庭生活との両立が困難になるからである。

つまり、一方で、女性は子どもをケアするものとして期待される女性性のゆえに教師に適任であるとされながら、出産、育児を担うもの、担うべきものという女性性のゆえに一人前の教師としてふさわしくないとされるのである。まさしく母親である教師たちはダブルバインドの状況を生きていることを余儀なくされているのである。本書でサイクスが扱っている25の事例のうち、カレンの事例は、はじめから夫が自宅にいて子どものケアに携わったという点で異色な事例であった。しかしながら、このカレンの場合でさえ、出産後6週間で職場に戻ったということで人々の非難の対象になったのである。女性としての正しい義務を果たしていないということで。すなわち、出産、育児を優先して休んでも、仕事を優先して休まなくても、非難されてしまうのである。

こうした、母親である教師たちのジレンマを、サイクスはイギリスの教育の社会的、歴史的な文脈と重ねている。歴史的に、教育におけるケアや受容の側面は女性教師、権威や指導の側面は男性教師とジェンダー化されたかたちで役割を規定されてきた。そして、いまだにケアが中心となる保育士、小学校教師の仕事が男性が選択することは少ない。サイクスは、1925年の教育委員会の報告書において「学齢期の子どもたちを教えることに人生を費やす男性は、安易であり価値のない仕事に人生を浪費しており、ほかに向いていることがあったら教師にはならなかっただろうという感覚」をもつという記述があることを紹介している。教育におけるケアは女性の仕事とされるとともに、その価値を低く見積もられてきたのである。

逆説的に、教師の仕事、とりわけ小学校教師

の仕事が母親的なものであるという認識が頂点に達したのは、1967年のブラウデン報告書においてであると、サイクスは述べている。ブラウデン報告書は、初等教育における子ども中心主義教育の大切さを提唱し、世界中の教育改革に影響を与えた、極めてリベラルな報告書として知られている。ブラウデンは、小学校教師は親、とりわけ母親の代わりとして、個々の子どもたちをケアすべきであると主張し、リベラルな時代風潮の中で、教師の仕事のジェンダー化、女性化が進展した。ブラウデン報告書はリベラルな教師たちのバイブルのようなものであり、サイクスもまた大きな影響を受け、インフォーマントの教師たちもここから大きな影響を受けている。ジェンダー化された教師の仕事、家族モデルが、‘よい’母親と‘よい’教師を重ねる言説を生み出し、教師たちの語りの脚本を準備するとともに、女性教師たちをジレンマに引き込んだのである。なぜならば、自らの子どものことを第一とし、無私である‘よい’母親であろうとするならば、‘よい’教師であることはできず、自らのクラスの子どもたちを第一とし、その母親代わりとなる‘よい’教師であろうとするならば、‘よい’母親であることはできないからである。

このあと、ブラウデン報告書は、批判を受けることになった。主には子ども中心主義の教育は基礎基本を軽視しており、学力低下を招くという保守的な陣営からの批判であったが、同時に子ども中心主義の教育では子どもの業績は子どもの文化的資本に大きく依存しており、社会的不平等を再生産することになるという反対の陣営からの批判もあった。サッチャー政権の下での1988年の教育改革法は、ブラウデン報告

書から大きく方向転換するものであり、1989年からはナショナル・カリキュラムが実施された。教師教育のカリキュラムも、アカデミックな理論の学習を中心とするものからナショナル・カリキュラムをどのように効率的に伝達するかという実践を中心とするものに組み替えられたのである。

ブラウデン報告書に影響を受けて、自らの教師としての、ケアする者としてのアイデンティティを形成してきた女性教師たちは、ブラウデン報告書が内包していたジレンマとの葛藤を経験しながらも、その多くがナショナル・カリキュラムによる教師の仕事の矮小化とこれに対応した教師教育に危機感をもっているのである。

ここからはサイクスの事例研究を受けての筆者の解釈である。伝統的にイギリスにおいては、教職は労働者階級出身者の知的な仕事として位置づいていた。初等、中等教育を主に担ってきたのは、労働者階級の文化と中産階級の文化の両方を知っている人々だった。彼・彼女らは、階級移動における教育制度の有難味を十分に知っていた。同時に、自らが育った家庭とのちに自らが築いた家庭を比較して、中産階級の文化的資本が労働者階級のそれに対して遙かに高いものであることも知っていた。さらに、労働者階級の出身者で教職に就いた人々の多くは、自らの社会的地位を得ることだけではなく、社会的平等の実現に貢献したいという願いをもっていた。そして、教育制度こそが、社会的平等の実現の場になるであろうという期待をもった。なぜならば、彼・彼女らは、教育制度を通して階級移動を達成した人々であったからである。

ブラウデン報告書が出たとき、子ども中心主義、テーマ学習、個々の子どものケアという中

産階級の文化を学校で育てるという理想に、多くの教師たちは心から賛同した。なぜならば、彼・彼女らは、押しつけ、詰め込みの労働者階級の教育文化より個々の子どもの興味、関心を育む中産階級の教育文化のほうが遥かに豊かであることを知っていたからである。そして、学校で中産階級の教育文化をすべての子どもたちに経験させることが社会的平等の実現につながると信じていたからである。

しかしながら、ブラウデン報告書の理想を実現することは、教師たちにとって困難を伴うことであった。とりわけ、子どもをもち親であることと教師であることを両立させなくてはならない女性教師たちにとってはそうだった。自らの子どもを第一として‘よい’母親としてケアすることとクラスの子どもたちを第一として‘よい’教師としてケアすることは両立不可能であった。それでも、教師たちはこの理想の実現のために一生懸命格闘した。子どもたちの幸せのためになると思えるのであれば、苦しみも我慢できるのである。

ところが、学校に中産階級の教育文化をもちこむことで社会的平等が実現されるという前提が問われるようになった。学校の教育文化が中産階級的なものになると、労働者階級の子どもたちは家庭の文化と学校の文化の大きなギャップを経験するようになる。そして、家庭の文化と学校の文化にギャップの少ない中産階級の子どもたちの業績が今まで以上に高くなるのである。こうしてかつてのように、労働者階級の子どもたちが教育制度を場として階級移動を達成するということが困難になった。学校に中産階級の教育文化をもちこむことをあえて継続するのであれば、今度は家庭の教育文化に介入しな

ければならなくなる。啓蒙のジレンマに直面したのである。

このように進歩的教育がジレンマに直面した頃、新保守主義、新自由主義のイデオロギーが影響力をもち始めた。ブラウデン報告書は教育改革法に置き換えられて、ナショナルカリキュラムが導入された。ナショナルカリキュラムの下、教師の仕事は社会的実践ではなく、技術的実践に縮小再定義されようとしている。しかしながら、ブラウデン報告書の影響の下で自らのアイデンティティを形成した教師たちは、ブラウデン報告書がもっていた教育への希望をいまだにもち続けている。なぜならば、ブラウデン報告書の理想の実現が困難を内包していたとは言え、新保守主義、新自由主義の教育改革は、教育の技術化、学習や経験の貧困化を招き、教師の専門的成長を支えるものにはなっていないと感じているからである。

サイクスは、教師たちの声と個人的な経験を通して、イギリスの現代教育史を読み解く手がかりを与えてくれたのである。また、サイクスは、母親である教師たちのジレンマの構造を社会的、歴史的文脈において叙述しながらも、女性教師たちをただ男性中心社会の犠牲者であると描写しているわけではない。制度的な困難はたしかにあるのだが、インフォーマントたちもまた、妊娠、出産、育児の経験を教職のキャリアにおいて否定的なものともみなしているわけではない。

インタビューの引用では、自分の子どもをもつことによる教師としてのものの見方の変化、生徒たちへのまなざしの変化、親たちへのまなざしの変化の事例が数多く語られている。この中の主なものは、生徒たちへの寛容と想像力で

ある。ある事例では、自分の子どもをもつようになってから、子どもの成長が大人の思い通りにはならないこと、子育てが忍耐を必要とする仕事であることを痛感し、学校でも子どもや親に対して忍耐強く、寛容なものを見方をもつようになったことが語られている。また、別の事例では、学校での子どもたちの中に自分の子どもを見るようになり、自分自身の子どもの問題という親密さで学校の子どもたちのことを配慮するようになったことが語られている。さらには、自分の子どもが思春期にさしかかることで、思春期の子どもたちの悩み、葛藤により共感できるようになった事例も紹介されている。

以上のように、サイクスの研究においては、サイクス自身がこれまで階級、人種、ジェンダーといった社会学的な概念枠組みによって捉えてきた自分史、すなわち「すでに語られた物語」が、妊娠、出産、育児という経験を通して出会った新たな自分と対話しながら編み直した「いまだ語られていない物語」に組み替えられていくのとシンクロするかたちで、教師たちの語りがダイナミズムをもって組み立てられている。

おわりに

ここまで「すでに語られた物語」と「いまだ語られていない物語」という二つの概念を軸として、三つのライフヒストリー研究を読んできた。フェミニズムの立場からの教師のライフヒストリー研究という共通点をもちながらも、三つの作品には大きな違いがあった。

フェミニズム理論で自らの多様な経験を編み上げたのち、その「物語」のエネルギーを通して、女性教師たちの「いまだ語られていない物

語」を引き出したミドルトンの作品において、フェミニストとしてのミドルトンの自己の「物語」は、「支配的な物語」というよりも「もう一つの物語」であった。なぜならば、ミドルトンはフェミニストとして生きてきて、フェミニストらしく生きていこうとしていたわけではなく、多様な自己の経験を、フェミニストとして編み上げたときに、じっくりくるものを感じたという過程を辿っていたからである。ミドルトンのフェミニストとしての自己の「物語」は、自己の人生と経験をより広い社会的文脈から理解するための語り直しであり、この語り直しの経験こそが、女性教師たちの「いまだ語られていない物語」を生み出したのだといえる。

ポストモダンのフェミニズムの立場に立ち、この理論枠組みで女性教師たちの物語を解釈したマンローの作品では、マンローの自己の「物語」には、語り直しが見られなかった。同じように、マンローが叙述する女性教師たちの物語もまた解釈には満ちていたのだが、これに反比例するように、時代を生きた女性教師たちの生き生きとした「物語」が失われてきた。マンローの作品にとっては、フェミニストであるという自己の「物語」が、「支配的な物語」となっていた。そして、作品を通して、この物語は組み替えられることがなかった。これに対応するかたちで、おそらく女性教師たちに沈黙していたはずの「いまだ語られていない物語」がこの作品を通して一つのかたちとして浮かび上がることはなかった。女性教師たちの「物語」は、マンローのフェミニズムという「すでに語られた物語」=「支配的な物語」の支配下にあり、物語が理論を突き破るようなダイナミズムは見られなかった。

個人的な経験を通して教師の専門的成長の意味に迫ったサイクスの作品では、サイクスの自己の「物語」はまさに「いまだ語られていない物語」であった。サイクスの自己の「物語」は、作品の1章を割り当てられているのだが、まさに「いまだ語られていない物語」の序曲として位置づいていた。サイクス自身の「いまだ語られていない物語」の語りは、研究者としてのサイクスの枠組みを変え、女性教師たちの語りもまた妊娠、出産へのアンビバレントな感情を含んだ多義的なものとして引き出されていた。

そして、女性教師たちの語りは、ブラウデン報告書の両義性と絡めながら、社会的文脈のなかに位置づけられている。女性にとって、妊娠、出産という出来事は、人間としての成熟と喜びという側面と仕事を継続することの困難という側面をもっている。だが、ある場合には、喜びを感じることもすなわち難しいこともある。しかしながら、その難しさも含めて、教師としての抵抗の拠点になる出来事でもあることを、サイクスは叙述している。

これら三つの作品は、ライフヒストリーもまたほかの研究手法と同じように研究者の研究枠組みが作品の深みを決定づけること、ライフヒストリーにおいては研究者の研究枠組みは自らの人生を物語る枠組みと重なっていることを私たちに教えてくれる。

注

- 1) 本稿は「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(1995)の続編にあたる教師のライフヒストリー研究についてのレビュー論文である。
- 2) 「支配的な物語 (dominant story)」と「もう一

つの物語 (alternative story)」、[すでに語られた物語]と「いまだ語られていない物語」という概念は、野口裕二『物語としてのケア—ナラティブ・アプローチの世界へ—』医学書院(2002)に拠っている。

- 3) ニュージーランドは先住民の割合が比較的高い国であり、1991年の人口調査では、ニュージーランドの総人口の9.6%が自分をマオリであるとみなしている。

参考文献

- Casey, K., 1993, *I Answer with My Life : Life Histories of Women Teachers Working for Social Change*, Routledge.
- Huberman, M., 1989, *La Vie des Enseignants*, Delachaux & Niestlé SA, Neuchâtel.
(translated by Neufeld, J., 1993, *The Lives of Teachers*, Teacher College Press.)
- Gamson, J., 2000, Sexualities, Queer Theory, and Qualitative Research, in Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (eds), *The Handbook of Qualitative Research Second Edition*, Sage Publications.
- Goodson, I. & Sikes, P., 2001, *Life History Research in Educational Settings : Learning from Lives*, Open University Press.
- Levinson, D., 1979, *The Seasons of A Man's Life*, Alfred A Kropf.
- MacLure, M., 2003, Fabricating the Self: Metaphors of Method in Life-History Interviews, in MacLure, M. (ed.) *Discourse in Educational and Social Research*, Open University Press.
- Middleton, S., 1985, *Feminism and Education in Post-War New Zealand : A Sociological Analysis*, Unpublished D. Phil. thesis, University of Waikato.
- Middleton, S., 1989, Educating Feminists: A Life-History Study, in Acker, S. (ed.)

- Teachers, Gender and Careers*, Falmer Press.
- Middleton, S., 1992, Developing A Radical Pedagogy, in Goodson, I.F. (ed.) *Studying Teachers' Lives*, Routledge.
- Middleton, S., 1993, *Educating Feminists: Life Histories and Pedagogy*, Teacher College Press.
- Mills, C. W., 1959 (reprint 2000), *The Sociological Imagination*, Oxford University Press.
- Munro, P., 1998, *Subject to Fiction: Women Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Open University Press.
- 中野卓・桜井厚編, 1995, 『ライフストーリーの社会学』弘文堂。
- Noddings, N., 1995, *Philosophy of Education*, Westview Press.
- 野口裕二, 2002, 『物語としてのケア ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院。
- 佐藤学, 1997, 『教師というアポリア』世織書房。
- Sikes, P., 1985, The Life Cycle of the Teacher, in Ball, S.J. & Goodson, I.F. (eds), *Teachers' Lives and Careers*, Falmer Press.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P., 1985, *Teacher Careers: Crises and Continuities*, Falmer Press.
- Sikes, P., 1997, *Parents Who Teach*, Cassell.
- *本稿は、東京経済大学2003-2004年度国外研究における成果の一部である。

