OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教師の中堅期の危機に関する研究 : ある教師のライフヒストリーに注目して
Author(s)	川村, 光
Citation	大阪大学教育学年報. 2003, 8, p. 179-190
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/4394
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学教育学年報 第8号（2003年）
Annals of Educational Studies Vol .8

教師の中堅期の危機に関する研究
－ある教師のライフヒストリーに注目して－

川村　光

【要旨】

本論文では、ライフヒストリー法を用いてある小学校教師のライフヒストリー（個人史）を描くことにより、教師の中堅期の危機について考察することを目的とする。教師の中堅期には危機があるという指摘にもかかわらず、従来の教師の生涯を扱った研究では中堅期に注目されておらず、また、その危機についてもほとんど研究されていない。

調査結果から明らかになったことは、第一に、教育実践が硬直化していかなくても中堅期の危機は、訪れる可能性があるということである。たとえ力量のある中堅教師でも、教育実践の特質である「不確実性」によって、常に危機な状態に陥る可能性がある。第二に、学級担任から学級を持たない職位への変化は、新たな視点から自らの教師としてのあり方について考える機会となるということである。その変化は、教師のまなざしを子どもたちから同僚へと向けさせ、教師に新たな教師像を模索させる。第三に、危機を乗り越えるためには、他者の存在が重要であるということである。中堅期に特有の重要な他者とは、配偶者や大学院で出会った人々であり、教師は彼らの影響を受けて教師として成長していくと考えられる。

1．はじめに

ここ二十年来、情報化や国際化といった社会動向や、いじめ、不登校、学級崩壊などの教育問題を背景として、教師の資質や能力を向上させることが重要な課題となっている。また、近年、学校週5日制の実施や総合的な学習の時間の設置に伴い、学習内容の3割および授業時間数が削減されることになり、子どもたちの学力低下が問題となっている。この問題の影響を受けて、どのようにして子どもたちに学力をつけさせるのかということが教師たちにとって今まで以上に大きな課題でとなり、教師の資質や能力が問われている。

このような教師の資質や能力の向上について考えるとき、教育実践の主体である教師の生活実態から考えていくことが重要である。実体に即した議論を行わなければ、教育改革自体が失敗に終わる危険性がある。

これまで教育社会学の分野では、教職生活の現状を捉えた研究や、通時的に教職生活を捉えた研究が数多くある[1)]。こうしたなか、人間に中年期の危機があるように（河合1976）、教師の中堅期[2)]においても新任期や管理職期とは異なった危機があることが指摘されている（Huberman1989，紅林1999，Sikes et al1985，高井良1995a）。

「中年期の危機」という概念は、1960年代から精神分析学者たち[3)]の間で用いられるようになった。この時期は、「『創造と育成』に象徴される活力あふれる時期である反面、青年期に一旦確立したアイデンティティの根源的な問い直しを求める、葛藤に満ちた時期」（高井良1995a，325頁）である。このような人間の中年期の問題を、教師の中堅期の問題において捉えたのが「教師の中堅期の危機」である。つまり、その危機とは、意欲的な教育実践をすることができることと、教師としてのアイデンティティの根源的な問い直しとの間で起こる葛藤であり、その葛藤から生じる困難を含んだ不安定な状態として捉えることができる。

2．教師の中堅期

2－1．教師の中堅期の特徴

教育社会学の分野で教師の中堅期を扱った研究領域には、教師の職業的社会化研究、職能発達研究、ライフヒストリー研究、ライフサイクル研究、ライフコース研究がある[4]。しかし、それらの多くは中堅期を中心には扱っておらず、教職生活の一部という位置づけにすぎない。これらの研究から明らかになった中堅期の特徴をまとめれば次のようになる。

第一に、中堅期においては新任期や管理職期とは異なった契機が、教師としての力量を高める上で重要であるということである。稲垣ら（1988）は、長野師範学校昭和6年卒業コーホート[5]を対象とした、ライフコース研究を行っている。これによると、新任期から中堅期にかけては、「低学年の指導、僻地学校への赴任、障害児指導の経験」「自分にとって意味ある学校への赴任」「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」「学校外でのすぐれた人物との出会い」「学校内での研究活動」が、また、管理職期では「職務上の役割の変化」が重要な契機である。一方、中堅期は「学校外での研究活動」「教育会や教員組合などの団体内での活動」が契機となっている。

第二は、職位が変化することである。静岡県内の小・中学校教諭1437名を対象に行ったアンケート調査によると、30代後半には半数以上が、校務主任、教務主任、研修主任、学年主任といったポジションに就いており、40代前半になると、指導主事、教頭、校長を含めれば、一般教諭は2割に満たない（紅林1999）。

第三は、経営的力量が伸張する時期である。これは、職位の変化と密接に結びついていることである。岸本ら（1986）はよりよい研修体制の構築を目的に、「教授的力量」「生徒指導能力」「経営的力量」について教師に自己診断させている。この調査研究によると、「教授的力量」や「生徒指導能力」は新任期から一定の割合で上がっていくのだが、「経営的力量」に関しては中堅期に急激に向上する。

第四は、性別によって教師としての歩みが異なっていく、分岐点の時期である。山崎（2002）は、静岡大学教育学部を卒業した9つのコーホート（戦後教育を担ってきた約1400名の小・中学校教師）に対する、5年おきの3回にわたる継続的な質問紙調査とその統計的考察を行っている。加えて、各コーホートの中から男女1、2名ずつ抽出し、彼らへのインタビュー調査とその事例的考察をしている。この研究によると、中堅期は教師としての人生の分岐と交錯をする時期であり、男性教師は学校内の直線的なキャリアを歩んでいくのに対し、女性教師は結婚・出産・育児を経験しながら迂回的なキャリアを形成していく。また、田中ら（1985）は中年齢教師を対象とした調査研究で、男性は「管理職予備軍」となっていくのだが女性はほとんどそうはなっていかないといった、学校における男性教師と女性教師の位置づき方の相違を明らかにしている。

2－2．教師の中年期の危機

以上のような特徴をもっている中堅期には、いったいどのような危機があるのだろうか。

紅林（1999）は教師への質問紙調査研究から、「教師としてやっていく自分を受け入れるという意味での転機」や「教職観の転換」が30代から40代にかけて起こっているので、教師としての転機はこの時期であると指摘する。この時期には、教師は「プライベートな生活のうえでの変化」と職位の変化を経験する。「プライベートな生活のうえでの変化」とは、結婚と出産・育児を経験することである。自分の子どもと関わりを通して「自分の生徒との距離を近いものにし」、同時に、「親の目」を持ち、「それまでの自分の教育実践を反省する機会を得る」。一方、職位の変化においては、教師は「学級経営的視点から学校経営的な視点へと眼差しを」変化させ、また、「対象を生徒から教師に代えた指導的役割を担う」ことによって、次第に教育実践を担うことから遠ざかっていく。つまり、教師はこの時期に、自分自身が子どもを持ち、育児に関わることを通して、新任期以来続けてきた教育実践をより豊かなものにすることによって、「教育実践家としての教師のアイデンティティ」をより強固なものにしていく。またその一方で、職位の変化によって、教育実践家ではない新たな教師としてのアイデンティティを模索していく。このような二つの矛盾する変化を同時に体験している時期という意味で、「『教師の転換点』としての危機」がある。

また、高井良（1995a）はライフヒストリー法を用いることによって、若狭蔵之助のライフヒストリーにおける中堅期の危機について論及している。その危機を、「教育実践上の困難」「学校や研究サークルにおける役割の変化」「1967年の革新都政誕生に象徴される歴史的、社会的変動」といった、「教室を中心とする同心円の多層性に位置づけること」から考察している。このことから、第一に、教職生活の中堅期の危機は、長年の教職経験によって形成された教師、子ども、授業、学校、社会などの「諸関係の硬直化」によってもたらされる、第二に、この危機は「制度化された学習を対象化し、学習の質を転換させる機会にもなりうる」、第三に、学校や研究サークルなどの教師コミュニティーがこの危機の克服に寄与する、と結論づけている。

以上のように、教師の中堅期の危機がいくつかの側面から明らかにされているのだが、まだほとんど研究が積み上げられていないのが現状である。

そこで、本論文では、一人の小学校教師の事例から教師の中堅期の危機について考察する。事例を取り上げる意義は先に確認した数量的研究に対する質的検討と、危機の類型化の志向にある。

3．研究方法

教師の中堅期を捉えるために、ライフヒストリー法を用いてある小学校教師のライフヒストリーを描き出す。ライフヒストリーとは「個人の一生の記録、あるいは、個人の生活の過去から現在にいたる記録」（谷1996，4頁）を意味する言葉であり、ライフヒストリー法は次の四つの特徴をもっている（谷 1996，iii頁）。

（1）「個人の生活構造（あるいは生活世界）に焦点をあてる」。
（2）「異文化を対象とし、それを人間行動の動機に遡って内面から理解しようとするとき、より効果を発揮する」。
（3）「人生の一時期、あるいは一生、さらには世代を越えた生きざまをも対象と」する。
（4）「個人のみならず、マクロな組織、制度、システムも視野に入れ、個人史と社会史、主観的世界と客観的世界、これらの関係を把握しようとする」。

また、ライフヒストリー法を用いた調査に関しては、以下のことが指摘できる（谷 1996，iv頁）。

（1）「調査の成否は、調査対象者とのラポール（信頼関係）にかかる部分が大きい」。
（2）「調査では、調査者と調査対象者との長時間にわたる双方的なコミュニケーションが行われるので、そこでは調査対象者が自らの語りで自らを癒し（カタルシス）、自らの生の意味づけを再確認する（自己反省）、といった事態が生じうる。同時に、調査者自身の自己反省の機会ともなりうる」。
（3）「マイノリティ・グループの声をすくいあげられる」。
（4）「結果の公表にあたっては、プライバシーが侵害されることのないよう、調査対象者を匿名・仮名で表すなど、倫理的観点からの慎重さが要求される」。

このような特徴をもつライフヒストリー法を用いた理由は二つある。一つは、個人の生涯を対象とした方法であるということである。中堅期は個人が教師として歩んでいくなかでの一時期であり、この調査方法はこれを捉えるのに有効である。二つは、個人の内面を捉えられることである。教師の中堅期の危機は教師自身が危機として認知することによって生じるものであるので、この調査方法は教師の内面を捉えるのに適している。

本論文では、O教師を対象として検討していく。O教師は1961年に生まれ、1984年に国立の教員養成系大学であるA大学教育学部を卒業し、公立小学校に勤め現在に至る、教職歴19年目の男性教師である。また、教師になって14年目にA大学大学院に現職教員として２年間派遣される。

O教師を選んだ理由の一つは筆者とラポールができていることである。筆者たちは、O教師がA大学大学院に在籍してきたときに知り合って以来、いくつかの研究会にともに参加している。また、筆者は何度かO教師の授業を参観している。5年にわたるこういったやりとりから、ラポールを形成していると考えられる。二つ目の理由は、O教師は教師として19年のキャリアをもち、教師としての中堅期に大きな変化を経験したことである。

インタビューは2回実施した。まず、2002年10月9日にO教師の自宅で2時間行った。インタビュー項目は、生まれてから現在までにおける、教師として歩んでいく上での重要な出来事に関する質問が中心である。筆者が時系列に質問し、それに対してO教師が自由に語るという質問方法をとった。また、O教師ができるだけ正確に過去のことを思い出すことができるように、彼の教師としての歩みを記した用紙（年号、教職年数、赴任した学校、担当学年を掲載した紙）と、過去の教育実践の資料（文集や研究発表資料など）を用意し、インタビューを行った。2回目は同年11年14日にO教師の教室で、学級の子どもたちが下校した後、インフォーマルな形式で1回目のインタビューの補足として20分間行った。

4．O教師のライフヒストリー

表．O教師の経歴と教職について以降の重要な出来事

0歳：1961年	・誕生。
23歳：1984年	・A大学教育学部卒業。
	・C小学校に赴任。
	・道徳教育に力を入れる。（～30歳くらい）
	・作文を中心に据えた学級経営に力を入れる。（～現在）
	・教科の授業が指導書通りに進まず、苦労する。（～27歳くらい）
26歳：1987年	・教育技術の法則化運動が台頭してきたため、O教師は自分の行っている綴り方教育に対して悶々としてくる。（～33歳）
29歳：1990年	・T小学校に転勤。
30歳：1991年	・道徳教育に魅力を失ってくる。
	・子どもたちとの自然観察を通して、新たな子どもの学びを発見する。
31歳：1992年	・放送教育や環境教育の大会で実践報告をする。
	・自分の日頃の教育実践が正当に評価されていない気がして、それに自信をなくしていく。（～36歳）
33歳：1994年	・T教師と結婚。
	・K小学校に転勤。
	・T教師からA大学のI教授のことを聞く。（～34歳）
	・ある子どもから手紙をもらい、自分の綴り方教育に自信がもててくる。
34歳：1995年	・同和加配。（～35歳）
	・自分の教育実践にますます自信をなくしていく。
35歳：1996年	・A大学大学院に行くことを決意。
36歳：1997年	・A大学大学院に現職教員として派遣される。
	・I教授を通して、さまざまな実践家から教師としてのあり方を学ぶ。
37歳：1998年	・大学院に通いつつ、K小学校でクラス担任をする。
	・自分の今までの教育実践に自信をもつ。
	・自信をもって教育実践できるようになる。（～現在）
38歳：1999年	・研究主任。（～現在）
41歳：2002年	・現在に至る。

4－1．道徳教育と学級経営に力を入れた新任期

1984年にA大学教育学部を卒業し、A県内の、道徳教育の研究校であるC小学校へ赴任する。

O教師は子どもの頃、家庭で人を助けることの大切さを教えられ、また、その頃から思想や哲学に関する本をたくさん読んでおり、教職に就く前から道徳に関心を持っていた。しかも、C小学校が道徳教育の研究校ということから、道徳教育に熱心に取り組むようになる。このようなことから、道徳教育の研究サークルに参加するようになる。

また、Y教師が中心になって活動している国語教育のサークルに誘われ、参加するようになる。加えて、学年会で作文指導をすることが決まる。その他、大学時代の指導教官であるT教授が学級経営の研究をしていた関係から、O教師は学級経営に関心があった。そうしたことから、作文を通して「子どもに生き方みたいなんを教えられたらいいな」と思いつつ、学級経営に力を注ぐ。

こういったことから、毎日、子どもたちと日記のやりとりをする。そのことを通して、子どもが考えていることを知り、こちらが努力すればそれに子どもたちが応えてくれるということを実感する。

「やっぱり子どもとやりとりすることで、子どもが一生懸命応えてくれるっていうのんが、手応え感じたのんが、１年目、２年目のあの子らやな。『心のノート』っていうノート渡して、やりとりした。日記指導みたいなんやけど。子どもが見事に一生懸命こう自分の心を耕していくというか、生き方を模索するような、『ああ、子どもってこんな風にして考えるようになってんねやな』というようなんみえてくるとうれしくなる。」

その一方で、教科の授業が指導書通りに進まず苦労する。

「指導書ってのが会社ごとに出たるやん。それはやっぱりそれなりの人たちがずーっと作ってんねんけど、その通りにどうしてもなれへんのよ。…算数もそうやし、国語、理科、社会。全部な。やっぱり、自己流の授業技術であったりすんねんな。そういうなん苦労した。」

4－2．O教師の危機

教師になって４年目（26歳）頃から、教育技術の法則化運動に傾倒する同僚が増えていき、「ねちこく子どもと付き合って」作文指導をする者が少なくなっていく。O教師は子どもたちとの日記のやりとりを通して、彼らに「生き方」を教える実践を行っており、次第に周りの教師たちと教育実践のやり方や考え方がずれていき、自分のスタイルに不安を感じてくる。「(自分のやっていることが) 間違っているんやろか」と自問自答しても答えを見いだせず、法則化の波に乗りきれない自分に対して悶々としてくる。

T小学校に転勤になった８年目（30歳）頃には、道徳教育に対して魅力を失っている。教職に就いた頃は、先輩教師たちが行っている道徳教育のやり方に対して「それはそうかな」と思いつつ、実践をしていく。しかし、教職経験をつんでいくうちに、彼らが「どこを切っても金太郎飴みたいな感じの、それしか正解がないというような教え方を」強調することに疑問を感じ、所属していた道徳教育の研究サークルから身を引いていく。

その頃、夏休みに子どもたちと自然観察の一環で水質調査をしたときに、ある子どもが池にいた水鳥を見て、「これって大事にせなあかんな、先生。」と、O教師に語りかける。このときに、道徳教育や学級経営で意識して行っていた「生き方」に関する教育実践を他の領域でも行っていけると実感する。

それ以来、他の教育実践にも力を入れるようになる。例えば、放送教育や環境教育の研究大会での実践報告を依頼されたり、O教師が指導した子どもの作品が、教師が読む図工の専門誌に載ったりと、O教師の教育実践が対外的に認められてくる。

このように表面上は、特別な問題を抱えることもなく、日々教育実践を行っている。しかし、次第に自分の教育実践に自信を喪失していき、教師としてのあり方や教育実践の意味を問うようになる。

「(放送教育の) 大会のときにはなんか知らんけどな、万屋さんみたいにしてぼく呼ばれて、…そういうなんで、どんどんそういう世界のピンチヒッターみたいにして呼ばれたりするんやけど、自分としてはなんか使い勝手いいように使われているだけでな、なんか悲しい、ずーっと続けていること、学級経営だとか、こういう思いで実践しているっていうのがなんか報われないのよね。評価、正当に評価されているんやろか、自分ってやっぱりあかんねやろかって思う…やること、とりあえずやるよ。頼まれたら。がんばるんだけども、なんかもうひとつしっくりこない。」

さらに、職位の変化がO教師に危機を助長する。1995年 (34歳) に3校目の転勤先であるK小学校で、学級担任から同和加配に職位が変わり子どもたちとの関わりが少なくなり、改めて同僚の姿をみることができるようになる。自分の教育実践の向上をめざさない一部の年輩教師たちの姿をみて、彼らの姿と将来の自分の姿を重ね合わせることによって、教師としての自信をさらになくしていく。

「教師ってなんやろなって、なんも結局これっちゅうもんができていないのに、なんかずっとのほほんとして、結局はああいう人たち (一部の年輩教師たち) みたいになるんかとか、…そういうなんになっていくんやと思ったら悲しくなってでんな。」

これらの意味を探るために、教育関係の本だけでなく哲学や社会学の本など、さまざまな本を読む。だが、根本的な解決にはいたらない。

以上のような、自分の教育実践や教師としてのあり方に対して自信をなくしていくプロセスは、危機に陥っていくプロセスとして捉えることができるだろう。

4－3．教師像と教育実践の再定義

O教師が自分の教育実践に自信がもてるようになる契機は、K小学校に転勤になった1994年 (33歳) から現れ始める。

まず、自分の学級の子どもから手紙をもらったことがあげられる。その子どもはO教師の出す課題をほとんどやってこない。だから、O教師自身、その子どもとの間に大きな隔たりがあるように感じている。ところがある日、その子どもが自分の生活で気づいたことを数行の文章にまとめ、O教師にそれを渡す。O教師がその文章をほめると、その子どもは次々と自主的に作文を書いてくるようになる。O教師はこういった経験によりその子どもとの距離が縮まったように感じ、今まで自信がもてなかった、作文を中心に据えた学級経営に自信を取り戻していく。

二つ目は、T教師との出会いである。T教師もA県の小学校教師であり、O教師の配偶者である。彼らはT小学校で出会い、O教師がK小学校に転勤になった1994年に結婚する。それ以来、仕事が終わって家に帰ってくると各々クラスの子どものことについて語り、インフォーマルなかたちで「事例研究会」を行う。このことを通して、O教師は自分の教育実践を振り返る。また、T教師は次に述べるO教師が影響を受けたA大学のI教授と出会うきっかけも作っている。

三つ目は、A大学教育学部のI教授との出会いである。1994年の夏休みに、T教師が小学校教員の二種免許を一種免許に切り替えるために、A大学教育学部のI教授の認定講習を受講する。I教授の講習内容がすごくわかりやすかったので、そのことをO教師に話する。O教師自身、以前にI教授の著書を読み感銘を受けていたのだが、T教師の話を聞くまでI教授がA大学にいることを知らなかった。このころから、I教授のことを意識し始める。翌年もT教師がI教授の認定講習を受講し、再度I教授のことを話す。さらに、O教師はI教授の別の著書を読み、再び感銘を受け、I教授のもとでますます学びたくなる。1996年 (35歳)、以前A大学大学院に現職教員として派遣されていたH教師と会う機会があり、そのときに彼に大学院に行くことを勧められる。このことを契機に、O教師は大学院に行くことを決め、入学試験を受けて合格し、翌年にA大学大学院に現職教員として派遣される。

大学院ではI教授の講義や彼が中心となって活動している研究会に参加することを通して、現代の教師

たちだけでなく及川平治など多くの過去の実践家から「授業に対する姿勢」を学ぶ。

この経験によって、今までの教育実践について意味づけをすることができるようになる。しかも、自分が今までやってきたことが間違っていなかったという自信を持ちつつ、教育実践を行うようになる。

「今までは『自分のやっていたことがどういう意味もつんや？』とかな、なんかうまく言えないもどかしさとか、…ずーっと引きずっているわけや。…真正面からみることできひんかったんやろな。それがきちんとみて、自分のやっていることっていうのはしょうもないけども、間違ってはいないなっていう自信とかな、力強さいうか、もう逃げずに腰据えてやらなあかんっていう気持ちはあった。」

5．O教師の危機の構造

O教師の中堅期の危機は、教育実践の特質、学校での役割の変化、1980年代からの教育技術の法則化運動といった社会的要因によってもたらされた重層的なものであって、力量形成に関するいくつかの研究が指摘しているような教育実践上の具体的な困難によるものではない。

中堅期に関わった最初の危機は26歳頃に訪れる。同僚たちが教育技術の法則化に傾倒していくのに対し、O教師は作文を中心に据えた独自の教育実践をしており、次第に同僚たちとの実践のスタイルに違いがでてきて、「(自分のやっていることが) 間違っているんやろか」と思い、悶々とした日々を送るようになってくる。さらに、いくつかの研究大会で実践報告を依頼されるなど、他者によってO教師の教育実践が認められているにもかかわらず、自分の教育実践が適切に評価されているのかどうかという点で悩み、次第に教育実践に対して自信をなくしていき、36歳のときには自信のなさがピークをむかえる。

この危機は、教育実践の評価、すなわち、教育実践の特質と密接に関わったものである。

そもそも教育実践とはどのような特質をもっているものなのだろうか。

その特質とは、次のように表すことができる（稲垣　1961，1985)。第一に、「具体的な行為」(1985，4頁）として捉えることができる。教育の思想、理論、制度は、教師の教育実践によって具体化し検証される。第二に、計画、実施、評価という一連のサイクルがある。教育実践を行うにあたっては、まず、その目的、教材選択、教材解釈、生徒理解、活動の流れを考える必要があり、実施においては諸活動の各場面で判断が求められ、評価では生徒の学習に対する評価と同時に、自らの活動に対する評価についても判断が求められる。そして、これらの評価をもとに新たな計画段階へと進む。第三は、「特定の教師が、特定の教材を介して、特定の生徒およびその集団に働きかけていく」(1985，5頁）行為である。教育実践は特定性をもったものとして具現化されるため、そのときの教師の判断も一定の手続きにしたがってすすめていくルーティン・ワークと異なり、個別的なものになる。

これらの特質は、教育理論、教授技術、教育実践の評価といったものを不確実なものにする。ローティ(1975）はこういった不確実さから教職の特徴を「風土病的不確実性」(endemic uncertainties）と位置づけている。しかし、佐藤（1994）はこうした教職の持つネガティブな「不確実性」を、「教育実践の創造的性格と探求的性格」(34頁）を導き出すものであり、「教育実践の文脈依存性と価値の多元性と理論の複合性を表現するもの」(34頁）であると、ポジティブに捉えなおしている。

つまり、O教師の危機は教育実践の評価の「不確実性」と関わっている。「不確実性」は創造的・探求的要素をもったものであるので、O教師は自分自身が納得のいく作文指導の計画を考え、それを実行に移すことができる。そういう意味では、作文指導に対する評価も自分の意味づけかたに依存しており、肯定的に捉えることが可能である。だが、O教師は同僚が法則化に流れていくと、作文を中心に据えた学級経営に懐疑的になり自信をなくしていく。このとき、創造性をもったポジティブな意味での「不確実性」が、曖昧で混沌としたネガティブな意味での「不確実性」に変化していったのである。しかも、このネガティブな「不確実性」は、O教師の教育実践全般を支配するようになる。

加えて、34歳のときに学級担任から同和教育担当になり、子どもと直接関わる機会が減少し、子どもに注目しなくなった分、周りの教師たちに目を向ける余裕が生まれてくる。そうしたなかで、自分の実践の

向上を目指さない一部の年輩教師たちの姿が見えてくると、彼らの姿と将来の自分の姿を重ね合わせ、教育実践に対して決定的に自信をなくしていく。こうした職位の変化は、ネガティブな「不確実性」にさらに拍車をかけていく。

だが、この「不確実性」の影響は表面的にはわかりづらい。それは、こうしたO教師の内面の動きとは関係なく、彼の教育実践が対外的に認められたり、彼は子どもとの関係において問題を抱えることがなかったりしたからである。ここには、教職経験を積むことによって形成される「諸関係の硬直化」(高井良1995a) による危機はみられない。むしろ、O教師は子どもを含めたさまざまな関係において柔軟に対応できる力量をつけていっており、外見的には良好な教職生活を送っている。

では、O教師はどのようにして中堅期の危機を乗り越えたのか。つまり、どのような契機によってネガティブな「不確実性」を再びポジティブなものに変えていったのか。

それは、手紙をくれた子ども、配偶者であるT教師、A大学のI教授、I教授を通して出会った現代と過去の実践家という、O教師にとっての重要な他者との出会いによってである。これらの出会いは、O教師の日常生活の場である教室、その教室のある学校、学校外、加えて過去の次元というように、立体的に構造づけられるものである。こういった構造において出会った重要な他者との関わりから、O教師は経験的、理論的に、教師としての自分と教育実践を再定義していったのである。

6．結論

以上、O教師の危機の事例から明らかになったことは次の三点である。

まず、中堅期の危機は、教育実践が「不確実性」という特質をもっているために「諸関係の硬直化」がなくても起こりうるということである。従来の教師の生涯に焦点をあてた研究では、教師が各時期に次々と新たな危機的状況に遭遇し、それらを解決していくということが明らかにされている。だが、本論文では教師には持続的な危機的状況が潜んでいることがわかった。つまり、教師は教育実践を行っている以上、常に「不確実性」と隣り合わせであり、これから決して逃れることはできない宿命を背負っている。そういう意味では、それは中堅期特有の危機とはいいきれない。しかし、この時期に特徴的なのは、教師は教師としての力量をある程度身につけ、表面的にうまく教育実践を行っているとしても、内面に悶々としたものをもつ可能性があるということである。

二点目は、学級担任から他の職位への変化は、今までと異なった視点から自らの教師としてのあり方を考える機会となるということである。その変化は、教師のまなざしを目の前にいる子どもたちから同僚へと向けさせ、教師に新たな教師像を模索させる。

三点目は、危機を乗り越えるためには、他者の存在が重要であるということである。教師としての力量を支える上での重要な契機として、重要な他者との出会いは指摘されている (稲垣他1988, 山崎2002など)。O教師の中堅期における特有の他者として、配偶者であるT教師と大学院で出会ったI教授といった人物があげられる。つまり、結婚や大学院での研修に関連することが、中堅期に教師として成長する一つの契機であると考えられる。特に、大学院での研修といった視点は今後の教師教育を考えていく上で重要であろう。

本論文では、一人の教師の中堅期における危機が、教育実践の特質、職位の変化、社会的要因と関連しているということを中心に考察してきた。今後は多くの事例を集めることによって、中堅期の危機を類型化し、危機のメカニズムを解明することが課題である。また、中堅期に危機に直面していない教師たちについても検討していきたい。

＜注＞

1）例えば、教職生活の現状を捉えた研究としては、藤田ら（1997）や志水ら（1998）の研究がある。また、通時的な研究としては、稲垣ら（1988）や山崎（2002）の研究がある。

2）ヒューバーマンは研究結果から教師の中堅期を32歳から45歳としており（Huberman1989, p.352）、また、紅林は30歳代から40歳代と捉えている（紅林1999, 36頁）。本論文ではこれらのことをふまえて、教師の中堅期を30歳代から40歳代の期間と考える。

3）例えば、ジャッキース（Jacques, E.）やエレンベルガー（Ellenberger, H.）がいる（高井良1995a）。

4）教師のライフヒストリー研究については後に本文で説明するので、ここでは、教師の職業的社会化研究、職能発達研究、ライフサイクル研究、ライフコース研究の特徴について説明する（今津 1996, 川村他 2000）。職業的社会化研究では、将来教師として必要とされる、あるいは、現在教師としてやっていく上で必要とされる知識、技能、価値規範を獲得していくプロセスが研究されている。職能発達研究ではよりよい研修体制を作り上げるために、教師として必要な力量と、その力量を身につける時期が研究されている。ライフサイクル研究では教師という職業人の生活周期モデルが研究されている。ライフコース研究では教師の力量形成について、個別的、集団的、歴史的に研究されている。

5）コーホートとは、ライフコース研究においては「共通の出来事を同時代に経験した人々の集団」（山崎2002, 75頁）のことである。

＜引用・参考文献＞

藤田英典編　1997　『教職の専門性と教師文化に関する研究』平成6～7年度文部省科学研究費総合研究（A）「教職の専門性と教師文化に関する国際比較共同研究」研究成果報告書.

Goodson, Ivor F.(Ed.)1992 Studying Teachers' Lives. Teachers College Press.

Goodson, Ivor F. 2001,藤井泰・山田浩之編訳『教師のライフヒストリー－「実践」から「生活」の研究へ－』晃洋書房.

Huberman, M. 1989 " On Teachers' Careers : Once over Lightly, with a Broad Brush" International Journal of Educational Research, Vol.13, No.4, pp.347-361.

今津孝次郎　1996　『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.

稲垣忠彦　1961　「教育実践の構造と教師の役割」岩波講座『現代教育学 第18巻 教師』岩波書店, 36－51頁.

稲垣忠彦　1985　「教師の仕事」稲垣忠彦・柴田義松・吉田章宏編『教育の原理Ⅱ－教師の仕事』東京大学出版会, 3-9頁.

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.

稲垣忠彦編　2001　『シリーズ「子どもたちと創る総合学習」Ⅱ　子どもたちと追求する愉しみ』評論社.

河合隼雄　1976　「中年の危機と再生」『母性社会日本の病理』中公叢書, 68－87頁.

川村光・米川英樹　2000　「わが国の教師の『成長』に関する社会学的研究の研究動向と課題－ライフコース研究に焦点をあてて－」『大阪教育大学教育研究所報』35, 71－81頁.

岸本幸次郎・久高喜行編　1986　『教師の力量形成』ぎょうせい.

紅林伸幸　1999　「教師のライフサイクルにおける危機－中堅教師の憂鬱－」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来　－あすの教師像を模索する－』教育出版, 32－50頁.

Lortie, Dan C. 1975 Schoolteacher : a sociological study. The University of Chicago Press.

松平信久・山崎準二　1998　「教師のライフヒストリー」佐伯胖他編『岩波講座 現代の教育 第6巻 教師像の再構築』岩波書店, 119－146頁.

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.

中野卓・桜井厚編　1995　『ライフヒストリーの社会学』弘文堂.

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.

日本教師教育学会編　2002　『講座 教師教育学 第Ⅲ巻 教師として生きる－教師の力量形成とその支援を考える－』学文社.

佐藤学　1993　「教師の省察と見識＝教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』2, 20－35頁.

佐藤学　1994　「教師文化の構造－教育実践研究の立場から－」稲垣忠彦・久冨善之編『日本の教師文化』東京大

学出版会，21－41頁.
Sikes, P., Measor, L., Woods, P. 1985 Teacher Careers : Crises and Continuities. The Falmer Press.
志水宏吉編 1998 『教育のエスノグラフィー－学校現場のいま－』嵯峨野書院.
高井良健一 1995a 「教職生活における中年期の危機－ライフヒストリー法を中心に－」『東京大学教育学部紀要』34，323－331頁.
高井良健一 1995b 「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』4，92－109頁.
田中一生・蓮尾直美 1985 「中年齢教員の職業的社会化に関する調査研究－アイデンティティの形成を中心に－」『九州大学教育学部紀要（教育学部門）』31，115－141頁.
谷富夫編 1996 『ライフ・ヒストリーを学ぶ人のために』世界思想社.
塚田守 1997 「高校教師のライフヒストリー研究（1）－中年期後の男性教師の聞き取りから－」『椙山女学園大学研究論集（社会科学篇）』28，241－259頁.
塚田守 1998a 『受験体制と教師のライフコース』多賀出版.
塚田守 1998b 「高校教師のライフヒストリー研究（2）－組合活動を中心に－」『椙山女学園大学研究論集（社会科学篇）』29，149－166頁.
塚田守 2000 「高校教師のライフヒストリー研究（3）－戦後民主主義一期生の女性教師の事例－」『椙山女学園大学研究論集（社会科学篇）』31，137－150頁.
塚田守 2002 『女性教師たちのライフヒストリー』青山社.
山田浩之 1997 「英米におけるライフ・ヒストリー研究の系譜－社会学、教育社会学を中心にして－」『松山大学論集』9(5)，141－161頁.
山崎準二 2002 『教師のライフコース研究』創風社.
山住勝弘・氏原良子 1999 「新任教師の語りと成長－ライフヒストリー・インタヴューによる教師の専門性発達研究（1）－」『大阪教育大学教育研究所報』34，23－38頁.

What Kind of Difficulties Mid-Career Teachers Face?
-Focusing on a Teacher's Life-History-

KAWAMURA Akira

The purpose of this paper is to examine the kind of difficulties a mid-career teacher faces and how he or she overcomes them using a life-history approach. Some research on teachers' lives has pointed out that teachers may face mid-career crises, but it has failed to address the problem of these crises and there are hardly ever studies about them.

The results are as follows. First, it's probable that mid-career teachers face the difficulties even if their teaching maintains flexibility and effective skills, because educational practice is essentially accompanied by a certain element of "uncertainty". Second, changes at work give them different perspectives. When they don't have classes, they can pay attention to their colleagues rather than the children and rethink what a teacher should be. Third, others who help teachers overcome the difficulties are critical for them. Especially, significant others for mid-career teachers can be their spouse and/or the people who they got acquainted with in their postgraduate school days. Developments in the professional abilities of mid-career teachers are affected by other people.