

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——

東京大学学校教育学研究室 高井良 健 一

Teachers' Mid-Career Crisis

——A Life-History Approach——

Kenichi TAKAIRA

This report focuses upon inquiring what kind of difficulties mid-career teacher faces with and how he overcomes the difficulties. Doing life-cycle research, many have explored the mid-career crisis. Through examining various former research on this issue and describing a teacher's life-history, this paper comes to a conclusion that teachers' mid-career crisis is characterized as the following three features. First, mid-career teachers encounter the stabilization of teaching. Second, they struggle to change their own image of teaching and learning. Third, associates and consociates of mid-career teachers play an important role to facilitate them to enter into the next career-stage.

目 次

- I. 研究の主題
 - II. 中年期についての先行研究
 - A. ライフサイクルにおける中年期
 - B. 教師にとっての「創造の病」
 - C. 教職生活研究における中年期
 - III. 研究の方法
 - IV. 事例研究
 - はじめに
 - A. 中年期の危機の多層性
 - B. 教職像の再構築
 - V. 結 論
- 註

I. 研究の主題

教職への参入から退職まで展開される教職生活は、職業的な充実と葛藤を幾度となく経験することによって生きられる、起伏に満ちた道程である。教職生活は、教師の教育実践を生み出す基盤であり、その広がりや深さによって、子どもの学習の質は大きく規定される。教師の生活世界に即して教職生活の奥行きを探究することは、

教育実践の存立基盤を問うことであり、教育実践の創造的な主体として教師を捉えるならば、教職生活の研究は、教育研究の中心的な課題の一つに位置づかなくてはならない。

ところが、わが国の現状では、教職生活の研究は、教育研究の周辺的な地位にとどまっており、その数も少ない。そして、これらの研究の多くが、教職初任期を対象とした研究に偏っている¹⁾。一方、教職生活全体を扱った研究でも、教職の社会的性格の解明に重心をおいた研究がほとんどであり、教師の生活世界に即したライフ・ステージの研究領域はたいへん手薄であるといえる²⁾。

しかしながら、1980年代以降、イギリスやスイスなどで注目されつつある教師のライフサイクル研究において、教師の生活世界に即した教師のライフ・ステージ、キャリア・ステージの探究が進められている。例えば、ジュネーヴ大学のヒューバーマンらの研究では、教職初任期は、子どもとの親密な関係から生み出される充実感と、教職以前に形成されたイメージと現実の教職生活とのギャップから生じる「リアリティ・ショック」による葛藤の、二つの軸から捉えられている³⁾。そこでは、相対する発達課題を軸として、教師の日常生活の次元における教職生活が語られているのである。また、イギリスのサイクスらの研究では、初任期における教師の技能（スキル）

やしつけ（ディシプリン）へのとらわれは、中堅期には、教育方法やカリキュラムに対する関心に移行することが指摘されている⁴⁾。ここでは、結婚や子どもの誕生などのライフサイクル的な変化と、教職生活において直面する問題の移行を二つの軸として、これらに関連づけながら、教師のライフサイクルが語られているのである。この二つの研究では、多数の教師へのインタビューをもとにして、教師の主観的な成長のプロセスによって形成される、教師のキャリア・ステージの仮説が示されており、教職生活研究の新たな段階が準備されつつあるといえる⁵⁾。このように、教師のライフサイクル研究は、アイヴァー・グッドソン、ピーター・ウッズらが展開している教師のライフヒストリー研究とともに、教師の個人誌（バイオグラフィー）に規定された教職の専門的性格を明らかにしてきた。

一方、アメリカで専門職研究を行っているドナルド・ショーンは、新しい専門職の概念として、「反省的实践家」という概念を提唱している⁶⁾。わが国では、佐藤学が、教師論においてショーンの専門職論を敷衍し、教師の教育活動は、科学的技術の合理的適用のみならず教育実践における洞察や反省を基礎としていると捉え、教師の反省的思考様式についての実証的研究を展開している⁷⁾。ティーチャー・プルーフ的な観点から、科学的技術の合理的適用モデルとして教職を捉えるならば、教育の技術を身につける初任期こそが決定的な時期とされるだろう。しかし、佐藤らのように、教育実践の反省を教師の教育活動の中心に捉えるならば、教職生活は絶え間ない成長と葛藤の過程として叙述され、初任期以降の教職生活の展開は必然的に重視されることになる。

以上のように教職についての先行研究、とりわけ、教師のライフサイクル研究と教職の専門性についての研究において、教師の生活世界にとって制度的なキャリアよりむしろ主観的なキャリアがレリバンスをもつという意味での教職の主観的性格や、教育実践の反省を中心とする教師の教育活動の循環性に特徴づけられる教職の再帰的性格⁸⁾が示されている。これらの研究では、教職の多層性や複雑さが明らみに出され、教職生活をトータルに理解する研究枠組みを構築する必要性が提起されている。本研究は、これらの先行研究の問題提起を受けて、先行研究のレビューとライフヒストリー法による聞き取り調査をもとに、教職生活の中で重要な時期であると指摘されながらもほとんど研究がなされていない、教職生活における中年期の問題に接近することを試みる探索的研究である⁹⁾。本研究では、一人の教師の個人史（ライフヒストリー）の再構成を通して、教師がその教職生活

の半ばで遭遇する中年期の危機の問題の構造を明らかにし、中年期までを射程に入れた教職生活研究のフレームワークについての問題提起を行うことを目的としている。

II. 中年期についての先行研究

A. ライフサイクルにおける中年期

本研究が焦点をあてる中年期という時期は、これまでの研究史の中でどのように捉えられてきたのであろうか。教職生活における中年期の問題に踏み込む前に、先行研究を概括しておこう。

中年期は、長い間、人間のライフサイクルにおける安定した時期として捉えられてきた。というよりむしろ、発達心理学の主要な関心は子どもの発達に向けられ、成人以降の成熟についてはほとんど問題にされてこなかったのである。しかし、精神分析学者のエリオット・ジャッキースの「死と中年の危機」(1965)において、「中年期の危機」という概念が提起されて以降、中年期は成熟と危機のアンビバレントな時期として捉え直されるようになった¹⁰⁾。

これより前、同じく精神分析学者のエリク・エリクソンは、『幼児期と社会』(1950)の中で、成年後期を「創造と育成（ジェネラティヴィティ）対停滞」によって特徴づけることにより、世代の継承というテーマを巡って、中年期の葛藤が生じることを示唆していた。エリクソンは、中年期を生きる人間について、「成熟した人間は必要とされることを必要とする」¹¹⁾と述べている。つまり、中年期の危機は、他者との関係、コミュニティとの関係におけるアイデンティティの問題として立ち現れるということであり、この危機と格闘するためには、異なるライフサイクルを生きる他者との間で、癒し合う関係を構築することが求められるのである¹²⁾。

一方、精神分析学者のエレンベルガーは、フロイトやユングの生活史についての緻密な分析から、彼らが中年期に深い憂鬱と孤独感にさいなまれたのち、創造的な作品を生み出していることを指摘した。ここから、エレンベルガーは、偉大な人物にとっての中年期を、創造的な仕事の熟成のための危機を孕んだ時期であると位置づけ、この出来事を「創造の病」と名づけた¹³⁾。日本のユング研究者河合隼雄は、エレンベルガーの「創造の病」の考えを敷衍して、偉大な人物のみならず、「かけがえのないひとつの人生をつくり出す」¹⁴⁾という観点において、どのような人間にも、「創造の病」は存在するとう述べている。

中年期の危機を捉えるこれらのフレームワークを提示

した研究者たちが、すべて精神分析学者であるというの
はなぜであろうか。河合隼雄は、中年期の危機が、一般
的な意味では何の問題もない人々、さらには他と比較し
てむしろ恵まれている人々にも、しばしば訪れることを
指摘しているが、これは中年期の危機が、社会的な不成
功というよりはむしろ、他者からは捉えづらい「根源的
な問い」¹⁵⁾との葛藤によって生じるためであると考え
られる。中年期の危機は、個人的、主観的な様相をも
って現れるので、規範的なライフサイクルを志向する発達
心理学や制度的な役割の観点に拠る社会学では、その把
握が難しく、これらの研究では、中年期の成熟と安定の
側面だけが強調されてきたのである¹⁶⁾。

以上の概括から、中年期は、「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られる、
葛藤に満ちた時期であるということが出来る。中年期の
人々は社会の中核に位置づいており、彼らがこのアンビ
バレントな時期をどのように生きるかということは、歴
史的、社会的に規定されているとともに、社会のあり方
をも決定する重大な選択なのである。

B. 教師にとっての「創造の病」

さて、このような苦悩と可能性に満ちた中年期の問題
は、教職生活において、どのような形で現れるのであろ
うか。エリクソンが「創造と育成（ジェネラティヴィティ）」
という言葉にこめた、他者の世話をすることによって自
己の世話をするという思想は、まさに教職において、注
目に値するものではないだろうか。中年期には、青年期
のように目に見える形での身体的、知的成長は見受けら
れず、このような意味では「停滞」であるということが
出来る。しかし、この「停滞」は他者への配慮、共同体
の構築に向かうことにより、「創造と育成」に転化する
エネルギーとなるのである。まさに中年期は、教師にと
っても大きな転機（ターニング・ポイント）なのである。

さらに、ヒューバーマンらの最近の教職生活研究で提
唱されているように、教師を教育実践の創造的な主体と
して見るならば、エレンベルガーが指摘する「創造の病」
の考えは、エリクソンの思想と同様に、教職生活を語る
上で重要な視点であるといえる。エレンベルガーの「創
造の病」を教職生活の位相で捉え直すためには、佐藤学
の「真正性（オーセンティシティ）」と「著者性（オー
サーシップ）」についての議論が参考になる¹⁷⁾。

佐藤は、教室の権力関係の編み直しを構想した論文の
中で、教科書の文体の「中立性」と教室における非人称
の関係に象徴されるように、学校において知識が「著者

性」を剥奪されていることを指摘している。知識が「著
者性」を剥奪されるということは、同時に、「真正性」
が「主体（著者／読者）の内部における真実性（「内
なる声」）の探求という主体的行為」から「権威化され
た作品」に移行することを示している¹⁸⁾。つまり、教師
として制度的に社会化されるということは、技能（スキ
ル）や方略（ストラテジー）の習得という熟練の裏側に、
「著者性」の剥奪と「真正性」を審判する倫理的存在で
あることの放棄を含んでいると考えられるのである。佐
藤は、「著者性」の樹立を教室の権威関係の編み直しの
鍵であると論じ、「著者性」の樹立により、教師の役割
は「文化の伝達者」から「多様な文化の媒介者」に移
行すると述べている。こうした議論の観点から、エレン
ベルガーの「創造の病」をライフサイクル的に読み解く
ならば、教師にとっての「創造の病」とは、学校教師
という制度に対する社会化に成功した教師が、その中
年期において、ふとしたことから自らの「内なる声」に
耳を傾け、社会化の負の側面である「著者性」「真正
性」の剥奪に気づき、他者との協同性を再構築し、「著
者性」「真正性」を回復するための、自己変革の葛藤の
過程であるといえるのである。

C. 教職生活研究における中年期

教師のライフサイクル研究において、中年期は最も重
要な時期の一つとして指摘されている。前述のヒュー
バーマンとサイクスの研究においても、初任期とは異なる
形で中年期が危機的かつ重要な時期であると述べられて
いる。この二つの研究に即して、教職生活における中
年期の特徴について概観しよう。

サイクスの研究では、生涯発達心理学のレヴィンソ
ンのライフサイクル・モデルがその研究枠組みとして用
いられている¹⁹⁾。サイクスは、加齢をライフサイクル
的变化の最大のファクターとして捉えており、教職生
活における中年期の危機は、四十代の教師に現れると
述べている。つまり、人間発達のライフサイクル的な
転機として、中年期の危機を位置づけたのである。一
方、ヒューバーマンの研究では、職業上のキャリアの
観点から、教師のライフサイクルが捉えられている。
ヒューバーマンは、教職十一年目から十九年目の時
期を「キャリア中盤の危機（mid-career crisis）」と
特徴づけ、この危機をそれ以前のキャリア・ステー
ジで蓄積された問題の顕在化として捉えた。ヒュー
バーマンは、教職生活をキャリア・ステージの連鎖
として捉え、幾通りかのキャリア・パターンを示し、
教職参入期に能動的なモチベーションをもてなかつ
た教師の場合、教職生活の中盤において危機に直

面しやすいことを実証している。

これらの研究において、教師がしばしばその中年期に、自らの教師像の再定義を必要とするような出来事に遭遇することが示唆されている。こうした危機を生み出す前提は、教室、学校、家庭、社会における、教師の役割の変化や教師と他者との関係の変化などによって、多層的に構成されている。ヒューバーマンとサイクスの叙述を、教室を中心とする同心円の多層性に位置づけるならば、次のように示される。

まず、教育実践の場である教室においては、この時期、教師は教科内容についての知識を一通り習得し、教育技術においても一定の水準に到達する。こうした熟達は、一方では授業の安定を支えるものの、他方では授業のルーティンの危機を生み出す。また、教師像の固定化とその教師像に対する過剰な自己同定が、子どもとの親和的な関係を喪失させることもある。

続いて、学校においては、もはや組織に対して自由であることが困難になる。学校という組織に対して、責任ある立場に立たされることにより、初任期の教育実践の柔軟性は失われがちになる。さらに、組織への忠誠が求められる時期であるため、職場での人間関係に困難を感じるが多くなる。学校での役割も、主任やメンターへと移行し、制度的な制約との葛藤も増大する。とくに教職の場合、教育実践における研鑽と成長が職階級制度におけるキャリアの上昇に直結しておらず、職階級制度の上昇が教室から離れることでしか成し遂げられないという矛盾があるため、教師はディレンマに陥ることになるという。

社会生活においても、さまざまな責任が増し加わる。家庭では、多くの教師が子育てを経験することで、教育実践の難しさを再認識することになる。子育てと職務の多忙化は、時間的に逼迫した状況を生み出す。とくに女性教師の場合、母としてのキャリアと教師としてのキャリアの両立のために、しばしば葛藤を経験する。また、子育てに伴う経済的な必要や社会的な責任の増加のため、教師は学校という組織から離脱することが困難になる。

このように概観すると、教職生活における中年期の危機は、社会化の失敗によって生じるのではなく、社会化を通しての硬直化によって生じることが見えてくる。つまり、教職への社会化に成功したすべての教師が、中年期の危機に遭遇する可能性をもっているのである。教師は、その中年期において、初任期に確立した教師像をもう一度再定義する必要に迫られる。この教師像の再定義の過程は、第二の教職へのイニシエーションであるということもできよう。

Ⅲ. 研究の方法

本稿では、ライフヒストリー法を用いて、教職生活における中年期の危機の問題と、そこでの教師の教職像の再構築の過程を描き出すことを試みている。聞き取りや個人的史料を通して個人史の形成過程を照射するライフヒストリー法は、個人の生活世界における「主観的真実」とその生成の「過程」²⁰⁾を解明する有効な方法である。

ライフヒストリー法はシカゴ学派による移民研究『ヨーロッパとアメリカにおけるポーランド農民』²¹⁾をその源泉としている。この方法は、社会学の逸脱研究において全盛期を迎えたのち、心理学、精神分析学、文化人類学の領域でもいくつかの傑作を生み出しており²²⁾、そののち1980年代からは教育学の領域においても注目されつつある。

イギリスでは、「新しい教育社会学」の台頭に伴い、教育研究が教師の生活世界から乖離しているという反省がなされ、教師の生活世界の内側から教職生活と教師のキャリアを捉え直そうという機運が高まった。こうして教師研究においてライフヒストリー法が注目されることになった。イギリスではグッドソン、ウッズ、サイクスらの研究グループ、カナダではバット、レイモンドらの研究グループ、スイスではヒューバーマンらがそれぞれ教師のライフヒストリー研究の旗手として、この領域のフロンティアとなった²³⁾。

一方、日本においても、教師の自伝や教師についての伝記的研究の価値ある遺産は多い²⁴⁾。こうした教職生活についての物語は、日本の教師文化の伝承の役割を担い、教師の教育実践に影響を与えてきた²⁵⁾。広く捉えるならば、これらも教師のライフヒストリーの範疇に加えることができよう。

こうしたライフヒストリー法がもつ物語の様式は、生きられた時間経験を記述するための有効の様式であるという議論が、近年展開されている²⁶⁾。教育実践研究における作品は、それが現実の教育の諸関係に何らかの影響を与えることを志向するものであるならば、教育実践家たちに読まれ、教育実践を変革する契機になることが求められるはずである。こうした観点に立つならば、物語の様式によるライフヒストリー研究は、教師の経験世界をストーリーという形式で再構成し、それを他の教師が自らの経験世界に重ね合わせることにより、新たなストーリーを生み出すという循環性をもっており、教育研究における一つの可能性を示しているといえることができる。

聞き取りなどの集約的な方法によって対象に迫るライ

フヒストリー法は、文献研究では捉えにくい教師の葛藤やその克服の過程を照射する強みをもっている。また、実践記録には記されなかった実践生成の過程や背景を理解することにより、教職生活を統合された一つの物語として教師の内側から捉えることが可能になる。この方法は、教師の成長のように、制度上に位置づけられる客観的な側面のみならず、個人の内面における実感という主観的な側面が重要な意義をもつ領域において、とくにその有効性を発揮する。教職生活の危機が叫ばれ、教師の公論の場が保証されていない状況の下で、教師のライフヒストリー研究の担う役割は大きいといえよう。

IV. 事例研究

はじめに

本章では、若狭蔵之助という一人の教師のおいたちから退職までの三十時間以上にわたる聞き取りの記憶をもとに²⁷⁾、具体的な事例に即して、教職生活における中年期の危機の問題について考察する。若狭蔵之助は、1949年から1986年までの37年間、そのほとんどを小学校の教師として、教職生活の歩みを重ねてきた。その教職生活には幾度もの転機があり、なかでも中年期は、教職像の大きな変化が生じた時期であった。従来の教職イメージでは解決できない問題が生じ、そこで葛藤が経験され、教職像の再構築が行われたのである。若狭にとっての中年期は、葛藤を経て、教職生活の新たなキャリア・ステージが生み出された時期であったともいえる。ここでは、中年期の危機を露呈させた一つの「事件」に焦点化することにより²⁸⁾、事例を記述することにしよう。

A. 中年期の危機の多層性

教職生活研究において、事例研究が意味をもつとすれば、それは一人の教師が直面するさまざまな問題を相互に関連づけ、その立体図を描くことによって、問題の多層性と奥行きを捉えるところにあるといえよう。ここでは、若狭という一人の教師がその中年期に直面した諸問題を統合的に捉えることにより、中年期の危機を多層的、重層的に叙述することを試みる。

若狭が直面したさまざまな問題は、教室における教育実践上の困難、学校や研究サークルにおける役割の変化、教育実践を支える研究活動における観点の変化、1967年の革新都政誕生に象徴される歴史的、社会的変動など、教室を中心とする同心円の多層性に位置づけることができる。若狭の中年期の危機は、これらの変化が多層的に重なり合い、構成されていた。

教室における教室実践上の困難は、教師の意図と子どもの学習の乖離への気づきを契機として始まった。教職16年目にあたる1964年、都市の貧困と住宅難の問題を扱った「巨大都市周辺の町」の実践において、若狭は、子どもたちに各々の家の暮らしを調べさせ、討論を行わせたのち、「〔貧困や住宅難や不平等の問題を〕どうしたら解決できるか」という問いを投げかけた。すると、子どもたちからは、「社会主義になればいい」、「土地や住宅は国のものとして、政府が建てて貸せばいい」という答えが返ってきた。若狭はここで「私はこんなことを教えてきたのだろうか」と自問することになる²⁹⁾。若狭は、教師の意図と子どもの学習の乖離を嘆いた。だが、若狭がここで突き当たったのは、子どもの学習の問題というよりむしろ、子どもの学習という鏡像を通しての自らの教職像の問題であった。「どうしたら解決できるか」と問う若狭は、発問と正答によって構成される直線的で制度化された授業の様式に、いつしか取り込まれつつあったのである。学習指導要領からの自由を追求し、創造的な実践を求めてきた若狭にとって、その教育実践が制度化、硬直化するということは、自らの職業上のアイデンティティの危機を意味するものであった。教育実践の制度化、硬直化の問題を自覚化し、これと格闘する過程が、若狭の教職生活における中年期の危機の一連の過程であったといえる。

さて、教育実践が教師の教職生活の一局面であるならば、教室における教育実践上の困難は、教室の外側に位置づいている多層な教職生活と密接に関連していると想定される。教育実践の制度化、硬直化の要因だけではなく、その自覚化を促し、問題解決の手だてを準備したのも、多層な教職生活の広がりであった。以下、中年期の危機を構成している教職生活の広がりを捉えることにしよう。

学校や研究サークルにおける役割の変化は、教育実践における制度化、硬直化の一つの要因を形成していた。この時期、これらの準拠集団において、若狭は指導的な立場に移行しつつあった。民間教育研究団体の日本生活教育連盟においては、『資本論』の読書会を主宰するなど、社会科の教育実践をリードする立場におり、機関誌の『生活教育』には、教職13年目の1961年以降、その実践記録がしばしば掲載されている。教育研究において科学主義が全盛であった1960年代、実践記録は具体的で個別性をもつ語りで表現される「実践の様式」ではなく、抽象的で普遍的な「理論の様式」が主流となっていた³⁰⁾。この様式で実践記録を書くことは、教育実践を「教育目標」と「教育評価」の枠組みに閉ざすことにもつながる。

指導的な立場に立ち、全国の教師たちに向けて、実践記録を綴ることが、自らの教育実践を枠づけるという作用をもたらしていたのである。しかしながら、学校や研究サークルは、教育実践の硬直化という否定的な作用だけではなく、若狭が新たな実践を切り拓く手だても準備していた。このことについては次節で述べよう。

続いて、教育実践を支える研究活動における観点の変化である。若狭は「教師として科学的に社会を認識し、ものの見方を確立していくには『資本論』を読む必要があると考え、『資本論』の読書会を主宰していた。当初の目的は、『資本論』をかみくだいて考え、社会的矛盾を止揚することによって社会を変えていく、そのような認識能力をもった子どもを育てる」³¹⁾ ためであったという。しかし、読書会の講師であった経済学者の堀江正規との出会いを通じて、地域の現実に即して社会科学の理論を学ぶことの大切さを教えられ、『資本論』の読み方も変わっていく。さらに、ライフワークとして取り組んでいた秩父事件の歴史研究においても、歴史学者の井上幸治との出会いを通して、事件史から社会経済史へと観点が移行する。完成された理論から現実から立ち上がる理論へ、表面に現れた事件から事件を生み出す社会関係へ、このような研究活動における観点の変化は、教育実践にも影響を与えた。社会科学の理論体系の学習を問い直し、社会関係の探求の学習を模索し始めるのは、研究活動における観点の変化を基盤としていたのである。

最後に、歴史的、社会的変動も、教育実践、研究活動における変化を生み出す一つの要因となっている。若狭は次のように述べている。「高度成長経済のなかで、老人や女性、公害に苦しむ人たち、いわば弱い者にとってますます“無防備”になる都政を住民のためのものにつくり変えようといううねりが美濃部都政を誕生させたのであった。私たちはこうした人びとの生活や文化に対する願いが新たな歴史的現実をつくり出したことを目のあたりにして、自らの『科学』を問い返した」³²⁾。硬直化した理論ではなく、社会現実に対するリアルな認識こそが、社会を変革するという事実と直面することで、若狭は、理論体系の習得に傾斜した自らの研究活動と、その研究活動によって規定される教育実践を問い直し始めるのである。

B. 教職像の再構築

教育実践の制度化、硬直化を契機とする教職生活における中年期の危機との格闘は、二人の教師との出会いを通してもたらされた。一人は日本生活教育連盟における同年代の教師であった鈴木孝雄であり、もう一人は同じ

日本生活教育連盟の若い女教師であった。

鈴木は若狭の同行者 (consociate)³³⁾ として、その教職生活に決定的な影響を与えた人物である³⁴⁾。若狭が『資本論』の学習に専心していた頃、鈴木は学級新聞を通して一人ひとりの子どもの要求を汲み取り、そこから学習を組織することを構想していた³⁵⁾。鈴木は、のちに低学年に導入される生活科の原型ともいえる学級文化活動を教育実践の中心に捉え、手仕事・遊び・飼育などを通して子どもの学習のエネルギーを引き出していた。子どもの要求にとことんつき合う鈴木の実践においては、子どもの学習は、知識の習得というよりはむしろ、子どもの世界構築の営みであったといえよう。若狭は、子どもが知識の網の目の中心に位置づいている鈴木の実践にふれることで、そこに自らの実践の可能性を見出すことになる。

一方の若い女教師は、若狭の教職生活の転機を決定づける一つの「事件」のきっかけとなった。その事件について述べよう。教職23年目の1970年、ある研究会からの帰路、その女教師は、教室で犬を飼おうとして校長から反対されたと、若狭に憤慨して語った。これを聞いた若狭は、「怒る校長はもっともだ。飼育の活動をやるのだったら、金魚でもいいではないか。十姉妹でもいいではないか」と一蹴したが、彼女は、「犬を飼うのと金魚を飼うのでは全然違う」と食い下がった。教職経験も長く、学校でも研究サークルでも指導的立場にあった若狭は、「馬鹿いうな、係活動というものは何を飼っても一緒なんだ」と言い張り、女教師の意見を認めなかった。結局、その場は物別れに終わるが、彼女の言葉は、若狭の胸に「ぐさり」と刺さり、その教職像の再構築を促すことになる³⁶⁾。

この「事件」が与えたインパクトは大きかった。「事件」は、教育の関係の硬直化の問題を照射し、若狭はそれとの格闘を経験することになる。ところが、翌1971年、子どもが犬を拾ってくるという新たな「事件」によって、思わぬ解決の道がひらかれる。若狭は、教室で犬を飼うことを決断する。これが女教師への返答であり、子どもの生活世界の内側から教育という営みの価値を発見しようとする新たな教育実践への第一歩となった。

以後、一年間、若狭は、子どもたちとともに飼育を経験する。この間、子どもたちが、自らの思うままにならない動物との交渉によって、相互の協同や仕事の見通しという社会的関係を学んでいく過程を目のあたりにする。一年間の犬の飼育ののち、ハムスターやアヒルなどが飼育されることになる。ここでは、子どもたちが出産までの見通しをもち、動物の世話をを行う。出産という出来事

に象徴されるように、飼育活動は、若狭の教室が一元的に文化受容を行う場からそこで文化創造も行う場へと生まれ変わるイニシエーションだったのである。

もう一つ、人間と動物とのふれあいもっている、癒しの力にも注目する必要があるだろう。社会科学に依拠した従来の教育実践においては、教育内容に重きがおかれ、学習者についての配慮は薄かった。あるいは、配慮されたとしても、学習者の認識についての配慮であり、その存在自体が問題とされることは少なかった。したがって、子どもの成長における癒しの意味は、教師の視野に入りにくいことがらであった。しかし、このとき、動物の体温と生命の温もりを通して、子どもたちに共有された癒しの経験は、教室に協同の関係が生まれる下地を形成していた。このことに気づいた教師自身もまた、他者の世話をすることによって自己の世話をするという教育の営みの原点にふれることで、その中年期の危機を癒されていたのである。

こうして教師と子どもの関係、子どもと学習の関係が変化し、若狭の教室では、一人ひとりの子どもが世界構築の主体として位置づくことになった。この教室実践の構造転換は、教師の研究活動や役割規定の変化をも伴っていた。このうち、教師の研究活動は、子どもの学習を先取りした学問文化の習得から子どもの学習の観察をベースにした教室内での反省的学習へと徐々に重心が移行し、その役割規定も、知識の伝達者、翻案者から子どもの世界構築の援助者へと転換した。中年期の危機を論じたエレンベルガーの言葉を借りるならば、「“創造の病い”を経過した」一人の教師が、「世界の新しいヴィジョンや新しい哲学をひっさげて登場」³⁷⁾ したのだということができよう。

V. 結 論

以上の考察を通して、教職生活における中年期の危機を把握する視点として抽出された三つの論題についての問題提起をしたい。

第一は、教職生活における中年期の危機は、教職への社会化の失敗によってではなく、社会化を通しての硬直化によって、生じるという問題である。教職への社会化は、教師としてのパースペクティブを内在化させることを意味しており³⁸⁾、必要かつ重要な過程である。ところが、教職への社会化の成功は、教職像の固定化につながりやすいという問題を孕んでいる。教職像の固定化は、教育実践における制度化、硬直化という問題を生じさせる。そこで、教職像を再定義し、教育実践における自ら

の役割規定と、子どもと学習の関係を再構築することが、中年の危機の問題を創造に転化する鍵を握っているといえる。

第二は、この危機を克服するためには、教師がその授業についてのイメージ、学習についてのイメージを再構成することを求められるという問いかけである。事例では、中年期の危機以前、社会的に価値があるとされる理論を教授することが授業であると見なされ、その理論を習得することが学習であると捉えられていた。すなわち、学校の外側の学問文化と子どもの学習が直結することが前提とされていたのである。だが、飼育実践を通して、学習は対象との交渉の中で主体が社会的関係を組み替え、空間的、時間的広がりの中に関係の網の目を構築する営みであると捉え直される。こうして教育実践を支えていた授業と学習の前提が問い直され、教職生活の新たなキャリア・ステージが拓かれたのである。

第三は、この危機との格闘を支えた同行者の重要性である。学校の外側の学問文化と内側の学習の関係を模索していた鈴木が、若狭の転機において重要な役割を担ったように、中年期の危機の克服には、問題を共有しつつも、異質な実践を行っている同僚の教師の存在が意義をもった。また、若い女教師は、教師に社会化された中年期の教師には見えにくくなりがち子どもと生き物との深いかかわりを観察していた。また初任教师から突きつけられた批判は、若狭の教師としての存在証明を脅かすものであり、これが従来の教職像の組み替えを迫った。同じ教師でありながら、実践のスタイルや経験年数などが異なる同行者との出会いが中年期の危機を克服する契機となり、その出会いは教師のコミュニティーにおいて準備されていたのである。

最後に、本稿で示された結論と残された課題について述べよう。まず教職生活における中年期の危機は、長い教職経験を通して形成された教師、子ども、授業、学習、学校、文化、社会などの諸関係の硬直化によって生み出される。こうした中年期の危機は教職生活の危機であるとともに、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ものである。だが、学校だけではなく研究サークルなどの教師間コミュニティーにおける教師相互の協同関係がなければ、中年期の危機を克服し、学校を文化の泉として蘇生させることは困難であり、中年期の危機から潜在的な燃え尽き現象に至ることがないように、教師相互の協同関係を創り上げることが求められる。

本稿では、先行研究のレビューと一人の教師の事例を中心に、教職生活における中年期の危機のもつ閉塞性と、

その危機と格闘することによって拓かれる新たなキャリア・ステージの可能性について、叙述してきた。本稿では、定年退職後の教師のライフストーリーを用いている。しかし、この危機の渦中にある教師たちは、また違ったストーリーを構成していることも考えられる。さらに、中年期の危機への対応も、一人ひとりの教師によって、多様な性格を帯びているだろう。また、教師のライフストーリーの歴史的相対性の問題も、今後の研究の課題として残されている。今後は、多様な事例を射程に入れつつ、教職生活における中年期の危機のいくつかの類型とその多様な性格を明らかにしていきたい。

(指導教官 佐藤学助教授)

注

- 1) Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. New York : Teachers College Press.
ヒューバーマン(1993)によれば、欧米の多くの教職生活研究においても、キャリア参入期が主な対象とされていることが述べられている。
- 2) 近年わが国でも、稲垣忠彦ほか『教師のライフコース』(1988)や山崎準二ほかの「教師の力量形成に関する調査研究」(1990)など、ライフコース法による教職生活の研究が進められている。これらの研究では、集約的なインタビューなどの方法によって、教師の視点からの教職生活が照射されつつあるが、個人としての教師よりむしろコーホートの特徴の解明に重点がおかれている。
- 3) Huberman, M. (1989). On Teachers' Careers Once over Lightly, with a Broad Brush. *International Journal of Educational Research*, 13-4, pp.347-361.
- 4) Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In S.J. Ball & I.F. Goodson(Eds.) *Teachers' Lives and Careers*. pp.27-60. London : Falmer Press.
- 5) Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher : A Sociological Study*. The University of Chicago Press.
ローティ(1975)は、教職はステージのない職業であると述べ、このことを根拠として、教職を準専門職として位置づけていた。
- 6) Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.
- 7) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1990)「教師の実践的思考様式に関する研究(1)―熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に―」(『東京大学教育学部紀要第30巻』, 177-198頁)
- 8) 佐藤学(1994a)「教師文化の構造―教育実践研究の立場から―」(稲垣忠彦, 久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, 21-41頁)
- 9) 教職生活における中年期の問題を扱った研究は、サイクス(1985), 田中一生・蓮尾直美(1985)「中年期教員の職業的社会的化に関する調査研究」(『九州大学教育学部紀要(教育学部) 第31集』, 115-142頁)など、わずかである。
- 10) Jacques, E. (1965). Death and the Mid-life Crisis. *International Journal of Psychoanalysis*, 46, pp.502-514.
- 11) Erikson, E.H. (1950). 仁科弥生訳『幼児期と社会(1)』みすず書房, 1977年, 343頁。
- 12) 寺崎弘昭・鈴木七美(1994)「ヨーロッパ人生区分思想史―一つのエチュード」(『大人と子供の関係史 第一論集』60-76頁)によれば、エリクソンの「創造と育成(ジェネラティビティ)」の概念は「『成年期』なるものが他者である『次の世代』への関心によって支えられているという認識」をあらわしている
- 13) Ellenberger, H. (1964). La Notion de Maladie Creatrice. *Dialogue, Canadian Philosophical Review*, III, pp.25-41.
- 14) 河合隼雄(1993)『中年クライシス』朝日新聞社, 8頁。
- 15) 河合隼雄(1993)は、ユングが中年期を「一般的な尺度によって自分を位置づけた後に、自分の本来的なものは何なのか、自分は『どこから来て、どこに行くのか』という根源的な問いに答えを見いだそうと努める」時期であると捉えたと述べている。
- 16) Clausen, J.A. (1986). 佐藤慶幸・小島茂訳『ライフコースの社会学』早稲田大学出版部, 1987年。
クローセン(1986)は、健康なパーソナリティーにおいては、中年期は安定した時期であると述べている。精神分析学で語られる中年の危機は健康なパーソナリティーには当てはまらないという捉え方は、中年期を危機的な時期とのみ捉える見方と同様に、一面的な把握であるといえるだろう。
- 17) 佐藤学(1994b)「教室という政治空間―権力関係の編み直しへ―」(森田尚人, 藤田英典, 黒崎勲, 片桐芳雄, 佐藤学編『教育学年報3 教育のなかの政治』世織書房, 3-30頁)
- 18) 佐藤学(1994b)前掲「教室という政治空間」, 20頁。
- 19) Levinson, D.J., et al. (1978). 南博訳『人生の四季―中年期をいかに生きるか―』講談社, 1980年。
- 20) Faraday, A. & Plummer, K. (1979). Doing Life Histories. *Sociological Review*, 27-4, pp.773-798.
- 21) Thomas, W.I. & Znaniecki, F. (1918-20). 桜井厚訳『生活史の社会学』御茶の水書房, 1983年。
- 22) Erikson, E.H. (1962). 大沼隆訳『青年ルター』教文館, 1974年。ほか
- 23) Goodson, I. F. ed. (1992). *Studying Teachers' Lives*, Routledge. ほか
- 24) 岩本憲・岸武雄(1970)『ある教師の生活探求―野村芳兵衛の生活の教育―』黎明書房。ほか
- 25) 佐藤学・小熊伸一編(1993)『日本の教師(1)教師としての私を変えたもの』ぎょうせい。これは教師のライフストーリーのアンソロジーである。
- 26) 人間の時間経験と物語の密接な関係について論じているポール・リクールは、その著『時間と物語Ⅰ』(久米博訳, 新曜社, 1987年)の中で、物語による時間経験の統合形象化の過程として、ミメーシスのⅠ・Ⅱ・Ⅲを挙げている。ミメーシスのⅠは行動の模倣であり、ミメーシスのⅡは経験の作品としての再構成であり、ミメーシスのⅢは読者による再統合化である。これらのミメーシスの中でも、読者の世界と作品の世界が交叉するミメーシスのⅢは、教育実践の研究において、きわめて重要な意味をもっていると思われる。
- 27) このときの聞き取りをもとに、若狭蔵之助(1994)『生活に向かって学校を開く』(青木書店)が出版された。この自伝を本稿と併せて参照されたい。
- 28) 一つの「事件」に焦点化して、ライフヒストリーを叙述する方法は、エリクソンが『ガンジーの真理』において用いた方法である。
- 29) 若狭, 前掲書, 21頁。
- 30) 佐藤学(1992)『「パンドラの箱」を開く=『授業研究』批判』(森田尚人, 藤田英典, 黒崎勲, 片桐芳雄, 佐藤学編『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房, 73-77頁)
- 31) 若狭, 前掲書, 18頁。
- 32) 若狭, 前掲書, 22頁。
- 33) 社会学のライフコース法では、人生行路をとともに歩む運命的

な仲間を (consociate) と呼んでいる。

青木和夫 (1985) 「人生行路と人間の成熟」 (森岡清美・青木和夫編『ライフコースと世代—現在家族論再考—』垣内出版, 97-128頁)

- 34) 横浜市立大学経済学部から東京学芸大学を経て小学校の教師になった鈴木孝雄は、集団をア priori に組織するのではなく、子どもの要求から協同関係を創り出す実践を追求した。七八年に脳腫瘍のため現職中に亡くなるが、その教育実践は日本生活教育連盟の教師たちに大きな影響を与えた。若狭がともに活動しつつ、影響を受けた教師であった。
- 35) 鈴木孝雄 (1967), 『学級文化活動と集団づくり—学級新聞ブタとアヒルの物語』明治図書。
- 36) この箇所は聞き取りの記録から構成している。(第一回: 十九頁)
- 37) Ellenberger, H.F. (1970). 木村敏・中井久夫監訳『無意識の発見 (上)』弘文堂, 1980年, 249頁。
- 38) Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. Methuen, pp.13-14.