

女性教師の声を聴く

—小学校の女性教師のライフヒストリー・インタビューから—

教職開発コース	浅井幸子
教職開発コース	船山万里子
駒澤大学	杉山二季
静岡大学教育学部	黒田友紀
麻布教育研究所	玉城久美子
秋田大学教育文化学部	望月一枝

Listening closely to female teachers' voices
Examining female elementary teachers life-history interviews

Sachiko ASAI, Mariko FUNAYAMA, Futaki SUGIYAMA, Yuki KURODA, Kumiko TAMAKI and Kazue MOCHIZUKI

In this paper, we tried to listen carefully to female teachers' voices in order to value the women's work and provide women's voice with authenticity. First, we developed a theoretical framework. In studies Teachers' voices, especially women's voices and narratives have been silenced, however studies on teachers' voices and narratives are forming a part of category in the educational research. These studies provide authenticity for teachers' viewpoint and voice. Additionally, studies on female teachers' voices related to women's ways of thinking and feminine values through the concepts of "care" and "maternity." We explored the life-history narratives of 12 female elementary school teachers and focused on their experience of "keeping pace with other same-grade teachers." The earlier literatures negatively evaluated the school culture in which teachers cooperated with other teachers, because this was considered to prevent teachers from putting creative activities into practice. However, from the female teachers' narratives, we learned that female teachers do care for their students, students' guardians, and their own colleagues. We also learned how female teachers relate to their colleagues and their students' guardians: the teachers care for and educate all 'their children', and they take collective responsibility for their students.

目次

- 1 主題
- 2 理論的枠組み
 - A 教師の声
 - B 女性教師の声
 - C 女性研究者の声
- 3 研究の方法
 - A 学年配置と低学年教育
 - B 調査の概要
 - C 視点
- 4 「足並みをそろえる」ということ—ライフヒストリー・インタビューの検討1—
 - A 低学年における男性教師の経験
 - B 異なる声
 - C 子ども、親、同僚へのケア

- 5 親との関わり—ライフヒストリー・インタビューの検討2—
 - A 親とつながる
 - B 親をつなげる
- 6 結論
 - 1 主題

本稿の目的は、女性教師の声を聴くことを試みることにある。しかしこの目的は、提示されると同時にいくつもの問いを喚起する。なぜ教師ではなく女性教師なのか。声とは何であり、声を聴くとは何をどうすることなのか。なぜ女性教師の声を聴く必要があるのか。そしてそもそも女性教師とは誰のことなのか。

ジェンダーの観点による学校教育の研究は、学校を

平等とセクシズムの交錯する空間として捉えてきた。すなわち学校を、一方で男女の平等が相対的に保障された場として、もう一方でセクシズムによってジェンダーを再生産する装置として描いてきた。学校文化におけるジェンダーを問うた木村涼子は、学校教育には「性別を捨象して男女を平等に扱う原理と、男女を区別して固定的な性役割に沿って扱う原理という、二つの原理がはたらいている」と述べ、平等主義とセクシズムという「矛盾する二つの原理」の共存に学校教育の特徴を指摘している¹⁾。佐藤学はその「性別を捨象」した平等主義にセクシズムを見出し、学校を「セクシュアリティを剥奪した均質空間においてジェンダーを生産し再生産する装置」として表現した。佐藤によれば近代学校は、男と女を「国民」へと統合し「人間」へと抽象した。そしてこの「中性化」は、「家父長制の家族関係を教育関係の規範」とすることによって、ジェンダーの再生産を推進してきたという²⁾。

「平等」「中性化」「性別の捨象」と「セクシズム」「家父長制」が交錯する学校教育は、特異な方途で子どもにおけるジェンダーとセクシズムを再生産するのみならず、教師のあり方をも規定している。日本の小学校における教職の歴史的な特徴は、家父長制家族のジェンダーを内包した中性化あるいは脱性別化にある。そのことは近代日本の小学校における教職の女性化の過程をたどるならば明白である。1900年前後を起点とする経済的な要因に導かれた女性教師の急増は、女性教師を学力が不足した劣等な教師として有徴化しつつも、低学年教育を家庭における母親の養育の比喻で語り、女子教育を家事育児を担う主婦の再生産として位置づけることによって正当化された³⁾。以降、1950年代から60年代前半までは、女性教師に女性性の発揮を期待し養育的役割を配分する言説が主流となっている。しかし1960年代後半から70年代前半に再び女性教師の増加が問題化された際には、女性教師をことさらに女性として主題化することが批判され、家庭責任に配慮し労働条件を整えれば女性教師は十全な教師たりえるとの言説が主流となる。女性教師は「教師」へと脱性別化されたといっている⁴⁾。

この教職のジェンダー化と脱性別化の過程は、教師の仕事におけるジェンダーの問題を覆い隠し複雑なものにした。第一に、この過程において女性教師は端的に差別され引き裂かれている。女性教師は家父長制家族のジェンダーとともに学校に導入され、にもかかわらず、男性教師を標準とする教師への同一化を余儀なくされた。第二に、教職の脱性別化によって、女性教

師と男性教師を語る言葉が失われた。そのことは一面で、教師の性別へのステレオタイプに基づく意味付けを抑制しジェンダー平等に寄与した。しかしもう一面で、教職における性差別の検討を困難にしている。河上婦志子は「女性教員『問題』論の構図」(2000)において、女性教師を「問題」として論じる文献を検討し、「女性を責める」「男性＝標準」「イデオロギーの循環」という三つの構図の存在を指摘している。河上の指摘は適切で重要だが、ここで注目したいのは、検討されている文献のうち女性教師を家庭責任において有徴化するものを除くほとんどが1970年代までに記されている事実である。河上は女性を問題化する議論のあり方を変革するために、「女性の経験を踏まえ女性の視点を取り入れた新しい認識の枠組みや分析の図式を、女性たち自身の手で開発し提供していく必要がある」と述べている⁵⁾。しかし河上の指摘する「男性＝標準」の構図が、女性教師を教師へと脱性別化し、女性の語りを封印することによって完成されたのだとしたら、我々はどうのようにして「女性の経験」を聴き「女性の視点」を定めることが可能だろうか。ここにはさらに重要な問題が存している。女性教師を語る言葉の喪失は、同時に、教師の仕事に女性性を帯びた営みとして語る言葉、とりわけ低学年教育における養育のアナロジーの喪失を伴っていた。すなわち「男性＝標準」の構図は、教師の仕事の語りから女性的なもの、母的なものを排除することによって完成している。

小学校において女性教師の経験を語る言葉は封印されている。私たちは「声」の概念を用いてその封印を解き、女性教師の声を聴くことを試みたい。すなわち女性という性別の教師の経験の語りを聴き、女性の経験として解釈し、意味付け、教育研究に位置づけたいと考えている。以下ではまず、理論的枠組みを検討する。続いてその枠組みをふまえて女性教師の声を聴くことを試みる。具体的には、小学校の女性教師12名のライフヒストリー・インタビューの語りを検討する。

2 理論的枠組み

本研究の理論的な枠組みは、教師の声、女性教師の声、女性研究者の声という重なりあう三つの領域にかかわる。本章では、第一に、カリキュラム研究において提起された「教師の声」の概念を、教育研究の変革を促す政治的な企図に着目して検討する。第二に、女性教師の声の研究を、母的な経験の再構成を伴う教育への導入において特徴づける。第三に、女性教師の声

の研究に理論的な基盤を提示しているフェミニズム教育学を、教育研究における女性研究者の声の出現として捉え、その問題提起を確認する。

A 教師の声

「教師の声 (teacher's voice)」の概念は1980年代後半から90年代にかけて提起され洗練された。その特徴は教師の「従来の沈黙」に対して用いられた点にある⁶⁾。教師の声の概念が問題にしたのは、教育研究が教師の経験を捉え得ていないこと、政策立案、学校運営、教育改革等が教師を無視して行われてきたことだった。ここで重要なのは「語り」と「声」の違いである。教師の語りの研究が教師の生きた経験や個人的な知識を解明しようとしたのに対し、教師の声の研究は、その潮流の中にありながら、教師の経験と教育研究との不均衡な関係をより先鋭に問うた。

イギリスの教育研究者グッドソン (Goodson, I. F.) は、教育研究が聴いてこなかったものとして「教師の声」の概念を提示した。彼は「教師の声を支援する」(1992)と題された論文において、『教師の声』が大きく明瞭に聴かれる」必要性から教師のライフヒストリーを研究する意義を述べている。重要なのは、教師の声の概念が、単に教師の経験世界への着目を訴えるのではなく、その方法を内側から捉えなおすために提示されている事実である。グッドソンが声の概念において問題にしたのは、教職のアカデミックな研究が、望ましい方向性を持つ研究でさえ教師の声を聴かずにきたということだった。具体的には、教育のアクションリサーチ研究やコネリーとクランディニンによる教師の実践的知識の研究を挙げつつ、教師を実践に解消しその生活を看過しているとの批判がなされている。教師の声を聴くための具体的な方途として、グッドソンは「教師の生活に関するデータ」の使用を提起している。教師の多くが教育の信念と実践について説明するときに自分の生活について語ってきたにも関わらず、そのデータは研究に寄与しない「不要なもの」として捨てられてきたという。グッドソンがここで批判しているのは、教師と研究者の不均衡な関係である。彼は実践の直接的な対象化が教師を弱い立場に置くことを指摘し、教師と研究者の「フェア・トレード」を提起した⁷⁾。

イスラエルの教育研究者エルバズ (Elbaz, F.) は、「教師の声」の概念において、教師の知識や観点に「真正性」を付与することの重要性を強調した。エルバズによれば「声」は、「認識論的」な概念であると同時に

「政治的」な概念である。「声」の概念は、人はその「真正な関心 (authentic concern)」に表現を与える言語を有しているということ、その関心を認識しようということ、それを聞く重要な他者がいるということを示唆する。「教師の声」と「教師の観点」の表現を可能にしようとする努力は、共同執筆、ナラティブの相互構築によるインタビュー、教師の日誌の共同解釈といった研究方法のイノベーションをもたらしてきた。しかしより基本的な問いは、どのような種類のディスコースが使用され、それがどれだけ教師の経験と関心の真正な表現として許容されているかということにある。教師自身が自らの関心に声を与えることの困難は、何よりも、ティーチングのアカデミックで専門的なディスコース、一般的な教育研究のディスコースが、その関心の形成を許容していないことによるとされる。「伝統から語る」ことについての考察を参照しよう。エルバズによれば研究者は、学校と文化の伝統を、それが教師の言葉と行為の権威の源泉となっているにもかかわらず、正当に扱いていないという。それは研究者がリベラルな理論から概念マップを得ているがゆえに、伝統が保守主義や古めかしさの現れとしてみなされるからである⁸⁾。エルバズによる具体的な教師の声の研究に「差異への希望、配慮、ケアリング」(1992)がある。ここで焦点化されているのは教育研究が関心を持たなかったがゆえに聴かれてこなかった「教師の道徳的な声」である。ここでは「声」が聴かれるものというより「与える」ものとして表現されている点が重要である。エルバズはその際に、哲学者のルディクによる「母的思考」の理解の方途を参照している。ルディクは、母の「仕事」からその思考を学ぶために、まず「仕事」を詳細に検討し、次にその「思考」を「創造する」と表現した。同様に、教師の知識に「声を与える」ためには、単に認識し記述するのではなく、それを表現する言語と概念的カテゴリーを発明することが必要だとエルバズはいう⁹⁾。

カナダの教育研究者バット (Butt) とレイモンド (Raymond) は、教師のマック (MaCue)、ヤマギシ (Yamagishi) との共著論文「共同的自伝と教師の声」(1992)において、自伝的方法による教師の知識研究の文脈で教師の声に着目している。研究の目的は、教育の研究、開発、改革、カリキュラムの実施と変更において見失われてきた「教師の観点」の根源的な理解に求められている。その「声」の概念は一方で身体や感情に結びつけられ、もう一方で「話し表現する権利」という政治的な意味に向けられている。問われている

のは、教師がどのように個人的な実践の専門知識を発展させるかということ、個人的な経験の専門的文脈への統合がどのように行われているかということである。具体的には、ジャパニーズ・カナディアンとしてマイノリティにおける文化的スキルの獲得に伝統的な手法で尽力するリロイドと、三人の子どものシングルペアレントとして第二言語としての英語教育に携わるグレンダの経験が記述されている。解釈に際しては、教師のリアリティを重んじ、教師自身の枠組みである「存在論的枠組み」の生成を可能にするため、特定の解釈枠組みの採用が否定されている¹⁰⁾。

このような研究の動向に対して、教育社会学者ハーグリーブズ (Hargreaves, A.) は「声の再考」(1996)を記し、教師の声の過度の美化に対する危惧を表明した。彼は教師の声の価値の主張を基本的に認めつつ、以下の三点を批判している。一つ目は「教師たちの声」が特定の「教師の声」に代表させられている点である。研究者は教師の声を道徳化しがちであり、また自らと関心を共有する教師に調査を依頼しがちである。ここには研究者が教師の声に自らの声のこだまを聴いてしまう危うさがある。二つ目は教師の声の研究が、その声を他の声から孤立させ、あるいは他の声を排除しているとの批判である。具体的に問題にされているのは生徒の声と親の声の排除である。三つ目は教師の声が位置付いている文脈、その意味と価値を構成している文脈の問題である。教師の個人的で実践的な知識は限定されたものであり、視野の狭い非実践的な知識にもなり得るといふ。ハーグリーブズの議論の目的は、教育研究における教師の声を再び沈黙させることなく強めることにある。教師の声の美化を避ける方法として、彼は、教職の幅広い文脈に渡って教師の声を聴くこと、周辺化され不満を抱いている教師の声を聴くことを提唱している¹¹⁾。

ハーグリーブズが教師の声の多様性と教師以外の生徒や親の声の存在を指摘したのに対して、シグルーン (Sigrún) は個々の「教師の声」の多声性を提示した。彼女はレビュー論文「学校実践のナラティブ研究」(2001)において、ハーグリーブズは「声」を完成し文脈から切り離されたものとして扱っていると批判している。声は再生されるものでも創られるものでもなく、共同的な語りの探究において主張されるものである。すなわち、どの声も文化的な状況に埋め込まれた「異言語混交」であり、それは個人の単独な声を通して「腹話術」として主張されるという。彼女の多声性の提起において興味深いのは、語りに内在する権

力関係の喚起である。彼女はブルームの「非単一の主体」の議論に依拠しつつ、語りは必ずしも解放をもたらすものではなく、しばしばジェンダー化され、ハイラーキー化され、家父長制である文化の再生産に終わると述べる。「単一の主体」という男性中心主義によって創られた神話によって、女性の主体性は継続的に断片化される。研究者に要請されるのは、研究協力者との仕事において、解釈的な「非単一の主体」を拡充することである¹²⁾。エルバズは、2005年の著書『教師の声』において、教師の声の概念に「多声性」の導入を企図している。エルバズによれば、教師の仕事において大切なことを尋ねると、「多様な声」を異なる教師から聞くのみならず、個々の教師において聴く。その多様な側面と多様な声を持つティーチングの描写が、複雑さと可能性の理解を可能にするという。ここでは教師の声が、教師のアイデンティティの多声的で対話的な語りとして理解されている¹³⁾。

B 女性教師の声

女性教師の声は、教師の声と同様に、公的な教育の言説に抑圧されてきた言葉として見出された。すなわち女性教師の声もまた、教育研究、政策立案、学校運営等において聴かれてこなかったものとして見出されてきた。ただし女性教師の声の研究は、ギリガンの『もうひとつの声』(1982/1986)を出発点とするフェミニズムの系譜にも位置づいている。女性教師の声や方法の研究は、「ケア (care)」や「母的 (maternal)」といった概念を通して女性の果たしてきた役割や女性的とされる価値と結びつけられてきた。そのことは一方で、教育研究や教育政策における家父長制的な男性中心主義の批判を可能にしている。しかしもう一方で、女性教師の声とは誰のどのような声なのかという困難な問いを喚起している。

女性教師の声の研究は、教師のライフヒストリー研究の系譜に見出すことができる。グッドソンは上記「教師の声を支援する」において、教師の生活に関する研究の可能性を示すものとして、進歩主義の女性教師の離職をライフヒストリーの手法によって検討したケイシー (Casey, K.) の研究に言及している。ケイシーが主張したのは、離職した女性教師が生成する語りには、教師の減少に関する研究に見られる「市場志向」は現れてこないということ、彼女たちにとって特定の学校における仕事は有給雇用以上の「根源的な実存的アイデンティティ」であるということだった¹⁴⁾。ケイシーは、教師の仕事とジェンダーを主題とするアップ

ル (Apple, M.) との共著論文において、この研究の方法に「フェミニストの研究手法」としての意義を付与している。その特徴は、元教師の女性によって多く使用される点、女性自身の経験の理解を研究主題の中心に置く点、語り手の声にアカデミックな研究者と同等の地位を与える点に求められている。そしてその教師の声の扱い方は、「保守的なナショナルレポートや政治的主導権」における扱い方に対置されている¹⁵⁾。その後のケイシーの研究は、教師のライフヒストリー研究にフェミニズムの観点を積極的に取り入れつつ展開している。「母としての教師」(1990)では、「母的(Maternal)」という概念を鍵としつつ文化的背景に即して女性教師の語りを検討し、その多様性の提示によって「母的」ということの脱構築が試みられた。ケイシーはここで、教育哲学者マーティンとルディクに依拠しつつ、子どもを育て生活する家族の活動の認識を通して母的規範とカリキュラムの規範の双方を再構築する必要性を主張している。具体的には、4グループ16人の女性教師のライフヒストリーを通して「母的」という観念の多様な理解を検討している。左派的な世俗ユダヤ人の公立学校教師のグループと社会正義支援の活動を行うキリスト教の教区学校の教師のグループは基本的に「母としての教師」の語りを拒絶していたが、退職した白人の女性教師たちとブラックコミュニティにコミットする公立学校の黒人の女性教師たちは「母としての教師」を語ったと指摘している¹⁶⁾。ケイシーの著書『私は私の人生で応える』(1993)は、上記のうち退職した白人の女性教師を除く3グループについてのインタビューから、これらの社会変革のために働く女性たちが、自らをカソリック、マルキスト、アフリカンアメリカンという特定の歴史的な人間関係のネットワークに位置づけるとともに「ケアとつながり」というフェミニストのエートスに参加していることを示している。そしてそのような女性教師の声を、たとえば「危機に立つ国家」のような公的な言説における「軍事の一産業的論理」に抵抗するものとして位置づけている¹⁷⁾。

ケイシーの問題関心は、イギリスの教育研究者サイクス (Sikes, P.) の『親として教師として』(1997)において、「母的」という概念を「親的」という概念に拡張するかたちで引き継がれている¹⁸⁾。教師のライフサイクル研究を行ってきたサイクスは、この著書において、自分の子どもの親である経験と生徒の教師である経験との関係を直接的に問うている。具体的には、親であることと教師であることとのジレンマの描出

と、母的経験による女性教師と男性教師の教師としての変化、すなわち親になることにおいて教師が獲得する知識、スキル、理解の解明をめざしている。サイクスによれば教師たちは、教師を「母親がわり」として提示する「ブラウデンレポート」(1967)を内面化し、1980年代後半の教育改革が導入した「ナショナルカリキュラム」や「SATS」に批判的であったという。ここで重要なのは、サイクスが母的経験とブラウデンレポートの描く「親としての教師」のイデオロギーを注意深く区別している点である。それらは必ずしも一致せず、後者を批判することは前者を否定することではない。そのことを通して、一方でカリキュラム、教育理論、教育実践を再構築すること、もう一方で母的規範と父的規範をラディカルに再構築することが必要だと述べている¹⁹⁾。

イギリスの教師文化の研究では、サイクスと文脈や関心を共有する研究が推進され、教師へのインタビューや学校のフィールドワークを通して、小学校の教師の文化がケアとして表現しうること、1980年代後半から推進された教育改革がそのケアを困難にしていること、とりわけ女性教師における葛藤を生み出していることが指摘されている。教師の語りを検討したナイアス (Nias, J.) は、「ケアの文化としての初等教育」(1999)において、教師文化を「ケアの文化」として表現し、その特徴を、子どもからの依存、子どもへの責任感、子どもとの愛情、子どもの福祉や幸福への深い関心に求めた。そして、コストとその効果が問題にされ競争の圧力が増大することによって、教師が抑圧され無力感に悩まされていること、学校と教師の「応答責任」が「説明責任」にとってかわったことを指摘している²⁰⁾。「教師の道徳的目的」(1999)では、「ケアの文化」を「母的」「女性職」といった言葉を鍵概念として分析し「感情性」「学習者への責任」「学校における関係への責任」「自己犠牲」「極端な誠実性」「アイデンティティ」の六つの側面に分節化している。ここで試みられているのは、感情と对人的責任から引き出される倫理的な概念としてのケアと、それと社会的に結びつけられてきた「従属」「ハードワーク」「自己を無視する習慣」としてのケアの差異化である。ナイアスはコミュニティと他者への責任の意識を感じられる文化、否定的感情を表に出せる関係、ケアリングに向かう専門性の拡張の機会等の必要性を提起している²¹⁾。小学校でのフィールドワークを行ったアッカー (Acker, S.) は、「ケアリングを継続する」(1995)において、教師のケアリングの様相を検討し、教師の子

どもへのケアの営みが自己犠牲やケアの限界といった母親と同じような困難をはらんでいること、困難なケアの維持が同僚間のケアで可能になっていることを指摘した²²⁾。また「女性教育者の仕事としてのケアリング」(1999)では、ケアリングを正しい仕事の方途として内化した女性教師たちが、コミュニティに評価されていないと感じて自分を責める状況を見出し「善いことをして罪悪感を感じる (doing good, feeling bad)」と表現している。その理由の一端はやはり、彼女たちが重視するケアリングとナショナルカリキュラムを推進する政府の方針との葛藤に指摘されている²³⁾。またフォアスター (Forrester, G.) は「日常茶飯事」(2005)と題された論文において、教育に目標、テスト、評価を導入しパフォーマンスを求める近年の政策が、多くの教師に「パフォーマンス」と「ケアリング」との軋轢によるストレスを感じさせていること、小学校の文化が養育の質と関わる女性的なものから経営やパフォーマンスと関わる男性的なものへと変化してきたことを指摘している²⁴⁾。

なお1990年代後半以降、小学校の文化の女性性を前提として、そこに参与する男性教師の経験を照準する研究が蓄積されている²⁵⁾。キング (King, J.) は『普通でないケアリング』(1998)において、小学校の低学年教育が「ケアリング」として理解され、「ケアリング」が「女性のやり方」として理解されているという構図を示し、その中を生きる男性教師の困難を描いた²⁶⁾。サージェント (Sargent, P.) は『本物の男性か本物の教師か?』(2001)年において、低学年の教師の仕事の特徴を「母親モデル」と「養育的な関わり」の重視に求め、そこに参入した男性教師の語りを男性性の再編を焦点化して検討している²⁷⁾。

以上の研究において、女性であること、女性的な経験、女性的な価値は、重なり合いながらもずれを内包している。ケイシーは性別が女性である教師の語りを通して母の規範とカリキュラムの規範の再構成を企図しているが、サイクスはその関心を引継ぎながらも親になるという経験を重視し親である男性教師の語りを検討の対象に含めている。またナイアスが小学校教育の文化としてケアを見出し、そのケアの文化と母的なものや女性的なものとの関係を問うているのに対して、アッカーは女性教師のジェンダーを問う文脈において女性教師の仕事としてのケアリングを見出している。サージェントやキングの男性教師研究では、ケアや養育的関わりは女性のやり方と結びついた低学年教育の特徴であり、男性教師はそこから疎外されてい

る。この錯綜に現れている問題、すなわち女性であることと女性的とされる経験や価値の関係の問題は、次に検討する女性研究者の声としてのフェミニズム教育学にも共通している。

C 女性研究者の声

女性教師の声の研究は、それ自体が女性研究者の声としての側面を持っている。ケイシーやサイクスは著書の冒頭で、まず女性である自らの経験を語っている。ケイシーは自身のライフヒストリーを通して「社会変革のために働く女性教師」というアイデンティティを確認している。彼女は教師一家に生まれ、最底辺校に勤務する母親から「母の他の子どもたち」である生徒の物語を聞いて育ち、自らがヘッドスタートプログラムに従事してからはやはり物語とともに帰宅するようになった²⁸⁾。サイクスは親になることによって教師教育者として変化した自らの物語を語っている。彼女は妊娠、出産、育児を通して、幼い子どもを好きだと思ふようになり、教職希望者は「すべての子供のためにベストをつくす批判的で省察的な実践家になるべき」だと考えるようになったという²⁹⁾。

女性教師の声の研究に理論的な基盤を与えたフェミニズム教育学の知見も、教育研究の世界に提示された女性研究者の声としての側面を持っていた。フェミニズム教育学者たちは、自らの女性としての経験から、学校教育と教育学が家長長制と男性原理に支配されていることを指摘し、ケアや再生産の経験の学校への導入を企図した。カリキュラム研究者グルメット (Grumet, M.) の軌跡は、その過程を鮮明に表現している。パイナー (Pinar, W.) とともに教育的経験の自伝的研究を行っていたグルメットは、共著『貧困なカリキュラムに向けて』(1976)において自らが執筆した最終章のタイトルを「異なる声 (another voice)」とする。それは身体のエクササイズと自伝のワークからなるサマーセミナーのナラティブな記録である。声の概念は以下の文脈で登場する。生徒が書いた教育的経験のエッセイに対し、グルメットは「判断をください」ではなく「対話的観点」をもたらすよう返答する。その記述は「私」の性質と出来事に満たされたものとなった。他者との関係によって部分的に規定される応答者の役割は、「私自身の声」を探ること以上に「私自身の表現の様式を持つこと」を容易にした³⁰⁾。後にグルメットはこの「異なる声」という言葉を、ギリガンの「もうひとつの声 (In a different voice)」(1977)に重ねつつ、女性の声として意味付けている。すなわ

ち「声」の概念は「私の仕事」を「男性の仕事」から、「私のテキスト」を「男性のテキスト」から区別することを可能にする印であったと説明している³¹⁾。またグルメットは1970年代の自らの経験を、子育てをしながらカリキュラム理論を学ぶ中で、教育の重要な源泉となっているのが公的活動と男性の関心であること、家族の経験が抹消されていることに驚いたとも語っている³²⁾。グルメットの主著『ピター・ミルク』(1988)は、女性における教えることの意味を、対象関係理論と解釈学に依りつつ理解しようとしている。彼女はその冒頭で、公的な言説における「私たちの沈黙」が、既存のシステムを承認し、自らの歴史と教育の仕事における「養育の親密性」の関与を否定することになると述べた。彼女が問題にしたのは、学校のカリキュラムが男性の領域、生産領域、公的領域の関心によって構成されていること、教師である女性たちが、家父長制家族のジェンダーを導入した学校において、子どもたちを私的な世界から公的な世界へと手渡す役割を担わされているということである。グルメットは女性であることと教師であることの矛盾を抱え込んだ女性教師の言葉と身体に定位して、学校における「公的」と「私的」の二項対立を組み替えることを試みている。それは家父長制が命じる「母性」から女性の経験を救い出し、教育の関係に親密さと女性の絆を回復することを要請する³³⁾。なお『ピターミルク』が女性の声を響かせる試みであったのに対し、グルメットは「声」(1990)において、そのような自身の方略への違和感を語った。女性の声それがそれ自体と区別されたものに對置され続けていること、すなわち女性の声と男性のナレーションが「図」と「地」を構成し、女性の声の称揚がその枠組みを変化し得ないことを問題にし、声の多声的な理解を提起している³⁴⁾。

グルメットは教育哲学者ノディングズ (Noddings, N.) の『ケアリング』(1984/1997)を、自らと同様に教育を考えるために家庭の生活世界へと向かう試みとして意味付けている。事実、ノディングズのケアリングの議論の基盤を構成しているのは「母の声」である。『ケアリング』の冒頭には、既存の倫理学は原理や命題の形式あるいは正当化や正義や公正といった用語、すなわち「父の言語 (language of the father)」によって議論され、「母の声 (the mother's voice)」は沈黙させられてきたと記されている³⁵⁾。ノディングズは「ケアリング」を概念化するにあたり、母親である「私」とその子どもの関係を多く事例としている。その特徴は個別的で具体的な関係性を強調する点にある。ケア

リングは一方的な行為ではない。ケアする者は、ケアされる者を受容しケアされる者に没頭する。それに対してケアされる者が応答し、互恵的なケアリングが成立する。ノディングズはその母子関係を基盤とする「ケアリング」を教育の関係として語り、教育の専門家になることを「特別」で「専門化され」た「ケアリングの関係」に身を置くこととして表現している³⁶⁾。『学校におけるケアへの挑戦』(1992/2007)では、「ケアリング」の学校教育への導入を企図し、「自己へのケア」「親密な他者へのケア」「見知らぬ人や遠くにいる人へのケア」「動物、植物や自然環境へのケア」「人工世界へのケア」「アイデアへのケア」からなるカリキュラムを提示した。その議論の冒頭には、「私たちは育みと教育のために、大きな異種混交の家族を有しているかのように振舞うだろう」と記されている。また、自分は哲学者、元数学教師、理論家、実践者としても語るが、「異種混交の家族の実際的な母」として多くを語ると述べている³⁷⁾。「ケアの中心」によるカリキュラムの構想の出発点は、「異種混交の子どもたちの非常に大きな家族」を育てているのだとしたら子どもたちの教育に何を望むかという問いと、「私たちの多くは子どもたちが幸福 (well-being) になることを望むだろう」という答えである。ノディングズはルディクの「母的思考」を参照しつつ、「幸福」の具体的な内容として、「重い病気や傷害を避けること」「賞賛すべき才能を示し発展させること」「愛を受ける人を愛し、家族生活、職業生活、コミュニティの生活を味わうこと」の三点を提示した³⁸⁾。

女性教師の声の研究、女性研究者の声としての研究は、対象関係理論によって「母親業 (mothering)」の再検討を行ったナンシー・チョドロウの『母親業の再生産』(1978/1981)、その議論に依拠しつつ道徳性の発達理論の文脈において「ケアの倫理」を提示したギリガンの『もうひとつの声』(1982/1986)を理論的な基盤として参照している。とりわけ後者については、参照していないフェミニズム教育学の議論を探することは難しい。ギリガンはコールバーグによる道徳的な発達の理論を検証する過程で、女性たちによる道徳的な問題の語り方が男性とは異なっていることを発見する。彼女はその人間関係を重視する文脈的な思考様式を「ケアの倫理」と名付けて「正義の倫理」に對置し、コールバーグの図式における女性の道徳性の劣位が図式そのものの男性中心主義によることを指摘した³⁹⁾。ここで留意したいのは、ギリガンが「異なる声」を、「女性の声」と密接に関連するもの、「女性たちのいろ

いろな声」から聞こえるものであるとしながらも、性別の違いによる「異なる声」ではないとしている点である⁴⁰⁾。すなわちギリガンは、女性の経験に依拠して「ケアの倫理」を見出し称揚しながらも、それを体現する「異なる声」を「女性の声」と同一視することは避けている。

フェミニズム政治学の観点からケアの倫理を検討した岡野八代は、ドゥルシラ・コーネルの議論を参照しつつ、「女性的な価値」に依拠しながら「女性らしさ」のファンタジーと戦わなければならないというフェミニズムの「ディレンマ」に、逆説的にフェミニズムの「可能性」を指摘した⁴¹⁾。コーネルはギリガンの貢献の中心を、道徳的推論におけるジェンダーの差異の「現実」を示す試みにではなく、女性の語りや経験を価値あるものとして正当化しようとする政治的倫理的な企図に見出している⁴²⁾。

フェミニズムの系譜をひく教育研究が、「母性」を批判しながら「母的」ということを救い出そうと試みてきたことは、この文脈において理解される。私たちの試みも、その系譜に位置づいている。私たちは性別が女性である教師の語りを聴き、その経験を「声」として教育研究に位置づける。それは女性である私たちの声でもある。ただし、私たちの目的は、女性教師と男性教師の語りの差異を解明することにはない。女性教師が主に担ってきた仕事を検討し、そこに内包されている価値を真正なものとして肯定することにある。

3 研究の方法

本章では研究の方法を提示する。私たちは研究協力者の女性教師にインタビューを行うに際し、とりわけ低学年教育の経験を重視した。またその検討においては、学年で「足並みをそろえる」という経験、すなわち学習の進度や教材を同じにするという経験に焦点化した。以下ではまず、低学年教育の経験、なかでも「足並みをそろえる」という経験に着目するにいたった経緯を説明する。次にインタビュー調査の概要を具体的に示す。最後に、「足並みをそろえる」という教師の

経験に関する先行研究を整理した上で、私たちの検討の視点を提示する。

A 学年配置と低学年教育

私たちは女性教師の経験を問うに際して、学年配置と低学年教育に着目した。学年配置は女性教師と男性教師の経験を、その性別によって特徴的に構成する装置である。小学校では女性教師が低学年を多く担任し、男性教師が低学年を担任することが少ない。この学年配置の性別による不均衡は明確である。2010年度の学校教員統計調査によれば、一年生の担任の約9割、二年生の担任の約8割を女性教師が占めているのに対して、五年生、六年生では男女教師がほぼ半々となる。その数値を、存在する最も古いデータである1977年度の数値と比較してみると、高学年担任における女性教師の比率は高まっているものの、低学年の男女比率はほとんど変わっていないことがわかる(表1)。

学年配置のジェンダー不均衡についてはほとんど研究されてこなかった。河上婦志子が「女性教員たちは平等になったか」(1999)において、男子生徒の指導や学問的分野の指導には適さないとされる歴史的な女性教師像との結びつきを示唆しているものの、教師の具体的な経験に即した検討は行っていない⁴³⁾。そこで私たちは、まず男性教師に教職経験を中心とするライフヒストリー・インタビューを行い、学年配置を通して不均衡が生成され維持される構造と、その不均衡による教育実践上の問題の検討を試みた。「小学校における学年配置のジェンダー不均衡」(2009)では、男性教師の学年配置に関するインタビューを検討し、学年配置の性による不均衡が男女双方への差別を生み出していることを指摘した。男性教師は望んでも低学年に配置されず、子どもの荒れの管理的な抑制や、家庭責任とは両立しえないほどの激務を期待されて高学年に配置される。その半面で、女性教師は家庭責任への配慮から授業時数も行事も少ない低学年に配置されやすいが、その仕事の重要性は認識されにくくなっている⁴⁴⁾。このことをふまえて「小学校の男性教師におけ

表1 各学年の担任における男女の比率 (文部科学省学校教員統計調査より作成。)

年度	性別 (人)	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
2010	男 (148,722)	12.2	22.9	32.9	37.5	48.8	53.9
	女 (242,122)	87.8	77.1	67.1	62.5	51.2	46.1
1977	男 (115,530)	13	19.6	34.5	43.6	59.2	64.2
	女 (189,001)	87	80.4	65.5	56.4	40.8	35.8

る低学年教育の経験」(2013)では、男性教師における低学年教育の経験の特徴を検討した。低学年に配置されにくく、また低学年担任を繰り返すことの少ない男性教師は、熟達への志向と機会を持ちにくい「新参者」として低学年を担当する。そのまなざしが捉えた低学年教育の特徴は、「トレーニング」として、すなわち事細かで単調な訓練やしつけとして表現しうるのであった。また彼らが印象的に語ったことの一つに、「足並みをそろえる」あるいは「歩調を合わせる」と表現される教師文化がある。低学年では頻りに学年会を行い、持ち物や日課、掲示物、宿題、授業の進み具合等のすべてを統一する。男性教師たちの幾人かは、この「足並みをそろえる」という文化を、隣のクラスと同じであることを求める保護者への対応として納得しながらも、自らの実践の創造性を抑制する否定的な側面を持つものとして語った⁴⁵⁾。

男性教師の経験と語りの分析による研究は、低学年教育の一側面を照らし出している。しかし女性教師にインタビューを行った際には、「トレーニング」についても「足並みをそろえる」ことについても、男性教師とは異なる語りがみられた。本稿で扱うのは「足並みをそろえる」ということについての積極的な意味付けである。学年で進度や教材や教育方法をそろえることを、彼女たちは、子ども、保護者、そして同僚へのケアとして語った。

私たちの研究は男性と女性の差異を記述するものではないが、女性教師の語りに響いていた「異なる声」(ギリガン)に着目しつつ、「足並みをそろえる」という教師の経験を検討する。なお「トレーニング」の経験については稿を改めて検討したい。

B 調査の概要

私たちは、首都圏の小学校に勤務する女性教師12名(退職者3名を含む)の協力を得て教職経験を中心とするライフヒストリー・インタビューを行った。グッドソンとサイクスは『ライフヒストリーの教育学』(2001/2006)において、ライフヒストリー法の特徴として、授業を中心とする教師の仕事と教師の生活が分離不可能であると認識している点、個人の経験と歴史的社会的な文脈の相互作用を認めている点、個々人が自らのアイデンティティとの交渉の結果として社会的な生活における規則や役割を経験し創造し意味づける過程を焦点化する点を挙げている⁴⁶⁾。私たちの研究は、研究協力者の「足並みをそろえる」という教職経験を、彼女自身の生活、とりわけ家庭生活や、女性の歴史的

社会的な役割と位置づけ、女性であることや母親であることの社会的な通念との関係において捉えることを要請する。それゆえライフヒストリー・インタビューを研究方法として採用した。

インタビューは以下の手順で行った。研究協力者に協力を求めるにあたって、私たちの知人をお願いし、さらにその知人でインタビューに応じてくださる方を紹介してもらうというスノーボール方式を採用した。その際に「声」の多様性を個々の教師が置かれた社会的文脈の水準において保障するため、研究協力者の世代とキャリアが多様になるように配慮した。研究協力者には本研究の趣旨を説明した。低学年では男性の担任の比率が低いというデータを示した上で、学年配置に着目することによって女性教師の教職経験の特徴を検討したいと考えていることを伝え、毎年の学年配置の経験と各学年での教育実践の経験、とりわけ低学年教育における経験を詳しく語ってもらえるようお願いした。具体的な手続きとしては、事前に担当学年、教職経験の概要、個人的な出来事を記入した年表を作成してもらい、その年表に即して学年配置の状況と教育実践の展開を語ってもらった。

実際のインタビューでは、性別に関わる経験を直接尋ねるよりも、教職の経験をオープン・エンドに語ってもらった。サージェントが指摘したように、ジェンダーにかかわることがらを語ることは同僚への批判となる可能性をもつため、直接的にジェンダー問題について質問することは相手の答えにくさにつながりかねないからである⁴⁷⁾。

インタビュー時間は一人当たり3時間から5時間である。インタビューは主に研究協力者の勤務校で行い、可能な場合は教室の様子を参観した。既に退職している、研修中であるといった理由で勤務校でのインタビューができない場合は、研究協力者の自宅、大学の教室、喫茶店等で行った。なおインタビューは1名分を除いて、研究協力者の同意を得て録音した。データの収集と研究の公表については同意を得ている。

研究協力者の教職歴の概略は以下の通りである(表2)。研究協力者の名前はすべて仮名である。インタビューの引用文中に登場する固有名もすべて仮名にしている。

C 視点

本研究は女性教師の語りの中でも、「足並みをそろえる」という経験の語りを焦点化する。先に述べたように、「足並みをそろえる」という経験については、

表 2 研究協力者の一覧

名前	教職歴	低学年（1, 2年）回数 ／学年担任回数	高学年（3, 4年）回数 ／学年担任回数	最初の1年生担任	最初の2年生担任
井上先生	35年	4/20	12/20	9年目	6年目
岩崎先生	35年	11/35	14/35	2年目	3年目
大塚先生	38年	18/38	6/32	3年目	4年目
片岡先生	33年	10/12	0/12	3年目	1年目
須藤先生	32年	12/32	10/32	12年目	8年目
土井先生	24年	13/24	6/24	1年目	3年目
野本先生	35年	14/31	7/31	2年目	1年目
古谷先生	30年	3/29	18/29	24年目	13年目
真山先生	30年	3/30	15/30	11年目	10年目
八木先生	30年	8/27	16/27	11年目	3年目
横田先生	22年	9/17	2/17	3年目	5年目
和田先生	8年	5/8	2/8	2年目	3年目

男性教師へのインタビューにおいて、低学年教育における経験として特徴的に語られた。そして女性教師へのインタビューでは「異なる声」の響きが感じられた。その素朴な印象が、私たちの検討のひとまずの出発点である。以下、「足並みをそろえる」という主題に即して、語りを検討する視点を明確化する。

まず「足並みをそろえる」ことの教育研究における位置づけを確認しよう。「足並みをそろえる」ことを主題として扱ってきたのは教師文化の社会的な研究である。そこでは「足並みをそろえる」ことが、「共同歩調志向」と呼ばれ、個々の教師の創造的な実践を抑制する同僚関係として基本的には否定的に捉えられてきた。「共同歩調志向」の指摘は、永井聖二による1977年の論文「日本の教師文化」に遡ることができる。彼は東京23区の小学校教員への質問紙調査をもとに、評価しない同僚の行動特徴として「学年全体の調和を考えて指導しない」との項目が最も強く作用していることを指摘し、「同僚との調和を第一にする」ことが「教員文化の根底をなしている」と述べた。そしてそのことについて、「教育活動について清新な試みを求める機会はおのずと少なくなり、個々の教員の独創性を生かす余地もまたほとんどなくなる」と評した⁴⁸⁾。永井は約10年後の論文「教師専門職論再考」（1988年）においても、「同僚との調和」「学年の調和」を重視する「日本の教師文化」に言及し、学級通信を発行しようとしたら同僚から抗議されたという新任教師の事例を参照しつつ、専門職としての自律性の強調が「現状維持の正当化」に陥る危険性を指摘している⁴⁹⁾。

永井の研究は、教師の「同僚性」（リトル）や「協働文化」（ハーグリーブズ）への着目に伴い、近年の教師文化研究においても繰り返し参照されている。紅

林伸幸は「共同歩調志向」の問題を、質問紙による教師文化の継続的な共同研究において、日本の同僚性の特徴として検討してきた。1995年の研究では、「共同歩調志向」は自明視されており必ずしも「同僚のまなざし」への囚われを意味しないこと、そこに含まれている「教師の連帯」が教育活動においてポジティブな要因として機能しうることが示唆されている⁵⁰⁾。1999年の国際調査では、日本の教師文化とされてきた「共同歩調志向」が、イギリスと中国の教師集団にも見られることが指摘されている⁵¹⁾。2008年の調査をふまえた論文では、授業の進度と学級経営の仕方について合わせるようにしているかという質問の結果から、「共同歩調志向」が高まっていることが指摘され、学年や学校で一致して行う教育活動の増加と組織として教育活動を行うことへの要請の強まりが要因ではないかと推察されている⁵²⁾。紅林の「協働の同僚性としての《チーム》」（2007）は近年の「同僚性」の称揚に対し、日本の教師の同僚関係がマイナスに作用する側面を有していることを指摘し、具体例として「共同歩調志向」が高く「自身の教育活動、教育実践を行うにあっても、隣のクラスや同僚教師の教育活動や実践に関心を注ぎ、同僚と共同歩調をとることによって、自身の活動や実践を自己制御する傾向がある」と述べている。ただし同時に、「伝統的な学級王国的な性格」と「プライベート化の進行」によって、同僚間の関係性が希薄になっていることも指摘されている⁵³⁾。今津孝次郎「学校の協働文化」（2000）は「日本の文化」である「集団主義」を「共同歩調志向」と結びつけて理解している。すなわち「集団主義」を「組織メンバー全員の協調や同調」「皆と同じように行動するという行動様式」の重視として説明した上で、永井の指摘す

る『『同僚との調和を第一とする』規範』をその学校における現れとして否定的に提示している⁵⁴⁾。

「足並みをそろえる」ということが、個々の教師の創造的な実践を妨げ、授業の質を低く抑制する方向で機能しうることは、私たちの男性教師へのインタビューにおいても確認されている。具体的なエピソードを参照しよう。ある男性は新採一年目に授業がうまくいかず、いろいろな民間教育運動に学んだ。翌年低学年を担当した際に「キミ子方式」で絵を描かせたところ、展覧会ではクラスの子どもたちの「立派」な絵が並んだという。ところが彼は、女性であった当時の校長から「あなた、自分さえよければいいと思っているの」と叱責を受ける。この校長の言葉には、明らかに、より良い教育実践の追求を抑制する響きがある。

しかしながら女性教師の語りは、「共同歩調志向」として否定的に評価されてきた「足並みをそろえる」という同僚関係に、肯定的な意味合いを付与していた。具体的には、学年で「足並みをそろえる」ということが、保護者へのケア、子どもへのケア、同僚へのケアを含む営みであることを示していた。私たちはその語りを解釈し、「声」として教育研究の文脈において位置づけることを試みる。理論的枠組みの検討において示したように、「教師の声」を聴くということは、教師の語りに従来は沈黙させられていた価値や観点を聞きとること、その語りに真正性を認め、公的な空間において位置づけることである。また「女性教師の声」を聴くことの意味は、女性教師の語りに女性的とされる経験や価値を見出すこと、具体的にはフェミニズムが「ケア」や「母的」という概念において洗練させた経験や価値と結びつけることによって、教育研究や教育政策を貫く男性中心主義を批判的に検討することにある。私たちは、「足並みをそろえる」ということの語りに内包されたケアの倫理を開示するとともに、そこに垣間見える「弱さ」において連帯するという同僚関係のあり方の可能性を描きたい。

4 「足並みをそろえる」ということ —ライフヒストリー・インタビューの検討1—

本章では、「足並みをそろえる」という経験の語りに着目し、女性教師の声を聴くことを試みる。最初に、男性教師である垣内先生の「足並みをそろえる」という経験を考察する。私たちは本研究に先立って男性教師の低学年教育の経験を聴き、まずはその語りを通して「足並みをそろえる」ということの意味を理解した。

その時の理解、すなわち「足並みをそろえる」ということの一面を、垣内先生の語りを通して確認する。次に女性教師の語りから、「足並みをそろえる」ということを肯定的に意味付ける「異なる声」を聴きとる。さらにその「異なる声」を、子ども、親、同僚へのケアを語る声として解釈し、その声が開く同僚関係のあり方、具体的には個々の教師の弱さを前提とする連帯のあり方を描き出す。

A 低学年における男性教師の経験

垣内先生の経験から考察をはじめよう。垣内先生は体格のいい男性であること、荒れた学級を授業を通して立て直す実践を積み重ねていたことによって、希望してもなかなか低学年に配置されなかった。教職17年目ようやく一年生の担任になり、翌年二年生に持ち上がる。彼の35年間の教職歴において低学年の担当は一度きりである⁵⁵⁾。それゆえ垣内先生の低学年教育の語りは、その特徴的なあり方への驚きや違和感を内包している。「足並みをそろえる」という同僚関係のあり方についても、鮮明に照らし出している。

垣内先生が低学年における経験として印象的に語ったエピソードの一つが、学年で各クラスの学習の進度や持ち物をそろえること、すなわち「足並みをそろえる」ということだった。一年生の入学当初の国語の実践は、「あ」から順番に一時間に一文字ずつひらがなの書き順と読みを教え、その文字のつく言葉集めを行うというかたちが通常だった。しかし垣内先生はその方法に「苦痛」を感じ、音から扱ひ「あいうえお…」の五十音を先に覚える方法を考案する。そして、もう一つの一年生の学級を担当する女の先生に、その方法では「子どもは絶対に覚えぬ」と「さんざん文句を言われ」ながらも実践する。子どもたちはグループごとに自分たちでメロディーを作り「あいうえお…」を唱える活動を一週間楽しみ、五十音を覚えてしまった。ところがクラスの保護者から、「隣のクラスは、もう『き』まで書けるようになりました。書き言葉は全然やっていないのはどうして」という連絡帳がくる。「まずいな」と思った垣内先生は書き言葉を教えはじめた。ただし「あ」からではなく、それぞれの子どもが自分の名前から覚えていくという方法をとったという。

この出来事について垣内先生は、一方で「何ができるか子どもと相談しながらやる」ことの楽しさを知ったと語った。そしてもう一方で、そのように実践したときに同僚と「必ずぶつかる」ことが分かった、「教

師と歩調を合わせる」ことが「案外大事」だと分かったと語った。

低学年の先生は、毎日学年会をやるの。明日は何をやるか、全部決める。それが何でなのか、ずっと不思議に思っていたんだけど、やっと分かったのは、そうやっていくと自分が前に進むあるいは他の人が遅れているというふうなことを、必ずどこかで調整できるわけ。それで学年の共同の実践だから、責任は必ず二人が持つ。どちらかが先に行くと、どちらかに責任が出てくるわけです。その責任を回避するわけじゃないけど、共同の責任を持ちながら実際にやるというスタイルを、低学年の先生は、ずっと持ち続けている。…(中略)…後で分かったことは、保護者に対応するときに、あるいは子どもに説得するときに、うちの先生と隣の先生は同じことをやっています、変わらないです、どの先生が来ても教える内容については同じですということが、実は安定的に学習する。子どもらにとってもそうだし、親にとっても保障だったということが分かった。…(中略)…だから低学年を持った先生というのは、親の立場というのをとにかく考えないとだめだということは、はっきり分かった。しかも、初めて子どもを入学させた親御さんの方が、実は毎年そうなんだけど、圧倒的に多いのよ。…(中略)…だからそういう親御さんを安定的に学校に参加させたりだとか、あるいは安心感を持たせるといのは、うんと大事なことなんだということがよく分かった。【垣内】

垣内先生は続けて、二つのクラスがそれぞれ六色のクレヨンと十二色のクレヨンを指定すると「すぐに学校に電話」がきて「これはどうしてですか」とか「数が少ない方がいいと思います」とかいう議論になってしまうという事例を語った。そして隣のクラスの女の先生から「だめよ」と言われたら「はい」ときくようになった、「こういうふうにやりたい」というのをお互いに出して「教材」や「プログラム」を決めるようになったと述べた。ただし「お互いに縛りっこをする、統一性のあるような実践」は避けよう、同じことをしても「それぞれ特徴がある実践」をしようということについては「合意」していたという。「学年を組んだときに、統一しながら、何か日程から教え方から、全部同じにして歩調をあわせますというのは、ものすごく嫌いなんだよ」と垣内先生は付言した。

私たちは垣内先生の話聞いた時に、「足並みをそ

ろえる」ということを、低学年において必要なこととして、しかしどちらかといえば否定的なこととして捉えた。それは一つには、五十音をまず音から覚え、その読み書きを自分の名前から始めるという垣内先生のやり方が、文字の導入の学習として十分に工夫されたものであると思われたからである。私たちはインタビューを通して、ベテラン教師の垣内先生が子どもと向き合いながら創造的な実践を積み重ねてきたことを知っていた。隣のクラスの進度を気にして文字の導入を促す一年生の親の声は、無理解による理不尽な要請であるように感じられた。もう一つの理由は、垣内先生の「足並みをそろえる」ということの説明が帯びていた消極的なニュアンスである。引用中の「保護者に対応するとき」や「子どもに説得するとき」に「同じことをやっています」「変わらないです」と言うことが「安定的」であることにつながるのと語りは、理不尽な要求への防御策として「足並みをそろえる」というように受け取れる。私たちはインタビュー時、実際に「(足並みをそろえることには) 保身的な面もある?」と垣内先生に尋ねた。それに対して垣内先生は、「それもある…(中略)…自分自身を守りながら、自分のやりたい実践についてはやる」と答えている。この時に私たちは、まず創造的な実践に価値を認め、「同じ」であることを求める低学年の親の要求を、その実現を疎外するものとして捉えていた。それゆえ「足並みをそろえる」ということを、親を「安心」させるためには必要だが、個々の教師の創造的な実践を疎外しかねないものとして理解した。

しかし私たちは、「足並みをそろえる」ことを日常的に行ってきた女性教師の語りを聞いて、そこに肯定的な意味があることに気づいた。そして垣内先生の語りを読み返したときに、垣内先生が「学年の共同の実践」や「共同の責任」に重要な意義を付与していたことに気づいた。「共同歩調志向」を否定的に捉える教育研究の常識に囚われていた私たちは、女性教師の明確な「異なる声」を通して、ようやく垣内先生の語りに内在していた「異なる声」を聴くことができたのだ。

B 異なる声

女性教師の語りは、「足並みをそろえる」という文化に含まれている「真正な関心」(エルバズ)を伝えている。彼女たちにとって「足並みをそろえる」ことは当然である。その語りは、親と子どもの「安心」を最優先されるべきこととして捉えていた。また「同じ」

であることを求める親の声を、共感を持って受けとめていた。そして「足並みをそろえる」ことを、同じ学年を担任する教師の協働の一つのかたちとして意味付けていた。

女性教師へのインタビューにおいて、低学年を担当した時に印象的だったことを尋ねた時、「足並みをそろえる」ということはほとんど出て来なかった。垣内先生をはじめとする男性教師へのインタビューを通して、「足並みをそろえる」ということを低学年教育の文化として捉えていた私たちは、語られないことを不思議に感じ「足並みをそろえる」ことについてこちらから尋ねた。すると多くの場合、低学年で「足並みをそろえる」ことは当たり前だと答えが返ってきた。当然すぎて語られなかったのだ。そればかりではなく複数の研究協力者が、高学年においても「足並みをそろえる」ことは必要だと述べた。

各学年をほぼ同じ割合で担当してきた須藤先生は次のように語っている。

低学年は足並みをそろえます。そろえてあげないと、親子が不安になるので。そんな、そろえることは、平仮名ぐらいなら簡単なことなんですよ。今週末まではこの字まで行こうぬみたいなの。それで、行かなかったと言ったら、じゃあ、足踏みして待っているからと。そんなことしたいしたことじゃないじゃないですか。【須藤1】

須藤先生は低学年の学年運営の特徴として「足並みをそろえる」ことを示しつつ、その理由を「親子が不安になる」と述べている。すなわち子どもと親の「安心」のために「足並みをそろえる」必要がある。具体的には、あらかじめ学習の進度を相談し、そこまで進まなかった学級があれば、進度がそろえるように「足踏みして」待つ。それは「たいしたことじゃない」。

低学年担任を多く経験した横田先生も、「足並みをそろえる」ということを当然のこととして語っている。

最初に一年生を持った時の主任に教えてもらったんですけど、やっぱりある程度はそろえておかないと。同じ一年生なのにこっちのクラスにはこれが貼ってあって、こちらは貼ってないとか。最初の年のことはよく覚えてないんですけど、ある程度はそろっていたと思うんですけど、一年生はさらにすごく気にして、配布物なんかも。宿題なんかも、違う

日に出しちゃったりするとね。双子もいたので、同じ日にこの宿題を渡した方がいいかなとか、そういうのって大事なんだなと思いました。…(中略)…申し訳ないなと反省したこともあるんですけど。私、勝手にお誕生日列車みたいなのを作っちゃったんですね。…(中略)…そのときに主任の先生も作ったから、あ、そうだよなと思って。一言、声をかければよかったなって。でも主任の先生は何も言わなくて、真似をさせてという感じで言ってくれるような、いい人だったんですね。本当だったら怒られちゃいますよね。勝手なことをしてね。【横田1】

横田先生は「足並みをそろえる」ことを、最初に一年生を担当した時に、主任の先生から教わった。そろえるのは進捗だけではない。掲示物、配布物、宿題なども含まれている。「お誕生日列車」のエピソードの語りは印象的である。横田先生は二校目の学校で主任の女性と二人で一年生を担当した時に、子どもたちの名前と誕生月をかわいらしく記した「お誕生日列車」の掲示物を作成した。後日、主任の先生も同じものを作って掲示した。この出来事について横田先生は「申し訳ないなと反省した」「一言、声をかければよかった」「勝手なことをして」と語っている。この言葉は「足並みをそろえる」ことが同僚との関係においても重要であること、そろえない場合は同僚に迷惑をかけたり負担を強いたりすることを伝えている。ただし、ここで留意しなければならないのは、横田先生が「反省」している行為が、「お誕生日列車」をつくったことではなく、そのことを事前にもう一方のクラスの先生に伝えなかったことだという点である。個々の先生が何かを行うことではなく、それを伝えないこと、一緒に行う可能性をつくらないことが問題にされている。

そもそも横田先生は「足並みをそろえる」ということを、実践を抑制され規定される経験ではなく、隣のクラスの先生と授業づくりにおいて協働する経験として感受している。単学級の学年から二学級の学年に変わった時のことを、彼女は次のように語っている。

二クラスあって何が良かったって、複数あると授業に使うプリントとかを共有できるんですよ。同じものを持って帰るかどうかというのを気にする親もいるので、じゃあ、国語は私が担当するねとか、分担ができるんですよ。一クラスだとすべて自分でいちからやるとというのが、二クラスあると分けて、そこにちょっと改良を加えて、クラスに合うようにし

たりして。…(中略)…組んだ人がすごくまた合ったので、いい先生だったので、大事ですよ、それって。いろいろなことを協力して、行事も分担してできるという。【横田 2】

横田先生は「同じ」であることに対する親の要請に、さらりと言及している。しかし「足並みをそろえる」ということは、「共有」「分担」「協力」という言葉の使用によって、親に応える経験である以上に、積極的で肯定的な協働の経験となっている。

やはり低学年を多く担当してきた土井先生も、一年生を担任した時に、同じ学年の先生たちと一緒に教材をつくっている。

授業の中のその「くじらぐも」を作るなんていうのは、学年でみんなで協力しないとできないんですよ。学年の先生で残って、効率よく作っちゃおうねなんて言って、みんなで、一組終わり、二組終わり、三組終わりって、みんなで力を合わせてやっていたんですよ、その教材づくりを。だから楽しくみんなできちゃったので、そんな一人こつこつ、こつこつやっているというあれじゃなかったの、大学のサークルの乗りでみんなでやっていたからすごく楽しかったんですよ。それがよかったんじゃないかなと思うんですよ。【土井】

物語「くじらぐも」では子どもたちが大きな雲にのる。その物語を読む時に土井先生は、ともに一年生を担任する教師とともに、大きな「くじらぐも」を製作した。そのような大きな製作は「協力」しないと「できない」し、みんなで行う作業は「効率」もよく「楽しい」。「大学のサークルの乗り」という土井先生の語りからは、和気あいあいと教材作りを行う学年団の様子が伝わってくる。

「足並みをそろえる」という経験が語られたのは、低学年だけではなく。僻地の単級の学校から教師として歩み始めた大塚先生は、規模の大きな郊外の学校に異動した際に、中学年や高学年においても「足並みをそろえる」ということを経験したと語っている。

大きい学校は学年会ががちりして、何しろ足並みをそろえなきゃいけないというのがあったんですよ。今は何か、学校によってはないみたいですけどね。足並みをそろえるということで、すごく一緒に研究したり一緒に教わったりしましたね。教え

方や進度もそろえていたし。図工の作品を作るのも、次は何にしようと言うと、こういうふうにしてと製作のさせ方も一緒に考えあって、同じものを掲示するという形で。どの学年もみんな、そろえていましたね。…(中略)…親が、やっぱりそろっている方が安心する。あのクラスはあれだとか、このクラスはとか。あの先生は何をやっているとかあの先生はこうしてくれるのにとか、そういうことが親の間にあります。我が娘が一年生のときですけど、隣のクラスはきれいに絵を描いているのに、その先生はクレパスを使わなくて、寂しい絵で、「クレパスは使わないんですか」と保護者会で言ったことがあります。それでも最後まで使うことはなくて、色は色鉛筆だけ。やっぱり寂しいですよ、だって隣が華麗にやっていて、(こちらのクラスは)よく描かせていなかったら。その年令でしか描けない絵があるのに親として残念ですよ。【大塚】

大塚先生によれば、その二校目の学校では「どの学年」でも、教育の方法、進度、どのような作品をつくるかといったことをそろえていたという。当時若手だった大塚先生は、それを自らの実践への制約としては受け止めていない。「一緒に研究したり一緒に教わったりしました」という言葉は、「足並みをそろえる」ことを教師どうしの協働として、また自らの成長の機会として捉えている。また「足並みをそろえる」ことが必要とされる理由は、他の研究協力者と同様に、「親」の「安心」に求められている。その語りは興味深い。大塚先生は、親は「あのクラス」と「このクラス」を、「あの先生」とこの先生を比べるだろうと想像している。そのような比較し評価するまなざしは、教師としては心地よいものではないだろう。ここで大塚先生は、「我が子のときに…」と自分の子どものことを、親として語りはじめています。自分の娘のクラスの絵は「寂しい絵」で、隣のクラスの絵は「華麗」だった。大塚先生は娘の担任に「クレパスは使わないんですか」と尋ねたという。「やっぱり寂しいですよ…親として残念ですよ」という大塚先生の言葉は、教師であることを離れて、あえて素朴な親の思いを語ることによって、親への共感の回路を生成させている。

C 子ども、親、同僚へのケア

岩崎先生の語りは「足並みをそろえる」ことがケアの営みであることを鮮明に伝えていた。彼女の語り

に即して、「足並みをそろえる」とはどのようなことなのか、そこにどのような意味が付与されているのかを考察しよう。岩崎先生はキャリアの最初の頃から保護者とともに活動することを重視し、読み聞かせの会や映画鑑賞会を積極的に組織してきた先生である。彼女が「足並みをそろえる」ということの重要性を認識したのは、高学年を担当していて一時期男の子との関係がうまくいかなかった時だった。男の子たちと女の子たちがもめた時に先生が女の子の肩を持った、ある男の子のお母さんが子どもを叱責する時に「先生が言った」ことにしてしまった、そういった小さな不満がたまり「心がすれ違って」しまった。男の子たちの不満の中には隣のクラスとの比較が含まれていた。隣のクラスの女の先生は「お楽しみ会で一時間目から四時間目まで外で野球大会をした」のに岩崎先生は「させてくれない」。隣のクラスの女の先生は男の子皆に「バレンタインのチョコレートをくれた」のに岩崎先生は「くれない」。男の子たちはそれを「不公平だ」と訴えた。ほどなく色々な取り組みの中で問題は解決した。岩崎先生はこのエピソードに続けて、学年で「そろろう」ということの重要性を次のように語った。

チョコレート事件みたいなものがあったから、後に学年主任みたいなのをしたときに、絶対に何かやるときには学年でそろわないといけないな、子どもというのは、今違うクラスだって、前に同じクラスだったとか、地域でいっしょだったりとか、他のクラスでやっていることはツーカーで分かっているから、自分のクラスがやっぱり一番いいクラスであってほしいと思うから、うちの先生はいいよと思わないと、すごく不満が出ちゃうんだなと。だから何かやるときに、学級王国という言葉があるけど、自分のクラスが良ければと実践したら、子どもたちが不幸なのだ。実践書なんかの問題点は、そういう実践が意外とあるのよね。…(中略)…それを読むと、うー、すごいと思って、親なんかも、自分のクラスはわーっと思うけど、隣にいる人とか隣のクラスの子は、もうとても嫌な思いをしているという。だからね、学校ぐるみの実践はできなくても、少なくとも学年ぐるみの実践にしないと。親だってそんなの、ツーカーで連絡を取り合っているから。みんな先生が違うからニュアンスの違いは出て当然なんだけれども、何か実践するときには少なくとも学年ぐるみにしないと、子どもが不幸というか。だからその後の実践のときにはいつも、自分がこれをやる

とき、「ねえ、こういうことをやるけどこういうのを一緒にしない？」と言って。それでも、「こういうことは嫌だ、その代わりにこっちをやる」と言ったら、それはその人の実践だからそれでいいんだけど、何も言わないで、私はこれがいい実践だからこれをうちのクラスだけでやるというのは、学年をばらばらにし、子どもたちも分断するし、教師も分断するし。いくらそれがいい実践だとしても。だから何かするときは、「私、今度こういうことをしようと思っているんだけど」と言わないとね。【岩崎1】

岩崎先生が最も重視しているのは、子どもたちの「不幸」を避けることである。子どもたちは皆、自分のクラスが「一番いいクラス」であって欲しいし、「うちの先生はいいよ」と思いたい。だからこそ、他のクラスとは断絶された状態で突出した実践を行ってはいけない。岩崎先生は、書籍として出版されるような実践には、「隣にいる人(先生)」や「隣のクラスの子」が「とても嫌な想い」をしているものがあるという。各学級が孤立した「学級王国」では子どもたちが「不幸」になってしまう。

岩崎先生が問題にしているのは、むしろ、個々の教師が創造的であったり個性的であったりする実践を行うことそれ自体ではない。必要なのは実践の抑制ではなく、「学年ぐるみの実践」を行うことである。岩崎先生が学年主任をつとめる年齢になった頃、似通った世代の女性四人で中学年を担当したことがあった。この時に先生たちは、学生時代に人形劇のサークルで活動していた岩崎先生が主導し、学年で人形劇づくりに取り組んでいる。

このときは、人形劇をやってきたのは私しかいなかったんだけど、こういうふうにして、それで教室に舞台のセティングをして、こうやって組み立てれば舞台ができるからと。跳び箱とついたらと棒を使って、こうやって幕を引けばかっこいい舞台ができるからと暗幕を使って。それでそれぞれ「何組人形劇場」といって。それだけじゃなくて、クラスから一つずつ、学年全体で見せ合うようなこともやったりして、じゃあ、次は今度、低学年の子たちにも見せてあげようって。それもみんなで。そうやってとにかく一緒にやると子どもたちも喜ぶし先生達も楽しい。だから例えば逆にうちのクラスだけで人形劇をやったとしたら、きっとほかの人たちと楽しさをわかちあえないし、ふん、と思うんだと思

うのね。きっとその後の学年運営なんてうまくいかないというか。【岩崎 2】

岩崎先生は「一緒にやる」と子どもたちが「喜ぶ」という。そして自分のクラスだけで人形劇をやったなら、学年団を組む教師たちは「ふん」と思うだろうし、学年経営は「うまくいかない」だろうという。ここで岩崎先生が想像しているのは、人形劇の実践が共有されなかった場合に生起しうる「不幸」である。実践を共有しないということは、子どもたちが喜びを失うことであり、教師たちが協働を失うことである。

ただし【岩崎 1】の語りを丁寧に読むならば、「足並みをそろえる」ことさえも、必ずしも求められてはいない点に留意すべきだろう。岩崎先生は「こういうのを一緒にしない？」と声をかけるけれど、違う実践をやるというならば「その人の実践だからそれでいい」と述べている。しかし、どんな「いい実践」であっても「何も言わないで」やることは、「学年をばらばらに、子どもたちも分断するし、教師も分断する」。ここで問題にされているのは、「分断」という言葉で表現される関係の切断である。「足並みをそろえる」こと以上に、声をかけ、一緒に実践を行う可能性をつくり、何をしようとしているかを共有することが重視されている。

子どもと親の安心において重要なもの、実際に「足並みをそろえる」こと以上に、学年の先生たちで学年の子どもたちをみるという関係である。岩崎先生はいう。

ベテランか若い人が新米かによって、やっぱりどうしても差というのはあるから。子どもたちも、この先生は力があるとか、何ていうのかしら、新米でも、例えば若くても遊んでくれるからいいと思っている場合と、何だ、力のない先生、みたいに思っちゃったりする場合もある。だからそういうとき学年で、みんなで応援しているから大丈夫だよと、子どもたちにそのクラスに入っていったらすると、子どももすごく落ち着くというか。大丈夫だよ、みんなで見ているんだもん、という感じで。だから先生たちが何か打ち合わせしているなみたいなことになると、それこそ字を教えるのに二、三個進んでいるとか、一時間か二時間くらい例えば先に進んでいたって別に大丈夫よ。…（中略）…うちの学年は大丈夫よとになっていけば、新卒の先生とか二年目でも、親は、大丈夫、学年で応援してくれているからという。そ

れは今の学校経営ですごく大事なところじゃないかなと。だから学年でちゃんと。やっぱり個人だと、どうしたって得意なところ、不得意なところ、その先生の持ち味はみんな均一ではないわけだから。ベテランだからすごく力があるかということそうでもないし、若い人の方が力があつたりすることもあるわけだから、お互いにこう、いろいろ補い合うというかね。だからこの学年は大丈夫だよと。それがすごく一番親が安心する、子どもが安心する学校じゃないかなという気がする。【岩崎 3】

岩崎先生は教師の「差」に言及している。「新米」の先生が子どもたちから「力のない先生」と思われてしまう時がある。そのような時に「みんなで見ている」ことが伝われば、子どもたちが「落ち着く」。親も学年でみてくれているから「大丈夫」と思える。弱さを抱えているのは初任期の教師ばかりではない。個人には「不得意なところ」すなわち弱さがある。それを「補い合う」関係、学年の子どもを「みんなで見ている」という関係があれば、進度の早い遅いが問題になることはない。ここに示されているのは、子どもたちのケアを通してつながり、弱さを「補い合う」という学年団のあり方である。

和田先生の初任期の経験は、実際に、岩崎先生のいう「補い合う」学年団の重要性を伝えている。和田先生は教職三年目に二年生を担任した。その時の学年団は、ベテランの男性教師と若い女性教師三名からなり、日常的に一緒に教材研究や行事の準備をしていた。和田先生はその様子を、「お父さんと娘たちみたいな家族のような感じで、毎日夜遅くまで会議をやっていました」と語っている。皆で授業について「教科書を広げてあだよ、こうだよ」と話をし、「郵便ポスト」等の教材を製作し、行事の企画を練り直す。それは自分の「やり方」を崩される経験を含み、「勉強にはなる」が「大変」でもあった。その時の子どもたちについて、和田先生は次のように述べている。

学年の先生たちがつながっている感があるので、子どもたちもすごい安心感は基本的にあるような感じで、どのクラスもそれなりに落ち着いてやっていたかなと思いますね。ちょこちょこやっぱりそれぞれありますけれども、何かみんなで見ているということ子どもも感じていたのかなという。私も感じていましたし、クラスを取り換えて、よく授業もやっていたので。【和田】

和田先生は「先生たちがつながって」いることで、子どもたちの「安心感」があったと語っている。そして子どもたちが「落ち着いて」いたのは、「みんなで見ている」ということを感じていたからではないかという。和田先生が翌年、五年生の担任になった時の同僚関係のあり方は大きく異なっていた。ベテランの男性教師が学年主任をつとめ、和田先生と新任の男性教師二人の四人で学年団を組んだ。学年主任の先生は、個々の教師の自由な実践を尊重しつつ責任は自分がとるという方針で、「僕が責任を取るからいいよ、好きにやっていいよ」というスタンスだった。しかし、初めて高学年を持つ和田先生と初めて教職についた男性二人はとまどうばかりだった。和田先生は孤立を余儀なくされたまま、高学年の子どもたちへの関わり方に悩む。教材研究が必要だと思しながら、その余裕もなかったという。このような初任期における危機の経験は、彼女だけのものではない。私たちのインタビューでも、男女を問わず何人もの研究協力者から、学級づくりや授業がうまくいかなかったエピソードが語られた。

岩崎先生の語りに戻ろう。彼女は「足並みをそろえる」ということを、基本的には学年主任の立場から、学年経営の方針として語っている。その思考の方途はギリガンによる「ケアの倫理」を想起させる。岡野の議論によれば、ギリガンが見出したケアの倫理は、第一に「他者を傷つけないこと」「危害を避けること」を命じる。それは特定の他者が置かれた文脈を注視する「具体的な思考」を要請する。しかも子どもとの関係性への埋没ではなく、自身の「葛藤」の注視を通して社会への疑念と批判が提起される過程を含んでいる⁵⁶⁾。岩崎先生は「足並みをそろえる」ことにおいて、一つの学級の教育実践を、学年、学校、家庭といった関係の中に置き、その関係の中における「不幸」の回避を重視していた。その考察から導かれた「学級王国」への批判は、特定の学級で行われた優れた実践を賞賛してきた教育研究が、隣のクラスの子ども、親、そして教師の思いへの想像力を欠いていることへの批判の声として聴かれなければならない。

さらに岩崎先生は、新任の教師が抱える弱さ、個々の教師が抱える弱さを「補い合う」という学年経営のあり方を示している。教師の弱さはそのクラスの子どもたちと親の不安や危害につながりうる。そのような状況を避けるために、新米の教師をケアし、互いの弱さをケアしあう。隣のクラスの子どもをケアし、

「みんなで見ている」状況をつくり出す。岡野はケアの倫理から提起される「社会で分有されるべき責任」を、「一部のひとたちを専ら危険にさらすようなことのないように配慮すること、すなわち傷つきやすさ vulnerability における不均等をなくすこと」と表現している⁵⁷⁾。岩崎先生の「足並みをそろえる」ということの語りは、学年団で「責任」を「分有」する関係をつくり出す営みとして理解できる。すなわち個々の教師の抱えうる弱さを前提に、ある学級の子どもがケアされなかったり教育されなかったりする危険を避けるために、「足並みをそろえる」というかたちで実践が共有される必要がある。

ここには教師の「責任」を異なるかたちで理解する可能性が現れている。岡野はロバート・グディンの提起する「傷つきやすさを避けるモデル（ヴァルネラビリティ・モデル）」に依拠し、ケアの倫理を社会的責任論へとつなげている。契約論的責任論が誰が責任をとるかを問題にするのに対して、「傷つきやすさを避けるモデル」は誰が危害を受けているのか、危害を誰が最も効果的に緩和しうるかに着目する。個々の教師の自由な実践を尊重しつつ「責任」は自分がとるという一見まっとうな学年経営の方針に内包されている問題は、ここに明らかになる。ここでいう「責任」は契約論的責任論に基づいている。その論理に内包される弱さと依存の排除は、不十分なケアと教育という危害、より深刻な場合はケアと教育の欠如という危害をもたらしうる⁵⁸⁾。

5 親との関わり — ライフヒストリー・インタビューの検討 2 —

「足並みをそろえる」という教師文化の背景には、隣のクラスと「同じ」であることを求める親の要請があった。それがとりわけ低学年の特徴となっているのは、子どもを入学させたばかりの親が、子どもの学校生活と教育に強い関心をよせているからである。本章では「足並みをそろえる」という経験に限らずに、そのような教室の子どもの親との関わりを女性教師がどのように語っているかということを検討したい。彼女たちの語りは、保護者の思いに共感し、その共感を通して保護者と連帯し、また保護者どうしの連帯をつくる道筋を提示している。

A 親とつながる

女性教師の語りにおいて、保護者たち、実質的には

母親たちは、共感し理解する者、ともに子どもを育てる者として立ち現れていた。その語りには親とつながる複数の方途が現れている。その一つは自分の子どもの親としての語りである。「足並みをそろえる」という経験の語りにおいて大塚先生は、自分の娘の親として語ることを通して、他の教室や教師と比較する親のまなざしを共感的に受けとめていた。大塚先生は四人の子どもを育て、それぞれの子どもの各学校段階においてPTAの役員を引き受けている。その経験は何よりも、親の思いを知る事ができた点でよかったという。

教師と保護者が親どうしとして共感する方途は、他の先生の語りにも見ることができる。古谷先生が語る「モンスターペアレント」のエピソードを参照しよう。古谷先生は組合の要望を通すために、自らは担当学年の希望を出さずにきた。それゆえ希望者の多い低学年にはなかなか配置されず、最初に一年生に配置されたのは実に教職二十四年目のことだった。それは障がいのある子どもがいること、「モンスターペアレント」がいるとの噂がたったことによって、持ち手のなかった学級だった。その「モンスターペアレント」との評判があった保護者について、古谷先生は次のように語っている。

私はそんなにうるさい親だとは思いませんでしたけど。私は別に、小学校一年に入るんだから、不安な親が多いだろうから、先生にこれもしてもらいたい、うちの子はどうだっていろいろ質問するのは当たり前だろうなというふうには思いましたけど。私も、自分の娘を一年に入れたときは、やっぱり自分の子どものことを、自分の子どもの長所・短所知っているわけだから、うまくこの子と付き合っていくてくれるかなって、親としては誰も思うでしょう。だったら、どこのお母さんだって、一年に入学したときは、うちの子ともうまくやっつけていけるかしらって思うのは当たり前だろうなって思っていたので、そんなに嫌ねって感じはしませんでしたけど。ただ、いろいろな質問はしてきました。「うちの子のことを、もっときちんと見てください」って連絡帳に書いてあって、重要なところに赤ペンが引いてあったりして、そういう親もいましたけど。…親が赤ペンを引いて、文章を書いても赤線を引いて、「ここはよろしく願います」とかって、そういう親は実際にいました。【古谷】

「モンスターペアレント」とは、自分の子どものこ

とだけを考え、理不尽で過大な要求をし、不満や批判を学校や教師に向けてくる親のことである。古谷先生はそのような「モンスターペアレント」であるとされた母親の要求を、親である自分が最もよく知っている子どものことを教師にも理解して欲しいという「当たり前」の願いとして捉えなおしている。「モンスターペアレント」の要求を一年生の母親の「当たり前」の願いに変えているのは、古谷先生の親としての語りである。彼女は「私も、自分の娘を一年に入れたときは」と語り始め、娘の入学のときに教師に対して感じた「うまくこの子と付き合っていくてくれるかな」という思いを述べ、「親としては誰も思うでしょう」という。この言葉は「モンスターペアレント」とされた母親と自らを、子どもへの思いを共有する「親」たちに行っている。「モンスターペアレント」とされた母親の要求に、古谷先生が過剰なものを感じていなかったわけではない。親が「うちの子のことを、もっときちんと見てください」と連絡帳に書き、「赤ペン」で線を引いてきたという出来事は、若干の違和感をもって語られている。そのような教師として感じた親の行為への違和感を、親の思いへの共感へと転換しているのが、親としての語りである。

「親として」の語りが一人称による共感であるのに対し、横田先生は親との二人称の関わり、すなわち「教師－保護者」の制度的関係ではなく「私－あなた」の関係における共感を語っている。横田先生は教室の子どもの母親との関係について、「仲良くなる」という言葉を使った。一つ目の引用は、横田先生が二人目の子どもの育休あけに、ベテランの女性教師とともに四年生を担当した時のことを語っている。前年度に荒れた学年で、子どもの人数は四十名以内だったが、TTの枠を弾力的に運用し二クラスに分けてあった。

お友達とうまく関係を結べない子がいたんです。男の子とか、女の子とかもいたんですけど、今はいい方向にいったんだったかな、お母さんと仲良くなったりとか。すごく休みがちの子がいたんです。必ず月曜日になると休んでいる子。私は聞いていて知っていたんですけど、まず、その子と仲良くなろうと思って。そうしたら休まなくなりました。それがいい手なのか悪い手なのか分からないんですけど。…(中略)…お母さんとも仲良くなって、そうしたら徐々にお母さんが、前の年にこんなことがあってつらかったんだという話をしてくれるようになって、やっぱり保護者との連携ですよね。そういう話

ができるというのがいいのかもしれないかな。こっちから聞いたわけじゃなくて、向こうからそういうふうに関談してくれるようになって、お迎えの日のときとか、朝送ってきたときとか。【横田3】

横田先生は「お母さんと仲良くなったり」「その子と仲良くなろうと思って」と、子どもとの関係についてもその母親との関係についても「仲良くなる」という言葉を使用している。そのことによって不登校気味だった子は学校に来られるようになった。にもかかわらず、横田先生は「いい手なのか悪い手なのか分からない」と述べている。ここでは「仲良くなる」という関係のつくりかたに、制度的な関係からの逸脱が含まれていることが意識されている。

二つ目の引用は、横田先生が二年生のクラスを担任していた時のエピソードの語りである。そのクラスでは特別支援学級のKくんが交流で音楽や図工などの学習を共にしていた。あるとき横田先生は、Kくんのお母さんが校長先生に特別支援級の担任を変えてほしいと涙ながらに訴えているところに居合わせる。

この男の子（Kくん）は（先生を）嫌だとか言うお子さんじゃないと思うんです。お母さんが見ているいろいろな感じののかな。私、このお母さんとまた仲良くなっちゃって、苦しい女どうしだし、ちょうどそのお母さんも私と同じくらいの年齢で、交流で話をしたりして。授業参観なんかも（Kくんがクラスの子どもたちと）一緒にやれるように、私はわざと音楽にしたりとかしたんです。国語と算数にしちゃうと、この子が一緒にやっているところを見てもえられないから、…（中略）…一緒にやれるのは音楽かなとか。お母さんもきっと二年生と一緒にやっているところも見たいかなって。…（中略）…「（他の子どもたちと一緒に授業を受けているところを）初めて見ました」なんてお母さんも言ってくれて。【横田4】

横田先生はここでも、Kくんの母親と「仲良く」なると表現している。着目したいのは「苦しい女どうし」「私と同じくらいの年齢」という言葉である。横田先生にとってKくんのお母さんは、女であることの苦しさを抱えた自分自身の分身でもある。横田先生は「一緒にやっているところも見たいかな」とKくんの母親の願いを分有する。それはKくんをケアする責任を分有することでもあり、母親をケアすることでもある。

真山先生の語りでは、親が明確にケアされるべき存在として立ち現れている。真山先生は荒れたクラスの立て直しを期待され、その期待に応えることによってまた荒れたクラスに配置されてきた。問題を抱えた子どもたちに向き合う時に、真山先生は、その親との関係を大切にしている。大変な子の親たちと面談を重ね、コミュニケーションをとり、一緒に子どものことを考えていくというスタンスである。その出発点となるのは子どもをケアする存在であることによって傷ついてきた親のケアである。

基本的に親と最初に会って話すときに、一番大変な子の親にはまずねぎらう。「本当にここまで大変な思いをしてこられて、お母さん、大変だったでしょう」というところから始まって、「今年是一緒にやっていきましょう」と、「お母さんのせいじゃないから」というところから始まるので、ほかの子についてもそうだけど、そこは基本ですよ。…（中略）…特に高学年の親の方が、繰り返し、繰り返し言われているから。「おたくの子さえいなければうちのクラスは」みたいなことをさんざん言われているから、相当傷ついてへこんでいるか、開き直っているか。高学年は、「そんなにうちは悪いですか」みたいな感じの人とか、もう「すみません、すみません」と言う人かですよ。【真山】

「大変な子」に向き合ってきた真山先生は、子どもが「大変」なとき、そのことによって親が、実質的には「お母さん」が責められ傷ついてきたことを知っている。それゆえ、そのようなお母さんを「大変だったでしょう」とねぎらい、「大変」さの原因はあなたではないと伝える。そうして「一緒にやって」いく関係、ともに子どもをケアし育てる関係をつくっている。

なお古谷先生、横田先生、真山先生の語りは、「親」と呼ばれる人が基本的には「お母さん」であることを示している。男性が子育てに参加するようになったとはいえ、子どもの養育を主に担っているのも、保護者として学校にかかわっているのも、多くは女性である。女性教師と「親」は、母親どうしであったり、女どうしであったりする。親とつながり親に共感することは男性教師にも可能だが、その方途はおそらく女性教師の方が多く持っている。

B 親をつなげる

女性教師たちは、親とつながることについてのみな

らず、親をつなげることについても語っている。低学年を多く担当してきた片岡先生のエピソードを参照しよう。片岡先生は「がんばりノート」と呼ばれる個別学習の実践を行ってきた。子どもが一人一冊ノートを持ち、計算をしたり、日記を書いたり、本の感想を書いたりする。

算数の計算のもうちょっと習熟が必要な子には、私がある「がんばりノート」に何題か問題を書いてあげるんですね。…（中略）…それから、本が好きな子は、だんだん発展してくると、『泣いた赤鬼』の二～三冊を読み比べて比較検討してきたり、お母さんの手伝いをして何か作ってきた話を、お台所で料理した話とか、そういうのを書いてきたり。…（中略）…すごく出来のいい子なんだけど、なかなか気持ちを書き込めない子がいたんですよ。…（その子が）「今日は僕、（気持ちを書き込んだという印であるハートのマークが）取れると思うんだけど」と言って、見ていて、「あっ、あったね、ハートがあったよ」と言って付けてあげると、喜ぶみたいなの、そういうふうにして。…（中略）…子どもと一本一本、糸を毎日縫り合っていくというか、心の糸がね。…（中略）…学級通信でフィードバックしていくから、親同士も、顔は直接、会ってなくても、つながり合えるというか、「ああ、あのときの何々ちゃんね」みたいな、授業参観に来て、「ああ、あの子が何々ちゃんね」という。【片岡】

「がんばりノート」は、単に個々の子どもの不得意なところを補ったり、得意なところを伸ばしたりするための道具ではない。子どもと先生がやりとりし、それを通して「心の糸」を「縫り合っ」ていく媒介である。そればかりではない。「がんばりノート」を学級通信で親にフィードバックすることによって、片岡先生は子どもたちの経験を親に伝えていく。その意味付けは興味深い。片岡先生は学級通信の意義を、親が自分の子どもについて知ることよりむしろ、自分の子どもではない子どもを「何々ちゃん」という固有名で認識することに求め、そのことによって親が「つながり合える」という。

岩崎先生は「大変」な男の子が四、五人いた一年生四十人の単学級のクラスを担当したときに、「読み聞かせ」の活動の組織を通して親をつなげることを企図した。

一人じゃとてもだめだと思って、…親の力をやっぱり（借りたい）と思って、「子どもに読み聞かせなんかしませんか」と保護者会で提起したんです。…親同士がやっぱり、一年生の親というのはそういうのはまじめで、子どものために何かしたいとかって思っているし、学校に何とか出ていきたいというのがあるのから、「やりましょう」となって「読み聞かせの会」が始まって。職員朝会している間に、朝、（親が）来て、それでちょっと読み聞かせをして、周りに親が何人か見ているの。そうすると、飛び出している子なんかを見ても、あの子すごい大変な子だけど、でも何回かやっていると「あの子も成長したわ」といって、そういうのを見てくれるようになったの。そういうのを知らなかったら、例えば授業中に「キーッ」て奇声をあげたりしたら、「先生がちゃんと指導できていないから」って思っちゃったり、「何ていう子でしょう」とか、そう思っちゃったかもしれないけれども、「あの子なりに成長したわ」とか、そういう感じで見てくれてね。このクラスは結局、六年生まで一クラスだったんですよ。でも親はそうやって読み聞かせを通してすごく仲良くなって、だからすごく支え合う。それはよかったな、なんて。【岩崎 4】

岩崎先生の「読み聞かせの会」の語りが照準しているのも、片岡先生の学級通信の語りと同様に、教室の子どもと親と他者の子どもとの関係である。出発点になっているのは岩崎先生の「一人じゃとてもだめ」だとの思いだった。そこで「親の力」をかりるために「読み聞かせの会」を組織する。教室を飛び出していくような「大変な子」をみる経験を積み重ねるうちに、親はその子の「成長」を感じるようになる。その過程がなければ、授業中に奇声をあげるような行為は、その子やその子を「指導」できない先生への批判に結びつきうるだろう。すなわち「読み聞かせの会」は、親たちを、「大変な子」を含む教室の子どもたちをケアする者へと変化させている。そしてそのことによって、親たちは「支え合う」。すなわちケアする者として連帯する。

女性教師における親との関わりの語りは、「私の子ども」の養育を「私たちの子どもたち」の養育へと拡張し生存を脅かす「利己主義」を克服する方途を女性教師の経験に見出そうとしたグルメットの試みを想起させる。グルメットによれば、学校教育の歴史的な伝統は「家族」を見下してきた。学校は親密さやその束

縛とは相容れないように仕組まれ、親密性から匿名性への跳躍を可能にするのに必要な訓練を提供している。またカリキュラムの中立性の原則が、子どもたちの選別、階層化、分類を正当化するメリトクラシーを支え、暴力性を帯びた利己主義を合理化している。それに対してグルメットは、学校に親密さを導入すること、女性教師の経験を他者の子どものケアとして定位すること、教師と親が「私たちの子どもたち」を育む者として連帯することを提起する。

もし教師と親が互いに信じ合おうとするなら、教室における親の存在は重要である。しかし、親が互いの子どもへの関与を発展させようとするなら、むしろ学校教育の絶対的で競争的な特質の土台を崩すこともまた重要である。私があるの子が読む物語をタイプしたり、靴ひもを結んだり、スカーフを見つけたりした時、あなたが私の子にあなた自身の物語を語ったり、バスの乗車を助けたりした時、他者の子どもは私たちの子どもたちとなる。この類の接触は、持続が許されれば、明示的なものと同様に暗示的なものを、達成と同様に可能性を含む幅広い抱擁である。それは他者の子どものみならず、他者にも新たな寛容を差しのべることを約束する。なぜなら私たちは、子どものケアをその親と共有する時、彼らの養育の習慣と同様にその希望にも接近することによって、子どもと同様に親とも模倣し感情移入する関わりに従事することになるからである。他者の子どもを知るだけでは十分ではない。私たちは、荒々しくあるいはおずおずと、必死に、アンビバレントに、また鋭敏に、その子愛する他者を知り、世界を共有せねばならない⁵⁹⁾。

グルメットは学校における親密性の剥奪、メリトクラシー、利己主義を克服する方途として、教師と親たちによるケアの共有を描いている。それは抽象的な感情ではなく、「私」から「あなたの子」への、「あなた」から「私の子」への具体的なケアの営みによって可能になる。またそこには、他者の子どものみならず、その親との「模倣」と「感情移入」の関わりが伴う。

女性教師たちの語りには、親とつながり、親をつなげる具体的な過程が現れていた。それは、たとえば「大変」な子どもとその親への批判のような、メリトクラシーと利己主義の支配のもとで「私の子ども」の幸せを願うことから生じる攻撃を、「私たちの子どもたち」をケアし育てる連帯へと変えていく。女性教

師による親との関わりの語りは、そのような可能性を開く声として聴かれる必要がある。

6 結論

私たちは本稿で、「足並みをそろえる」という経験に着目して、女性教師の声を聴くことを試みてきた。ここではその声が示していた教育の関係と、その可能性を確認する。

第一に、女性教師の語りは、「足並みをそろえる」ということに内包されたケアを浮かび上がらせていた。彼女たちにとって「足並みをそろえる」ということは、子どもとその親を安心させることであり、その不幸を避けることであり、同じ学年を担任する同僚と協働することであった。彼女たちの語りは、隣のクラスと比較するまなざしや進度や教材が同じであることへの要請を当たり前のものとして受けとめ、それに応えるものであった。

第二に、「足並みをそろえる」ということは、学年の子どもたちをともにケアし教育するという同僚関係のビジョンを浮かび上がらせていた。創造的で優れた実践は、一クラスだけでなされるならば、隣のクラスの子どもと親と教師の不満、関係の分断という不幸につながりうる。同じ学年の教師が協働で行うならば、喜びを共有することができる。また個々の教師は弱さを抱える。初任期の教師は未熟さという弱さを抱えているし、ベテランであっても得意不得意があったり、仕事に時間を割けない事情を抱えたりする。学年の子どもたちをともにケアし教育する同僚関係は、そのような弱さにおける連帯であり、教師の弱さによる子どもたちの危害を避けようとするものだった。

第三に、親の願いを共感をもって受けとめる女性教師の語りは、教師と親たちが「私たちの子どもたち」を育てる者として連帯することを可能にしていた。彼女たちは、親として語ることによって、あるいは親との「私—あなた」の関係を語ることによって、親の願いを自らの願いとしていた。また子どものことで傷ついた親をケアし、ともに子どもをケアする関係を築いていた。彼女たちの語りは、自ら親とつながるのみならず、親と親をつなげるものでもある。彼女たちの語りは、親が他者の子どもを固有名で認識し、親が他者の子どものケアと教育に携わることによって、教師と親たちが連帯する過程を表現していた。

教育研究が「足並みをそろえる」ということを、創造的な実践の抑制としてのみ捉えるならば、それは以

上のような女性教師の語りを沈黙させることになる。それは真正な関心の表現として認識され、声にされねばならない。同僚とつながり親とつながる女性教師の語りと実践は、おそらく日本の小学校教育を静かに支えてきた。しかしそれがこれからも可能であるとは限らない。1999年に開催された日本における国際カンファレンスにおいて、ハーグリーブズは次のように述べている。

とくに日本のようなところでは、次のように言うことができるだろう。すなわち、ティーチングと学習を改善しようという必然的な努力がなされる中で、グローバル化されてはいるものの本質的には西洋的な自由主義的な改革言説によって、教師と保護者間および同僚間の情緒的きずなとつながりを破壊するような、学校の新しい情緒的地形が産み出されるようなことがあってはならない。というのも、そうした情緒的きずなは、日本のシステムが何十年にもわたって保持してきた、最も賞賛すべき長所の一つなのであるから⁶⁰⁾。

ハーグリーブズは教師と保護者の間、同僚の間の「きずなとつながり」が、日本の教育システムの「最も賞賛すべき長所」であるとしている。そして教育改革の言説によってそれが失われることに警告を発している。まず必要なのは、この「きずなとつながり」がどのようなものであり、どのようにして可能になっているかを、教師の経験に即して明らかにすることだろう。本研究はその試みの一つとして位置づけうる。

私たちは女性教師の声を聴くことで、男性である垣内先生の声の多声性に気付いた。それは単に「共同歩調志向」を批判するものではなく、「共同の責任」の重要性をも提示していた公的な言説に捉われていたのは私たちである。教師の声、とりわけ女性教師の声とその中に表現された真正の関心を丁寧に聞きとることには、声の封印の上に積み上げられてきたこれまでの教育研究を問い直す可能性が孕まれている。

注

- 1) 木村涼子 1999. 学校文化とジェンダー, 勁草書房, p.6.
- 2) 佐藤学 1999. ジェンダーとカリキュラム, 教育学年報, 8, pp.91-108.
- 3) 浅井幸子 2005. 近代日本における初等教育の女性化—教職におけるジェンダーの形成過程—, 和光大学人間関係学部紀要, 10, pp.29-42.
- 4) 浅井幸子・玉城久美子・望月一枝 2011. 戦後日本の小中学校における女性教師の脱性別化—「婦人教師」から「教師」へ—, 和光大学現代人間学部紀要, 4, pp.21-36.
- 5) 河上婦志子, 2000. 女性教員「問題」論の構図, 亀田温子・館かおる編著, 学校をジェンダー・フリーに, 明石書店, pp.265-285.
- 6) Elbaz, Freema 1991. Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse, *Journal of curriculum studies*, 23(1), pp.1-19.
- 7) Goodson, I. F. 1992. Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' lives and teacher development. In Hargreaves, A. & Fullan, M.(eds.), *Understanding Teacher Development*, Cassell, pp.110-121. (アイヴァー・F.グッドソン, 藤井泰・山田浩之編訳, 2001, 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, pp.25-48.)
- 8) Elbaz, Freema 1991.
- 9) Elbaz, Freema 1992. Hope, Attentiveness, and Caring for Difference: The Moral Voice in Teaching, *Teaching & Teacher Education*, 8(5/6), pp.421-432.
- 10) Butt, Richard, Raymond, Danielle, McCue, G. and Yamagishi, L. 1992. Collaborative Autobiography and the Teacher's Voice, in Goodson, Ivor F. ed. *Studying Teacher's Lives*, Routledge, pp.51-98.
- 11) Hargreaves, A. 1996. Revisiting Voice, *Educational Researcher*, 25(1), pp.12-19.
- 12) Gudmundsdóttir, Sigrún, 2001, Narrative Reserch on School Practice, Richardson, Virginia ed. *Handbook of Research on Teaching*, 4th ed. American Educational Reserch Association, pp.226-240.
- 13) Elbaz, Freema, 2005. *Teacher's Voices: Storytelling & Possibility*, Information Age Publishing, pp.1-25.
- 14) Casey, Kathleen 1992. Why do progressive women activist leave teaching? Theory, Methodology and Politics in Life-History Research, in Goodson, I. ed. *Studying Teachers' Lives*, Routledge, pp.187-208.
- 15) Casey, Kathleen & Apple, Michael W. 1989. Gender and the Conditions of Teachers' Work: The Development of Understanding in America, in Acker, Sandra ed. *Teachers, Gender and Careers*, The Falmer Press, pp.171-186.
- 16) Casey, Kathleen 1990. Teachers as mother; curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers, *Cambridge Journal of Education* Vol.20 (3) pp.301-320.
- 17) Casey, Kathleen 1993. *I Answer With My Life: Life Histories of Women Teachers Working for Social Change*, Routledge.
- 18) サイクスの『親として教師として: 家庭と学校からの物語』については、高井良健一「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) —フェミニズムによる事例研究の展開—」(東京経済大学人文自然科学論集, 120, 2005, pp.3-25.)に詳しい内容の紹介がある。タイトルの邦訳は高井良の論文に従っている。
- 19) Sikes, Pat 1997. *Parents Who Teach: Stories from Home and from School*, Continuum Intl Pub Group.
- 20) Nias, Jennifer 1999. Primary Teaching as a Culture of care, Prosser ed. *School Culture*, pp.66-81.
- 21) Nias, Jennifer 1999. Teacher's Moral Purposes, Vandenberghe, R. and Huberman, M. ed. *Understanding and Preventing Teacher*

- Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, Cambridge University Press, pp.223-237.
- 22) Acker, Sandra 1995. Carry on Caring: the work of women teachers, *British Journal of Sociology of Education*, 16 (1), pp.21-36.
- 23) Acker, Sandra 1999. Caring as Work for Women Educators, in Smyth, E., Acker, S., Bourne, P. and Prentice, A. eds. *Challenging Professions: historical and contemporary perspectives on women's professional work*, University of Toronto Press, pp.277-295.
- 24) Forrester, Gillian 2005. All in a day's work: primary teachers 'performing' and 'caring', *Gender and Education*, 17(3), pp.271-287.
- 25) 黒田友紀 2013. 教師文化研究におけるジェンダー問題—男性教師研究に焦点をあてて—, 日本大学教育学雑誌, 48, pp.1-14.
- 26) King, R. James 1998. *Uncommon Caring: Learning from Men Who Teach Young Children*, Teachers College Press.
- 27) Sargent, Paul 2001. *Real Men or Real Teachers?: Contradictions in the Lives of Men Elementary School Teachers*, Men's Studies Press.
- 28) Casey, Kathleen 1993. op. cit., pp.8-9.
- 29) Sikes, Pat 1997. op.cit., pp.2-10.
- 30) Grumet, Madeleine 1976. Another Voice, in Piner, William, and Grumet, Madeleine, *Toward a Poor Curriculum*, Kendall/Hunt Publishing Company, pp.147-170.
- 31) Grumet, Madeleine, 1990. Voice: the search for a feminist rhetoric for educational studies, *Cambridge Journal of Education*, 20(3), pp.277-282.
- 32) Grumet, Madeleine 1987. Women and Teaching: homeless at home, *Teacher Education Quarterly*, 14 (2), pp.39-46.
- 33) Grumet, Madeleine 1988. *Bitter Milk: Woman and Teaching*, The University of Massachusetts Press.
- 34) Grumet, Madeleine 1990.
- 35) Noddings, Nel 1984. *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, University of California Press. (ネル・ノディングズ, 立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳 1997. ケアリング: 倫理と道徳の教育—女性の観点から, 晃洋書房.)
- 36) Ibid, pp.175-176.
- 37) Noddings, Nel 1992. *The Challenge to Care in Schools: an alternative approach to education*, Teachers College Press, p.viii. (ネル・ノディングズ, 佐藤学監訳)
- 38) Ibid. p.45.
- 39) Gilligan, Carol, 1982. *In a Different Voice*. Harvard University Press. (キャロル・ギリガン, 岩男寿美子訳, 1986. もうひとつの声, 川島書店.)
- 40) Ibid. p.viii.
- 41) 岡野八代 2003. 境界のフェミニズム, 現代思想, 第31巻, 第1号, pp.146-163.
- 42) Cornell, Drucilla, 1999. *Beyond Accommodation: Ethical Feminism, Deconstruction, and the Law*, Rowman&Littlefield Publishers Inc. (ドゥルシラ・コーネル著, 仲正昌樹・望月清世・藤本一勇・西山達也・岡野八代・久保田淳・郷原佳以訳 2003. 脱構築と法—適応の彼方へ— お茶の水書房)
- 43) 河上婦志子 1999. 女性教員は平等になったか, 女性学研究, 5, pp.83-96.
- 44) 黒田友紀・杉山二季・望月一枝・玉城久美子・船山万里子・浅井幸子 2009. 小学校における学年配置のジェンダー不均衡, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 49, pp. 317-325.
- 45) 玉城久美子・船山万里子・浅井幸子・望月一枝・杉山二季・黒田友紀 2013. 小学校の男性教師における低学年教育の経験—性分業とその教育実践上の課題, 質的心理学研究, 12, pp. 100-118.
- 46) Goodson, I.F., & Sikes, P. 2001. *Life history research in educational settings: Learning from lives*, Open University Press. (グッドソン, I. F., & サイクス, P. 著, 高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳, 2006. ライフストーリーの教育学—実践から方法論まで—, 昭和堂.)
- 47) Sargent, Paul 2001.
- 48) 永井聖二 1977. 日本の教員文化—教員の職業的社会的な研究(1)一, 教育社会学研究, 32, pp.93-103.
- 49) 永井聖二 1988. 教師専門職論再考—学校組織と教師文化の特性との関連から—, 教育社会学研究, 43, pp.45-55.
- 50) 藤田英典・名越清家・油布佐和子・酒井朗・紅林伸幸・結城恵・秋葉昌樹・山田真紀・Suk-Ying Wong・島原宣男 1996. 教職の専門性と教師文化に関する研究(その2)—PACT質問紙調査を中心にして—, 日本教育社会学会大会発表要旨集録, 48, pp.82-87.
- 51) 藤田英典・名越清家・油布佐和子・紅林伸幸・山田真紀・中澤渉 2003. 教職の専門性と教師文化に関する研究—日本・中国・イギリスの三カ国比較—, 日本教育社会学会発表要旨集録 55, pp.224-229.
- 52) 油布佐和子・紅林伸幸・川村光・長谷川哲也 2010. 教職の変容—「第三の教育改革」を経て— 早稲田大学大学院教職研究科紀要, 2, pp.51-81.
- 53) 紅林伸幸 2007. 協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—, 教育学研究, 74(2), pp.36-50.
- 54) 今津孝次郎 2000. 学校の協働文化—日本と欧米の比較—, 藤田英典・志水宏吉『変動社会のなかの教育・知識・権力—問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社, pp.300-321.
- 55) 垣内先生の学年配置の経験の詳細については, 黒田ほか (2009) を参照のこと。
- 56) 岡野八代 2012. フェミニズムの政治学—ケアの倫理をグローバル社会へ, みすず書房, pp.156-158.
- 57) 同上, p.161.
- 58) 同上, pp. 176-184.
- 59) Grumet, M. 1988. op.cit., p.179.
- 60) アンディ・ハーグリーブズ, 西鉢容子訳 2000. 二十一世紀に向けてのティーチングの社会学—教室・同僚・コミュニティと社会変化—, 藤田英典・志水宏吉『変動社会のなかの教育・知識・権力—問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社, pp.262-299.

付記

本研究は, 平成17~19年度日本学術振興会科学研究費補助金若手研究(B)「女性教師のキャリア研究におけるジェンダーの機能」(研究代表・浅井幸子, 課

題番号17730446) による研究成果の一部である。

引用文中の () 内は、引用者による補足である。
本研究に際し、インタビューに応じてくださった先生
方に、心より感謝いたします。