

# 小学校における女性教師のキャリア形成

—学年配置に着目して—

|            |         |
|------------|---------|
| 教職開発コース    | 船 山 万里子 |
| 麻布教育研究所    | 玉 城 久美子 |
| 駒澤大学       | 杉 山 二 季 |
| 静岡大学教育学部   | 黒 田 友 紀 |
| 教職開発コース    | 浅 井 幸 子 |
| 秋田大学教育文化学部 | 望 月 一 枝 |

The characteristics of female teachers' career-formation at elementary school

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

This paper aims to examine the characteristics of career-formation of female teachers in elementary schools. We conducted an interview survey to 12 female teachers in metropolitan areas to consider their experiences of teacher allocation every year, which works as a kind of device that forms teachers' careers in various political and cultural school contexts. Main findings are as follows. 1) In teacher allocation, various factors are taken account; customs in their schools, teachers' own requests, their school affairs including some troubles, and principal's decisions. 2) Statistically, female teachers are prone to be allocated to lower grades, but actually, some of them are repeatedly allocated to upper grades like male teachers. There are 2 types of career among female teachers, which go through different experiences in various aspects. 3) Female teachers who are repeatedly allocated to lower grades often request to do that for various reasons. One major reason is their responsibility for care of their families and young children. In other words, they can continue working as teachers to take lower grade because they can have time to spare. They also request for their professional development, school improvement, their own character and release from hard work. 4) Meanwhile, most of female teachers who are often allocated to upper grades don't take responsibility for care of their families. And they happened to teach in upper grades at the start of their careers and have some experiences to re-organize (solve) troubled classes. So, principals assess their successful class management and tend to allocate them to upper grade. However, work of upper grades is so tough and hard that teachers often get out of condition. We suggest that hard work and responsibility should be distributed to and shared with whole teachers.

## 目 次

- 1 研究の主題
- 2 研究の方法
- 3 学年配置決定の要因
  - A 学年配置の慣習
  - B 教師の希望
  - C 学校の事情
  - D 管理職の判断
- 4 低／高学年型キャリアの生成過程
  - A 低学年型キャリアの生成過程
  - B 高学年型キャリアの生成過程
- 5 結論

## 1 研究の主題

本研究の目的は、小学校における女性教師のキャリア形成の特徴を、学年配置の経験に着目して明らかにすることにある。12名の女性教師の教職経験の語りの分析から、学年配置が職場および家庭の政治的文化的構造によって決定される様相と、その学年配置を通して女性教師のキャリアが形成される過程を検討する。

教職経験における明確な性差の一つは担当学年の比率に指摘できる。女性教師の14.3%が1年生、12.0%が2年生の学級を担当しているのに対して、男性教師

に占める1年生の学級担任の比率は3.1%、2年生でも5.7%に過ぎない<sup>1)</sup>。学年が上がると数値は逆転し、6年生では女性7.5%に対して男性14.4%となる(表1)。各学年の学級担任における男女の比率に換算すると、低学年(1,2年生)の8割以上を女性が占めていること、高学年(5,6年生)の担任は女性と男性がおおむね半々になっていることがわかる(表2)。

このような学年配置のジェンダー不均衡が生成する要因については、10名の男性教師にインタビューを行った黒田友紀・杉山二季・望月一枝・玉城久美子・船山万里子・浅井幸子の研究において明らかにされている<sup>2)</sup>。黒田らによれば、各教師の担当学年は教師の希望をもとに校長によって決定される<sup>3)</sup>。その過程において男性教師は、高学年の子どもの荒れを抑えるという管理的な役割を期待されることによって高学年への配置が多くなる。また女性教師が育児や介護等の家庭責任を担う場合、本人の希望や周囲の配慮によって、多忙な高学年担任を避け比較的時間に余裕のある低学年を担当する傾向にあるという。小学校において毎年行われる学年配置は、性別によって特徴付けられたキャリアを構成する装置の一つであるといえよう。

本研究では教師のキャリアを、個々の教師の教職経験の総体として捉える。それは個人的な経験でありながら、職場や家庭の政治や文化、それを規定する社会的通念によって生み出されている。

女性教師のキャリアに焦点を当てた研究は、主にイギリスの研究の系譜において、旧来のキャリア観、すなわちキャリアステージを段階的に上昇するキャリアの捉え方が男性の職歴を標準とするものであり、多くの女性の経験を看過してきたことを指摘し批判してきた<sup>4)</sup>。女性のキャリアは妊娠や出産などによる中断を含み、必ずしも昇進への見通しや地位の上昇を伴わない。生活世界と職業世界が混交する複雑な経験の蓄積

として、女性のキャリア形成やその多様性を捉えることが試みられてきた。

注意したいのは、個々の女性教師のキャリアは、単なる個人的な経験ではなく、職場や家庭におけるジェンダーをめぐる政治と文化、およびそれを規定する社会的通念と不可分に形成されていることである。例えばアッカーは、職業内部で一連の地位の序列を支えている規則や慣習が、キャリアの発達を一部の者にとっては容易に、その他の者にとっては困難にしていることを挙げ、このような分岐を個々の教師のキャリアの生起する時代の政治や経済の特徴と関連付けながら論じることの必要性を1980年代に既に指摘していた<sup>5)</sup>。またサイクスは、個人の声や経験の重視が単なる相対主義に陥らないためには、その声や経験をその社会ないし歴史の文脈に位置づけることが必要であるとし、子どもを持つという教師の変化と教師のキャリアとの関係を社会的文脈に位置づけ、そこに見出される支配的なイデオロギーを問うような叙述を試みている<sup>6)</sup>。

日本の女性教師研究においては、これらの関心を踏まえて展開された研究はわずかである。河上婦志子はイギリスの研究の系譜を、学校組織の「男性モデル」による構成を明らかにし、女性教師の職業経験を「オルタナティブ」として学校文化に位置づけようとした点において意義づけている<sup>7)</sup>。高井良健一はサイクスの先述の研究を「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」の系譜として紹介し、ポスト構造主義のライフヒストリー研究が描けなかった「いまだ語られていない物語」を引き出したとした<sup>8)</sup>。しかしこの二つはいずれも視座の重要性を指摘したものであって事例研究ではない。日本では女性教師が管理職に至るキャリア形成を描いた研究は蓄積が進む<sup>9)</sup>一方で、管理職へと向かうか否かを主題とせずに女性教師のキャリアをジェンダーの問題として扱った

表1 公立小学校教師の担当学年(%)

|        |   | 担任せず | 第1学年 | 第2学年 | 第3学年 | 第4学年 | 第5学年 | 第6学年 |
|--------|---|------|------|------|------|------|------|------|
| 平成22年度 | 男 | 40.2 | 3.1  | 5.7  | 7.8  | 9.2  | 12.4 | 14.4 |
|        | 女 | 28.5 | 14.3 | 12.0 | 9.2  | 9.4  | 8.0  | 7.5  |

表2 各学年の担任における男女の比率(%) (注)

|        |   | 第1学年 | 第2学年 | 第3学年 | 第4学年 | 第5学年 | 第6学年 |
|--------|---|------|------|------|------|------|------|
| 平成22年度 | 男 | 11.8 | 22.6 | 32.6 | 37.5 | 48.8 | 54.1 |
|        | 女 | 88.2 | 77.4 | 67.4 | 62.5 | 51.2 | 45.9 |

(注) 本表は、平成22年度の学校教員基本調査より、男女教師における各学年の学級担任の比率を各学年の学級担任における男女の比率に換算し直して作成した。

研究はほとんど行われてこなかった。そのうち蓮尾直美は、イギリスの女性教師研究を参照し、上昇しないキャリアの描出を試みた点で興味深い。蓮尾は質問紙調査<sup>10)</sup>と面接調査<sup>11)</sup>を通して「職業的社会的化」の過程を検討し、女性教師の多様なキャリアを「人間個人としての本来的な充足感」を基盤とするものとして評価した。しかしこの結論は個々のキャリアが職場や家庭における政治や文化、社会的通念との相互作用によって生起している側面を捉えきれていないとは言えない。

以上を踏まえて本研究では、小学校の女性教師の学年配置に着目することで、教師自身の選択と、その配置を規定する職場や家庭のミクロな政治や文化的背景、およびそれらを支える社会的通念の輻輳する関係を描き出すことをめざす。学年配置は、教師本人の希望、子どもや学校の状況、管理職の学校運営の方針等が交錯する中で個々の教師のキャリアを構成する装置である。学年配置という装置を通して、女性教師たちのキャリアはどのように形成されているだろうか。そこで形成される女性教師たちのキャリアはまた、多様性をもつものでもあるだろう。多様な女性教師たちのキャリア形成の過程の分析を通して、そこからいかなる小学校の教職の政治的文化的な問題が浮かび上がるかを見ていきたい。

## 2 研究の方法

本研究では2004年から2013年にかけて首都圏の小学校に勤務する12名の女性教師（退職者含む）にインタビューを行った。インタビューの依頼は機縁法による。その際に、キャリア形成の過程が捉えられるように、中堅からベテランの教師に依頼した。インタビューは以下のように行った。最初に、研究協力者にインタビューの主旨を説明した上で、各年度の学年配置とその学級での主な出来事を記入した年表を作成してもらった。実際のインタビューでは、その年表に即しつつ、各年度にその学年を担当することになった理由と実践上の出来事を自由に語ってもらった。インタビューは研究協力者の勤務校、自宅、大学の教室、レストラン等で、各2時間から5時間程度行った。承諾を得られなかった1名分を除き、インタビューの録音を行った。

研究協力者のキャリアの概略は以下のとおりである（表3）。名前はすべて仮名である。

分析は以下の手順で行った。録音した音声データは逐語文字化した。録音のないインタビューについ

ては、メモをもとに可能な限りインタビューを再現した。次に、文字化したインタビューから、担当学年の決定にかかわる語りを抜き出して一覧表を作成した。

その結果、女性教師の学年配置について、以下の2点が見いだされた。

### ① 担当学年が決まる要因

担当学年の決定にかかわる研究協力者の語りを、担当学年の決定の要因に着目して分類したところ、以下の4つのカテゴリが見いだされた。

- a 学年配置の慣習：二年間同じ子どもを担当する持ち上がり等、ゆるやかな決まりがある。
- b 教師の希望：個々の教師に対して配置学年の希望調査が行われる。
- c 学校の事情：学年配置の決定に際し、「荒れ」「モンスターペアレント」等の学級、学年、学校の状況が考慮される。
- d 管理職の判断：管理職が総合的な判断を行い、個々の教師の学年配置を決定する。

### ② 低／高学年型キャリア

「学校教員統計調査」（表1）を単純に換算すると、30年間担任をした場合、女性は低学年を13年、高学年を7～8年程度担当することになる。しかし研究協力者の担当学年は必ずしも低学年が多いわけではない。低学年を主に担任している研究協力者（大塚先生、片岡先生、土井先生、野本先生、横田先生、和田先生）と、高学年を主に担任している研究協力者（井上先生、古谷先生、真山先生、八木先生）とに分かれている（表3）。すなわち研究協力者のキャリアは、おおむね低学年型のキャリアと高学年型のキャリアに分かれている<sup>12)</sup>。須藤先生はこのような状況を「すみ分け」と表現し、女性教師の一般的なキャリアの形態として表現していた。

以下では、まず学年配置の決定の様相をカテゴリごとに具体的に検討する。その後、どのようにして女性教師の低／高学年型のキャリアが生じているのかを、ジェンダーの問題に着目して考察する。

## 3 学年配置決定の要因

本章では、女性教師たちの担当学年の決定の様相を具体的にみていこう。学年配置はいくつもの複雑な要因が交錯する中で決定されるものであり、時代や個々の教師の教職歴によってもそのありようは異なる。それでも研究協力者たちの語りを見ると、いくつかの共通した要因が浮かび上がってくる。4つのカテゴリ

表 3 研究協力者の概要 (仮名)

| 名前   | 教職歴 | 低学年 (1, 2 年生) 回数 / 学年担任回数 | 高学年 (5, 6 年生) 回数 / 学年担任回数 | 最初の 1 年生担任 | 最初の 2 年生担任 | 学年配置を中心とするキャリアの特徴  |
|------|-----|---------------------------|---------------------------|------------|------------|--|
| 井上先生 | 35年 | 4/20                      | 12/20                     | 9 年目       | 6 年目       | 荒れている高学年を任せられることが多い。教職 6 年目の 2 年生で初めて低学年を経験するが、12 年目の 1 年生担任を最後に、以後 4 年生以上の担任を繰り返す。21 年目から管理職となる。  |
| 岩崎先生 | 35年 | 11/35                     | 10/35                     | 2 年目       | 3 年目       | 初任期に低学年を繰り返し、保護者との読書会や映画会などを実施してきた。キャリアの中期には独身で使える人材とみなされ、高学年を何度も繰り返し持った。後期には校内事情による配置と親の介護で低・中学年が多くなる。                                    |
| 大塚先生 | 38年 | 18/38                     | 6/38                      | 3 年目       | 4 年目       | 低・中学年を中心に担任。初任から 6 年目までにすべての学年を経験するが、その後高学年は 5 年生 1 回、6 年生 3 回と少ない。4 人子どもがいて、育児期は育児時間をとるために低学年を多く担任していた。                                   |
| 片岡先生 | 33年 | 8/12                      | 0/12                      | 3 年目       | 1 年目       | 初任で 2 年生、3 年目に 1 年生の担任をして以来、育児や家族の病気の世話などを乗り越えながら低学年の担任を繰り返してきた。普通学級での高学年経験はなし。教職 13 年目から特殊学級、言語・聴覚障害学級担任。                                 |
| 須藤先生 | 32年 | 12/32                     | 10/32                     | 12 年目      | 8 年目       | 初任校では高学年担任のみで、最初の低学年担任は 8 年目と比較的遅めだが、その後は低学年も多く持ち、キャリア全体として学年の偏りが無い。全学年の経験を持つことが教師の専門性につながると考え、意識的にバランスをとってきたことによる。                        |
| 土井先生 | 24年 | 13/24                     | 6/24                      | 1 年目       | 3 年目       | 初任から低学年を 4 年間担任して以来、低学年を多く持っている。教職 11 年目に、2 回目の高学年担任だった 5 年生に手を焼き、1 年生から学校を作り替えていく必要性を強く感じて、希望して低学年を繰り返した。                                 |
| 野本先生 | 35年 | 14/31                     | 7/31                      | 2 年目       | 1 年目       | 初任で 2 年生、翌年 1 年生の担任をする。高学年担任は初任校で数回と、異動直後に 5 年生を単年で任せられるなど数えるしかない。母の死後は、病気の父の世話のため自ら低学年を希望し、かなえられてきた。                                      |
| 古谷先生 | 30年 | 3/29                      | 18/29                     | 24 年目      | 13 年目      | 初任期より高学年担任が多く、1 年生は 1 回、2 年生は 2 回しか持っていない。組合の要求を通すため、自分では希望を出さずに持ち手のない学年に入った結果、高学年中心のキャリアになってきた。   |
| 真山先生 | 30年 | 3/30                      | 15/30                     | 11 年目      | 10 年目      | 初年度から 4, 5, 6 年生と持ち上がり、以後は高学年中心の学年配置。低学年は教職 10 年目に荒れた 2 年生を持ったのと、11, 12 年目に新しい赴任校で 1, 2 年生を持った計 3 年間のみ。「たて直し要員」として期待されるので、希望学年は出さずに一任してきた。 |
| 八木先生 | 30年 | 8/27                      | 16/27                     | 11 年目      | 3 年目       | 初年度に前任者が倒れた 6 年生をいきなり任されて以来、高学年中心の学年配置を繰り返す。荒れた高学年の立て直しを求められることが多く、ちょっと一息つきたいという希望で度々低学年を担任する。   |
| 横田先生 | 22年 | 9/17                      | 2/17                      | 3 年目       | 5 年目       | 初年度から 5, 6 年生と持ち上がったのが、唯一の高学年担任。低学年担任が多いのは、幼稚園の免許を持っていることや、自らの低学年への関心からくる希望が通っているからだろうという。教歴 20 年目から特別支援学級担当。                              |
| 和田先生 | 8 年 | 5/8                       | 2/8                       | 2 年目       | 3 年目       | 教職 2, 3 年目に低学年をもち、4, 5 年目に初めて高学年を持つが、高学年では子どもとの関係がうまく築けずに苦勞する。翌年 1 年生を持ち、びたっとはまる感覚と癒しを得る。その年から 3 年間連続で 1 年生を担任。                            |

に即して検討しよう。

### A 学年配置の慣習

小学校における学年配置は、特別な事情がない限りいくつかの慣習に従って決定される。

第一に挙げられるのは、二年間同じ子どもを担任する「持ち上がり」の慣習である。この慣習は、三年以上持ちあがらないことも意味している。ただし、近年は、単年担任の体制に移行しつつあり、「持ち上がり」の慣習は激減しているという。

第二に、在任教師優先の慣習がある。新任教師や異動してきた教師は、在任中の教師の希望を受けて配置が決定した後に、希望を出す機会のないまま配置が決まることが多い。そのため持ち手がいない学年やクラスに配置されやすくなるという。一方、新任教師や異動してきた教師は6年生には配置しない慣習があるとの語りも見られた。また、新任教師については、中学年に配置されることが多い。

第三に、女性を低学年に、男性を高学年に配置する慣習も語られた。新採が多い時代に教職に就いた片岡先生は、「初任者5名のうち、2名の女性が1,2年に、3名の男性が3,4,5年にそれぞれ配置」されたという。女性教師を低学年に配置されやすくなるこの慣習は、このような教師の性別に対するステレオタイプな見方に加え、男女別の指導が必要とされる宿泊行事などを理由に、少ない男性教師を高学年に優先的に配置する結果としてしばしば説明される。

### B 教師の希望

学年配置の決定に先立って、教師たちは、管理職に対して自らの希望を伝える機会をもつことが多い。そこで彼女たちが希望を表明する場合もしない場合も、理由は様々であり、いくつかの理由が複合的に絡み合っている。例えば、二度目の1年生を担当した際の片岡先生の語りを見てみよう。

「まあ、1年生でリフレッシュするかなというのはあったかな。このときの1年生は、たぶん自分で希望したんだと思います。(前年の異動や転居、体調不良などで)疲れていたし。1年、2年というのは比較的、(既に担任してきた)経験があるから、よりよいものにできるというのもある。初めての学年ってすべて初めてなので、教材研究もなかなか大変ですし、もうちょっと(自分の)子どもが小さいうちは保育園の送り迎えで必死だから、低学年の方が気持ちのゆとりは

あるかなというのはあったんでしょうね。…それで、授業時間も、比較的当時は1年生の方が時間数が少なかったですし、上の子が2歳か3歳ぐらいで、もう一人子どもが欲しいよねというような時期になっていたのだから…。そうすると高学年というのはどうしても学校の中での責任は大きくなるので、ちょっと今はまだ早いかないかなというのはあったと思いますね。」

この語りを見ると、学年配置の希望には、出産や育児を中心とする家庭の事情が反映されるが、それだけではなく、これまでの経験、各学年の授業時間、負担や責任の重さなどが併せて考慮されていることが分かる。

研究協力者たちは、家庭責任の負担が大きいつき、または大きくなることを見越されるとき、高学年を避け、低学年または中学年を希望する傾向にあった。古谷先生は高学年に持ち上がらなかった理由を、「ちょうどこの当時、結婚したりもしていたので、だから(3年生に)降りたんです」と語っている。結婚、出産のほかにも、親の介護のために繰り返し低学年を希望した研究協力者もいた。育児などがひと段落し、家庭の状況が安定したと感じられた時に高学年を希望したという語りもみられた。

高学年担任と家庭責任とは両立しにくいとの感覚は多くの教師に共有されていた。高学年を担当すると、宿泊行事の引率で家をあげたり、大きな行事があって休みにくかったりする。なによりも高学年が、学校の中での責任の大きさゆえの激務を伴うことが重要な要因として語られた。他方で低学年や中学年、とりわけ授業時数の少ない低学年は、時間的な余裕がある。また、高学年ほど荒れることが少ない。学級崩壊などで荒れた学年、課題のあった学年を担当した後のリフレッシュとして位置付けられることも少なくない。もちろんリフレッシュ以外の要因と複合して希望は出されるものの、「(大変だった)子たちが出て(卒業して)、ちょっと高学年はお休みしようと思って、2年生(を希望した)」、「大変だったので、ちょっと疲れをとりたいたいというのもあったし(3年生を希望した)」などの語りは、低・中学年の共有されたイメージを照らしていよう。困難な学級を担当した翌年に低学年に配置する「お疲れ様人事」の存在も研究協力者の口から語られた。

とはいえ、女性教師たちの希望は、必ずしも激務の高学年か、家庭責任と両立する余裕のある低・中学年かということだけに起因しているわけではない。

まず、経験があるということが希望の理由として挙げられる。既に担任を経験したことがある学年を希望したという語りは、インタビューの中に繰り返し登場した。当該学年に感じた魅力がそこにはまずある。「1年生、2年生と持ってよかったから（再び低学年を）希望したんだと思います」（横田先生）。1年間の流れが分かっており、その学年の子どもの姿や教材を知っていることからくる余裕や自信も希望を後押しする要因である。また、これまでの自らの実践に不十分なものを感じ、もう一度やり遂げたい、あるいはより高度な実践を追究したいという思いから、経験のある学年を二度三度と希望する研究協力者もいた。土井先生は続けて1年生を希望した理由を、「私はもう1回やってみなくちゃいけないと。自分で、とにかく1年生という学年をマスターしなきゃ自分はだめだって思ったので、3度目の正直でやろうということ」と語った。

他方で、経験がないということも希望の理由となる。未知の学年への興味関心、そこで追究可能な実践への強い期待が、彼女たちの希望を形作っている。「(中学年は)大変だけれども楽しい学年で、いろいろな実践ができる学年だって先輩から聞いていたので、じゃあ、中学年を少し持ってみようかみたいな思い」を抱いて4年生を希望した古谷先生、「やっぱり高学年のパワーというのは、学校全体をリードするパワーがありますよね。それで言葉で分かってくれる範囲が広がるから、もっとたくさん色々なことをできるんじゃないか」と考えて5年生を希望した片岡先生などである。

自らのキャリアと力量形成への配慮から特定の学年を希望する場合もあった。土井先生は全学年を経験しておいたほうがよいとの先輩教師の薦めを受けて未経験の学年を希望した。須藤先生は各学年を担当する自信を失わないように、すべての学年をバランスよく担任するように希望を出してきたという。なお「ものすごく愛着のわいた子たちだったし、『代わりたくない』って泣きながら訴えたんですよ」（井上先生）、「子どもたちが可愛かったし、もうちょっと持ちたいな」（片岡先生）というように、これまで担任してきた子どもたちへの愛着によって持ち上がりを希望するケースもあった。

学校のよりよいあり方に関する強い問題意識もまた、特定の学年への希望の動因となる。「いろいろ高学年の問題があったので、このとき5年生を持ったんです」（古谷先生）、「私はこの学校を1年生から作り直したいという感じがあるので（1年生を希望し

た）」（土井先生）などの語りには、学校全体の改革を特定の学年から進めていくことができるという信念と、自らがその役割を担うことができるという自負が感じられる。

同様に学校全体への関心を抱くことによって、自らの希望を取って表明しない場合もある。八木先生や真山先生はほとんど希望を出さず、「私が（持ち上がらずに）降りたほうがいいよね」、「やる人がいないんだったら私がやります」と、教師全体の配置を見ながら学年を動いてきたという。すなわち担当学年の希望には、自らの家庭の事情や教育実践上の様々な関心以外に、他の教師の状況や希望、学校の事情への配慮が織り込まれていることがわかる。

### C 学校の事情

学年配置は本人の希望をふまつつも、学校の様々な事情によって決定される。まず挙げられるのは、前年度に荒れた、前担任が病気や指導力不足のために担任を離れた、保護者との関係が悪化した、困難を抱えた子どもがいるといった学級や学年の事情である。八木先生の語りを見てみよう。単学級の学校への異動直後に持ち手のない5年生に配置されたときの事情を語ったものである。

「当時6年生は体育バリバリの男の先生でした。それで私が5年ですよね。この5年生が結構大変だというわさでした。…4年生はもう退職間近の女性でした。それで3年生が教務主任を兼ねている50代の男性でした。2年生が私と一緒に転入した40代の女性。1年生が結婚したばかりの若い女性でした。たぶん（私が5年生に配置された理由を）考えると、一番動きやすいのが私だったんだと思います。それで、3年生の教務主任だった方はちょっとクラスが荒れちゃったことがあったらしく、それから定年間近の女性はちょっとそこまでパワーがない感じ。それで結婚したばかりの先生はたぶん赤ちゃんが欲しいという状態だったと思います。2年生に入った先生は…、イクちゃんという子（障がい児、仮名）がいたので、そこにベテランの女の先生が入ったんだと思います。…あと移動教室（宿泊行事）があるとか、そういう自分の家を空けても大丈夫な人とか。それとあと、これは分からないですけど、前の学校で5年生、6年生をやっていると、だいたい行った学校で5年生、6年生です。みんな5年生はやりたがらないです、5年生、6年生は。だから、もともといる先生たちが何年生を希望しますかと

言われたときに、5年生、6年生がいないと、新しく来た人になるというのは圧倒的に多いです。」

この語りからは、学校の事情と個々の教師の事情が絡み合い、持ち手のないクラスが生じる様子が鮮明にわかる。一般に、高学年は負担が多いため、持ち手のない場合が多い。そのため、たとえば教職歴15年目頃に異動後に立て続けに高学年を担当した岩崎先生は、「結婚してなくて、それで…(30代の)働き盛りで使える」と見なされる条件が揃っていたため、異動直後に5年生に配置されたのだろうと語る。

また、学級崩壊などの問題があって持ち手のないクラスに異動直後あるいは新任時に配置されたという経験は、研究協力者のほぼ全員から語られた。たとえば、井上先生が新任で配置された3年生は、「学級崩壊を繰り返していた子たち」で、担任が「(前の)一年間で三人も変わっている」ような持ち手のないクラスであった。片岡先生は、年度の途中の異動で、「問題があったから空きが出た」クラスへ配置された。授業が成り立たないということで保護者から担任変更の要請が出ていたクラスだった。

このような異動直後の持ち手のないクラスへの配置は、在任中の教師の希望優先という慣習の裏返しでもある。持ち手のないクラスは「新しく来た人にやらせちゃえ、という文化」(八木先生)が存在するという指摘もあった。

困難を抱えたクラスという事情以外にも、急なクラス数の増減や、学年団の構成員の年齢や性別のバランスなどが配置の要因として語られた。片岡先生は複数の新任教師が同学年を担当するのを避けるために例外的な持ち上がりを経験した。また、八木先生は5年生を2年連続で担当した理由を「男性の先生2人(だけ)になってしまうというので、(宿泊行事)とかあるのに、それはちょっと悲惨だよ」と語った。

#### D 管理職の判断

最終的な学年配置は、慣習、教師の希望、学校の事情に鑑みて管理職が総合的に判断して決定する。その際に、学校運営、家庭責任を含む教師の特性、経歴や実績に対する管理職の意向が多分に反映されている。

たとえば片岡先生は、下の子どもが保育園のころに、子どもが丈夫で病気をしないことから5年生を希望したが、管理職から「やっぱり小さいお子さんがいるんだから無理です」と言われ、1年生に配置された経験を持つ。一方で古谷先生は、産休明けで復帰する

際に特に希望を出さなかったところ、持ち手のいない5年生に配置されたと言っている。すなわち同じように育児の負担が大きいと思われる女性教師を、ある管理職は本人がその必要を感じていなくても配慮によって低学年に配置し、別の管理職は学校の事情を優先し激務の高学年に配置している。対照的な二人の女性教師の経験は、それぞれの管理職の意向と判断によって形成されているといえよう。

また、荒れたクラスのたて直しに長けていると管理職が判断した教師は、本人の希望に関わらず、持ち手のいない、難しいクラスへの配置を繰り返すということも指摘できる。須藤先生は、たて直しのための配置が繰り返されたことによって体調を崩し、病休を余儀なくされたが、復帰後もたて直しの必要な学級に配置されたという。

ほかにも、管理職と意見が合わない教師、組合等で管理職と対立する教師は高学年に配置されない傾向があるという。八木先生はある学校で高学年に配置されなかった理由を、「校長は、とにかく私が高学年を持つのが嫌だった」、「なるべく大きな行事に関わらないところに(配置された)」と語った。組合活動をしていた須藤先生は、5年生を希望した際に、卒業式を円滑に行いたい管理職によって「1年生に下ろされ」たことがあるという。同じく組合活動をしていた岩崎先生も、ある小学校への異動時に「日の丸・君が代」について校長から「心を入れ替えてきてください」と言われた上、それ以後高学年を担当していない。また、学校運営のために、教師本人の希望よりも管理職の意向が優先されることもある。

#### 4 低/高学年型キャリアの生成過程

では以上の学年配置の諸要因は、女性教師における低学年型および高学年型のキャリアの分岐にどのように関わっているのだろうか。本章では、それぞれのキャリアの形成過程を、研究協力者の歩みに即して検討しよう。

##### A 低学年型キャリアの生成過程

まず、低学年型キャリアに類別される大塚先生、片岡先生、土井先生、野本先生、横田先生、和田先生について見てみよう。この六名の歩みは一人ひとり様相が異なっている。

大塚先生は、四人の子どもの育児、その後の老親介護も加わって、教職歴のほとんどを低学年および中学

年の担任として過ごした。子どもたちを保育園に預けていた期間は足かけ15年にもおよび、二人の子どもが異なる園に通っていたことも多々あった。しかし大塚先生は、教師だったからこそ四人の子どもを育てることができたと語っている。とりわけ彼女の場合、育児期に勤めていた学校に職員会議で学年配置を決める慣習があったため、彼女自身の希望や同僚たちの配慮によって育児時間の取りやすい低学年をもつことが多かった。それでもなお、子どもや老親の急な体調不良等によって教室を空けなければならない事態に備え、常に自習用のプリントを準備して切り抜けてきたという。また、野本先生は、二人の子どもの育児中は中学年を持つことが多く、老親介護が必要となったキャリアの後半には、自ら管理職に事情を話し低学年への配置を希望した。この二名の場合、家庭責任の負担が低学年を繰り返した理由となっている。

横田先生は、初任時こそ5年生を担当したが、その後は低学年を持つことが増えた。幼稚園教諭の資格をもつこともあって、低学年に向いていると自身を捉えていたためだった。和田先生も同様に幼稚園教諭の免許をもち、キャリアの初期から低学年に配置されている。

片岡先生と土井先生の事例は、低学年を繰り返す背景がより複雑である。片岡先生の場合、新採時に2年生に配置されたが、ここには女性を低学年に、男性を高学年に配置する慣習が働いていた。初任校ではこの慣習に管理職との確執が加わり、高学年を担当する機会がなかった。5年目に異動となり、持ち手のない2年生を担当する。翌年は自ら希望して1年生を持った。出産・育児を経験し、仕事と家庭双方の激務から疲労による体調不良が続いていたため、経験のある低学年でリフレッシュしたいと考えたからである。その後子育てがひと段落ついたと感じた時期に、経験のない高学年を持ちたいと強く希望したが、「小さいお子さんがいるんだから無理です」と校長に言われ、再び低学年に配置された。このようにみえてくると、片岡先生が低学年を多く担当した背景には、女性を低学年と結びつける慣習、経験のある学年への希望、持ち手のないクラスへの異動直後の配置、育児期の女性教師に対する管理職の配慮といった、実に多様な要因がその都度働いていることが分かる。

一方、土井先生の場合、低学年への繰り返しの配置には本人の力量形成への意識や自信が大きく関わっている。彼女は新採時、女性ばかり9人の同期のなかで1年生を任された。以後、10年間で持ち上がりを含め

て計7年低学年を担当する。その背景には、同じ学年を繰り返すことで「1年生という学年をマスター」したいという彼女自身の意志があった。土井先生によれば、同期だったほかの教師たちも、最初期に持った学年を繰り返して担当していたという。やがて低学年での力量を付けた土井先生は、発達障がいを抱えた子どもが入学してくるからと、1年生を持つよう校長に頼まれるまでになった。その後、持ったことのない学年に挑戦したり、異動とともに持ち手のない高学年に配置されたりするなかで、学校中が荒れに荒れた学校で実践の難しさに直面する。そこで「この学校を1年生からつくり直したい」という思いで、数年にわたって低学年の学年主任を担当した。キャリア初期に低学年を繰り返した経験が、学校の危機に際して生かされたのである。

以上のように見ると、低学年型キャリアの生成の要因には、女性教師が家庭責任を理由に低学年を希望する状況をまず確認できる。しかしそれ以外にも、管理職の意向や判断、個々の教師の経験や実績とそれに基づく管理職からの評価、本人の自信や意欲による希望といった多岐にわたる要因が絡み合っていており、その多様性にこそ特徴があるといえる。

## B 高学年型キャリアの生成過程

では高学年型キャリアに類別される井上先生、古谷先生、真山先生、八木先生の場合はどうか。この四名の歩みには一定の共通性が見られる。まず、四名のうち、真山先生と八木先生は育児や介護を経験していない。また井上先生は実母と同居していた。家庭責任の相対的な負担の軽さは高学年への配置と結びつきやすいと言える。

次に、彼女たちの経験した学年配置のほとんどが、本人の希望よりも管理職や教師集団の判断に因っている。その際大きく影響するのは最初期のキャリアである。ここで重要なのは、最初期の学年配置はおおむね偶然に決まることだ。たとえば八木先生は、教職1年目に6年生を持っている。前任教師が倒れたクラスで、学校側も新採教師に担当させることをいったんは躊躇したが、その学年の教師たちが面倒を見るからと引き受けたことで配置が決定した。翌年、最初に学年を組んだ教師たちから「今度は5～6年生と持ち上がって卒業生を出さない？」と誘われ、再び高学年を持った。こうして新卒から3年間高学年を持った八木先生は、以後異動する先々で高学年に配置された。どの学校でも5～6年生は在任者から敬遠されるため、



「前の学校で5年生、6年生をやっていると、だいたい行った学校で5年生、6年生」を任されるのだという。このように、偶然によって新任期に高学年を持ち、以後も高学年が多いのは井上先生、真山先生も同様だった。

さらに、井上先生、古谷先生、真山先生は、キャリアの比較的早い時期に、荒れた中・高学年のクラスをたて直した実績を有し、以後キャリアを通じて「たて直し要員」としての役割を担っている。真山先生を例に見よう。彼女はキャリアの比較的早い時期に、教師集団内で配置希望を調整して学年配置を決定していた経験がある。その際「条件的に動けるから、やっぱり5～6年は希望が少ないので、じゃあ、いいですよという感じで」高学年を引き受けることが多かった。そんななか、教職10年目に持った学年で他クラスに学級崩壊が起こる。翌年、その中心となった子どもたちを自分のクラスで引き受けてたて直しに成功。それ以来、「たて直し要員」として持ち手のない中・高学年を頻繁に持つようになった。当時は学級崩壊が激しい時期であり、「もう（学年配置の）希望とか言っている場合じゃない」と校長に言われたという。その頃から学年配置の希望は出さず、校長に一任するようになった。

以上のことから、高学年型キャリアの教師には、家庭責任が軽い、「動ける人」と見做されている、または「動ける人」を自認している、採用間もない時期に高学年を持つ機会が多かった、「たて直し要員」としての役割を受け入れている、学校の事情を優先し学年配置の希望を出さない等の諸点を共通に認めることができよう。

加えて研究協力者の語りからは、高学年への配置を引き受けるには、体力や自信、意志が必要であることも垣間見られた。高学年は対外的な行事が多く責任が重い上に、子どもたちの状況も難しく、担任は多忙を極めるからである。古谷先生は「一度体を壊すと（高学年を持つ）自信が無くなりますよね」と語っている。同様の指摘は多くの研究協力者から聞かれた。体力や自信、意志といった要因は、高学年への配置の積極的理由であるというより、前提として暗黙裡に機能しているということに留意すべきであろう。

以上、低／高学年型キャリアの生成過程を、各研究協力者の学年配置の経験をたどって検討してきた。ここでまず注目すべきは、低／高学年型キャリアへの分岐が、家庭責任の軽重と確かに関わっている事実である。教職生活と育児や介護の双方を担ってきた女性教

師が、結果的に低学年を多く担任している。大塚先生が語ったように、低学年を担任することで仕事を続けることが可能だった場合も少なくないのである。しかしその一方で、両者へのキャリアの分岐は、実のところ偶発的な要因で生じてもいる。キャリアの固定化に寄与する大きな要因の一つであった最初期の学年配置、とりわけ教職1年目の配置は、同期で採用された人数や性別のバランスに左右されたり、偶然空きが出た学年に配置されたりといったかたちで、いわば偶発的になされている。このことを指して古谷先生は、もし最初の年に1年生を持っていれば「その後の自分の担任する学年がまた違ったかもしれないです」と語っている。

## 5 結論

本研究では、女性教師のキャリア形成の特徴を学年配置に着目して検討してきた。私たちはこれまで、教師のキャリアという概念を、教師の個人的な経験を基盤とし、職場や家庭における政治と文化、それを規定する社会的通念によって生み出される教職経験の総体と捉えてきた。そして、学年配置を教職におけるそのような政治と文化の具現化される装置として位置付けて検討した。その結果、以下の諸点が浮かび上がった。第一に、研究協力者の経験した学年配置は、持ち上がり等の慣習、教師自身の希望、学校の事情、およびそれらを総合的に加味した管理職の判断を通して複雑かつ多層的に決定されていた。第二に、研究協力者の学年配置の経歴は、低学年または高学年のどちらかに偏る傾向にあった。すなわち低／高学年型キャリアが見出された。第三に、低学年型キャリアの生成には、家庭責任による本人の希望がまず認められるものの、管理職からの家庭責任への配慮、経験ある学年への希望、本人の力量形成のための選択、自信に基づく挑戦といった多様な要因が関わっていた。第四に、高学年型キャリアの研究協力者には、家庭責任が軽く「動ける人」であること、キャリアの早い段階で高学年を持つ機会が多いこと、「たて直し要員」としての役割を担うこと、学校の事情を優先し学年配置の希望を出さないこと、といった一定の共通性が見られた。

以上のことから、女性教師のキャリア形成の特徴と、そこから導き出される問題をどのように論じうるだろうか。

第一に、女性教師のキャリアは、学年配置の決定に本人の希望が一定程度反映されるというかたちで、本

人の意志によって形成される部分がある。そして研究協力者を見る限り、高学年を自ら希望した例も複数見られたものの、本人が希望を出す場合は低学年への配置希望が多いようだ。その理由には、家庭責任を担っているために低学年を持ちたいというものがまず認められる。この事実は、家庭や社会における家父長制の規範による女性への差別を色濃く反映するものである反面、現状においては低学年を担任したことによって家庭責任と教職との両立を可能にしていた側面があることを評価しなければならないだろう。また、女性教師たちが低学年を希望する理由はほかにも、自らの特性に鑑みて、力量形成のため、学校のより良いあり方に対する問題意識からなど多様であった。黒田らの研究は、女性教師が家庭責任を理由に低学年を希望しているという男性教師の認識を明らかにしていたが、この認識は一面で真実であるものの、事情はより複合的であるといえよう<sup>13)</sup>。

加えて、一見本人の選択であるかのような希望が、学校や教師間における政治によって規定されている面があることを指摘するべきだろう。家庭責任を負う場合、あるいは身体を壊した場合、激務で宿泊行事を伴う高学年は持ちづらく、低・中学年を希望せざるを得ない。逆に、高学年ばかりを持つ研究協力者たちが担当学年の希望を出さないという現象も、学校の事情を優先せざるを得ない政治的力学から生じている。

第二に、学年配置の決定に、本人の意志以外の複雑で重層的な諸要因が絡み合っていて影響していることも看過できない。たとえば、新採問もない時期に偶然で決まった学年配置は、本人の力量形成における志向に影響するだけでなく、異動先での学年配置決定の際に、その教師の実績として判断材料にされていた。また、高学年を中心とする持ち手のないクラスや学年に、クラスをたて直した経験のある教師を繰り返し配置するなど、学校運営を滞りなく行おうとする管理職の意図が介在する場合も少なくない。女性を低学年と結び付ける等、ジェンダー・バイアスを含む学年配置の慣習にも左右される。このような学校の置かれた状況や慣習、さらにそれらを総合する管理職の判断などの諸要因は、時に本人の希望を凌駕するかたちで一つひとつの学年配置を決定しており、その積み重ねこそが女性教師におけるキャリアの分岐を生み出している。日本の小学校における学年配置は、教師本人の希望と、職場や家庭における政治や文化による規定とが錯綜しながら、個々の教師のキャリアを形成する装置として機能しているのである。

第三に、以上の諸要因によって生起する女性教師のキャリアの分岐は、翻って、学年間に見られる学校内での位置づけや担任の仕事量の不均衡をめぐむ問題を示唆する。たしかに相対的に時間の余裕がある低学年への配置には、家庭責任を負う女性教師の仕事の継続を可能にするという利点がある。しかし、これを高学年からの疎外として捉えるならば、そこには教師としての力量形成よりも家庭責任を優先せざるを得ないという女性の状況を指摘できるのではないか。一方、しばしばたて直しや多忙さを強いられる高学年を繰り返すことによって、心身に不調をきたす教師も少なくない。問題は高学年の担任への負担の集中にある。過重な負担と責任の数々が軽減され、他の学年へと分散化されない限り、女性教師間のキャリアの分岐と担当学年の固定化、家庭責任を担う教師の高学年担任からの疎外、高学年ばかり担う教師の心身の消耗は続くだろう。

この点は、黒田らが男性教師への聞き取りを経由して提起した問題とも符合する。黒田らは、家庭責任を有する女性教師への配慮の裏返しとして、男性教師たちが家庭責任を負わないことを前提に高学年の激務を担わされ、たとえ強く希望しても低学年を持ってない構造を描いた。この問題に対して黒田らは、学校の「顔」という高学年の位置づけの問い直し、行事の実行委員や研究授業の担当など多忙化の要因となる仕事の他学年への分散を改善の道筋として提起していた<sup>14)</sup>。

最後に残された課題に言及したい。本稿では、女性教師内部のキャリアの分岐やその背景を学年配置に注目して明らかにした。そうした分岐は、教育実践において、あるいは教職の専門性においてどのような意味をもたらすだろうか。今後の課題としたい。

(指導教員 藤江康彦准教授)

## 注

- 1) 平成22(2010)年度の学校教員基本調査より。
- 2) 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「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』第49巻, 2009年, 317-325頁。
- 3) 最終的な決定は校長によって行われるが、あらかじめ教員組合などの教師集団で調整を行うケースや、教務主任が中心になって配置案を作成するケースがある。
- 4) Sandra Acker, "Gender and teachers' work" in Michael W. Apple (Ed.) *Review of research in education*, 21, American Educational Research Association, 1995, pp.99-162.
- 5) Sandra Acker, "Rethinking Teachers' Careers" in Sandra Acker (Ed.) *Teachers, Gender and Careers*, Falmer Press, 1989, pp.7-20.

- 6) Pat Sikes, *Parents Who Teach*, Cassell, 1997.
- 7) 河上婦志子「教員像のオルタナティブを探る ―イギリスの女性教員研究―」神奈川大学人文学研究所『ジェンダー・ポリティクスのゆくえ』勁草書房, 2001年, 93-122頁。
- 8) 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』第120号, 2005年, 3-25頁。
- 9) 高野良子・明石要一「女性校長のキャリア形成の分析―職業生活と意識に関する全国調査を中心として」(『千葉大学教育学部研究紀要 第1部』第40巻, 1992年, 139-156頁), 杉山二季・黒田友紀・望月一枝・浅井幸子「小中学校における女性管理職のキャリア形成」(『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44巻, 2005年, 281-299頁), 高野良子『女性校長の登用とキャリアに関する研究―戦前期から1980年代までの公立小学校を対象として』(風間書房, 2006年), 楊川「公立小・中学校における女性校長のキャリア形成に関する実証的研究」(『九州教育学会研究紀要』第35巻, 2007年, 61-68頁), 楊川「公立小学校における女性教員のキャリア形成に関する事例分析」(『教育経営学研究紀要』第11巻, 2008年, 17-26頁), 女子教育問題研究会編『女性校長のキャリア形成 公立小・中学校校長554人の声を聞く』(尚学社, 2009年), 河野銀子・村松泰子・村上郷子・池上徹・木村育恵・田口久美子・杉山二季『高校の「女性」校長が少ないのはなぜか―都道府県別分析と女性校長インタビューから探る』(学文社, 2011年)
- 10) 蓮尾直美「女性教員のキャリア形成に関する調査研究(1)」『三重大学教育実践研究指導センター紀要』第13巻, 1993年, 115-127頁。
- 11) 蓮尾直美「小・中学校女性教員のキャリア形成に関する事例研究」『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』第45巻, 1994年, 141-153頁。
- 12) なお, 岩崎先生と須藤先生は, 低学年, 中学年, 高学年をほぼ同じ回数ずつ担任している。このうち須藤先生は, 全ての学年をバランスよく担当しようと意識していたことによる。
- 13) 黒田他, 前掲論文。
- 14) 同上。

## 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。