

普通科高校から養護学校へ転勤した教師のライフヒストリー研究 —ベテラン教師の教職アイデンティティのゆらぎと再構築—

Life history research of teachers transferred from high school to nursing school

— Fluctuation and reconstruction of teacher identity of veteran teachers —

古川 治*

FURUKAWA Osamu

要旨

教師の成長とは、長い職業生活を通して教職キャリアを積み上げ、その体験を経験化し、再構築し新たな体験を幾度も繰り返し、教職アイデンティティを形成し、その後退職を迎える過程である。本研究では、ライフサイクル、ライフヒストリーの研究方法について先行研究を整理し、次に具体的事例研究として、1964年に大阪府立普通科高校へ教師として着任し、2002年に養護学校校長で退職した男性教師がどのように教職キャリアを形成し、ベテラン期に入り養護学校へ転勤し、教職アイデンティティのゆらぎと再構築をどのように図り、教師生活を終えたのかを自身の語りを通し、ライフヒストリーの方法で探究し、課題を明らかにする。

ABSTRACT

A teacher is a process of accumulating teacher career through long working life, experiencing the experience, rebuilding, repeating new experience many times, forming teaching job identity, and then retiring. In this research, we organized prior research on life cycle, research method of life history, then as a concrete case study, in 1964 he took office as a teacher to the D Fiscal High School and retired as a school principal in 2002. Fluctuation and reconstruction of teacher identity through teaching how teachers formed teaching career and transferred to nursing school in the veteran period and explored by way of life history how to finish teacher life, to clarify the problem.

キーワード

ライフヒストリー、ライフストーリー、教職のキャリアステージ、教職のアイデンティティ

1章 ライフヒストリーの研究

(1) 教師の成長や人生を分析するライフサイクル、ライフヒストリー法

教師はどのようにして一人前の教師に成長して、その長い教職キャリアを全うするのであろうか。

教師の成長とは、大学の教員養成課程を修学し、初職として教職を選択し、小学校、中学校、高等

学校、特別支援学校などそれぞれの校種の中で、独自の学校文化を身に付け、学級担任、生徒指導、進路指導等の校務分掌を通してあるべき立場と役割を修得し、また幾度かの転勤あるいは昇進を経験し、その過程で壁に直面し、危機を乗り越え、教師としての自己のアイデンティティを再構築し、教職キャリアを創造し、教職キャリアを積み重ね、

※甲南大学教職教育センター特任教授

自分の教職人生に不満足ながら、あるいは納得満足し、長い教職キャリアを全うする過程である。

そもそも、日本における教師像の研究は、教師教育研究者の故藤岡完治（『成長する教師』1998）によると、「一方では教師はかくあるべきという理想的教師論であり、他方では人材的教師論として求められる資質能力を育成しようとする二極構造である」と言われている。

たしかに、1960年代前後からは群馬県島小学校校長の斉藤喜博などによる学校ぐるみで教育研究をする中で、教師たちが自己変革し成長していくことに研究の視点が置かれた。しかし、1966年のILO・ユネスコによる「教師の地位に関する勧告」で教職を「専門職」としてみなすようになり、それ以降の研究は、「教職の専門職とは何か」「専門性をいかに養成・訓練するか」という教職のハウ・トゥーや専門性を育てる「キャリア発達」「職能開発論」、さらに1990年代には教育改革における教師の主体性に注目してライフヒストリー研究に移っていった経過がある。

たしかに、藤岡が言うように、これまでの教師像の研究で「欠けているものは『学習する人』『成長発達していく人』としての教師の視点であり、大切なのは一個人としての具体的な一人の教師が、教師として、人間としても成長発達するとはどういうことかを考えることである」という指摘である。

このような中から、教師の生涯にわたる職業的成長過程を分節化して研究する方法として、スイスのヒューバーマンのライフサイクル論や、イギリスのグッドソンのライフヒストリー論という手法が注目されるようになってきたのである。特に、グッドソンのライフヒストリー研究は、ある教師の語りを研究者が歴史的・社会的文脈に位置付け、再構成して、教師個人の教職アイデンティティの形成過程をライフヒストリーという教育研究としての手法で採用するようになったものである。

（２）教師個人によって語られた人生を読み解く ライフヒストリーとライフストーリー研究

ライフヒストリー研究の源流は、人類学を土台に社会学に発展するが、トーマスとズナニツキーによる『ヨーロッパとアメリカにおけるポーランド農民』（1918-1920年）の出版により、個人的記録に関心が高まりライフヒストリー論が広まった。その後、研究枠組みや研究手法を綿密化して再度1960年代から関心が持たれるようになった。

1960年代になり教育界でもカリキュラム研究の中でそれを進める主体としての教師のあり方に注目が集まり、その後1970年代後半から1980年代に入りライフヒストリー研究は教師の成長の視点から教師教育学からのアプローチが主流になって再評価され、いくつかの手法に分かれながら、現在まで発展を続けている。

一つ目の方法はイギリスのグッドソン、ウッズなどであるが、かつての社会学のシカゴ学派のライフヒストリー研究の手法を教育社会学に援用してカリキュラムや教職の在り方など教師教育に発展させたものである。グッドソンはさらに個人の教師の語りを、教師自身の語りを中心にした「ライフストーリー」と、研究者が歴史的・社会的文脈に位置付け再構成していく「ライフヒストリー」とを区別している。この分野で教師の中年の危機に焦点を当てて最も優れた研究成果を『教師のライフヒストリー』（2015）として著した高井良健一も両者を区別しているが、「二つの概念はときに混在する」と難しさを認め、高井良は近年、「ライフストーリー」を使用している。

二つ目の方法は、イギリスのサイクス（『教師のキャリアー危機と連続』1985）、やスイスの教師教育研究者ヒューバーマンのライフサイクルアプローチである。これは、エリクソン、レビンソンら心理学による人間の生涯発達概念を基に、教師の年代別のキャリアで発生する知見を「教職の年代別キャリア」として7つに分節化し「ライフサイクルモデル」として提案したものである。ヒューバーマンが実証的に7段階に抽出した教師のキャリアステージモデルは以下の通りである。新任期は「キャリア参入期」であり、教員養成の学生時代と違う学校現場でリアリティーショックを起こし、この

世界で生き残っていけるのだろうかという「生き残り期」と職場仲間への同一化である「発見」を見つけ、次への仕事への意欲を生むものである。その後の安定期を経た10年目を越える頃から中年期に入り、「中年の危機」と呼ばれ、30歳頃から45歳頃までに経験する人生上の変化、教職のマンネリ、他のキャリアへの異動など、自らのこれまでの教職キャリアを振り返る「中堅期の棚卸と疑問」の時代である。そして、教職の最後に訪れるのが、ベテラン期であり一方で教職生活をまとめ若手に引き継ぎ、他方で退職を目前にして教職以外の準備にかかり、不満足な退職、あるいは穏やかな退職を迎えていく「退職期」と呼ばれるものであるという。

同じベテラン期についても、サイクスはヒューバーマンと違う見解を示している。サイクスは、ベテラン期に入っても、「教師にとって退職までが見えてくると、逆に教師に授業や教育活動への意欲を生み出し、ベテランになりこれまでよりも自由な立場になり、自律的な教育活動が可能になる」と解釈している。確かに、いくつかの教職の職能開発調査結果でもベテラン期における教育活動への意欲の低下が指摘されるところであるだけに、サイクスの指摘は重要である。本研究では、ベテラン期に入り、校種を越えて普通高校から養護学校へ異動した教師を対象にライフヒストリー研究をしているだけに、サイクスの見解には留意しておきたい点である。

（3）教師個人の人生から歴史的・社会的変化を逆照射するライフヒストリー研究

1970年代に「ライフヒストリー」が注目されるきっかけを作ったのは、1960年代にイギリスの複線型の中学校制度を、単線型の「総合制学校」に制度改善しカリキュラム改革をしたが、教師たちがうまく適応できないので、その理由を分析する過程で、カリキュラム改革にはそれを実践する教師のアイデンティティ分析していくことが必要であるとして、教師個人の子ども時代から現在までの自己形成過程に着目することから始まった。ラ

イフヒストリー研究は、このようにカリキュラム研究からその後教師教育研究へ発展させなければならぬとして取り組まれたものである。この研究を推進したのが教育学者のアイヴァー・グッドソン達の研究（『ライフヒストリーの教育学』2006）である。教師の教育実践を理解するうえで、教師のライフヒストリーに注目していくことで教育実践を科学的な教育技術から、教師自身が生まれてきた歴史的・社会的脈絡と関係づけ解釈する研究へ進むことになった。

早くからライフヒストリーを研究している浅野信彦によると、ライフヒストリーが再評価された理由は、①「ある個人が現在の行動や価値観を持つにいたった原因や契機となる出来事を、当人の人生経験全体から探り出そう」というアプローチ、②「さまざまな出来事に直面する中で、個人の人生に継起する変化の過程を、他者や身近な集団との相互作用を通して構築される『主観的現実』の視点によって、現代を生きる人々が主体的に構築する自己の次元から、社会的や文化の変化を逆照射することが可能になる」からであると述べている。

（4）日本におけるライフヒストリー研究の開拓

欧米でグッドソンとボールが『教師の人生とキャリア』（1985）、ヒューバーマンが『教師の人生』（1989）を発表する同時期に、日本でもライフヒストリー研究の開拓が始まった。まず、1931（昭和6）年に長野県師範学校を卒業した教師たちの戦前・戦中・戦後のおよそ40年を教師として生きた同年齢集団（コーホート）を対象にそのライフコースを追跡調査し成果を、『教師のライフコース』（1988）として先鞭をつけたのが、稲垣忠彦、寺崎昌男、松平信久たちである。次に、大学の教職課程を学んだ学生たちの世代の特徴（コーホート）に注目して、大量の卒業生たちを対象に教職のキャリア形成について追跡調査したのが山崎準二著『教師のライフコース研究』（2002）、戦後の教師たちの専門的成長を歴史的にとらえたのが続編『教師の発達と力量形成』（2012）である。また、1998年に

は愛知県の高校における厳しい受験体制の中で教師たちが個人としていかに生きてきたかに焦点を当てた塚田守著『受験体制と教師のライフコース』(1998)などの先行研究成果が発表されている。

さらに、2000年に入ると、国語教師など力のある教科教育実践者を対象とした藤原顕他著『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ』(2006)、学校の教師文化の視点から教師の個人史を研究する川村光の一連の論文(2000～2007)、教師教育の観点から教員養成の在り方に関わって研究した姫野完治著『学び続ける教師の養成』(2013)、教師の中年の危機と再生に焦点を当てた高井良健一著『教師のライフヒストリー』(2015)など、若手教師、中年教師等に視点を当てた研究が広がりを見せてきた。しかし、管見したところ、ベテラン期における教職アイデンティティのゆらぎと再構築に関する研究は見られない。そこで本研究では、このベテラン期の教師のライフヒストリーに視点を当てたい。

(5) ライフヒストリー研究の現状分析

ライフヒストリー研究が増加してきた1990年以降の研究論文31本を分析した江藤将行によると、ライフヒストリー研究の大部分は、教師教育や教師の成長に関するもので、研究のねらいが、①専門的力量的形成、②信念・アイデンティティの形成、③キャリア形成の三つに分類できるとしている。

次に、ライフヒストリー研究のアプローチは次の三つの手法に分類され、語りのウエイトの比重が違うという。①は対話的構築主義、②は社会構成主義、③は解釈的客観主義である。江藤によると、対話的構築主義はこれまでのライフヒストリー・ライフストーリーが「何を語ったか」という語りの内容に関心があったのに対して、「どのように語ったか」という語りの様式にも注意を払う様式である。社会構成主義は語り手と聞き手の相互作用だという点を重視する手法である。これにより、研究内容がライフヒストリー・ライフストーリーの一部を切り取り事例として提示するのみの方法か

ら、読み手にとってはライフヒストリーの内容の理解がしやすくなるという。解釈的客観主義ではライフヒストリーがナラティブの「語られた結果としての物語」に注目が集まり、分析は可能になるが、「語るという行為」という面では、他の対話的構築主義や社会構成主義的な「語る」というアプローチが弱くなるという。その上で、課題として江藤は「ライフヒストリー論としてこの立場をとるのであれば、『語るという行為』が過少に捉えられているという現状を踏まえないならぬ」と解釈的客観主義のアプローチに留意すべきであるとともに、ライフヒストリー研究の増加に伴って、「語り手である教師のその後の成長について明らかにする縦断的な研究が求められる」と課題を述べている。

また、本研究では高井良の先行研究に習って、教職生活を生涯の過程としてとらえるため、「キャリアステージ」という概念で設定するとともに、生まれてから現在まで生きてきたそれぞれの舞台は、「ライフステージ」という概念で設定した。

さらに、本研究で使用する「教師のアイデンティティ」という概念の使用方法について規定しておきたい。高井良が教師教育学者ローティの説を引用して、「教職は『不確実性』を帯びた職業である」「『不確実性』は『不安』を生み出すものであるが、そのなかで自らを支えるものが職業的なアイデンティティである。教師たちは、日々の教育実践に対する省察をもとに、自らの教師としてのアイデンティティ、すなわち存在証明を模索している。とりわけ危機に直面したとき、鋭く主体につきつけられるものであるから、現代のような教職の危機の時代に、教職のアイデンティティの問題は重要な問題となってくる」と述べている。つまり、教師がそれぞれの「キャリアステージ」で危機的な出来事に直面し、再構成していく過程こそが教師としてのアイデンティティ形成の機会となるのである。その意味で教師が生きる「ライフステージ」の過程は、教職のアイデンティティ形成の過程として語るができるのである。

第2章では、これらの先行研究を踏まえて、こ

れまでよく研究されている若手、中堅教師ではなく、ベテラン期に入り、普通高校から養護学校へ校種を越えて異動し、教職のアイデンティティのゆらぎと再構築を図り、教職を全うして退職した教師のライフヒストリー・ライフストーリーを具体例として研究したい。

2章 高校教師Wのライフヒストリー

1. 具体的事例教師のライフヒストリーのあらまし

本章では、第1章のライフサイクル、ライフヒストリーの方法研究についての先行研究を踏まえ、具体的事例研究として、1941年に和歌山県に生まれ、1964年に大阪府池田市立A高校へ倫理社会科教師として着任し、五つの大阪府立普通科高校で教師・教頭を経験し、その後府立F高等学校教頭時代の50歳代のベテラン期に入った1997年に、大阪府立G養護学校校長へ3年任期の転勤辞令を受け、養護学校という校種を越えた転勤をし、養護学校校長任期終了後も普通科高等学校校長へ復帰せず、引き続いて府立H養護学校校長を勤め、2002年に養護学校校長で教師生活を退職した男性教師が、養護学校転勤により教師としての教職アイデンティティのゆらぎを体験し、教育観や教師観を再構築し、50歳代後半の教師生活を養護学校で送り、自らに納得のいく教職生活60歳の定年を迎えたのかという教師Wの語りを通してライフストーリーの方法で探究するライフヒストリー研究である。

1996年度、大阪府教育委員会は従来府立学校の中でも普通科高校と養護学校の教職員人事がそれぞれすみわけされ、人事交流も少ない現状に鑑み、相互の学校の人事交流を通して養護学校教育の活性化を図り、校長が学校経営改革をリードするため、府立普通科高校の教頭4名を養護学校校長に3年間派遣しその後再度元の府立普通科高校へ戻すという交流人事を試みた。交流人事の辞令を受けたのは、府立高校の中でも難関大学への進学に力を入れている高校4校の教頭達である。養護学校校長派遣期間が終了した1998年度末任期を終えた3名の教頭は、再度普通科高校校長として戻っ

た。

しかし、G養護学校校長として派遣されたWは、普通科高校校長として戻すという府教育委員会の方針に疑問を持ち、自ら戻ることを選択せず、引き続き府立H養護学校校長として、残された教職任期を自らの判断で養護学校の校長をすることを主体的に選択する、大きな教職キャリアの転換を決意した。50歳代を迎えた教師たちのライフサイクルは一般的に退職に向けて自分の教職人生を肯定的にまたは鎮静的総括し、教職人生の意義を自分なりに認識し納得するとともに、残された時間でやりたいこと、やり残した仕事、後輩に伝えたいことを語る時期でもある。50歳代に入りこれまで全く経験したことのない養護学校の校長に着任し、大きなゆらぎを体験したWは、自分の与えられた養護学校という教育現場で、残された時間でやりたいこと、やり残した仕事、後輩に伝えていくことを選択し、残された教職キャリアを模索し、自らの教職へのアイデンティティの再構築に挑んだのであろう。

Wが経験してきた普通科高校と違い養護学校の規模は小学部、中学部、高校部を含む大規模校であり、仕事はこれまでの個業性ではなく、チームプレーで構成されており、同じ教育目標に向かって、同僚を信じ合うことが求められる教育文化風土がある。Wは、教師としてこれまでは個業性の職場で、今まで体験したことのないこの養護学校の中に、自らの教師としてのアイデンティティを再構築し、教師としての自らが生きる場であることの意義を模索の末、発見したのではないだろうか。

この養護学校の校長を続けるという決意を支えたものは、Wが新卒教師以来4校の普通科高校で勤務し、生徒に寄り添い、生徒一人ひとりが毎日充実感を持って生きる権利を保障しようと取り組んできた数々の経験や人権教育の実践で培われた教育観や教師観や人生観が土台になっていると考えられる。

本研究では、Wの幾多の重要な節目になる11のライフステージに即して、教師としてのライフヒ

ストーリーを通して、特に中年期からベテラン期にかけての教職アイデンティティのゆらぎと再構築の過程を探究し、中年期後期からベテラン期の教職としてのキャリア形成の可能性について研究したい。

2. ライフストーリーの対象者選定の経過について

本インタビューは、2018（平成30）年6月2日、7月2日、10月10日の3回にわたってWの自宅で計10時間行った。W77歳、インタビューを行った筆者69歳である。Wと筆者との出会いは今から約55年前の1965年、Wが大阪府池田市立A高校教師2年目に2年生進学クラスを担当し、筆者がそのクラスの生徒であったことから始まり、高校卒業後も、恩師と生徒の関係として継続的に55年間続き、断片的にライフストーリーについては承知してきた。

筆者は現在総合大学の教職教育センターで教職課程を担当し、教員養成の研究をする研究者であり、かねてから教師がいかに成長し専門性を獲得していくかを研究テーマとし、特に中堅教師、ベテラン教師が教職生活において、如何に自らの教職キャリアの形成を行っていくのかについて興味を持ち研究の構想をしていたので、被インタビュー者のWは研究対象者として最適な人物であった。

なお、本研究における、学校名はA、B、C、D、E、F、G、H等、個人の固有名詞はW等とそれぞれ表現した。

3. Wのライフストーリーのあらまし

高校教師Wは1941（昭和16）年に和歌山県で生まれ、ほどなく職業軍人の父の転属で旧満州（現中国東北地方）へ家族は移住するが、1945年の敗戦に伴い旧満州から引き揚げ、家族は父の公職追放により貧困生活を余儀なくされ、幼年期を母の実家を頼り広島県の瀬戸内の港町で、次に小・中学校期を父の兄弟を頼り同県山間部の町で過ごした。当然、中学校卒業後は就職予定だったが、運よく長男ということで高校進学への道が開けた、

高校も大学も学費が最も安いという理由で1960年地元広島県内の国立大学附属高校、地元国立大学教育学部へと進んだ。困窮生活から抜け出し、教育を通して社会を変えなければならないと考えた末教師をめざし教育学部に進学したが、大学での学園生活もアルバイトに明け暮れ、教授から「大学院に残らないか」という推薦に心惹かれつつも、一日も早い経済的独立をねがい、教授の推薦で、1964年に大阪池田市立A高校倫理社会の教諭に職を得て故郷を離れ独立した。

その後、大阪府立B高校、C高校、D高校、E高校教頭、F高校教頭と普通科高校に勤め、社会科教育や人権教育担当として活躍し、普通科高校で教頭に昇進するが、府教育委員会の人事交流方針で府立G養護学校長、H養護学校長を経験し、ベテラン期に入り教職のアイデンティティのゆらぎを体験するが自らの教職のアイデンティティを再構築し、2校の養護学校長を勤め、2001年度末に、府立学校教員を退職する。Wへのインタビューでは、このような38年間の教師としての歩みをライフストーリーとして記し、Wの教師としてのキャリアとアイデンティティの形成過程をライフストーリーとして記述する。高校教師Wのライフストーリーの概略は、次の通りである。

4. インタビューを通したライフストーリーの具体例

（1）ライフステージ1ー内職に明け暮れた幼少年時代

Wは父が和歌山県内旧制中学校の軍事教練教師であったので、1941（昭和16）年に同県で生まれ、2年後妹が生まれてほどなく、職業軍人の父が部隊長として旧満州ハルビン（ソ連と旧満州の国境付近）へ移住することになる。しかし、1945年の日本の敗戦に伴い、父を残して家族3人は旧満州（現中国東北地方）から現韓国の釜山を経由し日本に引き揚げ、家族は母の実家を頼り、広島県瀬戸内の港町に帰国し、身を寄せ幼年期を過ごす。Wは当時の様子を小学校5年生以来書き続けている黄ばんだ古い日記帳を紐解き、次のように語っ

た。

「日本への帰国の汽車の中、汽船の船底のシブめ、迷子になり孤児になりかけながら、いのちがけの引き揚げ風景を幼少期ながら、うっすらと脳裏に焼き付いている。復員した父は職業軍人故公職追放になり、いろいろな商売をするが、職業軍人上がりでことごとく失敗し、家族は父の親戚を頼り広島県山間部の盆地の町へ移住する。ここで、地元の小学校、中学校へ通学するが、家計はひっ迫し、家に帰ると家族は毎日、マッチ箱づくりや洋服の生地を織る内職に夜遅くまであけくれ、『今日は糸とり5時間半する』と書いてあるが、そんな生活だった。」

(2) ライフステージ2－社会の矛盾に気づいていく中学、高校時代

Wの中学校、高校時代は依然家計がひっ迫し、自分に自信が持てないこれまでの生活から、急に世界が広がりみずからの自尊感情を高め、社会の矛盾にも気づいていく時期であり、後年差別や障害や困難に立ち向かう生徒に寄り添う教師Wの姿勢の土台となる社会観を形成した時期ではないかと考えられる。当時の様子について、次のように語っている。

「私には、障害があり就学免除されていた親戚のU君がおり幼少時代から仲良くして、手助けしてきた。中学1年生の時、小学校時代からサポートしてきた足の不自由なY君のことを綴った作文が文部省主催『全国肢体不自由児作文コンクール』で表彰され、珍しく父が広島市まで引率してくれ授賞式に行き、その記事は中国新聞にも掲載された。中学3年になると、広島の備後地区陸上競技大会の走高跳の部で150センチを跳び、3位入賞を果たし、体育の先生からも日頃目立たないのに『どないなっているんや』と言われたこともある。中学2年の社会科の歴史担当のI先生からの影響は大きかった。I先生は、『歴史は支配者ではなく、民衆の立場から

見ることが大切だ』という視点での授業だった。だんだん目が社会体制に向いていき、学校からの帰り道、町の図書館で『空想から科学へ』など社会主義の本をよく借りて読んだ。また、担任の先生から、『勉強のできないF君の隣に座って勉強を見てやってくれ』と言われ、サポートをした。小学校からそう言われていたので仲良くしていたが、F君は学校へナイフを持って来るようになり、生活が乱れていった。F君はいろいろな協力を求めてきて、注意やサポートをしていたが、そんな中でF君が住む同和地区についていつの間にか知るようになったが、卒業後F君はバイク事故で死亡し、多くの卒業生も地元を出て神戸などの都市に就職していき、友達関係は途切れていった。」

1957(昭和32)年、Wは地元広島県の国立大学附属高校へ進学する。新制高等学校制度がスタートしたのが1948年で、まだまだみんなが高校進学をする時代ではなかった。当時の高校進学率は、1950年42.5%、1960年57.7%で半数に届かない頃であり、半数以上は進学せずに就職を余儀なくされた時代であった。それ故、Wが高校へ進学すると言うことは並み大抵のことではなかった。就職か進学かを巡る当時の様子を、次のように語る。

「依然、家計は苦しく、母親からは中学校を卒業したら働いてくれと言われ就職するつもりでいた。いよいよ、就職をまぢかに控えた頃、親戚から『せめて長男は高校ぐらいまでは出してやれ』ということで、学費が安い地元の国立大学附属高等学校へ進学することを目指し、合格した。しかし、自分は近所の県立高校に行きたいといったが、担任の先生が『君が県立高校を受験すると、誰かが不合格になるからそのまま国立大学附属高校へ進学してくれ』と言われ、不本意ながら、諦めて進学した。高校2年生になると、校内の掲示板に授業料未納者として名前が掲示され、修学旅行の積立金を崩して工面するなど恥ずかしい思いをしたが、

親に相談しても仕方がないので、奨学金をもらいながら、家庭教師などのアルバイトをして、やっと高校を卒業した。

高校の時に、中学校を出て家業を継いで働いていた級友のK君が経済的に困窮し、橋の下で首つり自殺をした話を聞いて、他人事とは思えなくて、銀行や弁護士よりも自分は教育の領域で社会を変えるんだという思いで、地元国立大学の教育学部を受験することに決めた。長男であるから弟や妹など家族のために働く立場にあったのはわかっていたが、一回しかない人生だからわがままを言って、大学受験を決意した。」

(3) ライフステージ3ーアルバイトで明け暮れた大学時代

1960(昭和35)年春、地元広島 of 国立大学教育学部高等学校教育科(社会専攻)への入学が決まったが、父はもともと東京大学か京都大学を出て弁護士になることを勧めていたので、「家を出るとき父は『地元の国立大学なんか』と反対し、口もきいてくれなかったという。大学への旅立ちと貧しかった大学生活について次のように語っている。

「母がこっそりと2万円持たせてくれ、夜逃げのような格好で大学へ向かい入学を迎えた。したがって、親からの仕送りもなく大学生活は入学するなり困窮し、野球場の切符売り、駅のアイスクリュー売り、競輪場の審判、金物屋、醤油屋、家庭教師などいろんなアルバイトに明け暮れる生活で、大学の授業は体育と英語など出席をとる授業だけ出席する最低限の学業生活で、ほとんど勉強していない。青春を謳歌する学園生活もなく、また授業を通しての学問上の出会いも乏しい大学4年間の生活でした。いよいよ4年生になり就職が迫ってきた。ほとんど受験勉強をしないまま、地元県や周辺の府県の高校教員採用試験を受験し、それぞれの採用試験には合格したが、主任教授から『教員採用試験に合格しても確実に採用されるかどうかかわからないので、大学院に残りませんか』と推薦を

受けたが、『僕は経済的にしんどくこれ以上は無理で、早く自立したい』と言い、指導教授が『大阪府の高校で倫理社会科の先生を求めているので行かないか』ということで、大阪府の高校に就職することになったというのが教師になるまでの過程です」。

(4) ライフステージ4ー教師の職を得て大阪府池田市の高校倫理社会教員へ

Wは1964(昭和39)年春、大阪府池田市立A高校に職を得て、1960年学習指導要領で創設された倫理社会担当教諭として教職のスタートを切った。1964年は、敗戦から立ち上がった日本が高度経済成長期に入り、東京でオリンピックを開催した年である。彼が就職したA高校は1917(大正6)年に手芸女学校として創立し、1964年には創立50年余りを迎える大阪府北部郊外の住宅都市池田市立の高校(1975(昭和50)年には大阪府立高校に移管)であった。1学年普通科4クラス、商業科1クラス、家庭科1クラス計6クラス編成で大学進学と就職が半々の中規模の家庭的な伝統高校で、新任教師時代について次のように語っている。

「僕にとってはすごく勉強になった学校です。学級編成は1学年6学級、全学年18学級編成で規模もマンモスでなく適当で、教職員体制も理想的な学校に赴任させてもらった。その後の教員生活の原点としての体験をさせてもらった。就職してみると同じ大学で安保反対闘争の学生協議会の議長をしていた1年先輩や教科は違うが新卒の若い先生が多く、学校近くの納屋の2階を間借りしていた。毎晩、下宿住まいの四人の先生方とお酒を飲みながら、特別な教育理論とかの話はなかったが、具体的な授業の話とか、…先生の評価だとか職場の話で面白かった。しかし、実際は新任教師時代だったので、毎日明日の授業の教材のノートづくりに追われ、授業では、そのノートを読むのがやっとだった。2年目に2年生の倫理社会の授業で、生徒から『先生、J・デューイの説明がよくわかりません』と

言われたことを思い出すような授業だった。その時代は、第二次ベビーブームで高校の増設時期であり、毎年新卒の先生が入ってくるので、職場は新鮮で職場の問題点を指摘しあいながら変革しなければならぬという話をよくしました。だんだん、教育とか生徒についてとか学校改革などについて話し合った。当時、学級担任は校長の任命制で、1年目で着任した4名の内担任をしたのは自分一人で、担任をしたいけど、希望がかなわない若い教師が何人もいた。当時の教職員組合にはほぼ全員の教師が加盟していたので、自分が教職員組合青年部代表に選出されたので、校長交渉で校長に納得させた。また2年目なのに、研究部副部長に指名され、高校入学生が高校でどのような心構えで、どのように勉強するかという学習方法ガイダンス作成の提案をし、それが入学生のオリエンテーション資料『学習の手びき』として使われるようになりました。」

WがA高校での教職生活を「その後の教員生活の原点としての体験をさせてもらった学校です」と語るように、やっと経済的に自立し、何の心配もなく心から安堵し、Wが6年間過ごしたA高校は、心許せる教師仲間や純朴な生徒たちとの出会いや生徒に寄り添う姿勢は、生まれてからの人生で培ってきた姿勢が、教師としてのアイデンティティを立ち上がらせ、生涯「しんどい子・苦しんでいる子」の側に立つ教育観・教師観を形成する原点を育くむ学校になったのであろう。

ところで、教師のライフサイクルのモデルを提案したスイスのヒューバーマンは初任期の次の安定期(4~6年目)は、「職業集団へ加入したという実感を持ち、直接の監督から自由になり、教えることをさらにマスターし、心地よくなる時期」であると分析している。この教師のライフサイクルのモデルに従えば、Wは「4年目あたりから一生懸命やってもマンネリで停滞して、同じことの繰り返しだという自分への不満が生まれ、学校外の世界へ視野が広がり始めている。F高校は市立

学校であり、高校教員の多数を占める府立高校との交流がなかったからである。Wも安定期に入りながらも、自らの実践に改めて疑いの目を向け、狭い市立高校の教員世界から、さらに広い府立高校の教員世界で学びたいという欲求が早くも生まれてきたのであり、それが6年在籍した市立高校から飛び出し、次の大阪府立B高等学校へ転勤として実現したのであろう。

(5) ライフステージ5ー広い世界を求めた大阪府立B高校時代

1970(昭和45)年春、Wは、大阪都心の第二学区の府立B高校へ地理の教師として転勤した。当時のB高校は同じ学区の難関大学を目指す伝統進学高校を追って進学指導を重視し、同時に大学紛争の影響を受け生徒会の学園紛争中の高校である。B高校へ転勤したのは、大学の先輩でB高校にいる先生から、「地理の先生が転任し欠員が出るので、こないか」と言う打診を受けたからである。Wは、生徒会の学園紛争も教職員組合の対立も承知で転勤した。彼は、「学園紛争についても頭から嫌だとは思っていなかった、渦中の栗を拾ってもいい、そんなことぐらい気にしない」という気持ちだったという。

Wが着任する前の1969年の早春、B高校の卒業式答辞は週刊誌にも取り上げられ、生徒の答辞内容は「3年間、大学受験だけを目指してできるだけ良い大学へ入る教育を受けてきました。大阪中で1,2を争うテスト回数、能力別授業、生徒の自主的活動の不活発さ、受験体制の生み出した矛盾なのです。・・・担任と言ってもただ教科書を解説してもらっただけで、このような先生方から、真の人間性あふれる先生を見出そうとすること自体無理だったのでしょうか。・・・根本的に教えてくれる先生が欲しかったのです。」(1969年3月、『サンデー毎日』)というようなものであり、学校の沿革誌にも1969年には、「全学集会において無期限全学ストライキが決められ、学園紛争に突入していった」と記録されている。

当時の1967(昭和42)年頃からは、世界各地で

ベトナム反戦運動を中心として大学の学園紛争が激しい時期であり、大学の管理運営の民主化、学生の権利拡大など各地の大学で紛争が激発し、大学の紛争は、遅れて高等学校にも広がり受験体制に包まれた学校生活への不満、生徒会の権利拡大等を掲げ、都市部の高校の生徒たちは学校封鎖、授業ボイコットなどを起こした。1969（昭和44）年には大学紛争は沈静化した。都市部の高校ではまだ収まらず、Wはその学園紛争という渦中の栗を拾うことになった。Wが府立B高校へ転勤した1970年代の学校の様子を次のように語る。

「転勤した1970年に共産主義者同盟赤軍派が起こした日本航空よど号ハイジャック事件が起きた。その首謀者、塩見孝也は高校時代の同窓生でした。私も高校時代、社会の矛盾に気づき、共産主義の本を読んでいた頃であり、その同窓生が社会体制を転覆し革命を起こそうとしていたことに、ショックを受けた。

前任校でのマンネリを感じ転勤したが、転勤にはもう一つの目的がありました。それは幼少時代、父親から法学部を出て弁護士になれという願いであり、大阪市立大学夜間部法学部へ学士入学したことです。大学は学園紛争の真最中で、授業もあまり行われず中途退学した。その後、数回続けて司法試験を受験したが合格できなかったので、結局弁護士への道は諦め、社会科教育の勉強に打ち込んだ。

B高校では、教師たちが学校の正常化を巡って、三つぐらいのグループに分かれていたが、学園紛争をする生徒に理解を示す反主流派の立場の教員グループに親和感を持ち、社会科仲間の反主流派の教師とよく酒を飲み語り合った。担当の地理教育では、私をB高校へ呼んでくれた大学の先輩が教えてあげるということで、毎土日、自動車で各地域の山地、河川、扇状地などの地形図を基に実際にフィールドワークをし、勉強をさせてくれたので、生徒にも自信を持ってフィールドワークによる指導をし、地理教師としての力をつけることが出来ました。」

そのような教育を進めるうちに、Wは大阪府高等学校社会科研究会の理事に推薦され、社会科の教科教育をする組織に入り、熱心な先生方と出会い、社会科教育研究をする先生方との関係が深まり、府教育委員会主催の新教育課程説明会で実践発表をするようになった。

（6）ライフステージ6－新鮮さにあこがれ転勤した新設C高校時代

1978（昭和53）年春、Wは前年度新設校への転出を校長から止められたが、晴れて新設府立C高校への希望がかない転勤する。第二学区からまたかつて勤務した府北部の第一学区に戻ってきた。その前年、彼は大阪府内で最も伝統ある進学高校から来ないかと声がかかったが、断っている。彼は、「教員になろうと思ったのは貧乏から抜け出して、社会の体制をみんなが幸せになる社会を作りたいと思っていたからで、それを生徒に考えさせることがテーマだったので断ることにした」のが理由であると言う。新設校での取り組み、その後の教職生活の転換点になる出来事について、次のように語っている。

「2年越しで校長から転勤の打診をしてもらい、新設校に学校づくりの希望を持ち、転勤した。新設校では各地の実力のある先生が呼び集められたため、ベテランで構成する学校運営委員会には参加できなかったが、学校を作っていくという雰囲気がよかった。着任後2年目に、1年生の地理がなくなって、新しいカリキュラム『現代社会』が創設されたとき、科目担当者の中で私が一番ベテランなので、社会科の3人が『現代社会』をチームで担当して、フィールドワークにいて話し合い、統一教材を作成し、単元・教材を揃えて授業展開することができた。『現代社会』だけでなく『地理』でも生徒たちにフィールドワークさせ、意欲的な授業展開をすることができた。新設校だからできた、面白かった。その結果、当時新しい学習指導要領の導入時期でもあり、これらが新学習指導要

領の先進的な実践例として府社会科教育研究会で発表するようになった。当時の教科仲間も、その後それぞれが府社会科教育研究会のリーダーとして成長し理事になっていった。

このような時期に、これまでの社会科教育の先進的な実践を評価して、ある出版社から教員グループで『現代社会用語集』を著作してほしいという依頼があり、共著で『現代社会用語集』を発売した。しかし、その記述に人権差別的な表現があると人権関係団体から指摘を受けた。指摘された内容は、私が担当した部分ではないものの、連帯責任として、府教育委員会から人権教育について指導を受けた。その事情聴取の中で、自らの生い立ちに触れ、同和地区の子どもたちと共に育ってきた体験について話し、そのことが同和問題の理解者であると評価され、その結果C高校に勤務しながら大阪府の高校全体の同和教育を推進する大阪府高等学校同和教育研究会事務局員として兼務することを命じられました。その後、府教育委員会から強く府教育委員会事務局勤務を要請されたが、指導主事への転職も断りました。『現代社会用語集』の出版が私の教職生活の転換点になり、その後の教職人生では人権教育へのかかわりが深くなり、E高校、F高校など府内で人権教育を先進的に推進する学校へ転勤する教職生活後半の流れました。」

(7)ライフステージ7ー新設校づくりのリーダー役を担ったD高校時代

Wは1984（昭和59）年春、第一学区内の郊外に開学するD新設高校の校長から、直接「同和教育主担者として、来てほしい」という打診を受け、1984（昭和59）年新設1年目のD高校で現代社会を担当するとともに、同和教育主担者就任の期待を担い転勤した。

昭和50年代は第一次ベビーブームに次ぐ第二次ベビーブームの時代である。第一次ベビーブームの時代の高校進学率は6割～7割台であったが、

第二次ベビーブームの時代は9割を超える、生徒急増対策も単に量の問題だけでなく、質の問題対応も求められ、D高校は普通科に加えて、音楽コースを設置して特色を出した府立高校で148番目となる新設校である。

さて、学区内には同和地区があり、高校と周辺小・中学校や地域人権関係団体と連携して教育活動を推進していく必要があり、校長は学校内を取りまとめると同時に地域と連携できる有能な人材として、Wを「引き抜き」招聘したのである。Wは1984年から1992年まで8年間この学校に勤務するが、同和教育主担者として学校教育の基本方針から運営まで運営委員会を取りまとめ、学校づくりの中心的役割を担うとともに、地域の人権会館での生徒の学習会指導など学校と地域との橋渡し役として活躍する。新設校づくりの苦勞について、次のように語っている。

「かつて、私が初任校で担任して教師3年目の個人懇談会の場で、女子生徒は同和地区就学奨励金を受給して通学していることから、自分が同和地区出身者であることが分かり、懇談会の場で、『私は同和地区出身なのでお嫁にいけない』と号泣し慰めた経験が今も心に残っていて、その地域が現在勤めるD高校の周辺地域で、後年再会した時、その子は結婚してお母さんになっていました。

新設校は、郊外の丘の上にあり、スクールバスもないため遅刻をする生徒も多く、朝のバス停留所でのトラブルの指導など生活指導の問題も多数あり、苦勞しました。」

新設校としての環境整備や生徒指導、人権教育を推進しなければならない高校として苦勞もあつたであろうが、地域に根付き、地域や保護者からも新設校として期待されていることも活躍を促したので、本人は「充実した教師生活の8年間」を過ごし、中年期からベテラン教師へと齢を重ね、教師生活28年で50歳を迎えた。

(8) ライフステージ8－新任教頭として勤めたE高校時代

Wは1992（平成4）年春、50歳を迎え教頭昇進の辞令を受け、府立E高校へ転勤した。また都市部の第二学区へ戻った。府教育委員会には教員配置で配慮する学校がいくつかあったが、E高校の管理職人事もその一つであるといわれている。Wは学校での教頭勤務について、次のように語っている。

「学校運営は慣習的に教職員が中心で、教頭は教員仲間の中から選ばれる慣習があり、私の教頭着任の際も、ほぼ内部の教員からの昇格が決まっていたようですが、府教育委員会は、従来の内部の教員仲間から昇格する人事慣習を改めたいと考えていたので、校長も府教育委員会事務局指導主事など力のある教員が配置されるように改められ、私の教頭着任も『従来のE高校を変え、新しいE高校を作るための落下傘人事やな』と職員から言われました。

E高校は、人権教育を推進する府のモデル校として地元地域の要望のもとに創設され、『理念も一人ひとりの違いを認め、互いを尊重し合える人間関係の中で、自分の持てる力を最大限に伸ばし、平和・人権・環境を担える人材を育てる教育を進める』というもので、1996年に府教育委員会が最初に「総合学科」を開設（3校）した一校としてスタートする教育改革に意欲的な学校でした。

先生方は朝7時に出勤し、学校に出てこない生徒を迎えに行き、夜も保護者が遅くならないと帰らなという家庭へ訪問し、夜中12時過ぎに勤務を終えるなど、何台も自転車を置いて地域に出かけていくような熱心な指導をする学校です。そのため、『教頭は私達より遅く出勤するののか』と言われぬように、夜中に帰ることが多かったが、朝7時には出勤するようにした、これまでにない学校で大いに勉強になりました。」

Wは、教職員が中心に学校運営を推進し、最初

の「総合学科」の開設準備を進め、校長と職員の間には挟まれる難しい立場で3年間中間管理職を勤めた。一般的に教頭職は二校6年勤務だったので、E高校教頭3年目が終わり、次にWはさらに大阪府の官庁街に位置する府立F高校教頭への転勤を告げられた。

(9) ライフステージ9－1年しか在籍しなかった府立F高校教頭時代

1995（平成7）年春、Wは53歳を迎え大阪府中央部の第三学区の伝統ある進学校であるF高校教頭に着任した。F高校の前身は、1986（明治19）年に創立された府立第一番女学校で、青天の霹靂という人事であった。

F高校は、女学校時代から創立110周年を迎える学校で、学校が創立110周年の記念式典をする前年に着任したので、式典で講演してもらうためノーベル賞受賞者の利根川進博士の母親がF女学校の卒業生だったので、講演依頼の連絡など式典の準備に追われた。しかし、前任学校のように管理職と教職員の対立関係で気を遣うようなことはない、正反対の学校運営の学校だった。Wは短期間だった着任から養護学校への転勤までの経過について、次のように語っている。

「生徒の中には、中学校で地域のトップの成績だった生徒が入学すると、成績が下がり自信喪失で学校に来なくなり、中途退学して通信制、単位制の学校に転校する生徒がおり、担任と家庭訪問することがたびたびあり、教師としての経験が生きる場面がありました。

教頭1年目末の3月中旬、校長から急遽呼ばれ、校長は言いにくそうに府教育委員会からの内示なので、『知的障害児対象の府立G養護学校の校長へ転任してほしい』と言って、養護学校長への内示をもらいました。

校長からの養護学校の校長へ転任するようという府教育委員会からの説明は、『これまで府立高校の校長は府立学校経験教員から、養護学校の校長は養護学校経験教員からそれぞれの仲間

内から選考してきたため、人事交流がなくマンネリ化している。そこで、府立普通科高校経験者を養護学校長に抜擢し、人事交流を図り、養護学校教育の活性化を図ってもらいたい、養護学校への派遣期間は3年で任期終了次第、元の府立普通科高校長に戻す』という条件でした。説明を受け、府教育委員会の方針に従い、転勤まで1週間余りしかない、慌ただしい異動でした。」

従来、一般的に教頭は二校6年経験し、校長に昇進していくのが多いので、E高校3年、F高校1年の教頭経験で、校長への昇任は異例の人事だと思ったようである。

ヒューバーマンのライフサイクルで50歳代は、これまでの経験の蓄積の上に立ち、定年までを安定的に過ごそうと保守的に考え始める時期であるとされている。そのベテラン期に入った50歳を迎え、これまでの先輩の進路を眺め、自らが歩むべき薄ぼんやりとしたライフコースを予想していたであろうWにとって、府立G養護学校長への人事異動は、これまた青天の霹靂であったであろう。高校教師としてのWのアイデンティティが大きくゆらいだであろうことは予想される。

校長から、突然養護学校長昇進の説明を受けた教師Wの胸に去来するものは何であったかは、彼は語っていないので知ることはできないが、22歳で高校社会科教員となり30年間余り府立普通科高校教員としての教師としてのキャリアを積み重ね、教職のアイデンティティを形成し、50歳を過ぎて養護学校教員としてのアイデンティティの再構築を迫られたことは、50歳を超えたベテラン教員にとって、大きなゆらぎと壁に直面したことは推測される。しかし、着任するG養護学校の入学式等準備には1週間ほどしかなかったため、養護学校の知人の校長達に尋ね何とか転勤の準備をして間に合わせたという。

(10) ライフステージ10ーカルチャーショックを受けたG養護学校長への転任

1996（平成8）年4月1日、Wは府立G養護学校長へ転任し早速、入学式では子どもたちが式場に座る時間の限界が5分であると聞いたので、入学生、保護者、来賓関係者各方面に配慮しつつ5分内の短い祝辞を述べている。

養護学校の児童生徒の構成は、小学部54人、中学部55人、高校部131人計131人、教職員137人という大所帯である。教職員の名前を覚えることや、人間関係づくりが大変だった。「カルチャーショック」を受け、必死で毎日養護学校について勉強した様子について、次のように語っている。

「着任してから毎日子どもたちの学校生活や、先生方の子ども一人ひとりへの指導の様子を見て回ることを通して、養護学校が普通高校以上に子ども一人ひとりを見つめ、一人ひとりの課題や目標、子どもの成長を見て、発達に目を向け評価する姿勢が見てとれ、教育の原点を感じた。これまで、学力の低い子、問題行動を起こす子、リーダーシップを取ってくれる子、成績が上の子、下の子には目が向くが、中間の子は見えていない自分を振り返るとともに、以前の高校での自分の教育の在り方は、いい加減だったのではないかと反省し、大きなカルチャーショックを受けた。養護学校へ転勤して教育の原点を学びました。

配布され保護者たちの機関誌を読むと、父親や母親たちは昼間はこの子に私ができることを何でもしてやりたいと元気に明るく振舞っていますが、夜寝る時になると父親や母親は『なんで、私にこんな子が生まれたのかと枕が濡れるぐらい泣く』と書いてあった。先生方は、障害を少しでも克服して成長することを求め、いろいろ工夫して指導し、できるだけ楽しく、明るい生活ができるようにサポートしている。学校行事も、常にどうしたら明るく楽しく、喜ぶるかと考えながら取り組んでいる。できるだけ、教職員の教育活動を見て回るようにした。夏休みには、卒業生が就職した企業や作業所を訪問し、卒業生の働く様子を見てまわり、進路保障

の実態を掴むようにした。そうすると、何人かの教職員から、『校長先生の顔見たらほっとする』と言われ、職員から『今までの校長とはちょっと違う』というように温かく見てもらうことができるようになった。普通高校からいきなり養護学校へ来て、自分はそれが精いっぱい、学ぶことばかりだった。

だから、そういう取り組みをしている学校の責任ある校長として、大阪府高等学校進路指導研究会副会長として進路保障にも努力しながら、自分ができることは何かと言うことを考え、要望があったら、校長のできることは少なかったが、それを実現できるように働きかけられました。」

養護学校長2年目を過ぎたとき、辞令を出した府教育委員会教育監と面会し養護学校長の様子や次年度の人事について聞かれた際、Wは自らの残された進路選択についての考えを述べている。

「養護学校派遣任期3年目を迎える4人の校長が普通科高校へ戻ったら養護学校の教職員はどう思うでしょうか。きっと、府教育委員会の人事方針に不信を持つのではないのでしょうか。教育監も『そうですね、それでは君が引き続いて養護学校に残って』と言われたので、それでいいですと答え、結果として年度末には他の3人は契約通り普通科高校の校長に戻ったが、私は引き続いて養護学校長として養護学校に残ることを選択しました。」

インタビューで「他の校長先生方が普通科高校へ戻ったのに、何故普通科高校に戻らなかったのですか」という問いに、「残り3年普通科高校へ帰って何をするのかと思うと、これまで学んできた障害児教育の経験が生きないような気がし、養護学校へも来たばかりだし、もったいないと感じた。養護学校に残り障害児教育について関わる方が残された自らの教師人生にとってプラスになると思ひ、もったいないと感じ、教育監に残りますと答

えた」と語気強く語った。

WにとってG養護学校で過ごした初めの2年間には、G養護学校の教育方針にある「・・・発達遅れていても、絶えず成長し発達を続ける児童生徒にとって、今日という日がかけがえのない一日である。すべての児童生徒が日々に学習の喜びを体得して、希望ある生活が送れるように、それぞれの人間性の力ある限りの発揚を目指して教育を徹底する」という養護学校の教育観を、自分がこれまで普通高校で体験してきた教育観に重ね合わせることによって、普通高校時代の教育観のゆらぎと壁を打ち破り、新たな教育観を再構築した時期ではないのか。

このころから、Wは広島で開催された養護学校長研修会の講演で福山市内のある障害児施設長から聞いた、「明日という日が待ち遠しいと思えるような今日の日をすごさせてあげたい」という言葉をいろんな通信や私信の隅に書くようになる。積み重ねてきた教職人生の琴線に触れ、さらに現在の教育観を深め、自らの教職キャリア形成を励ます指針としたのであろう。

(11) ライフステージ11－重度障害児が在籍する府立H養護学校長へ転任

1999(平成11)年春、Wは教職最後の3年間を引き続いて養護学校で過ごすべく、肢体不自由児教育を専門とする府立H養護学校長へ転任する。H養護学校は重度の肢体不自由児を受け入れる養護学校で、児童生徒の構成は、小学部25人、中学部49人、高校部73人計147人、教職員106人という所帯である。障害の状況は、脳性麻痺、脳炎後遺症、小頭症、二分脊椎症、進行性筋ジストロフィー、てんかん等であり、教職員からは「出張中でも必ず携帯電話を持ち歩き連絡がとれるように」と言われた。子どもの中には、ベッドに横たわり点滴をする子、食事を胃ろうでする子、医師免許のない教師が喉の痰の吸引の医療ケアをするなど、子どものいのちにかかわる仕事もしていた。Wは重度障害を持つ親の願いについて、次のように述べている。

「子どもは養護学校にいるときは守られているので親たちも安心しているが、『養護学校を卒業したら、この子はどうなるのか』、社会の受け入れ状況がしっかりしていないので、きちんとした施設に入りたいけど、重度すぎて受け入れてくれない、『この子を残して死ねない』という気持ちがある。保護者は、我が子にきちっとした保障がないという深刻な悩みを抱えて生きていることが分かってきました。知的障害の前任校での生徒の葬儀は3年間に1回だけだったが、H養護学校では3年間に3回の生徒の葬儀に参列しました。つくづく、勤務することになった学校の子どもたちのいのちのかけがえのなさや緊張感を感じ、教師としての責任の重さを実感しました。

校長研修会でも普通高校の校長たちより、24校の養護学校の校長たちからの方が障害児教育について、まだ知らないことをいろいろと教えてもらい、学ぶことが多くあり役立ちました。」

インタビューの最後で、Wは養護学校長としての学校経営について謙遜しながら、「特別誇れる校長としての実績はないが、養護学校長3年経験したら府立高校に戻すという府教育委員会の提案に疑問を投げかけ、養護学校へ転任した4人の内、自分だけ養護学校6年間に校長として務めさせてもらったことに悔いはない。むしろ貴重な経験をさせてもらったと感謝している」、「ねがわくば、高校教員として若い時代に養護学校へ人事交流を経験していれば、府立高校でその経験が生きたかもしれないですね」と結んだ。

4人の校長の交流人事のうち、他の3人の例が成功であったかどうかは今となっては確かめようがない。本来であれば、対象の4人についてインタビュー調査を計画したが、2人の校長は亡くなり、他1人は退職以来校長会とも連絡が取れない状態であり、退職後15年を経て連絡が取れるWのみがインタビュー対象となったという経過もある。

教師W.Nの略年表

西暦	ターニングポイントとなる出来事	生き方に影響を与えた人や書籍との出会い、出来事等
1941年	和歌山県で誕生後、父親の軍務で家族は旧満州へ	
1945年	旧満州に父を残し家族は、釜山経由で日本へ引き揚げ	
1948年	広島県瀬戸内の港町の小学校へ入学（母親の故郷） 広島県山間部市の小学校へ転入（父の姉の嫁ぎ先）	家族の食事作り、織物工場の下請け手伝い 困窮生活を日記に綴りU先生から励まし
1954年	広島県山間部市の市の中学校入学 中学1年、全国肢体不自由児作文コンクール入賞 中学2年、歴史のI先生の授業に出会う 中学3年、県陸上大会走り高跳び入賞、生徒会長 同和地区の友人を通して、同和問題を知る 図書館で社会主義関係の読書をする	社会科のI先生の歴史観に影響を受ける 友人からの影響で同和問題を理解 図書館司書から、本を借用
1957年	広島県内の国立大学附属高校入学 授業料未納者として掲示される 地元国立大学のみ受験、不合格なら就職覚悟 （人生をかけた受験勉強）	県立高校を希望するが担任から進学不許可 修学旅行など行事不参加、アルバイト生活 高校2年、中学の友人が経済的困窮で自殺 教育を通し社会を変えたいと教育学部希望
1960年	地元国立大学教育学部（高校社会科）へ入学 クラスに病身の父を養うO君と出会う 教授より大阪府A高校へ倫理社会で推薦される	社会主義関係の書籍を読む 旧友O君と後年（宗教団体幹部）再会 大学院進学を推薦されるが辞退

1964年	大阪府池田市市立A高校へ（倫理社会） 組合青年部長として担任制の在り方について校長交渉 研究部副部長として「学習の手びき」作成	下宿の若手教員と毎晩親睦を深める マンネリ打破のため法学部夜間学士入学
1970年	大阪府立B高校へ転任（地理） 高校紛争で管理職に対し教員が三派に分かれる 府立高校社会科研究会の理事（地理）就任	先輩から地理担当の打診を受け転勤決意 高校同級生が日航ハイジャック事件起こす 教員組合の反主流派教員と親しく交流
1971年	池田市立A高校時代の教え子I.Hと結婚	
1978年	府立C高校へ転任（地理・現代社会） 地理担当教師でティームを作り共通教材で実践 「現代社会用語集」出版後、人権団体から批判	新学習指導要領伝達講習で実践例を発表 若手社会科教師H、T先生と教材研究 府高等学校同和教育研究会事務局勤務
1984年	府立新設D高校へ転任（現代社会） 同和教育主担当者として学校運営の中心に	教職人生の流れが教科から人権教育へ転換 新設校から同和教育主担当者として招聘 教務のK先生が学校運営へ協力
1992年	府立E高校教頭へ転任 同和教育等人権教育にインパクトを受ける 府立高校最初の総合学科スタートに向けて準備	教育学者梶田観一の著作に感動 校長・教頭人事の「落下傘人事」 教務主任のN先生に助けられる
1995年	府立F高校教頭へ昇進 伝統校として創立110周年行事の準備に追われる	教頭1年の年度末、養護学校校長への内示
1996年	府立G養護学校校長へ昇進（知的障害児） 子どもと保護者の笑顔のために取り組む教職員を見て、 「教育の原点」を感じる 3年任期で府立高校へ戻るよう言われたが、府教育委員会の方針に納得せず、養護学校継続勤務を希望	「青天の霹靂」の人事を受け入れる 研修会で聞いた「明日という日が待ち遠しい と思えるような今日の日をすこさせてあげたい」という言葉を座右の銘に 他の校長達は普通高校へ戻るが、残留を決意
1999年	府立H養護学校校長へ転任（肢体不自由児） 肢体不自由児学校として重度の子どもたちが多く、日々緊張感を持って勤務	教職員の教育活動を見て回り、子ども達や教職員の中に入り、信頼関係を構築 養護学校校長会の校長から学ぶ
2002年	2校6年間の養護学校長勤務は、「いい体験」と感謝の気持ちで定年退職	38年間の自らの教職キャリアに満足し退職
2002～	定年退職後、15年間大学で社会科教育を教える	

3章 Wが教師として生きた時代背景

Wが教師として生きた1960年代から2000年までの足かけ約40年間の歴史的・社会的背景は教師としてのキャリア形成、アイデンティティ形成に幾多の影響を与え、教師としてのライフステージを規定してきたと考えられるので、時代的背景を重ねながら要点を整理しておきたい。

(1) 「輪切り・選別」で高校に振り分けられる過熱した受験競争の1960～1970年代

Wが高校へ着任した1964年は、第二次世界対戦後に誕生したベビーブームの子どもたちが激増し、1960年代初頭からに高校進学を希望し、日本で東京オリンピックが開催され、日本の高度経済成長を背景に高校進学率も急速に上昇し、保護者は高校全入運動を、教育行政は高校増設に追われた時代である。

ちなみに、戦後創設された新制高校への全国的な進学率の推移(大阪府)は、1950年42.5%(59.2%)、1960年57.7%(68.6%)、1965年70%(78.3%)、

1970年82% (89.2%)、1975年91% (93.4%)、1980年94%と上昇を続け、80年代末には高校全入状況となり、希望し入学試験を合格した者が進学する適格者主義から、希望すればだれでもが入学できる希望者主義に性格を変えていった。

Wは1978年に新設のC高校へ、1984年には新設のD高校へそれぞれ赴任しているが、まさに大都市大阪府は新設校ラッシュであった。大阪府立高等学校長協会の『校長協会60年記念誌』によると、1978年～1987年の10年間は量的に「教育爆発の時代であった・・・府内公立中学校卒業生数の増加と進学率の上昇とによって、昭和44年から62年までの19年間に実に89校もの高校が新設されることになり、全国でも稀なマンモス化、過密化の状況を呈した。生徒の量的拡大は、質的变化を必然的に伴い、校長を始め教職員に悪戦苦闘（不本意入学、生活習慣の欠如による大量の原留・中退）を強いることになった」と記している。

このように、1960年代前半から、ひしめくベビーブームの子どもたちが高校への進学を希望し、高校進学を受け皿作りが急がれるとともに、高校入試をめぐる受験競争の激化を招き、中学生たちは成績を偏差値に置きかえられ、「輪切り・選別」され、それらに応じた高校に振り分けられる過熱した受験競争の教育の解消が社会問題となった時代であり、量的拡大からそれに伴う質的变化のジレンマ、偏差値教育で輪切りにされ序列化された生徒たちであふれ、諸問題が次から次へと噴き出してきた。

Wは1964年の高校就職から、高校進学時における成績に基づく「輪切り選別」と将来進路と結びついて序列化を図るトラッキングされた高校の構造の基に、低学力問題、不本意入学、差別解消、学校不適應、高校中退、新学科創設など教育問題に向き合い、課題解決に向けて積極的に取り組んだ。

Wが初職を得た高校の倫理社会も1960年版高校学習指導要領で創設された問題を抱えた教科であった。それは、1958年の小・中学校学習指導要領改訂で戦前の修身の復活ではないと言われる「特

設道徳」が創設され、高校には道徳の強化としての「倫理社会」が設けられた政治的背景があるからである。また、この1960年版学習指導要領は1947年版の学習指導要領が「文部省試案」であったものが、「文部省告示」とされ、法的拘束力を持つ教育課程の編成基準とされるなど、現場教師に対する文部行政が強くなっていく時代であった。もっとも、Wは担当する倫理社会を、生徒たちが「自分の人生を充実させるように生き方を考えてほしいという、住みやすい社会に変える国民になってほしいという思いで」自らの教育観を重ね、教科目標を組み換え授業実践していたようである。

ところで、Wが教師になる1960年代から1970年代に教育界はどのような教師を求めていたのであろうか。戦後の「求められる教師像」の登場は遅く、1958年の中教審答申「教員養成制度の改善方策について」で始まる。「教育に対する使命感と教育的愛情を基盤に世界的視野に立った教養を備え、専門的知識と教職教養を有する」資質・能力を備えた教師像の提案である。これは1950年後半になると日本経済が復興し、学生たちは企業に就職するため、残った学生だけが「教師にでも、教師にしかねない」という「デモシカ教師の時代」を何とかしたいという文部省の意向で、教師の資質・能力の向上につて考えた結果である。

次に、戦後の「教師は聖職者か労働者か」という教師像論争に決着をつけたのが1966年のILO・ユネスコによる「教師の地位に関する勧告」である。「教師の仕事は専門職であると見なされるべきである、国際的に教師の仕事が専門職である」との勧告は、教職を「専門職」としてみなすことになり、その後の教師の専門職議論は、「教職の専門職とは何か」という教職の専門性の中身に関する「職能発達論」議論に移っていった。したがって、Wが教師になった1960年代から1970年代は、高校進学が6割から8割に増加し、夜の宿直勤務（1972年廃止）で若い教師たちが親睦を深めることができる牧歌的な時代から教職の専門性が求められる時代に変貌していく時代の境界であったということができる。

（２）校内暴力、いじめ、不登校、中退問題などが生じた1970年代～80年代

次に、1960年代後半になると、大学の学園紛争の波が全国の高校にも押し寄せ、Wは転勤早々その渦中に入ることになり、生徒側の主張に理解を示す教員グループに親和感を持ち、交流を深めていく。

しかし、学園紛争の鎮静化後、各地の高校で教育改革が取り組まれると同時に、1971年には文部省の中央教育審議会で、戦後の学校教育の総合的な見直し（四六答申）が行われ、戦後教育からの脱皮が宣言され、後期中等教育の理念は変質し、その後多様化を実現する改革案が答申されるようになっていく。

高校は全入状態になり量的拡大から、質的充実を迫られ、1977年には、高校を設置する主体である都道府県の教育長たちが、高校改革を求め都道府県教育長協議会の高校問題プロジェクトチームを作り、「高校教育の諸問題と改善の方向」という報告書をまとめ、その後この報告内容である中・高一貫教育、普通・職業の一体の高校、単位制高校等が1990年代の初頭に高校改革として実現される。

1970年代後半から80年代半ばにかけての高校では、校内暴力、いじめ、不登校、中退問題などの生起に対応して、1984年に中曽根内閣の基に臨時教育審議会が設けられ、「個性化」「自由化」を中心に新自由主義的な教育改革（四つの報告書）が提出された。この中教審の報告の影響を受け、1992年から「高校教育改革推進会議」が設けられ、総合学科、全日制単位高校、高校入試などについて報告書が出され、「新しいタイプの高校」として全国的に高校改革が始まる。総合学科の源流を遡のぼってみると、1977（昭和52）年に都道府県教育長協議会の「高校問題プロジェクトチーム」が『高校教育の諸問題と改善の方向』という報告書をまとめ、報告書では、「新しいタイプとしての高校」として中・高一貫6年制、普通・職業の一体化、集合形態をとる高校等を提言したことにたどり着く。その上で、1991年の中教審答申『新しい時代

に対応する教育改革』で、総合学科を提言したことがきっかけとなっている。J高校はそれをいち早く実現したのである

（３）同和問題解決を求めてすべての学校で同和教育の推進へ

他方、1970年代に入ると、同和問題の解決という国民的問題の解決に向けて国も重い腰を上げ1965年には同和对策審議会答申、1969年には同和对策事業特別措置法が国会で成立し、それを受けて大阪府教育委員会も1967年に大阪府同和教育基本方針策定、府立高校校長協会をメンバーとして大阪府立高等学校同和教育研究会が成立し、これらの経過を受け学校現場においても、同和教育が部落問題の解消を目指した国民的課題として推進され、その後障害児教育、在日外国人教育と合流・発展し人権教育として、学校の重要な教育課題として取り組まれるようになった。Wも1983年から現場教師を勤めながら、大阪府府立高等学校同和教育研究会事務局員を兼務し、その縁でその後同和教育・人権教育を推進する高校の同和教育担当者、教頭を担い、さらにその後養護学校勤務する教職人生のターニングポイントを迎えることになる。

（４）ノーマライゼーション、インクルーシブ教育へと進展する1990年代～2000年代へ

前述の通り、中曽根内閣の臨時教育審議会答申以降、個性化、自由化、選択制、規制緩和などのキーワードの新自由主義的な教育改革が進む。1997年には2003年からの学校五日制の実施、1999年からの中等教育学校開設による教育制度の複線化制度などを目指した文部省の『教育改革プログラム』が発表され、それを受け府教育委員会も1999年には大阪府教育委員会が『教育改革プログラム』を策定し、これまでになく、計画的に総合的に教育改革をプラン化し、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に続いて養護教育諸学校の充実を掲げた。

さて、近年の障害児教育、特別支援教育の歩みを見てみると、世界的な障害児教育の進展に合わせ我が国でも、日本国憲法に合わせ1979年に養護

学校の義務化に伴い、障害児も就学義務制が実施され、世界のノーマライゼーションの進展やインクルーシブ教育の流れを受けて、1993年に我が国でも交流教育の推進、通級学級の導入、1995年には個別の指導計画の策定、2001年には「21世紀の特殊教育の在り方について」（報告）、2003年には「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）、2005年の中教審答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」と新しい障害児教育の方向性が矢継ぎ早に提案され、特別支援教育へと改革されていく時代であった。

このような流れを受け、府教育委員会も障害児教育について、大阪府教育委員会『教育改革プログラム』の中で、「障害者が社会の一員として、障害のない人と同等に生活する社会を目指すノーマライゼーションの理念と障害者がすべてのライフステージにおいて障害の状況に応じて適切な支援を受け、自己選択・自己決定に基づいて、一人ひとりの自立の可能性を追求することが求められる」と理念を掲げ、「個別指導計画の推進、進路指導と職業教育等の充実を図る」ことが重視された。

（５）府教育委員会 『教育改革プログラム』と人事交流の試み

府教育委員会の『教育改革プログラム』における管理職の登用の項目においても、「管理職としての学校経営に関する理念やリーダーシップを備えた人材を確保・育成するため、登用の工夫改善を図る」と施策化した。WがG養護学校長に登用されたのが1996年、H養護学校長に登用されたのが1999年であり、まさに府教育委員会の『教育改革プログラム』の試行から、実施に移る時期が背景にあると考えられる。

このことに関して、自らのこれまでの養護学校の教職経験を踏まえて、大阪府立特別支援学校の管理職、人事に関する変化を『大阪府立特別支援学校の校長人事に関する実証的研究』として研究してきた森均は、府立支援学校に着任した校長の内訳をⅠ期（1989～1998年—プレ『教育改革プログラム』の時代）、Ⅱ期（1999～2008年—『教育改

革プログラム』実施の時代）、Ⅲ期（2009～2015年—ポスト『教育改革プログラム』の時代）に分け、府立普通科高校からの転任校長数を分析している。それによると、Ⅰ期（1989～1998年）は0人、Ⅱ期（1999～2008年）は3人、Ⅲ期（2009～2015年）は2人である。（1996年度、W達4人は教頭から校長への昇進であり、転勤者には含まれていない）

普通高校経験者が府立養護学校長へ転任した割合が、Ⅰ期に比べⅡ期、Ⅲ期と増加していったのは、「大阪府教育委員会がⅡ期の1999年から2008年まで『教育改革プログラム』を実施し、生徒減少期に入り府立高校の再編と府立支援学校の再編整備が行われ、この期に高校教育経験者の校長が多く配置されたため」であり、Ⅱ期の府立支援学校新任校長67人の内訳をみると、「大阪府教育委員会事務局の高校教育関係課から9人が…着任している」と分析しており、「府立高校で学ぶ知的障害のある生徒の増加」や「府立支援学校の再編整備をスムーズにするため指導主事が配置された」ためと分析している。

Wの普通科高校から養護学校への異動は、大阪府教育委員会の『教育改革プログラム』の実施を前に、障害児教育行政施策の変わり目という背景があったということである。

戦後創設された新制高校は、創設時の理念から時代と共に大きく変化し、教師たちもこの枠組みに組み込まれ、影響され、矛盾を抱えながら、教育課題の解決に向けて取り組んできた。養護教育もノーマライゼーションの理念のもとに、2007年の法改正により特別支援教育へ転換していく前夜の時期であり、リーダーシップを持ち、伝統的な養護学校という組織を改革していく意欲の高い人物を普通科高校から人事交流で赴任させ改革しようとした。ここでも、Wは障害児教育から特別支援教育への転換期前夜に関わった。このような時代背景の中で、教師Wも自らの教職としてのアイデンティティのゆらぎを経験し再構築を図ってきたのである。

4章 まとめ

本章では、教師Wのライフヒストリーを考察するとともに、ベテラン期における教職のキャリア形成や教師としてのアイデンティティのゆらぎと再構築の過程を整理し、残された研究課題について明らかにしたい。

(1) 「キャリアステージ」と「アイデンティティ」という研究枠組みの有効性

ライフヒストリー研究の先行事例として、高井良は「ライフヒストリーアプローチにおける教師のライフコースや専門的成長をとらえる概念としてアイデンティティとキャリアステージの概念が得られた」という研究成果を参考に、本研究においてもこの先行研究の枠組み「アイデンティティ」と「キャリアステージ」の概念を採用した。この枠組みは、ベテラン期を含む38年間のライフコース（人生航路）を分析する手法として有効であることを証明した。

(2) 「歴史性と多様性」を背景に、右肩上がりではない教師のアイデンティティの成長過程

教師が教職の専門家として自らの教職キャリアや教師としてのアイデンティティを形成していく過程は、山崎準二が、「新しい力量を次々と獲得していく右肩上がりの増加の過程を前提にしているわけではない、獲得していくことが困難であったり、失敗したり、加齢や教職の過程とともに・・・失われていったりする過程」であり、「むしろ、ある特定の社会的、歴史的舞台の上で、ある固有名詞を持った人間が教職に就き、教職を遂行していく過程である」と述べているが、本研究対象の教師Wの教職キャリアの形成過程もまさに、普通科高校の倫理社会に初職を得た教師が、転勤を機に「地理」、「現代社会」のスペシャリストに成長するとともに同和教育・人権教育の深い理解者として、府教育委員会の目に留まり府高等学校同和教育研究会事務局員を経験したことから、同和教育を推進するモデル高校へ転勤し校内を取りまとめる同和教育主担当者へ、そして人権教育を推進する

府教育委員会のモデル校の教頭へ昇進し、その後予期せぬ養護学校長へ昇進するというドラマチックな「歴史性と多様性」を経験している。

教師Wに用意されたキャリアステージは、戦後の新制高校制度の香りがまだ残る牧歌的な1960年代初頭の大府郊外池田市の市立高校からスタートし、過熱する受験競争、高校の学園紛争、新教育課程への先進的授業実践の試み、国民的課題である同和教育の推進、高校改革としての総合学科の開設準備、さらに、ノーマライゼーション・インクルーシブ教育が進展し障害児教育が特別支援教育に転換していく2002年までの歴史的・社会的な背景の教育の時代を生きてきた。

Wのライフコース（人生航路）についてヒューバーマンのライフコース研究を拠り所に再整理しておこう。倫理社会の教師になり、始めの数年間には明日の授業の教材研究とノートづくり、生徒の中に入り何とかやりこなしていく初任の「生き残り」と発見期であった。次は、「安定期」に入り、新しい教育実践を積極的にしたくなる時期である。6年目を経て市立高校からより広い交流を求めて府立高校へ転勤するとともに、毎週末には先輩教師の指導を受け、地理教育のフィールドワークに出かけ、生きた教材を生かし生徒に魅力のある授業を創造する「実験・活動主義」の時期を体験する。

しかし、Wの安定後は、他方では停滞期も現れる時期である。彼は、そのマンネリを夜間大学入学で破ろうとした。少年時代から父の夢であった弁護士になれなかったことが心残りであり、転任校で教師をしながら、夜間は大阪市立大学法学部へ学士入学し、数年間司法試験に挑戦するが、合格は難しく少年時代の夢を閉じ、また改めて教職という元の道に帰り、教職に邁進することになった。

中年期にさしかかると、多くの場合新たな責任や昇進が訪れるが同時に、職務が単調になり、改革も減退しいわゆる「マンネリ」期が現れる、いわゆる「中年の危機」の時代に入る。Wの場合、「中年の危機」は2回訪れたと考えられる。1回目は、

中年の初期に意外な形で外から訪れ、新たな次の同和教育主担者という生産的な教職キャリアを創造する形で通り過ぎて行った。Wは3校目のC高校で中年期を迎える。ここでは社会科の若い先生方とのチームで地理、現代社会の科目で体験的な活動を取り入れ問題解決的な学習活動を展開した。また、『現代社会用語集』を出版するなど意欲的な時代であった。

しかし、その出版本の中に人権教育的な面で差別的な記述があると批判され、府教育委員会から指導を受け、その結果Wは同和教育への深い理解者であると評価されたことから、府立高校全体の同和教育を推進する役割を担う府高等学校同和教育研究会事務局員を兼務することになった。翌年Wは、同和教育を推進する高校から招聘され同和教育主担者として転動することになり、その流れで同和教育を推進する高校の教頭に昇進した。彼はその一連の出来事をインタビューの中で「人生のターニングポイント」だったと語っている。

Wが外から訪れた「中年の危機」を積極的に受け止め、新たな次の同和教育主担者という教職キャリアに創造し昇華できた理由は、高井良が言うように中年期は、「人生の折り返し点と職業生活の折り返し点が重なる時期となっている。自分に残されている時間には限りがあるという気づきは、これまでの生き方に対する何らかの変更を促すことになる。自己アイデンティティが後進の育成を含む形で再構成され、同僚性の再構築が学校という共同体にまで拡張して再定義される」というように、「中年期の自己アイデンティティのゆらぎを個のアイデンティティから関係性を内包したアイデンティティの発展的な組み換えの契機としてとらえ」ることができるので、ゆらぎから再構築に向かうことが可能になったのであろう。それ故、Wは教師としての自己のアイデンティティの再構築を図ることが可能になったのであろう。

むしろ、「中年の危機」と呼ぶものがあるなら、彼の場合はその後のベテラン期に入る54歳という時期に、またも突然外から訪れている。しかし、これは近年教職期間が長くなり、それにしたがっ

て中年期も長くなることに伴う中年後期に訪れた二回目の危機とも考えられる。これまでは、50歳を迎えると、「ベテラン期」に入ると考えて、「平静」の時期を迎えると言われていたが、再考が必要なようである。インタビューで養護学校校長へ転任を、「カルチャーショック」だったと述べている通り、彼に「平静」の時期が訪れるのは、それこそ定年まぢかの時期でしかなかったのではないだろうか。

同時に、サイクスがベテラン期に入っても、「教師にとって退職までが見えてくると、逆に教師に授業や教育活動への意欲を生み出し、ベテランになりこれまでよりも自由な立場になり、自律的な教育活動が可能になる」と言うように、Wが54歳になり普通科高校教頭から養護学校校長になり、変動期を迎えている例は、中年期とベテラン期が交差する時期であったとも考えられる。

(3) 中年後期に遅く訪れる中年の危機と再構築

Wが普通科高校から養護学校校長への転任を、「カルチャーショック」だったと感じた。「カルチャーショック」とは一般的に「考え方の違う異文化と出会い、言葉が通じないなど衝撃と戸惑いを受けること」と言われるように、普通高校と養護学校では全く異なる教育システム、教育方法、教育の考え方、学校習慣、組織、価値観、文化がありこれらに対して衝撃と戸惑いを受け、これまでの自らの教職のアイデンティティがゆらいだということである。彼は、この「カルチャーショック」を小学部、中学部、高校部それぞれの教育活動をつぶさに見て回り、参加し、子どもたちに寄り添い、教職員とこまめに話し合い、信頼関係を築き、保護者の声を丁寧に聞きとり、自らの教育観・人生観を再構築していった。

Wが普通科高校から養護学校校長への転任を、「カルチャーショック」だったと感じたことについて、普通科高校から養護学校の教頭に転任し、府教育委員会で障害児の指導主事を務め、再度養護学校の校長をした経験者に聞くと、「普通科高校から教頭で赴任するならわかるが、当時普通科高校からい

きなり養護学校長へ行くことは相当困難で、文化の違いに慣れるには3年かかる・・・部主事（幼稚部、小学部、中学部、高校部）、バス部、給食部、看護師、養護教諭など150人程度の教職員の名前を覚えるだけでも大変で、それに切実な願いを持った親たちとの対応など経験がなければ、普通科高校からきた教師には務まらない」職務であると言われていた。

このことは、Wのように突然普通科高校管理職から養護学校へ赴任するのではなく、教師時代や、教頭時代など若い時代から交流人事をするならば、教師としての成長や養護学校の活性化に有効であることを示しているのではないかと。

2010年に国際労働研究所(日本教職員組合共催)が若手教師、ベテラン教師に行った教職への意識調査で、「今の仕事を続けたいか」とい質問に、20代教員は83%だが50代教員では57%に低下するデータがあるように、一般的にベテラン期に入ると教職への意欲は低下していく。

また、ヒューバーマンの教師の成長モデルにおける経験30年以上になると、精神的に平穏な時期を迎え、若手教師に比べ教育観や教育実践も保守化していくと考えられているが、教職30年目というベテラン期を迎えた教師にとっても成長の機会になることを示しているのではないかと。かつてから、経験的に教育行政では、「異動は研修である」と言われてきているが、今回の対象者であるWの場合はベテラン期といえども有効であったと考えられるが、逆に新しい職場に適応できないベテランの場合もあり、他府県が教諭時代、教頭時代から人事交流を行っている例を参考に、早期からの校種を越えた計画的な人事交流の研究の積み上げが必要であろう。

(4) 中年期の規定を50代前半まで広げる検討が必要

『教師のライフストーリー』を著した高井良は、「中年期の危機」の研究で、「中年期を30代後半から40代前半とみなす研究枠組みが問い直されている。教師の年齢構成の変化、さらには時代の変化

とともに人々のライフサイクルが移り変わることに伴い、教師たちが老いを感じる時期も変わりつつある。こうした時代の変化の中で、中年期の高校教師の教職アイデンティティの危機とその再構築の全体像をとらえるためには、少なくとも50代前半まで射程を広げる必要がある」と提案している。

まさに、Wが普通科高校から養護学校長へ転任し、「カルチャーショック」受け、自らの教職のアイデンティティのゆらぎを体験したのも54歳の春のことである。

高井良が提案するように、「中年期の高校教師の教職アイデンティティの危機とその再構築の全体像をとらえるためには、高齢化時代を迎え勤務体系の長期化を踏まえるならば、中年期の概念を「50代前半まで射程を広げる必要がある」ことを本研究は示している。

(5) 自らの実存を「宣言のアイデンティティ」として確立していった教師W

教師Wの教職キャリアを振り返ってみると、2校目の時代には伝統的な進学高校から転任の誘いを受け、3校目の時代には府教育委員会事務局指導主事の打診を受けるなど栄転や昇進のチャンスに出会うが、それぞれ断り、輪切りされた生徒が集まる新設校や教育困難校と呼ばれる教育環境に恵まれない高校の生徒、人権問題を抱え悩む生徒、また養護学校へ転勤してからは知的障害を持つ子どもたち、さらに肢体不自由な子ども達と関わるなど、社会的に不利な立場の子ども達と関わる教育現場で教職キャリアや、教師としてのアイデンティティを形成してきた。

何故、ライフヒストリアンは、教師に自らのアイデンティティを語らせるのかについて、グッドソンは、『ライフストーリーの教育学』の序文で、「あなたは誰なのか。何故あなたは存在するのか。なぜ世界やあなたに起こる出来事について、そのように考え、信じ行動し、理解するのか。なぜそのような特別なことがあなたに起こったのか。なぜあなたの人生はそうした行路を辿っているのか。

あなたが生活する多様な社会的世界で、あなたの人生はほかの人々の人生とどのように結びついているのか。あなたの人生に影響を与えているものは何であり、あなたはどんな影響や感化を受けてきたのか。あなたは自分の人生をどのように物語るのか」と自らを語ることの意義を語っている。

最後に、以上のようなアイデンティティの意義を受けて、それぞれの教師が自らの実存にどのような教職のアイデンティティのラベルを貼るのかについて、心理学者の梶田勲一のアイデンティティ論を基に解釈しておくことが説得力を持つであろう。梶田はアイデンティティとして「位置づけのアイデンティティ」（受け身の）と「宣言のアイデンティティ」（能動的な）があるという。「位置づけのアイデンティティ」は、「私は〇〇だ」「伝統校の校長の〇〇だ」といった他者からのまなざしに価値を置くアイデンティティである。これに対し、「宣言のアイデンティティ」は、「いろいろな見方はあるだろう。けども、私自身としては・・・」といった形で他者の見方から独立した自分自身の見方を確立し、周囲からの見方にかかわりなく、私が本当に子どもの立場に立ち、教育を通して社会を変えていく、そのために努力しなくては」と考えていくアイデンティティである。

Wの教師としての教職キャリアや教師としてのアイデンティティの形成の歩みを見てみると、少年時代から大学時代の体験から貧困で困っている人、障害で苦しんでいる人、いわれなき差別に苦しんでいる人、仲間から取り残されている人、低学力で悩んでいる人、努力しても報われない人、社会的弱者の立場に立ち、社会の矛盾を直視し解決し、どうしたらどの人も幸せに希望を持って生きていけるようになるかを考えていくことを教師として自らに課していたことが覗かれる。Wは、自らの実存を教育の平等と機会均等を原則とする公教育の上に自らの教職キャリアを形成するとともに、他者からのまなざしを意識した「位置づけのアイデンティティ」としてではなく、自らをあくまでも他者の見方から独立し自分自身で規定する「宣言のアイデンティティ」としての立場に立ち、

自らを確立していく過程を選択したのではないだろうか。

おわりに

ライフヒストリー研究では、「語り手である教師のその後の成長について明らかにする縦断的な研究が求められる」と述べたが、残念ながら本研究対象者のライフヒストリーの語りは77歳になってからであり、現役時代に行ったものではない。そのため、縦断的な研究の面で不十分な点があったが、結果としてインタビューを通して、ベテラン期に入り普通科高校から養護学校へ転勤し、教職のアイデンティティのゆらぎと再構築した教師のライフストーリーに焦点を当てるとともに、約40年間にわたるライフヒストリーとして継続的な研究にすることができたのではないかと考えている。

なお、2002年春に定年退職したWは、その後も75歳まで私立大学の教員養成課程で、「教職入門」や「社会科教育法」を教え教師の後輩を育て、77歳の現在も積極的に老人介護施設に出かけ、腹話術を披露し慰問活動続けている。

最後になったが、W先生には本ライフヒストリー研究を進めるにあたり快くご快諾いただき、自らのライフストーリーを3回にわたり10時間、少年時代から現在まで書き続けている日記帳をひもときながら、詳細かつ正確に語っていただくとともに、対話的構築主義的な手法でライフストーリーを語っていただくことができ、ときには論文の誤記を訂正していただくなど、共同研究者として援助していただいたおかげで、完成まで到達することができた。心からお礼申し上げ、感謝の意を表したい。

引用・参考文献

- 稲垣忠彦、松平信久編著『教師のライフコース』東京大学出版会1988
菱村幸彦著『教育行政からみた戦後高校教育史』学事出版1995
今津考次郎著『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会1996

文部省編『教育改革プログラム』1997
藤岡完治、浅田匡編著『成長する教師』金子書房
1996
塚田守著『受験体制と教師のライフコース』多賀
出版1998
梶田叡一著『意識としての自己』金子書房 1998
大阪府教育委員会編『教育改革プログラム』1999
山崎準二著「教師のライフコース研究」『静岡大学
教育学部研究報告』第50号 2000
山崎準二著『教師のライフコース研究』創風社2002
浅野信彦著「教師教育研究におけるライフヒスト
リー分析の視点」『文教大学教育学部紀要36号』2004
桜井厚、小林多寿子編著『ライフストーリー・イ
ンタビュー』せりか書房2005
アイヴァー・グッドソン、パット・サイクス著高
井良健一他訳『ライフストーリーの教育学』昭和
堂2006
藤原顕他著『国語科教師の実践的知識へのライフ
ヒストリー・アプローチ』溪水社2006
大阪府立高等学校長協会編『校長協会60年記念誌』
2009
川原茂雄「教師が『ライフヒストリー』を『語る』
ことの意味」『日本教師教育学会年報19号』2010
山崎準二著『教師の発達と力量形成』創風社2012
姫野完治著『学び続ける教師の養成—成長観の変
容とライフヒストリー』大阪大学出版会2013
藤原文雄、岩見良憲編著『特別支援学校教員とい
う仕事・生き方』学事出版2013
高井良健一著『教師のライフヒストリー』勁草書
房2015
森均著「大阪府立特別支援学校の校長人事に関す
る実証的研究」『大阪女学院短期大学紀要46号』2016
江藤将行著「教師のライフストーリー研究の課題
と展望」『九州大学教育経営学研究紀要18号』2016
森均著『行動派スクーラーリーダーの経験的教職
論』学事出版2017
大阪府教育委員編『大阪府教育委員会月報』（1962～
1990）