

# ライフ・ドキュメント分析による 子ども理解規範の形成過程に関する考察 (その1)

—鳥山敏子氏の事例—

安藤 知子

- I 問題の所在
- II ライフ・ドキュメント分析の意義と必要性
- III 鳥山敏子のライフ・ドキュメント分析
- IV 考察と結論—教師としての成長と学校組織からの離脱

## I 問題の所在

### 1. 本研究の目的

本研究の目的は、一教師の「子ども理解規範」が形成され、また変容する過程での、学校組織との折り合いのつけ方を解明することである。

近年の教師は「子ども理解」を規範的に求められる状況におかれている。そこで、これを学校の組織的・制度的条件から由来する教師の職務（役割や機能）との関係においてどのような形で意識するかが、教職アイデンティティ形成の核心的問題ともなっていると考えられる。この問題は、換言すれば、教師にとって学級を場面とする教育実践と学校の組織成員としての教育実践との間をいかに統合していくか、という問題でもある。このような観点から、個人の主観的な学校組織認識に光を当てつつ、教師の成長過程を

研究ノート

丁寧明らかにしていくことは、教師の成長を支援する学校組織の在り方を模索するためにも重要であると考えられる。

## 2. 先行研究の概観

### (1) 子ども理解に関する研究

もともと、子ども理解に関する研究は、多様な観点から幅広く展開されており、その成果も多く蓄積されてきている。それらは、①子どもの行動や意識を、診断や測定・評価によって理解することを目指す心理学的なアプローチ、②受容と共感などをキーワードとして「心の理解」を重視するカウンセリング論的アプローチ、③子どもの存在や現実の全体的受容などを重視する保育論での「子ども理解」、といったアプローチや関心の相違を区分できるだろう。

その中でも、学級崩壊やいじめ・不登校の低年齢化に関連する自己中心的な子どもへの着目や、中学校でのスクール・カウンセラー導入、マスコミを騒がせる青少年の犯罪事件報道等を背景として、特に②や③の領域での実践論的言説は枚挙に暇がない。こうした状況に対して、学校という教育の場での「受容」と「指導」の矛盾をめぐる議論も見られるが<sup>(1)</sup>、しかし、多くの論調は、こうした二つの在り方へ寄せられる期待の間の矛盾について、当為論的に調和させていることに無自覚な傾向がある。また、多くの言説が、結果的に論者の意図からは独立した規範的期待のまなざしとなって、教師に影響することへの意識が希薄であるように思われる。

### (2) 教師の役割や能力に関する研究

一方、教師の成長や発達に関する研究については、別稿（安藤，2000）で詳細にレビューしているが、そこでの「子ども理解」と「学校組織の一員としての行動力」に関する言及は、例えば、現職研修プログラムの開発を目的とした職能成長研究では、どちらも教師に求められる力量であり、いわば「単純加算方式」ともいえるものであった。教師が獲得・形成していく指導スタイルの個別性に着目する研究では、これらの期待のどちらをより重視するかによって「実践家タイプ」と「管理職タイプ」への分岐が見られることを指摘するものもある（例えば田中・蓮尾，1985）。しかし、こうした分岐が生じる過程や、単純に見ても多様な志向性をもった教師が混在する学校の、全体としての教育経営上の課題等については、それらを検討する必要性が指摘されるにとどまっていたといえよう。

また、指導スタイルの形成過程について、個人に着目して詳細な分析を試みるものとしてはライフコース研究が、職務遂行上の様々な困難についてはストレス研究が、その

後多く展開されてきている。これらの研究では「専門性対官僚制」という二項対立関係による教職の構造的矛盾を前提として説明されることがほとんどであるが、この構造的な矛盾は古くからの指摘である。<sup>(2)</sup>こうした、専門性と官僚制をともに内包しているという教職の特質は、日本に限らず半ば自明の理にもなっており、教師のストレス研究では、その組織的・制度的要因として繰り返し指摘されてきている(例えばFreedman, S, 1988, 岡東・鈴木, 1997など)。

しかし、専門性と官僚制の対立関係によって教師の葛藤を説明することには限界もある。すなわち、子ども理解規範と学校組織の成員として求められる行為規範との間での折り合いのつけかたによるタイプの違いは、専門性へのコミットメントか、官僚制へのコミットメントかという選択に必ずしも単純化されないものであり、いずれも多様な専門性の表現として理解されるべきものであるということである。特に、近年の個別学校における自律的な教育経営への関心の高まりは、学校としての専門性の発揮へと関心を向けており、従来の二項対立による区分では十分な説明が不可能になりつつあるといえよう。こうした視点の展開は、Sleegers, P (1999) にも見られる。Sleegersは、「専門性」と「学校の組織条件」との矛盾を単純にストレス要因とする分析を退け、様々な専門性のタイプと学校の組織条件のタイプとの組み合わせがストレス要因として強く作用する場合とそうではない場合があることを指摘する。ここで彼が区分する「学級内での教育活動に関心を焦点化する個業的な専門性」と、「同僚との関係を視野に入れ、学校組織としての教育活動にも関心を向ける広い範囲での専門性」の相違への着目は示唆的である。

したがって、「子ども理解」と「学校組織成員としての行為」という二つの期待への対処過程を、専門性と官僚制の二項対立としてではなく、専門性の内実の多様性を分岐させる要因として、分析していくことが必要であると考えるのである。

### 3. 本研究の課題と方法

そこで、本研究では、子ども理解を最大限重視した教育の在り方を追究した結果、学校の教師であることとの両立を捨てた実践者を事例として、子ども理解規範の形成過程を学校組織認識との関係から分析・考察することを目的とする。具体的には、ライフヒストリー研究の方法論を参考としつつ、以下の観点からの分析・考察を試みたい。①鳥山敏子氏のケースについて、子ども理解規範がどのような内実をもって変遷したのかを分析する。②上記の子ども理解規範の変遷に、学校の組織的・制度的条件がどのように作用しているのかを考察する。③さらに、当該教師にとって子ども理解規範はどのような意味を持つものであったのか、教師としての成長やアイデンティティ形成の観点から<sup>(3)</sup>考察する。

## II ライフ・ドキュメント分析の意義と必要性

ライフ・ドキュメント分析は、回想や想起により語られるヒストリーではなく、その時々記録され積み重ねられた「生の反省」や「生の記録」(ライフ・ドキュメント)の側面から個人のヒストリーを分析・考察するものである。ライフヒストリー研究については、その方法論や分析の妥当性について議論が繰り返されており(例えば、佐藤, 1995, 高井良, 1996など), その社会学的方法論としての戦略は、様々な検討の余地を残している。しかし、一般的にライフヒストリー研究として想起されるのは、インタビューを主たる手段とする、口述筆記のライフ・ストーリーであり、その分析であろう。それに対して有末は、ライフ・ドキュメントに着目する分析の独自性やその意義を検討し、実際に分析を試みてきている(1995)。彼は、ライフ・ドキュメントの主観性について、ライフ・ストーリー的主観性と対比させて4つの特質を指摘し(1988:242-244), その後「調査者と調査対象との関係」という観点を付加して、表1のように再度整理している(1992:270)。

表1 ライフ・ストーリーの主観性とライフ・ドキュメントの主観性

	ライフ・ストーリーの主観性	ライフ・ドキュメント的主観性
1. 主観的リアリティの時制	過去から	現在から
2. 正当化の装置	重要な意味体系の獲得	正当化しえない葛藤・矛盾
3. 「重要な他者」の存在	選択可能	未解明状態
4. 文字と記録	口述性の重視	資料性・客観性の重視
5. 調査者(研究者)との関係	直接性の重視	間接的にも可能

出典:有末賢、1992「質的社会学としての生活史研究」『法学研究』(慶應義塾大学法学研究会)第65巻1号、270頁

表中の1から3は、特に分析対象となる資料の特質の相違である。主観的リアリティの再構成は、ライフ・ドキュメントの主観性では「過去よりはむしろ現在と将来の生活設計にかかわることがらが再構成される傾向」があり、「今、一番何が言いたい、何を感じているかということが問題とされる」(1988:242)。また、リアリティを再構成する際の「正当化」を何によって獲得しているか、という点については、ライフ・ストーリー的主観性が、意味体系の獲得や転換の経験を語ることに立脚しているのに対して、ライフ・ドキュメントの主観性は「ライフ・ストーリーで言うところの『決定的経験』や

『転機』を未だくぐり抜けていない場合もあるし、そのまっただ中にあることもある。…正当化しえない葛藤や矛盾がにじみ出ている場合もあるわけである」(1988:242)とされる。

日記や手紙はもちろん、手記や実践記録などもライフ・ドキュメント的側面を持つ資料といえる。ただし、第三者の目に触れることを予定していない日記や手紙でさえも、表中に整理されたようなライフ・ストーリー的側面とライフ・ドキュメント的側面の両面を持つことは否めない。手記や実践記録はなおさらである。しかし、それをふまえてなお、「今現在の生の記録」としてのドキュメント的側面に着目することは、当事者が獲得した意味体系による説明の秩序そのものを対象化するために、特に重要であると思われる。

本研究では、鳥山敏子という人物に着目する中で、あえて公刊された有限史料としてのライフ・ドキュメントを分析対象として、鳥山の子どもの理解をめぐるヒストリーを描き出すことを意図した。それは、第一に、まだ分析の試みの第一段階であるということと、第二に水野(2000:4-5)が言うように、分析・解釈の多様性をめぐる問題に対して、開かれた形での検証や検討を保証することに意味があると考えられるためである。

### Ⅲ 鳥山敏子のライフ・ドキュメント分析

#### 1. 鳥山敏子への着目

鳥山敏子は、東京都で1964年から1994年までの30年間公立小学校の教師を勤め、現在は「賢治の学校」の代表として幅広く活躍している人物である。「賢治の学校」では、子どもたちの芸術活動や自然農への取組み、親子一緒に「生きること」を考え直す「ワーク」などが知られているが、同時に教師時代の「にわとりを殺して食べる授業」をはじめとする、数多くの命や性や死を考える授業実践などがよく知られている。筆者が鳥山に着目した理由は、以下にあげる三点である。

第一に、鳥山の授業実践は、雑誌『ひと』に紹介されたり実践記録として公刊されたものに限っても多岐にわたる。多くは既存の教科に収まらない授業で、総合的な学習の先駆的実践例であるともいえるものである。賛否はあったが、それらの実践は現在の学校にとって貴重な蓄積である。しかし、それにもかかわらず、本人は94年に公立学校を退職している。体験や実験を多く取り入れる授業や、教科の枠を超えた視野での学習など、教課審答申や新学習指導要領に端を発する学力観の転換が課題とされている近年の状況を見ても、鳥山がそれらの授業を「公立・私立の学校ではない、新しい学校で行う」

研究ノート

必要を感じていたことの理由が明らかにされる必要がある。

第二に、実践者としての目が何よりも子どもに向いているという点で、「子ども理解規範」がどのように形成されているかを明らかにする意義があると思われる。特に、初期の実践記録で、学校の在り方と自らの考える授業実践の間に葛藤を感じていたことが示されており、この点での二つの期待に対する折り合いのつけかたがどのような経緯を辿ったのかについて明らかにすることが、なぜ教師を辞めてフリー・スクールを創設することへと向かったのか、という問いを明らかにすることにもつながると思われる。

第三に、『賢治の学校』の雑誌やシリーズ映画をはじめとする、多数の作品を含む著書・編著があることである。テレビ出演や講演会も多く、授業実践ビデオや対談集などもある。そのため、実践記録ばかりではなく、その時々視線で自らの実践を振り返り意味づけるという作業が行われている。振り返りの記述の中には、自らの生い立ちに遡るものや、家庭での親としての自分を見直すものなどもあり、まずライフ・ドキュメントに着目して分析しようとする観点からは、十分な資料の入手が可能であることが挙げられる。

一教師のライフヒストリー研究としては、これらの資料の他にも、様々なドキュメント資料やインタビュー資料などを加えた総合的な再構成が必要になるものと思われるが、本発表では、三つの時期に出版された文献資料4冊を分析対象としたい。

**a. 『いのちに触れる—生と性と死の授業—』 太郎次郎社, 1985年**

当時、『ひと』誌上で報告され、多くの反響を呼んだ「にわとりを殺して食べる」授業をはじめとする、1980年から1984年までのいくつかの授業実践の記録。今回取り上げる4冊の中では、最もドキュメント的要素の強いものである。

**b. 『からだが変わる授業が変わる』 晩成書房, 1985年**

1980年代前半の実践記録としての第Ⅰ部と、鳥山本人の実践の変化について新任期からの回想を含めて綴る第Ⅱ部からなる。第Ⅱ部では、自己を再確認する過程で、教師になってからの「がんばり」の経緯や、生い立ちや家庭での自分も含めて「人間としての鳥山敏子」を客観的に綴っている。この時期の本人の内的世界がリアルに表現されている。(a)に比べると、ライフヒストリー的要素が強い。

**c. 『賢治の学校—宇宙のこころを感じて生きる—』 サンマーク出版, 1996年**

公立学校の教師を退職して、「賢治の学校」を始めた時期。なぜ、宮沢賢治なのかを説明する中から、鳥山自身が考える教育の在り方を論じ、さらに「賢治の学校」を紹介している。この時期に取り組んでいる活動とそれを支えている教育観が論じられており、ドキュメント的側面が強い。

**d. 『親のしごと教師のしごと—賢治の学校の挑戦—』 法蔵館, 2000年**

最近の様々な教育問題について、「賢治の学校」代表という立場を意識して綴られている、現状分析と問題提起。自らの教師時代の実践への振り返りと、「賢治の学校」での取り組み事例をまじえて、現在辿り着いている結論を、親、教師、社会の課題として語る。ドキュメント

的であるが、59年間の生き方をすべて視野に入れたドキュメントなので、ライフ・ヒストリーの側面も強い。

## 2. 鳥山の発言の変化

### (1) 分析の方法

4冊の文献の分析に際しては、「子ども理解規範の変容過程を、学校の組織的・制度的条件とのかかわりに着目して明らかにする」という分析の主題に照らして、4つの読解観点〔学校、子ども、教師、私自身〕を設定した。さらに、それらの観点について記述内容を抽出する際に、8個のキーワードを設定し(表2)、そうしたキーワードごとに関連する記述を抽出する「ドキュメント・メモ」を作成した。以下、キーワードに関する時系列的な発言内容の変化と、読解観点相互の言及範囲に関する変化を中心として、鳥山の発言を分析、考察したい。

表2 記述内容抽出のためのキーワード

読解観点	キーワード
学校	「教育」「授業」「学校」
子ども	「子どもの状態」「子ども理解」「親」*
教師	「教師」
私自身	「自己の回想」

\*ただし、「親」というキーワードは、「子ども」に関する読解領域での記述と、「教師」に関する領域での記述にまたがっている。

### (2) 鳥山にとって「子ども理解」とは何か

まず、b.文献に綴られる自己形成史を中心として、教師になってからの鳥山が、どのような関心や意図をもって、教育活動に取り組んできたのか、概略を辿っておきたい。4つの文献に記述されている範囲の内容を年表形式で並べてみると、表3のようになる。<sup>(5)</sup>

こうした経緯の中で、「教育」に対する考えかたは、下線部のように「授業」への注目から次第に教科や授業、学校という枠組みを超えて拡大している。鳥山は、「子ども理解」という表現を使用していないが、子どもの状況に対する認識も、このような「教育」に対する考え方の変化と対応する形で読みとることができる。すなわち、新任期には様々な子どもの状態を、社会や生活環境に由来する問題、学力に起因する問題などの形でとらえ、その問題解決を「授業」で図ろうと意図している(例えば、b:197)。わかる授業

研究ノート

表3 鳥山の実践活動の軌跡

	授業実践等の取り組み	研究会等への参加	その頃の意識
1964.4	東京都の教員採用試験（二次募集） <u>書かせる実践</u>	<u>作文の会</u>	教師になりたくてなったわけではない 作文が自分と子どもを見直す機会
1972	転機 <u>授業づくりに熱中</u> (教科の枠をはみ出し始める)	<u>ひと塾</u>	授業で勝負、おもしろい授業
1972-74	職員会議でたびたび「つるし上げ」 職場での孤立	<u>社会科の授業を創る会</u>	
1973	<u>良い授業での競争から共感する授業へ</u> 社会科の授業を創る会との訣別	竹内レッスンを受ける	体や感覚を見つめ直す
1974	定期的な竹内レッスン <u>授業ができない時期 混沌期</u>	<u>からこと会</u> <u>こんとんの会</u>	体の視点から授業や同僚との関係を見直し 関心が子どもたちから自分へ向かう
1976	レッスンでサイコドラマ 眉間に穴があく経験	<u>竹内演劇教室第6期生</u>	竹内レッスンこそが手応えのある場
1978.12	学校にもどり始める		
1980	<u>「ニワトリを殺して食べる授業」</u>		親子が一緒に学ぶフリー・スクールとでもいうような授業
1982	体で話すあいさつ「おはようございます」 「悪口を言い合う授業」		
1984	「生と性と死を考える授業」 (公立学校の枠をはみ出しはじめる)		
1985		実践記録の出版	a, b文献, 『イメージをさぐる』
1989	<u>宮沢賢治の教え子への聞き取りを始める</u>		教師を続けることに苦しんでいた 長年、自分が考えていたことはここにあった
1991	映画第1作『先生はほほーっと宙に舞った—宮沢賢治の教え子たち—』完成		
1994	教師を退職 「賢治の学校」への取組み本格化		

やおもしろい授業によって子どもたちに自信をつけ、居場所を確保しようと考えているが、そうした授業づくりへの熱中は、次第に客観視されるようになる。

からこと会での竹内レッスンによって意識されてきたのは、おもしろい授業が教師の自己満足であるかもしれないことや、子どものからだの視点を必ずしも重視していないことなどであった。その結果、混沌の時期を過ぎて再び学校に戻ってからの実践は、「子どものからだや心にとって必要である」ということが、最も重要な出発点となっている。この時期の、授業実践の中から抽出される子どもの状態についての認識は、「言葉や声が相手に関係なく流れ出たり、うつろになったり、小さくなったり、奇声を発することが

気になった」(a:61), 「しゃべってもしゃべってもしゃべり足りない子どもたちが増えている」(b:13), といったものである。そして「私も子どもも理解しようとする心で体を硬直させていた」(b:47) という説明に端的に見られるように, からだや心の欲求を無視して, 学習することやいい子でいることを強いられていることがそのような状態の原因であると考えていたことがわかる。

こうした授業づくりの動機となる子どもの状況への理解は, c文献での「こどもの『天の才』を育てる教育」(c:212-218) といった, 繰り返し見られる教育観へとつながっていく。このような子どもの状況の理解は, 一方で「子どものからだの法則, 自然界の法則にのっとった学びを大切にす」という形で「賢治の学校」へ引き継がれていったが, もう一方では, さらに「子どもの問題行動は, 親が取り組まなければならない問題へのサインである」(例えば, d:75-76, 83; 123など) という形の問題解決へと発展した。つまり80年代には, 子どもの体や心の抑圧が問題行動に現れるという理解から, その抑圧をほぐす実践を試みていたが, その後「私の関心は, もう子どもたちではなくなった。親が変わらなければ子どもは変わらない, ということまで来てしまっていることがわかった」(c:187) というように, 関心が親へ向かうのである。こうして鳥山の教育観は, 結果的に学校の教師では対応しきれないところまで拡大していったと見ることができる。

### (3) 鳥山の「学校」認識の変化

次に, ドキュメント・メモから, 鳥山が学校の組織的・制度的な条件や制約について意識している描写を抽出してみよう(表4)。

関連する記述の量は原稿内容によるので, 変化として捉えることができないが, 記述内容を以上のように抽出してみると, 3つの特徴を読みとることができる。その第一は, a文献とb文献では具体的な実践場面に基づいて, 制約があることに言及する部分が多いのに対して, c文献とd文献では, その言及内容が抽象的・一般的な表現になってきていることである。第二は, 第一の特色と関連して, c文献では制度上, カリキュラム上の改善課題となる点についての言及が比較的多くなっていることである。これは, c文献が「建物をもった賢治の学校」がどのような学校であるかを説明するという趣旨を持つために, その反面教師として, 公立学校の問題を指摘することが意識されたためであると考えられる。そして第三の特徴は, d文献に至っては, その指摘が抽象的なだけでなく, 内容的に子どもに必要な教育とは反するものであることが強調され, 学校に子どもを通わせている親も教師もこのことを自覚すべきであるという, 鳥山の主張に直接結びつくものとなっていることである。

これらの記述内容の変化は, 文献が執筆された時々の, 鳥山の立つ位置が変化してい

研究ノート

表4 学校の組織的・制度的条件や制約

a. 『いのちに触れる』

- 38 いま、自分のからだ食べたがっているものや、食べたい量をいっさい無視して行われる給食という「教育」が、どんなに生命を軽視し、からだ感覚を鈍くしてしまう子を大量生産していることか。
- 50 学芸会の日、4年生全体で40分くらいしか割り当てられないため、音楽の部10分、劇30分に180人の子がふりわけられる。
- 51 劇にでられなかったものが、ごんぎつねの歌になり、楽器の個別のパートを受けもてなかったものがその他大勢の笛と歌になるものだから、意欲のある子にとっては、あまりやりたくないパートに割り当てられてしまうのだ。
- 186 残念ながら、生きている胃袋やかからだは、そのときそのとき、欲しいものが**献立表**どおりではないのです。量もまちまちです。机上の計算では、生身のからだにうまくあわないのです。
- 267 どう考えてみても、**並ばせる**ことは、管理する側にとって必要なからだを用意させることにしかならないと思う。

b. 『からだが変わる授業が変わる』

- 214 授業時間がごま切れになっている学校では、やりくりが大変だった。
- 237 学校の時間割というのは、その時の子どもの調子とか、からだかやりたいことだとかを全部抜きにしてつくられている。45分も勉強して、5分休んで、また別の科目に移っていく。何の疑問ももたずやっている。こうやって子どものからだは管理されている。自分の内側で動くものは切り捨てられ、学校や教師のつくったスケジュールに自分を合わせる。
- 241 『**学年で歩調を合わせろ**』という声が外野から起き、野沢さんを苦しめる。
- 275 朝礼に始まり、「**気をつけ**」チャイム、大地からからだを切り離し、どんなに天気の良い日も**教室に閉じ込め**、知識をつめこみ、**テストで評価**する。…失敗や試行錯誤の自由はなく、親までも先頭に立って子どものからだから、生気を奪い取って管理していく。

c. 『賢治の学校』

- 137 そういう時代のなかで、学校は**サラリーマンになる資格を得るための施設**と考えられるようになっていく。
- 165 比較される学校のなかに潰けられればなしの期間は延び、子どもたちは自分のありのままを失い、自分をよりすぐれているものと比べ、そのままの自分を認められなくなっていった。
- 166 すべてを金に置き換えてしまう時代の風潮は、学校をも非常に窮屈な場所に変えてきた。何か**事故**が起きるたびに、**補償問題**に発展するからだ。…窓には手すりが増えていく。学校は鍵だらけになった。…放課後はいっせいで校門を閉めてしまう。
- 168 教師が生徒を連れ出して山へ行ったり川に行ったりすることができない。**管理者である校長の責任**が問われるからだ。
- 185 偏差値偏向が強くなっていけばいくほど、こうした落ちこぼれ児童たちが増えていった。その間、学校は何をしていたのだろうか。**偏差値**を上げるために子どもを脅迫し、**テスト**で攻め、**選別**することで子どもに意欲をもたせようとしていたのである。
- 189 既存の学校というものが、**過剰なカリキュラム**で埋めつくされ、子どもを比較し、評価し、あまりにもよけいなことをやりすぎる。
- 192 そもそも公立学校というものは、かつて一度も子どもたちのためにつくられたことはなかった。国の必要でつくられてきたという事実に対する認識があまりにもなさすぎる。
- 194 学校がいまのように窮屈になってきた要因のひとつは、学校で何か**事故**が起こると何千万という多額の賠償をしなければならぬところに学校が置かれてしまっているからだ。…事故が起きれば、親たちは学校の責任を追及する。それに対して学校のほうも過剰なほど自己防衛意識が強くなる。
- 195 子どものためにあるはずの学校は、**日本経済を支える企業のための戦士を養成する機関**として利用されているだけである。

d. 『親のしごと教師のしごと』

- 13 集団で生活する場合、他者のなかの自分を見つめる視点がないと、**集団生活**そのものが成り立たなくなります。とくに低学年は、本当に大変です。1年生の担任をしていたときなど、2、3時間で子どもたちを家に帰したくなりました。
- 16 子どもたちは入学と同時にいきなり30人、40人を相手にする**集団**の中に入れられているのです。…学校で当たり前のように行われていることが、子どものからだの側から決められているわけではないことが分かります。
- 23 明治政府のねらいは、**近代国家**を作り上げるため、西欧諸国に追いつくための、政策の一つとしての「学校」をつくることだったのです。
- 32 学校は**近代国家**をつくりあげていくための人材として、子どもを養成することに力をいれてきたのです。
- 67 学校も学校で、任せられたことに応えることが学校の仕事とばかりに、「親の言うことをよく聞きなさい」と子どもに言ったり、箸の持ち方を教え、食べ方を教えることまでしてしまうことを引き受けていったのです。
- 67 **学校給食**は大量に食べ物捨てることを子どもたちに教えることにもなっています。
- 207 学校というところは、いきなり**集団行動**をさせたり、**教科書**の内容にそった授業をはじめため、彼が学びたいことからかけ離れていたのです。
- 230 学校が**国家の機関**として、国家の目指す方向に子どもたちを教育するために誕生してきたという歴史的事実を見れば分かることですが、少しでも子どもたちにとっていい場所にしたいと思う「善」なる心が、学校制度の本来の目的をわかりにくくさせていたのです。
- 231 これまでの日本の学校は、そもそも人間とは何か、どうして自分がこの地上にいるのかを考えず、**国家の目的**を推進するための**人材養成機関**にされてきました。

(頁) \*強調は筆者による

ることを示していると思われる。すなわち、内部者として具体的に見えていた授業実践上の制約という問題が、次第に外部者の立場へと移行し、それに伴って抽象的でしかも明確に学校制度を批判するものとなっていったと見ることができるのである。こうした、内部者から外部者への立場の移行は、鳥山自身が活動範囲を学校外へむけて拡大していった結果と理解することができるが、それだけではなく、そうした過程が同僚との関係のありようによって拍車をかけられていた点に、着目すべきであろう。

というのは、c文献やd文献で指摘される様々な学校の組織的・制度的な問題点について、教師として何らかの改善へむけた働きかけをした、という類の記述が全く見られないからである。鳥山の記述からは、子どもや親とどのような関係を作っていたのかは窺われるが、同僚教師とどのような関係を作っていたのかは想起することができない。わずかに登場するのは、理解者であったがゆえに「倒れていった」校長や学年主任である。同僚教師を、協力しあい共感しあう相手として認識していない点は4冊とも一貫しているのである。

同僚教師が、ともに教育に取り組む協力者として認識されていないのは、授業づくりにも熱中していった時期に教師集団から非難され、孤立した経験や、何度も問題提起をしながら取り合ってもらえなかった経験 (d:77) と、本人の、納得できないことにはしたがない (b:216)、既存の社会のありようを壊していく要素が母よりもずっと多い (d:153) といった性格特性とが相互に影響し合った結果であると思われる。こうして、学校の内部で同僚とともに教育の在り方を考えるのではなく、学校から離脱して、志を同じくする人々を集めながら新しい教育を模索していくという方向が選択されたのである。

#### (4) 子ども理解の変化への学校認識の作用

この二つの関係がどのようなものであったかが比較的明確にわかる描写は、2カ所に見られる。一つは、学芸会の役割配分について一人の子どもに着目し、その子どもの心に素直に寄り添ってみる場面である。1クラス4名しか出られない劇のオーディションに落ちてしまった佳代ちゃんは、音楽の部で楽器演奏をしたいという気持ちを音楽専科の先生に伝えようとするが、その先生は先生なりに、彼女を生かそうとして先に「歌をやってね」と言ってしまう。その場面を見、その後周囲の喧噪からどんどん遠ざかって自分の世界に入り込んでしまい、友達に気づかれないうところで涙をあふれさせていた佳代ちゃんが気になった鳥山は、オーディションが修了して音楽専科の先生に「なにかありませんか」と言われたときに、子どもの前に立って話し始める (a:50-53)。

もう一つは、3、4年生で担任した子どもたちが5年生になって鳥山の教室へ遊びに

## 研究ノート

くることについての記述である。「それを5年生の担任が嫉妬する。その嫉妬がわたしのやることなすことの非難のエネルギーに転化する。…子どもたちは、担任に気を使って担任にみつからないようにやってくる。こういう時『あなたの担任の先生に悪いから、来ないように』と他の同僚は配慮・指導するそうだが、それも納得いかないので、放っておく。『学年で歩調を合わせろ』という声が外野から起き、野沢（当時の学年主任：引用者注）さんを苦しめる」（b:241）。

この二つの場面は、どちらも鳥山がどのように子どもたちに向かい合い、正直な子どもたちの心やからだを大切にしよう気を配っていたかについて綴られた部分からの抽出である。ともに、同僚教師とのかかわりについての鳥山の関心の無さが現れていると思われる点で共通している。子どものからだや心を大切にしようと考えたときに、共に仕事をしている同僚教師の心情への配慮は「納得のいかないもの」とされている。どちらの場面でも、コミュニケーションを十分図りながら、同僚の心情に配慮しつつ、子どもを大切にすることが可能であるように思われるが、鳥山はそう考えていなかったのである。「論理以前の、感情的な反発」（b:215）がある状況では、確かにそうしたコミュニケーションは大変な困難が伴うであろう。そこで、「エネルギーの消耗を減らす」（b:220）ために、同僚との関係は、＜子どもをとるか同僚との関係をとるか＞といった二項対立する選択肢として意識され、その結果切り捨てられていったのである。

こうして、aの「あとがき」に見られた、学校の在り方と自らの考える授業実践との間の葛藤は、どちらも教育の本質であるゆえの葛藤ではなく、被雇用者としての行動の制限と本来考えている教育活動との間の葛藤へと置き換えられていく。こうした置き換えによって、結果的に、鳥山にとっては、捨てられるべきは前者の行為規範であるという形での優先順位のつけられ方へと推移していったと考えられるのである。

#### IV 考察と結論—教師としての成長と学校組織からの離脱

鳥山の教師としての30年間の変化は、例えてみると、教育と子育ての概念的な接近であり、また教師としての自己と母親としての自己の内的な統合の過程であったといえるのではないだろうか。教師の仕事は、基本的に個業として意識されるところから出発し（b:238）、一人ひとりが自分の考える授業実践をすることが「プロ意識」と表現される。鳥山の場合は、授業がおもしろくなってきた時期に、同僚からの非難や孤立を経験したことが一因であると思われるが、教師の成長過程を解明してきた従来の多くの研究が指摘してきたようには、学級や授業への関心から、学年や学校での教育実践へと関心が移行しなかったといえる。しかし、このことは、教育への取り組みが学級の子どもに限定

され、マンネリ化することと必ずしも同義ではなかった。教育実践そのものは目の前の教材や子どもを超えて拡大を続け、学校という枠組みに収まらないところまで形を変えているのである。

一見すると、専門性対官僚制の枠組みによる葛藤を経て、専門性を選択し、官僚的組織から離脱したケースであるように見える。鳥山自身そのように認識していると読みとることができる。しかし実際にはそうではなく、「学校を離脱した専門性」の選択なのであって、もう一つの「学校の枠組みの中での教育の在り方や教師の専門性」の可能性が排除されたケースとして見る必要があるように思う。鳥山自身の意識の中にこうした選択肢がそもそも存在していなかったことは、30年にわたる教育実践活動の軌跡から、十分に理解される。この意味で、鳥山の教育観は学校の組織的・制度的な諸条件との関係でいえば、明らかに子ども理解規範の側にのみ価値的なコミットメントを示すものであり、教師としての成長という観点からは、確かに学校を離脱するという選択に行き着いてしかるべき形の成長であったといえよう。ここには、こうした人材を学校の中に取り込み、学校自体が変わっていくための原動力とできなかった学校組織の問題も十分にあったように思われる。

以上のような、鳥山敏子という一教師の、子ども理解と学校認識とのかかわり方は、実際に学校から離脱して「新しい学校」を創るか否か、という行動面を別にすれば、ある一つの教師タイプとして十分に想定可能なものであると思われる。つまり、子どもとの関係づくりにおいてはプロであるが、学校全体の教育を組織し、実践していくような仕事は管理職の仕事であるとして、ほとんど関心を持っていないタイプの教師である。このようなタイプの教師をいかに学校組織に位置づけ、学校としての教育を改善していくための原動力としていけるか、という観点は重要な今後の課題になると考える。

(本稿は、2001年6月の日本教育経営学会第41回大会での発表原稿に基づいている)

#### 【註】

- (1) 例えば広木(2000)は、教職の本質とカウンセリングの本質という観点から両立の困難さを指摘している。
- (2) 新堀は、すでに1973年にはこうした構造上の特質が教師の葛藤の源泉になることを指摘している。
- (3) ただし、鳥山の場合「子ども理解」を規範としては意識していないことに注意が必要であろう。むしろ、「教育観」とそれを支える「子ども観」として捉える方が無理がないように思われる。
- (4) 村井(2000)は、論じるに値する「いのち」の教育実践として鳥山の「にわとりを殺して食べる」授業に着目しているが、その中で、この授業を収録した単行本が鳥山の著書の中でも最も多く(1999年7月時点で15刷2万4千部)読まれていることを指摘している。

研究ノート

(5) 表3の作成にあたって、1989年以降の宮沢賢治の教え子に対する取材、映画作成等の事実については鳥山編(1998)に依拠した。

【引用・参考文献】

- 有末賢, 1988「生活史と『生の記録』研究—ライフ・ヒストリーの解釈をめぐって—」『法学研究』(慶應義塾大学法学研究会)第61巻1号, 233-262頁.
- 有末賢, 1992「質的社会学としての生活史研究」『法学研究』(慶應義塾大学法学研究会)第65巻1号, 259-285頁.
- 有末賢, 1995「彷徨するアイデンティティ—ライフ・ドキュメントとしての日記と作品」中野卓・桜井厚編『ライフヒストリーの社会学』弘文堂, 167-190頁.
- 安藤知子, 2000「『教師の成長』概念の再検討」『学校経営研究』(大塚学校経営研究会)第25巻, 99-121頁.
- 岡東壽隆・鈴木邦治, 1997『教師の勤務構造とメンタル・ヘルス』多賀出版.
- 佐藤健二, 1995「ライフヒストリー研究の位相」中野卓・桜井厚編『ライフヒストリーの社会学』弘文堂, 13-41頁.
- Slegers, P, 1999, "Professional Identity, School Reform, and Burnout: Some Reflections on Teacher Burnout", Vandenberghe, R and Huberman, A.M.ed., *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge University Press, pp.247-255.
- 高井良健一, 1996「教師のライフヒストリー—研究方法論の新たな方向」『学校教育研究』第11号, 65-78頁.
- 田中一生・蓮尾直美, 1985「中年齢教員の職業的社会化に関する調査研究—アイデンティティの形成を中心に—」『九州大学教育学部紀要(教育学部門)』第31集, 114-141頁.
- 鳥山敏子編, 1998『賢治と種山ヶ原』世織書房.
- 広木克行, 2000「受容・共感と教師」『教育』No.651. (2000年4月号), 6-13頁.
- Freedman, S., 1988, "Teacher 'burnout' and institutional stress", Ozga, J.ed. *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teacher*, Open University Press, pp.133-145.
- 水野節夫, 2000『事例分析への挑戦—‘個人’現象への事例媒介的アプローチの試み—』東信堂.
- 村井敦志, 2000「『ニワトリを殺して食べる授業』の隠れたメッセージ(上), (下)」『教育』No.651, 652. (2000年4月号, 5月号), 113-124頁, 111-120頁.