みんな教師に「なっていく」

――N教諭の力量形成プロセスの検討

林　晟一

一　はじめに

この社会に生きる教師が、独りで一人前になれると高をくくるとしたら、それはめでたい戯れ言であろう。陰に陽にキャリア形成を支えてくれる糧（手がかりあるいはヒントといってもいい）が、きっとどの教師にも存在するはずである。とすると、熟達化を目指す教師にとっては、いかなることが糧となりうるのか。同僚に啓発される、書籍に教えられる、各種研究会で刺激を受けるなど、ごくさまざまな糧が想起されるが、本稿では特に、「先達の経験に学ぶ」という糧に着目したい。そして、筆者の高校時代の教科担任だったN教諭のライフヒストリーを跡づけ、検討に付す。

地歴・公民科のN教諭は地理を専門とし、現在六一歳、男性で、定年後も再任用され都立日比谷高校に勤務している。教諭は慶應義塾大学経済学部卒業後、すぐ入都し、高校教師としてのキャリアを開始した。初めは、当時教育困難校とされた府中工業高校に赴任し、その後は主に進学校での勤務が続く。赤城台高校、同校を改組して新設された国際高校、立川高校、そして日比谷高校への赴任である。このように、いわゆる教育困難校と進学校の双方を経験していることから、事例として彼のライフヒストリーを扱うことは有用だろう。かつ、N教諭は、筆者が二〇〇〇年に国際高校を卒業して以来しばしばコミュニケーションを取ってきた相手でもあり、直截的な情報を引き出しやすい。

以下では、N教諭の力量形成プロセスに焦点を当て、検討を進める。ここでは力量形成を、「教師として活動するにあたって必要とされる様々な能力・資質の獲得」と広義に捉える。では、教師にはいかなる能力・資質が必要とされるか。教育学者の今津孝次郎は、次の六つを挙げている。(1)

A：勤務校での問題解決と、課題達成の技能

B：教科指導・生徒指導の知識・技術
C：学級・学校マネジメントの知識・技術
D：子ども・保護者・同僚との対人関係力
E：授業観・子ども観・教育観の練磨
F：教職自己成長に向けた探究心

教師に必要とされる力量はこのように多岐に渡るが、本稿では特に、N教諭がB（教科指導力・生徒指導力）をいかに磨きあげたかを中心に検討する。両者はしばしば教師のスキルの両輪とも捉えられることから、注目するに値しよう（ただし、随時それ以外の要素にも目配りする）。

もちろん、ライフヒストリーは人の数だけあり、状況依存性・文脈依存性が強い。来歴を語る者が、意識・無意識下に記憶を操作する可能性も排除はできない。そのため、N教諭の来歴が即我々の役に立つというのは不適切である。しかしここで重視すべきは、彼のライフヒストリーが「歴史的事実」として正確か、あるいは我々のキャリア形成にも即適用可能かということではない。むしろ、次のごとく慎ましやかな期待を抱くことの方が賢明ではなかろうか。すなわち、我々がみずからの置かれた場所と環境の下で力量形成を図るにあたり、先達がどう教師を生きたかを知ることで、何らかの示唆（インプリケーション）が得られるとの期待である。

「教師の職能成長（professional growth）は、高速道路を車で走るというよりは、熱帯雨林の中で道を見つけて行くようなものに近しい。職能達成（professional fulfillment）へと通ずる個人の進路は、自分たちがそれぞれ発見していかねばならない」[2]。先達のライフヒストリーは、熱帯雨林を彷徨する際のささやかな道しるべとして機能しうるといえよう[3]。

教師のライフヒストリー研究には豊かな蓄積がある。まず、一九七〇年代半ばにローティが不確実性の概念を提示し、教職に関する普遍的な理論・技術の不在を指摘した[4]。これを受け、八〇年代以後、個々の教師の経験と生活史への注目がイギリスを中心に高まった。日本でもこうした流れが共有され、稲垣忠彦や塚田守らが研究を牽引してきた[5]。近年では、山崎準二が研究者向け、教員向けとも[6]に充実した成果を発信している。また、日本教師教育学会も力量形成に焦点を当てながら教師のライフヒストリーを扱ってきた[7]。これらの充実した先行研究を参照しつつも、本稿はコーホート（同世代）の教師らの来歴を幅広く検討するという従来のスタイルをとらず、筆者みずからがよく知る教師の来歴に迫る。これにより、先行研究に比べ、教師の生きざまへの迫真性が期待できる。

以下ではまず、第二節で、N教諭の人となりを読者と共有すべく、筆者の高校生時代を振り返る。第三節では、N教諭の被教育体験期における進路決定のあり方を記述し、検討する。その上で第四節では、新任時代の苦闘を描き、彼の教育観の根底がいかに形成されたかを見る。第五節では、前節で見た経験をもとに、新設校に赴任してからの彼がいかに力量を形成したかを確認する。そして第六節では、N教諭が「元教え子たちに会うこと」が何を意味するのかを検討する。

---

(1) 今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波書店、二〇一二年、六四頁。

(2) M. R. Jalongo, J. P. Isenberg, and G. Gerbracht, *Teacher's Stories: From Personal Narrative to Professional Insight*, Jossey-Bass Publishers, 1995, p.143. 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、二〇〇二年、三六五頁に所引。

(3) この点については、以下も参照。山崎準二「教師として二十一世紀を生きる――私たちはそれをどのように認識し援助していくべきなのか」日本教師教育学会編『教師として生きる』講座教師教育学、第三巻、学文社、二〇〇二年、二六四頁。

(4) Dan C. Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study*, second edition (with a new preface), University of Chicago Press, 1975 [2002]. ライフヒストリーの研究史の概観は、佐藤学「教師文化の構造」稲垣忠彦ほか編『日本の教師文化』東京大学出版会、一九九四年を参照。より詳細な研究史は、山崎、前掲『教師のライフコース研究』、第一章第四節を参照。

(5) 稲垣忠彦ほか編『教師のライフコース――昭和史を教師として生きて』東京大学出版会、一九八八年。塚田守『受験体制と教師のライフコース』多賀出版、一九九八年。同『女性教師たちのライフヒストリー』青山社、二〇〇二年。同『教師の「ライフヒストリー」からみえる現代アメリカ――人種・民族・ジェンダーと教育の視点から』福村出版、二〇〇八年。

(6) たとえば、山崎、前掲『教師のライフコース研究』。山崎準二編著『教師という仕事・生き方――若手からベテランまで教師としての悩みと喜び、そして成長』第二版、日本標準、二〇〇九年。同ほか『「考える教師」――省察、創造、実践する教師』学文社、二〇一二年。なお、教師のライフヒストリーに関する方法論については、山崎、前掲『教師のライフコース研究』、第一章全体が参考になるが、この分野の草分けによる次の指南書を併せて参照。アイヴァー・F・グッドソン、藤井泰ほか編訳『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、二〇〇一年。アイヴァー・グッドソン&パット・サイクス、高井良健一ほか訳『ライフヒストリーの教育学――実践から方法論まで』昭和堂、二〇〇六年。

(7) たとえば、日本教師教育学会編、前掲。

なお、第二節では、筆者みずからが過去を回想するというオートエスノグラフィーの方法[8]に基づいて考察を進める。そして、第三節以後でN教諭のライフヒストリーを検討するにあたっては、アクティブ・インタビューの方法を採用する。伝統的なインタビューでは、インタビュアーは「収納庫」としての回答者から必要な答えを引き出せばよいと捉えられがちだった。他方、アクティブ・インタビューでは、インタビュアーは回答者と協働して「意味を作り出す作業」に関与する[9]。本稿でも、N教諭のライフヒストリーをともに紡ぎ、意味を作り出すというインタビュー姿勢をもとに、検討を進める。それに伴い、第三節以後では、教諭のライフヒストリーを確認しながら、筆者自身が学知や実践知に照らし合わせて考えたことや解釈したことを随時織り込んでゆく。

二　筆者の高校時代とN教諭

本節では、筆者の高校時代におけるN教諭の人となりを、主に筆者自身の回想に基づいて素描する。N教諭をより身近に感じられることで、次節以後での彼の力量形成プロセスの検討がよりリアリティを持つようになると期待される。

二・一　国際高校と筆者

一九八九年に設立された東京都立国際高校（国際学科）は、東大駒場キャンパスや駒場野公園などが近くにある文教地区に位置する。バブル期や冷戦終焉を経た八〇年代末から九〇年代にかけては、日本社会で「国際化」[10]「グローバル化」[11]のムードが高まり、同校はこの波を受けて設立された[12]。

筆者は江戸川区立の小・中学校に通っていたが、在日コリアンたることを隠し続けた中学校時代とは区切りをつけるためにも、同じ中学から誰も進学しない都立高に行ければと考えていた。結果、国際高校が選択肢として有力となった。筆者が同校に入学した一九九七年当時、都内には学区制が敷かれていたが、同校は全学区制の対象校だった。同級生は誰も志望していなさそうだ。英語も得意だ。エスニック・マイノリティを含め、同校には帰国生・在京外国人生徒も多い。であればということで、同校を志望することにした。

その筆者が国際高校へ入学してもっとも驚いたのは、英語の授業数の多さと水準の高さ、生徒の活発さ、女子生徒の多さ（一学年六クラスで各学級はほぼ四〇人、うち男子生徒は各学級一〇人に満たなかった）だった。そして筆者の人生にとって何より大きかったのは、N教諭との出逢いであった。

二・二　N教諭の授業

国際高校で、カリキュラム上の両輪となるのが外国語教育（英語＋選択第二外国語）と国際理解教育だった。後述するように、N教諭は同校設立当初より在籍し、国際理解科目のカリキュラム形成に関わった一人であった。筆者が生徒だった当時、彼は国際理解科目のうち、主に「比較文化」（一年時配当＝必修科目）・「地域研究」（二年時配当＝選択必修科目）・「国際関係」（三年時配当＝必修科目）を担当していた。以下では、彼の授業と人となりを回想しておく。

（8）オートエスノグラフィーの方法論については、さしあたり藤田結子・北村文編『エスノグラフィー――新しいフィールドワークの理論と実践』新曜社、二〇一三年、一〇四～一一〇頁を参照。

（9）ジェイムズ・ホルスタイン&ジェイバー・グブリアム、山田富秋ほか訳『アクティブ・インタビュー――相互行為としての社会調査』せりか書房、二〇〇四年、二一頁。桜井厚は、ここで指摘されるようなことを「対話的構築主義アプローチ」と呼んで説明する。桜井『インタビューの社会学――ライフストーリーの聞き方』せりか書房、二〇〇二年、二八～三一頁。

（10）深川英雄『キャッチフレーズの戦後史』岩波書店、一九九一年、一七六頁。

（11）一九九〇年のヒューストン・サミットで「グローバル化」がキーワードとなり、以後日本でも人口に膾炙するようになった。小林信彦『現代〈死語〉ノートⅡ』岩波書店、二〇〇〇年、一一六頁。現代用語の基礎知識、東京イラストレーターズ・ソサエティ編『ことばの二〇世紀』自由国民社、一九九九年、四二二頁。

（12）今日でも、同校は「調和のとれた国際感覚を身につけ、世界の人々から信頼され、尊敬される人材の育成を目指す」ことを教育理念とする。同校校長の言を参照（http://www.kokusai-h.metro.tokyo.jp/HPmaster/gaiyou/aisatu.htm）。あわせて、同校学校案内を参照（www.kokusai-h.metro.tokyo.jp/HPmaster/nyuusi/28annai.pdf）。それぞれ、二〇一六年一二月一六日アクセス（以下、ウェブサイトの最終アクセス日はすべて同一）。

まず、中学校まで「お利口さん」だった筆者にとって、彼の授業をつうじて「知らないことがありすぎる」とわかったことは痛烈だった。「比較文化」では、多文化主義や文化多元主義、ステレオタイプなど、一連の理論的背景を学んだ後、各自の発表を主とする授業を受けた。「地域研究」では各人の興味関心に応じてフィールドワークに出かけ、筆者はハンガリー大使館（三田）に取材した。「国際関係」では世界の様々な問題が系統だって取りあげられた。どの授業でも、クラスの四分の一ほどを占める帰国生の知見が活かされ、また発表・討論や体験型学習が随時取り入れられた。その際、N教諭が「うるさ型」の帰国生や外国人生徒による丁々発止の議論を整理する姿、また休業中に世界各国を踏査・旅行したエピソードを披露していた姿が印象に残る。

また、N教諭はプリント教材の多さが際立っていた。ときに月刊『地理』などの教員向け雑誌に自身が執筆した文章や、海外のジャーナルの記事が配られることもあったが、ほとんどは全国紙の国際欄の記事だった（彼は、日本経済新聞を含む各全国紙を毎日職員室で講読していた）。社会科準備室には新聞記事のスクラップ帳が積まれていた。そしてプリント教材には、手書きでノンブル・日付・表題・ポイントが記され、几帳面さがうかがわれた。定期考査の試験問題もすべて手書きで、そのほとんどが記述解答形式だった。答案の採点も、ごく筆圧の強い赤の油性ボールペンでなされ、雑な○・×はつけなかった。授業とは直接関係のない、こうした隠れたカリキュラム（hidden curriculum）から筆者がのちに内面化したことは多い。

N教諭の授業でもっとも記憶に残るのは、三年時の「国際関係」で経験した「貿易ゲーム」である。これは世界における南北問題のあり方を学ぶもの[13]で、このゲームをマネージする彼の姿は今でも記憶に残る。その際、国際貿易の構造が「わかる」ことの爽快が教室に渦巻いた。そのグルーヴ感に包まれながら、N教諭は頬を紅くして解説を行なった。

二・三　N教諭の人となり

では、授業実践と関係ないところでのN教諭はどのような人だったか。筆者からすると、切れ者と見せかけてスキが多かった。いささかメタボリックな体型がぬいぐるみ的安心感を与えるところもあったのだろう、あだ名は「社会科室のトトロ」。また、左利きが影響しているのか（と彼はいう）、生徒から向かって教卓の右側に立ちながら、教室全体のうち半分から窓側のほうに視線を向けて授業をするのが癖だった。そうすると、廊下側の座席の生徒はときに「内職」に励む。しかし彼は、「どうしても廊下側の生徒が視界に入らなくなっちゃうんだよなぁ」と、どこ吹く風だった。さらに、国際高校から井の頭線で二駅の渋谷は当時「チーマー」の街だっ

たが、彼らが「跋扈する」渋谷について、「歩いてると本当に頭痛くなるな。バババババンってマシンガンぶっ放してーよな」と一言。ランボーよろしくマシンガンを打つしぐさで、生徒をぎくりとさせた。

ただし、締めるところは締めた。国際高校の体育祭では「応援団（エンダン）」が一つの目玉イベントで、生徒有志（といっても大多数が入団する）からなる赤・青・白の各団がそれぞれ集団演舞の出来を競った。当時の国際高校の生徒は個性際立つ反面、集団行動は大の苦手で、生徒間の衝突もしばしばだった。一年が三年の指示に無条件に従うという学校文化も不在である。三年の「幹部」は苦悩し、衝突し、落涙し、どうにか大団円を迎えるというのがふつうの流れだった。それでも、体育祭当日までの苦しみは相当なもののようで、下級生のマネージにノイローゼ気味となる生徒もあった。

そうしたぴりぴりムードの中、N教諭は三年の「国際関係」の授業の冒頭でそっと諭した。「一年には言っておいたよ。三年の指示に納得いかなかったとしても、ここで従ってみるのも経験だぞって。どうせおまえらも二年後には三年になるんだから、そのときのことを考えて、従うって経験をしておいたらって。まあ、君たちも最後のエンダンなんだから、精一杯やってみな」。筆者はエンダン文化とは肌が合わなかったので参加していなかったが、N教諭の言葉を聞いた幹部の何人かは、憑き物が落ちたような顔をしていた。[14]

(13) このゲームは、イギリスのNGO「クリスチャン・エイド」が開発したものを、一九八五年に神奈川県国際交流協会（現かながわ国際交流財団）が取り入れ、日本の教育現場に普及した。第四節でも言及されるが、N教諭はこのゲームと出逢ったことを大きな財産と位置づける。ゲームの普及経緯については、開発教育協会のウェブサイト（http://www.dear.or.jp/book/book01_tg.html）を参照。ゲームの具体的方法は以下を参照。小中高教員用副読本『開発教育・国際理解教育ハンドブック』古今書院、二〇〇一年、第二章第一節（外務省ウェブサイトで閲覧可。http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/edu/kyouzai/handbook/html/h20103_4.html）。開発教育協会・神奈川県国際交流協会『新・貿易ゲーム――経済のグローバル化を考える』改訂版、開発教育協会、二〇〇九年。

(14) もちろん、学校行事たる体育祭を円滑に遂行するために必要な措置をとるという「管理」の面から、この発言を解釈することも可能である。とはいえ、生徒の胸に響く形で発言することを、すべての教師ができるわけでもなかろう。

「国際にトトロあり」。評判は上級生から下級生に伝わり、N教諭のファンは各学年に多かった。当然ながら、アンチN教諭の生徒も一定数いた。それでも右のエピソードのごとく、おしなべて彼は、適切な時機を見て生徒に適切な働きかけをすることに長じていたと思える。生徒が毎年度末に発行する*Yearbook Kokusai HS*の好きな教師ランキングでも、常に上位にランクインしていた。[15][16]

では、同僚間における彼の立ち位置はどうだったか。当時の筆者が観察する限り、プライドが高く、自説を披瀝することに長けたN教諭には、敵が多いと推測された。一高校生たる筆者の目から見て、職員室や社会科室に、「おそらくN先生とはソリが合わないだろうな」と思える教師が何人かいたのを覚えている。

二・四　まとめ

これまで、筆者の回想に基づいてN教諭の人となりや授業風景を素描してきた。彼は生徒の視野を国外に向けさせるべく、国際理解科目を率いていた。そして、時機を見ながら生徒への働きかけを行なっていた。筆者は、彼からの刺激を受けて国際関係論への興味を深め、その興味をもっと掘り下げられる学問を模索した結果、政治学科への進学を決めた。そして、彼の影響を一因として教職に関心を覚えた結果、現在では教壇に立ち、挙げ句、彼を材に本稿を執筆している。

三　N教諭の被教育体験期――徐々に定まる教職への道

本節では、N教諭とのインタビュー[17]に基づいて彼の被教育体験期・教師養成教育期を振り返る。[18]

関東の公立校で教育を受けてきたN教諭の中学校までの成績は、「中の上くらい」だった（そして、先生にはよく可愛がられた）。その後、都立高校に入ってからは猛烈に勉強し、一九七五年に慶應大学経済学部に入学する。では、彼はいかにして教師を志望したのか。

教師を志すのはたぶん二つあって、いい先生に出会うか、悪い先生に出逢って「俺ならもっとウマくやる」と思うか。俺はその両方だったな。

つまり、優れた先生の背中を見て「自分もこうなれたら」と思っただけではなかった。生徒として、お粗末な授業や学級経営を行な

う教師の背中を見て、やきもきした経験があるということである。[19] N教諭は中学生の頃から漠然と教職に就くことを志望するようになり、その思いをもとに大学で教職課程を履修するにいたる。

ここで留意すべきは、当時は日本の教育界が動揺していたことである。一九七〇年代後半には、「荒れる」学校が徐々に話題となりつつあった（一九八〇年には、戦後教育史において特筆される対教師暴力事件が、三重県の尾鷲中学校で起きた）。また、七〇年代半ばには高校進学率が九〇％を超え、[20] それに応じて、受験戦争下での「つめこみ教育」「落ちこぼれ」「非行の増加」などが中学校で問題となった。七七年の小中学校の学習指導要領改訂では「ゆとり」がキーワードとなり、学習内容が削減されて「ゆとりの時間」の設置が提案された。[21]

---

(15) ヴァンネマンは、「子どものために何らかの教育的な働きかけをしなければならない一瞬」を「教育的瞬間」（pedagogical moment）と呼ぶ（鹿毛雅治『子どもの姿に学ぶ教師――「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』教育出版、二〇〇七年、iii頁）。N教諭が意識的にこの瞬間をつかもうとしていたことは、本稿第五節第三項で述べる。

(16) 筆者が三年時の一九九九年版では、全教科の教員を対象とした生徒アンケートの結果、一学年で三位、三学年で一位にN教諭がランクインしている。

(17) 以下の節における彼の発言は、二〇一三年～一四年にかけて行ったインタビューに基づくが、その日付と場所は次のとおり。第一回：二〇一三年五月二三日（東京・麹町）、第二回：同年一〇月二四日（東京・日比谷高校。一年「地理」・三年「地理演習」の授業見学の後実施）、第三回：同年一〇月二八日（東京・神楽坂）、第四回：二〇一四年一月一四日（東京・神楽坂）。

(18) 教師のライフヒストリー研究では、初期段階を被教育体験期・教師養成教育期・新任期と区分し、それ以後は勤務校の異動に応じてライフステージが変化すると見なすのが一般的である。山崎、前掲『教師のライフコース研究』、二二～二三頁。

(19) 「教師という仕事には……〔その教師自身の〕教育体験の伝承が、重要な意味を持っている」との指摘がある（稲垣忠彦「研究の目的と方法」稲垣ほか編、前掲『教師のライフコース』、四頁）。だが、ここに示したところからすれば、自分と肌が合わなかった教師の実践をいかに伝承しないかについても、視野に入れる必要があるといえる。

(20) 竹村英樹「高学歴化――学校教育の拡大と学歴社会」竹内治彦編『グローバリゼーションの社会学』八千代出版、二〇〇一年、九四頁。

(21) 一九七〇年代後半の教育現場と改革の様相については、NHK取材班『教育①――何が荒廃しているのか』日本の条件10、日本放送出版協会、一九八三年、一三四～一三六頁を参照。

また、一九七〇年代後半からの日本経済を見てみると、七三年の第一次オイルショック後の低成長期にあったとはいえ、深刻に下降していたわけではないことがわかる。やがて八〇年代後半にはバブル期が到来するのであり、その前段階にあたる時期である。

上記の教育現場の実情や経済的背景に鑑みれば、慶大経済学部の学生からすると、教職という進路は魅力ある選択肢とはいいがたかったと思われる。大手企業・銀行を含め、教職以外の道も多くあったのは確実である。にもかかわらず、N教諭は特段揺らぐことなく教職の道を選んだ。周囲の友人はそんな彼を不思議に思った。

周りには〔教職志望者が〕あんまりいなかったね。〔教職〕課程とってても、冷やかしとかね。「N君、本当に教師になるんだって」っていうウワサが友だちに回った時は、みんな俺のとこ寄ってきたもんな。「本気なんだね、N君」て。

就職先は色々あるのに、なぜ「合理的」な職業選択をしないのか。同級生のそんな思いが透けて見える。(22)

ともあれ、N教諭は首尾よく東京都の教員採用試験に合格し、大学を卒業してすぐに入都することになったのだった。

四　生徒指導力の形成――府中工業高校時代（一九七九～八八）

前節では、N教諭の被教育体験期を簡潔に振り返った。以下では新任校での模索期を確認し、彼が生徒指導力をいかに形成していったかを検討する。

四・一　リアリティ・ショックをはね返す――「発言」者へ

一九七九年、N教諭は府中工業高校に赴任し、教師としてのキャリアを開始する。

未熟者もいい頃だった。まずもって〔新任の頃は〕朝起きられるかってとこからだから。九年修行させてもらった、最初の高校で。……その間、恥ずかしながら、みたいな話がいっぱいある。すべては笑い話であるにしてもさ。

彼は、学生から社会人になる際の移行期の苦労を語る。「朝起きられるか」は、大卒の社会人一年目にとっては普遍的な課題であり、プレッシャーも大きい。実際に「遅刻することもしばしばあった」とも、彼は告白する。

ふつう、新任期の教師は、事前に抱いた理想と現実のギャップ（リアリティ・ショック）に悩む[23]。先に見たとおり、N教諭の入職時期は「荒れる」学校が問題視された時代だった[24]。彼が着任した当時の府中工業高校も教育困難校の典型で、長ランを着こなす不良が幅を利かしていた。

ハーシュマンのモデルを援用すると[25]、こうした学校に着任した場合、新任教師のオプションは主に三つ考えられる。できるだけ早期に異動できるよう願い出るか（離脱）、その場に残留し学校文化を受け入れ、それを内面化するか（忠誠）、あるいはその場に残留し学校文化を受け入れつつも、それをより良いと思う形に改めるか（発言）である。

---

(22) ここからは、教師養成学部以外のルートで教職を目指す者特有のジレンマ――N教諭自身はそうしたジレンマを特段感じなかったが――が垣間見える。つまり、教職への熱意はあるものの、教師になっていいのかという疑念を有する状態である。

(23) 「教職経験の浅い若い教師たちにとって、意欲とエネルギーは持ち合わせながらも、戸惑い、悩むことになる実践上の困難さは多い」（柴田義松・山崎準二『教育原論』第二版、学文社、二〇〇九年、一四三頁）。

(24) 一九八〇年代以後、長らく教員志望者のロールモデルたり続けた「3年B組金八先生」シリーズの放映開始は一九七九年である。「人間主義」の教師イメージを社会に定着させ（すぎ）た点で、功罪ともに大きいと思われるこのシリーズの歴代最高視聴率は、「荒れる」中学をテーマとした第二シリーズで記録された。桜中学に転校した不良生徒の加藤優が、卒業式直前に元母校へかちこみをかけ、校長と体育教師を放送室に監禁するシーンである。この第二シリーズが放映されたのは八〇～八一年であり、まさにN教諭の入職期にあたる。とはいえ、彼の口から「金八先生」を意識する発言は聞かれなかった。第二シリーズのプロットについては、TBSのウェブサイト（http://www.tbs.co.jp/tbs-ch/item/d1020/）を参照。

(25) A・O・ハーシュマン、矢野修一訳『離脱・発言・忠誠――企業・組織・国家における衰退への反応』ミネルヴァ書房、二〇〇五年。「荒れる」公立校からの生徒・保護者の「離脱」を進める経済学者ミルトン・フリードマンに対し、ハーシュマンは、そこに留まり教育環境の改善を図るべく「発言」することも重要だと指摘した。

N教諭は「発言」を選択した。[26] そのきっかけは、先輩教師のいびりであった。

〔府中工業に〕九年いたのもさ、先輩の先生に「おまえはどうせ三年で消えていくんだろ」なんてゆわれたから。この野郎って思ったから、できるだけ残ってやろうと思った。……〔先輩教師に〕悪いこともいっぱいいわれた。「職員室で生徒とにこやかにしゃべってるとは何事だ！」とかね。生徒と仲良くしてること自体が、「何やってるんだおまえ!?」って感じだったんだろうね。

彼は、一種のリアリティ・ショックに悩んだ末、それを跳ね返さんと決めたのである。

この結果、N教諭は初任校で九年の「修行」期間を過ごすことになる。もちろん、既成の学校文化を内面化したのではなく（そもそも先輩教師のいびりは、従来の学校文化にそぐわないN教諭に対する違和感の表明だった）、「発言」者として学校文化を改変しようと努めた。

一つのやり方だけじゃないってことだよな。他の先生に何いわれようと、不思議と俺のやり方も「間違ってない」っていう自信があったしね。規則は大事だし、守るべきことは守らなきゃいけないんだけど、それと高校生の心を考えたとき、もう一つ別の何かがあるんだっていう。

すると、異例なことに、着任二年目で高三の担任を受け持つことになった。

暴走族の親分級が三クラスにいるような学年だったから、担任の先生が逃げちゃうんだよ。……生徒たちが〔担任に〕なってくれっていったのもあるんだけど。……一番うるさく俺をいびってた先輩は、三年生の担任団の中にいた。すごかったよ。「おまえに何ができるんだ」、くらいのな。

N教諭によると、この年の三年には、多摩地方に拠点を置く三つの暴走族「エンペラー」[27]「スペクター」「地獄」を取り仕切る三人が在籍していた。生徒との信頼関係はあったが、彼は覚悟を決めていた。

心を伝えるって大事なんだよな。誠実にやればなんとかなるっていうかな。そのことの積み重ねだよ。……そんで二年目には、命を落とす覚悟ってのがあって、それでもいいやって臨んだ。何か〔命の危険が〕あったわけじゃないよ、ただそう思わなければいられなかったし、指導できなかったんだな。

彼がしきりに語るのが「心」と「誠実さ」である。[28] 正面からぶつかれば、不良生徒とも分かりあえるとの確信があった。

このように、命の覚悟をしながら誠実に臨んだ担任業務であるが、その一方でこれは先輩教師のいびりを跳ね返すチャンスでも

あった。たとえばその機会は、修学旅行への不良生徒の参加をめぐる問題とともに訪れた。

学年担任団は、服装・態度・素行面から、不良生徒の修学旅行参加は難しいと考えていた。N教諭のクラスには「地獄」を取り仕切る男子生徒がおり、当然問題視された。だが、N教諭は彼を同行させたかった。そこで、「その服装、どうにかならないか？　修学旅行、一緒に行きたいから何とかしろよ」と働きかけた。すると、その生徒は長ランとパンチパーマのスタイルを改めて登校してきたのである。

〔働きかけた〕次の日にさ、ふつうの制服と坊ちゃん刈りで来たんだよ。「先生の立場も困るんだよな？」ってさ。「俺、ちゃんとやってきたよ」っていうんだよ。それ見て、他の先生とか生活指導の先生が腰ぬかしちゃってさ。

N教諭の分析によれば、どの教師も嫌がって引き受けなかった担任を彼が引き受けてくれたこと、そして普段から信頼関係があったことから、不良生徒の修学旅行の参加が達成された。

---

(26) 第二回インタビューは日比谷高校・社会科準備室で行われたが、この部分を聴取している際、N教諭の隣席で、彼と年の近い同僚教師がときおり話に参加してくれた。「そうそう、あの時代はすさまじく荒れてたよね。でもその高校に残ろうとするNさんはやっぱり偉いんだな。俺なんか、すぐ異動願いを出したからね。いや、本当に体が持たないんだよ」。その同僚教師は「離脱」を選択したことになる。なお、「離脱」「発言」「忠誠」に価値的序列をつけるのは困難であり、「離脱」より「発言」のほうが格上ということでは必ずしもない。

(27) これは「ブラックエンペラー」のことと思われる。一九八〇年代におけるこれらの暴走族と抗争については、少年犯罪データベース（http://kangaeru.s59.xrea.com/bousouzoku.htm）を参照。

(28) もちろん、この時点において彼は「人間主義」的教師たらんと努めただろうが、後述のとおり、そのキャリアからすると「人間主義」は彼の一面にすぎない。教科指導にもごく熱心に取り組むようになるからである。

彼の挙げる二つの要因に加えて重要と思われるのは、暴走族というカウンター・カルチャーで育まれたと思しき「メンツ」の規範である。先生の「立場」を慮るとは、つまりメンツを立てることだろう。[29] N教諭は、教師のメンツがつぶれないよう生徒に配慮させる力量を備えるようになっていた。そしてこの力量形成に応じ、教師・生徒の関係がいわば親分・子分の関係に近しいものとなった。

〔その生徒は〕俺が担任をやったことを、粋に感じてくれたんだよな。……他の子が俺に逆らおうとすると、その子が常に止めてくれたもんね。やりやすかったよな。上下関係で従属させるのはどうかって思ったんだけど。

もちろん教育的規範からすれば、上下関係に依存した学級経営は歓迎されることではあるまい（N教諭本人もとまどっている）。しかし、実際の教育現場ではそうせざるをえない場面も往々にある。[30]

ともあれ修学旅行の一件後、「先輩の先生の目つきが変わってきた」。先輩教師たちはN教諭の力量を認めるようになったのである。そして年を経るごとに、彼はみずからが良しとする指導方法を学校に受け入れさせられるようになった。

六、七年経った頃には、自分がその高校の一番ベテランになってた気がする。……自分なりにやり方を改めて、学校が変わったと思う。悪くはならなかったと思うよ。

このように、リアリティ・ショックを何とか克服し「発言」者として行動するようになった彼は、教師としての自信をつけ、生徒指導の力量を蓄積していった。

四・二　生徒指導と教科指導のウェート

ここで気にかかるのは、初任校において、彼がどのような仕事に勤務時間を割り当てていたかという点である。進学校、教育困難校を問わず、教師の一日の可処分時間はほぼ一定であろう。だとすれば、N教諭は生徒指導と教科指導の間にどのようなおりあいをつけていたのか。

「おりあいをつけるという言い方は正確ではないな」とN教諭はいい、都立校の教師には赴任先ごとにちがうニーズがあると続ける（初任校の場合、生徒指導に注力することが明確に求められていた）。これは、社会構成主義的な教師観と見なすことができるだろう。あれも、これも、それも、完璧にこなそうとする態度は美しいが、短命になる恐れがあるし、バーンアウトへの第一歩とも懸念される。N教諭自身、抜くところは抜いていた。

二〇代は基本的にちゃらんぽらんだったのは変わんないわけ。授業はそんなに努力したわけじゃなかったし、〔自分が〕遅刻もしてたしな。転勤して、次の学校からはちゃんとできた。

生徒指導に比べて教科指導に力を入れにくくなったのは、決してN教諭に固有のことではない。古賀正義は、教育困難校では、生徒指導や秩序維持が重視される一方で、教科指導が相対的に軽視されることを指摘している。教育困難校での教科指導は、生徒と教師の間に一定の妥協がなされやすい。たとえば、教師は授業に毎度五分遅れて行き、それでも着席していない生徒のみを欠課とする。寝ている生徒は起こさずにやりすごす。平常点を重視し、騒ぐ者には「平常点を悪くする」と警告する――こうした教授行為の現地化（localization）が困難校では顕著である。教科指導の本質から乖離した生徒とのかけひきが主となるだけに、困難校の教師は、専門職のアイデンティティや自信を喪失しがちである。[31]

(29) ここから、学校文化とカウンター・カルチャー（ないしストリートの文化〔street wise〕）が相反しないケースもあることが示唆される。他方、こうした二つの文化がぶつかる場として学校を捉える研究については、以下の古典的業績を参照。ポール・ウィリス、熊沢誠ほか訳『ハマータウンの野郎ども――学校への反抗 労働への順応』筑摩書房、一九九六年。ストリートの規範については、イライジャ・アンダーソン、奥田道大ほか訳『ストリート・ワイズ――人種／階層／変動にゆらぐ都市コミュニティに生きる人びとのコード』ハーベスト社、二〇〇三年を参照。

(30) 日本では、いわゆる「ヤンキー文化」（親分・子分関係をつうじた支配を好意的に受容する文化）が、学校現場を含め社会で広く歓迎されている面がある。暴走族、不良、ヤクザなどをモチーフとした映像作品、長渕剛、矢沢永吉、ファンキー・モンキー・ベイビーズなどの音楽は常に広い支持を得てきた。日本社会の「ヤンキー性」については、斎藤環『世界が土曜の夜の夢なら――ヤンキーと精神分析』角川書店、二〇一二年を参照。

(31) この段落は、以下に拠る。古賀正義『〈教えること〉のエスノグラフィー――「教育困難校」の構築過程』金子書房、二〇〇一年、第三・四章。同「非進学校教師の教育行為」門脇厚司ほか編『高校教育の社会学――教育を蝕む〈見えざるメカニズム〉の解明』東信堂、一九九二年。前者のもとになったフィールドワークは、N教諭の府中工業高校在籍期と同時代の一九八二年になされている。なお、N教諭が当時いかなる授業実践をしていたかを聴取する機会は持てなかった。他日を期したい。

しかし、N教諭に自信喪失の跡はなかった。彼は、「〔生徒が補導されたりしたために〕警察署を駆け回る」ことを常としていた。古賀の指摘をふまえると、こうしたことのために教師になったのではないと幻滅する者も多そうだが、N教諭はそのタイプではなかった。生徒指導もまた重大な教育行為だと確信していたからである。

当時の生徒指導で彼の記憶に刻まれるのは、ただ一度の体罰とそれによって退学した生徒だった。一九八〇年代は体罰に関するコードが依然緩やかで、生徒指導の面から事実上是認されるところもあった。[32] N教諭は精一杯怒り、殴った。だが、殴るのは一度でやめた。

殴ったんだよ、一度。あまりにどうしようもない奴がいてな。その子は結局学校辞めたんだけど、親に無理矢理学校行けといわれて、何か〔辞める〕きっかけが欲しかったっていうんだ。「先生に思い切り殴られて、気分が良かった」っていうんだよ、退学した後に。「先生ありがとな、あれで本当に心が決まった」って。結果としてはよかったのかもしれない。でも、あのときの手ごたえが今も残っていて、もう絶対やっちゃいけないって思った。……殴った手の感触がすごくイヤだった。やっぱりちゃんと口でいわないと教師じゃないと思って。あれから、二度とやってない。ただ、感謝されたんだよ、不思議とな。〔涙、沈黙〕

この場合の体罰は、少なくとも短期的には悪い方向へ生徒を導かなかった。[33] だが、N教諭の自己嫌悪は胸に大きく残ったのだった。

四・三　まとめ

本節では、N教諭が新任校でいかに力量を形成してきたかを確認・検討してきた。そして、当初のリアリティ・ショックを克服しようと「発言」を続け、教科指導面以上に生徒指導面での力量形成の方が豊かになったことがわかった。こうした比重のちがいの背景には、赴任した高校のニーズに応じたという面があることを看過できない。

N教諭は、初任校での経験がその後のキャリアの大きな財産になったという。教師の経験則では、「最初に赴任した学校の雰囲気が、その人の教師生涯に大きな影響を与える」とされるが、[34] 本節の検討からすると、雰囲気のみならずそこでの経験もまた後のキャリアに大きな影響を与えるといえよう。

五　教科指導力の向上――国際高校時代（一九八九～二〇〇二）

本節では、新たに赴任することになった国際高校時代に、N教諭が教科指導力をいかに形成していったかを確認・検討する。初任校でつちかった生徒指導の力量を発展させつつ、この時期に教科指導力が飛躍的に向上したと彼は回顧するが、それにはいかなる契機があったのだろうか。

五・一　生徒指導力の更新

一九八八年、N教諭は府中工業高校から赤城台高校へ異動した。同校はその翌年に国際高校に改組されることが決定しており、それまでの一年間を勤務するのみとなった。N教諭によると、府中工業をあくまで普通の高校と見なすとすれば、赤城台は「だらしなさの極み」あるいは「腐ったイワシ」だった。生徒の非行が深刻だったのみならず、教師側の「あと少ししたらどうせこの学校もなくなる」という諦観も大きかった。

屋上に上がったら、三〇〇本くらいタバコが落ちてて、みんな見ないふりするような学校だったんだぜ。こんな学校どこにあるんだと思ってさ。半年くらいで学校の体勢を替えちゃった。こっちは工業〔高校〕にいたんだぞ。……異動してきた何人かと生活指導主任とタッグ組んで、指導するべきはどんどん指導しましょうって、パトロールして。

(32) 筆者は一九九〇年代半ばに中学生時代を過ごしたが、その頃でも体罰はあったし、複数回受けた経験がある。

(33) 古賀正義が記録するとおり、退学をネガティブに捉えず、むしろ自分で決定したことだと前向きに捉える生徒も一定数いる。しかし、その子の人生を考えると、やはり卒業の放棄と学歴の喪失は、社会的に大きなハンディとなりうる（古賀、前掲『〈教えること〉のエスノグラフィー』、一九一～一九三頁。古賀正義「学校化社会のなかの『中退問題』」同編著『学校のエスノグラフィー――事例研究から見た高校教育の内側』嵯峨野書院、二〇〇四年）。本文で触れた元生徒が、その後どう人生を歩んだかはうかがい知れない。退学に付随する短期的効果と長期的効果を、教師は念頭に置いておくべきであろう。

(34) 久富善之「教師と教師文化」稲垣ほか編、前掲『日本の教師文化』、一九頁。

「工業〔高校〕にいたんだぞ」という口ぶりからは、府中工業でつちかった力量が存分に活かされるとの自信がうかがわれる。やはり、それだけ大きい生徒指導上の経験を得たのであろう。そしてそうした力量は、新設の国際高校に着任した後も、応用的に活かされた。

国際高校は、設立当初から社会と受験生の注目を集めた。一年目の倍率は「ご祝儀」ともとれる高騰を見たため割愛するが、設立二年目は一般入試（帰国生・外国人枠を除く一般生徒対象）倍率が三・七倍、推薦入試倍率が九・七倍だった。[35] さらに、設立当初から帰国生・外国人生徒が一クラスに一〇人前後在籍していた。したがって、生徒指導の性質も前任校とは変わってくる。

N教諭が最初に取り組んだのは、この帰国生・外国人生徒をめぐるケアだった。お昼休み、中国人生徒が弁当のおかずの魚の骨を床に向かって吐き飛ばす。本人に悪気はないが、他の生徒からの苦情が相次ぎ、本人の自尊心を傷つけぬよう異文化理解の精神を説いた。「国際に来てからの生徒指導は、それが最初だった」。

帰国生・外国人生徒が日本の高校になじめないでいることも、彼にとって大きな課題だった。そもそも設立以来、国際高校の目玉となったのがこうした生徒の積極的受け入れと、九月入試制度の併設だった。[36] しかし同時に、彼らが日本の学校文化に適応しえず、日本人生徒とうまく交流できないケースがまま生じた。[37]

N教諭は、国際高校赴任二年目、アメリカから帰国した生徒向けに世界史の授業を担当していた。その中の女子生徒二人のモチベーションが、とにかく低かった。

二人でぶつぶつ英語で文句ばっかり。世界史の教科書なんて見向きもしない。おまえら、どうしたら勉強するんだよって話し合ったし、やりあった。四月はそれでおしまいだよ。でさ、「教科書英訳してきたら勉強するけど」って〔挑発しながら〕いうから、したよ、しましたよ、英訳。翻訳したものを持っていったら、さすがにやるようになった。

生徒は教師の品定めをする。そのとき、N教諭は英訳という労多き作業を引き受けた。しかし、依然その生徒らは学校生活に面白みを感じていない。

学校は相変わらずつまんないって一点張り。「だったら、おまえら自身が楽しくすればいいじゃん」って発破かけたの。そしたら、チア〔リーディング〕やりたいっていうから、発破かけた手前、顧問引き受けざるをえないじゃん。その子たちのほかには、しばらくはお遊びというか、コスプレ好きの生徒が集まるっていうか、そんな感じだった。でも、居場所として大事だったんだな。

日本の学校文化では、放課後の居場所（歴史学の用語でいうアジール）として部活が重大だという点は、多くの者が経験に基づいて認めるだろう。それは、帰国生にとっても例外ではなかったのである。

以上では、府中工業高校時代につちかった力量が、応用された形で発揮されたと理解できるだろう。ただし彼は、生徒から部を作りたい、部の顧問になってほしいと要求があったときは応えるが、部活動の指導にそれほど熱心に打ち込もうとするタイプではなかった。

基本的に部活の指導はあんまり出る幕ないんだよ、俺は。〔自分が運動などに長じていれば〕こんな指導よりもっとできることがあるはずなのに、ってもどかしく思っちゃうわけ。だから、部活の顧問をやりたがってる先生がいたら、無条件でその人に譲る。たとえ〔その人の〕指導が下手だとしても、やっぱり情熱って指導に影響する部分があるんだよ。

その反面、彼が国際高校時代に力を入れたのが保護者との親睦・交流だった。

部活を指導してるくらいなら、保護者の対応とか懇親会とかの方が好き。バス旅行だって全然行く。もちろん、保護者対応より生徒を指導してるほうがいいっていう先生が圧倒的。だから、ちょうどニーズが合ってたんじゃないかな。

加えて、良好な同僚関係の構築にも相応の配慮をしていた。第二節でも少しく触れたが、同僚との付き合いが下手そうだという筆者の所感に対し、彼はこう回答する。

---

(35)『朝日新聞』一九九〇年一月二〇日、二月七日。

(36) この時期の新聞記事を検索すると、「国際化」時代に適した設立理念と帰国生向け入試制度を兼備した高校として、国際高校が注目されているのがわかる。「都立国際高校この春開校 避けたい国際ご都合主義」『読売新聞』一九八九年一月一四日。「社説 魅力ある高校をもっと増やせ」『読売新聞』一九八九年一月二九日。「国際化時代を反映 帰国子女に九月入学を実施」『読売新聞』一九八九年一〇月一五日。

(37) 当時、「国際化」に続くスローガンとされやすかったのが「心の国際化」である。たとえば、「帰国子女の受け入れ不十分『心の国際化』も急務」『読売新聞』一九九四年六月三〇日。国際高校の外国人生徒は、「日本の生徒は日本人だけで集まる。言葉の問題じゃなく、性格の問題じゃないかな。仕方ないよ」と発言している（「都立国際高校（東京）異文化が交流」『読売新聞』一九九一年六月二日）。

わかってないねぇ。俺はうまいよ。飲み会もなるべく〔非常勤の先生とかを含め〕みんな来るよう企画するし、〔別の飲み会にも〕顔出せるものは顔出すし。教科とか学校をまたいでの懇親会も、定期的にあるしな。俺はまめです。

保護者との親睦、良好な同僚関係[38]の構築は、教師のバーンアウトを防止する役割を果たしうるし、生徒の学びの効果を高める要因ともなりえよう。

このように、N教諭は広義の生徒指導力や環境調整力（第一節の今津の分類でいうD）を、国際高校で更新していった。そして国際高校で四〇歳を迎えた頃から、ある習慣を身につけるようになった。

四〇の頃からかな、生徒とか他の先生に気づかれないように、教室とかスカプラ〔スカイプラザ：校舎内の共同スペース〕とかをこっそり一人で掃除するようになった。気づかれちゃダメなんだよ、元も子もないんだ。教室もスカプラも生徒がいつも掃除してるんだけど、そこで掃除しきれないところを、俺が放課後こっそりやる。イスの足の裏とかな。学ぶ環境を整えてあげたいっていうか。ふだん、生徒は俺に感謝してくれるけど、感謝してるのは俺の方だって思いをぶつけたいっていうか、な。

彼は、これを「凡事徹底」の言葉でまとめる。平凡なことを、定期的に徹底して行う。スポーツ選手や経営者がしばしばこの言葉を座右の銘にかかげる。それを校内の誰に知られることもなく行うことが肝要だと彼はいい、異動先の高校でも今日まで続けてきた。そうすることで、生徒を不当に叱る教師の愚も見えるようになった。

なんで毎日掃除してるのにこんな汚いんだ、ゴミ箱に何でいつもこんなにゴミがいっぱいなんだって、先生たちは生徒を叱るじゃん。たとえばスカプラなんて、いつも汚いだろ（笑）。あれは、自分がこっそり掃除してみて分かったんだけど、一日ですぐああなるんだよ。驚きだろ。それで、掃除する生徒を叱るってのは可哀想だな、わかってないのは教師の方なんだなって思った。

中堅期に芽生えうる慢心や権威主義的姿勢への安住は、「凡事徹底」により回避されたともいえるだろう。

五・二　高まる教科指導力

前節でも触れたが、彼の教科指導力が飛躍するのは国際高校に赴任してからである。その契機としては、「ゼロから」授業内容と教材を開発したことがあった。第二節で述べたとおり、一九八〇年代末に新設された国際高校では、外国語科目と国際理解科目が両輪に位置づけられていた。しかし後者は、科目名が付与されているだけで、その内容は現場の教師たちがゼロから開発した。

当時の新聞記事は、同校の現場の慌ただしさを伝える。教材開発を率いていた教頭は、「教師が分担して指導に当たるのですが、毎週のように研究会を開き、大学の先生にも来ていただいて内容を練っています。既設校の教師の数倍の努力をしていると思います」といっている。[39]

筆者は、経営学者の金井壽宏にならい、「一皮むけた経験」[40]をいくつか挙げてほしいとN教諭に頼んでみた。すると彼は、本稿で触れた府中工業高校時代の修学旅行の一件、凡事徹底の習慣化に続けて、国際理解科目の授業・教材開発を挙げた。前二者が広義の生徒指導力の更新に寄与したとすれば、最後者はやはり教科指導力の更新の契機になったといえるだろう。

〔教科書がない科目の〕授業をゼロから作るとゆう経験ね。自分で内容と教材をつくって、年間計画をつくって授業していくわけだよ。これは〔都の教員では〕だれ一人経験したことのない、いいことだったと思うよ。ふつうは教科書があって、教科書で教えるわけだからね。

彼は感慨をもってこう回想する。しかしその中身を詰めるにあたっては、当然ながら試行錯誤をくり返したし、膨大な時間がかかった（国際理解科目のうち、N教諭が内容作成にたずさわったのは主に「地域研究」「国際関係」である）。

科目名はぽんと上のほうで作られて、あとの中味はこっちでよろしくって投げられるんだよ。それでいきなり必修だからね。一期、二期、三期生ってやっていったけど、最初の頃はこれらの授業の半分の時間は発表ということにしちゃってね。それで、自分が逐一集め

(38) 教師のバーンアウトの一因として看過できないのが、職場の人間関係に関する苦悩である。油布佐和子「教師という仕事 序論」同編『教師という仕事』リーディングス日本の教育と社会15、日本図書センター、二〇〇九年、一一頁。

(39) 「都立国際高校（東京）異文化が交流」『読売新聞』一九九一年六月二日。

(40) 金井壽宏『仕事で「一皮むける」――関経連「一皮むけた経験」に学ぶ』光文社、二〇〇二年。金井壽宏・谷口智彦「実践知の組織的継承とリーダーシップ」金井・楠見孝編『実践知――エキスパートの知性』有斐閣、二〇一二年、六九～七一頁。なおN教諭は、四つ目として国際高校創立一〇周年記念式典の切り盛りを挙げたが、本稿では触れない。

てきた教材を使って、生徒の反応を見て、この教材は大丈夫、これはいまいち、と選り分けていった。〔授業を〕やってててつまらないのは二度と使えない。そうやって残ったものが、きみ〔国際高校九期生〕が知ってる、ピカピカの授業の内容だね。

ここでは、最初期の生徒は「つまらない」授業や教材の犠牲者となりがちだったことが示唆される。N教諭は、くり返し授業をやりながら省察し（reflection in action）、実践の中から内容や教材を精選・生成していった（knowing in practice）。いわゆる省察的実践[41]のプロセスを踏んだのである。

N教諭がこのように授業内容を定めてゆく中で弾みとなったのが、「貿易ゲーム」との出会いだった。「これはいける」との勘が働いたN教諭はさっそく授業に取り入れ、みずからのやり方にアレンジしていった。

〔開発教育の〕実践をそのまま自分の授業に適用しようとは思わなかったけど、たとえば貿易ゲームとかね。〔教材や方法との出会いは〕ワン・チャンスだよね。オーストラリアから来た専門家から、自主的に集まってる人たちの研究会で学んだ。これはいけるって思った。……かなり普遍性のある内容だし、欧米ではそれを使って授業してるんだから。〔貿易ゲームは〕先進国と途上国のうち、前者が流通面で優位を保ってるっていう盲点をついてる。悪いことはしてないんだけど、利潤が先進国に吸い取られていくっていうね。

ゲームをアレンジし自家薬籠中のものとした結果、第二節で描写したような熱気ある授業空間が生まれた。ただ、それでも授業は完成にいたらなかった。「二〇〇回以上同じ授業をやっても、まだ発見できることってあるんだな」と彼はつぶやく。

こうした各種ゲームの導入にもうかがわれるが、N教諭が国際理解科目のねらいとしたのは、生徒の視野を国外に広げることだった。だが、当時まとまったテキストはほとんどなかった。そんな中、彼が頼ったのは新聞各紙の記事である。生徒の興味をひきそうな記事、視野を広げるのに適した記事を配布し、内容について考えた。一九九〇年代以後、日本の教育現場ではNIE（Newspaper in Education）が取り上げられるようになったが[42]、彼の授業スタイルは、この流れと軌を一にしていたといえよう。

もちろん、生徒の視野を広げようとする教師の視野が狭くては本末転倒である。N教諭自身、みずから軽快なフットワークをもって世界中を歩いて回った。

自分自身も視野を広げなくちゃならないし、それに対する投資を相当してるわけ。海外旅行を含め。この価値を、若いうちはわからないと思う。〔金銭・体力的に〕キツいなと思ったときもあったけど。端的なのは西アフリカに夫婦で行ったとき。二人で三〇〇万円とか普通にかかっちゃうわけだろ。旅行自体は二〇日間とか。それだけ行って、戻って、ほとんど形として残らなくて三〇〇万。うーん、

ペイするのかなって思ったりしたけど、あとで考えれば、その体験自体が、自分の教育の土台になってるんだよ。行ったってことが。その話をメインにするのでもないんだけど。厚みとしかいいようがないかな、経験の。

教室外で蓄えたさまざまな経験の厚みは、授業のどこかで必ず活きる。これは、彼が教師生活から得た「持論」（personal theory）[43]といえよう。マザー・テレサの活動拠点を訪問して一〇万円ほど寄付したこと。フィリピンで誘拐に遭ったこと。ブルネイ人が石油の繁栄の裏でだらけていること。「生徒は本物の話に感動するんだね」と彼はいう。

こうした経験主義に基づく持論のためもあり、N教諭が授業実践の報告などを参考にして授業を組み立てることは、比較的少なかった。

その人の実践を他の人がやったときに〔再現〕できるのかなっていう問題がある。個性の問題ね。……例えば授業での生徒との距離や間合いの取り方とか、一つのわざだからね。自分のわざだろ。経験を基に考えて、〔これは〕できるだろうという見込みでやってるわけだから。多少生徒との関係が授業でこじれたとしても、そのあと時間あるから大丈夫と思って修復することもできる。

ここでは、教師の個性、教室という文脈、授業の一回性や臨場感、その授業にいたるまで生徒と築いてきた関係性（あるいは授業後

---

(41) ドナルド・A・ショーン、柳沢昌一ほか監訳『省察的実践とは何か――プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、二〇〇七年。併せて、ショーンの着想のもとの一つになった古典的業績を参照。マイケル・ポランニー、高橋勇夫訳『暗黙知の次元』筑摩書房、二〇〇三年。

(42) 読売・朝日・毎日の各紙をデータベースで検索した結果、一九八〇年代以後における「NIE」という単語の初出は以下のとおりである。読売（夕刊）：一九八七年四月一四日、朝日：一九八七年一〇月一四日、毎日：一九八九年七月二九日。なお、日本新聞協会を中心に、NIEの効果測定調査が開始されたのが一九九七年である。NIEのウェブサイト（http://nie.jp/research/）を参照。

(43) 実践者の持論は、アカデミズムの公理からすれば「非科学的」とレッテルを貼られることもある。しかし、その持論を胸にしつつ生産的活動に従事するとすれば、実践者が持論を育む意義はなしとしない（もちろん、持論を固定的に考えすぎず、常に省察しながら修正することを恐れない態度も大事だろう）。持論については、金井・谷口、前掲「実践知の組織的継承とリーダーシップ」、六三～六九頁。金井壽宏「自分や周りの人のやる気に働きかける――パーソナルセオリー」鹿毛雅治編『モティベーションを学ぶ12の理論――ゼロからわかる「やる気の心理学」入門！』金剛出版、二〇一二年。

に築きうる関係性）などの変数が重視されている。[44] それだけに、普遍的な実践報告をみずからの授業へそのまま適用することには禁欲的だった。先に検討した国際理解科目の授業開発にあっても、慎重にチューンナップをくり返した上で我がものとし、「ピカピカの」内容を磨いていった。

ショーンは、実践の置かれた「独自な状況では、『〈事前に〉そのように教えられているし、それが常であり、よく知られていたとしても、これは違うのだ』という実践の〈わざ〉が求められる」（傍点引用者）と指摘する。[45] N教諭、ショーンともに、さまざまな文脈[46]を考慮しながら磨かれる「わざ」（artあるいはartistry）に重きを置く。[47]

こうしたN教諭の授業観は、次のような新任教諭への叱責からもうかがわれる。

新任の先生が来てさ。「しずかにしてくださ〜い」（裏声）なんていうもんだから、叱りつけたことがある。そんな声で静かになるかっての。大学ではこう教わりましたっていうんだよ。大学で教わったことがそのまま活かされるはずねーじゃねぇか。……でもそいつ、今ではK高校で立派に先生やってるよ。俺のこと嫌いだけどな（笑）。でも結婚式には出たな。

学知と現場での実践を混同すべきではないとの持論が、ここには見える。だが、辛らつな口ぶりとは裏腹に、やがてその教諭も「わざ」を身につけて「教師になっていく」[48]（傍点引用者）ことを織り込んだ上での発言ともとれるだろう。

五・三　力量の肌理（きめ）

右のとおり、経験主義に基づき、授業の文脈を考慮しながら「わざ」を磨くことに重きを置きながら、N教諭は教科指導力を高めていった。そうしていくうち、いわば形成した力量の肌理を整えようとする余裕も生じる。まず、彼は旅行・踏査に加え、教育外の分野の業績から刺激を得るよう心がけた。

なんだかんだゆって本物ってあるじゃない。企業活動でも、バングラデッシュなんかで、儲け至上主義ではなくて、向こうの人たちの生活改善のために技術を使うとかのケース。水を浄化する会社[49]の話。もちろん自分たちの利益を得ながらね。……単なる慈善でもなく、偽善でもなく。頭が下がるってかね。そういうのに比べて、自分がやってることはやっぱり大したことないなって思うことがある。

ここには、教育者としての自己を常に社会の一員として相対化しようとする態度がある。門脇厚司は、生徒のみならず、教師の方も社会性ある人格や知見を備える努力をすべきだと論じるが、その方策として、特に教師ではない誰かの経験に学びながら視野を広げ

ることを提案している。[50] 換言すれば、「先生」と呼ばれるのが当たり前の環境を見直す契機が重要ということだろう。

第二に、N教諭は広げた視野や深めた知見を、生徒に伝える形式やタイミングに配慮しえるようになった。いささか長いが、ここは彼がとりわけ重要と考える点なので、以下に引いておく。

---

(44) 筆者が日比谷高校でのN教諭の授業（一年「地理」）を見学した際、彼は、机に突っ伏して寝ていた男子生徒を厳しく叱った。そして「おまえは前に来い！」と指示し、教卓の右方の「特等席」で続きの授業を受けさせた。ピリッとしたムードとなって筆者はやや心配したが、N教諭はその生徒とテンポ良くやりとりを続け、ほかの生徒をも巻き込み、授業はしばしば笑いに包まれた。授業後、このことをN教諭に質問すると、彼はこう答えた。「あの子は、普段からだらしないんだよなぁ。それでいて、教師に構ってほしいんだよ。バレバレ。前に呼んじゃっていい子と悪い子、これは区別しなきゃダメ。で、あの子は前者だと確信したから前に呼んだ。成功だっただろ？（笑）」これは、まさに生徒との関係性という固有の事情に基づく、授業の「わざ」であろう。

(45) ショーン、前掲『省察的実践とは何か』、一六頁。

(46) ドイルは、授業における文脈依存的要素として、「多次元性」「同時性」「即時性」「非予測性」「公共性」「歴史性」の六つを挙げている。Walter Doyle, "Classroom Organization and Management," in M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition, Macmillan, 1986. その紹介は、丸野俊一「授業の効果を上げる」高垣マユミ編著『授業デザインの最前線――理論と実践をつなぐ知のコラボレーション』北大路書房、二〇〇五年、一三二～一三三頁を参照。

(47) 本稿では詳しく検討できないが、このように教師の力量形成が「わざ」の習熟に依存するものと捉えるならば、普遍的知見を見いだそうとする学問的態度は軽視されやすい。かつ、教師の力量形成のプロセスは外部者からは非常に分かりにくいものとされがちである。管見の限り、このような批判のうちもっとも痛烈なものの一つは、油布、前掲「教師という仕事 序論」、一三頁。ショーン自身も、「わざ」に伴うそうした問題を認めている。ショーン、前掲『省察的実践とは何か』、二九一頁。

(48) 山崎編著、前掲『教師という仕事・生き方』、二〇三頁。

(49) これはおそらく日本ポリグル株式会社（大阪）の関連企業（Poly-glu Social Business Co., Ltd.）のことである。同社は、途上国でのBOP（Base of the Pyramid）ビジネスの一環として、バングラデシュほかで納豆菌から開発した浄化材を活用し、水質改善に取り組む。同社ウェブサイト（http://www.poly-glusb.jp/mainproject.html）を参照。

(50) 門脇厚司「新しい時代の教師に求められる資質能力とは何か」日本教師教育学会編、前掲『教師として生きる』、二一六頁。

〔クラスが〕全体として「聴く耳を持てる瞬間」てあるんだよね。みんなの意識が拡散してるときにどんな名言吐いてもダメなんだな。ここ一番ってときの言葉は、タイミングが大事だよ。逆に言えば、「ここじゃ使うのやーめよ」ってな。生徒をひきつけ切ったときにゆうんだよ。だから、聴いてる人も相対的に多い。……いい授業をしたいわけだから。……聴かせたいときに「聴け」っていったってダメでしょ。命令した瞬間にダメ。事務的な伝達事項はいいけど〔それ以外はダメ〕。聴かせなければいけないっていう思い詰めた感じでいっても、こりゃもうダメなんだよな。

相手の心のありようみたいなのが何かいい話を聴きたいなと思ってる瞬間、聴くことができる瞬間、そこをねらって、自分がすばらしいと思ってる内容の一つを思い切って話してあげる。期待に応えてるわけだよ。期待があるときに応えてるんだな。その瞬間を読んでやるというね。……それってすごい大事なことだろ。〔それが〕独りよがりの授業かどうかの境目なんだから。

どんなにいい話ばかりしてる人でも、相手を見てしないと伝わらない。そうゆうのってもったいないでしょ。自分の話を受け容れてもらうパーセントって、非常に大事なことだと思う。そのパーセントが高くなかったら、何やってるんだ俺は、って思っちゃうよ。

N教諭は、「伝えればそれでよし」とは考えず、「伝わる」瞬間をつかもうとする。もちろんここで問われるのは、その瞬間をつかむ嗅覚の錬磨、そしてその瞬間を作り出す力の錬成であろう。府中工業高校でつちかった生徒指導力、そして国際高校で向上させた教科指導力の両輪に支えられながら、彼はそれらを磨いていった。[51]

五・四　まとめ

本節では、N教諭が新設校に赴任してからの広義の生徒指導力の更新、四〇歳を迎えた頃の転機、本格的に教科指導力を高めるプロセスを検討してきた。そして教科指導において、新たな科目の開発にはじまる模索を続ける中、省察的実践や持論に基づきつつ、「わざ」の向上に努めてきたことがわかった。また、生徒指導力・教科指導力を一通り向上させると、それらの力量の肌理を整える余裕が生じ、教育分野外の動向にアンテナを張り、生徒が「聴く耳」を持てる瞬間をつかむ／作り出すことに着目するようになった。

筆者が国際高校に入学した一九九七年には、本節で見てきたような力量に支えられた「ピカピカの」教育内容が用意されていた。くしくもこの時分、四〇歳になったN教諭は人知れず「凡事徹底」を習慣にしはじめていた。この年の新聞記事には、この新たな習慣を予期させる彼のコメントが紹介されている。「教師は生徒に教え、生徒から教わりながら、学ばせてもらっている」[52]。

六　力量形成の先にあるもの――立川高校・日比谷高校（二〇〇二～）

本節では、N教諭が国際高校に続いて赴任した立川高校（二〇〇二～二〇一〇）、日比谷高校（二〇一〇～）の時期を検討対象とする。[53] とはいえ、生徒指導力・教科指導力という二本柱の構築プロセスはすでに見てきたとおりであり、彼自身も「国際〔高校〕までにつちかった能力がもとになっている」と振り返る。そのためここでは、勤続年数に応じ、彼を訪ねる卒業生の数が増加している点に注目する。これは、教師として形成した力量が、（元）教え子にどのような効果を持つのかという問いと連関している。

六・一　卒業生が会いに来る――つちかった力量の確認

N教諭は、卒業生との会食に忙しい。会おうと具体的な計画をする卒業生には、社交辞令を超えた何かがあると彼は察知している。反対にいえば、卒業後も順調に人生を歩んでいる子は会いに来ない。会おうと計画する子の多くは、何か悩みがあったり、聴いてほしいことがあったり、人生における進路を決断しあぐねたりしている。

---

(51) その嗅覚の鋭さについては、卒業後、彼を訪ねて来る元生徒の多さが証左になろう（次節を参照）。教室での彼の語りが胸に落ちるところがあったからこそ、卒業後もコンタクトをとるのだと推察できるからである。

(52) 「異質を受け入れられる人に 都立国際高『自由こそ校則』」『毎日新聞』一九九七年五月五日。

(53) なお、立川高校時代の二〇〇八年以降、彼は主幹教諭の肩書きとなった。だがこれに関しては、彼にとってライフステージの転換としてのインパクトは強くないことがインタビューより判明した。よって、本稿ではこの点を特に検討対象としない。

「ぜひお会いしましょう」「遊びに来て下さい」って年賀状とかやりとりするじゃない？　誰が行くかっての。行ったことないだろ？　そう思ってるのはみんな本音なんだろうけど、実際に〔会おうと計画して〕行動に移すかどうか、足を運ぶか運ばないかは、大きな差なんだよ。だから、〔口だけではなく〕会おうと計画してくれる子には敬意を表さなきゃダメだって、いつも思う。極力断らない。

このため、N教諭が「この人に話を聞いてほしい」と慕われ、元生徒にとっての止まり木になる頻度は高い。今でも、平均して週に数回（月八～一〇組ほどになることもある）は卒業生から誘いを受け、語らい、茶や食事を共にしている。

自宅のパソコン設置やインターネット接続も、かつて卒業生がN教諭の自宅を訪ね、やってくれた。ネット上で交流を深めたいというのが、その卒業生の目的だった。フェイスブック（Facebook）を彼もやらされるようになったが、卒業生が大多数を占める「友だち」の数は二、〇〇〇人を超える。[54]

前節で見たとおり、N教諭は、教室で効果的にメッセージを伝えるための形式と時機を重視していた。とはいえ、学びの「意味」は、生徒が元生徒になり、みずからの人生を歩むにつれ大きく変わりうる。[55]教師は、生徒が何を学びとるかを操作しきれないし、ましてや卒業後に、かつて学んだことの「意味」が変化してゆくことを管理するのも事実上不可能である。だとすれば、卒業生は彼に何を求めて会いに来るのか。彼は次のように推測する。

〔自分が送るメッセージのうち元生徒に響いているのは〕「今思ってることをそのままやっていけばいいんだ」っていう、そこじゃないかな。思うがままに一度の人生を生きてみて、そんなに嫌な人生になるとは、僕には思えない。失敗するかもしれないけど、やりたいことやって失敗したわけだから。その次が必ず見えてきて、開けるんだから。……自分が無理だと思ったら自分でやめるんだし。〔元生徒らが会いに来るのは〕たぶんそこでしょうね。好きなことをやればいいんだっていう思想が、僕にはあるからね。

筆者がこれまで長きにわたりN教諭と話をしてきて気づいたのは、彼の所作と言葉にはカウンセリング・マインド[56]がうかがえることである。つまり、（元）教え子の感情に伴走することで、その本人みずからが問題の所在と根幹に気づき、人間的に成長できるよう支える態度のことである。彼は基本的に、（元）教え子の自己決定を肯定的に捉える。「みんな、背中をそっと押して欲しいと思ってるのかもな」ともつぶやく。

いずれにせよ、彼に会いにくる卒業生が多いことは、自身つちかってきた教師の力量を確認する時間とも見なせる。

一生のうち、人から感謝されることってどれくらいあるんだろうね。教師は、その中でも絶対多い方だよね。それに味を占めて、偉そ

うにデンとなっちゃう人もいるから、気をつけなきゃダメなんだけど。……リップサービスがあるにしても、「自分の人生に〔N教諭の〕言葉が影響してる」なんていってくれると、うれしいもんだよ。それいわれちゃうと、悪い気はしないよな。

このように自分の力量を確認し、充実感・達成感を高められるということは、力量の質に好影響を与えていくと考えられるだろう。

六・二　まとめ

本節では、キャリアを積むにつれ、N教諭に会いにくる卒業生が増える点について検討を加えた。「やりたいことをやる」という価値観を肯定する彼は、元教え子の気持ちに伴走し、自己決定を支援する役割を担っていた。このことが、卒業生の集まる一因と思われる。また、卒業生が会いに来ることで、これまでつちかってきた力量を彼が再確認できていることもわかった。

---

(54) Facebookで確認（二〇一六年一二月一六日）。

(55) 教え子たちが「元」教え子になった後、学びの「意味」がいかに変化したかに迫った学術研究と、ジャーナリズムの文献をそれぞれ参照。村井淳志『学力から意味へ――安井・本多・久津見・鈴木各教室の元生徒の聞き取りから』草土文化、一九九六年。佐野眞一『遠い「山びこ」――無着成恭と教え子たちの四十年』新潮社、一九九六年。

(56) 市原学は、教師の専門的スキルとして近年必要とされるカウンセリング・マインドを、「かかわりを続けていこうとする気持ち」と易しく換言する。そしてこれを維持するには、第一に教師側のチャンネルを開けておくこと、第二に相手の「文化」に合わせてチューニングできるようにしておくことが必要だと指摘する（小林正幸ほか編『教師のための学校カウンセリング』有斐閣、二〇〇八年、三七頁）。N教諭の所作と言葉に触れるにつけ、彼は両方を備えているものと思える。

七　おわりに――「教師２・０」への道しるべ

本稿では、主にＮ教諭とのインタビューに基づきながら、まず、筆者が国際高校にいた頃の彼の人となりを素描した後、被教育体験期における進路決定の様子、初任校での生徒指導力の向上、新設校での生徒指導力の更新と教科指導力の躍進のあり方、そして二つの進学校期における力量の事後確認のあり方を明らかにし、検討してきた。

教師は、教員免許を取得したその日から教師になる資格を有するが、それは十全たる有資格者であることを意味しない。教師として各学校に赴任した後、力量を日々メンテナンスしながら「教師になっていく」のである（第五節を参照）。Ｎ教諭の場合は、まずは初任校で生徒指導力を充実させ、その後新設校で教科指導力を躍進させた。やがて、つちかった力量の肌理を整える段にいたり、教育外の分野へのアンテナを充実させ、生徒が「聴く耳」を持てる瞬間への嗅覚とそれを作り出す力の向上に目を向けた。教師としての総合的力量は、このようにして形成されていったとまとめられる。そして熟達化につれ、元教え子がＮ教諭を訪問する頻度も高くなったが、これにはつちかってきた力量を再確認させる機能もあった。

近年、メディア論を中心にしばしば用いられる「１・０」「２・０」の区分を援用すれば、Ｎ教諭は、府中工業高校時代に「教師１・０」の内実を整えはじめた。そして国際高校時代に、教師としての総合的力量の肌理を整える余裕が生まれる段にいたって、「教師２・０」への更新を遂げたと評価できるのではないか。

もちろん、第一節でライフヒストリーの文脈依存性について指摘したとおり、Ｎ教諭の力量形成のあり方が普遍的ということでは決してない。別の教師のキャリア・パスにすぐ応用できるというのも、安直にすぎる。ただ、向後のキャリア形成の際に思い悩んだり壁にぶつかったりすることがあるとき、先達のライフヒストリーが何らかの道しるべになりうると考えるのは、あながち不適切とはいえまい。そして、そこから何を読み取り、吸収するのか（何を読み取らず、吸収しないのか）もまた、教師の個性に基づく「わざ」だといえよう。

なお、油布佐和子がいみじくも指摘するとおり、教師のライフヒストリー研究は「停滞期」に関心を払わず、ジュブナイル小説よろしく成長物語に終始しがちであること[57]は、本稿を見ても否定しきれない。インタビューされる側の心理にも、「停滞期」について語るのを意識的・無意識的に忌避する側面があるかもしれない。本稿に積み残されたそうした限界の突破については、他日を期したい[58]。

謝辞

複数回のインタビューや授業見学に快く応じてくださったN教諭に心から感謝申し上げる。また、本稿のドラフトに対し、知見あふれるアドバイスを下さった鹿毛雅治先生（慶應義塾大学）にも感謝いたしたく思う。

(57) 油布、前掲「教師という仕事 序論」、一三頁。

(58) とはいえ、筆者は、ライフヒストリー研究のオーディエンス（読み手）が成長物語に勇気づけられるという契機をも看過してはならないと考える。何らかの壁に直面したときにこそ、現場の教師はライフヒストリー研究によすがを求めやすいのではないか。だとすれば、「成長物語」だからといって一片の価値もないと斬って捨ててしまうのは、即断にすぎよう。