

# 教師の生活と仕事の研究に向けて

## Studying the Teacher's Life and Work

アイヴァー・F・グッドソン (山田浩之訳)

### 1 教師と研究

本論文の主要な関心は(研究者としての)教師と学校外(通常は教育学部)に位置する研究者が共同する際、戦略としてどこに焦点を当てるべきかという問題を検討することにある。ここで採用する視点は共同研究で「実践」に焦点を限定することは政治的にも学問的にも現時点での一般的な解決策であるが、それではさらなる進展は望めないというものである。本論文では焦点を教師の生活と仕事へとさらに広げることを主張したい。

このことは主に二つの理由による。第一に実践は我々が教室で行う技術的なことをはるかに超えている——それは我々が何者であるのかということ、つまり生活に関わるあらゆるものに関係している。ここでライト・ミルズが研究者について語った言葉を引用したいが、それはすべての社会科学研究者に関連するものである。ミルズは「研究者社会でもっとも高く評価できる思想家は……けっして仕事を生活から切り離していない。かれらはそれを切り離すことができないほど真剣に考えているのであって、その一方を用いて他方を充実させようとしているわけである」(Mills, 1959, pp. 195-196, 訳書: 257頁)と述べている。それゆえに私は教師の生活と仕事を繋ぎ合わせて分析する研究方法を望んでいるのである。第二の理由は現在のカナダ、オンタリオ州で非能力別学級編成(destreaming)が開始されたように、教室での相互作用的な実践は政府が新

---

本稿は Ivor F. Goodson 1994 "Studying the Teacher's Life and Work", *Teaching & Teacher Education*, Vol. 10, No. 1, pp. 29-37 の全訳である。

たな指針を示すたびに变化せざるをえないということである。このように教室外で重要な制度が作られることを、私は<sup>・</sup><sup>・</sup><sup>・</sup><sup>・</sup><sup>・</sup>プリアクティヴ・アクションと呼んでいるが、それは相互作用的 (interactive) な教室での実践を大きく制限するものである。プリアクティヴ・アクションは相互作用の可能性に影響を与える。研究者と教師の共同研究において、研究者としての教師と学校外の研究者はプリアクティヴと相互作用の両方に焦点を当てなければならない。これが意味することを簡単に言えば、教師の実践が行われている文脈全体を検討する必要がある、教室内での相互作用や制度の実施状況のみの検討では不十分であるということである。我々が実践のみに焦点を当てるのならば、我々の共同研究は別の場所で制定された制度が実施されることに必然的に強く関与することになる。そのこと自体が政治的静寂主義 (quietism) の一形態なのである。

こうした結果を避けるため、本論文が採用する立場は教師を研究者として捉えるものとほぼ同じである。しかし「研究者としての教師」というスローガンは私の価値観を端的に示すものではあるが、それさえも多くの問題を持っているように思える。第一にこのスローガンは教師が自身の実践を研究する研究者になることを意味する一方で、学会に属す研究者がこの過程に明確な責任を持つ必要を無くさせてしまう。その逆に、研究者は研究者としての教師を実現させ、それを支えるということに重大な、そして無視されることが多い責任を持っていなくてはならないだろう。

このことに関連して研究者としての教師が主に実践に焦点を当てるべきだという考え方に私は反対している。この考え方はこの領域での多くの論文が前提としているものである。私がこの仮定に反対しているのは、実践に影響を与える変数が個人史的なものや、政治的なものなど非常に広い範囲を占めているという理由による。その焦点を「定義付けされた実践」に狭めることは、研究の焦点を歴史的状況、とくに政治的趨勢の犠牲にしてしまうことになる。現在、ニュー・ライトは教師の実践を技術者のものにしようとしており、その技術者とはあらかじめ作られたパッケージを運ぶ、定型化され、矮小化された伝達者

にすぎない。こうした定義を受け入れ、そしてそこで定義付けされた「実践」に焦点を当てることはニュー・ライトの掌中に入ることになってしまう。

実践の研究者としての教師は理念的にはこうした実践の定義を批判し、それを乗り越えようとするであろう。しかしその決定的な限界はこのような方法により実践に焦点を当てることで、改革のスタート地点を決める主導権を政治家や官僚に譲り渡してしまうことである。要するに政治家や官僚が検討事項を決定する権力を持ち続けることになる。我々がより大きなレンズを用いて研究者としての教師を研究することで、さらに自律的で重要な研究が約束されると考えられよう。

## 2 教師の生活と仕事

ダン・ローティはその著書『スクールティーチャー』でアメリカの教師と教育研究との関係について次のようにまとめている。

学校教育に関する規制は長々しいが、その描写はわずかなものにすぎない。公立学校で教える200万の人々の事例以上にそれを明白に示すものはない。フォーマルな教育の核となる営みは教師と生徒が出会う所で生じると一般に認められている……。しかし教師にどのように振る舞うべきかを教えた本や論文は多数出版されていても、教師という仕事についての経験的な研究は——そして学校に勤務する者の姿を描いた研究は——依然として稀である (Lortie, 1975, p. vii)。

知識と権力に関するローティの一般的な指摘は現在もなお教師研究の言説に引き継がれているものである。すなわち規制は数多く描写はわずかにすぎないが、規制され描写されるものについての真剣な研究や、それらとの共同はほとんど行われていない。しかしこのように不動のものがある一方で、ゆっくりとした変化も生じており、それは社会、政治、そして経済の歴史が交錯する場に存在

している。

『教師の生活とキャリア』という本の前書きで(1983年に書いたものだが)、ステファン・ポールと私はイギリスの教師に関する研究はその時代に応じて多くの局面を経てきたと論じた。

1960年代に主として教師の社会的地位についての大規模な調査や歴史的  
分析によって明らかにされた、あるいは明らかにされなかった教育の状況  
の中で、教師の姿は影のように曖昧になっていた。教師の実践を対象とし  
た研究で重視された概念は教師の役割であった(Ball & Goodson, 1985,  
p. 6)。

要するに教師は統計による集合体という曖昧な存在か、あるいは個人としての  
教師はただ一連の役割に対する強い期待に、機械的に、そして問題を起こさな  
いように対応するというフォーマルな役割を持った職業と見なされていた。

1960年代の終わりと1970年代のはじめに、こうしたアプローチの仕方はい  
くぶん変化した。(しかし、教師の視点からすれば、必ずしも良くなったとは言  
えないのだが。) ケース・スタディを行う研究者は学校教育を社会過程(social  
process)として、特に学校の生徒が「加工」(processed)される方法について検  
証するようになった。「研究者の共感は第一に生徒に向けられ、それは特に労働  
者階級と女子の生徒に対してであった。こうした生徒達は教室の中の嫌われ者  
であり、その元凶が教師であった。」(Ball & Goodson, 1985 p. 7)

1970年代の終わりにはさらなる変化が生じるが、それは「教師の仕事を取り  
巻く規制について注意が向けられるようになったことであった……教師は問題  
の元凶から『犠牲者』へ、ときには組織を運営しなければならない『傀儡』へ  
と姿を変えさせられた」(Ball & Goodson, 1985, p. 7)。

しかし後者のように教師を特徴づけることは最終的に「教師はどのように仕  
事や生活を考えているのか」という疑問を導くことになった。1981年の論文で

私が論じたのは、学校の教師が自らの歴史を生み出す活発な主体であるという複雑さに研究者が対峙してこなかったことであった。統計的な集合体、歴史の中での付け足し、問題なく役割を演じようとする職業として教師を扱おうとすることをやめた時でさえ、研究者は環境や時代によっても変化しない交換可能なものとして教師を扱い続けていた。その結果、新たな研究手法が必要とされた。

個人に関するデータや自伝的資料を検討すれば、ただちに教師は交換可能であるという仮定に異議を唱えることができるのかもしれない。同様に年月を経て積み上げられてきた教師の人生を——教師のキャリア全体を、さらに数世代にわたって——追えば、教師は時代によって変化しないという仮定も修正されるかもしれない。授業のように極めて個人的な営みを理解するには、教師を個人として理解することが重要である。この領域で我々の知識が不足していることは、我々の社会学的想像力の範囲を狭める重大な問題である。ライフヒストリー研究者は自分自身の視点によってその仕事を遂行する。その視点とは人々の「自分自身の物語」の重要性を強調するものである。(Goodson, 1981, p. 69)

結局、現在は教師の生活とキャリアをめぐる議論が教育研究者によって一般的に行われるようになってはいるが、政治的、経済的变化は逆方向へと突き進んでいる。教師を政治や行政によって管理しようとする動きは1980年代に非常に大きくなってきた。さまざまな形で権力の行使や明白な変化が生じているが、こうしたことは教師を「影へと戻す」ことを示している。新たなカリキュラム・ガイドライン(ある国々では、イギリスのようなすべてを包括するナショナル・カリキュラム)、教師の評価とアカウントビリティ、次々に公布される法令、そして新方式による教育行政と学校経営に教師は直面している。

### 3 カウンター・カルチャーの展開—教師の生活と仕事を研究する 理論的根拠

ある意味で「教師の生活と仕事を研究する」というプロジェクトは、教師を影に戻そうとする流れに逆らうカウンター・カルチャーを生みだそうとする試みである。すなわちこのカウンター・カルチャーは特に行動の中心に教師を置き「教師の声」を支援しようとする研究方法に基づいている。「私が勧めている提案は本質的には教師の声を大きく明瞭に聞きとることができるように教育研究を再概念化するものの一つなのである」(Goodson, 1991, p. 36)。

バット, レイモンド, マッキュー, そしてヤマギシは次のように論じている。

教師の声という概念は教師の話や書き物から伝わる調子, 言葉, 質, 感情を与えるという点で重要である。政治的な意味では教師の声という概念は話す権利, そして描かれる権利の表明である。それは唯一の個人としての声と集合体としての声の両者を示す。すなわち他の集団と比較しうる教師の特性を表している。(Butt, et al., 1992, p. 57)

このように教師の声を支援するということは、(もしその支援が温かく受け入れられるのなら) 政治家や官僚によって維持され、生産される権力と知識に対抗するカウンター・カルチャーになる。

他方、たとえ経済的、政治的な時期が悪くとも、現在の「ポストモダニストの運動」は教師の声を支援することが緊急であるという雰囲気を作り出すであろうし、それは研究レベルでは確実である。ミシェル・フーコーは研究者がその「対象」の声を引き出し、表現することを進展させたという点で非常に強い影響力を持ってきた。同様にキャロル・ギリガンズのすぐれた著作『もうひとつの声』は以前には聞くことのできなかつた女性の声を描写することで得られる力を例示している。特にポストモダン思想の集積により「すべての集団が自

分について自分の声で話す権利を持っており、その声を信頼できる正当なものとして受け入れようとする考え方」(Harvey, 1989, p. 48)が支持されている。

教師の声を支援するという一般的な考え方だけではなく、教師の生活と仕事を研究する合理性がいくつか挙げられる。第一にこうした研究により学校教育の再構築や改革への新しい動き、すなわち新たな政治的関心や指導に対する視野を大きく広げることができる。多くの著者がこうした「改革の危機」、とくに「規制の危機」についての発言を行っている。私は、最近、規制としてのカリキュラム (curriculum as prescription) [訳註：日本の学習指導要領のようにカリキュラムが法的に決められること] という理念の重要性と特徴について検討を行った。

規制としてのカリキュラムにより専門的知識や支配力は中央政府、教育の官僚制組織、そして大学社会に存在するという神秘性 (mystique) が維持されている。この神秘性が誰にも暴かれなければ、「規制のレトリック」と「実践としての学校教育」という二つが両立し得ることになる。両者がこの平和な共存により恩恵を受ける。規制としてのカリキュラムを実施している機関は「統制している」と見なされ、学校は「実施している」(delivering) と見なされる (そして、もし学校が規制を許容すれば、大きな自律性が形成され得る)。

しかし、このような「歴史的妥協」には本質的な問題がある。

規制の神話を許容するには共謀するための代償が必要になる。なかでもすでに確立された権力関係をさまざまな形で受け入れるという代償は重要である。おそらくもっとも大きな問題は、そのことによって日々カリキュラムや学校教育を社会的に構築することに密接に関わっている人々——教師——が、「学校教育の言説」の中で事実上市民権を剝奪されてしまうことで

ある。教師が日々の影響力を保つためには、それを語られないまま、記録されないままにしておかなければならない。これが共謀による代償の一つである。すなわち学校と教師の日々の影響力と自律性は根本的な虚偽を許容し続けることによって保たれるのである (Goodson, 1990, p. 112)。

規制と改革の危機に取り組むためには、教師の声を支援する新たな方法を見つけることが緊急の課題となる。

特に参考になる例としてキャスリーン・ケイシーによる研究がある。この研究では「教師のドロップ・アウト」という数多く議論されてきた問題を理解する上で、教師の生活についての研究が非常に重要であることが示されている (Casey, 1992)。無条件に受け入れられてきた一連の前提によって、教師の消耗という問題を検討する方法が規定されており、そうした前提の一つが管理による解決であった。ケイシーは「教師の不足」「教師の離職」「需要と供給」という言葉がこのことを立証していると指摘している。

管理主義や規制に対するこのような考え方は学会の中で採用される研究方法によって強化されている。ケイシーによれば、教職についていた者は個人について研究されるよりも、統計的に追跡調査されることが多く、一般にその情報は学区に置かれた書類、州の公教育局か研究者が計画した調査によって収集されてきた。学会で用いられるこのような研究パラダイムがもたらした結果は教育制度の管理運営について理解する上で多大な意味を持っている。

こうした研究枠組みにより選別や省略を行うという状況が作り出されてきたことが研究による知見の形を歪ませている。普通の教師達の声を体系的に記録することがないため、結果的に教育者のキャリアについての研究論文が教師を沈黙させることになっている。このことが意味しているのは方法論的には意志決定が最重要とされる問題について検討している時でさえ研究者は教師の動機付けを調査するか、良くて無理に押しつけられた選



扱肢を調査しているだけである。理論的には現れた結果は教師に対する道具主義的な視点であり、教師は特定の目的のために操作される対象へと矮小化されてしまう。政治的にはその結果は報酬と罰という制度上都合の良いシステムによって作り出された教育政策であり、教師が生活の中で意義あるものを作りだそうとする欲求と一致するものではない (Casey, 1992, p.188)。

教師の証言によって繰り返し明らかにされてきたことは管理と規制により学校教育を見る視点は皮相なものにすぎないということであった。実際に教師の声が抑圧され続けているのは誰の利益のためなのか、そして研究者が「好奇心をあおる」研究手法を採用しなかったのは誰の利益のためなのかを明らかにすることは難しくない。

おそらく管理主義と規制主義の信者へのもっとも説得力ある墓碑銘はバットらによる「グレンダ」という教師のケース・スタディによってもたらされている。「教師は指導をやめ、生徒のワークブックは書庫へと戻された。教室内の文化と知識は限りなく刺激的なものになった」(Butt, 1992, p. 84)。

教師の生活と仕事に関する研究の重要性を示すさらなる根拠は教師の社会化研究によって発展した。この研究の主要な伝統の一つは教育実習と初任時がもっとも社会化の影響力が強いと見なすことであった。しかしもう一つの伝統では、それよりも遥かに複雑な力によって社会化を進めるものがあると主張されていた。70年代、80年代の多くの研究が教師自身の生徒としての経験に焦点を当てたのはそれがたんに養成期間と同程度に重要であるばかりでなく、多くの場合それ以上に重要なものであると考えられたからであった。(本書では教師に焦点を当てるが、将来的には生徒の生活や学校体験との関連についても議論を行うことを記しておくべきであろう。) ダン・ローティはこのような生徒としての期間を「観察による修業期間」と呼んでいる。したがって教師の社会化は、受け身であった生徒時代の授業体験を重要なモデルとして観察し、それを内面

化することによって生じる。ローティの主張によればこのようなモデル、すなわち潜在モデルは訓練期間中に活性化するが、それは一定期間、特に学部生時代にいわば「休眠状態で保持」されることが多い。このもう一つの教師の社会化研究での伝統に従う方法の一つは、生活経験全体によって教師が形成されることに関連づけてこうした社会化の影響力を検討することである。

教師の生活と仕事を研究するもう一つの根拠は、フェミニスト研究の領域で導かれており、それをもっとも刺激的に例示するのがシュー・ミドルトンの研究である。教師の生活についての研究は、性差のある専門職としての教師に対する活発で生産的な理解をもたらした(Middleton, 1992)。その他の研究は教職についている女性の生活に関する問題を検討している。それはすなわちマーガレット・ネルソンが20世紀前半におけるヴァーモントでの女性教師の経験を再構築しようとした試みや(Nelson, 1992)、キャスリーン・ケイシーによる進歩的  
女性活動家が教職を去った理由に関する調査(Casey, 1992)である。ネルソンの研究はオーラル・ヒストリーによるアプローチが魅力的であることを証明している。彼女は次のように述べている。

ある歴史的事象について出版された記事から発見できるものと、同じ事象に立ち会った人々に質問をすることで発見できるものとの間には隔たりがあるということを数多くの研究が示している。こうした隔たりは女性史を扱う際にさらに大きくなるが、それは非常に多くの女性達の生活が私的なものだからだ(Nelson, 1992, p.168)。

ネルソンはさらに次のように述べている。「一般史はマイノリティの視点を無視することが多い。しかし女性の生活はそれ以上に隠蔽されている。なぜなら重要な情報が見落とされ、意識的に削除され、あるいは歪められてきたからである」(Nelson, 1992, p. 185)。

ミドルトンは「この研究枠組によれば、自伝を書くことはある部分では主観

を構成し続けてきたさまざまな実践を脱構築する過程である」(Middleton, 1992, p. 20)と論じている。このことは教師の生活と仕事を研究する第四の理由を示しており、それは先の管理主義についての議論、すなわち教師中心の専門的知識を作りだそうとする欲求に関連している。最近、他の場所でのこの点について詳細に論じたが、それを簡単に記せば、問題は教育研究の手法を作り出すことであり、その手法は教師について語ることに、そして教師に語りかけることを両立させるものである(Goodson, 1991)。このことは教育研究のパラダイムを大幅に再概念化することを求めるだろう。しかし教師の思考、教師の日記、そして教師の実践的知識についての研究は内省的実践家(reflective practitioners)やアクション・リサーチのような最近の研究と同様に、新しい研究手法の先駆であると考えられる。

現在までに教員養成で採用された多くの教育研究は基礎的な学問上の言説——哲学、心理学、歴史学、社会学——によって発展させられてきたものであり、教師から大きく隔たっていた。それは学者自身の文脈によって生み出されたものであり、「パブリッシュ・オア・ペリッシュ」という環境の中では、学者としてのキャリア形成の必要に応じるものにすぎない。読者は主に学術雑誌で発言する研究者仲間である。学者によって生み出された知識は教師の目から見れば根本的に的外れなものにすぎない。ウッズは次のように論じている。

こうした知識は教師によってコントロールされていない。それは「外の方」や「上の方」で作られるものであり、明らかに、遙か彼方で、教師たちが関わることのできない形式や言葉で作られている。さらにこうした知識の多くが教師に対して批判的である……(Woods, 1987, p. 121)。

#### 4 教師の生活、教師の成長、そして共同の本質

教師の生活と仕事に関する研究は、教師の生活を学校教育の環境に深く組み込まれ、埋め込まれたものとして体系的に理解する視点を発達させる(Good-

son, forthcoming 参照)。これは研究者としての教師(インサイダー)と学校外の研究者(アウトサイダー)にとってもっとも重要な「トレードの場」である。インサイダーとアウトサイダーが共同研究を行う意義の一つは、それが構造的に立場が異なる二つの集団によって行われることである。その結果それぞれが異なった実践と思考のプリズムを通して世界を見ることになる。このような視点の違いが重要なのは、その違いにより外部にいる研究者も「トレード」で提供する物を持つことができるからである。インサイダーはデータと知識を提供し、アウトサイダーは異なった方法で構造を眺めることで、やはりデータと知識を持ち込むことができる。要するにトレードという言葉が望ましいのである。そうした状況において最終的に共同研究は「ギブ・アンド・テイク」の純粋な精神から始まるものかもしれない。我々は相互に研究することを純粋に期待しているのである。

共同研究を可能にする手順として、倫理や搾取といった問題は避けられない。とくにそれはインサイダーとアウトサイダーによる共同が、不公平に構成された職業領域間で生じるためである。権力に関していえば外部にいる研究者は依然として多くの点で有利な立場にある。さらに大学内でキャリア形成をしなければならないという事情により、研究者は積極的にデータを搾取せざるをえない。なぜなら研究者の活動では論文を公表し、同僚により評価されることが必要とされているからである。したがって教師の生活に焦点を当てることが望ましいものであったとしても細心の注意が払われねばならない。

教師の実践に焦点を当てることは弱点の多いものであったが、教師の生活に焦点を当てることは非常に密着したもので、つまり深く立ち入ったものとなる。通常の手続き以上にデータの所有権とその発表について検討される必要がある。これらの問題は共同研究を行う際に研究者と教師の両者がそれぞれ明確な権利を持ち、さらに教師が拒否する権利について早期に合意し、また必要があればその後も拒否権が行使されるべきものとして理解されなければならない。教師の生活についての研究と学会との関係は、この研究手法が直面する重要な

倫理的、方法的問題の中心に存在していると考えられよう。もちろん学会の視点は、「知識を私心なく追求する」役割という信念から、シチュエイショニスト・インターナショナル〔訳註 1950年代から1970年代にかけてヨーロッパ各国で社会・政治・文化・芸術の統一実践を目指して運動した国際的集団〕の「知識階級とは権力を行使しあう鏡の部屋である」という主張まで広い範囲に渡っている。一般的に言って私がこれまでの経験的な事象を勘案して採用したいと考えているのは、学会は無関心であってはならず、しっかりとした関心を持たなければならないとする立場である。この点についてのトリップの議論が正しいことは数多くの経験的な事象によって示されている。トリップは「研究方法が広がり、学会での正当性を得る際には、学会の利害に適合するように変化する傾向がある」(Tripp, 1987, p. 2)と主張している。

ハワード・ベッカーは、「我々が耳を傾けようとする人々の信用性の階級(hierarchy of credibility)」について述べている(Becker, 1970)。この考え方は学校教育と学校システムに関する研究、特に教師の声を聞きとろうと我々が望んでいることにも適合する。なぜなら学会は通常「信用性の階級」を容認しているからである。「私たちは信用性の階級を無意識のうちに受容することで権威ある者と街角に立つ普通の人を同一視してしまう。考慮しなければならない側面が複数あることや、そのうちの一つだけしか考えていないことは把握されることがない。」さらにベッカーは次のように論じている。

信用性の階級は社会の特性であり、その存在を否定することはできない。それはたとえ頂点に立つ者を信じなければならないという指示に同意できない場合でも同じである。下位にいる者たちの視点から物事を見ることで、そうした者達に強く共感できた時には、「誰もが知っている」ことに対し真っ向から反対することになってしまうことがわかる。その知識は我々を躊躇させ、わずかではあるが同僚への疑いを引き起こさせる(Becker, 1970, p. 129)。

したがって調査研究が利害を持たなくなることはありえず、研究の第一の関心は、支配的な利益集団と学会自体によって決定される。第一の関心がこのようなものだとは認識することは教師の生活と仕事を研究する際に特に重要である。このような環境下では作成したデータや提出した報告書は政治的、官僚主義的に権力を握っている利益集団と学会自体の双方によって誤用、濫用され得る。学校は社会的規制と選別の場所であり、監視の眼は容易に教師自身にまで広げられる。アカウントビリティ運動の稚拙な理解は明らかにその多くが性格としてこのような特徴を持っている。こうして教師の生活と仕事に関する研究は、誰がデータを所有し、その記述と報告を管理しているのかを警戒していなければ、急速にこのような過程に巻き込まれることになる。ベッカーが「権威ある者が嘘をつく」と明言したことが正しいとすれば、そうした者が教師の生活と仕事に関するデータを私物化し、誤用する可能性も当然である。さらに差し迫った問題としては学会の中で教師の生活と仕事を研究している者が、たとえ共同研究を行っていたとしても自身の研究者としての目的のみにデータを使用してしまう可能性もあるだろう。

ベッカーはこの研究領域では声の違いだけでなく、そうした声への関わり方も階層化されていることに気づかせる。学校を管理する政治家や官僚が階層化されたシステムの一部であり、「その頂点にいる者は、どんな者よりも現在生じていることに関する完全な見取り図 (picture) を持っている」ということを忘れてはならない。教師の生活を研究する上で、教師の生活を実質的に侵害し制限してきたこのような社会的文脈上の変数が無視されてきたとすれば残念なことである。したがって私が考える研究者としての倫理的立場のもっとも重要な点は「人々のストーリー」を語ることを名目にして、「力を持たない者たちの主観を勝手に決めつける」ことはしないということである。このような立場に立てば抑圧された意識をただ記録するだけになるだろう——非常に保守的な態度であり、デンジンが述べているように最近の保守政治の復興期にこうした研究が流行するのも当然である。私の視点からすると教師の生活に関する研究は可

能であれば行為についての語りのみでなく、社会的文脈の系譜、あるいは歴史を明らかにすべきである。このように述べているのは「ライフストーリーの提供者」と「研究を行う者」の関係を変化させ、学会へとバランスを傾けるといふ重大な危機を招く可能性を十分承知した上でのことである。しかしライフストーリーの提供者と研究を行う者との純粋な共同を達成するためには、こうした危険性に立ち向かわなければならない。まさに「すべてを与え、得るものが何もないということはある得ない」。つまり「研究を行う者」は十分に公正な共同のための基礎を「与え」、そして作り出すという立場にある。先に論じたように教師の生活を研究する際の純粋な共同を発展させるために探しているものは、ライフストーリーの提供者と研究を行う者の間で実現可能な「トレードの場」である。この「トレードの場」の鍵になるのは、「研究を行う者」が構造的に異なった場所にいることであると私は確信している。学会は「文脈の系譜学」を発達させるために教師と共同する時間と資源を持っている。この系譜学は教師たちの生活を管理している者が持っている（あるいは、少なくとも持ちたいと考えている）「完全な見取り図」を見る視点を集団としての教師に与えることができる。

文脈の歴史や系譜学を実現させることについて議論を行っていると、ナイポールの言葉が思い起こされる。ナイポールは人々が語る自分の生活についての「ストーリー」に対する最高の感受性を持っており、彼が重視していたデータは主観的に理解されたものであった (Naipaul, 1987)。ブルーマは次のように評している。

ナイポールを世界でも有数の教養ある作家にしたのは、彼が集団としての人間に関わることを拒み、通常の人々、すなわち個人が自分の言葉で語る、自分自身のストーリーに耳を傾けることに固執したことであった。この点では特別な意図を持つべきではないという彼の主張は正しい。彼は抽象化に我慢ならなかったのである。彼は個人が自身を、そして生活している世

界をどのように見ているかに関心を持っていた。人々の歴史、夢、ストーリー、言葉を記録したのである (Buruma, 1991, p. 3)。

ここまででもナイポールの言葉は教師のストーリーと語りを教師自身の言葉と言葉使いでとらえようとしている教育研究者の関心に共鳴する。しかし私は最近になってナイポールの立場が変化していることに興味をひかれる。ナイポールはさらに多くの歴史的背景を加えはじめた。私には彼がストーリーを生み出すだけでなく、文脈の系譜学の生成へと向かっているように思える。かつて彼は人々のストーリーを淡々と語っていたのだが、歴史的背景を加えることによりストーリーを語った人々に生氣を与えていると彼が考えていることは間違いない。すなわち「歴史に気づくことは本能的に生きることをやめることであった。それは外の世界が自分を見ている方法で自分を、そして自分が所属する集団を見つめ始めることであった。さらにそれはある種の怒りに気づくことであった」(Buruma, 1991, p. 3)。

マッキンタイアは同様の議論に従って人間は「基本的にストーリーを語る動物」と論じている。彼は「私の人生のストーリーは、常に私のアイデンティティの源である共同体のストーリーの中に埋め込まれている」と主張している。

したがって、私が何であるのかは、その主要な部分において、私が相続しているものである。それは現在の私にある程度まで現存している特定の過去である。私はある歴史の一部として自己を経験している。それは一般的にいえば、好むと好まざるとにかかわらず、また認める認めないにかかわらず、自己をある伝統の担い手の一人とみることである。先に〈実践〉という概念を特徴づけたときに、実践には常に歴史があること、そしてどの時点においても、実践の実質は、しばしば幾世代をも経て伝えられてきた当の実践をどのように理解するかに依ることに注目したが、それは重要な



ことであつた。かくして諸徳が実践のために要求される諸関係を維持する限り、それらは現在における関係だけでなく過去との——そして未来との——関係をも維持するはずである。しかし、それぞれ特殊な実践の伝達および再形成の媒体である伝統は、より大きな社会的伝統から孤立しては決して存在していない。

さらに彼は次のように続けている。

伝統の内部では諸善の追求は、世代を、それもときには多くの世代をとおして広がっていく。そこから、自分の善を求めての個人的探索は、一般的かつ特徴的には、その人の人生が含まれている諸伝統が規定する文脈の内部で営まれることになる。この事態は、実践に内的な諸善についても、一人ひとりの人生がもつ諸善についても言えることである。ここで再び〈埋め込み〉という物語的現象が決定的な意味を持つ。というのも、私たちの時代の実践の歴史は、一般的かつ特徴的には、伝統のもつ長期にわたる広範な歴史の中に埋め込まれていて、その歴史に基づいて理解可能なものになるからであり、その歴史をとおして現在の形態のその実践が私たちに伝えられてきたからである。また、私たち自身のそれぞれの人生の歴史も、一般的かつ特徴的には、多くの伝統のもつ長期にわたる広範な歴史の中に埋め込まれていて、それらの歴史に基づいて理解可能なものになる (MacIntyre, 1981, pp. 206-207, 訳書: 271-273 頁)。

ミドルトンが多くの場で私と同じ志向を表明しているのは、次のような言葉に表れている。「教師はその生徒と同じように、個人史、歴史的出来事、そして階級、人種、性のような広い範囲の権力関係によって個人に選択を強要する社会的束縛について、それら相互の関係が分析されねばならない」(Middleton, 1992, p. 19)。

教師の生活の研究で「歴史に目覚める」ことにより、私が幾度か感じてきたことはライフストーリー研究は共同的で、異なる領域を結びつける研究へのもっとも重要な道であるということであった (Goodson, 1988)。ここでライフストーリーとライフヒストリーの違いについて再度確認しておくことは重要であろう。ライフストーリーとは教師による個人的な経験の再構成である。「ライフストーリーの提供者」は研究者にデータを与えるが、それは柔軟に構成されたインタビューによることが多い。研究者は教師の理解やストーリーを引きだそうとするが、一般的には積極的に質問をするよりは受け身となる。

ライフヒストリーもまた、教師が語るライフストーリーから始まるが、与えられた情報に基づいて構成されるものである。したがって他の人々による説明が引用され、文書で明らかにされた事実や多くの歴史的データが集積される。その関心はさまざまな文書や文脈を関連づけながら分析を展開することにある。こうした広範囲に渡るデータを用意することで緻密な背景を構成することが可能になる。ライフヒストリーのデータはいくつもの段階を経て収集され得る。

1. 教師自身による説明ばかりでなく、それ以外の調査研究によっても教師のそれ以前の生活における経験や経歴が教師の授業に対する視点や実践の基本的な要素を形成していることは明白である。
2. 学校内、学校外における教師のライフスタイル、すなわち教師の表面には現れないアイデンティティや文化が教師の授業に対する視点や実践に影響を与えている。
3. 教師のライフサイクルは専門職としての生活や能力開発にとっての重要な側面である。これは教師独自の特徴である。教師は基本的に「年齢が変化しない」集団に対峙する。このことによって教師の考え方や実践におけるライフサイクルの重要性が大きくなっている。
4. 教師のキャリア・ステージは研究の重要な焦点である。なぜなら「教師の人生のある特定の局面や時期、すなわち多くの質的研究者が前歴 (previous

career) と呼ぶものに応じて、研究者がテーマとなる言葉を選び出すからである」。ベッカーはシカゴの教師についての研究で、キャリアの概念は「職業組織のダイナミックス、およびその中での個人の動きや運命 (fate) を理解する上で非常に有用である」と論じている (Becker, 1952, p. 470)。

5. 主要なキャリア・ステージ以上に教師の生活と特に仕事の中で重要な出来事が存在し、それは教師の考え方や実践に重要な影響を与えることがある。
6. 教師の生活の研究により、「個人をその時代の歴史との関係で見ること」が可能になり、「ある個人のライフヒストリーとその社会の歴史との交差の場を把握することができるので、ある個人が行った選択、偶然の出来事、そして個人に開かれていた選択肢をより良く理解できるようになる」(Bogdan, 1974, p. 4)。学校、学科、そして教職の「ライフヒストリー」により、重要な社会的背景を緻密に描き出せるだろう。したがって教師の生活に対して最初に焦点を当てることは、極めて基本的な部分で我々の学校教育やカリキュラムに関する研究を再概念化するだろう。

ライフヒストリー研究への移行により共同研究の性格を変化させることが必要になる。教師はストーリーを語る者という役割を弱め、一般的な研究者という役割が強まる。外部にいる研究者はストーリーの聞き手や引き出し役以上の存在になり、文章による、あるいは文脈による構成に積極的に関わることになる。ギブ・アンド・テイクという考え方によって、さらに重要なトレードの場が確立できると主張したい。このトレードの場は社会的文脈を考慮して生活に焦点を当てることにより、学校教育に関する共通の理解を深める新たな視点を生み出す。その視点は総体的な教師の生活と仕事へと広がっていく。こうした「社会的文脈の理論による行為のストーリー」についての対話により、共同研究のための新たな文脈が生み出される。最終的に教師という研究者は生活のストーリーのみでなく、生活の文脈についての調査で共同研究を行うことができる。そうした共同研究は、我々すべてに学校教育の世界についての新たな理解をもたらすはずである(この点についての詳細な議論は Goodson, 1992 を参照

されたい)。

共同研究のためのトレードの場を発展させることは、共同により教師が研究者に吸収されてしまう問題を先送りにはしない。この点では教師と共同研究を行う研究者の歴史は好ましいものではない。ライフヒストリー研究により共同研究における両者の関係の問題が我々の関心の中心になる。そのためこの共同研究の手法をさらに押し進めることは新たな問題を生み出すかもしれないが、倫理的、方法的ジレンマをある程度解決するにはもっとも有望な方法であると私は考えている。私の考えでは教師の生活と仕事に関する共同研究は学術研究における分業への近道を見いだすことになる。というのも我々が教師を自身の歴史を作る活動的な存在と見なすことができるのなら、教師にその歴史を理論化する機会も与えられるはずだからである。この意味で私はクシュナーとノリスを支持する。我々は教師に「教師自身の言葉の理論化に貢献するという尊い仕事を与え、学校と教育に関する重要な理解を深めるという意義深い生産活動を共有しなければならない」(Kushner & Norris, 1980, p. 26; Measor & Sikes, 1992, p. 219 よりの再引用)。

研究者としての教師という概念を主張する運動のうち、実践、実践的知識、そして教育的知識に焦点を当てるものの重大な欠点は、理論的な視点を安易に操作可能なものに限定してしまうことである。このことによりその他のものが研究領域での定義に縛られたままになる。研究者としての教師という運動がこのようなものならば、ある意味でその問題は逆の側面、すなわち教師としての研究者という考え方にある。改革計画に沿って定義される「教師」という考え方を受け入れなければならないのならば、まさにそうであろう。教師の仕事が熟練を不要とし、限定され、そして労働者化されるのならば別の視点をとる立場が必要とされる。「実践」という狭い概念に我々自身を限定してしまうことは、そういう意味で主権を他の者に譲り渡すことになる。一般的に言ってこのようなことはより広い範囲にわたって理解し、それを理論化し深めようとする者にとって賢明な動きではない。

参 考 文 献

- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (1985) "Understanding Teachers: Concepts and Contexts", in S. J. Ball, & I. F. Goodson (eds.) *Teachers' Lives and Careers*, London: Falmer.
- Becker, H. S. (1952) "The Career of the Chicago Public School Teacher", *American Journal of Sociology*, 57.
- Becker, H. S. (1970) *Sociological Work: Method and Substance*, Chicago: Aldine.
- Bogdan, R. (1974) *Being Different: The Autobiography of Jane Fry*, Toronto: Wiley.
- Buruma, I. (1991, 14 Feb.) "Signs of Life", *New York Review of Books*, XXXVIII(4), 3.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G., & Yamagishi, L. (1992) "Collaborative Autobiography and the Teacher's Voice", in I. F. Goodson (ed.) *Studying Teachers' Lives*, London: Routledge.
- Casey, K. (1992) "Why Do Progressive Women Activists Leave Teaching? Theory, Methodology and Politics in Life History Research", in I. F. Goodson (ed.) *Studying Teachers' Lives*, London: Routledge.
- Gilligan, Carol (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press. (生田久美子, 並木美智子共訳『もうひとつの声: 男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティ』川島書店, 1986年。)
- Goodson, I. F. (1981) "Life History and the Study of Schooling", *Interchange* (Ontario Institute for Studies in Education), 11(4).
- Goodson, I. F. (1988) "Teachers, Life Histories and Studies of Curriculum and Schooling", in I. F. Goodson (ed.) *The Making of Curriculum: Collected Essays*, London: Falmer.
- Goodson, I. F. (1990) "Studying Curriculum: Towards a Social Constructionist Perspective", *Journal of Curriculum Studies*, 22(4).
- Goodson, I. F. (1991) "Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' Lives and Teacher Development", *Cambridge Journal of Education*, 21(1). (本多みどり訳「教師の声を支援する」藤井泰・山田浩之編訳『教師のライフヒストリー』晃洋書房, 2001年。)
- Goodson, I. F. (ed.) (1992) *Studying Teachers' Lives*, London: Routledge.
- Goodson, I. F. (forthcoming) *The Teacher's Life and Work*, London: Falmer.
- Harvey, D. (1989) *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Oxford: Basil Blackwell.
- Kushner, S. & Norris, N. (1980) "Interpretation, Negotiation and Validity in Naturalistic Research", *Interchange*, 11(4).
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago: University of Chicago Press.

- MacIntyre, A. (1981) *After Virtue, A Study in Moral Theory*, London: Duckworth. (篠崎榮訳『美德なき時代』みすず書房, 1993年。)
- Measor, L., & Sikes, P. (1992) "Visiting Lives: Ethics and Methodology in Life History", in I. F. Goodson (ed.) *Studying Teachers' Lives*, London: Routledge.
- Middleton, S. (1992) "Developing a Radical Pedagogy: Autobiography of a New Zealand Sociologist of Women's Education", in I. F. Goodson (ed.) *Studying Teachers' Lives*, London: Routledge.
- Mills, C. W. (1959) *The Sociological Imagination*, London: Oxford University Press. (鈴木広訳『社会学的想像力』紀伊国屋書店, 1995年。)
- Naipaul, V. S. (1987) *The Enigma of Arrival*, London: Viking.
- Nelson, M. (1992) "Using Oral Histories to Reconstruct the Experiences of Women Teachers in Vermont, 1900-1950", in I. F. Goodson (ed.) *Studying Teachers' Lives*, London: Routledge.
- Tripp, D. (1987) *Teacher Autobiography and Classroom Practice*, Western Australia: Murdoch University (Mimeo).
- Woods, P. (1987) "Life Histories and Teacher Knowledge", in J. Smyth (ed.) *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, London, New York & Philadelphia: Falmer.