

# 教師の〈協働〉の一形態としての問題経験の語り合い

－「抱え込み」ということばに着目して－

Discussing problematic experiences as “Teachers’ Collaboration” :  
Focus on “having problems on one’s own”

小野 奈生子<sup>1)</sup>・高嶋 江<sup>2)</sup>  
Naoko ONO・Kou TAKASHIMA

## 概要

教師の職務とこれをめぐる施策が複雑化する中、教師自身はどのような悩みを抱くのか。この問いに対し本稿では、教師たちが生徒指導上の課題について語り合う場面を分析する。分析を通じ、当初は個人の資質に起因し個別に対処すべき事柄として捉えられていたトラブルが、担任という役割に向けられる過剰な期待に起因する問題へと捉え直されていくさまが描き出される。問題経験の捉え直しが図られ、「連携の物語」へと取り込まれることで、個々の教師への責任追求は回避され、職務の境界線を調整する実践という解決の方向性が見出されていく。ここから示唆されるのは、問題経験の語り合いというかたちでの〈協働〉である。

キーワード：教師間連携，トラブルの語り，協働

## Abstract

As teachers' duties and the policies become more complex and multi-layered, what kind of worries do individual teachers have about the situation surrounding them? In order to answer this question, this paper analyzes narratives obtained from group interviews, in which teachers discuss issues related to student guidance. Through the analysis, we can see how the problems that were initially thought to be caused by the teacher's personal qualities and to be dealt with individually, were reconsidered as problems caused by excessive expectations of the homeroom teachers' role. In the process of being incorporated into the "narrative of collaboration," the problematic experience is reconsidered, the pursuit of responsibility for individual teachers is avoided for the moment, and a direction for resolution is found through practices that adjust the boundaries of the profession. What is suggested here is "collaboration" in the form of discussion of problematic experiences.

**Keywords** : Teachers' Collegiality, Trouble talk, Collaboration

## 1. 問題関心

いつの時代においても、教師に期待される資質・役割、教職に対して付与される規範はいずれも非常に多岐にわたるものである。教師個人に求められる専門性、個々の学校組織において求められる教師間の業務分

---

<sup>1)</sup> 共栄大学 教育学部

<sup>2)</sup> 立教大学大学院 博士課程後期課程

担と連携、教師集団の編成の際に、教師という職業に特有のものとして求められる同僚性、それらの性質や事柄を獲得・実践する際に必要とされる協働、獲得・実践しようとするほど直面せざるを得ない多忙化という課題、そしてそれらをすべて含み込んだ事態を説明する概念としての教師文化……これらの議論は、そのひとつひとつが非常に重要で、当然、検討に値するものであるが、いったん議論がなされ始めると、それらが互いにもつれ合いを引き起こすことは必至であり、ともすれば、教師・教職に対する役割期待・規範をより強固なものとして醸成することにつながりかねない。

ここで、それぞれの議論の詳細を検討し、解きほぐすことはできないが、たとえば、教師の同僚性研究においては、度重なる学校改革施策の影響を受け、「同僚」に含まれる人びとが変化や増加をしていることが指摘されている。かつてならば外部と考えられていた、保護者、地域住民、学校評議員等が学校の組織的運営に直接関わる「新しい同僚」<sup>1</sup>となり、彼らと新しい関係性を取り結ぶことが求められる一方、従来の意味での同僚である、同じ学校で共に働く教職員間では、学校規模の縮小に伴う教員数の減少や年齢構成の偏り、複数担任制の導入や学級規模の縮小に伴う相互の関係性の変化をふまえた上で「従来の同僚」関係を維持していくことが求められる（紅林 2007, pp.36-37, 41-42）。前者について、「チーム学校」として掲げられた同僚関係の拡大は、一教師の業務軽減や力量形成、教育活動の効果的な遂行など、多様なメリットをもたらす反面、専門性の異なる職員間の連携・調整のための手間暇がかかるなど、チーム形成を阻害するさまざまな要因の指摘もすでになされてきている（たとえば油布 2015, 安藤 2016 など）。後者についても、いわゆる新自由主義的な立場からの教師集団の再編成の流れを受け、鍋蓋型組織から官僚制組織へ組み替えられる中、業務内容の整理や役割分担・責任の範囲の明確化が図られるも、それは、結果として、「何を計画し何を学ぶのか、誰と計画し学ぶのか、いつ計画と学びに取り掛かるのか」を押し付ける、「画策された同僚性（contrived collegiality）」（Hargreaves 1995）をもたらし、教師の自律性は危うくなると指摘される（油布 2015, p.223）。まさに「あちらを立てればこちらが立たず」といった様相である。

さらに、上記の流れと並行して展開されるのが、「専門職としての教師」という議論である。「教師の専門性は、個別性、個業性が強く、個人技、個人芸、つまり個人の指導力、力量に多く依存する。（中略）しかしその専門性は、①指導そのものが個別的な業務として行うだけでは十分でなく、協力したり分担したりして行う必要、②学校教育目標の達成との関連で個別業務をそれ以外の業務との関連で理解し、行う必要、③したがって組織活動の一環として個別業務を組織し、実施する必要によって、その姿と形を変えるべきものとして語られるようになった」（小島 2001, p.14）という指摘に端的にあらわれるように、教職の専門性には、個別性と協働性という、一見相反する事柄が含みこまれている。このことは、「協働というデザインは、教師が協力して仕事を行い、専門職集団としての目的を追求し、その実践を振り返るのに貢献しうる。しかし、その一方で共同やパートナーシップという否定できない巧みな言説のもとで管理的統制を学校の内部へと刻み込む方法ともなりうる」（Hargreaves 1995, p.195）という、先に述べた「画策された同僚性」議論につながるものである。

教師・教職に向けられる期待・規範の多様化、それに伴う課題・問題の複雑化については、当然議論を重ねていく必要がある。そしてそれらの議論を受け、協働の達成と自律性の確保という一見すると両立しがたい2つの事柄を実現する手立てをマクロレベルで講じていくことももちろん重要である。しかし、本稿では、そもそも上記のように議論される教師・教職の実際を、当該の教師たちはどのように経験しているのか、個々の教師は自分の置かれた状況や自らに付与される役割期待をどのように捉えていて、その期待に応えられない状況をどのように説明し、どのように乗り越えていくと語るのか、まずはこの点を明らかにすることをねらいとする。そして、それらの試みを通して本稿が伝えたいことを先取りして言うならば、具体的実践に先立って、あるいは個別の実践を越えて、業務の分担やトラブルへの対応策を一律に／詳細に／厳密に取り決めておくことと同様に、ひとりひとりの教師が、個別具体的な実践を展開する中で、その都度、自らの業務・経験について語り、それらを必要に応じて調整していく余地を作り出すこと、そのための語り合いの場を意識的に設けることもまた重要なのではないかということだ。

実際、鍋蓋型組織としての教員集団から合理的な官僚制的経営組織としての教員組織の転換の問題点を挙げる中で、油布（2015）は、「形式ではない、同業者間の忌憚のない意見交換が、教師の研鑽に役立つことを認識して、専門職のコミュニティを作ること、専門的成長のプロセスを自分たちで管理するために、専門職基準を自分たちで作ること」（p.226）の重要性を指摘している。そうしたひとつのありうる場として、「臨床的な教育研究」が位置づけられるのではないか。本稿はそのひとつのあり方、すなわち実践者と研究者が共に教育実践について語り合うことを通して具体的な課題への対応策を模索する試みを〈協働〉<sup>2</sup>と名付け、提示しようとするものである。

## 2. 調査研究方針—データの捉え方—

上記のような関心のもと、個々の教師が自らに期待される資質・役割等をどう捉えるのか、また、その期待に沿うことができない、いわば「問題」状況をどのように語るのか、さらにはその状況をどのように克服していくと語るのか、この点を明らかにする場として、本稿では、グループ・インタビュー調査を実施する。データの詳細は後述するが、ここでは、インタビューデータの捉え方について確認しておく。まず、本調査では、語られる「問題」状況を実体としてではなく、社会的に構築されるものとして捉える。換言するならば、調査対象者を「回答の容器」（Holstein & Gubrium 訳書 2004, p.29）とみなし、そこに保持された真実・実態を中立的な立場から正確に引き出そうと試みるのではない。インタビューという場を思い浮かべたとき、調査対象者は「急に話し出す」わけではない。調査者は、さまざまな質問をするし、その回答に対して時には顔をしかめたり、相づちを打ったりする。語りのリソース、語り手が取るべき方向づけや、語る内容の例などを示したり、ときには提案さえすることもある（同上 p.103-104）。ここで聞き手である調査者とは、語り手が自ずと一方向的に語るのをただひたすら聞き取るだけの消極的・中立的な存在ではなく、むしろ語りの産出に積極的に関与してこれを活性化し、ともに産み出す存在となる。このように考えていくと、もう一方で、調査対象者は「ストーリーテラー」（同上 p.76）としての様相を帯びるようになる。すなわち、語り手は、ある特定の聞き手に向かって、ある特定の目的を心に描きながら、ある特定の時と場所において、自分の経験を語るのである。そこで語られる物語は、自分の経験や感情や意見や期待のさまざまな局面を組み合わせ、そのばらばらな部品を結びつけて、首尾一貫した意味のある全体へと組み立てられていく。

このように考えていくと、インタビューの場で語られる「現実」（本稿においては「問題」）とは、語り手と聞き手とによって「共同製作」されたものであり、語りが紡がれるまさにその場で立ち現れるという意味で社会的に構築されるものと見なせるのである（桜井厚・小林多寿子編 2005）。

以上のような方法論的・認識論的立場に立って、インタビューの場におけるある個人の語りに目を向けるとき、そこからどのような示唆が得られるのだろうか。たとえば、「専門職」の抱く「悩み」について、医師による医療実践をめぐる苦悩の語りを分析した研究がある。本稿の問題意識と重なる部分が多いので、丁寧に紹介してみたい。

鷹田（2018）はまず、「患者」が病を患う自己についての物語を語ることで、病気によって断絶した物語から未来に向かう物語への方向性を見出していくという、医療における回復の物語の多様な展開を整理する。物語を整理する中、医療に関わるもう一方の立場であるはずの「医師」の苦悩については論じられていないことに注目した。そして、「医療者もさまざまな苦悩を抱えているにもかかわらず、常に『質実剛健』であることを求める『役割意識』や社会的期待によって、その存在は当人の胸の中にしまい込まれるか、よくて『私的な場で吐露される程度』になってしまっている」（p.60）ことをふまえた上で、ある医師が治療に取り組む中で感じた苦悩の語りを聞くことを試みたという。医師になった当初の悩みは、患者の命を救えなかったことに起因していたが、語りを重ねていく中で、それは、患者を苦しみから解放するために行っていた治療が不可避免的に患者を苦しめてしまうという「逆説」によってもたらされていたことへと変化していく。治

療という実践に内在する暴力性・両義性は、治癒という結果によって正当化されるものの、そこに行き着くまでの苦しみは患者にも医師にも避けて通れないものなのであり、それこそが医療行為を続けていく中での苦悩のひとつであったことが確認されるのである。そしてさらに、そのような医師である自身の悩みの捉え直しにより、「なにがなんでも治療する」のではなく、「寄り添う医療」を模索するようになったことが語られていく。いわば、「『医者目線』の医療から『患者目線』の医療」(同上書 p.68)への変化の物語である。すなわち、悩みの捉え方の変容は自らの医療実践への向き合い方の変容に繋がり、場合によっては、積極的な治療を行わないという選択をすることで、患者自身も、また医師である自分自身も、治療という実践に内在する暴力性(による悩み)を回避する可能性を見出すことができたということである。

これは「専門職にまつわる悩みを語る／聞く」という試みにとってひとつの示唆になるだろう。実際、医師の苦悩の存在はしばしば周囲からは認識されず、医師自身もまたそれを他者とは容易に共有しえないものとして捉えてきたことも語りを通じて明らかにされる。語るという場が設けられず、悩みを共有できないということは、先に示したような示唆が得られる機会そのものが閉ざされてしまうということでもあるのだ。

引用が冗長的になってしまった感はあるが、ここまできて、今一度、「医師」を「教師」に置き換えた上で、「調査者が外部者として当事者の悩み(問題についての語り)を聞く場を設ける」こととしてのインタビュー調査の意義を示すことができるのではないだろうか。そこで次節では、「教師の悩み」についての語りをデータとし、その分析を通して、〈協働〉のひとつの形態としての語り合いの可能性を模索していく。

### 3. データの概要と分析の視点

本稿が分析対象とするのは、2019年2月に3名の教員(A教諭, B教諭, C教諭)に対して実施したグループ・インタビューから得た音声データである。二時間を超えて行われたインタビューには、2名のインタビュアー(データ引用部ではR1, R2と表記)が参加している。調査対象の教員はいずれも一定の教職経験を有する中堅世代の男性教員である<sup>3</sup>。なお、音声データの引用に際して、当該の発話がインタビューのどの時点で行われたものであるのか付記した上で記載している<sup>4</sup>。

インタビュー調査が実施された経緯は以下の通りである。地方都市の公立中学校に勤務しているA教諭は、自身が担任している学級での教育実践に違和感を覚えていることを、グループ・インタビューに先立ってインタビュアーに伝えていた。これを受けてR1は、A教諭が直面している悩みを聞き取ることを目的としてインタビューを企画するとともに、A教諭の語りの聞き手として現職教員であるB教諭とC教諭に同席を依頼した。B教諭は高校教員であり、C教諭はA教諭とは別の学校に勤務する中学校教員である。両者の勤務校は、A教諭の勤務する中学校が位置する地域に置かれている。

インタビューの中で、A教諭は悩みを形作るトピックとして自らが直面した多様なトラブルを挙げていく。例えば、学力や周囲とのコミュニケーションのあり方が気がかりとなっている生徒や、授業が始業する前の朝読書の時間にいつも同一の本を読んでいる生徒など、生徒指導を行う上で注意を払うべき特定の生徒の存在を語る。また、学級の様子や保護者との関係に問題が生じたことも提示される。具体的には、担任している学級の中に「リーダー」が不在であることや、生徒間で生じたトラブルがいじめであったのかどうかを巡って保護者対応に迫られたケースなどが述べられた。しかし、A教諭は悩みの主たる原因としていずれかの事例を位置付けることはなく、総じて何に悩んでいるのかという点については、「なかなか指導がうまくいかない」と特徴づけるにとどまっていた。

このようなA教諭の語りを聞き取るために、調査方法としてグループ・インタビューを採用したのは、同席する教員がA教諭の語りに対応する中で何を問題として扱おうとするのか、ということについて観察することを狙いとしたためである。一般的に言って、他の教師が同席する場で自らの悩みを語らなければならない場合、悩みを語る当の教師は、教師として正当な悩みを抱えているのかどうか、また教師として正当

な語り方となっているかどうかを念頭に置いた上で語りを産出することとなるだろう。つまり、教師として適切な振る舞い（＝悩み語り）となっているかどうかを判断されうる状況下で、A教諭は悩みを打ち明けなければならないという状況に置かれる。また、B教諭やC教諭の場合、教師として適切に話を聞くことができているのかが問題となる。A教諭の語りに対して、どのような形での対応がのぞましいものであるのか述べなければならないためである。以上の関心に基づき、インタビュアーはやりとり積極的に参与せず、語りを聞く中で不明な点が生じた場合にのみ最低限の質問を行なうに留まった。

教師の「悩み事」について付言しておけば、彼らはいじめや発達障害などといった重大な社会的問題にばかり頭を抱えるわけではないし、対応しているわけでもない。先述したように、「学力や周囲とのコミュニケーションのあり方が気がかり」であるとか、「学級におけるリーダーの不在」などといった、学校の外部者から見れば「ちょっとした」事柄であったとしても、重要な問題の一つとして悩み、その対応をめぐって試行錯誤する。エマーソン（2015）は、こうした「何かがおかしい」と認識される状況に着目した上で、そこでの人々の振る舞いを次のように指摘している。

日常生活の中で問題や困難に遭遇したとき、人々はしばしば「トラブル」について話す。「トラブル」は、何かが間違っているという感覚のシグナルであり、多くの場合、それについて何かがなされるべきであるということを示している（Emerson 2015, p.1）

その場で生起していることを単一の概念を用いて表現することができない状態は、人々のやりとりを通じて、そうした状態を保ったまま立ち消えてしまう場合もあれば、より深刻な状態へと格上げされて何らかの「問題」として明確化される場合もある。こうしたプロセスに焦点化することによって、「トラブルに直面した当事者はどのようにして『おかしな』目に遭っていると言う感覚を進展させて構築していくのか」（Emerson 2015, p.12）を問うことが可能となる。

この視点に沿って、次節では三つの分析軸を設けてデータの検討を行う。第一に、自らの置かれている状況について、A教諭はどのように説明を行うことで聞き手に苦境を訴えかけるのかを分析する。第二に、その語りを聞いたB教諭とC教諭が、どのように応答を行うことによってA教諭の悩み語りに応じるのかを分析する。第三に、B教諭とC教諭の応答を踏まえて、A教諭はどのように状況の再定義を行うのかを分析する。

## 4. 分析

### 4.1 「問題」を特定する：「抱える」という言葉の譲り渡し

#### 4.1.1 個人の傾向としての「抱え込み」

グループ・インタビューの中で主題となったのは、A教諭が生徒指導を行う中で直面した問題経験であった。A教諭は、自身の担任している学級が2019年度の後半から「何か指導がなかなかうまくいかない」という感覚を覚えるようになったと言う。具体的には、給食の用意や始業時の着席が定刻に間に合わないといった学級の様子や、保護者との間で生じたいじめの生起をめぐるトラブル、周囲の生徒と適切に関係性を作ることができない生徒に対して感じる違和感などの個別のトピックが語られていく。こうした種々の問題の事例には事欠かないとA教諭は述べながらも、しかし明確な問題の所在を述べないままグループ・インタビューは進行していく。

以下の語りは、自らの問題経験に対して、A教諭が「抱え込み」という言葉で特徴づけを行い始める場面である。上記の生徒指導に関連したエピソードを聞いた後に、インタビュアー（R2）がA教諭の所属している学年の様子について尋ねることから場面は開始する。

【データ1】

R2: 1年生ならではの難しさ, ポイントは。

A: 開けて見ないと分からない。

R2: そうですよ。

A: びっくり箱。僕は今年びっくりしました。いや, 本当, それでもやっていける人は, 力ある人はやっていけるのかもしれないし。力があっても, 最近の部分で言ったら, 「え, あの先生が**つぶれちゃったの?**」つていうのがあるぐらいだから, もしかしたら, 力がある, 無いではないかもしれないですけど。異動のタイミングとか。

R1: その、「つぶれちゃったの?」つていうのは, まあ差し支えなければ, どういったことがあったんでしょう。

A: うーん, 頑張り過ぎちゃうとか, 1人で。精神的に参っちゃう。はい。

R2: 仕事, 振り過ぎちゃったみたいなことではなくて, ですか, 周囲が。

A: あ, その先生に, ですか。

R2: はい。

A: その, 振り過ぎちゃうのもあるし, 抱え過ぎちゃう, 僕もそういう傾向があるんですけど, 抱えちゃうし。で, 人をお願いするぐらいだったら, やっぱ自分がやったほうが早いとか, でも限界を超えてたりとか。今年で言ったら, やっぱり自分が今こうやって置かれてる, こういうプライベートというか, 部分と, 仕事でこうばたばたしてる部分と, いろんなのが重なって余裕がなくて。あと, そうですね, ま, 学校の中の分掌でもやっぱりちょっと, やっぱ今年, 前半からきつかったかなとか, うーん。お願いされて, まあ, 「分かりました」とか。あと, しまいにはですね, 最初は教育実習が去年, 去年つていうか去年度ですね, やって, 今年は来ない, 体育は来ないよつていう話をしてたんですけど, またやっぱり来て。「いや, 頼めないかい」つって, 結構ややそれも負担で, うーん, ですね。何かちょっと, いい顔したつもりはないんですけど, お願いされたら, 「分かりました, 「分かりました」つて言ってるうちに, だんだん, だんだん, 苦しくなつてつて。うーん, ぶっ倒れる一歩手前ぐらいな感じまではいきましたけど。

【00:24:45-00:26:45】

A 教諭は, インタビュー当時に担任していた学年の特徴を「びっくり箱」と例えることで, 担任するまでは予想もできなかったような特徴を備えていたことを説明する。そして「それでもやっていける人は, 力ある人はやっていけるのかもしれない」と一般化することで, 自身は「やっていける人」ではないことを示しながら, 力量を有していても「つぶれちゃった」事例があることを補足する。この「つぶれちゃった」事例について, R1 がより詳しく述べることを求めると, A 教諭は, 業務を「抱え過ぎちゃう, 僕もそういう傾向があるんですけど, 抱えちゃうし」と述べて, 語りの対象を自分自身へと差し戻していく。続けて, A 教諭の私的な出来事, 校務分掌, 教育実習, と挙げていくことで, 自身が「苦しくなつて」いった経緯を順序立てて述べていく。

このように述べることで, A 教諭は, 自身の悩みの原因を周囲に帰属せずに, 偶発的に生じる出来事を適切に処理する能力が自身に不足していることを提示する。とりわけ, インタビュアーが発した「仕事, 振り過ぎちゃったみたいなことではなくて, ですか, 周囲が」という質問を引き取る形で, 業務を「抱えすぎちゃう」自身の傾向に関連づけて, 直面した出来事を問題化していく。状況をコントロールすることが出来ずに「抱えちゃう」自身のあり方を問題視することで, 自らの悩みをまとめ上げようと試みているのである。

#### 4.1.2 担任役割に起因する「抱え込み」

他方で, A 教諭が自らの「抱えちゃう」傾向について述べた直後, B 教諭はこの語りを引き受けて, 「抱える」という言葉を重ねながら自身の所属校での学級編成の特徴について語ろうとする。

## 【データ 2】

B: 何か生徒指導の、その、いや、逆にうちなんかは3年間クラス替えないんですよ。だから入学で入ってきた、あの一、全く情報……、全くっていうか、あまり情報ない状態でぼんとクラスが編成されたまま、卒業までいくんですよ。で、それやっぱり、そうなってくると担任の先生1人では、あの、抱え切れないですし、抱えちゃいけないっていうか。もしその担任の先生が抱え切れなくなった場合は、3年間でそうになってしまうんで。

【00:26:46-00:27:18】

ここで注目すべき点は、B教諭の語りの中で、「抱える」ことの意味が転換されている点である。先にA教諭が「抱える」ことについて言及した際には、A教諭を含む教師個人の傾向として「抱える」ことが語られていたのに対して、B教諭の語りの中では、「担任」という役割に結びつくものとして「抱える」ことが語られている。すなわち、A教諭が最終的には負担できなくなるほどに物事を過剰に引き受けてしまう性格であることを説明するのに対して、B教諭は、学級担任に期待される事柄が多すぎるといふ担任制度の限界へと文脈を転換しているのである。このようにして、インタビュアーの問いかけを呼び水として生じた「抱え込み」という記述は、A教諭からB教諭へと譲り渡されていく。

教師たちの語りの中で行われた「抱える」ことの意味転換は、A教諭に向けたフォローを行なうことへと接続する。このやりとりにおいて、問題を解消できないことについて、A教諭が自身に責任を帰属させながら語るのに対して、B教諭は、教師個人では負うことの叶わない責任があることを指摘することによって、A教諭が直面している問題が同僚教員との間で共有されるべき問題であるという可能性に目を向けようと試みている。すなわち、教師間での連携によってこそ解消される事柄として、A教諭の語る問題を新たに特徴づけようとすることで、「抱えきれない」A教諭から責任を減らそうとフォローする。こうした行いは、同時に、教師として適切に振る舞うこと－負担を覚えている教員に対してケアを行うこと－と同義になっているのである。

## 4.2 「連携の物語」の産出

この時、A教諭と同様に中学校教員であるC教諭は、B教諭による特徴づけをどのように聞いているのだろうか。前項での語りにつけて、B教諭は、A教諭の校種とはあくまで別の校種であることに留保しながらも、自身の勤務する高校では生徒指導部が強く機能していることを述べて、学級担任一人が問題に対処しないでいく仕組みが整っていることを語っていく。この語りを聞いたインタビュアー(R1)が、C教諭の学校ではどのような対応がとられているのだろうかと尋ねると、C教諭は次のように語り始める。

## 【データ 3】

R1: C先生のところ、どうですか。

C: うち、小規模だから、あの、当てはまらないですけど、前任校っちゅうか、いたところは、多分、ここ、A先生と同じくらいの規模で。で、もう指導部長とかも4年したんですけども、やっぱり担任の先生が最前線に立って、それでなかなかうまくいかない、で、苦しい思いするっちゅうのは、もう僕が担任のときもあったので。やっぱりその、B先生もおっしゃったように1人で抱え込まないっていうようなことと、担任に戻る、担任がある、私は担任に戻る指導、もし副担とかいろんな先生が、脂っこいところを持って行って何とか負担を軽くして、最後、担任がいいところ取りするって……。

B: いや、そうです、そうです。

C: そういう指導を、あの、何か起きたときに。

B: はいはい、それが、それ基本ですよ、やっぱり。

【00:29:27-00:30:25】

インタビュアーが、B教諭からC教諭へと話者の転換の指示／依頼を行うと、直前までB教諭が自校の状況について語っていたことに沿う形で、C教諭も自身の生徒指導経験を語り始める。インタビュー調査の時点でC教諭は小規模校に在籍しているため、A教諭が置かれている状況に敷衍できる形で学級担任の負担について語ることはできない。そのため、「A教諭と同じくらいの規模」の前任校を例に挙げることによって、A教諭がそうであるように、担任が「なかなかうまくいかない」まま「苦しい思い」をするのは「僕が担任のときもあった」と共感を示していく。前項でB教諭が語ったように、A教諭が直面した問題経験は担任を引き受けていれば誰もが直面しうるものなのだ、A教諭の経験が遍在することを示すのである。

そして、B教諭が述べていたように「1人で抱え込まない」ことの重要性を強調しつつ、そのためにどのような方法が採用されることが望ましいのか説明する。そこでは「担任に戻る指導、もし副担とかいろんな先生が、脂っこいところを持って行って何とか負担を軽くして、最後、担任がいいとこ取りする」指導こそが、担任を補助する方法なのだという。こうした方法については、B教諭も「はいはい、それが、それ基本ですよ、やっぱり」と同意を示そうとする。

ここで重要なのは、周囲の教員はあくまで担任の負担を軽減するにとどまるべきであって、生徒の最終的な指導責任を学級担任から剥奪することなく問題解決が達成されることが望ましい、とC教諭らが捉えている点である。負担が大きい生徒に対して、担任のみならず周囲の教員もその指導に加わることによって、当の担任の面子を損なうことなく事態を解消する必要があるのだと捉えているのである。このようにC教諭らが学級担任を補助する方法を提示したことに対して、A教諭は次のように述べていく。

#### 【データ4】

A：やっぱり、僕も話してて、今年それがないなってすごく感じるな。すごい、つらいな一っというのは思うんですね。子どももちょっと違うなと思うんだけど、子どもが違うなって思ったときこそ、やっぱり学年団が必要だと思うんですね。事あるごとに協力はしてもらってたんですけど、でもやっぱりちょっと何か違うんですね。

【00:31:29-00:31:55】

A教諭は「僕も話してて、今年それがないなってすごく感じるな。すごい、つらいなっというのと思うんですね」とC教諭らが述べた方法に賛同しつつ、自らの置かれている状況の中にそうした場が見当たらなかったことを確認する。そして、独力では生徒指導を担いきれない時にこそ助力を期待できる「学年団が必要」とあるということ、を、「やっぱり」という表現を重ねて用いつつ、B教諭とC教諭の語りを積極的に引き受ける形で自らの経験をとらえ直そうとする。つまり、教師間での連携のあり方に自らの悩みを関連づけようと試みていくのである。

本項では、学級や生徒について学級担任が「抱え込んで」しまうことを回避する方法についての語りが、教師たちの語り合いの中で産出される、そのやりとりを検討してきた。そうした方法とは、担任している学級と生徒を指導する責任を学級担任から完全には減じることなく、同学年の教員との連携のもとでの指導を行うことであった。教師たちは、いわば解決策のひとつとしての「連携の物語」を語りあうことによって、教師の問題経験の特定化を図っていくのである。

#### 4.3 問題経験を「連携の物語」に位置付ける

##### 4.3.1 「連携の物語」のもとでの遡及的解釈

前節までを通じて、A教諭の「うまくいかない」という経験が、聞き手である教師たちとの語り合いの中で、「連携の物語」の中へと位置付けられる過程を辿ってきた。この過程を経て、A教諭は「連携の物語」に沿って自身の問題経験を捉え直していく。このことは、インタビューが中盤に差し掛かる頃に示されたA教諭の発話に表れている。



## 【データ 5】

R1：個別で考えれば、もちろんこれまでもそういった、まあ困ったトラブル、そういった事例っていうのはあったと思うんですけど。

A：そうですね。

R1：今年は何か、例年になく何かしんどそうなの。

A：うん。いや、今年にしんどいっていうのはありますね。数も多いだろうし、うん、あとやっぱり、うん、今、思えばですけど、やっぱり学年としての動きはどうだったのかなと思うんですよ。ただやっぱり担任として、やっぱりなかなか言えないというか、いや、言ってるけど、こうって言ったらあれだけ動いてもらえないというか。

【01:20:04-01:20:41】

A 教諭が1年間の間に直面してきた多様なトラブルについて語る一方で、結局のところ何が問題となっているのかということについては明示的に述べない様子を見て、改めて R1 が「今年」の特異性について確認すると、A 教諭は「学年としての動き」こそを問うべき対象に位置づけようとする。A 教諭は、例年と比べて指導上のトラブルの頻度には変化を見出すものの、トラブルの性質については変化を見出そうとはしない。変化が見出されたのは、トラブルそれ自体の性質ではなく、トラブルに際しての「学年としての動き」なのである。つまり A 教諭は、本節で検討してきた「連携の物語」という観点から連携の欠如として自分の経験している「うまくいかなさ」を捉え直している。そして、同学年の教員との連携の有無こそを重要な問題として論じることが可能となった。こうした解釈が遡及的な性質を有していることは、語りの中に「やっぱり」を繰り返し挿入していることに示されているし、また「今、思えばですけど」と前置を行うことで、グループ・インタビューでのやりとりを経たからこそ得られた解釈なのだということが強調されているのである。

## 4.3.2 「連携の物語」と生徒指導実践のリアリティ

もっとも、語り合いの中で示された「連携の物語」という観点からの捉え方が、学校現場で生徒指導実践を行うにあたって常に有効であるとは限らない。B 教諭は、「連携の物語」が生徒指導実践において規範的に期待されている現況に触れながら、次のように述べる。

## 【データ 6】

B：その一、いや、難しいんですけど、まあ矛盾してるようで、さっきは、指導は担任だけじゃなくみんなでやろうというのがありつつ、隣のクラスでもできてないとか、その程度の問題というか。(中略)だから、何ですか、一緒に指導していくんですけど、それを統一していくことには、ちょっとすごく抵抗感あるっていうか。A組はここが目標だけど、B組はここが目標かもしれないですよ。でもさっき言ったように、ここはできないけどここはできるかもしれないし。だからそこは、自分は差があつていいと思うんです。何ていうんですかね。

C：分かります。

【01:25:25-01:27:00】

この語りが示すのは、本稿で検討を行ってきた「連携の物語」を語り合うという実践が、必ずしも有効ではないということである。教師たちにとって、「一緒に指導していく」ことは「それ〔筆者補足＝指導〕を統一していく」ことを意味しない。学級を起点としたトラブルに対して連携のもとでの指導を試みることは、あくまで、それぞれの学級での実践を通じて積み重ねられてきた指導方針を尊重した上で成し遂げられるべきであるだろう。ここにおいては、「連携の物語」が、むしろ学級ごとの実践の多様性を縮減しかねな

いことへの危惧が表明されているのである。

## 5. 結語

本稿では、3名の教員と2名の研究者とでなされたグループ・インタビュー調査の分析により、ある教師（A教諭）の「なかなか指導がうまくいかない」という、生徒指導をめぐる漠然とした悩みが、まずは個人の傾向としての「抱え込み」、すなわち、教師個人の資質に起因する問題として輪郭を与えられ、語り合いの中で、他の語り手により引き継がれ、担任教師という役割に向けられる過剰な期待に起因する事柄としての「抱え込み」へと変化していくさまが描き出された。そしてそれらの事柄は、語り合いを重ねる中で、徐々に「連携の物語」に位置づけられることで、最終的には連携の欠如を補い合う試みによる解決策の可能性の提示へ展開していくことになったのである。

本項の冒頭でも述べたとおり、教師間連携の重要性とその実現のための役割・業務分担の必要性については、もはや目新しい議論ではなく、あらゆる問題の行き着く先に求められる、いわばオールマイティな策と言ってよいだろう。そのような意味では、語り合いの結果としては、不十分なものであるようにも感じられるかもしれない。もっとはっきり述べるのであれば、「では、結局のところどうすればよいのか」という問いがそこにはつきつけられるだろう。

しかし、ここで重要なのは、A教諭が当初抱えていた「なかなか指導がうまくいかない」という感覚にまず、「抱え込み」ということばがあてがわれたことにある。というのも、このことばこそが、冒頭で述べた教師を取り巻くさまざまな課題に通底している、教師の職務内容の複雑さ、役割規範の強固さをめぐる語りだからである。悩みを言語化する際に、A教諭は自身の「うまくいかなさ」を、「抱え過ぎ」ということばで示した。このことは、直面している事態を自分の能力・資質の不足・欠如に起因する問題として捉えたということでもあるが、もう一方で、さまざまな予期せぬ状況が一定期間に重なってしまったことで、結果的に自分の処理可能な業務量を超える事態となってしまったと、その偶発性についても同時に述べることで、業務を分担して欲しかったと周りに手助けを求めることでもあったといえよう。実際、A教諭の示した「抱える」ということばを受けついでB教諭は、「担任」という役割に結びつく業務内容・規範とその分担のあり方についての語りを紡いでいくことになる。そして教師の職務内容が多岐にわたり、また、状況に依存するものであり、したがってそれらは個別具体的な状況に応じて都度都度調整が必要なものであることが語り合いの場で確認されていくのである。この時点でもはやA教諭の「うまくいかなさ」は、A個人の能力・資質の限界としてではなく、良くも悪くもよくある話、すなわち「連携（の欠如）の物語」へとまとめられていく。

こうした一連の語り合いの分析から導き出されるのは、教師の職務内容や役割規範というのは、どこかに確たるものとして存在し、個々の教師や具体的な実践を方向づけるものであるというよりはむしろ、実践や問題を語る際に参照されるものであり、語り合いの中でそれを状況に応じて参照することで結果として業務の調整を可能にするものであるということだ。そうであるとするならば、協働という試みもまた、業務全体が滞りなく遂行されるように、実践に先立って明確に仕分けされた上で成り立つものではなく、業務の分担を状況に応じて調整していくことによって達成されるものであると言えるのではないか。このような視点に立つならば、それを可能にする語り合いの場を積極的に設定することが重要となる。「多元的で、文脈的で、臨機応変で形成的な判断が、教師に期待される専門職的な判断なのである」（紅林 2014, p.35）。本稿が示した方向性は、その意味で、教師の専門性を担保した上での〈協働〉と位置づけられるのではないだろうか。

[1, 2, 5 節については小野が、3, 4 節については高嶋が執筆を担当した。]

## 注

- 1 研究者やスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、地域・学生ボランティア、保護者、各種支援員・指導員等、多様な専門家と人材が含まれていくことになる。
- 2 ここで示したような方法での試みを、本稿では山括弧を施した〈協働〉と表す。
- 3 調査対象者のプライバシーに配慮するため、個人情報に関連する記述は必要最低限にとどめている。もっとも、調査対象の教員たちは、そうした属性に自ら言及することによって、自らの悩みを特徴づけることは行わなかったという点について、ここで補足しておきたい。例えば、後述する分析部分で引用したデータ1の中で、A教諭は自らの「プライベート」に言及してはいるものの、当人や、あるいはB教諭やC教諭についても、この点に焦点化することで悩みを語り合おうとはしない。彼らは、同じ「学校教員」として悩みを語り合い、それぞれの経験を「学校教員」として語り合うことのできる範囲で、学級担任であればだれもが直面しうる問題としてA教諭の悩みを特定化することを試みていくのである。そのため、調査対象の属性については、ここに表記する情報で十分なものとなっている。
- 4 なお、調査を実施するに先立って、3名のインタビュー協力者に対して調査目的の説明を行い、またインタビュー場面での録音およびデータの学術的利用の許諾を書面及び口頭で依頼し、その同意を得ている。

## 引用文献・参考文献

- 安藤知子, 「チーム学校」政策論と学校の現実 (〈特集〉教師の育ちと仕事はどう変わるのか), 『日本教師教育学会年報』, 25号, 2016, pp. 26-34
- Emerson, R. M., *Everyday Troubles: The Micro-Politics of Interpersonal Conflict*, Chicago: University of Chicago Press, 2015
- Hargreaves, A., *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post modern age*, NY: Teachers College Press, 1995
- Holstein, J. A., Gubrium J. F., 『アクティヴ・インタビュー—相互行為としての社会調査—』, 東京, せりか書房, 2004
- 小島弘道, 「教育実践の協働性と教師の専門性 (〈特集〉教師教育の総括と21世紀の教師教育を展望する)」, 『日本教師教育学会年報』, 10号, 2001, pp. 13-21
- 紅林伸幸, 「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」, 『教育学研究』, 74巻, 2号, 2007, pp. 174-188
- , 「高度専門職化と考える教師—教師文化論の視点から—」, 『日本教師教育学会年報』, 23号, 2014, pp. 30-37
- 桜井厚, 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』, 東京, せりか書房, 2002
- 桜井厚・石川良子編, 『ライフストーリー研究に何ができるか—対話的構築主義の批判的継承—』, 東京, 新曜社, 2015
- 桜井厚・小林多寿子編, 『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門—』, 東京, せりか書房, 2005
- 鷹田佳典, 「もうひとつのドクターズ・ストーリー—患者の死をめぐる小児科医の苦悩の語り—」, 小林多寿子・浅野智彦編, 『自己語りの社会学—ライフストーリー・問題経験・当事者研究—』, 東京, 新曜社, 2018, pp. 57-79
- 油布佐和子, 「教師の職場集団—同僚性の形成—」, 『現代日本の教師—仕事と役割—』, 東京, 放送大学教育振興会, 2015, pp. 212-227

