

# 小学校教師のライフストーリー —学級通信は35年間なぜ発行され続けたのか—

木村 学\*

本研究は、教育活動として義務付けられているわけではない学級通信を、35年間継続して書き続けた小学校教師のライフストーリーを描きだし、その根底にどのような教育的意図があったのかを明らかにすることが目的である。一般的に学級通信とは、学習指導と生活指導の双方を含めた学級運営という観点から、学級の子どもたちや保護者に向けて担任のメッセージを伝達するという役割を担っていたものである。しかし、そのような伝達媒体としての機能以上に、教師自身の授業実践やクラス運営への省察を補完するものとして重要な役割も担っていたと考えられる。D教諭の実践は、「教える－教えられる」という教師－児童の権力関係を超え、教師個人と児童たちが相互に課題に向き合う関係を構築し、学力の優劣にとらわれない多様な価値観に基づくクラス運営が可能となっていた。D教諭へのインタビューを中心に分析を行った結果、学級通信を書き続けるという行為は、教育的意図を問うより以前に、教師個人の生き様と深くかかわったものであった。

Key Words：ライフストーリー、学級通信、教師のアイデンティティ

## 1. はじめに

学級通信の編集・発行を、35年間継続した教師がいる。教員生活の中心に学級通信の活動があったと考えられるが、教育活動として義務付けられているわけでもない学級通信を書き続けた根底には、はたしてどのような動機や目的があったのだろうか。

おそらく一つの理由としては、学習指導と生活指導の双方を含めた学級運営という観点から、学級の子どもたちや保護者に向けて担任のメッセージを伝達するという役割を学級通信が担っ

---

\*人間学部児童発達学科

ていたに違いない。しかし、そのような伝達媒体としての機能以上に、実践家としての教師自身の授業実践やクラス運営への省察を補完するものとして重要な役割も担っていたと考えられる。

しかし、現在の管理強化の教育現場において、学級通信を発行し続けることは様々な困難を伴っていたはずである。例えば、管理職に事前提出が求められ、そこでは掲載内容や文章の検閲が厳しく行われ、個人情報の管理や平等性の確保、誤字脱字の有無などがチェックされる。こうした煩雑な手続きによって発行を断念するケースや、内容が事務的な情報中心になるケースがあったであろう。それにもかかわらず学級通信の編集・発行を教育実践の中心に据えたのはなぜなのだろうか。

本稿では、35年間小学校教師を務めたD教諭へのインタビューを中心に、その他収集したデータを参照しながら、小学校教師のライフストーリーを描きだすことを試みる。具体的には、①どのような教育効果を意図していたのか、②書き手と読み手の関係について、③D教諭の子ども理解について、④D教諭の人生観・教育観について明らかにしたい。

## 2. 教師のアイデンティティ形成

教師という職業は、一人の人格を持つ個人が、教師という役割を同時に生きる職業であり、その二面性は分かち難く、時には教師の個性が前面に表出されることもある。しかし、日本の学校現場では、突出して秀でた教育実践があれば足並みを揃えるようにと同調圧力が働く傾向があったし、現在でもそうした傾向がないとは言えない。例えば、教員文化について問うた小学校教員へのアンケート調査では、「学級通信は他の人が出せないことが多いのでさしひかえるように」、「学級通信・文集の発行は学年でそろえてやること」等の意見が出されるという(久富1994)。一般的には現在、教員同士が相互不干渉の姿勢を保ち、互いの教育実践に対しては批判し合うことを控える傾向がある。こうした学校現場で、教師たちが自己のアイデンティティを形成していくことは難しいであろう。

特に現在の学級は、かつての学級王国と言われたような担任教師を中心としたクラスの凝集性や連帯感が希薄となっており、学級王国のようなクラスは多くは残っていない。むしろ担任教師のカラーを子どもたちに与えないように、担任が持ち上がりでクラスを担当することを避ける傾向も見られる。さらに現在の学級には、補助教員やスクールカウンセラー等の担任以外の多様な他者が教室に存在するようになった。

こうした学級の変化の理由の一つに、市場原理に基づく学校改革がある。そこでは学力低下や国際化などの社会的要請に基づき、算数や英語などの加配教員が行政主導のもと機能主義的に導入され、同時に学級担任への管理強化のまなざしも強くなった(宇土2005)。

実際の授業では、高学年の授業は専科の教員などに分業化され、担任教師が学級内のいじめを把握できなかつたり学級崩壊を招くケースもある。低学年の授業においても、小一プロブレ

ムと呼ばれるように授業が成立しなかったり、子どもたち同士の人間関係をうまく築けない学級もある。現在の学級には、学力保障の問題や子どもたちの社会性の未熟さにどのように対応するかという課題があり、担任教師への負担が大きい。

このような教育現場において、教師のバーンアウトが問題にされるように、若手の教員のみならず団塊世代の教員の多くも同様に、管理主義・成果主義に陥った学校現場の現状に対して教育現場の息苦しさを抱えている（久富・佐藤 2012）。このような現在の学校現場の中で、担任教師によって学級通信が編集・発行されるという学級は極めて稀なケースと言える。

### 3. 教師のライフストーリー研究の意義

「教育は人なり」という言葉が示すように、教育実践において、教師が学習者に与える影響は大きく、教育学研究において教師の存在やそのパーソナリティの分析は重要な課題となる。その際、教師という専門職の仕事と教師個人の生活は分ち難いものであるため、教師の生活全体を対象とした広い調査視点が必要になる（グッドソン・サイクス 2006）。

その際、教師が自身の生活全体をどのようなストーリーとして語るのかに注目する必要がある。なぜなら、人間にとって語るという行為（ナラティブ）は必須の手段であり、ストーリーによって、自分の経験を構造化したり、世界の在り方や世界に何が期待できるかを知ることができるからである（ブルーナー 2007）。一人の個人としての教師も固有のストーリーを創出しながら、自立と連携のバランスを取り自己を形成してきたのであり、文化や伝統を継承してきたのである。

近年、教師の生活全体を対象とするライフストーリー研究、及び教師を取り巻く社会的・歴史的文脈を対象とするライフヒストリー研究が、エスノグラフィ等の質的研究の潮流を背景に注目されている。ライフストーリー研究とライフヒストリー研究の差異としては、前者がインタビューの聴き手と語り手の相互作用によって物語を構成する手法であるのに対し、後者は語り手へのインタビュー以外にも他の資料をもとにストーリーを再構成し、その背景にある社会や歴史を明らかにしようとする手法である（山田 2005）。

本稿では、本人へのインタビュー以外にも多面的にデータを収集し参照することになるが、最終的な調査目標は、D 教諭の教師生活の全体像を筆者との語りを中心に明らかにすることであり、D 教諭のライフストーリー研究として論を進めることにする。

### 4. 学級通信実践の変遷

小学校教師のライフストーリーを研究する視点として、学級通信に注目する理由について述べる必要がある。日本の教師を対象とする場合、学習指導と生活指導は分ち難いものであり、双方を担う学級づくりに焦点を当てる必要がある。もともと学級づくりとは、生活綴方を

基礎にして、子どもたち同士の交流を生み出し、自治的集団を形成していこうとする営みであった(日本教育方法学会編 2009)。このような生活綴方の実践に精力的に取り組んできた教師の多くは、学級通信という発行物によって、実践に励みその足跡を残そうと努めてきたのであり、そこには教師個人の教育観が大きく反映されていたのではないかと考えられる。

ここでまず学級通信の歴史の変遷について触れておきたい。筆者は別稿で学級通信実践の概略を以下のように整理した(木村 2012)。我が国では、戦前の生活綴方教師の学級文集を始めとし、戦後の教師たちもそれら学級文集の実践に学んで一枚文集や学級通信の実践を継承していった。学級通信に求められる役割としては、①教師の願いや思いを伝える、②親、子、教師をつなぐ、③学級の文化活動活性化、④親、地域の組織化を図る、⑤教育実践点検のため、という5つの視点から、主に子どもたちや保護者との連携に主眼が置かれている。例えば、ある小学校教師の学級通信の実践は、個性的な学級通信が発行しにくく保護者の意見も掲載されにくい現在において、学級通信を媒介として、保護者の声の表明が掲載され、対話が成立し、教師と保護者間に公共性が構築されていくという評価が与えられている。こうした諸論を概括すれば、学級通信とは学級の集団づくりと保護者や子どもとの連携を中心とした実践といえる。

しかしながら、筆者自身がこれまで綴り方教師と出会い語り合った経験からは、上記の様な理由のうち、とりわけ教師の願いや思いを伝えるという要素が強いのではないかと推察できる。例えば日本作文の会の松下義一は、退職後に教え子から手紙がたくさん届いたエピソードを語った際に、自身の学級通信をふり返りながら、現職時に自身が書き続けた学級通信とは、子どもたちへの手紙のようなものだったのであり、退職した現在に返事が返ってきたのだと語っている。つまり多くの学級通信は、子どもや保護者にとっての伝達手段であったわけであるが、それ以上に発行者である教師にとっても子どもや保護者からのメッセージの受け手になる可能性を含んでいたのである。

## 5. 研究手続き

### 1) 研究方法

筆者はこれまで、学級通信を発行し続けたD教諭の教育実践とその教育観を明らかにするために、授業の観察記録や資料収集を基にしたエスノグラフィー調査を行ってきた(木村 2009)。表1は、D教諭に関して収集した資料及び授業記録の一覧である。授業記録は、合計で13回行い、朝の会から帰りの会までの一日をビデオカメラで記録した。その他、子どもの日記やD教諭の資料も収集した。収集した学級通信は、D教諭の発行した全てを収集しようと試みたが、13年分しか収集できず、その他の学級通信については収集中である。本稿では、それら収集記録を参照しながら、特にインタビュー調査の記録を中心にD教諭のライフストーリーに焦点を当てて分析を試みる。インタビュー記録は全部で7回行い、許可を得てICレコーダーで記録した。筆者と2人のインタビューと、それ以外に若手教員や保護者、同僚教員など

に加わってもらったインタビューも分析の対象とする。インタビュー場所は、ホームルームの時間が終了してから教室で行ったものと、その後、学校外の飲食店でのリラックスした状況の会話も記録した。

表 1. 収集資料及び記録一覧

| 収集した学級通信                | インタビュー記録    | 授業記録        | その他                 |
|-------------------------|-------------|-------------|---------------------|
| 1975年「あかまんま」(2学年)       | 2007年3月6日   | 2008年6月     | 1991年度職場新聞「このゆびとまれ」 |
| 1979年「火の子」(2学年)         | 2009年5月22日  | 2008年12月    | 2006年度H君の日記帳6冊      |
| 1980年「軌跡」(5学年)          | 2009年6月7日   | 2009年1月     | 2006年度教諭の週案         |
| 1981年「軌跡」(6学年)          | 2009年6月20日  | 2009年3月     | 2007年度H君の日記5冊       |
| 1982年「どっこいせ」(1学年)       | 2009年7月8日   | 2009年4月10日  | 2007年度H君の自由勉強ノート    |
| 1983年「ふだん記」(5学年)        | 2009年10月30日 | 2009年4月22日  | 2007年度教諭の週案         |
| 1986年「生きる」(6学年)         | 2010年1月22日  | 2009年5月22日  | 2008年度学級会の記録ノート     |
| 1987年「紙風船」(5学年)         |             | 2009年6月20日  | 2008年度通知表の所見のコピー    |
| 1998年「きときと」(1学年)        |             | 2009年7月8日   | 2008年11月講演          |
| 2006年「生きる」(3学年)         |             | 2009年9月17日  | 「日野原先生との命の授業」       |
| 2007年「きときと」(4学年)        |             | 2009年10月9日  | 2009年教職員自己申告書       |
| 2008年「さっぱりスマイル共和国」(6学年) |             | 2009年10月30日 |                     |
| 2009年「ケルルンクック」(4学年)     |             | 2009年12月4日  |                     |

## 2) 調査対象の概略

本稿の調査対象は、35年間小学校教師を務めたD教諭である。表2は、D教諭の略歴をインタビューを基に筆者が作成したものである。D教諭の概略について、教育界や社会の動向と合わせて概観してみたい。

表 2. D教諭の半生と教育界の動向

| 年代         | D教諭の半生                             | 教育界・社会の動向                             |
|------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| 1950 (昭25) | 8月4日、山口県に長男として生まれる                 | 「日本綴方の会」発足                            |
| 1951 (昭26) |                                    | 国分一太郎『新しい綴り方教室』発行<br>無着成恭『山びこ学校』発行    |
| 1952 (昭27) |                                    | 第一回作文教育全国協議会(中津川)参加1300名              |
| 1955 (昭30) | 小学校 入学<br>父の炭鉱の仕事の為、福島県いわき市に転居     | 国分一太郎『生活綴方ノート』発行                      |
| 1956 (昭31) |                                    | 小西健二郎『学級革命』発行                         |
| 1958 (昭33) | 小学校2年 日記を付け始める                     | 小中学校学習指導要領 改訂「道徳」設置                   |
| 1961 (昭36) | 小学校卒業<br>中学校入学                     | 滑川道夫『作文教育』発行                          |
| 1963 (昭38) |                                    | 宮坂哲文『集団主義と生活綴方』発行                     |
| 1964 (昭39) | 茨城県立日立第一高等学校定時制入学<br>昼間は街の鉄工所で働く   | オリンピック東京大会開催                          |
| 1967 (昭42) | 茨城県立日立第一高等学校定時制卒業<br>東京学芸大学 入学     |                                       |
| 1968 (昭43) |                                    | 小学校学習指導要領 改訂<br>機関紙「ふだんぎ」創刊           |
| 1973 (昭48) | 東京学芸大学卒業 教育実習指導教官が遠藤豊吉<br>中日新聞社 勤務 | 国分一太郎『みんなの綴方教室』発行<br>村田栄一『学級通信ガリバー』発行 |
| 1974 (昭49) | 中日新聞社 退職 結婚して東京に戻る                 | 教頭職法制度化                               |
| 1975 (昭50) | M小学校2学年 学級通信「あかまんま」                | ベトナム戦争終結                              |
| 1976 (昭51) | M小学校3学年 学級通信「〇〇〇」(調査中)             | 天安門事件                                 |
| 1977 (昭52) | M小学校3学年 学級通信「〇〇〇」(調査中)             | 小中学校学習指導要領 改訂                         |
| 1978 (昭53) | M小学校1学年 学級通信「火の子」                  | 無着成恭, 私立明星学園に着任                       |
| 1979 (昭54) | M小学校2学年 学級通信「火の子」                  |                                       |



|            |         |                          |                                |
|------------|---------|--------------------------|--------------------------------|
| 1980 (昭55) | M小学校5学年 | 学級通信「軌跡」                 | 国分一太郎『続みんなの綴方教室』発行             |
| 1981 (昭56) | M小学校6学年 | 学級通信「軌跡」                 |                                |
| 1982 (昭57) | M小学校1学年 | 学級通信「どこいせ」<br>製本した最後の年   | 国分一太郎『現代つづりかたの伝統と創造』発行         |
| 1983 (昭58) | N小学校5学年 | 学級通信「ふだん記Ⅰ」              |                                |
| 1984 (昭59) | N小学校6学年 | 学級通信「ふだん記Ⅱ」              |                                |
| 1985 (昭60) | N小学校5学年 | 学級通信「生きる」                | つくば科学万博開催                      |
| 1986 (昭61) | N小学校6学年 | 学級通信「生きる」                | チェルノブイリ原発事故                    |
| 1987 (昭62) | N小学校5学年 | 学級通信「紙風船」                |                                |
| 1988 (昭63) | N小学校6学年 | 学級通信「紙風船」                |                                |
| 1989 (平成)  | N小学校5学年 | 学級通信「〇〇〇」(調査中)           | 小中学校学習指導要領改訂「生活科」設置            |
| 1990 (平2)  | N小学校6学年 | 学級通信「〇〇〇」(調査中)           |                                |
| 1991 (平3)  | N小学校1学年 | 学級通信「ガリバー」               |                                |
| 1992 (平4)  | N小学校3学年 | 学級通信「〇〇〇」(調査中)           | 学校五日制開始                        |
| 1993 (平5)  | S小学校4学年 | 学級通信「〇〇〇」(調査中)           |                                |
| 1994 (平6)  | S小学校3学年 | 学級通信「〇〇〇」(調査中)           | 村山士郎『子どもの心の叫びを聞け』発行            |
| 1995 (平7)  | S小学校4学年 | 学級通信「〇〇〇」(調査中)           | 阪神淡路大震災                        |
| 1996 (平8)  | K小学校3学年 | 学級通信「〇〇〇」(調査中)           |                                |
| 1997 (平9)  | K小学校4学年 | 学級通信「〇〇〇」(調査中)           |                                |
| 1998 (平10) | K小学校1学年 | 学級通信「きときと」               | 小中学校学習指導要領 改訂<br>「総合的な学習の時間」設置 |
| 1999 (平11) | K小学校2学年 | 学級通信「きときとⅡ、Ⅲ」            |                                |
| 2000 (平12) | K小学校3学年 | 学級通信「〇〇〇」(調査中)           | 文部科学省 発足 PISA調査開始              |
| 2001 (平13) | K小学校4学年 | 学級通信「〇〇〇」(調査中)<br>父病気で世界 |                                |
| 2002 (平14) | K小学校5学年 | 学級通信「〇〇〇」(調査中)           |                                |
| 2003 (平15) | K小学校6学年 | 学級通信「〇〇〇」(調査中)           | PISA調査                         |
| 2004 (平16) | W小学校6学年 | 学級通信「ふだん記」               |                                |
| 2005 (平17) | W小学校6学年 | 学級通信諸々の理由で発行せず           |                                |
| 2006 (平18) | W小学校3学年 | 学級通信「生きる」<br>母病気で世界      | PISA調査                         |
| 2007 (平19) | W小学校4学年 | 学級通信「きときと」               |                                |
| 2008 (平20) | W小学校6学年 | 学級通信「さっぱりスマイル共和国」        | 小中学校学習指導要領 改訂                  |
| 2009 (平21) | W小学校4学年 | 学級通信「ケルルクック」 退職          | PISA調査                         |

(日本作文の会編2001「日本の子どもと生活綴り方の50年」を一部参照)

D教諭は、偶然にも1950年の「日本綴方の会」の発足の年、誕生する。「日本綴方の会」は、翌年「日本作文の会」と改称され、後にD教諭が傾倒する国分一太郎や遠藤豊吉らが活躍する。D教諭は父が炭鉱で働いていた関係で、山口県や福島県、茨城県で幼少期を過ごす。小学校2年生から日記を付け始め、教員時代や退職後も継続して付けているという。在学中に、文章は万人の道具であるという「ふだん記」運動の仕事を手伝う(橋本1977)。このときの経験が、後の子どもたちとの日記交換に影響しているであろう。大学卒業後は、2年ほど新聞社に勤務しており、その時の記者としての経験も後の学級通信の編集・発行に生かされていると考えられる。この間、D教諭が教員になるまでの1950年、60年代には、国分一太郎の「新しい綴方教室」や小西健二郎の「学級革命」、宮坂哲文の「集団主義と生活綴方」等の代表作をはじめとし、生活綴方と学級づくりに関する著作が多数出版されており、当時の学校現場に学級通信実践の土壌ができていった。結婚を機に東京に戻ったD教諭は、退職までに5つの

小学校に勤務することになる。最初の M 小学校では、低学年から高学年までどの学年もまんべんなく担任をしており、初任の年から学級通信「あかまんま」を発行している。しかしこの時期、無着成恭などの実践者が公立から私立に移動しており、綴方実践はこれまでのような興隆から方向転換を余儀なくされる。その後の N 小学校ではほとんどが高学年を担当している。高学年を担当した理由としては、当時、学級崩壊と呼ばれるように学級の秩序維持が困難になり、男性的な力強さや指導力が求められた時代を反映していると解釈できる。次に K 小学校では、D 教諭は同じ子どもたちを 6 年間持ち上がりで担当している。特別なニーズを要する子どもたちへの支援が求められる時代でもあり、その際、障がいを持つ児童が在籍していたクラスを 6 年間続けて任されており、学校内でも D 教諭の指導力が評価されていたことが分かる。この時期、綴方教育研究者の村山が『子どもの心の叫びを聞け』という著書を出版しているように、学級の集団づくりから、個人の内面をトピックとして取り上げるようになってくる。最後の勤務校となる W 小学校では、着任時から 6 学年を任されるが、荒れた学級の修復改善が期待されていたようである。この当時の教育界は、ゆとり教育から脱ゆとりへの転換に揺れ、教師のバーンアウトや指導力の低下が問題視されていた時代である。

以上のように、D 教諭が勤務した 1975 年頃は、D 教諭によれば当時の職員室には、多種多様な学級通信が配布されていたという。まさに学級通信全盛期の時代といえよう。しかし退職時の 2010 年頃は学級通信衰退の時代とも言えよう。このように教員への管理強化や、保護者対応、書類作成など教員の多忙感が指摘される時代において、D 教諭が学級通信を最後まで書き続けたのはなぜなのだろうか。

### 3) D 教諭の学級通信の概略

インタビュー調査の分析の前に、D 教諭の編集・発行した学級通信について簡単に触れておきたい。図 1 は、2009 年度に発行された学級通信である。この学級通信は、D 教諭が編集する典型的な構成になっており、Y 男の「しぜんのおたより」を中心に、D 教諭がコメントや関連する詩作を寄せるという形で編集されている。Y 男は、発見したツバメの巣の様子を写真と共に自主的な学習である「しぜんのおたより」で報告する。近くの空を飛んでいる親ツバメを発見したことが記され、早くヒナを見たいという期待が述べられている。D 教諭は、Y 男の報告を受けさっそくこの情報を「詩の紹介」と共に編集・発行する。「初つばめ」という詩には、人々がその年初めてのツバメを見つけた喜びが表現されており、D 教諭自身も子どもたちと生活する学区域でツバメを発見できた喜びを共有しようと掲載したと考えられる。そして、他の子どもたちにも「さて、第二、第三の発見を待っていますよ」と提案し、学習活動を発展させようとしている。このように日頃から子どもたちと D 教諭が日記交換を通して、教科書的な学習範囲を超えた気付きや発見など、子どもの生活に根ざした情報が豊富に交わされている。そしてこの学級通信が、D 教諭の授業ではしばしば配布され活用されるのである。

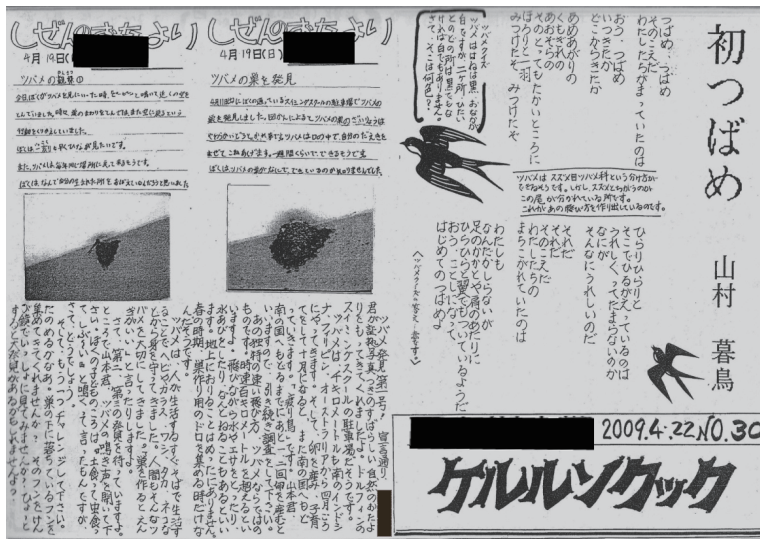


図 1. D 教諭の学級通信

## 6. インタビュー調査の検討

### 1) どのような教育効果を意図していたのか

D 教諭の学級通信にはどのようなねらいがあったのか、かつて同僚教師であった S 先生、A 先生、B 先生、C 先生、そして筆者と D 教諭の語りを見てみたい。

インタビュー記録① 2010 年 1 月 22 日

D: この人 (筆者) がさ、僕はね、今ねすごい幸せだと思ってんのは、俺、適当~にしかやっこなかつた事実をさ、この人がね全部、あの・・・(1)。

S: いや、適当じゃなくて。適当じゃないんだよ。やっぱり。

D: ん・・・。

S: な、何かやっぱり、あるんだよ、意図が。ちゃんと、いや、意図っていういい方変だけど。適当にやってきたわけじゃないでしょ。はっはっは。書きたいから書いたわけでしょ。はっは。

D: そうそう。

S: 書きたいから、やっぱり、何か意図があるから、書きたいっていう思いがあるわけじゃん。

D: いや、あった、うん。

S: みんなたまたまさ、みんなたまたま書いてんだ。そういう意味で言ったら、さっきの人生の出会いじゃないけど。たまたま書いているのは・・・。

D: いやでもね、違うんだよ。俺書きたいから書いてるだけ (2)。

S: だよ。書きたいから書いてることが、こう、読者っていうかさ、俺らから見たら、何か、すごい教育的であるし・・・(3)。

D: そりゃ業界人だからな。業界人だから教育的・・・。

S: いやいや、具体的に知ってる D のクラスがあってさ、そういうのがあってさ、そういうことやってるのかって、思わせる中身なんだ。やっぱり、こんな言い方変だけど。中身なんだよね (4)。

D: うん。

S: だから、(A さんを指して) はいはい。

A: よく、書くことでしか事实は伝えられないとか言うんですよ、D 先生は、それで教育的なことを言えば、書く子を育てたいんだと思うんです。そして書くっていうことに対して、物事をいろんな方向から見れる



子を育てたいんだと思うんですよ、その気付きで、D先生と、なんて言うんだらう、この子の気付きいいぞって感じ取ると、それをみんなに伝えていくの、そうすると、あ、こういうこと、こういうこと感じられるといいのかなってというのが、子どもたち、気付いていくと、その見る目が広がっていく、子どもたち…(5)。  
 S：待つて待つて、そしたらさ、D、そういうこと狙ってんの。  
 D：いや、違うな (6)。

同僚教師 S は、D 教諭の学級通信は、教育的なものであり（下線 3）、クラスの活動の中身や良さが伝わるものであったと評価している（下線 4）。しかしそうした評価に対して D 教諭は、教育的効果をねらって発行しているわけではなく、あくまでも自分の書きたいことを書いていただけなのだという（下線 2）。S 先生同様に、A 先生も D 教諭の学級通信実践は、子どもの書く力や知的な気付きをクラスで共有していくものであると評価している（下線 5）。ところが D 教諭は、やはりこのような評価に対しても否定するのである（下線 6）。しかし、第三者の評価をすべて否定しているわけではない。それは、筆者が D 教諭の学級通信実践を調査分析することを好意的に受け止めてくれていることから分かる（下線 1）。ではその意図は何か。

インタビュー記録② 2010 年 1 月 22 日

A：格好よく言うなら、俺の生きざまを、書いてるだけだ、みたいな。それだと思う。

D：う～ん。違うんだよな～。

S：どうだ。

D：違うな。

S：こら。はっはっはっはっ。

A：ごめん、偉そうに、自分を、自分を語ってるんだと思う (1)。

S：いや、そりゃそうだよ。あれそうだよ。

D：いや、だからね、うん、あの、なんて言うかな。いや本当にね、偉そうにね、若いやつらに、おい、おめえら、読め～、とか、で、もうね、こんなの読めませんって (2)。

A：何で、どういう意味。

D：毎日、いっぱいあるから (3)。

全員：はっはっはっはっは～。

A 先生の「自分を語っているのではないか」という意見に対しては（下線 1）、肯定もしないが否定もしていない。話題を変え、むしろ嬉しそうに若手に学級通信を配布したエピソードを語っている（下線 2）。若手の教員には、毎日配布され時には一日に二枚、三枚も配布されるため、読むことが追いつかないのだという。こうしたエピソードを語り周囲の笑いを誘っているのは、学級通信で自分を語っているという評価を承認したうえで話題を広げようとしているからではないか（下線 3）。D 教諭にとって学級通信とは、読み手である子どもたちの為の教育手段ということ以上に、書き手である D 教諭自身にとって何か大きな意味があったのではないだろうか。

## 2) 書き手と読み手の関係

それでは、D 教諭は自身の学級通信の特徴をどのように感じているのか、筆者とのインタビューを見てみよう。

インタビュー記録③ 2009年5月22日

D:俺はなぜ学級通信を書きつづけてきたのかなって思うのね。何をあそこで求めてきたんだろうか。自分にとって、教育っていうそんな大きなものをね、段平かざして、っていうほどのね、力なんてないと自分でも思ってますけどね。

筆: いえいえ。

D: ただ、あれが僕の何ていうんだろう、少なくとも、僕が子どもと向き合う時の原点であることは事実だろうと思うんだよね (1)。

筆: はい。

D教諭は、前述の同僚教師たちの教育手段としての評価に対しては否定し、自分を語っているという評価は受容している。筆者は、学級通信が子どもたちの為に発行されるものである以上、そこに教育的意図が含まれているはずであると仮説を立てていた。しかし、子どもと向き合う時の原点であると表現しているように(下線1)、おそらくD教諭にとって学級通信の編集・発行は、読み手である子どもたちの存在を問う前に、まず書き手である教師自身の存在も問われるべきと考えていたのではないか。

インタビュー記録④ 2007年3月6日

D: まあ、しょうがないね、これは、わたしの個性。だって教師なんて存在はさ、最後によって立つ処って何かなって言ったら、てめえの個性だろうと思うよね(1)。うん、だから本当に俺はこれでいいんだろうかっていうね、自己検証をしなくちゃいけないけど、もう年とったからしない、はははは (2)。

筆: 学級通信を書くということは、自己検証でもあるということを村田栄一の本にも書いてありますよね。

D: うん。もちろんそうだよ。それとやっぱり僕にとって言えば、学級通信書くということは、あえてこじつければ、自分はこれでいいんだろうかと自分を振り返ることだよ (3)。ただ遠藤豊吉さんに言わせると、おめえは振り返ってねえよ、って。振り返ってねえじゃねえか、おめえは、こうやったっていう自慢話ばかり書きやがって、って。おめえがいつも主役だ、って (4)。はい、すいません、って。でもいいや、おめえはそれで通せば、って。日本作文の会っていうね、あの、戦前の生活綴方運動、教育運動の大きな部分を支えてきたのがあるのね、その時にね、中心になって頑張った人なんだけどね。

D教諭は、自身の実践が個性的であることを良しとしながら(下線1)、教師として自身の実践を振り返る自己検証が大切であるという(下線2)。しかし教授スタイルの確立した現在では、自己検証せずに自身のスタイルを貫いているという。その点について、改めて学級通信との関係を訪ねると、やはり学級通信は自己省察の一つの契機になるものだという(下線3)。しかし、綴方教育の師である遠藤豊吉氏からは、紙面構成が教師中心的であり子どもたちとの実践を振り返ったものではないという指摘を受けたという(下線4)。D教諭が自ら進んでこうしたエピソードを語るのは、この評価を決して否定的には捉えていないためである。なぜならD教諭の恩師である遠藤氏もまた個性的な教師であったのであり(遠藤1975)、こうした個性的な教師を肯定していると解釈できる。実際のD教諭の学級通信には、D教諭のプライベートな記事が頻繁に掲載され、書き手である教師の言葉が掲載される割合が非常に多い。このように教師中心的であると指摘された学級通信であるが、それではD教諭は読み手である子どもたちに対して、どのような思いで編集・発行しているのだろうか。

インタビュー記録⑤ 2007年3月6日

筆：教員時代で、書けなかったというか、書かなかったという時もあったんですか。

D：ここへ来て、まったく書かなかったのは去年（2005年度）だけ、あの～教員になって。

筆：書かないときは、なんか、さみしいものですか。

D：正直言うとね、楽だった。だけど、いいのかなこれという、ある種のね、罪悪感があったね（1）。

筆：そうですね、なんていうか、自分のスタイルじゃないよな、ということですかね。

D：あ～、これはどうしようかなってね、つまり、僕にとって学級通信っていうのは、ある意味で子どもとコミュニケーションとっていくときに、あるいは子どもから、こちらに発信していくときの、やっぱり一つの手段だって思うんだよね（2）。だから子どもがそれを読み取ろうが、読み取るまいが、伝わりようが、伝わるまいが、親に伝わりようが、伝わるまいが、だって配ったら、そのあたりに転がってるからね（3）。

まず、一度だけ学級通信を発行できなかった年度があり、その時は罪悪感があったと言うが、それは、やはり学級通信なしでは自身の本来の実践ができないと考えているのだと解釈できる（下線1）。これまで発行してきた学級通信は、子どもとのコミュニケーションの手段なのであって、この手段なしには、これまでのような実践が出来ないのであろう（下線2）。ここで読み手に対するD教諭のスタンスに注目したい。配布した学級通信が、教室の床に転がっていることがあり、教師から発信された情報は、必ずしも受信されなくてもよいという（下線3）。本来であれば、自分の書いた文章が捨てられていたら残念な思いをするはずであるし、教師であれば強制的に保存させることも可能はずである。しかし、ここには一般的な教授・学習活動における教師から子どもへの一方的な権力関係は見られない。それは、通常の教育行為を越えた独自の活動のため教育行為として必ずしも強制することは出来ないという自覚があるからではないか。

### 3) D教諭の子ども理解

ではD教諭が一人ひとりの子どもたちとどのように向き合ってきたのか、詳細に見ていきたい。

インタビュー記録⑥ 2010年1月22日

D：いや、俺にとって学級通信何だったのかな～って、だからある意味ではバカだよな、あれだね、いっばい出して、で多くの人間は、身銭切って、あの身を削って書いてる。で、思ったよ、俺ね、・・・そうでもないんだけど、はっはっ。適当に書いちゃうわけだよ。適当にという言い方はおかしいかな～と思うんだけど、でも、それ以外言いがたないんだよな、俺（1）。

筆：でもD先生がじゃあ、まじめに書くことあるんですか。

D：まじめに書いてない。

筆：はっはっはっは。

D：まじめに書く・・・日記なんて・・・（聞き取り不明）。

筆：子どもの日記の赤ペンと通信書いている時では、子どもの赤ペンの方が、こう、緊張があります？

D：緊張はないけどね。

筆：まじめに書いているんですか。

D：だって子どもの日記なんて、・・・（聞き取り不明）変わるよ、変わっちゃうんだから、今度ね、来たら見てごらん。D～男のへなちょこな字なんて、すばらしく変わるよ（2）。

筆：赤ペンで、何か、そういうコメントをするわけですか？

D：R子、忘れもんのあのバカ女がね、ひたすら、毎日書いている。

筆：日記を。

D: ね、何がすごいかってね。も～ね、早く大人になったらね、一緒に飲みたい・・・、はっはっ、俺が書いた赤ペンにね、も～先生、嫌いとかって書いてあるからさ、もう (3)。

筆: ええ。

D: R子ってね、俺の赤ペンに返事書いてくんの、うわ～。

筆: はっはっはっは、もう嫌って、親しみを込めて書いてるわけですね、かわいいですね～。

D: ...だから、変わることを期待なんかしない、期待はしないけど、変わるんだよ、毎日書いてると、一年待ったらいい、変わるんだよ。

D 教諭は、多くの教師たちが同じように身を削って学級通信活動を行ってきたのであり、自身も同じように活動してきたことを自嘲気味に語っている (下線 1)。しかし、そこまでして書き続けた理由は何か、学級通信のネタにもなっている日記交換にヒントがありそうである。なぜなら日記交換を通して子どもたちの変化や成長を実感できるからであろう (下線 2)。D 教諭は、日記交換での子どもたち個々とのやり取りを心から嬉しそうに語るのである (下線 3)。個々の子どもたちとの交流とその感動を、クラスの子どもたちと分かち合いたいという思いから、学級通信に編集し子どもたちに発行するのであろう。D 教諭の学級通信の編集・発行という実践は、教師と児童の「教える－教えられる」という権力関係を超えた、個と個が対等に向き合う関係を構築することを可能にするのである。さらにそこには、学力の優劣の問題を無化にする多様な評価のあり方が生起する。

インタビュー記録⑦ 2009 年 6 月 20 日

D: ただ、通信簿は、感動の評価じゃないもんな、ABCでな、そうだ、俺、今思った。

筆: あ～。

D: そうだよ、ガクちゃん (筆者)、俺の学級通信は、俺の感動を評価してる (1)。

筆: あ、あれっすよね。

D: 評価は感動なんだよ、やっぱり。

筆: 評価は、感動!

D: 違うか。

筆: 僕は先生に渡したもので、ちょっとだけ書きなおしたんですけど。

D: あ～、俺今思っちゃった、俺の学級通信は、感動の評価なんだよ! 酔っ払っちゃったね、ぜんぜんバカだね。

筆: でも僕それ書いたんですよ、D 学級では、B 男君、授業中には積極的にそんなに発言したりする子どもではない、しかし授業以外の学校生活の出来事が学級通信に掲載され、授業内で読み上げられる。これは D 学級において、子どもたちには最高の評価なのであるって、僕書いてる。そう、僕これ勘違いしてるかもしんですけど・・・。

D: そうだ、俺、評価してんだ、あれ。

筆: B 君、B 君はけっしてその、教科教育で、優秀ではないですよ、でも彼は面白いこと気付きますよね、いろいろ。

D: あの～、評価っていったら、できな～って感じ、・・・ま～あ、いい子だよ (2)。

筆: ですよ、そう、だからそういう部分で D 学級は、学力の優劣じゃないんですよ、先生が今言ったような、何か、子どもの発見とか、気付きとか、先生に感動したって、それが評価なんですよ、

D: そうそう、そうだよ、評価って、感動なんだよ、ガクちゃん。

筆: いや～。

D: そうなんだよ、俺にとっての学級通信ってのは、感動した評価の具体的な事実が、学級通信なんだ (3)。

D 教諭は、個々との日記交換を通して一人ひとりへの子ども理解を行っている。その日記交換は、子どもたちが綴った様々なエピソードに溢れているのであろう。D 教諭は、そうしたエピソードを学級通信に掲載する。つまり D 教諭の子どもに対する評価規準は、子どもたちの

学力だけでない多様な評価規準なのである（下線1）。具体的には、子どもたちの日記に書かれたエピソードに対して、D教諭が感動したことが評価の対象になるということであり、B男のような学力的にはさほど高くはない児童に対しても高い評価を与えている（下線2）。D教諭は、そうした子どもたちと生きた事実、感動した事実を書き残しておきたいと思うのであろう。それこそが、学級通信を書きつづけた理由なのではないか。

インタビュー記録⑧ 2010年1月22日

D: 逆に言うとき、てめえが生きた事実みたいなさ、てめえの子どもと関わった事実みたいなさ、その重さみたいなものってのは、ちっほけなんだけど、そこでしか、僕はないのかなって、思うことはあるわな (1)。

S: うん。

D: だからね、僕はね、あの、962人、今まで付き合ってきたの。

S: え、何。

D: 962人の子ども教えたの。

S: あ〜あ〜。

D: 偉いだろう、俺、あの、数えて、違うんだ、たまたまそうなっちゃったんだけど、でね、そのガキらにね、一緒に生きてきた事実みたいなのを、どっかで・・・(2)。

B: お店、十時まで・・・。

あくまでもD教諭という一人の人間が教師として生きた事実、そして教師としての自分が担任した子どもたちとの関わりは、小さな出会いにすぎないが、その出会いにこそ大きな重みがあると考えているのである（下線1）。D教諭がこれまで受け持った子どもたちの延べ人数を正確に覚えているのは、それら小さな出会い全てを尊いものと考えているからであろう。だからこそD教諭は、962人の子どもたちを担任した教師生活を自慢のように語るのである（下線2）。そこには、教師としての充足感だけでなく、一人の人間としての人生の充足感があるのではないか。

#### 4) D教諭の人生観・教育観

最後に、D教諭の青年時代についての語りを見ておきたい。なぜなら、青年期に職人の社会で労働しながら定時制高校に通った経験が、その後の教育観に影響を及ぼしていると考えられるからである。

インタビュー記録⑨ 2009年5月22日 (K: 保護者のお父さん)

D: (東京の大学に行く時) おかみさんから職工さんからみんなね、がんばれ〜、とか言ってね。

K: 本当に、すごいっすね〜。

D: で、みんなにね〜、餞別もらってね、餞別もらって、東京来たよ。

K: いいっすよね〜。

D: でね、東京来たたら、なんだよ、東京かよ〜って思ってね、3日で金なくしちゃったよ。

K: ははは。

(中略)

D: だからね、帰る度に、家に帰る前に、その鉄工場行った。親父さ〜んって言って。

K: 粹ですね、付き合いが。

D: で、親父さんが倒れてから、せがれさんになって・・・。やっぱりちよっとね、何か行きづらくなって、親父さんが亡くなったら、でもおかみさんがいる間はね、結婚して、かみさんも一緒に連れてったけど、



でもおかみさん亡くなってからは、もう、あの、年賀のご挨拶のハガキだけ・・・だった。でもね、うれしかったの。もうね～、うれしかったよ (1)。

K: 原点があるっていいですね。

D: 原点かどうか分かんねえけどな。

K: でも先生は。

筆: 苦勞して・・・。

K: 苦勞って思いたくないっすよね。

D: いやあ、苦勞だったね、苦勞っていうか、辛かったのよ。もう、ただね、田舎だからよ、一時間に一本ぐらいしか、早い時間なんか(電車が)ないわけだよ。で、俺が会社に行く時間になると、みんな、そうずっと俺よりバカなのがよ～ (2)。

K: ははは。

D: 革靴履いてよ～、やだな～って思って。

D 教諭は、家庭の事情から昼間は街の鉄工所で働きながら、夜は定時制の高校に通っていた。中学の級友たちが通学する電車と同じ電車に乗って通勤するという経験は辛かったに違いない。しかも自分より学力の低い仲間が、かっこいい制服と皮靴に身を包み通学するという姿は、D 教諭にとって不条理なものだったであろうし、人生においては学力が全てではないという観念を抱かせたかもしれない(下線 2)。一方で、鉄工所という職人の世界の労働は、若い青年には厳しいものだったに違いない。しかし、D 教諭は見習いとして勤勞し、職工さんや親父さんに認められ、親切にしてもらったことが、とてもうれしかったという(下線 1)。こうした経験を通して、D 教諭は人間の価値観について学力問題を無化とし、それ以上に労使関係という権力構造の中においても人間関係の個々の繋がりが大切であることを学んだのではないだろうか。こうした人間観がD 教諭の学級通信実践の土台になっているのではないかと考えられる。

## 7. 全体考察

これまでインタビューによって学級通信の実践を分析してきた。その結果、D 教諭は自身の実践を読み手の視点というよりも、それ以上に書き手の視点から語っていた。そこで、D 教諭が公的な資料の中でどのように実践を語っているのか見てみたい。

表 3. D 教諭の平成 21 年教職員自己申告書(職務及び能力開発等について)

| 能力開発 (OJT, 研究・研修, 自己啓発)   |   |  |
|---|---|--|
| 当初申告  | 中間申告  | 年度末申告  |
| 学級通信「ケルンクック」を発行することを通して、子どもと向き合う生な姿が若い先生方にとって刺激となってくれたらと感じている。毎日発行することを自らの課題と心がけている。子どもの日記を中心に学級集団としての具体的事実をもとに保護者への理解とともに啓蒙的活動にもつながっていくように配慮したい。 | 発行された学級通信に対して、どのような思いをもたれているのか意見を求めることはないが、 <u>子どもとどのように向き合うのか、子どもの事実と向き合うことはどのようなことなのか</u> —それを考えるきっかけとなってもらえたらうれしい限りです。 | 教師になって以来、962 人の子どもを担当してきた。私にとって子どもとかわるものの根幹には「愛と正義」があると考え、その実践の検証作業が学級通信であった。貫き通したか—自信はないが、自分のよりどころとして大切にしてきた。962 人の子どもに感謝である。 |

(下線は筆者)

表3は、教職員自己申告書にD教諭が記載した文言である。通常、学級通信という活動は、教育活動として義務付けられているわけでもなく主活動でもない。しかし、D教諭は管理職に提出する公的書類において、やはりこれまでインタビューで語ってきた学級通信実践のことを前面にアピールして記述している。

これまでの分析で明らかのように、D教諭の教育実践はまさに学級通信を中心とした実践であったと言える。そしてその実践は、一見すると教師の文章ばかりが目立ち教師が主役のように受け取られるが、ひたすら子どもたち一人ひとりと向き合おうとする日記交換によって支えられていたのであり、実際には、教師の感動を誘う子どもたち一人ひとりが主役だったとも言える。D教諭によって繰り返し語られる「子どもの事実と向き合う」ということは、教師の資質として最も求められる一つである「子ども理解」に繋がるものである。

## 8. 今後の課題

今後の課題として、学級通信を活用した学習プロセスの分析が残されている。教授スタイルは教師主導型であり、学級通信の紙面は教師が主役であるかもしれないが、D教諭は、自らの生活経験を語り続けることによって、子どもたちの生活経験のモデルを示そうとする。このD教諭の教育行為への構えは、伝統芸能の師匠に似ている。小川（1991）は、伝統芸能の内弟子制度における意図的伝承の教育機能について次のように述べる。遊びの伝承機能の場合は、生活集団において自らの自発的な興味による観察学習ないしは偶発的に教えられる機会教授が行われる。一方、内弟子制度における未成熟者の場合には、観察学習ではあるが、はじめからその自主性は用意されていない。師匠は弟子を自分の生活スタイルに参入させても、学習の時間を設定して稽古をつけてあげることはまずない。その生活スタイルを自己の学習過程に転化するかどうか、学習者の自主性に任されるのであって、これは一種の生活体験学習なのだという。D教諭は伝統芸能の師匠と同じように、生活経験の豊富さと、それを書き綴るという点では、子どもたちにとって師匠のような存在であり自分たちの目標となる象徴的な存在でもある。同時にその生活スタイルに従わない場合（日記を何日も書いてこない場合）は、厳しく注意がとぶため、学校生活や授業には常に緊張感がある。しかし、伝統芸能の徒弟関係と異なる点は、そうした緊張感の中にも、絶えず子どもたちへの生活経験への評価や、ユーモアを交えた話が交わされる点である。

つまりD教諭の教授スタイルは、一般に見られる教授・学習のスタイルとは異なる前近代的な徒弟的な観察学習なのであり、教師のモデル性によって子どもの主体的な学習が成立していると予想される。D教諭の職人世界の経験が現代の教育方法として生かされているのである。授業記録をもとにした学習プロセスの分析については、稿を改めたい。

## 引用文献

- ブルーナー（2007）. ストーリーの心理学 ミネルヴァ書房 119.
- 遠藤豊吉（1975）. 学習塾—ほんとうの教育とは何か— 風濤社 178 - 179.
- グッドソン・サイクス（2006）. ライフストーリーの教育学 昭和堂 103.
- 橋本義夫（1977）. 書いて花咲く哲学 樺出版
- 木村学（2009）. 子どもの探究活動へと繋がる言語活動の実践的研究—大楽光明教諭による学級通信の分析を手がかりに— 『せいかつか&そうごう』 第 16 号
- 木村学（2012）. 子どもの生活体験をいかにして授業に繋げるか—既存型環境教育としての学級通信実践を手掛かりに— 環境教育学会関東支部紀要 6 号 13-18.
- 久富善之編（1994）. 日本の教員文化—その社会学的研究— 多賀出版 235.
- 久富善之・佐藤博編（2012）. 親採教師の死が遺したもの 高文研
- 日本教育方法学会編（2009）. 日本の授業研究 学文社 107.
- 日本作文の会編（2001）. 日本の子どもと生活綴り方の 50 年 ノエル 274 - 301.
- 小川博久（1991）. 『遊び』の伝承における教育機能と近代学校における教育機能（教授—学習過程）の異質性—伝統芸能の内弟子制度における意図的伝承との比較を通して— 『教育方法学研究』 第 10 集 教育方法研究会 16 - 21.
- 宇土泰寛（2005）. 「教室に現れた他者と学級担任の論理—市場原理に基づく学校改革による多様な人材配置に揺れる教室の中で—」 関東教育学会紀要 32 号 1 - 13.
- 山田富秋（2005）. ライフストーリーの社会学 北樹出版 3.

（2013.9.17 受稿, 2013.10.21 受理）