

定時制教師はいかにして行なうべき実践の方向性を再解釈してきたのか

—— ミッションの再帰性の視点から ——

佐川 宏 迪

京都大学大学院 人間・環境学研究科 共生人間学専攻
〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町

要旨 本稿では、勤労青少年の教育機関としての役割を縮小させて以降の定時制高校において、教師たちは行うべき教育実践(=ミッション)をどのようにして再解釈してきたのかを明らかにすることを目的とする。先行研究は定時制高校が勤労青少年の教育機関から多様な生徒を受け入れる場へと転換したことを明らかにしてきた。定時制教師らは生徒の状況が変容していくなかでどのように学校現場のリアリティを把握して実践の方向性を変化させたのか。本稿では、この点を都立定時制教師による研究会の機関誌に掲載された語りの分析から検討した。検討の結果、勤労青少年など「定時制生徒」のイメージを参照できなくなることにともなって、定時制教師らのミッションは生徒集団を対象とした学習指導の範囲内から、生徒の生活面など個別性にも配慮したりカバリーやサポート的な場のデザインへと拡張されていったことが明らかになった。すなわち、教師らの教育実践のロジックは集団的な学習をどう進めるのかという「学習指導のロジック」から、個人の生活をどう支えるのかという「個別支援のロジック」へと転換していったのである。

1. 問題の所在

本稿の目的は、勤労青少年の教育機関としての役割を縮小させて以降の定時制高校において、教師たちはみずからの行うべき教育実践(=ミッション)をどのようにして再解釈してきたのかを都立定時制教師による研究会機関誌に掲載された語りの検討を通じて明らかにすることである。

かつて勤労青少年の教育機関として独自の位置を占めていた定時制高校は徐々にその位置づけを変えてきた。片岡(1983)は、定時制高校に在籍する生徒の実数と後期中等教育人口に占める定時制生徒のシェアが減少していく1965年を境に生徒層が変容し「経済的に余裕はあるが学力は低い者」や「経済的余裕もあまりなく、学力も低い者」が多数を占めるようになってきたことを指摘している。片岡によれば、定時制高校は勤労青少年のための教育機関としての役割を縮小させ、

「全日制の亜流として、成績原理にもとづく高校ピラミッドの底辺」(片岡1983:163)に位置づいた。さらに片岡(1994)は、1990年代前半の定時制高校について、全日制高校を中途退学した者や中学時代に不登校を経験した者などが学ぶ場となっていると指摘する。

また、東京都を事例として扱った古賀(2016・2017)¹⁾によれば、定時制高校・通信制高校そして全日制的進路多様校などの一群の学校およびサポート校やフリースクール等が、2000年代以降成績原理の選抜(本来のトラッキング)から排除された不登校・中途退学に代表される、発達障害・精神障害、対人不安、非行行為等さまざまな問題行動の要素を含んだ「学校不就学層」の人々を集約し、教育を補償する場となっている。こうした位置に置かれた定時制高校では、個々の生徒に応じた「ケアする指導」を要請される。そして一方で、生徒は上記の就学の機会から排除される可能性にさらされてもいる。古賀は上記の状況を

「第2のトラック」の形成ととらえている。

さらに、類似の観点からの研究として伊藤(2017)を挙げられる。伊藤は、全日制高校に進学・転編入できない、学業不振・不登校・高校中退などの事情を抱える者にとって、定時制高校や通信制高校、高等専修学校等が社会的自立に向かうためのセーフティネットの役割を果たしていると指摘している。また文部科学省の委託調査(財団法人全国高等学校定時制通信制教育振興会2012)では、中退や不登校を経験した生徒および支援を必要とする生徒等を受け入れる定時制(および通信制)課程では、今後、相談室等の充実やスクールカウンセラーの全校配置、教員へのカウンセリング研修等が望まれるとの指摘がなされている。こうした状況から、古賀の認識は教育行政のレベルでも共有されていることがうかがえる。

このように、定時制高校における多様な困難を抱える生徒の参入というトピックは近年登場した新しい問題としてにわかに注目され、教育実践や対応策に関わる議論が学術レベルにとどまらないかたちで展開されている。だが、現場教師の語りにも目を向けると、上記のトピックはより早い時期に問題化されていたことがわかる。

本稿は古賀と同様に東京都を事例として扱う。その際分析に用いる都立定時制教師の研究会誌では、1980年代初めに「彼ら(定時制生徒)の生育歴・教育歴の中でゆがめられ、あるいは正常な発達が阻害されてきた、その結果が、大部分の生徒の内部でいまくすぶっている」と指摘され、こうしたことを背景としながら「生活行動の乱れ、怠学、非行化など」(松本 1981: 9 括弧内は筆者による 以下同様)が生じているととらえられている²⁾。

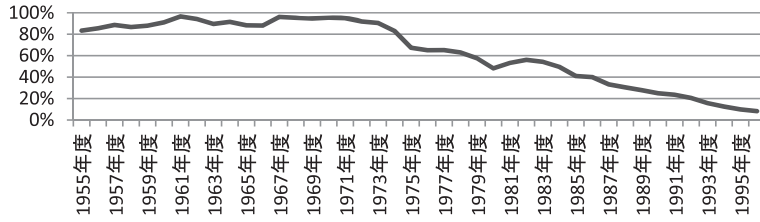
さらに、80年代末には「全日制で教育しかねた(進路変更をしてきた)生徒を定時制で立派に一人の高校卒業生として仕上げていくというのは重要な役目ではないかと思えます。さらにいろいろな悩みとか、精神的な問題とか、身体上のこともあります。そういう生徒がいっぱいいるわけですから(中略)いわゆる身障者学校とはちがった意味の治癒教育、そういう発想が生れないかと思う。定時制の少ない人数の中で勉強したおかげ

で精神的にも安定して卒業していきましたという方向です」(『定通教育研究集録』1989: 9-10)と、全日制からの進路変更者の受け入れや悩みを抱えたり、精神的な安定を欠くなどする生徒をフォローする必要性も指摘されている。すなわち、古賀らが近年の現象として指摘する、定時制高校における「多様な困難を抱える生徒の参入」は少なくとも都立定時制教師の間では1980年代に経験されていたのである。

実際に東京都では、1980年代末ごろから「興味、関心、能力、適性及び進路等の多様な生徒が在籍」し、学習生活や進路の指導等に課題を抱えたこと、また「全日制課程や夜間の定時制課程の形態では就学困難な勤労青少年が存在する」ことなどを背景にして「中学校新規卒業者」に加えて「中学校既卒業者(社会人等)」や「高等学校の中途退学者で再度高等学校での学習を希望する者」(単位制(定時制・通信制併修)高等学校基本計画検討委員会 1988: 1-2)等を受け入れ対象とする学校の設置が計画されていく。

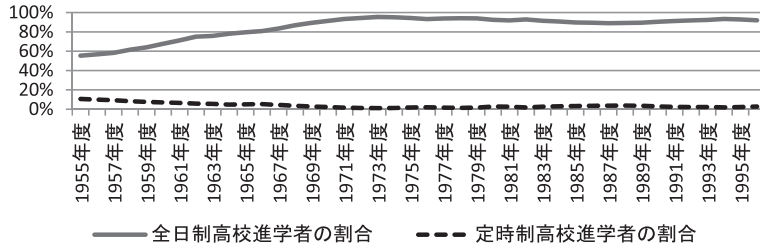
それでは、こうした改革のきっかけである定時制生徒の変質はいつから生じたといえるだろうか。この変質を、定時制高校が勤労青少年のための教育機関としての役割を縮小させたことを背景に生じた現象ととらえるならば、その始点は有職者の割合(図1)が低下していく1970年代初頭だと考えられる³⁾。この変化は全日制高校進学者の割合の増加と並行して生じていることも合わせて指摘しておきたい(図2)⁴⁾。

それでは、このように定時制生徒の変質が生じ、定時制教師がそれを現場で経験するなかで、教師たちは実践の方向性をどのようにして構想していったのだろうか。現在、定時制高校における教育実践や対応策について議論が展開されているのであれば、そもそも定時制生徒の変質が経験され始めた当初に、どのようにして現場教師らが対処を試みようとしてきたのかを解明することが必要であろう。本検討は、定時制高校が「第2のトラック」に位置づく(古賀 2016・2017)以前に現場でどのような教育実践の枠組みの変化があったのか、すなわち、定時制高校がその位置づけを変化させるための下地がどのように用意されたの



(東京都教育委員会 2018 より算出・作成)

図1 当該年度に定時制高校へ進学した（前年度）都内公立中学校卒業者に占める就職している者の割合



(東京都教育委員会 2018 より作成)

図2 当該年度に全日制および定時制高校に進学した（前年度）都内公立中学校卒業者の割合

かを明らかにすることにはかならない。そして同時に、この作業は現在の定時制高校における教育実践の課題、さらにはありうる方向性を探るための糸口をつかむことにも寄与するだろう。

上記をふまえ本稿では、東京都の定時制高校において生徒の変化が生じる1970年代初頭から教育行政レベルで定時制改革の方向性が定まる1980年代末までに分析の照準を合わせ、教師らの語りを分析する。すなわち、教師らはどのように生徒の変化を把握し、どのようにしてその変化に対処しようとしてきたのか。本稿ではこうした問いに応答することを目指す。

かつて古賀（2001）は教育困難校での調査から「個別的な条件を抱えたそれぞれの現場の日常において、『教えること』の意味が絶えず構築され」（古賀 2001：4）ていることを明らかにした。教育実践の方向性（意味）を絶えず検討（構築）することは、生徒という条件が大きく変わる定時制高校における重要な課題であったと思われる。この点をふまえれば、本検討は定時制高校という目まぐるしく生徒の条件が変わる学校において、いかにして教師達が実践の意味を構築し実践の方向性を見出してきたのかという教育社会学的検討としても重要な意味を持っている。

2. 本稿の課題と分析の視点

先行研究が指摘するように、定時制高校は勤労青少年の学校としての役割を縮小させ、学力の低い生徒や不登校、中退を経験してきた生徒等あらゆる者が入学する場となっている。このことはすなわち、全日制高校に行けなかった生徒という残余カテゴリーを受け入れることである。周知のように、日本の高校入学者選抜の特徴は「細かな学校ランクによる傾斜的選抜システム」（竹内〔1995〕2016：96）にある。こうしたランキングが有効であれば、少なくとも教科指導面では生徒の学力を想定して、それを基準とした指針をもつこともできるだろう。しかしながら、あらゆる生徒が入学するようになる定時制高校ではそれが困難になる。しかも生徒の変化はあるとき急に生じるわけではなく漸次的に展開していく。こうした状況に置かれた教師らが、実践の方向性をいかにして転換させたのかという論点は、定時制高校の変容を明らかにする際に避けて通れないはずである。だが、意外にも定時制教師の教育実践というトピックが研究の対象となったり、論及されたりすること自体、いくつかの先行研究（渡辺 1992、

西村 2002, 濱沖 2012 など) をのぞいてほとんど見られない⁵⁾。

以上をふまえ本稿では、生徒の変化を経験した都立定時制教師たちはいかにして実践の方向性を転換させたのかを都立定時制教員の組織する研究会の機関誌に掲載された語りの検討を通じて明らかにする。本誌では、定時制生徒の現状がいかなるものでありそれに対して教師たちがどのような実践を行うべきかについて議論が展開されているが、その議論が現場の実践にどれだけ反映されたのかは定かではない。したがって検討から明らかになるのは、実践の転換過程そのものではなくあくまでそのときどきの「あるべき実践の方向性」が見出されていく過程である。しかしながらこの検討によって、定時制生徒の変化に合わせて教師達の実践の焦点が移り変わるプロセスとその背景が明らかになる。そしてまた、従来の定時制研究が指摘する勤労青少年のための学校からの転換が現場の教師によってどのように経験されていたのか、そのリアリティに迫ることができる。

実践の方向性の再解釈過程に着目する本稿が分析において参照するのは、佐藤 (2002) による「ミッションの再帰性」のアイデアである。佐藤は阪神大震災後に発足した障害者支援団体のボランティア活動に着目し、彼らが活動のなかで「障害者問題へのこだわり」という「原点」＝ミッションに立脚して「『私たちのすることは何なのか』」というようにミッションを再解釈する」(佐藤 2002: 104) なかで、新たなニーズが発見されたと指摘している。具体的には、活動が3年目に入り、「ミッション」に読み込む意味が「被災に着目した緊急時の障害者 encouragement」から「被災に限定されない日常的・恒常的な障害者 empowerment」へと変容し、活動が日常的・恒常的な市民活動になることでさらにニーズを掘り起こすことになった。

本稿で登場する都立定時制教師たちは、「原点」について言及するわけではない。だが教師らは、行うべき教育実践の中身(実践の方向性)を「(あるべき) 定時制生徒」についてのイメージを参照しながら再解釈していく。そこで本稿では、教師らが模索する「行うべき教育実践」を原点(

＝ミッション) ととらえ、これを再解釈していくプロセスに注目する。特に、勤労青少年という定時制生徒イメージを保持できなくなるにしたがって、教師らがどのようにミッションを再解釈したのかに焦点化していくことになる⁶⁾。

3. 分析対象

本稿は『定通教育研究集録』に掲載された定時制教師の語りを分析対象とする。本誌は、1950年に結成された東京都公立高等学校定時制通信制教育研究会の機関誌として1961年度に創刊され、年一回発行されている⁷⁾。分析では、1970年代初頭から80年代末までの議論をカバーするべく1964年度から89年度までを扱う。東京都高等学校定時制通信制教育20周年記念会(1968)によれば、本研究会の発足に際しては定時制・通信制の校長以下全教職員をもって組織されることなどの方針が確認されている。この点にかんがみれば、本誌は都立定時制教員全体で共有された問題意識やそれにもとづく議論を少なからず反映する資料として捉えることが可能である。しかも本誌は都立定時制高校教師による定時制の変化に関する議論が掲載される資料であり、さらに25年分の議論をほぼ途切れることなく追うことができる。以上をふまえ本誌を分析に用いた。

表1は入手できたすべての号の特集と座談会(不定期開催)のテーマ一覧である。本誌の構成は、基本的に事業報告と毎号設定される特集についての論考そして教師の研究(実践)報告および付録(役員名簿等)となっている。そのほかに、既述の通り座談会の記録が掲載されることがある。また編集委員は基本的に現職の都立高校教諭によって構成されている。今回は、特に座談会を中心的に扱い、補助的に個別の論考も引用する⁸⁾。

4. いかにして定時制教師はミッションを再解釈してきたのか

4.1 「能力の低下」の問題化と経済的事情を抱える「あるべき定時制生徒」の減少

本節では、まず第8号(1968年度号)での座

表1 『定通教育研究集録』における特集テーマ・座談会テーマ一覧

	特集テーマ	座談会テーマ
1964年度	特別教育活動について	
1965年度	教育課程の対策	
1966年度	後期中等教育	
1967年度	教育課程の改善	
1968年度	定通教育の方向	定通教育の問題をめぐって
1969年度	特別教育活動の諸問題	定時制芸術祭回顧と展望
1970年度	学習指導の諸問題	定時制の学習指導について
1971年度	学習指導の方法	学習指導法を考える
1972年度	学習指導の展望と探究	視聴覚機器を利用した学習
1973年度	定通教育のあり方を考える	
1974年度	生徒の環境を考える	
1975年度	これからの定通教育を考える	
1976年度	定通教育 —— その課題と展望 ——	定通教育を考える
1977年度	各教科等の指導 30年	
1978年度	改訂高等学校学習指導要領の研究	
1979年度	改訂高等学校学習指導要領の研究そのⅡ 移行措置と職業高校篇	定時制の課題と展望
1980年度	特集 1. 学ぶこと・生きること 2. 東京都立高等学校定時制課程の中で新教育課程への移行はどのように行われているか 3. 定時制芸術祭の歩み	
1981年度	特集 1. わが校の教育実践 2. 新教育課程実施にかかわる諸問題	
1982年度	特集 1. 募停校は今 2. 学習意欲を喚起する幾つかの試み	
1983年度	特集 1. 募停校は今 PART Ⅱ 2. 定時制・通信制における単位制をめぐる諸問題	「募停校は今」PART Ⅱ
1984年度	特集 1. 定通教育改革の動き PART Ⅰ 2. 生徒の興味・関心をひき出すいくつかの試み	
1985年度	特集 1. 定通教育改革の動き PART Ⅱ 2. 生活指導の諸問題	
1986年度	都定通教育 40周年を迎えるにあたって	
1987年度	単位制高等学校のあり方・考え方	
1988年度	座談会「新しい時代を開く定通教育」	新しい時代を開く定通教育
1989年度	特集 1. 新しい定通教育の姿をさぐる 2. 国際理解と定通教育	

談会「定通教育の問題をめぐって」⁹⁾を検討する。以下では、日本における15～18歳の後期中等教育を受けていない者への教育の義務化をめぐって議論が展開されるなかで、定時制生徒の現状についての所感が全日制との比較によって語られる場面を取り上げる。

まず、都立青山高校教諭の野村宏夫が「定時制に来る者の質的低下は否めませんが、全日制の生徒も消化しきれない盛り沢山の教科内容をそのまま定時制で教えている。(中略)梯子をはずして2階に上げるような感じがします」(『定通教育研究集録』1969: 36 下線は筆者による 以下同様)と述べ、定時制生徒の質の低下があるにもかかわらず全日制の生徒ですら消化できない教科内容を教えている、と教科指導の困難を訴える。

また、野村によって考えるべき論点として提起された「日本の社会の知的レベルを引き上げる効率の高い教育を与えるにはどうあらねばならないのか」(『定通教育研究集録』1969: 37)という点について、司会(都立大崎高校主事金子大麓)からどのように考えているのかと質問された都立白鷗高校教諭の秋元むつみも同様に、「最近の生徒の学習能力が低下してきているので、その能力に応じた教育をしていかなければならない。現在の生徒は(中略)能力が低いのに(労働と勉学を)両立させながら生活していかなければならない」と従来の生徒との差異に言及し「今までのような全日制的教育課程で定時制の生徒を教育することに矛盾を感じます。」(『定通教育研究集録』1969: 37)と述べる。

ここで教師らは、全日制と比較して能力が低い者として定時制イメージを提示し彼らの学習能力に応じた教育実践の在り方が求められると主張しているのである。それでは、定時制生徒に必要な能力とはどのようなものか。都立杉並高校長の堀井清は「日本では知的な能力だけが大変大事にされている。従って現実的には全日制をモデルにした、その亜流として定時制が存続してきた。そういう能力観を改める必要があると思うのです」と知的能力だけを重視する従来の能力観に疑問を呈し、「体力的能力も立派な能力であり、この点では定時制の生徒は全日制にないものを持つものが多い。」（『定通教育研究集録』1969：37）と述べる。

注目すべきは、「学力」と「能力」とは同義ではないという認識が提示されている点である。すなわち、従来定時制課程は全日制課程の「亜流」としてやっていたが、現在は生徒の「知的能力」の面で差異が生じているため、従来通りの教育課程やそれを支えるであろう「能力観」を転換させなければならぬと指摘されているのである。そして、その「学力」とは別様の「能力」の一例として「体力的能力」が提示されている。

同様の認識は、都立九段高校主事の松岡正や都立中野工業高校主事の曾布川亘によっても提示されている。たとえば、松岡は「『学力』はないが『能力』は、ある方面では非常にすぐれているということは大いにある」と指摘したうえで、「もっと能力を開発できるような教員組織に変えて、能力開発・個性伸長をなすべき」（『定通教育研究集録』1969：39）と述べている。また、曾布川も「それ（小、中学校）以上の段階では（中略）能力を探すための教育でなければならない。（中略）方程式の授業をしながら、この生徒はどのような能力を持っているのかというように」（『定通教育研究集録』1969：41-42 括弧内は筆者による）と述べている。

以上のように、この座談会において定時制高校は「全日制と比較して学力の低い（≡異なる能力をもつ）生徒が在籍する学校」として把握されていた。それゆえに、その学力の低さに配慮した、あるいは全日制生徒とは異なる能力を持つことを

ふまえたうえでの教育実践の必要性が指摘されていたのである。すなわち、定時制教師らは「定時制生徒の『学力』に沿った、あるいは『学力』とは別様の『能力』を開発することを目指した教育実践」が必要とミッションを再解釈していた。

上記に関連して、同時期の教師が生徒の学力低下等を問題化する際に経済的理由で入学する生徒の減少に言及していることに注意を払っておきたい。たとえば、2年後の第10号（1970年度）の座談会「定時制の学習指導について」¹⁰⁾では学力低下にともなう学習指導の困難が主なテーマとなっている。ここでは、都立牛込商業高校教諭の石川千尋が「家庭の事情で就職、そして定時制へという生徒も中にはありますが、それだけでなくいわゆる勉強が出来なくて、就職、そして定時制へ来るのも多いようです。中学で見離された生徒、そこに生徒たちは大変な差別感を持っています」（『定通教育研究集録』1971：66-67）と学習指導の難しさの背景に生徒の変化があると指摘している。

また、同じ号の論考では都立江戸川高校主事の堀内忠男が「学習指導上の問題点」という論考において、学習指導上の問題が生じる背景として「かつての志願者は全日制に行きたいが経済的理由で行かれない、家庭や職場が通学を反対しているが進学をしたいというケースが多かったが、今日は（マ）悠愿されても行きたくない、あるいは（マ）仕方がないから（マ）進学するということに学習指導上の問題の一つ（マ）である。」（堀内1971：40）と指摘している。

下線部のように、第8号以降に登場する定時制教師らは、学力低下等生徒の学習に関連する問題は経済的事情を抱える生徒の減少にともなって生じたものと語っていた。すなわち、従来「あるべき定時制生徒」という枠に入る者としてイメージされていた「経済的事情を抱えた生徒」の減少が学力低下等の問題を招来したものと捉えられていたのである。

本節では、1970年前後の教師の語りを検討した。この時期にはまだ定時制生徒という集合的なイメージを保持し、学習指導の範囲内でミッションを構想できていた。しかしながら、以下で明ら

かになるように、「あるべき定時制生徒」イメージを保持することが困難になることで、ミッションの範囲は学習指導の範囲を超えて拡大していく。

4.2 「あるべき定時制生徒」の消失とミッションの範囲の拡張

4.2.1 「学習意欲」という基準のゆらぎ

以下では、「学習意欲」の無い者を「定時制生徒」として受け入れるべきかという議論に注目したい。検討するのは第19号（1979年度号）の座談会「定時制の課題と展望」¹¹⁾における議論である。この座談会では、定時制高校が全日制高校の「受け皿」となるとの認識が共有される。そのうえで、「学習意欲」の有無が生徒を受け入れるかどうかを判断する基準になりうるかが議論される。

座談会は、当初のテーマ（「定時制の再建」）の妥当性に対する意見が出されたのち、司会（2名いるがどちらの発言か明記されず）の「今後の定時制をどうするか、新しい将来像、未来像ということではよろしいですか」（『定通教育研究集録』1980:30）という投げかけから始まる。

まず両国高校教諭の小島昌夫が「定時制特有の問題」として「進学率の上昇と、その中で中卒で働いている定時制生徒の立場、全日制に入れなくて定時制にきている生徒、それに、3、4年生になると全日制から転入してくる生徒、それから一部には知恵遅れの子どもたちが（中略）定時制にきている（中略）10年前とはかなり違ってきます」（『定通教育研究集録』1980:31）と現状について述べる。同様の状況認識は小松川高校教諭の菅原勝彦の「定時制が全日制退学者の受け皿の役割をしている」（『定通教育研究集録』1980:33）とか東高校教諭の佐藤昭夫¹²⁾による「勤労学生は一割もいない気がします。生徒が大きく変化して、定時制は学校の体裁を成していない」（『定通教育研究集録』1980:33）という語りのほか、以下で引用する他の教員の語りでも共有されている。そのうえで、受け皿となる際に「定時制生徒」として受け入れるべきはどのような者かという点をめぐって意見が対立し、「学習意欲」の有無がその基準となり得るかが論点となる。

研究会顧問の堀内忠男が「一番問題なのは全日

制の受け皿になっているということでしょう。高校出るのは当たり前だという風潮から定時制にくる、そのくせ勉強をする気持ちが無いのではどうしようもないですよ」（『定通教育研究集録』1980:37）と学習意欲の無い者が在籍することを「問題」として捉える。堀内は、「以前は（中略）働きながら来ているから定時制高校で将来必要な学力や生き方を身につけたいと必死でした（中略）ところが現在は（中略）基礎学力をいくらかけようとしても、どだい勉強したくない者が入ってきているわけですからつくわけがない」（『定通教育研究集録』1980:38）と語り、経済的事情を持たない「あるべき定時制生徒」のイメージからずれた者が存在しているとの認識を示す。そのうえで堀内は、「じゃあどうすれば良いか、ということですが全日制に返すべき生徒は返す方がいいでしょう（中略）働きながら、真じめに勉強しようという生徒と意欲のない生徒を一緒にした定時制では効果が上がりませんよ」（『定通教育研究集録』1980:38）と「学習意欲の無い者」を定時制高校で受け入れるべきではないとの認識を提示している。

一方で、向島工業高校教諭の幡野憲正は「全日制の受け皿論ですが、どこに視点を置いて議論すべきか、ということですよ。全日制に行ける経済的条件の子どもがいて、それを全日制で受け取ってくれないから定時制にきているわけですね。（中略）止むを得ず受け取ることが今の定時制の任務の一端にならざるを得ないんですよ」（『定通教育研究集録』1980:39）と、全日制の受け皿となっている状況自体は否定できないとの認識を提示している。そのうえで「勉強したい子、しない子がいるという議論はあまり成り立たないわけです」（『定通教育研究集録』1980:39）と語る。このように他方では、「学習意欲の有無」はもはや「定時制生徒」として受け入れるかどうかを判断する基準になりえないとの認識が示されている。

以下で明らかになるように、80年代以降は後者の認識が支配的になり、「学習意欲の有無」はもはや論点にならなくなる。そして同時に、学習意欲の無さを含めた「喪失状態」を抱えていることに注目が集まっていく。次節ではこの点に焦点

を当てる。

4.2.2 生徒の抱える「喪失状態」への注目と原因の探求

以下でまず注目するのは、学習意欲がないことを前提としてとらえる語りである。羽田工業高校教諭の後藤貞二（「藤」は新字体に変えた）は、1980年度（第20号）の特集「学ぶこと・生きること——学習指導・生活指導の工夫」における提言のなかで、低学力の問題に論点が絞られその背後にある要因として「学習意欲」に着目する必要性を指摘している。後藤は「我々は生徒の低学力を口にし批判することは安易なことであるが、しかし、彼らがこれまで育ってきた、学習してきた実態をすなおに認め、高校レベルの学力まで近づける努力をしなければならない」と指摘したうえで、「生徒にもう一度学習への興味をもたせ『自ら学ぶ力を養なってやらねばならない。それにはまず生徒自身を良く知ることから始めねばならない。生徒にいま何が欠けているか、学習を阻害しているものは何か」（後藤 1981：10 括弧抜けママ）と語る。注目すべきは、「学力がないことを批判するよりも、まずもって学力を身に付けさせねばならない」という認識が示され「学ぶ力を養うべく学習に興味をもたせる必要がある」と「学習意欲」を喚起する実践の必要性が指摘されていることである。

「学習意欲がない」生徒についての語りの異なるバリエーションとして着目したいのは第23号（1983年度）の研究報告のセクションで紹介された定通研多摩支部（1984）による20校を対象に前年度末に実施したアンケート結果（17校が回答）にもとづく論考である。ここでは、卒業生に占める転編入者の割合が17校中2校で0～20%、7校で21～40%、同じく7校で41～60%、1校で61～80%という結果が示されており「卒業時に4・5割近くの者が中途からの転編入者であってみれば、定時制は今や現実には全日制からの転編入者のための学校でもあ」る（定通研多摩支部 1984：118）との認識が示される。また研究協議会では、転編入者の特徴と彼らへの対処方策について検討されたことも報告されている（「学力は高いが学習態度は悪く、学習意欲もない（中略）

学習への関心をどう指導していくか」「挫折感の強い転編入者に目標をもたせ、将来の展望をきりひらかせる広い意味での進路指導にどうとりくんだらよいか」（定通研多摩支部 1984：118）。この論考では転編入者に焦点が当てられ学力は高いと述べられる一方で、学習態度や学習意欲、挫折感の強さそして将来展望の無さが指摘されている。

重要なことは、上記の2つの論考は共通して生徒に学習意欲がないことを前提としており、もはやそれを喚起することすらも教師の課題として提示されていることである。すなわち、学習意欲の無さをはじめとする生徒の「喪失状態」が教育実践の対象として浮上しているのである。

このことと合わせて、同時期の教師の語りにおいて生徒が経済的事情を抱えているという認識が希薄化している点に注目したい。1980年度（第20号）の別の提言では、小松川高校教諭の松本次雄が「生徒の質的・量的変化を背景にした、低学力化・非行化等指導上直面する諸問題」等を前に「危機感是一段と深刻さを深めている」（松本 1981：8）との現状認識が示される。そのうえで、「基本的視点・基盤に立っての教育的実践が強く望まれる」（松本 1981：8）といくつかの論点を示している。

注目したいのは「人間性復活の教育をめざして」というセクションである。松本は「定時制高校に在学している生徒の大部分は、何らかの意味で、問題を持っているといっても過言ではない。かつての定時制生徒が負っていた経済的問題はほとんど解消されてきたが、それに代わって、生徒自身の内部にかかえているものが大きな問題となっている」（松本 1981：8）と指摘し、「彼らの生育歴・教育歴の中でゆがめられ、あるいは正常な発達が阻害されてきた、その結果が、大部分の生徒の内部でいまくすぶっている」（松本 1981：9）との見方を示す。さらに、家庭や職場での問題点や社会背景の影響も指摘したうえで、松本は生徒が抱える問題について「彼らの多くが、劣等感をいだき、受動的・消極的なせ故なしとしない。目的（通学）意識の薄弱化、生活行動の乱れ、怠学、非行化など、教育現場を悩ませている諸現象も、この線上でとらえられよう」（松本 1981：

9) と語る。

すなわち松本は、定時制高校がもはや経済的な問題をもつ勤労青少年のための学校ではなくなり、それとひきかえに現れた、生育歴や教育歴のなかで劣等感をもった生徒らに照準を合わせねばならないと指摘しているのである。そのうえで、「彼らの負っている問題点を的確につかみ、人間的なふれ合いの中で根気よく導いてやることが、強く求められている」(松本 1981: 9) と生徒の問題を探ることも射程に入れた実践の必要性を指摘する。

上記の後藤、定通研多摩支部および松本の語りをふまえると、かつての定時制生徒らが抱えていた「経済的事情」が後景化し勤労青少年を「あるべき定時制生徒」としてイメージできなくなる時期に、入れかわるようして学習意欲や学力などに課題を抱えた生徒らが入ってきたというように教師らのリアリティをとらえることができるだろう。

こうした状況下での象徴的な語りとして、第25号(1985年度)の都立深川高校教諭渡辺潔(1986)の論考が挙げられる。渡辺によれば、生徒らのなかには定時制高校入学について「誇りに思う生徒はいない(中略)将来への展望のなさ、現状への不満」をもち『どうせ』『だから』という意識が、授業・学校行事への参加に消極的となる。」(渡辺 1986: 72) という。渡辺は「こうした『どうせ』『だから』というラベルを少しでも剥がすことに(中略)挑戦」した(渡辺 1986: 72)。実際の「クラスの状況は、大半が全日制の失敗や私立校の失敗組で、落胆し、定時制としての、プライドを持っている生徒は少なく「中学時代のツッパリ習慣が抜けきらない生徒もいた」(渡辺 1986: 72)。これら「無気力状態や生活習慣のない子供達に対して、学級通信を通して(中略)シラケグループへのはげまし、あるいは、生徒として最低のルールは守ろう、などと訴えた」り「面接を公式に行ない、生徒の心境や家庭の事など知るように努めた」ほか「給食の時間や廊下での立話し等、直接、生徒グループの中に入っていっ」た(渡辺 1986: 72)。

このように「あるべき定時制生徒」イメージを参照できず定時制生徒の多様性が増すなかで、定

時制教師らの教育実践(=ミッション)は生徒の抱える個別の問題の解決へと向かっていく。ここには、一定の傾向を見てとることが可能である。引用した語りを振り返ると「これまで育ってきた、学習してきた実態をすなおに認めたうえで学習意欲を喚起する」(後藤)、「挫折感の強い転編入者に目標をもたせる」(定通研多摩支部)、「人間性復活をめざして生育歴や教育歴において問題をもつ生徒を人間的なふれ合いの中で根気よく導いてやる」(松本)、「将来への展望のなさ、現状への不満に由来する『どうせ』『だから』というラベルを少しでも剥がす」(渡辺)といったものであった。下線部に見られるように、これらの語りは共通して生徒が何かしらの「喪失状態」にあることに言及し、それを解消するための実践が必要と語っている。そして教師らは、生徒の「喪失状態」の原因と思われる生徒個人人の「生育歴・教育歴(松本)」「心境や家庭の事(渡辺)」など生活面に関心を寄せていった。上記をふまえれば、再解釈されたのちの教師のミッションの方向性は何らかの喪失状態を抱える生徒の「リカバリー」と捉えられるだろう。

4.2.3 定時制教師の語りの背後にあるもの

ここまで、定時制教師らが生徒イメージを保持できなくなるにしたがってミッションを再解釈していくプロセスに着目してきた。これは、いわば定時制高校における「教育問題」が移り変わるプロセスでもある。その内実は、学力の低下や学習意欲の低さが問題化されたのちに、これらの論点が有効でなくなり喪失状態に焦点が当てられていく、というものであった。そして、教師らの論点が移動する背景には生徒の経済的事情に関する認識の変化があったことも合わせて指摘した。以下では、こうした議論の変遷が同時代の「教育問題」とどのように関わるのかを考察する。

まずは、学力低下や学習意欲の低さおよび喪失状態を問題化する語りについて考えたい。これらの議論は、偏差値による一元的な序列化のなかでの定時制高校の位置づけの変化と密接に関わっていると考えられる。前出の片岡(1983)が指摘するように、定時制高校は勤労青少年の学校としての役割を縮小させ、「成績原理にもとづく高校ピ

ラミッドの底辺」(片岡 1983: 163) に位置づいた。乾 (1990) によれば、この序列化は「60 年代末に確立した企業社会の『日本的雇用』」(乾 1990: 141) との関係で生じる。

そもそも『『日本的雇用』『日本の経営』は終身雇用制に代表される長期的雇用関係を基本的枠組とする。その中で労働力管理は、ジョブ・ローテーションなどによる恒常的な配置転換と、それを通しての漸進的な昇進を中心に行なわれ、またそれらを通してジェネラリスト的な労働力養成がはかれる。そのため(中略)潜在的な一般的可能性としての抽象的能力が重視されることとなる。」(乾 1990: 171)。そこで、採用においては「その(新規学卒労働力)のほぼ全体を覆って標準化されており、個々の労働力の序列上の位置を指し示す指標として、高校入試・大学入試の結果による学校間序列が、重要な意味を持つ」た(乾 1990: 172-3 括弧内は筆者による)。そして、「従来からあった学校間の格差・序列のうちに含まれていたさまざまな多元的要素はほとんど社会的価値を失い、一元的抽象的な学力偏差値の格差だけが社会的評価を受けることとなった。」(乾 1990: 173)。こうした偏差値による序列化の結果として生徒の変質が生じ、教師らの提示する「問題」の論点も移り変わっていったと考えられる。

次に、定時制教師らが生徒の変質の背景に彼らの経済的事情の変化があるとの認識を提示していたことについてである。ここでは、特に教師の語りにおいて経済的事情が後景化していた点に焦点化する。手がかりとなるのは、前出の松本による「かつての定時制生徒が負っていた経済的問題はほとんど解消されてきたが、それに代わって、生徒自身の内部にかかえているものが大きな問題となっている」(松本 1981: 8) という語りである。

荻谷 (2001) は、1960 年代以降能力主義的教育が差別教育とみなされること(「能力主義的-差別教育観」という認識枠組みの成立)によって、貧困のため進学できない子どもの差別感を問題視する視線が、教育における競争や競争によって序列の下位に位置づけられた生徒の劣等感を問題視する視線に取って代わられたことを明らかにした。荻谷によれば、上記の変化に加え、貧困と知能の

低さを問題視する能力観が定着したこと、そして高度成長期を迎えたことにより「貧困そのものがしだいに社会的シーンから見えにくくなり、教育における不平等が、社会-経済的な階層を基盤としたものから、社会-文化的階層へと比重を移していくなかで、社会階層というカテゴリーと結びつけて能力差を問題視する視角もまた、徐々に薄れていった。」(荻谷 2001: 93)。この指摘をふまえれば、上記の松本の語りはまさに定時制生徒が抱える社会経済的な問題への関心の希薄化を象徴する語りだと言えらる。

こうして、「能力主義的-差別教育観」がわれわれの教育認識の基底をなすようになることで、「私たちの教育へのまなごしは、教育という場の内部に釘付けとなり、〈社会〉との接点を失った、不平等という構造問題への視点を欠いた『教育問題』の構成が再生産されていく」(荻谷 2001: 94) こととなった¹³⁾。前出の渡辺による「全日制の失敗や私立校の失敗組で、落胆し、定時制としての、プライドを持たない生徒等の「心境や家庭の事など知るように努めた」(渡辺 1986: 72) という語りは、荻谷の指摘が定時制高校にも当てはまることを示唆している。

4.3 あらゆる定時制生徒に向けたミッションの展望

前節では、定時制教師が「あるべき定時制生徒」イメージを持てなくなり、教育実践の方向性も個別の生徒が抱える問題の解決による「リカバリ」へと変化していったことが明らかにされた。

その後、教師らはどのような者が定時制高校に入学すると想定し、いかなるミッションを展望したのだろうか。この点を明らかにするべく、以下では、定時制高校は将来的に誰に照準していくのかという点をめぐる議論に焦点を当てる。第 28 号(1988 年度号)に掲載された座談会「新しい時代を開く定通教育」¹⁴⁾に着目する。この座談会では、将来的に都立高校希望者全員を全日制に収容できるようになるとの見通しに立ったうえで、定時制高校の在り方が議論される。なお、座談会のメンバーは研究会会長のほか東京都定通校長会会長や東京都定通教頭会会長など、東京都の定通

教育に関する重要なポストに就く人びとで構成されている。

まず座談会では、定時制高校について「全日制高校の補完機能」を負っているという状況認識が共有される。たとえば、校長会会長（都立神代高校校長）の加室一臣は、勤務校での感覚として「有職生徒はおおむね特に1年生の場合30%弱位（中略）60%近い数字が（中略）全日制の補完機能を負わされてきているような、もっと率直に言えば力として全日制に入れられない生徒」（『定通教育研究集録』1989：5）と述べる。また同様に定通研副会長（都立市ヶ谷商業高校教諭）の池田洋一も「本校の場合（中略）勤労青少年で当初からというのは先程（上記の加室が示す有職者率と思われる）は30%とありましたが本校はもっと少い、それよりも全日制の補完的な形で入ってくる生徒が圧倒的に多いという感じを受けます。」（『定通教育研究集録』1989：8 括弧内は筆者による）と述べている。

こうした状況をふまえたうえで、将来的な見通しについて議論される。定通研会長の馬場信房が「全日制に落ちたからやむをえず定時制にきたという生徒は将来全日制に入れるでしょうが（中略）全部全日制に入れればかなりの進路変更者が出てくるだろうと思います」と述べ、そのうえで「全日制で教育しかねた生徒を定時制で立派に一人の高校卒業生として仕上げていくというのは重要な役目ではないか」（『定通教育研究集録』1989：9）と語る。合わせて馬場は、「さらにいろいろな悩みとか、精神的な問題とか、身体上のこともありますが、そういう生徒がいっぱいいるわけですから」と認識を提示したうえで「一つの治癒教育というか、ある意味で精神的にまた肉体的にいわゆる身障者学校とはちがった意味の治癒教育、そういう発想が生れないかと思う。定時制の少ない人数の中で勉強したおかげで精神的にも安定して卒業していきましたという方向です」（『定通教育研究集録』1989：10）と述べている。ここでの馬場はもはや「あるべき定時制生徒」イメージなどは語らず、全日制高校に入れられないあらゆる生徒を受け入れることになる¹と将来を見通す。そして、彼らに準じた教育実践として「卒業させ

ること」が提起されている。

また加室は、実務代替等を進めることの是非に関する議論のなかで「バラエティーに富んだ、多様な学習の体験できる普通科系の学校があちこちにあって（中略）選択の自由を教育の客体に与えるという発想をしないとイケない」（『定通教育研究集録』1989：13）と述べた後、今後の定時制高校の在り方に関する議論において入学する生徒について「理想的に言えば中学校を卒業する時点で後期中等教育をどういう意識で受けるかの構えを作ってもらいたい（中略）その構えが稀薄でも入ったとたんにこういう世界があったんだ、だから勉強しなければいけないという意識をもたせる、ということが必要なのだと思います」（『定通教育研究集録』1989：14）と語る。そのうえで、「当面は受け入れた生徒をどうするかということになれば、それぞれの学校がそれぞれに特徴をもったメニューを用意しておいて（中略）入ってきたら新しい世界が発見できるような教育が行なわれなくてはいけないのだろうと思います」（『定通教育研究集録』1989：14）と語っている。ここでの加室も馬場と同様に、受け入れた生徒をどうかが迫られるとの見通しを立てており、後期中等教育を受ける構えさえない者も視野に入れた教育実践の必要性が指摘されている。

このように、1980年代末の座談会ではもはや「あるべき定時制生徒」をイメージする余地はなく、もはや、あらゆる定時制生徒を射程に入れた実践を行うべきとの見通しが提示されていた。重要なことは、教師らが定時制高校を「全日制を補完する場」ととらえていることである。その「補完」的な実践の内容とは、「卒業までの間、精神的な安定を提供する」とか「教育を受ける構えを持たせる」という語りにかがえるように、学校側が個々の生徒のニーズに沿うようにサポーティブな場をデザインするというものであった。こうした実践の方向性は、前節で明らかになった、教師らが生徒の喪失状態のリカバリーを企図して生活面に関心を寄せていくという実践とも親和性を持つといえるだろう。

それでは、ここまでで明らかになった定時制教師のミッションの再解釈過程は定時制高校におけ

る教育実践の方向性の転換をどのように特徴づけるだろうか。最後にこの点についてまとめる。

5. お わ り に

本稿では、1970年代初頭から80年代末にかけて都立定時制教師の研究会誌に掲載された語りを分析し、教師らがいかにして行うべき教育実践（＝ミッション）の再解釈を行ってきたのかを検討してきた。その内容を簡潔に示せば、以下のようになる。まず定時制教師らは、「学力の低い生徒」が問題とされながらも勤労青少年という定時制生徒イメージを保持できた時期には「『学力』に沿った、あるいは『学力』とは別様の『能力』を開発することを目指す」というように、生徒集団を前提とした学習指導の範囲内でミッションを構想できていた(4.1)。だが勤労青少年という定時制生徒イメージを保持できないなかで、生徒が個別に喪失状態にあったりニーズを抱えていたりすることに注目が集まると、ミッションの範囲は生徒の生活面など個別性にも配慮したりカバーやサポート的な場のデザインへと拡張していった(4.2)。

上記のミッションの再解釈過程は、教育実践を構成するロジックが、集団的な学習をどう進めるのかという「学習指導のロジック」から、個人の生活をどう支えるかという個別性に配慮した「個別支援のロジック」へ転換する過程と捉えることができるだろう。本稿の冒頭で述べたとおり、都立定時制高校では、1980年代末ごろから学習生活に困難を抱えた生徒のニーズに応えることを目指して行政レベルの改革が始まっていく。こうした行政の転換に先んずるようにして、教師らの実践（を構想する際）の枠組みが変化していたのである。こうして、教師らの実践が個別支援の枠組みのなかで組織化されていったとすれば、その後、「第2のトラック」(古賀 2016・2017)に位置づく都立定時制高校がさまざまな困難を抱える人びとを集約し、生徒個人に合った「ケアする指導」を施すといった実践を展開していくのも自然なことだと考えられるだろう。

同時に、本知見は上記の変化を経験していく都

立定時制高校において、教師らがどのような教育実践を展開していったのかを分析するための手がかりを示している。こうした分析を進めることは「第2のトラック」に位置づいて以後の定時制高校の教育実践にどのような課題があるのか、そして今後どのような実践の方向性がありうるのかを析出することにもつながるだろう。

限定的なデータの分析によるものではあるが、以上の学術的示唆を得た点に本稿の意義を見出すことができる。とはいえ、教師らが構想した実践の方向性を明らかにするだけではやはり十分とはいえない。今後は本稿の知見をふまえたうえで、上で述べたような、実体レベルでの検討が求められるだろう。また、上記のロジックの転換がどの程度の普遍性をもつのかを検討することも必要である。というのも、「第2のトラック」を一群の学校が形成する場合、学校によって在籍する生徒層に差異があると考えられ、教育実践において「個別支援のロジック」を要請する度合いも異なると考えられるからである。以上を本稿に残された研究課題としたい。

注

- 1) ただし、古賀(2017)は高知県教育委員会と連携して実施した調査の結果も用いている。
- 2) 会誌の発行は年度末となるため、1980年度号の場合、発行年は引用注のように1年ずれて1981年となる。また、座談会からの引用は(『定数教育研究集録』発行年、ページ)という形式で統一した。文献リストには個人の論考のみ記載した。
- 3) 本稿の主眼は、有職者の割合が低下し生徒層の変質が生じることで、教師の実践が「どのように」変わったのかという点にある。したがって、東京都における変質の時期が全国と比較して早いのか遅いのかについては本稿の射程を超えるためここでは検討しない。
- 4) 図1の作成にあたって参照した「就職している者」の数に「臨時的な仕事についている者」は含まれない。また、図1および図2の全日制および定時制高校進学者には都外の高校へ進学した者が含まれている。
- 5) 推測の域を出ないが、これまで定時制高校における教育実践が研究の俎上に上がらなかったのは、定時制が高校階層構造の底辺に位置づく高校(片岡 1983)として捉えられ、その位置づけやそれにとまう実践の特殊性に注意が払われなかったためであろう。たとえば、濱沖(2012)

- が定時制高校を「教育困難校」の事例として取り上げていることは象徴的である。教育困難校として取り上げることで、定時制高校特殊の現実や日常性が捨象されてしまい、他の全日制進路多様校などと同種の学校としてしか捉えられなくなる。このような観点に立ったとき、あえて定時制高校の教育実践を研究対象とする意義は薄れるだろう。
- 6) なお、佐藤（2002）にしたがえば、再解釈されたミッションのもとでなされた活動・実践（対外的に募集する生徒像を提示するなど）の結果、入学者像の変化等が生じることも考えられる。だがこの点については本検討の射程の範囲ではないので検討は行わない。
 - 7) 定通研発足の経緯については谷口（1987）を、創刊年や創刊の経緯については小沢（1987）を参照した。
 - 8) 本稿の分析では定時制教師のリアリティ（社会的現実）に着目する。とりわけ、教師に共有されたリアリティに接近するためには相互行為場面における語りに着目することが有効と考え座談会を中心的に扱うこととする。
 - 9) 出席者（記録・司会を含む、以下同様）は都立高校の校長・主事・教諭など13名。
 - 10) 出席者は、都立高校校長・主事・教諭など11名。
 - 11) 出席者は研究会長・顧問・編集委員長・副委員長ほか13名。
 - 12) 所属が「専高校」となっていたため巻末の名簿で確認し修正した。
 - 13) 荻谷の指摘に関連する議論として広田（1998）が挙げられる。広田によれば、学校内のできごとが「教育問題」として注目されるようになるのは1970年代以降である。60年代までは、児童や生徒による凶悪事件が起きた場合、個々の事件は当人やその家庭の問題として描かれ、学校や教師には言及されないう善意の第三者として描かれた。だが、70年代初頭には「落ちこぼれ」問題や内申書の記載内容に関する裁判などに象徴される学校内部での実践や慣行を問題視し、学校のあり方自体を問う視線が注がれはじめる。そして80年前後のころには、教育問題は学校への批判や教師の責任を追及するロジック等をともなって語られるようになる。
 - 14) 出席者は研究会長・副会長、都立定通校長会会長、都定通教頭会会長ほか10名。

引用文献

- 後藤貞二, 1981, 「提言3〈低学力生徒の学力向上対策〉」『定通教育研究集録』20: 10-11.
- 濱沖敢太郎, 2012, 「教育困難校における生徒の個別性と集団性——定時制X校の登校指導における非ジェンマ的な関係に着目して」『〈教育と社会〉研究』22: 49-58.
- 広田照幸, 1998, 「学校像の変容と〈教育問題〉」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編集委員『岩波講座現代の教育 第2巻 学校像の模索』岩波書店, 147-169.
- 堀内忠男, 1971, 「学習指導上の問題点」『定通教育研究集録』10: 39-45.
- 乾彰夫, 1990, 『日本の教育と企業社会——一元的能力主義と現代の教育=社会構造』大月書店.
- 伊藤秀樹, 2017, 『高等専修学校における適応と進路——後期中等教育のセーフティネット』東信堂.
- 荻谷剛彦, 2001, 『階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂高文社.
- 片岡栄美, 1983, 「教育機会の拡大と定時制高校の変容」『教育社会学研究』38: 158-171.
- 片岡栄美, 1994, 「学校世界とスティグマ——定時制高校における社会的サポートと学校生活への意味付与」『人文科学研究所報』17: 51-93.
- 古賀正義, 2001, 『「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.
- 古賀正義, 2016, 「高校中退者問題と格差社会」志水宏吉編『岩波講座教育 変革への展望2 社会のなかの教育』岩波書店, 139-167.
- 古賀正義, 2017, 「定時制高校における中退問題の実証的分析——補償と排除の間で」『教育学論集』59: 1-30.
- 松本次雄, 1981, 「提言2〈学習指導と生活指導〉」『定通教育研究集録』20: 8-9.
- 西村貴之, 2002, 「いま、定時制高校は青年にとってどんな場か」『教育』672: 55-62.
- 小沢諒寿, 1987, 「『定通教育研究集録』創刊の経緯とその編集回顧」『定通教育研究集録』26: 3-7.
- 佐藤恵, 2002, 「障害者支援ボランティアにおけるミッションの再帰性と『支え合い』の技法」『社会学評論』53(2): 102-116.
- 竹内洋, [1995]2016, 『日本のメロクラシー——構造と心性【増補版】』東京大学出版会.
- 谷口雍, 1987, 「定通研の歴史と現在, 未来」『定通教育研究集録』26: 2.
- 単位制（定時制・通信制併修）高等学校基本計画検討委員会, 1988, 『単位制（定時制・通信制併修）高等学校基本計画報告書』単位制（定時制・通信制併修）高等学校基本計画検討委員会.
- 東京都高等学校定時制通信制教育20周年記念会, 1968, 『東京都高等学校定時制通信制教育20周年記念誌』東京都高等学校定時制通信制教育20周年記念会.
- 東京都教育委員会, 2018, 「平成29年度公立学校統計調査報告書【公立学校卒業者（平成28年度）の進路状況調査編】4. 付表 公立中学校卒業者の進路状況推移」, 東京都教育委員会ホームページ, (2018年4月17日取得, http://www.kyoi-ku.metro.tokyo.jp/administration/statistics_and-research/career_report/report2017.html).
- 定通研多摩支部, 1984, 「転編入者について——アンケート集計結果を中心として」『定通教育研究集録』23: 115-120.
- 渡辺潔, 1986, 「クラス作りと文化祭」『定通教育研究集録』25: 72-73.
- 渡辺潔, 1992, 「定時制高校の変容と現状——都立F高等学校を事例として」門脇厚司・飯田浩之編,

『高等学校の社会史——新制高校の〈予期せぬ帰結〉』東信堂, 117-140.
財団法人全国高等学校定時制通信制教育振興会, 2012,
「高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究」『文部科学省平成23年度「高等

学校教育の推進に関する取組の調査研究」委託調査研究報告書』, 文部科学省ホームページ, (2018年5月24日取得, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/05/29/1321486_01.pdf).

How did the Part-Time High School Teachers Reinterpret the Direction of Practices to do? —— From the View Point of the Reflexivity of Mission ——

Hiromichi SAGAWA

Graduate School of Human and Environmental Studies,
Kyoto University, Kyoto 606-8501 Japan

Summary The purpose of this paper is to clarify how the part-time high school teachers reinterpreted their own educational practices (=mission) after the role of part-time high school as young workers' educational institution changed. Previous studies have revealed that the part-time high school was shifted from young workers' educational institution to a place for accepting diverse students. If it changed so, how did the teachers figure out the direction of practices by grasping the school reality in accordance with changing backgrounds of the students. In this paper, we examined this point from the analysis of narratives carried on the institute magazines of the research group organized by the metropolitan part-time high school teachers. In this process of examination, it became clear that teachers became impossible to refer to the images of "desirable part-time high school students" as working young people. As a result, the range of the teachers' mission extended from teaching to considering the students' individuality and life.