

〈平成30年度第41回ペスタロッチ祭特別講演〉
〈平成31年 3 月 5 日〉

公民科教師のライフストーリー研究

—— 教師の語りから教科への希望を構成する ——

村 井 大 介

〈平成30年度第41回ベスタロッヂ祭特別講演〉

〈平成31年3月5日〉

公民科教師のライフストーリー研究

—— 教師の語りから教科への希望を構成する ——

村 井 大 介

今ご紹介いただきました、静岡大学の村井大介といいます。私は、5月に授与いただいた博士論文をもとに、研究の発表をさせていただきます。

行なった研究は、公民科教師からライフストーリーを聞き取るというものである。今日は社会科ではない研究領域の方々も大勢いらっしゃると思う。そこで、少し汎用性のある話として、教育学の研究において教師の語りを聴くということの意義と可能性に言及しながら、話をさせていただきたいと考えている。

少し脱線するような話ではあるが、社会学者のマクルーハンは『メディア論』の中で感覚比率について述べている。私たちは日常生活で視覚、聴覚、嗅覚、触覚といった、様々な感覚を使っている。こうした感覚の比重は、時代の技術の変遷とともに変わってきている。こうした感覚比率をもとに、研究における感覚、あるいは研究の中で重視されてきた動詞にあたるものは何かということを考えてみたい。「読む」、「訳す」、「統計をとるといった「数える」、「観察する」、「実践する」といった動詞が、教育学の研究の中では重要な役割を果たしてきたのではないかと思う。

こうした数ある研究にかかわる活動、行動の中で、私は「聴く」ということに着目をした。教育において「聴く」ということは、実践的にも大きな意味を担ってきた。例えば、古代ギリシアの哲学者ソクラテスは、問答法を通して、自分自身の無知の知から出発して相手から話を引き出し、真理へと近づこうとしていた。私自

身も、自分自身が知らないことを教師に聴くということを通して研究をしてきた。こうした語りを聴くということそのものが、教科教育の研究、さらには教育学にとって如何なる意義や可能性があるのかを考えていきたい。

1. 教師の語りに着目する意義と方法—本研究の目的及び方法—

私の博士論文のタイトルは、「公民科教師のライフストーリー研究—教科観の形成要因の分析から教科への希望を構成する—」である。研究の目的は、ライフストーリーの語りから教師が公民科を如何に捉えながら実践し、公民科という一つの教科文化の確立と発展にかかわってきたのかを、教科観の形成に着目しながら明らかにしていく、ということである。

調査対象は、全国民主主義教育研究会（全民研）と、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会（都倫研）という公民科に関する民間教育団体で活動してきた教師を中心に、できるだけ世代が多様になるように17名の教師から聞き取り調査を行ってきた。

ライフストーリーに関連する研究としてライフヒストリー研究やライフコース研究がある。研究者によって定義の仕方は様々であるが、例えばライフヒストリー研究では、ある人の人生の歩みを、語りだけではなく、諸資料と照らし合わせながら明らかにしていく。ライフコース研究では、人生上の移行期間に着目しながら研究がなされている。こうした中で私は、ライフストーリー研究を、人生についてのナラティブ、つまり語りに主眼を置いた研究として考えていった。

静岡大学講師

こうしたライフヒストリーに関する研究の蓄積は、イギリスのアイヴァー・F. グッドソンをはじめとする研究がなされ、日本でも山崎（2002）や高井良（2015）にみられるように、近年盛んに行われてきている（山崎準二（2002）『教師のライフコース研究』創風社、高井良健一（2015）『教師のライフストーリー』勁草書房）。教科教育の領域でも、2000年以降にライフヒストリーやライフコースに着目する研究が増えてきている。ただ私がみる限り、日本のこうしたライフヒストリー、ライフストーリーに関する研究の動向については、二つ課題がある。一つ目は教師の力量形成に重きが置かれ、カリキュラムとの関係性にはあまり言及がなされてこなかったということである。二つ目は、実証主義の視点から語りが扱われてきていることである。確かにこうした研究も重要であるが、教師の語りに着目することは、単に事象を明らかにする実証主義的な側面以外での重要な可能性を秘めている。研究での言説を言語行為的な視点から捉えると、研究での論述自体が何かをなしていることにつながっている。そもそも研究が何をなすことにつながっているのか、こうした視点を重視しながら研究をしてきた。

近年、研究方法として質的研究が重視されている。質的研究にも様々な立場がある。先ほど述べたような、「リアル」な事実の説明を行う実証主義だけではなくて、批判と変革をなしていく批判理論、さらには、多様な声から現実を再構成していく構成主義、といった立場からも、質的研究の意義がある（イヴォンナ・S・リンカン&エゴン・G・グーバ、池田寛訳（2006）「パラダイムに関する論争、矛盾、そして合流の兆候」N・K・デンジン&Y・S・リンカン編、平山満義監訳『質的研究ハンドブック1巻 質的研究のパラダイムと眺望』北大路書房、pp. 146－147）。

これらを考慮した時、私は語りを聴く方法として、まずは言説を批判していく可能性があるのではないかと考えている。特に教科教育の領域では、教科がどのように論じられているのかを考えていくと、学習指導要領が大きな比重を

しめている。国家が定める学習指導要領、すなわち、「意図したカリキュラム」の統制のもとで教師が授業を実践している。その教師の指導を受けて、実際の教室では子ども達が何かを獲得している。ヒドゥンカリキュラムを含めた「達成したカリキュラム」の段階だが、もともとカリキュラムの語源、クレレという言葉は競走路を意味しており、そこから個人の来歴を意味するようになった。このようにみたとき、学習指導要領の存在があって、そこで教師が授業を実践し、子どもたちが何かを身につけるという形になっている（図1の下向き矢印）。しかし、それだけではなく、実際には、多くの一人ひとり異なる子どもがいて、そうした子どもを目の前にして、教師自身が自分で学習指導要領を解釈する段階がある（図1の上向き矢印）。教師は多様な状況の中でどのように学習指導要領等を解釈しながら実践をしてきたのか。このようなことは、誰かが聴かなければ語られてこなかったことである。実際は、今述べたような「意図したカリキュラム」と「達成したカリキュラム」をつなぐ存在、カリキュラムのゲートキーパー、カリキュラムの調整者として教師は重要な役割を果たしている（図1）。

しかし、これまでの社会科、公民科に関する研究の言説に着目すると、こうした教師の声の位置づけ方に私は疑問を感じていた。例えば、民俗学者として知られる柳田国男や、歴史学者として知られる和歌森太郎は、社会科がつくら

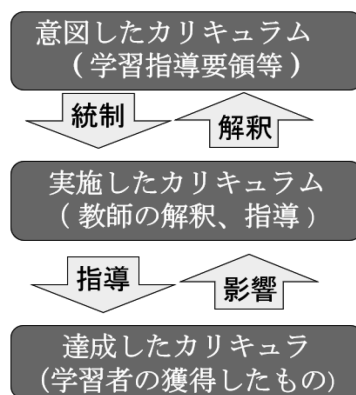


図1 三つのカリキュラムと教師

れた当初に、社会科の本質とは何かといったことや、社会科教師に求められる教養とは何か、について論じている（柳田国男・和歌森太郎（1953）『社会科教育法』実業之日本社）。柳田・和歌森（1953）の場合だと、「かしこく正しい選挙民」になることを重視しており、社会科教師に求められる教養については、「地域社会の動向、現状というものについて十分な知識」をもつことや、「歴史的に敏感になること」など、現在にも通じるような重要なことを述べている。こうした柳田・和歌森（1953）だけではなく、その後の社会科を研究してきた論者もそれぞれの社会科観をもとにしながら、社会科の本質や、社会科教師に求められる専門性を論じてきた。それぞれの研究者が論じてきた社会科の本質や社会科教師としての専門性は、重要な視点を提起しているが、そこで問われてこなかったのは、誰がいかにして社会科の本質や社会科教師の専門性を論じることができるのかという、主体に関する問いである。

こうした中で、実際は、学び続けるような教師になるには、教師自身が自分自身の言葉で求めたい力や専門性を語ることが必要である。教科の多様な実践をより豊かにするには、教師自身がなぜこの教科を教えるのかという教科観を形成していくことが重要である。しかしながらこれまでの研究の言説を顧みると、こうした教師の主体性よりも、教師はどうあるべきだといった言説や、このような力を身につけるべきだといった言説のように、対象として、いわば客体として教師が位置づけられてきた側面がある。

ここで大きな問いとして考えてみたいのは、教育という営みは労働か、それとも仕事か、活動かといったことである。ハンナ・アレントは、『人間の条件』の中で、労働は人間が生命それ自体を維持するために不可欠な行為であると論じている。さらに仕事については、人間の世界性、すなわち、後世に残るような作品をつくっていく行為であると述べている。それに対して活動というのは、人間の多数性、すなわち、異なる存在が多数いるというところから必要が出てくる行為であると述べている。アレントは、

こうした仕事や活動が軽視された時代に全体主義が生じたことを指摘している。教育は、労働か、仕事か、活動か、といったことを考えていくと、近年、教師の多忙化ということで、教育の労働に関する問題がよく語られている。このように労働という側面から教育を捉えることも重要であるが、本当は一人ひとり異なる子どもが目前にいて、一つひとつ異なる学級があり、一人ひとり異なる教師がその実態に合わせて教育を行っている。まさにこうした人間の多数性、多種多様な存在がいるというところで、教育活動は成立してきたと考えられる。このように考えた時に、どうすべきという言説や、どうせよという言説は、教育活動そのものをある一つの方向に集約させていく。あるいは効率や成果を求めていくような教育言説は、教育という行為そのものを労働に向かわせているのではないだろうか。こうした労働に向かうような教育とは異なる言説の可能性として、多様な教師が多様な考えを持ちながら実践をしてきたという、活動を捉える言説がある。この言説は、多様な活動をしてきた教師の、多様な声を聴き取る中で社会的に構成することができる。私は、一元的な言説や教科の語られ方に対して、多様な教師の存在から教科を捉える語り口といったものを構成し直せないか、このようないわば対抗言説的な側面から、教師のライフストーリーの語りに意義を見出せないかと考えてきた。

そして、教師のライフストーリーの語りを捉える際の視点として、希望に着目してきた。2000年代に、東京大学の社会科学研究所が希望学を提唱している。希望学では、希望を、「具体的な何かを実現しようとする願い」と定義している。さらに、希望学が追求する三つの普遍的な問いとして、「社会において個人が形成する希望とはそもそも何なのか」、「社会が個人の持つ希望にどのような影響を及ぼすか」、「個人の形成する希望が社会状況をどのように規定するのか」という問いを立てている（東大社研・玄田有史・宇野重規編（2009）『希望を語る—社会科学の新たな地平へ』東京大学出版会）。この三つの問いの「個人」を「教師」という言

業に置き換え、「社会」を「授業」に置き換えると、教育の希望に関する重要な問題提起になると考えられる。

私が教師からインタビューを聴く時にとくに重視してきたのは、その教師が具体的に何を実現しようと願って授業を実践してきたのかということである。こうした声に耳を傾けることが、教育の希望を構成していくことにつながると考えている。教師が授業をとおして、どのような願いを実現しようとしてきたのか。またその際に、どのような課題に直面してきたのかを明らかにしていくことが、希望を社会的に構成し、共有していくことにつながっていく。希望学の研究をヒントにしながらこのように考えてきた。

2013年に内閣府の実施した「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」では、日本の若者は諸外国の若者と比べて希望を持っていないということが指摘されている。こうした状況の中で、学校教育では教師がどのような願いや思いを持って実践をしているのか、そしてそのことが子どもたちや若者が希望を形成することにどのように寄与しているのか、を考えていく必要があると考えている。

私の研究ではこうした若者の希望のところまでは踏み込めていないが、教師が何を願って実践をしてきたのか、というところを語りから明らかにしようとしてきた。教師のライフストーリーの中には、教科観、すなわち、その教科を教える意義や、何を願いながら実践をしてきたのか、という語りがある。こうした教科観をなぜこの教師が持つに至ったのかを探っていくと、個人の来歴や、変容の物語、生まれてから現在に至るまでの、その人が歩んできた物語がある（個人の来歴、変容の物語を語る側面）。ただし、それだけではなく、社会や教育の歴史的な変化は、教師の教科観や希望にも影響を与えてきたと考えられる。教師の語りには、教育課程の改訂も含め、社会や教育の歴史的な事象が変化を与えている側面もある（社会や教育の歴史的な事象との関わりを語る側面）。さらには、その教師が他の教師や教師集団との関係の中から影響を受けてきた側面もある（教科の共同体の文

化を語る側面）。教科観の形成要因をこのような三つの語りの側面から捉えて研究してきた。また、教師の語りには、教科の現在を捉え直す、教科の過去を捉え直す、そして教科の未来を形成するという作用がある。先の教科観の形成要因を捉える語りの三つの側面を、教科の現在、過去、未来を語る作用と結び付けながら論文をまとめあげた。

2. 教科の現在を捉え直す—公民科教師の教科観とその形成要因—

まずは、教科の現在を捉え直すという作用について論じていきたい。これまで論じてきた内容とも重なるが、なぜ公民科を教えるのか、ということについての第一義的な共通見解は、やはり学習指導要領にある。学習指導要領では、「平和で民主的な国家・社会の有為な形成者」を育むという目標が公民科では唱えられている。ただし、実際には、こうしたいわゆる公民的資質の内実は何かについては、一人ひとりの教師が考えて具体化されてきたと考えられる。聴き取りを行った教師の例をいくつか挙げてみると、環境問題をはじめ、いくつかの社会問題を挙げながら、ある教師は「社会の問題に向き合って欲しいな、挑んで欲しいな」と語っていた。また、別のある教師は、自分の担当してきた「倫理」という科目をととても大事にしておき、「自分が学んだ思想っていうものを、考え方とか、ものの見方とか、そういうのを伝えたい」「人間観、社会観といったものを持ってほしい」ということを語っていた。また別の教師は、社会的なことや学問との結びつきではなくて、目の前にいる子どもたちがどうであるのか、そこがないと語れない、ということ述べていた。これらをまとめてみると、教科観、教科を通して何を実現したいかという教師の希望は、目の前にいる生徒や、実際の社会の動向や諸問題、さらには学問領域での変化や教育の変化、といったものの影響を受けながら形成されている。さらに授業を通して、その希望が誰に向けられているのか、どこに向けられているのかを考えていくと、やはり第一には生徒、さらにはその授

業を通してどのように社会が変わってほしいかというところにつながっていた。

ある一人の教師（J教諭）の教科観の変容のストーリーをみていきたい。この教師は、聴き取りを行った時には50代で公立の高等学校に勤務していた。学生時代は法律を専攻していた。大学で学んできたことを教えたいという強い思いを持って臨んだが、初任の学校では子どもたちを座らせるところからはじめないといけないような、放っておくと教室でバトミントンを始めてしまうような状態であった。J教諭は公民科の教科観として、自立した主権者の育成ということを重視していたが、実際に目の前にいる子どもたちの現実と出会った時に大きなショックを受け、自分が求めていることがどれほど子どもたちの実態に即していないことを願っていたのかに気づき、大きな転換を迎えていく。こうした中で、アルバイト等で不利益を被っている生徒の実態を知って、生徒の日常の中にある矛盾に気づかせるような授業を実践していった。

J教諭は二校目三校目になると、自分の意見を持てるようにすることを重視して授業をしていた。出生前診断の問題を考えるなど、生徒が将来直面するであろう問題を積極的に扱い、生徒のニーズを重視して授業を行っていた。

さらに四校目の進学を重視している学校に赴任すると、受験に対応するような授業をしないと生徒にそっぽを向かれてしまうけれども、受験だけが公民科で学ばなければいけないことで

はない、という葛藤に直面する。この中で、J教諭は、50分の授業のうち40分は教科書を学ぶような授業をし、残りの10分で本当に考えてほしい問いを生徒たちにつけていくという授業を実践していた。例えば、諸外国に比べて日本の違憲判決が少ないのはなぜか、そのことをどう考えていくか、といった問いを学習の最後に提起するような形で授業をしていた。

同様に、聴き取った時に30代であったO教諭の事例をとりあげたい。O教諭も法律を専攻していた。初任校は進学を重視する学校であったが、自分の教えたい公民科の科目ではなくて、「世界史」を担当せざるを得なくなった。けれども、この学校では教えるという行為が成立していたので、社会をつくっていくにはどうすればよいか、というようなことを子どもたちと考えていった。二校目の工業高校では授業が成立しないというような、いわば危機的な状況に立たされた。こうした状況の中で、次第に生徒の価値観を理解していった。工業高校の子にとって必要なことは何かいうことを重視するようになり、これまでは自分の教えたいことを教えていたが、授業観を転換し、子どもたちが社会に出た時にだまされないこと、不利益にならないことを重視して授業を実践してきた。三校目に赴任した進学校は、社会のリーダーになっていくような生徒が多いような学校なので、他の異なる人の視点にもしっかりと立ってもらいたいということを願い、別の視点をもつことや議論を

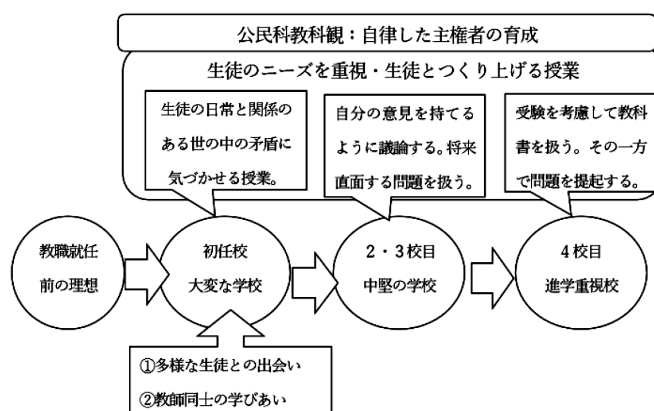


図2 J教諭のライフストーリーと授業の変容

する足腰の強さということを重視して、授業をしていた。このように一人ひとりの教師の中でも、なぜ公民科の授業を教えるのかという教科観は異なっている。それぞれの文脈の中で、教科を捉える語り口や見方といったものが形成されている。

このJ教諭とO教諭は、生徒のニーズに合わせて授業観を柔軟に変容していった教師の事例である。私が聴き取った教師の中でも、生徒のニーズに応じて授業を変えていった教師と、あまりこのような話がみられなかった教師とがいた。J教諭とO教諭の場合は、なぜこうした変容ができたのか。インタビューの中では、J教諭は「経験すれば経験するほど多くの先生はスタイルが変えられなくなります」と述べていた。O教諭は「教科書出発点じゃなくて、出発点にしないといけないのはこの子たち自身が何を勉強したらいいのか」ということを述べていた。この二人の教師は、元々自分の持っていたスタンスを崩していく中でこうした授業観の転換ができていた。J教諭とO教諭の場合は生徒のニーズを探る中で、何を教えればよいかをむしろ生徒の方から教えてもらうという立場に自分の身を置いていたのが特徴的である。このような立場は、自分自身の築いてきたスタイルを壊すことになる。J教諭は自分の経験を崩すことが難しいと述べていたが、いわば、厄介で苦しい、バルネラブルな状況に身を置くことで、型どお

りの決まった授業ではなく、生徒との相互作用の中で作り上げるような、動的な授業を実践してきたのではないかと考えられる。このように、一人ひとりの教師が、目の前にいる生徒に対峙し、生徒の状況や自分自身のこれまでの文脈を踏まえながら、教科観を形成して実践をしている。こうした教師の語りから実際の教育の現状や多様性を捉え直していくことができる。

3. 教科の過去を語り直す—公民科教育史と教師のライフストーリー—

教師の語りは、現在の教科の実態だけではなく、教科教育の過去を捉え直す視点も持っている。このような過去を語り直していく作用から、ライフストーリーの可能性を考えていきたい。

近年の歴史哲学の領域では、歴史の物語り論が提唱されている。未来が開かれているのと同じように、過去も開かれている。新しい発見、新しい事実をもとに、過去も語り直されている。こうした物語り論に立つと、歴史修正主義、いわば自分の都合のいいように歴史を解釈してしまう危険性もある。こうした中で、例えば歴史哲学者の鹿島（2006）は、誰の声を聴き取るのかということに自覚的になることが大事だと述べている（鹿島徹（2006）『可能性としての歴史』岩波書店）。

同様に、教科の歴史を考えると、制度史として歴史を捉えていくこともある。これに対し、

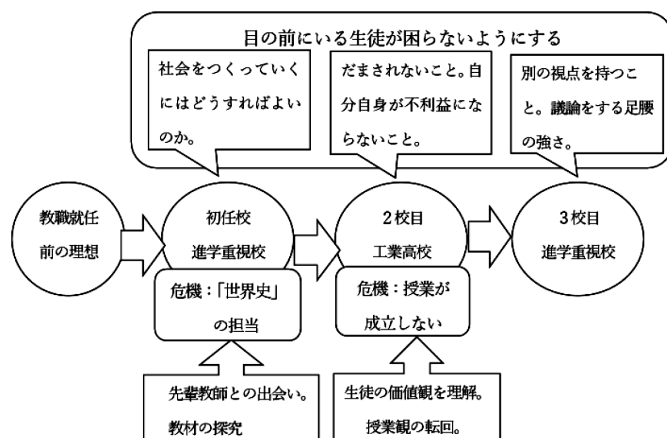


図3 O教諭のライフストーリーと授業の変容

制度の変化と向き合ってきた個人の歴史から、その制度の変化が及ぼした意味を捉え直していくような視点をライフストーリーの語りから見出すことができる。つまり、教科の歴史を制度史だけではなく、教師の語りから捉え直していくことができる。公民科について考えた場合、いくつかの大きな歴史的な変化があった。公民科が成立する前の高等学校社会科の時の事象ではあるが、1978年に科目「現代社会」が成立した。新しい科目が成立したということを理論的に考えてみると、新しい教科の授業をつくっていく際に集団で取り組んでいくのか個人で取り組んでいくのかという視点と、新設された科目を、与えられたものとして受動的に従うのか、それとも自分たちで創っていくものとして主体的に創造するのかという視点で捉えると、四つのパターンが考えられる（①各教師が個別に新設科目を単に与えられたものとして受け入れる立場、②各教師が集団で新設科目を単に与えられたものとして受け入れる立場、③各教師が個別に新設科目の実践を主体的に創造していこうとする立場、④教師が一緒になって新設科目の実践を主体的に創造していこうとする立場）。私が研究対象にした教師の語りから見る限り、新科目「現代社会」の成立に関しては、教師の所属する研究会で、積極的に集団で新しい新科目を創っていこうという動きがみられた。私が研究対象にした二つの団体は、全民研という、民主主義教育を重視する団体と、都倫研という、「倫理」の研究に力を入れている団体であったが、それぞれ要望書を提出するなど、新科目が成立する際にも意見を表明し、「現代社会」が成立した後は刊行物を通して特集をくむなど、積極的に取り組んでいた。ただし、それぞれの団体ごとに、教師の教科アイデンティティとの関係から、「現代社会」が成立した事象に対する捉え方や記憶が異なっていた。

全民研に所属する教師の語りでは、最初は批判していたけれども、様々な実践が生まれていき、多様な実践ができたため、「現代社会」の単位数がその後の改訂で減らされたことを惜しむような語りが複数みられた。

一方、都倫研の場合は、「倫理」の専門家としてのアイデンティティを持つ教師が比較的多かったため、「倫理・社会」といった当時の科目が維持できず、「現代社会」が必修になり、「倫理」を担当する機会が減ったという、ネガティブな記憶として「現代社会」の成立が語られていた。このような「現代社会」の成立という新科目が成立した教科教育史上の事象も、所属団体によって共有されている集合的記憶やモデル・ストーリーは異なっており、誰に着目していくのかで歴史の捉え方は異なってくる。

同じように1989年に、高等学校社会科が、公民科と地理歴史科という二つの教科にわかれるという歴史的な事象が起きた。政策としてのねらいは、教育の専門性の向上にあり、教育職員免許状は、従来の高等学校社会科ではなく、公民科、地理歴史科の二つの免許状にわかれた。こうした中で、先ほど取り上げた二名の教諭のうちJ教諭をみていくと、社会科で免許状を取得していた世代であった。一方のO教諭は、社会科が分化した後の、公民科、地理歴史科で免許状を取得した世代である。この1989年に、高等学校社会科が地理歴史科と公民科にわかれていった事象が教師に与えた影響も、世代によって異なっていた。J教諭の場合は、「現場の先生たちが望んだものではないし、ましては生徒たちが分かれたことによって何か社会科の目標が達成されたか」というように否定的に捉えていた。一方、O教諭は、地理歴史科と公民科にわかれた後に教師になった。O教諭は公民科の免許状を取得しており、O教諭は、自分は公民科の教師であるという意識を持っていた。採用時も公民科の採用であったため、最初のうちは公民科の教師であると自覚していたが、初任校では地理歴史科の必修科目「世界史」を中心に教えなければならなかった。こうした中で、自分がもっていた公民科としてのアイデンティティよりも、地理歴史科も含めた社会科としてのアイデンティティを保持したほうがよいことに気づいていった。地理歴史科と公民科に分かれたことで公民科というアイデンティティは形成されたが、教員の配置の問題や「世界史」の必修

化といった様々な要因から、結局は専門性が発揮できない状況が生じていた。教育課程の改革は矢継ぎ早に進められているが、これらの与える影響や意味については十分に振り返られていない。教師の語りから、教科の歴史を捉え直していくことが重要であると考えられる。

4. 教科の未来を構成する一教員養成への応用可能性一

続いて、教科の未来を構成するという教師の語りの作用について、論じていきたい。これは教員養成への可能性ということである。学問であるが故に、研究では、教員養成との関わりまで言及することは少ない。しかしながら、私を含めて、教科に関する研究者は同時に教師教育者としての側面もある。大学に籍を置くと教員養成という役割があるので、こうしたところから自分自身の研究の意義や価値を捉え直していく必要があると考えている。自分の行なっている研究が何をなすことにつながっていくのか。こうした問いは、私の研究では、ライフストーリーの語りが、教育に対してどういった意味や可能性を持つのか、ということを考えていくことにつながっていった。

再びアレントの『人間の条件』の中の言葉を引くと、「言論と活動はともに、新しい過程を出発させるが、その過程は、最終的には新参者のユニークな生涯の物語として現われる。しかし他方、その途中では、この過程は、新参者が接触することになるすべての人びとの生涯の物語にユニークな形で影響を与える」（ハンナ・アレント、志水速雄訳（1994）『人間の条件』筑摩書房、p.286）。いわば、それぞれの教師が歩んできた人生の物語、教師のライフストーリーは、その後の教師、あるいは現在関わっている教師にも大きな影響を与えうる。このように考えると、教師のライフストーリーに着目した研究は、教員養成にも応用することができる。実際、私は担当していた「社会科教育法」の授業の中で、ライフストーリーに着目した実践を行なった。最初は自分自身のライフストーリーと向き合うことで、自分が受けてきた社会科教育

を振り返ってもらった。自分が学んできた社会科とそれを学んだ意義を、まずは振り返る。いわば一人称のライフストーリーの振り返りである。その次に二人称のライフストーリーということで、同じ教室にいる同級生の学生と二人組をつくり、お互いの教科の学びのライフストーリーを聴き取るという実践をした。お互いのライフストーリーを聴き取ることで、共通する点や異なる点、さらにはそれぞれの経験してきた教科の学びを相対化しつつ、どのような教科の学びが望ましいのか、ということを考える契機になっていた。最後に、三人称のライフストーリーということで、私が聴き取った実際の教師のライフストーリーのうち、許可を得たものを学生に提示した。その結果、実際の教師はどのように考えているのか、どのような問題に直面しているのか、といったところにまで想像を巡らせながら、学生は考えを深めていた。また、学生は実際の学校の状況に思いを巡らせながら、自分が教師になった時にどうしたいかという願いや希望、未来につながる言葉を持ちながら、教師観、さらには教科観を形成していた。これは一つの例ではあるが、このように教師のライフストーリーの語りを聴き取り、そこから学んでいく。教師の語りは、既存の教科の言説とは異なり、聴かなければ語られることのない教師の声である。こうした教師のライフストーリーの語りから教科の希望を形成し、それを共有していくことができるのではないだろうか。このような教科の未来を構成しようところにこそ、耳を傾けるという研究手法の重要な意義がある。

5. 結論—成果と課題、現在の探究—

結論としては、今、お話しさせていただいたとおり、私の研究では教科観の形成に焦点を置いた。教師のライフストーリーを聴き取るということが、教科の現在を捉え直すこと、さらには教科の過去を語り直す作用がある。また、教師の語りには、教科文化の新たな創造につながる可能性がある。

私の博士論文では、課題として、どこまで公民科としての特徴に迫ることができたのか、と

ということが残されている。現在進めている研究では、こうした課題を乗り越えるためにも、社会的な課題を教材にしてきた教師のライフストーリーについて調査をしている。社会科の研究領域では、社会科で扱う内容が子どもの切実な問題につながっているのかといった議論がなされてきた。そこでは子どもの切実性が問われてきた。生活との直接的な関わりといった意味での切実もあれば、そうではなくて、子どもが心に深く感じるような思いを持つことが切実であるというように、切実の捉え方にも幾つかの異なる見解がある。これまでは子どもの切実性に関する議論がなされていたが、私の現在の研究では、社会的な課題を扱う教師が、どのようにしてその課題に対して教師自らが切実性を持つように至ったのかということに焦点を当てて、ライフストーリーの聴き取りを行なっている。このように社会的な課題を教材化する教師のライフストーリーに着目することで、公民科教師としての特徴がより明確になると考えられる。

以上が私の話になる。語りを聴き取る、いわば耳を澄ます、ということの研究上の可能性について、お話をさせていただいた。ご静聴ありがとうございました。