

筑波大学審査学位論文（博士）

論文題目： 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—

人間総合科学研究科学校教育学専攻

村井 大介

1. 本研究の目的と研究対象

(1) 本研究の目的

本研究の目的は、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関わってきたのかを、教科観の形成に着目しながら明らかにすることである。このことは、公民科の過去、現在を捉え直し、公民科教育の更なる発展に寄与できるような視座を提示することとともに、教師のライフストーリーというアプローチが、教科教育の研究に何をもたらし得るのかを明らかにすることを、念頭においている。なお、本研究では人生についてのナラティブ、すなわち語りの特化した研究として、ライフストーリー研究を位置付ける。

本研究の問題の根底には、教科を語る際の言説が学習指導要領等によって代弁され、教師が教科をどのように捉えて実践してきたのかは不問にふされてきたことがある。

図1のように、教科に関する共通見解は、一義的には教育行政が公定する学習指導要領によって示されている（意図したカリキュラム）。こうした制度の統制を受けながらも、教師は、学習指導要領を解釈し、目の前にいる生徒の状況（達成したカリキュラム）や社会的な文脈と対峙し、教科を通して実現したいと願う希望を持ちながら、授業を実践している（実施したカリキュラム）。したがって、授業実践を理解するためにも、教師が教科を如何に捉え、教科教育を通して何を實現しようとしてきたのかを明らかにすることが重要になる。

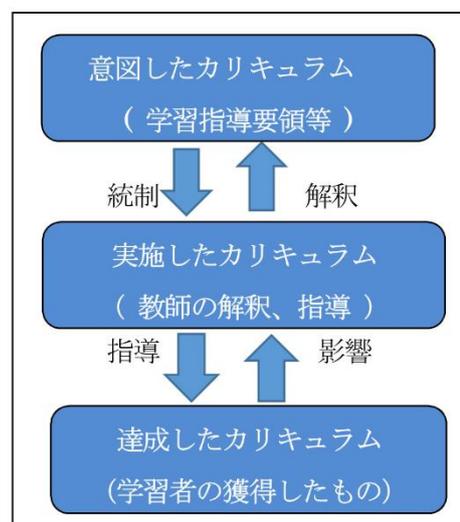


図1 カリキュラムの相互関係

しかしながら、教師が、公民科をどのように捉え、授業を通して生徒に何を伝えようとしてきたのかは、明らかにされてこなかった。教師のライフストーリーに着目することで、教科教育の重要な当事者である教師が、教科をどのように主体的に捉えながら実践してきたのかを明らかにすることができる。教師のナラティブに着目することで、教科に関する既存の言説を捉え直し、教科教育の新たな可能性を社会的に構成することを射程に置くことができるのである。

(2) 公民科に着目する意義

教師のライフストーリーから教科を捉え直すという着想は、どの教科を選択しても可能

である。その中でも、次の三つの積極的な理由から公民科に着目する。

第一に、公民科は、人文科学・社会科学と関連が深く、自然科学を基盤にした教科よりも価値認識の問題が介在しやすいからである。第二に、公民科は、教科・科目の改編の影響を受けてきたため、公民科を対象にすることで、教師のライフストーリーから教科・科目改編の歴史的な意味を捉え直す研究方法を確立することができるからである。第三に、公民科は、常に社会の変化に曝されながらも、社会へ影響を与え得る可能性のある教科だからである。

既存の公民科に関する言説では、行政や研究者が教科の「本質」を多様に語ってきた。しかし、そもそも教科の「本質」を誰が如何にして定められるのかという問いに対しては無自覚であった。多様な声を聴きながら教科の姿を脱構築し続けていくことこそ、「民主的な国家・社会の形成者」を育むことを目標に掲げている教科の研究には不可欠な視点であるといえる。以上から本研究では公民科を取り上げ、「公民科教師」という言葉を公民科さらには前身の高等学校社会科を主に担当してきた教師を指す言葉として用いる。

2. 研究課題と方法

(1) 社会科教師の個人史に着目した先行研究の展開と課題

ライフストーリーとも関連の深い教師のライフヒストリー研究は、1980年代から行われるようになった。アイヴァー・F.グッドソンらによって1980年代に欧米で教師のライフヒストリー研究が行われ、日本でも教師のライフコース研究が1980年代後半からみられるようになった(稲垣・寺崎・松平編(1988),山崎(2002)など)。高井良(2015)は、教師のナラティブに着目し、こうした研究をライフストーリー研究として発展させている。

教科教育においても、主に2000年以降に研究がみられるようになり、社会科教育の研究領域でも、教師の語りを取り上げた研究が増加している(表1)。

しかし、これまでの社会科教師のライフストーリーに関連する研究の課題として、次の三点を指摘できる。第一に、既存の研究では、教師が、自身の生い立ちや時代の変化の中で、社会科(地理歴史科・公民科)をどのように捉えてきたのかについてはあまり問われてこなかったことである。そのため、教師の教科観に着目しながらライフストーリーを分析することを、本研究の第一の課題とした。

第二に、既存の社会科教師を対象にした研究の多くは、著名な教師一名からの聴き取り調査であり、教科観の形成要因を分析する視点が希薄なことである。そのため、複数の調

査対象者を選定し、教師のライフストーリーの、①自己形成史を語る側面、②共同体の文化を語る側面、③歴史を語る側面の三つの側面に着目して、教科観の形成要因について分析することを、本研究の第二の課題とした。

第三に、教師のライフストーリーによって明らかにされた知見が教科教育にとって如何なる意味を持つのかは明らかにされてこなかった。そのため、調査で得られた知見をどのように応用し得るのかを明らかにすることを、本研究の第三の課題とした。

表1 社会科教師の個人史に着目した研究の調査概要

	先行研究	調査対象	小	中	高	生年	世代	聴き取りの意図
1	二杉 (1985)	山本典人	○			1928		実践の契機の解明
2	和井田 (1998)	斎藤昭			○	1930頃		社会科教師の力量形成の解明
3	赤沢 (2003)	山本典人	○			1928		教員文化の日本的特性の解明
4	高井良・坂本 (2003)	若狭蔵之助	○			1929		教員文化の日本的特性の解明
5	山崎 (2003)	鈴木正氣	○			1931		教員文化の日本的特性の解明
6	横山・鈴木・茨木 (2003)	横山十四男		○		1925		歴史教師の共有財産にする
7	藤井・田中・鈴木・茨木 (2005)	藤井千之助			○	1922		歴史教師の共有財産にする
8	吉田・鈴木・三王・茨木 (2006)	吉田悟郎			○	1921		歴史教師の共有財産にする
9	久保田 (2007)	井ノ口貴史		○	○	1951		授業観・教育観の形成過程の解明
10	草村 (2007)	新井明, 小原孝久			○		50代	授業技術の形成過程の解明
11	森脇 (2007)	小幡肇	○					授業スタイル形成過程の解明
12	大橋 (2007)	A (生活科)	○				50代	生活科の実践状況と課題の解明
13	吉田・茨木・鈴木 (2009)	吉田寅			○	1926		歴史教師の共有財産にする
14	野口・茨木・鈴木 (2009)	野口和子			○	1924		歴史教師の共有財産にする
15	小林・茨木・鈴木 (2010)	小林新三			○	1924		歴史教師の共有財産にする
16	和井田 (2010)	田中裕一		○		1930		実践史総体の展開と特徴の解明
17	五十嵐 (2011)	A~Fの6名	○	○	○		40, 50, 70代	職能発達の個別的発達の分析
18	蛭川・大木・茨木 (2011)	蛭川壽恵			○	1924		歴史教師の共有財産にする
19	橘・茨木・大木・鈴木 (2012)	橘高信			○	1918		歴史教師の共有財産にする
20	原田・茨木・鈴木 (2013)	原田善治		○	○	1937		歴史教師の共有財産にする
21	村山, 茨木, 志村, 大木 (2014)	村山和夫		○		1929		歴史教師の共有財産にする
22	坂井 (2015)	前田恒久			○	1961		実践の背景と成長過程を検討

(世代は調査時の年齢。「小」「中」「高」は対象の学校種を示している。)

(2) 本研究の方法と構成

本研究は、教師へのライフストーリーの聴き取りとその分析を主たる方法とした。調査は、主に2011年に実施した。幼少期から現在までを振り返ってもらい、その上で、公民科を教授する際に重視してきた目標や内容、方法について自由な発話を求めた。

調査では、世代や研究会を対比できるように17名の教師を対象にした。機関誌等の文書資料から公民科の教科観を意識的に形成してきたことが裏付けられるため、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会（以下、都倫研）や全国民主主義教育研究会（以下、全民研）などの公民科と関連する研究会に積極的に参加してきた教師を中心に選定した。

本研究では、第1章で教科教育研究における教師のライフストーリー研究の意義を理論的に明らかにし、第一の課題については第2章で分析した。第二の課題については、第3章で①自己形成史を語る側面、第4章で②共同体の文化を語る側面、第5章で③歴史を語る側面に着目し、第三の課題については第6章で探究した（図2）。

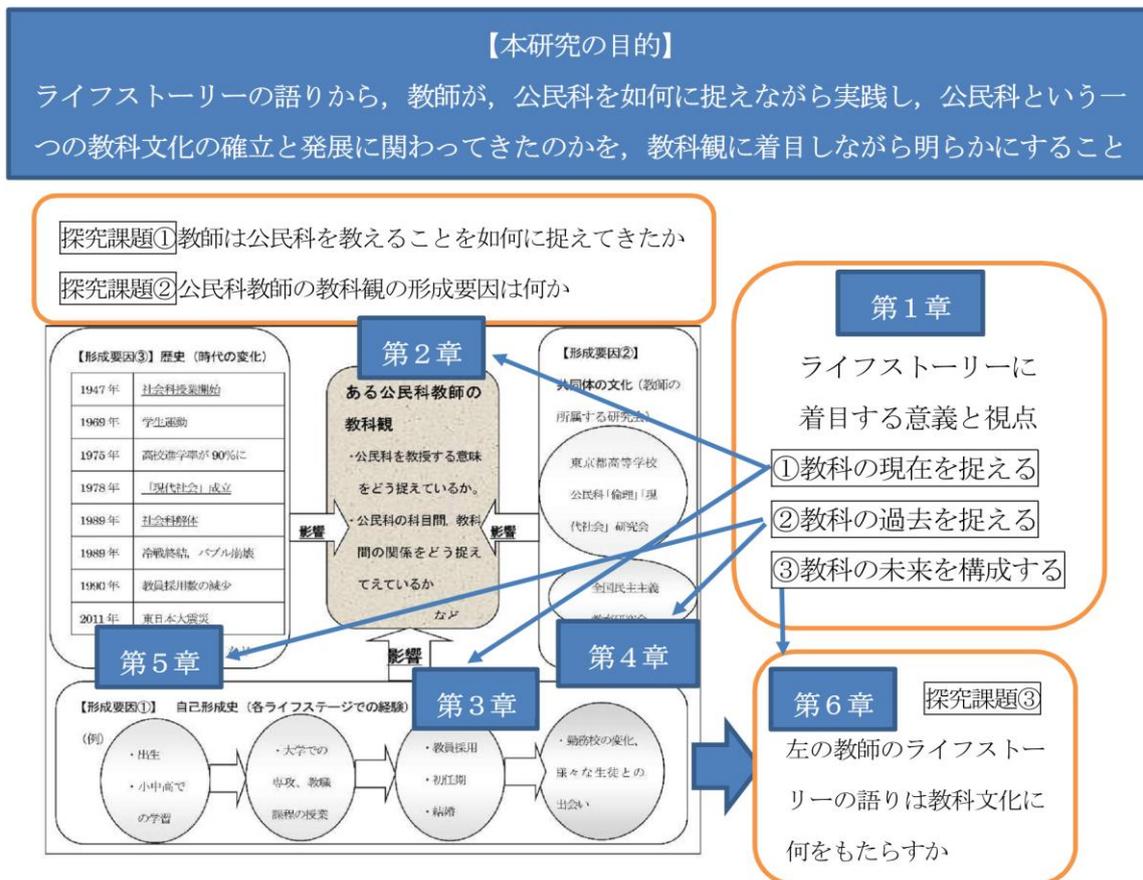


図2 本研究の構成

3. 論文の概要及び成果

第1章では、社会科教師の専門性を論じた言説の問題点を分析した上で、教師のライフストーリーは、教科を形成する主体として教師を積極的に位置づけていく上で意義があり、教科の現在、過去、未来を捉え直す作用を有していることを明らかにした。こうした教師のライフストーリーを読み解く視点として、希望学の知見を参照しながら、教師の「実現しようとしてきた願い」（＝希望）に着目することが有効であり、こうした視点が教科教育への希望を構築することにつながることを提起した。

第2章では、公民科教師の教科観の特徴と形成要因を分析した。公民科教師の教科観を、目標に着目して分析すると、「社会の問題に向き合って欲しい」、「地域社会の命運を自分で引き受けていく人」になって欲しいといった、授業を通して実現したい願望（＝希望）が込められていた。教科を通して実現したいと願う希望は、教師の語り口にも表れており、学習指導要領といった制度的な要請のみでなく、社会的要請や学問的要請、生徒のニーズを踏まえながら、自身の生き立ちや置かれてきた状況に即して形成されていた。

各教師の教科観をある種の願いとして捉えると、教師は教科観の主体であり、教科観の直接の対象（客体）は、公民科の授業そのものである。教科を通して実現したいと考える願いの源泉ともいえる価値の送り手は、生徒や社会状況、学問、学習指導要領であった。逆に、願いの影響を受ける受け手は、直接的には生徒であり、間接的には社会そのものであった。以上のように、教科観とその形成要因に着目して、公民科教師が具体的な願い（＝希望）を実現化する構造を明らかにした（図3）。

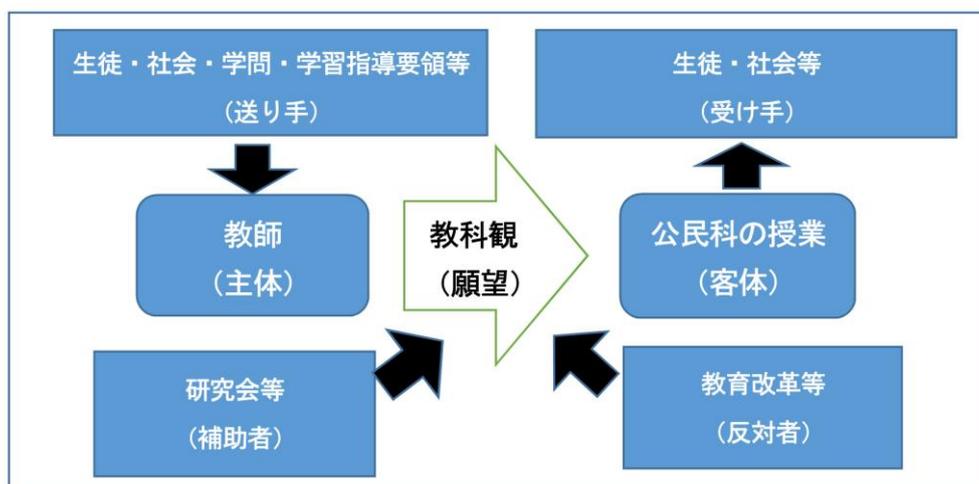


図3 公民科教師の教科観の形成要因と作用

第3章では、教科観の形成要因の中でも、自己形成史の側面に着目し、教師が勤務校を異動する中で、如何に授業を変容させてきたかを明らかにした。取り上げた、C教諭(図4)、J教諭(図5)、O教諭(図6)の事例は、いずれも教職就任前には想像もしなかった多様な生徒に出会い、公民科を教えることを問い直す状況に直面する中で、生徒のニーズや興味関心に応じて柔軟に授業を捉え直すようになり、固定的で観念的な授業観が、生徒とともに「常につくる」という相互作用的な授業観へと転換していた。

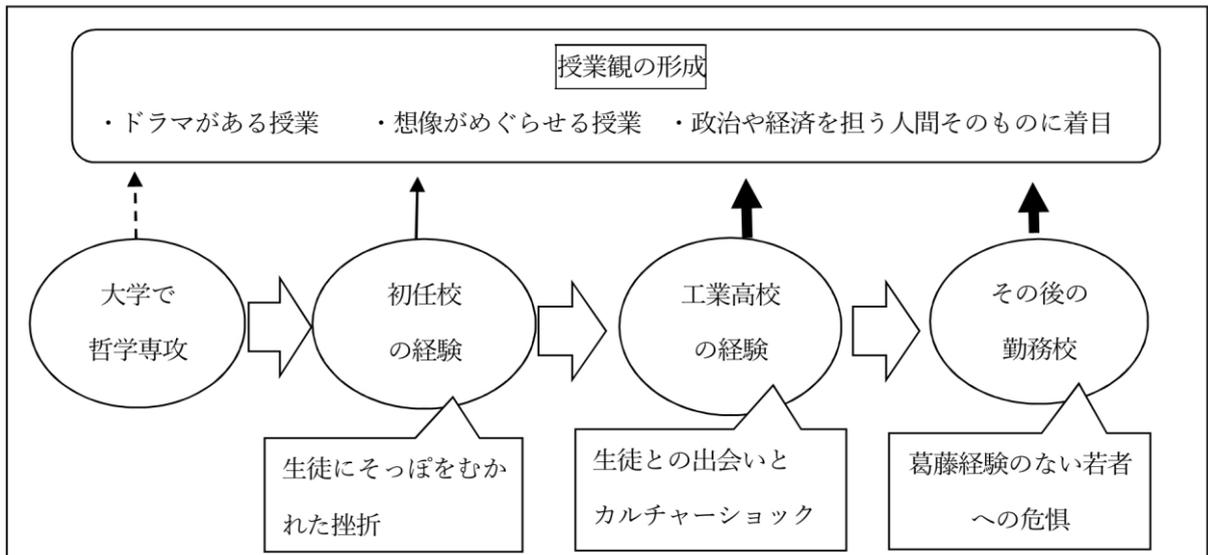


図4 C教諭の授業の推移

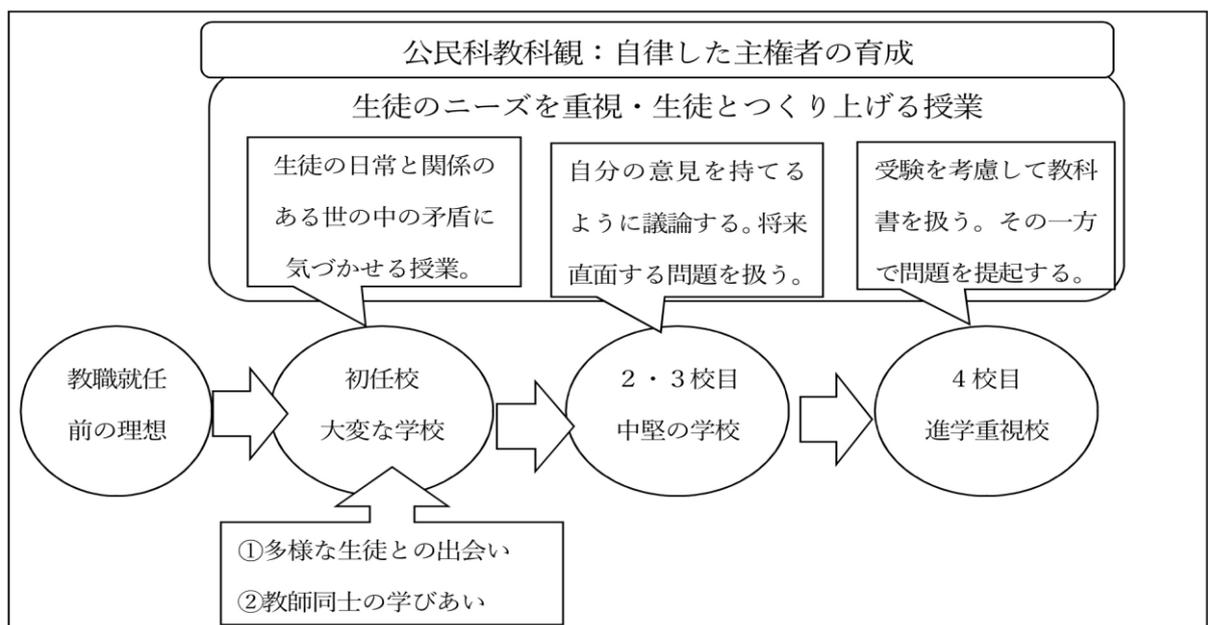


図5 J教諭の授業の推移

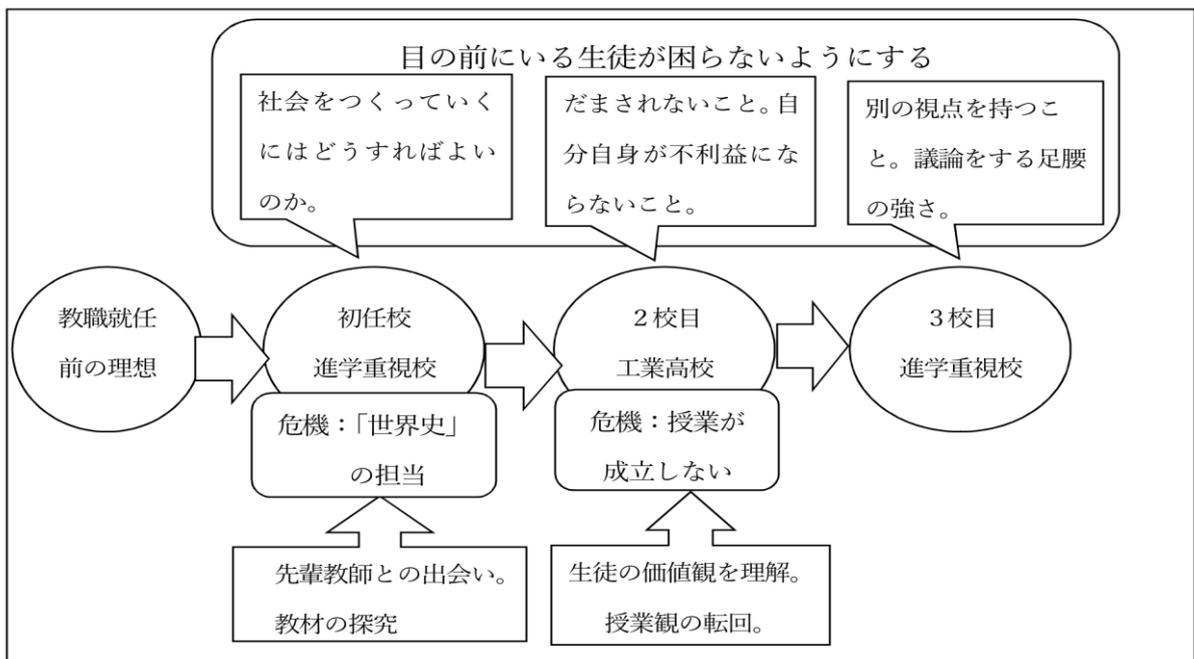


図6 O 教諭の授業の推移

このような教師の授業観の転換は、教師としてのハビトゥスに変容したことを示している。教師が、自己のスタイルや決まりきった授業形態に固執せずに、不確実でリスクのある生徒との相互作用を受け入れ、バルネラブルな状況に立つことが、カリキュラムの主体的な調節者（＝ゲートキーパー）へ変貌する契機になっていた。アルバイトでの労働問題を授業で取り上げることで社会的に不利な立場におかれている生徒に救済の手段を講じたという話に象徴的に示されているように、教師の勤務校に応じたゲートキーピングは知識の配分・伝達を柔軟に調整し、社会的包摂を一定程度実現する役割を果たしていた。

第4章では、教師のライフストーリーの共同体の文化を語る側面に着目し、1978年に科目「現代社会」が成立した事象を取り上げながら、教師の視点から教育団体の果たす機能を分析した。

ここでは、全民研と都倫研の二つの研究会を取り上げた。いずれも教師が勤務校の外で同一教科を担当する教師と活動する場として重視されており、モデルとなるような教師や切磋琢磨できる教師に出会え、教育実践につながる知見を得られる場になっていた。民主主義教育を重視する全民研では、広く公民教育を重視する教師が集っているのに対し、都倫研の場合は「倫理・社会」の科目を重視する教師が主な構成員であった。

学習指導要領の改訂を議論する段階では、全民研も都倫研も要望書を通して「現代社会」

に対する希望を表明していた。「現代社会」が実施の段階に移ると、全民研では各教師が「現代社会」に抱いた希望と実践した方法を機関誌によって広めたのに対し、都倫研ではこれまでの研究成果を生かすために組織的な研究体制によって「現代社会」に対する希望を集約し具現化していた（図7）。各教育団体の取り組みは、「モデル・ストーリー」として、教師が「現代社会」の歴史を振り返り意味づけをする際にも影響を与えていた。教育団体によって「現代社会」についての語り口が異なっていることから（表2）、所属団体によって、共有する教科の「物語」や集合的記憶が異なる可能性があることを明らかにした。

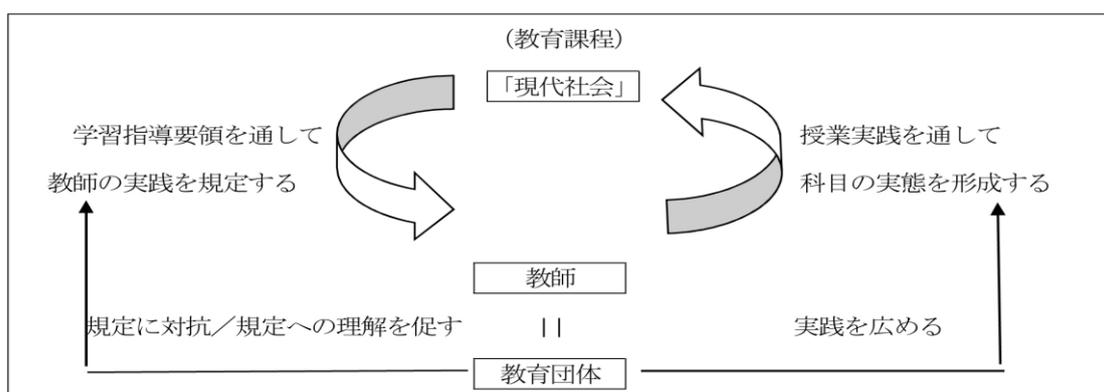


図7 「現代社会」と教師、教育団体の関係

表2 「現代社会」の語りの様式の相違

	全民研	都倫研
「マスター・ナラティブ」 (教科の大きな「物語」)	1978年の学習指導要領改訂の際に「現代社会」が成立	1978年の学習指導要領改訂の際に「現代社会」が成立
「モデル・ストーリー」 (各教育団体の「物語」)	初期は批判していたが、様々な実践が生まれていく	「倫社」が維持できず「現社」への接続をはかる
「パーソナル・ストーリー」 (各教師の人生の「物語」)	自分の想いを託しながら「現代社会」を実践した「物語」	「倫理」の担当機会が減り、「現社」を担当した「物語」

第5章では、教師のライフストーリーの歴史を語る側面に着目し、1989年に高等学校社会科が地理歴史科と公民科に分化した事象を取り上げ、教育課程の改訂が教師の教科アイデンティティに及ぼしてきた影響を分析した。まず、高等学校社会科が分化した際の言説を分析し、国際化を背景に歴史・地理教育の専門性を高めるねらいから地理歴史科・公民科に分化したことと、こうした動きに教師らは異議を唱えていたことを明らかにした。

その上で、四半世紀を経て教師がこの事象をどのように意味づけ、影響を如何に受け止めてきたかを教師のライフストーリーから分析した。社会科分化の際に既に教師であった世代は、自身の専門分野からこの事象を意味づけていたが、社会科として免許状を持つが故に専門外の科目も担当せざるを得なくなっていた。一方、社会科分化後に教職に就いた世代は、免許状取得の際に地理歴史科・公民科というカテゴリーを重視するが、教職経験を積む中で社会科の枠組みを持つように迫られていた。

このように、教科の専門性を高めることを意図して行われた高等学校社会科の分化は、地理歴史科・公民科というカテゴリーによって専門化した教科アイデンティティを創出する一方で、教員の配置や免許状、「世界史」必修といった問題と絡みながら、かえって教師が専門性を発揮し難くなるという逆機能を有していた。

以上のように、教師の教科アイデンティティも、カリキュラム史が展開する中で変容する教科の構造に規定されており、新たな教科の分類がリアルなものとし立ち現われていた。このように教師は教育課程に規定される客体である一方で、教科の改編に反対したり、教育課程の内容を教育現場の状況にあわせて読み解いたりする主体でもあった。教科の改編をはじめとした教育課程の改訂は、矢継ぎ早に行われている。しかし、それが当事者にどのような影響を与え、如何に意味づけられているかは、あまり振り返られてこなかった。教師のライフストーリーからカリキュラム史を捉え直すことで、教育課程の改訂がもたらした教科の構造と、それと折り合いをつけながら教科アイデンティティを形成し授業を実践する教師の相互作用を明らかにした。

第6章では、以上で明らかにした教師のライフストーリーの知見が如何なる意味を持ち得るのかを検証するために、ライフストーリーが次世代の教師のキャリア形成に持つ可能性を、人生の物語を構成する視点から分析した。ここでは、自分とは直接関係のない他人がつくった「文化要素としての物語」、身近な他者との相互作用の過程でつくられる「相互作用要素としての物語」という二種類の物語と、それが意図したものであるか否かに着目した(図8)。その結果、教師が自身のキャリアを形づくるライフ・チャンスとして、次の(a)～(d)の選択肢を提起した。

		文化要素としての物語			
意 図 し な い	(b)	(a)	意 図 す る		
	(c)	(d)			
		相互作用要素としての物語			

図8 物語の諸類型

(a)既存の教科の文化の中からモデルとなる教師像や実践像を見つけようとするか否か

(b)自己を規定する教育言説を自覚し、向き合い方を検討しようとするか否か

(c)出会った生徒に応じて教科観や教育方法を変えようとするか否か

(d)教育団体や研究会等に積極的に参加しようとするか否か

また、ライフストーリーを教員養成に応用することの可能性を明らかにするために、大学の社会科教育法の授業で、「自己のライフストーリーを振り返る学習」「同級生のライフストーリーを聴き取る学習」「教師のライフストーリーを理解する学習」の三つの学習を行った。その結果、ライフストーリーに着目した実践が、学生の教科観・教師観の形成につながることを明らかにした。

以上が本研究で明らかにした知見である。本研究では、第1章で提起したように、教師のライフストーリーが、教科教育の現在(第2章・第3章)、過去(第4章・第5章)を捉え直し、未来(第6章)を構成する作用を有している点に着目しながら展開した。これにより、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関わってきたのかを、教科観の形成に着目しながら探究した。教師の個人史と教科の歴史の連関に着目しながら分析した結果、教師の教科観の形成や、教科に託した願い(=希望)の先に、教科共同体、さらには、教科そのものの発展があること、逆に、教科の変容が、教科アイデンティティをはじめ、教師に影響をもたらすことを明らかにした。

公民科教師のライフストーリーの特性として、現代社会の動向を踏まえながら民主主義を志向する教科観を保持している事例が多くみられた。生徒を社会のどのような形成者として捉えるかを柔軟に判断する思考が、勤務校を異動する中で陥った危機的状況から脱する際に重要な役割を果たしていた。また、公民科教師は、教科・科目が再編される中で、教科アイデンティティの危機に直面してきたが、教科共同体を通して新たな知を創出することや、公民科以前の社会科の枠組みを見直すことが危機を脱する際に機能していた。

最後に、本研究のアプローチから得られる示唆として、教科教育研究でライフストーリーに着目することで、教科の諸規則や諸資源と対峙しながら如何に教師が教科を実現してきたかを明らかにできることと、教科への希望を社会的に構成できることを提唱した。

【引用文献】

稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編、1988、『教師のライフコース』東京大学出版。

高井良健一、2015、『教師のライフストーリー』勁草書房。

山崎準二、2002、『教師のライフコース研究』創風社。

【資料】 章構成

序章 本研究の目的と方法

第1節 本研究の目的と対象

第2節 本研究の方法と構成

第1章 教科教育研究におけるライフストーリーの意義と視点

第1節 教師の語りに着目することの意義

第2節 教科教育の現在、過去、未来を語り直す作用

第3節 教師のライフストーリーを読み解く視点としての希望

第2章 公民科教師の形成した教科観の特徴

第1節 公民科教師の教科観に着目する意義

第2節 公民科教師の教科観と多様な語り口

第3節 公民科教師の教科観とハビトゥス

第4節 公民科教師の教科観の形成要因と作用

第3章 公民科教師の授業の変容過程

第1節 公民科教師の授業の語りに着目する意義

第2節 公民科教師の授業の変容の語りを分析する視点

第3節 C教諭のライフストーリー—ドラマのある授業

第4節 J教諭のライフストーリー—生徒とともに授業は常につくっていく

第5節 O教諭のライフストーリー—生徒が困らないようにする

第6節 公民科教師が授業を変える契機

第4章 教育団体の機能と「現代社会」の成立

第1節 「現代社会」の成立と展開に着目する意義

第2節 本章の分析対象と視点—集団の物語と個人の語り

第3節 全民研は「現代社会」を如何に形成してきたか

第4節 都倫研は「現代社会」を如何に形成してきたか

第5節 教育団体の機能と集合的記憶

第5章 教師のアイデンティティと高等学校社会科分化

第1節 高等学校社会科分化の事象に着目する意義

第2節 高等学校社会科が分化するまでの言説

第3節 教師による高等学校社会科分化の意味づけ

第4節 高等学校社会科分化がもたらした影響

第5節 高等学校社会科分化の機能

第6節 教師のライフストーリーから教科の歴史を捉え直すということ

第6章 教師のライフストーリーと教科文化の創造と継承

第1節 公民科教師のキャリア形成における物語論的な可能性と課題

第2節 教員養成におけるライフストーリーの応用可能性

終章 本研究の成果と今後の展望

第1節 本研究で明らかにした知見

第2節 教師のライフストーリーからみた公民科の特性

第3節 教科教育研究におけるライフストーリーの可能性

参考文献一覧