

## 社会科教師の専門性に関する言説の展開とその課題 —社会科教師研究における新たな方法論の確立を見据えて—

村井大介\*

### 1. 問題意識と本研究の目的・方法

社会科教師に求められる専門性とは如何なるものだろうか。宗像(1948)は、「教育の再建」の中で「日本の再建, それを通じての世界への貢献, という積極的建設的な意欲を, 社会科を扱う教師が強く持っていなければならない。(中略) 社会科を中心として各教科を統一し統一することによって生き生きしたものにするのは, 結局は教師の抱く理想と積極的な意欲とであろう」と論じている<sup>1)</sup>。このように社会科が成立した当初は, 社会科教師に教育の再建や日本の再建への期待までもが託されていた。時代状況は異なるが, 今日でも社会科教師に託されている期待は少なくない。

教師は, 学習者と教材とともに, 授業を成立させる重要な要素として位置づけられている<sup>2)</sup>。それにもかかわらず, 社会科教育学の領域では, 教師に関する研究はあまり行われてこなかった。一例として, 1946年から1999年までの社会科に関する文献25,055本が収録されている『社会科教育文献目録』(第1集～第4集)を取り上げて考えてみたい<sup>3)</sup>。この文献目録では, 「教員養成・教師論」(第1集, 第2集), 「教員養成」(第3集, 第4集)という項目で社会科の教師研究に関する文献を掲載しているが, この項目に該当する文献は287本であった<sup>4)</sup>。これは全ての文献数25,055本の1.15%にすぎない<sup>5)</sup>。ここから, 社会科教育学の領域において, 教師についての研究は教員養成にもかかわる重要な分野ではあるが, さほど注目されてこなかったことがわかる。また, 図1のように287本の文献を年別に捉えてみると, 1980年代後半以降, 教師に着目した研究が徐々に増加していることがわか

る。こうした推移には教育学全般での教師研究の動向が影響している。すなわち1960年代から70年代にかけては「教職が職業としてどれだけ専門職としての地位を得ているか」という教職の専門職性に関する議論が中心であったが, 80年代以降は「教師が生徒に対して教育行為を行う場合に, どれだけ専門的知識・技術を用いるか」という教師の専門性に関する議論へと移行した<sup>6)</sup>。このように教師の職業的地位に関する議論から教師の役割や実践に関する議論へと移行した教育学全般での教師研究の動向を受け, 社会科教育学の領域でも社会科教師に関する研究が徐々に増えてきたのである。

現在でも, 社会科教師の専門性に関する議論は, 社会科教師の力量形成について考える文脈において重視されている。2011年5月に開催された日本社会科教育学会春季研究会「社会科授業づくりにおける専門性の育成と力量形成」でも社会科の授業づくりにおける教師の専門性とは何かということが議論の焦点の一つとなっていた。このように現在でも社会科の専門性を明らかにすることは, 重要な課題であるといえる。そのため, 社会科教師の専門性を明らかにしていく上でも, これまで社会科教師の専門性がどのように論じられてきたか, そして, これまでの

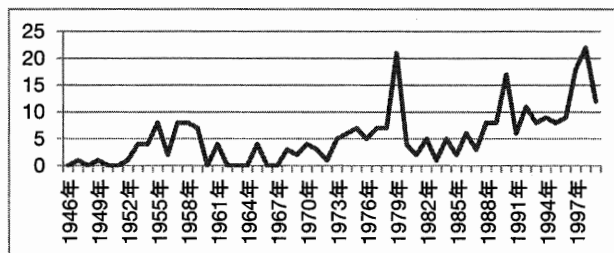


図1 社会科教育学における教師研究文献数の推移

\*筑波大学大学院人間総合科学研究科

社会科教師の専門性についての言説にはどのような限界があったのか、を検証する必要がある。

以上の問題意識から、本研究では、既存の社会科教師の専門性に関する言説の特徴と限界を明らかにした上で、社会科教師が力量を形成する上で効果的だと考えられる研究方法を提示することを目的とする<sup>7)</sup>。

上記の目的を達成するために、本稿では次の手順で論を展開する。先ず既存の文献において、どのように社会科教師に求められる専門性が論じられてきたのかを分析する。このことにより、従来の社会科教師の専門性に関する言説の特徴とその限界を明らかにする。そして、最終的には、従来の社会科教師の専門性に関する言説の限界を克服する研究方法を提案する。

「言説」とは、元来、「意見を言ったり物事を説明したりすること。また、そのことば」を意味する<sup>8)</sup>。本稿では、既存の文書資料を手がかりにしながら論を展開しているため、「言説」の意味を限定したい。本稿で論じる社会科教師の専門性に関する「言説」とは、既存の論文や、社会科教育法の教科書、社会科概説書などの文献にみられる社会科教師の専門性について「記述されてきたこと」を指すものとして用いる。

また、本稿では「専門性」という語句を資質や力量、職能、実践力といった関連する語句を全て包含するものとして用いる。厳密に言えば、資質や力量といった語句はそれぞれ異なるが、ここでは社会科教師についての言説がどのように展開されてきたかを明らかにすることに主眼を置くため、より広い観点から言説を捉えられるように、専門性という語句を広く解釈することにした<sup>9)</sup>。

## 2. 社会科教師に求められる専門性を論じた言説の展開と限界

### (1) 社会科教師に求められる専門性を論じた言説の展開

ここでは先ず社会科教師に求められる専門性

に言及している記述を分析する。社会科教師に求められる専門性は、いわば理想のあるべき社会科教師像として論じられてきた。こうした社会科教師に求められる専門性について論じた記述は、社会科の教員養成に関する論文や、学生向けの社会科教育法の教科書、教師向けの社会科概説書にみられる。そのため、本研究では、『社会科教育文献目録』やCiNiiを利用しながら、既存の論文や、社会科教育法の教科書、社会科概説書などから社会科教師の専門性に関する言説を網羅的に把握した。その結果、社会科教師に求められる専門性について比較的明瞭に記載しているものには、表1に示す22本の文献があった。

そこで本研究では、この22本の文献から社会科教師に求められる専門性について論じている箇所を抽出し、それぞれの言説の特徴を分析した。具体的には、各文献から社会科教師に求められる専門性について論じている箇所を抽出し、使われている用語と文章の意味内容に着目しながら、内容のまとまりごとにQDAソフト(MAXQDA10)を用いてコードを付していった<sup>10)</sup>。複数の文献に共通してみられた専門性の内容についての主なコードは、「幅広い知識」や「指導技術」など、14種類に及んだ。

表2は、以上の分析をもとに作成した一覧である。表2の「筆者の属性」は、文献の執筆時に筆者が教師であったか、研究者であったか、行政関係者であったかを各文献の記載内容等にそくして示したものである。また、「使用語句」は、社会科教師の専門性を論じる際に、「教養」という語句を用いていたか、「資質」もしくは「力量」という語句を用いていたかの相違を示している。「専門性の内容」は、複数の文献に共通してみられた14種類の専門性の内容に関するコードを示しており、コードを付した文献には黒丸をつけている。この表から、各文献で社会科教師に求められる専門性がどのように捉えられているかを把握することができる。

表1 社会科教師に求められる専門性について論じている文献一覧

1	海後勝雄 (1948) 「明日の教師のために」『明日の社会科』社会科教育研究社, 163-178 頁。
2	小林信郎 (1950) 「中学校・高等学校の社会科指導」東京教育大学教育学研究室編『教育大学講座第19巻 社会科教育』金子書房, 214 - 223 頁。
3	平良恵路 (1951) 「よい社会科教師のあり方」『中学教育技術』3巻9号, 78 - 82 頁。
4	尾崎席四郎 (1952) 「社会科の教師」『社会科教育』岩崎書店, 167 - 176 頁。
5	柳田国男・和歌森太郎 (1953) 「社会科教師の教養」『社会科教育法』実業之日本社, 167 - 176 頁。
6	斑目文雄編 (1955) 「社会科教師としての教養」『現場の社会科』東洋館出版社, 328 - 331 頁。
7	教師養成研究会 (1956) 「社会科教育における教師の使命」『社会科の教育』学芸図書株式会社, 42 - 47 頁。
8	日本社会科教育学会編 (1963) 「望ましい社会科教師像」『中等社会科教育』葵書房, 113 - 117 頁。
9	宮原兎一 (1967) 「社会科の教師」『中等・社会科教育の研究』高陵社書店, 27 - 31 頁。
10	小林信郎・古川清行・石谷潔・粟飯原総胤編 (1972) 「社会科教師としてどんな教養が必要か」『よい社会科指導の条件』東洋館出版社, 291-292 頁。
11	西村文男 (1978) 「社会科のよき教師となるために」『社会科の授業入門』明治図書出版株式会社, 129 - 180 頁。
12	熊谷更新 (1979) 「社会科教師として、どんな資質が望まれるか、そのためにどんな研修をしたらよいか」社会科教育連盟編『新しい社会科の創造』中教出版株式会社, 195 頁。
13	山田 勉 (1984) 「公民教育と教師」日本社会科教育学会編『社会科における公民的資質の形成』東洋館出版社, 38 - 44 頁。
14	堀口友一 (1985) 「教育者志望の心構え」『中学校高等学校 社会科教育法序論』株式会社教育出版センター, 9 - 13 頁。
15	加藤 章 (1988) 「あるべき「社会科教師論」とカリキュラム」教員養成大学・学部教官研究集会社会科教育部会『社会科教育の理論と実践』東洋館出版社, 20 - 25 頁。
16	森分孝治 (1988) 「社会科教師の資質と専門性」教員養成大学・学部教官研究集会社会科教育部会『社会科教育の理論と実践』東洋館出版社, 50 - 55 頁。
17	外山英昭 (1991) 「社会科教師としての資質と授業づくりの力量」『社会科教育研究』NO.64, 45 - 58 頁。
18	新妻俊次 (1992) 「社会科教師の資質・力量をどのようにとらえるか」佐島群巳編『新社会科授業論』教育出版株式会社, 227-234 頁。
19	堀内一男 (1992) 「社会科教師の研修課程とその計画をどのように図るか」佐島群巳編『新社会科授業論』教育出版株式会社, 235 - 244 頁。
20	望月由孝 (2004) 「社会科教科教育の専門性とは何か」『日本教師教育学会年報』第13巻, 174 - 176 頁。
21	西村公孝 (2010) 「社会参画と社会科・公民科教師の教育実践力」『社会参画と社会科教育の創造』学文社, 135 - 165 頁。
22	山本友和・森秀夫 (2011) 「社会系教科の教師」『中等社会系教科教育研究』学芸図書株式会社, 149 - 150 頁。

表1の文献題目や、表2から明らかのように、社会科教師に求められる専門性は、1970年代前半までは「社会科教師の教養」として論じられていた。そして、先述のように教育学全体で教師論が転換した1980年頃からは「社会科教師の資質」として論じられることが多くなり

「力量」や「教育実践力」といった語句がみられた。

例えば、「社会科教師の教養」として論じている言説として柳田・和歌森(1953)をあげることができる。そこでは、「①何よりもまず社会科学の教養や見識をもつこと」、「②自分の住んでいる地域社会、学校をとりまく村落や都市の地域的な集団生活についての実態を分析する力を養って」おくこと、「③教師がもつと歴史的に敏感になること、かつそれを出発点として一層

古い材料に力を惜しまずとり組んでいく努力をすること」、「④平素、地域社会の動向、現状というものについて十分の知識をもち、またみずからそれを調べる手だてをもっていることが必要であり、併せてこれをほかの地域のことと比較すること」が、社会科教師に求められる教養として論じられていた。

一方、「社会科教師の資質」として論じている近年の言説の一例として、新妻(1992)をあげることができる。そこでは、「①社会諸科学、人文諸科学の中から、その方法・内容的な理解の上にたつて、また、それをもとにして知的探求を絶やさず、加えて社会科の内容として理論的に構成できる能力をもつこと」、「②子どものレベルに即した関心と学習内容とを結び付け、また学習内容を開発したり弾力的に組み替え、目

表2 各文献にみられる社会科教師の専門性一覧

		筆者の属性	使用語		専門性の内容													
			句		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭
			教養	資質・力量	幅広い知識	現代社会の認識	歴史的な認識	人文・社会科学の理解	教育学の理解	子供の理解	生活の理解	地域の理解	指導技術	問題解決	人生観・社会観	世界への視野	情熱	目標の熟知
1	海後 (1948)	研				●					●	●	●			●	●	
2	小林 (1950)	行			●	●		●										
3	平良 (1951)	教			●					●			●				●	
4	尾崎 (1952)	研	●		●			●		●	●	●				●		
5	柳田・和歌森 (1953)	研	●		●		●	●		●	●							
6	斑目 (1955)	行	●		●	●				●		●						
7	教師養成研究会 (1956)	研			●					●		●	●	●				
8	日本社会科教育学会編 (1963)	研	●		●			●			●	●						
9	宮原 (1967)	研	●		●		●	●	●		●	●				●		
10	小林・古川ら編 (1972)	行	●			●		●		●							●	
11	西村 (1978)	行			●						●	●					●	
12	熊谷 (1979)	教		●	●					●							●	
13	山田 (1984)	研				●		●		●					●			
14	堀口 (1985)	研			●					●	●					●		
15	加藤 (1988)	研			●	●	●	●		●								
16	森分 (1988)	研		●				●				●						
17	外山 (1991)	研		●	●	●		●		●	●							
18	新妻 (1992)	行		●	●	●	●	●				●						
19	堀内 (1992)	行						●		●		●				●		
20	望月 (2004)	教										●						
21	西村 (2010)	研										●						
22	山本・森 (2011)	研			●	●		●	●	●	●					●		
合計			6	4	15	9	4	13	2	11	8	7	14	3	4	3	3	

(筆者の属性:「教」は教師,「研」は研究者,「行」は行政関係者を示す。いずれも各文献の記載内容等にそくした執筆時のもの。)

標へ到達するための方策が立てられる能力を持つこと」,「③同時代に生きる教師と子どもたちが共感できるような歴史的・社会的諸条件を探求する中で,社会認識を育てていくことができる能力を持つこと」が,社会科教師に求められる資質として論じられていた。

以上のように1970年代前半までに論じられてきた「社会科教師の教養」も,それ以降に論じられてきた「社会科教師の資質」も,社会科教師に求められる専門性について論じている点では同じであり,類似することが述べられている。だが,社会科教師に求められる専門性の中には,社会科教育史の展開とともに,論じられることが減少した内容もある。それは,問題解決(表2の⑩)や児童・生徒の生活の理解(表2の⑦),

地域の理解(表2の⑧)である。例えば,平良(1951)は,次のように「よい社会科教師」には問題解決の熱意と技術が重要であると論じている<sup>11)</sup>。

旧い教育法では教師は教室における主人公であつた。この主人公は,自分の計画に従つて,講義をした。講義法中心の指導では,何よりも大切なことは,教師の豊かな知識であつた。

ところで新しい教育法では教師は助言者として性格づけられている。旧い講義法に比べて,ここでは單元法という学習法がとられる。單元法では,問題解決の熱意と技術が教師にとつて最も大切なものとなる。蓄積された知識は従である。それよりも問題をはつきりとらえ,これを分析する能力,そして結論をたくみに導き出す技術が要求される。(下線は筆者)

このように平良（1951）は戦前の教育と対比させるかたちで、知識よりも問題解決の熱意と技術が重要であることを説いている。こうした問題解決や児童・生徒の生活の理解の重要性を説く言説は1950年代までを中心に、それ以降はあまりみられない。同様に、地域の理解の重要性を説く言説は1970年代までを中心にみられたが、それ以降はあまり言及されていない。こうした背景には、1950年代に経験主義から系統主義へ移行し、求められる社会科の授業の様相が変化していったことがある。このように社会科教師に求められる専門性についての言説の一端は、いわば鏡のように社会科教育史の動向を映し出している。

時代の推移とともに社会科教師に求められる専門性の中で言及されなくなった内容がある一方で、一貫して重視され続けている内容もある。具体的には、社会科教師に求められる専門性の内容として、幅広い知識（表2の①）や指導技術（表2の⑨）が比較的多くの文献にみられた。また、社会諸科学、人文諸科学についての理解を深めること（表2の④）と、現代社会についての認識を深めること（表2の②）も比較的多くの文献に共通してみられた。なかには外山（1991）が「教える対象たる社会事象に対する専門的知見を持つこと。そのために社会諸科学の研究成果に精通し、社会科の教科内容に対して自立した分析・検討能力を持つこと」と論じているように、社会科学の知見と社会事象の把握の関連性を強調する言説もみられた<sup>12)</sup>。さらに柳田・和歌森（1953）が「歴史的に敏感になること」と論じるように、社会認識だけでなく教師に歴史認識を求める言説もみられた。このように社会諸科学、人文諸科学が重視される一方で、児童・生徒の理解（表2の⑥）を重視する言説が比較的多くの文献にみられつつも、それと関連の深い教育学や心理学を習熟すること（表2の⑤）に言及している文献は限られていた。

社会科教師の人生観・社会観が重要であると

いう言説も複数みられた（表2の⑩）。例えば山本・森（2011）は、「社会系教科の指導の成果は、その教師が社会生活の万般にわたって広い知識をもっているかどうかということよりも、均衡した感覚や円熟した社会観、人生観を備えているか否かによって左右される」と論じている<sup>13)</sup>。同様のことは教師養成研究会（1956）でも論じられており、教師の人生観・社会観について取り上げている言説の多くは、知識よりも重要で、最も社会科の成果を左右するものとして教師の人生観・社会観をあげていた。しかしながら、山田（1984）が「公民教育は、教師の生き方と深くかかわる。それゆえに、教師に要求される中立の保持は自己矛盾を引き起こす」と論じるように、教師の人生観・社会観の重要性を説く言説は、同時に教師の中立性についても言及している<sup>14)</sup>。例えば山田（1984）も迫力ある授業には教師の信念が重要であると述べる一方で「子供は教師の自信のある提言を、自己の立場から批判し、教師の提言、すなわち教師の考え方や態度とは異なるところに学習の到達点を求めていく」ことを提唱している<sup>15)</sup>。

以上で論じてきたように、問題解決や地域の理解など、時代とともに言及されることが少なくなった内容がある一方で、社会諸科学・人文諸科学の理解、現代社会の認識、生徒理解、指導技術などの内容は社会科教師に求められる専門性として一貫して論じられ続けている。このように理想のあるべき社会科教師像についての言説が、社会科の成立期から今日に至るまで展開してきた。

## (2) 社会科教師の専門性に関する主張の論理構造

以上のように、これまでの文献を分析してみると、社会科教師に求められる専門性については多様に論じられてきたことがわかる。社会科教師に求められる専門性について論じた言説の特徴を明らかにするためにも、これらの社会科教師の専門性についての主張が一体何を根拠に

して論じられてきたのかを検証する必要がある。

社会科教師に求められる専門性に言及している文献が、論文よりも社会科教育法の教科書や社会科教育概説書に多くみられたためか、そこでは根拠となる出典を明記しながら論じている文献はほとんどみられなかった。そのため、文献間の相互関係については、新妻（1992）が、尾崎（1952）と加藤（1988）を参照していることしか把握できない。

それでは何を根拠や論拠にして社会科教師に求められる専門性は論じられてきたのか。このことを明らかにするために、福澤（2002）のトゥールミンの議論モデルを参照する。福澤（2002）は、『「根拠」を出すことは『あなたの主張にはなに（what）か具体的な証拠はありますか？』という質問に対する答えを出すことと同じ』であり、『「論拠」を出すことは『あなたが提示した根拠がどうして（how）あなたの主張と関連づけられるのですか？』という質問に答えることと同じ』だと論じている<sup>16)</sup>。この観点から社会科教師に求められる専門性について主張する言説を分析すれば、その根拠と論拠が明らかになる。

全ての言説が根拠や論拠を明示しているわけではないが、実際にこの観点に従って文献を読み解くと、社会科教師に求められる専門性について主張する言説には、一定の論理構造があることがわかる。それは、図2のように、論者の理想とする社会科授業が根拠となり、その時代の社会科の課題が論拠となって、あるべき社会科教師の姿が主張されるという論理構造である。

例えば、平良（1951）は、「社会科教師に求むるもの」として「社会改造への情熱」をあげている（「主張」）。そしてその「根拠」として「社会改造を夢見る教師は、単なる既製品を問題にしない。彼は、必ずや、生徒の生活経験と結んだ、生活現実の問題をとりあげるであろう。そして、これを解決するためのいろいろの学習活動を企てることであろう。これによつて、問題<sup>(ママ)</sup>を解決する能力を養い、生活経験を一步一步前進させて行こうと考えるにちがいない。このよ

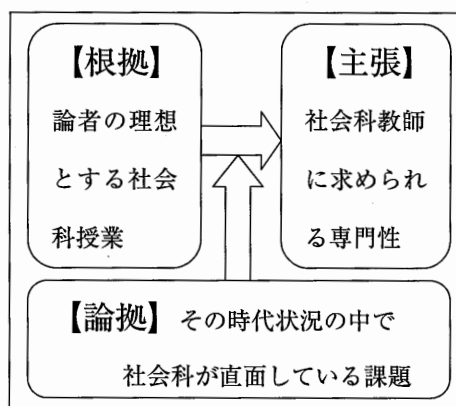


図2 社会科教師の専門性に関する主張の論理構造

うな教師によつてのみ、社会科は、本来の姿に立ちもどることができるというものである」と論じている<sup>17)</sup>。つまり、平良（1951）は、「問題を解決する能力を養い、生活経験を一步一步前進させ」るような本来の社会科を実現することができるから、社会科教師に「社会改造の情熱」を求めている。このように問題を解決する能力を養うことや生活経験を重視するといった理想とする社会科授業が「根拠」となっている。そして、こうした社会科授業を根拠とすべき「論拠」には、既成の知識の記憶をもって、学習をしたと錯覚していた戦前の教育への反省がある。

また、外山（1991）は1947年の学習指導要領社会科編Iを参照し、そこから読み取れる戦後初期社会科の使命とそこで求められていた社会科教師の資質を「根拠」にしながら、社会科教師の資質として「①教える対象たる社会事象に対する専門的知見をもつこと」、「②子どもの興味・関心から学習を出発させ、子ども自ら調べ発表する学習活動を組織する能力や態度」、「③民主主義社会の実現という立場から現代的課題を鋭くとらえる感覚」を「主張」している。また、その「論拠」として「戦後初期社会科の使命やそこで求められた社会科教師の資質を再確認しようとしたのは、50年代以降の『教育の中立化』議論と60年代の教科内容構成に終始した社会科議論の中で、ややもすれば社会科の目的や使命

論を欠落させがちとなり、学習指導要領改訂の度に平和と民主主義という社会科教育の根本理念や目標が実体のない言葉へと形骸化されていくことに社会科教師や社会科教育関係者が十分に抵抗できなかったという反省に基づいている」と論じている<sup>18)</sup>。このように外山(1991)の場合も、その当時の社会科の課題を「論拠」にしなが、理想とする戦後初期社会科を「根拠」にして、社会科教師に求められる専門性について「主張」しているわけである。

以上二つの事例の分析から、あるべき社会科教師の専門性を主張する言説の根拠には論者の理想とする社会科授業があり、その理想とする社会科授業が根拠になりうる背景にはその時代状況の中で社会科が直面している課題があったと理解できる。

これ以外にも、社会科の免許取得に必要なだからという論拠から免許取得に必要な開設科目を根拠に社会科教師の専門性について主張している言説がある。また、望月(2004)のように教職経験者の中には自身の経験を根拠にして社会科教師の専門性について主張する言説もある。この他にも、森分(1988)が具体的な授業案と結びつけながら社会科教師の資質について主張したり、西村(1978)や西村(2010)が授業準備や授業評価などそれぞれの場面に分けて社会科教師に求められる資質について主張したりしている。このように、具体的な授業や授業作成段階を提示しながら社会科教師の専門性を主張する言説もある。

以上のように社会科教師の専門性に関する言説の記述様式は多様であるが、社会科教師を目指す学生の指針となったり、社会科教師が自己を振り返る際の観点になったりすることが考えられるため、こうした言説の意義は確かに認められる。

### (3) 社会科教師に求められる専門性を論じた言説の限界

このような社会科教師の専門性に関する言説の限界として、次の三つのことを指摘しておきたい。第一に、社会科教師の専門性に関する言説が論者の理想とする社会科授業を前提にしている場合、社会科教師が自分自身で理想とする社会科授業や教師の専門性について探求することのない客体として捉えられてしまうことである。先に言及したように、社会科教師に求められる専門性を論じている言説の中には、論者の理想とする社会科授業が根拠になっているものがある。こうした言説では論者の理想とする社会科授業に同意することが暗黙の前提になっている。そのため、よい社会科の授業とは何かを自分自身で探求しようとする教師の主体性とは相いれないものになっている。

第二に、時代状況などが変化した場合に、社会科教師の専門性についての言説が、教師のおかれている現実に適合しなくなる可能性があることを指摘できる。先述のように、社会科教師に求められる専門性を論じている言説の中には、その時代状況において社会科が直面している課題を念頭におきつつ論じているものがあった。そのため、教師のおかれている文脈が異なれば、こうした課題は共有されえずつおわってしまう可能性がある。

第三に、社会科教師に求められる専門性として論じられていることの多くは抽象的であり、測りようがないことである。ここでは一例として、先に取り上げた教師の人生観・社会観が重要であるという言説について考えてみたい。教師の人生観・社会観が社会科の授業の成果を左右するという言説があったが、どのような人生観や社会観をもっていれば如何なる成果が得られるのかについては何も明らかにされていない。結局のところ、実証性に乏しく、不明瞭なままの言説が多い。

### 3. 社会科教師の専門性に関する言説の新たな潮流 —教師のライフストーリーの展開と限界—

あるべき理想の社会科教師像について論じた言説は、社会科の成立期から今日に至るまで数多く存在する。このような社会科教師の専門性を当為的に論じる言説とは別に、近年では社会科教師の専門性を実証的に捉えようとする研究が展開している。それは教師のライフストーリー研究である。谷（2008）によると、ライフストーリーとは「個人の一生の記録」のことである<sup>19)</sup>。そしてライフストーリー研究とはオーラルヒストリー（調査者のインタビューに応える対話形式で調査対象者が語るライフストーリー）や生活記録（手記や

写真、映像記録など）をもとに時間的な観点から個人の生活を明らかにする研究である。

教師のライフストーリー研究は、1980年代からグッドソンらによって開始された。グッドソンは、ライフストーリーは「学校の方針やカリキュラムが教師によって受容され、実施される過程を検討する研究手法の一つ」と述べている<sup>20)</sup>。さらに、グッドソンとサイクスは、ライフストーリーの研究は、「個人の成長や職業上の成長を促し、さらには個人の自己理解を深めるための方策としても大きな可能性を持っている」と指摘している<sup>21)</sup>。

日本でもこうしたライフストーリーが教師研究

表3 教師研究の動向

	教職全般をめぐる事象		社会科教育史	
1940年代	・教育職員免許法制定【49年】	教師の地位論	・学習指導要領（試案）【47年】 ・歴史教育者協議会発足【49年】	当為としての社会科教師論
1950年代	・日本教職員組合「倫理綱領（教師の倫理綱領）」【51年】 ・教育二法案可決【54年】 （政治的中立性、教育公務員特例法）		・学習指導要領（試案）【51, 52年】（系統主義への移行） ・学習指導要領改訂【55, 56年】 ・社会科の初志をつらぬく会発足【58年】 ・学習指導要領改訂【58・60年】	
1960年代	・ILO・ユネスコ「教師の地位に関する勧告」【66年】		・学習指導要領改訂【68～70年】 （目標として「公民的資質」が掲げられる）	
1970年代	・登校拒否、いじめの増加などにより教師の指導力が問題化	・全国民主主義教育研究会発足【70年】 ・学習指導要領改訂【77・78年】		
1980年代	・ショーンの反省的実践家論 ・グッドソンのライフストーリー研究 ・向山洋一の教育技術法則化論	教師の役割論・実践論	・学習指導要領改訂【89年】 （生活科誕生、高等学校社会科解体）	
1990年代	・教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」【97年】		・学習指導要領改訂【98・99年】	
2000年代	・中教審答申「新しい義務教育を創造する」で「あるべき教師像」が提示される【05年】		・学習指導要領改訂【08年】	実証研究

表4 社会科教師を対象にしたライフストーリー研究

1	二杉孝司（1985）「小学校歴史教育実践史・教師のあゆみと授業の変革—（その1）」『教育』第11号, 88-101頁。
2	和井田清司（1998）「社会科教師の生誕」『高校初期社会科の研究』学文社, 146-165頁。
3	赤沢早人（2003）「山本典人のライフストーリー」久富善之編『教員文化の日本の特性』多賀出版, 304-344頁。
4	高井良健一、坂本明美（2003）「若狭蔵之助のライフストーリー」久富善之編『教員文化の日本の特性』多賀出版, 345-394頁。
5	山崎準二（2003）「鈴木正氣のライフストーリー」久富善之編『教員文化の日本の特性』多賀出版, 273-303頁。
6	大橋隆広（2007）「教師のライフストーリーから見るカリキュラムの変容」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第56号, 109-115頁。
7	久保田貢（2007）「『机化』する子どもたちを起す社会科教育の特質と教師の発達についての研究」『社会科教育研究』102号, 25-35頁。
8	草村英子（2007）「高等学校における公民科教師の授業技術—ライフストーリー的アプローチのこころみ—」上智教育学研究20号, 97-104頁。
9	森脇健雄（2007）「教師の力量としての授業スタイルとその形成」グループ・ディダクティカ編『学びのための教師論』勁草書房, 167-192頁。
10	和井田清司（2010）『戦後日本の教育実践—リーディングス・田中裕一』学文社。
11	茨木智志（2010）「歴史教育体験を聞く 小林新三先生」『歴史教育史研究』第8号, 67-86頁。
12	五十嵐誓（2011）『社会科教師の職能発達に関する研究』学事出版。



表5 社会科教師を対象にしたライフヒストリー研究の調査概要

	先行研究	聴き取り対象	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～		教員文化の日本の特性の解明
4	高井良・坂本 (2003)	若狭蔵之助	○			1929～		教員文化の日本の特性の解明
5	山 崎 (2003)	鈴木正氣	○			1931～		教員文化の日本の特性の解明
6	大 橋 (2007)	A (生活科)	○				50代	生活科の実践状況と課題の解明
7	久保田 (2007)	井ノ口貴史		○	○	1951～		授業観・教育観の形成過程の解明
8	草 村 (2007)	新井明, 小原孝久			○		50代	授業技術の形成過程の解明
9	森 脇 (2007)	小幡 肇	○					授業スタイル形成過程の解明
10	和井田 (2010)	田中裕一		○		1930～		実践史総体の展開と特徴の解明
11	茨 木 (2010)	小林新三			○	1924～		歴史教師の共有財産にする
12	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

(世代は調査時当時の年齢。「小」「中」「高」は対象の学校種を示している。)

に導入され、その成果の一端は稲垣・寺崎・松平編 (1988) や山崎 (2004) にみることができる<sup>22)</sup>。表3に研究の大きな展開を示したように、教育学全般では1980年代に教師のライフヒストリー研究が開始され、2000年以降には社会科教育学の領域でもこうした研究がみられるようになった。これにより、あるべき社会科教師の姿を当為として論じてきた従来の研究が、事実として社会科教師の姿を明らかにする実証研究へと転換してきている。表4に示したように、社会科教師を対象としたライフヒストリー研究が2000年以降に10本以上も行われている<sup>23)</sup>。表5は、表4で提示した文献の調査概要を示したものである。表5からうかがえるように、既存の社会科教師を対象にしたライフヒストリー研究では、調査対象は一名であることが多く、特定の世代の教師に対して調査が行われている傾向がある。

ライフヒストリー研究では、抽象的な言説に終始するのではなく、個別具体的な事例の語りを重視する。そのため、ライフヒストリー研究は、当為としてではなく事実として社会科教師の専門性を明らかにする可能性を秘めている。「物語」という視点から教育を捉えることの可能性として、毛利 (2003) は、「①私という人間を

排除しないこと」、「②たえず語り直すという仕方現実を再構成していること重視すること」、「③これまでの教育学の『語り口』を反省する視座をもたらすこと」、をあげている<sup>24)</sup>。このようにライフヒストリーに着目することで、社会科教師の研究に新しい地平が拓かれる。

しかし、これまでの社会科教師を対象にしたライフヒストリー研究の課題として、次の二点を指摘することができる。第一に、これまでの社会科教師を対象にしたライフヒストリー研究では、教師が、自身の生い立ちや時代の変化の中で、社会科をどのように捉えてきたのかについては問われてこなかった点である。そのため、これまでの研究では、教師全般の成長過程を把握できても、社会科教師としての特異性が不明瞭なままであった。

第二に、既存の社会科教師を対象にしたライフヒストリー研究の多くは、表5で示したように著名な教師一名からの聴き取り調査であったため、それがその個人に特有のことなのか、社会科教師全般に当てはまることなのか不明瞭であった。確かに著名な社会科教師の実践や生き方から学ぶものは少なくない。しかし、既存の研究では社会科教師に共通する専門性の基盤を明らかにする観点が希薄であるといえる。そ

のため、もし仮に個人のライフヒストリーから何かしらの示唆を得ようとした場合、それが特定の個人にだけ当てはまることであり、必ずしも社会科教師の抱えている課題に一般的に応えるものであるとは限らない。時代とともに教師のおかれている状況や社会科のあり方が変化していることを考慮すれば、特定の世代の語りだけでは得られる示唆が限られてしまうだろう。

#### 4. 新たな社会科教師論への展望

##### (1) 新たな社会科教師論の提案

本稿では最後に、以上で検討してきた従来の社会科教師の専門性に関する言説の限界に対処する社会科教師論のあり方について二つの点を提案してみたい。

それは第一に、理想とする社会科授業を考えてきた経緯と実際に行なってきた実践の変遷についてのライフヒストリーを、複数の世代の社会科教師から聴き取ることである。先にあるべき理想の社会科教師像に言及している言説の論理構造を明らかにした際に、論者の理想とする社会科授業が根拠になっていることを明らかにした。このことから「どのような社会科教師を目指して、どのような社会科授業を理想とし、どのような実践をしてきたのか」ということに主眼をおき、ライフヒストリーの調査を行えば、社会科教師の専門性がどのように捉えられてきたのかを事実として明らかにすることができる。また、複数の世代や複数の事例を対象にすることで、ある特別な個人の事例から専門性を捉えるのではなく、社会科教師の専門性の傾向を帰納的に明らかにすることができる。

第二に、社会科教師の悩みとそれを克服するまでの過程に着目した研究を展開することである<sup>25)</sup>。社会科に関連する教育学会で発表される実践は、よく練られた優れたものが多い。このように優れた実践を共有する機会が開かれている一方で、各々の教師が社会科の実践に対して抱えてきた悩みを共有する場は、ほとんど開か

れてこなかった。そのため、教師の悩みに着目しながらライフヒストリーを聴き取ることで、同様の悩みを抱える教師にも参考になるような事例を提示することができる。

以上のような観点に着目して研究を行えば、より多くの社会科教師に有用な専門性に関する議論を展開できる。

##### (2) 複数の社会科教師の社会科観とライフヒストリーを聴き取る意義

これまでの社会科教育学の研究では、学習指導要領で示される内容が社会科観の前提にされたり、研究者によって新しい社会科観が提唱されたりすることはあっても、実際に教師がどのような社会科観を有しているかということは、ほとんど明らかにされてこなかった<sup>26)</sup>。したがって、教師が社会科を教えるということをどのように捉え、そのためにどのような実践をし、教師自身が専門性をどのように捉えながら力量を培ってきたのかを明らかにすることが、社会科教師の専門性を捉える上で重要である。

また、先述のように、既存の社会科教師を対象にしたライフヒストリー研究の多くは、著名な教師一名からの聴き取り調査であり、それがその個人に特有のことなのか、多くの社会科教師に当てはまることなのか不明瞭であった。そのため、社会科教師に共通する専門性の基盤を明らかにする上でも、複数の社会科教師を対象にする必要がある。

谷(2008)はライフヒストリー研究の特徴として、「①個人の生活世界に焦点をあてること」、「②行為者の動機に遡って内面から理解できること」、「③個人と組織・制度・システムを一挙に視野に入れ、個人史と社会史、主観的世界と客観的世界、これらの連動関係を把握できること」、「④個性記述の蓄積を通して類型構成へいたることができること」、などを挙げている<sup>27)</sup>。このようにライフヒストリー研究では個人の内面に着目することができるとともに、事例ではあるが個性記述の蓄積を通して類型を示すことも可能

である。

以上のことを踏まえて、ライフヒストリー研究の手法の中でも、実証主義的アプローチではなく、解釈的客観主義アプローチを採用することを提案したい。実証主義的アプローチとは、社会的現実を明らかにすることを重視し、「ライフヒストリーについて、正しい、真実の、妥当な、首尾一貫した説明と解釈がなされなければならないという考え」を前提にした立場である<sup>28)</sup>。一方、解釈的客観主義アプローチは、実証主義的アプローチと同じく社会的現実を明らかにすることを重視しているが、「帰納論的な推論を基本としながら、語りを解釈し、ライフヒストリー・インタビューを重ねることによって社会的現実をあきらかにしようとする」アプローチであり、「語り手の語りから、社会的基盤と意味内容をさぐって、語られたこと What にもとづいて意味構造を解釈し、規範的、制度的現実を記述することを目的」とする<sup>29)</sup>。その手順としては、事例調査を繰り返す中で、調査から導き出される定義と説明を修正していき、多くの事例に適用できる普遍化を形づくっていく。

確かにライフヒストリー研究の手法では、語り手の語りに依拠するため、語り手である教師が意識していない点や忘れてしまった点までは聴き取れないという限界がある。しかしながら、このような解釈的客観主義アプローチを採用することにより、社会科教師の形成する社会科観や専門性の特徴を、一個人の事例としてではなく、多くの社会科教師に当てはまる事実として捉えることができる。また、社会科教師に共通する事実を明らかにすることで、社会科カリキュラムに内包する制度的、規範的な問題を捉えることも可能になる。

### (3) 教師の悩みを聴き取る意義

#### —A教諭とB教諭の事例から—

筆者は、現在、高等学校で公民科や地理歴史科を担当してきた教師のライフヒストリーの聴き取り調査を実施している。この調査では、教

師のライフヒストリーとともに、形成してきた教科観と最も重要だと考える専門性、授業を行う際に苦勞していることなどを聴き取っている。その結果、教師は社会科という枠組みへの賛否も含めて各人が社会科観を形成していることがわかってきた。また、最も重要だと考える専門性についても、各人の社会科観やライフヒストリーと対応する形で「常に常識を疑うこと」や「専門の学問の理解を深めること」など多様な見解がみられた。このように教師は自己のライフヒストリーの中で主体的に教科観や専門性についての見解を見出しているのである。

ここでは、社会科教師の悩みに着目した研究の意義を論じるために、高等学校で公民科を中心に指導してきたA教諭（男性、40代）とB教諭（男性、50代）の事例を取り上げて、そこから明らかにできることを提示してみたい<sup>30)</sup>。A教諭は、これまでに千葉県の4校の公立の高等学校に勤務したが、初期に赴任した学校は、いわゆる「底辺校」であった。そして、そこで多様な生徒と出会う中で、「生徒が自分自身を守れるようになること」と「制約がある中で生徒が自分の満足度を最大限にできるようにすること」を重視するようになった。A教諭は、大学で経済学を専攻していたため、「政治・経済」を得意としていたが、「世界史」も担当することになり、苦勞しながら「世界史」を学んできた。このような苦勞の中で得られたものを、A教諭は次のように語った。

（「政治・経済」では）発問が授業できちゃうの。流れて。だけど「世界史」はそれができないから。「世界史」の方が生徒を待てるし。観てるし。教育論的にはいいかもしれない。「政経」の方がもっと猛スピードでいっちゃって、生徒を置き去りにしてしまっていることがあるから、「世界史」を持つことによって、俺は最近気づいたのは、公民の授業も変わりつつあるかなあって気がする。苦しいけど。

A教諭は苦勞しながら「世界史」を指導しているが、その対価として、生徒をよく意識しな

が授業ができるようになったと述べていた。また、A教諭は、公民科の授業は生徒にとって「馴染み度が低い用語を使う」ので、生徒に聴いてもらうためにできるだけ簡単な言葉でわかりやすく説明することが重要であると述べていた。

一方、B教諭は、これまでに東京都の3校の高等学校に勤務したが、A教諭と同様に、初任校はいわゆる「底辺校」であった。そこでの生徒との出会いや、その後の「聾学校」、「進学校」での勤務経験から、B教諭は「生徒の把握とそれに応える授業をすること」が社会科教師にとって最も重要な力量だと考えている。そして、卒業後にすぐに社会人になる可能性が高い「底辺校」では、悪徳商法やアルコール依存、性教育、性格分析など生徒に関わる問題を多く取り上げた。一方、生徒の表情が乏しい「進学校」では受験へのニーズに応えながらも演劇を方法として取り入れるなどコミュニケーションを育むことをねらった授業を「現代社会」や「倫理」の時間に展開してきた。このようにB教諭はそれぞれの学校の生徒のニーズに応じた授業を実践してきた。大学で宗教学を専攻していたB教諭は、社会科を教えることの難しさを次のように語っていた。

授業でやっぱり苦勞するのは、自分で社会科の教員って全部勉強しないといけないじゃない。英語の教員は基本的に英語がしゃべれる。数学の教員は基本的にみんな数学が得意。公民科の教員は大学でやってきたことがほとんど現場では役立たない。(中略)例えば、「現代社会」をやるにしても環境問題と高齢化問題と生命倫理と情報倫理と全然違うわけじゃない。その他に「政治・経済」分野があって、憲法の問題があって、労働問題があって、また経済の需要と供給があって、日銀の役割があって、国際経済のIMFとか、一つ一つが全部難しいの。みんな勉強しないとできないことで、結局、自学自習になっちゃう。それがすごい大変だよな。

以上のように、B教諭は、大学で専門にしていたこと以外の内容について、自学自習することに苦勞していた。また、自分で学習した内容

が、正しいかどうか、古いことをいっていないか、ということについても不安を感じていた。B教諭は、このような問題に対して、大学の研究者の講演会や、公開授業、読書会などを定期的に行っている東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会の活動に積極的に参加することで乗り越えていた。例えば、B教諭は、研究会で大学の研究者の講演を聴くことで、大学での最新の研究成果と比べると教科書に記載されている鎌倉仏教の説明が遅れていることを知ったと語っていた。このようにB教諭は研究会の活動を通して最新の専門的な知識を獲得していた。

このA教諭とB教諭の事例から、高等学校で「公民科」「地理歴史科」を担当する教師がライフステージの中で直面し得る苦惱を帰納的に二つ抽出することができる。第一に、大学で専攻していた分野とは異なる科目や内容を教えなければならない場合に生じる苦惱である。A教諭は苦手科目である「世界史」を克服するために生徒と共に学んでいく姿勢を示し、そのことにより生徒と向き合うことができ、授業でのやりがいを得ていた。B教諭は、大学で専攻していた分野とは異なる内容を学んだり、最新の専門的な知識を得たりするために、積極的に研究会へ参加していた。このように同じような苦惱を抱えている場合であっても、それを克服する方法は教師によって多様であることがわかる。

第二に、A教諭とB教諭は、初任期にいわゆる「底辺校」に勤務し、どのようにしたら生徒に聴いてもらえるかということに苦惱していた。こうした経験からA教諭は生徒に馴染みやすい言葉で説明することを意識していた。また、B教諭は、生徒の直面している課題やニーズに応えることを意識していた。このようにA教諭もB教諭も話を聴いてもらえないという苦惱を克服する中で、それぞれ工夫すべき点を意識的に身につけていた。

A教諭とB教諭という二つの極めて限られた事例ではあるが、社会科教師のライフヒストリー

の語りに着目することで、聴き取ることでしか明らかにできない苦悩や、それを乗り越えるまでの過程を明らかにできることがわかる。このように教師が暗黙のうちに見出してきた苦悩を乗り越えるための知恵や、苦悩を乗り越え成果を得るまでの過程を言語化していくことは重要である。先に言及したように解釈的客観主義アプローチを採用すれば、複数の社会科教師の事例を対象にしなが、苦悩の種類と苦悩に直面した経緯、それを解決した過程について、それぞれ共通事項を明らかにし、苦悩の要因と解決への方略を見出していくことができる。また、先にあげた例は、ライフステージの中で直面した困難であった。こうしたライフステージ上の困難だけでなく、社会科教師は、社会事象の変化や教育課程の変化といった時代の変化にも向き合っている。時代の変化の中でどのような困難に直面し、その中で社会科の使命をどのように意識しながら実践してきたのかを明らかにするには、複数の世代に着目していくことが有効である。

このように社会科教師のライフヒストリーを解釈的客観主義アプローチから分析する手法には多くの可能性がある。確かに、語りの内容が教師の主観に委ねられているため、語られた工夫によって本当に問題が解決されているか否かを客観的に明らかにするには、実際に授業場面などを参与観察していくことが必要になる場合もある。以上のような限界はあるが、教師が実際に直面している苦悩とそれを乗り越える様々な工夫についての語りこそが、同じような状況で悩みを抱える教師にとっては示唆に富むものになるだろう。

## 5. 本研究のまとめと今後の課題

本稿では、これまでの社会科教師の専門性に関する言説とその課題を明らかにしてきた。社会科教師の専門性についての言説には、二つの潮流があった。第一に、社会科の成立期から今

日に至るまで継続してなされてきた、あるべき理想の社会科教師像に関する言説である。こうした言説の限界として、教師が自ら社会科観を形成していく主体であるということが考慮されていないことや、抽象的で評価しようのない議論に陥りやすいことを指摘した。また、第二の潮流として、2000年以降に社会科教師のライフヒストリーについての議論が展開してきたことに言及した。社会科教師のライフヒストリーは、当為としての言説とは異なり、事実としての言説である。そのため、ライフヒストリーに注目することで具体的な事実としての社会科教師の専門性を明らかにすることができる。しかしながら、従前の社会科教師のライフヒストリー研究では、社会科教師としての特異性が必ずしも明確ではなかった。また、特定の著名な個人の事例に重きがおかれていたため多くの社会科教師が抱えている課題についてそこから得られる示唆は限られていた。

そこで、こうした既存の社会科教師の専門性に関する研究の課題を克服するために、本研究では二つの方法を提示した。それは、第一に、社会科観を形成してきた経緯と実際に行なってきた実践の変遷に着目しながら、ライフヒストリーを複数の世代の社会科教師から聴き取ることである。このことにより、当為としてではなく事実として、また、ある特別な個人のことでなく社会科教師に共通してみられることとして、社会科教師の専門性を明らかにすることができる。また、第二に、社会科教師の悩みとそれを克服するまでの過程に着目した研究を展開することである。このように悩みとそれを克服するまでの過程に着目することで、社会科教師についての研究が、一層、教師の実践上の課題にそくしたものになる。

今後は、広く事例を収集して理論を体系化していく必要がある。また、近年の教師研究では、教師の省察やPCK (pedagogical content knowledge) に着目したものがあるのにもかかわらず、本稿

ではこれらの研究を十分に位置付けられなかった<sup>31)</sup>。これらの研究と本研究との関連性に留意しながら、ライフヒストリーにみられる教師の

長期的な変容と、その時々授業における教師の思考様式が、どのように関係づけられるのかを明らかにすることも今後の課題としたい。

## 註

- 1) 宗像誠也 (1948) 「教育の再建」『宗像誠也著作集 第二巻』 (= 1974) 青木書店, 63 頁。
- 2) 一般に教授の三角形として教師と学習者と教材の相互関係が重視される。(宮原修「教材, 教具」細谷俊夫ら編 (1990) 『新教育大辞典 第2巻』第一法規出版, 438-440 頁。)
- 3) 日本社会科教育学会 (1970) 「社会科文献目録: 1946 - 1967」『社会科教育研究』No.29, 1 - 160 頁。(第1集の改訂版) / 社会科教育文献目録編集委員会 (1980) 『社会科教育文献目録 第2集: 1968-1979』日本社会科教育学会。 / 社会科教育文献目録編集委員会 (1990) 『社会科教育文献目録 第3集: 1980-1989』日本社会科教育学会。 / 日本社会科教育学会 (2000) 『社会科教育文献目録 第4集: 1990 - 1999』日本社会科教育学会。
- 4) 「教員養成・教師論」(第1集, 第2集), 「教員養成」(第3集, 第4集) という項目で掲載されている論文は, 大学での教員養成の授業や教育実習に関するものが比較的多くみられるが, 社会科教師や養成段階の学生を対象とした研究が一般的に掲載されている。
- 5) 参考として第4集 (1990年 - 1999年) に集録されている10年間の各項目の論文数と全体の割合を提示すると次のようになる。①「教育課程・教育方法」(1714本, 24.4%), ②「歴史教育」(1274本, 18.1%), ③「地理教育」(634本, 9.0%), ④「公民教育」(532本, 7.6%), ⑤「生活・総合」(461本, 6.6%), ⑥「人権・福祉・平和教育」(346本, 4.9%), ⑦「外国の社会科」(323本, 4.6%), ⑧「国際理解教育」(302本, 4.3%), ⑨「環境教育」(278本, 4%), ⑩「社会科の歴史」(266本, 3.8%), ⑪「その他」(239本, 3.4%), ⑫「学力・評価」(232本, 3.3%), ⑬「総論」(225本, 3.2%), ⑭「**教員養成**」(120本, 1.7%) ⑮「教科書」(79本, 1.1%)
- 6) 今津孝次郎 (2009) 「教職専門職化の再検討」由布佐和子編『教師という仕事』日本図書センター, 374 頁。
- 7) 本研究では, 社会科教師の専門性についての言説を広く分析していくために, 「社会科教師」を, 小学校・中学校・高等学校の校種を問わず, 「社会科」を指導する機会のある教師ととらえることとする。また, 歴史的に「社会科」から展開した現在の「生活科」「公民科」「地理歴史科」も含めて「社会科」を広くとらえることとする。
- 8) 日本大辞典刊行会編 (1974) 『日本国語大辞典 第七巻』小学館, 327 頁。
- 9) 例えば, 小島は「資質」とは「その人に生まれつき備わっているところの, ものの感じ方や考え方, 行動の傾向性, さらにものごとを判断し, 解決する仕方の傾向性」(171 頁) であるとし, 後天的に備わる「力量」とは区別している。(小島弘道 (2008) 「教師の専門性と力量」『教師の条件 第3版』学文社, 161 - 203 頁。)
- 10) 少しでも信頼性を高めるために, コードを付した作業が適切であったかを一カ月以上の期間を経てから再度見直した。
- 11) 平良 (1951), 82 頁。
- 12) 外山 (1991), 51 頁。
- 13) 山本・森 (2011), 150 頁。
- 14) 山田 (1984), 41 頁。
- 15) 山田 (1984), 42 頁。
- 16) 福澤一吉 (2002) 『議論のレッスン』NHK出版, 80 頁。
- 17) 平良 (1951), 79 - 80 頁。
- 18) 外山 (1991), 50 頁。
- 19) 谷富夫 (2008) 「ライフヒストリーの社会学」谷

- 富夫編『新編 ライフヒストリーを学ぶ人のために』世界思想社, 4 - 19 頁。
- 20) アイヴァー・F. グッドソン, 藤井泰・山田浩之編訳(2001)『教師のライフヒストリー』晃洋書房, 1 頁 (= Ivor F. Goodson (2001). *Life History of Teachers.*)。
- 21) アイヴァー・グッドソン, パット・サイクス著, 高井良健一, 山田浩之, 藤井泰, 白松賢訳(2006)『ライフヒストリーの教育学 実践から方法論まで』昭和堂, 81 頁 (= Ivor Goodson and Pat Sikes.(2001). *Life History Research in Educational Settings.*)。
- 22) 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。山崎準二(2004)『教師のライフコース研究』創風社。
- 23) 表 4 では, 生活科や公民科, 地理歴史科も含めた広義の社会科教師を対象にした研究を広く掲載した。ただし, 聞き取り調査を実施せずに文献のみでライフヒストリーについて論じたものや, 社会科教師が自伝的に自己を回想した文献は掲載していない。
- 24) 毛利猛(2003)「教師のための物語学」矢野智司・鳶野克己編『物語の臨界』, 世織書房。
- 25) 教師の「つまずき」に着目する必要性は田村(1997)も唱えている(田村真広(1997)「社会科授業実践におけるつまずき論」『子どもの学びとつまずき』東京書籍, 279-291 頁)。しかし, 教師の悩みの事例を集めた文献は, 表 1 中の斑目(1955)など極めて限られている。
- 26) 本稿では, 「社会科観」を「教育目標, 教育内容, 教育方法, 科目編成を含めて, 社会科をどのように捉えているかということの総体」と定義する。
- 27) 谷(2008), iv 頁。
- 28) 桜井厚(2002)『インタビューの社会学』せりか書房, 19 頁。
- 29) 桜井(2002), 25 頁。
- 30) 筑波大学人間総合科学研究科研究倫理委員会の承認を得た上で, A 教諭へは 2011 年 9 月 2 日に調査を実施した。B 教諭へは 2011 年 9 月 1 日に調査を実施した。
- 31) 教師の省察に着目した議論は, 「技術的合理性」に基づく「技術的熟達者」から「行為の中の省察」を中心概念とする「反省的实践家」という専門家像への転換について言及したショーンの論に基づくものである(ドナルド・ショーン, 佐藤学・秋田喜代美訳(2001)『専門家の知恵』ゆみる出版 = Donald A.Schön.(1983). *The Reflective Practitioner.*)。また, PCK (pedagogical content knowledge) とは, 授業を想定した教育内容についての知識のことであり, Shulman(1987) はこれを教師の知識の中で最も重視した(Shulman(1987). *Knowledge and Teaching, Harvard Education Review*, vol57, NO.1, pp.1-22.)。