

【特集】

〈第32回大会シンポジウム『ゆとり世代』を教師として迎え始めた中等社会科教育界—『失われた10年』批判に社会科教師はどう応えるのか—〉

社会科教師のキャリア形成と社会科教育の再生産

—二種類の物語の視点から—

村井大介*

1. はじめに

本稿の目的は、社会科教育の文化を継承し発展させていくことも視野に入れながら、社会科教師のキャリア形成の可能性を、人生の物語を構成する視点から明らかにすることである。教師のキャリア形成に関する研究の一つとして、社会科教育学の研究領域でも、近年、教師のライフストーリーに着目する研究がみられるようになった¹⁾。教師のライフストーリーは、変容の契機や直面する課題といった教師のキャリア形成を明らかにするとともに、教師の視点から教科の文化を捉える側面を有している。そこで本稿では、教師のライフストーリーを規定する要素を探りながら、教師のライフストーリーと社会科教育の文化の関係を考察する。

教師のライフストーリーを規定する要素を明らかにすることは、これから活躍が期待される「ゆとり世代」と呼ばれてきた世代の教師には、特に重要になると考えられる。それは、後述するように、「ゆとり世代」という言説は、特定の世代に対するラベリングにすぎず、当該世代の教師は、自らの言葉で教師としての自己の物語を語り直していく必要があるからである。教師の世代交代が急速に進行する中で、「ゆとり世代」と呼ばれてきた世代が、教師としての自己の物語を如何に形成していくかということは、社会科文化の再生産に直結する問題でもあり、今後の社会科の動向を左右していくことになる。したがって本稿では、「ゆとり世代」と呼ばれてきた世代の教師が自らのライフストーリーを形成していくことに寄与するためにも、物語という視点に着目する。

井上(1996)は「物語としての人生」という論考の中で、私たちが自分の人生の物語を構成する上で二種類の他人のつくった物語が重要な役割を果たすと述べている。一つは、マスメディアを通じて流布される物語など、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」である。他方は、家族や友人、同僚などの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」である。以下ではこの二つの視点を分析枠組みとして用いながら社会科教

師のライフストーリーについて考察する。なお、本稿では地理歴史科と公民科を含む広い意味で社会科という語を用いることにする。

2. 「文化要素としての物語」と社会科教師のライフストーリー

2.1. 自分では選択できない「文化要素としての物語」

先述のように、「文化要素としての物語」とは、人生の物語を構成する上で影響を与える自分とは直接関係のない他人がつくった物語のことである。ここでは、物語からは少し逸脱するが、人生の物語を構成する上で影響を与える他人がつくった言説にも着目しながら、「文化要素としての物語」を捉えていきたい。このように捉えると、「文化要素としての物語」は、個人が選択できるものとできないものに二分することができる。

自分では選択できない「文化要素としての物語」として、「ゆとり世代」の言説をあげることができる。神林(2008)の論じるように、ゆとり教育の始点は、教育内容の削減が開始された1977年・78年版学習指導要領の改訂以降におくこともできるはずだが、一般的には「生きる力」や「ゆとり」が打ち出された1998年・99年版学習指導要領が実施された2002年度・03年度におかれている。教育内容の削減に伴い懸念される学力低下については、荻谷(2004)が指摘するように、家庭的背景すなわち階層的要因により、学力や学習意欲が従来とはあまり変わらない層と低下した層がある。このような実状にも拘わらず、特定の世代が一同に「ゆとり世代」の烙印を押されている。このように「ゆとり世代」は、「ロスト・ジェネレーション」等の言説と同様に、ある世代の人生の物語の代名詞となり、ドミナント・ストーリー(=支配的な文化の物語)として広く享受されている。このような「ゆとり世代」の言説により、当該世代は、自分の選択の有無にかかわらず、他者からまなざされることで、そのようなものとして自己を規定するように仕向けられてしまう。

また、教師が自分では選択できない「文化要素としての物語」として、教育行政の文書や教育政策をあげ

*筑波大学大学院人間総合科学研究科・日本学術振興会特別研究員

ることができる。教育行政の文書の中には、理想の教師像を掲げ、教師の持つべき力量や資質を提示するものがある。このような言説は、教師が自分自身で理想の在り方や必要な力量・資質を決める主体であることを問わず、教師としての生き方を方向づけ規定する面がある²⁾。力量や資質に関する言説だけでなく、教育政策の内容も教師の物語に大きな影響を与えることがある。例えば、村井(2014a)は、高等学校社会科が分化し、地理歴史科と公民科というカテゴリーが誕生した結果、地理歴史科・公民科で教育職員免許状を取得した世代の教師の中には、教師としてのアイデンティティを社会科ではなく地理歴史科や公民科に置く教師が現われたことを明らかにしている。このように、教師のライフストーリーは、自己の意志とは無関係に、自分のいる場(空間・時間・所属集団)に付随する言説によって規定されている側面がある。

2.2. 自分で選択できる「文化要素としての物語」

自分の選択の有無にかかわらず規定されてしまうような「文化要素としての物語」がある一方で、自分で主体的に「文化要素としての物語」を選び取る場合もある。

埼玉県の小学校教諭である山口(2009)は「埼退協」に所属する70代後半から80代の元教師30名に質問紙調査を実施し、その中で「先生が戦後の教育を実践するうえで影響を受けたものがありましたら、○をつけてください(いくつ○をつけてもよい)」と尋ねている。この項目に対する解答結果をまとめたものが、表1である。この調査結果からも明らかのように、無着成恭の『山びこ学校』や斎藤喜博の『島小の授業』、石川達三の小説『人間の壁』の影響を受けた教師が多くいることがわかる。山口(2009)は、自由記述の結果として、『山びこ学校』については、「これを

表1 70～80代の教師が影響を受けたもの

影響を受けたもの	人数	割合
やまびこ学校(無着成恭の実践)	22	73%
斎藤喜博と島小の授業	15	50%
月の輪古墳の発掘(岡山)	2	7%
小説「人間の壁」(石川達三)	19	63%
映画「暴力の街」と本庄事件	6	20%
映画「青い山脈」などの石坂洋次郎作品	14	47%
憲法、教育基本法の成立	18	60%
日教組の結成と組合運動(含全国教研)	21	70%
社会科の誕生と地域学習	6	20%
民間教育団体の設立	18	60%
コア・カリキュラム実践と「川口プラン」	6	20%
雑誌「教師の友」	4	13%
歌声運動	11	37%

(山口(2009)をもとに、筆者作成)

読んで作文にのめりこみました』『やまびこ学校』は何度も読みました。今でも無着先生の想いで教師をしたいと思います」というコメントが寄せられたことも紹介している。これらの内容から『山びこ学校』の影響を受けた教師にとっては、無着成恭が一つのモデルになり、自身の教師としての物語をつくる上で目標になっていたことが窺える。このように、教師は、「文化要素としての物語」からモデルにしたいと思うような教師像や実践像を選び取っていると考えられる。

「文化要素としての物語」という視点から社会科教師の課題を捉えた場合、モデルにしたいと思うような教師像や実践像を持っているかが問われてくる。筆者はこれまでに地理歴史科・公民科を担当する27名の教師からライフストーリーの聴き取り調査を実施してきた。筆者の調査では、斎藤喜博など影響を受けた実践家に言及する事例もみられたが、全く言及されない事例も多数みられた。モデルとなる教師像不在の中で、高等学校の教師の事例では、大学での専攻や採用時の枠組みによって、特定の科目に特化したアイデンティティを形成する傾向がみられた。これまで築かれてきた社会科教育の文化を継承しながら発展させていくことを考慮すると、教師がモデルにしたいと思うような教師像や実践像を「文化要素としての物語」の中から見出していくことが、重要になると考えられる。

3. 「相互作用要素としての物語」と社会科教師のライフストーリー

3.1. 生徒との相互作用と社会科教師のライフストーリー

「相互作用要素としての物語」について、井上(1996)は、「私たちの両親、兄弟姉妹、親戚、恋人、配偶者、友人、同僚らが、それぞれにつくり、私たちに向かって語る物語であって、彼らとの相互作用とコミュニケーションの過程で、私たち自身の物語と絡みあい、相互に影響しあう」(p.25)と説明している。メディア等を通して間接的に触れる「文化要素としての物語」よりも、直接的な出会いの中で関わる「相互作用要素としての物語」の方が教師にとって身近であり、強く影響を受けていると考えられる。「相互作用要素としての物語」という視点から、社会科教師のライフストーリーを考察すると、生徒との相互作用と、同僚である他の社会科教師との相互作用が重要になるだろう。

学校での多様な生徒たちとの出会いは、教師としての人生の物語に、大きな影響を与えることがある。リアリティショックとして知られるように、若手教師は勤務校で想像しなかった生徒たちに出会い、危機的な状況に陥ることがある。また、高等学校の教師の場合、大学での専攻(人文科学や社会科学など)から教育内容に関心をもって教師になることも少なくない。

筆者の実施した地理歴史科・公民科教師の調査では、このような自分の教えたいことを重視していた教師が、いわゆる教育困難校に勤務した際に大きな衝撃を受け、生徒の多様なニーズに気づき、生徒の視点を重視した教育観へと転換していく事例がみられた³⁾。

学校による違いだけでなく、時代の中で変化する生徒への対応も求められる。例えば、主に公民科を担当してきたA教諭(60代)は、それまで取り組んできたディベートの実践を変えざるを得なくなったことについて、次のように語っていた(AはA教諭、※は筆者)⁴⁾。

A：(ディベートは10年前まで勤務していた)X校ではやっていました。かなりあれでしたね。充実してたのかなと思いますね。でもそれが、だんだんだめになっていった。

※：それはどうしてですか？

A：そこがやっぱり大きな問題点ですね。やり方は全く変わらないんだけど、①一つは、その教育制度のカリキュラム、ゆとり教育の失敗、これが一つだと僕は思ってますね。②それからもう一つは、情報化が進んで手作業で何かを調べることがなくなった。知的能力が残念ながら若い人たちが徐々に低下をさせているという事の反映かなと思っていますね。

※：それはやはりディベートをやられると如実に？

A：如実に出ます。ディベートの場合には、やっぱりディベートそのものよりは、実はリサーチが大事ですよ。そのリサーチ段階がぐらついちちゃったってことかなとは思ってますね。各校でやられていても、やはり特色が出たり。あのね、Y校(トップクラスの進学校)でやって、この生徒でこれしかできないのかっていうのがあって、それで嫌になって(中略)

※：何かそういう授業やられる時に、阻害要因といえますか、その邪魔になってるなあというのは、先生が(インタビュー前に用意して)お書きになったような、教育行政？

A：そうですね。ひとつあるでしょうし。あとは、大きな時代の変化というのも阻害要因かもしれないね。③情報が簡単に手に入っちゃうっていう、ネットの時代、携帯の時代ではやっぱりまた違った質の今まで私の考えてきたイメージとは違う質の授業の形態なり何なりをしないとだめなのかなっていうことは、ありますよね。それを阻害要因って考えるのか、進歩とかね、変形と考えるのかは、また別かなと思いますけどね。(中略)本当に簡単に調べられるってね。ちょっと能力が

いるよね。そうするとやっぱり薄くなるよな。あの今から10年以上前の生徒たちは、手書きでレポートを書く。それもまだネットが始まったばかりだから本を借りてきてそれを読んでそれを写すわけですけどね。でも、その作業って力仕事って言ってるんだけど、やっぱり力仕事をやらないと本物にならないよね。話が飛ぶかもしれないけど、いくら僕らがいい授業をやったとしても、生徒が自分たちで本当にこうあれで動いたり考えたりしない限り、身にはならないってことだと思いますね。それは、やっぱりディベートの授業を10年間ぐらい続けたかなあ。その結果ですね。今、ディベートはちょっと下火でしょ。

以上のように、A教諭は10年前まで上手くいっていたディベートが上手くいかなかった原因について、波線部①のように、ゆとり教育の影響についても言及している。しかし、それだけでなく、下線部②③のように、インターネットや携帯電話を使いこなす生徒が増えて事前の調べ学習が上手くいかなかったことをディベートの授業の阻害要因として語っていた。このように時代の推移とともに生徒の生活環境も大きく変化しているため、教員在職年数の長い教師であっても、生徒との関わり方や学習方法に転換を迫られている。こうした状況下で、A教諭は、長年の教職経験の中で確立してきた授業方法を見直し、その時々に出会った生徒に応じた新たな方法を模索し続けている。このようにA教諭の事例は、出会った生徒に応じて教育観や教育方法を柔軟に変えていくことの重要性を物語っている。

3.2. 他の教師との相互作用と社会科教師のライフストーリー

生徒だけでなく他の教師との出会いも、教師としての人生の物語に大きな影響を与えることがある。特に、高等学校の地理歴史科・公民科教師の場合、同じ科目を担当する教師が校内には他にいないことがある。また、私立学校の教師は、異動機会が少ないため、意識しなければ他校の教師と関わる機会がない場合がある。そのため、同一の教科・科目を担当する学外の教師との交流が重要になる。このような交流の機会を提供しているのが、民間教育団体や公的な教育団体である⁵⁾。社会科に関連する教育団体の研究会に定期的に参加してきた教師の事例では、専門的な知見を深め、他校の教師との間にネットワークを築いていた。なかには、モデルとなるような教師と出会った事例や、研究や実践の成果を発表する場として活用している事例もみられた。

しかし、現在、社会科関係の教育団体による研究会活動は一つの曲がり角をむかえているとみることができる。その背景には、世代間の継承の問題がある。図1・図2からも明らかなように、世代間の採用数の偏りにより、50代、40代後半の教師は多いが、40代前半以下の世代は少ないことが影響している。さらに、教職の多忙化により、外部の教育団体の活動に参

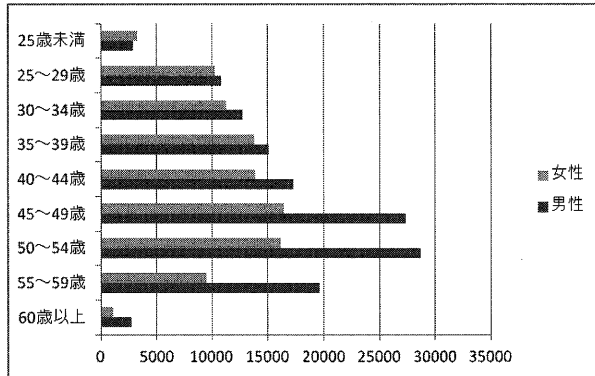


図1 中学校の教員構成

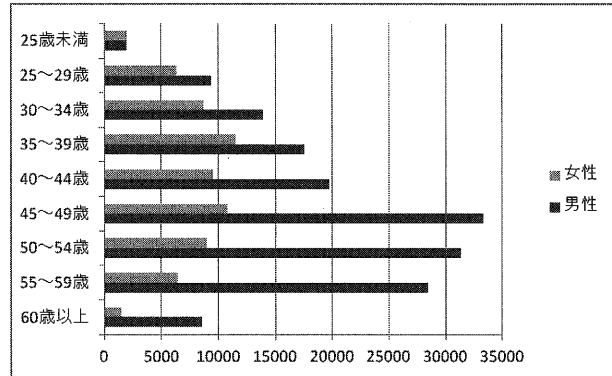


図2 高等学校の教員構成

※図1・図2ともに、統計局の2010年のデータをもとに、筆者作成。中学校は男性137307名(平均年齢45歳)、女性95663名(平均年齢42.5歳)。高等学校は男性164175名(平均年齢46.6歳)、女性65673名(平均年齢42.4歳)。

4. 社会科教師の物語の諸類型と選択肢

以上のように、本稿では、「文化要素としての物語」と「相互作用要素としての物語」という二種類の物語を手掛かりにしながら、社会科教師のライフストーリーについて考察してきた。本稿の冒頭でも論じたように、「ゆとり世代」といった言説を乗り越えて、当該世代の教師は、自らの意志と言葉によって教師としての物語を形成し、語り直していく必要がある。そこで、ここではこれまでの議論をもとにしながら、社会科教師のキャリア形成につながる視点を、選択肢の形式で提起したい。

「文化要素としての物語」「相互作用要素としての物語」という軸(縦軸)と、意図したものであるか否かの軸(横軸)を置くと、図3のように四つの物語に類型化できる。

	文化要素としての物語		
意図しない	II	I	意図する
	III	IV	
	相互作用要素としての物語		

図3 物語の諸類型

加し難い実状も、若手教師の教育団体での活動離れに拍車をかけている。

これまで教育団体が一種のメディアとして機能し、「文化要素としての物語」(モデルとなる教師像や実践像)を産出してきたことを考慮すると、学校をこえた教師間の相互作用が減少することは、教科文化そのものの衰退を意味することになる。

個人の意図する「文化要素としての物語」(図3のI)とは、2.2で言及したように、教師が意識的に見出したモデルにしたいと考える教師像・実践像のことである。この点に関しては、モデルにしたいと考える教師像・実践像の不在の問題を指摘した。したがって、教師がキャリア形成の中で選び得る選択肢として、「(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みつけようとするか否か」ということがあげられる。

個人の意図しない「文化要素としての物語」(図3のII)とは、2.1で言及したように、「ゆとり世代」といった言説や、教師を規定する教育言説のことである。このような物語は、回避し得ないものである。しかし、その物語の存在を自覚することで、向き合い方を検討することができるだろう。したがって、選び得る選択肢として、「(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」ということがあげられる。

個人の意図しない「相互作用要素としての物語」(図3のIII)とは、3.1で言及したように、様々な生徒や保護者、教師との出会いの中でつくられる物語のことである。このような他者との出会いは予想し得ないものであり、教師に葛藤や危機的状況をもたらすことがある。A教諭の事例が示すように、教師の取り得る選択肢の一つとして、「(c) 出会った生徒に応じて教

育観や教育方法を変えようとするか否か」ということがあげられる。

個人の意図する「相互作用要素としての物語」(図3のⅣ)とは、3.2で言及したように、教育団体の研究会への参加をはじめとして、自発的に他者と関わる中で築かれる物語のことである。先述の通り、教師の世代交代等を背景に、授業研究を自発的に行ってきた教育団体は一つの節目をむかえている。したがって、教師の選び得る選択肢の一つとして、「(d) 教育団体の研究会等に積極的に参加しようとするか否か」ということがあげられる。

このように四つの物語に着目することで、教師の選び得る(a)～(d)の四つの選択肢を提示することができる⁶⁾。何かを選び取る余裕もなく生徒とともに日々腕きながらキャリアを形成している教師も少なくないだろう。こうした中で、以上の選択肢は、大局的なものにすぎず、教師の直面する個別具体的な課題に対して解答を与えるものではない。しかし、以上のような選択の機会に開かれていることを自覚することは、自己のライフストーリーを振り返る契機になり得るとともに、自己の変革の契機を見出すことにもつながるのではないだろうか。

5. おわりに—社会科教師と社会科教育の文化

以上のように、本稿では、「文化要素としての物語」と「相互作用要素としての物語」という二つの物語に着目することを通して、社会科教師のキャリア形成の諸側面を分析し、最終的には、教師が自身のキャリアを形づくる上で選び得る四つの選択肢を提起した。このような二つの物語から導き出した社会科教師のキャリア形成に関する視点は、「ゆとり世代」といった既存の言説を打破し、教師が自分自身の意志と言葉によって教師としてのライフストーリーを形成し、語っていく上で一助になると考えられる。

社会科教師が自分自身の在り方を選択することは、同時に、その時代の社会科教育の文化の在り方を選択することにも通じている。文部事務官として日本の小学校社会科の誕生に関与した重松(1994)は、1947年頃の教師の様子を振り返り、三つに区分している。第一に、「A 主体的に日本の教育を考え、その参考として、学習指導要領試案を受け止め、発展させようとする受け止め方」(pp.23-24)をした「主体性の強い」教師である。第二に、「B 学習指導要領試案を、国が指定したものと解釈し、それに忠実であろうと考え、自分のなすべきことを、積極的に追究し、それに基づいての実践を展開する」「惜しい」(p.24)教師である。第三に、「C 社会科というものに全く無関心ないしはそれを無視している人たちであって、いわば無関心で

あり、独善的であり、あるいは拒否的な姿勢の教師」(p.24)である。上からの指示にのみ従順なBの教師が全体の約6割、AとCが各2割をしめる中、「一人ひとりの子どもの個性的発達を追究し把握し支援する、具体的なそして系統的(体系的)な手掛かりを、明白にすることは進展しなかった」(pp.26-27)と述べている。

以上は、一人の人物からみた社会科の初期における教師の姿である。現在でも時代に支配的な教師の姿があるか否かは判断し難いが、上記の回顧は、一人ひとりの教師がどのような選択をして臨むかによって、一時代の社会科の様相が異なってくることを物語っている。このことは実存主義を唱えたサルトルの思想にもつながってくるだろう。サルトルは、個人的行為は全人類をアンガジェするとして次のように論じている。

われわれが、人間はみずからを選択するというとき、われわれが意味するのは、各人がそれぞれ自分自身を選択するということであるが、しかしまた、各人はみずからを選ぶことによって、全人類を選択するということをも意味している。じっさい、われわれのなす行為のうち、われわれがあろうと望む人間をつくることによって、同時に、人間はまさにかくあるべきだとわれわれが考えるような、そのような人間像をつくらない行為は一つとしてない。あれかこれか、そのいずれかであることを選ぶのは、われわれが選ぶそのものの価値を同時に肯定することである。(Jean-Paul Sartre 訳書, 1974, pp.19-20. 下線は、引用者による。)

社会科教師は、自身の物語の中で様々な選択肢に開かれている。このような中で自分自身を選択し、理想とする社会科教師に一歩ずつ近づいている。しかし、何かを選択すること、あるいは、選択しないと決めること(例えば、先の(a)～(d)の選択肢で示したような、モデルとなるような教師像や実践像をみつけようとするか否か、教育団体の研究会に参加するか否かといったことなど)は、同時に、それを肯定することでもある。そのため、教師のライフストーリー上の選択は、自己の在り方を規定するだけでなく、一時代の社会科の在り方そのものを方向づけることにも寄与しており、常にリスクと責任を伴っている。このように各教師は自身の教師としての物語を通して社会科教育の文化を創造している。

現在の社会科教師が将来どのように回顧されるかは想像がつかないが、唯一いえることは、「ゆとり世代」と呼ばれる教師たちが退職する頃に、日本の社会科は100年をむかえるということである。社会科100年までの道程をあゆむには、一人ひとりが社会科教師としての物語を自覚しながらつくりあげていくことが重要な鍵になるのではないだろうか。

註

- 1) 社会科教師のライフストーリーに関する研究動向は村井(2013a)が詳述している。ライフストーリーという語は、当人の語り以外にも資料等をもとにしながら調査者によって編集された人生の物語をさして使われることがある。それに対し、本稿では、教師自身の形成した人生の物語としての側面を強調してライフストーリーという語を用いる。
- 2) 教師の資質や力量を規定する言説の特徴と問題性については、村井(2013a)参照。
- 3) 生徒との出会いを通して教師が変容する事例は、村井(2013b, 2014b)参照。
- 4) A教諭へのインタビューは、筆者の所属機関の研究倫理委員会の承認を得た上で、2011年に実施した。
- 5) 社会科と関連の深い教育団体には、例えば、「社会科の初志をつらぬく会」や「全国地理教育研究会」、「歴史教育者協議会」、「全国歴史教育研究協議会」、「全国民主主義教育研究会」、「東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会」などがある。また、学会ではあるが、中等社会科教育学会の授業実践研究部会でも、授業づくりや教師間の交流に資する例会が定期的に行われている。
- 6) 本稿では、四つの物語の視点から演繹的に教師の選び得る選択肢を提示した。これらの選択肢は、地理歴史科教師のライフストーリーから教師が歴史教育観を形成する上で選び得る選択肢を帰納的に明らかにした村井(2014c)の結論とも通じる点がある。

引用文献

- 井上俊, 1996, 「物語としての人生」『ライフコースの社会学』岩波書店, pp.11-27.
- Jean-Paul Sartre, 1946, *L'Existentialisme est un humanisme*, Editions Nagel., (= 1974, 伊吹武彦訳『実存主義とは何か(改訂重版)』人文書院).
- 神林博史, 2008, 「『ゆとり教育』は学習を変えたか—『ゆとり教育』導入前後の学習意識と学習行動の分析」海野道郎・片瀬一男編『<失われた時代>の高校生の意識』有斐閣, pp.33-58.
- 荻谷剛彦, 2004, 「『学力』の階層差は拡大したか」荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店, pp.127-151.
- 村井大介, 2013a, 「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—」『中等社会科研究』vol.31, pp.71-85.
- 村井大介, 2013b, 「公民科教師の教科観の特徴とその形成要因—教師のライフストーリーの語りに着目して—」『公民教育研究』vol.20, pp.49-66.
- 村井大介, 2014a, 「カリキュラム史上の出来事を教師は如何に捉えているか—高等学校社会科分化の意味と機能—」『教育社会学研究』第95集, pp.67-87.
- 村井大介, 2014b, 「ライフストーリーの中で教師は授業を如何に語るか—教師の授業観からみた社会科教育研究の課題—」『社会科教育研究』No.121, pp.14-27.
- 村井大介, 2014c, 「地理歴史科教師の歴史教育観の特徴とその形成要因—教師のライフストーリーの聴き取りを通して—」『社会科研究』第81号, pp.27-38.
- 重松鷹泰, 1994, 「戦後社会科の誕生と教師に期待したこと」『日本教師教育学年報』Vol.3, pp.20-28.
- 山口勇, 2009, 「戦後教育の原点を探る—山びこ・月の輪・島小の授業」(みんなで21世紀の未来をひらく教育のつどい 教育研究全国集会2009 発表資料)