

学び続ける教師の授業観

—教職経験のある大学院生のライフストーリーを通して—

小牧 瞳

千葉大学大学院人文公共学府博士後期課程

学び続ける教師について考える上で主体性を意味する **agency** 概念は重要である。本研究の目的は、教職経験のある大学院生のライフストーリーを通して学び続ける教師の授業観を明らかにすることである。ナラティブ・インタビュー法を用いて、教職経験のある A 氏の大学生以前、私立高校教師、大学院進学後についてナラティブ・データを集め、私立高校教師だった 3 年間で分析した。その結果、A 氏の「行為の主体」としての **agent** 性は同僚との関わりの中で違和感を感じる中、生徒の実態がきっかけとなり、教材開発という形で発揮されていることが確認された。学び続ける教師の授業観を明らかにしていく上で、生徒との関わり、同僚との関わり、教材との関わりという 3 つの観点を挙げる事ができた。今後の課題として、**agency** を発揮する教師の他、自らを **patient** と捉える教師についてもライフストーリー研究を重ねていく。

キーワード：ナラティブ・インタビュー、ライフストーリー、教職経験、授業観、agent

1. 問題の所在

グローバル化・情報化が進展する社会において、先を見通すことは困難とされており、教育内容についても常に刷新が求められている。このような状況において教師が学び続けることの必要性は高まっている。中央教育審議会（2012）では「社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探求力を持ち、学び続ける存在である」べきだとされ、「学び続ける教師像」の確立の必要性が訴えられている¹。

ここで、学び続ける教師について考える上で、主体性を意味する **agent** 概念を導入したい。

楠見（2018）は Erickson（1996）の議論を踏まえ、**agent** 概念について次のように示している。Erickson は教師が **subject**、**agent** で学習者が **object**、**patient** という「以前の教育観」で捉えられた関係から、学習者が **active** になり学習者と教師が相互に影響を与える「新しい教育観」を提示した²。楠見は、新しい形式の授業における学習者は「話題の中心としての [主体 = **subject**]」であるだけでなく知識を構築するという行為の主体 (**agent**)」であり、教師についても「学習者の活動を促進するという行為の主体 (**agent**) と捉えることができる」としている³。

教師が多忙な中でも学び続けるためには、与えられた

責務を果たすだけでなく、自ら知見を深める場所を見つけて学んでいく姿勢が重要である。しかし、教師は主体性を発揮しているという前提があるためか、教師を「学習者の活動を促進するという行為の主体 (**agent**)」と捉え、授業を考察するような先行研究は多くない。わずかにある先行研究として、「子どもの生活と人権」と題した日本教育学会の公開シンポジウムにおける駒林（1990）が挙げられる。駒林は子どもが自身を学びの原因主体であるという実感を持って学校で学んでいるかという問いを立てる。「点取り競争社会」において子どもたちは自身の能力・欲望・関心とは無関係に「制度化された知」を習得しなければならず、教師や教科内容を学習者に詰め込む必要があるため、教師は「**indoctrinator**」（注入者）、“**agent**”（働きかける人）であり、学習者は“**acceptor**”（受け入れる人）、“**patient**”（待つ人）である⁴としている。こうした教師と学習者の整理は Erickson（1996）と通ずるものがある。

Erickson（1996）や駒林（1990）において、教師は **agent** であり、学習者は **patient** であるという図式で説明されていることが確認できた。これらの研究をさらに進めるために、**agent** である教師の授業観はどのようなものなのか、教師の **agency** はどのようなきっかけで現れるのか、教師の **agency** がどのように授業に影響しているのか、といったことを明らかにすることは意義があると考えられる。本稿では、これらについて、一人の教職経験のある大学院生を対象にライフストーリーをもとに明らかにする。

Hitomi KOMAKI : An Agent-Type Teacher's the View on Teaching Through the Life Stories of Graduate Students with Teaching Experience
Graduate School of Humanities and Studies on Public Affairs, Chiba University

2. 研究の目的

本研究の目的は、教職経験のある大学院生のライフヒストリーを通して学び続ける教師の授業観を明らかにすることである。

3. 研究の方法

3.1. 研究方法の概要

ライフストーリーとは、「ある人が自分の生について口頭で語った物語」⁵のことであり、ライフヒストリーの中でも、ナラティブとして語られたものである⁶。ナラティブとして語られたものをデータとして集めるために用いられる研究方法がナラティブ・インタビューである。教師のライフヒストリー研究は、高井良（1996）によれば、「教師の教育活動をその個人誌（biography）の文脈において再定義する試み」であり、「インタビューの記録」が主な研究資料とされる⁷。

教師の授業観についてライフストーリーを通して明らかにすることにはどのような意義があるのだろうか。村井（2014）は「教師がライフストーリーの中で授業実践を如何に語ったか」⁸を分析し、一人の社会科教師の授業観を明らかにしている。村井は、実践研究論文は、「研究史の文脈」、「社会的な文脈」、「個人的な文脈」の三つの文脈の重なりの上で成立していると考えており⁹、これまで「個人的な文脈」は問われてこなかったという。しかし、同じ研究領域における「研究史の文脈」を共有し、近い「社会的な文脈」に問題意識を持つ複数の教師が授業実践をそれぞれが開発することになったとしても、異なる学習課題、異なる教材を用意するはずである。「個人的な文脈」を問うことによって、それらの差異を説明することができるようになって考えられる。

教師としての経験に焦点を当てた教師のライフストーリー研究として、「優れた教師」の授業観・教科観がどのように形成されるのか過程を明らかにした久保田（2007）などが挙げられる。

一方で、残された課題もある。村井（2014）は社会科教育研究における教師の生活世界の文脈を記した実践研究論文の少なさを指摘している。こうした教師の「個人的な文脈」に関するナラティブを基本とした実践研究論文が少ないことは、他の教科においても朝倉・清水（2010）、高見（2011）、村井（2014）、森田（2019）、西口（2021）等で指摘されている。

なお、筆者が所属する研究室は授業実践開発研究室であり、研究室に所属する学生は自らが開発した授業を小学校や中学校、高等学校等で実践し、研究論文として執筆することを通して研究を進めている。本稿の調査対象者として、筆者の所属する授業実践開発研究室において、

教職経験のある大学院生 A 氏を選定した。

本稿ではナラティブ・インタビュー法によるインタビュー調査を実施する。ナラティブ・インタビュー法のデータ収集の基本原則を Hermanss（1995）は次のように述べる¹⁰。

ナラティブ・インタビューの中でインフォーマントに求められるのは、自分が関わった対象領域の歴史／物語を即興的に語ることである。…このときのインタビューアの役割は、関連するすべての出来事が最初から最後まで一貫したストーリーとなるようにインフォーマントに語ってもらうことである。

ナラティブ・インタビュー法とは、インフォーマントとなる個人に自分が関わった対象領域の歴史、物語についてインタビューし、その語りを中心としてすべての出来事が最初から最後まで一貫したストーリーとして語られたものをデータとし、「インタビューアの経験する世界の構造を大きく把握できる」可能性のある質的調査法である¹¹。

ナラティブ・インタビューを実施する際には、研究設問に関連するナラティブが引き出せるよう生成質問を組み立てる必要があり、「生成質問によっていったんインタビューアが語りはじめると、こちらが口をさしはさんで妨げるようなことを原則的にはならない」¹²という。本稿でもこれらの原則に従ってインタビュー調査を行う。

3.2. 調査の対象者

対象者の選定に関して、次の二つの条件を設定した。

- ・授業実践開発研究室に所属する教職経験のある大学院生である
- ・筆者が授業を見学したことがあり、授業記録が映像もしくはフィールドノートの形で残っている者である

二つの条件のもと、対象者を A 氏に選定し、依頼した。A 氏のプロフィールは以下の通りである。

- ・年齢（性別）：29 歳（女性）
- ・教職経験年数：3 年（全ての年度で①私立高等学校勤務、②世界史 A、世界史 B、現代社会の授業を行っている、③期限付き専任講師¹³。担任、専科両方経験あり。現在は転職して NPO 法人で勤めながら、大学院にて中学校社会科の授業実践開発を通して社会科に関する研究を行う。）
- ・調査前の筆者との関係：筆者は A 氏の授業を 3 年間

参与観察したことがあり、感想や助言を述べているが、同僚になったことはない。

A 氏は授業実践開発研究室に所属する教職経験のある大学院生である。また、筆者が授業を見学したことのある者で、授業記録が映像もしくはフィールドノートの形で残っている者である。

3.3. データの収集

インタビューは、2021年12月と2022年1月の計2回、A氏に対してナラティブ・インタビューを行い、1回目はテレビ会議アプリを用いて画面録画し、2回目は対面で行いボイスレコーダーに記録することでデータを収集した。1回目のインタビューでは現在の授業観が高校教師時代の経験に大きく影響を受けていると考え、高校教師時代のエピソード収集を約70分かけて行った。また、1回目のインタビューデータを分析する中で、学ぶという行為に関わる経験について、A氏が高校生の頃に遡ってさらに聞き取る必要があると判断し、2回目のインタビューを約100分かけて行った。

3.4. 分析・考察の方法

データの収集に関しては次の手順で行う。

- ①初年度からの履歴として、年度ごとの担当(担任・専科・その他)、地歴・公民科の授業を行った学年について発話を求める。
- ②上記①の記述を基にして、教職経験の中でどのように授業実践を開発し、実践してきたのか、その概要について順を追って発話を求める。
- ③上記②の概要をさらに質の高いナラティブ・ストーリーへと昇華するため、語られたいくつかの授業実践について共通することは何かについて発話を求める。

本研究では、A氏の語りからストーリーラインを作成し、授業実践と関連する出来事や経験を抽出し、そのデータを本人の行為に影響を与えた経験ごとに分割し、ラベルをつける。ストーリーを要約するストーリーラインは、得られたデータを文脈的に理解するために示す。次に、本人にとってのその出来事や意味について文脈や環境に着目しながら解釈する。

インフォーマントの発話に関しては録音し、全て文字化する。次に、授業づくりの経験を年度ごとに追った履歴(年次ごとの担当、地歴・公民科の授業を行った学年、特記事項)をまとめ、一覧表にし、関連のある発話を年度ごとに配列する。このようにして整理された表の中で、年度を分類上の単位となる時期として整理する。A氏自身に記述された内容について載せてはいけない表現が

ないか、意図と違う表現がないか確認し、適宜修正する。

以下、ナラティブの提示において、インフォーマントの発話を掲載する際、引用の末尾に(A氏)と記した。長い発話の途中を省略した要約を掲載する場合には、引用の末尾に(A氏、筆者要約)と示すこととした。なお、厳密なプロトコルではなく、読みやすさを優先した記述とする。

4. A氏のナラティブ

この章では、各年度の授業づくりに関する詳細を中心にA氏の一貫したストーリーを示し、A氏の「経験する世界の構造を大きく把握」する。A氏のナラティブから授業づくりの方向性を変えるきっかけとなった場面を見出し、整理する。

4.1. ストーリーライン

A氏のナラティブを読み解く指針として表1を提示する。

表1 A氏の教職経験の概要

年度	履歴	担当
2015	高校教師 1年目	・1年世界史Aを2クラス ・3年世界史B(受験のための演習クラス)を1クラス ・2年公民科(現代社会)を4クラス
2016	高校教師 2年目	・1年世界史A ・1年特進コース世界史A ・2年現代社会 ・1学年担任
2017	高校教師 3年目	・1年世界史A ・2年現代社会 ・2年特進コース世界史B ・1学年担任
2018	中学講師 1年目	・選択教科(社会科)
2019	中学講師 2年目	・選択教科(社会科) ・総合的な学習の時間
2020	中学講師 3年目	・A氏自身が担当する授業実践無し ・大学院生の授業監修
2021	中学講師 4年目	・選択社会科 ・総合的な学習の時間

得られたデータを文脈的に理解するために、具体的な出来事を時間の流れに沿ってストーリーを要約した。以下、ストーリーラインとして示す。

A氏は小中学校時代、梓にはめられることが嫌だと考えていた。比較的自由な校風であるB高等学校に入学し、研究者気質の高校教師のもとで勉強する中で、高校教師になることを志す。世界史を学ぶ文系と生物を学ぶ理系の進路選択に悩んだ結果、C大学の考古学専攻に入

学する。普通に学生生活を送るだけでは発掘調査に参加できないことを知り、自ら発掘調査に関わることにについて学んだ結果、D 教授に認められ海外の発掘調査隊に加えてもらえることになり、現地でも自らやれることを探し、自分の役目を作り出した。大学卒業後の進路を考える中で大学院進学と教師になることに迷い、3年間で教師を続けるかどうか決められる私立のE高等学校(以下、E高校)に採用されることとなる。E高校では進学実績を出すことに意義を感じる教師もいたことから、授業観の違いに戸惑う。また、教師から細かな指示が出されないことに対して冷たいと感じる生徒の価値観にギャップを感じる。しかし、E高校2年目には教科責任者として教材を作れることになり、自ら教材を開発し、実践した。生徒からの授業評価は良い状況だったが、他の教科では情報を詰め込むような授業が行われており、ついていけないという生徒と話をする。その生徒や他の生徒が歴史の授業で学んだことをテストでしかアウトプットできないことをもったいないと考え、ゲーム教材を開発し、単元の終わりに実践を行った。A氏はE高校で教員を続けるのではなく、授業実践開発を専門とする大学教授の元で学びたいと考え、国立大学大学院教育学研究科の授業実践開発研究室に進学する。F教授の研究室に所属して1年目からゲーム教材を開発し、中学校の選択教科の枠で授業を行い、改良したものを次の年に実践している。

4.2. 大学生までのA氏のナラティブ

A氏は、小学生から高校生までの間、学校をどのように捉えていたのだろうか。A氏の通っていたB高校は中高一貫校で、同じ校舎に中学校も併設されていた。併設された中学校はA氏がB高校に入学する年に開校した。併設された中学校は高校の中でも上位校目指す生徒が集まる一方で、B高校の元々の校風は受験指導を徹底的に行うという方針ではないものだった。A氏は自身の通った小中学校や併設された新しい中学校と、B高校を対比しながら以下のように述べる。

【小学生～高校生】

同じフロアに廊下をはさんで超自由な高校生と、制服を着て缶詰めになっている中学生が同時にいるという環境のB高校に入学していました。私は、小、中学校で学校文化に馴染めない子供だったんですけど、中学校の先生とか、当時、塾の先生の助言もあり、とりわけ自由だと呼ばれているB高校に入りたくて。何とか希望のB高校に入りました。印象に残っているのが、今話した、B高校と同じ校舎内に新設された中学校の様子を見て、私は絶対に生きていけない環境が校舎内の横のクラスにある。でも、高校の方はすごい自由だった。服装も自由だし、ゲーム機とか漫画とかスマホとか何でも持

って来ても良いし、まあ当時携帯ガラケーだったっけ。あと部活もすごい盛んだった。先生たちは研究者と二足のわらじを履いている先生がすごく多くて、授業自体があんまり教科書使わない先生が多くて、その先生の専門性をひたすら話してくれるっていう授業だった。生徒たちの指導の仕方、先生は生徒自身に任せるというスタンスだった。その高校3年間を部活主体で過ごすのかバイト主体で過ごすのか、それとも行事したいで過ごすのか、勉強をしっかりとやるのか。先生が一つひとつ指導はしないと。で、授業の中で受験対策もほとんどしない。その代わりに生徒が聞きに来たら何でも答えてくれる。受験のことで教科の内容でも何でも答えてくれる。そういう環境です。(A氏、筆者要約)

小学校、中学校の学校文化に馴染めず、自由な高校を選んだというA氏のナラティブから、小学～中学の学校文化というのは自由とは反対の規律を守ることが求められるような学校文化だったのではないかと考えられる。また、B高校の校舎内に設立された「先生に言われた課題」をこなし、制服を着ている中学についても「私は絶対に生きていけない」とA氏が述べていることから、教師や学校の規則というものの枠組みの中で学校生活を送ることの息苦しさが述べられていると言える。

表2はA氏による高校生の頃の授業担当の教師とその授業内容についてまとめたものである。

表2 A氏が語る高校生の頃に受けた授業

科目	授業内容と関連事項
生物	B高校近くの大学で研究を行うある生物の専門家として、生物が好きということが伝わる授業。受験対策のための知識などは言わず、生物の社会と人間社会の違いなどを教えてくれた。A氏はこの教師の影響を受けて、生物部に所属し山に調査へ行った経験がある。
倫理	教科書に基づいた授業というよりも、単元を通してある考え方を伝えたいという信念が先生にあった。テストは全て論述で、授業の中で先生が示した考え方を使得って答えられるかが評価された。廊下を歩く際の仕草が独特で、哲学の中のある思想に基づいて修行をしているなどと言っていた。
数学	数学を愛していることがわかる教師であった。様々な解き方を生徒に発表させ、全ての解き方に対して何らかの観点で褒めたり、感動したり、どう面白いのか解説したりした。
世界史 B	中世から近世のヨーロッパのあるテーマの専門家だった。話が上手で、アクティブラーニングのような授業の記憶はほぼ無いが、専門性が高く話を聞くだけで違う世界がどんどん見えてきた。好きなトピックにまつわる新聞が夏休みの宿題として出され、夏休み明けは授業冒頭の時間で共感したり、面白がったりした。

表 2 を見ると、A 氏は担当する科目に対して情熱を持っている教師や、専門性を活かした授業を行なっている教師、生徒の成果物に対してポイントを押さえながら面白いと言ってくれる教師の記憶が残っていることが伺える。A 氏は高校生の段階で高校の教師を志したそうだが、A 氏が高校で受けた授業の教師は教材研究のレベルでは高い専門性を有しており、受験指導のための授業を年間通して行うことはなかったということがわかる。

生物と世界史で進路選択に悩んだ結果、A 氏は考古学というどちらの領域とも重なる学問分野を志し、C 大学の考古学専攻に進学する。

【大学生】

高校の頃にやりたいことがあったら、自分で行動しないといけない高校だったから、[大学は] 4 年間しかないので、早く行動しなきゃっていうのが、私の頭の中にあったわけです。それで考古学概説という 1 年生の必修の授業に来ていた大学院生に話を聞き、海外の発掘調査に行くために必要なことを聞き、D 教授の元へ訪れた。D 教授に海外の発掘調査に同行したい旨を伝えると、あなたを連れて何の得になるのかと問われ、その通りだと納得した。その後、地元のエデュケーション委員会に相談をし、国内の発掘のバイトを始めた。大学近くの貝塚でも発掘のバイトを行ったりした。発掘現場での実績を積み一方で、海外での発掘現場に行きたい気持ちが強かったから、しょっちゅう D 教授の研究室のところへ質問に行ったり、D 教授の授業のレポートでは高い評価を得るように努力した。1 年生の年明け、D 教授の研究室でご飯が作れるか聞かれてできると答えると 2 年生の夏の海外発掘調査に同行できることになった。海外の発掘調査ではご飯以外に割り当てられた仕事がないため、自分で動いて、自分の役割を見出した。

(A 氏、筆者要約)

A 氏は学びたいことがあれば自ら手足を動かしてきっかけを作りに行き、経験として積んでいることがナラティブから分かる。与えられたものの枠の中で収まるのではなく、自ら機会を創出するように周りに働きかけ、学んでいる。

4.3. 高校教師時代の A 氏のナラティブ

A 氏は大学卒業後すぐにある私立の E 高校へ期限付きの専任講師枠で採用された新任教師として赴く。

1 年目について、まず、教科主任との関わりについて語られた。

【教科の責任者との関わり】

高校の教科って、教科主任がいて、教科主任がその教科団

の中で、例えば、世界史 A の責任者の先生とか、現代社会の責任者の先生を決めているんですね。私は、一年目は責任者ではなかったんで、世界史 A の責任者の先生と、世界史 B の責任者の先生と、現代社会の責任者の先生の 3 人のところの下で、授業をしてました。(中略) 私が働いていた学校では、責任者がプリントを作るようになって、なんかその不公平感とか出ないようにみたいなきっかけがあったんですけど、責任者が作ったプリントを使って授業をしなくちゃいけなかったんです。それをまず学校に勤め始めてすぐ知って、まず思ったのは教員に対して規則が多くて大変だって思ったんですけど。なんかその不公平感が出ないように、追加のプリントを配るとしたら、事前に責任者に言って、全クラスで同じものを配らなくちゃいけない。(中略) そんな目の前の生徒によって必要となる補助教材違うんだから全クラスに配る必要があるのかなと思っておりました。(A 氏)

「そんな目の前の生徒によって必要となる補助教材違うんだから無駄なことをするなんて思っておりました。」という発言から、A 氏の基本的な考え方は目の前の生徒によって必要となる補助教材を用意すべきであること、よって学年で一律のプリントを配ることへ批判的であることが伺える。

このような社会科を担当する教師同士の関係性の一方で、生徒との関わりについて A 氏は次のように述べる。

【生徒との関わり】

初年度特に強く思ってたことなんですけど、ここはもう義務教育じゃなくて高校なんだから、その自分が 50 分間、出られる授業をどう過ごそうかは、もうその子の責任だと思ってました。だから、教科書を持ってこなくてばっとしてるのも、まあ、その結果は本人に返ってくるわけだから。(中略) 教科書持ってこないと資料集持ってこない子をいちいち私は全然チェックしてなくて。でなんか、うっかり忘れちゃったとか手元ないっていう場合は、ちゃんと自分で言ってこないとダメだよなって思ってたので。(中略) 初年度は特にそう思ってた。まあ、自分の母校で育ったこともあるからね。初年度の中でそうやって過ごしてきて、気づいたことの一つ、あ、こういうかかわり方をすごく冷たいと感じる子どもがいるんだってということがまず一つ気づきとしてありました。自分のことを見てくれてないと思う。なんだろう、私は規則が自分が大嫌いだから、なんかいちいち教科書持ってきたかどうかで見られたりするのはいやだなんて私は思ったから、(中略) まあ、ちょっとそれはまずギャップでしたね。(A 氏、筆者要約)

学習者の多様なあり方をありのままに受け止めてい

た高校に通っていた A 氏にとって、学習者の多様な主体性の発現をありのままに受け止めていることが「冷たい」と生徒に評価されることは自分の予想と違う結果だったのだろう。

A 氏は 1 年目どのような授業を行っていたのだろうか。

【授業を通しての教科の責任者との関わり】

とにかく授業が私、最初下手だったから、責任者が作ったプリントが上手く使えなかったこともあって。とにかく情報が羅列されているんですよ。まあ要するにどんなに教え方が下手くそでもこれを配ったことで伝達したことになるってことなんですね。(中略) じゃあそのプリントが生徒にとって使いやすいかっていうと、そうでもない。1 学期の中間、真ん中ぐらいに真面目な子が質問に来て、その子が言ったのが、プリントに書いてあった「水面下」って言葉を指さして、これ何ていう意味ですか？っていうわけ。だから、あまりにも読解、言葉を知らないし、文字を読解することに慣れてない子たちに、こんなプリント配っても意味ないなって思ったし、同様に、なんかその、情報量多すぎて何が大事か分かんないって相談がめちゃくちゃいっぱい来て。(A 氏)

A 氏は責任者が作った「とにかく情報が羅列されている」プリントに対して、使いにくさを感じていた。また、A 氏は自分にとって使いにくいプリントということだけでなく、生徒にとっても使いにくいプリントだということに気づく。そうした状況において A 氏は学年共通の教材ではなく、担当のクラスにおいてのみ用いる補助教材を開発する。

【A 氏の補助教材による工夫】

いろいろ配る中で漫画教材を作ってみたりとか、自分なりに。情報の読み取りが苦手な生徒にわかりやすくするには絵を入れるしかないと思って。漫画教材にするとか、その中でスライドを作ってみたりとか、動画を作ってみたりとか。当時よくやってたのは、アニメの有名な次回予告のパロディを作るってのをやって。授業の最後に次回予告して、その時間のまとめを 1 分以内にまとめることと、次回にどうつながるかを示すっていうのを、妹が声優のマネっこが上手だったので、妹に読んでもらってやるっていうのを入れたりとか。そういうのを使うと、私は授業が上手じゃなかったけども、なんか生徒が、何て言うのかな。ぼーっと真っ黒な文字ばかりのプリントに見させられ、黙々とアンダーラインを引いていた子供たちが、ちょっと次回が楽しみそうになるっていうのが嬉しくて。(A 氏)

「ぼーっと真っ黒な文字ばかりのプリントに見させ

られ、黙々とアンダーラインを引いていた子供たち」という表現からは、指示された行為を淡々とこなす生徒の様子が思い描かれる。A 氏は意味もわからず情報を与えられている生徒の実態を知り、補助教材を工夫して開発したという経緯が確認された。

【初年度の授業の振り返り】

授業は実際にはいっぱい失敗したから、毎年その学校授業評価アンケートってやるんだけど、5 段階評価で平均 3.5 とかだったからね。これはまずいと思う。自分の授業技術も向上させなくちゃいけないし、そのためには他の教員に気を遣って付度している場合じゃないわって思っていたんだよね。で、3 学期の期末が終わった後にあの春期講習っていう春休みの講習期間があって、簡単に言うと、次の学年の前どりをするんですよ。(中略) プリントを何とかわかりやすくしようっていう授業の作り方から、全部それ一回壊して。この子供たちが歴史の物語として面白く、理解してくれて、生活の中で歴史を思い出してもらえるような授業にするにはどうすればいいんだろうってことを一から作り始めた。ここまでが一年目ですかね。(A 氏、筆者要約)

自分にとって合わないプリントをなんとか使い続けるために補助教材等でも工夫をしたものの、生徒がつける授業の評価は低いものであった。この評価によって、自身の成長を望むと同時に、規則で縛られている自身の状況も変えなければならぬと感じていることが読み取れる。

「全部それ一回壊して」という発言から、それまで抵抗感を覚えながらも守ってきた学校あるいは社会科を担当する教師らが守る規則から自らを解放し、本当に生徒にとって必要だと思われる授業を一から作り始めたということが読み取れる。

A 氏は 2 年目になると、世界史 A の責任者を任せられることになる。これにより、A 氏自身がプリントを作成して良いことになった。

【世界史 A の責任者として制作したプリント】

私が好きにやっていいよって教科主任に言われたから、すごいシンプルなプリントを作って。模式図みたいなやつ。(中略) 授業者の話を聞いていると、その上に物語が見えてくるような構造にして。そうするとあの授業が終わった後にちゃんとシンプルに流れがわかると思ったし、この模式図から、あの説明されたような歴史を自分で語ることができれば、まあ、その歴史の内容を自分の中に落とし込んだってことになるのかな、っていう風に思ったので、思い切ってすごいシンプルにしました。(中略) A 先生は海外でいろんな経験をしてきたこともあるし、そういう資料

入れてほしいって言われたので、コラムとかを必ずつけるようにしておいて、そこで私があの現地で撮ってきた写真とか。あの現地の友達の話とか、そういうのを入れて。あえて私の名前も入れておきました。みんなの学校にいる A 先生がつながっている世界の話だよってということ示したかった。で、まあそれで一年生が始まって。(A 氏)

A 氏は大量の情報が羅列していたプリントの使いにくさがあったためか、非常にシンプルな教材にしたという。そして、授業では授業者の話の話を聞いて「物語」が見えてくるようにし、授業の後では生徒自身が歴史を語ることができれば、歴史の内容を自分の中に落とし込んだといえると考えた。

大量の情報が羅列したプリントでは、おそらく授業後に生徒は読むという行為によって学習をすることが想定されていたのだろう。一方で、A 氏の作った教材では、授業後に生徒が「語る」という行為によって学習をすることが想定されていることも対照的である。

【特進コースでの世界史 A の授業】

これ受験出るからねって私は言わなくて。近現代史って基本、国同士の関係性のストーリーなんです。だから、その話を中心にしていました。ストーリーということは舞台と登場人物がすごく大事なので、世界史は特に舞台がコロコロ変わるから、国が変わったら必ずその地理環境とか写真も見せたりとか、温度とか、行ったことがあれば、その時の様子とかを必ず喋って。まず舞台を把握させる。今から話すのは、こういう環境で起きたお話です、と。あと登場人物はちゃんと姿形が見えないと、イメージがつきづらいので。肖像画みたいなものを必ず作って行って、黒板で紙芝居やるみたいなイメージ。(中略) 毎回アクティブラーニング的なこととか、ゲーム的なことをやったわけじゃなくて、どっちかっていうと私が、高校の頃に受けてきたような、基本、私が語るんだけどその語る内容をちょっと専門性を高めたりとか、伝わりやすい工夫をしたりとかっていうことをしました。(A 氏)

A 氏は生徒に世界史の様々な土地や年代の人々のイメージが浮かびやすくなるよう様々な工夫を行なっている。視覚的にイメージしやすくすること、現地に行ったことがあればその時の話をするを通して、生徒にリアリティーを持って出来事を捉えさせようとしていたことが伺える。

一方で、学校のある地理歴史公民科教師とのやりとりから A 氏自身の方向性とは全く違う方向性で授業を捉えている人がいることを実感したことについて次のように述べられている。

【社会科担当の教師とのやりとりについて感じたこと】

本当に私が思ったのは、あ、そうか、そこそ有名な学校に入れる為に、生徒の学習方法を全部管理したい人もいるんだって思った。世界史は結構色々な国が出てきたりとか、組み合わせの思考が必要になってくるから、若干それが苦手な子もいる。暗記はできるけれども、そういう頭の使い方が苦手な子は日本史流そうとかってなっちゃうわけ。その方が実績に繋がるから。そっか、生徒に自分で勉強するとか、自分で学ぶ力を育成する生徒に自分で勉強するとか、自分で学ぶ力を育成しようというスタンスじゃない人もいるのかな、と思ったエピソード。(A 氏)

A 氏自身は大学進学の際も大学在学中も自分で学びたいことは自分で学ぶというスタンスを貫いている。一方、ある社会科教師は高校の進学実績が念頭にあり、良い進学実績を出すために生徒の学ぶ教科を決めるという順序になっている。A 氏は 1 年目に様々な違和感を感じながら授業を行なってきたが、授業観・生徒観が違う教師がいるとはっきり認識したということが上記のエピソードからは伺える。

【2 年目の授業】

2 年目は、ゲーム教材を入れ始めました。初年度はなんとなく面白い動画を作るとかって感じだったけども、2 年目はまあ動画は面白ってくれるけど、やっぱり見てるだけってことには変わらないから。(中略) 話し合いの授業もたくさんやったし、でも、話し合いって真面目な感じがしてのってこない子もいるから、時々ゲームっぽくしたり。私の授業道具の小道具がどんどん増える一方で。(中略) そこまでくると、なんか私は相変わらずルールを作ることができなかったけれども、それに対して私に私が冷たい先生だったから見てくれない先生だっていう見方から、A 先生はそういう人なんだって見方に変わるんですね。(A 氏)

この発言から初年度 A 氏が工夫して作成した動画を「見るだけ」であることを理由に新しい授業のあり方を模索している。ここの動画を「見るだけ」という表現は、「ぼーっと真っ黒な文字ばかりのプリントに見させられ、黙々とアンダーラインを引いていた子供たち」にも通ずるところがある。A 氏は生徒自身が話したりゲームに参加したりする授業を志向し、「見るだけ」の授業は避けたいという思いが読み取れる。

A 氏は 2 年目にある生徒との出会いがある。

【ある生徒との出会い】

A 氏となら話も良いと勉強に悩みを抱えている生徒に A 氏が応じ、保健室で話すこととなった。その生徒が言うには、

一生懸命勉強をやっているけども先生たちの言うことを全部こなせない。自分はダメなんだと思うと学校に来ることも辛いという。しかし、世界史は新しいことを知るのが好きだ、お話みたいところが好きだと言う。A氏は、その生徒に、自分も歴史はお話みたいで好きだということや、高校時代数学は好きではなかったけども、数学の先生が語っているのを聞いていると私の知らない世界とか物語がそこにあるんだと思って興味を持ったということ話を話した。指数関数を題材にした物語をA氏が語るとその生徒は「そういう考え方だったら、数学が好きになれるかも」と話した。A氏はその生徒は勉強が好き、学ぶことが好きだけど、作業のように求められることをひたすらやっていくことは多分好きじゃないのだと感じた。そこで、受験でアウトプットするために大量の知識を詰め込むのは辛いだろうと思ひ、生徒自身が持っている知識を組み合わせてアウトプットできるような教材を作りたいと考えた。その教材のあり方を模索する中で、大学院進学先で所属することとなるF教授のことも知る事となる。(A氏、筆者要約)

A氏は生徒を知識の容器に見立てて情報を詰め込んでいき、テストや受験でそのままの知識をアウトプットしていく授業観とは相容れない様子が見てとれる。

A氏は2年目を総括して、「学校のルールって絶対に守り続けなきゃいけないものなのかな」と、「私にもう授業を軸に生徒との関係を作るしかないんだなって思った。(中略)もう歴史を中核に自分のスタイルを作っていくしかない。で、もう吹っ切れたのが2年目。」という。

A氏は3年目も一年生の担任を担当する。E高校には、美術クラスと音楽クラスがある。2年目に担当した「陽キャが多い」音楽クラスから一転して、3年目の担当の美術クラスは「絶対に人前で歌いたくないし、絶対に人前に出たくないというタイプの子たちが多い」クラスだったという。

【3年目の授業】

2年特進コース世界史Bでは、基本は、そんなに発展的なことをやらずに、世界史Bの要点押さえながら、基本的には教科書に沿って話をしつつ、ただやっぱりこだわりポイントとして、その舞台設定と登場人物のあの顔が分かるような形で伝えていくこと[を意識した]。単元が終わったら、ゲーム教材で知識をアウトプットするっていう感じで、そのサイクルを作った。最初に、世界史Bの話を伝える、ゲームでアウトプットする、テストが来る。またあのテストの後、同じサイクルを繰り返していくっていう感じ。あと、モノをいっぱい見せましたね。私もともと考古学専攻なので、やっぱりモノから歴史を読み解くっていうのは自分の

研究的な背景としても自然なことだった。やっぱりモノがあるって本当にこの話って過去にあったんだって思えるから。テストのためのっていうよりは、実際、世の中の過去の実際の世界の出来事だから、それを本当にあったことだと思ってもらうことが、実際に大学以降で歴史を、生きていく中で使う際に大事なことになるかな。(A氏)

この発言から、A氏の授業観としてアウトプットの機会を工夫すること、教材としてのモノを見せることを重要視していることが分かる。特にA氏の授業観につながる発言として、「実際、世の中の過去の実際の世界の出来事だから、それを本当にあったことだと思ってもらうことが、実際に大学以降で歴史を、生きていく中で使う際に大事なことになるかな」が挙げられる。フィクションとしての歴史、受験科目としての歴史ではなく生徒自身の生活と直結するような形で歴史を学んでほしいというA氏の授業観が読み取れる。

4.4. 大学院進学後のA氏のナラティブ

A氏は教師を一度やめ、大学院へ進学する。所属は2年目の教材研究の中で見つけたF教授の授業実践開発研究室である。

A氏は表3のように毎年授業開発と授業実践をおこなってきた¹⁴。

表3 A氏が開発した授業

年度	授業内容と関連事項
2018	・生徒が物語に没入できる工夫を施したロールプレイングゲーム教材を用いた授業 ・A氏が開発した歴史のゲーム教材を用いた授業
2019	・歴史のゲームを生徒に作らせる授業 ・中世ヨーロッパの封建社会についてストーリーをもとに学ぶ授業
2021	・歴史で学ぶ出来事を現代の出来事に応用することを通して、歴史を参考に現代の課題解決を考える授業

ゲーム教材やストーリー教材は高校教師時代に作り始めた構想を受け継ぐ形で開発されている。

これらの教材開発および授業実践は次に記すような経緯により始められることになる。

【大学院での学び】

春休みに中学校の選択教科の打ち合わせで授業実践しているよと言われて、関係者で集まった際にA氏が考えたゲーム教材を説明した。すると、もう授業実践をしたらいいという話になり、4月から半年間授業を受け持つことになった。研究方法を学びながら学会に出るなど初めてづくしだった。1年間終わって思ったのは、教育学や歴史教育の教材

論スタンダードの空気感を知らないということだった。A 氏自身の歴史を学ぶことの前提と、研究の文脈における前提が異なることを知った。A 氏は本来、歴史という学問について、大学以降に世の中で歴史の知識を使って生きて行くための学問だと思っていた。しかし、歴史の知識を使って何と厳密に問われた時に、私は明確な答えを返せないなと考えた。理系での研究方法と違い、歴史研究の先行研究を辿ってみても明確な一つの答えに定まることはなく、自分の主張を本当に緻密に言語化するしかないと感じた。
(A 氏、筆者要約)

歴史教育が様々な解釈、様々な提案の積み重ねで形作られていることを A 氏は理解し、自身の教材を説明するための言葉は自ら作り出して、言語化するしかないと感じている。

4.5. 分析

以上のように、A 氏の経験をライフストーリーという形で時系列に沿って記述してきた。A 氏は教師としての agency をどのような形で発揮していたのか、実態として教師の agency がどのように授業に影響していたのか、E 高校の 1 年目、2 年目、3 年目という 3 つの時期に分けて記述・分析を試みる。

前述の通り、初任 1 年目は E 高校の社会科教師の中で守られているルールに従って授業をやり続けることに困難さを感じた年であった。「高校なんだから、その自分が 50 分間、出られる授業をどう過ごそうかは、もうその子の責任だ」という方針のもとでの生徒との関わりを続けた結果「すごく冷たいと感じる子どもがいるんだってということ」に気づき、自身の高校生の体験と照らし合わせた時「ギャップ」を感じている。A 氏は自身が学習者であった時から管理される、すなわち patient な状態であることに抵抗感を感じていた者であり、教師側が生徒に patient であることを押し付けるような管理の行き届いた教育は社会科を教えている生徒もきっと嫌だろうと思っていたところ、そうではない意見を持つ生徒がいたということに驚いたわけである。また、1 年目は補助教材を開発するなど工夫を重ねた。すなわち、A 氏は生徒が学ぶ際の教材として足りない部分がある、補える部分があるのであれば、自分で補助教材という位置付けで教材をつくれれば良いと考えていたということが伺える。これは教師としての agency が生徒の実態を受けて発揮されたといえるだろう。A 氏はその後 agency を教材開発という形で発揮していくこととなる。

教科責任者を任された 2 年目は、前例を踏襲することなく、自らオリジナルプリントを作り、学年共通の教材として用いることとなる。1 年目の自作の動画教材でさえも生徒を patient と捉えるような関わり方をさせ

ていると考え、より主体的に参加できる方法を模索し、話し合い活動やゲーム教材なども取り入れ始める。一方で、一年目に生徒との関係性で感じたギャップを社会科教師同士でも感じるようになる。世界史選択者が増えると進学実績が下がることを懸念するある教師に対し、「生徒の学習方法を全部管理したい人もいるんだって思った。」と述べており、学ぶということに対して生徒は patient なままで良いと考える教師の思考を真に悟っているような表現があった。そしてある生徒との出会いからテストや受験勉強だけではないアウトプットの場所を意識的に作ろうと考えることになる。ここでも教師としての agency が生徒の実態を受けて発揮されたといえる。

3 年目はアウトプットの場を確保するために、歴史的な出来事を学ぶ授業、テスト、アウトプットのためのゲーム教材というサイクルを回すこととなる。また、モノを見せることへのこだわりも述べられていた。生徒が「本当にこの話って過去にあったんだって思える」ために授業準備を惜しまない様子が受け取れる。

A 氏は教師同士の関わり、生徒との関わりをなかで、基本的に「行為の主体 (agent)」であることを貫いていたといえる。

4. おわりに

本稿では、教職経験のある大学院生のライフヒストリーを通して学び続ける教師の授業観が如何なるものかという問いのもと、A 氏を対象にライフストーリー研究によって明らかにした。A 氏のライフストーリーを記述した結果、A 氏の教師としての agency は同僚との関わりの中で違和感を感じ、生徒の実態がきっかけとなり、教材開発という形で発揮されていることが確認された。その教材は、生徒が知識を詰め込むために学ぶためのものではなく、ストーリーとして歴史を学べるようにするために工夫がなされていた。歴史で学んだことを今後の人生で使える材料になってほしいという A 氏の授業観が明らかにされた。今後、学び続ける教師の授業観を明らかにしていく上で、どのように一人の教師の agency が発揮されているのかの観点として生徒との関わり、同僚との関わり、教材との関わりという観点を挙げることができた。

今後の課題として、さらにライフストーリー研究を重ね、agency を発揮する教師の分類および分析を行うことが挙げられる。agency を発揮する教師のおおよその体系が明らかにすることで学習者の agent/patient の議論にも貢献できる部分があると考えられる。また、自らを patient 型だと考える教師についてもライフストーリー研究を重ね、協働的なチームを構築するための議論

の材料となれば幸いである。

¹ 中央教育審議会 (2012)、p.2

² Erickson (1996)、pp.29-30

³ 楠見 (2018)、p.51

⁴ 駒林 (1990)、p.16

⁵ Flick、小田監訳 (2011)、p.656

⁶ Flick (2011) によれば、ライフヒストリーは「口頭で語られたライフストーリーや、書かれた個人的記録といった資料から再構成されたある人物の生の歴史」(p.656)である。また、ナラティブは「言葉、行為、イメージなどがある順序でつなぎ合わせて語られたストーリー。より一般的には、そのストーリーの中での情報の組織化のこと」(pp.631-632)である。よって、ライフストーリーは、ライフヒストリーの中でも、ナラティブとして語られたものであるといえる。

⁷ 高井良 (1996)、p.65

⁸ 村井 (2014)、p.14

⁹ 村井 (2014)、p.15

¹⁰ Hermanns (1995)、p.183

訳は、Flick、小田監訳 (2011)、p.216 で引用されている訳に従った。

¹¹ Flick、小田博志監訳 (2011)、p.215

¹² Flick、小田博志監訳 (2011)、p.217

¹³ 「期限付き専任講師」とは、私立学校で用いられる採用方法の一つで、まず3年間の専任講師として採用され、3年目に教諭として採用か不採用かが判断されるという採用方法である。業務内容は教諭と同様、担任、教科指導、校務分掌、部活指導などを請け負う。

¹⁴ 2020年度は新型コロナウイルス感染症対策の影響により授業が開講されなかったため、実施された授業実践がない。

引用文献

朝倉雅史・清水紀宏 (2010) 「体育教師の信念に関するエスノグラフィー」、*体育・スポーツ経営学研究*、第24巻、pp.25-46

中央教育審議会 (2012) 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFile/s/afiedfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (最終確認 2022年1月11日)

Erickson, F. (1996) *Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations*. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, Learning, and Schooling*、Cambridge, NY: Cambridge University Press. pp.29-62

Flick, U. (1995) “Qualitative Sozialforschung”, Rowohlt Verlag GmbH (『新版 質的研究入門—人間の科学—のための方法論』ウヴェ・フリック著、小田博志監訳、春秋社、2011年)

Hermanns, H. (1995) “Narratives Interview”, in U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L.v. Rosenstiel and S. Wolff (eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung (2nd)* . Munchen: Psychologie Verlags Union. pp.182-185

駒林邦男 (1990) 「子どもの学校生活—授業」、今橋盛勝・小川博久・向井承子・駒林邦男・横山佳子・喜多明人「Ⅱ公開シンポジウム <子どもの生活と人権>」、*教育学研究*、第57巻、第1号、pp.12-24

久保田真 (2007) 『「机化」する子どもたちを起こす社会科教育の特質と教師の発達についての研究—井ノ口貴史のライフヒストリー的アプローチ—』、*社会科教育研究*、日本社会科教育学会、No.102、pp.25-36

楠見友輔 (2018) 「学習者の『媒介された主体性』に基づく教授と授業：社会文化的アプローチの観点から」、*教育方法*

学研究、第43巻、pp.49-59

森田大輔 (2019) 「数学教師はどのように学習者中心の指導を志向するようになるのか？—ライフヒストリー研究を用いた事例研究—」、*科学教育研究*、Vol.43、No.4、pp.385-397

村井大介 (2014) 「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*』日本社会科教育学会、No.121、pp.14-27

西口卓磨 (2021) 「経験の浅い中学校社会科教師の授業開発・改善の事例研究—多様な授業観による授業実践とライフストーリーの関係に着目して—」、*四天王寺大学紀要*、第69号、pp.253-278

高井良健一 (1996) 「教師のライフヒストリー研究方法論の新たな方向—ライフストーリー解釈の正当化論理に着目して—」、*学校教育研究*、日本学校教育学会、pp.65-78

高見仁志 (2011) 「小学校音楽科における教師のライフヒストリー—教師の力量形成の構造と要因—」、*日本教科教育学会誌*、第34巻、第2号、pp.31-40

謝辞

インタビューを快く引き受けてくださったA氏に感謝申し上げます。