

山梨大学教育人間科学部生の社会科教育観の変容と進路選択

—イメージマップとライフストーリーチャートを用いて—

A Study on the Development of Perceptions of Social Studies and Career Design of
Undergraduates Students :
By Using of the Image-Maps and Life Story Chart

後藤 賢次郎
Kenjiro GOTO

山梨大学教育人間科学部生の社会科教育観の変容と進路選択

—イメージマップとライフストーリーチャートを用いて—

A Study on the Development of Perceptions of Social Studies and Career Design of Undergraduates Students :
By Using of the Image-Maps and Life Story Chart

後藤 賢次郎
Kenjiro GOTO

I. 問題の所在

社会科授業実践やカリキュラムの改善には、担い手である教師の力量形成が欠かせない。特に、学部教員養成課程における学生を対象とした研究では、高校までの被教育期に基づく社会科教育観を再構成しつつ、授業構成力を培っていくことに問題関心が寄せられている(大坂:2017など)。ところが、例えば暗記教科から市民を育成する教科と社会科教育観を変容させた学生や、教育法の授業や教育実習で模擬授業・研究授業の授業者として活躍した学生が、社会科教師という進路選択をしないことがある¹。こうしたケースは、教員養成の目的からすれば非効率的だと見なされがちである。

しかし、今日の社会科教育が、市民育成をめぐるいっそう多様な教育課題を抱えた領域となりつつあることを考えると、その担い手となるのは教師だけでなく、教師「以外」にもありうる。実際、社会科教育の市民育成という側面から見てみると、それらに携わっているのは専門性、経験年数、勤務環境・活動環境の異なる現場教師、市民運動家、大学研究者、保護者、地域住民…などであり、多岐にわたっている。このようなとき、「担い手」となりうる多様な人々が社会科や市民育成をどう捉え、どう関わろうとしているのか、自らどのように語るのかを丁寧に汲み取っていく作業から始める必要があるのではないだろうか。

この問題意識から、教員養成課程における学生の社会科教育観と進路選択を見ることで、社会科教育や市民育成の「関わり方の多様性」を描き出したい。それにより、社会科教師を選ばなかった学生(と彼らの学び)を、教員養成課程からはみ出してしまった者としてではなく、市民育成を教師とは異なる形で担う人材として捉え直すことはできないだろうか。

そこで本研究では、山梨大学教育人間科学部の学生に対して行った、社会科教育観と進路選択に関する調査から、彼らの多様な職業・教職・教科観形成の過程と要因の一例を明らかにすることを目的とする。

II. 先行研究と本研究の位置

1. 教師の力量形成をトータルかつ文脈的に捉えるライフコース研究

本研究は、学生が学生なりに語る社会科教育観と進路選択について注目することから、ライフストーリー研究に位置づく。とはいえ多くの者が指摘するように、そこに必ずしも厳密な研究の境界があるわけではない。

そこで、先行研究を整理し本研究を位置づける上で、まず教師の「ライフコース」に注目する山崎(2012)を挙げたい。山崎はおよそ30年にわたってベテランから若手までの複数の世代の教師の変容を追いかけてきている。そのため、研究方法の点でも幅広く取り入れており、この研究領域における見取り図を提供しているからである。

山崎は1950年代に大学を卒業した世代から、2000年代に卒業にした世代までを5年ごとに区切り、

計11世代1500名ほどに対するアンケート調査を行った。そして、各世代の中から数名ずつ抽出した個人に対するインタビュー調査(30名ほど)を行うことで、教職への考えや被教育期から就職、退職までの自身の変容に関するストーリーに迫りつつ、世代的な特質も明らかにすることを試みている。山崎は、教師が自らの変容(力量形成)やそのきっかけとなった「転機」を、「自己生成型で文脈・状況依存」的に語ることに注目している²。その際、教師たちは養成カリキュラム、研修プログラムなどとして制度化された場だけでなく、学部教員養成段階においてはボランティアやサークル活動、友人との交流を、教職に就いてからは有志の勉強会や学校・教育関係者以外の様々な人々との交流、私生活上の育児経験など、インフォーマルな関係や場での学びにしばしば言及した。山崎は、そうしたインフォーマルな場で、教師の発達と力量形成は遂げられているとまとめている³。

2. 社会科教師の教育観や実践力の形成を捉えるライフヒストリー、ライフストーリー研究

山崎は世代ごとに教師のトータルな力量形成を捉えようとしたが、一つの教科や特定の分野における教育観や実践力等の発達とその要因についての追求は、研究課題としていない。このことに対して、山崎の教師の文脈・状況依存的で自己生成的な発達観を継承し、特に社会科教育観や職能について研究したのが五十嵐(2011)である⁴。

(1) 五十嵐の社会科教師の職能発達研究の場合

五十嵐は、社会科教師に求められる職能を整理した上で、山崎と同様アンケート調査(737名)とインタビュー調査(6名)を併用し、また特に職能発達という視点から、インタビュー調査対象者の授業実践記録を収集して検討している。

五十嵐の研究の特徴は、自身が「ライフヒストリー」研究と呼んでいるように、「聴き手」である五十嵐が、「社会科」教師による語りにより事実としての授業づくりの変化と先行研究の検討を重ねること、社会科教師の「職能」を設定し、それが「深まる」「ヒストリー」としてモデル化したところにある。そして、「社会科教師の教職生活における職能発達のポイント」として、①日常的な授業場面における主体的な改善が重要な意味を持つてくること、②校種に関わりなく経験年数に応じた課題の存在が裏付けられたこと、③授業改善においては「意味ある他者」としての同僚や学習者との省察の重要性を指摘した上で⁵、教職経験段階ごとの「反省的授業研究法」を提起している。

このように、山崎が教師の発達と力量形成を、世代的特質を踏まえつつも、あくまで発達主体の教師による自己生成的なストーリーと捉えたのに対して、五十嵐はライフヒストリー化によって脱文脈化・客観化を推し進め、最終的に職能発達方略を提案した点で、やや規範的な力量観、発達観に立脚していると言える。

しかしながら、五十嵐の研究は、教師による主観的・内面的で自己生成的な変容のストーリーと、第三者的に再構成された実際の職能発達のヒストリーの両方の特質を併せ持つことによる、新たな問題提起を孕んでいる。すなわち、教師が自身の成長をどう捉えているかだけでなく、実際に授業づくりの職能が「深まった」たかどうか、つまり(以前より)「優れた、よい」授業が「できるようになったかどうか」が、教師個人の実感と実際に食い違ってくる可能性があることである。特に社会科教育では、市民的資質と社会認識形成を核とした教科の本質から「よい」社会科授業や社会科授業スタイルを設定し、そこから授業診断や授業改善モデルを構想するパラダイムを指摘できるが⁶、五十嵐はそのような方法では職能発達を検討していない⁷。このことは、社会科の本質に関する哲学的議論から出発する「よい」授業に関する研究パラダイムでは、教師個人の置かれた文脈や、教師人生における中長期的な発達という視点を結びつけてこなかったことを意味している。

(2) 村井の地歴科教師のライフストーリー研究、教員養成におけるライフストーリー活用研究の場合

五十嵐の研究が、教師の力量形成を職能発達と具体化し、そのモデル化を図ることで規範的な提言を含んでいたのに対して、村井(2014)は「事実を探求する研究」「質的な事例研究」の立場をとる。

そのため村井は、地歴科教師の歴史教育観とその形成要因を探る上で、研究方法はナラティブに特化したライフストーリーの聴き取りを採用している。

村井も、教師たちの語りを「個人の体験談」で終始させるのではなく、言語学・記号学の概念を用いて「構造化」を行っている。ただし、村井は教師の教育観を目指すべきモデルとして一つにまとめてしまうのではなく、「ライフ・チャンス」という契機に枝分かれしていく、教師の選択に開かれた構造として捉えている⁸。

こうした村井のスタンスが示唆するのは、ライフストーリー研究の知見を教師や学生に目指すべき教育観形成モデルとして示すだけでなく、彼らの振り返りを促し自己の歴史教育観を相対化するためのツールとして活用していくことである。実際、村井(2015)では、自身の担当する学部教育法の授業で、学生自身のライフストーリー(一人称)、他の学生のライフストーリー(二人称)、学生たちと直接面識のない現場教師のライフストーリー(三人称)の3種類を学生に提示することで、教師としてのライフストーリーのない学生の教育観・教職観を揺さぶりつつ、彼らがそれを捉え直していくことを試みている⁹。

(3) 大坂の教職課程入門期における学生の社会科観・授業構成力の変容に関する研究の場合

大坂(2016)は、社会科観などの教育観と実際の授業づくりについて、特に被教育期の影響が大きいと考えられる教職課程入門期の学生の変容を追求している¹⁰。具体的には、大坂は主に中等社会系教科の教員養成を担う課程に所属する1年次生24名に社会科観を尋ねる質問紙調査を行い、その回答から学生を3つのカテゴリーに振り分けた。そして各カテゴリーから1名ずつ抽出した学生に授業プランを作成してもらい、その上で事後インタビューを行っている。

この手法により、大坂は先行研究では別々に論じられていた2つの作用(大学での学びによって新たな社会科教育観を模索する「覚醒」作用と、被教育に根ざした授業スタイルや信念を肯定し回帰する「洗い流し(揺り戻し)」作用)が、学生たちの中でせめぎ合うことで社会観を形成していく(相対化させていく)と捉えた¹¹。また、授業構成力に関しても、被教育から脱却して自立的に授業を構想することが困難であったという調査結果を踏まえて、揺れ動く社会科観と相関的に捉えようとしている点にも大坂の研究の特徴がある¹²。

ただし、大坂の研究では、あくまで大学教員養成課程における学びに、考察の範囲を絞っている。大坂自身が今後の展望に挙げているように、制度化された大学カリキュラム以外でのインフォーマルな学びの経験が、学生の変容に及ぼしている影響を検討する必要があるだろう。

3. 先行研究に対する本研究の立ち位置と方向性

以上の先行研究が個々に有している意義の全てを汲むことはできないが、本研究の問題意識から取り入れたい点を取り上げると、次のようになる。

- ・教師の教育観形成や力量形成を、それぞれにとって「転機」となるような文脈の中で、葛藤したり選択したり、獲得したり熟達させたりしていく、自己生成的で開かれたものとして捉えていること。
- ・そのため、教師の教育観形成、力量形成には、大学教員養成課程カリキュラム、研修プログラム等以外の、インフォーマルな場での学びも影響していると捉えていること。
- ・研究方法としては、教師による語りの聞き取りをベースに置きながら、アンケート調査や授業プランを併用したり、隣接学問の概念や方法を分析・解釈の視点に取り入れたりすることで、「個人の体験談」の構造化や発達モデル化を行っていること。それらを規範的な提言や振り返りに活用していること。

上記に学びつつ、本研究ではさらに以下を調査の方針に加えたい。

- ① 「社会科教育観」を、社会科教育や市民育成を行うことをどのように捉えているかと、「自分は」どのように関わろうとしているかと、「関わり方」に対する考え方とすること。
- ② よって、社会科「教師」、地歴・公民科「教師」だけでなく、教師「以外」の進路を選んだ者も検討対象にすること。
- ③ 「関わり方」の変容を捉える視点として学生の「進路選択」（転機）に注目すること。
- ④ 社会科教育観と進路選択のプロセスを可視化すること。

①、②については、先行研究が「教師」（になるつもりの子供）の教育観形成や力量形成を研究対象としていること、言い換えれば、結果的に「社会科教育観」「歴史教育観」等は「教師」が持つ考え方となっていることがある。従来、例えば後藤（2012）は「社会科教育観」を「授業や研究の実戦上の判断の拠り所となる、社会科教育の理念や性格に対する各々の思想」¹³とし、村井（2014）は「歴史教育観を「歴史を教えることをどのように捉えているかということ」と定義」¹⁴した。また大坂（2016）は「社会科観（あるいは授業観、教育観。）」すなわち、教師の教科指導に対する思想・信念が～¹⁵と述べている。しかし、本発表冒頭で述べたように、社会科教師の教育観も多様であるし、市民育成の担い手は昨今少しずつ広がりを見せている。①、②は、今後、教育観の変容等を教師に絞って考えることは実態に合わなくなっていくのではないかと、という問題意識から設定した。

③について、「進路選択」を視点としたのは、それが学生に“自分は”どう社会科教育や市民育成に関わっていくのかという、当事者的でリアリティのある、かつ意識的な選択を迫る転機だからである。「学生」はまだ教職に就いていないので、自分が社会科や市民育成にどのように関わっていくか、教師になるか、ならないかをこれから決断しなければならない。つまり、ある意味で決断に至るまでに選んだり、少なくとも悩んだりできる段階にある¹⁶。この点から、「進路選択」に対峙した学生の語るライフストーリーには、社会科や市民育成への関わり方に関する目的や動機が現れやすいのではないかと考えた。

④の可視化については、自覚されにくい社会科教育や市民育成への関わり方の「変容」を視覚的に表していく作業を通して、調査対象者の語りを促すためである。先行研究では、語りから得られる情報を補ったり、聞き手の解釈を助けたりするために授業案や分析概念の充実などが図られてきたが、語りそのものを促す工夫も行うということである。

以上の方針に基づいて、本研究では具体的には次の調査を行った。

Ⅲ. 調査方法

1. データの収集

本研究における調査の調査対象者は、山梨大学の教員養成課程の社会科教育系所属の4年生（当時）17名である。特に本小論で取り上げる3名（表1）を選定するにあたり、次の手順をとった。

まず、筆者が担当した、教員養成課程における学びを振り返り、卒業後の教師生活を展望する科目である教職実践演習（2016年11月25日、12月9日実施）¹⁷で、受講者に卒業後に自分が育てたい市民（／自分がなりたい市民）のイメージマップと、ライフストーリーチャートを作成してもらった。この2つの方法を用いるのは、方針④で述べたように、社会科教育観は内面的かつ自覚されにくいいため、意識的に口述したり記述したりするための手助けになると考えたからである。

(1) イメージマップ

イメージマップとは、紙面の中央に書かれたキーワードから連想・派生する言葉を次々と書き足していくものである。一般的に、中央のキーワードから近い場所の言葉ほど直感的・抽象的・包括的で、離れた場所の言葉ほど具体的・個別的なものとなる傾向がある。イメージマップは「自分の持ってい

表1 考察対象として取り上げた学生

仮名	性別	年齢	入学時の志望進路	卒業時の(志望)進路	インタビュー実施日
ロザリオ	女性	22	中学校社会科教員	国際協力・異文化交流 日本語教育・教育支援	2017年 3月14日
ピオーネ	男性	22	高校日本史教員	小学校教員(中学校教員)	2017年 3月17日
ナイアガラ	男性	23	中学校社会科教員	進学(研究職)	2017年 3月27日

るイメージを描くことによって自分の思考や固定観念を視覚化し、より明確にそれらを見つめ」たり、「それぞれが持つイメージを比較しあうことを通して、自分の「ものの見方」を客観的に分析したり、多様な「ものの見方」に気付いたりすることができる」¹⁸ものである。

このような特質を持つイメージマップ作成の作業は、先述のように学生自らの教育観とその変容を解釈・構成した、ストーリーを重視する本研究の方針に適していると言える。

(2) ライフストーリーチャート

ライフストーリーチャートは、本研究における調査では、横長の模造紙の横軸に時間軸を取り、縦軸に教師とその他の職業を取り、そこに自分にとって大学4年間での学びで特に印象的だった出来事・経験や、進路に影響を与えた出来事・経験を書いた付箋を貼って作成させた。その際、4人ずつの班の中で交流しながら作成してもらった。

この縦横の軸により、学生たちの卒業時の進路とそこに至る経緯が、ある時点によって交差したり離れたりと示され、進路選択のプロセスを視覚的に捉えることができる。模造紙の上部に貼られた付箋ほど、強く教員志望であり、下部に貼られたものほど、その他の職業を志望していたということである。

このように作成してもらったイメージマップとライフストーリーチャートに注目し、違いが顕著な者に筆者が調査協力を呼びかけ了解を得られたのが、ロザリオ、ピオーネ、ナイアガラの3名である。

この3名は、学部入学時には中学校か高校の教師を志望していた。また、同じ社会科教育系に所属しているため、筆者が担当する教育法の科目を、4年間を通して皆共通して履修している。3年時に2回ある教育実習も、そのうち1回は同じ学校で経験した。しかし、卒業時にはそれぞれが(教師としてではなく)教育支援、社会科教育分野で進学、小学校での臨時採用(中学校教師志望)の進路を選んだのである。以上から、この3名を取り上げることで、社会科教育や市民育成への関わり方の多様性を示すことができると考えた。

2. インタビューをもとにした解釈

以上のように収集した視覚的なデータの解釈は、インタビューを行い彼らの社会科教育観と進路選択の事実の詳細や背景を聞き取った上で試みた。

インタビューは表1記載の日時で、一人につき1時間から1時間半かけて行った。依頼する際には、調査目的と収集したデータの取り扱いについて説明を行ったが、インタビュー時にもこれらについて再度確認を取った。

質問内容は、被教育期の学び(高校時代までの社会系教科教育のイメージや実際どのような授業だったかなど)について確認した上で、以下のように予め大枠を用意した。学生たちがイメージマップとライフストーリーチャートを参照しながら語ることに応じて、適宜質問を追加して尋ねた。

- ・あなたが育てたい市民について、イメージマップをもとに教えてください。
- ・それは、教師としてですか、社会科の授業ですか、学校教育全体を通してですか…など。

何かに楽しさとか、面白さっていうのを見つけてあげるのが教師の仕事なのかなっていうのを自分は思っていて」と理由を述べる¹⁹。

「コミュニケーション能力」については、楽しく、明るくするためには、「自分が思ったこととか考えたこととってっていうのを、意思表示する」こと、特に人としゃべることが大事だとピオーネは述べる。その際、ピオーネは自身の被教育期の経験、大学在学時のアルバイト経験を引き合いに出した。

昔から、なんか話がうまいねとか、そういう職業に就いたほうがいいよみたいな話をすごいされることが多くて。高校一年生の時も、入学した時先輩にマシンガンというあだ名つけられて。～中略～僕、ずっと居酒屋のバイトをしてたんですけど、カウンターとかにお客さんが座るんですけど、結構僕は任せられることが多くて。店長さんとかから、こいつなら大丈夫だろうみたいな。

こうした、ある種の成功体験が、ピオーネがコミュニケーション能力を挙げる根拠にもなっているわけである。

「意思決定力」については、「話すには何を話そうかなっていうのも簡単な意思決定ですし、～中略～今みたいな意思決定力とかコミュニケーション能力っていうのを含めて、やっぱり将来に生きる力」と、それが将来にわたって様々な場面で生かされる力だから大事であるとピオーネは捉えている。

子どもたちが卒業とかした時に、僕たちぐらいの歳になったときに、中学校のときにあの先生が言ったこととってこういうことだったんだ、あの先生に教わってよかったとか。～中略～そういう意味では将来に生きる教育をしたいっていうか。

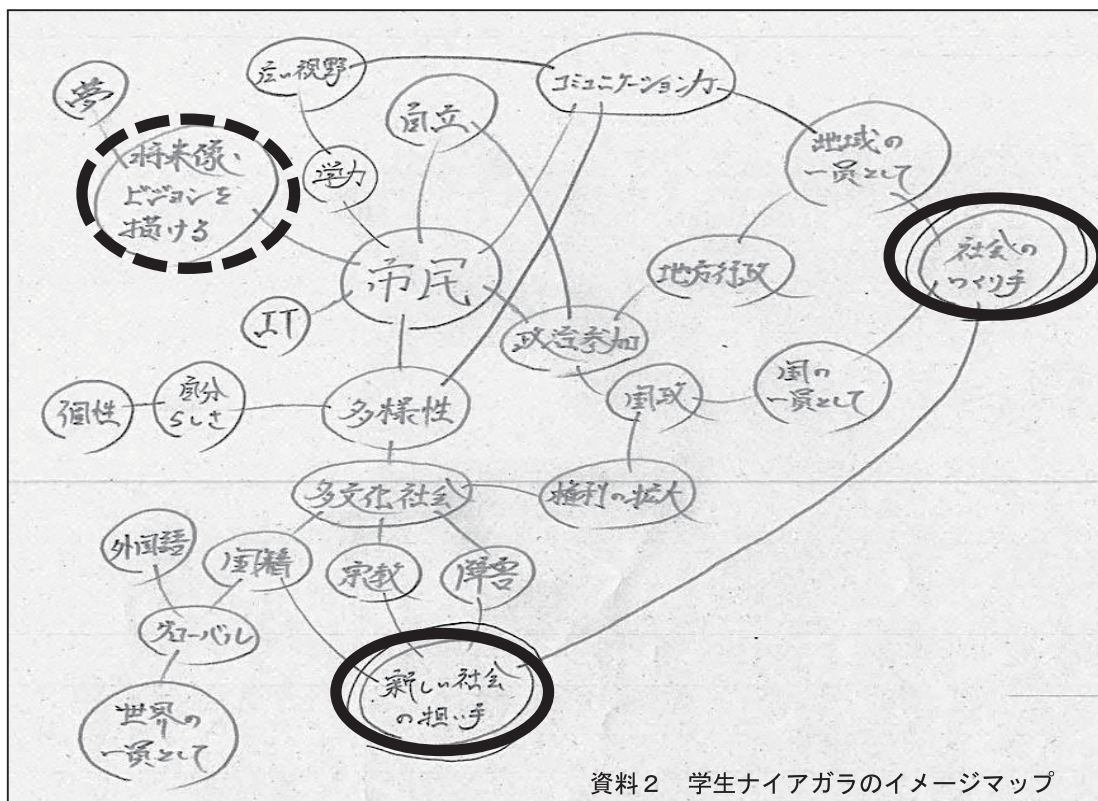
以上のように、ピオーネは自身が育てたい市民像を、なりたい教師像や教師としてやりたいことと重ねて、むしろ教師像を前面に出して語った²⁰。自分が育てたい市民は自分がなりたい教師像でもある、というのがピオーネの社会科観・市民育成観の基調となっている。そして、ピオーネはマップに挙げたことは基本的に教師として社会科授業の中で育てていきたいと考えているようである²¹。

(2) 学生ナイアガラの社会科教育観：市民育成を行う「ところ（場）」としての社会科

ナイアガラはピオーネと同じ長野県出身であるが、小学校時代に3回転校を経験したことで、教師や学校によって「全然違う」ことを実感として持っていた。特に、校風として「しっかりしているところ」から「規律がない学校ですごい自由なところ」に移った際、「何でこいつらは黙って体育館まで行けないんだとか、～中略～すごい不満には思っていた」という。また、高校時代までの社会系教科のイメージとしては、「高校が1番つまらなかった」と振り返った。なぜなら、高校時代の日本史教師に「高校の社会科の先生なんか教育学部を出ている先生なんかほばいねえよって言われ」、「大丈夫か」と思ったこと、浪人時代に予備校で授業を受けて「ここで1年やったほうが高校で3年やるより多分勉強できるな」と思ってしまっただからである。このように、「転校」や予備校に通ったことから、複数の学校や教師を比べ、「目的が違うと教え方って違うんだ」という実感を被教育期にすでに有していたのがナイアガラである。

ナイアガラが育てたい市民として強調するのが、「新しい社会の担い手」「社会のつくり手」の2つである。両者は両輪のように捉えられている。

「新しい社会の担い手」については、「担うっていうと、任されるというか背負うというか、それを自分たちがやっていかなきゃいけないみたいな自覚というか、それを持つことが大事」と述べる。市民としての義務、あるいは既存の社会を継承させていくための同化、社会化といったことがイメージされていると思われる。



資料2 学生ナイアガラのイメージマップ

「社会のつくり手」については、「任されて背負って、それをずっと背負ったまま歩いて行って次の人に渡せばいいだけではなくて、その背負ったものを新しくしていったり変えていったりってことまで任されているってことを分かんないといけない」と述べる。既存の社会からの同化にブレーキをかけカウンターを合わせていく、対抗社会的で進歩的な資質を重視しているとうかがえる。

ただしナイアガラは、この2つは「社会科を通して、どういう人を育てていきたいか」という点で丸をつけたと断りを入れた。個人的には、「未来像・ビジョンを描ける」が最も大事だという。ナイアガラは続けて、

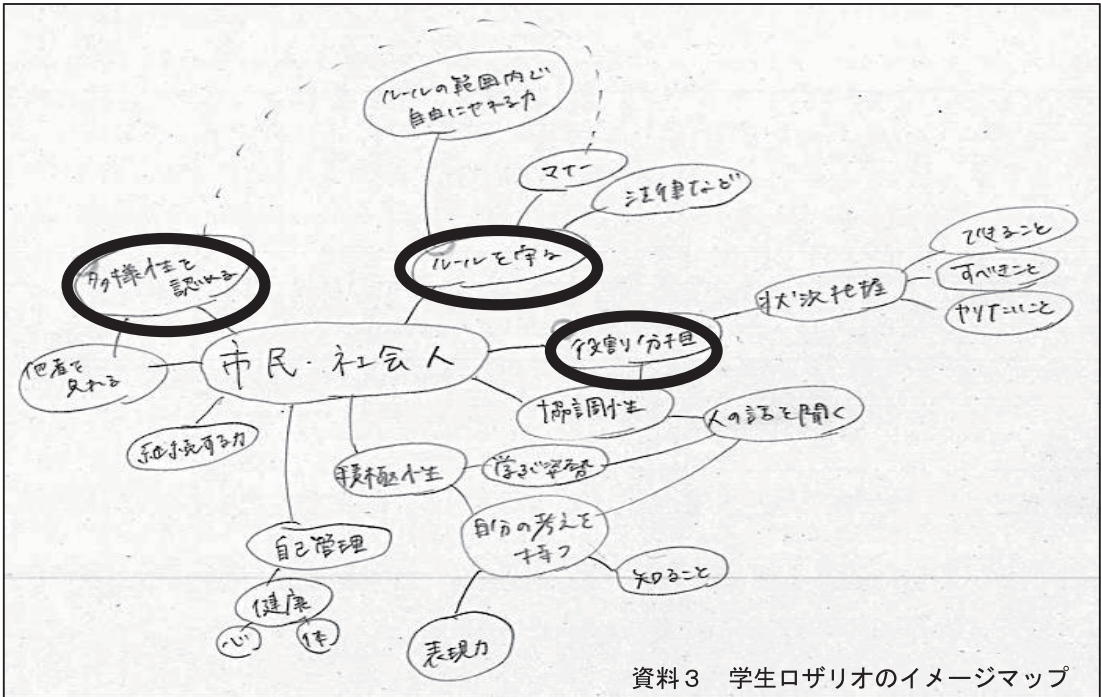
未来像、ビジョンを描けるとか、あともう少し自立だとか学力とか広い視野とかこういうのは、社会科だけに限らずってところがあるというか、社会科だけでやっていくことではない。～中略～

市民と考えたときに多分、社会でっていうところと、社会科だけじゃなくてっていうところ両方イメージとしてはあると思います。(波線筆者)

と語った。

このように、やや教科書的に市民像をイメージしながら、市民育成を行う「ところ（場）」を視点に、学校教育における社会科とそれ以外で何を育てるかをと区別して捉えているのが、ナイアガラの社会科教育観、市民育成観の特質である。このことは、「自分が育てたい市民」のイメージマップの“語り方”として見たときも、ピオーネは素直に「自分が育てたい市民」「自分がなりたい教師」と「自分＝わたし」を主語にして語ったのに対し、ナイアガラは「“社会科で”育てる市民」と社会科を主語にした点にも表れている。

(3) 学生ロザリオの社会科教育観：共生社会に必要な力の資質の育成に自分ができることで関わる



資料3 学生ロザリオのイメージマップ

ロザリオは、山梨県内の過疎化が進む地域の出身である。被教育期の語りとしては、K-POPや韓流が好きだったことの他は、高校時代の文理選択や進学先別（国公立，私立），習熟度別のクラス編成についての話が中心だった。また、甲府（全国で最も人口が少ない県庁所在地ではあるが）のように高校の数が多いことを挙げ、「大学に行きたい人は〇〇高，部活がやりたい人は△△高，～中略～うちの地域はほとんど歩いていけるとか，車で送ってってもらえるところで選ばないとみたいな感じがあるので，「なんとなく決まってる」「狭かった」と，高校に入る時点で閉塞感のようなものを感じていたようだ。また，高校までの社会系教科は，「もう本当に受験とか，知識みたいな。覚える社会科って感じが結構強くて」とする一方で，「それでよかったところもあった」という。

ロザリオが育てたい市民として強調するのが、「多様性を認める」「ルールを守る」「役割分担」である。

「多様性を認める」については、「揉めるのが好きじゃない」からと，端的に語った。

みんな違ってみんないいじゃないですけど。その人はそういう人なんだねっていうことを，自分がそれをどう思うかじゃなくて。（そのように）捉えれば揉めることはないんじゃないのっていうのがあるので多様性を求めるのは，揉めないために大切なと思って。

「ルールを守る」「役割分担」についても，この「揉めたくない」という考え方がロザリオの基盤にある。

ルールがある中で，自分が思うように動けることが大切なと思って。～中略～一人だとできる範囲が限られて限界があるから，自分の得意なものとかできることをやれば，人はいっぱいいるし，自ずと役割分担されるしっていうのもあったりとか。

このことについてロザリオは、高校時代の文化祭の出し物で、ミュージカルの監督を担当した経験を引き合いに出す。縦割りの学年での取り組みだったので、まさに「揉めそう」だったのだが、「監督とは名ばかりに何もしてなくて、～中略～自分たちで勝手に進めていってまとまるみたいなやつが、気持ちよかった」のだという。ロザリオは、「すごいリーダーシップのある人が、何でもかんでもやってしまうんじゃない」社会を理想としているようである。

また、ロザリオはマップに挙げたキーワードについて、ピオーネのように“自分が”育てたい（なりたい）」という言い方でもなく、ナイアガラのように“社会科で”育てたい」というのでもなく、次のように語った。

大学に入ってから考えたり（する力を育てたい）だとか。（でも）こういうのを育てるってなった時には全然自分でできてないと思うことがあった～中略～自分がそういう知識を持っていて良かったことみたいなものも確かにあるし、その知識がないとそういう考えられないこととか、知識を材料に考えるっていうこともあると思うので、バランスよくできたらと思います。市民を育てる、考えるっていうのと、私が受けてきたみたいな社会科、何か知識をしっかりと入れるみたいなことも、バランスをとってやっていきたい。私が先生になるんだったら。（波線筆者）

ロザリオは、「自分が育て“たい”」「目指し“たい”」理想なのでマップには書いてないけれども、学校の社会科としては「知識」も重要であると強調する。

このように、“自分が教師だったら”「社会科で育てることが“できるかどうか”」を視点に、理想と現実、あるいは発展と基礎といったようなもののバランス関係で捉えているのが、ロザリオの社会科教育観・市民育成観の特質と言える。ピオーネと違い、教師はマップを作る際の一つの条件に過ぎず、仮定なのである。

2. 学生の社会科教育観の変容と進路選択

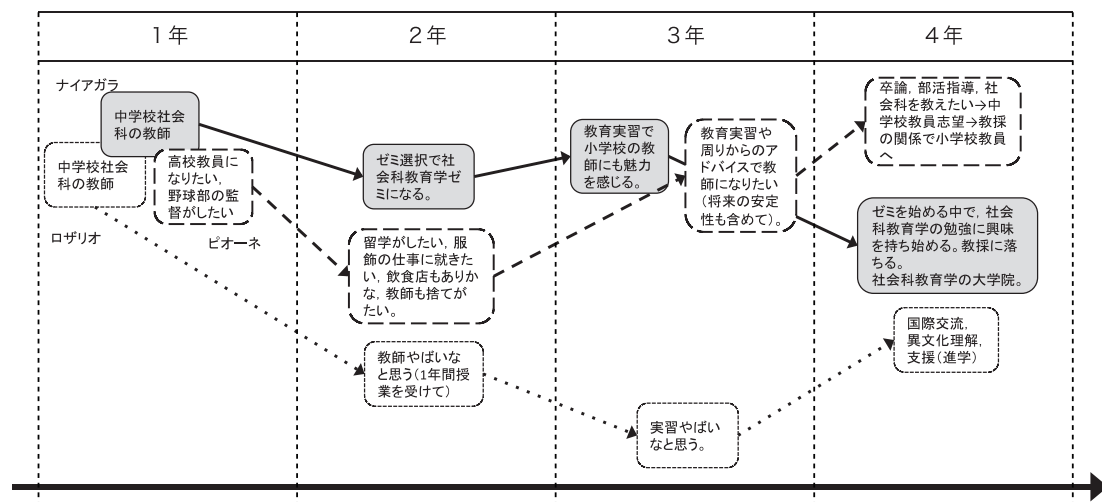


図1 3人の学生のライフストーリーチャート

では、学生たちは上記のような社会科教育観・市民育成観を、どのように、何をきっかけに形成してきたのであろうか。また、そのプロセスの中で、自分が社会科教育・市民育成にどう関わっていくかの判断⇒進路選択を、どのように行ってきたのだろうか。それぞれのライフストーリーチャートをもとにしたインタビュー結果から、検討していこう。図1は、3人のライフストーリーチャートを1

つにまとめたものである。

(1) 学生ピオーネの場合

ピオーネのライフストーリーチャートは、

1 年次：「高校教員になりたい、野球部の監督がしたい」

2 年次：「留学がしたい、服飾の仕事に就職したい、飲食店もありかな、教師も捨てがたい…」

3 年次：「教育実習や周りからのアドバイスで教師になりたい（将来の安定も含めて）」

4 年次：「卒論・部活指導、社会を教えたい→中学校教員志望⇒教採の関係で小学校教員へ」

となっている。

① 模索期を経てゼミ、実習、仲間からの影響で一念発起

まず、先ほどのイメージマップに挙げたことを重視するようになったきっかけについては、特に「なんでも明るく楽しく」は被教育期からの「座右の銘」であるという。「コミュニケーション力」「意思決定力」は、「何か本格的に学び始めた、ちゃんと学び始めた3年生からが一番大きい」と語る。

その3年生まではというと、バイト仲間や同じコースの上級生の様子からの影響を挙げる。

たまたま僕が仲良くなった人が服飾の仕事をしている人が多くて、洋服についてもすごい興味を持ち始めて、教師じゃなくてもいいのかなという生き方をすごく感じたんですよ。それは多分、僕が1年生の時の4年生の進路を聞いてからだと思うんですけど、あ、こんなに教師にならない人っているんだっていうのをちょっと感じて、まあじゃあ違う道もあるのかっていうのを思って、いろんな方面も考えていた時期でしたね。でも教職もすごい魅力的だなんて思っていました。

ピオーネはインフォーマルな場で刺激を受けながら、自分の進路を模索していたわけである。ではその3年次からは何が彼の社会科教育観や進路選択に影響を与えたかということ、実習やゼミ、ゼミの同級生、ゼミの先輩であるという。

ピオーネは、教職に就くことを念頭に、2年次の後期に社会科教育ゼミを選択した。その時点でも社会科は暗記であるというイメージが拭えていなかった。しかも、「指導案って作るの難しいなって、ちょっと思っていた反面、こんなもんでいいかなと、すごいなめてた部分もあった」という。だが、3年次の教育実習に臨むにあたって、「やっぱりすごいこれじゃやってけねえわ、とか絶対無理だわ」と危機感を持ち、「俺は教師をやるんだぞっていう、責任を持って授業を作るように」なり、意欲を喚起されたようである。そして、ゼミの内容や同級生²²、先輩の実践などからも学ぶようになったという。

改めて後藤先生の授業を振り返った時に、ああ、そういうことだったのかって、何かすごい、実感して、あはは。ゼミに入って、それこそ先輩たちの卒論を見て、卒論の製作を見て、ああ、社会科の授業だけでもこんなにパターンがあるんだっていうのをすごい何か感じたっていうか。いや何か面白いじゃんっていう。すごい思ったのがきっかけだったっていうか。割とそこで、何か勉強したいなってちょっと思ったんですよ。～中略～

結構、実習に入る前とか、割と、何かゼミでやったことが生きてきたっていうか。それこそ〇〇さん（ゼミの先輩）とかの授業見て、こういう授業形態もあるんだっていうのを考えながら実習に入れたんで、ちょっと問題解決じゃないですけど、ちょっとそれっぽいことをちょっとやってみたいなって思ったりとかっていうのもあったんで、何かいい意味で自分にすごい、試せたっていうか影響が出たのかなと思うので。一番のきっかけはやっぱりゼミかなって思いますね。

② その他の分野の授業の影響：「面白さ」を見出す体験

ピオーネは徐々に教師として目覚めていくのと平行して、特に1,2年次に社会科以外、教職以外の授業を受ける中で「意外に面白かった」経験、高校までの「イメージと異なる」経験を積んでいた。例えば、「初等体育でやったことって、運動遊びがメインで、本当に僕の中の体育ってイメージよりは、おおこういう体育もあるんだみたいな」と述べた。そのほかにも、「好きな教科」や関心のあったものを中心だったというが、死生学、宗教学、学校制度経営論、などなど幅広く挙げた。

ピオーネは「大学入ってもひたすら学んでるんだらうなって思ってたんですよ。高校でやったような知識の、さらにその先へみたいなイメージがすごい強かったんで。でも割と何かこう、そういうんじゃないくて」と、大学で勉強するイメージをいい意味で覆されたことを強調する。本人は語っていないけれども、こうした「面白さ」を見出した経験がピオーネの座右の銘である「なんでも明るく楽しく」を確固たるものにしたと推測される。

③ 小学校も「全然あり」：実習での子どもとの関わり、反面教師との出会い

ピオーネは、入学時当初の高校志望から中学校志望となり、結果的には採用試験の関係で期間採用の小学校教員となった。このことについて、ピオーネは仮にこのまま小学校教員でも「全然あり」と心境の変化を述べた。

ピオーネは、「1年生とか2年生の時とかの、やっぱり初等系の授業は、自分はいいや、小学校の先生ならねえからっていう感覚で受けていた」という。そこに最も影響与えたのが、教育実習での子どもとの関わりと反面教師との出会いである。特に後者については、ピオーネによると、

その先生は結構、教職になっちゃったっていうタイプなんです。なりたくてなったわけじゃないっていうのを僕にも言ってくるし、子どもにも言うし、それどうなのみたいなのをすごく思っていた。そういう意味で、多分僕はすごいタイプが違ったんで、クラスの子どもにもすごい好かれたんですよ。そういう先生にはなりたくないなって思ったし、～中略～教師になって、そういう先生を減らしていきたいって思った。だから自分が指導したい。自分が先輩教師になって、いやお前こはダメだよみたいな、っていうのをちゃんとと言えるようになりたいし、言えるように自分もそういう先生になりたいっていうのをすごく思った。

と言うように、ネガティブな印象の教師に出会うことで、ピオーネは逆に自分が教師となることの意味を強く意識したのである。そして、「なんでも明るく楽しく」振る舞う自分に対する子どもの反応も良かったことから、その自分の目指す教師像に確信を持ったと考えられる。

④ 子どもに教えることが好きで、社会科は後からついてきた

このような経験を振り返ったとき、ピオーネは社会科を教えたい、地理・歴史科を教えたい、社会科が好きだということよりも、子どもに教えたい気持ちの方が先にあったことに気づいた。

今の話だと、僕はやっぱり教えることが好きなんですよね、多分。何か自分が教えたこととかを、子どもたちができるようになったとか、分かるようになったときの喜びっていうか、それがすごいたまらなくて。～中略～そんなに僕多分社会得意じゃないんですけど。はは。でも唯一本当に教えられたら社会だったのかなと思って社会の教員を選んだので、そういう意味では先生になりたいんですけど後から社会がくっついてきたみたいな感じの人間なんで。

学校種によって社会科であったり地歴・公民科であったり、教える内容やレベル、方法が変わるわけだが、ピオーネにとってそれらは、進路決定時にはあまり重要ではなくなっていたというわけである。

(2) 学生ナイアガラの場合

ナイアガラのライフストーリーチャートは、

1年次：「中学校社会科の教師」

2年次：「ゼミ選択で社会科教育学ゼミになる」

3年次：「教育実習で小学校の教師にも魅力を感じる」

4年次：「ゼミを進める中で社会科教育学の勉強に興味を持ち始める 教採に落ちる」
「社会科教育学の大学院」

となっている。

① 模索期：社会科からいったん離れてみる…でもやっぱり面白い、難しいからよい

イメージマップとの関係でいうと、ナイアガラは学部1, 2年次までだったら、そもそも社会科で「真ん中に「市民」がくるっていうイメージは持てなかった」、学校では「人を育てる」と漠然としていたと振り返る。つまり、3, 4年次にイメージは固まってきたということだ。

その理由として、入学当初好きな教科である社会科の先生になるつもり入ってきたが、「他の人の中には別に社会科にそこまでこだわりがない人とかもいたので、1, 2年生の頃は割と自分の中ではそのこだわりを捨てている期間だった」からだという。また、教師になりたいという思いは一貫してブレなかったが、どの教科の教員になるのか、ずっと得意だった国語でいった方がいいのかなと、入学前から持っていた悩みが大きくなった。だから「1, 2年の時に、社会科以外のものに目を向けて、3年で実習行って他の教科も受けてみて、やっぱり自分が得意なものは教えやすいなっていうのはあったんですけど、でもやっぱりその、難しいからこそやっぱりいいな」「面白くなっていう感覚」に至ったのだという。

② 実習指導教員によって気付かされた“社会科の”「面白さ」：多面的・多角的、多様性

では、ナイアガラが社会科に戻るきっかけになった、社会科の面白さとは何だったのだろうか。ナイアガラは、教育実習の指導教員に「多面的・多角的」という言葉の説明を受けたときに、社会科の授業づくりのイメージがクリアになっただけでなく、それが他の教科にはないものだと感じたことを引き合いに出した²³。

一旦、じゃあ何か立方体のイメージを持ってくれて言われて、立方体6面あって、その6面のどの面から見るかっていうのがある意味多面的だと。じゃあ多角的ってなんだって言われて、分からなくて、そうしたら矢印をどの角度からどう突き刺すのかっていう。だから同じ面から見ても突き刺す方向によっては、どっから出てくるかが違うし、そもそも刺せる面が6面もあるし。どの深さまで到達できるかも違うし。～中略～社会科っていうのは、先生がこういうことをしてあげるんだよって言われて。これは他にないんじゃないかと思つて。

そして、この経験がようやくイメージマップにつながってくる。「多様性」である。ナイアガラは、「最後に行った小学校でその後中学校が、外国人が多かったっていうのはかなり影響があって、要は小学校の自分に近くなって思った節があって。～中略～受け入れて欲しかったっていう経験から受け入れたいっていう気持ちになっていて、それが多面的・多角的にっていうところに繋がって」いると述べる。

③ 教員養成課程の影響：1, 2年次には多くない社会科教育の授業

ナイアガラにとって、被教育期のことが実習中にふいに繋がったことは、大きな出来事だったに違いない。それをある意味で促したかもしれないことに、教員養成課程が1, 2年次は教養科目が多く、段々と専門分化していく設計になっていることが挙げられる。このことはナイアガラに言わせれば、

「ようし俺は社会科で行くぞって意気込んで入ってきたのもあったんですけど、入ってきたら、あれ、社会科全然やらねえ」ということであった。もちろん、免許取得とは直接関係ないが「多文化教育論」のようなイメージマップに影響を与えた科目も一部あった。

ナイアガラは、そうやって取らざるを得なかったものの中には「嫌だった」科目もあったが、「大学に入って一番良かったのは、一般教養の授業とか、すごい大事だったな」「他の教科だったり、違う分野の授業を取れたことは凄い良かった」と話す。結果的にはそうした「おあずけ」経験が、いろいろ見た上で「他にはない社会科という教科の面白さ」を気づくことになったからである²⁴。

④ 子ども、教えることが好き

ピオーネが教師としての意識の変化を中心に語ったのに対して、ナイアガラは社会科の面白さに気づくまで、あるいは面白さについての意識の変化を中心に語った。

とはいえ、ナイアガラもまた子どもや子どもに教えることが好きだという点が基盤にある。ただし、やはり転校経験があって、子どもと関係を長く築くことに飢えていたこと、そんな中、たまたま小さい子どもに勉強を教えた際に分かりやすいと喜んでもらえたことが理由であった。そのような経験もあり、3年次の教育実習では小学校教員にも魅力を感じた。

⑤ 興味の変化と憧れ…研究の道へ

このようにナイアガラは、教えることが好きで、社会科の面白さも見出した。しかし、(教員採用試験に不合格だったこともあるが)研究職も視野に入れて進学の道を選んだのである。この判断の理由については、「間違いなくゼミの影響」とは言うものの、それ以上具体的に、明確にはまだ説明できないようである。ただ、彼なりに、興味の変化、憧れ、などといった言葉を用いながら、心境を次のように語った。

今までは多分、学んできたこととして、社会科の内容のこととか、授業のこととかを話しがちだったのが、あの社会科教育というものの自体的話だったりとか、そのどういう歴史があるよとか、こういう教科としての性格を持ってるよみたいなことを話したくなるようにはなってきました。自分の中の興味もそっち側に動いているんだなって気はなんとなくなくなっています。～中略～そうですね、憧れみたいなもの、あ、多分それがでかいな。研究者っていう人の姿というか、書いてるものだったりとか、こういうことをする人に、憧れるっていう。

こうした考えを評価することはさておき、興味深いのは、イメージマップについての語りには、社会科教育や市民育成に「自分」がどのようなアクターとして関わるかは必ずしも現れていなかったが、ここで初めてナイアガラが「自分がなりたいもの」を口にしたことである。また、イメージマップについての語りでは言及されなかった「多様性」も、実はナイアガラにとって重要なものであることが分かった(逆に、マップでは重要だと挙げた「新しい社会の担い手」「社会の作り手」については語られなかった)。

(3) 学生ロザリオの場合

ロザリオのライフストーリーチャートは、

- 1年次:「中学校の(社会科)教師」
- 2年次:「教師やばいと思う(1年間授業を受けて)」
- 3年次:「実習やばいと思う」
- 4年次:「国際交流 異文化理解」

となっている。

① 自分とマッチした他コースの授業、個人的な同級生との交流

ロザリオのイメージマップの「多様性を認める」「ルールを守る」「役割分担」には、「揉めたくない」

という気持ちがベースにあった。これに、何となく興味のあった日本語教育コースの科目がマッチングしたようである。

(韓流が好きで) 大学入ってきたときに、日本語教育のコースも取れますっていうのがあって、取れるなら取るかみたいな感じでとったんですけど、意外と面白かったというか～中略～結構こう、共生とか、異文化共生みたいなことを、やったりしたので。何か、社会科とちょっと通じる部分があったのかもしれないんですけど、それも面白かったなと思ったのが多分、ここが強い理由ですかね。

また、多様性という点では、高校時代までは1つの地域の中で選択肢が少なく、ロザリオは「なんとなく決めて」「狭かった」思いをしていたが、「大学だと、高校よりもいろんな人がいて、～中略～何かそういう人たちが各々自分の何か強みというか、自分を出してやってる感じとかを見て、まあそんな人たちが一個のコースでまとめられて、なんだかんだやってるなあみたいなのもあった」と、開かれていくような経験をしたことを語った。

② 教師やばい、実習やばい：自分に教師はできるのか？

ロザリオは、大学の講義や教育実習で、現場教師を取り巻く昨今の教育事情や、(彼女にとって) 超人的な教師の働きぶりに圧倒されてしまう。

何で先生を選ばなかったのって聞かれたときに絶対言うんですけど、〇〇論が強烈でした。すごい、こんなに待遇が悪くて、こんなに給料も安くて、鬱になる職業ナンバーワンなのに、あなたたちはなりたいんですかみたいな。～中略～そんな話を同級生にすると、そんなの全然覚えてないとか、真に受けすぎみたいな話はされるんですけど、結構影響されたというか。学校現場、自分が生徒という立場以外で学校を見たときに、ああ世間一般というか、内部の人じゃなくて外から見ると、学校ってそういう場所なんだって思ったのが、やばいなって。

(教育実習は) 私は〇〇中に行ったんですけど、〇〇中の△△先生が、結構こう、授業作りだけでなく相談に乗ってくれたりとか。で、それは大きかったのと同時に、△△先生がすごすぎて、こうなれるかなと思った時に、いや私にはなれないってなったのも、進路に関しては大きかったって感じですね。～中略～本当に、私たちの面倒も見ながら、生徒のことも見ながら、保護者の対応もしながら。で私、まあ実習で初めて学校の現場に行つてというのがありますが、20時とかに帰るときに、へとへとで帰るのに、そこからまだ2時間とか、学校にいて保護者の対応してとか。で、朝は私たちより早く来てるし。ていうのを見ていて。これが、慣れるというのはあると思いますけど、そんな生活が何十年も続くんだったら、私結構先を見ちゃうっていうか。

現場に出た時に直面する教育課題等を前もって教えたり、教職の魅力やロールモデルを示したりすることで、目的意識を高めたり心構え、意欲を持つ学生がいることも確かである。しかし、「自分にできるか」という視点に立つロザリオの場合は、それが裏目に出てしまったのである。

③ 教師を目指している学生との違いに気づく：社会科が好きか、子ども・教えることが好きか

ロザリオは、3年次の実習事後指導で、同級生らと自身の経験を振り返る中で、自分と教員志望の学生との違いに気づかされたことを挙げた。

それによると、自分は社会科が好きだから社会科教師になりたいと思っていたが、教員志望の学生はまず子どもや教えることが好きだという気持ちがまさっていたという。

入ってきたときも、子どもが好きとか、子どものために何かっていうよりも、社会科が好きだからみたいな感じで入ってきたので、何かそこまで強い意志がなく、実習に行くと、ああこれ本当に、先生ってすごい仕事だなと思ったのが、やばいなってことだと思います。～中略～（教師になりたい学生は）すごい子どものためにとか、子どものために自分が何ができるとかかっていうことをすごい考えているなと思って。

④ 教員養成課程での勉強は好きだった…しかし教師にはならない

実習前の2年次中に、自分が教師として社会科教育や市民育成に関わることに自身が持てなくなったロザリオであるが、教員養成を目的とした教育課程での学びには、「これ、やりたいことじゃないのにみたいなことはなかった」と、不満はなかった。なぜなら、「社会科自体を、全然、嫌いになったわけでもないし、社会科を教えることはすごい面白いと思う」からである。日本語教育についても同様で、「日本語教育にすごい興味はあるし、面白いし、知りたい」と、継続して関連科目を履修していた。国際理解、異文化交流の分野への意識も高まっていた、その分野の道に進みたいと思うようになっていた。

しかし、教師になろうという気は結局起こらなかったのだという。なぜなら何かにつけて「覚悟」「責任」を求められている気がして、周りの人よりも重圧を感じてしまうからだと言及、ロザリオはそれを自分の「弱さ」とする。

目の前に困難が来ると、何かああ無理だみたいな。努力する前から、とりあえずやってみようみたいな人が多分、いると思うんですけど、やってみようとなる前にあーって怖気づいて逃げ道を探すっていうのが、かなりあると思います。

⑤ 自分ができると：教師として直接「根幹」を育てるのではなく、そっと支援する

ただロザリオは、教師を選ばなかった（選べなかった）ことを、現在は必ずしもネガティブに捉えていない。それは、当初国際交流への関心から留学したいと何気なく思っていて、留学支援の情報が多という他大学の国際課を訪ねたことがきっかけだった。

そこの方がすごい相談に乗ってくれて、進路とか、どうしたいのみたいな。なんで、留学とかしたいのみたいな話をしたときに、何かいろいろ、話したんですけど。したら、大学の国際課とか来ればいいじゃんって、一緒に働こうよみたいな、何か、結構やりたいことと、私がやってること同じだよみたいな話が合って、大学とか、あとは市役所とか、県庁とか、そういう何か、支援するみたいなものもあるんだ、みたいな。～中略～

（そのとき）学校で子どもに、自分が何か影響を与えるっていうことが、結構何か、わーってなったから、何か、そういう学校でいうんじゃないって、っていう感じですかね。そういうもう、根幹に影響を与えるっていうよりも、何か枝を伸ばしてあげようみたいな、方に関わりたいてって思った。（波線筆者）

また、「支援」というと、シリアスな状況にいる子どもにエネルギーをたくさん注ぐものだと思うがちだが、ロザリオはその周りの子にも緩やかな支援をすることが大事だ、「普通の子を支援したい」と、自身の被教育期の経験から語った²⁵。ロザリオは、自身の性格にあった、それでいて意味のある「支援」という関わり方を見出したのである。

V. 考察

以上に見てきた3人の学生の社会科教育観の変容と進路選択は、個人の特性と被教育期も含めた経験による影響も多く、サンプル数も少ないため決定論的に説明することはできない。しかし、「転機」となったできごとのタイミング、それに影響を与えた要因、また進路選択の仕方には、ある程度共通

点も指摘できる。それらを仮説的に構造化し、新たな検討課題を提出することにした。

1. 3人の学生の社会科教育観の変容と進路選択の構造

イメージマップとインタビューによって抽出した3人の社会科教育観を大胆に要約してみると、次のようになる。

- ・“自分”が育てたい，“自分”がなりたいたいと、社会科教師として積極的に関わろうとするピオーネ
- ・“社会科で”育てたいと、—そこに必ずしも自分はなく—社会科を市民を育成する「ところ（場）」と捉え、それを観察するナイアガラ
- ・自分が社会科で育てることが“できるかどうか”と、実現・実行可能性を考えた上で社会科教育・市民育成に何かしらのアクターとして関わろうとするロザリオ

そして、これらがどのように形成されたのか、先ほど示したライフストーリーチャートに関するインタビュー結果を踏まえて、仮説的に進路選択の構造化を試みたのが、次の図2である。

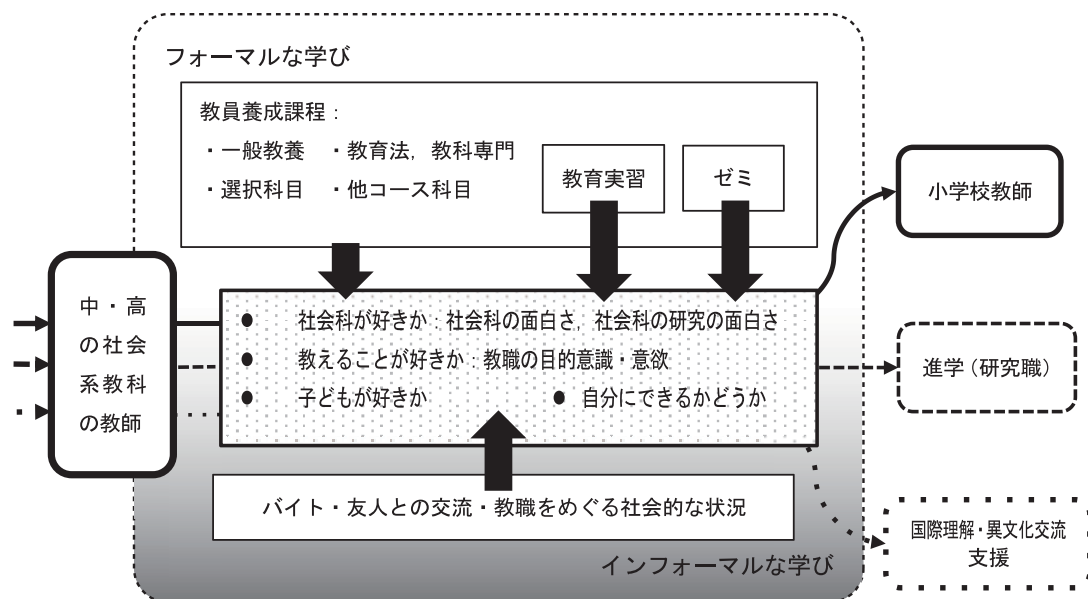


図2 3人の学生の社会科教育観の変容と進路選択の構造

図は、全体として左から右へと進む時間軸のもと、被教育期からの影響もありつつも大学入学時には中高の社会系教師を志望していた3人が、フォーマル／インフォーマルな学びの場からの刺激を受けながら、中央の四角に挙げたことについての気づきや見方・考え方、態度を自分なりに構築している。卒業時にはそれぞれの選択をした、ということを示している。

3人は、教員養成課程における授業科目や教育実習、ゼミ（ロザリオは除く）からの影響を語っていた。また、それら以外にも、バイト経験や同級生ら友人との交流、（授業を通して）昨今の教育課題など社会的な文脈からも影響を受けていた。

しかし、これらに対する反応はそれぞれ大きく異なった（自分にできるかどうかは、ロザリオだけの論点だった）。例えば、一般教養や選択科目はピオーネやナイアガラにとっては社会科の面白さへの気づき、面白さを見つけようとする態度の形成というように、ポジティブな影響を与えたものとして語られた。対して、ロザリオは関心のある分野について学ぶことは積極的であったが、自分が教師と

してやっていく自信を削がれた経験を多く語った。

また、ロザリオは、社会科は一貫して好きであったし面白いと思っていたが、その捉えは教師として教えたいという意欲には結びついていなかった。それに対して、ピオーネは教えるのが好きであることが先行して、社会科は後からついてきたと捉える。ナイアガラは、教えるのも子どもも好きで、社会科も面白いと思っているが、ピオーネと異なる進路を展望している。このようなバラツキはなぜ起こるのだろうか、個人の特性や経験によるのだろうか。

このように見ると、新たな検討課題として次が浮かび上がる。すなわち、「社会科が好きか」、「教えることが好きか」、「子どもが好きか」、「自分にできるかどうか」、これらが連動したり、一方が牽引したり、断絶したりする関係は、何によるのか。この4点以外のこと（今回の3人の語りからは見えなかったこと）が影響しているのか。

2. 進路選択における葛藤：市民育成を担う人材として自らを捉え直すことが示唆するもの

続いて、図2中央部分、すなわちフォーマル／インフォーマルの学びからの影響を受け、進路選択はどのように行われていたのかを、図式化したものが図3である。

フォーマル・インフォーマルの学びから、学生たちは社会科で育てる資質や、教師が備えているべき力、教師として社会科教育や市民育成にはこう関わるべきといったことを、目標や理想像として描くようになると考えられる。

しかし、ピオーネのように（もちろん順風満帆ではなかったとはいえ、4年間全体で見たら）教師という目標や理想像に向かっていける者がいる一方で、ロザリオのようにその理想像から自分（の性格等も含めて）を見たとき、ギャップを感じ「やばい」と否定的に捉え、葛藤する者もいるだろう（図の上半分）。

けれども、ロザリオはその後社会科教師から、日本語教育や国際理解・異文化交流の分野で支援という形で携わるといふ、別の目標・理想像を描けるようになったとき、現在や以前の（当時の）自分を少しは肯定的に捉え直せるようになったと考えられる。3人の学生は、大なり小なりこうした葛藤とその解消（軽減）を経て、進路選択を行ったのではないだろうか。

さて、このように見たとき、特にロザリオの事例は、教員養成課程において教師になることから逸れてしまっても、再び社会科教育や市民育成の担い手として自らを捉え直せたストーリーとなっていることが注目される。つまり、教師の変容過程は直線的ではなく葛藤を含んでジグザグに展開することと、その出口は一つではなく多様に開かれているのである。このことが示唆するのは、今後教員養成課程において、意図したカリキュラムとしての社会科教師という1つの社会科教育・市民育成への関わり方と、達成されたカリキュラムとしての多様な進路選択や関わり方とのズレを、どのように捉えていくかという問題で

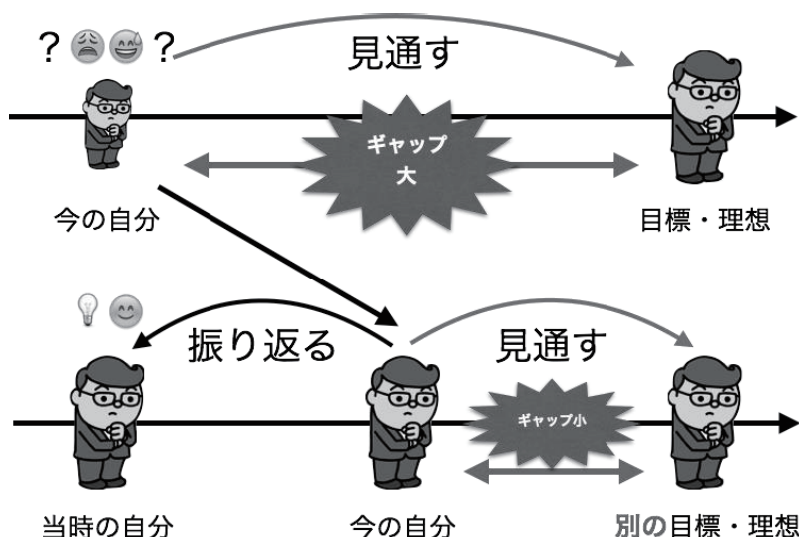


図3 3人の学生の進路選択における葛藤の構造

ある。例えば、社会科教育や市民育成に関わる担い手と、その関わり方が広がっている中で、「社会科教師」像を本質主義的にシャープに設定すると、ロザリオのような事例は多くなるように思われる。

VI. 今後の展望

本小論は、学生の社会科教育観の変容と進路選択と要因の一例を明らかにすることで、社会科教育への関わり方の多様性を示すことを目的とした。その際、イメージマップとライフストーリーチャートを用いることで、少ない事例からではあるが進路選択の構造と、その際の葛藤を図式的に描くこととともに、新たな検討課題を見いだすことができた。

また調査に協力してくれた学生たちが、ライフストーリーを語ることを通して、自身を振り返り今後を前向きに展望してくれたことが、発表者にとって何よりの励みになった。ただし、今回の結果と考察でもって、教員養成課程における授業は現行のもので十分ではないか、という見解を支持したいわけでは決してない。また、別の属性の卒業生・修了生の中には「教員養成課程段階においては社会科教育観を持ってなかった。学校現場の生々しい子どもの実態から、この子どもたちに何かをしてあげたい」と、本小論で取り上げた学生とは異なる形で考え方が構築されてきたと語る者もいる。

今後は、上記に挙げた検討課題の解決に向けて、調査対象事例を蓄積しつつ、また本調査の手法をより精緻にしたものである、複線経路・等至性モデル (TEM: Trajectory Equifinality Model) の手法を用い、学生の社会科教育観形成と進路選択のプロセスの多様性や、共通点を明らかにしていく。

【参考文献】

- ・五十嵐誓『社会科教師の職能発達に関する研究 反省的授業研究法の開発』学事出版、2011。
- ・大坂遊「教職課程入門期における社会科教員志望学生の社会科観・授業構给力の形成課程とその特質」『社会科研究』第85号、2016、pp. 49-60。
- ・大坂遊『大学生の社会科観・授業構给力の形成課程とその要因』広島大学大学院教育学研究科2016年度博士論文、2017。
- ・桜井厚、小林多寿子編著『ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門』せりか書房、2005。
- ・村井大介「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聞き取りを通して―」『社会科研究』第81号、2014、pp. 27-38。
- ・村井大介「教員養成におけるライフストーリーの応用可能性」『日本教師教育学会年報』第24号、2015、pp. 154-164。
- ・山崎準二『教師の発達と力量形成 続・教師のライフコース研究』創風社、2012。
- ・山崎準二「教師教育の多元化システムの構築―「教師のライフコース研究」の視点から―」『岩波講座 教育への展望4 学びの専門家としての教師』岩波書店、2017、pp. 165-195。
- ・渡邊巧「日米における社会科教師教育研究の発展と課題―研究対象として教師教育を捉える―」『社会科教育論叢』第50集、pp. 91-100、2017。
- ・安田裕子、サトウタツヤ編著『TEMでわかる人生の径路 質的研究の新展開』誠信書房、2012。

【註】

¹ 平成28年の国立教員養成系大学・学部卒業者の教員就職率（進学者、保育士を除く）の全国平均は67.4%である。そのうち、鳴門教育大学が88.8%で最も高く、鹿児島大学が49.5%で最も低い。山梨大学は57.3%である。ただし、この数値は、教員採用試験に合格できなかったなど「教師になろうとしてなれなかった者」と「教師になろうとしなかった者」を区別したものではない。文部科学省ホームページ「国立の教員養成大学・学部（教員養成課程）の平成28年3月卒業者の就職状況等に係る報道発表資料の訂正について 平成29年2月3日」（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/1381825.htm）2017年7月10日閲覧。

² 山崎準二『教師の発達と力量形成 続・教師のライフコース研究』創風社、2012、pp. 451-455。

「或る一定の理想像が想定されていて、それに向けて何がしかのものを獲得していく、いわば単調右肩上がり積み上げ型」の「脱文脈的・脱状況的」にではなく、「ライフコース上の文脈・状況の中に置かれるやいなや、極めて明快な意味内容の中に含んだものとして発達主体である教師自身の中に響き生きてくる」のだという。

³ 同上、p. 455。

⁴ 山崎の著作の方が五十嵐のものよりも出版年が最近になっているのは、五十嵐が以下の山崎の2002年の著作を検討しているためである。山崎の問題関心は両著作で一貫しているが、12年の方は02年の著作からの継続調査が収録

され、また今日の研究動向、教師教育研究の裾野の広がりを踏まえて隣接概念や調査項目の調整が行われている。

山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002。

⁵ 同上書、pp. 182-226。

⁶ このような立場に立つ研究は、以下が挙げられる。

・棚橋健治『社会科の授業診断 よい授業に潜む危うさ研究』明治図書、2007。

・峯明秀『社会科授業改善の方法論改革研究 資質形成の相違に応じた螺旋PDCAサイクル』風間書房、2011。

⁷ 五十嵐誓『社会科教師の職能発達に関する研究 反省的授業研究法の開発』学事出版、2011、pp. 239-269。

五十嵐は、反省的授業研究における授業者の社会科観の変容を、個の特質や独自性を追求することで全体の本質に迫ろうという手法であるPAC (personal attitude construct: 個人別態度構造)法を用いて分析している。

⁸ 村井大介「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聞き取りを通して—」『社会科研究』第81号、2014、p. 36。

⁹ 村井大介「教員養成におけるライフストーリーの応用可能性」『日本教師教育学会年報』第24号、2015、pp. 156-162。

¹⁰ 大坂遊「教職課程入門期における社会科教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成課程とその特質」『社会科研究』第85号、2016、pp. 50-57。

¹¹ 同上、p. 58, 59。

¹² 同上、p. 59。

¹³ 後藤賢次郎「学部生の社会科教育観の変容に関する一考察 社会科教員養成科目(教科の指導法(社会))におけるTA実施記録をもとに」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第61号、2012、p. 57。

¹⁴ 上掲9、村井、p. 28。

¹⁵ 上掲10、大坂、p. 50。

¹⁶ ただし、筆者が行った別の調査では教師にはそれほどなりたいわけではなかったが学費や時間をかけたし、他の専門的な仕事もできないので、「引き返せない」から教師になったと語る者もいた。

¹⁷ 文部科学省は以下に授業内容例を示している。文部科学省ホームページ「教職実践演習(仮)について」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm) 2017年7月10日閲覧。

¹⁸ 開発教育協会ホームページ (<http://www.dear.or.jp/activity/menu09.html>) 2017年7月10日閲覧。

¹⁹ 本文中に記載したこと以外では、ピオーネは社会科が苦手な子どもに「面白さを見つけてあげるといふか、～中略～いや実は社会ってこういうことが分かってさあ、みたいな」ことを伝えたい、そして「やっぱり考えたことを出すっていふか、考えたことを意思表示するって、すごい大事だと思うんで。すごい意見が活発な、授業を目指したい」と語った。

²⁰ 発表者は「市民であるっていうことと、教師であるっていうことはほぼイコールなの？」と尋ねた。すると、ピオーネは「割と育てたい市民に入っているって感じがですね。結構そこらから入っているかなって感じがです」と答えた。

²¹ 本文中に記載したこと以外では、ピオーネは社会科が苦手な子どもに「面白さを見つけてあげるといふか、～中略～いや実は社会ってこういうことが分かってさあ、みたいな」ことを伝えたい、そして「やっぱり考えたことを出すっていふか、考えたことを意思表示するって、すごい大事だと思うんで。すごい意見が活発な、授業を目指したい」と語った。

²² ピオーネは、以下のように同級生同士で刺激し合っていたことを語った。

「たまたま、ゼミに入ったのは、もう本当教師になりたいって言うやつ3人だったので、そういう意味ではこう、何かいい意味で刺激を受けたっていふか、こんな授業やってるんだとか、逆になんか、ちょっと負けられないような授業作りたいな、と」

²³ ナイアガラは次のように述べた。「一旦、じゃあ何か立方体のイメージを持ってきて言われて、で立方体6面あって、その6面のどの面から見るかっていうのがある意味多面的だと。じゃあ多角的ってなんだって言われて、分からなくて、そしたらどの角度から指すのか矢印を置いて、どう突き刺すのかっていう。だから同じ面から見ても突き刺す方向によっては、どっから出てくるかが違うし、そもそも刺せる面が6面もあるし。どの深さまで到達できるかも違うし。～中略～社会科っていふのは、先生がこういうことをしてあげるんだよって言われて。これは他にないんじゃないかと思って。」

²⁴ ナイアガラは次のように述べた。「1年生の時とかにやった、その自分の専門以外の授業っていふのは、振ってこう、かけていく段階ではかなりでかかったというか。ふるいにかけていくようなイメージがありましたね。」

²⁵ ロザリオは次のように述べた。「小中高と割とこう、普通の子みたいな、真面目な何も問題を起ささないその他大勢みたいな方にずうっといて、何かコンプレックスじゃないですけど、そうやって荒れてる子とか、先生がおうおうって、何か面倒見てくれる子に対して何か、思うところがあったっていふか。結構あったから、何か私は、そういう子たちの対応も大切だと思うんですけど、何か普通の子もちゃんと見てあげたいみたいな。」