

ライフヒストリーの読み合いにおける家庭科教師の省察の様相 —読み合いの記録にみられる気づきに着目して—

小清水貴子^{*1}, 瀬川朗^{*2}, 若月温美^{*3}, 椎谷千秋^{*4}, 田中和江^{*5}, 河村美穂^{*6},
千葉悦子^{*7}, 長拓実^{*8}, 仲田郁子^{*9}, 中村恵美子^{*10}, 松井洋子^{*11}, 松岡文子^{*12}, 横瀬友紀子^{*13}

1 静岡大学 2 鹿児島大学 3 東葉高等学校 4 東京大学教育学部附属中等教育学校 5 埼玉大学 (非)
6 埼玉大学 (元) 7 青山学院大学 (非) 8 愛知学泉大学 9 國學院大學栃木短期大学
10 女子学院中学校・高等学校 (元) 11 世田谷区立喜多見中学校 (非) 12 北区立田端中学校 (元)
13 筑波大学附属坂戸高等学校 (元)

Reflections based on mutual life history reading for home economics teachers: Teachers' awareness

Takako Koshimizu^{*1}, Akira Segawa^{*2}, Atsumi Wakatsuki^{*3}, Chiaki Shiiya^{*4},
Kazue Tanaka^{*5}, Miho Kawamura^{*6}, Etsuko Chiba^{*7}, Takumi Cho^{*8}, Ikuko Nakada^{*9},
Emiko Nakamura^{*10}, Yoko Matsui^{*11}, Ayako Matsuoka^{*12} and Yukiko Yokose^{*13}

要 旨

本研究は、家庭科教師がライフヒストリーを執筆し読み合うという取り組みの過程での省察により、家庭科教師がどのような気づきを得たのかを明らかにしようとするものである。バット (Butt, R. L.) らによる方法を参照し、11名の教師が自伝的ライフヒストリーを執筆して13名でそれらを読み合った。記録から読み合いによる「気づき」を抽出し、質的分析により13件の概念と4つのカテゴリーを得た。カテゴリーは「個人としての人生観」「家庭科教師の生活背景」「家庭科教師としての変化」「家庭科教師の授業観」と命名され、ライフヒストリーを読み合うことが、他者と自身とを照らし合わせながら自身の授業観が自らの生育歴や経歴、社会的背景からどのように形成されてきたのかを客観的に省察する機会となったことが明らかになった。

キーワード：家庭科教師 ライフヒストリー 省察 気づき 授業観

1. 背景と目的

教師の成長・発達に対して、自己や自己の実践を振り返ること、すなわち省察が少なからず影響を及ぼすことは周知の事実である。それゆえ、これまで多くの研究が教師の発達・成長における省察の役割を明らかにしようとしてきた (Schön, 1983; 澤本, 1996 など)。また近年ではセルフ・スタディなど省察を協働でおこなう試みにも注目が集まっている (齋藤ら, 2022)。しかし、家庭科教師研究に目を向けると、河村ら (2005) が「教師の成長に関して家庭科固有の問題を論じるまでには至っていない」と指摘してから家庭科教師の成長・発達に省察がどのように関与するかを主題とした研究に果たしてどれほどの進展があったのだろうか。たしかに家庭科教師の省察を対象とした研究は目に見えて増加しており、例えば鈴木ら (2021) は、信念の形成に省察が果たす役割について論じており、また若月ら (2022) は熟練教師が調理実習の授業を振り返る中で信念を問い直す過程を描いている。し

かし、研究者が主導し、協力者である教師を対象としてインタビュー・観察調査等を実施する研究が主であり、家庭科教師自らが省察する行為が研究の俎上に乗ることはまれである。加えて、複数の教師が協同 (collaboration) して省察する事例を対象とした研究に乏しいことが指摘できる。

ところで、筆者ら13名が参加する家庭科教育に関する研究会である「家庭科の授業を創る会 (略称、創る会)」では、十年来、ライフヒストリーの読み合いに取り組んできた。ライフヒストリーとは後述するように「個人の生活の過去から現在にいたる記録」 (谷, 2008) であるが、本研究で用いるのは自伝的ライフヒストリー、すなわち自らの来歴を筆記し、それをメンバーが相互に読み合い、加筆・修正を重ねて構成したライフヒストリーである。自らの過去を振り返り、書くという行為は古典的な省察の方法であるにもかかわらず、長期的かつ協同的な取り組みの報告は豊富とはいえない。これらのことを踏まえ、本研究では、家庭

科教師³⁾が自伝的ライフヒストリーを執筆し、それを読み合う過程における省察により、どのような気づきを得られたのかを明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究の整理

(1) 教師のライフヒストリー研究の展開

「ライフヒストリー」とは文字どおり「生活(ライフ)の歴史(ヒストリー)」であるが、ここでは個人の日記などの記録やインタビューで語られたことを下敷きにして、不十分な点を補い、時系列に順序を入れ替えるといった編集作業を他の研究参加者と共におこなったうえで構成される文書を指す⁴⁾。ライフヒストリー研究はシカゴ学派と呼ばれたシカゴ大学の研究者らにより生活史研究の一部として始められ、日本においては中野卓、桜井厚、そして谷富夫らにより紹介され1990年代以降に普及した。藤原(2013)によれば、ライフヒストリーという概念は、以下の4観点により特徴づけられる。すなわち、個別性、主観性、文脈性、そして共同性である。「個別性」は、誰にでもあてはまることよりも特定の個人が経験した出来事の繋がりを対象とすることであり、また「主観性」は、経験した出来事の意味づけを探るといった主観的な作業が重視されることを指している。さらに個人の経験を社会的、文化的、そして歴史的な文脈に位置づけて検討する「文脈性」、他者との対話をもとに編集・構成がおこなわれる「共同性」もライフヒストリーの特徴であるといえる。

個人の経験を社会的背景とつなぐライフヒストリー研究は、教育学においても注目されており、教育学のなかでもとくに教師研究において進展している。教師のライフヒストリー研究の旗手として著名なのが、イギリスの教育社会学者グッドソン(Goodson, I. F.)である。グッドソンらは、従来の研究で教師が教育制度の中の「装置」としてしか考えられていなかったことを問題視し、教師の教育実践を専門的知識の適用の結果としてみるだけでなく、教師の人生が映し出されたものとしてとらえるべきだと主張した(Goodson et al., 2001)。さらに「教師の生活とキャリアを形作るのは、家庭、学校そしてより広い社会的な場で起こった過去および現在の出来事や経験」であり、それゆえ教師の成長について検討するには「生活全体に対する視点」が求められる、すなわち個人的生活と職業上の生活の双方における経験を視野に入れて教師の成長を理解する必要があると述べた。教師の成長を教室内の実践のみならず生活全体からとらえようとするとき、教師の実践が社会的文脈の中で解釈され、教師の成長を支えることが可能になるのだという(Goodson et al., 1994)。グッドソンは実際に、7名の教師のライフヒストリーをもとにどのように教師のアイデンティティが形成されていくのかについて論じている。

日本では、欧米から教師のライフヒストリー研究が移入される以前から、教師の実践記録などをもとに個人史に関心を寄せる研究がおこなわれてきたが、グッドソンをはじめとする欧米の研究者の影響を受けた研究が進展するのは2000年前後からのことである。高井良(1995)や川村(2003)による教職における中堅期の危機に着目した研究に始まり、教師の実践知、教員養成、教師文化におけるジェンダーなど、様々な問題関心に基づくライフヒストリー研究が蓄積されている(藤原ら, 2006; 姫野, 2013; 浅井ら, 2016)。

(2) 自伝的ライフヒストリーと教師の省察

自伝とは「自らの人生や半生を回顧し、自らの筆により、生きた証を永遠のものにせんとて書き記したもの」である(井上, 2007)。自伝を偉人や英傑によるものだけでなく、市井の一般人による人生の物語、エッセイのような形式も含めてとらえれば、ライフヒストリー研究においても自伝が活用されてきた。その代表例として、シカゴ学派による『ヨーロッパとアメリカにおけるポーランド農民』(Thomas et al., 1918-1920)におけるシカゴ在住のポーランド移民による自伝が挙げられる。

このように自伝は、ライフヒストリー研究の草創期から、日記や手紙など個人が記述した文書とともに社会の中の個人の生活の様子を映し出す貴重な資料であると考えられてきた。しかし、録音機の普及によってインタビュー・データを録音し保存することが容易になったことで、自伝を含む個人的記録文書を用いたライフヒストリー研究は衰退し「意義を認められながらもあまり活用されてこなかった」(桜井, 2005)と評されるにいたっている。

自伝を用いたライフヒストリー研究の特徴は、第一に「自ら書く」という執筆者の主体性が求められることが挙げられる。インタビュー・データを用いたライフストーリー研究のように「質問する一応答する」あるいは「語る一聞く」という関係性の中で構成されるものではなく調査者による介入の度合いが低いため、執筆者個人の自発性が必要とされるのである。そして第二に、いくら他者の介在が希薄とはいえ、書き上げた自伝が研究の対象として分析されるということを対象者が常に意識せざるを得ないことである。このことは同じ個人的記録文書である日記や手紙などとは決定的に異なる点だといえる。

教師研究における自伝の活用に目を向けると、日本には教師が実践記録や自伝を執筆するという文化があり、これは「ほかに類がない」(Goodson, 2012)こととされている。また、野地(1956)による「国語教育個体史研究」⁵⁾のように、教師としての経験だけでなく個人としての経験も含めて自伝を記述することによる省察のアプローチも提唱されてきた。それにもかかわ

らず、自伝を読み合うことを対象とした研究は僅少である。一方、欧米における自伝を用いた研究に、バット (Butt, R. L.) らによる「自伝的ライフヒストリーの読み合い(collaborative autobiography)」が挙げられる。バットらは「教師の知識がどのような要素から成り立っているのか」、そして「教師の知識が人生におけるどのような経験から影響を受けているのか」を明らかにするために「自伝的ライフヒストリーの読み合い」を実施した。これは、教師により執筆された自伝を書き重ねていく過程で、共同研究者らとともにどのような経験が知識⁶⁾の構成に影響を与えたのかについて説得的な解釈を構築しようとするものであり、結果として2人の教師の知識を特徴づけるキーワードやテーマを得るとともに、2人の教師の自伝を比較検討し、教師の知識の形成の背景に幼少期の家族生活における経験があることを導いている (Butt et al., 1989)。バットらによる研究は、エルバズ (Elbaz-Luwisch, F.) により、教師の職能成長の方途として「書くこと」や「語ること」に関する研究が近年進展するなかでも、それを「先駆けた」ものであると評されている (Elbaz-Luwisch, 2002)。

(3) 自伝的ライフヒストリー研究の意義と課題

バットらは、自伝的ライフヒストリーの読み合いにいくつかの意義を見出している。第一に、妥当性を高めることができることである。もとよりライフヒストリー研究は「正しい」「客観的」な事実を追求することを必ずしも意図していない。しかしながらバットらは、解釈の致命的な欠陥につながるような誤りが含まれることを防ぎ、ライフヒストリーの信用性を担保する必要があると考え、多くの教師による議論を踏まえた自伝的ライフヒストリーの構成を提案しているのである。第二に、自伝には一定の形式があるため、複数の教師を比較するのが容易になるということである。実際、バットらは教師の独自性だけでなく共通性にも着目して教師の知識を構成する要素についての解釈を導いている。

加えて、とりわけ重要なのが対象者である教師にとっての意義である。バットらは、教師にとって自伝を記述し、議論をすることが感情の解放を促しカタルシス効果を生むと同時に、自らの教育観や実践を振り返ることで教師としての成長につながると指摘する。これらのことから、自伝的ライフヒストリーの読み合いは家庭科教師としての省察を促す可能性のあるアプローチであるととらえることができる。

一方で、バットらによる自伝的ライフヒストリー研究の主眼は、教師による知識の構成要素を明らかにすることにあり、教師としての省察の機会が生じたことはあくまでも副次的な産物に過ぎず、教師が省察するプロセスが詳らかにされているものではない。

以上を踏まえ、本研究では、教師が記したライフヒストリー自体でもなく、各自が執筆する段階での内省でもなく、ライフヒストリーを読み合う過程で生じた気づきに着目し、自伝的ライフヒストリーの読み合いという取り組みがもたらす家庭科教師としての省察の様相を描くことを試みた。

3. 研究方法

(1) ライフヒストリーの執筆と読み合い

研究参加者は、家庭科教育に関する研究会に所属する中学校・高等学校・大学教員13名である。本研究会は1984年に発足した家庭科教師による研究グループであり、年代、出身学部・専攻、教職歴、就労形態は異なる教師が集い、メンバーの変化はありつつも約40年間継続して家庭科の教材開発や授業研究に取り組んできた(家庭科の授業を創る会, 2009)。メンバーの属性を表1に示す。全員が中学校・高等学校の家庭科を担当した経験を有している。研究開始時時は全員が家庭科教育に携わっており、10名中8名は中学校・高等学校、2名は家庭科教育を専門とする大学で勤務していた。2023年時点で家庭科教育に携わっているのは13名中10名で、うち3名が中学校・高等学校で勤務している。長期にわたる研究であるため途中で立場が変わった者や、途中参加したものも含まれるが、全員が家庭科教師としてのアイデンティティをもつことが研究会の場において共有されている。

研究会は2023年1月の時点で325回を数えている。入退会はもちろん、会として取り組む個々の研究テーマへ参加するか否かは本人の自由意思に基づくが、毎月の研究会には多くのメンバーが参加する。現在のメンバーの所属歴は約3~40年と幅がある。ライフヒストリーの執筆と読み合いは、2013年頃から会として取り組む研究テーマのひとつである。執筆および読み合いへの参加は任意であり、13名中11名(30代2名、40代1名、50代1名、60代6名、70代1名)がライフヒストリーを執筆し、全員が読み合いに参加した。

ライフヒストリーの作成は、先に述べたバットらによる自伝的ライフヒストリーの読み合いの方法 (Butt et al., 1989) を参照し、2人1組となって互いの来歴を聞き合い、各自のライフヒストリーの原案を作成することから始めた(若月ら, 2017)。その後、聞き合いを踏まえて各自が自身のライフヒストリーを執筆した。ただし2015年以降に会に加わったメンバーなど、2人1組の聞き合いを経ずにライフヒストリーを執筆したメンバーも含まれている。

執筆したライフヒストリーは、研究会において共有し、加筆修正を施していった。研究会における検討の手続きは以下の通りである。まず、原稿は研究会開催前にメールで共有し、その回の報告者以外のメンバーは可能な限り各自で下読みをしてから会に臨んだ。研

表 1：研究会メンバーの属性

No.	年代	教職経験年数 ^{注 a)}		研究開始時点（2014 年）の主たる勤務先 ^{注 b)}
		中学校・高等学校教員	大学教員	
1	70 代	42 年	—	中学校・高等学校
2	60 代	38 年	—	中学校・高等学校
3	60 代	22 年	17 年	中学校
4	60 代	39 年	4 年	高等学校
5	60 代	16 年	21 年	大学
6	60 代	22 年	—	中学校
7	60 代	36 年	3 年	高等学校
8	50 代	15 年	17 年	大学
9	50 代	6 年	13 年	大学
10	40 代	15 年	—	高等学校
11	30 代	17 年	—	中学校・高等学校
12	30 代	5 年	4 年	中学校・高等学校
13	30 代	4 年	2 年	中学校・高等学校

注 a) 中学校・高等学校教員と大学教員を兼ねる期間（どちらか一方で非常勤講師を務めた場合など）は双方の経験年数として重複して加算している。

注 b) 研究期間の途中から参加したメンバーについては参加時点の所属を示す。

研究会は毎回 2 時間ほどで、2～3 名の報告者が自身のライフストーリーの概要を報告し、全体で討議するという流れが基本であった。ただし、ライフストーリーの検討だけでなく、授業づくりについての意見交換、教職生活や家庭生活における雑感、新型コロナウイルス感染症の対応など時事的な話題を自由に、かつ時間をかけて語り合うこともしばしばであった。また、ライフストーリーの検討を主とする回であっても、1 名の原稿のみが検討の対象であることもあれば、3 名を上回ることもあるなど、厳密な進行スケジュールは決めておらず、日程的に参加可能で原稿を提出できたメンバーが随時報告するという方法をとった。また、メンバー全員ではなく少数に分かれて検討する機会も設けた。このようにして、会での報告と加筆修正を経て執筆者全員のライフストーリーが出揃った⁷⁾。

本研究で分析対象とする研究会の「記録」は、各回の概要を記した文書であり、ライフストーリーの研究に取り組む以前より、欠席者が内容を把握する助けとなるよう継続的に作成していたものであり、毎回 A4 判でおよそ 2 ページほどである。輪番で決まる記録係 1 名が担当して作成し、メールにより回覧した。研究会に出席したメンバーは、説明を補いたい場合や表現について加筆修正したい場合は記録のファイルを上書きし、記録の確定版を共有・保存した。

(2) 記録の分析

分析の対象とするのは、研究会第 255 回（2014 年 5 月）から第 328 回（2023 年 6 月）の 74 回分の記録である（ただし、第 267 回は流会）。先述のように研究会の記録は本来、分析の対象とすることを意図したも

のではないため、逐語的な議事録ではなく、内容形式ともに各回の記録係の判断に依るところが大きい。とはいえ研究会に参加したメンバーの発言内容が時系列で記されていること、メンバー全員の合意を得て共有・保存されたものであるという経緯から、分析対象とするに好適であると考えることができる。

分析にあたっては、対象とする回を特定することから取りかかった。これは、そもそもライフストーリーの検討をおこなっていない回も対象期間のなかには多数存在するためである。次に、ライフストーリーの検討をおこなった回の記録から、ライフストーリーを読み合うことから得た気づきが書かれたテキストを抽出した。ここで「気づき」とは、ライフストーリーを読んで初めて自覚したという趣旨の発言や隠れていた信念や教科観に気づいたという発言、あるいはそうであることが推測できるような記述を指す。気づきが書かれたテキストの抽出にあたっては、(1) 発言者が明記されていないが容易に推測できる場合は補い、不明の場合は無理に補うことはしないこと、(2) 明示的に「…に気づいた」という発言はもちろん、前後の文脈から推定される場合は抽出すること、(3) 区切りの良いところまでを引用し、数名の発言が連続する場合はまとめて抽出すること、そして(4) いかなる場合でも原文を改変したり手直ししたりせず、途中を省略する場合は「中略」等と記すこと、の 4 点に留意した。テキストの抽出に際して、特記すべき事項（例えば、記されていない発言者に関する推測など）があれば、必要に応じてメモとして付記した。ここまでの作業は、メンバーのうち 12 名で担当し、質的研究に関わった経験や教職経験、会への所属歴などによるバランスを加

表2：ライフヒストリーを読み合うことによる「気づき」の概念とカテゴリー

カテゴリー	「気づき」の概念	(ユニットに対する) オープンコード	他者との類似性に関する気づき	他者との差異に関する気づき
個人としての人生観		U4 転機に注目する必要がある	◆	-
		U7 ひとりの人間との関わり、葛藤が人生に大きな影響を与える	◆	-
		U11 私生活でのイベントが転換点になる	◆	-
		U51 関心事も、生活経験に合わせて変化していく	◆	-
		U36 はっきり教職を去る人もいるが、決断が遅いので、退職することができなかった	-	◆
家庭科教師の生活背景	子ども時代の経験	U40 大学生の頃の経験が自分の家庭科観に影響していることを初めて自覚した	◆	-
		U42 家庭科教師のライフヒストリーは、子ども時代を含む人生が色濃く反映されている	◆	-
		U44 子ども時代が生活の原点である	◆	-
	時代の変化	U26 高度経済成長時代をはきんで、地方と都会の差が縮まった	-	◆
		U45 高度経済成長時代は大きく生活が変わったので、ライフヒストリーは全員が違って当然である	-	◆
		U46 若い人から見ると違いがないかもしれないが、幼少期の数年間は日本がとて変わってきたときだと思う	-	◆
		U50 経済的背景・ロールモデル・教員の余裕の3点に世代の違いを感じる	-	◆
	家庭科教師とジェンダー	U1 同年代にはジェンダーに葛藤がある	-	◆
		U30 50代以上と30代では、社会的背景、ジェンダー観が異なる	-	◆
		U49 ベテラン教員はジェンダー問題と強い繋がりがある	-	◆
女性への固定観念	U6 女子が働き続けるのは公務員か教員しかなかったが、あたりまえは時代によって変わっている	-	◆	
	U39 地元的女子高に行って地元で就職・結婚してほしいという親の考えは、自分の場合も重なる	-	◆	
	U48 女性が公務員を目指した背景を知った	-	◆	
家庭科の男女共修	U29 家庭科の男女共修化の受けとめ方は人によって異なる	◆	-	
	U31 家庭科の男女共修は、教師の試行錯誤を経て、社会に根づいた	◆	◆	
	U41 男女共修のことは「過去にあった出来事」として受け止めた	-	◆	
	U5 共学以前以後でかなり違う	-	◆	
家庭科教師としての変化	人生と授業の関連	U22 人生経験を経ることにより、教師の物の見方は変わるには変わったが、生徒に伝えたいことは変わっていない気がする	◆	◆
		U32 教師の人生が授業に反映している	◆	-
		U33 広く浅くより、深く学ぶのが大事だと感じた	◆	-
		U34 人生が授業に反映されるというのは、家庭科の教員だからこそなのだろうか？	◆	-
		U35 豊かな生活経験がなければよい授業ができないとは思って欲しくない	◆	◆
	U38 教師は目の前にいる生徒に合わせて授業をするしかない。生徒は学校によっても、時代によっても変わる	◆	-	
	授業へのこだわり	U20 人生経験を経ることにより、その教師の人生観も広がってくる	◆	-
		U21 別のメンバーのように、最初の頃は一人で頑張っていたが、肩の荷を下ろした。	◆	-
		U24 理想を追求ばかりして、規律が徹底しない、時間超過するなどは皆が通る道である	◆	-
		U25 大事に思っていることやこだわりは異なるが、皆悩みながらやっている	◆	-
U43 最初はあれもこれも教えたいと思うのは、自分もそうであった		◆	-	
U52 他の先生のように自分が教えたいことを考えたり自覚したことはない	-	◆		
ベテラン教師と若手教師	U9 ベテランでも家族の授業は悩みつつ、考えつつ取り組まれていることに励まされる	◆	-	
	U47 自信は経験によってできるということを感じる	◆	◆	
	U53 ベテラン教員のエネルギーを感じ、若い教員は出会った子どもが少ないため予想ができない	-	◆	
	U54 若い世代の悩みが面白く、どう克服したかまで書いてあり、円熟期は自己主張がしっかりしている	-	◆	
家庭科教師の授業観	家庭科教育の固有性	U2 理系と社会科学系で思考法に違いがある	-	◆
		U3 家政系出身でないことが家庭科に対する思いと関係があると気づき、驚く	-	◆
		U8 なぜ学校で家庭科を教えるのか、生活情報番組との違いは何か、という悩みに共感する	◆	-
	U12 家庭科の内容は範囲が広いのでその人のこだわりは十人十色である	-	◆	
	U13 本人の中での転機、日常生活へのこだわりが家庭科観につながる	◆	-	
	U37 受験科目でない家庭科は、アピールが必要ということに同感である	◆	-	
	立場や経験の違い	U14 経験を積むことで、潜在的に持っていたものがうまく表現できるようになる	◆	◆
U15 初任の時期の違いがその後の違いに影響していると感じる		-	◆	
U16 専任と非常勤には立場の違いがある		-	◆	
U17 やっていることは大きく変わってはいないが教科書を大切にするという方向になったことに気づいた		◆	-	
生徒への対応	U18 教師は生徒のためというより、自分のためにワークシートを作るという道を通る	◆	-	
	U19 ある程度テクニックを身につけると個々の生徒への対応ができるようになる	◆	-	
	U23 自分がいいと思うことを伝えたい、という思いは、教員ならだれでも最初はそう強く思うのではないか。一方、生徒の置かれている状況を理解し、受け入れることも大事	◆	-	
調理実習の授業	U10 調理実習を通して、生徒の生活や家庭の文化が見える	◆	-	
	U27 調理実習はやってみないとわからない	◆	-	
	U28 調理実習の前に、作業手順をイメージするのは小学校ではあるが中・高では省かれている	◆	-	

注) 表中の「◆」は、ユニットが「他者との類似性に関する気づき」「他者との差異に関する気づき」に該当することを示す。詳細については後述する。

味して決めた2人組に分かれて、相互にチェックをしながら進めることで信頼性を担保した。そのうち、家庭科教育に関連する質的研究の経験を有する5名のメンバーが確認作業をおこない、除外すべきものは除外し、合併すべきものは合併するなどしたうえで気づき書かれたテキストを分析対象として確定した（以下では、記録から抽出した気づき書かれたテキストのまとまりのことを「ユニット」と記す）。ユニットの妥当性については再度、メンバー全員で妥当性を確認した。そのうえで上述の5名のメンバーが、抽出されたテキストを研究会の開催年月日、抽出担当者によるメモなどの情報とともに1件ずつカードに記し、カードを見比べながら各ユニットにおけるメンバーの発言の意味内容（何を語っているのか）をコーディングし（オープンコーディング）、さらに複数のオープンコードに共通する、より抽象度の高い概念を導き出すコーディング（焦点コーディング）をおこない「気づき」の概念を抽出した。最終的に、複数の概念をまとめた上位概念としてカテゴリーを生成した。コーディングに際しては、佐藤（2008）による方法を参照した。コーディングの結果は13名のメンバー全員で確認した。以下本稿ではオープンコードを〈 〉、概念を【 】, カテゴリーを《 》で示す。以上の概念の生成からカテゴリー化にいたるコーディングの手續きと並行して、各ユニットの気づきの意味内容の上での分析だけでなく形式上の分類の可能性についても検討した。

なお、分析の対象期間である2014年5月から2023年6月の一部期間に会に所属し、現在は参加していないメンバーには、個別に連絡し、上記期間の記録を分析対象とすることへの事前の承諾を得た。

4. 結果と考察

(1) 気づきの概念とカテゴリー

前節で示した研究方法に従い、74回分の記録を2人1組で分担し各組11ないし12回分の記録を総覧したところ、46回分がライフヒストリーの検討をおこなった回に該当すると判断された。さらに各組が7ないし8回分を担当して、ライフヒストリーを読み合ったことによる気づき書かれたテキストを抽出し、245件の気づきが抽出された。それらを整理したところ、最終的に54件のユニットが分析対象として確定された。54件のユニットから13件の概念が得られ、さらに4つのカテゴリーが生成された（表2）。以下、概念とカテゴリーの詳細について述べる。

第一に、〈U4 転機に注目する必要がある〉や〈U7 ひとりの人間との関わり、葛藤が人生に大きな影響を与える〉、〈U11 私生活でのイベントが転換点になる〉のように語ることから人生を振り返り、人生への気づきを述べた内容については、気づきの概念及びカテゴリーを《個人としての人生観》とした。

第二に、〈U42 家庭科教師のライフヒストリーは、子ども時代を含む人生が色濃く反映されている〉や〈U44 子ども時代が生活の原点である〉のような子ども時代の影響の気づきを述べた内容は概念を【子ども時代の経験】とした。また〈U26 高度経済成長時代をはさんで、地方と都会の差が縮まった〉や〈U50 経済的背景・ロールモデル・教員の余裕の3点に世代の違いを感じる〉のような世代の違いについての気づきを述べた内容は、概念を【時代の変化】とした。そして〈U1 同年代にはジェンダーに葛藤がある〉や〈U30 50代以上と30代では、社会的背景、ジェンダー観が異なる〉のようにジェンダーの気づきを述べた内容は、概念を【家庭科教師とジェンダー】とした。〈U6 女子が働き続けるのは公務員か教員しかなかったが、あたりまえは時代によって変わっている〉や〈U48 女性が公務員を目指した背景を知った〉のような女性の固定観念についての気づきを述べた内容は、概念を【女性への固定観念】とした。さらに〈U31 家庭科の男女共修は、教師の試行錯誤を経て、社会に根づいた〉や〈U41 男女共修のことは「過去にあった出来事」として受け止めた〉のように家庭科の男女共修への気づきを述べた内容は、概念を【家庭科の男女共修】とした。家庭科の男女共修化については、メンバーの多くが高等学校の家庭科教師を経験しているため、高等学校家庭科の男女共修化について言及している。これらの概念は、家庭科教師に影響を与えた出来事や社会状況の変化についての気づきを述べていることからカテゴリーを《家庭科教師の生活背景》とした。

第三に、〈U32 教師の人生が授業に反映している〉や〈U33 広く浅くより、深く学ぶが大事だと感じた〉、〈U34 人生が授業に反映されるというのは、家庭科の教員だからこそなのだろうか?〉のような授業の本質の気づきを述べている内容は、概念を【人生と授業の関連】とした。また〈U20 人生経験を経ることにより、その教師の人生観も広がってくる〉や〈U21 別のメンバーのように、最初の頃は一人で頑張っていたが、肩の荷を下ろした。〈U25 大事に思っていることやこだわりは異なるが、皆悩みながらやっている〉のような授業観の気づきを述べている内容は、概念を【授業へのこだわり】とした。〈U9 ベテランでも家族の授業は悩みつつ、考えつつ取り組まれていることに励まされる〉や〈U47 自信は経験によってできるということを感じる〉のようなベテランと若手の相互の語りからの気づきを述べた内容は、概念を【ベテラン教師と若手教師】とした。これらの概念は、教師の授業や授業のこだわりについての気づきを述べていることからカテゴリーを《家庭科教師としての変化》とした。

第四に、〈U3 家政系出身でないことが家庭科に対する思いと関係があると気づき、驚く〉や、〈U8 なぜ学校で家庭科を教えるのか、生活情報番組との違いは何

か、という悩みに共感する)、〈U12 家庭科の内容は範囲が広いのでその人のこだわりは十人十色である〉のような家庭科教育の特徴の気づきを述べている内容は概念を【家庭科教育の固有性】とした。〈U14 経験を積むことで、潜在的に持っていたものがうまく表現できるようになる〉や〈U15 初任の時期の違いがその後の違いに影響していると感じる〉、〈U18 教師は生徒のためというより、自分のためにワークシートを作るという道を通る〉のような家庭科教師でも立場や経験によって違いがあることへの気づきについて述べた内容は概念を【立場や経験による違い】とした。〈U19 ある程度テクニックを身につけると個々の生徒への対応ができるようになる〉や〈U23 自分がいいと思うことを伝えたい、という思いは、教員ならだれでも最初はそう強く思うのではないか。一方、生徒の置かれている状況を理解し、受け入れることも大事〉のように生徒への対応の気づきを述べた内容は、概念を【生徒への対応】とした。〈U10 調理実習を通して、生徒の生活や家庭の文化が見える〉や〈U27 調理実習はやってみないとわからない〉のように、この会でたびたび議論をしてきた調理実習の授業についての気づきを述べた内容は概念を【調理実習の授業】とした。これらの概念は、家庭科の授業の固有性や授業観の違いへの気づきを述べていることからカテゴリーを《家庭科教師の授業観》とした。

(2) ライフストーリーをもとにした議論の具体例

オープンコードから抽出された概念について、具体的なライフストーリーとそれについての気づきの議論の事例として、3例を示す。

まず、事例 X として、ユニット〈U18 教師は生徒のためというより、自分のためにワークシートを作るという道を通る〉を例に、《家庭科教育の固有性》に関する気づきが生まれた様相を示す。次に事例 Y として、ユニット〈U29 家庭科の男女共修化の受けとめ方は人によって異なる〉の発言がなされた研究会で、男女共修化という出来事が家庭科教師にもたらした影響に関する議論がどのように交わされたのかを示す。さらに事例 Z として、ユニット〈U38 教師は目の前にいる生徒に合わせて授業をするしかない。生徒は学校によっても、時代によっても変わる〉をめぐる対話で家庭科の授業づくりに関する意見交換がどのようにおこなわれ気づきが生じたのかを述べる。

事例 X: 〈U18 教師は生徒のためというより、自分のためにワークシートを作るという道を通る〉

ここで紹介する議論は、第 285 回 (2018 年 3 月 24 日) の研究会でのことであり、メンバー G のライフストーリーを読み合った回であった。メンバー G のライフストーリーの一部を示す。

メンバー G のライフストーリー (一部) :

生育する中で家族との様々な葛藤を抱いていたこともあり、家族関係についてとても関心があり、それについて教えるために授業準備に時間をかけました。また、子育てを体験して、子どもの発達や親の役割などについて高校生の時に学ぶことは大変意義のあるものと感じるようになりました。授業の目標にしていたことは「生活と社会のかかわり」を知り、そこから自分の生活について考えさせることでした。新聞の切り抜きやニュースを題材として、日々の出来事と生活のかかわりについて自分の意見をいえることでした。具体的には「食品の安全性」「繊維産業のグローバル化」「住まいと人権」「子どもの権利条約」「高齢者と現代社会」など各単元に必ず社会との関わりを取り入れました。しかし、生徒減に伴う学力や生活力の低下を感じる中で、生徒に考えさせるのは無理ではないのかと悩み、自分の授業についてもっと考え直したいと思うようになりました。また、学力低下は生徒の進路や将来の生活にも影響が出るため、ニートやフリーターの問題についても生徒に学ばせなければならないという思いもありました。そのころ、家庭科教育学会の課題研究で大学や高校の先生方と一緒に「働くことと社会保障制度について」の教材作りに参画する機会を得ました。「貧困格差社会に生きる高校生の自立支援をめざした家庭科カリキュラムの開発」により開発されたカリキュラムを利用して実践を行い、その実践についてデータをもとに分析を行うことで、これまで自分が漠然としていた家庭科教育の意義がはっきり見えた気がしてきました。

生徒には自分で考え判断してより賢くよりよく生きて欲しいと思っています。「100 円朝食」という実践をしたことがあります。100 円以内で栄養のバランスの整った理想的な朝食を考えようというものです。そのためには、自炊の知識や技術を身につけなければならないことに気づき、食材の値段を気にするようになり、同じような商品でも値段に差のあることに気づき、そこから社会の矛盾に気づけるかもしれないのです。気づいた生徒たちが実際の生活の中でさらに行動を起こしてほしいと願っています。社会の仕組みを、社会科で学んだとしても暗記で終わってしまうことが多いと思うのですが、実際の自分の生活とともに考える家庭科の学びには社会を変える力があると気づきました。

メンバー G は、生活と社会のかかわりを知り、日々の出来事と生活のかかわりについて自分の意見をいえることに重きを置いている。そこで、教科書ではなく新聞の切り抜きやニュースを題材にした授業を行っていたことを報告した。それに対して、次のような意見が出された(資料 1)。配列は当日の発言の順であり、同じメンバーが複数回述べたものも含まれている。な

お、記録をもとに意味が通るよう一部表現を改め、字句を補っている（以下の資料でも同様に可読性の観点から一部改変を施している）。

資料 1：家庭科の固有性についての気づき（事例 X）

- X1 教科書の軽視から、教科書を重視するのは、教員が辿る道である。
- X2 教科書を教材とするか、バイブルとするか。
- X3 情報を示すだけでは魅力的ではない。理論・理屈・体系を説明した方が、とくに男子のモチベーションが違う。
- X4 レシピを読み取る力が求められている。インターネット上の料理動画では読み取れない。
- X5 生徒は括弧があるプリントをみると、「穴埋めをうめなければいけない」という意識が小学生の時から訓練されている。
- X6 手作りのプリントも教科書準拠ノートも、結局は同じもの。しかし、自分でプリントを作った方が、授業がやりやすい。プリントには作成者の主張が出る。
- X7 自作プリントは、自己満足で終わっているのではないか？
- X8 初任時は自分の知識が無いので、教師がワークシートを作るのは、生徒のためというより自分のためではないか？
- X9 教材研究を整理したものがワークシートである。これは、教師がみんな比較的通る道であろう。

はじめに着目したのは教科書の取り扱いである。X1は「教科書の軽視から、教科書を重視するのは、教員が辿る道である」と述べ、自身も教科書を使わない授業から教科書を重視する授業に転換したことを振り返り、メンバーGとの共通性を見いだしていた。これを受けて、X2が「教科書を教材とするか（教科書で教えるのか）、教科書をバイブルとするか（教科書を教えるのか）」と教科書の意義を問うた。X3が「情報を示すだけでは魅力的ではない。理論・理屈・体系を説明した方が、とくに男子のモチベーションが違う」と、知識を情報として伝えるのではなく、知識の背景にある理論を扱うという意見を述べると、X4は「レシピを読み取る力が求められている。インターネット上の料理動画では読み取れない」と、調理の場面に例に挙げて賛同する意見を述べた。その後、話題は教材に移っていく。X5がプリントの穴埋め学習の課題を投げかけると、X6は、教科書準拠ノートに比べて自作プリントは教えたいことが表現できると述べた。これに対して、自作プリントの意義を考えたX7やX8は、自作プリントは教師の自己満足であり、教師自身の教材研究のために作成しているのではないかと意見を述べ、X9はそれに同意し、どの教師も経験することだとまとめた。

つまり、メンバーGのライフヒストリーを読み合う中で、何のために教科書を用いるのか、教科書の扱い方から議論が始まり、自作プリントを作成する意味を省察し、そこから「教師は生徒のためというより、自分のためにワークシートを作るという道を通る」という類似性の気づきが出現していた。家庭科の指導内容は、家族・家庭生活、衣食住の生活、消費生活・環境と多岐にわたる。家庭科教師は多くの場合1校1名配置で全学年の授業を担っていることから、幅広く教材研究を行わなければならない。そのため、家庭科教師の多くが、教材研究と自作プリントの作成を同時進行でおこなった経験を有している。すなわち、この気づきは複数の教師に類似する特徴であり、家庭科教育の固有性に関連した気づきを得ていたことが読み取れた。

事例 Y：〈U29 家庭科の男女共修化の受けとめ方は人によって異なる〉

次に、【家庭科の男女共修】について、ユニットU29を例に述べる。ユニットU29における発言がなされたのは第299回（2019年10月26日）であり、ライフヒストリーを論文化するにあたり、メンバーそれぞれのライフヒストリーと一緒に社会的背景を記した年表を作成することで意見がまとまった（表3は、当時作成した年表を一部抜粋したものである⁷⁾）。押さえるべき社会的出来事として、家庭科の男女共修化をあげ、メンバーそれぞれが男女共修化当時を振り返り、それぞれの経験や近年の子どもたちのジェンダー観の変化と家庭科という教科の意義へと議論が発展し、様々な意見が出された（資料2）。

資料 2：家庭科の男女共修についての気づき（事例 Y）

- Y1 （当時）家庭科の男女共修は、人（や勤務校）によって、衝撃的だと感じる人がいる一方で、大きな出来事ではない・あたりまえだと思う人もいて、受け止め方が違っていた。
- Y2 男子にも教えたくて家庭科の教師になった。男女共修家庭科になり、時間割の組み方や位置づけ、学校も変わった。
- Y3 社会通念の変化、職業選択も変わった。
- Y4 未だに、PTAの会議などで保護者が「男子も家庭科を勉強している？」と聞く。「男子も家庭科」を知らない。
- Y5 男性が育児をしていることを、当たり前だと思う世代と、そうでないと感じる世代があり、感じ方が違う。
- Y6 大学の講義（家庭科指導法）において、女子のみ必修であった歴史をたどることは大事。
- Y7 男子も逆差別されていることがある。
- Y8 （差別される）嫌な思いをしないとわからない。女子であることに嫌な思いをたくさんした。

表3：メンバー10名の年表（被教育経験・教職経験と社会の出来事の関係：1974-2023年）⁸⁾

年	社会の出来事	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1974	家庭科の男女共修をすすめる会発足	[黄色]	大学生	高校生	高校生	中学生					
1975	国連「国際婦人年」										
1976							中学生	中学生			
1977					大学生						
1978						大学生	高校生	高校生	高校生		
1979	国連「女子差別撤廃条約」										
1980											
1981											
1982							大学生	大学生	大学生		
1983											
1984											
1985	日本「女子差別撤廃条約」批准					大学院生					
1986	男女雇用機会均等法施行							教員			
1987								大学院生			
1988											
1989											
1990											
1991											
1992											
1993	中学技術・家庭4領域男女必修										
1994	高校家庭科男女必修開始										
1995		中高教員									
1996									中学生		
1997										中学生	
1998											
1999	男女共同参画社会基本法施行										
2000											
2001											
2002											
2003											
2004											
2005	食育基本法施行										
2006											
2007											
2008											
2009											
2010											
2011											
2012											
2013											
2014											
2015	女性活躍推進法成立										
2016											
2017											
2018											
2019											
2020	新型コロナウイルス感染症拡大										
2021											
2022	改正民法施行（成年年齢引き下げ）										
2023											

- 凡例：
- [黄色] 中学教員：中学校の家庭科教員であった期間
 - [オレンジ] 中高教員：中学校および高等学校（中等教育学校を含む）の家庭科教員であった期間
 - [赤] 高校教員：高等学校の家庭科教員であった期間
 - [青] 大学院生：大学院（修士課程）に在学していた期間
 - [黄緑] 大学院生：大学院（修士課程）に在学し、かつ家庭科教員でもあった期間
 - [水色] 大学教員等、中・高家庭科以外の教科・学校種の教員であった期間
 - [白]：中学校入学以前の期間および教員以外の職業に従事、結婚、子育て等で家庭科を担当していない期間

注) 「中学教員」「高校教員」「中高教員」は雇用形態に関係なく家庭科教員として勤務した期間を表す。

Y9 性別役割分業をどう教えているか。（子どもたちにとっては）過去のこと（と捉えている）。でも高3になると「専業主婦」願望（を持つ傾向がある）。

Y10 生涯賃金の違いから専業主婦は無理だと分かり、働かざるを得ないことに気付く。そこで、いやいや専業主婦から働くことを検討しがち。

Y11（現在の税制・年金制度上）150万円の壁があり、目先のことだけ考えて、結婚した女性が年収を抑えるような働き方を選択せざるを得ない状況がある。

Y12 世代による意識の違い、ライフヒストリーは家庭科そのもの。

Y13 家庭科の男女共修を男子はどう受け止めたか…男子校や理系では抵抗があった。

Y14 なぜ女子だけという声もあった。

Y15 男女共修は学校の中では肅々と進んだが、家庭科教員の中ではどうしたらよいかの迷いがあった。

Y16 定年の年齢前に辞めた家庭科教員もいらした。家庭総合4単位が当たり前だった。

Y17 男女共修への流れも残していきたい。書籍『授業力UP』⁹⁾の中で「家庭科が大好き」と（小・中）

学生は思うが、現実のギャップに驚く。なぜ家庭基礎2単位が多くなってしまったのか。政治力の不足。2単位では内容が薄い。(教科の)必要性が見えない。

- Y18 隅っこ感はある。情報科が注目されている。
- Y19 (家庭科は)持続可能から必要な教科、大学生はわかる。
- Y20 パナソニックのB氏の講演、男性が家電を使うコマーシャルの方が感じが良い。
- Y21 家庭科のアピール性。家庭科の教員は真面目過ぎてアピールできないことがあった。受験にも必要などとアピールをもっと上手に。よい授業をしているか、ピンキリ。
- Y22 国際科では生活文化で日本をきちんとアピールできるようにしたい。
- Y23 家庭科は結果がすぐに出ない。卒業して振り返ると大事と気づく。

はじめに Y1 は、これまで女子のみ必修だった家庭科が、1993 年度から中学校で、1994 年度から高等学校で男女共修になったことで、当時の人々の受け止め方には違いがあったことを述べ、Y2 は、家庭科の男女共修は自身が家庭科教師になる大きな動機になるほど、大きな期待を持って受け止めていたことを述べると共に、時間割や教科の位置づけなどを例に、学校現場の変化について報告した。それを受けて Y3 は、社会通念や子どもたちの職業選択にも変化を与えていることを述べた一方で、Y4 は、家庭科の男女共修化を知らない保護者がいることを述べている。

社会通念の変化の一つとして、Y5 は、男性の育児を上げ、それが当たり前だと感じるかどうか、世代によって違うことを感じ、Y6 は、大学の家庭科指導法において、家庭科は結果的に「女性は家庭・男性は仕事」といった性別役割分業意識を教科の面で推し進めていた歴史を押さえることは大事だと述べている。

性差別、取り分け女性差別は分かりやすい反面、男性差別については、逆差別という形で差別されているために分かりにくいこと、そして、残念ながら、差別されたと認識し、嫌な経験がなければ差別に気づけないことを Y7 と Y8 が言及している。話題は、近年の子どもたちの性別役割分業やジェンダー平等意識に関する話題へと展開し、Y9 は、子どもたちにとって性役割は過去のものとして捉える一方で、特に女子生徒は「専業主婦」願望を持っている様子である現状を述べ、Y10 と Y11 は、その社会的背景について考察している。世代によるジェンダー平等意識の違いや、ライフストーリーは家庭科教育そのものであるという Y12 の発言から、議論は、当初の男女共修化による学校現場の状況に話が戻り、男子校や理系の高等学校の受け止め方 (Y13・Y14 の発言) や、家庭科教員の中でも迷いを抱える教

員 (Y15 の発言)、辞めていった教員 (Y16 の発言) がいたことが語られた。そういった発言に対して男女共修化となった当時から知らない、男女共修家庭科を享受して育った世代は、驚きと発見を持って耳を傾けた。

高等学校家庭科が男女共修となった 1989 年の学習指導要領において設けられた科目「家庭一般」、「生活技術」、「生活一般」はいずれも 4 単位であり、この中から 1 科目をすべての生徒が履修した。しかし 1999 年の改訂で 4 単位科目「家庭総合」「生活技術」の他に「家庭基礎」2 単位が設けられ、これにより多くの高等学校で家庭科の履修単位数が減少した。加えて、専任教員の配置数の漸減などの状況から、教える内容が以前より薄くなってしまい (Y17 の発言)、家庭科の存在は「隅っこ感」があると Y18 は言う。Y19 や Y22 は、家庭科の意義に気づくのは多くは「大学生から」で、家庭科は高等学校・大学受験でも、国際社会に出た時にも使える教科であることをもっとアピールする必要があると、Y21 と Y22 は述べている。

このように、家庭科の男女共修化という話題から共修化になった当時の学校現場の受け止め方、メンバーそれぞれの経験、同僚の家庭科教員を含む人々の受け止め方はどうだったのかを報告し合うことで、〈家庭科の男女共修化の受け止め方は人によって異なる〉という気づきが共有されたと共に、家庭科を学ぶ意義を再確認し、家庭科という教科をアピールする必要性についても共有されていた。

事例 Z: 〈U38 教師は目の前にいる生徒に合わせて授業をするしかない。生徒は学校によっても、時代によっても変わる〉

第 308 回 (2020 年 10 月 31 日) で、メンバー A から 2 名のライフヒストリーを読み合った。討議のテーマになったメンバー A のライフヒストリーの一部を示す。

メンバー A のライフヒストリー (一部) :

(前略) □□校 (勤務校: 引用者注) では 1 学年 5 クラスを 2 名から 3 名の教師が教えるのだが、全クラス同じ授業をしなければならなくなった。同じプリントを使い、同じ教材を使い、同じビデオを見せ、同じ内容の授業をする。平等であることが重要になったのだ。自分の工夫で授業ができなくなった。学校に行けば授業の準備ができていて。毎年各学年で使うプリントも修正され、ファイルされ蓄積されていった。実習準備も見事にノウハウが決められ、しみ抜き実験、繊維実験もきちんと準備され、密度も内容も濃くなり、自分が言葉をさしはさむ余地がなくなっていき、私がやってきた遊びのような授業が通用しなくなった。パワーポイントの普及も、教師の個性を表現できなくなった原因でもあると思う。

踊りと家庭科の授業、始めは両輪となって互いに高

め合い刺激し合い自分の個性となっていたが、今の学校では教師として必要とされる内容が変わってしまった。教材があまりにも理路整然と用意され、教師自身がどんな経験、知識を持っているか、何を語るかは、あまり重要ではなくなったのだ。平等、共有、合意、話し合いからは生まれない個人の経験、感動、失敗、充実、失望、興味が授業ではあまり必要ではなくなった。（中略）だんだん絶望し私の中で授業への熱意が薄れていった。

メンバーAは、演者であり家庭科教師でもある。家庭科教師として教壇に立つようになったころから「自分の作品を劇場で演じるように、授業中を公演のように動き回り、何かを感じてもらおう授業」を目指し、授業を工夫して作ってきた。しかし、年々その思いと実情が噛み合わず次第に「絶望」し「熱意が薄れ」ていく様子を報告した。それに対して次のような意見が出された（資料3）。

資料3：人生と授業の関連についての気づき（事例Z）

Z1 教師は目の前にいる生徒に合わせて授業をするしかない。生徒は学校によっても、時代によっても変わってくる。

Z2 生徒は年々考えなくなっているように感じる。失敗を恐れていて、悩むのがいやだから早く答えを教えてほしいという。考えること、つながることの楽しさを知るまで待てない。待つ下地がない。

Z3 （メンバーAが）生徒にまいた種はいっぱいある。

メンバーAのライフストーリーに対してZ1は「目の前の生徒に合わせて授業をするしかない」という意見を述べた。Z1は生徒や学校の変化は社会や時代の変化と切り離せないため、ある程度受け入れざるを得ないという主旨の発言であると推察される。この意見に対して参加者の多くは共感を示していた。参加者もそれぞれの職場で「目の前の生徒に合わせて授業をする」ことを踏まえて実践に取り組んできた背景があると考えられる。Z1の意見に続き、Z2の意見が出された。Z2は特に近年の子どもの様子を経験に基づいて取り上げ話したものであり、メンバーAのライフストーリーを読んだこと、その後議論をする中で思い出したことを言語化し報告したものである。Z2はメンバーAのライフストーリーと自分の経験が関連するエピソードを持ち込むことにより、メンバーAの辛さに共感する態度を示している。そしてメンバーAの読み合わせを締めくくる言葉としてZ3が発せられた。およそ40年もの間演者と家庭科教師の二足の草鞋を履いて駆け抜けたメンバーAにしかできない授業があることへの労いと賞賛の言葉であったといえる。

このように（教師は目の前にいる生徒に合わせて授

業をするしかない。生徒は学校によっても、時代によっても変わる）についてメンバーAのライフストーリーを読み合うことで、時代、社会の変化に伴う生徒や学校の変化に対する共感が参加者から寄せられた。メンバーAが書いた葛藤に対して「目の前の生徒に合わせて授業をする」ことを軸に各々の教師が日々の授業実践に懸命に取り組んでいることに気づくことができた。以上より、読み合わせを通して（教師は目の前にいる生徒に合わせて授業をするしかない。生徒は学校によっても、時代によっても変わる）に関する悩みを共有するとともに共通解を持っていることを確認した様子がうかがえた。また、Z2は会の議論の中で自己の経験に基づくエピソードを用いた話題提供することが多く、Z2のような個別のエピソードは議論に参加している他の教師にとって授業のあり方に関する新たな気づきや教師が直面している課題に具体的に気づききっかけになることも明らかになった。

(3) 他者との類似性、他者との差異の気づき

ライフストーリーの読み合いを通じた気づきがどのように出現したのか、オープンコードをもとに分析をおこなった。その結果、表1に◆で示したように、他者との類似性に関する気づき、差異に関する気づき、これら両方に該当する気づきがあった。

他者との類似性に関する気づきをみると、〈U11 私生活でのイベントが転換点になる〉、〈U51 関心事も生活経験に合わせて変化していく〉といった【個人としての人生観】や、〈U42 家庭科教師のライフストーリーは子ども時代を含む人生が色濃く反映されている〉、〈U44 子ども時代が生活の原点である〉といった【子ども時代の経験】、〈34 教師の人生が授業に反映されている〉、〈U25 大事に思っていることやこだわりは異なるが、皆悩みながらやっている〉といった【教師の信念】に関する気づきがみられた。すなわち、ライフストーリーを読み合うことを通して、自分だけではなく、他の家庭科教師も同じように感じていることを発見していた。

一方、他者との差異に関する気づきをみると、〈U50 経済的背景・ロールモデル・教員の余裕の3点に世代の違いを感じる〉といった【時代背景】、〈U30 50代以上と30代では、社会的背景、ジェンダー観が異なる〉、〈U49 ベテラン教員はジェンダー問題と強い繋がりがあがる〉といった【家庭科教師とジェンダー】、〈U6 女子が働き続けるのは公務員か教員しかなかったが、あたりまえは時代によって変わっている〉といった【女性への固定観念】、〈U31 家庭科の男女共修は、教師の試行錯誤を経て、社会に根づいた〉といった【家庭科の男女共修】、〈U12 家庭科の内容は範囲が広いのでその人のこだわりは十人十色である〉といった【家庭科教育の固有性】に関する気づきが見られ

た。これらは、年代、出身学部・専攻、教職歴、就労形態が異なるメンバーで、互いのライフヒストリーを読み合うことで得られた気づきである。一見、同じように家庭科の授業を実践しても、生活に対する考えやジェンダーの捉え方は多様である。つまり、教師が有する課題意識は授業に影響を与える。世代や立場が異なる家庭科教師のライフヒストリーを読み合うことは、ベテラン教師は新たな家庭科教育観に触れる機会を得て、一方若手教師は家庭科教育の系譜を辿る機会を得ることにつながり、双方が家庭科教育の意義を捉え直すことが可能になる。

以上から、ライフヒストリーを読み合うことにより互いが自身の家庭科教育観を問い直し、よりよい家庭科の授業に向けた示唆を得たことがわかった。

5. 結論と今後の展望

これまでみたように、家庭科教師が協同で自伝的ライフヒストリーを読み合うという取り組みは、授業観を振り返り、見直すことへとつながった。家庭科はジェンダーに対する意識など社会の変化の影響を受けやすく、教師の個人的生活における悩みが実践に反映されることも多い。加えて、配置人数の少なさや受験教科でないことなどから学校内で孤立しがちで、家庭科の必要性を自問しなければならない状況に置かれるといった特徴がある。そのような状況下、ライフヒストリーを読み合うことは、他のメンバーと自身とを照らし合わせながら、自身の授業観が自らの生育歴や経歴、社会的背景からどのように形成されてきたのかを客観的に省察する機会となったといえる。

本研究は長期的な取り組みであるがゆえに一定の成果を得ることができたといえるが、その反面、再現可能性の乏しさを指摘することもできる。協同性は失わずに、より簡便な方法で自らの教科観を客観的に振り返る方法の開発が求められる。また、本研究では読み合いの記録から得られた気づきに注目しており、参加者個々の気づきの分析にはいたらなかったため、各参加者の立場や教職経験と得られた気づきの特徴の関係にも目を向ける必要がある。加えて、気づきの意味内容をもとにしたカテゴリー化をおこなうことで他者との類似性・差異という視点を得ることはできたが、カテゴリー相互の関係性や、類似性・差異の内実についてさらに追究し、気づきがどのように普遍的な「悩み」や「課題」へと深化していったのかも明らかにする必要がある。今後の課題としたい。

注

注 1) 本研究の遂行および研究成果の公表に際しては、文部科学省、厚生労働省、経済産業省「人を対象とする生命科学・医学系研究に関する倫理指針（令和3年3月23日、令和4年3月10

日一部改正、令和5年3月27日一部改正）」に基づいて、研究対象者全員に個人情報を取り扱うことの説明と同意を取り、論文内容の了解を得る、同意を撤回できる機会を保障するなど、研究の倫理的配慮を実施した。

注 2) 本論文は「1. 背景と目的」、「2. 先行研究の整理」および「5. 結論と今後の展望」は瀬川、「3. 研究方法」は小清水、「4. 結果と考察」は若月・小清水・田中・椎谷が主として執筆し、研究の遂行および論文化の検討は全員でおこなった。

注 3) 創る会に参加する教師は、全員が中学校または高等学校で家庭科を担当した経験をもつが、大学教員に転じ家庭科教員養成に携わる者、本務の傍ら、あるいは専ら非常勤講師として大学で家庭科指導法等の科目を担当する者、異なる学校種の教員へと異動・転職した者、退職した者などが含まれており、中等教育における家庭科を担当した期間や様態は様々である。なおかつ本稿執筆時点ではすでに家庭科教育に直接的には関わっていない例もある。しかしながら、会に参加した経緯を踏まえて、全員を「家庭科教師」と記すことにする。なお、「家庭科」には中学校技術・家庭科家庭分野および特別支援学校中学部職業・家庭科家庭分野も含む。

注 4) 個人の来歴を表す術語には、「ライフヒストリー」のほかに「ライフストーリー」がある。グッドソン (Goodson, 2012, pp. 36-39) の説明によれば、ライフストーリーは口述のもの、すなわちなラティヴであることが前提とされており、それに対してライフヒストリーは、語られた内容の裏づけとなる文書資料やそれ以外の証拠をもとに社会・文化的背景も含めて編み上げたものであるとされている。両者は重なり合う部分もあるため明確に弁別し得るものでもないが、本研究では各自が執筆した自伝的記録を相互に読み合い、他者の意見や感想に応じて加筆修正を施すという過程、およびそのような過程を経て完成した作品に焦点をあてるため、会のメンバーである教師が執筆した自伝的記録を「(自伝的) ライフヒストリー」と呼ぶことにする。

注 5) 国語科教師が自身の「成長史」「実践史」「生活史」を記述し省察するとともに、表現者としての自己を磨くことで実践の向上を目指すものである。近年ライフヒストリー研究との類似性が指摘されている(黒川, 2014)。

注 6) ここでいう知識とは体系的に整理されたものに限らず、経験から体得した知恵や信念を含むいわば実践知のことを指す。

- 注7) 最終版のライフストーリーの形式はメンバーにより異なる。執筆したライフストーリー自体は本稿では分析の対象とせず別稿を期したい。
- 注8) ライフストーリーの執筆者 11 名のうち、研究を始めた 2014 年にライフストーリーを執筆していたメンバー10 名を年齢順に並べたものである。
- 注9) ここでの『授業力UP』とは、メンバーが執筆に携わった、伊藤葉子編著(2018)『新版 授業力UP 家庭科の授業』(伊藤, 2018)の7ページに掲載されている、ベネッセ教育総合研究所「第5回学習基本調査」の「好きな教科」の調査結果の「家庭科は小学生で1位、中学生で2位」を指している。

引用文献

- 浅井幸子・黒田友紀・杉山二季・玉城久美子・柴田万里子・望月一枝。(2016). 教師の声を聴く: 教職のジェンダー研究からフェミニズム教育学へ. 東京: 学文社.
- Butt, R. L. & Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 403-419.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 403-428.
- 藤原顕。(2013). 教師のライフストーリー研究に関する方法論の検討. 福山市立大学教育学部研究紀要, 1, 79-94.
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治。(2006). 国語科教師の実践的知識へのライフストーリー・アプローチ: 遠藤瑛子実践の事例研究. 広島市: 溪水社.
- Goodson, I. F., & Sikes, P. J. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham: Open University Press. (グッドソン, I. F.・サイクス, P. (2006) ライフストーリーの教育学: 実践から方法論まで. 高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳, 京都市: 昭和堂.)
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105. (グッドソン, I. F.・コール, A. L. (2001). 教師の専門的知識とは何か: アイデンティティとコミュニティの構築. 本多みどり訳, 藤井泰・山田浩之編訳, 教師のライフストーリー: 「実践」から「生活」の研究へ, 143-189, 京都市: 晃洋書房.)
- Goodson, I. F. (2012). *Developing narrative theory: life histories and personal representation*. London: Routledge.
- 姫野完治。(2013). 学び続ける教師の養成: 成長観の変容とライフストーリー. 大阪市: 大阪大学出版会.
- 井上健。(2007). 自伝. 朝日新聞社編, 知恵蔵: 朝日現代用語, 東京: 朝日新聞社.
- 伊藤葉子編。(2018). 新版 授業力UP 家庭科の授業. 東京: 日本標準.
- 家庭科の授業を創る会。(2009). とことん家庭科: 明日につなげる授業実践. 東京: 教育図書.
- 川村光。(2003). 教師の中堅期の危機に関する研究: ある教師のライフストーリーに注目して. 大阪大学教育学年報, 8, 179-189.
- 河村美穂・中山珠真実。(2005). 家庭科教師の成長: 中学校の授業観察からみる「成長の契機」. 埼玉大学紀要教育学部(教育科学), 54(2), 9-22.
- 黒川麻実。(2014). 個体史的研究の再考: 野地潤家『国語教育-個体史研究-』を手がかりに. 国語教育思想研究, (8), 75-84.
- 野地潤家。(1956). 国語教育: 個体史研究. 東京: 光風出版.
- 齋藤眞宏・大坂遊・渡邊巧・草原和博。(2022). 教師教育者の専門性開発としての self-study (セルフスタディ): その理論的背景と日本における受容と再構成. 学校教育実践学研究, 28, 105-120.
- 桜井厚。(2005). インタビュー・テキストを解釈する. 桜井厚・小林多寿子編, ライフストーリー・インタビュー: 質的研究入門, 129-162, 東京: せりか書房.
- 佐藤郁哉。(2008). 質的データ分析法: 原理・方法・実践. 東京: 新曜社.
- 澤本和子。(1996). 教師の実践的力量形成を支援する授業リフレクション研究: その1 授業研究演習システムの開発. 教育実践学研究, 3, 3-11.
- Schön, Donald. Alan. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books. (シヨーン, D. A. (2001). 専門家の知恵: 反省的実践家は行為しながら考える. 佐藤学・秋田喜代美訳, 東京: ゆみ出版. シヨーン, D. A. (2007). 柳澤昌一・三輪健二監訳, 省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考, 東京: 鳳書房.)
- 鈴木真未・小清水貴子。(2021). 授業力量形成における家庭科教員の信念と自己省察の関連. 日本家庭科教育学会誌, 64(1), 15-22.
- 高井良健一。(1995). 教職生活における中年期の危機: ライフストーリー法を中心に. 東京大学教育

- 学部紀要, 34, 323-331.
- 谷富夫. (2008). ライフヒストリーとは何か. 谷富夫編, 新版 ライフヒストリーを学ぶ人のために, 3-19, 京都市: 世界思想社.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1918-1920). *The polish peasant in Europe and America (5 Vols)*. Boston: R. G. Badger. (トーマス, W. I.・ズナニエツキ, F. (1983) 生活史の社会学: ヨーロッパとアメリカにおけるポーランド農民. 桜井厚部分訳, 東京: 御茶の水書房.)
- 若月温美・河村美穂・小清水貴子・椎谷千秋・千葉悦子・滝本浩世・仲田郁子・中村恵美子・松井洋子・松岡文子・瀬川朗. (2017). 家庭科教師の成長に関する研究. 日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集, 60, 84.
- 若月温美・河村美穂. (2022). 熟練教師の授業改善の再考プロセス: ダイアローグの分析より. 埼玉大学紀要教育学部 (教育科学), 71(1), 143-151.