

## 教員養成導入期における教師のライフストーリーの有用性

－「教職の意義等に関する科目」への活用に向けて－

渋谷 真樹 奈良教育大学学校教育講座 (教育学)  
越野 和之 奈良教育大学学校教育講座 (特別支援教育学)  
横山 真貴子 奈良教育大学学校教育講座 (幼年教育学)  
豊田 弘司 奈良教育大学学校教育講座 (心理学)

(平成24年5月7日受理)

## The Usefulness of Teachers' Life Stories for Initial Teacher Education : Aiming for practical application to “subjects related to the meaning of the teaching profession”

Maki SHIBUYA, Kazuyuki KOSHINO, Makiko YOKOYAMA and Hiroshi TOYOTA  
(Department of School Education, Nara University of Education)

(Received May 7, 2012)

### Abstract

The development of “subjects related to the meaning of the teaching profession” has been recommended in order to ensure the quality of teacher education. In this paper we will examine how valid it is for students to hear life stories from teachers when it comes to early teacher education. Firstly, we demonstrate how teacher life stories are applied for education research and teacher education. Next, we give an outline of the life story of a particular teacher, told to students immediately following their entrance to teachers college. By hearing that life story, students not only obtained new knowledge about the practice of education, but also objectively reconsidered education they had received. In addition, while having a more realistic image of the teaching profession, they began to consider their own career choices. There are even cases of students who had been passive about education becoming more proactive. However, there are also some students who do not yet have confidence about being in the position of doing the teaching themselves. Conscientious guidance throughout the four year period of teacher education is desired.

キーワード：ライフストーリー、教員養成、教職の意義  
等に関する科目

**Key Words** : life story, teacher education, subjects  
related to the meaning of teaching  
profession

### 1. はじめに

大学における教員養成の質の向上および保証が求められている。1998年の教育職員免許法および同法施行規則の一部改正では、免許状取得者の教職意識の涵養を目指して、「教職の意義等に関する科目」が新設された。さらに、2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、改革の具体的方策の

ひとつとして、学部段階の教員養成教育の充実や改善が挙げられ、各大学における組織的な教職指導の充実が謳われている。また、大学での学習履歴を振り返り、獲得した指導力の水準を確認する「教職実践演習」の新設が提案された。こうした動きは、「大学という教育主体が責任を持って教員養成を行う」ことを促すものである(岩田・金子・坂井・三石、2006、p.20)。その後も、2010年に文部科学大臣が中央教育審議会に諮問した「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」など、教職課程の期間・内容の充実等を通して教員養成の質保証を求める「エンドレスな教員養成改革」は続いている（宇佐見、2012、p.23）。

こうした中で、教員を養成する各大学では、教職科目の検討・改善がすすめられている。とりわけ、2000年度入学者から適用された初年時の必修科目「教職の意義等に関する科目」<sup>(1)</sup>は、さまざまな課題を抱えてきた。たとえば、初年時の学生は、一面的で非現実的な子ども観を抱いていたたり、単なる憧れで教職を目指していたりする（岡東・熊丸、2001）。学生自身の被教育体験は、教育学の概念や事象を理解する手助けになる反面、「自分の理解の枠組みを相対化しえず、悪しき経験主義に陥ってしまう危険性をも持つ」（榊原、2000、p.44）。また、教職への志望が定まっていない学生も少なくない（岡東・熊丸、2001；油川、2004）。

さらに、本科目は、クラス・サイズが大きい場合が多く、さまざまな学年や所属の受講生がいること、教室等の設備が限られていることなど、十分な教育効果を得にくい条件がある（榊原、2000；岡東、2001）。100人を超す多人数の受講生を前に、教師という専門職に求められる責任感と使命感を教授しようとすれば、「説教調の講義」に陥りやすい（岡東、2001、p.6）。くわえて、授業担当者の専門領域と授業内容とに距離がある場合もあり、学生側も大学教員側もモチベーションを高めるのが必ずしも容易ではない（岡東、2001；油川、2004）。

そこで、各大学は、「教職の意義等に関する科目」を通して、いかに学生に教師の仕事を具体的、多面的にイメージさせ、教育の受け手から主体へと立場を転換させるかに工夫を凝らしてきた。それは、学生の過去（被教育体験）と現在（教員養成）、そして未来（教職を含めた職業選択）を結び付ける作業でもある。

具体的な取り組みとしては、まず、講義形式を脱して、授業中に学生に課題を課したり学生間のコミュニケーションを促したりするなど、教室内での学生の演習を積極的に取り入れる取り組みがある（榊原、2000；藤原、2002；大和・榊原、2003；高橋・榊原・大和、2004；榊原・高橋・大和、2005）。また、視聴覚教材が積極的に利用されている（藤原、2002；大和・榊原、2003；高橋・榊原・大和、2004；榊原・高橋・大和、2005）。その際、単に視聴させるのではなく、ワークシートを用意するなどして観点を明示する工夫がなされている。

学生に自身の被教育体験を対象化させ、それを省察させることで、教職に対する理解を深めさせようとする取り組みもある。たとえば、「小・中・高校で受けてきた理科の授業のなかで、最も印象に残っていること」をもとに学生に調査や発表をさせ、「自分たちが経てきた過去の教育的経験を顧みて、それを論理的に整理すること」

や「学生が過去に受けた学校教育の経験から、教師としての方向性や教育の方法を探る」ことを目指す取り組みがある（油川、2004、p.30）。それは、これから教職を学ぶ学生にとって唯一リアルなのは、「彼ら自身がかつて『生徒』として『教師』に向き合った経験」であり、教職への学びの導入は、「そうした彼らの生の実感を出発点」としなくてはならない（中田、2011、p.16）という信念に基づいている。

体験学習によって教職意識を呼び起こすために、学校園の参観を取り入れている大学もある（桜井・高倉・高木・伊藤・黒田・田上、2004）。学校園参観は、受講生たちの驚きや興味、気付きを引き出している一方で、附属学校園との連携の難しさや、授業担当者の問題、受講生の希望と参観の実態とのミスマッチなどの課題も挙げられている。

さらに、現職教員によるシンポジウムや座談会を取り入れた実践もある（桜井・高倉・高木・伊藤・黒田・田上、2004；霜川・林・村上・佐々木・岸本・鷹岡、2007）。現職教員に「教職を志望した動機、教職の魅力や苦勞、学生たちへの期待等」を語ってもらうことによって、受講生から「リアルで影響を受けた」、「意識も知識も高まる」などの肯定的な反応がみられただけでなく、現職教員からも「学生から刺激を受けた」、「自分自身の研修となり指導の在り方等の再検討ができた」などの反応を得ている（霜川・林・村上・佐々木・岸本・鷹岡、2007、p.133）。なお、学校園での参観と現職教員によるシンポジウムの両方を取り入れている大学では、前者以上に後者の方を有意義とする受講生が多く、後者に関しては、肯定的評価が9割を超えていることは注目に値する（桜井・高倉・高木・伊藤・黒田・田上、2004）。

現職教員の語りを聞く試みの中には、教員を大学へ呼ぶのではなく、個々の学生が出かけて行って教員から聞き取る取り組みもある（高野、2001；高野、2003；藤原、2003；野坂、2009）。受講生は、教員からの聞き取りによって、教師という職業を実感として身近に感じたり、生徒の視点とは別の角度から理解したり、その多面性に気付いたりしている（藤原、2003；野坂、2009）。そして、「より具体的な教師像を描けるようになるとともに、求められるものや必要な知識がいかなるものであるかの理解が明確」になり、「教職の難しさ、やりがいなどを強く感じ、教職への志望動機が高まる様子も見て取れる」と言う（野坂、2009、p.184）。また、聞き取られる教員の方にも、喜びや気付きがもたらされている（高野、2003；藤原、2003）。

本学・奈良教育大学においても、学長裁量経費プロジェクト<sup>(2)</sup>や特別経費（プロジェクト分）事業<sup>(3)</sup>において、教職科目の体系化や連携の要として、「教職の意義等に関する科目」に該当する「現代教師論」の点検や改善に取

り組んできた。本学の「現代教師論」では、大学教員や附属学校園教員の講義に加え、附属学校園の見学や、現職教員や実習修了生によるシンポジウム、現職教員への学生の聞き取りを行い、一定の効果を上げている。とりわけ、「恩師を訪ねて」と呼ばれる、受講生自身が世話になった教員への聞き取りが、学生の高い評価を得ている。2009年度の授業後の学生アンケートによれば、「教育実習を終えた上回生の体験談」、「附属学校の先生方の講話」、「恩師の先生の話」、「附属学校の参観」の中で、「恩師の先生の話」がもっとも「参考になった」と評価されている<sup>(4)</sup>。

とはいえ、「恩師を訪ねて」では、何をどう聞けばよいかわからない学生や、通り一編の「べき論」だけを聞いてくる学生も存在する。果ては、実際に恩師を訪ねずにレポートを書く学生がいる、という報告すらある。こうした状況の原因の一端は、従来の「現代教師論」のクラス・サイズがきわめて大きかったことや、恩師への聞き取りに関する事前指導が十分でなかったことにあると考える。

こうした事情を含め、2012年度からの学部改組に伴うカリキュラム改訂では、「現代教師論」を発展・充実させるかたちで「教職入門」を新設し、両科目を全学生が必修の「教職の意義等に関する科目」としている。そして、1回生前期で行う「教職入門」は、専修単位の少人数で行うこととし、その一部で、「恩師を訪ねて」の準備や中間報告を実施する計画である。

そこで、本稿では、新設の「教職入門」の実施に先立って、教育学専修、心理学専修、幼年教育専修、特別支援教育専修の4専修から成る教育発達専攻において行った取り組みを基に、教員養成の導入期において現職教員の仕事ぶりや教職観を学生が聞き取ることの意義を考察する。その際、教育社会学をはじめとした教育学領域における、教師のライフストーリーをめぐる議論の蓄積を参考にする。本稿では、まず、ライフストーリーとはなにか、それは教育学研究や教師教育においてどのように活用されてきたのかを明らかにする。その上で、実際に学生に語られたある教師のライフストーリーを概観する。そして、それを聞いた学生の反応から、教員養成の導入期におけるライフストーリーの有効性について考察する。

## 2. ライフストーリー、教育学、教師教育

### 2.1. ライフストーリーとライフヒストリー

ライフストーリーとは、人生や生活についての物語である。ライフストーリーと近接した概念に、ライフヒストリーがある。グッドソン・サイクスは、ライフストーリーとは、「私たちが語る人生の出来事についての物語」であり、ライフヒストリーは、「ライフストーリーを語

る者とライフストーリーの聞き手や研究者が共同して構築するもの」であるとしている（グッドソン・サイクス、2006、p.89）。すなわち、前者が、インタビューの内容や自伝など、「個人が自身の生活や人生について語った生のデータ」を指すのに対して、後者は、研究者が統計データや他の者へのインタビューなどを加えながら再構成したものであり（山田、2001、p.195）、ライフヒストリーの「ねらいはライフストーリーがある特定の歴史的環境で効果的に作用するように『位置づける』ことである」（グッドソン・サイクス、2006、p.89）。グッドソン・サイクスは、「語りとストーリーがライフストーリーの語り手の枠組と意識にとどまるのに対して、ライフヒストリーはこれらを出発点として用いつつも、理解をその人生が生きられた歴史的な文脈に広げようとする」（グッドソン・サイクス、2006、p.i）として、ライフヒストリーの構築を目指している。

一方、桜井は、「ライフヒストリーは、調査の対象である語り手に照準し、語り手の語りを調査者がさまざまな補助データを補ったり、時系列的に順序を入れ替えるなどの編集をへて再構成される<sup>アカウント</sup>」のに対して、「ライフストーリーは口述の語りそのものの記述を意味するだけでなく、調査者を調査の重要な対象であると位置付けている」と述べ、「ライフヒストリーからライフストーリーへと方法論の鍵概念が変化した」と主張している（桜井、2002、p.9）。桜井によれば、旧来のライフヒストリー法が実証主義に立つのに対して、ライフストーリーはより明確に、調査者が語り手と共同でライフストーリーを構築するとみなす対話的構築主義に立つ。この立場では、語られたことが「客観的事実」であることを主張するのではなく、むしろ、語り手の主観をおおいに含んだ意味づけ方や解釈であるとした上で、「主体の経験の主観的な意味やアイデンティティなどを重視」している（桜井、2002、p.14）。

このように、語りの成立において聞き手をどこに位置づけるか、ライフストーリーにどこまで聞き手の存在を読み込むかについては、論者によって幅がある。しかし、大枠において、ライフストーリーは人生や生活についての語りであり、それを歴史的な文脈に位置付けたものをライフヒストリーとする点では合意している。なお、教員養成の導入期での活用を検討する本稿においては、教師の語りそのものや、教師と学生との対話に関心があり、それを歴史的・社会的に位置づけることには主眼はないので、「ライフストーリー」という用語を使用する。ただし、ライフヒストリーに関する知的蓄積を排除するのではなく、先行研究に言及するにあたっては、論者の使用する用語を用いることとする。

## 2.2. 教育学研究におけるライフストーリー

次に、高井良（1995）、山田（1997）をもとに、欧米における教師のライフストーリー研究の系譜をたどり、それを受けて、日本ではどのような研究が展開されてきたのかを概観する。

ライフストーリーの手法は、1920年代から1930年代の英米の社会学において、逸脱研究を中心に積極的に使われていた。しかし、その後の実証主義社会学の勃興により、長く衰退していた。それが、1980年代に入って逸脱研究だけではなく、教育の領域においても再び脚光を浴びるようになった。

その背景には、1970年代の社会学、教育社会学のパラダイム転換がある。1950年代から60年代にかけての実証主義的な研究では、学校内部はブラックボックスになっていたとして、学校内での教師の教育活動過程に注目する「新しい教育社会学」が台頭したのである。それでも、当初、教師は集合的に扱われ、非個人的・非歴史的な存在として描かれる傾向があった。あるいは、教師は、生徒を差異化したり、ステレオタイプを維持・再生産したりする悪しき存在とみなされる傾向があった。また、教師の置かれている状況や場といった共時的空間に関心が向けられ、教師の個人誌は注目されていなかった。

しかし、学校の内部や教師の存在を無視した研究は言うまでもなく、批判に傾いた観点も教師教育を支えていないという反省から、やがて、教師の専門的文化が注目され始め、教職生活がライフスパンから捉え直されるようになった。グッドソンは、観察や構造化されたインタビューといった伝統的な研究手法は、「研究者の固定観念、または実践者の<sup>フオークロア</sup>伝承によって進められる」ことが多く（グッドソン、2001、p.139）、「個人的、相互作用の、関係性に基づくという教育の特性を考えれば、一般化された結論は授業と学習、学校と学校教育での個人の経験に限定的な影響力しかもって」いない（グッドソン・サイクス、2006、p.83）と述べる。そして、「教師の成長という分野において、これまでもっとも欠けていた要素は教師の声」であり、教師の実践は、その教師の生活上の経験や経歴によって形作られるのであるから、「『成長』の当人である教師の声に耳を傾ける」必要がある（グッドソン、2001、p.34）と主張する。同様に、グッドソン・サイクスは、「教師の成長、およびカリキュラムの進展を理解し、それをうまく結びつけるためにもっとも必要なことは、教師が重要だと考えていることをよく知ることである」（グッドソン・サイクス、2006、p.86）と述べている。このようにして、1980年代以降、教育社会学を含むさまざまな領域においてライフストーリーが注目されるようになり、重要な手法の一つとして定着するに至ったのである。

日本においても、「新しい教育社会学」の潮流の中での質的研究は、性差別の助長や公権力の行使といった教

師の「悪役」の側面を描きがちであり、研究者の問題関心に沿ってはいるものの、教師自身の問題を解決するものでは必ずしもなかった（山田、1997、p.152）。また、教師の声は、問題が生じた際の釈明としてメディアで管理職の声が明らかになることはあっても、教師の日々の生活の中で生じている問題などを個々の教師から直接聞く機会がほとんどなかった。それに対して、ライフストーリーは、「教師の声を直接反映し、教師自身の問題から、研究を進めることができる」（山田、1997、pp.152-153）として注目されている。

具体的に日本で行われた教師のライフストーリー研究としては、教師のキャリア形成に関する研究（高井良、1994；浅野、2004；藤原・遠藤・松崎、2006；岸野・無藤、2006；丸山、2009；高井良、2009）<sup>(5)</sup> や、個々の教師の教育実践を社会や歴史の中に位置付けた研究（塚田、2002；久富編、2003；高野・伊藤・片岡・宮下・鶴田、2010；伊藤・鶴田・高野・片岡・宮下、2011）などがある。

以上のように、教師のライフストーリーは、教師の主観や経験から教育実践を捉えるという点や、教師のライフスパンの中でその職能成長を捉えるという点、教育現場を知り、そこから理論を立ち上げるという点で、教育学の研究者から注目され、活用されている。

## 2.3. 教師教育におけるライフストーリー

では、教師のライフストーリーは、教師を目指す学生やすでに教職にある者にとってはどのような意義があるのであろうか。従来、教師たちは、研究者によって観察され研究される「対象」という役割を演じることで研究プロジェクトにかかわるのが一般的であったが、近年は、両者が「公正に活動できる関係を持って交渉し、研究活動を行う」ことが目指されている（グッドソン、2001、p.51）。教師のライフストーリー研究では、教師は教育研究の対象として研究者に資料を提供し、分析されるだけではなく、自身のライフストーリーを語る中で自分自身の実践をふりかえり、課題を明らかにする内省の機会になっている（山田、1997）。

大日向（2007）は、教師間で語り、聴かれることで、教師たちの学びや成長につなげる可能性を示唆している。その際、応答の中で語り手と聴き手との共同探究的な関係が形成されることが、主体的な学びと成長を促す条件だと述べる。船橋も、ライフストーリー研究は、「教師であり続けることを励まし、生涯にわたる力量の向上とアイデンティティの強化に見通しを与え、教師教育の内容を基礎づけていく重要な研究領域」であると述べている（船橋、2009、p.173）。

教員養成におけるライフストーリーの重要性についても指摘がある。グッドソン・サイクス（2006）は、最初

の教職課程の授業を受ける際、学生はそれ以前に形成した先入観をもちこむことが多いので、ライフヒストリーにより、自分自身や他者の学校教育の経験を伽観的に検討することは有意義であり、初期の専門職教育で重要な役割を担うと言う。また、自らもマイノリティであるゴードン(2010)は、教師はより深く自身を知り、教育実践と結び付ける必要があるとして、ライフストーリーを引き出すことを通して、マイノリティ教員の教育への参画を促している。

実際にライフストーリーやライフヒストリーという観点を教員養成にもちこんだ日本での実例は、管見の限り少ない。白松は、ライフヒストリー研究を、「研究者の研究関心と学生の教育をともに両立する方法」として(白松、2001、p.123)、非教職志望学生が大学教員に自らを語ることは、「自己の内面世界が変化したり、自己の問題状況を把握し、自分自身で解決しうる手だてを発見したりする場ともなりうる」という教育効果を指摘している(白松、2001、pp.114-115)。同様の手法で、教員志望学生のライフヒストリーも活用されている(白松、2002)。

教員養成における教師のライフストーリーやライフヒストリーの教授法としての有効性は、今後さまざまな教育実践によって検証されていかななくてはならない。そこで、以下では、教員養成の最初期段階で学生に語られた教師のライフストーリーを取り上げ、それが学生の学びにどのような効果をもたらしているのかを考察する。

### 3. 田村隆幸氏のライフストーリー

#### 3.1. 田村氏のライフストーリーの概要

2012年4月14日10時35分から11時50分まで、奈良教育大学教育発達専攻新入生一日研修会において、田村隆幸氏に、新入生57名および上回数数名を対象に、「これから『なかま』になってくれる皆さんへ」という題目で、講演をしていただいた。田村氏は、奈良市の中学校教諭である。講演内容は、氏が教師を目指したきっかけから新任時代を経て現在までの、教師としての仕事と生き方であった。以下、講演内容に基づいて田村氏のライフストーリーを示す。

田村氏は、教歴30年になる。テレビドラマの熱血教師シリーズに憧れるとともに、「嫌なことでも『はい』と言わないとあかん」サラリーマンとちがって自由な点がいいと考え、教師になった。

23歳で着任した初任校は、奈良市内の「荒れている」中学校だった。落書きや喫煙は日常茶飯事だった。同校は、社会的に差別を受けている地域にあり、学力でも進学率でも他校とは大きな差があった。親の就業状況は不安定で、子ども自身が「自分たちは社会から必要とされ

ていない。社会から底辺に置かれている存在だ」と認識しており、荒れの原因が差別にあることは明らかだった。また、この時期、同校では、狭山事件に抗議する集団登校への対応について、深夜まで会議が続いていた。運動に対して教育はどのように対応するべきか、中立とはなにかが論点だった。

このような学校で、田村氏は、生徒と夕日に向かって走る、というような理想との落差を感じつつ、どうすれば生徒を落ち着かせることができるか、けがをさせずに済むかに明け暮れていた。しかし、同校には、荒れている生徒にも一目を置かれている「カリスマ」のような教師が二人いた。その教師は、朝の職員連絡会には来ずに、登校できない生徒の家に行って弁当のたまご焼きを焼いてあげるような、生徒の生活の中に入り込んで、実態を熟知した上で生徒と関係を作っていく人だった。田村氏は、その先生のやり方を真似よう、盗もう、とした。また、この先生から、後に勤務することになる夜間中学校の前身である「うどん学校」について話を聞いた。

28歳で、もっと落ち着いている中学校に転勤になった。折しも世間は、荒れに対する教師の力での押しえ付けに批判的になっており、いじめ問題がクローズアップされてきてもいた。そうした中で、その学校を含め、奈良市でも、生徒の自治を意識した班活動が盛んにおこなわれるようになっていった。そこで10年間、「恐めの先生」の役割を担っていた。

ところが、その学校にも「荒れの波」が襲ってきた。明らかな差別のあった前任校とちがって、なぜ荒れているのか原因がわからなかった。初任校時代に出会って非常に感銘を受けた本に、灰谷健次郎の『太陽の子』がある。「やさしいというのは、強さなんだ」、「辛い経験をして、人の痛みがわかっている人ほどやさしいんだ」というメッセージに心打たれた。だから、「しんどい子がどんな思いをしているのか」を中心に教育にあたってきた。しかし、だんだんそれが通じなくなってきて、自分の中で行き詰ってきた。

38歳で3校目に転勤。当時、生徒を叱らずにエンパワーし、「褒める」ということが主流になっていた。しかし、ずっと褒め続けるのか、子どもが頑張らない時はどうするのか、子どもに対して「上から目線」なのではないか、生徒と教師はもっと対等なのではないかと疑問を感じていた。それまで「人権」を軸に教育に携わっていたが、徐々に自分の中で理論が崩れてきた。そうした頃に、当たり前なことや、存在していることそのものを認め、尊敬するのだ、という考え方や理論に出会って、少し「花」が開いてきた。

41歳から夜間中学校に勤め始めた。戦後の混乱や貧困等で学校に行きたくても行けなかった人々などが、教育を受けられなかったことで受けた経済的・精神的な損失

は計り知れない。そんな高齢者たちが杖をついて学校に来る時、学校に来ること自体、元気でいてくれたことそのものに「ありがとう」という気持ちが心からわき起こってきた。そうした人々の学びに少しでも手を貸せることが、喜びだった。

20年ほど教員をやりながらたどり着いたところに、夜間中学が重なった。新任の頃、狭山学習をめぐって教育の中立性について考えていたが、夜間中学は中立では設立できず、運動しなければ始まらなかった。それが、1970年代の「奈良に夜間中学をつくる会」の運動である。当初は教師らがボランティアで自主運営していた。そこで、場所を提供していた学校がうどんを無償で出してくれていたことから、「うどん学校」と呼ばれるようになった。

ようやく夜間中学校にめぐり合っても、通い続けられず長期欠席になっている生徒が半数くらいいる。その多くは、中国残留日本人孤児や婦人の家族で、仕事や生活に忙しく、平日の夜は学校に来られない。そこで、子守りを代わりながら自宅で日本語を教えたり、生徒の仕事が休みの日曜日にマンツーマンで教えたりした。また、そうした人たちの子どもへの学習支援活動を始め、「ルーツを中国に持つ子と親の会『小草』」を創設した。中国帰国者の家族が日本で「しんどい」状況に陥っている背景には、言葉も文化もわからない人を安い労働力として利用する、日本社会の構造的な差別がある。社会は、マイノリティからみるとマジORITYからみるのでは見え方がちがう。その構造のおかしさを社会全体としてよくしていくのが運動だと思う。また、言われたことに従っていることが教師の仕事ではないのだ、と30年間の教員生活を経て考えるに至った。

夜間中学で11年勤めた後、今年から昼間の中学校にもどった。学校経営という色彩が濃くなり、教師が役割を分担するようになったと感じる。しかし、教師は、よりよい社会にするために個人としてできることをするのであり、単に上司の言うことを聞いているだけはいけない。野田総理が所信表明演説で、東日本大震災で防災職員が命を落としたことを「危機の中で公に尽くす覚悟」として、「日本人の誇り」だと述べたことに、違和感を覚える。評論家の吉武輝子さんが、終戦後の墨塗り教科書をめぐって、ある教師が、「批判なきまじめさは悪をなす」と教え子に語ったことを記している。皇国史観的な教科書を無批判に使用することで、教師は教え子に「滅私奉公」を教え、戦場に送ってしまったからである。自らを集団や組織に従属させるのではなく、「わたくし」として生きたい。パウロ・フレイレの言葉で言うならば、知識的識字だけではなく、批判的識字が重要だ。これから教員として仲間になる人々には、「これがみんなのいい方向なんだ」という夢をもち、それを語り合えるようであってほしい。

### 3. 2. 田村氏のライフストーリーの特徴

田村氏のライフストーリーを教員養成大学の学生が聞く上での特徴として、以下が挙げられる。まず、田村氏の語りは、一貫して自らの経験によっており、具体的である。たとえば、戦後の「墨塗り教科書」については、教育史の講義でも一般的に言及されることであるが、田村氏の場合は、これを史実として伝達するのではなく、新任校の職員会議を紛糾させていた「教育の中立性」や夜間中学校の設立運動、東日本大震災時の犠牲者の語り方との結び付きの中で、自分の人生に重要な関連をもつものとして語っている。

また、田村氏は、自らの教師としての歩みの中で困難であった点を取りわけ語っている。たとえば、初任校での「荒れた」生徒への対応や、二校目での理由のわからない「荒れ」、四十歳前後での自分の理論の崩れ、現在の勤務校での分業化など、自分の理想とする姿や望ましいあり方とは異なる状況にあった教育現場や教師としての自己が示されている。これは、ややもすれば子どもの「好ましき」や「かわいさ」のみに着目し、教職に非現実的な憧れを抱きがちな入学直後の学生たち（岡東・熊丸、2001）に、現実の厳しさを伝え、ゆさぶりをかける内容になっている。

そして、困難の中で、ただちに解決法を見つけたわけではなく、試行錯誤してきた軌跡が率直に語られている。その結果、田村氏個人の資質や到達点を強調するのではなく、「学び続ける者」、「成長し続ける者」としての教師の姿が浮き立つ語りになっている。

さらに、「これから『なかま』になってくれる皆さんへ」というタイトルが示すように、聴き手である学生をいずれ自分と同じように教職につき同僚となる者とみなして語っている点が特徴的である。そこには、やがて教師になる学生への思いや期待が込められている。換言すれば、聞く学生に対して、教師である田村氏の「なかま」になることを求める語りである。

田村氏は、年代を追って自らの教師としての歩みを語りながら、全体として、教師とはなにか、教職とはなにかについての自らの考えを語っている。すなわち、田村氏によれば、教職とは、「『はい』と上の言うことを聞いているだけ」ではなく、よりよい社会にしていこうために、自ら判断し、行動する職業である。それは、過剰に学校化された学生には「よきこと」に思われるかもしれない従順さや自己犠牲を厳しく問い返す内容になっている。

#### 4. ライフストーリーからの学生の学び

##### 4.1. ミニ・レポートにみる学生の反応

では、上記のようなライフストーリーを、学生はどのように聞き、理解したのであろうか。講演後のアンケート結果（回答者総数58名）によると、本講演を「よかった」と評価した学生は55名で、無記入2名、その他1名（ねてしまった）であった。「よかった」とする理由としては、「ためになった」、「リアルで貴重な話を聞いてよかった」、「現場にいる先生の話の聞いた」という意見が挙がっている。

講演直後に学生が書いたA5、1枚のミニ・レポートから、類似の記述が多かったものを挙げると、以下のような学びが確認できる。まず、学校教育の過去や現状についての新しい知識を獲得したという記述が多くあった。特に、非識字者や夜間中学の存在自体を知らなかった学生が複数いて、新鮮な驚きを感じていた。自分にとっての「普通」がすべてではなく、異なる立場もあるということに気づくことは、まずは学びの第一歩である。

「あまり知識の無かった夜間学校の話や、昔の学校の様子を知ることができました。僕たちは戦争を知らないで学校に通うことが普通であり当然のことだと思いました。」

「夜間中学があるということを知り初めて聞いて、まだまだ知らないことの方が多いのだなと感じました。身近では、地域で差別があったりというようなことが無かったので、貴重な話が聞けたと思いました。私は今までを多数派の方で過ごしてきたと思うので、少数派の方のことも知っていかなければいけないなと思いました。」

また、教師の役割について、多面的な理解を深めたという記述が複数あった。

「教師という仕事は子どもに教育をするだけでなく、問題を抱えた子どもの問題を取り除いてあげることも必要なんだと感じました」

「今まで教師とはただ授業を行い、生徒の悩みを聞き、子どもに対して献身的であるというイメージを持っていましたが、実は他にも教師としてやらなければならないことがあるということに気付きました」

さらに、講演で理解した教師の仕事を、自分自身の将来と関連付けて考察している記述があった。

「教師という仕事は、とても甘いものではなく、厳しいものだと感じました。中途半端な気持ちではつとまらないものだと思います。」

「教師は勉強を教えるだけでなく、心理面からも目の前の子どもと向き合っていくことも重要だと気づき、私もその分野について深く研究していきたいと思いました。そして、田村先生のように、学校に来てくれている子どもさんに感謝の気持ちをもてるようになりたいと思いました。」

特に、子どもの荒れについてはショックを受け、自分に対応できるかどうか悩む姿が複数見られた。しかし、そのような教職の厳しい面も認識した上で、やはり教師になりたいと決意を新たにする者もいた。

「初め、荒れている学校の話を書いたとき、大変そうだし、自分はそんな場で上手くやれるのか少し不安を感じました。でも、子どもたちと向き合い、交流を深めて、そんな問題にも対処できる教師になりたいと思いました。」  
「田村さんのように、教師一年目で荒れたクラスなどを持つようになったとき、絶対にその状況から抜け出さず、しっかり向き合い、生徒たちと分かり合える先生になりたいと思います。田村さんの話を聞いて、少し教師になることに不安も覚えましたが、とてもやる気が起きました。」

なかには、教職導入科目群が目的としている、教育の受け手から主体への立場の転換を、それに先立つ本講演で、部分的に達成したと判断できる記述もあった。田村氏が、「なかま」になる者として学生に語りかけてくれたことが影響していると推測される。

「特に心に残った話は最後の方にお話された、戦争後の『墨ぬり教科書』の話でした。（中略）自分も教師を目指している立場として考えてみると、教師になってから、もしかしたら何か大きな変化が起こるかもしれないと思い、その時自分はどのように対応していくのかこれから考えていかなければいけない課題だな、と感じました。」  
「同じ『教育』の分野で歩ませていただく、同志として、先輩の歩みから学び、『教師』という未来創造に参与する職に携わっていきたいと思います。」

ただし、言うまでもなく、入学直後のこの時期では、「教師の立場」に切り替えることには、まだまだ不安は多いようである。この気付きを大切に育てていく教育体制が求められる。

「つい最近まで子どもだったのに、教師の立場になって、接することへの不安でいっぱいですが、4年間でその部分も学んでいきたいです。」

「今までずっと教えられる側として教師を見てきたけど、

教える側から見る教師としての在り方はまた違ったものであり、ほんとうに理解するまでには時間がかかりそうです。』

さらに、教師には、子どもや場面への個々の対応の技術だけでなく、教育観や教育に対する信念が必要だと気づいたという記述があった。特に、戦前・戦中の皇国史観に基づいた滅私奉公の教えが若者を戦場に送ってしまったという教師の反省に学び、自分の意志をしっかりとって教育にあたりたいとする意見が複数あった。ただし、教育観や信念についても、大学に入学したばかりのこの時期では当然であろうが、自信のなさを率直に吐露した記述が複数あった。認識の不足を前進する意欲に昇華させている者がいる一方で、早くも自分の教師としての適性を否定するような記述もあり、今後の丁寧な指導が求められる。

「田村さんは、ただ教えるのではなくて、教師というのはどうあるべきだというような信念をしっかりと持っていて、しゃるのだなと思いました。(中略)私も教師を目指していますが、今はまだ自分の考えなんて確立していないし、どういう教師になりたいのかも漠然としたイメージしか持っていません。また、この4年間で貫きたい信念を持つことができたとしても、本当に貫きとおすことができるのかもわかりません。でも、田村さんのように、自分の信念を貫き、『私』をしっかりと持って生きている人がいるのだから、挫折しそうになっても、もう少し頑張ろうと、思えるような気がします。』

「教師ってやっぱり信念がないとダメなんだな、と思いました。先生は色々な経験をしていらして、無障で勉強を教えたり、生徒さんに心から『ありがとう』を言えたり、私と違ってやりたい事とやさしい心があるようでした。私はそんな先生の話聞いて、自分は本当に教師になるべきなのかわからないなと思いました。』

総じて学生のミニ・レポートには、誠実に聴講し、自分なりに咀嚼したと推察できる記述が多かった。大学に入学したてのこの時期に、現職の教員の歩んできた道について生の語りが聞けたことを評価する記述が複数あり、教師の経験についての語りのもつ力や、そこからの学びを確認することができた。

「田村先生の講義を聞いてまず第一に感じたことは『教師というのは面白い!』でした。あれだ学校からうどん学校まで、全ての学校での様々な出来事、様々な出会い、全てが田村先生の人生に影響しあって一つの自分を作っていて、何だか人生の深さを感じました。』

「教師歴が長いこともあって、教育の方法とか雰囲気と

かの移り変わりを経験されているので、何度もうなずいてしまう場面がありました。上下関係があるせいで、言えないことが言えなかつたりする世界だと思っていましたが、田村先生のお話を聞いて考え方が変わったような気がしました。私自身の考え、価値観を一番に考えられるような人間、教師になりたいと思いました。』

#### 4.2. 授業での継続発展

田村氏の講演の6日後に、教育学専修の1回生14名を対象に、「大学での学び入門」(授業担当・渋谷真樹)の時間において、振り返りの時間をもった。「大学での学び入門」は、「教職入門」とともに、本学での今回の改組に伴う新設科目である。「教職入門」が教職への学びの導入であるのに対し、「大学での学び入門」は学士課程のための導入科目である。前期を二分割し、前半に「大学での学び入門」を、後半に「教職入門」を行うことになっている。

当日の授業ではまず、授業担当者がすでに目を通した講演のミニ・レポートを学生に返却し、それに基づきながら、ペアで講演の中で印象に残ったことを振り返らせた。その後、それをクラス全体にフィードバックさせた。ここでは、「教育の理想と現実がちがうということがわかった」、「教育は時代とともに変わるのだということがわかった」などという感想の他に、「滅私奉公」という言葉や終戦直後の墨塗り教科書への言及が複数あった。この点は、ミニ・レポートでも多くの言及があった。

それを受け、田村氏の講演の中で語られた「批判なき真面目は悪をなす」という言葉について、クラスで討論した。「批判する」とはなにか、ということに議論が焦点化し、「自分で考える」、「世間に流されない」、「別の角度から見ると」、「別の価値を伝える」、「疑いの目をもつ」、「信頼できる人の意見を求める」、「自分の意志を通す」、「ものごとの本質をみる」、「相手の意見を深く聞く」、「自分を批判する友を大切にすること」という意見が挙がった。頭ごなしに否定したり、全面的に対立したりすることを「批判する」ことである、とする意見はなかった。

当該の授業・「大学での学び入門」は、学士課程における導入科目であり、直接教職につなげることを目的としていないので、授業者は、広く批判的な思考力の重要性について議論するように促した。しかし、批判的態度とはなにかという論点自体は、田村氏の講演にもあるように、教職への学びにおいても、教師としての職務の遂行においても重要なことと考える。

講演を聴いたままで終わらせるのではなく、この授業のように、それを集団で振り返り、話し合う機会をもつことで、より広く深い学びが生まれる。入学直後の学生とじっくり討議する機会をもつことは、大学での学び自体を学ぶことを目的に、学年担当教員が専修ごとに少



人数で担当する本導入科目が新設されたからこそ可能になった。教職を目指す少人数ずつの学生集団の学びを、特定の教員が責任をもって見通すことの意義は、このような点にもあると考えられる。

## 5. おわりに

本稿では、教職科目の中でもとりわけ「教職の意義等に関する科目」に代表される導入科目に注目し、本学および他大学の取り組みを検討して、現職教員の生き方や教職についての語りを聞くことが、初年時の学生の学びに有効ではないかという仮説を立てた。そして、教育学研究や教師教育において、ライフストーリーがどのように活用されてきたのかを明らかにした。その上で、実際に入学直後の教員養成大学の学生の前で語られた教師のライフストーリーを取り上げ、そこから学生が何を学んでいるのかを、学生のミニ・レポートや授業での討論から明らかにした。

ここから、教員養成の導入期において、学生が教師のライフストーリーを聞き取ることの意義は、以下の点にあると考えられる。

まず、子どもや教職について非現実的で漠然としたイメージを抱きがちな初学者に対して、具体的で多面的な実情をつたえることである。子どもは、「かわいい」とか「荒れている」といった一面だけでは捉えられず、そうした子どもを相手にする教師という仕事には、教科の教授に限らないさまざまな側面がある。教育の理想と現実との乖離を早期から認識することによって、より適切な職業選択ができるとともに、就職後のリアリティ・ショックを和らげることができる。

次に、教師のライフストーリーを聞くことによって、学生は、自分の被教育体験を対象化することができる。たとえば、田村氏の語りを聞いた学生たちは、1980年代の「荒れた」中学校のようすを自分の経験に引きつけたり、田村氏と自分の出会った教師を比較したりしている。また、夜間中学校の話からは、複数の学生が「普通」だと思っていた自分の経験が唯一ではない、という事実気づいている。このように、多様な教育のあり方や教職観に触れることで、学生は、自身の限られた、しかし、重要な教育経験を客観的に捉え直していくことができる。

さらに、教師のライフストーリーを聞くことには、教育実践を社会や歴史の中でとらえる、という意義がある。ある教師の語りを聞くということは、その経験の個性を認識するだけでなく、その実践を社会的・歴史的に位置づけることでもある。たとえば、田村氏の実践は、校内暴力や子どもの無気力といった、日本社会における大きな教育問題の中に位置づくのであり、戦前・戦中の教育への反省や同和教育、ポスト同和教育といった流れ

の中に位置づく。このように他者の経験を社会的・歴史的に位置づけるトレーニングを積むことは、自分自身の経験を、個人的な問題とのみ捉えるのではなく、より広い文脈に位置づけ、問題が生じた際には、解決の方法を社会にも求めていくことにつながる。近年、初任者の退職の多さや教師のバーンアウトが話題になっているが、持続的に教職を担える人材を養成するために、先達の教師の経験を聞くことは有効である。

また、教師を目指す者として教師の語りを聞くことは、職業上の徒弟関係の始まりでもある。いみじくも、田村氏は「これから『なかま』になってくれる皆さんへ」というタイトルで学生に語ってくれたが、自らを教師の「なかま」と自覚し、そのつながりから学ぼうとすることは、教師としての職能成長上、有効である。

逆に、語り手である教師にとっても、自分自身の実践をふりかえり、課題を明らかにすることは、少なからず意味ある機会になっている。田村氏は、講演後の第一著者への私信で、「こちらこそ良い出会いの機会を与えていただきありがとうございました。自分自身の今、の位置を考えるいい機会にもなりました。今日は割愛した部分も含めておもしろいと自分で思えました」と述べている。教師が教職を目指す若者に語ることは、次世代を育成するだけでなく、教師という自らの仕事を見直し、さらに成長するきっかけにもなるだろう。

さらに、学生が教師のライフストーリーを聞く場に立ち会うことは、大学教員にとっても学ぶことが多い。それは、ややもすれば理論的になりがちな自らの思考を実践の具体にひきつけて見直す機会であるだけでなく、指導する学生が教師になっていく道筋を確認し、考察する機会でもある。

なお、本稿の限界として、今回検証したライフストーリーは、新入生オリエンテーションの一部で行われた講演であり、学生に語りかける形式を取ってはいるものの、質疑応答の機会がなかったことがある。対話ではなく講演であったために、語り手と聴き手との共同達成というライフストーリーの側面が薄れた。今後、学生が自らの恩師を訪ねてライフストーリーを聞き取り、それに基づいてレポートを書いていくなれば、よりダイナミックな相互作用を引き出すことができると予想される。そして、このことは、学生が教師になる上でのメンターを在学中から得ることにもつながるだろう。

最後に、ライフストーリーの研究課題は、「支配的な物語 (dominant story) を脱構築し、もう一つの物語 (alternative story) を生み出す」ことである (高井良、2005, p.4)。すなわち、教師の仕事や生き方に関するステレオタイプを打破して、別の角度から眺め直すことこそが、教師からライフストーリーを聞き取る要諦である。そのためには、単に聞きなれた「支配的な物語」の焼き

直しを聞くだけでは意味がない。高井良は、「インフォーマントを『支配的な物語』の呪縛から解放し、『もう一つの物語』の語りを促すためには、研究者自身が自らの『支配的な物語』を相対化し、『もう一つの物語』を探し求めることが求められる」と述べている(高井良、2005、p.4)。このことを、教員養成におけるライフストーリーの活用に転じて考えるならば、聞き取る学生の側でも自身の被教育体験や既存の教職観を相対化することが必要である。同時に、何のために何を聞き取りたいのかを納得して、教師のライフストーリーを聞く必要がある。そのための学びの場を用意することが大学教員のつとめであることは、論を俟たない。

## 引用文献

- 浅野信彦 2004「教師教育研究におけるライフストーリー分析の視点：学校の組織的文脈に焦点をあてて」『教育学部紀要』第38集、pp.83-86、文教大学教育学部
- 油川英明 2004「教職科目の授業小論：『教職入門』の授業から」『年報いわみざわ』25号、pp.29-40、北海道教育大学岩見沢校
- 伊藤葉子・鶴田敦子・高野俊・片岡洋子・宮下理恵子 2011「家庭科の男女共修に取り組んだ教師のライフストーリー研究：1970年代の長野県において」『日本家庭科教育学会誌』第4巻第2号、pp.73-83、日本家庭科教育学会
- 岩田康之・金子真理子・坂井俊樹・三石初雄 2006「今日の大学と教員養成をめぐる情勢と課題」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター『教師教育改革のゆくえ：現状・課題・提言』、pp.11-26、創風社
- 宇佐見忠雄 2012「教員養成改革の最新動向」『実践女子大学文学部紀要』54巻、pp.23-34、実践女子大学文学部
- 大日方真史 2007「若手教師の成長におけるベテラン教師との関係に関する考察：ライフストーリーを聴く営みに着目して」『フィロソフィア』95巻、pp.55-67、早稲田大学哲学会
- 岡東壽隆 2001「教師教育経営試論(1)：教職の意義等に関する科目『教職入門』を担当して」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第50号、pp.1-10、広島大学大学院教育学研究科
- 岡東壽隆・熊丸真太郎 2001「教師教育経営試論(2)：学生の教職志望と担当教官の力量評定」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第50号、pp.11-19、広島大学大学院教育学研究科
- 岸野麻衣・無藤隆 2006「教師としての専門性の向上における転機：生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ」『発達心理研究』第17巻第3号、pp.207-218、日本発達心理学会
- グッドソン、アイヴァー 藤井泰、山田浩之編訳 2001『教師のライフストーリー：「実践」から「生活」の研究へ』見洋書房
- グッドソン、アイヴァー・サイクス、パット 高井良健一、山田浩之、藤井泰、白松賢訳 2006『ライフストーリーの教育学』昭和堂
- 久富善之編著 2003『教員文化の日本の特性：歴史、実践、実態の探究を通じてその変化と今日的課題をさぐる』多賀出版
- ゴードン、ジューン、A 志水宏吉・ハヤシザキカズヒコ訳 2010『変革教育学としてのエスノグラフィ 教室の壁を越えて』明石書店
- 榊原禎宏 2000「教育学教育の事例研究：『教育資源』としての学生をいかした授業の場合」『教育実践学研究』5巻、pp.33-45、山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター
- 榊原禎宏・高橋英児・大和真希子 2005「教員養成の教育内容・方法の共通性・多様性と大学教員の職能開発(2)：『現代教師論』を事例にして」『教育実践学研究』10巻、pp.51-60、山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター
- 桜井厚 2002『インタビューの社会学：ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 桜井佳樹・高倉良一・高木由美子・伊藤正信・黒田勉・田上哲 2004「2003年度『学校教育入門』の反省的考察」『香川大学教育実践総合研究』9巻、pp.79-93、香川大学
- 霜川正幸・林徳治・村上清文・佐々木司・岸本憲一良・鷹岡亮 2007「教職スタート科目としての教職概論：山口大学教育学部の実践事例」『日本教育情報学会第23回年会』、pp.132-133、日本教育情報学会
- 白松賢 2001「教育実習生の自己対象化に関する研究Ⅰ：非教職志望学生のライフヒストリー」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』第19号、pp.113-125、愛媛大学教育実践総合センター
- 白松賢 2002「教育実習生の自己対象化に関する研究Ⅱ：ある教職志望学生のライフヒストリー」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』第20号、pp.103-115、愛媛大学教育実践総合センター
- 高井良健一 1994「教職生活における中年期の危機：ライフヒストリー法を中心に」『東京大学教育学部紀要』第34巻、pp.323-331、東京大学教育学部
- 高井良健一 1995「欧米における教師のライフヒストリー研究の諸系譜と動向」『日本教師教育学会年報』4巻、pp.92-109、日本教師教育学会
- 高井良健一 2005「欧米における教師のライフヒストリー研究の諸系譜と動向(Ⅱ)：フェミニズムによる事例研究の展開」『東京経済大学人文科学論集』120号、pp.3-25、東京経済大学
- 高井良健一 2009「教師の中年期の危機と再生：金子奨のライフストーリーを通して」『東京経済大学人文自然科学論集』第127号、pp.59-99、東京経済大学
- 高橋英児・榊原禎宏・大和真希子 2004「教員養成の教育内容・方法の共通性・多様性と大学教員の職能開発(1)：『現代教師論』を事例にして」『教育実践学研究』9巻、pp.23-46、山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター
- 高野和子 2001「一般大学における教職課程教育：『教職の意義等に関する科目』の位置づけとも関わって」『教師教育研究』第14号、pp.63-70、日本教師教育学会
- 高野和子 2003「教師のよろこび再考：学生による聞き取りを通して」『教育』53巻1月号、pp.11-17、国土社
- 高野俊・伊藤葉子・片岡洋子・宮下理恵子・鶴田敦子 2010「家庭科の男女共修に着手した教師のライフストーリー研究：1960～1970年代の京都府において」『日本家庭科教育学会誌』第53巻第1号、pp.3-13、日本家庭科教育学会
- 塚田守 2002『女性教師達のライフヒストリー』青山社
- 中田陸美 2011『『教職入門』試論：講義の現場から』『近畿大学教育論叢』第23巻第1号、pp.15-33、近畿大学
- 野坂尊子 2009「幼稚園教諭養成向けの『教職入門』のあり方の検討：本学教職希望学生のもつ『教師像』から」『Obirin today：教育の現場から』9号、pp.175-185
- 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』溪水社

- 藤原正光 2004 「教師志望動機と高校・大学生生活：教員採用試験合格者の場合」『文教大学教育学部紀要』38巻、pp.75-81、文教大学教育学部
- 藤原幸男 2002 「『教職の意義等に関する科目』の実践的研究：教師像・教職志望を中心に」『琉球大学教育学部紀要』60号、pp.143-153、琉球大学教育学部
- 藤原幸男 2003 「教師の苦勞と喜び：学生による聞き取りをとおして」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』10号、pp.91-97、琉球大学教育学部
- 船橋一男 2009 「ベダゴジの担い手」木村元・小玉重夫・船橋一男『教育学をつかむ』、pp.165-183、有斐閣
- 丸山範高 2009 「現職国語課教師が理想とする、経験知としての授業実践知の特質に関する事例研究」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』第19号、pp.63-69、和歌山大学教育学部教育実践総合センター
- 山崎準二編著 2009 『教師という仕事・生き方 第2版：若手からベテランまで 教師としての悩みと喜び、そして成長』日本標準
- 山田浩之 1997 「英米におけるライフ・ヒストリー研究の系譜：社会学、教育社会学を中心に」『松山大学論集』9巻5号、pp.141-161、松山大学
- 大和真希子・榎原禎宏 2003 「教職専門科目における学習先行型の授業の試み：『現代教師論』を事例にして」『教育実践学研究』8巻、pp.33-45、山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター

## 注

- (1) 本科目は、教育職員免許法施行規則において、①教職の意義及び教員の役割、②教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む。）、③進路選択に資する各種の機会の提供、といった内容を含むこととされている。
- (2) 2007年度「全学展開教職科目における授業連携とその効

果－『現代教師論』（教職の意義等に関する科目）を中心に－」代表・渋谷真樹。2008年度「全学展開教職科目の改善と授業連携－学校教育講座を中心に－」代表・渋谷真樹。2009年度「卓越した教師力」の育成に向けた教職科目体系のモデル開発に関する研究－科目連携によるカリキュラムフレームワーク（Cuffet）の構造的深化・発展－」代表・生田周二。

- (3) 2010-2012年度「先端的な教職科目体系のモデル開発プロジェクト」代表・生田周二。
- (4) それぞれの項目が「とても参考になった」かを、「とてもそう思う（4点）」、「そう思う（3点）」、「あまりそう思わない（2点）」、「まったくそう思わない（1点）」の4件法で尋ねた結果、各項目の平均は、「教育実習を終えた上回生の体験談」3.3点、「附属学校の先生方の講話」3.4点、「恩師の先生の話」3.7点、「附属学校の参観」3.6点であった。回答総数は251名。2009年度の本科目の主たる授業担当者は、出口拓彦准教授（心理学）である。
- (5) 類似の研究として、山崎編著（2009）は、同時期を生きたコーホートに着目し、ライフコース（教師として歩んできた軌跡）という言葉を用いながら、「教師は、教師としての力量を、いかなる場でもいかなることを契機として、いかなる具体的内容のものとして、形成していくのであろうか」という問題意識に迫っている（山崎編著、2009、p.236）。

謝辞 「現代教師論」にともに取り組んできた学校教育講座の皆さま、「教職入門」の新設に関わった教育課程開発室および改組委員会の皆さまに感謝いたします。また、講演の労を取り、論文への掲載を快諾して下さった田村隆幸先生に、篤くお礼を申し上げます。