

# 教職課程履修学生の志望意識の変容に関する事例研究

—教職課程受講と教育実習での体験に着目して—

## A Case Study on Changes of the Teacher-Training Course Students' Desire to Become Teachers

中山 博夫  
(Nakayama Hiroo)

### Abstract :

The purpose of this study is to describe changes of the teacher-training course students' desire to become teachers at Mejiro University. At our university, the most of the teacher-training course students did not have desire to become teachers first. But some of them have desired to become teachers very hard. Desire to become teachers is very important in talents and abilities as teachers. I would like to define the reason that they have changed their desires. So I chose a case study as research method. As a result, I find out that admiration for teacher, acceptance and feeling of self-usefulness in teacher-training course and teaching practice are very important to develop desire to become teachers.

キーワード：教職への志望意識、教師としての資質能力、教育実習

Key Word : Desire to Become Teachers, Talents and Abilities as Teachers, Teaching Practice

### 1 はじめに

本学新宿キャンパスでは、平成18年3月に初めて教職課程履修学生を卒業させた。九人の履修学生のうち、一人の教育系大学の大学院への進学者を除いた全員が一般企業に就職している。現在、教員採用試験は高倍率であり、難関である。それに加えて、高等学校一種（情報科）の免許状だけでは、ほとんどの都道府県において、教員採用試験を受験するチャンスすらないという厳しい現実もある。そのため、情報科の免許しか持たない、本学の教職課程履修学生（平成16年入学生からは福祉科の免許状、17年入学生からは外国語科の免許状の取得が可能となった）が教員になることは、実に至難の道なのである。

数人の卒業生に、教職に対する現在の思いを尋ねてみたところ、教職への志望を捨てきれず

通信教育で他教科の免許を取得したいとか、教育に関する学習を続けて将来的には子どもに関係する仕事をしたいという声が寄せられた。また教育系大学の大学院に進学して、教職への夢を叶えようとしている者もいる。

教職への強い志望意識をもつに至った卒業生が、最初からそのような意識をもっていたわけではない。どのようにして、そのような意識は形成されてきたのだろうか。このことを解明することは重要なことである。なぜなら、大学の教職課程では、教師としての資質能力の基礎を培うのであるが、その資質能力の中核に、教職への志望意識があると考えられるからである。教職への志望意識の強さが、学生を教師への道に突き動かしていく原動力だからである。

そこで、本学の教職課程を履修した卒業生の中で、教職への強い志望意識が形成された事例

を分析することにした。教職に就くことが至難の道であることを認識しているにもかかわらず、なぜ教職への強い志望意識をもちうるのだろうか。この事実を分析することは、教職課程教育の核心において、重要なこととは何かという探究につながる。さらには本学の教職課程教育の改善にも貢献すると考えるからである。

研究の手順としては、大学で培う教師としての資質能力とは何であり、その資質能力と教職への志望意識との関係とについて考察する。そして、そのうえで教職に対する志望意識を強くもち続ける卒業生の事例を精緻に分析していくことにした。

## 2 大学で培う教師としての資質能力

### (1) 教師としての資質能力

「教師としての資質能力を育成する」ということが、よく言われる。だが資質といった場合、一般的には、個々の人間が生まれつき備えている、ものの感じ方、考え方や行動の仕方の傾向などを意味している。つまり資質とは、いたって個人的なものであり、その人となりを表す人間的な要素なのである。そして、教師の資質が生来的なものであるならば、教師としての資質を育成したり形成するという理論は成立しなくなってしまう。

教師としての資質能力を育成するといった場合、大学における養成、採用、学校現場における研修といった長いスパーンで考えられたり、語られたりする場合が多い。大学では、教科の内容、教育原理、教育方法、児童・生徒の発達などについて専門的な知識や技術が教授される。採用における選考を経て、学校現場において様々な問題にぶつかり、それらを解決し学び続ける中で、教師としての資質能力は育成されると一般的には考えられている。教師の仕事がどのように遂行されるかを考えると、大学における専門教育で得た理論体系だけで遂行されるのではなく、子どもの心をつかみ、動かしていく教師個人がもつ影響力が重要なポイントになる。教師の個人的な資質が大きなウエートを占めるのである。

また、教師としての資質能力という言葉は、

「資質」と「能力」と厳密に区別をつけることなく使われている。資質能力は一体として考えられているのである。能力という言葉が使われている以上、その意味内容には実際的な職務遂行の力という意味をも含み込んでいる。子どもが好きであるということなどは、個人的な資質である。この資質と教師としての専門的な知識・技術の体系が絡み合い、学校現場で試行錯誤を繰り返しながら実践的な力となっていくものが、教師としての資質能力なのではないだろうか。

では、教師という職業の職務遂行という観点から、教師としての資質・能力について考えてみたい。教師の場合、医師や弁護士の場合とはかなりのちがいがあると考える。医師や弁護士の場合、彼らが自分の職務を遂行するために、医師として、弁護士としての専門的な知識や技術が重要事項になる。ところが教師の場合、そこに大きなちがいがあるのである。教育方法学、教科教育学などといった学校教育の現場を強く意識した学問領域もあるし、子どもを指導するための学習スキルの研究も進んでいる。それらを軽視するつもりは毛頭無い。むしろ確かに重要なものであると確信している。だが、教師の場合、医師や弁護士などの職務遂行と比較してみると、個々人の人間的な要素が大きな比重を占めているのである。

人間的な要素の中には、人柄、子どもに対する愛着、使命感などが含まれるのであるが、教職への志望意識も含まれると考えている。佐藤学は、教職への志望動機について、次のように述べている。「教職を選択する人々の動機は多様だが、誰にも共通して意識されている教職の魅力として、教育という文化的実践の『創造性』と個人の人生に関与し公共の幸福に貢献する『倫理性』(人道性)がある」<sup>(1)</sup>としている。実際に教師という職業を選び取ろうとする志望動機には、幼い子どもが好きであるとか、公務員であって収入が安定している等さまざまであるが、「創造性」と「倫理性」とが、教職という職業そのものの大きな魅力となっていることが佐藤の主張であるが、首肯できる。そして、「創造性」や「倫理性」に魅力を感じる意識は、

あまりにも人間的なものなのである。それは、個々人が心の内奥にもつ意識なのである。本学で教職課程を履修している学生との会話からも、これらのことは窺い知ることができる。人間的な要素は、「創造性」「倫理性」といった魅力と絡んで、複雑な様相を示すものである。つまり、教職への志望意識も、「創造性」「倫理性」など、いろいろな要素が複雑に絡んでいると考えられる。

では教師としての資質能力について、さまざまな要素がどう構造化されているかという点も含めて、もう少し掘り下げて考えてみたい。北神正行は、下村哲夫の教師の資質能力には、「授業」を中心とした専門的な力と人間性にかかわる資質といった二つの要素があるという言説、津布楽喜代治、池田秀男による同様な言説を紹介した上で、教師に求められる専門的力量と人間的資質との二つの要素の重要性を強調し、この二つの要素には密接不可分な関係性があることについて論じている。「教師の職務の遂行過程は、常に教師自身の全人格が関与しており、教師に獲得された専門的な知識や技術は常にその人格と一体となって機能する」<sup>(2)</sup> 教育内容や方法についての知識・技能、児童・生徒の発達に関する理解などといった専門的な知識や技術の部分と、それと共に教師個人の人間性、人格といった人間的な部分の両面の重要性を指摘し、それらが一体となって実践的な力となって機能するという主張なのである。教員の職務が単なる知識の伝達ではなく、児童・生徒と人格と人格のふれあいを通して、彼らの全人格的な発達にかかわる職務であるという点から考えて、首肯できる言説であると考えられる。

では、教育政策的には、教師としての資質能力は、どのように考えられてきたのだろうか。昭和62年(1987)の教育職員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」によれば、その資質能力とは、次のように述べられている。それらは、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力」<sup>(3)</sup> であるとし、

このような資質能力は、「養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていくものである」<sup>(4)</sup> としている。

「人間の成長・発達についての深い理解」、「教科等に関する専門的知識」、「広く豊かな教養」は、教師としての専門的な知識・技能ととらえることができる。そして、大学における専門教育によって、直接培うことが比較的可能な分野である。

では、「教育者としての使命感」、「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」はどのようなのだろうか。これらは、大学において自由に学問をするといった姿勢を培うといったことを、遥かに越えて、あまりにも人間的な事柄である。

つまり、昭和62年(1987)の教育職員養成審議会の答申においても、教師としての資質能力は、教師としての専門的な知識・技能の部分と人間的な部分があるのとらえているのである。そして、それらは大学における養成教育も含めて、徐々に形成されていくものと考えられている。

そして、平成8年(1997)の教育職員養成審議会・第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」においても、「いつの時代も教員に求められる資質能力」を、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」<sup>(5)</sup> であるとし、その能力が後天的に形成可能なものであるとして、基本的に昭和62年の答申の内容を継承している。

だが、「一体感」とは何であろうか。内容を理解しづらいと感じるのは、筆者だけではないと思う。この「一体感」という言葉は、後に当時の文部省によって「教職の意義及び教員の役割」という表現に変更された。これは、日本教師教育学会の当時の会長である中野光が、衆議院で参考人として、次のように批判したことが関係しているようである。「教職への志向と一体感というのは、これをもしそのまま省令等に表現されると、極めてわかりにくい」<sup>(6)</sup> 中野の意見は、答申をベースとした教育職員免許法改正全体を批判するものであったが、「一体感」についてのみ中野の意見は採り上げられ、「教職

の意義及び教員の役割」という表現に改められた。まずは免許法改正ありきで、言葉を慎重に吟味していないといった教育行政の姿勢が伺い知れる。

では、この「教職の意義及び教員の役割」について考えてみたい。ここには、認識の部分と情感的な部分とがあるのではないだろうか。「教職の意義及び教員の役割」について歴史的に、教育制度的に、教育行政的に認識を深めるということもある。また、歴史上の偉大な教育者の伝記などから、教師としての在り方に感動したり、身近にいる教師の生き方に共感したりといった情感的な部分との両面があるのである。情感的な部分は、人間的なものである。さらに、「愛着」「誇り」といったものも個々人の人間的な要素であり、人間の内面にかかわるものなのである。

このような人間的な部分に支えられた知識や技能が、教員としての資質能力であり、それらは後天的に形成できるものであるということが、平成8年の教育職員養成審議会の考え方であり、これは昭和62年の答申から引き継いだものなのである。

さらに、平成8年の答申では、今後は特に次のような資質能力が求められるとしている。すなわち、「地球的視野に立って行動するための資質能力」、「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」「教員の職務から必然的に求められる資質能力」<sup>(7)</sup>である。「教員の職務から必然的に求められる資質能力」が「いつの時代も教員に求められる資質能力」で述べられている内容と重複していることから考え、これまでに考察してきた資質能力に加えて、グローバル時代、激しく変化していく社会に対応した資質能力も求められているということなのである。だが、考えてみると実に総花的な感じであり、すべてを網羅した官僚的な作文であるという印象は否めない。

ここにおいて教師としての資質能力には、新たな側面も出てきているのであるが、そこでも個人的な人間的な要素が大きなウェイトを占めているということには変わりがない。では、人間的な要素の中でも、特に教職への志望意識に

焦点を当てて考えてみたい。

## (2) 教職への志望意識と資質能力

教職への志望意識を、日本の近現代の学校教師を三人取り上げ検討し、教師としての資質能力における位置づけを考えてみたい。この三人とは、大村はま、金沢嘉市、多田孝志である。この三人に共通していることは、あくまでも実践者としての教師で在り続けた、または在り続けてようとしているという点である。そのような教師の教職への志望意識を検討することは、問題の核心を突くと考えたのである。

戦中・戦後を通して中等教育の現場において、国語教育の実践を推し進めてきた大村はまは、多くの子どもたちと同じように、教師という職業に憧れたと述べている。大村にとっては、女学校で出会った国語の女教師が理想であり、憧れであったのである。「そこにいらっしやっただ国語の先生がおそらく私の生涯を決した人と言えようと思われます」<sup>(8)</sup>さらに、その恩師が新しいものを目指して一生懸命であり、「生徒一人一人の答え、発言を、合っている、合っていないで処理されませんでした。何を言っても、取り上げて相手になっていただいたという気がいたします」<sup>(9)</sup>と、その指導について回想している。

大村にとって教職とは、恩師という理想とする対象があり、自分もそのようになりたいとする強い憧れの気持ちがあったのであった。そして、自分の望みを現実にする職業であったのである。恩師への憧れという、人間的な個人的な情感が、大村を教職へと大きく突き動かしたのであった。その憧れの中身を検討していくと、権威主義的に読み方が合っている、間違っていると指導する国語の授業ではなく、子ども一人一人の考えを大切にする教師であった。子ども一人一人の考えを大切にする教師への憧れが、大村の教職志望の原点であると考えられる。

次に取り上げる金沢嘉市は、教え子や友人たちを戦場に送った責任を痛感し、戦後、小学校現場の教師として、校長として民主教育に力を注いできた。金沢は、『ある小学校長の回想』において、自身の教職を志望した意識について、

次のように述べている。少し長くなってしまいが、引用してみたい。「どうしてそんなに教師になりたかったか」というと、小学校時代にわんぱく大将だった私はいつも先生に叱られたり、立たされたり、なぐられたりしたばかりではなく、通信簿の操行が甲であったことはほとんどなく、乙かまたは丙であり、時には修身丁、操行丙ということもあっておじいさんを泣かせてしまったことさえある。それでも私はそれほど自分が悪いとは思わず、なぐりつける先生の手がピシッピシッとほおにあたるたびに『エイ!!』『エイ!!』という声を出して反抗した。そして心の中では『ぼくが大きくなったらいい先生になって、いたずら小僧や立たされぼうずをうんと大事にしてやるから……』とひそかに思うようになった。また二年生のときの担任の女教師赤松先生が日本の童話やグリムの童話をしてくれたとき、うっとりとして聞き入りながら『ぼくも大きくなって、うんとお話をして子どもたちを喜ばせてやるんだ』と思ったこともあった<sup>(10)</sup> 金沢の思いは、「いたずら小僧」や「立たされぼうず」に近いところに在り続けたのではないだろうか。「子どもが好きであったために四十年間自分にもひとにも職業に対する不平も言わずにやって来られたのだと思っている<sup>(11)</sup>」と、金沢は、自分の教員生活を振り返っている。子どもが好きであり、子どもと共にありたい、子どもを大事にしたいという情感が、金沢を教職へと向かわせた大きなものの一つであると考えられる。また、金沢の場合においても、大村と同様に恩師に対する憧れがあった。

本学外国語学部教授である多田孝志は、小学校、中・高等学校における教職経験を豊かにもった大学教員である。多田は、高校一年生の二学期に不登校を経験したという。二か月近く過ぎた頃に学校に復帰したが、劣等生としての毎日が始まったそうである。ある日のロングホームルームでの様子を、次のように紹介している。「背の高い男子生徒の委員長が、活発な論議がやや止まったとき『多田くんはどう思いますか』と突然聞いてきた。周囲の視線にたじろぎ、下を向き、顔を赤くしている私をみて、聡明との評判だった女生徒の副委員長と顔を見合わせ、

『やはりコイツはダメか』と、侮蔑を口もとに浮かべ、うなずきあっていた<sup>(12)</sup>」ここに、多田が「教師になろう」と決意した原点があったようである。「論議が進行し、自分への注目が去ることに安堵しつつ、胸のうちに屈辱感が溢れた。意見はあった、けれどもどうしても話せなかったのである。学力劣等生であることが自分の心を金縛りにしていたのである。この日、私は『教師になろう』と心に誓った。教室の隅で、自分の思いをもちながらも、発言できない子どもの心を感じ取れる教師になろうと決意していた<sup>(13)</sup>」多田の思いは、自己の屈辱感をバネとして、弱い立場にいる子どもたちの心に迫ろうとするものであると考える。個人の内部から溢れ出る思いが、多田を教職の道へと向かわせたのである。

三人の教師の教職への志望意識を検討してみると、「子ども一人一人の考えを大切にする教師への憧れ」、「子どもが好きであり、子どもと共にありたい、子どもを大事にしたいという情感」、「恩師に対する憧れ」、「自己の屈辱感をバネとして、弱い立場にいる子どもたちの心に迫ろうとするもの」といった要素が、教職への志望意識の核心にあった。「子ども一人一人の考えを大切にする」、「子どもを大事にしたいという情感」というものは、子どもに対する教育的愛情であると捉えることができる。多田の眼差しは、劣等生の気持ちに優しく注がれているのであり、その思いは教育職員養成審議会の言うところの「教育者としての使命感」そのものではないだろうか。これらの個人の内面における思いは、佐藤学が教職の大きな魅力として取り上げている、個人の人生に関与し公共の幸福に貢献する『倫理性』（人道性）に根ざしているものなのである。

そして「憧れ」とは、自分もそのようになりたいという、自己を成長させたいという内なる欲求の萌芽である。人間の成長への信頼ということ考えた場合、ロジャーズ (Rogers, C.R.) の言説が思い浮かぶ。「すべての個人は彼の内に、明確ではないにせよ、成長していきたいという隠れた能力と傾向をもっている<sup>(14)</sup>」「適当な心理的環境をつくってやりさえすれば、この

傾向は解き放たれ、可能性としてとどまっているよりは姿を表してくるものである」<sup>(15)</sup>とロジャーズは述べている。すべての人間は、自分を成長させたいという衝動を内に秘めているというのである。それは、教職への衝動としても存在すると考えて間違いない。

教職への志望意識はさまざまな要素が絡み合っ成り立つものと考え、子どもに対する教育的愛情、個人の人生に関与したい、公共の幸福に貢献したいという思い、教職への憧れが大きな部分を占めていると考える。教職への志望意識が強ければ強いほど、これらの部分は大きくなっていくのではないだろうか。金沢が「子どもが好きであったため」、教師で在り続けたと回想しているところからも推察できる。つまり、教職への志望意識には、教師としての資質能力の個人的、人間的な要素の核心部分が大きく関係してくると言える。そして、三人の教師の場合、教職への志望意識が大きく伸長し、それが教育実践を展開していく原動力となっているのである。

### 3 本学の教職課程履修学生の志望意識の変容

本学で教職課程を履修した卒業生の中で、卒業後も教職への志望意識を比較的に強くもっている事例について、聞き取り調査を行った。そして、次の三例について検討したい。この三事例を選んだ理由は、実際には教師になろうという意識がないところから、教職への志望意識を強くもつようになった例であり、教職課程教育の影響を比較的に検討しやすいと考えたからである。

Aは、教育についての学習を続け、将来的には子どもの成長にかかわる仕事をしたいという希望をもっている。Bは、通信教育で他教科の免許を取得して、教職を目指したいと願っている。Cは教育系大学の大学院に進学し、小学校教員を目指している。

A：男性、23才、会社員  
B：女性、23才、会社員  
C：女性、23才、教育系大学大学院在学

※ A、B、Cには、事例を掲載することについて了承を得ている。

事例の中で、教育実習が大きな意味をもっているのであるが、三人とも母校で三週間の教育実習を行っている。

聞き取り調査の内容は、以下のようなものである。小学校から高等学校にかけての教職に対するイメージと教職課程履修の理由、教職課程の授業、教育実習と教職への志望意識との関係、現在の意識を明らかにしようと考えたのである。

- ・小・中・高等学校における思い出（教職に対する意識を中心として）
- ・目白大学への進学理由
- ・教職課程を履修した理由
- ・履修した教職授業への意識
- ・教育実習に対する意識
- ・現在の教職への意識
- ・教職課程履修の現在の生活における意義
- ・その他（教職に関係する事柄、教職課程担当の教員との関係等）

#### 【事例1：A（男性、会社員）】

Aは、小学生時代には比較的に波風が立たない状況で、担任教師に対してもよい印象をもっていた。中学1・2年の担任教師に対しては、あまり印象に残っていない様子であった。3年では、悪い意味で教師が印象づけられており、担任の女性の美術科教師について、次のように語った。「私自身がいじめられたことが残りますね。…（中略）…その時の先生はあまりいいイメージはないですね。帰りの会で言ってもあまり関心がなくて、教科書隠されても関与してくれなくて、先生って授業だけやる人かな、早く中学を卒業したいなと思ったんです。…（中略）…先生とは嫌なものだという印象で、

先生にはなりたいとは思いませんでしたね」この時点でのAは、担任の教師に幻滅し、教職への憧れどころか嫌悪感すら感じているのである。

Aは都立高校に進学した。この高校で、Aは三年間編成替えをしない学級で、3年間同じ担任に受け持たれるという経験をしている。この教師は男性の体育科教師で、文化祭の準備における指導が印象に残っているようだった。文化祭で自分の学級が成果を上げたことについて、次のように語った。「今思えば、先生がいろいろなところでアドバイスしてくれたんです。…(中略)…自分が前面に出るのではなく、後ろに下がって女房役って感じでよかったです。先生ってすごいなあ氷が溶けていく感じで、中学の時はこっち向いてくれなくて、授業だけやってる感じだったけど、その時から先生ってすごいなあ、先生って職業を意識し始めました」Aは、三年間受けもってもらった担任教師を信頼し、「氷が溶けていく感じ」と表現しているのである。そこには、生徒一人一人に目を配り、生徒を支えようとする教師の姿が垣間見られる。その担任教師の思いが、Aの心を開いていたと見て間違えないだろう。

Aが教職課程を履修する切っ掛けも、この担任教師にあった。大学を中退していった友人について相談しに行ったところ、担任教師は温かく相談に乗ってくれたそうである。「卒業しちゃったのに、そんなに親身になってくれて、先生ってすごいなあと思って、自分でもそんなふうになりたいなと思って履修しました」Aの教職課程履修の理由は、生徒を大切にする教師への憧れであったと考える。だが、ここではまだ本気で教職に就きたいとは考えていなかったという。

教職課程の授業について、順に聴き取ってみるとこんな発言があった。「総合演習」について、「一番印象に残っている授業ですね。教育実習でも独り善がりな授業にならないためにはどうしたらよいかを考える切っ掛けを与えてくれた」授業であったと感じていた。また、「教師論」についても、授業の進め方に感心し、「大きな教室で、ホールで、あれだけの人数を

まとめるんだ、まとめられるんだということが印象に残っていますね」と語っていた。ほとんど思い出すこともできない授業もあったが、この二つの授業は印象深く彼の記憶に残っていた。これらの発言から、Aが教職に対して憧れを感じていたと見ることはできると考える。だが、この時点ではAは本気で教職を志望していなかったと語っている。憧れの段階であったのである。

Aを大きく変容させたものが、教育実習であった。「実習行って本当になりたいと思ったんですね。…(中略)…つまり子どもいて、どうしてよいかと悩んで、生徒と二人三脚で授業をつくって、頑張って、先生分かったといってくれた時が嬉しくて」授業を創造し、生徒の役に立っているということに対して喜びを感じているのである。また、生徒からの相談を受けたことに対しても「ずっとその子を見守ってあげたいなと思って教師になりたいなと思いました」Aは、生徒に頼られていることに、やはり喜びを感じている。

現在、Aは「先生になりたいという意識が変わりませんね」と語っている。たとえ教職に就けなくとも、子どもの成長に関係した仕事がしたいと願っている。

Aの場合、高等学校の担任教師に対する憧れが、「総合演習」、「教師論」の授業で温められ、教育実習で花開いたと考えられる。自分も担任教師のようにになりたいというAの思いは、教育実習での体験の中で、佐藤のいう「創造性」と「倫理性」の魅力に惹かれ、自己有用感も絡まって強いものになっていったと考える。

#### 【事例2：B（女性、会社員）】

Bは、小学生の頃あまり教師が好きではなかったという。また、いじめられていたとか、学校でも家庭でも誉められたことがないとも語っていた。そして中学生の頃についても、教師に対して前向きなイメージをもった発言はなかった。私立の女子高校に進学するが、そこでの2・3年の担任に対しては「おばさんの先生で、いい先生でした。明るくて、いじめは許さない」などと話し、プラスイメージで教師を見ていた。

Bの発言の端々で感じられたことは、学校教育の中で自信をもてなかったということである。

また、教職課程を履修した理由も、大学生活の中で何かを残したかったということであり、決して教師になりたいというものではなかった。教職課程の授業について、順に尋ねてみたところ、「教師論」について「感動しました。独特の語り口の授業じゃないですか。一人の人間として認めてくれて、この授業を受けて、教師になりたいなと思いました」このようにBの意識を変容させたものは、何だったのだろうか。教職への夢をかき立てる授業内容もあったかもしれないが、自分が認めてもらえたという充足感が大きなウェイトを占めていると考える。

Bは、その生育歴の中で、自分に自信を無くしてしまっていたのである。家庭でも学校においても、認められず、誉められることもほとんどなく、学習でも運動でも自信を無くしてしまったのである。だが、「教師論」の授業において、認められ、誉められ、Bは「こんな先生になりたい」という願いをもつようになったのである。Bの場合は、大学において教職に対する憧れをもつようになったと考える。

そして、教育実習がBを大きく変える。最初実習にうまく適応できず保健室で泣いていたこともあったそうである。ある時、総合コースの生徒が「なぜ勉強しなければならないの」と相談してきたそうである。「特進の子とちがって、みんな自信ないんです。そんでそれに答えられなかったんです。自分はそんなこと考えたことなかったんで」Bも総合コースの出身であり、後輩にあたる生徒の役に立ちたい、母校の教師になりたいと考えるようになっていった。「国語とか社会系の免許も取りたい、10年かかっても20年かかっても教師になりたい」とBは話していた。

Bの教職への志望意識を強めたものは、「教師論」の授業において、自分自身が認められたということに原点であったと考える。そこには、教職への憧れも介在していた。それが、教育実習の経験の中で、自分が生徒に頼りにされたという喜びと自己有用感が、Bを大きく変容させたと考える。

### 【事例3：C（女性、教育系大学大学院生）】

Cは、小学校3年の頃から、学校が大嫌いだったという。保健室登校も多かったそうである。人間関係での悩みもあったのである。それでも、自分は自分でよいと言い聞かせ、学校は休んでも当時通っていたスイミング・スクールは休まないといった感じで頑張ってきたのである。そのような状態は中学を卒業するまで続いた。

県立の商業高校に進学し、人生の再スタートといった気持ちで過ごしたということであり、高校生活には満足できたそうである。1年の時の担任の女性教師に対しては、「生徒にかかわらないといった感じでしたね」と批判的であるのだが、2・3年の担任の男性教師に対しては、「一番クラスのことを思ってくれて、見守ってくれていて、困った時に手を差し伸べてくれて」と肯定的な評価をしている。

Cの教職課程を履修した理由は何か資格が欲しかっただけで、教職への志望意識は全く無かったそうだ。次に、教職課程の授業について順に尋ねていったところ、Cも「総合演習」がとても印象深かったそうである。それは、授業内容というよりも担当教師(多田孝志)の対応に対してであった。5限開講の授業であったのだが、短大からの編入生のために時間割が混み合っており、Cは5限に履修できなかったのである。多田は、「総合演習」の授業をCのために6限にも開講したのだという。しかも5限の履修者に声をかけてくれたのである。そして、何人かの学生が6限の授業に変更してくれたという。「学生が学びやすい環境をつくってくれる先生で、…(中略)…学生のことを考える先生で、生徒の環境を整えてあげられるような、あんな先生になりたいと思ったんです」とCは語った。

それまでの学校教育の中で、Cは決して陽の当たる道を歩んでこなかった、むしろその逆だった。小学校、中学校を通して続いた仲間はずれがあった。教師に対しては、特に中学校の担任教師により印象をもっていなかった。大学で、自分を大切にしてくれ、自分のために授業時間まで変更してくれる教師に出会い、Cは教職への憧れをもつようになったのである。だが、ここでは教職への強い志望意識をもったわけでは



なかった。そのため、教職課程の授業も単位が取れればよいといった態度で臨んでしまい、その内容についてはあまり記憶にないということである。

Cの場合でも、教育実習が大きな意味を持っていた。「実習行く前に、〇〇先生に言われたことがあって、そんなんじゃないのにと悔しくて、中身で判断してくれって、実習行って〇〇先生を見返してやりたいという思いがあったんです。命懸けで3週間やったんです」

自分を認めてくれない教員を見返したい、認められたいという思いが、Cを懸命に実習に取り組ませることになったようである。「毎日、毎日、生徒のちがう面が見えてきて、大変なんですけど、点数取れない子をどうしたらいいか考えて、商業高校ですから検定受からないとどうしようもないんです」「いろいろな先生に助けられて、絶対に教員になるしかないなと思って」「最後の日にLL教室に呼ばれて、私は全然知らされてなかったんですけど、クラスの子たちがありがとうの会をしてくれて、ずっと実習続けていたいと思って」

「最後の日に机の上のプリント片付けて、泣きながら片付けて、絶対に先生になりたいと思ったんです」教科担当、学級担当、多くの教師に助けられながら、Cは生徒一人一人の力を伸ばさせようと努力したのである。そして、Cは自分が認められ役に立っている喜びを感じているのである。教職は最初単なる憧れにしかすぎなかった。だが、生徒の役に立っているという「倫理性」という魅力と、生徒や教師という他者から認められたという、充足した喜びによって、教職はCにとって、目指すべき職業になっていったのである。

#### 4 おわりに

今回の事例研究では、卒業後にも教職への志望意識を強くもつ事例を検討してきた。

A、B、C共通していることは、教師、教職への憧れと教育実習における体験である。Aの場合は、中学3年の担任教師に対して嫌悪感を抱いていたのだが、高等学校の担任教師に憧れ、その憧れが教師論の授業の中でふくらんでいっ

た。だが、教育実習での体験を経るまでは、本気で教師になりたいとは思っていなかった。B、Cの場合、小学校、中学校を通して教師に対してあまりよいイメージをもっていなかった。高等学校になって肯定的な評価ができる教師と出会う。そしてBは教師論の授業を、またCは総合演習の授業を履修する中で、教職への憧れをもつようになったのである。授業の内容もさることながら、自分を認めてくれた教師、自分のために時間割まで変更してくれた教師の対応に憧れたのである。教師になりたいという萌芽がここに芽生えるのである。

そして、教育実習において三人は大変なインパクトを受けることになったのである。生徒に頼りにされる、生徒の役に立っている、生徒や教師に認められるといった体験による充足感、喜びを感じているのである。特にBは家庭においても、学校においても受けとめられる、認められるという経験が乏しく、自分に自信がもてない状態であったこともあり、教育実習における自分の喜び、思い、教師になりたいという願いを語りたくて、筆者の研究室を何度も訪ねてきた。多少の違いはあっても、AやCも同様であった。

これらの事例から分かることは、大学の1・2年の頃までに、何らかの形で教職に対する憧れが形成されていることである。そして、「教師論」と「総合演習」の授業と、それらの授業を担当する教師の存在が介在していたということである。筆者も17年度の「教師論」と「総合演習」の授業に、オブザーバーとして毎回出席させていただいたが、教職への夢を膨らませ、受講生が語り合い、共に授業を創っていくといった構成になっていた。そして担当教師の学生への基本的な姿勢は、認め、誉め、励ますことであった。Bの教職への憧れの原点もここにあったのである。事例の三人の教職への憧れは、それぞれ個々の教育実習の体験を経て、教職への強い志望意識として形成されていったのであった。

教育系大学の場合、多くの学生が教職を志望して入学してくるかもしれない。しかし本学の場合、事例が示すように、教職への強い志望意

識をもつようになった学生でさえ、最初からは教職に就きたいとは考えていない場合が多い。彼らを変容させたものは、単なる教育学や教育心理学といった学問を教授する授業ではなかった。教職への憧れを抱かせる授業内容と、学生を認め、誉め、励ます担当教師の基本的な姿勢、そして教育実習における体験であったと考える。教職への憧れと教育実習での体験がどのように絡んで、教職への強い志望意識が生じるかという点は、まだまだ明確ではない。だが、そこに何らかの繋がりと考えて間違いないであろう。

教職への憧れをいかに育て、それを教育実習につなげ、どのような教育実習が、教師としての資質能力の中核を占めている、教職への強い志望意識を育てるか探究していくことは、教職課程教育の一つの課題ではないであろうか。ここには、教育学や教育心理学の専門家を育てる教育とは異なった、教職課程教育の一つの大きなビジョンが広がってくると考える。

少しの事例を検討しただけでは、このような大きな問題に結論を出すことはできないが、教職課程教育の一つの方向性を示すことはできるであろう。これは、本学だけではなく、教職課程をもつ一般大学の教職課程教育にも一条の光を差し込ませるものであると考える。

ここで、大学でいかに教師としての資質を培うかということについて、もう少し検討したい。斎藤喜博は次のように述べている。「大学は、何よりも学生に学問や芸術の追求を深くさせることが必要である。学問や芸術の追求の方法と、教師のやる創造的な仕事とはまったく同じと云ってよいからである」<sup>(16)</sup> さらに、教師には「教育とは何か、教材とはどういうものか、子どもとはどういうものかということ、単なる概念としてではなく、具体的に切実にわかってみる必要がある。そのためにはどうしても、直接に授業や子どもや教材のなかに入り込み、また実技をやってみることが必要」<sup>(17)</sup> であるとして、その基礎を大学で培うことの必要性を斎藤は主張した。斎藤のいう資質は佐藤学が教職の魅力として指摘している「創造性」と「倫理性」のうちの「創造性」にかかわるもの

である。斎藤と共に宮城教育大学で教授学ゼミを推進した横須賀薫は、教員養成において取り組まなければならないことは、「教育の実践を創造的にやっっていけるような技術を獲得させる」<sup>(18)</sup> ことであると述べている。横須賀の考え方も「創造性」にかかわるものである。筆者は、斎藤や横須賀の主張に多いに賛意を表明するものである。

だが、教職課程教育の中で教職の「創造性」を追求するだけでは、本論文の三つの事例すべてに共通するような、学校教育の中で心に傷を負ってきた学生に、教職への志望意識を強くもたせることは難しいと考える。「倫理性」の部分も重視する必要があるのである。

教職のもつ「倫理性」の魅力を感じさせること、教職に対する夢をふくらませることが大切になってくると考える。そして、その指導の基本姿勢は学生を認め、誉め、励ますことではないだろうか。三つの事例は、そのことを物語っているのである。

今後、課題となることは、教職課程教育の具体的な在り方を再考し、構造的に、また実践的に探究し、それを大学教育の中で実際に構築していくことであろう。

## 引用文献

- (1) 佐藤学 「序論＝教師というアポリア <<中間者>>から<<媒介者>>へ」、『教師というアポリア [反省的实践へ]』、(世織書房、横浜)、p.11、(1997)
- (2) 北神正行 「教師力量、専門性」、『教育組織の制度と運営』、伊津野朋弘編著、(八千代出版、東京)、p.98、(1997)
- (3) 教育職員養成審議会 「はじめに」、『答申 教員の資質能力の向上方策等について』、p. 2、(1987)
- (4) 前掲書、p. 2
- (5) 教育職員養成審議会 「教員に求められる資質能力」、『答申 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』、p. 3、(1997)
- (6) 中野光 「おわりに 教師をめざす人へ」、『教師をめざす』、日本教師教育学会編、(学文社、東京)、p.251、(2002)

- (7) 教育職員養成審議会 「教員に求められる資質能力」、『答申 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』、p. 4、(1997)
- (8) 大村はま 「教師の仕事」、『教えるということ』、(共文社、東京)、p.70、(1973)
- (9) 前掲書、p.71
- (10) 金沢嘉市 「回想」、『ある小学校長の回想』、岩波新書、(岩波書店、東京)、pp.200-201、(1967)
- (11) 前掲書、pp.201-201
- (12) 多田孝志 「なぜ子どもたちは対話できないのか」、『対話力を育てる』、(教育出版、東京)、p. 3、(2006)
- (13) 前掲書、p. 3
- (14) ロジャーズ 畠瀬稔編訳 「人間の問題に関するカウンセリングによる一考察」『人間関係論』、(学術出版社、東京)、pp. 7-8、(1967)
- (15) 前掲書、p. 8
- (16) 斎藤喜博 「宮城教育大学での教授学演習」、『教師の資質をつくるために』、斎藤喜博編、(国土社、東京)、p.22、(1975)
- (17) 前掲書、p.23
- (18) 横須賀薫 「教師養成教育と教授学」、『教師養成教育の探究』、(評論社、東京)、p.172、(1976)