

# 元教師教育者が自らの「ライフストーリー」を語ることについての研究 —小学校の教頭として定年退職するまでの教師教育者Aを語ることを通して—

足立 靖志\*・久保 研二\*\*

Yasushi ADACHI · Kenji KUBO

A Study on Former Teacher Educator Telling His Own “Life Stories”  
— Through Telling the Stories of Teacher Educator A until His Compulsory Retirement  
from Being an Elementary School Vice Principal —

## ABSTRACT

本研究では、小学校の教頭として定年退職した筆頭著者が、現職の時に現職の教師教育者の「危機」(高井良, 2015)であっても、教師と向き合って支援を行った「ライフストーリー」(高井良, 2015)を語った。語った筆頭著者が、「さらなる指針を得る」(高井良, 2015)ことになり、「力づけられ」(高井良, 2015)るかどうかを明らかにすることを目的とした。そのために筆頭著者は、「厚い記述」(ギアーツ, 1987)を心がけた。結果は、次のとおりとなった。

まず、筆頭著者が語ることができたのは、「クリティカルフレンド」(Schuck, & Russell, 2005)である教師教育者Cからの問いかけが、一人では見出せなかった示唆となったためであった。

次に、語った筆頭著者は、教師として、教師教育者としてのそれぞれの考え方を持つまでに生じた変容を比較し、共通点や相違点を見出した。

その次に、教師教育者としての考え方とは、現職の時、どんなに現職の教師教育者の「危機」で不安を抱いたとしても授業する教師と向き合って何ができるのかを教師の立場で問うて、支援を見出し、行うようにしてきたことであった。

さらに、当時を語った筆頭著者は、語った以降も教師教育実践を生きがいと考えた。つまり、語った以降の「自らの存在証明」を自覚し、「力づけられ」たのであった。

そして、筆頭著者が「力づけられ」たのは、自らの「ライフストーリー」を教師教育者Cに語ったことによると考えられた。

【キーワード：「ライフストーリー」, 「クリティカルフレンド」, 現職の教師教育者の「危機」, 「自らの存在証明」】

## 1. 研究の背景と目的, 方法

### 1.1. 研究の背景

教師教育者のための理論と実践を著したSwennen, A., & Van der Klink, (2009) は、「教師教育者とは、高等教育機関や諸学校において、公的に教員養成教育や現職教員教育に関わっている人たちである。」<sup>1)</sup>と示した。これを踏まえれば、学校現場では、新規採用教師の指導教師、さらには管理職(校長・教頭)が該当する。これらの教師教育者は、同じ学校現場で共に勤務する教師の力量形成に指導的に関わる人と言える。

これら教師教育者と共に勤務する教師についての事例研究をしてきた高井良(2015)によれば、学校現場の状況は、教師自らの「課題と学校において要求される職業上の責務との間に乖離を生み出し、教師たちの危機を形成している。」<sup>2)</sup>とし教師の「危機」を示した。高井良(2015)の言う「課題」とは、教師が、教職生活を送る中で力量の向上を自ら図ることと考えられた。また「要求される職業上の責務」とは、勤務する学校現場の実態から教師に求められる様々な対応と考えられた。さらに

「乖離を生み出し」とは、この教師は前文の「責務」を何よりも優先することによって自らの「課題」への対応が取れなくなる。取れなくなる現状に教職生活の今後の展望が開けず、不安を抱くことと考えられた。この教師が不安を抱く状況は、教師の「危機」であると言え、学校現場で共に勤務する現職の教師教育者にも該当すると考えられた。それは、次のように考えられるからであった。教師教育者である教頭が、共に勤務する教師の力量向上を図ることを意図して授業を巡回しようと予定しても、安全で安心な学校現場に向けて優先しなければならない対応を喫緊に求められることが常態化していると推察されるからであった。例えば教育委員会への報告文書作成や施設の点検、破損箇所の修繕、教職員の協働体制の確立、保護者・地域との連携等が考えられた。この教頭にとって授業を把握できていない状況が積み重なっていく日々が、高井良(2015)の言う「乖離を生み出し」、現職の教師教育者の「危機」と考えられた。

また高井良(2015)によれば自らの教職生活から「あなたの人生と教職生活はこのままでいいのか」<sup>3)</sup>(以下、

\* 島根大学学術研究院教育研究推進学系

\*\* 島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻

2023年10月6日受付

2024年2月20日受理

この言葉と表す)と問われる時があると言う。この言葉を解釈すれば、学校現場の教師教育者が「自分は教師として、それなりに仕事をやれている」<sup>4)</sup>(久富, 2008)という感覚を持てるならば、自らの教職生活からこの言葉を自らに問われることはないと考えられた。しかし、教師教育者が前段落で述べた不安を抱く「危機」に陥った時に、この言葉を強く自らに問われることになる。問われた教師教育者はこれまでの教職生活(教職に就く以前の被教育体験も含めて)をどのように生きてきたかを振り返りながら「危機」を乗り越えようとして、或いは「危機」を回避しようとして、今後どのように生きていくかを模索する。模索する時、高井良(2015)の「このままでいいのか」の言葉を自らの教職生活から、何度も問われることになると考えられた。

ただ、学校現場の教師教育者が、自らの教職生活からこの言葉を問われることは、現職の時だけでないと考えられた。教師教育者は、法に定められた年齢で定年退職を迎える。その時期が近づくにつれ退職後どのように生きていくか決断を求められる。特に現職の時「それなりに仕事をやれている」という感覚を持てるならば、退職後に向けてより模索する。模索しても見出せない時が、「危機」と言えるのではないだろうか。しかも一旦見出したとしても、退職後自らの教職生活からこの言葉を問われることが、何年も何度も続くと思える。どのように生きていくかがその後の生きがいになるからであった。そしてこのことは、退職後何年も何度も続くと思えることから学校現場の教師教育者にとって、退職後に向けてどのように生きていくかをどのように見出し何を自覚するのかを明らかにすることが大きな「契機」<sup>5)</sup>(山崎, 2002)になると考えられた。

これまでの先行研究には、大塚(1995)によって教師が定年退職後、地域活動にどのような参加をしたかを調査した研究は見られた<sup>6)</sup>。特に、学校現場の管理職であった元師教育者については、地域活動への参加比率の-highいことが示唆された。しかし、学校現場の教師教育者自らが定年退職後に向けてどのように生きていくかを明らかにした先行研究は、管見の限りない。

## 1.2. 学校現場の教師教育者が自らの「ライフストーリー」を語る意義

高井良(2015)は、「ライフストーリー」の意味を次のように示した。

実証主義的、本質主義的な認識論に拠って立つ場合、語られた物語がほんとうに過去にあった事実なのかという実証困難な問題と格闘することが求められる。これに対してライフストーリー研究では、語られた物語が事実なのかということよりもむしろ、語られた物語がどのような文脈において語られ、語り手にとってどのような意味をもっているのかについての省察、すなわちインタビューの過程を反省的に叙述することが重視される<sup>7)</sup>。

この意味を踏まえると教師の「ライフストーリー」とは、語り手の教師が、これまでの経験にどのような背景

があったのかを聞き手に語り、さらに教師にとってどのような意味があったのかを反省的に語る事が重視されるものと考えられた。

また、高井良(2015)は、教師にとって人生を語る意味を次のように示した。

不確実性に満ちた教職において、どのようにして自分は教師として生きてきたのか、そしてどのようにして自分は教師であり得るのかという、教師としての自己の存在証明を探究することを意味している<sup>8)</sup>。

2つの引用文より、聞き手に教師としてどのような経験をしてきたかを反省的に語る事によって、これまでの教職生活の全体像に気づくという意味を見出せる。その全体像に気づく事によって、今後教師としてどのように生きていくのかを探究していけると考えられた。

その今後教師としてどのように生きていくのかについて、高井良(2015)は、次のように示した。

ライフサイクル上での自分の位置を確認し、そのキャリア・ステージに共通する課題と自らの課題を重ね合わせることで、苦しんでいるのは一人だけではないと力づけられ、さらなる指針を得ることもあるだろう<sup>9)</sup>。

ここで示されたことを新規採用1年目の教師を例に解釈すれば、1年目というキャリア・ステージに該当する教師共通に求められる課題とその教師の担任する学級での問題が並行して生じる場合が考えられる。前者には、初めて任される体育主任として、運動会に向けて児童・教職員が一丸となるような企画・運営をするという課題がある。後者には、いじめや不登校等、学級経営をする上で生じる問題がある。これら課題・問題が並行して生じる状況に、どのように対応するのかが求められる。新規採用1年目の教師にとっては、「危機」と言える。その状況の中、その教師が課題・問題に対峙し対応にもがきながらも、聞き手に反省的に語る事によって、教師としてどのように生きていくのかを自覚する。この自覚することが、引用文内の「さらなる指針を得る」ことになる。この「指針を得る」事によって、自らが「力づけられ」と考えられた。

前段落で述べた解釈の中で「指針を得る」事によって自らが「力づけられ」ることは、新規採用1年目の教師だけでなく、教師教育者にも該当すると言えた。それは、次のように考えられるからであった。例えば、教師教育者である教頭が、どんなに現職の教師教育者の「危機」であったとしても、授業する教師に教師教育者として向き合い、支援を行ったことを聞き手に反省的に語る。反省的に語ることでどのように生きていくのかを自覚することが、「さらなる指針を得る」ことになり、自らが「力づけられ」と考えられるからであった。教頭にとって現職の教師教育者の「危機」であったとしても、この語ることが、自らを「力づけ」ることになると考えられた。

最後に高井良（2015）は、「ライフストーリー」のインタビューで聴き手との話について次のように示した。

過去の物語であるとともに、今ここで語られるという意味で、現在の物語でもある。さらには、語り手の物語であるとともに、聴き手との相互作用のなかで生み出されるという意味で、協働の物語である<sup>10)</sup>。

教師の「ライフストーリー」は、過去の当時の教師にとってだけでなく、現在、ここで語る教師にとっての物語でもある。語る教師にとって、聴き手との対話を通し、これまでの教職生活について一人では気づかなかったことにも気づくことのできる意義があると言えた。

ここまでの高井良（2015）の考えを踏まえ、教師が「ライフストーリー」を語る意義を次のように考えた。聴き手との対話を反省的に語りながらこれまでの教職生活の全体像に気づき、今後教師としてどのように生きていくかを自覚する。自覚することによって語った教師自らが「力づけられ」ることであった。教師の「力づけられ」る意義は、3つ前の段落の例のとおり教師教育者がどんなに現職の教師教育者の「危機」であったとしても、授業する教師に向き合い、支援を行った「ライフストーリー」を語り、「力づけられ」ることと同義と考えられた。つまり教師教育者が自らの「ライフストーリー」を語る意義は、教師と同様に自らが「力づけられ」ることと言えた。では、元教師教育者の筆頭著者（以下、筆者と表す）が自ら「ライフストーリー」を語った場合では「力づけられ」るのであるか。

### 1.3. 元教師教育者が自らの「ライフストーリー」を語る目的と意義

教師としての力量形成過程を説明した山崎（2002）は「いわば〈かんづめ〉のようなもの」と称する「概念図」<sup>11)</sup>を示した。その図で「個人時間（加齢・年齢）、社会時間（家族や職業などの周期）、歴史時間（年代）が束ねられている」<sup>12)</sup>とした。この図から教師は、3つの束ねられた時間を背景に、教師としての経験年数を重ねる中で自らの力量を形成してきたと考えられた。

山崎（2002）は、「概念図」内の「③教師としての必要な力量」について、次のように述べた。

自らの教師としての歩み全体（この場合、教職に就く以前の被教育体験も含めてであるが）振り返って見た場合、教師としてどのような力量を形成してきたのか、一体どのような力量が必要とされるべきであったのか、といった点を捉えようとするのが、概念図にあるような「③教師としての必要な力量」という視点である<sup>13)</sup>。

筆者は、3つの束ねられた時間を背景に、引用文内の「③教師としての必要な力量」を、つまり自らの力量を

形成しようとしなければ、教師教育者としての自覚と考え方を持つまでに至らなかったと考えた。筆者が自らの力量を形成しようとしたことによって山崎（2002）の言う「研究や実践での意識的な取り組みを通して転機が生み出された」<sup>14)</sup>経験が生じたと考えられた。

さらに、山崎（2002）は、力量の形成される期間について、次のように述べた。

急激に変化や転換が生まれるような短期間の場合もあれば、変化が生まれつつある時点ではそのことの自覚がなくとも、後に振り返って見た時ゆるやかではあるが明確な変化が生み出されていたというような長期間にわたる場合もある<sup>15)</sup>。

自らの力量を形成することとは、山崎（2002）は「新しい力量を獲得」<sup>16)</sup>することとした。「新しい力量を獲得」するには、引用文内にあるように「短期間の場合」もあれば、「長期間にわたる場合」もあると言えた。

本研究では、1つ目の引用文内の「自らの教師としての歩み全体（この場合、教職に就く以前の被教育体験も含めてであるが）」を筆者が、教師として、さらには教師教育者として振り返った。そして、「自らの教師としての歩み全体」という自らの歴史的な経緯の中で、どのような「③教師としての必要な力量」を形成してきたのかについて語った。それは、教師教育者としての自覚と考え方を持つまでに至った様々な「契機」や事実が、筆者の「ライフストーリー」にあると考えたからであった。

研究の目的と意義を次のとおりとした。これらを伝えたい対象は、現職の教師教育者の「危機」によって不安を抱く現職の教師教育者である。そして、目的を次のとおりとした。筆者が、現職の教師教育者の時に現職の教師教育者の「危機」であっても、教師と向き合って支援を行った「ライフストーリー」を語る。それは筆者が、教師とどのように向き合って教師へどのような支援を行ったのが筆者の「ライフストーリー」にあると考えるからであった。さらには筆者にとって現職の教師教育者の「危機」を乗り越えるようになっていった「契機」や事実が、筆者の「ライフストーリー」にあると考えるからであった。語ることで筆者自らが「さらなる指針を得る」ことになり、「力づけられ」るかどうかを明らかにすることが目的である。なお研究の目的のために「ライフストーリー」は教師を始めた時から定年退職するまでを語る。筆者には教師としての経験は教師教育者として切り離せない経験だからである。

さらにこれらを語る意義を次のとおりとした。筆者が、現職の教師教育者の「危機」を乗り越えるようになっていった「ライフストーリー」を語ることは、現職の教師教育者の「危機」によって不安を抱く現職の教師教育者に対して、どのように乗り越えるのかについて資することになると考えた。そして筆者自らが「力づけられ」たことは、語った以降の生きがいに気づくことになると考えた。

なお本研究で提供する情報についてはメリアム(2004)による「読者あるいは利用者側の一般化可能性」<sup>17)</sup>の立場をとることとした。その立場とは、提供する情報についての判断を読者に委ねるとする考えを意味した。

#### 1.4. 研究の方法

##### 1.4.1. 研究対象者

過去の筆者(以下、教師教育者Aと表す)の略歴を表1に表した。2007年4月に当時の教師教育者Aは、新規採用教員指導教師となり、初めて教師教育者として教師教育を行った。しかし、初任教師の不安や課題を配慮せず一方的に教え込んだ。その結果、指導を受けた教師の意欲を削ぐ失敗経験をした。

表1 教師教育者Aの略歴

年月	略歴
1960年10月	出生
1983年3月	S大学教育学部卒業
1983年4月	S県N中学校に保健体育科専科教師として赴任
1984年4月	S県Y小学校に赴任し、2年担任教師、体育科授業担当
1985年4月	同上校勤務、体育主任
1993年4月	R教育大学大学院修士課程入学
1995年3月	R教育大学大学院修士課程修了、修士取得
2007年4月	S県F小学校で新規採用教員指導教師として勤務
2008年1月	S県J小学校に管理職(教頭)として赴任
2019年2月	S県M小学校で教師教育者Bを招聘し、教師と体育科でTT授業を公開。教頭として教師教育を実施。
2019年4月	S県I小学校に教頭として赴任
2020年4月	S県I小学校に教頭として勤務。U大学大学院博士課程後期入学(教育科学専攻)
2021年3月	定年退職(教職38年間)
2021年4月	U大学大学院博士課程後期(大学院2年目)
免許	中学校教諭専修(保健体育)、小学校教諭専修、養護学校教諭1種

2008年1月に当時の教師教育者Aは、教頭に昇任した。赴任先の小学校で、体育科について教師への指導言を行った。教師として児童を見る視点を基に教師教育者として教師を見る視点を抱くことが必要であると気づいた。2019年2月に当時の教師教育者Aは、第二著者である教師教育者Bを指導助言者として招聘し、1年生の学級担任教師と体育科でTT授業を公開した。授業後に、教師教育者Bより指導を受け、教師教育者の指導言の内容と方法を学んだ。

2019年3月に当時の教師教育者Aは、U大学教師教育者C研究室で教師教育者Cと出会った。教師教育者Cは当時の教師教育者Aに教師になりたかった理由やこれまでの業績等について問うた。つまり「教師のライフコース」<sup>18)</sup>(山崎, 2002)を問うたのであった。それに対して当時の教師教育者Aは、これまでに抱いてきた考えを可能な限り語った。

##### 1.4.2. 資料の収集

次の3点を資料として収集し、「ライフストーリー」を語った。

第1の資料は、2019年3月に教師教育者Cとのインタ

ビューをU大学教師教育者C研究室で実施し、収集したものである。

当時の教師教育者Aは、「クリティカルフレンド」<sup>19)</sup>(Schuck, & Russell, 2005)である教師教育者Cからのインタビューでどのような教師になろうとしてきたのか、そして、教師の力量形成を図ろうとどのようにして教職生活を歩んできたのかという視点で考え方を問いかけられた。教師教育者Cから2点を問いかけられることによって、当時の教師教育者Aは、これまでに抱いてきた考え方について振り返る示唆を得ることができた。「クリティカルフレンド」である教師教育者Cの存在によって、2点の問いかけが一人では見出せなかった示唆となった。その語りを録音した。

その後、筆者は、録音した音声データをトランスクリプト化した。教師教育者Cの1番目の問いかけをQ1、当時の教師教育者Aの回答をA1とし、通し番号を付した。「ライフストーリー」にそのトランスクリプト化したデータを引用する際には、番号を付した。

第2の資料は、筆者の誕生から小・中・高校・大学、中学校での講師そして、採用後の教師経験について、年月に沿って年表を作成したものである。中学校での講師以降は勤務校別に分けた。年表には次の2点の欄を作成した。1点目は、履歴の欄で年月に沿って記憶にある事実や行った個人歴、指導歴等の実績を記した。2点目は、業績の欄で教師教育者Aにとって成長の「契機」となったと判断する授業公開や研究発表等を記した。

第3の資料は、筆者が、前段落で記述した年表内の授業研究や教師教育実践の業績に係る資料として次の2点の資料を抽出したものである。1点目は、修士論文や研究発表等の授業のスタイルの考えに係る資料であった。2点目は月刊雑誌への投稿原稿等の教師教育者としての考えに係る資料であった。

##### 1.4.3. 「厚い記述」

ギアーツ(1987)の言う「厚い記述」<sup>20)</sup>とは研究の対象とする人物や事実についての行動や文脈等が思い浮かべられるように記述することを意味した。高井良(2015)によるこれまでの事例研究において、「記述は厚く」<sup>21)</sup>なされていたことを踏まえて、本研究において筆者は、現在の記憶や記録を基に「厚い記述」をするように心がけた。

「ライフストーリー」を筆者は、次の4点で記述した。1点目は、当時の教師教育者Aは、どのような経験をしたのか。2点目は、当時の教師教育者Aは、経験にどのような意味があったと気づいたのか。3点目は、当時の教師教育者Aは、その意味に気づいたことで何を見出したのかであった。最後の4点目は、「教師のライフコース」を提唱した山崎(2002)の考えを基に当時の教師教育者Aの経験を理解し、記述した。山崎(2002)は、教師の「力量形成上の『契機』」<sup>22)</sup>の意味について、教師にとって何かをきっかけとして生み出される変化であるとし、14項目を示した。そして「力量形成上の『契機』とその関係構造」<sup>23)</sup>を図示し、14項目それぞれどのような「契機」であったのかを問うことで、教師にとって大きな意味を持つとした。例えば筆者の場合、その中の一

つである教師の「職務上の役割の変化」<sup>24)</sup>に教師から管理職である教頭への昇任という「契機」が該当すると理解した。他方、大学生時に教師という職業を目指す経験は、教師の「力量形成上の『契機』」に該当しない経験であり、教職志望のきっかけに該当する経験と理解した。

#### 1.4.4. 分析の観点

筆者は、高井良 (2015) の言う「教師にとってその人生を語るということ」<sup>25)</sup>が持つ以下の4点の意味から自らの「ライフストーリー」を分析した。

高井良 (2015) は、1点目の「自己の見つめ直し」<sup>26)</sup>とは、教師としてどのように生きてきたのかを振り返ることとした。本研究では、さらにどのように生きていくのかという自らの存在の意味、つまり、「自らの存在証明」<sup>27)</sup>を模索することと考えた。2点目の他者との「関係の見つめ直し」<sup>28)</sup>とは、本研究では、これまでの教師人生で学んだことや教えられたことは、自らが児童や教師等の他者とのように関わりながら、形成されたのかを振り返ることと考えた。3点目の「人生の物語の語り直し」<sup>29)</sup>とは「人生の物語を書き替えること」<sup>30)</sup>とした。本研究では、これからのことを「新たな物語として」<sup>31)</sup>新たに考えることであると考えた。4点目の「メッセージの発信」<sup>32)</sup>とは、本研究では、日々の教職生活のリアリティを他者へのメッセージとして語ることを考えた。

#### 1.5. 論文で用いる概念の整理

研究の目的を明らかにするために用いる以下の概念を整理した。

##### 1.5.1. 「セルフスタディ」と「クリティカルフレンド」

ロックラン (2019) は教師教育者が行う「省察」<sup>33)</sup> (ショーン, 2007) を深める方法論として「個人レベルでの教師の視点では気づき得なかった問題に対し、他者の視点を入れる」方法である「セルフスタディ」<sup>34)</sup>を提唱した。その他者をSchuck, & Russell, (2005) は、「クリティカルフレンド」とした。そして、それは実践を再考し枠組みを再構築するために、互いの信頼感をベースとして必要な支援をする人とした。

また本研究における「クリティカルフレンド」は、2人いた。1人目は、同僚であった教師Kとの反省会の動画を見ながらのインタビューで、2020年8月と同年11月、2021年2月、当時の教師教育者Aに問いかけた教師教育者Bであった。教師教育者Bは、小学校教諭を2年経験後、S大学大学院で教師教育者として9年目となる体育科教育学を専攻する大学教員であった。2人目は、2019年3月、当時の教師教育者Aにこれまで抱えてきた考えを可能な限り語るということを目的に、資料の収集を行ったインタビューで問いかけた教師教育者Cであった。教師教育者Cは、小学校教員養成に30年間従事し、U大学大学院で体育科教育学を専攻する大学教員であった。

#### 2. 結果と考察

当時の教師教育者Aにとってその時まで抱えてきた意味の解釈が、変わる場合があった。その新たな解釈に変わる場合を変容と考えた。筆者が、以下の手順で、こ

れまでの「ライフストーリー」を表に提示した。

まず筆者が、「ライフストーリー」を振り返り、当時の教師教育者Aにとっての変容が生じたと考える勤務校を見出した。

次に、筆者が、変容が生じたと考える勤務校とその勤務校前後の幾つかの勤務校において、当時の教師教育者Aがどのような状況でいたのかを振り返った。状況を説明できるように、前後の幾つかの勤務校を一つの表に含めるかどうかを決めて表示した。表示して状況を説明することが、教師教育者としての自覚と考え方を持つに至った背景を説明することになると考えたからであった。

その次に、筆者が、表示した勤務校における「ライフストーリー」を1.4.3.「厚い記述」で述べた点から作成した。1点目は、どのような経験をしたのか、2点目は、経験にどのような意味があったと気づいたのか、3点目は気づいたことで何を見出したのかであった。

さらに、筆者が「ライフストーリー」の文中から前段落で述べた3点についての表記を見出し、表内の3つの各枠に要約して表示した。

3つの枠内の2つ目の枠、つまり経験にどのような意味があったと気づいたのかについての表記を1.4.4.分析の観点で述べた点から分析した。下線部分は、経験に「関係の見つめ直し」に該当する意味があったと気づいたことを表した。同様に二重下線部分は、「自己の見つめ直し」を表した。太字イタリック体部分は、「メッセージの発信」を表した。

なお、教師教育者としての始まりは、2007年4月に新規採用教員指導教師を一任されてからとした。

また、表2～表8内の「ライフストーリー」を3桁で示し、それぞれ次の意味を表した。3桁目で示された1は筆者が学校現場での講師や学級担任教師として勤務していた時を、2は教師教育者として勤務していた時を表した。2桁目は、筆者の赴任した学校現場の順番を表す。1桁目は、表2～表8内に示す赴任した学校現場内の「ライフストーリー」の順番を表した。ただし筆者は、F小学校という同一校において教師として、そしてその後、教師教育者として継続勤務した。そのために教師としての「ライフストーリー」を示した表5内の「ライフストーリー」1.8.1の表記を継続させ、表6内に教師教育者として「ライフストーリー」1.8.2を示した。

#### 2.1. 教師としての変容

##### 2.1.1. できるという意味の解釈が変わり、運動の楽しさの意味の解釈も変わったという意識

表2内に「関係の見つめ直し」を意味する下線部分を「ライフストーリー」1.1.1等の3つ表示した。

N中学校からY小学校における(1983年4月～1987年3月)当時の教師教育者Aは、「ライフストーリー」

1.1.1.で述べたとおり講師時には生徒の成長に携わる教師になりたいと意識した。その後、正式採用された後の「ライフストーリー」1.2.6.と「ライフストーリー」1.2.7.で述べたとおり児童の思いを理解できずに、どのように関わればいいのか悩んだ。

表2 教師としての成長1 (下線・二重下線は筆者による。)

勤務 校順	ライフス トーリー	どのような経験をしたのか	経験にどのような意味があったと 気づいたのか	気づいたことで何を見出したのか
N中 学 校	1.1.1	陸上部顧問として部員の成長を目の当たりにした経験	部員達が <u>学級担任教師等との関わり</u> によって成長してきた	生徒の成長に携わる教師になりたいという意識
Y小 学 校	1.2.1	2年学級担任教師として、体育科で逆上がりを何度も練習させた経験	<u>教え込む授業のスタイル</u> 以外は考え出せない	教え込む体育科の授業を始めるという意識
	1.2.2	これまで正しいと思っていたコツを見直した経験	<u>指導例の意味を考える意識</u> を抱くことによって、指導の選択肢は広がる	他の方法を学ぼうという意識
	1.2.3	ダンゴムシという方法を学び、授業力を高めたいと抱いた経験	学んだことを基に、児童にとってイメージしやすく、動きやすい <u>助言を思考</u> しよう	児童ができそうと思う助言を思考する意識
	1.2.4	逆上がりができるうしろな児童の表情を見た経験	<u>できるという捉えが変わる</u> ことで、運動の楽しさの捉えも変わった	児童の表情を見ながら運動する楽しさを解釈するという意識
	1.2.5	表現遊びでの助言を思い浮かべることができなかった経験	<u>できているかどうか捉えられない状態</u> で指導しても、児童の動きは見れない	題材の特性の捉えを見直すという意識
	1.2.6	部員に反発され、顧問としての悩みを副顧問に相談した経験	相談することで、 <u>指導を受ける部員の思い</u> に気づき始める	これまでの指導の仕方、部員への関わりを見直すという意識
	1.2.7	不登校傾向となった児童への対応を6年学年主任教師に相談した経験	児童の立場で児童理解を深めることを怠っていた	児童の立場で振り返るという意識
H小 学 校	1.3.1	何回も練習させ、また嫌いにさせてしまったと思った経験	バトン練習の <u>楽しさを抱くことにつながらないという指導力の不足</u>	運動の楽しさを抱ける指導かどうかを児童の立場で見直すという意識
	1.3.2	全体に伝えることを後回しでいいかと迷ったが、立ち止まって考えた経験	自らの同級生と喜び合った記憶が、 <u>できた児童の気持ち</u> を共感させた	今すぐ喜びを皆で分かち合おうという意識

また、表2内に「自己の見つめ直し」を意味する二重下線部分を「ライフストーリー」1.2.1.等の7つ表示した。Y小学校からH小学校における(1984年4月～1991年3月)当時の教師教育者Aは、「ライフストーリー」1.2.5.で述べたとおり題材の特性を児童の立場で見直したり、「ライフストーリー」1.3.1.述べたとおり楽しさを抱かせる指導力の不足に気づいたりした。

前段落で述べた題材の特性を児童の立場で見直す状況の中でY小学校における(1984年4月～1987年3月)当時の教師教育者Aにとって、「自己の見つめ直し」に該当する意味の解釈に変容が生じた。これまでは、表2内の「ライフストーリー」1.2.1.で述べた教え込む授業スタイルのとおり、できないとできるは0か100かと考え、100を目標に乗り越えることができることと意味を解釈していた。そして児童は100を目標に乗り越えてできることで、運動の楽しさを抱くだろうと理解していた。しかし、表2内の「ライフストーリー」1.2.4.で述べたとおりできるという捉えが、逆上がりの指導を通して変わった。捉えが変わったことで、運動の楽しさの意味の解釈が変わったのであった。それは、棒と腰を離れないようにタオルで結んでも自分一人の力で逆上がりができるとうれしいという解釈であった。Y小学校における逆上がりの指導を通して、運動の楽しさの意味の解釈が変わったという意識を抱いた。このことが、変容と言えた。

### 2.1.2. これまでの教え込みの考え方を变える意識

表3内に「関係の見つめ直し」を意味する下線部分を「ライフストーリー」1.4.1.等の2つ表示した。

「ライフストーリー」1.4.1.や「ライフストーリー」1.4.2.で述べたとおり、E小学校における(1991年4月～1993年3月)当時の教師教育者Aは、先輩教師達や児童それぞれの思いを理解できず、悩んだ。

また表3内に「自己の見つめ直し」を意味する二重下線部分を「ライフストーリー」1.4.3.等4つ表示した。「ライフストーリー」1.4.3.や「ライフストーリー」1.5.3.で述べたとおり、E小学校からR教育大学大学院における(1991年4月～1995年3月)当時の教師教育者Aは、教え込む授業スタイルに対する葛藤を払拭したいという「自らの存在証明」を模索した。

これらの状況の中でR教育大学大学院における(1993年4月～1995年3月)当時の教師教育者Aにとって「自己の見つめ直し」に該当する意味の解釈に変容が生じた。変容は、表3内の「ライフストーリー」1.5.1.で述べたとおり体育科で主体的に学ぶ児童の姿に衝撃を受けた経験で生じた。

以下に、変容が生じたと考えた「ライフストーリー」1.5.1.の「ライフストーリー」を示す。

表3 教師としての成長2（下線・二重下線は筆者による。）

勤務 校順	ライフ ストーリー	どのような経験をしたのか	経験にどのような意味があったと 気づいたのか	気づいたことで何を見出したのか
E小学 校	1.4.1	反対意見を受け入れられないと抱いた思いを立ち止まって考えた経験	先輩教師達の気持ちを理解することが、児童の体力を育むことになる	先輩教師達と向き合って理解し合うという意識
	1.4.2	いじめ事案対応を同僚に相談した経験	児童の立場でその時の辛さ等への理解の欠如	児童の立場で、その時の思いを理解するという意識
	1.4.3	体育科の授業を葛藤する中、R教育大学大学院受験推薦の話を受けた経験	大学院で主体的に学ぶ授業のスタイルを <u>学び身に付けたいと抱く</u>	R教育大学大学院を受験する決意
R教育 大学 大学院	1.5.1	L教師の授業での児童の姿に衝撃を受けた経験	模索していた <u>主体的に学ぶ姿を見出した</u>	L教師の体育科授業の疑問を研究したいという意識
	1.5.2	「拓く」5点の捉え方を研究の一端として発表した経験	捉え方を会得しないと、これまでの体育科の <u>授業のスタイルを変えられない</u>	今後の教育現場で「拓く」5点の捉え方を会得しようという意識
	1.5.3	「拓く」5点についてまとめるために、修士論文に取りかかった経験	「拓く」5点で捉えた学習成果と推察される姿が、 <u>主体的に学ぶ姿である</u>	学ぶ姿の捉えについての考え方を変えるという意識

### 「ライフストーリー」1.5.1. 教師Lによる体育科授業での疑問を研究したいと思う「契機」

1993年4月、R教育大学大学院のQ教授の研究室にて学ぶこととなった。1994年1月にQ教授より、個に応じた指導実践を重ねてきたP氏を紹介された。

1994年1月、当時の教師教育者AはP氏より日々指導を受けてきたL教師に依頼し研究協力の受諾を得た。L教師による「ボールを使ってあそぼう」<sup>35)</sup>（足立，1994）という題材名での1年生体育科授業から学ぶ機会を得た。1994年2月、本授業を見て当時の教師教育者Aは、言葉にならない程の衝撃を受けた。教師Lはボールと遊んで遊び場をつくらうねと声をかけた。30数名の児童達は、ボールをしゃがんでついたり、両手や片手でついたり、壁を使ってついたり、3人組になって転がし合ったり等、様々な動きを考え動いた。当時の教師教育者Aは、教師Lからの指導言に耳をそばだてた。教師Lは児童達に近寄り、「動きながらしょしょと（しゃがみ歩き）やっている。」「両手になったよ。次はどうか。左になったね。」<sup>36)</sup>等とボールをつく姿勢やつき方等を認めたり、問いかけたりした。また教師Lは、授業後半に互いに動きを見させて自分の動きを考えさせる「見合う場」<sup>37)</sup>を設定した。「4班さんは、最初見せてもらった時は、立ってやっていたでしょ。次見た時には座るのに変わってました。見てみよう。」<sup>38)</sup>と問いかけながら、ボールをつく姿勢が変わったことに気づかせた。「もうちょっと、続けたい。新しいのを作ってみよう。」<sup>39)</sup>と考えさせるように投げかけた。児童達は、よし、考えるぞと言いながら取りかかった。

この衝撃を受けた経験が、1994年2月、当時の教師教育者Aの模索していた主体的に学ぶ体育科授業であると気づかせた。一方的に教え込まれて学習する姿ではなく、自らが動きを考えたり、友達と教え合ったりしていたからであった。これまでの教え込

む授業スタイルでは、学習する児童を見ていなかったことに気づいた。同時にどのような指導すれば、目の当たりにした児童の姿を育めるようになるのか理解できず、疑問を抱いた。だから耳をそばだてながら、教師Lの助言を理解しようとしたのであった。

教師は、自らの授業力を高めるために他者の授業実践で抱いた疑問から新たな視点を得ようと深く考える。1994年2月、当時の教師教育者Aは、教師Lがどのような指導をしているのか考えたいと益々思った。教師Lは児童の何を理解して指導しているのかを当時の教師教育者Aは、見出そうとした。それが、教師Lによる体育科授業での疑問を研究したいと思う「契機」となった。授業後、録音した授業中の教師Lの音声データを何度も聞き直した。

この経験において、一方的に教え込まれて学習する姿ではなく、自らが動きを考えたり、友達と教え合ったりする姿、つまり主体的に学ぶ児童の姿を探し出せたと気づいた。さらにこれまでの教え込みの考え方では、学習する児童を見ていなかったことに気づいた。だから、学習する児童を見えるようになるために、教師Lによる指導から気づいたなぜという疑問を研究したいという意識を抱いた。これまでの教え込む考え方を変える意識を抱いたことが、変容と言えた。

### 2.1.3. 主体的に児童が学ぶ場面となるような教材を準備する授業のスタイルと運動の楽しさの理解の深化

表4内に「関係の見つめ直し」を意味する下線部分を「ライフストーリー」1.6.2等の2つ表示した。

「ライフストーリー」1.6.2や「ライフストーリー」1.7.1.で述べたとおりE小学校からW小学校における（1995年4月～2001年3月）当時の教師教育者Aは、教職員や児童の立場で思いを理解し、関係を深めた。

また表4内に「メッセージの発信」を意味する太字イ

表4 教師としての成長3（下線・二重下線・太字イタリック体部分は筆者による。）

勤務 校順	ライフ ストーリー	どのような経験を したのか	経験にどのような意味があつたと 気づいたのか	気づいたことで何を見出したのか
E小 学校	1.6.1	サッカースポーツ少年団の社会体育としての意味を考え直した経験	児童なりに <u>運動そのものを楽しむ</u> ことが、この次もしたいと抱くことになる	考えを受け止めながら活動しようとする意識
	1.6.2	修正を求める教職員達の立場で立ち止まって考えた経験	教職員の理解共有が、児童の力を育むことになる	どのような音楽科研究大会にしたいかそれぞれの考えを理解し合う意識
	1.6.3	特殊学級担任教師として、これからの指導を困惑した経験	特殊学級担任教師の考えを <b>全教職員に発信し</b> 、理解し合う	全教職員から指導の意味を学ぶ意識
W小 学校	1.7.1	児童達から一輪車の授業を求められ困惑したが、立ち止まって考えた経験	先生役の児童から学ぶことで、上達のコツを見出すかもしれない	児童から乗り方を学ぼうという意識
	1.7.2	児童同志が協力し合う様子を見た経験	R教育大学大学院時に衝撃を受けた児童の様子と同じように、 <u>自ら課題解決しようと思考した姿</u>	児童の主体的に学ぶ姿と捉える意識
	1.7.3	確信あるコツへ変わることが「拓く」ことかもしれないと感じた経験	主体的に児童が学ぶという授業のスタイルの成果を実感した場面	会得するためにメモしようという意識
	1.7.4	児童の動きについてのメモ内容を捉えた経験	捉えた視点が、 <u>授業の学習成果を振り返る視点を見出す</u>	「拓く」5点の捉え方を身に付けることになるのではないかという意識
	1.7.5	児童の振り返り作文が運動の楽しさを表していると捉えた経験	上達がなくてもコツに気づき <u>次時に意欲を抱く</u> ことが運動の楽しさを表す	運動の楽しさの捉えが加わるという意識

タリック体部分を1つ表示した。「ライフストーリー」1.6.3.で述べたとおり、E小学校における（1995年4月～1998年3月）当時の教師教育者Aは、自らの考えを発信し、教職員から学ぼうとした。

さらに、表4内に「自己の見つめ直し」を意味する二重下線部分を「ライフストーリー」1.6.1.等の5つ表示した。「ライフストーリー」1.6.1.や「ライフストーリー」1.7.3.で述べたとおりE小学校からW小学校における当時の教師教育者Aは、児童の姿から運動を楽しむ姿や主体的に学ぶ姿を理解した。

これらの状況の中で、「自己の見つめ直し」に該当する意味の解釈に変容が2つ生じた。

1つ目の変容は、表4内のW小学校内の「ライフストーリー」1.7.3.で1998年5月～6月、児童役の当時の教師教育者Aが、自ら一輪車に乗れるようになって確信あるコツを実感した経験で生じた。

以下に、変容が生じたと考えた「ライフストーリー」1.7.3.の「ライフストーリー」を示す。

#### 「ライフストーリー」1.7.3. 理解の仕方を会得するためにメモしようと思う「契機」

1998年5月～6月、当時の教師教育者Aは、先生役の児童から一輪車の練習方法を学びながら少しずつ上達の手応えを感じていった。手応えを感じた時にこれかもしれないと自分なりにコツをつかめた気がした。それは、両手をバンザイすることによって前に進みやすくなることであった。このコツによって乗れるイメージが湧き、とうとう10数m乗ることができた<sup>40)</sup>（足立、2000）。10数m乗ることができた当時の教師教育者Aはグニャグニャと10数m伸びた一輪車のタイヤの跡を振り返って見ながら自信が湧き、かもしれないというコツから確信あるコツへ

変わったことに気づいた。かもしれないというコツから確信あるコツへ変わることが「拓く」<sup>41)</sup>（足立、1994）ことと感じた。

この確信あるコツへ変わることで「拓く」ことと感じた経験が、コツをつかめた気がした場面を1998年6月、当時の教師教育者Aに問い直させた。右手で登り棒を持ちながら反対の左手を高く上げた時に、猫背であった背中が伸びて前傾することで、ペダルがこぎやすくなったと感じた数秒間の場面が蘇った。そして当時の教師教育者Aは、両手をバンザイすることが背中を伸ばして前傾させることとなり、ペダルをこぎやすくさせると気づいた。自ら体感したからこそ気づくことができた動きであった。当時の教師教育者Aは、両手をバンザイし、その場で乗る（立つ）ことを動きを「拓く」と理解した。つまり、動きを「拓く」という意味を理解した場面であり、主体的に児童が学ぶという授業のスタイルの成果を実感した場面でもあると言えた。

教師は、授業力向上という課題解決を目指して追究する意識を抱くことで、その時の気づきをどのようにして気づいたのかを振り返り、教師としての成長につなげる。例えば、児童から一輪車の乗り方を学ぶ意識を抱くことで、自ら気づいた乗り方のコツをどのようにして気づいたのか振り返ることで、今後の上達につなげていけると考えた。

1998年6月、当時の教師教育者Aは、振り返るための方法を考えることが、「拓く」ことの理解の仕方を会得するためには、しなければいけないことだと気づいた。その理解の仕方を会得するために、どのようにすればいいのか見出そうとした。そして、授業後に気づいたことを簡単な言葉で書くことなら



できそうと考えた。それが、理解の仕方を会得するためにメモしようと思う「契機」となった。メモしながら、動きを「拓く」以外の4点の理解の仕方でも工夫しようと考えた。

この1つ目の変容は、教師として一輪車という教材を準備し、先生役の児童から乗り方を学ぶという関わりの中で生じた。確信あるコツを実感した場面は、主体的に児童が学ぶ授業のスタイルの成果を実感した場面であった。動きを「拓く」という意味を理解した場面でもあった。この「拓く」とは、「ライフストーリー」1.5.1.で述べた、個に応じた指導実践を重ねてきたP氏の考えで、次の5点で児童を理解することを意味した。それは運動・身体・心・人間関係・環境であった。これまでの教え込む授業スタイルから、主体的に児童が学ぶ授業のスタイルが形に表れた場面だと気づいたのであった。つまり、主体的に児童が学ぶ場面となるような教材を準備する授業のスタイルに変容したと言えた。この場面を迎えたのは、2.1.2.でこれまでの考え方を考える意識を抱いて以降、当時の教師教育者Aは、主体的に児童が学ぶという授業のスタイルを問い続けてきたからであった。2つ目の変容は、表4内のW小学校内の「ライフストーリー」1.7.5.で1998年6月、当時の教師教育者Aが、児童の振り返り作文から運動の楽しさを理解した経験で生じた。

以下に、変容が生じたと考えた「ライフストーリー」1.7.5.の「ライフストーリー」を示す。

「ライフストーリー」1.7.5. 運動する楽しさの意味の解釈が変わる「契機」

全児童の書いた振り返り作文に毎時間目を通した。その中で4回目の授業後、一輪車に乗れるわけがないと思っていた児童kが書いた振り返り作文を読み、当時の教師教育者Aは、運動する楽しさを表していると理解した。

この運動する楽しさを表していると理解した経験が、これまで抱いていた運動する楽しさと同じなのか違うのかを当時の教師教育者Aに問い直させた。これまで抱いていた運動する楽しさとは、前述した「ライフストーリー」1.2.4.での逆上がりができるという捉えが変わることで、運動の楽しさの意味の解釈が変わると理解していた。一方、乗れるわけがないと思っていた児童kは、上達の手応えがないものの、先生役の児童から「手を上げる。」<sup>42)</sup> (足立, 2003) というコツを学んだ。そして「手を上げ

ると進みやすいみたい。」<sup>43)</sup> とコツに気づいて、次時に向けて意欲を抱いた。児童kの意欲高揚は、自己評価が前時の1から3に高まったことから伺われた。

振り返り作文を指導する教師は、児童が運動する楽しさを抱くことができるように、児童の思いを理解する工夫をしながら、次時の指導の改善に努めなければならない。4回目の授業後の振り返り作文に目を通した当時の教師教育者Aは、これまでの運動する楽しさと比べ、例え上達がなくても、そのコツに気づき次時に向けて意欲を抱くことが運動する楽しさを表していると気づいた。児童kにとって、今はできないけれど、次はこのコツでやればできるようになるかもという見通しを抱くことを運動する楽しさと理解するならば、当時の教師教育者Aは、次時の指導を改善していけると気づいた。これまで抱いていた運動する楽しさの意味の解釈の違いを見出したのであった。それが、運動する楽しさの意味の解釈が変わる「契機」となった。

1998年6月、当時の教師教育者Aは、今は上達がなくても、次はこのコツでやればできるようになるかもという見通しを抱くことが、運動の楽しさであるという新たな解釈に気づいた。1.7.5.のようにコツに気づき、次に向けての見通しを抱くという新たな解釈を見出したことが変容であり、運動の楽しさの理解の深化と言えた。

2.1.4. 力づけられ抱いた安心

表5内に「メッセージの発信」を意味する太字イタリック体部分を1つ表示した。

「ライフストーリー」1.8.1.で述べたとおりF小学校における(2001年4月~2007年12月)当時の教師教育者Aは、メモすることで5点の捉え方が身に付けられるのかという不安を払拭するために、実践の発表を決意した。

この状況の中で「メッセージの発信」に該当する意味の解釈に変容が生じた。2001年8月、実践発表の場で当時の教師教育者Aは、Q教授とP先生からの批評を聞いた。両者からの批評を聞きながらメモする考え方が、「拓く」5点の理解の仕方を身に付けることにつながっていると気づき、不安が安心に変わった。

2001年8月、当時の教師教育者Aは力づけられ、不安から安心を抱いたことが変容と言えた。

表5 教師としての成長4 (太字イタリック体部分は筆者による。)

勤務校順	ライフストーリー	どのような経験をしたのか	経験にどのような意味があったと気づいたのか	気づいたことで何を見出したのか
F小学校	1.8.1	メモすることで「拓く」5点の捉え方を身に付けられるのかと自問自答した経験	<b>不安を抱いたまま</b> では授業力は向上しないまま	Q教授とP先生を指導講師とした小学校体育研究集会での発表の決意

### 2.1.5. 児童が学ぶことに教師として何ができるかを児童の立場で問う考え方

教師としてこれまで2.1.1.で述べたN中学校から2.1.4.で述べたF小学校まで勤務した。その時々には児童や教師からの反発や反対を受ける経験等、自らの力で対応することが難しいと感じる場面を経験した。その場面に直面する度に当時の教師教育者Aは、高井良(2015)の言う「あなたの人生と教職生活はこのままでいいのか」と自らの教職生活から問われた。同時に、今後の教職生活に対する不安も抱いた。しかし当時の教師教育者Aは、不安を感じたら払拭しようと動こうと考えた。例えば、表5内の「ライフストーリー」1.8.1.で述べたとおり、他者に自らの考え方を問いかけて自らの実践を発表する「メッセージの発信」を行った。実践を発表するという動くことで、不安から安心に近づいているかどうかを確かめようと考えたのであった。動いて確かめ、そして、自らに問うことを幾度も繰り返しながら、次第に児童の立場で問う考え方を抱くようになってきた。

この考え方を抱くようになってきた中で2.1.1.~2.1.4.の変容が生じた。特に、2.1.2.でのこれまでの教え込みの考え方を変える意識は、R教育大学大学院で学ぶ当時の教師教育者Aにとって、どのように生きていくのかという自らの存在の意味、つまり「自らの存在証明」を探し出せたと考えた。この変容があって、2.1.3.で述べた授業のスタイルへの変容につながった。

教師経験をN中学校から始めた1993年4月、当時の教師教育者Aは、児童の立場で問う考え方を抱くことはなかった。それ以降2.1.4.内のF小学校までにおいて、児童が学ぶことに教師として何ができるかを児童の立場で問う考え方を抱くようになってきたことが、教師としての変容と言えた。

## 2.2. 教師教育者としての変容

### 2.2.1. 教師教育者として教師を見る視点と教頭として教師への支援が職務という自覚

表6内に「関係の見つめ直し」を意味する下線部分を「ライフストーリー」1.8.2.等の5つ表示した。「ライフストーリー」1.8.2.や「ライフストーリー」2.1.3.で述べたとおり、教師教育をF小学校(2007年4月~)、J小学校(2008年1月~)、O小学校(2011年4月~)、2度目の勤務となるF小学校において(2014年4月~2017年3月)、当時の教師教育者Aは実践した。実践で悩みながらどのような教師教育者を志すのかを自らに問うた。

どのような教師教育者を志すか自らに問う状況の中で1度目の勤務のF小学校とJ小学校における(2007年4月~2011年3月)当時の教師教育者Aにとって「関係の見つめ直し」に該当する意味の解釈に変容が2つ生じた。第1の変容が、表6内の1度目の勤務のF小学校内の「ライフストーリー」1.8.2.で生じた。以下に、「ライフストーリー」1.8.2.の「ライフストーリー」を示す。

#### 「ライフストーリー」1.8.2. 教師教育者として教師を見る視点を考える「契機」

2007年4月、校長より新規採用教員指導教師を任された。新規採用教師の資質能力を育むために指導言をする役割であった。赴任した教師Jは、笑顔があふれて、学ぶ姿勢を見せた。1学期は、相互に対話しながらかつ相互理解を深めた。しかし、初めて指導教師を一任された当時の教師教育者Aは、自らの指導力を過信して、身に付けてきた指導技術を一方的に教え込もうとした。

2学期になり、とうとう最悪な関係となった。公開に向け、体育科の研究授業の事前指導の際であっ

表6 教師教育者としての成長1(下線・太字イタリック体部分は筆者による。)

勤務校順	ライフストーリー	どのような経験をしたのか	経験にどのような意味があったと気づいたのか	気づいたことで何を見出したのか
F小学校	1.8.2	指導教師として一方的に教え込み、無気力な表情に変わる新規採用教師を目の当たりにした経験	どのような授業をする教師になってほしいのかという願いを明確にせずに指導助言をしていた	教師教育者として教師を見る視点
J小学校	2.1.1	教頭として体育科の授業に係る対話を重ねてきた教師から、依頼を受けた経験	教師が信頼を抱いたからこそ相談した	特殊学級担任教師時での経験の活用し、支援方法をして見せようとする意識
	2.1.2	自らの力量形成のためのメモの実践を基に、して見せる支援方法を決めた経験	新たに描ける程度の「絵」を描くこと付け加え、教師のためにメモを適用した	自らの力量形成を図ろうと培ってきたメモを教師の力量形成のために適用しようとする意識
	2.1.3	校長から教頭という管理職としての自覚を高めるように指導された経験	学級担任教師の状況を変えたのは、教頭自身だ	教頭になって学級担任教師への支援が職務であるという自覚
O小学校	2.2.1	教頭として学んだことを2校目でより高めていこうという思いを抱いた経験	日々の気づきを校外の他者に問いかけることが、教頭の力量形成につながる	投稿して、問いかける意識
F小学校	2.3.1	教育研究会開催に向けて教師同志のまとまらない雰囲気を感じた経験	研究主任教師が他の教職員に歩み寄ることが、主体的に学ぶ児童を育む	見守りながら理解し、指導助言しようとする意識

た。教師Jの意欲を削いでしまう程の指導を何度も繰り返してしまった。例えば教師Jの考えを聞くことせず一方的に授業での指導方法を教え込んだ。また板書計画の中でほとんど重要でない点を考え直させる等、辛い気持ちにさせる指導をした。徐々に教師Jは、目を合わそうとせず対話を拒むようになった。研究授業に向けて、無気力な表情に変わっていくのを目の当たりにした。

この目の当たりにした経験が、教師Jにとって一方的に教え込まれる指導にどのような意味があるのか、2007年2学期、当時の教師教育者Aに問い直させた。これまで教師として児童を理解するように努めてきたのに指導教師という教師教育者になっただけ教師Jを理解できなかったのかと悔やんだ。そして当時の教師教育者Aは、一方的に教え込まれる指導を受けた教師Jが同様に児童に一方的に教え込む教師になるとイメージした。教師Jへの支援の仕方、つまり児童にどのような授業をする教師になってほしいのかという願いを明確にせず教師Jに指導言をしたことに気づいた。

2007年2学期、当時の教師教育者Aは、教師として児童を見る視点を基に、教師教育者としても教師を見る視点が抱けないのかと問うた。つまり、教師教育者として、新規採用教師が学ぶことに一方的な教え込み以外に何ができるのかと問うたのであった。それで見出したのが、教師教育者として教師を見る視点を考える「契機」であった。

後日、校長と教頭から指導教師の心構えについて次の指導を受けた。教師Jにとって明日も出勤したいと思う学校になるように関わるのが、指導教師としての役割だと言われた。

2007年2学期、当時の教師教育者Aは、無気力な表情に変わった教師Jが、当時の教師教育者Aから受けた一方的に教え込むという指導方法で児童を指導する教師になるとイメージした。イメージしながら、教師教育者として新規採用教師が学ぶことに何ができるのかと問うた。その時に教師として児童を見る視点を基に、教師教育者として教師を見る視点が抱けないかと気づいた。教師から指導言を受ける児童や教師教育者から指導言を受ける教師は、学習する者、つまり学習者と言えると考えた。学習者としてどう見るといふ視点は、教師として児童を見る視点と教師教育者として教師を見る視点と重なること気づいた。視点の重なり気づいたことが変容と言えた。それで見出したのが、教師教育者として教師を見る視点であった。

この教師として児童を見る視点と教師教育者として教師を見る視点との重なる事例が、表6内に2つ生じた。

1つ目の事例は、教頭として初めて勤務した表6内のJ小学校での「ライフストーリー」2.1.1.で生じた。2008年1月当時の教師教育者Aは、体育科を担当する教師から、通常学級在籍児童と共に学ぶ特別支援学級在籍

児童への指導方法を学びたいと依頼され、承諾した。その際に当時の教師教育者Aは、特殊学級担任教師として在籍する児童と信頼関係を築こうと児童理解に努めた、教師として勤務していた時（以下、教師の時と表す）での経験を活かそうとした。単に開脚跳びこしでの怖さへの指導だけでなく、特別支援学級在籍児童の特性への理解と共に学ぶ通常学級在籍児童への理解を含め、どのような指導方法を「モデリング」<sup>44)</sup>（ロックラン、2019）すればいいのか見出そうとした事例であった。

2つ目の事例は、表6内のJ小学校での「ライフストーリー」2.1.2.で生じた。教師の時には、自らの力量形成を図るために、体育科の指導目標を基に気づいたことを文字で表す、メモという方法を行った経験があった。2008年1月当時の教師教育者Aは、教師への「モデリング」に、そのメモの方法を適用した。さらに、工夫したのが授業時に児童をどのように評価したのかを図1のとおり描ける程度の「絵」<sup>45)</sup>（足立、2011）を描くことであった。つまり、以前の教師の時に工夫したメモの方法に、描ける程度の「絵」を描くことを付け加え、体育科を担当する教師に新たに適用した事例であった。

期日	評	価	指	導
	授業中の子どもの姿や言葉（目録）	授業中の指導者の受け止め（心の中の思い）	授業中の指導者からの指導「声」	指導者の見直し →：意識の視れ
10/17	(目ア) 児童の動きが速い。着目し。跳ばないかア	跳ぶ動作はいいかな。これ以上の発達の低下は、さげない	「跳ぶ」④ 「さげなくていいよ」	跳ぶ動作の場で跳ぶはいいね。こわさを減らすのが指導運動の時間をふたいていく。
10/17	(目イ) 児童の動きが速い。着目し。跳ばないかア	児童の動きが速い。着目し。跳ばないかア	「さげなくていいよ」 「跳ぶ」④ 「さげなくていいよ」	児童の動きが速い。着目し。跳ばないかア 児童の動きが速い。着目し。跳ばないかア 児童の動きが速い。着目し。跳ばないかア

図1 評価項目と指導項目のメモ

第2の変容が、表6内のJ小学校内の「ライフストーリー」2.1.3.で生じた。以下に第2の変容が生じたと考えた「ライフストーリー」2.1.3.の「ライフストーリー」を示す。

「ライフストーリー」2.1.3. 教頭になって教師への支援が職務であると自覚する「契機」

2010年2学期が始まり運動会に向け、授業と並行してその準備に取りかかる日が続いた。この状況で複数児童に対し学級担任の教師Pが、生徒指導を適切に行わずに不適切な指導を行う事案が発生した。

教師Pは、校長室で反省の表情を浮かべながら運動会準備等、多忙な勤務により児童の思いを受けとめる配慮の不足を悔やんだ。校長からの第一声は、教師Pではなく教頭である当時の教師教育者Aへの厳しい叱責であった。当時の教師教育者Aは、教師Pへの支援不足に対し、管理職としての自覚を高めるように強く指導された。

この強く指導された経験が、教頭にどのような責任があるのかを2010年2学期、当時の教師教育者Aを問い直させた。児童への配慮が不足する程の勤務を重ねていた教師Pに対し、管理職である教頭は、日頃からどのように関わってきたのかを当時の教師教育者Aは、回答できなかった。学校管理運営の任を負う管理職としての立場から、教師Pがどのような勤務状況であったのかを教師Pの立場で把握していなかったからであった。

教師教育を行う教頭は、教師の勤務環境を支える立場にいることに気づくと、自らの自覚を見直そうとする。2010年2学期、当時の教師教育者Aは、教師Pの立場から言えば、相談しにくく信頼を抱けない管理職であったと気づき、猛省した。猛省した当時の教師教育者Aは、今回の事案が発生する状況に変えたのは教頭であると気づいた。教頭が組織の調整役であるにも拘わらず、組織の一員である教師Pの辛さ等の思いをくみ取る意識を欠いていたと気づいたのであった。そのために、どのようにすればいいのか見出そうとした。それが、教頭になって教師への支援が職務であると自覚する「契機」となった。

教頭になって初めて、教師への支援が職務であると自覚を求められる場面が生じた。校長から自覚を高めるように強く指導された2010年2学期、当時の教師教育者Aは、学級担任教師の状況を変えたのは、教頭であると気づいた。組織の調整役であるにも拘わらず、組織の一員

である学級担任教師の辛さ等の思いをくみ取る意識を欠いていた。学級担任教師にとって当時の教師教育者Aは、相談しにくく信頼を抱けない管理職であったと気づいたのであった。教頭になって初めて勤務したJ小学校では教師への支援が、以前担当した新規採用教員指導教師としての支援ではなく、学校管理運営の任を負う教頭という管理職としての職務であると自覚したことが、変容と言えた。

### 2.2.2. 定年退職後も教師教育者として、教師を育むことに抱く生きがい

表7内に「関係の見つめ直し」を意味する下線部分を「ライフストーリー」2.4.1.等の2つ表示した。

「ライフストーリー」2.4.1.や「ライフストーリー」2.4.2.で述べたとおり、M小学校（2017年4月～2019年3月）での当時の教師教育者Aは、学級担任教師と向き合い教師のためにこれまでの教職経験で大切にしてきたことを自らに問うた。

また、表7内に「自己の見つめ直し」を意味する二重下線部分を「ライフストーリー」2.4.3.等の4つ表示した。「ライフストーリー」2.4.3.で述べたとおり、M小学校における（2018年12月）当時の教師教育者Aは、児童が運動しようとしないうちに抱く「不安」<sup>46)</sup>（足立、2018）の原因を体育科の授業に係る知識で理解し、指導方法を工夫するという考え方を持った。しかし、当時の教師教育者Aは、その考え方が言葉に表せなかった。

考え方が言葉に表せなかった状況の中でM小学校における（2018年12月）当時の教師教育者Aにとって、「自己の見つめ直し」に該当する意味の解釈に変容が生じた。表7内の2.4.6.で述べたとおり、当時の教師教育者Aは、前段落で述べた体育科の授業に係る知識で理解し、指導方法を工夫するという指導についての考え方を教師教育者Bに相談した。

以下に、「ライフストーリー」2.4.6.の「ライフストーリー」を示す。

表7 教師教育者としての成長2（下線・二重下線は筆者による。）

勤務 校順	ライフ ストーリー	どのような経験をしたのか	経験にどのような意味があったと気づいたのか	気づいたことで何を見出したのか
M小 学 校	2.4.1	学級担任教師に疲弊の表情が増していくのを目の当たりにした経験	<u>学級担任教師の状況を作ったのは教頭自身だ</u>	これまでの教職経験で大切にしてきたことを問う意識
	2.4.2	対話を通して1年学級担任教師に体育科で学ぶ意欲を感じた経験	1年学級担任教師と相談しやすい関係が構築されている	体育科で大切にしてきたことを問う意識
	2.4.3	体育科で大切にしてきたことを問うことで、教師へ応えたいと抱いた経験	言葉で表すことができれば、教師にどのような力量をどのように育むかという今後の見通しを抱け、今後の教師教育に活用できる	体育学会で体育科教育に携わる教員の資質能力を問う意識
	2.4.4	体育学会での発表後、すっきりしない思いを抱いた経験	<u>IT授業に取り組む状況を生かせる</u>	授業公開し、体育科で大切にしてきたことを問う意識
	2.4.5	教師教育者として体育科で大切にしてきた知識を問い直した経験	<u>明らかにする方法を学べる状況を生かせる</u>	学ぶ選択肢を拡大し、これまでの体育科で大切にしてきた知識を問う意識
	2.4.6	教師教育者Bに相談し、教師教育者Cの下で学ぶ選択肢を知った経験	定年退職後も教師教育者として、 <u>体育科で教師教育を行うことが使命</u>	定年退職後も自覚して教師教育者を志しながら、大学院で学ぶ決意

### 「ライフストーリー」2.4.6. 定年退職後も自覚して教師教育者を志しながら、大学院で学ぶ「契機」

2018年12月、当時の教師教育者Aは、教師教育者Bに、体育科でこれまでに大切にしてきたのはどのような知識であったのかを明らかにしたい思いを語った。教師教育者Bへ相談することで当時の教師教育者Aは定年退職後も教師教育者として体育科で教師教育を行うことが使命だと気づいた。それは、当時の教師教育者Aにとって次の児童の姿をイメージできたからだ。つまり「ライフストーリー」2.4.3.で述べた体育科の教師の資質能力の中核が体育科に係る知識であるという考え方で教師教育者Aが、体育科を受け持つ教師に教師教育を行う。教師教育者Aからの教師教育を受けた教師が、体育科の授業で児童を指導する。その指導を受けた児童が、運動する楽しさを味わうように主体的に学んでいくという姿であった。定年退職後も教師教育者として、そういう教師を育むことが使命だと自覚し、生きがいを抱いたからであった。そのために教師教育者Bより大学院で学ぶ選択肢があることを紹介された。さらに、教師教育者BのU大学大学院時の指導教員であった教師教育者Cの下で学ぶ選択肢も知った。

この学ぶ選択肢を知った経験が、定年退職間近という時期にいるのに、なぜ大学院で学ぶという新たな選択肢を増やすのかと問い直させた。それが定年退職後も自覚して教師教育者を志しながら、大学院で学ぶ「契機」となった。当時の教師教育者Aは、定年退職直前・直後の状況を生かしてU大学大学院で教師教育者Cの下で学ぶことを決意した。

2018年12月、当時の教師教育者Aは、教師教育者Bに相談することで定年退職後も教師教育者として体育科で教師教育を行うことが使命だと自覚したのであった。自覚したのは、相談したことによって次の児童の姿をイメージできたからだ。それは「ライフストーリー」2.4.6.の「ライフストーリー」で述べた考え方で教師教育者Aが、体育科を受け持つ教師に教師教育を行う。教師教育者Aからの教師教育を受けた教師が、体育科の授業で児童を指導する。その指導を受けた児童が、運動する楽しさを味わうように主体的に学んでいくという姿であった。定年退職後も教師教育者として、そういう教師を育むことに使命だと自覚し生きがいを抱いたことが、変容と言えた。高井良（2015）の言う、どのように生きていくのかという自らの存在の意味、つまり「自らの存在証明」を見出したと言えた。

### 2.2.3. 教師の不安という内面への理解

表8内に「関係の見つめ直し」を意味する下線部分を「ライフストーリー」2.5.1.等の4つ表示した。

その中の「ライフストーリー」2.5.2.の「ライフストーリー」を以下に示す。

### 「ライフストーリー」2.5.2. 教師Kの立場を理解し、「モデリング」を考えようとする「契機」

2020年7月、当時の教師教育者Aは、1・2年の

体育科のTT授業を教師Kと行った。この体育科でのTT授業は、「ライフストーリー」2.4.2.で述べたとおり教職経験4年目の1年学級担任教師との経験以来であった。教師Kの願いを基に足をけり上げて後ろに回る感覚に慣れるため、壁を使った逆上がりを取り上げた。後ろに回ることを怖がり足をけり上げることを渋る児童に対して、教師Kは、がんばれという助言以外の指導方法を模索していた。

2020年7月、当時の教師教育者Aは、他の児童と次の「モデリング」を教師Kに行った。当時の教師教育者Aは、他の児童の両手を握って向き合い、教師教育者Aの太ももから腹をけり上げさせ後ろに回らせる、通称くるりんぱを行った。その動きを見た児童uは、やりたいと言って手を上げた。当時の教師教育者Aはそれでも「不安」な表情を浮かべる児童uの両手を握って向き合い、ゆっくりで構わないからけり上げるようにと話しかけた。児童uは、ゆっくりと右足をけり上げた後に、クルッと後ろに回り着地した。安心したのか笑顔で、これならできると児童uは言った。当時の教師教育者Aは、どの児童からももっとやりたそうな表情をくみ取り、「モデリング」としての手応えを感じた。

だが、その時であった。教師Kから、当時の教師教育者Aにはできる指導だが、自分にはできない指導だと否定的な言葉を受けた。

この否定的な言葉を受けた経験が、教師Kにとって指導しやすいと判断した当時の教師教育者Aに対し、教師Kはどのように考えたのか問い直させた。両手で握ることが鉄棒の代わりをし、太ももから腹が児童のけり上げる壁の代わりをするという「モデリング」に対し、教師Kがどのように理解しているかを回答できなかったからだ。

教師教育を行う教頭は、指導対象者の教師が取り組めそうと感じる指導方法を「モデリング」するように教師の立場で思考することが求められる。2020年7月当時の教師教育者Aは、教師Kにとって通称くるりんぱの際に落ちないように児童の両手を握ったり、自らの太ももから腹を児童にけり上げさせたりする「モデリング」に対し、自分にはできそうにないと不安を感じさせたと気づいた。「モデリング」の際、教師Kの不安という内面の理解が足らず、教師Kの立場で考えていないことに気づいたのであった。

2020年7月、当時の教師教育者Aは、教師教育者としての経験を活かし、通称くるりんぱに代わる、しかも教師Kができそうと感じる指導方法を見出そうとした。教師教育者としての経験とは、「ライフストーリー」2.1.1.で述べた特別支援学級在籍児童への指導方法を「モデリング」しようと思った経験や「ライフストーリー」2.4.2.で述べた教師教育者として初めてTTでの体育科の授業を1年学級担任教師と行った経験であった。指導方法を見出そ

表8 教師教育者としての成長3（下線は筆者による。）

勤務 校順	ライフ ストー リー	どのような経験をしたのか	経験にどのような意味があったと気づいたのか	気づいたことで何を見出したのか
I小 学校	2.5.1	校内巡視中、教師の支援する場面を見た経験	教師Kが支援で大切にしているのは、児童の取り組む意欲を育むために、笑顔で見守ること	笑顔で見守ることを、教師のよさとして認めて関わろうという意識
	2.5.2	して見せたモデルに教師からの否定的な言葉を受けた経験	モデルとして、して見せる際、教師の不安という内面の理解が足らず、 <u>教師Kの立場</u> で考えていない	教師の立場を理解し、モデルとして、して見せることを考えようという意識
	2.5.3	支援方法を学ぼうとする教師Kの自評を聞いた経験	教師K自身に、怖さを感じながらもできるようにがんばれと言われた経験がなければ、どれだけ時間を要しても児童の立場で思考できず、新たな支援方法も見出せない	教師Kの立場を理解し、今後を見通して指導助言をしようとする意識
	2.5.4	2時間目を改善し、肋木での場面で助言した経験	助言によってどのくらい姿勢がふらつかないようになるのかを <u>教師Kが目</u> の当たりすると、つながりに気づく	助言とモデリングの効果とのつながりに気づかせようという意識

うとしたことが、教師Kの立場を理解し「モデリング」を考えようとする「契機」となった。

そして次時に向け、鉄棒の代わりに「体操棒」<sup>47)</sup>（文部科学省，2017）を活用し、逆上がりの動きをする場を新たに見出した。

「ライフストーリー」2.5.2.で述べたとおりI小学校における（2019年4月～2021年3月）当時の教師教育者Aは、教師Kの学ぶことに、教師教育者として何ができるのかを教師Kの立場で問うた。この状況の中で、「関係の見つめ直し」に該当する意味の解釈に変容が生じた。変容は、表8内の「ライフストーリー」2.5.2.で「モデリング」を行った際に、教師Kから否定的な言葉を受けた経験で生じた。教師Kの不安という内面の理解が足らず、教師Kの立場で考えていないと気づいた。これまでは教師として児童の「不安」という内面を理解しようとしてきた。だから、教師教育者になってもこれまで同様に、教師Kの不安という内面を理解しようとするればいいのではと気づいたのであった。教師教育者として教師を見る視点について、特に、不安という内面の理解を強く意識したことが変容と言えた。

教師教育者として、この不安という内面の理解を強く意識したことで、教師Kの立場で何ができるのかを問うた。問うた結果、教師教育者としてのこれまでの経験を振り返って次の2つの経験を活用した。活用した2つの経験とは、表6内の「ライフストーリー」2.1.1.で述べた特別支援学級在籍児童への指導方法を「モデリング」しようと思った経験や表7内の「ライフストーリー」2.4.2.で述べた教師教育者として初めてTTでの体育科の授業を1年学級担任教師と行った経験であった。

### 2.2.4. 教師が学ぶことに教師教育者として何ができるのかを教師の立場で問う考え方

教師教育者として2.2.1.で述べたF小学校から2.2.3.で述べたI小学校まで勤務した。その中で2.2.1.内

の第1の変容の段落で述べた教師教育者として教師を見る視点は2007年2学期、当時の教師教育者Aが高井良（2015）の言う「あなたの人生と教職生活はこのままでいいのか」と自らの教職生活から幾度も問いかけられ生じた視点であった。

最終の勤務校となったI小学校では、教師教育者として教師を育むことを使命と自覚しながら勤めた。そして2.2.3.で述べたとおり不安という内面の理解を強く意識した変容が生じた。

2020年7月、当時の教師教育者Aは、教師教育者として教師を見る視点を見出したり、不安という内面の理解を強く意識したりし、教師が学ぶことに教師教育者として何ができるのかを教師の立場で問う考え方を抱くようになった。

### 3. まとめと今後の課題

教師の時の当時の教師教育者Aは、自らの教職生活を通して、児童が学ぶことに教師として何ができるのかを児童の立場で問う考え方を抱くようになった。その後、小学校の教師教育者となり2.2.4.で述べたとおり、教師が学ぶことに教師教育者として何ができるのかを教師の立場で問う考え方を抱くようになった。

自らの「ライフストーリー」を語った筆者は、教師として、教師教育者としてのそれぞれの考え方を持つまでに生じた変容を比較し、次の共通点や相違点を見出した。

まず、共通点は、児童や教師を同じ学習者として見て何ができるのかを考えたことであった。教師として児童を学習者として見るのと同様に、教師教育者として教師を学習者として見て何ができるのかを考えたからである。学習者という視点が共通点と言えた。この共通点はゆるやかな変化であり、力量の形成される期間について山崎（2002）の言う「長期間にわたる場合」に該当すると考えた。

次に、相違点は、児童や教師に何を教えるのかということである。当時の教師教育者Aは、教師として児童に

学ぶことを教えてきた。その後、小学校の教師教育者になってからは、教師に教えることを教えてきた。児童には学ぶことを、教師には教えることを教えたのであり、何を教えるのかという視点が、相違点と言えた。何を教えるのかという意味が相違点であることを自覚した「契機」が、2.2.1.において第2の変容として述べた、小学校の教頭として、教師への支援が職務であるという自覚を持ったことであった。当時の教師教育者Aは、その自覚を持っていたからこそ2.2.3.で述べた教師の不安という内面への理解を深めたのであった。この相違点は、教頭昇任後に自覚した急激な変化であり力量の形成される期間について山崎（2002）の言う「短期間にわたる場合」に該当すると考えられた。

前段落で述べたとおり当時の教師教育者Aは、小学校の教頭として教師への支援が職務であるという自覚を持ち続けた。自覚を持ち続けながら当時の教師教育者Aは、2.2.2.で述べたとおり、体育科の授業に係る知識で理解して指導方法を工夫するという指導についての考え方を教師教育者Bに相談した。教師教育者Bに相談した2018年12月の当時の教師教育者Aは、これまでの自らの教職生活は、教師教育者としての自覚の過程であると気づいた。教師教育者としての自覚の過程であると気づいたことによって、定年退職後も教師教育者として教師を育むことを生きがいと考えた。当時の教師教育者Aは、高井良（2015）の言う「自らの存在証明」を見出したのであった。見出したことは、高井良（2015）の言う「さらなる指針を得」たことと言えた。2018年12月、当時の教師教育者Aは「自らの存在証明」を自覚したことによって、自らが「力づけられ」たのであった。

「自らの存在証明」を自覚した当時の教師教育者Aは、「クリティカルフレンド」である教師教育者Cからインタビューされた。2019年3月当時の教師教育者Aは、どのような教師になろうとしてきたのか、そして、教師の力量形成を図ろうとどのようにして教職生活を歩んできたのかという視点で、考え方を問いかけられた。教師教育者Cから2点を問いかけられることによって、当時の教師教育者Aは、これまでに抱いてきた考え方について振り返る示唆を得ることができた。「クリティカルフレンド」である教師教育者Cの存在によって、2点の問かけが一人では見出せなかった示唆となった。

これまでに抱いてきた教師教育者としての考え方とは、現職の時、どんなに現職の教師教育者の「危機」で不安を抱いたとしても、授業する教師と向き合って何ができるのかを教師の立場で問うて、支援を見出し、行うようにしてきたことであった。この考え方で現職の時、教師と向き合うことによって、現職の教師教育者の「危機」を乗り越えるようになっていったと考えられた。

本研究で、筆者は、教師教育者Cの存在によって、小学校の教頭として定年退職するまでの自らの「ライフストーリー」を語るることができた。語る事ができた筆者は、語った以降も教師教育者として教師を育むことを意味する、教師教育実践を生きがいと考えた。それは、

「自らの存在証明」を見出したのであり、高井良（2015）の言う「さらなる指針を得」たことと言えた。「さらなる指針を得」たことによって、自らが「力づけられ」たのであった。

筆者が「力づけられ」たのは、自らの「ライフストーリー」を「クリティカルフレンド」である教師教育者Cに語ったことによると考えられた。

今後は、「さらなる指針を得」た元教師教育者が定年退職後の自らの「ライフストーリー」を語る事が、課題として残された。

## 引用・参考文献

- 1) Swennen, A. & Van der Klink, M. (2009). *Becoming A Teacher Educator-Theory And Practice for Teacher Educators*, Springer.. Springer, 3.
- 2) 高井良健一（2015）教師のライフストーリー.勁草書房, 2.
- 3) 高井良健一（2015）前掲書, 349.
- 4) 久富善之（2008）教師の専門性とアイデンティティ－教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから－.勁草書房, 24.
- 5) 山崎準二（2002）教師のライフコース研究.創風社, 24.
- 6) 大塚洋子（1995）退職教員の地域社会活動参加－教師特性との関連－.日本家政会誌, Vol.46.NO. 2 :107-118.
- 7) 高井良健一（2015）前掲書, 77.
- 8) 高井良健一（2015）前掲書, 24.
- 9) 高井良健一（2015）前掲書, 48.
- 10) 高井良健一（2015）前掲書, 76.
- 11) 山崎準二（2002）前掲書, 16-17.
- 12) 同頁
- 13) 山崎準二（2002）前掲書, 18.
- 14) 山崎準二（2002）前掲書, 19.
- 15) 山崎準二（2002）前掲書, 18.
- 16) 山崎準二（2002）前掲書, 19.
- 17) メリアム, S.B.:堀薫夫・久保真人・成島美弥（訳者）（2004）質的調査法入門：教育における調査法とケース・スタディ.ミネルヴァ書房, 308.
- 18) 山崎準二（2002）前掲書, 16-17.
- 19) Schuck, S., & Russell, T. (2005). *Self-Study, Critical Friendship, And the Complexities of Teacher Education*. *Studying Teacher Education*, 1 (2), 110.
- 20) ギャーツ, C:吉田禎吾ほか訳（1987）文化の解釈学I.(株)岩波書店, 24-28.
- 21) 高井良健一（2015）前掲書, iii.
- 22) 山崎準二（2002）前掲書, 16-22.
- 23) 山崎準二（2002）前掲書, 19.
- 24) 山崎準二（2002）前掲書, 20-21.
- 25) 高井良健一（2015）前掲書, 24-25.

- 26) 同頁
- 27) 同頁
- 28) 同頁
- 29) 同頁
- 30) 同頁
- 31) 同頁
- 32) 同頁
- 33) ショーン, ドナルド・A (著者) : 柳沢昌一・三輪建二 (監訳) (2007) 省察的実践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房, ii.
- Schon, D. A. (1983) . The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action, Basic Books, Inc.
- 34) ロックラン, J. (監修・原著) : 武田信子 (監修・解説) 小田郁子 (編集代表) ・齋藤眞宏・佐々木弘記 (編集) (2019) J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ: 教師を教育する人のために. 学文社, 24-25.
- Loughran, J. (2005) . Researching Teaching About Teaching: Self-Study of Teacher Education Practices. Studying Teacher Education, 1 (1), 5-16.
- 35) 足立靖志 (1994) 土谷体育における学習成果の捉え方に関する実証的研究: 豊田千代教諭による一年生での実践を通して. 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 教科・領域教育専攻生活・健康系コース学位論文, 77.
- 36) 足立靖志 (1994) 前掲書, 12.
- 37) 足立靖志 (1994) 前掲書, 2.
- 38) 足立靖志 (1994) 前掲書, 69.
- 39) 同頁
- 40) 足立靖志 (2000) 指導者が得意でない運動教材 (一輪車に乗れない) の指導のあり方. 学校体育, 7月号, 3.
- 41) 足立靖志 (1994) 前掲書, 2.
- 42) 足立靖志 (2003) 体育科における教師行動のあり方: 指導者が『一輪車』に乗れなかった場合の実践を通して. 体育授業研究会, 6, 71.
- 43) 同頁
- 44) ロックラン, J. (2019) 前掲書, 31-34.
- 45) 足立靖志 (2011) 体育科における指導者の力量の高め方: 跳び箱運動に取り組む子どもの記録を通して. 公益財団法人日本教育公務員弘済会島根支部教育論文, 1.
- 46) 足立靖志 (2018) 体育科教育に携わる教員の資質能力: 小学校体育科の授業を通して. 第57回山陰体育学会発表資料, 4.
- 47) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 体育編 平成29年7月. 東洋館出版社, 39.