

教師の予期的社会化と初任期の教育実践の連続性 —教職課程コアカリキュラム導入前の養成教育を受けた新任小学校教師の語りへの注目—

The Continuity of Teachers' Anticipatory Socialization and Educational Practice in the First Year

川 村 光*
Akira KAWAMURA

Abstract

The purpose of this study is to examine the continuity of teachers' anticipatory socialization and educational practice in the first year, and to produce the profiles of the beginning primary school teachers who learned from the previous teacher training program before the introduction of the core curriculum, by utilizing the interview data of twelve teachers.

The findings related to teacher training program are as follows. The first findings relate to understanding pupils and communicating with them, lesson planning, and learning about teaching profession empirically. The second findings are about acquisition of the basics as a teacher, the communication skills and the ability to continue learning. Finally, the finding relates to the difficulty to master the attitude required for teachers as profession.

On the other hand, some important findings outside the teacher training program include learning about different kinds of pupils and the way of educating them individually, diverse teaching methods and how to communicate with people of different ages.

キーワード：小学校, 新任教師, 予期的社会化, 教職課程コアカリキュラム導入前の教職課程

I 問題設定

1. 目的

現在, わが国では教師教育改革が行われている。一連の動向のなかで教員養成における大きな改革としては, 教職課程コアカリキュラム (以下, コアカリキュラム) 導入があげられる。教職科目には全体目標, 一般目標, 到達目標が設定された。2019年度入学生より教職志望学生は, 複数ある詳細な到達目標を達成して一般目標に到達し, さらに複数の一般目標を達成することを通して, 全体目標に到達することが求められるようになった。

* 関西国際大学 教育学部

コアカリキュラムをめぐるのは、共通性と大学の自主性の関係のあり方や、作成プロセスの問題¹⁾、また、コアカリキュラムは教職課程認定審査の確認事項といった指導助言基準であるにもかかわらず、それが新たな認定基準になっていることの問題性²⁾などが議論されている。さらに、今後登場してくる新たな教師は、既存の目標達成を目指すマニュアル思考になる可能性が指摘されている³⁾。

以上のように、コアカリキュラム導入に関わって、これからの教師教育と教師の在り方について様々のことが危惧されている。コアカリキュラムで養成された教師はどのような教育実践を行うのか、また、そのカリキュラムは教師の力量形成にどのような影響を与えるのか、今後の教師教育政策と教師の力量形成について実証的に検討することが課題となっている。

しかし、これらの検証を開始する前に、旧教職課程に基づいた養成教育を受けて教職に就いた者の状態を確認することが求められる。なぜなら、コアカリキュラムによる養成教育を受けた教師の特徴を捉えるためには、その導入以前の養成教育を受けた者と比較することが必要であるからである。

そこで本論文では、コアカリキュラム以前の教職課程で養成教育を受けた教師を対象に、彼らとその学修に関する経験からどのような影響を受けているのかを検討し、彼らのプロフィールを作成する。それにあたっては、特に新任教師を調査対象とすることが最適である。なぜなら、彼らは教職経験が短いので、大学時代の旧教職課程における学修やその他の経験の影響が捉えやすいと考えられるからである。

しかし、新任教師の養成教育時代という予期的社会化時期と、入職後の教育実践の連続性に関する研究は必ずしも多くない。これまで予期的社会化研究と組織的社会化研究は主に各領域で行われてきたが、1980年代から教師のライフヒストリー研究やライフコース研究が登場し、予期的社会化時期と組織的社会化時期を連続的に捉える研究の知見が徐々に蓄積されてきている^{注1)}。

この研究上の文脈のなかで、コアカリキュラム以前の教職課程で養成された教師のプロフィールは作成されてきた。しかし、多くの研究⁴⁾⁵⁾⁶⁾⁷⁾⁸⁾は入職後の成長を記述することが中心であり、養成段階と採用後の初期の組織的社会化段階の関係に焦点をあてていない。

また、新任教師と彼らの大学時代の教職課程に関することの連続性に焦点をあてた研究としては、新任教師を対象に大学教育の問題点を明らかにした研究⁹⁾、教職に就く決心をするきっかけとしての大学での学修に関する研究⁴⁾⁵⁾、初任期の若手教師の語りから、初任期が養成期との連続性を持つ特別な時期であることを明らかにした研究¹⁰⁾などがある。だが、既存の研究では、教職課程とそれを履修していた時期の他の経験が、新任期の教育実践にどのような影響を及ぼしているのかということについて十分に明らかにされていない。

そこで、本論文では、大学での学修の影響に焦点をあて、新任教師が入職後にその経験をどのように活かしているのか、そしてそれをどのように評価しているのかということを中心に、コアカリキュラム以前の教職課程で育った教師のプロフィールを作成する。

2. 調査概要

調査対象は、1997年度に出生し、関西地方のA県の公立小学校に勤務する教師12名である。彼らはいずれも2020年3月に4年制大学を卒業し、同年4月から正規教員として採用された者であり、コアカリキュラム導入以前の教職課程で学修して教職に就いた者である。サンプル抽出法は

機縁法である。

調査方法は、ライフストーリー・インタビュー法である^{注2}。この方法を選択した理由は次の通りである。第一は、教師の主観的現実を捉えられることである。新任教師にとっての教員養成時代の学修経験の意味を考察するためには、主体の視点から旧教職課程における学修経験と、課程外経験の文脈を捉えることが必要である。第二は、時間的パースペクティブに基づいて教師の経験を把握できることである。教師の語りから、彼らの大学時代の学修経験と今日の教育実践の連続性を捉えられる。第三は、その手法が、これまで十分に焦点をあてられてこなかった者たちの声を拾い上げることが可能なことである。先行研究であまり取り上げられてこなかった、新任教師の大学時代の経験の語りに注目できる。

インタビュー項目は、大学時代の学修経験や課程外の有益だった経験、現在（教師1年目）の教育実践を進めていく上で役立っている大学時代の学修経験、大学の授業を通じて身につけた力などである。

調査実施時期は、2021年3月から7月である。その時期を選択した理由は、教師として歩み始めた最初の1年間の振り返りをするために適したときであると考えられるからである。なお、2021年4月から7月に調査を実施した調査対象者については、教師1年目の経験に関して質問を行った。調査時間は1人につき約40分である。また、インタビュー調査は、調査対象者の勤務校において対面で行ったが、一部Zoomと電話により実施した。その他の調査概要は表1の通りである。

表1 調査概要

| 氏名 | 性別 | 調査時の教職歴 | 1年目担当学年（調査時担当学年） | 調査時期 | 調査場所ないし手法 |
|-----|----|---------|------------------|---------|-----------|
| Z先生 | 女性 | 1年目 | 2年生 | 2021年3月 | 会議室 |
| Y先生 | 女性 | 1年目 | 2年生 | 2021年3月 | Zoom |
| X先生 | 女性 | 1年目 | 3年生 | 2021年3月 | 放送室 |
| W先生 | 女性 | 1年目 | 1年生 | 2021年3月 | 図書室 |
| V先生 | 男性 | 1年目 | 4年生 | 2021年3月 | Zoom |
| U先生 | 女性 | 1年目 | 2年生 | 2021年3月 | 自身の教室 |
| T先生 | 女性 | 1年目 | 2年生 | 2021年3月 | 電話 |
| S先生 | 女性 | 2年目 | 4年生（調査時：1年生） | 2021年4月 | 校長室 |
| R先生 | 女性 | 2年目 | 2年生（調査時：2年生） | 2021年4月 | 校長室 |
| Q先生 | 男性 | 2年目 | 4年生（調査時：2年生） | 2021年6月 | 自身の教室 |
| P先生 | 男性 | 2年目 | 3年生（調査時：2年生） | 2021年6月 | 校長室 |
| O先生 | 男性 | 2年目 | 3年生（調査時：特別支援学級） | 2021年7月 | 視聴覚準備室 |

II. 新任教師にとって有益な大学時代の経験

初任期1年間の教育実践を（ほぼ）終えた現在から、教職に影響を与えた大学時代の経験についてどのように語っているのかを確認していこう。まず、コアカリキュラム導入前の教職課程に関する有益な経験と、これを通して身につけた態度や力量について確認し、次に、専門職としての教師に必要な態度と力量に焦点を絞り、これらを習得したかどうかをみていく。最後に、教職課程外の有益な経験について明らかにする。

1. コアカリキュラム導入前の教職課程に関する経験

表2 大学時代の学修経験

| | 学 修 経 験 | | | 教育実習の意義 | 大学の授業等を通して修得した力（その力を習得した経験） |
|-----|---------------|---|----------|---|--|
| | 役立った科目ないし授業内容 | 具体的に役立っていること | 影 響 | | |
| Z先生 | 心理学ゼミ | Q-U→子どもの内面に何があるのか考える | 子ども理解、対応 | 一人ひとりの子どもへの注目、子どもとのかかわり方、子どもの興味を引く授業 | 計画力（ゼミでの発表経験） |
| Y先生 | 児童家庭福祉特別支援教育 | 児童家庭福祉→児童相談所との連携特別支援教育→知的障害のある子どもの対応 | 子ども理解、対応 | 大学で学んだことの活用、自己の課題発見 | 学び続ける力（進路選択システム、多様な実習経験） |
| X先生 | 教育実習 | 教育現場の雰囲気理解、丸つけや授業計画など実際 | 学校・教職理解 | 架空の人ではなく実際の人と接しているという自覚 | 子どもを大切にする姿勢（実務家教員の経験談） |
| W先生 | マイノリティ教育学級経営 | ジェンダー、障がい者教育、部落の教育→多様性理解学級経営、小1アプロブレム→1年生との関連 | 子ども理解、対応 | 教師になる決意の機会 | 学び続ける力（音楽の授業） |
| V先生 | 学級経営 | 子どものがんばりに気づく | 子ども理解、対応 | 教師になる決意の機会 | コミュニケーション力（グループワーク） |
| U先生 | 教科教育法 | 学習指導要領、グループで授業案作成→授業案作成 | 授業計画 | 教師になる決意の機会 | コミュニケーション力（他専攻の学生との交流、吹奏楽部部长） |
| T先生 | 心理学ゼミ | 支援の必要な子どもたちとの関わり | 子ども理解、対応 | ・現場の様子を知ること ・授業する経験 | 子どもとのかかわり方などの実践上の基礎的なこと（実務家教員の講義） |
| S先生 | 特別支援教育 | 様々な子どもへの対応 | 子ども理解、対応 | ・子どもの成長、教師の指導方法をきっちりとみられた | 学び続ける力（教採勉強） |
| R先生 | 教育実習等の経験学修 | 小学校での体験実習、実地研究、教育実習、特別支援学校実習→リアルな学校を知ること | 学校・教職理解 | ・座学、雑学といった知識を実際にいかせる場 ・工夫しないとうまくいかない場合があることに気づいた | ・アレンジする力（教職教養） ・子どもについて気づける力（心理学科目） |
| Q先生 | 教科教育法 | 教科教育法（特に算数）→子どもの反応を予測して発問などの基盤 | 授業計画 | ・現場を知ること ・やりがいを感じることができると確認 | 自身の思考を深める力（他の学生とのコミュニケーション） |
| P先生 | 教科教育法 | 教科教育法（特に国語）→授業構成 | 授業計画 | ・現場の子どもの空気感を知れたこと ・教師の仕事内容 | 授業準備を大切にしている姿勢（教育法の授業） |
| O先生 | 学級経営 | 教師としての心構え（授業を大切にすること） | 学校・教職理解 | ・実際に授業をすること | 教師としての土台（様々な学修経験） |

はじめに、大学時代の教職課程での学修に関わった経験について確認する。表2は、新任教師たちが教職生活を送るうえで役に立った科目ないし授業内容、教育実習の意義、大学の授業等を通して修得した力について語った内容を整理したものである。

1.1. 教職生活を送るうえで役立った科目ないし授業内容

まず、教職1年目の教育実践を行っていくにあたって有益だった授業内容についてみていく。

第一に、彼らが大学の授業で有益であったと語った内容は、子ども理解と彼らへの対応を取り扱ったものである。例えば、学級経営に関する授業に関しては、O先生は次のように語っている（以下、引用文中の下線はすべて筆者による）。

O先生：教師としての心構えというか、一番は学習指導が大事というのを学んだというか、僕も大学時代に痛感したので、子どもと一緒にいる時間が一番長いのが授業の時間で、授業を大切にしようというのを1年間思いながらやれたのは、大学での学びがあったからかなと思っています。…（中略）…学級経営とかの授業だと思います。…（中略）…クラスのあり方とか……。その授業では、担任としてあるべき姿というか、子どもには公正公平に接した

り、よく子どもは先生も見ているから、あいさつにしろ、何にしろしっかりしないといけないし、でも、優しさと厳しさのめりはりがなかったらいけないと。それが学級崩壊につながる、みたいな授業だったと思います。

また、特別支援教育に関する科目とともに、児童家庭福祉に関する科目をあげた教師もいた。

Y先生：私、今2年生で、クラスに発達段階がちょっと遅れている子がいるときに、保育の知識は役立っているなど思ったのと、あと、特別支援の免許も一緒に取得したので、特別支援が一番、学級経営というか、その配慮が必要な子たちにはすごく役立っているなど思いました。…（中略）…科目は、小学校の科目でもやっていたんですけど、YA先生の……科目名がちょっと今出てこないんですけど。…（中略）…家庭福祉で児童相談所と連携を取ったりというのを勉強していたこともあって、直接、児童相談所とかにつながるケースはまだなかったんですけど、一歩手前のケースとかもあったりして、この後こうつながっていくんだというのは自分の中で見えていたから、対処しやすかったというのはありました。…（中略）…特支は、病弱と知的……。肢体不自由の子はあまりまだ現場では関わっていないんですけども、知的の遅れがある子はクラスにもいたりして、それこそYB先生の授業で視覚支援の勉強とか、あとは特別支援の文房具活用の勉強をちらっとしたところを、今、クラスで活かしています。

また、V先生やW先生などは、学校現場などでの実践経験の豊かな大学教師から、リアリティを持って子ども理解をしたり、彼らへの対応を学んだりしたと語っていた。だが、必ずしも彼らに影響を与えているのは実務経験の豊かな大学教師だけでなく、Z先生などの語りに登場した、研究を行ってきた大学教師もいる。

第二は、教科教育法の授業で学修した授業計画についてである。Q先生は、現在の自身の授業実践の基盤になっていると指摘している。

Q先生：大学の講義で指導法というのがいくつかあって、小学校だったら全部の教科で、どう教えるとか、子どもの反応を予想してこういう発問をするみたいな、そういう講義は今の基盤としては成り立っているのかなと思いますね。（引用者注：一番影響があったと思う教科は）圧倒的に算数。先生にもよるんですけども、算数の指導法の先生の教え方というか、講義のやり方がすごく実践的だったなど。…（中略）…実際に模擬授業をするという目標を持って、その中で1時間……45分ですね、導入、展開、まとめを組み立てていったり、それからその中で発問を何回するとか、評価はどこで取るとか、そういうのはすごくその算数のときに教えていただいたので、何も知らない状態だったので、すごく刺激的だったなど。「ああ、こうやってやるんだな」って身にしみましたね。

第三は、教育実習などを通して、学校と教職について経験的に学修したことである。X先生の場合は教育実習を通して学校現場の雰囲気を理解するとともに、大学での学修と現場の現実とのギャップを埋める作業を行ったようである。

X先生：一番役立っているのは（引用者注：小学校）教育実習かなと思います。（引用者注：具体的には）教育現場の雰囲気を知ることや、丸付けや授業の流れとかは、やはり話で聞くには……全く想像とは違って、そこに関してはすごく役に立ったなと思っています。

具体的にどういうふうに進めるということは大学時代では私はあまり身に付かず、理論的な「こういうことを育みたいからこの社会科をやるんだよ」とか、「社会科はこういうところから攻めていくんだよ」ということはたくさん聞いていたんですが、実際に子どもたちにどういう話し方で話すとか、どういう進め方で教科書が進んでいるかとかいうことに関しては、全く私は身に付いておらず、そういうところにはとてもギャップがありましたし、指導案も学校で書くんですが、子どもを見ていないので全く想定に合わないようなことをしていたなということはすごく……。実際に教育現場で指導略案とかを作ってみたときに「ああ、今までやっていたのは指導案の丸写しだったな」と。なんでこの授業をこういうふうに進めないといけなといけなかというのは全く分からないまま、言われているんですが、具体的に自分の中には入っていないので、実際に作ってみて「今まで何をしてきたんだろう」というのをすごく感じました。やり方とか様式とかは学べたんですけど、実際の内容に関しては全く……。ギャップがすごくそういう面でありました。

1.2. 教育実習の意義

次に、新任教師にとっての教育実習の意義についてみていく。教育実習についてはこれまでの先行研究から、教職の理想であること¹¹⁾、教職に就くことを決めるにあたっての重要な機会であること^{4) 5) 12)}などが明らかにされている。つまり、その実習は、教師にとって大学時代の教職課程内の重要な学修経験という意味づけがなされている。ここでは、今日の新任教師が自身の教育実習の意義についてどのように語っているのかを確認しよう。

第一は、先行研究と同様に、教職に就くことを決意するきっかけである。V先生は教育実習前まではあまり教職志望でなかったのだが、実習で教職に対するやりがいを実感したことから教師になることを目指すことを強く決心したという。

V先生：僕、正直、教科にあるここに進もうと思ったのも、なんとなく「教師になろう」という形で、あまり「なりたいんだ」という感じではなかったんですけど、学んでいって、3年生の実習で子どもたちと関わってやっと楽しいなというのが感じられて、下手くそながらも自分の授業をみんなちゃんと聞いてくれて、配ったワークシートを書いてくれてとか、そういう自分が頑張ってやったことに対してちゃんと返してくれるなというのが本当に楽しくて、気持ちいいなというのがあったので、このままD市で先生したいという思い入れがあります。…（中略）…小学2年生を担当させていただいたんですけども、授業もしたことがないような僕のつたない授業でもちゃんと聞いて、ノートを取ってくれたり、配ったワークシートを書いて出してくれたり、中にはワークシートの裏に「ありがとうございます」とか何かお礼とイラストを描いてくれたりする子もいて、子どもたちが寄って来てくれるうれしさであったりとか、ワークシートとかも別に作らないといけないわけじゃなくて、「作ったほうがいいかな」と思って、自分で言うのもあれですけど、頑張って自分で作った分なの

で、その自分の頑張りに対して子どもたちも頑張りで返してくれるというのにすごくやりがいを感じて、実習で先生の楽しさというのを知れたので、それが「先生になりたいな」と強く思うきっかけになりました。

第二は、子どもと教師という人々によって教育の営みが行われている学校現場のリアリティを体感することである。例えば、P先生は教室の雰囲気を感じ取れたことに意義を見出している。

P先生：教室の子どもたちの空気感を知れたのが僕の中ではすごく大きい部分でしたね。その空気感を見たうえで私の担当教員をずっと見ていたんですけども、その先生方が見ている景色であったり、どういうふうに学校を……どういうふうに勉強を教え合ったり、どんな準備をしているのかというのを一番間近で見ることができたので、僕の中ではすごく現実味を帯びたといいますか、教師になるうえで、すごく勉強になるところが多かったのかなと思っています。

また、教師の指導方法に関する語りを中心にした者もいた。O先生は、授業で失敗した経験から、授業の在り方を学修した。

O先生：やっぱり授業を実際やるというのはすごい経験になりました。大学でやるのでは、子どももいなし、45分間やるというのもなかったので。実際に授業をやってみて、現場で働いている先生からアドバイスももらえるので……。僕は一番印象に残っているのが、算数の授業で全然うまくいかなくて、そのときに子どもたちがすごくポカンとしていて、「全然分からへん」みたいな顔をしていて、「ああ、分からん授業したら、こうなるんやな」みたいな。そのときも別に手を抜いていたわけじゃないんですけど、子どもがどこでつまずくかというのをいまいち考えられていなかったで、どこでつまずくかを考えていないとそうなるなって。

第三は、大学で学修したことを活用する場であることである。Y先生とR先生によって語られたのだが、R先生は、単に大学等で修得したものを活用するだけでなく、それを変化させていくことも必要であるということ学んだようである。

R先生：座学、雑学、そういった知識で得たものが実際に活かせる場合と、何かしら工夫とか変化をさせないとうまくいかない場合があるというのが分かったのが教育実習かなというのがあって、特に、特支なんかは、一人一人全然持っているものが違うから、こういうときはこうしてみたらいいよと言われたものやっても結局うまくいかないから、やはりその子を見なくちゃいけない。一人一人を見なくちゃいけないということに気付いたかなとは思っています。

1.3. 大学の授業等を通じて身につけたもの

次に、彼らが大学の授業等を通じて身につけたと考えているものについて確認する。

第一は、教師としての基礎である。T先生は、学校現場経験のある大学教師の影響が大きく、子どもとのかかわり方などの「教師としての基礎的なこと」を学んだ。また、O先生は「土台」という表現をして以下のように語っていた。

O先生：うーん、大学でほとんど力付いてないんじゃないかなって思いますね。いろんな知識とか、「こうすればいいよ」みたいな引き出しというか、そういうのは得たんですけど、実際は力にはなっていないくて、去年、大学でいろいろ学んだことを思い出しながらやっても最初はうまくいかないので、大学のときに力が付いたかと言われると、力を付ける土台を身に付けただけで、実際に子どもたちに向けていろいろやっていく中で…（中略）…ちょっとずつ力付いてきたかなって思いますね。

また、教師としての基礎として具体的な姿勢について語った者たちもいた。X先生は学校現場の経験を有する大学教師からの影響が大きく、子どもを大切にする姿勢を学んだという。また、P先生は授業準備を大切にする姿勢を習得したことについて次のように語っている。

P先生：一番は準備することの大切さ。子どもについてこうであるというのももちろんあったんですけども、それよりも例えば1つの授業を作る、子どもたちに1つのことを教える、伝えるというのをする前に、自分がどれだけそれを知っているのか、それをどれだけ準備できるのか、できているのかというので子どもたちにアウトプットする内容が変わってくる、というのを僕の中ではすごく思いましたね。

第二はコミュニケーション力である。V先生は、授業中のグループワークを通して培ったコミュニケーション力が、今の同僚関係において重要な役割を果たしているという。

V先生：グループワークを通して自分の意見を言って、向こうからも意見を言ってもらって、そして自分の意見を変えるきっかけにするというような姿勢は今では役立っていて、学年4クラスある中で一人一人やり方も違えば、考え方ももちろん違うので、「自分はこういうふうに進めようと思っています」という話でも、「ここは学年でそろえたほうがいいよね」とか、そういうものやはり話す中でしっかり筋道立てて教育につなげていけるので、トークするコミュニケーション力とか……。話していく中で磨いていくというところは、グループワークがたくさんあったこの大学での学びになっているなというのがあります。

また、Q先生は、他の学生とのコミュニケーションを通して、自身の思考を深められたと語っていた。

Q先生：それまであまり人の考えとか気にしなかったんですけども、先ほどもちょっとおっしゃっていたように、他者と関わる中で人の考えとかを受け入れて、考えと考えをくっつけたり離したりして、よりいい考えを見いだすというか。具体的に言葉ではちょっと言いにくいんですけど……。そのように、そういうふうな力というか……。やっぱり自分だけでは

どうにもできないので、人と関わる中で自分を成長させることができたのではないかなというのが一番身にしていますね。そこは強いですね。大学の授業なので、どうしても単位が必要なので、そこでちょっと手を抜くわけにはいかないですね。

第三は学び続ける力である。Y先生、W先生、S先生がその力を指摘した。Y先生の場合、大学の学修システムと複数の実習に行った経験から、その力を身につけたと述べていた。

Y先生：学び続ける力だと思います。…（中略）…最初にお話した学校（引用者注：大学）の免許取得のシステム上、自分が目指していく進路に向けて必要な免許を自分で選べるというところで、勉強したいなと思う分野をどんどん学べるところが自分の知識を増やそうという気持ちにつながったのと、あとは、いろんな場所に実習に行っているので、「関係ないな」と思っていたところが実は関係していたりするのを実習していくうえで感じ取っていたので、保育だったり特支だったり小学校を関連付けて勉強していったら、もっとスペシャルになれるなというのは感じました。

大学の授業を通して身についたその他のこととしては、Z先生は計画力、R先生はアレンジする力と子どもについて気づける力を指摘していた。ここでは、Z先生がゼミでの学修経験を通して計画力を身につけた語りを紹介しよう。

Z先生：計画力。それ（引用者注：それを身につけた授業）もゼミになるんですけども。ゼミは発表が毎回毎回必ずあって、その発表をするためにはその日までに何をしないと駄目で、そのアポを教授の先生に取ったり、インタビューするのだったらそのアポも取ったりというので、ゴールを決め、そこからさかのぼるという計画をどンドンどンドン、大学生のときに3回生からずっとしていたので。それはサークルでも一緒なんですけれども。なので、今回も、何日までにこれを終わらせないといけないんだったら、これだけの準備をこの日にしておかないと駄目というのは……。だから、直前であせったりということはなかったです。

2. 専門職としての教師に求められるものの修得

次に、専門職としての教師に求められるものの修得について、彼らの語りから確認しよう。

専門職は公共的使命、専門的な知識と能力、自律性、倫理によって規定され、これらをもとに教職を専門職として捉えた場合、いくつか課題があるものの¹³⁾、教師が目前の子どもたちに適した教育を行うために、教育内容を検討、選定することについて一定の自律性を持つことは重要である¹⁴⁾。また、自律的に判断・選択・実践していくためには、物事を鵜呑みせず相対化できる批判的思考力と、これらの行為を能動的に行う主体性が必要である。さらに、個々の教師が自律的教育実践を行うだけでなく、各学校において教師たちが専門職集団として、共通の教育目標を持って取り組むことが重要である。

そこで、旧教職課程での養成教育を受けた者たちは、大学での学修経験を通して自律性、批判的思考力、主体性、組織目標を達成する姿勢を育むことについてどのように語っているのかを確認する。表3は彼らの語りをまとめたものである。

表3 専門職としての教師に求められるものの修得経験

| | 自律性 | | 批判的思考力（大学での経験） | 主体性 | 組織目標を達成する姿勢 授業の学修目標意識経験（理由や影響等） |
|-----|----------------------------|-------------------------|--|--|--|
| | 授業におけるオリジナル教材作成経験 | 実習中のオリジナル教材作成経験 | | | |
| Z先生 | ない | ない（教科書掲載のものだが、教材を工夫） | 覚えていない | わからない | 意識なし（言われてそうだったと思った。） |
| Y先生 | ない | ない（教科書掲載のものだが、教材を工夫） | はい（児童虐待に関する授業） | はい（自分で小学校教師という進路を選択できるシステム） | 意識（見通しがたてた。） |
| X先生 | ない（教科書の内容ベース） | ない | 覚えていない | はい（ゼミ実務家教員の経験から自分の考え方の素行を教えてもらった。） | 意識なし（授業1回目しか聞かないので忘れる。） |
| W先生 | ない（実習で教科書掲載のものだが、教科書は使用せず） | ない（教科書掲載のものだが、教科書は使用せず） | あったと思う（覚えていない） | 責任感を養えた（定期演奏会の企画運営） | 意識なし（分厚いシラバスは読まない。免許のためにとらないといけない科目をとる。） |
| V先生 | ない | ない（教科書掲載のものだが、教材を工夫） | 覚えていない | はい（学級経営について学んだことを実際にいかしている。） | 意識なし（単位を落とさないように意識） |
| U先生 | ない（実習で教科書掲載のものだが、教材を工夫） | ない（教科書掲載のものだが、教材を工夫） | 覚えていない | はい（小学校でのボランティア経験、附属小学校での補助など、多くの機会を提供する環境があった。） | 意識なし（免許をとりたいたいという目標があった。） |
| T先生 | ない | ない | 覚えていない | はい（卒論で自ら考え研究していく姿勢） | 意識なし（全く意識していなかった。） |
| S先生 | ない | ない | 覚えていない（大学の先生はいろいろ言っていた気はする） | はい（事前指導、学級経営でペア学修） | 意識なし（とらないといけない科目ということを決まっていた。） |
| R先生 | 記憶にない | ・小学校ではない ・特文では作成 | 全くないこともない（授業外で教授の話を聞いて「ほんまにそうなんかな」と思ったことと、教科教育法の授業で少しあったと思う） | わからない（個人の考え方によると思う。） | 意識なし（分厚いシラバスは読まない。何十もの科目の目標を一つひとつ把握して受けることが難しい。） |
| Q先生 | 記憶にない | ない（教科書掲載のものだが、教材を工夫） | はい（哲学の授業） | はい（無意識の部分で、どうせしなければならぬことだから自らやるようになっていたと思う。） | 意識なし（目標を持つことが苦手。目標に届かなかつたら嫌だから。） |
| P先生 | ない（教科書の内容を発展させる教材があった） | ない | はい（社会学ゼミ） | ピンとこない部分が多い（社会学ゼミ、卒論作成作業を通して自律的に研究していったことを通して身についたかもしれない。） | 大学教師が目標を述べたものは意識した（目標を述べない教員もいた。） |
| O先生 | ない | ない（教科書掲載のものだが、教材を工夫） | はい（教科教育法の授業） | 微妙（実際に働いていないので実感がわかず受け身で授業をこなしていたから。） | 意識なし（教師になることを迷っていた。） |

まず、自律性について確認する。彼らの自律性の育成に関する学修を捉える指標として、教科書には記載されていないオリジナル教材の作成経験を取り上げた。12名の新任教師にいずれも、大学の授業でオリジナル教材作成経験はないと述べていた。また、小学校での教育実習経験の語りのなかでは、数名の教師が教科書の内容に関わった教材を工夫したと言っていたものの、教科書に記載されていないオリジナル教材を作成したという語りはなかった。

次に批判的思考力の育成については、記憶にない新任教師が多い。一方、自身の批判的思考力育成機会となった授業を述べた教師たちは二つに分けられる。一つは児童虐待に関する授業や教科教育法の授業といった、子どもたちの対応や授業計画に関する実践的な講義内容について語っている者たちである。

もう一つは、哲学や社会学という実践から一定の距離を持った科目の授業について語った者たちがいる。P先生は、社会学ゼミで文献を読むことを通して批判的思考力を養い、そういった経験が今日の教科書の内容の捉え方に影響を及ぼしていると述べていた。

P先生：（引用者注：批判的思考力を養う機会は）そうですね、実際にありました。僕が今身

に付けている「どの程度」という、文献であったり論文の批判的な解釈を取るという部分までが、大学のゼミで3年間やっていたことだったので。授業の中では……。ほとんど（引用者注：社会学の）ゼミですかね。大学のゼミが。

それこそ先ほどお話しもしたんですが、教科書の内容を少し自分で読んだときに、「単元のこの順番、合っているのかな。この順番はどうなのかな」とか、国語科の内容、現代文の文章を読んだときに「この作者はどういう意図でこれを書いてやっているのかな」というところに目を向けるというのが、できたというよりか、気付けたかなと思います。

また、教科書の内容に関して批判的に検討する機会については、W先生のように「記憶に残っていないけれども、あったのはあったと思います。何か言ってたなって。すみません。」と、記憶に残っていない者がいた。だが、多くの教師は、特にそのような機会はなかったと述べていた。

なお、大学時代に批判的思考力を育成する機会がなかったことは、必ずしも彼らがその力を保持していないことを意味するわけではない。例えば、W先生は大学時代に教科書の内容は必ずしも正しいとは思っていなかったのだが、内容を確認していくと批判的に捉えることが難しいという認識に至っている。

W先生：教科書も全部は正しくないって私は思っていたけれど、でも今、開いて使っていくと、やっぱり教科書さまざまところはあって、ちゃんと考えられているなというのを……。大学のときは批判的に見ていたけれど、今はちょっと変わったので、していないですね。

また、V先生は、大学時代に教科書の内容を疑わなかったのだが、教師になって授業経験を重ねていき、それを相対化しようとしている。

V先生：今の僕の働き方でも最初はある程度教科書どおりいって、そこから「ここはこのほうが良かった」って、やってみてから変えていくというのがあって、やる前から「これはどうなんだ？」というのは……。先ほどと同じになるんですけども、まだ経験がない分、まず教科書という文部科学省から降りてくるスタンダードなものでやってみて、そこから、したいことを増やして行って、「いや、こっちのほうがいい」というのを採択していくという考えなので、大学時代に作った略案とか指導案とかも、もう全く疑わず、そのまま素直に書いたという経験があります。

次に、主体性については、それを習得したという者と、習得したかどうか判然としない語りをした者に分かれた。Y先生、X先生、V先生、U先生、T先生、S先生、Q先生などは明確に主体性を習得したと語っていた。例えば、X先生は学校現場での経験豊かな大学教師の講義を通して、教師としての主体性を学んでいった。

X先生：自分が何のために教員になるのかということは、経験された先生が多かったので、そういう面では、お金のためとかではなくて、「子どもの時間をもらっているんだよ。それを無駄にしちゃいけないよ」という気持ちはあったので、そこで教えていただいて、私も今、

「もっと授業を考えていかないと」とか、「時間の使い方を考えないと」とか、積極的にいろんな先生に聞いたり自分で勉強したり、実際にやって直してみたりとかっていう面での主体性は養えているのかなと。

また、卒業論文執筆にあたって、T先生は自ら考えて研究するという行為を通して主体性を養えたと述べている。

T先生：難しいな…主体性は養えたと思います。卒論を作成するゼミでそれを養えたと思います。今までのいろいろな授業だと、与えられたものだとか、取らなければならないものを取っていくような形だったけれども、卒論の場合は、自分で考えてそのことについて研究していく、執筆していく。そういった卒論を書くという経験を通して、教師としてかどうかはわかりませんが、主体性を養えたと思います。(2021年3月23日フィールドノーツより)

一方、主体性を養えたかどうかはZ先生とR先生は「わからない」と回答していた。また、主体性をしっかりと修得したという実感を持ってないという語りをした教師たちもいた。例えば、O先生は受け身で授業を受けていたので、しっかりと主体性を習得したとは言い難いと述べていた。

O先生：大学の授業を通して養えたかは微妙ですね。(引用者注：その理由は)やっぱり大学のときって実際に働いていないので、大事なことを話されていたのは分かるんですけども、何か他人事というか、いまいち大切さを分かっているというのがあったので、受け身で授業を受けていたというか、そんな感じですね。

最後に、組織目標を達成する姿勢の育成に関わった語りをみていこう。彼らがその姿勢を保持する素地を大学時代に形成したかどうかを確認するため、その指標として、授業の学修目標を意識して学修に取り組んだかどうかという経験について彼らに質問し、語っていただいた。Y先生とP先生は、授業の学修目標を意識して学修に取り組んだという語りをしていた。Y先生は学修目標を意識することを通して見通しがたてたようである。

Y先生：シラバスはだいぶ見通しが立ったというか、学修目標もそうですし、内容も説明されていたと思うので、こういう勉強でこういう知識を勉強していくんだというのは意識できていたと思います。

一方、その他の多くの教師たちは、学修目標を明確に意識せずに学修していたと語っていた。その理由としては、大学教師が明確に学修目標を説明していなかったこと、一科目につき目標の説明を一度聴く程度であるので記憶に残りにくいこと、分厚いシラバスを読む気にならなかったこと、教員免許状取得のための単位取得に意識が集中していたことなどをあげていた。例えば、S先生は、教職科目は履修しなければならない科目であるからそれを履修していたという。

S先生：意識はできていなかったと思います。授業を選べるじゃないですか。けど、何を取

らないといけないか、割ともう決まっていたので、そこで何を……。シラバスみたいなものをもらっていたけど、そんなに自分で選択して取ることがなかったので、何かもう取らないといけないからみたいな感じなので、あまりそこは見ていなかったです。

3. 実習以外での有益な経験

表4 実習以外での有益な経験

| | 実習以外での子どもと接した経験 | 大学の学修外の有益な経験 |
|-----|---|--|
| Z先生 | スクールサポーター、自然学校→いろんな子どもを知ることができたので、「似ている」という感覚をもてた | フットサル経験→計画性・コミュニケーション力 |
| Y先生 | スクールサポーター、ピアノ教室→いろんな学年の子どもと接して見通しを持った実践ができた | 手話サークル→子どもの興味を引く手話 |
| X先生 | 絵本クラブ、附属小学校の学童、E市土曜の学童、保育所→子どもとの接し方 | 大学祭の委員長経験→人前で話す力、指示出し、順序立てて説明する力 |
| W先生 | ・よさこいサークル→子どもの指導 ・学校ボランティア、学童→子どものしかり方、合理的配慮 | 塾、観光レディ、飲食→保護者対応力 |
| V先生 | 児童館、小学校でのLD支援員（普通の子もだけでなく、支援・配慮のいる子どもの対応） | 寿司屋→体力に自信、異年齢とのコミュニケーション |
| U先生 | 学校インターンシップ、学童、附属小学校での音楽関連サポート、スクールサポーター、臨海学校補助→子どもの目線に立つこと、伝え方、興味ある話にあわせる、同じテンションで接する | 国際交流会館での補助→国際理解 |
| T先生 | 学習サポーター、自然学校のリーダー→いろいろな先生の対応や授業が参考になった | 接客業アルバイト→保護者との接し方 |
| S先生 | スクールサポーター、特別支援学校でのサポート→話し方、教室環境など、いいなと思ったことを取り入れる | ・接客業アルバイト→人とかかわり方 ・旅行経験→子どもが関心をもつ |
| R先生 | スクールサポーター→子どもの見方について引き出しが増えた | ・ピアノ→音楽の授業 ・書道→書写の授業 |
| Q先生 | ・放課後学習教室→子どものわからないことを知ることができた ・地域ボランティア、環境ボランティア | ・焼き鳥屋でのアルバイト→人との関わり方、器の大きい人間になること（店長がモデル） |
| P先生 | 中学校ボランティア、小学校ボランティア→いろんな教員の授業方法を学習 | 塾のアルバイト→子どもに対する話し方 |
| O先生 | ・自然学校の補助員 ・E市学習ボランティア→子どもの躰きを意識するようになった | アルバイト（スーパーレジ、飲食、ガソリンスタンド、プール監視員など）→人との関わり方 |

表4は、実習以外で子どもと接した経験と、1年間の教育実践を遂行していくうえで有益だった、大学の学修外の経験をまとめたものである。

まず、前者について確認する。大学時代に彼らは教育実習以外のいろいろな機会を利用して、子どもと関わっていたことがわかる。その機会としては、例えば、学校ボランティア、スクールサポーター、自然学校、サークル活動、市の学習ボランティア、学童保育、サークル活動などがあげられ、12名中11名が複数の機会をあげた。

彼らはそれらの機会を通じて、多様な子どもの存在を理解すること、彼らへの対応の仕方、彼らの躰きを理解すること、教師の多様な指導方法を理解することについて学んだと語っており、

そのことが教職生活1年目の教育実践を遂行していくうえで有益であったと語っていた。U先生は学校インターンシップなど、複数の機会を通して複数の力を身につけ、それが今日の教育実践にいきっていると語っている。

U先生：(引用者注：スクールサポーターなどの経験を通して) 子どもの目線に立って話をするというのはとても大切だなと思って、学童であれば、勉強するときと遊ぶときの切り替えがあると思うので、勉強するときだと、宿題している子が多いと思うんですけど、分からないところの伝え方とか、あとは、日ごろ遊んでくれる先生に子どもたちも懐いてくれたりすると思うので、子どもたちが興味あることを探って話を合わせてみたり、同じようなテンションで関わってみるというのは、今の子どもたちとの休み時間だったり、ちょっと空いている時間の関わり方にもつながってきていると思います。

次に、1年間の教育実践を行っていくにあたっての、大学学修外の有益な経験についてみていく。

サークル活動で所属学生と交流をしたり、接客業のアルバイトをしたりした経験が、同僚や保護者といった異年齢の人びとのコミュニケーションの在り方に活用できている。また、手話サークル活動や、ピアノ教室や書道教室という習い事を通して得た具体的な技術が、現在の子どものコミュニケーションの取り方や、授業技術に直接的にいきっていると語った者たちもいた。

Ⅲ. まとめ

これまで教師としての初めての1年間が終了した時期の新任教師の語りから、大学時代の有益な経験を確認してきた。まず、コアカリキュラム以前の教職課程の経験について述べた。有益な学修経験とその評価について確認したうえで、専門職としての教師に必要な態度と力量に焦点を絞り、それらの習得についての語りを整理した。次に、教職課程外の有益な経験について明らかにした。以下に、彼らのプロフィールをまとめてみよう。

初めに、彼らが有益であると語った科目の内容は、第一に、子ども理解と彼らへの対応を取り扱ったもの、第二は授業計画立案に関するもの、第三は、学校と教職について経験的に学修できるものである。これらは理論的内容というよりも、むしろ実践的で具体的なものである。彼らは、日々の教育実践を遂行する手立てとなる学修内容について語っていた。

また、教育実習という科目に関わって、その意義について確認した。彼らはその科目を、第一は教職に就くことを決意するきっかけであること、第二は学校現場のリアリティを理解する機会であること、第三は大学で学修したことを活用する場であることとして意味づけていた。彼らにとって教育実習は大変意義深いものとなっており、重要なカリキュラムとして位置づけられていることがわかる。

教職課程における学修全体を通じて身につけたと考えているものは、第一は教師としての基礎、第二はコミュニケーション力、第三は学び続ける力であった。彼らは大学教育の特色である研究活動も経験したと推測されるが、これを通して培われた力についての語りはほとんどなかった。

専門職としての教師に必要な態度と力量の修得に関わって確認した自律性、批判的思考力、主

体性、組織目標を達成する姿勢については以下の通りであった。

まず、自律性については、教科書に記載されていないオリジナル教材を作成した経験を、誰も有していないということがわかった。彼らは大学時代に教科書の内容をしっかりと教えることができるようになることが求められており、それを教えるために教材を工夫するという経験をしていることが伺える。教職志望者がそのような学修経験を積み重ねると、新たなオリジナルの教育内容を考えたり、オリジナルの単元構成をもとに授業をデザインしたりするという発想は生まれにくく、既存の内容を教える方法に意識が焦点化される可能性がある。

次に批判的思考力の育成においては、教科教育法の授業などの実践的な講義内容とともに、哲学や社会学という理論を扱う科目の授業を指摘した者たちがいた。実践的な事柄を批判的に検討したり、その他の事柄を批判的に検討したりするにあたって、理論を扱う科目の重要性が示唆されるものの、多くの教師にとってその科目は重要な意味づけがなされていないことが明らかになった。

また、多くの教師は、批判的思考力を育成する機会はなかったと回答していた。さらに、教科書に関して批判的に検討する機会も特になかったようである。教科書の内容は正当性を有するものとして絶対視する基盤が、隠れたカリキュラムとして教職を目指す者たちのなかに形成される可能性が示唆される。また、今回の調査対象者の語りからは、そもそも教科書の内容に疑いの目を持っていたものの、それを批判的に検討する難しさを感じるようになった者や、大学時代は内容に疑問を抱いていなかったものの、教職経験を積み重ねることを通してそれを吟味しようとしている者などもいることがわかった。教師たちの批判的思考力の在り方に多様性が窺える。だが、旧教職課程経験者の批判的思考力形成に共通して言えることは、学修目標や教科書の内容を相対化する視点を意図的に育む機会はほとんどなく、個人に依存している点が大いである。

次に、主体性については、それを習得したと語った者と、その習得についてあいまいな表現をした者がいた。いずれにしろ主体性は、旧教職課程において大学が明示的に学生に提示して教育を行ったものではなさそうである。それは、一部の学生が既存のカリキュラムを通じて無意識に学んだ隠れたカリキュラムであると言える。一方、必修の教職科目がたくさんあり、それを履修せざるをえない状況であることから、受け身的な学修をしていた者たちが存在していた。彼らは、その学修経験から受動性を身につけていった可能性も示唆される。

さらに、専門職集団の一員として組織目標を達成する姿勢の形成に関わって、授業の学修目標を意識した取り組みについて確認した。彼らは目標をほとんど意識せずに受講していたと語っていた。そのことから、大学時代に学校目標などを意識して取り組む態度の素地が形成されたとは言いがたい。だが、教職に就き、学校現場で経験を積んでいくなかで、既存の学校目標などを意識するようになっていくかもしれない。今後の彼らの意識の在り方に注目する必要がある。

最後に、教職課程外の有益な経験については次の通りである。実習以外で子どもと接した経験には、学校ボランティア、自然学校などがあり、多くの教師は複数の活動経験を有していた。彼らはそれらの機会を通じて、多様な子どもを理解し、彼ら一人ひとりへの対応する方策や、多様な教師のさまざまな指導方法を理解することについて学んだと語っており、その語り方は教育実習の意義についてのもとは異なっていた。また、大学の学修外の有益な経験は、異年齢の人びとや子どもとのコミュニケーションの取り方、授業技術に影響を与えているという語りをしていた。

これらのことから、カリキュラム外活動は、教育実習などのカリキュラム学修では修得できない、教師にとって有益な力量を形成する機会として彼らの中で意味づけられていることがわかる。

以上、コアカリキュラム以前の教職課程と課程外のどのような学修経験が、教師1年目の者たちにとって有益なものとなっているのかということ、彼らの語りから確認しプロフィールを作成してきた。

彼らは、教職課程とともにその隠れたカリキュラムと課程外活動経験が、この1年間の教育実践を遂行していくうえで有益だったと語っていた。その一方で、彼らの大学時代の経験についての語りのなかに、ほとんど語られなかったことがある。それは教える主体として自律性を持つ意識についての語り、それに関わる批判的思考力、研究力、探求力といった大学で学問を学修することを通して育成されると考えられる力についてのそれである。専門職としての教師を養成することとはどういうことなのか、大学における教員養成の意義は何なのか、彼らの語りから改めて問い直す必要がある。

これまで確認してきた彼らの語りは、そのまま事実として捉えられるものではない。はたして、彼らにとって大学での養成教育経験と課程外活動の意味は、今後も同じだろうか。今回の調査協力者には1年後に同様のインタビュー調査を行う予定である。そのときの彼らの語り直しと、今回の語りを比較することを通して、彼らの大学時代の学修経験の意味づけの共通性と差異性を浮かび上がらせることができる。そのことは、語られたことを固定的に捉える傾向があった、これまでの教師の力量形成に関する研究^{注3}の志向性に対して、一定の批判的検討をすることができるだろう。

また、その調査研究の次のステップとして、今回の調査対象の教師たちと、コアカリキュラムを学修して教師になった者たちとの比較検討を予定している。今後、学校現場に参入してくる新たなタイプの教師たちも、旧教職課程での学修を経験した教師たちと同様の語り方をするのだろうか。今後は、コアカリキュラムとの関連に関わる語りを中心に比較分析をしていきたい。

【注】

注1 本文に示した具体的な先行研究については、耳塚¹⁵⁾や越智¹⁶⁾の論文などを参照されたい。

注2 ライフヒストリー法を選択した理由については、Goodson¹⁷⁾と山田¹⁸⁾の議論をもとにしている。

注3 例えば、山崎⁴⁾⁵⁾や塚田¹⁹⁾による教師のライフコース研究では、基本的に一時点で聞き取った教師の語りをもとに彼らのライフヒストリーを描き出している。

【引用文献】

- 1) 牛渡淳「文科省による『教職課程コアカリキュラム』作成の経緯とその課題」日本教師教育学会年報編集委員会編『日本教師教育学会年報』第26号、28-36頁、2017
- 2) 勝野正章「課程認定行政の問題点と改革の方向性」日本教師教育学会年報編集委員会編『日本教師教育学会年報』第28号、42-50頁、2019
- 3) 川村光「教師の生涯発達と師道-教師のライフコースを考える-」梶田毅一・浅田匡・古川修監修 浅田匡・河村美穂編『教師の学習と成長-人間教育を実現する教育指導のために-』96-116頁、2021
- 4) 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002
- 5) 山崎準二『教師の発達と力量形成-続・教師のライフコース研究-』創風社、2012
- 6) 川村光「正統的周辺参加としての『指導』文化の習得-子ども時代に向学校的でなかった教師のライフヒストリーへの注目-」『滋賀大学教育学部紀要 (I: 教育科学)』第57号、135-146頁、2007

- 7) 高井良健一「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, 59－99頁, 2009
- 8) 高井良健一「教師の中年期の危機と再生(2)－北原豊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135号, 15－56頁, 2014
- 9) 太田祐周「『新任教師の意識調査』の結果の考察(1)」『岐阜大学カリキュラム開発研究センター研究報告』vol.2 no.2, 17－33頁, 1982
- 10) 伊藤安浩・桂直美・高井良健一「初任期における若手教師の経験と成長のモノグラフ(1)－第1回インタビュー調査の結果分析を通して－」『大分大学教育学部研究紀要』第38巻第2号, 63－78頁, 2017
- 11) 紅林伸幸・川村光「教育実習への縦断的アプローチ:大学生の教職志望と教師化に関する調査研究(2)」『滋賀大学教育学部紀要(教育科学)』第51号, 77－92頁, 2001
- 12) 川村光・紅林伸幸・金子真理子・望月耕太「教師の力量形成の変容－2011年度・2017年度質問紙調査の結果から－」『関西国際大学研究紀要』第20号, 13－32頁, 2019年
- 13) 佐藤学『専門家として教師を育てる－教師教育改革のグランドデザイン－』岩波書店, 2015年
- 14) 油布佐和子「教師の仕事と教えること－激動期の教職－」浅田匡・河村美穂編『教師の学習と成長－人間教育を実現する教育指導のために－』ミネルヴァ書房, 7－25頁, 2021
- 15) 耳塚寛明・油布佐和子・酒井朗「教師への社会的アプローチ－研究動向と課題－」『教育社会学研究』第43集, 84－120頁, 1988
- 16) 越智康詞・紅林伸幸「教師へのまなざし, 教職への問い－教育社会学は変動期の教師をどう描いてきたのか－」『教育社会学研究』第86集, 113－136頁, 2010
- 17) Goodson, I.F., “Developing Life Histories” (=2001, 藤井泰・山田浩之編訳「ライフヒストリー研究の展開」『教師のライフヒストリー－「実践」から「生活」の研究へ－』晃洋書房, 1－24頁, 2001
- 18) 山田浩之「英米におけるライフ・ヒストリー研究の系譜－社会学, 教育社会学を中心として－」『松山大学論集』第9巻第5号, 141－161頁, 1997
- 19) 塚田守『受験体制と教師のライフコース』多賀出版, 1998

【参考文献】

- ・伊藤安浩・桂直美・高井良健一「初任期における若手教師の経験と成長のモノグラフ(2)－第2回インタビュー調査の分析を通して－」『大分大学教育学部研究紀要』第40巻第1号, 81－96頁, 2018
- ・稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編『教師のライフコース－昭和史を教師として生きて－』東京大学出版会, 1988
- ・桂直美・高井良健一・伊藤安浩「初任期における若手教師の経験と成長－語り直しを通しての省察の深化－」『東洋大学文学部紀要(教育学科編)』第71集, 23－31頁, 2017
- ・高井良健一『教師のライフストーリー－高校教師の中年期の危機と再生－』勁草書房, 2015
- ・高井良健一・伊藤安浩・桂直美「初任期における私立高等学校教師の経験と葛藤のモノグラフ(1)－第1回インタビュー調査の分析を通して－」『東京経済大学人文自然科学論集』第147号, 27－58頁, 2020

【謝辞】 大変ご多忙の中, しかもコロナ禍という状況下で, 調査にご協力くださいました先生方に深謝いたします。

【付記】 本研究は JSPS 科研費 JP20K02599の助成を受けたものである。

