

教員養成カリキュラム体験と教員初任期の職業的社会化 ：追跡的 PAC 分析を通して

Personal Experiences from Teacher Education Program and Occupational Socialization of New Graduate Teacher ：Through Follow-up PAC Analysis

豊嶋 秋彦*・福島 裕敏**・吉崎 聡子**

Akihiko TOYOSHIMA*・Hirotohi FUKUSHIMA**・Satoko YOSHIZAKI**

平岡 恭一*・吉中 淳**

Kyoichi HIRAOKA*・Atsushi YOSHINAKA**

要旨

2004年度カリキュラム改革の効果検証研究の一環として、公立学校教員に採用が決定している学生に、卒業直前にカリキュラム体験の振り返りを求める PAC 分析、入職1年後には初任期1年間に活かすことができたカリキュラム体験について、PAC 分析を実施した。調査協力者6名の追跡的 PAC 分析を通して、2つの時期のクラスターと連想項目に対応が見出されたほか、卒業直前には重視していなかった事項をカリキュラム体験から掘り起こして入職後のリアリティ・ショックを乗り越えた事例も多いことなど、初任期職業的社会化は、大学での教員養成と断絶して展開するのではなく、学生期カリキュラム履修体験からえたものの上に連続して展開していくことが明らかとなった。

キーワード：教職初任期の職業的社会化、大学期との連続性、教員養成カリキュラム体験、PAC 分析

1. 問題：本研究の目的と背景

（1）弘前大学教育学部における背景と本研究の目的

弘前大学教育学部は、教員になることに向けて学生の体験を統合しうるカリキュラム体系構築を目指して、2004年度入学生から、3年次附属校通年教育実習（Tuesday 実習）や4年次公立校通年教育実習（学校サポーター実習）の新設など、教育現場での実習を格段に強化するとともに、教職実践演習科目群を開設しそれを逐年的に増設してきた。カリキュラム改革の理念の一つが《自律的發展力（教員として自律的に学び続ける力）》《省察的实践力》の育成である。あわせて、効果検証組織を立ち上げ、質問紙法で追跡的コーホート分析的研究を展開してきたが、2013年度から学生個人のカリキュラム履修体験を構

造化させる卒業直前 PAC 分析を実施、さらに入職後の PAC 分析も開始した。

この追跡的 PAC 分析プロジェクトは、教師の職業的社会化過程を個人内構造に密着して捉えることを目指すが、まず本稿では、教員養成カリキュラムを通じた「教職への社会化」が教職初任期の「教職体験による社会化」過程にどう機能するか、つまり、大学4年間の学びが実際の教職生活にどう活かされるかを個人レベルで明らかにし、カリキュラム履修体験と現場体験の連続性を掘り出すことを目的にする。

（2）カリキュラム履修体験と現場体験は断絶するか

教育現場や教育科学の領域では従来、教員養成と教育現場のギャップに焦点が当てられがちで、“大学期の実習で学生がえた気づきの意味は薄い”といった指

* 弘前大学教育学部名誉教授

** 附属教員養成学研究開発センター効果検証WG

摘（例えば、紅林・川村 2001）さえあった。初任期の適応の困難性を明らかにしてカリキュラム改革に結びようとする後述の諸研究も、このギャップ論に発する。

教員養成と教育現場のギャップは、リアリティ・ショックの文脈で語られがちである。リアリティ・ショックとは、新組織参入者がエントリー以前に抱いていた展望・期待・夢と組織現実の間のギャップから、適応の困難、「知覚された移動の願望」（小川 2005）、離転職志向（豊嶋 1976, 1977, 1978）を生じさせるショックを指し、Schein（1978）以来、広く関心が向けられるようになった。このショックは、入職以前に組織現実とマッチしたスキル・態度・価値を内面化させる予期的社会化に加え、一見断絶している中に連続性を見出すことを通して、乗り越えられるであろう。

1978年の中央教育審議会（以下、中教審）答申「教員の資質能力の向上について」以降展開されてきた、養成・採用・研修を通じた教員の資質能力の向上を企図する諸施策（現代教職研究会 1989）は、組織現実とマッチしたスキル・態度・価値を入職以前から内面化させることで連続性を作り出す試みと言える。さらに近年の社会環境の急速な変化、大量退職・大量採用や学校教育課題の多様化・複雑化など学校を取り巻く環境の変化、教育課程・授業方法の改革をはじめとする新たな教育課題への対応の必要性を背景として、2015年中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、「学び続ける教員の養成段階から研修段階までの資質能力の向上施策を、教育委員会、大学等の関係者が一体となって体系的に取り組むための体制の構築が不可欠」（p.44）とされるが、これも同様である。

こうした体制構築には、養成と現場（研修）の接面としての初任期の職業的社会的化に焦点を当てる研究が求められよう。この間、初任教师増加とかれらが抱える苦悩への着目などを背景として、初任期の成長や発達とその支援が注目されてきた（山下・榎 2015）。また養成と研修に関しては、初任期教員が抱える困難を明らかにして教員養成の課題を探る研究も始められている（例えば、奥井・大貫・横田・松村・中村・渡部・菅井・田甫 2011, 高橋・日高・白石 2014, 森田 2015, 大前 2016など）。Kosnik & Beck（2009=2015）は、初任期教員の継続的面接から、教員養成における優先事項とそれらに関連づけるビジョンを提示した。

これらの知見は、今日の初任期教員が抱える深刻な困難（久富・佐藤 2010, 2012）と教員の予期的社会化において教員養成が担う責任の重さに鑑みて大きな意義をもつが、これらの研究ではおおむね、養成段階と現職段階との断絶が強く意識されているため、初任期教員が教員養成カリキュラム等を通して培った資質能力等がもつ積極的意味は十分に評価されていない。それでは、初任期教員が持つ「自己形成・自己変革等の主体的・積極的な側面」（山下・榎 2015）や「初任教師の主体的成長・発達の契機」（後藤 2014）を等閑視することにもなりかねない。

一方、養成段階から現場（研修）段階の連続性に注目する研究も少ないながらも存在する。例えば鈴木（2015）は教員養成系学部卒業生に対する質問紙調査と面接をもとに、教員養成カリキュラムを通じた資質能力形成過程と入職後の資質能力形成過程を繋ぐ、初任期教員の「資質能力形成戦略」を提示し、それを支える大学カリキュラムの自由度と全体性の意義および制約を論じた。また木村・森崎（2014）は、教職大学院在学時と入職後の成長過程の追跡を通じて、大学院教員養成カリキュラムの効果を、入職後の成長過程に即して個別具体的に明らかにして、「「新たな学び」を展開する「学び続ける教員」としての若手教師の、成長発達と専門性を支えるものとして機能している」（p.230）ことを示した。木村・森崎（2014）の問題関心は本稿と重なる部分が多いが、本稿は学部期教員養成をターゲットに、かつ教員としての全人的発達（豊嶋 2004）に注目していく。すなわち、養成段階と現場（研修）段階の連続性に注目し、初任者によって「生きられた教員養成カリキュラム」の様相を明らかにし、そこから養成と研修とのあり方を考える手がかりを得ようとするものである。

（3）教師研究と PAC 分析

内藤（1997）の PAC 分析は、テーマ（連想刺激）から自由連想されたイメージ（連想項目）間の類似度評定をクラスター分析し、デンドログラムをもとに面接でナラティブ（語りとクラスター命名）を促していく。その特質を内藤は、デンドログラムとして内面構造が可視化されることで、対象者—研究者の双方の了解性が高まる間主観的方法であり、量的分析から質的研究に持ち込める利点もあるとした。加えて、研究者が作った構成概念 construct に落とししていく旧来の事例法を補完できる点や、調査それ自体を通して調査対象者の内面が再構成され統合されていく成長促進的機

能を持つ方法である点も、方法的特質として指摘できよう。これは PAC の C が construct であることの隠れた含意でもあり、井上・いとう（2011）が PAC 分析を「ミックス法」と呼ぶ根拠を越えた、多面的な方法的意義を持つ事例研究法である。

しかしながら、1993-2007年の PAC 分析による CiNii 収載論文タイトルをテキストマイニングで解析した井上・いとう（2011）によれば、PAC 分析は留学生研究や日本語教育、障害者・カウンセリング・発達研究に活用されているが、教師の成長・発達・職業的社会研究に活用した例は、新館・松崎による一連の研究以外、見出しにくい。それは、学級作りや生徒との人間関係の変化について、新任教員対象に学期末ごとに1年間 PAC 分析で追跡して入職前の子ども観と現実とのギャップ等を拾い出した研究（2006）、研究者自身の初任期を振り返った研究（2009, 2011）、30・40代教員対象に回顧的に発達を整理させた研究（2010）である。しかし、彼らの関心は入職後の変化・成長を捉えることに置かれている。これに対して我々は、学生の4年間のカリキュラム体験を PAC 分析で構造化させることで大学期の「教職への社会化」の3類型を見出し（豊嶋・福島・吉崎 2016）、次いで、大学期と初任期の連続性を PAC 分析で取り出そうと試みた（豊嶋・吉崎・吉中 2017）。本稿は後者のまとめの位置を占める。

2. 調査協力者と方法

調査協力者は、X年3月に卒業し4月にA県公立学校に正規採用され、2回の PAC 分析に協力いただいた6名であり、全例が「学生期における教職への社会化」のⅢ型（内的構築と外的要件獲得の併存型）に属する。PAC 分析結果の公表も全員から了承をいただいた。

第1回調査は卒業直前のX年2～3月に実施した。PAC 分析の連想刺激は「本学部の教員養成カリキュラム（含む教育実習関連科目、教職実践演習科目等）の履修体験から得たもの（こと）と、今後の教職生活で活かしたいと思っているもの（こと）」である。

第2回調査は入職1年後のX+1年3～4月。連想刺激は、大学期と初任期の連続性を拾い出す目的で、「今振り返ってみて、大学時代にカリキュラム体験（教育実習等の実習科目を含む）から学んだことや、大学時代のその他の体験から学んだことで、“教師としての活動・生活に活かした”と思うこと」

である。第2回調査の連想刺激に「大学時代のその他の体験」を加えたのは、これまでの卒業直前 PAC 分析で塾講師、学校スポーツのボランティアコーチ、子どもとのふれあいや子どもサポートを行うサークル等での活動体験とカリキュラム体験とを融合させた連想項目を出した事例が散見されたことによる。

連想項目の類似度評定は8件法、クラスター分析の先行プロセスは入力時間が短縮できる土田（2009）を採用した。クラスター分析は内藤（1997）が推奨する HALBOU のウォード法を用いた。

1回の PAC 分析の所要時間は90～150分であった。

3. 事例検討

ここでは、卒業直前と入職1年後の、対応に注目して検討を進める。文中の [] 内は連想項目（以下、項目と略記）、片括弧数字は重要度順位、『 』内はクラスター（以下、CL と略記）名である。デンドログラムの提示は紙幅の制約上割愛し、代わって項目と CL 名の一覧を事例ごとに表示した（表1～6）。対照の便のために、表では2回の調査の CL を隣接させて配置した。CL 名は原則として協力者自身の解釈による。また表では、項目をめぐる語りから卒業直前項目と入職1年後項目でその内容に明らかな対応があるものを斜字体で表記してある。

なお事例4の卒業直前のデンドログラムと詳細な解釈は、豊嶋・福島・吉崎（2016, pp.8 - 10）を参照されたい。

（1）事例1（小学校4年担任 男性：学校教育系講座小学校免許必修コース卒業）

卒業直前と入職1年目における項目と CL 名を表1に一括した。

卒業直前：CL I は、本学部カリキュラム理念である「自律的発展力」と「省察的实践力」そのものの体現である重要度1位の「教員として学び続けること」と「自分の実践を振り返ること」の2項目のほか、「教員としての専門性」、「失敗することは権利、反省することは義務」（教職実践演習科目群等で“失敗を恐れるのではなく反省が重要”との意味で担当教員が強調してきたフレーズ）、「自分の実践を振り返ること」[仲間と話をして課題を見つけること]の5項目から構成され、『教員として持ち続けたい気持ち、一番大切にしたいこと』と命名された。これら項目は主に実習科目と教職実践演習科目群の履修体験からえた

と言う。うち「教員として学び続けること」、「自分の実践を振り返ること」、「仲間と話をし課題を見つけること」の3項目は、入職1年後項目に引き継がれていく。

CL IIは、入職1年後の項目にも引き継がれる「問題行動が起きた時の対応」を含む、子どもとの関わり方に関するCL、CL IIIはこれも入職1年後項目に引き継がれる「自分の足で探した教材を提供する」を含む、授業作りの方法と心構えに関するCL、CL IVは同僚・保護者を含めた信頼関係構築と協働に関するCLである。

入職1年後：CL I『自分を高めていくスキルアップ』には、卒業直前のCL Iから引き継がれた重要順1位項目「振り返ることの大切さ」と「学び続ける教員像」の2項目と、卒業直前CL IIIに属していた「自分の足で探した教材を提供する」を引き継ぐ「教材を自分で探すこと」から構成されている。面接の語りでも「自律的発展力」と「省察的实践力」が強調されており、卒業直前CL Iと極めて対応が良いCLである。

CL II『困ったり不安になった時、戻る場所；考える際の投げ所』では、項目としては現れないものの卒業直前項目の「仲間と話をし課題を見つける

こと」における語りと近似の語りもえられた。また、4年次集中実習や副専攻実習等での体験が入職1年目の投げ所になっていることも語られた。CL III『外との接触の際の投げ所』では、卒業直前CL Iの「仲間と話をし課題を見つけること」を引き継ぐ「大学時代に同じ学びを経験した人（他校配属となった同期が主）との会話」のほか1項目から成る。CL IV『子どもに対して 私がやりたいこと』での語りでは、このCLが卒業直前CL IIにかなり対応することが示された。CL Vは、卒業直前には全く現れなかった項目「ソーシャルスキル・トレーニング」が現れた。大学の演習科目で体験したことが現場に入って役立ったと言う。CL VI『家庭の協力をえて育てていくことの重要性』には、卒業直前CL IIの構成項目「問題行動が起きた時の対応」を引き継いでいるとともに、卒業直前CL IV『関わる人たちとの信頼関係／協働と健康管理』の内容の一部も引き継いでいる。

カリキュラム体験を共有した仲間が支えとして機能し続けていること、どちらのCL Iも、カリキュラム理念の一つ「省察的实践力」「自律的発展力」を反映したCLであることなどが重要と考える。

表1 事例1（小学校4年担任男性）の連想項目とクラスター

卒業直前		入職1年後	
連想項目	クラスター名	クラスター名	連想項目
1) 教員として学び続けること 11) 教員としての専門性 5) 失敗することは権利、反省することは義務 6) 自分の実践を振り返ること 9) 仲間と話をし課題を見つけること	I 教員として持ち続けたい気持ち、一番大切にしたいこと	I 自分を高めていくスキル・アップ	1) 振り返ることの大切さ 3) 学び続ける教員像 6) 教材を自分で探すこと
16) 教育的な愛情 17) 多くの子どもたちとかわること 4) 子どもにとって何が大切か順序立てること 18) 問題行動が起きた時の対応		II-1 そこそこやれたかな II-2 まだやれてないが重要	II 困ったり不安になった時、戻る場所：考える際の投げ所
12) 子どもたちの言葉を受け取る授業 14) 子どもに考えさせる授業作り 13) 教材研究の大切さ 15) 自分の足で探した教材を提供する	III 充実した学びのための授業作り	III 外との接触の際の投げ所	8) 大学時代に同じ学びを経験した友人との会話 9) 学校現場だけでなく、学校外での関わり的重要性
2) 子ども・保護者・同僚との信頼関係を築くこと 8) 組織の一員として協働の気持ちをもって行動する 7) 職員がチームとして対応することの大切さ 10) 謙虚な姿勢と感謝の気持ちを忘れないこと 3) 健康であることが大切	IV 【関わる人たちとの信頼関係／協働と健康管理】	IV 子どもに対して私がやりたいこと	4) 子どもの小さい変化を見逃さないこと 5) 子どもと触れあう時間を増やす
		V 同 右	13) ソーシャルスキルに関わるトレーニング
		VI 家庭の協力をえて育てていくことの重要性	10) 問題行動を抱えた児童への対応 11) 子どもたちを保護者・地域と一緒に育てていくという気持ち
		【 】 本人が命名しなかったクラスターに対する解釈者の命名	

(2) 事例2 (中学校2年担任 女性：教科教育系講座中学校免許必修コース卒業)

卒業直前と入職1年目の項目・CL名は表2の通りである。

卒業直前：CL Iには「生徒への教育的愛情」、[教職への情熱]といった、抽象的な「既存職業要件」(教育委員会や教員養成学部、実習校等から課題・理念として与えられる既存の「教師に必要とされる資質能力の意；豊嶋・福島・吉崎 2016, p.2) が並ぶが、語りでは『生徒をしっかりと受けとめる』という内容が語られた。[生徒への教育的愛情]は4年次通年実習先の公立校で一人ひとりの生徒に愛情を持っている教師達と出会った体験から出た項目であり、[生徒の違いをおもしろいと思うこと]にも通じる。「生徒の違いをおもしろいと思うとは、教育実践演習科目群の一つを担当する学校教師OB講師の言葉で、“多くの生徒が一人ひとり違うのが当然、その違いを楽しむこと”という意味である。この言葉があったから、多様な生徒がいる公立校でもとまどわずに生徒と関わりたい、実際に違いを楽しく感じたとする。[教職への情熱]は、子どもとふれあい子どもと地域をサポートするサークルでの体験を機に明確化したもので、3年次以降、通年実習、集中実習を重ねる都度、強まったものと言う。『生徒をしっかりと受けとめる』は、「大事にしてきたし大事にしようと思っていると、教師になる上での根本」と位置づけられた。

CL II『一人ひとりをきちんと理解する(これあつての学習指導・生徒指導)』はCL Iの内実化したも

のと位置でけられた。このCLを構成する、[個に応じた生徒指導の仕方]、[個に応じた学習指導の仕方]、[一人一人が輝ける学級作り]、[特別支援が必要な生徒への対応]はすべて4年次通年実習での体験に根ざすが、うち[一人一人が輝ける学級作り]は、先述した学校教師OB講師の授業で心に響いた言葉と言う。なお[特別支援が必要な生徒への対応]は、入職1年後項目にそのまま引き継がれていく。

CL IIIは生徒との信頼関係に関するCLである。CL IV『授業に向かう姿勢：どんな授業にしていきたいか』に属する[生徒が「わかる」授業づくり]は、そのまま入職1年後CL Iの項目として引き継がれ、[全員参加の授業づくり]の語り内容は入職1年後CL IIにつながっていく。

入職1年後：CL I『見すてない』の重要順1位項目[教員としての使命感]も抽象的な「既存職業要件」に見えるが、4年次通年実習先で出会った、“子どもを絶対に見捨てず、生徒指導活動でもわかるまで話しを聴き、授業もみんながわかるまで教える”教師が入職後モデルとして機能し、そうすることが使命と捉えていることを示す項目である。次の[全員がわかる授業づくり]は[教員としての使命感]での語りにも現れた言葉であるが、卒業直前CL IVの[生徒が「わかる」授業づくり]から引き継がれた項目である。また、[特別支援学級の生徒への対応]は卒業直前CL IIの項目[特別支援が必要な生徒への対応]を引き継ぐが、ここでは、学生時代のサークルと4年次通年実習先で多様な障害を持つ生徒に触れた体験から、「特

表2 事例2 (中学校2年担任 女性)の連想項目とクラスター

卒業直前		入職1年後	
連想項目	クラスター名	クラスター名	連想項目
1) 生徒への教育的愛情 3) 教職への情熱 5) 生徒の違いをおもしろいと思うこと	I 生徒をしっかりと受けとめる (教師になる上での根本)	I 見すてない	1) 教員としての使命感 6) 全員がわかる授業づくり 13) 特別支援学級の生徒への対応
10) 個に応じた生徒指導の仕方 12) 一人一人が輝ける学級作り 11) 個に応じた学習指導の仕方 16) 特別支援が必要な生徒への対応	II 一人ひとりをきちんと理解する (これあつての学習指導・生徒指導)	II 集団も個も	8) 学級活動の内容 9) 一人ひとりに役割を持たせることの大切さ 10) 生徒の居場所作り 12) 集団の中で個を育てること 16) 小規模校ならではの取り組み
6) 生徒との信頼関係の築き方 14) 不登校生徒への対応 2) 教科の専門性	III 信頼関係？(生徒の状況のきちんとした理解)	III 身にしみてわかったこと：保護者との関係作り	7) 生徒指導のあり方 15) 家庭との連携 14) 保護者への対応
4) 教師としての責任感 7) よりよい学習環境の整備 8) 全員参加の授業づくり 9) 生徒が「わかる」授業づくり	IV 授業に向かう姿勢：どんな授業にしていきたいか	IV 授業・学習で感じること：実習ではうまくいかず、現場でがらばっていること	2) 指導案の作成 3) 授業の組み立て方 4) 単元を通しての課題設定 5) 考えさせる授業づくり 11) 一人一人に合った学習の仕方
13) 自分に自信を持つこと 15) 自身の健康管理	V 自信と健康		

別支援の対象となる生徒も一人ひとり違うが、やはり、きちんと向きあうことが大切」という点で、このCLに入ったと述べている。このCLには卒業直前のCL Iと対応する項目は含まれていないが、その内包は卒業直前CL Iと、卒業直前のCL IIとCL IVを、それぞれ一部引き継いで集約させた合成CLと言えよう。

CL II『集団も個も』の「一人ひとりに役割を持たせることの大切さ」は、卒業直前CL IIの項目「一人一人が輝ける学級作り」に通じるものであり、このCLはおおむね卒業直前CL IIに対応すると言える。

CL III『身にしみてわかったこと：保護者との関係作り』には「生徒指導のあり方」が含まれており一見了解しにくい。これは入職後、問題行動があった生徒を指導する中で、教職必修講義で学んだ“問題行動の表面だけを見て「なぜやったの？、だめでしょ！」と言うのではなく、重要なのは背景の気持ちをじっくり聴くこと”を思い出し、そうした関わりに転換してみたところ、生徒との関係が作れていったというエピソードに発する項目である。そして、保護者対応にも同じ方法が使えるという発見をしたのである。

CL IVは『授業・学習で感じること：実習ではうまくいかず、現場でがんばっていること』は、卒業時点では取り立てて課題であると捉えてはいなかったことで、入職後、大学に学んだことを改めて思い出し活用している項目群から構成されている。

なおCL III・IVは、1年間の教職体験を通して“身にしみてわかった”ものと、未だ不十分な今後に向けた問題・課題を越えるために、カリキュラム体験を深掘りしていることを示すCLである。

(3) 事例3 (中学校1年担任 男性：教科教育系講座中学校免許必修コース卒業)

卒業直前と入職1年目の項目・CL名は表3に示す。
卒業直前：CL I『自己完結しない広い視野』の重要順1位項目「子どもの成長」は、適切な言葉がけで生徒は成長することに気づいたこと。文化祭を挟んで設定されている3年次集中教育実習で1日目と最終日で子どもの様子が大きく変わるが、イベントを通じた変化だが、変化したことについての自分の言葉がけも成長に寄与したと感じたし、4年次通年実習でも変化過程をちゃんと捉えての言葉がけで生徒が変わることを体験したと言う。「子ども達の目を見て話す」では、教育実践演習科目での教育センターからの招聘講師の指摘「子どもの言葉に反応して返す教師は多い

が、目を見て話す教師は少ない」に同感したし、子どもが発言するときには「聴いてるよ！」と目で伝えることが大切と思ったとの語りがえられた。なおこの項目は入職1年後の「生徒の心に寄り添う」につながっていく。「自己完結しない」は、“自分はこう思っている”だけではなく、“相手や周囲がどう捉え考えているか”に目をやって自分の言動を振り返る、他者の視点を取りこむという意味である。3・4年次教育実習で生徒の話しを聞くさいにこれが有効であると実感したし、4年次通年実習では教師と話しているときもこれを活用できたと言う。板書に関する2項目も3・4年次教育実習でしばしば教師から指摘もされ、実践もしたことであり、単なる板書スキルではなく、子どもの目線・思考回路に添うことが重要という項目であった。これら4項目を、「広い視野」と括ったのである。

CL II『子どもの視点でという信念：子どもから見てわかりやすい／子どもの立場から見て大事な』は、CL Iが自分の側から見た項目群であるのに対して、子どもの側から見るとこうなるという項目群であった。うち「子どもの声をよくきく」と「子ども達との関わり」の2項目は、入職1年後の「生徒の心に寄り添う」につながっていく。

CL IIIは授業関連の項目群から構成されるが、本人命名は『学び続ける精神』であり、語りからはカリキュラム理念である「自律的発展力・省察的実践力」に対応するCLと言える。CL IV・Vはいずれも教師の使命に関するCLで、うち「誰もが「できるようになりたい」と思っている」は、“その思いに応えるのが教師の使命”という意味であった。

入職1年後： CL I『大学でえた気づきの内実化：子どもの心への信頼』の重要順1位項目「子どものかわいさ」はどの学校での教育実習でも感じたことで。“これがなければ教師をやってられない。反抗なども思い直す幼いせいで、かわいいなあと思った”と言う。この感覚が入職後も活着していると言う。「生徒の心に寄り添う」は、教育実習の際、様子がおかしかったりふだんと違う言動があった時、“背景に何かあるのか”と考えるのが良さそうと気づいた。これがなければ生徒理解も信頼関係もできないと思ったと言う。これは、卒業直前時点でのCL Iの項目「子ども達の目を見て話す」とCL IIの項目「子どもの声をよくきく」と「子ども達との関わり」につながる項目と見ることができる。「してもらうのではなく「する」」は、入職後の体験から、学生時代に言われていたことを思いだしたものの、1学期はおとなしかった子ども達が2

表3 事例3（中学校1年担任 男性）の連想項目とクラスター

卒業直前		入職1年後	
連想項目	クラスター名	クラスター名	連想項目
1) 子どもの成長 2) 子ども達の目を見て話す 4) 自己完結しない 22) 板書のわかりやすさ 23) 板書の字の綺麗さ	I 自己完結しない 広い視野	I 《大学でえた気づきの内実化：子どもの心への信頼》	1) 子どものかわいさ 4) 生徒の心に寄り添う 10) してもらうのではなく「する」
3) 子どもの声をよくきく 6) 子ども達との関わり 9) 褒める 13) 発達段階の理解 19) 常に社会にアンテナを張る		II 子ども・保護者双方のフォロー	3) 失敗は権利、反省は義務 7) 保護者との連携
21) 授業の組み立て方 5) 協働 7) 教科の専門性 8) 学び続ける	II 子ども視点でという信念：子どもから見てわかりやすい/子どもの立場から見て大事な	III グループワーク体験等で身につけた、教科指導のコツ	2) 教科指導の大切さ 5) 子どもが主体的に参加する授業 6) 教材研究の大切さ
10) 叱る 18) 誰もが「できるようになりたい」と思っている 14) 極度の自己犠牲はしない 15) 担当教科の楽しさを生徒に伝える		IV 孤立化しない環境の重要性	8) 主任などのリーダーシップ 9) 教職員の協働
11) 他者との意見交換の大切さ 16) 他の教師との関わり 12) リーダーシップ 20) 保護者との関わり	III 学び続ける精神	V まだ、やりきれない接し方	11) 教師の毅然とした態度 12) 公正な判断力
17) 健康管理 24) 教師の使命 25) 教育基本法		IV 使命感/プロのワザ	《 》 本人のクラスター命名の後に解釈者が提案し、本人も同意した命名。本人の命名は「子どもの内面（心）を信じてる」 【 】 本人命名がなかったクラスターに対する解釈者による命名
	V-1 関わる人達との関係をうまく築くこと	V 教師の使命	
	V-2【その他の求められること】		

学期に入って落ち着かなくなり出した際、先輩教師から“落ち着かせる具体策を打ったか？”と問われ、そこで教育実習の際に、学活で“人間関係作りにはこんな声かけが良い”と考えて実践していたことを思いだした。それが「してもらうのではなくする」ということ。現場に入って多忙さに追われ、「してもらうのではなくする」ことを忘れていたことを痛感したと言う。このようにCL Iは、学生期の気づきの重要性を現場に入って改めて身にしみてわかったという内容のCLである。さらにこのCLは、卒業直前のCL I・IIを集約した項目[生徒の心に寄り添う]にて注目すると、卒業直前CL Iにかなり対応していると言えよう。

CL II『子ども・保護者双方のフォロー』の項目[失敗は権利、反省は義務]は、事例1の卒業直前にも現れていたフレーズだったが、本事例では入職後の失敗に際して思い出された言葉だった。反省によって自らと子どもをフォローしていこうと思ったという。その意味でこの項目は、「自律的発展力・省察的実践力」に関わる項目に他ならない。[保護者との連携]は卒業直前項目の[保護者との関わり]を引き継ぐも

のである。

CL III『グループワーク体験等で身につけた、教科指導のコツ』の構成項目は全て、教育実習や教育実践演習科目群で行った学生同士のグループワーク体験等から獲得したものが、入職後に役立ったことを示す。

CL V『まだやりきれない接し方』は、大学期に重要と気づいてはいたが未だ不全感がある問題意識・課題意識であり、それを越えるためにカリキュラム体験を検索して浮上したものである。

(4) 事例4（教科教育系講座小学校免許必修コース 卒業小学校2年担任）

卒業直前と入職1年目の項目・CL名を表4に示す。なお本事例の卒業直前の解釈は、先述の通り豊島・福島・吉崎（2016）に詳しい。

卒業直前：CL I『教師になるための土台』は多くの項目から構成される。重要順1位項目の[教育への熱意]に始まり、以下[不登校児童への関わり方]以外の殆どの項目は、1年次から務めた塾講師アルバイトの中で、教育実習のように指導の教師が介在しない

表4 事例4（小学校4年担任 男性）の連想項目とクラスター

卒業直前		入職1年後	
連想項目	クラスター名	クラスター名	連想項目
1) 教育への熱意 2) 教師としての使命感 3) 子どもたちへの愛情 4) 児童理解 5) 子どもたちとの信頼関係構築の仕方 7) 一対一の関わり方 20) 不登校児童への関わり方 19) 子どもたちとの遊び方	I 教師になるための土台	I 講義や実習科目等で学んだ、授業の組み立て方	4) 授業の組み立て方 10) 教材研究の仕方 5) 教科の知識 9) 特別な支援が必要な児童への知識
11) 叱り方 12) ほめ方		II 友人との関わり、教育実習・塾講師体験からえた「やる気・支えになるもの」	1) うまくいかないことが多くあるということ 2) 子どもたちとともに過ごすことが楽しいということ 3) 協調性
17) 給食指導	III 同左	III 子どもが輝く場を提供しながらの保護者との繋がり	7) 保護者との連携 8) 学級便り・学年便りの作成方法 6) 多面的に子どもをみるということ
6) 一対一斉の関わり方 8) 授業づくりの方法 9) 学習の指導法 18) 教科の専門性	IV 学習指導について学んだこと		
10) 教師間の連携 13) 子どもたちの成長 14) 学校生活の流れ 16) 宿題指導	V 学校生活場面の指導で学んだこと		
15) 短学活の指導	VI 同左		
21) 課外活動の大切さ	VII 同左		

ところで、1対1で子どもと向きあう体験に発するもので、そうした基盤の上に4年次通年実習で出会った“リスペクトできる教師”をモデルにして一層強まったのが[教育への熱意]、[教師としての使命感]なのである。[不登校児童への関わり方]は少人数を選抜して適応指導教室での通年サポートを行わせる実習科目を3・4年次の2年間にわたり履修した体験からえたスキルや知識を内容とする項目である。これらのうち、[子どもたちへの愛情]と[不登校児童への関わり方]は、入職1年後の項目にも繋がっていく。PAC面接の終盤で本事例は、“CL Iのみが重要で、CL II以下は自分にとって重要度の薄いノウハウ”と語った。

入職1年後：CL I『講義や実習科目等で学んだ、授業の組み立て方』の最初の項目は重要順4位だが連想順1位だった[授業の組み立て方]である。これは“自分にとって重要度の薄いノウハウ”としていた卒業直前CL IVの[授業づくりの方法][学習の指導法]を引き継ぐ項目である。重要順1位項目[うまくいかないことが多くあるということ]はCL II『友人との関わり、教育実習・塾講師体験からえた「やる気・支えになるもの」』に属する。実は本事例について同僚教師からは「多くの仕事を任せられ、引きうけて苦勞した1年だったようだ」との情報も得られており、「う

まくいかないこと」とはそのことを指していると思われた。つまり、卒業直前CL I『教師になるための土台』のみが大切として積極的姿勢で入職したものの、その姿勢が空回りして初期適応の躓きや困難性をもたらしたが、「土台」や他校配属になった学部同期の友人達との交流にも支えられたことを意味するのがCL IIなのである。そしてCL I『講義や実習科目等で学んだ、授業の組み立て方』は、卒業直前CL IV『学習指導について学んだこと』が1年間の教職体験を通して精緻化されて、入職1年後の第1CLとして結晶化したものと解される。

なおCL IIの項目[子どもたちとともに過ごすことが楽しいということ]は卒業直前CL Iの[子どもたちへの愛情]と[子どもたちとの遊び方]を一部引き継いだ項目であり、CL III『子どもが輝く場を提供しながらの保護者との繋がり』を構成する[多面的に子どもをみるということ]は、卒業直前CL Iの[児童理解][不登校児童への関わり方]を引き継いだものである。つまりCL IIとCL IIIは、卒業直前CL Iの項目が分属して引き継がれた、卒業直前CL Iに対応するCLと言えよう。

(5) 事例5 (中学校1年担任 男性：教科教育系講座
中学校免許必修コース卒業)

卒業直前と入職1年目の項目・CL名を表5に示す。
卒業直前：CL I『授業力(教師のスキル)』は、すべての教育実習で求められそれなりに獲得できたと感じている[専門教科の授業力](連想順1位項目)、3年次教育実習から必要性を実感して工夫した[教材研究の徹底]と[板書の分かりやすさ]など、外的職業要件の諸スキル4項目から構成される。CL III『自分とは違う人・心と繋がる：生徒との繋がりへのベース』に属する重要順1位項目[教師としての人柄]は、4年次通年実習で、“学級担任によって授業の色、クラスの色が違う”ことに気づき、その違いは“教師が大切にしていることと、人柄からもたらされると実感した”と語った。そこで、授業や武道系の部活で生徒と関わるときにも、“自分の「素直な人」を出すようにした”し、“授業の魅力も人柄から生まれる”とも感じたと言語。それが「つながりのベース」になり、[学級経営]でも[道徳心の育成]でも、同様に人柄が重要とするのである。

CL IV『個々の子どもへの対応・関わり方』を構成する3項目は4年次通年教育実習の体験らえたものである。[生徒との関わり方(生徒指導など)]4年次通年教育実習に入るに当たって、“生徒に近い実習生として生徒に関わるか、叱るべきことは叱るというように教師として関わるか”に迷いがあったが、実習先が毎日問題行動が発生する学校だったので、他教師と

の情報交換もしながら、後者の立場で実践できるようになったと言う。[LDや自閉症をもつ生徒への対応]も[教師間の連携]も、個々の生徒に応じた教師間の情報交換の重要性に気づかされたという内容であり、そこに本事例は3項目の共通性を見出している。

なお、[生徒との関わり方(生徒指導など)]を中心にして、CL IVは入職1年後の[生徒指導(しかり方)]、[いじめを未然に防ぐ言葉がけ]、[教科における生徒指導]、[宿題を提出しない生徒への対応][嘘をつく生徒への対応]など、複数CLにまたがる多くの項目に繋がっていく。

入職1年後：CL I『信頼関係の作り方(信頼作りのためにやったこと)』は、重要順1位の項目[生徒の話を「聞く」こと]など4項目で構成され、生徒との信頼関係形成がうまくいかなかった1年目前半の経験から、カリキュラム体験を掘り起こす作業を通して構成されたCLであると示唆された。実は、卒業直前項目[生徒との関わり方(生徒指導など)]で、本事例が武道をやっていること、生徒指導の重要性を認知した旨が語られていたが、本事例は1学期、そのスタンスで生徒に接し、関係作りに失敗したのである。そこで信頼関係形成のために、やはり4年次通年実習で教わった[生徒の話を「聞く」こと][いじめを未然に防ぐ言葉がけ]を思い出して実践し、[生徒指導(しかり方)]も修正していったのである。

CL II『生徒をのばす取り組み方』は信頼作りのもう一つの方法として、教育実習体験から掘り出したも

表5 事例5 (中学校1年担任 男性)の連想項目とクラスター

卒業直前		入職1年後	
連想項目	クラスター名	クラスター名	連想項目
2) 専門教科の授業力 7) 教材研究の徹底 10) 授業の導入での意欲づけ 11) 板書の分かりやすさ	I 授業力(教師のスキル)	I 学級経営と生徒との信頼関係の作り方：信頼作りのためにやったこと	1) 生徒の話を「聞く」こと 3) 生徒指導(しかり方) 15) 学級通信の効果 8) いじめを未然に防ぐ言葉がけ
9) 体調管理	II 同左	II 生徒をのばす取り組み方《生徒本来の力を引きだすサポートの仕方》	2) 褒め言葉の重要性 4) 教科における生徒指導 7) ティームティーチングの重要性
1) 教師としての人柄 4) 学級経営 5) 道徳心の育成	III 自分とは違う人・心と繋がる：生徒との繋がりへのベース	III 手のかかる生徒への対応の仕方	9) 保護者との連携 12) 不登校生徒への対応 17) 宿題を提出しない生徒への対応 18) 嘘をつく生徒への対応
3) 生徒との関わり方(生徒指導など) 6) 教師間の連携 8) LDや自閉症をもつ生徒への対応	IV 個々の子どもへの対応・関わり方	IV 自分のために準備しなければならないこと	5) 教材研究の大切さ 16) 指導案の作成 6) メンタルヘルス
		V 「良い集団作りのために！」	10) リーダー育成 11) 縦との連携 14) 部活動の指導 13) エンカウンター
《 》 本人のクラスター命名の後に解釈者が提案し、本人も同意した命名			

のである。CL III『手のかかる生徒への対応の仕方』は卒業直前項目に繋がるものが複数含まれ、卒業直前CL IVを発展・明細化したものであった。CL IV『自分のために準備しなければならないこと』は、卒業直前CL I『授業力（教師のスキル）』に対応するものである。

(6) 事例6（小学校2年担任 男性：学校教育系講座小学校免許必修コース卒業）

卒業直前と入職1年目の項目・CL名を表5に示したが、対応する項目は卒業直前の「教材づくり」と入職1年後の「教材研究の仕方」のみで、それ以外に両者の対応を見出し難い事例である。項目・CLの詳細を述べるのは、対応に注目する本稿の趣旨から逸れるので省略する。興味深いのは、入職1年後CL I『日常的な連続』は、大学時に日常的にやっていたことがそのまま、今も日常的にやっていると繋がっているという大学時との連続性を体現したCLであること、入職1年後CL III『教員生活のイメージがついていたこと』では、教員生活のイメージと現実にギャップ感はなかったと語られたことである。CL IIIは、本事例が大学時に学校スポーツ・ボランティアコーチを務めてい保護者との交流会の経験も多かった上に、配属校が地域と一緒にやる方針のもと、保護者との食事会をよく開催するが、心得はボランティアコーチの経験やゼミの集まりでマスターしていて保護者との関係作りに役立っていると語る。唯一のギャップは、学級会計とそれにまつわる業者との交渉なのである。

またCL II『“子どもと向きあっていない部分”をキッチンとやる「裏方」』は、卒業直前CL I『つねに

子どもと向きあう』や卒業直前CL V『子どものための／子どもと一緒に育てていくための「大人の協力」』の裏面を補完するCLになっていることも興味深い。

4 総括

卒業直前は言うに及ばず、入職1年後調査においても、6事例で項目の多くが教育実習科目（特に4年次の通年実習）と教職実践演習科目群の履修体験とに由来していた。2004年度カリキュラム改革の有効性が、個人の体験レベルでも明証された。

また多くの事例で、卒業直前CL Iが1年後の主要なクラスターとして引き継がれている。特に事例1～事例3では入職1年後の第1CLと対応している。それ以外の卒業直前のCLや項目の多くも、1年後に引き継がれていた。1年間の「教職体験による社会化」が、学生期とのギャップの上ではなく、学生期のカリキュラム履修体験からえたものの上に展開していくことを明証する。

他方、事例4・事例5では1年後の第1CLが卒業直前の第1CLとはかなり異なっていたが、両事例は、初期適応につまずきがあったために、それを乗り越えるべく試行錯誤していたことが共通する。その中で、卒業直前時点では重視していなかった事項をカリキュラム履修体験や他の学生期の体験から掘り起こした結果、それが入職1年後の第1CLとして浮上したことが伺えた。つまり、事例4と事例5における入職後のリアリティ・ショックは、大学時の体験を掘り起こして学生期との連続性を確認することで緩和され再適応に至ったのである。リアリティ・ショックを体験した

表6 事例6（小学校2年担任 男性）の連想項目とクラスター

卒業直前		入職1年後		
連想項目	クラスター名	クラスター名	連想項目	
1) 教育への熱意 2) 子どもへの声掛け 3) 子どもとの会話	I つねに子どもと向きあう	I 【日常的な連続性】	I-1 日常的な（ふだんの）経験	1) 先輩に何でも聞く 2) 時間管理 3) 教材研究の仕方
6) 学級経営 8) 板書の仕方	II 子どもの成長への影響力		I-2 自分の現状を受けとめ、そこからの改善	10) 小学校野球コーチでの指導経験 9) (ゼミ等での) 本を読む習慣 11) 特別支援についての知識
7) 教材づくり 9) 授業の流し方	III 臨機応変が大切	II “子どもと向きあっていない部分”をキッチンとやる「裏方」		4) パソコンでの文書作成 7) 書類の管理（分類分け） 12) 業務の多様さを聞いていたこと
10) 体調管理	IV 同左	III 教員生活のイメージがついていたこと		5) 上下関係（ふるまいや敬語） 6) 学校に先生方と同じリズムで生活
4) 様々な人との連携 5) 話し合い 11) 行事への取り組み方	V 子どものための／子どもと一緒に育てていくための「大人の協力」	IV 教材研究・新任研修で生きた、演習・ゼミでの経験		8) 教職基礎科目での演習経験 13) 教員に関わる法律の基礎知識
【 】 本人の命名の後に解釈者が提案した命名。本人命名は「大学授業（実体験を含む学習）で学んだ知識」				

との語りはえられなかった事例2でも、カリキュラム体験を共有した大学期の仲間が支え・拠り所として機能し続けている。そして、卒業直前と入職1年後ではほとんど対応が認められなかった事例6では、入職1年後に大学期との連続性を内容とする第1CLを含む複数のCLと、入学直後CLの補完機能を持つと解されるCLが現れた。このように、初任期職業的社会化は、大学での教員養成と断絶して展開するのではなく、連続性の上に展開していくのである。

以上本稿では、卒業直前と入職1年後の個人内構造を詳しく記述することに焦点を置きながら、教員養成カリキュラム体験に関してPAC分析でえられた語り・項目・CLの2時点間比較によって、大学期と教職初任期の連続性を事例毎に拾い出す接近法をとった。ただし連続性に関する事例間の共通点や相違点は、この節で指摘した以外にも見出すことができる（例えば、豊嶋・吉崎・吉中 2017）。それら詳細な検討は、新事例も加えた上で続報される。

謝 辞

本研究はJSPS 科研費平成23～27年度2353097、及び平成28～32年度16K04449（研究代表者、福島）の助成を受けた。調査にご協力いただき結果公表にも快くご同意いただいたいた本学部卒業生に深謝いたします。

文 献

- 新館啓一・松崎学 2006, PAC分析による新任教師の振り返りの効果－1年間の追跡的調査を通して－, 山形大学教職・教育実践研究 1, 73-83.
- 新館啓一・松崎学 2009, 教師のPAC分析による新任期の振り返りの研究, 山形大学教職・教育実践研究 4, 17-30.
- 新館啓一・松崎学 2010, 教師のPAC分析による自己成長の振り返りの研究, 山形大学教職・教育実践研究 5, 35-46.
- 新館啓一・松崎学 2011, 教師の自己分析へのPAC分析の適用可能性について, 山形大学教職・教育実践研究 6, 27-37.
- 紅林伸幸・川村光 2001, 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) 51, 77-92.
- 中央教育審議会 1978, 教員の資質能力の向上について(答申).
- 中央教育審議会 2015, これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(答申).

- 現代教職研究会(編) 1989, 『教師教育の連続性に関する研究』多賀出版.
- 後藤郁子 2014, 『小学校初任教師の成長・発達を支える新しい育成論』, 学術出版会.
- 井上孝代・いとうたけひこ 2011, ミックス法としてのPAC: テキストマイニングによる現状の展望、および今後の課題, 『PAC分析研究・実践集 2』ナカニシヤ, 139-156.
- 木村 優・森崎 岳洋 2014, 福井大学教職大学院における「新たな学び」を展開する「学び続ける」教員の養成と支援: 学部新卒学生の大学院における学修成果と教員採用後の成長過程の追跡, 教師教育研究(福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻) 7, 215-231.
- Kosnik, C. & Beck, C. 2009, "Priority in Teacher Education" Routledge. (山根耕平監訳 2015, 『教員養成の新視点』晃洋書房)
- 久富善之・佐藤博(編) 2010, 『新採教師はなぜ追いつめられたのか』高文研.
- 久富善之・佐藤博(編) 2012, 『新採教師の死が遺したもの』高文研.
- 森田英嗣 2014, 授業実践にかかわる課題からみた「サバイバル期」の諸相と養成教育・初任期教育への示唆, 教育実践研究(大阪教育大学教職教育研究センター) 8, 39-54.
- 小川憲彦 2005, リアリティ・ショックが若年者の就業意識に及ぼす影響, 経営行動科学18(1) 31-44.
- 奥井智一郎・大貫麻美・横田雅・松村俊紹・中村勉・渡部 蒔・菅井勝雄・田甫桂三 2011, 帝京平成大学児童学科を卒業した小学校新任教員の追跡調査(1): 養成段階における教員の資質能力育成の検討に向けて, 帝京平成大学紀要 22(1), 29-34.
- 大前暁政 2016, 小学校初任者教員の現場適応の困難性と教員養成課程で身につけるべき教師力の意識に関する研究, 心理社会的支援研究 6, 3-20.
- Schein, E. H. 1978, "Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs" Addison Wesley.
- 鈴木 篤 2015, 教職志望学生の資質能力形成過程に関する一考察: 九州地域の国立大学教員養成系学部の卒業生を事例として, 大分大学高等教育開発センター紀要 7, 13-15.
- 高橋佳代・日高和美・白石忍 2014, 新卒教員の適応観と支援ニーズに関する一考察: 卒後1年目の追跡調査をもとに, 九州共立大学研究紀要 4(2), 87-92.
- 豊嶋秋彦 1976, 産業組織における初期適応の社会心理学的研究－職場・人格間の適応・非適応構造を中心に－, 年報社会心理学 17, 151-165.
- 豊嶋秋彦 1977, 職域における適応の社会心理学的研究(2) 離転職 motive の発生を中心に, 東北心理学研究 -26, 61-62.
- 豊嶋秋彦 1978, 職域における適応の社会心理学的分析－職場の人格適応の発生に関して, 日本社会心理学会第19回大会発表論文集, 38-39.
- 豊嶋秋彦 2004, 教員養成学の構造からみた不登校生のサポートと「斜めの関係」, 弘前大学教育学部紀要教員

- 養成学特集号, 27-42.
- 豊嶋秋彦・福島浩敏・吉崎聡子 2016, 教員養成カリキュラム体験の卒業時点における個人内構造と教職への社会化—PAC分析によるアプローチ, 教員養成学研究(弘前大学教育学部) 特別号, 1-13.
- 豊嶋秋彦・吉崎聡子・吉中淳 2017, 教職への社会化と教職体験による社会化—大学卒業直前と入職1年後のPAC分析から, 東北心理学研究 66 (印刷中).
- 土田義郎 2009, PAC分析支援ツール, <http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/>.
- 山下晃一・榎景子 2015, 公立小学校初任教師の入職直後における葛藤と自己変革に関する事例研究: 責任感の生成・変容の意義に焦点を当てて, 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要 9(1), 17-27.
- 内藤哲雄 1997, 『PAC分析実施法入門—「個」を科学する新技法への招待』, ナカニシヤ出版.
(2017. 1.12 受理)