

教員養成カリキュラム履修体験は教員初任期の社会化にどう関わるか ：社会化の連続性の諸相

Various Phases of the Continuity in Socialization from Student to New Graduate Teacher ：with Special Reference to the Experiences under Teacher Education Program

i

豊嶋 秋彦*・福島 裕敏**・吉崎 聡子**

Akihiko TOYOSHIMA*, Hirotooshi FUKUSHIMA**, Satoko YOSHIZAKI**

平岡 恭一*・吉中 淳**

Kyoichi HIRAOKA*, Atsushi YOSHINAKA**

要 旨

教職初任期の適応と社会化を、従来のリアリティショック論やギャップ論の枠組みではなく、自我同一性と社会化の連続性という観点で見ていくのが有意義と指摘したのち、弘前大学教育学部の教員養成カリキュラム履修体験から獲得したことについて、卒業期と入職1年後時点に実施した追跡的PAC分析から、新たに4事例を提示して学部期と初任期の連続性を詳細に検討した。その結果、卒業期に出現した連想項目やクラスターが入職1年後にもかなり継承されること、継承されたクラスターに「分離－独立発展」と「融合」の二型があること、カリキュラム履修体験が初任期の適応を支えていることなどを見出した。

キーワード：教職初任期の社会化、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：本研究の背景

2004年度入学生から弘前大学教育学部が適用した教員養成カリキュラム体系は、3年次必修の附属校通年教育実習「Tuesday実習」と4年次選択の公立校通年教育実習「学校サポーター実習（SP実習）」を課して教育実習関連科目を格段に強化することを通して、《児童生徒に働きかけ、読みとり、働きかけ返す力》、教員として自律的に学び続ける《自律的發展力》の育成をねらった。これらの力はShōn（1983/2007）の「省察的実践」の力に対応する。このカリキュラム実施に先行して、教員養成学の構築と研究に携わる教員養成学研究開発センターを2003年に設置し、カリキュラム効果を大数レベルで検証する研究を行ってきた。この経緯は遠藤・福島（2007）に詳しい。

さらに同センター効果検証ワーキンググループは、学生個人がカリキュラム履修体験（以下、「カリキュラム体験」と略記）をどう構造化しているかを捉え個

人レベルでの効果検証を行うために、2013年度卒業生から卒業期のPAC分析による研究を開始し（豊嶋・福島・吉崎 2016）、次に、入職して1年後にもPAC分析を実施する追跡研究を行っている（豊嶋・福島・吉崎・平岡・吉中 2017、豊嶋・吉崎 2018）。

豊嶋・福島・吉崎・平岡・吉中（2017）では、文献展望から、教育界や教育諸科学は従来、教員養成段階と教育現場のギャップや初任者のリアリティショックという枠組みで立論されがちであり、連続性の視点が必ずしも確立していないことを見出した。確かに、移行は連続性の感覚を脅かし自我同一性を揺るがせる（Erikson 1959/1975）。入職が、既存の知識・スキル、態度・価値観、自己像、期待等の内的変数を揺るがすのは当然である。そこで先ず、古い自我同一性と別れ移行先に適合する新しい自我同一性を形成する「死と再生」の作業が求められる（澤田・岡田・光富・山口・井上 1992）ののだが、新旧の自我同一性の

* 弘前大学名誉教授

Emeritus professor of Hirosaki University

** 附属教員養成学研究開発センター効果検証ワーキング・グループ

Working Group for Examination of Effect of Teacher Education Curriculum, Center for Teacher Education Research and Development, Faculty of Education

非連続もまた、揺らぎや断絶をもたらす。解決には、入職後に要請されることになる内的変数を教員養成段階で整備する予期的社会化と、非連続の中に連続性を見出す確認－発掘作業とが、次に求められよう。前者は教員養成学部課題であり、後者は主に初任者自身の個人的課題になる。

2. 本研究の目的と方法

1) 目的

X年度卒業生6事例について、二回のPAC分析でカリキュラム体験として括りだされた事項をまとめた豊嶋・福島・吉崎・平岡・吉中(2017)は、主に①～④の知見をえた。これが今回の作業仮説になる。

①教育実習科目(特に4年次SP実習)の履修体験に由来する連想項目やクラスターが1年後にも多く現れる、②両時期で対応する連想項目・クラスターが多い、③卒業期第1クラスターが1年後の主要クラスターに引き継がれる事例が多い、④初期適応に躓いた事例において、1年後の主な連想項目・クラスターとして卒業期にはなかった事項が浮上する。

これらのうち①～③は、大学期の社会化の体験レベルでの所産が初任期の社会化のリソースになっていることを示し、④は入職後に浮上したカリキュラム体験が初任期不適応やリアリティショックを乗り越えるリソースになることを示唆する。

豊嶋・吉崎(2018)ではX+1年度卒業生4事例を概観したが、本稿はこの4事例を対象に、卒業期と1年後の対応のある連想項目・クラスターを詳しく拾い上げることを通して、大学期の社会化と初任期の社会化の連続性の諸相を提示したい。ここでは、各事例をカリキュラム体験を始点とする社会化過程の一つのモデルとして捉え、今後の類型化に向けた資料を増やすことも目指される。

2) 調査協力者と調査方法

調査協力者は、卒業(修了)して直ちにA県公立学校教員に正規採用され、かつ、卒業期と入職1年後のPAC分析を受けた者である。PAC分析結果の公表も全員から了承をえている。

卒業期PAC分析は2～3月に実施した。連想刺激は「本学部の教員養成カリキュラム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。

1年後のPAC分析は翌年3～4月に実施した。連

想刺激は「今振り返ってみて、大学時代にカリキュラム体験から学んだことや、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・生活に活かせると思うこと」とした。「大学時代のその他の体験」を加えたのは、これまでの卒業期PAC分析における連想項目や語りで、カリキュラム体験と、対子どもの交流・サポートを行うサークル活動体験や塾講師体験とが混融している事例が散見されたからである。

連想項目の類似度評定は8件法、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。

3. 事例検討

1) 記述法と図の表記法

本文中、連想項目は項目と略記する。

各事例記述冒頭の【 】内は項目数とクラスター数。矢印を挟んで左項が卒業期、右項が1年後である。《 》内は、語りから卒業期と1年後に対応があると判断できた項目(以下、「継承項目」と呼ぶ)の数を、卒業期、入職1年後の順で示した。卒業期の1項目が複数項目に継承されたり、卒業期の複数項目が1年後に統合して継承される場合があるため、《 》内左項と右項の数値が一致しないことがある。また、1年後項目の内容が卒業期項目内容からかなり発展展開している場合や、卒業期項目内容と一部重なるだけの場合でも、継承項目として扱った。

囲み内は、簡単な事例像である。

本文・図表とも、項目に付した数字は重要度順であり、卒業期は片括弧数字、1年後は丸囲み数字を用いた。卒業期クラスターはcl、入職1年後クラスターはCLで表す。クラスター名は原則として協力者自身の解釈による。cl、CLに付した数字は析出順である。

本文中の[]は項目、『』はクラスター名である。

各事例の項目とクラスターを図1～4に一括した。ゴシック斜字体は、継承項目および対応のあるクラスターである。卒業期と1年後の表を左右対称に配列して継承項目を線で結び、対応関係を示した。紙幅の都合でデンドログラムは省略する。

1) 事例1 小学校3学年担任 女性

【21項目6cl→18項目6CL】《13→13》(図1参照)

学校教育系専攻中学校免許必修コースから大学院修了。所属講座の教育方針で学部期の3年間、適応指導教室非常勤指導員も継続。対人支援専門職

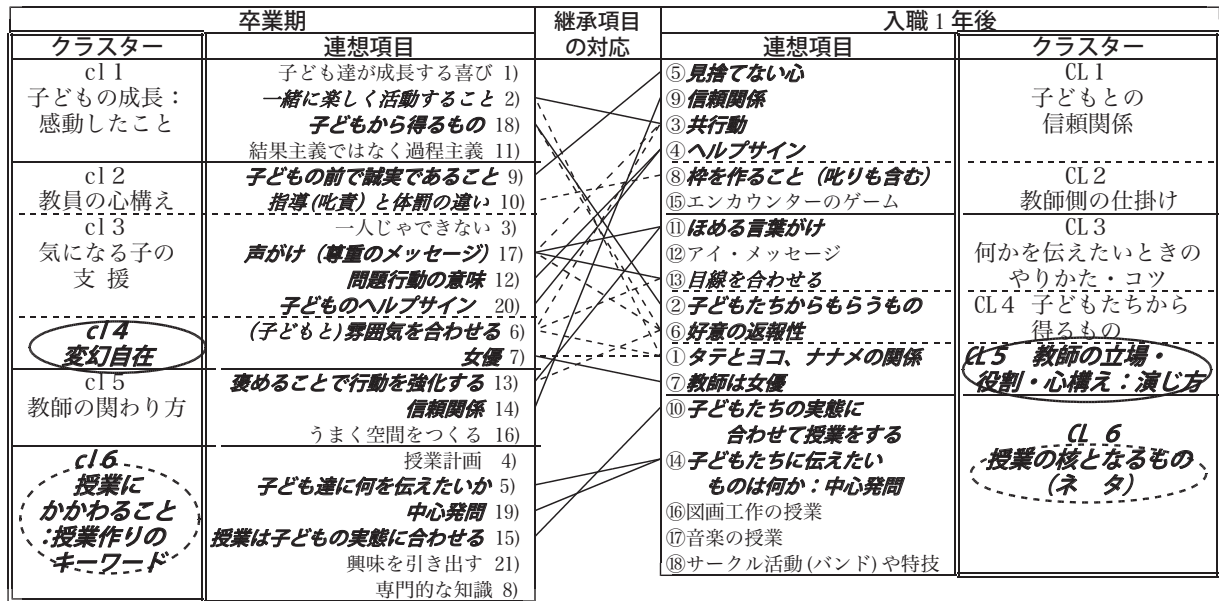


図1 事例1（小学校3年担任 女性）における連想項目・クラスターと、継承・対応関係

を目指し、SP 実習は非選択。大学院で教師志望に
転じ、小学校免許の必要科目は大学院で補充した。
配属校の校区には複雑な問題を抱える家庭が多い。
リアリティ・ショックはほとんど感じず、職場から
の配慮も厚かったと言う。

これまでの全事例で最も多い継承項目があり、高度
な連続性の上に順調な初任期を過ごした事例であり、
継承項目が卒業期と1年後の全クラスターに広く分布
するのも特徴的である。

教師としてのあり方を含む生徒指導関連の項目数が
卒業期には16、入職1年後には13と、一貫して過半数
を占めた。それらには適応指導教室勤務体験から補強
されたものが多い。特に卒業期 cl 1『子どもの成長：
感動したこと』は、3年間の適応指導教室体験があっ
たればこそその項目群から構成されている。生徒指導関
連の1年後項目には、卒業期にはなかった〔①タテ・
ヨコ・ナナメの関係〕〔③共行動〕、〔⑮エンカウ
ターのゲーム〕〔⑥好意の返報性〕などに、かなり高
度な概念・スキルが出現するが、これらは教職科目と
専攻分野授業科目、及び適応指導教室で学んだもので
あり、現場に入って当該事項の有用性を実感できたが
故の出現と思われる。担任した学級に不登校や虐待児
童が現れたが、児童・保護者との良好な関係性を維持
でき、虐待児童では問題解消をみた。このエピソード
は、cl 2の〔9〕子どもの前で誠実であること〕の継
承項目である〔⑤見捨てない心〕での語りで紹介され

たものだが、〔①〕〔③〕〔⑥〕の有用性の実感的確認
にもつながっている。なお、「ナナメの関係」と「共
行動」は第1著者が、教職必修科目と本事例が指導員
を勤めた適応指導教室との双方で、20年近く強調して
きたタームである（豊嶋 2004, 2007, 2014；有馬・
豊嶋 2006）。うち「共行動」は、平行して同じ行動
をしながらの言語的情緒的交流を指し、北山（2005）
の「共視（共同注視）」と近似の概念である。

他方、教科指導関連の項目数は相対的に少ないが、
そこでの語りは豊かだった。学生期・初任期とも、生
徒指導と教科指導の両面で「内的構築と外的要件獲得
の併存型の社会化」（豊嶋・福島・吉崎 2016）が進
行したことが窺える。

以下、継承項目と対応クラスターについて詳述す
る。

卒業期と1年後の双方にある「7）⑦女優」とは、
学校教師歴が長かった女性教員が学部授業で用いる言
葉で、“自分の気分は横に置き教師役割を演じる”と
いう意味だが、これも本事例が現場体験の中で有効性
を確認したからこそその継承であろう。1年後の〔⑥好
意の返報性〕も授業で学んだ概念だが、現場体験の中
で実感的に蘇ったものであり、卒業期の〔17〕声かけ
（尊重のメッセージ）と〔13〕褒めることで行動を強
化する〕とが発展融合した継承項目である。

クラスター対応に関しては、cl 4とCL 5が良く対
応し、cl 6とCL 6には緩い対応が認められる。しか
し卒業期 cl 1に良く対応する1年後クラスターは見

出せない。cl 2 と cl 3 も、対応の良い1年後クラスターを持たない。

cl 4 と CL 5 の対応を詳説すると、先述した〔7〕女優〕と〔⑦教師は女優〕の継承のほか、〔6〕（子ども）雰囲気を合わせる〕が〔①タテとヨコ、ナナメの関係〕に継承された。ちなみに“雰囲気を合わせる”は、ナナメの関係と共行動の要件の一つである。

教科指導関連の cl 5 と CL 6 は対応するが緩い対応である。cl 5 の3項目が CL 6 の2項目に継承されているものの、他の項目は、卒業期が“カリキュラム体験から学んだ教科指導の態度”に関する項目群であるのに対して、1年後は、教科指導の具体的材料をカリキュラム体験と特技（〔18〕）領域から拾い出した項目群であり、本事例は教科指導の「ネタ」と位置づけていた。両クラスター間の対応は緩いと判断したい。

ここで作業仮説③「卒業期第1クラスターは1年後の主要クラスターに引き継がれる」を検証すると、卒業期 cl 1『子どもの成長：感動したこと』に対応する1年後クラスターは見出せない。4項目から成る cl 1 は2つの継承項目（〔2〕一緒に楽しく活動すること〕〔18〕子どもから得るもの〕を持つが、〔2〕が CL 1 の〔③共行動〕に該当するという意味で継承項目と言えるに過ぎず、〔2〕と〔③〕の継承関係は弱い。それに対して〔18〕は、〔②子どもたちからもらうもの〕に継承されていく。つまり、卒業期の cl 1 を構成していた項目群の一部が1年後の複数クラスターに分属していくだけで、作業仮説は否定された。

むしろ注目すべきは、継承項目を核として新項目が加わった1年後クラスターが生成されていることである。上で見た CL 4 の他に、卒業期 cl 5『教師の関わり方』を構成する〔14〕信頼関係〕が、1年後 CL 1 の〔⑨信頼関係〕にそのまま継承され、かつ CL 1 を代表する項目となったのである。CL 1 に対する命名は『子どもとの信頼関係』である。つまり CL 4 と CL 1 は、卒業期の1項目〔14〕信頼関係〕が分離して、1年後に他項目を吸引して二つの独立クラスターに発展したものである。いわば“分離－独立発展”型のクラスターと言えよう。

また、先に緩い対応クラスターとして指摘した cl 5 と CL 6 の関係を見ると、CL 6 も“分離－独立発展”型クラスターと言える。というのは、cl 5 の〔5〕子どもたちに伝えたいこと〕と〔19〕中心発問〕が融合して1年後の〔④子どもたちに伝えたいものは何か（中心発問）〕に継承され、それに新たな3項目が加わって生成されたのが CL 6 だからである。

他方、CL 1 は cl 1～5 から各1つの継承項目が合流して構成された、“融合”型のクラスターである。

このように1年後には、継承項目群と新たに浮上した項目群が融合して新たなまとまりを構成していることと、継承項目が卒業期と1年後の全 CL に広く分布するのも本事例の特徴である。

また継承項目のみで1年後 CL 1 が構成されているのも興味深い。本事例の初任期社会化が、カリキュラム体験に広く深く根ざし、学生期との太い連続性の上に進行したことを如実に示している。その意味で本事例は、社会化と自我同一性の連続性の典型と見てよい。1年後には卒業期 cl 1『子どもの成長：感動したこと』に対応する CL が見当たらないが、消えたのではなく、卒業期の成長に接した感動の上に、初任期諸体験が積み上がったものと見られる。

なお本事例では、作業仮説①「教育実習（特に4年次 SP 実習）の履修体験に由来する連想項目やクラスターが1年後にも多く現れる」は支持されなかった。SP 実習を履修しなかったことと適応指導教室での濃密な体験とが、教育実習体験を後景化したと解される。

2) 小学校3学年担任 女性

【25項目6cl→7項目4CL】【3→2】（図2参照）

教科教育系講座中学校免許必修コース卒業。小中高の3校種で教育実習を経験。入職先の学校挙げて注目され、“燃えている”部活が本事例の得意活動であり、副顧問として土日返上の生活ではあったが、そのことに不適応感は抱いていない

卒業期には、学生生活全体の中で獲得した人生訓を意味する cl 5（8項目）と、『本（読書）が好きになった』と命名された cl 6（8項目）があったが、カリキュラム体験から逸れることと、1年後には面接での語りにも現れなかったことから、表示を省略した。卒業期は実質14項目4cl になる。

継承項目は少ないが、卒業期 cl 4『対人関係での成長』がベースとなって1年後 CL 3『同僚と関わりながらの指導法探求』が形成されており、両者是对応クラスターである。また卒業期 cl 1『専攻教科の授業』の複数項目が重合して1年後の CL 2『難しいことを面白いと思わせる工夫』になっているので、cl 1 と CL 2 には緩い対応が認められる。

卒業期 cl 1 の〔1〕中学生かわいい〕は、“公立中の生徒はスレておらず、距離も近い感じ。授業でもい

卒業期		継承項目 の対応	入職1年後	
クラスター	連想項目		連想項目	クラスター
cl 1 専攻教科 の授業	中学生がかわいい 1) 0から1を作り上げることの充実感 7) ○○(専攻教科)とは何か 10) ○○で教えたいこと 11) 聞きたくなる授業について考えること 12)	X	①発達段階に 応じた生徒理解 ⑤保護者対応 ②共感的理解に重点 を置いた生徒指導	CL 1 相手のことを 考えた 人間理解
cl 2 生徒に 歩み寄った 授業	どんな授業がいい授業なのか 13) 特別支援の視点 14) 児童生徒の発達課題について 15)		⑥パフォーマンス力	CL 2 難しいこと、 を面白いと 思わせる工夫
cl 3 副免許 教科の楽しさ と難しさ	△△(副免の教科)は楽しい 18) △△教えるの難しい 23) 0から1を作り上げることの難しさ 25)		⑧同僚との 人間関係作り ③教科指導の方法 ※	CL 3 同僚と 関わりながら の 指導法探求
cl 4 対人関係 での 成長	本音の仲間 2) 人の気持ちを分かろうとすること 4) 「こいつはこういうやつだ」と割り切って 接するようになった 19) (自分の)人との違いが分かった 5) 誰かに批判してもらおう 21) 人と話すこと 3)		⑦ICTの活用 ④教材分析の視点	CL 4 教材研究・ 教科指導
cl 5 (5項目)、cl 6 (3項目)は省略			※ 同じ教科の教師・実習生と 相談しながら獲得したもの	

註 項目の数字は重要度順位。斜字体は、継承・対応のあるもの。

項目を結ぶ実線は継承関係、点線は弱い継承。対応クラスターを楕円囲み（点線楕円は緩い対応）。

図2 事例2（中学校1年担任 女性）における連想項目・クラスターと、継承・対応関係

つも挙手しない生徒が挙手してくれたり、変化が見られて好ましく思った。教育的愛情ってこれだと思う”という内容なので、この項目は教育的愛情と、専攻教科の実習授業体験とが融合した項目である。cl 1 の他項目（[7] 0から1を作り上げることの充実感 [12] 聞きたくなる授業について考えること）ほか）も下で述べるように、すべて、ゼミ教師の言葉や教育実習での授業体験から得たものである。これらは、本事例において卒業期までに省察的実践の構えが確立していたことを示すものと言えよう。

cl 1 の [7] 0から1を作り上げることの充実感と [12] 聞きたくなる授業について考えること の2項目の内容は、そのまま1年後の [⑥パフォーマンス力] に継承されている。パフォーマンス力とは、“生徒に行間を理解させるための、オオーッと思わせるスキル、教育界で言われる言葉、「授業とは○○劇場」「役者になれ」を実践するスキル”であり、それをゼミ教師の授業やゼミ生との交流で獲得し、授業や他教師との関係で活用できることを入職後に実感したと言う。これは省察的実践の構えが入職後も持続していることを示す語りである。

他方、1年後 CL 1 の [①発達段階に応じた生徒理解] は、卒業期 cl 2 の [15] 児童生徒の発達課題について が単離して重要順1位に浮上したものである。cl 2 と CL 1 のクラスター全体としての対応は悪

いが、cl 2 の一部が CL 1 に移行し新項目を引き寄せた“分離－独立発展”型クラスターと見れば、cl 2 と CL 1 には緩い対応があると判断できる。

本事例では、作業仮説③「卒業期第1クラスターは1年後の主要クラスターに引き継がれる」が支持された。

3) 中学校1学年担任 男性

【11項目4cl→18項目5CL】《9→6》(図3参照)

教科教育系講座中学校免許必修コース卒業。在学中に所属講座方針で、学会・研究会にも参加している。生徒指導上の問題を抱える部員もいる運動部の顧問となり多忙で、かつ、部員以外に対する生徒指導活動も難しかった1年だったと言う。

1年後に項目数が増えたが、図3の1年後項目 [④趣味] から [⑭特別支援ボランティア] まで、カリキュラム体験以外の項目が並び、それらは全て卒業期には語られなかった体験であった。困難な初任期を乗り切るリソースとしてこれら趣味の活動が機能したことは、それら項目から構成されるクラスター CL 4『趣味・生きる寄りがいい』、CL 5『サークルで得た力』の名称によく現れている。

卒業期の cl 1『教師としてやっていく上での根っこ：大事にしていきたいこと』と cl 2『指導してい

卒業期		継承項目 の対応	入職 1 年後	
クラスター	連想項目		連想項目	
cl 1 教師として やっていく上での根っこ： 大事にしていきたいこと	教師としての使命 1) 教師としてのやりがい 2) 教育的愛情 7)		① 学習方法： 学び方を学んだこと	CL 1 教科指導 についての 学 び
cl 2 指導 していく上での 根っこ	生徒理解 3) 生徒の立場になって 考える 5) 生徒の個性の尊重 4) 生徒の考えの多様性 6)		⑥ ゼミ活動 ⑦ 教科の専門知識 ⑮ 学会参加 ⑯ 教師対象の講習会参加	
cl 3 先の見通し： 未来の自分像／課題	現場の様子 8) 生徒との適度な距離感 9)		③ SP実習 ⑩ 3 年次実習 ⑨ 生徒指導についての理解 ⑧ 特別支援に関する知識	CL 2 生徒を見る眼 についての 学 び
cl 4 反省・振り返り の大切さ	反省・振り返り の大切さ 12)		② 教職支援室の先生方 との会話	
cl 5 学校行事の意味	特別活動 13)		④ 読書 ⑤ 旅行 ⑫ テニス ⑬ 自転車 ⑪ ボランティア・サークル の運営 ⑭ 特別支援ボランティア	CL 3 人間味・ 人としての魅力、 見る眼の 広がり CL 4 趣味・生 きる寄りがいい※ CL 5 サークルで 得た力
cl 6 授業作り についての根っこ 今後への姿勢	教科指導に関する 専門知識 10) 教科に関する専門知識 11)			人 間 力
※ 「寄りがいい」は本事例による表現である				

註 項目の数字は重要度順位。斜字体は、継承・対応のあるもの。

項目を結ぶ実線は継承関係、点線は弱い継承。対応クラスターを楕円囲み（点線楕円は緩い対応）。

図 3 事例 3（中学校 1 年担任 男性）の連想項目・クラスターと継承・対応関係

く上での根っこ：生徒理解』の諸項目は、3 年次教育実習と 4 年次 SP 実習で観察した教師たちの行動から、実感的、省察的に再構築されたものである。

うち cl 1 は、対応する 1 年後クラスターも継承綱目もなく、作業仮説③「卒業期第 1 クラスターは 1 年後の主要クラスターに引き継がれる」は、本事例では否定された。とはいえ cl 1 は初任期生活の基盤になったと述べられた。

cl 2 の全項目は 1 年後、CL 2 『生徒を見る眼についての学び』を構成する項目〔⑨生徒指導についての理解〕に統合されて継承されていく。

卒業期最終クラスター cl 6 『授業作りについての根っこ今後への姿勢』を構成する教科指導スキル関連 2 項目は、CL 1 『教科指導についての学び』の〔⑦教科の専門知識〕に継承されていく。

この CL 1 には、やはり cl 2 から一部継承された項目である〔⑥ゼミ活動〕のほか、“省察的実践の重要性に気づいた”とする卒業期 cl 4 からの継承綱目や、“講座方針で参加した学会・研究会体験の意味を入職後実感でき、これからも参加したい”という内容の〔⑮学会参加〕と〔⑯教師対象の講習会参加〕も含まれるが、cl 2 と対応し、かつ、cl 4 ととも緩い対応がある。つまり CL 1 は、“分離－独立発展”型クラスターでありかつ“融合型”クラスターと言えよう。

〔13) 特別活動〕の 1 項目のみからなる卒業期 cl 5 『学校行事の意味』は、“教職支援室スタッフからの助言で特別活動の意義を知った”という内容であり、1

年後の〔②教職支援室の先生方との会話〕に継承されていく。〔②教職支援室の先生方との会話〕は、〔④読書〕〔⑤旅行〕とともに CL 3 『人間味・人としての魅力、見る眼の広がり』を構成する。この CL 3 は趣味・サークル活動関連の CL 4 『趣味・生きる寄りがいい』と CL 5 『サークルで得た力』とともに、“『人間力』という大括りのクラスターになる”と本事例は述べた。つまり CL 3 は、教職支援室スタッフとの関わりという継承項目を有するものの cl 5 との対応が良いとはいえず、緩い対応があるクラスターと判断したい。

本事例で注目できるのは、1 年後の CL 3～5 がカリキュラム体験から逸れていることである。いずれも困難な初任期を乗り切るリソースとして機能したことは既述した。

なお、卒業期までに省察的実践の構えが確立しており、それが初任期に引き継がれていったことも既述の通りである。

4) 小学校 3 学年担任 女性

【21項目4cl → 8項目3CL】《6→4》(図 4 参照)

技能系教科専攻小学校免許必修コース卒業。特別支援学校教員免許も取得。ハードな初任研が組まれている地方に配属。地域性と風土にも違和感強いまま 1 年間で推移した。また、配属校の校区には複雑な問題を抱える家庭が多い。

卒業期		継承項目 の対応	入職1年後	
クラスター	連想項目		連想項目	クラスター
cl 1 教員になるために 絶対必要な力	子どもとの距離感 3) 小規模校でのボランティア活動 15) コミュニケーション能力 1) 教職実践演習で学んだ信頼関係作り 2) 子どもの心を育てる指導 21)		①SP実習 ⑤自専攻の必修科目 ④ 教育実習(小3配属)で 作った各教科の指導案 ⑧体育実技	CL 1 現場で 働く上で 重要な、 実践的なこと (教科指導面)
cl 2 学力だけでなく 精神的成長を考えて いくこと：専門的 指導力よりも上位	教員間の連携 5) 子ども同士のトラブルの解決 14) 所属ゼミでの対外的発表活動 20) 学級の団結力を高める学級経営 13)		③ サークル活動 (小規模校のボランティア) ⑥ サークルでの へき地校の訪問	CL 2 社会人として 必要なこと ・社会性
cl 3 子ども・保護者・地域 の 多様なニーズに 対応すること	特別支援教育の必要性 20) 保護者との連携方法 6) 発達障害児への対応 10) 発達障害グレーゾーン児への対応 11) 家庭環境と子供の成長との関係性 16) 地域との連携 7)		⑦ 特別支援教育 についての授業 ②教職支援室の先生方 からの指導や助言	CL 3 子どもとの いろんな 関わり方 (教科指導以外)
cl 4 【教科指導における 自分と子ども 双方の 体験の重視】	教材作りのコツ 21) 体験的な活動の機会 8) 子どもの様子を思い浮かべた指導案作成 17) 興味関心を持つ発問の提示 19) 正しい指導方法の重要性 18) できるようになるまでの過程を大切に 12)			

註 項目の数字は重要度順位。**斜字体**は、継承・対応のあるもの。
項目を結ぶ実線は継承関係、点線は弱い継承。**対応クラスターを楕円囲み（点線楕円は弱い対応）。**
【 】は研究者による命名。

図4 事例4（小学校3年担任 女性）における連想項目・クラスターと、継承・対応関係

クラスターの対応はほとんどなく、サークル活動での諸体験とSP実習体験、自専攻の技能に依拠して、初任期不適応に耐えた事例である。1年間持続した不適応感を主に文化・風土・初任研体制に原因帰属させているものの、他の要因も関わっていることを示唆する1年後クラスター（CL 3『教科指導以外の分野での、いろんな子どもとの関わり方』）が現れている。その詳細は後述する。

卒業期には、10の生徒指導関連項目があったが、1年後には生徒指導関連項目は消え、それらのみで構成されていた卒業期cl 1『教員になるために絶対必要な力』とcl 2『学力だけでなく精神的成長を考えていくこと：専門的指導力よりも上位』は、1年後の対応クラスターがない。cl 1の構成項目で見ても、[15]小規模校でのボランティア活動以外は継承されていない。

本事例では、作業仮説③「卒業期第1クラスターは1年後の主要クラスターに引き継がれる」は棄却される。ただしcl 1の[15]は、1年後には単離してサークル関連2項目で構成されるCL 2『社会人として必要なこと』に継承されていくから、そこにcl 1の片鱗が残っている。

特別支援教育関連の継承項目を持つcl 3『子ども・保護者・地域の多様なニーズに対応すること』とCL 3『子どもとのいろんな関わり方（教科指導以外）』は一見対応がありそうだが、実は両者は対応しないクラスターである。特別支援教育関連領域は初任研に活用できたものではなく、活用できなかったものであ

り、そのことが本事例の不適応を増幅させていた。詳述すると以下の通りである。

CL 3を構成する[⑦特別支援教育についての授業]と[②教職支援室の先生方からの指導や助言]での語りは脈絡が乱れがちで、CL 3を巡る不全感とアイデンティティの揺れを感じさせるものであった。卒業期の特別支援教育関連項目は、cl 3に3項目あるが、1年後項目の[⑦特別支援教育についての授業]では、“授業や副実習で多くの知識・スキルを学び、それを現場で活用しようとしたができていない”との語りがえられたに過ぎない。

ちなみに、1年後項目[②教職支援室の先生方からの指導や助言]に登場する教職支援室とは、豊かな教育実践歴を有する教師OBをスタッフとし、教科指導・生徒指導・学級経営の知識とスキルから教員採用試験対策まで、個別相談や小集団での指導助言を行う学部組織であり、本事例は在学中、そこで多くの助言指導を受けたのであるが、“そこで学んだ知識・スキルも現場で実践、応用できていない”というのが、[②]での語りである。しかもこの項目は1年後の重要順2位であるから、この項目にまつわる自己不全感は深く重いと解される。

要するに、CL 3『教科指導以外の分野での、いろんな子どもとの関わり方』は、不適応の主因を示唆する〈不適応クラスター〉なのである。面接の最後に本事例は、“卒業時の項目は理想、現場に入ったら余裕がなく、できない”と語り、リアリティ・ショックが大きかったことを窺わせた。

では、初任期の適応リソースとなった体験は何だったのだろうか。その第1が、卒業期cl 4の構成項目[17] 子どもの様子を思い浮かべた指導案作成]であり、その継承項目が、CL 1の[④教育実習で作った各教科の指導案]である。3年次教育実習は偶々、現在担任しているのと同じ小3に配属され、そこで作成した指導案がか細いリソースとして機能していると思われた。CL 1には[④]の他に[①SP実習]が含まれているが、その内容は教科指導面ではなく、教師間の関係・連携、教師と子どもの関係のあり方・作り方、学校行事などを観察学習できたことに力点を置くものであり、CL 1の本人命名とはズレている。CL 1には[⑤自専攻の必修科目]、[5]での語りは“大学で修練された自専攻の技能が授業以外の諸場面で重宝されたことが、初任期の自分の自信となった”というものであり、CL 1の名称『現場で働く上で重要な実践的なこと：教科指導面』における「教科指導面」は、面接終了後にデンドログラムを眺望した本事例が、CL 3と対照して付けた言葉である。項目ごとの面接では語られなかったイメージが最終局面で浮上したと解釈すれば、この付語はCL 1とcl 4が対応することの微証とはなる。

一方、1年後の重要順1位項目である[①SP実習]と、それ以外のCL 1構成項目とについて本事例は、“小学校教師をやるにはこの4項目がちゃんとやれていれば、初任でも太刀打ちできる”と述べているから、SP実習での諸体験を中核とするこのCL 1が、不適応感・不全感が持続した初任期適応のリソースだったと言える。

またリソースについて言えば、[⑤自専攻の必修科目]で“幼少期から修練し大学で磨いた自専攻のスキルが、学校行事や部活の大会など様々の局面で活かした”という語りが得られているから、自専攻のスキルも有力なリソースとなった。なお[⑤]に対応する項目やクラスターは卒業期には現れなかったから、初任期の不適応体験の中で当該スキルの有効性を確認・発見したと言えよう。このスキルが、本事例の自我同一性の連続性を支え、この先、キャリア危機に際する選択を導くキャリア・アンカー(Schein 1977,1980)として機能していく可能性も示唆される。

さらに別のリソースがある。[③サークル活動(小規模校でのボランティア)]と[⑥サークルでのへき地校の訪問]から成るCL 2『社会人として必要なこと・社会性』である。この2項目は、4年次実習とサークル活動からえた卒業期の[7] 地域との連携

を継承する項目であり、[7]からサークル活動部分のみが抜き出されて2項目に分化したものである。内容は、学校行事の運営企画、地域の人々との関係作り、訪問先教員やサークル先輩からの助言などを通して身についた“社会人としての所作”が教員生活に役だったというものである。

なお卒業期cl 1関連の語りは1年後には現れなかった。作業仮説③「卒業期第1クラスターは1年後の主要クラスターに引き継がれる」は本事例でも否定された。cl 1は不適応の中で消失したと見なしうる。

しかし、不適応な初任期に支えとなったのがSP実習での諸体験だったことは、カリキュラム体系の有効性を明証するものではある。

4. 総括と展望

まず作業仮説についてまとめたい。

教員養成カリキュラムの有効性にかかわる作業仮説①と作業仮説②に関しては、まず作業仮説①「教育実習科目(特に4年次SP実習)の履修体験に由来する連想項目やクラスターが1年後にも多く現れる」は、その都度の指摘は省略したが、事例2・3・4で確認できた。SP実習を履修しなかった事例1では、代わって適応指導教室体験に由来する項目が頻出している。適応指導教室での活動はカリキュラム外だが、専攻講座の教育方針に基づくものなので、教育実習・SP実習に準ずると考えると、作業仮説①は全事例で支持され、教育実習科目を強化したカリキュラムの有効性を示している。

なおこのカリキュラムで育成をねらった「省察的实践」の態度は、事例4以外で入職1年後にもそれが確認できた。これもカリキュラム効果と見なしうる。

次に、作業仮説②「両時期で対応する連想項目・クラスターが多い」は全事例で確認された。これはカリキュラム効果であると同時に、学部期の社会化が初任期の社会化に連続していくことを如実に示すものである。

作業仮説③「卒業期第1クラスターが1年後の主要クラスターに引き継がれる事例が多い」には修正が必要である。これが支持されたのは事例2のみであった。

他の3事例では、卒業期第1クラスターの構成項目が1年後項目に継承してはいくが、クラスター・レベルでの継承は認められなかった。ただし事例1と事例3では、卒業期第1クラスターの上に初任期の社会化が積み上がったことを示す多くの語りがえられてい

る。それに対して不適応が持続した事例4では、卒業期第1クラスターは初任期社会化に微弱な機能しか及ぼしていない。卒業期第1クラスターの機能は初任期の適応・不適応との関連で検討することが求められよう。この点について、X+3年度以降の卒業生データも含めて分析していくことが、今後の課題になる、

作業仮説④「初期適応に蹟いた事例において、1年後の主な連想項目・クラスターとして卒業期にはなかった事項が浮上する」は、事例3で趣味・サークル活動関連の項目やクラスターが1年後に現れてはいるが、事例4では該当の項目・クラスターが見出せないこと、高度適応例である事例1でも該当項目が認められることなどから、作業仮説③と同様、今後の事例蓄積を通して再検討することが必要である。とはいえ卒業期にはなかった連想項目・クラスターが1年後に浮上するのは、カリキュラム体験や学生生活の諸体験が、や意見が入職後に掘り出されて初期適応のリソースとなったことを意味する。カリキュラム体験以外の学生生活諸体験がリソースとして浮上することは、サークル活動や趣味の活動など多様な学生期諸体験を保証することが望まれるよう。

以下、作業仮説から離れて注目できる知見に触れておく。それは、「分離－独立発展」型クラスターと「融合」型クラスターが見出されたことである。前者は、卒業期のある項目が、その項目が属する卒業期クラスターに対応する1年後クラスターからは離れて（つまり、分離して）、1年後に複数の継承項目に分化した上で分化した各継承項目がさらに他の新項目と共にクラスターを構成していくものである。ここで、分化した複数の継承項目は、それぞれ別の1年後クラスターになるので、「独立発展」という名辞を付している。「分離－独立発展」型クラスターは事例1・2・3で見出された。

「融合」型クラスターとは、卒業期には多くのクラスターに分属していた項目の継承項目が、1年後に一つのクラスターにまとまったものである。この型は、事例1・2で見出された。

いずれの型も、カリキュラム体験や学生生活諸体験が初任期の適応を支え、大学期と初任期社会化の連続性を明証するものである。

なお本稿では、前述の通り各事例をそれぞれ、カリキュラム体験を始点とする社会化過程の一つのモデルとして扱っているが、初任期の適応と不適応を2つの等至点として捉え、社会化の連続性の多様なパターンを明らかにしていく方法論である複線経路等至性モ

デル（サトウ 2006）によるアプローチも有効であろう。

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本学部卒業生に深謝します。

文 献

- 有馬智春・豊嶋秋彦 2006,「斜めの関係」再定義と関係構築過程の微視的研究：適応指導教室通室生とサポーター間の「斜めの関係」, 弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要 3, 1-11.
- 遠藤孝夫・福島裕敏 2007,『教員養成学の誕生：弘前大学教育学部の挑戦』, 東信堂.
- Erikson,E.H. 1959, “*Identity and the Life Cycle*”, Norton. (エリクソン：小此木啓吾訳編) 1975,『自我同一性』誠信書房.) .
- 北山修 2005,『共視論：母子像の心理学』, 講談社 ..
- 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.
- サトウタツヤ 2006, 発達の多様性を記述する新しい心理学方法論としての複線経路等至性モデル, 立命館人間科学研究 12, 65-75.
- 澤田英三・岡田猛・光富隆・山口修司・井上弥 1992, 大学から職場への移行, 山本多喜司・ワップナー, S. (編)『人生移行の心理学』, 北大路書房, 205-222.
- Schein,E.H. 1977, *Career anchors and career paths :A pannel study of management school graduates*, Van Maanen.J. (ed) “*Organizational Careers :Some New Perspectives*”, John Wiley & Sons, 49-64.
- Schein,E.H. 1978, “*Career Dynamics : Matching Individual and Organizational Needs*”, Addison Wesley.
- Schein,E.H. 1980, “*Organizational Psychology(3rd ed)*” Prentice-Hall.
- Shon,D.A. . 1983, “*The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*” Basic Books (シヨーン：. 柳沢昌一・三輪健二訳) 2007,『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』 楓書房).
- 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」－対人専門職への社会化研究の実践的理論的意味－, 弘前大学教育学部紀要 教員養成学特集号, 27-42.
- 豊嶋秋彦 2007, 学童期の問題と予防に向けて：不登校,

白崎けい子（編），『学童期のメンタルヘルス（現代の
エスプリ 503）』 ぎょうせい,141-152.

豊嶋秋彦 2014, 学生による不登校生サポート活動の取
組みー学生の対人支援者としての発達をどう支援する
か, Synapse（ジエース教育新社）30,14-17.

豊嶋秋彦・福島裕敏・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
会化ー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・福島裕敏・吉崎聡子・平岡恭一・吉中淳

2017, 教員養成カリキュラム体験と教員初任期の職業
的社会的化: 追跡的 PAC 分析を通して, 弘前大学教育学
部紀要 117, 109-120.

豊嶋秋彦・吉崎聡子 2018, 教員養成カリキュラム体験と
教職への社会的化ー入職 1 年目における連続性, 東北心
理学研究 67, 9.

(2018. 8. 8 受理)