

教職課程受講生の教職観の形成と変容(2)

—新卒教員の語りに着目して—

淀澤真帆・宮本勇一・深見奨平・早川知宏・梅田崇広・李憶南・周心慧
(広島大学大学院・院生)

1. 問題背景と研究目的

本研究は、広島大学の教職課程受講生を対象とした調査から、教職課程における教職観¹⁾の形成と変容について、在学中から卒業後までを含めて明らかにするプロジェクトである。

昨年度は、教職実践演習受講生への意識調査から、彼らのもつ教職観について報告した(梅田ら 2018)。結果として、教職実践演習を通して学生たちの教職観に大きな変容は見られないという傾向が明らかとなった。これより、教職課程全体を見通して学生の教職観の形成・変容の追跡する必要性が検討され、教育実習前後(学士課程 2、3 年生)での質問紙調査を実施した。

本年度は、卒業後の調査として、質問紙査へ参加した教職実践演習受講生のうち、許可が得られた学生数名に対してインタビューを実施した。就職前の 2 月(昨年度調査の一部)に 1 度教職観や教職課程への考え方についてインタビューを行った対象者に対し、8 月に引き続きインタビューを行った。本年度は、とりわけ卒業後の実態に焦点を当て、協力を得られた新卒教員 3 名の語りに注目して分析を行った。その成果を中国四国教育学会にて発表し、成果を紀要(CD-ROM 版)にてまとめている(淀澤ら 2019)。

成果としてまとめる際には教職経験の捉え方、特に、よく困難と位置づけられる経験をどのように捉えているか、という点に注目した。本報告では、その困難をどのように乗り越えようとしているか、また授業に限らない同僚との関係性、授業以外の業務、大学時代の振り返りの語りについても報告したい。なお上述の、教職課程履修過程での教職観の形成と変容に関する調査については次年度に持ち越すことを予定している。

以上を踏まえ本稿では、本年度の主な活動となった新卒教員へのインタビューから得られた知見について、中国四国教育学会で発表したことを踏まえて報告する。

(周・淀澤)

2. 研究方法

本研究では、広島大学教育学部を卒業した新卒教員 3 名を対象にインタビューを実施した。対象者の O さん、N さん、D さんは全員 2018 年 3 月に大学を卒業し、4 月に着任した。3 名は女性であり、中学校に勤めている。対象者のプロフィールを、表 1 に示す。

表 1 インタビュー対象者プロフィール

	Oさん	Nさん	Dさん
教科	英語	家庭科	美術
学校の様子	各学年6クラス	各学年3クラス	各学年5クラス
担任	3年生/副担任	1年生/副担任	3年生/副担
部活動	顧問(吹奏楽部)	主顧問(女子卓球部) 副顧問(吹奏楽部)	副顧問(女子バスケットボール部) /経験なし)
授業担当	3年生2クラス、1年生1クラス	全学年、全クラス	3年生5クラス、1年生3クラス

インタビューは2018年8月に約1時間、半構造化の形態で実施した。①現在までの教職経験の感想、②大学での教職課程の振り返りの2つを主として聞き取りを行った。なお、インタビュー実施の際に、研究協力の同意を得た。

インタビューデータから逐語録を作成し、考察を行った。中国四国教育学会で報告した際には授業に関する語りを抽出して分析を行った(淀澤ら2018、淀澤ら2019)が、本報告書では、その他の教職経験全体の語りと大学時代の振り返りを含めて考察を行った。考察の妥当性については共同研究メンバー間での合意を得ている。

(淀澤)

3. 研究報告①—中国四国教育学会での報告

(1) 報告内容

2018年11月に開催された中国四国教育学会、及び『教育学研究紀要(CD-ROM版)』では、新卒教員3名へのインタビューを通して、彼らの授業に関する困難の捉え方がそれぞれ違うことが明らかになったことを報告した(淀澤ら2018、淀澤ら2019)。調査対象者の勤務状況については表1に示している。

対象者は、就職から4か月の経験を次のように捉えていた。Oさんは、生徒の実態への困難は語られるものの、俯瞰視された自己を眺めるような語り方で、相対化された語りをしていった。学級経営で生徒対応に困ることがあっても、それは自分だけではなく、他の教員も同様であり、学校全体のこととして捉えている。Nさんは、教職経験上の大変・困った出来事について、冷静に捉えてさらに次の策を建設的に考えることまで語りの中に込めることで、教職経験を課題化・解決していくという特徴を有している。例えば、複数クラスの授業の進捗が異なる際、それをどのように調整するか、といったところまで見通している。これら二人が、困難や課題を乗り越えようとしたり、冷静に捉えようとしたりする一方で、Dさんは、「～できない」「やらないきゃいけない」と、困難な状況と真正面からぶつかり、自分で自分を追い込んでいるような語り方で教職経験を語っていた。このように、3名がそれぞれの捉え方が一様ではないことが明らかになった。

(2) 質疑応答から見えた今後の課題

中国四国教育学会での発表の内容に関して、次のような質問が得られた。まず、対象の選定が中学校の教員のみであることの適切さについてである。小学校教員の方が保護者対応や生徒指導の部分まで、多くの困難があるのでは、といった主旨の質問であったが、本研究から得られた語りが授業中心であったことは、むしろ中学校教員の教職経験の中心となることを抽出できたのではと理解している。次に、離職率が高い中で新卒教員が教職を続けるために示唆が得られるかという質問があった。これに対しては、そもそも新卒教員が続けられるように、という目的として研究に取り組んでいないことを踏まえた上で、「Dさんのように、本当に困っている人を抽出することができる」ため、焦点的な支援を提案できると今後の可能性について返答した。

これらを踏まえ、インタビューでの調査における今後の課題として、3名の協力者の教職観の変容を検討すること、またDさんの困難の語り方から導かれたように、新卒教員が困難に直面したときの捉え方というのは、教師自身がどのような教職像を描き、どのようなキャリアを実現しようとしていたかという点に左右されることがわかった。今後は、教師自身の自己実現やより豊かな教職実践の創出につながりうるような教職課程のあり方を描いていくことを展望している。

(李・周)

4. 研究報告②—困難の乗り越え方と大学での学び

インタビュー記録を元に(1)困難をどのように乗り越えようとしているか、(2)大学時代の学びの位置づけ、の2点の考察を行った。以下に示すインタビュー記録は、報告書掲載に合わせて適宜省略している。

(1) 困難をどのように乗り越えようとしているか

初めにOさんの語りを検討していこう。中学校の英語教員で、吹奏楽部の顧問も担当しているOさんは、授業と部活動の双方において困難を感じている。それはたとえば、必ずしも学力の高くない生徒たちの関心を授業へといかに向けさせるか、部活動中に見られる不真面目な態度をいかに改めさせるかにかかわるものである。新卒教員一般に通ずる困難として、これらの指導を行う際に、教員としてどこまで踏み込んでよいかわからないという悩みがある。これは、教員一般に求められる社会的期待にも、その学校特有の文化にも疎いために、指導の基準がわからないという事情に起因する。このような困難に対するOさんの対処法は、以下のように、大学の授業を思い出すことと、先輩教員に相談することの2つに分けられる。

聞き手：部活で、うまくそのまゝ、期待通りにちょっと動いてくれなかったり、その授業のほうでも、うまく集中こっちに向けてくれないとか、で、そこで困ることが、あったときに、どういう風に対処、たとえば、指導係の先生に相談するとか大学の時のなんか受けた授業を思い出してとかありますか。

O：あー大学の授業の時、どっちもありますね。大学、大学の授業はでも対処もですけど、特に最初に授業つくる時とかに、けっこう、、、ですね。対処も、まゝありますね。でもぱっと浮かぶというよりは、①なんか色々考えてたら、そういえば大学でもこんなこと言ってたなみたいな感じですね。とりあえず、でもきっかけ、としては、授業のことだったらもう指導の先生か、担任の先生に相談します。②この子はどうなんですかね、とか。担任の先生によってはまゝこうやって返してあげたらいいですよとか、じゃあ僕からも言っておきますとかって言ってくださったりとか、ですね。か、部活のことはまゝもう一人の顧問の先生か、あと、私のとなりのとなりに顧問の先生が座っているんですけど、その間に座っている先生も三年生の先生なので、ここともよくやり取りが。部活のことだったり、んまゝ③授業もけっこう隣の先生が気にかけて最初のころも今日授業最初どうだったとか、ちょっと相談したりとか。

このように、Oさんは、授業運営に関しては「大学でもこんなこと言ってたな」(下線部①)と思い返し、授業や部活動での個々の生徒の指導に関しては生徒指導や学級担任の教員に「この子はどうなんですかね」と相談する(下線部②)。とりわけ他の教員との相談については、職員室で近くに座っている教員に「ちょっと相談」といったことが日常的に行われており、教員同士の協力的な関係性がうかがえる(下線部③)。

上のやり取りでは大学時代の学びの影響について具体的な発言が得られなかったので、さらに続けて尋ねると、以下のような発言が得られた。

O：授業、英語の場合はでも、半分ぐらいは、実習のことですね。

聞き手：あーなるほど。

O：実習で、あの、実習とかは全然違うんですけど、実習でそういえばこんなことが、とか、実習のことが半分くらいですね、授業関係では。とまゝあとは、授業方法のこともありますが、な、④理論的なことよりは、こういう活動をそういえばなんかや
ったなとか、そういう、具体的にどういう活動でとかいうときに、あ、本文の活用法
ってなんかだれだれ先生が、プリントこんなん作ってたなとか、

ここで思い起こされているのは、教育実習先で他の教員が行なっていた教育実践である。つまり、教職課程での授業で学んだ「理論的なこと」よりも、教育実習で目の当たりにした具体的な活動が、新卒教員として目の前の困難に対処する上では役立っているという(下線部④)。

それでは、大学での学びは現在の教員生活の中で思い返されないのだろうか。このような観点から、話題を教職実践演習での学びに差し向けると以下のような語りが得られた。

○：ああああ、一番は、ポートフォリオの前半に、その一番最初を書く、書く教育観みたいなの、あれは、結構時々思い出しています、自分で、見て、ああそうそうって笑。⑤結構私はあの、なんですかね、大げさに書いたんです。こんな現場に出たらこんな希望的観測もしないだろうみたいなぐらい、希望を書く、みたいな、ちょっとそんなに、なんですか、どっちかといったら現実的に考える方なんですけど、そんなときはちょっと調子に乗って書いてた。でもまあ、そんなのも最後だろうと思って書いたので、⑥まあ実際現場に出ると、けっこう忘れちゃう。なんか目の前の子どもたちの課題に手いっぱいになりそうで、そういうのみたら、ちょっとこう、狭まった視野がちょっとゆるむような気がして、ちょっとまあ明日頑張ろうかなみたいな。笑。もうちょっとこうしたいな一って。

○さんは教職実践演習において、それまでの大学での学びを振り返り、改めて自身の教職観を見つめ直すためのポートフォリオを作成し、それを教員になった現在でも時折読み返すという。それは確かに、「目の前の子どもたちの課題に手いっぱい」の状況ではつい忘れてしまうものである(下線部⑥)。しかし、そのような状況の中で視野が狭まっているときに読み返すことで、「大げさに書いた」希望としての教職観が思い起こされ、それが目下の課題に対処するための方針や道しるべとなるのである(下線部⑤)。

(深見)

続いて、Nさんの例を検討していこう。NさんもOさんと同様、職場の同僚教師に仕事の「やり方」を聞きながら、実際の仕事をこなしていた。

聞き手：自分から誰かに相談されたりとかってありますか。
N：自分からですか。自分からだったら、「この仕事はどうやったらもっと早く、どうやったらもっと早くできたのか」とかを尋ねたりとかはあります。相談。
聞き手：その職場の。
N：職場の先輩とかにやり方を聞いて、「これで問題ないんですかね」って相談したりとか。
聞き手：聞くのって、年齢が近い方とかですか。それとも、こう学年団の先生が聞きやすいとか。
N：やっぱり、近い、⑦新しく先生の方が今のやり方を知っているの、年齢の高い先生は、まあ確かに指導教員としてついてくださったりするんですけど。だいぶその頃からやり方が変わってたりもするので。その先生に聞くよりは、自分と歳の近い先生に聞いた方が正確な情報が分かる(笑)、ということです。若い方に聞くことが多いです。

しかしながら、Nさんは、Oさんとは異なり指導教員の先生よりも、「新しい先生」や「自分と歳の近い先生」に仕事のやり方について聞くことが多いのだという。なぜなら、教育政策などにより日々変化する流動的な教育現場において、指導教員の頃に行なわれていたやり方からは「だいぶ変わってたりもする」ため、できるだけ「自分と歳の近い先生に聞いた方が正確な情報が分かる」からである(下線部⑦)。

一方、Nさんは学校業務以外のことについては、初任者研修での他の「初任者」と自身

の悩みを共有していた(下線部⑧)。

聞き手：授業のことを相談されるのもあると思うんですけど、ちょっと疲れたりとかしたとき、業務のこととそれ以外のこととかも相談しやすい人って。相談、するタイプですか。

N：あー、します。⑧それは初任者が多くて。初任者って言っても、何年も臨採とかをされて、教職経験が長い人とか、他県で教員をやっている広島に来られた方とかもそういうのも全部含めて「初任者」っていう風になるので、初任者研修でいろいろ、周りの先生から初任者の先生に相談したら教えてもらえるっていう環境にあるなって今思います。

聞き手：あー、なんか。なんですかね。なんか、こう、やっぱり、大変なイメージがあって。新任でっていうのが。どうやって生き抜いてるんだろうっていうのが気になっては、いたんです。

N：⑨初任研での、情報交流が一番大きいです。

「初任者」の中には、Nさんのように新卒1年目の「初任者」もいれば、「何年も臨採(臨時採用)とかをされて、教職経験が長い人」さらには、「他県で教員をやっていた」「初任者」が含まれる(下線部⑧)。そうした多様な経験を有する他の「初任者」の教師との情報交流がNさんにとっては、学校現場を生き抜く「一番大きい」資源となっていることが分かった(下線部⑨)。

N：いろいろな考え方の人がいるとは思いますが、⑩自分が、モデルとする、先生をきちんと選んで、こういう風になりたいっていう人を選んでついていかないと、だいたい自分の価値観はその付く先生によって左右されるなど思うので。うん。個人差が大きいなと思いました。

聞き手：つく先生っていうのは。

N：えーと。教えて、えっと、初めてのことが多いので、その初めてのことをするにあたって、これはこういうものなんですよっていうのを、いちばん最初に教えてもらおう先生のことですね。

聞き手：例えば、まあ、えっと事務的なこととか。

N：とかも、ですし。いろいろな仕事があると思うんですけど、行事の進め方とか部活動の進め方とか委員会とか。まあ、こまごました仕事とか。事務とかのやり方をいちばん最初に習う時にきちんと習っておくのが大事だなと思いました。

聞き手：それは分かる人を、探して毎回違う方、その時その時に応じて選んでっていう感じですか。

N：そう、これに明るい方はこの人って。

聞き手：それはこう、4月、いろいろ試行錯誤しながらこうあたりをつけてみたいな。

N：うんうんうん。人によって、何に詳しいかはそれぞれ違うなと思ったので、いろいろな人の考え方を知って、⑪自分が一番、今、今(強調しながら)の自分にとって一番勉強になる、と感じられる先生を見て盗んだりとか。年代によって自分の、まあ視点によってどの先生が一番尊敬できるかとかもどんどん変わっていくと思うので。そういう先生をみつけるのが大事だなという風に思います。

このように、Nさんは、学校内外で「自分が一番、今の自分にとって一番勉強になる、と感じられる」「自分がモデルとする先生をきちんと選んで」相談をする事をインタビューの中で強調していた(下線部⑩⑪)。そこには、流動的な学校現場にただ振り回され困難を抱えるのではなく、冷静に「今の自分」の課題に向き合いながら、それを乗り越えようと

する姿が見られた。

(梅田)

次にDさんが授業づくりに関わる困難の乗り越えをどのように行っているかを、インタビューの内容から明らかにしていく。Dさんは、インタビューの中で以下のように述べている。

聞き手：先生、他の先生とかの授業も見学というか、するなかで、何か学ぶこととか、さっきみたいに、他の先生が言われたことに学ぶこととか、それはどういうことがありますか。なんか学ぶこととか、どういうふうに話合わせたらいいんだろうとか、どういう目的をもってればいいんだろうとか。

D：そうですね、見ているのは、⑫もう1人の美術の先生の授業を週1回みなきゃいけないというふうになっているので、みているのですが、その先生、あまり話し合わせる機会を作っていないで、その、意味がないから形だけだったら意味ないので、だからもうやってないんですよね、とか、やらすなら⑬ちゃんとワークシートに話した後が残るように、ただその場で話合わせたら、やっていない子もいるし、ちゃんと中身がない話、私語とかしちゃっている子もいるので、やらせるなら、その話した形跡が残るようにワークシート書かせるというのをやってみました、そこ学べるな、て思いました、んーと、形だけじゃなくて、ちゃんと学びにつながるように工夫せなあかんなど。

聞き手：美術って学校に1人しか先生がいないので、仲間がいないから、ちょっと怖いなどと思って、って、先ほどおっしゃった、二人の先生がいるんですよね。

D：はいもう1人いらっしゃいます。

聞き手：だったらあの、先生がいて、で、そのベテランの先生と他の教科の先生との関わりは多いですか。

D：そうですね、⑭その美術の先生はすごくお世話になっていて、本当に1人だと思っていたので心細かったです、その先生がいてくださってるので、全然心細いが今はなくて、美術のことは本当になんでも相談できるし、その先生がたまたま私が中学校のときに1回教えてくださった先生で関わりがあって、教えてくださった先生が今の学校たくさんいるんですよ、あとき音楽の先生だった先生が、4、5人知っている先生がいて、なのですごくやりやすい職場で、すごい気にかけてくださったり相談のってくださったりして、その不安は今ないですね、ありがたいことに。

Dさんは、教材研究や授業づくりについて困難を抱えており、子どもの学びにつながらずその場しのぎの授業になってしまうことに困難を抱えていた。そうした困難を克服するためにDさんが行っていたことの一つは、先輩の美術の教員の授業を参観するということであった(下線部⑫)。授業参観を通してDさんは、授業でのワークシートの活用の仕方を学び、いかに子どもの学びを充実させるかを考えていた(下線部⑬)。またDさんは、その先輩の美術の教員に些細なことについても相談することで、心強さを覚えている(下線部⑭)。つまりDさんは、先輩の美術の教員の授業を参観したり、相談をしたりしながら、教材研究のあり方や子どもの学びを保障するための指導のあり方を追求し困難を克服することを心掛けていたのである。

さらにDさんは、自身が中学生のころに指導を受けていた教員が多くいる職場環境の中にいることをインタビューで述べている。それゆえ職場の同僚との関わりへの不安を抱いておらず、むしろ何でも相談にのってくれることのありがたさを述べている。ここからDさんは、美術の教員のみではなく、中学生のころに指導を受けていた教員とも連携し、困っていることについて相談をしながら困難の克服を試みていることがわかる。

(早川)

(2) 大学時代の学びの位置づけ

上述のように、Oさんは、現在の課題への対処としては教育実習での経験が役立っており、また、ポートフォリオの振り返りも自身の教育観を思い出す上で有益であると語った。これらに加えて、Oさんに後輩に向けてのアドバイスを求めたところ、以下のように大学での学びに関する語りが得られた。

聞き手：もし後輩に、教師になるならまあこういうことしっかり勉強しといたほうがいいよとか、あるいは、こういうこと覚えておいた方がいいよ、こういうことが現場に出たら大変だよとか、伝えたいことがあれば。

O：はあそうですね。思ったりより、やっぱり、その、⑮生徒指導提要とか、あの、国の答申とか、って授業の時にはたいぎいなあって、私も、教採でできるかなってちゃんと書いてたようなきがして、でも、結局そこが前提で、が、すごく学校入って思うのは結局公務員だなぁと思うので、国の指針だったり、県の指針だったり、外れられないところがあるので、もう知ってる前提で進むから大学の時にちゃんと、読んどくだけじゃなくて、ちゃんと理解、理解というかそれに対して自分がどう思うかまで持ってないと、学校は行ったらそれに流されかねないなあとと思うので、その考えを深めておくのは、大学の内にしっかりやっというほうが、学校はいつ流されないんじゃないかな、と思います。そういう知識的な面でもですし、⑯自分がこうしたいみたいな、そのポートフォリオの最初を書くようなところも、学校は行ったら目の前の子ども見たらそんなこといつとられんみたいなのところも、あるので、先にあるほうが、自分が、私はそれが楽しかった、楽しかったので、考えを深めておく、授業観、教育観を深めておくっていうのは、しておいたら楽、楽というか、苦しい時になんとか、なるんじゃないかなと思います。～（中略）～まああとは知識は、⑰授業づくりは、まあ生徒観のところもあるけど、引き出しがないと、結局、ああこういう子どもには、って思っても引き出しがないと何も出てこないから、やっぱり、実践的な知識も、知識というか、そういう引き出しを増やすような、こと、すごく抽象的ですけど、やっというほうが、教員になってから、勉強は忙しいよって言われますけど、本当にそうだと思うので、、、ですね。でも理論的なことをもっと現場に出たらできないからそっちのほうが、やるべきなのかなですね。～（中略）～実践的なことを、たとえばこうしたらいいよって言われたときに、ああこういう背景があるけなかなって、理論がないと思えないと思うので、なんか、難しいですね。でも現場に出てから、研修も多いので研修とか行って話を聞くと、具体的な子どもを想像して話を聞くから、まあ理解も深まるし。現場に出てからも理論は欲しいですけど、先にまあ、あとあと⑱思い出せる形で勉強しといたら、一番いいのかなって思います。振り返りやすくしておけば、そういう意味ではポートフォリオは大事ですね。

この語りの中で、Oさんは次の3つの観点から大学での学びを意義づけている。すなわち、大学での学びは第一に、政策文書のように学校では既に前提知識となっている最低限の知識を得る機会となる(下線部⑮)。第二に、ポートフォリオの作成などを通して、自身の「授業観」や「教職観」を形成し、発展させる機会となる(下線部⑯)。第三に、実践的な知識と理論的な知識の学びを通して、授業づくりのための「引き出し」を充実させることができる(下線部⑰)。これらの観点から大学での学びを振り返った上で、Oさんは「ポートフォリオは大事ですね」と再認識した(下線部⑱)。

(深見)

Nさんは、大学時代に学んでおいてよかったこととして、授業に関することや教職教養の講義を語った。

N：うーん。大学時代に学んでいてよかったのは、授業について。家庭科の授業について。自分が単元を教えるにあたって、指導内容とか、指導方法とか、を、学生のうちに教えていただいていたのは、まあ大きかったなあと思います。うーん。他にも、教職教養とかも、その時はあくまでも字面だけの知識だったとしても、やり始めて、初めて、あの時勉強してたのはこれのことだったのかってわかったりとか。～中略～⑱第三者委員会とか。(笑)何言ってるんだらうって学生の時は思ってたけど。で、実際にそれが開かれているのを見て、これのことだなと思いました。(笑)うん。でも、実際にほんとに学んでいてよかったなあと思うのは、授業の見方、とか内容とかで。⑳家庭科の授業は、周りの先生に聞くにしても、その別の学校にいらっしやったりとか、校長先生って全然立場が違ったりとかなので。なので基本的には自分の仕事なんだから、あなたが責任をもってやりなさいっていう形になるので、ちゃんと。自分の持っているものがあって。ものがあるのは必要かなと思いました。

大学生時代には、「何言ってるんだらう」と疑問に感じていたことも、学校現場で働く中で「あの時勉強してたのはこれのことだったのか」と気づくことがあったのだという(下線部⑱)。また、授業に関しては、「自分の持っているもの」が重要となるため、指導内容や指導方法について大学生のうちに知れたことは大きかったと語った(下線部⑳)。

一方、大学時代に学んでおけばよかったことは、生徒の「評価方法」について多く語った(下線部㉑)。

N：㉑学んでおけばよかったなあと思うのは、評価方法について、もっと詳しくやっておけばよかったなあって。ポートフォリオでも評価の項目ってあると思うんですけど。もっともよくできている子だったらこれぐらいの状態でA判定をつけるとか。んで、Bの子はこれぐらい、Cの子はこれぐらいっていう具体的な、中身をもっと、自分が、明確に持つことができるようにしておけばよかったかなと思います。実際に授業をどう進めるとか、どう作っていくかっていうことは、学生時代によく考えたと思うんですけど、評価。㉒子ども一人一人の評価っていうのは、目の前に子どもがいなくなかなかできないと思うので。そこを実習とかでもっとやっとならばよかったのかなあと思いました。

知識的な評価の基準は学習していても、「子ども一人一人の評価っていうのは、目の前に子どもがいなくなかなかできないと思うので。そこを実習とかでもっとやっとならばよかったのかなあと思いました」とNさんは語っている(下線部㉒)。

また、Nさんは「道徳の授業」の「具体的な実践」を練習しておく必要性があったことを語った(下線部㉓)。

N：そうですね。あと評価だけじゃなくて、㉓道徳の授業をしないといけなくなるっていうことを学生の頃ぜんぜん理解できてなくて。今も道徳の授業とかもしてねって言われたらするんですけど。

聞き手：今も担当されるときがある。

N：うん。㉔あんまり道徳の授業のやり方を、実際に自分が授業をする立場としては考えていなかったの。まあ、市によって使う教材が違うので、それに染まっていけないといけない。慣れていけないといけないっていうのはあるんですけど。もっと、具体的な実践を、練習しといたらよかったかなあと思います。

大学時代には、「実際に自分が授業をする立場としては考えていなかった」と語る(下線部⑳)。Nさんは、「市によって使う教材が違う」ことを考慮しつつも、「もっと、具体的な実践を、練習しといたらよかったかなあ」と回顧的に語った。

(梅田)

次にDさんの大学時代の学びの位置づけについて述べていく。Dさんは、インタビューの中で、大学時代の学びを以下のように捉えている。

聞き手：もっとう大学時代のときにこういうことやっておけばよかったとか、あるいは、でも今考えてみれば、あそこで勉強したことすごい今役立っているな、とか、なんかあたりしますか。

D：そうですね。役立っているのは、あの、教職でやったことはたぶん全部つながってるんだらうなっていうのが、直結じゃないんですよ、なんか、んー発達でやったこととか、あの自分その100パーセント覚えていないんですけど、大学の内容を、授業の内容を、全然1個も無駄ではなかったのかな、㉒どこかしら、これってのが言えないんですけど、無駄なことは1個もなく、ないなっていうのは思います、教師の仕事は思います。どの、んー、やりたかったのは、具体的な方法、を習ってきたかかったかと、㉓それこそ評価の方法、評価の概念とか歴史とかは習ったんですけど、実践できなくて、そんなん習ってもわかるけど、ていう、形成的評価とか覚えてはいるんですけど、それをどうやって、授業の中で自分がやるのかまではいけてなかったんで、㉔もっと具体的に、評価もABCから5段階にするっていうそのやりかたとかも習ってないので、職についてから、忙しい中それをまた調べて、模索してやっていく、即戦力になる力が欲しかったです、ただ、㉕自分がやるといたほうがよかったなと思うのが本当に教材のストックを持っておくことで、時間あるのに大学生は、もっと作品をつくっていたりとか、そのぱっと出せる参考作品を作ったりとか、どんなことがその、指導案しっかり考えて持っておいたら、ベースがあるので、そこを発展させて、授業作れたなって後悔しています。

聞き手：実践演習、まあ実践演習に限定して、実践演習で学んだことって、今の教職経験につながってるっていうふうに思いますか。思いますかって、思いますかっていうとまあ、つながっているっていう前提になっちゃうかもしれないけど。

D：そうですね、えーと、㉖まだ自分がわかんないっていうのがあって、まず学校にやっとな慣れ、慣れることができて4か月だったので、もうちょっと落ち着いてきたらたぶんここにつながってたんだなっていうのがわかるかな、と、今んとこ正直わからないです。

聞き手：そうですね。

D：はい、㉗無駄ではないっていうのは本当に思うんですけど、教師はどんなことでもたぶん使えるのでって、思いがあるので無駄じゃないんですけど、具体的にここにつながったなってまでもっていけてないです頭が。㉘まずは、学校ていう仕事、教師ていう仕事に慣れる、まだ慣れれてない4か月だったので、ちょっとまだ答えれない、ていうかわかんないです。

Dさんは、大学時代の授業の内容や教職実践演習についての内容をすべて覚えているわけではないが、無駄ではなかったと捉えている(下線部㉒㉓)。しかし、より実践的な内容を大学に求めている。それは「それこそ評価の方法、評価の概念とか歴史とかは習ったんですけど、実践できなくて」という発言からもわかることである(下線部㉔)。また、Dさんは教職一年目で学校に慣れることに必死だったということから、その学校の文化にかになじんでいくかに集中していたために、大学での学びを学校現場でうまくつなげることが困難であった。つまり、実際に働き始めると、大学で学んだことを活かすよりも、い

かにその学校の文化や指導方針に適応するかが重要となり、大学の学びと教職生活との間に断絶が生まれることにつながった。確かに大学においては、実践との距離が生じてしまうものである。それゆえDさんは、より実践的に評価を5段階にするやり方などその職場で実際に行う方法を求めている(下線部⑳)。また現在の困難として捉える授業づくりについてもDさんは、実際に使うための教具や、指導案のストックの必要性を、現在の教材研究を行う時間が確保できないという状況に照らして述べている(下線部㉑)。

したがってDさんは、大学を卒業し、教職一年目で自身の学校文化になじんでいく中で、大学において習う教育の用語の理論や概念や歴史を振り返る余裕はなく、現時点ではそれほど意味はないものとして理解していることがわかる(下線部㉒)。そうではなく、すぐに実践に適用できる即戦力となるための技術、例えば教材・教具のストックや実際の学校で行う評価の仕方などの必要性を大学に対して要求していることが明確となる。

(早川)

5. 総括—本研究の成果と展望—

本稿に先立って成果発表がなされた中国四国教育学会では3名の新卒教員が抱えている困難について、その語り方に着目しながら、これまであまり顧みられることなく一辺倒に語られがちであった新卒教員の困難の中に「グラデーション」があることを突き止め、困難の質的差異を浮かび上がらせた。この成果を引き受けながら、本稿では、3名の新任教師が抱えた困難をどのように乗り越えているかについて、およびこうした困難との対峙を迫られながら過ごす教員生活の中で、大学時代の学びがどのように位置づけられているかについてのそれぞれの回答を示してきた。本稿で示したそれぞれの語りから次の3点を研究の成果と引き続く今後の検討課題として指摘することができよう。

一つ目は、新卒教員の困難克服にむけたストラテジーについてのミクロな記述が得られた。なかでもどの新卒教員も、これまで見たことや聞いたことのない、問題状況を的確に捉えることのできない「新たな状況」での教育的対応を迫られており、それに対してそれぞれが独自の「ヘルプネットワーク」を形成していることがわかった。職歴を蓄積しているベテラン教員の実践記録では、授業づくりや学級づくりに関する困難を克服していく経験が、トライアルアンドエラーベースで語られるか、あるいはその人が独自に形成してきた哲学に基づいて語られるのに対し、新卒教員は、むしろ、「職場の先輩」に相談したり、「自分がモデルとする教員」を見つけてその先生のわざを「盗んだり」、さらには新任研修で出会った同期の教員と困難を共有したりしながら、それぞれにヘルプのネットワークを形成していつていることがわかった。(2)「大学時代の学びの位置づけ」で聞いたこととも関わって、本来であれば新卒教員における困難克服のストラテジーに位置づいていると想定されるのは大学時代の学びであるが、これについてはすくなくとも3名へのインタビューではサブストラテジーに留まるもので、主要なものには入らないことが浮かび上がった。

それぞれのインタビューでも登場したように、学校が指導教員を新任教員に配置していることも、これら3名の語りの中ではヘルプネットワーク内の有効な参照先とされていた。その点で教員研修的な観点からいえば、様々な初体験の中で困難を抱える新卒教員に対してベテラン教員という人的資源を充てることの重要性と有効性が示唆されよう。しかしここで重要なのは、「ヘルプネットワークを作る」というストラテジーが、新卒教員自身によって形成されていつているというミクロなプロセスが明らかになっているということである。学校内でのヘルプネットワークが形成されていくと同時に、学校外でのヘルプネットワークも形成されているということ、教員研修の枠組みも超えて、教員経験のある親や大学時代の友人などにもヘルプネットワークが伸びていく広がりや、一方では「チーム学校」の連携体制や研修体制の重要性を指摘しつつも、そうした管理・統制的方向では捉えられない自由空間がより重要であることを示唆している。さらには、こうしたヘルプネットワークの多元性が増すほどに、新卒教員の困難克服時の技術的・心理的支援をより強く可能

にすることも窺える。

二つ目は、大学での教職課程での学びと教職生活での学びとのずれに関して、大学時代の教職課程での学びは、実際の教職生活の中での経験によって有意味・無意味の判断と位置づけが与えられているということがわかった。「やり始めて、初めて、あの時勉強したのはこれのことだったのかってわかったり」、「第三者委員会とか。(笑) 何言ってるんだらうって学生の時思ってたけど。(笑) うん。で、実際にそれが開かれているのを見て、これのことだな」という語り方が支配的であった3名へのインタビューから導出されるのは、大学時代で形成された教職観（「こういう授業がしたい」や「こんな学級を作って子どもと関わりたい」などの教職生活のデザインに係るところ）が教職生活を規定するのではなく、教職生活での経験が大学時代の学びを規定しているということである。3名にとって大学での授業は、教職生活のなかで実際に困った時に用いられる「引き出し」づくりであり、大学で学んだことをもって教職生活を捉えようとするものではないことが語り方の中から如実に浮かび上がっている。だから大学では、後での意味付与につながることを目指して「あとあと思い出せる形で勉強しといたら、一番いい」という考えに帰結するのである。

大学で学んだことの意味が後から付与されることの裏返しとして、大学で学ぶべき（だったという後悔の語り方でなされている）ことも教職生活から浮かび上がっている。道徳の授業の仕方や、とりわけ評価の方法は「学んでおけばよかった」ことであった。新卒教員が直面した「新しい状況」に回答しうるこれらの「引き出し」が彼らの中にない時、この欠如している部分が「学んでおけばよかった」こととして反省されている。

教職課程（大学）という非真正の状況で学んだことが、教職生活（現場）という真正の状況のなかで意味付けられていくというのは、それ自体ではごく一般的で当たり前のことであるが、「大学時代の学びが教職生活の中で有意味（無意味）であるから教職課程は有意義（無意義）である」という結論を導くことはここでは重要ではない。新卒教員の中での教職課程の位置づけが、教員生活の中での後からの意味付与によって規定されており、その逆方向の規定的要因が彼らの中に意識化されていないという空隙を指摘することがより重要である。教職課程の意味は教職生活が規定しているのであり、教職生活の意味が教職課程によって規定されている語りは見出されなかったということである。こうした構図が教員の語りを支配している限り、教職課程は常に教職生活からみた有用性／有意味性・無用性／無意味性判断を下される構造が残り続ける。それは教職課程が学生の職能準備的な機能に還元させられた捉え方である。教職課程が一般教育的に将来の職業生活のデザインを可能にするような、将来規定的な機能がまるごと看過されている状態が、3名のインタビューの中から特徴的に浮かび上がってくる。

こうした意味付与の方向性が教職生活（現場）⇒教職課程（大学）の一方向になっている状況は、養成―採用―研修の連続性が欠如していることに一因がある。教職課程の有用性／有意味性判定の基準が教職生活側に置かれているのに対して、教職課程の編成の決定権限はいまだ大学側が有しているのである。有用性／有意味性判定の基準を持ちえないまま教職課程を編成しなければならない大学は、「教職観」という、どのような状況にあってもその状況に合わせて自己と状況を的確に捉えつくりかえていけるような観形成に、教職課程の役割を見出している。その具体が教職ポートフォリオであり、その中に「教職観」を記すという課題設定に現れている。他方で採用―研修は、養成段階で学んだことを考慮することなく、それぞれの地域的情実や特色に合わせた独自の有意味性判定の基準をもとに独自のカリキュラムを作成している。採用試験は、学生がそれまでに学んできたことを図るのでも教職観の深まりをみとるのでもなく、職場で必要となる知識・技能・態度の習熟を図り、研修は新卒教員が学生時代に学んできた事の延長線にそのカリキュラムを敷くのではなく、それぞれの行政区域の中で重要とされることをカリキュラムとして用意している。三者三様に学生―新卒教員に求めるものが異なる中で、3名のインタビューが「これって教採でできるのかな」ということを気につけ、あるいは「ポートフォリオは見返していない」あるいは「大事」であるが書棚のなかにしまい放しになるような、学びの非連続の状況が克明に見て取れる。

そうした非連続の状況を（問題化するならば）克服する道筋は二つである。養成段階の大学における教職課程の編成を、採用－研修のための「準備」段階として一元化してしまうか、養成課程に合わせるように採用－研修の内容を調整するかである。前者は養成段階を受験対策的なものに変えて、より専門養成課程としての性質を強めるものである。後者は養成課程がゆるやかに含めている一般教育的機能（「観」の形成に特に見られる）を重要なものとして、採用－研修段階へと引き続かせていくこととなる。具体的にはポートフォリオを採用試験で提出させることや、研修の中で引き続き作成を課することなどがすでに海外では試みられている。本研究では教職課程の今後のあり方を研究主題の背景に据えてきたことを踏まえて、養成－採用－研修の非連続の克服に向けては、教職課程が眼目としてきた「教職観の形成」の意義や特質、採用－研修過程への接続可能性を問うことにとりわけ注目したい。そのためには、まず教職課程が実際に教職観の形成に寄与しているのか、しているならばどのように寄与しているかを、学生の学びの過程に着目して明らかにすることが、養成段階の重要で固有な役割を明らかにすることから始めねばならない。その意味で、4年間の教職課程のなかでの、あるいは広く大学生活での、教職観形成の過程の特質を明らかにすることは本研究の先に求められる重要な研究課題である。

（宮本）

注

(1) 厳密には、教職観と教育観及び教員像の概念はそれぞれ異なるが、本報告では、前回の報告(梅田ら 2018)同様に便宜的に教育観や教員像の包括的な概念として「教職観」とした。

引用文献

梅田 崇広・井上 快・周 心慧・早川 知宏・深見 奨平・宮本 勇一・淀澤 真帆・李 憶南 (2018)「教職課程受講生の教職観の形成と変容：平成 29 年度教職実践演習受講生を対象とした意識調査から」『教職課程担当教員養成プログラム報告書』平成 29 年度巻、5-12。

淀澤真帆・周心慧・宮本勇一・李憶南・梅田崇広・早川知宏・深見奨平 (2018)「新卒教員は教職経験をいかに語るのか？」中国四国教育学会第 70 回大会口頭発表 (2018 年 11 月 17 日 A-9「教師教育 I」部会)。

淀澤真帆・周心慧・宮本勇一・李憶南・梅田崇広・早川知宏・深見奨平 (2019)「新卒教員は教職経験をいかに語るのか？」中国四国教育学会『教育学研究 (CD-ROM 版)』(印刷中)。

付記：本報告は中国四国教育学会第 70 回大会口頭発表 (2018 年 11 月 17 日 A-9「教師教育 I」部会)にて発表した成果及び中国四国教育学会『教育学研究 (CD-ROM 版)』に掲載された成果を一部含んでいる。