

# 教師の初期発達過程

臨床心理学コース 曾山 いづみ

How Beginning Teachers Develop in their Employment Contexts?

Izumi SOYAMA

This paper reviews studies on professional development of beginning teachers. The studies are classified into the studies which focused on beginning teachers' experience, on identities and emotions, and on their employment contexts. Recent studies have suggested that professional development is achieved not only in an individual, but also in interaction with collaborative relationships in their school environment. Further research is needed on the relationships between beginning teachers and their employment contexts and the way they create a new identity as a teacher in their contexts.

## 目次

1. はじめに
2. 教師の専門性発達 (professional development)
  - A. 専門職としての教師
  - B. 教師の発達概念をめぐる議論
  - C. 教師の専門性発達 (professional development) のあり方
  - D. 専門性発達における新任期の位置づけ
3. 新任期教師研究の概観
  - A. 新任期の経験と発達の道筋
  - B. 教師としての自分, 個人としての自分
  - C. 新任期の教師が置かれる文脈とその影響
4. 今後の展望

### 1. はじめに

近年, 団塊世代のベテラン教師の大量退職に伴い, 教師の年齢構成が大きく変化している (文部科学省, 2014)。早期退職を決意する50代のベテラン教師たちも少なくなく, ミドルリーダーとなり得る中堅教師の不足も指摘される中で, 今まで学校現場で紡がれてきた経験値をどのように継承し得るのか, 経験年数の浅い教師たちをどのように育てていき得るのか, は現場でも研究者間でも大きな課題として議論されている (志水・小林, 2014; 安藤・三木, 2011等)。

本稿では, 国内外における新任期の教師研究を概観し, 教師の初期発達を考える上で必要な視点と, 今後の展望を提示することを目的とする。本稿の構成は以下のとおりである。

2章では, 教師を専門職としてとらえる立場から, 教師の専門性発達と, 発達における新任期の位置づけについて述べる。3章では国内外における新任期の教師についての研究を概観し, 4章で今後の展望を述べることとする。

### 2. 教師の専門性発達 (professional development)

#### A. 専門職としての教師

Schön (1983) が「反省的 (省察的) 実践家 (reflective practitioner)」としての専門家像を提唱して以来, 教師を専門職としてとらえ, 専門職としての発達 (professional development) を重視する見方が定着している。

Schön (1983) によると, 従来の技術的合理性を重視する専門家像においては, 専門分化していること, 境界がはっきりしていること, 科学的であること, 標準化されていること, という4つの本質的な特性を持ち, それゆえ, その時々の文脈に左右され標準的な手続きをとり得ない職業は専門職としても一段低く見られていたという。しかし, 1963年以降, 複雑性, 不確実性, 不安感, 独自性, 価値観の衝突という諸現象が現実の実践にとってもつ重要性が気付かれるようになり, 新たな実践の認識論が必要であるとして, 「行為の中の省察 (reflection-in-action)」を中核概念とする, 反省的実践家という新しい実践思考のスタイルを描き出したのである。(Schön, 1983)。

一方で, 反省的実践家という専門家概念への移行は簡単なことではなく, 教師は未だ「準専門職」とい

う位置づけであることを指摘する向きもある（佐藤，1997；Goodwin, 2011）。教師を反省的（省察的）実践家としてとらえる見方は定着してきたと言え、その移行と反省的実践家としてのあり方は、現在もまだ探求の最中と言えらる。

## B. 教師の発達概念をめぐる議論

教育をめぐる議論において、1970年代後半以降、現職教育（in-service education）という用語があまり用いられなくなり、代わりに職能発達（professional development）という用語が多用されるようになった（西，1987）。そして、Schön（1983）の提唱した「反省的（省察的）実践家」としての教師像が定着し、教師の職業的能力は、「発達」「成長」という文脈で研究が蓄積されてきている。

一方で、近年、生涯発達（life-span development）という考え方が強調されるようになり、発達は成長や成熟だけでなく、停滞や老化、衰退を含む生涯の過程としてとらえ直されるようになってきている（矢野，1995）。

教師の発達についても同様のことが言える。秋田（1999）は、獲得や増大を示すことが多い「成長」の概念と比べて「発達」という語はより多層的、多様な変化をとらえる概念であり、教師という仕事の変化をとらえるには「成長」という認識だけでは十分でないとしている。同様に、山崎（2012）は、今までの「垂直的」発達モデルから「水平的、ないしはオルタナティブな」発達モデルへの移行が必要であるとし、発達を「歴史性」、「変容性」、「多様性」を含んだものとしてとらえていくことが、教師の発達と力量形成を描く上で重要であると論じている。生涯発達という考え方の登場と共に、教師の発達においても右上がりが増大していき、かつ皆が同じような道筋を通ることを想定される「成長」のイメージから、より歴史的にも社会的にも影響を受けながら個人が変容していくような、個人の置かれた文脈ごと描き出すような発達研究が求められるようになってきたと言えよう。

その中で、秋田（1999）は、誰が、どのような立場から発達をとらえるのか、という研究を行う文脈にもまなざしを向けていく必要があることを指摘し、変化の方向性という観点から、発達研究の主たるモデルを、①成長・熟達モデル、②獲得・喪失両義性モデル、③人生の危機的移行モデル、④共同体への参加モデル、の4つに分類した。高井良（2007）は、近年の教師研究を概観し、教職生活とキャリア形成に関する研

究、教師の葛藤に関する研究、教師文化に関する研究の3つの問題領域を見出した。秋田（1999）の分類は、発達研究を概観する上でも、研究者が自身の研究の方向性を考える上でも有用な参照枠となるものである。高井良（2007）の分類は必ずしも教師の発達に焦点を当てたものではないが、教職生活とキャリア形成に関する研究は秋田（1999）の言う①成長・熟達モデルに、同様に教師の葛藤に関する研究は③人生の危機的移行モデルに、教師文化に関する研究は④共同体への参加モデルに、それぞれ重なるところがあると言えよう。

## C. 教師の専門性発達（professional development）のあり方

様々な観点や議論がありながらも、教師は専門職（professional）であり、それゆえ専門性の発達（professional development）が必要であるという立場は多くの研究で共通している。では、現代において、教師の専門性とその発達はどのようにとらえられるのだろうか。

学校教育のあり方、カリキュラムを提示する立場である文部科学省（2012）は、教員に求められる資質能力として①教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、②専門職としての高度な知識・技能、③総合的な人間力の3点が重要であるとしている。岸野・無籐（2006）は教師の専門性には専門的知識の熟達化、キャリア形成、教職を通じた心理的発達の3側面があるとし、それらを向上させる要因として個人的要因、社会的要因、歴史的要因が関与していること、それぞれの側面や要因は重なり合ってくることもあり、総合的な見地からの研究が必要であることを指摘している。また、佐藤（1997）は、反省的実践家モデルにおける成長では、同僚性とメンタリングが必要であることを指摘しており、この2つの概念は「教師の専門的成長が、個人的過程というよりは、むしろ、共同的社会的过程であることを表現して」と述べている。専門性発達は決して個人内で完成する過程ではなく、歴史的、社会的な相互作用の中で進んでいくものであり、教師をとりまく環境との関係の中で考えていくべきものと言えよう。同様に、社会文化的アプローチにより専門性発達に迫ろうとしたRaphaelら（2014）は、教師をエンパワーされた変化の主体と位置付け、彼らが実践の中で直面している困難についての対話を行っていく中でこそ、意味のある学びが行われることを指摘し、専門性発達はチームワークによる協働を通して達成されるものであると述

べている。Rohlfing & Spelman (2014) は、成人学習の理論に共通して繰り返し出てくるテーマとして、経験 (experience)、省察 (reflection)、対話 (dialogue)、文脈 (context) を挙げており、専門性発達を考える際にもこれらの4要因に着目していく必要があると言えよう。専門性の発達は教師の実践の現場である学校の中で、子ども、同僚教師を中心とした人間関係と置かれた固有の文脈の中で達成されるべきものであり、その発達をどのように描きうるか、そしてそれをどのようにサポートしうるか、が研究者として求められていると考えられる。

#### D. 専門性発達における新任期の位置づけ

新任期は教師の専門性発達においてとりわけ重要な時期であると考えられている (山崎, 1994)。吉崎 (1997) は、教師としての最初の3年間は決定的に重要であるが、特に最初の1年は教職生活において最も成長・発達する時期であるとともに、最大の危機に直面する「サバイバル期」であると述べている。佐藤 (1997) は、新任期を「学ぶ立場から教える立場への移行」と表現し、その移行は非常に複雑な過程であり、誰にとっても容易な課題ではないと論じている。新任期は教師としてのその後の人生を決定づける契機となる期間と言っても過言ではなく、それゆえ新任期にどのような学校でどのような子どもや教師に出会い、どのような経験をし、どのように葛藤し、それによってどのように変容していくのか、が大きな意味をもつ。

一方で、新任期に様々な困難に見舞われ、結果として離職という選択肢をとる人も少なくない。いじめや学級崩壊等、問題が複雑化し、学校に向けられる視線は厳しくなる一方で、子どもたち1人1人への細やかな視線と対応が一層要求され、かつ事務仕事も増加しているという現代の学校現場における困難の中で、新任教師がどのようにそれを乗り越えたり、乗り越えられなかったりしているのか、どのようなサポートが求められるのか、についてもきちんと視線を向けていく必要があると言えよう。

### 3. 新任期教師研究の概観

本章では、新任期の研究を概観する。なお、海外における論文については、論文検索サイトERICにて「(elementary or secondary) and beginning teacher」で検索した中で、査読付きの論文であり、サイト内からアクセス可能な論文を対象とした。また、教師の発達

研究の概要を知るために、『The Routledge International Handbook of Teacher and School Development』(2012)、『Handbook of Professional Development in Education』(2014)、『New Understandings of Teacher's Work—Emotions and Educational Change』(2011)、それぞれのハンドブックに載せられた論文と、日本においてよく引用されている論文も対象に含めた。日本国内における論文については、論文検索サイトCiniiで検索したものを中心に、できるだけ幅広く収集するように努めた。

新任期の研究は、新任期の教師そのものに焦点を当てた研究と、新任期の教師をとりまく環境に焦点を当てた研究に大別された。前者には、主に新任期教師がどのような経験をしているか、どのような経験を積むべきか、それを経てどのような道筋で発達していき得るか、といった「経験」に焦点を当てた研究と、教師としてのアイデンティティや感情体験、その葛藤を描き出す研究が含まれていた。前者の「経験」に焦点を当てた研究の中には、後者のアイデンティティや感情体験にまつわるものも含まれ得ると考えられたが、「学ぶ立場から教える立場への移行」(佐藤, 1997)が新任期における大きな課題であることを考えると、アイデンティティやその葛藤に着目していくことは意味があると考え、独立で論じることとした。以下では新任期の経験を扱った研究 (A節)、教師としての自分と個人としての自分に焦点を当てた研究 (B節)、新任期の教師をとりまく環境とその影響を扱った研究 (C節)、という順で概観していく。

#### A. 新任期の経験と発達の道筋

##### 1. 新任期の教師における経験の役割

秋田 (1997b) は「新任教師はこういうときはこうすればよいというパターン、すなわち実践的知識を経験から学んでいく」と新任期の経験の重要性を指摘している。若手教師の実践共同体への参加の過程を描いた徳舛 (2007) は、若手小学校教師は実践において経験全てが重要であると考え、教師の実践を円滑に行うために【経験への信頼】を強めていくこと、若手教師が経験への信頼を強めていく背景には、就職前は経験へのアクセスが制限されている状況があることを指摘している。根本・宮崎・四倉 (1991) は、新任教師は、4月5月の当惑、及び1学期の無我夢中の状態を経て、2学期にはある程度の見通しと余裕を持てるようになること、失敗を含む1学期の経験の多くは、学ぶものが低い水準のものであったとしても、新任教師が成長するために必要な体験であることを指摘してい

る。また、斎藤・都丸・大野(2009)によると、新任期の教師は経験を積むことによって教職上で直面する心配・課題・問題とその対処の仕方が異なってくると述べ、就職前は具体性を欠く漠然とした不安を経験していたものが、働き始めると周囲との信頼関係を構築することが課題となり、徐々に職務の分担やイメージと現実とのギャップに悩むようになり、さらに経験を積むことで変化する状況への対応の難しさが新たな問題として意識されるようになる過程を描き出している。新任期、特に最初の数ヶ月は教師にとって非常に重要な時期であり、かつ圧倒的な「経験」に翻弄される時期であり、何よりも毎日の授業をしていくこと、先生として子どもたちとかわかっていくこと、担任であれば学級経営にまつわる様々な手順を自分のものとして体得していくこと、といった、日々の実践を成り立たせるための経験が重要となる。同様に初任者研修について調査した平岡(2009)も、初任者研修では学級経営、授業づくり等教師としての実践にかかわる内容が役立ったと答える割合が高く、初任者同士の交流も役立ったと認識されていることを指摘している。

## 2. 新任期の発達課題

新任期の経験を、教師としての望ましい発達過程の中で達成すべき課題として位置付けた、新任期の発達課題についての研究も蓄積されている。

Kagan(1992)は、新任期の発達課題として①子どもについての正確な知識を獲得すること、それに基づいて今まで持っていた子どもについての不正確な知識を見直すこと、②教師としての自己イメージを修正・再構成するために、獲得した子どもについての知識を使うこと、③学級経営と授業とを統合する標準的な手続きルーチンを発達させることの3点を挙げている。また、小柳(2004)は、教師の研究活動の1つとして、アクションリサーチを身に付けていく重要性を論じ、Steffy(2000)の教師のライフサイクルモデルを参考に、新任期の教師に必要なアクションリサーチの視点として、教室実践に責任を持つ、学校での自分の位置と役割を知る、教師の職業を考える、ことを挙げている。

教師のライフコース研究の立場からは、新任期の発達課題が「乗り越えるべきテーマ」として提示されている。教師のライフコースは大きく4～6の時期に分けられ、それぞれの時期に共通する特徴や乗り越えるべき課題があるという(秋田, 1997a)。その代表的な研究としてHuberman(1989)がある。Huberman(1989)は、教職1～3年目の新任期を初めて教職に就いたキャリア・エントリーの時期と位置付け、「生き残り

と発見」がテーマとなることを明らかにした。同様に日本における教師のライフコースの膨大な研究をまとめた山崎(2012)は、新任期の特徴として、入職後のリアリティ・ショックと直面する今日の困難さがあること、その困難な中における実践遂行を支え、大きな影響を与えているのは日常の教職生活に内在しているインフォーマルな営みであることを指摘している。

前項でも論じたとおり、教師としての実践的で基本的な経験を身に付ける必要があること、また、教師であるとはどういうことか、自分がその教師としてどうあるべきかについて悩み考えていく過程があること、が新任期における共通のテーマとして見いだされよう。Conway & Clark(2003)はこれを教師の外部から来る課題と、教師個人の内部から来る課題として位置付けている。後者の個人内部から来る課題、葛藤やアイデンティティについては、次節で改めて論じていくこととする。

## B. 教師としての自分、個人としての自分

### 1. 新任期における危機

前節で論じたとおり、新任期には自己に対する悩みが多い(柿田・渡辺・根本, 1999)ことが指摘されており、「教師」として成長していく中には、自己について考え悩んでいくというプロセスがあることが窺われる。そのような葛藤は、経験が少ないことによる自信のなさから生じることもあれば、理想と現実とのギャップ、それまでの自分自身の経験と勤務校とのギャップの中で経験されることも多い(佐藤, 1997; Duncan, 2014; 山崎, 2012等)。そのギャップは、新任期の教師にとって、しばしば危機的状況として経験されている。

新任期の教師が経験する危機として、山住・氏原(1999)は、新任期には教師としての理想と現実のずれにおける葛藤、指導力量と子どもの反応との葛藤、教師としての存在感をめぐる葛藤を経験することを指摘し、落合(2004)は新任教師のバーンアウトにおける中心要因として①リアリティ・ショック、②教育ビリーフの世代間格差、③多忙、④初任者でも一人前という教師文化、の4つを見出した。教師のバーンアウトやメンタルヘルスにおける一連の研究の中では、若い世代の特徴として、同僚教師との「足並み」を意識し、自分を他の教師と比べて焦ってしまう傾向があること(山口・後藤・山口, 2000)、情熱的ではあるが経験年数の浅い教師が多様な問題に直面しストレスが高いとの知見が多く見られること(田上・山本・田

中, 2004), ベテラン群と比較した結果若年層のほうが達成感の後退を強く感じていたが, その背景には授業指導に関する自信の低さがあると思われること(伊藤, 2000)が指摘されている。このような危機や葛藤は, 乗り越えられれば発達の契機となる(秋田, 1997a)が, 乗り越えられないと離職やバーンアウトに至る可能性が高い。現に, 1年目の試用期間から正規採用に至らず退職する教師の割合は高め安定を保っており, その中で精神疾患を理由とする教師も一定数を占めている(文部科学省, 2013)。この危機をどう乗り越え得るかについては, 次項で論じる。

## 2. アイデンティティと感情

上記の危機は, アイデンティティの葛藤や, 強い感情体験と共に経験されることも多い。そして, アイデンティティと感情は強く結びついている(Mayer, 2011; Zembylas, 2011)。教師という職業自体に内在する葛藤ゆえか, 「教師は自分のなかに「教師としての誇り(教職アイデンティティ)」が保持できなければなかなか難しい仕事である」(久富, 2009)と指摘する声もあり, 教師は他の職業以上にアイデンティティの形成が大きなテーマとなると考えられる。

Olsen (2008) は, 教師は自らの歴史を背負いながら, かつ教師としての主体を持つ存在であると論じ, 1年目には大きな葛藤を経験すること, それゆえ自らの被教育体験から教育を担う側へのアイデンティティの移行は, 教師養成時代から行われるべきであることを主張している。Day (2011) は, 教師のコミットメントと職業的アイデンティティの関連について検討を行い, 個人的な影響, 勤務校の影響, 社会文化的・政策的影響のバランスの中で, アイデンティティが成り立っていることを示している。

Mayer (2011) は, 教師のアイデンティティは教師個人の教育目的, 特に道徳的な(moral)目的に結びついているため, 教師個人の道徳的な目的が勤務先の状況と合わなかった時に, 強い感情体験が引き起こされることを指摘している。同様に, Zembylas (2011) は, 教師個人というミクロなレベルと, 社会的, 文化的, 政治的な文脈に絡んで位置付けられている学校というマクロなレベルの中で, 教師の感情に着目していくべきであるとし, 批判的感情的省察(critical emotional reflexivity)を行っていくことが重要だと論じている。

個人としての自分の中に湧き出る感情を, 教育の場面においてどのように扱っていくか, も新任期の大きな課題である。細谷・松村(2012)は児童とかかわるときの情動体験・情動表出と調整プロセスについ

て, 教育実習生とベテラン教師間で比較を行い, 教育実習生は教師としての未熟さ由来する恐れを感じていること, 恐れのコントロール不能感を持っていること, 特にベテラン教師が効果的に用いる怒りの直接的演出は, 実習生にとっては非常に困難に感じられることもあることを見出した。そして情動表出を有効な指導スキルとして用いることができるようになるためには, 従来の実践経験に頼るばかりでなく, 情動能力への気付きを促していくことが大切であると指摘している。また, Kelchtermans (2011) は感情の中でも傷つきやすさ(vulnerability)は, 教師としての満足度とパフォーマンスの質に影響を与えるものであるとして, 教師の発達を適切に理解するためにも, 着目していくべき価値のある感情として論じている。

アイデンティティは個人の経験や理想, 勤務先の状況, そしてその勤務先の置かれた社会文化的・政策的要因に大きく影響を受け, 強い感情体験を引き起こすものであり, 教師養成段階からアイデンティティ葛藤や, 感情に対応する素地をつくっていくべきであることが必要と言えるだろう。そのような葛藤に対して, 新任教師が自らのナラティブを書き換えていくこと(Graven, 2012)や, 安心できる環境で自分の経験を語り, それが聞かれる場があることによって新任期の教師の自尊心や気付きを高めていくという指摘(椋田・小野, 2014)もある。新任期の教師が安心して自らの思いや葛藤を語ることができ, それが聞き取られて新たなストーリーの生成に向かう場も, 求められていると言えるだろう。

## C. 新任期の教師が置かれる文脈とその影響

### 1. メンタリングと研修(Induction Program)

新任期の教師に対するサポートとして, メンタリングと研修の重要性が指摘されている。国外では, 新任研究の中でメンタリングについての研究は一定数を占めている。Ruhland & Bremer (2002) は, 若手教師にとってメンタリングが重要であること, 特にその関係の質が大切であることを指摘している。Laughlin & Moore (2012) は, メンターの役割として, メンティーの愛(love)を育てていくこと, それぞれが持っている長所や短所を丁寧に伝えていくことを挙げている。同様に, Stanulis & Ames (2009) は, 専門職としてのメンティー自身の声を大切にしていくことが重要だと指摘しており, 何をどう教えていくか, という部分だけでなく, メンターとメンティーの関係性によって, メンティーの発達のあり方が大きく異なることが示唆

されている。一方で、校内の人的資源の少なさを緩和するために、オンラインにおけるメンタリングを行い、その効果を提示したOrmond (2011)は、大学内と大学外をつなぎ得るような、より細やかなサポート体制が必要だと論じている。

日本においては、メンタリングの重要性が指摘されながらも(岩川, 1994; 佐藤, 1997等)「メンタリング」という用語を用いての研究は、あまり多くはない。従来用いられてきた指導教員の役割をメンタリングという概念から考察した研究(北神, 2007)やメンタリング概念を紹介して日本の学校においてどう取り組みうるかを示した研究(小柳, 2014; 乾・有倉, 2006)等があるが、メンターとメンティーの関係性についてはこれからの発展が待たれる分野である。その中で小柳(2013)は学校における組織的取組について分析し、メンターがお世話役で終わらないように、新任・若手とメンターが互恵的な関係になり得るよう、管理職が意識していることを明らかにしている。特に中堅世代の減少が著しい現状において、メンター側のみに負担が偏らない仕組みづくりも重要と言えるだろう。

研修(Induction Program)も新任期のサポートとして重要であり、多くの研究が蓄積されている。特にアメリカでは、新任期で辞める教師の増加に伴い、人材流出をいかに防ぐか、という視点からの取組がなされている。その中では、省察とprofessional communityの提供が必要であること(He & Cooper, 2011)、省察、実践、フィードバックのサイクルを整えることが大切であること(Freedman & Appleman, 2008)等が指摘されている。また同年代の仲間をつくることの重要性も指摘されており(Freedman & Appleman, 2008)、これは前述の平岡(2009)の指摘とも一致する。一方で、包括的なプログラムが必ずしも一般的なプログラムと比べて効果が得られないという結果(U.S.Department of Education, 2013)もあり、研修を実施するだけでなく、その質や中身と新任教師のニーズをいかにすり合わせていくかが重要と言えよう。また、研修に限らないインフォーマルな場での学びや関係性が重要であることも多く指摘されている。これについては後述する。

## 2. 同僚性やチームに関する研究

前項のメンタリングや研修といったフォーマルな学びの場だけでなく、インフォーマルな学びの場も重要であることが指摘されている。Burns et.al(2005)はフォーマルな学びとインフォーマルな学びの両方が重要であると論じつつ、学校内における人間関係がインフォーマルな学びに大きく影響していることを指摘してい

る。新任期の発達において、Lesson StudyやLearning Communityが大切であることは共通の見解である。一方で、日本では古くから授業研究の中で教師同士が学び合ってきたという文化があり、校内での研究授業等を通じて教師同士が学び合う文化は海外でも注目されている(坂本, 2007)。そのような文化の中で、新任期の教師にとって同僚教師の存在が大きな支えや変容のきっかけになることも数多く指摘されてきている(山崎, 2012; 佐藤, 1997; 岩川, 1994等)。例えば、天竺(1981)は、新任教師にとって学年教師集団は重要な相談相手であること、自信が低い新任教師ほど学年教師を相談相手として選びやすいことを明らかにした。学校内における相談—被相談関係から人的ネットワークを分析することを試みた徳舂・茂呂(2010)は、若手の段階では他の年代の教師と比べてより多くの相談相手を必要とすること、相談相手の選択は役割・役職を媒介にして選択されることが多いことを指摘している。

国外の研究においては、新任期の教師の発達について、校長を中心としたリーダーシップの重要性も多く指摘されている。このような教師間の関係や、新任期の教師の学びの場を設定したり対話を後押しするような配慮、次項で論じる環境設定と言った役割も、スクールリーダーには求められている(Holland, 2008; Cherian & Daniel, 2008)。新任期の教師の学びや発達が最大限保障されるような環境をどのように、誰がつくっていきうるのか、というまなざしは、今後の日本においても重要なテーマと言えるだろう。

## 3. 環境と文脈

新任期の教師がいかに働く場としての学校に参入し得るか、は、前節の経験、アイデンティティや葛藤とも絡んだ大切なテーマである。近年は大学における教員養成における学びと実践現場である学校との乖離が指摘されるようになり、いかに大学と現場をつないでいくかが大きなテーマとなっている。Adoniou(2013)は新任教師が発達していく上で決定的に大切な文脈として、個人、大学、実習科目と勤務校の文脈を挙げ、大学と勤務校の連続性と協働関係を保つことの重要性を指摘している。また、自身の経験や理想と勤務校のギャップに葛藤する教師も多いことから、新任教師を適切な勤務校に配置していく必要性についても議論されている。日本でも、教育実習と実際に学校に勤務し始めてからの経験が大きく乖離していることが指摘されるようになり、より長いインターンシップ等の対応策が考えられている(文部科学省, 2012)。一方で、新任教師と勤務校のマッチングという視点は、今後検

討が必要な分野と言えよう。

#### 4. 今後の展望

新任期の教師研究を概観した結果、教師の初期発達を考える上では、教師自身の経験が重要であり、教師個人の経験や理想と勤務校のギャップから生じる、アイデンティティ葛藤や感情体験をきちんと扱い、丁寧に振り返ることができる場が求められていることが明らかになった。また、近年は、教師の発達は個人内部で完結するものではなく、勤務校での人間関係やメンター、コミュニティにおける関係の中で、社会的相互的に達成し得るものとしてとらえ、描いていくことの重要性がますます指摘されている。

今後の展望として、まず、新任期の教師のアイデンティティ移行と感情体験のあり様や、それらが新任期の教師の発達にもたらす影響について、丁寧に描いていく研究が求められる。また、人材確保という観点からも、離職に至る場合とそうでない場合の違いや、必要なサポートについて検討していくことも必要だろう。さらには、新任期の発達を、教師と周囲の文脈のマッチングという視点で描いたり、メンターとメンティーの関係性について掘り下げる研究も求められていると言えるだろう。

#### 引用文献

- Adoniou.M. (2013). Preparing Teachers—The Importance of Connecting Contexts in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 47-60.
- 秋田喜代美 (1997a). 教師の発達課題と新任教師のとまどい 児童心理, 51(5), 550-557.
- 秋田喜代美 (1997b). 中堅教師への成長と停滞を超えて 児童心理, 51(7), 693-701.
- 秋田喜代美 (1999). 教師が発達する道筋——文化に埋め込まれた発達の物語—— 藤岡完治・澤本和子 (編) 授業で成長する教師 ぎょうせい pp.27-39.
- 天笠茂 (1980). 新任教師と学年教師—新任教師の「相談相手」の分析を通して— 日本教育経営学会紀要, 22, 14-27.
- 安藤輝次・三木達也 (2011). 若手教員における問題共有解決システムの取組 奈良教育大学教職大学院研究科紀要「学校教育実践研究」, 3, 73-80.
- Burns. J. Z., Schaefer. K., & Hayden. J. M. (2005). New Trade and Industrial Teachers' Perceptions of Formal Learning versus Informal Learning and Teaching Proficiency. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(3), 66-87.
- Cherian. F., & Daniel. Y. (2008). Principal Leadership in New Teacher Induction: Becoming Agents of Change. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 3(2), 1-11.
- Conway P. F. & Clark.C. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482.
- Day. Christopher. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. Day. C. and Lee. J. C. (Ed). *New Understandings of Teacher's Work—Emotions and Educational Change*. pp.45-64. Development.
- Duncan. Marlina. (2014). How the Currtural Contexts of Urban Teaching Affect Novice Science Educators: Implications for Shool Leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*.
- Freedman. S. W., & Appleman. D. (2008). "What Else Would I Be Doing?": Teacher Identity and Teacher Retention in Urban Schools. *Teacher Education Quarterly*, Summer, 109-126.
- Goodwin. A. L. (2012). Teaching as a profession—Are we there yet? Day. C.(Ed). *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. New York. pp.44-56.
- Graven.M. (2012). Changing the story—Teacher education through re-authoring their narratives. *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* pp.127-138.
- He.Y. & Cooper. J. (2011). Struggle and Strategies in Teaching: Voices of Five Novice Secondary Teachers. *Teacher Education Quarterly*, Spring, 97-116.
- 平岡健 (2009). 教職5年経験者における教師発達 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 8, 21-30.
- Holland. P. E. (2008). The Principal's Role in Teacher Development. *SPATE Journal*, 17(1), 16-24.
- 細谷里香・松村京子 (2012). 児童と関わる時の教育実習生の情動能力：優れた教師との比較 発達心理学研究, 23(3), 331-342.
- Huberman. Micheal. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362.
- 乾丈太・有倉巳幸 (2006). 小学校教師のメンタリングに関する研究 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 16, 97-106.
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究—経験年数・教育観タイプに注目して— 教育心理学研究, 48(1), 12-20.
- 岩川直樹 (1994). 教職におけるメンタリング 稲垣忠彦・久富善之 (編) 日本の教師文化 東京大学出版会 pp.97-105.
- Kagan.D.M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers *Review of Educational Research*, 62(2).129-169.
- Kelchtermans. G. (2011). Vulnerability in Teaching: The Moral and Political Roots of Structural Condition. Day. C. and Lee. J. C. (Ed). *New Understandings of Teacher's Work—Emotions and Educational Change*. pp.65-82.
- 岸野麻衣・無藤隆 (2006). 教師としての専門性向上における転機：生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ 発達心理学研究, 17(3), 207-218.
- 北神正行 (2007). 新任教師教育における指導教員の位置と役割に関する一考察 岡山大学教育学部研究集録, 83, 123-133.
- 久富善之 (2009). 特集 I (1) 座談会のまとめ 教師の仕事の難しさとそれを支えるもの—座談会記録のまとめを通じて考えさせ

- られること— 教育, 2009年11月号.
- Laughlin. K. & Moore. H.(2012). Mentoring and Leadership: A Practical Application for One's Career Path. *Journal of Adult Education*, **41**, 34-40.
- Mayer. D. (2011). "But That's the Thing; Who Else Is Going to Teach Besides the Idealist?" Learning to Teach in Emotional Contexts. Day. C. and Lee. J. C. (Ed). *New Understandings of Teacher's Work—Emotions and Educational Change*. pp.137-150.
- 文部科学省 (2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について～平成24年8月28日中央教育審議会答申～  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/miryoku/\\_icsFiles/afiedfile/2012/10/15/1326877\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/_icsFiles/afiedfile/2012/10/15/1326877_1.pdf)  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/miryoku/\\_icsFiles/afiedfile/2012/10/15/1326877\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/_icsFiles/afiedfile/2012/10/15/1326877_2.pdf) (2014/09/30現在).
- 文部科学省 (2013). 条件附採用 (平成24年度 (平成24年4月1日～6月1日) に採用された者)  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2013/12/18/1342551\\_04\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2013/12/18/1342551_04_1.pdf) (2014/09/30現在)
- 文部科学省 (2014). 平成25年度学校教員統計調査 (中間報告)  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afiedfile/2014/08/04/1349039\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2014/08/04/1349039_3.pdf) (2014/09/23現在)
- 棕田容世・小野圭司 (2014). 若手教師のメンタルヘルスのための実践的取り組みの検討: 教員メンタルサポートプログラム 埼玉大学教育学部付属教育実践総合センター紀要, **13**, 77-83.
- 根本橋夫・宮崎浩幸・四倉知子 (1991). 新任教師の成長過程—8カ月間の面接を通して— 千葉大学教育学部研究紀要, 第1部, **39**, 19-37.
- 西穰司 (1987). 教師の職能発達論 (プロフェッショナル・デイバロメント) の意義と展望: 英・米両国における近年の緒論を中心に (IV研究ノート) 日本教育行政学会年報, **13**, 187-202.
- 落合美貴子 (2004). 教師バーンアウトのダイナミズム—解釈的アプローチと生態学的視座によるバーンアウトモデルの構築— 人間性心理学研究, **22**(2), 133-144.
- Olsen. Brad. (2008). How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity. *Teacher Education Quarterly*, **Summer**, 23-40.
- Ormond. C.(2011) Tailoring Mentoring for New Mathematics and Science Teachers: An Exploratory Study. *Australian Journal of Education*, **36**(4), 53-72.
- 小柳和喜雄 (2004) 教師の成長と教員養成におけるアクション・リサーチの潜在力に関する研究 教育実践総合センター研究紀要, **13**, 83-92.
- 小柳和喜雄 (2013). メンターを活用した若手支援の効果的な組織的取組の要素分析 教育実践開発研究センター研究紀要, **22**, 157-161.
- 小柳和喜雄 (2014). 学校における組織的な教育力の向上とかわるピア・グループ・メンタリングの方法 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, **6**, 45-50.
- Raphael. T. E., Vasquez. J. M., Fortune. A. J., Gavelek. J. R., & Au. K. H. (2014). Sociocultural Approaches to Professional Development—Supporting Sustainable School Change— Martin. L. E., Kragler. S., Quatroche. D. J., & Bauserman. K. L.(Ed) *Handbook of Professional Development in Education*. NY: The Guilford Press. pp.145-173.
- Rohlfing. R. L., & Spelman. M. (2014). Characteristics of Adult Learning--Implications for the Design and Implementation of Professional Development Programs-- Martin. L. E., Kragler. S., Quatroche. D. J., & Bauserman. K. L.(Ed) *Handbook of Professional Development in Education*. NY: The Guilford Press. pp.231-245.
- Ruhland. S. K., & Bremer. C. D. (2002). Professional Development Needs of Novice Career and Technical Education Teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 18-31.
- 斉藤俊則・都丸けい子・大野精一 (2009). 初任教員の教師キャリア発達等に関する探索的な調査研究 (その1) 教育総合研究, **2**, 135-144.
- 坂本篤史 (2007). 現職教師は授業経験から如何に学ぶか 教育心理学研究, **55**, 584-596.
- 佐藤学 (1997). 教師というアボリア—反省的实践へ— 神奈川: 世織書房.
- Schön. Donald. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. (シヨーン. D. (2007). 省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考. (柳沢昌一・三輪建二監訳). 東京: 鳳書房.)
- 志水廣・小林美記代 (2014). 初任者教師の授業力向上のための手立て—授業診断表に基づく事例研究— 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, **4**, 139-147.
- Stanulis, R.N. & Ames, K.T. (2009). Learning to Mentor: Evidence and Observation as Tools in Learning to Teach *The Professional Educator*, **33**(1).
- Steffy, B.E., (Ed.) (2000) *Life Cycle of the Career Teacher*. Thousand Oaks: Kappa Delta Pi & Corwin Press.
- 田上不二夫・山本淳子・田中輝美 (2004). 教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題 教育心理学年報, **43**, 135-144.
- 高井良健一 (2007). 教師研究の現在 (<連載>教育の実践研究の現在 第2回) 教育學研究, **74**(2), 251-260.
- 徳舛克幸 (2007). 若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡 教育心理学研究, **55**(1), 34-47.
- 徳舛克幸・茂呂雄二 (2010). 小学校教師間ネットワーク分析—相談・被相談関係からネットワークを捉える— 筑波大学心理学研究, **39**, 1-9.
- U.S.Department of Education (2013). What Works Clearinghouse. WWC review of the Report "Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study.
- 山口恒夫・後藤 祐貴子・山口美和 (2000). 教師の「心の病」と職場の人間関係: 長野県小・中学校における実態調査を通して 教育実践研究, **1**, 1-10.
- 山崎準二 (1994). 教師のライフコースと成長—卒業生追跡調査を通して 稲垣忠彦・久富善之(編) 日本の教師文化 東京大学出版会 pp.223-241.
- 山崎準二 (2012). 教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究— 東京: 創風社.
- 山崎準二 (2012). 教師教育改革の現状と展望: 「教師のライフコース研究」が提起するく7つの罪源>とくオルタナティブな道> (<特集>教育制度改革の現状と展望—オルタナティブな制度構築に向けて—) 教育學研究, **79**(2), 182-193.
- 山住勝広・氏原良子 (1999). 新任教師の語りと成長—ライフストーリー・インタビューによる教師の専門性発達研究(1)—大阪教育大学教育研究所報, **34**, 23-38.



- 矢野喜夫 (1995). 発達概念の再検討 無籐隆・やまだようこ (責任  
編者) 講座生涯発達心理学 1 生涯発達心理学とは何か——  
理論と方法—— pp.37-56.
- 吉崎静夫 (1997). デザイナーとしての教師, アクターとしての教師  
金子書房.
- Zembylas, M. (2011). Teacher and Teacher Emotions: A Post-structural  
Perspective. Day, C. and Lee, J. C. (Ed). New Understandings of  
Teacher's Work—Emotions and Educational Change. pp.31-43.

(指導教員 能智正博教授)