

[原著論文]

教師の成長・発達研究の展開とその今日的課題

小杉 進二

山陽小野田市立山口東京理科大学 共通教育センター

A Study of the Development of Studies on Teacher's Growth and Development and its Present Problems

Shinji KOSUGI

Center for Liberal Arts and Sciences, Sanyo-Onoda City University

Abstract

Nowadays, needing to improve the qualities and abilities of teachers, there is a growing awareness of the problem that we should grow up teachers taking over time, as the image of "teachers who continue to learn". However, many academic studies focused on a certain period of teaching life, such as "young teachers" and "middle leaders", and there are only a limited number of studies that mention the transformation of teachers throughout their whole life. In addition, the teacher development index created by the education board of each prefecture gives a glimpse of the simple view about growth and development, that the qualities and abilities of teachers increase with age and experience.

However, in the general process of mastering a certain ability on the job, it is shown the discontinuous growth model, stopping growth on a level and growing rapidly from there. In addition, it has been pointed out that a developmental process such as acquiring various professional skills and decision-making ability through accumulating experience but losing passion and interest in the job. Based on the above, it is not difficult to imagine that the mode of growth and development of teachers is extremely various.

Therefore, in this study, focusing on the changes in the underlying views of "the growth and development", we will organize the historical development of research on the growth and development of teachers in Japan in the context of a whole teacher research. In addition, we can suggest other perspective of teacher growth and development.

Key words: studies on teacher's growth and development, the qualities and abilities of teachers, the image of "teachers who continue to learn"

キーワード: 教師の成長・発達研究, 教師の資質・能力の向上, 「学び続ける教師」像

1.はじめに

中央教育審議会答申(2012)による「学び続ける教員像」に象徴されるように、近年「教師は時間をかけて育ていくもの(育てていくべきもの)」という問題意識が高まりつつある。こうした文脈から、教育公務員特例法の一部改正(2015)により各都道府県及び政令市教育委員会には教員育成指標の策定とそれに基づく研修計画の整備が義務付けられた。また、大学の教職課程では「教職実践演習」の開講・履修が必須とされるなど、教員の養成・採用・研修を連続的な視点で捉えた教育政策が進められてきた。

一方、教員の資質・能力の向上をねらった教員免許更新制度は、その制度設計上の課題に加え、働き方改革の文脈から更新に係る教員の負担に対する異論も生じ、発展的解消が決議されたことは記憶に新しい(2022)。

こうした状況には、そもそも教師の成長・発達をどのように理解し、いかに教師の育ちにとって有意義で働きかけを講じるかということに対する学術的な議論が十分に検討されないまま、制度設計や運用だけが先行してしまったこととも無関係ではない。そこで本研究では、日本における「教師の成長・発達研究」の近年の動向を整理すると共に、これまでの研究の成果と今後の課題を検討する。

2.日本における「教師の成長・発達」研究の類型

(1)概念の整理

本論を進めるにあたり、まず「教師の成長・発達」の定義を行いたい。そもそも「成長」と「発達」の違いをどう捉えるのかという点においては、その概念の整理が慎重に行われる必要がある。発達心理学や医学、看護学の領域において「成長」と「発達」の言葉の使途を比較すると、前者は外形的または量的に可視化できる変化を指すのに対し、後者は機能的・質的な成熟の過程を示すことが多い。一方で慣用的には「成長」の方が「発達」より使用頻度が高く、必ずしも外形的・量的な変化に限らず、より多義的なニュアンスで「成長」という語が使われているケースが散見する。教師の指導方法・技術や指導観の高まりを示す際にも「成長」と「発達」の使われ方は、個々の研究者の定義によって多様であり、一概に両者の峻別を行うことは難しい。そこで、本論ではより広範囲の先行研究を対象として可能なだけ幅広い議論を行うために「成長・発達」という表記を行うこととする。

次に「成長・発達」の対象について整理する。日本では、教師の指導、とりわけ授業における方法・技術の変容に着目した研究が、学校現場における授業研究と関連性を持

ちながら多様に展開してきた。しかしながら、本稿ではそうした教授技術に関する工学的・客観的な分析を目的とした研究ではなく、そもそも教師という仕事や自身のあるべき姿をいかに捉えているか、また、それが経年経過によりいかに変容しているかといった個々の教師の内面的な世界に着目し、教師の暗黙的・実践的な知識や信念の変容・成熟を議論の対象としたい。

(2)教師の成長・発達研究の3つの類型

ここでは日本における教師の成長・発達に関する研究の展開について検討を深めることとする。この領域の先行研究の類型化は、これまでも研究によっても取り組まれているが、その分類基準は様々である。例えば高井良(2007)¹⁾は「教師が現在直面している問題」を分類の基準として、「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つのカテゴリーを設けている。この高井良(2007)²⁾の分類を本稿の議論と関連付けると、1つ目の「教職生活とキャリア形成に関する研究」に対応すると考えられる。

また、山崎(2009)³⁾は上記、高井良(2007)⁴⁾によって分類された「教職生活とキャリア形成に関する研究」を、「教師の資質能力と職能成長に関する研究」と「職能成長のゆらぎとライフコースに関する研究」の2つの軸から考察している。この山崎(2009)⁵⁾の分類は基本的に2005年以降の論文を対象にしているのに対し、水平的にも垂直的にもより幅広い先行研究を対象に分類を施しているのが安藤(2000)⁶⁾と姫野(2013)⁷⁾である。以下、その要点を取り上げる。

安藤(2000)⁸⁾は教師の成長・発達に関する研究のアプローチの違いに着目し、「キャリア・ディベロップメント論に基づく職業的発達の解明を目指したもの」、「心理学的視点に軸足を置くキャリア・ディベロップメント論への批判から社会的視点に立脚した職業的社会的化研究」、「個人の一生涯の軌跡をさまざまな出来事の時期や間隔、順序などによって、社会的パターンとして描き出すライフコース・アプローチを用いた研究」の3つに分類している。

類似して姫野(2013)⁹⁾は「教師の職業的社会的化研究」、「教師の職能成長・発達研究」、「教師の成長・発達を長期的にとらえる研究」の3つに分類している。

両者の分類を比較すると、①職業的社会的化研究と職能成長・発達研究の配列に相違がある。②安藤(2000)¹⁰⁾は「職能成長・発達研究」の理論的背景をキャリア・ディベロップメント論に求めているのに対し、姫野(2013)¹¹⁾は職業的社会的化研究の限界性についての批判や、OECD(1974)¹²⁾における教師教育会議において教師の段階的成長を考慮

する必要性が指摘され、世界中でプロフェッショナル・グロース (Professional Growth) について活発な議論が行われたことなどに求めている。③安藤(2000)¹³⁾は3つ目のカテゴリーを「ライフコース・アプローチを用いた研究」とカテゴライズし、その具体を稲垣・寺崎・松平(1988)¹⁴⁾や、山崎(1992)¹⁵⁾といった「教師のライフコース研究」に求めて論を進めている。一方、姫野(2013)¹⁶⁾はライフコース研究のみならず、これに発達を長期的に捉える研究とその範囲を拡大して定義している。

これらの両者の見解の違いから、次のような考察が可能となる。まず、両者の分類の1つ目及び2つ目のカテゴリーについては、軽微な相違はあるにせよ、概ね共通の見解が見出される。また、執筆された時期を比較すると両者には13年のタイムラグがあるにも関わらず、その分類基準が同一であることから、この期間内において当該カテゴリーに分類される研究に大きな新展開がなかったことを推測させる。

以上に鑑みると「教師の職業的社会化研究」及び「教師の職能成長・発達研究」というカテゴリーは、今日の視点においても教師の成長・発達研究史において確かな位置付けを見ることができる。

一方、両者の分類のうち、3つ目のカテゴリーは、安藤(2000)¹⁷⁾が「個人の生涯の軌跡をさまざまな出来事の時期や間隔、順序などによって、社会的パターンとして描き出すライフコース・アプローチを用いた研究」としているのに対し、姫野(2013)¹⁸⁾は「教師の成長・発達を長期的にとらえる研究」と定義を拡大している。これは、安藤(2000)¹⁹⁾による分類が行われた当時に比べると、今日ではライフストーリー研究をはじめ、オーラルストーリー研究、ライフストーリー研究、ライフストーリー・レビュー、ナラティブ分析など実に多様な質的分析アプローチを用いた研究が展開していることを考慮したものと考えられ、すなわち両者のタイムラグの期間内で質的分析による教師の成長・発達研究が急展開を見せたことは想像に難くない。

ここまでの議論を総括すると、姫野(2013)²⁰⁾による①「教師の職業的社会化研究」、②「教師の職能成長・発達研究」、③「教師の成長・発達を長期的にとらえる研究」の3つの分類は、安藤(2000)²¹⁾の分類を概ね踏襲するものであり、また、③「教師の成長・発達を長期的にとらえる研究」の具体として、高井良(2007)²²⁾の分類による「教職生活とキャリア形成に関する研究」や、山崎(2009)²³⁾の分類による「教師の資質能力と職能成長に関する研究」と「職能成長のゆらぎとライフコースに関する研究」が包括されるものと考えられる。

3. 「教師の成長・発達研究」の展開とその課題

前節までの議論を踏まえ、「教師の職業的社会化研究」、「教師の職能成長・発達研究」、「教師の成長・発達を長期的にとらえる研究」のそれぞれの展開と、その今日的課題を整理したい。

(1) 教師の職業的社会化研究

職業的社会化に関する研究は、就職に際する個人の意思決定や入職のプロセスを対象とし、特定の職業観を形成するに至った社会的要因を解明することが目指されたものである。これを教職に特化させたものが、教師の職業的社会化研究である。これらの研究は、教師となるに至ったプロセスを社会的アプローチで明らかにしようとした点に特徴があり、後述の職能成長・発達研究が心理学、とりわけ発達心理学の影響を受けているのとは対照的である。

教師の職業的社会化に関する研究には、教職への進路選択の動機や、学校教師に求められる知識・技能、価値規範の獲得過程を探索したりする「予期的社会化研究」と、教職に就いた後の再社会化の過程を扱った「入職後の職業的社会化(再社会化)研究」の2つがある。

「予期的社会化研究」は大学生、特に教員養成課程に所属する大学生を主な対象とし、教職を志した動機や教職の持つイメージ、影響を受けた教師の存在などを聞き調査研究や(森 1957²⁴⁾,1969²⁵⁾、今津 1979²⁶⁾など)、採用後、間もない若手の教師を対象に教職への就職動機や教職観の変化などを尋ねる研究(伊藤・山崎 1987²⁷⁾,1989²⁸⁾)などがある。成果としては、学生の教職志向性の変容過程や、教育実習の効果の測定、教職への動機づけのタイプの検討などが行われたことにある。このように養成段階での教職志望者の意識の実態が量的データに基づき明らかになった点で一定の成果が認められるものの、そうした意識の形成や変容の背後にあるものに対する論究の欠如に対する批判(耳塚・酒井・油布 1988²⁹⁾、姫野 2013³⁰⁾など)も多く、後続の研究はほとんど見られない。

一方、「入職後の職業的社会化(再社会化)に関する研究」は、学校組織や教員文化の研究と深く結びつき、教師同士の同僚性を対象にしたものが多い。例えば田中(1974)³¹⁾は、職業的社会化を「職業的一体感を確保する過程、ならびに確保した状態」と定義し、「小学校では同学年担任教師、中学校では加えて同教科担当教師に積極的、消極的に準拠すること」によって職業的一体感を確保していく点に言及している。関連して、永井(1977)³²⁾は教員文化の内面化の過程に着目し、教師の成長プロセスにおける同僚教師の影響性を指摘している。

これらの研究形態に通底するのは、1つに研究対象が学生・若手教師といった若年層に集中すること、2つに「社会化」の具体を教員文化や組織文化を受容し内在化するプロセスに求めたものが多いことにある。このため、方法論的には質問紙調査を中心とした量的調査データからより一般化できる見解を示そうとするものが多く、個々のケースを丁寧に検討するといったアプローチはほとんど見られない。

ここで、以上のような特質を持つ職業的社会化研究を、今日の教師教育の課題と関連付けて議論したい。昨今の学校では「ベテラン教員層の大量退職/若手教員の大量採用により急激な世代交代」、「いわゆるリアリティ・ショックの文脈で懸念される若手教員の休職・離職に関する懸念」といった課題が山積しているが、こうした現状を適切に把握する手立てとして、大学生や若手教員の入職/社会化に至るプロセスとその意識変容を具体的に調査・分析することは一定の意義を持ち、その知見は上述の今日的な課題の解明に大きな示唆を与えることが期待できる。

しかしながら、いかに同時期に採用された教師であっても、個人の背景には多様性があり、また、ICTの導入や働き方改革の文脈で教員文化や組織文化そのものが大きく変容しつつある現在、教員文化・組織文化の受容という視点のみで、教師としての社会化のプロセスを測定することには限界があると考えられる。教師の職業的社会化研究の対象や目的に着目すると、今後も継続的な取組が求められるものと言えるが、その方法論や分析のフレームの編み直しが今後の課題となろう。

(2)教師の職能成長・発達に関する研究

1980年代に入ると、先述「職業的社会化研究」の限界に加え、“professional growth”(OECD1974)³³⁾に関する議論が作用し、これを理論的背景に持つ研究(職能成長・発達に関する研究)が展開する。これらの研究が盛んに行われた当時の背景には、校内暴力・登校拒否など噴出する教育病理と、それらの諸課題に適応する能力を持つ教師(学校に貢献できる教師)の成長プロセスを分析しようという意図があった。

こうした事情から、教授能力やマネジメント能力といったトレーニング可能な領域に着目し、当該能力が獲得されていく過程に研究の関心が置かれ、年齢や経験年数/研修回数を独立変数、それに伴って獲得・伸展した能力を従属変数とする職能成長モデル(例えば岸本ら1980など)³⁴⁾が提示されている。そこには、教師は研修や経験を積むことで成長できるという前提が垣間見られる。結果的に「単線右肩上がり」のモデルが理想的な教師の成長の姿として

示されたことには議論の余地があるが、少なくとも「行政研修の体系化」(安藤2000)³⁵⁾という点において一定の成果を挙げたものと言える。

一方、これらの研究の限界は安藤(2000)³⁶⁾が指摘しているように教師個人の能力差、パーソナリティの相違、生活歴、学校環境などの個別の事例性などが考慮されていない点にある。さらに管理職になった、あるいは管理職を志向する教師を想定したものが多く、生涯一実践者として生きる教師に関する議論が十分に及んでない点も課題として挙げられる。そもそも「教師の成長・発達」という極めて個性性の高いテーマを対象としながら、量的調査とその統計学的分析により平均的なモデルを描こうとするアプローチ自体に構造的な限界があったと考えられる。こうした事情に加え、個々の教師の成長過程を丁寧に描くことを得意とする質的研究法が広く展開するにつれ、教師の職能成長・発達研究は次第に勢いを失うこととなる。

以上のような特質を持つ教師の職能成長・発達研究を、今日の教師教育の課題と関連付けて考察を試みる。冒頭でも述べたように、養成―採用―研修の一体化や「学び続ける教員像」を志向する近年の教育施策においては、教育育成指標の作成とこれに基づく研修体系の確立が矢継ぎ早に進められた。しかしながら、指標の中で位置付けられる成長段階の時期区分や各時期の定義、到達目標や研修内容は学術的なエヴィデンスに乏しく、恣意的な設定になっている。この意味では量的アプローチによる実証的な教師研究の再評価が検討される必要もあるように思われる。すなわち、職能成長・発達研究が1980年代における行政研修の展開に寄与したことを踏まえると、今日における教員研修計画の効果の検証や、人材育成計画の設計/再構築にあたっては、より実証的なデータに立脚した慎重な議論が求められると考えられる。

ところで、なぜ今日においては量的アプローチに立脚した教師研究が盛んに行われていないのかという点も慎重に検討する必要も生じてこよう。その要因の1つとしては、後述のように個々の教師の事例を丁寧に描く質的研究の有用性が広く理解されるようになったことが考えられる。しかし、このことによって量的研究による実証の必要性やその価値自体が否定されたわけではなく、むしろ個人情報保護や調査協力者の物理的・心理的負担への配慮に対する近年の問題意識の高まりから、そうした調査の実施そのものが難しくなっている事情がある。この点に鑑みると、量的調査データのアーカイブ化を進め、これが複数の研究者の多様な研究に生かされるようなシステムの構築も今後の検討課題となろう。何より、調査協力に対するフィードバックの充実により学界と教育界の間に相補的で持続可能な関係

を再構築していくことが喫緊の課題である。

(3)教師の成長を長期的に捉える研究

教師研究の主眼が長期的スパンの中で教師個人の成長・発達の有り様を探索していくことにシフトすると同時に、教師の成長・発達パターンが単純な右肩上がりでは描けなくなっている現状が明らかになると、研究の手法もそれまでの質問紙調査とその統計学的処理に立脚する量的研究のみでは個々の多様で詳細な成長・発達の有り様を示すことに限界が見えてくるようになる。また、教師に求められる姿そのものについて、それまでの「技術的熟達者」モデルから「反省的実践家」モデルへと教師の専門性に関するパラダイム変換が起きたことも作用し、教師個人の成長・発達を質的に深く長くとらえていく必要性が生じてきた。

このようなニーズは文化人類学や社会学研究分野で既に汎用されていたライフサイクル、ライフヒストリー、ライフコース研究といった質的研究法と合流し、教師のライフヒストリー、教師のライフコース研究といった新たな研究領域が形成され発展していくことになる。

①ライフヒストリー/ライフストーリー研究

教師のライフヒストリー研究は、教師の個人史を焦点化し教師の生活世界を描き出すことにより教職生活のリアリティに接近しようとする立場を取る。例えば『教師の人生とキャリア』(Ball & Goodson 1985)³⁷⁾や『教師の人生』(Huberman 1989)³⁸⁾といった海外における教師のライフヒストリー研究は、それまで明らかにされていなかった教師の教育活動の実際やその背景・根底にある内面的世界が照射した。

さらに、インフォーマントから得られた語りに文書資料などを照らし合わせ、語られた内容の信頼性や妥当性を補うライフヒストリー研究とは異なり、そもそも語りの内容の真偽に価値を置くのではなく、語りの過程そのものを考察の対象とするライフストーリー研究が現れた。

両者を併用した研究として『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—』(高井良 2015)³⁹⁾が挙げられる。高井良(2015)⁴⁰⁾は、中年期にある4人の教師たちの個々の教職生活の振り返りをライフヒストリーとして整理すると共に、中年期を経て10年後の彼らの語り直しをライフストーリーとして照らし合わせることでより重層的な分析を施している。

②ライフコース研究

日本において教師の個人史への興味が教師研究として体系化されたのは、コーホート(同年齢集団)における教

師のキャリア形成の分析を行った『教師のライフコース』(稲垣・寺崎・松平 1988⁴¹⁾)であり、『教師のライフコース研究』(山崎 2002⁴²⁾)、これに追跡調査を加えた続編『続・教師のライフコース研究』(山崎 2012⁴³⁾)など継続的な研究が展開している。また、『受験体制と教師のライフコース』(塚田 1998⁴⁴⁾)や『女性教師たちのライフヒストリー』(塚田 2002⁴⁵⁾)をはじめ、教師文化、カリキュラム、教員養成など広い範囲を対象にしなが、教育研究手法としての広がりを見せている。

③「教師の成長を長期的に捉える研究」の成果と課題

その他、「教師の成長を長期的に捉える研究」にカテゴライズされるものとしては、ライフサイクル研究、ナラティブ研究などの多様なアプローチを用いた研究が展開している。図1は山崎(2012)⁴⁶⁾をもとに質的アプローチによる教師の成長・発達研究を「共通性」と「多様性」、「個人性」と「社会・歴史性」を軸に分布を図示したものである。

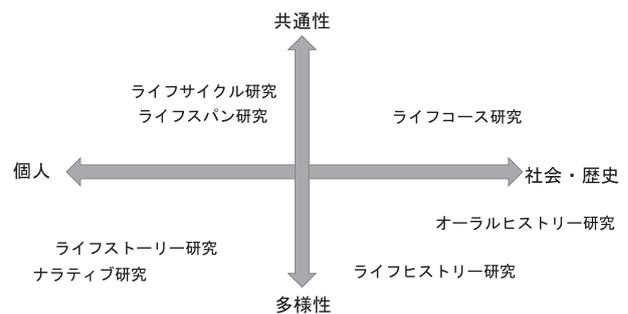


図1 質的研究の分類 山崎(2012)を参考に筆者作成

以下、それぞれのアプローチの特性について考察する。まずライフストーリー研究及びライフヒストリー研究については事例の個性に深く接近できる強みを持つ反面、「個性に過度に傾斜するもの」(安藤 2000⁴⁷⁾)が多く、共通性や一般性の析出には限界を伴う。

一方、教師のライフコース研究では、コーホート集団の中の「共通性」を見出し、その背景を「社会・歴史性」に言及することにより、客観的に見ても多くの人々が納得できる知見を生み出している。特に山崎(2002⁴⁸⁾、2012⁴⁹⁾)による一連のライフコース研究では、ライフコースの特性を明らかにするために質問紙調査とその統計学的分析、インタビュー調査とその事例的分析を重ね合わせることでより実証科学としての信頼性や妥当性を高めている点が秀逸である。このため、高木(2016)⁵⁰⁾が「90年代以前より教職生活の全体のメカニズムを検討する目的で行われた研究は山崎の一連のライフコース研究に限られる」と言及するように、教師のライフコース研究は長い時間軸の中で教

師の成長・発達のプロセスを問うた先行研究として重要な位置付けを持つものとして高い評価がなされている。しかしながら、科学的な統計処理の手続きにより、個別の事例の中に横たわる豊かな多様性が捨象されてしまったり、逆に質的な記述が量的な研究分析を補完する目的として使われたりすることには、質的研究本来の立場から見ると注意が必要である。

質的アプローチによる教師の成長・発達研究の成果を総括して、姫野(2013)⁵¹⁾が「教師の暗黙的・実践的な知識や信念に光を当て、教師の成長をより広い視点から捉えようという試みにシフトしてきた」と評価する一方、安藤(2000)⁵²⁾は質的アプローチによる研究知見が量的研究の知見に基づく体系的な行政研修やOJTのあり方への批判や、これらの再検討の必要性を求める理論的基盤に留まるものが多いことを指摘している。実際、教師の養成・研修に関わる近年の教育政策の動向に、こうした質的研究の知見が直接的な作用を果たしてきたとは言い難い。安藤(2000)⁵³⁾の指摘から20年余りが経過した現在においても、この問題は乗り越えることの難しいアポリアであることがわかる。

しかし、近年の質的アプローチがもたらす知見の中には、調査事例の説明のみに留まることなく、これに類似した多くの事象を説明できる概念や理論の生成を可能とするものも数多く展開している。例えば修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA、木下 2007⁵⁴⁾参照)の研究手法は上述の文脈において示唆的であるのでその概要を説明したい。

M-GTAでは、語りのデータから当該状況を説明できるいくつかの概念を生成していく。次に、作成した概念が有効であるかどうかを判断するために、作成した概念が他の協力者の語りのデータにおいても適用できるような具体例が見出されるかを吟味していく。そして新たな概念が生成されなくなった状況をもって理論的飽和を迎えたものとする。こうしたM-GTAの概念生成の方法は、端的に見ると複数の事例における概念の再現性を分析結果の妥当性の根拠としている。こうした社会科学としての高い信頼性を有する分析枠組み故に、看護・介護・保育など人間科学全般において急展開を見せている。

また、質的データを研究のリソースとしつつ、それを科学的に処理分析することで知見の信頼性・妥当性を高めているものとして、PAC分析(personal attitude construct、内藤 1993⁵⁵⁾参照)が挙げられる。PAC分析では、あるテーマについて被験者に自由連想記述を求め、記述された項目間の類似度を評定化し、その類似度間の距離行列からクラスター構造(意味のあるかたまり)をつくり、これを再

度被験者にフィードバックして、その解釈を分析する。

こうしたPAC分析の理論に類似性が見出されるのが、テキストマイニングを用いた発語の回数や関連性のデータ化である。質問紙調査とその統計処理ではオリジナルデータそのものの深み・厚みが少ないことが難点となり、一方でインタビューによる豊富なデータは何を抽出・捨象し、いかに解釈するか、そのエヴィデンスはどこにあるか、といった課題が生じるが、PAC分析やテキストマイニングの方法論は質的データを「量的処理と質的解釈」の相互作用により信頼性・妥当性を高めている点で示唆的である。今後はこうした研究の方法論や枠組みが援用され、深く厚みのある個別の語りのデータをより研究者のバイアスを排除した形で客観的に分析することを可能とするアプローチが展開していくことにより、安藤(2000)⁵⁶⁾が指摘してきた質的アプローチが生み出す知見の限界性に関する課題の解決の糸口となることが期待される。

4.今後の教師の成長・発達研究の課題と可能性

以上、本稿では日本における「教師の成長・発達研究」の近年の動向を整理すると共に、これまでの研究の成果と今後の課題を検討してきた。教師の成長・発達研究を(1)「教師の職業的社会化研究」、(2)「教師の職能成長・発達研究」、(3)「教師の成長・発達を長期的にとらえる研究」に大別し、それぞれのアプローチの今日的課題を整理して結びとしたい。

「教師の職業的社会化研究」については、若手教員の大量採用/リアリティ・ショックによる若年教員層の離職問題を検討するにあたって、その知見や研究関心が再考される意義を指摘した。また、「教師の職能成長・発達研究」の研究関心や手法は、「学び続ける教員像」とその具現を図る教員育成指標に関して、エヴィデンスに基づく研修計画の策定を検討する上で再検討する意義を指摘した。さらに「教師の成長・発達を長期的にとらえる研究」については、これまでブラックボックスとなっていた教師の内面的世界を明らかにするという成果をもたらした一方で、それ自体が教育行政・経営施策の策定に貢献するには至らぬ点にこれらのアプローチの限界を指摘した。その上で質的データの処理に量的・科学的手続を加えて解釈をすることで、より信頼性・妥当性のある知見を創出させる可能性が見出される点について言及した。

また、そもそもの問題として質的アプローチにおける知見に一定の意義を見出している学界の認識と教育界のそれには隔たりがあることは否めない。この点に鑑みると、質的アプローチによる知見を研究者のコミュニティ内に限定

させることなく、そうした調査・分析の意義そのものを研究者が広く発信し、社会を啓発していくことも今後の課題と言えよう。

[参考文献]

- 1) 高井良健一:教師研究の現在、教育学研究、第74巻、2007、113-122.
- 2) 上記1)同掲
- 3) 山崎保寿:教師の職能成長に関する研究の動向と課題、日本教育経営学会紀要、第51号、2009、206-215.
- 4) 上記1)同掲
- 5) 上記3)同掲
- 6) 安藤知子:「教師の成長」概念の再検討、学校経営研究、第25巻、2000、99-121.
- 7) 姫野完治:学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー、大阪大学出版会、2013.
- 8) 上記6)同掲
- 9) 上記7)同掲
- 10) 上記6)同掲
- 11) 上記7)同掲
- 12) OECD / CERl : New Patterns of Teacher Education and Tasks,1974.
- 13) 上記6)同掲
- 14) 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編:教師のライフコース、東京大学出版会、1988.
- 15) 山崎準二:教師のライフコース研究—モノグラフ・女性教師の場合—、静岡大学教育学部研究報告(人文科学・社会科学篇)、第45号、1992、143-192.
- 16) 上記7)同掲
- 17) 上記6)同掲
- 18) 上記7)同掲
- 19) 上記6)同掲
- 20) 上記7)同掲
- 21) 上記6)同掲
- 22) 上記1)同掲
- 23) 上記2)同掲
- 24) 森孝子:教職に対する学生の意識調査、教育学研究、第24巻第1号、1957、45-64.
- 25) 森孝子:日米大学生の教職業選択に及ぼす要因—比較教育学における行動科学的研究試法、教育学研究、第36巻第3号、1969、12-21.
- 26) 今津孝次郎:教師の職業的社会化(1)、三重大学教育学部紀要、第30巻第4部、1979、17-34.
- 27) 伊藤敬・山崎準二:教職の予期的社会化に関する調査研究 I、静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)、第37号、1987、187-214.
- 28) 伊藤敬・山崎準二:教員の職業的社会化の基礎的条件に関する調査研究、静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)、第40号、1989、117-127.
- 29) 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、1988、84-120.
- 30) 上記7)同掲
- 31) 田中一生:新任教員の Organizational Socializationに関する研究、九州教育学会研究紀要、第1巻、1974、60-67.
- 32) 永井聖二:日本の教員文化—教員の職業的社会化研究 I、教育社会学研究、第32集、1977、93-103.
- 33) 上記12)同掲
- 34) 岸本光次郎・岡東壽隆・林孝他:教師の自己認識から見た職能成長過程と成長促進要因、日本教育経営学会紀要、第30号、1980、62-74.
- 35) 上記6)同掲
- 36) 上記6)同掲
- 37) Ball,S. & Goodson,I. : Teacher's Lives and Career, The Falmer Press,1985.
- 38) Huberman, M. : The Professional Life Cycle of Teachers, Teacher College Record,91,1989,31-57.
- 39) 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.
- 40) 上記39)同掲
- 41) 上記14)同掲
- 42) 山崎準二:教師のライフコース研究、創風社、2002.
- 43) 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.
- 44) 塚田守:受験体制と教師のライフコース、多賀出版、1998.
- 45) 塚田守:女性教師たちのライフヒストリー、青土者、2002.
- 46) 上記43)同掲
- 47) 上記6)同掲
- 48) 上記42)同掲
- 49) 上記43)同掲
- 50) 高木亮:様々な教師のキャリア—教師の個人史への着目—、高木亮・北神正行編、教師のメンタルヘルスとキャリア、ナカニシヤ出版、2016.
- 51) 上記7)同掲
- 52) 上記6)同掲
- 53) 上記6)同掲
- 54) 木下康仁:ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究方法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて、

弘任堂,2007.

論集(信州大学),第27号,1993,43-69.

55) 内藤哲雄:個人別態度構造の分析について,人文科学

56) 上記6)同掲