

若い教師の力量形成に関する調査研究(1)：
2010静岡調査における「教職の形成」に関する基礎
分析報告

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-05-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山崎, 準二, 望月, 耕太, 菅野, 文彦 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008431

若い教師の力量形成に関する調査研究 (1)

—2010 静岡調査における「教職の形成」に関する基礎分析報告—

山崎 準二*・望月 耕太**・菅野 文彦***

A Study on Professional Development of Young School-Teachers (1)

Junji Yamazaki*, Kota Mochizuki** and Fumihiko Sugano***

要旨

This study examines the process through which teachers form identities. Through the analysis of a questionnaire about “the professional development of young school-teachers”, the following points became clear.

First of all, the point at which young teachers decide to be teachers is gradually getting earlier due to the influence of respected teachers at their elementary or junior high school age. Secondly, the young teachers' own educational experiences form a framework for teaching and influence their early educational practices as young teachers. Thirdly, informal relationships and communication with senior teachers and students often support young teachers in novice teacher period. Therefore, they have advisors among the informal relationship with co-working teachers and such intimate others as family members. Finally, novice teachers like to have the relationships with teachers at the same level of experience at the beginning of their in-service teacher training.

キーワード：若い教師 ライフコース 力量形成 教職形成 質問紙調査

0. はじめに：調査の目的と実施概要

本稿筆者の一人である山崎は、これまで、静岡大学教育学部卒業生で主に静岡県下の小・中学校に勤務する教師を〈図表 1〉に記されたような卒業コーホート (Graduate Cohort: 以下 GC と略) に編成し、彼 (女) らの「教師の発達と力量形成」に関する諸事項を自記式質問紙法 (郵送留め置き法) によって把握することを目的として、1984 年以降 5 年間隔で継続的に調査を実施してきた (注 1)。

今回報告するのは、その継続調査の延長線上にある第 6 回目にあたるものであるが、今回は調査対象者を第 10GC、第 11GC に絞るとともに、新たに 2008 年～2010 年 3 月に卒業し入職していった初任期教師たち (第 12GC) を調査対象に加え実施した調査 (第 6 回調査：2010 年 8 月調査実施) 結果の基礎分析報告である。質問項目内容は広範囲に及んでいるため、「若い教師の力量形成に関する調査研究」という共通テーマの下に、3 回に分けて報告していく予定であるが、本稿は、主に入職する前の段階における諸問題を扱うものとしてのサブタイトルを付し、以下基礎的な集計・分析をもとに報告していきたい (注 2)。

また、今回の報告は、2010 調査結果の報告を中心とするものであるが、必要に応じて過去の調査データとの比較考察も行い、2010 年調査時点における 20 歳前半から 30 歳前半に及ぶ若い教師たち (第 12GC、第 11GC、第 10GC) の経験内容や、そのなかで自己形成してきた意識

傾向の特徴を描いていきたい。(山崎・望月・菅野)

1. 回答者の属性構成とその特徴

(1) 今回の調査における回収率と性別構成は〈図表 1〉のとおりである。同一対象に対する継続的調査としてやむを得ないことではあるが、住所不明者の増加による回答実数の低下が引き続きみられた (第 10、11GC)。新しく対象者に加えた第 12GC に関しては、教員採用状況の好転を背景に、卒業生の中で教員に就職した者の数が第 10、11GC よりも増え調査対象者数も増えたものの、回収率と有効回収率は全体で 42.1%、88 票にとどまった。その内訳は、教育学部入学生の構成、また卒業生で教員に就職した者の構成を反映して女性の割合が高く、第 10～12GC 全体では 66.3%、特に第 12GC では 71.6%であった。

(2) 調査時点の勤務校に関しては、調査対象者全体で小学校：64.3%、中学校：23.7%、特別支援学校：7.2%、退職及びその他：4.8%、となっている。また役割地位は、年齢からして当然一般教諭が多く (全体で 86.5%)、第 10GC に学年・研修主任である者が生まれ (第 10GC の内 15.0%)、第 12GC では臨時採用者等である者が存在 (第 12GC の内 10.2%) している。また、既婚者は、GC 及び男女別に整理すると、第 10GC：男 83.3% - 女 73.8%、第 11GC：男 61.5% - 女 63.6%、第 12GC：男 8.0% - 女 3.2%、であり、配偶者の職業では、男性教師の妻の 57.6%、女性教師の夫の 44.4% (一般会社員は 38.9%) が、それぞれ教職者である。

(3) 大学に入学した頃の実家生業は、〈図表 2〉においてみられるように世代とともに傾向の変化が明瞭である。

* 東洋大学文学部教育学科

** 静岡大学大学教育センター

*** 静岡大学教育学部学校教育講座

《図表1》アンケート調査対象者の構成及び回収率

【第6回調査】 (2010年8月) 【第5回調査】 (2004年8月) 【第4回調査】 (1999年8月) 【第3回調査】 (1994年8月) 【第2回調査】 (1989年8月) 【第1回調査】 (1984年8月)

呼称	項目 卒業年月	回答者数：(性別構成比)		合計 実数 (回収率)		合計 実数 (回収率)		合計 実数 (回収率)		合計 実数 (回収率)		合計 実数 (回収率)	
		男性	女性	実数 (回収率)	実数 (回収率)	実数 (回収率)	実数 (回収率)	実数 (回収率)	実数 (回収率)	実数 (回収率)	実数 (回収率)	実数 (回収率)	実数 (回収率)
第1GC	1952.3-54.3							205 (65.5%)	193 (60.7%)	266 (78.0%)			
第2GC	1957.3-59.3							209 (65.1%)	212 (66.7%)	189 (56.6%)	275 (80.9%)		
第3GC	1962.3-64.3					180(57.9%)	188 (58.6%)	221 (68.6%)	203 (62.1%)	252 (75.7%)			
第4GC	1967.3-69.3					153(54.1%)	131 (45.6%)	161 (55.5%)	162 (55.5%)	214 (67.9%)			
第5GC	1972.3-74.3					133(50.2%)	125 (47.2%)	148 (56.3%)	137 (51.9%)	172 (63.8%)			
第6GC	1977.3-79.3					140(46.5%)	139 (43.7%)	150 (49.5%)	145 (45.0%)	153 (51.2%)			
第7GC	1983.3のみ					96(36.9%)	107 (41.5%)	119 (45.1%)	115 (41.7%)	172 (58.9%)			
第8GC	1988.3のみ					71(41.5%)	64 (34.8%)	85 (45.7%)	109 (55.6%)				
第9GC	1992.3-93.3					75(39.9%)	78 (35.6%)	136 (57.9%)					
第10GC	1997.3-99.3	18(30.0%)	42(70.0%)	60(45.8%)	64(37.9%)	91 (46.7%)							
第11GC	2002.3-04.3	26(43.3%)	33(55.0%)	60(44.4%)	82(42.3%)								
第12GC	2008.3-10.3	25(28.4%)	63(71.6%)	88(42.1%)									
総計		69(33.2%)	138(66.3%)	208(42.1%)	994(46.4%)	1132 (47.8%)	1437 (57.6%)	1253 (53.8%)	1505 (63.1%)				

※合計欄の(回収率)は、対象者死亡や宛先不明で返送されてきたものを除き、実配布数に対する有効回答者数の割合を意味している。

※※第1回調査には、GCの不明者が1名存在しているが表記していない(総計数には入っている)。

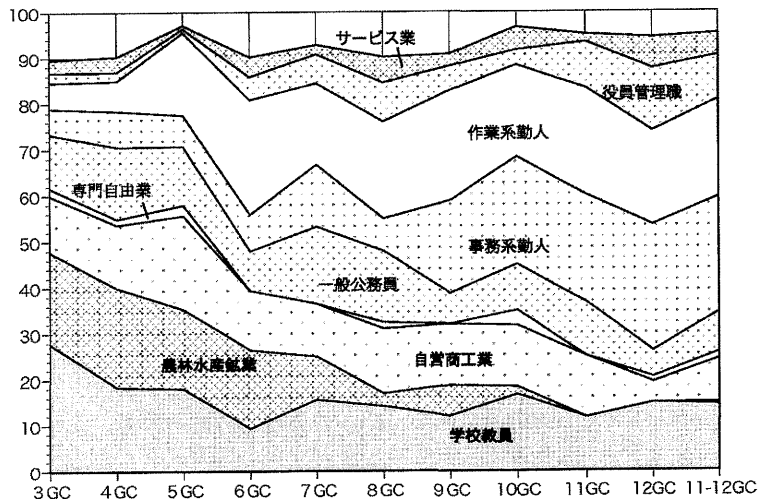
※※※第5回調査には、第3GCに2名、第4GCに1名、第6GCに1名、第7GCに1名、第11GCに3名、また第6回調査には、第11GCに1名、それぞれ性別不明者が存在しているが、表記していない(ただし、各GC毎の合計数、総計数には、入っている)。

《図表2a》 調査対象者が大学入学頃の実家生業
上段：実数、下段：GC内構成比(%)

	10GC	11GC	12GC	10-12GC全体
学校教員	10	7	13	30
農林水産業	16.7	11.7	14.8	14.4
自営商工業	1.7	0	0	0.5
専門自由業	8	8	4	20
一般公務員	13.3	13.3	4.5	9.6
専務系勤人	2	0	1	3
作業系勤人	3.3	0	1.1	1.4
役員管理職	6	7	5	18
サービス業	10.0	11.7	5.7	8.7
学校教員	14	14	24	52
農林水産業	23.3	23.3	27.3	25.0
自営商工業	12	14	18	44
専門自由業	20.0	23.3	20.5	21.2
一般公務員	2	6	12	20
専務系勤人	3.3	10.0	13.6	9.6
作業系勤人	3	1	6	10
役員管理職	5.0	1.7	6.8	4.8

※「その他」「無回答」は表記から除いた。

《図表2b》 調査対象者が大学入学頃の実家生業 (各GC別：積み重ね%)



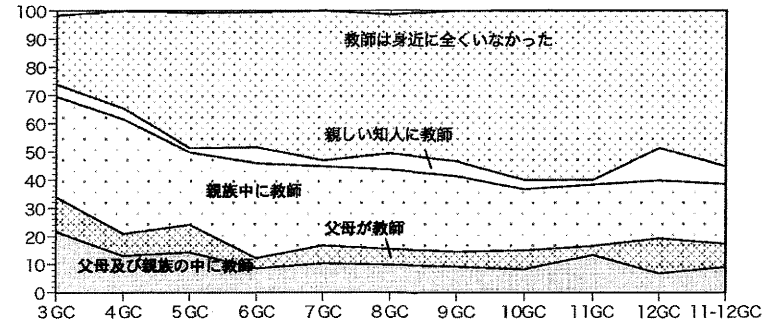
※第3-9GCの数値は2004調査時のもの、第10-12GCの数値は2010調査時のもの。

《図表3a》 教職に就いた頃、身近に教師いたか (%)

	10GC	11GC	12GC	10-12全体
父母及び親族中	8.3	13.3	6.8	9.1
父母のみ	6.7	3.3	12.5	8.2
親族中のみ	21.7	21.7	20.5	21.2
親しい知人	3.3	1.7	11.4	6.3
身近にいない	60.0	60.0	48.9	55.3

※退職者も含む。「その他」「無回答」は未表記

《図表3b》 教職に就いた頃、身近に教師がいたか (各GC別：積み重ね%)



※第3-9GCの数値は2004調査時のもの、第10-12GCの数値は2010調査時のもの。

すなわち年輩 GC には「学校教員」や「農林水産鉱業」が相対的に多い状況から、若い GC になるにつれて次第に「事務系勤人（ホワイトカラー）」や「作業系勤人（ブルーカラー）」が相対的に多くなっていくという特徴傾向がみられ、今回新たに対象となった第 12GC に関しても同様（両者で 47.8%）である。

また、教職に就いた頃、身内に教職者がいたかどうかをたずねた結果（《図表 3》）も、上の実家生業と同様の傾向にあり、「父母・親族ともに教員ではなく、親しい人の中にも教員はいなかった」と回答した者が第 10～12GC の若い教師たちの中では過半数（55.3%）を占めるに至っている（注 3）。

（4）さて、今回の調査対象者である第 10～12GC に属する教師たちのライフコースの時代的背景について、説明しておきたい。

第 10～12GC は、1990 年代後半のいわゆる「バブル経済」崩壊後の不況期から新世紀を迎えて 10 年ほどが経つが経済は不況感が長引く現在までのおよそ 20 年余りが対応している。日本国内においては、1995 年の阪神大震災、97 年の山一証券倒産に象徴される金融危機の増大、それを背景に大学生たちには就職戦線が超氷河期ともいわれる時期となった。2009 年には政権交代が行われたものの、依然、不況と混迷の状況は続き、社会的格差は拡大してきている。世界的にも、新世紀に入り、2001 年のアメリカ同時多発テロ事件やそれに起因する 03 年のイラク戦争勃発、07 年頃から始まった金融危機とグローバル恐慌とを迎えることになった。このような内外にわたる不安な情勢の中で大学生生活を送ったのが第 10～12GC である。

彼（女）らの小・中・高校までの被教育体験は、1980 年代前半の「学校の“荒れ”」現象への対応策として広がっていった 80 年代後半の管理主義教育以降の学校であり、不登校児童生徒の増大現象（1990 年代、小・中学校不登校児童生徒数及び全児童生徒数に占める比率も増加の一途をたどり、2001 年度には、全国で 138,722 人、1.23%、静岡県で 3,795 人、1.08%とピークを迎えた）の中の学校においてであった。また新世紀を迎える頃から頻発し、マスコミでも報道されることが多くなった凶悪な少年事件の発生も社会現象化してきた時期であった。高校進学率は、100%に近い飽和状態（2005 年に 98%超）が続いてきており、短大・大学の進学率は 50%を超える（05 年）など「高等教育の大衆化」が急速に進展してきた時期であった。

1989 年に改訂された小・中学校学習指導要領は、いわゆる「新しい学力観」という名の下で「関心・意欲・態度」面が過度に強調され、90 年代の教室では授業中の挙手回数や発言回数などのチェックが盛んに行われた。1998 年には再度の学習指導要領改訂が行われ、完全学校 5 日制移行に対応した授業時間数と学習内容削減の方針が打ち出された。しかし、その教育方針が完全実施される前段階で、いわゆる「学力低下」論議が巻き起こり、

2003 年の学習指導要領一部改訂では、学習指導要領の「最低基準性」方針や、指導要領には記載のない発展的学習内容の指導容認や、「総合的な学習の時間」の指導計画や評価の強調などが打ち出され、2008 - 9 年には学習指導要領が改訂され、いわゆる『ゆとり教育』路線からの転換が図られることとなった。第 10 - 12GC は、自らの被教育体験とは異なる教育方針が打ち出された学校・実践現場で教職生活を送り始めることになったのである。

就職戦線超氷河期を背景として、さらに少子化（03 年合計特殊出生率 1.29 ショック）の影響を受けて、10GC の教員就職状況は厳しい状況にあった。それへの対応策として、1998 年には全国の国立教員養成系大学・学部における教員養成課程学生定員を削減（これによって約 1 万人体制となりピーク時の半数となった）するとともに、2001 年には文部科学省内設置の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」が検討まとめの中で同大学・学部の全国的な統合・再編の方針を打ち出すまでに至った。国立の教員養成系大学・学部の教員養成課程の卒業生の教員就職状況は、1999 年時点で、全国平均 32.0%、静岡大学教育学部 17.7%と、底を打つに至っていた。しかし第 11 - 12GC の卒業の頃になると状況は好転し始める。いわゆる「団塊世代」の大量退職期を迎え、また各地方自治体独自の少人数指導体制実施なども加わって、大都市圏では教員採用者数の急増期、静岡県においても漸進的増加時期を迎えつつある。静岡県においても、2001 年度の小中学校採用教員数は 165 名であったが、翌年度から次第に増加し始め、第 12GC の卒業期には 400 名を超える採用者数となってきている。

教員養成及び現職教育に対する政策的施策も変化を迎えた時期であった。1997-99 年には 3 次にわたる教育職員養成審議会答申がまとめられ、第 1 次答申では養成段階における実践的指導力の基礎等の育成が強調され、カウンセリングなどを中心とした教職関連科目の単位増や教育実習期間の延長などを特徴とする教員免許法改定（1999）につながっていった。また、第 2 次答申では教員養成系修士大学院の在学形態の多様化と大学院修士レベルにおける現職教育機能の拡大の基本方針が打ち出された。大学院就学休業制度（2001 年）や十年経験者研修制度（2003 年）も法制化されるとともに、全国の各教育委員会レベルでは、「指導力不足」教員問題や教員評価問題が具体的政策課題として論議され、一部実施されるに至っている。2006 年 7 月の中央教育審議会答申では、新たな教職大学制度の創設と教員免許の更新制導入の方針が打ち出され、それぞれ導入が 2008 年、2009 年に現実のものとなった。そして教師教育改革の次なる課題は、大学院レベルでの教員養成、教師教育の高度化という動きとなってあらわれている。

新世紀を迎えて 10 年余り、社会状況の変化に伴い、子どもとその保護者の生活実態や意識も大きく変化し、それらの変化の直接的反映として学校及び教師に様々な困難さがもたらされ、それらの困難な課題に即座に対応できない

学校及び教師に対して期待の裏返しとしての厳しい批判が突きつけられてきている。変化に対応した学校教育の改革も急ピッチで進められることになり、それらの新しい改革課題の遂行がさらにまた一段と学校と教師を多忙化へと追い込んでいく結果となっている。(山崎)

2. 教職の形成

職業としての教職に就く以前の、どの段階において、何をきっかけとして、教職が自己の職業として意識され、選択されているのか。1994、2004 調査と今回 2010 調査の結果から、教職選択の時期、その要因、教育学部への入学動機などについて、GC 間の比較に着目しながら以下考察していきたい(注4)。

《図表4a》 職業として教職を心に決めた時期(%)

	10GC	11GC	12GC	全体
小学校の頃	33.3	28.3	15.9	24.5
中学校の頃	23.3	30.0	21.6	24.5
高校1・2年	6.7	8.3	10.2	8.7
高校3年の頃	6.7	8.3	17.0	11.5
浪人の頃	1.7	1.7	1.1	1.4
大学入学の頃	8.3	1.7	3.4	4.3
大学1～2年の頃	3.3	5.0	4.5	4.3
大学3～4年の頃	8.3	3.3	11.4	8.2
教育実習以後	8.3	11.7	8.0	9.1

※退職者を含む。「その他」「無回答」は未表記

(1) 教職選択の時期

まず教職選択の時期(《図表4a,b,c》)であるが、最も回答が多かった項目は、「小学校の頃」と「中学校の頃」であり、全体で共に 24.5%であった。「小学校の頃」と「中学校の頃」を合わせた「小・中学校の頃=(義務教育段階)」の回答は調査対象者の約半数に及ぶ。2004年調査の第8-11GC(当時の若手の教師)と同様に、教職選択の時期が比較的早期であることがわかる。一方で、大学在学中(「大学1～2年の頃」、「大学3～4年の頃」、「教育実習以後」の合計)に教職を心に決めた者は20%程度であった。第10-11GCは、教員就職氷河期と重なる時期に教職に就いた世代であるが、調査対象者の約半数が世の中の厳しい就職状況に左右されることなく義務教育段階から志した教職に就いていると言える。それに対して教員採用状況が好転し始めた時期に入った第12GCでは、少し選択時期が遅れ始めてきた兆候がみられる。

性別に着目すると、男女のいずれも「小・中学校の頃(小+中の数値)」に教職に就くことを心に決めた者の割合が高いが(全体で男:40.6%、女:52.9)、女性の方が3つのGCとも男性を上回っており、比較的早期であることがわかる。男性は「中学校の頃」が最も多く、次いで「高校3年の頃」が多かった。

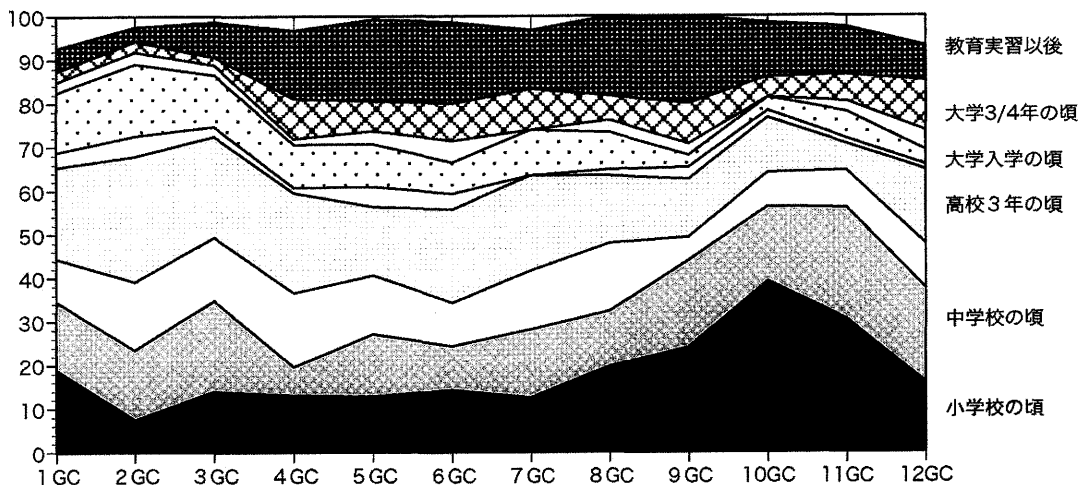
(2) 教職選択の要因

その教職選択の要因であるが(《図表5》)、GC共通して、半数以上の回答が「小・中・高で教わった教師の影

《図表4b》 職業として教職を心に決めた時期(主な時期項目の男女間の比率:%)

	10GC		11GC		12GC		全体	
	男	女	男	女	男	女	男	女
小・中学校の頃	38.9	64.5	46.2	66.7	36.0	38.0	40.6	52.9
高校3年の頃	16.7	2.4	11.5	6.1	20.0	15.9	15.9	9.4
教育実習以後	5.6	9.5	15.4	9.1	4.0	9.5	8.7	9.4

(%) 《図表4c》 職業として教職を心に決めた時期(各GC別:積み重ね%)



響」（全体 56.7%）であり、最も多かった。このことから大学以前の被教育体験が教職選択に及ぼす影響が大きいことが考えられる。次に多かった回答は、これも GC 共通して、「教育実習の経験」（全体 16.3%）であった。教育実習を通して教職を体験し子どもと実際に関わることもまた、教職選択に及ぼす影響の大きいことが窺われる。これらの傾向は 2004 調査においてみられた第 4～9GC における傾向と同様であった。「その他」（全体 8.2%）の記載内容を見ると、ボランティアや講師経験など、子どもと実際に関わるのが教職を心に決めたいきっかけであった。このことから、子どもと実際に関わる経験が教職を選択することに影響を及ぼしていることが考えられる。

性別に着目すると（未表記）、男女の違いはほとんど見られないが、女性に関して言えば「教育実習の経験」（男：11.8%、女：18.8%）を回答した割合が男性よりもやや多かった。

（3）教育学部への入学動機

では次に、教育学部への入学動機（〈図表 6〉）についてみていきたい。回答は、「その他」を含む 13 項目の中から、動機理由の強い順に、第 1 位と、第 2 位を選んでもらった。「第 1 位：一番強い理由」に対して最も回答が多かった項目は、GC 共通して、「教師になりたいから」（全体 56.7%）であり、半数以上であった。第 1 位として指摘された項目の中で、2 番目に回答が多かった項目は、指摘率としては低く、かつ GC ごとに違っている。第 12GC は、「専門勉強したい：好きな専門の勉強をしたかったから」（17.0%）であるが、第 11GC では、「地元就職に有利：卒業後、地元就職するのに有利だと思ったから」（10.0%）や「親・身内の薦め：親や身内の者に薦められたから」（8.3%）という項目が若干高くなっている。

「第 2 位：二番目に強い理由」に対して最も回答が多かった項目は、これもまた GC 共通して、「地元就職に有利」（全体 25.0%）であった。第 2 位として指摘された項目の中で、次に多かったのが、「学費やすい：私学よ

り学費が安く、金がかからないと思った」（全体 18.8%）と「自宅から通学可能：自宅から通学でき、安心であると思ったから」（全体 14.9%）の 2 項目であった。第 1 位を「教師になりたいから」と回答し、なおかつ第 2 位を「地元就職に有利」と回答したものは 20% を超える程であった。このことから、地元で教師になりたいと思い、静岡大学教育学部に入学してきたものは 20% 程度であったといえる。

性別に着目すると（未表記）、男女の違いは、第 1 位にはほとんど見られないが、第 2 位にみられた。第 2 位に対し、「自宅から通学可能」と指摘した女性の割合は、GC 共通して男性に比べ多いが目立ち、男：5.8%であるのに対して、女：19.6%であった。このことにより、女性は男性よりも自宅から通うことができる大学を進学先として選択している傾向が窺える。

（4）新任期の教職活動を支える要因

教職に就いて最初の段階である新任期において、調査対象者たちはそれまでに形成してきた教師像や実践モデルに

〈図表 6〉 静岡大学教育学部入学選択の理由

（上段：第 1 位、下段：第 2 位に指摘）（%）

	10GC	11GC	12GC	全体
教師になりたいから	58.3	68.3	47.7	56.7
専門勉強したい	10.0	10.0	8.0	9.1
特定の教授の講義・指導を希望して	3.3	8.3	17.0	10.6
合格しやすい成績	8.3	5.0	6.8	6.7
ネームバリュー	0.0	0.0	1.1	0.5
地元就職に有利	0.0	0.0	3.4	1.4
学費やすい	6.7	5.0	6.8	6.3
自宅から通学可能	10.0	8.3	6.8	8.2
高校教師の薦め	1.7	1.7	1.1	1.4
親・身内の薦め	3.3	0.0	6.8	3.8
次善の選択として	10.0	5.0	5.7	6.7
（第 1 志望校不合格）	25.0	31.7	20.5	25.0
なんとなく	3.3	0.0	4.5	2.9
	13.3	21.7	20.5	18.8
	3.3	6.7	6.8	5.8
	20.0	13.3	12.5	14.9
	1.7	0.0	0.0	0.5
	5.0	1.7	0.0	1.9
	8.3	1.7	1.1	3.4
	1.7	1.7	4.5	2.9
	1.7	1.7	3.4	2.4
	1.7	3.3	1.1	1.9
	0.0	0.0	1.1	1.0
	0.0	0.0	1.1	0.5

※退職者含む。「その他」「無回答」は未表記

〈図表 5〉 教職を心に決めた一番大きな要因（%）

	10GC	11GC	12GC	全体
小・中・高の教師の影響	58.3	58.3	54.5	56.7
大学の教師の影響	3.3	0.0	1.1	1.4
親・身内の者の影響	6.7	3.3	6.8	5.8
友人からの影響	1.7	0.0	2.3	1.4
TV・映画・小説の影響	0.0	0.0	0.0	0.0
教育に対する不満	3.3	3.3	3.4	3.4
経済的に安定・有利	1.7	0.0	1.1	1.0
労働条件面で良い	1.7	0.0	0.0	0.5
家庭教師・塾講師の経験	0.0	0.0	0.0	0.0
サークル等の経験	0.0	1.7	0.0	0.5
教育実習の経験	15.0	15.7	18.2	16.3
大学における専門の学習	0.0	1.7	2.3	1.4
教職関係科目の学習	1.7	3.3	0.0	1.4

※退職者含む。「その他」「わからない」「無回答」は未表記

導かれながら、無我夢中の取り組みを始めていく。そして自分の取り組みを振り返る余裕ができ始めるとともに、次第に教師としての自分なりの実践課題やアイデンティティが確立してくるようになる。それは入職までに形成された教職アイデンティティの強化であったり、あるいは修正・転換であったりする。

「教職活動の方針を決めたり、具体的方法を判断・選択したりする際に役立ったものは何か」を、「その他」を含む13項目の中から、2つまで選択可としたずねた(《図表7》)。最も回答が多かった項目は、GC共通して、「経験豊かな先輩教員の日常のアドバイス」(全体79.3%)と、その次の「児童・生徒との日常の交流」(全体58.7%)の2項目に集中した。多くの教員にとって、最初の赴任校の先輩教師のアドバイスや子どもとの交流は教職に取り組んでいく上で新任期の教職活動を支えていることが分かる。2004年調査においても、子どもとの交流や先輩教師との関わりに対する回答が多かった。

一方で、「組合主催の教研集会・研究会」に対する回答は全くなかった。若い教師は、組合の研究集会・研究会が教職活動を支えていると強く実感していなかった。昨今言われている教師の組合離れを象徴するような結果であった。さらに、「学校外の自主的な研究会・研究サークル」と「個人で行う読書・修養」に対する回答もいずれも少ない実態にあった。このような実態は、新任期における職場への適応、20歳代後半からは特に女性教師にとっては結婚・家事・育児と、次々と課題や負担が迫ってくる中で、なかなか自己研修のための時間的ゆとりを持たない日常生活であることを反映しているといえよう。

また、「新任、若手教師同士の経験交流」や「所属校で行なわれる初任者研修」は、10%を超える指摘率で、子どもとの交流や先輩教師との関わりを除き、相対的に多くの回答があった。その一方で、同じ所属校に関わる事項であっても「保護者との交流」、「教頭・校長・指導主事などの指導・助言」、「所属校全体で行なわれる研究活動・研究体制」に対する回答は少なかった。また、行政機関が主導している「教育委員会・教育事務所主催などの研修」に対しても回答が少なかった。1990年代以降、教師の現職教育が画一的押し付け型の研修から、個人のニーズに対応したものや課題対応型のものになってきたが、教師としてのアイデンティティを形成している段階の新任期には、行政もしくは管理職主導の研修よりも子どもとの交流や先輩教師との関わりの中での学びの方がより有効であると感ぜられている。

(5) 新任期の相談相手

新任期の実践を支えるものが日常的教育活動の中でインフォーマルに機能している営みであるならば、その実践を遂行する上での相談相手もまた若い教師にとってはインフォーマルな人間関係の下での存在である。そのことを示唆しているのが、「一番最初の赴任校時代、実践上の悩みなどを打ち明け、相談できる人はいたか」をたずねた結果

(《図表8》)である。

どのGCも9割を超える者が「いる」と回答している(全体96.2%)。相談相手については、「いた」と回答した者のみに対して、「その他」を含む10項目の中から、複数選択可で回答を求めた。その結果は、「経験豊かな先輩教師」が全体65.0%で最も多く、次に「教務や学年の主任教師」(45.0%)、「年齢の近い若手教師」(44.0%)、「同じ新任教師」(38.0%)と続き、同じくらいの指摘率があり40%前後であった。一方で、「教頭や校長」、「指導主事」の指摘は少なかった。このことにより、学校内外に関係なく、制度上若い教師に指導助言する立場にある管理職等よりも、日常的に関わりのある教師との交流や新採研の中で知り合った教師が相談相手になる傾向にあることが窺われる。

性別に着目すると(未表記)、男女の違いは、男性は

《図表7》最初の赴任校時代、役立ったもの(2つまで複数回答)(%)

	10GC	11GC	12GC	全体
児童・生徒と日常の交流	55.0	58.3	61.4	58.7
新任、若手教師同士の経験交流	25.0	13.3	19.3	19.2
父母との交流	0.0	1.7	4.5	2.4
経験豊かな先輩教師のアドバイス	80.0	83.3	76.1	79.3
教頭・校長・指導主事等の指導・助言	5.0	15.0	9.1	9.6
教委・事務所主催の研修	5.0	0.0	2.3	2.4
所属校の初任者研修	13.3	16.7	12.5	13.9
所属校の研究活動・研究体制	0.0	1.7	1.1	1.0
組合の教研集会や研究会	0.0	0.0	0.0	0.0
自主的な研究会・サークル	1.7	8.3	0.0	2.9
個人的な読書・修養	5.0	1.7	3.4	3.4

※ 無回答は未表記

《図表8》一番最初の赴任校での相談相手(複数選択可)(%)

	10GC	11GC	12GC	全体
(「いた」回答の%)	(98.3)	(96.7)	(94.3)	(96.2)
(以下の回答実数)	(59)	(58)	(83)	(200)
同じ新任教師	45.8	32.8	36.1	38.0
若手教師	39.0	43.1	48.2	44.0
経験豊かな先輩教師	69.5	62.1	63.9	65.0
教務・学年主任教師	40.7	37.9	53.0	45.0
教頭・校長	5.1	12.1	18.1	12.5
指導主事	3.4	0.0	9.6	5.0
学生時代の恩師	5.1	0.0	7.2	4.5
学生時代の友人	6.8	22.4	24.1	18.5
家族の者	10.2	13.8	16.9	14.0

※「その他」「無回答」は未表記。

「年齢の近い若手の教員」がやや多かったが、女性は「同じ新任教員」がやや多かった。また、女性は「家族の者」と回答する者が男性よりも多かった。

（6）初任者研修（新採研）

新任期においては、インフォーマルな事柄が教職活動を進める上でより重要な要素となっていることが明らかになってきたが、それらとは対極の位置にある新任教師に対する研修諸制度、とりわけ1970年代以降次第に強化されてきた「新規採用教員研修制度」の整備と、1988年に法的な裏付けを持って確立した「初任者研修制度」は、受講者である教師たちにどのように受け止められてきたのであろうか。この点について、調査では、同研修での「特に指導され、注意された事柄は何であったか」「よかったと感じた事柄は何であったか」をたずねている。

《図表9》は、以前の調査データも加えて、新採研（初任研）で「特に指導され、注意された事柄」として指摘されたものを表している。第1-4GCは、2010調査時点ですでに定年退職している世代であるが、第1-3GCは半数以上が、第4GCは約2割が「受けた記憶がない」と回答している。これは、新任教師に対する研修が行政施策として開始される以前の世代であり、各赴任地域・学校ごとに個別に指導・実施されていた時代を反映している結果である。1970年代以降、次第に制度化体系化されていった初任者研修制度は、養成段階においていわゆる「学園紛争」の洗礼を受けた第4-5GCに対しては、「勤務態度（教師のあり方等も含む）」が、紛争後の大学生活を送ることとなった第6GCからは「指導案づくり」などの実践的事柄が指導されていった。そして、子どもの生活や意識の変化が顕著となってきたことに対応するために第9GCからは「児童・生徒の観察と理解」や「児童・生徒に対する接し方」といった内容に力点がかけられるようになってきたといえる。

今日では、教育課題の多様化を反映して、初任研でもキャリア教育、教育評価、防災教育、食育、IT教育など、実に様々な研修内容が盛り込まれるようになってきている

が（注5）、今回の対象者である若い教師たち（第10-12GC）はどのように自覚しているのであろうか。多く指摘されたのは、「児童・生徒の観察と理解」であり、3つのGCともに50%前後の数値となっている。続いて「児童・生徒に対する接し方」や「教材研究（教材・教具の作成を含む）」が多く、ともに全体としては35%を超えていた。初任研では、児童・生徒の理解・対応と授業に関する内容を扱い、指導していることがわかる。

初任研は、基本的に小・中学校教師を一緒に対象として実施されるが、指導や注意の重点内容は勤務校種による違いが考えられるので、小学校または中学校に勤務する教師ごとに考察してみた（未表記）。その結果、小学校と中学校との間に見られる違いとして、「教材研究（教材・教具の作成を含む）」は小学校勤務者の回答が多く、「児童・生徒に対する接し方」は中学校勤務者の回答が多かった。小学校の教師の多くは、複数の教科を担当するため教師個々の得意不得意に関係なく授業を行わなくてはならない。そのため、多様な教科についてどのようにして教材研究を進めていくかということが指導されていることが考えられる。一方、中学校について考えていくと、教育現場における不登校の問題や授業を受けることや学習することに消極的な学びからの逃走とも言われる問題等の関係から、中学校の教育現場では子どもとの接し方が重視されていることが考えられる。そのため、中学校の教師には研修を通して、子どもとの接し方が指導されていることが窺われる。

では次に、若い教師たちが、初任研の中でどのような事柄について「よかった」と感じているのか（《図表10》）についてみていきたい。全体としては、「同世代教師と相談：同世代の教師たちと教育活動上の悩みなどを話し合う機会をもてたこと」（51.0%）に対する指摘が最も多く、過半数であった。続いて、「児童との接し方：児童・生徒に対する接し方や対応の仕方などに関する理解が深まったこと」や「同世代教師と交流：同世代の教師たちと知り合いになれ、その後の交流関係が築けたこと」が、両項目とも同率28-9%程度の指摘率で並んでいる。同世代

《図表9》「新規採用教員研修（初任者教員研修）」でとくに指導・注意されたこと（2つまで選択可）

	1GC	2GC	3GC	4GC	5GC	6GC	7GC	8GC	9GC	10GC	11GC	12GC
(回答者実数)	(205)	(212)	(221)	(131)	(125)	(139)	(107)	(64)	(78)	(60)	(60)	(88)
児童・生徒の観察と理解	13.2	8.0	13.6	22.2	33.1	37.1	28.1	16.9	46.9	45.0	50.0	52.3
児童・生徒に対する接し方	7.8	3.8	12.2	12.4	25.6	16.4	15.6	28.2	26.7	46.7	31.7	29.5
教材研究（教材・教具の作成を含む）	14.1	13.7	18.1	22.9	24.1	41.4	49.0	46.5	41.3	40.0	61.7	30.7
指導案づくり （指導課程の工夫）	7.3	5.7	14.5	20.9	30.8	40.7	37.5	43.7	33.3	28.3	20.0	25.0
勤務態度（教師のあり方等を含む）	13.2	11.3	19.5	41.2	49.6	28.6	34.4	32.4	30.7	25.0	26.7	14.8
服装・言葉使い	2.4	3.3	2.7	9.8	6.8	7.9	5.2	11.3	6.7	8.3	6.7	9.1
集団行動訓練 （5分前行動など）	2.0	0.5	0.0	0.7	15.0	10.7	19.8	11.3	1.3	5.0	0.0	3.4
新採研らしきもの 受けた記憶が無い	63.9	69.8	54.3	20.3	0.8	0.0	0.0	1.4	0.0	0.0	1.7	6.8

※第1GC～第3GCのデータは1994調査、第4GC～第9GCのデータは2004調査、第10GC～12GCのデータは2010調査のものである。

《図表10》「初任研」で「よかった」事柄（2つまで選択）（%）

	10GC (回答者実数) (60)	11GC (60)	12GC (82)	全体 (202)
1.児童の心等の理解	3.3	5.0	13.4	7.9
2.児童との接し方	30.0	31.7	26.8	29.2
3.児童の評価	6.7	8.3	4.9	6.4
4.教材研究	25.0	31.7	17.1	23.8
5.指導案の書き方	18.3	20.0	15.9	17.8
6.教師の使命等	11.9	8.5	16.7	11.7
7.法規や服務規程	1.7	1.7	1.2	1.5
8.同世代教師と相談	58.3	53.3	43.9	51.0
9.同世代教師と交流	21.7	23.3	36.6	28.2
10.何もなかった	1.7	0.0	3.7	2.0

※「その他」は未表記

の教師たちに関連する項目の回答が多かったことから、教師にとって初任研は同世代の教師と知り合い、語り合う機会として有益であると感じられているようである。初任研は、初任教師の職務において負担になっていると指摘されることもあるが、「『よかった』と感じることは何もなく」に対する回答が全くなかったことを考えると、初任研は教職の職能を高めることに役立つと感じられているといえる。

性別に着目すると（未表記）、男女の違いについて、男性は「具体的な指導案の書き方や授業の展開の仕方などに関する理解が深まったこと」に対する指摘が高かった。一方で女性は、「同世代の教師たちと教育活動上の悩みなどを話し合う機会をもてたこと」に対する指摘が多かった。このことから、初任研を通して男性は自身の教育実践にすぐに役に立つ事柄を得ることを有益に感じ、女性は自身の教育実践上の悩みを共有し理解してもらうことを有益に感じているといえよう。（望月）

3. 入職前に形成される教職イメージ

職業としての教職に就く以前の段階においても、その職業に関するさまざまな情報は意識的無意識的に獲得され、それらの情報をもとに一定の職業イメージが形成されていく。教職に関しても同様であるが、とくに教職の場合は、自らの被教育体験とそこで出会った恩師の影響や数多い学校や教師を題材とした映画・テレビドラマ・小説等の影響が大きい。次に、その被教育体験と情報源としての映画・テレビドラマ・小説等に注目して教職イメージの形成に関して考察していきたい（注6）。

(1) 被教育体験

最初は、被教育体験において出会った教師からの影響に関するものである。教師一人一人の「被教育体験」は、教職選択のみならず、最初の教職イメージの形成や、入職後の、とりわけ新任期の教育実践の進め方にも大きな影響を及ぼしている。それぞれの教師が自らの被教育体験上で出会った教師から、どのような点で影響を受けたと考えているのか、それは GC 間、男女間、出会った教師の学校段

階（小中）間でどのような相違がみられるのか、それぞれが形成することになる「理想的な教職イメージ」の内実に直結している。

《図表11》は、「大学までの学校生活において、教職を志望したり、あるいは教育実践を行って行くのに際して、少なからぬ影響をあなたに与えた教師がいたか」という質問と、「（「いた」と答えた者に対して）それは、小・中・高・大学のいずれにおいてか」という質問に対する結果である。

全体として、いずれの GC も「いた」と答えた者の割合が90%を超えており、若い教師たちの特徴点の一つとなっている。「影響を受けた教師の学校段階」は、本調査対象者が小・中学校に勤務する教師であることから、「小学校」「中学校」がやはり多い。第10-12GC全体で、「小学校」は55.4%、「中学校」も27.5%、両者で80%を超えている。「高校」「大学」は、それぞれ1割弱ほどの回答があり、小・中学校に比べて低い指摘率にとどまっている。

では、その影響とは、いかなる内容のものであったのか。その点について、「選択肢番号1~5：主に子どもとの関わりに関する事柄」「同6~10：主に教育実践の方法に関する事柄」「同11~15：主に教師あるいは人間としての生き方に関する事柄」の3つのカテゴリー内15の項目に「16. 反面教師的な影響を受けた」と「17. その他」の2項目を加えた、合計17項目を選択肢として用意し、複数選択可で回答を求めた。その結果を、影響を受けた教師の学校段階別（小・中のみ）、さらにそれを指摘した回答者の男女別に整理したものが《図表12》である。

まず、カテゴリー小計指摘率量の全体傾向からみていこう。[主に子どもとの関わりに関する事柄]は、カテゴリー小計指摘率量（5つの選択肢の数値を単純合計：以下同様）が他の2つのカテゴリーに比べて高く（小：184.1%、中：145.3%）、とくに影響を受けた教師の学校段階が小学校であった者からの指摘率が高いことがわかる。選択肢毎では、小・中学校段階ともに、「3. 時に厳しく叱る（時に応じては厳しく叱るなど、よい意味での厳しさをもつこと）」の指摘率がそれぞれ高く（49.5%、43.4%）、続いて小学校段階での「2. 子どもの心を理解（一人ひとりの子どもの心の内面をとらえ、それに理解と共感を示すこと）」（47.7%）、「4. 一緒に遊び、交流す

《図表11》被教育体験で影響を受けた教師の有無
その学校段階（複数回答可）（%）

	10GC	11GC	12GC	全体
有 (以下回答数)(58)	96.7 (58)	90.0 (54)	92.0 (81)	92.8 (193)
小学校	58.6	24.1	45.7	55.4
中学校	24.1	27.8	29.6	27.5
高校	5.2	3.7	14.8	8.8
大学	10.3	1.9	8.6	7.3

※「その他」は未表記

《図表12》大学までの学校生活において、教職選択や教育実践遂行に影響を与えた教師の影響内容（複数選択可 %）

（回答者数）	10-12GC					
	（小：107）		（中：53）			
	（男：29）	（女：78）	（男：21）	（女：31）		
1. 子どもを平等に扱い接する	31.0	26.2	24.4	19.0	26.4	29.0
2. 子どもを心の理解	44.8	47.7	48.7	38.1	32.1	25.8
3. 時に厳しく叱る	48.9	49.5	50.0	52.4	43.4	38.7
4. 一緒に遊び、交流する	44.8	43.9	43.6	33.3	20.8	12.9
5. 悩み事を親身に相談	17.2	16.8	16.7	19.0	22.6	25.8
小計		184.1		145.3		30.2
6. 専門的知識や技術を習得	13.8	13.1	12.8	28.6	32.3	32.3
7. 授業の準備を丹念にする	3.4	12.1	15.4	9.5	9.4	9.7
8. 授業を創意工夫する	24.1	29.0	30.8	28.6	32.1	35.5
9. 子ども集団をまとめる	24.1	24.3	24.4	47.6	32.1	22.6
10. 生活/部活指導も熱心	20.7	12.1	9.0	38.1	35.5	35.5
小計		90.6		139.6		20.8
11. 常に良く勉強する	6.9	15.9	19.2	19.0	22.6	22.6
12. 職業に誇りを持つ	27.6	15.9	11.5	9.5	24.5	35.5
13. 常に情熱的前向き	55.2	41.4	35.9	33.3	32.1	32.3
14. 人間としての誠実さ	37.9	28.0	24.4	14.3	20.8	25.8
15. 人間としての精神的若さ	20.7	17.8	16.7	9.5	20.8	29.0
小計		119.0		119.0		11.3
16. 反面教師的影響を受けた	10.3	14.0	15.4	9.5	12.9	12.9
17. その他	3.4	2.8	2.6	4.8	3.8	3.2

る（子どもとよく遊び、交流をもち、体当たりで接すること）」（43.9%）であった。

逆にカテゴリー小計指摘率量が低かったのは、小学校段階における「主に教育実践の方法に関する事柄」（90.6%）である。同カテゴリー内の選択肢は、学習指導や生活指導にかかわる教師の指導姿勢項目であるために、小学生ではそのような教師の指導姿勢まで受け止めることが難しかったからであろう。しかし中学校段階になると同カテゴリー小計指摘率量は、生徒たちには見えにくい教師の指導姿勢を表した選択肢である「7. 授業の準備を丹念にする（授業の方法・技術を自分で創意工夫し、たえず子どもたちを引きつけておくようにすること）」のみが低い（9.4%）が、それ以外の選択肢はみな30%を超えており、全体としても139.6%と高くなっている。

カテゴリー「主に教師あるいは人間としての生き方に関する事柄」は、影響を受けた教師の学校段階毎の指摘率が同程度であることに特徴がある。同カテゴリー内の選択肢毎にみても、小・中の違いは大きくはない。特記しておくべきは、「13. 常に情熱的前向き（物事に対して常に情熱を持って、前向きに取り組むこと）」（小：41.4%、中：32.1%）の指摘率の高さであり、小学生でもそのような教師の態度を敏感に感じ取り、影響を受けていることがうかがわれる数値となっている。

「16. 反面教師（反面教師的な影響を受けた）」や「17. その他」を除く15項目全体を通して指摘率をみて

いくと、「5. 悩み相談（個人的な悩みごとの相談にも親身になって応ずること）」（小：16.8%、中：22.6%）が思いのほか指摘率が伸びていない。教師が、児童・生徒の相談者として立ち現われていないことを示唆しているようでもある。

「16. 反面教師」の具体的内容としては、「言っていることと行動がチグハグ（「時間を守ろう」→先生はいつも遅れる）」「管理職が担任の先生をいじめ、クラスの子どもたちにもいやがらせのような授業や理不尽な怒りかたをした」「中学校時、教師が気に入らない生徒を名指しでののしった（全員の前）」「部活動の指導で大変自分本位で、時にはボールをぶつけられたり、何かを強要したりされ、こういう教師には絶対ならない!と思った」などという、教職者以前の一人間としての問題ある態度を指摘する声が多かった。

（2）情報源

入職以前の段階で「理想的な教職イメージ」を形成する情報源として、被教育体験以外に重要なものとして「教職に就く以前に読んだ本・雑誌、見たり聞いたりした映画・ラジオ・テレビ番組」がある。調査では、「（それらの中で）職業として教職を選択したことに影響を及ぼしたと思われるもの」を3つ以内、自由記述で回答してもらった。その結果を整理したものが《図表13》である。GCが下がってくる（若い年齢段階世代）にしたがって指摘件数（【 】や（ ）の中に数字で明記）が少なくなっている、それは実際に影響を及ぼしたものが少なくなっていることの反映なのか、それともたんに回答者数が少なくなってきたことの反映だけなのかは即断できないが、そのような制約のあることを前提として、以下、考察していこう。

まずGC間の相違に着目すると、それぞれの第1位に上がっているものの変化に大きな特徴がある。すなわち、第1-6GC（1994年調査時点で60歳代前半～30歳代後半の退職及び現職教師層）においては壺井栄『二十四の瞳』であったのが、第7-9GC（同上時点で30歳代前半～20歳代）ではテレビ番組『3年B組金八先生』が登場する。そして第10-11GCになると灰谷健次郎『兎の眼』他と変化しているのである。

壺井栄『二十四の瞳』は、第1GCが大学卒業を迎える頃、1952年キリスト教関係の雑誌『ニュー・エイジ』で連載が始まり、その後単行本となり、1954年には映画化もされた（その後映画・テレビドラマとしてリメイク版も作製された）。昭和初期、島の分教場を舞台として、師範学校を卒業したての女教師と12人の小学校1年生の生活と交流を描いた同作品は、平和な島と彼（女）らまでも飲み込んでいく戦争という時代も合わせて描き、教職の理想像を与え続けてきているといえよう。

その『二十四の瞳』に替わって第7GCから登場しているのがテレビドラマ『金八先生』や『熱中時代』である。舞台が中学校と小学校という違いはあるが、いずれも個性的で熱血的な男性教師を主人公として、子どもたちが引き

《図表13》教職に就く以前に読んだ本・見たり聞いたりした映画・ラジオ・テレビ番組の中で、職業として教職を
 選択したことに影響を及ぼしたもの（3つまで自由記述されたもの内、上位5・6位までを表記）
 （ ）内は指摘件数、【 】内は総指摘件数

	第1位	第2位	第3位	第4位	第5・6位	
第1GC 【180】	壺井 栄 (18) 『二十四の瞳』	夏目漱石 (11) 『坊ちゃん』他	ルソー (8) 『エミール』	島崎藤村 (7) 『破戒』他	無着成恭 (6) 『山びこ学校』	国分一太郎 (5) 『新しい編方教室』
第2GC 【162】	壺井 栄 (35) 『二十四の瞳』	島崎藤村 (10) 『破戒』他	夏目漱石 (6) 『坊ちゃん』他	無着成恭 (4) 『山びこ学校』	下村湖人 (4) 『次郎物語』	
第3GC 【185】	壺井 栄 (55) 『二十四の瞳』	夏目漱石 (10) 『坊ちゃん』他	島崎藤村 (9) 『破戒』他	石川達三 (8) 『人間の壁』	下村湖人 (8) 『次郎物語』	斎藤喜博著作 (7)
第4GC 【108】	壺井 栄 (32) 『二十四の瞳』	斎藤喜博 (11) 『島小の女教師』他	夏目漱石 (4) 『坊ちゃん』他	石川達三 (4) 『人間の壁』	下村湖人 (4) 『次郎物語』	島崎藤村 (3) 『破戒』他
第5GC 【99】	壺井 栄 (21) 『二十四の瞳』	石川達三 (10) 『人間の壁』	無着成恭 (5) 『山びこ学校』	夏目漱石 (4) 『坊ちゃん』他	住井すえ (3) 『穢のない川』	
第6GC 【82】	壺井 栄 (22) 『二十四の瞳』	石川達三 (4) 『人間の壁』	夏目漱石 (4) 『坊ちゃん』他	新田次郎 (4) 『聖職の碑』		
第7GC 【79】	テレビ番組 (16) 『3年B組金八先生』	テレビ番組 (12) 『熱中時代』	灰谷健次郎著作 (11) 『兎の眼』他	壺井 栄 (8) 『二十四の瞳』	テレビ番組の青春ド ラマ (6)	
第8GC 【75】	テレビ番組 (21) 『3年B組金八先生』	テレビ番組 (12) 『熱中時代』	灰谷健次郎著作 (11) 『兎の眼』他	壺井 栄 (9) 『二十四の瞳』		
第9GC 【108】	テレビ番組 (21) 『3年B組金八先生』	灰谷健次郎著作 (21) 『兎の眼』他	テレビ番組 (17) 『熱中時代』	壺井 栄 (11) 『二十四の瞳』		
第10GC 【61】	灰谷健次郎著作 (16) 『兎の眼』他	映画『いまを生きる』 (6)	テレビ番組 (4) 『教師びんびん物語』	壺井 栄 (4) 『二十四の瞳』	映画『陽のあたる 教室』 (4)	
第11GC 【40】	灰谷健次郎著作 (12) 『兎の眼』他	テレビ番組 (11) 『3年B組金八先生』	壺井 栄 (5) 『二十四の瞳』	大村はま著作 (4) 『教えるということ』他	テレビ番組 (4) 『GTO』	
第12GC 【66】	テレビ番組 (9) 『3年B組金八先生』	壺井 栄 (4) 『二十四の瞳』	水谷修 (4) 『夜回り先生』他	テレビ番組 (3) 『GTO』	テレビ番組 (3) 『ダッコの先生』	

※第1-9GCは1994調査結果、第10、11、12GCは、1999、2004、2010調査結果。

起こす事件を中心テーマにその中での教師と子どもたちとの交流を描いているものである。とりわけ『金八先生』は、最初のシリーズが始まったのが1979年10月であり、第7GCは高校時代に視聴することになる。その後、校内暴力、無気力、いじめ、引きこもり、性同一性障害、知的発達障害などの時代を反映する教育問題を中心テーマとして取り上げながら、2004年10月の時点で7回もシリーズ化され放映され続け、第7GC以降も小中高校時代に視聴してきている。さまざまな教育問題を背景としながら子どもたちが引き起こす事件に戸惑い悩みながらも、正面から子どもたちと向き合い子どもたちを信頼し続け、問題の解決に向けて情熱的に活動する教師の姿に、1970～80年代前半の受験競争と学校の“荒れ”状況、それに続く80年代後半の管理主義教育体制の下で学校生活を送ることになった第7-9GCに、被教育体験としての暗いイメージの学校及び教師像とは異なる一種の救いとしての理想像を与えてきたのではないかと思われる。

ドラマ『金八先生』は、上記したように取り扱う中心テーマが社会動向も反映して次第に深刻な教育問題となっていく。それとともに、第10-11GCにおいては、子どもや教師を題材とした灰谷健次郎の一連の作品が登場してきている。『兎の眼』『天の瞳』『太陽の子』などがその代表作品であるが、なかでも『兎の眼』（1974年発表）は、新卒の女教師が学校では一言も口をきかない一人の子どもと苦しみながらも向き合い格闘し、同僚教師や周囲の人たちに助けられながら成長していく物語であり、若い世代の教師たちに共感をもたらしてきている。

第2位以下にあげられているものを見渡してみても、

各GC毎の世代間の相違といったものがうかがわれる。第1-2GCにみられる無着成恭『山びこ学校』（1951年）は戦後新教育の中での生活綴方教育の復活を象徴しているものであり、第3-6GCにみられる石川達三『人間の壁』（1958年）は1950年代後半教育の国家統制の強化や勤評反対闘争などの激しい組合運動の時代を背景として小学校女教師の成長を描いている点で時代を象徴している。また第4GCにおいて登場している斎藤喜博は群馬県島小学校（1952-63年校長）を舞台として教育実践の創造に多くの業績を残した実践家であり、現在の50-60歳世代に大きな影響を及ぼしてきている。

今回の2010調査において初めて対象者となった第12GCの場合は、第10、11GCの場合より回答者数が多いにもかかわらず、指摘されたものは多様であり、それだけ共通に指摘されたものが少なく、上位5位に挙げられているものの指摘数も比較的少ないという結果になっている点が特徴である。

教師像や教職イメージは、実際に教職に就く以前の段階からすでに意識的無意識的に形成されてくる。その代表的なものが、被教育体験の中で出会った恩師の態度や教育実践であり、本やテレビや映画等から得る教師や子どもたちの姿である。そしてそれは、むしろ個人毎多様なものであるが、同一GC内成員間で共有されながら、また各GC間で異有されながら、それぞれの教師の入職後の生活と実践のあり方に影響を及ぼしていくものなのである。世代間では、影響を受けた映画・テレビドラマ・小説等に関しては、大きな変化が表れてきている。第1-6GCにおいてずっと第1位の座を占め続けてきた『二十四の瞳』を

抜いて、第 7 - 9GC からはテレビ番組『金八先生』が登場しており、さらに第 10 - 11GC では灰谷健次郎の世界が登場するが、第 12GC では GC 成員間で共通するものが見えにくくなってきている。こうして各世代の持つ理想的な教師像にも変化が生まれてきていることが把握できると同時に、近年の若い教師たちの場合は、同世代で共有する理想的教師像というものがなくなりつつあるのではないだろうか。（山崎）

4. 大学における体験学習

(1) 実践現場の参加体験

今回の調査では新たに、在学中の「教育実習以外に、なんらかの学校等実践現場の活動に参加・協力した体験」の有無を問うた（≪図表 14≫）。「ある」と回答した者の比率は、第 10GC が 13.3%→第 11GC が 56.7%→第 12GC が 80.7%と急増し、8 割を超えるに至った。

その背景として、教員養成に「実践的指導力」の育成を求めた教養審答申（1997 年～）や、それをうけて「現場体験」を中核に据えた教大協「コア・カリキュラム」の提案等があり、全国の教員養成系大学・学部における教育実習以外の様々な「実践体験」の導入・組織化の動向があるのは言うまでもない。静岡大学教育学部においても、早い例では第 11GC の入学時点にあたる 2000 年ごろから各専攻・専修あるいは研究室ごとにこうしたとりくみが始まり、2003 年 3 月の学部報告書『学校教育実践現場と連携・協力した体験的學校参画プロジェクト研究』には、学部全体の窓口にあたる附属教育実践総合センターに加えて計 7 つの専攻・専修・研究室のとりくみの成果が盛られている。以後も、静岡県・市教委による「理科支援員」「部活動支援」等の組織化や、実践体験の学部における単位化（「教職体験入門」→「学校支援ボランティア体験」と改称予定）など、ここ 5～10 年の間に「学校ボランティア」「学習支援ボランティア」等が急増し、組織化されてきている。

また、そうした参加体験の場（学校段階・種別等）を問うたところ、回答は「小学校」が圧倒的に多く、第 10～12GC の体験「あり」と答えた者の回答数全体のうち（複

数回答可のため重複はあるが）65.5%、次いで「中学校」が 22.1%、「特別支援学校」と「社会教育施設」がそれぞれ 10%強、「幼稚園」5%強、「高等学校」は 1%未満、という分布であった。これは、学生たちの志望学校段階・種別を反映しているとともに、専門教科等の枠に左右されにくく特定の学級に継続参加しやすい小学校の「入りやすさ」も幾らか影響していそうである。

参加・協力活動の種類（主体等）について、「1. 大学（学部・学科・研究室等）が取り組んでいた」「2. 教育委員会や学校等が募集していた」「3. その他」の別を問うた。第 10～12GC の体験「あり」全体の回答数で見ると、1. が 60%強、2. が 30%強、3. が 20%強という分布である。GC 間の推移を見ると、3. の比率が著しく減少、1. の比率は第 10GC から第 11GC にかけて急増した後、第 11GC から第 12GC にかけては微減、入れ替わりに 2. の急増傾向が目立つ。

第 10GC の在学中は上述した通り「実践体験」の機会が組織されておらず、それと明記されていないが「介護等体験」や「フレンドシップ事業」に該当するもの等を指して書いていると思われる回答が目立っていた。それが第 11GC の在学中（体験活動急増初期、と言ってよいであろう）には、1. の大学（学部・専攻・専修・研究室等）主体の取り組みが中心となり、その後徐々に 2. 教委・学校による募集が制度化され定着した、といった大まかな推移が読みとれる。現在、静岡市教委と学部附属教育実践総合センターとの間で組織されているような、「学校のニーズを教委が集約して伝え、学部センターが募集・単位化する」という仕組みは、学生から見ても判別しづらかったと思われるが、1. と 2. の境界を流動化させるものと言えるであろう（学校・教委の「支援ニーズ」と大学・学部等の「教員養成教育ニーズ」とのギャップ、あるいはマッチングという問題・課題——前者のみでは教員養成との有機的接合を欠いた「丸投げ」となりかねず、後者のみでは「実習公害」等と呼ばれるような状況が懸念される——は、なお残るが）。

調査ではさらに、参加・協力活動の態様・期間（時期・頻度）と成果（体験を通して得たもの）について問うた。

「具体的な活動」の内容としては、学校では授業参観・支援（準備・片づけ等を含む）が多く、ごく一部に代行授業なども見られるが、大半は個別的な支援、実験等の補助、校外引率などが占めている。算数・理科・音楽・家庭科・保健体育・英語のように教科を限定して専門性を活かそうとする例も少なくなかった。また、第 12GC になると「発達障害の子どもへの支援」「低学年支援」といった（学校側の支援ニーズに添うと見られる）例も目につくようになった。授業外では、提出物の点検や採点などのほか、放課後の学習支援や遊びも見られた。

「取り組んだ期間」については（自由記述であるため）、ただ「2年間」などと記す回答も少なくなかったが、第

【図表 14】大学時代における実践現場への参加体験とその学校種と主催主体（%）

	10GC	11GC	12GC	全体
ある 実数	13.3 (8)	56.7 (34)	80.7 (71)	54.3 (113)
幼稚園	25.0	8.8	2.8	6.2
小学校	12.5	50.0	78.9	65.5
中学校	0.0	29.4	21.1	22.1
高等学校	12.5	0.0	0.0	0.9
特別支援	37.5	23.5	5.6	13.3
社会教育	12.5	26.5	9.9	15.0
大学主催	50.0	64.7	63.4	62.8
教委等主催	25.0	14.7	45.1	34.5
その他	50.0	26.5	18.3	23.0

※「その他」は未表記

10GC では「夏休みの間」等も含めた単発的な体験が主流であったのに対して、その後は継続性を帯びた「長期分散」的な体験がむしろ主流となる傾向が読みとれる。また、大学何年時の体験であったかを記した回答では、概ね 3～4 年時（＝ほぼ教育実習終了後にあたる）の体験が一般的で、例外的に 1・2 年時から始めている例も散見された。

成果（得たもの）に関する記述回答も実に様々であるが、大括りには「学校の実態・現状を知れた」という趣旨のものが多かった。それは、ひとつには子どもの実態（反応、個性、中長期にわたる成長、家庭背景など）や子どもとの接し方・関わり方であり、また、教師の実態（意図・願い、姿勢・心構え、苦勞・多忙さ、やりがい・喜び、教師間の連携など）や、授業・学級運営・子ども理解の方法・技術なども挙げられている。その他、教職志望の強化、新採以降に向けての備え・支えになること、体験と「座学」との関係（関連化の意義を言う者は相対的に少数、後者の無意味さを説く者も）など。

以下に、具体的な声を紹介しておきたい。

- ・「子どもの実態、様々な先生方のテクニック（授業の進め方、ノート指導、生徒指導の対応）」（第 12GC 男）
- ・「教育実習を終えてからの経験だったため、冷静な目で教育現場の実態、子どもの実態を知ることができたこと。教育活動をじっくり観ることができたこと。⇒これらが、教職を志そうという気持ちに一層はくしゃをかけました。」（第 12GC 女）
- ・「教育実習は短期間でしたが、学校ボランティアで 1 年間子どもとかかわることができ、4 月からの成長を感じることができたこと。」（第 12GC 女）
- ・「参加したことはないですが、教員になり、大学時代の現場での経験は大きな財産だと感じます。（教育実習では 1 日 1 時間くらい授業実践なのに対し、現場にでると毎日何時間も授業がある。新採の頃、やはり大学の教育実習とのギャップを大きく感じていた。）」（第 11GC 女）
- ・「教育実習期間以外に先生たちの日頃の実践を知ることができます。子どもたちの実態を知る上で（子どもたちの現状や変化について）役立ちます。一年間の流れがわかるので、新採となった時も『何を準備しておけばいいか』とか『あの先生はこんな風に授業をしていたな』とか、思い出して実践（上手くはないですが……）することはできます。ボランティアをして損はないです！」（第 12GC 女）
- ・「大学の講義で学んだことを実践し、知識や理論の大切さを実感したこと。」（第 12GC 女）
- ・「講義で聞いたことよりも印象に残っています。実習を含め、たくさんの子供に接することで、（あんな子もいたっけ。）とか（ああいう時はこうしてうまくいった／失敗したよな。）など自分の引き出しが増え

るので、次に子供に指導する参考にできます。指導の幅が広がると思います。大学在学中にたくさんの実習をさせてもらったことを他の先生方に自慢しています。大変感謝しております。」（第 11GC 女）

- ・「大学での勉強は免許のためには必要なものだが、実際、現場に出てからはなにも役に立たない。子どもとの接し方、親との関わり方、成績のつけ方、その他たくさん事は全て現場に行つて学ばなければ分からない。学生のうちに現場での実践をたくさんするべき。」（第 12GC 女）

(2) 大学時代の体験

次に、「教職活動を進めてゆく上で、基盤をつちかうことになった大学生生活上の事柄」につき、以下 14 項目のうちから重要なものを 2 つまで選択するよう求めた。項目は、「教育実習で直接子どもたちと接した経験」「家庭教師や塾講師などで直接子どもたちと接した経験」「クラス・クラブ・サークルなどでの友人との交流」「下宿やクラブ・サークルなどでの先輩との交流」「大学教師との交流」「小・中・高校の教師との直接の交流」「自治的諸活動の経験」「寮生活の経験」「自主ゼミ・自主学習などで得た知識・経験」「大学での授業から得た知識・経験」「卒業論文作成などで得た学問研究することの経験」「テレビ・ラジオ・新聞・雑誌などマスメディアから得た知識」「その他」「特に何もない」である（〈図表 15〉）。

「2 つまで」の選択回答であるが、第 10～12GC 全体を通して最も重要とされたのは「教育実習で直接子どもたちと接した経験」で 66.3%、次いで「クラス・クラブ・サークルなど」が 30.8%、さらには「大学での授業」が 19.2%、「家庭教師や塾講師など」が 14.9%、「大学教師との交流」が 11.1%、「小・中・高校の教師との交流」が 10.1%と続いている。今回の調査結果における第 10～12GC 間の相違として顕著なものは見られないが、やや目立つのは、「教育実習」が第 11GC から第 12GC にかけて減少している点（それでも 58%を占めているが）と、「大学教師との交流」および「小・中・高校の教師との交流」が第 12GC で著しく増加している点である。

他を引き離して「教育実習」が重視されているのは、実践（現場）経験ゆえのことと想像して間違いあるまい。この「教育実習」が第 12GC にかけて減少している要因は不明だが、想像するに「実践」的な機会が (1) で見たような実習以外の参加体験等に分散したことが影響しているのかもしれない。こうした体験にピタリと当てはまる回答項目はないが、「小・中・高校の教師との交流」や「大学での授業から得た知識・経験」あるいは「その他」へと回答が移ったり、実習そのもののインパクトが相対的に薄れて他の項目が上回ったりしたのではないだろうか。「大学教師との交流」の増加は、（教員養成に限ったことではないが）大学教員の日常的な指導が全般的にきめ細かく、面倒見よいものになってきている傾向が背景となっている可

《図表15》教職活動を進めていく上で、基盤を培うことになった大学生活上の事柄
(重要なものを2つまで選択：タテ合計%)

(調査回答者数)	1GC (N=205)	2GC (212)	3GC (221)	4GC (153)	5GC (133)	6GC (140)	7GC (96)	8GC (71)	9GC (78)	10GC (60)	11GC (60)	12GC (88)	10-12GC (208)
教育実習で直接子どもと接した経験	60.5	59.9	62.0	56.9	61.7	73.6	63.6	70.4	65.3	68.3	76.7	58.0	66.3
家庭教師・塾講師で子どもと接した経験	10.2	14.2	14.5	11.3	17.3	14.8	13.5	14.1	14.7	21.7	11.7	12.5	14.9
クラス・クラブ・サークル等での友人との交流	19.0	25.9	30.8	38.6	33.8	28.6	33.3	35.2	36.0	26.7	33.3	31.8	30.8
下宿やクラブ・サークル等での先輩との交流	3.4	7.1	8.1	9.8	11.3	7.1	8.3	4.2	1.3	6.7	3.3	6.8	5.8
大学教師との交流	20.5	14.2	11.8	7.2	11.3	5.7	7.3	2.8	13.3	11.7	6.7	13.6	11.1
小・中・高校の教師との交流	9.3	1.9	5.0	1.3	1.5	3.6	5.2	7.0	5.3	5.0	10.0	13.6	10.1
自治的課活動の経験	5.9	7.1	2.7	4.6	2.3	2.1	2.1	0.0	0.0	5.0	10.0	6.8	7.2
寮生活の経験	3.3	9.0	7.2	4.6	1.5	0.7	3.1	0.0	1.3	1.7	5.0	1.1	2.4
自主ゼミ・自主学習等で得た知識・経験	5.4	6.6	7.2	7.8	6.8	1.4	4.8	4.2	2.7	3.3	3.3	9.1	5.8
大学での授業から得た知識・経験	24.4	22.6	18.6	23.5	15.0	25.0	17.7	12.7	21.3	16.7	21.7	19.3	19.2
卒業論文作成等で得た学習研究することの経験	8.8	12.3	7.2	5.2	6.8	5.7	8.3	1.4	5.3	3.3	5.0	9.1	6.3
テレビ等マスメディアから得た知識	3.4	5.7	5.4	3.3	3.8	2.1	1.0	4.2	4.0	3.3	0.0	3.4	2.4
特に何もない	4.9	5.7	5.0	4.6	3.8	2.1	3.1	1.4	2.7	3.3	3.3	2.3	2.9

※ 「その他」を含む14項目の選択肢で、「その他」[無回答]の数値は未表記。

※※第1～3GCのデータは1994調査、第4～9GCのデータは2004調査、第10～12GCのデータは2010調査のものである。

能性が指摘できよう。しかし、「大学での授業から得た知識・経験」が決して増加していないことと合わせて、さらなる分析・考察の余地もありそうである。(菅野)

5. おわりに

本稿は、「若い教師の力量形成」に関係する諸事項についての質問紙調査結果の中から、「教職の形成」問題、すなわち入職する前の被教育体験期と養成教育期、そして入職直後の新任期における諸問題に焦点を当て、その基礎的な集計・分析を報告したものである。

教師の力量形成問題は、今日、教育改革の最も重要な課題の一つであり、とりわけ若い教師における同問題は、養成・採用・(初任期)研修の各段階において、如何に実践的指導力の育成を図るかという具体的な課題に焦点化されて、喫緊の課題と考えられている。

例えば、教員養成・免許制度の在り方について総合的に論じた中央教育審議会答申(2006年)では、教職課程の質的水準の向上を求め、養成教育内容・方法の開発・改善、教職課程外での様々な体験活動やインターンシップ等の充実などを提唱し、具体的な施策の一つとして「教員として必要な資質能力の最終的な形成と確認」を行うことを趣旨とする新たな教職科目「教職実践演習(仮称)」の設置を提起したが、いずれも教員養成を担う大学等で盛んに具体化が図られてきている。また、文科省は、中教審に対して「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」の諮問を行い(2010年6月3日)、同年1月には中教審教員の資質能力向上特別部会における審議経過報告が出されたが、そこでは教員養成の修士レベル化や養成教育の質保証システムの構築などを提起した。

このような政策動向を背景に、本調査が対象とした20歳代前半から30歳代前半(2010年時点)の若い教師た

ちの「教職の形成」問題は、重要な論点の一つとして議論の俎上に上ってきている。本調査結果からは、彼(女)らの教職選択の時期が小・中学校段階と早期化してきていること、その要因は同段階で出会った恩師からの影響が大きく、教職に関するイメージ形成も初任期の実践もその恩師から受けた教育体験に負うところが大きいこと、また初任期における教職活動を支える要因は、先輩教員たちのアドバイスや児童・生徒との交流経験などといった日常のインフォーマルなものが圧倒的に大きいこと、したがって相談相手もまた身近なインフォーマルな関係性の下にある先輩教師や同世代教師たちが中心であること、さらには制度化され時代が求める様々な教育課題を指導される初任者研修においても若い教師たちがそこから得るものは同世代教師たちとの交流と研修後も続く人的ネットワークであること、が明らかとなった。

上述した今回の調査結果は、前回までの調査結果が表している傾向と基本的な特徴を同じくするものであった。ただし、第10GC、第11GCにみられた教職選択の時期の早期化傾向は、第12GCにおいてはややトーンダウンしている点、入職前段階において教職像やイメージの形成に影響を与える情報源として、若い教師たちの間に共通のもの希薄化が進んでいる(それは共通の教師像やイメージといったものの希薄化でもある)点などが、着目される。

さらに、今回の調査で新たに導入したものに「大学における実践現場の参加体験」に関する設問がある。その設問に対する回答から、若い教師の中でもさらに年齢の低い者たちになるほど参加体験率は上がっており、授業参観・支援活動や障害をもった児童・生徒への支援活動などの体験の中で、彼(女)らは学校・教師・子どもの現状・実態を体験的に知るとともに実践力の基礎もまた獲得していることがわかる。

養成教育段階や初任期段階での養成・研修体制を次第に細部にわたって整備していく中で、若い教師たちの資質能力向上が図られようとしている。しかし、現実の実態としてはそのような制度化の方向とは異なったところに、日常の教職活動を遂行しながらインフォーマルな関係性の下で若い教師たちの発達と力量形成は支えられ促されている実態がある。そのような日常の教職生活の中にある発達サポート機能を如何に十全に発揮させることができるかといった観点からの諸条件整備が重要であることを忘れてはならない。(山崎・望月・菅野)

【注記】

- 1) これまでの継続調査結果とその考察に関しては、第1～3回質問紙調査結果と第1回インタビュー調査結果をもとにした山崎準二『教師のライフコース研究』（創風社、2002年3月）と、第4～5回質問紙調査結果と第2回インタビュー調査結果を加え再構成した拙報告書『ライフコースアプローチに基づく教師の発達と力量形成に関する継続調査研究』（科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書、研究代表・山崎準二、2008年3月）がある。
- 2) 今回、本稿と一体のものとして、次の基礎分析報告を行った。それぞれ独立した報告としての性格をもたせているため一部重複する記述部分もあるが、併せて参照願いたい。

○山崎準二・望月耕太・菅野文彦「若い教師の力量形成に関する調査研究（2）—2010 静岡調査における「教職生活の実態」に関する基礎分析報告—」（『東洋大学文学部紀要 64 集・教育学科編 36 号』、2010 年度）。本調査研究（1）が入職前の被教育体験期と養成教育期、そして入職直後の初任期における諸問題に焦点を当て、教職選択の時期・要因や教職意識の初期形成を考察しているのに対して、この「調査研究（2）」は、入職後約 10 年間における学校や家庭における生活実態問題に焦点を当て、発達や力量形成の基盤となる諸環境・条件のありようについて考察している。

○望月耕太・菅野文彦・山崎準二「若い教師の力量形成に関する調査研究（3）—2010 静岡調査における「教職観の形成と変容」に関する基礎分析報告—」（静岡大学大学教育センター編『静岡大学教育研究 第 7 号』、2010 年度）。上述の 2 つの調査報告を踏まえ、この「調査研究（3）」は、入職前と入職後を通して、教職観や教職イメージ、教師としての資質・力量観、教育観や教師教育観の実態と、その形成と変容のありようについて考察している。
- 3) 静岡大学教育学部の入学者における実家生業（出身階層）の傾向が全国的規模での傾向を反映するものであるかどうかは即断できない。しかし、例えば東京学芸大学生を対象とした次の調査報告においても、教職経験者が「身近にいない」と回答した割合は教員養成課程で 48.3%、新課程で 51.1%であったという。木村育恵・中

澤智恵・佐久間亜紀「国立教員養成系大学の学生像と教職観」（『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 57』、2006）を参照。

- 4) 職業的社会化論でいうところの予期的社会化についての論究は、1970 年代における教員需要の増加と教員養成系学部・大学の定員増加を背景として、学生を対象とした調査研究が盛んに行われた。近年、大都市圏を中心とした教員需要の急増と教員養成改革の動向を背景に、改革の効果を検証する意味からも再び学生対象の調査研究が行われるようになってきている。例えば、本稿の内容にも関係するものとして、次のようなものがある。

○紅林伸幸・川村光「大学生の教職志望と教師化に関する調査研究（1）—学校体験と教育に対する意識—」（『滋賀大学教育学部紀要・教育科学』49 号、1999）。

○阿形健司「学生の教職観に与える教育実習の効果」（『愛知教育大学研究報告』54 輯、教育科学編、2005）。

○作田良三「『社会人としての資質能力』の向上に対するボランティア活動の効果」（『日本教師教育学会年報』第 16 号、2007）。

○米沢崇「我が国における教育実習研究の課題と展望」（『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部第 57 号、2008 年）

○前田一男ほか「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究：1995 年調査と 2006 年調査の比較から」（『立教大学教育学科研究年報』第 51 号、2008 年 3 月）。
 - 5) 静岡県教育委員会『平成 22 年度初任者研修資料』参照。
 - 6) 被教育体験期に出会った教師の影響は、教職の選択と新任期の実践についての強い影響要因として作用する。そのことは、筆者〔山崎〕も参加した長野師範学校卒業生を対象としたライフコース調査においても認められ、とくに自分の被教育体験の中で出会った教師たちの実践を無意識のうちにもモデルとして自らの中に取り込み、実践することを、教師の経験の「縦の伝承」（稲垣）として意味づけた。しかしその後、次第に自分の実践上の課題を明確に自覚化するようになり、そしてこれから自分はどのような教師として教職生活を過ごしていくべきかを考えるようになる。稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編『教師のライフコース：昭和史を教師と生きて』（東京大学出版会、1988 年）。
- また、大学生たちに被教育体験の中で出会った教師との間にあったエピソードを想起させ、その影響内容を整理した上田・安福の調査結果は、本調査結果の考察結果とも重なる点が多く、参考とした。上田裕美・安福純子「教師と子どもの人間関係に関する 1 つの考察：学生に想起されたエピソードから」（大阪教育大学教育実践総合センター編『教育実践研究』第 5 号、2005）。