

地方自治体主催の教師塾で学生はどのような体験をしているのか
—今後の教師教育を考えるためのヒント—

What kind of experiences do students have at a local
government-sponsored teacher training school?
— Tips for considering future teacher education —

加藤 良徳

Yoshinori Kato

Abstract

In this study, students attending teacher training schools, specifically, those students studying at the Osaka University of Health and Sports Sciences, School of Education with the aim of becoming teachers were interviewed. The interviews were conducted with ten students, and they were asked about their learning and experiences at the local government-sponsored teacher training school. The results were examined from a qualitative perspective to reveal some of their characteristics. The objective of this study was to understand the features and problems of the way teacher training schools are located and to obtain suggestions for future university education.

The following were revealed in the interviews. The students of the Osaka University of Health and Sports Sciences, School of Education have resilient goals and the ability to achieve them. They are ideal teacher figures influenced by their teacher and are socially active while communicating with trustworthy friends. They met a variety of conscious people at the teacher training school and learned about the required characteristics of a teacher. Their characteristics and the experiences of the teacher training schools demonstrate a synergistic effect and an increase in motivation.

The following conclusions were derived from these findings. Teacher training schools have a role as a “rite of transit.” “Human power,” which is emphasized in teacher training schools, is judged by whether it has an affinity with the values of the teacher’s community. Teacher training schools are “practical” because they provide an environment in which participants can take part in discussions seriously.

キーワード：構造構成主義, 体育大学学生, 教師塾, 経験

Keywords: Structural-construction research method, Physical education university students, teacher training school, experience

I. 問題

1980年代半ばから2000年まで続いた教員採用の減少が、2001年から増え始めた。山崎博敏(2015:14)によると、日本の小中学校の教員採用には大量採用期と低迷期があり、2011年以降は、第三の大量採用期に入ったという。「公立小学校の教員需要は、二〇一七年にピークを迎え一万六千人強になった後二〇二一年春から大幅に減少し、二〇二五年には約一万人に減少することが見込まれる」(山崎博敏(2015:32))。

大量採用の影響は近年の教員採用選考の競争率低下を招いた。結果として、教員の資質能力をいかに確保するかが課題として浮上している。例えば小学校では、「2000年には12.5倍あったものが、その後、2005年に4.5倍、2010年に4.4倍となり、2015年にはついに4倍を切って3.9倍となった」(加野芳正(2017:39))という¹⁾。

このような状況に伴って、「教師教育改革は、養成教育段階での『実践的指導力』育成、大学院にレベルでの『高度職業人』養成、教職生活全体を通した『学び続ける教員』像の追求といった政策的課題の具体化へと進んでいく」(山崎準二(2017:19))こととなる。具体的には、「実践的指導力」の育成が特に小学校教員養成においては強調されたことによって、「学校インターンシップ、学校ボランティア、それらをふまえた教育実習の体系化など、

実践的指導力の修得に重きをおいた小学校教員養成カリキュラムが各大学において開発され実施され」(森山賢一(2017:195))るようになった。

そして現在、注目されているのが「教師塾」である。「教師塾」とは矢野博之(2011)によると、「①教育職員免許法に則って教員養成の課程認定を受けた大学ではなく、各都道府県や地方自治体の教育委員会等が主体になって、②次年度教員採用選考の新規採用枠に該当する在学中の学生や既卒の志願者を主たる対象として、③単発ではなく複数回にわたる連続性を持ったり一定期間にわたる養成活動を施す、という点を特徴とする、2000年代から新たに登場した」事業のことである²⁾。「教師塾」はその後全国に拡がり、朝日素明(2015)によると、2014年度までに全国で35の事業が実施されているという³⁾。

「実践的」であることを標榜する「教師塾」での取組は、教員養成の質向上につながっていると評価がある一方、「教師塾が戦後60年以上続いてきたこれまでの教員養成のしくみそのものを揺るがしかねない」ことから、先行研究では「教員養成・教師教育という観点から、批判的に取り上げられ」(山口圭介(2015))ることも多い。

たとえば、佐久間亜紀(2003)は、「戦後の教師教育改革において各大学は、国や地方自治体が掲げる『望ましい教師像』をいったん相対化し、学問的見地から国公私立の各大

学が望ましいと考える教師を自律的に輩出することを、その使命と」してきたとするが、「教師塾」は教育行政による教員養成という一面を持ち、従来の我が国の教員養成の原則を曖昧にする点に大きな問題を抱えている。その他にも、「教師塾は、大学での教員養成との関係を統合的に捉えようとはしていない」点、「教師塾で養成されるべきもの」とされる「実践的指導力」が、教員採用の際の決定的基準とされていいのかどうかという点、評価のあり方として、参加者とそれ以外の者との間に公平性の問題が生じる点などに問題が指摘されている（「瀧本知加・吉岡真佐樹（2009）参照）。しかし、「教師塾」は既に10年以上行われ続けていることから、大学の教育にも大きな影響を与えはじめている⁴⁾。

それでは、「教師塾」に関する実態調査はどれくらい進んでいるのであろうか。実は、矢野博之（2017:240）が「事業の内実については、参加者への調査や実態調査、修了者・卒業生に対する追跡調査は稀で、行政機関外の第三者的視点での調査は見当たらない。活動内容や意識を受講者・参加者に聴き取った調査は」「散見されるが十分とは言えない」と述べるように、「教師塾」の実態については、まだまだ明らかにされていない点が多い。

本稿は、大阪体育大学教育学部の学生が通った「教師塾」として、大阪府「大阪教志セミナー」、堺市「堺・教師ゆめ塾」、大阪市「大阪市教師養成講座」を対象とする⁵⁾。今後の

教師教育のあり方を考える上でも、大阪体育大学教育学部の学生が、「教師塾」に何を求めて参加し、どのような学びを得ているのかについて、学生側の視点から探してみたい。また、大学の授業で足りない点として批判の対象となることが多い「実践的」とされる学びについて、その本質はどのようなものであるのかについても検討してみたい。

II. 目的

本研究は、大阪体育大学の教育学部学生が自治体主催の「教師塾」（大阪府・大阪市・堺市）で何を学び、どのような経験をしているのかを、インタビューによって聞き取ることで探索的にモデル（仮説）を生成し、その構造の一端を明らかにすることを目的とする。またそれを通じて、「教師塾」のあり方の特徴と問題点の把握を行い、今後の教師教育を考える上での示唆も得たいと考える。

III. 方法

III. 1 対象者とデータ収集方法

大阪体育大学は、体育学部、教育学部の2学部からなる大学である。西日本を中心に中高保健体育教師を数多く輩出してきたが、教育学部の開設によって、小学校教師の養成にも乗り出した⁶⁾。

本稿では、大阪体育大学の教育学部の小学

校教育コースに在籍する者の中で、大阪府、大阪市、堺市の教師塾に通う3年生10名にインタビューを行った。回答者の通う教師塾は、大阪府8名（男6名、女2名）、大阪市1名（男1名）、堺市1名（男1名）である。

面接は大学研究室において、研究内容を説明し、十分なインフォームドコンセントを得た上で行われた。2018年2月15日から2月23日までの間に、半構造化面接をインタビュー1名（筆者）と研究対象者1名で行った。面接は約1時間ずつ、面接内容は研究対象者の了解を得てICレコーダーに録音した。

Ⅲ. 2 分析的枠組みと手続き

本研究は仮説生成を目的としている。分析の枠組みと手続きは、西條剛央（2007・2008・2009）を全面的に継承する。具体的には西條剛央（2008:93）を参考に、以下のような手続きを踏んだ。

まず、インタビューデータをもとにしたモデル構築をするために、木下康仁（2003）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを採用した。そして、少ない概念でも分析可能な機能をもつSCQRM（西條剛央（2007・2008・2009））をメタ研究法として採用することで、少ない具体例（ヴァリエーション）にも対応が可能となるように配慮した。なぜなら、SCQRMにおいては事例数や具体例の数がどれだけ必要かは、研究者の研究目的と相關的に決まると考えるからである。

本研究の目的は、教師塾における大阪体育大学教育学部学生の多様な経験をモデル化することにある。よって、半数以上から生成された概念に基づいてモデル化することを基本とするが、対象者の半数以下から生成された概念であっても、目的に照らして重要と考えられるものは採用することにした。

分析手続きとしては、まず録音データを文字起こしし、テキストを作成した。その後、分析テーマに関連する箇所に着目し、類似した部分を具体例（ヴァリエーション）として集め、概念名をつけた。そして、概念名、定義、具体例、理論的メモからなる分析シートにそれぞれをまとめた。分析シートは1概念につき1シートの形式で作成した。

以下に生成した概念の1例を示す（一部抜粋）。

このように生成された概念は17個となった。それらを分類し、いくつかの概念を包括する「カテゴリー」を作成した上で、概念やカテゴリーの関係を示しながら、「教師塾での大阪体育大学教育学部学生の体験」を構造化したモデル（理論）を構築した。このようにしてできたのが、「図1 教師塾での大阪体育大学教育学部学生の体験に関するモデル」である。

Ⅳ. 結果

以下、図1「教師塾での大阪体育大学教育学部学生の体験に関するモデル」のストーリー

表1 分析シート「理想の教師像」

概念名	理想の教師像
定義	尊敬できる恩師からの被教育体験によって得られる、教師のあり方や授業イメージの理想像のこと。
ヴァリエーション	<p>「小学校6年生の時の担任の先生が強い芯を持って生きている先生で、その先生によって僕の人間性が作られたような気がして、僕も同じように生きる道と言うか、そういったものを教えられたらいいなあ。」</p> <p>「話をする時、先生はどんなに忙しくても、必ず生徒の方に目を向けて鉛筆の手を止めてたんですよ。ひとつひとつ丁寧に対応してくれるし、親身に相談に乗ってくれたし、勉強も教えてくれたし。」</p> <p>「先生が僕のことを信じて『お前は出来る』ってずっと期待してくれ続けていたので、僕もそれは実践しています。真似をしています。『とにかく俺に騙されたと思って一回がんばってやろう』と言って、常にやり続けます。」</p> <p>「高校2年生の時の担任の先生が体育の先生だったんですけども、自分たちのことを一人一人理解してくれて、なんでも相談ができるような先生だったんです。昨日も会いに行ったんですけど、行事なんかあると先生も自分たちと一緒に成功しよう、優勝しよう頑張ってくれるんで。」</p> <p>「小学校6年生の時の担任です。友達のように遊んでくれたり、一緒に考えてくれたりして、それがきっかけで、今でもすごく仲良くなってもらっているんですけど、こういう人がいいなって思ったのがきっかけですね。」</p> <p>「小学校3・4年生の時の担任の先生です。自分たちのことを見て、ちゃんと褒めてくれたりとか。この先生が人間的にいいなって思ったんですよ。そこからはずっと、こんな人になりたいなって思っています。」</p> <p>「中学校1年生の時の数学の先生ですかね。学校の中で一番怖くて一番面白い先生でした。みんなからあだ名で呼ばれていて校舎の色々なところから声をかけられるような。でも全校集会の時には、ビシッとしていて顔もクツとして話すような。こんな人になりたいなと思いましたね。」</p>
理論的メモ	特になし

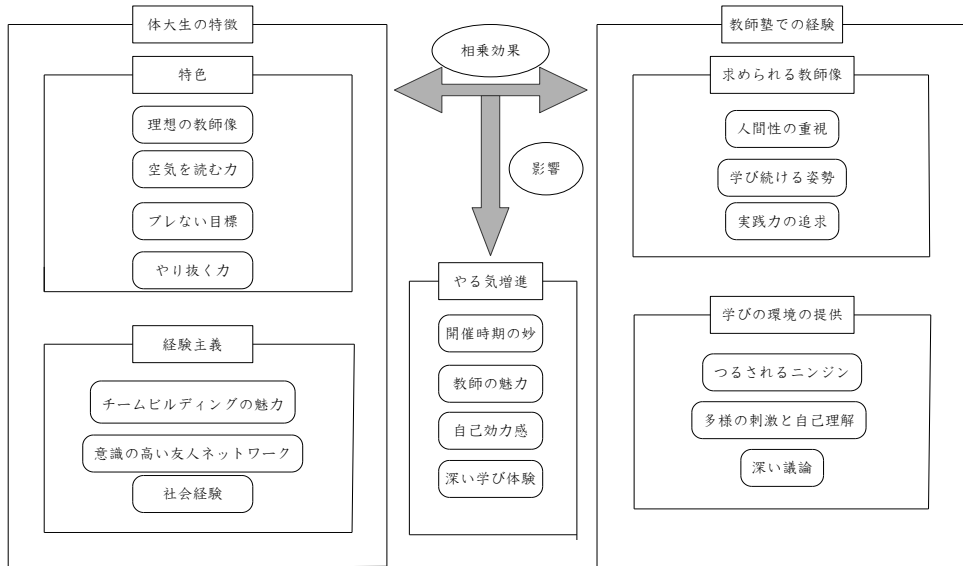


図1 教師塾での大阪体育大学教育学部学生の体験に関するモデル

ラインを説明しつつ、考察を進める(《 》は概念、〈 〉はカテゴリーを意味する)。

Ⅳ. 1 体大生の特徴 特色と経験主義

まず、〈体大生の特徴〉から見ていく。

今回インタビューを行った大阪体育大学教育学部学生(以下、体大生)の〈特色〉としては、まず、全員が高校までの学校生活で尊敬できる教師との出会いを経験しており、自分自身も教師になろうと考えるようになったことが挙げられる⁷⁾。出会いは小学校から高校までそれぞれであるが、大学生になった今でも全員が恩師と連絡を取り合っており、尊敬する教師のあり方が、自分自身の《理想の教師像》であると明言している。具体的に、恩師に見る《理想の教師像》としては、「一人一人の生徒に真剣に向き合い、生徒の立場から考えられる」こと、「生徒と楽しく共に成長する」ことの2点が挙げられた。「人の役に立ちたい」という思いが強く、自分自身も恩師から助けられた経験がある回答者は、恩師こそが《理想の教師像》を象徴するものとなっている。

また、「人と関わることは苦に感じません」、「自己主張はできます。共感もできます。周りにも合わせられます」と語る回答者は、コミュニケーション能力についての自己評価が全体的に高く、特に、場の《空気を読む力》に自信を持っている。教師塾で他大学の学生と交流する中でもその力は遺憾なく発揮された

と感じている。

加えて体大生の〈特色〉としては、《ブレない目標》に向かって《やり抜く力》を持って臨んでいることも挙げられる⁸⁾。高校までは、ほぼ部活動一本に目標を絞り、それをやり抜いてきた結果、勉強は重視してこなかった。しかし大学に入学し、目標が「部活動での勝利」から「教員採用試験の合格」へ変わった結果、今度は教師になることが《ブレない目標》となり、《やり抜く力》を発揮して勉強に励むようになる。実際、「教師になることを迷ったことはないか」という質問に対しては、全員が「ない」と即答していることから、教師になるということが《ブレない目標》となっていることが分かる。

もう一つの大きな〈体大生の特徴〉としては、自分がした体験を重視する〈経験主義〉の傾向が強いことが挙げられる。その理由としてはまず、回答者は高校までの部活動を通して、《チームビルディングの魅力》を知っていることが大きい。最初はバラバラだったチームが、苦難を乗り越えて1年をかけて信頼できるチームに成長していく過程の喜びは、何物にも代えがたいものなのだという。「先輩や同級生達と一つの目標に向かって頑張っていく」過程は、理屈だけではうまくいかない人間関係の大きな問題が必ず生まれる。チーム崩壊の危機を、創意工夫や話し合いによって乗り越えていく過程は、学校のクラス作りのイメージとも繋がり、《教師の魅力》の一端と

もなっているのだという。

また、一つのことに真剣に取り組んだ仲間は、いつしか、《意識の高い友人ネットワーク》となっている。回答者は、部活動、学部、塾のアルバイトといった自分達が大切にしている場において、《意識の高い友人ネットワーク》を持っており、切磋琢磨しながら成長している。例えば教育学部では、教師塾に合格した仲間の多くで自習室に集まり、情報交換しながら夜遅くまで課題に取り組んでいるという。また、塾講師の仲間とは、塾が終わった後、夜遅くまでその日の生徒の様子を共有しながら、熱い教育談義を交わすのだという。自分一人だけでは挫けそうな時にも、回答者は《意識の高い友人ネットワーク》があることによって乗り越えているのだ。実際、「学生生活を送るうえでも最も大切なことは何か」という質問には「仲間だと思いますね。同じ目標があって、同じようにやる気があって」と述べている⁹⁾。

《意識の高い友人ネットワーク》を持ち、《チームビルディングの魅力》を知っている回答者は、自分自身が実際に経験して身につけた「座学では学べない力」こそが重要だと認識している。実際、回答者は《社会経験》を重視している。アルバイトやボランティアを含めた課外活動では、全員が「教えること」と「その他」の2つの経験をしている。例えば塾講師や学童保育、幼児体育研究会での「教える」活動に加えて、飲食店でのアルバイト

や福祉関係でのボランティアなど、「その他」の活動もしている。「将来、生徒たちに語れる」ような人生経験をしておくために、できるだけ多様な経験をしたいと考えているのだ。経験のために合同就職説明会に行ったという回答者は、「吉本興業のブースに行ったら就職試験を受けてきてなって生徒に言ったら、面白いじゃないですか」と言う。自分自身で経験したことに自信を持って「語りたい」と考える回答者は、〈経験主義〉者であると言えるだろう。

IV. 2. 教師塾での経験

IV. 2. 1 求められる教師像

次に、〈教師塾での経験〉について確認する。

「教師塾の入塾試験になぜ受かったと思うか」という質問に対して、事前に勉強面で十分に準備していたかどうかに関わらず、全員が面接の結果として自分は受かったと考えている¹⁰⁾。それではなぜ、教師塾では学力以上に面接の結果が重視されると回答者は考えたのか。それは、筆記試験では判断しにくい「人間性」を、面接では判断しやすくなると考えているからだ。回答者は、スポーツで「やり抜いてきた経験」を基にした「語れること」を持っていると感じており、自分自身の「人間性」に自信を持っている。そしてこの、「人間性」が評価されて教師塾に合格したという思いは、回答者の《自己効力感》¹¹⁾を増し、自分自身の〈特色〉である《やり抜く力》や

自分自身が持っている《教師の理想像》が間違っていなかったんだという確信を得ることになる。実際に教師塾の講義では、《人間性の重視》が強調されたと回答者は語っている。

また教師塾では、《学び続ける姿勢》も強調されるという¹²⁾。教師塾で強調される《学び続ける姿勢》とは、知識を得るということ以上に、その知識をいかに活用できる教師になるか、いかに自分自身を変えていけるか、変化を続けていけるかということのようだ。「人間としての教養を広げる」ということが講義では強調されるという回答からも、《人間性の重視》で示された「教師としてのあり方」を実現するために自分を変えていけというメッセージだと受け取ることができるだろう。

加えて、「教師塾が大学と違うところがあるとすればそれは何か」という質問に対して、回答者は「実践的」であることだと答えている。具体的にそれは、模擬授業を通しての指導法と、児童理解の2点で現れるものだという¹³⁾。それでは、「教師塾」における指導法と児童理解は、それぞれがどのように「実践的」なのだろうか。まず指導法では、複数の指導者から、多くの現場での実践例などを教えてもらえる点に違いがあると言う。大学では、各教科1名の教員からの指導になるが、教師塾では複数人から指導を受けることが可能だ。また児童理解については、特に児童の目線からの指導の重要性が強調される点にあるという。大阪府のように貧困が大きな問題

となる自治体においては、家庭環境への配慮なども含めた児童理解の講義は必須といえるだろう。大学の授業に比べて、より大阪という土地に即した内容となっている点で、《実践力の追求》が行われていると感じられるのだ。

IV. 2. 2 学びの環境の提供

教師塾への参加の理由は、教師になるための実践力を養成したいということに加えて、教師塾を主催している自治体の教員採用試験で1次試験が免除される（大阪府は1・2次）という特典も大きい。教師塾に合格すれば、教員採用試験の合格という夢に一步近づくことができるのだ。

しかし教師塾では、入塾しただけでは免除は与えられない。講座を終えた後の結果発表まで、免除が受けられるかどうか分からないのだ。また、講義後の課題の大変さについては、全員が口を揃える点である。更に、授業中には監督者のチェックが絶えず入るので、受講生は全員がピリピリした状態で授業を受けているともいう。居眠り、提出課題や抜き打ちテストの不出来など、問題があった場合にはすぐに呼び出しがある。もちろん、注意の回数が多く、事後に改善がなされない場合には、免除は与えられない。受講生の間では、受講生中、何人が免除をもらえることになりそうなのかということも噂になっていたという。従って「大学では学べない多くのことを学べる機会である」とは捉えながらも、免除

がなくなったら、その魅力は「半減してしまう」とも回答者は感じている。いずれにせよ、1次試験、もしくは1・2次試験の免除があるという目の前に《つるされたニンジン》は、教師塾受講生に強い緊張とモチベーションを与えているといえる。

また教師塾には、関西圏の多くの大学からの参加者がいる。加えて、年齢や分野、社会人経験の有無なども含めて、多様な人たちが集まっている。体育大学という運動好きな似たもの同士が集まる環境であることに加え、周りの大学との交流も少ないという現実を生きる回答者には、大きな刺激となる。実際、教師塾では多様な背景の人たちとの交流のおかげで、自分自身の〈特色〉を自覚する機会にも恵まれたという。

例えば回答者は、グループワークで場の雰囲気や和ませたり、議論の口火を切ったり、グループの代表として発表するというようなことは得意だと認識する一方、複眼的に物事を考えるという点では、他の参加者には及ばないと考えている。実際、ベネッセiキャリア（2018）の結果によると、大阪体育大学教育学部の学生は、協調的問題解決力の達成率が全国平均と比べて10%ほど高くなっている一方で、批判的思考力の正答率はほぼ全国平均並みとなっている。また、他の参加者の話し方や語彙選択の傾向は、自分たちの教養のなさを実感する機会ともなる。このように教師塾は、《多様性の刺激と自己理解》が行われ

る場としての役割が生まれているのだ¹⁴⁾。

また、教師になるという同じ目標に向かって「多様な人」が集まる中で、《深い議論》が交わされることになる。大学の授業では、《場の空気を読む能力》が高い分、グループワークでの議論がノリの良さ中心に流れてしまうことが多いのに対して、教師塾では、体育大学的なノリを共有できないがゆえに、《深い議論》にならざるを得ないのだという。《深い議論》の中では、一面的にしか物事を理解していなかった自分に気づきが生まれ、自身の勉強不足を思い知る。国語や数学など、それぞれの専門性を持った参加者の鋭い意見は新鮮だ。教師を目指す人とはどのような人なのかという認識が更新され、基準が変わることになる。ローカルな大学内の現状や雰囲気から、教師を目指す「意識の高い」仲間達のルール・文化へと変わっていくのだ。

IV. 3 やる気増進

大阪体育大学教育学部では、専門の勉強を続けながら、2年生でインターンシップ、3年生後期に主専攻の教育実習、4年前期で副専攻の教育実習に行く。教師塾が行われるのは3年生の後期である。この時期は、大学で学んできた基礎をいよいよ実践の場で試す時期である。教育実習での経験を振り返りながら実践を深められる教師塾は、学生にとっての学びがとて大きくなる。

大学では、指導案の作成は2年生の前期か

ら各教科の中で始まる。インターンシップでは授業見学などもしてはいるが、実際に自分で授業を組み立てる教育実習とでは、その学びには大きな違いがある。自分が教えた教育実習先の子どもを具体的にイメージすることで、今まで以上に血の通った指導案を書くことができる。また、自分が体験してみてはじめて、児童理解の必要性にも理解が及ぶ。3年間をかけて大学で学んできた知識と技術が、教育実習と教師塾という場があることによって、実践の中で統合されるのだ。

加えて大阪体育大学では、3年生の夏までに部活動を引退する者が多くなる。今まで部活動に使っていた時間と意識を、そっくりそのまま勉強に差し替えることができるようになるのだ。このように、教師塾が行われる時期には、《開催時期の妙》がある。

そして、教師塾や同時期に体験した教育実習での経験によって、「人生の土台を作る小学生という時期」に関わりながら、生徒と共に成長していく自分像を描くことができるようになった回答者は、《教師の魅力》を再確認することになる。実習先の生徒からもらった手紙や言葉は、教師を目指す上での一番のモチベーションになっているという。

《教師の魅力》を再確認し、インターンシップやボランティア、教育実習で関わった子どもたちの笑顔を推進力にした回答者は、自分はやればできるんだという、《自己効力感》の高まりを自覚するようになる。もともと回答者

には、恩師や友人から教え方を褒められた経験や¹⁵⁾、苦しい部活動をやり抜いてきた自信という土台はあった。しかし、大学での学びの中からは、全ての教科を教えなくてはならないというプレッシャーや保護者対応の難しさの理解から、不安が増えていたことも確かである。しかし、教師塾での実践的な授業や多様な仲間との経験によって、自分でも頑張ればなんとかなるはずだという《自己効力感》を増すことができた。こういった自信を持つ上で、教師塾の経験は大きなものだという。

そして教師塾の影響は、日常の生活にも及ぶようになる。教師塾の講義は月に2回ほどの開催だが、講義が終わるたびに大量の課題が出される。また、教職教養の小テストや模擬授業の準備も必要となるので、教師塾に通うようになってからは、一気に教員採用試験を目指した受験勉強状態に突入することになる。

また、教師塾での課題提出のために必要となるメモの技術が、大学でも大いに役立ち、今まで以上に大学の授業にも集中するようになる。回答者は真面目な学生が多いので、今までも授業中に寝てしまうようなことはなかった。しかし、教師塾ではとにかくメモを細かくとることが求められるため、それを大学の授業でも使うようになることで、どんな授業でも《深い学び体験》ができるようになるのだという。また、教育実習や教師塾での経験から、教職教養の授業など、それまではそ

の意味をあまり実感できなかった授業にも、真剣に取り組めるようになる。一つの目標を設定したらそれを《やり抜く力》を持つ回答者は、教育実習と教師塾の刺激を得て、大学の授業を含め、《深い学び体験》を持つ経験が増えているのである。

以上、〈体大生の特徴〉と〈教師塾での経験〉の相乗効果により、回答者たちは〈やる気増進〉を経験することを、図1「教師塾での大阪体育大学教育学部学生の体験に関するモデル」のストーリーラインを参照しつつ確認した。

V. 考察

V.1 通過儀礼としての教師塾

まず、教師塾への参加の意味から考えてみたい。参加者は、教員採用試験の一部免除の特典や実践的な知識・技術、多様な仲間との深い学び体験を得られている。また、教師塾の主催者は、有望な教師志願者を集めた上で、各自治体の教育方針を周知できる点に意味があるだろう。加えて、教員の共同体という視点から見ると、また新しい視点からの意味も見えてくる。つまり、教師塾というのは、教員集団という実践の共同体に入るための「通過儀礼」としての役割を持っているのではないかということである。

社会学の古典では、人は自分が属する共同体に所属する人たちと同じ態度や価値観を身

につけることで社会的な存在になるとされる（G・H・ミード（1995）参照）。また、ジョン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー（1993）によると、「学ぶ」ということは、知識や技術の獲得というだけではなく、全人格を巻き込む社会的共同体への関係づけを意味しているのだという。つまり、社会的共同体の成員となり、一人前になることが「学ぶ」ということだというのだ¹⁶⁾。

実際、回答者は教師塾での講義の印象について、「行く前には勉強系のことをするのかと思っていたんですけど、人間性の部分の勉強がずっと多かった」と語っている。「人間性の部分の勉強」とは、教員共同体に所属する者が持つべき「人間性」とはどういうものなのか、つまり、教員共同体の価値観とはどういうものなのかということを確認するという面も考えられる。回答者も、「大阪はこういう教育をしていますという勉強もするんで、大阪いいやんとも思いますね。地域と関わって子供を大事にするというのが大阪の教育方針らしいんですけど」と述べているように、その価値観や文化を共感できる者にとっては、大阪で働きたい、教員共同体の一員になりたいという、モチベーションを増進する効果を果たすことになる。

また別の回答者は、「教師塾に来ている人はマイナス発言が少ない」という。そして、たまたまマイナス発言をした参加者は、「お前は何でここに来ているんだ」とみんなから責め

られたという。「教師塾に行ってから本当によく頑張っている人たちを見るようになって、頑張っていない人たちを見る目が自分で冷たくなってしまったなっていうことはあります」という発言も別の回答者からあった。つまりこのように、共同体文化に親和的であるかどうか、教師塾内では激しく問われるという一面もあるのである。

実際、ジェイムス・デイビス (2018:340) 「監訳者あとがき」(東畑開人)も、訓練機関での体験が「良い体験だった人のみが、その学派の心理療法家になっていくという一種の審査になる」と述べている。心理療法の訓練機関を教師塾に入れ換えても同様なことが言えるだろう。教師塾での価値観、つまり、教員共同体の価値観に親和的な人間のみが「通過儀礼」を通過できるということだ。実際、教師塾では価値観の埋め込みが行われているということに意識的な回答者もいて、以下のように述べている。「刷り込まれています。たぶん教師塾でも、3人か4人はついていけなくてやめていますよ」。

以上、教員共同体という視点から見ると、教師塾は教員共同体の行動指針や文化と合うかどうかを双方が確認し、教師になるかどうかを決める「通過儀礼」の場ともなっていることが確認できた。

V. 2 教師塾で重視される人間性・人間力とは何か

それでは次に、教師塾で重視される人間性・人間力とは何かということについて考察してみよう。人間性・人間力は、回答者から頻繁に口にされる、肯定的な意味合いを持つ言葉である。しかしながら、この言葉は抽象的であり、具体的にどういった特性・能力を指し示しているかが分かりにくい。

そもそも教育学においては、「教師は、まず人間であれ」「『人間性』こそが教師にもっとも重要な資質である」というような、人間性・人間力を重視するという教員文化の問題点が指摘されてきている。佐藤学 (1997:313) はこれを「人間主義」と呼び、「教師に関する一般的な議論の自明の前提となっている」点を批判している。実際、「わが国のように教師像の中核に『人間性』を位置づけたり、教師の能力や資質を『人間性』に還元して理解する傾向は」欧米の教育文献では稀だという (佐藤学 (1997:314))。なぜならば、西洋においては人格形成において教会が一定の役割を持っていたのに対し、日本では「学校が知の伝達と人格の形成の両方をになうことになった」からだという (木村元 (2008:156))。

佐藤学 (1997:314) は、教職を志望する学生たちに「『人間主義』の教師像は怖ろしく浸透している」とするが、回答者にも同様な傾向が見られた。人間性・人間力は、備えておくべき資質・能力であると同時に、近づくべ

き目標と認識されているのである。例えば教師塾での学びについて以下のように述べている。「人間性の部分では、とても気づきもあって学びもあってすごく自分自身に変化もあったと思う。考え方がとても教師に近づいたのかなと思います」「採用では、勉強もそうなんですけれども、教師の人間性をしっかり見られるということを教師塾でも教えてもらいました」。それでは、このような人間性・人間力とは、どのような特性や能力を示しているのだろうか。

松下佳代編(2010:i)は、「これまで『学力』という言葉で集約的に表されてきた、学校で身につけられる(身につけるべき)能力について、『学力』以外の用語が用いられるようになってきた」とした上で、「行政文書や学校現場で使われ」るようになった「『PISAリテラシー』、『キー・コンピテンシー』、『生きる力』、『人間力』といった」多様な用語で表される諸概念のことを、「〈新しい能力〉概念と総称」している。これらの概念に共通する特徴は、「①認知的な能力から人格の深部にまでおよぶ人間の全体的な能力を含んでいること、②そうした能力を教育目標や評価対象として位置づけていること、にある」(松下佳代編(2010:2-3))。

学校で養成されるべき能力が〈新しい能力〉に変化したことに伴い、教員に求められる能力観にも変化が生まれている。文部科学省中央審議会教員の資質能力向上特別部会

(2012:2)では、これからの教員に求められる資質能力として、(i)教職に対する責任感・使命感、(ii)専門職としての高度な知識・技能、(iii)豊かな人間性や社会性を挙げている¹⁷⁾。このように教師には、人間性・人間力と言われるような〈新しい能力〉が求められるようになっており、教師塾でもそのような能力が重視されていると言えるだろう。

しかし、〈新しい能力〉には問題がある。このような抽象的な能力は、測定することがそもそも難しいことである。例えば貴戸理恵(2011:2)は、コミュニケーション能力のような「他者や場との関係によって変わってくるはずのものを、個人の中に固定的に措定する」ような「関係性の個人化」を行い、それを「『能力』という個人化された言葉で表現すること」は問題だとする。また、中村高家(2018:47)も、「いかなる抽象的能力も、厳密には測定することができない」とした上で、「地位達成や教育選抜において問題化する能力は社会的に構成される」とする。つまり、抽象的な能力の正確な測定が困難であるならば、その基準は暫定的にならざるをえず、その基準は、「社会的文脈に委ねられることになる」(中村高家(2018:50))のである。

実際、リチャード・E・ニスベッド(2018:173)によると、採用活動において重視されがちな面接は、学校、軍、ビジネス、ボランティアなど、どのような分野を対象とした調査でも、実際の仕事ぶりはほとんど予測できないこと

が示されているという¹⁸⁾。それではなぜ、教師塾では面接が重視されるのか¹⁹⁾。「V. 1」の議論を踏まえれば、それが仕事の能力をみるというよりも、教員文化と適合的であるかどうかということ測るために行っているからだと考えられるのではないだろうか。

教師塾で重視される人間性・人間力とはつまり、教員文化という文脈上で問題なく発揮される〈新しい能力〉のことであり、それは正確には測れないものであるからこそ、その時代に教員の共同体が求められる価値観を反映することができるということになるのではないか。厳しい上下関係や精神主義、集団主義といった体育会系的価値観で育ってきた回答者は、実は教員文化に最も忠実であり、そうであるが故に、自分たちには人間力があると感じることができるということなのではないだろうか²⁰⁾。体大生の面接に関する自己評価の高さは、教員文化への適応度が高いことの現れなのである。

V. 3 教師塾が実践的であるのはなぜか

回答者が教師塾に行ってよかった理由の一番として挙げるのは、「実践的」な体験ができたことである。「IV. 結果」からは、教師塾で学ばれる「実践的」な内容としては、模擬授業を通しての塾生との深い議論と複数の指導者からの指導、大阪という土地に即した児童理解の2点であることが分かっている。片岡徳雄・喜多村和之（1989:114）では、新任教

師が「教職に就いて一番困ったこと」についての調査が紹介されているが、この調査でも、新任教師の悩みは「教科指導」と「生徒指導」が上位を占めており、この2点が若手にとっては関心の中心であることが分かる²¹⁾。

それでは、大学の学びと区別されるところの実践的な内容とは、具体的にどういったものなのだろうか。河合塾（2008:39）によると、「ほとんどの教師養成塾で共通しているのは」「大学教育よりも実践的な教育内容を標榜していることだ」という。「そのため、カリキュラムは、現場ですぐに生かせるようなテーマを扱う演習（ゼミ）と、学校での実習が柱になっている場合が多く、「元校長など現場経験豊富な講師が」「極めて具体的なノウハウを教授する」という。ただし、演習の内容自体は「初任者研修と重複しているテーマも多い」（河合塾（2008:44））ものであるし、実習も「大学の教職課程が必修とする教育実習と若干異なり、学校行事への参加、放課後の指導補助など、授業以外の教員の役割を体得する機会を重視しているところに特色がある」（河合塾（2008:39））とするが、これも既に多くの大学などが行っている学校インターシップと同様の内容になるだろう²²⁾。

大学の授業よりも「実践的」であるとされる教師塾であるが、講義の内実には違いがないのだとしたら、一体何が違うというのか。それは、講義が実践的に機能するための条件面の違いだと考えてみた方がいいのではないだ

ろうか。実践的に機能するための条件という面から「4. 結果」を見直してみると、教師塾での学びが「実践的」であるのは、以下の2点が大きな役割を果たしているのではないかと推測できることが分かった。

まず1点目は、《開催時期の妙》ということである。教師塾が開講される3年の後期は、大学での一通りの基礎的学習を終え、教育実習に行く時期と重なっている。そもそも実践的であるためには基本的な知識の基盤がなければならず、教師塾の講義は、大学授業の土台の上に成り立つ、応用練習的な位置づけにあるものと言えるだろう。

2点目は、〈学びの環境の提供〉の効果である。教師になるという同じ目標に向かって「多様な人」が集まり、《つるされるニンジン》効果もあって真剣な《深い議論》が交わされる場があるということである。全員が意識の高い仲間であるからこそ、能動的に学べるものもあるのだ。例えば回答者は、「大学だったら指導案を書いてみましょう、模擬授業をやってみましょうで終わってしまう」場合が多いと言う。時間の問題もあるが、学生の意識の違いの問題が何より大きく、大学では深い研究討議が成り立ちにくいからだ。しかし、教師塾では自分と同じように意識の高い仲間がおり、模擬授業の後に《深い議論》を行うことができる。だから教師塾では、「大学の授業で先生が言っていたことって、こういうことなのか」という「知識が腑に落ちる経験」が

生まれるという。

以上、教師塾が「実践的」であるとされる理由は、教えている内容の違いというよりも、応用実践が可能となる環境が整備されている点にこそあるという考察が得られた。

V. 4 大学における教師教育の方向性

以上の考察から得られた知見を基に、大学における教師教育の今後の方向性について考えてみよう。

そもそも、「教師塾」にはない大学の利点とは何だろうか。それは当然ではあるが、前提自体を疑う「研究」という営みを行う場であるということである。「教師塾」では、現在の教員共同体で考えられている「実践的」内容を具体的に学ぶことができる。一方大学では、そもそも「実践的」であるとはどういうことか、その前提は正当なのかということを考えることができる。教師教育のあり方をどうすればいいのか、はっきりとした方向が見えない現代の日本にあって、今ある前提を疑い続ける、考え続ける営みとして、学問の意義は大きいのではないか。

それではなぜ今、そのような大学の機能が重要になるのか。それは、環境変化が激しい現代では、今ある前提がそのまま続くという確証がないからだ。例えば、クレイトン・クリステンセン、マイケル・ホーン、カーティス・ジョンソン（2008）が述べるように、コンピュータの進歩速度を考えると、教育にお

いて、いつまでも一斉授業形式が続く保証はない。社会状況が変われば、文化も変化することを考えると、現在における「実践的」であることは、未来の「実践的」を意味しないのだ。このことを宮台真司(2011:29)は、「適応」と「適応力」の違いから説明する²³⁾。かつては「企業も企業文化も『変わらない』『変わりにくい』ことを前提とし、適応することを求めたが、現在は、「企業も企業文化も、企業存続のために変わるかもしれない。だから『適応』ではなく『適応力』を求めざるを得ない」というのだ。教員採用試験のためにも、現在の教員文化を理解する必要はある(適応)。その上で、教員文化を相対化していく能力が必要になるということなのだ(適応力)。

しかし現在、大学の状況は、高等教育の「市場化」による影響で「教養科目の縮減」が行われており、「複眼的思考力を磨く」機会が奪われている(佐久間亜紀(2010))。佐藤学(2007:6)も、教師教育の専門性を高めるためには、「一般教養」、「教科専門」、「教職専門」のアップグレードが必要だとした上で、「教師の専門性には本人も自覚していない暗黙知の領域があって、その優秀性は研究して定置しないと表に見えて」こないが故に、「理論と実践の統合を図る研究の役割が重要」だとする。

以上の議論を踏まえると、教師養成を行う大学の役割は、これ以上「実践的」であることに「適応」することではなく、複眼的思考

力を磨くための教養教育の充実や、現場から距離を取って自分自身の信念も含めた実践を対象化・相対化するための機会の提供に注力すること、つまり「適応力」の涵養に務めることだと言えるのではないか。

V. 5 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界としては、まず、インタビュー対象者が小学校教員免許取得を前提とした学生の集まる小学校教育コースの10名に限られている点が挙げられる。今後は保健体育教育コースの学生にも対象者の幅を広げ、大阪体育大学教育学部の全体が見渡せるモデルを提案していくことが必要であろう。

また、本モデルをもとに質問紙を作り、教師塾参加者の行動と意識に関する実態調査を行うことで、他大学の学生も含めた教師塾に関する新たな視座を得られる可能性もある。

なお、大阪府は、2019年度から教師塾の廃止を決定した。しかし、教師塾の機能が明らかになった以上、大学内で機能的な代替物を用意することは可能である。今後、他大学と協同しながら、どのようなものを構築していくべきかを考えていかなければならないだろう。「V. 3」で明らかになった実践的であるための条件を満たした環境を整えつつ、一部の学生のみ参加に限られてしまう教師塾の問題点を乗り越えて、希望者全員が参加できるような機会を、3年生の後期から4生前期の時期に設ける必要があるのではないだろうか²⁴⁾。

注

- 1) 佐藤学 (2007) によると、「地方財政の悪化で教師に対する諸手当が軒並み削られ」たことにより、「日本の教師の優秀さを支えた高い給与水準」に陰りが生まれ、結果として「高い採用競争率も過去のことになった一面もあるという。また、教師の多忙化により、「日本の教師の優秀さを支えたもう一つの要因である自主的な研修文化も危機に瀕して」おり、「日本の教師の資質力量を支える基盤がことごとく崩壊し始めているのが現状」だという。
- 2) 2004年度に東京都が始めた「東京教師養成塾」が嚆矢である。「東京教師養成塾」の詳しい設立経緯等については、蔵原清人 (2006) を参照。
- 3) 矢野博之 (2017:238) は「教師塾」の全国への拡散について、山口圭介 (2015) の議論も参照しつつ、「1997年の教育職員養成審議会の答申において、『教育実習以外の学校現場での就業体験の重要性』が示唆されたこと、教員の資質能力の向上について『教員の採用に関わる地方自治体の果たすべき役割がきわめて重視』された」ことが後押ししたとする。
- 4) 文部科学省 (2013) では「教員の資質向上方策」の一つとして、各教育委員会による「教師塾」の設置促進が謳われている (山口圭介 (2015) 参照)。「教師塾」についての自治体・大学等による報告書は、文部科学省 (2017) を参照。
- 5) 2017年度、大阪体育大学教育学部では、「教師塾」に大阪府13名、大阪市4名、堺市3名の、合計20名 (うち、1名重複) が合格している。
- 6) 教育学部は2015年より募集をはじめ、今回の回答者は1期生である。
- 7) 教師を志望する理由として自分自身が出会った恩師の影響が大きいことについては、先行研究でも既に多数報告されている (今津孝次郎 (1978), 伊藤敬 (1980), 伊藤敬・山崎準二 (1986・1989), 小島秀夫・篠原清夫 (1985・2015), 武藤孝典・松谷かおる (1991), 山崎準二 (1994), 藤原正光 (2004), 木村育恵・中澤智恵・佐久間亜紀 (2006), 大石千歳 (2013), 川村光 (2013), 加藤良徳 (2015・2016) 参照)。
- 8) 《やり抜く力》の重要性については、アンジェラ・ダックワース (2016) を参照。アンジェラ・ダックワース (2016) では、成功する者と失敗する者を分ける鍵は、「才能」ではなく、ひとつの重要な目標に向かって長年の努力を続ける《やり抜く力》の強さだとしている。
- 9) 《意識の高い友人ネットワーク》の重要性は、「ピア効果」として知られている。「ピア効果」とは、「同級生の習慣に合わせる形で個々人の習慣も変化していくことによって、成績がよく勉学にしっかり取り組む学習者が多い環境においては当該学校・クラスの学力が全体的に向上する一方、あまり勉学に対して熱心に取り組まない同級生が多い環境においては全体として学力向上が阻害されてしまう」(株式会社三菱総合研究所 (2009)) ことを言う。
- 10) ある回答者は、教職教養についての事前勉強はまったくしていなかったとした上で、面接での出来事が合格の決め手だったのではないかという。「面接をしている時に、一緒に面接を受けていた女の子が泣き出してしまったんですよ、急に。5人の集団面接だったんですけど、僕はもう筆記がダメだったので教師塾は受からないと思っていたんです。だからその子に代わりに受かってもらえばいいなと思

- ったので『頑張れ』って言ったんです。『頑張れ、頑張れ』って、それがよかったのか受かりました。」
- 11) 下村英雄 (2014) によると「自己効力感」とは、「言葉の意味や定義については議論が多々あるが、キャリア心理学の領域では」「おおむね、自分で進学先や就職先をどのくらいうまく探せると思っているか、そのことに対する自信と考えて良いであろう」とある。
- 12) 文部科学省中央審議会教員の資質能力向上特別部会 (2012:1) は、「いじめ・暴力行為・不登校等への対応、特別支援教育の充実、ICTの活用など、諸課題への対応も必要となっている」ことを踏まえ「学び続ける教員像の確立が求められている」とする。
- 13) 例えば大阪市が主催している教師塾では、午前中は授業づくり、午後からは児童理解の講義を聞いて、その後グループワークをするという。
- 14) 荒木淳子 (2007・2008・2009) によると、個人が社外の勉強会などの「実践共同体」(興味・関心を共有したメンバーが共同で活動を行う共同体)に自主的に参加することは、自らを相対化し、自分自身を問い直す内省が促される契機となることが報告されている。
- 15) 浅沼美里・山本奨 (2018) にも、「『努力に対するほめられ経験』や『能力に対するほめられ経験』が多いとその後の自己効力感が高まる」ことが示されている。
- 16) ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー (1993:188-189) 「訳者あとがき」(佐伯胖)には、学習を「アイデンティティの形成とみなす」、つまり、「すべての学習がいわば、『何者かになっていく』という、自分づくりなのであり」、「新参者は正統的に、周辺から、実践の共同体に参加していく」とある。
- 17) 正確には、以下のように述べられている。
- (i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感や責任感、教育的愛情)
 - (ii) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識(グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)
 - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
 - (iii) 総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)
- 18) リチャード・E・ニスベッド (2018:174) は、成績証明書や仕事の実績の記録がある場合には、「面接をしないほうがうまくいく」とまでいう。なぜなら、「私たちには、観察をすれば相手の能力や性格についてとても優れた情報が得られるはずだといった、道理に合わない自信をもつ傾向があるからだ」。
- 19) 河合塾 (2008:42) によると、東京の教師塾では、「教員として当然の資質と思われていたコミュニケーション能力が十分ではないようにも感じられ」るようになったため、「入塾希望者の選抜方法を大幅に変更し」「コミュニケーション能力を備えているかどうかを、入塾の条件にしていこう」としたという。
- 20) 体育会系的価値観を持った「熱血教師」の

考察は、山田浩之（2004）を参照。

- 21) 調査では質問のカテゴリーを「教科指導」「生徒指導」「学校経営」「教職意識」の4つに分け、それぞれに6項目程度、全体で25項目の質問を用意している。結果は、1位が「生徒指導」のカテゴリー、2位から4位が「教科指導」のカテゴリーとなり、結果10位までのうちこの2つのカテゴリーで9つを占めている。
- 22) 他県に先駆けて「東京教師養成塾」が開設されたのは2004年であり、当時、「『実践的指導力』を養うには、学校現場での多くの実践が必要であり、大学と連携しつつ、独自の新たな仕組みを導入する必要があると考えた」（河合塾（2008:39））ことは意味があったであろう。しかし2010年には、教職課程を有した大学の70%前後で学校インターンシップを含めた実地研修が導入されており（原清治（2017:347））、既に当初の目標は達成されつつあると言える。
- 23) 宮台真司（2011:29）には以下のように説明されている。「進化生物学の命題としてよく知られるように、『適応』しすぎると『適応力』が落ちます。このことは『進化の袋小路』という概念として知られます。『適応』が過ぎた結果、環境が変化した場合、特殊な環境に特化した器官をどうにもできなくなる事態です。」
- 24) 荒木淳子（2009）も、「職業アイデンティティ獲得やキャリア形成への意欲向上（キャリア確立）を促す実践共同体のあり方」として、「(1) 職場を越える実践共同体と職場との行き来を踏まえたデザイン、(2) メンバーの多様性を活かした活動、(3) コーディネーターの配慮型リーダーシップ」の重要性を踏まえた実践共同体のデザインが必要であると述べている。

《引用文献》

- アンジェラ・ダックワース：やり抜く力 人生のあらゆる成功を決める「究極の能力」を身につける。ダイヤモンド社、初版、東京（2016）
- 荒木淳子：企業で働く個人の「キャリアの確立」を促す学習環境に関する研究 実践共同体への参加に着目して。日本教育工学会論文誌、31(1)：15-27,2007
- 荒木淳子：職場を越境する社会人学習のための理論的基盤の検討 ワークプレイスラーニング研究の類型化と再考。経営行動科学、21(2)：119-128,2008
- 荒木淳子：企業で働く個人のキャリアの確立を促す実践共同体のあり方に関する質的研究。日本教育工学会論文誌、33(2)：131-142,2009
- 朝日素明：教育委員会が主宰する教員養成事業の全国的動向。摂南大学教育学研究、11：1-18,2015
- 浅沼美里・山本奨：教師からのほめられ経験・叱られ経験がその後の自己効力感に与える影響。岩手大学大学院教育学研究科研究年報、2：49-57,2018
- ベネッセi-キャリア：大学生基礎力レポート。大阪体育大学教育学部、2018
- 藤原正光：教師志望動機と高校・大学生生活—教員採用試験合格者の場合—。文教大学教育学部紀要、38：75-81,2004
- G・H・ミード：精神・自我・社会。初版、人間の科学社、東京（1995）
- 原清治：教育実習に対する改革の変遷。教師教育研究ハンドブック、346-349、学文社、東京（2017）
- 今津孝次郎：学生の内的側面からみた教師養成過程—本学部学生意識調査報告—。三重大学教育学部研究紀要、29(4)：17-33,1978

- 伊藤敬：教育学部学生の教職志向性の展開過程。静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学篇, 31：115-128,1980
- 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, 37：117-127,1986
- 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, 40：187-214,1989
- ジェイムス・デイビス：心理療法師の人類学。こころの専門家はいかにして作られるのか。初版, 誠信書房, 東京 (2018)
- ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー：状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加。初版, 産業図書, 東京 (1993)
- 株式会社三菱総合研究所：平成20年度 教育改革の推進のための総合的調査研究 教育投資の費用対効果に関する基本的な考え方及び文献の収集・整理。 http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/chousa/1351451.htm (2018年11月26日閲覧), 2009
- 加野芳正：教員の需要と供給 第2節 現在と今後。教師教育研究ハンドブック, 38-41, 学文社, 東京 (2017)
- 片岡徳雄・喜多村和之：大学授業の研究。初版, 玉川大学出版会, 東京 (1989)
- 加藤良徳：教師志望から進路変更した体育大学学生はどのような体験をしているのか—学生の「迷い」に寄り添うキャリア支援のために—。大阪体育大学健康福祉学部研究紀要, 13：1-30,2015
- 加藤良徳：教師向きだと大学教員が認める優秀な学生は、何を考え、どのような体験をしているのか—体育大学の教育学部学生の場合—。大阪体育大学教育学部研究紀要, 1：1-17,2016
- 河合塾：教育改革ing 教師養成塾。Guideline, 4・5月号：36-44,2008
- 川村光：教師の成長の現代的特性 小・中学校教師の被教育体験期への注目。教育総合研究叢書, 6：51-69,2013
- 貴戸理恵：「コミュニケーション能力がない」と悩むまえに 生きづらさを考える。初版, 岩波ブックレット, 東京 (2011)
- 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, 57：403-414,2006
- 木村元：日本の教職アイデンティティの歴史的形形成—日本の教員改革と教員文化の展開に着目して。教師の専門性とアイデンティティ 教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから, 139-163, 勁草書房：東京 (2008)
- 木下康仁：グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践。初版, 弘文堂, 東京 (2003)
- 小島秀夫・篠原清夫：大学生の職業意識形成過程の研究—教育学部生の職業意識の分析—。茨城大学教育学部紀要 教育科学, 34：281-296,1985
- 小島秀夫・篠原清夫：教師の職業的社会化過程の研究 職業適性意識の分析。茨城大学教育学部紀要 教育科学, 64：309-324,2015
- 蔵原清人：東京教師養成塾と「大学における教員養成」。日本教師教育学会年報, 15：50-58,2006
- クレイトン・クリステンセン, マイケル・ホーン, カーティス・ジョンソン：教育×破壊的イノベーション 教育現場を抜本的に変革する。初版, 翔泳社, 東京 (2008)
- 松下佳代編：〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—。初版, ミネルヴァ書房, 京都 (2010)
- 宮台真司：宮台教授の就活原論。初版, 太田出

- 版, 東京 (2011)
- 森山賢一: 教員養成のカリキュラム (初等教育). 教師教育研究ハンドブック, 194-197, 学文社, 東京 (2017)
- 文部科学省中央審議会 教員の資質能力向上特別部会: 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 (審議のまとめ). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/sonota/1321079.htm (2018年11月26日閲覧), 2012
- 文部科学省: 世界トップレベルの学力・規範意識を育むための教師力・学校力向上7か年戦略 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afield-file/2013/08/30/1339146_8.pdf (2018年11月26日閲覧), 2013
- 文部科学省: 平成28年度 総合的な教師力向上のための調査研究事業 成果報告書 テーマ2 教員養成塾 (「教師塾」等を活用した教員の育成). http://www.mext.go.jp/a_menu/shoutou/sankou/1395880.htm (2018年11月27日閲覧), 2017
- 武藤孝典・松谷かおる: 教職への職業的社会的化に関する研究—教育学部学生と現職教員の調査—, 信州大学教育学部紀要, 73:97-116, 1991
- 中村高家: 暴走する能力主義 教育と現代社会の病理. 初版, ちくま新書, 東京 (2018)
- 大石千歳: 教師との関わり経験と教師への信頼感が教職志望動機に及ぼす影響—キャリア教育・教育相談の観点による心理学的研究—. 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, 48:17-25, 2013
- リチャード・E・ニスベッド: 世界で最も美しい問題解決法. 初版, 青土社, 東京 (2018)
- 西條剛央: ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編. 初版, 新曜社, 東京 (2007)
- 西條剛央: ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM アドバンス編. 初版, 新曜社, 東京 (2008)
- 西條剛央: 研究以前のモンダイ 看護研究で迷わないための超入門講座. 初版, 医学書院, 東京 (2009)
- 佐久間亜紀: 教育実習の多様化 動向と課題. 東京学芸大学紀要 第1部門, 教育科学, 54:349-359, 2003
- 佐久間亜紀: 1990年代以降の教員養成カリキュラムの変容. 教育社会学研究, 86:97-112, 2010
- 佐藤学: 教師というアポリアー反省的实践へ. 初版, 世織書房, 神奈川 (1997)
- 佐藤学: 教員養成に必要とされるグランド・デザイン 教師の教育基盤をアップグレードするために. BERD, 10:2-7, 2007
- 下村英雄: キャリア形成において自己効力感はなぜ大切なのか キャリア教育における「うまくやれる」という感覚を考える. 児童心理, 68(1):32-38, 2014,
- 瀧本知加・吉岡真佐樹: 地方自治体による「教師養成塾」事業の現状と問題点. 日本教師教育学会年報, 18:48-60, 2009
- 山田浩之: マンガが語る教師像. 初版, 昭和堂, 京都 (2004)
- 山口圭介: 教師塾の普及・促進に関する一考察 学校現場における就業体験の系統化に向けて. 教師養成研究紀要, 6:22-35, 2015
- 山崎博敏: 教員需要推計と教員養成の展望. 初版, 協同出版, 東京 (2015)
- 山崎準二: 教師のライフコースと成長 卒業生追跡調査を通して. 日本の教師文化, 東京大学出版会, 東京 (1994)
- 山崎準二: 教職の専門家としての発達と力量形成. 教師教育研究ハンドブック, 18-21, 学文

社, 東京 (2017)

矢野博之: 教員養成事業の全国的動向. 現場体験型教員養成の実態と課題, 全国私立大学教職課程研究連絡協議会報告書: 83-90, 2011

矢野博之: 行政機関における養成教育 (教師塾など). 教師教育研究ハンドブック, 238-241, 学文社, 東京 (2017)