不登校児童・生徒との関わりが教職への職業的社会化に与える影響
－学生と現役教師へのインタビューから－

内田　利広・岩本　脩平*

The effect of non-attendance children on the occupational socialization process of becoming a teacher
－ from interviews with teachers and teachers in training －

Toshihiro UCHIDA, Shuhei IWAMOTO*

Accepted December 2, 2009

抄録 : 本研究では，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて学生が不登校児童生徒の支援活動に適応していく過程を探った。さらに教職へ向けた予期的社会化，教職に就いた後に活動体験が活かされる側面について検討を行った。その結果，25 の概念と 11 のカテゴリー，4 のコア・カテゴリーによって，学生の支援活動への適応過程，その後の教職に向けた予期的社会化の過程が見出された。学生の教職へ向けた社会化過程は，≪活動参加時≫，≪活動後≫，≪就職後≫と 3 期に分けることが可能であり，それぞれの時期で，社会化のレベルが異なっている。支援者としての「態度」と「役割意識」というレベルでの社会化，そして「暗黙知」として経験を内在化していくレベルがあり，それらが時間の経過によって，統合される過程が見られた。

索引語 : 職業的社会化，グラウンデッド・セオリー・アプローチ，不登校

Abstract : Using the Modified Grounded Theory Approach, the purpose of this study was to look into the processes of adapting to the support activities of students refusing to attend school. Further, we investigated how teachers in training put their experiences of such activities into practice after going through the occupational socialization process of becoming a teacher.

We found 25 concepts, 11 categories and 4 core-categories in the analysis, from which were found adaptive processes of student support and of anticipatory socialization for becoming teachers. We divided the process of socialization into 3 periods: during activity, after activity, after becoming teachers. We found the level of socialization different in each period.

As a support person there are 2 levels of socialization, one of “attitude” and “role awareness”, and another of internalization of experience into “implicit understanding”. As time went by, a process of integration of these levels was seen.

Key Words : occupational socialization process, Modified Grounded Theory Approach, non-attendance children

---

* 同志社中学校

Ⅰ　問題と研究目的

今日の教師をめぐる状況は大きな変化の中にある。橋本（2004）は，今日の教師をめぐる状況が，「特別免許」や「特別非常勤講師」の創設などによる人材面，「学校選択制」や「学校の accountability」概念の普及など情報発信を迫られていること，「総合的な学習の時間」「特別支援教育」などの教育活動の面において大きな変化の中にあり，教師としての自己の存在意義や，これからどのように職業的な成長・発達を遂げればよいのかを模索している時期にきているのではないかと述べている。また，文部科学省の平成 19 年「学校基本調査」によると，平成 18 年度の小・中学校における長期欠席者（年間 30 日以上）のうち，「不登校」を理由とする児童生徒数は約 12 万 6 千人と報告されている。前年度の約 12 万 2 千人に比べ，4 千人増加しており依然として憂慮される問題である。こうした背景から，教育現場で求められる教師像はかつてのものとは変化してきている。これはすなわち，教師の職業的社会化の問題である。

職業的社会化とは，人々がさまざまな職業に固有の価値・態度や知識・技能を，職業につく前に，あるいは職業につくことにより内面化していく累積的な過程のことで，「予期的社会化」と「参加的社会化」とに分類される。予期的社会化とは，将来参加するであろう社会システムの価値や規範，あるいは付与されたり獲得するであろう地位や役割に関する知識や態度，技能などを学習することであり，学校における職業教育などのことである。それに対して，現実に参加している社会システムの価値や規範などを学習するものは参加的社会化と呼ばれる。

教師になるためには教育実習に参加しなければならないが，その実習の意義を報告した研究が蓄積されている（伊藤，1979；伊藤・山崎，1989；南本・加野，1990；武藤・松谷，1991）。一方で，その他の実習科目の意義を見出す研究も行われている。その背景には，平成 9 年より文部省（当時）で予算化されたフレンドシップ事業の検証をするという流れがある。フレンドシップ事業とは，教員を目指す学生が，学校外施設などを利用し，体験活動を通して子どもと関わることにより，子どもの気持ちや行動を理解し，実践的指導力の基礎を身につけることのできるような機会を設ける事業である。

羽賀ら（2001）は，適応指導教室に派遣された学生の成長を調査した。はじめは学生に不安と構えがあるが，子どもとのふれあいが深まると先入観にとらわれることなく自然にふるまえるようになり，子どもの素直さと大きな可能性にふれて感動し，ありのままで受容する態度や，子どもの気持ちを思いやり共感していく態度が身についていくと述べている。適応指導教室や学校にチューターとして学生が参入することの意義などについて，研究が重ねられている（豊嶋ら，2002；羽賀・吉崎，2004a；豊嶋，2004；羽賀ら，2005；）。豊嶋（2004）は，これまでの教員養成において，「授業専門職」としての教師が主であったことに対し，不登校問題に対処できる「対人専門職としての教師」への社会化過程が必要であると捉えた上で，理想の教師像は，授業専門職と対人専門職の両側面を統合したものであると述べている。さらに，豊嶋（2004）は，上下的でも直系的でもなく，より中立的な関係としての「斜めの関係」の獲得，体験を共有する「共行動」，承認，個の配慮と尊重，受容共感的な関係性と対人態度が，「対人専門職としての教師」への社会化要件であるとしている。

適応指導教室や授業補助などは児童・生徒の集団に定期的に長期間関わる活動である。この他のフレンドシップ事業には，不登校の子どもの家に学生ボランティアを派遣する訪宅支援のように 1 対 1 で定期的に関わるものや，キャンプを代表とする野外活動のように，短期集中的に関わるものがある。

横山（2005）は，訪宅支援の活動に参加した学生が，活動への参入から，役割意識の獲得といった，

活動の模索から終結するまでの過程を示している。野外体験の活動として谷塚（2003）は，学生が 6 泊 7 日のキャンプに参加することで子どもの多様性を理解し，教職への意識を向上させるとともに，視野の広がりといった自己の成長を体得していることを報告した。また，釜田・濁川（2005）は，2 泊 3 日の野外体験を通して学生が教職につくための自己課題を見つけるとともに，自分自身の在り方・生き方そのものを問い直す姿勢がみられたことを報告した。

しかし，このような研究は学生への質問紙調査やインタビューで行われており，これらの研究で見る事ができた学生の成長は，現職教員の求める実践力とは異なることがあることを，紅林（2001）が指摘している。さらに，こうした研究で明らかにされた学生の成長や変容が，一過性のものでないことを示す必要がある。この指摘について羽賀・吉崎（2004b）は，放課後学習チューターとして派遣された学生の成長を，教員志望の確立，子どもとの信頼関係の確立，共感的態度，臨機応変さ，柔軟さ，コミュニケーション，リーダーシップ等をキーワードにして捉えており，それは現職教員がイメージする実践的指導力の基礎像と対応していることを示している。しかし，後者の課題に対して野呂・羽賀（2004）は，梅澤（2001）が「暗黙知」と「形式知」を用いて教師教育を説明したことに習い，体験により得られた「暗黙知」をどのようにして客観的な「形式知」へと「表出」し，また，すでにある「形式知」を，行動による学習をとおしてどのように「暗黙知」へと「内面化」していくかという点を明らかにする必要があると述べるにとどまっている。

学生にとって，問題を抱えている子どもたちに実際に関わるといった機会は少なく，ましてや不登校の子どもだけが集まる場で関わるという機会はほとんどない。専門家でもなく，ましてや不登校の子どもと関わった経験のない学生は，活動の場に参入した際に何らかの適応過程を経ることが必要になるのではないだろうか。そして，活動に適応した学生は，そこでの学びや成長を一過性のもので終えてしまうのではなく，教職へ向けた予期的社会化を行っており，それは教師になった後にも活かされる体験となっているのではないか，と考える。しかし，これまでに，学生がどのようにして活動に適応していくかといった社会化の過程に関する研究は見られるものの，それが後の教職にどう影響を与えているのかといった報告は少ないのが現状である。

そこで本研究では，不登校児童生徒へのアプローチの一つでもある学生ボランティアの活動を取り上げ，不登校児童生徒に関わる学生の活動への適応過程，体験後の教職へ向けた予期的社会化，教職についてからの参加的社会化について仮説を立てることを目的とする。

Ⅱ　方法

半構造化面接により得た言語データを通しての検討を行う。

1）インタビュー対象者：
X 県の不登校支援のキャンプ活動の経験者 14 名。学生 10 名（男性 3 名，女性 7 名），教師 4 名（男性 4 名）。

2）インタビュー時期：2006 年 5 月上旬～ 11 月上旬。

3）インタビュー手続き：活動経験者に直接筆者から依頼した後，京都教育大学心理教育相談室の面接室を中心に，二人で静かに話せる場所を確保し，1 時間程度の半構造化面接を行った。

4）インタビュー内容：インタビューガイドに沿って聞き，そのインタビュー内容は，活動経験者の了承を取った上で ＩＣ レコーダーによって記録し，筆者が逐語に起こした。その際に音声記録提供

同意書に記入してもらった。

5）分析方法：本研究では，インタビューによって得られた言語データを分析対象とするため，質的研究法を採用する。依拠すべき理論が無い状況下で，学生のキャンプへの適応と，その後の職業的社会化のプロセスを扱うには，従来の仮説検証型の方法より，幅広いデータ収集を可能にし，かつ調査協力者の認識を重視することができる質的研究法の方が適していると判断したからである。本研究では，インタビューデータをデータに即した形でまとめ上げていくのに適した方法であることから，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach：以下 M-GTA）を採用した。この手法は，質的研究法の中でも最も手続きが体系化されているという利点もある。M-GTA においては，データ収集と分析を並行して行う。以下に M-GTA の分析手順（木下，1999，2003）を示す。

①分析テーマと分析焦点者に照らして，データの関連箇所に着目し，それを一つの具体例とし，他の類似具体例をも説明できると考えられる説明概念を生成する。

②分析ワークシートを作成し，概念名，定義，最初の具体例などを記入する。

③分析ワークシートは個々の概念ごとに作成する。

④同時進行で，他の具体例をデータから探し，ワークシートのバリエーション欄に追加記入していく。具体例が豊富に出てこなければ，その概念は有効でないと判断する。

⑤生成した概念の完成度は類似例の確認だけではなく，正反対の意味を持つと考えられる対極例についての比較の観点からデータを見ていくことによって，解釈が恣意的になる危険を防ぐ。その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入していく。

⑥生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し，関係図にしていく。

⑦複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し，カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ，その概要を完結に文章化し，さらに結果図を作成する。

6）概念生成の例：筆者は，対象者の言語データから『キャンプの場所と，学校の場所って多分全然違うなってのは思ったし，キャンプだからこそできることもあると思う』に着目した。これは，キャンプの場で身につけた子どもとの関わり方や姿勢など，その全てを学校に適用することはできないという思いが生起していると考え，順に全対象者の言語データに目を通し，同じような内容が語られているものを探した。その結果，いくつかの具体例を発見することができたため，この概念と相反する例があるか確認した上で，概念 13（アプローチの特異性，定義：体験の場でのアプローチが特異なものであると考え，学校現場にそのまま持ち込むことはできないと思う）という一つの概念として扱うこととした。このような過程で順に概念生成を行った。

Ⅲ　結果と考察

本研究では，M-GTA を採用している。この分析方法は，類似と対極の両方向での比較を具体例と概念の両方について継続的に行い，データで確認していくという分析は段階的ではなくプロセスとして進行するので，そこには自動的に考察の要素が含まれる。したがって，結果と考察を分けて記述しようとすると重複が生じてしまう（木下，2003）。そこで本研究では以下，結果と考察を合わせて記述していくこととする。

1）インタビュー対象者の活動概要について

インタビューを 14 名に行った。対象者は学生が 10 名（男性 3 名，女性 7 名），教師が 4 名（男性 4 名）であった。初回活動参加時には 12 名が大学生，他の 2 名はそれぞれ社会人，大学院生であった。学生はみな教員を志望する者であり，教師は全員とも担任の経験があった。本研究では女性の教師にインタビューを行うことはできなかったが，12 名の分析を終えた時点で，新しい概念が生成されなくなったので，さらに 2 名にインタビューを行った。そこでも新たな概念が生成されないことを確認し，理論的飽和とした。対象者の年齢と性別，属性と活動への参加回数を示したものを表 1 に示す。

対象となる活動は，X 県で行われた，不登校及び不登校傾向の児童・生徒を対象とした 8 泊 9 日のキャンプである。小学校 3 年生から高校 3 年生までが参加することができる。またスタッフは手を出さずに子どもの活動を見守るだけを役割として与えられている。このキャンプに参加した学生や教師を本調査の対象としている。児童生徒は 1 泊 2 日の事前説明会に参加した上で，本番のキャンプへの参加を決める。参加人数は年度によって異なるが，平成 17 年度の参加人数は 17 名であった。

表 1　対象者一覧

No.	年齢	性別	属性	参加回数
1	21	男	大学 4 年	3 回
2	21	女	大学 4 年	3 回
3	23	男	大学 4 年	2 回
4	22	女	大学 4 年	2 回
5	30	男	小学校教諭 5 年目	3 回
6	26	男	高校教諭 2 年目	6 回
7	27	男	養護学校教諭 4 年目	5 回
8	19	女	大学 1 年	1 回
9	19	女	大学 1 年	1 回
10	20	女	大学 2 年	1 回
11	23	男	大学院 1 年・小学校非常勤講師	1 回
12	19	女	大学 1 年	1 回
13	19	女	大学 1 年	1 回
14	24	男	小学校講師 2 年目	4 回

2）インタビュー分析の結果

(1) 概念の生成について

分析の結果，25 の概念と 11 のカテゴリー，4 のコア・カテゴリーが生成された（表 2，表 3）。インタビュー内容から集めた具体例，およびこれら作成された概念について，キャンプ活動に参加経験のある社会人 1 名，学生 2 名にチェックを依頼した。そのうち社会人はインタビュー対象者の一人である。その結果，いくつかの具体例と概念名に指摘があり，その意見を参考にふたたび検討し変更を加えた。以下，概念を＿＿で，カテゴリーを＜　　＞，コア・カテゴリーを□，対象者の言葉を『』で示す。また，この流れは，大きく 3 つの時期に分かれている。活動参加時「活動に参加することを決めてから実際に活動に参加する時期」，活動後「活動が終了し，活動を振り返る時期」，就職後「実際に教育現場に出る時期」の 3 つの時期で流れている。

(2) 活動参加時

①カテゴリー 1 ＜活動参加の理由＞

活動に参加を希望するにあたり，『教師としての土台みたいなイメージで』，『不登校児って多いって聞いてて，先生になるんやったら』のように，各自が 1 活動参加の理由をもっている。こういった理由をもつ背景として，3 参加前の不登校イメージが関係している。『私自身ちょっとその経験があって』，『何か原因はあるんだろうけど，なんでかなぁと』など，不登校に対する関心の高さがあり，問題意識を持っていることが予測される。

表 2：概念一覧

No	概念名	定　義
1	活動参加の理由	初めて活動に参加した理由
2	初期の不安	活動参加初期に動き方が分からず，自分の役割に対する漠然とした不安を持っている。
3	参加前の不登校イメージ	不登校に対して否定的なイメージを持っていたり，体験を伴わないものであったと感じる。
4	不登校イメージの変化	不登校に対するイメージに肯定的な面が加わったり，実感を持ってイメージする。
5	見て学ぶ	キャンプ中に他者の動き方をみて自分の動き方の参考にする。
6	曖昧な自己成長	曖昧ながらも教職に向けた自己の成長を確信している。
7	仲間とのやりとり	他の学生と意見を交換することにより，自分の子どもへの接し方を振り返るとともに，新たな考え方や視点を取り入れる。
8	子ども理解	キャンプの体験から，日常生活で出会う子ども全般に対する考えを持つ。
9	役割意識	自分がキャンプでどういう立場でいればいいかという意見を持つ。
10	距離の習得	自分がどういった関わり方をすればよいのか，子どもとの関係のとり方を自分なりに習得する。
11	教職への意識	教職に対する意識に変化が見られたり，教職への理解が深まる。
12	教育との接点	キャンプで得た子どもとの距離のとり方を教師としても活用することができると漠然と感じる。
13	アプローチの特異性	体験の場でのアプローチが特異なものであると考え，学校現場にそのまま持ち込むことはできないと思う。
14	サポートする楽しさ	子どもをサポートする者としてやりがいを感じる。
15	枠の意義	活動場所や期間などについて，自分なりの意義を見出す。
16	印象的な出来事	感動を伴うような出来事を体験し，自分の価値観を揺さぶられる。
17	経験の内在化	キャンプの体験が自分の一部になっており，教育を行う上での土台になっていると感じる。
18	関わり方の悩み	子どもに対してどこまで手を出して関わればいいのかということについて悩む。
19	多角的な視点	キャンプで得た子どもを見るときの視点が，教育現場でも活かすことができると感じる。
20	自分たちでさせる	教育現場において児童・生徒が自分たちでしようと決めたことを見守るスタンスをとる。
21	子ども主体の指導	子どもを基準にして教育を行っていこうとする。
22	柔軟な対応	その場に応じて自分の関わり方を変える。
23	不安定なスタンス	自分がキャンプの中でをどんな役割を求められているのか，自分のスタンスが決まらずに不安を感じる。
24	待つ	自分から働きかけるのではなく，子どもが動き出すまで辛抱強く待つ。
25	事象への予防的対応	不登校や，それに準じる事象に対してどう関わっていくかというスタンスを持つ。

表 3：カテゴリー一覧

コア・カテゴリー		番号	カテゴリー名	定義	カテゴリーに入る概念名
キャンプへの適応	活動参加時	1	活動参加の理由	初めて活動に参加した理由。	1 活動参加の理由 3 参加前の不登校イメージ
		2	活動に対する不安	活動中に子どもとの関わり方や自分の立場について不安や戸惑いを感じる。	2 初期の不安 18 関わり方の悩み 23 不安定なスタンス
		3	仲間との関係	仲間の動き方を参考にしたり，話し合いの場を持ちながら自分の役割を構築していく。	5 見て学ぶ 7 仲間とのやりとり
		4	不登校のイメージ変化	価値観を揺さぶられるような体験を通して子どものことを理解し，不登校のイメージが実体験を伴ったものに変化する。	4 不登校のイメージ変化 16 印象的な出来事
		5	スタンスの獲得	自分なりに役割を理解し，子どもに対して距離を調節しながら接することができる。	9 役割意識 10 距離の習得 24 待つ
教育実践の準備	活動後	6	子ども理解	キャンプの体験から，日常生活で出会う子ども全般に対する考えを持つ。	8 子ども理解
		7	対人援助職への意識	教師を含めた対人サポートの仕事を目指すことに意欲を持ち，そこでの自分の役割をイメージする。	11 教職への意識 14 サポートする楽しさ
		8	活動への理解の深まり	キャンプ活動が行われる場所や期間の意義を理解し，そこでのアプローチは特殊なものであるとするが，その中から教育との接点を模索する。	12 教育との接点 13 アプローチの特異性 15 枠の意義
		9	教育への応用	キャンプ活動で体得したスタンスが教育の場でどう活かされるかという意見を持つ。	19 多角的な視点 21 子ども主体の指導 22 柔軟な対応
経験の内在化		10	経験の内在化	キャンプの体験が自分の一部になっており，曖昧ながらも教職へ向けた自己の成長を感じている。	6 曖昧な自己成長 17 経験の内在化
教育実践	就職後	11	教育実践での活用	キャンプで培ったものを教育の場で実践する。	20 自分たちでさせる 25 事象への予防的対応

②カテゴリー 2 ＜活動に対する不安＞

不登校の子どもといえどもその実態は多種多様である。そうした子どもへの関わり方はマニュアル化できるものではなく，各自が判断していかねばならない。そのため，スタッフは自分が子どもにとってどういう存在であればよいのか，どういう関わり方をすればよいのかという悩みを持ち始める。これが＜活動に対する不安＞である。

『「（スタッフ研修会で担当教員より）お前らは何もするな」って一言がほんとに困った』のように，キャンプでの自分の動き方を制限されることに戸惑ったり，『不登校の子どもらとどうやって接したらいいのか』のように，参加者との出会いに漠然とした不安を抱いたりする。また，キャンプが始まってからも『スタッフという立場なのに，生活をしていくということで結構精一杯になって』というように，過酷な状況下で自分自身が生活のリズムを整えることができずに，先行きに不安を感じている。このような思いが，2 初期の不安である。

キャンプが始まり，実際に子どもとの関わりを持ち始めてからは，『スタッフは，一体どういう概念付けをされてるのか』というように自分の役割に対する疑問が生じたり，『じっと子どもたちの近くにおるけど待つだけで，何かを与えてたとか，してあげたっていうような，…返ってくるものがなくて』といった，達成感のなさに悩まされたりする。こうした 23 不安定なスタンスというスタッフの特徴から，子どもとの関わりにおいてどんな役割を求められているのかということについて悩む姿が見られる。それと同時に，『子どもとの距離感。どこまで関わったらいいかとか，どう判断したらいいのか』や，『突き放すっていうか，離れた方がいい時もあるし悩んだ』というように 18 関わり方の悩みを抱き始める。

③カテゴリー 3 ＜仲間との関係＞

スタッフはキャンプ生活の中で，関わり方の悩みや不安などを＜仲間との関係＞において解消していこうとする。『先輩の姿を見て，それ真似して分かってきた』，『こういう風に接しても大丈夫な子なんだ。じゃあ自分もこうしてみよう』というように，他のスタッフがどう動いているのかを 5 見て学ぶことによって，自分の動き方の参考にする。また，『共有しあったり，批判しあったりして，さらによいものにしていく。色んなアイデアを生み出していく』というように，仲間同士で切磋琢磨していったり，『抱えてたものも吐き出してちょっとスッキリしたり』のように，自分の中に溜まっている気持ちを聞いてもらうことによって楽になったりというように，7 仲間とのやりとりが自分を振り返るきっかけとなる。こういった＜仲間との関係＞では，支持的に関わるということを，仲間を観察し議論することによって学んでいく。こうしたやりとりは，このキャンプのようにマニュアルのない活動においては重要である。

④カテゴリー 4 ＜不登校イメージの変化＞

活動が進むと子どももスタッフもキャンプに順応し始める。すると『（子どもが）あっちのお姉ちゃん働いてばっかりで何も食べてはらへんし持って行ってあげてくるって。…周りのことが見えてて，すごい』といったような，16 印象的な出来事を体験する。生の子どもと日々触れ合うことによって，『すごい明るくて，…人と関わるのが苦手とかは全然思わなくて，むしろすごい元気』というように，4 不登校イメージの変化が起こる。さらに，『不登校っていう括りは別に学校行ってへんだけで，あまりその子どもの実態やイメージと結びつけるもんではないな』と，不登校というものが状態を説明する言葉でしかないことに気づく。

こういった＜不登校イメージの変化＞は自らが直接子どもと関わって得たものであり，スタッフに

とってよりリアリティを持ったものになっていると推測される。

⑤カテゴリー 5 ＜スタンスの獲得＞

この時期になると，スタッフは自分なりの関わり方を身につけている。『とりあえず何がしたいんかなってのをちょっと間を置いて見る』，『ホイホイってやったげれば済むじゃないですか。それをこう横でジーッと見てウンウンって』というような，24 待つ姿勢を身につける。また，そうした関わりを続けることにより，『僕らの仕事はその子どもを変えるんじゃなくて，子どもは自然に触れ合いながら，友達と触れ合いながら自然と変わっていくところを，僕らはしっかりと観察する役なんやな』というように，9 役割意識を持つようになる。そして，『よく見てあげて，…元気そうな時に誘ってあげようかなとか。後半の方はちょっとずつ，自分で関わるスタイルは持てたかなと思う』といった具合に関わる際に適度に距離を調節していくことを覚えていく。これが 10 距離の習得である。

スタッフは子どもへの支持的な関わりの中で，自分の役割に対する理解が深まっていく。そうすることで自分なりに子どもとの距離を作り出すことができるようになる。これが，＜スタンスの獲得＞であり，こうして キャンプへの適応 がなされていくと推測される。

(3) 活動後

①カテゴリー 6 ＜子ども理解＞

このカテゴリー（概念）のみ，他の概念とカテゴリー化することができなかった。この過程は，『小学校の子と関わったり，勉強してる時にふと思います。あれってああいうことだったんかなとか』のように，普段の生活で見聞きする事例と重ねることで，キャンプに参加していた特定の子どもへの理解を深めるという方向と，『どの子も面白いことがしたいし，勉強して賢くなりたいし，色んなこと身につけたいしってのは一緒や。不登校関係無くっていう風にやっとこう実感として思えるようになってきた』のように，生活の中で関わる子ども一般への理解を深めるという二つの方向が見られる。また，不登校について，『子どもに責任は全く無い。…ほとんどの場合は，周りの親とか教師に何か問題があるから子どもは学校行かれへんくなるんやろう』といったように，どんな子どもでも不登校になりうるということを感じている。これは，不登校というのは状態を表す言葉であり子どもの実態を表現するものではないということに気づいているということでもある。このように，他の概念とカテゴリー化することはできなかったが，多くの活動参加者が，8 子ども理解を深めるという過程を経験していることから，＜子ども理解＞という一つのカテゴリーとして取り出して考えた。

②カテゴリー 7 ＜対人援助職への意識＞

活動を思い返すことで，『子どもと接していくような，サポートしていくというか，そういうような仕事は楽しいな』というように，14 サポートする楽しさを感じる。そうした体験を通し，『さらに教師になりたいなっていう気持ちは強くなった』というように，教職を志望する気持ちが強くなったり，『学校だけの問題じゃないけど，…何かできることがあんねやったら学校で今思ってることしてみたい』というように，積極的に学校現場で支援を行っていきたいという思いを抱く。こういった 11 教職への意識は，キャンプ活動の流れを受けているが，『先生の立場になると，…私は学校にいて教育をするわけやから，とりあえず学力はつけなあかんと思うし，それはあくまでも学校の先生がしたらなあかんと思う』というように，教師としての役割を認識した上で，自分がキャンプで学んだスタンスをどう活かしていけるかを考えている。このように，教育の現場にキャンプの体験をどう取り込めるのかという視点を持っているという点で，活動に参加した学生は＜対人援助職への意識＞を持つ過程があると推測される。

③カテゴリー 8 ＜活動への理解の深まり＞

活動を振り返る中で,『苦手なことがあったとしても，どうしょうもなくなることって 3 日 4 日ならば耐えられる。けど，やっぱり野山の中でずっと長い期間やってると，もうそこに適応していかざるを得なくなる。自分が変わらなあかん部分も出てくる』といった，キャンプ活動の期間や，場所についての意義を見出す。また,『不登校同士だったら気持ちもお互い分かると思うし，…理解してあげられてると思う』というように，参加してくる子どもたちは同じ体験をしてきた仲間であり，お互いに理解し合えるのではないかという思いを抱いている。しかし，一人の学生において，この点については違った角度からの意見が見られる。『不登校の子たちだけの集まりだから，何かそれで，その子たちだけの世界になってしまうのがちょっと怖くて。…そこで安心してしまって自分の世界になってしまうかもしれないって』というように，あくまでもキャンプの場が非日常の世界であることを意識し，子どもたちにも帰らねばならない場所があると感じている。このような考えを持っているということは，あくまでもキャンプ活動における体験は，自分の志す教育の現場とは少し離れたものであり，枠に守られた非日常の体験であると感じていると思われる。その意味では，この思いを持った学生は，より強く 15 枠の意義を感じているとも考えられる。他の学生も『キャンプの形が全てじゃないとは思うんで，絶対に。…それだけで限定してしまうのは多分だめやし，色んな考え方があっていいと思う』というように，子どもとの関わりにおいて，多様な考え方があることに気づいている。また,『スタッフは最終的な責任者が先生やん。せやからほんま純粋に子どもにだけ関わってたらいい』と語っている。このように，学生は活動における責任の所在や，求められる役割が限定された中での活動であるということに気づき，キャンプ活動はあくまでも活動枠に守られた体験であり，そこでの自分の子どもとの関わり方も特異なものであったという 13 アプローチの特異性に気づく。しかしその一方で，12 教育との接点を探すようになる。『距離のとり方ってのは別にキャンプも学校も変わらへん』というように，子どもとの関わり方は教育の現場でも活用できるということに気づいている。また,『不登校になる子もやっぱりいると思うし，…もし教師になるんやったら，こういうキャンプみたいなそういう態度で接することが大事なんやってすごい分かった』のように，自分が将来教師になった時の子どもとの接し方を考えるときの一つのレパートリーとして捉えられている。

このように，キャンプ活動がどういう枠の中で行われていたものなのかということについて考えを巡らせることで，そのアプローチがある意味で極端なものであったことに気づく。こうして，キャンプ活動を振り返った結果，それを教育との関連という視点で新たに捉え直す過程が生じると推測される。これが＜活動への理解の深まり＞である。

④カテゴリー 9 ＜教育への応用＞

この時期の最終的な過程にあたるのが，＜教育への応用＞である。このカテゴリーに含まれる概念は，実践をすでに行っている教師だけではなく，学生からのインタビューも含めて構成されている。その意味では，キャンプとの関連で自分が教育現場に出た際に何ができるのかということを学生なりに考えたものが集約されていると思われる。

『もっと色んな可能性，原因があるんちゃうかっていう風に探ることもできるようになったことは大きい』というように，生徒のことを考える際に，様々なケースを想像しながら関われるようになったことに価値を感じている。また,『何にもしんとずっと見てて，こんなことしてるわって思うのと，実際遊んだり勉強したりして関わって，こんときはこの子こうやけど，あんときはああやなとか』というように，子どもの見せる姿は場面によって変わりうることに気づいている。このように学生は，子

どもを見る 19 多角的な視点を持つことができるという思いを持っている。また,『基準をどこに求めるかっていったら，子どもにしかいーひんやん』,『一番良いのは子どもが，あ，その壁乗り越えたいな，っていうような壁をポンと前に出してあげて，子どもらが自分らで勝手に飛ぶ。じゃあ一個飛べたら次，もう少しだけ高い壁をポンと置いてあげて自分らで考えて飛ぶ。だから僕らはその子どもらに合わせてちょっとずつ高くなっていく壁を提供するだけ』というように,21 子ども主体の指導を行っていこうとする姿勢が見られる。さらに,『教科指導の場合は教師－生徒でいいんですよ。けど一対一でしゃべる，指導したりする時ってのは，僕はキャンプの立場でいたい，…人間と人間としての関係』や,『役者やなと思う。先生て。…いわゆる父性母性ってやつかな。あのへんを状況に応じて使い分けなあかんのは難しいと思うけど，力量の見せ所やと思う』というように，教師という職業における自分の役割は多様であり，子どもに接する際には固定された形式ではなく，22 柔軟な対応をしていくことが必要だという認識に至っている。このように，自分が教育の現場に入ったときに何ができるのかをキャンプの体験を参考にしながら考えていくという，＜教育への応用＞を考える過程があると推測される。

以上見てきたように，学生はキャンプを振り返ることによって，教育との関連を探し，将来自分が参加するであろう教育実践の場に入っていく準備をしていると推測される。この過程は，教師の役割に対する意識や，教職に対する態度といった部分で進んでいると推測される。このように，教育に対する意識や態度といった部分での過程が 教育実践の準備 である。

⑤カテゴリー 10 ＜経験の内在化＞

この時期，活動に参加した学生は活動のことを振り返って考えるようになるというのは，先程までに見てきた通りである。その時，自分の体験はまぎれもなく価値のあるものであり，自分のためになると学生は感じる。『変わったことは分かるんやけど，何がって言われると。まぁ単なる自己満足かもしれんけど，何か無理に言葉にはできひん』といったように，自分の変化を語る言葉を持たないが,『これを経験したから，おっし，僕は学校で不登校の子が出てもばっちりやっていう風にはなってないですけど，でも少なくとも，具体的な一歩として，その歩み出せてるのかなと思います』と語るように，教職に向けて 6 曖昧な自己成長を感じている。こうした体験は,『前回のキャンプから一年たってしまってて，なんか一体化してて，どれをもらった部分か分からへん』というように，時間の経過とともに学生の中に取り込まれていく。そして，自分の参加した活動を『頭で考えたり本で読んだりするだけじゃないっていう形で踏み出したもの。自分で接して，感じて，蓄積されていくもの』であると感じ，教師になってからも『その経験をどう活かしていくかはこれからだから，先生としての経験を積んでいくやろうし，まだまだ勉強することも多いと思うけど，そん中でもやっぱり基礎というか，自分中でのその，土台。成長していく中での土台』というように，17 経験の内在化が起こっており，それが自分の教師としての土台になると感じている。こういった過程が＜経験の内在化＞である。この 17 経験の内在化は，キャンプ体験が大学での講義や本などから得られる知識と融合することによって，それまでははっきりしなかった自分自身の成長を感じ取り，それを教育へと応用していけると感じるようになるという形で，＜教育への応用＞に影響を与えている。

キャンプ活動と教育との関連を考えるという学生の過程とは別に，自分の成長を振り返る過程に該当すると思われたため，このカテゴリーだけ，他のカテゴリーとグループ化することはできなかった。この成長は，自分自身の体験から子どもとの距離の取り方などを直接得たことによるものである。それは講義や本などからの知識とは異なり，経験によってのみ得られる種類の知識である。そうしたも

のが時間の経過と共に学生の中に蓄積されていく過程を経験の内在化として捉える。

(4) 就職後

①カテゴリー 11 ＜教育実践での活用＞

このカテゴリーは，現職教員のみから得られたものである。実際に教師としての実践を開始する時に，先の＜教育への応用＞を参考にしている。『待ちの姿勢も教育現場ではあって，…何も言わんとやらせといて，あかんかったりすることも失敗したりすることもものすごい大事で，だから…考えさせて，こっちはもうジーッと待ってるっていうのも大事やねん』のように，教育実践においても，子どもたちが試行錯誤することを重視する姿勢が見られる。その他に，『やろうと思ってんのに口出しされてしまうとかな，そういうことではあかんと思う』のように，子どもたちのやろうとしていることを無理に修正しようとする教師の態度に対してやや批判的である。ここには子どもたちが自分たちでやろうとする活動を支援し，それを見守っていこうとする態度が見られる。これは，子どもたちに20 自分たちでさせるという態度である。

また，教育実践を行う上では不登校に限らず，いじめや非行など，教師が関わらねばならない事象は多々あるが，そういった 25 事象への予防的対応が語られている。『誰か一人がいっつも鬼になってるとか，いっつもその子だけ，ちょっとはみ出しもんにされてるとか，そういうことがあったらその日のうちに，それはどうかな，っていう話をしたりとか，どんどんするな』というように，クラスの中で対処しなければならない事態が起こった場合には積極的に介入していく。それには，『子どもらのことを，常にもしかしたら明日から学校に来一へんくなるかもしれへんていう目で常に自分のクラスを見てやっていくように心がけてる』というように，常に予防的な姿勢を持っていることが影響していると思われる。また，『友達とは喧嘩しってのは僕は言う。ただそのままほったらかしにせんと，お互いそれでどうやったら解決するやろってやっていく中で，みんなの人間って強くなっていくんやでって話をする』のように，クラスに対して働きかけをする姿が見られる。事象への対応を，当事者間だけで終えてしまうのではなく，クラス全員でその問題を共有することで，当事者ではない子どもにも学習する機会を与えていると推測される。これもまた予防的な関わりであると思われる。キャンプでのスタンスや考え方を教育に応用していく過程が＜教育実践での活用＞である。また，このような取り組みを行っている段階が教育実践である。

このようなことから，キャンプ活動は，参加した学生に，生徒対応の力をつけることができた活動であったのではないかということが考えられる。

3) 関係図（キャンプへの適応・教育実践の準備・経験の内在化・教育実践の流れ）について

生成された概念，カテゴリー，コア・カテゴリーをもとにして，学生のキャンプ活動への適応過程キャンプへの適応，参加後に経験が内在化されていく経験の内在化，教育へ思いを巡らせる段階教育実践の準備，教育を実践する教育実践の流れに関する関係図を作成した（図 1)。この流れは大きく 3 つ，活動参加時，活動後，就職後に分かれている。

活動参加時，活動参加者は不登校という問題に関心を持って参加する。ここでは参加前の不登校イメージが影響しており，学生は実際に教育現場に出たときの対応を考えたいといった活動参加の理由を持っている。実際にキャンプが始まると，＜活動に対する不安＞を抱き始める。スタッフは不登校の専門家でもなく，それまでに子どもと活動した経験も決して多くはない。そのため，支持的な関わりを求められることや，子どもとの関わりに対して初期の不安を抱く。そして，自分の役割が何であ

るのかという悩みを持ったり，自分からの働きかけが少ないことからくる達成感のなさに悩まされる。このような不安定なスタンスのために揺れ動く体験をすると同時に，どこまで子どもと関わればよいのかといった，関わり方の悩みを抱くようになる。

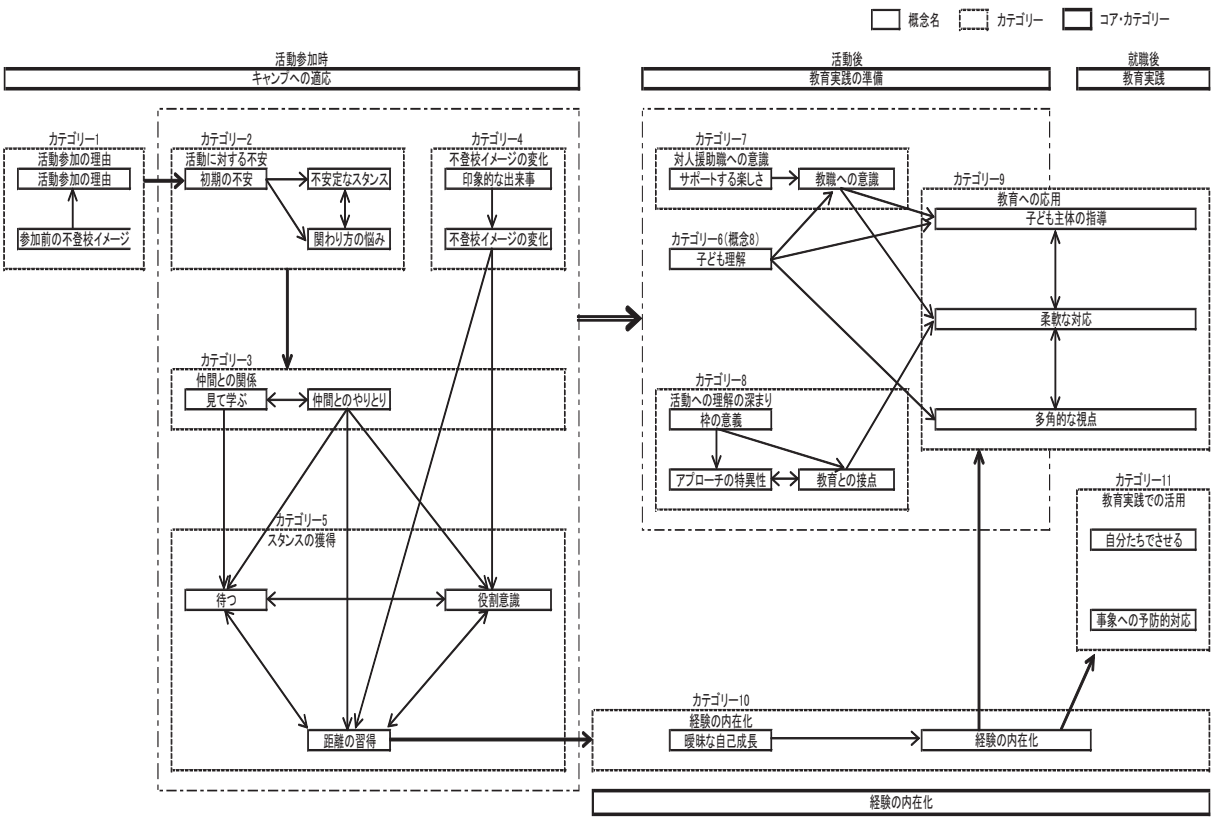


図１：カテゴリー間関係図

さらに活動が進むと，学生はキャンプ生活の中で悩みや不安を＜仲間との関係＞によって解消しようとする。この時期には先輩や同僚の姿を観察し自分の中に取り入れていくという，見て学ぶという姿勢が見られるようになる。さらに観察したことをお互いにフィードバックし，仲間とのやりとりをすることで自分の動きを振り返り，お互いに意見をぶつけるなど，切磋琢磨しあうようになる。また，生の子どもたちとのふれあいを続けることから，自分の中の価値観を揺さぶられるような印象的な出来事に遭遇し，不登校イメージの変化が起こる。こういったことが＜スタンスの獲得＞に影響を与える。仲間とのやりとりを参考にし，子どもたちがやろうとすることに手出しせず，待つということを試し始める。そうすることで子どもたちが自主的に動くことができ，自分が子どもを見守るという役割を任せられているといった役割意識を獲得する。さらに，子どもの状態に合わせて距離を変えていくなど，自分なりの距離の習得が見られる。こうして＜スタンスの獲得＞を迎えることで，キャンプへの適応がなされていく。

活動後に，自分が参加した活動を振り返ることにより，教師を含む＜対人援助職への意識＞が強まる。そこでは，子どもをサポートする楽しさを感じるとともに，自分がどういう教師になりたいか，教師はどうあるべきなのかといった教職への意識の変化が見られる。また，活動の枠の意義を自分なりに振り返ることにより，そこでのアプローチが教育にそのまま通用するものではなく，キャンプの場

独特のものであったというように，アプローチの特異性に気がつく。そのような＜活動への理解の深まり＞が見られる中で，教育との接点を探し，教育へ応用を考える姿勢が見られる。さらに活動を体験した学生は，キャンプの子どもを参考にしながら，考えを日常生活で出会う子どもにまで広げ，子ども理解が深まっている。こういったことが，＜教育への応用＞を考える上で重要な役目を担っている。子ども理解や，教職への意識の変化や意識の高まりを受けて，子ども主体の指導を志向するようになり，不登校に限らず子どもを広い視野で見ていこうとする多角的な視点を持てると感じる。さらに，教育の現場に出た時に柔軟な対応をすることができるという確信を持つ。そうして教育実践の準備がなされていく。

同時期に，キャンプ活動を振り返ることで，学生は曖昧な自己成長を感じる。それは経験的なものであり，言葉にすることの難しい成長である。そのため，距離の習得のように，感覚的な部分からのみ影響を受けている。それは，何となく，今までの自分とは違うといった感覚であるが，時間の経過とともに学生の中に蓄積されていき，浸透していくものである。そのようにして経験の内在化が進んでいく。こうした経験の内在化が，日々の生活で得ることのできる形式的な知識と混ざることで，意識の上に表出されていき，＜教育への応用＞を考える際の手助けとなる。

就職後は実際に教育実践を行う時期である。ここでは，キャンプでのスタンスを参考に，学習活動や学級活動を自分たちでさせることを志向したり，様々な事象への予防的対応を行ったりする。キャンプの経験から学んだスタンスや実践的な考え方といったものが，＜教育実践での活用＞をされる。ここでも，経験の内在化が子どもを見る際のベースになるなどの影響を与えている。

Ⅳ　総合考察

1）キャンプへの適応と予期的社会化

活動参加者の教職へ向けた職業的社会化過程のモデルを作成した（図 2）。学生が，キャンプ活動への適応を果たす過程があることはある程度予測できていた。インタビューを通してそれぞれの対象者から，適応までの道のりと，活動に対する深い思い入れが感じられた。スタッフの役割はマニュアル化されておらず，参加してくる児童生徒の様相も多種多様である中で，当然学生の関わりもバラバラになる。それにも関わらず，学生に適応までの困難をたずねていく中で，いくらか共通したものが見出された。

学生のキャンプへの適応過程は，活動の初期段階から始まっている。それは，子どもとの関わりを自分なりに試行錯誤していくことによってなされるものである。自分なりの子どもとの関わり方を見つけ出すことでキャンプへの適応がなされ，腰を据えて過ごすことができるようになるのだろう。その過程に見られたのは，「距離の取り方」であり，これは豊嶋（2004）が「斜めの関係」と呼び，「対人援助職としての教師」への社会化要件であると指摘するものと同義であると考えられる。当キャンプのスタッフの適応過程は教員養成という視点で見た時に，図 2 にあるように「対人援助職としての教師」への予期的社会化過程であったと見ることができると思われる。

2）活動後の予期的社会化

(1) 教育実践の準備において

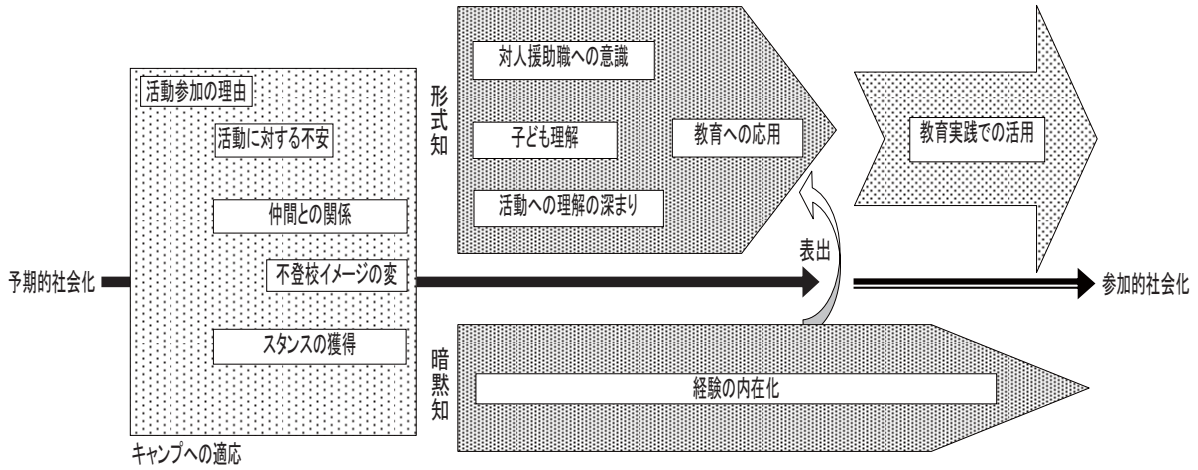


図 2：キャンプ活動を経験した学生の職業的社会化過程モデル

活動を振り返ると学生は，自分の参加した活動と教育現場との差異を感じる。活動で得たスタンス全てが教育実践で使えるものではないと感じながらも，教育へ応用できる部分を探していこうとする。つまり，活動後に振り返る際に，自分が目指す教師のイメージと教育の現状をキャンプ活動と照らし合わせることで，教育の現場で使えるものを抽出していく作業を行っていると考えられる。妄信的にキャンプ活動の動き方を最良の方法であるとしてしまうのではなく，あくまでも教育との兼ね合いで使える所を活かしていくという態度である。今津（1979）は，職業的社会化を考える際に，「態度」「役割」「アイデンティティ」の 3 つに分けて考えることが必要であるとしているが，ここでの学生と比較した場合，教育へ応用できる態度を抽出していったこと，教職の意識を深めていったことから，「態度」と「役割」についての予期的社会化の過程を進めていると思われる。

その特徴は，子どもが中心になるということ，教師は柔軟に役割を変えることが求められるということ，そして，視野を広く持つことである。これはキャンプでの動きと類似しており，キャンプが学生の予期的社会化に影響を与えていることが分かる。

(2) 経験の内在化において

活動を振り返る際に，学生は自分自身の成長を感じるが曖昧な感覚である。梅澤（2001）は，こういった言葉にならない実践的な知識のことを指して「暗黙知」としているが，ここで学生が感じているのもその種のものであろう。「暗黙知」は，時間の経過とともに個人の中に蓄積されていく。これは，実践的に子どもと関わる能力が蓄積されていくことであり，先に述べた，「対人援助職への社会化」が，この段階でも進行していると思われる。

(3) 経験の内在化と教育実践の準備との関連

この時期では，二つのレベルで予期的社会化が進んでいることを述べたが，このレベルは完全に独立して進行するものではない。先に，内在化していく経験を「暗黙知」として表現したが，梅澤（2001）はより客観的な知識を「形式知」であるとして，「暗黙知」を「表出化」し「形式知」へと変換していく作業が重要であるとしている。教育実践の準備をしている過程では「形式知」が積み重ねられていると考えられる。さらに，内在化された経験は教育への応用を考える際に影響を与えているが，これは内在化された「暗黙知」を教育の現状や自分の態度や役割意識と照らし合わせることで，「表出化」していくことであると思われる。このように，「暗黙知」と「形式知」の二重のレベルで学生の教職へ向けた予期的社会化は起こっていると考えられたため，図 2 にも同時期に二重のレベルを示した。

3）教育実践での参加的社会化

教師として現場に参加すると，より実際の現場に合う形での実践が求められるようになる。校種が異なる教師の場合は，求められる役割や態度，動き方が異なることが予測された。しかし，インタビューを通して異なる校種の教師の実践から，共通した態度を見出すことができた。

それは，自分たちでさせるということ，そして，事象への予防的関わりである。自分たちでさせるということは，キャンプのスタンスと同じである。それを，学校という時間枠もはっきりとした場でも実践していることが分かった。さらに，そこには，自分が譲れないと思っていることに関しては時間を割くという，教師としての在り方が見える。また，不登校を初めとした事態に対する意識は高いように思われる。また，予防的視点を持ち，事象が起きた場合にもゆっくりと話を聞くなどの態度であり，対人援助職的な関わりであるといえる。このように，予期的社会化の過程と繋がった形で参加的社会化を行っていると考えられる。

ただし，本研究の対象者には新任者がおらず，ある程度現場に慣れた状態であったことをここで指摘しておかねばならない。田中（1974）が指摘するように，新任教員は，就職後に自分の思っていた教職の役割意識と現実との差異を感じ，修正を必要とするという段階を経験するが，本研究においては，そのような現場における動揺は語られなかった。もしも新任教員を対象にインタビューを行っていたならば，動揺が語られた可能性もある。よって，本研究では，教師への参加的社会化の過程について，これ以上詳細に見ていくことはできなかった。

4）今後の課題

本研究では，M-GTA という分析方法を用いて言語データを分析してきた。この方法では，各対象者の言語データから，同様の具体例を見つけながら，それを概念化，カテゴリー化を繰り返して行う分析であるために，同様の具体例として組み込まれなかった学生や教師の思いが無視されている。また，本研究では，この活動において学生が適応していく過程について語られたものを分析対象として用いたために，その他の発言は無視されている。本研究では，そういった発言は対象にはならなかったが，逆に，学生たちに共通した思いではないにしろ，それらは，参加年度や班での活動など，各自の体験の違いであり，体験の違いによって生起する思いが違うかもしれないという可能性を示してくれる。

本研究では，学生に共通する適応過程を明らかにすることで，その後の教職への予期的社会化過程を見てきた。予期的社会化の過程で何を獲得していくのかということを明らかにすることは，教員養成の課程において学生に身につけさせる能力を考える際に不可欠のことであると思われる。また，本研究で目的としていた，教師になった後に予期的社会化過程がどういった効果を持つのかという点について一部を明らかにすることができたが，まだ参加的社会化過程の全容を明らかにすることはできていない。この点を明らかにするには新任教員を含め，さらなる対象者を拡大してインタビューを行うことが必要であろう。

さらに，本研究のような活動に参加した教師が，今度は子どもにどのような教育を行っているのか，その教育がどういった成果をもたらしているのかという視点での研究も行われる必要があると考える。

参考文献

伊藤　敬　1979 「教育学部学生の職業的社会化に関する一考察－予期的社会化におけるインフォーマルな社会関係と教育実習の二側面について－」『静岡大学教育学部研究報告人文・社会科学篇』第 30 号，99 － 119.

伊藤　敬・山崎準二　1989 「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，187 － 214.

今津孝次郎　1979 「教師の職業的社会化（1)」『三重大学教育学部研究紀要教育科学』第 30 巻 4 号，17 － 24.

梅澤　実　2001 「総合的な学習の単元開発における教師集団の「知」の形成に関する事例研究」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』第 16 号，79 － 87.

釜田　聡・濁川明男　2005 「教職を目指す学生にとっての「学びクラブ in 妙高」の意義－上越教育大学のフレンドシップ事業（自然体験・宿泊学習）における学生の「学び」について－」『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』 第 5 号，163 － 173.

木下康仁　1999 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ』 弘文堂 .

木下康仁　2003 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践【質的研究への誘い】』 弘文堂 .

紅林伸幸・川村　光　2001 「教育実習への縦断的アプローチ－大学生の教職志望と教師化に関する調査研究（2)」『滋賀大学教育学部紀要教育科学』 第 51 巻，77 － 92.

田中一生　1975 「新任教員の職業的社会化過程－学校組織論的考察－」『九州大学教育学部紀要教育学部門』 第 20 巻，137 － 151.

谷塚光典　2003 「生涯学習施設における自然体験活動を通しての学生スタッフの学びの特質－長野県阿南少年自然の家「ふれあい自然体験キャンプ」を事例にして－」『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』 第 3 号，205 － 213.

豊嶋秋彦・長谷川恵子・加川真弓　2002 「非専門家学生における適応支援者としての社会化過程－不登校生徒の長期支援学生に対する PAC 分析－」『弘前大学保健管理概要』 第 23 巻，15 － 35.

豊嶋秋彦　2004 「教員養成学の構造からみた不登校生のサポートと「斜めの関係」－対人専門職への社会化研究の実践的理論的意味－」『弘前大学教育学部紀要特集号』，27 － 42.

豊嶋秋彦・近江則子・斉藤千夏　2004 「教員養成学と不登校生サポーターの対人専門職への職業的社会化－方法論の検討と PAC 分析を通して－」『弘前大学教育学部紀要特集号』，65 － 87.

野呂徳治・羽賀敏雄　2004 「教員養成学における農業体験活動の意義と実践－親子を対象とした自然・農業体験学習における教員志望学生による活動支援プログラムの検証－」『弘前大学教育学部紀要』 第 92 号，181 － 194.

羽賀敏雄・豊嶋秋彦・星　邦男・祇園全禄・猪瀬武則・安藤房治・小山智史・吹貝賢一　2001「社会性を育て，心を拓く教育を担う人材の養成－平成 12 年度弘前大学教育学部フレンドシップ事業の検証－」『弘前大学教育学部研究紀要クロスロード』 第 3 号，19 － 27.

羽賀敏雄・吉崎聡子　2004a 「体験的諸活動による教育実習の補完－地域と連携した弘前大学教育学部附属教育実践総合センターの取り組みから－」『弘前大学教育学部紀要特集号』，43 － 53.

羽賀敏雄・吉崎聡子　2004b 「教育実習を補完する体験的諸活動を経験した学生の成長」『弘前大学教育学部紀要』 第 92 号，173 － 180.

羽賀敏雄・豊嶋秋彦・小山智史・野呂徳治・田名場忍・吉崎聡子　2005 「教育実習前に履修した体験活動の意義」『教科教育学研究』 第 24 集，131 － 141.

橋本　勝　2004 「教師研究の現在－教師の職業的社会化を中心にして－」『武蔵大学人文学会雑誌』第 35 巻 3 号，179 － 196.

南本長穂・加野芳正　1990 「生涯学習の視点からみた教師の学びの構造－小中学校教師の学習実態と職業的社会化－」『香川大学教育学部研究報告第 I 部』 第 79 巻，59 － 95.

武藤孝典・松谷かおる　1991 「教職への職業的社会化に関する研究－教育学部学生と現職教員の調査－」『信州大学教育学部紀要』 第 73 号，97 － 116.

横山絵理奈　2005 「不登校児童生徒にかかわる学生ボランティアのサポートシステムについて」『京都教育大学教育学部学校教育専修 2005 年度修士論文』 未公刊