

# 公立小学校教師の被教育体験としての 学校行事に対する意味づけ

久保田 愛子

宇都宮大学共同教育学部研究紀要 第73号 別刷

2023年3月



# 公立小学校教師の被教育体験としての 学校行事に対する意味づけ

Public Elementary School Teachers' Meanings  
of Personal Experiences of School Events When They were Students

久保田 愛子<sup>†</sup>  
KUBOTA Aiko

## 概要

本研究では、小学校教師が児童であった頃に経験してきた学校行事の被教育体験が、教師にいか  
現在の学校行事の実践上、意味づけられるか検討を行った。20-50代の小学校教師19名を対象に面  
接調査を行い質的な分析を行った結果、「過去の学校行事体験の意味づけ」の特徴から「指導に生きる  
体験」、「人生にまで影響した体験」、「指導に生きるか答えが出難い体験」、「現在の指導とのギャップ  
を感じる体験」、「他の体験によって補完された体験」、「ほとんど記憶にない体験」という6つの意味  
づけのパターンが得られた。具体的には、教師が児童であった頃に経験した過去の学校行事体験が、  
現在の実践の指導方針の基盤として意味づけられたり、過去の学校行事体験が、教師の人生・人生観  
に寄与する場合や特別活動の実践研究を熱心に行う基盤となっている場合があることが明らかとなっ  
た。

キーワード: 学校行事, 小学校, 教師, 被教育体験, 意味づけ

## 問題と目的

学校行事が効果をあげられるか、その成否には教師の援助が深く関わっている。たとえば、生徒の  
葛藤解決への援助に関わる教師の支援は、生徒の小集団の発展を介して生徒の発達に関連することが  
示唆されている<sup>1,2</sup>。逆に学校行事でのストレスは集団活動への消耗感と関連することが示唆されて  
おり<sup>3</sup>、ストレス緩和に関わる教師の援助がなければ生徒の不適応につながる可能性もある。

それでは小学校教師は、学校行事の実践を行う際、何を指針として児童の援助にあたっているのだ  
ろうか。本研究では、教師が学校行事で実践を行う際、判断の拠り所となり得る要因の一つとして、  
教師の被教育体験に着目する。教師は長い間、学習者としての被教育体験を有しており<sup>4</sup>、授業の研究  
では、教師が教育の享受者として経験してきた授業、すなわち被教育体験が、教師になった後の教  
職・指導観や役割モデルの形成<sup>5,6</sup>、教員志望の大学生の独自の実践理論 (personal practical  
theories) の基となることが報告されてきた<sup>7</sup>。また、授業に関する被教育体験の影響により、かえっ  
て自身のもつ信念が固定化され、自身の体験を超えた教育の在り方を探求する努力がはられなくな  
る可能性があることも指摘されている<sup>8</sup>。

<sup>†</sup> 宇都宮大学 共同教育学部 (連絡先: a-kubota@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

学校行事の文脈においては、中学・高校教師を対象とした研究で、教師の学校行事に関わる被教育体験が学校行事の実践や支援上、活かされることが報告されている<sup>9</sup>。その研究では、学校行事の被教育体験が、中学・高校教師にとって指導の際、その実践の修正や発展に資する実践知につながることを示唆されている。具体的には、中学・高校教師にとって、被教育体験が生徒の視点に立った指導や運営方針のビジョンといった学校行事の具体的な指導の参照先として意味づけられるケースの他、所属校の学校行事の在り方の指針や学校行事の指導を方向づける感情的基盤となることが報告されている。また、教師が生徒の頃、学校行事にほとんど参加してこなかった場合には、他の体験による補完が必要であること、そして、過去の学校行事体験が実践上の意味は有さずとも、ライフイベントとして意味づけられる場合もあることが見出されている。

しかし、先行研究では中学と高校教師のみしか検討の対象にされておらず、小学校教師を対象とした被教育体験の意味づけについては検討がなされていない。小学校は、中学・高校に比して、学校行事における教師のよりいっそう細やかな援助が必要と考えられる。そのため、小学校の学校行事の被教育体験は中学・高校のそれとは異なる意味を有する可能性があり、中学・高校とは別に探索的な検討が必要と考えられる。また学校行事には教科書がないため、その実践に教師の実践上の信念が色濃く反映されると考えられる<sup>10</sup>。そのため、学校行事の実践上の信念の源泉として被教育体験がいかに活かされているかを明らかにすることは、教員養成における小学校教員養成の在り方を議論する際にも有用となることが期待される。

以上より、本研究では、いかに被教育体験が小学校教師に意味づけられ、学校行事の実践に活かされているのか探索的な検討を行う。

## 方法

### 調査・分析対象者

関東圏の公立小学校に勤める教師20名（男性14名、女性6名）を対象に面接調査を行った。私立や国立小学校の教員は含まれておらず全員公立小学校の教員であった。協力者は、調査者の知り合いの小学校教師を通じて募集した。ただし、知り合いの多くは、東京都小学校学校行事研究会に所属する教師であった。分析に含めたのは、時間の都合上、学校行事の被教育体験を質問することのできなかった教師1名を除いた小学校の現役教師19名（男性13名、女性6名）であった（表1）。分析対象者の年齢は平均33.8歳（23-57歳）、教員歴は平均8.5年であった。

### 手続き

面接は調査者が1名ずつ行った。実施回数は1回、面接時間は平均49.1分であった。面接調査開始前に、研究の趣旨、研究協力の任意性と撤回の自由、個人情報の守秘等を説明し、その内容に同意された場合に研究協力同意書に署名を依頼した。面接内容は許可を得た上でICレコーダーに録音し、逐語文字化した。なお、本研究は当時筆者が所属していた東京大学の倫理専門委員会の承認を得て実施した（審査番号16-44）。

表1 分析対象者プロフィール

パターン	id	年齢	性別	教員歴	担当学級の 学年	これまでの担任としての 担当学年歴			勤務学校 種	
						低学年	中学年	高学年		
パターン1	1-①	id1	20代	男性	3	4	0回	1回	0回	公立 小学校
	1-②	id2	20代	女性	2	1	2~4回	2~4回	0回	
		id3	20代	男性	1	通級	学年混合の学級のみ			
パターン2	id4	30代	男性	9	6	2~4回	1回	2~4回		
	id5	40代	男性	16	6	0回	5回以上	5回以上		
	id6	50代	女性	24	1	5回以上	2~4回	5回以上		
パターン3	id7	20代	女性	2	6	0回	0回	2~4回		
	id8	20代	男性	5	4	1回	2~4回	2~4回		
	id9	20代	男性	1	2	1回	0回	0回		
パターン4	id10	40代	男性	18	2	5回以上	2~4回	5回以上		
	id11	20代	男性	3	3	2~4回	2~4回	2~4回		
パターン5	5-①	id12	30代	女性	8	1	5回以上	2~4回	0回	
		id13	30代	男性	2	4	1回	1回	0回	
	id14	30代	女性	4	2	2~4回	0回	2~4回		
パターン6	5-②	id15	40代	男性	13	6	1回	2~4回	5回以上	
		id16	30代	男性	8	4	2~4回	2~4回	2~4回	
	id17	20代	男性	3	1	1回	1回	1回		
パターン6	id18	30代	男性	4	2	2~4回	2~4回	0回		
	id19	50代	女性	35	1	5回以上	5回以上	5回以上		

注)教員歴は産休や育休を除いた期間の年数。小学校教員としての教員歴であり、他校種は除く。

## 質問の構造

半構造化面接を行い、面接では、所属小学校の特徴や児童の様子、学校行事がどの程度盛んな学校か、そして、学校行事の実践でどのような工夫を行っているのか、学校行事を通して児童のどのような力を育てたいと考えているのかを語ってもらった。その後、過去の学校行事体験が現在の実践にどの程度つながっているかを質問し、その文脈を知るために、当時の学校行事で、その教師がどのような体験をしたのかを語ってもらった。

## 分析の方針

逐語録を精読した上で、学校行事の意味づけおよび、その文脈としての過去の学校行事体験に関する語りを抽出し、佐藤(2008)<sup>11</sup>の質的分析の方針に基づき、MAXQDA18を用いて意味づけとその意味づけの文脈とのつながりを対象にコーディングを行い、コードからカテゴリーを生成した。先行研究との比較を可能とするため、コーディングの際には久保田(2020)<sup>12</sup>の分析結果を参考にした上で、コーディングの観点として、1.「過去の学校行事体験の意味づけ」と2.「過去の学校行事体験」(過去の学校行事体験の中身)<sup>13</sup>を設定した。そして1.「過去の学校行事体験の意味づけ」については、更に1-A「過去の学校行事体験と現在の実践との結びつき」(過去の学校行事体験が現在の教育実践に結びついているのかに関する認識)と1-B「過去の学校行事に対する意味づけの内容」(過去の学校行事体験に対して教師が見出した意味づけの具体的な中身)に観点を細分化した。コーディングを行う過程では、無理に先行研究のコードをあてはめるのではなく、語りの内容を優先してコーディン

グを行った。継続的比較法により、その分類や名称の妥当性を検討し、最終カテゴリーを生成した。最終カテゴリーは表2の通りである<sup>14</sup>。

## 6 パターンの生成

上記の手続きによって得られた1-A「過去の学校行事体験と現在の実践との結びつき」の最終カテゴリーによって、まず3パターンに類型化した。しかし、各パターンの特徴を考察する過程で、1-A「過去の学校行事体験と現在の実践との結びつき」が「ある」と回答した教師と「ない」と回答した教師とでは、1-B「過去の学校行事に対する意味づけの内容」によって語りの特質が異なると考えられた。そのため、1-A「過去の学校行事体験と現在の実践との結びつき」が「ある」と回答した教師については「自身の人生・人生観に影響した体験」というカテゴリーの出現の有無により2パターンに、「ない」と回答した教師については「現在とのギャップを感じる体験」、「他の体験によって補完された体験」、「強い印象の残っていない体験」という最終カテゴリーの出現の有無により3パターンに更に細分化した類型を設けた。その結果、最終的に「指導に生きる体験（パターン1）」、「人生にまで影響した体験（パターン2）」、「指導に生きるか答えが出難い体験（パターン3）」、「現在の指導とのギャップを感じる体験（パターン4）」、「他の体験によって補完された体験（パターン5）」、「ほとんど記憶にない体験（パターン6）」という6つのパターンが得られた（表2）。

## 結果と考察

以下、得られたパターン毎に語りを例示しながら、各パターンの特徴を考察する。なお、『』は発話内容を示し、「」は例示した発話内容に対応したカテゴリー名を表す。（ ）は調査者の相槌や応答である。また、〈 〉は、語りの内容を正確に理解できるように筆者が情報を加えたもので、その内容は、前後の文章の文脈から判断している。語りには同一人物の語りを判別できるようidを付した。

### パターン1：指導に生きる体験

- (1) 過去の学校行事体験と現在の実践との結びつき パターン1の教員は、過去の学校行事体験と現在の実践とのつながりが「ある」と意味づけた教員である。中には『活かされた。あー、でも、それ、活かされてるか、活かされてないかって分かんないんですけど』と一見、不明瞭であることを示す語りが見られた教員も見られたが(id3)、『そういう経験から、やっぱり今の子どもにもやっているっていう(あー)。指導する、しているところはあるかなーとは思いますが(id3)』と最終的に過去の学校行事が現在の指導に活かされていると意味づけられた場合には、「ある」とカテゴリー化した。
- (2) 過去の学校行事体験に対する意味づけの内容 その具体的な意味としては『だから多分、こう、余計に子どもにこういう<行事の>経験させたいとかっていう思いが(あー、強いんですか)強いのかな(へー)って思うんですけど(id1)』といった語りにみられるように、「指導に生きる体験(指導方針の基盤)」が語られた。その内容としては、質の高い行事を児童に体験させたいと思う信念(id1-3)が見られた点で共通しており、具体的には『子どもたちの行事だし、やるのは彼らなので』『できるだけ、こう、〈子どもたちに〉苦勞させるようにはして(id1)』と児童主体の行事になるよう配慮することや、『音がずれてるとか、いや、もっとやれよとか(うーん)、やっぱりそういうのが(うん)、そういう経験から、やっぱり今の子どもにもやっているっていう(あー)』

表2 小学校教師にとっての過去の学校行事体験の意味づけとその文脈

パターン	過去の学校行事体験の意味づけ		意味づけの文脈		id
	A 過去の学校行事体験と現在の実践との結びつき	B 過去の学校行事に対する意味づけの内容	小学校の学校行事体験		
パターン1	ある	指導に生きる体験 (指導方針の基盤)	1	コミット:大して関わっていない	id1 (20代)
			①	現在の評価:何も残っていない	
			1	対人的環境:まとまりある集団	
パターン2	ある	自身の人生・人生観に影響した体験 40-50代:指導に生きる体験 (指導方針の基盤), 特別活動 の実践研究を熱心に行う基盤	②	コミット:積極的に参加していた	id3(20代)
				感情:ポジティブ	
				対人的環境:まとまりある集団	id4(30代)
パターン3	不明瞭	指導に生きる体験(指導方針の基盤) あるいは 他の体験によって補完された体験		現在の評価:他に代え難い経験	id5(40代)
				感情:ポジティブ	id6(50代)
				コミット:外発的な動機づけ	id7(20代)
パターン4	ない	現在とのギャップを感じる体験		感情:ポジティブ	id8(20代)
				現在の評価:大したことはない	id9(20代)
				感情:ポジティブ	id10(40代)
パターン5	ない	他の体験によって補完された体験	5	感情:ポジティブ	id11(20代)
			①		id12(30代)
			5	コミット:外発的な動機づけ	id14(30代)
パターン6	ない	強い印象が残っていない体験	②	あるいは	id15(40代)
				語り方:自身を主語として語らない	id16(30代)
				現在の評価:大したことはない	id17(20代)
				id18(30代)	
				id19(50代)	

注) 各パターンの教員の特徴を示す最終カテゴリーを示した。

指導する、しているところはあるかなーとは思いますが (id3)』と全体をそろえることを求める指導 (id2, 3) が語られた。ただし、その意識は必ずしも意識的なものではなく『もしかしたら無意識に求めてたかもしれません (id 2)』といったように調査者とのやりとりの中で意識化されるケースも見られた。

(3) 学校行事体験の特徴 パターン1の学校行事体験の特徴に関しては、大きく分けて2パターンの

特徴に分かれると考えられたため、パターンごとに分けて記述を行う。

- 1-①何も残っていない体験 id1は、小学校当時の学校行事に「コミット:大して関わっていない」がゆえに、現在、自分が教師として子どもの前で話すときに『先生が体験してこうだったから頑張ろうね』といったことが話せないと言語、それは自身が小学生のときに学校行事を『なんもやってなかったんだ』と「現在の評価:何も残っていない」と評価することにつながっていた。
- 1-②みんなでやる体験 それに対してid2とid3は、小学校当時の学校行事に積極的に参加していたことが語られた(「コミット:積極的に参加していた」)。特徴的であったのは『みんなでやる』ことが好きな子どもだった(id2)、『みんなでやる』ことが『楽しかった(id3)』という語りで、『みんな』という言葉に代表されるまとまりのある集団の中で(「対人的環境:まとまりある集団」)、ポジティブな感情(「感情:ポジティブ」)を感じていたことがうかがえた。
- (4) パターン1の特徴 パターン1の教師は、いずれも指導方針の基盤として過去の学校行事体験が意味づけられた点で共通していた。ただし、その文脈としては、学校行事に全く関与していないことが何も残っていないとの評価につながり、だからこそ子どもには何か残る体験を、と児童主体になるよう行事の援助を行うケースと、『みんなで』という言葉に表現される「まとまりある集団」の中で積極的に参加しポジティブな経験をしたがゆえに、子どもたちにも自身と同様の経験を期待し、全体をそろえ、行事の質を求めようとするケースの2パターンが見られた。

## パターン2:人生にまで影響した体験

- (1) 過去の学校行事体験と現在の実践との結びつき パターン2の教師も、パターン1と同様、全員が過去の学校行事体験と現在の実践との結びつきが「ある」と回答した。
- (2) 過去の学校行事体験に対する意味づけの内容 ただし、その具体的な意味としては、実践よりも更に広く「自身の人生・人生観に影響した体験」として学校行事を意味づけている点で共通していた。具体的には、『頑張る組体操を練習した根性』は『大人になっても色あせない(id4)』という語りや、『子どもの頃、楽しかったっていうのは、なんかすごく生きる支え(id6)』になる、『俺の人生からそれを抜かれちゃったら、大学に行こうなんていう気持ちも出てなかっただろうし、学校の先生になろうなんていう気持ちも出てこなかった(id5)』といった語りが見られた。

また、40-50代の教師からは、「指導に生きる体験(指導方針の基盤)」として、質の高い行事を児童に体験させたいと思う信念が語られ、それが「特別活動の実践研究を熱心に行う基盤」につながっていた。たとえばid6の教師からは『いろいろ教科の研究とかも、研究部でね、幾つか入ったこともあるし(中略)でも特活で今ずーっと特活やっているのも(うーん)、どっかに私が教員生活の中で根っこに(うーんうーん)、やっぱり子どもたちにそういう思いをして育て、出てほしいっていうのがあって(id6)』と特別活動の実践研究を継続してきた背景に、質の高い行事を児童に体験させたいと思う信念があることが語られた。

- (3) 学校行事体験の特徴 コミットの仕方やそこでの感情に違いは見られたものの、まとまりのある集団の中で(「対人的環境:まとまりある集団」)、小学校時に体験した学校行事を『今思い返すとあんなに素晴らしい体験はなかったと思っています(id4)』といったように他に代え難い経験と意味づけている点で共通していた(「現在の評価:他に代え難い経験」)。
- (4) パターン2の特徴 パターン2の教師は、パターン1-②の教員と同様、「まとまりある集団」の中で行事を経験している点で共通していたが、それを「他に代えがたい体験」と意味づけ、自身

の人生に意味ある体験と語る点で特徴が見られた。また、パターン2の教師の年齢は30-50代とパターン1の教師に比して年齢が高く、そのうち40-50代の2名は特別活動の実践研究を長く行っている教師でもあった。そのため、40-50代の教師には小学校時の学校行事体験が、教師として特別活動の実践研究を行うキャリアの原点となる体験としても意味づけられていたと考えることができる。

### パターン3：指導に生きるか答えが出難い体験

- (1) 過去の学校行事体験と現在の実践との結びつき パターン3の教師は、過去の体験が現在の実践につながっているか明確な答えが出ず、『すいません。明確な(あ、いえいえ)答えが出ず(id7)』といった返答の見られた教師である(「不明瞭」)。なお、最初に『あんまり<結びつきが>ないんじゃない(id9)』と回答していても、最終的に『昔の自分の経験が今活きるのかっていうのは、今もずーっと自問自答しながらやっている(id9)』と結論づけられた場合には、現在もなお、体験が活きているのか答えを探している状態と考え、「不明瞭」とカテゴリー化した。
- (2) 過去の学校行事体験に対する意味づけの内容 パターン3の教師全員に共通してみられる意味づけはなかったが、パターン1,2と同様、『すごいもう、きっちりもう、90度、足上げてーとか(あー)やってたので。なんかそこ、子どもたち見てもやっぱ気になっちゃうんですね(id7)』といったように「指導に生きる体験(指導方針の基盤)」が語られ、そろえることを求める指導について語られたケースが見られた。ただ、その語り方としては『なので合わせる、人と合わせるとか、なのかなー(id7)』と確信の弱い語り口調であった。
- また3名中2名の教師は、現在の実践が小学校の学校行事以外の体験によって補完されたことを語り(「他の体験によって補完された」)、学校行事以外の体験として中学校以降の学校行事体験(id8)、大学での体験や民間企業で働いたときの体験(id9)を挙げた。
- (3) 学校行事体験の特徴 このパターンの教師に共通していたのは、児童の頃に外発的な動機づけに基づき学校行事に参加していたという点である(「コミット：外発的な動機づけ」)。具体的には、自身が学校行事に参加した際、『発声練習とかさせられたり(id7)』といったように『~させられる』との表現が使われ、外的な要求に基づいて参加していた様子が語られたり、『その競技になぜか出るようになってしまって(id8)』といったように自身の意思にそぐわない形で参加した様子が語られた。
- (4) パターン3の特徴 パターン3の教師は、自身が児童の頃に外発的な動機づけに基づき学校行事に参加していたことが特徴的であった。学校行事といえども、そこでどの程度、自主性を発揮することができるかは出会った教師や学校により異なる。そして、外発的な動機づけに基づき学校行事に関与した場合には、自身の意に反して関与していたことから、認知的不協和が生じ自身のとった行動を正当化すべく<sup>15</sup>、過去と現在の実践上の結びつきを見出そうとする動機には駆られるのだろうと推察される。しかし、これだと確信できる積極的な意味づけを見出すことも困難で、そのことが過去と現在とのつながりを明確に見いだすことのできない不明瞭性につながっているのではないだろうか。

### パターン4：現在の指導とのギャップを感じる体験

- (1) 過去の学校行事体験と現在の実践との結びつき パターン4の教師は、いずれも結びつきを「ない」

と意味づけた。

- (2) **過去の学校行事体験に対する意味づけの内容** 過去の学校行事体験に対する意味づけとしては、『先生に教えてもらったこと。例えばリレーのバトンの渡し方とか（あー）、あの一、組体操の仕方とか（うーん）、そういうところは参考にはなっていますが（id10）』と「指導に生きる体験（指導の引き出し）」が言及されたケースも見られた。だが、その後、『だけど』という逆説の接続詞とともに『やっぱり教師の、こう、指導法とか、そういうのはまた知らないわけだから（id10）』と指導者である教師と当事者である児童の見方の違いが強調された。他の教師（id11）も、時代による行事の特色の違いを強調し、過去と現在とのギャップを強調した点で共通していると考えられた（「現在とのギャップを感じる体験」）。
- (3) **学校行事体験の特徴** このパターンの教師は、学校行事体験を『楽しいっていうイメージはあるんですけど（id11）』とポジティブに語った（「感情：ポジティブ」）。だが、同時に『ただ運動会で、あの一、リレーとして（あー）走るっていうだけだったので（id11）』、『経験ができて良かったなーぐらい（id10）』と『～だけ』、『～ぐらい』という言葉が使われ、当時の体験は現在の指導から考えると大したことがないと意味づけられた（「現在の評価：大したことがない」）。
- (4) **パターン4の特徴** パターン4の教師の学校行事体験は楽しく、経験ができて良かったと思えるポジティブなものであった。だが、それは単にポジティブなだけで「大したことがない」と評価され、過去の学校行事体験と現在の実践を別の文脈として捉えられており、それが過去の学校行事が現在の実践上つながっていないと意味づけることにつながっていると考えられた。

#### パターン5：他の体験によって補完された体験

- (1) **過去の学校行事体験と現在の実践との結びつき** パターン5の教師も、パターン4と同様、いずれも結びつきが「ない」と意味づけた。
- (2) **過去の学校行事体験に対する意味づけの内容** その具体的な意味づけとしては、小学校の学校行事よりも、それ以外の体験のほうが現在の実践との結びつきが強いことを語る「他の体験によって補完された体験」が共通して見られた。現在の実践に影響している体験としては、大学の部活動（id13）、大学や社会人になってから目当てを立てて、苦手なことに取り組む習慣作り（id14）の他、教師になった後の経験として、教師になってからの学び（id12）、経験の蓄積（id16）、研究会での同僚との授業づくり（id15）が見られた。
- (3) **学校行事体験の特徴** パターン5の学校行事体験に関しては、2パターンの特徴に分かれると考えられた。
- 5-①**主体的な関与と意識の弱い体験** このパターンの教師（id14-16）は、学校行事に自らの好みや意思で関わっていたのではなく『先生たちがやるって言っているからやるみたいな（id14）』と行事参加に対する強制感が語られたり（「コミット：外発的な動機づけ」）、当時の周囲の子どもの様子については豊かに語るものの（「対人的環境：色々な子がいた」）、『当時、私は』と自己を主語にして、どのように自身が学校行事に関与したのかが語られないケースがみられた（「語り方：自身を主語として語らない」）。これらはいずれも、学校行事に対して自身が主体的に関与した感覚が弱い点で共通していると考えられた。
- 5-②**ポジティブだが強い意味づけにまでは至らない体験** このパターンの教師（id12, 13）は『でもお祭り好きな性格なので（あ、そうなんですね）、どんな行事も楽しんではいたんですけど

(id12)』といったように行事を楽しんでいる様子が語られた(「感情：ポジティブ」)。だが、その後『けど』、『ただ』といった接続詞とともに、『ただ、それが楽しいだけで終わってたので(id12)』といったように、現在の評価は大したことがないと条件付けされたり(「現在の評価：大したことがない」)、『ま、楽しかったなーっていうことで(両者、笑う)。はい。(id13)』と、それ以上に強い意味づけが見られなかったりした。

- (4) **パターン5の特徴** パターン5の教師は、小学校時の学校行事に主体的な関与したという意識が弱かったこと、あるいは、たとえポジティブなものであってもそれ以上の意味づけにまでは至るほどの体験ではないと語る文脈の中で、現在の実践との結びつきの薄さが語られ、さらに現在の実践には他の体験の方が影響力が強いことが語られた。このような意味づけの背景には、パターン5の教師がいずれも30代以上の教師であることも関係しているかもしれない。30代以降になると、被教育体験が20年以上前のこととなり、学校を卒業した後の経験も長く蓄積されてくる。そうすると、パターン2の教師のように他に代え難いと評価される体験でない限り、過去の学校行事体験の実践上のインパクトは薄れ、被教育体験以外の体験の影響を受けやすくなるのだと考えられる。

#### パターン6：ほとんど記憶にない体験

- (1) **過去の学校行事体験と現在の実践との結びつき** パターン6の教師も、パターン4,5と同様、いずれも「ない」と意味づけた。
- (2) **過去の学校行事体験に対する意味づけの内容** 過去の学校行事体験に対する意味づけとしては、真っ先に『行事の経験はあまり印象に残ってなくて(id19)』といったように自身の記憶に残っていないことが語られ、「強い印象が残っていない体験」と意味づけられた点で共通していた。
- (3) **学校行事体験の特徴** このパターンの教師は、学校行事の体験を語ったとしても『唯一、一番思い出に残っているのは応援団長やったときの(へー)思い出ぐらいで(id18)』や『そんなことしか覚えていないですね(id17)』といったように『～ぐらい』、『～しか覚えていない』といった語り方がなされ、体験したことが大したことではないと評価していることがうかがえる点で共通していた(現在の評価：大したことはない)。
- (4) **パターン6の特徴** パターン6の教師は、小学校時の学校行事について、そもそもの記憶が薄いことが語られ、過去の学校行事体験が現在の実践上つながっていないことが強調されていた。もっとも、記憶が薄いといいながらも、その関与の仕方は、必ずしも消極的なものではないケースもみられた。だが、その場合にも、その体験は「大したことはない」と評価され、過去と現在を切り離して捉える中で、過去と現在の実践上のつながりはないと意味づけられていた。

#### 総合考察

本研究では、児童であった頃に経験してきた学校行事の被教育体験がいかに小学校教師に意味づけられ、学校行事の実践に活かされているのか探索的な検討を行った。その結果、小学校教師の意味づけとして「指導に生きる体験」(パターン1)、「人生にまで影響した体験」(パターン2)、「指導に生きるか答えが出難い体験」(パターン3)、「現在の指導とのギャップを感じる体験」(パターン4)、「他の体験によって補完された体験」(パターン5)、「ほとんど記憶にない体験」(パターン6)が見られた。

## 意味づけの特徴

本研究の結果より、小学校における学校行事の被教育体験が、その実践につながるケースがあることが示唆された。まずパターン1では、20代の教師にとって、小学校の学校行事の被教育体験が「指導方針の基盤」という指導観に関わるとの意味づけが語られた。中学・高校教師を対象とした学校行事の被教育体験の研究<sup>16</sup>でも、生徒の視点に立った指導や運営方針のビジョンといったように学校行事の指導観に関わる意味づけが得られていた。ただし、本研究では、学校行事で児童主体になるよう配慮する指導や全体をそろえることに関する指導に関わる語りがみられ、中学・高校とは異なる内容の意味づけが得られた。また、中学・高校教師を対象とした学校行事の被教育体験の研究<sup>17</sup>では、学校行事が具体的な指導の参照先として意味づけられる場合があったが、小学校教師の場合には、具体的な指導の参照先として意味づけられたケースはほとんど見られなかった<sup>18</sup>。小学校教師は中学・高校教師と異なる形で、学校行事の被教育体験が意味づけられていたといえる。

中学・高校教師と異なり小学校教師で、学校行事の被教育体験が具体的な指導の参照先として意味づけられなかった理由の一つに、小学校の被教育体験の方が中学・高校のそれに比して、記憶に残りにくい可能性が挙げられる。本研究で得られた語りは、多くの場合、断片的なもので、小学校時に体験した学校行事の被教育体験を豊かに語った教員は一部のみしか見られなかった。小学校の場合、児童主体で学校行事を運営しているとしても、裏で教員の支援が非常に多く働いている可能性が高く、中学・高校の学校行事のように指導者や運営者に近い視点で児童が学校行事を体験しているとは想定し難い。このことが学校行事の被教育体験が現在の実践に対して意味づけられにくい理由だったのではないだろうか。

次にパターン2について、30代以降の教師にとっては学校行事の被教育体験で他に代えがたいと思える体験をした場合、それが自身の人生・人生観に影響した体験として意味づけられ、40-50代の教師にとっては特別活動の実践研究を熱心に行う基盤としても意味づけられることが明らかとなった。これは学校行事の被教育体験がライフイベントとして意味づけられたことを示唆しており、中学・高校教師を対象とした先行研究の「生きるモチベーションの源泉」という意味づけに類似した結果と考えられる<sup>19</sup>。学校行事体験はライフイベントの一つと位置付けられることが指摘されており<sup>20</sup>、本知見は、教師になった個人のライフイベントとしての学校行事体験の意味づけを部分的に明らかにした知見と考えることもできる。特に本研究では、特別活動の実践研究という教師としての実践研究のキャリアに学校行事の被教育体験が影響し得ることを示唆した点で特徴的である。特別活動の実践研究を深め、その実践知を次世代に引き継いでいくことは重要と考えられる。パターン2の教師の経験してきた学校行事体験の特徴を考えると、学校行事でまとまりのある集団の中、他に代え難いと思える体験をすることが、将来、特別活動の実践研究に熱心になる教師を増やす可能性を開くのかもかもしれない。

## 意味が感じられなかったパターン

ただし、当時の学校行事の被教育体験が現在の実践につながるかわからない、つながらないと意味づけられるケースも見られた(パターン3～6)。中学・高校教師においては、学校行事の被教育体験が現在の実践につながるかわからない、つながらないと語った教師が19人中7名であったが、小学校教師においては19人中13名であった。本研究は量的な調査ではないため、安易な比較はできないものの、中学・高校教師の方が小学校教師よりも現在の実践に対する学校行事体験の被教育体験の影

響が大きい可能性がある。だが、教師本人が自覚的に被教育体験の影響を認識していないことだけを理由に、学校行事の被教育体験の影響がないと結論づけるのもまた時期尚早である。パターン1, 2に見られたように、本人が自覚的に認識していなくとも、たとえば、運動会や学芸会では、児童が足並みを揃えて行進することが必要であるといった認識や、逆に児童が主体となって行事のスローガンを考える際、参画する経験が必要であると認識しやすいといったように、当時経験した学校行事体験が運動会や学芸会の実践の在り方に関する学校行事観に対して暗黙的に影響している可能性もある。小学校教師に関しては、自覚的な被教育体験の影響に関する実践上の意味づけの検討の他、被教育体験と学校行事観との関係の検討や別の要因が現在の学校行事の実践に影響している可能性等、より広い視野にたち検討を重ねていくことが必要と考えられる。

それでは、教科書等もなく、中学や高校に比して児童へのきめ細やかな支援が必要な小学校において、被教育体験以外に小学校教師の学校行事の実践に影響をもたらしている要因として、どのような要因が想定できるのだろうか。本研究で得られた語りにおいて特徴的であった点の一つとして、パターン5「他の体験によって補完された体験」の教員の中に、教師になった後の経験が現在の実践につながることを強調している教師が一定数みられた点を挙げることができる。たとえば『むしろ教員になってから（あー）その活動にどういう意味を持たせるんだとか（うーん）、有効にするためにはどういう手だてがあるのかっていうのを学び始めて（ふん、ふん、ふん、ふん、ふん、うーん）、学校行事にはこんな意味があって（うーん）っていうのをすごく感じているところなので（id12）』といったように、教員になってからの学びが現在の実践に活かしていることを示す語りがみられた。小学校教師は、中学・高校に比して教師の細やかな援助が求められるため、指導の手立てを教師になってからの研修や経験によって獲得したり、同僚から情報を得たり、あるいは同僚の観察学習をすることで指導の方針を立てている比重が大きいのかもしれない。たとえば小学校においては授業研究（lesson study）が、日本の教員の実践向上の有用な手立てとしてアメリカ研究者らに紹介され<sup>21,22</sup>、他国において注目・導入されているが<sup>23,24</sup>、学校行事の質の高い支援の背景にも、特別活動に関わる授業研究や教員研修のような学校文化が、学校行事の実践の質向上に寄与しているのかもしれない。今後は、小学校教師が教職に就いた後、どのような授業研究や教員研修を行い、学校行事の実践改善を図っているのか検討することも重要と考えられる。

### 年代による意味づけ方の違い

上記に述べた学校行事の被教育体験の意味づけの仕方が年代によって異なる可能性も指摘しておきたい。パターン1とパターン3は20代の教師のみが該当していたのに対し、パターン2と5は、30代以降の教師のみが該当していた。つまり、20代の教師と30代以降の教師とで、同じように、過去の学校行事体験と現在の実践との結びつきを「ある」と意味づけていたとしても、その意味づけの内容は異なり、20代の場合には「指導方針の基盤」と意味づけ（パターン1）、30代以降の場合には、「自身の人生・人生観に影響した体験」と意味づけやすい（パターン2）傾向にあったということである。また逆に、過去の学校行事体験と現在の実践との結びつきがあるとは言い難いように感じられた場合、どの年代でも「ない」と意味づける教員は見られるものの、20代の教員のみ「不明瞭」と意味づけ（パターン3）、30代以降の教員のみ「他の体験によって補完された体験」と意味づけていた（パターン5）。

ここから20代という若手教師の方が30代以降の教員よりも小学校の学校行事の被教育体験が実際の指導に結び付けられやすいのかもしれない。30代以降の教師の場合、小学校での被教育体験の経

験は、20年以上前の体験となる。また30代になると、社会人となってからのキャリアも豊富に積みあがってくる<sup>25</sup>。そのため、20年以上前の学校行事の被教育体験を自身の指導の基盤として活かすよりも、大学、あるいは社会人になってからの他の体験を指導の参照先として活かすケースの方が多いのだろうと考えられる。その一方で、20代教師の場合、教員としてのキャリアや研修等の蓄積がまだ十分でないケースが多い。その場合、自身の指導を補完できる体験が豊富でないため、小学校の被教育体験が指導の基盤として活かされやすいのかもしれない。パターン3はいずれも20代の教師が該当していたが、20代教師が外発的な動機づけに基づき学校行事に関与した場合、指導を補完できる他の体験が豊富でないため、過去と現在の実践上の結びつきを見出そうとする動機に駆られやすいのだと考えられる。そのことが被教育体験の影響を「ない」と明確に断言することを困難にさせやすく「不明瞭」という意味づけになりやすいのかもしれない。無論、本研究は面接調査による結果であるため、年代による偏りを実証的に論じるためには、今後、より多くの教員を対象とした質問紙調査を行う必要がある。

### 大学での教員養成への示唆

大学での教員養成という観点からみると、本研究の知見は、どのように捉えられるだろうか。Richardsonによれば、教員養成課程の学生は、授業の被教育体験に基づいて、教えることの本質に関する根強い強固な信念を既に有しているため、教員養成課程が影響を及ぼすことは困難だと推察されるという<sup>26</sup>。学生の有する信念を長期的な意味で変容させる上では、講義のような学術的な命題知識を伝達することよりも、教員志望の学生に指導を行わせ、講義で示された構成概念や提案された知識を実践で観察したり、そこまでできずとも最低限、ビデオ事例のような指導行動の映像を見せ、その後、ビデオで見たことに基づき自身の信念を検証させたりすることが最適であると指摘している<sup>27</sup>。

小学校教師における学校行事の被教育体験に基づく信念は、質の高い学校行事を児童に経験してほしいという信念であったが、その内実としては、学校行事で児童主体になるよう配慮すべきか、あるいは、どの程度、児童全体をそろえるよう求めるべきかに関わる信念であった。このうち、特に児童全体をそろえるべきという信念は、学校行事におけるパフォーマンス向上に寄与する反面、学校行事における児童主体の実践を阻んだり、少数派を排除する指導となる危険性ももつ。しかし学校行事の多くは、本番だけを見ると、児童全体が一体感をもって揃った動きをしているものが多く、その準備・練習のプロセスの中でいかに児童主体の実践が行われたかは見えないことが多い。

その意味では、学校行事の被教育体験を超える信念を形成するためには、学校行事の本番ではなく、準備・練習期間中に関わるビデオ事例を見たり、実際の指導にあたる経験を積むことが肝要と考えられる。というのも現状では教員志望の学生が学校で児童に指導ができる期間は教育実習期間であろう。しかし、教育実習の期間が必ずしも学校行事の準備・練習期間と重なるわけではない。また、実習校が必ずしも児童主体の学校行事の実践を行っているとは限らない。上記を踏まえると、ビデオを活用して学生に学ばせることの方が現実的な方策と考えられる。無論、特別活動の指導法に関しては既にビデオ教材が開発されている<sup>28</sup>。だが、学校行事については、その実践例を解説するビデオは開発されているものの<sup>29</sup>、準備・練習の指導に関するビデオ教材が開発されているとは言い難い。大学教育において被教育体験により形成される信念を超える教員養成を行う上では、学校行事の準備・練習における実践に関わるビデオ事例の教材開発を行っていく必要があるといえよう。

ただし、Richardsonの指摘は日本の大学での教員養成に関わる知見に基づく発言ではない。その

ため、講義のみでも被教育体験に基づく信念を変容させることができるのかといったところから、国内で実証的な検討を行っていくことが必要ともいえる。学校行事の指導法を大学の教員養成において、どのように扱っていくかに関する実証的な研究も今後蓄積していく必要があるだろう。

### 本研究の限界と今後の展望

本研究は、関東圏の公立小学校に勤務する教師を対象とした研究であったため、その知見の一般化には慎重であるべきである。たとえば、本研究で対象とした教員はいずれも公立小学校勤務の教員であり、私立や国立の小学校、あるいは関東圏以外の地域の学校であれば、学校行事の在り方も異なっている可能性がある。また、本研究の学校行事として想起された被教育体験の多くは運動会であった。これは、運動会が相対的に小学校教師に想起されやすい可能性を示唆する一方で、本知見の一般化可能性として、たとえば宿泊学習や学芸会などの被教育体験の意味にまで一般化することが難しいことも意味すると考えられる。今後も更なる研究の蓄積を行うことで、本研究で得られた知見の一般化がどこまで可能か議論していくことが求められよう。

### 注・引用文献

- 1 樽木靖夫『学校行事の学校心理学』、ナカニシヤ出版、2013年。
- 2 樽木靖夫・石隈利紀「文化祭での学級劇における中学生の小集団の体験の効果：小集団の発展、分業的協力、担任教員の援助介入に焦点をあてて」『教育心理学研究』第54巻、2006年、101～111頁。
- 3 河本愛子「中学・高校における学校行事体験の発達の意義：大学生の回顧的意味づけに着目して」『発達心理学研究』第25巻、2014年、453～465頁。
- 4 秋田喜代美「教える経験に伴う授業イメージの変容：比喩生成課題による検討」『教育心理学研究』第44巻、1996年、176～186頁。
- 5 川村 光「正統的周辺参加としての「指導」文化の習得：子ども時代に向学校的でなかった教師のライフヒストリーへの注目」『滋賀大学教育学部紀要I 教育科学』、第57巻、2007年、135-146頁。
- 6 Richardson, V. “The role of attitudes and beliefs in learning to teach” in J. Sikula (Ed.) , *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, 1996, pp.102-119.
- 7 Levin, B., & He, Y. “Investigating the content and sources of teacher candidates’ personal practical theories (PPTS) ” in *Journal of Teacher Education*, No.59, 2008, pp.55-68.
- 8 Richardson, V. “Preservice teachers’ beliefs”. in J. Raths & A. McAninch (Eds.) , *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*, Charlotte, NC: Information Age Publishers, 2003, pp.1-22.
- 9 久保田(河本)愛子「被教育体験としての学校行事の意味の検討：中学・高校教師を対象として」『日本特別活動学会紀要』第28巻、2020年、35～44頁。
- 10 久保田、2020年、同上。
- 11 佐藤郁哉『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社、2008年。
- 12 久保田、2020年、前掲。

- <sup>13</sup> id6は、クラス内で行われた行事の思い出が語られ、厳密にいうと学校行事とはいえないと考えられた。ただし、集団活動を通して行う学校内での行事という意味では学校行事と共通点があること、また同じパターンに分けられた2名の教員とも、体験の語りの構造が類似していたため、そのまま分析に含めることとした。
- <sup>14</sup> 過去の学校行事に対する意味づけの内容の「指導に生きる体験」については、本研究の中心的概念であったため、最終カテゴリーのみならず、下位カテゴリーも記した。
- <sup>15</sup> Harmon-Jones, E., & Mills, J. “An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory” in *Cognitive dissonance: Reexamining a pivotal theory in psychology (2nd ed.)*, American Psychological Association, Vol. 2, 2019, pp. 3-24
- <sup>16</sup> 久保田、2020年、前掲。
- <sup>17</sup> 久保田、2020年、前掲。
- <sup>18</sup> もっともパターン4では、リレーのバトンの渡し方が参考になっていることが言及されていたものの、それは指導法とは異なるとされ、現在の実践にはつながっていないと否定されていた。
- <sup>19</sup> 久保田、2020年、前掲。
- <sup>20</sup> 河本、2014年、前掲。
- <sup>21</sup> Lewis, C., & Tsuchida, I. “A Lesson Is like a Swiftly Flowing River: How Research Lessons Improve Japanese Education” in *American Educator*, No.22, 1998Winter, pp.12-17, 50-52.
- <sup>22</sup> Stigler, J., & Hiebert, J. *The Teaching gap: Best ideas from the world’s teachers for improving education in the classroom*. 1999, New York: Summit Books.
- <sup>23</sup> Fernandez, C. “Learning from Japanese Approaches to Professional Development: The Case of Lesson Study.” in *Journal of Teacher Education*, No.53, 2002, pp.393-405.
- <sup>24</sup> Rappleye, J., & Komatsu, H. ”How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education” in *Research in Comparative and International Education*, No.12, 2017, pp.398-430.
- <sup>25</sup> なお、本研究で対象とした30代教員の中には、大学卒業後すぐに小学校教員として勤めたわけではない教員も含まれていた。そのため、本研究で30代教員であるからといって、必ずしも20代教員よりも教員歴が長いということを意味しない。そのため、ここでは教員としてのキャリアというよりは、教員に限らず蓄積されるキャリアの方が年代による違いに影響していると考えられる。
- <sup>26</sup> Richardson, 1996、前掲。
- <sup>27</sup> Richardson, 2003、前掲。
- <sup>28</sup> 新宿スタジオ 特別活動の指導法 (DVD教材) <https://www.shinjuku-studio.com/d-283/>
- <sup>29</sup> 新宿スタジオ 特別活動の実践例 (DVD教材) <https://www.shinjuku-studio.com/d-274/>



Public Elementary School Teachers' Meanings  
of Personal Experiences of School Events  
When They were Students

KUBOTA Aiko