

「観察による徒弟制」と教員養成との接続関係

－教員養成学部生の学校経験と養成教育1年間の社会化過程－

Articulation between “Apprenticeship of Observation” and Teacher Education: Preservice Teachers’ School Experience as Pupils and Socialization in Teacher Training for one Year

太田 拓紀
Hiroki OTA
滋賀大学教育学部

<キーワード> 「観察による徒弟制」 教員養成 学校経験 教師の社会化過程

1. はじめに

1.1. 問題の所在

本稿は児童生徒時代の学校経験を教師の社会化過程とみなす「観察による徒弟制」の理論的枠組に依拠して、教員志望者の学校経験が養成段階での学習態度や教育観の変容に与える影響を検証するものである。

一般的に、だれもが十数年もの間、児童生徒として学校を経験する。しかし、教職に就く者にとって、その経験は別の意味を含んでいる。なぜなら、幼少期・青年期にわたり長期間過ごす学校は将来の職場であって、学級で日常的に接する教師は自らの職業モデルになりうるからである。教員志望者は学校生活を通じて、学校や教師に関わる一定の価値観、思考・行動様式を内面化し、教職への道を歩みはじめる。いうまでもなく、養成以前にこれだけの長期間、職業モデルに触れる専門職は他にはない。Lortie (1975) は、こうした教職に特有の予期的社会化作用を、「観察による徒弟制」(Apprenticeship of Observation) と称した。この「観察による徒弟制」の過程には、教員志望の契機が広く埋め込まれており(太田 2018a)、教職に向けたパースペクティブが生成される。ただし、教師教育の枠組からすれば、意図的で組織的な教育が施される教員養成や現職教育と比べ、全くのインフォーマルな過程ということになる(太田 2018b, p.69)。

さて、海外では「観察による徒弟制」に基づく研究が広く蓄積されてきたが、その重要な論点の一つに、「観察による徒弟制」の過程が教師教育の「かくれた危険(pit-fall)」(Feiman-Nemser and Buchmann 1985) になりうるということがある。具体的には次のように主張される。教員志望者は自らの学校経験に基づき、教師に関わるイメージや信念を強固に形成する(Kagan 1992, Slekar 1998 など)。それは教員養成の段階では容易に変化することがない(Tabachnick and Zeichner 1984)。よって、教員志望者が、新たな教育観や革新的な実践を受け入れる際、それが障壁になってしまうのである(Kagan 1992, Labaree 2000, Feiman-Nemser

2001 など)。具体的には、大学で学習すべき教育学などの内容が、「観察による徒弟制」の過程で形成された自己の教育や教職のパースペクティブから解離していると認識すると、その学習内容の習得をあえて拒否してしまうという(Feiman-Nemser 2001, Trotman and Kerr 2001)。すなわち、「観察による徒弟制」は教員養成に深刻な問題を引き起こしうるのである。したがって、「観察による徒弟制」研究では、児童生徒時代に内面化された、頑強かつ偏った教育観、教職観の克服を教師教育の課題として捉え、その具体的な対応策を提案してきた(太田 2017)。

これに対し、従来わが国の教師教育では「養成と現場との落差」(陣内 1987, p.307)、「教員養成と現職教育の連続的統合性」(今津 1996, p.83) など、養成教育と入職後の現場で求められる力量とのミスマッチや、教員養成と教員研修との非連続性が長く課題とされた一方、養成以前の過程と養成段階との関係を問題視することはほとんどなかった。とはいえ、近年はこの点に焦点づけた研究も散見される。例えば、三島ほか(2012)では被教育体験と教職意識との関連を、教科教育の領域では、大坂(2016 など)が被教育体験と教科指導における力量形成との関係を分析・考察している。

さらに、「観察による徒弟制」の理論的枠組に依拠した研究として、太田(2012)がある。一般の大学生と比較しつつ、教員志望の学生にみられる学校経験の特徴を検証した結果、それは学校でのリーダー役割を中心とした「学校文化への同化」(同上, p.182)にあるとした。一方、こうした学校での同化的な経験は、教職に就いて以降、過去の自分とは全く別の背景をもつ子ども、すなわち学校に適応しがたい児童生徒に接する際、障壁となる可能性があると指摘し、「観察による徒弟制」に潜む問題を具体的に提起している。

しかし、「観察による徒弟制」の過程は、人によって経験する事象とそれへの意味づけは様々で(Grossman 1991)、その経験群を「学校文化への同化」として一括するのはやや無理がある。よって、太田(2018b)は教

員養成学部新入生における多様な学校経験の類型化を試み、類型ごとの教職観の特徴を検証した。その結果、教員志望学生の学校経験は同化を中心とするものの決して一枚岩ではなく、学校での活動に消極的であったり、ネガティブな経験を有する者なども一定数存在したため、学校文化の中心から距離を置いていた学生の類型が析出された。また、類型ごとに明確な教育観の相違がみられており、各々の「観察による徒弟制」の過程に応じ、将来の教職に向けて異なる社会化がなされていると指摘した。

ただし、上記の太田（2018b）では、「観察による徒弟制」による大学入学後の影響は未検証である。そもそも先述のとおり、「観察による徒弟制」研究で広く共有されている問題意識とは、過去の学校経験が養成教育での学習を排除するように機能してしまうことであった。太田（2018b）がとりあげた事例は、入学当初4月の新入生調査に基づき、養成段階以前の学校経験とそれに伴う教育観を問うものであった。では、入学して一定の期間が経過した後、学校経験によって異なっていた教育観はどう変容するのか。そして、「観察による徒弟制」と養成教育との間にはいかなる関係があり、そこには齟齬が生じうるのだろうか。

以上をふまえ、本稿は教員養成学部生の過去の学校経験が、養成段階での学習態度や教育観の変容にいかなる影響を及ぼすかを検証するものである。具体的には、太田（2018b）の新入生調査で確認された学校経験の類型に応じて、2年次になって①教職志望に変化が生じたのか、②学習態度に相違がみられたのか、③学校観・教職観が変容したのかを検討する。

そもそも、学校経験（被教育体験）と養成教育との接続に関する研究は少なく、教師教育においてその両者をいかにつなぐかという視点は希薄であった。本研究により、養成以前の予期的社会化過程と大学での養成教育とのよりよい接続に向けて、有効な知見を提示できる可能性がある。

1.2. 調査とデータの概要

本研究では質問紙調査と面接調査の2つを併用する、混合調査法を採用した。

まず、質問紙調査の概要である。太田（2018b）では国立大学教員養成学部（1校：関西）の新入生を対象としたが、その1年後である2018年4月に、2年生となった同じ被験者群に調査を実施した（「平成30年度 大学生の学校経験と学校観・教職観に関するアンケート調査」）。具体的には、自記式集合調査として行い、サンプル数は218名（全2年生246名のうち88.6%）となった。性別の構成は男性が95名（43.6%）、女性が123名（56.4%）である。このうち、教員を志望していると回答（「とてもになりたい」と「ややになりたい」の合計）したのは187名であり、サンプルの85.8%を占めた。1年前の新入生調査時には教員志望が95.0%であり、約1割程度落ち込んでいる。教員志望における学校種の内訳は、保育園・幼稚園が10名（5.4%）、小学校が73名（39.2%）、中学校が46名（24.7%）、高校が44名（23.7%）、特別

支援学校・その他が13名（7.0%）であった。

なお本稿では、1年間の変化を検証するために、新入生時の質問紙調査のデータと分析結果も適宜用いている（実施時期：2017年4月、サンプル数：240名¹⁾）。とりわけ、本稿の重要な枠組みである学校経験類型は、この新入生調査での分析に基づくものである。具体的には、小学校から高校までの学校経験の質問群に対して因子分析とクラスター分析を実施した結果、4つの類型が析出された。詳細は次のとおりである²⁾。

I 「逸脱型」（44名，18.7%）

教師や学校と一定の関係を保つ一方で、相対的に学校規範への逸脱行為が目立つ群

II 「同化型」（91名，37.7%）

教師と良好な関係を築き、リーダー役割を積極的に担った、学校文化に同化的な群

III 「回避型」（37名，15.7%）

教師や学校との関わりを全般的に回避してきた群

IV 「消極型」（63名，26.8%）

教師や学校への関与がやや希薄で、とりわけリーダー経験の乏しい群

なお、得られた学校経験類型のデータは、2年次の各サンプルに接合することで、各類型と2年時の状況との関係について分析が可能になっている。

次に、面接調査であるが、半構造的面接法にて2018年6・7月に実施した。対象者は質問紙調査対象者から協力者を募集して選定した。その結果、被験者は17名（男性7名、女性10名）となった。うち10名は昨年度に引き続いての実施である。上記の学校経験類型と照合すると、被験者の内訳は、I逸脱型3名、II同化型6名、III回避型3名、IV消極型5名となった。インタビュー時間は概ね1人当たり40～80分であった。

2. 分析結果

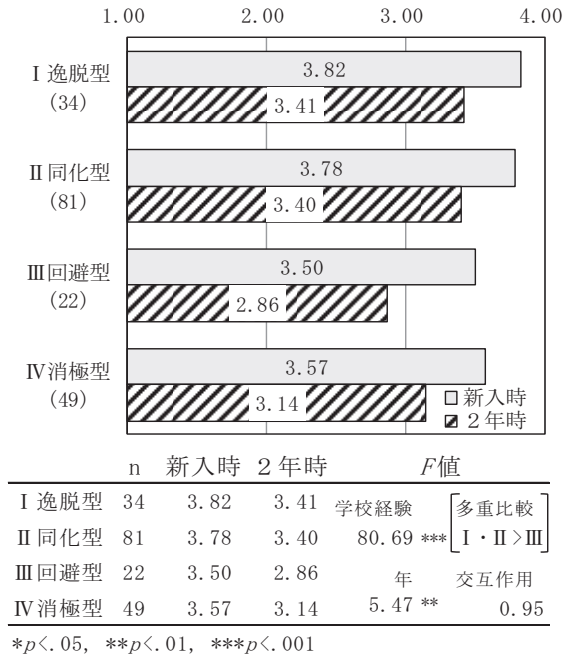
2.1. 学校経験類型と教員志望の変化

まず、過去の学校経験の類型に応じて、新入生時と2年時で教員志望の程度が異なるかを検証した。教員志望については、新入生、2年次調査とも「現在、教師になりたい気持ちは、次のうちどれにあてはまりますか」（「とてもになりたい」、「ややになりたい」、「あまりなりたくない」、「全くなりたくない」の4件法）とたずねている。

2時点での平均値の変化（2要因分散分析〔対応あり〕）をみた結果が図表1である。学校経験類型の間では、I逸脱型とII同化型が、III回避型に対して有意に教員志望が高くなっている。しかし、新入生時と2年時の間、すなわち1年間の変化については、主効果のみが有意であることから、いずれの類型でも新入生時に比べて2年時に教員志望の程度が減じていることが分かる。これまで、養成段階での教職意識の変化については、「2年次教職志向減退傾向」（今津1978, pp.19-21）が広く確認されてきたが、本研究ではそれが学校経験類型のいずれにもみられたことになる。

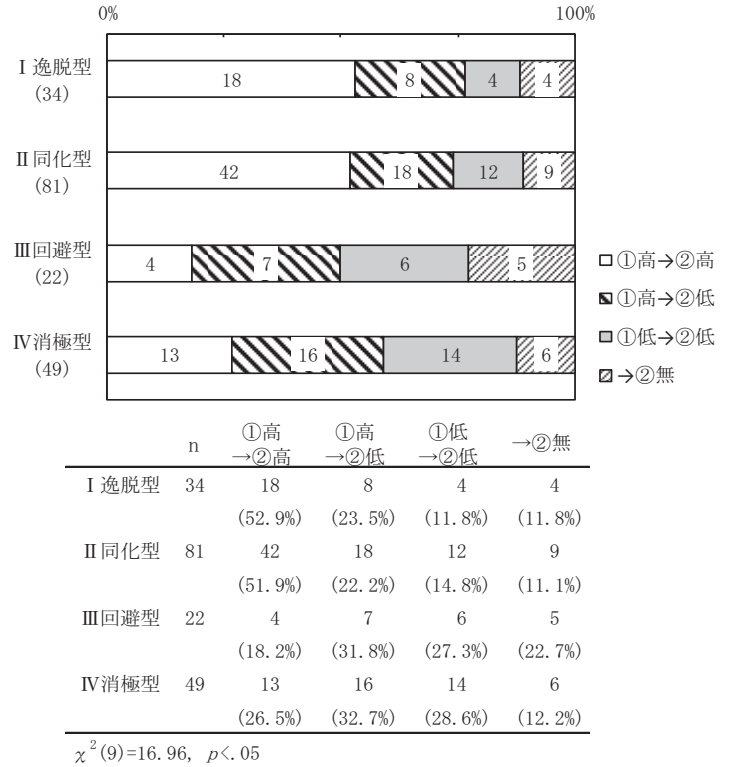
図表 1：学校経験類型と教員志望度の変化①

(2 要因分散分析, n=186)



ただ、この点についてはもう少し詳細にみていきたい。教員志望度の1年間の動きをカテゴリにして、今一度、学校経験類型ごとに確認してみよう。具体的には、教員志望度を3つに分類し（「高」：とてもなりたい、「低」：ややなりたい、「無」：あまりなりたくない、全くなりたくない）、新入生時（①）から2年時（②）にかけての変化を4つにカテゴリ化して、学校経験類型ごとに集計した（図表2）。その結果、新入生時に志望が高かった層に限定すると、I 逸脱型とII 同化型は、新入生時から2年時にかけて志望を減退させた者（「①高→②低」）の比率はそれほど高くない。ところが、III 回避型とIV 限定型の場合、新入生時に志望の高かった者の半数以上が2年時にそれが弱まっている。この2つの類型は学校文化の中心から距離のあった経験群であり、こうした経験は養成段階にて高い志望を減退させる要因になっている可能性がある。

図表 2：学校経験類型と教員志望度の変化②

(χ² 検定, n=186)

2.2. 学校経験類型ごとの教員志望減退の背景

では、この教員志望の減退には、学校経験類型ごとにいかなる背景をみいだせるだろうか。面接調査の結果から、教員志望が弱まった学生をとり上げ、その理由を確認しておこう。

例えば、同化型のII a（女性、高校志望、2018/6/13 調査）は、「いま授業でも模擬授業とかもやるようになってから、やっぱり教師という職業は難しいなという思いになって、それもいったら、その難しさというのも教師の醍醐味というものも分かっているんですけども。ちょっと自分がそういう授業をしていくのが、どこまでできるのか、ちょっと不安の方が大きくなってきて」と、大学での模擬授業によって自らの教職適性にゆらぎが生じたと述べている。また、II b（男性、小学校志望、2018/6/20 調査）の場合、「2回になって教育法になってから、先生ってこんなことしなあかんのやなとか。どの教科もオールマイティーにしなあかんし、なんか仕事量の多さとかに対して、できるんかなって」と、教師の仕事の多様さや仕事量に不安を抱くようになったと吐露している。ここからは、養成教育の過程で教職に対する具体的理解が進んだり、教職が自らの将来として問い直されたりするなかで、その適性に懸念が生じたものと捉えられよう。

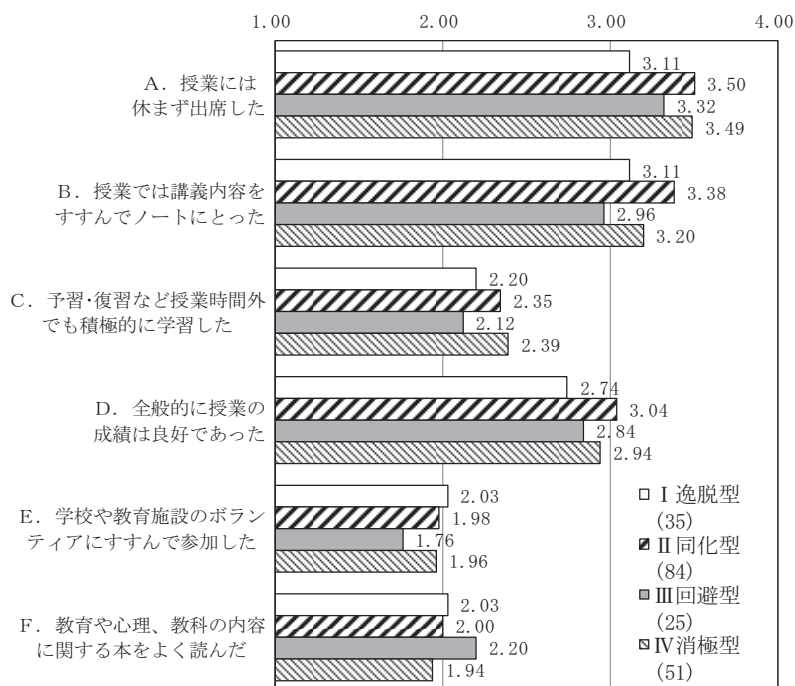


図 1：学校経験類型と教員養成学部生の学習態度①（平均値，n=195）

この点については、Ⅲ回避型、Ⅳ限定型の学生にも共通する部分を確認できたものの、両類型には次のような特徴がみられた。例えば、回避型のⅢb（女性、小学校 or 中学校 or 高校志望、2018/6/27 調査）は、「授業とか受けて、周りが実習に行っている人とかも見て、こんなことが私にできるんだろうかみたいな感じが結構あって。なりたくないわけじゃないけど、向いてるのかなっていう」。教員養成学部生で最も多い類型はⅡ同化型であったが、そうした学生らと比較して、自己の教職適性に対して懐疑的になりはじめた様子が窺える。さらに、消極型のⅣe（女性、特支志望、2018/6/20 調査）は、「教職の授業を受けてるなかで、もともとできると、そんなに自分にできると思ってたわけではなくって、先生っていう仕事」とふりかえる。その上で、「自分がそういう（筆者注：学校でのまとめ役など）を得意なタイプだとは思ってなかったっていうのもあって。…なんか、できないと思っている人がやること自体、ちょっとまずいんじゃないかなっていう。なりたいたけど、ならん方がいいだろうなっていう不安はでてくるようになりました、大学に入ってから」と述べている。つまり、教職の授業を契機に過去の学校経験が問い直され、改めて教職への適性に疑問が生じたとみることができよう。

つまり、準拠集団としてⅡ同化型の学生に接したり、自己の学校経験を振り返ったりなど、Ⅲ回避型、Ⅳ消極型の学生には、過去の学校経験との兼ね合いにより、教職という進路に懐疑的な見方が高まりやすいと考えられる。両類型において、教職志向の高い学生が志望を減退させるのには、こうした背景が関係していたのではと推測される。

2.3. 学校経験類型と養成教育 1 年間の学習態度

続いて、過去の学校経験が養成段階での学習態度にどのような影響をもたらしているかを確認しよう。2 年生対象の質問紙調査では、「大学生活を振り返って、次のことはどの程度あてはまりますか」として、大学 1 年間の学習態度をたずねている（「あてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の 4 件法）。図 1 は A～F の 6 項目について、各学校経験類型ごとの平均値をみたものである。このうち、出席状況など授業態度の項目については、おおむね 3 を超えており、全般的には良好な状況と思われる。

ただ、この学習態度は、教職への動機づけが強い者ほど意欲が高いというように、教員志望の程度が関係していると想定される。よって、教員志望度を統制した上で、学校経験類型と大学での学習態度との関係について分析を行った。具体的には、従属変数に学習態度（A～F の 6 変数）、独立変数として学校経験類型（4 カテゴリー）、教員志望の変化（「上昇維持」「減退」の 2 カテゴリー）を設定し、2 要因の分散分析（対応あり）を実施した。

結果が表 1 である。学校経験の類型によって有意差が生じたのは、「A. 授業には休まず出席した」の項目である。多重比較の結果、Ⅰ逸脱型がⅡ同化型とⅢ消極型に比べて、教員志望の変化にかかわらず、授業への出席傾向が弱かった。一方、「B. 授業では講義内容をすすんでノートにとった」も、 F 値が有意になったが、多重比較の際にはそれがみられなかった³⁾。

表 1：学校経験類型と教員養成学部生の学習態度②（2 要因分散分析，n=184）

		教員志望変化		F 値		
		n	上昇維持	減退		
A. 授業には休まず出席した	I 逸脱型	34	3.18	2.92	学校経験	志望度
	II 同化型	80	3.57	3.31	3.66 *	2.28
	III 回避型	21	3.30	3.27	交互作用	多重比較
	IV 消極型	49	3.56	3.45	0.30	II・IV>I
B. 授業では講義内容をすすんでノートにとった	I 逸脱型	34	3.32	2.67	学校経験	志望度
	II 同化型	80	3.37	3.42	3.13 *	6.99 **
	III 回避型	21	3.10	2.91	交互作用	多重比較
	IV 消極型	49	3.44	2.95	2.33	n. s.
C. 予習・復習など授業時間外でも積極的に学習した	I 逸脱型	34	2.36	1.92	学校経験	志望度
	II 同化型	80	2.46	2.08	1.10	1.23
	III 回避型	21	2.00	2.27	交互作用	
	IV 消極型	49	2.41	2.41	1.65	
D. 一般的に授業の成績は良好であった	I 逸脱型	34	2.91	2.42	学校経験	志望度
	II 同化型	80	3.07	2.96	1.51	4.01 *
	III 回避型	21	3.00	2.91	交互作用	
	IV 消極型	49	3.15	2.77	0.59	
E. 学校や教育施設のボランティアにすすんで参加した	I 逸脱型	34	2.18	1.67	学校経験	志望度
	II 同化型	80	1.98	1.85	0.07	2.27
	III 回避型	21	1.80	1.91	交互作用	
	IV 消極型	49	2.15	1.77	0.68	
F. 教育や心理、教科の内容に関する本をよく読んだ	I 逸脱型	34	2.18	1.75	学校経験	志望度
	II 同化型	80	2.04	1.88	0.38	0.00
	III 回避型	21	1.70	2.64	交互作用	単純主効果
	IV 消極型	49	2.11	1.77	3.27 *	III:減退>上昇維持 減退:III>IV ($p<.10$ 減退:III>I・II)

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

2.4. I 逸脱型の授業出席状況と授業に対する意味づけ

つまり、学校経験と学習態度との関係で浮かび上がってきたのは、I 逸脱型の授業出席傾向が相対的に低いことである。この点を面接調査の結果から追証しておきたい。

一般的に、面接調査の対象となった学生の多くは、原則として大学の授業を休むことはないと答えていた。しかし、I 逸脱型の学生は必ずしもそうではなかった。例えば、I c（女性、高校志望，2018/6/18 調査）は、1 年間の大学での授業を「めちゃくちゃ休みました」、「1 限は基本、遅刻ですね」と述べる。そして、「私、学校のいまの教育に疑問を抱いているんですよ。なので、それに即した感じの大学の授業にも同じように疑問を抱いているという感じですかね」というように、授業そのものに疑義を呈していた。また、同じく逸脱型の I d（男性、中学 or 高校志望，2018/6/28 調査）は、「基本は休まないんですけど、たまに、課題がやばいみたいなきときは、授業、出席点がないやつか、出席しても、なんか『うーん』みたいなやつは、たまに休んでみたいな感じがあったりします」という。出席点という拘束がなかったり、内容に疑問を感じる授業に対しては、休むことへの躊躇がなくなる様子が窺える。

このように、児童生徒時代の逸脱的な学校経験は、養成段階での授業出席傾向に影響していたが、その要因として、大学以前での学校生活における性行が大学でもそのまま引き継がれていることが考えられる。また、I 逸脱型には大学での授業や学習内容に不満をいだく傾向も見いだされ、それが出席という規範を弱めたことも一因と推測される。

2.5. 学校経験類型と学校観・教職観の変容

さらに、学校経験の類型に応じて、新入生時と 2 年時の間で学校観・教職観に変化が生じたかを検証していきたい。学校観・教職観については、新入生調査、2 回生調査とも、「次の学校（教師）に関する考え・意見に対し、あなた自身はどのように思いますか」と前置きし、具体的な内容をたずねている（学校観：8 項目、教職観：13 項目、いずれも「とてもそう思う」「ややそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の 4 件法）。このうち、新入生調査の学校観に関する質問群に対して因子分析を行った結果、次の 2 つの因子が抽出された⁴⁾。

第 1 因子：「学校分業観」

専門家、地域人材など外部と連携し、学校の分業化を進めることを積極的に評価する質問群から構成

第 2 因子：「学校万能観」

学校知の効用や学校の意義を全面的に評価する質問群から構成

また、同じく新入生調査の教職観に関する質問群に対して因子分析を実施すると、次の 4 つの因子が確認された。

第 1 因子：「職務自律性」

教師の仕事の自律性を問う質問群から構成

第 2 因子：「協働性構築」

同僚や専門職、保護者との関係性や協働性を問う質問群から構成

第 3 因子：「全人的影響」

教師の子どもに対する学力や人格への影響と、自己犠牲といった教師の聖職観を問う質問群から構成

表 2：学校経験類型と学校観・教職観の変化（2 要因分散分析，n=195）

		n	新入	2 年	F 値		
学校観	I 逸脱型	35	2.42	2.66	1.33	18.07 ***	学校経験 年
	II 同化型	84	2.29	2.49			
	III 回避型	25	2.51	2.55			
	IV 消極型	51	2.24	2.49			
学校 分業観	I 逸脱型	35	3.07	2.94	6.00 ***	0.68	多重比較 II > III, IV
	II 同化型	83	3.14	3.11			
	III 回避型	25	2.81	2.81			
	IV 消極型	50	2.93	2.98			
教職観	I 逸脱型	34	2.56	2.64	0.70	1.32	学校経験 年
	II 同化型	85	2.57	2.61			
	III 回避型	25	2.56	2.57			
	IV 消極型	51	2.44	2.52			
職務 自律性	I 逸脱型	34	3.57	3.49	3.02 *	0.25	多重比較 n. s.
	II 同化型	85	3.51	3.52			
	III 回避型	25	3.32	3.37			
	IV 消極型	51	3.33	3.43			
連携 協働性	I 逸脱型	34	3.25	3.32	4.89 **	1.14	多重比較 I > III ($p < .10 \cdots$ II > III)
	II 同化型	84	3.09	3.16			
	III 回避型	25	2.93	2.91			
	IV 消極型	51	3.09	3.16			
全人的 影響	I 逸脱型	35	2.69	2.92	1.13	4.31 *	単純主効果 I : 2年 > 新入
	II 同化型	83	2.80	2.74			
	III 回避型	25	2.61	2.65			
	IV 消極型	51	2.73	2.82			
社会的 地位	I 逸脱型	35	2.69	2.92	3.57 *		
	II 同化型	83	2.80	2.74			
	III 回避型	25	2.61	2.65			
	IV 消極型	51	2.73	2.82			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

第 4 因子：「社会的地位」

教職の社会的評価、専門職性等を問う質問群から構成
その上で本分析では、得られた各因子を構成する質問
群の平均値をサンプルごとに算出し、変数化した。そし
て、この手続きで得られた学校観・教職観の 6 つの変
数を従属変数とし、学校経験類型（4 カテゴリー）と年（2
カテゴリー：新入生時，2 年時）を独立変数とする，2 要
因の分散分析（対応あり）を実施した。これにより，学
校観・教職観の生成と変容に対する，学校経験類型と年
次変化の影響を確認することができる。

表 2 が結果である。まず，学校経験の類型間におい
ては違いがなく，年を経て有意に変化するものとして，
「学校分業観」と教師の「社会的地位」が挙げられる。
両者とも新入生時よりも 2 年時のほうが高く評価して
いた。

一方，1 年を経ても変化がなく，類型により有意差が
生じているのが，「学校万能観」と教師の「全人的影響」
であった。「学校万能観」は，II 同化型が III 回避型と IV
消極型に比して有意に高くなっている。また，「全人的
影響」については，I 逸脱型が III 回避型に対して，また
10% 水準ではあるが，II 同化型が III 回避型に対して，
それぞれ高い値を示していた。以上の 2 つは，学校，
教師の影響力に関わる教育観といえよう。

2.6. 教師の影響に関する学校類型ごとの教職観

では，なぜ学校や教師の影響に関する教職観は，学校
経験類型ごとに違いがあり，1 年を経ても変わらなかつ
たのだろうか。面接調査では，子どもの学力や人間性に対
する教師の影響をより具体的にたずねている。その結

果から考察したい。

教師の影響を高く評価する類型の I 逸脱型において，
Id（男性，中学 or 高校志望，2018/6/28 調査）は，「（筆
者注：教師によって子どもは）かなり変わるんじゃない
かと思います。俺がめちゃめちゃ影響受けたので，より
思うんだと思うのですけれども。たぶん，少なからず，
いい影響，悪い影響，あると思うのですけれども，影
響は絶対に受けると思います」と，自らの経験をふま
えた教師による感化の力を強調している。同じく比較的
教師の影響を高く見積もる II 同化型でも，例えば II d（女
性，高校志望，2018/6/13）は，「学力はやっぱり，特
に私がそうだったのもあるんですけど，先生が合う合わ
ないで結構成績が変わったりだとか，高校のときに 1
年生から 2 年生に上がって先生が替わったときに，そ
の教科に対するやる気とかもちょっと変わったりした」
と，自身の経験に基づき，教師によって生徒の学力が大
きく変わると指摘している。

これに対し，教師の影響を低く評価する傾向のある III
回避型の場合，III d（男性，小学校志望，2018/6/25
調査）は，影響を受けた教師の存在について「全然ない
です」とし，「教師像と違って，多分結構影響を受けた
教師の方とかを割とそのまま教師像にしたりする人は多
いと思うんですけど，それがいないんで。教師像はそもそ
も全然ないですね」と述べている。つまり，影響を受け
た教師の不在は，自らが求める教師像や教師の影響をイ
メージできないことにつながると推測される。

以上から，次のように考察できよう。「学校万能観」
や「全人的影響」といった学校や教師の影響に関わる教

育観は、主に自らの学校での経験に根ざして形成されるものである。それだけに深く内在化されており、養成段階の授業などでは変わりにくい。そもそも、こうした教育観は、大学での授業で知識として伝達される類のものではないだろう。一方、どの類型でも1年間で変化した「学校分業観」や教師の「社会的地位」といった学校の役割、教師の専門職性に関する教育観は、講義などで知識として伝達が可能である。また、必ずしも自らの経験に基づいて生成される教育観でもないと思われる。よって、全般的に養成教育を経るなかで変容しやすいと考えられる。

3. まとめ

本稿は一つの教員養成学部を対象とした事例研究であり、教員養成を担うさまざまなタイプの大学・学部やその学生文化によって、異なった結果が生じる可能性は否めない。しかし、得られた知見により、わが国における「観察による徒弟制」と教員養成との接続関係を考える上で、いくつかの興味深い論点を提起できたと思われる。

まず、「観察による徒弟制」と教員志望の程度との関係である。学校経験の類型すべてにおいて、2年目に教職志向は減退していた。ただし、過去の学校生活で学校文化の中心からは距離をおいてきた学生（Ⅲ回避型、Ⅳ消極型）は、とくに高い教職志望が冷却されやすいことが分かった。今後の継続調査が待たれるが、このままⅢ回避型やⅣ消極型が教職への意欲を弱め、教職を選択しなくなるとすれば、学校文化に同化的な経験をもつ者だけが教職に残ることになる。児童生徒時代に学校文化により適応していた者が、教職に就いて以降、教師文化の中核を担うとの研究結果があるが（川村 2003）、そもそも学校文化に適応していなかった者は、養成段階までに多くが教職への道を自ら離脱していく可能性がある。とすれば、ここに、養成教育の過程が教職に就く者を選別し、結果的に学校文化、教師文化の再生産を促すといったメカニズムを確認することができるかもしれない。

続いて、養成段階での学習態度についてである。反学校文化の経験が目立った学生は、大学での授業の出席傾向が弱く、養成段階でも過去の学校での態度を引き継いでいると考えられた。このⅠ逸脱型は教員志望が高い一方、授業に対する不満や疑問をもつ者もいた。Feiman-Nemser (2001) らが指摘する、自らの意に沿わない場合に養成での学習内容を自発的に排除してしまう「観察による徒弟制」の問題は、このタイプの学生が中心となって引き起こされている可能性がある。

最後に、教育観についてである。本稿の結果から、教育観には1年間で学生全体で変化するものと、学校経験の類型で固定化されているものがあった。このうち、変化するものは学校経験に根ざさない教育観と考えられた。これらの教育観は、関連する知識を養成段階にて習得して錬磨が可能であるため、変化が比較的容易であると考えられた。一方、学校経験の類型によって違いが明

確で、かつ変容しないのは、自らの学校での経験に直接根ざした教育観であると推測された。自身の経験に由来するが故に、この部分は強く内面化していると思われる。先行研究では、「観察による徒弟制」の過程で生成される教職観・学校観は非常に強固で、養成教育ではたやすく変わらないとされるが（Tabachnick and Zeichner 1984）、直接的な経験によって強く印象づけられ、内面化された教育観こそがまさにそれに該当すると考えられる。

この点に関し、「観察による徒弟制」に基づく教育観の特徴は、保守的、ときには権威主義的であると指摘されてきた（Lortie 1975, Johnson 1994 など）⁵⁾。過去の教師による授業のあり方や指導方法、子どもへの影響力をそのまま当然視することは、保守的な教育観の維持につながる可能性がある。そして、このことは教員養成にとって必ずしも益にならないとされる。というのも、先述したように、そうした固定的な教育観は、教育に関する新たな考え方や革新的な実践を受け入れる上で、妨げになりうるためである（Kagan 1992, Labaree 2000, Feiman-Nemser 2001 など）。

「観察による徒弟制」研究では、こうした固定的な教育観をいかに克服するかが論点になってきた。その基本的な方途として、養成段階で教職や指導について新たな視野を獲得する前に、教員志望者は、自らの経験に基づいて形成された信念を批判的に検証すべきと考えられている（Feiman-Nemser 2001, p.1017）。より具体的には、内面化した「観察による徒弟制」の過程を、意識のレベルに浮上させ、それを自己分析させるといった方法が提案されている（Lortie 1975, Feiman-Nemser 2001 など）。ただ、本稿でみたように、教育観には変容しやすいものとそうでないものがあること、そして、教師の影響力といった自らの直接的な経験から強く刻印づけられた教育観の場合は、とくに変化が生じにくい点には十分留意すべきであろう。

これまでわが国では、「観察による徒弟制」の社会化効果、その養成教育に対する影響について、十分な検証がなされてこなかった。そのなかで、本稿は、「観察による徒弟制」と養成教育1年間（2年時）との関係进行分析したものである。今後は、その後の3・4年生となって、学校経験の類型ごとに学習態度や教育観はどう変容するのか（あるいは変容しないのか）、また、実際に教職に就く者が多いのはどの類型であるのか、などについて追証が求められよう。本研究はパネル調査として設計・実施されており、この点は後日改めて検討したい。

〈注〉

- 1) この質問紙調査はパネル調査として実施している。学籍番号を記入してもらうことで、前年実施の新入生データと今回実施の2年次調査との間で個人を紐付けている。これにより、個人レベルでの1年間の変容を追うことが可能になっている。
- 2) 学校経験類型の析出については、具体的に以下の手

続きによった。まず、過去の学校経験について、「小学校から高校までのあなたの学校生活についておききします」と前置きし、①「学校生活のなかで次のことはどの程度ありましたか」として、学校での具体的な行動の頻度をたずねた（A～Lの12項目、4件法）。さらに、②「次のことはどの程度あてはまりますか」として、学校での具体的活動に対する意識や意味づけをたずねた（a～g項目の7項目、4件法）。そこから、因子分析によって全体で4つの因子を抽出した（第1因子：「教師親密性」、第2因子：「示範的役割」、第3因子：「肯定的参加」、第4因子：「反学校文化」）。さらに、得られた学校経験の因子得点に対し、非階層的クラスター分析を実施することで、4つのクラスターが生成された。それらを学校経験類型（Ⅰ～Ⅳ）としている。詳細な分析は、太田（2018b, pp.70-71）を参照のこと。

3) また、「F. 教育や心理、教科の内容に関する本をよく読んだ」では、学校経験と教員志望の交互作用が有意であった。具体的に単純主効果をみると、こうした教職関連の読書傾向については、Ⅲ回避型に限って、志望が減退した者にその傾向の強いことが分かった。また、教員志望が減退した者のなかでは、Ⅲ回避型がⅣ消極型に比べて読書傾向が有意に高かった。

表 3：学校観の因子分析（n=236）

	第1因子 学校分業観	第2因子 学校万能観
G. 学校のクラブや部活動の指導は、学校外の人材に任せるべきと思う	0.60	-0.05
F. 子どもの心の問題は、学校が担うよりも、心理の専門家に委ねたほうがよい	0.56	0.01
H. 学校は生徒指導に関して警察に協力を求めるべきだ	0.55	0.07
E. 子どもは、必ずしも学校に行く必要はないと思う	0.37	-0.08
B. マスコミから得た知識よりも、学校で学ぶ知識に価値がある	0.07	0.67
A. 学校は家庭よりも子どもの生育への影響が大きい	-0.09	0.41
C. 学校では教科の学習より人格形成の方が大事だ	0.06	0.33
D. 学校で得た知識は社会生活を送る上で役に立つ	-0.13	0.31
固有値	1.91	1.50
回転後の因子寄与	1.17	0.85

注：最尤法、Kaiser の正規化を伴うプロマックス回転による。

因子相関行列

	第1因子	第2因子
第1因子	1.00	-0.10
第2因子		1.00

- 4) 学校観の因子分析の結果は、表3のとおりである。一方、教職観の因子分析については、太田（2018b, p.73）で実施した結果をそのまま用いており、そちらを参照されたい。
- 5) これに対し、「観察による徒弟制」に基づく教育観の特性について、近年の研究では革新的なものになりうるとの指摘がある（Smagorinsky and Barnes 2014）。この点について、本研究の立場からすれば、経験によって強く内面化されていない領域の教育観は、養成教育での知識の獲得で比較的变化が生じやすく、新しい革新的な学校観や教職観を容易に受け

入れる可能性があるものと解釈できる。

〈引用・参考文献〉

- Feiman-Nemser, Sharon, 2001, "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching", *Teachers College Record*, vol.103, no.6, pp.1013-1055.
- Feiman-Nemser, Sharon and Margret Buchmann, 1985, "Pitfall of Experience in Teacher Education", *Teacher College Record*, vol.87, no.1, pp.53-65.
- Grossman, Pamela L., 1991, "Overcoming the Apprenticeship of Observation in Teacher Education Coursework", *Teaching and Teacher Education*, vol.7, no.4, pp.345-357.
- 今津孝次郎, 1978, 「学生の内的側面からみた教師養成過程」『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』第29巻第4号, pp.17-33.
- 今津孝次郎, 1996, 「岐路に立つ教師教育」『教育学研究』第63集第3号, pp.294-302.
- 陣内靖彦, 1987, 「教員キャリアの形成における教員養成と教員研修」『教育学研究』第54巻第3号, pp.300-309.
- Johnson, Karen E., 1994, "The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers", *Teaching and Teacher Education*, vol.10, no.4, pp.439-452.
- Kagan, Dona M., 1992, "Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers", *Review of Educational Research*, vol.62, no.2, pp.129-169.
- 川村光, 2003, 「教師における予期的社会化の役割」『日本教師教育学会年報』第12号, pp.80-90.
- Labaree, David F., 2000, "On the Nature of Teaching and Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, vol.51, no.3, pp.228-233.
- Lortie, Dan C., 1975, *Schoolteacher: A Sociological Study*, The University of Chicago Press.
- 三島知剛・井上菜美・森敏昭, 2012, 「教職志望学生の教職意識と小学校時代における教師からの被教育体験への認知との関係」『日本教育工学会論文誌』第35巻第4号, pp.345-356.
- 大坂遊, 2016, 「教職課程入門期における社会科教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程とその特質」『社会科研究』第85号, pp.49-60.
- 太田拓紀, 2012, 「教職における予期的社会化過程としての学校経験」『教育社会科学研究』第90集, pp.169-190.
- 太田拓紀, 2017, 「『観察による徒弟制』と教員養成における実践の問題」滋賀大学教育学部附属教育実

- 実践総合センター『パイディア』第25巻, pp.93-99.
- 太田拓紀, 2018a, 「教師文化と学校」稲垣恭子・岩井八郎・佐藤卓己編著『教職教養講座第12巻 社会と教育』協同出版, pp.43-60.
- 太田拓紀, 2018b, 「『観察による徒弟制』に基づく教員養成学部生の類型分析」滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター『パイディア』第26巻, pp.69-76.
- Slekar, Timothy D., 1998, “Epistemological Entanglements: Preservice Elementary School Teachers’ ‘Apprenticeship of Observation’ and the Teaching of History”, *Theory & Research in Social Education*, vol.26, no.4, pp.485-507.
- Smagorinsky, Peter and Meghan E. Barnes, 2014, “Revisiting and Revising the Apprenticeship of Observation”, *Teacher Education Quarterly*, vol.41, no.4, pp.29-52.
- Tabachnick, Robert B. and Kenneth M. Zeichner, 1984, “The Impact of the Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives”, *Journal of Teacher Education*, vol.35, no.6, pp.28-36.
- Trotman, Janina and Trevor Kerr, 2001, “Making the Personal Professional”, *Teachers and Teaching*, vol.7, no.2, pp.157-171.

〈謝辞〉調査にご協力いただいた先生、学生の皆さんに、この場を借りて、深く感謝申し上げます。

〈付記〉本稿は科研費に基づく研究成果の一部である。