

「観察による徒弟制」の教員養成教育に対する影響

－教員養成学部生における入学前の学校経験と養成教育の2年間－

Influence of “Apprenticeship of Observation” on Teacher Education:
Preservice Teachers’ School Experience as pupils and Teacher Training for Two Years

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、教職の社会化過程とみなされる「観察による徒弟制」の理論的枠組に基づき、教員養成学部生の過去の学校経験が、2年間の養成教育に及ぼしているかを検証するものである。

さて、「観察による徒弟制」(Apprenticeship of Observation)とは、Lortie (1975)が教師の社会学的考察のなかで提示した概念である。Lortieは、教職に就く者が児童生徒として十数年の間、学校生活を過ごし教師と接する過程を、徒弟制に擬した社会化のプロセスとしてとらえた。確かに、教職というキャリアの選択といった社会化の初期段階では、児童生徒時代に教わった教師の影響が強い(太田 2011, 山崎 2012など)。つまり、少なくとも「観察による徒弟制」の過程には、自らが教わった教師を介して教員志望の契機が強く埋め込まれている(太田 2018a)。そして、この長期の学校生活で、教員志望者は、学校とはいかなる場であり、教師にはどういった振るまいが求められているかといった、学校や教師についての価値観、思考・行動様式を内面化していくのである。

このLortie (1975)の指摘以降、海外では「観察による徒弟制」に関する研究が広く展開されてきた。そして、先行研究の多くが共有する含意の一つが、「観察による徒弟制」が養成教育の阻害要因になりうるという点である。それは次のように説明される。教員志望者は長期の学校経験のなかで、学校や教師に関する固有のイメージや信念を強固に形成しており(Kagan 1992, Slekar 1998など)、それは養成教育では容易に変化しない頑強なものである(Tabacnick and Zeichner 1984)。この「観察による徒弟制」の過程で形づくられた信念に執着する結果、教育に関する新たな考え方や実践方法を受容することが難しくなるという(Kagan 1992, Labaree 2000, Feiman-Nemser 2001など)。例えば、養成段階で学習する内容が、過去の学校経験のなかで形成された固有の学校や教師のパースペクティブ

から乖離しているとみなすと、その内容を自らに取り入れることを放棄してしまう(Feiman-Nemser 2001, Trotman and Kerr 2001)。このため、Feiman-Nemser and Buchmann (1985)は、「観察による徒弟制」を教師教育の「かくれた危険(pitfall)」として問題視している。

しかし、こうした指摘はわが国においてもあてはまるのだろうか。最初に「観察による徒弟制」に依拠して調査研究を実施した太田(2012)は、教員志望学生の学校経験の特徴はリーダー役割を中心とした「学校文化への同化」(同上, p.182)とし、このことは教職に就いて以降、学校に適応しがたい児童生徒に接する上で問題になる可能性を示唆した。この研究はわが国での「観察による徒弟制」に伴う課題を提起しているが、「観察による徒弟制」の過程が養成段階、すなわち大学での学習態度や教職意識に及ぼしているかは未検討である⁽¹⁾。

つまり、「観察による徒弟制」と養成教育との関係の解明が求められているといえる。この問題関心から、太田(2018b, 2019)は教員養成学部生のパネル調査を実施している。国立大学教育学部を事例に、まず新入生(1年次4月)の学校経験を類型化し、類型ごとの教職観の特徴を分析した(太田 2018b)。その結果、析出された4つの学校経験の類型ごとに教育観の明確な相違が生じており、大学入学以前の「観察による徒弟制」の過程で、教職に対して異なる社会化がなされていると指摘した。さらに、入学後1年間を経過した2年次4月にも、同じ学生群に対して調査を実施した(太田 2019)。それによると、児童生徒時代に学校文化の中心から距離をおいてきた学生は、教職志望が冷却されやすかったり、反学校文化の経験が目立った学生は、大学での授業出席頻度が低くなるなどの傾向がみいだされた。また、とくに自らの学校経験に直接根ざした教育観は、学校経験に応じて違いが明確であり、入学して1年経過後も変化しないことが明らかとなった。

さて、上記のパネル調査は、対象学生が入学して2

年を経過した、3年生になってまもない2019年4月にも引き続き実施した。一般的に、教師の職業的社会化研究やライフコース研究では、「2年次教職志向減退傾向」(今津 1978, pp.19-21)が生じた後、教育実習を経験する3年次に志望が上昇に転じるとしばしば指摘される。本調査は教育実習前の3年生が対象であるが、入学後2年経過した当該時期では、教職志向は学校経験によってどのように変化しているのだろうか。また、学校経験によって、教職に向けた学習態度や教育観に違いや変化がみられるのだろうか。

以上から、本稿は教員養成学部生の過去の学校経験が、2年間の学生生活を経て、彼らの教職志向、学習態度や教育観にいかなる影響を及ぼしているかを検証するものである。具体的には、太田(2018b)の新入生調査にて析出された学校経験の類型に応じ、①教職志向、②養成教育での学習態度、③養成教育に対する意識、④学校観・教職観がどのように変容したのかを分析していく。

これまでのわが国の教師教育研究では、過去の学校経験(被教育体験)と養成教育との関係を扱う研究は相対的に少なかった。しかし、先述のように、「観察による徒弟制」とされる過去の学校経験は、教師教育の「かくれた危険」(Feiman-Nemser and Buchmann 1985)になりうるものである。本研究は、養成段階に入学する以前の社会化過程と、大学での養成教育との円滑な接続を模索するために、有益なてがかりを示せると考えている。

1.2. 調査とデータの概要

本研究は、質問紙による3時点でのパネル調査に基づくものである。

調査対象は国立大学教員養成学部生(1校:関西)であり、時期は2017年4月(入学時)、2018年4月(2年次)、2019年4月(3年次)である。同じ被験者群に対し、継続的に調査を実施した(「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」⁽²⁾)。自記式集合調査によっており、サンプル数は2017年(入学時)が240名(学年全体246名中の97.6%)、2018年(2年次)が218名(同88.6%)、2019年(3年次)が176名(同71.5%)である。いずれの年も当該学年における必修の授業内にて調査を行ったものの、年々サンプル数が減少している。これには後述するように、授業に対する出席の動機づけが年を追うごとに低下していること、学校ボランティア等への参加で上級生は欠席者が増加することなどの理由が考えられる。

さて、最新の2019年調査サンプル(3年次)の基本構成を確認しておきたい⁽³⁾。まず性別であるが、全176名のうち、男性が72名(40.9%)、女性が104名(59.1%)であった。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149名であり、サンプルの84.7%を占めた。この値は入学時では95.0%、2年次は85.8%であり、入

学时に比較すると下落しているものの、1年前からは大きく変わっていない。総じて教職志望は高水準といえよう⁽⁴⁾。また、志望学校種の内訳は、保育園・幼稚園が16名(10.8%)、小学校が67名(45.3%)、中学校が30名(20.3%)、高校が25名(16.9%)、特別支援学校が10名(6.8%)であった。入学時は小学校31.3%、中学校26.2%、高校27.9%であり(太田 2018b, p.70)、中学・高校から小学校教員に志望が移行した傾向がみられる。現在、校種のなかでは比較的小学校教員の需要が高く、就職期が近づくにつれて変化したものと推察される。

なお本稿は、入学前の学校経験の影響を検証するため、入学時の質問紙調査から析出した、学校経験の類型を分析に広く用いている。2017年の新入生調査では、小学校から高校までの具体的な学校経験について、その頻度をたずねた。その回答群に対して因子分析ならびにクラスター分析を実施した結果、4つの類型が抽出されている(太田 2018b, pp.70-71)。類型の概略は以下の通りである。

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

本稿ではこの4類型ごとに、教職志向、大学での学習態度、養成教育への意識、学校観・教職観が、2年間の養成教育のなかでどのように変化し、それが類型ごとにいかなる特徴があるのかを検証した。

2. 分析結果

2.1. 学校経験と教職志向

最初に、学校経験と3時点における教員志望との関係について検討しよう。なお、教員志望は、「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)の質問にてたずねている。

図表1は、2要因分散分析(対応あり)にて、独立変数に学校類型と学年を設定し、教員志望の平均値を検証したものである。さて、学校経験の類型間では、II同化型がIV消極型に対して有意に高かった。なお、前回調査では、III回避型が最も低い類型であったが、今回はIV消極型に変わっている。IVの消極型は教員志望学生の特徴であるリーダー経験が少なく、生徒一般と比較すれば平均的な学校生活を送ってきた群である(太田 2018b,

p.72-73)。一方、Ⅲ回避型は、何らかの困難な学校経験をもつ一方で、それが原因で学校や教職に対する思い入れも強いとされる(同上, p.72)。とすれば、相対的にⅣ消極型はⅢ回避型に比べて教職へのこだわりは弱いともいえ、この点が結果に関係している可能性はある。また、年次の変化でいえば、4つの学校経験類型とも、新入生が最も高く、2年、3年と経過するにつれて、有意に志望の程度が下がっている。

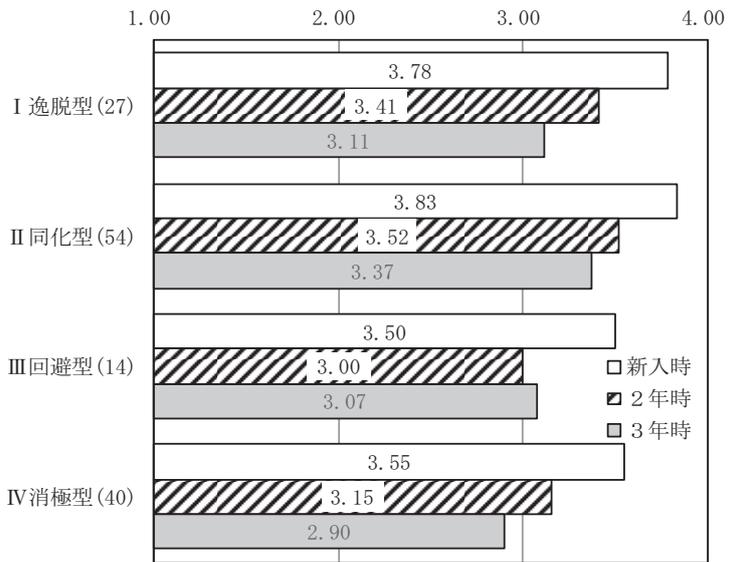
次に、学校経験ごとの教員志望の移動傾向について、2時点(新入生と3年次調査)の比較から把握したい。具体的には、教員志望の程度を3つに分類し(「高」:とてもなりたい、「低」:ややなりたい、「無」:あまりなりたくない、全くなりたくない)、新入生と3年生のデータから、志望の変化を5つにカテゴリ化した(「新入:高→3年:高」、「新入:高→3年:低」、「新入:低→3年:高」、「新入:低→3年:低」、「新入:高低無→3年:無」)。これを学校経験類型ごとに集計したのが図表2である。

結果をみると、Ⅰ逸脱型とⅡ同化型は、新入生のときから志望が高く、3年になってもそれを維持する者が多い(「新入:高→3年:高」)。一方、Ⅲ回避型、Ⅳ限定型は、入学時に志望の高かった者が少なく、その高かった者でさえ、3年次になると半数以上が志望を減退させている。この傾向は1年経過時に検証した結果(太田2019)とほぼ同じである。つまり、Ⅲ回避型とⅣ同化型は、そもそも全体的に教職志向が弱いのが、そのうち教職志向の高い者であっても、それが冷却されやすいのである。

2.2. 学校経験と養成教育での学習態度

次に、過去の学校経験と大学での学習態度との関係について確認したい。2年次と3年次の質問紙調査では、「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、大学での学習状況をたずねている(「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)。この学習に関わるAからFの6つの質問項目を従属変数として、

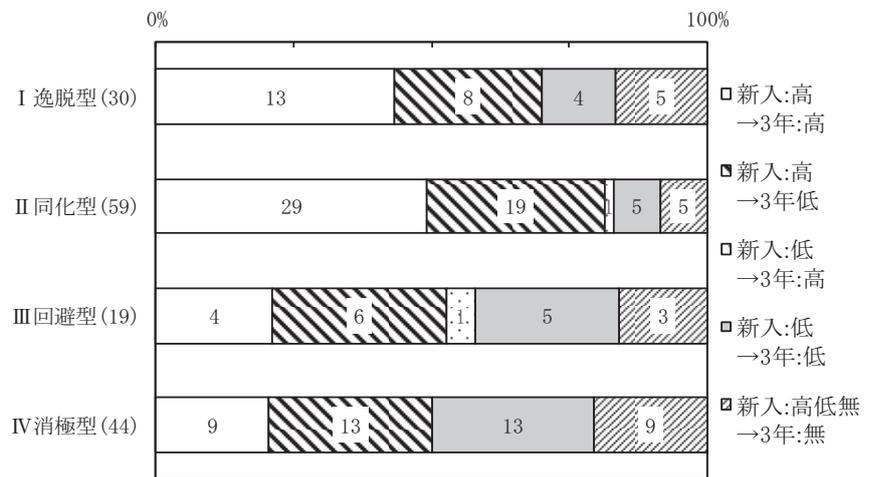
図表1: 学校経験類型と教員志望度の変化① (2要因分散分析, n=135)



	新入時	2年時	3年時	F値	比較
I 逸脱型 (27)	3.78	3.41	3.11	学校経験 交互作用 39.93 ***	主効果 II>IV 新>2年>3年
II 同化型 (54)	3.83	3.52	3.37		
III 回避型 (14)	3.50	3.00	3.07	学年	
IV 消極型 (40)	3.55	3.15	2.90	4.77 **	

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

図表2: 学校経験類型と教員志望度の変化② (n=152)



	新入:高→3年:高	新入:高→3年:低	新入:低→3年:高	新入:低→3年:低	新入:高低無→3年:無
I 逸脱型 (30)	13 (43.3%)	8 (26.7%)	0 (0.0%)	4 (13.3%)	5 (16.7%)
II 同化型 (59)	29 (49.2%)	19 (32.2%)	1 (1.7%)	5 (8.5%)	5 (8.5%)
III 回避型 (19)	4 (21.1%)	6 (31.6%)	1 (5.3%)	5 (26.3%)	3 (15.8%)
IV 消極型 (44)	9 (20.5%)	13 (29.5%)	0 (0.0%)	13 (29.5%)	9 (20.5%)

表 1：学校経験類型と養成教育での学習態度（2 要因分散分析）

		n	2年	3年	F値		比較
A. 授業には休まず出席した	I 逸脱型	30	3.13	3.07	学校経験	学年	主効果 II > I (+) 2年 > 3年
	II 同化型	58	3.57	3.36			
	III 回避型	15	3.33	3.27	交互作用		
	IV 消極型	43	3.49	3.33	0.52		
	全体	146	3.43	3.28			
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	30	3.17	3.00	学校経験	学年	主効果 2年 > 3年
	II 同化型	58	3.38	3.26			
	III 回避型	15	3.13	3.13	交互作用		
	IV 消極型	43	3.19	3.12	0.23		
	全体	146	3.25	3.15			
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	30	2.17	2.47	学校経験	学年	単純主効果 I : 3年 > 2年 IV : 2年 > 3年 (+)
	II 同化型	58	2.41	2.34			
	III 回避型	15	2.07	2.07	交互作用		
	IV 消極型	43	2.40	2.19	2.64 +		
	全体	146	2.32	2.29			
D. 一般的に授業の成績は良好であった	I 逸脱型	30	2.83	2.60	学校経験	学年	主効果 2年 > 3年
	II 同化型	58	3.12	2.98			
	III 回避型	15	3.00	2.87	交互作用		
	IV 消極型	43	2.95	2.86	0.22		
	全体	146	3.00	2.86			
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	30	1.97	2.13	学校経験	学年	主効果 3年 > 2年
	II 同化型	58	1.95	2.26			
	III 回避型	15	1.40	1.80	交互作用		
	IV 消極型	43	1.98	2.05	1.55		
	全体	146	1.90	2.12			
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	30	2.18	1.75	学校経験	学年	
	II 同化型	58	2.04	1.88			
	III 回避型	14	1.70	2.64	交互作用		
	IV 消極型	43	2.11	1.77	1.23		
	全体	145	2.01	1.99			

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

学校経験と学年による 2 要因の分散分析（対応あり）を実施した。

表 1 が結果である。10% 有意水準であるが、学校経験の類型によって差が生じたのは、「A. 授業には休まず出席した」であった。多重比較の結果、I 逸脱型が II 同化型に比べると、授業への出席頻度が低い傾向にあるといえた。この点は前年度の分析からも明らかになっている（太田 2019）。ただ、全体的に学校経験で明確な違いがあらわれた項目は少ない。むしろ、学年の効果ははっきりと表れており、「A. 授業には休まず出席した」、「B. 授業では講義内容をすすんでノートにとった」、「C. 予習・復習など授業時間外でも積極的に学習した」、「D. 一般的に授業の成績は良好であった」の項目で、学校経験類型に拘わらず、3 年次に有意に下降している。一方、「E. 学校や教育施設のボランティアにすすんで参加した」の項目のみ、3 年次に上昇している。

2.3. 学校経験と養成教育に対する意識

続いて、学校経験に応じて、養成教育に対する意識が異なるのかをみていきたい。2 年次、3 年次調査では「次の大学の教員養成に関することに対して、あなた自身は

どのように思いますか」と前置きし、大学での教員養成に対する考え方を具体的にたずねた（「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）。2 年次調査のデータを用い、9 つの質問項目に対して因子分析を行った結果が表 2 である。3 つの因子が抽出され、質問項目のまとまりから次のように称することとした。

第 1 因子：「効果懐疑」

教員養成を目的とする大学の授業について、その教育効果に対して懐疑的な質問群から構成

第 2 因子：「現場志向」

教師が養成される場として、学校現場を重視する質問群から構成

第 3 因子：「内容乖離」

大学の教員養成にて学ぶ内容が、教育の現実や自分の教師イメージとは異なるとする質問群から構成

その後、2 年次、3 年次データともに、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、新たに変数化した。そして、以上の養成教育観の 3 変数を従属変数に設定し、学校経験類型と学年を独立変数とする 2 要因の分散分析（対応あり）を実施した。

表3の結果をみると、3つの養成教育観とも、学年の効果がみられている。いずれも3年次が有意に高く、総じて養成教育への不満感を、2年次から3年次にかけて上昇させている。一方、交互作用の部分からは、学校経験類型の特徴を把握できる。「現場志向」では、Ⅲ回避型に単純主効果がみられ、やはり2年次よりも3年次が高い。このことは、Ⅲ回避型の場合は3年になると、他の類型に比べてとりわけ「現場志向」が高まることを意味している。Ⅲ回避型は学校や教師との積極的な関わりを避け、ときにはネガティブな学校経験をもつ群である。こうした過去の経験があるからこそ、教師になる上で、学校現場での学びをより一層重要視するようになった可能性がある。

また、「内容乖離」でも交互作用が有意になっており、単純主効果としてⅡ同化型が2年次よりも3年次の意識が高くなっている。つまり、Ⅱ同化型の場合とはくに、「内容乖離」の意識が3年次に高くなることを示している。Ⅱ同化型は数の上で教員養成学部生の中心を占めており、最も学校文化に親和的な経験をしてきた群である。先にみたように、教職志望も相対的に強い。この群は教育や教職に対する自己の理想も高く、それが養成教育の内容との乖離を生み出しやすい要因かもしれない。

2.4. 学校経験と学校観・教職観

最後に、学校経験の類型に応じて、入学時から3年生にかけて学校観や教職観にどのような変化がみられたのかを検討したい。学校観、教職観ともに3時点の調査いずれも、「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」として、具体的な項目をたずねている(「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)。新入生調査のデータを用いて学校観の質問群に因子分析を行った結果(太田2019,p.52)、次の2因子が抽出されている。

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教育効果を全般的に評価する質問群から構成

また、新入生調査の教職観に関する質問群に対しても

表2：養成教育観の因子分析 (n=216)

	第1因子 効果懷疑	第2因子 現場志向	第3因子 内容乖離
a. 大学の授業は、教師に必要な知識・技術を得る上で意義のあるものか、疑問に感じる	0.69	-0.08	0.01
b. 大学で何を学ぶかということより、単位や教員免許を取得できるかが気になる	0.60	-0.04	-0.13
g. 教職科目の授業は、もともと自分がイメージしていた内容と違っていた	0.51	-0.04	0.13
c. 教師になるためには理論を学ぶより、学校で実践してみるの方が大事である	0.43	0.23	0.02
f. 教育実習は教員養成のなかで、最も重要な学習の機会である	-0.07	0.93	-0.04
e. 教育ボランティアは教師をめざす人にとって、きわめて有意義な学びの場である	-0.01	0.49	0.00
d. 大学の授業はもっと教育現場の実際を反映すべきである	0.26	0.30	0.11
h. 実際の学校や子どもの様子は、大学で学ぶ教育学や心理学の内容とは異なる	-0.09	-0.01	0.76
i. 自分が思い描く教師像と、大学で学ぶ教育や教職との間には大きな溝がある	0.05	-0.01	0.65
固有値	2.64	1.56	1.06
回転後の因子寄与	1.77	1.33	1.53

注：主因子法、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3因子
第1因子	1.00	0.21	0.59
第2因子		1.00	0.13
第3因子			1.00

表3：学校経験類型と養成教育観 (2 要因分散分析)

	n	2年	3年	F値	比較		
効果 懷疑	I 逸脱型	30	2.82	2.87	学校経験 学年		
	II 同化型	59	2.77	2.94	1.39	5.80 *	主効果
	III 回避型	15	2.83	3.00	交互作用		3年>2年
	IV 消極型	43	2.69	2.75	0.69		
	全体	147	2.76	2.88			
現場 志向	I 逸脱型	30	3.26	3.31	学校経験 学年	主効果	
	II 同化型	59	3.35	3.43	1.46	5.20 *	3年>2年
	III 回避型	16	3.08	3.40	交互作用		単純主効果
	IV 消極型	43	3.28	3.21	2.92 *		III:3年>2年
	全体	148	3.28	3.34			
内容 乖離	I 逸脱型	30	2.77	2.65	学校経験 学年	主効果	
	II 同化型	59	2.45	2.72	0.65	4.41 *	3年>2年
	III 回避型	16	2.50	2.75	交互作用		単純主効果
	IV 消極型	42	2.51	2.58	2.99 *		II:3年>2年
	全体	147	2.54	2.67			

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

因子分析を実施しており(太田2018b,p.73)、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聖職観を問う質問群から構成

表 4：学校経験類型と学校観・教職観(2 要因分散分析)

		n	新入	2年	3年	F値		比較
学校観 学校分業観	I 逸脱型	30	2.44	2.65	2.93	学校経験 交互作用	学年 51.96 ***	主効果 3年>2年>新入
	II 同化型	58	2.21	2.47	2.80			
	III 回避型	15	2.58	2.55	2.98			
	IV 消極型	42	2.26	2.48	2.71			
	全体	145	2.31	2.52	2.82			
学校 万能観	I 逸脱型	30	3.08	2.92	2.91	学校経験 交互作用	学年 0.13	主効果 II>III・IV 単純主効果 I:新入>2年・3年 新入:I・II>III III:3年>1年・2年 2年:II>III IV:新入・2年>3年 3年:II>IV
	II 同化型	56	3.16	3.17	3.08			
	III 回避型	15	2.70	2.80	3.03			
	IV 消極型	41	2.95	3.02	2.80			
	全体	142	3.04	3.03	2.96			
教職観 職務自律性	I 逸脱型	29	2.48	2.52	2.51	学校経験 交互作用	学年 0.67	
	II 同化型	59	2.55	2.66	2.62			
	III 回避型	15	2.49	2.49	2.60			
	IV 消極型	42	2.48	2.60	2.43			
	全体	145	2.51	2.59	2.54			
連携 協働性	I 逸脱型	28	3.63	3.49	3.55	学校経験 交互作用	学年 2.01	主効果 II>IV
	II 同化型	58	3.55	3.55	3.66			
	III 回避型	16	3.48	3.54	3.63			
	IV 消極型	41	3.34	3.41	3.46			
	全体	143	3.50	3.50	3.58			
全人的 影響	I 逸脱型	29	3.28	3.34	3.20	学校経験 交互作用	学年 1.90	
	II 同化型	59	3.11	3.20	3.18			
	III 回避型	15	3.00	3.07	3.16			
	IV 消極型	42	3.12	3.23	3.03			
	全体	145	3.14	3.23	3.14			
社会的 地位	I 逸脱型	30	2.73	2.93	2.73	学校経験 交互作用	学年 1.60	
	II 同化型	57	2.79	2.78	2.83			
	III 回避型	15	2.65	2.65	2.75			
	IV 消極型	41	2.74	2.85	2.77			
	全体	143	2.74	2.82	2.78			

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

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

さて、以上 6 因子の学校観・教職観と学校経験との関係を探るために、これまでと同様に、以下の分析を実施した。まず、3 時点のデータそれぞれにおいて、学校観・教職観の各因子を構成する質問群の平均値をサンプルごとに計算し、変数を作成した。この学校観・教職観の 6 変数を従属変数に設定し、学校経験類型と学年を独立変数として、2 要因分散分析（対応あり）を行った。これにより、学校観・教職観への学校経験類型と学年の影響を把握することができる。

表 4 が結果である。まず、学校観であるが、「学校分業観」は学校経験の類型による差がなく、学年が上がるにつれ、有意に上昇していく。「学校分業観」は学校の機能を限定的とみなし、従来担ってきた機能を外部に委ねようとする意識である。養成教育を経るなかで、チーム学校論や専門職との連携といった学校教育の現代的潮流を学んだり、あるいは学校ボランティアとして教育現場の多忙さを実感したなどが、分業観の高まった理由と推測される。

一方、「学校万能観」は学校経験類型で違いが生じていた。まず、主効果として、II 同化型はIII 回避型、IV 消

極型と比べて有意に高い。「学校万能観」は学校知の効用や学校の教育効果を高く評価する意識であり、学校への信頼をあらわしている。II 同化型における「学校文化への同化」という過去の学校経験の特徴が、この学校観に反映していると考えられる。また、単純主効果をみると、I 逸脱型とIV 消極型では学年が上がると「学校万能観」が低下するのに対し、III 回避型に限っては3 年が最も高く、学校への信頼を増しているといえる。これは、学校文化に距離をおいてきたIII 回避型が、II 同化型が中心を占める教員養成学部にて、周囲の影響を受けつつ、学校に対する認識を改めていった結果かもしれない。

また、教職観では「連携協働性」のみ、学校経験の類型に有意差がみられた。多重比較の結果、II 同化型がIV 消極型よりも高かった。入学時と2 年次のデータを利用した前年の分析結果（太田 2019）では、学校経験類型は「全人的影響」でも有意差が生じていたが、今回はそれがなくなっている。学年間の有意差もすべてみられず、教職観は全般的に違いや変化が生じにくかったといえる。

3. まとめ

本稿では、学校経験に応じた教員養成学部生の2 年間の変化を、教職志向、学習態度、養成教育観、学校観・

教職観という点から検証してきた。1校の事例研究とはいえ、継続調査から入学前の学校経験、すなわち「観察による徒弟制」と養成教育との接続を検討する上で、有効な知見をみいだせたと考える。以下、結果を要約しつつ、考察を加えてきた。

まず、「観察による徒弟制」と教職志向との関係である。すべての学校経験類型で学年が上がるにつれ、教職志向は弱まっていた。学校経験の類型間では、学校文化への同化を特徴とする群（Ⅱ同化型）が、消極的な学校生活を送ってきた群（Ⅳ消極型）に比して、教職志向が高かった。また、学校文化の中心から距離を保っていた群は、入学時に教職志向が高くて、すぐに冷却される傾向が見いだされた。ただ、Ⅲ回避型は3年次における教職志向の下降の程度が低かった。つまり、過去の学校経験における学校文化との距離感が、必ずしも教職への意欲低下と直結しているわけではない点は留意すべきである。

次に、養成段階での学習態度についてである。前回の2年次調査に引き続き、反学校文化の経験が目立つ群（Ⅰ逸脱型）は、授業の出席頻度が低い可能性が示された。その背景として太田（2018b, p.51）は、「養成段階でも過去の学校での態度を引き継いでいる」と指摘するとともに、Feiman-Nemser（2001）の知見に基づき、「養成での学習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」を示唆している。3年次の結果からも、これについては同様のことがいえよう。

続いて、養成教育に対する意識である。2年から3年次にかけて、大学での養成教育の効果や学習内容について疑問が高まる傾向があった。また、学校経験の類型では、学校や教師との関わりを避けてきた群（Ⅲ回避型）が、3年次に養成における現場での経験をより重視するようになった。Ⅲ回避型は、過去の学校生活が限定的であったが故に、教職に就く上で現場での経験の必要性を高めた可能性がある。一方、学校文化に親和的な経験の群（Ⅱ同化型）は、養成の内容が教育の現実や自己の教師像と乖離しているという認識が3年次に高まっていた。Ⅱ同化型は学校や教師に対する自己イメージを強く内面化しており、それが養成段階の学習内容に不満を抱く一因になったと解釈できる。とすれば、自らの教育や教職のパースペクティブから逸脱しているとみならず、養成教育の内容の習得を放棄してしまうという「観察による徒弟制」の問題（Feiman-Nemser 2001, Trotman and Kerr 2001）は、先のⅠ逸脱型のみならず、教員養成学部を中心とするⅡ同化型にもあてはまるかもしれない。

最後に、教育観（学校観・教職観）についてである。学校機能の限定化・分業化を志向する意識は、学校経験に関係なく、学年が上がるごとに高まっていた。一方、学校知や学校制度への信頼感については、学年による差がなく、学校経験類型のなかでは、学校文化に親和的な経験を特徴とする群（Ⅱ同化型）が明らかに高かった。Bourdieu（訳書 1997, p.26）は、「幼少の頃より学

校制度の加護の下に委ねられたため全面的に学校制度に身を捧げた者たち」を「託身者」と称しているが、彼らの学校への信頼観は、「学校文化への同化」という学校経験に深く根付いたものと推測される。また、ネガティブな学校経験が目立つ群（Ⅲ回避型）のみ、3年次に学校への信頼感が高くなった。これには、過去において学校文化から距離をおいてきた彼らが、Ⅱ同化型が中心を占める教員養成学部のなかで生活するなかで、学校への認識を改めていった可能性がある。ただ、教育観全体では、前年の調査に比べて学校経験の類型、あるいは学年の間で差が明確でなくなりつつあった。

本稿の結果から、2年間の養成教育を経ても、学校経験の影響が学生の意識や態度にあらわれているといえる。とりわけ、学校経験類型の特徴として浮き彫りとなった授業の欠席傾向や養成内容への懐疑は、養成教育の効果を減じてしまう危険をはらんでいる。そして注目すべきは、養成内容が教育の現実や自己の教師像から乖離しているという意識をとくに高めたのは、学校文化に最も親和的な経験群である。教職志向や動機づけの高い彼らは、一見すると養成上で課題のない層であるが、彼らの固定化した教育観が養成教育の内容との間で軋轢が生じかねない点には注意すべきだろう。

ただし、養成教育1年間の影響を検証した前年の結果（太田 2019）に比べ、2年間の養成教育をあつかった本稿では、学校経験による差異がやや見えにくくなっていた。例えば、学校経験類型で最も否定的な経験をもつⅢ回避型は教員志望が低下せず、学校への信頼感が高まっており、他の類型に近づく傾向があった。おそらく、これは2年間の養成教育を経るなかで、あるいは他の学生と交流するなかで、集団が同質化していったためと考えられる。つまり、養成の教育効果、教員養成学部の学生文化による社会化効果といえるかもしれない。

さて、数多くの先行研究が教育実習を契機に教職志向や教育観が変容することを示唆しているが、学校経験に着目した場合、教育実習後にいかなる変化が見いだせるのか。4年次にも調査を予定しており、改めて検討したい。

〈注〉

- (1) 「観察による徒弟制」の理論的枠組に依拠してはいないが、被教育体験と教職意識との関係を検討したものとして、三島ほか（2012）などがある。
- (2) 質問紙では学籍番号を記入してもらうことで、2017年調査（新入生対象）、2018年調査（2年生調査）、2019年調査（3年生対象）との間で個人を紐付けている。これにより、3時点（2年間）における個人レベルの変化が追跡できるようになっている。
- (3) 新入生、2年生調査におけるサンプルの詳細は、太田（2018b, 2019）を参照のこと。
- (4) ただ、3年生調査はサンプル数が少なく、教職志望

を減退した学生の多くが調査時の授業を欠席していることも考えられ、欠席者の動向で結果が変わる可能性はあろう。

〈引用・参考文献〉

- Bourdieu, Pierre, 1980, *Homo Academicus*, Éditions de Minuit (=石崎晴己・東松秀雄訳, 1997, 『ホモ・アカデミクス』藤原書店)
- 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 Buchman, 1985, “Pitfall of Experience in Teacher Education”, *Teacher College Record*, vol.87, no.1, pp.53-65.
- 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.
- Kagan, Dona M., 1992, “Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers”, *Review of Educational Research*, vol.62, no.2, pp.129-169.
- 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.
- 太田拓紀, 2011, 「教職選択における重要な他者としての教師」玉川大学教育学部『論叢』2010, pp.67-81.
- 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.
- 太田拓紀, 2019, 「『観察による徒弟制』と教員養成との接続関係」『滋賀大学教育実践研究論集』第 1 号, pp.45-53.
- 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.
- Tabacnick, 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.
- 山崎準二, 2012, 『教師の発達と力量形成』創風社。

〈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。