

# 教員養成を阻害する要因としての学校経験

## School Experience as Pupils that Impedes Teacher Training

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 教師の予期的社会化

### 1. はじめに

#### 1.1. 問題の所在

教育学者の広田照幸は、教員志望学生における被教育体験を、次のように論じている。

自分の体験というのは、教育学を学ぶうえで意味がないわけではないのだが、でもやはり狭い。教育学という学問の間に距離がある。教員志望の学生が、「自分も教員になって、(自分が受けてきた)××のような教育をやりたい！」とあまりに強く思っているような場合には、それ以外のものが目に入らなくなる。「自分の狭い体験」が絶対化されてしまうのだ。

そういう学生には、教員採用試験に役立つ内容以外はムダな知識として映ってしまう。「教育とは何か」を深く考えさせてくれるはずの教育史や教育哲学の授業が、小難しくつまらない事実や学説の羅列に感じられてしまう。現実の教育の幅広さや奥行きを知ることができる比較教育学や教育社会学の授業が、教員としての仕事に無関係なものに見えてしまう(広田 2019, p.219)。

養成教育を担う教員の多くが共有すると思われるこの指摘は、「観察による徒弟制」(Apprenticeship of Observation)の問題に起因している。本稿は、「観察による徒弟制」の教員養成教育に及ぼす影響を検証し、その上で、「観察による徒弟制」に伴う課題の克服について考察を加えるものである。

「観察による徒弟制」とは、養成段階以前において生じる教師の社会化過程のことである。この理論的枠組を提起したLortie (1975)によれば、児童生徒としての学校生活は、教員志望者にとっては、将来の職場である学校において、職業モデルである教師と長期間接触する機会である。そのため、学校経験は教員志望者に特別な職業的影響をもたらすという。例えば、教師という職業を選択する際、児童生徒時代に出会った教師の影響がきわめて強いことはよく知られる(太田 2011, 山崎 2012 など)。また、教員志望者の多くが経験するという、学級委員、生徒会、部活動の部長といった学校のリーダー

役割には、教師役割の一部委任、教職適性への自覚といった教職への社会化の契機が組み込まれている(太田 2012)。つまり、「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一定の価値観、思考・行動様式を内面化していくのである」(太田 2020, p.37)。

一方で、一連の「観察による徒弟制」研究は、その過程を教師教育の「かくれた危険」(pitfall) (Feiman-Nemser and Buchmann 1985) とみなし、広く課題視してきた。とりわけ問題となるのは、「観察による徒弟制」が養成教育の効果を弱めてしまう点である。というのも、教員志望の学生は自らの学校経験に基づき、それぞれが強固な学校観や教職観を形成している(Kagan 1992, Slekar 1998 など)。それは自らの経験に根づくが故に、養成教育の段階ではたやすく変化することがない(Tabacnick and Zeichner 1984)。したがって、教員志望者は、そうした固定化・硬直化した教育観・教職観によって、新たな教育の考え方や実践方法を吸収することが難しいとされるのである(Labaree 2000, Feiman-Nemser 2001 など)。(1)

ただし、これまでの「観察による徒弟制」研究では、養成教育への望ましくない影響をどう克服(overcome)すべきかについて、いくつかの提案がなされてきた。例えば、Lortie (1975)は、学校経験によって深く埋め込まれた自らの教育観を表面化させ、それを自己分析する必要性を指摘する。また、Johnson (1994)は、本人の学校生活では遭遇しなかった教師や指導法のモデルを敢えて取り上げ、それを深く探究させるべきと主張する。こうした作業を経て、ようやく学校経験に基づき深く内面に根づいた学校観・教職観を相対化でき、新たな教育の考え方や方法を受容する基盤が形成されるのである。

しかし、そもそも「観察による徒弟制」を克服するとはどういうことなのか。いったいどのような状態になると克服したといえるのか。この点について、わが国の教師教育研究ではほとんど追究されてこなかった。太田 (2019, 2020)は、「観察による徒弟制」に基づく教員養成学部生の教育観・教職観の変容について、すでに分

析・報告しているが、「観察による徒弟制」の克服という観点で論じてはいない。この点への着目は、わが国の「観察による徒弟制」研究の新たな視点を拓くのみならず、本稿の冒頭に挙げたような教員志望学生の被教育経験をいかに処すべきかについて、示唆を提供できるだろう。

以上より、本稿は教師教育の「かくれた危険」と称される「観察による徒弟制」の課題を検証し、それを克服するとは具体的にどのようなことかを考察する。

### 1.2. 調査とデータの概要

本稿が用いるデータは主に、国立大学教員養成学部（1校：関西）の2年生に実施した面接調査の結果である。調査は2018年6・7月に半構造的面接法にて実施した。対象者は17名<sup>(2)</sup>（男性7名、女性10名）であり、調査時間はおおよそ40～80分であった。なお、対象となったのは、同年4月の質問紙調査（「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」）を実施した際に募集し、それに応じた学生である。その際の質問紙調査の結果も、本稿では活用している。この質問紙調査は218名（全2年生246名のうち88.6%）のサンプルで構成され、その内訳は男性が95名（43.6%）、女性が123名（56.4%）であった。

さて、上記の調査はその1年前、すなわち大学入学当初の1年生時点でも実施している。つまり、もともとパネル調査として設計されたものであった。本論文では2年次の教育観・教職観と比較するため、この1年次実施の面接調査のデータを一部援用している。

## 2. 分析結果

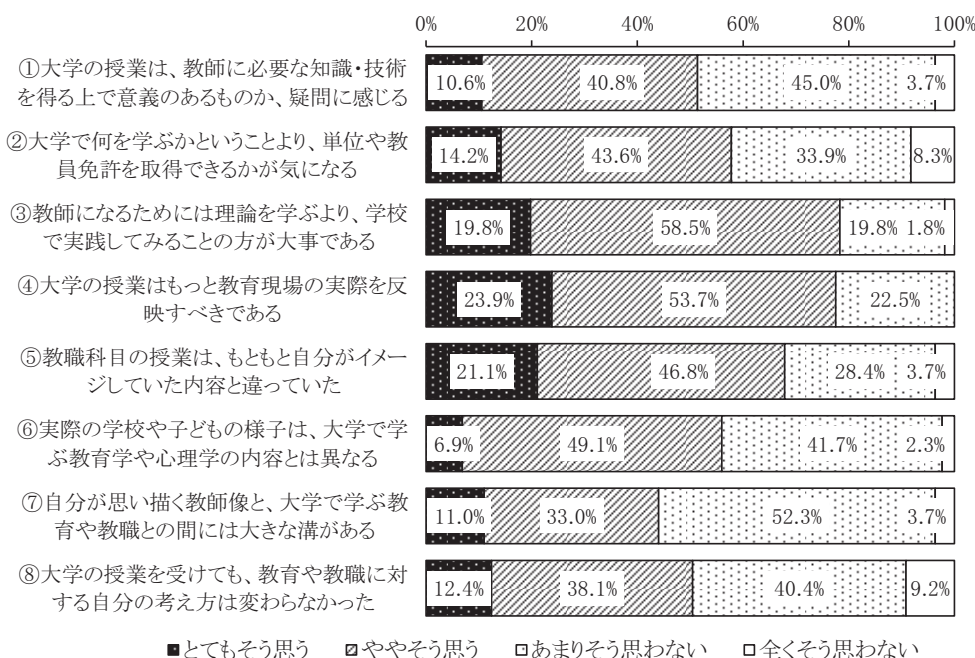
### 2.1. 2年生の養成教育に対する評価（質問紙調査）

さて、初年次の教育を経た教員養成学部生は、養成教

育にどのような考えをもつのだろうか。図は2年生の4月に実施した質問紙調査にて、養成教育への意識を尋ねた8項目の回答を集計したものである。

まず、「①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」の質問では、「とてもそう思う」（10.6%）、「ややそう思う」（40.8%）の合計が5割程度であった。半数の学生が多かれ少なかれ、養成教育としての大学の授業に疑問を抱いていることが分かる。また、「④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」では、「とてもそう思う」（23.9%）、「ややそう思う」（53.7%）の合計が7割を超えていた。大多数の学生は大学の養成教育が教育の現場から乖離しているとみなしている。さらに、「⑤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」の項目でも、7割弱（「とてもそう思う」21.1%、「ややそう思う」46.8%）が、入学前のイメージと実際の授業との間に相違があったと認めている。加えて、「⑧大学の授業を受けても、教育や教職に対する自分の考え方は変わらなかった」の質問では、「とてもそう思う」（12.4%）、「ややそう思う」（38.1%）をあわせて半数ほどであった。教育観や教職観の揺さぶりという意味で、必ずしも養成教育が十分に機能していない可能性がみてとれる。

このように、養成教育に対する評価は必ずしも肯定的ではなく、全般的に2つに分かれる傾向があった。そのなかで、実践的な内容を養成教育に求める意識がとくに強い。これは一つには調査対象が現場での実習がまだ少ない2回生であることに起因するだろう。ただ、伝統的に「養成と現場との落差」（陣内 1987, p.307）が問われ続けてきた教員養成の課題を、現在でも払拭できていないという解釈は可能であろう。



図：教員養成学部2年生の養成教育に対する評価（n = 218）

## 2.2. 2年生の養成教育に対する評価（面接調査）

こうした教員養成に対する2年生の意識については、インタビュー調査でも同様の質問を尋ねている。その結果を詳述していきたい（以下、A～K：調査対象者、I：インタビュアー＝筆者、日付は調査実施日）。

### ①教員養成における学術的専門性への違和感

まず、大学の授業が、教師に必要な知識・技術を得る上で意義があるかという質問については、多くの学生が授業の内容が専門的すぎると指摘する。例えば、A：「この知識はどこで使うんだろうとか、結構、友達としゃべってて、こんな使わんよとか」（2018年6月13日）、B：「細かすぎる。専門的すぎてこんなことしても、そんなちょっとしかせんやんみたい」（2018年6月20日）、C：「専門的なことが結構出てきてるんで、もう研究分野が特に中心となってしゃべられてるから、それは教職とちょっと関係ないんじゃないか」（2018年6月25日）などである。つまり、学術的な専門性と教師に必要な知識との乖離に問題を見だしている。さらに、Dは教育の歴史を学ぶことについて「聞いてる分にはすごく面白いんですけど、これ知っててもな、子どもに接し方、変わらんし」（2018年7月19日）と回答している。つまり、興味深い授業内容であっても、教職に結びつかないとの判断から疑問符をつけている。加えて、E：「納得がいかなかったもので、大学の先生はやっぱり、教科書から外れて自分の意見とかを強く持つてる先生とかもいらっしやる」（2018年6月27日）といった意見もみられた。大学教員の独自の専門的見解に対して、それが教職に必要な知識の獲得には結びつかない点に違和感を抱いている<sup>(3)</sup>。

つまり、教員養成としては、授業があまりにも専門的・学術的であるという危惧が広範囲に共有されていた。これに関連して、Fは次のように指摘する。

F：確かに入学するまでは、もっと本当に先生になるために授業の仕方とか教え方とか、そういうのを先生たちはみんなやっているとあって。でも意外とそうじゃなくて。私がいままで受けてきた高校とか小学校とかの授業の先生たちって、意外とこういうタイプの授業で自分で授業をつくってたんだと思って、意外と思ったんですけど。

I：ああ、本当にリアルに授業の方法を実践的に模擬授業をたくさんしながら、それをずっとやっていくみたいなイメージがちょっとあったのかな。

F：はい。ずっと教科書と照らし合わせて一緒にずっとやってるんだと思ってました。実際の教科書と、この単元はみたいな感じでやってるんだと思って。

I：ああ、なるほどね。

F：そしたら意外と教育法だったら、（中略）、そんないままで習ったことないし、これから教えることもないだろうなって思う深いところを教えられて。でも実際にそれを聞いて、ああ、だからあれがああなんだっ

てというのは分かるんですけど。そういう感じだと思ってなかったです。（2018年6月20日）

すなわち、Fは大学入学以前の教師の様子から、大学の教員養成では授業の方法や技術を習得するのが中心という、いわゆるプロフェッショナルリズムの教員養成をイメージしていた<sup>(4)</sup>。こうした学生は少なくなく、よって、授業方法・技術を具体的に教授する授業に対しては、逆に評価が高くなる。例えば、Eは授業のなかで「一番身近なところで使える、例えば指導の仕方であったり、考え方であったりとかを学べたときに、何か習得できたなって実感できたものとかは、すごいいい」と評している。このように教師の指導や職務に直結する授業内容を求める考えが、学術的な授業や養成のあり方に疑問を抱く背景にあるといえる。

### ②教員養成学部における教授方法に対する不満

次にとりあげる、多くの学生が共有していた養成に対する疑問とは、授業の方法についてである。先掲のEは、大学の授業のあり方を以下のようにいう。

E：聞いてる生徒の反応とかにもかかわらずプログラムのつかないとか、機械のように始めて、終わるっていう先生とかになってくると、生徒の声とか生徒の反応を見ても、響いてないだろうなって実感したときとかに、この授業を受けてる意味はあるのかって感じたりはします。

I：ああ、なるほどね。

E：教科書とか書いてあるものをそのまま黒板に書くとか、言うとかになってきたら、それやったらこの本を読めばいいだけの話ですし、授業するってなったら、そこにプラス大事なところを抜いて、そこから豆知識としてプラスアルファ加えていくというのがベストやと思うんですけど、（中略）教科書に書いてあることとか、自分の書かれた本を、そのまま書かれるようでしたら、これ何の授業って思ったりはします。

大学では、ファカルティ・ディベロップメントの文脈で授業改革が進行してきたのは周知のとおりである。上記の学生の指摘もその範疇に属するといえる。しかし、教員養成学部の授業という点では、別の視点が加わると思われる。授業のあり方に全般的に疑問を抱いていたGは、次のように述べている。

G：教育学部というからには教育のスペシャリストがいて、それはそれは分かりやすい教師のかがみとみえる方々が授業をしてくれるんやろうって、勝手に思っていました。

I：なるほどね、そういうイメージがあった。

G：教職科目というからには、そのスペシャリストの中でも上の方が人がするんちゃうかなって、勝手に思っていました。（2018年6月23日）



つまり、Gは教育学部で教える教師教育者は、当然優れた授業実践者であるといった先入観をもっていた。その背景には、おそらく学生がプロフェッショナルリズムの教員養成を強くイメージしていた点にあると思われる。とすれば、実践的な指導に対する期待の高さが、教員養成学部の授業内容・方法に対する疑義につながりやすい、といえるかもしれない。

### ③教師の職務・職責に対する新たな認識

このように、授業の内容や方法に疑問を抱く学生は少なくない一方、授業により教職への考えが変わったという学生が一定程度存在する。例えば、先ほどのGは、大学の授業を受けて教育や教職に対する自分の考え方は変わったかという質問には、「めっちゃ変わりました」と答えている。その上で、理由を以下のように説明している。

単に教えるだけやと思ってたんですよ。教壇に立って、授業をして、授業案をつくるって母から聞いてましたけど、こんな大変なことと思ってませんでしたし。まだ知らないですけど、やってないですけど、こんな大変そうなことと思ってなかったですし。

テレビとかで部活が大変とか、部活動の顧問もせなあかんし、いままで知らなかった競技であれ、せなあかん。バレーボールはしたことないし、むしろ授業では嫌いやったのに、そこの顧問をせなあかんとかってなる感じのイメージしかなかったんですけど。

教員、教師っていうのは、5年、10年先の社会を担う大人を育てなあかんっていうことを、何かの授業で思ったか習ったかしたので。教師って大事やなっていう。社会の中でも結構大事なところを担ってる職業やなというふうに思いました。

大学での授業を受講して、多くの学生が実感するのは、なによりも教師の職務範囲の広さや職責の重さであるようだ<sup>(5)</sup>。おそらく、この点の認識を新たにすることの意味は大きい。つまり、まず養成段階の授業にて、教える立場から教師の現実を認識・理解するようになる。その見地から、「観察による徒弟制」で形成された自己の素朴な教職観を問いなおすプロセスが始まる。その過程で、現実の教職にも耐えうる教育観・教職観へ錬磨されるのである。

しかし、教師の現実に直面して、経験に基づいた自己の教職観が試される時、だれもがそれを消化できるわけではないだろう。教職という現実への接近は、教職からの離脱をも引き起こしかねない。例えば、Aは「いまの先生はこういうことが求められているとかいう話を聞くと、自分が思っている教師と、求められている教師というのは、ちょっと違う」と感じたという。そして、教職志望を見直しはじめているとして、次のように語っている。

大学の授業を受けていく中で芽生えた気持ちとしては、教師という現場にいるんじゃないかって、教育に関する仕事に目を向けてみるのもいいのではないかなと思いはじめて。

やっぱり、教師という仕事に就いてしまうと、ずれが生じている状態で挑むことになってしまうんじゃないかというのがあって。やっぱり、そこの行った学校の方針とかもあるじゃないですか。

そこで自分が、それは違うんじゃないという疑問を抱いたとしても、やっぱり、その方針には従わないといけないので。何かやむやみそのまま、子どもに接していくのがちょっと自分でも嫌だという気持ちがあるところにあるので。

だったら、そういう現場に自分の身を置くんじゃなくて、教育について客観的に見る方が自分には合っているのではないかというふうな思いもちょっと出始めています。

このような教職観の動揺が、とくに顕著であるのは、学校経験で消極的であった学生と思われる<sup>(6)</sup>。例えば、大学1年間を通じて教職が「荷が重い」と感じるようになったHは、「いままでずっと目立たないような感じで生きてきた自分があるので、それをふっとスイッチを切り替えて、(引用者注：教師として)堂々としてられるかっていうと、多分その前に何かぶっ壊れそうな気がします」(2018年6月11日)と、教職に引け目を感じるようになったという。

一般的に、養成段階での教職志望は2年次に減退する傾向が指摘されてきた(今津1978など)。また、消極的な学校経験をもつ学生が、入学時点で教職への意欲が高い場合、とくにその後の志望意欲が落ち込みやすいという(太田2019)。本稿での分析をふまえると、その理由として、教師の現実に直面して、そこから自己の学校経験や教職適性などをふりかえった結果、教職に不安が生じたこと挙げられよう。

### 2.3. 「観察による徒弟制」克服への道筋

これまでみたように、2年生の教員養成学部生は、養成教育の内容について必ずしも十分に意義を認めているわけではない。学生はとりわけ教育現場での適用可能性を学部の授業内容に広く求めている。よって、あまりに専門的・学術的な内容に対しては疑問を抱く傾向があった。こうした志向性は、数々の「観察による徒弟制」研究が指摘してきたように、「学校や教師とはこういうものである」といった自身の経験に基づく固有の学校観・教職観が強く影響していると思われる。

しかし、なかには「観察による徒弟制」の課題に向きあい、いわゆる「かくれた危険」を乗り越えようとする学生も存在する。Jはその1人といえる。入学して1年しか経過していない時点で、Jはある程度、自己の被教育体験を相対化し、新たな教育観・授業観を模索する段階にいると思われた。ここからはJの語りに注目し、

「観察による徒弟制」の克服とは具体的にどのような状況をさすのかについて考察したい。

### ①学校経験と理想とする教師像

まず、Jの被教育体験を概観したい。Jは学級委員などのリーダー役をしばしば担い、文化祭実行委員として活躍するなど、学校文化に順応してきたタイプの学生である。そして、大学入学後間もない1年次6月のインタビュー(2017年6月21日)では、恩師の指導方法を、他の先生とは「レベルが違う」と称して、以下のように回想している。

〇〇の先生がすごい好きで、その人は教科書を全然使わなくて。授業の最初、一番初めのガイダンスのときにも、もう私は本当に必要なことしか話さないで、もうあなたたちのレベルなら教科書読んだら分かりますよね、みたいな感じの。

教科書に書いてあることの、なぜそうなるのかという、〇〇とか特に暗記のものとか〇〇式を見ただけやったら、何でそれが起こるのか、どういう背景があるのかというのを、見ただけではあまり分かりづらいところを話して。

その話面白いし、板書しなくても、どういうふうにもメモったらいいかというのも、自分でだいたい予想がつくし、こんなやりやすい先生いないなっていうのを感じて、すごいなと思って尊敬ですかね。

したがって、Jは自らがめざす教師の姿を、その恩師のように「教科書がなくても100点が取れるような先生」、「教科書がなくても内容が理解できて、自分で説明ができて、計算ができるという、自分で考えて行動できるような生徒を養うような教師になりたい」と語っていた。

### ②学習者から教育者への視点の転換

しかし、1年間の養成教育を経て、理想の教師イメージは揺らいでいく。2年次のインタビュー(2018年6月11日)では、そもそも大学での養成教育について、次のような考えをもっていと語っている。

…もともと高校生までは聞く側の生徒としての授業を受けてたので、やっぱりそういう、こちらも生徒として受けるような感じの授業なのかなって思ってたんですけど、教える側に立って見るとというのが、その立場が全然、まるで正反対の立場の授業やったので、やっぱりイメージした内容とは違いました。

つまり、大学入学時点では、教える側に立って学ぶという視点が希薄であったという。そして教師の指導についても、「ただ先生が教えた教科書の内容をしゃべって、僕らがそれを聞いてノート書くっていう時間も、先生にとっては、こういうふうには伝えたら、たぶん生徒たちはこういうふうには捉えるっていう、細かく考えてたっ

ていうのを、教職の授業とかを大学で学ぶまでは全然気にも留めてなかった」と述べている。さらに、教職の授業を受講するなかで、もともと「僕がイメージしたのは単純で、これがよいとか、こうしたらいいっていうものとかだったんですけど、実際に受けてみると、子どもは、こういうような心情だったり、こういう問題を子どもに持ってほしいから、教師としては、こういうところを見た方がいい」というように、授業の展開における意図・配慮や、生徒との関係の複雑さに気づかされたという。

### ③理想化されていた授業経験の相対化

すなわち、Jは元来「教えるためにいろんな幅広い知識を持ったらしいとそれだけ思ってた」だけであり、入学後にいわゆる教授方法に関する知識(pedagogical knowledge)の存在を知ったという。その意義を認めたと上で、以下のように指摘する。

J: やっぱり大学で授業を受けて、いろんな立場からの見方を学んだことによって、受ける人だけの目線じゃない見方っていうのが、やっぱり自分にも多少は備わったから。

よくよく、いままで自分が受けてきた授業はどうかになっていうふうな考えを、教職的な授業を受けて、じゃあ実際、自分の受けた授業はどうだったかなっていうふうな内省というか、それをするようになって。

何か、あれ、よく考えたら、自分は分かってたけど周り分かってないのかなっていうふうには気付いたというか、そういえば周りは分からないって言ってたなっていうふうな。その当時は、あんまり気にしてなかったんですけど。

I: なるほどね。自分が面白くて、分かってたらいいんだって思ってたんだね。

J: いい授業、悪い授業は何かっていうふうなものを、ちょっとかじりだすと、実はそうでもないのかなっていうふうな。

I: なるほどね。

J: 最初は、その授業がしたいと思って揺るぎなかったんですけど、あんまり。

I: そうだね、たしか、そういう話だったよね。うん。

J: 何か、あんまり、よく分からなくなってきた。何が正解なのかなみたいな、最近では、よく考えてるんですけど。

この語りで重要なのは、生徒時代に理想としていたはずの恩師の授業を、「周りは分からないって言ってた」として、反省的にふりかえっている点である。そして、「最初は、その授業がしたいと思って揺るぎなかった」はずが、この時点では必ずしもよい授業とは考えなくなり、「何が正解なのか」を模索しているというのである。

ここには「観察による徒弟制」の過程で形成された、理想の授業観が変容・修正される過渡的状況がうかがえる。つまり、理想としていた過去の授業について、当時

の他生徒の反応を想起しながらふりかえることで、その授業を相対化している。この点について、「観察による徒弟制」研究では、教員志望者の課題として次のことが挙げられている。すなわち、自分が教職に就いたと仮定して、将来の生徒をイメージする際、そのモデルに自分自身を想定して一般化する傾向があるため、多様な背景をもつ生徒の存在が無視されてしまうという (Grossman 1990, Knowles and Holt-Reynolds 1991)。確かに、生徒としての自分にとっては、それは理想の授業のように思えた。しかし、他の生徒の存在を媒介させることで、必ずしもそうではないという気づきが生じ、授業観の見直しを促されたのである。

「観察による徒弟制」研究の多くは、自身の教育経験とそれに紐づいた教育観の問いなおしや相対化が、その克服に有効と論じてきた (太田 2017)。J の語りにはそうした克服への道筋をよみとることができる。もちろん、すでに J が「観察による徒弟制」を克服したと位置づけるのは早計である。また、具体的にどのような働きかけがあって、J の意識変容が促されたかについても、本人があまり自覚的でなく、明らかにすることは難しい。ただし、絶対視してきた経験に基づく教育観・授業観を問いなおし、新たな授業モデルを模索している点で、克服に向けた途中の過程にあるとはいえるだろう。

### 3. さいごに

以上、本稿は「観察による徒弟制」の観点から、教員養成学部生の養成教育に対する意識を検証した。その上で、「観察による徒弟制」を克服するとは具体的にどのようなことかについて考察してきた。多様な教員養成の大学と学部があるなかで、1つの事例でしかなく、本稿の知見を安易に一般化するのは避けるべきである。とはいえ、この結果をふまえ、教員養成教育の今後のあり方について付言しておきたい。

本稿の結果からは、教員養成学部生の多くが、教師に必要な知識とは何か、どのような知識が必要でないかを独自に判断していると推測された。この判断に際して参照するのが、やはり自身の学校経験であり、とくに教師と接した経験であったと考えられる。しかし、それにより安易で些末な教育の技術中心主義を、学生が養成教育に期待することにつながりやすくなると思われる。そうしたことにならないように、養成以前の学校経験と教員養成をいかに接続させるかについて、わが国の教師教育にて具体的な方途を検討していく必要があると考える。

一方、この点に関して少なくとも現段階でいえるのは、大学段階で教員養成をおこなう意義や理念 (例えばアカデミズムなど) を、入学後の早い時期に学生に十分理解・認識させることの重要性である。この理解がないと、「観察による徒弟制」の「かくれた危険」に容易に陥りやすくなると思われる。つまり、経験由来の単純な教育観・教職観によって、学生は養成段階で学ぶべき内容を自ら選別し (例えば学術的・専門的過ぎて学ぶ必要がない

という思考)、学習すべき内容を実質的に無効化してしまう恐れがある。養成以前の学校経験と養成段階の教育を円滑に接続する一つの視点として、提起しておきたい。

### 〈注〉

- (1) 具体的にいえば、例えば、養成段階で学ぶべき内容が、自身の学校経験に照らし合わせて必要がないと判断すると、その学習を放棄してしまうという (Feiman-Nemser 2001, Trotman and Kerr 2001)。
- (2) このうち 10 名は昨年度に引き続いての実施であった。
- (3) また、全般的に授業が高度であることについて、異議をとなえる学生もいる。例えば G は「先生が高度なことを言い過ぎて。最初 15 分ぐらいまでは理解できるんですけど、もうそのあとの時間は全部何を言ってるか分からん、寝る、スマホ触るみたいな」形で、結局授業を欠席しがちになったという。
- (4) 実際、教育学部の入学動機として、K は「そもそもまず、教育の方法とかを学びたいと思って入ってきたから、それがなんか、あんまりないし」(2018 年 7 月 9 日)、というように、教授法の学習を第一に視野に入れていた学生は少なくない。この部分も、学術的で専門性が高い授業内容に、不満を抱く背景にあると考えられる。
- (5) 他にも、例えば B は、「実際そういうことと思ってたけど、その授業受けて改めて、あっ先生ってこんな責任がかかっているんやなというのを改めて思いました」(2018 年 6 月 20 日) と述べている。
- (6) 本研究対象の教員養成学部生については、2017 年の新入生時の質問紙調査にて、小学校から高校までの学校経験について分析を実施している (太田 2018)。その結果、以下の 4 類型に分類された。Ⅰ「逸脱型」(44 名, 18.7%, 教師・学校に強く関わる一方で学校規範への逸脱が目立った群)、Ⅱ「同化型」(91 名, 37.7%, リーダー役割を担うなど学校文化に同化的な群)、Ⅲ「回避型」(37 名, 15.7%, 否定的な学校経験などで教師・学校との関わりを避けてきた群)、Ⅳ「消極型」(63 名, 26.8%, リーダー役割が乏しいなど教師・学校への関与が希薄であった群)。ここから、教員養成学部生の中心はⅡの「同化型」といえるが、Ⅲ「回避型」・Ⅳ「消極型」といったネガティブな経験をもつ学生も少なくない。

### 〈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 Buchman,



- 1985, "Pitfall of Experience in Teacher Education", *Teacher College Record*, vol.87, no.1, pp.53-65.
- Grossman, Pamela L., 1990, *The Making of a Teacher*, Teachers College Press.
- 広田照幸, 2019, 『教育改革のやめ方』岩波書店。
- 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.
- 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.
- Knowles, Gary J., and Holt-Reynolds, Diane, 1991, "Shaping Pedagogies through Personal Histories in Preservice Teacher Education", *Teachers College Record*, vol.93, no.1, pp.87-113.
- 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.
- 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, 2018, 「『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.
- 太田拓紀, 2020, 「『観察による徒弟制』の教員養成教育に対する影響」『滋賀大学教育実践研究論集』第2号, pp.37-44.
- 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、この場をかりて、深く感謝申し上げます。

