

「観察による徒弟制」と教員養成における実践の問題

“Apprenticeship of Observation” and the Problem of Practice in Teacher Education

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」, Lortie, 教職の社会化過程, 教員養成

1. はじめに

本稿は、「観察による徒弟制」(Apprenticeship of Observation)に関する海外の先行研究を概観した上で、それに伴う教員養成における実践の問題について、考察するものである。

「観察による徒弟制」とは、教職における社会化過程の一側面である。この概念を最初に提起したLortieによると、生徒として学校で無数の授業を受ける過程や教師との対面的な関わりは、教職をめざす者に対して特別な影響を及ぼすという (Lortie 1975, p.61)。そもそも、義務教育学校のように普通教育を施すかぎり、学校には直接的に職業教育の効果はない。しかし、一般の学校生活は、教職に限ると別の意味をもつ。学校で教師の授業や指導を受ける行為は、教職をめざす生徒にとっては、将来の職業モデルに直接に接する機会である。それは、学校に通う期間をつうじて作用する、きわめて日常的で長期的な過程である。当然ながら、他の専門職ではこうした過程を想定できず、「観察による徒弟制」は、職業的社会化において、教職に限定されたものと考えられている (Knowles and Holt-Reynolds 1991, p.88)。

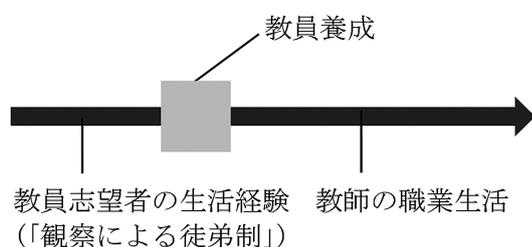
キュラムに基づくフォーマルなものである一方、「観察による徒弟制」は、あらかじめ教員の養成を企図していない、インフォーマルな社会化過程ということになる。

さて、この「観察による徒弟制」の概念は、米国を中心とする海外の教師教育の領域で広く参照されており、それに基づく研究が蓄積されてきた。一方、日本の場合、その内容の一部が紹介されてはいるものの(坂本・秋田 2012, p.175)、総じてあまり知られていない。ただ、生徒時代の学校経験を、教職の社会化過程として論じた研究はいくつかみられる。例えば、紅林(1997)は、学校での学習過程が、教師をめざす生徒に対しては、予期的な教師役割の取得や教師アイデンティティの形成を促すものと指摘した。また、川村(2003)は、生徒時代により学校に適応していた者が、入職後に教師文化の中核を担うことを明らかにしている。そのなかで、太田(2012)は、「観察による徒弟制」の概念を用いて、教員志望者の学校経験の特徴としてリーダー的役割が顕著であった点に着目し、その役割に教職への社会化の契機が含まれている点を指摘した。

ただし、この論考以降、わが国において「観察による徒弟制」に基づく研究は進んでいない。後に詳述するように、「観察による徒弟制」の教師教育に対する影響はきわめて大きいとされており、この点への配慮がなければ、教員養成の効果は限定的になるといわれる。とりわけ、実践的な知識や技術を獲得する上で、大きな障壁となる可能性が示唆されている。したがって、よりよい教師教育のあり方を探り、養成段階において実践的な力量の向上を図るためにも、「観察による徒弟制」に着目する意義は十分にあるといえる。

以上から、本稿ではまず、海外にて研究が進展してきた「観察による徒弟制」の概念を整理する。その上で、「観察による徒弟制」がもたらす、教員養成における実践上の問題に焦点を当てて、考察を加えるものとした。

図：教師のライフコース



Rust (2010, p. 11) に一部加筆して作成。

とすれば、教職の場合は、図のように、生徒時代の生活経験(学校生活)を意味ある部分として、ライフコースのなかに位置づけることが可能になる。この小学校から高校にいたるまでの「観察による徒弟制」の期間は、4年間の大学での教員養成に比べると、より長期である。また、教員養成が意図的で組織的なカリ

2. 「観察による徒弟制」概念の検討

先に述べたとおり、海外で研究が発展してきた「観察による徒弟制」の概念は、わが国では十分に紹介されてこなかった。すべてをカバーすることは難しいが、米国を中心に海外の研究で広くなされてきた指摘や示唆を整理していこう。論考は多岐にわたっているが、その内容を大きくまとめるとすれば、2つの領域に分類できると思われる。まず1つが、「観察による徒弟制」の具体的な社会化過程とその限界について指摘するものである。これらは、生徒時代の学校経験によって、教師としてどのように社会化されるか、その社会化にはどのような問題が潜んでいるかを論じている。そして、もう1つが「観察による徒弟制」の克服と教師教育者の役割について論じるものである。具体的には、「観察による徒弟制」に起因する問題をいかに養成教育にて克服し、教師教育者は具体的にどのようにして教師の適切な成長に結びつけていくかを検討している。1つの論文が2つの領域にまたがって言及している場合もあるが、その場合は両方の領域で取りあげている。以下、それぞれ確認していこう。

2.1. 「観察による徒弟制」の社会化作用とその問題

Lortieは教職の社会化過程を、広く自己社会化によるものにとらえる (Lortie 1975, p.79)。そして、もちろん教職の社会化は1つの要因で容易にとらえられるものでなく、多様な要因が絡んだ複雑な過程でもある。そのなかでも、生徒時代の学校で無数の授業を受ける過程や教師との対面的な関わりによる「観察による徒弟制」を、社会化過程の重要な側面とみなしている (Lortie 1975)。

では、この過程によって、教師としていかに社会化されていくのか。Lortieは、教職をめざすという動機づけの点で、学校経験が志望形成の中核になると論じており (Lortie 1975)、「観察による徒弟制」が教職という職業選択の重要な誘因となっていることを示唆している。しかし、「観察による徒弟制」の存在は、他の専門職養成に比べて、教師教育を不確実なものにしているといわれる (Trotman and Kerr 2001, p.159)。さらに、大学での教員養成や教師の成長に対する「かくれた危険 (pitfall)」 (Feiman-Nemser and Buchmann 1985) とも称される。こうした社会化の内実と具体的な問題は、主に3つに分類できると思われる。次から順を追ってみたい。

① 「観察による徒弟制」に基づく価値観、信念の形成とその問題

「観察による徒弟制」の過程において、教員志望者たちが全く同じ経験をするなどありえない。その経験はきわめて多様であり、たとえ同様な活動でも、それをどのように意味づけるかは、人によって大

きく異なるはずである (Grossman 1991)。とはいえ、いかなる経験や意味づけであっても、この過程によって、教員志望者は教えることや教師についての概念、イメージ、信念を強固に形づくると指摘される (Kagen 1992, Knowles 1992, Pajares 1992, Slekar 1998など)。とりわけ、質の高い教師とは何か、という点について、その考えが明確に形成されるという (Lortie 1975, Pajares 1992)。同じように、ネガティブな教師のモデルについても、学校経験に基づいてつくられるという (Knowles 1992)。

そして、「観察による徒弟制」の過程で形成された教員志望者のアイデンティティ、価値観、信念は、彼らの実践のありようにも影響を及ぼすと考えられている (Calderhead and Robson 1991, Knowles and Holt-Reynolds 1991) ⁽¹⁾。さらには、教師としてのキャリア発達の方角性にまで作用するとの指摘もある (Rinke, Mawhinney and Park 2014)。

では、「観察による徒弟制」の過程でつくられる価値観や信念は、どのような特徴をもっているのだろうか。いくつかの論考は、それが権威主義的、保守的な性格をもつ学校観、教師観である場合が多く、入職後もそれを保持する傾向があると指摘する (Lortie 1975, Johnson 1994など)。したがって、学校では保守的な教育実践の伝統が受け継がれていくとされる (Lortie 1975)。ただし、最近の研究では、教員志望者の教育観が、生徒中心の教育実践や構成主義的な教育活動を志向しており、むしろ進歩的なものであるといった、逆の見解もみられている (Smagorinsky and Barnes 2014)。

② 「観察による徒弟制」が生成する実践上のパースペクティブとその限界

次に、「観察による徒弟制」の過程では、教師の教育行為を、教員志望者たちがどのように観察し、いかに受け止めてきたのかという点から、その影響を整理してみよう。

Labareeは次のようにいう。「観察による徒弟制」では、教師がどのように行為するのかについて、何度となく目にする事ができる。しかし、教師がなぜその行為をしたのかについては、生徒にはほとんど何も分からない。つまり、生徒としての学校経験にて把握できないものは、教師の行為に先立つ思考である。また、その際に教師が考慮に入れたであろう別の行為の選択肢である。そして、その行為を選択するに至った戦略である。さらには、その行為によって達成しようとした目的である (Labaree 2000, p.232)。

すなわち、「観察による徒弟制」の過程で獲得される、教育行為についてのパースペクティブが、どうしても生徒側の視点に制限されてしまう点に問題がある。そもそも「観察による徒弟制」は、本当の意味で

の徒弟制ではない。授業や指導を受ける生徒の立場で、教師の教育行為を目にしているものであり、必然的に指導する側の視点はおもにくいのである (Buchmann 1987, Tomlinson 1999)。実際に、生徒は教育行為の目標設定、事前準備や事後の分析に関わることはないものであり、その過程を教師の実践的な枠組では把握することはできないと考えられている (Lortie 1975, p.62)。

したがって、教員志望者たちは、生徒としての経験に基づいて、教師の教育行為や生徒理解に関する独自のパースペクティブを形成するという (Feiman-Nemser and Buchmann 1985)。そして、教師の教育行為にさまざまな違いが生じる理由を、用意周到な指導計画などに求めるのではなく、その教師の人間性や雰囲気によるものととらえる傾向が示唆されている (Lortie 1975, p.63)。さらには、教師が保持するような分析的な視点をもたないので、教育行為を「このように指導は行うものだ」、「こうした役割を担う人間だから」といった慣習や役割にしかり理由づけできず、自らが実践した場合、単純なものになってしまうという (Labaree 2000, p.232)。加えて、教育行為に対して単純なイメージしかもっていないことで、自分や他人が実践する教育行為の是非を検証する機会を拒んでしまう可能性があり、また、教えることや学ぶことに対して、より有益で新たな実践の選択肢を見いだそうという意欲も生じにくいとされる (John 1996, p.100)。

また別の問題として、教員志望者が実践の対象として将来の生徒を思い描く際、そのモデルに自分自身をすえて一般化する傾向があり、複雑な教育的背景をもつ学校に適応しにくい生徒の存在が見逃されるという (Grossman 1990, Knowles and Holt-Reynolds 1991)。教員志望者が比較的恵まれた背景をもっているとすれば、実際に教壇に立った場合、そうした生徒との間で齟齬の生じやすいことが想像される。この点も、教師-生徒関係を単眼的にしかりとらえられない、「観察による徒弟制」の限界と考えられる。

③「観察による徒弟制」の影響力と教員養成に及ぼす問題

さて、このような「観察による徒弟制」の影響は、いったいどの程度続くのだろうか。Tabacnick and Zeichnerによれば、「観察による徒弟制」の過程で形成される教職観・学校観や教育実践のパースペクティブは非常に強固であり、教員養成の段階では容易に変化しないという (Tabacnick and Zeichner 1984)。他の研究でも、フォーマルな養成教育より、「観察による徒弟制」の社会化効果のほうが強い可能性を示唆している (Mardle and Walker 1980, Zeichner and Grant 1981, Knowles 1992など)。なかには、

「観察による徒弟制」に基づいて形成されたイメージや信念は、入職してから9年にわたってその影響が及ぶこともあると指摘される (Nias 1989)。

そして、この点は教師教育に深刻な問題をもたらすと考えられている。すなわち、「観察による徒弟制」の過程が強く影響を及ぼした結果、教員志望者が、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際、それが障壁になってしまうという (Calderhead and Robson 1991, Feiman-Nemser 2001, Kagan 1992, Labaree 2000)。例えば、「観察による徒弟制」の過程で形成された教えることや教職に関する考え方に基づき、教員志望者は、養成課程のなかでどのプログラムが有益であるか、といった判断を自ら下してしまうという (Calderhead and Robson 1991, p.7)。つまり、自分自身の既存の枠組から逸脱するような、大学で学習すべき教育学の内容を自発的に排除してしまう可能性がある (Feiman-Nemser 2001, Trotman and Kerr 2001)。それは、「観察による徒弟制」によって、実際以上に教えることについて理解しているという誤解が原因とも指摘される (Feiman-Nemser 2001, p.1016)。いずれにせよ、このことは、学生たちが養成教育の機会を自ら限定してしまうことになり、成長の可能性を狭めることにもなりかねない。

さらに、そもそも教員志望者は、教員養成のプログラムを有益なもののみならずあるという (Labaree 2000, p.232)。Johnによれば、「観察による徒弟制」を経るなかで、教員志望者は、教師は生まれるのであって、つくられるのではない、という信念を抱くようになる者が多いという。しかし、この信念にしたがってしまうと、そもそも教育学の理論は学習する価値がなくなるであろうし、自ら新たに教育実践の力量を向上させようという意図も重要なものではなくなってしまう (John 1996, p.100)。

典型的な大学の教員養成は、教員志望者が抱いている、教えることに関する常識的な知識を変えることができるとされるが (Buchmann 1987)、その要因の1つが教職に特有な「観察による徒弟制」の存在といえる。

2.2.「観察による徒弟制」の克服と教師教育者の役割

これまでみてきたように、「観察による徒弟制」は、教師教育との関係でマイナスの要因としてとらえられることが大半である。そして、その影響が根強く残るため、既存の知識や意識の変容を促すのが難しいというのが特徴といえる。したがって、「観察による徒弟制」に起因する問題をどう克服するかについても、研究の関心が注がれてきた。さらに、具体的に教師教育を担当する者は、どのような点に配慮してこの問題に対応すべきかにも注意が払われてきた。次にこの2点について、先行研究を概観していきたい。

①「観察による徒弟制」を克服するための方略

教員志望の学生は、自らの「観察による徒弟制」の過程を認識し、さらにはそれを克服しようとしなければならない (Grossman 1991, Knowles and Holt-Reynolds 1991など)。これが「観察による徒弟制」に対する、教師教育での共通の理解といってもよい。では、いかにして克服すべきか。それには、まず内面に深く浸透している「観察による徒弟制」の過程を、意識のレベルに浮上させ、それを自己分析することからはじめるべきと考えられている。例えば、Lortieは、教員志望学生にかつての恩師について記述させることで、その記憶やそれに関わる信念を表面化させ、分析していく必要があると述べている (Lortie 1975)。こうした作業がなければ、先述のように、「観察による徒弟制」に基づく自らの枠組によって、教員養成での学習を主体的に排除してしまう恐れがある。つまり、養成段階にて教えることや学ぶことに関する新たな視野を獲得する前に、教員志望者は、自らの信念を批判的に検証しなければならないのである (Feiman-Nemser 2001, p.1017)。従来とは異なる教え方や新たな学びのスタイルを経験する余地を残しておくことは極めて重要であると指摘されるが (John 1996, p.103)、確かに事前に自らの教育経験と信念を検証し、その偏りを自覚しておくことは、新たな考え方や実践を受け入れる土壌の形成につながるだろう。その上で、教員志望者は教えることを学ぶために、生徒としての自己の経験とは大きく異なる方法で、教えるということを理解しておくべきという (Darling-Hammond 2006)。

これに関連して、「観察による徒弟制」の問題を克服するために、自らの学校経験とは異なる事例に触れることが重要であるという指摘もみられる。Feiman-Nemser and Buchmanによれば、教員志望者は自らの学校経験を手がかりに学級生活について一応のことは知っているが、それがさまざまな形をとりうる学校生活のごく一部という認識をもっていない。こうした生徒時代の学校経験によって、学級に対する理解の仕方が偏っており、別の選択肢を模索することを困難にしているという (Feiman-Nemser and Buchman 1985, p.63)。よって、教員志望者は、自らの「観察による徒弟制」の過程ではあまり出会わなかった教師や教えることについてのイメージで、なおかつ自らの目標となるものを探究する必要があるという (Johnson 1994, p.450)。これが、教員志望者の知識の幅を広げ、限定的な教育観を変容させることにつながると考えられている。

②「観察による徒弟制」に対処する上での教師教育者の役割

Knappによると、従来、教師教育者は、教員志望

者の「観察による徒弟制」に基づく知識や信念に対して、教員養成のなかでうまく取り組むことができなかったという。長年にわたり、教師教育者は教員養成の段階で教員志望者の信念や態度を、将来のよりより実践に向けて、変化を促そうとしてきたが、強い抵抗にあってきた (Knapp 2012, p.324)。この点について、教師教育者自身にも問題があるとの指摘がある。例えば、教師教育者の多くは、決して教師教育者としてのトレーニングを受けているわけではなく、大学に職を得るなどで、たまたま教師教育を担うようになったに過ぎないという (Martin and Russell 2009, p.321)。また、教師教育者は、教員養成段階において教えることについての系統的な学習を促すことに抵抗を示すことがあるが、それは、彼ら自身がそうした学習を経ずに、キャリアをスタートさせたためとされる (同上)。

とはいうものの、教師教育者は、教員志望者たちに過去の経験に基づいて形成された誤った考え方に、対処していかなくてはならないと考えられている (Hausfather 2001)。では、大学の教師教育者には、具体的にどのような指導が求められるのか。先に、「観察による徒弟制」の克服のためには、それに基づく知識や信念を自ら意識化して分析する必要について触れたが、教師教育者はそうした活動を促すプログラムや指導を推進すべきとされる。Grossmanは、教師教育者が学生らの過去の学校経験をリスト化させて分析の俎上にあげ、それが教育学における理論的な枠組にもたえうるものかを検証させる活動を提案している (Grossman 1991) ⁽²⁾。

また、「観察による徒弟制」とは異なった、多様な選択肢を経験させることが重要である点も先述したが、やはり教師教育者がそうした経験を促すべきとされる (Barnes and Smagorinsky 2016)。例えば、教師教育者は、学生たちに彼ら自身のものとは異なった視点から経験を考察させ、そこでは教師たちが用いるような専門的な言葉を用いて考察できるよう、教育する必要があるという (Grossman 1991)。また、Calderhead and Robsonによれば、そうした別の新たな経験をさせる際、「観察による徒弟制」に基づいた知見を揺さぶるような活動が有効であるという。そして、その活動がうまく機能しているかをチェックしていく必要があると指摘する (Calderhead and Robson 1991, p.7)。こうした揺さぶりの際には、具体的には、既存の知識からは対照的な革新的で極端な実践の事例を経験させることが効果的であるという (Grossman 1991)。

そして、教員志望者の信念を変容させるための具体的な活動として、いくつかの教員養成プログラムでは、購読、議論、シミュレーション、実験学校での経験などを取り入れているという (Hausfather 2001)。ま

た、構成主義的な学習活動が、「観察による徒弟制」の問題に対して有効であるとされる(同上)⁽³⁾。

3. 考察一「観察による徒弟制」と実践の問題一

以上、必ずしも十分ではないが、「観察による徒弟制」の概念を、海外の研究をもとに整理してきた。結果として、「観察による徒弟制」は、実践の問題と関わりの深いことが分かる。本稿の最後に、「観察による徒弟制」と教員養成における実践との関係について、考察を加えておきたい。

すでにみたように、「観察による徒弟制」は、保守的な教職観・学校観の形成を促すとともに、生徒側の視点に基づいた教育実践のパースペクティブを生成してしまうと考えられている。そして、「観察による徒弟制」の影響は非常に強固であるため、養成段階で学ぶ新たな実践や指導法などを、自主的に排除してしまう可能性がある。つまり、「観察による徒弟制」は、教師に相応しいパースペクティブを獲得する際に、また、新たな教育実践の方法を習得する際に、ネガティブな効果を及ぼすとされる。したがって、教員養成の段階では、「観察による徒弟制」の影響を克服することに、留意すべきと考えられている。

さて以上を鑑みると、教員養成においては、新たな教育実践を着実に受容できる素地をつくれるよう、「観察による徒弟制」に対処したプログラムを模索する必要がある。本稿では、海外で展開されてきた、こうしたプログラムの詳細を論じるまでに至らなかった。この点は稿を改めたいと考えている。ただし、わが国でもすでに、同様の問題意識のもとで、この要素を教員養成プログラムに組み込んでいたり、授業のなかで取り組んでいたりする事例もあると想像される。例えば、渡辺(2010, p.111)は、「自分が受けてきた教育や、現在学校現場で広く行われ自明視されている教育のやり方にとときには疑いの目を向け、新たな教育の可能性を探っていく力を育てることこそ、大学の授業の役割」とし、学校での学習に対する固定的なイメージを問い直す教職課程の授業を、ワークショップ方式で展開している(渡辺 2010)。こうした授業やプログラムを、「観察による徒弟制」の枠組に明確に位置づけることで、その活動の意義がより一層深まり、教員養成の効果も高まり、さらには実践力の向上にも資すると思われる。今後の教員養成では、こうした既存のものを含め、「観察による徒弟制」に対応したプログラムや授業内容について、海外の事例を参照しつつ、研究していくべきと思われる。

ただ、「観察による徒弟制」の概念は、もともと米国における教師の社会学の文脈から派生してきたものである。確かに、日本の場合、生徒時代の学校経験に基づいて形成された教育観は、入職後も根強く残るといふ指摘もあり(Shimahara and Sakai

1995, p.191), 「観察による徒弟制」の影響は、わが国でこそ大きいという解釈も成り立つ。ただ、ここ数十年の間、日本の学校や教師教育の領域では改革が進行し、教師や生徒を取り巻く環境も変化が著しい。Shimahara and Sakaiによるかつての指摘が、現代でもあてはまるかは不明である。実際、Lortieが1970年代に提起した「観察による徒弟制」は、保守的な教育観を生成する作用があると考えられていたのに対して、Smagorinsky and Barnesは、現代の学生ではむしろそれが進歩的になっていると指摘し、その変容の理由を時代や社会背景の変化によるものと考察している(Smagorinsky and Barnes 2014)。現代の日本において、「観察による徒弟制」がどの程度、教員志望者の教育観・教職観や実践のありように影響を及ぼしているのか、今後、実証的に明らかにする研究が求められよう⁽⁴⁾。この作業を通じて、わが国における「観察による徒弟制」の実態を正確に把握し、それに応じて養成のプログラムや授業のあり方を検討すべきであろう。このことが結果的に、教育実践の力量向上につながるものとする。

〈注〉

- (1)さらに、教師は「授業を想定した教科内容の知識」(pedagogical content knowledge)についても、教科に関する知識、自らの教育実践とともに、自分自身の学校経験を用いて構成しているという(Shulman 1987)。
- (2)ただ、単に「観察による徒弟制」のマイナスの影響をふりかえるのではなく、その積極的な部分にも焦点をあてるべきという指摘もある(Knapp 2012)。
- (3)他にも、交換日記を用いた実践事例などがある(Knapp 2012)。
- (4)わが国で「観察による徒弟制」の観点から分析した太田(2012)の論考では、学校経験がどのように将来の教師役割の取得につながるのか、つまり「いかに教師になっていくか」については明らかにしている。しかし、本稿で問題にしているような、「どのような教師になっていくか」といった、「観察による徒弟制」で内面化される教育観・教職観や、教育実践のパースペクティブにまでは触れられていない。

〈引用文献〉

- Barnes, Meghan E. and Peter Smagorinsky, 2016, "What English/Language Arts Teacher Candidates Learn During Coursework and Practica", *Journal of Teacher Education*, vol.67, no.4, pp.338-355.

- Buchmann, Margret, 1987, "Teaching Knowledge: The Lights That Teachers Live by", *Oxford Review of Education*, Vol.13, No.2, pp.151-164.
- Calderhead, James and Maurice Robson, 1991, "Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice", *Teaching & Teacher Education*, vol.7, no.1, pp.1-8.
- Darling-Hammond, Linda, 2006, *Powerful Teacher Education*, Jossey-Bass.
- 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 Preparation", *Teacher College Record*, vol.87, no.1, pp.53-65.
- Grossman, Pamela L., 1990, *The Making of a Teacher*, Teachers College Press.
- Grossman, Pamela L., 1991, "Overcoming the Apprenticeship of Observation in Teacher Education Coursework", *Teaching and Teacher Education*, Vol.7, No.4, pp.345-357.
- Hausfather, Sam, 2001, "Where's the Content? The Role of Content in Constructivist Teacher Education", *Educational Horizons*, Vol.80, No.1, pp.15-19.
- John, Peter D., 1996, "Understanding the Apprenticeship of Observation in Initial Teacher Education", Guy Claxton, Terry Atkinson, Marilyn Osborn and Mike Wallace eds., *Liberating the Learner*, Routledge, pp.90-107.
- 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.
- Knapp, Nancy F., 2012, "Reflective Journals: Making Constructive Use of the 'Apprenticeship of Observation' in Preservice Teacher Education", *Teaching Education*, vol.23, no.3, pp.323-340.
- Knowles, Gary J., 1992, "Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies", Ivor F. Goodson eds., *Studying Teachers' Lives*, Routledge, pp.99-152.
- Knowles, Gary J. and Diane Holt-Reynolds, 1991, "Shaping Pedagogies through Personal Histories in Preservice Teacher Education", *Teachers College Record*, vol.93, no.1, pp.87-113.
- 紅林伸幸, 1997, 「正統的周辺参加理論の教育社会学的一展開」『滋賀大学教育学部紀要I: 教育科学』第47号, pp.37-52.
- 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.
- Mardle, George and Micheal Walker, 1980, "Strategies and Structure: Some Critical Notes on Teacher Socialisation", Peter Woods eds., *Teacher Strategies*, Croom Helm, pp.98-124.
- Martin, Andrea K. and Tom Russell, 2009, "Seeing Teaching as a Discipline in the Context of Preservice Teacher Education", *Teachers and Teaching*, vol.15, no.2, pp.319-331.
- Nias, Jennifer, 1989, *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*, Routledge.
- 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.
- Pajares, Frank M., 1992, "Teachers' Beliefs and Educational Research", *Review Of Educational Research*, vol.62, no.3, pp.307-332.
- Rinke, Carol R., Lynnette Mawhinney and Gloria Park, 2014, "The Apprenticeship of Observation in Career Contexts", *Teachers and Teaching*, vol.20, no.1, pp.92-107.
- Rust, Frances O'Connell, 2010, "Shaping New Models for Teacher Education", *Teacher Education Quarterly*, Vol.37, No.2, pp.5-

18.

坂本篤史・秋田喜代美, 2012, 「教師」金井壽宏・楠見孝編『実践知－エキスパートの知性－』有斐閣, pp.174-193.

Shimahara, Nobuo K. and Akira Sakai, 1995, *Learning to Teach in Two Culture*, Garland Publishing.

Shulman, Lee S., 1987, “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”, *Harvard Educational Review*, vol.57, no.1, pp.1-22.

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.

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.

Tomlinson, Peter, 1999, “Conscious Reflection and Implicit Learning in Teacher Preparation. Part II”, *Oxford Review of Education*, vol.25, no.4, pp.533-544.

Trotman, Janina and Trevor Kerr, 2001, “Making the Personal Professional”, *Teachers and Teaching*, Vol.7, no.2, pp.157-171.

渡辺貴裕, 2010, 「学校での学習に対する固定的イメージを問い直す『教育方法論』『教育課程論』の授業」阪神地区私立大学教職課程研究連絡協議会編『教師を育てる－大学教職課程の授業研究－』ナカニシヤ出版, pp.111-124.

Zeichner, Kenneth M. and Carl A. Grant, 1981, “Biography and Social Structure in the Socialization of Student Teachers”, *Journal of Education for Teaching*, Vol.7, No.3, pp.298-314.

<付記> 本稿は、科学研究費基盤研究(C)「教職の社会化過程としての『観察による徒弟制』に関する研究」(課題番号:16K04604)にもとづく研究成果の一部である。