

# 「観察による徒弟制」に基づく教員養成学部生の類型分析

－教職の社会化過程としての学校経験と教職観－

Typological Analysis of Preservice Teachers Based on “Apprenticeship of Observation” :  
School Experience as Socialization of Teachers and View on Teaching Profession

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」 教員養成学部生 教職の社会化過程 学校経験 教職観

## 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職の社会化過程ととらえる「観察による徒弟制」の枠組から、教員養成学部新入生の学校経験を類型化し、それに応じた教職観の特徴を検証するものである。

教師の社会化過程は大学の養成段階にてはじまるものではない。長期間、児童生徒として学校生活を経験し教師と関わる機会は、教職に限れば、将来の職場と職業モデルに直接触れることでもある。Lortie (1975) は、学校で無数の授業を受け、教師と対面的に接する経験を「観察による徒弟制」(Apprenticeship of Observation)と称し、他の専門職にはみられない、教職の特殊な予期的社会化過程と指摘した<sup>(1)</sup>。この過程を教師教育の段階に位置づけて整理すると、表1のようになろう。「観察による徒弟制」は、教員志望の契機ともなり、後述のように教職に向けたパースペクティブの形成に寄与するが、意図的・組織的な教育が施される教員養成や現職教育と比較すると、完全にインフォーマルな過程である点に特徴がある。

さて、Lortieに端を発する海外の「観察による徒弟制」研究は、米国を中心に養成段階以前における教師の予期的社会化過程を広く明らかにしてきた。例えば、教員志望者は自らの学校経験に基づいて教師についてのイメージ、信念を強固に形づくり(Knowles 1992, Pajares

1992など)、それは教員養成段階での学びにも影響を及ぼすと指摘されている(Calderhead and Robson 1991, Feiman-Nemser 2001, Trotman and Kerr 2001など)。とりわけ、「観察による徒弟制」の強い社会化作用は、養成教育段階での教育効果を減じてしまうとして、たびたび問題視されてきた(Mardle and Walker 1980, Zeichner and Grant 1981, Knowles 1992など)。具体的には、養成段階の大学で学習すべき教育学の内容が、「観察による徒弟制」で形成された自己の教育・教職のパースペクティブから逸脱したものである場合、その学習内容の習得を自ら拒んでしまうといわれる(Feiman-Nemser 2001, Trotman and Kerr 2001)。したがって、「観察による徒弟制」の存在は、教師教育の「かくれた危険(pitfall)」(Feiman-Nemser and Buchmann 1985)ともみなされ、それを養成段階にていかに克服するかが、教師教育の課題であると多くの研究はとらえてきた(太田 2017)。

一方、わが国の場合、児童生徒時代の学校経験を教職の社会化過程ととらえてその影響を論じた研究はいくつかみられるものの(紅林 1997, 川村 2003など)、「観察による徒弟制」の枠組に基づく研究はほとんどない<sup>(2)</sup>。そのなかで、太田(2012)は「観察による徒弟制」に依拠しつつ、教員志望者の学校経験としてリーダー役割が顕著であった点に着目し、その役割遂行の過程に教職適性への気づき、教師側の視点の内面化といった、教職

表1：教師教育における3つの位相

	「観察による徒弟制」	教員養成段階	現職教育段階
教師教育・社会化の場	(児童生徒として過ごす)小学・中学・高校など	大学・短大等の教員養成機関、実習先の学校など	(教員として勤務する)小学・中学・高校など、教育委員会・教育(研修)センターなど
具体的な活動内容	児童生徒としての学校生活全般(特に教師との直接的関わり)	実習を含めた教職課程の授業全般、学校ボランティア活動など	校内・校外研修、自己研修、同僚教員による日常的な指導・助言など
教育の型	インフォーマル	フォーマル/インフォーマル	ノンフォーマル/インフォーマル
社会化論	予期的社会化	予期的社会化	継続的社会化

に向けた社会化の契機が含まれることを指摘した。しかし、これらの研究は社会化過程の存在やその内実を明らかにしてはいるものの、その社会化の結果として、教職に関するいかなる信念やパースペクティブを獲得していくのかといった、具体的な社会化作用にまで十分に言及されることがなかった。日本の教師の場合、米国以上に学校経験に基づく教育観が根強いともいわれており (Shimahara and Sakai 1995, p.191), わが国においても、この「観察による徒弟制」が教師としての学びや力量形成に何をもたらすのかに注目する余地は十分であろう。

以上をふまえ、本稿は教員養成学部生の学校経験による教職観への影響を検証していく。そのために、まず教員養成学部生の学校経験の類型化を試みる。そもそも、「観察による徒弟制」の過程で経験する事柄は人によって様々で、たとえ同じ経験でもそれをいかに意味づけるかには個人差があるとされる (Grossman 1991)。そのため教員志望者の学校経験をひとくくりにとらえることは難しい。そこで、教員養成学部生の学校経験を多変量解析によって類型化し、教員志望の一集団がいかなる学校経験を経た者で構成されるのか、その多様性を把握する。その上で、学校経験に基づく類型によって、教職観に特徴がみられるのかを分析する。

これらの分析を通じて、本稿は「観察による徒弟制」という教職の予期的社会化過程の一端を明らかにしようとするものである。この点の解明は、養成以前の社会化過程と大学での養成教育との接続関係を考察する上で、有益な視角を提供することになる。

## 1.2. 調査とデータの概要

本研究では質問紙調査とインタビュー調査の2つを併用する、いわゆる混合調査法を実施した。

まず、質問紙調査であるが、国立大学教員養成学部1校(関西)の新入生を対象に、小学校から高校までの学校経験と現在の教育観・教職観に関してたずねたものを利用した(「平成29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」)。調査は1年生必修の授業にて、集合調査の形態で実施した。時期は、純粋に過去の学校経験に基づく教育観・教職観を抽出したいがために、養成段階での教育の影響をほとんど受けていない、入学して間もない2017年4月に行なった。調査に要した時間は15分程度で、その結果、サンプル数は240名となった。これは全1年生246名のうちの97.6%を占めており、内訳は男性105名(43.8%)、女性135名(56.3%)であった。また、入学直後ということもあり、教員志望は「とてもなりたい」と「ややなりたい」を合わせて、対象者の95.0%(228名)を占めた。この時点での志望学校種は、保育園・幼稚園22名(志望者のうち9.4%)、小学校73名(31.3%)、中学校61名(26.2%)、高校65名(27.9%)、特別支援学校・他12名(5.1%)となった。

次に、質問紙調査の結果を補完するために、上記の学校経験と教育観・教職観に関わる質問を、より詳細かつ具体的にたずねたインタビュー調査(半構造的面接法)を実施した。対象者は質問紙調査の実施時に協力者を募って決定した結果、15名(男性7名、女性8名)となった。実施時期は2017年6・7月であり、インタビューに要した時間は45～75分であった。

## 2. 分析1：学校経験の類型化と各類型の具体的特徴

### 2.1. 教員養成学部生における学校経験の類型化

いったい教員志望の集団は、いかなる学校経験をもつ者から構成されるのか。学校経験の類型化に向け、まず質問紙調査における、過去の学校経験に関する質問の回答に対して、因子分析を実施した。質問群は学校経験をたずねた太田(2012)の質問紙調査のそれに、さらに詳細な項目を加え修正したものを利用した。具体的には、「学校生活のなかで次のことはどの程度ありましたか」(A～L、「よくあった」「たまにあった」「あまりなかった」「まったくなかった」の4件法)として学校経験の頻度を、「次のことはどの程度あてはまりますか」(a～g、「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)として学校での活動に対する参加意欲や意識等をたずねた。

分析の結果(表2)、固有値から判断して、太田(2012)と同様、4因子構造が妥当であるとみなした。このうち、第1因子は教師に対する主体的・積極的関わりの質問群からなるため「教師親密性」、第2因子は学級委員をはじめとするリーダー役割の質問群であることから「示範的役割」、第3因子は学校生活全般への肯定的・積極的参加を示す「肯定的参加」、第4因子は学校規範に対する逸脱的な行動群であるため「反学校文化」と称することとした。

その上で、得られた因子得点に対して非階層的クラスター分析を実施し、学校経験による教員志望者の類型化を行なった(図1)。その結果、因子の組み合わせや解釈の妥当性から、4クラスター構造を採用することとした。各類型の詳細であるが、第1クラスターは、相対的に反学校文化の得点が高いため、「逸脱型」(44名)とした。第2クラスターは、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群といえるため、「同化型」(91人)とみなした。一方、第3クラスターは教師や学校との関わりを全般的に避けてきた傾向のある群であり、「回避型」(37人)と称することとした。また、第4クラスターは、「回避型」ほどではないが「逸脱型」や「同化型」に比べて教師や学校への関与が希薄で、とりわけリーダー経験に乏しい群であることから、これを「消極型」(63人)とした。

表 2：学校経験の因子分析 (n=235)

	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
h. 先生と話をするのが好きだった	<b>0.77</b>	-0.04	-0.04	-0.07
E. 先生と勉強以外のプライベートな話をした	<b>0.68</b>	0.04	-0.04	0.11
F. 勉強で分からないところを先生に質問した	<b>0.64</b>	-0.12	0.06	0.04
G. 先生にほめられた	<b>0.55</b>	0.05	0.07	0.10
f. 学校の授業を受けるのが好きだった	<b>0.50</b>	0.10	-0.06	-0.15
g. 先生には必ずあいさつをした	<b>0.32</b>	0.06	0.21	-0.05
B. 学級委員など、クラスのまとめ役になった	-0.02	<b>0.85</b>	0.02	0.02
A. 児童会、生徒会の会長・役員など、学校のリーダー的な役割について	-0.05	<b>0.80</b>	-0.08	0.04
C. 班長など、班のまとめ役になった	0.00	<b>0.71</b>	0.10	-0.03
D. 授業中、自分から手を挙げて発言した	0.13	<b>0.40</b>	0.02	0.00
b. 学校の運動会や体育祭に積極的に参加した	-0.16	0.02	<b>0.92</b>	-0.01
c. 学校の文化祭に積極的に参加した	0.11	0.02	<b>0.71</b>	-0.07
a. 学校のクラブや部活動に積極的に参加した	0.02	0.02	<b>0.58</b>	-0.03
d. 学校に行くのが楽しかった	0.18	-0.04	<b>0.51</b>	0.07
J. 授業中に友達とおしゃべりをした	-0.05	0.00	0.05	<b>0.64</b>
L. 先生の考えに反発した	0.04	0.10	-0.15	<b>0.63</b>
K. 宿題をやらなかった	-0.23	-0.08	0.03	<b>0.59</b>
H. 先生におこられた	0.15	-0.01	0.15	<b>0.55</b>
I. 頭髪、服装、所持品検査で生活指導を受けた	0.10	0.01	-0.08	<b>0.47</b>
固有値	4.94	2.34	1.76	1.42
回転後の因子寄与	3.42	2.95	3.34	1.89

注：最尤法, Kaiser の正規化を伴うプロマックス回転による。

## 2.2. 学校経験各類型の具体的特徴

続いて、学校経験 4 類型の特徴を、インタビュー調査の結果から、具体的に確認していきたい。インタビュー対象者 15 名を、彼らの質問紙調査の回答から 4 つの類型に位置づけると内訳は逸脱型が 3 名、同化型 5 名、回避型 3 名、消極型 4 名であった<sup>(3)</sup>。

### ①「I 逸脱型」(44 名, 18.7%)

まず、反学校文化の経験が顕著な逸脱型であるが、あくまでも教員志望者のなかでの相対的なものであり、その逸脱の程度は決して大きくはない。

例えば、服装、遅刻など生活指導でしばしば注意を受けたという I a (女性, 小学校希望, 2017/6/16 調査) は、「遅刻とかで、けっこう厳しく言われていたんで。厳しく言われても、『ああ、また I a か』みたいな。けっこう他の人が本当に怒られているところを、『ああ、おまえか』みたいな」と受け止められ、「しょうがないなみたいな感じの。でもちゃんと書いてくれよって感じで反省文渡された」というように、いつも大目に見てもらえたという。その理由を「基本、その先生ともしゃべってましたね。常に」と振り返っている。普段より教師との親密な関係を保っていたことで、多少の違反に対しても、厳しい叱責を免れていたといえよう。

また、I b (男性, 高校希望, 2017/6/14 調査) は、中学校の途中までは「授業中とかも、なんか全然落ち着きがなくて、僕は。なんか全然授業は受けたくないみたいな、全然楽しくないな、勝手に発言するみたいな感じで、「相当怒られました」という。ところが、小学校以来「学級委員はほぼ毎回やっていました」。そして、中

因子相関行列

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
第1因子	1.00	0.39	0.56	0.10
第2因子		1.00	0.42	0.18
第3因子			1.00	0.15
第4因子				1.00

学校では生徒会に勧誘され、「生徒会入るんやったら、やっぱりみんなの模範にならなあかん」という責任感みたいなのが芽生えて、学校生活が落ち着いていったという。

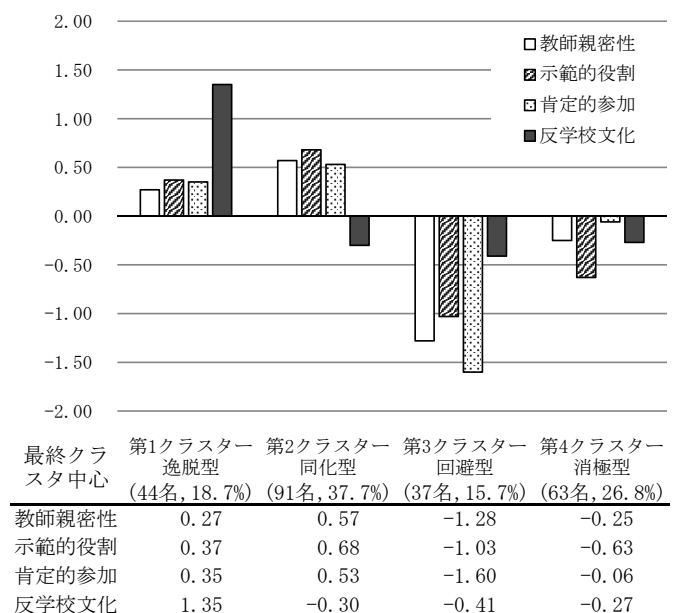


図 1：学校経験による教員養成学部生の類型化 (クラスター分析, n=235)



このように、逸脱型は学校の規範に反する行動が相対的に目立つとはいえ、教師と一定以上の関係があり、ある契機などに学校文化の中心へと接近していく様子もうかがえる。先の図 1 から分かるように、この群は「反学校文化」とともに、「教師親密性」、「示範的役割」、「肯定的参加」といった向学校文化の経験も比較的豊富なことが特徴である。

### ② 「Ⅱ 同化型」(91 名,37.7%)

同化型は 4 類型のうち 91 名と最も多数の群であり、教員養成学部生の中心といえる。その特徴は端的にいえば、学校文化への同化ということになる。

Ⅱ a (女性, 高校志望, 2017/6/9 調査) は、学校生活で力を入れたこととして、「人前で何かを仕切る」ことをあげ、「小, 中, 高, 全部言えることなんですけれど、学級委員を常にやってる」という。さらに、中学, 高校の部活動でも部長をつとめた。そのため、必然的に教師と関わる機会が多くなったが、「自分がそういう先生と関わりたいっていう気持ちもあった」。よって、学校生活全般を「行事ごととかは、もう積極的に参加するし、しんどいけど、楽しいのは目に見えて分かってるからやる。(中略) 学校生活はもう常に楽しかったですね」と振り返っている。

また、中学校で 3 年間学級委員, 高校でも 3 年間文化祭委員をつとめたⅡ b (男性, 高校志望, 2017/6/21 調査) は、学級会など意見をまとめる場で「裏で、こういうことを後でやるから、ちょっと発言してくれへんかみたいなことを言ったり」、授業中に発言を促されても手を「誰も挙げなかったら、挙げて答える」ことを進んで行なったりしたという。学校という場の論理を敏感に読みとり、円滑な学級の運営や授業の進行を促す役割を担っていたといえるだろう。

一方、小学校時代に毎年学級委員をつとめたⅡ c (女性, 小学校志望, 2017/6/23 調査) は、教師への親密度が非常に高いタイプである。教師との関わり方全般について、「担任の先生にはだいぶ仲良くなりたし、先生の面白い話を聞きたいしで、先生に構って、構ってみたいな感じで、結構行ってた感じはありますね」と回顧する。

学級委員をはじめとする役職の経験, 学級の運営や授業の進行を円滑化しようとする意欲と態度, 教師との親密な距離など, 学校文化の中心的な経験が顕著であるのが、この同化型の特徴である。

### ③ 「Ⅲ 回避型」(37 名,15.7%)

回避型は「教師親密性」、「示範的役割」、「肯定的参加」という向学校文化の指標がいずれも著しく低い。かといって、「反学校文化」の経験はあまりなく、規範に反していたわけではない。最も人数が少ないが、教員養成学部生の集団のなかでは、際だった特徴をもつグループといえよう。

例えば、Ⅲ a (男性, 中学校志望, 2017/6/26 調査) は、学級委員などの役割の経験は一度もなく、文化祭など行事を「大嫌いでした」と答え、学校生活全般を楽しくなかったと言い切っている。教師と関わる機会も少なかったというが、そもそも「小学校 1 年入学の当時からいじめられ、結構まとにされて。それで結局、もう、力づくでじゃないですけど、(中略)、張り倒してもせんかったら、いじめから抜けられへんかった」ことで、教師への不信感が芽生えていたという。

Ⅲ b (女性, 中学校志望, 2017/7/14 調査) も「面倒くさいことは極力避けたい」ということで、小学校から高校にいたるまで学級委員, 委員会などの経験はない。中学生のときに顧問の指導が原因で一時期、登校できなくなることがあった。このときの友人関係についても、「クラスの中でも空気と化してるみたいな感じ」、「意地悪な人たちに言い掛かりとかなんか裏で付けられて、裏でなんか悪口言われた」など、恵まれなかったという。よって、学校生活全般に必ずしもよい印象をもっていない。

つまり、この群の多くは、何らかの困難な学校経験を抱えていることが示唆される。にもかかわらず、なぜ学校に戻るようになる教職を希望しているのだろうか。Ⅲ bによれば、「あれだけには絶対ならないっていう、何だろう、その反面教師的なものがあつたのと、それで他の担任の先生とかに、いろいろ助けてもらって、ああ、こういう先生になりたい」と思ったと説明している。回避型の場合、学校経験とそれへの意味づけは、同化型と全くベクトルが異なる。しかし一方で、学校や教職への思い入れの強さという点では、同化型との間で共通項を見いだせるかもしれない。

### ④ 「Ⅳ 消極型」(63 名,26.8%)

消極型はとくに学校文化に親和的でもなく、かといって回避型ほど学校や教師に著しく距離をおいてきたわけではない。とりわけ、「示範的役割」、すなわち学校での役職を担うことが少ない点に特徴があろう。

例として、Ⅳ a (男性, 中学校志望, 2017/6/9 調査) は、中学校のときに学級委員になったが、そのとき誰もなり手がなく、「じゃあ誰がやるってなったら、僕に押し付けられるっていうか。別に何ですか、いじめられてなるわけじゃなくて、何かキャラクター的に『やれよ』みたいな」形で決まったという。

また、Ⅳ b (女性, 中学校希望, 2017/7/14 調査) の場合、中学校にて文化系部活動の部長となったが、学級委員の経験は一度もないという。部長を経験した一方で、学級委員をしなかったのは、「同じ部活にいるから考え方も分かるし、キャラクターとかも接しやすい人が集まって、その中でやるのと、いろんな人がいるクラスで学級委員をやるというのは、ちょっと違うと言うか、ちょっと怖かった」と説明している。

Ⅳ c (男性, 高校希望, 2017/6/28 調査) は、やり

たくなかったがくじ引きの結果、中学2年で一度だけ学級委員を経験したという。その他学校の役割については、「書記とかは中3は内申のためにやった」のみで、進学のための手段として役割をとらえていた様子うかがえる。また、全般的に教師との関わりについては、「年上の人と何かうまく関わらなくて、何か分かんないですけど、すごい嫌われている感が自分では感じて。何かうまくいこうとしても、あんま、うまく合わないみたいな感じはありました

表3：学校経験類型別の教職観平均値

	逸脱型	同化型	回避型	消極型
a. 子どもの学力は教師の力量によるところが大きい	<b>2.98</b>	2.89	2.83	2.81
b. 教師の人格によって子どもは大きく感化される	<b>3.48</b>	3.32	3.03	3.38
c. 教師は専門職である	<b>3.25</b>	3.15	3.06	3.03
d. 教師は自分の思ったやり方で仕事ができる	<b>2.42</b>	2.42	2.36	2.33
e. 教職は個人の創意工夫が活かせる仕事である	3.09	<b>3.10</b>	2.78	2.97
f. 教師は自主的に仕事を選べる機会が多い	2.20	<b>2.23</b>	2.19	2.02
g. 教師は経済的に恵まれている	2.41	2.46	2.42	<b>2.49</b>
h. 教師の社会的評価は高い	2.27	<b>2.47</b>	2.22	2.40
i. 教師は社会に大きく貢献している	3.07	<b>3.14</b>	2.78	2.95
j. 教師には自己犠牲の精神が求められる	<b>3.27</b>	3.04	2.86	3.00
k. 教師は、同僚の先生との協調性が強く求められる	3.55	<b>3.66</b>	3.27	3.35
l. 教師は心理や福祉の専門家と積極的に連携すべきだ	<b>3.37</b>	3.31	3.05	3.21
m. 教師には保護者との関係を築く力量が不可欠である	<b>3.74</b>	3.59	3.46	3.48

注：値の範囲は1～4で、太字は類型のなかでの最大値。

表4：教職観の因子分析 (n=233)

	第1因子 職務自律性	第2因子 連携協働性	第3因子 全人的影響	第4因子 社会的地位
d. 教師は自分の思ったやり方で仕事ができる	<b>0.71</b>	-0.05	0.09	-0.09
f. 教師は自主的に仕事を選べる機会が多い	<b>0.56</b>	0.01	-0.08	0.05
e. 教職は個人の創意工夫が活かせる仕事である	<b>0.50</b>	0.06	0.01	0.12
m. 教師には保護者との関係を築く力量が不可欠である	0.00	<b>0.71</b>	0.04	-0.10
l. 教師は心理や福祉の専門家と積極的に連携すべきだ	0.00	<b>0.61</b>	-0.12	-0.02
k. 教師は、同僚の先生との協調性が強く求められる	-0.04	<b>0.32</b>	0.16	0.31
a. 子どもの学力は教師の力量によるところが大きい	0.19	0.03	<b>0.58</b>	-0.07
b. 教師の人格によって子どもは大きく感化される	-0.09	-0.01	<b>0.58</b>	-0.01
j. 教師には自己犠牲の精神が求められる	-0.05	-0.10	<b>0.39</b>	0.10
h. 教師の社会的評価は高い	0.05	-0.14	0.01	<b>0.53</b>
i. 教師は社会に大きく貢献している	-0.11	-0.02	0.13	<b>0.49</b>
g. 教師は経済的に恵まれている	0.20	-0.03	-0.15	<b>0.34</b>
c. 教師は専門職である	0.08	0.20	-0.04	<b>0.32</b>
固有値	2.40	1.96	1.29	1.09
回転後の因子寄与	1.28	1.42	1.33	1.12

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3因子	第4因子
第1因子	1.00	-0.07	0.08	0.27
第2因子		1.00	0.60	0.26
第3因子			1.00	0.21
第4因子				1.00

ね」と述べている。

おそらくこの群は、一般としては平均的な学校生活を経験してきたものと思われる。同化型など学校文化に強くなじんだ者の多い教員志望の集団では、相対的に消極的ということになろう。

### 3. 分析2：学校経験と教職観との関係

#### 3.1. 学校経験類型ごとの教職観の比較

以上、教員志望の一集団における学校経験の類型化を行ない、その特徴をインタビュー調査の結果から具体的に概観してきた。では、こうした学校経験の類型に応じて、教職観に違いがみられるのだろうか。ここからは学校経験と教職観の関係を確認していきたい。表3は質問紙調査における、教職観に関する質問13項目に対して、学校経験の類型ごとに、その平均値を示したものである。質問は「次の教師に関する考え・意見に対し、あなた自身はどのように思いますか」として、具体的な教職に関する考えをたずねた(回答は「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)。

以上の質問群から、その教職観を集約して簡潔に示すために、因子分析を実施した(表4)。その結果、固有値からみて4因子構造が妥当と判断した。因子の解釈であるが、第1因子は教師の仕事の自律性を問う質問群であることから「職務自律性」とした。第2因子は保護者との関係性や同僚や他の専門職との協働性を問う質問であり、「連携協働性」とみなした。第3因子は教師の子どもに対する学力や人格への影響と、教師の自己犠牲といった聖職観に関わる質問から構成されるため、「全人的影響」とした。最後に、第4因子は教職の社会的評価や専門職性を問う質問群であるから、「社会的地位」と称した。

さて、これら4つの教職観は、学校経験の類型によって、それぞれ異なるといえるのだろうか。ここでは、

学校経験の類型に基づいて、4つの教職観因子得点における平均値の差の検定、すなわち分散分析を実施した(図2)。

その結果、「職務自律性」以外の3つの教職観で有意差が生じた。多重比較によると、まず、「連携協働性」は逸脱型と同化型が回避型に比べて高かった。逸脱型は消極型に対しても有意であった。「全人的影響」は、「連携協働性」と同様、逸脱型と同化型が回避型と比べてより高く評価していた。そして、「社会的地位」では、同化型が回避型に対して有意差が生じていた。

### 3.2. 類型間における教職観乖離の具体的検討

このように質問紙調査による量的分析から、総じて逸脱型・同化型と、回避型との間で、教職観に乖離が生じていることが分かった。これにはどのような背景をみいだせるのだろうか。有意差が生じた教職観である「連携協働性」「全人的影響」「社会的地位」の3つについて、違いを浮き彫りにするため、インタビュー調査の結果から検証してみたい。

#### ①教師の連携・協働(「連携協働性」…逸脱型・同化型>回避型, 逸脱型>消極型)

インタビューでの具体的な質問では、専門職との連携に関わって、教師は子どもの心の問題についてカウンセラーに一任したほうがよいかとたずねている。これに対し、逸脱型のIcは「任せっきりにするというより、連携をとった方がいい」と明言し、その上で教師の役割も「必要やと思います。日ごろ顔を合わせてるからこそ気を許すってこともあると思います」と述べている。同化型のIIcも「私はそれはどちらかというところと反対ですね。あんまりカウンセラーに任せるよりは教師も一体となってやるべきだなと思います」。さらに、同化型であるIId(男性, 高校志望, 2017/6/26調査)も、「やっぱり、一番見ているのは教師じゃないですか。(中略)あくまで話を聞いて、第三者の立場から助言をするというのがカウンセラーのあれやと思うので。でも、教師とカウンセラーが連携するのも要るんじゃないかな」。このように逸脱型と同化型は、専門職との連携の必要を認めつつ、そこでの教師役割の重要性も同時に指摘するケースが目立つ。

一方で、回避型の場合、IIaは「一律、任すってした方が学校や教師の先生も楽じゃないでしょうか」と回答し、「私はそういういままでの小学校のころの経験で、学校の先生には基本的にこの手の能力はないし、この手の訓練も専門では受けてないと思ってますんで」と過去の自らの経験から、教師の能力の限界と明確な役割の分離を主張している。

ここでは心の問題への対応を事例に検証してきたが、逸脱型と同化型は、教師の役割を重視しつつ、その職務の一部については他の専門職と連携・協働すべきという考えが顕著であると推し測れる。一方、回避型は自らの

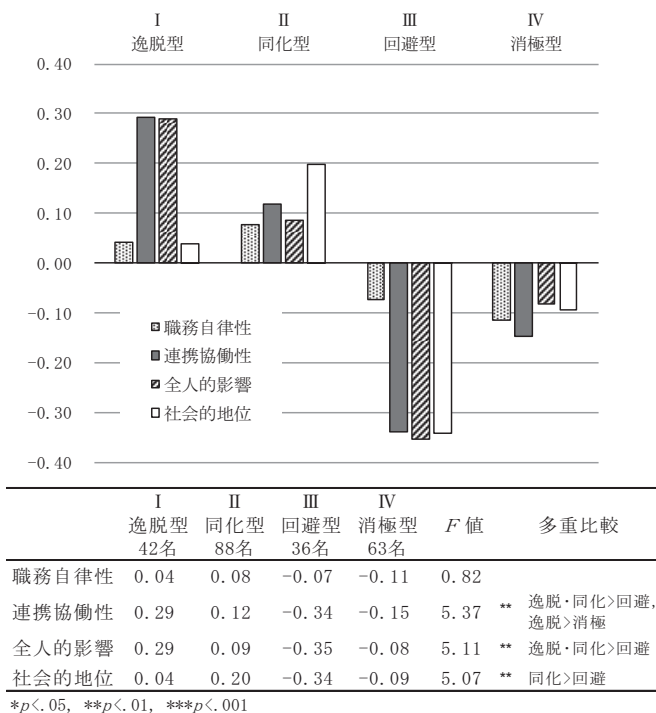


図2：学校経験類型別の教職観因子得点平均値 (分散分析, n=229)

困難な学校経験に伴う教師への不信感もあって、連携というよりも、そのまま職域を外部化するほうが望ましいといった意識が強いように思われる。

#### ②子どもに対する教師の影響(「全人的影響」…逸脱型・同化型>回避型)

教師の子どもに対する影響力については、インタビューでも具体的に学力と人間性の両面についてたずねた。例えば、Ia(逸脱型)は自らの家庭に不安を感じていたとした上で、「その先生とか、養護教諭とか、そういう人らのサポート次第で、なんぼでも変わりますね。その人の人間性というか、もっと言うたら人生とか変わっていくような気がします」と述べている。また、同化型のIIdは「人間性も、(中略)、自分自身が変わって、もともとそういうタイプじゃなかったのにリーダー活動をするようになったところから、絶対やっぱり何かしらと変わってくることはあると思います」。IIb(同化型)も「少なからず、僕は人間性とか学力が変わったんで、指導の力量でやっぱり変わるのかなと思っています」と、教師から自らが受けた過去の影響をふまえて回答している。

これに対し、回避型のIIIbは、学力への影響は認めたものの、「本人がどうしていかによって人間性ってのはまた変わると思うから、なんか100%教師の指導の力量で変わってくることはないのかなって思います」と人間性への影響に対してはやや懐疑的であった。

以上のように、教師との接触が多かった逸脱型と同化型は、自らが教師から受けた教育的影響をふまえ、教職



の多面的な影響を強調するケースが目立つと考えられる。しかし、教師との接触を避けてきた回避型は、限定的な影響しかイメージできない可能性がある。

### ③教師の社会的地位

#### 〔「社会的地位」…同化型>回避型〕

図2でみたように、社会的地位に関わる教職観では、上記2つと異なり、逸脱型は他の群と間で差がなく、同化型と回避型との間のみ有意であった。インタビューでは、教師は社会からどのように思われているか、その社会的評価を直接的にたずねている。彼らの語りからは、学校経験に基づくというよりも、全般的に報道・親・周囲からの情報によって判断し、その結果、総じて低く評価している様子がみてとれた。例えば、II b (同化型)は、「学校を題材にしたニュースが多くて、でもそれはだいたい悪いニュースで。学校が地域社会に貢献したとか、国の益になったとか、そういうニュースはまるで見たことがなくて、だいたいいいめだとか、教師が犯罪を犯したとか。何か学校が、生徒に教えていく立場の人がそういうことをして、何をしているんだという意見は結構聞いていて、大人とか、周りから」という。II c (同化型)も「やっぱり教師がその学校で何かすれば、やっぱりものすごく社会的にバッシングを受けたりとかも結構あるので」と述べている。

これに対し、回避型の場合は、周囲からの情報に加え、自らの学校経験がこうした低い評価に拍車をかけている可能性がある。III a (逃避型)は社会的にも教師に対する目が厳しくなってきたことを挙げつつ、「私以外にも、同じようなつらい目してきた人らは学校嫌いになっているはずなんですよ、たぶん。そしたら、そういう人らが教師のことをよく言うわけがないですよ」と自身の経験から示唆している。

基本的に、教員志望者自らは教職の社会的意義を評価しつつも、社会からは厳しい目でみられていると認識しているように思われる。こうした側面は周囲やメディア等の情報源に基づいて形成される傾向が強い。ただし、回避型のように、自らの学校経験で困難が伴った場合、教師への不信感・違和感から、その評価をより一層下げている可能性を指摘できよう。

## 4. まとめ

本稿は一つの国立大学教員養成学部のケーススタディであり、教員志望者全体に配慮したサンプリングがなされたわけではない。しかし、対象を限定したことで、本研究の事例は学力面で統制された、ある程度均質的な集団ということが出来る。そうした集団のなかでも、Grossman (1991) がいうように、入学にいたるまでの学校経験は決して一枚岩ではなく、「観察による徒弟制」の過程で、入学時にはすでに教職に対して一定の異なる方向づけがなされているといえた。例えば、過去の学校経験で教師との関わりが密であった群は、教師の子

どもに対する影響を強いとらえていた。こうした教師との出会いによって彼らは教職に引きつけられた部分が大いであろうが、ここには問題も潜んでいると思われる。「観察による徒弟制」研究では、教員志望者が指導の対象として児童生徒を想定する場合、そのモデルに自己を投影して一般化する傾向があり、多様な教育的背景をもち、学校に順応しがたい子どもの存在が見過ごされてしまうと示唆している (Grossman 1990, Knowles and Holt-Reynolds 1991)。つまり、現実の児童生徒は、自らが影響を受けたようには、教師の教育的・指導的行為をすんなりと受け入れるとは限らない。よって、教師の影響力を過度に期待して教壇にたつと、自分の指導に従わない子どもたちを前にして、容易に自己の資質を疑うようにもなりかねず、さらには教職意欲の減退につながるかもしれない。

そもそも、最初に述べたように、「観察による徒弟制」研究では、学校経験に基づく個別固有の教育観が強固であるがゆえに、養成段階で学ぶべき内容がそれに合致しない場合、自らそれを排除してしまうという危険が指摘されている (Feiman-Nemser 2001, Trotman and Kerr 2001)。こうした事態に陥らないためには、養成段階で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、自らの経験に基づいた信念を批判的に検証しなければならないという (Feiman-Nemser 2001, p.1017)。その際、例えば Lortie (1975) は、学生にかつての恩師について記述させ、その記憶やそれに伴う信念を浮き彫りにして、自己分析する手法を提案している。こうした指摘が正しいとするならば、教職課程の授業の折に対照的な経験をもつ学生同士、つまり学校経験類型の異なる学生間で、それぞれの学校経験や教職観を吟味・議論しあい、自己の経験や信念を揺さぶりにかけて相対化する活動が、教員養成の導入期には有効に働くと思われる。というのも、「観察による徒弟制」の揺さぶりのためには、既存の経験や知識から対照的であるような、極端な革新的実践の事例を経験させることが有効だからである (Grossman 1991)。異なった学校経験をもつ学生間の討議を通じて、自身の学校経験や教職観を別の側面から問い直すことで、例えば、先に挙げた教師の子どもに対する強い影響をイメージして生じる問題も軽減され、より現実的なパースペクティブを獲得していく契機にもなると思われる。

しかし、そもそもわが国の場合でも、「観察による徒弟制」の過程が教員養成の効果を減じるのか、学校経験に基づく教職観が養成段階を経ても強く引き継がれているのか、十分な検証がなされていない。本研究はパネル調査として設計されており、この点については後日明らかにしたいと考えている。

### 〈注〉

- (1) 同時に、Lortie (1975) はその影響の強さとともに、教師として成長する際の阻害要因になりうることも

示唆している。

- (2) 一方、予期的社会化論に依拠せずとも、被教育体験と教員養成との関係を論じた研究はみられる。例えば、三島ほか（2012）は被教育体験と教職意識との関連を、大坂（2016 など）は被教育体験と教科指導における力量形成の関係を、それぞれ分析・考察している。
- (3) ここでの質問紙調査はパネル調査として継続予定のため、学籍番号を記入してもらい、データを紐付けている。よって、学籍番号からインタビュー対象者の質問紙調査での回答を追跡できる。ただし、インタビュー対象者以外に対しては、学籍番号から個人を特定して検証することはない、と調査前に説明している。

#### 〈引用・参考文献〉

- 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.
- Feiman-Nemser, Sharon, 2001, "From Preparation to Practice", *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.
- Grossman, Pamela L., 1991, "Overcoming the Apprenticeship of Observation in Teacher Education Coursework", *Teaching and Teacher Education*, vol.7, no.4, pp.345-357.
- 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.
- Knowles, Gary J., 1992, "Models for 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.
- 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", Woods, Peter eds., *Teacher Strategies*, Croom Helm, pp.98-124.
- 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・授業構成員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.
- Pajares, Frank M., 1992, "Teachers' Beliefs and Educational Research", *Review Of Educational Research*, vol.62, no.3, pp.307-332.
- Shimahara, Nobuo K. and Akira Sakai, 1995, *Learning to Teach in Two Culture*, Garland Publishing.
- Trotman, Janina and Trevor Kerr, 2001, "Making the Personal Professional", *Teachers and Teaching*, vol.7, no.2, pp.157-171.
- 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.

〈謝辞〉調査にご協力いただいた先生方、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。