

# 教職志望学生の志望動機形成と事前制御の受容に関する研究

柳 治 男<sup>1)</sup> 笠 原 正 洋<sup>1)</sup> 松 尾 智 則<sup>2)</sup>  
石 黒 万里子<sup>1)</sup> 田 村 知 子<sup>3)</sup> 野 上 俊 一<sup>1)</sup>

## What do Teacher-Training Course Students Think About Becoming a Teacher, Teacher's Compulsive Beliefs and the Tacit Feed-Forward System and Rules in an Elementary School ?

Haruo Yanagi<sup>1)</sup> Masahiro Kasahara<sup>1)</sup> Tomonori Matsuo<sup>2)</sup>  
Mariko Ishiguro<sup>1)</sup> Tomoko Tamura<sup>3)</sup> Shunichi Nogami<sup>1)</sup>

(2010年11月26日受理)

### 問題と目的

#### 1. 教師受難の時代

100年余のわが国の公教育制度の歴史の中で、今ほど教師の地位が揺らいでいる時代はない。これまで教師に幾多の問題が降りかかってきたことは明らかであるが、その多くは、貧困や戦争、そしてその背後にある政治の問題へと収斂していた。今日の教師が直面している問題はこのような戦争や貧困という社会的問題とは全く無関係であり、かつて従順であった児童や生徒、そしてまた協力者であった親が、最大の加害者となるようなケースが続発している。マスコミもまた、容赦ない教師批判を事あるごとに繰り返す。早期退職者、病気退職者の増加は近年の新聞記事の茶飯事のニュースとなり、とりわけ病気退職者中の精神的疾患による退職者の増加は、社会的に大きな関心を生んでいる(河村, 2006)。

教師が安定的に学校において職務を遂行するように、その基盤を整備することが政治的、行政的責務であることは疑いない。細かな説明は避けるが、明治期の義務教育制度の開始や師範学校制度の創設以来、わが国で、教員の地位の社会的安定性を保証することに一定の努力が重ねられて来た。そしてその成果がそれなりに達成され、日本の教育水準の維持に貢献してきたと言っても過言ではない。細かな点においてはいろいろな問題が存在したにしても、このことは確かである。欧米諸国のいずれにおいても、教師の社会的地位の安定性は保証されず、そのことがこれらの国々の教育の振興に一定の制約を

えていたのであった。しかるにわが国においては、様々な社会的要因の作用によって、教師の社会的地位の安定性が保たれ、教師による高い水準の実践を保証してきたと言える。たとえば、戦後教育行政がもっとも重点的に取り組んだ教員政策の一つは、教師の給与における地域格差の是正であり、それはわが国の教育の全国的レベルでの平等化に大きく寄与した(荻谷, 2009)。

なぜ、教師の地位は不安定になったのか。なぜ行政の施策に簡単に振り回され、右往左往せねばならなくなったのか。暴れまわる生徒に手をこまねいて、憔悴しきった教師が増加することとなるのか。通称「モンスターペアレント」と呼ばれるような理不尽な親たちになぜ、教師は苦しまねばならなくなったのか。

一般的にこのような現代の教師の地位の不安定性は、外部からの学校批判、教師批判の増加による外的条件論としての受け止め方が強い。たとえば、政治に翻弄される教育政策と教師の受難、教師に向けられる理不尽な父母や地域住民からの批判、攻撃、マスコミによる一方的学校批判、教師批判、あるいは家庭の教育力の低下の影響など、外部環境の変化が、様々な問題解決を最終的に教師に向けさせていることは明らかである(加野, 2010)。

しかし問題の根は教師自身の内部にも存在しており、教師自身が問題を呼び込んでいるとも言える面がある。

#### 2. 教師による学校の自明化と問題

筆者が平成20年の夏に小中学校の教師を中心と

する研修講座において学級制に関する講義をおこなひ、講義後に受講生にレポートを求めたところ、次のような小学校教師の文があった。

講義を受けて、自分がこれまで当たり前と思ひ疑問さえもたなかったことがたくさんあることに気がついた。例えば「学級」があるということ、子どもたちが席について授業を受けること、同じ年齢の子どもたちが一つの教室に入り学習すること、授業の初めと終わりにあいさつをすること等々、書ききれないほどある。私だけでなく保護者や子どもたち、周りの教師もみんな当たり前だと思つて、学校教育がおこなわれているのだと思う。だから、「学校に行きたくない」という子どもがいて、大人はわがままとか怠けているなどというレッテルを貼ってしまう。事実、自分自身もこれまでそういう考え方で生きていたように思う。

このほかにも、「学校や学級存在を疑ったこともなかった」という、多くの似たような感想が寄せられていた。

この教師の文章にも見られるように、いじめや不登校、そして学級崩壊という、学級を主要な舞台とする問題についての議論がかわされているにもかかわらず、大部分の教師が、学級存在を疑ったことはない。あたかも空気であるかのごとくに学級存在に無自覚になり、学級制存在を意識の外に置いてしまっている。学校教育におけるもっとも重要な活動の舞台が、その成立経過、装置として備える構造、そして機能と限界ということに無関心なままに、毎日利用されているのである。教師による学級の自明視が、現代の教師をめぐる問題の根底に横たわっている。このことと、教師が様々な問題に直面し、その地位の不安定性がもたらされてきたということとは、密接に関連しあっている。

なぜ教師による学校の自明性を問題にするのか。それは教師の仕事の不安定性の大きな原因が、この自明性による自己の位置の確認能力の喪失にあるからである。その結果、教師は様々な困難を抱え込まざるをえなくなる。

第一に、学校の自明視は、学校が担いうる役割の曖昧化をもたらし、教育の成果に関する議論を歪めてしまう。学校という組織の全体像が不明なままに、「真の教育とは？」という相交わることのない、そして終わることのない理想の教育論にどれだけ無駄なエネルギーが消費されたことであろうか。物の製造であれ、サービスの提供であれ、遂行される役割に大まかな合意が存在するのは、それぞれの組織の全体像が自明性の罠に陥ることなく人々に共有されているからに他ならない。大量生産システムや、大量一括サービス提供システムにおいて見られる業

務内容と、個別生産、個別対応で動く業務内容とでは、業務の質に厳然たる相違があることを人は容易に自覚しうる。しかし学校の自明化は、いかなる近代組織も備える業務の限定性の確認を困難にする。理想の教育論は、学校が不可避免的に備える限界ある教育の質をことさら問題とし、「画一的」や「管理主義的」とする批判的言説を作り、さらにこの言説で現実の学校で見られる画一性あるいは管理的性格への批判を増幅するという、学校批判、教師批判の悪循環が形成される。大量の児童・生徒を効率的に教育する必要に応じて作られた学級システム内で仕事をする教師の仕事は、常に貧相な教育として批判し続けられねばならなくなる。教師批判の外的要因はこのようにして準備され、強化されていく。教師の実践力低下という言説もまた、このような動きと無縁ではない。「自明性の罠」(見田, 2006) が暴露されない限り、この悪循環は永遠に続いて教師を苦しめる。

第二に、この問題は教師自身の視野の狭さをもたらす。効率性を軸に作られた近代学校システムの中で仕事をしながら、多くの教師が、「学校とは何か」、「学級とは何か」につて考えたこともない。日々の授業を展開している学級制が、効率性という近代社会の合理的システムに共通の原理が貫いていることに、完全に無自覚である。学校の全体像について無知、無関心なままに、自分の経験のみをよりどころに毎日の教育実践を行っている。最も強力に「自明性の罠」に絡めとられているのが教師自身であると言える。唯一つ手掛かりとして、文部科学省が指定した学習指導要領と教育委員会の指示には従いながら。しかしこれで、学校の全体についての見取り図を教師が保持しているわけではない。学習指導要領や教育委員会の指示はその一部にすぎない。

学級とは、教育界という近代社会が構築した膨大な内容を持つ空間世界の中で実務を担う小さな一部分空間として、産業革命後のイギリス社会で作り上げられてきた。教師による学級の自明性とは、自分が直接かかわる空間が一つの自己完結的世界として感じられてしまい、この広大な空間世界が不可視化されてしまっていることを意味する。イギリスという異国で作られたということと、100年余という時間の経過が、この学級空間の内実を不明にしてしまう。大正期に生まれた「学級王国」とはまさしく、部分を全体と錯覚した空間誤認の典型例である。そしてこの誤認は「学級王国」批判が展開されている今でも根強く生き残り、教師の視野狭窄症をもたらしている。「学級王国」問題の内実とは、実は学級の自明視にある。

第三に、この「自明性の罨」は、児童・生徒や親と自己の関係の冷静な確認を妨げ、混乱を誘発しやすくなる。教師は、教育界という全体を描いた地図のないまま、自分の位置を確認することもなく、目の前の子どもや親が持ち込む問題に向き合い、解決の見通しもつかない問題に、解決を求めて悪戦苦闘しなければならない。地図があれば行き止まりを見つけ、抜け道を探したり、う回路を発見しうるように、問題解決したり、問題のある個所をかかわることができる。視野狭窄症の中にいる人間に地図がなければ、危険な問題に無防備なまま立ち向かわねばならないことになる。

社会福祉の領域では今日、クライアントとの関係をめぐって、ケースワーカーや介護者の自己覚知の必要性が強調されており、またこの議論を教師と児童・生徒の関係に導入しようとする主張がなされている(会田, 2005)。この問題は本来、サービスを提供する側にある社会的強者としての施設職員とサービスを受ける側のクライアントとの関係において、施設職員が自己の客観的位置に無自覚であることによって、一方的に職員側の立場からの判断をくだし、クライアントの立場がスポイルされることを意味する。

教師は学校という特異な制度化された組織の中に組み込まれた地位にあり、制度に規定された存在であることを無自覚なまま自分の位置を正当化し、児童・生徒に「問題行動」や「学校不適応」というラベリングを行い易くなる。このことは、教師が官僚化し、児童・生徒の側からの学校の見方や親の側からの見方に無関心、あるいは鈍感となり、問題状況の的確な分析が不可能になってしまい、問題をより深刻化するということを意味している。

社会福祉領域において進んでいる自己覚知問題の自覚が、教師論において活発とはなりえない背景には、福祉施設と学校という教育施設の社会的存在様式に違いがある。端的にいえば、社会福祉施設はその存在が自明視されにくい特異な存在として社会的には位置づいている。養護施設にしる、介護施設にしる、社会的ハンディを抱える人々が入所する施設は非日常的施設として認知されており、自明な存在として人々に受容されることはない。

これに対し教師の職場としての学校は、国民すべてが幼少期から入学する施設であり、時の経過につれていとも簡単にその存在が自明のこととされてしまう。明治の前半期、学校へ行くことは義務づけられた新奇な行為であったが、現在では反対に学校へ行かないことを不登校として問題視するようになってしまった。教師の自己覚知問題の深刻さの背後に

は、この学校の存在の自明視という現象がある。いわば、学校体験の普遍性、共通性と、福祉施設体験の例外性、特殊性、限定性という違いが、自明性をめぐる問題の出現の差異を生み、教師とクライアントとしての児童・生徒や親との間の位置関係の冷静な確認を妨げているのである。

全体の見取り図を持って、教師と児童・生徒との、あるいは教師と親との位置の取り方を適切に保つことが出来なければ、様々な緊張関係が発生し、拡大することは回避できない。教師が児童・生徒との間で、そしてまた親との間でいろいろ問題に遭遇せざるをえないのは、このような自明性の問題がもたらす全体の位置の確認作業の未確立と無関係ではない。

### 3. 幼少期より始まる教師の職業的社会化

以上のような教師を襲う「自明性の罨」の問題は、教員養成課程の問題でもある。幼少時から、長期に亘り、継続して持つ教職志望学生の学校体験の重みは、教員養成問題に大きな影をおとす。教職志望動機形成において、この就学経験の果たす役割が甚大だからである。専門職として常に教職の比較の対象となる医師養成や、法律家養成を見れば明らかのように、いずれも志望学生はそれぞれの分野の非経験者として青年期に大学に進学し、専門教育を受けることとなる。夢や待遇、社会的評価に対する憧憬が動機形成とはなるものの、経験が志望動機を形成する機会は無に等しい。このことは、将来の自己の職場や労働を冷静に見る能力に影響を及ぼす。さらに、養成課程における学生の学習意欲や態度のみならず、養成課程のカリキュラムの在り方をも大きく左右する。

職業が専門性を高め、仕事の内容が複雑度を高めるに従い、養成課程の内容が拡大することは言うまでもないことであるが、教師と他の専門的職業においてここで決定的差異が生じる。当該世界への新参者としての医師、弁護士志望者が習得すべきことは、各業務が内包する技術を基盤に形成された仕事の手続きを習得することに他ならない。しかも、医師や弁護士による職務遂行が顧客の肉体的、社会的生命の問題にかかわるとなれば、医療行為や法廷活動が必要とする手続きの厳密性が、養成課程において習得すべきもっとも重要な内容となる。医師養成においても、そして法律家養成の場合も、志望学生がめざす活動は未知の世界に属しており、当該世界の知識を獲得するのに彼らは大きな精力を注ぐ必要がある。

しかし、教員養成制度における学校教育経験者と



しての教職志望学生は、すでに担任教師が繰り広げる技術を体験しつつ教育を受けてきている。ここでは、教師への職業的社会化は、養成大学入学のはるか以前、幼少期の就学体験から開始されるのである。大学入学時には、経験として、あるいは生活習慣として、教師の職業上の多くの手続きが教職志望学生に身体化されてしまっている。彼らが就職を目指す学校とは、既知の世界である。学校が時間割で動き、児童は決められた時間に登校し、教室へ入り、着席し、教師の方を向かねばならないこと、教科書やノートという道具があること、そして板書という活動を通じてその主要な職務を遂行し、ときどき児童の発問を促し、試験を通じて習得内容をチェックし、通知表に成績を記入するという一連の職務を、大学の教員養成課程に入学後初めて知るのではなく、経験を通じて既に知っている。当然、この一連の経験で知ったことが、教員養成のカリキュラムとして組み込まれることはない。学校の存在は自明視されたまま、その大まかな手順が説明される必要もなく、習慣として教職志望学生の脳裏に深く刻み込まれている。教師としての活動のほぼ全領域が、専門的知識に基づく手続きとして理解されて展開するのではない。児童、生徒体験を通じた経験により身体化され、そして言うまでも無く自明視された活動として遂行されるのである。

教職志望学生が経験を通じて知っている内容とは、教師による様々な技術を駆使した手続きを伴う専門的活動としてではなく、単なる学校という場面で毎日繰り返されてきた経験に基づく習慣として知っているにすぎない。ここでは、産業革命期にイギリスにおいて貧窮児に初等教育を施すように開発されたモントリアル・システムを出発点とする、幾多の技術が確認されることはない。多数の児童に円滑に3R'sを伝達すべく、学級制をつくって人間を動かすため、規律・訓練を施した事前制御の技術、多数の人間に基礎的内容を理解すべく、知識を教科へと分類して開発されてきたカリキュラムを作る技術が無数に埋め込まれていることを、学生は全く理解していない。このような幼少時からの学校体験を土台として教職志望動機が形成され、教職課程の授業に臨み、将来教職に就くこととなる。

教師志望者の場合、幼児体験の延長上に教職への道がストレートに開かれることとなり、教師としての自己を対象化し、自己省察を促す可能性は著しく低下していくこととなる。確かに教員養成課程における実習体験の持つ意味は大きい。しかしここで自覚されるのは部分的困難性としての子どもの扱い方と教材解釈の困難性とであって、学校の全体的困難

性を理解しうるものではない。

#### 4. 教員養成における新たな課題

教師という職業が最も学校の自明性の問題に陥り易いことに触れないまま、教師論は、聖職論、労働者論、専門職論を軸に展開されて来た。いずれも、国家の側からであれ、教職員団体の側からであれ、教師という職業を正当化するという暗黙の価値意識のもとに展開されてきた。教員養成もまた明治期以降、ルソーやペスタロッチの思想による啓蒙主義の後光効果を通じて、教師という職業の存在をそのまま正当化して展開してきた。しかしこの後光効果に昔日の面影は今や無く、それが教師の地位の不安定性に密接に結びついている。いまや外部の権威に依拠することなく、自らの地位と役割の冷静な分析と自己省察による安定性確保への道を、教師は新たに模索しなければならない時代となったのである。

これまでの教師研究を見ると、教職の成立を職業的社会化として分析する議論が、教師論の一環として永らく展開されてきた。しかしその多くの研究は、新人教師が新規採用後に実践的体験を通して、教師としてのアイデンティティを確立する過程に焦点を向けてきた(新井, 1993)。遡るにしても、せいぜい教員養成機関在籍中にまで射程を延ばし、教職関連科目を通じて獲得した理想論から離脱し、教師の意識が現実化する過程を分析することに留められてきた。しかし問題は、教員養成機関入学以前になされた職業的社会化、すなわち先行的、潜在的社会化の内容と質にある。幼稚園入学から高等学校卒業までの長期にわたる就学体験が及ぼす影響を、教師の職業的社会化研究においては完全に無視してきたのである。

最近の教諭論、あるいは教員養成論に眼を向けると、20世紀末アメリカで誕生した専門職に関する反省的思考(reflection)を導入し、反省的实践家(reflective practitioner)として教師を位置づけようとする論議が展開されつつある(佐藤, 2004, 千々布, 2005)。しかし今日広がりつつあるかに見えるこの反省的实践論においては、学校の全体像と、学校が近代的システムとして持つ問題性についてはほとんど関心がもたれておらず、視野が実践家と顧客との相互関係の枠の中にとどめられたまま展開されている。それは基本的には学校の成立を自明視した同化の論理の中での反省であり、反省の契機の主観的、偶発的性格を免れることはできない。むしろこのような反省の反省という意味でのシステムの深部に立ち込んだ反省論の展開を課題とすべきであろう(越智, 2004)。それは極端に言えば、学校



を異化する論理を前提とした反省的实践の模索という意味における反省であり、単なる児童・生徒の交渉関係の中で日常的に展開されるレベルでの反省ではない。

教員養成が十分なる成果を収めうるには、学校の自明性という問題の存在、そして教師の自己覚知の意義の重要性を教職志望の学生に理解させることにある。そして自明性の問題を、教員養成のカリキュラムに組み込む必要がある。それは、幼少時からの長い学校経験の中で有無を言わず醸成されてきた学校への同化意識に楔を打ち込むこと、すなわち学校に対する異化の論理を提示することである（真木、1977）。このような養成課程の内容を築いていくためには、教師志望学生の中に作り上げられた学校への同化の論理を、細部にわたって明らかにする必要がある。幼少時から浸透した価値観は、脳裏の奥まで深く浸透しているため、容易に払拭することは出来ない。あるいはまた、そのような自己を対象化することも困難である。

教職志望学生の学校の自明化をもたらす学校同化の論理を解明し、同時に学生の意識の中に、学校異化の論理を培う契機を見出すことが、このプロジェクトの課題意識である。本プロジェクトは、以上のような課題意識の下に、教職志望学生が幼少期に体験した事前制御システムとしての学級の印象を数量的に把握することを当面の課題としている。すなわち、事前制御システムとしての学級の受容の肯定度、違和感の有無、学級秩序逸脱に対する教師の叱責経験の有無の数量的把握を目的としたものである。加えて、教職志望学生の教職に対する一般的態度を明らかにするために、教職に対するイメージの高低と教師特有の信念（河村・国分、1996）を調査することにより、教職志望1年生の教職に関する意識の一端を解明しようとするものである。

## 方 法

### 調査対象者と手続き

2009年9月に、中村学園大学人間発達学部児童発達学専攻の1年生対象必修科目である教職研究を受講している学生を対象とした。教職研究の第1回目の授業時に質問紙を配布し、自己ペースで回答させた。所要時間は約25分であった。調査対象者および調査時期の選定した理由は、教職に関する専門的知識を教授されていない学生がどのような教職に関する考えを持っているかを測定するためである。質問紙に回答したのは121名であった。しかし、回答に不備があった者を分析から除外したため、分

表1 質問紙の項目内容と項目数

項目内容	項目数
1. フェイスシート	
回答者情報	4
家族成員教職経験	1
2. 調査項目	
就職志望（記述）	1
職業に対する意識	7
専門職仕事内容理解	9
入学理由	11
小学校イメージ	10
小学校違和感	5
小学校生活体験	13
教師特有ビリーフ	70
教師の働く姿目撃	8
教師の仕事困難性	5
特性的自己効力尺度	23
全項目数（記述欄含む）	167

析対象者は104名（男性27名、女性77名）であった。分析対象者の平均年齢は18.6歳で、標準偏差は0.65であった。回答に当たっては、本調査が学生の教職に対する意識を把握することで教育プログラムを向上させる基礎資料とする目的を説明し、あわせて分析は個人を対象に行わないことと個人情報を適切に処理することも説明した。

### 質問紙

質問紙は質問紙回答者の専攻の違いに応じて作成した（表1）。児童発達学専攻学生の質問紙は11群の質問項目群で構成された。具体的には、(a)フェイスシート（名前、学籍番号、年齢、性別、家族成員の教育職保育職経験）、(b)職業に対する意識、(c)専門職仕事内容の理解、(d)入学理由、(e)小学校イメージ、(f)小学校生活での違和感、(g)自分自身の小学校生活、(h)教師特有信念、(i)小学校教師の働く姿の目撃、(j)教職の困難性の認知、(k)特性自己効力感尺度であった。

### 分析対象とした質問項目

本研究は事前制御システムとしての学級の受容の肯定度、違和感の有無、学級秩序逸脱に対する教師の叱責経験の有無の数量的把握に加え、教職志望学

生の教職に対する一般的態度を明らかにすることが目的であるため、以下に示す項目群の回答を用いて分析する。(e)小学校イメージ、(f)小学校生活での違和感、(g)自分自身の小学校生活、(h)教師特有信念、(i)小学校教師の働く姿の目撃、(j)教職の困難性の認知の6項目群である。

## 結果と考察

### 1. 事前制御システムとしての学級の受容の肯定度、違和感

質問紙の項目群(f)小学校生活での違和感に含まれる各項目の質問内容と回答値の平均と標準偏差を示したものが表2である。質問は、「あなたは小学生のとき、以下の項目について違和感を持ったことはありますか」と尋ねる形式で、質問内容に5件法(1=まったくなかった～5=かなりあった)で違和感があつたか否かを回答した。

結果は全5項目において平均値が2点以下であり、事前制御システムとしての学級の受容を肯定していたことが示された。つまり、教員養成学部に入学した学生のほとんどが、それまでの自分自身の経験に基づいて学級の実在に違和感を持たず、学級の実在に無自覚になっている状態であるといえる。

### 2. 学級秩序逸脱に対する教師の叱責経験

質問紙の項目群(g)自分自身の小学校生活に含まれる各項目の質問内容と回答値の平均と標準偏差を示したものが表3である。質問は、「以下の項目について小学生の頃のあなた自身にどの程度あてはまりますか」と尋ねる形式で、質問内容には5件法(1=全く当てはまらない～5=とてもあてはまる)で回答した。

小学校での叱責経験を問う6項目(・授業中、よそ見やおしゃべりをしないようにと注意を受けた、・遅刻したり、忘れ物をしたりせずに学校に来

表2 「小学校生活での違和感」の平均値と標準偏差

質 問 項 目	平均値	標準偏差
学校の生活が時間に沿って計画的におこなわれること	1.83	1.07
一年間同じ教室にいること	1.45	0.68
クラスの子どもが皆同じ年齢であること	1.34	0.73
教科書が決められていること	1.64	0.94
一年間同じ先生に教わること	1.46	0.79

表3 「自分自身の小学校生活(叱責、賞賛体験)」の平均値と標準偏差

質 問 項 目	平均値	標準偏差
授業中、よそ見やおしゃべりをしないようにと注意を受けた	2.77	1.34
遅刻したり、忘れ物をしたりせずに学校に来よう注意を受けた	2.50	1.39
服装や身なりをきちんとするよう注意を受けた	1.94	1.23
宿題はきちんと最後までするよう注意を受けた	2.26	1.30
宿題でわからないことがあったら自分で調べるよう注意を受けた	2.00	1.05
クラスで決めたことは、きちんと守るように注意を受けた	2.28	1.34
叱られたことがない	2.14	1.20
先生から可愛がってもらった	3.72	1.00
成績はよかった	3.65	1.03
いじめられた経験がない	3.47	1.56
よい友達に恵まれた	4.35	0.99
よい先生に恵まれた	4.19	1.01
ほとんどの先生に好感を持っていた	3.58	1.23

るよう注意を受けた、・服装や身なりをきちんとするよう注意を受けた、・宿題はきちんと最後までするよう注意を受けた、・宿題でわからないことがあったら自分で調べるよう注意を受けた、・クラスで決めたことは、きちんと守るように注意を受けた)の平均値が2.29であり、回答者の多くは叱責されたという経験を自覚していないことが示された。一方、小学校での賞賛経験を問う7項目(・叱られたことがない、・先生から可愛がってもらった、・成績はよかった、・いじめられた経験がない、・よい友達に恵まれた、・よい先生に恵まれた、・ほとんどの先生に好感を持っていた)の平均値は3.83であり、小学校での生活に肯定的な印象を形成していることが示唆された。これらの結果は小学校教諭を志望する学生達の動機として多く挙げられる「自分を認めてくれた先生に出会った」や「自分を変えてくれた先生のようにになりたい」小学校生活における教師との肯定的な体験が反映されたものである。

### 3. 教職の実態理解

質問紙の項目群(i)小学校教師の働く姿の目撃と(j)教職の困難性の認知に含まれる各項目の質問内容と回答値の平均と標準偏差を示したものが表4と表5である。(i)小学校教師の働く姿の目撃体験を問う質

問では、「あなたは小学生のとき、以下の項目にある先生の姿をどの程度見たり聞いたりしたことがありますか」と尋ねる形式で、質問内容には5件法(1=ほとんど見たことがない~5=かなり見たことがある)で回答した。(j)教職の困難性の認知を問う質問では、「教師という仕事にはいろいろな困難さがありますが、あなたはどの程度その困難さの実態を理解していますか」と尋ねる形式で、質問内容には5件法(1=全く理解していない~5=かなり理解している)で回答した。

一般の児童が小学校教師が働いている姿を目撃するのは基本的に教室内であるため、「教室で児童を相手に授業をしている姿」や「運動場や体育館で児童と一緒に部活動やゲームをしている姿」の目撃経験は極めて高い。一方で、職員室や退勤後や休日中の姿を見ることは基本的にないため、それらに関する項目の平均値は2.32と低い。但し、「学校の仕事を自宅に持ち帰っている姿」に関しては、同居の家族に教員がいる回答者はほとんど目撃しており、そのような回答者が2割弱いるので、他の項目よりも高い平均値となっている。

次に、教職の困難性の認知に関しては、報道等で広く喧伝されているような「子どもの複雑性・多様性・反逆性」や「親(保護者)の態度」を起因とする教師の悩みについては認知していることが示され

表4 「小学校教師の働く姿の目撃体験」の平均値と標準偏差

質問項目	平均値	標準偏差
教室で児童を相手に授業をしている姿	4.71	0.66
運動場や体育館で児童と一緒に部活動やゲームをしている姿	4.35	0.88
職員室や自宅で教材研究をしている姿	2.99	1.39
職員室で議論をしている姿	2.77	1.42
職員室で校長や上部機関(教育委員会)向けの書類を書いている姿	1.96	1.13
学校の仕事を自宅に持ち帰っている姿	2.62	1.46
学校で父母や近所の住民から苦情を受けている姿	1.79	1.12
夏休みに研修を受けている姿	1.81	1.12

表5 「教職の困難性の認知」の平均値と標準偏差

質問項目	平均値	標準偏差
子どもの複雑性・多様性・反逆性	3.52	0.97
親(保護者)の態度	3.63	1.06
同僚の先生との人間関係	2.79	0.98
仕事を家に持ち帰らねばならないほどの仕事量	2.89	1.20
市町村や県の教育委員会に提出する文書作成	2.04	0.88



た。しかし、「同僚の先生との人間関係」や「仕事を家に持ち帰らねばならないほどの仕事量」に関しては、実態を知らない為か2.84という尺度中央値に近い値を示している。そして、「市町村や県の教育委員会に提出する文書作成」については、文書作成や事務作業の困難性そのものを知らない為に2.04という低い認知となっていることが示唆される。

以上の結果からは、家族に教師を持たない教職志望者の場合、学校や学級における肯定的側面に関する情報を選択的に取得している状態になっており、現実との乖離が生じていることが予想できる。また、「子どもの複雑性・多様性・反逆性」や「親（保護者）の態度」を起因とする教師の悩みについては認知しているが、その認知の平均値は3.58であり、尺度上やや高いというレベルであった。このことは、出来事として学級崩壊やモンスターペアレントという実態があることは知っているが、大学に入って半年経過していても自分自身の問題として真正面から捉えていないことを示しているだろう。

#### 4. 小学校イメージと教師特有信念の関係

質問紙の項目群(e)小学校イメージと(h)教師特有信念に含まれる各項目の質問内容と回答値の平均と標準偏差を示したものが図1と表6、表7である。(e)小学校イメージを問う質問では、「あなたは小学校に対してどのようなイメージを持っていましたか。以下に、形容詞が対になって示されています。小学校に対するあなたのイメージに最も近い番号に○印をつけて教えてください。」と尋ねる形式で、それぞれの形容詞対に対して5件法（表6参照）で回答した。(h)教師特有信念を問う質問では、「以下の項目が示す事柄について、あなたはどのように思いますか」

と尋ねる形式で、質問内容には5件法（1＝全く当てはまらない～5＝とてもあてはまる）で回答した。

小学校イメージに関しては図1と表6に示されるように非常に肯定的なイメージを回答者は持っていることが示された。全項目において尺度得点3.5以上であり、教職志望学生は小学校に対して良いイメージを持っていることが確認された。

一方、教師特有の信念については、全70項目中63項目において平均評定値が3.0を越え、そのうち、29項目が4.0を越えており、全項目の平均評定値は3.78であった。この結果は、教職志望の大学1年生が河村・国分（1996）が明らかにした教師特有のイラショナルビリーフを既に持っていることを示している。しかし、非教職志望者との対比ができ

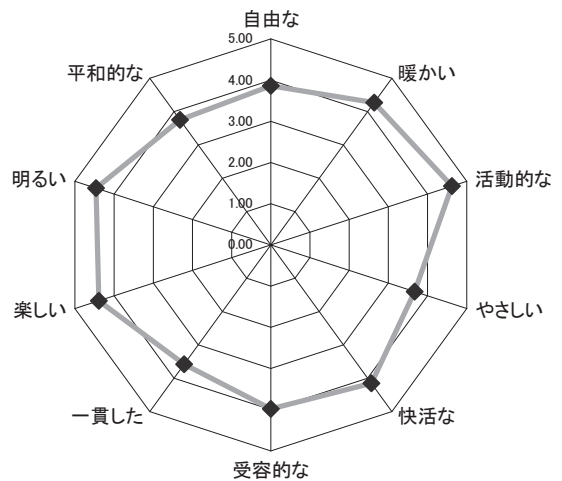


図1 「小学校のイメージ」の平均値レーダーチャート

表6 「小学校のイメージ」の平均値と標準偏差

	質問項目		平均値	標準偏差
束縛された	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	自由な	3.86	0.85
冷たい	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	暖かい	4.27	0.75
不活発な	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	活動的な	4.62	0.56
こわい	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	やさしい	3.67	0.77
憂うつな	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	快活な	4.15	0.90
拒否的な	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	受容的な	3.98	0.81
矛盾した	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	一貫した	3.58	0.84
苦しい	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	楽しい	4.39	0.84
暗い	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	明るい	4.46	0.79
闘争的な	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	平和的な	3.75	0.83

表7 教師特有信念の平均値および標準偏差と小学校イメージ低群と高群別平均値

質問項目	平均値	標準偏差	低イメージ群	高イメージ群
1.教師は担任した学級の児童の、学習・生活を含めたすべてを把握する必要がある	3.99	0.83	3.67	4.19
2.学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である	3.80	0.81	3.67	3.75
3.教師は学校教育に携わるものとして、同僚と同一歩調をとることが必要である	3.30	1.07	3.25	3.31
4.教師は児童のあやまちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある	3.79	0.90	3.75	3.88
5.教師は学習内容を、児童間の能力差に配慮して、学級集団全体が向上するように指導する必要がある	4.29	0.83	4.17	4.56
6.教師は児童の学習・行事などの活動意欲を刺激するために、児童間で競争意識を持たせることは、ある程度必要である	3.81	0.88	3.42	4.19
7.児童の生活指導は、学校教育全体の場で、適宜、継続的に行う必要がある	4.14	0.70	4.33	4.31
8.教師はその指示によって、学級の児童に規律ある行動をさせる必要がある	4.01	0.70	4.00	4.13
9.教師は授業において、自分の知識が不確かな場合に、それを児童に知られることは、教育上好ましいことではない	3.16	1.18	3.50	3.75
10.教師は担任する学級の児童すべてに、平等に行うことができない対応を、一部の児童にするべきではない	3.87	1.03	4.00	4.06
11.学級の問題は、担任する教師の力で、なるべく解決すべきである	2.95	1.14	2.83	3.25
12.教師は、担任するすべての児童から、慕われるのが望ましい	3.67	0.96	3.58	3.94
13.教師は授業中に、勉強に関係のない、自分の個人的な興味・体験などを、児童に話すべきではない	1.69	0.85	1.92	1.75
14.教師は児童に、休み時間でも馴れ馴れしすぎる態度・言葉づかいをさせるべきではない	3.24	1.12	3.00	3.06
15.教師は、地域、学校で認められた模範的な授業は、日々の授業に生かすべきである	3.98	0.84	4.08	4.19
16.教師は、年間の授業の進め方の大枠は、指導書を参考にすべきである	3.40	0.88	3.50	3.50
17.教師は、通知表などの親に見せる児童の成績は、テストなどの客観的な評価を、取り入れることが必要である	3.64	0.82	4.00	4.00
18.児童の学習成績は、努力に左右されることが多いので、教師は児童に、努力の大切さを教えるべきである	4.47	0.64	4.33	4.56
19.児童は学校行事と授業とを、気持ちの切り替えをしっかりと、テキパキとこなさなければならない	4.13	0.81	4.42	4.25
20.児童は学校生活を通して、集団のきまり・社会のきまりを、身につけなければならない	4.65	0.52	4.50	4.69
21.児童は、どの教師の言うことも、素直に聞くべきである	3.37	1.01	3.58	3.56
22.勉強道具の忘れ物の多い児童は、学習意欲に欠ける児童が多い	3.13	1.12	3.17	3.00
23.児童は自分だけが伸びる・進むことを考えるのではなく、学級の友達全体を考えて行動するべきである	3.74	0.96	3.92	3.44
24.児童は学校で、自分から進んで授業・活動に、参加する態度が望ましい	4.47	0.64	4.33	4.44
25.児童は学級のきまりを守り、他の児童と協調していくとする態度が望ましい	4.41	0.65	4.17	4.44
26.児童は、担任の教師の指導を、素直に聞く態度が必要である	3.76	0.77	3.75	3.81
27.児童は学年単位の活動では、学級活動時以上の、規律ある行動をする必要がある	3.87	0.83	3.75	3.94
28.児童は学校からの手紙、返されたテストなどは、しっかり保護者に届けなければならない	4.39	0.85	4.58	4.25
29.児童は、学校生活上で大事なことは、まず担任の教師に話すべきである	3.36	0.93	3.00	3.38
30.児童は学校では、担任の教師を親代わりの存在として、接することが大事である	3.05	0.96	2.67	3.06
31.児童は教師の家庭のことなどを、ねほりはほり聞くものではない	3.07	1.03	3.17	3.25
32.児童は教師に対して、面と向かって、愛称やニックネームで呼ぶべきではない	3.22	1.16	3.25	3.25
33.児童は授業中に、拳手の仕方・発言の仕方など、規律ある態度が必要である	3.78	0.81	3.92	3.88
34.児童は授業中のノートの取り方など、教師の指示どおりに行うことが必要である	2.68	0.85	2.75	2.94
35.児童は、思ったこと・考えたことは、しっかり発言したり、態度や行動で示すことが必要である	4.38	0.70	4.25	4.50
36.教師の指導に素直に従う心がけが、児童にとって大きな教育効果が生まれる	3.52	0.84	3.25	3.50
37.問題のある児童、難しい学年、学級は、ベテランの教師が担当することが必要である	3.17	1.08	3.50	3.44
38.児童は明るく元気に、学校生活を送ることが大事である	4.63	0.64	4.50	4.75
39.学習成績の不振る児童には、努力不足の児童が多い	2.39	0.95	2.25	2.50
40.教師の仕事に範囲はなく、勤務時間外でも、必要があればしなければならない	4.24	0.78	4.33	4.44
41.児童が学校・学級のきまりを守る努力をすることは、社会性の育成につながる	4.48	0.56	4.42	4.56
42.生活指導などでは、学校の教師全体が、同じ方針で取り組むことが大事である	3.89	0.88	4.00	3.88
43.人の心は見えないので、児童は態度、行動で、自分の心を示すことが必要である	3.59	0.87	3.42	4.00
44.学級経営は、学級集団全体の向上が基本である	4.04	0.71	3.83	4.06
45.教科書の内容は、学年内で残さず教えるべきである	3.38	1.04	3.58	3.75
46.教師は学校の教育方針・日々の教育活動を、保護者に説明することが大事である	4.33	0.66	4.50	4.25
47.教師は学校では、一人の人間としての行動よりも、教師としての行動が大切である	3.38	1.08	3.25	3.44
48.児童の教育・生活指導などには、ある程度の厳しさが必要である	4.21	0.73	4.25	4.00
49.学級経営上、他の教師から非難や指摘をされないような学級経営をすべきである	3.03	1.02	3.08	3.19
50.担任する学級に対する教師の責任は、とても大きい	4.66	0.53	4.58	4.75
51.教育に対する教師の熱意は、必ず児童に伝わるものである	3.70	1.14	3.33	3.94
52.教師と児童は、親しい中にも、毅然たる一線を保つべきである	4.19	0.75	3.92	4.13
53.校内での研究会や研修会などで、より良い授業方法を追求し、身につけることは、教育活動を続ける上で、とても大事である	4.41	0.77	4.58	4.50
54.教師は、教えなければならない内容が多いので、効率的な授業方法を身につける必要がある	4.28	0.68	4.25	4.56
55.運動会、学芸会、展覧会などでは、児童の規律ある行動と、日々の教育の成果を見せる必要がある	4.22	0.82	4.50	4.38
56.教育の理論よりも、実践に基づいた経験が、教育を行う際の一番の力になる	4.29	0.81	3.83	4.56
57.教師の力量は、教職経験年数に、ほぼ比例する	2.45	1.09	2.50	2.63
58.児童と教師の信頼関係の上に、よい教育活動が実現する	4.43	0.73	4.42	4.44
59.児童の学習の成果は、その能力よりも、努力の質と量に 관계が大きい	3.74	0.92	3.42	3.94
60.教職は、社会と文化、人間の未来に直接関わる公共的使命のある職業である	4.11	0.72	3.92	4.13
61.教職は、社会的に価値のある仕事である	4.12	0.86	3.92	4.31
62.教師は、少なくとも学校では、聖職者の役割を期待されている	2.87	0.91	2.50	2.88
63.教職は、やりがいのある職業である	4.67	0.69	4.75	4.75
64.教職は、児童に接する喜びのある仕事である	4.66	0.55	4.67	4.81
65.子どもにとって教師は人生の手本である	3.66	1.05	3.42	3.81
66.教師は知識人である	3.44	0.99	3.67	3.56
67.教師は専門職である	3.67	0.98	4.00	3.56
68.教師には、体力がいる	4.59	0.60	4.75	4.50
69.教師は、経済的に恵まれている	2.99	1.02	2.75	3.19
70.教師は、児童の個性を大切にすべきである	4.73	0.47	4.92	4.88

ないので、この結果が教職志望者特有のものなのか、それとも教師に対する一般的なステレオタイプを表した者なのかは今後検討する必要があるだろう。

次に、平均評定値が低い項目に焦点を当てると、平均評定値2.50より下回る項目が3項目あった。それは、「教師の力量は、教職経験年数に、ほぼ比例する」、「学習成績の不振な児童には、努力不足の児童が多い」、「教師は授業中に、勉強に関係のない、自分の個人的な興味・体験などを、児童に話すべきではない」の3つである。これらの結果から教師は児童と親密な関係性を作り、児童の低学力に対して努力不足という帰属で決めつけないやり方を理想の教師像として描き、この理想像は教職経験年数に依存するものではないと考えていると推測は可能である。しかし、それぞれの項目に対して、どのような理由で評定を行っているかを検討するまでは、その推測を確定することはできない。今後、教職志望者特有の意識を解明する中で、これらの点を明らかにする必要があるだろう。

これまでの結果から小学校における事前制御システムを受容し、教職の肯定的側面を中心に認知し、教職を志望する学生は小学校に対するイメージが高いと予想され、そのような学生は学級学校により同化し、教師特有の信念を形成している可能性が高い。そこで、小学校に対するイメージを評定した10項目の平均値に基づいて、回答者を3つのグループに分割し、小学校に対するイメージの最も低い群（評定平均値3.42以下の12名）と小学校に対するイメージの最も高い群（評定平均値4.53以上の16名）の教師特有の信念の群平均をt検定によって比較した。グループの分割基準は小学校に対するイメージの評定平均値を標準得点である。標準得点が-1.0以下を最も低い群、+1.0以上を最も高い群とした。その結果、以下の3項目で5%水準で有意差または有意差傾向が見出された。まず、「教師は児童の学習・行事などの活動意欲を刺激するために、児童間で競争意識を持たせることは、ある程度必要である。」であり、高イメージ群の得点が低イメージ群の得点より有意に高かった ( $t(26)=2.47, p=.020$ )。次に、「教育の理論よりも、実践に基づいた経験が、教育を行う際の一番の力になる。」であり、高イメージ群の得点が低イメージ群の得点より有意に高かった ( $t(26)=2.46, p=.021$ )。最後に、「人の心は見えないので、児童は態度、行動で、自分の心を示すことが必要である。」であり、高イメージ群の得点が低イメージ群の得点より有意に高い傾向があった ( $t(26)=1.89, p=.081$ )。これらの結

果は、小学校に対するイメージが高い群ほど小学校での競争機会が低評価を受けたことが少なく、そのため教師に対してコミュニケーションをより円滑に成立させていた特徴を示しているといえよう。それらの特徴は教師との心情的で親密な関係が基礎にあると評価している為、理論よりも実践であるという考えを持っている可能性が高い。

## 総合考察

本研究は、教職志望学生の意識の中に、学校異化の論理を培う契機を見出すために、事前制御システムとしての学級を受容の肯定度、違和感の有無、学級秩序逸脱に対する教師の叱責経験の有無の数量的な把握することを目的とした調査を行った。また、教職志望学生の教職に対する一般的態度を明らかにするために、教職に対するイメージの高低と教師特有の信念（河村・国分，1996）を調査することにより、教職志望1年生の教職に関する意識の一端を解明を試みた。その結果、事前制御システムとしての学級を違和感なく受容し、小学校において被叱責経験よりも被賞賛経験を多く持ち、概して小学校に対して肯定的なイメージを持っていることが明らかになった。そのため、教師文化や価値観に違和感を持つ可能性が低く、現職教師とほぼ同様の教師や児童に対する信念を持つことも明らかになった。これらの結果は、教職の現実的な問題を認知することなく、自分自身の経験から紡ぎ出される教職の肯定的側面に偏った仕事理解をしていることが原因であることが推察された。

これらの結果を踏まえると、学校の自明性という問題の存在、そして教師の自己覚知の意義の重要性を教職志望の学生に理解させることが火急の課題であることが示されたといえる。したがって、幼少時から長い学校経験の中で有無を言わず醸成されてきた学校への同化意識に楔をいかに打ち込むのか、具体的な方法を考案し、学校に対する異化の論理を提示し、自明性が引き起こす教師受難の時代における数多の問題を解決しうることを示す必要があるだろう。

今後は、教師志望学生の中に作り上げられた学校への同化の論理を、細部にあってその過程を明らかにし、介入することが課題となる。本研究プロジェクトでは、今回の調査対象者の変化を継続的に測定することにより、教職志望学生の大学における変化と成長を明らかにする予定である。そして、一連の研究の中で、本学部の教員養成課程を評価し、適宜改善することによって、複眼的な視点で柔軟な



思考ができる小学校教員を養成していきたい。

(1) 本研究は中村学園大学プロジェクト研究（課題名：教職の高度専門化時代に対応する教員養成課程の探求，代表者：柳治男）として行われた。

## 文 献

- 会田元明（2005）.『子どもの「問題行動」理解の心理学』ミネルヴァ書房
- 新井真人（1993）.「教職の職業的社会化」木原孝博，武藤孝典，熊谷一乗，藤田英典編著『学校文化の社会学』福村出版
- 越智康詞（2004）.「教職の専門性における『反省』の意義についての反省；教育の営み，教育関係，教育的ディスカールの特殊性に注目して」信州大学教育学部紀要 第112号
- 加野芳正（2010）.「新自由主義＝市場化の進行と教職の変容」日本教育社会学会編 教育社会学研究第86集 ゆらぐ教員世界と教職の現在
- 荻谷剛彦（2009）.『教育と平等』中央公論社
- 河村茂雄（2006）.『変化に直面した教師たち』誠信書房
- 河村茂雄・國分康孝（1996）.「小学校における教師特有ピリーフについての調査研究」カウンセリング研究，29，44-54.
- 佐藤学（2004）.『教育の方法』放送大学教育振興会
- 千々布敏弥（2005）.『日本の教師再生戦略；全国の教師100万人を勇気づける』教育出版
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子（1995）.「特性的自己効力感尺度の検討－生涯発達の利用の可能性を探る－」教育心理学研究，43，306-314.
- 真木悠介（2003）.『気流の鳴る音』筑摩書房
- 見田宗介（2006）.『社会学入門』岩波書店