

教員志望学生における学校経験が「理想の教員像」へ及ぼす影響

—教員との関わりに着目して—

武智康晃*・田中理絵

School experience affects “idealized image of teacher” in University Students on the educative process curriculum: Focusing on the relations with the teachers.

TAKECHI Yasuaki*, TANAKA Rie

(Received September 26, 2014)

1. 問題の設定

日本における教職への職業的社会化研究は、田中一生「新任教員の職業的社会化過程—学校組織論的考察—」(1975)や今津孝次郎「教師の職業的社会化(I)」(1979)など、1970年代後半より、現在まで盛んに行われてきた。教職への職業的社会化研究は、今津(1979)によれば大きく二つの立場にわかれる。ひとつは、教職現場へ参入してからの職業的社会化に着目した「組織的社会化」(再社会化)研究であり、もうひとつは、教職現場へ参入する以前に行われる「予期的社会化」に着目した研究である。太田(2012)などの研究にみられるように、「過去の教師の影響」は、予期的社会化において教職志望意識を向上させる主要因である「学生時代の諸経験」のなかで、特に強い影響を持つものである。たとえば、山崎(2002)は現職教員を対象に大規模調査を行った際に、「自分の職業として教職を心に決めた一番大きなきっかけ」という項目を質問紙にいった。その結果、40代以下の若手教員層では「小・中・高の教師の影響」が最も多く選択された。なかでも、20代教員層においては特にその傾向が強く、その割合は40%を越えていた。40代以上の教員層においても、「親・身内の者の影響」という項目の次に「小・中・高の教師の影響」が位置しており、どの年齢層においても25%前後の数値を示していることから、現職教員のいずれの年代においても「小・中・高の教師の影響」というものが、教職志望意識へ非常に強い影響を及ぼしているといえるであろう。また、山崎(2012)において、「大学までの学校生活において、教職を志望したり、あるいは教育実践を行っていくのに際して、少なからぬ影響をあなたに与えた教師がいたか」という質問に対し、「有:いた」と答えた者が60代から20代までの全ての年齢層で、70~90%という高い割合の回答を得ていたことから、その影響の大小に関わらず、ほぼすべての教員が「小・中・高の教師の影響」を受けながら教壇に立っていると言えるであろう。これらの研究によって、教員自身が児童・生徒であった時の「教師の影響」が現職教員のなかに強く存在しているということは明らかになったが、彼らが出会ってきた教員の「どのような」関わりが、「どのように」影響したのかという点については未だ詳細に明らかにされてはいない。山崎(2002)の研究においては、「小・中・高の教師の影響」の具体的内容として、「個人的な悩み事の相談にも親身になって応ずること」

* 山口大学大学院

や「授業の方法・技術を創意工夫し、たえず子どもたちを引きつけておくようにすること」などのポジティブな内容が主として取り上げられていたが、統計調査手法を取っているために、回答者は既に設定された項目から選択するしかなく、多様な教員と児童生徒との関わりを十分に把握し切れているのかという点で、更なる検討の余地があるだろう。また、予期的社会化研究において、教職志望の中核を成す「どのような教員になりたいか」といった、教員志望学生の抱く「理想の教員像」に対して、これらの「教師の影響」が「どのように」影響しているのかについても、これまで詳細に明らかにされてはこなかった。

「理想像」というものは、誰もが抱くものである。それは教育関係者も例外ではない。「理想の教育」「理想の授業」「理想の子ども像」「理想の教員像」など、児童生徒、保護者、教員それぞれが多様な「理想像」を胸に抱きながら日々の学校生活を営んでいる。しかし、その「理想像」は決して画一的に存在しているのではなく、たとえば教員と相対する児童生徒、そしてその保護者の抱く「理想の教員像」では、それぞれの考え方、価値観によって多様に異なる像が描かれるであろうということは想像に難くない。また、「理想の教員像」を抱くのは、児童生徒、保護者だけではなく、彼らと向かい合う教員自身も同じである。教員自身も、理想と現実のギャップに苦しみながら、標榜する「理想の教員像」に近づこうと日々研鑽に励んでいるはずである。さらに言えば、教職志望学生も同じように、それぞれの「理想の教員像」を胸に抱きながら、「理想の教員像」に近づくため日々勉学に勤しんでいる。しかし、前述したように、「理想の教員像」に関する研究はこれまで盛んには行われてこなかった。おそらくそれは、伊藤（1995）が述べたように、「いろいろなタイプの教師が、それぞれの特性を互いに認め合うことで、相互補完的に連携を取りつつ教育にあたる必要がある」（伊藤，1995，p.34）という考え方が主流であったがために、「理想の教員像」やそれに類する「理想像」を教員同士で共有・統一する必要性が認められなかったためであると考えられる。しかし一方で、「どんな教師を理想とするかによって、生徒を見る目、すなわち、どういう点を問題とし、どんな生徒に育てたいと考えるのかという生徒観までもが異なることになる」（伊藤，1995，p.32）ということも事実である。異なった「理想像」を抱くことにより生じる価値観のズレによって、教員集団の意思統一が難しくなることが、「教員間の葛藤やストレスの原因にまで発展するおそれ」（伊藤，1995，p.34）があるにも関わらず、この「理想像」は、個人の有する一価値観として、研究対象に取り上げられることが少なかった。

このようななかで、そもそも教職志望学生が、どのような学校経験によって、どのような「理想の教員像」を抱き、教員養成課程へと進んでいるのかを明らかにすることは、大学段階での教員養成課程におけるよりよい教育プログラムの開発においても重要である。よって、本論文においては、教職志望学生を対象としたインタビュー調査データをもとに、教職志望学生が自身の学校経験から「理想の教員像」をどのように形成しているのかを明らかにすることを目指していく。その際、学校経験のなかでも、特に「教師からの影響」に着目し、分析を進めることとする。これは、様々な先行研究（たとえば伊藤・山崎1986，武藤・松谷1991，山崎2002など）において、教職志望学生が教職を志望するきっかけとして、「小・中・高の教師からの影響」が最も強く影響しているということが明らかにされていることを踏まえ、「予期的社会化」における「教師からの影響」の、その影響力の大きさを考慮したためである。

2. 調査方法

教職志望学生が「小・中・高の教師からの影響」によって、どのように「理想の教員像」を

形成しているのかを明らかにするために、質的研究方法を用いて半構造化面接を実施した。主な質問内容は「これまでの学校生活において、特に好きだった（嫌いだった）教員はいたか」「なぜ好き（嫌い）だったのか」「どのような教員が理想であるか」「好きだった教員のようにになりたいと思うか」である。インタビューした内容をICレコーダーによって録音し、その音声データを文字に起こした文章データを使用して分析・考察した。

調査期間は、2013年4月～2013年12月までの期間で、1回につき30分～1時間弱の半構造化面接を、1人につき2回行った。

調査対象としたのは、某地方国立大学に在籍する教職志望学生5名(M3, F2)である(表1)。

表1 調査協力者の属性

調査協力者	性別	学年(2013年度)	志望学校種
A	女性	大学1年生	小学校教員
B	男性	大学1年生	小学校教員
C	男性	大学2年生	中学校教員
D	男性	大学2年生	高等学校教員
E	女性	大学4年生	中学校教員

3. データ分析・考察

3-1. 調査結果の概要

まず、主とした質問内容である「これまでの学校生活において、特に好きだった（嫌いだった）教員はいたか」「なぜ好き（嫌い）だったのか」「どのような教員が理想であるか」「好きだった教員のようにになりたいと思うか」に対する回答であるが、5名すべての調査協力者が「特に好きだった教員」が「いた」と回答した。一方で、「特に嫌いな教員」が「いた」と回答した者は4名いたが、その数は最多でも2名であり、「好きだった教員」と比べ少なかった。これらの結果から、教職志望学生はその学生生活のなかで、教員に対して好意的な感情を有しやすいという傾向を見出すことができる。また、小学校教員を希望しているA・Bは、「特に好きだった教員」としてあげた教員の数、他の学校種を希望している調査協力者よりも多いということから、小学校教員を希望する学生の方が、より強くその傾向が見られるといえるだろう。次に、「どのような教員が理想であるか」については、「生徒理解ができる教員」や「授業技術を持った教員」など多様な回答が得られたことから、様々な学校経験によって「理想像」を形成している様子うかがえた。そして、「好きだった教員のようにになりたいと思うか」に対して、4名が肯定的な回答を行っていた。これらの調査結果の概要をまとめたものが表2である。

表2 調査結果概要（数字は人数）

調査協力者	志望学校種	好きな教員	嫌いな教員	理想の教員像	好き→理想
A	小学校	5	1	生徒理解ができる	○
B	小学校	4	0	ちゃんと怒れる	○
C	中学校	2	2	授業技術を持った	×
D	高等学校	1	1	豊富な知識を持った	○
E	中学校	3	2	柔軟に授業ができる	○

3-2. 小学校教員志望者 (A・B) の語り

小学校教員を志望しているA・Bは共に、「自身が『特に好きだった教員』のようになりたい」と回答したという点で共通点が見られた。また、両者共に「特に好きだった教員」として、小学校、中学校、高等学校のすべての学校段階において1名以上の教員の名前をあげていたことは特徴的であった。これらのことから、前述した教員に対して好意的な感情を有するという傾向が、ある特定学校種の教員に限定して見られるものではないということが言えるだろう。ここで、彼らの語りの中で、特に「理想の教員像」に関係すると考えられる部分を抜き出したものが以下である。なお、読みやすいよう筆者が加筆した部分を () によって括っている。

筆者「どうしてP先生(中学校時の担任教員)のことを好きって思うようになったん？」

A「私が一人ぼっちで居た時にも別に…(何もお節介をしてこなかったの)。気付いてはいるけど、どうこうするわけでもなく、私はほっておいてほしかったんでそれが良かったですね。」

筆者「ほっといてほしかったんやね。」

A「それで、『あ、私のことわかってくれてるんやなあ』って(思った)。」

筆者「先生としての理想はありますか？」

A「P先生みたいになりたいとは思んですけど、でも中学校と小学校は違うやろうし…。」

筆者「P先生みたいっていうのは…？」

A「この子がどうして欲しいのかわかって接する、みたいな。」

筆者「好きだった先生はどうして好きだったん？」

B「(小学校6年生の時の担任N先生が)結構真剣な先生で、泣いて怒ってくるみたいな感じで。ちゃんと怒ってくれたんで。なんで好きでしたね。」

筆者「どんな先生になりたいと思う？」

B「ちゃんと怒れる人になりたいですね。N先生のように怒らないといけないことはちゃんと怒れるように。」

Bは、自身が「好きだった教員」として「真剣で、ちゃんと怒ってくれた」教員をあげており、自身の「理想の教員像」としても「ちゃんと怒れる人」という教員像を抱いている。また、Aも同様に、自身の「理想の教員像」として「生徒がどうして欲しいのかを理解できる」教員像を抱き、「好きだった教員」として「私のことをわかってくれる」教員をあげている。A・Bの語りにおいて、「好きだった教員」の姿と自身の「理想像」が酷似していることから、「好きだった教員」とのポジティブな関わりが「理想の教員像」へと影響していることがわかる。少なくとも、「理想の教員像」の形成に「教師からの影響」が強く関与しているということは断定できるであろう。

ここで、Bは「ちゃんと怒れる人」を自身の理想像として語っているが、「ちゃんと怒る」ということは学生時代のBにとっては教員を評価する尺度でもあった。

B 「中学校1年生の時も良い先生で、男の先生だったんですけど。泣いて怒ってくれましたね。ちゃんと怒ってくれてた…。」

B 「体育祭の時に(友達が)忘れ物をしちゃって。(L先生から)『お前やる気あるんか。』みたいなこと言われて、髪引っ張られて(友達が)泣きよったって言うのがあって。…(中略)…それはまあ、『ちゃんと(した怒り)』ではないと思うんですけど。』

これらの語りから、Bが「ちゃんと怒る」という教育実践によって、教員を評価していたということがわかる。ここで、後段の語りのところでは、「なぜ『ちゃんと』していないと思うのか。」という筆者の質問に対して、Bは「あれはやりすぎですね。忘れた方も悪いんですけど叩くのはちょっと……。』と回答している。そしてまた、別の場面において「(自分が教員になった時、指導の際に生徒に対して)手はあげないと思います。生徒にも理由があると思うんで、理由を聞いて…。』とも回答していることから、彼の「理想の教員像」である「ちゃんと怒れる」教員像には、「手をあげない」という要素が加えられているということがわかる。これは、L先生という「ちゃんとした怒り」を実践できない教員との関わりを、ネガティブに捉えるだけではなく、「反面教師」的に経験することによって、自身の「理想像」をより詳細に改変することになったと捉えることができる。彼にとって、教員を評価する尺度であった「ちゃんと怒る」という教育実践を適切に実践できる教員と、そうではない教員、それぞれの教員との学校経験を経ることによって、彼自身の「理想の教員像」がより詳細に形成されていったのだということがこれらの語りから明らかになった。この過程は、自身の評価尺度に適した実践を遂行できる教員との関わりを「模範」的に、自身の評価尺度に適した実践を遂行できない教員との関わりを「反面教師」的に経験していくことによって、自身の「理想の教員像」が形成されていく過程であるといえる。同様に、「生徒がどうして欲しいのかを理解できる」教員を自身の理想像として抱いているAも、生徒理解が適切に実践できるかどうかによって教員を評価していた。しかし、Aの場合は「反面教師」的な関わりを経験したという語りは見られなかった。

A・Bの語りを見ると、自身が「好きだった教員」との学校経験を、「模範」的に経験することで、自身の「理想の教員像」として捉えている様子がうかがえる。また、「好きだった教員」だけではなく、自身の教員評価尺度に適さない教員とのネガティブな学校経験であっても、「反面教師」的に捉えることで「理想の教員像」へと影響する場合もある、ということがA・Bの語りから言えるであろう。

3-3. 中学校・高等学校教員志望者(C・D・E)の語り

中学校・高等学校教員を志望しているC・D・Eであるが、彼らは小学校教員志望者であるA・Bと異なり、「好きだった教員」としてあげた教員の学校種が中学校・高等学校段階のみに限定されていた。また、D・Eの2名は自身の専門科目が、「好きだった教員」としてあげた教員と同じ科目であったことから、中学校・高等学校教員からの影響を特に強く受けた者は、その教員と同じ科目を志望するようになるかと推測することができる。

C 「(好きな先生は、)担任の先生ですね。で、えっと、結構あっさりしてる先生だったんですよ。関わり方とかが。『まあ、君が良いなら私は止めないよ』みたいな感じの先生で。…(中略)…生徒の意見尊重タイプだったんですよ〜。』

- D 「(U先生の何が好きかというと、)国語(の授業)で、僕が知りたいようなプラスアルファの豆知識、じゃないですけど、そういうテストには関係ないような情報とかもガンガン教えてくれて…」
- D 「授業が面白いっていうのが一番ですね。『へーっ』って思うような知識がやっぱり多くて、(新しい)言葉がでてきたら、なんかその言葉の語源だったり、意味の似ている言葉はこういう時に使い分けるんだよ、とか、そういう知識を教えてくれたんで、面白かったです。」

- E 「Q先生の授業はすごい好きだったね。それで古典も好きになった。」
- E 「なんかそれまでの先生だと、授業が上手じゃなくて、結局わからないまま進んでしまっていて…(中略)…でも、新学年になって(授業の担当が)Q先生に代わって、そしたら『わかる!こんな内容だったんだ!』ってなって『古典面白い』ってなって。内容とかも、こういう背景があるんだよ〜ってのを教えてくれた。」

その「好きだった教員」に関する語りを並べてみると、D・Eの2名は「面白い授業」や「豊富な知識を与えてくれる」といった、授業に関する内容をその理由としてあげていることがわかる。これは、中学校・高等学校では生徒が教員と関わる時間の大部分が授業によって占められてしまいがちであることから、教員を評価する尺度が前述のA・Bとは異なり、授業に関するものになったためであろうと推察される。しかし一方で、Cは授業に関する内容ではなく、「生徒の意見尊重」という人間性に関する内容をあげていた。また、Cの「人間的には最低だったんですけど、授業だけはうまかった先生がいて…」という語りからも、すべての中学校・高等学校教員を志望する学生が、授業面だけによって教員を評価しているわけではないということが示せるだろう。

- C 「(理想は、)人間性よりも授業技術を持っている方が理想かなって。」

筆者 「高等学校の教員志望ということですが、好きな国語のU先生、この先生のようになりたいと思いますか？」

- D 「そうですね、確かにこの先生のようになりたい…。けど、もう少し物腰やわらかくはなりたい(笑)。まあ、知識とかトークとかに関しては、学びたいし、そうなりたいですけどね。…(中略)…知識量ありきの、生徒から聞かれたことに対してさらっと返せたり、ポンポンと出てくる。滞りなくつまることなく(答えられる)ってのがいいですよ。」

筆者 「Q先生はEさんにとって理想ですか？」

- E 「そうやね、何よりも授業が面白かったし。授業の中で(生徒が)わからんところがあったら臨機応変に対応してくれて。柔軟な対応ができる人なんだなって思った。」

筆者 「そういった先生になりたいと思いますか？」

- E 「そうやね。生徒に合わせて柔軟に対応できる授業ができる(ような先生に)。もちろん経験がいるんだろうとは思っただけど…。Q先生がきっかけで教師になろうと思ったから、私の中で理想に近い存在だと思う。」

ここで、中学校・高等学校教員を志望している彼らの「理想の教員像」に関する語りをみても、「授業に特化した教員」を自身の「理想像」として捉えているということがわかる。特に、D・Eの2名は、「好きだった教員」の理由としても、授業に関する内容をあげていたことから、A・Bと同様に「好きだった教員」とのポジティブな関わりが「理想の教員像」へと強く影響していることがわかる。しかし、D・Eが「理想の教員像」を語る際に取り上げられる内容は、「好きだった教員」の授業に関する側面が主であり、「好きだった教員」の人間性に関する側面が「理想像」に影響している様子は特に見受けられなかった。これは「好きだった教員」を語る際に、授業に関する内容によって、評価が行われていたことが大きく影響していると考えられる。彼らは、自身の担当教員たちを「授業」という観点から主に評価してきたことによって、自身の「授業に特化した教員」という理想像を形成するに至ったのである。

しかしその際に、授業という尺度においては、その教員との関係を「模範」的に経験しつつも、その教員の人間性という側面のみを「反面教師」的に経験したことで、「好きだった教員」の姿がそのまま自身の「理想の教員像」として一致しなかったという場合もある。それがDである。Dは、U先生の知識や授業に関する面は非常に高く評価し、そのポジティブな関わりを「模範」的に捉えているにも関わらず、自身の「理想像」としては、U先生とは異なる「物腰やわらかい教員」という人間性に関わる要素を加えている。この、「物腰やわらかく」という要素は、D自身がU先生に対して「怖かった」「厳しかった」というネガティブな表現で当時の関係を語っていることから、U先生の人間性を「模範」的ではなく、「反面教師」的に経験していたのであろうと考えられる。つまり、U先生の人間性のみを、「反面教師」的に捉えたことで、「物腰やわらかい教員」というものが「理想像」の一要素として加えられるという結果になったのである。これは、U先生との関わり全てを「模範」的に経験した場合には、生じないことであり、その教員の一側面を取り出して、「反面教師」的に経験することもある、ということが指摘できる。もちろん逆に、「反面教師」的に経験した教員の一側面のみを「模範」的に捉えるという場合も十分に考えられる。

一方で、「好きだった教員」と「理想の教員像」が、まったく一致しなかったのがCである。Cは、「理想の教員像」については、「人間性より授業技術とかを持っている方が理想」と語っているが、「好きだった教員」としては「生徒の意見尊重タイプ」の教員をあげている。つまり彼は、「好きだった教員」をその人間性によって評価しているにも関わらず、自身の「理想の教員像」においては、人間性ではなく「授業に特化した教員像」を理想として捉えているのである。ここまで見てきた他の調査協力者と同様の「理想の教員像」形成過程を、全ての教職志望学生が経ているのだとすれば、Cは自身が教員を評価する際の尺度である「生徒の意見尊重」という、教員の人間性に関係した内容によって、教員との関わりを「模範」的に経験し、「理想の教員像」を形成していくのであろうと考えられるが、実際はそうではなかった。Cの語りから、「好きだった教員」の姿がすべて「模範」的に経験され、「理想の教員像」へと影響するわけではないということが指摘できる。自身が教員を評価する尺度と、自身の抱く「理想の教員像」が異なるという、このズレが生じる要因について、Cの語りから明らかにすることはできなかったが、先行研究を踏まえて考察するならば、「教師からの影響」以外の学校経験によって、このようなズレが生じた可能性が考えられる。また、自覚していない内容を語り得ないことによって生じる、「語り得ない語り」の存在を考慮すれば、C自身が無自覚うちに経験した諸経験によって、「理想の教員像」が形成されていったという可能性も考えられる。

3-4. 小学校教員志望者と中学校・高等学校教員志望者の比較考察

ここまで、小学校教員を志望しているA・Bと中学校・高等学校教員を志望しているC・D・Eの語りをそれぞれ見てきた。ここで、彼らの語りをまとめて考察してみたい。

まず、A・B・D・Eは、「特に好きだった教員」とのポジティブな関わりが自身の「理想の教員像」へ影響を及ぼしているという点で共通点が見られた。また、その過程において「特に好きだった教員」の姿が、「理想の教員像」形成に強く影響を及ぼしていること。そして、「特に好きだった教員」だけではなく、自身の教員評価尺度に適さない教員とのネガティブな関わりも、「反面教師」的に「理想の教員像」へと影響を及ぼすことがあるという点においても、共通点がみられた。

しかし、その内容については志望学校種別で、明確な差がみられた。小学校教員を志望しているA・Bは「生徒がどうして欲しいのかを理解できる」、「ちゃんと怒れる」教員というように、人間性に関する部分に特化した教員像を自身の「理想の教員像」として捉えていた。一方で、中学校・高等学校教員を志望するD・Eは「知識量」のある教員、「(授業の中で)臨機応変に対応してくれ」る教員というように、授業に特化した教員像を「理想の教員像」として捉えていたという点で差がみられた。これは、彼らの教員評価尺度が異なっていたことが原因として考えられる。小学校教員を志望しているA・Bは、人間性に関する尺度によって教員を評価していたが、中学校・高等学校教員を志望しているD・Eは、人間性ではなく授業に関する尺度によって教員を評価していたという違いによって、両者の経験する学校経験が異なったため、両者の間で明確に「理想の教員像」の内容が異なったという結果が得られたのであろう。また、Cの語りからは、自身の教員評価尺度が「生徒の意見尊重タイプ」という人間性による尺度を有している一方で、その「理想像」は「授業技術を持った教員」であったという、「好きだった教員」の姿と「理想の教員像」の不一致という結果が得られた。この理由については、他の学校経験の影響など、様々な要因が考えられるが本論のなかで明らかにすることはできなかった。

ここまで、彼らは「特に好きだった教員」とのポジティブな関わりを「模範」的に経験することを主として、「理想の教員像」を形成していること。また、影響を与えるのは「特に好きだった教員」だけではなく、「反面教師」的に経験される教員とのネガティブな関わりも、「理想の教員像」形成に関与していることを彼らの語りから見る事ができた。そして、教員との関わりによって形成される「理想の教員像」の内容が、希望学校種毎に関連が見られるという可能性もみられた。

3-5. 「同一視仮説」との関連

ここで、「教師の影響」と「理想の教員像」の関係について、湯川隆子(1981)が提唱する「同一視仮説」を用いて検証してみる。湯川の示す「同一視仮説」とは、「『教師が好きで尊敬していると、その教師の担当している教科も好きになり、その教師にあこがれ、近づきたいという気持ちからその科目に意欲的・積極的に取り組むようになる』という現象」(湯川, 1981, p.159)である。確かに、中学校・高等学校教員を志望しているD・Eは、いずれも自身が「好きだった教員」として語った教員と同じ科目を専攻していることから、本論文中的数据においても「同一視仮説」が示されたと考えることができる。特にEは、「Q先生のことがすごい好きで。その先生の授業もすごい好きだったね。それで古典も好きになった。」と語っていることから、「同一視仮説」の定義にあてはまると考えられる。しかし、「中学2年生の時

(の社会の担当)で、ほんとに嫌いだったからその教科も全然勉強しなくなって…ほんとに勉強しなくなったね。」という語りに見られるように、「同一視仮説」の逆を示す語りもみられた。さらに、「Q先生がきっかけで教師になろうと思ったから、私の中で理想に近い存在。」というように、EにとってQ先生は、自身が国語教員を志すきっかけであり、目指すべき理想としてその先生を価値づけていることがわかる。つまり、Eの語り限定すれば、湯川が提唱したように「同一視」することによって、ある科目を好きになり意欲的に取り組むようになる、というだけではなく、教職志望意識を高める可能性もあるということが言える。もちろん、Aのように学校種が「特に好きだった教員」と異なる者もみられたが、それが、この可能性そのものを棄却することには繋がらないであろう。

つまり、教員は「同一視仮説」によって示されているように、児童生徒の、自身の担当科目への勉強意欲を向上させるだけではなく、児童生徒の教職志望意識、そして志望する学校種、さらに専攻科目の選択にまで影響を及ぼす可能性があるということが指摘できる。そしてまた、「同一視仮説」の逆パターンも存在しているということも合わせて、「同一視仮説」と本論文の関連を語りから見ることができた。

4. おわりに

4-1. 学校経験が「理想の教員像」の形成へ及ぼす影響

ここまで、教職志望学生が教員との学校経験から「理想の教員像」をどのように形成しているのかを明らかにするために、5名の語りをもとに考察してきた。

その結果、教職志望学生は、教員との学校経験のなかでも「特に好きだった教員」の影響を受けて「理想の教員像」を形成していることがわかった。ここまでは先行研究に示された通りであるが、必ずしも「好きだった教員」のみによって影響を受けると言い切れず、BやDのように教員とのネガティブな関わりを「反面教師」的に「理想の教員像」へと反映させるということを本論文において明らかにすることができた。また、同一教員との学校経験であっても、授業技術面は「模範」的に、しかし人間性に関する面は「反面教師」的に、というように、その教員を単一の存在として捉えるのではなく、様々な要素を一つひとつ独立したものとして捉えた上でそれぞれとの関わりを経験している様子が窺えた。このことから、「好きだった教員」から「反面教師」的な経験をすることや、「嫌いだった教員」から「模範」的な経験することによって、「理想の教員像」が形成されることがあるということもわかった。

また、「予期的社会化」の先行研究(伊藤・山崎1986, 1989など)では、教職志望意識への学校経験の影響はポジティブな側面からの調査が主であったが、本論文において、ネガティブな学校経験であったとしても、その経験が「反面教師」的に経験されることによって「理想の教員像」の形成へと影響することがあるということが見出された。このことから、ネガティブな学校経験によって教職志望意識が向上するという可能性も十分に考えられるであろう。つまり、全ての教職志望学生が、ポジティブな学校経験を「模範」的経験することによって「理想像」を形成し、教職を志望するとは限らないのである。

以上より、教職志望学生の「理想の教員像」は、「教師からの影響」を「模範」的・「反面教師」的に経験することによって形成されている、ということがわかった。また、湯川の「同一視仮説」との関連を見るに、教員の影響というものは、「理想の教員像」だけではなく、児童生徒の教職志望意識、そして志望する学校種選択、専攻科目選択にまで影響を及ぼすということもわかった。そして、「理想の教員像」、そして教職志望意識は、必ずしもポジティブな学校

経験によってのみ形成されるわけではなく、ネガティブな学校経験も十分に影響力を持っているということが明らかになった。

4-2. 課題

最後に、本論の課題として以下の二点があげられる。

まず一点目であるが、本論では、「予期的社会化」論に基づき、「教師からの影響」によって「理想の教員像」が形成されるという認識に立って論を展開した。しかし、自身の抱く「理想の教員像」に適した教員であるために好意的に捉える、ということも当然考えられることである。「鶏が先か卵が先か」という話ではないが、本論に使用したインタビューデータからは、その検討材料となりうる語りを見出だすことができなかつた点が、まずもって本論の課題である。

二点目として、「語り得ない語り」の存在である。人間が他者を評価する際には、一面的な尺度によってのみ評価しているのではなく、様々な要素が複合的に重なり合って、評価を成すと考えるのが一般的であるが、その評価尺度は非常に複雑であり、評価者自身が明確に自覚していることは稀である。しかし、本論文においては、「語り」にあらわれた言葉のみを分析材料とし、論を展開したため「語り得ない語り」の存在については考慮できていない。この「語り得ない語り」の存在は、インタビューデータを使用した研究を続けていく以上、避けては通れない問題であると考えられるため、今後より慎重に分析を進めていく必要があるだろう。

<引用・参考文献>

- 伊藤敬・山崎準二, 1986, 「教職の予期的社会化に関する調査研究Ⅰ」『静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会科学篇』(37)
- 伊藤敬・山崎準二, 1987, 「教職の予期的社会化に関する調査研究Ⅱ」『静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会科学篇』(38)
- 伊藤敬・山崎準二, 1989, 「教員の職業的社会的条件に関する調査研究」『静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会科学篇』(40)
- 伊藤美奈子, 1995, 「教師の生徒観・教師観に関する一考察 - 理想の教師像による6タイプ間比較 -」『神戸国際大学紀要』(49)
- 今津孝次郎, 1979, 「教師の職業的社会的化(Ⅰ)」『三重大学教育学部研究紀要』第50巻4号
- 太田拓紀, 2008, 「教師志望の規定要因に関する研究」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54号
- 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
- 田中一生, 1975, 「新任教員の職業的社会的化過程 — 学校組織論的考察 —」『九州大学教育学部紀要 教育学部門』(20)
- 永井聖二, 1977, 「日本の教員文化 — 教員の職業的社会的化研究(Ⅰ) —」『教育社会学研究』第32集
- 武藤孝典・松谷かおる, 1991, 「教職への職業的社会的化に関する研究」『信州大学教育学部紀要』第73号
- 山崎準二, 2002, 「教師のライフコース研究」, 創風社
- 山崎準二, 2012, 「教師の発達と力量形成 — 続・教師のライフコース研究 —」, 創風社

湯川隆子, 1981, 「学習の動機づけ要因としての同一視 —大学生女子における回想的自由記述の分析から—」『名古屋女子大学紀要』27