

## ある非教職志望の教育実習生の語りにもみる 教育実習の意味に関する研究

荒井 聖司朗

(和歌山県子ども・女性・障害者相談センター)

辻河 昌登

(兵庫教育大学)

本研究では、教員養成系大学における非教職志望の学生の語りから、非教職志望にある当事者が教育実習の経験をどのように意味づけているのかを明らかにすることを目的とした。方法としては、半構造化質問項目を用いたライフストーリー・インタビューを行い、当事者の語りを聴取し、その分析を行った。その結果、非教職志望者であったとしても、実習経験によって彼らが学校教員を目指しうること、教職志望意識がその個人の生活史とアイデンティティの状態像と深く関わりがあることなどが明らかとなった。また、教師教育に携わらない調査者との関係性によって、実習経験のネガティブな側面についての語りが引き出されることも示唆された。

キーワード：教育実習, 非教職志望, ライフストーリー・インタビュー

---

荒井 聖司朗：和歌山県子ども・女性・障害者センター 〒641-0014 和歌山県和歌山市毛見1437-218

辻河 昌登：兵庫教育大学大学院・人間発達教育専攻・准教授 〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1

---

## Research on the Meaning of Teacher Training from Talking of a Certain Student Teacher who Doesn't Want to Become a Teacher

Seijiro Arai

(*Wakayama Counseling Center for Children, Females and Handicapped People*)

Masato Tsujikawa

(*Hyogo University of Teacher Education*)

The purpose of study is to clarify how the student teacher gives meaning to one's teacher training by life story interview with semi-structured questions, who doesn't want to become a teacher in the faculty of education.

As a result, the following 2 points are found;

- (1) Teacher training can help students who have not wanted to become a teacher to aim at a school teacher.
- (2) Applying for a teaching post has relationships with one's life history and identity status.

In addition, negative aspects of teacher training can be talked by relationship with a researcher who is not engaged in teacher education.

Key Words: Teacher training, Unapplicant for a teaching post, Life story interview

---

Seijiro Arai: Wakayama Counseling Center for Children, Females and Handicapped People,  
1437-218, Kemi, Wakayama-City, Wakayama 641-0014 Japan.

Masato Tsujikawa: Associate Professor, Hyogo University of Teacher Education, 942-1,  
Shimokume, Kato-City, Hyogo 673-1494 Japan.

---

## 1. 問題と目的

教師という職業は、大学等での単位取得、実際の学校での実習経験を経て、さらに高倍率の採用試験を受験してやっとなれるという、非常に難い仕事の1つである。安定した職でもあるので、近年の不況により今後はさらに高倍率になることが予想されるであろう。それでも希望者は多く、何度も採用試験に挑戦したり、大学院でさらに教育学について学んだり、科目等履修生になって取得免許教科を増やしたりする者も散見される。

このような強い教職志望がどのように形成されるのかについて、中山(2007)は、その事例研究から教育実習が共通して学生に大きなインパクトを与えていると指摘している。また長谷川・浅野(2008)の教育学部の学生を対象にした実習事前、直前、事中、事後の進路希望調査では、30%近くの学生が一貫した志望でなく、いずれかの段階において1回以上の変動を示し、前後で明確に分かれるというものでなく、実習中に大きく揺れ動くことを明らかにしている。

教員養成学部というのは、そのコースの特性上、入学の際に自らの職業を一度選択しているように捉えられる。しかし、純粋な教師志望以外にも偏差値の関係で本意に入学した学生や、家から近い大学といったもっと単純な理由から入学した学生も当然存在するだろう。そこから教師に興味を持ち始めるものもいれば、教師を志望しながらも適性に不安を抱いて決めかねていたり、イメージした教師と現実が違うことを意識して志望をなくしていくケースなど、十人十色様々であるはずだ。先の量的研究からも、彼らにとっての教育実習が、まさに教師というおとな社会に、仮ではあるものの、その中に入っていくことで自分に適したラベルがあるかどうかを、迷いながら決定していく試行錯誤の場となっていることが窺える。

他にも実習前後での量的比較研究は多いのだが、質問紙をメインとした調査だけでは本来実習体験が持つ様々な個性を捉えられないとの指摘がある(尾崎, 2007)。また今までの事例研究においても、提出義務としての実習記録から検討するものが多く、学生の本音を拾いきれていないようにみられる。現在教育実習はあくまでも教職志望を前提として行われている一方で、教育学部等の教員養成課程においてさえも教職志望意識の低下が起こっていることが指摘されており(伊丹, 1993)、そもそも実習を経験しても教師になる人というのは人数的にも限られている。それにも関わらず教職を志望しない、志望が低い学生の経験についてはあまり省みられていない。

さらに吉良・佐藤・篠原(1974)の研究のように、高い教職志望動機から来る教師適性感など実習の教職への肯定的効果の高さは散見されるが、志望の低い学生を対象に絞った効果を扱ったものも見られない。志望の低い

人たちは大抵統計図表の隅においやられているのである。

先にも述べたように、教育実習は職業選択に関するものの中でも最も具体的な体験の1つ、アイデンティティの役割実験、試行錯誤の最たるものである。梅宮(1993)は、実習はErikson, E. H.の心理社会的危機を含んでいると捉え、「学生個々人が一つの特徴あるパーソナリティに成るその在り方を規定する各々に特有な体験、言い換えれば内的葛藤が教育実習には存在する」とし、パーソナリティの変容を統計的に明らかにしている。他にも今林(1998)は、実習前後で時間的展望の得点が上昇し、特に職業決定について回避的から模索・決定に移行した学生はそうでない学生よりも時間的展望の得点が有意に上昇するとしている。これらから、教育実習が学生が自己を作り上げる過程にやはり何らかの影響を与えていることが窺える。

それでもそのような発達の観点から、教育実習について質的に詳しく調査された研究も依然として見られないのが現状である。萱原(1991)も、実習生自身の詳しい報告や実習の持つ意味についての研究が海外においてもほとんどなく、あっても統計的で、個人の体験が具体的に浮かび上がってこないことを指摘している。

教職を志望しない、志望意識の低い学生の実習の心理的プロセスを、教職という枠だけでなく個人のアイデンティティ発達の視点から質的な手法でもって教育実習に注目することは、教育実習研究の量的かつ教職志望者への肯定的側面に重きを置きがちな現状に新しい知見を提供することができるだろう。教職志望意識が低い、低下した学生の増加問題の把握、学生相談の知見としても非常に有益であると考えられる。

そこで本研究ではこれら研究を参考に、実習生の個性を踏まえつつ、実習生の語りから実習前後における学生の実習への意味づけ、アイデンティティの過程を詳細に見ていくこととした。

## 2. 方法

(1)対象者：某国立大学教員養成系大学3年次の者で、大学近隣にある附属小学校への実地教育を履修する者かつ教職志望が低下している者を対象とした。教職志望の低下については、調査用紙に1～3回生時はじめの教職志望の変遷を(1. 教師になりたい～5. 教師になりたくない)の5段階評価を記入する欄を設け、3回生時に(4. 教師にあまりなりたくないもしくは5. 教師になりたくない)を選択している者を「教職志望が低下した者」とみなした。

(2)調査期間：X年4月から11月であった。

(3)手続き：インフォームドコンセントで書面をとり、1回基本60分程度とし、場合によっては50～90分の範囲で半構造化のライフストーリー・インタビュー(やまだ,

2000) を行った。回数は教育実習前後にそれぞれ2回、合計4回行った。

(4)質問内容：半構造化インタビューの質問内容は、以下の通りであった。

①小中高の生活史、②大学生活、③実地教育前の不安について、④実地教育中について（週ごとに分けて）、⑤実地教育後の実習への意味づけ、⑥今後の進路について

(5)分析方法：インタビューを逐語録におこした上で、川野（2005）や枝川・辻河（2010）を参考に、シークエンスに分けて、それらの関係性や一貫性を分析していくシークエンス分析を行った。具体的には、以下の通りである。

①録音した逐語記録をすべて逐語文字化した。

②逐語化したテキストの全体性を見失わないよう留意し、全体の語りを見た。そして物語の意味的連続性を重視しながら「物語世界」「ストーリー領域」双方について構造的に見た。

③語り手、聞き手の共同生成により生じるナラティブとその継起順序、またそれが変化していく様を検討した。

④語られた内容・量などに注目しながら、繰り返し使われる言葉など「鍵になる言葉」を見出した。

⑤「ストーリー領域」に見られる評価的な発言や態度、過去現在の内面の差などに注目し、意味づけを分析した。

⑥その個人にとって教育実習がどのような意義や課題があったのか、言葉として表出されたもの、言葉にされなかったものについても考察した。

### 3. 事例と考察

本稿では、当時教育学部の社会系コースに所属していた3年生の女性Aさんの事例を取り上げる。Aさんは大学で学ぶにつれて実際の子どもの関わりに不安を抱くようになり、志望が低下していったという。別惣（2008）の研究に依拠するなら、入学から順々に教師志望を落として実習を通してそこから回復していくという、志望が低下する学生の典型的なタイプであった。なお、Aさんの母親は教職関係者で、調査当時は療育関係に携わっていた。一方でAさんには子どもと関わった経験はほとんどなかった。Aさんのプロフィールは以下の通りである。

表1：Aさんの語りからの小中高の年表

家族構成：父、母、妹

(小学校)他者からまじめ、良い子と言われるような子ども。学級委員や児童会などにも参加していた。小3から進学塾に通い中学受験をした。

(中学校・高校)中高一貫私立女子校へ。勉強は中学から苦手になり、成績も特に振るわなかったが、教師志望は続いており、高校進学後早くから教育大を目指していた。

#### (1) 教師という選択肢

##### 小学校の思い出の教師：1回目の語り

I：何か記憶に残ってる教師とかあるんですか？

A：はい、6年生のときの先生。

I：どんな感じ？エピソードを教えてください。

A：やっぱり普段はすごく優しいし、一緒に遊んでくれたりもするしー。で、なんか、褒めてくれたりとかもすごくする先生だけど、ずっと甘いとかじゃなくて、なんかホント怒ったら恐いっていうか、でもちゃんと怒ってくれる先生はまちがっ、なんか、先生は正しいときに怒ると思ったし。その、んー、自分たちのことを思って怒ってくれてるんやなというのが伝わってくるような先生、でしたね。なんか怒るだけじゃなくて、なんか、んー、なんですかね、…そうですね、怒られる理由とかもちゃんと説明してくれたりとか、私たちもちゃんと納得できたし。なんか黙って反省もできたしー。

I：大切なことですね。

A：そういう、はいはい。

##### 教職という進路を考え始める：1回目の語り

I：6年生のときの先生と、6年生から教師になりたいっていうのとなんか関係あるんですか？

A：やっぱり先生みたいな先生になりたいと思って。

I：どうしてですか？

A：なんでなんですかねえ。私もあんまり覚えてないんですけど、いつからなりたいと思ったのか。…なんかそのへんあんまり覚えてなくて。

I：ねえ6年生ってはっきり言えるのねえ。

A：そうですね。その先生がすごい好きだった、個人的にすごく好きだったっていうのもあると思います。ねえなんか、あと勉強教える好きだったんです。

I：勉強教えるの。

A：中学受験、の塾行ってたんで、勉強できるの当たり前だったんで、それじゃあやっぱり、課題とか先に全部終わるから、わかんない子教えてあげたりとかすることもあって、で、そういうので友達に教えてあげたりするのも好きやって、そういうのもあるかなと。

I：友達に教えてあげるといのは、友達の反応も良かったんですか？

A：そうですねえ、友達もああその説明でわかったみたいな言ってくれるのがすごい嬉しくて。

I：それは嬉しくなりますね。で、教えるのも好きだし、先生も良い感じで、いいなーと。それで、たぶんそっから出たんでしょねえ。

A：そうですねえ、たぶん。

Aさんは理想の教師イメージを持っており、生徒と情緒的に触れ合え、且つ適切に指導することができる教師というものを理想としていた。調査当時もそれは続いて

いるようで、実習先の指導教員の第一印象でも、「めっちゃ怒る先生とか多いけど、そういうのでもなく、そりゃ悪いところあったらそれはちゃんとと言ってくれるけど、あの一、なんですかね、私たちのことも考えてくれてるんだなって先生だったんで、かなーと」と、小学6年生のときの教師イメージを軸に、現実の教師を捉えようという節があったようである。

一方で、「(6年生の)先生みたいな先生になりたいと思って」と言ってすぐ、「いつからなりたいたと思ったのか。…なんかそのへんあんまり覚えてなくて」と少し矛盾したような興味深い語りが見られた。この語りは1回目の冒頭であるが、早くも実習が始まるという緊張と、語ることによるAさんのアイデンティティの再構成が始まったと捉えられる。教師になぜなりたいたのか、いつからそう思ったのか、あまり強く意識する機会が今までなく、こういった機会があって初めてその問題が顕在化していったのだろう。やまだ(2000)の、「ストーリー」は「2つ以上の『出来事』を筋立てる行為」とであるという説明の通り、Aさんの理想の教師イメージと「教えるの好き」が教師志望へと結ばれ、Aさんの自己の語りなおしが進んでいったと言える。

#### 母親についての語り：1回目の語り

I：ちなみに小学校のころの親との関係はどうでした？

A：んー、仲は良かったですね。すごいやっぱ。でも、お母さんが結構厳しい人で勉強に。1年生のときとかは、ひらがなの練習とかあるじゃないですか宿題で。字が汚かったらはしから消すような、お母さんで。

I：厳しいですね。

A：もう1回書きなさいって。

I：どう思います、そんな厳しいお母さん？

A：自分はやりたくないとは思いますが、まあ。

I：そういうスパルタは。

A：はい。お母さんのおかげでまあ字はある程度まともな字が書けるんかなと思うんで。まあ自分にはそれがすごい嫌だったなーとは思いますがね。今、そんなときは嫌だったとおもうんですけど、終わらないみたいない感じで嫌だったと思うんですけど。今はあんまりそれがすごい嫌だったとは思わないですね。

I：まあ結果的にいいということですね。

(略)

A：受験したって言ったのは自分なんで。

I：あ、自分で中学受験したいと言った。

A：はい、みたいです。あんまり私も覚えてないですけど。受験いきたいって言って、まあ受験した。塾も楽しかったんで。

I：結構学ぶの楽しかったんですか。

A：そうですね。

Aさんの母親の教育方法は、その語りからは少し度の過ぎた厳しさを思わせるが、Aさんは「今は」嫌だとは感じていなかった。Aさんにとって母親のしつけは、学童期における勤勉性の発達に大きく貢献したようであり、「まともな字が書ける」ことや、自ら中学受験をしたいという動機付けにもつながった。そして中学受験の塾は、先のナラティブにあるように、友達に勉強を教える楽しみを作り出した。学童期は子どもを動機付ける多くの仕事の側面が存在し、子どもを大人の能力に近づける(Newman, B. M. & Newman, P. R., 1984)。Aさんにとって教師という選択肢は、理想イメージだけで形成されたものではなく、児童期における、勤勉性に関わる、母親を中心とした周囲の環境が作用していたと考えられる。

中学時代からAさんの成績はそれほど振るわず、高校から母親は成績に口を出すことはなくなったようである。それでも大学受験が意識される頃に、またAさん自ら塾に行きたいと進んで行ったことから、Aさんには児童期に培った勤勉性がしっかりと根付いていたのがわかる。それまでAさんは「今までは何のために勉強してるのかもあんまわかんなかった」が、大学受験では、教師になるために必要なことと考え、早くに教育系の大学を選んでいた。

#### 教育関係に就くことへの母親の抵抗感：1回目の語り

I：両親は教師になることについてどう思ってるんでしょうね？そのとき(大学受験時)は。

A：そうですねえなんか。まあ別になりたいんだったら、まあ頑張ればって感じ。

I：あっさりと。

A：だったんですけど、母は本当は反対してるみたいです。

I：なんでですか？

A：自分が幼稚園の先生なので、幼稚園の先生にはなっほしくないって言うのはずっと言ってて…

I：なんで幼稚園の先生なっほしくないんでしょうね？

A：なんかたぶんその自分が、苦勞をわかってるしー、たぶん私には向かないと思ってる。私も実際あんまりむかないと思うんですけど幼稚園とか。でもー、ほんとは、それは幼稚園だけじゃなくて、教育全般に関することだったらしくて、最近、初めて聞きましたね。実はーあんまりーなっほしいとは思わなかったのーみたいな。でもー本人がやりたいて言ってるからー、反対もしてなかったけどーって。

I：教育全般、何がいけないからでしょう？

A：たぶん大変さがわかってるから。

I：大変さ、お母さん大変なんですか？

A：まあなんか、すごくやりがいもあるし、楽しいけ



ど、ま、大変な仕事だしー、やっぱり人を相手にしてる、分、そこに自分より大分小さい相手してる分大変な仕事だしー。なんかその、まあ、んー……たぶんその、私にそういうのあんまり向かないと思ってる、と思いますお母さんは。

I：お母さんは、Aさんのその…なんでしょう、その、特徴というものをどういう風に捉えてらっしゃるんでしょうね、あわないというのは。

A：たぶん子どもと、思いっきり遊んだりとか、があんまりできないと思っている、しー、実際に自分でもそうかなっと思う面はありますねー。

母親が「本当は（教職に）反対してる」と、Aさんの教職志望意識の低下に親の期待や関係性が影響していることが見受けられる。元々志望が強く、結果的に教師を目指すことになったAさんが、5段階評価の最低の「なりたくない」にチェックするまでに志望を落としていたのは、この母親の言葉が大きな要因となったのであろう。青年期は親への依存から脱却していくことが重要なテーマとなるが、Aさんにとって実習は、反対する親との葛藤を乗り越え、教職の意思決定を下すための大切なプロセスであったとも捉えられる。

#### 実習不安：1回目の語り

I：今教育実習とかで期待することとかってありますか、今の時点で？

A：あー、いやー、不安しかない。楽しみではありますけど、んー…なんか実際子どもたちの前で授業するの初めてやし、授業だけじゃなくて1日ずっと一緒にいるっていうのも初めてだし、その先生という立場でみたい。それに対して自分がどこまでできるかなっていう、不安がすごいあります。

I：あー。具体的なことってどんなんあります？実際授業してないから浮かばないかもしれないですが。

A：そうですねー…や、たぶん子どもらは自分らが、予測してるのよりたぶん発想豊かだと思うんでー。そのだからたぶんそのそれにちゃんと対応できるのかなっていう。

I：子ども何言い出すかわかんないですしね。子どもの動向ですねじゃあ。

A：そうですね。

I：なんかじゃあ楽しそうっていうのは？

A：んー…実習に対してはあんまり楽しそうとは、思わないですね。

I：さっきちょっと楽しそうって言葉が。

A：まあ楽しみでも、まったく楽しみでもないことなんですけど、まあでも最初は先生になりたいと思って最初は大学来てー…

I：そうですね。

A：もう小学生の頃から先生になりたいと思ってたん

で。

I：あー何年生くらいですか？

A：6年生のときになりたいと思って、でまあ、それーが、長年の夢がかなうわけじゃないですか、だから。

I：仮にですけど。

A：まあその、ときにー、その、教採受かったら、先生になれるための今準備段階なわけじゃないですか。だからまあ楽しみではないことはないですね。……不安のほうが、そっちのほうが大分大きいですね。

Aさんの実習不安は高く、子どもたちに対応していけないのではという危惧がある。それが「長年の夢がかなう」と言いながら口調があまり乗り気でないことから、不安の高さと志望の低下が何かしらストレスを与えていることが窺える。児童期からまじめな性分であるようで、楽観的に捉えられないということも関係しているだろう。

#### 人の目を気にして子どもと関われない：2回目の語り

I：あんまり子どもと触れ合えないですか？

A：なんか、人の見てないところだったら大丈夫なんですけど、…なんか誰かの目があるところで、自分も思いっきりやるっていうのが、あまりスムーズにできないですね。

I：子どもにあわせるとか。

A：そうですね。だから…

I：誰かの目があると無理なんですか？

A：なんとなく、そっちの視線を気にしてしまう。

I：それは克服できるものではないんですか？

A：それは実習に行ってみないとわからないですよ。

I：そうですね。

A：それで実習に行ってみて、たぶん先生の目が気になると思うし、一緒に行ってる友達のもすごい気になると思うしー。その中で自分がどのぐらいできるようになるかっていうのは、まあ自分の中でも課題でもあると思うし、それができないなら、小学校の教師は無理かなと思ってます。

(略)

I：普段も人の目が気になるんですか？

A：たぶん、あんまり。そー、なんですかね。評価される時、自分を評価する立場にある人がいるとき、いけばたぶん、先生とかにもずっと、小中高と、よく見られる生活してたんで。

I：そうですね、ある意味狭い生活ですよある意味。

A：だからたぶん、あまりよくない評価をつけられるのとかすごい嫌で、だからよく思われたいってのが大きいかなーと。

I：よく思われたいというのはどっから来てるのかと？

A：もう怒られたくないって気持ちですかね。

I：なんで怒られたくない？

A：たぶん、母にずっと怒られ続けたからじゃないかな。

Aさんは勤勉性をよく発達させた一方で、他者からの評価を強く気にする、勤勉性の対となる劣等感情もまた強いタイプであることが窺える。学童期の子どもは、学校が設定した基準にたえず達していないと自分を失敗者として認めてしまいがちになる (Newman, B. M. & Newman, P. R., 1984)。教育実習の舞台は他ならぬ学童期の子どもが最も多くの時間を過ごす学校であり、それはAさんの母に怒られ続けた学童期、良い成績をとり続けてまわりからまじめと評されていた学童期、その評価懸念の劣等感情を蘇らせるものであったと推測され、実習不安という形になってあらわれたのだろう。母親に怒られ続けた子どもという否定的な自己像はAさんの中に存在し続け、教育実習を機にそれはAさんが学童期の自分と向き合い、過去から現在までの経験をどう処理していくのかという問題を浮かび上がらせたと思われる。

## (2) 実習についての語り

### 子どもとの関わり：3回目の語り

- I：(1週目の)最後ぐらいに仲良くなったと聞きますが、何か仲良くなったエピソードとかあるんですか？
- A：は、放課後一緒に長縄したりとか、なんか先生縄まわして一って言いに来てくれることとかが、だいぶ仲良くなったなって。思って。
- I：でも全員ではない。
- A：そうですね。でも…んー、給食とかでも最初の方は、まあ、子どもたち同士はしゃべるけどあんまり実習生は入れないって感じだったんですけど、最後のほうはもう先生は、先生のことを聞きたいみたいとか、先生はどう思うとかだったり、色々言ってくれて、でもこっちも逆に、子どもたちの会話にも、入っていくこともできたんで。まあなんかそれで、仲良くなれたかなと。
- I：どうでしたか、誘ってきてくれて？
- A：嬉しかったです。はい。
- I：うまく対応できたと思いますか？子どもとの関わり不安と言っていましたけど？
- A：はい。そうですねえ、やっぱりはじめのほう自分から話しかけれなかったっていう部分は、あったんですけど。意外とすんなりいけたかなーとおもっ…まあ学年の問題かなと思うんで、最初は。

子どもの対応について、実習前はかなりの不安を示していたAさんだったが、実習後の語りではまるでそんなものなどなかったかのように子どもとの関わりの様子を話した。Aさん子どもへの適応は、Aさんの持ち前の力が発揮されたものであり、実習前の強い不安は悲観的になりすぎていたことが影響していたと推測される。子どもたちの実習生に対する興味関心、態度の良さも適応に大きく貢献したと言える。最後の研究授業では、普段

授業では手を焼くような扱いにくい子どもも適切にしっかりと発言するなど、「だいぶ子どもたちが協力してくれてるなっていうのを感じました」と感想を述べるほどであった。

授業は対人関係的な力動のなかで行われる (萱原, 1991)。「目の前に子どもたちがいる状態で指導案を書くと、あの子達だったらこう考えるだろうと思う部分が大きいと思うんです」と、自己の授業観の変化について生き生きと話していたのを見るに、子どもとしっかりと関わりを持てたことはAさんの自信や教職志望意識を大きく昂揚させたのだろう。授業が対人関係で作られるのと同じように、Aさんの教職志望もまたそれによって作られていったと言ってもよいのではないだろうか。白松 (2002) の教職に就こうか悩む学生の質的研究においても、この教師と子どもの対人関係というパースペクティブの確立が見られる。教職という進路に大いに悩む人たちにとって、そこへの気づきが教職志望を高める重要な要因になっている可能性があるのかもしれない。

### 実習メンバーとの関わり(1)：3回目の語り

- I：そういえば、メンバーはどうでした？クラスに実習生は何人ぐらい？
- A：5人。
- I：5人やってられる。どうでしたか？お互い。仲いい同士なんじゃないですか？
- A：いいえ。
- I：あーそう、初対面？
- A：1人は、前からちょっとは知ってた子で、そのことは1ヶ月を通してすごく仲良くなりました。あとの3人は…あまりいい関係ではなかったです。
- I：いい関係ではなかった。男女の割合は？
- A：男の子2人と、女の子3人で。……女の子1人と、男の子2人とはあまり…いい関係はでき、なかったですね結局。
- I：あんま良くなかったですかー。
- A：はい。
- I：なんででしょう？
- A：あの一、なんですかね。意見が根本的にあわないというか。んー…男の子2人は…ねえその女の子、1人の女の子の言うことなら全部いいよーみたいな感じで…ほんまにいい？みたいな、考えてる？うーんみたいな。私はその子の意見に納得はしてなかったんで、みんながその女の子盛りたてて、それでいこうみたいな言ってるのを逐一全部ストップかけてたんで、その部分うまくはいかなかったんですけど。
- I：あー。考えが違うのにあわされた。

## 実習メンバーとの関わり(2)：3回目の語り

- I：ちなみに共同立案（i）の教科とか、自分が研究授業やることとかどうやって決めたんですか？
- A：共同立案の教科は全員がやりたい授業、結果もこういったときに、全員が算数はあったんで、じゃあもう算数でいこうって。
- I：それはうまくいったんですね。
- A：はい。で、授業者はけっこう時間かけて話し合っ、1番授業うまかったのが私と気の合わない女の子だったので。…で、そこで、えと、どうするって。無難にその子でいくか。でみんなまで正直にどう思ってるのっていうんで、私はその子には授業してほしくなかったし
- I：どうしてですか？
- A：あわないからです、意見が。だからその子の思うような共同立案にもっていかれるのが嫌だった。
- I：あー、メインになってしまうから。
- A：ですね。やっぱり授業者が大事だと思うんで。みんな単元の授業はするけどその授業までつなぎなわけで、やっぱりその子の意思は尊重されるべきだと思うんですけど。私は…そうですね、だからその子の独壇場になるのが嫌だったんですね、それ以上に。もうそれで授業者になったらほとんど口もはさめなくなると思うし。という面。あと、まあ経験として自分自身もやってみたいと思う気持ちが結構ありまして…まあ、ん、みんなが見に来る授業いやだし、やだけどー、将来小学校の先生なろうと思ってるならー、1つそこは経験としてすごい、いい経験になるんじゃないかなって。そんだけ大勢の人に、事後検討してもらえとか、そういう部分で。

「納得のいく」共同立案を作りたいというAさんの実習への姿勢は非常にまじめなものだっただろうことが窺える。発達史から見て、やはりここも勤勉性を発達させてきたことの効果だろうか。しかし一方で、Aさんが共同立案の研究授業の役を立候補したのは純粹に自分がしたい気持ちだけでなく、意見があわない人が中心に立つのが嫌だったというのもあり、非常に複雑な感情、メンバー間の駆け引きが展開されていたと見られる。意見があわない相手もまた授業がうまくできると認められていた点は、母親のときもそうだったが、Aさんらしい健康的な見方である。

意見が通りづらいうえ、男性メンバーはその相手のいいなり状態、指導教員にも好かれている、さらに相手は授業も上手であるという中で、先述したAさんの劣等感情が刺激されたのだろう。劣等感を取り除くことはできないが、頑張ろうという優越への追求につながり、それが重要となる（細井，2006）。Aさんはメンバー不仲の問題でも自己を主張し、頑張りを見せた。疲労がたまりやすい実習に特殊な状況が加わっているにも関わらず、

中々の適応力と言える。しかし、それで相手が大きく変わるということではなく、始終苦勞をすることになったようである。

川人・大塚（2010）によると、教育実習生の楽観性と抑うつやストレッサーに直接的な負の関連があると言う。Aさんは実習前のインタビューで、楽観とはほど遠い様子であったこともあり、メンバーの不仲という思いがけない出来事に多大なストレス、抑うつ的な気持ちを抱きやすかったのだろう。また川人・大塚は、回避コーピングをすると抑うつはさらに上昇するとも述べている。問題から回避的にならずに研究発表という形での対処をしたことは、大胆ながらも適切なものだったと言える。

## 子どもと実習メンバー：3回目の語り

- I：2週目で志望は変化しました？
- A：あー、そうですね。
- I：さっきねえ、共同立案やってやるぜって。ていうことは何かあるのかなと思ったんですけど。
- A：そうですねえ、自分が小学校の先生になりたいと思う。すごい思うように…なってきて
- I：なってきたんですか。
- A：はい。
- I：どうしてでしょう？
- A：なんか、やっぱり楽しいなっていう部分、授業は失敗したけど、それでもやっぱり楽しい部分はあったし…まあ子ども一応かわいいし…なんですかね、やっぱり久しぶりに小学校に行っ、あ、小学校ってこんなとこだったなっていう部分も、大体見えてきて、で、すごい大変な部分もいっぱいあるけど、やっぱり目の前の子どもたちに助けられる部分は多いんだなっていうふうに感じて、その時実習生同士の関係、本当にもう、行きたくないとかも思ったし。
- I：そこまでいったんですか？
- A：はい。本当に嫌だったんですけど、でもやっぱり子どもたちはすごいかわいいし、子どもたちが帰る4時まではずい楽しくて、なんで、はい。やっぱり小学校の先生になりたいんだなっていう気持ち。

実習メンバー間の関係が酷いからこそ、子どもとの関わりをより肯定的に捉えられるという語りが見られた。情緒面でも子どもたちに助けられる経験は、Aさんが辛い実習を継続する動機のみならず、教職に就きたいという動機までも蘇らせ支えていったと考えられる。

さらに興味深いのは、Aさんのクラスの子どもたちもまた、クラスメート、友人間において毎日ケンカをしており（常に「むかつく」対象が変わっていくものであった。）、Aさんにそのことを相談しに来ていたということが語られたことである。この話題が出たことから、A



さんの動機付けが支えられたのは、単に子どもかわいさだけでなく、子どもたちのそういった対人関係の問題が、Aさんが実習メンバーとの関係を客観的に見つめる機会を与えていたことも可能性として挙がってくるのではないだろうか。Aさんは子ども同士の不和に「なんて言ったらいいかわからない」と困惑しつつも、「頭ごなしにそんなん言うのもよくないと思うし、多分同意してほしくて言ってるんだろうけど、そうやな先生もそう思うわとも言えないし」と、とりあえず話を聴く姿勢をとったようである。その姿勢は、実習メンバー間において、不仲でも耐える、相手を強くは否定しないという対処法にあらわれたと言えよう。

実習半ばを過ぎたあたりで、共同立案の進め方の違いで、ケンカに近い形となり誰も喋らず作業が中断してしまう。それを見かねたメンタリング実習で来ていた大学院生で教師の人が声をかけてやっと動き出すくらいのものであった。そして4回目になっても研究授業担当であるAさんがマイクロティーチングを提案しても、メンバーは児童らしい反応をしてくれなかったので1人で練習していたというエピソードが語られ、Aさんの心労は募るだけであった。

しかしながら、結果的に研究授業はAさんがそれまで行った授業の中でも「最高」の出来で、非常にうまくいったようである。子どもとの関係も深まり、実習メンバー関係の辛さや仕事のしんどさがあっても、「もうちょっと一緒にいたい」とさみしさを感じ、お別れ会では始めてすぐ泣いてしまったエピソードが語られた。

#### 実習の意味づけ：4回目の語り

I：実習ってどういう意味があるでしょう人生で？

A：そうですね…意味…んー……確実に実習を通して、みんなそれぞれ成長すると思うんで…。やっぱり、考え、方も変わってくると思うし、やっぱり視点とかの問題ですけど…ただ講義とかを受けてるだけじゃ得られなかったものが実体験を得られるって点で…そこに意味があるのかなーと…うん、思います。

(略)

I：最初にこう、子どもとの関わり、評価されるとか、視線が気になるとか、よく思われたいとか言ってきましたが、それ結局どうなったんでしょう？

A：結局先生の目とか子どもと関わることは不可能だと思うので、まったく気にしなくなりましたね。

I：まったくですか、ほおー、全然？

A：気にしてたら子どもと関われないと思う。やっぱり気にしてたら、その関わりがどっかで薄くなるのがわかると思うし、子どもたちも自分に向いてくれないと思うので、そんなん気にしてられへんというか、はい…。べつにーそれで自分がしたこ

とが悪かったとしても、まだ現段階なんだから、それを見て誰かが何かを思ったら、それで話し合ったら改善できると思うし、現段階でも100%でなくてもいいなって思いました。

平岡(2009)は、教育実習前後で不安の低減、自尊感情の有意な高まりが見られると報告しているが、Aさんもまたそれに含まれると言える。「気にしていたら子どもと関われない」「現段階でも100%でなくてもいい」という語りから、Aさんが今まで感じてきた劣等感情を克服し、完璧でなくともありのままの自己を受容していく健康的なセルフエスティームを確立していったことが窺える。そしてそれが、元々夢であった教師の道に進んでいく迷いを晴らしたのだろう最終的に、教職志望意識の5段階評価を1(教師になりたい)の最大まで回復させ、「クラスを1人1人をちゃんと見て」いける小学校教師をメインに、これから大学での勉強をまじめに頑張っていこうという展望を立てた。

#### (3) インタビューーとの関係性

Aさんにとって今回のインタビューは、実習中のネガティブな感情を思い切り吐き出すことができる機会であったと思われる。先行研究ではライフヒストリー的に、調査者が学生の実習場面に直接赴いたり、実習記録を参照しているというものが多い。実習先に赴かなくとも講義担当、コース担当をしている教員というのもあって、どの学生がどの学級で実習しているのかもわかる状況にあることも多いだろう。それは語られる物語と実際の事実を比較し、さらに深く考察を突き詰め実践的に攻めていくのに当然適していると言える。だが、それは同時にAさんのような強いフラストレーションを感じているインタビューーにしてみれば、本来感じている他者への不満を語るができず、当たり障りのないナラティブとなって、語り行為によるアイデンティティの再体制化を促せないという危険性も孕んでいる。

#### 4. まとめ

本稿では、個人の実習経験を、それまでの生活史から窺える自我同一性の発達と絡めて検討してきた。この事例1つで実習生全体への一般化が可能になるとは言えないが、教育実習が非志望者であっても大きく影響を与えていること、そして実習経験が持つ本来の多様性を理解するのに、個人の全生活を通しての考察が必要となることが明らかになったと言える。

子どもとの関係に不安を感じながら、さらに実習メンバーとの不仲という問題を抱えながらも研究授業を自ら名乗り出たAさんの事例を見るに、非教職志望は必ずしも教職を行う力や、熱意が不満足なゆえに生じるもので



はなく、アイデンティティの混乱、不安定さが大きく影響している可能性が示唆される。しかしながら、Aさんの「気にしていたら子どもと関われない」の言葉にあらわれているように、教育を受ける子どもたちはそれら実習生側の問題に影響されるべきではないだろう。教師役割と自己との差に苦しみながら、それでも子どもたちのために学校教育に質する気持ちを持ち続けることが自分にできるか否か、その選択に教育実習を行う意味の1つがあるのではないだろうか。

また、Aさんの事例からは、意識的にしろ無意識的にしろ、教育大を選択したからこそ、一度低下した教職志望であっても、実習を通して教職へまた転向していく可能性があることが窺える。「志望が低下しているから教職以外」と安易に決めつけたりせず、彼らの教職志望の微妙な意識の変化に留意し、それを気付かせていく相談の姿勢が求められるだろう。

ところで、実習中に深刻な問題が生じることは、Aさんとその実習メンバーが不仲で、授業作りが中断するという児童に迷惑をかけるかかけないか寸前の問題が起こったことから明白であり、そういった問題への支援体制も今後検討していく必要があるだろう。Aさんの場合、院生のメンタリング実習と重なっていたこともあり、それがサポート源となってなんとか難を逃れていた。他大学では、そういった機能をシステムとして設定し、教育実習サポーターを置いているところもある。それは学校心理、臨床心理を学んだ教員や院生に任せるというものである。迅速な支援が可能となり、当該学生を落ち着かせたり、指導教員の負担軽減につながったと言う(矢嶋, 2010)。単に相談室で待っているだけでなく、直接赴くことで問題に気付く大人がいるように配慮すべきであろう。実習生活で忙しい彼らでも出向きやすいところに、相談場所を設置することも効果的であろう。

## 注

- i) 1学級に4～5人実習生が配属され、最終週にそのメンバー全員で1つの教科の1単元をリレー形式で授業をするというシステムがある。その1人が研究授業を行う。

## 引用文献

- 別惣淳二. (2008). 実践的指導力の育成をめざす実地教育科目の役割と成果—兵庫教育大学を事例にして—. 教師教育研究, 17, 63-72.
- 枝川京子・辻河昌登. (2010). あるLGBT青年の語りからみるナラティブ・アプローチの意義. 発達心理臨床研究, 16, 117-127.
- 長谷川順一・浅野文恵. (2008). 学校教育教員養成課程3年次生の教育実習不安(3)—教科の授業以外の事項について—. 香川大学教育実践総合研究, 16, 181-188.
- 平岡清志. (2009). 教育実習事前・事後の自己効力感および自尊感情の変化. 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 96.
- 細井啓子. (2006). コンプレックス—愛と憎しみの深層心理—. プレーン出版社.
- 今林俊一. (1998). 教育実習生の時間的展望に及ぼす職業決定の状態. 教育心理学会総会発表論文集, 40, 168.
- 伊丹俊之. (1993). 教育実習における事例研究—教職意欲の向上を求めて—. 教育実習研究, 5, 73-84.
- 川人潤子・大塚泰正. (2010). 教育実習を控えた大学生の楽観性, ストレッサー, コーピングおよび抑うつとの関連の検討. 日本心理臨床学会第29回発表論文集, 302.
- 川野健治. (2005). 質的データ分析技法—動きながら識る関わりながら考える—心理学における質的研究の実践—. 伊藤哲司・能智正博・田中共子(編), ナカニシヤ出版, 119-140.
- 萱原道春. (1991). 教育実習と自我同一性. 金沢大学教育学部紀要(教育科学編), 40, 55-71.
- 吉良僕・佐藤静一・篠原弘章. (1974). 教育実習体験に関する研究—教育観及び教職意識の変化—. 熊本大学教育学部紀要(人文科学), 23, 166-182.
- 中山博夫. (2007). 教職課程履修学生の志望意識の変容に関する事例研究—教職課程受講と教育実習での体験に着目して—. 目白大学総合科学研究, 3, 83-93.
- Newman, B. M. & Newman, P. R. (1984). Development Through Life. a psychosocial Approach. Third. Edition. Dorsey. 福富護(訳)(1988). 新生生涯発達心理学—エリクソンによる人間の一生とその可能性. 川島書店.
- 尾崎啓子. (2007). 教育実習体験に関する基礎的研究—面接調査の結果から—. 埼玉大学紀要(教育学部), 56, 119-129.
- 桜井厚. (2002). インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方. せりか書房.
- 白松賢. (2002). 教育実習生の自己対象化に関する研究Ⅱ—教職志望学生のライフヒストリー—. 愛媛大学教育実践総合センター紀要, 20, 103-115.
- 梅宮新圃. (1993). 教育実習の効用(2)—パーソナリティ変容の中核的項目について—. 日本教育心理学会総会発表論文集, 35, 523.
- やまだようこ. (2000). 人生を物語る—生成のライフストーリー—. ミネルヴァ書房.
- 矢嶋昭雄. (2010). 教育実習における学生のメンタルヘルス支援に関する研究—具体的な支援のあり方とそのシステムづくり—. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 6, 23-30.

(2011. 8. 26受稿, 2011. 11. 28受理)