教育実習における学生の経験と進路認識変化
―志望度・自信の変化に着目した質的研究―

教育デザインコース 心理学領域
有村　勇紀

1. 問題と目的

教員養成課程の学生にとって教育実習経験は，実際に授業を行い子供に接し初めて教師として振る舞う場である。このため，その体験によって教師志望度や教職に関する認識といった進路選択に関わる認識に大きな変化があると考えられる。伊藤（1999）は実習前後における職業志向の変化の有無，職業志向に変化があった場合，志向の変化に与えた要因，教職観の変化の有無とその変化に影響を与えた事柄，入学時の進路希望とその要因について調査している。その結果，教育実習の前後で教職志向を強める場合が多いこと，教職への進路希望が増加すること，教職の難しさと厳しさに関する認識に変化があることが示された。

今栄・清水（1994）の研究では，教育実習によって教員志望動機を強めた学生が志望動機を弱めた学生より有意に多いことが明らかにされた。また，実習後の教員志望動機を規定する要因として，実習前の志望動機の強さ，教員生活への魅力，実習生活における元気さがあることが示された。

このように，教育実習経験は，学生の教師への志望度に大きな影響を持つ。また，教育実習経験が学生にもたらすものとして多くの研究で注目されている概念に教師効力感があげられる。教師効力感は，「子供の学習に望ましい変化を与える能力に関する信念」と定義されている。桜井（1992）は教師効力感に関して個人的教師効力感と一般的教師効力感の２因子を抽出している。個人的教師効力感とは，教師として自分が子供達をどのくらいうまく教えることができるのかという信念であるとされている。一般的教師効力感とは，教育そのものが子供達に影響を及ぼしうるという信念であるとされている。この教師効力感と教育実習の関連に関して西松（2008）は検討を行っている。その結果，教育実習により個人的教師効力感，教師志望度が高まることを明らかにした。

また，教育実習において実習後も継続して学び続ける姿勢が重要であるとして三島（2010）は，教育実習前後での学生の学習継続意志の変容に，教師効力感，実習に対する自己評価を関連させて研究を行っている。この結果，授業場面において子供に適切な指導ができるかといった授業実践に関する教師効力感を高めた学生は，教科の指導法や教育学系に関する学習の継続意志を高めること，逆に低めた学生ほど教科の指導法に関する学習の継続意志を低めることが明らかにされた。また，実習における教材研究に関する自己評価が低い学生が，実習後に授業場面などでの教授方法に関する学習の継続意志を低下させることを示された。

実習後の学習の継続意志は，教師を目指す上で必要となる学習に関する意欲を表わすものであり，教師志望度と密接に関係することが推察される。よって，教育実習を通した教師効力感や自己評価といった教師としての自身の能力に関する考えが，実習後の教師志望度に影響を持つことが考えられる。

秋光（2011）は教育実習経験のどのような内容が学生の教職への自信や教師志望度に影響を与えるのか明らかにされていないという問題意識から，教育実習経験を学習内容と人間関係の２つの側面から作成した質問紙調査によって測定し因子分析を行い，それらの経験と，教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度の変化の関連について検討した。その結果，教育実習経験は，学習内容の側面では，「教職意欲の向上」「指導技術の習得」「学級経営力の向上」の３因子があることが明らかにされた。また，人間関係の側面では，「実習生同士の関係」「児童との関係」「指導教員との関係」の３因子があることを明らかにした。教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響については，「教職

意欲の向上」の経験が対人関係という教師としての資質能力への自信を深めること，「学習経営能力の向上」の経験が実践的指導力と自発的行動力の自信を深めることが示唆された。

この他にも，教育実習を通した学生の教職に関する様々な認識の変化について言及した研究も行われている。三島（2007）は教育実習での学生の教職に関するイメージの変化を授業・教師・子供の３つの側面から測定し，実習前後における変化を検討している。その結果，授業に対して否定的でなく肯定的なものとして，また自分たちで「組み立て」ていくものとして捉えるようになること，教師に対してリーダーとしての認識が強まること，及び子供を肯定・否定の両側面から捉えるようになることを明らかにした。

これまで概観してきた研究を踏まえると，教員養成課程の学生は，教育実習によって教師志望度，教師効力感を上げることが示されており，教師効力感は教師志望度や，教育実習による認識の変化と関連があることが示唆されている。また，教育実習における学習が教職志望度，教職に関する自信に影響を与えることが明らかにされている。さらに，教育実習を通して学生は教職に関する様々なイメージを変容させることが示されている。このように教育実習経験が学生に与える影響について，様々な側面から検討がなされており，多くの示唆が得られている。しかし，これらの研究はそのどれもが教育実習が学生に対して持つ影響の一側面に焦点を当て，研究を行っているものであるといえる。例えば西松（2008），三島（2010）らの研究では，教師効力感という側面に着目し，教育実習経験が学生に与える影響と，学生の教師効力感の関連を検討しており，また三島（2007）の研究では，教育実習経験による学生の教職に関するイメージの変化に焦点を当てその変化を明らかにしている。即ち，各研究によって教育実習が学生に影響を与える様々な要素が明らかにされているが，一つの研究では，教育実習経験による学生の変化の一側面を示すに留まっているのである。しかし，これらの教育実習研究の結果を総合すると，学生は教育実習を通して，教師志望度，教師効力感，教職に関するイメージといったあらゆるものを同時に変化させていると考えるべきである。したがってこれまでの研究は，実習において学生がどのような経験をし，経験内容がどのように志望度や自信，教職に関する認識の変化を構成していくのかという，学生の教育実習と志望度や認識の変化の総合的な構成を明らかにできていないのである。

秋光（2011）の研究では，他の先行研究であまり描かれてこなかった教育実習での学生の経験の内容を測定し，それらの経験と，実習を通した自信，志望度の変化の関連を検討している。この研究では，教育実習での学生の経験が示されているが，その経験は，学習内容，人間関係の双方とも質問紙調査において，「学習指導の基本的な技術・方法を習得できた」「学級経営の方法・技術が身についた」「児童がよくなついてくれた」「他の実習生と協力して作業できた」といった項目に対して「あてはまる」から「あてはまらない」までの５件法での評価によって明らかにされたものであった。上記のような質問項目によって示されるのは，教育実習における対人関係の様相や経験の達成度，また経験によって習得した内容に関しての自己評価であるといえる。そのため，どのような経験を通して学習指導や学習経営の方法，技術を習得したのか，実習生同士や子供との良好な関係はどのように構築されたのかといった教育実習における具体的な経験のプロセスや，経験を通して何を感じたかといった経験に伴う認識の変化が描かれていないと考える。

これらのことから，本研究では，学生の教育実習経験と認識変化の関連について，特定の変数を固定して焦点を当てるのではなく，その総合的な構成と具体的な経験のプロセスを明らかにすることを目的として，学生に対し半構造化面接を行う。先述したように，先行研究では教育実習における教師効力感，教職に関するイメージなどの側面と教師志望度の関係や，教育実習経験の内容といった側面から教育実習が学生に与える影響について検討が行われている。これらの研究は，教育実習が学生に与える様々な影響を明らかにしているといえるが，学生が教育実習経験によって受ける影響はこれらの他にも存在することも想定される。インタビュー調査を行い学生の語りに応じて柔軟に半構造化面接を行うことは，先行研究では明らかにされていない側面や，先行研究で想定してこなかった教育実習での経験が，学生の教師効力感や自信，志望度，教職に関するイメージといった認

識に与える影響についての示唆が得られることが期待される。また，学生から発信される経験のエピソードや，認識の変化についての語りといったストーリーを詳細に検討することは，これまで描かれてこなかった，教育実習経験の内容，教師志望度や自信，教職に関するイメージなどの体系的な関連が明らかにされることが期待される。

本研究では，「どのような経験を通して認識の変化に至ったか」という具体的な経験の様相と，経験を通した認識の変化のプロセスに焦点を当ててインタビュー調査を行う。このことによって，秋光（2011）において明らかにされていない詳細な経験の内容，及び秋光（2011）が示した経験と認識変化の因果関係を補完するプロセスについての知見を得ることが期待される。

以上のことから本研究ではインタビュー調査を実施することで，学生の教育実習経験の詳細，経験と認識変化の全体的構成やプロセスを明らかにすることを目的とする。このことによって，より詳細に教育実習における学生の経験の様相や，どのような経験の過程を通して自信や志望度といった認識の変化に至るのかといった示唆が得られ，教育実習における学生の経験の質の向上や，教員養成課程の大学の学生へのキャリア支援の一助となると考える。

インタビュー調査であることから，「教師効力感」という専門用語を用いて学生と話すことは困難であると考えたため，その定義から教師効力感と自信を本研究では統合し，「自信」という言葉を用いて学生にその変化について質問を行った。従来の研究の多くが着目してきた要素であることから，教育実習経験による志望度と自信の変化を軸として，学生の教育実習経験と様々な認識の変化について質問を構成した。

また，今栄・清水（1994）の研究で，実習前の志望動機の強さが教育実習での志望度の変化に影響があることが示されていることから，教育実習前の学生の進路認識もまた，教育実習経験での変化を規定する要因になりうると考えられる。よって，本研究では，大学の志望動機や，教育実習に至るまでの志望や教職に関する認識の変遷といったことも調査内容に加え，教育実習での経験と合わせて学生の進路認識の変化を検討することとした。

2. 方法

2.1 調査協力者

2013 年 7 月上旬までに，1 ヶ月間の小学校での教育実習を終えた教員養成課程の大学生 3 年生 16 名（男子 7 名，女子 9 名）を対象とした。

2.2 調査時期

2013 年 7 月の第 2 週から第 4 週であった。調査協力者の教育実習終了と面接までの期間の平均は約 2 週間程度であった。

2.3 方法と調査内容

調査協力者に対し個別に半構造化面接を行った。面接内容は，（1）大学への志望動機（2）実習前の大学生活での経験（3）実習前までの経験を通した教師志望度や自信，教職観などの進路認識の変遷（4）実習に関する不安（5）教育実習での経験（6）教育実習での経験を通した教師志望度，自信や教職観などの進路認識の変化の以上 6 点を中心とした経験や認識についての内容である。面接時間は一人あたり約 30 分であり，首都圏の国立大学心理学研究棟の一室で行った。調査における倫理的配慮として，得られたデータは研究以外の目的で使用しないこと，データの管理に厳重な注意を払うこと，答えたくない質問に対しては無理に答える必要はないこと，気分を害した場合などは面接の中止を求めても構わないことを説明した上で，分析のためにインタビュー内容を IC レコーダーで録音することに同意を得て面接を行った。

2.4 分析方法

KJ 法を用いて質的に分析した。まず，録音内容を逐語録として起こした。逐語録として起こした調査協力者の発話内容を一つの意味とみなせる内容で区切り切片化した。切片化した発話内容を縦 3 センチ横 5 センチ程度のサイズのカードに書き出し，「ラベル」と呼称した。次に，全ての調査協力者の発話内容を切片化したラベルを，その意味や類似性から同一の内容であると見なせた場合，それらをグループ化した。グループの内容を表す一文を命名し「表札」として記述した。作成した「表札」を「表札」の意味や類似性，及び関連性から，同じグループと見なせるものをグループ化し，「シンボルマーク」としてグループ名を

命名し統合した。以上の作業により決定したグループごとに「表札」「ラベル」をまとめ，模造紙上に配置した。KJ 法の手法に則り，模造紙上においたグループを関連性の高さに応じて配置し，グループ同士の関係性を図解し叙述していく作業工程を繰り返し行った。以上の作業は，内容の妥当性を担保するために，心理学を専攻する学生，大学院生及び心理学を専門とする教諭と共に行った。

3. 結果と考察

インタビュー内容の逐語録から抽出した「ラベル」は 579 枚であった。「ラベル」を前述した分析方法によってグループ化した。その結果，表札 65 枚，「シンボルマーク」は 9 つであった。これ以降，シンボルマークの名称を【】，表札名を『』，ラベルとした発話内容を「」で示す。統合されたシンボルマークは，【実習前の状態・環境】【実習全体における経験】【子供に関する経験】【教師に関する経験】【授業に関する経験】【認識の変化・実習の振り返り】【他者からの評価・自己評価】【自信・志望度の変化】【実習後の展望】の 9 つであった。以下，各グループごとに詳細を記述する。

3.1 各グループの内容

(1) 【実習前の状態・環境】

「教師への志望度は元々高い」「小学校の頃から小学校の先生しか目指していない」のように『実習以前から教師志望』である語りが見られた。また「教師志望のきっかけについては，サッカークラブをしていた憧れの先生」といった『教師を志すきっかけとなった存在』，「元々，子供の見えていない良いところを引き出す先生になりたい」といった『実習以前から持つ理想の教師像』に関する語りがあった。一方，「元々教師志望ではない」という『実習以前から非教師志望』である語りや，「(教育学部にいることが) 就活で教育系の企業への強みになるかも」というように『教員志望以外で教員養成課程に在籍する理由』が語られていた。「(教師志望の理由に) 親が教師で，子供も好き」「子供のこと考えるのが好き」と『家族が教員』『子供好き』といった語りがあった。一方で，「元々小さすぎる子供が苦手」「生意気でしかりつけるのが大変だと思っていた」など『子供への苦手意識』を持つ者もいた。また，「事前指導で先生になりたい気持ちが上がった」「4 月頃からモチベーションが高かった」「小学校のバイトを始めた」など『実習に積極的』な姿勢が見られたのに対し，「全然（実習を）面白くなさそうと思っていた」と『実習に消極的』な姿勢も見られた。

「(AT，ボランティアなどで）子供に接する経験つんでいる」といった『子供と接する経験豊富』である学生がいたのに対し，「生まれた環境的に周囲に年上多かった」「AT も塾講もやったことがない」といった『子供と接する経験不足』の学生もいた。AT とは，アシスタントティーチャーの略語である。アシスタントティーチャーとは，大学で教員養成課程を履修している学生が，教育現場で教員の指示を受けながら授業や部活の支援を行うボランティアのことである。また，塾講とは塾講師の略であり学習塾で勉強を教えるアルバイトのことを指す。「最初不安で実習に入った」「子供との関わりに不安があった」と，『実習前不安』を抱く語りや，「(教師に）なりたい気持ちはあったが自信はなかった」と，『実習前に抱く自信の無さ』を語る者もいた。

(2) 【実習全体における経験】

「怒ったりできるよう切り替えて実習にのぞんだ」「表情豊かに笑顔でいようと思った」といった実習への『真面目な取り組み』が見られた。「クラスの実習生と激論した」「4 人実習生がいたから他の 3 人が頑張ってくれたのかも」「同じクラスの実習生と仲良く楽しくやった」と，『他の実習生との良好な関係』を構築していた。「最初不安だったけどなんとかなるのかなって思っていたが，なんとかならなかった」といった『目標未達成』の語りが見られた。

(3) 【子供に関する経験】

「子供との仲は良かった」「実習に行ったら子供は寄ってきてくれて学校に行くことが苦ではなくなった」「最初子供の扱いは不安だったが初日にすごくきてくれて大丈夫になった」「最後にはお別れ会を開いてくれた」と，『子供との良好な関係』を構築していた。「子供の扱いは得意だと思っていたのに最初は反応薄くて心折れる」「向こうから寄ってこず何を話していいかとまどい」といった『子供との関わりに対する戸

惑い』が見られ，「できるだけ子供の近くにいようと苦手なドッジボールに参加したり，授業をしたら授業の話をした」「最初は子供とたくさん関わって小学校に慣れようと思った」「その子をまず知ろうということから始めた。どういうふうに考えているか。理解しているか」といった『子供との良好な関係への努力』が見られた。また，「1 ヶ月同じところにいたので子供の色んなことが分かった」「良くも悪くも子供が変化することが分かった」と,『子供の理解』をしていったという語りが見られた。

(4) 【教師に関する経験】

「先生らしいことが少しできた」「働くという実感がなく働くことをなにも知らない中先生の体験。それが将来につながると感じた」といった『教師体験』をしていた。「色んな先生を見れた」「先輩の先生が大変そうだった」「教師 1 年目はきつそう」「以前より先生のイメージがつかめた」といった『現場の教師を見る経験』をしていた。また，担当教官に関して「あの人で良かった」「短期間で先生という職を魅力的に見せてくれた」と,『担当教官へのプラスイメージ』を抱いている一方で，「フィードバック欲しかったがくれなかった」と,『担当教官へのマイナスイメージ』を抱いていた。

(5) 【授業に関する経験】

「最初は 45 分授業もたない（と思っていた)」「授業が不安」「教壇に立ったことがなくドキドキした」といった『授業への不安』が見られた。「授業が全然できなかった」「授業が全然うまくいかない」「時間内におさまらず授業は拙かった」「てんやわんやになる」「終着点を見失う」「自分の問いかけが難しく，言葉がうまく伝わらず失敗」といった『授業の失敗』を経験していた。「模擬授業もグループでやったりで大学の授業が生かされない」「指導案もちゃんとしたことはないからどんなテンションで授業作ればいいのか分からなかった」「指導案を紙で提出したことしかないので，書いて提出するまではいいけど実際に授業やれと言われると」と，『大学と現場の違いへの戸惑い』を抱いていた。「これを伝えようと思って授業をした」「子供に発言させるように意識し，子供の意見を繋げさせた」「子供のためにしようと思った」「子供主体の授業をしようと思った」と『児童主体の授業をする姿勢』が見られた。「授業後,反省点があった」「最初はいいとこなしだったが，次の授業から教材研究を練って，どうしたら（子供が）楽しめるかすごい考えた」といった『授業の反省･改善』をしていた。「子供がいい感じに動いてくれた」「普段発言しない子も発言してくれた」「子供に助けられて授業できた」と，『子供からの援助』が見られた。「自分で考えた結果授業やれた」「授業はやってしまえば思ったよりできた」「指導案通りにちゃんとやって自分が流れを作った」と,『授業の成功』を経験していた。「授業の正解は，子供の反応。子供が身につけるべきを身につけたか。充実していたか」,「知識豊かな人とそうでない人の授業って全然違う」と，『授業観の形成』がなされていた。「他の人の授業すごいと思う」と『他者との比較』していた。「子供が授業でわかるようになったり気づきがあったりすると自信になる」,「不安だった授業も子供がとても楽しみにしてくれて，分かりやすい,面白いと言ってくれた」といった『子供の反応』に関する語りが見られた。

(6) 【他者からの評価・自己評価】

「発問の仕方，話し方など授業すごく褒められた」「自分のすることに対し周囲が肯定的だった」「先生たちにも〈いい先生になれる〉と言われた」「子供たちの〈授業面白かった〉〈いい先生になれるよ〉って声が嬉しい」など『他者からのポジティブな評価』,「指導教官に色々言われ落ち込んだ」など『他者からのネガティブな評価』などの語りが見られた。

自己評価については，「人前で話すことに抵抗がない」「学校という場を楽しめるタイプだと分かった」「ほめるのが得意，いい意味で底上げできるかなって思う」など『ポジティブな自己評価』,「能力が伴っていない」「自分には知識が足りない」「視野が狭い」「迅速で的確な指示ができない。」など『ネガティブな自己評価』などの語りが見られた。

(7) 【認識の変化・実習の振り返り】

教師という職に関して，「学校には子供がいて毎日残るものがある」「楽しんで，怒る時は怒る，メリハリをつけていて面白いと思った」「子供の〈ありがとう〉という言葉や，子供が喜んでくれるなら良い職

業だなと思えた」「子供と接する先生が楽しくしたり，怒ったり色んな魅力があると感じた」といった『教師の魅力の発見』をしていた。「子供と接することに体力を使うと思っていたが，それ以外にも使うことが分かった」「友達じゃダメ，教師と子供ってことを忘れてはいけない」「体力勝負かなと感じた」といった『教師の資質の発見』をしていた。「（教師は）地域，保護者からも信用を得ないといけない責任ある職」と『教師の責任の発見』した語りが見られ，「教師の責任の重さを感じ揺らいだ。良い部分も見たけど不安大きくなった」「教師の責任を怖いと思う」といった『教師の責任による不安』を抱く語りもあった。

教師へのイメージについては，「子供にとって素敵な存在だと思う」「先生って職業はすごい周囲に配慮できる」「身近に感じた」と，『教師へのプラスイメージ』を抱いていた一方で，「教師は狭い職員室で働くぱっとしないイメージ」「好きだし向いているとも思ったが世界観が狭い」「こんな仕事もしなければいけないのかと思った」と『教師へのマイナスイメージ』を抱いていた。

子供に関しては，「可能性のつまった子供を自分の育て方で人生に関わるのって面白い」「子供が変わることが嬉しい」と，『子供の変化に対する価値の発見』をしていた。また，「子供と接することでの感動を1ヶ月だけじゃなく1年，2年というスパンで感じたい」と，『子供と接する感動の発見』をしていた。一方で，「子供を変化させることが良いか悪いか分からない，悪いことをしてしまったかも」と，『子供を変化させることへの戸惑い』を抱く者もいた。「（子供が）変わってしまうから責任があると感じた」「責任の分は子供の将来を考えようと思った」「（授業の失敗で）子供に申し訳ない気持ちがあった」といった『子供に対する責任感』を抱いていた。実習に対する認識は，「実習楽しかった」「がやっこ（学外活動）より実習の方が影響大きい」「将来につながると感じた」「自分のためになった」といった『プラスの経験としての実習認識』をしていた一方で，「朝早いし指導案たまってストレス」「単純に疲れた」といった『マイナスの経験としての実習認識』も見られた。また，「会議，採点など大変な部分も知った」「学級経営の一端にふれた」と，『学校現場の現実への気づき』があり，「実習は上辺だけで大変なことはあまり知れてないと思う」「一瞬垣間見ただけ」と，『限定的経験としての実習把握』をしている語りもあった。

(8) 【自信・志望度の変化】

自信に関して，「自信上がった」「少し上がった」「授業できたって形になったことが自信に」と『自信向上』，「下がるということはなかった」「自信は変わらずない」など『自信変化なし』，「自信は下がった」と『自信低下』があった。また，「やったことない苦手な科目の授業不安」「授業できなかったので教員になってからやっていけるのかという迷い」と『未熟さからの不安』，「自信と志望度は一致しない」「やりたいとできるは別」など『自信と志望度が噛み合わなさ』や，「実習の体験は一部，あれ以上の苦労もあるし学級経営のことは知らない。1ヶ月だけではまだまだ」「クラス経営については全日経営しかしていないので自分を測れない」など『自己の実力の客観視』している語りも見られた。

志望度に関しては，「実習前不安だったけど，実習やってすごく先生になりたいと思う」「やりたい気持ちが前にきた」「教師になる気持ち硬くなった」など『教師志望度上昇』や，「迷っている，いけるかなと思いつつ迷っている」「大変な仕事はもっとあるだろうから，楽しいだけじゃない。迷う」など『教師志望への迷い』，「志望度下がる」「保護者とのことを先生から聞き，それも嫌」など『教師志望度低下』が見られた。また，「志望度に全く変化なし，元々教師は選択肢に無し」「実習をやってこういうのも楽しいと思ったけどやってみようとは思わない」など『実習を経ての非教師志望』があった。

(9) 【実習後の展望】

実習後の今後の展望として，「勉強しなくちゃと感じた」「子供と関わる機会を持ち見る力，接し方，対応を学びたい」「これから経験していきたい」など『今後の学びへの積極的姿勢』との語りや，「学習ボランティアを始めた」「本を読むなど勉強」など『目標に向かっての行動』が見られた。また，「社会に出てばりばり働きたい」「社会に出て大人と関わりたい」「先生と他を比較したい」「別の世界を見てみたいので先生になりたいけど就活する」など『就職活動への意欲』が見られた。「自分の適性や，やりたいこととか考え

て，この先どうしようか考える」という『自己の適性判断の先送り』する語りも見られた。

3.2　グループの関連

統合されたシンボルマークは，【実習前の状態・環境】【実習全体における経験】【子供に関する経験】【教師に関する経験】【授業に関する経験】【他者からの評価・自己評価】【認識の変化・実習の振り返り】【自信・志望度の変化】【実習後の展望】の９つであった。これらのグループの関連をKJ法の手法に則り検討した。具体的には，９つのグループの類似したものを近くに配置し，関連のあると考えられるものを矢印で結ぶことで，グループの関連図を作成した。作成した関連図を図１に示す。

実習前の志望状況や子供に対する経験の有無，また実習前不安などの【実習前の状態・環境】によって，スキルや実習での取り組み，モチベーションが異なり，実習における経験に影響を与えると考えられる。

【実習全体における経験】の『真面目な取り組み』や『他の実習生との良好な関係』は，実習における様々な経験をより良いものにすると推察される。一方『目標未達成』は，実習において様々な経験をした上での状態であるといえるだろう。

【教師に関する経験】の『教師体験』とは，授業や子供に関する経験を含んだ実習を通した様々な経験であろう。また実習生にとって最も身近な教師として存在する担当教官との関わりの中で，様々な経験をすることから，この【教師に関する経験】に含まれる担当教官へのイメージは，実習全体，授業，子供に関する教育実習での経験に影響を及ぼしていると考えられる。

【授業に関する経験】では，『児童主体の授業』の中で「子供のためにしようと思った」という語り，『授業の反省・改善』の中では「どうしたら（子供が）楽しめるか考えた」との語りがあった。この他に『子供からの援助』や『子供の反応』などの語りが見られた。これらのことより，【授業に関する経験】は，子供との関係で構築される【子供に関する経験】とは密接な関係があるといえる。また，授業とは教師の主要な仕事の一つであり，実習生にとっても重要な課題の一つである。よって【授業に関する経験】は，実習全体，教師に関する経験の双方に関連があるといえるだろう。

【他者からの評価・自己評価】は，実習での経験を通して受ける他者からの評価や，経験をする中で自身に対して抱く自己評価である。これらの評価は，実習において授業や子供との関わりなどの実践へのモチベーションに影響を与えたり，自身の実践を内省し行動を改善する資源となることが考えられる。よって，【他者からの評価・自己評価】は，実習全体，授業，子供，教師に関する全ての経験に対する姿勢や，学習意欲，行動指針の媒介となると推察される。

以上のことを踏まえ，グループの関連図では，【他者からの評価・自己評価】を中心に置き（実習経験の中心であるという意味ではなく，その他の経験の中間的位置にあるという意味で），【実習全体における経験】【子供に関する経験】【教師に関する経験】【授業に関する経験】のシンボルマークを繋げ，《教育実習経験》という一つの枠組みとし，《教育実習経験》が上記のシンボルマークの総体からなっていることを描写した。

このように，他の４つのグループの経験が，他者評価や自己評価を資源としながら相互に作用しあい教育実習経験の総体となっていると考える。

【認識の変化・実習の振り返り】は，実習経験を通しての授業・子供・教師などに対する認識変化や，実習経験全体に対する認識，及び振り返りである。【自信・志望度の変化】もまた実習経験を通しての自信・志望度の変化である。これは，《教育実習経験》を通しての学生の変化であることから，【認識の変化・実習の振り返り】【自信・志望度の変化】は《教育実習経験》の全てが学生に影響を与えた結果であるといえよう。

【実習後の展望】は《教育実習経験》を経て【認識の変化・実習の振り返り】【自信・志望度の変化】に至った状態で，今後に対しての抱く展望である。よって，【実習後の展望】は【認識の変化・実習の振り返り】【自信・志望度の変化】に影響を受けたものであると考えられる。

以上のように教員養成課程の学生は，実習以前の状態の影響を受けて教育実習を経験し，その経験を通して，教師志望度，自信，教職に関する認識といった進路選択に関わる認識を変化させ，今後の活動について展望していくという，学生の教育実習経験全体の活動と，認識変化の総体的な関連が示唆されたといえる。

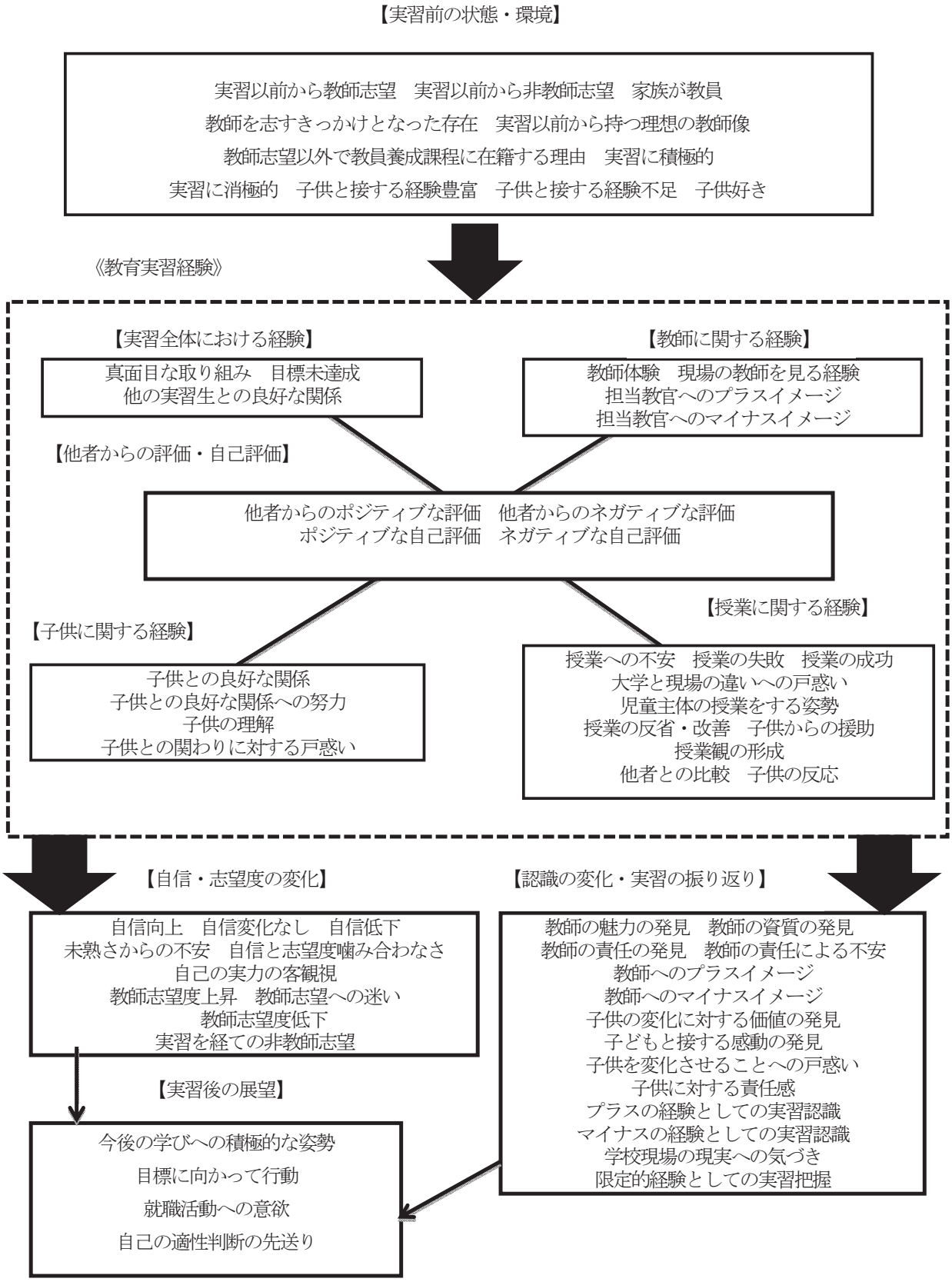


図１　教育実習についての学生の語りのグループと関連

3.3　教育実習研究における本研究の意義

本研究では，教育実習を経験した学生を対象に，実習経験や認識変化に関するインタビュー調査を行ったことで以下の２点についての示唆が得られたと考える。それは，（1）学生の教育実習経験と認識変化の全体的構成と多様性，（2）指導技術の習得プロセスの２点である。

1 点目の学生の教育実習経験と認識変化の全体的構成と多様性について述べる。KJ 法によって示した各グループの内容から，【実習前の状態・環境】において，『実習以前から教師志望』と『実習以前から非教師志望』である学生がいることが示された。教育実習経験では，【教師に関する経験】に担当教官へのプラス，マイナス双方のイメージがあること，【他者からの評価・自己評価】においてポジティブ，ネガティブ双方の他者評価，自己評価があることが示された。教育実習経験を通した学生の変化についても自信，教師志望度，実習への認識や教師に対するイメージにおいて学生の多様な変化が明らかとなった。また分析したグループの関連から，学生の【実習前の状態・環境】が教育実習経験の全体に影響を与えること，教育実習経験は【実習全体における経験】【授業に関する経験】【子供に関する経験】【教師に関する経験】【他者からの評価・自己評価】の総体であることが示唆された。そして，教育実習経験によって学生は自信や教師志望度，及び教職に関する認識を変化させること，それらの変化と教育実習を経ての実習への振り返りが実習後の展望に影響を与えることが示唆された

これらの示唆は，学生の教育実習経験とその影響の全体的な構成を可視化するとともに，個々の学生の教育実習経験の構成と，経験が学生の認識変化に与える影響が多様であることを示している。担当教官へのイメージや，他者評価，自己評価がプラスかマイナスのものであるかによって，学生の教育実習経験は異なる様相を示すと考えられ，このような経験の多様さが，実習を通した自信や志望度，認識の変化の多様性に繋がると考えられるからである。

以上のことは，教育実習経験を秋光（2011）が示したような学習内容，人間関係といった各側面にカテゴライズされた経験として捉えるのではなく，授業，子供，教師に関する様々な経験が他者評価や自己評価を受けながら相互に影響し合うダイナミックな経験の総体として捉える視点を提供している。また，学生の教育実習経験が，様々な要素が関連しあう総体としての経験であるからこそ，個々が遭遇する担当教官や，周囲から受ける評価の違いによって多様な経験と認識変化の全体的様相を構成することを示唆しているといえよう。

先行研究の多くは，学生の教育実習での経験を「教育実習経験」として一括りに捉え，「教育実習経験」が学生に及ぼす影響を教師志望度や，教師効力感，教職へのイメージといった各側面ごとに焦点を当て検討しているものが多い。本研究は，この一括りに捉えられる「教育実習経験」と，認識の各側面との因果関係によって説明されることが多い学生の教育実習経験と経験による認識変化を，様々な要素からなる総体として捉えられること，個々によって異なる多様な経験として捉えられることを示した。本研究が示した捉え方によって，例えば教育実習での授業実践の指導において子供との関係性を踏まえた指導を行うことや，異なる経験や認識の変化をした学生に対して教員養成課程大学が柔軟なキャリア支援を行うことなどが可能となり，学生の指導及び支援の一助となると考えられる。

次に２点目の指導技術の習得のプロセスについて述べる。この「指導技術の習得」とは秋光（2011）の研究における学生の教育実習での学習内容に関する経験の下位尺度のうちの一つとなっていたもので，「学習指導の基本的な技術･方法を習得できた」「教材やカリキュラム内容についての理解が深まった」といった質問項目で構成されていた。これらの質問項目からも伺えるように，秋光（2011）の研究における「指導技術の習得」とは授業実践場面において様々なスキルを獲得したという経験であるといえる。この「指導技術の習得」について，本研究によって得られた知見を照らし合わせると,《教育実習経験》における【授業に関する経験】の内容と語りから，学生が「指導技術の習得」に至るまでのプロセスについて考察することができる。

本研究が示した【授業に関する経験】は，『大学と現場の違いへの戸惑い』『授業の失敗』『授業の反省･改善』『児童主体の授業をする姿勢』『子供からの援助』『授業の成功』などの経験内容によって構成されていた。全ての学生の発話データを，一つの意味とみなせる発話内容ごとに切片化した「ラベル」をグループ化していく KJ 法という分析の性質上，これらの経験内容について明確なプロセスとして断定して論じることはできな

いが，それぞれの経験の発話内容から以下のような教育実習での授業実践におけるプロセスを考察することができる。

教育実習開始当初，実際の授業の経験不足から『大学と現場の違いへの戸惑い』を抱いた学生は,『授業の失敗』を経験し,「次の授業から教材研究を練って，どうしたら（子供が）楽しめるかすごい考えた」といった『授業の反省・改善』を行うことが推察される。そして，このような反省と改善をくり返すことで,『授業の成功』に至ると考えられる。また「子供のためにしようと思った」といった『児童主体の授業をする姿勢』が見られること,「子供に助けられて授業できた」といった『子供からの援助』が授業においてあることを総合すると，学生が子供のために授業を行うという姿勢や，子供からの援助があるといった，子供との良好な関係性が『授業の成功』の一因となることが推察される。このような授業の反省や改善，子供との良好な関係の構築の中で，授業の成功に至るというプロセスを通し，学生は，授業実践場面において様々なスキルを獲得するという「指導技術の習得」に至っていると考えられる。このことは，インタビュー調査によって学生の経験の詳細なプロセスについての語りが得られたことによって示されたといえる。本研究は，秋光（2011）が示した「指導技術の習得」という教育実習の経験の一つの詳細なプロセスについての示唆を得たという点で,インタビュー調査の意義を示すとともに,上記のような授業実践におけるプロセスを支援することで学生が「指導技術の習得」に至ることができる可能性を示した点で，教育実習における学生の指導，及び教育実習研究に寄与しているといえよう。

3.4　本研究の課題と今後の展望

本研究において分析した学生の教育実習経験と認識変化の総体的な様相は，KJ 法を通してグループ化した内容の近似性をもって考察したものであり，従来の研究が各側面の学生の実習を通した変化に焦点を当て量的にその変化について検討している研究と比べると，妥当性に欠ける側面もある。また，今回の KJ 法によるグループ化とそれらのグループの関連性からの考察では，学生の教育実習経験や実習を通した認識の変化などに「関連がある可能性」までは示すことができたが，この分析の性質上，どのような経験が学生の変化に影響を与え，志望度や自信の変化に至っているかといった，経験と認識変化のメカニズムやプロセスを詳細に明らかにするには至っていない。以上のことから，今後の研究では，教育実習を経験した学生の経験と認識変化の全体的様相をより妥当性のある研究手法によって明らかにしていくこと，及び，経験と認識変化の詳細なメカニズムやプロセスに焦点を当てた研究を行っていくことが必要であると考える。これにより，より深く学生の教育実習という活動，実習が学生の進路選択に与える影響を検討することができ，教員養成課程の大学の学生への指導や支援，またキャリア指導者らの学生への支援の一助となると考える。

［引用文献］

秋光恵子（2011）．教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響――実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較　学校教育学研究 , *23*, 45-50.

今栄国晴・清水秀美（1994）. 教育実習が教員志望動機に及ぼす影響――事前・事後測定法による分析　日本教育工学雑誌 , *17*, 194.

伊藤安浩（1999）. 教育実習に関する調査研究（その 3）――「職業志向」「教職観」の変化 , 「入学時の進路希望」に注目して　大分大学教育福祉科　学部研究紀要 , *21*, 72-79.

三島知剛　（2007）．教育実習生の実習戦後の授業・教師・子どもイメージの変容 日本教育工学会論文誌 , *31*, 112-113.

三島知剛　（2010）．教育実習生の実習前後における学習の継続意志の変容―実習前後の教師効力感の変容・実習の自己評価に着目して― 学習開発学研究 , *3*, 97-98.

西松秀樹　（2008）．教師効力感，教育実習不安，教師志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究 , *25*, 94.

桜井茂男　（1992）．教育学部生の教師効力感と学習理由　奈良教育大学教育研究所紀要 , *28*, 91 － 101.

注：本論文で「子ども」ではなく「子供」と表記したことは，2013 年の下村文部科学大臣（当時）が,「子供」とりわけ「供」の文字に対してこれを差別用語ではないとして，公用文書の「こども」の表記の漢字書きを「子供」に統一するとした提言を受けています。