

## 教育実習における教師としての自信の変容過程

—教育実習生4名のナラティブから—

栗田昇平 浜上洋平

2022年1月8日受付 2022年2月8日受理

### The Process of changing the teacher's sense of efficacy in educational practice: From the narratives of four student teachers.

Shohei Kurita, Yohei Hamagami

キーワード：教員養成，体育教師，質的研究，教師効力感，インタビュー

#### I. 緒言

大学の教員養成課程において，教職志望学生が実践的力量を獲得するために重要な活動として，教育実習がある。教育実習は，教育職員免許法及び同施行規則を法的根拠とし，教育職員免許状を取得するために必要な科目であり，養成段階にある学生にとって，数少ない現場での経験を積める機会である。そして，そのわずかな現場での経験をもって，教職志望学生たちは教育現場に出ることになる。そのわずかな経験の中において，教師としてのアイデンティティを確立させたり，授業や生徒指導に関する決定的な実践的能力を身に付けたりすることは困難であることは明らかである。では，教育実習において，教職志望学生は何を獲得すればよいのだろうか。その点において，

本研究では，教師として様々な教育場面において望ましい教育的行為をとることができるという「自信」に着目し，教育実習において教師としての自信がどのように形成されるのかという問いを立てて研究を行うこととした。

「教師としての自信」に関する研究は，主に教師効力感の研究として着目されている。教師効力感とは，Bandura<sup>1)</sup>の自己効力感理論を教師教育の分野に応用・発展させたもので，「子どもや発達に対して肯定的な効果をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」と定義され<sup>2)</sup>，教師の資質・能力の高さと正の関連があると考えられている。教職志望学生を対象とした研究も多くみられる。例えば，桜井<sup>3)</sup>は教育学部生の教師効力感について，多角的な視点から影響を与える要因を検

討しており、また、前原<sup>4)</sup>は教師効力感と教師モラルの関係性をみている。春原の研究<sup>5)</sup>では、実習経験のない1, 2年生についての教師効力感と教師志望動機との関連をみている。

教育実習と教師効力感との関連性については、春原<sup>6)</sup>の研究が該当する。この研究では、教育実習前後の教師効力感の比較において、実習後の方の教師効力感が高く、教育実習における何らかの効果が反映されているとしていた。また、増田・田爪<sup>7)</sup>は、教師効力感における子どもの理解や関係づくりについては、実習での子どもの関わりを通して獲得されるというよりも、それまでの実際の経験に基づく効力感であると考えられると述べている。

これらの一連の質問紙から得られた教師効力感、つまり教師としての自信に関する研究について、抽象的で多義的な「自信」という要素の定義づけによって観察可能にし、各種要因からその構造の一端を明らかにしたという点で、大変意義深いと考えられる。しかし、質問紙法を主体とした研究では、時間の連続性は考慮されないため、教育実習内のどういった活動や出来事が具体的にどのような関連性をもって実習生に影響を与え、結果として、教師としての自信の獲得や喪失に繋がるのか、その過程を明らかにすることができない。また、平均値をもって、ある要素の有無を論じることは、個々の学生のストーリーの中に確かに存在する「成長」や「失敗」といった意味付けを捨象してしまうことになりかねない。教育実習を通じ

た教師としての各種の自信の変化とは、「獲得するか」、「喪失するか」という二者択一のストーリーではないことは明らかである。では、その分水嶺となる事象とは何か、実習生はどのような過程でもって実習を過ごし、そこで得られる出来事を意味付け、教師としての自信に繋げていくのか、本質的な問いとはまさにその点にあるといえる。

以上より、本研究の目的は、教育実習における「教師としての自信」の変容プロセスを明らかにし、教育実習において「教師としての自信」に影響を与える要因を明らかにすることとする。教育実習の経験の中に存在する「教師としての自信」の形成プロセスを明らかにし、それを高めるような要因が明らかにされれば、教育実習の在り方、ひいては教員養成の在り方を探る1つの手掛かりになると考えられる。

## Ⅱ. 方法

### 1. 対象

本研究の対象は、体育系大学の教育実習を経験した大学4年生4名である。対象の人数を決めるにあたり、安田・サトウ<sup>8)</sup>の提唱する「1・4・9の法則」の考え方を援用した。安田・サトウ<sup>8)</sup>によれば、インタビュー対象人数が4名であることは、「経験の多様性を描くことのできる」人数であるとされている。本研究では匿名性を考慮し、対象者にAからDの記号を割り当てた。実習生AからDまでのプロフィールは次の表1のとおりである。

表1 対象者のプロフィール

実習生 コード	校種	実習期間	実習中の授業回数			面接時間	
			体育	保健	その他（領域）	1回目	2回目
A	中学校	3週間	30	1	0	58分	20分
B	中学校	3週間	9	0	1（道徳）	52分	25分
C	高等学校	3週間	9	4	0	45分	15分
D	高等学校	3週間	14	9	0	48分	18分

## 2. データの収集方法

データ収集は、半構造化面接法を用いて行った。半構造化面接法とは、主には事前に決定された主要な面接シナリオに従って面接を進行させ、必要に応じて面接者が追加的にフォローアップの質問をしたり、対象者の答えの意味を確認したり、面接中に湧いた新たな興味や疑問によって質問を加えたりする等の柔軟な変更を行う面接法のことである<sup>9)</sup>。本研究では理論的枠組みとして、ナラティブ・アプローチの立場を取る。やまだ<sup>10)</sup>によれば、ナラティブとは、「人々が広義の言語によって経験を意味づける行為と、語られたストーリー」を指し、ナラティブ・アプローチにおける分析の視座は、2つ以上の出来事を結び付けて筋立てることによって生まれる「意味」を取り出すことである。対象者の出来事

や行為の連続の中にある意味付けを基にナラティブを生成していく手続きが必要になるため、同時進行的に質問を加えられる半構造化面接法が適していると考えた。

また、ナラティブを生成するにあたり、ライフライン・インタビュー法（Life-Line Interview Method：LIM）<sup>11)</sup>を用いた。これは、対象者の語りを引き出す上で有用な方法とされており<sup>8)</sup>、個人の経験の概略を、対象者に線で表してもらうものである。本研究では、「教育実習を通じた「教師としての自信」の変化を次の図（図1）に線を引いて描き出してください」という依頼から、対象者に用紙に線を自由に書き出してもらうことになる。以上の方法を援用し、本研究で用いた面接シナリオは、表2のとおりである。

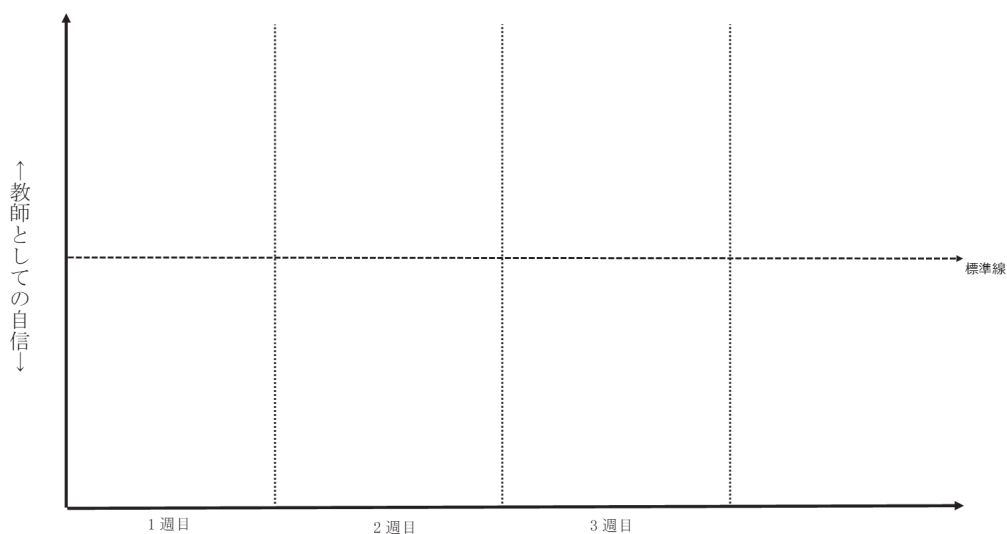


図1 ライフライン・インタビュー法を援用した「教師としての自信」の線図を書き込む場

表2 面接シナリオ

- ① 教育実習はどちらの学校に行きましたか。
- ② 教育実習中のスケジュールを教えてください。
- ③ 教育実習中にどの教科の授業を何回しましたか。
- ④ 教育実習を通じて、あなたの「教師としての自信」は高まりましたか。それとも低くなりましたか。
- ⑤ (④について) 実習前後の具体的な変化について、どのようなものが挙げられるでしょうか。
- ⑥ 教育実習を通じた「教師としての自信」の変化を次の図(図1)に→のような線を書いて描き出してください。
- ⑦ (⑥について、そのように描いた理由や背景について適宜聞いていく)

### 3. データの分析方法

データの分析は、分析的帰納法による概念化の手法を用いる<sup>12)</sup>。これは調査者がナラティブに触れる中で生じた仮説に対して、矛盾的・否定的なケースを探しながら、継続的に仮説を精練させていく手法である。本研究では、精練された意味のまとまりを「概念」とし、その多様性を示す意味まとまりを「下位概念」として設定した。

### 4. 妥当性の確保

本研究によって得られるデータの妥当性を確保するために、メンバー・チェック<sup>12)</sup>を行った。メンバー・チェックとは、データの

暫定的な解釈をデータ提供者のもとに持っていき、その分析結果が現実的に妥当なものかどうかを尋ねることである<sup>12)</sup>。

## Ⅲ. 結果及び考察

### 1. 各実習生のナラティブ

次に、実習生AからDまでのナラティブを記述していく。ライフライン図内には、帰納的に生成された概念及び下位概念を配置し、ナラティブとの対応を図った。また、生成されたストーリーの中で、当事者の言葉を引用する場合は太字を用い、概念を【】、下位概念を[]で囲って表記した。

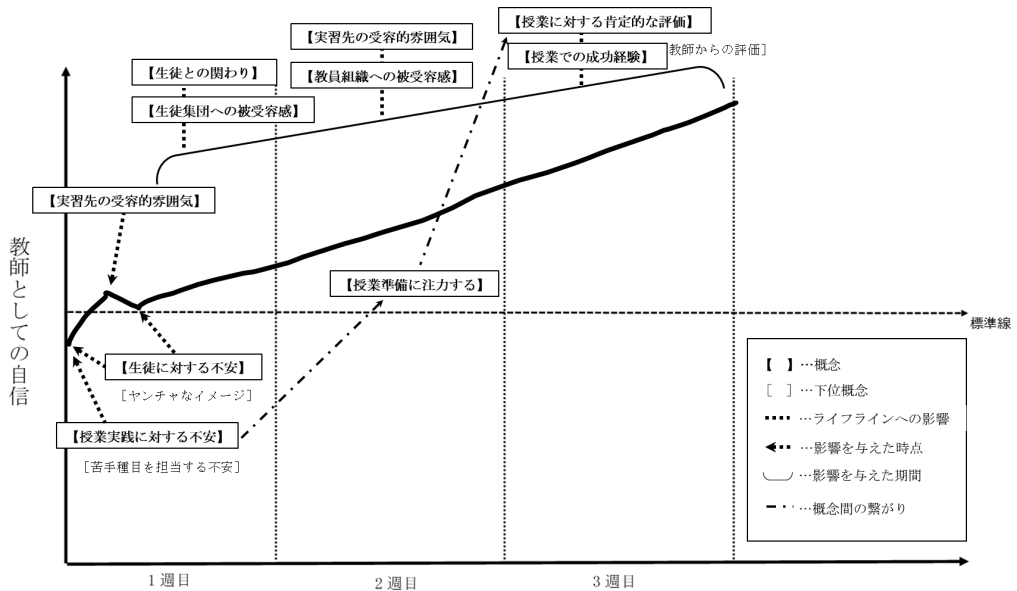


図2 実習生Aの「教師としての自信」のライフライン図

### (1) 実習生Aのナラティブから形成されたストーリー

図2は、実習生Aの教育実習における「教師としての自信」の変容過程である。図2によれば、実習生Aは教育実習を通じて「教師としての自信」を向上させていたことがわかる。

その変容過程では、教育実習開始当初は、「自信」が標準線よりやや低い位置にあり、開始してからは標準線を跨いで上昇し、その後再び小さな低下をみせたものの、以降は教育実習期間を通じて「教師としての自信」が向上していく様子が見られる。次に、実習生Aに対するインタビューより得られたナラティブストーリーを示したい。

実習生Aは、教育実習が始まる前に、中学生を対象とすること（【生徒に対する不安】）や苦手種目であるバレーボールの授業を担当することといった点（【授業実践に対する不安】、【苦手種目に対する不安】）に不安を覚えていた。前者については、実習に行く中学校は実習生Aの母校でもあったが、在籍していた当初は、中学校が荒れていたため、そのイメージを持って中学生という対象を想定していたことが起因していた（「ヤンチャなイメージ」）。他方で後者の不安は、事前に苦手種目であるバレーボールを担当することを伝えられていたため、実習生Aは、教育実習前の準備期間中に、3週間分の学習指導案の作成をし終えること（【授業準備に注力する】）にも

繋がった。「不安」が功を奏した例であるといえる。

これらの不安は、実習開始初日に実習先の体育担当教員と学級担任教員と出会うことによって解消されていく。

本当に優しいというか、安心感がある先生方。（略）学級担任の先生もすごい優しいような先生で、明るく、「頑張ろう」みたいな感じで受け入れてくれて、もう一人の体育の先生も、見た目が「怖…、すごいな」みたいに思ったんですけど、全然柔らかい人で。

以上の語りより、接した教員らの受容的な雰囲気に触れることにより（【実習先の受容的な雰囲気】）、不安が解消され、「教師としての自信」を上昇させていった様子が窺える。1週目の2回目の低下は、「中学生」に対する不安である。この不安に対しても、実際に今の中学生に触れることによって解消されていった（【生徒との関わり】）。実習生Aは、実習校の生徒たちのことを「素直で、ちゃんと悪いことしたら謝れる子ばかりやし、そんなの（自分の頃のような中学生）おらんかった（略）」と述べていた。担当する子どもたちの良い実態を理解し、自身が受け入れられていると感じることが「教師としての自信」を高めることに繋がっていた（【生徒集団への被受容感】）。

以上のような実習開始から1週目までにあ

たり、不安とその解消による低下と向上があったものの、その序盤以降、「教師としての自信」は教育実習の終わりまで向上していった。これらを後押ししたのが、実習先の「子どもたちとの関わり」と「教員との関わり」であった。実習生Aは、実習を通して「子どもたちの関わりと、教員の関わりがすごい励みになった」と述べていた。

前者について、実習生Aは、子どもとの関わりを促進させた出来事として、実習3週目の最初に行われた「プール掃除」を挙げていた（【学校行事への関与】）。当該実習校は、例年、教師と生徒が共にプールを清掃する日を設けていた。その時間帯は、実習生Aも清掃活動を通じて生徒たちと多く接することができ、普段話すことが出来ない生徒の「意外な一面」をみられたことが居心地の良さに繋がったと語っていた（【生徒との関わり】【生徒集団への被受容感】）。

後者の「教員との関わり」については実習中の教科指導の在り方も関係していた。実習生Aによれば、実習中の体育の教科指導については、事前に学習指導案を作成して臨んだこともあり、不安なく指導の修正や体育担当教諭からのアドバイスを反映させながら取り組めたため、大きな失敗経験を感じることもなかったと語っていた。この背景には、実習生Aが授業前後に毎回体育担当教諭にアドバイスや振り返りを聞きに行く姿勢も関係しているが、体育担当教諭の受容的な雰囲気も大き

かったように感じられる。実習生Aは、次のようなエピソードを語っていた。一部ではあるが、実習生Aが体育担当教諭から受けた「生徒への話の聞かせ方」のアドバイスの内容である。

（体育担当教諭から）『あんまり怒るとか、そういうことは実習生なんやし、みんなと仲良くしてほしいから、あんまりしてほしくないけど、黙らせるぐらいやったら、目で語ることでできると思うから』みたいな感じで指導をされました。

実習生という立場を考慮して、自信を持たせたいとする担当教諭の意図を感じることが出来るエピソードである。また、それ以外にも体育授業に対する指導は、その大半が肯定的なものであり（【授業に対する肯定的な評価】）、実習生Aは、「授業を行う度に自信を高めていくことができた」と述べていた（【授業への成功体験】）。また、実習生Aは、学級担任や体育担当教員以外の教員とも、挨拶や世間話といったインフォーマルな会話を通じて、良い関係を築けていることを実感できたという。語りから得られた「職員会議への参加や生徒への連絡事項を伝える仕事も一定任せてくれた」ことに対しても、教師としての自信を高めるきっかけになっていた。このような学校内の受容的な雰囲気とその中で形成される「教員との関わり」があったからこそ、実



習生Aは教育実習を通じて、学校や教員組織に受け入れられている実感を得ることに繋がりを（【教員組織への被受容感】）、「教師としての自信」を高めていったのだと考えられる。

## (2) 実習生Bのナラティブ

図3は、実習生Bの教育実習における「教師としての自信」の変容過程である。図3によれば、実習生Bは、実習を通じて「教師としての自信」はやや維持傾向に見取れる。他の事例とは異なり、顕著に向上させたわけではなかった例である。

変容過程としては、教育実習の開始当初は教師としての自信は高い位置にあったことが伺えるが、1週目の終盤から2週目の中盤にかけて低下し、その後、2週目の終盤にかけて

持ち直すが再び3週目の終盤にかけて低下し、再度実習の最後にかけて持ち直すという事例となった。2週目と3週目の2カ所において、自信の低下があったことが伺えた。次に、実習生Bのナラティブストーリーより、その変容過程の要因を追っていく。

実習生Bの実習校は、新型コロナウイルス流行により学校行事がすべて秋頃に移行しており、教育実習が立て続けに行われる行事の最中に位置付けられていた。スケジュールとしては、実習が行われる前の金曜日に体育祭が行われ、教育実習1週目から2週目の最初にかけて試験期間、さらに2週目の半ばから3週目の最後にかけて合唱祭があり、実習生Bにとっては、授業を通じて生徒と関わる機会を確保するのが困難なスケジュールであっ

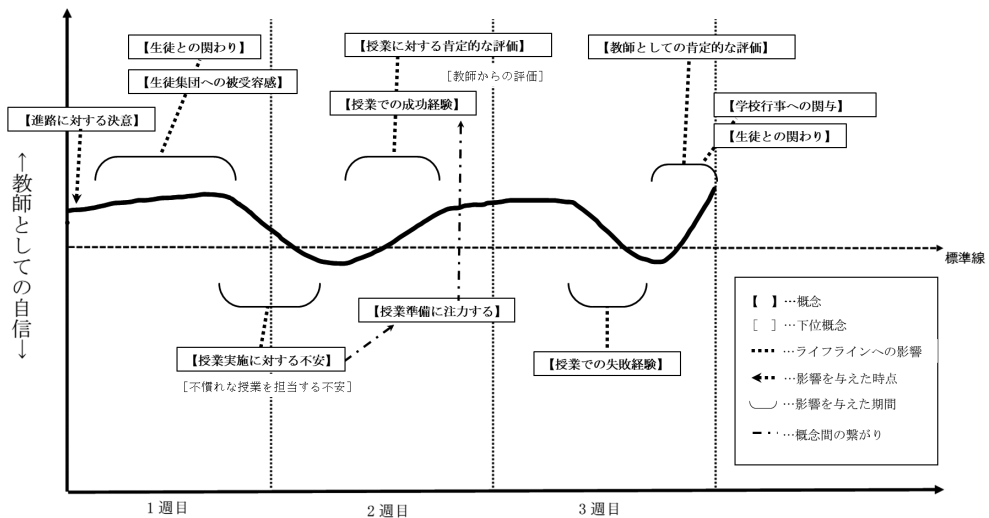


図3 実習生Bの「教師としての自信」のライフライン図



たことが伺える。

教師としての「自信」の変容過程を追っていくと、実習生Bの実習開始時の「自信」の高さは、教員採用試験に合格したことに起因していた。実習生自身も「(教員採用試験に)合格したときのモチベーションも高く、『よっしゃ、先生』って感じでいけたから、最初の方が高かったかもしれません」と述べていた(【進路に対する決意】)。

そのような開始からの1週目は、テスト期間であったため、授業が行われることはほとんどなかった。実習生Bにとって、この期間は放課後の試験勉強の手伝いに積極的に関わったりすることによって生徒との関係を作ることができていた期間であったという(【生徒との関わり】)。その他にも休み時間や他の授業の合間に生徒たちと会話することが出来たことが1週目に自信が少しずつ増えていく変容過程に繋がっている(【生徒集団への被受容感】)。

次に、1週目の後半から2週目の中盤にかけて「教師としての自信」の低下がみられる。この背景には、実習生Bが教育実習前の打ち合わせでは保健の授業を担当する予定であったが、新型コロナウイルスの流行の影響で時間割が変更され、急遽、道徳の授業を行うことになったことがあった(【授業実践に対する不安】、[不慣れな授業を担当する不安])。急遽、道徳の授業が割り当てられた時の不安について、実習生Bは次のように語っている。

道徳の授業を考え出した時に(略)不安とか、ほんまに自分のこの授業でいけるのかなっていうのは(略)ありましたね。もうひたすら友達と空いてる時間に控え室で練習したりとか。(【授業準備に注力する】)

この後に2週目の中盤から終盤にかけて自信の向上は、実践した道徳の授業に関して実習を担当していた教員から肯定的な評価を受けたこと(【授業に対する肯定的な評価】)や、担当した体育の授業で大学の授業で習っていたシッティングバレーを実践して、生徒からの肯定的な反応が返ってきていたことからもたらされた(【授業での成功体験】)。

3週目の中盤から終盤にかけての低下については、急遽割り当てられた体育のソフトボールの授業の困難さからもたらされたものであった。当該実習校では、例年、ベースボール型の授業は行われていなかったが、実習生が高校段階まで野球を行っていたことから、実習期間中に急遽体育授業として実践することになった。そのため、必要となる用具が不足しており、ボールやグローブが全員に行き渡らない状態で実践することになったようである。加えて、担当教員からICT機器を用いた実践というテーマを設定されており、映像を撮って活用する活動を授業内に組み込む必要性もあり、また、このベースボール型の授業のみ、男女共修で行われた状況もあった。

このように多重的な困難さが想定される授業実践であったという。実習生Bも3週目に行ったソフトボールの授業については「自分的にはやっぱまだまだやなって、逆にちょっと自信なくなるぐらい。(略)毎授業反省って感じで、反省っていうか、自分の中であんまうまくいかんっていうのが続いて。」と困難さを感じたようであった(【授業での失敗経験】)。主に課題として語っていた要素としては、安全管理や打撃動作の習得、用具管理といったことであった。授業に対する手応えを感じられなかったことが、「教師としての自信」の低下に寄与したことが伺える。

最後の3週目終盤の向上については、合唱祭で普段の生活からは見られない生徒たちの頑張りを見られたことによって、「自分の中で

教師として頑張っていきたいな」という気持ちで実習を終えられたことが主な理由であった。生徒たちが、新型コロナウイルス流行の影響で10日間ほどしか練習期間が持てない中でも合唱祭に向けて懸命に練習していた様子を見て、教師として励まされたようであった(【学校行事への関与】)。また、実習の最後に管理職の先生からかけられた「しっかりと子どもとのコミュニケーション取って、子どもが何でも相談してくるような先生はやっぱ必要やし。(略)今回の実習見ててそういう姿が(実習生B)先生は見られた(実習生Bの語りから)」という言葉も、教育実習の終わりにかけて実習生Bの自信を高めた出来事として挙げられていた(【教師としての肯定的評価】)。

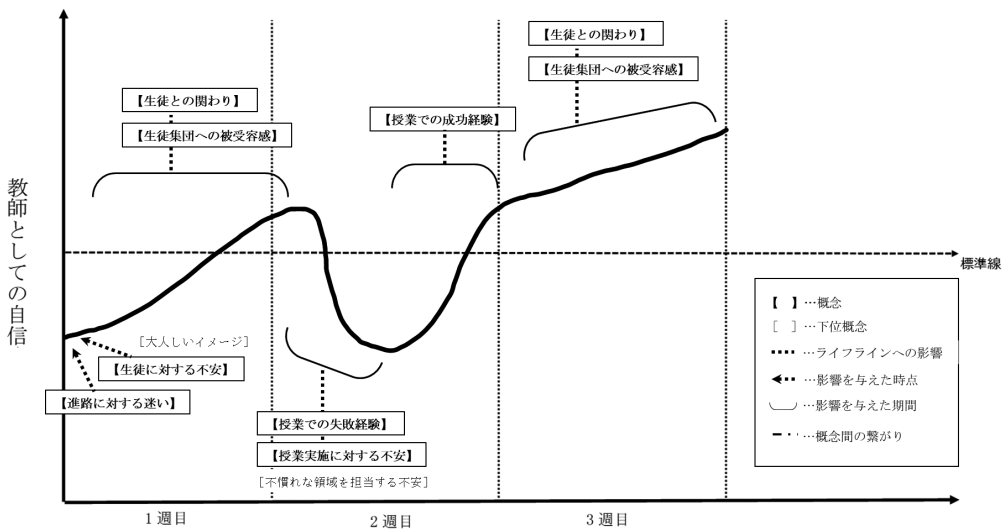


図4 実習生Cの「教師としての自信」のライフライン図

### (3) 実習生Cの事例

図4は、実習生Cの教育実習における「教師としての自信」の変容過程である。図4によれば、実習生Cは教育実習を通じて「教師としての自信」を向上させていたことがわかる。次に、実習生Cの「教師としての自信」の変容過程における要因を実習生Cのナラティブからみていく。

実習開始当初の自信の低さは、主に高校生という対象に対する不安（【生徒に対する不安】）と高校の教師になるという決断に対する悩み（【進路に対する迷い】）がみてとれた。前者について、実習生Cは「やっぱり高校生ってどうなんやろうみたいな」不安であると述べていた。年齢が近いことに対する接し方の不安が感じられるものであった。後者については、実習生Cは大学に入る前には高校教師になりたいという希望を持っていたが、大学で学ぶ中でその進路に疑問を持つようになっていったと述べていた。実習期間中に3週間、部活指導も含めた高校教師として務められるのかという不安があったという。

実習1週目に徐々に「教師としての自信」の向上がみられた背景には、「生徒理解」の促進があった（【生徒との関わり】）。当該実習校の1週目は、文化祭や体育祭の学校行事の練習もあり、体育や保健の授業中は主に見学の時間となり、指導する場面がなかった。そのため、体育授業に対する準備がなかったため、

休み時間や掃除、ホームルームの時間に生徒と関わることができ、その中で生徒との関わり方や接し方が分かり、高校生という対象に対する理解を深めていった様子が見られた。

特に、1週目のホームルームの時間に実習生Cの大学での様子や受験の事等を話す機会が設けられたことが一定の役割を果たしていたようであった。実習生Cは、このホームルームの時間を契機として、生徒から声をかけられたりするようになったことについて述べていた。生徒たちに受容された実感が「教師としての自信」を高めていったことが推察される（【生徒集団への被受容感】）。

2週目の中盤には、実習生Cの「自信」の低下がみられた。この要因として、教科指導に対する困難さの実感が考えられた。実習生Cは2週目から体育と保健の授業を多く任せられるようになった。体育では、1年生の女子に対するバスケットボールの授業において、指示を出しても動かないことや大人しくて反応が薄いことといった出来事から、実習生Cは「自信をなくす」という感想を述べていた（【授業での失敗経験】）。一方で、保健の授業においても、「妊娠と出産」という困難な領域を任せられたこともあり（「不慣れな領域を担当する不安」）、授業前の不安や授業中の反応の薄さといった感想から自信の喪失に繋がっていたことを述べていた（【授業実施に対する不安】、【授業での失敗経験】）。また、担当する領域は、実習2週目の最初に決められたこ

とも、教材研究や指導案作成等の準備時間の不足を招き、困難さを助長する状況であったことも推察できた。

2週目の終盤における自信の向上については、教科指導に対する慣れや成功経験を積むことでもたらされた。実習生Cは「慣れてきた。耐性もついてきたのと、大体こういう感じで進めて、おおまかな流れが分かってきて。」と述べていた。大人しい生徒の反応について、それを受け入れるような発言であった。また、3年生に対する授業で生徒側から良い反応が返ってきたこともあり、「授業をやっとるな」といった実感を得られたことを成功経験として述べていた（【授業での成功体験】）。

3週目の自信の向上の背景について、実習

生Cは、生徒との関係性が安定してきたこと（【生徒集団への被受容感】）、研究授業を無事やり終えたことに対する充実感によってもたらされたと述べていた。生徒との関係性については、次のように述べていた。

授業も終盤に差し掛かって、子どもともだいぶ関係性ができてきて、ちょっと余裕が出てきて、楽しいなって思えるようになってきて。

以上のように、生徒との関係性の構築とそこから得られる集団への被受容感が教師としての自信を高めていた。また、教育実習の中心的課題である研究授業を終えたことに対す

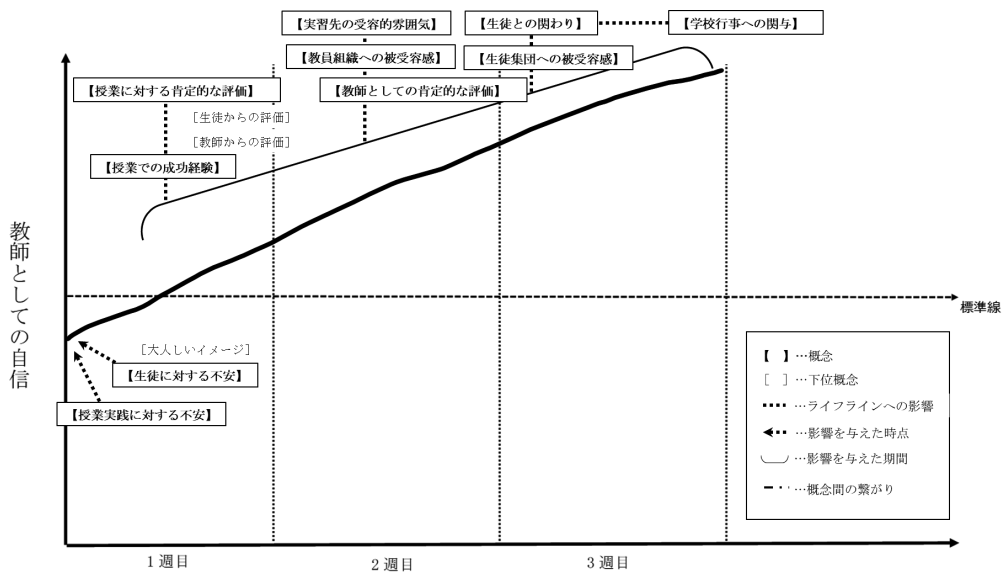


図5 実習生Dの「教師としての自信」のライフライン図

る充実間も相まって、3週目では「教師としての自信」の向上がみられたようであった。

#### (4) 実習生Dの事例

図5は、実習生Dの教育実習における「教師としての自信」の変容過程である。図5によれば、実習生Dの「教師としての自信」は、実習期間中に低下を見せることなく上昇しており、変化のタイプとしては実習生Aと類似しているといえる。次に、「教師としての自信」の変容過程における要因を実習生Dのナラティブからみていく。

実習開始時の自信の低さは、実習の授業に対する不安（【授業実践に対する不安】）と高校生という対象に対する不安（【生徒に対する不安】）からもたらされたものであった。これは、実習生Dの「ほんまに授業するのが嫌で」という語りや、「(高校生が)しゃべってくれるのかなって思った。コミュニケーションとるのが苦手で」といった語りからも明らかであった。

実習開始時点では、不安が先行し自信が低い状態であったが、第1週目の木曜に行われた保健の授業において生徒から肯定的な評価を得られたことにより、自信が向上していくこととなる。実習生Dは、生徒の反応を見るために授業後に簡易的なアンケートを実施しており、その回答の多くが肯定的であったことが自身の教科指導に対する自信を高めたと言っていた（【授業に対する肯定的な評価】、

【授業での成功体験】）。その出来事が、図5の標準線を越えた辺りのことだという。

第1週目以降、教師としての自信は継続して上昇していくことになるが、その背景には、信頼関係の厚い担当教師や居心地の良さを感じる教員組織があったという（【実習先の受動的雰囲気】、【教員組織への被受容感】）。担当教員は、実習生Dの高校在籍時の部活指導に携わっていた教員で、卒業後も頻繁に連絡を取り合う程、信頼関係が事前に構築されていた。また、実習担当教員は人間性も朗らかで実習生Dの実践に対して、常に肯定的なフィードバックを頻繁に返してくれていたこともあり（【授業に対する肯定的な評価】）、実習生Dは、常に前向きに実習に取り組めたようであった。次に示すのは、実習生Dと担当教諭の授業に対するやり取りの語りの一部である。

『これ授業、受けて楽しい?』みたいなやり取りから始まって、(略)いろいろ自分らしさを入れるみたいな。(略)『こうした方が楽しいよ』みたいなことを言われたりしました。

実習生Dは、担当教員とのやり取りを肯定的に語っていた。実習生Dにとって、担当教師と授業に関して意見交換するのが楽しかったようであった。

また、その他の教員間のつながりも厚く、教科や学年に関わらず、多くの教員とやり取り

りが出来たことを述べていた。実習生Dは、教員組織や学校文化に受け入れられることによって、居心地の良さを感じ、教師としての自信を高めていったことが推察できる。実習生Dの「即戦力と言われた」(【教師としての肯定的な評価】)、「すぐに実習校で働きたい」といった言葉からも自信を高め、実習校に愛着を感じている様子が伺える。また、この背景には、実習生Dが実習を行った母校が中・高一貫の私立学校ということもあり、自身が中学校から在籍していた当時の教員がいたことも起因していたと考えられる。

教科の指導に関しても、生徒や教員らからの肯定的な評価によって、成功経験を積み上げながら自信を高めていったようであった。実習生Dは、学校行事の都合で実習2週目に研究授業を行ったが、その際に参観に来ていた実習担当教員や管理職の教員らから肯定的な評価をもらうことによって自信を高めることが出来たと述べていた。特に、管理職の教員がA4用紙一杯に授業の良かった点を書いてくれていた点について語っており、それも含めた教員組織全体の受容的な風土で実習を過ごせたことが持続的な自信の向上にとって大きかったと考えられる。

生徒との関係性については、授業外の体育祭の準備の期間に、準備活動を通じて多く話す機会に恵まれたことが述べられていた(【学校行事への関与】、【生徒との関わり】)。授業外の行事に関する出来事を通じて、生徒間の

信頼関係を構築し、生徒集団への被受容感から、教師としての自信が高まるという繋がりがみられた(【生徒集団への被受容感】)。

## 2. ナラティブからの概念生成

以上、4名の実習生を対象に、教育実習における「教師としての自信」の変容過程について、ライフライン法を用いて記述を行った。ここでは、各実習生の「教師としての自信」の変容のナラティブにおいて生成された概念とその特性を挙げていくこととする。

表3に、本研究によって得られた概念・下位概念を示した。各概念は、「授業」、「生徒」、「学校・教員組織」、「その他」によって分類することが出来た。また、各概念に該当するナラティブの「教師としての自信」に対する影響を検討し、「自信の獲得」と「自信の喪失」に分類した。

表3の「授業」、「生徒」、「学校・教員組織」といった分類とその自信に対する影響からは、実習生の「教師としての自信」が、実習を通じて、これらの概念に関わったイベントから影響を受けながら、獲得と喪失を連続させていたことを示している。本研究における「授業」や「生徒」の概念の教師としての自信に対する影響は、教師効力感研究における「教授・指導効力感」と「子ども理解・関係形成効力感」の因子と見解を一致させている。他方で、教師効力感研究においては、本研究で



表3 「教師としての自信」のナラティブを構成する概念・下位概念 ※括弧内は、該当する対象者数

分類	自信に対する影響	概念	下位概念
授業	自信の獲得	授業に対する肯定的な評価 (3)	生徒からの評価 (1) 教師からの評価 (3)
		授業での成功経験 (4)	
		授業準備への注力 (2)	
	自信の喪失	授業実践に対する不安 (4)	苦手な領域を担当する不安 (1) 不慣れな領域を担当する不安 (1) 不慣れな授業を担当する不安 (1)
		授業での失敗経験 (2)	
生徒	自信の獲得	生徒との関わり (4)	
		生徒集団への被受容感 (4)	
	自信の喪失	生徒に対する不安 (3)	ヤンチャなイメージ (1) 大人しいイメージ (2)
学校・教員組織	自信の獲得	実習先の受容的雰囲気 (2)	
		教員組織への被受容感 (2)	
		学校行事への関与 (2)	
		教師としての肯定的な評価 (2)	
その他	自信の獲得	進路に対する決意 (1)	
	自信の喪失	進路に対する迷い (1)	

みられた「学校・教員組織」からの影響を織り込む因子がなく、教育実習を対象とした本研究には教師効力感研究でみられた「学級管理・運営効力感」に該当する概念が生成されなかった。前者の点については、本研究の意義といえる点である一方、後者の違いについては、教育実習が3週間という短期間で行われるものであることと、それに付随して教育実習が基本的には教科指導や生徒指導に主眼をおいたものであり、学級管理・運営に関する経験を積むという点では適した場ではないことが要因として考えられる。

次に各分類を構成する概念とそれぞれの関係性について言及したい。

まず、「授業」の分類では、自信の獲得に繋

がる概念として、【授業に対する肯定的な評価】、【授業での成功経験】、【授業準備への注力】、自信の喪失に繋がる概念として、【授業実践に対する不安】、【授業での失敗経験】が挙げられる。まず、【授業での成功経験】【授業での失敗経験」といった授業の出来映えや手応えに関する実感が自信に対して影響を与えていたことが特徴としてある。この際の実習生の授業に対する成功または失敗の実感については、ナラティブを追うと、「生徒が精力的に取り組んでくれるか」、「授業が盛り上がった等の生徒からの肯定的な反応を得られたか」といった「学習の勢い」や「雰囲気」に該当するものが多く、長期・短期的な学習成果に関する言及は少なかった。これは、教育実習



が3週間、または数回の授業といった短期的なものである点に起因していると考えられる。また、教師や生徒からの【授業に対する肯定的な評価】から【授業での成功経験】が導かれるケースが、対象者の4人の中の3人からみられたように、他者からのフィードバックによって授業の成功を実感するケースが多い。特に、実習を担当する教師の雰囲気を受容的であれば実習生も成功経験を得やすいことが推察された。本研究の教育実習においては、逆説的な概念である「他者からの否定的な評価」はみられず、この点が本研究の実習生の多くが「教師としての自信」を高める要因でもあったと考えられる。また、自信を低下させる概念として【授業実践に対する不安】があるが、これは本研究のナラティブからは、主に実習前に実習生が抱くことが多く、直接的に【授業での失敗経験】に繋がるケースはみられなかった。逆に、【授業実践に対する不安】が実習生の【授業準備への注力】を促すケースが2人のナラティブでみられたことから、「自信の喪失」や「不安」が必ずしも実習に対してネガティブに働くわけではなく、場合によっては実習生の学習を促す契機になる点も重要であると考えられる。他方で、【授業での失敗経験】のナラティブには、新型コロナウイルス流行下において実習校側の年間計画の作成が困難であったため、急遽、予定になかった授業が実習生に割り当てられたり、実習校側に用具や実践実績がない領域を担当

したり、保健の「妊娠・出産」といった所謂「授業をしにくい・苦手意識を持ちやすい」領域を担当したりするケースが要因として考えられるものがあった。

次に、「生徒」の分類では、自信の獲得に繋がる概念として、【生徒との関わり】、【生徒集団への被受容感】、自信の喪失に繋がる概念として、【生徒に対する不安】とその下位概念として[ヤンチャなイメージ]、[大人しいイメージ]が生成された。

本研究では、すべての実習生が【生徒との関わり】を通じて、【生徒集団への被受容感】を経験することによって「教師としての自信」を高めている様子がみられた。また、【生徒との関わり】については、放課後や休み時間といった日常的な場以上に、体育祭準備や練習場面、プール掃除といった【学校行事への関与】の貢献が大きかったことを実習生2名が語っていた。この知見は、教育実習に対する学校行事の意義に関する示唆になり得る。自信の喪失に繋がる【生徒に対する不安】の概念については、対象者4名中3名と比較的多くみられたが、すべてのケースにおいて、教育実習前の不安といった形でみられたものであり実習中に【生徒との関わり】を通じて解消されていった。また、【生徒に対する不安】については、実習生Aのナラティブからも分かるとおり、実習生が過ごした学校生活のイメージに起因するものであることが示唆された。

「学校・教員組織」の分類では、「自信の獲得」に繋がる概念として、【実習先の受容的雰囲気】、【教員組織への被受容感】、【学校行事への関与】、【教師としての肯定的な評価】が挙げられた。本研究では、2名の実習生が【実習先の受容的雰囲気】を感じることによって学校に対する居心地の良さを感じ、【教員組織への被受容感】に繋がっていた。このように、実習生は、在籍する組織に教師として受け入れられることによって、「教師としての自信」を高めていくことが推察できる。このことは、教師としての自信が、個人内で生起するものではなく、集団や他者といった関係性の中で生起するものであることを示唆している。この実習校の役割については、これまでの教育実習と教師効力感の研究において意義のある知見であるといえる。また、本研究における実習生のナラティブから学校・教員組織、生徒、授業といった概念が、それぞれに関与し合い、実習生の「教師としての自信」に影響を与えていることを示唆していた。例えば、これは、【学校行事への関与】を通じて、実習生は【生徒との関わり】を豊かにしていることや、その他に【実習先の受容的雰囲気】が確立されていると、実習生は教師からの【授業に対する肯定的な評価】を得やすく、また、それは【授業での成功経験】にも繋がり、「教師としての自信」の獲得に寄与することになるといったことである。

#### IV. まとめ

##### 4. 結論

本研究の目的は、教育実習における「教師としての自信」の変容プロセスを明らかにし、「教師としての自信」に影響を与える要因を明らかにすることであった。本研究の結論として、次のことが明らかになった。

- 1) 4名中3名の対象者が、教育実習を通じて「教師としての自信」を高めていた。もう1名は、維持又はやや向上傾向にあった。
- 2) 「教師としての自信」は、表1のとおり、授業に対する評価や成否の経験といった【授業】に関するイベント、生徒との関わりや生徒集団への被受容感といった【生徒】に関するイベント、実習先の受容的雰囲気や教員組織への被受容感といった【学校・教員組織】に関するイベントからの影響を受けながら、獲得と喪失を連続させる。
- 3) 「教師としての自信」の変容は、個人内で完結するものではなく、生徒や指導教員といった他者との関わりや評価、または学校や教員組織の集団的雰囲気及び風土といった社会的世界の中で発生する。
- 4) 【学校・教員組織】、【生徒】、【授業】といった本研究における概念は、それぞれに関与し合い、実習生の「教師としての

自信」に影響を与えている

## 2. 本研究の課題

本研究では、4名を対象として調査を行った。4名という対象の多寡の議論は、研究の目的や問いに適合しているか否かという議論の中でなされるべきであるが、今後、本研究の知見をより精緻にしていくためには、同様の研究モデルの蓄積とその統合が求められる。また、本研究における実習生の実習先は、中学校2名、高等学校2名であり、その地域や学校規模も多様であった。蓄積の中で、学校段階や学校規模、地域といった多様な実態を踏まえながら、それぞれの違いや共通点を明らかにしていくことも必要であると考えられる。

また、本研究では、大学4年生に実習事後の振り返りの形式で「教師としての自信」が実習中にどのように変容したのかについて調査を行ったが、教師として何年間か勤務した上で教育実習における出来事の意味付けを調査することによって、「教師としての自信」が獲得されたことが、その後においてどのような意味を持つのかといった問いを立てることも可能になる。長期的な視点でみた際の教育実習の評価についても今後調査していくべきであろう。

## 3. 実践への示唆

教育実習は、これまでの研究で述べられて

いたとおり、養成課程にある学生の教師としてのアイデンティティを高め、「教師としての自信」を育む場として極めて有効であるといえる。では、今後さらに実習を有意義なものにするための示唆を残したい。

実習生の「教師としての自信」は、確実に保証されたものではなく、不安や失敗経験も含め派生するものである。不安や失敗経験を乗り越えるための指導指針を大学及び実習校で共有することは肝要であるといえる。

また、「教師としての自信」の変容は、生徒、学校、教師といった社会的世界の中で派生するものであるというある種当然ともいえる認識を持つことが重要である。この認識をもって、各種実習環境の整備が必要である。

最後に一部ではあるが、実習生の授業の成功の実感が、生徒が盛り上がったかどうか、楽しそうだったかどうかで考える傾向にある点について、長期的目的の達成に繋がる短期的成果の視点から考えることも教師としての資質では重要なものであると考えられる。授業評価の観点を大学側の教科教育系の授業で育む必要があるが、他方で、実習に出てしまえば、生徒の反応が気になるのは道理である。事前に、実習先の教員と授業を評価する視点を共有し、実習生に多様な視点をもって授業の成否を検討してもらうといった取り組みがその解決方法の1つになると考えられる。

## 参考・引用文献

- 1) Bandura A: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215, 1997.
- 2) Ashton P T: Motivation and the teacher's sense of efficacy. *Research on motivation in education*, 1, 141-171, 1985.
- 3) 桜井茂男：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, 1992.
- 4) 前原武子：教師の効力感と教師モラル, 教師ストレス. 琉球大学教育学部紀要, 14：85-99, 1994.
- 5) 春原淑雄：教育実習体験が教育学部生の教師効力感に及ぼす影響. 学校教育学研究論集, 17：17-26, 2008.
- 6) 春原淑雄：教育学部生の教師効力感に関する研究—尺度の作成と教育実習にともなう変化—. 日本教師教育学年報, 16：98-108, 2007.
- 7) 増田優子・田爪宏二：教師志望学生における教師効力感と特性的自己効力感との関係—実習経験者と実習未経験者との比較—. 京都教育大学教育実践研究紀要, 15：211-218, 2015.
- 8) 安田裕子・サトウタツヤ：TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開. 誠信書房, 東京 (2012).
- 9) 鈴木淳子：調査的面接の技法. ナカニシア出版, 京都 (2002).
- 10) やまだようこ：ナラティブ研究—語りの共同生成. 新曜社, 東京 (2021).
- 11) 川島大輔 (2007) ライフレビュー. (やまだようこ編) 質的心理学の方法, 144-158, 新曜社, 東京 (2007).
- 12) メリアム (2004) 質的調査法入門：教育における調査法とケース・スタディー. (堀薫夫ほか訳) ミネルヴァ書房, 京都 (2004). < Merriam S B: *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.) . Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1998. >