3週間の教育実習は私に何をもたらしたのか

――物語論的自己論からのアプローチ――

学籍番号　12032036

氏名　宮本晶子

指導教員　立木茂雄

目次

第１章　序論　――研究の背景――　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1
　第１節　動機　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1
　第２節　教育実習の目的と意義　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1
　第３節　３週間の教育実習の概要　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・3
第２章　先行研究の展望　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・4
　第１節　自我の構築過程　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・4
　　第１項　組織化された自我　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・4
　　第２項　対他的な「me」と対自的な「I」　・・・・・・・・・・・・・・・・・5
　第２節　関係性の中の自己　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・6
　第３節　現実の社会的構成論　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・6
　第４節　物語論的な自己論　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・7
第３章　方法　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・8
　第１節　分析の枠組み　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・8
　　第1項　分析対象者　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・8
　　第2項　分析用具　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・8
　第２節　分析の具体的手続き　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・9
　第３節　分析の展望　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・9
第４章　結果と考察　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・10
　第１節　ストーリーを展開する前に　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・10
　第２節　ストーリー1　――教育実習の中心は生徒である――　・・・・・・・・15
　　第1項　生徒との関係を築き、積極的に行動したい　・・・・・・・・・・・15
　　第2項　不安な状態の自分を生徒の前で見せたくない　・・・・・・・・・・19
　　第3項　今まで見えていなかった教師の一面を知る　・・・・・・・・・・・22
　　第4項　教育実習１週目の「自己」に対する考察　・・・・・・・・・・・23
　第３節　ストーリー2　――私の行動に変容を与えた２つのターニングポイント――
　　・・・・・・・・・・24
　　第1項　ターニングポイントの存在　・・・・・・・・・・・・・・・・・・24
　　第2項　ターニングポイント１－①
　　――反省されるべき実習態度――　・・・・・・・・・・・・・・26
　　第3項　ターニングポイント１－②
　　――私が指導教諭に与えた影響による関係の変化――　・・・31
　　第4項　ターニングポイント２
　　――高体連期間での生徒との関係の変化――　・・・・・・・34
　　第5項　教育実習２週目の「自己」に対する考察　・・・・・・・・・・・35

第1章　序論　――研究の背景――

第1節　動機

2006年5月22日から6月9日までの3週間、私は滋賀県立M高等学校で教育実習を経験した。私は、中学生の頃から漠然と「先生になりたい」という夢を抱いていた。中学・高校時代には、教育実習生が来ると、教育実習生としての未来の私を想像して気持ちを高まらせた。そして、大学1回生から教職課程を履修し、中学校教員免許状（社会科）1種と高等学校教諭免許状（地理歴史科・公民科）1種の取得に励んだ。教育実習に行く前は、教育実習がどういうものかが自分の中であいまいで漠然と不安を抱いていたが、不安よりも期待にふくらんでいた気持ちの方が大きかった。そして、同志社大学の教職総合演習Aの授業では、「記憶に残る授業、記憶に残る教師、頼りにされる存在を目指したい」という目標を提示していた。

しかし、私は教育実習で自分が想像していなかった自分と向き合うことになった。「できない」、「もう無理かもしれない」と何度も追い詰められた。教育実習は時間に追われ、忙しいということは聞いていたが、こんなにも自分自身の許容量を超え、自分が崩れそうになるとは思わなかった。教育実習期間の途中、家だけではなく、実習先の控え室や職員室でも何度も辛く悔しくて涙した。しかし、教育実習が終わった後、教育実習の経験はかけがえのない記憶に残る経験となり、思い出すたびに心の奥底から熱くなっていた。そして、私を支えてくれた人たちへの感謝の気持ちであふれていた。もちろん自分自身に対する反省は多く、楽しかったと一言で済ませることはできない。しかし、私が担当したクラス39人の「先生」になることができた3週間の教育実習の期間を思うと胸がいっぱいになり、その後の自分を奮い立たせる原動力となっていったのである。

では、いったいなぜ自分を否定的にしか考えられなくなっていた教育実習が、肯定的なものへと変わっていったのであろうか。私にとって、この教育実習における3週間はどのような意味を持つのだろうか。自分自身に何らかの変化を起こした教育実習から自分自身を掘り起こしていくことで、私にとっての教育実習の意味を考えたい。本研究は、このような意識を端に発している。

第2節　教育実習の目的と意義

本節では、一般的に定義される教育実習の目的と意義について述べていく。同志社大学教職課程委員会ではその意義を次のように定めている。

> 教育実習は、中学校、高等学校においてある一定期間継続的に生徒と接触し、その過程を通して経験ある指導教員の指導のもとに教員としての経験を積み、教員となるための実践上、研究上の基礎的知識・技能・態度などを習得するところに意義がある。(同志社大学教職課程委員会 2006: 2)

そして、教育実習の目的に対しては次の4つを挙げている。

> (1) 学校教育の実際について、主として教育活動全般にわたり、教科指導の経験を通して、教授学習の過程に関する総合的な認識をえること。
> (2) 大学で習得した専門的知識や教育理論を生徒の成長発達に応じて適用する実践的能力を養うこと
> (3) 教員として生徒を指導するために必要な資質を養い、研究的態度を体得すること
> (4) 教職についての自覚を深め、教育者としての愛情や使命感を深め、教育という仕事、特に学校教育のもつ役割の重要性について理解すること
>
> (同志社大学教職課程委員会 2006: 3-4)

教育実習はこのような意義と目的を前提とした上で行われるものであり、教育実践力の向上を教育実習生に対して求めている。そして、教育実践力を向上させるひとつとして、実際に授業を研究していくということにより、向上が図られる。佐野好久によれば、「教育実習における授業研究は、実習生の教育実践力の向上を目的としているため、『反省的実践としての授業研究』であることが求められる」という（有吉・長澤編 2001: 99)。佐野は、「反省的実践としての授業研究」とは「個々の子どもたちの固有な学びや教師の状況に即した思考や行動の意味を探求する」授業研究とし、「能動的創造的に教育実践を行う主体であるとともに、自らの思考や行動を振り返り、研究する主体であり、教育実践力を自己形成する主体でもある」とみなしている（有吉・長澤編 2001: 98)。しかし、教育実習においてよく見られるのは「技術的実践」を行う実習生である。佐野によれば、彼らは教育実習に関する専門知識を、教育実践の実際とは結びつけずに学習しているために理解が不十分で、専門知識だけでは実際の授業指導はできないことを体験するのである（有吉・長澤編 2001)。

つまり、技術や知識ばかりに頼るのではなく、実際自ら考え行動したことを反省することから、主体的な力を身につけることが大事である。したがって、教育実践力を向上させるために、「反省的実践」として実習体験の中で自らの思考と行動を振り返ることが必要となる。私は、教育実習開始当初は「技術的実践」に目を向けていたが、指導教諭は表面的な技術ばかりでなく、よい授業であるために大切なことは何かを考える機会を与えてくれた。そのことにより、私の教育実習は「反省的実践」が繰り返し行われることとなった。

第3節　3週間の教育実習の概要

3週間の教育実習は、土日を除き、計15日間行われた。私の担当クラスは2年生の文系クラスであり、そのクラスを含めた2クラスで2年生の世界史の授業を5回分、計10回行った。当初は、10回のみの授業数であったのだが、教育実習3日目に3年生の2クラスの日本史の授業を3回分、計6回を増やすこととなった。私は、合わせて16回の授業を行った。私が担当したクラスには39名の生徒が在籍していた。

第1項　教育実習の1日の大まかな流れ

まず、朝、学校に着くと実習生専用の部屋であるセミナールームに行き、その日の実習における連絡事項を確認する。次に職員室へ行き、自分の指導教諭のところで、その日の実習に関する支持を受け、そのまま職員室で、学校全体の朝の職員会議に参加する。その後、担当クラスで、職員会議で得た情報を生徒に伝える SHR を行う。それからの行動は、大きく分けて4種類ある。1つめは、実際に授業を行うことである。2つめは、指導教諭を含む、自分と同じ担当科目の教師の授業を見学することである。3つめは、セミナールームで授業のための教材研究、学習指導案の作成である。4つめは、指導教諭の空き時間で授業に関する相談をすることである。1日の授業が終わったら、放課後に担当クラスの掃除の指導を行い、日直の仕事の様子を確認する。それから、セミナールームに戻り、その日の反省と感想を実習簿に記し、担当クラスの日直から預かった学級日誌にコメントを記した。その後で、それらを職員室に持って行き、指導教諭に提出して指導を受けた。また、職員会議の前の時間に指導を受けることもあった。放課後には、高校当時所属していた陸上部の部活指導に行くこともあった。

第2項　教育実習3週間の大まかな流れ

1週目は、1日目に朝の職員会議で教育実習開始の自己紹介で実習生代表挨拶を行った。

1週目には、授業を担当せず、授業見学や教材研究、学習指導案の作成を行った。1週目の最後は、2年生の学部・学科ガイダンスに参加し、社会学部の説明を担当した。2週目に入り、教育実習期間が 2 週間である実習生が合流し、教育実習オリエンテーションが行われた。2週目には実際に授業を担当した。9日目と10日目は高体連があったため授業がなく、2時間の自習監督を行った。10日目には、実習生全員による話し合いの場がもたれた。3週目も、授業を行い、最終日の15日目に研究授業を行い、最後のSHRでは担当クラスの生徒たちが私のお別れ会を開いてくれた。放課後には、社会科の先生方 7 名による研究授業についての合評会が行われた。

第2章　先行研究の展望

3週間の教育実習における自分自身の経験を通じて自己論を展開していく前に、これまで社会学において研究されてきた自己や自我についての理論について、ここでは述べていく。そして、これから展開していく自己論に対して、どのような視点に立ってアプローチしていくのかを示しておくこととする。

第1節　自我の構築過程

第1項　組織化された自我

G.H.ミードによれば、「個人は、彼の社会集団の他の成員の自我との関係においてのみ、自我を所有できる」と述べている（Mead 1934＝1995: 202）。つまりは、自我はそれ単体では成立せず、他者や社会との関わりが不可欠ということである。

そして、ミードは「組織化された自我を作り上げていくものは、その集団に共通な態度の組織化である」と述べている（Mead 1934＝1995: 200）。ミードによれば、共通な目標をもつ社会では、その人が属している全体としての社会集団の共通の態度である「一般化された他者の態度」を取得し、自分自身の中に、他者の態度や反応が引き起こされることで、組織化された自我が発生する。そして、その社会の他者に属している明確な反応を自分自身の中に呼び起こすことで、自分自身が所属する共同体のメンバーに構成される（Mead 1934＝1995）。また、ミードは次のようにも述べている。

もし、われわれが、全員の態度を統御する態度の共同体を自らのうちにもつような成

員でないとすれば、われわれは自分自身になれない。われわれは共通の態度を持たない限り、権利を所有できない。われわれが自己意識的人間として獲得するものが、われわれをして社会の成員にさせ、われわれに自我をもたらす。(Mead 1934＝1995: 202)

このように、ミードによれば、その社会における「一般化された他者」の態度が取得できなければ、その社会のメンバーに構成されることは困難であり、その社会の中で自我をはっきりと作ることができない (Mead 1934＝1995)。

では、自我とは共同体の中に拘束されてしまっているのであろうか。ミードによれば、特に危機的状況において、個人は自分の属する共同体に話しかけ、諸個人の相互作用を通じて、自分自身に対する共同体の態度を変えることができる。そして、このような相互作用によって社会システムを変化させる。これらを自我が発生する反省的過程と述べている (Mead 1934＝1995)。

第2項　対他的な「me」と対自的な「I」

ミードは、「彼は自分の中に、ある反応を要求している、他者の態度のすべてをもつ。それが、その状況の『me』であり、彼の反応が『I』である」と、「me」と「I」について述べている (Mead 1934＝1995: 216)。そして、ミードによれば、社会との関わりの中で、他者の態度を取得し、採用することで生じる組織化された対他的な「me」に対して、主体的な存在である対自的な「I」が反作用し、「me」と「I」という2つの局面とともないながら進行していく社会過程こそが自我なのである。さらに、その人が行動を遂行した後にのみ、その人の経験に入り込み、「I」を自覚し、「I」は「me」の一部として現れ、新しい状況にその人を置くと述べている (Mead 1934＝1995)。

このように、「I」と「me」は互いに相互作用し、対自的な循環が行われている。ミードによれば、「me」に対する反応として自分の中にわきあがってくる「I」は新しい要素を含み、新しい状況の中に、自分を置くという (Mead 1934＝1995)。つまり、他者から向けられる自分への要求や期待に対して、自分自身がどのように反応していくかによって、新しい自己が再編成され、新しく他者との関係や社会を変革しようとすることができるのである。また、ミードによれば、「I」は共同体の態度に対する反応であって、個人は所属している共同体を変革させるものであるとし、さらに、「I」の反応は、自我に影響するだけでなく、自我を構成する社会環境にも影響し、新しい環境を創造すると述べている (Mead 1934＝1995)。

第2節　関係性の中の自己

前節ではミードの自己論について取り上げたが、第2節ではK.J.ガーゲンによる関係論的自己論を述べるとする。

ガーゲンは、「パフォーマンスは関係性の中に埋め込まれている」と述べ、行為は受け手に応じて作られるといっている（Gergen 1999＝2004: 198)。そして、そのパフォーマンスは関係の中で形成されるもので、「関係を通して人々にとって理解可能なものになる」と述べている（Gergen 1999＝2004: 199)。また、ガーゲンによれば、発話はパフォーマティブな機能を持っており、発話の内容ではなく、その発話がさまざまな関係の中でどのように機能するかが大切となる。さらに、感情の表現を理解するために、感情的なパフォーマンスは、文化に特有の関係におけるシナリオを構成するものとして、他者を含んだ劇の一部であるとみなし、感情とは、個人の心の所有物ではなく、関係の持つ特性とした(Gergen 1999＝2004)。

このようにガーゲンは、自己の行為を他者との関係性を通じて作り上げられるものとして、関係性の中に自己を位置づけている（Gergen 1999＝2004)。つまり、社会の中で自分自身との関係性が異なれば、自分の行為も異なった意味を持つといえるのである。

第3節　現実の社会的構成論

第3節では、日常生活と日常生活における自明視されていた現実が失われたとき、自己や他者との関係はどのように変容するのかをみていくこととする。

P.L.バーガー&T.ルックマンによれば、私たちは類型化図式を用いて他者を理解しており、他者との対面的な状況においては、他者が行った類型化図式に対してすぐに交渉に入り、その関係性は変容する。しかし、バーガー&ルックマンによれば、何か問題にならない限り、日常生活のように関係はパターン化し、類型化図式から遠ざかるほど、他者との関係が間接的になり、匿名的となって相互作用を受けにくくなるという。さらに、バーガー&ルックマンは、「Social structure is the sum total of these typifications and of the recurrent patterns of interaction established by means of them.」と述べ、日常生活の現実は、多くの類型化図式の上に成り立ち、類型化された他者によって固定された相互作用を合わせた社会構造において自分というものを安定して捉えることができるとした(Berger & Luckman 1984: 48)。

また、バーガー&ルックマンによれば、日常生活の現実は当たり前のこととして自明視

されている。しかし、日常生活に何らかの新しい事態が生じたときに、その自明性は失われ、新たな現実に直面しなくてはなるのという。その際、日常生活の現実においてはパターン化されていたような関係が、対面的状況となり、柔軟性を持って変容され、他者との新しい類型化図式の中で、新しい自己が生じるといっている(Berger & Luckman 1984)。

第4節　物語論的な自己論

ここでは、物語論による視点を自己論に付与していくこととする。片桐正隆によれば、物語は自己を構築し、物語論はその自己の構築の時間性に注目するといっている。ガーゲンは、「『自己によって重要な出来事を時間的に説明していくこと』が物語ることであり、物語ることによって、人々の生に意味と方向の感覚が与えられる」と指摘している（片桐 2003: 9-10)。また、片桐によれば、物語ることは、個人に閉ざされた営みではなく、私たちは具体的な他者を目の前にした相互行為の文脈において検討し、自己や他者を一連の物語に位置づけているという（片桐 2003)。

では、物語ることによって自己はどのように構築されるのであろうか。まず、片桐は、「現在の自己と過去の自己をいかに関連付けるかという作業を抜きにして、自分とは何かを考えることはできない」と述べている（片桐 2003: 30)。片桐によれば、過去を想起することは、過去の客観的な記録ではなく、現在の特定の観点から過去の出来事を選び出す過程である。そして、記憶は、それらの過去の出来事を 1 つのストーリーに見合うよう紡ぎ合わせる営みとしている。片桐によれば、現在における特定の観点から 1 つのストーリーに見合うように想起された記憶の中の複数の出来事は、時間的前後関係において順序付けられ、それぞれの出来事同士のあいだに何らかの関連付けがなされ、物語となる。ここで、片桐は、「時間の順序に従って出来事を語ったもの」をストーリー、出来事同士の「因果関係を示すもの」をプロットと定義している（片桐 2003: 37)。そして、片桐によれば、ストーリーやプロットのパターンに依拠しながら、想起された過去の出来事を紡ぎ合わせて、現在の時点から特定の観点に基づいて作り出された同一的で一貫した物語によって、自己は同一的なものとして構築されるという（片桐 2003)。

また、片桐は「物語は反省され言語化された me に対応し、その物語の紡ぎ手が I に対応する」といっている（片桐 2003: 44)。片桐は、「常に更新する I の作用によって me が書き換えられていくように、me としての物語は構築され、同時に、それを生きる自己と矛盾し、そのことによって書き換えられていく」と述べ、物語の構築と自己の構築を同義とは

していない（片桐 2003: 44）。

私は、このように展開される物語論的自己論を通して、この卒業論文執筆の時点における観点から、3週間の教育実習を経験した「私」に対してアプローチしていくこととする。

第3章　方法

第1節　分析の枠組み

第1項　分析対象者

分析対象者は、自己論であるがゆえに自分となる。2006年5月22日から6月9日まで、母校の滋賀県立M高等学校で行われた3週間の教育実習における自分を分析の対象とする。

また、自己論を展開するにあたって、教育実習の間に関係を築いてきた他者の存在も大きく関連しているため、私との関係において他者も分析において不可欠な存在である。ログに登場する人物をここで簡潔に述べておくとする。まず、分析対象者として3週間指導をしてくれた指導教諭と、担当クラス39人を含めた生徒がいる。そして、学部学科ガイダンスで社会学部の担当だったA先生、高校生当時の顧問だったB先生がログに登場している。また、他には、社会科の先生方や、その中で私の研究授業に来られないため事前に私の授業を見に来て指導をくれた現代社会担当の先生や10日目に実習生全員による話し合いを主催してくれた先生とも関わりがあった。さらに、私以外に実習に来ていた8人の他の実習生がいる。このような他者と関わりを持って過ごした3週間の私が物語論的な自己論における分析対象者となる。

第2項　分析用具

分析には、過去ログとして教育実習期間中に毎日指導教諭に提出した2006年5月22日から6月9日までの土日を除く15日分の教育実習簿を使用した。実習簿には、「実習事項」、「反省・感想」、「指導教諭の批評」が記されている。分析においては、15日分の反省・感想の記述を使用し、それに加えて説明の補足として指導教諭の批評を用いた。「反省・感想」の欄には、日ごとに約3つの段落を設けて記入しており、自分自身の中に強く存在している事項が書かれている。また、実習簿は指導教諭に提出するものであるので、自分自身を反省し、自己を反映するものであると同時に、指導教諭との関係の中で作成され、指導教諭に対しても向けられたものであるということを前提としている。なお、自分自身の教育実習を卒業論文の題材にすることは、教育実習の時点では決定していなかったため、意図的に卒業論文に有効に用いることができるようには記述されていないことに留意してもらい

たい。実習簿の「反省・感想」、指導教諭の批評以外に、同志社大学で受講している教職総合演習 A の授業で提出した「実習生個人票」、「教育実習・自己評価表」、「教育実習に対する講評」を説明の補足として用いた。

そして、実習簿の中の反省・感想による過去ログから抽出したキーワードに対し、KJ 法を用いて分類した。KJ 法を繰り返し行い、相互関係を考慮しながら、グループごとのタイトルを付けていくことで概念を整理した。KJ 法の結果は、クロス集計表からグラフを作成し、週ごとにおけるグループの頻度に注目し、ストーリーを説明していくことに用いた。

第2節　分析の具体的手続き

まず、教育実習簿の「反省・感想」に記述されているものを 1 つのログとした。そのログの中からキーワードを抽出し、ポストイットにそのキーワードを記し、それを 1 次コードとした。次に、KJ 法を用いて 1 次コードを同類の表現で記述されているものに分類し、それを 2 次コードとした。再度 KJ 法を行い、コード同士の相関関係を考慮しながら、2 次コードを分類して一般化されたグループをつくり、そのグループを 3 次コードとした。この際、キーワードの再抽出や、それぞれのキーワードの持つ文脈や背景をいったん排除していったんグループ内を分解、再結合するなどして、KJ 法を繰り返し行った。

そして、日にちと 3 次コードを変数としてクロス集計表にまとめ、コードごとのグラフを作成し、3 次コードの各グループは時が経つにつれて頻度がどのように変化したのかを分析した。その頻度の変化や、内容が類似しているかどうかに注目して、さらに KJ 法を行い、13 個の 4 次コードに最終的に分類した。4 次コードには、それぞれアルファベットをふった。そして、日にちと 4 次コードを変数としてクロス集計表にまとめ、コードごとののグラフを作成した。そのグラフから、4 次コードの週ごとの頻度に注目し、どのような構造パターンを持つのかを分析した。

第3節　分析の展望

以上のような分析の手続きを踏まえ、物語論的な自己論としてどのように展開していくのかを述べる。教育実習簿はその日の反省であり、過去を想起したものである。それは、自分が記述したい、指導教諭に伝えたいという思いに立って、その日の中から過去の出来事を選び出した結果である。この分析において、実習簿から自己によって重要な出来事を時間的に説明していくことによって、物語を展開させている。そして、ログから分類を重

ねた 4 次コードにおける週ごとの頻度の特徴からストーリーのパターンを分析し、なぜ度数が増減するのかを説明する為にプロットを分析する。そのように、教育実習から日が経った時点から、同一的な 1 つのストーリーを紡ぎあげていくことで、3 週間の教育実習において構築されていった自己を物語論的に分析していくこととする。

第4章　結果と考察

第 1 節　ストーリーを展開する前に

まず、自己論を展開していく前に、第 3 章の分析方法において行われた KJ 法の結果をのせておく。391 個の 1 次コードは 99 個の 2 次コードとなり、さらにグルーピングされ、35 個の 3 次コードとなった。最終的には、再度 KJ 法を行った結果、35 個の 3 次コードは、表 1 のように 13 個の 4 次コードへと分類された。

表 1　3 次コードの段階で行われた KJ 法の結果

	4 次コード	3 次コード
A	時間は限られているので後悔のないよう積極的に行動を起こしたい	時間は限られているので後悔のないよう積極的に行動を起こしたい
		教材研究をできる時間がある
B	話をしたり、授業外での指導をしながら生徒と一緒に時間を過ごし、関わりを持つ	生徒と話をするなど一緒に過ごし、関わりを持つ
		授業外での指導を行いながら、生徒と一緒に取り組む
		生徒たちが真剣に課題をやっている
C	生徒の様子に配慮しながら、生徒が理解しやすく、対話ができるような話の進め方をする	生徒が理解しやすいように説明し、生徒が話を聞くような工夫をする
		生徒の様子に注目し、対話をしながら話を進める
		すべきことは分かってきた
D	余裕が持てず、緊張や不安の気持ちを抱いている	話を進めることに必死でいっぱいいっぱいで、もっと余裕を持てるようにしなくてはならない

		不安を抱いている
		緊張している
E	様々な先生や他の実習生に目を向けて、その仕事の様子や言動から多くのことを学ぶ	忙しくても生徒の前ではよいコンディションで臨む教師の仕事を見て、すごいと感じる
		実習生同士で話し合ったり、様々な先生・実習生の授業を見たり、意見を聞くことで多くのことを学ぶ
F	自分から生徒に向けて言葉や行動を発信する	自分から生徒のために何かできないか、力になれないかを真剣に考え、力を尽くして行動する
		自分自身の話や伝えたい思いを話す
G	授業準備への努力が足りず、思うように進められない上、生徒が興味を引いて理解しやすい授業ができなかった	授業準備に対する努力が足りておらず、準備に追われている
		思うように授業を進めることができず、生徒が理解しにくく疲れる授業をしてしまった
H	社会人としての責任がなく、指導教諭に迷惑をかけ、申し訳ない気持ちである	自分のせいで指導教諭に影響が生じたことで、申し訳ない気持ちが募り、指導を受けて迷惑がかからないように気をつけなければならない
		指導教諭への感謝の気持ちより自分のことばかりに気がとられ、約束が守れず、信頼されるような社会人としての責任がない
I	現状を振り返り、できる限り努力をして、責任を持って自分自身の危機を改善しようとしなければならない	自分自身の現状に危機感を抱き、改善していくため、責任ある人間として、自分に出来る最大限のことを考え、心を入れ替え、努力する
		自分の反省すべき点を振り返っている
		自分自身の能力の限界を考え、取捨選択をしながら計画的に進めなくてはならない
J	生徒が「なぜ」を考えられるような授業の目標を明確に提示し、「よい授業」を行いたい	生徒が「なぜ」を考えられるような授業の目標を明確に提示し、「よい授業」を行いたい

K	授業を行うためには、内容をしっかり理解し、準備に十分に力を注ぐ必要がある	上っ面の授業にならないために準備をしっかり行い、内容を理解することが必要である
		学習指導案を作成する
L	生徒のことが大好きであり、生徒の言動や表情から元気をもらい、生徒の持つパワーを感じている	生徒の言動・表情によって感動したり、元気をもらい、本当に感謝している
		生徒のことが本当に大好きで、決して忘れない
		別れが近づき、悲しい気持ちがこみ上げる
		生徒との距離が縮まり、生徒のことが分かるようになってきた
M	教育実習に対して、肯定的な気持ちになる	嬉しい気持ちになる
		指導教諭に「この授業が今までで一番よかった」と言ってもらえた
		新しい出発点が定まり、もっと成長していこうと思う
		教育実習は本当に貴重な経験であった
		落ち着き、リラックスできた
		授業を行うことに前向きである

そして、分類された 4 次コードは表 2 のクロス集計表にまとめることができた。このようにまとめられた 4 次コードは、週ごとの頻度の変化の特徴から 4 つの構造パターンに分類される。1 つめのパターンは、1 週目に度数のピークを迎えるものである。2 つめは、2 週目に急激な上昇をしてピークを迎えるものと、それとは反対に 1 週目と 3 週目が高く、2 週目がちょうど谷になっているものという 2 つのパターンである。3 つめは、他とは類似しないパターンをとり、2 週目と 3 週目における週の 2 日目に度数のピークを迎えるものである。4 つめは、1 週目と 2 週目にはほとんど記述がみられないもので、3 週目になって急激に度数が上昇するパターンである。13 個の 4 次コードにおける 3 週間の記述内容の変化を図 1 とした。

これらの 4 つの構造パターンを中心に、4 つのストーリーを展開し、私の 3 週間の教育実習における自己論とする。

表2　4次コードのクロス集計表

4次コード	1日目	2日目	3日目	4日目	5日目	6日目	7日目	8日目	9日目	10日目	11日目	12日目	13日目	14日目	15日目	合計
A 積極的に行動を起こしたい	6	0	0	4	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	14
B 生徒との関わりを持つ	12	5	0	8	2	0	1	0	11	1	1	5	1	6	3	56
C 生徒が理解しやすい進め方	5	6	4	4	0	0	1	3	0	0	2	1	0	3	1	30
D 余裕がない 緊張や不安	4	1	7	0	0	1	4	2	1	0	3	0	0	0	1	24
E 様々な先生方の仕事の様子から学ぶ	0	1	1	0	11	4	0	0	0	4	4	0	3	0	1	29
F 自分から生徒に向けて言動を発信	2	2	1	2	7	0	1	0	0	5	0	0	5	3	1	29
G 努力不足で思うような授業できない	0	0	0	2	0	2	5	4	2	0	2	3	3	3	0	26
H 責任がなく、迷惑をかけ申し訳ない	0	0	3	0	0	5	5	12	4	0	1	2	0	2	0	34

I 現状を振り返り、自分の危機を改善	1	0	3	0	0	6	10	4	3	3	11	2	0	1	0	44
J 目標が明確な「よい授業」行いたい	0	4	5	4	0	3	0	1	0	3	4	3	4	2	0	33
K 準備に力を注ぐ必要がある	0	2	3	5	0	3	1	1	3	2	0	2	3	4	1	30
L 生徒が大好きであり、元気をもらう	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	7	5	6	24
M 実習に対して肯定的な気持ち	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	3	2	9	18
合計	30	23	27	29	22	24	29	27	26	18	29	23	29	32	23	391

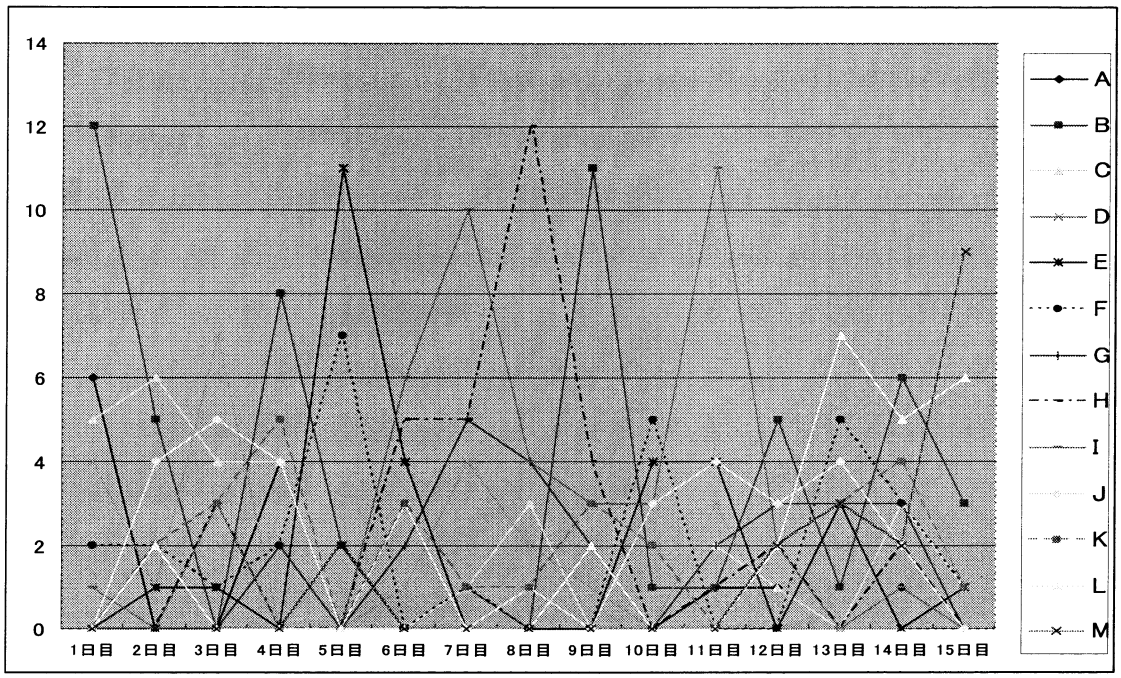

図1　4次コードの記述内容の変化（3週間）

第2節　ストーリー1　――教育実習の中心は生徒である――

第1項　生徒との関係を築き、積極的に行動したい

私の教育実習は、積極的な意欲を持って始まった。普段は学生である私が、実際に直接生徒と関わり合い、実践の教育現場に立てる 3 週間は非常に貴重なものであった。新しい環境に身を投じる私は、3 週間の中で誰かの記憶に残ることを目標とした。生徒に意味あるものを届け、頼りにされる瞬間を感じたいと思い、教育実習に向けて意欲にあふれていたのである。だからこそ、教育実習では積極的にいろいろなことに取り組み、いろいろな生徒と関わり、自分から何かを与えたいという思いが強かった。しかし、実際は 1 日目に自分が思い描いていたように積極的に自分から動くことができず、もっと積極的に行動しなければならないと感じ、グループ A の記述が多くなり、初日に最大値を示した（図 2）。

普段の自分よりも積極性が足りなかったよう思います（1 日目 1 段落）。
3 週間という限られた時間の中で、できることはしっかり行動し、常に自分から行動を起こしていこうと決意しました（1 日目 3 段落）。

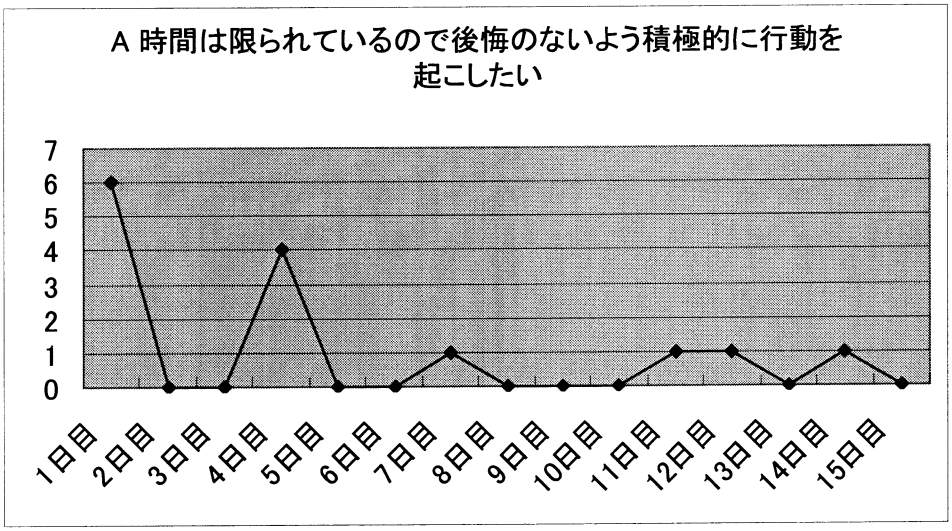

図 2

また、生徒との関わりにおいても、自分が思っていたように積極的に関わり、話をすることができなかった。そのため、もっと生徒と関わりを深めたいという思いから、グループ B の記述が増え、グループ A 同様、初日に最大値をとっている（図 3）。

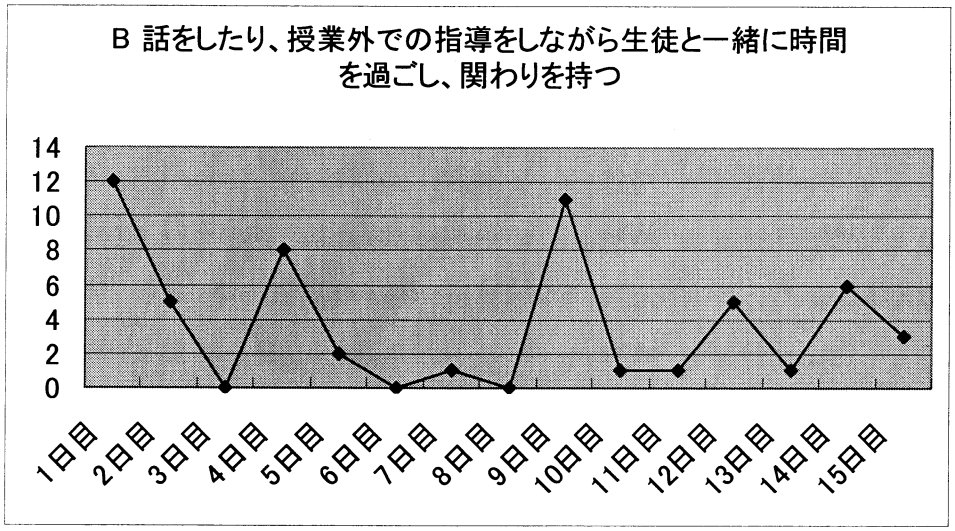

図 3

まず、本日の大きな反省点として生徒との関わりを深めることが出来なかったと思います（1日目 1 段落）。

明日の目標としては、一人でも多くの生徒の名前を早く覚え、生徒との関わりを深めていくつもりです（1 日目 1 段落）。

1 日目は積極的に行動できず、生徒との関わりがあまり持つことができなかった。グループ A とグループ B を比較すると（図 2、図 3）、両者の 1 週目の頻度の変化は、ほぼ同じ構造パターンをとっており、その関連性は強いといえる。この結果から、私は、生徒との関わりの中において、積極的に動いて自分自身を発揮しようとしていたと考えることができる。このことから 1 週目の私の行為は、生徒との関係を前提として存在していたということができる。しかし、実際には生徒との関わりの時間があまり持てず、生徒との関係性が成り立たないまま、積極的にも行動することができなかったのである。

では、なぜ実際に最初から生徒との関係が十分に築けず、積極的に動くことができなかったのだろうか。その原因は、当初思っていたよりも生徒と関わる時間が少ないということであった。教育実習は普段の大学生としては経験できない生徒と直接関わることができる経験として、その点においておおいに意味があると思っていた。しかし、実際には教材研究や授業見学でなかなか生徒とふれあう機会をもてない現実を 1 日目にして実感した。さらに、指導教諭から、他教科の先生や実習生の授業を見に行ったり、部活に参加するよ

りは、教材研究に時間をかけるようにという指導を受けていた。ゆえに、生徒と関わる時間を思っていたようにとることはできなかった。

指導教諭の批評にはこのように記されている。

表面的な教師の活動、授業とか部活とか生徒に対応している場面だけを見るのではなく、ある意味地味で大変な教師の表面に出てこない仕事、様子をしっかり学ぶようにしてください。「生徒の視線」ではなく、「同僚の視線」で学ぶことが大切です（1日目）。

花や実を求めることが実習の中心ではありません。しっかりとした基礎を作れるように頑張って下さい（3日目）。

私は生徒との関係を築く場面ばかりを想定して教育実習にやってきたが、「同僚の視線」、つまり指導教諭との関係を築くことに対して、あまり強く意識をしていなかったのである。しかし、このような指導を受けていたにもかかわらず、この時点では貴重な 3 週間を生徒との関わりを深め、積極的に動くことで自分自身の目標を達成させたい気持ちが強く、積極的に生徒との関係を築けるよう行動することを自分自身に求めた。それが、1日目の記述に反映されているのである。ゆえに、自分自身の思いと異なることを求める指導教諭の言葉がなかなか私の行動として実践されなかった。

また、私の担当授業数が他の実習生と比べて少なかったことも、積極的な行動を求める意欲を掻き立てた。そして、指導教諭に担当授業を日本史も増やしてほしいと実習初日に頼んだのである。指導教諭に反対されたものの、自分自身の中で積極性を発揮できない現状に納得できなかった。さらに、授業は生徒と関わる機会を持てる場でもあるので、生徒と関わる時間をもっと増やしたいという思いから、3日目に実習簿を提出する際に指導教諭にもう一度頼み、日本史 2 クラスの授業を 6 回増やしてもらえることになった。このまま授業数が少ないまま、他の実習生より積極的に 3 週間を過ごせないかもしれないと感じていた 2 日目・3 日目にはグループ A の記述がない（図 2）。これは、指導教諭に提出するものに対して指導教諭の指導に反する思いを書くことは失礼であると感じたからである。しかし、4 日目になって授業が増えたことで、自分自身の気持ちが解消され、限られた時間で積極性を求めるような記述をしたことにより、1 週目にはこれらがピークを迎えたのである（図 2）。ところが、担当授業数を増やした影響が 2 週目に生じるのであるが、これはストーリー2 で述べることとする。

4日目になって、生徒との関わり方も分かるようになってきたのだが、思い描いていた関係をまだ築くことができていない自分に対して、厳しくとらえている。そして、グループA・グループBは同様の上昇する構造パターンがみられ、その思いが表現されている（図2、図3）。

4日目になって、（担当クラスの）生徒の何人かは顔と名前が一致し、話もできるようになりました。しかし、まだ（担当クラスの中でも）全員と話ができていないので、明日はもっと時間を作って話しをする時間を持つようにします（4日目1段落）。
ＳＨＲや掃除の中で、生徒と関わり合うことができますが、まだまだ私は積極的に動けていないと思います（4日目3段落）。

そのような私にとって、1週間求め続けていた「生徒に積極的に関わり、生徒に頼りにされるようなことがしたい」という思いを実践できる機会が訪れた。学部学科ガイダンスで、生徒の力になれるようにと考え、自分の伝えたいことを話すことができたのである。

本日は、ＳＨＲ以外で初めて生徒の前で「伝えること」の面白さを感じました(5日目1段落)。
実習期間中にもっと相談にのったりしていきたいと思います（5日目1段落）。
その後、A先生から私の話を聞いた生徒の話を聞き、少しでも生徒の力になれたと分かって非常に嬉しかったです（5日目1段落）。

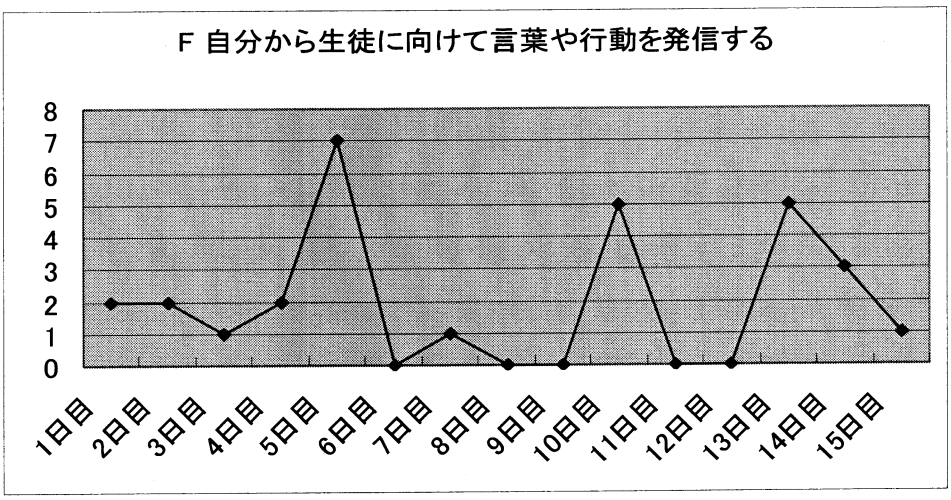

図4

ここで、今まで満足できていなかった生徒との関係を自分から思いを伝えることで、少しでも変容できたという実感を獲得することができたのである。5日目には、グループA・グループBの度数がほぼみられないため（図2、図3）、生徒との関係を積極的に築くことをしきりに訴えるような状態ではなくなっている。実際に積極的に生徒と関わり、生徒の力になれたことによって、ようやく私が意欲をもっていたものが発揮できたのである。そのことで、ここで初めて実習生活の中の記述として、「嬉しい」という肯定的な気持ちが生じるのである。つまり、生徒に対して自分から関わり、何かを伝えることによって生徒によい影響を与えることができるとき、私は自己が満たされたのである。ゆえに、私の行動におけるモチベーションの原点は、生徒との関係を自らの働きかけでよい方向へと変容しようとするところにあるということができる。

第2項　不安な状態の自分を生徒の前で見せたくない

前項では、1週目の私の教育実習における積極的な態度に関して述べたが、一方で不安や緊張の気持ちも抱えていることも事実である。教育実習は初めて経験することであり、漠然とした不安な気持ちを積極的な気持ちと同時に抱いていた。

本日から 3 週間の教育実習が始まり、緊張や不安のため普段の自分よりも積極性が足りなかったように思います（1日目1段落）。

授業の時間というのは思っている以上に早く進んでいくのだと感じましたので、余裕のある授業を計画していかなくてはならないと実感しました（1日目2段落）。

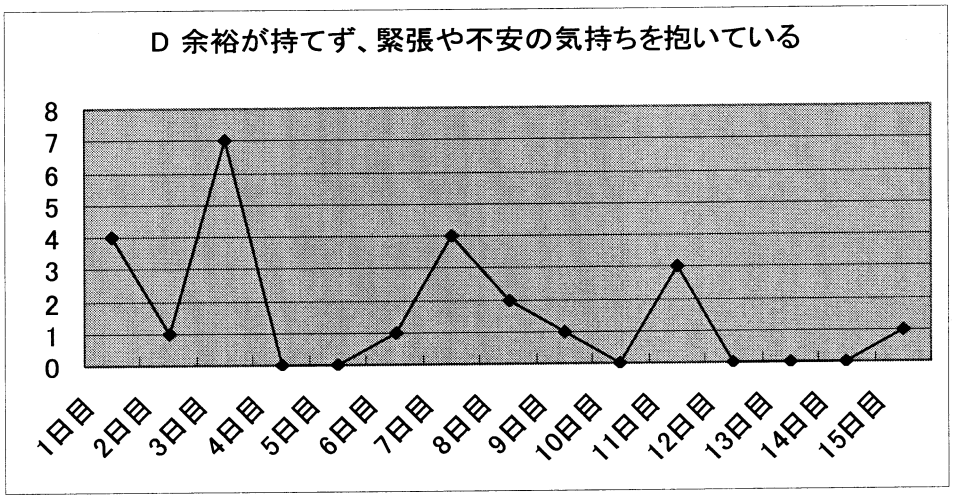

図5

このように、1 日目には不安や緊張を抱いているが、図 5 と図 2 とを比較すると、1 日目においては不安な気持ちよりも積極性を示す度数が多く、自分はもっと行動できるとして自分自身をより突き動かそうとしているといえる。

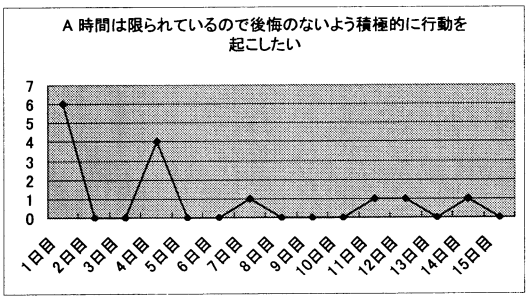

図 2（再掲）

また、1 日目において、授業の時間が自分の思っていた以上に早く進むことに注目している。私は、自分があらかじめ想定していないとき、あるいは想定以上の難しさを感じたとき不安や緊張が生じている。授業を実際には担当していない 1 週目であるが、朝の SHR を 2 日目から担当することから、教壇に立って生徒に伝えるという行為を実際に経験した。2 日目は初めてのことが多かったため、余裕がなくなってしまうということをあえて不安なこととして記述していない。しかし、3 日目になると、教壇に立って生徒に話をすることの難しさは、逃げられない現実として直面するのである。ここでは、新しいことを経験した次の日は、困難な状況にある自分とより向き合うことで、自分が注意しなければならないことを意識しようとして、度数がピークを迎えることが分かる（図 5）。

反省点としては、教壇の上に立つと、緊張して、余裕がなくなってしまうことです（3 日目 1 段落）。

SHR の短い間でも、次は何を話さなければならなかったかと立ち止まりながら進めていきました（3 日目 1 段落）。

たとえ緊張していても、その素振りを（生徒に対して）見せないように注意しようと思います（3 日目 1 段落）。

また、前節で述べてきたように生徒との関係を積極的に築こうとしている一方で、生徒の前で見せたくない自分の姿を見られてしまったことで、思わぬ自分に対して余裕がなくなったのであると考えられる。図 2 と図 5 を比較すると、余裕がなくなる 3 日目に積極性の記述はなく、不安が治まる 4 日目に再び積極性が生じている。つまり、生徒との関係が

うまく築けないとき、自分の行為は積極性を失ってしまうということが考えられる。

約 10 分間における SHR でさえ、私は余裕がなくなり緊張してしまったのであるが、図 5 では翌日にはもう度数が示されていない。この原因を図 6 との関連からみてみるとする。図 6 では、1 週目の私は生徒の前で話すという実践が少なかったため、生徒にどのように話せば理解しやすくなるかということに対して有効な方法はどういうものなのかを授業見学で学ぶことに留意した結果、1 週目における頻度が高くなったのである。

生徒を引きつける質問をしたり、話し方の強弱や繰り返し言って強調するなど話し方も授業をする上で重要であると思いました（1 日目 2 段落）。

これからしていくことが明確である分、目標設定もしっかりできて、生徒にとって理解しやすくなると思いました（2 日目 1 段落）。

本日も 3 名の先生方の授業見学をして、話し方や進め方もそれぞれで学ぶことが多くありました（3 日目 2 段落）。

生徒が話を聞いてくれるように」とか、「重要な話を忘れさせないように」という工夫が必要だと分かりました（4 日目 3 段落）。

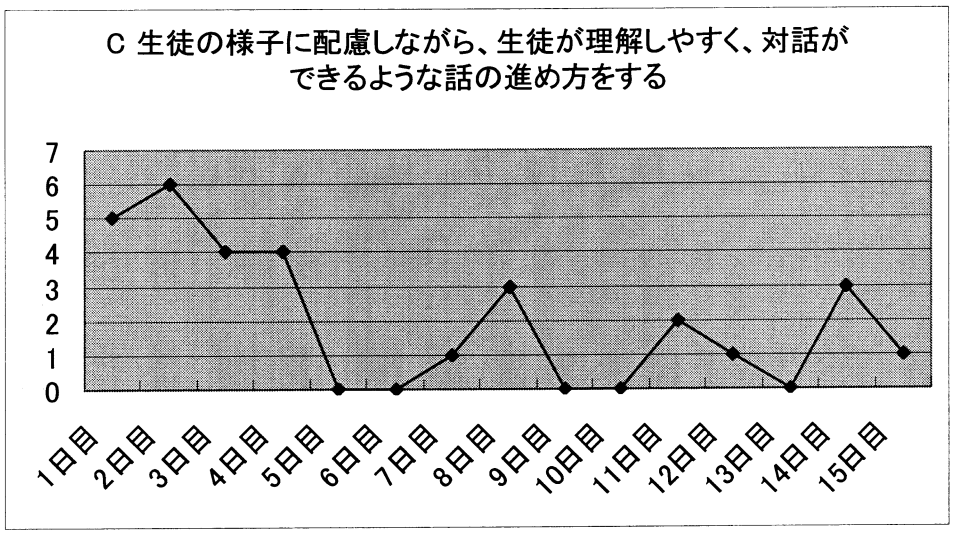

図 6

図 5 と図 6 の構造パターンの違いとして、図 5 では 3 日目から 4 日目にかけてすぐ減少しているが、図 6 では 3 日目の値は 4 日目に維持されている。これを分析すると、3 日目に、

自分自身の不安な点を自覚したことで、授業見学で先生方から学んだ方法を自分の中に取り込み、4日目もそれを意識して、実践として臨んだことで不安が解消されたと考えられる。こうして、生徒の前で話すことがうまく実践されるように自分の行動を変化させ、生徒に認めてもらえるように努めたのである。

第3項　今まで見えていなかった教師の一面を知る

1週目において、生徒との関係については積極的に自分から築いていこうとしていたのであるが、指導教諭が記していた「同僚の目線」というものに関する意識は弱かったといえる。ところが、なぜ、生徒以外の他者に注目しているEが急激に1週目の最後である5日目に急上昇し、度数がピークになっているのか（図 7）。これは、指導教諭から指導を受けて、それまで目を向けていなかった教師の仕事に注目して5日目の実習生活を送ったこと、さらに、他の先生に教師の仕事について問いかけたことが原因である。このことがきっかけとなり、大きく分けて新たに2点気づくことがあった。

1点目は、教師の仕事には様々な仕事があって多忙であるということである。

本日は、先生（指導教諭）から「生徒に教えていること意外の教師の一面も見ておくように」と聞き、昨日より「教師の仕事」について注意深く見てみました（5日目2段落）。
朝の打ち合わせで職員室にいると、いろいろな先生が本当に忙しく動いておられていると感じました（5日目2段落）。
教師の仕事は思っている以上に、生徒の前にいるだけでなく机に向かってしなければならないことがあると分かりました（5日目2段落）。

2点目は、生徒の前では先生方は常に良いコンディションで臨むことを心がけているということである。そして、自分自身もそうありたいと思うようになっていった。

偶然私が高校生のときに顧問だったB先生と話をすることができ、いかに良いコンディションで生徒の前に立つことができるか、思っている以上に教師がしなければならない仕事があり、夜遅くまで寝ることができないこともあるという話を聞きました（5日目2段落）。
生徒の前にいる時に疲れている表情などを見せないように心がけようと思いました（5日目2段落）。

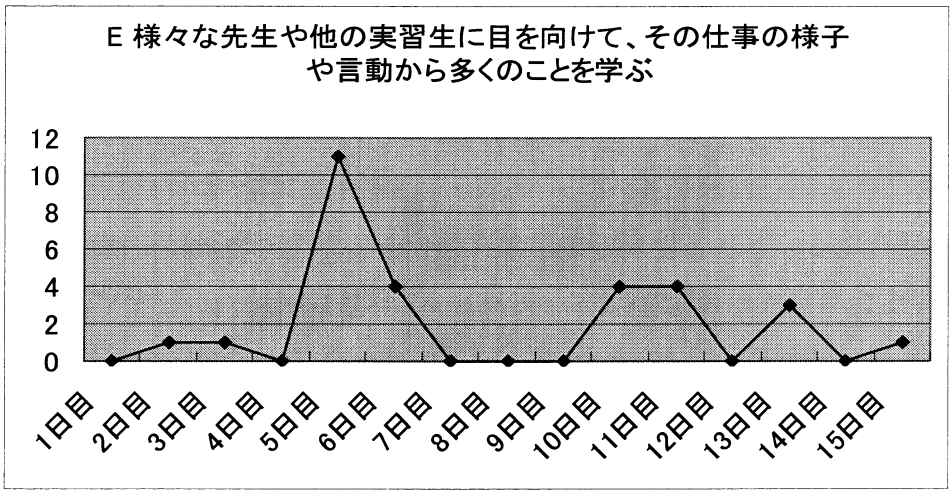

図 7

こういった教師の一面は、生徒の立場では意識されなかったものであり、教師という仕事に対して新たな気づきとなった一方で、これらの一面は教育実習生として取得すべき態度でもあると感じた。私は、もし指導教諭からの指導を受けなかったならば、このような態度を自分も取得し、実践しなくてはいけないということに気づかなかったかもしれない。1 週目の最後にしてやっとここに、生徒以外の他者である先生方との関係においても、自分の行動が影響されるようになるのである。

第 4 項　教育実習 1 週目の「自己」に対する考察

このようにして 1 週目の私に起こった様々な出来事のプロットを分析しながら、ストーリーを展開することによって、1 週目には自分から生徒に対しての働きかけを強く意識した構造パターンが見られたが、他者から自分に向けられるものを意識した構造パターンはあまり見られないことが分かった。

まず、1 週目は自分自身を新しい環境の中で安定感を得ようとするため、積極的に生徒との関係を自ら向上させようとした期間であった。教育実習という環境は、これまで経験をすることのなかった立場で、人との関係を築かなければならない。新しい立場として自分が不安定な状況にある最初の 1 週間は、自分自身の居場所を確保するために、他者として常に生徒を想定として、生徒にとっての自分がどのような存在となっているかを考え、私は生徒との関係を強めることを求めたのである。ここで、バーガー&ルックマンは、日常生活の現実は、多くの類型化図式の上に成り立ち、類型化された他者によって固定された相互作用を合わせた社会構造において自己というものを安定して捉えることができるとい

う理論を1週目の私に当てはめて考えることができる(Berger & Luckman 1984)。1週目の私は、生徒は私から何かを与える存在であると、私と生徒との関係を類型化し、生徒との関係の中で、自分が機能するようにして安定感を得ようとしたのである。つまり、1週目の私は「自己」を生徒との関係の中に位置づけようとしていた。その結果、生徒と関わることに対しては、自分の行動は積極的であり、逆に生徒にとっての自分が思っていたようにうまくいかず、関係が築けていないという現実に向き合ったときには、自分の安定が失われるような状態になるのである。ガーゲンによれば、パフォーマンスは関係性の中に埋め込まれ、関係を通して、理解可能になるものである(Gergen 1999＝2004)。この理論を自分に当てはめると、1週目の私の行為というのは、生徒との関係性から作り出され、生徒に対しての働きかけを積極的に行って、生徒との関係を通して教育実習という環境の中で「自己」の安定を得ようとしたことが理解できる。

その一方で、生徒との関係ばかりにとらわれていて、指導教諭や他の先生との関係が十分に築けず、表面的ではなく、教材研究をしっかり行うなどの指導教諭の求める「実習生」としての態度をもって行動できていなかった。ミードによれば、「一般化された他者」の態度を自分自身の中に呼び起こされることで、組織化された自我が発生し、自分自身が所属する共同体のメンバーに構成されるといっていた(Mead 1934＝1995)。さらに、自分の中に、ある反応を要求している、他者の態度「me」としていた(Mead 1934＝1995)。1週目の私は、教育自習という環境で実習生として求められる態度である「me」をなかなか自分の中に取り込むことができなかった。そのため、実習生としての「自己」は十分に構築されず、教師のメンバーに構成されていない状態だったといえる。そして、1週目の最後である5日目になって初めて、指導教諭からの言葉によって、今まで見えていなかった生徒以外の他者である「教師」との関係の中に自分を位置づけ、行動することを意識するようになったのである。

第3節　ストーリー2　――私の行動に変容を与えた2つのターニングポイント――

第1項　ターニングポイントの存在

2週目にみられる構造パターンの特徴は、自分自身の否定的な面と向き合っているグループG・グループHが6日目から8日目の間に高い度数として表れていることである(図8・図9)。この2つは2週目に多少日にちにずれがあるものの、ほぼ同様のパターンを示していることがわかる。

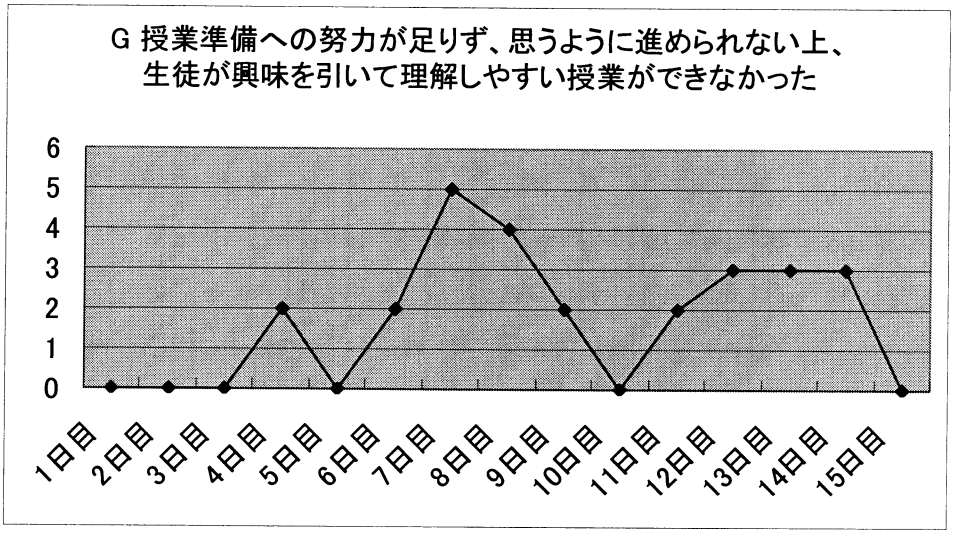

図 8

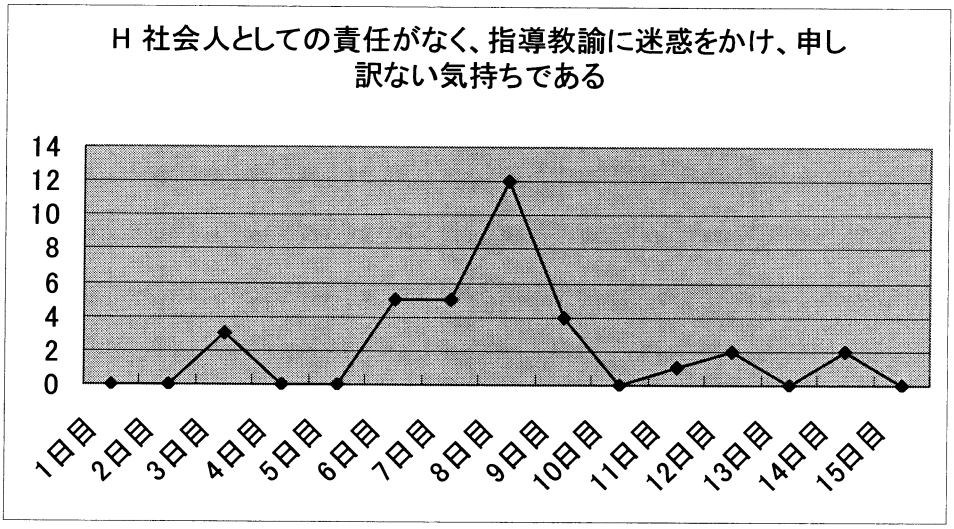

図 9

また、前節で取り上げた自分自身の否定的な面と向き合っていたグループ D も、度数は 2 週目にピークを迎えてはいないものの、グループ G・グループ H と類似したパターンになっている（図 5)。反対に、1 週目に特徴的に見られた積極性を示すグループ A はほとんど見られない上、生徒との関わりを示すグループ B さえほとんど数値を示していない(図 2、図 3)。

また、8 日目までは高い数値を示していたグループ G・グループ H が急に減少するパターンをとっていることも 9 日目と 10 日目に何らかの変化をもたらす要因がその期間にある

といえる。

このような2週目に特徴的な構造パターンから、2週目には大きなターニングポイントが2度自分に起こったということできる。この構造パターンが何を意味しているのか、他者との関係、それから自分自身にどのような変化が起こったのかをストーリーとして展開しながら分析していく。

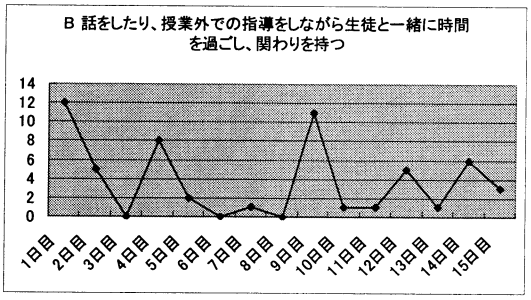

図3（再掲）

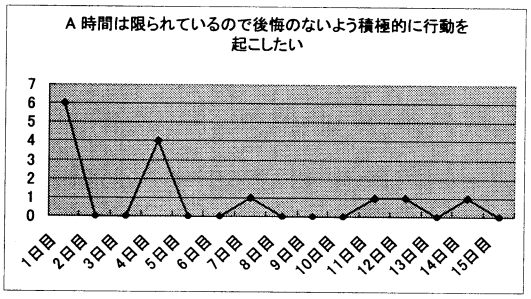

図2（再掲）

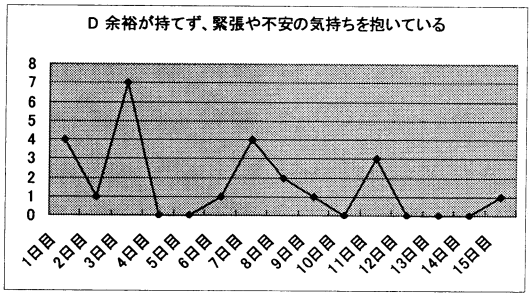

図5（再掲）

第2項　ターニングポイント1−①　——反省されるべき実習態度——

まず、2週目が1週目と大きく異なる点は、2週目には実際自らが授業を行ったということである。私は実際授業を経験したことによって、自分の思い描いていたようには「できない」現実と、その原因が自分の教育実習に対しての意識と態度の問題あるということに向き合うことになった。ここでは、6日目から8日目にかけてどのようにその現実に対処しようとしたのかをグループGとグループHの度数の変化を追っていく。

まず、6日目に初めて授業を自ら行ったことで、自分の準備に対する努力が実際に必要なレベルまで足りていなかったという自分自身の状態に気づかされている。その結果、グループGを記述する頻度は増える（図8）。

一番自分の課題点だと感じたことは「教材研究に対しての努力不足」です（6日目1段落）。先週一週間で「よい授業」にするためにはしっかり準備された教材研究が必要であるのに、私は「生徒」という視点で勉強をしていた状態であったと感じました（6日目1段落）。

しかし、私は指導教諭から、教材研究を十分に行い、授業の準備をしっかり行うようにという指導を何度も受けていた。1週目の指導教諭の批評にはこのように記されている。

授業になると、緊張すると思うので、しっかり準備をしてください。何度も言いますが、充分準備をすることがもっとも大切なことです（2日目）。
今一番しなければならないことは授業の準備です。「質の高い授業を提供する」根っこの部分をつくることです。しっかりと基礎を作れるよう頑張って下さい。（3日目）

指導教諭は、授業数を増やしてほしいという私の要求に対して、直接生徒と関わることだけでなく、このように地道な準備の必要性を説いた。このような指導を受け、私も十分にそのことは理解したつもりでいた。そのことは、1週目にグループJの記述が多く見られるため、「よい授業」を行うことへの意識が高いことが分かる（図10）。

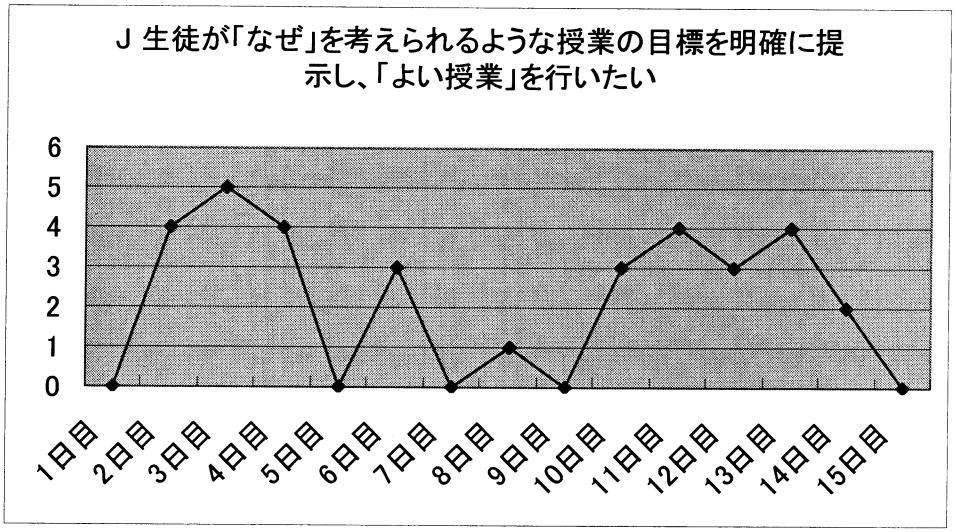

図10

本日は中学校社会・現代社会・世界史の3人の先生の授業を見学しながら、「よい授業を行うためにどうすればよいかということを考えて参加しました（2日目1段落）。
「それは何でか」、「何のために」というような質問を生徒に問いかけていくことで、生徒がしっかり考える力を作ることができると分かりました（3日目2段落）。
「よい授業」になるように、生徒が一つの授業で何か達成できたと思えるようなものを提示

していきたいと思います（4日目1段落）。

1週目の私はよい授業を行って生徒に何か達成感を与えるような授業を作りたいという意識が非常に高い（図10）。そのため、授業を行うことができなかった1週目にはどのようにすればよい授業になるのかに留意点を置き、授業見学では先生方の授業から得たことを自分の授業の展開の仕方に取り込んで実践しようと考えていた。

また、私は、学習指導案の作成を通して、指導教諭からの指導やアドバイスによって教材研究等の準備がどれほど必要になってくるのかを理解していたはずであった。それは、次のような実習簿の記述から分かる。自分の教材研究が指導教諭の求めているものにはいたらず、学習指導案も指導教諭が認めるようなものを作るために苦戦したことによって、準備の必要性を認識していたのである。そのため、グループKの記述も2週目に近づくにつれて増えていることがわかる（図11）。

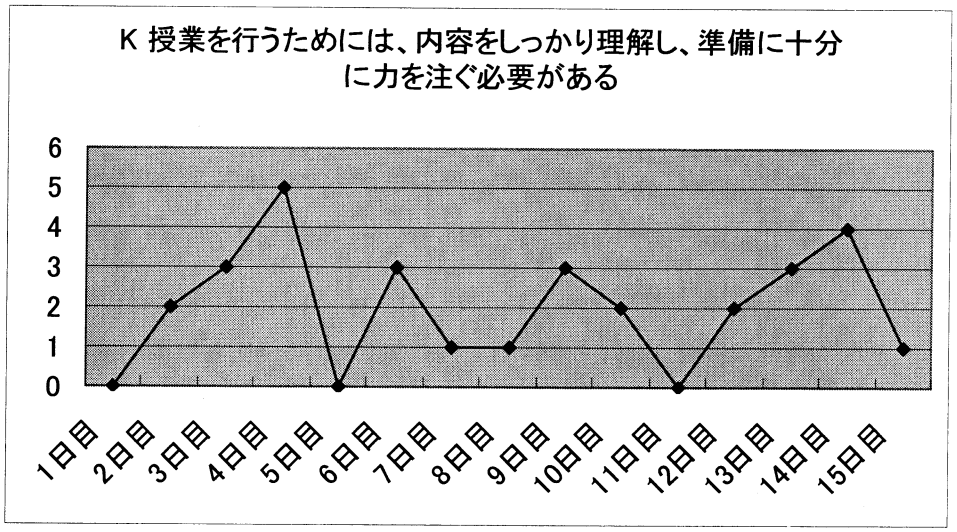

図11

表面的な内容の知識だけでは足りないと思いましたので、しっかり準備を整えておくことが必要だと思いました（2日目1段落）。

学習指導案作成をしていて感じたことは、一つのことを説明する上でもしっかりとした下調べがなくてはならないことです（3日目3段落）。

本日は学習指導案を見てもらったことで、まだまだ教材研究が足りていなかったこと、教えるべきことに対しての理解が不十分であったことに気づくことができました(4日目1段落)。和田先生と相談する中で、来週の授業のために理解度を深めること、生徒に対して「なぜここはこうなるのか」を一つでも織り込んだ授業を作ることのために教材研究をもう一度し直して、再度学習指導案を作成しようと思いました(4日目1段落)。

指導教諭は、学習指導案の作成を通して授業を行うための準備にしっかりと力を注ぐことを私に求めていた。特に指導教諭が実習生として私に求めていた態度は、理解度を深めるため教材研究には妥協せずに取り組むことであった。

こうして、指導教諭が求めていたことを理解し、実習簿の中で、そのことを指導教諭に伝えていた。「よい授業」をつくりたいと思い、そのために準備もしっかり行っていたつもりであったが、それが実際に初めての授業を通じて自分の努力の至らなさを痛感することになったのである。私は、指導教諭の指導の意味を実際には受け止められてはおらず、自分の中に実習生の立場として真剣に取り組まなければいけない姿勢を取り込めていなかったのである。そして、授業という1週目には存在しなかった新たな現実に直面したことによって、自分自身について反省することになったのである。

また、6日目には、授業の準備以外に指導教諭が求める態度として不十分であったとして、もうひとつ挙げられるのは、学習指導案が言われた時間までに提出できなかったことである。指導教諭との「約束を守る」という基本的なことができなかったのである。このことによって、私と指導教諭との関係が崩れてしまった。その結果として、グループHの記述が増えたのである。

先生がこの時間までに提出しなさいと言われたことを守れていないことは本当に反省しています(6日目1段落)。
しかも、自分からやりますと言ったことに対して、それができていないということは実習生・教師という立場の前に社会人としての責任がなさすぎると思います(6日目1段落)。
これからの自分の行動を変えていくしか信頼してもらえるような立場ではないので、「約束を守る」ということをしっかり実行しなくてはならないと思いました(6日目1段落)。

私は、約束を守れないという社会人としての基本的な責任を果たせなかったことで、指

導教諭からの信頼を失ってしまったのである。1週目では、指導教諭の言うことを理解していることを示していたにもかかわらず、実際にはそれを実習生の態度として実践できていなかった。そして、指導教諭の言われたとおりに授業準備ができず、約束も守れないということに対して、指導教諭がなぜこうなったのかを問いたとき、私は「自分の考えが甘かった」と答えた。指導教諭は、このような私について自習簿の中で次のように記している。

「実習簿は毎日出す」「3 日前くらいには指導案の原案を出す」などは教育自習の基本ですよね。私が当初から持ち時間のことでこくこくと説諭したことはどの程度真摯に受け止められたのでしょうか。「甘く考えていた」と一言で片付けられると、現役の教師としては非常にやるせない気持ちになります。(6 日目)

約束を守るということは社会人の責任としての当たり前のことであり、その基本ができていないことに関しても批判をしているが、それ以上に指導教諭が私に厳しく言及しているのは私の実習態度であった。私の自習態度は、指導教諭との関係を考慮しておらず、指導教諭に対して言われたことが実施できていない不十分な態度であり、指導教諭が熱心に指導してくれていたことを裏切るような態度であったのである。私は「教師」としての立場で行動できていなかったどころか、「実習生」としての立場としても責任がなく、「学生」としての立場としての態度でしか行動できていなかったのである。

2週目に入り、授業を初めて実際に経験したことによって、自分自身が新たな場面に置かれ、自分の思っていたように授業を進めることができなかった。また、指導教諭に言われたことに対しての努力を怠ってしまっていたことで、信頼を失い、私と指導教諭との関係を変容させる結果となった。このように、1週目とは異なる新しい現実に直面したことによって、自分自身を振り返り反省しなければいけない状況となった。そこで、実習生として求められていた態度を自分の中に取り込み実施できていない自分に気づくことができた。そして、指導教諭が、私の実習態度について厳しい意見をくれたことによって、私はどのように実習生として行動しなければならないのか、教師を目指す人間として必要なことは何かを考えることができた。

では、なぜ 1 週目に指導教諭に言われたことを理解していながらも、それに対して努力できていなかったのであろうか。それは、1週目の私は、生徒との関係性から自分の行動が形成されることが多かったため、指導教諭との関係の中に自分を位置づけていなかった

からだと考えられる。そのことから、指導教諭との関係性が不安定であって、言われたことに対してしっかり受け止める土台ができておらず、実際の実習態度として指導教諭の求めていたことができていなかったのである。

第3項　ターニングポイント1－②　――私が指導教諭に与えた影響による関係の変化――

6日目に自分自身の実習態度を反省し、指導教諭から言われたことができていないという自覚はあるが、7日目・8日目も準備に追われるまま、依然として約束通りに学習指導案を提出することができなかった。そして、準備も不十分で時間が足りなくなっていた中、7日目から世界史に加えて日本史の授業も始まった。これは、1週目にもっと積極的に生徒と関わりたいという思いから自ら頼み込んで増やしてもらったものであるが、この状況の私にとっては追い討ちをかけるものとなってしまった。そのことで、さらに、自分自身が追い込まれていく危機感を感じていた。何度も自分自身を否定的にとらえ、批判するようになった。そして、そのような状態では授業もうまく進められず、また自分自身について反省を繰り返していた。このような状況で、ますますグループGの記述は増えていった。

それは、「出来ない」のではなく、「出来る」ようにするための努力が足りていなかったからです。(7日目1段落)

これまでの実習期間を振り返ってみて、勝手に自分で判断して努力を怠っていたのではないかと感じます（7日目1段落)。

高校3年生に対しての授業を行うにあたって、生徒が求めている以上のことが出来なかったらだめだと思いました（7日目1段落)。

今日の世界史の授業では進めようと思っていたところまで終わることが出来ず、準備がギリギリになっていたことが原因でした（8日目2段落)。

生徒にとって疲れる授業だったと思います（8日目2段落)。

このように自分の自信の実習態度を反省し、授業をうまく行えない自分の力の無さを自覚して自らを追い込んでいった。一方で、授業の内容への理解が不十分なままでは生徒にかわいそうだということから、指導教諭は何度も私の相談にのってくれた。この頃から、指導教諭のところに何度も足を運び、朝早くに出勤する指導教諭に合わせて、これまでよりも朝早くに学校に行き指導を受けた。その中で、自分自身の苦しい状況を考えることから、私の実習態度や行動が指導教諭に及ぼした影響について考えるようになっていった。

そして、指導教諭に対して申し訳ない気持ちが大きくなっていった。このことから、8日目になってグループHの記述の頻度が急上昇し、8日目にピークを迎えるのである（図9）。

これまでずっと約束の期限までに提出できておらず、多大な迷惑をかけてしまい、申し訳ない気持ちでいっぱいです（8日目1段落）。
私はこれまで、「～時までかかったけどできなかった」と言ったりしていましたが、自分がどんな思いをしているのかということに気がとられ、自分の準備不足のために和田先生が私のために指導の時間を割いてくれていることへの感謝の気持ちが足りなかったように思いました（8日目1段落）。

そして、自分がしんどい状況であっても、迷惑をかけているのにもかかわらず、指導を続けてくれる指導教諭に感謝すべきだという感情が沸き起こる。そこから指導教諭に対してこれ以上の迷惑をかけないように行動しようという意識が芽生えてくるのである。

もっと、自分がちゃんと出来ていないことで、どれだけの影響を与えてしまうのかを考えて行動しなければならないと思いました（8日目1段落）。
来週からの授業をいかに良いものにするかを考えて、とにかく準備をしっかりした上で、先生の指導を受けいれる状態にします。1つ1つの指導を活かしていけるような行動をします。（8日目1段落）

このように、私が常に準備に追われ、授業をうまく行えないという危機的状況において、結果的に、私と指導教諭との関係に対してお互い積極的に働きかけ合うこととなり、1週目よりも関係性が強くなったのである。自分の行動が指導教諭に与えた影響から、指導教諭がこれまで以上に時間をとって指導してくれるとうい変化が引き起こされた。そして、私は、指導教諭の自分に対する接し方の変化に反応して、これ以上の迷惑をかけてはいけないという新たな実習態度が引き起こされたのである。指導教諭の私に対する指導を素直に受け入れるようになって、私は指導教諭との関係を考慮しながら行動することを考えるようになったのである。

また、グループG・グループHの構造パターンは、2週目の特に7日目・8日目に度数

が低く（図 8、図 9）、1 週目・3 週目に高い値を示すグループ J・グループ K の構造パターンと比較することができる（図 10、図 11）。前者のグループと後者のグループでは、ほぼ逆のパターンを示しているのである。

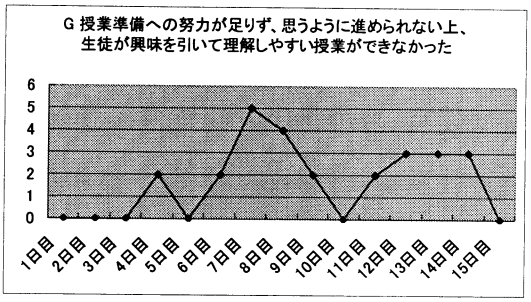

図 8（再掲）

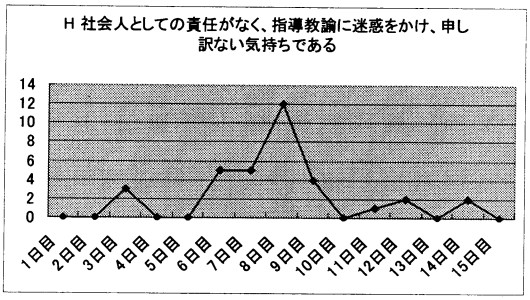

図 9（再掲）

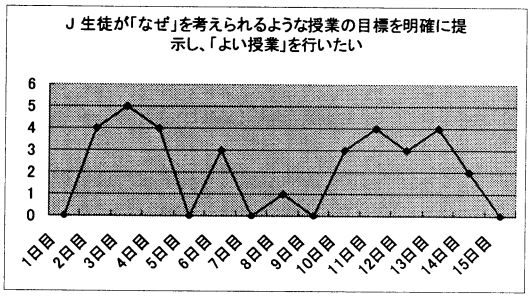

図 10（再掲）

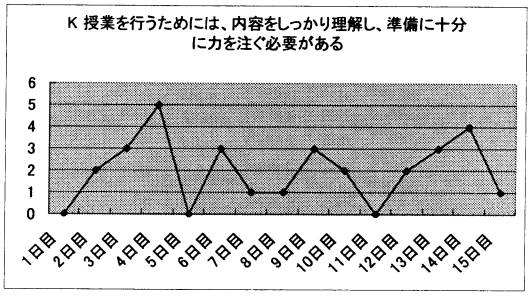

図 11（再掲）

なぜこのようなパターンの違いが生じたのであろうか。この違いは、前者と後者では、自分との関係性の中で想定している他者の存在が異なることを要因としている。前者は、本項で説明してきたように指導教諭と私との関係性の中から生じてきたものである。それとは異なり、後者は生徒と私との関係性の中から生じてきたものである。グループ J は生徒に対して「よい授業」を行いたいという意識であり、グループ K は生徒のためによい授業を行うための準備に注目しており、どちらも生徒によい方向に働きかけようとしている行為である。

したがって、このような構造パターンの違いからも分かるように 2 週目になって危機的状況に直面したことによって指導教諭との関係性が強まり、この期間は生徒に対しての働きかけが弱まったといえる。また、図 3 のグラフからみてとれるように、生徒との直接の関わりについて記述しているグループ B も 6 日目から 8 日目にかけてほぼその記述はみられないことからも（図 3）、生徒との関係に対しての働きが弱まったことを示している。

つまり、6日目から8日目にかけての危機的状況をターニングポイントとして、私は生徒との関係性からシフトして、指導教諭との関係から行動が形成されるようになったのである。

第4項　ターニングポイント2　――高体連期間での生徒との関係の変化――

前項で説明したように、私と指導教諭との関係性は強まったといえるのだが、9日目・10日目になって、指導教諭との関係性から記述がなされているグループG・グループHは急に減少している。ここにもうひとつのターニングポイントがある。それは、高体連によって9日目と10日目は授業がなくなり、担当クラスの2時間の自習監督を受け持ったことがきっかけとなっている。2週目の私が苦しんだ要因のひとつでもある授業がないことで、仕切りなおしができたことも自分にとっては大きなことだったが、自習監督をしたことで生徒との関係に変化が生じたことが私の2つめのターニングポイントであった。

ここで、図3のグラフをまずみてもらいたい。グループBでは初日の次に大きな値をしめしていることが分かる。そして、次のような記述がみられる。

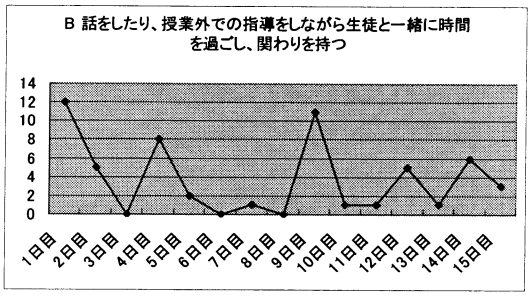

図3（再掲）

数学の課題は私も分からなくて質問されても答えることができないものもありましたが、少し一緒に考えるなどして生徒との交流の時間をとりました(9日目1段落)。

生徒たちは自習を静かに真剣にやっていたので、特に指導を行うというようなことはなかったのですが、手が止まっている生徒や疲れているような生徒がいたので、教室を巡回しながら自習を進めるように明るく声をかけていきました(9日目1段落)。

担当クラスの生徒たちとこれだけ長く一緒に過ごしたことがなかったので、貴重な時間でした（9日目1段落)。

みんな真剣に課題をやっている姿を見たり、一緒に話をしたりする中で生徒をより知ることができました（9日目1段落)。

私は自習監督によって、これまでの実習期間には見たことのなかった生徒の違う一面を見ることができた。そして、私も教室を巡回しながらSHRや授業では見せていなかった自分を表せるようになっていた。また、1週目の私は、自分から生徒との関係に対して積極的働きかけるという意識が高かったが、この日は生徒から話しかけてくれることも多く双方向に働きかけがなされた。そして、翌日の私の行動に変化が生じた。それは、グループFが再び大きく上昇していることから示される（図4）。

今日のＳＨＲは昨日と同様に生徒と話がしたいと思って連絡事項以外のことも話をしてみました（10日目2段落）。

生徒がどんな反応をしてくれるのか気になったので挑戦してみました(10日目2段落)。来週からのＳＨＲでは時間に余裕のある場合は、私が経験してきたことの中から2年5組の生徒に伝えたいと思うことを話せたらいいなと思います（10日目2段落）。

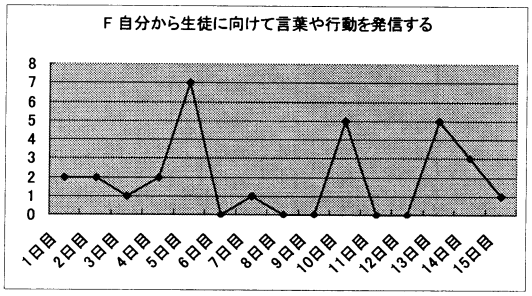

図4（再掲）

ここで、実習期間において初めて「挑戦」という言葉が登場する。私は、生徒との双方向の関係を築くことができた結果、生徒に対して新たな行動をとったのである。SHRではいつも連絡事項しか話せておらず、また、自分に否定的になっていた2週目の私は授業では余裕などなく、雑談をすることは1度もなかった。そのような私が、自由に自分の話したいことを教壇の上で話し、生徒と対話しながら進めることができたのである。それは、私から生徒に対しての一方的なものではなく、生徒からの反応を期待したものであった。

私は高体連期間において、これまではそれほど実感のなかった、生徒から私に対しての働きかけを感じ取ることができたとき、生徒と私の関係は変容し、生徒との距離が縮まった。このことが私のターニングポイントとなり、生徒との関係性に対して新たに自ら積極的に働きかけるようになった。

第5項　教育実習2週目の「自己」に対する考察

教育実習2週目は構造パターンの変化から、指導教諭との関係に変容を与えた1つめのターニングポイントと、生徒の関係に変容を与えた2つめのターニングポイントを指摘す

ることができた。

1つめのターニングポイントとして、自分の責任ない行動や勝手な判断によって他者に影響を与えてしまったことを自覚し、その状況を作り出した自分自身に対して否定的にみるようになった。2週目の私は、初めて授業を行ったことで、1週目の私は、教育実習という環境の中で、求められるべき行動が取れていない責任のない自分を見つめ直した。バーガー&ルックマンによれば、日常生活に何らかの新しい事態が生じたときに、その自明性は失われ、新たな現実に直面しなくてはならないという(Berger & Luckman 1984)。その現実に直面するため、2週目の私は、自分の否定的な面と向き合い反省したのである。また、バーガー&ルックマンは、何か問題が生じると、関係は対面的状況となりって変容されやすくなり、他者との新しい類型化図式の中で、新しい自己が生じるという(Berger & Luckman 1984)。2週目は、授業が始まったことで指導を受ける機会も増え、私が授業をうまく行えない上に、指導教諭に迷惑をかけてしまったという問題が起こったことで、私と指導教諭の関係はますます対面的状況へとなっていったため、もうこれ以上指導教諭に迷惑をかけられないという気持ちが沸き起こった。その結果、指導教諭との関係が変容し、指導教諭の行為や言葉を素直に受け入れ、より理解できるようになった。これは、ガーゲンのいうように、関係を通してパフォーマンスは理解可能なものになるという考えにあてはめることができる(Gergen 1999=2004)。2週目の私は、指導教諭との関係の中に「自己」を位置づけるように変化して、その関係性を通して、指導教諭の求める実習生の立場としての「me」を自分の中に取り込み、「自己」を変化させようとした。この場合の「me」は、教材研究を十分に行い、授業の準備をしっかり行うといった、指導教諭が実習生に求める基本的な態度であった。しかし、2週目前半の私は、実習に対して肯定的な感情を抱くことはできなかった。これについては次節で詳しく述べる。

一方で、2つめのターニングポイントを経て、私は、自分自身の否定的な面を作り出していた状況から開放され、生徒との関係においては新しい環境に変わり、もう一度教育実習に対して前向きな意欲を取り戻すようになった。ガーゲンによれば、感情とは、個人の心の所有物ではなく、関係の持つ特性であった(Gergen 1999=2004)。2つめのターニングポイントでの感情の変化は、生徒との関係性が変化したものによると考えられる。自習監督という、生徒との距離の近い対面的状況において、生徒との関係性を新たに築き上げたいという思いだけにとどまらず、実際の行動として積極的に私から生徒に働きかけるようになった。ミードは「me」に対する反応が「I」であるとし、新しい要素を含む「I」は新し

い状況にその人を置くといった（Mead 1934＝1995）。私は、自習監督をしたことによって、新しい要素である「挑戦」する積極的な「I」が「me」の一部として現れた。そして、これまで、生徒にとっての「よい授業」を行うことができず、生徒の力になれていなかった「自己」を変え、生徒との関係性をより強くし、生徒の力になろうと行動するようになったのである。この新しい「自己」は、私がこれまで教育実習で抱いていた苦しく辛いといった否定的な感情から、前向きな感情を持つようにと変化した。そして、2週目の最後には、新しい「自己」は、これまでの私の教育実習の状況を新しい状況へと変えようとしていた。

このように、教育実習2週目は2つのターニングポイントで指導教諭との関係性・生徒との関係性の変容があったことによって、自分自身と向き合い、実習生としての態度を取得し、また、自分自身の行動を変化させ、これまでの教育実習の状況を変えようとする意識が高まることとなった。

第4節　ストーリー3　――危機的状況への対処にみられる私の変化――

第1項　7日目と11日目に見られる共通点

3週目のストーリーを展開する前に、2週目に特徴的な構造パターンに分類できなかったグループIの構造について分析し、まずは7日目と11日目の共通点を見ていくとする。

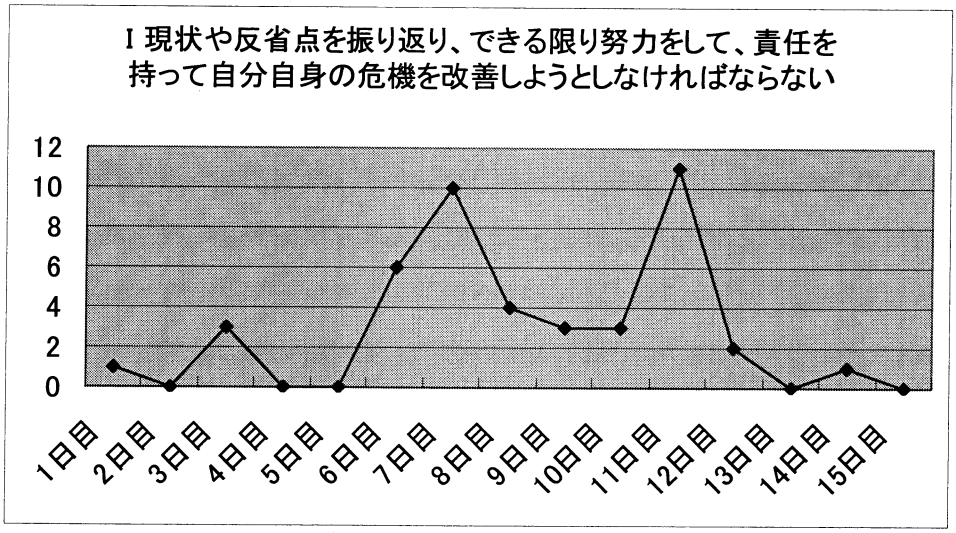

図12

グループIの2週目の構造は、2週目に特徴的にみられたグループGやグループHと類似しているが、異なる点として、1度グループIの度数は減少したにもかかわらず、再び3週目になっても上昇し、11日目にピークを迎えていることである。7日目と11日目に大きく

値をのばしているが（図 12)、その共通点は何であるのかグループⅠの記述内容から考えていく。

7 日目は、6 日目に自分の実習態度を振り返り、反省をしていた。そして、翌日に向けてこのように述べていた。

生徒に最低限教えなければならないこと、理解させたいことが、しっかり教壇に立って話せるようにひたむきに努力して調べるしかないと思いました（7 日目 1 段落)。
「約束を守る」ということをしっかり実行しなくてはならないと思いました(7 日目 1 段落)。

しかし、実際には自分自身の状況を変えることができず、反省したはずのことができなかったことを受けて、自分がどうあるべきかを厳しくとらえ直したことで、グループⅠの下記のような記述が増えたのである。

学生のうちは、ここまで出来たらいいと生活していましたが、教育実習に来て頑張る範囲は自分で決めるものではないと思いました（7 日目 1 段落)。
そのレベルに達することが自分にとってしんどいことであっても、それは「やらなくてはいけない」ことであると思いました（7 日目 1 段落)。
今から、自分を律していかなければならないと思います（7 日目 1 段落)。
責任ある人間としての行動がとれるように頑張ります（7 日目 4 段落)。

また、11 日目は、9 日目・10 日目には授業がなく、さらに土日の休みを挟んでいたことで、心を入れ替えて、次週の授業ではなんとか頑張りたいと意欲を持っていた。

学習指導案作成を仕切り直しということで心を入れ替えて作っていました(9 日目 2 段落)。
来週から、余裕を持って教壇に立てるよう明日、土日と頑張ります（9 日目 2 段落)。

そのような意欲を持って取り組んだにもかかわらず、11 日目の授業は下記のような状態となってしまった。

本日は、これまでにない程自分自身が焦って全く余裕がなくなってしまった日でした（11 日

目1段落)。

そして、そのような状況を改善するために、私は、自分自身の現状をしっかりとらえた上で、どのように行動すべきなのかを考え直し、グループⅠの記述を増加させることとなったのである。

自分自身の許容量を考えて物事に責任をとれるようにしていかないとだめだと思いました(11日目1段落)。
しかし、もうできないと諦めるわけにはいかないので、今の自分にできる最大限のことを考えたいと思います(11日目1段落)。
私は今まで、全てが完璧にいかなくてはいけないという性格でしたが、完璧にできる能力と時間の限度を考え「生徒に伝えたいこと・大事だと思うこと」を中心に授業を構成し、その他は取捨選択して扱っていこうと思います(11日目)。

このように記述内容を追ってみていくと、7日目と11日目の共通点を見つけられる。両者とも前日には自分の何を反省し、改善しなければならないかをしっかり認識して、「反省的実践」を行おうと気持ちを改めている。それにもかかわらず、「反省的実践」をしようとしても、反省点を分かっていたのに状況を改善できなかったということで、さらに自己嫌悪に陥ってしまったのである。しかし、自分自身をもう一度見つめなおすことで、この問題に対処する方法を対処して自分を変えようとしていることが、グループⅠの記述内容からわかる。つまり、7日目と11日目は、自分がやらなければいけないことが分かっているにも関わらず、実際の行動として変わっていないという危機的状況にあるという共通点があり、自分の危機を改善しようとするグループⅠの記述が増えたため、両者の度数が大きな値をとったのである。

第2項　危機的状況に対する「自己」の考察

2週目の前半で、「me」を取得して自分自身を変えようとしているにもかかわらず、依然として教育実習における自分自身に対して否定的な感情でしか考えられないままであるのは、反省をしていても状況を変えられないという「自己」へのさらなる反省だった。ミードは、その人が行動を遂行した後にのみ、「I」はその人の経験に入り込んで自覚され、「I」は「me」の一部として現れ、新しい状況にその人を置くといっている(Mead 1934＝1995)。

危機的状況に対して、「I」として反応しようと「反省的実践」を試みるはずが、自分の勝手な判断で授業を増やしたこともあって、授業の準備が追いつかず余裕の持てない状態で、新しい要素を含む「I」を生み出すことができなかった。そのために、教育実習に対して、苦しい・辛いという感情を抱き続けたのである。ゆえに、2週目は新しい状況を導き出せない「自己」に対して反省を繰り返し、否定的に「自己」をとらえていた。

しかし、そのような危機的状況に直面したときにこそ、自分がまわりに与えていた状況をどうすれば改善することができるのかを考え、何度も自分の中で反省が繰り返された結果、実際に新しい状況を導き出すことのできる「I」が沸き起こったのである。バーガー&ルックマンが述べるように、日常生活に何らかの新しい事態が生じたときに、その自明性は失われ、新しい自己が生じるのである(Berger & Luckman 1984)。また、2週目の最後には生徒との関係性の変化から、生徒の力になろうと積極的に行動する、新しい「I」が、自分自身の教育実習の状況を変化させようとしていたこともあり、3週目になって自分なりの改善策を「反省的実践」を繰り返す中で危機的状況から抜け出すためにできる「自己」を構築したのである。そして、完璧にしなければいけないとこだわって、結局は不十分な結果となっていた「自己」から、自分にできる範囲で最大限の努力をしようという「自己」へと変化した。

第5節　ストーリー4　――教育実習に対する肯定的な気持ちの発生――

第1項　私にできる最大限の努力

3週目になっても、依然として準備の整った授業ができておらず、生徒に理解しやすく、自分の満足できる授業は行えていなかった（図8）。しかし、そこで2週目とは異なり、グループHの記述の頻度が増えることはなかった（図9）。

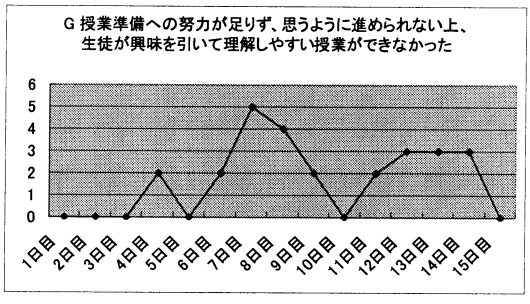

図8（再掲）

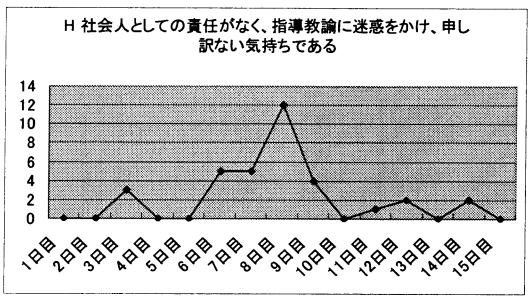

図9（再掲）

前節でも述べたように、「できない」自分に対して、3 週目の私は自分に精一杯出来ることは何かを考えて最大限の努力をしようとして行動するようになっていたため、グループ H の記述の頻度は減少した。

そして、最大限自分に出来る努力すべきこととして私が考え出したのは、完璧でなくとも、授業の中で生徒が「なぜ」を考えることのできる目標を 1 つでも提示して何かを得てもらう授業をつくるということだった。そこで、グループ J の記述が 3 週目になって再び増加したのである（図 10）。

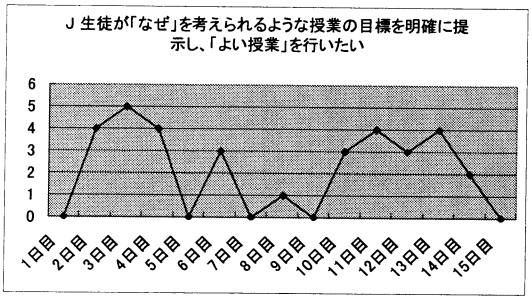

図 10（再掲）

全部完璧にしようとするのではなく、まずこれを伝えようというものを大きく一つかかげ、それに向かって授業を構成していくべきだと分かりました（12 日目 1 段落）。
指導案作成に関してですが、教材観や生徒観もしっかり考えることによって、その授業の目標や生徒にどういったことを理解してもらいたいのか、得てもらいたいのかということを明確にしていくことができると思いました（13 日目 1 段落）。

では、なぜ、生徒に目標を提示して何かを得てもらえるような授業をつくることが自分の努力すべきことであると思ったのだろうか。それは、1 週目に、このような授業をつくる上での私の考え方を指導教諭から下記のように評価をしてもらっていたからである。

「なぜ～なのか」を考えて、授業を作っていくこともよい姿勢、というか社会科の授業としてはベストな姿勢です（4 日目）。

この発言を受けて、自分のつくろうとしている授業の観点は間違っていないのだと認識していた。そして、指導教諭からも認めてもらえていた考え方であったからこそ、私が実践すべきことであり、達成すべき目標であると自分の中に定めたのである。

また、指導教諭は完璧な授業ができないことで苦しんでいた私に対して、下記のようなアドバイスをしてくれていた。

授業が完璧にできないのは何度もいいますが当たり前です。発問も説明も板書も全部きちんとやっていたら時間があっても足りません。「本質」を見定め、「本質」を大切にできる教師になりましょう。(12日目)

この記述からも分かるように、指導教諭は「実習生」である私に完璧な授業をすることは求めていない。「教師」として何を「本質」として大事にすべきかを考え、「教師」の立場としての授業に対する姿勢を指導してくれた。そして、授業の「本質」を考えたときに、それは指導教諭が評価してくれた自分自身の授業に対する観点であった。私は、ここで、指導教諭が私に「教師」として大事にしてもらいたいと考えていたものを、自分がすべきこととして自分の実習態度に取り込むことができた。その結果、授業を構成する上で、指導教諭と私は共通の目的を持つことができたのである。

そして、その共通の目的を達成できるように、自分が努力すべきとして取り込んだ実習態度を、限られた時間の中で、行動として実践していったのである。それが、「よい授業」を作るための準備に対する努力であった。16回行った授業のうち、15回はほぼ準備に追われて完璧とはいえないままの必死な授業であったが、最後の研究授業では、リハーサルを繰り返し行い、これまで以上の準備を行うことができた。このようにして、グループKの記述は、研究授業の前日である14日目に向かって増加していったのである(図11)。

50分間の授業のためには、その何倍もの時間がかかるということが身に染みて分かりました(13日目1段落)。

この指導案・プリントを活かして、本番いい授業ができるようにさらなるリハーサルをしたいと思います(14日目2段落)。

リハーサルをしっかり行いながら、どうしたら生徒にとっていい授業ができるのか最後にもう少し工夫をするなど考えてみようと思います(14日目2段落)。

しかし、リハーサルを行うことができていた分、いつもより落ち着いて授業をすることができました(15日目1段落)。

このように、自分の危機的状況を改善するために今の自分にできる最大限の努力を考えたとき、指導教諭が求めていた実習生としての取り組み方が内面化されていて、自分が努

力すべき目的が指導教諭の求めるものと合致した。そして、その目的を達成できるように、3週目の実習生活の中で最大限努力するようになったのである。指導教諭と共通の目的をもつことができたからこそ、指導教諭の求めていた実習態度を実践することができた。また、2週目に指導教諭との関係をしっかり築くことができ、自分自身を指導教諭との関係性のなかに位置づけていたからこそ、共通の目的を持つことができたと考えられる。

第2項　原動力は生徒の存在

そのように、3週目の私は自分にできる最大限の努力を心がけ実際の行動に表れるようになったのであるが、この行動を支える原動力はいったい何だったのだろうか。

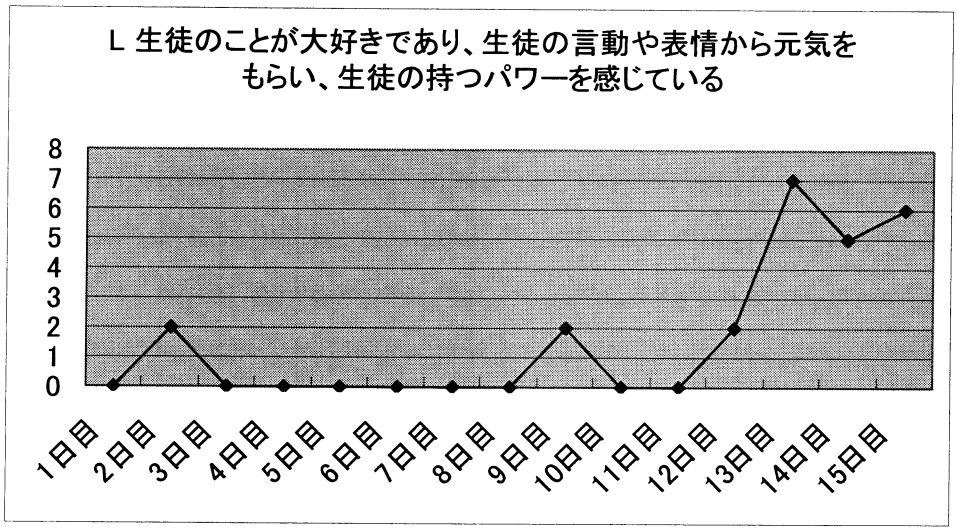

図13

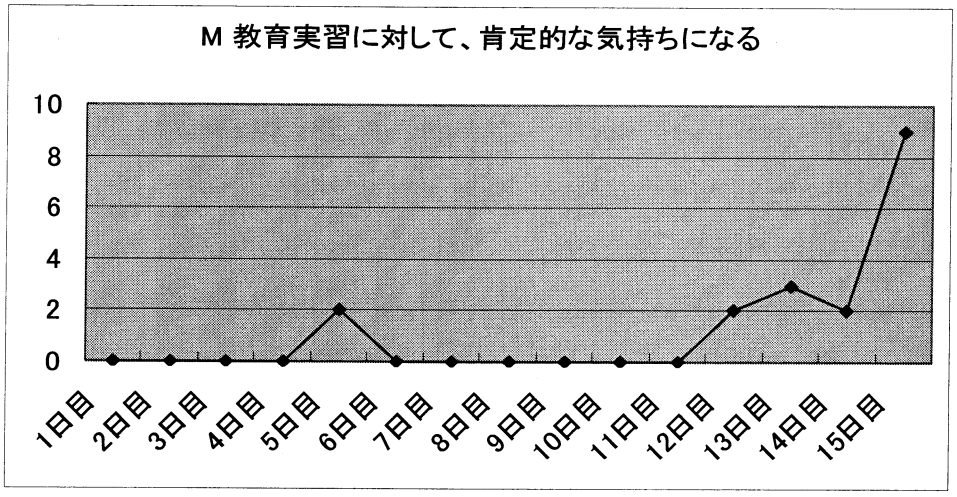

図14

それは、3週目に特徴的な同様の構造パターンを持つグループL・グループMを分析することによって、よみとくことができる。この2つのグループの記述は、1週目・2週目にはほとんどみられないが、3 週目になって急上昇するという構造パターンをとっている（図13、図14)。この構造パターンから、これまでの実習生活ではみられなかった何らかの変化が 3 週目に起こったことを意味しており、それは自分自身の教育実習そのものに対する意識を変えることとなった。グループLとグループMの上昇の仕方に注目すると、グループLが上昇した後に、グループ M も上昇していることがわかり、その関連性は非常に強いといえる（図 13、図 14)。このことから、私は、生徒から元気をもらい、生徒の存在が自分自身の中に大きくなっていった結果として、教育実習に対しての肯定的な気持ちが生じるようになったと考えることができる。つまり、生徒から与えられる影響が、自分自身の教育実習に対する意識に大きく関係しているわけだが、では、どのようにして生徒の存在が大きくなっていったのであろうか。

まず、私は 9 日目・10 日目における生徒との関係に変容をもたらしたターニングポイントを経て、生徒から私に向けての言動が多くなったことを感じていた。私自身はそのように関係性が強くなった生徒のために、教育実習の目標ともしていた「頼りにされる存在」を目指し、何か生徒の力になりたいとますます思うようになっていた。しかし、それと同時に 3 週目になっても授業準備に追われ、苦しい状況が続いていた実習生活において、生徒から私に向けられた言動によって、逆に私自身が生徒から元気をもらい、励まされていることに気がついた。グループ L の記述からは、このように生徒から力をもらっていることに気づくようになった変化をよみとることができる。

生徒と一緒に同じ時間を過ごすことは、思っていた以上に少なかったけれど、忙しくて追われている毎日を頑張ろうと思えたのは、ちょっとした生徒の言葉や表情だと思いました（13日目2段落)。

教育実習に来る前は、私から生徒たちに何か伝えることができるのではないか、何か与えることができるのではないか、そう思っていました。しかし、実際には違いました。　生徒からもらうパワーの方が何倍も大きいことを感じました（13日目2段落)。

本日は、明日の研究授業の準備に追われることになったのですが、その中で２年５組の生徒たちと接することができたＳＨＲ・ＬＨＲは私にとって非常に元気をもらう時間であった（14日目1段落)。

その時の生徒たちの真っ直ぐな目に私は感動しました（14日目1段落）。

私は実習生活の中で、私から生徒に何か与えたいと思っていたはずだったが、反対に、生徒から私は元気をもらっていた。生徒と少しでも関わることで、実習に対して「頑張ろう」という気持ちが沸き起こったのである。そして、生徒から与えられる影響は自分にとって大きなものであると感じるようになっていた。

では、これまでは感じていなかった生徒が私に与えてくれた力に対して、なぜ3週目になって意識するようになったのであろうか。それは、2週目の2つめのターニングポイントを経て、生徒と自分との関係性が双方向に強まった上に、さらに、教育実習が終わりに近づくにつれ、互いに別れを感じるようになったことによって、生徒から私に対する働きかけがますます増えていったことが要因としてあげられる。

授業見学で行ったクラスの女の子が部活後に声をかけに来てくれた時、非常に嬉しい気持ちでいっぱいでした（12日目4段落）。
ＳＨＲで「残り３日です」と話したところ、「えー、淋しい」と言ってもらえたことが嬉しいようで複雑な気持ちになりました（13日目2段落）。

また、生徒から私に向けての働きを受け止める一方で、私も生徒と過ごす時間を大事にしていきたいと思い、授業以外に生徒と関わることのできる場面をつくりだし工夫して行動するようになった。掃除の指導や、実習校の伝統行事で欠かさず行われるマイムマイムの指導では、自ら積極的に声を出し、いろいろな生徒に話しかけるようにしていった。

２年５組の生徒のことが少しずつ分かってきたからということもありますが、みんなで掃除を進めることができるというのは気持ちがいいものだと感じました（12日目3段落）。
学園祭に向けて話し合っている生徒たちを見守りながら、いろいろな生徒に声をかけていき、一人ひとりの素直な言葉をかみしめていました（14日目1段落）。
また、本日の昼休みにはマイムマイムの指導をしました。２年５組の男子生徒も何とか輪を作ることができ、みんなで盛り上がることもやはり学校生活の中でとても大切だと思いました（15日目2段落）。

このように互いに積極的に関わりあうようになって、生徒と私との関係性はますます強まった。そうして、生徒の存在が自分の中で大きくなり、苦しいときも生徒との関係がしっかり築かれている実感があったからこそ、実習に対して頑張ろうという思いが生じたのである。つまり、生徒の存在が私の実習生活を支えてくれるものとなっていた。

また、私を支えてくれる生徒に対して感謝の気持ちが生まれ、新たに力になりたいという思いが沸き起こった。生徒のためにもっと何か私にできることはないかを考えて行動するようになったのである。グループLがピークを迎えている13日目にグループFの記述も再び増加していることから、そのような行動の変化があったことがわかる。(図4、図13)。そこで、今の私にできる最大限の努力として、生徒のことを真剣に考えた「よい授業」を行いたいという思いが沸き起こり、授業を行うことに対して前向きな記述がみられるようになったのである。

だからこそ、残り3日の教育実習の時間を真剣に生徒のことを考え、その生徒のために授業をつくっていこうという思いになりました（13日目1段落)。
ちょっとした生徒とのふれ合いだけで、私は元気をもらえるのだと実感し、生徒たちのためにも明日の研究授業へと力を尽くしたいと思います（14日目1段落)。
生徒ともっと対話のある授業を目指して、明日頑張りたいと思います（14日目2段落)。

このように、授業を行うことに対して前向きに考えられるようになり、その行動の表れとして、準備を十分に行う努力をしたのである。つまり、この時の自分にできる精一杯の努力は「生徒のために」という意識からきており、生徒の存在が原動力となっていたということができる。そして、「生徒のため」に自分なりの努力をした結果、落ち着いて授業を行うことができ、これまで授業を行った感想としては否定的な記述ばかりであったのが、最終日には「嬉しかった」という記述がみられるようになったのである。私は、授業を行ったことによって今まで得られなかった喜びも感じることができたのである。

最後に生徒が自ら「先生の最後の授業だから」と言って拍手をしてくれたことが何より嬉しかったです（15日目1段落)。
授業後に、和田先生から反省点も含め評価をして頂いた時に、「この授業が今まで一番よかった」と言ってもらえたので嬉しかったです（15日目1段落)。

そして、教育実習を振り返ることとなったとき、これまでは自分の否定的な部分と直面し続け苦しいものであったのが、3週目に生徒から自分に与えられた力のおかげで教育実習そのものを肯定的なものとしてとらえることできるようになったのである。

もっと生徒たちと一緒に時間を過ごし、授業をしたいと心から思いました（15日目1段落）。
本当に貴重な経験でした（15日目4段落）。

このように、3週目の私は生徒との関係をより深めるための場面を自らつくりだしたことによって、生徒から自分に対する働きを多く受け止めるようになった。そして、力になりたいと考えていたはずの生徒から、逆にたくさんの元気をもらったことで、自分の実習生活が支えられた。その結果、自分の行動として前向きに努力することができるようになり、教育実習そのものを自分の中で肯定的に振り返ることができるようになったのである。

第3項　教育実習3週目の「自己」に対する考察

教育実習 3 週目の私は、実際に状況を変えるために最大限の努力をすることを心がけ、それが実際の行動に表すことができたということにおいて1週目・2週目とは異なっている。ミードによれば、「me」と「I」という 2 つの局面とともないながら進行していく社会過程こそが自我なのである（Mead 1934＝1995）。危機的状況に対処するため、何度も反省的実践を試みようとして、「me」と「I」がともに進行して、新しい「自己」を構築していったのである。その新しい「自己」としての行動は、教育実習という環境における指導教諭との関係と、生徒との関係という２つの側面を持った重要な他者との関係性の中で形成された同一的な「教師」としての意識を取り込んだものであった。まず、指導教諭との関係の中で、「生徒のために本質を求める授業を行うべきである」という共通な目的を持つことができた。それは、指導教諭が、私に対して「実習生」としてというよりも「教師」として求めた「me」であった。そして、私は、この「教師」として求められる「me」に反応して生じた「I」として実際に行動するようになった。また、生徒との関係性がより深まるにつれて、自分を支えてくれる生徒のためになる授業をしたいという「教師」としての思いが自分の行動の原動力となって、自分の中に今の自分の範囲内で最大限の努力をしようという新しい「自己」が作り出されたのである。生徒との関係から形成された行動も、結局は、指導教諭との関係から形成された行動と重なり、3週目の私は、両者の関係性の中から「教師」としての「自己」を構築しようとしたのであった。

このように、実習生活の中で前向きに努力して実際の行動として発揮され、新しく「自己」が構築されていったことによって、自分自身を取り巻いていた教育実習における状況も変容させることにつながった。ミードは、「I」は所属している共同体を変革させるものであるとし、「I」の反応は、自我に影響するだけでなく、自我を構成する社会環境にも影響し、新しい環境を創造すると述べている（Mead 1934＝1995）。この理論からも考えられるように、3週目の私は、「教師」としての「自己」を構築しようとして、生徒のために「よい授業」が行えるように十分に授業の準備を行い、生徒と関わる場面も自ら作り出すなどすることで、教育実習を肯定的な感情でとらえ、新しい環境を作り出し、生徒や指導教諭と向き合うことができるようになったのである。

そして、私はこのように最終日の実習簿に記している。

私はもっと成長していこうと決意しました（15日目4段落）。

この3週間は、私にとって新しい出発点を定めてくれました（15日目4段落）。

私は、3週間の教育実習の中で試行錯誤しながら「自己」を変容させてきた結果、さらに自分を成長させたいという気持ちにいたった。そして、最終的に、私は教育実習という3週間の経験そのものを肯定的な気持ちをもって終えることとなったのである。

第5章　結論

ここまで、3週間の教育実習について、過去の私が記した実習簿から、自分にとって重要な出来事を関連付けながら、時間の順序にしたがって、「物語」を展開してきた。そして、最終的には肯定的な気持ちへとつながる同一的で一貫したストーリーとして紡ぎ合わされていった。

まず、教育実習という新しい環境の中で「自己」を安定させようとして、生徒との関係に「自己」を位置づけた。教育実習当初は、生徒は私から何かを与える存在ととらえていたので、私は生徒に対して、しきりに積極的に行動しようとした。一方で、指導教諭の考えが最初は十分に理解できず、私は指導教諭に対して自分の立場を考えない要求をした。このように、1週目は、指導教諭との関係の中に自己が位置づけられておらず、実習生として取得すべき基本的な「me」を自分の中に取り込んでいなかったのである。ゆえに、教育

実習の中の社会に自分自身をメンバーとして構成できていなかったのである。

そして、2週目になり、授業を自ら行うことによって、自分が思っていたように進められず、「できない」ということがどんどん積み重なっていく新たな現実と向き合うことになった。そこで、私は自分自身の力の限度を受け止め、指導教諭の指導どおりに行動できず、実習生としての態度を取得できていない自分の無責任さや自分の実習態度を何度も反省した。そして、教育実習における「自己」を否定的にとらえ、私には教育実習を乗り越えられないのではないかと思い、苦しみ悩み続けた。しかし、そのような状況になったことで、指導教諭との関係が非常に対面的状況となり、1週目の関係から変容し、その結果、実習生として求められる態度である「me」を自分の中に取得した。そうして、自分自身と向き合い、「反省的実践」を繰り返そうとするのだが、余裕が持てない状態のために遂行できず、新しい要素を含んだ「I」をすぐには生み出せなかった。しかし、なんとか自分の努力できる範囲で危機的状況に対処しようとして、何度も「反省的実践」を繰り返し、「me」と「I」がともに進行し、新しい状況へと変革しようとする「I」が沸き起こってきたのである。ここから、否定的にとらえていた「自己」を変えようとする「自己」が構築されていった。また、自習監督という、生徒との関係を強くする環境へと変化したことによって、新たに積極的に行動を起こす「I」が現れた。そして、教育実習における自分の行動、自分の状況を変えていこうとする意欲が高まったのであった。

3週目になって、授業の準備が十分に行えないなど、苦しい状況は続いたが、それでも2週目までとは異なり、自分のできる範囲の最大限の努力を試み続けた。これは、前向きに行動できるような「自己」が構築されていたからだと考えられる。さらに、生徒との関わりを自ら作り出すなどして、生徒との関係性をいっそう強いものにしようとした。その結果、生徒の存在を原動力として、生徒との関係が強まる程、自分自身を肯定的にとらえることができるようになった。そして、新しく構築された自己は、指導教諭との関係、生徒との関係のどちらにも共通して形成される「教師」としての「me」を自分の中に取り込むようになり、生徒のために力を発揮する「教師」へと近づこうとしていく「I」へと変容した。私は自らの原動力である生徒に対して、力になれた、または、力になれるように行動することによって、関係性を変化させた。そのようして、自分自身が関わる環境を変えていこうとする「自己」が構築され、3週間の教育実習の最後を、肯定的な気持ちで終えることができた。

このように、私の 3 週間の教育実習の経験は、最終的には肯定的な一貫したストーリー

として紡ぎ合わされた。しかし、教育実習直後の私は、教育実習での経験について語ろうとすると、教育実習での嬉しかったことや感動したこと、満足感など肯定的なものはあまり口にはせず、自分の反省点や苦しかった日々を思い出しては自分の否定的な面ばかりを表現していた。教育実習後に教職総合演習 A の授業で提出した「教育実習に対する講評」には、「教育実習は、私にとって、自分の未熟さを知ることができ、教師という生徒の成長に関わる非常に責任の重い仕事を実感することができた貴重な 3 週間であった」と記している。私は、教育実習を通じて、自分自身に対する甘さと、教師という仕事に対しての責任の重さを痛感した。教育実習直後は、教育実習を振り返ることが苦しいと感じることも多くあったが、それは自分自身への反省が大きくあり、教育実習での自分を否定的な観点でとらえていたからである。

しかし、その苦しさとともに、いつも生徒の存在が思い出された。「教育実習に対する講評」では、「時間に追われ、苦しい中でも生徒のことを想う気持ちの大きさに気づくことができた」と記している。私は、苦しかった教育実習を振り返るたびに、生徒と話したこと、生徒の一生懸命な姿、生徒の笑顔が思い出され、3 週間経験したことに対する「自己」への見方が肯定的なものになっていった。さらに、何度も熱心な指導をしてくださる指導教諭とのやりとりを思い出すたびに、指導教諭のおかげで、自分自身を指導教諭は本当に求めていた「教師」としての実習生という「自己」が作り出されていったと思うようになった。そして、本稿を執筆するにあたり、何度も教育実習簿を読んでは、その時にあった出来事や感情を想起することで、心の奥底が熱くなり、私を支えてくれた指導教諭や生徒への感謝の気持ちが自分の中に沸き起こったのであった。このようにして、私の 3 週間の教育実習での経験を肯定的なものとしてとらえる観点から、私は同一的で一貫したストーリーを紡ぎあげることができたのである。

私は、このストーリーを展開させたことによって、否定的な観点から自分の能力への認識の甘さや努力不足な「自己」を構築したのではなく、肯定的な観点からそのような「自己」を変容し、新しい状況へと変革する「自己」を構築した。そして、肯定的な観点でストーリーを紡ぎ合わせたからこそ、苦しみ、反省を繰り返していた否定的な「自己」は、新しい「自己」を作り出すために必要な要素であったと考えることができるようになった。そうして、大変な迷惑をかけたにもかかわらず指導を続けてくれた「指導教諭」、私を先生として慕い、私の原動力であった「生徒」、という教育実習での 2 つの側面を持った関係性が私を刺激し、もっと自分を変え、成長しようという意欲を持って行動することができる

ようになった。私にとっての3週間の教育実習は、生徒のために力を発揮しようとする「教師」としての「自己」の構築をもたらす経験であった。

さ い ご に

最初、私の教育実習は卒業論文として書けるような経験ではないと思っていた。しかし、立木先生やTAの越智さんが、私の教育実習簿を十分に卒業論文の題材になると言ってくださったことで、教育実習に対して自信を持てる経験なのだと思うことができるようになった。そして、ストーリーを完成させたことで、3週間の教育実習を新たな側面から見つめ直し、私は大変貴重な経験をしたのだと改めて感じることができた。このような貴重な経験を与えてくれたM高校の指導教諭、生徒、また、ログには登場はしなかったが、ともに教育実習を頑張った他の8名の教育実習生、毎日私を励ましてくれた家族に感謝したい。

さいごに、何度も助言をくださった立木先生、なかなか執筆を進められず苦戦していた私に客観的な意見をくださったTAの越智さんに、この場を借りてお礼を申し上げたい。

[参考文献・引用文献]

住野好久, 2001,「反省的実践と授業研究」有吉英樹・長澤憲保編, 2001,『教育実習の新たな展開』ミネルヴァ書房

同志社大学教職課程委員会, 2006,『教育実習の手引き』同志社大学教職課程委員会

George Herbert Mead, 1934, *Mind, Self, Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago: University of Chicago Press.(=1995, 河村望『精神・自我・社会』人間の科学社.)

片桐正隆, 2003,『過去と記憶の社会学――自己論からの展開』世界思想社

Kenneth J. Gergen, 1999, *An Invitation to Social Construction*, London: Sage.(=2004, 東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版.)

Peter L. Berger and Thomas Luckman, 1984, *The Social Construction of Reality: a Treatise in the sociology of Knowledge*, Harmondsworth: Penguim

40字×30行　51ページ　原稿用紙104枚