

教育実習の振り返りにおける自伝的推論
—— 自伝的記憶の3機能と主題的一貫性に着目して ——

佐藤 浩一

Autobiographical reasoning in reflecting lesson practices:
Focusing on three functions and thematic coherence of autobiographical memories

Koichi SATO

教育実習の振り返りにおける自伝的推論

—— 自伝的記憶の3機能と主題的一貫性に着目して ——

佐藤 浩一

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

(2018年9月26日受理)

Autobiographical reasoning in reflecting lesson practices: Focusing on three functions and thematic coherence of autobiographical memories

Koichi SATO

Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

(Accepted on September 26th, 2018)

問 題

記憶と自伝的推論

私たちは毎日、多くの出来事を経験する。そのうち、あるものはあまり意識されぬまま忘れられる。あるものは強く記憶に残り、繰り返し想起される。そのとき、「あの日、あの場面でこういう出来事が起きた」と想起されるだけでなく、「その結果、こうなった」という具合に、複数の出来事の因果関係を解釈することがある。あるいは、「いかにも自分らしい出来事だった」、「あれからこんなふうには自分変わった」という具合に、当時や現在の自己と結びつけて意味づけることもある。こうした解釈や意味づけは「自伝的推論」と呼ばれる（以下、「自伝的推論」と「意味づけ」はほぼ同義に用いる）。

佐藤（2014）は自伝的推論を、出来事について繰り返し考える「過程」と、その結果得られた意味づけの「内容」から捉える枠組みを提唱した。そして、過程に対応するリハーサル因子（例：この出来事が起こってから、そのことについて何度も考えた）と、内容に対応する自己因子（例：この出来事は当時の私を非常によく表している）、転機因子（例：この出来事は私の人生における転機だったと確かに思

う）、重要因子（例：この出来事は大きな意味を持つと確かに思う）、教訓因子（例：この出来事から教えられることはたくさんある）の、計5因子から構成される自伝的推論尺度を構成した（佐藤，2017）。

自伝的推論は自伝的記憶だけでなく、ストレスフルな出来事の意味づけ（堀田・杉江，2013）や心的外傷後成長（宅，2016）などの領域でも検討されてきた。そのためネガティブな経験に焦点を当てて検討されることが多かったと言える。またポジティブ経験よりネガティブ経験の方が意味づけられやすい、という結果も報告されていた（Thorne, McLean, & Lawrence, 2004）。しかし、佐藤・清水（2012）や佐藤（2017）では、日常のポジティブ経験もネガティブ経験と同様に、あるいはそれ以上に強く意味づけられることが見出されている。ポジティブ経験とネガティブ経験のいずれがより強く意味づけられるかという問題は、現時点では未解決である。とはいえ、本人にとって重要な経験であれば、ポジティブ経験もネガティブ経験もともに、強く意味づけられる可能性は十分に考えられる。本研究では「重要な経験」として、教育学部生が教育実習期間中に経験した成功と失敗を取り上げ、その意味づけを検討する。

自伝的推論と自伝的記憶の機能

自伝的推論と関連の強い概念に、自伝的記憶の「機能」がある。自伝的記憶は自己機能、方向づけ機能、社会機能という三つの機能を担う（佐藤，2008a）。自己機能とは、自己の連続性や一貫性を確認したり、自己の変容を理解したりする機能である。方向づけ機能とは、行動や判断を方向づけたり動機づけたりする機能である。社会機能とは、対人関係を維持・調整したり他者に自分の経験を伝えたりする機能である。これら3機能を測定する尺度としてTALE（Thinking about Life Experiences: Bluck & Alea, 2011）が開発されている。

ところでこれらの機能は、自伝的記憶にそもそも備わっているものであろうか。おそらくそうではないだろう。ある出来事を想起し、「あの出来事がきっかけで自分はこうなった」、「あの出来事はいかにも自分らしい」と意味づけることで、自己の一貫性が確認される。ある出来事を想起し、「この経験は今の問題に生かせるのではないか」、「やはり自分はこの仕事に就きたい」と考えることで、その後の判断が方向づけられる。ある出来事を想起し、「あの人がいなかったら今の自分はどうなっていただろう」、「あの人のアドバイスが大きかった」と意味づけることで、対人関係が維持される。このように、想起と自伝的推論の過程を経ることで、自伝的記憶は機能を発揮する（佐藤，2008b）。なかには、最初からある機能を担っているように見える記憶もあるかもしれない。例えば常に日々の問題解決の指針となり判断を方向づけるような記憶である。しかしそれもおそらくは、その記憶が繰り返し参照され、思考の準拠枠としての意味づけが確定したからなのであろう。

自伝的推論の内容と自伝的記憶の機能とは、自伝的推論の自己因子—自己機能、自伝的推論の教訓因子—方向づけ機能のように、明快に対応するわけではない。佐藤（2017）でも自伝的推論の5因子とTALEの3因子の間には様々な組み合わせで有意な相関が見られている。おそらく、自伝的推論の内容が自己を中心とするものであれば自己機能や方向づけ機能につながり、他者に関連したものであれば社

会機能につながるであろう。例えば、教育実習で授業がうまくいったという成功経験に対して、「教材研究の大切さを学んだ」という意味づけをすれば方向づけ機能につながり、「指導教員のアドバイスが参考になった」という意味づけをすれば社会機能につながると思われる。

自伝的推論とライフストーリー

ライフストーリーに関するBluckらの理論（Bluck & Habermas, 2000; Habermas & Bluck, 2000）によると、個別の経験は伝記的一貫性、時間的一貫性、因果的一貫性、主題的一貫性という四つの一貫性原理に従って結びつけられ、ライフストーリーが構成される。何を語るのが適切かという文化規範のもとで（伝記的一貫性）、出来事が時間順（時間的一貫性）や因果関係（因果的一貫性）に従って結びつけられ、語られる。また複数の出来事が共通の主題のもとにつながれることもある（主題的一貫性）。個別の記憶が自伝的推論によって結びつけられるところに、因果的一貫性や主題的一貫性が生まれると言える。

ところで「ライフストーリー」というと文字どおり、「一生涯」のストーリーを想像するかもしれない。しかし、これほどの長期間でなくともストーリーは成り立つ。例えば教育実習の場合、一日あるいは一回の授業の中でも様々な出来事が起こり、ストーリーが生まれることもある。時間幅の長短にかかわらず、自伝的推論を経て一貫性が成立したとき、そこに個別の出来事やエピソード記憶を越えたライフストーリーが生まれたと考えてよいだろう。

教育実習での成功・失敗経験

先に、「本人にとって重要な経験であれば、ポジティブ経験もネガティブ経験もともに、強く意味づけられる可能性は十分に考えられる」と述べた。本研究では、重要なポジティブ経験・ネガティブ経験として、教育学部の3年生が教育実習中に経験した「成功」と「失敗」を取り上げ、実習生がそれらをどう意味づけているのか検討する。3年生は後期に附属小学校での5週間のA実習、公立小学校あるいは公立中学校での3週間のB実習に取り組む。

教育実習は自伝的推論・自伝的記憶の機能・ライ

フストーリーなどを研究するフィールドあるいは研究素材として、いくつかの点で有用である。第一に、対象となる学生全員が、同じ枠組み（期間、実習校、など）で経験している。そのため複数の協力者の経験を比較しやすい。第二に、枠組みは同じであるが、個々人の教職志望やパーソナリティなどにより、自伝的推論等の違いが生じると予想される。共通の枠組みがあるだけに、個人差を捉えやすい。第三に教育実習は学生にとって、自らの適性を判断し、将来の進路選択を考える材料として、大きな意味を持つ。また実習校の教員や他の実習生とのつながりの中で、実習が行われる。従って、短い期間ではあるが、自己・方向づけ・社会の3機能につながる経験や意味づけをすると予想される。第四に、実習中の様々な経験は、一貫性の原理に従って結びつけられ、実習のライフストーリーを構成すると予想される。そこには、それぞれの実習生に特有の主題や因果解釈が含まれるであろう。

自伝的推論の検討には、質問紙を用いる方法と、想起内容を分析する方法がある。実習生が出会う児童生徒や教師は、実習生によって異なっており、彼（女）らが経験する出来事は、一つ一つがユニークなものである。そのため、実習経験の意味は、一人一人異なっていると思われる。そうした意味づけを捉えるには、質問紙法では限界がある。そこで本研究では、前もって自伝的推論尺度への回答を求めたうえで、その回答を手がかりに半構造化面接を行う。この方法は、重要な出来事とそこから得られたものを聞き取る面接手法である「クリティカル・インシデント法」(楠見, 2012) の一種と言える。

本研究の目的

本研究の主たる目的は、尺度と半構造化面接を用いて、教育実習における成功・失敗経験がどのように意味づけられているかを検討することである。まず、教育実習は協力者にとって重要な出来事であり、成功も失敗もともに強く意味づけられていることを、自伝的推論尺度への回答から確認する。次に面接における語りを、自己機能、方向づけ機能、社会機能、主題の一貫性の観点から検討する。

また実習経験の意味づけを検討することは、教育

実習のあり方、学生による振り返りのあり方、教員からのサポートなどを考える手がかりにもなると期待される。こうしたことについて示唆を得ることも、本研究の目的である。

方 法

協力者

A 大学教育学部の特定1専攻の3年生13名に協力を依頼した。10名（男性2名、女性8名、年齢20～22歳）が質問紙に回答し、そのうち6名（男性1名、女性5名）が面接調査にも協力した。

協力者数がきわめて少ないのは、以下の事情による。面接調査では実習中の経験を聞き取るのだが、そのために筆者自身が実習の様子を参観しておくことが望ましいと判断した。そこで実習期間中に、当該専攻の学生による授業を1回ずつ参観するように努めた。そのため協力者の範囲を広げることが難しく、少人数にとどまった。なお面接協力者6名中1名については、授業を参観できなかった。

質問紙

以下の内容から構成されていた。

フェイスシート 回答年月日、性別、年齢、実習校種と配属学年の回答を求めた。

失敗経験と成功経験 A 実習（平成29年8月末～10月初旬の5週間）、B 実習（平成29年10月中旬～11月初旬の3週間）のそれぞれで経験した成功と失敗を一つずつあげ、以下の記述・回答を求めた。

- (1) 経験を具体的に記述するよう求めた。
- (2) その出来事の時間幅を「1日以内」「2～数日」「数日以上」から選択するよう求めた。
- (3) その出来事が実習期間中の「前半」か「後半」か、選択するよう求めた。
- (4) その出来事が「授業」「生徒指導」「部活動」「特別活動」「保護者対応」「その他」のいずれに該当するか、選択するよう求めた。

想起した経験の記憶特性と自伝的推論 佐藤(2017)を参考に、想起した経験のそれぞれについて、以下の①～⑩の評定を求めた。一覧中の()は、

佐藤 (2017) で見出された因子のうちいずれに該当するかを示している。評定はいずれも 1~7 の 7 段階である。

(1) 記憶の鮮明度

①この出来事の記憶ははっきりしている。

(2) 記憶の感情度

②この出来事を思い出している今の感情はよい。

(3) 自伝的推論の過程

③この出来事が起こった当時、そのことについて何度も考えた。(リハーサル)

④この出来事と関連する他の出来事をはっきり思い出せる。

(4) 自伝的推論の内容

⑤この出来事から私は大切なことを学んだ。(教訓)

⑥この出来事は私に大きな変化をもたらしたと確かに思う。(転機)

⑦この出来事と今の自分との間につながりが強く感じられる。(転機)

⑧この出来事はその当時の私を非常によく表している。(自己)

⑨この出来事は大きな意味を持つと確かに思う。(重要)

⑩この出来事の経験は、その後強く生かされた。

自伝的推論は、省察し意味づける「過程」とその「内容」に分けて捉えられる(佐藤, 2014)。④は佐藤 (2017) では因子分析の結果削除されていたが、自伝的推論の過程に関わる項目が少ないことから含めた。⑦は⑥と同じく転機因子に含まれるが、当時と現在のつながりを明示的に問う項目が無いことから含めた。⑩は佐藤 (2017) には含まれていないが、内容的には教訓因子に近い。実習中の先行経験をその後生かすことが予想されたことから含めた。

その他 佐藤 (2017) と同様、アイデンティティの基礎尺度(下山, 1992)、アイデンティティの確立尺度(下山, 1992)、自尊感情尺度(山本・松井・山成, 1982)、人生満足度尺度(Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985)への回答を求めた。また、

松井・柴田 (2008) と山田・長谷川 (2010) を参考に、教師としての自負や教職への適応感など「教職アイデンティティ」を問う 19 項目を作成し、回答を求めた。なお、これらの尺度は今後「教職アイデンティティ尺度」を構成するための予備調査として含めたものであり、本研究では検討しない。ただし個々の面接内容を考察する中で参考として触れることはある。

手続き

質問紙調査 質問紙は B 実習終了後の平成 29 年 11 月 15 日に実施された専攻別の事後学習で、特定 1 専攻の学生 13 名のみに配布した。特定 1 専攻を対象にした理由は「協力者」の項で述べたとおりである。事後学習は、A 実習の終了から約 6 週間後、B 実習の終了から約 2 週間後にあたる。

調査の趣旨と協力は任意であることを説明し、質問紙を配布した。質問紙は事後学習の終了後に記入し、筆者の研究室に設置した回収箱に 1 週間以内に提出するよう依頼した。併せて面接調査への協力の可否を問う用紙も配布し、質問紙と一緒に提出するよう求めた。13 名中 10 名から質問紙が提出された。うち 6 名が、面接調査への協力を申し出た。

面接調査 面接調査の協力者にはその後個別に連絡をとり、12 月 4 日~8 日にかけて面接を行った。これは A 実習の終了から約 9 週間後、B 実習の終了から約 5 週間後にあたる。面接にあたっては、あらためて協力は任意であることを説明し、話したくない場合には話さなかったり面接を中止したりしても差し支えないことを説明した。また録音すること、録音を専門業者により文字化すること等、データの扱いについても説明した。これらに同意できる場合には同意書に署名を求めた。

面接は一人あたり 20~30 分であった。筆者自身が面接者となり、半構造化面接で以下の内容について聞き取った。

(1) 質問紙で回答した成功と失敗について、A 実習での失敗、A 実習での成功、B 実習での失敗、B 実習での成功の順に、以下のことを聞き取った。

①経験の内容を具体的に聞き取った。

②その経験に関する「自伝的推論」の尺度項目を参考に、例えば「大切なことを学んだということだが、具体的にどのような学びだったか」、「その経験が表している当時の自分というのは、どのような自分か」、「その後に生かされたか」など、意味づけの内容を具体的に聞き取った。

- (2) 6人中4人には職場学習論で言われる「修羅場」(中原・金井, 2009)という表現を使って、「修羅場でしたか?」、「修羅場を通して学んだということですか?」などと問うた。
- (3) 教職志望の強さ。「教員をあまり志望していない」などの言葉で語られることがあったが、それ以外の場合には、実習前後での志望の強さを数値(0~100)で問うた。
- (4) 自分にとっての実習の主題(テーマ、私にとって実習とは)を問うた。
- (5) これから実習へ行く人へのアドバイスを求めた。

質問紙調査の結果

記憶の鮮明度、感情強度、自伝的推論に関わる評定結果を表1に示す。この表から、調査結果を以下の3点にまとめることができる。

1. 実習から一定の期間を経ているにもかかわらず、成功経験を想起することはよい感情を引き起こし、失敗経験を想起することはよくない感情を引き起こした。いずれの場合も、感情強度は強かった。
2. 鮮明度と自伝的推論の計9項目について、成功経験での評定と失敗経験での評定の差を検討した。B実習で、失敗に比べて成功は「大きな変化をもたらした」、「今の自分との間につながりが強く感じられる」と評価されていた。しかしそれ以外では成功と失敗の間に差は見られなかった。
3. 鮮明度と自伝的推論の9項目について、評定平均と評定値4あるいは5との間に有意差があるか検討した。評定は1~7の7段階で、4が中位点である。全36項目(A実習・B実習×成功・失敗×9項目)のうち28項目が評定値4より有意

に高く、そのうち17項目は5よりも有意に高かった。

以上より、教育実習での経験は成功・失敗にかかわらず、現在も鮮明に想起され、強く意味づけられていることが示された。また面接協力者の教職志望意識は強くなく、教職アイデンティティの1項目「私は教師という職業を選択したい」に対する回答(1:あてはまらない~5:あてはまる)では、5が1名、4が2名、3・2・1が各1名だった。従って、教職を志望していない協力者にとっても、実習は重要で意味づけられる経験であったと言える。

このように総じて強く意味づけがされている反面、個別に回答を見ると、他の人に比べて評定が低い人も見られた。そこで自伝的推論の内容に関わる6項目の評定平均を求め、A実習成功、A実習失敗、B実習成功、B実習失敗の間の相関を検討した。その結果を表2に示す。データが少ないために有意な相関は少ないが、中程度以上の相関が見られる。A実習での成功とB実習での失敗のように、異なる経験の間でも強い相関が認められる。散布図を検討したところ、外れ値の影響による疑似相関ではないことが確認された。すなわち、協力者は全体に強く意味づけているのだが、その中でも相対的に意味づけの強い人と弱い人がいたのである。

面接調査の結果

分析の枠組み

面接内容は以下の二つの観点から分析する。

- (1) 自己機能、方向づけ機能、社会機能につながる意味づけがなされているか。
 - (2) 独自の主題の一貫性が見出されるか。
- それぞれの観点について、具体的に分析の枠組みを述べる。

自己機能につながる意味づけ 想起された経験に対して「この出来事は私に大きな変化をもたらした」、「この出来事と今の自分との間につながりが強く感じられる」、「この出来事はその当時の私を非常によく表している」といった意味づけを行うことで、その記憶は自己を定義したり、自己の一貫性や変容

表1 二つの実習での成功・失敗に対する評定値

A 実習	成功		失敗		成功と失敗の差 t 値	
	平均	SD	平均	SD		
はっきりしている	6.5	0.67	6.2	0.98	0.71	
感情はよい	6.6	0.49	2.1	1.14	9.00	p<.001
大切なことを学んだ	6.4	0.49	6.3	0.78	0.43	
大きな変化をもたらした	5.5	0.81	5.2	1.66	0.82	
今の自分との間につながりが強く感じられる	4.6	1.36	4.9	1.22	0.56	
当時の私を非常によく表す	4.6	0.80	5.6	1.28	1.86	
関連する他の出来事をはっきり思い出せる	5.5	1.63	5.2	1.72	0.82	
何度も考えた	5.5	1.43	5.1	2.55	0.54	
その後に強く生かされた	6.0	1.00	6.1	0.94	0.32	
大きな意味を持つ	6.1	0.94	6.3	0.78	1.00	

B 実習	成功		失敗		成功と失敗の差 t 値	
	平均	SD	平均	SD		
はっきりしている	6.6	0.49	6.0	1.00	1.62	
感情はよい	6.9	0.30	1.4	0.49	33.00	p<.001
大切なことを学んだ	6.2	0.87	5.9	1.14	0.82	
大きな変化をもたらした	5.8	1.25	4.9	1.30	3.25	p<.05
今の自分との間につながりが強く感じられる	6.0	0.45	5.4	0.80	2.71	p<.05
当時の私を非常によく表す	5.8	0.60	5.6	1.20	0.43	
関連する他の出来事をはっきり思い出せる	6.0	0.89	5.0	0.89	2.24	
何度も考えた	5.1	1.22	5.4	1.85	0.50	
その後に強く生かされた	5.2	1.17	5.6	1.02	1.18	
大きな意味を持つ	5.9	1.04	6.1	0.70	0.56	

 評定値 = 5 より有意に高い評定 (p<.05)
 評定値 = 4 より有意に高い評定 (p<.05)

表2 4つの経験相互の自伝的推論の相関

	A 実習成功	A 実習失敗	B 実習成功	B 実習失敗
A 実習成功		.614	.701	.709
		.059	.024	.022
A 実習失敗			.302	.618
			.397	.057
B 実習成功				.543
				.105
B 実習失敗				

* 上段は相関係数、下段は有意確率を示す。

を理解したりする機能を担う。成功・失敗と「当時の自分」、「今の自分」、「変化した自分」、「変わらない自分」等が結びつけられて語られるのか検討する。

方向づけ機能につながる意味づけ 想起された経験に対して、「大切なことを学んだ」、「その後に強く生かされた」等と意味づけている場合、その記憶はその後の判断や行動を方向づけたと推測される。また個々の行動や判断のレベルではなく、より大きく、教職志望意識の変化につながったと意味づけられる経験があるなら、それも方向づけ機能の一例と考えられる。成功・失敗から学び次に生かしたストーリーや、教職志望意識の変化が語られるのか検討する。

社会機能につながる意味づけ 協力者には、実習にこれから行く後輩へのアドバイスを求めた。そのアドバイスが、自分自身の経験や意味づけに基づく内容であるなら、それは他者に情報を伝えるという意味で、社会機能を果たすと言える。また実習中の他者（指導教員、同じ実習校の実習生、児童生徒など）との関わりに言及した語りの中に、対人関係の維持や調整等に関わる内容があるか検討する。

主題的一貫性 四つの一貫性のうち、伝記的一貫性（何を語るか）については、協力者個人の独自性はあまり期待できない。実習での成功・失敗という一定の内容について、聞き手の側から質問をしながらか聞き取るからである。時間的一貫性についても、時間順に従った語りが標準的であろう。因果的一貫性は、三つの機能に着目した検討の中で抽出されると期待できる。特に自己機能と方向づけ機能は、出来事が自分を変えた、出来事から学んで次に生かした等、因果関連を内包している。そこで主題的一貫性に着目し、面接では「あなたにとっての実習の主題」を問うた。想起された経験に基づいて、協力者が実習の主題を自らの言葉で言語化できるか検討する。また、この問いに対する回答の他にも、複数の経験を通じて繰り返し同じ主題が語られるか検討する。ただし主題的一貫性は、自伝的記憶の機能と重なることもあり得る。例えば「子どもとの距離感」といった主題でいくつもの経験がつながれると、それは、「子どもとの距離感に悩む自分」というかた

ちで自己を定義し、自己機能を有する記憶であるとも言える。

なお面接では、後輩へのアドバイスは主題の後に問うことが多かった。その場合には、以下の分析でも、自己機能、方向づけ機能、主題的一貫性、社会機能の順に記述する。また、成功・失敗のいずれにも共通する内容や、A実習・B実習全体に関わる内容は、「A実習全体を通して」等の項を立てて記述する。

Aさん（女性 A実習：小1、B実習：小2）¹⁾

A実習失敗

内容 子どもが話を聞いていないのに授業を進めてしまった。(実習前半)²⁾

自己機能につながる意味づけ 算数の授業で、廊下に出てテープを使って、いろいろなものの長さを比べる活動をした。夢中になって教師の説明を聞いていない児童もいたが、そのまま授業を進めてしまった。面接者から「どうい自分を表している？」と問うと、当時は「話すことに一生懸命になってしまって、子どもの細かいところまで注意を向けられなく」、「いっぱいいっぱい」、「立つのも緊張する」状態だったと表現した。

方向づけ機能につながる意味づけ この経験から「子どもの前に立つときは自分のことでもいっぱいにならないで、ちゃんとゆとりを持って。準備もそうですけど、当日もゆとりを持って子どもの様子を見ながら、もしものときとか考えて授業するようにしたらいい」と学んだ。そしてB実習では、「割と子どもの表情とか見ながら前に立って話せたかな」と振り返っている。

A実習成功

内容 授業後、子どもが楽しかった、おもしろかったと言ってくれた。子どもにプレゼントしたものを喜んでくれた（最後に渡したメッセージカード）。(実習後半)

自己機能につながる意味づけ 面接者から「そういうことにもともと凝るといふか、気を配るタイプだったんですか」と問いかけると、「割と好きなので、そういうの、はい」と答えた。確認のため「そうい

うのというのは、物を作るとか、あるいは気持ちを伝えるとか」と問うと、「そうですね、何か結構」ということだった。そして面接者が「自分らしさが生かされて、子どもと良いコミュニケーションができた」とまとめたことに対して、「はい、そういう感じでした」と肯定して、自分らしさが生かされた経験として捉えている。

方向づけ機能につながる意味づけ この経験から、「思いを持って子どもに接すれば、ちゃんと最後、返ってくるというか、通じるなってこと」を学んだ。B実習でも同じようにメッセージカードを渡したら、「みんなすごい喜んで」くれた。そしてB実習での児童がいかに喜んだかを詳しく話しはじめた。Aさんにとっては、それほど大きな意味を持つ出来事だったようだ。

A実習全体を通して

社会機能につながる意味づけ 教員との関係は「いい方だった」と評価している。例えば指導教員が、自分の授業の良いところと悪いところを具体的に言ってくれたうえで、「こうすればいい」と教えてくれて、「とてもわかりやすかった」と述べている。

B実習失敗

内容 指示がぼんやりしていて子どもに伝わらなかった。(実習前半)

方向づけ機能につながる意味づけ A実習との違いに戸惑い、児童の個人差も大きく、うまく指示ができないことが何度かあった。しかし「その反省を踏まえて、研究授業はちゃんとできたかな」と話している。

B実習成功

内容 研究授業が今までで一番できた。(実習後半)

方向づけ機能につながる意味づけ 国語の授業である。面接者が参観した授業の様子を引き合いに出して「相当手間暇かけて準備して、当日もいろいろ考えながら授業を進めておられた」としたうえで、「修羅場を通して学んだとか、修羅場の意義とか教えていただけますか」と問いかけた。本人はすぐにこの表現を理解できたようで、「失敗すると、どうしてできなかったのかを考えるじゃないですか。そ

れで、先生もアドバイスをくれて、じゃ、次に、それをなくすためにというか、うまくいくために何をしたらいいかを考えられるので、やっぱり修羅場も多少は必要かな」と答えている。

社会機能につながる意味づけ A実習と同様にB実習でも、教員との関係は「良い方だった」。その一例として、研究授業では「アドバイスしてくれたり、支えてくれたりしたので、その期待に応えたいという思いもありました」と述べている。

B実習全体を通して

社会機能につながる意味づけ 担任教員は児童の特徴を「こんなに教えてもらっていいのかな」というくらい教えてくれた。「すごい心の支えになった」教員だった。

A B実習全体を通して

自己機能につながる意味づけ 後輩へのアドバイスとして、「全力でやった方が、(教員に)ならないとしても、そのときの努力した気持ちを後で思い出せる。つらかったり大変だったこともあるんですけど、あれを乗り越えたからって思える」、「バイトとかも久しぶりで行きたくなかったんですけど、でも、実習乗り越えたし、頑張ろうって思ったら、結構」と話している。そして面接者から「何か、困ったりしたときに振り返るような」と問いかけると、「振り返れますね」と明言している。このように実習経験はAさんにとってアンカー (anchoring events: Pillemer, 1998) になり、実習を乗り越えた自分という自己像ができていけると言える。

方向づけ機能につながる意味づけ 教員志望の強さを100%で表現すると、実習前は20~30くらいだったのが60くらいになった。面接で話した経験が「重なって」増えてきたと言っている。

主題的一貫性 A実習での成功について「やっぱり思いが伝わるってわかるとうれしくて、それが、子どものために何かしようとか、そういう思いにつながっていく」、「思いを持って子どもに接すれば、ちゃんと最後、返ってくるというか、通じる」と述べている。B実習での成功についても「修羅場」の意味を語る中で、「やっぱり、ちゃんと子どものためになる授業がしたいという思いもあった」と述べ

ている。実習全体を通して「先生の魅力は？」という問いに「子どもと接する、接し方が直に子どもに表れるというか、やっぱり先生も子どもの方に寄り添う感じでいくと子どもちゃんと応えてくれる」、「(低学年だと特に子どもが)ちゃんと教えてくれるというか、素直に感情とかを」と述べている。「実習の主題は」という問いには、「頑張ったら、ちゃんと結果で見えるというか、出てくるというのは結構強く感じました」と答えている。このように二つの実習を通して、「子どものことを考えて取り組むと、子どもから結果が返ってくる」という主題が、繰り返し語られている。

社会機能につながる意味づけ 後輩へのアドバイスとして、「積極的に自分もやるぞって気持ちでいくと、ちゃんと子どもとも信頼関係ができてくるし、授業も、してて楽しかったりもする」と話している。これは主題に基づくアドバイスと言える。またこの主題は、子どもとの関係の維持・強化という点で、社会機能にもつながると言える。

Aさんについての考察

二つの実習ともに、前半での授業の失敗に向き合い、授業改善に取り組んだ。その原動力となったのは、「子どものためを考えて自分が頑張れば、子どもから返ってくる(結果が出る)」という意識であり、そのことがAB実習を貫く主題として語られていた。さらに、①もともと気持ちを伝えることが好きだった、②指導教員との関係が良好だった、③二つとも低学年でありA実習での経験をB実習に生かしやすかった、といったことがAさんの成長を支えたと推測される。

Bさん(男性 A実習:小2、B実習:小6)

A実習失敗

内容 子どもが発言してくれた事に対し、うまく取り上げることができなかった。(実習後半)

方向づけ機能につながる意味づけ この失敗経験は算数で「三角形と四角形の定義」を扱ったときのことだった。子どもが疑問を発言したが、うまく取り上げることができずに発言を切った。その児童の疑問は思い出せないが、「子どもの悲しそうな顔が

見えてしまって」、「悲しい顔のみが印象になっちゃって」、それ以降は、他の教科でも「なるべく発言を取り上げて、一緒に考えていくというのはするようには心がけ」た。

A実習成功

内容 授業後にプリントを回収し、見てみたときに、ねらっていた発言が記入されていた。(実習前半)

方向づけ機能につながる意味づけ これは道徳の授業での経験だった。その前に行った国語の授業がうまくいかず、教員から「ねらいをしっかり定める」というアドバイスをもらった。そこで道徳で「ねらいを考え抜いて、そこを意識して授業を作って」いった結果、ねらっていた意見が児童から出てきた。人数は数名程度だが、それでも以前の授業に比べると本人にとっては進歩であり、大きな意味を感じている。面接者から「A実習を越えてB実習にも生かされた？」と問うと、「そうですね」とのことだった。

B実習失敗

内容 計画性がなく、指導案等をいつも授業日や提出日の前日に行っていたため、睡眠をとる時間が少なくなってしまった。(実習後半)

自己機能につながる意味づけ 自分の行う授業が決まったのが実習第1週目の金曜日で、翌週火曜日から一日おきくらいのペースで授業を行った。そういう苦しい状況だったが、本人は失敗を「物事を先延ばしにして、ぎりぎりまでやらない」自分を表す出来事と捉えている。

B実習成功

内容 授業の流れが想定していたとおりに流れた。(実習前半)

自己機能につながる意味づけ 理科の「地層の働き方」の授業であった。5年生で学んだ「川の水流れ」を思い出してもらい、そこから児童が実験のアイデアを考えるようにした。児童が5年生のことを思い出して、本時の学習にうまくつながられた。指導教員に「本当に実習生なのかというぐらいに褒めていただいたので、そこで、『あれっ、自分、できてたんだ』と」気づいた。自己についての新たな気づきを得た経験である。

方向づけ機能につながる意味づけ このように成

功したのは、「子どもたちがどう考えていくのか（5年の勉強をどうしたら思い出してくれて、本時にどういうふうにつないでいくのか）というのを実際に考えながら授業を組み立てた」からだという。これはB実習の最初の頃の経験だったが、その後も「成功した過程、授業の構成を意識してその後の授業を作って」いった。

A B実習全体を通して

主題的一貫性 授業について、二つの実習にまたがる主題が語られた。A実習の成功で子どもの発言をできるだけ取り上げるようにしたことを、指導教員から褒められた。しかし同時に「切るべき部分というもの（あり）、メリハリつけた方がいい」というアドバイスも受け、「試行錯誤」した。そのバランスの難しさは二つの実習期間中続き、「8週間では、それはなかなかまだ学び切れてなくて、慣れずにといい感じでした」と振り返っている。

また本人は教員を志望していない。このことを面接者は実習中に聞かされていた。そのことに触れたうえで実習の主題を問うたところ、「教員の技術が他の仕事とかに応用できないわけではないとは思っていたので、なるべく、その技術を見て、これはどういふときに自分の想定してる将来だったら使えるのかなというふうに考えながら、学んでました」とのことだった。こうした発想の背景として高校の頃から「好き嫌いで分けるのが嫌い」、「嫌いな人であれ、物であれ、その中でも使える部分は絶対どこにはあると思うんで、それだけを吸収して行って、自分に合うものだけを吸収して行って、切っていくなりしていけばいいのかなという考え方でずっと生きてた」という。

自己機能につながる意味づけ 上で述べたように、教員を希望しないものの、生かせるところを学びたいという気持ちで取り組んでいた。そうした発想は高校の頃から持っていたという。その意味で実習は、以前から変わらない自分の信念を確認する場だったとも言える。

社会機能につながる意味づけ 主題について話した後、後輩へのアドバイスとして、「これはどうすれば自分に生かせるのか…自分にどう使えるかとい

うのを考えながら日々を生活していった方がいい」と述べている。成功・失敗として記述された経験に基づくアドバイスではないが、本人の信念に基づいている。

Bさんについての考察

本人は教員志望ではないが、実習には熱心に取り組んでいた。また「授業のねらいを考え抜くこと」、「子どもの思考過程を考えること」という教訓を引き出せたことが、その後の授業作りに生かされている。

しかし本人の自己評価はなかなか厳しい。例えばB実習の厳しいスケジュールの中で遅れがちになったことを、「先延ばしにする自分」のせいと捉えている。またB実習での成功をもとにそれを「意識してその後の授業を作っていました」と話した後で、面接者から問われもしないのに、自ら「それもまあ、あまり良くなかった部分も」、「うまく同じようにできなかったり、引っ張られすぎちゃって」と評している。これは、自分の構想が強すぎて児童の思考を制約したということのようだ。

「学べることを学ぶ」という自己の信念と実習の主題は明確につながっている。しかし、この信念や主題と成功経験・失敗経験がつながるのか、不明である。この点を深く聞かなかったのは、面接者のミスである。

Cさん（女性 A実習：小2、B実習：小5）

A実習失敗

内容 国語の授業が1時間でメインの活動ができず、もう1時間授業時間をいただいたこと。（実習後半）

自己機能につながる意味づけ 教材は「お手紙」。登場人物の気持ちを考えてセリフを書く、発表する、音読劇、という流れで計画していたが、発表で終わってしまい、音読劇はできなかった。自分の授業の癖として「丁寧にやり過ぎ」、「間も結構多くて」、「テンポよく行ってなくて」ということを教員から指摘された。教員から「客観的に見てもらってわかった」と表現しており、自分についての新たな気づきを得た経験と言える。

方向づけ機能につながる意味づけ この経験から二つのことを学んだ。第一に、この失敗を踏まえてテンポに「気をつけるようにはした」結果、次の成功経験につながったと捉えている。第二に、「授業ではメインの活動をやんなくちゃいけない」ということを学んだ。そのため同じような失敗は繰り返さなかった。ただし、メインの活動から逆算して授業をデザインするといったことではなく、「時間ないとしても、とりあえずやればよかったな」と話していることから、あまり深い学びではなかったと思われる。

A 実習成功

内容 道徳の授業が思っていたよりもうまく流すことができたこと。自分の考えていたとおりのものが子どもたちから意識として出て、スムーズにまとめることができた。(実習前半)

自伝的推論尺度での評定も高くなく(自伝的推論の内容6項目の平均は4.8)、面接でも特に意味づけが語られなかった。「動作化」「ロールプレイ」を取り入れたことが成功の要因だったと述べているが、それを次に生かすことはなかった。

B 実習失敗

内容 AくんがBさんのことが嫌いと話してきて、それについて話を少し聞いたのだが、担任の先生に報告すればよいことなのか迷って、結局しなかったこと。(実習後半)

一人の児童との一回だけのやりとりである。自伝的推論尺度での評定も高くなく(自伝的推論の内容6項目の平均は4.5)、特に意味づけられていない。しかし本人は実習中もずっと気になっていたために、失敗として思い浮かんだものと思われる。

B 実習成功

内容 児童が帰りの会のスピーチで「先生の国語の授業がおもしろかったです」と発表してくれたり、「先生授業じょうずになったね」と子どもに言ってもらえたりしたこと。(実習後半)

自己機能につながる意味づけ 国語の伝記教材を8時間、一人で授業した。毎日、指導教員と相談し、発問計画やワークシートを作成し、日々の準備に追われていた状態だった。そこで「修羅場を通して成

長する」という表現を出して、「学べた、成長した点」を問うたところ、「発問計画を最初はすごい見ちゃって」いたのが、最後には「ちら見ぐらいで何とか」というレベルになったと、自己の成長を捉えていた。

B 実習全体を通して

主題的一貫性 教員からの指導(アドバイス)に助けられつつも、それに対する反感が、次に示すように繰り返し語られた。

「A実習のときは、先生の意見もかなり取り入れつつ、自分でポイントでも組み立てていったという感じだったんですけど、B実習が、担任の先生が言ったことをそのままやってるって感じだった」、「最初の方とかは、私もA実習で結構自分で授業を考えたりとかしてたのについていう気持ちもちょっとあったりとか」、「道徳の研究授業とか、ほぼ担任の先生の授業みたいな感じだったんですよ。なので、最初のうちは、もうちょっと自分でやらせてほしいという気持ちはありました」。

この主題は、教員との関係を左右するという意味で、社会機能につながるとも言える。そう考えると、B実習での失敗(児童の訴えを教員に伝えなかったこと)の背景にも、この教員との関係があるのかもしれない。

A B 実習全体を通して

方向づけ機能につながる意味づけ 教職志望の強さは、実習前の0から実習後には40くらいに高まった。

主題的一貫性 「主題は？」という問いに本人は「将来、何となく、公務員が一番いいかな、企業もちょっと受けようかな、みたいなくらいに思ってたんですけど、実習終わって、いろいろ道もあるんだなというのに気づけて、将来のことについて考える機会になったかなって思います」と述べている。

社会機能につながる意味づけ 実習の主題として語ったことをうけて、「進路に迷っている」後輩へのアドバイスも「実習は、自分のキャリア形成というか、価値観とか、考え方が結構変わるものだと思うので、(中略)、やってよかったと思うものだと思います」と述べている。この主題そのものは、成功・失敗として記述されたものではないが、本人の経験

に基づくアドバイスではある。

Cさんについての考察

面接協力者の中では、二つの実習における成功経験・失敗経験ともに、自伝的推論の内容に関わる評価が最も低かった（A実習成功：4.8、A実習失敗：5.8、B実習成功：4.0、B実習失敗：4.5）。また自尊感情尺度の得点も23点（得点可能範囲：10～50点）と低かった。そのため面接者の側から、A実習での失敗が繰り返されなかったことについて「一回ですごく学習できたじゃないですか」と評価するなど、意味づけつつ面接した。成功を成功として認識する姿勢や自尊感情が低いと、成功経験の意味づけも弱くなるのかもしれない。

しかしAさんのように順調だったケースに比べると、むしろ、学生に対する支援という点で、いくつかの示唆が得られる。

(1) 自己を認識するのは難しい。

A実習での失敗について、本人は教員から指摘されて自分のテンポの悪さがわかったとしている。しかし日頃の大学での言動から、本人の授業の「テンポの悪さ」というのは面接者には了解（予測）できることだった。本人はそう思っていなかったようだ。

B実習での成功も、面接者からすると大きな成長だが、本人はそう評価しておらず、自伝的推論の評価も高くない。そのため面接者から「それはすごい成長だ」と伝えた。周囲から見ると大きな成功でも、本人にはそう思えないこともある。そのことをフィードバックするのは育てる側の責任かもしれない。

(2) 経験を生かせない条件

A実習での経験がB実習に生かされたとは考えていない。例えばA実習の道德で有効だった動作化は、B実習では使われなかった。またA実習でうまくいったことをB実習で応用する、あるいはA実習で失敗してB実習で気をつけたといった意味では、二つの実習は「あんまりつながりがなかった」と答えている。それには二つの要因が考えられる。

第一にA実習が2年生、B実習が5年生と、学年に開きがあったことである。抽象的な教訓を引き

出すのではなく、「動作化」という具体的な手立てのみに着目していると、学年や教科が異なる（表面的類似性が低い）場合に、生かされにくい。

第二に、B実習では指導教員の指導がかなり積極的で、「担任の先生が言ったことをそのままやってみて感じだった」。生かす素地があっても、生かすことを周囲が認めたり勧めたりしなければ、生かせない。

(3) 意味づけに必要な時間

B実習の教員が自分のアイディアをどんどん言ってきたことについて、「今思えば、すごい、プラスだったというか、実習の最後ら辺にはプラスだったなって思ったんですけど」と語っている。すぐに強く意味づけられる経験がある一方で、一定の時間が経過したり、その出来事から距離を置くなど、意味づけに手間暇がかかることもあるのだろう。

Dさん（女性 A実習：小4、B実習：中2）

A実習失敗

内容 国語において自分が引き出したかった言葉や考えが出てこなくて、授業が静まり止まってしまったこと。（うまくつなげることができなかった）。（実習前半）

自己機能につながる意味づけ 教材は「ごんぎつね」で、「おれと同じひとりぼっち」というキーワードが出てこなかった。児童は単に「かわいそう」「寂しい」とまとめてしまい、教師の方から「共感」という言葉を出して終わりにした。「まだ未熟な」、「まだまだ言葉とか足りない」自分をよく表していると感じている。

方向づけ機能につながる意味づけ 「この問い方でこういう答えが返ってくるだろうと思ったんですけど、やっぱり全く通じない」という経験だった。その後は発問や授業展開について「同じグループの方と相談して、こういう聞き方をした方がよかったんじゃないかというふうにアドバイスもいただいたり」するようにした。

A実習成功

内容 指導のもと、板書で図を表すことで、視覚的に理解させることができた。板書が指導における

(児童の理解) 大きな手立てだと学べたこと。(実習後半)

方向づけ機能につながる意味づけ 社会科で単元は「ごみのゆくえ」である。リサイクルの図を描くときに、まずごみが出て、循環する図を最終的に描かせるようにしたら、「あ、これでリサイクルなんだ」というふうに児童が理解してくれた。「子どもの表情が思い出されます」というくらい、大きな出来事だったという。

図の生かし方については、社会科が専門である担任教員からのアドバイスが大きかった。リサイクルの図を本人は最初、「四角に描いてて、順番にたどって、最後、矢印で結ぶだけだった」。しかし教員から「それだとリサイクルがあまりわからないって。ちゃんと循環している図は円にしなきゃいけない」とアドバイスをもらった。

本人は明言していないが、B実習(中・社会)でも図表や画像を上手に利用していたことから、B実習に生かされたと推測される。

A実習全体

自己機能につながる意味づけ A実習は「最初の方が特に修羅場」だった。そこから学んだこととして、「大勢の前で立って話すということ」と述べている。本人は「あがり症」で、3年前期(実習の前)に大学の授業でプレゼンをしたときも、「めっちゃくちゃ練習しました」。それがA実習の最後には教生2人で掛け合いながらの授業を行い、指導教員から「そういう授業を最初からやってほしかった」と言われるほどに成長した。このように自己の成長・変化を確認している。

B実習失敗

内容 中学校だったためクラス5つ分授業をした。自分と相性の合うクラスとそうでないクラスとあり、雰囲気はわかったものの、同じ授業をしてしまった。そのため、他のクラスではうまくまとめられ、收拾がつかなくなったり、まとめがうまくいかなかったりした。(実習後半)

自己機能につながる意味づけ この出来事から本人は、「やっぱり融通がまだきかない」と、自己の未熟さを確認している。

方向づけ機能につながる意味づけ この経験から学んだこととして、「全く同じ授業をするのはあまりよくない」、「担当の先生の授業を見ていても、同じ授業でも、言葉の使い方とか、話のネタが違っていたので、クラスによって合わせてるのかな」としている。この失敗により、「子どもたちにとっては1回限りなので、やっぱりそこも見きわめないといけない」と思うようになった。さらにこの経験から、「相手によって反応が違う」ということに興味を持ち、卒論のテーマに取り上げようとしている。

社会機能につながる意味づけ この失敗については指導教員から「厳しいね」、「難しいね」と言われるだけで、具体的なアドバイスはもらえなかった。A成功が教員のアドバイスに導かれてのことと捉えているのに対比すると、こうした経験は、教員との信頼関係に影響するのかもしれない。

B実習成功

内容 配属クラスで授業ができなかった上に、クラス自体人見知りの子が多く、あまり関われなかったが、合唱コンクールのときに一人ずつメッセージカードを書き、本番のときもハイタッチした(担任に言われたことではあるが)。そのことが生徒にとって心を動かせることであり、最終的に寂しがってくれる子が多かった。(実習後半)

自己機能につながる意味づけ この経験は、当時の「子どものために頑張ろうと思っていた」自分を表している。

社会機能につながる意味づけ 子どもとなかなか関われなかったが、「自分から話しかけるということがやっぱり大切」、「(話しかけると生徒も)返してくれるようになった」ということを学んだ。このように、子どもとの関係の維持につながる意味づけがされている。

B実習全体

方向づけ機能につながる意味づけ 中学校の教師になりたいという気持ちが、実習前の50から100へ強まった。

A B実習全体

社会機能につながる意味づけ 後輩へのアドバイスを問われて、「楽しむことです」と言い切った。「ど

うすれば楽しめる？」という問いに、「まず班のみんなと協力して、子どもたちとも協力して、あとは先生のアドバイスもちゃんと聞くということです。一人じゃなくて、周りの助けも必ず必要だということ学びながら楽しんでほしい」と話した。このアドバイスは、本人の経験と結びついている。「みんなとの協力」はA実習での失敗後に、発問などを一緒に相談した経験に基づくものであろう。「子どもたちとも協力して」は「(子どもたちと)信頼関係を築く」と言い換えたうえで、「信頼関係も築きながらだと、子どもたちも手をあげてくれたりとか、授業が成り立つので。子どもの発言がないとやっぱり進まないということも学んだので、信頼関係は大切だなと思いました」と、裏づけとなる経験を述べている。「先生のアドバイス」については、A実習での成功の背景に教員から板書(図解)についてのアドバイスがあったこととつながる。

主題的一貫性 実習の意味・テーマを問われて、「子どものことを考えようって一番に思えるようになった」、「寝れない日とかもあったんですけど、子どものことを考えると、あまり辛くなかった」と答えている。この気持ちはA実習の後半から強まった。子どものことを考える、ということについては、B実習の成功が「子どものために頑張ろうって思っていた姿」を表していると捉えている。また教師のやりがいを問われて、「やっぱり子どものことを一番に考えることです。子どものために思って授業を作ったりとか、休み時間とか日常を過ごしたりとか」と明快に答えている。

また本人はテーマとして明言していないが、A実習でもB実習でも失敗について、「未熟な自分」、「融通がまだきかない」と述べている。大学でのプレゼンについても「相当練習しました」と話していることから、「人前で話すこと」、「あがり症を乗り越えた」というテーマも読み取れる。

Dさんについての考察

Aさんと同様、A実習前半の「まだまだ未熟」な状態から、学習を重ねて、最終的には教職に対する強い動機づけを持つようになったケースである。A実習の社会科で教員のアドバイスから板書(図解)

の重要さに気づいたこと、B実習は校種が違い中学だったが、同じ社会科だったためにA実習での成功経験が生かしやすかったことなどが、成長を支えたと思われる。しかし一番大きいのは、A実習の後半から少し余裕ができて、子ども一人一人のことがわかり、「子どものことを一番に考える」という軸ができたことだろう。

Eさん(女性 A実習:小3、B実習:小4)

A実習での失敗と成功は一連の出来事だったために、まとめて扱う。

A実習失敗

内容 算数の授業で迷いながら空授業をしていたら、先生に「何をしたいのかわからないので代案もたてられない状態です」と言われて週末になったこと。(実習前半)

A実習成功

内容 算数の授業で児童に「へー！おもしろい！」と自然と言ってもらえたこと。(実習前半)

分子が分母より大きくなる分数(例:5/4)を学ぶ授業のことである。教員から「何をしたいのかわからない」と言われたあと、偶然、他のクラスの教員から、「円だと4分の4しかなくて、はみ出ることが意味わからないよね。でも、テープ図を使うと、はみ出で多くなることがわかる。わかんない子は円で考えちゃってるから、4分の5っていう概念ができないんだよ。わかんない子の気持ちを可視化してごらん」と教わった。そこから「一つ一つの段階を丁寧に直していった」結果、A実習での成功につながった。テープ図を用いて「テープだから(1より大きいものも分数で表すことが)できるんだよ」と話したときに、児童の「発想が広がったみたいで」、「あ、そうなんだ、おもしろい」と反応してくれたのである。

方向づけ機能につながる意味づけ 「自分はこうやりたいということがあって、児童にどういう変化を持たせたいのかという軸を持っていなければ、授業というのは意味がない」と学んだ。そのことは、B実習に至るまで、「とにかく教材研究を大事にしていって。わかんない子はどう思うのかという部分

で、自分もおもしろくないと子どももおもしろくないかかって思う部分があって、常にわくわくさせたいし、『あ、こうだったんだ』とか『おもしろい』って思っほしいというのを常に持って授業を作っていた、「わかんない子もわかるようにというのを意識した授業をずっと、そこは一貫して作っていたと思います」という変化につながった。A 実習での失敗～成功の流れについて、面接者から「ターニングポイント」という表現を出すと、「あ、そうですね」と納得していた。

社会機能につながる意味づけ 失敗直後の教員からのアドバイスが非常に大きかった。一連の経験は教材研究という文脈で語られているが、教員との関係維持・強化につながったと想像される。

B 実習失敗

内容 1 日直日のとき、朝会で集会があるため早く朝の会をはじめなければならなかったのに、はじめさせられず、途中で切って集会に向かい、1 時間目に朝の会がずれ込み、授業の時間を減らしてしまった。(実習前半)

方向づけ機能につながる意味づけ 子どもを集会に行かせた後、担任に「朝の会、途中で切っても大丈夫でしたか」と尋ねると、「うん、全体の動きをとるのが大事だから」と言われた。そこで「ああ、そうですねえ」と言ったところ、「そうですね、じゃなくて、あなたが悪いんでしょ」と言われた。それにより、A 実習と違って B 実習では、「あ、私がそこを取り仕切んなきゃいけなかったんだな」、「もう自分の管理なんだな」と学んだ。A 実習と同様、「ターニングポイント」という表現に納得していた。

B 実習成功

内容 授業を終える度に楽しかった！と言われ、私の授業が良い！と何人にも言ってもらえたこと。(実習後半)

方向づけ機能につながる意味づけ 複数の教科でこういう言葉を子どもからもらったという。本人が重視したのは導入部での「つかみ」である。算数にゲームを取り入れるとか、図工で自作のカードを見せるとかして、「え、何だろう。おもしろい」と思われるように工夫した。しかしそれはあくまで「軸

があるうえでのつかみ」であり、軸がないと、「子どもが腑に落ちる部分が作れなくて、ただ『ちょっと楽しかったなあ』ってなっちゃう。学びがない」。このように成功経験の積み重ねから、授業作りについての持論を形成している。

B 実習全体

社会機能につながる意味づけ 1 週目は A 実習と同様に「手出さないように見ていた」ところ、教員から「足りてないよ」、「もっとできると思った」、「期待外れだった」と叱られ、「行きたくない」という思いもあった。しかし失敗経験により吹っ切れてからは、「頑張ってるねえ」、「ちゃんとやってるね」と言われることが増えてきた。このように教員との関わりについて詳細に語られており、教員からの指導の記憶は、関係の維持につながっていると推測される。

A B 実習全体

方向づけ機能につながる意味づけ 「意味、テーマは？」と問うたところ、「スクールカウンセラー志望なので学校の仕組みを知りたい」と思っていたという。先生の大変さと同時に魅力も感じ、「先生も、いざやりたいと思ったら迷わずやろうと思うようになりました」と、教職への志向が強まったことを表現している。

社会機能につながる意味づけ 「教員を目指さない人へのアドバイス」を問われて、2 パタンに分けて回答した。何となく教育学部に入った学生の場合は「妥協しないでやりなさいって私は言うと思います。そうすれば、きっと、見えてくるものもあるだろうし、子どもも多分、妥協しない先生というのもわかるので、何となく。先生も見ててわかってくれるので、そこは全力でやりなさいって言う」。これは本人が失敗を乗り越えたり、教材研究に手間暇をかけて、児童や教師から評価された経験を踏まえてのことと思われる。

他にやりたいことがある場合については、「(教員は)人との、対人職になると思うので。上下関係だったりとか、先生のものとか、いろんなものを見てきなさいって言う」。面接者から「ちょうど E さんが先生の大変さがわかったと同じように、そこで見え

ることで他の仕事に生かせることもあるということですよ」と問うと、「はい」と肯定した。ここから自分の経験を踏まえたアドバイスと言える。

主題の一貫性 圧倒的に多く語られたのは、授業や教材研究のことであり、「軸」「つかみ」「納得」「腑に落ちる」といったキーワードが繰り返された。

Eさんについての考察

Eさんは教員を志望していないが、実習には積極的に取り組んでいた。A実習での失敗・成功も、B実習での失敗も、面接者から提示した「ターニングポイント」という表現に納得しており、強く意味づけている。

経験が意味づけられる過程には、2タイプあるようだ。一つは非常に強い感情を伴って、目からうろこが落ちたような経験をしている場合である。A実習の失敗後にアドバイスをもらい「あ、そうすればいいんだ」と気づいたり、B実習の失敗で「あ、そこまでやっていいんだ」と気づいたりしたのが、それにあたる。もう一つは、もっと時間をかけて、経験の意味や内容を反芻する場合である。A実習の失敗について、「時間をかけて、かけて、だんだん、だんだん、その言葉（「何をしたいかわからない」）が自分に染み渡ってきて、これでは弱いんだとかってというのは、その後も考えながら授業をすることができたんだと思います」という。時間をかけて意味を求めることで、授業には「軸」が必要という持論につながったのである。

Fさん（女性 A実習：小5、B実習：小3）³⁾

A実習失敗

内容 子どもと積極的に関わりたかったと後悔したこと。（実習後半）

自己機能につながる意味づけ 「当時の私を非常によく表している」と評定していた。本人が言葉少なだったので、面接者から「関わりたかったんだけど、いま一つ関われなかった」、「子どもとの関わり方というか、距離の取り方で迷ったりしてるというのが実習の大きな課題だった感じですか」と問うたところ、「A実習が、それが課題だったかなって、すごく思っています」とのことだった。一方で、「ふ

だんだんだったらもうちょっと関わられたかな」と言ったり、「ふだんからそんなに、小学生と関わるという機会はないんですけども」と言ったりするなど、少し混乱したやりとりになった。子どもとの関わりという課題はB実習でも語られ、本人のなかで未整理なのかもしれない。

方向づけ機能につながる意味づけ この失敗が「B実習には生きたと思います」と述べている。ただしB実習はA実習よりも児童数が少ないこと、低学年であること、担任がベテランなので児童が若い実習生に近づきやすかったことなどの要因が考えられる。またB実習でも「失敗」として「もう少し積極的に動ければよかった」と述べている。従って、A実習での失敗が具体的にどう生かされたか、判断は難しい。

A実習成功

内容 最後に行った道徳の授業が「楽しかったよ！」と子どもから声をかけてもらえたこと。（実習後半）

方向づけ機能につながる意味づけ 道徳でひたすら児童の意見を聞いては板書していくことで、発表した児童も聞いた児童も考えていくことができた。しかし「成功」と記しているのとは裏腹に課題も感じていた。そこでB実習でも道徳を多くやらせてもらい、A実習での反省を踏まえて、子どもの意見の受け止め方に改善を加えた。

B実習失敗

内容 もう少し積極的に動ければよかった。（実習前半）

A実習の課題を引きずっている様子があり、繰り返し話を聞くべきではないと判断し、面接では話題にしなかった。

B実習成功

内容 子ども一人一人を見て理解していこうとする姿勢を、担任の先生に認めてもらえたこと。（実習後半）

A実習の成功で記したように、A実習での反省を踏まえて道徳授業を改善した。A実習の道徳では児童から意見が出てきても、「『そうだね』とか、そういう簡単な言葉しか言えなくて」、「B実習では

ちょっと挑戦してみようかなって。で、もっと、『こう思ったんだ』とか『そうだよねえ』とか『何とかさんはそう思ったんだね』みたいな感じで、少し言葉を変えて、一人一人に丁寧に返すようには心がけた。また、ほぼ全員を指名して意見を聞くことができた。このことの意味は、実習全体を通しての主題的一貫性で取り上げる。

A B実習全体を通して

自己機能につながる意味づけ 面接の最後に、人前で話すことができるようになったと振り返っている。もともと説明や指示が「ちょっと苦手だった」のだが、授業をすることで「ああ、割と自分、しゃべれるんだな」という自信につながった。このように新しい自己を発見している。

主題的一貫性 二つの実習を通して終始一貫、児童との関わり方が主題である。「B実習で学んだこと」を問うたときに、「一人一人を認めてあげるといふか、理解することはすごく大事」と、児童との関わりについて語られた。そこで面接者から「そのあたりのことが、A実習からB実習まで、ずっと通して、Fさんにとっての実習のテーマといふか意味といふか」と問うと、「そうですね、はい」と肯定した。

A実習の成功で記している道徳授業で「学んだことは?」、「それがきっかけで自分が変わったとか?」と問うた。面接者としては、授業技術に関する答えを予想していたが、本人からは、「授業が終わって『楽しかったよ』って言ってくれたことによって、多少、今まで話せなかったような子とも話せるようになったりとか、授業後にプリントを集めたときとかに、少し少しお話ができたので、すごくよかった」との回答だった。これほど、児童との関わりが重い課題だったようだ。

A実習の失敗では「関われない」、「声をかけていいかどうか」、「上手な実習生は適切なタイミングで」と、行動レベルでの関わり方を語っていた。それがB実習では、「手をあげられない子はいたんですけど、ふだんの関わりとかを通して、多く関わることによって、それでも手をあげてくれようとしてる子が多くて。で、何か、あんまり学習のレベルが高くない子が、私が指すってなったら手をあげてくれて、

「ふだんの関わりとして、会話とかを通して一人で一人を認めていくとか、信頼関係を築くことで、やっぱりそれが授業に生きることもたくさんあるんだ」と述べている。A実習での行動レベルの省察に比べると、声をかける、一人一人を理解する、それが授業にも生きる、というかたちで主題が深まっているようだ。本人は教職を志望していないが、それでも実習全体を振り返って、「授業の技術とかよりはやっぱり子どもとの関わりとか、人間と人間が向き合うことの、多くの子もたちと関わることで、そういう関わりというのが、すごくいい経験になった」と意味づけている。

社会機能につながる意味づけ 後輩へのアドバイスは、子どもとの関わりという本人の主題を踏まえて、「子どもたちと関わるのは、まず楽しいし。とりあえず私はその楽しいということを後輩たちには伝えたい」、「つらかったことは、たくさん、それはあったんですけど。とにかく楽しいという思いでずっといたので、子どもがかわいいから、そのためになら割と頑張れるんじゃないかな」と述べている。それに加えて、自分は話し方を学んだことから、「別に教職を目指していなくても、人前でしゃべることとか、授業をすることを通して私は学べたといふか、すごい、ためになったかなといふふうに思っています」と述べている。このように、自分の経験を踏まえたアドバイスをしている。

Fさんについての考察

二つの実習を通して、児童との関わりという課題を持ち続けたケースである。授業でも、子どもとのやりとりを「指導技術」ではなく、「関わり」の課題として捉え、強く意識している。A実習の開始時に担任教員から「授業には期待していないので、それよりも、皆さんにできることとしては、子どもたちとの関わりを重視してください。担任の先生と子どもの関わりだけじゃ気づけないものが、もしかしたら、実習生と子どもが関わったことによって気づけるときがあるので、やはり積極的に」と指導されていた。また同じクラスの実習生の中には、関わり方が上手な者もいた。こうしたことがあり、実習の最初から、この課題が強く意識されたと思われる。

A 実習での成功（道徳）について、本人は児童への関わり方という観点から、発言への反応が不十分だったと評価している。そこでB 実習では自ら「道徳を中心にやりたいです」と申し出た。そして「一人一人に丁寧に返すよう」心がけたことがB 実習での成功経験につながった。経験を生かすには、生かす場を自らが求めることも大きな要因である。

B 実習での成功経験は、実習生の心理についても重要なことを教えてくれる。A 実習での道徳を反省し、B 実習では「ちょっと挑戦してみようかなって、で、もっと、『こう思ったんだ』とか『そうだよねえ』とか『何とかさんはそう思ったんだね』みたいな感じで、少し言葉を変えて、一人一人に丁寧に返すようには心がけた。人前でしゃべることが苦手だった本人にとって、この程度のことも「挑戦」と表現されるほどの大きな試みだったのである。

考 察

面接調査に協力してくれた6名は、教員を志望する意識はさほど高くなかった。しかし質問紙調査の結果でも示されていたように、実習中の成功・失敗経験を、自分にとって「大きな意味を持つ」、「大切なことを学んだ」、「当時の自分を表す」等と、強く意味づけていた。そして面接調査の結果からは、こうした意味づけを通して、自伝的記憶の自己機能・方向づけ機能・社会機能が発揮されることや、複数の経験が同じ主題でつなぎ合わされ「実習のライフストーリー」を構成することが示唆された。

自己機能につながる意味づけ

実習中の成功も失敗も、当時の自分をよく表すものと捉えられていた。

失敗は「余裕のない自分」、「先延ばしにする自分」、「テンポの悪い自分」、「未熟な自分」、「融通がきかない自分」、「子どもと関われない自分」を表していた。しかしこのように失敗した自分は、同時に、「子どもに思いを伝える自分」、「授業が上達した自分」、「人前で話せるようになった自分」、「子どものために頑張ろうと思っていた自分」でもあった。

実習中の自己は、その期間に限定された自己では

ない。児童にメッセージカードを贈って喜ばれたAさんはもともと、物を作ったり気持ちを伝えるのが好きだった。Bさんが教員志望でないにも関わらず熱心に取り組んだ背景には「好き嫌いで判断するのではなく、生かせるところを学ぶ」という、高校生からの持論があった。このように、実習までに形成されてきた自己を確認することもある。さらに、実習後も持続する自己が生まれることもある。実習を乗り越えたAさんにとって実習経験は、困難を経験したときに立ち返るアンカーとなったのである。

一方で、実習生は必ずしも、自己の特性や成長を自覚するとは限らない。Bさんは授業を教員に褒められて初めて、自分が「できてた」ことに気づいた。Cさんは教員から指摘されて「テンポの悪い自分」に気づいた。Fさんは子どもとの関わりを大切にという教員の指導、上手に関わる他の実習生の存在と対比することで、子どもと関われない自己を意識せざるを得なかった。

このように、成功や失敗を意味づけることで、以前から続く自己、変化・成長した自己に気づく。また他者がその気づきに関与することもある。実習後まで持続する自己が生まれることもある。この点についてはさらに、次の「方向づけ機能」で述べる。

方向づけ機能につながる意味づけ

6名中4名は、実習後には教員を志望する（少なくとも職業の選択肢に含める）気持ちが強まっていた⁴⁾。またDさんは、同じ授業でもクラスによって反応が違うという失敗経験から、卒業論文のテーマを構想するに至った。これらは、方向づけ機能の表れであると同時に、実習後まで持続する自己が生まれたとも言える。

8週間という期間内に限定しても、「失敗や成功から学んだことを次に生かした」というかたちで、方向づけ機能につながる意味づけが多く語られた。過去経験を生かすこと（転移）は、適応的に生きるために必須である。職場学習論ではこれを「経験学習」と呼び、「経験—内省—抽象的概念化（教訓や持論を引き出す）—能動の実験（新たな状況に適用する）」というサイクルで捉えている（松尾，2011）。

しかし同時に、これまでの研究では、転移がなかなか生じない（経験から学ばない、学んだことを生かせない）ことも明らかになっている。

学んだことが生かされる条件、生かされない条件として、本研究からは次のことが示唆される。

(1) 生かされる条件

- ①「思いを持って接すれば相手から返ってくる」(Aさん)、「ねらいを考え抜いて授業を作る」(Bさん)、「軸がないといけない」(Eさん)など、経験を抽象化し、教訓や持論が引き出されている。
- ②A実習とB実習がともに低学年である(Aさん)、校種は違っても教科が一緒である(Dさん)など、類似した状況がある。
- ③A実習と同じ道徳授業をB実習でも希望するなど、生かす場面を自らが求めている(Fさん)。

(2) 生かされない条件

- ①学年が違うなど表面的な類似性が低い(Cさん)。
- ②抽象的な教訓ではなく、教具や活動など具体的な手立てだけに着目している(Cさん)。
- ③教員が積極的に指導するあまり、本人が過去経験を生かすなど工夫する余地が少ない(Cさん)。

社会機能につながる意味づけ

自伝的記憶をもとに何かを他者に教えるというのは、社会機能の一つである。高齢者の回想研究ではこうした機能は中年期以降に増えていくとされている(Webster & Gould, 2007)。しかし実習の事前指導では、先輩が後輩に、自分の経験をもとにアドバイスを与えることが多い。この面接でも、全員が自分の経験に基づいたアドバイスを、後輩に語っていた。アドバイスを一言で表現するなら、「積極的に」(Aさん)、「どう生かせるか考える」(Bさん)、「キャリア形成」(Cさん)、「楽しむこと」(Dさん)、「全力で」(Eさん)、「子どもたちと関わる」(Fさん)、という具合に抽象的な表現になる。しかしそれぞれの背景には、きわめて個別的な成功経験・失敗経験や、そこから引き出された教訓・持論、あるいは実

習を通しての主題がある。

実習中は児童生徒また実習校の指導教員との関係を意識せざるを得ない。その関係が成功の一つの(ときには主要な)要因として語られることがある。例えばAさんは、アドバイスしてくれたり支えてくれたりした教員の「期待に応えなかった」、「子どものためになる授業」をしたかった。この気持ちから、失敗を見直して改善するという辛い作業(修羅場)に取り組む力になった。またDさんは生徒との関係作りそのものをB実習での成功として意味づけている。EさんはA実習での失敗の後で教員から与えられたヒントがきっかけになり、教材研究の意味が明確になり、この経験を「ターニングポイント」と捉えている。一方で、他者との関係がネガティブなトーンで語られるケースもあった。Cさんは指導教員が自分の授業アイデアを全面に出して指導することへの不満を語った。これはCさんにとって、B実習全体を覆う主題だった。またDさんも、B実習での失敗の後に指導教員からアドバイスがもらえなかったと述べている。そのことは、DさんがA実習での成功を教員からのアドバイスと結びつけて語っているのとは対照的である。

このように、教員や児童生徒との関わりは、実習中の成功・失敗や、その意味づけに影響を及ぼす。このことが翻って、相手との関係の維持や調整に影響するものと思われる。また実習に対する意味づけから、それを後輩に伝えるという社会機能が発揮される。

主題的一貫性

どの人も、「あなたにとって実習の主題は何か?」という問いにして、自分の主題を明確に語ることができた。また本研究では、この問いに対する回答だけでなく、それ以外の語りの中にも繰り返した内容が語られた場合に、それも主題として位置づけた。

Conway(2005)やBlagovとSingerのモデル(Blagov & Singer, 2004; Singer & Blagov, 2004)では、「主題(例:仕事)」—「人生の時期」—「一般的な出来事」—「エピソード記憶」という記憶の階層構造を仮定している。このモデルでは「仕事」や「対人関係」という一般的な主題が、「人生の時期」以下

の具体的な記憶を体制化している。一方、本研究で抽出された主題は「児童との関係」、「教材研究」、「子どものことを考えて取り組むと結果が返ってくる」等々、より具体的で個別的なものであった。しかしどの主題も、それぞれの人の経験に裏打ちされたものであり、主題が個別のエピソード記憶をつないでいる。その意味で、本研究の知見と階層構造モデルは整合する。

教育実習に取り組む学生への支援

6名の面接から、実習に取り組む学生に対していくつか周囲の教員が支援すべきポイントが浮かび上がってくる。

ストレス緩和 実習生にとって実習は初めての経験であり、周囲が考える以上にストレスフルである。このことを周囲が認識しなければならない。例えばFさんはB実習での道徳で、児童とのやりとりを工夫することを「挑戦」と表現した。こんなことでも本人には「挑戦」なのである。

自己理解 実習生が意外と自己理解できていないことが推測された。Bさんは、B実習の成功を教員から褒められて初めて、「できてた」自分に気づいた。Cさんは教員から指摘されて、自分のテンポの悪さに気づいた。成功にせよ失敗にせよ、教員から適切なフィードバックを与えることが、自己理解につながる。

転移 学習経験を学び生かすこと（転移）は、適応的に生きるために必要だが、難しいことである。また経験から学習する態度には個人差がある（楠見, 2012）。佐藤（2013）は転移が起こるためのポイントを、①最初の学習経験のレベルを高める、②その経験から次に生かせる情報を引き出す、③先行経験を生かすことを意識する、とまとめている。実習生の学びにもこのことはあてはまる。

最初の学習経験を豊かなものにするには、本人が深く考えて実習に取り組むことはもちろんだが、周囲の支援も重要である。社会科での図解の大切さを学んだDさんや、算数が苦手な児童の思考を可視化することを教わったEさんは、こうした支援をきっかけに大きく成長した。職場学習では知識や情報を教えたり助言したりすることを業務支援と呼び

（中原, 2010）、DさんやEさんが受けたアドバイスも業務支援に該当する。

最初の学習経験から次に生かす教訓や持論を引き出すには、内省が必要である。ただしCさんのように意味づけが弱く成功・成長をそれと認識していなかったり、Fさんのように語りに混乱が見られるケースがあった。こうした場合、周囲から成功を評価してフィードバックしたり、話を聞く中でストーリーを整理したりして、本人が新たな気づきを得るようにすることが大切だろう。職場学習では上司やメンターが新人に対して内省支援を行うことが、能力向上に寄与することが示されている（中原, 2010）。内省支援とは、対話や問いかけを通して内省を促したり、視野を広げたりすることである。CさんやFさんのようなケースに限らず、意味づけや省察を深めるために、指導教員が定期的に話を聞いたり、実習録へのコメントを通して、内省を支援することが望まれる（注5）。

さらに、実習生自身が学んだことを生かそうと意識することが大切である。例えばBさんは児童の発言を適切に取り上げられなかったという失敗から、発言を取り上げて一緒に考えるように心がけた。Fさんは道徳で児童の発言への反応が画一的だったことから、一人一人に丁寧に返すよう意識した。

以上は佐藤（2013）に即した検討であるが、面接からはさらに、実習生の学びを生かせる環境設定も重要であることが示唆された。例えば、実習生自身がそれまでの経験を生かした授業を構成することを、周囲の人（指導教員）が認めるといったことである。

本研究の限界と意義

本研究には次の3点で限界がある。

第一に、本研究で扱った内容は、実習生本人にとって重要な出来事の意識的な想起と意味づけに限定されている。しかし自伝的記憶にはささやかな内容もあるし、それが日常のちょっとした行動を左右することもある。例えば、今日の失敗をもとに明日の授業でその点を少し変えてみたというケースである。この場合、失敗の記憶が方向づけ機能を発揮したと言える。しかし想起と機能の間に、あえて自伝的推論を媒介させる必要性は低い。またこうしたささや

かなことの積み重ねも意味を持つだろうが、質問紙でも面接でもなかなか拾い上げにくい。

第二に、面接の場合、面接者の問い方が語りの内容を大きく左右する（佐藤，2018）。例えばEさんの面接では教材研究のことが多く語られていた。それは本人が重要視していたからであるが、同時に、面接者の方から繰り返し尋ねたためでもある。また6名の協力者を通じて、自己機能、方向づけ機能、主題的一貫性を重視して面接を進めた。その反面、社会機能につながる意味づけについてあまり問わなかった。問い方を変えると、新たな意味づけや機能が抽出される可能性は十分ある。

第三に、面接者が過剰に意味を読み取った可能性がある。例えばAさんは、A実習では緊張していたが、B実習では子どもの表情を見ながら授業ができるようになった。そこでこれを「方向づけ機能につながる意味づけ」として記述した。しかし、意図的に生かしたのか、単に慣れただけなのかは不明である。またPasupathi & Mansour (2006) は語りの内容分析から、青年期よりも中高年期の方が自伝的推論が行われやすいことを見出し、その一つの要因として、ストーリーテリングのスキルが高まることをあげている。これと同様に、同じ青年期にある協力者の中でも、ストーリーテリングのスキルが高い人の場合（本研究ではEさんが最も言葉豊かに語っていた）、面接者が実際以上の意味づけをくみ取った可能性がある。

こうした限界はあるものの、本研究は次にあげる点で価値を有している。

第一に、近年の教師教育学ではナラティブ・アプローチが広がりつつあるが（田中，2017）、教育実習での経験や学びについてナラティブ・アプローチを試みた研究は、糸井（2014）などごく僅かである。本研究は教育実習経験者のナラティブを、自伝的推論・自伝的記憶の機能という理論的枠組みから検討し、そこから教育実習生に必要な支援のあり方を考察した。このように、教師教育学と認知心理学の記憶研究とを結ぶ、ユニークな知見を提供するものである。

第二に、本研究では、「修羅場」、「経験学習」、「内

省支援」など職場学習論の概念も援用した。教育実習は厳密には職場ではない。しかし、メンターや上司（指導教員）から支援を受けつつ、実践に取り組む中で力量を形成していくという点では、職場学習と同型である。教師の成長を職場学習論の枠組みで検討した研究は、町支（2017）や脇本（2015）など限られている。本研究はこうした検討を教育実習段階にまで広げたものと位置づけることができる。

第三に、本研究は次のように、自伝的推論や自伝的記憶の研究としても重要な知見を提出した。まず、成功経験も失敗経験もともに、強く意味づけられていることを示した。また、意味づけの程度には個人差が大きく、それが実習からの学びや成長に関わることを指摘した。さらに、自伝的推論を経て記憶の機能が発揮される過程を、具体的に示した。これらは自伝的推論や自伝的記憶の研究の中で、今後さらに緻密に検討されることが期待される。

注

- 1) 以下、失敗・成功経験の「内容」は、協力者が質問紙に回答したままの記述である。本文中の「」は、協力者あるいは面接者の発言を録音から文字化したものである。ただし読みやすさに配慮して、表現等を若干修正した箇所もある。
- 2) 質問紙調査ではそれぞれの経験についてカテゴリー（授業・生徒指導等）と時間幅（1日以内・2～数日等）も問うた。いずれも想起内容から明らかであることから省略する。
- 3) Fさんの授業を面接者は参観していない。
- 4) 現実の職業選択は教育実習を通じた動機づけの高まりだけで決まるものではない。面接から7ヶ月後、教員採用試験を受験したのはDさん一人だった。
- 5) ただし内省し意味づけるのはあくまで本人であり、周囲が意味づけを押しつけるべきではない。教員を志望していない学生にとっては、実習中の経験をあまり強く意味づけないことも、適切な判断なのかもしれない。

付記

本研究はJSPS 科研費 17K04342 の助成を受けたものである。

本研究の草稿に対して清水寛之教授（神戸学院大学心理学部）より丁寧なコメントをいただいた。記して感謝申し上げます。

引用文献

- Blagov, P. S., & Singer, J. A. (2004). Four dimensions of self-defining memories (specificity, meaning, content, and affect) and their relationships to self-restraint, distress, and repressive defensiveness. *Journal of Personality*, **72**, 481-511.
- Bluck, S., & Alea, N. (2011). Crafting the TALE: Construction of a measure to assess the functions of autobiographical remembering. *Memory*, **19**, 470-486.
- Bluck, S., & Habermas, T. (2000). The life story schema. *Motivation and Emotion*, **24**, 121-147.
- 町支大祐 (2017). 若手教員の経験学習 中原淳 編 人材開発研究大全 東京大学出版会 pp.631-653.
- Conway, M. A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, **53**, 594-628.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, **49**, 71-75.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, **126**, 748-769.
- 堀田亮・杉江征 (2013). 挫折体験の意味づけが自己概念の変容に与える影響 心理学研究, **84**, 408-418.
- 糸井江美 (2014). 英語科教育実習生の可能自己—物語られる自己教師像 小学校英語教育学会誌, **14**, 115-130.
- 楠見孝 (2012). 実践知の獲得—熟達化のメカニズム 金井壽宏・楠見孝 編 実践知—エキスパートの知性 有斐閣 pp.33-57.
- 松井賢二・柴田雅子 (2008). 教師の進路決定プロセスと職業的アイデンティティとの関連 新潟大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 教育実践総合研究, **7**, 141-159.
- 松尾睦 (2011). 職場が生きる 人が育つ「経験学習」入門 ダイヤモンド社
- 中原淳 (2010). 職場学習論—仕事の学びを科学する 東京大学出版会
- 中原淳・金井壽宏 (2009). リフレクティブ・マネジャー—一流は常に内省する 光文社新書
- Pasupathi, M., & Mansour, E. (2006). Adult age differences in autobiographical reasoning in narratives. *Developmental Psychology*, **42**, 798-808.
- Pillemer, D. B. (1998). *Momentous events, vivid memories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 佐藤浩一 (2008a). 自伝的記憶の機能 佐藤浩一・越智啓太・下島裕美 編著 自伝的記憶の心理学 北大路書房 pp.60-75.
- 佐藤浩一 (2008b). 自伝的記憶の構造と機能 風間書房
- 佐藤浩一 (2013). 学習の転移【理論編】 佐藤浩一 編著 学習の支援と教育評価—理論と実践の協同 北大路書房 pp.30-41.
- 佐藤浩一 (2014). 自伝的推論—概念ならびに評価方法の整理と包括的な枠組みの提案 群馬大学教育学部紀要 人文社会科学編, **63**, 129-148.
- 佐藤浩一 (2017). 成功経験と失敗経験に対する自伝的推論とアイデンティティ発達、適応との関連 認知心理学研究, **14**, 69-82.
- 佐藤浩一 (2018). ライフストーリーの語りにおける聞き手の影響 群馬大学教育学部紀要 人文社会科学編, **67**, 245-266.
- 佐藤浩一・清水寛之 (2012). 中学校時代の教師に関する自伝的記憶—日常的な出来事に対する自伝的推論の検討 認知心理学研究, **10**, 13-27.
- 下山晴彦 (1992). 大学生のモラトリアムの下位分類の研究—アイデンティティの発達との関連で 教育心理学研究, **40**, 121-129.
- Singer, J. A., & Blagov, P. (2004). The integrative function of narrative processing: Autobiographical memory, self-defining memories, and the life story of identity. In D. R. Beike, J. M. Lampinen, & D. A. Behrend (Eds.), *The self and memory*. New York, NY: Psychology Press. pp.117-138.
- 宅香菜子 編著 (2016). PTGの可能性と課題 金子書房
- 田中昌弥 (2017). ナラティブ・アプローチ 日本教師教育学会 編 教師教育研究ハンドブック 学文社 pp.102-105.
- Thorne, A., McLean, K. C., & Lawrence, A. M. (2004). When remembering is not enough: Reflecting on self-defining memories in late adolescence. *Journal of Personality*, **72**, 513-541.
- 脇本健弘 (2015). 教師は経験からどのように学ぶのか—教師の経験学習 教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル 北大路書房 pp.47-62.
- Webster, J. D., & Gould, O. (2007). Reminiscence and vivid personal memories across adulthood. *International Journal of Aging and Human Development*, **64**, 149-170.
- 山田哲也・長谷川裕 (2010). 教員文化とその変容 教育社会学研究, **86**, 39-58.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, **30**, 64-68.