

# 教育実習での成功・失敗経験に対する自伝的推論

—教職アイデンティティや適応との関連—

佐藤 浩一

群馬大学教育実践研究 別刷

第38号 297～305頁 2021

群馬大学共同教育学部 附属教育実践センター



# 教育実習での成功・失敗経験に対する自伝的推論 —教職アイデンティティや適応との関連—

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

## Autobiographical Reasoning in Memories of Successes and Failures in the Teaching Practice Program : Their Relationship to Teacher Identity and Adaptation.

Koichi SATO

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

キーワード：教育実習、リフレクション、自伝的推論

Keywords : Teaching Practice Program, Reflection, Autobiographical Reasoning

(2020年10月30日受理)

### 1 問題と目的

本研究では大学生が教育実習中に経験した成功経験と失敗経験について検討し、そこからリフレクションの在り方を探る。それに先立ち、今日、様々な学習の場面において、リフレクション（振り返り）の重要性が認識されていることを確認し、その課題を指摘しておきたい。社会人にとっては、様々な職種の人材開発で、Kolb (1984) による「経験学習」の理論に依拠したOJTが取り入れられている（中原, 2013）。教師という職業に限定すると、ショーン (2007) による「省察的実践」の概念が定着している。また社会人だけでなく、大学での学習全般や教育実習などにおいても、「自己調整学習」の理論に依拠して、リフレクションの重要性が認識されてきている（和栗, 2010）。

自らの経験を振り返り言語化し、それを次の新たな場面に生かすということは、適応的に生きていくために重要である。しかしながら、教育活動の一環としてリフレクションを行った場合、指導する側もされる側も誤解しがちな点があるように思われる。それはリフ

レクションを「反省」と捉え、失敗や課題などに焦点を当てる傾向があるということである。例えば日野・谷本 (2009) は、教員養成段階での省察能力を「授業中における問題の発見」と捉えている。大学生の実習体験の振り返りの記録を検討すると、現場で遭遇した課題とその解決方法に話題が集中する傾向がある（伊藤・塩田・酒井, 2016）。模擬授業の振り返りでは、授業方法の良し悪しを論評し改善を図ることが多い（渡辺・岩瀬, 2017）。また看護の業務において、村中 (2012) は内省を「気にかかる問題に対する吟味」として捉えている。看護学生が実習で印象に残った経験を振り返った場合も、患者からケアを拒否された経験など、課題を感じた場面が多い（前田ら, 2013）。

たしかに失敗や自己の未熟さに向き合うことは、成長にとって重要な作業である。しかしリフレクションを失敗や課題だけに限定する必要はあるだろうか。田中・水島・仲林・池田 (2018) は、うまくいかなかったことだけでなく、うまくいったことを振り返りその理由を考えることも、経験からの学びを促進すると考えた。そしてインフラ系企業の新入社員研修におい

て、「うまくいったこと」「うまくいかなかったこと」の両方を振り返る週報を開発し、新入社員の成長に有用であったことを報告している。

本研究で検討する教育実習の場合、どうしてもうまくいかないことが多く、そこに目が向く。また人間の情報処理方略の研究からは、ネガティブな気分の際は分析的な処理方略、ポジティブな気分の際は簡便な処理方略が用いられるという (Schwarz, 1990)。そのため失敗や課題に直面した場合には、その原因や対策を緻密に考えるのであろう。成功した場合や課題が無い場合には同じことを繰り返せばよく、緻密に考える必要は無いかもしれない。

しかし、「同じことを繰り返す」というのも、実は非常に難しいことである。授業がうまくいった原因は様々に考えられるし、今日と明日では教える内容も、児童生徒も、同じではない。何をうまくいった原因と考えて、それを新たな場面に合わせてどう生かすかを考えるには、やはり緻密な思考が求められるのである。「早口で指示したために児童が混乱した」というのであれば、「だから次はゆっくり話そう」で済む。しかし、「口頭の説明だけでなく視覚化したので、全ての児童に伝わりやすかった」という場合、何をどう視覚化するかは、次の授業の内容や目標によって変わる。このように緻密なリフレクションが必要になる。

授業実践における成功もリフレクションの対象となることについて佐伯は、「(リフレクションという) 自分の実践がいかにダメだったかを振り返ることのように解釈されがちなんですよ。(中略)でも上手くいったことも振り返りになるんです。あの時は、非常に上手くできたなと改めて思い起こしたり、上手くいった理由を考えたりするのも振り返りです。決して暗いことばかりを焦点化するのではなく、自分自身の中で改めて意味を掘り返すようなことなんですよ」(佐伯・大島, 2019, p.3)と指摘している。

佐伯 (2019) は先の引用で、リフレクションを成功・失敗にかかわらず、「経験の意味を掘り返すこと」と捉えている。このように経験を意味づけることについては、教師教育や教員養成以外の領域でもこれまで検討されてきた。記憶心理学の研究では、個人的な経験の記憶は「自伝的記憶」と呼ばれる。そしてその経験を想起し、過去の経験と今の自分を結びつけたり、複数の出来事を因果関連的に捉えたりして意味

づける省察的思考過程は、「自伝的推論」と呼ばれる (Habermas & Bluck, 2000)。自らの授業実践を振り返って「～～という手立てが有効に働いたので、児童が～～できた」と因果関連的に考えたり、「どうも自分は～～というタイプの児童が苦手ではないか」と自己の特性について考えたりすることは、自伝的推論と言える。このように自伝的推論はリフレクションと密接に関連する思考過程である。

自伝的推論に該当する思考過程は、ネガティブな経験の意味づけやライフストーリー研究など、様々な領域で検討されてきた。佐藤 (2014) はそれらを検討し概念を整理した。佐藤 (2017) はその整理に基づいて自伝的推論の尺度を構成した。そして20～50歳代の協力者を対象に、成功経験と失敗経験を振り返って自伝的推論尺度に回答を求めたところ、成功経験は失敗経験に比べて強い自伝的推論を引き起こすこと、成功経験に対する自伝的推論とアイデンティティの確立や自尊感情などが関連することが見出された (佐藤, 2017)。ここからも、失敗や課題に限定することは、リフレクションの有効性を狭小化することにつながりかねないと言える。

本研究はこれらの先行研究を背景に、教育実習を終えた大学生を対象に、実習中の成功経験と失敗経験に焦点を当てて、それらがどのように思い出され意味づけられるのか、自伝的推論と自尊感情や教職志望などとはどのように関連するのか等を検討する。その結果をもとに、教育実習でのリフレクションの在り方や、実習を行う大学生に対するサポートの在り方を検討する。

## 2 方法

### 2.1 協力者と実習の概要

国立A大学教育学部3年生に調査協力を依頼した。A大学教育学部では、3年次の9月～10月に教育学部附属小中学校あるいは特別協力校で5週間の実習(A実習)を行う。その後、10月～11月に公立の協力校で3週間の実習(B実習)を行う。校種は、A実習を小学校で実施した者はB実習は中学校で実施する(あるいはその逆)という制度になっている。ただし一部の専攻では小学校免許のみが卒業要件となっており、その場合は両実習とも小学校で実施する。

## 2.2 手続きと倫理的な配慮

201X年11月、実習終了の約2週間後に学部全体での事後指導が実施され、その教室で質問紙を配布した。目的と個人情報の保護について説明したうえで、協力はあくまで個人の任意によることを説明し、質問紙の「協力する」・「しない」を示す欄にチェックを入れてもらった。「協力する」を選択した人にはその場で回答を依頼し回収した。183名（男性82名、女性101名）から有効回答が得られた。

## 2.3 質問紙の構成

質問紙は以下の通り構成されていた。

- ①A実習での成功と失敗、B実習での成功と失敗、計4つの経験を想起し記述した。「成功」は「大きな成功、ささやかな成功、うまくいった経験、よかった経験」と説明した。「失敗」は「大きな失敗、ささやかな失敗、まずかった経験、わかった経験」と説明した。
- ②想起した記憶の鮮明度（「この出来事の記憶ははっきりしている」）を1～7の7段階で評定した。
- ③想起した4つの経験それぞれについて、自伝的推論の程度を問う8項目を1～7の7段階で評定した。項目は佐藤（2017）をもとに教育実習に合わせて表現を修正した。また4つの経験に対して評定することから協力者の負担に配慮し、項目数を削減した。具体的な項目は附表1を参照されたい。
- ④山本・松井・山成（1982）による自尊感情尺度10項目（例「自分に対して肯定的である」）、下山（1992）によるアイデンティティの基礎尺度10項目（例「私の心は、とても傷つきやすく、もろい」）とアイデンティティの確立尺度10項目（例「自分の生き方は、自分で納得のいくものである」）、Diener, Emmons, Larsen, & Griffin（1985）による人生満足度尺度5項目（例「私は自分の人生に満足している」）に、1～5の5段階で回答した。これらは佐藤（2017）でも自伝的推論との関連が見出された尺度である。
- ⑤松井・柴田（2008）や山田・長谷川（2010）などを参考に作成された教職アイデンティティ尺度13項目に1～5の5段階で評定した。具体的な項目は附表2を参照されたい。
- ⑥AB実習それぞれで、児童生徒、実習校教員、他の実習生から必要とされていたという意識（自己有用感）

を問う3項目（例「A実習期間中、私は児童生徒から必要とされていたと思う」）に、1～5の5段階で回答した。具体的な項目は附表3を参照されたい。

## 3 結果

### 3.1 因子分析と信頼性

自伝的推論の評定について、A実習・B実習の成功と失敗のそれぞれで、因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。A実習での失敗のみ2因子が抽出されたが、他は1因子構造であり、1因子として扱うこととした。因子数=1を基準としたときの結果を附表1に示す。信頼性係数はA実習での成功が $\alpha = .847$ 、A実習での失敗が $\alpha = .829$ 、B実習での成功が $\alpha = .878$ 、B実習での失敗が $\alpha = .864$ であった。

教職アイデンティティの13項目について因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。その結果（附表2）、教職志望（6項目、例「私は教師という職業を選択したい」、 $\alpha = .910$ ）、自信（4項目、例「私は授業実践に自信がある」、 $\alpha = .809$ ）、教育観（3項目、例「私は教師になるとしたら、自分がどんな教育をしたいかはっきりしている」、 $\alpha = .866$ ）の3因子が抽出された。

自己有用感の評定について因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った結果、A実習での有用感（ $\alpha = .823$ ）、B実習での有用感（ $\alpha = .719$ ）という2因子が抽出された（附表3）。

自尊感情など既存の尺度について信頼性係数を求めたところ、自尊感情尺度（ $\alpha = .874$ ）、アイデンティティの基礎尺度（ $\alpha = .864$ ）、アイデンティティの確立尺度（ $\alpha = .846$ ）、人生満足度尺度（ $\alpha = .796$ ）と、いずれも十分な信頼性が認められた。

### 3.2 成功・失敗経験の鮮明度

鮮明度を表1に示す。評定は1～7の7段階であり、A実習・B実習での成功・失敗ともに、鮮明に想起されていることがわかる。実習（A・B）×経験

表1 鮮明度の評定結果

	A実習		B実習	
	成功	失敗	成功	失敗
平均	6.09	5.90	6.34	6.03
SD	0.98	1.34	0.97	1.21

表2 自伝的推論の評定結果

A実習	成功		失敗	
	平均	SD	平均	SD
この出来事から私は大切なことを学んだ	6.24	1.02	6.00	1.15
この出来事は私に大きな変化をもたらした	5.54	1.26	5.54	1.28
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	5.34	1.23	5.28	1.24
この出来事はその当時の私を非常によく表している	5.16	1.25	5.32	1.23
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	5.45	1.27	5.05	1.36
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	5.14	1.46	5.79	1.36
この出来事の経験はその後に強く生かされた	5.63	1.20	5.78	1.17
この出来事は大きな意味を持つ	5.97	1.16	5.96	1.16
自伝的推論得点(8項目の平均)	5.56	0.86	5.59	0.84

B実習	成功		失敗	
	平均	SD	平均	SD
この出来事から私は大切なことを学んだ	6.23	0.94	5.93	1.16
この出来事は私に大きな変化をもたらした	5.76	1.28	5.48	1.30
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	5.64	1.23	5.19	1.27
この出来事はその当時の私を非常によく表している	5.49	1.13	5.17	1.42
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	5.84	1.21	5.27	1.36
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	5.39	1.37	5.54	1.35
この出来事の経験はその後に強く生かされた	5.94	1.06	5.70	1.18
この出来事は大きな意味を持つ	6.15	1.03	5.81	1.22
自伝的推論得点(8項目の平均)	5.81	0.85	5.51	0.92

	評定6より有意に高い項目
	評定5より有意に高い項目

(成功・失敗)の分散分析を行った。その結果、実習の主効果 ( $F=7.274$ ,  $df=1/182$ ,  $p<.01$ )、経験の主効果 ( $F=11.770$ ,  $df=1/182$ ,  $p<.01$ ) が有意であった。これは、A実習よりB実習、失敗より成功の方が、鮮明に想起されていたことによる。

### 3.3 成功・失敗経験に対する自伝的推論

A・B実習での成功・失敗それぞれに対する自伝的推論8項目の評定結果を、表2に示す。それぞれの平均値について、評定5・6との差の検定を行い、6よりも有意に高かった項目を網がけ、5よりも有意に高かった項目を白枠で示している。A実習・B実習の成功・失敗のいずれも、ほとんどの項目が5あるいは6よりも高く評定されており、強い自伝的推論を引き起こしていたことがわかる。

8項目は1因子構造であったことから、8項目の評定平均を自伝的推論得点として(表3)、実習(A・B)×経験(成功・失敗)の分散分析を行った。その結果、経験の主効果 ( $F=5.381$ ,  $df=1/182$ ,  $p<.05$ )、実習×経験の交互作用 ( $F=14.104$ ,  $df=1/182$ ,  $p<.01$ ) が有意であった。A実習では成功も失

表3 自伝的推論得点

	A実習		B実習	
	成功	失敗	成功	失敗
平均	5.56	5.59	5.81	5.51
SD	0.86	0.84	0.85	0.92

表4 自己有用感の評定結果

	A実習		B実習	
	平均	SD	平均	SD
児童生徒から必要とされていた	3.53	1.03	3.84	0.90
実習校の教員から必要とされていた	3.14	0.93	3.46	1.00
他の実習生から必要とされていた	3.47	0.93	3.55	0.90

敗もともに強い自伝的推論を引き起こしていた。B実習でも成功・失敗とも強い自伝的推論を引き起こしていたが、成功の方がその程度が顕著であった。

### 3.4 自己有用感

A実習とB実習での自己有用感の評定値を表4に示す。A実習とB実習の差を検定したところ、「児童生徒から必要とされていた」( $t=3.59$ ,  $df=182$ ,  $p<.001$ )と「実習校の教員から必要とされていた」( $t=4.27$ ,

表5 自伝的推論得点と自尊感情や教職アイデンティティ等との相関

	A実習		B実習	
	成功	失敗	成功	失敗
自尊感情	.222 **	-.137	.107	-.101
人生満足度	.338 **	.111	.221 **	.082
アイデンティティの確立	.315 **	.002	.133	-.058
アイデンティティの基礎	.232 **	-.113	.135	-.026
教職アイデンティティ・教職志望	.473 **	.282 **	.321 **	.230 **
教職アイデンティティ・自信	.342 **	-.003	.180 *	-.116
教職アイデンティティ・教育観	.248 **	.158 *	.226 **	.141

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

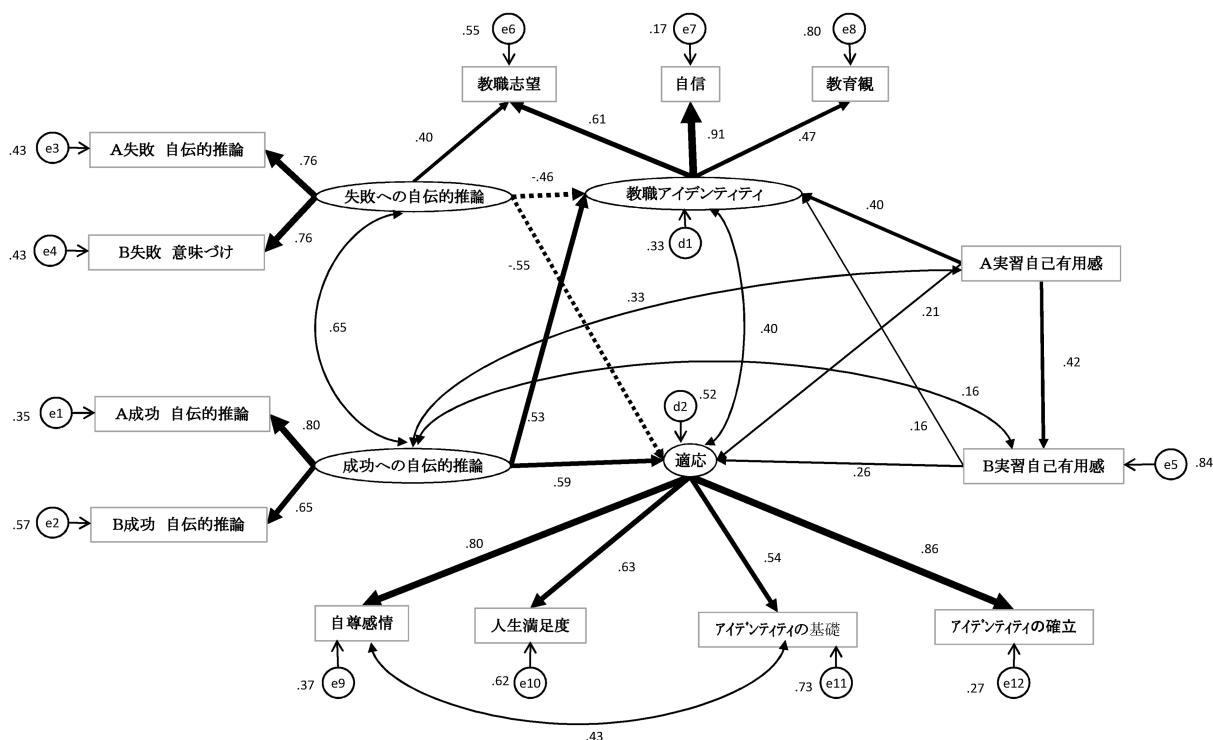


図1 多重指標モデルによる分析結果

$df=182, p < .001$ ) において差が有意であり、B実習の方が自己有用感を強く感じていることが示された。A実習で教員としての基礎基本を一定程度学んだことが、B実習での有用感につながったものと考えられる。

先に、A実習よりB実習の方が鮮明に想起されることが示された。これは一つには、調査を行ったのがB実習の2週間後であったために、先行するA実習よりも記憶が鮮明であったと考えられる。しかしそれだけでなく、自己有用感の違いも反映しているのかもしれない。

### 3.5 変数間の関連

A実習・B実習における成功・失敗に対する自伝的

推論と自尊感情・人生満足度・アイデンティティの確立と基礎・教職アイデンティティ3因子との相関を表5に示す。これらから、失敗よりも成功に対する自伝的推論が、自尊感情などの適応、アイデンティティ、教職アイデンティティと強く関連していることが認められる。

成功・失敗に対する自伝的推論と自己有用感が教職アイデンティティと適応に影響しているとの仮説を立て、多重指標モデルによる分析を行った。観測変数を「成功への自伝的推論」「失敗への自伝的推論」「教職アイデンティティ」「適応」という潜在変数としてまとめて分析した結果を、図1に示す。モデルの適合度はRMSEA=.083と許容範囲であった。この図から、以下のことが示される。第一に、成功に対する自伝的

推論は教職アイデンティティと適応度を高める。第二に、A実習とB実習での有用感も同様に、教職アイデンティティと適応度を高める。第三に、失敗に対する自伝的推論は教職アイデンティティと適応度に負の影響を及ぼす。ただし教職志望に関しては、失敗に対する自伝的推論もプラスの影響を及ぼす。

#### 4 考察

成功経験は失敗経験に比べると、鮮明に思い出され、強く意味づけられていた。また、成功経験に対する自伝的推論は失敗経験に対する自伝的推論よりも、教職アイデンティティや適応を促進することが示された。佐藤（2017）でも成功経験が失敗経験よりも鮮明に想起され強く意味づけられること、成功経験に対する自伝的推論と自尊感情やアイデンティティの確立などが関連することが見出されており、今回の結果は先行研究とも整合する。これらの結果は、リフレクションを失敗や課題に限定すべきではなく、成功経験などポジティブな経験にも目を向けることの必要性を示すものである。

ポジティブな経験に目を向けることの必要性は、有用感の結果からも示唆される。A実習での有用感B実習での有用感を高め、さらに、ABいずれの実習でも、有用感が教職アイデンティティや適応を促したのである。

以上のことから、実習校や大学の教員が実習生に対して行う指導の在り方について、次のような示唆が得られる。

第一に、「振り返り」という表現は「反省」を連想させ、失敗や課題のみに実習生の目を向けさせる。そこで実習録や実習日誌での振り返りにせよ、事後指導での振り返りにせよ、ポジティブな経験とネガティブな経験の両方に目を向けさせるようにする。例えば実習日誌に「今日うまくいったこと」「今日うまくいかなかったこと」という項を立てることも、簡便な方法として考えられる。

第二に、振り返ろうにも、ポジティブな経験が乏しければ、振り返りにくい。そこで実習での有用感が高まるよう、実習中の教員からの支援が不可欠である。

第三に、実習生に振り返りをまかせた場合に、適切に振り返ったり意味づけできる場合と、そうでない場

合がある。次に挙げるのは、道徳での成功経験を振り返った二人の学生の記述である。Aさんは「道徳で、子どもたちの葛藤をしっかりと引き出せた」、Bさんは「道徳の授業で、子どもが登場人物の心情について深く考え発表してくれた」と記述しており、内容的には大差が無い。ところがこの成功経験に対する自伝的推論得点を見ると、Aさんは2.63、Bさんは5.63と、大きな差異があった。Aさんにとってこの成功経験がなぜ大きな意味を持たなかったのかは不明である。しかしこれではせっかくの経験が意味づけられず、次に生かされることもなく、素通りされてしまいかねない。教員からの適切な問いかけやコメント、あるいは共に実践を振り返るといった作業を通して、振り返りを支援することが必要である。

第四に、失敗を振り返ることは、適応や教職アイデンティティにマイナスの影響を及ぼしていた。しかし失敗経験を振り返らず同じ失敗を繰り返すと、実習生本人だけでなく、児童生徒や実習校にとっても好ましくない。また失敗を適切に振り返り意味を考えることができれば教職志望を促進する。従ってやはり失敗経験についても振り返ることが必要である。その場合も、指導教員からの適切な支援が必要である。

最後に今後検討すべき課題を整理する。

第一に、本研究ではポジティブな経験にも焦点を当てて振り返ることの必要性を示した。そしてそういう振り返りを実習生が適切に行うために、周囲からの支援が必要であることを論じた。しかし具体的にどのような言葉かけや共同での振り返りが省察を深めるのか、本研究からは明らかではない。この点を検討することが必要である。

第二に、経験学習の枠組みで考えるなら、振り返りは次につながるものでなければならない。すると、振り返りに基づく次の実践の計画、A実習の振り返りに基づくB実習の設計、さらにB実習後の振り返りを生かした4年次の学修、というように、教員養成の長期的なカリキュラム設計の中での振り返りの位置づけを検討しなければならない。

第三に、成功や失敗に焦点を当てることにより、出来たことと出来なかったこと、その理由の分析、それらの経験を次にどう生かすかかという、短いスパンでの振り返りになる可能性がある。しかし経験を振り返り意味づけることは、次に生きる知恵を生み出すだけ



でなく、自分らしさや動機を確認したり、他者との関係を構築・維持したりするという多様な機能を有している（佐藤, 2019）。明日の実践には直結しなくとも、長い時間展望での振り返りも必要であろう。

## 付記

本研究はJSPS科研費17K04342の助成を受けた。本研究の一部は、群馬大学教育実践年報（2019年第9号）で報告された。

## 引用文献

- 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.
- 日野克博・谷本雄一 (2009). 大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造 愛媛大学教育学部保健体育紀要, *6*, 41-47.
- 伊藤亜佑子・塩田真吾・酒井郷平 (2016). 学校支援ボランティア活動における効果的な「ふりかえり」に関する実践的研究—ALACTモデルにおける「本質的な諸相への気づき」に着目して— 授業実践開発研究, *9*, 21-29.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- 前田ひとみ・南家貴美代・古庄夏香・波止千恵・松永麻起子・荒尾博美・鶴田明美・山田美幸・宇宿文子・武藤雅子・境真由美・池田真美 (2013). 看護学生が臨地実習で振り返りたい場面の構造 熊本大学医学部保健学科紀要, *9*, 53-62.
- 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.
- 村中千栄子 (2012). 看護係長の教育プログラムにリフレクションを取り入れて—看護管理実践能力を内省支援する師長主任業務実践, *17*, 21-26.
- 中原淳 (2013). 経験学習の理論的系譜と研究動向 日本労働研究雑誌, *639*, 4-14.
- 佐伯胖・大島崇行 (2019). 実践のリフレクションとは何か—見直しによる感じることの復権— 授業づくりネットワーク No.31 リフレクション大全 学事出版 pp.2-8.
- 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 (2019). 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機能と主題の一貫性に着目して— 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, *68*, 157-178.
- ショーン, D. A. 著 柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007). 省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考 鳳書房
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. Vol.2. New York, NY: Guilford Press, pp.527-561.
- 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.
- 田中孝治・水島和憲・仲林清・池田満 (2018). 新入社員の学び方の学びを促進する週報の構成：質的データ分析手法 SCATを用いた週報の分析 電子情報通信学会論文誌, *J101-D No.6*, 874-883.
- 和栗百恵 (2010). 「ふりかえり」と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために— 国立教育政策研究所紀要, *139*, 85-100.
- 渡辺貴裕・岩瀬直樹 (2017). より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み 日本教師教育学会年報, *26*, 136-146.
- 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.

(さとう こういち)

附表1 A実習・B実習の成功・失敗に対する自伝的推論の因子分析結果

	A実習 成功	A実習 失敗	B実習 成功	B実習 失敗
この出来事は大きな意味を持つと確かに思う	.849	.787	.688	.822
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	.749	.792	.769	.795
この出来事の経験は、その後に強く生かされた	.739	.706	.823	.700
この出来事から私は大切なことを学んだ	.712	.734	.708	.728
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	.696	.758	.787	.809
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	.579	.453	.670	.498
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	.451	.339	.527	.469
この出来事はその当時の私を非常によく表している	.444	.408	.607	.571
固有値	3.555	3.345	3.957	3.775
寄与率	44.439	41.815	49.464	47.183

(注)項目はA実習・成功で因子負荷量が大い順に配列している。

附表2 教職アイデンティティの因子分析結果

	因子			共通性
	1	2	3	
因子1：教職志望				
私は教師という職業を選択したい	.980	-.141	-.036	.829
私は将来、教師として児童生徒の役にたちたい	.934	-.080	.008	.815
私は将来、教師として、社会に貢献していきたい	.853	.053	-.026	.754
私は将来、教師として、保護者の期待にこたえていきたい	.839	-.082	.039	.672
私は教師であることが、自分らしい生き方だと思う	.620	.321	-.055	.631
私は教師はやりがいのある仕事だと思う	.500	.026	.054	.289
因子2：自信				
私は授業実践に自信がある	-.142	.847	-.020	.614
私は学級などの集団作りに自信がある	-.051	.762	.014	.557
私は一人一人の児童生徒との関係作りに自信がある	.018	.603	.110	.448
私には教師という職業が合っていると思う	.373	.569	-.020	.644
因子3：教育観				
私は教師になるとしたら、自分がどんな教育をした いか、はっきりしている	.009	.028	.913	.865
私は教師になるとしたら、自分がどんな教師になり たいか、はっきりしている	.138	-.062	.854	.796
私は教育のあり方について、自分なりの考えを持っ ている	-.126	.086	.691	.471
固有値	5.898	2.015	1.450	
寄与率	45.367	15.498	11.157	
累積寄与率	45.367	60.865	72.022	
因子間相関	F1	1.000	.465	.418
	F2		1.000	.451
	F3			1.000

附表3 有用感の因子分析結果

	因子		共通性
	1	2	
因子1：A実習有用感			
A実習で教員から必要とされていた	.881	-.002	.775
A実習で児童生徒から必要とされていた	.673	-.059	.415
A実習で他の実習生から必要とされていた	.660	.132	.543
因子2：B実習有用感			
B実習で教員から必要とされていた	-.096	.919	.762
B実習で児童生徒から必要とされていた	.076	.757	.639
B実習で他の実習生から必要とされていた	.188	.325	.204
固有値	2.990	1.116	
寄与率	49.829	18.594	
累積寄与率	49.829	68.423	
因子間相関	F1	1.000	.520
	F2		1.000

