



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教育実習生の感情経験と構造：授業および授業外に経験し表出する感情に着目して
Author(s)	姫野，完治；加藤，伸城；中谷，洋暁 他
Citation	北海道大学教職課程年報，7，1-13
Issue Date	2017-03-01
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/64664
Type	departmental bulletin paper
File Information	020_2185-9809_7.pdf



教育実習生の感情経験と構造 ー授業および授業外に経験し表出する感情に着目してー

姫野 完治 ・ 加藤 伸城 ・ 中谷 洋暁 ・ 山田 唯佳 ・ 有井 優太
高野 春樹 ・ 宇高 佑哉 ・ 神脇 結 ・ 林 優太

1. はじめに

教師の仕事は、子どもや同僚、保護者、地域住民など多様な人々との相互作用によって成り立っており、感情の生起が不可避な職業である¹。そのため教師は、日々の教育実践の中で多種多様な感情を表出する。新年度の始業式で学級担任が発表される際の緊張感、授業に夢中になって取り組んだ時の楽しさ、業務に追われて授業準備の時間を確保できないことへの苛立ち、保護者対応に苦慮し頭を悩ませる葛藤、学校行事で学級が一つになって取り組んだ高揚感、子ども同士のいざこざで感じる哀しみ、何気ない子ども同士の対話を見つめる愛情、授業研究会で失敗した時の悔しさ、卒業式での子どもの誇らしげな表情から得られる充実感など、あらゆる活動が感情と深く結びついている。楽しさや興奮等の快感情は、教師の仕事に対する意欲や活力の源であり、教職を継続する上で不可欠である。一方、怒りや哀しみ、不安といった不快感情の連鎖は、心身の消耗やバーンアウトの引き金にもなり得る²。教師のストレスや病気は深刻さを増しており³、教師が日々の実践でどのような感情を抱き、コントロールしているのか等に注目が集まっている。

教師の感情に関する研究は⁴、大きく四つの側面から行われてきた。一つ目は、ピグマリオン効果などの知見を表出してきた教師期待の研究である。教師の期待によって、学習者の成績が向上することを示したローゼンタールら（1968）の研究を端緒として⁵、授業への動機づけや子どもの成績との関連から検討された。また、教師期待の負の側面を扱った河村ら（1996a, 1996b）によるイラショナルビリーフに関する一連の研究がある⁶。二つ目は、

¹ Nias, J. (1996) Thinking about feeling: The emotions in teaching. Cambridge Journal of Education, 26 (3), pp. 293-306.

² 木村優（2015）情動的実践としての教師の専門性ー教師が授業中に経験し表出する情動の探究ー，風間書房

³ 文部科学省（2007）教員勤務実態調査（小・中学校）

⁴ 日本で行われている教師の感情に焦点を当てた研究は、諸外国の研究をベースにしている場合が多い。原文の「emotion」を「情動」と訳す場合もあるが、本研究では「感情」に統一して表記する。

⁵ Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston

⁶ 河村茂雄・國分康孝（1996a）小学校における教師特有のビリーフについての調査研究，カウンセリング研究，第29巻，第1号，pp. 44-54.

河村茂雄・國分康孝（1996b）教師に見られる管理意識と児童の学級適応感との関係についての調査研究，カウンセリング研究，第29巻，第1号，pp. 55-59.

教師と学習者のコミュニケーション過程を解明する研究である。1960年代に行われた言語コミュニケーションの研究を基盤として、1970年代に入ると非言語行動、とりわけ非言語の身体動作が子どもの学習に及ぼす影響を解明しようとした。その流れの中で、教師の表情や声の調子、うなずき等と子どもの学習との関連について研究が進められた⁷。三つ目は、教師ストラテジーとしての感情や感情管理についての研究である。1970年代の後半から盛んになった学校への社会学的研究は、「教師らしさ」をストラテジーの視点から解明しようとした⁸。そして、ホックシールド（1983）によって示された「感情労働」や「感情管理」の考え方を教師に適用し、教師の感情労働がもつストラテジックな側面を明らかにしている⁹。四つ目は、教師のメンタルヘルスと教師支援に関する研究である。1980年代中頃までは、教師のストレスはモラル不足や不適応と関連づけられることが多かったが¹⁰、その後、教師の悩みや疲労、バーンアウトについての調査研究¹¹、メンタルヘルスのための支援体制などについて研究が推進されている¹²。

近年、こういった教師の感情に着目し、その仕事において感情が果たす役割の理解に焦点を当てる実証的な研究が増えつつある¹³。その背景には、短期的な能力開発という視点ではなく、教師のモチベーションやコミットメントを維持すること、様々な困難を個人あるいは集団で乗り越えるレジリエンス等に目が向けられてきたことが関係している。日本においても、河村ら（2004）や木村（2010）などがある¹⁴。それとともに、教師として教壇に

⁷ Woolfolk, A. E. (1977) The Impact of Teacher Nonverbal Behavior upon Student Learning and Performance, Douglass College, Rutgers, the State University, AERA Session 16.08, New York (ERIC ED 137 238)

⁸ Hargreaves, A (1979) Strategies, Decisions and control, in Eggleson, H., (Ed) Teacher Decision-making in classroom, RKP

杉尾宏（1988）教師の教育行為の社会学的分析，教育社会学研究，第43集，pp. 31-44.

⁹ Hochschild, A. R., (1983) The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling. University of California Press, 石川准・室伏亜紀（訳）管理される心 - 感情が商品になるとき，世界思想社

伊佐夏美（2009）教師ストラテジーとしての感情労働，教育社会学研究，第84集，pp. 125-144.

¹⁰ 石堂豊（1973）教師の疲労とモラル，黎明書房

¹¹ 松本良夫・河上婦志子（1986）中学校教員の役割パターンと不適応，東京学芸大学紀要，1部門，第37集，pp. 135-148.

岡東壽隆・鈴木邦治（1997）教師の勤務構造とメンタル・ヘルス，多賀出版

¹² 諸富祥彦（2009）教師の悩みとメンタルヘルス，図書文化

¹³ Day, C., & Gu, Q. (2014) Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times, Routledge, 小柳和喜雄・木原俊行（監訳）教師と学校のレジリエンス—子どもの学びを支えるチームカー，北大路書房

¹⁴ 河村夏代・鈴木啓嗣・岩井圭司（2004）教師に生ずる感情と指導の関係についての研究，教育心理学研究，第52巻，pp. 1-11.

木村優（2010）協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機付けとの関連—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成—，教育心理学研究，第58巻，pp. 464-479.

立つ以前の教員養成段階における学生の感情に注目した研究も行われてきている。細谷ら（2012）は、小学校で教育実習を行う実習生が児童と関わる際に感じた情動体験と情動表出を調査し、怒りの間接的演出と恐れ的情動がコントロール不能に陥ることがあるといった実習生特有の感情を明らかにしている¹⁵。松尾（2014）は、教育実習中の授業VTRを事後に視聴することを通して、授業中の感情の生起過程と機能を分析している¹⁶。このように教育実習生の感情を対象とした研究が進められているものの、その対象は授業実践時に限られている。しかし、教育実習生は授業実践に関することだけではなく、児童生徒とうまくやっていけるかどうかや、体調等についても不安を抱えていると指摘されているように¹⁷、教育実習生が実習中に抱く感情は、児童と関わる場面や授業時のみに特化したものではない。教育実習全般における教育実習生の感情経験と構造に焦点を当てた研究が求められる。

そこで本研究では、教育実習期間における学生の感情経験を調査することを通して、感情の変容過程や感情生起に影響を与える要因の構造を明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法

(1) 調査の対象

調査は、北海道大学の教職課程を履修し、2016年度に教育実習を行った学生8名を対象に行った。対象者の属性を表1に示す。同大学は教員養成を主目的としているわけではなく、研究志向の強い総合大学である。教職課程を履修することにより、中学校と高等学校の教員免許を取得可能である。教育実習は4年次に母校で行うことを原則としている。調査対象者の選定にあたっては、できるだけ多様な校種と教科で教育実習を行った学生を対象とするよう心がけた。調査対象者の8名中、学生AとFは教職を志望しておらず、残りの6名は教職を志望している。なお、取得免許状によって教育実習期間が異なり、高校のみの場合は2週間、中学校と高校の教員免許取得を希望する場合は3週間となっている。

表1 調査対象者の内訳

	学年	取得予定免許状	実習校	期間	教職志向
A	4年	中学（国語）・高校（国語）	国立大学附属中学校	3週間	無
B	4年	中学（国語）・高校（国語）	私立中高一貫（中）	3週間	有
C	4年	中学（社会）・高校（地歴・公民）	公立高校	3週間	有
D	4年	中学（社会）・高校（地歴）	公立中学校	3週間	有
E	4年	高校（地歴・公民）	公立高校	3週間	有
F	院1年	高校（数学）	公立高校	2週間	無
G	4年	高校（理科・農業）	公立高校	2週間	有
H	4年	中学（英語）・高校（英語）	公立高校	3週間	有

¹⁵ 細谷里香・松村京子（2012）児童と関わるときの教育実習生の情動能力：優れた教師との比較，発達心理学研究，第23巻，第3号，pp. 331-342.

¹⁶ 松尾剛（2014）教育実習生の授業実践過程における感情の生起と機能，日本教育心理学会第56回総会発表論文集，p. 396.

¹⁷ 大野木裕明・宮川充司（1996）教育実習不安の構造と変化，教育心理学研究，第44巻，第4号，pp. 454-462.

(2) 調査の方法

2016年7月～12月にかけて半構造化面接により調査を実施した。面接時間は各々約1時間半であり、同意を得た上、ICレコーダで録音した。はじめに学生の属性や教職志向性、理想とする教師像などについて尋ねた後、教育実習におけるエピソードや感情の生起について語ってもらった。この時、教師のライフヒストリー研究において用いられてきているworklineの手法を用いた¹⁸。具体的には、教育実習期間中の実習生の感情について、日にちごとに5段階で自己評定してもらい（「不快」⇔「快」の5段階）、その評定をもとにしながら、そういった感情の背景にある出来事や思いについて尋ねた。調査は、筆者らが複数人によるグループに分かれて行った。この時、グループ間で調査内容にズレが生じないように、最初の面接を担当した第一著者から第四著者のうち一名が、以後の面接に必ず含まれるようにグループを構成した。

(3) 分析の方法

本研究では、教育実習生を対象とした半構造化面接から得られた発話データの分析を通して、教育実習中に生起する感情経験やその構造を解明する。このような質的アプローチによる研究は、未開分野の探索的研究において有効であると認められており¹⁹、新しい概念モデルを生成する上でふさわしいと言える。分析は、二つの方法で行った。

一つめは、教育実習において生起する感情の傾向分析である。教育実習生に記述してもらった自己評定と授業実施回数や研究授業、学校行事等の教育実習活動から、教育実習中の感情経験の傾向を探索した。

二つめは、教育実習生の感情経験と構造の解明である。分析にあたって、まず録音した発話記録をすべて文字におこしてプロトコルデータを作成した。その上で、教育実習生に生起する感情に焦点をあて、類型化を行った。この時、現職教師による授業中の感情経験をモデル化した木村（2010）では、喜び、驚き、楽しさ、心地よさ、満足感からなる＜快感情の生起＞と、いらだち、哀しみ、不安、退屈感、落胆、苦しみからなる＜不快感情の生起＞に二分しているが²⁰、本研究では快・不快に加えて、教育実習生特有の感情経験を抽出するよう心がけた。次に、筆者らが3つのグループに分かれ、実習生D、E、Hのプロトコルデータの意味内容に応じてデータを切片化し、それぞれの切片の内容と関連する感情を特定し仮説的にカテゴライズした。この仮カテゴリーについて協議し共有した上で、全ての実習生のプロトコルデータを改めて分析した。カテゴライズした切片にラベル（名前）をつけ、カテゴリー同士の関連づけを行った上でモデル化した。不一致の箇所は協議の上で決定した。

¹⁸ Day, C. and Gu, Q. (2010) *The New Lives of Teachers*, Routledge, NY

木原俊行・野中陽一・堀田龍也・高橋純・豊田充崇・岸磨貴子（2013）教師のICT活用に対する熱意に影響を及ぼす要因の具体的検討—英国の教師たちの実践史の分析を通じて—, 日本教育工学会論文誌, 第37巻, 増刊号, pp. 85-88.

¹⁹ 佐藤郁哉（2008）質的データ分析法—原理・方法・実践—, 新曜社

²⁰ 木村優（2010）前掲書

3. 教育実習活動と感情経験

教育実習中の感情経験について概観すべく、まず各実習生による感情の自己評定と、授業実施時間や学校行事等の関連を見ていく（表2）²¹。

まず、教育実習生が行った授業時数に注目すると、8時間から30時間までかなり幅があった。しかも、実習生Fのように2日目から授業を行う学生がいる一方で、実習生A、B、C、E、Gのように初週は全く授業を行わない学生も存在していた。また、実習生Dのように、1日あたりの授業時数が2時間以下に抑えられている場合もあれば、実習生BやEのように1日に5時間の授業を行う場合もあった。学校によって教育実習プログラムに大きな違いがあることが示された。

次に、感情の自己評定について検討する。3週間にわたり教育実習を行った実習生の感情は、実習生A、B、Cのように、週を追うごとに上昇するタイプと、実習生D、E、Hのように、中間週に一度下降し、最終週に上昇するタイプの二つに分かれた。3週間にわたって下降し続ける、もしくは中間週に一度上昇し、最終週に下降すると評定した実習生はいなかった。2週間にわたり教育実習を行った実習生の感情は、ともに初週よりも最終週に上昇していた。また、3週間の教育実習の場合は、中間週の4日目が最も自己評定が低く、最終週の5日目が最も高かった。2週間の教育実習の場合は、初日と初週の週末（日曜日）が最も低く、最終週の1日目、3日目、5日目が最も高かった。教職志望学生の感情が教員養成の4年間で揺れ動くことが指摘されているように²²、教育実習という短い期間でも感情が大きく変動することがわかった。また、8名の感情の自己評定と教職志向性との関係は見られなかった。

教育実習では、教科指導ばかりではなく、学級経営や学校行事など多様な教育活動に参画するが、その中核は授業である。調査対象となった8名も、8時間から30時間の授業を行っている。指導案を書く、教材の作成・準備を行う、授業を実施するといったことは教師の仕事の中心であるが、教育実習生にとって少なからずストレスになることが指摘されており²³、とくに授業実施回数が多い日は負荷が大きいと考えられる。1日のうちに授業を4時間以上実施した日に注目すると、実習生BとEが4日、Fが1日であった。同日の自己評定を整理すると、評価4（やや快）が5日、3（平常）が3日、2（やや不快）が2日であり、授業回数が多いほど感情の自己評定が低くなるわけではなかった。

²¹ 8名の実習生は3週間と2週間という異なる期間の教育実習を行っているため、実習経験を直接的に比較することはできない。しかしながら、学生間の差異にも注目するため、教育実習を行う第1週を「初週」、最後の週を「最終週」として合わせ、3週間の教育実習を行う際の第2週を「中間週」と位置づけた。

²² 姫野完治（2013）学び続ける教師の養成—成長観の変容とライフヒストリー、大阪大学出版会

²³ 坂田成輝・音山若穂・古屋健（1999）教育実習生のストレスに関する一研究—教育実習ストレス—尺度の開発，教育心理学研究，第47巻，pp. 335-345.

表 2 教育実習期間における実習活動と感情経験

		3 週間の教育実習										2 週間の教育実習							
		A		B		C		D		E		H		平均	F		G		平均
初週	1 日		2		4		2		2		5		2	2.83		1		3	2.00
	2 日		1		2		3		4		5		3	3.00	授業①	3		4	3.50
	3 日		4		1		4	授業①	4		4	授業②	4	3.50	授業③	3		3	3.00
	4 日		2		1		4	授業①	5		4	授業①	3	3.17	授業②	3		3	3.00
	5 日		3		3		1	授業①	2		5		5	3.67		3		3	3.00
	6 日	休日	5		3	休日	2	休日(部)	4	休日	4	休日	4	3.67	休日	3	休日	4	3.50
	7 日	休日	5	休日	3	休日	2	休日	5	休日	4	休日	4	3.83	休日	3	休日	1	2.00
	週平均	3.14		2.43		2.57		3.71		4.43		3.57		3.31	3.00		3.00		3.00
中間週	1 日		3		4		2	授業②	3	授業④	3	授業①	2	2.83					
	2 日	授業②	5	授業⑤	4	授業③	1		4	授業⑤	2	授業②	4	3.33					
	3 日	授業③	3	授業③	2	授業①	2	授業②	2	授業②	4	授業③	4	2.83					
	4 日	授業①	2		3	授業①	2	授業②	1	授業②	4	授業③	1	2.17					
	5 日	授業①	4	授業③	1	授業②	5	体育大会	3	授業③	1	授業②	2	2.67					
	6 日	休日	5	授業④	4	休日	5	休日	5	休日	2	休日	2	3.83					
	7 日	休日	4	休日(部)	5	休日	4	休日	4	休日	2	休日	4	3.83					
	週平均	3.71		3.29		3.00		3.14		2.57		2.71		3.07					
最終週	1 日	休日	3	授業⑤	3	授業①	3	授業②	4	授業④	3	授業①	5	3.50	体育祭	4	授業①	5	4.50
	2 日	授業①	5	授業⑤	2	授業③	4	授業②	3	授業④	4	授業②*	4	3.67	授業②	4	授業②	3	3.50
	3 日	授業①*	5	球技大会	5		5	授業②*	1	授業③	4	授業②	4	4.00	授業③	5	授業②	4	4.50
	4 日	学校祭	4		4	授業①*	5	授業①	4	授業③*	5	体育祭	5	4.50	授業④	5	授業①	3	4.00
	5 日			授業①*	4	授業①	5	授業①	5		5	体育祭	5	4.80	授業②*	4	授業②*	5	4.50
	6 日			授業④	4									4.00					
	週平均	4.25		3.67		4.40		3.40		4.20		4.60		4.09	4.40		4.00		4.20
全体平均		3.29		2.87		3.20		3.13		3.87		3.53		3.33	3.50		3.60		3.55
総授業数		9 時間		30 時間		13 時間		16 時間		30 時間		19 時間			17 時間		8 時間		

※各実習生が抱いた快・不快感情を 5 段階（「とても不快」を 1、「とても快」を 5 とする）で示している。

※「授業」の表記後の丸囲み数字は、その日に行った授業時間数である。また、「*」の表記があるのは、研究授業を行った日を表している。

4. 教育実習生が抱く感情とその構造

(1) 教育実習生に生起する感情類型

教師の感情生起に関して、木村（2010）は、喜び、驚き、楽しさ、心地よさ、満足感という5つの快感情、いらだち、哀しみ、不安、退屈感、落胆、苦しみ、困惑、罪悪感、悔しさという9つの不快感情を抽出している²⁴。また、細谷ら（2012）は、怒り、悲しみ、恐れ、嫌悪、喜びの5つのカテゴリーにまとめている²⁵。本研究では、これらをふまえて、快感情と不快感情について自己してもらい、それを手がかりに教育実習中の感情を語ってもらった。8名の教育実習生に生起する感情を分析したところ、快感情や不快感情に当てはまらない二つの感情が生起していることが見出された。一つめは、「教育実習生がどこまで教育活動に携わってよいのか」「自身の関わりが適切だったのか」というような葛藤に関する感情である。二つめは、実習生の本音として思うことはあるものの、全てが思い通りにいくわけではないことを理解し、「そういうものだ」と受け入れる＜承認に関する感情＞である。4つの感情について表3に示す。

(2) 感情生起に関わる要因と構造

次に、4つの感情が生起するに至った要因を類型化した。＜快感情の生起＞に関わる概念のプロトコルデータを表4、＜承認感情＞に関わるものを表5、＜葛藤感情＞に関わるものを表6、＜不快感情＞に関わるものを表7に示す。8名の感情生起のプロセスを分析したところ、各感情が生起する過程を捉える上で、3つの構造を抽出することができた。一つめは、実習生がこのように授業できるだろう、生徒と関われるだろうとイメージしてい

表3 教育実習生に生起した感情

感情類型	プロコルデータ例
快感情	・一回目よりはうまく行ったのかなっていう。ちょっと訂正できたのは良かったかなっていう。(A) ・質問したときに自分が言ったときに、全員生徒がぶわっとこっち見てくれて、すごえと思って、そのときめっちゃ快感を覚えた。(D)
承認感情	・何か矢印とかを数学的には意味があるのに、なんか適当な意味で使っていたってやったら、それをものすごく叱責をいただいて、別に不快っていうわけじゃなかったんですけど、先生だしそんなものかなって。(中略) 生徒に教えている立場からしたら、誤解を生んじやいけないのでそれはしょうがない、そういうものだと思いました。(F) ・もっと私は言ってほしかったなって。指導案とかも私がこうこうこうなんですけどどうしたらいいと思いますとか、先生だったらどうしますかって聞いたら答えてくれるんですけど、先生からは特に言わないんですよ。(中略) まあ悪くはなかったと思います。(H)
葛藤感情	・注意していいからって言われたんですけど、自分中ではやっぱり集中してない生徒とか、寝ちゃう生徒とかっていうのは、誰が悪いかっていうと自分がいい授業できてないからなんじゃないかってふうに、自分の中でそういう価値観があって、そこすごいぶつかっちゃって、その日自分中で本当に自問自答した日でしたね。(E) ・もっとそういうふうにはやりたいなとは思いつつもできなくてみたいな感じで。その中で何ができるかみたいな感じで、毎回考えてはいましたね。でも、考えたら時間がすごいかかるんで、それとの兼ね合いが何か難しくて。結局説明するだけになっちゃうところとかも結構あったんで。(H)
不快感情	・ひたすら淡々と俺がしゃべり続けちゃって、それでああ全然理想に程遠いなって思って、ちょっと、あの、気持ち的にはすごい下がってたかな。(C) ・肉体的な疲労っていうのはこの時期が、なのかなって感じですね。(B)

²⁴ 木村優（2010）前掲書

²⁵ 細谷里香・松村京子（2012）前掲書

表4 《快感情の生起》に関わる概念のプロトコルデータ例

カテゴリ	語りのプロトコルデータ例
生徒の理解	・意外と生徒たちも普通に話してくれたんで、普通に楽しいなと思って。こういうとこつまずくんたなっていうのもわかったので、授業のとき、ここちょっと気をつけてやろうとかも思えたんで。(H) ・授業中には見られなかった姿を見てよかったのかなという感じがですね。(B)
生徒からの評価	・あの先生で授業わかんないから、E先生の教え方の方がよかったとか。よく言うんです。距離感が近いので。ていうのがあって、やっぱり自分の中で自信になったかなっていうのはありますね。(E) ・放課後生徒に聞いてもすごい自分なかな考えたことこういうことなかったんで、すごい良かったので言うのを生徒に言われたり、(中略)その時はすごい喜ばしいなあって思った。(C)
激励	・(高校生の時にお世話になった先生方と)食事をしようみたいな感じになったんですよ。そこでいろんな話を聞いて、頑張ってるっていう話もされて、あ、頑張ろうかなっていう感じで。(H)
教員採用試験の終了	・教採から開放されたっていうので。もう授業だけに専念できるって、気が楽になりましたね。(H)
休息・余裕	・このときが一番時間に余裕があったというか。部活動見に行く時間もあつたし、自分の見に行きたい先生の授業を見に行く時間もあつたみたいな感じで。(C) ・将棋が少しできたので、僕が。なので将棋部行ってきましたみたいな感じで、行ってきましたね。(中略)ほぼ毎日ここで癒されるという。(F)
良好な関係	・同じ3人実習生だったんですけど、その残りの2人と結構馬が合うっていうか。特に1人の男の子とかは、今でもよく一緒にご飯食べに行ったりとか、本当に仲よく実習生で迎え入れてた(E) ・英語の実習生の人たちとかとなんかどんどんしゃべるようになって、それで関係がよくなっていったんで、だいぶ、楽にというか、進めやすいかなというようになりました。(F)
教師を目指す同志	・採用試験分かってるならもう少しずらしてほしかったなって愚痴を言い合ったりとかして、(中略)やっぱり同じ境遇で頑張る友達がいるんだって言うのは少し、不安が解消された点ではあるかな。(C)
授業外の生徒との交流	・生徒と関われ、班長と話とかできたのは楽しかった、喜びではあったですし。(G) ・女の子と沢山話せたんですけど。こんなことがクラスであってねっていう話とかをいろいろ聞けて。なんか仲良くなれたなって感じがしてすごい楽しかったですね。(A)
実習最終日の感動	・部活終わったあとに生徒らがあって、控え室みたいなのこあつたんですよ。控え室に戻ろうとしたら、ありがとうみたいな、めっちゃ言ってきてくれて。(中略)それがほんまに、うれしかったな。(D) ・生徒に先生もういなくなっちゃうんですかって風に言われたりとかして、やっぱりなんか必要とされてたんだっていうのを生徒の反応から感じることでできてそれが一番嬉しかったかな。(C)
うまくいった授業経験	・びったり終わったら快感でしたね。やることびったり終わって、きれいに板書も想定通りにかけたらまあもうすごくいいなっていう感じがした。(F) ・やってみたらすごい楽しくって、結構うまくいって。生徒からの反応もすごいよくて。生徒も結構楽しんでくれたのが良かったって感じて。(A)
やりたかったこと	・学級通信書きましようって、D先生号作りましようって、めっちゃ楽しくて。やりたかった。(D) ・授業じゃなくて自分の話だったからもともとそういうのは結構得意だったんだよね。カタリバとかで同じようなことをやってたから。実習の中でもできたっていうのはすごいよかったかな。(C)
実習の見通し	・授業、自分でやる前にそういう機会があったから、教壇に立つってこういう感覚なんだっていうのがわかったから、ちょっと授業する前にも安心感みたいなのがあった。(C) ・指導案作成し続けているんなイメージとか膨らんできてそういうのは楽しかったですね。(B)
休日の楽しみ	・土日みんなやっぱり授業は苦労するんだなっていうのをきいて、最初だし仕方ないかって思って、いきなり睡眠不足できつかった中でも、希望が見えたっていうか、不快感はおさまった。(C) ・演奏会が楽しかったとかっていう意味では快かもしれない。(G)
OB・OG ゆえの郷愁	・OBとしての立場に近くなっちゃったかもしれないですけども。人数が少ない中でけっこう頑張ってる、自分の時も同じ状況だったので、まあ懐かしさと、今も頑張ってるんだなあっていう思い。(G) ・中学の時ずっと放送局に入ってた。で放送室にずっと入り浸ってたんですけど。私の写真と卒業した時のコメント書いた色紙が残ってる。それがすごい嬉しくて。(A)
指導教員以外からの気遣い	・他の実習生いなくなったんですよ、2週間だったんで。話したことなかった先生が「1人になっちゃったねみたいな、さみしいね」みたいな感じですごいいろいろ話しかけてきてくれて。(H) ・寝ない授業づくりも大事だけど、寝させない指導の工夫もしてみるといいよみたいな感じのことを言われて、(中略)工夫すると結構聞いてくれる子とかも増えてきたから(C)
教師からの肯定	・コメントもらえて自信になったとか。研究授業も打ち合わせでよし、いいね、これでいこうってなったら、やっぱり自分の中ではすごいうれしかったですし。(E) ・道徳は、自分的には、まだもうちょい、いろいろいけたかなと思ったんですけど、でも質問はすごいよかったんで、めっちゃうれしかったですけど、先生から、めっちゃほめられて。(D)
指導教員の確かな指導	・ここの読みはちょっと浅いんじゃないかとかいうそういうアドバイス。そこはもう経験の差ですよ。しっかりアドバイスしてもらったんで。その部分に関してはありがたかったですね。(B) ・求められるものは高かったんですけど。やりたいことはやらせてくれたって思います。(A)
期待に応えたい気持ち	・そこは任せると言われて、その期待に応えたいなっていうのでできる限りいいもんになりたいなっていうワクワク感、そういう楽しみがあってガーッとやってた感じがしたね。(B)

表5 《承認感情の生起》に関わる概念のプロトコルデータ例

カテゴリ	語りのプロトコルデータ例
実習生の限界	・教育実習生なんで、一応枠があるじゃないですか。先生もそれはわかってくれてるみたいで。(H) ・正直言うと、ああ自分のペースでやらせてくれないんだなっていうのがありましたね。なんですけど、それはまあ必要なことだなって。不快ってわけではなかったです。そっかみたいな感じでした。(F)。
やるべきことへの指導	・やっぱり指導教官なので注意されたところがすごいあって。授業はほめられたんですけど、やっぱりそれ以外のちゃんと出席取ってた？とか。(中略) 結構注意されて、不快ではないですね。やっぱり別に俺が非があったって非があったので。(E)
指導教員とのズレ	・悪くはなかったと思います。もっと私は言ってほしかったなって。(中略) 聞いたら答えてくれるんですけど、先生からは特に言わないんですね。まあ悪くはなかったと思います。(H) ・ある種受け入れはしました。どれも別に受け入れて、絶対受け入れないぞみたいなことはそんなになかった。(E)
生徒の協力	・掃除サボったら、掃除やんないのみたいな感じで言ったりしたんですけど、叱るとかはなかったですし、するつもりもなかった。よっぽどのことがあれば言うつもりではあったんですけど。(G)
やるべき課題	・快ではないですけど、まあ不快でもないですね別に。全然あの、あれくらいだったら書けます。っていう感じでした。(F)
責任感による緊張	・自分にすでに興味を持たれてるっていうのはすごいありがたかったかな。でも逆に、ちょっとそれがプレッシャーでもあったっていう面もあるけどね。(中略) 授業がつまらないとかと、なんかそういう姿を見せてはいけないって変にプレッシャーを感じてたこともあって、それはちょっと嫌だったかなって思うところもあったけど。(C)
教師の腕の見せ所	・予想してない発問っていうのが返ってくる時があって。その時は面白いなと思いました。それをどう拾ってどう生かしていくかがやっぱりその教員側にかかってくると思うんで (B) ・実習生だから、授業失敗するのは当たり前なんですけど、せっかくやっぱ先生に代わって授業することってそれはそれなりの責任が、それなりのクオリティは保証しなくちゃいけない。(G)

表6 《葛藤感情の生起》に関わる概念のプロトコルデータ例

カテゴリ	語りのプロトコルデータ例
やりたいけどできない	・教育実習生って、どこまでやっていいんかなっていうんで、すごいあって、葛藤で。学級担任は冷静で、教育実習生はって、どっち？どうしたらいい？みたいになって。(D) ・実習中は教員採用試験の勉強は、やっぱり無理だなってあきらめてて (中略) 授業準備もやりたいけど、でも教員採用試験の勉強もやりたいっていうようなその葛藤とかが生じたりとかして。(C)
賛否両論	・うまいって言ってくれる先生もいれば、それが無駄だって言う先生もいたんで、その辺は1週間とおして困難っていうほどじゃないですけども、やりづらさはありません。(E) ・自分なりには中立に授業をしたつもりだったんですけども、その捉え方みたいなのところすごいいろんな意見がでてきて、しかもそれが先生同士で全然違う意見だったから。(C)
自問自答	・本当に葛藤はありました。実習生だから怒りたくないし、でも俺がもし先生だったらこれ怒ってんのかなってのもまた考えたときに。(中略) いろいろ迷いましたね。(E) ・ある先生の授業であの手紙交換をしてる子たちがいたんだよね。実習生だしへんに怒ったりするのも違うしなっていうときにどうすればいいんだろって。(C)
教職の職務	やっぱ大変なんだろうなーと思いながら、短い時間だったけどまあやりがいは感じたかなっていう感じですね。(G)

る《想定される授業・関係性》と《実際の授業・関係性》の一致や不一致によって、感情が生起しているということである。教育実習生は、被教育体験や教育実習の事前指導等に基づき、自分なりに《想定される教育実習・関係性》のイメージを構築している。想定通りに実習に携わることができれば快感情が生起するが、実習は必ずしも思い通りになるわけではない。実習生Cの快・不快についての語りを示す。

＜快感情（やりたかったこと）＞「授業じゃなくて自分の話だったからもともとそういうのは結構得意だったんだよね。カタリバとかで同じようなことをやってたから。実習の中でもできたっていうのはすごいよかったかなあ。(C)

＜不快感情（自身への指導方針の不満）＞「授業の方法っていうよりは、教師として

表7 《不快感情の生起》に関わる概念のプロトコルデータ例

カテゴリ	語りのプロトコルデータ例
疲労	・授業数がこの日、3コマやったんですよ。2日目は1コマだったんですけど、3コマやって、本当に単純に疲れたっただけです。3コマぐらいあるともう頭が働かないとか。(F) ・学校の中にいる時は生徒と接するようにしなさいって言われて。家帰ってから必死。(中略) 授業案練直しが2時から3時くらいまでやって、全然寝れなくて疲れが溜まっているって感じですね。(A)
教職志向性を減退させる発言	・英語の先生になりたいみたいな話をしたときに何か。検定とかじゃないと受からないよって言われちゃったんですよ。自分だめだなみたいな感じに思っちゃって、がくっときて。(H) ・単位取りに來ただけだろうとか、(中略) しゃくに障るようなこと言われて、自分もちよっと酔ってたので少し言い返してしまっちょと場が乱れてしまった。(中略) それが悔しくて。(E)
知識の足りなさ	・自分の課題は知識量ですね。基本的によくしゃべる先生だけれども、やっぱり知識量、絶対的に欠けてるなって自分で思ってた。(E)
環境適応の必要性	・職員室何処に座ったらいいのかとかから始まって、ショートホームルーム何もっていいのとか、(中略) 常識的に対応すればいいのになってとこなんですけれど、大変でした。(F)
学校の方針への不満	・先生も先生なんです。全然業務果たしてる、こなしてるみたいな感じで。(中略) 担任もみんな、仕事ばっやってこなして。(D) ・何でうちの高校はこの日程で実習を組んできたんだろうって。採用試験分かってるならもう少しずらしてほしかったなっていう愚痴を言い合ったりとかして。(C)
自身への指導方針の不満	・だめ出しはなかったんで、それが面白くなかったですね。(D) ・授業の方法っていうよりは、教師としての責任みたいなところをすごい教えてもらったところだったから、あんまり授業の改善っていうのができなくて、もっと授業よくしたいのになっていうのがあったから、ちよっともやもやしてたかな。(C)
キャパオーバー	・あまりにも忙しくてちよっと整理できない状況だったり、自分に苛立ちっていうか、本当に不快って感じですね。(E) ・あるクラスでは2回目の授業をやり、あるクラスでは3回目の授業をやりって感じでごっちゃごちゃしてたんですよ。時間割上。それもストレスとかになったりして。(B)
授業の失敗・反省	・本当に反応がないっていうのが一番つらかったです。寂しいって書いてますね、ここには。(E) ・授業の中で生徒が寝るってことは自分の授業が悪いんだっていう風に、授業内容が悪いんだって思ってたから、自分はすごいダメなんだって思って最初ほんとに自信を無くして。(C)
授業しにくいクラス	・言ったことはめっちゃやるんですけど、自分からいくのがなかったから、淡々と授業をやってるなって感じで、面白くなかった。(D) ・実習行ったのがまだ6月っていうのがあったかもしれないけど、まだまとまりがあまりできてないなっていう印象があって、すごい授業がしづらかったなっていう感じ。(C)
まとまりのない生徒たち	・体育大会終わったあとも、みんなだらんとして、帰ろうみたいな。(中略) ちょこちょことリーダーいるんですけど、その子らも、恥ずかしがって、あんまり出てしゃべりたくない。(D) ・生徒が1人、もう一つのクラスの子とけんかして、次の日、その子のことずっと心配して見てたかな。暴力ふるいそうになりよったから、止めて。(D)
不自由	・教科の先生が講師やから。(中略) この1時間でここからここまでの範囲みたいな決めてたから。できなかつた。できひん。全然できひん。範囲に関してはできなかつた。(D) ・実習生だから一番オーソドックスに板書とそれについての説明を教育実習ではやりなさいっていう風に言われて。(中略) そこはもうちよっと自由にさせてほしいなっていう風には思った。(C)
変わり果てた母校への思い	・自分のときの中学校生活が楽しすぎたから、それと多分比較して、うわーみたいな感じが一番多かったかな。(D) ・生徒と教師めっちゃ仲悪い。自分がかかわりある先生、大体生徒から嫌われてやったから。母校なのに変わり果てた。(D)
教師間の指導のズレ	・担当の先生からはもう本当によくできていますよともうよくなりましたねって言われて。まほかの先生から見たいやここはこう教えたほうがいいのかと言われたんで、ガクリ来るというか。(F)
教職へのモチベーションの差	・体育の人はすごい仲良くて、教員目指してる人だったから、一緒に教員採用試験の話とかもしてたんだけど、他の2人は教員ほんとに目指してない人だったから、あんまりそういう話もできないし、モチベーションも結構実習生の中で差があったから、そこは少しやりにくかったかな。(C)
卒業年の違いによる壁	・学校の中ではちよっとそういうのを吐き出せる人がいなくて、どんどんどんどん自分の中で不快な感情がたまっていくっていうか。それがすごいちよっと辛かったな。(C) ・生徒の方も、あのなんていうか、先に来てた二人の実習生の方とはだいぶ仲良くなってんですけど、まだ私とは壁があるのを感じてて、それがちよっと辛くて。(A)
教員採用試験の不安	・採用試験の手ごたえがあまりよくなくて、なんか、悪かったわけじゃないんだけどなんか手ごたえが良くなかったというかなんか不安、ちよっと不安になって。(C)

の責任みたいところをすごい教えてもらったところだったから、あんまり授業の改善っていうのができなくて、もっと授業よくしたいのになんていうのがあったから、ちょっともやもやしてたかな。(C)」

教育実習生が思い描く教育実習イメージは人によって異なるが、そのような想定と現実の一致・不一致が実習生の感情生起の一つの要因となっている。それは、授業の良し悪しや生徒との関わりだけではなく、教育実習という曖昧な位置づけによる部分も大きい。実習生Dと実習生Fの語りを見してみる。

＜承認感情（実習生の限界）＞「正直言うと、ああ自分のペースでやらせてくれないんだなっていうのがありましたね。なんですけど、それはまあ必要なことだなんて。不快ってわけではなかったです。そっかみたいな感じでした (F)。」

＜葛藤感情（やりたいけどできない）＞「教育実習生って、どこまでやっていいんかなんていうんで、すごいあって、葛藤で。学級担任は冷静で、教育実習生はって、どっち？どうしたらいい？みたいになって。(D)」

このような《想定される授業・関係性》と《実際の授業・関係性》の一致・不一致を経験することは、将来の《教職イメージ》にもつながっている。

二つめは、母校実習ならではの感情が生起していることである。教育実習生が「想定される授業・関係性」イメージを構築することは先述したが、教育実習校が母校である場合、被教育体験がそのイメージの構築に大きく影響する。想定と実際が一致すると、快感情が高まる一方で、不一致の場合は不快感情がよりいっそう強化される。実習生GとDの語りを示す。

＜快感情（OB・OG ゆえの郷愁）＞「OBとしての立場に近くなっちゃったかもしれないですけども。人数が少ない中でけっこう頑張って、自分の時も同じ状況だったので、まあ懐かしさと、今も頑張ってるんだなあっていう思い。(G)」

＜不快感情（変わり果てた母校への思い）＞「自分のときの中学校生活が楽しすぎたから、それと多分比較して、うわーみたいな感じが一番多かったかな。(D)」

大学生が教職を志望する背景に、恩師との出会いを始めとする被教育体験があることは、これまででも示されてきた²⁶。教員養成系大学の場合、母校ではなく附属学校で教育実習を行う場合が多いが、一般学部における教職課程履修者の多くは母校で教育実習を行う。その良否は別として、附属校とは異なる感情の生起を誘発していると考えられる。

三つめは、教育実習生に対する《他者からの評価》は、《想定される授業・関係性》のフィルターを通して実習生内に取り込まれ、肯定的な評価は＜快感情の生起＞に直接的に影響を及ぼすものの、否定的あるいは指導的な評価は、＜承認感情＞や＜葛藤感情＞として生起するということである。実習生CとEの語りを示す。

＜快感情（生徒からの評価）＞「放課後生徒に聞いてもすごい自分なかなか考えたこ

²⁶ 姫野完治（2013）前掲書

とこういうことなかったので、すごい良かったですって言うのを生徒に言われたり、
(中略) その時はすごい喜ばしいなあって思った。(C)」

<承認感情(やるべきことへの指導)>「やっぱり指導教官なので注意されたところがすごいあって。授業はほめられたんですけども、やっぱそれ以外のちゃんと出席取ってた?とか。(中略) 結構注意されて、不快ではないですね。やっぱり別に俺が非があったって非があったので。(E)」

<葛藤感情(賛否両論)>「うまいって言ってくれる先生もいれば、それが無駄だつて言う先生もいたんで、その辺は1週間とおして困難っていうほどじゃないですけども、やりづらさがありました。(E)」

教育実習では、指導教員を始めとする多くの教師や生徒から、授業等について評価を受けるが、それが感情の生起に直接的に関わらない場合も多く、とりわけ否定的や指導的な評価については、実習生による《想定される授業・関係性》のフィルターを通して内在化されるという特徴があった。

これらの感情生起に関わる概念および構造をモデル化した(図1)。

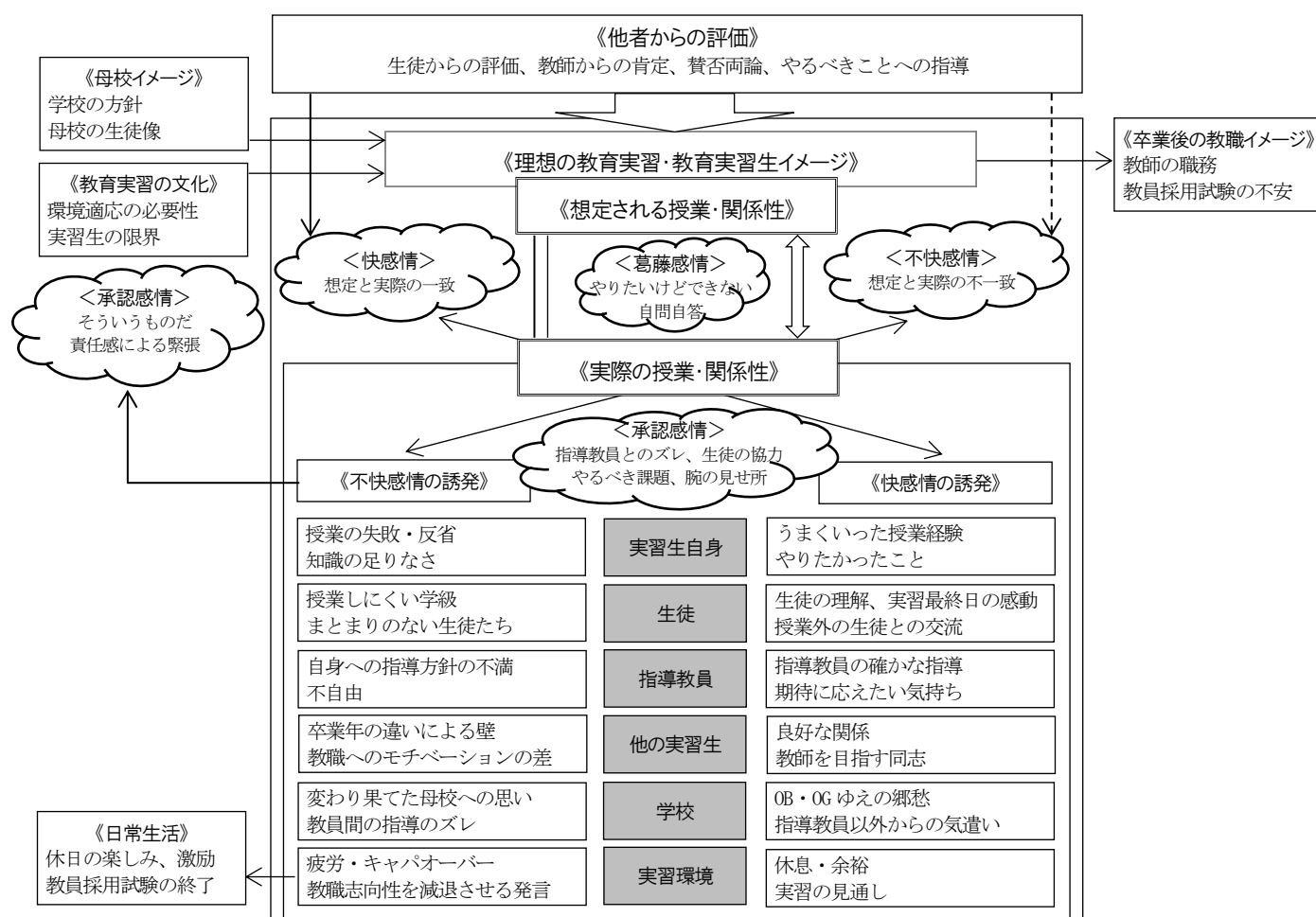


図1 教育実習生の感情経験とその構造

4. おわりに

かつて 1970 年代に盛んに行われた教師の職業的社会化研究では、教職課程を通じて学生が教師になる予期的社会化のプロセスに焦点をあて、教職を志した動機や影響を受けた教師の存在、学生の教職観等を解明することに力を注いだ²⁷。また、実践的指導力の育成がよりいっそう重視されるようになった 2000 年代以降、教育実習の事前と事後で調査を行い、そこでの力量や意識の変容を探索する研究も盛んに行われてきている²⁸。しかしながら、教育実習中の感情については、授業時に特化した調査研究は進められているが、教育実習全般を通じた研究は行われていなかった。教育実習は、学生が教師になる予期的社会化のプロセスとして大きな位置づけであることから考えると、教育実習中に生起する感情経験やその構造を解明することは、教師としての学びやレジリエンスについて考察する基礎的な知見を得ることにつながる。

そこで本研究では、教育実習期間における感情の変容過程や感情生起に影響を与える要因の構造を明らかにすることを目的として、8 名の教育実習生を対象とした調査を行った。これまで教師の感情研究で解明されてきた快感情と不快感情だけでなく、承認感情と葛藤感情があることを見出すとともに、4 つの感情の生起に関わる概念を抽出した。さらに、この概念を関連づけたモデル図を作成した。今後は、教育実習生と教師の感情がどのように関連し、教師としての職業的社会化と結びついていくのかを検討していくことが重要であろう。教師のストレスや病気が深刻さを増していることを鑑みると、とりわけ不快感情からの回復あるいは融和という視点からそのメカニズムを解明し、教員養成や現職教育におけるプログラム開発へとつなげていきたい。

付記

本研究は、北海道大学教育学部の教師教育論研究室（大学教員、学部 4 年生 3 名、3 年生 2 名、2 年生 3 名、計 9 名）が 2016 年度に行った共同研究プロジェクトです。本研究に協力してくださった 8 名の大学生に深謝いたします。

²⁷ 耳塚寛明・油布佐和子・酒井朗（1988）教師への社会学的アプローチ，教育社会学研究，第 43 集，pp.84-120.

²⁸ 三島知剛（2007）教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容，日本教育工学会論文誌，第 31 巻，第 1 号，pp.107-114.

深見俊崇（2013）4 年間の教育実習プログラムを通じた教職志望学生の資質能力の変化—島根大学教育学部の事例，島根大学教育学部紀要（教育科学），第 47 巻，pp.1-6.

