

教育現場体験における大学生の立場性の検討

御旅屋 達、立田 瑞穂

The Positionality of University Students in Teacher Training with an Experience-based Class: Through a Hands-on Career Education at Elementary School

Satoshi OTAYA, Mizuho TATSUTA

1. 問題の所在

本稿の目的は、教職志望の大学生がいかなる存在として現場に参入しているのかについて検討することにある。具体的には、教育実習の前段階として行われる教育現場体験型授業における受講生のレポートを対象に、彼ら／彼女らがいかなる方法によって現場に参入し、子どもと関係を形成していくか、その過程についての分析を行うことで、上記の問いに迫っていく。

教職大学院、免許更新制度、教職実践演習の導入などに表れているように「教員の資質能力の向上」への志向は、近年の教育行政を特徴づける一つの方向性といえる。この背景には、グローバル化など社会環境の変化、教員の年齢バランスの変化に伴う知識・技能の伝承の困難さなどが挙げられてきたが、こうした諸課題を解決するための具体的な方策の一つが、教員養成課程における実践現場体験の推進である。

教職課程における教育現場での体験については、教育実習を中心とした現場体験型授業の効果に関する研究が知見を積み重ねてきた。主に教員養成課程を設置している大学の研究紀要において、自身の教育実践の効果検証を兼ねるような形で研究成果が報告（藤崎ほか 2018；林ほか 2011；今林ほか 2014；今林ほか 2008；今林ほか 2016；磯崎ほか 2014；三島 2007；中山 2009；米沢 2010 など）されてきた。例えば今林の研究チームによる一連の研究は、各年の教育実習生を対象とし、教職に向けた自己効力感に実習が強く関係していることを明らかにしている。また、林ほか（2011）や磯崎ほか（2014）などでは、実習後に教職としての技能に対する自己評価の高まりが確認されたことが報告されている。このようにこれらの研究群においては概ね、現場における教育実習を中心とした体験が、教職を目指す学生に対してもたらす、何らかのポジティブな機能が記述されてきたと整理してよいだろう。

これらの研究群の多くが教育実習についてのものである事実が指し示すとおり、教職課程において教育現場の体験は、行政の要請によって近年急に始まったものではなく、従前より教育実習という形態により、まとまった期間をもって教育現場における体験が行われてきた。その意味で近年の教育現場での体験を重視する潮流は、教育実習のみでは現場の体験が不十分である、という認識が教育現場や行政（あるいは養成機関である高等教育機関も含めて）の間で共有されていることによるものであると考えてよい。であるならば、その背景や機能を理解するためには、特

に教育実習の前段階にある、1、2年次における現場体験型授業においていかなる方法でいかなる学習がなされるかについての検討がなされる必要がある。こうした早期の現場体験型授業の効果について言及したものとして、中山（2009）は、勤務校において2年次に開講される「小学校観察実習」受講生にインタビュー調査を行い、早期の学校体験が教職への意識にポジティブな変容をもたらしたと指摘している。教育実習に関する研究が多くを占める中で、1、2年時の現場体験の効果について検討がなされているということそれ自体には意義があるといえる。しかし、そのインタビュー内容については、体験による教職意識の変容に焦点が絞られ、なぜその変容が生じたのかについての検討についてはほとんどなされていないという課題を指摘できる。

さて、教育現場での体験を重視する傾向については、それが上述したように、現場における諸課題の解決に向けての期待が込められる一方で、「『現場主義』への傾斜」（油布 2013：480）、「アカデミックな学識よりも実践面での直接的な有用性を重視する、素朴な『現場』信仰」（河野・長谷川 2018：294）、「教員養成の可能性を『実践的指導力』要請の名の下に狭め、多様な能力や問題意識を持った学生を排除する可能性（堀井 2018：42）」などのように、批判的な指摘もなされている。油布は学校現場での体験に基づいた「実践的指導力」の形成それ自体については一定の評価をしつつも、当事者が皆現場を介した枠組みを共有することによって「その枠組み自体の疑問を持つ者が内部からは生まれてこなくなる」（油布 2013：82）と懸念を表明している。このように教員養成課程の現場志向の強化という傾向それ自体に対する批判的検討については、一定の説得力を持った議論がなされているように思われるが、一方でその現場体験そのものを政策的な傾向と関連付けた形で捉え直すような議論の蓄積はまだ十分ではない。

このように、既存研究を概観する限りにおいて学生の学習の過程に注目した研究成果は限定的である。「わが国の教師の仕事はホリスティックな性格を持っており、無境界性・無限定性を特徴として」いるため「力量や実践的指導力の議論はそうした意味でまた『暗黙知』のそれに近似」（油布 2013：79）している。教育現場においてその外部からの参加者である学生は、そうした現場の「暗黙知」を体験的に学習することを求められているといえるが、裏を返せばそのことは、参加を通じて何をいかなる方法によって学習を行うかについての明確な指針が学生に対して提供されないことを意味してしまう。第2節において説明されるように、本稿が対象とする現場体験型授業においても、現場で何をどのように獲得すべきかについての明確な事前説明は行われぬ。

現場体験に対して込められる期待は、教職志望者の資質能力の向上だけではなく、教職に向けた職業的な社会化¹機能についても見出すことができる。例えば2015年に提出された中央教育審議会答申『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について』においては、「教職課程の学生が学校や教職についての深い理解や意欲を持たないまま安易に教員免許状を取得し、教員として採用されており、「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせるための機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である」（中央教育審議会 2015：16-17）と記されている。こうした記述が指し示すのは、教職を目指す学生にとっての学校現場が、教職の能力を獲得する場であるのと並行して、教員を目指す者としてのアイデンティティを確認する場としても機能することへの期待である。

教職という職業への社会化がいかなる形で行われるかについては、教育社会学においてまと

まった知見が提出されている（今津 1979；紅林ほか 1999, 2001；耳塚ほか 1988；太田 2012；武智ほか 2014；田中 1975 など）。社会化研究は、実際に専門職として大きく入職後の組織社会化研究とそれ以前における予期的社会化に関する研究に二分されるが、本稿で注目するのは学生時代の現場体験とその社会化機能であり、直接参照されるべき先行研究となるのは後者である²。その初期のものの一つである今津（1979）は、教職への志向は2年次に減退し、「3・4年次の教育実習経験を中心にして、その後、教職志向や教職に対する自信が強化されてゆく」（今津 1979：20）と指摘した。2年次に教職志向が減退する理由の一つとして、2年次は様々な職業を知ることによって教員という職業が相対化される時期であることが挙げられている。先述の中教審答申と関連付けて今津の知見を読み解くならば、1、2年次の早期の現場体験の導入は、早い段階で教職への社会化を開始しておくことで、教職離れの防止（あるいは社会化されない者のふるい落とし）を行う装置としても理解できる³。

以上のような資料や既存研究の整理から、早期の現場体験型授業については、それが政策的スローガンである「資質能力の向上」だけではなく、教員（の候補者）としてのアイデンティティ形成の側面からも推進されていること、そしてその実態については検討が進められていないことがわかってきた。早期の現場体験が推奨される中で注意すべきなのは、「教員」でも「教育実習の先生」でもなく、十分に教職についての学習が進んでいるとはいえない1、2年次の学生にとって、現場での体験は彼ら／彼女らの立場やアイデンティティが強く問われる場であるということである。以上より、本稿においては現場体験型授業の受講生が学校という現場へどのような方法を持って参加が行われているか、そしてその際に彼ら／彼女らがどのようなアイデンティティを取得しているかに焦点を当てていくこととする。

2. 対象と方法

1) 本研究の対象

山口学芸大学教育学部の通年授業「子ども実地研究」を受講した2年生計54名（前後期各27名）を対象とした。前期は男性10名、女性17名、後期は男性7名、女性20名であり、学生の多くは保育職・教育職を志望していた。

授業「子ども実地研究」の概要：教育実習の前段階として、実際に小学校を訪問し、子どもと向き合い、学生個々が自身の課題やテーマを発見することが主な目的であった。前後期各15回の講義の内、学生が直接小学生と交流する機会は、3回の小学校訪問と学生が企画・運営する小学生との交流会の計4回であった（表1）。訪問は、小学校の昼休みと昼休み後の清掃時間を含む約1時間で行った。訪問に際し、あらかじめ学生の希望をもとに各学年学級（特別支援学級を含む）に学生を配置し、学生は3回とも同じ学級を担当した。なお、学生は現場において一般に「〇〇先生」という呼称で呼ばれている。

調査期間は、2018年4月～2018年10月であり、この期間の前後期授業の中で、学生にレポート課題を課した。小学校訪問後、同日に反省会を行った場合は、授業の始めにレポートを書く時間を設けたが、反省会が翌週となる場合には、後日提出を求めた。レポート課題は、小学校訪問

図表1 授業「子ども実地研究」の概要

回	講義のテーマ	概要
1	オリエンテーション	自己紹介・グループワーク
2	子どもとのコミュニケーション	訪問に向けて：グループワーク・ロールプレイ
3	子どもとの遊び	訪問に向けて：グループワーク・ロールプレイ
4	小学校訪問①	訪問先小学校の昼休み・掃除の時間に児童とかかわる
5	反省会①	訪問の振り返り（レポートを含む）：グループワーク
6	小学校訪問②	↓ 上記小学校訪問・反省会の内容に準ずる
7	反省会②	
8	小学校訪問③	
9	反省会③	
10	交流会に向けての準備	話し合い
11	交流会に向けての準備	話し合い・準備
12	交流会に向けての準備	準備
13	交流会	大学にて交流会を実施
14	交流会	
15	全体の振り返り	グループワーク等

後の振り返り（計3回）を目的としていたが、加えて後期の学生には、初回訪問前と最終訪問後の2回レポートの提出を求めた。レポート課題のテーマは以下の通りである。

2) 調査内容（レポート課題）⁴

調査（1）小学校初回訪問前と3回目の訪問終了後（後期のみ）

初回訪問前のレポート（以下、事前レポート）では、①3回の学校訪問において、私はどのように児童たちと関わろうと考えるか、②私の考える理想の教育者・保育者とは、について記述するよう求めた。3回目の訪問終了後（以下、事後レポート）では、①3回の学校訪問において、私はどのように児童たちと関わったか、②については事前レポートと同一内容で記述を求めた。

調査（2）小学校訪問後の振り返り（前後期各3回）

小学校訪問時の子どもの様子について、①子どもや周囲の状況について、気づいたこと・発見したことは何か、②子どもへの自分のかかわりと、それに対する子どもの反応はどうだったか。そして、自分は何を感じたか、などについて記述するよう求めた。

なお、本研究への協力は参加者の自由意思であること、データの収集及び研究成果の発表にあたって、個人が特定されないよう個人情報の扱いやプライバシーの保護には十分留意することを、学生に口頭で説明し同意を得た。

3. 分析

本節では前節に記した手続きによって得られたデータを量的・質的の両側面から検討する。まず、訪問前後において児童との関わり方や理想の教育者／保育者像が、どのような言葉によって／とともに語られているか、その変容について探索的に捉えることを目的とし、調査データ（1）

に対してテキストマイニングの手法を用いて分析を行う。分析には KH Coder⁵ を使い、レポート内で用いられる語句の事前／事後における出現率について検討を行う。テキストの形態素解析には MeCab⁶ を用いている。

続いて、受講生が教育現場への参加の方法について調査データ（2）を用い経時的な変化を分析する。ここでは、3回の訪問による変化をより精緻に捉えるため、手動コーディングを行った上で質的な内容分析を行った。

1) 分析（1）

図表2は、「どのように児童と関わりたいか／関わったか」について事前レポートと事後レポートを合算し、出現頻度が高かった語（出現回数が10を超えるもの）を品詞別（名詞・サ変名詞・動詞・形容詞に限定）に整理したものである。

動詞に注目すると、「感じる」「知る」「聞く」「学ぶ」など、現場体験による学習を志向する動詞を複数確認することができる。また、「話しかける」「接す」「笑顔」「一緒」など、児童との関係の構築を意図した言葉もまた複数見つけることができる。

では、体験の前後で、学生は児童との関わりを語る言葉をどのように変化させたのだろうか。図表3はそれぞれのレポートを特徴づける語の一覧である。事前レポートでは事後レポートに比べ、「関わる」「積極」「自分」「接す」「学ぶ」など受講生自身を主語とする単語が高い確率で出現していることがわかる。事前レポートは体験を見据えた個人の抱負であるともいえ、その意味で子どもとの関わりに向けた自身の態度が表明されていると言えよう。一方で事後レポートにおいては、事前レポートでは出現率の低かった「子ども」が多く出現している。3回の体験を経て、関わるの対象である児童の存在を学生が認識、強く意識するようになったと解釈できる。

図表4は「理想の教育者／保育者」について書かれたレポートにおける品詞別頻出語である。

図表2 児童との関わりについての品詞別頻出語

名詞	頻度	サ変名詞	頻度	動詞	頻度	形容詞	頻度
子ども	166	訪問	34	思う	74	楽しい	15
児童	70	掃除	25	関わる	65	多い	13
遊び	26	注意	20	考える	44	良い	13
自分	24	意識	14	遊ぶ	29		
先生	20	活動	13	言う	22		
2つ	17	話	13	話しかける	22		
関わり	17	一緒	12	見る	21		
学校	14	行動	10	行う	17		
小学生	13	生活	10	感じる	14		
言葉	12			持つ	14		
昼休み	12			接す	13		
1つ	11			話す	13		
笑顔	11			知る	12		
場面	10			聞く	12		
全員	10			学ぶ	10		

図表3 児童との関わりについて事前／事後レポートを特徴づける語の比較

関わり方_事前		関わり方_事後	
関わる	.590	気	.594
考える	.457	子ども	.458
学校	.345	思う	.419
積極	.333	言う	.379
掃除	.278	声	.343
自分	.273	遊び	.306
接す	.267	時間	.286
見る	.250	子	.278
大切	.250	感じる	.267
学ぶ	.241	少し	.267

(数値は Jaccard の類似性係数)

図表4 理想の教育者／保育者像についての品詞別頻出語

名詞	頻度	サ変名詞	頻度	動詞	頻度	形容詞	頻度
子ども	204	教育	92	考える	109	良い	22
理想	71	保育	50	思う	96	悪い	11
先生	62	信頼	27	褒める	21		
児童	37	関係	17	叱る	19		
個性	25	行動	15	見る	17		
自分	25	生活	14	寄り添う	16		
教師	24	訪問	14	出来る	14		
クラス	21	授業	13	言う	13		
気持ち	19	成長	13	認める	13		
愛情	16	理解	12	感じる	12		
一人ひとり	12			関わる	11		
学校	10			伸ばす	11		
考え	10						
小学校	10						

図表5 理想の教育者／保育者像について事前／事後レポートを特徴づける語の比較

理想_事前		理想_事後	
考える	.520	子ども	.531
理想	.469	先生	.385
教育	.467	訪問	.357
子	.294	今回	.333
教師	.281	クラス	.300
良い	.273	自分	.294
生活	.226	感じる	.276
一人ひとり	.214	信頼	.273
関係	.212	保育	.257
学校	.207	見る	.233

動詞に着目すると「褒める」「叱る」「寄り添う」「認める」など、子どもの行為を評価するような動詞が頻出している。学生たちの教育者／保育者像として、子どもの行為を観察し、それに対して肯定的にも否定的にも評価を与える主体としての姿が内面化されているということを見出すことができる。

「理想の教育者・保育者」レポートについても、関わり方ほど顕著な特徴は見られないものの、事前と事後において違いが認められた。第一に教育対象である「子ども」「クラス」が事後レポートを特徴づける語として確認されたことである。現場体験を経て、子どもへの意識が高まっているであろうことが推察されるが、それ以上に子どもを捉える枠組みが「一人ひとり」から「クラス」という集団へと拡張していることも興味深い。

事前レポートと事後レポートの比較では、仮説的ではあるものの、現場の体験を経た学生たちの関心が自身の振る舞い方から現場の子ども、そしてその集合体であるクラスへと移っていることがわかってきた。

2) 分析 (2)⁷

以下では、3回の現場体験ごとに書かれたレポートをもとに、現場体験を行った学生がいかなるやり方によって現場に参入しているか、3回の訪問によってそのやり方に変化が生じているか、生じたのならばその変化はいかなるものであり、どのような理由によるのかなどの論点について、テキストの内容分析によってより精緻な形での検討を行う。

ある集団に参加することとその度合いによる個人の変容過程を記述するにあたっては、Lave and Wenger (1991=1993) の「正統的周辺参加論 (legitimate of peripheral participation)」における参加の捉え方が参考になる。

Lave らは、徒弟制下における暗黙知の学習の過程について理論化を行い、学習を知識や技能の内面的な獲得ではなく、「実践共同体 (community of practice)」において正統なメンバーシップを有した参加者による「周辺参加」から「十全的参加」への移行過程にあると主張した。この過程において、学習者は実践共同体への参加を通じて「熟練した実践者としてのアイデンティティの実感」(Lave and Wenger, 1991=1993: 98) を身につけていくとされる。

以下では、学生による教育現場での体験の記述からいかなる方法によって現場への参加が行われ、学生の「実践者としてのアイデンティティ」の獲得がなされるかについて検討していくこととする。

受動的コミュニケーションの記述から見る、現場における学生の周縁性

特に第1回訪問のレポートに特徴的に現れるのが、児童を主語にした「～してくれる」という受動的なコミュニケーションの様式を表す記述である。例えば、「子どもたちの方から、自分たちの飼っている動物や好きなもの、社会のどこが好きでどこが嫌いかなどたくさん教えてくれて、心をひらいてくれたように感じました。(前期・第1回・女)」、「教室に入った瞬間に多くの子どもが近寄ってきて、『先生の名前読めるよ』『どこから来たの?』とたくさん話かけてくれました。元気もよくたくさん話してくれるので何を話そうかを考えていなくても会話が弾み、嬉しく

思いました。(後期・第1回・女)」というような記述である。

こうした記述から推察されるのは、学生がこの段階では現場の規範を学習しておらず、現場における能動的なふるまいが許されていないという状況である。「教室に入るまでは一緒に遊んでくれるかな、などと心配して緊張もしていたが、遊びに誘ってくれるなど積極的に話しかけてくれて(前期・第1回・男)」という記述に見られるように、この段階において学生たちは実践共同体の外部にあり、児童からの働きかけによって彼ら／彼女らは現場への参入が可能になったことが理解できる。高木(1999)は、Hodges(1998)の「周縁性(marginality)」概念を援用し、周縁化された人にとって不透明な壁に阻まれた実践共同体は原則的に交渉不能な対象であるとする。実践の周縁にいる学生たちにとっては、現場において児童が「一緒に遊んでくれるか」もわからない、不透明な状態にあることがわかる。彼ら／彼女らにとって現場との交渉の仲介人として機能していたのが、既に成員性を有している児童たちであったと解釈できる。

能動的コミュニケーションの記述から見る、現場における学生の周辺性

このように児童による働きかけを媒介とした受動的なコミュニケーションを経て実践へのメンバーシップを獲得した学生は、能動的に児童と関わるため、いくつかの戦略を取ることによって、参加の度合いをしていく。

「今回の訪問では、前回男の子と関われなかったという反省から、廊下で出会った男の子に、挨拶をして、それに加えて、一言『暑いね!』等、話しかけたり、クラスの前で出会った男の子に、『よろしくね』等話したりしていたら、次の授業で、いろいろをつくるお話や、計算問題を問いかけてくれるということがあった。(後期・第2回・女)」

「自分の行っている大学や名前などを質問したりしながら言うことで、子どもたち1人1人が自分の思うことを答えてくれた。子どもに、何かを問いかけて話することでより興味をもってくれたり、心を開いてくれる。教師になり、子どもとの関係をよりよいものにするには、工夫が必要であると感じた。(前期・第2回・女)」

このように、積極的に挨拶を行ったり、児童に問いかけを行ったりするような形で児童との対話の可能性が開かれることについての体験が記述される。他にも「名前を覚える」「掃除のやり方を尋ねる」など、それぞれがそれぞれの文脈において児童との対話を可能にする方法を模索していた。一方で、得られた関係性を用いて何を行うかということについては、レポート内において語られることはなく、この段階において児童との関係構築そのものが目的化されていることもまた読み取ることができる。

学校的規範への注目

また、特に訪問2回目以降のレポートにおいては、学校における規範に対する関心の高まりを確認することができる。この種の記述は大きく2つの種類に分類が可能である。すなわち、児童間で運用されるルールへの着目と、主に教員によって運用される学校内の規則への着目である。

前者については、集団での遊び場面において表出することが多い。具体的には次のような記述である。

「鬼ごっこの最中にある児童が『Aくんがタッチしたのに、鬼にならない』と言ってきたので、Aくんに話を聞いたところ『もう、みんなで遊びたくない』と遊びを放棄しようとした。そこで『本当はみんなと遊びたいよね?』と聞くと『うん』と言ったので、そのためにはルールを守らないといけないということを伝え、Aくんは鬼ごっこに戻っていた。しかし、またAくんはルールを守らなかった。声を掛けると反省したようにするが、タッチをしてもずっと逃げたままであった。適切な声掛け、子どもの心に届く声掛けとはなんなんだろうと考えるきっかけとなった。(後期・第2回・女)」

「まず全員集合の時点から集まりが悪かったのに加えて、ルール説明の時に一人一人に声が届かずにルールの徹底ができずに、やろうとしていた子も時間の経過とともにやる気が薄れてしまっていたのである。私自身、『ルール分かってないかもよ』『もう一回皆聞いてあげようか』など問いや誘いはしたものの、子どもたちに届くものではなかった。(後期・第2回・男)」

先述の通り3回の訪問で学生に課せられているのは、昼休みに児童と遊ぶこと、掃除の時間に一緒に掃除をすることの2点である。特に遊び方についての指導はされていないが、集団で遊ぶことに対して強い関心を示す学生は少ない。子どもたちによって運用される遊びのルールは時に不明瞭なものとなるため、しばしばトラブルが生じる。レポートにおいては特に多くの児童と一緒に遊ぶ場合において、ルールの理解や工夫の必要性が記述される。遊びのルールを守らない／守れない児童の存在は、遊びの崩壊や特定の児童の排除につながる、というロジックにもとづいて、学生たちはルールの修正や再確認という方法で児童の遊び現場に介入を試みている。こうした学生たちの行動は、遊びを成立させるためのルールを生成／保護するという役割の取得と、それによる児童集団との関係形成として理解できるだろう。

学校内の規則についてもまた、学生たちが積極的にそれを引き受けている様子を窺うことができる。訪問先の小学校においては、掃除の時間中の私語が禁止されている。この掃除のルールは児童にも浸透しており、教員のいないところでも静かに掃除することができている児童やクラスを見て、学生たちは「黙々と掃除に取り組んでおり、しゃべっている児童がいたらそれに対して注意できる人もいて、掃除に対する児童の意識に驚かされた(前期・第1回・男)」など、肯定的な評価を行っている。

中には、昼休みから掃除への切り替えに時間がかかる児童、話したり遊んでしまったりする児童もいたが、こうした児童たちに対して、学生たちは、「今回は子どもたちが静かにもくもくと掃除ができるように言葉がけをした。喋っている子には『シー』と言って子どもに分かりやすいように伝えたり、『いまはそうじをするじかんだよ』などと言ったりして子どもたちが掃除に取り組めるように心がけた。また、私自らがお手本となるよう、静かに周りを見ながら掃除に取り組んだ。そうすることで子どもたちは一緒に静かになって掃除に取り組んでくれた。(前期・第

2回・女)、「児童に話しかけられたことがあったが、少し話をしていると真面目に掃除をしていた女子児童からの視線を感じたこともあり、掃除をするように促し、自らも積極的に掃除に取り組んだ。(前期・第2回・男)」というように、望ましい行動(=静かに掃除をすること)の体現者としてモデルを示す。なぜ掃除を完全な無言で行うのか、時には必要な声かけさえも禁忌とされる現場の規範に対して疑問を呈した学生もいたが、少なくないレポートにおいて教室をきれいに保つという掃除の目的よりも、児童が静かに掃除に取り組むというルールへの遵守やその体現者であることが優先されていた。

児童・教員の振る舞いからの学習

このように、学生たちは、現場における規範へ適応しながら、現場への参入を行っている。では学生たちはどのようにその「暗黙知」を学習しているのだろうか。こうした実践への関与の際に参照されるのが、現場の成員である児童・教員の振る舞い⁸である。

「担任の先生のクラスづくりはどうやって行ったのか気になった。少し見えたのは、給食が終わってから席が1列だけ下げられていなくて、当番以外の人注意されていた場面である。子どもたちは黙って注意を聞くのではなく、きちんと『はい』『いいえ』を答えていた。そのような指導が行き届いているからこそ、素直な子どもたちが育っているのであろうと感じた。(後期・第2回・女)」

「担当の先生は子どもたちが着席せず立ち歩いていたりしても注意することなく立っただけだったのでやはり自分たちで状況に気付き自ら座ようになることを目的にしているのではないかと感じ、私が子どもたちに注意してしまったのは良くなかったのかもしれないと反省した(後期・第2回・女)」

ここで注目すべきなのは、教員の指導と、教員と児童の関係性や児童の振る舞い方が直接関連付けられていることだろう。学生たちは教員の職人的な指導技術やそれに対する児童の反応を観察し、それらを関連付けることによって、自身が観察した相互行為に教育的な価値があることを確認している。

参照されるのは教員の言動だけではない。学生たちは児童の言動によっても自身の振る舞いを規定している。例えば「そうじの時間になった瞬間に子どもたちは静かに黙々とそうじを始めた。それに驚きながらも私はぞうきんがけを始めた。(後期・第1回・女)」、「『読んだことがある本とか見つけたら先生に教えてね』と何気なく声をかけると、Aちゃんは黙ったまま私の後ろをずっとついてきた…しばらくして『この本見たことある』と声をかけてきた。…ちょっとした眩きにも児童はずっと覚えているから、適当なことは言うてはいけないと改めて思いました。(前期・第2回・女)」などのように、前者では児童と同じ立場での、後者では教員としてのアイデンティティが意識されているという違いはあるものの、学校における振る舞い方に児童の存在は強く関係していることがわかる。同時に、後者のような記述からは、彼ら／彼女らは自身の言動が子どもたちに大きな影響を与えていることを実感し、学校という場で子どもと関わることの重みを認

識しはじめていることがわかる。

不確かなアイデンティティ

第2節で触れたように、学生たちは現場において「先生」という呼称で呼ばれることとなる。しかし当然ながら彼ら／彼女らは「教員」ではなく、また、教育実習生のように、授業を含めた教員の仕事の総体を擬似的に行う立場でもない。学生たち自身も、自らのアイデンティティの不確かさを自覚しており、そのことは現場における彼ら／彼女らの振る舞い方にも影響が出ている。すなわち、教員として望ましい（と思われる）振る舞いと一個人としての振る舞いの間に齟齬が生じているのである。

「先生としてではなく友達として関わってしまったことを反省する。仲良くなり関係を深められたように感じたが、仲良くなることばかりに気をとられ適切な関わり方ができなかったように思う。(前期・第2回・女)」

「子どもたちの前で他の学生を呼ぶ際に、〇〇先生と呼ばずに、お兄ちゃん先生と呼んでしまった。これは、私の訪問に対する心構えができていなかったためである。(前期・第2回・男)」

これらの記述を読む限り、児童との関係に一定の距離を置くことが、教員になるための必要条件であるかのように学生たちに理解されているように思われる。一旦形成された児童との関係や、学生同士の関係性は、教員役割を獲得するという目的のもとにおいて捉え直されるのである。また、児童とのコミュニケーションにおいても、例えば「先生は踊れる？と聞かれたので、いや、無理だね。と答えると残念そうな顔をして違う場所に行ってしまった。本当は小学生の時に運動会で踊ったことがあったので、踊れないわけではなかったが、あの空間に私が入ることで踊りのテストが順調に行かないのではないかと考え、踊りが出来ないと答えた。(前期・第2回・男)」といった記述に見られるように、テストの順調な執行というような教師的な規範が採用されることによって自制が働いている。ここでは教員的な規範への適応は、児童の質問に対して正直に答えるという規範に優先して採用されているが、その帰結は、「(児童が) 残念そうな顔をして違う場所に行ってしまった」という記述である。教員として児童に接するか、一個人として児童に接するかという選択に対して彼ら／彼女らの中で葛藤が生じていることもまた、レポートから読み取ることができる。

規範の運用主体となることによる教員役割の取得

そうした不確かな立場にある学生たちが「実践者としてのアイデンティティ」を獲得する方法の一つが、学校的な規範の運用の主体となることで、教員役割（の一部）を担おうとするものである。

例えば、「前回と比べ良かった点は、掃除中に子どもたちに掃除をするように促すことができた点と、雑巾の水を飛ばしていた子どもに対して注意することができた点である。(前期・第2回・男)」のように、規範から外れた児童に対し「注意」あるいは「指導」できることは、学生たち

によって肯定的に自己評価されている。一方で、こうした役割を担うのは簡単ではないこともまた記述される。

「氷鬼の途中、一人の男子児童が一人の女子児童に対して足が遅いとけなして女子児童を泣かしてしまった。私は男子児童を注意し、女子児童に謝るように促したが、男子児童はふざけた態度で謝り、女子児童は、泣いたまま教室に戻ってしまった。…私は、掃除時間中に男子児童を見つけ、…再び謝らせることにした。だが、またふざけて謝ってしまい上手く仲直りさせる事ができず、担任の先生にお願いするという自身の指導力不足にとても気づかされる訪問となった。(前期・第3回・男)」

「男児と女児が冗談まじり?のような言い合いから軽く手が出るような行為に発展した際、注意をして止めることはできたが、軽い感じになってしまった。(前期・第3回・女)」

「喧嘩をしている児童が2人いた。…担任の先生は前に立って、その子どもたちが座るのを待っていた。しかしなかなか席に着こうとしないので私が座るよう促すと仲裁に入っていた子どもは席に着いてくれたが、喧嘩をしている当事者の2人は最後まで席に着かなかった。…自分たちで状況に気付き自ら座るようになることを目的にしているのではないかと感じ、私が子どもたちに注意してしまったのは良くなかったのかもしれないと反省した。(後期・第2回・女)」

このように、注意／指導できなかったことを反省点とするレポートは他にも多く確認できる。「上手く謝らせる」、「きつく指導する」、「子どもの自発的な行動を促す」など、そのやり方はケースバイケースであるが、学生たちは——特にそう振る舞うことを要請されていないにもかかわらず——遊びや掃除の空間においてそこで望ましいと想定される規範を維持する役割を積極的に引き受けようとしていた。

4. 結論

ここまで、教育現場体験を行った学生のレポートから、学生がいかなる方法によって実践に参加しているか、すなわち、実践者のアイデンティティを獲得しようとしているかについて検討を行ってきた。

紅林(1997)は正統的周辺参加論を教育研究の基礎理論として位置づけるための理論的な考察を行い、学校という実践共同体における熟練した実践とは、学校における「正しい実践」であり、それは「教員的な大人のアイデンティティ」を形成する熟練化の過程であると位置づけた。早期の現場体験において、学生は学校の外部に軸足をおいた数時間の訪問者であるのと同時に、規範を示す「先生」とも呼ばれる。彼ら／彼女らの立場性は非常に不明瞭であり、まさに「周辺の参加」がなされている状態である。

紅林の考察に依拠するならば、学校(または学級)という実践共同体にその周縁から参加しようとする学生たちもまた、教育現場に参加する過程において「正しい実践」、すなわち、学校的な規範を児童に示すこと、を志向し、「教員的な大人のアイデンティティ」を身につけようと試行錯誤していたと理解できる。これらのケースから推測されるのは、学生たちの立場が非常に不

明確なものであること、そしてそれゆえに彼ら／彼女らが現場に居続けるためには、何らかの形で参加者としての「正統性」を担保する必要があるということである。

本稿の知見は早期の現場体験を重視する教員養成施策に対してどのようなインプリケーションがあるだろうか。一つ挙げるとするとするならば、学生の立場性——何者であり、何をして、何をしないか——を明確にした上での実施が求められるということである。それは制度的な位置づけを明確にすることでも、あるいはより実践的な工夫によってもある程度可能なことだろう。いずれにせよ、現場の暗黙知は複雑かつ重層的であり、実践を重ねることで、言い換えるならば十全的な参加を達成する過程で、学習されていく。立場の不明確な状態における現場への参加は、学生たちに、実践の周縁に追いやられるのでは、という不安を想起させる。そのため、学生たち（の何名か）は学校の規範の中でも目に見える、わかりやすい形でのそれを用いることによって、実践の理解よりも、参加の正統性を保つことを優先していたと理解できる。

本稿は、早期教育現場体験型授業において受講生が、学校現場に参加していく過程の一端を明らかにすることができた。しかし、こうした参加のプロセスが学生の教職としての資質能力の育成にどのような関係があるのか、というより実践的な問いについては検討を行うことができていない。この点についてはさらなる検討を行う必要があるだろう。

【注】

¹ 「社会化」概念の分析概念としての利用可能性についてはいくつかの議論がある（森 2013；森 2017 など）が、本稿ではその議論に踏み込むことはせず、本稿の中でこの概念を用いる際には、辞書的な定義である「個人が他者との相互作用の中で、彼が生活する社会、あるいは将来生活しようとする社会に、適切に参加することが可能になるような価値や知識や技能や行動などを習得する過程」（森岡ほか編 1993）を採用することとする。

² 入職後の教員の社会化に関する研究動向については町支（2013）が詳しい。

³ 加えて、養成課程以前の体験もまた、教員の社会化に関係していることが明らかにされている。太田（2012）や武智・田中（2014）は、教員の予期的社会化において、過去の学校体験が強く影響していることを示している。この影響はポジティブなものだけではなく、いわゆる「反面教師」という形でも表出し、「ネガティブな学校経験によって教職志望意識が向上するという可能性」（武智・田中 2014：145）が指摘されている。また太田は学校におけるリーダー体験の有無が教職志向に影響を与えていることを明らかにしている。

⁴ なお、以下のデータについては、教育活動の一環として入手されており、授業における教員—学生という権力関係が記述に影響を与えている可能性がある。本稿における分析はそうした前提に立った上で、学生が規範的にいかなる振る舞いを志向しているかについて問うものである。

⁵ <http://kncoder.net/>

⁶ <http://taku910.github.io/mecab/>

⁷ 以下に提示される学生レポートにおいては、読みやすさ、プライバシー保護の観点から、必要に応じて若干の修正を行っている。なお、「…」は省略を、【 】内の記述は筆者による追記を意味している。

⁸ ただし、教員の振る舞い全てが学生によって参照されるわけではない。「子どもたちは取っ組み合いを始めたり、鉛筆を刺して攻撃し合ったりした。私は、鉛筆の刺し合いは危険すぎると感じたため、すぐに止めた。【先生は】その状況が横で起こっているにも関わらず、デスクワークに勤しんでいたのが正直、驚いた。私たちが子どもたちを見ていたからかもしれないし、いつもこのような感じであるのかもしれない。(前期・第3回・女)」のように、学生の規範と教員の規範が一致しないことに戸惑いを覚えるものいる。

文献

- 町支大祐, 2013, 「教員の組織社会化に関わる研究の動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科 教育行政学論叢』 33 : 13-29.
- 中央教育審議会, 2015, 『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について——学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて』.
- 藤崎真知代・松永あけみ・溝川藍・杉山雅俊・井陽介, 2018, 「幼稚園教育実習を通じた学生の学び——実習指導の効果」『明治学院大学心理学紀要』 28 : 33-47.
- 林武広・神原一之・秋山哲・奥野正二・樽谷秀幸・松前良昌・川口浩, 2011, 「教育実習指導の効果に関する研究 (I) ——附属東雲小学校および同東雲中学校における意識変容に基づく検討」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』 39 : 81-86.
- Hodges, Diane, 1998, "Participation as Dis-Identification with/in a Community of Practice", *Mind, Culture, and Activity*, 5(4) : 272-290.
- 堀井啓幸, 2018, 「『教師塾』の実践をどう捉えたらよいか——大学における教員養成の実践知と現場主義の間」『学校教育研究』 33 : 35-47.
- 今津孝次郎, 1979, 「教師の職業的社会化 (1)」『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』 30(4) : 17-24.
- 今林俊一・川畑秀明・白尾秀隆, 2004, 「教育実地研究に関する教育心理学的研究 (6) ——教員養成学部生の教師効力感の変容について」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』 14 : 85-99.
- 今林俊一・川畑秀明・有馬博幸, 2008, 「教育実地研究に関する教育心理学的研究 (8)」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』 59 : 61-76.
- 今林俊一・池袋佳奈・迫田孝志・小久保博幸・森藤悦子, 2016 「教育実地研究に関する教育心理学的研究 (11) ——教師効力感に及ぼす教育実習の効果」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』 25 : 153-159.
- 磯崎尚子・西谷真美, 2014, 「教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究」『富山大学人間発達科学部紀要』 9(1) : 51-59.
- 伊藤敬・山崎準二, 1986, 「教職の予期的社会化に関する調査研究 -1-」『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学篇』 37 : 117-127.
- 河野誠哉・長谷川哲也, 2018, 「課題研究報告 教員養成の『現場主義』の落とし穴について考える」『教育社会学研究』 102 : 294-297.

- 紅林伸幸, 1997, 「正統的周辺参加理論の教育社会学的一展開——学校化への視覚: メタファーとしての《徒弟制》」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』47: 37-52.
- 紅林伸幸・川村光, 1999, 「大学生の教職志望と教師化に関する調査研究 (1) ——学校体験と教育に対する意識」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』49: 22-38.
- , 2001, 「教育実習への縦断的アプローチ——大学生の教職志望と教師化に関する調査研究 (2)」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』51: 77-92.
- Lave, Jean, and Etienne Wenger, 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. (= 佐伯胖訳, 1993, 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』産業図書).
- 耳塚寛明・油布佐和子・酒井朗, 1988, 「教師への社会的アプローチ」『教育社会学研究』43: 84-120.
- 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——実習生のレジリエンスに注目して」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』56: 77-83.
- 森一平, 2013, 『社会化現象の経験的記述——その過程・境界・達成を対象領域として』東京大学大学院教育学研究科博士論文.
- 森真一, 2017, 「社会化概念再考」『追手門学院大学社会学部紀要』11: 17-40.
- 森岡清美・塩原勉・本間康平編, 1993 『新社会学辞典』有斐閣.
- 中山博夫, 2009, 「小学校観察実習の教育的効果に関する研究——小学校観察実習後の学生の意識変容の事例に着目して」『目白大学総合科学研究』5: 93-112.
- 太田拓紀, 2012, 「教職における予期的社会化過程としての学校経験」『教育社会学研究』90: 169-190.
- 高木光太郎, 1999, 「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張——実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』10: 1-14.
- 武智康晃・田中理絵, 2014, 「教員志望学生における学校経験が「理想の教員像」へ及ぼす影響——教員との関わりに着目して」『研究論叢第3部芸術・体育・教育・心理』64: 137-147.
- 田中一生, 1975, 「新任教員の職業的社会的過程——学校組織論的考察」『九州大学教育学部紀要 教育学部門』20: 137-151.
- 米沢崇, 2008, 「我が国における教育実習研究の課題と展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』57: 51-58.
- , 2010, 「教育実習における教師としての力量形成に対する教職志望学生と初任者の意識の検討」『奈良教育大学紀要 人文・社会科学』59: 237-244.
- 油布佐和子, 2013, 「教師教育改革の課題——『実践的指導力』養成の予想される帰結と大学の役割」『教育学研究』80(4): 478-490.