

高等学校での教育実習における 失敗経験の事例収集と分析

鈴木 郁生[※]

背景と目的

日本の教員養成課程において、教育実習は教員免許状取得のための必修科目であり、教職を目指す学生は一定期間教育現場での教育実習を行うことになっている。教職課程履修者にとって、教育実習は、それまで大学で学んできたことを実践し、児童・生徒と直接ふれあう場である。「教える」ことの楽しさや難しさを教える側に立って体験することは、その後の学修に生きるだろう。時には、自らの教員としての適性を見極める場となることもある(教育実習研究会,2001)。このように、教育実習は教員養成に重要な役割を果たすため、様々な視点から研究がなされてきた(Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015)。

しかし、教職を履修する学生は、教育実習に対して不安や懸念、ストレスを覚えることも多い(Goh & Matthews, 2011; 大野木・宮川, 1996; 坂田・音山・古屋, 1999)。Goh & Matthews (2011)は、教育実習生に対し、実習中に感じる不安や懸念を記録するよう求めた。その結果、教育実習生は、生徒に何をどのように教えるべきかといった授業に関する不安や、実習校の教員に受け入れてもらえるかといった適応に関する不安など、様々な不安を感じていることが報告された。大野木・宮川(1996)が作成した、教職志望者が日常的に持つ不安を測る教育実習不安尺度においては、「うまく授業をすることができず取り乱しそうだ」「生徒にいじめられるのではないかと不安だ」「授業中に予想外の質問がでたらパニックになるのではないか」といった教育実習で起こりそうな失敗に対する不安が項目として挙がっている。すなわち、「上手くできるだろう

か」「失敗したらどうしよう」といった失敗を恐れる気持ちが不安やストレスを引き起こす要因の一つと考えられる。

それでは不安やストレスを抱える教職課程履修者が、その不安の元となる失敗を避けるためにはどのようにすべきだろうか。一つの方法は、失敗に対する理解を深め、対策について考えることである。よく知られた取り組みとしては、医療分野における医療事故情報やヒヤリ・ハット事例(直前直後に回避したミスや、被害が小さかったミスなどの事例)の収集・分析が挙げられる(日本医療機能評価機構, 2017)。この事業では、医療事故情報やヒヤリ・ハット事例を医療機関から収集し分析する。そしてその結果を広く提供することで、医療安全対策に有用な情報の共有を行っている。また保育現場におけるヒヤリ・ハット体験についても調査が行われている(石川・大野木・伊東, 2009)。石川ら(2009)によれば、過去1年の間に76.1%の保育士がヒヤリ・ハット場面を少なくとも1回経験しており、その内容は誤飲や衝突、食物アレルギーなど多岐にわたる。伊東・大野木・石川(2013)は、保育実習・幼稚園実習において発生する子どもの事故を低減するため、ヒヤリ・ハット認知の感受性を高める教材を開発した。この教材は、ヒヤリ・ハット認知の場面(例、「ブランコに乗っているときに手を離す」と事後の事故場面(例、「ブランコからの転落」)をセットとし、認知場面の図版を見せその後の結果を推測させるというものである。この教材を保育実習・幼稚園実習の事前指導で活用することで、実習生の危険感受性の向上を図るのである。大学においても失敗事例を役立てようとする試みがある。例えば三重

※ 青森公立大学准教授

大学・名古屋商科大学などの7大学が作成したアクティブラーニング失敗事例では、アクティブラーニングを利用した授業での失敗事例を紹介し今後の実践に役立てようとしている(大学におけるアクティブラーニングの中部地域大学グループ・東海Aチーム, 2014)。

本研究の目的は、教職課程の学生が教育実習中に経験する失敗事例を収集し、それを分析・分類することで、教育実習で発生する失敗傾向について理解を深めることである。収集した失敗事例を利用することで、教育実習を前にした学生が事前に起こりうる失敗について知り、そのような失敗を避けることができるようになるだろう。たとえ失敗を避けることができなくても、それに対する対処方略を考え準備することによって、教育実習に対する不安を和らげることができるだろう。更に、過去の教育実習生も失敗を犯したということを知るだけでも、教育実習生自身のストレスを軽減することに繋がるかもしれない。もちろん、医療現場と違い、一般的な教育実習で生命に関わるような事故はそれほど起こらない。そこで本研究は、安全性に関わる問題だけではなく、実習生自身が実習中に起こす失敗全般について検討する。

これまでも、教育実習に関わる失敗や問題を精査した研究が報告されている(安藤, 2013; Bents & Anderson, 1991; Lock, 1977)。安藤(2013)は、小学校での教育実習における失敗事例を収集し、それを学生に提示することで、教職課程履修者の実習指導に役立てている。そこで収集された典型的な失敗は、「発問」「教材研究の不足」「子どもとの遊び、約束、関わり方」「子どもの叱り方」「授業の時間配分」である。またLock(1977)は、教育実習での問題として、無気力・退屈といったネガティブな感情、あるいは若者の多い学校という環境に対するカルチャーショックなどに関連する「個人的な問題」、学生から教員という役割の変化に対して困難を感じたり、指導教員から事務員のように扱われたりするといった「組織的問題」、授業の指導案作成や授業計画を立てることなどに関する「授業計画の問題」、分かりやすい授業ができないといった「授業実践の問題」、どのように生徒を評価すべきか分から

ないといった「授業評価の問題」を挙げている。

また、失敗の原因も重要な問題である。上西・中川・竹島(2000)は、看護学生における失敗・事故の発生原因を見出すため、3年分の実習報告書の分析を行った。その結果、実習の初期では「不正確な看護技術」「知識不足」、実習中期では「状況判断が不適切」「思い込み」「確認不足」などが抽出された。これは、実習の進行程度に従って、失敗・事故の発生原因が変化していることを示している。また「柔軟な思考ができず視野が狭い」学生や「実際の場面では過緊張でパニックになる」学生、「理解が不十分のまま思い込みで技術を実施する」学生など、事故や失敗を起こしやすい学生自身の特性も報告された。Rickman & Hollowell(1981)は、実習校の教員や大学教員、カウンセラーに対する質問紙調査から、教育実習生の問題の原因を報告している。その中で頻度の高いものは、学級経営や規律の問題、生徒と良い関係を築くことにおける問題、教授技術の未熟さ、プロとしての意識のなさ、個人の特性(性格、服装、身だしなみ)である。

上記のように、先行研究は様々な失敗分類を報告している。しかし、これらには共通点もある一方で差異も多い。この違いが生じる理由の一つとして、国や学校種別による教育実習の違いが挙げられる。本研究は、高等学校における教育実習で生じる失敗について調査を行う。これにより教育実習としては、比較的一般的な事例を検討することができるだろう。また、失敗から多くを学ぶためには、当事者から見た主観的な情報が有用だと指摘されている(畑村, 2005)。他者の犯した失敗であっても、それを自分の立場に置き換えて実感できるような指導によって、学生はそこから教訓を得ることができると考えられている。そこで本研究は、教育実習生が実際に経験した出来事を実習後に想起するよう求め、失敗事例として収集する。主な調査内容は、実習中の失敗の内容、その原因として考えられること、その失敗事例の深刻度である。この調査は事例収集に基づく探索的な研究であるために、特定の理論を想定することなく、データからボトムアップ的な分析を行う質的研究法に沿っ

て分析する。また事例とその原因の出現頻度を通して、量的研究法の手法も取り入れ分析を行う。

方 法

参加者 参加者は、青森県内のA大学に所属する教育実習を終えた教職課程履修者103人（男57人、女46人）、平均年齢21.6歳（ $SD = 0.58$ ）であった。免許種別は高等学校商業免許（取得見込み）49人、高等学校公民免許（取得見込み）54人。教育実習時期は主に大学4年次の5月～6月、期間は2週間から3週間であった。全ての実習が高等学校で行われた。

調査内容 調査は大学4年次の秋学期に行われる教育実習事後指導の時間（9月下旬）に行った。教育実習が9月以降に行われた一部の学生に対しては、実習終了後に調査を実施した。回答用の冊子を配付し、「実習中の失敗の具体的な内容」について記述するよう求めた。回答用紙には、失敗の内容に加え、失敗した場所、回答者が考える失敗原因についての回答も求めた。更に、その失敗が回答者にとって深刻なものだったかを、「全く深刻ではない」を1、「非常に深刻だった」を5とする5段階評定によって評定してもらった。回答欄は全部で4つあり、最大で4つの事例を回答するよう求めた。回答は無記名であり、実習校及び個人を特定できるような情報は記載しないよう教示した。

結果と考察

失敗事例の内容

回答された失敗事例は219件であった。これらの事例をKJ法（川喜田, 1967）に準じる質的分析法により、最終的に10以内のカテゴリーに区分されるよう以下の手順で分類した。

まず筆者が全ての事例について、その内容を簡単に表すラベルをつけた（ラベリング）。その際、一つの回答のなかに複数の事例が報告されているものは別の事例として分けた（切片化）。この結果、分析の対象となる事例は225個となっ

た。次に、各事例のラベルをもとに、類似する内容のものを同一のカテゴリーとして、各事例のカテゴリー化を行った（第1カテゴリー）。このように分類された第1カテゴリーについて、その内容に基づきラベリングを行い簡便なラベルを割り当てた。このラベルをもとに、類似する内容をもつ第1カテゴリーを同一のカテゴリーとしてまとめた。これを第2カテゴリーとする。同様の手続きで、第2カテゴリーの各カテゴリーをラベリングし、そのラベルをもとに更に第2カテゴリーを分類した。これを第3カテゴリーとする。第3カテゴリーの段階でカテゴリー数が8となり、内容的にも十分なカテゴリー化がなされたと判断しカテゴライズ作業を終了した。この結果、失敗事例の内容は【授業関連の失敗】【ホームルーム（以下、HR）など授業以外での失敗】【生徒に対する時の失敗】【実習日誌・指導案に関連する失敗】【不適切な態度・行動】【忘れ物・し忘れ・意図しないミス】【健康上のトラブル】【実習生以外のトラブル】の8カテゴリーに分類された。

【授業関連の失敗】は授業実習中の板書、授業時間・進行、授業内容、説明の仕方、質問・発問、プリント類など、授業に関わる失敗である。

【HRなど授業以外での失敗】は、ロングホームルーム（LHR）やショートホームルーム（SHR）など、授業以外で教壇に立つ場合に関わる失敗である。【生徒に対する時の失敗】は、生徒との関係、生徒に対する指導・注意、引率など、実習生が生徒に対したときの失敗である。【実習日誌・指導案に関連する失敗】は、実習日誌や授業の指導案における誤字脱字、書き忘れ、未提出など、実習日誌や指導案に関連する失敗である。【不適切な態度・行動】は、失礼な態度・行動、遅刻、遅延、言葉遣いの問題など、不適切な態度・行動に関する失敗である。【忘れ物・し忘れ・意図しないミス】は、忘れ物、し忘れなど、意図しないミスである。【健康上のトラブル】は、実習生自身の体調不良など、実習生の健康に関するトラブルである。【実習生以外のトラブル】は、実習生が実習中に見聞きした、本人以外に生じた問題である。

このように筆者がカテゴリー化した後、確認

のため全ての事例の分類を改めて行った。1名のボランティアに第3カテゴリーの区分について説明し、筆者とは独立して各事例を8つのカテゴリーに分類するよう求めた。その結果、ボランティアの分類と元の分類との一致度を表す κ 係数は0.78であり、十分に高い一致と言える。不一致であった事例はボランティアと筆者で相談し再分類された。その結果、【授業関連の失敗】は87事例、【HRなど授業以外での失敗】は33事例、【生徒に対する時の失敗】は21事例、【実習日誌・指導案に関連する失敗】は10事例、【不適切な態度・行動】は49事例、【忘れ物・し忘れ・意図しないミス】は21事例、【健康上のトラブル】は2事例、【実習生以外のトラブル】は2事例となった。各カテゴリーにおける事例の一部は表1に示す。

【授業関連の失敗】は、ほとんどの先行研究で認められるカテゴリーであり（安藤, 2013; Bents & Anderson, 1991; Lock, 1977; 大野木・宮川, 1996）、本研究でも最も多くの事例が報告されている。Lock (1977)は、生徒が分かるように授業することができないといった「授業実践の問題」の要因を報告しており、安藤 (2013)は代表的な失敗の中で「発問」「教材研究の不足」「授業の時間配分」を挙げている。教育実習において授業は最も重要視される活動の一つであるだけでなく、多くの生徒の前に立たなければならない対人的な緊張を強いられる場である。生徒や指導教員だけでなく何人もの教員から見学される研究授業もあり、人前での失敗は教育実習生に強く記憶され報告数が増加したとも考えられる。一つ注意しておかなければならない事は、授業における失敗が生徒の態度に影響を及ぼし、それによって教育実習生の精神面にも影響が現れうることである。例えば、授業が上手くいかなかった場合、生徒が私語や居眠りなどのネガティブな行動を取るかもしれない。現職の教員でもこのような生徒を前にした時には不快感情を経験するが(木村, 2010)、教育実習生も同様に強いストレスを感じ、苛立ったり落胆したりすることで身体的消耗や活動悪化を引き起こす可能性がある。

【実習日誌・指導案に関連する失敗】は本研

究での報告事例数は少ないが、Lock (1977)や坂田ら (1999)などの先行研究で示されている問題である。指導案の出来は授業における成功・失敗を左右することもあり、実習日誌や指導案は、高校での指導教員から直接指導されることから、指導教員との関係作りにおいても重要になるだろう。

【生徒に対する時の失敗】は、安藤 (2013)における「子どもとの遊び、約束、関わり方」「子どもの叱り方」に相当するだろう。またLock (1977)においても同様に報告されている。実習生にとって、生徒との接し方や学級経営は大きな不安の材料となる(Goh & Matthews, 2011)。坂田ら (1999)によれば、「児童・生徒と会話をする機会が少なかったり、話題に困ることがあった」という経験や、「児童・生徒が指示に従わなかったり、言うことを聞いてくれないことがあった」という経験を、およそ50%~70%の教育実習生がしていると報告している。

【不適切な態度・行動】は、遅刻や言葉遣いなど礼儀に関わる失敗が主である。大野木・宮川 (1996)が教育実習不安尺度の因子の一つとして挙げる「身だしなみ」（服装、髪型はどんな感じがよいのか不安だ）など）に関わる失敗は本研究では少ないが、【不適切な態度・行動】の報告事例は【授業関連の失敗】に次いで多い。高校での指導教員からの指導が、礼儀や社会的スキルに関わることにまで及んでいることがうかがえる。ただし、どのような言動・態度が不適切かは指摘されない限り、本人が気づくことは難しいだろう。実際には報告以上の失敗が起きている可能性もある。

【健康上のトラブル】は実際の報告数は少ないが、教育実習生の抱える問題の一つとして挙げられる(Harwood, Collins, & Sudzina, 2000; 大野木・宮川, 1996; 坂田ら, 1999)。坂田ら (1999)の報告にあるように、教育実習生は授業の準備等に追われ、睡眠や食事などの生活時間が不規則になりがちである。そのため、体調を崩してしまう実習生もいる。学生には、実習前から十分に準備し体調に気を遣うよう指導する必要がある。

【HRなど授業以外での失敗】【忘れ物・し忘れ・意図しないミス】【実習生以外のトラブル】は、

教育実習に関する先行研究ではあまり報告されてこなかった。【HRなど授業以外での失敗】に関して言えば、教育実習では授業実習が主な関心となるためショートホームルーム（SHR）やロングホームルーム（LHR）などの学級活動は意識しにくいのかもしない。しかし、連絡事項などを生徒に伝えたり、進路指導の一環として教育実習生が生徒の前で話をしたりと、授業以外で教壇に立つ機会は少なくないようだ。【忘れ物・し忘れ・意図しないミス】については、ヒューマンエラーの視点から見ると当然起こりうることであり（Norman, 1988）、本研究は意図に反するうっかりミスも教育実習でしばしば起こることを実際に示したと言える。【実習生以外のトラブル】は、教育実習生自身が主体となって起こしたトラブルではないが、学校組織的な問題などによって引き起こされた失敗である。たとえ自身が起点となる失敗でなくても、それを観察することで学ぶものもあるだろう。

本研究では、Lock(1977)と違い、評価（試験等）について報告する実習生がいなかった。対象となった実習生は、生徒の学修の程度を評価するところまでの実習活動を行っていないのだろう。指導案作成にあたっては、評価の観点や評価の方法を記述することが多いが、それを実際に自身で体験してはいないのかもしない。この評価の問題は、教育実習生が将来教員となったときに課題となることのひとつと言えるだろう。

失敗原因

先述したように、失敗事例の内容が回答欄に複数記述されていたものは、別々の事例として分割されている。これにより事例と対応している原因回答も複製されることとなった。更に、一つの失敗原因の回答のなかに複数の原因が報告されているものはそれぞれ別の原因として切片化した。これにより、分析の対象となる失敗原因は失敗事例自体の件数よりも多くなり259個である。

各失敗事例について、実習生が報告した原因についても、KJ法に準ずる質的分析法によって、最終的に10以内のカテゴリーに区分されるよう分類を行った。失敗内容と同様に、まず筆者が

各失敗事例の原因に対してラベリングを行った。次に、各原因につけられたラベルをもとに、類似する内容のものを同一のカテゴリーとしてカテゴリー化がなされた（第1カテゴリー）。この第1カテゴリーについて、その内容に基づきラベリングを行った。割り当てられたラベルをもとに、類似する内容をもつ第1カテゴリーを同一のカテゴリーとしてまとめた（第2カテゴリー）。同様の手続きで、第2カテゴリーの各カテゴリーをラベリングし、そのラベルをもとに更に第2カテゴリーを分類した（第3カテゴリー）。第3カテゴリーの段階でカテゴリー数が7となり、内容的にも十分なカテゴリー化がなされたと判断しカテゴライズ作業を終了した。この結果、失敗原因は【感情・精神面での問題】 【準備・技量の問題】 【コミュニケーションの問題】 【注意・判断の問題】 【個人の特性・生活面での問題】 【行動実行における問題】 【自分以外の問題】 の7カテゴリーに分類された。【感情・精神面での問題】は、緊張、気の緩み、実習生としての意識の低さなど、感情やモチベーション、心構えといった精神面での問題である。【準備・技量の問題】は、準備不足、勉強不足、努力不足、技量やスキルの低さなど、事前の準備や努力、実習生の技量・スキルに関する問題である。【コミュニケーションの問題】は、報告や相談の欠如、挨拶や礼儀の問題、人との接し方の問題など、対人コミュニケーションに関わる問題である。【注意・判断の問題】は、点検・確認不足、不注意、勝手な判断など、注意や判断に関する問題である。【個人の特性・生活面での問題】は、実習生の性格、自身の体調管理、習慣など、実習生個人の特性や生活面の問題である。【行動実行における問題】は、し忘れ、忘却、不実行など、行動の実行に関わる問題である。【自分以外の問題】は、偶発的な事情など、自分以外における何らかの問題である。

このように筆者がカテゴリー化した後、内容分類と同様に、確認のため全ての事例の分類を改めて行った。1名のボランティアに第3カテゴリーの区分について説明し、筆者とは独立に各事例を7つのカテゴリーに分類するよう求めた。その結果、元の分類とボランティアの分類の一致度を

表 1：失敗内容の8カテゴリーと事例の一部

カテゴリー	事 例
授業関連の失敗	<p>担当外のクラスで、練習のために授業をさせてもらった時に、指導案の予定より10分早く終わってしまった。教科担任の先生がフォローに入ってくれて、なんとか終えることができたが、シミュレーションの大切さを実感した。</p> <p>覚えてきた知識、考えていた教え方が全く通用しなかった。大学で初めて学んだ科目だったため、高校生への教え方が大学生に教えるのとは違うということを、頭では分かっていたけど、実際に理解したのは教壇に立ってからだった。</p> <p>初回の授業からしばらく、黒板に上手く字が書けなかったり、ひどいレイアウトになってしまったりして、生徒に見づらい板書をしてしまった。</p>
HRなど授業以外での失敗	<p>SHRの際に、明日の重要な連絡事項を伝え忘れた。</p> <p>40人が静まらないまま、連絡事項を言ってしまったので、上手く伝えることができなかった。朝のSHRでの出来事だったので、その日のクラスの生徒は予定をしっかりと把握しないまま過ごしたかもしれない。</p> <p>朝のSHR（ショートホームルーム）では、5分間の朝テストを行うことになっていましたが、先に、英語のプリントを返却してしまい、そのことで時間内に朝テストを行えなかった。</p>
生徒に対したときの失敗	<p>受け持ったクラスの生徒達とあまり仲良くなることが出来なかった。実習最終日に「もっと仲良くなれたらよかった」と後悔した。</p> <p>1週間経ったぐらいの時、担当クラスの生徒に、「私の名前覚えていますか？」と聞かれて答えることができなかった。</p> <p>テニス部に体験入部した際、緊張してしまい、ぎこちない態度になり、場の空気を悪くしてしまった。</p>
実習日誌・指導案に関連する失敗	<p>実習日誌の字が汚くて後日呼び出しをくらい、字をすべて書き直した。</p> <p>研究授業の前日、教務担当の先生にチェックしてもらわず、未完成のまま指導案を提出した。それにより改めてチェックを受けた際、欠点・マイナス部分を提示され、指導案をまるごと差し替えることになった。研究授業に来てくれた先生達を混乱させてしまった。</p> <p>研究授業用の指導案を提出期限に間に合わせる事が出来ず、指導教官と20時30分まで学校に居残ってやっていた。すごく迷惑をかけてしまった。</p>
不適切な態度・行動	<p>他の実習生がやることを全てしたため早めに帰った。しかし担当教員の方々に挨拶もしないで帰ってしまい、大変失礼な状況になったようだ。</p> <p>教務主任に黒板（教室）を使わせて頂く許可を頂いた。後に教育実習担当の先生にこの件を報告に行ったら少し嫌な顔をされた。「両方に許可をとる」と認識していなかった。</p> <p>クラスマッチ開催にあたり、教員チームとして参加することになりました。その時に希望種目を担当の先生に伝える際、ルーザーに氏名と種目しか書かずに出してしまいました。それに対し担当の先生から「社会人として来るのだから、一言何か添えるべき」とお叱りを受けました。</p>
忘れ物・し忘れ・意図しないミス	<p>基本スーツでの出勤ですが、特別活動として遠足があった日、スーツに入れておいた印鑑を忘れてしまった。</p> <p>生徒の顔と名前を覚えるために書いていたメモ帳を教卓に放置していたら生徒に勝手に見られていました。悪いことは書いていなかったけど、見られたくなかったし恥ずかしかったです。</p> <p>研究授業で使うワークシートをミスプリントしてしまい、周囲にいた先生達のフォローにより途中で印刷は止められましたが、30枚くらいのミスプリントをしてしまった。</p>
健康上のトラブル	<p>最終日に実習生室に校長先生がきてくださり、労いのあいさつや今後についての大切な話をしてくださった。その話の最中に貧血をおこして、横になった状態で話をきいた。そのまま保健室につれていってもらい多くの先生に迷惑をおかけした。</p> <p>実習期間中に風邪をひいてしまい、出勤したが大事を取って早退した。</p>
実習生以外のトラブル	<p>クラスの授業変更事項があり、その通りにHRで連絡をしたのですが、その後、変更した時間に模擬授業をする予定だった事が発覚しました。二重に変更だと生徒が混乱するということで、クラスで話した時間割になりました。</p> <p>実習校から大学への送付物目録についての誤解があった。</p>

注）事例の記述は、表現に一部修正を加えた。

示す κ 係数は0.68であり十分に高い一致と言える。不一致であった事例はボランティアと筆者で相談し再分類された。その結果、【感情・精神面での問題】は41個、【準備・技量の問題】は93個、【コミュニケーションの問題】は19個、【注意・判断の問題】は54個、【個人の特性・生活面での問題】は23個、【行動実行における問題】は24個、【自分以外の問題】は5個であった。各原因カテゴリーの例は表2に示した。

【感情・精神面での問題】は感情やモチベーション、心構えといった精神面での問題を失敗原因としているものである。気の緩み・緊張のなさや、モチベーションは教育実習において大きな問題となる(Offutt, 1995)。こうした問題は、実習前に行われる指導でも留意されている。しかし教育実習を受ける学生の中には教員を目指さず、異なる職業への就職を希望する学生もいる。こうした学生は、少なくとも教育実習が始まる前には、教育実習に対して積極的に取り組もうとしないかもしれない。多様な教育実習生に対して、モチベーションを高めるようどのように指導するかは今後の課題となるだろう。また緊張しすぎも失敗の原因となりうるので注意が必要である。更に、教育実習生は学生という立場でありながら、生徒の前では教員という立場に立たなければならない。このような自身の立場の自覚は、教育実習生にとって難しいものようだ。Rickman & Hollowell(1981)が示したように、教員としての覚悟のなさは、しばしば学生の実習活動を困難にする。Harwood et al.(2000)も類似の指摘をしている。

【準備・技量の問題】が最も報告数が多い失敗原因である。Hudson & Millwater (2008) が指摘するように、教育実習をより良いものにするには、教科に対する深い知識と理解が必要だろう。Rickman & Hollowell (1981) が行った調査でも教授技術の未熟さが失敗原因の一つとして挙げられている。たとえ実習以前で知識・技量が足りなくても、十分に準備しておくことが必要だろう。

教育実習では様々な人と接するため、コミュニケーションは大きな役割を果たす。生徒との関係性が問題になるのはRickman & Hollowell

(1981) が指摘している通りである。加えて、本研究で報告されている【コミュニケーションの問題】は、生徒との関係性におけるコミュニケーションだけでなく、指導教員とのコミュニケーションも含んでいる。Hudson & Millwater (2008) は、より良い実習のために指導者とのラポール(親しい人間関係)が重要だと指摘している。コミュニケーションは常にオープンにして、話しやすい関係を気づくべきだろう。Rickman & Hollowell (1981) も同様の指摘をしている。

【個人の特性・生活面での問題】は、緊張しやすい、積極性のなさ、といった性格や体調管理、習慣などを指す。失敗しがちな実習生の特性については、幾つかの先行研究でも指摘されている(Alilunas, 1977; Offutt, 1995)。この問題についての指導は難しいかもしれないが、自身の問題に気づくことで変化につながることを期待したい。

【注意・判断の問題】は確認不足や不注意、別の事に注意を集中していた、といった問題である。本研究においては2番目に多い失敗原因として挙げられている。教育実習生は、多くの失敗を十分に注意していれば避けることのできた失敗だと考えているのかもしれない。ただ【行動実行における問題】、すなわち忘れなどの失敗にも共通することであるが、人の情報処理には原因があるため、単に日常的に注意しようとするだけでは完全に失敗を避けることは難しいだろう。

最後に【自分以外の問題】があるが、該当する原因帰属の報告数は非常に少なかった。教育実習生が主として自分自身に原因帰属している傾向が認められる。

失敗事例の内容と原因、及び深刻度の関係

失敗事例の内容と原因の事例数をクロス集計表にまとめた(表3)。事例内容において事例数の少ない【健康上のトラブル】【実習生以外のトラブル】、原因において事例数の少ない【自分以外の問題】を除き、残りの6×6カテゴリーについてFisherの正確確率検定を行った。その結果、有意な差が認められた($p<.01$)。残差分析を実施した結果、【HRなど授業以外での失敗】及

表2：失敗原因の7カテゴリーと事例の一部

カテゴリー	事 例
感情・精神面での問題	<p>実習が後半にさしかかり、浮かれた気分になっていたことが原因でした。</p> <p>極度の緊張で、頭が上手く回らなかった。</p> <p>多くの先生方に見られていると意識した途端頭が真っ白になった。</p> <p>部活動になったとたん、教育実習生としての自覚が薄れてしまった。ただ単にOBとして参加している気分になっていた。</p> <p>実習生ということを意識しすぎて生徒に少し遠慮していた部分があった。</p>
準備・技量の問題	<p>分かっているつもりのところ、実際に説明してみると、理解が足りなかった。教材研究が不足していた。</p> <p>事前に担当の先生から時間が余った時のために話すネタを準備しておくといわれていたのに、授業の準備で忙しく準備していなかった。</p> <p>事前に話す内容を整理していなかった。10分など短い時間内でいかに分かりやすく伝えるかが難しい。</p> <p>学校(教育実習中)の組織図が分かっていなかった。</p> <p>聞き取りと書くスピードが足りなかった。</p>
コミュニケーションの問題	<p>職員間の連絡・コミュニケーション不足。</p> <p>生徒とうまくコミュニケーションがとれていなく、自分が間に入ることでそれまで以上に決まらなくなるといけないと思ったから。</p> <p>顔を見ながら、名前をもっと、呼んであげるべきだった。</p> <p>自分からあまりコミュニケーションを取りに行くことが出来なかった。</p> <p>指導担当に対して「ホウレンソウ」が足りなかった。</p>
注意・判断の問題	<p>注意力の不足。</p> <p>事前に担当の教員に作成したものを確認してもらわなかった。前日に打ち合わせはしていたので、必要ないと思ってしまった。</p> <p>担当教員から他教科を見るのも参考になると言われ、そっちだけに集中してしまった。</p> <p>担当クラスの生徒には特に伝える必要が無いと勝手に判断してしまった。</p>
個人の特性・生活面の問題	<p>日頃から意識して字をきちんと書くことを怠っていた。</p> <p>人見知りが克服できていなかった。</p> <p>前日に徹夜して授業準備をしていた。</p> <p>私生活の中での会話で、言葉遣いに気をつけていないのが原因だと考える。</p>
行動実行における問題	<p>HR担当の先生の話詳しく聞かなかったから。</p> <p>メモをしておらず、完全に忘れていた。</p> <p>間違えた字に自信がなかったが、調べもせずにそのままにしまったからだと思います。</p> <p>頼みに行くのが遅すぎたから。</p>
自分以外の問題	<p>高体連により公欠の生徒が多くて混乱してしまった。</p> <p>実習日誌の提出を指導の先生が強制しなかったから。</p> <p>教育実習が自分の就活の時期と重なっていたから。</p>

注) 事例の記述は、表現に一部修正を加えた。

表3：失敗事例の内容と原因に関する事例数のクロス集計

	感情・精神面での問題	準備・技量の問題	コミュニケーションの問題	注意・判断の問題	個人の特性・生活面での問題	行動実行における問題	自分以外の問題	合計
授業関連の失敗	18 (0.5)	61 (6.2***)	1 (-3.0**)	12 (-3.1**)	7 (-0.5)	2 (-3.4***)	0 (-)	101
HRなど授業以外での失敗	5 (-0.7)	11 (-1.3)	2 (-0.5)	11 (1.1)	4 (0.6)	6 (1.3)	1 (-)	40
生徒に対する時の失敗	6 (1.6)	3 (-2.3*)	7 (5.0***)	1 (-2.0*)	2 (0.3)	2 (0.0)	1 (-)	22
実習日誌・指導案に関する失敗	0 (-1.4)	6 (1.5)	1 (0.4)	1 (-0.9)	0 (-1.0)	2 (1.1)	1 (-)	11
不適切な態度・行動	11 (0.9)	9 (-3.6***)	6 (1.4)	14 (0.9)	5 (0.4)	9 (2.0*)	2 (-)	56
忘れ物・し忘れ・意図しないミス	1 (-1.7)	3 (-2.6*)	0 (-1.4)	15 (5.1***)	2 (0.1)	3 (0.5)	0 (-)	24
健康上のトラブル	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	3 (-)	0 (-)	0 (-)	3
実習生以外のトラブル	0 (-)	0 (-)	2 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	0 (-)	2
合計	41	93	19	54	23	24	5	259

注) ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

表中の()内の数値は調整済み残差。

Fisherの正確確率検定及び残差分析は、合計10以上の事例数を持つカテゴリーにのみ実施した。

び【実習日誌・指導案に関する失敗】以外の要因で有意な差が認められた。表3には残差分析を行った要因における調整済み残差も示している。

【授業関連の失敗】において【コミュニケーションの問題】【行動実行における問題】【準備・技量の問題】【注意・判断の問題】が有意であり、授業については準備・技量による失敗が多く、コミュニケーションや行動実行、注意・判断によるものは少ないことが示された。教育実習生は特定の単元について授業を行うが、多くの場合その単元は教育実習の直前に初めて知らされる。そのため大学における専門・教養科目および教職科目の授業で教科内容を学んでいるとはいえ、その単元の知識・理解は授業実習を実施する水準には到達していないのだろう。

Hudson & Millwater (2008) も、教育内容に関する知識の必要性を指摘している。また知識に限らず、授業を展開するにあたっては話し方、目線の配り方、板書、発問など様々な技術を必要とする。経験の浅い教育実習生にとっては技量不足を感じることも多いのだろう。

加えて【授業関連の失敗】に対して、コミュニケーションが原因と捉えられることが少ないことも興味深い。授業においては生徒との関係性やコミュニケーションも重要だと考えられるが、教育実習生は授業を技術的・知識的な問題と捉えていることが見てとれる。教育実習の期間が2週間から3週間と短いこともあり、生徒とコミュニケーションを取りながら学級の雰囲気コントロールすることは難しいだろう。

【生徒に対したときの失敗】では、【コミュニ

ケーションの問題】【準備・技量の問題】【注意・判断の問題】が有意であり、コミュニケーションによる失敗が多く、準備・技量や注意・判断による失敗は少なかった。生徒と接するときにはコミュニケーションの取り方が主な原因となるのは当然だろう。一方、【準備・技量の問題】

【注意・判断の問題】に帰属されなかったのは、教育実習生は生徒に対して交渉や指導をするというよりも、生徒と仲良くなりたいという気持ちが前面にあるためかもしれない。例えば「実際に授業を行っている時に、少人数を教えていたのだが、一人一人の名前を呼ぶのではなく、『次の人、読んで』と言うような形になってしまい、諸先生に注意された」という失敗内容に対して「緊張もあったと思うが、生徒とのコミュニケーションをもう少しとっていればと思った」という生徒との信頼関係を主体とした原因帰属を行っている。そのため、生徒との関係性を技量や判断の問題としては捉えないだろう。

【不適切な行動・態度】では、【行動実行における問題】【準備・技量の問題】に有意差が認められた。行動実行における問題が原因となるが、準備・技量の問題とは考えられていないことが示唆された。この研究での【行動実行における問題】は「連絡するのを忘れていた」といった不実行やし忘れに関連する問題である。教育実習生が意図的に失礼な態度をとることは少ないだろうが、ちょっとしたミスや考え違いによって叱責を受けたり指導されたりすることがあるようだ。

【忘れ物・し忘れ・意図しないミス】では、【準備・技量の問題】【注意・判断の問題】に有意差があり、準備や技量の問題によることは少ないが、注意や判断の問題に原因があると考えられている。すなわち、そのほとんどが点検・確認不足、不注意、勝手な判断に帰属されている。何らかのエラーを起こしたとき、人は自分の愚かさや不注意のせいにしがちである(Norman, 1988)。本研究のように、教育実習生として自分の未熟さを意識する状況ではその傾向が高くなるかもしれない。

失敗事例の内容と原因それぞれの深刻度の平均値と標準偏差を表4と表5に示した。失敗事例の各カテゴリーを独立変数、深刻度を従属変数とした分散分析を行った。ただし、事例内容で事例数の少なかった【健康上のトラブル】【実習生以外のトラブル】、原因において事例数の少なかった【自分以外の問題】は除いている。分散分析の結果、事例の内容と原因のどちらにも有意な差は認められなかった($F(5, 215) = 0.95, p = .45$; $F(5, 243) = 0.91, p = .48$)。深刻度に条件間の差が見られなかった理由は、本研究での深刻度が失敗の客観的な深刻度ではなく、回答者にとっての深刻度であったからかもしれない。本研究の回答者は教育実習生という立場にあり、失敗によって直接本人に大きな影響が及ぶことは少ないだろう。また、回答者は失敗内容や原因の種類とは関わりなく、「失敗をしてしまった」ということ自体を問題視した可能性がある。

表4：各失敗内容カテゴリーにおける深刻度

失敗内容カテゴリー	Mean (SD)
授業関連の失敗	3.20 (1.07)
HRなど授業以外での失敗	2.85 (1.12)
生徒に対する時の失敗	3.24 (0.94)
実習日誌・指導案に関する失敗	3.30 (1.49)
不適切な態度・行動	2.98 (1.15)
忘れ物・し忘れ・意図しないミス	2.81 (1.25)

注) 事例数の少ない【健康上のトラブル】【実習生以外のトラブル】は除外した。

表5：各失敗原因カテゴリーにおける深刻度

失敗原因カテゴリー	Mean (SD)
感情・精神面での問題	3.15 (1.09)
準備・技量の問題	3.23 (1.11)
コミュニケーションの問題	2.94 (1.03)
注意・判断の問題	3.02 (1.14)
個人の特性・生活面での問題	3.45 (1.23)
行動実行における問題	2.88 (1.15)

注) 事例数の少ない【自分以外の問題】は除外した。

まとめと今後の課題

本研究は教育実習における失敗事例を収集・分類し、教育実習あるいは教職課程での問題に関する先行研究を参照しつつ考察した。このような失敗事例を学生に提示することで、教育実習での失敗に備えることができるだろう。この研究で明らかになった失敗事例は必ずしも典型的なものではなく、発生頻度の低いものもあるが、いずれも起こりうる失敗である。非典型的な失敗は、予想していないため発生した場合には対処が難しくなると予想される。そのような意味では、発生頻度に関わらず失敗事例を収集・カテゴライズする意味はあったと考える。もちろん、事前に失敗事例を知ったとしても全ての失敗を避けることができるわけではないだろうが、失敗に対して心構えを持つだけでも有用だと考える。更に言えば、失敗が良い経験となる場合もある。Dweck(1975)の実験では、失敗を経験せず成功体験だけだった条件と比べ、適度に失敗しその失敗原因を自己の努力不足として帰属した条件において、成績の向上が見られた。すなわち、たとえ失敗したとしても、失敗に対する認知によってはより良い学習に結びつく可能性があるのである。今後はこのような失敗に対する原因帰属の方向性についても検討する必要があるかもしれない。

また、前述したとおり、過去の実習生（先輩）にも失敗があったことを知るだけでも、教育実習生の不安やストレスが低下する可能性がある。野口・橘川(2012)は、ある教員初任者のストレス場面を記した質問紙調査を現職教員に対して行った。そのストレス場面において先輩教員の失敗経験開示がなされたとする失敗開示群と、先輩教員からのアドバイスがなされたとする情報開示群を比較した結果、失敗開示群において初任者のストレスが減少し、状態自尊感情が向上することが示唆された。

ところで、本研究には幾つかの留意すべき点がある。その一つは、本研究の失敗内容やその原因を報告したのが、実際の教育現場について詳しくない教育実習生だということである。同じ状況であっても、経験者と初心者ではその認知は異なる

かもしれない(Suzuki, 2012)。三島(2008)は、小学校の算数の授業のビデオを教職課程履修者に見せ、授業評定を行った。その結果、教職課程履修者の授業評定は、熟練教師に比べ一貫して甘い評定を行うことが示された。本研究で報告された失敗はあくまで教育実習生自身が報告したものだけであり、教員の視点から見れば、もっと多くの、あるいは異なる種類の失敗があったかもしれない。また失敗の原因として教育実習生が挙げた内容は、必ずしもその失敗の本当の原因であったとは限らない。熟練した教員が見れば、他の失敗原因を見つけることができるかもしれない。ただ、実習生自身がどのような行動・事象を失敗と捉え、何を原因と考えるかを知ることに意味があると考えられる。

また、本研究は失敗者自身の報告であり客観性に欠けるという欠点がある。既に示したように、失敗をおかした教育実習生が考えた失敗原因が真の原因であるとは限らないし、本研究で示された事例報告数が、実際の失敗頻度を意味しているわけではない。このような問題を留意した上で、本研究の結果、特に量的分析の結果について検討すべきだろう。それでも、既に述べたように失敗情報から多くを学ぶためには、客観的な情報よりも主観的な情報が役に立つという考えもある。なぜなら、客観的報告は無味乾燥な報告になりがちであるからである(畑村, 2005)。畑村によれば、人が身近に感じることができる情報は、その当事者の心理状態についても詳細に記述された報告なのである。この点から考えると、むしろ本研究によって示された主観的な事例から、教職課程履修者は多くのことを学ぶことができるだろう。

加えて、教育実習は教師志望の程度にも影響することが知られている(有村, 2017; 今榮・清水, 1993; 三島・林・森, 2011; 西松, 2008)。たとえば今榮・清水(1993)は、教育実習以前には教員志望の程度が低かった学生の約42%において、教育実習後に志望動機が高くなることを報告している。それでは、失敗事例を学習することで、失敗を避けることのできた学生は、教師への志望動機を高めるだろうか。西松(2008)は、自分自身の教授能力に関する信念（個人的教師効力）

が、教師志望度と正の相関を持つことを示した。過去の失敗経験から学び、実習に対する不安やストレスを軽減し、自信を持つことができたならば、学生の教員志望が高まることも期待できるかもしれない。

以上のように、本研究で収集・分析した失敗事例は、教育実習生の失敗回避や不安・ストレス軽減に活用できる。基本的には、教育実習前に行われる事前指導で開示するという手法が考えられる。今後は、学生に対する失敗事例の開示の仕方、失敗事例を活かす指導方法などについて検討したい。

(2018年5月31日受付、2018年7月25日受理)

引用文献

- Alilunas, L. J. (1977). Some case studies of unsuccessful student teachers: Their implications for teacher education changes. *The Teacher Educator*, 13(3), 30-34.
- 安藤輝次 (2013). 教員養成のための事例検討システムの構築 関西大学文学論集, 62, 59-82.
- 有村勇紀 (2017). 教育実習における学生の経験と進路認識変化: 志望度・自信の変化に着目した質的研究 教育デザイン研究, 8, 42-51.
- Bents, M., & Anderson, E. (1991). Failure in student teaching. *The Teacher Educator*, 26(3), 26-32.
- 大学におけるアクティブラーニングの中部地域大学グループ・東海Aチーム (2014). アクティブラーニング失敗事例ハンドブックー産業界ニーズ事業・成果報告ー.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674-685.
- Goh, P. S., & Matthews, B. (2011). Listening to the concerns of student teachers in malaysia during teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 92-103.
- Harwood, A. M., Collins, L., & Sudzina, M. (2000). *Learning from Student Teacher Failure: Implications for Program Design*. Paper presented at the the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- 畑村洋太郎 (2005). 失敗学のすすめ 講談社
- Hudson, P. B., & Millwater, J. (2008). Mentors' views about developing effective english teaching practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(5), 29-42.
- 今栄国晴・清水秀美 (1993). 教育実習が教員志望動機に及ぼす影響: 事前・事後測定法による分析 日本教育工学雑誌, 17(4), 185-195.
- 石川昭義・大野木裕明・伊東知之 (2009). 保育士のヒヤリハット体験 仁愛大学研究紀要. 人間生活学部篇, 1, 39-52.
- 伊東知之・大野木裕明・石川昭義(2013). 保育実習生のヒヤリハット認知を高める教材開発研究 仁愛大学研究紀要 人間生活学部篇, 4, 39-52.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法ー創造性開発のために 中央公論社
- 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・動機づけとの関連ーグラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成ー 教育心理学研究, 58(4), 464-479.
- 教育実習研究会 (2001). 中学・高等学校 教育実習ノート 協同出版
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum - a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407.
- Lock, C. R. (1977). Problems of secondary school student teachers. *The Teacher Educator*, 13(1), 30-40.
- 三島知剛 (2008). 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容:授業・教師・子どもイメージの関連による検討 教育心理学研究, 56(3), 341-352.
- 三島知剛・林絵里・森敏昭 (2011). 教育実習の実習班における実習生の居場所感と実習前後における教職意識の変容 教育心理学研究, 59(3), 306-319.

- 日本医療機能評価機構 (2017). 医療事故情報収集等事業 事業の内容と参加方法
- 西松秀樹 (2008). 教師効力感、教育実習不安、教師志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究, 25(2), 89-96.
- 野口恭平・橘川真彦 (2012). 先輩教員の失敗経験開示が初任者のストレス変化に及ぼす影響 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 35, 33-40.
- Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York: Basic Books. (野島久雄訳 (1990). 『誰のためのデザイン?』 東京: 新曜社)
- Offutt, E. R. (1995). Identifying successful versus problematic student teachers. *Clearing House*, 68 (5), 285-288.
- 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, 44(4), 454-462.
- Rickman, L. W., & Hollowell, J. (1981). Some causes of student teacher failure. *Improving College and University Teaching*, 29(4), 176-179.
- 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 ―教育実習ストレスサー尺度の開発― 教育心理学研究, 47 (3), 335-345.
- Suzuki, I. (2012). Effects of sense of direction on Internet skill and cognitive maps of the Web. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 120-128.
- 上西洋子・中川実代子・竹島道子 (2000). 臨地実習における看護学生のインシデントに関する要因の検討 大阪市立大学看護短期大学部紀要, 2, 57-62.

Collecting and analyzing experiences of failure as student-teachers in high schools

Ikuo SUZUKI

Abstract

Student-teachers sometimes experience failures during their teaching practice. This study was designed to collect and classify failures of student-teachers. Student-teachers ($N = 103$) in the fourth grade of university completed a questionnaire. They reported 225 contents related to failures and 259 causes of failures. The data were analyzed qualitatively using the KJ method. The results indicated that the content of failures could be classified into eight categories: "failures in classes", "failures other than in classes", "failures in interaction with students", "failures related to daily reports or teaching plans", "inappropriate attitudes and behaviors", "forgetting and unintentional mistakes", "health problems", and "failures caused by things other than student-teachers." The causes of the failures could be classified seven categories: "mentality", "preparations and abilities", "communication", "attention and decisions", "personality and lifestyle", "action", and "other than student-teachers." The relationships between types of failures and causes were discussed using quantitative analyses.