

教職課程におけるキャリア支援

——インターンシップと大学内ティーチングアシスタントを取り上げて——

伊藤 敦 美

1 はじめに

1-1 問題と目的

青年期後期の最も重要な発達課題の一つは職業決定である。Erikson (1959) によれば、乳児期以来、漸次形成されてきた多数の同一化群が、青年期において社会的役割の獲得という形で統合され、アイデンティティの確立にいたるとされる。その社会的役割の獲得において中心的位置を占めるのが職業選択である。Eriksonによって示されたアイデンティティ形成における職業決定の意義は、その後、Munly (1975) によって実証的に確認されている。また、Marcia (1966) のアイデンティティ地位面接 (Ego Identity Status Interview) においても、職業が重要な領域と位置づけられている。

インターンシップは、職業決定の課題を抱えた青年期後期の大学生にとって、将来のキャリア・ビジョンの明確化やキャリア・デザインを支援する制度として実践されている。文部科学省によれば、インターンシップは「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義される。教育上の意義としては、①学生の職業観の醸成、②自主性・柔軟性のある人材の育成、③学習意欲の喚起、④大学等における教育の改善・充実等が挙げられる。また企業等においても、①大学等の教育への産業界のニーズの反映、②企業等への学生や大学等の理解の促進、③職業意識の高い人材の育成（及び確保）、④学生の持つ知識や発想の企業内での活用等、メリットがあるとされている（松澤，2005）。厚生労働省によれば、全国で概ね12万人の大学生がインターンシップに参加しているものと見込まれている。

教職を目指す学生も、教職関連科目の補完や学習指導の具体的、実践的な経験学習を目的として、教育実習以外にインターンシップやスクールボランティア⁽¹⁾として学校教育現場を体験する機会が広がっている⁽²⁾。学校教育現場でのインターンシップやスクールボランティアは、教職を目指す大学生にとってのキャリア・ビジョンの明確化やキャリア・デザインを支援する役割に加えて、学校教育現場からも学習指導の補助やクラブ活動・行事などの

補助の役割を期待されている。

本研究においては、教職を目指す学生が、インターンシップや大学内ティーチングアシスタント⁽³⁾の体験からどのような影響を受けているのかについて調査し、これらの体験は教職を目指す学生のキャリア・ビジョンの明確化やキャリア・デザインを支援するキャリア⁽⁴⁾支援機能を果たし得るか否かを検証することを目的とする。

1-2 構成

本論文は4章から構成される。第1章では研究の問題と目的、構成、第2章では研究方法、対象者、調査期日、調査の概要が示される。第3章では調査結果の説明と、調査の考察が行われる。第4章は研究の成果と今後の課題である。

2 研究方法

2-1 対象者

教職課程を履修しており、インターンシップに参加している大学2年生13人、TAに参加している大学3年生9人、計22人。

2-2 調査期日

2005年11月。

2-3 調査の概要

Eriksonらが指摘するように、職業決定とアイデンティティの有り様は深く結びついていると考えられるので、本研究においては、同一性地位とインターンシップ、TAの体験の双方向からの調査を実施した。

調査用紙を大学の授業時間に配布し、終了後回収するという方法で調査を行った。調査用紙は、表紙、同一性地位判定尺度調査、インターンシップ(2年生)、TA(3年生)に関する調査から成っており、対象者には、これらの質問に答えることが求められた。同一性地位判定尺度調査は、加藤(1983)による同一性地位判定尺度を用いた。これは、領域を特定しないA:現在の自己投入、B:過去の危機、C:将来の自己投入の希求の3変数12項目から成り、3つの変数の組み合わせにより、同一性達成地位、権威受容地位⁽⁵⁾、A-F中間地位⁽⁶⁾、積極的モラトリアム地位⁽⁷⁾、同一性拡散地位、D-M中間地位⁽⁸⁾の6つの同一性地位(Table 1)に分類するもので

ある。回答方法は「全くその通りだ」から「全然そうではない」までの6件法とし、最も高い水準に対応する反応を6点、最も低い水準に対応する反応を1点として、4項目の合計点数を各変数の値とした。インターンシップ（2年生）、TA（3年生）に関する調査は5件法による選択式の設問とその選択肢の選択理由を尋ねる自由記述が組み合わされた調査用紙である。5件法による選択式の設問内容をTable 2、3に示す⁽⁹⁾。

3 結果と考察

3-1 同一性地位判定の結果

(1) 採点方法

「現在の自己投入」、「過去の危機」、「未来の自己投入の希求」の3つの変数のそれぞれの得点を合計し、加藤（1983）による方法に従って同一性地位を分類した。各変数は4項目から成っているため、最高で24点、最低で4点である。

(2) 調査対象者全体における得点の平均と標準偏差

各同一性地位を決定する3変数の調査対象者全体における平均と標準偏差は以下の通りである。現在の自己投入、過去の危機は同程度であり、将来の自己投入の希求が若干低い傾向が見られた。

① 現在の自己投入	M=19.45	SD=2.56
② 過去の危機	M=19.55	SD=2.60
③ 将来の自己投入の希求	M=17.09	SD=2.99

(3) 各同一性地位の分布

各同一性地位の数と学年別の同一性地位の数をTable 4に示す。D-M中間地位が9人（41%）、同一性達成地位が8人（36%）と両者の割合が同程度な点が注目される。本調査と同様の尺度を用いた伊藤（2002）の調査では、調査対象者の大学生の全体の6割がD-M中間地位であり、同一性達成地位は1割にも満たず、特に教職課程に在籍する学生のD-M中間地位の値が目立って多かった。この結果と比較すると、本調査における同一性達成地位の割合が高いことは明らかである。学年別では、2年生のD-M中間地位は8人（62%）、同一性達成地位は3人（23%）、3年生のD-M中間地位は1人（11%）、同一性達成地位は5人（56%）であった。2年生のD-M中間地位の割合は、伊藤（2002）における調査結果と同様の傾向であるが、3年生の調査結果は伊藤による調査結果とは著しく異なっている。こ

Table 1 加藤 (1983) の 6 つの同一性地位の定義

同 一 性 地 位	定 義
同 一 性 達 成 地 位	過去に高い水準の危機を経験した上で、現在高い水準の自己投入を行っているもの
権 威 受 容 地 位	過去に低い水準の危機しか経験せず、現在高い水準の自己投入を行っているもの
A - F 中 間 地 位	中程度の危機を経験した上で、現在高い水準の自己投入を行っているもの
積極的モラトリアム地位	現在は高い水準の自己投入は行っていないが、将来の自己投入を強く求めているもの
同 一 性 拡 散 地 位	現在低い水準の自己投入しか行っておらず、将来の自己投入の希求も弱いもの
D - M 中 間 地 位	現時の自己投入の水準が中程度以下のもののうちで、その現在の自己投入の水準が同一性拡散地位ほどに低くはないが、将来の自己投入の希求の水準が積極的モラトリアム地位ほどには高くないもの

*危機 (crisis) とは、ある個人の発達における「重要な転換点、分かれ目」を意味する

*自己投入 (commitment) とは、傾倒 (無藤, 1979)、帰依 (砂田, 1979) とも訳される

Table 2 インターンシップに関する調査項目

質 問 3	インターンシップの活動を行って、生徒の役に立っていると感じましたか
質 問 5	あなたの将来の仕事を考える上で、インターンシップの活動は役立ちましたか
質 問 7	インターンシップの活動は「教師を目指す」意識に影響を与えましたか
質 問 9	インターンシップの活動を行って、「教職に関する学習」に対する心構えに影響はありましたか
質 問 11	インターンシップの活動を行って、あなた自身に何か必要だと感じましたか
質 問 16	インターンシップの活動を行って、「英語に関する学習」に対する心構えに影響はありましたか

(著者作成)

の学年別の同一性地位について検定を実施したところ、有意な差のある傾向が見られた ($X^2=6.42$, $df=3$, $p<0.1$)。そこで、本研究では、D-M 中間地位の割合の違いに注目する立場から、インターンシップを体験した 2 年生と TA を体験した 3 年生を区別して分析を進めることとする。

Table 3 TAに関する調査項目

質問 3	TAの活動を行って、学生の役に立っていると感じましたか
質問 5	東中学校でのインターンシップはTAの活動に活かされましたか
質問 7	あなたの将来の仕事を考える上で、TAの活動は役立ちましたか
質問 9	TAの活動は「教師を目指す」意識に影響を与えましたか
質問 11	TAの活動を行って、「教職に関する学習」に対する心構えに影響はありましたか
質問 13	TAの活動を行って、あなた自身に何か必要だと感じましたか
質問 17	TAの活動は聖籠中学校での教育実習に活かされましたか

(著者作成)

Table 4 学年別の同一性地位の数

	同一性達成	D-M中間	A-F中間	同一性拡散	積極的 モラトリアム	権威受容	Total
2年	3人(23%)	8人(62%)	2人(15%)	0人	0人	0人	13人
3年	5人(56%)	1人(11%)	2人(22%)	1人(11%)	0人	0人	9人
Total	8人(36%)	9人(41%)	4人(18%)	8人(5%)	0人	0人	22人

(著者作成)

3-2 インターンシップに関する調査結果

(1) 集計方法

調査用紙は17の設問から構成されている。そのうち、6問は「とてもそう思う」から「全くそう思わない」を問う5件法による選択式であるので、それぞれの質問に対する調査対象者の反応数を合計する方法で集計した。結果をTable 5に示す。

(2) 活動内容に関する調査結果(設問1, 2, 3, 4)

調査対象者である大学2年生は、中学校2年生、3年生の選択英語の授業に参加している(前期7回, 後期10回)。主な活動内容は、教科書のリーディングの補助、ワーク学習の補助、テスト対策学習の補助、大学生自らが企画した英語を使ったゲームの実施などである(設問1, 2)。

Table 5 インターンシップに関する調査結果

	とて も そう 思う	そう 思う	どちらとも いえない	そう 思わない	全く そう 思わない
質問 3	0人	3人 (23%)	10人 (77%)	0人	0人
質問 5	3人 (23%)	7人 (54%)	2人 (15%)	0人	1人 (8%)
質問 7	3人 (23%)	7人 (54%)	2人 (15%)	1人 (8%)	0人
質問 9	3人 (23%)	5人 (38%)	3人 (23%)	2人 (15%)	0人
質問 11	7人 (54%)	6人 (46%)	0人	0人	0人
質問 17	6人 (46%)	5人 (38%)	0人	1人 (8%)	1人 (8%)

(著者作成)

これらの活動を行って「生徒の役に立っていると感じるか否か」を尋ねたところ（設問 3）、10人（77%）の学生が「どちらともいえない」と答え、「そう思う」と答えたのはわずか 3人（23%）であった（Table 5）。

「どちらともいえない」と答えた学生が「生徒の役に立っていないと感じた場面」（設問 4）は、「分かりやすい説明をとっさに思いつかなかったとき」、「分からないところがあっても、生徒が質問せずに答えを見てワークをやっているとき」などであった。「生徒の役に立っていると感じた場面」については、「質問をされて答えたら『分かった、ありがとうございます』と言われたとき」、「分からないことを答えて疑問や誤解が解けたとき」、「皆が楽しそうに授業を受けてくれるとき」、「ゲームを行うことによって気分転換になり、生徒に積極性が生まれたとき」と回答しており、役に立っているという効力感はあるものの、役に立っていないという意識も同程度あるために全体としては「どちらともいえない」という回答になったと考えられる。

「そう思う」と答えた学生が「生徒の役に立っていないと感じた場面」、「生徒の役に立っていると感じた場面」（設問 4）は、それぞれ「うるさい生徒にきちんと注意できないとき」、「うるさい生徒やドリル学習をしない生徒に注意しても効果がなかったとき」、「生徒の質問に答えて、解説して、生徒が理解してくれたときや納得してくれたとき」であった。「役に立っていると感じた場面」については、「どちらともいえない」と答えた学生とほぼ一致しているが、「役に立っていないと感じた場面」については異なっている。生徒に対する説明の困難さなどではなく、注意しても聞かない生徒への対応

の困難さであることから、「そう思う」と答えた学生は、生徒の問いに答えるといった学習補助の役割をある程度果たし得る能力を持っていると感じており、学習補助の役割をよりよく遂行するための環境作りに着目していることが分かる。

生徒の役に立っていると感じるか否かの問いに、ある程度の効力感を持ちながらも、ほとんどの学生が「どちらともいえない」と答えていること、「とてもそう思う」と答えた学生が全くいないという結果は、学生の自己評価が低いことに起因しているのか、あるいは、果たすべきであるとする役割を果たすことができないことによるのか、学生の補助を受けている中学生による評価を含めて再吟味する必要がある。

(3) 将来の職業意識に関する調査結果 (設問 5, 6, 7, 8)

「将来の仕事を考える上でインターンシップの活動は役立ちましたか」(設問 5) という問いに対しては、7 人 (54%) が「そう思う」と答え、3 人 (23%) が「とてもそう思う」と答えている (Table 5)。これらの学生は、「どのように役立ったか」(設問 6) については、「今の中学生の現状を見て、さまざまな問題があることを身をもって体験できた」、「実際に生徒と関わることで、どのような反応が返ってくるのか、またどのように接してくるのかがわかった」、「教える仕事に就くための大きな経験になる」、「生徒の笑顔を見たときは教師になりたいという意識が強くなった」と回答している。インターンシップを「将来の仕事」について考える機会というよりは、教師になるという前提のもとに「将来、教師になるための経験を積む」機会と捉えているようである。

「どちらともいえない」、「全くそう思わない」と答えた学生は、それぞれ 2 人 (15%)、1 人 (8%) であった (Table 5)。「なぜ役立たないと思ったか」(設問 5) という問いに対しては、「授業以外で先生との関わりがないので、先生の仕事の中身が見えてこない」、「ただの流れ作業になっている」と回答している。こちらの学生も、教師になるという前提のもとに、インターンシップを「将来、教師になるための経験」の機会と捉えている点では同様であるが、経験の機会としては不十分であると考えている。特に、「全くそう思わない」と答えた学生は、インターンシップは「教師を目指す」意識に影響を与えたか否かを尋ねる問い (設問 7) に対して「とてもそう思う」と回答し、「どのような影響を与えたか」の問い (設問 8) において「教師を目指す意識は非常に低下した。先生が生徒のために考えた素晴らしいアイデアも生徒がうまく学習するとは限らないから」と回答している。つまり、

教師になるための経験を積むという意識でインターンシップに臨んだ結果、経験を積むと言う意味では全く役に立たず、逆に教師になる意識が低下する結果となった。この学生が、今後教職を目指し続けるか否かは現時点では不明であるが、インターンシップによってキャリア・ビジョンの再吟味が必要となった事例である。

インターンシップは「教師を目指す意識」に影響を与えたか否かの問い（設問 7）について、多くの学生が「そう思う」（7 人, 54%）、「とてもそう思う」（3 人, 23%）と答えている（Table 5）。「どのような影響を与えたか」（設問 8）については、前述の 1 名を除いておおむね教師という職業を現実的なものとして捉えることができたり、教師になりたいという意識がさらに強くなったことを示す回答であった。すなわち、「中学校の先生の指導の仕方や生徒の受け止め方を見ることでより教師という職業をつかめたと思う」、「生徒たちの品行などを見て、教師であることの大変さが分かったと同時に、やりがいがある職種であることも分かった」、「教師になることは大変で面倒くさいと思ったこともあったが、生徒と接して、とてもやりがいのある仕事だと思った」という回答である。

「どちらともいえない」、「そう思わない」と答えた学生は、それぞれ 2 人（15%）、1 人（8%）であった（Table 5）。「そう思わない」と答えた学生は、設問 8 に対して「教師を目指す意識はしっかりしていた」ので影響を受けていないと回答している。「どちらともいえない」と回答した学生は、「意欲がかきたてられるほどよい体験をしていない」と答えている。

つまり、ほとんどの教職課程の学生は、教師になるという前提のもとに「将来、教師になるための経験を積む」機会と考えてインターンシップに臨み、その結果多くの学生は現実的に教師という職業を捉えることができたと同時に、教職を目指すというキャリア・ビジョンの明確化をすることができた。他方、インターンシップに参加した結果、キャリアビジョンを再吟味する必要に迫られた事例、キャリア・ビジョンの明確化にはつながらない事例もあった。

（4）現在の学習意識に関する調査結果（設問 9, 10, 11, 12, 16, 17）

「教職に関する学習の心構えに対する影響はありましたか」の問い（設問 9）に対して、「そう思う」と回答したのは 5 人（38%）、「とてもそう思う」は 3 人（23%）、「どちらともいえない」は 3 人（23%）、「そう思わない」は 2 人（15%）であった（Table 5）。

設問 9 で「そう思う」、「とてもそう思う」と回答した学生は、「教職の学

習に対してどのような影響がありましたか」(設問10)の問いに対して、「英語の分かりやすい教え方を学びたい」、「生徒への接し方についてもっと深く学びたい」、「生徒からの質問に答えられるように勉強をするようになった」、「図書館にある教職関係の本を読んだり、問題を解いたりするようになった」、「授業内容と学習指導要領との関係に興味があった」と答えている。おおむね、インターンシップは教職の学習に対して積極的に取り組む契機になったといえる。

「どちらともいえない」、「そう思わない」と回答した学生は、「大学での学習と実際の経験が全く結びつかない」、「インターンシップの経験と教職科目とはかなり異なっている」というように、大学での教職の学習と中学校の教育現場での体験とが不一致であると感じているようである。大学での学習とインターンシップの体験とがつながり、教職の学習に対する意欲が増す学生がいる一方で、両者が不一致であると感じる学生もおり、後者に対する指導の工夫が必要である。

「英語に関する学習に対する心構えに影響はありましたか」の問い(設問16)に対しては、「とてもそう思う」6人(46%)、「そう思う」5人(38%)、「そう思わない」1人(8%)、「全くそう思わない」1人(8%)という結果であった(Table 5)。

設問16において「とてもそう思う」、「そう思う」と答えた学生は、「英語に関する学習に対する心構えにどのような影響がありましたか」を尋ねる問い(設問17)に対して、「発音、語彙力、リスニング力がまだまだだと感じた。ますます英語の勉強に励みたい」というように、インターンシップの体験を通して、英語を教えるためには自らの英語力を伸ばす必要があると感じたと回答している。他方、「そう思わない」、「全くそう思わない」と答えた学生は、「英語に関する学習と教職とは関係ない」、「英語というよりは教える力に対する心構えに対する影響を受けた」と回答している。設問10において、大学での教職に関する学習と学校教育場面とを不一致であると捉えた学生がいたのと同様に、こうした学生は設問17においても大学での英語に関する学習と英語を教えることには接点がないと考えたようである。

インターンシップの活動を行って「あなた自身に何か必要だと感じましたか」の問い(設問11)については、「とてもそう思う」が7人(54%)、「そう思う」6人(46%)(Table 5)で、インターンシップを体験した結果、調査対象者の全員が自分自身にさらに必要なものがあると感じたようである。具体的には、「生徒の心を見る目」、「人をまとめる責任感と自信」、「コミュニケーション能力」、「英語力」、「教育者としての知識」などである。イ

ンターンシップと大学での学習とを不一致であると感じている学生も含めて、参加したすべての学生が、なんらかの形で自らの力量を再吟味し、自らに不足しているものを考える機会になったことを、この結果は示している。

(5) インターンシップ全体に関する意識の調査結果（設問13, 14, 15）

「インターンシップを行ってよかったこと」（設問13）に対しては、「教育実習の前に経験できてよかった。今までは生徒として教師を見てきたが、今は教師の手本として教師を見ている」、「生徒と接することで実際の中学生の様子が分かった。現場の状況が分かった」、「生徒との接し方を具体的に学べたこと」などが挙げられた。つまり、インターンシップを通して、教師の視点を持つ、現実の学校教育場面を捉える、具体的な指導方法を学ぶといった、大学の教職課程における授業では体験することが困難な実践的な学びが行われた。

「インターンシップを行って困ったこと」（設問14）に対しては、「質問に対して的確に答えることができなかったこと」、「学習意欲が少なく、授業に参加しない生徒に対する対応」などが挙げられた。どちらも学習指導に関する戸惑いだが、いずれも実際に生徒と接する機会なしには抱くことがなかったであろう戸惑いである。これらの戸惑いは、「生徒の役に立っていると感じるか否か」を尋ねた問い（設問3）においても確認できた。インターンシップを通して、「教職に関する学習」や「英語に関する学習」に影響があったという回答が多いことから、今後どのように学習に取り組み、困難を克服していくかが注目される。

「インターンシップについての思いや考え」を尋ねる問い（設問15）に対しては、「聞くよりも、体験することが大切である。口だけではなく、態度や行動で示すことが必要だと思う」、「生徒と接して初めて気づく事があったり、実際の授業の進め方を見たり、先生からアドバイスを聞くことが出来る」といった肯定的な意見が多い一方で、意欲のない生徒に対して「どうしたら中学生の意識が変わるのか、変えられるのかがわからない」といった戸惑や、参加する授業数の少なさから「あまり価値があるようには思えない」という否定的な意見もあった。

(6) インターンシップに関する調査全体の考察

(2) から (6) の各項目についての検討の結果、学生はインターンシップについて、「将来、教師になるための経験を積む」機会と捉えており、体験を通して現実的に教師という職業を捉えることや、大学で学ぶことと学

Table 6 TAに関する調査結果

	とて も そう 思う	そう 思う	どちらとも いえない	そう 思わ ない	全く そう 思わ ない
質問 3	1人 (11%)	7人 (78%)	1人 (11%)	0人	0人
質問 5	1人 (11%)	6人 (67%)	2人 (22%)	0人	0人
質問 7	1人 (11%)	7人 (78%)	1人 (11%)	0人	0人
質問 9	0人	6人 (67%)	3人 (33%)	0人	0人
質問 11	0人	8人 (89%)	1人 (11%)	0人	0人
質問 13	6人 (67%)	3人 (33%)	0人	0人	0人
質問 17	7人 (78%)	1人 (11%)	1人 (11%)	0人	0人

(著者作成)

校教育現場での教師の仕事とを関連させるものとして捉えることができたことから、多くの場合はキャリア・ビジョンの明確化につながることを確認できた。同時に、自らの指導力不足や教師の指導の必要性を実感する場面と出会ったことから、力量に対する再吟味が行われ、学習に対する認識に変化が見られた。これらの結果から、インターンシップは学生のキャリア・ビジョンの明確化やキャリア・デザインを支援するキャリア支援機能を果たしているといえる。

他方で、インターンシップと大学での学習との不一致に悩む、あるいは、教師を目指す意識が低下したという事例があることは、大学における指導の工夫を示唆するものではあるが、キャリア・ビジョンを再吟味し、キャリア・デザインを再構築する必要に迫られる機会になったとも考えられる。

3-3 大学内ティーチングアシスタントに関する調査結果

(1) 集計方法

調査用紙は19の設問から構成されている。そのうち、7問は「とてもそう思う」から「全くそう思わない」を問う5件法による選択式であるので、それぞれの質問に対する調査対象者の反応数を合計する方法で集計した。結果をTable 6に示す。

(2) 活動内容に関する調査結果 (設問 1, 2, 3, 4)

調査対象者である大学3年生は、ネイティブ・スピーカーが担当する初級レベルの英語の授業に参加している(前期21回~15回, 平均18.3回)。主な活動内容は、教師の指示が分からない学生への日本語での説明、ペアワークやインタビュー活動の支援、会話や作文などの支援、ハンドアウトの配布などである(設問1, 2)。

これらの活動を行って「学生の役に立っていると感じるか否か」を尋ねたところ(設問3)、7人(78%)が「そう思う」、1人(11%)が「とてもそう思う」と答え、「どちらともいえない」と答えたのはわずか1人(11%)であった(Table 6)。10人(77%)の学生が「どちらともいえない」と回答したインターンシップに参加した2年生の結果(Table 5)とは著しく異なっている。

「そう思う」、「とてもそう思う」と答えた学生は、「学生の役に立っていると感じた場面」(設問4)については、「TAが日本語で教えるため、ネイティブの先生は日本語を使わずにすみ、学生は自然に先生とは英語で話そうとする」、「全て英語で授業を行っているので、何をすればよいのかが分からずに多くの質問が出る。その際に、教師1人では全ての学生に目が行き届かないのでTAが役立っていた」と回答していることから、ネイティブの先生と学生(1年生)との間を取り持ち、授業を円滑に進めるという自らの役割に対して効力感を持っているといえる。

「どちらともいえない」と答えた学生は、「質問に答えられなかったり、日本語を使いすぎてしまったりした」ときに「学生の役に立っていない」と感じると回答している。この結果は、インターンシップで役に立っていると感じたか否かを尋ねる問いに対して「どちらともいえない」と回答した2年生の多くが、質問に答えるという学習補助の役割を十分に果たすことができていないと答えたことと一致する。

(3) インターンシップや教育実習とのつながり⁽¹⁰⁾に関する調査結果 (設問 5, 6, 17, 18)

「中学校でのインターンシップはTAの活動に生かされたか」の問い(設問5)では、6人(67%)が「そう思う」、1人(11%)が「とてもそう思う」と回答している(Table 6)。この学生たちは、「英語の学習支援方法」、「生徒に対しての接し方」、「先生がどんなことをするのか」についてインターンシップで体験的に学んだことがTAの活動にも生かされたと考えている(設問6)。

「どちらとも思わない」と回答した学生は 2 人 (22%) であった (Table 6)。この学生たちは、「生徒を見ることや働きかけについては役立ったが、中学校では、ワークやプリントが中心であったため、授業に参加する機会が少なかったので授業における指示などは学べなかった」と理由を述べている (設問 6)。インターンシップは、選択英語の授業への参加であるため、教科書を用いた授業ではなく、ワークやプリントの学習が多かったことから、授業形態が異なるTAのクラスでは学んだことを生かせないと感じ、逆に異なる指導法の学習の必要性を意識したようである。

「教育実習にTAの活動が生かされたか」の問い (設問17) では、7 人 (78%) が「とてもそう思う」、1 人 (11%) が「そう思う」、1 人 (11%) が「どちらともいえない」と回答している (Table 6)。TAの体験は、教育実習においてかなり有効であったようである。その理由としては、「TAを何回も行っているうちに、教師が何を意図して活動を行っているのかを考えながら参加できるようになったので、教育実習においても授業の流れや教師の意図を捉えることができた」、「生徒との信頼関係の築き方、支援の仕方に気をつけながら実習をできた」、「TAでは最初あまり積極的に動けなかったので、反省を生かし、教育実習では積極的に生徒と関わりを持つことができた」ことを挙げている (設問18)。インターンシップの経験はTAの活動に生かされ、TAの活動は教育実習に生かされていることが確認できた。特に、ほぼ 8 割の学生が「とてもそう思う」と答えたことから、TAの体験は教育実習と強く結びついたようである。

(4) 将来の職業意識に関する調査結果 (設問 7, 8, 9, 10)

「将来の仕事を考える上でTAの活動は役立ちましたか」(設問 7) という問いに対しては、7 人 (78%) が「そう思う」、1 人 (11%) が「とてもそう思う」と答えている (Table 6)。これらの学生は「どのように役に立ったか」(設問 8) について、「相手との接し方を学ぶことができた。教師になったときに、いろいろな生徒との接し方は役に立つと思う」、「教師になった場合にTA活動を行うための練習になった」、「教えることの基本を学べた」と回答している。教師になった場合にTAとして学んだことが役立つというこれらの回答は、インターンシップに関する調査結果と同様に、TAを「将来の仕事」について考える機会というよりは、「将来、教師になるための経験を積む」機会と捉えていることを示している。

設問 7 に対して「どちらともいえない」と回答した学生は 1 人 (11%) であった (Table 6)。この学生は「学生との関わり方の学習にはなったが、

TAの仕事と教師の仕事は違う点で役に立っていない」と答えている。つまり、教師の補助であるTAの仕事は、教師の仕事とは異なっているため、TAの仕事と教師の仕事とはつながりを持っていないと考えているようである。

TAの活動は「教師を目指す意識」に影響を与えたか否かの問い（設問9）については、6人（67%）が「そう思う」と答え、3人が「どちらともいえない」と答えている（Table 6）。「そう思う」と答えた学生は「どのような影響を受けたか」（設問10）について、「学生の反応から、学ばなければならないことや、もっと力をつけなければならないことを認識し、積極的に学習しなければならないと思った」、「教えることによって相手からよい反応があると教師を目指す意識が高まる」、「自分でも役に立つと思えたことによって、教えることの楽しさを知った」と説明している。「どちらともいえない」と答えた学生は、「TAをする以前から教師を目指す意識を強く持っているため、TAで特別に意識が変化することはなかった」、「楽しいと思える場面もあったが、教師を目指すことに戸惑いを感じたときもあった」と説明している。

多くの学生にとって、TAの経験は、教師を目指す意識が高まったり、現実的な課題を見つけて課題の解決を目指すことによって理想に近づこうとしたりするというキャリア・ビジョンの明確化に結びつくものであった。他方で、もともと教師になりたいという確かなキャリア・ビジョンを持っている学生にとっては、その意識をさらに変化させるような体験とはならなかったようである。また、教師を目指すことに戸惑いを感じた学生については、詳細な理由などは不明であるが、TAに関する一連の調査によれば、自らの果たした役割には一定の効力感を持っており、TAの活動の意義も認めていることから、TAを体験した事によって、教師とは意義のある仕事ではあるけれども、自らのキャリア・ビジョンとは完全には一致していないのではないかと戸惑いを抱き、キャリア・デザインの再吟味が行われる機会になったと考えられる。

（5）現在の学習意識に関する調査結果（設問11, 12, 13, 14）

「教職に関する学習の心構えに対する影響はありましたか」の問い（設問11）に対して、「そう思う」と回答したのは8人（89%）、「どちらともいえない」は1人（11%）であった（Table 6）。

設問11において「そう思う」と回答した学生は、「教職の学習に対してどのような影響がありましたか」（設問12）の問いについて、「より良く教えるために、より生徒の役に立つ授業をするためにということを意識するように

なった」、「教師の英語をTAとして簡単な英語に置き換えて説明できるように英語を学ばなければならないと思った」、「レポート、指導案作りに変化があった」と回答している。1人を除くすべての学生が、TAを体験したことによって、より良く教える、生徒の役に立つ授業や指導案、分かりやすい英語といった問題意識を持って教職の学習に取り組むようになったことが分かる。

「どちらともいえない」と回答した学生は、「ネイティブの先生の活動を見ながら学んだことは多いが、教職の学習はあくまで自分が教壇に立つために行っているのだから、心構えが変化したということはない」と理由を説明している。TAの活動でアシスタントとして学んだことと自ら教壇に立つための教職の学習とは不一致であると考え、インターンシップの活動と教職の学習とは一致していないと考えた2年生と同様の傾向である。また、設問8において、教師の仕事とTAの仕事とはつながりを持っていないと考えることとも同様の傾向である。

TAの活動を行って「あなた自身に何か必要だと感じましたか」の問い(設問13)については、6人(67%)が「とてもそう思う」、3人(33%)が「そう思う」と回答している(Table 6)。TAを体験した結果、調査対象者全員が自分自身にさらに必要なものがあると感じたようである。すなわち、「英語力」、「専門的知識」、「コミュニケーション力」、「問題がある生徒に対する対応」、「指導力」、「積極性」などが必要であると考えている(設問14)。参加した学生の全てが、なんらかの形で自らの力量を再吟味することになったという結果は、インターンシップに関する調査における2年生と同様の結果である。

(6) TA全体に関する意識の調査結果(設問15, 16, 19)

「TAを行ってよかったこと」(設問15)に対しては、「授業前に教師の考える活動の流れや意図を知らせてもらったことは、自分が授業を作る際に役立つ」、「授業中の生徒への接し方の難しさ、英語による説明などのやり取りの難しさを実感できた」、「自分の働きかけによる生徒の反応を知ることができた」ことを挙げている。つまり、実践の中に身を置くことによって、実際の授業において自分がどのような働きかけを行うかをイメージし、その際の困難を予測することができたと考えられる。

「TAを行って困ったこと」(設問16)に対しては、「英語力不足」、「やる気のない学生への対応」、「質問に対して答えることができなかったこと」を挙げている。TAとして一定の役割を果たしているという効力感をほとんど

の学生が持ったという点では異なっているが、学習指導に対する戸惑いが挙げられるという結果は、2年生の調査の結果と同様である。

「TAについての思いや考え」を尋ねる問い（設問19）においては、「自分に足りないもの、必要なものを少しでも気づかせてくれるのがTAだと思う」、「TAの活動をただやるのではなく、何か目的を持ってやるとよい経験になると思う」、「TAは簡単そうに見えるが実際やってみるとどうしていいかわからないことがしばしばある。この体験をしたことによって教育実習が自然にできた」、「突然、教育実習で生徒と関わろうとしても、対応の仕方や、支援の仕方が分からないので、TAで人間関係の築き方などを学んでおくとうい」といった意見が出た。3年生はTAの体験後に教育実習に行ったことから、TAの活動に対しての意味づけが行われ、体験の意味を肯定的に捉えることにつながったと考えられる。

（7）TAに関する調査全体の考察

（2）から（7）の各項目についての検討の結果、学生はTAをインターンシップの場合と同様に「将来、教師になるための経験を積む」機会と捉えており、体験を通して教師の仕事を経験的に習得し、習得したことを教育実習へとつなげている。インターンシップとのつながりを尋ねる質問を含む他の調査項目に比べて、教育実習とのつながりを尋ねる問いに対する肯定的な反応は著しく多かったことから、対象が大学生である点、ネイティブ・スピーカーの授業の補助である点で中学校とは異なる学習場面ではあるが、TAは教育実習に意味のある影響を与える体験であるといえる。また、「英語力」、「専門的知識」といった力量不足の認識が生じたことから、自らの力量についての再吟味が行われ、教職や英語に関する学習意欲に変化が見られた。これらの結果から、TAはインターンシップと同様に学生のキャリア・ビジョンの明確化やキャリア・デザインを支援するキャリア支援機能を果たしているといえる。

他方、TAと教師の仕事、教職や英語の学習とのつながりを捉えることができない事例があることは、インターンシップに関する調査結果と同様に、大学における指導の工夫を示唆するものではあるが、キャリア・ビジョンを再吟味し、キャリア・デザインを再構築する必要に迫られる機会になったと考えられる。

4 研究の成果と今後の課題

本研究は、教職を目指す学生が、インターンシップやTAの体験からどの

ような影響を受けているかについて調査し、これらの体験は教職を目指す学生のキャリア・ビジョンの明確化やキャリア・デザインを支援するキャリア支援機能を果たしうるか否かを検討することを目的に行った。

インターンシップ、TAの活動についての一連の調査結果について検討したところ、いずれの活動も教職を目指すというキャリア・ビジョンの明確化、自らの力量不足の解決や直面している問題の解決のための学習意欲の変化といったキャリア・デザインを支援するキャリア支援機能を果たし得るものであることが確認できた。

そこで、本章では、調査結果の検討から得られた次の3点について検討を行い、本研究のまとめとする。すなわち、①インターンシップとTAの位置づけ、②効力感と力量不足による戸惑い、③活動のつながりを捉えることのできない事例についてである。

まず、①のインターンシップとTAの位置づけについては、学生は、いずれの活動についても「将来、教師になるための経験を積む」機会と位置づけている。活動に臨む意識は両者とも同様であるが、第3章3-1-(3)で示したように、2年生はアイデンティティ拡散とモラトリアムの中間地位であるD-M中間地位が多く、3年生は同一性達成地位が多い。これらの結果から、両者の教職に対するキャリア・ビジョンの明確さが異なっていることが示唆される。

つまり、インターンシップは、自らのキャリア・ビジョンと現実とを対照する、力量不足を認識したり効力感を得る体験を通してキャリア・デザインを吟味する経験となる。そして、同様の経験をTAの活動を通して繰り返し積み重ねることによって、加藤(1983)が、ある個人の発達における「重要な転換点、分かれ目」と位置づけている危機(crisis)を体験し、その危機を乗り越え、より明確なキャリア・ビジョンを持つに至ると考えられる。したがって、2年次のインターンシップはキャリア・ビジョンの明確化への導入、3年次のTAはさらなる明確化へ向けての研鑽の機会と位置づけられる。

次に、②効力感と力量不足による戸惑いは、インターンシップ、TAのそれぞれの活動においてキャリア・デザインの再吟味と再構築の機会となっていた。多くの学生は、自分が役に立っているのだという効力感を抱くことによって、教師を目指す意識が高まる一方で、現実の学校教育場面に対応できる力量を十分に備えていないことに戸惑う体験をした。この両者の体験によって、教職や英語に関する学習と現実の学校教育場面とがつながりのあるものとして捉えられ、効力感の拡大と戸惑いを解消するためのさらなる学習へ

の意識が高まるという結果が得られた。

最後に③活動のつながりを捉えることができない事例についてである。この事例は、教職や英語に関する学習と現実の学校教育場面におけるインターンシップやTAの活動のつながりを捉えることができない場合と、TAの活動と教師の仕事とのつながりを捉えることができない場合との2つに整理できる。

前者の場合は、大学で学んだことは学校教育場面では生かされない、つまり役に立たないと感じることから、学習することの意味が不明瞭になると同時に、活動自体に対する意義も見いだせなくなり、キャリア・ビジョンの再吟味の必要が生じた。後者の場合には、TAの仕事は教師の仕事とは違うという認識なので、「将来、教師となるための経験を積む」という期待が裏切られたと感じることになった。したがって、なぜTAをするのかといった活動の位置づけが行われず、体験がキャリア・ビジョンの明確化やキャリア・デザインへとつながらない。つまり、この両者にとっては、インターンシップやTAは、教職を目指すという意味においてのキャリア支援機能とはなっていないが、自らのキャリア・ビジョンを再吟味し、キャリア・デザインを再構築するという意味で、キャリア支援となっている。

したがって、いずれの場合も、自らのキャリアについて吟味するという危機を体験する機会となっている点でインターンシップやTAの価値があるといえる。しかし、多くの学生が活動間のつながりを見いだし得るなかで、つながりを捉えることのできない原因は何であるのか、大学における指導も含めて原因を解明する必要がある。

今後は、インターンシップやTAの活動と大学での学習とがどのように結びついていくのか、結びつかない原因は何であるのか、そしてどのように支援すれば結び付けることができるのかを解明することによって、教職課程におけるキャリア支援についてさらに検討を行うことが課題である。

註

- (1) インターンシップとスクールボランティアの違いは明確ではない。原(2005)は、内海(2001)、藤枝(2001)の研究をもとにして、インターンシップは、実施主体は大学、評価や単位認定がある場合と無い場合とがある、スクールボランティアは、実施主体は受け入れ先または学生、評価や単位認定はないと両者の相違点をまとめている。
- (2) 敬和学園大学の英語科教職課程においては、新潟県北蒲原郡聖籠町立聖籠中学校(2000年度から)と新潟県新発田市東中学校(2003年度から)での英語授業の学習支援ボランティア活動、新潟県北蒲原郡聖籠町立蓮野小学校での英語ボランティア活動(2002年度から)を実施している。このうち、聖籠中学校での活動は

2002年度より3年次学生対象の「教育実習1」として単位化され、1週間の教育実習の後に16週（週1校時）の学習支援活動を行うように制度化されるに至った。東中学校における学習支援活動も2005年度より「インターンシップ」として単位化されている。

- (3) 大学内ティーチングアシスタントとは、敬和学園大学においてジョイ・ウィリアムズ助教授により提案され、1997年度から実施された制度である。ネイティブ・スピーカーが担当する初級レベルの英語の授業に3・4年生をティーチングアシスタントとして（以下ではTAと表記する）配置するものである。
- (4) 「キャリア」とは、文部科学省によれば「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその家庭における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」と定義されている。
- (5) 権威受容地位 (foreclosure status) は、従来、早期完了、打ち切りなどと訳されてきているが、その成立過程を重視して「権威受容」とした（加藤1983）。自分の目標と両親の目標との間に違和感がなく、親の価値観を引き受けて予定された道を自分の道として歩んでゆけるようなタイプである。
- (6) A-F中間地位はidentity achievementとforeclosureの頭文字から名付けられている。
- (7) 日本語の「モラトリアム」には積極的、建設的な努力の要素は少なく、むしろ本来のmoratoriumと同一性拡散の中間状態であると考えられるので、「積極的モラトリアム」と訳す（加藤、1983）。
- (8) D-M中間地位は、identity diffusionとmoratoriumの頭文字から名付けられている。
- (9) 紙幅の都合で選択式の設問のみ示す。
- (10) TAに関する調査の対象者である大学3年生は、大学2年生次において中学校でのインターンシップを体験している。また、3年生前期でTAを体験し、後期には中学校へ教育実習に行っている。

<引用・参考文献>

- 伊藤敦美（2002）「青年期の自己同一性に関する研究－職業選択と学業意識の視点から－」新潟大学大学院現代社会文化研究科『現代社会文化研究』25, 231-247.
- 内海成治（2001）『ボランティアのすすめ』昭和堂.
- Erikson, E.H. (1959) *Identity and The Life Cycle*, New York, International University Press.
- 加藤厚（1983）「大学生における同一性の諸相とその構造」『教育心理学研究』31, 292-302.
- 加藤隆勝（1987）『青年期の意識構造』誠心書房.
- 敬和学園大学（2002）『教育実習の新たな形を探る－インターンシップを手がかりに－』第2回教師教育実践交流ワークショップ記録集.
- 敬和学園英語科教育法カリキュラム研究会（2001）『教職課程における英語の実践的指導力の養成』教職課程における教育内容・方法開発の開発研究事業平成12年度・平成13年度文部科学省委嘱研究報告書.
- 柴沼晶子（2003）「敬和学園大学における教職課程の軌跡」『敬和学園大学人文科学研究年報』, 2, 3-16.
- 谷内篤博（2005）『大学生の職業意識とキャリア教育』勁草書房.
- 原清治（2005. 5. 22）「小学校との連携による実践的教員養成の試み－仏教大学の事例

- よりー」全国私協研第25回研究大会発表資料.
- 藤枝静正 (2001) 『教育実習学の基礎理論研究』 風間書房.
- Marcia, J.E. (1966) Development and validation of ego identity status. *Journal of Personal and Social Psychology*, 3, 551-558.
- 松澤孝明 (2005) 「産学連携による新しい人材育成システムの構築に向けてーコーオブ教育型インターンシップによる科学技術人材育成への挑戦ー」 『産学連携ジャーナル』 1, No.11, 16-20.
- Munly, P.H. (1975) Erik Erikson's Theory of Personal Development and Vocational Behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 314-319.

(平成17年度科学研究費補助金 課題番号 17304656802)