

教育実習及び事前指導を通じた教師効力感、教育実習不安及び教職意識の変容

五十嵐 亮
宮内 孝

Changes in Teacher-efficacy, Anxiety towards Practice-teaching, and Ideas about the Teaching Profession of Student Teachers through Practice-teaching and Preparatory-training

IGARASHI Ryo and MIYAUCHI Takashi

キーワード：教育実習 事前指導 教師効力感 教育実習不安 教職意識

概要：本研究は、教育実習及び事前指導の前後で質問紙調査を行い、教育実習生の教師効力感、教育実習不安及び教職意識の変化を検討した。その結果、本研究の対象学生においては、事前指導を通して、教師効力感が全般的に向上し積極的に職業決定を模索するようになると同時に、教育実習不安が全般的に低減すること、また教育実習を通して、教師効力感が全般的に向上し教師イメージが肯定的に変容すると同時に、確信的な職業決定がなされるようになることが示された。一方、これらの結果に事前指導や教育実習における学習経験がどのように影響していたのかについては、明確な関係は示されなかった。最後に、今後の課題と展望について論じた。

1. 問題と目的

1.1. 研究の背景

近年、公立学校教員採用選考を巡る状況は大きく変化している。団塊世代の教員の大量退職に伴い採用者数が大幅に増加する一方で、良好な景気状況を背景に新規卒卒者が民間企業を選択する傾向が強く、令和元年度採用選考における全国68県市の平均倍率（小学校教諭）は2.8倍と、前年度（3.2倍）を大きく下回っている。また、受験者数自体も47,661人と、前年度に比較して7%程度（3,536人）減少している。

大量退職、大量採用によって教員の年齢構成が変化するなかで、これからの新規採用教員には「自律的に学ぶ姿勢」「資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力」の形成が強く求められている（中央教育審議会, 2015）。複雑多様化し今後も目まぐるしく変容する教育現場において、教師に求められる資質能力を最大限に発揮し生涯学び続けるには、基盤となる教育的行為について必要且つ適切な行為をとることが出来ること、及びそれらに対する相応の自信を持つことが重要であり（西尾・安達, 2015）、新規採用教員を巡る現状を鑑みるに、これらを学部等の教職課程にお

いて形成することは重要であり、なかでも教育実習（及び事前事後指導）という実践経験が重要な役割を果たすと考えられる。

また、受験者数自体の減少傾向から伺える通り、昨今の教員の勤務状況や職務を巡る現状及び認識は、学部等の教職課程に在籍する学生の教職意識の形成（教師イメージ、教職志望動機、教職阻害要因、職業決定感等）に否定的な影響を与えていると推測される。自ら教職意識を醸成させ職業決定へと繋げていくためにも、実際の教育場面に現職教員に近い立場で参画し教職業務全般を経験する学習経験である教育実習（及び事前事後指導）は極めて重要である。

本稿の目的は、教師が必要な資質能力を発揮する基盤であり、教育実習における重要な効果指標の一つとされる「教師効力感（Ashton, 1985; Gibson & Dembo, 1984; 春原, 2007）」と、（教師イメージ、教職志望動機、教職阻害要因、職業決定感といった）教職意識を教職課程受講学生が形成する過程に着目し、①教育実習前後の変化、②事前指導の効果、及び③教育実習における体験内容が及ぼす影響について検討することである。

1.2. 「教師効力感」「教職意識」を巡る研究動向

「教師効力感 Teacher-Efficacy (Ashton, 1985; Gibson & Dembo, 1984; 春原, 2007)」とは、「子どもの学習や発達に肯定的な効果をもたらす教育的行為をとることが出来るという教師の信念」と定義される。Bandura (1977) の社会的学習理論における「自己効力感 Self-Efficacy」の概念を教育分野に応用・発展させたものであり、提唱以来、教師効力感が行動に及ぼす影響や教師効力感に影響を及ぼす諸要因等、様々な側面から研究が蓄積されており、なかでも、実際の教育場面に現職教員に近い立場で参画し教職業務全般を経験する学習経験である「教育実習」に焦点を当てて、学部等の教職課程で学ぶ大学生の教師効力感の形成過程やその関連要因を扱った研究が数多く報告されている。

また、学部等の教職課程で学ぶ大学生の教職意識の変容に関しても、教職志望意識や教職適性感、子どもや教師・授業に関するイメージ等、様々な側面から教育実習を通じた変容が検討されており、その多くはポジティブな方向への変容を報告している。

本研究は、南九州大学人間発達学部子ども教育学科における教育実習及び事前指導がどの程度教育実習生の不安を払拭し、教師効力感の形成に有効であったか、また教職意識の変容に繋がるものであったのかという観点から分析調査を行い、教育実習及び事前指導が教師効力感、教育実習不安及び（職業決定、教職志望動機、教職阻害要因、教師イメージといった）教職意識に及ぼす影響について明らかにすることを目的とする。

1.3. 本学科の教職課程カリキュラムの特色

本学科では、宮崎県都城市、北諸県郡三股町及び鹿児島県曾於市の教育委員会と連携協定を結んでおり、この協定に基づいて、当該教育委員会が管轄する小学校を実習校として教育実習を行う「連携学校園方式」を特徴としている。

この連携学校園方式では、地域にある実習校と密接に連携して教育実習を行う。大学と実習校は同じ目標のために力を合わせる「協働」によって学生指導にあたり、学生は大学と実習校とを行き来する「往還」によって、実践的な学びを深める

ことができる。

教育実習事前指導は、4月から11月までの間に27回程度実施する。その間学生は毎月1, 2回程度実習校を訪問して、教職業務や配属学級の子どもの関係形成について「往還」による学びを深める。また、研究授業の学習指導案の素案作成や模擬授業もこの事前指導期間に終えることができ、配属学級の子どもの授業や休み時間に関わることでラポール形成を図りながら、教育実習初日を迎えることができる。

教育実習期間には、その1日が終わると大学に戻り、本学科教員や他の実習生と実習日誌の作成や研究授業の準備、模擬授業等を行うことで、翌日以降の実習に向けた準備を協働的に行うことができる。

この連携学校園方式による教育実習システムは、教育実習生の不安を緩和するとともに、教師効力感の形成や自己調整学習方略の獲得にも効果的であると考えられる。

2. 研究1

2.1. 目的

春原 (2007) の作成した教育学部生用教師効力感尺度と、大野木・宮川 (1996) の作成した教育実習不安尺度を用いて、教育実習及び事前指導の前後で質問紙調査を行い、教育実習及び事前指導に伴う実習生の教師効力感、教育実習不安の変化を検討する。

2.2. 方法

2.2.1 調査時期と対象者

南九州大学人間発達学部の3・4年生で、2019年4月から12月にかけて行われた専門教育科目（選択）「教育実習Ⅰ（4年生は同Ⅱ）事前事後指導」を受講した学生を対象とした。同年4月の事前指導前の調査には47名が参加したが、10月の事前指導後の調査には42名、11月の教育実習後の調査には41名が参加したため、全て参加した41名（3年生28名（男性3名、女性25名）、4年生13名（男性6名、女性7名））のみを分析対象とした。

2.2.2. 倫理的配慮

日本教育心理学会倫理綱領に則り、調査実施の際には、研究趣旨と情報の秘密保持の厳守をフェ

イスシートで説明した。研究協力は任意であり授業評価には一切影響しないことを説明した上で、研究協力への承諾の意思をチェック欄で表明できるように配慮し、意思確認が出来た回答のみを分析対象とした。

2.2.3 調査内容

以下の内容から構成された質問紙調査を行った。
(1) 教師効力感に関する調査：春原（2007）の作成した「教育学部生用教師効力感尺度（Teacher Efficacy Scales for Prospective Teacher；以下 TESPT）を用いた。本尺度は、「まとまりのあるクラスをつくる自信がある」等の「学級管理・運営効力感」に関する11項目、「授業で子どもがつまづいた時に、別の説明や例を提示することが出来る」等の「教授・指導効力感」に関する9項目、「子どもの心をつかむのが上手である」等の「子ども理解・関係形成効力感」に関する6項目の3因子26項目で構成される。評定は「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらともいえない」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」の5段階で、「そう思う」の回答から順に5～1点と得点化した。

(2) 教育実習不安に関する調査：大野木・宮川（1996）が作成した教育実習不安尺度のうち、授業実践力に関する不安と児童生徒関係に関する不安の2つの下位尺度を用いた。授業実践力に関する不安は「子どもたちにわかりやすい授業ができるか不安だ」等の7項目、児童生徒関係に関する不安は「子どもたちとうまくやっていけるか不安だ」等の7項目で構成されている。「以下の不安がどのくらい現在の自分にあてはまると思うか」という教示で、「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

2.3. 結果

2.3.1 下位尺度の構成

五十嵐ら（2018）の因子分析の結果に従い、教師効力感を構成する3つの下位尺度、教育実習不安を構成する2つの下位尺度を構成した。各下位尺度の項目得点の総和を項目数で除し、教師効力

感尺度については、各々「教授・指導効力感」得点（「わかりやすい教え方ができる」等の「教授・指導効力感」に関する7項目）、「学級管理・運営効力感」得点（「まとまりのあるクラスをつくる自信がある」「学級内のコミュニケーションを活発にし、よりよい決定を作り出すことができる」等、児童の管理・指導や学級経営に関する5項目）、「子ども理解・関係形成効力感」得点（「子どもとの親密な人間関係をつくれるかどうか不安だ」「子どもたちの中にすぐにとけ込めるか心配だ」等、児童理解や児童との関係構築に関する4項目）とし、教育実習不安尺度については、各々「児童生徒関係に関する不安」得点（「失敗をして、子どもに馬鹿にされるのではないかと不安だ」「子どもたちが見下してくるのではないかと不安だ」等、児童や教員、学校との関係構築に対する不安を表す5項目）、「授業実践力に関する不安」得点（「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不安だ」「うまく授業をすることができず、取り乱しそうで不安だ」等、円滑な授業進行に対する不安を表す4項目）とした。

2.3.2 事前指導前後（及び教育実習前後）の教師効力感と教育実習不安の変化

事前指導前後及び教育実習前後における各下位尺度の平均値と標準偏差は表1・表2の通りであった。

表1 事前指導及び教育実習前後の TESPT 得点

		事前指導 前		事前指導 後		教育実習 後	
教師効力感	教授・指導効力感	a	Mean	2.55	b	Mean	3.20
			(SD)	(0.53)		(0.61)	(0.64)
	学級管理・運営効力感	a	Mean	2.51	b	Mean	2.74
			(SD)	(0.58)		(0.67)	(0.52)
	子ども理解・関係形成効力感	b **	Mean	2.90	c **	Mean	3.10
			(SD)	(0.85)		(0.84)	(0.57)
異なるアルファベット間有意差あり +p<.10,*p<.05,**p<.01							

異なるアルファベット間有意差あり
+: p < .10, *: p < .05, **: p < .01

表2 事前指導前後の教育実習不安尺度得点

		事前指導 a		事前指導 b	
		前		後	
実習不安	児童生徒関係に関する不安	a	Mean (SD)	3.12 (0.79)	2.78 (0.79)
	授業実践力に関する不安	b **	Mean (SD)	3.63 (0.83)	3.46 (0.88)

異なるアルファベット間有意差あり
+: p < .10, *: p < .05, **: p < .01

初めに、教師効力感尺度について、「時期 (3条件)」「下位尺度 (3条件)」を独立変数とする、被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、時期の主効果が有意であり ($F_{(2,80)} = 36.96, p < .01$)、事前指導前よりも事前指導後の方が、また事後指導後よりも教育実習後の方が有意に高かった。また下位尺度の主効果が有意であり ($F_{(2,80)} = 10.93, p < .01$)、「教授・指導効力感」「学級管理・運営効力感」よりも「子ども理解・関係形成効力感」の方が有意に高かったが、交互作用は有意ではなかった ($F_{(4,160)} = 1.04, n.s.$) (図1)。

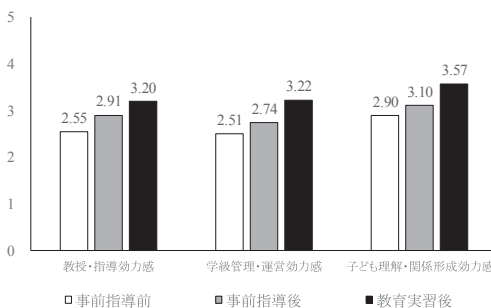


図1 事前指導及び教育実習前後の TESPT 得点

次に、教育実習不安尺度について、「時期 (2条件)」「下位尺度 (2条件)」を独立変数とする、被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、時期の主効果が有意であり ($F_{(1,40)} = 7.81, p < .01$)、事前指導前よりも事前指導後の方が有意に低かった。また下位尺度の主効果が有意であり ($F_{(1,40)} = 40.24, p < .01$)、「児童生徒関係に関する不安」の方が「授業実践力に関する不安」よりも有意に低かったが、交互作用は有意ではなかった ($F_{(1,40)} = 1.87, n.s.$) (図2)。

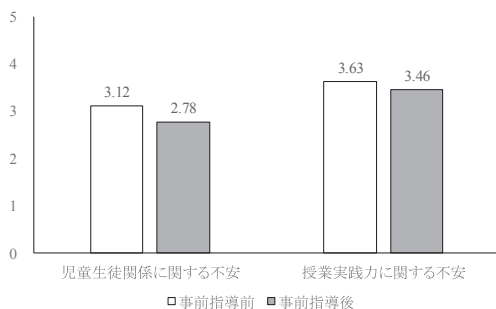


図2 事前指導前後の教育実習不安尺度得点

3. 研究2

3.1. 目的及び方法

(1) 下山 (1986) の職業未決定尺度、(2) 春原 (2010) の教職志望動機尺度、(3) 三島ら (2011) の教師イメージ尺度、及び(4) 若松 (2013) の教職選択に関する阻害的要因尺度を用いて、教育実習及び事前指導の前後で質問紙調査を行い、教育実習及び事前指導に伴う実習生の教職及び自身の職業選択に関する意識の変化を検討する。

(1) 下山 (1986) の作成した職業未決定尺度は、職業未決定の状態を5つの次元から測定する尺度であり、「自分の将来の職業については何を基準にして考えたらよいかわからない」等の「未熟」に関する6項目、「望む職業につけないのではと不安になる」等の「混乱」に関する8項目、「せっかく大学に入ったのだから、いまは職業のことは考えたくない」等の「猶予」に関する7項目、「将来やってみたい職業がいくつかあり、それらについていろいろ考えている」等の「模索」に関する6項目、「生活が安定するなら職業の種類はどのようなものでもよい」等の「安直」に関する7項目と、「自分の職業計画は着実に進んでいると思う」等の「決定」に関する4項目の6因子38項目で構成される。「これから将来の職業選択を行うにあたって、以下の内容がどのくらい現在の自分にあてはまると思うか」という指示で、「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

(2) 春原 (2010) の作成した教職志望動機尺度は、教職を志望した動機を5つの次元から測定する尺度であり、「人に教える立場に魅力を感じたから」等の「学校教授志向」に関する5項目、「家族、先生、先輩などのアドバイスによって」等の「目的無自覚・同調」に関する5項目、「子どもと接する仕事に就きたいから」等の「子ども志向」に関する2項目、「大好きだった先生のようにになりたいと思ったから」等の「恩師志向」に関する2項目、「自分が児童 (生徒) だった時のつらい経験を役立てたいと思ったから」等の「経験活用

志向」に関する4項目の5因子18項目で構成される。「これから将来の職業選択を行うにあたって、以下の動機で教職を志望することがどのくらい現在の自分にあてはまると思うか」という教示で、「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

(3)三島ら(2011)の作成した教師イメージ尺度は、「教師は～のようだ」という文章を用いて教師という職業が持つイメージを5つの次元から測定する尺度であり、(監視人・王様等)「権力者」のイメージに関する8項目、(大道芸人・お笑い芸人等)「パフォーマー」のイメージに関する4項目、(親鳥・水先案内人等)「リーダー」のイメージに関する6項目、(学者・博士等)「サポーター」のイメージに関する5項目、(雑草・植物等)「努力家」のイメージに関する4項目の5因子27項目で構成される。「あなたにとっての教師のイメージを考えるにあたって、以下の文章(=比喩)がどのくらいあてはまると思うか」という教示で、「非常に共感できる」「かなり共感できる」「どちらかといえば共感できる」「あまり共感できない」「全く共感できない」の5段階で回答させ、「非常に共感できる」の回答から順に5～1点と得点化した。

(4)若松(2013)の作成した教職選択に関する阻害的要因尺度は、学生が職業として教職を選択することを阻害する要因を4つの次元から測定する尺度であり、「自分が教師になるに足る人間であるかということ」等の「責任と力量」に関する6項目、「忙しさ・自分の時間が取れる程度」等の「忙しさや束縛」に関する3項目、「教師の社会が閉鎖的であること」等の「教師社会の性質と適合」に関する6項目、「保護者とうまくやっていけるか」等の「対人関係」に関する5項目の4因子20項目で構成される。「これから卒業後の進路として教職を考える時に、次の各項目は、どの程度『障害(=志望をやめるほど気になること)』になるか」という教示で、「非常に障害になる」「かなり障害になる」「どちらかといえば障害になる」

「あまり障害にならない」「全く障害にならない」の5段階で回答させ、「非常に障害になる」の回答から順に5～1点と得点化した。

3.2. 結果

3.2.1. 下位尺度の構成

先行研究の因子分析の結果に従い、(1)職業未決定尺度、(2)教職志望動機尺度、(3)教師イメージ尺度、及び(4)教職阻害要因尺度を構成する下位尺度を構成した。各下位尺度の項目得点の総和を項目数で除し、各々、(1)「未熟」「混乱」「猶予」「模索」「安直」「決定」得点、(2)「学校教授志向」「目的無自覚・同調」「子ども志向」「恩師志向」「経験活用志向」得点、(3)「権力者」「パフォーマー」「リーダー」「サポーター」「努力家」得点、(4)「責任と力量」「忙しさや束縛」「教師社会の性質と適合」「対人関係」得点とした。

3.2.2. 分散分析

各下位尺度の平均値と標準偏差は表3・表4・表5・表6の通りであった。

初めに、(1)職業未決定尺度について、「時期(3条件)」「下位尺度(6条件)」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った結果、交互作用が有意であった($F_{(10,400)} = 9.88, p < .01$)。「時期(3条件)」の単純主効果を検定したところ、「未熟(指導前・指導後>実習後, $p < .05$)」「混乱(指導前・指導後>実習後, $p < .01$)」「猶予(指導前>指導後・実習後, $p < .05$)」「模索(指導前>指導後・実習後, $p < .05$)」「安直(指導前>指導後>実習後, $p < .05$)」「決定(指導前<指導後<実習後, $p < .05$)」において有意であった(図3)。

表3 事前指導及び教育実習前後の進路未決定得点

		事前指導 a 前	事前指導 a 後	教育実習 b ** 後
職業未決定	未熟 Mean (SD)	2.58 a (0.90)	2.52 a (0.97)	2.22 b *
	混乱 Mean (SD)	2.96 a (0.72)	2.90 a (0.79)	2.60 b **
	猶予 Mean (SD)	2.02 a (0.73)	1.86 b + (0.76)	1.78 b *
	模索 Mean (SD)	3.04 a (0.86)	2.75 b * (0.84)	2.57 b **
	安直 Mean (SD)	2.23 a (0.67)	2.07 b * (0.71)	1.89 c **
	決定 Mean (SD)	3.01 a (0.96)	3.30 b * (0.96)	3.65 c **

*:反転項目

異なるアルファベット間で有意差あり

+: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$

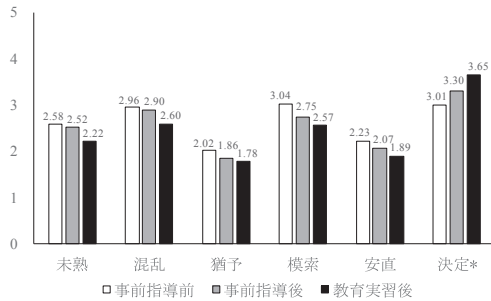


図3 事前指導及び教育実習前後の進路未決定得点

次に、(2) 教職志望動機尺度について、「時期 (3条件)」「下位尺度 (5条件)」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、下位尺度の主効果が有意であり ($F_{(4,160)} = 30.26, p < .01$)、「目的無自覚・同調」 < 「経験活用志向」 = 「学校教授志向」 = 「恩師志向」 < 「子ども志向」の順に有意に高かったが、交互作用は有意ではなかった ($F_{(8,320)} = 1.38, n.s.$) (図4)。

表4 事前指導及び教育実習前後の教師志望動機得点

		事前指導前	事前指導後	教育実習後
教員志望動機	学校教授志向	Mean (SD) 3.28 (0.80)	3.17 (1.03)	3.45 (1.08)
	目的無自覚・同調*	Mean (SD) 2.49 (0.62)	2.36 (0.79)	2.31 (0.77)
	子ども志向	Mean (SD) 4.29 (0.77)	4.30 (1.08)	4.38 (1.04)
	恩師志向	Mean (SD) 3.37 (1.37)	3.28 (1.45)	3.39 (1.47)
	経験活用志向	Mean (SD) 2.98 (0.87)	2.93 (1.00)	3.10 (0.92)

*: 反転項目
異なるアルファベット間で有意差あり
+: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$

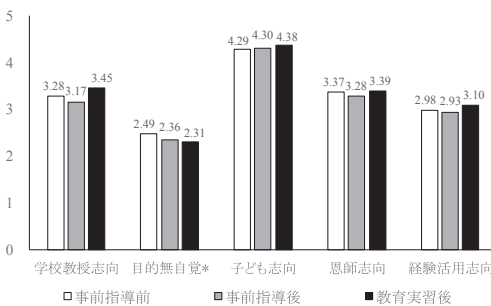


図4 事前指導及び教育実習前後の教師志望動機得点

次に、(3) 教師イメージ尺度について、「時期 (3

条件)」「下位尺度 (5条件)」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った結果、交互作用が有意であった ($F_{(8,320)} = 4.13, p < .01$)。「時期 (3条件)」の単純主効果を検定したところ、「パフォーマー (指導前・指導後 < 実習後, $p < .01$)」「リーダー (指導前・指導後 < 実習後, $p < .01$)」「サポーター (指導後 < 実習後, $p < .05$)」「努力家 (指導前・指導後 < 実習後, $p < .01$)」において有意であった (図5)。

表5 事前指導及び教育実習前後の教師イメージ得点

		事前指導前	事前指導後	教育実習後
教師イメージ	権力者	Mean (SD) 2.26 (0.68)	2.26 (0.67)	2.36 (0.69)
	パフォーマー	Mean (SD) 2.18 (0.64)	2.39 a (0.72)	2.76 b ** (0.86)
	リーダー	Mean (SD) 2.90 (0.93)	3.02 a (0.92)	3.36 b ** (1.00)
	サポーター	Mean (SD) 3.16 (0.80)	3.09 a (0.97)	3.35 b * (0.91)
	努力家	Mean (SD) 2.02 a (0.76)	2.22 a (0.90)	2.62 b ** (0.99)

*: 反転項目
異なるアルファベット間で有意差あり
+: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$

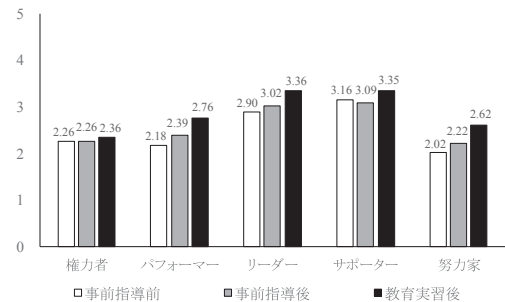


図5 事前指導及び教育実習前後の教師イメージ得点

最後に、(4) 教職阻害要因尺度について、「時期 (2条件)」「下位尺度 (4条件)」を独立変数とする、被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、下位尺度の主効果が有意であり ($F_{(3,120)} = 42.41, p < .01$)、「教師社会の性質と適合」 < 「忙しさと束縛」 < 「対人関係」 < 「責任と力量」の順に有意に高かったが、交互作用は有意ではなかった ($F_{(6,240)} = 0.71, n.s.$) (図6)。

表6 事前指導及び教育実習前後の教職阻害要因得点

		事前指導 前	事前指導 後	教育実習 後	
教職 の 阻 害 的 要 因	責任と力量 d *	Mean (SD)	3.63 (0.75)	3.85 (0.80)	3.67 (0.91)
	忙しさと束縛 b **	Mean (SD)	3.01 (0.70)	3.24 (0.86)	3.09 (1.02)
	教師社会の 性質と適合 a	Mean (SD)	2.71 (0.59)	2.78 (0.66)	2.69 (0.77)
	対人関係 c **	Mean (SD)	3.45 (0.74)	3.64 (0.71)	3.39 (0.74)

異なるアルファベット間で有意差あり
+: p < .10, *: p < .05, **: p < .01

異なるアルファベット間で有意差あり
+: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$

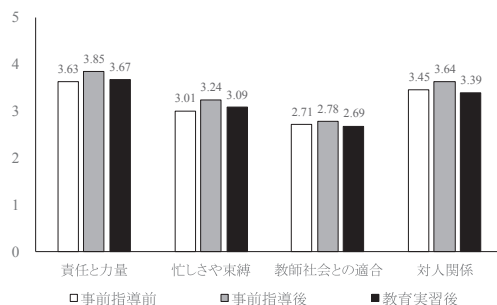


図6 事前指導及び教育実習前後の教職阻害要因得点

4. 研究3

4.1. 目的及び方法

教育実習事前指導前後における教育実習不安の変化を説明する要因として、教育実習事前指導における学習経験に着目し、その影響を検討する。

教育実習事前指導終了後に、別惣・長澤（2003）及び秋光（2011）の作成した教育実習（事前指導）における学習内容尺度を用いた質問紙調査を行った。本尺度は、「教師になるために必要な向上心や探求心を得られた」等の「教職意欲の向上」に関する9項目、「学習指導の基本的な技術・方法を習得できた」等の「指導技術の習得」に関する9項目、「自己表現力を身に付けることができた」「自主性・積極性が養われた」等の「学級経営力の向上」に関する7項目の3因子25項目で構成されており、その内22項目を用いた。さらに、本学の教育実習事前指導の特徴を考慮して、「配属校の校風や教育方針、雰囲気などを把握することができた」「配属学級の指導教諭と、一定の人間関係を形成することができた」「配属学級の子どもたちと、一定の人間関係を形成することができた」という「配属校との関係性の構築」に関する3項目を追加し、計25項目からなる質問紙調査を教

育実習終了後の「教育実習事後指導」時に行った。評価は「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらともいえない」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」の5段階で、「そう思う」の回答から順に5～1点と得点化した。

4.2. 結果

4.2.1. 下位尺度の構成

五十嵐ら（2018）の因子分析の結果に従い、教育実習事前指導学習経験尺度を構成する4つの下位尺度を構成した。各下位尺度の項目得点の総和を項目数で除し、「学級経営力の向上」得点、「指導技術の向上」得点、「教職意欲の向上」得点、「配属校との関係性の構築」得点とした。

4.2.2. 分散分析

各下位尺度の平均値と標準偏差は表5の通りであった。下位尺度（4条件）を独立変数とする、被験者内1要因計画の分散分析を行った結果、1%水準で有意であった（ $F_{(3,120)} = 15.95$, $p < .01$ ）。Bonferroni法による多重比較の結果、「学級経営力の向上」得点よりも「教職意欲の向上」（ $p < .05$ ）「指導技術の向上」「配属校との関係性の構築」（ $p < .01$ ）得点の方が有意に高く、「教職意欲の向上」得点よりも「指導技術の向上」「配属校との関係性の構築」得点の方が有意に高かった（ $p < .05$ ）。

表5 教育実習事前指導学習経験尺度の下位尺度得点

教育 実習 事前 指導	学級経営力の向上	Mean (SD)	3.28 a (0.75)
	教職意欲の向上	Mean (SD)	3.63 b *
	配属校との 関係性の構築	Mean (SD)	3.80 c **
	指導技術の向上	Mean (SD)	3.88 c **

異なるアルファベット間で有意差あり
+: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$

5. 研究4

5.1. 目的及び方法

教育実習前後における教師効力感の変化を説明する要因として、教育実習における学習経験に着目し、その影響を検討する。

教育実習後に、春原（2008）の作成した「教育

実習体験尺度」を用いた質問紙調査を行った。本尺度は、「うまく授業することができた」「指導教諭からよい評価を受けた」等の「授業での成功と被称賛体験」に関する6項目、「他の実習生の言動に教えられた」「他の実習生がうまく授業しているのを見た」等の「実習生参考体験」に関する4項目、「指導教諭の言動に教えられた」等の「教員参考体験」に関する2項目、「子どもたちから慕われた」等の「子どもとの親和体験」に関する3項目、「達成感や満足感を持った」等の「達成感・充実感」に関する3項目の5因子18項目で構成されており、他の質問項目と併せて教育実習事後指導時に質問紙調査を行った。評定は「しばしばあった(=期待した頻度に対して、75%程度の頻度で経験した)」「ときどきあった(=同50%程度)」「あまりなかった(=同25%程度)」「全くなかった(=同0%程度)」の4段階で、「しばしばあった」の回答から順に4～1点と得点化した。

5.2. 結果

5.2.1. 下位尺度の構成

先行研究の尺度構成に従い、教育実習体験尺度を構成する4つの下位尺度を構成した。各下位尺度の項目得点の総和を項目数で除し、「授業での成功と被称賛体験」得点、「実習生参考体験」得点、「教員参考体験」得点、「子どもとの親和体験」得点、「達成感・充実感」得点とした。

5.2.2. 分散分析

各下位尺度の平均値と標準偏差は表6の通りであった。下位尺度(5条件)を独立変数とする、被験者内1要因計画の分散分析を行った結果、1%水準で有意であった($F_{(4,160)}=48.69, p<.01$)。Bonferroni法による多重比較の結果、「達成感・充実感」と「授業での成功と被称賛体験」「実習生参考体験」「教員参考体験」「子どもとの親和体験」との間、及び「授業での成功と被称賛体験」「実習生参考体験」「教員参考体験」と「子どもとの親和体験」との間に各々1%水準で有意差が見られた。

表6 教育実習体験尺度(春原、2008)の下位尺度得点

教育実習体験	達成感・充実感	Mean (SD)	2.96 a (0.53)
	授業での成功と被称賛体験	Mean (SD)	3.73 b ** (0.57)
	実習生参考体験	Mean (SD)	3.76 b ** (0.59)
	教員参考体験	Mean (SD)	3.91 b ** (0.64)
	子どもとの親和体験	Mean (SD)	4.32 c ** (0.76) **

異なるアルファベット間で有意差あり

+: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$

6. 考察

6.1. 本研究のまとめ

本研究の目的は、南九州大学人間発達学部子ども教育学科における教育実習及び事前指導がどの程度教育実習生の不安を払拭し、教師効力感の形成に有効であったか、また教職意識の変容に繋がるものであったのかという観点から分析調査を行い、教育実習及び事前指導が教師効力感、教育実習不安及び(職業決定、教職志望動機、教職阻害要因、教師イメージといった)教職意識に及ぼす影響について明らかにすることであった。

研究1の結果から、本学科の小学校教育実習生は、事前指導を通して教師効力感が全般的に向上すると同時に教育実習不安が全般的に低減すること、教育実習を通して教師効力感が全般的に向上することが示された。

研究2の結果からは、事前指導を通して、職業決定に関する猶予を感じなくなり積極的に模索するようになること、教育実習を通して、職業決定に関する見通しと確信が持てるようになると同時に、パフォーマーやリーダー、サポーターや努力家としての教師イメージを持つようになることが示された。一方、教職の志望動機や疎外的要因に関しては、時期による違いは見られなかった。

また研究3では、教育実習事前指導前後における教師効力感、教育実習不安及び教職意識の変化を説明する要因として事前指導における学習経験の影響を、研究4では、教育実習前後における教師効力感や教職意識の変化を説明する要因として

教育実習における学習経験の影響をそれぞれ検討したが、明確な関係は示されなかった。

6.2. 今後の課題と展望

本研究の課題としては、研究1・研究2で示された教育実習事前指導前後における教師効力感、教育実習不安及び教職意識の変化にどのような学習経験が影響しているのか、その変容過程に関して具体的に検討・考察できていないことが挙げられる。研究デザインの性質上毎年度の調査対象者は少数に限られてしまうものの、今後は量的分析だけではなくインタビューや記述分析等も含めて教育実習生の学習過程を精査することで、(教育実習に限らず)着実に自らの教職意識を醸成させながら実際の職業決定に寄与し得る授業計画の作成が求められる。

7. 引用・参考文献

- 秋光恵子. (2011). 教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響: 実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較. 学校教育学研究, **23**, 43 – 52.
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. *Research on motivation in education*, **2**, 141 – 174.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, **84**, 191 – 251.
- 別惣淳二, & 長澤憲保. (2003). 事前指導が主免教育実習に及ぼす影響に関する研究: 社会教育施設と連携した観察参加実習を通して. 兵庫教育大学研究紀要, **23**, 125 – 135.
- 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 (答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, **76**, 569 – 582.
- 春原淑雄. (2007). 教育学部生の教師効力感に関する研究—尺度の作成と教育実習にともなう変化. 日本教師教育学会年報, **16**, 98 – 108.
- 春原淑雄. (2010). 親の要因、教職志望動機およ

- び教師効力感の関連—教員養成課程の新入生を対象として. 学校教育学研究論集, **21**, 1 – 10.
- 五十嵐亮, 宮内孝, & 山田裕司. (2018). 教育実習及び事前指導を通じた教師効力感、教育実習不安の変容. 南九州大学人間発達研究, **8**, 67 – 78.
- 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**, 306 – 319.
- 西尾美紀, & 安達智子. (2015). 教職志望大学生の教師効力感変化に影響を及ぼす要因の検討: 教育実習中の体験内容に着目して. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学, **64**, 1 – 11.
- 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**, 454 – 462.
- 下山晴彦. (1986) 大学生の職業未決定の研究. 教育心理学研究, **34**, 20 – 30.
- 若松養亮. (2013). 教員養成学部生における教職の選択・棄却に伴う阻害の要素への対処. 滋賀大学教育学部紀要 (教育科学), **63**, 139 – 153.

Summary

The purpose of this study was to examine the change in teacher-efficacy, anxiety towards practice-teaching, and ideas about the teaching profession of student teachers through practice-teaching and preparatory-training by conducting a questionnaire survey before and after practice-teaching and preparatory-training. The result of this survey showed that students of this study increased the score of teacher-efficacy generally, took more initiative in making their career decision, and decreased the score of anxiety towards practice-teaching generally through preparatory-training. Secondly, students of this study increased the score of teacher-efficacy generally, changed their images of the teaching profession positively, and had more confidence in making their career decision. The effect of the experience of practice-teaching and preparatory-training on those changes, however, wasn't indicated significantly. Finally, the limitations and future directions of this study were discussed

KEYWORDS : practice-teaching, preparatory-training, teacher-efficacy, anxiety towards practice-teaching, ideas about the teaching profession