教育実習及び事前指導を通した教師効力感、教育実習不安及び自己調整学習方略の変容

五十嵐　亮
宮　内　孝

Changes in Teacher-efficacy, Anxiety towards Practice-teaching, and Self-regulated Learning Strategies 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　自己調整学習方略

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、教育実習不安及び自己調整学習方略の変化を検討した。その結果、本研究の対象学生においては、事前指導前の時点で教育実習不安の一つである児童生徒関係に関する不安が低いこと、事前指導を通して、児童生徒関係に関する不安がより低くなることが示された。また、これらの結果には事前指導での配属校との関係性の構築に関する学習経験が影響していることが示された。また、教育実習を通して、教師効力感全般が高くなることが示されたが、その一方で、教育実習及び事前指導に伴う実習生の自己調整学習方略には有意な変化は見られなかった。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が進む一方で、良好な景気状況を背景に新規学卒者が民間企業を選択する傾向が強まるなか、平成 31 年度教員採用試験における全国 69 県市の平均倍率は 4.0 倍と、前年度（4.6 倍）を大きく下回った。特に、筆者らの所属する南九州大学の所在地である宮崎県（小学校教諭）では倍率 1.9 倍と、前年度（3.0 倍）を大きく下回り、新規採用を希望する学生にとっては、比較的門戸が広がった状況となっている。

一方で、このような大量退職、大量採用によって教員の年齢構成が変化した影響から、従来型の「先輩教員から若手教員へ」という知識技能の伝承は今後益々困難となると予想されており、これからの時代の教員には「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や、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）、同時に自分自身の学習過程に能動的に関与できるようになることも不可欠である。新規採用教員を巡る現状を鑑みるに、これらを特に学部等の教職課程において形成することは極めて重要であり、そのためには、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。

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、自分自身の学習過程に能動的に関与していることを表す「自己調整学習」（Zimmerman, 1986）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」「自己調整学習」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、①教師効力感が行動に及ぼす影響（Woolfolk & Hoy, 1990；丹藤 , 2001)、②教師効力感に影響を及ぼす諸要因（桜井 , 1990；山沢 , 1993；持留・有馬 , 1999；三島・安立・森 , 2009；増田・田爪 , 2015；西尾・安達 , 2015）の両面から研究が蓄積されている。

近年では学部等の教職課程で学ぶ大学生の形成過程に着目した研究が多く行われ、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、教師効力感の形成やその関連要因を扱った研究が数多く報告されている。先行研究の多くは、教育実習への参加及び実習期間中の体験が教師効力感の形成に有効であると報告しているが、特に五十嵐ら（2018）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及び教育実習不安の変化を検討した結果、事前指導での学習経験（特に、配属校との関係性の構築）が教師効力感の向上及び教育実習不安の緩和に重要であることを示している。

一方、学習者自身が自分の学習過程に能動的に関与していることを表す「自己調整学習 Self-Regulated Learning（Zimmerman, 1989)」に関しては、主に 1990 年代後半から理論的説明や学習を規定するメカニズムに対する実証的な検討が蓄積されている（伊藤 , 2009)。なかでも、主体的な学習態度を取る学習者は、目標が達成できるように学習行動を振り返り調整するプロセスを経ることが指摘されており（Pintrich, 2004)、この調整機能を表す概念は「自己調整学習方略（Self − Regulated Learning Strategy；SRLS)」と呼ばれ、可変性が高く比較的介入し易いことから、効果的な学校教育を実現するための学習者側の準備状態を形成する上で有用であると考えられている。

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、また自己調整学習方略の獲得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、教育実習不安及び自己調整学習方略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曽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と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、配属学級の子どもと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、2018 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。事前指導前の調査には同年 4 月に 44 名が参加したが、事前指導後の調査には同年 10 月に 32 名、教育実習後の調査も同年 11 月に同じく 32 名が参加したため、全て参加した 32 名（3 年生 25 名（男性 7 名、女性 18 名）、4 年生 7 名（男性 1 名、女性 6 名））のみを分析対象とした。

2.2.2 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被調査者に関する項目：被調査者の氏名、学籍番号、性別、年齢に関する質問を行った。

②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ずいた時に、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。

③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・宮内・山田（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）

表１　事前指導及び教育実習前後の TESPT 得点

			事前指導 a 前	事前指導 a 後	教育実習 b ** 後
教師効力感	教授・指導効力感 a	Mean	2.55	2.59	3.04
		(SD)	(0.53)	(0.73)	(0.59)
	学級管理・運営効力感 a	Mean	2.45	2.54	3.08
		(SD)	(0.60)	(0.64)	(0.62)
	子ども理解・関係形成効力感 b **	Mean	3.05	2.95	3.61
		(SD)	(0.86)	(0.88)	(0.79)

異なるアルファベット間で有意差あり
+ : 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

			事前指導前	事前指導後
実習不安	児童生徒関係に関する不安	Mean	2.98 a	2.61 c
		(SD)	(0.75)	(0.93) *
	授業実践力に関する不安	Mean	3.51 b **	3.46 b **
		(SD)	(0.86)	(0.95)

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

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。

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（$F_{(2,62)} = 15.25$, $p<.01$）、事前指導前・事前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（$F_{(2,62)} = 27.91$, $p<.01$）、「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（$F_{(4,124)} = 0.71$, *n.s.*）（**図１**）。

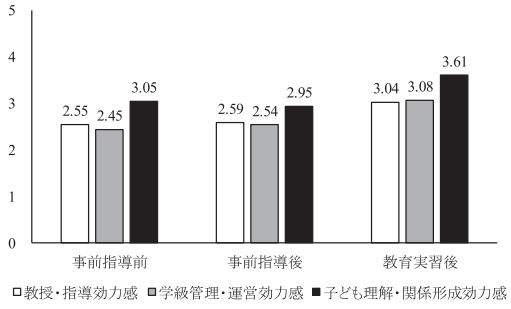

図１　事前指導及び教育実習前後の TESPT 得点

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、交互作用が有意傾向であった（$F_{(1,31)} = 4.03$, $p<.06$）。時期の単純主効果を検定したところ、「児童生徒関係に関する不安」において、事前指導前よりも事前指導後の方が有意に低かった（$F_{(1,31)} = 5.06$, $p<.05$）。次に、下位尺度の単純主効果は、事前指導前・事前指導後ともに、「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（事前指導前：$F_{(1,31)} = 13.68$, $p<.01$、事前指導後：$F_{(1,31)} = 32.54$, $p<.01$）（**図２**）。

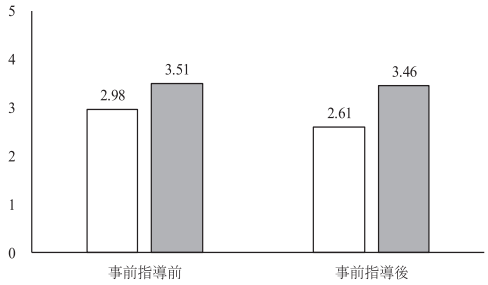

図２　事前指導前後の教育実習不安尺度得点

3. 研究２

3.1. 目的及び方法

畑野ら（2011）の作成した自己調整学習方略尺度及び瀬尾（2007）の作成した自律的・依存的援助要請尺度を用いて、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自己調整学習方略（学業的援助要請を含む）の変化を検討する。

畑野ら（2011）の作成した「自己調整学習方略（Self-Regulated Learning Strategy；以下 SRLS）尺度」は、「授業を受ける前に、これから学ぶ内容を考える」等の「認知調整方略」に関する８項目、「授業中に退屈した時、頑張って集中する」等の「動機づけ調整方略」に関する６項目、「一週間の学習の予定を立てて行動する」等の「行動調整方略」に関する５項目、「物事がうまくいかなかっ

表３　事前指導及び教育実習前後の SRLS 尺度得点

			事前指導前		事前指導後	教育実習後
自己調整学習方略	認知調整方略	Mean	3.27	a **	3.21	3.38
		(SD)	(0.58)		(0.58)	(0.73)
	動機づけ方略	Mean	3.43	a **	3.30	3.39
		(SD)	(0.81)		(0.87)	(1.00)
	行動調整方略	Mean	3.23	a **	3.03	3.06
		(SD)	(0.85)		(0.86)	(0.92)
	情動調整方略	Mean	2.81	b	2.86	3.23
		(SD)	(0.86)		(0.97)	(1.11)

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

表４　事前指導前後の学業的援助要請得点

				事前指導前	事前指導後	教育実習後
援助要請	自律的援助要請	a **	Mean	3.69	3.54	3.87
			(SD)	(0.58)	(0.65)	(0.64)
	依存的援助要請	b	Mean	2.45	2.48	2.59
			(SD)	(0.82)	(0.84)	(0.82)

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

た時、心配しなくていいと自分自身に言う」等の「感情調整方略」に関する４項目の４因子 23 項目で構成される。「あなたが大学の学修（授業や予復習、試験勉強、課外活動）を進める際、以下の記述がどのくらい現在の自分に当てはまるかと思うか」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。

瀬尾（2007）の作成した「自律的・依存的援助要請尺度」は、「先生に質問する時は、解答よりも、自分で解くためのヒントを教えてもらう」等、援助要請者が主体的に問題解決に取り組んでいることを示す「自律的援助要請」に関する７項目、「何となく分からない時は、すぐ先生に質問する」等、援助要請者が問題解決を援助者に委ねていることを示す「依存的援助要請」に関する４項目の２因子 11 項目で構成される。「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。

3.2. 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、SRLS 尺度及び自律的・依存的援助要請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「認知調整方略」得点、「動機づけ調整方略」得点、「行動調整方略」得点、「感情調整方略」得点（以上、SRLS 尺度）、「自律的援助要請」得点、「依存的援助要請」得点（以上、自律的・依存的援助要請尺度）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**の通りであった。初めに、SRLS 尺度について、「時期（3 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結果、交互作用が有意であった（$F_{(6,186)} = 2.25$, $p<.05$）。「下位尺度（4 条件）」の単純主効果を検定したところ、事前指導前（$F_{(3,93)} = 4.81$, $p<.01$）及び事前指導後（$F_{(3,93)} = 2.98$, $p<.05$）で有意であり、事前指導前においては、感情調整方略よりも認知調整方略、動機づけ調整方略及び行動調整方略の方が有意に高かった。一方、事前指導後においては、下位検定の結果、方略間で有意差は見られなかった。次に、「時期（3 条件）」の単純主効果を検定したところ、感情調整方略において有意傾向であったが（$F_{(2,62)} = 3.10$, $p<.06$）、下位検定の結果、時期間で有意差は見られなかった（**図３**）。

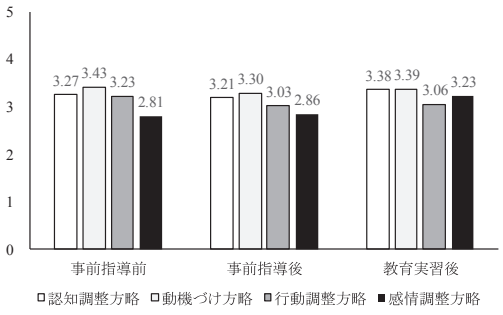

図３　事前指導及び教育実習前後の SRLS 尺度得点

次に、自律的・依存的援助要請尺度について、

「時期（3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結果、下位尺度の主効果が有意であり（$F_{(1,31)}$ = 78.43, p<.01）、依存的援助要請よりも自律的援助要請の方が得点が高かったが、時期の主効果（$F_{(2,62)}$ = 2.18, *n.s.*）及び交互作用（$F_{(2,62)}$ = 1.25, *n.s.*）は有意ではなかった（**図4**）。

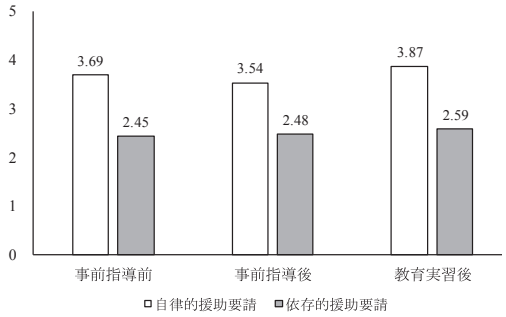

図4　事前指導及び教育実習前後の学業援助要請

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。

4.2. 結果

4.2.1. 下位尺度の構成

五十嵐・宮内・山田（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（$F_{(3,93)}$ = 41.79, p<.01）。Bonferroni法による多重比較の結果、「学級経営力の向上」「指導技術の向上」「教職意欲の向上」各々の得点よりも、「配属校との関係性の構築」得点の方が1%水準で有意に高かった。

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 学習経験	学級経営力の向上	Mean (SD)	3.94 a (0.60)
	指導技術の向上	Mean (SD)	3.88 a (0.62)
	教職意欲の向上	Mean (SD)	3.86 a (0.59)
	配属校との関係性の構築	Mean (SD)	4.69 b ** (0.47)

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（$F_{(4,220)} = 41.61, p<.01$）。Bonferroni法による多重比較の結果、「実習生参考体験」「授業での成功と被称賛体験」と「子どもとの親和体験」「達成感・充実感」「教員参考体験」間に1%水準で、「子どもとの親和体験」と「達成感・充実感」「教員参考体験」間に5%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	実習生参考体験	Mean（SD）	2.78 a (1.06)
	授業での成功と被称賛体験	Mean（SD）	3.03 a (0.44)
	子どもとの親和体験	Mean（SD）	3.76 b ** (0.32)
	達成感・充実感	Mean（SD）	3.94 c ** * (0.16)
	教員参考体験	Mean（SD）	3.95 c ** * (0.27)

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、また自己調整学習方略の獲得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、教育実習不安及び自己調整学習方略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、本学科の教育実習生は教育実習事前指導前の時点で、教育実習不安の一つである「児童生徒関係に関する不安」が低いことが示された。また、事前指導を通して、「児童生徒関係に関する不安」がより低くなること、教育実習を通して教師効力感全般が高くなることが示された。

また、研究2の結果からは、教育実習及び事前指導に伴う実習生の自己調整学習方略（学業的援助要請を含む）の有意な変化は示されなかった。

研究3の結果からは、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、事前指導での学習経験（特に、配属校との関係性の構築）が重要であることが示唆された。この結果は、本学科の特徴である連携学校園方式が、教育実習生の実習前の不安を緩和する上で効果的であることを示唆する結果といえる。

6.2. 今後の課題と展望

本研究の結果から示される今後の教育実習及び事前指導の課題としては、前年度の教育実習及び

事前指導を対象とした五十嵐ら（2018）の結果と同様、事前指導を通して教師効力感の一つである「教授･指導効力感」及び「学級管理･運営効力感」が高まらなかったことが挙げられる。

五十嵐ら（2018）が事後指導後に実施したインタビュー調査からは、その背景として「模擬授業の実施回数の少なさ」等が挙げられたため、本年度は7月段階から模擬授業を継続的に実施し、授業実践力の向上に取り組んできた。この結果は、実習生が事前に「教授・指導効力感」を高めることの難しさを示唆するものと考えられる。

教師の学習は、指導助言を通して「知識」としてのレパートリを拡張するのでは十分でなく、授業内や学級内で実施・検証しながら実際に「行為」として実践できて初めて有効に機能するという性質を持つ（Hammerness et al., 2005; Darling-Hammond, 2012）。そのため、仮に事前指導や模擬授業を通して「実際には」効果的な教授指導を実践できるようになっていたとしても、児童生徒を前に授業内･学級内で実施･検証しない限りは、確かな教師効力感の形成に繋がらないものと想定される。今後は、教師効力感等の認識面の指標だけではなく、実際の授業実践力の向上を示す行動面の指標を模擬授業等の変化から示すことで、実習生が事前に授業実践力の向上を実感でき、自信を持って教育実習に臨むことが出来る機会を確保することが必要となるだろう。

また、教育実習における学習経験を検討した研究4の結果からは、本年度の実習生においては、「実習生参考体験」「授業での成功と被称賛体験」が有意に低いことが示された。これは、実習辞退等の影響により（事前指導前の調査：44名、実習後の調査：32名）、前年度よりも実習校1校あたりの配属数が少なくなったことが影響していると考えられる。

教師効力感研究の基盤である自己効力感の概念を提唱したBandura（1977）は、自己効力感が形成される要因として、実際の成功体験だけではなく､他者を観察することで得られる「代理経験」や他者からの「言語的説得」の重要性を指摘している。今後は、実習校1校あたりの配属数を確保すると同時に、実習辞退等に至る要因等を精査することが求められる。

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

Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs.* John Wiley & Sons.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, **76**, 569 − 582.

Hammerness, K. (2005). How teachers learn and develop. *Preparing teachers for a changing world*, 358 − 389.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge society：Education in the age of insecurity*. Midenhead：Open University Press.

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 . (2008). 教育実習体験が教育学部生の教師効力感に及ぼす影響 . 学校教育学研究論集 , **17**, 17 − 26.

畑野快 , 及川恵 , & 半澤礼之 . (2011). 大学生を対象とした自己調整学習方略尺度作成の試み . 日本教育心理学会第 53 回発表論文集 , 325.

五十嵐亮 , 宮内孝 , & 山田裕司 . (2018). 教育実習及び事前指導を通した教師効力感、教育実習不安の変容 . 南九州大学人間発達研究 , **8**, 67 − 78.

伊藤崇達 . (2009). 自己調整学習の成立過程―学習方略と動機づけの役割―. 北大路書房

増田優子 , & 田爪宏二 . (2015). 教師志望学生における教師効力感と特性的自己効力感との関係 : 実習経験者と実習未経験者との比較 . 教育実践研究紀要 , **15,** 211 − 218.

三島知剛 , 安立大輔 , & 森敏昭 . (2009). 教育実習生の実習前後における学習の継続意志の検討 . 日本教育工学会論文誌 , **33 (Suppl.)**, 69 − 72.

持留英世 , & 有馬広海 . (1999). 教師効力に及ぼす教育実習効果 . 福岡教育大学紀要 第 4 分冊 教職科編 , **48**, 303 − 309.

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.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, **4**, 385 − 408.

桜井茂男 . (1992). 教育学部生の教師効力感と学習理由 . 奈良教育大学教育研究所紀要 , **28**, 91 − 101.

瀬尾美紀子 . (2007). 自律的・依存低援助要請における学習観とつまづき明確化方略の役割―多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討―. 教育心理学研究 , **55**, 170 − 183.

丹藤進 . (2001). 教師効力感についての探索的研究 : 教職への満足感 , 教育的信念 , PM リーダーシップ行動との関連 . クロスロード : 弘前大学教育学部研究紀要 , **3**, 5-17.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990) . Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology*, **82**, 81 − 91.

山沢正仁 . (1993). 教育学部生の教師効力感と教師イメージに与える教育実習の影響 . NIIGATA Educational Psychologist, **10**, 52 − 53.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational Psychology*, **81**, 329 − 339.

8. 謝辞

本研究は、平成 30 年度南九州学園学長裁量費（重点課題型教学改革、事業課題 :「教育評価法の確立を軸とした教育実習（事前事後指導）における PDCA サイクルの構築」）の助成を受けて行われた。ここに記し、感謝致します。

Summary

The purpose of this study was to examine the change in teacher-efficacy, anxiety towards practice-teaching, and self-regulated learning strategies 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 had a low score of anxiety towards "social interaction with pupils", which is one of the four factors of the anxiety towards practice-teaching scale, before preparatory-training. Secondly, students of this study decreased the score of anxiety towards "social interaction with pupils" through preparatory-training, and the experience of the relation-building with the assigned school influenced these changes. In addition, students increased generally the score of the three factors of the teacher efficacy scale through practice-teaching, but the score of self-regulated learning strategies usage didn't change significantly. Finally, the limitations and future directions were discussed.

KEYWORDS : practice-teaching, preparatory-training, teacher-efficacy,
anxiety towards practice-teaching, self-regulated learning strategies