

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

五十嵐 亮
宮内 孝
山田 裕司

Changes in Teacher-efficacy and Anxiety towards Practice-teaching of Student Teachers through Practice-teaching and Preparatory-training

IGARASHI Ryo, MIYAUCHI Takashi and YAMADA Hiroshi

キーワード：教育実習生 教育実習 事前指導 教師効力感 教育実習不安

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及び教育実習不安の変化を検討した。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師効力感の一つである子ども理解・関係形成効力感が高いこと、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、これらの結果には教育実習までの履修経験が影響していることが示された。次に、事前指導を通して、子ども理解・関係形成効力感がより高くなること、児童生徒関係に関する不安がより低くなること、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、教師効力感の他二つである教授・指導効力感及び学級管理・運営効力感が高くなること、その一方で子ども理解・関係形成効力感は低くなること、これらの結果には教育実習及び事前指導の学習経験が影響していることが示された。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

情報化が急速に進展し、様々な知識が絶えず変革を続ける21世紀は、「知識基盤社会(Hargreaves, 2003)」と呼ばれる。社会情勢の変動は、時代を生きる子どもに求められる資質能力を変化させ、教育に対する要請として顕れる。そのため教師は、その資質能力に絶えざる変革を求められ、試行錯誤を繰り返し学び続ける存在であるといえる。

一方で、近年の教員の大量退職、大量採用の影響により、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ため、これからの時代の教員は「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、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)、特に学部等の教職課程においては、教育実習(及び事前事後指導)という実践経験がその形成に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發揮する基盤であり、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)」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及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」の定義と研究動向

「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-Efficacy¹」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。

近年では教師教育の分野、特に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、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。その多くが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おり、学生が教師としての資質能力に関する自信を形成する上で、教育実習経験が重要であると指摘している。

その一方で、初めて教育実習という実践経験を迎える学生には、教師効力感が満足に持てずに大きな不安を抱えていることが予想されるため、教職課程における「教育実習事前指導」には、教育実習生の不安を緩和し実習期間の礎となる役割が求められる。また、教育実習以前にも学校現場において継続的に教育活動や課外活動を体験させることで、実践的指導力の基礎を育成することが重要となる。

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、事前指導及び教職課程カリキュラムの特色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という観点から分析調査を行い、教育実習、事前指導及び教職課程カリキュラムの特色が教師効力感や教育実習不安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

本学科学生は、教育実習 (3年生実施) までに専門教育科目 (選択) 「子ども支援地域活動」を受講する。この科目は、学内外における子ども対象の活動に参加しながら、子どもの育ちの様子や子どもとの関わり方を実践的に学び、地域活動のファシリテータとしての資質能力を向上させることを通して、教育実習の学びに繋げることを目的とする。

また、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 (図1)。

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26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。

¹ 「一定の結果を生じる行為を遂行できるという本人の信念あるいは期待感」(Bandura, 1977) と定義される。高い自己効力感を持つことで、実際の行動の生起や持続性が規定される。ある行動に対する自己効力感が高ければ、積極的に努力を行い、困難に直面しても諦めずに努力を持続できる傾向があることが明らかにされている。

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、教師効力感の形成にも効果的であると考えられる。

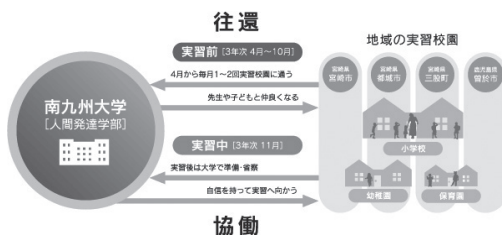


図1 連携学校園方式による教育実習
(学科HPより抜粋)

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、2017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。事前指導前の調査は同年4月に56名(3年生35名(男性16名、女性19名)、4年生21名(男性1名、女性20名))、事前指導後の調査は同年10月に同じく56名、教育実習後の調査も同じく56名が参加したため、全員を分析対象とした。

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けていけるか不安だ」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。

2.3. 結果

2.3.1 項目分析

全40項目について得点分布に偏りがないか、各項目のヒストグラムを作成して検討した。次に、各項目の平均値及び標準偏差を算出し、天井効果及び床効果がないか検討した。本研究の質問紙は5件法で構成されているため、平均値+標準偏差 ≥ 5 であれば天井効果、平均値-標準偏差 ≤ 1 であれば床効果と判断した結果、教育実習不安尺度14項目のうち4項目に得点分布の偏りがあると考えられたため(天井効果3項目、床効果1項目)、以降の分析から除外した。

2.3.2 因子分析

項目分析の結果除外されなかったTESPT26項

表1 教育学部生用教師効力感尺度(春原、2007) 16項目の因子分析結果

		Factor1	Factor2	Factor3
No.	第1因子:「教授・指導効力感」			
16	わかりやすい教え方ができる。	.77		
3	活動をスムーズに進めるための手順を作り上げることができる。	.58		
12	わかりやすく正確に板書するのは苦手だ。(*)	.57		
1	教授方法・教具についての知識や技術を持っている。	.55		
21	どのようにすれば、子どもたちの活動が能率よく進められるか知っている。	.52		
6	正しく発問する力がある。	.49		
20	授業で教えた内容に対する子どもの理解を推測することができる。	.49		
No.	第2因子:「学級管理・運営効力感」			
8	まとまりのあるクラスをつくる自信がある。		.72	
25	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。		.70	
4	子どもたちと一緒に学級経営のルールを作り上げることができる。		.67	
2	問題のある子どもに授業を妨害させないようにすることができる。		.66	
7	反抗的な子どもにどう対応したらよいか分からない。(*)		.43	
No.	第3因子:「子ども理解・関係形成効力感」			
24	子どもとの親密な人間関係をつくれるかどうか不安だ。(*)			.90
17	子どもたちの中にすぐにとけ込めるか心配だ。(*)			.79
5	騒いだり、うるさくしたりする子どもを落ち着かせるのは苦手だ。(*)			.56
22	子どもの心をつかむのが上手である。			.46
	因子寄与率 (%)	35.4%	10.1%	5.7%
	累積寄与率 (%)	35.4%	45.5%	51.2%
	内的整合性 (α 係数)	.81	.79	.83

(*) 逆転項目

表2 教育実習不安尺度(大野木・宮川、1996) 9項目の因子分析結果

		Factor1	Factor2
No.	第1因子:児童生徒関係に関する不安		
9	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。	.84	
11	子どもたちが見下してくるのではないかと不安だ。	.83	
4	子どもたちとうまくやっていけるか不安だ。	.65	
13	学校側とうまくやっていけないのではないかと不安だ。	.48	
2	今までと違う環境なので、適応できないかもしれないと不安だ。	.43	
No.	第2因子:授業実践力に関する不安		
12	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。		.83
5	うまく授業をすることができず、取り乱しそうで不安だ。		.78
10	子どもたちの雑談が多くなり、收拾がつかなくなりそうだと不安だ。		.45
7	人前で話すこと自体が不安だ。		.44
	因子寄与率 (%)	41.8%	7.6%
	累積寄与率 (%)	41.8%	49.4%
	内的整合性 (α 係数)	.76	.83

(*) 逆転項目

目、教育実習不安尺度10項目を用いて、主因子法・Promax回転による因子分析を行った。

まずTESPT26項目については、先行研究の尺度構成や固有値の減衰状況、因子の解釈可能性から3因子構造が妥当と判断し、十分な因子負荷量を示さなかった10項目を除外して、各因子に高い負荷量 ($\geq .40$) を示した項目の評定値平均を各下位尺度得点とした (3因子の累積寄与率 = 51%)。次に教育実習不安尺度10項目についても、先行研究の尺度構成や固有値の減衰状況、因子の解釈可能性から2因子構造が妥当と判断し、十分な因子負荷量を示さなかった1項目を除外して、各因子に高い負荷量 ($\geq .40$) を示した項目の評定値平均を各下位尺度得点とした (2因子の累積寄与率 = 49%)。

以上の手続きを経て選定したTESPT16項目、教育実習不安尺度9項目について、再度主因子法・Promax回転による因子分析を行った結果、TESPT16項目は表1で示す3因子解、教育実習不安尺度9項目は表2で示す2因子解を得た。

TESPT16項目の第1因子は、「わかりやすい教え方ができる」「活動をスムーズに進めるための手順を作り上げることができる」等、授業に必要な指導技術や児童の学習状態の把握に関する項目から構成されており、春原 (2007) における「教授・指導効力感」因子と解釈した。第2因子は、「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項目から構成されており、春原 (2007) における「学級管理・運営効力感」因子と解釈した。第3因子は、「子どもとの親密な人間関係をつくれるかどうか不安だ」「子どもたちの中で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項目から構成されており、春原 (2007) における「子ども理解・関係形成効力感」因子と解釈した。

教育実習不安尺度9項目の第1因子は、「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項目から構成されており、大野木・

宮川 (1996) における「児童生徒関係に関する不安」因子と解釈した。第2因子は、「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項目から構成されており、大野木・宮川 (1996) における「授業実践力に関する不安」因子と解釈した。

2.3.3 下位尺度の構成

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、各々、「教授・指導効力感」得点 ($a = .81$)、「学級管理・運営効力感」得点 ($a = .79$)、「子ども理解・関係形成効力感」得点 ($a = .83$)。以上、教師効力感尺度、表1)、「児童生徒関係に関する不安」得点 ($a = .76$)、「授業実践力に関する不安」得点 ($a = .83$)。以上、教育実習不安尺度、表2)とした。

2.3.4 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3・表4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、交互作用が有意であった ($F_{(4,220)} = 19.98, p < .01$)。「時期 (3条件)」の単純主効果を検定したところ、各下位尺度 (3条件) において有意であり、「教授・指導効力感」においては、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 ($F_{(2,110)} = 12.41, p < .01$)。また、「学級管理・運営効力感」においても、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が ($F_{(2,110)} = 30.33, p < .01$)、「子ども理解・関係形成効力感」においては、事前指導前・教育実習後よりも事前指導後の方が有意に高かった ($F_{(2,110)} = 8.36, p < .01$)。次に、「下位尺度 (3条件)」の単純主効果を検定したところ、各時期 (3条件) にお

表3 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	Mean (SD) 2.54 a (0.67)	2.64 a (0.59)	2.90 b (0.54) **
	学級管理・運営効力感	Mean (SD) 2.55 a (0.77)	2.67 a (0.70)	3.11 c (0.71) **
	子ども理解・関係形成効力感	Mean (SD) 2.95 b ** (0.90)	3.25 c ** (1.01)	2.74 b (0.39)

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

いて有意であり、事前指導前・事前指導後では「子ども理解・関係形成効力感」が「教授・指導効力感」「学級管理・運営効力感」よりも有意に高かったが（事前指導前： $F_{(2,110)} = 10.69, p < .01$ 、事前指導後： $F_{(2,110)} = 18.40, p < .01$ ）、教育実習後では「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」よりも「学級管理・運営効力感」の方が有意に高かった（ $F_{(2,110)} = 7.22, p < .01$ ）。

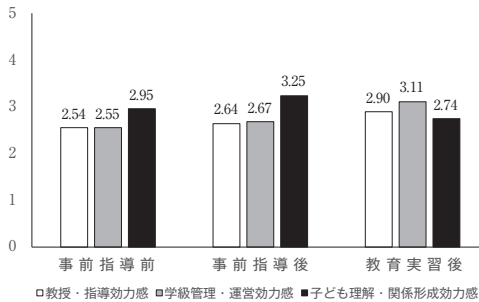


図2 事前指導及び教育実習前後のTESPT得点

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（ $F_{(1,55)} = 3.29, p < .10$ ）。「時期（2条件）」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（ $F_{(1,54)} = 12.71, p < .01$ ）。次に、「下位尺度（2条件）」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： $F_{(1,54)} = 33.58, p < .001$ 、事前指導後： $F_{(1,54)} = 61.17, p < .01$ ）。

表4 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	関する不安児童生徒関係に	Mean (SD) 2.75 a (0.99)	2.41 c (0.81) **
	関する不安授業実践力に	Mean (SD) 3.42 b ** (1.05)	3.25 b ** (0.92)

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

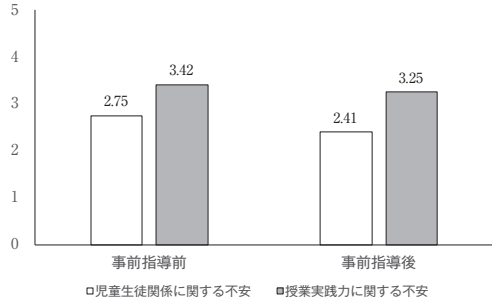


図3 事前指導前後の教育実習不安尺度得点

3. 研究2

3.1. 目的

教育実習事前指導前における教師効力感尺度の下位尺度（3条件）間の単純主効果（＝「子ども理解・関係形成効力感」が有意に高い）と、教育実習不安尺度の下位尺度（2条件）間の単純主効果（＝「児童生徒関係に関する不安」が有意に低い）を説明する要因として、大学の教育活動を通じた「子ども対象のボランティア活動の参加経験」の有無に着目し、その影響を検討する。

3.2. 方法及び結果

学内外における子ども対象の活動に参加し、地域活動のファシリテータとしての資質能力の向上を目的とする専門教育科目（選択）「子ども支援地域活動Ⅰ（1年生）及びⅡ（2年生対象）」の履修経験の有無で調査対象者56名を分類した（履修済：44名（3年生33名、4年生11名）、未履修：12名（3年生2名、4年生10名））。次に、教師効力感尺度の下位尺度である「子ども理解・関係形成効力感」得点、教育実習不安尺度の下位尺度である「児童生徒関係に関する不安」得点を従属変数として、「履修の有無（2条件）」を独立変数と

する、被験者間1要因計画の分散分析を行った。その結果、まず「子ども理解・関係形成効力感」得点において、未履修よりも履修済の方が有意に高かった ($F_{(1,54)} = 6.97, p < .05$)。次に「児童生徒関係に関する不安」得点においては、未履修よりも履修済の方が有意に低かった ($F_{(1,54)} = 9.49, p < .01$)。

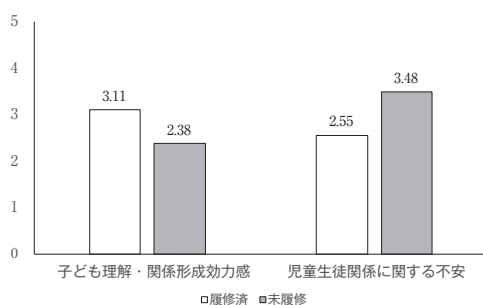


図4 履修済及び未履修学生の下位尺度得点

表5 履修済及び未履修学生の下位尺度得点

		履修済 (44名)		未履修 (12名)	
教師効力感	子ども理解・関係形成効力感	Mean (SD)	3.11 . (0.82)	2.38 (0.91)	
実習不安	児童生徒関係に関する不安	Mean (SD)	2.55 . . (0.91)	3.48 (0.90)	

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

4. 研究3

4.1. 目的

教育実習事前指導前後における教師効力感尺度の下位尺度「子ども理解・関係形成効力感」の単純主効果 (= 事前指導前よりも事前指導後の方が有意に高い) 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。

4.2. 方法

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。

4.3. 結果

4.3.1 項目分析及び因子分析

項目分析の結果得点分布の偏りがある (天井効果) と考えられた9項目を除外した16項目を用いて、主因子法・Promax回転による因子分析を行った。先行研究の尺度構成や固有値の減衰状況、因子の解釈可能性から4因子構造が妥当と判断し、十分な因子負荷量を示さなかった1項目を除外して、各因子に高い負荷量 ($\geq .40$) を示した項目の評定値平均を各下位尺度得点とした (4因子の累積寄与率 = 53%)。

教育実習事前指導学習経験尺度15項目の第1因子は、「自己表現力を身に付けることができた」「集団指導場面でリーダーシップを発揮できるようになった」等から構成されており、秋光 (2011) における「学級経営力の向上」因子と解釈した。第2因子は、「学級経営の方法・技術が身に付いた」「教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった」等から構成されており、秋光 (2011) における「指導技術の向上」因子と解釈した。第3因子は、「教育についての自分の考えが持てるようになった」「教師を目指す自覚が身に付いた」等から構成されており、秋光 (2011) における「教職意欲の向上」因子と解釈した。第4因子は、「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」「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」から構成されており、本学の教育実習事前指導の特徴を考慮して追加した「配属校との関係性の構築」因子と解釈した。

4. 3. 2 下位尺度の構成

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 (a =.85)、「指導技術の向上」得点 (a =.79)、「教職意欲の向上」得点 (a =.72)、「配属校との関係性の構築」得点 (a =.55)とした (表6)。

4. 3. 3 分散分析

各下位尺度の平均値と標準偏差は表7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 (3,165) = 26.07, 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7 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)	3.83 a (0.74)
	指導技術の向上	Mean (SD)	3.81 a (0.59)
	教職意欲の向上	Mean (SD)	3.83 a (0.77)
	配属校との関係性の構築	Mean (SD)	4.56 b ** (0.58)

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

教育実習前後における教師効力感尺度の下位尺度 (3条件) の単純主効果 (①「教授・指導効力感」は実習前よりも実習後の方が有意に高い、②「学級管理・運営効力感」は実習前よりも実習後の方が有意に高い、③「子ども理解・関係形成効力感」

表6 教育実習事前指導学習経験尺度 (別惣・長澤, 2003; 秋光, 2011) 15項目の因子分析結果

		Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
No.	第1因子 : 「学級経営力の向上」				
9	自己表現力を身に付けることができた。	.84			
8	わかりやすく正確に板書するのは苦手だ。 (*)	.81			
10	自主性・積極性が養われた。	.77			
23	これまで受講した授業科目の内容理解が深まった。	.65			
No.	第2因子 : 「指導技術の習得」				
19	学級経営の方法・技術が身に付いた。		.78		
18	教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった。きる。		.62		
13	初等教育の機能と役割について学べた。		.61		
15	授業場面で子どもたちに適切な対応ができるようになった。		.45		
16	教師として成長していくための学習方法がわかった。		.43		
11	学習指導の基本的な技術・方法を習得できた。		.43		
No.	第3因子 : 「教職意欲の向上」				
12	教育についての自分の考えが持てるようになった。			.73	
1	教師を目指す自覚が身に付いた。			.60	
3	児童の発達や心理について理解できた。			.52	
No.	第3因子 : 「配属校との関係性の構築」				
25	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。				.84
20	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。				.42
	因子寄与率 (%)	30.1%	11.2%	7.2%	4.9%
	累積寄与率 (%)	30.1%	41.3%	48.4%	53.3%
	内的整合性 (a 係数)	.85	.79	.72	.55

(*) 逆転項目

は実習前よりも実習後の方が有意に低い)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。

5.2. 方法

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。

3. 結果

5.3.1 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($\alpha = .82$)、「実習生参考体験」得点($\alpha = .85$)、「教員参考体験」得点、「子どもとの親和体験」得点($\alpha = .75$)、「達成感・充実感」得点($\alpha = .68$)とした。

5.3.2 分散分析

各下位尺度の平均値と標準偏差は表8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、全ての下位尺度間において、1%水準で有意差が見られた。

表8 教育実習体験尺度(春原、2008)の下位尺度得点

教育実習体験	授業での成功と被称賛体験	Mean (SD)	2.99 a (0.55)
	実習生参考体験	Mean (SD)	3.33 b ** (0.79)
	教員参考体験	Mean (SD)	3.97 c ** (0.15)
	子どもとの親和体験	Mean (SD)	3.64 d ** (0.42)
	達成感・充実感	Mean (SD)	3.83 e ** (0.37)

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

6. 研究5

6.1. 目的及び方法

教育実習事前指導及び教育実習における学習経験が教育実習前後における教師効力感尺度の下位尺度(3条件:「教授・指導効力感」、「学級管理・運営効力感」、「子ども理解・関係形成効力感」)得点の変化に与える影響を検討するために、教師効力感尺度の下位尺度の変化量(=実習後の得点-実習前の得点)を従属変数、教育実習事前指導学習経験尺度の各下位尺度(4条件)得点及び教育実習体験尺度の各下位尺度(5条件)を独立変数とする重回帰分析を行った。VIF(Variance Inflation Factor)の数値は全て基準内(>10)であり、多重共線性の問題はないと考えられる。尚、変数選択にはステップワイズ法を用いた。

6.2. 結果

重回帰分析の結果、「教授・指導効力感」の重決定係数(R^2)は.07($p < .05$)、「学級管理・運営効力感」は.09($p < .05$)、「子ども理解・関係形成効力感」は.25($p < .01$)であり、各々有意な値であった。各独立変数から従属変数への標準偏回帰係数は、表9に示す通りである。

「教授・指導効力感」に対しては教育実習事前指導学習経験尺度の「教職意欲の向上」からの標準偏回帰係数(.27)のみ、「学級管理・運営効力感」に対しては教育実習体験尺度の「子どもとの親和体験」からの標準偏回帰係数(.30)のみが5%

水準で有意であった。一方、「子ども理解・関係形成効力感」に対しては、教育実習事前指導学習経験尺度の「学級経営力の向上」からの標準偏回帰係数 (-.46)、教育実習体験尺度の「子どもとの親和体験」からの標準偏回帰係数 (-.37) が1%水準で有意であった。

表9 教師効力感尺度の変化量に関する重回帰分析結果

	教授・指導効力感			学級管理・運営効力感			子ども理解・関係形成効力感		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
教育実習事前指導									
学級経営力の向上							-.68	.16	-.46**
指導技術の向上									
教職意欲の向上	.16	.08	.27*						
配属校との関係性の構築									
教育実習体験									
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				.35	.15	.30*	-.87	.29	-.37**
達成感・充実感									
R ²			.07*			.09			.25**

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

7. 考察

7.1. 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、事前指導及び教職課程カリキュラムの特色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という観点から分析調査を行い、教育実習、事前指導及び教職課程カリキュラムの特色が教師効力感や教育実習不安に及ぼす影響を検討することであった。

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、教師効力感の一つである「子ども理解・関係形成効力感」が高いこと、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、「子ども理解・関係形成効力感」がより高くなること、「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。次に、教育実習を通して、教師効力感の他二つである「教授・指導効力感」「学級管理・運営効力感」が高くなること、その一方で「子ども理解・関係形成効力感」は低くなることが示された。

研究2では、事前指導前の時点で教師効力感の一つである「子ども理解・関係形成効力感」が高いこと、教育実習不安の一つである「児童生徒関係に関する不安」が低いことを説明する要因として、教育実習までに受講する専門教育科目（選択）「子ども支援地域活動」の履修経験の影響が示された。

次に研究3では、事前指導を通して、「子ども理解・関係形成効力感」がより高くなることを説明する要因として、事前指導において特に「配属校との関係性の構築」に関する学習経験を積んでいることが示された。これらの結果は、本学科の特徴である、地域にある実習校と密接に連携して教育実習を行う連携学校園方式が、教育実習生の実習前の不安を緩和するとともに、特に児童理解や児童との関係構築に関する教師効力感の形成にとって効果的であることを示唆する結果といえる。

また研究4・5の結果からは、教育実習前後における教師効力感の変化について、事前指導で「教職意欲の向上」を経験しているほど「教授・指導効力感」が高くなること、教育実習で「子どもとの親和体験」を経験しているほど「学級管理・運営効力感」が高くなることが示された。また、「子ども理解・関係形成効力感」に関しては、事前指導で「学級経営力の向上」を経験しているほど低くなること、教育実習で「子どもとの親和体験」を経験しているほど低くなることが示された。これらの結果は、教師効力感の形成に教育実習及び事前指導の学習経験が深く関与していることを示唆する結果といえる。

7.2. 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、①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、

また、②教育実習を通して「子ども理解・関係形成効力感」が低くなったことが挙げられる。

事後指導後の2018年1月に実施したインタビュー調査からは、①の背景として「模擬授業の実施回数の少なさ」や「模擬授業の形態（例：導入10分間に限り実施することが多い、他の教育実習生が児童役をするため学習指導案に沿った協力的反応が多い）」等が挙げられた。また、②の背景としては「事前指導時の訪問と違い、終日様々な教職業務を経験するため、それまでの自信を損ない易いこと」「指導教諭等が備える実践力との違いを実感する場面が多く、自身の力量不足を痛感し易いこと」等が挙げられた。

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）。模擬授業を通して得た既有知識（指導助言）は、再度模擬授業場面で行為として実践することを通して、実践的知識として有効に活用できるようになり、より確かな教師効力感の形成に繋がっていくと想定される。

また、単に外部との情報の授受（例：学習経験）が個々の教師の内的表象の変容（例：教師効力感の形成）に寄与するという単線（直線）的学習モデルではなく、前進と後退を繰り返しながら緩やかに変容していく螺旋的学習モデルであるとされている。その意味において、事前指導期間の学校訪問（初回学習）を通して児童理解や児童との関係構築に関する教師効力感が高まり、実習期間（次回学習）を通してそれらが低まることは、教師の学習にとって自然な現象といえる。今後は実習終了後のフォローアップ体制を整備する等して、教職課程カリキュラム全体を通じた着実な教師効力感の形成を図っていくことが求められる。

8. 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.

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.
- 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.
- 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.

Summary

The purpose of this study was to examine the change in teacher-efficacy and anxiety towards practice-teaching 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 high score of “pupils understanding efficacy”, which is one of the three factors of the teacher efficacy scale, and 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 and that the experience of studying until teaching practice influenced these scores. Secondly, students of this study increased the score of “pupils understanding efficacy” and 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 the score of “instruction efficacy” and “classroom management efficacy”, which are two of the three factors of the teacher efficacy scale, and decreased the score of “pupils understanding efficacy” through practice-teaching, and the experience of studying in practice-teaching and preparatory-training influenced these changes. Finally, the limitations and future directions were discussed.

KEYWORDS : student-teachers, practice-teaching, preparatory-training, teacher-efficacy, anxiety towards practice-teaching