

事前授業による教育実習不安の変容 — 教職志望学生のセルフ・エフィカシーに着目して —

枝元 香菜子、山本 礼二
(人間学部児童教育学科)

A Study on Changes in Anxiety for Teaching Practice by Prior Lecture : Focusing on Self-efficacy on Teacher Trainees

Kanako EDAMOTO, Reiji YAMAMOTO

(Department of Childhood Education and Welfare, Faculty of Human Sciences)

本研究は、教育実習事前授業による教育実習不安の変容についてセルフ・エフィカシーとの関連から検討をした。対象は、私立 A 大学で教職免許状取得希望者である 4 年生合計 64 名とし、教育実習事前授業の前後で教育実習に関する不安についてのアンケート調査を実施した。また一般セルフ・エフィカシーについての質問紙調査を実施し、対象者をセルフ・エフィカシーの高低で 2 群 (GSEs 下位群 / GSEs 上位群) に分類した。調査の結果、全体の教育実習の不安要素として授業に関する項目が挙げられた。事前授業により、身だしなみ (全体) や指導案の書き方 (GSEs 下位群) に関する不安は低減がみられた。一方、心身の疲労 (全体) や遅刻 (GSEs 下位群) に関する不安は増大した。また、GSEs 下位群では、GSEs 上位群に比べ、授業や自身の性格・内面に関する項目で常に大きな不安を抱いていた。事前授業は、個々の特性に合わせて指導・支援していくことも重要であることが示唆された。

キーワード：教育実習、教育実習生、不安、事前授業、変容

はじめに

教育実習は、教員免許状を取得するための必修要件であり、大学で履修してきた科目の理論的技術的な学習成果を実地に適応し、体験を通して実施的な力量を習得することをねらいとしている。教師になるためには、大学の講義や書物で学んだ諸理論を理解し、蓄積しておくだけでは不十分であり、教育現場での実践に有機的につなげ、統合していく必要がある。また、教育実習は教える技術の習得や児童生徒との触れ合いを通じた人間関係づくりだけでなく、教職に理解を深め、生涯の仕事として選択するかどうかを考える契機でもある。近年、学校および

教員に向けられる社会の目は厳しさを増しており、教員養成に関して、大学における教職課程において教員に求められる資質能力を確実に身につける指導を行うことが求められている。中でも教育実習においては、大学と実習校の連携を図り、大学には学生の適性や意欲を見極めるなどして、責任をもって送り出すことが望まれている。ゆえに、教育実習生が、不安なく気持ちを高めて実習に臨むことで効果的な経験をたくさん積み、教職への志向性を高められるように事前授業において指導を行うことは、極めて重要であると考えられる。

これまでの先行研究においても、教師志望度や教師効力感、教育実習不安について多くの報告がある。

教育実習不安を取り上げたものでは、大野木・宮川(1996)が教職志望の大学生が持つ教育実習不安を調査し、「授業実践力」、「児童・生徒関係」、「体調」、「身だしなみ」からなる不安尺度が構成されることを明らかにし、すべての得点が教育実習後に低くなることを報告している。その中で、教育実習不安と自己効力感に関する下位尺度との間には相関関係があることを示している。また、西松(2008)は、小学校・中学校で教育実習を行う3年生を対象に事前事後での教育実習不安として「授業実践不安」と「児童生徒関係不安」の2因子が挙げられること、これらの不安感女子の方が高いことを報告している。これらの他にも幼稚園・小学校・中学校・高等学校で実習を行う学生を対象に、教育経験や教員志望度、職業選択に関する心理指標と教育実習不安との関連について様々な報告がなされている(大平ら、2009;前原ら、2007;善明ら、2004)。教育実習中の不安については、清水ら(2011)が運勢ライン法にて検証し、その変容について述べている。しかし、多くの研究が国立大学教職課程に在籍する学生を対象としているもので、私立大学における調査はあまり見られない。また、教育実習の事前事後でのアンケート調査が多く、教育実習を行うにあたり実施される事前授業での変化を見ている研究はほとんど見られない。

近年、私立大学で教員免許状を取得できる課程が増えてきており、それに伴い教員免許状の取得希望者が増えていることを考えると、さまざまな大学において教育実習不安やその変容について検討することは重要であると考えられる。1989年に教育職員免許法が改正され、「教育実習事前事後指導」が必修科目に含まれた。これに伴い、教育実習前後における教職志望学生の心理的变化や子ども観、知識・技能の習得に関する研究は急増したと言われている(大野木・宮川、1996)ものの、教育実習不安についての授業効果を検証しているものは依然として少ない。多くの大学で教育実習を行うにあたり教育実習関連科目や事前・事後指導が設定されていることを踏まえると、授業を通じて不安軽減を図れる可能性があり、教育実習前後でのアンケート調査ではなく、事前授業前・後での調査も必要であると考えられる。

教師に必要な資質能力の一つとして、自己効力

感が挙げられる。Bandura(1977)によって提唱された社会的学習理論において、自己効力感(self-efficacy:セルフ・エフィカシー)は、「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるか」という個人の確信;自己遂行可能感」とされている。困難な場面に直面することの多い教師にとって自己効力感を高めることは重要とされており、教師教育の分野には教師効力感(teacher efficacy)という概念が提唱されている。先行研究では、教職志望学生を対象に、教職志望動機と自己効力感・教師効力感の関連について(春原、2010;増田ら、2015)や教職志望に及ぼす自己効力感の影響(児玉ら、2014)について記されている。また、神藤(2015)は、コミュニケーション自己効力感が教育実習達成度に広く影響を及ぼしていること、事前の自主的学習活動が自己効力感を活性化してことを報告している。しかし、教育実習不安をセルフ・エフィカシーとの関連で調査している研究は、ごくわずかである。大学における事前授業の質の向上のためには、様々な学生に対応した指導が求められており、セルフ・エフィカシーの高い学生と低い学生の教職志望度や教育実習への不安内容を明らかにすることは、極めて重要であると考えられる。

そこで、本研究は、教職課程のある私立大学に在籍する教育実習実施予定者を対象とし、事前授業前後において教育実習に関する不安感についてのアンケートを実施し、不安感情の変容を分析する。さらに個々のセルフ・エフィカシーと不安感情の関連性についても検討し、教育実習における不安構造の明確化を図ることで、教育実習における事前指導改善や今後の学生指導に活かしていくことを目的とする。これらは、事前授業を通じて、少しでも教育実習の不安軽減を図る授業づくりに寄与すると考えられる。

1. 調査方法

(1) 調査対象

私立A大学で教職免許状取得希望者である4年生合計64名(男子:27人名、女子:37名)。その内訳は小学校教員免許状取得希望者35名、中学校・高等学校教員免許状取得希望者29名であり、いずれも教職課程の履修者とした。取得予定免許の校種

については、小学校が35名、中学校・高等学校では国語科が14名、英語科が6名、社会科が6名、情報科が3名であった。(表1)

表1 対象者の特性

取得予定免許 校種	男(名)	女(名)	合計(名)
小学校1種	16	19	35
中学校・高等学校1種(国語)	6	8	14
中学校・高等学校1種(英語)	1	5	6
中学校1種(中学社会) 高等学校1種(地理・歴史・公民)	4	2	6
中学校・高等学校1種(情報)	0	3	3
合計	27	37	64

(2) 実施期間

平成28年4月～5月

大学における教職科目(教育実習Ⅲ)の授業前と授業終了後に調査用紙を配布した。

事前授業は、教育実習に臨むために必要な事項を確実に理解・習得し、実習が効果的に行えるようにすることを目的とし、5週間全10回の内容で実施された。その内容を下記に示す(表2)。

表2 教育実習Ⅲ 授業内容一覧

回・月日	コマ数	授業概要
第1回 '16.04.08	1コマ目	「オリエンテーション」
	2コマ目	「教育実習について」 ・教育実習の意義と目的 ・教育実習までの流れ ・教育実習で身に付けたいこと ・教育実習に臨む心構え
第2回 '16.04.15	3コマ目	「事前訪問について」 ・依頼の仕方 ・服装持ち物 ・事前訪問の流れ
	4コマ目	「児童の発達の姿について」 ・低、中、高学年の特徴と対応の仕方
第3回 '16.04.29	5コマ目	「教師について」 ・職務内容 ・勤務時間 ・教師の一日 ・学校外で関わる人々
	6コマ目	「服務について①」 ・服務と内容 ・信用失墜行為 ・職務命令
第4回 '16.05.06	7コマ目	「服務について②」 ・懲戒処分 ・体罰 ・個人情報の保護と管理
	8コマ目	「実習中の心得について」 ・子どもと先生への関わり ・教師のマナーと対応
第5回 '16.05.13	9コマ目	「授業づくりについて①」 ・よりよい授業とは ・指導案の意義と作成 ・発問
	10コマ目	「授業づくりについて②」 ・机間指導 ・板書法 ・研究協議会 ・実習日誌の書き方 ・挨拶準備

(3) 調査項目

a. 教育実習不安：大野木・宮川(1996)で用い

られた調査項目をもとに、32項目からなるアンケートを作成した。先行研究は48項目の質問によって構成されていたが、本学の教育実習および事前授業に直接的に関係しない項目については除外した。質問項目への回答は、5段階評定尺度(1:そうではない/2:あまりそうではない/3:どちらともいえない/4:ややそうである/5:そうである)を用いた。

b. 坂野・東條(1986)による一般性セルフ・エフィカシー尺度(2件法16項目):GSEs自己効力感一般用(こころネット株式会社・東京)を用いた。

回答の確度をあげるために、調査は記名方式で実施した。対象者にはあらかじめ、本研究の目的、方法および成績に関与しないことについて十分な説明を行い、インフォームド・コンセントを得た上で実施した。

(4) 分析方法

すべての統計処理はPredictive Analytics Software(SPSS Statistics version 21.0, IBM社製)を用いた。統計量は全て平均値±標準偏差で示した。一般セルフ・エフィカシー尺度については、合計得点に対する5段階評定値をもとに、4段階以上(得点合計9点以上)をGSEs上位群、3段階以下(得点合計8点以下)をGSEs下位群とした(GSEs上位群:30人名、GSEs下位群:34名)。セルフ・エフィカシー尺度の2群間と授業前後における教育実習不安の値の変化については、2元配置分散分析〔群(GSEs上位群 or GSEs下位群)×時期(授業前、授業後)]を行った。授業前における各群の不安要素については、対応のないT検定を行った。検定の有意水準は5%とし、p値が5%未満の時に有意とした。有意差なしの場合はN.S.(Not Significant)と表記した。

2. 結果

(1) 対象者の不安要素

対象者全体の不安要素として、質問32項目のうち、平均得点の高い上位10項目を抽出した。その結果を表3に示す。上位10項目のすべてが授業実践に関するものであり、一番不安が大きかった項目は「研究授業」であった。その次には「専門的知識」、「授業の理解度」、「分かりやすい授業」などで高得

点を示した。

表3 不安要素 上位10項目

項目	得点
① 16 研究授業	4.3 ± 1.2
② 8 専門的知識	4.2 ± 0.9
③ 32 授業の理解度	4.0 ± 1.1
④ 21 わかりやすい授業	4.0 ± 0.9
⑤ 5 授業での混乱	3.9 ± 1.1
⑥ 7 指導の未熟さ	3.6 ± 1.1
⑦ 4 好まれる指導案づくり	3.6 ± 1.3
⑧ 9 教材研究	3.6 ± 1.2
⑨ 13 板書	3.6 ± 1.5
⑩ 28 授業中のパニック	3.3 ± 1.3

平均±標準偏差

(2) 授業開始前における各群の不安要素

各群の授業開始前における不安要素を表4に示した。GSEs下位群では、「専門的知識」、「研究授業」、「授業での混乱」、「授業の理解度」、「わかりやすい授業」、「指導の未熟さ」の授業に関する6項目で高い不安(4得点以上)を示した。一方、GSEs上位群で高い不安(4得点以上)を示したのは、「研究授業」のみであった。

授業開始前における群間の差においては、「子どもからのいじめ」、「好まれる指導案づくり」、「授業での混乱」、「指導の未熟さ」、「専門的知識」、「教材研究」、「指導案の書き方」、「人前での話」、「名前を覚える」、「授業での緊張」、「雑談の収集」、「内気」、「教育機器の使用」の13項目で、GSEs下位群がGSEs上位群に対して高い不安を示した。

(3) 授業前後での不安尺度の変化

各群の授業前後における不安尺度の変化を表5、表6に示した。二元配置の分散分析の結果、「遅刻」(F=4.049, p<.05)、「研究授業」(F=4.061, p<.05)、「指導案の書き方」(F=4.815, p<.05)の3項目に交互作用が認められた。これらの項目について下位検定(Bonferroni多重比較)を行った結果、「遅刻」については、GSEs下位群で不安が高まり(F=6.725, p<.05)、授業後ではGSEs上位群に比してGSEs下

位群が有意に高値を示した(F=6.133, p<.05)。また、「研究授業」では、GSEs上位群において不安が高まる傾向(p<.10)が見られたが、有意差は認められなかった。さらに、「指導案の書き方」では、授業前後でGSEs下位群に不安尺度の低下が見られ(F=7.390, p<.01)、授業開始前に両群間に認められた有意な差(F=4.585, p<.05)が、授業後においては解消された。

交互作用は認められなかったものの、「服装・頭髮」(F=8.192, p<.01)、「おしゃれ・アクセサリ・化粧」(F=6.617, p<.05)、「体力」(F=12.099, p<.01)、「慣れない服装による疲れ」(F=5.785, p<.05)の4項目については、時期(授業前、授業後)に主効果が認められた。

同じく交互作用は認められなかったが、「授業での混乱」(F=4.214, p<.05)、「指導の未熟さ」(F=5.956, p<.05)、「教材研究」(F=5.536, p<.05)、「人前での話」(F=5.071, p<.05)、「授業での緊張」(F=5.487, p<.05)、「内気」(F=9.167, p<.01)、「教育機器の使用」(F=6.828, p<.05)の7項目については、群(GSEs上位群 or GSEs下位群)に主効果が認められた。

3. 考察

(1) 教育実習不安の特性について

本研究は、教育実習を行うにあたり実施される事前授業による教育実習不安の変容についてセルフ・エフィカシーとの関連から検討をした。

調査の結果、対象者全体の不安における上位10項目として「研究授業」、「専門的知識」、「授業の理解度」、「わかりやすい授業」、「授業での混乱」、「指導の未熟さ」、「好まれる指導案づくり」、「教材研究」、「板書」、「授業中のパニック」が挙げられた。また、群ごとにGSEs下位群では、「専門的知識」、「研究授業」、「授業での混乱」、「授業の理解度」、「わかりやすい授業」、「指導の未熟さ」の6項目で、4得点以上の高い不安を示した。これらは、すべて授業に関する不安要素であることから、教職志望学生の多くが教育実習で授業を行うことに高い不安を抱いており、特にセルフ・エフィカシーの低い学生においては、その不安がかなり高いことが明らかに

表4 授業前における両群の不安要素

項目	GSEs 下位群 (N = 34)	GSEs 上位群 (N = 30)	t	
1 子どもからのいじめ	2.2 ± 1.3	1.6 ± 1.0	2.076	*
2 服装・髪型	2.0 ± 1.3	1.8 ± 1.2	0.534	n.s.
3 おしゃれ・アクセサリー・化粧	1.5 ± 0.9	1.9 ± 1.3	-1.307	n.s.
4 好まれる指導案づくり	3.9 ± 1.2	3.2 ± 1.3	2.094	*
5 授業での混乱	4.3 ± 1.1	3.5 ± 1.1	2.078	**
6 体力	2.6 ± 1.4	2.0 ± 1.3	1.853	n.s.
7 指導の未熟さ	4.0 ± 0.9	3.2 ± 1.2	3.028	**
8 専門的知識	4.5 ± 0.7	3.8 ± 1.0	2.933	**
9 教材研究	3.9 ± 1.1	3.2 ± 1.2	2.448	*
10 子どもとの仲	2.8 ± 1.3	2.4 ± 1.2	1.344	n.s.
11 学級経営	3.3 ± 1.1	2.9 ± 1.2	1.451	n.s.
12 子どもに対する威厳	3.0 ± 1.1	2.9 ± 1.4	0.336	n.s.
13 板書	3.8 ± 1.3	3.3 ± 1.6	1.151	n.s.
14 教官との相性	2.4 ± 1.3	2.0 ± 1.1	1.492	n.s.
15 遅刻	2.2 ± 1.4	1.8 ± 1.3	1.091	n.s.
16 研究授業	4.4 ± 1.0	4.1 ± 1.3	1.197	n.s.
17 慣れない服装による疲れ	1.8 ± 1.2	1.6 ± 1.0	0.815	n.s.
18 指導案の書き方	3.0 ± 0.9	2.4 ± 1.2	2.102	*
19 人前での話	2.9 ± 1.4	1.9 ± 1.1	3.036	**
20 病気や体調	2.5 ± 1.5	2.0 ± 1.2	1.583	n.s.
21 わかりやすい授業	4.1 ± 0.8	3.8 ± 1.0	1.355	n.s.
22 名前を覚える	2.8 ± 1.4	2.1 ± 1.2	2.061	*
23 授業の失敗	2.6 ± 1.1	2.1 ± 1.0	1.846	n.s.
24 食べ物の好き嫌い	1.4 ± 1.0	1.3 ± 0.7	0.221	n.s.
25 授業での緊張	3.3 ± 1.2	2.7 ± 1.3	2.037	*
26 雑談の収集	3.0 ± 1.2	2.4 ± 1.2	2.040	*
27 子どもからなめられる	2.8 ± 1.4	2.4 ± 1.2	1.190	n.s.
28 授業中のパニック	3.6 ± 1.2	3.0 ± 1.3	1.692	n.s.
29 通勤時の服装	1.4 ± 0.9	1.6 ± 1.0	-0.765	n.s.
30 内気	2.4 ± 1.3	1.6 ± 0.9	2.938	**
31 教育機器の使用	3.4 ± 1.0	2.4 ± 1.4	3.217	**
32 授業の理解度	4.2 ± 0.9	3.8 ± 1.2	1.521	n.s.

平均±標準偏差 太字：不安尺度 (4.0 得点以上)

** : p < 0.01, * : p < 0.05 n.s. : not significant

表5 授業前後における変容 (群×授業前後)

項目	群	授業前	授業後	F	交互作用
15 遅刻	GSEs 下位群	2.2 ± 1.4	2.7 ± 1.6*	4.049	*
	GSEs 上位群	1.8 ± 1.3	1.7 ± 1.4		
16 研究授業	GSEs 下位群	4.4 ± 1.0	4.2 ± 1.2	4.061	*
	GSEs 上位群	4.1 ± 1.3	4.4 ± 0.8		
18 指導案の書き方	GSEs 下位群	3.0 ± 0.9	2.4 ± 1.1**	4.815	*
	GSEs 上位群	2.4 ± 1.2	2.4 ± 1.3		

平均±標準偏差 ** : p<0.01, * : p<0.05

表6 授業前後における変容（主効果）

項目	群	授業前	授業後	主効果（時間） F	主効果（群） F
2 服装・髪型	GSEs 下位群	2.0 ± 1.3	1.5 ± 0.7	8.192**	n.s.
	GSEs 上位群	1.8 ± 1.2	1.4 ± 0.9		
3 おしゃれ・アクセサリー・化粧	GSEs 下位群	1.5 ± 0.9	1.3 ± 0.7	6.617*	n.s.
	GSEs 上位群	1.9 ± 1.3	1.4 ± 0.9		
6 体力	GSEs 下位群	2.6 ± 1.4	2.9 ± 1.3	12.099**	n.s.
	GSEs 上位群	2.0 ± 1.3	2.8 ± 1.5		
17 慣れない服装による疲れ	GSEs 下位群	1.8 ± 1.2	2.2 ± 1.5	5.785*	n.s.
	GSEs 上位群	1.6 ± 1.0	1.9 ± 1.3		
5 授業での混乱	GSEs 下位群	4.3 ± 1.1	4.0 ± 1.1	n.s.	4.214*
	GSEs 上位群	3.5 ± 1.1	3.7 ± 1.1		
7 指導の未熟さ	GSEs 下位群	4.0 ± 0.9	3.7 ± 1.2	n.s.	5.956*
	GSEs 上位群	3.2 ± 1.2	3.4 ± 1.1		
9 教材研究	GSEs 下位群	3.9 ± 1.1	3.6 ± 1.1	n.s.	5.356*
	GSEs 上位群	3.2 ± 1.2	3.2 ± 1.2		
19 人前での話	GSEs 下位群	2.9 ± 1.4	2.8 ± 1.6	n.s.	5.071*
	GSEs 上位群	1.9 ± 1.1	2.3 ± 1.3		
25 授業での緊張	GSEs 下位群	3.3 ± 1.2	3.1 ± 1.5	n.s.	5.487*
	GSEs 上位群	2.7 ± 1.3	2.4 ± 1.3		
30 内気	GSEs 下位群	2.4 ± 1.3	2.3 ± 1.2	n.s.	9.167**
	GSEs 上位群	1.6 ± 0.9	1.7 ± 1.1		
31 教育機器の使用	GSEs 下位群	3.4 ± 1.0	3.2 ± 1.3	n.s.	6.828*
	GSEs 上位群	2.4 ± 1.4	2.8 ± 1.2		

平均±標準偏差 ** : p < 0.01, * : p < 0.05 n.s. : not significant

なった。さらに授業開始前における GSEs 下位群と GSEs 上位群の教育実習不安を比べると、「子どもからのいじめ」、「好まれる指導案づくり」、「授業での混乱」、「指導の未熟さ」、「専門的知識」、「教材研究」、「指導案の書き方」、「人前での話」、「名前を覚える」、「授業での緊張」、「子どもからなめられる」、「内気」の12項目で、GSEs 下位群が GSEs 上位群よりも高い不安を示しており、授業や子どもとの関わり、子どもと接する際の自身の問題点について不安を抱えていることが見出された。

仲矢ら（2015）による3年次教育実習に関して学生の意識を調査した研究では、実習生の不安項目の上位10項目として授業実施に関する4項目、授業準備に関する2項目、授業に必要な知識習得に関す

る3項目、子どもとの関係に関する1項目が挙げられている。これに倣って、本研究で上位10項目に上がった不安を分類すると、授業実施に関すること6項目、授業準備に関すること2項目、授業に必要な知識習得に関する2項目であり、授業に関する項目の中でも授業実践に不安を抱えている傾向が示唆された。磯崎ら（2014）によると、教育実習前における「自信がないこと」上位3項目として「授業での発問」、「学習指導案の書き方」、「教科内容の知識・技能」、「授業プラン」が挙げられており、これらのことから、教育実習生の不安構造の中核は「授業」に関することであり、さらに細かく分類すると「授業実践」、「授業準備」、「授業に必要な知識や技能習得」に分けられることが明らかになった。西松（2008）

は、因子分析により教育実習不安として「授業実践不安」と「児童生徒関係不安」の2因子を挙げている。また大野木ら（1996）は、「授業実践力」、「児童・生徒関係」、「体調」、「身だしなみ」の4因子を挙げ、前原ら（2007）は、「授業実践」、「身だしなみ」、「体調」、「子どもとの関係」、「逃げ腰」の5因子を挙げている。これらの因子分析の結果においても、教育実習不安の第一因子として「授業」に関することが挙げられていることから、「授業」に関する不安について考えていくことは極めて重要であり、事前授業ではいかに授業に関する不安を軽減していくかが求められる。

教育実習不安と一般セルフ・エフィカシーとの関連については、大野木ら（1996）の研究において「授業実践力」と一般セルフ・エフィカシー尺度である「行動の積極性」および「能力の社会的位置づけ」に関しては負の相関があり、「失敗に対する不安」とは正の相関があることが述べられている。また、「児童・生徒関係」との相関についても同様の結果が示されている。本研究の結果においても授業や子どもとの関わり、子どもと接する際の自身の問題点についてGSEs上位群と下位群で差が見られたことから、事前授業での指導の際は、セルフ・エフィカシーが低い学生に対してどのような指導・支援をしていくかを考えていく必要がある。

(2) 事前授業前後における教育実習不安の変容

GSEs下位群とGSEs上位群における事前授業前後での教育実習不安について比較したところ、「遅刻」、「研究授業」、「指導案の書き方」について相互作用が認められた。「遅刻」については、GSEs下位群で授業後に不安が有意に増加したことで、授業後の群間に有意な差が生じた。このことから、事前授業により教育実習に対する心構えや服務規程、信用失墜行為などについて学ぶことを通してセルフ・エフィカシーの低い学生の遅刻をしてはいけないという認識を高めたことにより不安が増加したと推測できる。しかし、中には実習開始時期が近づいてきたことに伴い、不安が増加した可能性も考えられる。「指導案の書き方」については、事前授業前にGSEs下位群がGSEs上位群に比べて有意に高い不安を抱いていたが、事前授業後にGSEs下位群で有意な不安の減少が認められ、群間の差がなくなっ

た。このことから、指導案の作成に高い不安を感じていたセルフ・エフィカシーの低い学生に対して、事前授業で指導案の意義や作成に関する指導・演習を行ったことにより不安を軽減することができたと考えられる。今回、「研究授業」に関しては、下位検定の結果、GSEs上位群における不安の増加傾向にとどまり、有意な変化は認められなかった。しかし、「研究授業」については、「遅刻」や「指導案の書き方」と異なり逆の変容を示し、GSEs上位群で不安得点が増加し、GSEs下位群で不安得点が増加した。これについては、事前授業を通してセルフ・エフィカシーの高い学生に、教育実習の仕上げとして行われる研究授業の重要性が意識化されたことによる可能性が考えられる。

授業前後において主効果が認められた「服装・頭髪」、「おしゃれ・アクセサリ・化粧品」、「体力」、「慣れない服装による疲れ」の4項目は、2つのパターンに分類できる。「服装・頭髪」、「おしゃれ・アクセサリ・化粧品」については、授業後に不安が軽減され、「体力」、「慣れない服装による疲れ」に関しては不安が増加した。このことから、身だしなみに関する不安は事前授業により軽減される一方で、心身の疲労に関する不安は授業後に高まることを見出された。身だしなみについては、もともとの不安自体は高くないが、事前授業の中で指導があり、実際に服装・頭髪等のチェックも実施したことで、より不安を軽減することができたと推測できる。また、心身の疲労に関する不安については、授業の中で仕事の流れや注意事項などの体験談や実例を挙げて指導することにより、体力の必要性や慣れない格好での活動に対する不安が内在化されたと考えられる。

関口（2010）は、教育実習そのものが学生の不安を掻き立てている可能性を示し、教育実習の事前指導における学生からの質問が、服装や言葉遣いなどかなり細かいことに至っていることについては、どんな些細なことに関する不安でも解消しておこうという表れであると考察している。ゆえに、「指導案の書き方」など授業に関する指導だけでなく、身だしなみのように不安得点自体が低い項目であっても、丁寧に取り上げ指導していくことで不安の解消を図れる可能性が示唆された。一方で、本研究では、事前授業後に、心身の疲労やGSEs下位群の「遅刻」

に関する不安において増加が見られたことから、事前授業は不安の解消だけでなく、不安を意識化させたり内在化させたりする役割を果たしている可能性が見出された。

「授業での混乱」、「指導の未熟さ」、「教材研究」、「授業での緊張」、「教育機器の使用」の授業に関する項目と「人前での話」、「内気」などの個人の性格・内面に関する項目については、群間での主効果が認められ、GSEs 下位群は GSEs 上位群と比べて常に高い不安を有していた。これらは、事前授業に関係なく、セルフ・エフィカシーの低い学生が強く感じる不安の特徴として捉えることができる。先にも述べたが、大野木ら（1996）の研究において、「授業実践力」や「児童・生徒関係」と一般セルフ・エフィカシー（「行動の積極性」、「能力の社会的位置づけ」）との間に負の相関が示されている。本研究で授業に関する項目と個人の性格・内面に関する項目に関して、セルフ・エフィカシーの高低による群間で差が生じたのは、これに類似していると考えられる。

(3) 事前授業のあり方

高垣ら（2015）は、教育実習におけるポジティブな認知や心理状態を増加させる背景として、「経験すること」や「他者との関わり」を挙げている。これに加え、教育実習に向かう学生に対する「他者とのコミュニケーション」「人間関係」に関する学びの機会を充実させることの有益性や、不安解消プログラムを「授業」レベルで実施して支援していくことの必要性を述べている。また、久保（2006, 2011）は、失敗体験から学ぶことは、肯定的自己像を形成する上で必要な体験であり、個別支援をしていく必要性と同時に、失敗体験から学んだことを振り返るような場を設定したり、肯定的変化についてフィードバックしたりするような機会の有益性についても述べている。さらに、富山（2015）は、学生の希望に答える事前指導とは何かについて検証し、教育実習というありのままの自分を試し見極める試練に臨む自分自身を励ますエピソードの重要性を示している。それは、単なる抽象的な夢物語ではなく、その具体的なエピソードを支える理論、学術的な裏付けをもったエピソードであり、教育にかかわってきた先人たちが試行錯誤しながら営々と気づき上げてきた実践に触れるとき、その中に示された種々の力に

勇気ももらえると述べている。以上のことから、本研究で見出された授業実践や子どもとの関係に対する不安については、授業の中で具体的な事例や対処方法などを示すことや、教育実習までに模擬授業の演習や学校ボランティア等の様々な経験をさせ、自信をつけさせることが有益になってくると考えられる。また、大学カリキュラムによっても異なるが、4年次の教育実習までに行われる観察実習や介護等体験での経験についても、学習事項や失敗談についてしっかりとフィードバックを行うことで、不安解消につながるのではないかと考えられる。多様な学生が存在する大学の教職課程では、全体指導をしていくと同時に、個々に応じた支援も必要であり、特にセルフ・エフィカシーの低い学生については、授業実践や個人の性格・内面について高い不安を抱えていることを考慮した支援を行っていくことが求められる。

おわりに

本研究は、私立大学の教職志望学生を対象に、教育実習に関する不安項目について事前授業前後でのアンケート調査を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

① 教職志望学生における教育実習の不安は、授業に関する事項が極めて大きい。特にセルフ・エフィカシーの低い学生は、授業に関することや子どもとの関わり、個人の性格・内面に関する項目について不安を抱えていることが見出された。

② 事前授業により、セルフ・エフィカシーの低い学生における「遅刻」に関する不安が意識化された。また、「指導案の書き方」に関する不安が低減した。セルフ・エフィカシーの高低に関係なく、身だしなみに関する不安は、事前授業により少なくなった一方で、心身の疲労に関する不安は高まった。教育実習の事前授業は、不安を解消するための役割を果たすと同時に、不安を意識化する機能もあり、個々の特性に合わせて支援していくことの重要性が示唆された。

本研究の課題として、調査対象の人数が少なく、性別や取得免許校種などでの分類は行っていないことがあげられる。今回は、不安構造について因子分

析までは実施していない。また、授業で取り扱った内容が、どの程度直接的な不安解消につながったのかまでは明らかにしていない。今後は、教員志望学生をより詳細に分類し、それぞれにどのような特性があるのか明確にすると同時に、授業効果をさらに細かく分析することで、事前授業等で個々に応じた支援をしていくための手立てを検討していく必要があると思われる。

《引用・参考文献》

- Bandura, A. (1977) Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Vol. 84, pp.191-215.
- 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』, Vol.21, pp.1-10.
- 長谷川順一・浅野文恵 (2006) 「学校教育教員養成課程教科教育コース 3 年次生の教育実習不安 (2) - 専攻教科と先行以外の小学校教科についての指導案作成と授業の実施 -」, 『香川大学教育実践総合研究』, Vol.12, pp.35-45.
- 磯崎尚子・西谷真美 (2014) 「教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究」, 『人間発達科学紀要』, Vol.9, pp.51-59.
- 児玉真樹子・平尾朋子 (2014) 「教員養成課程の学部生の教職志望に及ぼす自己効力感の影響」, 『広島大学大学院教育学研究科紀要』, Vol.63, pp.1-8.
- 久保順也 (2006) 「大学生の「肯定的自己像」の構造と形成プロセスについて - インタビューを題材とした M-GTA による質的研究 -」, 『日本家族心理学会第 23 回大会抄録集』, pp.17-18.
- 久保順也 (2011) 「初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する横断的研究 (3)」, 『宮城教育大学紀要』, Vol.46, pp.193-202.
- 前原武子・平田幹夫・小林稔 (2007) 「教育実習に対する不安と期待、そして実習のストレスと満足感」, 『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』, Vol.14, pp.211-224.
- 増田優子・田爪宏二 (2015) 「教員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 -」, 『京都教育大学教育実践研究紀要』, Vol.15, pp.211-218.
- 仲矢明孝・三島知剛・高旗浩志・稲田修一・後藤大輔 (2015) 「3 年次教育実習に関する学生の意識の検討 - 平成 25 年度受講生アンケートの結果から -」, 『岡山大学教師教育開発センター紀要』, Vol.5, pp.26-34.
- 西松秀樹 (2008) 「教師効力感、教育実習不安感、教師志望度に及ぼす教育実習の効果」, 『キャリア教育研究』, Vol.25, pp.89-96.
- 大平泰子・関仁志 (2009) 「幼稚園教育実習生への指導のあり方に関する一考察 ~ 実習生の不安や悩みを中心に ~」, 『富山短期大学紀要』, Vol.44, pp.73-79.
- 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』, Vol.44, pp.454-462.
- 坂野雄二・東條光彦 (1986) 「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」, 『行動療法研究』, Vol.1, pp.73-82.
- 関口洋美 (2010) 「教育実習の経験による理想的な生徒像と不安の変化に関する研究」, 『大分県立芸術文化短期大学研究紀要』, Vol.47, pp.95-100.
- 清水秀夫・大濱孝子・熊谷崇久・植木文貴・吉井健人 (2011) 「教育実習生がもつ本実習中の不安に関する考察」, 『群馬大学教育実践研究』, Vol.28, pp.301-308.
- 神藤貴昭 (2015) 「事前自主的学習活動と自己効力感が、教育実習達成、教育実習充実度および教職に就くことへの確信に及ぼす影響」, 『日本教育工学会論文誌』, Vol.39 (1), pp.41-52.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 (2015) 「教育実習前後の女子大生の認知と心理の変化 - 教員養成の質を高めるための現状分析と課題 -」, 『津田塾大学紀要』, Vol.47, pp.53-71.
- 富山敦史 (2015) 「学生の希望に答える教育実習事前指導 (1)」, 『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』, Vol.1 (1), pp.285-290.
- 善明宣夫・南本長穂 (2004) 「教育実習の研究 (I) - 実習生の不安を中心として -」, 『教職教育研究: 教職教育研究センター紀要』, Vol.9, pp.1-10.

(受付日:2016年10月31日、受理日2016年12月9日)