

教職志望学生における教育実習不安の構造と事前指導における変化

—性別およびセルフ・エフィカシーの違いに着目して—

枝元 香菜子、山本 礼二

(人間学部児童教育学科)

A Study on Structures in Anxiety for Teaching Practice and Changes in Anxiety by Prior Lecture on Teacher Trainee Students : Focusing on Sex and Self-efficacy

Kanako EDAMOTO, Reiji YAMAMOTO

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

本研究は、教育実習不安の構造および教育実習における事前指導による教育実習不安の変化について、性別、セルフ・エフィカシーの違いから検討をした。対象は、私立 A 大学および国立 B 大学における教職志望学生 327 名とし、事前指導前後で教育実習に関する不安についての質問紙調査を実施した。また一般セルフ・エフィカシーについても調査し、対象者を性別およびセルフ・エフィカシーの高低で 4 群（男-下位群、男-上位群、女-下位群、女-上位群）に分類した。調査の結果、教育実習不安の構造として「授業実践力」、「体調」、「児童・生徒関係」、「身だしなみ」、「精神面」に関する 5 つの不安要素が抽出された。教育実習不安はセルフ・エフィカシーの低い学生、特に女子学生で大きく、事前指導によって全体の「授業実践力」、「児童・生徒関係」、「精神面」に関する不安が軽減した。「身だしなみ」に関しては、セルフ・エフィカシーの低い男子および女子学生における不安が軽減した。よって、事前指導により教育実習不安を軽減できることが見出され、個々の特性に合わせて指導・支援していくことで更なる効果が見込まれる可能性が示唆された。

キーワード：教育実習、不安、性別、セルフ・エフィカシー、事前指導、教職志望学生

はじめに

教育実習は教員免許状を取得するための必須要件である。大学での学び以外に学校ボランティアや学校インターンシップなど学校現場に触れる機会はあるが、3～4週間連続して学校現場に入り、教員としての専門性を発揮して実践的な演習ができるのは、教育実習が唯一の場であり、「大学で学ぶ基礎理論と教育実践との最初の統合の場」(石橋ら、2011)、また「学校現場での教育実践を通じて、学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会」(中央教育審議会、2006)であると捉えられている。教育実習の実施にあたっては、教員として必要な資

質能力を確実に身に付けさせるために、教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組や事前に学生の能力や適性、意欲等を適切に確認する取組など、大学の事前指導の重要性が中央教育審議会答申(2006)において示されている。このような取り組みにより、一人一人の学生にとって充実した教育実習が可能になることが期待できる。また、大学と実習校が連携を図ると同時に、大学には学生の適性や意欲を見極めるなどして、責任をもって学生を送り出すことが望まれていることから、一人でも多くの教育実習生が、できる限り不安を解消し、気持ちを高めて実習に臨むことができるよう、さらには効果的な経験を沢山積んで教職への志向性を高められるように事

前指導を行うことは、極めて重要であると考えられる。

しかし、先行研究では、教育実習を行うにあたり、多くの学生が様々な不安を感じていることが明らかにされている。大野木・宮川(1996)によると、教育実習不安には「授業実践力」、「児童・生徒関係」、「体調」、「身だしなみ」の4因子が挙げられ、それらの不安は自己効力感と負の相関があることが示されている。また、西松(2008)は、「授業実践不安」と「児童生徒関係不安」の2因子を上げ、不安感は女子の方が強いことを報告している。さらに前原ら(2007)は、不安が低い者ほど教師効力感が強く、実習に対して興味・関心を抱きスキルアップに役立つものであるとの期待度も大きいことを示している。これらを踏まえると、一人でも多くの学生が、不安なく実習に臨めるよう、事前指導を充実させていくことがますます重要であるといえる。教育実習不安に関する研究は、教育実習前後で調査されているものが多いが、各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、事前指導前・後での調査も不安の変化を調べる上では有益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。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いる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ることから、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、枝元・山本(2017)の研究では、教職志望学生における教育実習不安についてセルフ・エフィカシーの観点から調査を行った。その結果、授業に関する事項が極めて大きく、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いていることが明らかになった。また、事前指導が不安を軽減させるとともに、不安を意識化する機能もある可能性も見出した。しかし、課題として、調査対象の人数が少なく、性別などを含めた分析や不安構造についての因子分析までは行っていないことを挙げた。

そこで本研究は、調査対象を拡大し、教育実習不安の構造を明確化するとともに、性別およびセルフ・エフィカシーの違いから事前指導による教育実習不安の変化を明らかにすることを目的とした。

1. 調査方法

(1) 調査対象

教職課程の都内私立A大学および甲信越地方国立B大学において、小・中・高等学校のいずれかで教育実習を行う教職志望学生331名を調査対象とした。内訳は、A大学87名(男子40名、女子47名)、B大学244名(男子112名、女子132名)であった。

(2) 調査手順

研究実施にあたり、教職課程の中で教育実習の事前事後指導を8コマ以上行っている大学を選別し研究協力の依頼を行った。そのうち同意を得られたA大学とB大学において研究を実施した。なお、本研究は目白大学「人及び動物を対象とする研究に係る倫理審査委員会」により「非該当」の審査結果を得て実施した。また、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。

調査の実施時期は、平成29年4月「事前指導前」と「事前授業後」(A大学5月、B大学7月)とした。A大学における事前指導は、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。B大学は、学部における教育と教育実習との間の距離を可能な限り埋め、教育実習にできるだけ抵抗感なく臨めるようにするとともに、教育実習に際して求められる必要不可欠な基

礎的・基本的な事柄を確実に身につけることをねらいとして全6回の講義に加えて附属学校園教員らによる事前指導が行われた。

調査内容は「教育実習不安」と「自己効力感」に関する項目とし、無記名による質問紙調査を行った。質問紙は、対象者のみが分かる任意の番号（誕生月＋電話番号下4桁）の記入を依頼し、事前指導前後で対応させた。「教育実習不安」については、大野木・宮川（1996）で用いられた調査項目をもとに、39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、本研究では因子分析によって抽出されていた4因子25項目に加え、残余項目のうち因子負荷量が0.4以上の10項目および因子負荷量0.4には満たないが重要と判断した「黒板の字」「遅刻」「名前を覚える」「教育機器の使いこなし」の4項目を採用した。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。「自己効力感」については、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。

(3) 分析方法

事前指導前後において統計量は全て平均値と標準偏差で示した。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）を上位群、3段階以下（得点合計8点以下）を下位群とした。

教育実習不安の構造は、教育実習不安に関わる39項目について因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。ただし、因子抽出は固有値1.0以上のもので、より単純構造を目指すために各項目のうち、因子負荷が0.4に満たない項目を削除し、再び因子分析を行った。その後、事前指導による教育実習不安の変容について、抽出された因子ごとに性別やGSES（下位群、上位群）の違いによる検討を行った。4群（男-下位群、男-上位群、女-下位群、女-上位群）において2要因分散分析（群×事前指導前後）を行った。

すべての統計処理には、IBM SPSS Statistics

version 24.0を用いた。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) 群分け

分析対象は、事前指導前後ともに回答の得られた299名とした。事前指導前後両方における質問紙の回収率は90%であった。

各群の内訳を表1に示した。事前指導前後での教育実習不安の変化については、男-下位群79名、男-上位群56名、女-下位群105名、女-上位群59名で分析を行った。

表1 群の内訳（人）

| | GSES 下位群 | GSES 上位群 |
|---|----------|----------|
| 男 | 79 | 56 |
| 女 | 105 | 59 |

(2) 教育実習不安の構造

教育実習不安の構造を把握するため、事前指導前に得られた全体の教育実習不安39項目について因子分析を行った。その結果、表2に示した5因子（26項目）が抽出された。第1因子には、「専門的知識」、「分かりやすい授業の実施」、「子どもの授業理解」等を含む10項目で因子負荷量が高く「授業実践力」に関する因子とした。第2因子（4項目）は、「遅くまで残されて体力的に心配」、「体力が持つか」、「体調が狂う」、「プライベートの減少」で因子負荷量が高く、「体調」に関わる因子とした。第3因子（5項目）は「いじめられる」、「児童・生徒関係」、「なめられる」、「威厳を保つ」、「馬鹿にされる」で因子負荷量が高く、「児童・生徒関係」とした。第4因子には、「服装の指摘」、「どのような服装」、「服装・髪型」、「おしゃれ・アクセサリ・化粧品」の4項目が、第5因子には、「人前で話す」、「緊張して授業が進まない」、「内気」の3項目が抽出され、それぞれ「身だしなみ」、「精神面」に関する因子とした。因子名については、大野木・宮川（1996）に倣い名付けた。各因子の内的整合性の検討として算出されたクロンバックの α 係数は、0.8以上と高い値を示した。抽出された5つ

表2 教育実習不安の構造

| | 第1因子 | 第2因子 | 第3因子 | 第4因子 | 第5因子 |
|--|-------|------|-------|------|-------|
| 第1因子：授業実践力 ($\alpha = 0.93$) | | | | | |
| 専門的知識 | 0.88 | | | | |
| 分かりやすい授業 | 0.85 | | | | |
| 子どもの授業理解 | 0.83 | | | | -0.13 |
| 教材研究 | 0.82 | 0.11 | -0.13 | | |
| 手際よい指導 | 0.82 | | | | 0.10 |
| 未熟で授業を聞いてもらえない | 0.79 | | | | |
| 予想外の方向による混乱 | 0.79 | | | | |
| 資料教材の入手 | 0.56 | | | | 0.13 |
| 好まれる指導案 | 0.52 | | 0.13 | | |
| 上手く授業ができず取り乱す | 0.50 | | | | 0.30 |
| 第2因子：体調 ($\alpha = 0.86$) | | | | | |
| 遅くまで残されて体力的に心配 | | 0.98 | | | |
| 体力が持つか | | 0.96 | | | -0.10 |
| 体調が狂う | | 0.48 | -0.11 | | 0.37 |
| プライベートの減少 | | 0.43 | | 0.17 | 0.19 |
| 第3因子：児童・生徒関係 ($\alpha = 0.84$) | | | | | |
| いじめられるか | | | 0.74 | | |
| 児童・生徒関係 | | 0.11 | 0.68 | | 0.10 |
| なめられる | | | 0.66 | | |
| 威厳を保てるか | 0.21 | | 0.59 | | |
| 馬鹿にされる | 0.19 | | 0.43 | | 0.30 |
| 第4因子：身だしなみ ($\alpha = 0.82$) | | | | | |
| 服装の指摘 | | | -0.17 | 0.80 | 0.18 |
| どのような服装 | | | | 0.79 | |
| 服装・髪型 | | | 0.15 | 0.72 | -0.15 |
| おしゃれ・アクセサリ・化粧 | | | | 0.62 | -0.18 |
| 第5因子：精神面 ($\alpha = 0.80$) | | | | | |
| 人前で話す | | | | | 0.81 |
| 緊張して授業が進まない | 0.33 | | | | 0.65 |
| 内気 | -0.14 | | 0.27 | 0.11 | 0.52 |

0.1以上の因子負荷量のみ記載

| 因子間相関 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|---|------|------|------|------|
| 1 | — | 0.33 | 0.60 | 0.24 | 0.61 |
| 2 | | — | 0.44 | 0.37 | 0.50 |
| 3 | | | — | 0.39 | 0.63 |
| 4 | | | | — | 0.49 |
| 5 | | | | | — |

の因子間には、0.24～0.61の低～中程度の相関関係が認められた。

(3) 事前指導前後での教育実習不安の変化

因子分析で抽出された因子をもとに、各群の事前指導前後における教育実習不安の変化について群（男-下位群、男-上位群、女-下位群、女-上位群）と時間（事前指導前、事前指導後）を独立変数とした二要因分散分析を行った。なお、因子得点については、当該因子に含まれる項目の合計得点を項目の数で除した値とした。分析の結果を表3に示した。

「身だしなみ」に関する不安についてのみ交互作用が認められ、各要因の単純主効果を検討した結果、男女-下位群において前後での単純主効果が認められた。また、事前指導前において群での単純主効果が認められた。多重比較検定の結果、事前指導前の女-下位群の不安が他群に比して有意に大きいこと、事前指導後にGSES下位群の不安が有意に軽減することが示された。

「授業実践力」「児童・生徒関係」「精神面」については、有意な交互作用は認められなかったが、前後および群において有意な主効果が認められた。多重比較検定の結果、「授業実践力」「児童・生徒関係」

「精神面」3因子とも事前指導前に比して事前指導後の不安得点は有意に低値を示した。群については、「授業実践力」で男-上位群が他群に比べて不安得点が低く、女子ではGSES下位群が上位群に比して有意に高値を示した。また、「児童・生徒関係」では女-下位群、男-下位群・女-上位群、男-上位群の順に不安得点が有意に高かった。「精神面」では、男女-上位群に比して男女-下位群の不安が有意に大きいことが示された。

「体調」についても有意な交互作用は認められず、群のみに有意な主効果が認められた。多重比較検定の結果、女-下位群、男-下位群・女-上位群、男-上位群の順に不安得点が有意に高かった。

3. 考察

本研究は、教職志望学生が抱く教育実習不安の構造について整理した後、教育実習を行うにあたり実施される事前指導による教育実習不安の変化について、性別およびセルフ・エフィカシーに着目をして検討をした。

表3 事前指導前後での教育実習不安の変化

| 因子名 | 群 | 事前指導前 | | 事前指導後 | | 分散分析 | | | 多重比較検定 | |
|---------|-------|-------|-----|-------|-----|-----------------|------------------------|--------------------|--------|--|
| | | Mean | SD | Mean | SD | F | P | | | |
| 授業実践力 | 男-下位群 | 4.0 | 0.8 | 3.7 | 0.8 | 群 前後 群×前後 | 23.12 51.28 0.55 | ** ** 0.65 | 0.00 | 男女-下位群、女-上位群>男-上位群 女-下位群>女-上位群 事前指導前>事前指導後 |
| | 男-上位群 | 3.3 | 1.0 | 2.9 | 1.1 | | | | | |
| | 女-下位群 | 4.2 | 0.6 | 4.0 | 0.7 | | | | | |
| | 女-上位群 | 3.8 | 0.8 | 3.6 | 0.8 | | | | | |
| 体調 | 男-下位群 | 3.1 | 1.1 | 3.1 | 1.0 | 群 前後 群×前後 | 21.50 2.32 0.45 | ** 0.13 0.72 | 0.00 | 女-下位群>男-下位群・女-上位群>男-上位群 n.s. |
| | 男-上位群 | 2.3 | 1.1 | 2.4 | 1.2 | | | | | |
| | 女-下位群 | 3.6 | 1.0 | 3.6 | 1.0 | | | | | |
| | 女-上位群 | 2.8 | 1.1 | 3.0 | 1.1 | | | | | |
| 児童・生徒関係 | 男-下位群 | 3.0 | 0.9 | 3.0 | 0.9 | 群 前後 群×前後 | 22.69 42.49 0.90 | ** ** 0.44 | 0.00 | 女-下位群>男-下位群・女-上位群>男-上位群 事前指導前>事前指導後 |
| | 男-上位群 | 2.3 | 0.8 | 2.7 | 0.8 | | | | | |
| | 女-下位群 | 3.4 | 0.8 | 2.1 | 0.9 | | | | | |
| | 女-上位群 | 2.8 | 0.9 | 3.0 | 0.9 | | | | | |
| 身だしなみ | 男-下位群 | 1.8 | 0.7 | 1.6 | 0.7 | 群 前後 群×前後 | 4.45 29.36 8.00 | ** ** ** | 0.00 | 事前指導前：女-下位群>男-下位群・男女-上位群 男女-下位群：事前指導前>事前指導後 |
| | 男-上位群 | 1.7 | 0.7 | 1.6 | 0.8 | | | | | |
| | 女-下位群 | 2.2 | 0.8 | 1.6 | 0.7 | | | | | |
| | 女-上位群 | 1.6 | 0.8 | 1.5 | 0.6 | | | | | |
| 精神面 | 男-下位群 | 3.1 | 0.9 | 2.8 | 1.0 | 群 前後 群×前後 | 27.82 31.19 1.66 | ** ** 0.18 | 0.00 | 男女-下位群>男女-上位群 事前指導前>事前指導後 |
| | 男-上位群 | 2.3 | 0.9 | 2.0 | 0.9 | | | | | |
| | 女-下位群 | 3.5 | 1.0 | 3.1 | 1.1 | | | | | |
| | 女-上位群 | 2.4 | 0.9 | 2.3 | 0.9 | | | | | |

** p < 0.01

(1) 教育実習不安の構造について

因子分析の結果、「授業実践力」(10項目)、「体調」(4因子)、「児童・生徒関係」(5因子)、「身だしなみ」(4因子)、「精神面」(3因子)の5因子26項目が抽出された。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。質問紙を作成する際にも参考にした大野木・宮川(1996)の研究は、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。また、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因子を挙げており、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。今回抽出された5因子のうち4因子については、因子内の細かい項目は異なるものの、先行研究とほぼ同様の項目を含むまとまりになった。よって、「授業実践力」、「体調」、「児童・生徒関係」、「身だしなみ」は教育実習不安を構成する重要な要素であるといえる。中でも、これらの因子分析の結果において、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、大学における事前指導では授業に関する不安をいかに軽減させるかを考えていく必要があると考えられる。また、本研究では人前で話すことや緊張、内気といった「精神面」に関する不安因子が新たに抽出された。先に挙げた、前原ら(2007)の研究では、4つの因子に加え「逃げ腰」を表す因子として「人前で話すことが不安」、「逃げ出したくなるのではないか」、「精神的にまいってしまうのではないか」といった項目が抽出されたことを報告している。質問項目は異なるが、このように教職実習生の内面や精神面と直接関連する不安も、教育実習不安の一要素として考えられることが示唆された。

(2) 事前指導の効果

因子分析によって抽出された「授業実践力」、「体調」、「児童・生徒関係」、「身だしなみ」、「精神面」に関する各不安要素の変化について、事前指導前後での性別およびセルフ・エフィカシーの違いを考慮した4群(男-下位群、男-上位群、女-下位群、女-上位群)による比較検討を行った。二要因分散分析の結果、「身だしなみ」においてのみ交互作用が認められ、多重比較検定の結果、事前指導前の女-下位群の不安が他群に比して有意に大きいこと、事前指導後に男女-下位群の不安が有意に軽減することが示された。「身だしなみ」に関する不安得点は全体的に低いのが、中でもセルフ・エフィカシーの低い女子においては事前指導前における不安が他の学生に比べて大きく、事前指導によってセルフ・エフィカシーの低い女子学生だけでなく男子学生の不安も軽減することができることが明らかになった。枝元・山本(2017)においても質問紙項目である「服装・頭髪」、「おしゃれ・アクセサリ・化粧」について事前指導後に不安が軽減されたことを報告した。その際に、事前授業の中で実際に、教育実習期間における服装・頭髪等のチェック実施したことで、より不安を軽減することができたと考察したが、今回の結果もA大学、B大学ともに事前指導を通して教育実習に臨む心構えや教育実習に際して求められる必要不可欠な基礎的・基本的な事柄を指導していることにより不安が軽減したのではないかと推測できる。

「授業実践力」「児童・生徒関係」「精神面」については前後での主効果が認められ、事前指導後に不安が軽減されたことから、事前指導の効果として考えることができた。枝元・山本(2017)の研究では、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、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る可能性を示唆したが、本研究において、「体調」についての不安は事前指導前後での変化が見られなかった。大野木ら(1996)の研究では、教育実習後に体調に関する不安が有意に低減することが示されている。ゆえに、「体調」に関する不安は主として教育実習を終えることで解消される可能性が高いと

推測できる。

「授業実践力」、「体調」、「児童・生徒関係」、「精神面」については群における主効果が認められ、多重比較検定の結果「授業実践力」で男-上位群が他群に比べて不安得点が低く、女子ではGSES下位群が上位群に比して有意に高値を示した。また、「体調」および「児童・生徒関係」では女-下位群、男-下位群・女-上位群、男-上位群の順に不安得点が有意に高かった。「精神面」では、男女-上位群に比して男女-下位群の不安が有意に大きいことが示された。多くの因子でセルフ・エフィカシーの低い女子学生の不安が他の学生に比べて大きいことが示され、性別ごとに見ても男女ともにセルフ・エフィカシーが低い学生のほうが高い学生に比べて不安が大きかった。西松（2007）は、女子の不安感が大きいことを示していることから、今回の性差による結果はこれを支持するものと考えられる。枝元・山本（2017）の研究では、質問紙の「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および「人前での話」、「内気」などの個人の性格・内面に関する項目において、群間での主効果が認められ、セルフ・エフィカシーの低い学生は、セルフ・エフィカシーの高い学生と比べて常に高い不安を有していることを報告している。また、大野木・宮川（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あることも示されている。これらの知見に加えて、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いった関口（2010）の考察を踏まえると、本研究で見出された性差およびセルフ・エフィカシーによる差による不安の感じ方の違いは、事前指導時に考慮すべき事項の一つとして挙げられ、それぞれの特性に応じた指導が必要であると言える。

充実した教育実習を行うために、少しでも教育実習への不安を解消することで、ストレスなく実習に臨めることが考えられる。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。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報告しており、山本（2011）も教育実習における「計画、実践、振り返り」サイクルの重要性を述べている。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を励ますエピソードの重要性を示している。その中で「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る。（中略）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がもらえる」と述べている。以上のことから、事前指導では具体的な事例や対処方法などを示すことや、大学の演習での模擬授業や学校ボランティア等の様々な経験を行うことを通して自信をつけることが有益になってくると考えられる。さらに4年次の教育実習までに行われる他の実習経験についても、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だろうか。

加えて、酒井ら（2003）は職業継続意志を高めるために必要なことの一つとして成功体験等の積み重ねにより自己効力感が高められるような支援が必要であることを示している。また、生涯学習を促進する要因として自己効力感が存在する可能性も浅野（2002）により指摘されている。春原（2007）や西松（2008）は実習経験により教師効力感が上昇することを明らかにしていることから、教育実習を行うまでに様々な経験を行い、成功体験や現場ならではの経験得ることで、セルフ・エフィカシーを高めることもできると考えられる。大学における事前指導の一つとして、4年間を通して積極的に様々な活動に参加し多くの経験をすることも推奨していくことが重要であると考えられる。

おわりに

本研究は、A大学およびB大学における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質問紙調査を行い、教育実習不安の構造を明確化するとともに、性別およびセルフ・エフィカシーの観点から事前指導による教育実習不安の変化を検討した。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不安の構造として、「授業実践力」、「体調」、「児童・生徒関係」、「身だしなみ」、「精神面」の5つの不安が挙げられた。
- ② 教育実習不安はセルフ・エフィカシーの低い学生、とりわけ女子学生において大きい。事前指導によって、「授業実践力」、「児童・生徒関係」、「精神面」に関する不安の解消を図ることかできる。また、「身だしなみ」に関しては、セルフ・エフィカシーの低い男子および女子学生の不安を軽減することができる。

教育実習の事前指導は、不安を解消するための役割を果たすことから、性別や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。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、性差やセルフ・エフィカシーなどの違いも考慮しつつ支援を行っていくことが求められる。

本研究の課題として、調査対象の人数は確保できたが、2大学での調査であるため、地域差や学生の質の差異や事前指導の内容の違いなどが挙げられる。また、本研究は教職志望学生を対象としており、取得免許校種や実習期間、教職志望度などまで考慮した細かい分類は行っていない。さらに今回は、大野木・宮川(1996)のアンケートや因子分析をもとに不安構造を見出したが、先行研究から20年以上が経過した今、新たな教育の政策や問題があることを踏まえると、時代の変化とともに多種多様な教育実習不安が新たに出現してくる可能性も考えられる。ゆえに、今後は現在の教育の現状や問題点を考慮した質問紙を作成し、時代に即した教育実習不安の抽出することで、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。

《引用文献》

浅野志津子(2002)「学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程-放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から-」,『教育心理学研究』Vol.50, pp.141-151.

中央教育審議会(2006)「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」, 文部科学省.

枝元香菜子・山本礼二(2017)「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」,『目白大学高等教育研究』Vol.23, pp.11-20.

羽田野花美・酒井淳子・矢野紀子・澤田忠幸(2003)「女性看護師の職務満足度と職業継続意志および特性的自己効力感との関連」,『愛媛県立医療技術短期大学紀要』,Vol.16, pp.1-8.

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』, Vol.16, pp.98-108.

石橋裕子・林幸範・梅澤実(2011)『小学校教育実習ガイド』 萌文書林.

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.

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, 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, pp.285-290.
- 山本晋也 (2011) 「教育実習に見る授業の「計画, 実践, 振り返り」サイクルの再考 - 教育実習に参加した大学院生は実践をどう位置づけたか」, 『言語文化教育研究』, Vol.10, pp.1-17.
- (受付日:2017年10月31日、受理日2018年1月11日)