

## 教育実習事前指導における教育実践効力感の変容

### A Study on the Changes of Self-efficacy to Educational Practice by preliminary instruction for student teaching

渡邊はるか 枝元 香菜子 藤谷 哲 峯村 恒平 山本 礼二  
(Haruka WATANABE, Kanako EDAMOTO, Satoru FUJITANI  
Kohei MINEMURA, Reiji YAMAMOTO)

#### Abstract :

This study examined the changes in self-efficacy for educational practice before and after a student teaching prep class among 65 senior students taking teacher-training courses at two private colleges. A two-way analysis of variance was performed using the mean score for each factor of self-efficacy for educational practice as dependent variables, and anxiety about student teaching and time as independent variables. The interactions were not significant for any factor, but a main effect of time was significant for all factors. Self-efficacy for educational practice was found to be higher after taking the class compared to before taking the class. The increase in self-efficacy for educational practice among the participants, after preliminary instruction for student teaching, confirms that preparatory training has an effect on students. Group main effects of “relationship building with students” and “coping with nervousness” were significant with lower self-efficacy among the high student teaching anxiety group, suggesting the need to teach college students with an awareness of their unique characteristics.

**キーワード** : 教育実践効力感、教育実習事前指導、変容、教育実習不安

**Keywords** : self-efficacy for educational practice, preliminary instruction for student teaching, change, anxiety

#### 1. 研究の背景

中央教育審議会（2015）の答申では、今後の教員養成について「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である」ことが指摘された（p17）。この

答申をうけて、平成28年11月に改正教育職員免許法が公布され、あわせて平成29年11月に教育職員施行規則が改訂された。ここでは、正式に「教職実践に関する科目」に学校体験活動が位置づけられ、従来の教育実習に加え、2単位までの範囲で学校体験活動を含むことができるようになった。今後は、より多様な形で教職

渡邊 はるか：人間学部児童教育学科准教授  
枝元 香菜子：金沢学院大学文学部教育学科助教  
藤谷 哲：人間学部児童教育学科准教授

峯村 恒平：人間学部児童教育学科専任講師  
山本 礼二：人間学部児童教育学科客員研究員

課程履修学生が学校を実際に経験したり実践したりする機会（以下、教育実践という）が増えていくことが予想される。こうした機会の拡大に伴い、教員養成段階における教育実践を通じた学びを意義あるものにするためには、教育実践に対する学生の心理を捉え、適切な指導をしていく必要がある。

教育実習は、教育実践の代表ともいえる。教育実習の授業は、一般的に大学での事前指導、教育現場での実習、大学での事後指導で構成される。事前指導では、教育実習の意義理解や実習中の過ごし方等を学習し、現場での実践に向けた準備を行う。教職課程コアカリキュラム（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会、2017）では、事前指導に関する事項の一般目標として、「教育実習生として学校の教育活動に参加する意識を高める」ことが挙げられている。だが、学生は教育実習に参加するにあたり不安や自信のなさといった課題を抱えており、これらを解消することは事前指導の重要な役割の一つである。枝元・山本（2017）は、教育実習事前指導を実施する前の学生の不安要素を、不安が高い順に、報告している。さらに特性としての自己効力感を示す一般性セルフ・エフィカシー上位群と下位群では、不安の高さに違いが見られることを明らかにし、学生の特性を把握した指導の必要性を指摘している。また事前指導後には、一部の項目において不安の軽減が見られており、事前指導を通して教育実習不安が変容することが示されている。また五十嵐・宮内・山田（2018）は、同様に教育実習事前指導前後の学生の教育実習不安及び教師効力感の実態とその変容を明らかにしている。事前指導前の時点における学生の特徴として、教師効力感の一つである「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「授業実践力に関する不安」より低いこと、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ている。また事前指導を通して上述した教師効力感がさらに高まったこと、教育実習不安が低下したことが報告されている。以上のように教育実習事前指導を通して、学生

の教育実習不安や教師効力感が変容することが示されており、事前指導は学生が安心し、自信をもって教育実習に参加できるようにする準備の場としての役割を果たしていることが伺える。

このように教育実習を含めた教育実践に対する学生の心理を把握することは、今後の事前指導の在り方を考える上で有用な資料となる。これまで教育実習不安や教師効力感を指標として学生の実態が明らかにされてきたが、教育実習に対する自己効力感を直接、扱った研究は十分にされていない。Bandura（1988, 1992）は、自己効力感が低いと不安が高まることや不安の制御には自己効力感を高めることが有効であることを指摘している。今後、教職課程履修学生の教育実践における学びを充実させるためには、不安の解消や軽減はもちろんのことではあるが、その制御と関わる教育実践に対する自己効力感を直接的に捉え、アプローチしていくことが必要だと考える。そこで渡邊他（2020）は、教職課程履修学生が学校を実際に経験したり実践したりする機会を教育実践と位置づけ、教育実習をはじめとして学校インターンシップや学校ボランティア等の多様な教育実践に関する自己効力感を測定する教育実践効力感尺度の開発を進めてきた。教育実践効力感とは、従来から教師教育の分野で使われてきた教師効力感と類似するが、異なる概念である。教師効力感とは「教育場面において、子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」と定義されており（Ashton, 1985）、現職教員の職能領域を対象としている。一方、教育実践効力感とは、あくまでも学生という立場で経験する教育実践に関する内容・領域に限定したものであり、学生の教育実習に対する自己効力感を直接的にとらえることができる。現在、教育実践効力感とは「教授知識・技能」「教職員との関係構築」「児童生徒との関係構築」「緊張への対処」の4因子からなる可能性が確認されている（渡邊他, 2020）が、実際に尺度を活用した研究はまだなされていない。

そこで本研究では教育実践効力感尺度を用いて、教育実習事前指導の前後における学生の教

育実践効力感の変容を検討することで、教育実習不安や教師効力感のように授業を通して教育実践効力感に変容が見られるのか検討する。学生の実態が明らかになることで、今後の教育実習事前指導における教育実践効力感の育成の在り方を検討する一資料を得ることができると考える。

## 2. 目的

本研究では、筆者らが開発してきた教育実践効力感尺度（渡邊他, 2020b）を用いて、教育実習事前指導の前後において、教育実践効力感に関するアンケート調査を行う。事前指導を受ける前の教育実践効力感の実態を明らかにするとともに、教育実習不安の高さと事前・事後の教育実践効力感の違いに関連があるか明らかにすることを目的とする。

## 3. 方法

### (1) 調査対象と時期

教育実習事前指導を十分に実施（10コマ以上）している私立A大学および私立B大学において教職課程を履修する大学生4年生を対象とし、教育実習事前指導の前後で2回の調査を行った。1回目と2回目の調査に回答した65名（男性30名、女性35名）を分析対象とした。

1回目の調査は、教育実習事前指導の授業が始まる前の2021年4月に実施した。2回目の調査は、教育実習事前指導の授業が終了した5月に実施した。

### (2) 調査内容

渡邊他（2020b）の教育実践効力感尺度20項目（「教授知識・技能：9項目」「教職員との関係構築：5項目」「児童生徒との関係構築：4項目」「緊張への対処：2項目」）について、「これから教育実習等の教育実践を行うにあたり、次の文を読んであてはまる番号に○をつけてください」という教示を行い、「あてはまる（1）」～「あてはまらない（5）」の5件法で回答を求めた。得点が低いほど教育実践効力感が高いことを意味する。さらに大野木・宮川（1995）

の教育実習不安尺度25項目（「教育実践力：7項目」「児童・生徒関係：7項目」「体調：5項目」「身だしなみ：6項目」）について「これから教育実習等の教育実践を行うにあたり、現在のあなたの気持ちに最もあてはまるものを選び、番号に○をつけてください」という教示を行い、「ややそうである（1）」～「そうではない（5）」の5件法で回答を求めた。得点が低いほど教育実習不安が高いことを意味する。

その他、性別、学校種別の実習予定、学校ボランティア経験または学校インターンシップ経験の有無（2件法）、教員志望度（5件法）について回答を求めた。志望度は得点が低いほど高く、不安の程度は得点が低いほど高いことを意味する。さらに前後でデータを照合する必要があるため、IDとして誕生日と電話番号の下5桁の記入を求めた。

### (3) 調査の手続き

調査票の表紙に、文書で調査目的や倫理的配慮事項を示すとともに配布の際に口頭でも説明し、任意で調査協力を求めた。調査票は、後日、回収ボックスを用意して、回収した。

### (4) 倫理的配慮

任意の調査であること、調査に協力しない場合でも一切の不利益はないこと、授業の成績等とは一切の関係がないこと、無記名で個人情報収集しないこと等を依頼文に明記した。また調査票に、同意のチェック欄を設け、提出をもって同意を確認した。

## 4. 結果

### (1) 基本的属性

回収した65名の学生を分析対象とした。実習校種は小学校64名、中学校及び高等学校1名であった。学校ボランティアまたは学校インターンシップの経験に「ある」と回答した者は49名、「ない」と回答した者は、14名、不明2名であった。教員志望度の内訳は、「とてもなりたいたい（30人）」、「なりたいたい（23人）」、「どちらでもない（7人）」、「あまりなりたくない（2人）」、「なりたくない（3人）」であった。

## (2) 事前授業前の教育実践効力感の差

教育実習事前指導を実施する前の教育実践効力感の各因子の平均得点の差を検討するため、対応のある1要因の分散分析を行った。その結果、4因子の平均点の間に有意差が見られた( $F(1,63) = 1929.6, p < .001$ )。そこでBonferroni法による多重比較をした結果、図1の通り、各因子間に5%水準で有意差が見られた。「緊張への対処」>「教授知識・技能」>「児童生徒との関係構築」>「教職員との関係構築」

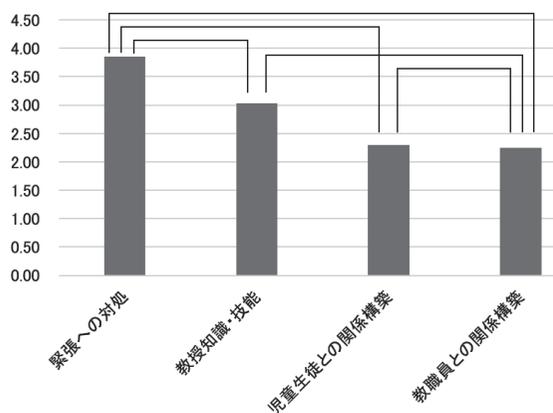


図1 教育実習事前指導前の教育実践効力感の差

との関係構築」=「教職員との関係構築」という順で教育実践効力感の平均得点に差が見られた。なお本教育実践効力感尺度では、得点が高いほど教育実践効力感が低いことを示す。

## (3) 実習不安の高さと回答時期による教育実践効力感の違い

実習不安の高さ(高群:実習不安H・低群:実習不安L)および時期(事前・時後)により教育実践効力感の高さに違いがあるか検討するため、混合計画の2要因分散分析を行った。事前の教育実習不安の平均点を算出し、上位と下位で2群に分けた。従属変数は教育実践効力感の各因子の平均点とし、独立変数を実習不安の高さ【対応なし】と時期【対応あり】とし、各因子について分析を行った(表1~表4)。その結果、「教授知識・技能」、「教職員との関係構築」、「児童生徒との関係構築」、「緊張への対処」のすべての因子において交互作用は有意ではなかった。すべての因子において時期の主効果が有意であり、いずれも事前よりも事後で教育実践効力感が高かった。「児童生徒との関係構築」

表1 分散分析の結果(教授知識・技能)

	事前:M(SD)	事後:M(SD)	実習不安の高さ	時期	交互作用
実習不安H	3.122(.099)	2.948(.101)	.089	10.881**	.047
実習不安L	2.910(.099)	2.712(.101)			

\*\* p<.01

表2 分散分析の結果(教職員との関係構築)

	事前:M(SD)	事後:M(SD)	実習不安の高さ	時期	交互作用
実習不安H	2.309(.116)	2.109(.096)	2.230	16.040***	1.050
実習不安L	2.175(.118)	1.838(.097)			

\*\*\* p<.001

表3 分散分析の結果(児童生徒との関係構築)

	事前:M(SD)	事後:M(SD)	実習不安の高さ	時期	交互作用
実習不安H	2.455(.094)	2.129(.091)	5.280*	14.527***	1.054
実習不安L	2.125(.095)	1.938(.093)			

\* p<.05 \*\*\* p<.001

表4 分散分析の結果（緊張への対処）

	事前:M(SD)	事後:M(SD)	実習不安の高さ	時期	交互作用
実習不安H	4.197(.159)	3.788(.182)	10.969**	12.888***	.002
実習不安L	3.484(.164)	3.065(.188)			

\*\* p&lt;.01 \*\*\* p&lt;.001

と「緊張への対処」においては群の主効果が有意であり、いずれでも実習不安H群よりも実習不安L群の教育実践効力感が高かった。

## 5. 考察

### (1) 事前指導前の教育実践効力感の実態

教育実習事前指導を受ける前の教育実践効力感の実態を調査した結果、「緊張への対処」は他の3因子と比べ、有意に教育実践効力感が低いことが明らかとなった。また「教授知識・技能」も、「教職員との関係構築」及び「児童生徒との関係構築」と比べ、有意に教育実践効力感が低いことが明らかとなった。一方で「教職員との関係構築」と「児童生徒との関係構築」の間に有意差は見られなかった。このことから教育実習事前指導を受ける前では、特に「緊張への対処」及び「教授知識・技能」の教育実践効力感の低さが課題だと考えられる。これらは枝元・山本(2017)で不安が高いとされた研究授業を含む授業全般に関する内容と共通しており、教育実習に参加するにあたって改善・克服すべき課題だと言える。これらは事前指導を通して、特に重点的に指導が必要な内容だと考える。

教育実習は学校インターンシップや学校ボランティアと異なり、授業実践があることが大きな特徴の一つであり、学生にとっても大きな壁となっているようである。教育実習前に実践的な経験をする機会が乏しいことが効力感の低さにつながっている可能性がある。Bandura(1977)は、自己効力感に影響する4つの情報源を挙げている。それは①遂行行動の達成②代理的経験③言語的説得④情動喚起である。たとえば教育実習以前の学校ボランティアや学校インターンシップでは、先生の振る舞いをみて学ぶ「代理的経験」をすることはできる。し

かし自身がやってみて「できた」という「遂行行動の達成」は十分に経験しにくい。一方、教職員や児童生徒との関係構築については、授業実践に関することと比べて直接、経験しやすいことが、このような差として現れたのではないだろうか。今後は、教育実習以外の教育実践経験との関連についても詳細な検討をしていくことで、学生の実態に応じた教育実習事前指導について検討していくことが求められる。

### (2) 教育実習事前指導を通じた変容

教育実習事前指導の前後において、教育実習不安の違いによる教育実践効力感の変容について検討した。その結果、4つの因子すべてにおいて交互作用は見られず、時期の主効果が認められ、教育実習事前指導の事前と比べて事後の教育実践効力感が高くなった。教育実習不安の高さにかかわらず、変容が見られた。このことから、これまでの研究(五十嵐・宮内・山田,2018)で変容が示されている教育実習不安や教師効力感と同様に、教育実践効力感も事前指導により変容する可能性が示唆された。今回、調査をおこなった2つの大学では、1コマ90分の授業を10コマ以上という充実した事前指導を実施していた。事前指導を通して、授業実践のポイント、教職員や児童生徒との関係構築の在り方、研究授業を含む授業にむけた準備について理解を深め、不安を取り除くことで効力感を高めることができたのではないだろうか。今回は詳細な授業内容との関連を分析していないが、今後、分析していくことで、よりよい教育実習事前指導の在り方を見出していくことが求められる。

また今回の調査では、「児童生徒との関係構築」と「緊張への対処」においては、群の主効果が有意であり、実習不安が高い学生よりも実

習不安が低い学生の方が、教育実践効力感が高いことが示された。これらの因子については、教育実習不安の高さにより、教育実践効力感に差が見られており、より個に応じた丁寧な指導が必要とされる。児童生徒との関係構築は教育実習以外の学校ボランティアや学校インターンシップにおいても、比較的経験することができる内容であり、学生自身が学んだこととして実感しやすいことである(林, 2015)。大学の指導だけではなく、教育実習以前から早期に経験を重ねることで不安を解消し、効力感を向上させることが期待される。また研究授業をはじめとして、実際の教育現場で授業実践をする経験は、教育実習以外では経験しにくい内容である。大学では模擬授業を通して実践的な練習をするが、対大学生と対児童生徒ではまったく状況は異なる。東京都教師養成塾(東京都教育委員会, 2020)や埼玉教員養成セミナー(埼玉県教育委員会, 2020)では、実践的な指導力を育成するために在学中に実習や講義を通して学ぶプログラムが実施されている。東京都教師養成塾では、特別教育実習として年間40日以上の実習を行い、40時間以上の授業実践が行われている。埼玉教員養成セミナーでも学校体験実習として45日間の実習があり、そのうち連続する20日間の実習では学級経営、学習指導等の実践機会がある。このような教育実習以外で授業実践の経験を積める機会がある学生は限られている。大学においてもより実践的な授業経験を積み、緊張や不安を制御して研究授業に臨むことができるようにしていく必要がある。

教育実習に臨む学生の背景は多様である。経験、知識、スキル等には差があり、教育実習不安や教育実践効力感にも違いがある。教育実習事前指導では、こうした学生の個人特性をふまえて、指導をすることが求められる。また今後はさらに尺度を活用した実態把握をもとに指導を行い、変容と関連する教育実習事前指導における具体的な指導内容に関する要因を明らかにすることで、効果的な教育実習事前指導の在り方を検討していくことが課題である。最後に、本研究で扱った教育実践効力感の因子の一つである「緊張への対処」は、他の因子と比べて項目数が2項目と少なく、妥当性に関して慎重に

検討する必要がある。今後は尺度の妥当性の検証とあわせて、さらなる研究を重ねていくことが課題である。

### 《付記》

本研究は、JSPS 科研費(課題番号: 18K02867, 小区分: 教育工学関連)の助成を受けたものである。

### 【参考文献】

- Ashton, P.T.(1985). Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education, Vol.2*. Academic press, pp.141-171.
- Bandura, A (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Vol. 84, pp.191-215.
- Bandura, A (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, pp.77-98.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. pp. 3-38. Washington, DC, US : Hemisphere Publishing Corp.
- 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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2021/9/12閲覧)
- 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*』, 23, pp.11-19.
- 林一夫(2015).「教員養成のためのボランティアやインターンシップの実態に関する調査研究—鳥根大学、仏教大学、明星大学の3事例を概観して—」『*明星大学研究紀要—教育学部*』, 5, pp.83-96.
- 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, pp. 67-78.
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017).「*教職課程コアカリキュラム*」

- [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf) (2021/9/12閲覧)
- 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, pp.454-462.
- 埼玉県教育委員会(2020)第15期埼玉教員養成セミナー募集要項・案内—  
<https://careers.hien.u-gakugei.ac.jp/assets/saitama15.pdf> (2021年10月25日閲覧)
- 東京都教育委員会(2020)第18期(令和2年11月入塾)事業案内「東京都教師養成塾」
- [https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/10jidai/yosei/files/r2\\_jigyoannai\\_18.pdf](https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/10jidai/yosei/files/r2_jigyoannai_18.pdf) (2021年10月25日閲覧)
- 渡邊はるか・枝元香菜子・藤谷哲・峯村恒平・山本礼二(2020).「教職等履修学生の教育実践効力感の尺度開発に関する予備的研究」『目白大学総合科学研究』, 16, pp.141-147.
- 渡邊はるか・枝元香菜子・藤谷哲・峯村恒平・山本礼二(2020b).「初期教員養成期を対象とした教育実践効力感尺度の開発」『日本教育心理学会第62回総会発表論文集』, 16, pp.346.