

教職課程履修学生の教育実践効力感尺度の開発に関する研究

Study on Development of a scale for self-efficacy to Educational practice in pre-service teacher

渡邊はるか 枝元香菜子 峯村恒平 藤谷哲

(Haruka WATANABE, Kanako EDAMOTO, Kohei MINEMURA, Satoru FUJITANI)

Abstract :

This study aimed to develop a scale for measuring educational practice self-efficacy among pre-service teachers in universities, encompassing their educational training, school internships. A questionnaire survey was conducted among 1,147 university students pursuing a teaching career at the elementary, middle, or high school levels, using both paper and online formats. Through confirmatory factor analysis, four factors were identified. A multi-population analysis demonstrated that this model is applicable not only to conventional educational training, but also to school internships. As a result, a scale with established validity and reliability was successfully developed.

キーワード : 教職課程履修学生 教育実践効力感尺度 尺度開発

Keywords : pre-service teachers self-efficacy to Educational practice scale development

1. 問題と目的

(1) はじめに

現在、展開されている教員養成をめぐる様々な質的改革の一つが学校体験活動の推進に代表されるように、教員養成課程の学生が実際の教育現場で経験したり、実践したりして学ぶ機会の拡大である。中央教育審議会（2012）の答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、教員に求められる資質能力の多様化や高度化を背景とし、教員養成・採用・研修の各段階を通じた一体的・総合的な取組の必要性が指摘された。特に教員養成においては「教育実習以外にも一定期間学校現場等での体験機会の充実を図る」ことが明

記され、現場で実践的な対応を学ぶことや子どもや教育と関わる幅広い体験を通して、教職の意義を理解することの重要性が示された。さらに中央教育審議会（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）」をうけて、平成28年11月に改正教育職員免許法の公布、平成29年11月に教育職員免許法施行規則の改訂がなされ「教育実践に関する科目」に学校体験活動が位置づけられた。ここでは学校体験活動とは「学校における授業、部活動等の教育活動その他の校務に関する補助又は幼児、児童若しくは生徒に対して学校の授業の終了後若しくは休業日において

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

峯村恒平：人間学部児童教育学科 専任講師

藤谷哲：玉川大学教育学部教育学科 教授

学校その他適切な施設を利用して行う学習その他の活動に関する補助を体験する活動であって教育実習以外のもの」と説明されている。実際には、学校体験活動は多様な形で実施されており、学校ボランティアや学校インターンシップ等と名称も様々である（峯村他, 2020）。本研究では、教育職員免許法施行規則の区分にならない、学校体験活動や教育実習等をあわせて教員養成課程の学生が教育現場で経験したり、実践したりして学ぶ機会を「教育実践」と呼ぶことにする。

教職課程コアカリキュラム（教職課程の在り方に関する検討会, 2017）の教育実習（学校体験活動）の全体目標では「教育実習は観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して教育者としての愛情と使命感を深め、教員としての能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会」であることが述べられ、「学校教育の実際を体験的・総合的に理解し教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身につけること」が目標として掲げられている。学校体験活動については、実施時期や活動内容が多様である実態をふまえて一つのコアカリキュラムを作成することは困難であることから教育実習のコアカリキュラムに包括して規定することが示されている。さらに学校体験活動に関しては「(2) 観察及び参加並びに教育実習校の理解に関する事項」と「(3-1) 学習指導及び学級経営に関する事項」の内、到達目標3)4)の達成を求めている。具体的には、学級担任等の補助的な役割を担うことや学級担任の役割理解や多様な場面で児童生徒と適切に関わることである。以上のことを踏まえると、学校体験活動は観察・参加（補助）という関わりを中心として、教育実習ではそこに実習という形での実践が加わり、卒業後に教員となった時に求められる基礎的な教育実践を学習する機会だといえる。

教職課程履修者にとってこうした機会は、教育現場の理解、指導力の醸成、自身の適性の吟味等、多様な役割が期待されている（峯村他, 2020）。これまで現場での経験・実践を通じた学びの中心は教育実習であり、学生の心理を測定する教育実習不安尺度（大野木・宮川, 1996）

や教育実習ストレス尺度（坂田他, 1999）の他、教師教育の分野で用いられている教師効力感尺度（桜井, 1992；春原, 2007）等の心理尺度を用いた研究がなされ、学生の実態が明らかになるとともに指導に活かされてきた。今後、新たに広がった学校体験活動等を含む教育実践に関する研究を推進するためには、従来の教育実習を含めて多様な教育実践に関する学生の実態を捉える心理尺度の開発が必要だと考える。

先に指摘したように教職課程履修者の教育実践の機会拡大は、養成の問題のみならず、その後の教師としてのキャリアとも深く関連している問題である。本研究では、養成段階に焦点をあてつつも、その後の教師教育との接続を見据えた尺度の開発が必要だと考え、教師教育及び教育実習に関する研究で用いられてきた教師効力感の概念や研究成果をふまえた上で、学生が養成段階で行う教育実践に焦点をあてた新たな心理尺度の開発を行った。

(2) 教師効力感に関する知見

これまで教育実習を中心とした教育実践に関する研究では、教師効力感に関する研究がなされてきた。教師効力感とは、Bandura（1977）が提唱した自己効力感の概念がベースとなっており、「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確信の程度（効力期待）」のことを指す。成田他（1995）は、自己効力感を「特定の課題に固有な自己効力感」と「場面や状況に左右されない一般化した自己効力感」の2水準で捉えており、Bandura（1977）の自己効力感の後者にあたる。一方、教師効力感とは教師が実際の教育現場でもつ効力感であり、場面や課題が限定された固有の効力感だと言える。Ashton（1985）は、教師効力感を「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」のことであると定義している。

教師効力感とは、現在、現職教員だけではなく学生を対象とした研究でも幅広く用いられており、教師の自己効力感に関する研究において主として用いられている概念である。このような中、春原（2007）は教師効力感の測定領域の拡

大を試み、教育学部の学生と大学院生を対象に調査を行い、「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」の3因子で構成された教育学部生用教師効力感尺度を作成している。以降、教員養成課程の学生を対象とした研究では、春原（2007）の尺度が用いられるようになってきている（増田・田爪, 2015；西尾・安達, 2015）。渡邊・中西（2017）は、この尺度は他の研究においても安定した信頼性と妥当性が確認されており、現職教員への転用は慎重になる必要があることを指摘している。以上のことから養成段階の教師効力感とは異なるものとして捉える必要があり、学生の効力感を捉えるためには学生に特化した尺度が必要だと言える。これまで教育実習に関する研究では春原（2007）の尺度が用いられ、教育実習における成功体験が教師効力感を高めること（西尾・安達, 2015）や教育実習で授業実践に関する教師効力感を高めた学生は、その後「教科の指導法」に関する学習継続意志が高くなったこと（三島他, 2010）等、様々な知見が得られている。しかし教師効力感はいくまでも教師としての職能領域に焦点が当てられている。そこであらためて教職課程履修者の教育実践に着目した自己効力感を測定する尺度が必要だと考える。

（3）教育実践に対する自己効力感

現在、教育実習を中心として使用されている教師効力感尺度は、教育実習を通じた教員の職能に対する自己効力感を測定することはできるが、学生が教育実習を含めた教育実践を通して形成する教育実践に対する自己効力感を測定するものではない。これまで教育実習に関する自己効力感を測定した研究には、今林他（2008）と神藤（2015）の研究があるものの、今後広がっていく幅広い教育実践に対する自己効力感を測定できる尺度はない。

今林他（2008）は、坂田他（1999）の「教育実習ストレス尺度」を用いて「基本的作業」「実習業務」「対教師」「対児童」「対実習生」の5つの因子に対して「どの程度自信をもって行うことができるか」を質問することで教育実習に対する自己効力感を捉えた。今林他

（2008）は、これを「教育実習の場面特異的自己効力感」及び「教育実習への自己効力感」と表現している（以降、「教育実習への自己効力感」とする）。今林他（2008）は「教育実習への自己効力感」全体の高低により、教職への適性感、教職の志望度、教育実習の価値観、教育実習の不安に差があることを明らかにしている。またGHQ-28との関連においても、「教育実習への自己効力感」の高低により有意差があることを明らかにし、教育実習への自己効力感が高い学生は低い学生よりも精神的に健康であることが示された（今林他, 2009）。

また神藤（2015）は、今林他（2008）の研究成果を踏まえて、あらためて教育実習に対する自己効力感に着目している。京都市の公立学校で用いられている教育実習成績報告票を参考に、教育実習自己効力感を測定している。ここでは「コミュニケーション自己効力感」「授業マネジメント自己効力感」「常識・習慣自己効力感」の3因子が確認されている。さらに共分散構造分析により事前段階での自主的学習活動が自己効力感を媒介にして、教育実習を意義あるものにし、さらに教職に就くことへの確信を高めていることを検証している。

以上のことから教育実習に対する自己効力感とは、教職を志望する学生の意識や精神的健康に影響を及ぼす可能性がある重要な要因の一つだと考えられる。また教育実習自体への影響はもちろんのこと、教育実習を通じたその後の教師としての在り方にも関わるものとも言える。教育実習を通して教師効力感が向上することからも、実際の教育現場で体験を通して学ぶ教育実践の重要性が伺える。今後、教育実習を含めた多様な教育実践の機会が広がることを踏まえて、あらためて教育実践に対する自己効力感を測定する尺度の開発が必要だと考える。このように養成段階における実践的な学習は、保育士や看護師など教師以外の職業においても実施されている。例えば保育士では小藺江（2009）の保育実習自己効力感尺度が、看護師では真鍋他（2007）の看護学生の臨地実習自己効力感尺度等がそれぞれ開発されており、現職としての職能に関する自己効力感とは異なる実習に焦点化した自己効力感が確認されている。

本研究では、教師効力感とは異なり、将来の教師を目指す学生の教育実践を通して形成する教育実践に関する自己効力感を捉える尺度を開発することで、教育実習だけではなく多様な教育実践に焦点をあてた研究で活用できる尺度の作成を目指す。従来の今林他（2008）と神藤（2015）の研究は、教育実践の一つである教育実習のみを対象としたものであること、特定の大学の学生を対象に検討されたものであり一般化については検証されていないことが課題だと言える。そこで渡邊他（2020）は、より一般化されたサンプルをもとに因子構造の妥当性を検討すること、教育実習だけではなく、学校ボランティアや学校インターンシップ等の幅広い教育実践で使用できる尺度の開発を目指し、予備研究をすすめてきた。その結果、「教授知識・技能」「対人・関係構築」「実習諸活動の遂行」「ストレスへの対処」の4因子が確認されている。

2. 研究の目的

全国の教職課程を履修する大学生を対象としたより一般化されたサンプルにおける調査を実施し、あらためて尺度の因子構造を検討することを目的とする。さらに教育実習や学校ボランティアあるいは学校インターンシップ等の教育実習以外での学校体験の有無により教育実践効力感の因子構造に違いがないか検討し、教育実践効力感尺度の汎用性を確認するとともに尺度の信頼性と妥当性の検討を行う。

3. 研究の方法

(1) 調査票調査

期間 2019年11月～2020年1月にかけて、2回の調査を実施した。1回目の調査から約2～3週間あけて、2回目の調査を実施した。

対象 全国の小学校教員養成課程を有する大学243校に依頼状を発送し、同意が得られた8校の1から4年生を対象とし、751名の回答を得た（有効回答数710名）。そのうち2回の調査への回答者は407名であった。

調査内容 渡邊他（2020）の教育実践効力感尺度33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っての気持ちについて「あてはまらない（1）」～「あてはまる（5）」

の5件法で回答を求めた。他には、性別、学年、実習の状況等について調査した。

また妥当性の検討を行うため、成田他（1995）の特性的自己効力感尺度23項目（「そう思う（1）」から「そう思わない（5）」までの5件法）、清水・今栄（1981）の「STAI日本語版（大学生用）」のA-Trait（特性不安）20項目（「全くそうではない（1）」～「全くそうである（4）」までの4件法）について回答を求めた。

再検査信頼性の検討のため、2回の調査を行った。2回の協力者には、1回目の調査及び2回目の調査で、誕生月と電話番号の下5桁を記入してもらい、前後で照合できるようにした（例えば、8月生まれで下5桁が「12345」の場合は「08-12345」となる）。なお2回目の調査では、教育実践効力感尺度33項目のみを実施した。

倫理的配慮 研究代表者が所属する機関において倫理審査を受け、承認を得た（承認番号：19-002）。研究協力者には、任意の無記名調査であること、大学の成績等とは一切の関係がないこと等、倫理的配慮事項を文書で提示し、同意を得た者のみ回答してもらった。なお同意は、調査用紙及び調査画面にチェック欄を設け、最終確認をした。

(2) インターネット調査

調査票による調査を実施したが、想定よりも回収率が低かったため、地域差や学校差を考慮して追加でインターネット調査を実施した。内容と倫理的配慮は、調査票調査と同様であった。

期間 2020年2月～3月

対象 株式会社テストティー（TesTee）にインターネット調査を委託した。TesTeeに登録している全国の教員養成課程のある大学に通い、小学校・中学校・高等学校の何れかの教職課程を履修している1から4年生を対象とし、837件の回答を得た（有効回答数437名）。インターネット調査では、調査票調査と比べて不誠実な回答が多くみられることが指摘されている（宮本・宇井，2014）。そこで回答の信頼性を確かめるため、教育実践効力感33項目の回答につ

いて分散を求め、回答が特定の項目に偏っている者や欠損値が複数ある者は除外した。

4. 結果

調査票による調査とインターネットによる調査のデータを合わせて分析した。回答者の基本的属性は、Table 1 の通りであった。

(1) 予備調査モデルの検討

IBM社のAmos24を用いて予備研究で得られた4因子33項目をモデルとし、確証的因子分析を行った結果、十分な適合度が得られなかった(GFI=.823,AGFI=.796,CFI=.805,RMSEA=.076)。そこでモデルの改良を行った。標準化係数の値を基準として、相対的に低い(.50

を切っている)7項目を削除し、あらためて確証的因子分析を行った結果、先のモデルと比較して改善されたものの、十分とは言えない結果となった(GFI=.866,AGFI=.839,CFI=.862,RMSEA=.076)。この背景には、予備研究とはサンプルサイズが大きく異なることが関係していると考えられたため、あらためて探索的因子分析を行い、因子構造を再検討した。

(2) 因子分析及び他母集団同時分析

IBM社のSPSS Statistics24を用いて、探索的因子分析(最尤法,プロマックス回転)を行った。因子抽出の基準は、固有値1以上、因子負荷量.40以上とし、複数因子にわたって.40以上の因子負荷量を示すものは削除対象とした。そ

Table 1 対象者の基本的属性

項目	調査票調査	インターネット調査	計(人)	%	
性別	男性	340	79	419	36.5
	女性	369	358	727	63.4
	不明	1	0	1	0.1
学年	1年	222	147	369	32.2
	2年	220	102	322	28.1
	3年	138	120	258	22.5
	4年	129	68	197	17.2
	不明	1	0	1	0.1
幼稚園・小学校での 実習状況	既に実施した	127	120	247	21.5
	これから実施する	378	150	528	46.0
	実施予定はない	192	167	359	31.3
	不明	13	0	13	1.1
中学校・高等学校での 実習状況	既に実施した	117	63	180	15.7
	これから実施する	298	257	555	48.4
	実施予定はない	282	117	339	34.8
	不明	13	0	13	1.1
学校ボランティア経験	ある	297	297	594	51.8
	ない	412	140	552	48.1
	不明	1	0	1	0.1
学校インターン シップ経験	ある	68	143	211	18.4
	ない	640	294	934	81.4
	不明	2	0	2	0.2

の結果、12項目が削除され最終的に20項目4因子が抽出された (table 2)。第I因子「教授知識・技能」9項目 ($\alpha = .856$)、第II因子「教職員との関係構築」5項目 ($\alpha = .846$)、第III因子「児童生徒との関係構築」4項目 ($\alpha = .778$)、第IV因子「緊張への対処」2項目 ($\alpha = .834$)と命名した。

確証的因子分析 IBM社のAmos24を用いて探索的因子分析で得られた因子構造をモデルとして、確証的因子分析を行った。モデルの適合度は、GFI = .931, AGFI = .912, CFI = .932, RMSEA = .061であり、先の二つのモデルと比べて適合度は改善された。よって今後の分析は、本モデルをもとに行うことにした (Table 2)。

Table 2 教育実践効力感尺度の因子分析結果 (探索的因子分析・確証的因子分析)

	Mean	SD	EFA				CFA	
			F 1	F 2	F 3	F 4		
教材を適切に理解することができると思う	3.43	.91	.812	.002	.035	-.151	.718	
授業に必要な資料を集めることができると思う	3.40	.95	.736	.025	-.043	-.075	.662	
授業中、適切な評価を行うことができると思う	3.24	.96	.692	-.012	.016	.008	.701	
指導法に関する知識は身につけていると思う	2.91	1.01	.625	-.017	-.038	.061	.626	
教師に必要な専門的知識は身につけていると思う	2.78	.99	.609	-.062	-.039	.051	.580	
分からない質問が児童生徒から出た時、適切に対応することができると思う	3.25	.97	.597	-.026	.101	.096	.715	
授業中、適切な発問をすることができると思う	3.15	.93	.593	.029	.027	.094	.698	
指導案通りに研究授業を進めることができると思う	3.23	1.00	.492	.099	-.031	.131	.623	
正しい文字・書き順で板書できると思う	3.41	1.20	.423	-.031	.053	-.022	.423	
指導教員と十分にコミュニケーションをとることができると思う	3.81	.91	-.099	.917	-.096	.036	.783	
実習校の教職員方と十分にコミュニケーションをとることができると思う	3.73	.91	.080	.850	-.087	-.030	.810	
実習校の教職員方と良い関係を築くことができると思う	3.75	.89	.128	.705	.046	-.065	.795	
指導教員と良い関係を築くことができると思う	3.76	.87	.014	.671	.145	-.029	.781	
課外活動において積極的に関わるることができると思う	3.93	.88	-.172	.454	.267	.081	.580	
児童生徒と良い関係を築くことができると思う	3.94	.80	-.032	-.023	.876	-.056	.764	
授業中、児童生徒とたくさん関わるることができると思う	3.88	.88	-.010	.053	.675	.007	.705	
児童生徒に寄り添い気持ちを理解することができると思う	3.87	.83	.104	.003	.529	-.056	.578	
児童生徒から慕われる先生になることができると思う	3.37	.94	.114	.098	.472	.138	.708	
緊張せず研究授業を行うことができると思う	2.46	1.20	.033	-.036	-.033	.883	.829	
緊張せずに授業を行うことができると思う	2.69	1.23	.070	.034	-.007	.779	.879	
			因子間相関	F 1	.540 (.567)	.586 (.650)	.628 (.675)	
				F 2		.666 (.725)	.406 (.416)	
				F 3			.427 (.469)	

EFA:探索的因子分析 CFA:確証的因子分析
注) 因子間相関 () 内の数値は、CFAの相関係数を示す

多母集団同時分析 教育実践経験の種類やその有無により教育実践効力感の因子構造に違いがないか確認するため、多母集団同時分析を行った。はじめに対象者を教育実習終了群351名（既に教育実習を経験した人）、学校体験群377名（教育実習は未経験だが学校インターンシップまたは学校ボランティア体験がある人）、未経験群394名（教育実習・学校インターンシップ・学校ボランティアの何れも経験していない人）の3群に分けて、集団単位で因子分析を行い、適合度を確認した。その結果、教育実習終了群はGFI = .899,AGFI=.871,CFI=.918,RMSEA=.064、学校体験群はGFI = .907,AGFI=.881,CFI=.932,RMSEA=.061、未経験群はGFI = .904,AGFI=.877,CFI=.925,RMSEA=.066であり、各群ともに概ね許容範囲であると判断した。その後、配置不変モデル（因子構造は同じだが、因子負荷量は異なる）、測定不変モデル①（因子負荷量に等値制約あり）、測定不変モデル②（因子負荷量,切片に等値制約あり）、測定不変モデル③（因子負荷量,切片,誤差分散に等値制約あり）を用いて多母集団同時分析を行った。その結果、Table 3の通りであった。いずれも使用に耐えうる適合度であり、教育実践経

験の有無や経験した教育実践の内容にかかわらず因子構造は同様であることが確認された。

(3) 信頼性の検討

1回目の調査から約2～3週間空けて、2回目の調査を行い、再検査信頼性を検討した結果、各因子においてそれぞれ正の有意な相関が見られた（Table 4）。第4因子のみ.70以上とはならなかったが、他の3因子は.70以上の有意な相関関係が見られた。

(4) 妥当性の検討

抽出された4因子と成田他（1995）の特性自己効力感との相関関係をそれぞれ分析した結果、すべての因子との間に正の弱い相関が見られた（Table 4）。次に抽出された4因子と清水・今栄（1981）の特性不安との相関関係をそれぞれ分析した結果、すべての因子との間に負の弱い相関が見られた（Table 4）。最後に教育実践に対する不安の程度について5件法（「とても不安（1）」から「不安でない（5）」）で回答を求めた結果と各因子の相関関係を検討した。その結果、すべての因子との間に正の弱い有意な相関が見られた（Table 4）。

Table 3 教育実践効力感尺度の配置不変・測定不変モデルの適合度

	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	AIC
配置不変モデル	.903	.876	.925	.037	1513.024
測定不変① (measurement invariance)	.902	.882	.926	.035	1473.806
測定不変② Strong factorial invariance	—	—	.910	.038	1709.629
測定不変③ (Strict factorial invariance)	—	—	.906	.037	1708.031

Table 4 信頼性と妥当性の検討結果（相関関係）

	特性的自己効力感	特性不安	教育実践不安	再検査
F 1 : 教授知識・技能	.304**	-.286**	.279**	.741**
F 2 : 教職員との関係構築	.423**	-.342**	.296**	.704**
F 3 : 児童生徒との関係構築	.354**	-.299**	.258**	.706**
F 4 : 緊張への対処	.290**	-.311**	.352**	.663**

** p<.01

Table 5 教育実践経験の違いによる教育実践効力感の差（分散分析及び多重比較結果）

群	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	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
教育実習終了(N=351)	3.30	0.67	3.94	0.67	3.86	0.65	2.82	1.12
学校体験(N=377)	3.20	0.70	3.77	0.74	3.78	0.68	2.55	1.13
未経験(N=394)	3.10	0.66	3.68	0.73	3.66	0.68	2.37	1.09
F値		8.23***		12.53***		8.66***		15.79***
η^2		.01		.02		.02		.03
多重比較	教育実習終了>未経験		教育実習終了>未経験		教育実習終了>未経験		教育実習終了>未経験	
			教育実習終了>学校体験		学校体験>未経験		教育実習終了>学校体験	

*** p<.001

（5）教育実践経験による違い

教育実習終了群、学校体験群、未経験群の間で、各因子の平均点に差がないか検討するため、独立変数を群、従属変数を因子の平均点として、それぞれの因子について対応のない1要因の分散分析を行った（Table 5）。その結果、4因子すべてにおいて群の主効果が有意であり、Bonferroni法による多重比較の結果、教育実習終了群と未経験群で有意差が見られ、教育実習終了群の自己効力感が高かった。また「教職員との関係構築」と「緊張への対処」では、教育実習終了群と学校体験群で有意差が見られ、教育実習終了群の自己効力感が高かった。さらに「児童との関係構築」では学校体験群と未経験群で有意差が見られ、学校体験群の自己効力感が高かった。

5. 考察

本研究では、教育実習の他、学校インターンシップや学校ボランティア等の教職課程履修者の多様な教育実践を対象とした教育実践効力感尺度の開発を試みた。教育実践に関する不安内容をもとに、それらに対する効力感を教育実践効力感と位置づけ、尺度の開発を行った。その結果、最終的には「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因子が確認された。

（1）教育実践効力感の因子構造

渡邊他（2020）では「教授知識・技能」「対人・関係構築」「実習諸活動の円滑な遂行」「ストレスへの対処」の4因子が抽出されていた

が、本研究では「対人・関係構築」が対教師と対児童生徒の二つの因子に分化し、「実習諸活動の円滑な遂行」のうち、実習日誌や指導案作成といった実習特有の内容は削除され、学習指導に関する内容の一部は「教授知識・技能」に統合された。「ストレスへの対処」は、体調管理や冷静な対応に関する項目を含んだが、研究授業を含む授業実践における緊張に関する項目のみが残り、「緊張への対処」と因子名を変更した。その後、本研究で想定している教育実践の代表例である教育実習終了群、新たな教育実践として位置付けられた学校ボランティア及び学校インターンシップ等の学校体験群、未経験群の各群で因子構造に違いがないか、多母集団同時分析にて確認したところ、配置不変モデル及び制約の条件を変えた3つの測定不変モデルのいずれのモデルにおいても十分な適合度が示され、教育実践経験の種類や経験の有無にかかわらず教育実践効力感の因子構造は同様であることが確認された。よって本尺度は、教育実習だけではなく、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おいても教育実践効力感を測定することができるものであると考えられる。

（2）信頼性と妥当性

信頼性については、Cronbachの α 係数を指標としたところ「児童生徒との関係構築」のみ.80以下であったものの、他の3因子はすべて.80以上で十分な数値を示した。「児童との関係構築」についても.778であり、やや低いものの十分だと判断した。 α 係数の基準について

は、概ね.80以上が求められる(村上, 2006)という見解があるものの、国内の心理尺度を作成した先行研究で報告された信頼性係数について分析した高本・服部(2015)は、定型的な解釈は存在しないことを指摘している。同研究によると、86.7%で $\alpha \geq .70$ の数値が、56.3%では $\alpha \geq .80$ の数値が報告されたと述べ、ほぼ良好な結果が報告されたと解釈されている。

再検査信頼性については、「緊張への対処」が.70を下回ったものの、他の3因子は.70以上であり、十分だと判断された。高本・服部(2015)は、再検査信頼性の値について「調査間隔によってばらつきが見られるが、各測定間隔の中央値は概ね $r \geq .70$ 以上」を示していたことを報告している。また横内(2007)は、一般的に「0.5以下の場合には尺度の信頼性があるとはいえず、0.7~0.8以上の値をもって信頼性が確認されることが多い」としている。本研究では「緊張への対処」の値は.663であり、やや低い項目数が2項目と少ないことから、このような結果となったことが推察される。よって許容範囲だと判断した。

次に妥当性については、教育実践効力感と関連があると想定された特性的自己効力感、特性不安、教育実践不安の程度との併存的妥当性について、それぞれ相関関係により検討した。いずれの因子も想定された通りの方向で弱い相関関係が見られた。教育実践効力感が場面や対象を限定した概念であるのに対して、特性的自己効力感と特性不安は場面や状況に左右されない特性である。もともと教育実習不安と特性的自己効力感に関連があること(大野木・宮川, 1996)や実習経験がある学生の教師効力感と特性的自己効力感に関連していること(増田・田爪, 2015)が明らかとなっている。これまでの研究において教育実践に関する場面限定的な不安や効力感と特性的自己効力感の関連が示されていることから、本研究の結果は妥当だと考える。

一方、特性不安については、小坂・文(2012)が看護学生を対象とした研究において実習前後の状態不安と特性不安にそれぞれ弱い相関が見られたことを報告している。本研究において、教育実践効力感が低い状態は、実践不安がある

状態(状態不安と類似した概念)と近似していると捉えることができ、特性不安と弱い相関が見られたことから、同様に特性不安と一定の相関関係が示された。さらに1項目ではあるが、教育実践不安の程度(状態不安に相当)とも弱い相関関係が見られた。以上をふまえて、一定の併存的妥当性があると判断した。

(3) 先行研究における尺度との相違

本尺度は主に教師効力感(春原, 2007)、教育実習効力感(神藤, 2015; 今林他, 2008)の3つの概念を参考に開発した。ここではそれぞれで抽出された因子の比較を通して、本尺度の特徴について検討する。はじめに教師効力感(春原, 2007)との関係を整理する。教育実践効力感尺度の4因子のうち、「教授知識・技能」は「教授・指導効力感」と「児童生徒との関係構築」は「子ども理解・関係形成」と内容的に共通する。残りの2つは、教師効力感には見られない因子である。教師効力感では「学級管理・運営効力感」が独立した因子として抽出されているが、本研究では「教授知識・技能」において、授業中の指導に関する項目が一部含まれるにとどまった。教育実習をはじめとした教育実践では、既に学級担任がつくりあげた学級に配属される。そこでは十分に学級管理・運営に関する実践を経験することは難しい。本研究では、実際に学生という立場で教育実践する際の効力感を測定しているため、教師効力感とは異なる結果が得られたのだと考える。一方で、共通した「教授知識・技能」「児童生徒との関係構築」は、主に教育実習で直接的に経験する内容である。山本他(2019)は、比較的早い段階での学校体験で学生が学びたいことは、子どもとの接し方や距離感、授業の進め方であることを指摘しており、これら因子と共通する。教育実習以前の教育実践では、教師としての学びという視点だけではなく、これから行う教育実習との接続も意図されている(峯村他, 2020)。これらをふまえると、教育実践効力感尺度として抽出された因子は、学生が教育実践において学びたいと考えていることであり、特に教育実習において実際に経験することを中心に構成されていると考えられる。

次に教師効力感にはない教育実践効力感独自の因子である「教職員との関係構築」に関しては、従来の教育実習効力感（神藤，2015；今林他，2008）においても因子として抽出されており、学生という立場で学校に入る際の視点の特徴だとも考えられる。教育実践では、自身が体験して学ぶだけでなく、指導教員をはじめとした実習先の先生方とのコミュニケーションを通して学ぶことも多い。そこでは、良好な関係性を構築することが必要とされるため、教育実践効力感においては重要な因子の一つだと言える。真鍋他（2007）の看護学生の臨地実習自己効力感尺度を開発した研究においても「指導者との関係性の維持・学習姿勢効力感」因子が抽出されており、職種は違うが学生という立場で経験する教育実践において指導者との関係性が重要なファクターだと伺える。

「緊張への対処」は先述した通り、授業実践に関する内容であり、従来の教育実習効力感には見られない本尺度オリジナルの因子である。これは教育実習特有のものであり、学校ボランティアや学校インターンシップでは十分に経験しないものである。だが教育実践を体験する学生は、自身が直接的に経験するだけでなく、観察や補助を通して学ぶことができる。教育実践効力感尺度の因子として抽出されたことから、学生は教育実習以外の教育実践においても自身が教育実習で授業実践することを想定しながら、学んでいる可能性が伺える。

今回、教育実践効力感として抽出された因子の一部は、教師効力感とも共通するものである。これは学生が教育実践を、教育実習の事前準備や教育実習単体として捉えているのではなく、将来を見据えて教師としての職能に関する教師効力感と同様の視点でも捉えているからだと考えられる。学生は多様な教育実践を通して学生という立場における教育実践効力感を向上させ、最終的には教師効力感につながっていくのだと考えられる。ただしこれらは推測に過ぎず、詳細なメカニズムについては、今後の研究課題である。

次に、3タイプの教育実践経験（教育実習終了群、学校体験群、未経験群）により、教育実践効力感の各因子の平均点に差がないか検討し

たところ、4因子すべてにおいて教育実習終了群と未経験群との間で有意差が見られ、教育実習終了群の方が、教育実践効力感が高いことが明らかとなった。また「教職員との関係構築」と「緊張への対処」においては、教育実習終了群と学校体験群の間においても有意差が見られ、ここでも教育実習終了群の方が、教育実践効力感が高いことが明らかとなった。さらに「児童生徒との関係構築」においては、学校体験群と未経験群の間でも有意差が見られ、学校体験群の方が、自己効力感が高いことが明らかとなった。

以上のことから教育実習を経験することにより、教育実践効力感が高まる可能性が示唆された。また教育実習以外の学校体験についても児童生徒との関係構築においては未経験群と差が見られており、学校体験活動においても一部の効力感を高めることができる可能性が示唆された。学校体験活動は教育実習と異なり、観察や補助が中心の活動ではあるが、実際に現場で児童生徒と触れ合うことを通して、自己効力感を高めることができるのだと考えられる。ただし学校体験活動は内容や回数にかなりの個人差があると考えられ、今後より詳細な分析が必要だと考える。最後に教育実習終了群と学校体験群の間で差が見られた「教職員との関係構築」と「緊張への対処」は、特に教育実習において主として経験する内容であることが関連していると考えられる。このように教育実践の種類やその経験の有無により教育実践効力感に差が生じる可能性が示された。今後は、教育実践効力感尺度を活用し、さらに教育実践に関する知見を深めていくことが望まれる。

6. 本研究の成果と限界

本研究では教育実習を中心とした幅広い教育実践で活用できる尺度の開発を目指したが、測定できる効力感の内容は主に教育実習で経験することに集約されたと言える。先述したように、一言で「教育実践」と表現しても、その内容は多岐にわたるのが実際である。本研究では、学生に教育実習を含む教育実践に対する自己効力感を評価してもらい、因子構造を検討したが、教育実践の幅が広く、結果として、多く

の学生に共通する教育実習に関わる因子が抽出されたのだと考えられる。実際「教授知識・技能」と「教職員との関係構築」「緊張への対処」を主として経験するのは教育実習であり、その他の教育実践では十分に経験できない可能性がある。教育実習以外の教育実践においても十分に経験しうるのは「児童生徒との関係構築」のみである。

このように本尺度の内容は、一部、教育実習以外の教育実践において直接、経験しない可能性があるものも含むが、多母集団同時分析により因子構造には違いがないことを確認している。学校インターンシップや学校ボランティア等の教育実践では、実践して学ぶ機会はないが、観察・参観を通して効力感に影響を及ぼす可能性がある。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。春原 (2007) は、教育実習にはこれら 4 つの情報源があるとし、教師効力感の変容と関係していることを指摘している。これらは教育実習以外の教育実践にも当てはまると考えられる。実際に、本研究においても、教育実習だけではなく、学校ボランティア、学校インターンシップといった教育実践経験の有無によっても、教育実践効力感に差が見られており、本尺度を用いることで多様な教育実践における学生の教育実践効力感を測定できる可能性がある。今後は、さらに教育実習以外の多様な教育実践の内容も踏まえて、あらためて教育実践効力感尺度の中身を検討していく必要がある。

最後にいくつか課題は残すものの、本研究において作成した教育実践効力感尺度は、特に教育実習以前の教育実践及び教育実習を中心とした多様な教育実践に対する学生の自己効力感を測定する尺度として活用できる可能性が示された。今後は、さらなる検証を重ね、新たな知見を蓄積していくことで教職等履修学生の教育実践効力感について深めていくことが期待される。

謝辞・付記

本研究は JSPS 科研費 23K02691 の助成を受けたものです。

アンケートにご協力を頂いた大学生の方にはこの場をお借りして感謝申し上げます。

最後に、元目白大学児童教育学科の山本礼二教授には、多大なるご助言をいただきました。この場をお借りして感謝申し上げます。

【引用文献】

- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education vol.2* (pp.141-171). Academic Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 中央教育審議会答申 (2012). 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1294550.htm (2023年9月24日)
- 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 (2023年9月24日)
- 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.
- 今林俊一・川畑秀明・有馬博幸 (2008). 「教育実地研究に関する教育心理学的研究 (8)」『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』 59, 61-76.
- 今林俊一・有馬博幸・川畑秀明 (2009). 「教育実地研究に関する教育心理学的研究 (10)」『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』 60, 107-121.
- 小坂やす子・文鐘聲 (2012). 「精神看護学実習前後における学生の状態不安・特性不安と偏見との関連」『太成学院大学紀要』 14, 63-68.
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討委員会 (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/2017/1/27/1398442_1_3.pdf (2023年9月24日)

- 眞鍋えみ子・笹川寿美・松田かおり・北島謙吾・園田悦代・種池礼子・上野範子(2007).「看護学生の臨地実習自己効力感尺度の開発とその信頼性・妥当性の検討」『日本看護研究 学会雑誌』30(2), 43-53.
- 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』15, 211-218.
- 峯村恒平・枝元香菜子・渡邊はるか・藤谷哲・山本礼二(2020).「教員養成課程における「学校を体験する」活動の取り組みと成果—各大学へのアンケートの結果から「学校インターンシップ」に向けて」『目白大学高等教育研究』26, 81-88.
- 三島知剛・安立大輔・森 敏昭(2010).「教育実習生の実習前後における学習の継続意志の変容—実習前後の教師効力感の変容・実習の自己評価に着目して」『習開発学研究』3, 91-99.
- 宮本聡介・宇井美代子(2014).『質問紙調査と心理測定尺度 計画から実施・解析まで』サイエンス社.
- 村上宣寛(2006).『心理尺度のつくり方』北大路書房.
- 仲嶺 真・上条菜美子(2019).「「心理学研究」の新しい心理尺度作成論文に記載された尺度作成の必要性」『心理学研究』90(2), 147-155.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞・長田由紀子(1995).「特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る」『教育心理学研究』43(3), 306-314.
- 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」『大阪教育大学紀陽第IV部門』64(1), 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.
- 小藪江幸子(2009).「保育実習自己効力感尺度作成の試み」『淑徳短期大学研究紀要』48, 123-135.
- 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』12(1), 73-82.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋 健(1999).「教育実習生のストレスに関する一研究—教育実習ストレスサー尺度の開発」『教育心理学研究』47, 335-345.
- 桜井茂夫(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.
- 佐藤史人・伊藤博美(2018).「「学校インターンシップ」に関する事例研究」『和歌山大学教育学部紀要』68(1), 239-245.
- 清水秀美・今栄国晴(1981).「STATE - TRAIT ANXIETY INVENTORYの日本語版(大学生用)の作成」『教育心理学研究』29(4), 348-353.
- 神藤貴昭(2015).「事前の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』39(1), 41-52.
- 高本真寛・服部 環(2015).「国内の心理尺度作成論文における信頼性係数の利用動向」『心理学評論』58(2), 220-235.
- 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, 141-147.
- 渡邊駿太・中西良文(2017).「日本における教師効力感に関する研究の動向と展望」『三重大学教育学部研究紀要教育科学』68, 245-254.
- 山本礼二・峯村恒平・藤谷 哲・枝元香菜子・渡邊はるか(2019).「教育実習 I (観察実習)での学びに関する一考察—学校インターンシップの展開に向けて」『目白大学高等教育研究』25, 107-116.
- 横内光子(2007).「心理測定尺度の基本的理解」『日本集中治療医学会雑誌』14(4), 555-561.