

教育実地研究に関する教育心理学的研究 (8)

今 林 俊 一*・川 畑 秀 明*・有 馬 博 幸**

(2007年10月23日 受理)

A Psychological Study of Teaching Practice (8)

IMABAYASHI Shunichi・KAWABATA Hideaki・ARIMA Hiroyuki

要 約

本研究では教員養成学部生132名を対象にし、教育実習への自己効力感の程度が教育実習に対する意識、及び教職への適性感、志望度と精神的な健康状態にどのような影響を及ぼすか、また、教育実習への自己効力感の程度と教育実習の課題設定の関連を検討した。

その結果、教育実習への自己効力感の認知の程度により教職の適性感、志望度、教育実習への価値観が異なることが明らかになった。教育実習をうまく対処することや乗り越えることができるという認知は、教職への志や教師としての資質を有するという感覚が高まっていると考えられる。しかし、一方で自己効力感の程度に関係なく、多くの実習生が教育実習を不安と感じていることも明らかになった。また、教育実習の課題設定の仕方によって教職志望度が異なることが分かった。教育実習に向けての課題設定の違いや、教育実習への自己効力感の違いから精神的な健康状態も変わってくるということが明らかになった。

キーワード：教員養成学部生、自己効力感、教育実習の意識・教職の志望度・適性感、課題設定

* 鹿児島大学教育学部 (教育心理学)

** 鹿児島大学大学院教育学研究科

問題と目的

教育実習（教育実地研究）は、将来、教師として子どもたちの教育に携わろうとする者が大学で学んできたことを実際の指導の場で確かめたり、学校現場における様々な問題の解決の方向を探索したりするなかで、教師として必要な知識、技術及び態度を習得するものとして実施されている。そのため、実習生は、経験豊かな教師から教職についての様々な指導・助言を受けながら、意欲的に教育実践に取り組み、理論と実践の統合を行っていくことになる。

実際、実習生は子どもたちの前では先生、指導教員の下では学生として異なる2つの立場を担いつつ、「指導案を書く」「実習記録を書く」「教材研究を行う」「授業を行う」などの教育実習の特有の業務をこなさなければならない。実習生は体力の消耗や睡眠不足、さらには教育実習を乗り越えることができるかという心配や不安を持ち、結果として心身に大きな負担がかかっていることが懸念される。先行研究では教育実習そのものが実習生に対して強いストレス反応を引き起こすストレスサになることが示唆されている（音山・坂田・古屋，1994）。

ところで、個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知は自己効力感と呼ばれている（成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田，1995）。Bandura（1977）は、人は自己効力感を高く認知した場合には、行動を効果的に始めることができ、遂行することができるが、それを低く認知した場合には、無気力、抑うつ状態に陥ることを示唆している。有馬ら（2007）の教育実習における自己効力感の高さの研究でも、精神的な健康に大きな影響を及ぼすという結果が示されている。特に「指導案を書くことができる」「実習日誌を書くことができる」「授業を指導案どおりに進めることができる」などといった教育実習の基本的な業務についての自己効力感を持つことは教育実習期間を精神的に健康な状態で送る上で重要な要因の1つであることが示された。

また、同じような達成状況下で課題を遂行する場合であっても、人は常に同じ「目標」を持っているとは限らない。その人のパーソナリティや状況の違いによってその人が持つ目標は変わってくる。達成状況において人が持っている目標に着目し、理論化したものに達成目標理論（achievement goal theory）がある。その理論では目標を設定することは、課題の成績に直接的な効果を明らかにしている。Banduraらは具体的で身近な目標が立てた場合の方が遠く大きな目標を立てた場合よりも自己効力感が高まり、課題の成績も良くなると報告している（Bandura & Schunk, 1981）。教育実習そのものを乗り越えることに目標を設定した実習生と教育実習を将来の進路の明確化のためのプロセスの一つとして目標を設定した実習生では教育実習への自己効力感の程度が異なるのではないかと考えることが出来る。

本研究では、教育実習における場面特異的な自己効力感の程度が教育実習に対する意識、及び教職への適性感、志望度と精神的な健康状態にどのような影響を及ぼすかを検討することを目的とする。また、教育実習における自己効力感の程度と教育実習に対する課題設定の仕方との関連を明らかにしていく。

方 法

1. 調査対象者

小学校において教育実習を行う鹿児島大学教育学部初等教育コースに属する、大学生。

調査の回答において、欠損なくデータとして回収できたのは145名中132名であった（男子51名、女子81名；A小学校68名、B小学校64名）。なお、本研究では教育実習中にも、継続して調査を行うため、調査対象者の了承を得て、記名により実施した。

2. 調査期日

2007年8月30日

3. 調査場所

鹿児島大学教育学部101号教室

4. 調査内容

（1）教育実習における課題及び目標

①教育実習における課題と目標、②その中から自分にとって最も重要だと思うものを1つ選択させ、その課題と目標の現在の状況においての問題点、③その問題点の解決方法について記述させた。また、問題点の解決方法が実習期間中に達成可能な程度を10件法で評定させた。

（2）教職の志望度と適性感、教育実習生の実習に対する意識

教職の志望度1項目と村上（1983）が作成した「教職適性感」に関する8項目に、今井（1998）が作成した「教育実習生の実習に対する意識」の4項目、計13項目についてどの程度自分に当てはまるかを7段階（1：まったくそう思わない、2：かなりそう思わない、3：あまりそう思わない、4：どちらでもない、5：ややそう思う、6：かなりそう思う、7：非常にそう思う）で評定をさせた。

（3）教育実習生による教育実習の場面特異的自己効力感の測定

教育実習に対する自己効力感の程度を測定するために、坂田ら（1999）によって作成された教育実習に対するストレスサ尺度の各項目についてどの程度自信を持って行うことができるかを4段階（1：全くできない；2：あまりできない；3：かなりできる；4：非常にできる）で評定をさせた。

（4）GHQ-28

精神的・身体的症状を測定するために、GHQ精神健康調査票（The General Health Questionnaire）のうち、本研究では「身体的症状」、「不安と不眠」、「社会的活動障害」、「うつ傾向」の下位尺度からなる、短縮版のGHQ-28を用いた。評定方法としてGHQ法（0：全くなかった；0：あまりなかった；1：あった；1：度々あった）を用いた。なお、GHQ法の判別率は高く、日本版ではこの方法を用いて採点している。

結 果

1. 教育実習生による教育実習への課題及び目標設定について

教育実習生に教育実習への課題及び目標設定を自由に記述させた。その課題の中で、自分にとって最も重要であると思う課題を選択させた。それらの課題や目標は「教職の理解と明確化」「児童の理解と指導」「教授方法と技術の習得」「社会人としての自覚と人間的な成長」の4つに分類することができた。将来、教職を目指すことや教師の役割の理解などに関する内容を「教職の理解と明確化」と名づけた。次に、児童の考えや興味・関心を理解することや教師として児童への接し方などの内容を「児童の理解と指導」とした。また、授業の流れ、指導案の書き方、板書方法などの授業に関する内容を「教授方法と技術の習得」とした。最後に、遅刻・欠席をしない、体調管理に気をつける、服装に気をつける、人前で話せるようになるなどの内容を「自己に関する内容」とした。Table1にそれぞれの人数を示す。

Table1 教育実習への課題と目標の人数	
	N
教職の理解と明確化	36
児童の理解と指導	27
教授方法と技術の習得	34
自己に関する内容	35
合計	132

2. 教育実習生の教職の志望度、適性感、実習に対する意識について

教育実習生の教職の志望度と適性感、教育実習生による教育実習に対する意識の平均値を求めた。教育実習生の実習に対する意識は実習に肯定的な3項目を「教育実習の価値観」（以下：教育実習の価値観）と実習に不安を感じる1項目を「教育実習の不安」（以下：教育実習の不安）の平均値を求めた。それぞれ男女による t 検定を行った。その結果、「教育実習への不安」で女性（Mean=6.52, SD=.71）が男性（Mean=6.02, SD=1.36）よりも平均値の高いことが認められた（t(130)=2.76, p<.01）。「教育実習の不安」で男女に差が認められたが、男女とも非常に高い値を示していることから実習生は教育実習に大きな不安を抱えていることが示された。

3. 教育実習生による教育実習への自己効力感の測定について

教育実習生の場面特異的自己効力感（以下：教育実習への自己効力感）の平均値を求め、男女による t 検定を行った。その結果、「対児童」で男性（Mean=2.79, SD=.51）が女性（Mean=2.61, SD=.33）よりも平均値の高いことが認められた（t(130)=2.20, p<.05）。そして、Table2は2006年度と2007年度の実習生の教育実習への自己効力感の平均値を示したものである。そこで、2006年度と2007年度による t 検定を行った結果、「自己効力感全体」（t(229)=2.61, p<.01）、「基本的作業」（t(229)=3.37, p<.001）、「対教員」（t(229)=2.05,

p<.05）、「対実習生」（t(229)=2.61, p<.01）に有意差が認められた。

Table2 教育実習への自己効力感の2006年度と2007年度の比較

自己効力感	2006(n=99)	2007(n=132)	t値
自己効力感全体	2.59 (.34)	2.70 (.31)	2.61 **
基本的作業	2.02 (.37)	2.19 (.40)	3.37 ***
実習業務	2.66 (.45)	2.69 (.38)	.55
対教員	2.74 (.42)	2.85 (.39)	2.05 *
対児童	2.63 (.46)	2.68 (.42)	.93
対実習生	2.91 (.43)	3.03 (.40)	2.10 *
()内はSD	+...p<.10	*...p<.05	**...p<.01 ***...p<.001

4. GHQ-28について

GHQ-28の合計点の平均値を求め、男女による t 検定を行った（Table3）。その結果、身体的症状に女性（Mean=3.04, SD=2.25）が男性（Mean=2.24, SD=2.05）よりも平均値の高いことが認められた（t(130)=2.10, p<.05）。また、GHQ-28における平均値を2006年度と2007年度による t 検定を行った結果、すべての因子において有意差が認められなかった。

また、GHQ-28における本研究のデータと標準化データの平均値によるt検定を行った。その結果、「不安と不眠」に有意差が認められた（t(510)=2.39, p<.05）。

Table3 GHQ - 28における本研究のデータと標準化データの比較

	本研究(n=132)	標準化(n=380)	t値
GHQ全体	8.12 (6.02)	7.73 (6.19)	.63
身体的症状	2.73 (2.21)	2.46 (1.92)	1.25
不安と不眠	2.86 (2.25)	2.36 (2.00)	2.39 *
社会的活動障害	1.46 (1.68)	1.72 (2.09)	1.43
うつ傾向	1.08 (1.75)	1.22 (1.87)	.75
()内はSD	+...p<.10	*...p<.05	**...p<.01 ***...p<.001

5. 教育実習生における教職の適性感、志望度、教育実習に対する意識に及ぼす自己効力感の効果

調査結果の「教育実習への自己効力感」の各因子の調査時期の平均値をそれぞれ求め、得点の中央値に基づいて、中央値を超える者をそれぞれH群、それ以下の者をそれぞれL群とした。各群について実習生の教職の適性感と志望度、教職に対する意識のそれぞれの平均値を求めた。「教育実習への自己効力感」の各因子のH群、L群を独立変数とし、「教職の適性感」「教職の志望度」「教育実習の価値観」「教育実習への不安」を従属変数とするt検定を行った（Table4-1～4-6）。

その結果、「自己効力感全体」と「教職の適性感」「教職の志望度」「教育実習の価値観」「教育実習への不安」のすべての各因子間に有意差が認められた（「教職の適性感」 t(130)=7.19, p<.001；「教職の志望度」 t(130)=3.75, p<.001；「教育実習の価値観」 t(130)=5.02, p<.001；「教育実習への不安」 t(130)=2.73, p<.01）。「基本的作業」とでは「教職の適性感」「教職の志望度」「教育実習の価値観」の各因子の間に有意差が認められた（「教職の適性感」 t(130)=5.01, p<.001；「教職の志望度」 t(130)=2.33, p<.05；「教育実習の価値観」

t(130)=3.52, p<.001)。「実習業務」とでは「教職の適性感」「教職の志望度」「教育実習の価値観」の各因子の間に有意差が認められた(「教職の適性感」 t(130)=3.48, p<.001；「教職の志望度」 t(130)=2.22, p<.05；「教育実習の価値観」 t(130)=4.06, p<.001)。「対教員」とでは「教職の適性感」「教職の志望度」「教育実習の価値観」の各因子の間に有意差が認められた(「教職の適性感」 t(130)=5.39, p<.001；「教職の志望度」 t(130)=2.48, p<.05；「教育実習の価値観」 t(130)=3.33, p<.01)。「対児童」とでは「教職の適性感」「教職の志望度」「教育実習の価値観」「教育実習への不安」のすべての各因子間に有意差が認められた(「教職の適性感」 t(130)=6.38, p<.001；「教職の志望度」 t(130)=2.66, p<.01；「教育実習の価値観」 t(130)=4.22, p<.001；「教育実習への不安」 t(130)=2.55, p<.05)。「対実習生」とでは「教職の適性感」「教育実習の価値観」の各因子の間に有意差が認められた(「教職の適性感」 t(130)=4.39, p<.001；「教育実習の価値観」 t(130)=3.20, p<.01)。

Table4-1 教育実習への自己効力感による教職の適性感，志望度，教育実習の意識の比較

	自己効力感全体		t値
	H群 (n=62)	L群 (n=70)	
教職への適性感	5.14 (.44)	4.60 (.43)	7.19***
教職の志望度	5.37 (1.60)	4.26 (1.79)	3.75***
教育実習の価値観	5.94 (.72)	5.17 (1.02)	5.02***
教育実習の不安	6.06 (1.19)	6.56 (.83)	2.73**

Table4-2 教育実習への自己効力感（基本的作業）による教職の適性感，志望度，教育実習の意識の比較

	基本的作業		t値
	H群 (n=56)	L群(n=76)	
教職への適性感	5.09 (.42)	4.68 (.50)	5.01***
教職の志望度	5.20 (1.69)	4.47 (1.81)	2.33*
教育実習の価値観	5.85 (.81)	5.29 (1.01)	3.52***
教育実習の不安	6.20 (.98)	6.42 (1.07)	1.23

Table4-3 教育実習への自己効力感（実習業務）による教職の適性感，志望度，教育実習の意識の比較

	実習業務		t値
	H群 (n=66)	L群 (n=66)	
教職への適性感	5.00 (.49)	4.71 (.48)	3.48***
教職の志望度	5.12 (1.69)	4.44 (1.83)	2.22*
教育実習の価値観	5.85 (.79)	5.21 (1.02)	4.06***
教育実習の不安	6.27 (1.09)	6.38 (.99)	.59

Table4-4 教育実習への自己効力感（対教員）による教職の適性感，志望度，教育実習の意識の比較

	対教員		t値
	H群 (n=52)	L群(n=80)	
教職への適性感	5.12 (.52)	4.68 (.42)	5.39 ***
教職の志望度	5.25 (1.72)	4.48 (1.77)	2.48 *
教育実習の価値観	5.87 (.89)	5.31 (.96)	3.33 **
教育実習の不安	6.21 (1.02)	6.40 (1.05)	1.02

Table4-5 教育実習への自己効力感（対児童）による教職の適性感，志望度，教育実習の意識の比較

	対児童		t値
	H群 (n=62)	L群 (n=70)	
教職への適性感	5.12 (.48)	4.62 (.41)	6.38 ***
教職の志望度	5.21 (1.66)	4.40 (1.82)	2.66 **
教育実習の価値観	5.88 (.81)	5.22 (.99)	4.22 ***
教育実習の不安	6.08 (1.22)	6.54 (.79)	2.55 *

Table4-6 教育実習への自己効力感（対実習生）による教職の適性感，志望度，教育実習の意識の比較

	対実習生		t値
	H群 (n=48)	L群 (n=68)	
教職への適性感	5.11 (.57)	4.71 (.40)	4.39 ***
教職の志望度	5.06 (1.95)	4.62 (1.68)	1.38
教育実習の価値観	5.88 (.94)	5.33 (.93)	3.20 **
教育実習の不安	6.31 (.93)	6.33 (1.10)	.11

()内はSD +…p<.10 *…p<.05 **…p<.01 ***…p<.001

6. 教育実習への自己効力感とGHQ-28について

教育実習への自己効力感のH群とL群についてGHQ-28のそれぞれの平均値を求めた。「教育実習への自己効力感」の各因子のH群，L群を独立変数とし，「GHQ-28」を従属変数とするt検定を行った (Table5-1～5-6)。その結果，「自己効力感全体」とすべてのGHQ-28の各因子の間に有意差が認められた (「GHQ全体」 t(130)=4.96, p<.001；「身体的症状」 t(130)=2.85, p<.01；「不安と不眠」 t(130)=3.26, p<.01；「社会的活動障害」 t(130)=4.63, p<.001；「うつ傾向」 t(130)=4.23, p<.001)。「基本的作業」とGHQ-28の間では「身体的症状」以外の因子で有意差と有意差傾向が認められた (「GHQ全体」 t(130)=2.28, p<.05；「不安と不眠」 t(130)=1.98, p<.10；「社会的活動障害」 t(130)=2.81, p<.01；「うつ傾向」 t(130)=1.95, p<.10)。「実習業務」とGHQ-28ではすべての因子の間に有意差が認められた (「GHQ全体」 t(130)=3.90, p<.001；「身体的症状」 t(130)=2.92, p<.01；「不安と不眠」 t(130)=2.49, p<.05；「社会的活動障害」 t(130)=3.63, p<.001；「うつ傾向」 t(130)=2.75, p<.01)。「対教員」とGHQ-28では，すべての因子の間に有意差が認められた (「GHQ全体」 t(130)=4.03, p<.001；「身体的症状」 t(130)=2.11, p<.05；「不安と不眠」 t(130)=3.33, p<.01；「社会的活動障害」 t(130)=3.11, p<.01；「うつ傾向」 t(130)=3.23, p<.01)。「対児童」とGHQ-28では，すべての因子の間に有

意差が認められた（「GHQ全体」 $t(130)=4.16$, $p<.001$ ；「身体的症状」 $t(130)=2.93$, $p<.01$ ；「不安と不眠」 $t(130)=2.62$, $p<.05$ ；「社会的活動障害」 $t(130)=4.01$, $p<.001$ ；「うつ傾向」 $t(130)=3.01$, $p<.01$ ）。「対実習生」とGHQ-28では、「社会的活動障害」と「うつ傾向」の間に有意差が認められた（「社会的活動障害」 $t(130)=2.15$, $p<.05$ ；「うつ傾向」 $t(130)=2.58$, $p<.05$ ）。

Table5-1 教育実習への自己効力感全体とGHQ-28

自己効力感全体	H群(n=62)	L群(n=70)	t値
GHQ全体	5.63 (4.41)	10.33 (6.40)	4.96 ***
身体的症状	2.16 (1.96)	3.23 (2.30)	2.85 **
不安と不眠	2.21 (1.93)	3.43 (2.37)	3.26 **
社会的活動障害	.81 (1.25)	2.04 (1.80)	4.63 ***
うつ傾向	.45 (.99)	1.63 (2.08)	4.23 ***

Table5-2 「基本的作業」とGHQ-28

基本的作業	H群(n=56)	L群(n=76)	t値
GHQ全体	6.75 (5.39)	9.13 (6.28)	2.28 *
身体的症状	2.57 (2.20)	2.84 (2.22)	.70
不安と不眠	2.41 (2.12)	3.18 (2.30)	1.98 +
社会的活動障害	1.02 (1.31)	1.79 (1.84)	2.81 **
うつ傾向	.75 (1.38)	1.32 (1.96)	1.95 +

Table5-3 「実習業務」とGHQ-28

実習業務	H群(n=66)	L群(n=66)	t値
GHQ全体	6.18 (4.37)	10.06 (6.80)	3.90 ***
身体的症状	2.18 (1.90)	3.27 (2.37)	2.92 **
不安と不眠	2.38 (2.00)	3.33 (2.39)	2.49 *
社会的活動障害	.95 (1.26)	1.97 (1.89)	3.63 ***
うつ傾向	.67 (1.18)	1.48 (2.11)	2.75 **

Table5-4 「対教員」とGHQ-28

対教員	H群(n=52)	L群(n=80)	t値
GHQ全体	5.79 (4.59)	9.64 (6.36)	4.03 ***
身体的症状	2.23 (1.92)	3.05 (2.33)	2.11 *
不安と不眠	2.08 (1.94)	3.36 (2.30)	3.33 **
社会的活動障害	.94 (1.39)	1.80 (1.77)	3.11 **
うつ傾向	.54 (1.18)	1.43 (1.97)	3.23 **

Table5-5 「対児童」とGHQ-28

対児童	H群(n=62)	L群(n=70)	t値
GHQ全体	5.97 (4.84)	10.03 (6.34)	4.16 ***
身体的症状	2.15 (2.10)	3.24 (2.18)	2.93 **
不安と不眠	2.32 (2.10)	3.33 (2.28)	2.62 *
社会的活動障害	.89 (1.16)	1.97 (1.90)	4.01 ***
うつ傾向	.61 (1.26)	1.49 (2.02)	3.01 **

Table5-6 「対実習生」とGHQ-28

対実習生	H群(n=48)	L群(n=84)	t値
GHQ全体	7.21 (4.72)	8.64 (6.61)	1.45
身体的症状	2.77 (2.13)	2.70 (2.26)	.17
不安と不眠	2.73 (2.08)	2.93 (2.35)	.49
社会的活動障害	1.08 (1.33)	1.68 (1.82)	2.15 *
うつ傾向	.63 (1.18)	1.33 (1.97)	2.58 *

()内はSD +… $p<.10$ *… $p<.05$ **… $p<.01$ ***… $p<.001$

7. 教育実習生による教育実習の課題設定と教職の適性感、志望度、教育実習の意識の関連

教育実習生による教育実習の課題設定の仕方によって、教職の適性感、志望度、教育実習の意識がどのような関連があるか調べるために、教育実習生による教育実習の4つの課題設定を独立変数とし、教職への適性感、志望度、教育実習の意識を従属変数とする1要因分散分析を行った（Table6）。その結果、「教職の志望度」に教育実習の課題設定に主効果が認められた（ $F(3, 128)=4.73$, $p<.01$ ）。また、教育実習の課題設定に主効果が認められたためTukeyによる多重比較を行った。その結果、「自己に関する内容」と「教職の理解と明確化」「教授方法と技術の習得」に5%水準で有意差が認められた。

Table6 教育実習の課題設定ごとの教職の適性感、志望度、教育実習の意識

	教職の理解と明確化 n=36	児童の理解と指導 n=27	教授方法と技術の習得 n=34	自己に関する内容 n=35	F値
教職への適性感	4.92 (.50)	4.82 (.51)	4.96 (.57)	4.70 (.43)	1.85
教職の志望度	5.17 (1.61)	4.70 (1.88)	5.32 (1.55)	3.91 (1.84)	4.73 **
教育実習の価値観	5.78 (.83)	5.48 (1.03)	5.64 (.95)	5.21 (1.01)	2.30 +
教育実習の不安	6.14 (1.10)	6.19 (1.27)	6.50 (.75)	6.46 (1.01)	1.06

()内はSD +… $p<.10$ *… $p<.05$ **… $p<.01$ ***… $p<.001$

8. 教育実習生による教育実習の課題設定と自己効力感との関連

教育実習生による教育実習の課題設定の仕方と教育実習への自己効力感との関連を調べるため、 χ^2 検定を行った。その結果、Table7のように教育実習への自己効力感の「基本的作業」に人数の偏りが認められた（ $\chi^2=8.85$, $df=3$, $p<.01$ ）。

教育実習の課題別に、実習生の「GHQ-28」を自己効力感のH群とL群によるt検定を行った（Table8-1～8-4）。その結果、「児童の理解と指導（ $n=27$ ）」を挙げた実習生で自己効力感の各群において「GHQ全体」「うつ傾向」に有意差が認められた（「GHQ全体」 $t(25)=2.74$, $p<.05$ ；「うつ傾向」 $t(25)=2.47$, $p<.05$ ）。「授業実践と技術の習得」では、「GHQ全体」「社会的活動障害」に有意差が認められた（「GHQ全体」 $t(32)=2.64$, $p<.05$ ；「社会的活動障害」 $t(32)=3.95$, $p<.001$ ）。「自己に関する内容」では、「GHQ全体」「うつ傾向」に有意差が認められた（「GHQ全体」 $t(33)=2.95$, $p<.01$ ；「うつ傾向」 $t(25)=4.05$, $p<.001$ ）。

Table7 教育実習の課題設定と自己効力感のχ²検定

		基本的作業		合計
		H群	L群	
教職の理解と明確化	度数	22	14	36
	残差	2.59	-2.59 **	
児童の理解と指導	度数	9	18	27
	残差	-1.14	1.14	
教授方法と技術の習得	度数	15	17	32
	残差	0.52	-0.52	
自己に関する内容	度数	9	24	33
	残差	-2.11	2.11 *	

+…p<.10 *…p<.05 **…p<.01

Table8-1 GHQ-28における教育実習の課題（教職の理解と明確化）と自己効力感の効果

教職の理解と明確化 n=36	自己効力感全体		t値
	H群(n=20)	L群(n=16)	
GHQ全体	6.65 (5.27)	9.88 (6.99)	1.58
身体的症状	2.40 (2.01)	3.00 (2.34)	.83
不安と不眠	2.55 (2.26)	3.75 (2.21)	1.60
社会的活動障害	1.00 (1.03)	1.75 (1.88)	1.43
うつ傾向	.70 (1.13)	1.38 (1.96)	1.30

Table8-2 GHQ-28における教育実習の課題（児童の理解と指導）と自己効力感の効果

児童の理解と指導 n=27	自己効力感全体		t値
	H群(n=11)	L群 (n=16)	
GHQ全体	5.45 (4.46)	11.44 (6.21)	2.74 *
身体的症状	2.09 (2.12)	3.63 (2.53)	1.65
不安と不眠	2.36 (1.86)	3.88 (2.22)	1.85 +
社会的活動障害	.82 (1.83)	2.19 (1.83)	1.91 +
うつ傾向	.18 (.40)	1.75 (2.49)	2.47 *

Table8-3 GHQ-28における教育実習の課題（授業の実践と技術の習得）と自己効力感の効果

授業実践と技術の習得 n=34	自己効力感全体		t値
	H群(n=15)	L群(n=19)	
GHQ全体	5.05 (3.26)	8.80 (4.99)	2.64 *
身体的症状	2.00 (1.63)	2.73 (1.91)	1.21
不安と不眠	1.95 (1.75)	3.13 (2.26)	1.73 +
社会的活動障害	.58 (.69)	1.93 (1.28)	3.95 ***
うつ傾向	.53 (1.26)	1.00 (1.25)	1.09

Table8-4 GHQ-28における教育実習の課題（自己に関する内容）と自己効力感の効果

自己に関する内容 n=35	自己効力感全体		t値
	H群(n=12)	L群(n=23)	
GHQ全体	5.00 (4.63)	10.87 (7.08)	2.95 **
身体的症状	2.08 (2.39)	3.43 (2.43)	1.57
不安と不眠	1.92 (1.78)	3.09 (2.70)	1.54
社会的活動障害	.83 (1.70)	2.22 (2.07)	1.99 +
うつ傾向	.17 (.39)	2.13 (2.26)	4.05 ***

()内はSD +…p<.10 *…p<.05 **…p<.01 ***…p<.001

考 察

1. 教職の志望度と適性感，教育実習生の実習に対する意識

Table1より「教育実習への不安」は非常に高い値となっている。これは、音山ら（1994）の教育実習そのものが実習生に対して強いストレス反応を引き起こすストレスラーになるという先行研究を支持するものである。しかし、教育実習への不安が高いにも関わらず「教育実習への価値観」も高い値となっている。多くの実習生は教育実習を否定的に捉えている一方で、教育実習を価値あるものとしても捉え、相反する感情を持ちながら教育実習に臨んでいると考えられる。

2. 教育実習生による教育実習への自己効力感

Table2とFig.1より教育実習生による教育実習への自己効力感の「自己効力感全体」「基本的作業」「対教員」「対実習生」で2007年度が2006年度よりも高い値となっていることが示されている。これは、本研究では調査実施の際、教育実習への自己効力感を評定の前に教育実習の課題や目標設定、教育実習への意識に関する評定を行ってから取り組んでいる。このことから、教育実習に対する明確な自信や確信を高めることにつながったのではないかと考えられる。特に、課題設定では授業や指導案などの「基本的作業」に関する課題設定が多くなされていることから、教育実習への自己効力感の「基本的作業」が高くなったと推測できる。

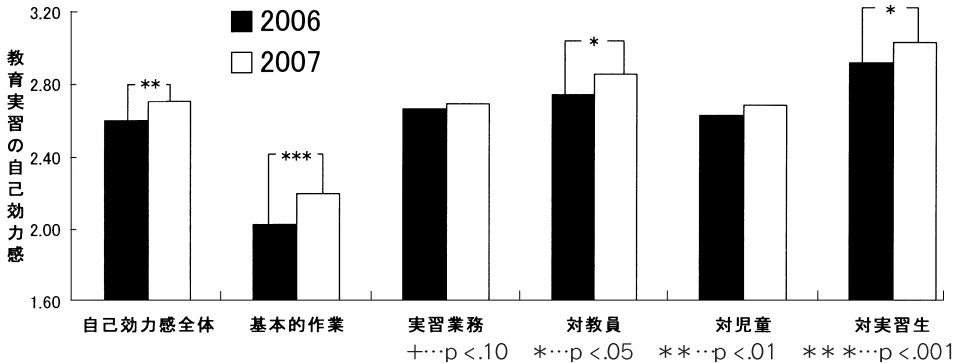


Fig.1 2006年度と2007年度における教育実習への自己効力感の比較

3. 精神的な健康について

2006年度と2007年度の教育実習開始前の時点のGHQ-28の平均値を比較すると差が示されなかったことより、実習開始前の精神的な健康状態は年度による違いはみられないと考えられる。

また、GHQ-28における本研究でのデータと標準化データの平均値を比較すると「不安と不眠」の因子で本研究での平均値が有意に高かったことが示された。これは教育実習が始まる前であったとしても不安であったり眠ることができなかつたりするなどのストレス反応を表出していることを示している。「教育実習の不安」が高い値を示していることから、本研究の調査実施時点で教育実習の不安が普段の生活にも影響を与えていると考えられる。

4. 教育実習生の教職の適性感、志望度、教育実習に対する意識に及ぼす自己効力感の効果

Table4-1～4-6とFig.2-1～2-2の結果より「教育実習への自己効力感」のほぼ全ての因子のH群とL群で「教職の適性感」「教職の志望度」に有意差が認められている。教育実習への自己効力感の程度は教職への適性や将来教師として働くことへの志望度への傾倒に差があると考えられる。「教育実習の自己効力感」が高い実習生は低い実習生に比べると、自分が教職に向いているという確信や将来、教師として子どもたちの教育に携わろうという意欲が高いことが分かった。教育実習をうまく乗り越えることができるという確信や自信は教職への志や教師としての資質を有するという感覚が高まっていると考えられる。

また、教育実習への自己効力感が高い実習生は低い実習生に比べると、教育実習を肯定的に捉え、自分に価値あるものとして考えていることが示された。しかし、教育実習に対する自己効力感の程度に関係なく教育実習に対する不安は高い値を示していることから、教育実習をうまく乗り越えられるという強い確信や自信があつたとしても教育実習に対する不安は払拭できないほどのストレスであることが示唆された。

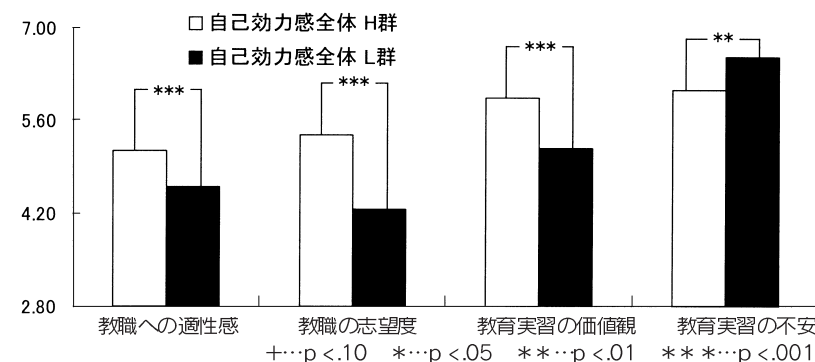


Fig.2-1 教育実習生による教育実習への自己効力感における教職の適性感、志望度、教育実習の意識の比較

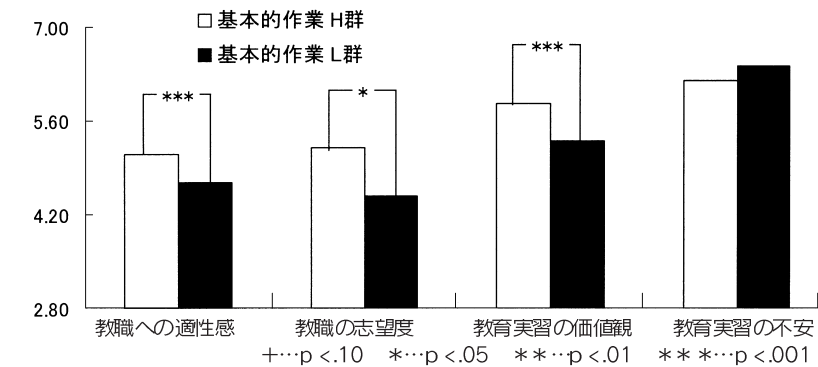


Fig.2-2 教育実習生による教育実習への自己効力感（基本的作業）における教職の適性感、志望度、教育実習の意識の比較

5. 教育実習生の精神的健康に及ぼす教育実習への自己効力感の効果

Table5-1～5-6とFig.3より本研究の調査実施時点で教育実習への自己効力感が高い実習生は低い実習生よりも精神的な健康状態に明らかな違いが認められる。特に教育実習への自己効力感の各因子の程度によって「不安と不眠」「社会的活動障害」「うつ傾向」に有意差が認められている。これは、教育実習をうまく対処できるという確信が低い実習生は高い実習生よりも、教育実習への不安から実習開始前の普段の生活においても自分を否定的に捉えたり、普段の生活に生きがいを感じたりすることが難しくなっている状態であると考えられる。また、教育実習の開始直前時期において「不安と不眠」が標準化された指標の平均値よりも高いことから、この時期に教育実習への自己効力感を高く認知すると精神的な健康が維持され、反対に低く認知すると精神的な不安が高まること心配される。Bandura（1977）の研究には、「自己効力感を高く認知している者は行動を効果的に始めることができ、遂行することができ、一方、低く認知した場合には、人は無気力、抑うつ状態に陥る」ことを示唆している。教育実習への自己効力感を高く認知することは、実習が始まっていない普段の生活の時期においても健康な精神状態に重要な役割を果たしているといえる。

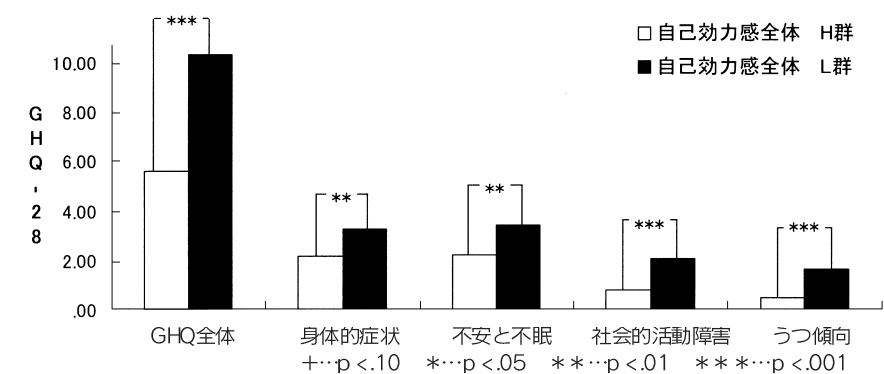


Fig.3 教育実習への自己効力感によるGHQ-28の比較

6. 教育実習生における教育実習の課題設定と教職の適性感、志望度、教育実習の意識との関連

教育実習の課題を「自己に関する内容」に設定した実習生と「教職の理解と明確化」や「教授方法と技術の習得」に設定した実習生との間で「教職の志望度」に有意差が認められた。このことから、教育実習の課題設定の仕方によって教職への志望度が異なることが示された。すなわち、教育実習を将来の進路を明確にするための過程の1つとして臨もうとする実習生、教育実習から授業の作り方や指導案の書き方を学ぼうとする実習生は将来、教師を目指そうとする意欲が高いと考えられる。一方、教育実習の課題設定を「自己に関する内容」に設定した実習生は教育実習を困難な出来事の一つとして捉え、その出来事を乗り越えることによって人間的な成長、社会人の自覚を獲得するための手段としていることから、調査時点での教職への志望度が低くなっていると考えられる。

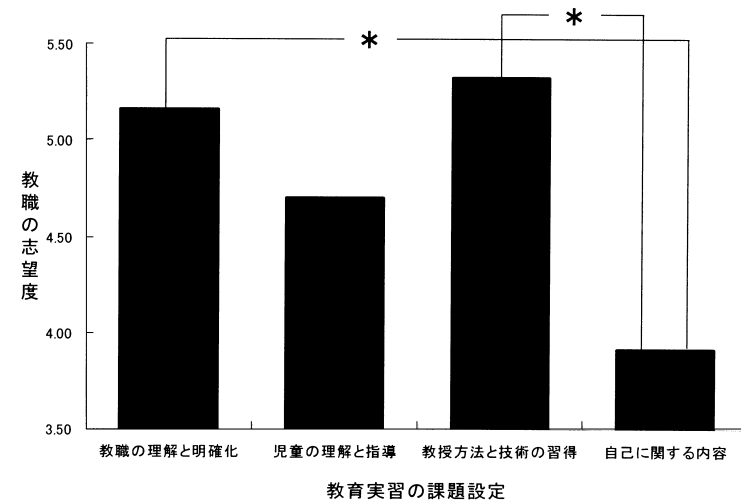


Fig.4 教育実習の課題設定による教職への志望度の比較

7. 教育実習生における教育実習の課題設定と自己効力感との関連

教育実習の課題を「児童の理解と指導」「教授方法と技術の習得」「自己に関する内容」とした実習生は教育実習への自己効力感の程度によって精神的な健康状態に違いが認められた。このことから、これらの3つの課題設定では教育実習への自己効力感を高く認知している実習生は低く認知している実習生よりも心理的な負担が低くなっていることが示された。一方で、「教職の理解と明確化」を課題設定では、教育実習の自己効力感の程度に関わらず精神的な健康状態に差は示されなかった。すなわち、「児童の理解と指導」「教授方法と技術の習得」「自己に関する内容」の課題設定は教育実習を乗り越えるための手段の一つとして設定したといえる。「教職の理解や明確化」の課題設定は将来の進路を決定することや教師に求められる資質を理解するという内容であり、将来の進路を明確にするための手段の一つとして設定したといえる。Banduraら (1981) は具体的で身近な課題を設定した場合は遠く大きな課題を設定した場合よりも自己効力感が高まり、課題の成績がよくなることを報告している。このことは、教育実習を乗り越えるための一つの手段として設定した課題はよ

り具体的で身近な課題設定であり、教育実習を将来の進路の明確化のための手段として設定した課題はより遠く大きな課題設定であるといえる。このように課題設定の距離の違いから、自己効力感の程度によって精神的な健康状態に差が生じたと考えられる。

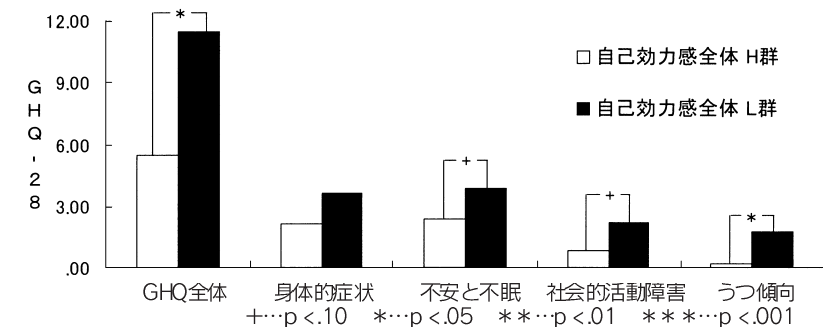


Fig.5-1 GHQ-28における教育実習の課題設定 (児童の理解と指導)と教育実習への自己効力感の効果

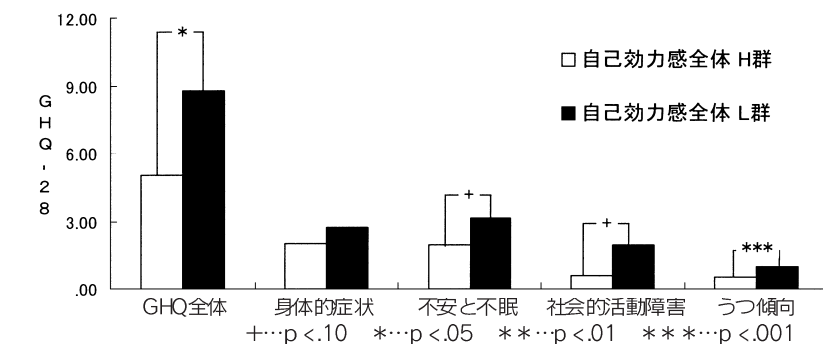


Fig.5-2 GHQ-28における教育実習の課題設定 (教授方法と技術の習得)と教育実習への自己効力感の効果

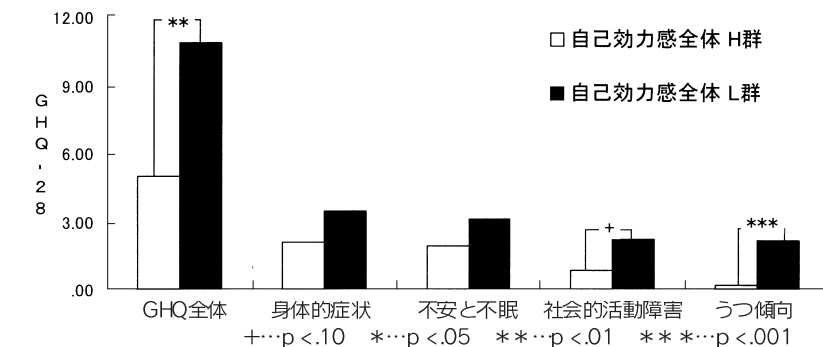


Fig.5-3 GHQ-28における教育実習の課題設定 (自己に関する内容)と教育実習への自己効力感の効果

要 約

本研究では教員養成学部生132名を対象にし、教育実習への自己効力感の程度が教育実習に対する意識、及び教職への適性感、志望度と精神的な健康状態にどのような影響を及ぼすか、また、教育実習への自己効力感の程度と教育実習の課題設定の関連を検討した。

その結果、教育実習への自己効力感の認知の程度により教職の適性感、志望度、教育実習への価値観が異なることが明らかになった。教育実習をうまく対処することや乗り越えることができるという認知は、教職への志や教師としての資質を有するという感覚が高まっていると考えられる。しかし、一方で自己効力感の程度に関係なく、多くの実習生が教育実習を不安と感じていることも明らかになった。また、教育実習の課題設定の仕方によって教職志望度が異なることが分かった。教育実習に向けての課題設定の違いや、教育実習への自己効力感の違いから精神的な健康状態も変わってくる事が明らかになった。これらのことから、教育実習を実習生がどのように位置づけるかが重要な役割を果たしていると考えられる。

今後の課題は教育実習を通して実習生の課題設定の仕方や意識、精神的な健康状態がどのように変化するかを検討するために、時系列的に検討していく必要がある。

引用文献

- 今林俊一・川畑秀明・有馬博幸 2007 教育実地研究に関する教育心理学的研究(7) 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 213-224.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change Psychological Review, 84, 191-215.
- Bandura, A., Schunk, D.H. 1981 "Cultivating Competence, Self-efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-motivation." Journal of Personality and Social Psychology, 41, 586-598.
- 中川泰彬・大坊郁夫 1985 日本版GHQ精神健康調査票《手引き》, 日本文化科学社.
- 成田健一・下中順子・中里克治・河合千恵子・佐藤真一・長田由紀子 1995 特性自己効力感尺度の検討: 生涯発達の利用の可能性を探索, 教育心理学研究, 43, 306-314.
- 音山若穂・坂田成輝・古屋 健 1994 教育実習生のストレスに関する研究。-1: 実習生におけるストレス反応, 日本教育心理学会総会発表論文集, 36, 298.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋 健 1999 教育実習のストレスに関する一研究: 教育実習ストレス尺度の開発, 教育心理学研究, 47, 335-345.

謝 辞

調査の実施にあたり、実習校の先生方、教育実習生、ならびに、鹿児島大学教育学部教務委員・教育実習指導委員の皆様方のご協力をいただきました。ここに記して深く感謝の意を表します。