

教育実地研究に関する教育心理学的研究 (6)

—教員養成学部生の教師効力感の変容について—

今 林 俊 一〔鹿児島大学教育学部(教育心理学)〕・川 畑 秀 明〔鹿児島大学教育学部(教育心理学)〕
白 尾 秀 隆〔鹿児島大学大学院教育学研究科(教育心理学コース)〕

A Psychological Study on Teaching Practice (6):

Change of Teachers' sense of efficacy in College Students Majoring in Education

IMABAYASHI Shunichi · KAWABATA Hideaki · SHIRAO Hidetaka

キーワード：教師効力感，社会・認知的進路理論，教育実習，教員養成学部生

1. はじめに

Bandura (1977) の社会的学習理論において用いられてきた自己効力感を，実際の教育現場の中でとらえた概念として教師効力感がある。Ashton (1985) は教師効力感を「教師が生徒の学習に対して肯定的な効果を与えるという，彼（彼女）自身の能力に関する信念」と定義しており，また，Dembo (1995) はこれを，「教師がすべてのタイプの生徒を教育できる能力をもっているのだという，彼ら自身による信念」と解説している（大野木，1996）。

桜井 (1992a, 1992b) はGibson&Dembo (1984) の教師効力感尺度を邦訳し，Gibson&Dembo (1984) の結果と同様の「個人的な教授効力感」，「一般的な教育効力感」の2因子が存在することを大学生を対象にして確かめた。そして，桜井の研究では一回生の教師効力感の方がすでに実習を終えた三回生のそれよりも高いという結果も得られている。また，持留・有馬(1999) はGibson&Dembo(1984)，Woolfolk&Hoy(1990)，Emmer&Hickman(1991)のそれぞれの教師効力感尺度から新たに尺度を作成し，教育実習前後での教師効力感の変化を縦断的に検討し，実習後に教師効力感が高まるという結果を得ている。このことについて，白尾(2004)は，教育実習前後での教師効力感の変化を検討したところ，実習後に教師効力感が高まるという持留らと同様の変化を確認している。少なくともこれらの研究の結果から，教育実習経験が教師効力感に影響を及ぼす要因であるということが明らかになったと言えよう。

ところで，安達 (2003) は，社会・認知的進路理論を用いて，進路選択に対する自己効力感と結果期待の影響について検討し，活動を上手に行えるという自信だけでなく，そのような諸活動が良い結果をもたらすという予想によっても影響を受けることを明らかにしている。このことから，教師効力感は，効果的に教えることに関する課題に必要な行動を成功裡に行う能力の自己評価であり，結果期待は，そのような課題を遂行した結果として何が得られるかについての主観的予測と考えられる。したがって，一般的な選択行動の過程では，上手く活動できる自信が持てて，好ましい結果が期待できるような方向が選択されることになるのである。

ここで，教員養成学部生にとっての教育実習は原則として必修化されており，普通の学生生活から離れ，実際の教育の場を体験するという機会になっている。そして，実習中の経験は，将来の進路を選択する際の大きな情報源ともなっている。その情報からは，遂行行動の達成（制御体験）や代理体験によって自信を高めたり，結果期待を高めたりする肯定的な情動的経験ばかりでなく，落胆や失望，劣等感からあきらめ，無気力のような否定的な情動的経験も導かれることになる。このように，同じような経験をしているように思われても，個人によってその経験がどのように認知され評価されているかは，常に念頭において検討する必要があるだろう。これに関連して，大野木・宮川 (1996) は教育学部の学生が持つ教育実習に対する不安を調査し，「授業実践力」，「児童生徒

関係)、「体調」、「身だしなみ」の4因子から成る教育実習不安尺度を作成した。大野木らはこの教育実習不安尺度を用いて、教育実習不安が実習後では実習前に比べて低減されていることや教育実習不安と一般性自己効力感、対人不安感との関係を明らかにしている。また、坂田ら(1999)は、5つのストレッサー・カテゴリー(「基本的作業」、「実習業務」、「対教員」、「対児童・生徒」、「対実習生」)から構成される教育実習ストレッサー尺度を開発し、心理的ストレス反応尺度(PSRS-50R)を用いて、両得点の関係を検討した。その結果、実習開始直後では、多くの心理的ストレス反応に作用するストレッサーに共通性が認められた。実習中頃になると、反応ごとに作用するストレッサーが異なり、実習終了近くになると、再び、多くのストレス反応に作用するストレッサーが共通してくることが明らかになった。すなわち、実習の時期によって作用するストレッサーは異なることが明らかになった。さらに、今林ら(1997)は、教育実習期間中のストレス反応を、実習生の自尊心とソーシャル・サポートとの関連から検討し、自尊感情の低い状態の実習生では、実習後半以降のサポートが多いほど、ストレス反応を強めてしまうことを明らかにしている。

これらの研究から、教育実習中の体験をどのように認知・評価しているかが、実習生の教師効力感の変容に密接に関連しているものといえるだろう。そこで、本研究では、教師効力感の変化・変容の要因について、教育実習中の体験の有無や、その体験に対する感じ方(負担感・成長感)などの観点から検討することとする。

2. 方法

調査対象者

鹿兒島大学教育学部初等教育コースに属する、小学校教育実習生。以下に、各回の調査回答者数を示す。

教育実習開始前(第1回調査):

123名(男子46名, 女子77名)

教育実習期間中

第1週目(第2回調査):

135名(男子51名, 女子84名)

第4週目(第3回調査):

133名(男子49名, 女子84名)

教育実習終了後(第4回調査):

96名(男子37名, 女子59名)

4回すべての調査において回答を回収できたのは87名であった。

調査期日

教育実習開始前(第1回調査):

2003年9月2日

教育実習期間中

第1週目(第2回調査):

2003年9月18日, 9月22日

第4週目(第3回調査):

2003年10月9日

教育実習終了後(第4回調査):

2003年10月20日~10月31日

調査場所

教育実習開始前(第1回調査):

鹿兒島大学教育学部101号教室

教育実習期間中

第1週目(第2回調査):

各実習校の教室・体育館(実習生を一ヶ所に集め、一斉に実施した)

第4週目(第3回調査): 同上

教育実習終了後(第4回調査):

各学科の教育実習事後指導が行われた鹿兒島大学教育学部の教室

調査内容

(1) 教師効力感尺度

桜井(1992)がGibson&Dembo(1984)の尺度を邦訳して作成した教師効力感尺度を、質問項目の文章表現をより明確化して用いた。この尺度は、これまでの先行研究では、「個人的な教師効力感」と「一般的な教育効力感」という2つの因子からなるものとされているが、本研究では、因子分析の結果、「教授・指導に関する個人的教師効力感」、「子ども理解に関する個人的教師効力感」、「一般的教師効力感」の3つ因子が抽出された(白尾, 2004)ことから、3因子構造とした。回答は、桜井(1992)に基づき、6件法で評定させた。調査は、教育実習開始前、期間中、終了後に合わせて4回行った。

（2）教育実習期間中の教育体験についての質問項目

用いた尺度は、佐藤ら（1976, 1988）が作成した質問項目、6つのカテゴリー24項目に、4つのカテゴリー18項目を新たに加えた計42の質問項目と、この質問項目で選択された体験について、その体験が自身の教育活動に与えている影響度を測る尺度との、2つの尺度で構成されている。新たな4つのカテゴリーは、教育実習に特有な体験を測る目的で加えた。それら4つのカテゴリーは、体験に関わる他者の違いによって分けられる2つのカテゴリー（他の実習生への理解・信頼、指導教官への理解・信頼）と、体験の状況の違いによって分けられる2つのカテゴリー（授業実践に関する不安・ストレス、実習全般に関する不安・ストレス）である。これらのカテゴリーは、佐藤ら（1976, 1988）、坂田ら（1999）、大野木ら（1996）を参考にした。最終的に、本研究で用いた尺度は、「不安・緊張」、「慣れ」、「親和感」、「理解」、「信頼関係」、「叡智」、「他の実習生への理解・信頼」、「指導教官への理解・信頼」、「授業実践に関する不安・ストレス」、「実習全般に関する不安・ストレス」の10のカテゴリーから構成されている。質問紙への回答は、まず、現在の気持ちと合う項目を42項目から選択させ、さらに選んだ項目について、その体験の現在の教育活動への影響度を、負担感、成長感という2つの側面から、それぞれ3件法で評定させた。調査は、教育実習期間中に2回行った。

調査手続き

教育実習開始前（第1回調査）：

教育実習オリエンテーション終了後に、質問紙を配布し、一斉に実施した。

教育実習期間中

第1週目（第2回調査）：

授業終了後に、実習生を一ヶ所に集め、質問紙を配布し、一斉に実施した。

第4週目（第3回調査）：同上

教育実習終了後（第4回調査）：

学科ごとに行われた教育実習事後指導

の終了後に、質問紙を配布し、一斉に実施した。

本研究は、継続調査であるため、各調査において記名させた。各調査の所要時間は、第1回調査と第4回調査は5分～10分、第2回調査と第3回調査は15分～20分であった。

処 理

教師効力感尺度は「全くそう思わない」から「全くそう思う」を1点から6点として得点化して用いた。

教育実習期間中の教育（共感）体験についての質問項目は、体験項目の選択率を求めた。さらに、その選んだ体験に対する負担感、成長感を、それぞれ、1点から3点として得点化して用いた。

3. 結 果

教師効力感について

Fig. 1-1～5は、「教授・指導に関する個人的教師効力感」得点の教育実習開始前から終了後までの推移を示したものである。Fig. 1-1は得点の推移が有意に上昇した者18名を、Fig. 1-2は有意に低下した者5名の結果である。得点の推移に変化のなかった者を高位（得点 ≥ 3.5 ）16名・中位（ $2.5 \leq$ 得点 < 3.5 ）30名・低位（得点 < 2.5 ）14名の3群とし、それぞれFig. 1-3, Fig. 1-4, Fig. 1-5に示した。その結果、得点の推移で上昇した群では実習開始前の得点が低く、低下した群ではその得点が高い傾向を示している。Fig. 1-6～9は、「子ども理解に関する個人的教師効力感」得点の教育実習開始前から終了後までの推移を示したものである。Fig. 1-6は得点の推移が有意に上昇した者13名の結果である。得点の推移に変化のなかった者を高位（得点 ≥ 3.5 ）25名・中位（ $2.5 \leq$ 得点 < 3.5 ）33名・低位（得点 < 2.5 ）10名の3群とし、それぞれFig. 1-7, Fig. 1-8, Fig. 1-9に示した。その結果、得点の推移で上昇した群では実習開始前の得点がやや低い傾向を示している。また、得点の推移で変化の認められた群は、変化の認められなかった群に比べて標準偏差の大きい傾向にある。

教育実習期間中の教育（共感）体験について

Fig. 2-1, Table1は、教育実習期間中における実習生の教育（共感）体験の体験率を、カテゴリ別に示したものである。McNemar検定の結果、「不安・緊張」、「親和感」、「理解」、「叡智」の4つのカテゴリでは、全項目で有意な変化が認められた。「信頼関係」、「授業実践に関する不安・ストレス」の2つのカテゴリでは、3または4項目で有意な変化が認められた。「慣れ」、「他の実習生への理解・信頼」、「指導教官への理解・信頼」の3つのカテゴリでは、半数の2項目で有意な変化が認められた。「実習全般に関する不安・ストレス」のカテゴリでは、1項目のみで有意な変化が認められた。Fig. 2-2～5は、「教授・指導に関する個人的教師効力感」、「子ども理解に関する個人的教師効力感」得点の推移について変化の有無別に、教育実習期間中における実習生の教育（共感）体験の体験率を、カテゴリ毎に示したものである。これらは、Fig. 2-1と同様な結果を示している。また、教師効力感の群分けに従って分析を進めたところ、Fig. 2-6に示すように「教授・指導に関する個人的教師効力感」得点の推移に変化がなく、低位の群の教育実習期間中における実習生の教育（共感）体験の体験率を、カテゴリ別に見ると、「不安・緊張」、「授業実践に関する不安・ストレス」の低下がほとんど見られず、「実習全般に関する不安・ストレス」の低下のあることがわかった。Fig. 2-7は、「子ども理解に関する個人的教師効力感」得点の推移に変化がなく、低位の群の教育実習期間中における実習生の教育（共感）体験の体験率を、カテゴリ別に示したものである。「慣れ」「親和感」「理解」「信頼関係」での経験率の大きな上昇が示されていることがわかった。

教育（共感）体験の影響度（負担感・成長感）について

Table2は、教育実習期間中における実習生の教育（共感）体験の影響度得点（負担感、成長感）を、体験のカテゴリ別に示したものである。Mann-Whitney検定の結果、「不安・緊張」、「授業実践に関する不安・ストレス」、「実習全般に関する不安・ストレス」の3つのカテゴリでは、負担感、成長感の両方で有意差が認められた。つま

り、負担感は有意に低くなり、成長感は有意に高くなっている。これら以外のカテゴリにおいては、成長感は有意に高くなったが、負担感についてはほとんどの項目で有意差が認められなかった。全体としては、成長感のほうが負担感よりもその変化が顕著であるといえる。また、「教授・指導に関する個人的教師効力感」、「子ども理解に関する個人的教師効力感」得点の推移について変化の有無別に、教育実習期間中における実習生の教育（共感）体験の影響度（負担感、成長感）を、体験のカテゴリ毎に検討した結果、基本的には変化の有無に関わらず、教育実習を通して負担を感じている者は少なくなり、成長を感じている者が多くなる傾向が示された。しかしながら、Fig. 3-1～4に示されたように、「叡智」のカテゴリでは、得点の推移に変化の認められた群では、教育実習を通して負担に感じている者はほとんど存在しなくなるのに対して、変化の認められない群では、負担に感じる者が増える傾向がわかった。「不安・緊張」、「授業実践に関する不安・ストレス」、「実習全般に関する不安・ストレス」の3つのカテゴリの体験では、実習後半でも成長を感じている者と同時に、負担に感じている者も存在すること（1割から2割強）が明らかにされた。

Table1 教育実習期間中の教育（共感）体験率（N=128，数値は％）

体験	項目 \ 調査時期	1週目	4週目	χ^2	
不安・緊張	1. 暗中模索の状態である	82.31	39.10	47.80	***
	7. 不安である	85.38	38.35	48.75	***
	13. 足が地についていないような感じがする	40.77	16.54	16.68	***
	19. 緊張の連続である	70.77	53.38	10.81	**
慣れ	2. 子どもたちが自分になれてきた	93.85	96.24	—	
	8. なんとかやっつけていけそう	67.69	57.14	3.02	
	14. この子どもたちなら好きになれそう	82.31	80.45	0.13	
	20. あせりがなくなってきた	21.54	47.37	18.62	***
親和感	3. クラスの子どもたちがかわいい	94.62	100.00	—	
	9. 子どもたちがついてくる	56.15	74.44	9.19	**
	15. 子どもたちに慕われている	42.31	69.17	22.76	***
	21. 自分の言うことをきいてくれる	43.08	60.90	10.76	**
理解	4. 子どもの言動に教えられた	67.69	84.96	10.26	**
	10. 子どもを見直すことができた	44.62	66.92	13.02	***
	16. 子どもたちの中に溶け込んでいる	50.77	83.46	30.42	***
	22. 子どもの言動の意味が分かる	43.85	63.91	13.02	***
信頼関係	5. 子どもに励みを感じる	74.62	92.48	13.78	***
	11. 子どもの前にありのままの自分を出している	36.92	57.89	14.20	***
	17. 子どもと共に自分も成長していると感じる	56.15	84.21	24.60	***
	23. 子どもからの信頼に真にこたえているだろうかと思う	59.23	61.65	0.09	
叡智	6. 教育者としての自己課題が明確になってきた	47.69	66.92	12.26	***
	12. 教育者としての苦悩の中に希望を見出している	35.38	46.62	3.06	+
	18. 勇気をもって教育活動に立ち向かうことができる	39.23	55.64	7.85	**
	24. 教育者としての誇りと生きがいを感じる	26.15	41.35	5.95	*
他の実習生への理解・信頼	25. 他の実習生の言動に教えられた	66.15	84.21	12.41	***
	26. 他の実習生の前にありのままの自分を出している	50.77	58.65	2.21	
	27. 他の実習生の言動の意味が分かる	65.38	72.93	2.25	
	28. 実習生の中に溶け込んでいる	60.00	72.18	5.30	*
指導教官への理解・信頼	29. 指導教官の言動に教えられた	93.85	94.74	—	
	30. 指導教官の前にありのままの自分を出している	40.00	54.14	8.03	**
	31. 指導教官の言動の意味が分かる	71.54	81.95	4.65	*
	32. 指導教官からの信頼に真にこたえているだろうかと思う	56.92	59.40	0.24	
授業実践に関する不安・ストレス	33. 教え方が未熟で授業を聞いてもらえなさそう	66.92	37.59	23.56	***
	34. うまく授業をすることができず取り乱した	26.92	28.57	0.10	
	35. 手際よく実験指導、実技指導ができなさそう	60.77	39.85	12.80	***
	36. 児童にわかりやすい授業ができなさそう	69.23	49.62	12.80	***
	37. 授業中に予想外の質問がでたらパニックになりそう	79.23	51.88	24.75	***
実習全般に関する不安・ストレス	38. 指導案の作成や教材準備などの進め方が分からないことがある	77.69	51.13	20.02	***
	39. 自分のペースで作業を行えないことがある	34.62	42.86	2.13	
	40. 休憩する場所や時間がないことがある	54.62	49.62	0.66	
	41. 実習校の規則に気を使うことがある	46.92	40.60	1.23	
	42. 生活時間が不規則になり、体調に気をつかうことがある	83.85	81.20	—	

+... p<.10 *... p<.05 ***... p<.01 ****... p<.001

Table2① 教育実習期間中の教育（共感）体験の影響度（負担感・成長感）①（数値は平均値）

体験項目	体験の影響度	負担感		Z	成長感		Z		
		1週目	4週目		1週目	4週目			
不安・緊張	1. 暗中模索の状態である	2.49	1.92	4.42	***	1.93	2.29	3.67	***
	7. 不安である	2.55	2.25	2.64	**	1.68	1.92	2.14	*
	13. 足が地についていないような感じがする	2.45	1.82	3.17	**	1.58	1.77	1.12	
	19. 緊張の連続である	2.60	2.27	3.21	**	1.75	1.94	1.83	+
慣れ	2. 子どもたちが自分になれてきた	1.15	1.06	1.73	+	2.25	2.62	5.17	***
	8. なんとかやっけていけそう	1.67	1.45	2.17	*	2.08	2.21	1.45	
	14. この子どもたちなら好きになれそう	1.07	1.08	0.55		2.36	2.59	2.72	**
20. あせりがなくなってきた	1.46	1.33	0.97		1.96	2.37	2.56	*	
親和感	3. クラスの子どもたちがかわいい	1.07	1.05	0.13		2.33	2.65	4.16	***
	9. 子どもたちがついてくる	1.21	1.08	2.17	*	2.19	2.45	3.09	**
	15. 子どもたちに慕われている	1.13	1.10	0.75		2.18	2.46	2.99	**
	21. 自分の言うことをきいてくれる	1.25	1.28	0.20		2.04	2.37	3.28	**
理解	4. 子どもの言動に教えられた	1.14	1.04	2.32	*	2.45	2.64	2.58	*
	10. 子どもを見直すことができた	1.12	1.09	0.30		2.34	2.57	2.44	*
	16. 子どもたちの中に溶け込んでいる	1.23	1.06	3.18	**	2.15	2.53	4.57	***
	22. 子どもの言動の意味が分かる	1.18	1.20	0.22		2.05	2.38	3.16	**
信頼関係	5. 子どもに励みを感じる	1.04	1.05	0.27		2.38	2.68	3.91	***
	11. 子どもの前にありのままの自分を出している	1.15	1.14	0.12		2.00	2.40	3.09	**
	17. 子どもと共に自分も成長していると感じる	1.10	1.05	1.10		2.42	2.70	3.46	**
	23. 子どもからの信頼に真にこたえているだろうかと思う	2.21	1.93	2.81	**	1.77	2.07	3.29	**
叡智	6. 教育者としての自己課題が明確になってきた	1.82	1.72	0.85		2.21	2.47	2.83	**
	12. 教育者としての苦悩の中に希望を見出している	1.59	1.42	1.19		2.20	2.34	1.22	
	18. 勇気をもって教育活動に立ち向かうことができる	1.67	1.57	0.79		2.00	2.24	2.25	*
	24. 教育者としての誇りと生きがいを感じる	1.26	1.31	0.44		2.35	2.31	0.27	
他の実習生への理解・信頼	25. 他の実習生の言動に教えられた	1.22	1.18	0.81		2.36	2.53	2.11	+
	26. 他の実習生の前にありのままの自分を出している	1.12	1.14	0.05		1.95	2.38	3.63	***
	27. 他の実習生の言動の意味が分かる	1.11	1.11	0.39		2.15	2.26	1.01	
	28. 実習生の中に溶け込んでいる	1.13	1.11	0.24		2.15	2.42	2.58	*

+... p < .10

*... p < .05

**... p < .01

***... p < .001

Table2② 教育実習期間中の教育（共感）体験の影響度（負担感・成長感）②（数値は平均値）

体験項目	体験の影響度	負担感		Z	成長感		Z		
		1週目	4週目		1週目	4週目			
理解・指導・信頼への 教官への	29. 指導教官の言動に教えられた	1.23	1.21	0.18	2.43	2.64	3.00	**	
	30. 指導教官の前にありのままの自分を出している	1.15	1.28	1.13	2.18	2.43	2.18	+	
	31. 指導教官の言動の意味が分かる	1.12	1.18	0.84	2.25	2.50	2.98	*	
	32. 指導教官からの信頼に真にこたえているだろうかと思う	2.11	1.89	1.86	+	1.70	1.95	+	
不安・実践に関する 授業実践に ストレス	33. 教え方が未熟で授業を聞いても らえなさそう	2.67	2.16	3.81	***	1.52	1.94	3.66	***
	34. うまく授業をすることができず 取り乱した	2.77	2.32	2.70	**	1.63	2.03	2.21	*
	35. 手際よく実験指導、実技指導が できなさそう	2.62	2.32	2.50	*	1.41	1.94	4.48	***
	36. 児童にわかりやすい授業ができ なさそう	2.60	2.14	4.23	***	1.56	1.97	3.69	***
	37. 授業中に予想外の質問がでたら パニックになりそう	2.50	2.26	2.41	*	1.56	1.97	3.66	***
不安・全般に関する 実習全般に ストレス	38. 指導案の作成や教材準備などの 進め方が分からないことがある	2.47	2.28	1.72	+	1.72	2.12	3.76	***
	39. 自分のペースで作業を行えない ことがある	2.64	2.35	2.18	*	1.47	2.02	4.17	***
	40. 休憩する場所や時間がないこと がある	2.73	2.35	3.53	***	1.38	1.88	3.97	***
	41. 実習校の規則に気を使うことが ある	2.30	2.24	0.30		1.48	1.91	3.25	**
	42. 生活時間が不規則になり、体調 に気をつかうことがある	2.72	2.50	2.63	**	1.62	1.90	2.71	**

+... p<.10 *... p<.05 ***... p<.01 ****... p<.001

4. 考察

教師効力感について

白尾（2004）は、教育実習を通して実習生の教師効力感の変容について検討している。その結果、「子ども理解に関する個人的教師効力感」は実習1週目から実習4週目にかけて大きく上昇し、実習4週目から実習終了後にかけても上昇し続けること、「教授・指導に関する個人的教師効力感」は実習開始前から実習4週目にかけてはほとんど上昇せず、実習4週目から実習終了後にかけて大きく上昇することを明らかにしている。この両者の変化・変容の違いについて、子ども理解というものは教育活動全てにおいて根幹をなすものであるため、子どもの理解・実態把握に関する効力の信念が確固たるものになって初めて、教授や指導に関する効力の信念も高まっていくと指摘している。

本研究では、調査回答をもとに、実際に変容している実習生と変わらない実習生とを区別して、前述の教師効力感の変容について分析を行った（Fig.1-1～9）。その結果、変容（上昇）を示した実習生の特徴として、実習当初の教師効力感の低さが挙げられよう。また、少数ではあるが下降傾向の変容を示した実習生は、逆に、実習当初の教師効力感の高さが挙げられる。これらのことは、実習生が児童の学習に対して肯定的な効果を与え、自分自身の能力に関する信念を見直す機会として、教育実習が大きな影響を及ぼす機能を果たしているといえよう。坂野・前田ら（2002）は、自己効力感形成の情報源について、制御体験・代理体験・社会的説得などを指摘している。このことから教師効力感の変容のきっかけは、教育実習に参加することを通して、実際にある行動をうまく行って成功感を感じた後や、同じような

課題を他人が成功するのを観察することなどを経験することによると考えられよう。また、実習当初の教師効力感の低い実習生で、その変化の少なかつた者は、遂行行動後の失敗感や、他人の失敗を観察したり自分と他人の差異性が大きかつたりすることが関係しているのかもしれない。

教育実習期間中の教育（共感）体験について

Fig. 2-1～6, Table1から、教育（共感）体験の体験率の変化は、全体的にも大きいものであるといえよう。教育実習での様々な体験が、教師効力感を始め多くの変化を生み出す要因となっていることも、このことから十分考えられることである。顕著な変化がみられた「不安・緊張」、「親和感」、「理解」、「叡智」の4つのカテゴリーは、大きく2つに分けられるだろう。すなわち、児童との親和感・理解・叡智などの直接的に教師効力感を促進させる要因となるものと、不安・緊張などの、それが低減されることで、間接的に教師効力感を促進させる要因となるものである。安達（2003）は、社会・認知的進路理論から、一般的な選択行動の過程では、上手く活動できる自信が持てて、好ましい結果が期待できるような方向が選択されることになるとしているが、その意味では、先の4カテゴリーの体験は、実習生に自信や期待をもたらし、教師効力感に影響を及ぼしているということがいえる。ただし、Fig. 2-7からは、児童との親和感・理解・叡智などの直接的に教師効力感を促進させる要因となるものが、「子ども理解に関する個人的教師効力感」の低い推移群の変容では一様に作用するものではないことも示唆されている。

教育（共感）体験の影響度（負担感・成長感）について

Table2から、「不安・緊張」、「授業実践に関する不安・ストレス」、「実習全般に関する不安・ストレス」の3つのカテゴリーでは、負担感、成長感の両方で有意差が認められ、「親和感」、「理解」、「信頼関係」の3つのカテゴリーでは、成長感に著しい上昇が認められている。すなわち、前者のカテゴリーの体験は、不安・緊張・ストレスによる負担感が低減され、また、それらの体験から不安・緊張・ストレスに対する対処行動を獲得

することで、間接的に教師効力感を促進させる要因となるものである。後者のカテゴリーの体験は、児童との親和感・理解・信頼関係を発達させ、直接的に教師効力感を促進させる要因となるものである。これらの体験は、実習生の教師効力感を高めるのに非常に大きな役割を果たしていると考えられる。また、「教授・指導に関する個人的教師効力感」、「子ども理解に関する個人的教師効力感」得点の推移について変化の有無別に、教育実習期間中における実習生の教育（共感）体験の影響度（負担感、成長感）を、体験のカテゴリー毎に検討した結果も、基本的には変化の有無に関わらず、教育実習を通して負担を感じている者は少なくなり、成長を感じている者が多くなる傾向が示された。ただし、Fig. 3-1～4からは、負担感と成長感の増減が反比例の関係にあるのではなく、アンビバレントな感情として存在していることも確認された。このことより、より具体的な教師効力感の形成の方策や支援策を得るためには、継時的な追跡による個人の変容プロセスと個別的なガイダンスから明らかにする必要がある。

5. 要約

本研究では、教育実習中の様々な体験及び、体験に対する感じ方が、教師効力感の変化・変容に影響を与えている要因の一つとして明らかになった。すなわち、教育実習における様々な制御体験、代理体験は、実習生の教師効力感の上昇に有効な情報源として非常に大きな影響を与えているが、その方向性はむしろ一方向的ではなく、体験が教師効力感を高め、そして、高い教師効力感を獲得することで、さらに、次の体験に対する感じ方、捉え方がより良い方向へと変化・変容していくという一連のプロセスを生み出すことになるのであろう。教育実習という貴重な体験は実習生の教師効力感を高めていくためのきっかけを提供しているといえるだろう。

参考文献

安達智子 2003 大学生の職業興味形成プロセス—手段性・表出性、自己効力感、結果期待の役割について— 教育心理学研究, 51, 288—

297.

- Albert Bandura(編) 本明 寛・野口京子・春木 豊・山本多喜司(訳) 1997 激動社会の中の自己効力 金子書房
- 今林俊一・指宿みき 1991 教育実地研究に関する教育心理学的研究 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 第1巻, 47-66.
- 今林俊一・鬼塚美保 1997 教育実地研究に関する教育心理学的研究(4) 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 第7巻, 29-42.
- 持留英世・有馬広海 1999 教師効力に及ぼす教育実習効果 福岡教育大学紀要, 第48号, 第4分冊, 303-309.
- 本明 寛(編) 1998 ブックガイド心理学 日本評論社
- 大野木裕明 1996 Albert Banduraの自己効力理論と教師効力尺度—職業的発達心理学の視点から— 福井大学教育学部紀要IV(教育科学), 51, 53-63.
- 大野木裕明・宮川充司 1996 教育不安の構造と変化 教育心理学研究, 44, 454-462.
- 大野木裕明・中条和光 1994 心理学と教育実践研究(1)—教育実習および教育実習事前事後指導— 福井大学教育学部紀要IV(教育科学), 48, 47-65
- 桜井茂男 1992 a 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.
- 桜井茂男 1992 b 教育学部生の教師効力感 日本心理学会第34回総会発表論文集, L1.
- 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—尺度の開発— 教育心理学研究, 47, 335-345.
- 坂野雄二・前田基成(編) 2002 セルフ・エフィカシーの臨床心理学 北大路書房
- 白尾秀隆 2004 教師効力感の変容に関する研究 平成15年度鹿児島大学教育学部心理学科卒業論文
- 竹綱誠一郎・鎌原雅彦・沢崎俊之 1988 自己効力に関する研究の動向と問題 教育心理学研究, 36, 172-184.

謝 辞

調査の実施にあたり、教育実習校のF・T小学校の校長、諸先生方、教育実習生の皆様、並びに、鹿児島大学教育学部専門職員・教務委員・教育実習指導委員のご協力をいただきました。ここに記して感謝の意を表します。

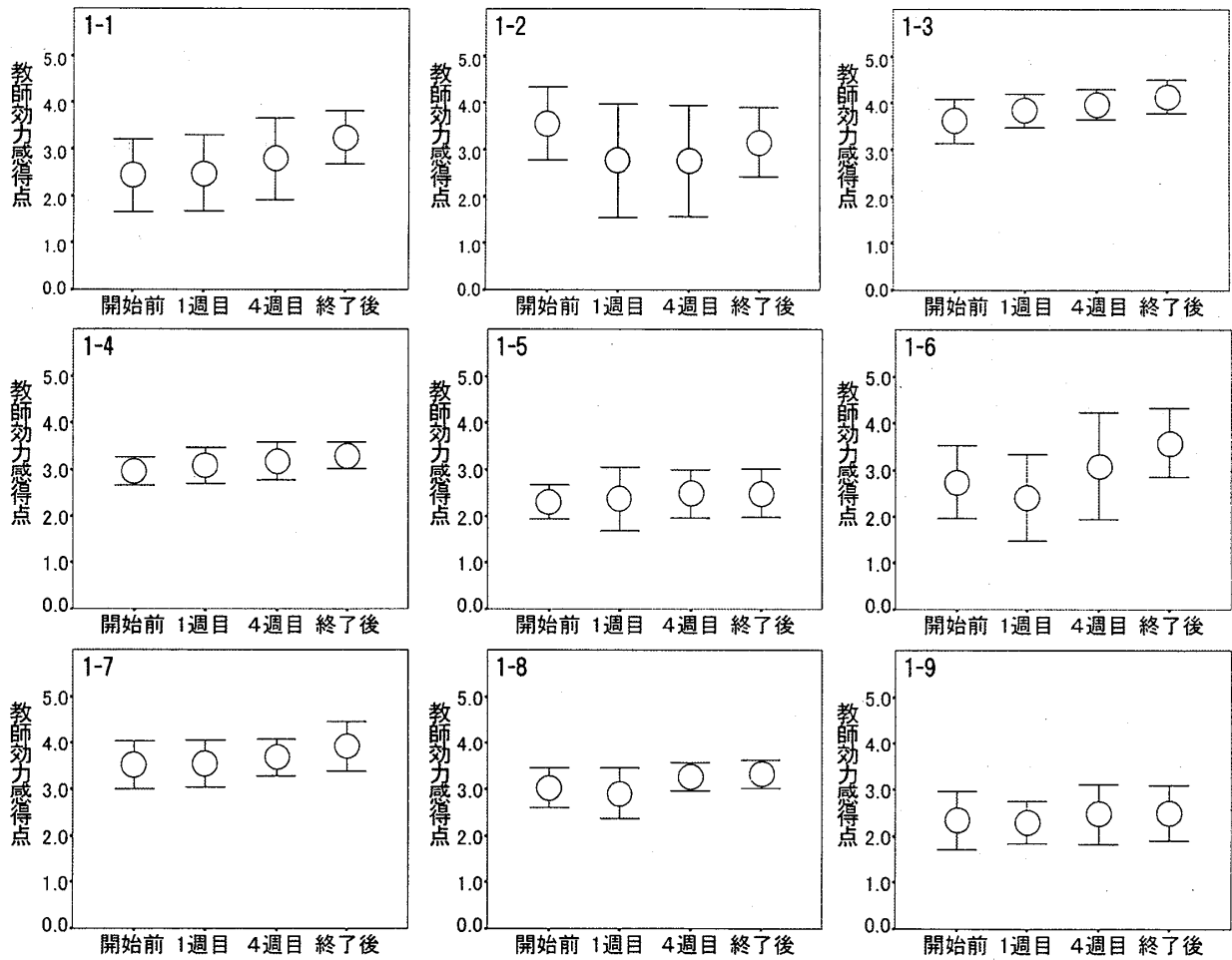


Fig.1 教師効力感得点の推移

教授・指導に関する個人的教師効力感 1-1 上昇した群 1-2 低下した群
 1-3 高位推移群 1-4 中位推移群 1-5 低位推移群
 子ども理解に関する個人的教師効力感 1-6 上昇した群 1-7 高位推移群
 1-8 中位推移群 1-9 低位推移群

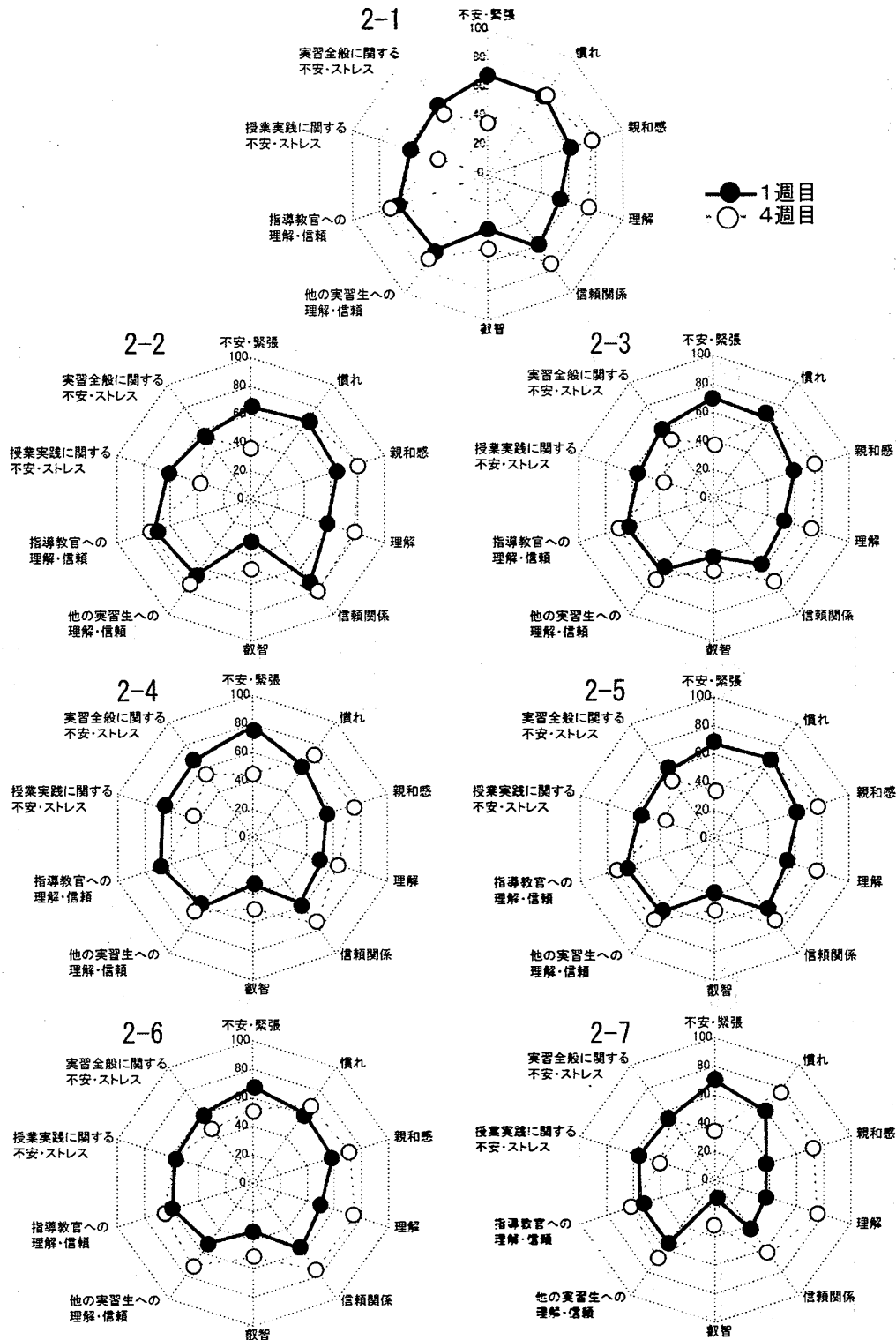


Fig.2 教育実習期間中の教育（共感）体験率の推移

2-1 教育実習期間中の教育（共感）体験率の推移

2-2 教授・指導に関する個人的教師効力感・得点の変化あり群

2-3 教授・指導に関する個人的教師効力感・得点の変化なし群

2-4 子ども理解に関する個人的教師効力感・得点の変化あり群

2-5 子ども理解に関する個人的教師効力感・得点の変化なし群

2-6 教授・指導に関する個人的教師効力感・得点の変化なし・低位推移群

2-7 子ども理解に関する個人的教師効力感・得点の変化なし・低位推移群

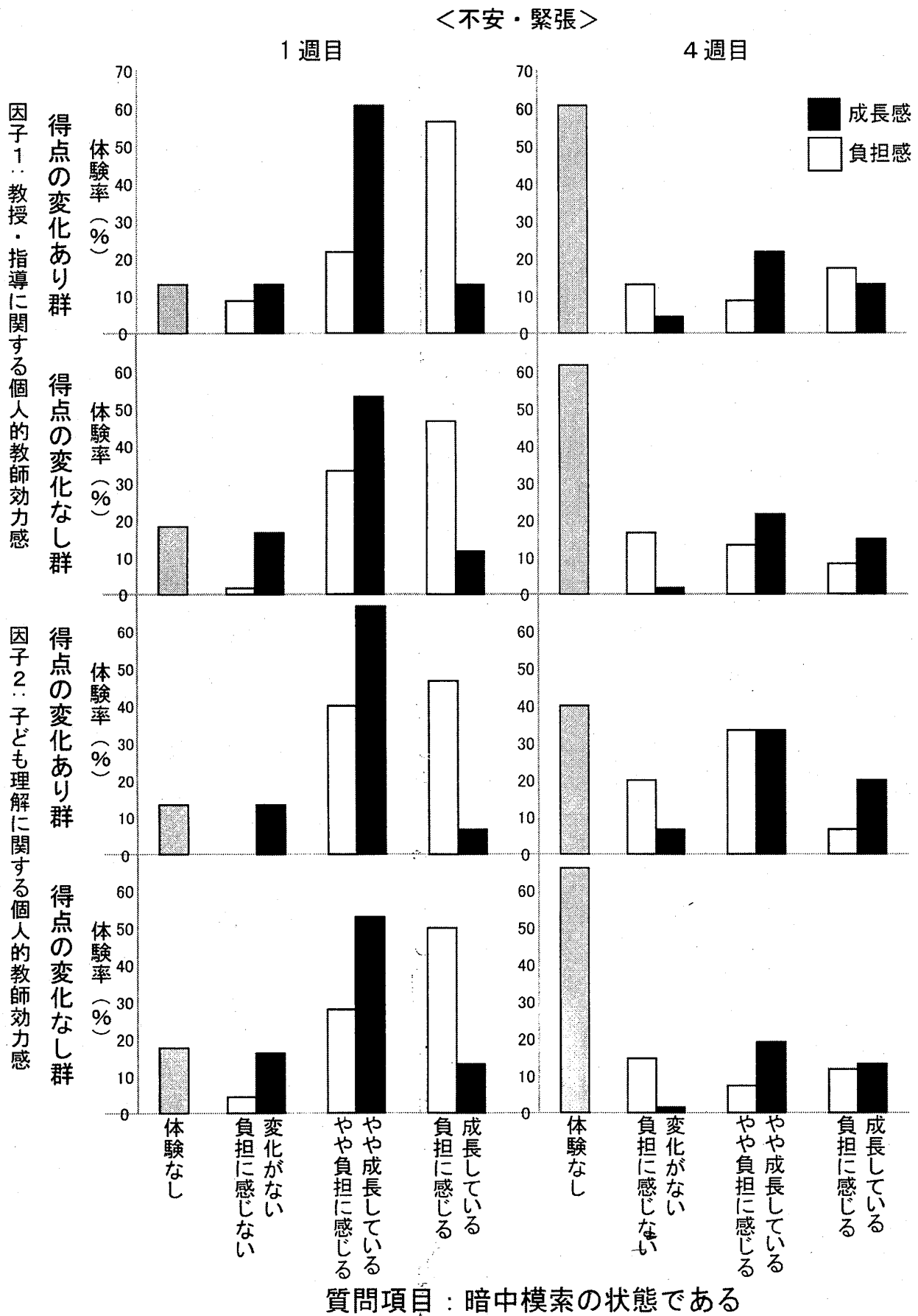


Fig. 3-1 教育実習期間中の教育(共感)体験の負担感・成長感：「不安・緊張」カテゴリーの質問項目

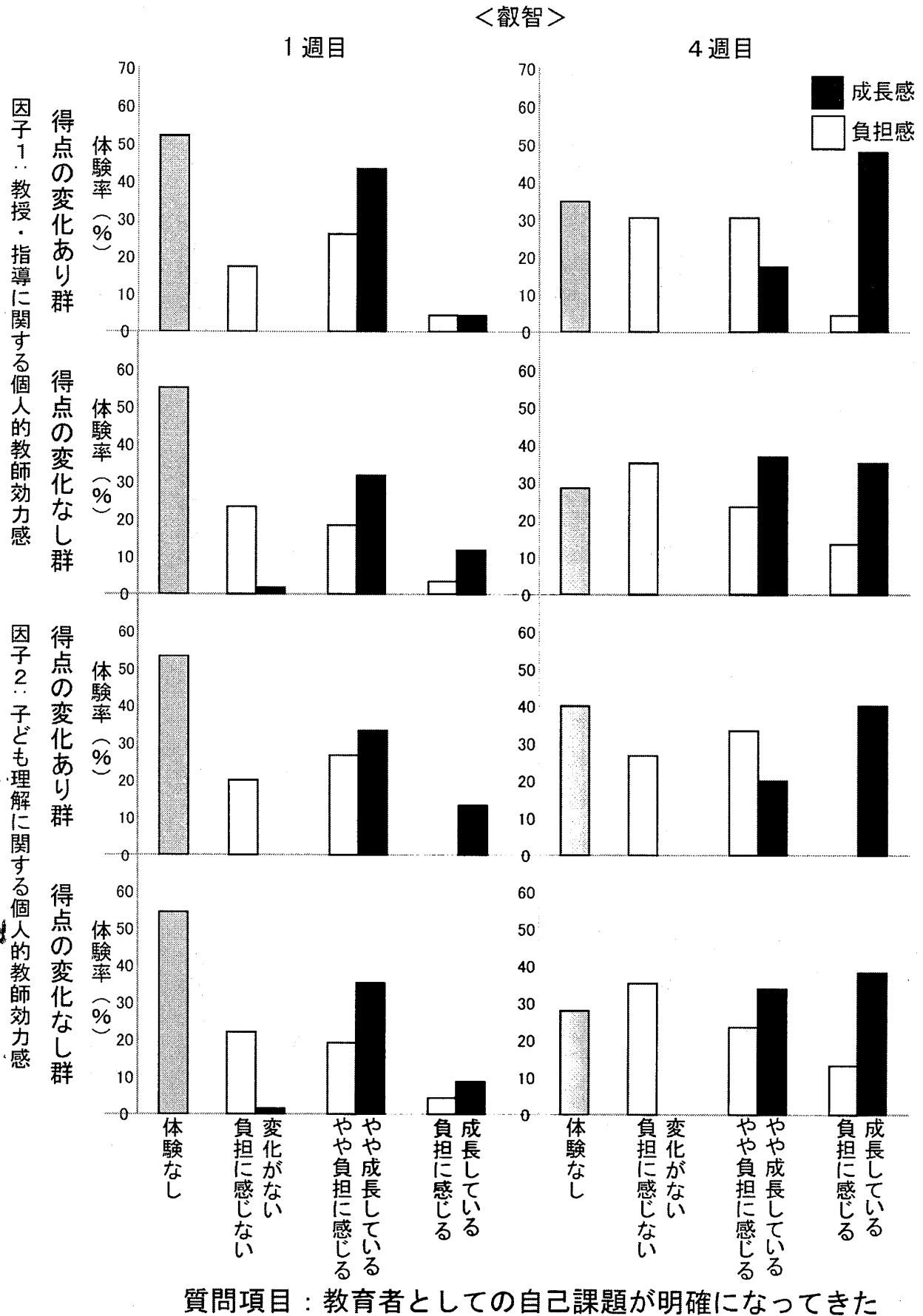
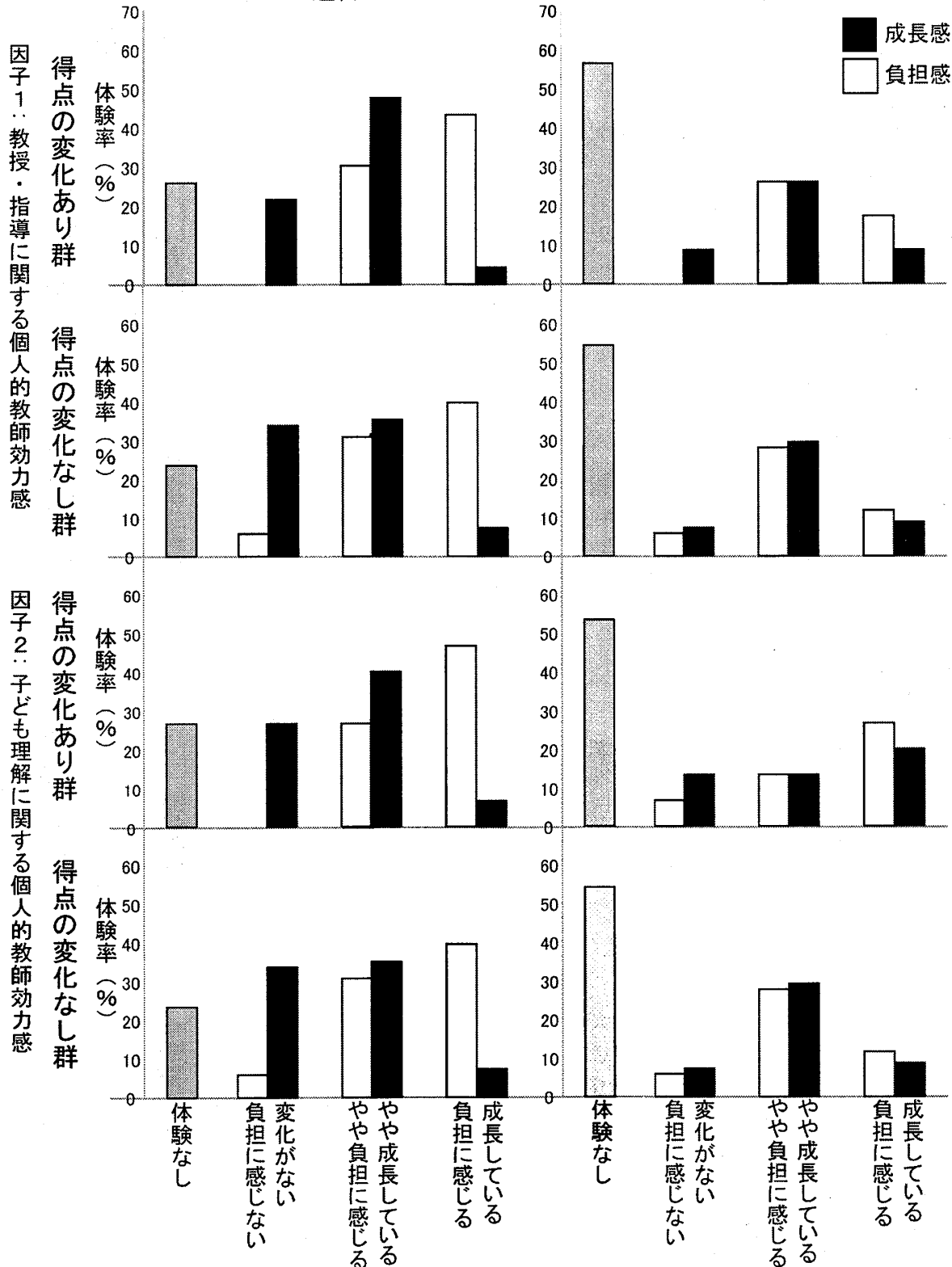


Fig. 3-2 教育実習期間中の教育(共感)体験の負担感・成長感：「叡智」の Kategorii の質問項目

<授業実践に関する不安・ストレス>

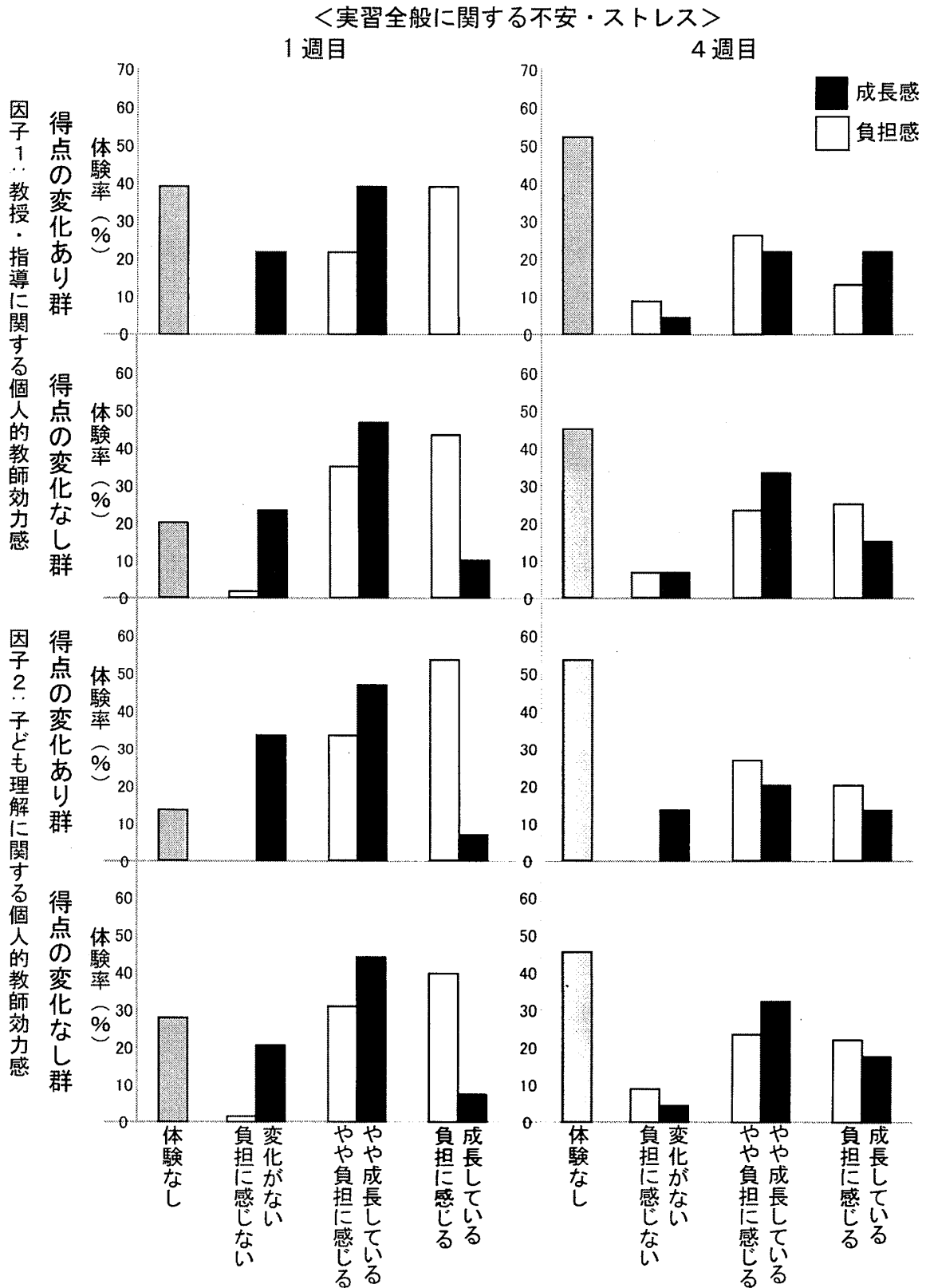
1 週目

4 週目



質問項目：授業中に予想外の質問がでたらパニックになりそうだ

Fig. 3-3 教育実習期間中の教育(共感)体験の負担感・成長感：「授業実践に関する不安・ストレス」の Kategorii の質問項目



質問項目：指導案の作成や教材準備などの進め方が分からないことがある

Fig. 3-4 教育実習期間中の教育(共感)体験の負担感・成長感：「実習全般に関する不安・ストレス」のカテゴリの質問項目