

教育実地研究に関する教育心理学的研究（9）

有馬 博 幸〔鹿児島大学大学院教育学研究科〕・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)〕

A Psychological Study of Teaching Practice (9)

ARIMA Hiroyuki · IMABAYASHI Shunichi · KAWABATA Hideaki

キーワード：教員養成学部生、教育実習、教育実習効力感、達成目標

はじめに

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求したりするなかで、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教師、指導教員の下では学生として異なる2つの立場を担いながら、教育実習をこなしていくことになる。そして、実習生は教育実習をこなしていく中で体力の消耗や睡眠不足、さらには教育実習中に経験する様々な課題や困難などと遭遇することによって不安や心配を抱き、結果として心身に大きな負担がかかることになる。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になることが示唆されている（音山・坂田・古屋，1994；今林・川畑・有馬，2007）。特に「指導案を作成する」、「授業を行う」、「実習記録を書く」、「教材研究を行う」などの教育実習の特有の課題は実習生が誰しも経験するストレスとなっている。

今林・川畑・有馬（2008）の研究では、教育実習前の時点での学生の教育実習効力感が高い学生は低い実習生に比べると教職への志（教職志望）や教師としての資質を有するという感覚（教職適性）が高まっており、教育実習を価値あるものとしても捉えている。一方で、教育実習効力感の高

低にかかわらず教育実習への不安が高いことから、教育実習は実習生にとって大きなストレスであることが示唆されている。また、今林ら（2008）は、実習生に教育実習に臨むにあたって各自が教育実習で達成したいことや、経験を積みみたいことなどの達成目標を記述させ、「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」、「自己に関すること」の4つに分類している。さらに、これらの達成目標によって教職志望度が異なっていることも明らかにしている。そして、教育実習における達成目標について教育実習効力感が高い実習生と低い実習生では精神的な健康に差が認められている。このように実習開始前の時点においては、実習生が教育実習をどのように位置づけるかによって、教職志望や適性、また教育実習の価値観、さらには精神的な健康など様々な影響を及ぼすことを明らかにしている。

そこで、本研究の第1の目的は、教育実習期間全体を通して実習生の教職志望度と適性感、実習に対する意識や精神的な健康状態がどのように移行変わっていくかを検討していく。

教育実習は実習生にとって共通した課題であり、ストレスである。それにもかかわらず、教育実習への達成目標は実習生によって異なっていることが明らかになっている。このように同じような課題を遂行する場面であっても、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、その人の持つ目標は変わってくる。そして、人はその目標を通して、達成状況を解釈し、結果を評価し、感情を喚起させたりする。このような、達成状況に

において人が持っている目標に着目し、理論化を行ったものが達成目標理論 (achievement goals theory) である。達成目標は動機づけの量や強度ではなく、質の違いを反映するものである。すなわち、達成場面で何を成功あるいは失敗とみなすかなどの認知的な枠組みとなるものであり、Elliot (1997, 1999) は次の3つに分類している。まず、他者との相対的なものではなく、つまり個人内の学習や理解を通じて能力を高め、「以前の自分よりもできること」という習得目標 (mastery goal) である。もう一つは、できるだけ少ない努力で、他者に対して相対的に優位になることで能力の高さを誇示しようとする遂行目標 (performance goal) である。後者はさらに自分の有能さを誇示しポジティブな評価を得ようとする遂行接近目標 (performance-approach goal) と、自分の無能さが明らかになる事態を避け、ネガティブな評価を回避しようとする遂行回避目標 (performance-avoidance goal) に分類される。教育実習の達成目標をこの理論を基に考えてみると、指導案の書き方や発問計画の仕方、授業構成の仕方を学ぶなどの「教授方法と技術の習得」は習得目標として、遅刻をしないや教育実習を最後までやり遂げる、人前で話すことができるなどの「自己に関すること」は遂行回避目標として考えることができるだろう。

第2の目的として、達成目標理論の視点から教職志望度や適性感、教育実習の意識、また教育実習の課題、精神的な健康を検討していく。

筆者らは、これまで鹿児島大学教育学部初等教育コースに所属する主免実習生を対象にして2006年と2007年と2年に渡って調査を行ってきた。本研究の第3の目的として、この2年間において教育実習効力感や精神的な健康状態に違いが見られるか、そしてどのように移り変わっていくか検討していく。

方 法

1. 調査対象者

小学校において教育実習を行った鹿児島大学教育学部初等教育コースに属する、大学生。以下に、各回の調査回答者数を示す。

実習開始前 (第1回目)

137名 (男子53名, 女子84名)

実習期間中

第1週目末 (第2回目)

139名 (男子53名, 女子86名)

第3週目末 (第3回目)

138名 (男子54名, 女子84名)

実習終了後 (第4回調査)

135名 (男子50名, 女子85名)

4回すべての調査において回答および欠損なくデータとして回収できたのは107名 (男子42名, 女子65名) であった。A小学校は63名, B小学校は44名であった。

2. 調査期日

実習開始前 (第1回目): 2007年8月末

実習期間中

第1週目末 (第2回目): 2007年9月中旬

第3週目末 (第3回目): 2007年9月末

実習終了後 (第4回目): 2007年10月中旬

3. 調査場所

実習開始前 (第1回目)

鹿児島大学教育学部101号教室

実習期間中

第1週目末 (第2回目):

調査用紙を封筒に入れ持ち帰らせ、翌週、小学校に提出するようにした。

第3週目末 (第3回目): 同上

実習終了後 (第4回目): 同上

4. 調査内容

(1) 教育実習における達成目標と課題解決

教育実習における達成目標を記述させ、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、その目標の現在の状況においての課題、その課題解決の方法について記述させた。また、実習開始前に課題解決の方法が実習期間中にどの程度達成可能か10件法で評定させた。実習終了後の調査では、実習開始前に挙げてもらった課題解決が実習期間中にどの程度達成できたか10件法で評定させた。

(2) 教職志望度と適性感、教育実習生の実習に対する意識

教職志望度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。実習開始前と実習終了後の調査において回答させた。

(3) 教育実習生による教育実習効力感の測定

(TPE：Teaching Practice of efficacy)

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尺度の「基本的作業」、「実習業務」、「対教員」、「対児童」、「対実習生」に関する33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）で評定を求めた。実習開始前から終了後のすべての調査において回答させた。

(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；1：あまりなかった；2：あった；3：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。実習開始前から終了後のすべての調査において回答させた。

結 果

1. 教職志望度と適性感及び教育実習への不安と価値観について

Table 1は、教育実習開始前と終了後において「教職志望度」、「教職適性感」、「教育実習への不安」、「教育実習の価値観」の平均値を示したものである。そこで、教育実習開始前と終了後において対応のあるt検定を行った。その結果、全ての内容において有意な差が認められた(教職志望度： $t(106)=2.40$, $p<.05$ ；教職適性感： $t(106)=$

3.64 , $p<.001$ ；教育実習への不安： $t(106)=3.20$, $p<.01$ ；教育実習の価値観： $t(106)=6.39$, $p<.001$)。また、教育実習の前後において教職志望と教育実習の価値観に正の相関が認められた。

Table 1 教育実習前後の教職志望度、教職適性感、教育実習への不安、教育実習の価値観の変化

	実習前	実習後	t値	r値
教職志望度	4.73 (1.78)	5.21 (1.54)	2.40*	.21*
教職適性感	4.39 (.92)	4.82 (.83)	3.64***	.03
教育実習への不安	6.31 (1.06)	5.77 (1.38)	3.20**	-.01
教育実習の価値観	5.50 (.98)	6.20 (.77)	6.39***	.18+

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

2. 教職志望度と適性感、教育実習の価値観の程度がGHQ-28に与える影響

教職志望度と適性感、教育実習の価値観の得点の中央値に基づいて、中央値以上の者をそれぞれH群、中央値に満たない者をそれぞれL群とした。教育実習の不安は多くの実習生が強い不安を抱いていたため、本研究での分析では用いなかった。

独立変数を教職志望度と適性感、教育実習の価値観のHL群を被験者間要因として、従属変数をGHQ-28及びその下位尺度の平均値とする3要因分散分析を行った。その結果、GHQ-28の下位尺度の「不安と不眠」($F(1, 99)=4.34$, $p<.05$),

「社会的活動障害」($F(1, 99)=4.21$, $p<.05$)に3要因の交互作用が認められた(Table 2-1, 2-2)。交互作用が認められたことから、Bonferroniによる単純主効果の検定を行った。その結果、GHQ-28の「不安と不眠」では教職志望度L群・実習の価値観L群における教職適性感のHL群間に「不安と不眠」の平均値に差が認められた。また、教職適性感L群・実習への価値観L群における教職志望度のHL群間に「不安と不眠」の平均値に差が認められた。そして、教職適性感L群・教職志望度L群における実習への価値観のHL群間に「不安と不眠」の平均値に差が認められた。GHQ-28の下位尺度の「社会的活動障害」では教職志望度L群・実習の価値観L群における教職適性感のHL群間に、教職志望度H群・実習の価値観H群における教職適性感のHL群間に「社会的活動障害」の平均値に差が認められた。また、教職適性感L群・実習への価値観H群における教職志望度のHL群間に「社会的活動障害」の平均値に差が認められた。

Table 2-1 教職志望度と適性感及び教育実習の価値観がGHQ-28(不安と不眠)に及ぼす影響

教職志望度 教職適性感 教育実習の価値観	High群				Low群			
	High群		Low群		High群		Low群	
	High群 n=23	Low群 n=7	High群 n=4	Low群 n=6	High群 n=8	Low群 n=13	High群 n=11	Low群 n=35
開始前	2.26 (1.79)	3.43 (1.72)	1.75 (2.06)	1.50 (1.38)	2.38 (2.26)	2.85 (2.54)	2.73 (2.65)	3.49 (2.28)
実習中(1)	2.96 (1.92)	3.29 (1.98)	3.75 (2.75)	3.17 (1.33)	3.13 (1.64)	2.38 (2.06)	2.64 (1.36)	3.83 (1.67)
実習中(2)	2.74 (2.22)	3.71 (1.60)	4.00 (2.58)	2.50 (1.64)	2.50 (2.07)	2.69 (2.36)	2.27 (1.42)	3.51 (1.77)
終了後	2.22 (1.78)	3.29 (2.81)	3.75 (2.63)	1.50 (1.22)	2.38 (2.45)	2.46 (2.30)	1.64 (1.75)	3.23 (2.18)
全体	2.54 (1.93)	3.43 (2.03)	3.31 (2.51)	2.17 (1.39)	2.59 (2.11)	2.60 (2.32)	2.32 (1.79)	3.51 (1.98)

()内はSD

Table 2-2 教職志望度と適性感及び教育実習の価値観がGHQ-28(社会的活動障害)に及ぼす影響

教職志望度 教職適性感 教育実習の価値観	High群				Low群			
	High群		Low群		High群		Low群	
	High群 n=23	Low群 n=7	High群 n=4	Low群 n=6	High群 n=8	Low群 n=13	High群 n=11	Low群 n=35
開始前	1.00 (1.35)	.71 (.49)	1.75 (1.50)	2.83 (1.72)	.50 (.76)	1.23 (1.48)	1.09 (1.51)	1.97 (1.85)
実習中(1)	2.13 (1.74)	3.71 (1.80)	4.25 (2.06)	1.83 (1.17)	.75 (1.04)	1.92 (1.55)	1.82 (1.47)	2.63 (1.75)
実習中(2)	1.52 (1.44)	2.43 (1.72)	3.50 (2.89)	2.33 (1.03)	1.00 (1.31)	1.46 (1.39)	1.09 (1.04)	2.57 (2.20)
終了後	1.04 (1.11)	2.00 (2.24)	3.00 (2.58)	.83 (.75)	.88 (1.46)	1.08 (1.75)	.55 (.82)	1.77 (1.88)
全体	1.42 (1.41)	2.21 (1.56)	3.13 (2.26)	1.96 (1.17)	.78 (1.14)	1.42 (1.54)	1.14 (1.21)	2.24 (1.92)

()内はSD

そして、教職適性感L群・教職志望度L群における実習への価値観のHL群間に「社会的活動障害」の平均値に差が認められた。

3. 2006年度と2007年度における教育実習生のTPE及びGHQ-28の比較

Table 3-1は、2006年度と2007年度の実習生の教育実習効力感の平均値を示したものである。独立変数の被験者間要因を年度別、被験者内要因を調査時期、従属変数をTPEとする2要因分散分析を行った。その結果、TPE ($F(3, 612)=5.14, p<.01$)と基本的作業 ($F(3, 612)=5.72, p<.01$)、対教員 ($F(3, 612)=3.12, p<.05$)、対実習生 ($F(3, 612)=3.87, p<.01$)において交互作用が認められた。交互作用が認められたことからこの4つに対してBonferroniによる単純主効果の検定を行った。その結果、TPE、基本的作業では開始前の調査時期において2006年度と2007年度の間に有意な差が認められた。また、2006年度および2007年度のそれぞれにおいて全ての調査時期において有意な差が認められた。対教員では、開始前の調査時期において2006年度と2007年度の間に有意な傾向の差が認められた。また、2006年度では、開始前と実習中(1)、実習中(2)、終了後の間、終了後と実習中(1)、実習中(2)の間に有意な差が認められた。2007年度では、開始前と実習中(2)の間、終了後とそれぞれの調査時期の間に有意な差が認められた。対実習生では、開始前と実習中(1)の調査時

期において2006年度と2007年度の間に有意な差が認められた。また、2006年度では、実習中(2)とそれぞれの調査時期の間、終了後とそれぞれの調査時期の間に有意な差が認められた。2007年度では、開始前とそれぞれの調査時期の間、終了後と実習中(1)、実習中(2)の間に有意な差が認められた。

Table 3-2は、2006年度と2007年度の実習生のGHQ-28の合計点の平均値を示したものである。独立変数の被験者間要因を年度別、被験者内要因を調査時期、従属変数をGHQ-28の平均値とする2要因分散分析を行った。その結果、GHQ-28 ($F(3, 612)=2.56, p<.10$)と身体的症状 ($F(3, 612)=2.63, p<.10$)に交互作用の傾向が認められた。交互作用が認められたことから、Bonferroniによる単純主効果の検定を行った。その結果、GHQ-28では、調査時期の実習中(1)において2006年度と2007年度の間に有意な傾向の差が認められた。また、2006年度の実習中(1)とそれぞれの調査時期の間、実習中(2)とそれぞれの調査時期の間に有意な差が認められた。2007年度では、開始前と実習中(1)、実習中(2)の間、終了後と実習中(1)、実習中(2)の間に有意な差が認められた。身体的症状では、調査時期の実習中(1)と実習中(2)の2006年度と2007年度の間に有意な差が認められ、終了後では有意な傾向の差が認められた。2006年度の開始前と実習中(1)、実習中(2)の間、終了後と実習中(1)、実習中(2)の間に有意な差が認めら

Table 3-1 TPEの2006年度と2007年度の比較

	TPE		基本的作業		実習業務		対教員		対児童		対実習生	
	2006	2007	2006	2007	2006	2007	2006	2007	2006	2007	2006	2007
	N=99	N=107	N=99	N=107	N=99	N=107	N=99	N=107	N=99	N=107	N=99	N=107
実習前	2.59 (.34)	2.71 (.32)	2.02 (.37)	2.19 (.42)	2.66 (.45)	2.71 (.38)	2.74 (.42)	2.84 (.40)	2.74 (.42)	2.68 (.44)	2.91 (.43)	3.04 (.40)
実習中(1)	2.75 (.31)	2.79 (.34)	2.46 (.33)	2.40 (.46)	2.70 (.39)	2.67 (.41)	2.89 (.38)	2.91 (.37)	2.89 (.38)	2.78 (.45)	3.02 (.44)	3.20 (.45)
実習中(2)	2.89 (.37)	2.93 (.41)	2.61 (.47)	2.65 (.47)	2.79 (.45)	2.78 (.54)	2.96 (.44)	2.97 (.46)	2.96 (.44)	2.92 (.49)	3.15 (.42)	3.26 (.49)
実習後	3.16 (.40)	3.10 (.40)	2.92 (.46)	2.88 (.49)	3.08 (.45)	2.98 (.50)	3.23 (.43)	3.17 (.44)	3.23 (.43)	3.10 (.47)	3.37 (.47)	3.37 (.46)

()内はSD

Table 3-2 GHQ-28の2006年度と2007年度の比較

	GHQ-28		身体的症状		不安と不眠		社会的活動障害		うつ傾向	
	2006	2007	2006	2007	2006	2007	2006	2007	2006	2007
	N=99	N=107	N=99	N=107	N=99	N=107	N=99	N=107	N=99	N=107
実習前	7.49 (4.77)	7.91 (5.65)	2.72 (2.01)	2.72 (2.16)	2.58 (1.87)	2.80 (2.20)	1.46 (1.49)	1.43 (1.60)	.74 (1.28)	1.01 (1.65)
実習中(1)	10.75 (4.70)	9.51 (5.29)	3.87 (1.97)	3.14 (1.88)	3.53 (1.71)	3.21 (1.81)	2.58 (1.75)	2.30 (1.75)	.78 (1.34)	.86 (1.54)
実習中(2)	9.63 (4.32)	9.22 (5.95)	4.02 (1.92)	3.36 (2.07)	2.94 (1.54)	3.02 (1.97)	1.95 (1.82)	2.00 (1.75)	.61 (1.28)	.89 (1.77)
実習後	6.99 (4.95)	7.39 (6.22)	3.21 (2.14)	2.72 (2.10)	2.29 (1.84)	2.62 (2.14)	1.08 (1.38)	1.35 (1.66)	.40 (1.12)	.71 (1.66)

()内はSD

Table 4 教育実習の目標設定が教育実習前後で教職志望度や適性感及び教育実習の不安や価値観に与える影響

達成目標	N	教職志望度		教職適性感		教育実習の不安		教育実習の価値観	
		実習前	実習後	実習前	実習後	実習前	実習後	実習前	実習後
教職の理解と明確化	26	5.15 (1.59)	4.96 (1.46)	4.69 (.77)	4.76 (.55)	6.04 (1.04)	5.19 (1.67)	5.82 (.83)	6.26 (.69)
児童の理解と指導	22	4.82 (1.82)	5.64 (1.84)	4.36 (1.06)	5.05 (.93)	6.18 (1.37)	5.82 (1.59)	5.45 (1.04)	6.29 (.89)
教授方法と技術の習得	30	5.23 (1.59)	5.33 (1.30)	4.52 (.93)	4.76 (.72)	6.43 (.77)	6.13 (.78)	5.60 (.92)	6.20 (.65)
自己に関すること	29	3.76 (1.79)	5.00 (1.60)	3.99 (.83)	4.74 (1.04)	6.52 (1.06)	5.86 (1.30)	5.15 (1.04)	6.08 (.87)

()内はSD

れた。2007年度では、実習中(2)と開始前、終了後の間に有意な差が認められた。

4. 教育実習の達成目標が教職志望度と適性感及び教育実習への不安と価値観に及ぼす影響

Table 4は教育実習前後における教育実習の達成目標別の教職志望度や教職適性感及び教育実習への不安や価値観の平均値である。

教育実習開始前の教育実習の達成目標が教育実習を通して教職志望度や教職適性感及び教育実習への不安や価値観にどのような影響を与えるかを調べるため次のような分析を行った。独立変数の被験者間要因を教育実習の達成目標、被験者内要因を教育実習の前後の調査時期とし、従属変数を教職志望度や教職適性感及び教育実習への不安と価値観の平均値とする2要因分散分析を行った。その結果、教育実習の達成目標と教職志望度の調査時期の間に交互作用が認められた($F(3, 103)=2.18, p<.05$)。交互作用が認められたことより、Bonferroniによる単純主効果の検定を行った。その結果、開始前の調査時期において「自己に関すること」と「教職の理解と明確化」、「教授方法と技術の習得」の間に有意な差が認められた。また、「自己に関すること」の調査時期の前後で有意な差が認められ児童の理解と指導においては調査時期の前後に有意な傾向の差が認められた。次に教

育実習の不安に教育実習の達成目標の主効果が認められた($F(3, 103)=3.42, p<.05$)。Bonferroniによる多重比較を行った結果、「教職への理解と明確化」と「教授方法と技術の習得」、「自己に関すること」の間に有意な差が認められた。

5. 教育実習の達成目標と教職志望度と適性感、教育実習の価値観におけるGHQ-28

独立変数を教育実習の達成目標と教職志望度と適性感、教育実習の価値観のそれぞれのHL群を被験者間要因、教育実習の調査時期を被験者内要因として、従属変数をGHQ-28の平均値とする3要因分散分析(教育実習の達成目標×教職志望度HL群×調査時期、教育実習の達成目標×教職適性感HL群×調査時期、教育実習の達成目標×教育実習の価値観HL群×調査時期)を行った。Table 5のようにGHQ-28において教育実習の達成目標と教職志望度HL群と調査時期に有意な交互作用が認められた($F(9, 297)=1.95, p<.05$)。交互作用が認められたことより、Bonferroniによる単純主効果の検定を行った。その結果、教育実習の達成目標の「児童の理解と指導」において実習開始前、実習中(1)、終了後の教職志望度のHL群間にGHQ-28の差が認められた。教育実習の達成目標の「自己に関すること」において実習中(1)、実習中(2)、終了後の教職志望度のHL群間

Table 5 教育実習の達成目標と教職志望度HL群がGHQ-28に与える影響

達成目標	教職志望度	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		自己に関すること	
		H群 n=10	L群 n=16	H群 n=9	L群 n=13	H群 n=15	L群 n=15	H群 n=6	L群 n=23
GHQ-28	開始前	8.20 (4.89)	7.81 (5.50)	6.00 (4.27)	10.92 (6.06)	6.33 (4.06)	6.93 (5.13)	7.17 (5.91)	8.74 (7.15)
	実習中(1)	9.60 (4.12)	8.63 (3.52)	8.33 (4.80)	10.62 (5.85)	8.13 (5.51)	8.73 (5.28)	16.17 (6.18)	9.61 (5.57)
	実習中(2)	9.60 (5.80)	8.50 (3.81)	7.78 (4.87)	12.08 (7.37)	7.13 (4.03)	7.33 (4.92)	15.33 (6.06)	9.52 (7.27)
	終了後	8.40 (4.33)	7.38 (4.49)	4.00 (2.92)	10.62 (7.82)	6.33 (6.53)	5.60 (4.45)	13.50 (6.83)	6.74 (7.29)

()内はSD

Table 6 教育実習の達成目標と教職志望度HL群が教育実習の課題解決に及ぼす影響

達成目標	教職志望度	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		自己に関すること	
		H群 n=10	L群 n=16	H群 n=8	L群 n=12	H群 n=15	L群 n=15	H群 n=23	L群 n=6
課題解決	開始前	8.40 (.84)	7.25 (1.91)	7.63 (1.92)	7.50 (1.38)	7.47 (1.64)	7.00 (1.96)	8.67 (1.03)	6.96 (1.72)
	終了後	8.00 (1.83)	7.81 (1.17)	7.63 (1.19)	6.75 (1.76)	7.27 (1.62)	7.80 (1.42)	5.67 (1.63)	6.91 (1.62)

()内はSD

にGHQ-28の差が認められた。教職志望度H群の実習中(1)において教育実習の達成目標の「自己に関すること」と他の達成目標の間にGHQ-28の差が認められた。教職志望度H群の実習中(2), 終了後において教育実習の達成目標の「自己に関すること」と「児童の理解と指導」, 「教授方法と技術の習得」の間にGHQ-28の差が認められた。教職志望度L群の「自己に関すること」において終了後と実習中(1), 実習中(2)の間にGHQ-28の差が認められた。教職志望度H群の「児童の理解と指導」において終了後と実習中(1), 実習中(2)の間にGHQ-28の差が認められた。教職志望度のH群の「自己に関すること」において開始前と実習中(1), 実習中(2), 終了後の間にGHQ-28の差が認められた。

6. 教育実習の達成目標と教職志望度と適性感, 教育実習の価値観が教育実習の課題解決に及ぼす影響

教育実習の達成目標と教職志望度と適性感, 教育実習の価値観が教育実習の課題解決に与える影響を調べるため, 独立変数を教育実習の達成目標と教職志望度と適性感, 教育実習の価値観のそれぞれのHL群を被験者間要因, 教育実習前後の調査時期, 従属変数を教育実習の課題解決の平均値とする3要因分散分析を行った。Table 6のように教育実習の問題点の解決方法の実施度において, 教育実習の達成目標と教職志望度HL群と調査時期の交互作用が認められた($F(3, 97)=3.39, p < .05$)。交互作用が認められたことからBonferroniによる単純主効果の検定を行った。その結果, 教職志望度のH群の終了後において「教職の理解と

明確化」と「自己に関すること」に教育実習の課題解決に差が認められた。また, 「教職の理解と明確化」の教育時開始前において教職志望度HL群間に教育実習の課題解決に差が認められた。

「自己に関すること」の教育実習前後における教職志望度のHL群間に教育実習の課題解決に差が認められた。「教授方法と技術の習得」のL群において教育実習の前後間に教育実習の課題解決に差が認められた。「自己に関すること」の教職志望度のH群において教育実習前後間に教育実習の課題解決に差が認められた。

考察

1. 教職志望度と適性感及び教育実習の意識の変化, 精神的な健康

Table 1とFig. 1より, 教育実習を通して教職志望度, 教職適性感, 教育実習の価値観は高まり, 教育実習の不安は軽減されていることが明らかになった。実習開始前の時点で教職志望度, 教育実習の価値観が高い実習生は教育実習終了後においても教職志望度がさらに高まっている。このことは, 実習生にとって教育実習はとても意義のある経験であり, 教職への志や資質を高める一つの要因といえる。また, 教職志望度と適性感及び教育実習の価値観のそれぞれのHL群で教育実習を通してのGHQ-28の「不安と不眠」のTable 2-1とFig. 2から教育実習を教職志望度L群・教職適性感L群・教育実習の価値観L群(以下: LLL群とする)にある実習生は, HLL群やLHL群, LLH群の実習生に比較すると不安と不眠の値が高くなっている。教職への志や資質を有しておらず, 教育

実習を意味のあるものとして捉えていない実習生は教育実習期間を通して不安が高まり、眠ることができない状態であったことが示唆された。また、教職志望度、教職適性感、教育実習の価値観のいずれか一つでも高いものを持っていれば教育実習の不安や不眠は軽減されることが分かった。

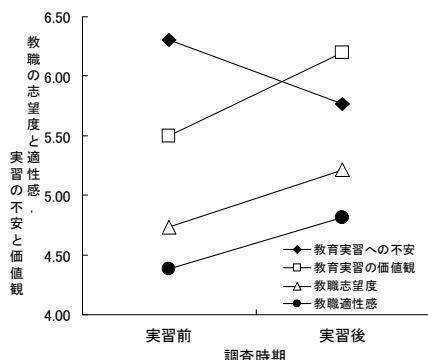


Fig. 1 教職志望度と適性感及び教育実習の意識

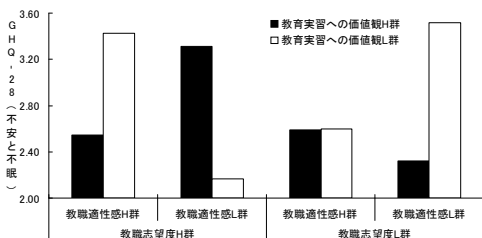


Fig. 2 教職志望度と適性感及び教育実習の意識がGHQ-28(不安と不眠)及ぼす影響

2. 2006年度と2007年度における教育実習生のTPEとGHQ-28の比較

Table 3-1とFig. 3より教育実習開始前においてTPEの年度間に差はあるが、その後の調査時期の年度間に差が認められていない。このことから、実習開始前の時点においては年度によって教育実習に参加する実習生の教育実習効力感が異なること示唆された。一方で、教育実習を経験することによって教育実習効力感が高まっていくことが本研究を通して明らかになった。自己効力感を形成する要因の1つとして制御体験がある。制御体験とは、振る舞いを実際に行い、成功体験をもつこと(坂野, 前田, 2002)を意味する。つまり、実際に教育実習中に様々な課題に遭遇し、それを乗り越え、実習を終えることは教育実習を達成し、教育実習効力感を高めたと考えられる。

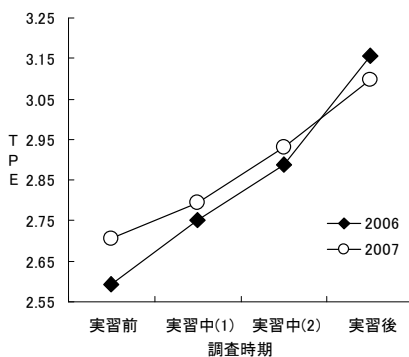


Fig. 3 教職志望度と適性感及び教育実習の意識

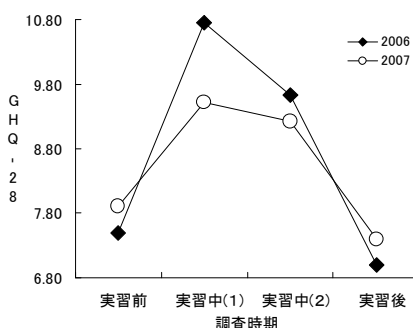


Fig. 4-1 実習期間中におけるGHQ-28の年度別の比較

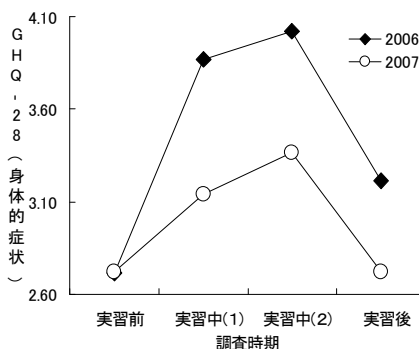


Fig. 4-2 実習期間中におけるGHQ-28(身体的症状)の年度別の比較

Table 3-2とFig. 4-1, 4-2より、この2年間で共通していることは実習開始前と実習開始直後の間でGHQ-28の値が急激に増加している。このことは、教育実習が実習生にとって強いストレス反応を引き起こすストレスラーであるという先行研究を改めて支持するものである(音山ら, 1994; 今林ら, 2007)。GHQ-28において実習開始直後の年度間に差があり、また身体的症状においては実習

期間中、そして実習後においても年度間に差が認められている。このことは、教育実習開始前の教育実習効力感の高さに関係があると考えられる。今林ら (2007) の研究では、教育実習効力感の程度によって精神的な健康に違いがあるとしている。すなわち、実習開始前の時点において、年度間にTPEの程度に差があることからTPEの程度によって実習期間中の精神的な健康に違いがあるという先行研究を支持することを示している。

3. 教育実習の達成目標について

今林ら (2008) の研究では、教育実習開始前の時点で教育実習の達成目標によって教職志望度に差があり、達成目標を「自己に関すること」した実習生は「教職の理解と明確化」と「教授方法と技術の習得」にした実習生に比較すると教職志望度が低いことを明らかにしている。Table 4とFig. 5を見ると、教育実習の達成目標を「自己に関すること」にした実習生の教職志望度が実習後では高くなり、教育実習の達成目標における実習前の教職志望度の差が見られなくなっている。このことは、教育実習を経験することによって、TPEが高まるのと同じように、教職への志が高まることが明らかになった。

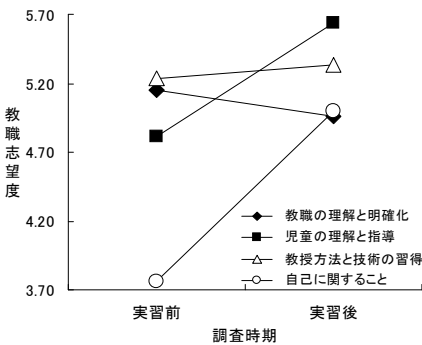


Fig. 5 教育実習の達成目標における教職志望度の変化

一方で、Table 4とFig. 6より教育実習の達成目標を「教職の理解と明確化」とした実習生は、「教授方法と技術の習得」、「自己に関すること」にした実習生に比べると教育実習への不安がおさえられることが明らかになった。

教育実習の達成目標と教職志望度HL群における実習期間中のGHQ-28の変化を見ていく (Tab-

le 5, Fig. 7)。教育実習の達成目標を「児童の理解と指導」で教職志望度H群の実習生はL群の実習生に比べて精神的な健康が維持されている。また、教育実習の達成目標を「自己に関すること」で教職志望度H群の実習生は、実習開始直後からGHQ-28の値が急激に増加し、他の達成目標の実習生に比べても精神的な健康状態の悪化が明らかになった。教育実習の達成目標と教職志望度HL群における教育実習の課題解決を見ていく (Table 6, Fig. 8)。教育実習の達成目標を「自己に関すること」で教職志望度H群の実習生は教育実習の課題解決が実習前の可能性が実習後の実施ではできなかったことが明らかになった。そして、他の達成目標の教職志望度H群では実習前後の教育実習の課題解決には差が認められなかった。

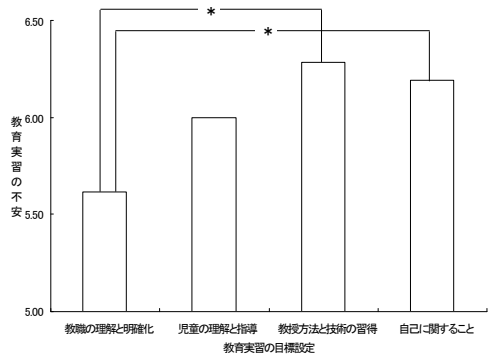


Fig. 6 教育実習の達成目標における教育実習への不安

教育実習の達成目標を「教授方法と技術の習得」、「自己に関すること」とした実習生は「教職の理解と明確化」とする実習生に比べると教育実習の不安が高くなっている。しかし、「教授方法と技術の習得」と「自己に関すること」の実習生間には教育実習全体を通してGHQ-28の値に差があることが示されている。このことは、教育実習への不安は質的な違いがあると考えられる。「教授方法と技術の習得」をElliot (1997, 1999) の達成目標理論の視点で捉えようと教育実習という限られた期間で授業計画や指導案の書き方などを身につけることを教育実習の達成目標としており習得目標といえる。習得目標は自分で設定した達成目標が実施できるかといった成長不安も同時に喚起することが指摘できる。また、「児童の理解と指

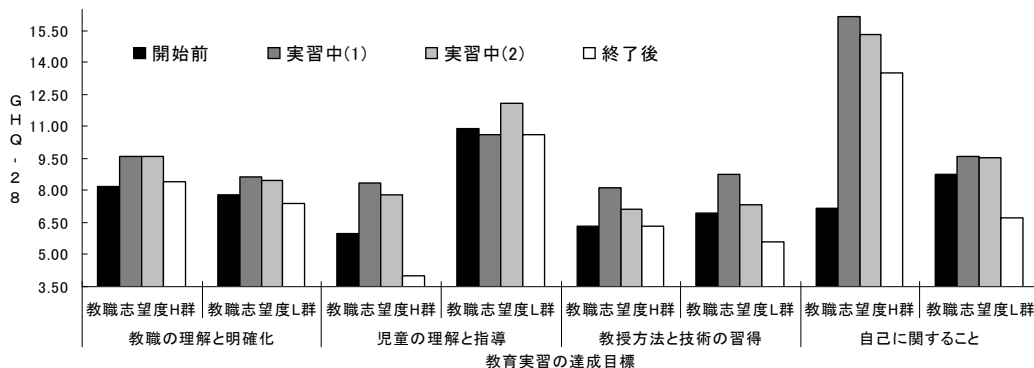


Fig. 7 教育実習の達成目標と教職志望度がGHQ-28に及ぼす影響

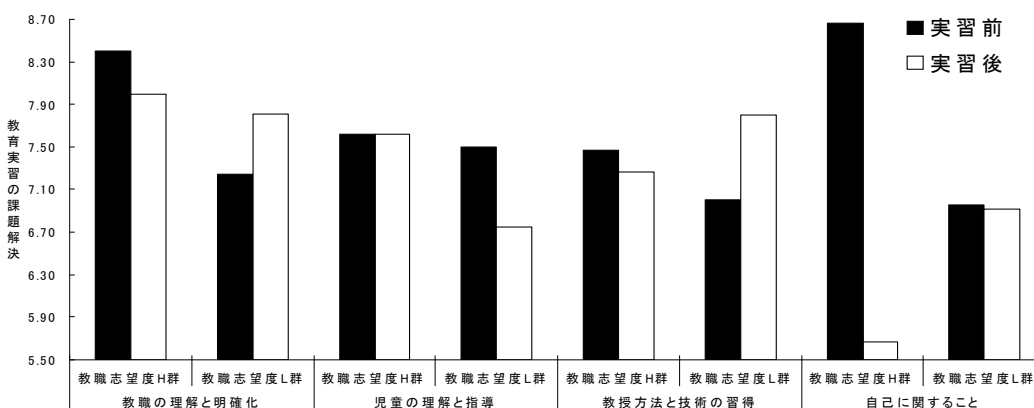


Fig. 8 教育実習の達成目標と教職志望度が教育実習の課題解決に及ぼす影響

導」,「教授方法と技術の習得」の教育実習の課題解決は教育実習前後において大きな差が認められていない。Dweck & Elliot(1983)の達成目標のモデルでは、習得目標を設定した人は、相対的な能力に関係なく、中程度の困難さの課題を選択するとしている。つまり、教育実習の達成目標を習得目標とし、教職志望度が高い実習生は教育実習における現実的で達成可能な課題解決の方法を選択したと考えられる。

一方で、「自己に関すること」は遅刻をしないや教育実習を最後までやり遂げる、人前で話すことができるなどを達成目標としており、この内容は自分の無能さが明らかになる事態を避けようとする遂行回避目標といえる。この場合、遂行回避目標は他者からネガティブな評価を回避しようとすることから生じる教育実習での不安であり、実習遂行にネガティブに作用する抑制不安といえよう。また、Dweck & Elliot(1983)の遂行目標で

は、能力の高さに自信がある場合には難しい課題を選択し、自信がない場合には易しい課題か難しい課題を選択するとしている。このことは、教育実習の達成目標で「自己に関すること」で教職志望度も高い実習生は、結果として難しい課題を設定となり教育実習後の課題解決の値が低くなっている。そして、教職志望度が低い実習生は比較的易しい課題を選択したことからも「自己に関すること」は達成目標理論の遂行回避目標として捉えることができる。さらに、実習期間中、実習後の精神的な健康状態も他の達成目標を設定した実習生よりも悪い状態にあることも明らかになっている。このことから、遂行回避目標は教育実習においては精神的な不健康との関連性が示唆されよう。

要約

本研究では、まずこれまでの2年間で調査した教育実習効力感とGHQ-28を年度別に比較検討し

た。その結果、教育実習開始前の時点において、教育実習効力感は参加する実習生の年度によって差があり、その教育実習効力感の程度によって実習期間中の精神的な健康にも差が表れることが示唆された。また、教育実習を通して教育実習効力感は着実に高められていくことが明らかになった。

次に、教員養成学部生107名を対象にし、教育実習全体を通して教職志望度と適性感及び教育実習の意識、精神的な健康について検討を行った。その結果、教育実習を通して教職志望度、教職適性感、教育実習の価値観は高まり、教育実習の不安は軽減されていることが明らかになった。また、教職への志や資質を有するという感覚が低く、教育実習を価値あるものとして捉えていない実習生は教育実習期間を通して不安が高まり、眠ることができない状態であったことが示唆された。また、教職志望度、教職適性感、教育実習の価値観のいずれか一つでも高いものを持っていれば教育実習の不安や不眠は軽減されることが分かった。

さらに、これらを教育実習の達成目標について検討を行った。その結果、教育実習の達成目標によって教育実習への不安に差があり、さらに同程度の強い不安であっても達成目標の違いによって生じる不安の内容には質的な違いがあることが示唆された。さらに、達成目標の違いは教職への志や精神的な健康、教育実習の課題解決に関連があることが示唆された。

今後の課題として、教育実習の達成目標を量的な調査だけではなく事例研究や面接調査などの質的な研究が必要であろう。また、教育実習の達成目標の設定の仕方が教育実習期間中の精神的な健康などに影響を及ぼすことから、教育実習の達成目標を設定する際には、指導教員などによる適切な介入が必要になると考えられる。

引用文献

- Dweck, C. S. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Elliot, E. S. 1983 Achievement motivation. In P. H. Mussen (gen. Ed.) and E. M. Hetherington (vol. Ed.), *Handbook of*

child psychology:4, *Socialization, personality, and social development* 643-691. New York: Wiley.

Elliot, A. J. 1997 Integration the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation. : A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*: 10, 143-179. Greenwich, CT : JAI Press.

Elliot, A. J. 1999 Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

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), 鹿兒島大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 213-224.

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), 鹿兒島大学教育学部研究紀要, 59, 61-76.

今井敏博 1998 教育実習生の実習の前後における実習への意識の変化について—教員免許状取得が卒業要件となっていないコースの学生について—, 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 8, 125-130.

村上嘉一 1983 教育実習の前後における実習生の意識と変容, 愛媛大学教育実践研究指導センター紀要, 1.

中川秦彬・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.

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IV-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:教育実習ストレスサ一尺度の開発, 教育心理学研究, 47, 335-345.

謝辞

調査の実施にあたり、実習校であるA小学校、B小学校両校の先生方、教育実習生のみならず、鹿兒島大学教育学部教務委員・教育実習指導委員のみならず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。