

教育実習生の実習前後の授業・教師・ 子どもイメージの変容

— 実習生のレジリエンスに注目して —

三 島 知 剛

(2007年10月4日受理)

Change in the Image of Teaching, Teacher, and Children Expressed in Trainee Teacher
before and after Teaching Practice

— The role of resilience —

Tomotaka Mishima

Abstract. The purpose of this study is to investigate the relationships between trainee teachers' image of teaching, teachers, and children, paying special attention to the trainee teachers' resilience. The survey was conducted with 114 trainee teachers before and after teaching practice. Major findings of the study were as follows: (1) A factor analysis of the data revealed that resilience consists of the following three factors: interpersonal stability, optimistic self-esteem, and confidence in self-competence; (2) Resilience was not related to the changes in their images of teaching, teacher, and children; (3) Trainee teachers with high resilience had more positive images of teaching and teachers than those with less resilience; (4) Trainee teachers with high resilience had either more positive or negative images of children compared to those with less resilience. These results are closely examined and discussed in order to make teaching practice more productive.

Key words: trainee teacher, teaching image, teacher image, children image, resilience

キーワード：教育実習生，授業イメージ，教師イメージ，子どもイメージ，レジリエンス

1. はじめに

教育実習が教育学部生にもたらす影響は大きく、教員養成カリキュラムにおいても重要視されていることは明らかである。例えば、教員養成系大学では、教育実習の充実を目指し、実習期間の増加、実施期間の早期化、従来の附属校での実習に加え、公立校での実習の導入など様々な試みがなされている。また、小学校教員としての力量形成にどの程度役に立ったのかを、「学部の授業」「教育実習」など7項目に関して、教員養成系を卒業する学生に質問したところ、「教育実習」が最も高い平均値を示している（神山・栗原・高橋・井上・林・鈴木・山内・朝倉・伊藤・植田・木原・

木村・松本・山崎・中村・小林・谷本・若松，2005）ことからも教育実習の重要性がうかがえる。

実際、教育実習において、実習生は様々な教師としての力量を形成していくことが知られている。例えば、生田（1987）は、教授技術を「指導案を作成する力」「授業を実施する力」「自分の授業を自己評価する力」「他人の授業を観察・分析する力」の4領域に設定し、55のスキルについて検討している。その中で、生田（1987）は、教育実習で形成されやすいスキルとそうでないスキルがあるものの、全体的に見れば4領域のスキルが形成されることを示唆している。

また、教師の力量として前述の教授技術などのように目に見えやすいものに焦点が当てられてきた一方

で、授業目標の設定や教授方略の選択などに暗黙的に影響を及ぼす授業や教師、子どもに対するイメージの重要性も近年指摘されつつある。例えば、Richardson (1996) は、信念と行動は相互的かつ複雑であり、信念による行動の変容や、行動による信念の変容を指摘しており、その人が保持する信念や、信念とまではいなくても、イメージの重要性が考えられる。このように、教育実習生のイメージに焦点を当てた研究としては、教育実習経験により実習生の授業や教師に対するイメージが変容することを事例的に検討した深見・木原(2004)、実習生の子ども観に注目し、実習前・中・後での子ども観の変容に注目した吉田・佐藤(1991)などがある。さらに、三島(2007)は、実習前後で実習生の授業・教師・子どもイメージを複合的に検討し、実習後には授業を主体的・肯定的に捉えるようになり、子どもに対するイメージもポジティブ・ネガティブの両側面で捉えるようになることなどを指摘している。このように、教育実習は授業や教師、子どもイメージの変容にも効果があることが示唆されている。

しかし、その一方で、同じように教育実習を経験しても効果的な実習になる人とそうでない人がいる。実際、効果的な実習にならなかった人の中には教師になるのを諦める人も出てくる。例えば、伊藤(1998)は、教育実習経験により、「教職志向へ変化」するものと「非教職志向へ変化」するものが出てくることを述べており、非教職志向変化の圧倒的多数が「教職志向から迷いの状態へ」という変化であったと述べている。では、この明暗を分ける要因とは一体何なのであろうか。この点に関しては、未だ明らかにされていないのが現状であるが、一つには、例えばストレスが教育実習効果を阻害していると考えられる。例えば、坂田・音山・古屋(1999)は、教育実習生のストレスに注目し、「基本的作業」「対教員」など5因子からなるストレスサー尺度を開発し、実習が進むに従い、ストレス反応がより多様になるということを指摘している。このことは、楽しいだけではなく、挫折や苦勞を感じる場面が多々存在するという教育実習の性質から理解できる。また、実習前の教育実習不安(大野木・宮川, 1996)が克服されないまま実習を終えてしまうということも考えられる。

一方で、こういったストレスなどの要因は、個人の心理的特性によってある程度、緩和、軽減が可能であることもまた知られている。例えば小林・豊田・沢宮(2002)は、楽観的思考を持っているとストレス反応が低減するということを指摘している。さらに、ストレスや、ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性として、近年、レジリエンスという概念が注

目されている。レジリエンスは、欧米の臨床心理学および健康心理学において注目され始めており、近年、日本でも取り上げられつつある概念で、「逆境に耐え、試練を克服し、感情的・認知的・社会的に健康な精神活動を維持するのに不可欠な心理特性」を指している。レジリエンスに関しては、幼児を対象とした高辻(2002)、受験期の中学生を対象とした石毛・無藤(2005)や、大学生を対象にした森・清水・石田・富永・Hiew(2002)の研究がある。教育実習が全ての実習生にとって逆境や試練になるとは考えにくい、教育実習でのストレスや不安に関する先行研究を踏まえると、教育実習での様々な試練に打ち勝ち、効果的な実習を送るためにはレジリエンスが一つの鍵になっているのではないだろうか。教育実習生を対象にレジリエンスを取り扱った研究は希少であるが、楽しいだけでなく辛い体験も予想される教育実習の性質を考えると、レジリエンス尺度を用い、レジリエンスが教育実習生にもたらす影響を検討することは、教育実習を扱う上で意義があると考えられる。ゆえに、本研究では教育実習生の実習前のレジリエンスに注目し、教師としての力量を検討する上で、重要であると考えられる授業・教師・子どもイメージとの関係を検討することを目的とする。

2. 方法

2.1. 調査項目の作成

本研究では、調査項目として授業・教師・子どもイメージ尺度、レジリエンス尺度を用いた。以下に授業・教師・子どもイメージに関する各因子と項目例を記載しておく。授業イメージは、「マンネリズム」(授業は、念仏のようである)、「臨機応変」(授業は、筋書きのないドラマのようである)、「不透明」(授業は、空を流れる雲のようである)、「組み立て」(授業は、パズルのようである)などの4因子、計13項目から構成されており、「1. 全く共感できない」～「5. 非常に共感できる」の5件法で回答を求めた。教師イメージは、「権力者」(教師は、政治家のようである)、「リーダー」(教師は、道先案内人のようである)、「努力家」(教師は、雑草のようである)、「サポーター」(教師は、園芸家のようである)などの4因子、計14項目から構成されており、授業イメージ尺度と同様に「1. 全く共感できない」～「5. 非常に共感できる」の5件法で回答を求めた。子どもイメージは「自己中心性」(子どもは、わがままである)、「創造性・積極性」(子どもは、創造力を持っている)、「批判性」(子どもは不平等なことに敏感である)、「悲観的・不信」(子どもは、興

味が持続しない)、「現実的態度」(友達づきあいがクール)、「楽観的・信頼」(子どもは、自制心がある)などの6因子、計21項目から構成されており、「1. 全くそう思わない」～「5. 非常にそう思う」の5件法で回答を求めた。なお、本研究で用いた授業・教師・子どもイメージ尺度に関しては、三島(2007)に記載されている。

また、レジリエンスに関しては、複数の大学の学生を対象にデータ収集を行い、尺度構成を行っている森他(2002)のレジリエンス尺度から28項目を用い、「1. 全く当てはまらない」～「5. よく当てはまる」の5件法で回答を求めた。

2.2. 調査対象・時期

2004年に国立大学附属の小学校において5週間の教育実習を受講した教育学部生(3年生)に実習前(7月)143名と実習後(10月)143名に質問紙を配布し、実習前後でデータのそろった114名を分析の対象とした。

3. 結果

3.1. レジリエンス尺度について

最初に、レジリエンス尺度に関して因子分析を行い尺度の構成を試みた。因子分析を行う理由として、先行研究の尺度は本研究が対象とする教育実習生を対象としたものでないことが挙げられる。

実習前に得られた114名のデータを基に、全28項目について、固有値が1以上を基準に因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行い、因子数を決定した。さらに、負荷量が全ての因子で.40未満、もしくは2因子以上に.40以上の項目がある場合は、その項目を削除して再度因子分析を実施した。その結果、最終的に21項目が残り3因子が抽出された。第1因子は、「自分の問題や気持ちを分かってくれる人がいる」「私の考えや気持ちを分かってくれる人がいる」「本音で話ができる人がいる」など8項目からなる。これらは先行研究の「I HAVE」の因子に相当し、対人的な安定性を示す項目が高く負荷していることから「対人的安定性」因子と命名した。第2因子は、「自分はかなり自信がある」「自分自身のことが好きである」「自分の将来の見通しは明るいと思う」など7項目からなる。これらは先行研究の、「I AM」「I WILL / I DO」の因子に相当し、無条件に自己を肯定する項目や、楽観的な将来の見通しを意味する項目が高く負荷していることから「楽観的自己肯定」因子と命名した。第3因子は、「一つの課題に粘り強く取り組むことができる」「自分で決めたことなら最後までやり通すことができ

る」「何事にも意欲的に取り組むことができる」など6項目からなる。これらは先行研究の、「I CAN」の因子に相当し、自己の能力に対する自信、信頼感を表わす項目が高く負荷していることから「自己能力信頼感」の因子と命名した(Table 1)。

なお、各因子で採用された項目の信頼性を検討するために α 係数を算出した。その結果、「対人的安定性」が.905、「楽観的自己肯定」が.861、「自己能力信頼感」が.848であり、全ての因子において高い α 係数が得られ、内的整合性を備えていることが確認された。

次に、実習生の実習前のレジリエンスについて検討するために、因子分析で得られた3因子に関して一要因の分散分析を行った。その結果、有意差($F(2,226) = 87.49, p < .01$)が得られたため、多重比較を行った結果、全ての因子間で有意差が得られた($p < .01$)。結果を見ると、「対人的安定性」>「自己能力信頼感」>「楽観的自己肯定」であった(Figure 1)。これは、おそらく実習を前にして不安やストレスが高いことや、実習を終えてから将来の進路決定を行う人も多いことが関係していると考えられる。

3.2. レジリエンス高中低グループによる各尺度の実習生の時期別平均得点

まず、因子分析によって得られたレジリエンス尺度の全21項目の得点を基に、平均値-0.5標準偏差より得点の低い者をレジリエンス低群($N=26$)、平均値 ± 0.5 標準偏差内の得点の者を中群($N=56$)、平均値+0.5標準偏差より得点の高い者を高群($N=32$)として3群を設定した。次に授業・教師・子どもイメージの各因子ごとに実習前後の時期とレジリエンスの高さのグループの2要因の分散分析を行った。以下、それぞれの尺度ごとに検討を行う。なお、結果に関しては、本研究の目的に対応するものとして時期の主効果は除いたものを表記している。なお、各因子ごとに検討しなかった理由としては、森他(2002)のレジリエンスは「生きる力」の構成要因であるという知見を踏まえ、個々ではなく、総合的に検討する方が望ましいと考えたためである。

3.2.1. 授業イメージ

「マンネリズム」において有意なグループの主効果($F(2,111) = 13.04, p < .01$)が見られた。さらに、多重比較を行ったところ、全てのグループ間で有意差が見られた。結果を見ると、実習前後で一貫して、「低群」>「中群」>「高群」となっており、レジリエンスが低ければ低いほど「マンネリズム」得点が高くなっている(Figure 2)。なお、その他の因子においては、有意なグループの主効果と交互作用が得られなかった。

Table 1 レジリエンスの因子分析 (バリマックス回転後)

変数	因子1	因子2	因子3	共通性
	対人的安定性	楽観的自己肯定	自己能力信頼感	
第1因子: 対人的安定性				
自分の問題や気持ちを打ち明けられる人がいる	.899	.002	.029	.808
私の考えや気持ちをわかってくれる人がいる	.886	.051	.150	.810
本音で話ができる人がいる	.880	.022	.230	.828
私のことを親身になって考えてくれる人がいる	.828	.090	.191	.730
いざというときに頼りにできる人がいる	.752	.193	.036	.604
人間は互いに相手の気持ちをわかり合えると思う	.605	.259	.144	.453
相手が優れているところは素直に認める	.520	-.021	.276	.347
私の生き方を誰もわかってくれはしないと思う(*)	.406	.247	.022	.226
第2因子: 楽観的自己肯定				
自分にはあまり誇れるところがない(*)	.048	.794	.094	.641
自分にかなり自信がある	-.081	.756	.214	.624
自分自身のことが好きである	.285	.726	-.017	.609
自分にはよいところがたくさんあると思う	.208	.698	.321	.634
自分の将来の見通しは明るいと思う	.214	.639	.201	.494
ときどき自分は全くだめだと思う(*)	-.066	.560	.023	.318
たいていの人が持っている能力は自分にもある	.186	.523	.171	.337
第3因子: 自己能力信頼感				
一つの課題に粘り強く取り組むことができる	.056	.093	.842	.722
一つの課題に集中して取り組むことができる	.033	.054	.806	.654
自分で決めた事なら最後までやり通すことができる	.140	.245	.722	.601
何事にも意欲的に取り組むことができる	.375	.262	.632	.608
どちらかといえば目標が高い方がやる気が出てくる	.200	.276	.465	.333
他人に対して親切なほうである	.393	.096	.462	.377
因子寄与	5.00	3.61	3.15	11.76
因子寄与率	23.79%	17.20%	14.99%	55.99%
累積寄与率	23.79%	40.99%	55.99%	

注) (*): 逆転項目

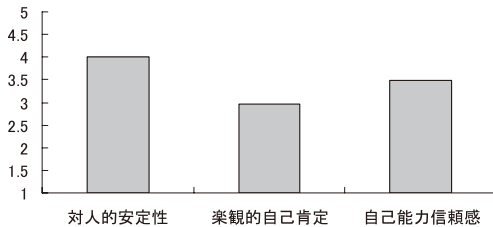


Figure 1 実習前の実習生のレジリエンス得点

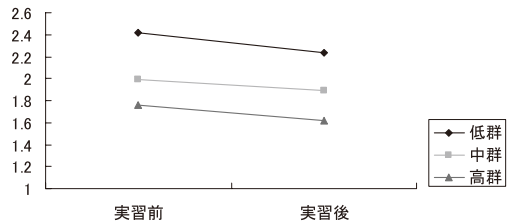


Figure 2 実習生のレジリエンスの高中低グループの実習前後の「マナーズム」の変容

3. 2. 2. 教師イメージ

「権力者」において有意なグループの主効果 ($F(2,111) = 3.79, p < .05$) が見られた。さらに、多重比較を行ったところ、「低群」と「高群」との間に有意差が見られた。結果を見ると、実習前後で一貫して、「低群」の方が「高群」より高くなっており、レジリエンスが低い人はレジリエンスが高い人に比べ、「権力者」得点が高くなっている (Figure 3)。なお、その他の因子においては、有意なグループの主効果と交互作用が得られなかった。

3. 2. 3. 子どもイメージ

「創造性・積極性」において有意なグループの主効果 ($F(2,111) = 13.68, p < .01$) が見られた。さらに、多重比較を行ったところ、全てのグループ間で有意差が見られた。結果を見ると、実習前後で一貫して、「低群」 > 「中群」 > 「高群」となっており、レジリエンスが高ければ高いほど「創造性・積極性」因子得点が高くなっている (Figure 4)。

また、「批判性」においても同様に有意なグループの主効果 ($F(2,111) = 3.49, p < .05$) が見られた。さらに、

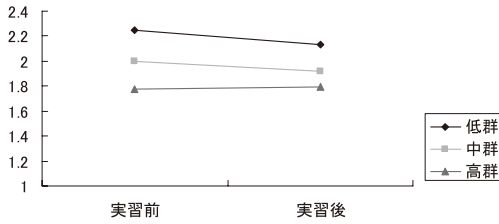


Figure 3 実習生のレジリエンス高中低グループの実習前後の「権力者」の変容

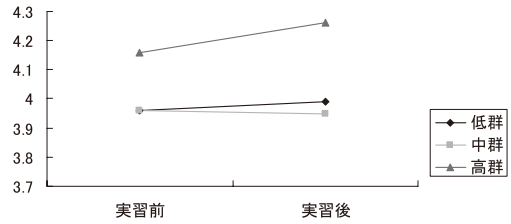


Figure 5 実習生のレジリエンス高中低グループの実習前後の「批判性」の変容

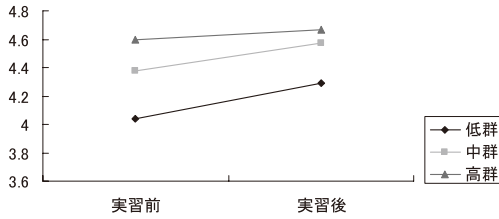


Figure 4 実習生のレジリエンス高中低グループの実習前後の「創造性・積極性」の変容

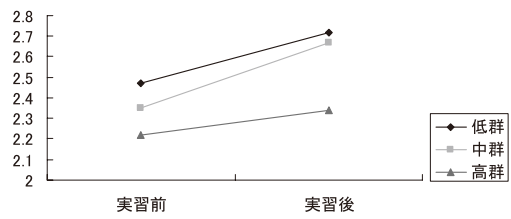


Figure 6 実習生のレジリエンスの高中低グループの実習前後の「現実的態度」の変容

多重比較を行ったところ、「高群」と「中群」「低群」との間に有意差が見られた。結果を見ると、実習前後で一貫して、「高群」の方が「中群」「低群」より高くなっており、レジリエンスが高い人がそうでない人に比べ、「批判性」得点が高くなっている (Figure 5)。

また、「現実的態度」においても同様に有意なグループの主効果 ($F(2,111) = 3.25, p < .05$) が見られた。さらに、多重比較を行ったところ、「高群」と「中群」「低群」との間に有意差が見られた。結果を見ると、実習前後で一貫して、「高群」の方が「中群」「低群」より高くなっており、レジリエンスが高い人がそうでない人に比べ、「現実的態度」得点が低くなっている (Figure 6)。なお、その他の因子においては、有意なグループの主効果と交互作用が得られなかった。

4. 考察

本研究の目的は教育実習生の実習前のレジリエンスに注目し、授業・教師・子どもイメージとの関係を検討することであった。まず、交互作用が見られなかったことより、本研究からはレジリエンスが実習生の授業や教師、子どもに対するイメージの変化の仕方直接影响を与えていることは支持されなかった。しかし、だからと言ってレジリエンスが授業・教師・子どもイメージの変容に影響がないと結論づけるには注意が必

要であろう。変化の見られなかった原因の一つとしては、レジリエンス自体が実習前後で授業や教師、子どもに対するイメージと同様に変化している可能性が考えられる。一般に、レジリエンスは個人の内的な性格特性であり、容易には変化しないものとして捉えられることが多いが、個人が経験した環境との相互作用を通して変化する動的な特性としても捉えられている。この後者の立場を取るならば、教育実習経験を通して、授業や教師、子どもイメージが変容するのと同時にレジリエンスも変容している可能性も考えられる。例えば、本研究でのレジリエンス尺度の「自己能力信頼感」因子などは、実習をやり終えることで、自信が付き、上昇するということが予想される。しかし、この点については本研究からは明らかにならないので今後の課題として残された。

また、授業・教師・子どもイメージの変容にはレジリエンスは影響がなかったものの、授業・教師・子どもイメージとの関連は見られた。すなわち、レジリエンスが低いグループほど授業や教師に対して実習前後で一貫してネガティブであるという結果が得られた。秋田 (1996) は、学生と教員に対し、授業や教師に対して比喩生成課題を行っており、その中で学生は教師に比べ、授業や教師に対して否定的な感情をイメージさせる比喩を連想することを明らかにしている。その知見を踏まえると、授業や教師に対してポジティブな

イメージを抱くことはより教師として望ましいと言え、レジリエンスが高いことが重要であることが窺える。

一方で、子どもイメージに関しては、レジリエンスの高いグループが子どもに対して一貫して持つイメージがポジティブである一方で、批判的な存在としてもイメージしていた。このことから授業や教師に対するイメージのようにレジリエンスが高ければポジティブであるとは一概に言えないことが示唆された。一般に、子どもには、良い面と悪い面の両側面が存在し、表裏一体の関係であると考えられる。そう考えると、本研究の結果は、子どもをステレオタイプの捉えるのではなく良い面も悪い面も含め子どものありのままの姿を多面的に捉えることとレジリエンスが密接に関係しており、やはりレジリエンスが高いことが重要であることが窺える。

では、なぜレジリエンスが高いグループの方が授業や教師、部分的であるが子どもに対してポジティブなイメージを持つのだろうか。本研究では、因子分析によりレジリエンスは「対人的安定性」「楽観的自己肯定」「自己能力信頼感」の3因子から構成されることが示されたが、以下に各因子ごとに授業・教師・子どもイメージとの関係を考察すると共に、レジリエンスを高めるための示唆を行う。まず、「対人的安定性」だが、身近なところでの信頼できる人の存在や、周囲の人との関係が良好であると、心に余裕が持て、授業や教師のイメージもポジティブになるのかもしれない。また、教育実習においては、クラスに配属された他の実習生や配属先の指導教員との関係性が重要になってくることが考えられ、他者との関わり、特に指導教員が実習生の教師イメージに大きく影響を与える(深見・木原, 2004)、実習生にとって中核になるストレスは実習先の教員である(坂田ら, 1999)といった知見からも考察可能である。実習生をクラスに配属する際の人間関係の配慮や、何でも相談できるような暖かい雰囲気作り、気軽に相談できる場の設定など実習生へのケア環境の充実が、実習生が有意義な実習を過ごし、よりポジティブな授業や教師としてのイメージを形成する際に重要になってくるのかもしれない。また、この側面は他の2側面に比べ比較的、アプローチしやすい側面とも考えられ、実習生への支援の鍵になる点かもしれない。

次に、「楽観的自己肯定」だが、物事を楽観的に捉えたとともに、自己を肯定的に捉えることのできると、ストレスや不安が軽減され、授業や教師のイメージもポジティブになるのかもしれない。また、楽観的に考えるからこそ、実習先で授業がうまくいかず悪戦苦闘する状況や、教師という職業の大変な側面を目の当た

りにしても、ネガティブにならずポジティブを維持できるのかもしれない。もちろん、過度なポジティブには弊害もあるかもしれないが、精神的健康という側面を考えると「楽観的自己肯定」の側面が高く、授業や教師のイメージもポジティブである方が望ましいといえるだろう。

さらに、「自己能力信頼感」だが、自分の能力に自信を持つことで自分の授業や教師としての自分にポジティブなイメージを持っているのかもしれない。自信は経験によってある程度補えるものである。ゆえに、例えば実習前に模擬授業などを通して授業の疑似体験を行うことや、学校見学などを推進し、より実践的な経験を実習前に積ませることが効果的な教育実習にするために必要であろう。

今後は、教育実習前後でのレジリエンスの縦断的測定や、レジリエンスを高めるために教育実習中、または実習前段階で様々な試みを行い、効果の検討を行い、より望ましい教師としての授業・教師・子どもイメージの形成を試みる必要があると考えられる。

【引用文献】

- 秋田喜代美 (1996). 教える経験に伴う授業イメージの変容—比喩生成課題による検討— 教育心理学研究, 44, 176-186.
- 深見俊崇・木原俊行 (2004). 他者との関わりによる教育実習生の実践イメージの変容 日本教育工学会論文誌, 28, 69-78.
- 生田孝至 (1987). 学生の教授スキルに関する学年間の比較 日本教育工学雑誌, 11, 71-87.
- 石毛みどり・無藤隆 (2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連—受験期の学業場面に着目して— 教育心理学研究, 53, 356-367.
- 伊藤安浩 (1998). 教育実習に関する調査研究(その2)—「職業志向」「授業観」「子ども・生徒観」の変化に注目して— 大分大学教育学部研究紀要, 20, 129-142.
- 小林正幸・豊田幸恵・沢宮容子 (2002). 楽観性が心理的ストレスに与える影響について—日常的な出来事との関連から— 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 26, 87-100.
- 神山貴弥・栗原慎二・高橋 超・井上 弥・林 孝・鈴木由美子・山内規嗣・朝倉 淳・伊藤圭子・植田敦三・木原成一郎・木村博一・松本仁志・山崎敬人・中村和世・小林秀之・谷本忠明・若松明彦 (2005). 臨床的な指導力育成のための初等教員養成

- カリキュラムの開発に関する基礎的研究 広島大学
学校教育実践学研究, 11, 25-35.
- 三島知剛 (2007). 教育実習生の実習前後の授業・教
師・子どもイメージの変容 日本教育工学会論文誌,
31, 107-114.
- 森 敏昭・清水益治・石田 潤・富永美穂子・Hiew,
C. C. (2002). 大学生の自己教育力とレジリエンスの
関係 広島大学学校教育実践学研究, 8, 179-187.
- 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.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and
beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery,
& E. Gutor (Eds.), *Handbook of research on teacher
education*. 2nd ed. pp.102-119. New York: Macmillan.
- 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.
- 高辻千恵 (2002). 幼児の園生活におけるレジリエ
ンス—尺度の作成と対人葛藤場面への反応による妥当
性の検討— 教育心理学研究 50, 427-435.
- 吉田道雄・佐藤静一 (1991). 教育実習生の児童に対
する認知の変化—実習前, 実習中, 実習後の「子ど
も観」の変化— 日本教育工学雑誌, 15, 93-99.

【謝 辞】

本論文をまとめるにあたりご指導下さいました、広
島大学大学院教育学研究科の森 敏昭教授に心から御
礼申し上げます。また、調査を許可して下さいました
先生方、調査に協力して下さいました学生の皆様に深く感
謝いたします。

(主任指導教員 森 敏昭)

