

# 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—

三島 知剛・安立 大輔<sup>1)</sup>・森 敏昭  
(2010年2月10日受理)

## Changes in sustainable volition for learning expressed by student Teachers before and after practice teaching -Their teacher efficacy and self evaluation of their practice teaching-

Tomotaka MISHIMA, Daisuke ADACHI, and Toshiaki MORI

The major purpose of this study is to investigate the changes in student teachers' sustainable volition for learning before and after practice teaching, especially in relation to the changes in their teacher efficacy and the self-evaluation of their own practice teaching. In terms of the content of their university course, the study focused on the following two areas in order to examine the student teachers' sustainable volition for learning: (1) theoretical content, such as psychology; and (2) more practical content, such as instructional skills. One hundred and thirty four student teachers completed a questionnaire in the study. Major findings are as follows: (1) student teachers who increased their teacher efficacy for instructional strategies and classroom management after practice teaching increased their sustainable volition for theoretical learning, such as instructional methods for school subjects and the study of pedagogy; student teachers who decreased their teacher efficacy in these areas similarly decreased their sustainable volition for theoretical learning; (2) student teachers who showed more negative self-evaluation in relation to lesson planning and preparation decreased their sustainable volition for practical learning, such as instructional skills.

**Key words:** practice teaching, student teachers, sustainable volition for learning, teacher efficacy, self-evaluation about student teaching

キーワード：教育実習，教育実習生，学習の継続意志，教師効力感，実習の自己評価

### 問題と目的

近年，教師の指導力不足の問題などを背景に，改めて質の高い教員の養成が求められている。実際，中央教育審議会（2006）において，より質の高い教員の養成に向けた検討が行われる中で，まずは既存の教職課程，特に学部段階の教員養成教育の改善・充実を図ることが重要であるとし，大学教育の重要性が指摘されている。

また，教師としての力量形成の根幹を成すと考えられる養成段階における大学の重要なカリキュラムの一

つとして，教育実習が組み込まれている。教育実習の効果に関する知見は様々あり，教職意識や教師としての力量形成，さらには学習意欲の向上に重要な役割を果たしていることなどが知られている（例えば，松浦，1996）。

一方で，教師として成長していくには，単に受身的に力量を形成していくのみならず，自ら学び続けようとする学習への継続性がようになってくることも事実である。浅野（2002）は，「変化の著しい現代社会において学習は生涯にわたって必要とされる。」と述べており，長期的に学習を継続しようとする意志力を「継

1) 門司海青小学校

続意志」と定義している。実際、教師の力量は養成・採用・研修段階を通して発展的に形成されていくこと(有吉, 2001)からも学習の継続性は教師としての成長に不可欠な要素だと考えられる。すなわち、教師としての力量を高めていくためには継続して学び続けることが必要不可欠であり、そのための意志を高くしておくことは重要であると言える。

それでは、実習生にとって教師の力量を高めるために必要な学習内容とは何であろうか。大野木・宮川(1996)は、「授業実践力」や「児童・生徒関係」に関する不安の低減に、大学の専攻に関する学識や教育心理学、教育経営学など教職専門科目の積極的な学習が関わると述べている。すなわち、重要な学習内容としてまず、学問的背景がある「理論的内容」が挙げられる。次に、例えば「板書の仕方」など技術的側面が強いと考えられる「実践的内容」が挙げられる。実際、教育技術は教員養成段階で修得すべき「最小限必要な資質能力」の1つ(黒崎, 2001)であり、実習生が学ぶべき学習内容として「実践的内容」は重要であることが推察される。また、実習生にとって、実習を通して教育理論と実践の統合を図り、実践的指導力の基礎を養うことが重要であることが指摘されていること(黒崎, 2001)からも「理論的内容」「実践的内容」の重要性が窺える。

一方で、実習生の学習の継続意志は、実習前後で変容する可能性が考えられる。実習に様々な効果があることは先述したが、その効果の一つに、学習意欲の向上が考えられる。すなわち、教育実習は、大学の授業で得たこれまでの研究成果を生かす場であると同時に、これから先の大学での自己の研究課題を発見し、これを深化・発展させる動機づけの場でもある(黒崎, 2001)。さらに、実習後に大学の講義イメージがポジティブに変容すること(三島・斎藤・森, 2009)や、実習後に教職志望学生が実習前以上に大学講義や演習に対して意欲的に取り組むようになった事例(白松, 2002)が報告されている。これらの知見を踏まえると、教育実習後に実習生の学習意欲が向上し、将来にわたって学び続けようとする学習の継続意志も変容する可能性が推察される。このことに関して、項目レベルであるため知見の一般化には注意が必要であるが、学習の継続意志が実際に実習前後で部分的に変容することが三島・安立・森(2009)によって既に明らかにされている。しかし、この研究では、実習前後の継続意志の変容の事実には留まり、なぜ実習前後で変容したのかは十分検討されていない。そこで、本研究では、学習の継続意志の変容の影響要因について検討することとする。

なお、本研究では学習の継続意志の変容の影響要因として教師効力感と実習の自己評価に着目することとした。教師効力感を高くしておくことは教師として重要であり、実習においても重要な効果の指標の一つとして取り上げられ、実習経験により教師効力感が上昇することも指摘されている(春原, 2007; 西松, 2008など)。また、領域は異なるが、職業継続意志を高めるために必要なことの一つとして成功体験等の積み重ねにより特性的自己効力感が高められるような支援を行うことが重要であるということが酒井・矢野・澤田(2003)によって指摘されている。さらに、生涯学習を促進する要因として自己効力感が存在する可能性も浅野(2002)によって課題として述べられている。こういった知見を踏まえると、実習での教師効力感の変容が学習の継続意志の変容に影響することが考えられる。

また、教育実習は実習生のその後の進路決定を左右することから、どのような実習を過ごしたかが学習の継続意志の変容に影響することも考えられる。実際、実習後に教職志望度を高める実習生は低める実習生に比べ、実習生活や児童生徒との遊びが楽しかった、と回答していること(今榮・清水, 1994)や、実習の効果が高い実習生は実習の自己評価が高い(京極, 2002)ことなどからも実習をどう過ごしたか、すなわち実習の自己評価が実習生の学習の継続意志の変容に影響することが推察可能である。すなわち、実習生が満足いく実習を過ごすことで学習の継続意志が上昇することや、実習がうまくいかなかったゆえに学習の必要性を感じることに、さらには、高い自己評価ゆえにある程度、実習で教師としての力量が身についたと感じ、学習の必要性を感じなくなり学習の継続意志を低下させてしまうこと、など様々な可能性が考えられる。しかし、これらのことについては知見が十分とは言えず、検討が必要であると考えられる。

以上の問題意識を基に、本研究では、教育実習前後での実習生の継続意志の変容を教師効力感の変容や実習の自己評価と関連させ、検討することを目的とした。具体的には、①実習での教師効力感の上昇や低下と学習の継続意志の変容との関係を検討すること、②実習の自己評価と学習の継続意志の変容との関係を検討すること、の2点である。これらのことを検討することは、教師として成長していく上で必要な学習の継続意志が、実習を通して変容していく過程の理解やその構造を明らかにすることにつながり、実習や、実習後の大学カリキュラムのあり方などを検討していく上で意義深いと考えられる。

## 方法

## 結果

### 調査対象・時期

2008年度の国立大学附属の小学校における5週間の教育実習を受講した学生を対象に実習前(7月)と実習後(10月)に調査を行い、2回とも回答が得られた実習生の中から、回答に不備のなかった134名を分析対象とした。

### 質問紙の構成

#### 1. 学習の継続意志

三島・安立・森(2009)と同様の項目を用いている。すなわち、①理論的内容に関する項目40項目、②実践的内容に関する項目30項目の計70項目を使用した。そして、理論的内容には、「大学の講義で直接扱われてきた内容」、実践的内容には、「大学の講義では直接扱われていない可能性がある内容」という教示文をつけた。なお、回答は、今後も学び続けたいと思っている程度に応じて「全くそう思わない」から「非常にそう思う」までの7件法で実習前後に回答を求めた。

#### 2. 教師効力感

Megan & Anita(2001)の教師効力感尺度を邦訳して用いた。この尺度は、「児童・生徒支援に関する教師効力感」(項目例:子どもたちが学習の価値を見出すような支援ができる。)など3因子計24項目からなる。なお、回答は「全くそう思わない」から「非常にそう思う」までの7件法で実習前後に回答を求めた。

#### 3. 実習の自己評価

小林(2006)の「小学校教育実習自己評価表」を参考に、本研究用に文章を1部改変し、41項目として使用し、教育実習後に回答を求めた。具体的には、「教材研究について」(項目例:指定された教材や教科書の分析と解釈に努めた。など5項目)、「学習指導案の作成について」(項目例:具体的目標にそって単元の学習指導過程が組めた。など6項目)、「学習指導の技術について」(項目例:導入時に児童の学習意欲を起こさせることに成功した。など6項目)、「学習評価の活動について」(項目例:授業記録をとり、指導案と実際の授業とのずれを確認した。など5項目)、「児童理解について」(項目例:早く児童の名前を覚える努力をした。など7項目)、「生活指導について」(項目例:給食や掃除などの活動に積極的に参加し、指導した。など4項目)、「学級経営について」(項目例:児童の出欠や健康状態に常に気を配った。など3項目)、「実習録・勤務について」(項目例:実習録に日々の授業の反省点や改善案をもちこめた。など5項目)であった。なお、回答は「全くできなかつた」から「非常にできた」までの7件法であった。

### 1. 尺度の検討

最初に、本研究で用いる尺度の検討を行う。具体的には、学習の継続意志、先行研究を邦訳して用いた教師効力感に関しては因子分析を行うと共に、信頼性係数を算出し、尺度の検討を行うこととした。なお、実習の自己評価に関しては、先行研究の枠組みをそのまま用いることとした。

#### 理論的学習内容に対する継続意志

全40項目を用いて、.40を基準に負荷量が全ての因子で低い項目や複数の因子に高い負荷量を示した項目を除き、因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行った。その結果、29項目が残り、3因子構成を確認した。

第1因子は、「理科教育の指導法について」「社会科教育の指導法について」などの全10項目からなり、教科の指導法を表している内容であるため、「教科の指導法」と命名した。第2因子は、「教育の理念、教育に関する歴史および思想について」「教育課程の意義、編成の方法について」などの全11項目からなり、教育学に関する学習内容を表しているため、「教育学系」と命名した。第3因子について、「子どもたちの心理的問題を予防するための開発的教育相談について」「学校場面で子どもが示すさまざまな心理的問題の対応の基本について」などの全8項目からなり、心理学に関する学習内容を表しているため、「心理学系」と命名した。また、尺度の信頼性を検討するため $\alpha$ 係数を算出したところ、全ての因子で.80以上の高い値を示していたため、十分な信頼性を表していると判断した(Table 1)。

#### 実践的学習内容に対する継続意志

全30項目を用いて、.40を基準に負荷量が全ての因子で低い項目や複数の因子に高い負荷量を示した項目を除き、因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行った。その結果、17項目が残り、3因子が抽出された。

第1因子は、「クラスの活動について」「学習が遅れがちな子どもに対する授業時間外の学習支援の仕方について」など全8項目からなり、教授の仕方を示す内容であるため、「教授方法」と命名した。第2因子は、「教師と児童という立場における児童との距離のとりかたについて」「反抗的な子どもに対する対応の仕方について」など全5項目からなり、児童との関係からなるため、「児童とのかかわり方」と命名した。第3因子は、「配布資料の作成の仕方について」「配布資料の効果的な活用法について」など全4項目からなり、授業に直接関係のない資料にかかわるものであったため、「補助資料の活用」と命名した。また、尺度の信頼性を検

討するため $\alpha$ 係数を算出したところ、全ての因子で.80以上の高い値が示されたため、十分な信頼性を表していると判断した (Table 2)。

#### 教師効力感

全24項目を用いて.40を基準に負荷量が全ての因子で低い項目や複数の項目で高い負荷量を示している項目を除き、因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った結果、19項目が残り、先行研究と同様に3因子が抽出されたため、因子名の命名は先行研究を参考にしつつ行った。

具体的には、以下の通りである。第1因子は、「物事を批判的に考えがちな子どもを支援することができる」「子どもたちが学習の価値を見出すような支援ができる」など全7項目からなり、「児童・生徒支援」と命名した。第2因子は、「数人の子どもが引き起こす授業妨害にうまく対応することができる」「子ども

の創造性を伸ばすことができる」など全6項目からなり、「学級経営」と命名した。第3因子は、「説明を受けた子どもたちが困惑しているときには別の説明や例を与えることができる」「子どもたちに教室のルールを守らせることができる」など全5項目からなる。先行研究においては、「教授方略」となっているが、本研究では、教授方略も含めた授業実践に対する教師効力感を表わしていると捉え「授業実践」と命名した。なお、尺度の信頼性を検討するため $\alpha$ 係数を算出したところ、すべての因子において、 $\alpha = .90$ 以上の非常に高い値が算出されたため、十分な信頼性を表していると判断した (Table 3)。

#### 2. 実習生の学習の継続意志の変容と教師効力感の変容との関連

ここでは、実習前後での学習の継続意志の変容と教師効力感の変容との関連を検討する。そこで、教師効

Table 1 「理論的学習内容に関する継続意志」の因子分析の結果(バリマックス回転後)

	F1	F2	F3	共通性
<b>F1:教科の指導法に関する継続意志 (<math>\alpha = .94</math>)</b>				
理科教育の指導法について	.83	.26	.13	.78
社会科教育の指導法について	.78	.29	.19	.73
算数科教育の指導法について	.76	.33	.17	.72
初等体育科教育の指導法について	.76	.17	.15	.62
初等家庭科教育の指導法について	.75	.22	.10	.63
音楽科教育の指導法について	.75	.19	.19	.64
生活科教育の指導法について	.75	.21	.20	.65
図画工作科教育の指導法について	.70	.16	.16	.53
国語科教育の指導法について	.63	.25	.25	.52
総合的な学習の時間の指導法について	.59	.30	.34	.55
<b>F2:教育学系に関する継続意志 (<math>\alpha = .93</math>)</b>				
教育の理念、教育に関する歴史および思想について	.20	.79	.04	.66
教育課程の意義、編成の方法について	.28	.78	.25	.74
学校教育相談と教育の関係の歴史・構造について	.19	.77	.08	.64
教育課程の基礎知識、編成の原理と教育方法について	.30	.76	.19	.70
教育の歴史的変遷について	.18	.76	-.02	.61
教育に関する社会的、制度的または経営的事項について	.16	.75	.21	.64
児童、生徒の学習の課程について	.29	.68	.33	.66
教育の意義及び教員の役割、教員の職務内容について	.30	.61	.32	.57
カリキュラム開発について	.37	.59	.27	.56
教育機器の活用法について	.38	.46	.32	.46
小学校における生徒指導及び進路指導の意義や目標について	.29	.44	.38	.42
<b>F3:心理学系に関する継続意志 (<math>\alpha = .88</math>)</b>				
子どもたちの心理的問題を予防するための開発的教育相談について	.18	.06	.80	.68
学校場面で子どもが示すさまざまな心理的問題の対応の基本について	.29	.10	.78	.70
学校場面で子どもが示すさまざまな心理的問題について	.05	-.06	.72	.53
教育相談に必要なカウンセリング理論、技法について	.22	.21	.64	.49
児童、生徒の心身の発達について	.05	.29	.61	.46
実際の学校現場で生じている教育相談に関わる課題について	.36	.22	.61	.54
子どもの年齢や学年ごとの発達段階や特徴について	.25	.29	.56	.47
集団におけるリーダーシップのあり方について	.09	.18	.53	.33
因子寄与	6.58	6.04	4.58	17.21
因子寄与率	22.70%	20.83%	15.80%	59.33%
累積寄与率	22.70%	43.53%	59.33%	

力感の各因子において実習後から実習前の値を引き、その平均値±1SDを基に効力感の上昇別に3群(H群、

M群、L群)に分類した。具体的には、「児童・生徒支援」(H群:28名、M群:89名、L群17名)、「学級経営」(H

Table 2 「実践的学習内容に関する継続意志」の因子分析の結果(バリマックス回転後)

	F1	F2	F3	共通性
<b>F1:教授方法 (<math>\alpha = .92</math>)</b>				
クラスの活動について	.72	.32	.23	.68
学習が遅れがちな子どもに対する授業時間外の学習支援の仕方について	.72	.34	.21	.68
毎時間の授業の目標の立て方について	.72	.25	.30	.66
授業時間に見合った授業内容の立て方について	.69	.31	.30	.66
教材研究の仕方について	.69	.23	.24	.58
宿題などの子どもの提出物の添削の仕方について	.65	.17	.37	.59
授業の内容でのわかりやすい説明の仕方について	.64	.28	.15	.51
板書の仕方について	.63	.22	.33	.55
<b>F2:児童とのかかわり方 (<math>\alpha = .86</math>)</b>				
教師と児童という立場における児童との距離のとりかたについて	.30	.75	.20	.68
反抗的な子どもに対する対応の仕方について	.33	.73	.15	.67
子どもとの相互理解を通した、信頼関係の築き方について	.34	.64	.15	.55
子どもの叱り方について	.11	.63	.18	.44
保護者からのクレームに対する対応の仕方について	.26	.63	.22	.51
<b>F3:補助資料の活用 (<math>\alpha = .83</math>)</b>				
配布資料の作成の仕方について	.33	.17	.84	.84
配布資料の効果的な活用法について	.39	.19	.69	.67
パソコンやインターネットなどの情報機器の活用の仕方について	.18	.24	.65	.52
保護者への子育て支援の仕方について	.30	.28	.42	.35
因子寄与	4.50	3.08	2.55	10.12
因子寄与率	26.46%	18.11%	14.99%	59.56%
累積寄与率	26.46%	44.57%	59.56%	

Table 3 「教師効力感」の因子分析の結果(プロマックス回転後)

	F1	F2	F3	共通性
<b>F1:児童・生徒支援に関する教師効力感 (<math>\alpha = .93</math>)</b>				
物事を批判的に考えがちな子どもを支援することができる	.81	-.06	.05	.65
子どもたちが学習の価値を見出すような支援ができる	.79	.06	.00	.70
子どもたちに行う発問を工夫することができる	.79	-.08	.06	.61
子どもに期待する行動、態度、言動などを明確にすることができる	.79	-.06	.12	.71
子どもの学習について、多様な評価方法を用いることができる	.66	.12	.06	.65
困難に直面しても、子どもが乗り越えていけるような支援ができる	.61	.29	.00	.73
子どもからの難しい質問に上手に応じることができる	.50	.27	.09	.67
<b>F2:学級経営に関する教師効力感 (<math>\alpha = .92</math>)</b>				
数人の子どもが引き起こす授業妨害にうまく対応することができる	-.13	.93	.04	.74
学級の秩序を乱す子どもや、騒がしい子どもをうまく落ち着かせることができる	-.08	.84	-.01	.60
教室で反抗的な行動をとる子どもにうまく対応することができる	.16	.77	-.07	.73
複数の教育方略を、臨機応変に使い分けすることができる	.25	.57	.02	.64
クラスの子どもたちみんなをまとめるような学級経営ができる	.18	.42	.29	.70
子どもの創造性を伸ばすことができる	.33	.41	.15	.68
<b>F3:授業実践に関する教師効力感 (<math>\alpha = .92</math>)</b>				
説明を受けがちな子どもたちが困惑しているときは別の説明や例を与えることができる	.16	-.13	.82	.73
非常によくなる子どもに対しても適切な課題を与えることができる	.00	.07	.77	.68
子ども個人の適切なレベルにあった指導をすることができる	.07	.13	.69	.74
子どもたちに教室のルールを守らせることができる	.12	.30	.43	.63
学習が遅れがちな子どもの理解力を向上させることができる	.30	.22	.41	.75
因子間相関 F1	—			
F2	.80	—		
F3	.82	.79	—	

群:24名, M群:87名, L群:23名), 「授業実践」(H群:26名, M群:90名, L群:18名)である。次に, 理論的学習内容, 実践的学習内容, に関する継続意志の各因子の得点についてそれぞれ, 教師効力感の変容群×時期の2要因分散分析を行った。以下に各因子ごとに結果を記述する。なお, 結果に関しては, 本研究の目的に対応したもの, すなわち時期と群の主効果は除いたものについて記述する<sup>1</sup>。

まず, 理論的学習内容に関する継続意志の結果について記述する。分散分析の結果, 「教科の指導法」について, 「学級経営」の群と時期の交互作用が見られ( $F(2,131) = 3.33, p < .05$ ), 単純主効果の検定を行った。その結果, L群において時期の主効果が見られ( $p < .05$ ), 実習後に有意に低下することが示唆された(Figure 1)。また, 同様に「教科の指導法」について, 「授業実践」の群と時期の交互作用が見られ, ( $F(2,131) = 3.73, p < .05$ ), 単純主効果の検定を行った。その結果, H群における時期の主効果の傾向( $p < .10$ ), 及びL群における時期の主効果が見られた( $p < .05$ )。結果を見ると, H群は実習後に得点が上昇し, L群は実習後に得点が低下している(Figure 2)。さらに, 「教育学系」について, 「授業実践」の群と時期の交互作用の傾向が見られ, ( $F(2,131) = 2.85, p < .10$ ) 単純主効果の検定を行った。その結果, H群において時期の主効果が見られ( $p < .05$ ), 実習後に有意に上昇することが示唆された(Figure 3)。

なお, 理論的学習内容である「心理学系」における教師効力感の各因子の群と時期の交互作用, 及び, 理論的学習内容の各因子における時期と教師効力感における「児童・生徒支援」の群との交互作用は見られなかった。また, 実践的学習内容に関する継続意志に関しては, 全ての因子において教師効力感の群と時期の交互作用は見られなかった。

### 3. 実習生の学習の継続意志の変容と実習の自己評価との関連

ここでは, 実習前後での学習の継続意志の変容と実習の自己評価との関連を検討する。そこで, 自己評価の各カテゴリーごとに, 平均値±1SDを基に3群(H群,

M群, L群)に分類した。具体的には, 「教材研究」(H群:15名, M群:101名, L群:18名), 「指導案作成」(H群:25名, M群:93名, L群:16名), 「学習指導技術」(H群:18名, M群:98名, L群:18名), 「学習評価活動」(H群:29名, M群:82名, L群:23名), 「児童理解」(H群:25名, M群:92名, L群:17名), 「生活指導」(H群:20名, M群:92名, L群:22名), 「学級経営」(H群:26名, M群:85名, L群:23名), 「実習録・勤務」(H群:26名, M群:88名, L群:20名)である。次に, 理論的学習内容, 実践的学習内容, に関する継続意志の各因子の得点についてそれぞれ, 自己評価の得点群×時期の2要因分散分析を行った。以下に各因子ごとに結果を記述する。なお, 結果に関しては, 本研究の目的に対応したもの, すなわち時期と群の主効果は除いたものについて記述する。

その結果, 実践的学習内容の「教授方法」につい

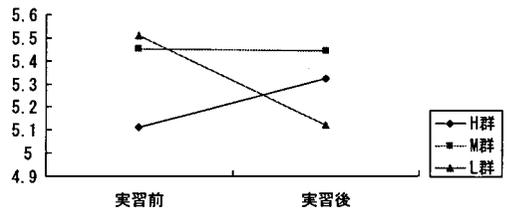


Figure 1 「学級経営」に関する教師効力感の変容を基にした群ごとの「教科の指導法」に関する継続意志の変容

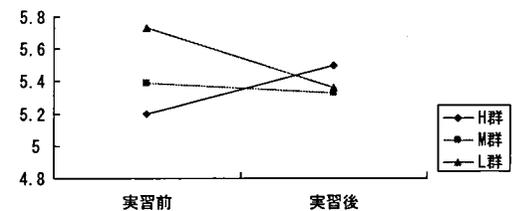


Figure 2 「授業実践」に関する教師効力感の変容を基にした群ごとの「教科の指導法」に関する継続意志の変容

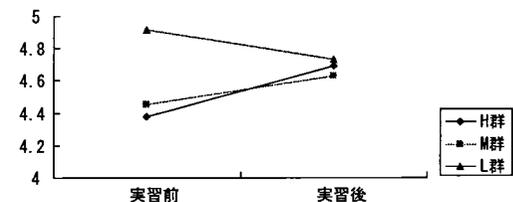


Figure 3 「授業実践」に関する教師効力感の変容を基にした群ごとの「教育学系」に関する継続意志の変容

1 なお, 理論的学習内容の「教育学系」及び, 実践的学習内容の「教授方法」に関しては, 対応のあるt検定の結果, 全体的に有意に上昇する結果( $t(133)=2.14, p < .05$ ), 及び傾向( $t(133)=1.85, p < .10$ )が得られている。すなわち, 「教育学系」「教授方法」に関しては, 教師効力感の変容に関わらず, 全体的に上昇する可能性もあることを付記しておく。なお, 後の自己評価との関連においても同様の可能性が推察される。

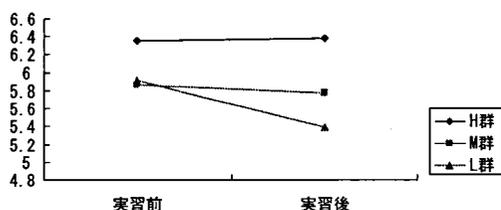


Figure 4 教材研究に関する自己評価を基にした群ごとの教授方法に関する継続意志の変容

て「教材研究」の群と時期の交互作用の傾向が見られ ( $F(2,131) = 2.81, p < .10$ ), 単純主効果の検定を行った。その結果, 実習後における群の主効果が見られ ( $p < .01$ ), 多重比較の結果, H群が他の2群に比べ得点が高かった ( $p < .05$ )。また, L群において時期の主効果が見られ ( $p < .01$ ), 実習後に有意に低下することが示唆された (Figure 4)。

なお, 実践的内容である「児童との関わり方」「補助資料の活用」における自己評価の各カテゴリーの群と時期の交互作用, 及び, 理論的学習内容における自己評価群と時期の交互作用は見られなかった。

## 考 察

本研究の主目的は教育実習前後の学習の継続意志の変容を教師効力感の変容と実習の自己評価との関連から検討することであった。先述の結果を踏まえ, 考察を行う。

### 実習前後の教師効力感の変容が学習の継続意志の変容に与える影響について

まず, 理論的内容に関する学習の継続意志の変容に与える教師効力感の変容の影響について考察する。本研究の結果から, 教師効力感のうち「学級経営」「授業実践」に関する教師効力感の変容と実習生の理論的学習内容のうち, 「教科の指導法」「教育学系」に対する学習の継続意志の変容との間に関連が見られることが示唆された。

このうち, 学級経営に関する教師効力感の低下と教科の指導法に関する学習の継続意志の低下との関連については, 実習生が重要視する学習内容の相対的位置付けの変化の可能性が考えられる。すなわち, 学級経営に関する教師効力感を低めた実習生が学級経営について学習しようと考えた際, 教科の指導法に関する学習は, 他の理論的学習内容と比べ直接の関連を見出しにくい内容であると考えられる。そして, 実習生が理論的学習の中で学級経営に関する力量形成に直接関係しにくい教科の学習内容の学習の必要性を低下させた

ことが推察される。しかしながら, 教科の指導法に関しても学習の継続意志を高くしておくことは重要であることから, 学級経営に関する力量形成の手立てや機会を実習において提供し, 少なくとも学級経営に関する教師効力感を低下させないような対策を講じる必要があると考えられる。

他方, 実習で授業実践に関する教師効力感を高めた実習生は, 「教科の指導法」「教育学系」に関する学習の継続意志を高め, 教師効力感を低めた実習生ほど「教科の指導法」に関する学習の継続意志を低めたという結果から, 授業実践への教師効力感を高めるかどうか「教科の指導法」「教育学系」に関する学習の継続意志の変容の方向性に関連する可能性が示唆された。実習生は, 実習経験を契機に, 専門的知識だけでなく, 教職専門科目の理解を深める必要性を自覚し, 大学の授業に課題をもって取り組むようになること (黒崎, 2001) が知られている。ゆえに, 本研究の結果は, 授業実践への効力感を高め, 一定の力量を形成し, 経験が蓄積された実習生が, 技術的な側面が強い実践的な学習内容はある程度, 満足し, 実践のみならず, 自らが経験した授業実践を裏付ける理論的な学習内容を求めるようになったことを示唆していると考えられる。また, 実習生にとって, 「教育学系」に関する講義は, 「教科の指導法」や「心理学系」の講義に比べ, 面白みや意義を感じにくいものであるということ (三島他, 2009) を踏まえると教育学系に関する学習の継続意志も上昇しにくいことが予想される。しかし, 実習である程度の経験を積み, 授業実践に関して自信を得た実習生は, 単に教科の側面のみならず, 必要性を感じにくいと考えられる教育学系に関する学習の必要性も実感することが示唆された。これは, 実習である程度, 授業実践に自信を得たからこそ, 授業の向上にあたって教育学系分野の学習も行いたいと実習生が感じたと考えられる。

一方で, 実践的側面に関しては, 教師効力感の変容との関連は見られなかった。これは, 実習で教師効力感を変容させることと実践的な側面の学習の継続意志の変容が無関係であることを表わしていると言える。すなわち, 実習生が教師効力感を上昇させたり, 低下させたとしても, そのことと実践的な内容への学習の継続意志の変容がつかないということなのである。

### 実習の自己評価が学習の継続意志の変容に与える影響について

「教材研究」についての自己評価が低い実習生が実習後に実践的内容の「教授方法」に関する継続意志が低下することから, 教材研究に関する自己評価が低い

実習生は実践的内容である「教授方法」の必要性を実感しなくなるということが示唆された。「教授方法」は、授業の実践場面や事前段階のことに関する項目からなるため、授業の事前段階と考えられる教材研究の自己評価が低い実習生にとって、「教授方法」に関する学習内容は必要性を感じないのかもしれない。また、教職志望であっても、その決定度が実習前後で低下した実習生は、決定度を強めた実習生よりも、教材研究や指導案作成などの授業の事前段階のことに関する自己評価が低いという知見（三島・山口・森，2009）を踏まえると、「教材研究」に関して実習でうまくいったかどうかは実習生の教職志望度、またはその決定度の明暗を分ける要因になっていることが推察される。そう考えると、教材研究の自己評価が低い実習生が教職への志望度、もしくは決定度を低下させ、そのことが学習の実践的な側面の継続意志の低下につながった可能性も考えられる。すなわち、実習において「教材研究」に関する自己評価を低めないような働きかけが実習後の学習の継続意志の低下を防ぐという観点から必要であることを本研究は示唆していると言える。

一方で、その他の自己評価の側面と、継続意志の変容との関連は見られなかった。そのため、実習での自己評価が学習の継続意志の変容と密接に関連しているとは言えず、部分的な関連に留まっていることが示唆された。これは、単に教育実習における実習生の自己評価が直接、学習の継続意志の変容にはつながらないことを表わしているとも考えられる。

## まとめと今後の課題

本研究の結果から、授業実践に対する教師効力感が高まるような教育実習を経験することが、部分的ではあるが実習生の学習の継続意志、特に理論的な学習内容に関する継続意志の上昇に重要なことが示唆された。また、実習を通して教師効力感が高まることで学習の必要性を感じなくなるという結果が全く見られなかったのは、実習で教師としての自信を向上させた実習生がそのことに満足せず、さらに学習を継続していく必要性を感じていることを表わしており、一つの意義深い結果だと言えよう。本研究で得られた知見は、教育実習が目指す方向性の一つとして授業実践に関する教師効力感を高めることの意義を後押しするものと言える。

また、教師効力感の低下に伴い学習の継続意志を低めるという結果に関しては、教職志望度の低下の可能性が考えられる。ゆえに、教師効力感の低下に伴い、教職を目指さなくなった実習生は、将来の進路選択に

直接関係しない学習内容の必要性を感じなくなった可能性が考えられる。しかし、本研究からはその点に関しては明らかにされず、今後の課題として残された。一方で、仮に教職を志しながらも、学習の継続意志を低下させているのであれば、何らかの対策を講じる必要があるだろう。例えば、実習後に大学で用意されている理論的な学習内容を実習生が魅力的でないと感じている可能性もあり得る。また、教師効力感が相対的に大きく変容していないM群に属する実習生の学習の継続意志を上昇に導くような大学カリキュラムの構築も必要になってくると考えられる。このことを検討するためには、実習生が将来教師になるにあたって、どのような学習内容を求めているのか、なぜそういった学習内容を求めるのか、などの観点から知見を蓄積していくことが今後必要であろう。

最後に、実習の自己評価と学習の継続意志の変容との関連がほとんど見られなかったことの原因や、学習の継続意志の変容につながる要因のさらなる検討も残された今後の課題である。

## 引用文献

- 有吉英樹 (2001). 新しい時代に求められる教師の資質能力 有吉秀樹・長澤憲保 (編著) 教育実習の新たな展開 (MINERVA 教職講座 15) ミネルヴァ書房, pp.1-14.
- 浅野志津子 (2002). 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から— 教育心理学研究, 50, 141-151.
- 中央教育審議会答申 (2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申).
- 羽田野花美・酒井淳子・矢野紀子・澤田忠幸 (2003). 女性看護師の職務満足度と職業継続意志および特性的自己効力感との関連 愛媛県立医療技術短期大学紀要, 16, 1-8.
- 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いともなう変化— 日本教師教育学会年報, 16, 98-108.
- 今栄国春・清水秀美 (1994). 教育実習が教員志望動機に及ぼす影響—事前・事後測定法による分析— 日本教育工学雑誌, 17, 185-195.
- 小林宏己 (2006). 教育実習生のための自己評価表の活用 東京学芸大学教育実践研究センター紀要, 2, 35-42.
- 黒崎東洋郎 (2001). 教育実習の目的と意義. 有吉英樹, 長澤憲保 (編著) 教育実習の新たな展

- 開 (MINERVA 教職講座 15) ミネルヴァ書房, pp.30-44.
- 京極邦明 (2002). 教職への志望度と教育実習の成果との関連について—教育実習生の自己評価を基にして— 東京学芸大学教育学部附属教育実践想像センター研究紀要, **26**, 29-40.
- 松浦善満 (1996). 学生の教職観と教育実習観についての一考察—教育実習前後のパネル調査を通して— 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要 **6**, 3-12.
- Megan Tschannen-Moran, Anita Woolfolk Hoy (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct *Teaching and Teacher Education* **17**, 783-805.
- 三島知剛・安立大輔・森 敏昭 (2009). 教育実習生の実習前後における学習の継続意志の検討 日本教育工学会論文誌, **33** (Suppl.), 69-72.
- 三島知剛・斎藤未来・森 敏昭 (2009). 教育実習生の実習前後における教科・教職専門科目に対する大学講義イメージの変容 日本教育工学会論文誌, **33**, 93-101.
- 三島知剛・山口あゆみ・森 敏昭 (2009). 教育実習生の教職志望度に関する研究—実習生の授業・教師イメージ・教師効力感・実習の自己評価に着目して— 学習開発学研究, **2**, 11-18.
- 西松秀樹 (2008). 教師効力感, 教育実習不安, 教師志望度に及ぼす教育実習の効果, キャリア教育研究, **25**, 89-96.
- 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.
- 白松 賢 (2002). 教育実習生の自己対象化に関する研究Ⅱ—ある教職志望学生のライフヒストリー— 愛媛大学教育実践総合センター紀要, **20**, 103-115.