

# フレンドシップ事業の参加が教員養成学部生の自己認知 および教職認知に及ぼす影響

— 教職にかかわる自己効力感と、教職に必要な能力に関する  
認知の変化に着目して —

児 玉 真樹子  
(2012年10月2日受理)

Effects of Participation in Friendship Program at Hiroshima University on  
Change of Students' Self Efficacy and Cognition of Abilities Needed for Teachers

Makiko Kodama

**Abstract:** The purpose of this study was to clarify the effects of participation in Friendship Program at Hiroshima University on change of students' self efficacy regarding teaching profession and of their cognition of abilities needed for teachers. Participants were 67 students who took part in Friendship Program held in 2011. The results showed the following: 1) Self efficacy regarding formation of relationship between children and themselves was improved, but self efficacy regarding formation of children's group was not improved very much. 2) Cognition of abilities needed for forming children's group changed in 50% of the students, but cognition of abilities needed for forming relationship between children and themselves changed in only 25% of the students. 3) The change of cognition of abilities needed for teachers had a negative effect on the change of self efficacy regarding teaching profession, and performance accomplishments during Friendship Program had a positive effect on the change of self efficacy.

Key words: Friendship Program at Hiroshima University, self efficacy regarding teaching profession, cognition of abilities needed for teachers

キーワード：広島大学フレンドシップ事業、教職にかかわる自己効力、教職に必要な能力に関する認知

## 目的

フレンドシップ事業は、平成9年度以来、文部省（現文部科学省）が教員養成教育の一環として、全国の各教員養成系大学・学部において様々な形態で事業展開がなされている。広島大学教育学部のフレンドシップ事業も、「ゆかいな土曜日」という名称で平成9年から実施され、平成23年度で15年目を迎えた。広島大学教育学部のフレンドシップ事業は、教育学部学校教育系第1類 初等教育教員養成コースの学生を対象とし

ている。その活動は、東広島市教育委員会をはじめ、地元の関係諸機関・団体と連携して行い、東広島市の児童（小学4年～6年生）も参加する。平成23年度は、学生107名（そのうち子どもたちと主に関わる学生80名、学生をまとめる幹部学生13名、その他活動全体を支援する学生14名）と児童118名が参加した。また、単発的な行事の羅列ではなく、1年間にわたって一定の児童と学生の継続的な交流を可能とする活動としており、平成23年度では5月～12月まで月に1回（12月は2回）の計9回の活動を実施した。さらに平成24年

2月に、保護者の方々をお招きしてシンポジウムを行い、その中でこれらの活動の振り返りと保護者との情報交換を行った。このフレンドシップ事業の活動を通じ、学生たちには教師としての豊かな資質を養うことを、児童たちの豊かに生きる力を培うこと、また学生・児童・地域住民の交流を深めることを目指している。

しかし、実施開始から15年が過ぎ、その間の社会情勢の変化や、教員養成課程の大幅な見直しといった動きにより、広島大学における初等教育教員養成は改革が求められている。その中でフレンドシップ事業が果たす役割やその意義といったものを、ここで再度、検討していくことが必要であろう。そのための実態調査として、本研究では、フレンドシップ事業への参加が、学生たちの“教職を目指す者としての成長”にどのような影響を与えているのかを明らかにすることとした。

学生たちの“教職を目指す者としての成長”を捉える際、キャリア発達の視点が有用であろう。キャリア発達を考えるにはいくつかのアプローチがあるが、そのうちの1つである特性論からのアプローチでは、個人特性と仕事特性の適合によって職業選択を説明しようとしており、個人の自分自身および職業に関する理解を重視している（渡辺，2007）。この観点を踏まえ、本研究では、フレンドシップ事業への参加を通して、学生たちの自分自身に対する認知と、教職という職業に対する認知がどのように変化するのか、という点に着目したい。

自分自身に対する認知のうち、近年のキャリア選択に関する研究の中で最も注目されている要素の1つに自己効力感（Bandura, 1977）がある。Lent, Brown, & Hackett (1994) の社会・認知的キャリア理論（social cognitive career theory: SCCT）では、自己効力感と結果期待が興味に影響を及ぼし、目標設定に結び付くというモデルを提示している。なお、自己効力感とは、ある活動や行動をうまく遂行する能力にかかわる信念であり、結果期待とは、ある活動や行動を遂行することで生じるであろう結果に対する信念であり、目標設定とは自分の主な職業興味の中から最も関心の高い目標の選択を意味し（Lent et al., 1994）、目標設定は職業選択と言い変えることができる。児玉（印刷中）は、このSCCTの枠組みを用い、教育実習を通して“教職にかかわる自己効力感”が高まるほど、“教職を目指す意思”が高まることを確認した。

また、教職に対する認知のうち、前述の“教職にかかわる自己効力感”と関連が深い要素として、“教職に必要な能力に関する認知”が挙げられる。自己効力感の定義より、教職に必要な能力についての認知が変わると、教職に関連する自分自身の能力にかかわる

信念、すなわち“教職にかかわる自己効力感”も変化すると考えられる。

以上より、本研究では、平成23年度フレンドシップ事業への参加を通しての学生たちの変化を、教職にかかわる自己効力感と、教職に必要な能力に関する認知の2つの側面に着目して、その実態を明らかにすることを目的とする（目的1）。

また、教職を目指す意思が高まるには、教職にかかわる自己効力感の形成が重要となる。Bandura (1977) によると、自己効力感の主たる4つの情報源は、個人的達成、代理学習、言語的説得、情緒的喚起である。また、前述のとおり、教職にかかわる自己効力感とは、教職に必要な能力に関する認知の影響も受けると考えられる。よって本研究では、フレンドシップ事業への参加を通しての教職にかかわる自己効力感の変化に及ぼす、教職に必要な能力の認知の変化と、フレンドシップ事業の活動における個人的達成と代理学習と言語的説得と情緒的喚起の影響の実態を明らかにする（目的2）。

## 方法

### 調査対象者と調査手続き

平成23年度フレンドシップ事業の活動に参加している学生のうち、子どもたちと主に関わる学生80名を対象に、平成24年2月に行われたシンポジウム終了後に、集合調査を行った。その結果、欠損値のない67名分（1年生41名、2年生19名、3年生7名；男性29名、女性38名）のデータを得た。

### 調査項目

**教職にかかわる自己効力感の変化** 教職にかかわる自己効力感に含まれる要素のうち、フレンドシップ事業への参加で変化しやすいものに着目することとした。そのため、児玉（印刷中）が春原（2007）の教師効力感尺度を基に作成した、教職効力感を測定する質問項目を、フレンドシップ活動に当てはまるように修正した。この尺度は、学級管理因子と教授因子と子どもとの関係形成因子の3因子から成っていたが、学級管理因子の項目は、フレンドシップ活動内容にあわせ、グループ形成に関する項目（例、まとまりのある子どものグループをつくること；全4項目）とし、教授因子の項目は活動内容に関する説明・指示を表す項目（例、子どもが、指示が分からず困っている時に、別の説明や例を提示すること；全4項目）とした。子どもとの関係形成因子の質問項目についてはそのまま利用した（例、子どもの気持ちや考えを理解すること；全4項目）。「今年度のフレンドシップ活動が始まる前

と比べて、以下の項目に関する「できる」という自信は、どのように変化しましたか?」と教示し、「できる自信は前と変わらない」(0点)を中心とし、「できる自信が前よりかなり増加した」(2点)から「できる自信が前よりかなり減少した」(-2点)の5段階評定で回答を求めた。

**フレンドシップ活動を通しての教職に必要な能力に関する認知の変化** 教職にかかわる自己効力感の因子にあわせ、グループ形成と説明・指示と子どもとの関係形成の3側面の各々について、①必要な能力の具体的な内容に関する考えについて自由記述を求め、②その考えは今年度(平成23年度)のフレンドシップ活動に参加する前と比べて変化したか否かを尋ね、③変化した場合は、どのように変化したのか、その具体的な内容について自由記述を求めた。

**フレンドシップ活動中の個人的達成、代理学習、言語的説得の経験頻度** 教職にかかわる自己効力感の因子にあわせ、グループ形成と説明・指示と子どもとの関係形成の3側面について、それぞれ個人的達成、代理学習、言語的説得の経験について尋ねた(質問項目は各1項目)。安達(2006)を参考に、個人的達成は活動中に本人が実際にうまくできた経験、代理学習は活動中に同学年の友だちがうまくできたことを見た経験、言語的説得は、自分の活動について先生や友だち・先輩からほめられた経験とした。具体的な質問項目はTable 1のとおりであった。「今年度のフレンドシップ活動の中で、あなたは以下の項目についてどのくらい経験しましたか?」と教示し、「たびたびあった」(4点)から「全くなかった」(1点)の4段階評定で回答を求めた。

**特性不安** 情緒的喚起を測定するため、安達(2006)を参考にし、清水・今栄(1981)のState-Trait Anxiety InventoryのA-Traitの邦訳版を使用して特性不安を測定した(例、物事を難しく考える傾向がある、ささいなことに思わずらう;全20項目)。回答

は「いつもそうである」(4点)から「決してそうでない」(1点)の4段階評定で回答を求めた。なお、逆転項目は得点化の基準を逆にした。

**フェース項目** 学年、性別、フレンドシップ活動の経験年数(平成23年度の参加が何年目か)を尋ねた。

## 結果

### 教職にかかわる自己効力感の因子構造

兎玉(印刷中)で想定される因子構造(各因子4項目ずつ3因子)を元に確認的因子分析を行ったところ、適合度が悪かった(GFI=.87, AGFI=.80, RMSEA=.06)。この結果では、子どもとの関係因子と説明・指示因子に有意でないパス(有意水準5%)を示した項目が1項目ずつあったため、削除した。さらに $\alpha$ 係数を算出したところ、説明・指示因子( $\alpha=.42$ )が低かったため、この因子に含まれる項目間の相関を算出し、他の項目との相関係数が極端に低かった1項目を削除した。その結果を元に再度確認的因子分析を行ったところ、Figure 1のとおりとなった(GFI=.90, AGFI=.82, RMSEA=.07)。 $\alpha$ 係数は子どもとの関係因子で.62、説明・指示因子で.53、グループ形成因子で.69であった。

### 教職にかかわる自己効力感の変化、フレンドシップ活動中の個人的達成と代理学習と言語的説得、特性不安に関する記述統計

教職にかかわる自己効力感の変化、フレンドシップ活動中の個人的達成と代理学習と言語的説得、特性不安に関して、学年別、経験年数別、性別に平均と標準偏差を算出したところ、Table 2のとおりとなった。なお特性不安は、清水・今栄(1981)に従い、全項目の平均値を特性不安得点とした( $\alpha=.82$ )。

学年では3年生の $n$ が、経験年数では3年目の $n$ が少ないため、それらを除き、学年別、経験年数別、性別の違いを確認するため $t$ 検定を行った。その結果、学年別ではグループ形成に関する個人的達成( $t(39)$

Table 1. 個人的達成、言語的説得、代理学習の質問項目

側面	源泉	質問項目
グループ形成	個人的達成	自分自身が子どもたちを比較的うまくまとめることができたと感じたこと
	言語的説得(友だち)	子どもたちをまとめていくことについて、友だちや先輩からほめられたこと
	言語的説得(先生)	子どもたちをまとめていくことについて、先生からほめられたこと
指示・説明	代理学習	同学年の学生が子どもたちをうまくまとめている姿を見ること
	個人的達成	自分自身が子どもに比較的分かりやすく説明することができたと感じたこと
	言語的説得(友だち)	子どもに分かりやすく説明することについて、友だちや先輩からほめられたこと
子どもとの関係	言語的説得(先生)	子どもに分かりやすく説明することについて、先生からほめられたこと
	代理学習	同学年の学生が子どもに分かりやすく説明する姿を見ること
	個人的達成	自分自身が比較的上手に子どもと親密な関係を築くことができたと感じたこと
言語的説得	言語的説得(友だち)	子どもと親密な関係を築いていくことについて、友だちや先輩からほめられたこと
	言語的説得(先生)	子どもと親密な関係を築いていくことについて、先生からほめられたこと
代理学習	代理学習	同学年の学生が上手に子どもと親密な関係を築いていく姿を見ること

注. 全質問項目の冒頭に「フレンドシップ活動の中で、」がつく

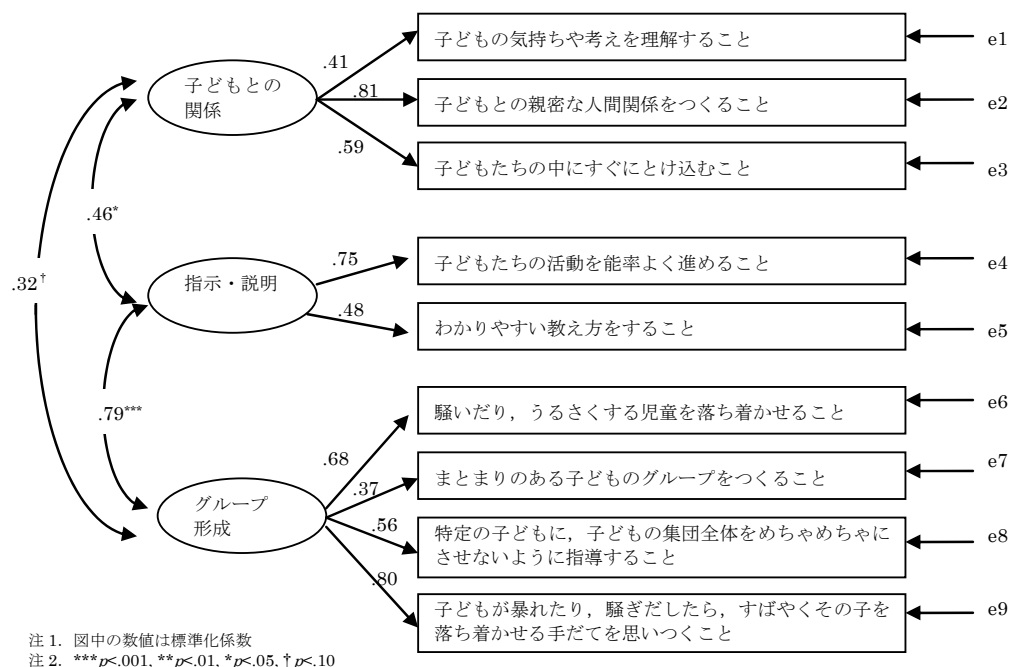


Figure 1. 教職にかかわる自己効力感の確証的因子分析結果

= -2.54,  $p < .05$ ; 等分散を仮定しない  $t$  検定), 指示・説明に関する個人的達成 ( $t(58) = -2.73$ ,  $p < .01$ ), 指示・説明に関する先生による言語的説得 ( $t(25) = -2.36$ ,  $p < .05$ ; 等分散を仮定しない  $t$  検定) で有意な差がみられ, いずれも 2 年生が 1 年生より有意に高かった。経験年数別ではグループ形成に関する個人的達成 ( $t(42) = -2.50$ ,  $p < .05$ ; 等分散を仮定しない  $t$  検定), 指示・説明に関する個人的達成 ( $t(59) = -2.25$ ,  $p < .05$ ) で有意な差がみられ, いずれも 2 年目の学生が 1 年目の学生より有意に高かった。性別では, グループ形成の自己効力感の変化 ( $t(65) = 2.74$ ,  $p < .01$ ) と子どもとの関係の自己効力感の変化 ( $t(65) = 3.16$ ,  $p < .01$ ) とで有意差がみられ, いずれも男子学生が女子学生より有意に高かった。

#### 教職に必要な能力に関する認知

**グループの形成に必要な能力の分類** グループの形成に関して必要な能力として記述された内容を筆者が分類したところ, 大きく 9 つに分けることができた。1 つ目は, 指示をする力や指導する力やリーダーシップを含む「子どもを導く力 (以下, 導く力)」であった。2 つ目は, 「子どもと学生との関係を築く力 (以下, 子どもとの関係形成力)」であり, 具体的には「子どもに受け入れてもらう」や「子どもとの間に信頼関係を築く」などがあつた。3 つ目は「子ども同士の関係

を築く力 (以下, 子ども同士の関係形成力)」であった。4 つ目は「子ども理解力」であり, 具体的には「子どもの目線に立つ」「子どもの気持ちや考えを理解する」「子どもの行動を理解する」などが含まれていた。5 つ目は話術や説明力等が含まれる「話す力」であった。6 つ目は「子どものやる気を引き出す力 (以下, やる気力)」であり, 子どもの興味・関心を引く力や子どもの意欲を高める力などが含まれていた。7 つ目は「子どもへの個別対応力 (以下, 個別対応力)」で, 8 つ目は「全体の状況把握力 (以下, 状況把握力)」であった。これら以外のものを「その他」でまとめ, その中には「メリハリをつける」「自分の感情をコントロールする」などが含まれていた。

**指示・指導に必要な能力の分類** 指示・指導に関しては, 大きく 8 つに分かれた。そのうち, グループ形成と共通してみられたものは「子ども理解力」と「話す力」と「やる気力」と「個別対応力」の 4 つであった。それ以外として, まず, 「教材や道具を活用する力 (以下, 教材活用力)」が挙げられ, 「視覚情報を利用する」「作業・動作等を見せる」「具体的に例示する」「教材をうまく利用する」などが含まれていた。その他に「子どものきく姿勢を整える力 (以下, きく姿勢をつくる力)」が挙げられた。また, 「学生自身が説明する内容をしっかり理解する」などを含む「事前準備

フレンドシップ事業の参加が教員養成学部生の自己認知および教職認知に及ぼす影響  
 — 教職にかかわる自己効力感と、教職に必要な能力に関する認知の変化に着目して —

Figure 2. 学年別, 経験年数別, 性別でみた, 自己効力感変化, 個人的達成, 代理学習, 言語的説得の平均 (標準偏差)

	学年別			経験年数別			性別		
	1年生 n=41	2年生 n=19	3年生 n=7	1年目 n=44	2年目 n=17	3年目 n=6	男子 n=29	女子 n=38	
グループ 形成	自己効力感 変化	0.39 (0.59)	0.54 (0.62)	0.18 (0.55)	0.38 (0.61)	0.54 (0.57)	0.25 (0.57)	0.63 (0.51)	0.24 (0.61)
	個人的達成	2.56 (0.59)	2.95 (0.52)	3.00 (0.00)	2.59 (0.62)	2.94 (0.43)	3.00 (0.00)	2.83 (0.60)	2.63 (0.54)
	代理学習	3.59 (0.63)	3.68 (0.48)	3.43 (0.79)	3.59 (0.62)	3.71 (0.47)	3.33 (0.82)	3.45 (0.69)	3.71 (0.52)
	言語的説得 (友だち)	2.51 (0.68)	2.58 (0.61)	2.14 (0.38)	2.57 (0.70)	2.41 (0.51)	2.17 (0.41)	2.41 (0.68)	2.55 (0.60)
	言語的説得 (先生)	1.34 (0.58)	1.47 (0.61)	1.29 (0.49)	1.39 (0.58)	1.35 (0.61)	1.33 (0.52)	1.38 (0.56)	1.37 (0.59)
	自己効力感 変化	0.67 (0.66)	0.89 (0.46)	0.36 (0.38)	0.69 (0.65)	0.82 (0.50)	0.42 (0.38)	0.79 (0.53)	0.63 (0.64)
指示・ 説明	個人的達成	2.41 (0.55)	2.84 (0.60)	2.86 (0.38)	2.45 (0.55)	2.82 (0.64)	2.83 (0.41)	2.59 (0.57)	2.58 (0.60)
	代理学習	3.46 (0.67)	3.74 (0.45)	3.29 (0.76)	3.50 (0.67)	3.65 (0.49)	3.33 (0.82)	3.41 (0.68)	3.61 (0.60)
	言語的説得 (友だち)	1.98 (0.79)	2.37 (0.60)	1.86 (0.90)	2.00 (0.78)	2.35 (0.61)	1.83 (0.98)	1.93 (0.75)	2.18 (0.77)
	言語的説得 (先生)	1.17 (0.44)	1.58 (0.69)	1.14 (0.38)	1.20 (0.46)	1.53 (0.72)	1.17 (0.41)	1.28 (0.53)	1.29 (0.57)
	自己効力感 変化	1.00 (0.63)	1.11 (0.56)	0.86 (0.60)	1.00 (0.64)	1.10 (0.48)	0.89 (0.66)	1.26 (0.55)	0.82 (0.57)
	個人的達成	3.10 (0.63)	3.21 (0.79)	3.00 (0.82)	3.11 (0.66)	3.24 (0.75)	2.83 (0.75)	3.28 (0.70)	3.00 (0.66)
子ども との 関係	代理学習	3.76 (0.44)	3.84 (0.38)	2.86 (0.90)	3.77 (0.42)	3.71 (0.59)	3.00 (0.89)	3.59 (0.68)	3.76 (0.43)
	言語的説得 (友だち)	2.73 (0.78)	2.42 (0.77)	2.00 (1.16)	2.77 (0.80)	2.35 (0.70)	1.67 (0.82)	2.59 (0.87)	2.55 (0.83)
	言語的説得 (先生)	1.20 (0.40)	1.37 (0.60)	1.29 (0.49)	1.23 (0.42)	1.35 (0.61)	1.17 (0.41)	1.31 (0.47)	1.21 (0.47)
	特性不安	2.25 (0.41)	2.27 (0.41)	2.52 (0.41)	2.24 (0.40)	2.30 (0.42)	2.53 (0.45)	2.19 (0.45)	2.35 (0.37)

注. 自己効力感変化は -2 ~ 2点, それ以外は 1 ~ 4点

力”が挙げられた。これら以外のものは“その他”としてまとめた。

**子どもとの関係形成に必要な能力の分類** 子どもとの関係形成に必要な能力としては、12個に分類され、そのうち“子ども理解力”と“個別対応力”は、上述の2つの側面と共通していた。それ以外に、“子どもと積極的に関わっていく力（以下、自ら関わる力）”があり、具体的には「子どもに自ら関わる」「子どもに話しかける」などが挙げられていた。また、“子どもの話を傾聴し受容する力（以下、傾聴受容力）”や“子どもと感情を共有する力（以下、感情共有力）”や、“子どもと対等な関係・自然な関係を築く力（以下、対等な関係形成力）”や、“子どもに信頼される力（以下、信頼形成力）”があった。また、“子どもの関心を引く力（以下、関心を引く力）”として、「興味・注意を引く」や「おもしろい」「楽しませる」といった内容がまとまった。その他、“子どもへの好意・責任感（以下、好意・責任感）”や“子どもにあわせる力（以下、あ

わせる力）”、“表情による表現力（以下、表情）”があった。これら以外は“その他”でまとめた。

**各領域に必要な能力に関する学年、経験年数、性別による違い** グループ形成、指示・説明、子どもとの信頼関係形成のそれぞれの場面で必要だと思っている能力が、学年別、経験年数別、性別でどのように異なるのかを検討するため、それぞれの能力を挙げた人数とその割合をまとめたところ、Table 3のとおりとなった。全体でみると、いずれの場面においても、“子ども理解力”が重要と感じていることが確認された。その他、指示・説明時には“話す力”や“教材活用力”が、子どもとの関係形成時には“自ら関わる力”が重要と感じていた。学年では3年生のnが、経験年数では3年目のnが少ないため、それらを除き、 $\chi^2$ 検定（期待度数が5未満の場合はフィッシャーの直接法、以下同様）を行った。その結果、学年別と経験年数別で有意な差はみられなかったが、性別では、子どもとの関係形成に必要な能力として“傾聴受容力”の選択率に

Table 3 学年別・経験年数別・性別でみた、各能力をそれぞれの領域で必要なものとして挙げた人数とその割合

	学年別			経験年数別			性別			
	1年生	2年生	3年生	1年目	2年目	3年目	男子	女子		
グループ 形成に 関する 能力	子ども理解力	18 (44%)	8 (42%)	6 (86%)	19 (43%)	7 (41%)	6 (100%)	13 (45%)	19 (50%)	
	話す力	10 (24%)	2 (11%)	1 (14%)	10 (23%)	2 (12%)	1 (17%)	5 (17%)	8 (21%)	
	導く力	6 (15%)	4 (21%)	3 (43%)	6 (14%)	4 (24%)	3 (50%)	5 (17%)	8 (21%)	
	やる気力	7 (17%)	6 (32%)	0 (0%)	9 (21%)	4 (24%)	0 (0%)	3 (10%)	10 (26%)	
	子どもとの関係形成力	7 (17%)	2 (11%)	1 (14%)	7 (16%)	2 (12%)	1 (17%)	7 (24%)	3 (8%)	
	子ども同士の関係形成力	2 (5%)	2 (11%)	1 (14%)	2 (5%)	2 (12%)	1 (17%)	3 (10%)	2 (5%)	
	個別対応力	3 (7%)	1 (5%)	1 (14%)	3 (7%)	1 (6%)	1 (17%)	4 (14%)	1 (3%)	
	状況把握力	1 (2%)	2 (11%)	0 (0%)	1 (2%)	2 (12%)	0 (0%)	1 (3%)	2 (5%)	
	その他	6 (15%)	3 (16%)	2 (29%)	6 (14%)	4 (24%)	1 (17%)	6 (21%)	5 (13%)	
	指示・ 説明に 関する 能力	話す力	24 (59%)	12 (63%)	2 (29%)	26 (59%)	10 (59%)	2 (33%)	18 (62%)	20 (53%)
子ども理解力		22 (54%)	9 (47%)	5 (71%)	23 (52%)	9 (53%)	4 (67%)	14 (48%)	22 (58%)	
教材活用能力		10 (24%)	6 (32%)	1 (14%)	12 (27%)	4 (24%)	1 (17%)	5 (17%)	12 (32%)	
事前準備力		5 (12%)	1 (5%)	1 (14%)	5 (11%)	1 (6%)	1 (17%)	4 (14%)	3 (8%)	
やる気力		4 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (9%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (10%)	1 (3%)	
個別対応力		2 (5%)	2 (11%)	0 (0%)	2 (5%)	2 (12%)	0 (0%)	2 (7%)	2 (5%)	
きく姿勢をつくる力		1 (2%)	1 (5%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (6%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (5%)	
その他		0 (0%)	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (6%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	
子ども との関 係形成 に 関する 能力		子ども理解力	16 (39%)	7 (37%)	3 (43%)	17 (39%)	6 (35%)	3 (50%)	11 (38%)	15 (40%)
		自ら関わる力	13 (32%)	6 (32%)	2 (29%)	14 (32%)	5 (29%)	2 (33%)	9 (31%)	12 (32%)
	傾聴受容力	5 (12%)	6 (32%)	0 (0%)	6 (14%)	5 (29%)	0 (0%)	1 (3%)	10 (26%)	
	対等な関係形成力	4 (10%)	1 (5%)	2 (29%)	4 (9%)	2 (12%)	1 (17%)	5 (17%)	2 (5%)	
	好意や責任感	3 (7%)	3 (16%)	1 (14%)	3 (7%)	3 (18%)	1 (17%)	1 (3%)	6 (16%)	
	感情共有力	4 (10%)	1 (5%)	0 (0%)	4 (9%)	1 (6%)	0 (0%)	1 (3%)	4 (11%)	
	信頼形成力	3 (7%)	1 (5%)	1 (14%)	3 (7%)	1 (6%)	1 (17%)	3 (10%)	2 (5%)	
	表情	3 (7%)	2 (11%)	0 (0%)	4 (9%)	1 (6%)	0 (0%)	2 (7%)	3 (8%)	
	関心を引く力	3 (7%)	1 (5%)	0 (0%)	3 (7%)	1 (6%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (11%)	
	あわせる力	3 (7%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (7%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (7%)	1 (3%)	
その他	1 (2%)	1 (5%)	0 (0%)	2 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	1 (3%)		
その他	2 (5%)	2 (11%)	1 (14%)	3 (7%)	1 (6%)	1 (17%)	1 (3%)	4 (11%)		

注. ( ) 内の割合は、各学年、各経験年数、各性別の人数をそれぞれ分母として算出したもの

Table 4 学年別・経験年数別・性別でみた、各領域に必要な能力の認知の変化の有無

		学年別			経験年数別			性別	
		1年生	2年生	3年生	1年目	2年目	3年目	男子	女子
グループ 形成	違う	23 (56%)	9 (47%)	3 (43%)	25 (57%)	8 (47%)	2 (33%)	15 (52%)	20 (53%)
	同じ	18 (44%)	10 (53%)	4 (57%)	19 (43%)	9 (53%)	4 (67%)	14 (48%)	18 (47%)
指示・指導	違う	20 (49%)	4 (21%)	2 (29%)	21 (48%)	3 (18%)	2 (33%)	12 (41%)	14 (37%)
	同じ	21 (51%)	15 (79%)	5 (71%)	23 (52%)	14 (82%)	4 (67%)	17 (59%)	24 (63%)
子どもとの 関係形成	違う	11 (27%)	4 (21%)	2 (29%)	12 (27%)	3 (18%)	2 (33%)	6 (21%)	11 (29%)
	同じ	30 (73%)	15 (79%)	5 (71%)	32 (73%)	14 (82%)	4 (67%)	23 (79%)	27 (71%)

ついて、女子の方が男子より有意に高かった（フィッシャーの直接確率（片側検定） $p=0.01$ ）。

#### 教職に必要な能力に関する認知の変化

フレンドシップ事業に参加する中で、教職に必要な能力に関する認知に変化が生じたか否かについて、学年別、経験年数別、性別でまとめたところ、Table 4 のとおりとなった。上と同様、学年では3年生の  $n$  が、経験年数では3年目の  $n$  が少ないため、それらを除き、学年別、経験年数別、性別の違いを確認するため  $\chi^2$  検定を行った。その結果、学年別と経験年数別で、「指示・指導」に必要な能力の認知の変化に差異がみられ、学年別では1年生の方が ( $\chi^2(1) = 4.16, p < 0.05$ )、経験年数別では1年目の方が ( $\chi^2(1) = 4.65, p < 0.05$ )、「違う」と答えた割合が有意に多かった。性別による有意な差はみられなかった。

それぞれに必要な能力に関する認知が、平成23年度フレンドシップ事業参加前と「違う」と回答した者

を対象に、その変化のパターンをまとめた (Table 5)。まずグループの形成に必要な能力について、以前と「違う」と回答した者35名のうち、フレンドシップ事業参加前は、リーダーシップや指示する力といった「導く力」を重要だと思っていた者が最も多く ( $n=12$ )、次いで、以前は考えていなかった／なんとかなると思っていた者が多かった ( $n=8$ )。フレンドシップ活動を通しての変化としては、「導く力」が重要だと思っていた者12名のうち、7名が「子ども理解力」を重要だ思うようになっていた。また、以前は考えていなかった者8名のうち、5名が「子ども理解力」を重要だ思うようになっていた。

次に、指示・指導に必要な能力について、以前と「違う」と回答した者26名のうち、フレンドシップ事業参加前は、分かりやすい言葉で話すといった「話す力」が重要だと思っていた者が最も多く ( $n=9$ )、次いで、以前は考えていなかった／指示する際の注意点等を知

フレンドシップ事業の参加が教員養成学部生の自己認知および教職認知に及ぼす影響  
 — 教職にかかわる自己効力感と、教職に必要な能力に関する認知の変化に着目して —

Table 5 各領域に必要な能力に関する認知の変化パターン

	変化パターン（前→後）	人数
グループ 形成に必 要な能力 に関する 変化パ ターン	導く力→子ども理解力	4
	導く力→子どもとの関係形成力	2
	導く力→子ども理解力, 導く力, 話す力, その他（メリハリ）	1
	導く力→子ども理解力, やる気力	1
	導く力→子ども理解力, 個別対応力	1
	導く力→話す力, 導く力	1
	導く力→話す力, その他（感情のコントロール）	1
	導く力→やる気力	1
	考えていなかった→子ども理解力, 子どもとの関係形成力, 話す力	2
	考えていなかった→子ども理解力, 個別対応力	1
	考えていなかった→子ども理解力, やる気力	1
	考えていなかった→子ども理解力	1
	考えていなかった→子どもとの関係形成力	1
	考えていなかった→子ども同士の関係形成力	1
	考えていなかった→その他（目的意識）	1
	話す力→子どもとの関係形成力	1
	その他（おどおどしない）→導く力, やる気力	1
	その他（おどおどしない）→導く力, 子ども理解力	1
	その他（子どもに好かれる）→子ども理解力	1
	その他（メリハリ）→子ども理解力, その他（自分のペース, メリハリ）	1
	その他（学生の関わり方）→子ども理解力, やる気力	1
	その他（全員の考えの取り入れ）→子ども理解力, 導く力	1
	その他（目立つ子への着目）→子ども理解力, その他（目立たない子への着目）	1
	その他（自分の能力）→やる気力	1
	不明→やる気力	1
	不明→やる気力, その他（人としての魅力）	1
	不明→子ども理解力	1
	不明→話す力	1
	不明→子ども同士の関係形成力, 子ども理解力	1
	不明	1
計	35	
指示・説 明に必要 な能力に 関する変 化パター ン	話す力→子ども理解力	4
	話す力→子ども理解力, 話す力	1
	話す力→子ども理解力, 教材活用力	1
	話す力→事前準備	1
	話す力（説明さえすればよい）→話す力（順序立てて説明する）	1
	話す力→話す力, やる気力, きく姿勢を作る力	1
	考えていなかった→話す力, 教材活用力	2
	考えていなかった→話す力, 子ども理解力	1
	考えていなかった→話す力, 子ども理解力, やる気力	1
	考えていなかった→話す力, 個別対応	1
	子ども理解力→子ども理解力, 教材活用力	1
	事前準備→事前準備, 子ども理解力	1
	不明→子ども理解力, 話す力	3
	不明→子ども理解力	2
	不明→話す力, 教材活用力	2
不明→子ども理解力, きく姿勢を作る力	1	
不明→話す力, やる気力	1	
不明→教材活用, 事前準備, 子ども理解力	1	
計	26	
子どもと の関係形 成に必要 な能力に 関する変 化パター ン	なんとなく→自ら関わる力, 信頼形成力	1
	なんとなく→自ら関わる力, 子ども理解力, その他	1
	なんとなく→感情共有力	1
	なんとなく→自ら関わる力, 子ども理解力, 信頼形成力, その他（メリハリ）	1
	なんとなく, 好意や責任感→自ら関わる力, 傾聴受容力	1
	なんとなく, 表情→好意や責任感	1
	その他（楽しむ）→あわせる力	1
	その他（楽しむ）→傾聴受容, 自然な関係	1
	その他（楽しむ）→自ら関わる力	1
	その他（望みをかなえる）→わからない	1
	不明→自ら関わる力	1
	不明→その他（好かれようとしんない）	1
	不明→臨機応変	1
	不明→子ども理解力, 感情共有力	1
	不明→積極的に関わる, その他（人としての魅力）	1
不明→対等な関係形成力	1	
不明→子ども理解力, 好意や責任感	1	
計	17	

考察

らなかつた者が多かつた ( $n=5$ )。フレンドシップ事業への参加を通しての変化としては、“話す力”が重要だと思っていた者9名のうち、6名が“子ども理解力”を重要だと思ふようになっていた。また、以前は考えていなかった／知らなかつた者5名の全員が“話す力”を重要だと思ふようになっていた。

最後に、子どもとの関係形成に必要な能力について、以前と「違う」と回答した者17名のうち、フレンドシップ事業参加前は、“なんとなく”関係が形成できると思っていた者が6名と最も多く、そのうち4名が、“自ら関わる力”を重要だと思ふようになつていた。

教職にかかわる自己効力感の変化に及ぼす影響

教職にかかわる自己効力感の変化に及ぼす、教職に必要な能力の認知の変化と、フレンドシップ事業の活動における個人的達成や代理学習や言語的説得、および情緒的喚起の影響を明らかにするため、重回帰分析(ステップワイズ法)を行った。説明変数は、教職にかかわる各領域(グループ形成、指示・説明、子どもとの関係形成)の自己効力感で、独立変数は、特性不安(全領域で同一)と、説明変数で扱う領域に関わる、必要な能力の認知の変化、個人的達成、代理学習、言語的説得とした。必要な能力の認知の変化は、「同じ」を0に「違う」を1としたダミー変数とした。その結果、Table 6のとおりとなつた。グループ形成にかかわる自己効力感の変化には、グループ形成にかかわる個人的達成のみ有意な正の影響を示した。指示・説明にかかわる自己効力感の変化には、指示・説明に必要な能力の認知の変化が有意な負の影響を、指示・説明にかかわる先生からの言語的説得が有意な正の影響を示した。子どもとの関係形成にかかわる自己効力感の変化には、子どもとの関係形成に必要な能力の認知の変化が有意な負の影響を、子どもとの関係形成にかかわる個人的達成と代理学習が有意な正の影響を示した。

Table 6 重回帰分析の結果

	教職にかかわる自己効力感		
	グループ形成	指示・説明	子どもとの関係形成
必要能力の認知変化		-.23 *	-.26 *
個人的達成	.25 *		.42 ***
代理学習			.25 *
言語的説得(友だち)			
言語的説得(先生)		.38 **	
特性不安			
$R^2$	.06 *	.18 **	.34 ***
$Adj-R^2$	.05 *	.15 **	.31 ***

注1. \*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

注2. 表中の数値は $\beta$ 係数

本研究の目的は、平成23年度フレンドシップ事業への参加を通しての学生たちの変化を、教職にかかわる自己効力感と、教職に必要な能力に関する認知の2つの側面に着目して、その実態を明らかにすることと(目的1)、フレンドシップ事業への参加を通しての教職にかかわる自己効力感の変化に及ぼす、教職に必要な能力の認知の変化と、フレンドシップ事業の活動における個人的達成と代理学習と言語的説得と情緒的喚起の影響の実態を明らかにすること(目的2)であつた。

まず目的1に関して考察する。教職にかかわる自己効力感は3側面から捉えたが、そのうち子どもとの関係形成にかかわる自己効力感は全体的に向上していたが、グループ形成にかかわる自己効力感はあまり変化していないことが読み取れる(Table 2)。学生はフレンドシップ活動に関わる際には常に、数人の特定の子どもの担当として関わることとなつており、どの活動日にも子どもとの関係を形成する機会があつた。また、子どもとの関係形成にかかわる個人的達成の評価点は高く、実際にフレンドシップ活動の中でも比較的うまくできたと評価している傾向がみられ、自己効力感も高くなつていたのであろう。一方、グループをまとめることは、フレンドシップ活動に班長やグループ長として関わっていない限り、機会は多くない。また、学級集団をまとめるには、先生と子どもとの関係形成と子ども同士の関係形成が必要となる(高橋, 2002)。これを踏まえると、グループ形成には、学生自身と子どもとの関係形成ができ、かつ子ども同士の関係を形成できる必要があり、学生にとっては難易度の高い課題と言える。また、学生がグループ形成に必要な能力として“子どもとの関係形成力”を挙げている者は全体の約14%、“子ども同士の関係形成力”を挙げている者は全体の約7%と少数であり(Table 3)、グループ形成に重要な力を十分把握できているとは言えない。そのため、自己効力感の向上幅が小さかつたと考えられる。

また、教職に必要な能力についても同様に3側面からとらえたが、フレンドシップ事業参加を通して変化した者の割合が最も多いのは、グループ形成に必要な能力についての認知で、最も少なかつたのは、子どもとの関係形成に関する認知であつた(Table 4)。子どもとの関係形成については、比較的多くの学生がこれまでに、自分より年下の子と1対1の関係を築く経験をしてきたことは想像に難くない。そのため、認知の変化がみられた学生が少なかつたと考えられる。一方、グループ形成に関しては、これまでに子どもをまとめ



るという経験をしてきた学生は少ないと考えられる。また、グループ形成に必要な能力についての認知の変化について、学年や経験年数で差が見られなかった。本校でのカリキュラムの多くは授業の内容・方法に関わるもので、学級経営などの集団の作り方・まとめ方に関わる授業は少ない。そのため、フレンドシップ事業に参加し、実際にグループをまとめるという体験をする中で、学年や経験年数を問わず、グループ形成に必要な能力の認知が変わっていくのであろう。一方、指示・説明に必要な能力の認知は、学年、経験年数で差があり、1年生(目)が2年生(目)の方より、参加前と比べ変化したと答えている。指示・説明にかかわることは、授業の中でも学ぶ内容であり、2年生(目)の学生の方が、指示・説明時に気をつけるべき点等を授業で既に学んでおり、フレンドシップ事業に参加して初めて知るといことは少ないと考えられる。

教職に必要な能力に関する認知の変化パターンは個人個人で異なるものの、共通に見られるパターンをいくつか見出すことができた。グループ形成に必要な能力については、フレンドシップ事業参加前には“導く力”(リーダーシップや指示・指導力など)が重要と思っていた、もしくは必要な能力について考えたことが無かったが、参加後には“子ども理解力”が重要と考えるようになるパターンが多かった。指示・説明に必要な能力については、参加前は考えたことが無かった場合、参加後に“話す力”(説明力など)が重要と感じるようになり、参加前に“話す力”が重要と感じていた場合、“子ども理解力”が重要と考えるようになるパターンが多かった。子どもとの関係形成に必要な能力については、なんとなく関わればよいと感じていたが、参加後に“自ら関わる力”が重要だと感じるようになるパターンが多かった。

次に目的2に沿って結果をまとめる。自己効力感の因子によって結果は異なるが、全体的に見ると、必要な能力の認知が変化すると、教職にかかわる自己効力感が下がり、個人的達成頻度が多いと教職にかかわる自己効力感が向上する傾向が確認された。

グループ形成にかかわる自己効力感に関しては、重回帰分析の結果、実際にフレンドシップ活動の中でグループをうまくまとめることができたという個人的達成からの影響のみ確認された。しかし、グループ形成にかかわる個人的達成得点の平均はさほど高くない。この原因の1つとしては、グループをまとめること自体をする機会が少ないことが考えられる。なお、グループ形成に関して、友だちからほめられる(言語的説得)経験はさほど多くなく、先生からの言語的説得はほとんど無かった。一方、友だちがグループをうまくまと

めているのを見る代理学習の頻度は多かった。

指示・説明に関する自己効力感については、必要な能力についての認知が変化すると自己効力感が低下し、先生からほめられる(言語的説得)経験があるほど自己効力感が増加した。グループ形成と同様、指示・説明に関しても、うまくできたという個人的達成の頻度も、友だちからほめられる(言語的説得)頻度もさほど多くなく、先生からの言語的説得はほとんどなかったが、友だちがうまく説明をしている姿を見る(代理学習)頻度は多かった。

子どもとの関係形成に関する自己効力感については、必要な能力についての認知が変化すると自己効力感が低下し、うまくできたという個人的達成の頻度が多く、友だちがうまくまとめた姿を見る(代理学習)頻度が多いと自己効力感が向上することが判明した。なお、子どもとの関係形成に関する個人的達成、代理学習は得点が高いが、友だちからの言語的説得の得点はさほど高くなく、先生からの言語的説得の得点は低かった。

#### 今後の課題

以上のような実態を踏まえ、今後の課題を“子どもとの関係形成”“グループ形成”“指示・説明”の領域別にまとめる。まず、子どもとの関係形成についてであるが、自己効力感3因子のなかで最も高まっていることや、必要な能力の内容の自由記述に“子ども理解力”や“傾聴・受容力”など、教師と児童・生徒との関係づくりで重要な要素(中谷, 2002)が挙げられていることから、フレンドシップ事業への参加による効果が最もみられる領域と言える。しかし、あくまで、学生と子どもとの関係形成ができているのであり、自らが教師として子どもの前に立つ場合にはどういった点で関係形成が難しくなるかなど、教師としての子どもとの関係形成について考えさせる必要もあるだろう。

次にグループ形成に関しては、これに必要な能力の認知が変化し、学生たちは大きな学びをしていると考えられる。しかし、グループ形成に重要な力である“子どもとの関係形成力”については、前述のとおりフレンドシップ事業への参加による効果が確認されているが、もう1つの重要な力である“子ども同士の関係形成力”については、その重要性について十分認識できていない状態である。まずはその能力の重要性を認識させ、活動を通して積極的に子ども同士の関係形成に取り組ませる必要があるだろう。また、カリキュラムの中で学級集団作りに関する授業を増やし、その授業内容と絡めて学生たちが学べるような工夫があればよいのではないだろうか。

次に、指示・説明についてであるが、2年生(目)

では必要な能力について認知が変化した者は少ないものの、自己効力感の向上幅はさほど大きくなかった。この原因としては、フレンドシップ活動中に実際にうまくできた経験がさほど多くなく、教員からほめられる経験（言語的説得）が極めて少なかったことが挙げられる。自己効力感の3因子のうち、教員からの言語的説得の影響がみられた因子はこの因子のみであることから、指示・説明の方法について、学生がうまくやっている場合は、教員は“ほめる”というフィードバックをもっと積極的に行う必要があるのだろう。

最後に、どの領域でも“子ども理解力”が必要な能力として挙げられている。子どもの理解に関わる授業は、現行のカリキュラムでは2年生以降となっており、フレンドシップ事業参加学生の約半分は1年生であることから、フレンドシップ事業の中で、具体的にどのような方法で子どもを理解することができるのかなどについて教えていく必要があるだろう。

## 【引用文献】

- 安達智子 (2006). 大学生の仕事活動に対する自己効力の規定要因 キヤリア教育研究, 24, 1-10.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 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にともなう変化— 日本教師教育学会年報, 16, 98-108.
- 児玉真樹子 (印刷中). 教職志望変化に及ぼす教育実習の影響過程における「職業的（進路）発達にかかわる諸能力」の働き：社会・認知的キャリア理論の視点から 教育心理学研究
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- 中谷隆 (2002). 児童・生徒の理解 松田文子・高橋超 (編著) 生きる力が育つ生徒指導と進路指導 北大路書房 pp.144-170.
- 清水秀美・今栄国晴 (1981). STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY の日本語版 (大学生用) の作成 教育心理学研究, 29, 348-353.
- 高橋超 (2002). 生徒指導と学級経営 松田文子・高橋超 (編著) 生きる力が育つ生徒指導と進路指導 北大路書房 pp.171-192.
- 渡辺三枝子 (2007). キャリア心理学に不可欠の基本 渡辺三枝子 (編著) 新版キャリアの心理学 キヤリア支援への発達のアプローチ ナカニシヤ出版 pp.1-22.