

大学生の教師効力感と教師イメージ・子どもイメージ に関する研究

—広島大学教育学部フレンドシップ事業への参加による変化の検討—

田崎 慎治・米沢 崇
(2013年2月11日受理)

The study of university student's teacher efficacy and their images of teacher and children
—Effects of participation in the Activity of Friendship at Hiroshima University—

Shinji TAZAKI and Takashi YONEZAWA

The purpose of this study was to investigate the teacher efficacy and images of teacher and child on university students who participated in the Activity of Friendship at Hiroshima University. The survey was taken at the start and the end of an Activity of Friendship. And 86 students were participated in this survey. Results were that negative teacher and child images were significantly increased on the students in the first year and teacher efficacy was significantly increased on the students in the second year. These results indicated that through the Activity of Friendship experience, they get the real nature of the teacher and child on the first year, and have confidence of their skills about teaching on the second year. And these findings were suggested that the experience of the Activity of Friendship from the first year of university is effective in teaching practice they take place in the third year.

Key words: Activity of Friendship at Hiroshima University, teacher efficacy, teacher image, child image

キーワード：広島大学教育学部フレンドシップ事業、教師効力感、教師イメージ、子どもイメージ

目的

広島大学教育学部フレンドシップ事業（以下フレンドシップ）は、平成9年より実施され、平成24年度で16年目を迎えている。フレンドシップには広島大学教育学部第1類初等教育教員養成コースの学生が参加しており、毎年東広島市の小学4年生から6年生の子どもを招き、様々な活動を行なっている（フレンドシップの概要については、児玉（2012）も参照のこと）。フレンドシップの活動運営に関しては、学生が主体的に企画し、行なっている。学生組織としては、代表者を大臣、その補佐役を副大臣と呼び、フレンドシップに参加する子どもたちを4つのグループに分け、それぞれのグループをまとめる学生をグループ長、その補佐役を副グループ長としている。また、フレンドシップでは、広島大学の地元地域の方々の協力のもと、畑で作物を育てるなどの活動も行なっており、これをま

とめる役割の学生を畑大臣と呼んでいる。これらの、学生をまとめて活動を運営していく役割をする学生を幹部学生と呼び、各グループで実際に子ども達と関わる学生たちは班付き学生と呼ばれる。その他、活動全体の支援や、活動の記録等を行う、広報と呼ばれる学生が存在する。フレンドシップは地域教育実践という授業科目として開講されており、主に1年生がこの授業を履修する形でフレンドシップに参加している。2年生以上の学生のほとんどは、1年次に地域教育実践の単位を取得し、2年目、3年目はボランティアとして参加している。その役割としては、2年生の多くは1年生とともに班付き学生として子どもと実際に関わり、3年生は幹部として参加する。その他、3年間フレンドシップに参加してきた4年生が広報として参加している。

このように、フレンドシップは1年生対象の授業でありながら、2年生以上の学生に対しても学びの機会

を提供している取り組みという側面があるといえる。しかし、フレンドシップを経験することによる、初等教育教員としての知識や技能等に対する効果について実証的な研究はほとんど行われていない。そのような中で、児玉（2012）は、フレンドシップに参加した学生に対して調査を行い、教職に関わる自己効力感（以下教師効力感とする）や、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、およびフレンドシップ活動を通しての教職に必要な能力についての認知の変化について検討している。その結果、教師効力感のうち、子どもとの関係形成に関わる自己効力感が向上し、教職に必要な能力として、グループ形成に必要な能力についての認知が最も変化した割合が高いことが明らかとなった。また、フレンドシップ活動中の個人的達成頻度が高いと教師効力感が向上することを明らかにしている。しかし、児玉（2012）では、調査を、フレンドシップ活動がすべて終了した年度末の2月に行っている。そのため、質問の仕方としては、“今年度のフレンドシップ活動が始まる前と比べてどの程度変化したと思うか”といった方法を取らざるを得ず、精度が十分に高いとは言えないという問題がある。このように、フレンドシップの教育的効果については十分な検討が行われていないのが現状である。

したがって本研究では、フレンドシップに参加している学生を対象に、フレンドシップでの経験が初等教育教員としての意欲・態度や知識・技能にどのような影響を及ぼすのかについて検討することを目的とした。本研究では、教師効力感と教師イメージ・子どもイメージ、および教職志望度を取り上げ、平成24年度フレンドシップの前後でこれらの要因に変化が見られるかどうかを検討する。教師イメージ・子どもイメージについては、教育実習の効果やあり方を検討する上で重要な要因であり、近年様々な研究が行われている（レビューとして、三島（2007））。フレンドシップは、様々な活動を企画し、実際に子どもと関わる実習であるため、教師イメージ・子どもイメージを測定することで、フレンドシップの効果を検討することとした。加えて、本研究では、1年生も調査の対象となるため、初等教育教員としての意欲や態度、知識・技能といった、いわゆる教師の力量に関して直接的、具体的に問うことは難しいと考えられる。教師イメージや子どもイメージは1年生であっても比較的回答が容易であると考えられることも本研究で用いる理由の一つである。なお、教師イメージや子どもイメージの他に、授業イメージというものも同時に測定されることが多いが、本研究では、フレンドシップの活動内容から、特に1年生に対して測定することは妥当ではない

と判断し、本研究では取り上げないこととした。また、教師効力感についても、質問項目の内容から1年生でも回答することは可能であると判断されたため、使用することとした。

方法

調査対象者および手続き

調査は、平成24年度フレンドシップ事業の第1回目の活動(5月)と、第9回目の活動(12月)時に行った。それぞれを事前調査、事後調査とする。いずれもその日の活動が全て終了した後に調査を実施した。調査対象者は、平成24年度広島大学フレンドシップ事業に参加した1年生から3年生までの学生であり、事前調査では88名、事後調査では86名の学生が調査対象者となった。調査は一斉に行い、各対象者の学生番号下3桁と生年月日を一定のルールで組み合わせた番号をその対象者のIDとすることで匿名性を維持した。対象者のうち、2度の調査の両方に参加し、後述する質問項目のすべてにおいて記入漏れ等の不備のなかった76名(1年生36名、2年生25名、3年生14名)を分析の対象とした。

調査項目

調査項目には、多数の質問項目が含まれていたが、ここでは、本研究で分析を行う項目のみを記述する。

教師イメージ・子どもイメージ 三島（2009）で用いられた尺度を使用した。教師イメージは、努力家・サポーター（例えば、教師は「登山家」のようである）、権力者（例えば、教師は「会社の重役」のようである）、リーダー（例えば、教師は「ツアーコンダクター」のようである）、知識の伝達者（例えば、教師は「博士」のようである）、パフォーマー（例えば、教師は「役者」のようである）の5因子から構成される。子どもイメージについては、純粋性（例えば、子どもは「天使」のようである）、批判性（例えば、子どもは「裁判官」のようである）、成長性（例えば、子どもは「芽」のようである）、自己中心性・二面性（例えば、子どもは「独裁者」のようである）、創造性（例えば、子どもは「芸術家」のようである）、愛らしさ（例えば、子どもは「ネコ」のようである）、悲観的・不信（例えば、子どもは「怪物」のようである）、繊細さ（例えば、子どもは「シャボン玉」のようである）の8因子で構成される。教師イメージ・子どもイメージともに1を全くそう思わない、5を非常にそう思うとした5件法で回答させた。

教師効力感 教師効力感については、西松（2008）が作成した教師効力感尺度と、春原（2007）を基にフ

フレンドシップ活動に当てはまるように質問項目を修正したもの2種類を使用した。西松(2008)では、個人的教師効力感(例えば、児童・生徒の成績が良くなったとき、それは、自分の教え方が功を奏したからだ、など)と一般的教師効力感(例えば、家庭で「しつけ」られていない児童・生徒は、学校での「しつけ」もほとんど効き目がない、など)の2因子から構成される。教示として、“教師として就職して、最初の1,2年間の想像して”回答させるようにしてあり、また、質問項目に1年生では理解できないと思われる内容のものは含まれないと判断されたため、そのまま利用した。質問は16項目あり、全く当てはまらないを1、非常に当てはまるを7とした7件法で回答させた。また、フレンドシップに参加することで変化する効力感を測定するために、春原(2007)については表記を修正して用いることとした。項目数は27であり、そう思わないを1、そう思うを5とする5件法で回答させた。

教職志望度 現在、どのくらい“将来教師になりたい”と思っているか”について、VAS(Visual Analogue Scale)を用いて測定した。VASとは、長さ150mmの直線上の左端を“全くなりたくない”,右端を“絶対になりたい”として、回答者にその程度を斜線で記入させ、左端からの距離をその得点とするものであり、本研究では、得点をパーセンテージに換算して分析に

使用した。

個人属性 調査対象者の学年、性別、フレンドシップ経験年数について尋ねた。

結果

フレンドシップ活動に関わる効力感

因子構造の検討 春原(2008)を基に作成した、フレンドシップ活動に関わる効力感について、その因子構造を確認するために、事前調査のデータを用いて因子分析(主因子法、promax回転)を行った。初期解における固有値の減衰状況及び各因子の解釈可能性から3因子構造であると判断し、すべての因子に対し低い負荷量であった項目および複数の因子に高い負荷量を示す項目を削除して分析を繰り返した結果、第1因子は“問題のある子どもがいても、グループをめちゃめちゃにさせないように指導できる。”や“活動を円滑に進めるための技術を十分に持っている。”などに高い負荷量を示したので“活動運営”因子と命名した。第2因子は“子どもの気持ちや考えをよく理解できる。”や“子どもの目の高さでものを見ることが出来る。”などに高い負荷量を示したので“子ども理解”因子と命名した。第3因子は“子どもたちの中にすぐにとけ込める自信がある。”や“子どもとの親密な人

Table 1
フレンドシップ活動に関わる効力感に関する因子分析結果

項目番号	質問内容	I	II	III
		活動運営	子ども理解	関係形成
10	問題のある子どもがいても、グループをめちゃめちゃにさせないように指導できる。	.82	-.20	.22
14	活動を円滑に進めるための技術を十分に持っている。	.68	.11	-.11
25	子どもの活動を妨害するような行動を抑えることができる。	.66	.26	-.15
24	集団を指導することができる。	.64	.06	.12
1	子どもとの親密な人間関係をつくれるかどうか不安だ。	.61	-.02	.15
15	子どもが騒ぎだしたら、すばやく落ち着かせる手だてを思いつく自信がある。	.59	.04	.14
20	指示した内容に対する子どもの理解を推測することができる。	.54	.01	.09
22	保護者や地域の人々と適切な関わりを持つ事ができる。	.52	.25	-.18
9	説明や指示が十分に伝わらなかつたら、別の説明や例を提示することができる。	.45	.02	-.01
3	安全に活動を遂行することができる。	.41	.16	.13
19	子どもの気持ちや考えをよく理解できる。	-.24	.71	.39
11	子どもの目の高さでものを見ることが出来る。	.10	.70	-.21
12	子ども一人一人に合わせた適切な対応をとることができる。	.01	.55	.15
5	子どもに課題意識や活動意欲を持たせられるように上手く仕向けることができる。	.21	.54	-.11
21	子どもたちの活動を能率よく進めることができる。	.21	.51	.07
18	子どもを管理・指導することができる。	.27	.45	.16
17	子どもたちの中にすぐにとけ込める自信がある。	-.03	.11	.72
27	子どもとの親密な人間関係をつくれるかどうか不安だ。(R)	.11	-.20	.67
23	子どもの心をつかむのが上手である。	.03	.21	.66
4	騒いだり、うるさくする子どもを落ち着かせるのは苦手だ。(R)	.09	-.02	.52
因子間相関			-.35	-.24
				-.24

間関係をつくれるかどうか不安だ。(逆転項目)”などに高い負荷量を示したので“関係形成”因子と命名した (Table 1)。以降の分析では、これらの因子構造に基づいて得点化を行い、分析を行った。

フレンドシップ活動による変化の検討 まず、対象者全体のフレンドシップ活動に関わる効力感の変化を検討した。それぞれの因子ごとに *t* 検定を行った

結果、いずれも有意差は見られなかった (活動運営 : $t(74) = 0.86, ns$; 子ども理解 : $t(74) = 0.00, ns$; 関係形成 : $t(74) = 0.67, ns$)。そこで、学年による違いを検討するために、学年別にフレンドシップ活動に関わる効力感について *t* 検定を行った。その結果、どの学年においてもフレンドシップ活動に関わる効力感に有意な変化は見られなかった (1年生; 活動運営 : $t(31) = 0.19,$

Table 2
フレンドシップ活動に関わる効力感の事前および事後における平均値 (SD) と *t* 値

	事前	事後	<i>t</i>		事前	事後	<i>t</i>
<u>活動運営</u>				<u>関係形成</u>			
全体	32.49 (5.59)	31.95 (5.15)	0.86	全体	12.93 (2.96)	13.15 (2.54)	0.67
1年生	30.63 (6.50)	30.41 (4.99)	0.19	1年生	12.34 (3.28)	12.00 (2.56)	0.64
2年生	33.58 (4.11)	32.69 (5.04)	0.88	2年生	13.23 (2.74)	14.08 (2.34)	1.67
3年生	34.35 (4.56)	33.71 (4.80)	0.64	3年生	13.59 (2.38)	13.88 (1.84)	0.54
<u>子ども理解</u>							
全体	20.48 (3.50)	20.48 (2.94)	0.00				
1年生	19.25 (4.12)	19.66 (3.14)	0.50				
2年生	21.42 (2.47)	20.77 (2.66)	1.04				
3年生	21.35 (2.81)	21.59 (2.47)	0.39				

(N) 全体 = 75 ; 1年生 = 32 ; 2年生 = 26 ; 3年生 = 17

* $p < .05$, † $p < .10$

Table 3
教師効力感の事前および事後における平均値 (SD) と *t* 値

	事前	事後	<i>t</i>		事前	事後	<i>t</i>
<u>個人的教師効力感</u>				<u>一般的教師効力感</u>			
全体	39.92 (6.32)	40.11 (6.48)	0.31	全体	18.95 (4.28)	19.16 (4.20)	0.47
1年生	39.63 (8.02)	38.34 (7.49)	1.27	1年生	19.91 (4.54)	19.25 (4.40)	0.93
2年生	40.15 (4.65)	42.31 (4.19)	2.49 *	2年生	18.27 (3.49)	18.73 (4.03)	0.59
3年生	40.12 (4.69)	40.06 (6.27)	0.05	3年生	18.18 (4.51)	19.65 (4.00)	1.70

(N) 全体 = 75 ; 1年生 = 32 ; 2年生 = 26 ; 3年生 = 17

* $p < .05$, † $p < .10$

ns ; 子ども理解 : $t(31) = 0.50, ns$; 関係形成 : $t(31) = 0.64, ns$, 2 年生 ; 活動運営 : $t(25) = 0.88, ns$; 子ども理解 : $t(25) = 1.04, ns$; 関係形成 : $t(25) = 1.67, ns$, 3 年生 ; 活動運営 : $t(16) = 0.64, ns$; 子ども理解 : $t(16) = 0.39, ns$; 関係形成 : $t(16) = 0.54, ns$)。各因子の参加者全体および学年別の平均値と標準偏差を Table 2 に示す。

教師効力感のフレンドシップ活動による変化の検討

教師効力感について、まず参加者全体のフレンドシップ活動による変化を検討するために t 検定を行った結果、個人的教師効力感と一般的教師効力感のいずれも有意な変化は見られなかった(個人的教師効力感 : $t(74) = 0.31, ns$; 一般的教師効力感 : $t(74) = 0.47, ns$)。次に、学年別に教師効力感の変化を検討したところ、

1 年生の個人的教師効力感、一般的教師効力感に有意な変化は見られなかった(個人的教師効力感 : $t(31) = 1.27, ns$; 一般的教師効力感 : $t(31) = 0.93, ns$)。2 年生においては、個人的教師効力感に有意差がみられ($t(25) = 2.49, p < .05$)、事後調査において有意に上昇していた。一般的教師効力感については、有意な変化は見られなかった($t(25) = 0.67, ns$)。3 年生においては、個人的教師効力感、一般的教師効力感いずれも有意な変化は見られなかった(個人的教師効力感 : $t(16) = 0.67, ns$; 一般的教師効力感 : $t(16) = 0.67, ns$)。参加者全体および学年別の平均値と標準偏差を Table 3 に示す。

教師イメージ・子どもイメージのフレンドシップ活動による変化の検討

Table 4
教師イメージの事前および事後における平均値 (SD) と t 値

	事前	事後	t		事前	事後	t
<u>努力家・サポーター</u>				<u>知識の伝達</u>			
全体	27.99 (5.39)	28.25 (5.38)	0.39	全体	12.52 (3.32)	13.13 (3.07)	1.69 †
1 年生	28.06 (5.06)	27.50 (5.16)	0.56	1 年生	12.31 (3.57)	12.97 (3.77)	1.11
2 年生	28.35 (4.63)	28.27 (6.05)	0.07	2 年生	12.81 (2.92)	13.38 (2.35)	1.06
3 年生	27.29 (6.82)	29.65 (4.31)	1.51	3 年生	12.47 (3.38)	13.06 (2.51)	0.71
<u>権力者</u>				<u>パフォーマー</u>			
全体	16.08 (5.71)	17.07 (5.56)	1.93 †	全体	8.15 (1.56)	8.45 (1.56)	1.62
1 年生	15.13 (5.38)	16.91 (5.14)	2.28 *	1 年生	7.78 (1.83)	8.16 (1.58)	1.44
2 年生	16.85 (4.50)	16.73 (5.42)	0.13	2 年生	8.35 (1.33)	8.73 (1.68)	1.04
3 年生	16.71 (7.43)	17.88 (6.38)	1.14	3 年生	8.53 (1.14)	8.59 (1.19)	0.15
<u>リーダー</u>							
全体	21.52 (4.11)	21.05 (4.46)	1.11				
1 年生	21.47 (4.16)	21.16 (4.79)	0.52				
2 年生	21.81 (3.74)	21.65 (4.22)	0.19				
3 年生	21.18 (4.49)	19.94 (3.92)	1.44				

(N) 全体 = 75 ; 1 年生 = 32 ; 2 年生 = 26 ; 3 年生 = 17

* $p < .05$, † $p < .10$

Table 5
 子どもイメージの事前および事後における平均値 (SD) と *t* 値

	事前	事後	<i>t</i>		事前	事後	<i>t</i>
<u>純粋性</u>				<u>創造性</u>			
全体	24.13 (4.13)	24.05 (4.06)	0.17	全体	14.93 (2.69)	14.88 (2.99)	0.14
1年生	24.50 (3.31)	24.69 (3.79)	0.27	1年生	15.00 (1.82)	15.09 (3.11)	0.20
2年生	23.81 (3.78)	23.73 (4.31)	0.11	2年生	15.31 (2.30)	14.85 (2.80)	0.68
3年生	23.94 (5.67)	23.35 (3.97)	0.45	3年生	14.24 (4.12)	14.53 (3.03)	0.31
<u>批判性</u>				<u>愛らしさ</u>			
全体	9.04 (3.16)	9.01 (3.33)	0.07	全体	7.84 (2.85)	8.12 (2.88)	0.80
1年生	8.19 (2.60)	8.72 (3.59)	1.08	1年生	7.84 (3.11)	8.13 (3.23)	0.44
2年生	9.19 (2.69)	9.08 (2.64)	0.18	2年生	8.04 (2.08)	7.92 (2.51)	0.25
3年生	10.41 (4.10)	9.47 (3.70)	1.10	3年生	7.53 (3.27)	8.41 (2.68)	1.34
<u>成長性</u>				<u>悲観的・不信</u>			
全体	19.43 (4.21)	19.03 (4.32)	0.88	全体	10.88 (3.91)	11.95 (3.78)	2.69 *
1年生	19.41 (3.33)	18.69 (4.19)	1.07	1年生	10.25 (3.85)	11.53 (4.42)	2.17 *
2年生	19.46 (3.80)	18.81 (4.18)	0.75	2年生	11.58 (3.03)	12.27 (3.16)	0.93
3年生	19.41 (5.94)	20.00 (4.63)	0.72	3年生	11.00 (4.89)	12.24 (3.25)	1.62
<u>自己中心性・二面性</u>				<u>繊細さ</u>			
全体	9.75 (3.60)	10.39 (3.40)	1.68 †	全体	13.23 (3.65)	12.77 (3.67)	1.06
1年生	9.22 (3.64)	10.25 (3.54)	1.86 †	1年生	13.72 (3.63)	13.06 (4.08)	0.98
2年生	10.12 (3.21)	10.08 (3.23)	0.06	2年生	12.96 (2.99)	12.31 (3.46)	0.89
3年生	10.18 (3.94)	11.12 (3.25)	1.14	3年生	12.71 (4.39)	12.94 (3.04)	0.27

(N) 全体 = 75 ; 1年生 = 32 ; 2年生 = 26 ; 3年生 = 17

**p* < .05, †*p* < .10

Table 6
 教師志望度の事前および事後における平均値 (SD) と *t* 値

	事前	事後	<i>t</i>
全体	83.04 (16.53)	76.23 (20.94)	3.30 *
1年生	84.54 (17.16)	71.89 (21.67)	3.21 *
2年生	78.23 (15.98)	74.48 (22.01)	1.34
3年生	87.57 (14.16)	87.05 (12.38)	0.25

(N) 全体 = 75 ; 1年生 = 32 ; 2年生 = 26 ; 3年生 = 17

**p* < .05, †*p* < .10

教師イメージ 教師イメージのフレンドシップ活動による変化について、参加者全体の変化を検討したところ、権力者と知識の伝達者の変化に有意傾向が見られ、努力家・サポーター、リーダー、パフォーマーには有意な変化は見られなかった (努力家・サポーター: $t(74) = 0.39, ns$; 権力者: $t(74) = 1.93, p < .10$; リーダー: $t(74) = 1.11, ns$; 知識の伝達者: $t(74) = 1.69, p < .10$; パフォーマー: $t(74) = 1.62, ns$)。次に、学年別に検討したところ、1年生では権力者にのみ有意な変化がみられ、その他の因子に有意な変化は見られなかった (努力家・サポーター: $t(31) = 0.56, ns$; 権力者: $t(31) = 2.28, p < .05$; リーダー: $t(31) = 0.52, ns$; 知識の伝達者: $t(31) = 1.11, ns$; パフォーマー: $t(31) = 1.44, ns$)。2年生と3年生の教師イメージについては、いずれも有意な変化は見られなかった (2年生: 努力家・サポーター: $t(25) = 0.07, ns$; 権力者: $t(25) = 0.13, ns$; リーダー: $t(25) = 0.19, ns$; 知識の伝達者: $t(25) = 1.06, ns$; パフォーマー: $t(25) = 1.04, ns$; 3年生: 努力家・サポーター: $t(16) = 1.51, ns$; 権力者: $t(16) = 1.14, ns$; リーダー: $t(16) = 1.44, ns$; 知識の伝達者: $t(16) = 0.71, ns$; パフォーマー: $t(16) = 0.15, ns$)。参加者全体および学年別の平均値と標準偏差を Table 4 に示す。

子どもイメージ 子どもイメージのフレンドシップ活動による変化について、参加者全体の変化を検討したところ、自己中心性・二面性と悲観的・不信に有意な変化が見られ、その他の因子には有意な変化は見られなかった (純粋性: $t(74) = 0.17, ns$; 批判性: $t(74) = 0.07, ns$; 成長性: $t(74) = 0.88, ns$; 自己中心性・二面性: $t(74) = 1.88, p < .10$; 創造性: $t(74) = 0.14, ns$; 愛らしさ:

$t(74) = 0.80, ns$; 悲観的・不信: $t(74) = 2.69, p < .05$; 繊細さ: $t(74) = 1.06, ns$)。次に、学年別に検討したところ、1年生における自己中心性・二面性と悲観的・不信に有意な変化がみられ、その他の因子に有意な変化は見られなかった (純粋性: $t(31) = 0.27, ns$; 批判性: $t(31) = 1.08, ns$; 成長性: $t(31) = 1.07, ns$; 自己中心性・二面性: $t(31) = 1.86, p < .10$; 創造性: $t(31) = 0.20, ns$; 愛らしさ: $t(31) = 0.44, ns$; 悲観的・不信: $t(31) = 2.17, p < .05$; 繊細さ: $t(31) = 0.98, ns$)。2年生と3年生の教師イメージについては、いずれも有意な変化は見られなかった (2年生: 純粋性: $t(25) = 0.11, ns$; 批判性: $t(25) = 0.18, ns$; 成長性: $t(25) = 0.75, ns$; 自己中心性・二面性: $t(25) = 0.06, ns$; 創造性: $t(25) = 0.68, ns$; 愛らしさ: $t(25) = 0.25, ns$; 悲観的・不信: $t(25) = 0.93, ns$; 繊細さ: $t(25) = 0.89, ns$; 3年生: 純粋性: $t(16) = 0.45, ns$; 批判性: $t(16) = 1.10, ns$; 成長性: $t(16) = 0.72, ns$; 自己中心性・二面性: $t(16) = 1.14, ns$; 創造性: $t(16) = 0.31, ns$; 愛らしさ: $t(16) = 1.34, ns$; 悲観的・不信: $t(16) = 1.62, ns$; 繊細さ: $t(16) = 0.27, ns$)。参加者全体および学年別の平均値と標準偏差を Table 5 に示す。

教職志望度のフレンドシップ活動による変化の検討

教職志望度について、参加者全体の変化について *t* 検定によって検討したところ、有意な変化がみられた ($t(74) = 3.30, p < .05$)。次に、学年別に検討したところ、1年生において有意な変化が見られ ($t(31) = 3.21, p < .05$)、2年生、3年生においては有意な変化は見られなかった (2年生: $t(25) = 1.34, ns$; 3年生: $t(16) = 0.25, ns$)。参加者全体および学年別の平均値と標準偏差を Table 6 に示す。

考察

本研究の目的は、広島大学教育学部フレンドシップ事業に参加している学生を対象に、フレンドシップでの経験が初等教育教員としての意欲・態度や知識・技能にどのような影響を及ぼすのかを探索的に検討することであった。そのために、平成24年度広島大学教育学部フレンドシップ事業の第1回めの活動であった5月活動と、最後の活動であった12月活動の終了後に調査を行った。調査項目は、フレンドシップ活動に関わる効力感、教師効力感、教師イメージ・子どもイメージ、教職志望度であった。以下では、それぞれの要因について考察をしていく。

フレンドシップ活動に関わる効力感について

フレンドシップ活動に関わる効力感については、まず、因子分析を行い、その因子構造について検討を行った。その結果、「活動運営」、「子ども理解」、「関係形成」の3因子構造であることが確認された。フレンドシップは、「地域教育実践IおよびII」という、教育学部の開講科目でもある。そのシラバスでは、授業の目標として、「(学生たちが自ら)企画した体験活動を実施する。実践の中で、子ども理解を深めたり、社会性や協同性を養う。また、活動を通して子どもや集団に対する実践的指導力を身につけさせる。」としている。このことから、本研究で得られたフレンドシップ活動に関わる効力感については、十分な妥当を有していると考えられることができるだろう。

しかし、本研究においては、「活動運営」、「子ども理解」、「関係形成」のいずれにおいても、フレンドシップ活動を経験することによる有意な変化は認められなかった。この原因については、本研究のみでは十分に明らかにすることはできないが、可能性の1つとして、学生達が、フレンドシップ事業と授業としての地域教育実践という2つの側面に対して十分に理解していないことが挙げられるのではないかと考えられる。学生たちは、フレンドシップ目標という年間目標を毎年立てている。その他にも、4つあるグループがそれぞれグループ目標という目標を立て、さらに毎月の活動時の目標も設定し、それぞれ目標を達成できるよう手立てを考えながら、毎月の活動を企画している。これらの目標は、例えば、「子どもたちが最後まで協力して積極的に活動に取り組むことができる」といった、活動に参加する子ども達に達成させることについて学生が考えるものである。学生は子どもたちがこれらの目標を達成できるような活動を企画しているが、子どもたちと活動をするにばかり重点を置いてしまっ

いた可能性がある。毎回の活動後には、振り返りと反省を行なっているが、そこでも、企画の内容や、目標を達成できたかどうかが主な観点であり、今後は、これらの授業としての目標の観点からの振り返りをさせる必要があると考えられる。

教師効力感について

教師効力感に関しては、2年生における個人的教師効力感にのみ、フレンドシップ活動の前後で有意な差がみられ、フレンドシップ活動後に有意に上昇していた。このことから、2年生において、フレンドシップ活動での経験が個人的教師効力感を高めることができると考えられる。教師効力感については、特に教育実習前後での比較検討が盛んに行われている。例えば、西原(2008)では、教育実習の前後で、男子学生における個人的教師効力感が増加し、一般的教師効力感に変化は見られないことを明らかにしている。本研究においても同様の傾向がみられたが、それは教育実習を行った3年生ではなく、2年生であった。本研究における3年生の対象者は非常に少なく、十分な議論はできないため、今後さらに検討を重ねていく必要がある。また、1年生に関しては、フレンドシップ活動の性質上、目標設定や企画、進行等では、2年生や3年生が中心となって行われることが多いため、1年生の教師効力感に影響を及ぼさなかったのではないかと考えられる。

教師イメージ・子どもイメージについて

教師イメージについては、「知識の伝達者」と「権力者」に有意な傾向がみられ、いずれも事後において上昇していた。学年別にみると、「権力者」について1年生において有意な上昇がみられた。また、子どもイメージに関しては、「自己中心性・二面性」に有意傾向、「悲観的・不信」に有意な差が見られ、いずれも事後において上昇していた。学年別に見た場合、これらの変化は1年生にのみ見られ、フレンドシップ活動が1年生における子どもイメージの変化に影響を及ぼしていることが明らかになった。

本研究において、1年生にのみ、教師や子どものイメージに変化があった。なかでも、ネガティブな子どもイメージが上昇したことは注目すべき点ではないかと思われる。三島(2007)では、教育実習の経験によって子どもを肯定・否定の両側面から捉えることができるようになることを明らかにしており、教育実習を通して、子どもをステレオタイプ的な見方ではなく、現実に即した、ありのままの子どもの姿を多面的に見られるようになったことが示唆されている。三島(2007)の対象は教育実習を経験した3年生であったが、1年生においても、実際に子どもとふれあうことで、よ

り具体的な子どもの姿を思い描くことができるようになったのではないかと考えられる。1年生の多くは将来教師になることを目指して入学してきているものと思われるが、これまでに実際に子どもと関わる経験をしている者はあまりいないと考えられる。したがって、彼らが当初持っていた子どもイメージというのは、いわば理想像としてのものであったといえるのではないかと考えられる。加えて、対人認知におけるネガティブ・バイアス (Lewicka, Czapinski & Peeters, 1992) により、よりネガティブな印象が強くなったため、ネガティブな子どもイメージが上昇したのではないかと考えられる。

教職志望度について

本研究では、VASにより教職志望度を測定した。その結果、全体として教職志望度が有意に減少していた。学年別に検討したところ、1年生にのみ有意差がみられ、フレンドシップ活動の経験により、教職志望度が減少することが明らかになった。このことは、子どものネガティブなイメージが上昇したことと同様に、将来の夢として思い描いていた教職に関して、その難しさ、厳しさといった現実的な部分を知ること、より具体的に教職に就くということに関して考えることができるようになったのではないかと考えられる。

総合考察と今後の課題

以上のことから、フレンドシップ活動を経験することで、1年生にとっては、教職に就くということ、教師や子どもに対するイメージをより具体的なものにすることができ、2年生にとっては、活動の企画・進行等で中心的役割を担うことによって教師効力感を高めることができるといえるであろう。これらのことによって、3年次に行われる教育実習をより効果的なものにすることが期待できるのではないかと考えられる。ただし、3年生については、本研究における対象者の数が少なかつたため、今後さらに検討をしていくことが必要であるが、今後は、縦断的に調査を行い、このことについてより詳細に検討していくことが必要であると考えられる。

本研究の問題点については、次のことが挙げられる。まず、これまでにも述べてきたように、教師イメージや子どもイメージ、教師効力感、教育実習生を対象として検討されているものが多く、特に1年生を対象とした研究はほとんど見られない。そのため、尺度の

信頼性、妥当性についてさらに検討を加えていく必要がある。また、本研究では、フレンドシップ活動を経験することで変化する要因について検討することが目的であったため、これらの要因の関連や、変化のメカニズム等について検討していく必要があると考えられる。その際には、フレンドシップ活動は長期間にわたって行われるものであり、また、活動内容や子どもとの関わり方も様々であるため、質的なデータを加えて検討していくことが効果的ではないかと思われる。最後に、フレンドシップ活動に参加している2年生以上の学生は、そのほとんどが1年次から継続してボランティアとして参加している学生である。そのため、今後は、フレンドシップ活動に参加していない学生との比較を行うことで、教員養成におけるフレンドシップ活動の効果や課題をより具体的に明らかにすることが今後の大きな課題であると考えられる。

引用文献

- 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もなう変化 - 日本教師教育学会年報, **16**, 98-108.
- 児玉 真樹子 (2012). フレンドシップ事業の参加が教員養成学部生の事故認知および教職認知に及ぼす影響 - 教職に関わる自己効力感と、教職に必要な能力に関する認知の変化に着目して - 広島大学教育学部紀要第一部 (学習開発関連領域), **61**, 15-24.
- Lewicka, M., Czapinski, J., & Peeters, G. (1992). Positive-negative asymmetry or "When the hear needs a reason". *European Journal of Social Psychology*, **22**, 425-434.
- 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**(1), 107-114.
- 三島 知剛 (2009). 教職志望学生の授業観察視点の検討 - 授業・教師・子どもイメージとの関連による検討 - 日本教育工学会論文誌, **33**(1), 103-110.
- 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.