

特別支援学校教員免許状を取得する学生の教育実習への不安に関する研究

— 教育実習不安尺度による教員採用一次試験合格者と不合格者の比較 —

小西 志津夫¹

要旨：仙台大学体育学部 に在籍する特別支援学校教諭免許状取得を目指す学生22名を対象に、4年次当初に教育実習への不安について質問紙検査により調査を行った。併せて、基礎データとして教職に関する意識を教職志望動機と教師効力感を用いて調査した。教員採用試験一次の合否発表後に、教育実習不安調査の結果を合格者（11名）と不合格者（11名）の2グループに分け、教育実習への不安内容について比較を行った。その結果、合格者グループの不安内容は授業に必要な知識など「授業実践力」に関する不安を感じており、不合格者グループでは服装などの「一般的な内容」に不安を感じていることが分かった。その要因として、教員採用試験への準備学習の状況が関連していると推測した。

キーワード：特別支援学校、教育実習、不安、教員採用試験、合否

1 はじめに

仙台大学体育学部は、必要単位を修得することで中学校、高等学校の保健体育科教諭免許状が取得できる。さらに、それを基礎免許として必要単位を修得することで、特別支援学校（知的障害、肢体不自由、病弱）教諭免許状が取得できる。

教員職員免許状（以下、教員免許）を取得するには、教育職員免許法施行規則第二条から第十条の規定に定められている教育実習の単位を修得しなければならない。この教育実習は、大学の教職課程の一環として行われており、大学での教育実習に係る事前および事後の指導も単位に含まれている。

教育実習は、大学での理論と学校現場における実際の教育を結びつける貴重な機会である。教職志望の学生が、教員免許を持たずに教育現場で授業を行うことができる特別な機会である。大学の講義と異なり、実践的な力を教育現場で修得でき、教職を志す上で自らの課題を発見する機会でもあり、自らの教員としての適性を再確認する機会でもある。

保健体育科の教育実習は、出身校や仙台大学に近隣する中学校、高等学校で行われる。そのため、学生が実際に経験したことのある学校での実習のため、実習がイメージでき、気持ち的に楽な状態で実習に臨むことができる。しかし、特別支援学校の実習は、学校ごとに障害種やその状態や指導している内容も異なり、コロナ禍による特別支援学校見学の中止も加わったこともあり、学生は特別支援学校を未知の世界と感じ、実習のあらゆることに不安を抱いている。

教育実習に対する不安については、大野木・宮川（1996）が教職志望の学生の教育実習への不安を調査した上で教育実習不安尺度を作成し、全ての得点が教育実習後に低くなっていること、教育実習不安尺度と自己効力感の関係について負の相関関係があると報告している。

¹ 仙台大学体育学部 准教授

学生が教育実習への不安を募らせる根底に、教育実習前の段階において、ある程度の結果を出せるための必要な行動をどの程度遂行できるかという学生自身の認知が大きく関わっている。これは、Bandura (1977) の自己効力感 (Self-efficacy) と同一である。自己効力感は、「私は一定の結果を生じる行為を遂行できるという本人の信念あるいは期待感」と定義されている。遂行行動に不安を感じると、その行動に関する自己効力感は低下し、自信を持って行動する場合は、自己効力感が高まる。自己効力感が高ければ、積極的な行動が生まれ、困難に対しても努力を続ける傾向がある。この自己効力感を用い、Ashton (1985) は教師効力感という概念を提唱し、それを「教育場面において、子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」と定義している。初めて教育実習を経験する学生は、教師効力感がもてず、不安を抱えていることが予測される。

教育実習への不安に影響を与える要因として、本来なぜ教員を志望しているのかという動機も関連する。藤原・仙崎 (1987)、藤原 (2004)、伊田 (2005) による教職志望動機の研究において、肯定的な動機として「素晴らしい先生との出会い」「教えることへの関心」など肯定的な動機、「資格が欲しい」「親から勧められた」など消極的な動機があり、消極的な動機をもつことと教師効力感の低さが結びつく可能性が示唆されている。

本研究は、仙台大学体育学部健康福祉学科において特別支援学校教諭免許状を取得する学生に、教員の志望動機及び教師効力感により教職に関する意識を調査し、さらに教育実習不安尺度による教員採用一次試験（以下、教採試験）の合格者グループと不合格者グループの不安要因を比較することで、不安軽減の方策を探ることを目的とする。

2 方法

(1) 対象

仙台大学体育学部健康福祉学科に在籍し、特別支援学校教諭免許状の取得を目指す4年生22名（男13名、女9名）。

(2) 調査日時

令和5年4月11日、教育実習事前指導（特別支援学校教育実習Ⅰ）第1回目後に実施した。調査に当たっては、同意書により同意を得るとともに、強制でなく任意であること、学業成績に影響しないことを伝えた。また、同意撤回の申し出時には撤回書により撤回手続きが可能であることも説明した。

(3) 調査内容

① 教職に関する意識調査

教職への志望動機は、春原 (2010) が作成した「教職志望動機尺度」を用いた。伊田 (2005) の教職志望動機尺度にマイナス思考の動機の項目が加えられ、全体を網羅して教職志望動機が捉えられている尺度である。評定は、「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」

「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で、「非常にあてはまる」から順に5点から1点に点数化した。

教師効力感は、春原（2007）が作成した教師効力感尺度を用いた。この尺度は、「学校管理・運営効力感」、「教授・指導効力感」、「子ども理解・関係形成効力感」の3因子で構成されている。評価は、「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で、「非常にあてはまる」から順に5点から1点に点数化した。

② 教育実習への不安調査

大野木・宮川（1996）が作成した教育実習不安尺度を用いた。教育実習に対する49の不安項目について、「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で、「非常にあてはまる」から順に5点から1点に点数化した。

なお、使用した尺度については開発者の承諾を得た上で使用した。

3 結果

（1）教職に関する意識調査

① 教職志望動機

教職志望動機尺度の18項目について因子分析を主成分法により行った。因子数は、固有値1以上の基準で設定し、5因子とした。バリマックス回転後の因子負荷行列をTable1に示す。Factor1は、「人に教える立場に魅力を感じたから」など、人に教えることに関わる内容の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「教授・指導」とした。Factor2は、「子どもと接する仕事に就きたいから」など、子どもとの関わりを内容とする項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「子どもとの関わり」とした。Factor3は、「恩師のようになりたいと思ったから」など、これまで出会った教員へのあこがれに関する内容の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「あこがれ」とした。Factor4では、「自分が生徒だった時のつらい経験を役立てたいと思ったから」など、自分自身の経験や現在の教育課題を改善したいという内容の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「教育課題改善」とした。Factor5は、自らが目的を持たない内容の項目が含まれていることから、「無目的」とした。下位尺度ごとにCronbachの α 係数を算出した結果、「教授・指導（Factor1）」で $\alpha=0.809$ 、「子どもとの関わり（Factor2）」で $\alpha=0.760$ 、「あこがれ（Factor3）」で $\alpha=0.739$ 、「教育課題改善（Factor4）」で $\alpha=0.747$ 、「無目的（Factor5）」で $\alpha=0.438$ であった。ここで、 α 係数は内的一貫性の指標であり、最低でも0.70は必要である。本来であれば、 α 係数の低かった項目について、削除した場合の α 係数の変化を確認することでの検討を加えるべきであるが、今回は「無目的（Factor5）」の ω 係数は、 $\omega=0.806$ であることから、信頼性があると判断した。

Table 1 教職志望動機尺度の因子分析結果

因子／質問項目	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	共通性
Factor1：教授・指導						
人に教える立場に魅力を感じたから	.758	.288	-.405	-.053	.006	.826
身近に（家族や親戚など）に教師をしている人がいたから	.734	-.091	.070	.008	.100	.563
学校という場所に魅力を感じるから	.703	-.080	-.101	.128	.440	.720
教師に向いていると人から言われたから	.679	.182	-.086	.077	.446	.707
人に何かを教えることが好きだから	.673	.120	-.507	.020	-.016	.725
自分の成績に見合っていたから	.601	.132	.208	.270	-.295	.582
Factor2：子どもとの関わり						
子どもと接する仕事に就きたいから	.098	.883	-.057	-.033	.040	.796
いろんな子どもと出会う機会のある仕事が喜欢だから	.194	.854	-.256	.064	.043	.838
不登校やいじめなどの経験を役立てたいから	-.205	.612	.047	.482	.283	.731
学校に関わる職場で仕事をしたいから	.366	.594	.047	.080	-.028	.497
Factor3：あこがれ						
恩師のようになりたいと思ったから	.096	-.181	.905	.012	-.152	.883
大好きだった先生のようにになりたいと思ったから	.096	.320	.799	-.236	.174	.836
なんとなく、なりゆきで	-.245	-.194	.588	-.547	.109	.754
Factor4：教育課題改善						
自分が生徒だった時のつらい経験を役立てたいと思ったから	-.040	-.156	-.074	.863	.171	.805
教育問題に興味・関心があったから	.002	.403	-.026	.784	-.090	.786
現状の学校教育を変えていきたいと思ったから	.255	.008	.159	.673	-.152	.567
Factor5：無目的						
家族、先生、先輩などのアドバイスによって	.079	.197	.066	.012	.913	.884
資格（教員免許など）が取れるから	-.133	-.223	.453	-.225	.478	.551
因子寄与	3.277	2.848	2.603	2.559	1.763	
α 係数	.809	.760	.739	.747	.438	
ω 係数	.901	.881	.908	.869	.806	

② 教師効力感

教師効力感尺度の21項目について因子分析を主成分法により行った。因子数は、固有値1以上の基準で設定し、5因子とした。バリマックス回転後の因子負荷行列をTable2に示す。Factor1は、「騒いだり、うるさくする児童・生徒を落ち着かせることができる」など、子どもの学級での管理に関わる内容の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「学級管理」とした。Factor2では、「授業で子どもがつまずいていた時に、別の説明や例を提示することができる」など、子どもへの直接的な学習活動の関わりを内容とする項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「教授・指導」とした。Factor3は、「子どもの心をつかむのが上手だ」など、子どもとの関わりに関する内容の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「子どもとの関わり」とした。Factor4では、「学級内のコミュニケーションを活発にし、よりよい決定を作り出すことができる」など、その場での状況に応じた実践力に関する内容の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「授業実践力」とした。Factor5は、「授業を妨害するような行動を抑えることができる」など、一人一人の子ども理解に関わる内容の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「子ども理解」とした。下位尺度ごとにCronbachの α 係数を算出した結果、「学級管理（Factor1）」で $\alpha=0.831$ 、「教授・指導（Factor2）」で $\alpha=0.757$ 、「子どもとの関わり（Factor3）」で $\alpha=0.777$ 、「授業実践力（Factor4）」で $\alpha=0.694$ 、「子ども理解（Factor5）」で $\alpha=0.685$ であった。各因子の信頼度については、 ω 係数により信頼性があると判断した。

Table 2 教師効力感尺度の因子分析結果

因子／質問項目	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	共通性
Factor 1：学級管理						
騒いだり、うるさくする児童・生徒を落ち着かせることができる	.837	-.002	-.072	-.091	.183	.748
クラスの子どもが暴れたり、騒ぎだしたら、すばやくその子を落ち着かせる	.777	.147	.162	.052	.291	.738
手だてを思いつく自信がある	.710	-.016	.295	.187	-.175	.657
子どもたちにとって、学校にどんな決まりが必要なのか理解している	.690	-.039	.116	.247	.465	.769
まとまりのあるクラスをつくる自信がある	.580	.258	-.152	.353	.150	.573
Factor 2：教授・指導						
授業で子どもがつまずいた時に、別の説明や例を提示することができる	.300	.813	.056	-.001	.154	.779
正しく発問する力がある	.171	.695	-.328	-.095	-.247	.690
わかりやすい教え方ができる	-.196	.684	.079	.348	-.387	.784
授業で教えた内容に対する子どもの理解を推測することができる	-.152	.683	-.014	.412	.344	.778
どのようにすれば、子どもたちの活動が能率よく進められるか知っている	.466	.578	.385	-.097	.175	.740
Factor 3：子どもとの関わり						
子どもの心をつかむのが上手だ	-.037	.119	.840	.123	.208	.779
子どもたちの中にすぐにとけ込む自信がある	.278	.036	.827	-.068	-.077	.773
子どもとの親密な人間関係をつくるのが得意だ	-.012	-.198	.724	-.049	.252	.630
Factor 4：授業実践力						
学級内のコミュニケーションを活発にし、よりよい決定を作り出すことができる	.119	-.299	.275	.817	-.080	.853
教授方法・教具についての知識や技術をもっている	.217	.328	.028	.722	.053	.679
能力のある子どもに適切な課題を与えることができる	.138	.147	-.096	.719	.250	.629
わかりやすく正確に板書できる	-.193	.454	-.214	.461	.241	.559
Factor 5：子ども理解						
授業を妨害するような行動を抑えることができる	.189	.000	.128	-.005	.703	.547
児童・生徒を管理・指導することができる	.450	.064	.088	.270	.644	.702
子どもの気持ちや考えをよく理解できる	.186	.040	.492	.186	.585	.655
子どもの目の高さでものを見ることができる	.032	.432	.244	.170	.456	.484
因子寄与	3.489	3.175	2.791	2.617	2.473	
α係数	.831	.757	.777	.694	.685	
ω係数	.906	.908	.875	.847	.825	

③ 教職志望動機と教師効力感の関係

教職志望動機尺度と教師効力感尺度の因子分析を実施し、それぞれに5因子抽出した項目を単純に比較した。教職志望動機尺度においては、第1因子「教授・指導」、第2因子「子どもとの関わり」、第3因子「あこがれ」、第4因子「教育課題改善」、第5因子「無目的」の結果が得られた。また、教師効力感尺度では、第1因子「学級管理」、第2因子「教授・指導」、第3因子「子どもとの関わり」、第4因子「授業実践力」、第5因子「子ども理解」の結果が得られた。各調査における上位を比較すると、「教授・指導」は教職志望尺度の第1因子であり、教師効力感尺度の第2因子であった。さらに、「子どもとの関わり」は教職志望尺度の第2因子であり、教師効力感尺度の第3因子であった。以上のように、各尺度間の上位に共通項目がみられた。

(2) 教育実習不安尺度の因子分析

① 全体

教育実習不安尺度17項目について因子分析を主成分法により行った。因子数は、固有値1以上の基準で設定し、3因子とした。バリマックス回転後の因子負荷行列をTable3に示す。Factor1は、「服装、髪型はどんな感じが良いのか不安だ」など、教育実習に当たっての全般的な不安に関わる内容の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「一般的な内容に関

する不安」とした。Factor2では、「指導案の書き方がよくわかっていないので心配だ」など、授業する上での具体的な不安に関わる内容とする項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「授業実践力に関する不安」とした。Factor3は、「人前で話すこと自体が不安である」など、個人の性格に関わる内容の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「個人的な内容に関する不安」とした。下位尺度ごとにCronbachの α 係数を算出した結果、「一般的な内容に関する不安（Factor1）」で $\alpha=0.690$ 、「授業実践力に関する不安（Factor2）」で $\alpha=0.576$ 、「個人的な内容に関する不安（Factor3）」で $\alpha=0.544$ であった。各因子の信頼度については、 ω 係数により信頼性があると判断した。

Table 3 教育実習不安尺度の因子分析結果

因子／質問項目	Factor1	Factor2	Factor3	共通性
Factor1：一般的な内容に関する不安				
服装、髪型はどんな感じがよいのか不安だ	.740	-.043	.054	.552
実習中、病気をしたりするのではないか	.723	.473	.113	.759
うまく授業をすることができず取り乱しそうだ	.713	.046	-.070	.515
生徒たちとうまくやっていけるか心配だ	.523	-.024	-.370	.410
今までと違う環境なので適応できないかもしれない	.502	.238	-.372	.446
Factor2：授業実践力に関する不安				
指導案の書き方がよくわかっていないので心配だ	.077	.762	-.031	.587
授業に必要な専門知識が不足しているかもしれない	.028	.728	-.605	.897
黒板の字をきれいにかけるか心配だ	.047	.670	.105	.462
Factor3：個人的な内容に関する不安				
人前で話すこと自体が不安である	.263	.138	.829	.776
担当教官と相性が悪く意地悪されるのではないか	.204	.389	.716	.706
因子寄与	2.223	2.014	1.873	
α 係数	.690	.576	.544	
ω 係数	.829	.766	.827	

② 教採一次合格者グループ

教育実習不安尺度17項目について因子分析を主成分法により行った。因子数は、固有値1以上の基準で設定し、3因子とした。バリマックス回転後の因子負荷行列をTable4に示す。Factor1は、「授業に必要な専門知識が不足しているかもしれない」など、授業に直接関わる内容の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「授業実践力に関する不安」とした。Factor2では、「担当教官との相性が悪く意地悪されるのではないか」など、個人的に感じている不安に関する内容の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「個人的な内容に関する不安」とした。Factor3は、「生徒たちとうまくやっていけるか心配だ」など、一般的な内容に関わる不安項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「一般的な内容に関する不安」とした。下位尺度ごとにCronbachの α 係数を算出した結果、「授業実践力に関する不安（Factor1）」で $\alpha=0.779$ 、「個人的な内容に関する不安（Factor2）」で $\alpha=0.642$ 、「一般的な内容に関する不安（Factor3）」で $\alpha=0.396$ であった。各因子の信頼度について、Factor3は α 係数、 ω 係数共に信頼性に欠けると判断した。

Table 4 教育実習不安尺度の因子分析結果(教採一次合格者)

因子／質問項目	Factor1	Factor2	Factor3	共通性
Factor1：授業実践力に関する不安				
授業に必要な専門知識が不足しているかもしれない	.839	-.222	-.310	.850
今までと違う環境なので適応できないかもしれない	.793	-.061	-.257	.698
指導案の書き方がよくわかっていないので心配だ	.764	.060	.413	.758
人前で話すこと自体が不安である	.616	-.601	.071	.745
Factor2：個人的な内容に関する不安				
担当教官と相性が悪く意地悪されるのではないかと	-.129	.885	.219	.847
実習中、病気をしたりするのではないかと	.595	.653	-.010	.781
うまく授業をすることができず取り乱しそうだ	-.107	.618	-.136	.412
Factor3：一般的な内容に関する不安				
生徒たちとうまくやっていけるか心配だ	.236	-.092	.728	.594
服装、髪型はどんな感じがよいのか不安だ	.135	-.021	.652	.444
黒板の字をきれいにかけるか心配だ	.264	.391	.507	.479
因子寄与	2.820	2.170	1.617	
α 係数	.779	.642	.396	
ω 係数	.906	.876	.694	

③ 教採一次不合格者グループ

教育実習不安尺度17項目について因子分析を主成分法により行った。因子数は、固有値1以上の基準で設定し、3因子とした。バリマックス回転後の因子負荷行列をTable5に示す。Factor1は、「服装、髪型はどんな感じがよいのか不安だ」など、教育実習に際して一般的な不安に関わる内容の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「一般的な内容に関する不安」とした。Factor2では、「授業に必要な専門知識が不足しているかもしれない」など、授業を行う中で必要となる内容に関する不安の項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「授業実践力に関する不安」とした。Factor3は、「人前で話すこと自体が不安だ」など、一般的な内容に関わる不安項目が高い正の負荷量を示した。そこで、「個人的な内容に関する不安」とした。下位尺度ごとにCronbachの α 係数を算出した結果、「一般的な内容に関する不安授(Factor1)」で $\alpha = 0.823$ 、「業実践力に関する不安 (Factor2)」で $\alpha = 0.605$ 、「個人的な内容に関する不安 (Factor3)」で $\alpha = 0.464$ であった。各因子の信頼度については、 ω 係数により信頼性があると判断した。

Table 5 教育実習不安尺度の因子分析結果(教採一次不合格者)

因子／質問項目	Factor1	Factor2	Factor3	共通性
Factor1：一般的な内容に関する不安				
服装、髪型はどんな感じがよいのか不安だ	.877	.121	.066	.787
実習中、病気をしたりするのではないかと心配だ	.734	.462	.019	.753
生徒たちとうまくやっていけるか心配だ	.732	-.019	.042	.538
うまく授業をすることができず取り乱しそうだ	.702	.183	-.202	.567
今までと違う環境なので適応できないかもしれない	.677	.015	-.223	.509
Factor2：授業実践力に関する不安				
授業に必要な専門知識が不足しているかもしれない	.114	.840	-.293	.804
指導案の書き方がよくわかっていないので心配だ	-.004	.783	.222	.662
黒板の字をきれいにかけられるか心配だ	.197	.678	.014	.499
Factor3：個人的な内容に関する不安				
人前で話すこと自体が不安である	.267	.294	.818	.826
担当教官と相性が悪く意地悪されるのではないかと心配だ	.095	.450	.757	.784
因子寄与				
	2.927	2.329	1.473	
α係数				
	.823	.605	.464	
ω係数				
	.894	.794	.868	

④ 教採一次合格者グループと教採一次不合格者グループの比較

両者のFactor1を比較すると、合格者グループは「授業実践力に関する不安」であり、不合格者グループは「一般的な内容に関する不安」であった。さらに、Factor2では、合格者グループが「個人的な内容に関する不安」に対して、不合格者グループは「授業実践力に関する不安」であった。

Table 6 教採合格者と不合格者の教育実習不安尺度の比較

	合格者	不合格者
Factor 1	授業実践力に関する不安	一般的な内容に関する不安
Factor 2	個人的な内容に関する不安	授業実践力に関する不安
Factor 3	—	個人的な内容に関する不安

4 おわりに

(1) 考察

本研究の目的は、仙台大学体育学部健康福祉学科において特別支援学校教諭免許状の取得を目指す4年生の教育実習不安について、教採一次試験の合否によるグループごとの不安要因の違いから不安軽減の方策を探ることにある。

合格者グループは、専門知識や教授技術などの教育実習の中心課題である授業実践にあり、不合格者グループは教育実習に伴う服装や対人関係などの一般的な内容に不安があることが分かった。この差は、教採一次の可否でグループを分けたことから、教採への準備学習の違いによるものと推測した。この教採への準備学習の内容には、大学の教職に係る講義への取組と学生が個別に取り組んでいる教採受験の両方を含んでいるが、結果に大きく影響したのは受験準備であろうと考える。

教職志望動機においては、学生の教職への意識の高さが見受けられた。教えることへの強い関心やあこがれの教員との出会い、子どもとの関わり、学生時代の体験を生かしたいなど、肯定的な動機があった。一方、親を含めた他者からの勧めや教員免許の取得などの消極的な動機もあった。このことは、藤原・仙崎（1987）などの研究と同様の結果であった。本調査から学生一人一人の志望動機は様々であり、モチベーションも一人一人異なっているものの肯定的な動機が多く、その内容は「教授・指導」が中心となっていた。また、消極的な動機の「資格（教員免許など）が取れるから」の中には、特別支援学校教員免許の取得による教採試験での加点を目的としている学生が含まれる。これらの消極的な動機は全体として少数であった。

教師効力感の調査からは、教育の実践的内容に自信を持っていることが分かった。3年次の教育実習事前指導（特別支援学校教育実習Ⅰ）において、特別支援学校を想定したチームティーチング（3人組）の模擬授業を実施している。与えられたテーマに沿って、教材研究から始まり、教材教具や学習指導案の作成、模擬授業の実施、授業評価まで一連の流れをグループごとに取り組み、最後に授業の振り返りを通して意見交換を行っている。春原・坂西（2010）は、大学生が小学生、中学生役の大学生を指導する簡便的な模擬授業であっても、学生の教師効力感の向上をもたらす可能性があることを示唆している。このことから学生の教師感効力に教育実習事前指導の効果があったといえる。

合格者グループの教育実習不安尺度「授業実践力（Factor1）」に着目すると、共通性の低い「今までと違う環境なので適応できないかもしれない」以外は、授業実践力での不安が大きいことが分かる。また、不合格者グループでは、「一般的な内容の不安（Factor1）」で、「服装、髪型はどんな感じがよいのか不安だ」、「実習中、病気をしたりするのではないか」の共通性が高くなっている。合格者グループと不合格者グループの違いの要因として、教採試験のための学習が関与していると考えられる。合格者グループは、学生によっては入学後から試験準備に取り組んでいる学生がおり、ほとんどが2年次には試験準備を始めていた学生たちである。これらの学生は、計画的に試験勉強をすることで教職に関する様々な知識を得て、教育実習の具体的なイメージがもてるようになり、授業実践に関する意識が高まったため、そのことに関連する不安が高まったと推測した。それに対して、不合格者グループは、まだ試験の準備が進んでおらず、取りあえず目先のことに意識があるため、授業実践の意識ができず、教育実習に対する不安は服装や髪型などの一般的な内容の不安になっていると推測される。

以上のことから、教職への意識は高く、教員としての信念もあるが、それに見合う受験対策に取り組んでいない学生が教育実習への不安を抱いているのではないかと推測した。

あこがれの教員のようにになりたい、部活がしたいなどの思いから教員になりたいと思うのは自由であるが、最終的に教採試験に合格し、採用されなければ現実とはならない。

教採試験は、筆記と面接、小論文、模擬授業などにより、教員としての資質能力を総合的に評価することで実施されており、文部科学省は平成17年「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」において、教員の資質能力について以下の3点を示している。① 教職に対する強い情熱である。仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感、そして変化の著しい社会等に適切に対応するため、自ら学び続ける向上心を持つことである。② 教育の専門家としての確かな力量である。子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力などである。③ 総合的な人間力である。教員には子どもたちの人格形成に関わる一人の人間として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められ、また他の教職員と協働していくことも大事としている。これらの内容は、教師効力感や教育実習不安尺度の項目と合致している。そのため、今回の調査結果は教員としての資質能力を学生自身が評価したものと捉えることができる。この評価を学生にフィードバックすることで、個々の学生の教採の準備学習に活かす工夫が必要である。

教職を志望する4年次の学生には、卒業研究、教育実習、教採試験、部活動と多くのイベントがある。教育実習だけとって、取得する教員免許の校種数だけ実習を行い、長期間そのことに集中しなければならない。特別支援学校教諭免許状の取得の場合は基礎免許状の教育実習に加えて、特別支援学校での実習が加わり、それだけで1ヶ月間になる。さらに、小学校教諭免許状を取得の場合は、3回目の教育実習に挑むことになる。

教育実習も教員採用試験も実施期間が一人一人異なるため、4年次の一年間を如何に効率良く過ごせるかは、個別の状況に応じた緻密な計画を立てて実行しなければ、時間に流され後悔することになる。常に、教職に向けた情熱を抱き、学び続ける姿勢を養うためにも、早期に採用試験の日程に合わせた教採の準備学習を個別に進めることが重要である。併せて教育実習の事前、事後指導、日頃の教職の講義に今まで以上に真剣に取り組ませる工夫が必要である。

（2）課題

今回、手元にあるデータを短期間でまとめたため、幾分強引に短絡的な結論を導き出したことを反省している。本来であれば、目的に応じて各尺度間の相関関係の分析やGPAの関連づけ、サンプル数の検討、教育実習事前指導の前後におけるデータの比較、教育実習後のデータを加えた分析することにより、内容の絞られた的確な研究ができたと思われる。さらに、今回使用した各尺度は通常教育を対象としているため、特別支援教育に関する項目を加えることで、特別支援教育に特化した内容にもできたはずである。

近年、教員不足や教採試験の競争率低下に伴い、各自治体での教採試験の受験条件緩和などの改善が行われている。しかし、現実的には教員免許を取得できても教員として採用されない学生が多く存在する。学生の目標達成に向け、教職志望の意欲を持続させながら、さらに上を目指せる個別的な支援により、教育現場に多くの学生を送り出したいものである。

引用・参考文献

- 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 44 454-462p.
- Bandura, A.1977 Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84,191-215p.
- Ashton, P. T.1985 Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames, & R.Ames, (eds.), Research on Motivation in Education: Vol.2. THE Classroom Meliu. Orlando, FL: Academic Press, Pp.141-174p.
- 春原淑雄 2007 教育学部生の教師力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 98-108p.
- 伊田勝憲 2005 教師志望動機測定尺度作成の試み－教師イメージ、個人経験、理想とする教師像に着目して 名古屋芸術大学研究紀要 Bulletin-of Nagoya University of Arts26 (分冊1) 15-25p.
- 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 44 454-462p.
- 春原淑雄 2010 親の要因、教職志望動機および教師効力感の関連－教員養成課程の新入生を対象として－ 学校教育学研究論集 21 1-10p.
- 春原淑雄・坂西友秀 2010 「教職入門」における模擬授業が教師効力感に及ぼす効果 埼玉大学紀要 教育学部, 59 55-65p.
- 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 2005 「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」資料1-3