

教育実習前後の女子大生の不安要因と その心理的介入に向けた予備的研究

高垣 マユミ
吉村 麻奈美

問題と目的

教員養成課程の最終段階に位置づけられる「教育実習」は、教師としての力量形成の集大成を成すと考えられている重要なカリキュラムの一つである。その効果は、学習指導の力量形成以外にも、自己効力感や意欲の向上といった心理的要因にも効果があるという報告が、これまでに多くなされてきた(春原, 2008; 春原, 2010、今林・川畑・白尾, 2004; 三島・安立・森, 2010 など)。例えば、自己効力感の向上においては、個人が必要な行動を達成できたという経験を持つこと(遂行行動の達成)が大きな情報源であるといわれており(坂野・前田, 1987)、自己効力感の強さは、個人がいかに多くの努力を払おうとするか、あるいは嫌悪的な状況にいかにか長く耐えることができるかによって長期的に形成されることが示唆されている(坂野, 1989)。これを教育実習の場合に当てはめれば、Bandura (1977) の自己効力感理論を教師教育の分野に応用・発展させた「教師効力感」は、「生徒の学習や発達に対して肯定的な効果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」と定義されており(Ashton, 1985)、教師志望の学生が実習生としての立場で、実際の教育場面において望ましい教育的行為をとることができたという経験を積み重ねることが教師効力感を向上させていくことが報告されている(春原, 2007)。

その一方で、教師を目指す学生たちにとって、実際に教師としての立場になって教壇に立ち、生徒と関わりながら教職の全般を経験するという教育実習の体験は、自己効力感や意欲の向上などの心理的要因を向上させることに繋がるものの、それ以上に、不安やストレスに晒される場でもあることから、

教育実習が負の影響を与えるという課題を抱えていることも指摘されてきている(秋光, 2011; 深川, 2011)。こうした教育実習の心理面における負の課題として特に多いものは、不安についての研究であり、「教育実習不安」と名づけられた不安感が1990年代から扱われるようになった。その構造をみるもの、要因を探るもの、不安の増減のプロセスを追うもの、不安と絡めた事前指導のあり方について探るものなど、多様な研究が進められてきた(西松, 2008; 大野木・宮川, 1992; 善明・宮川, 2004 など)。特に、大野木・宮川(1992)は、教育実習不安について、女性は男性に比して高いことを明らかにしている。このことは、特に本学のような女子大学の教職課程において、心理面での支援をより強化する必要性を示しているのではないだろうか。ただし、これらの先行研究が示すこととは、一定の知見もあれど、性差や個人の特性といった、より細かい要因に配慮する必要性、ともいえるものと解釈される。それでは、多様な学生の存在する大学の教職課程において、教育実習に赴く学生たちに対し、事前にどのような学びを提供することがより効果的といえるのだろうか。また、教育実習後に不安を持ってしまった学生たちに対して、大学としてどのような支援を行うことがより適切なのだろうか。

実際に筆者の担当する「教育実践演習」の講義の中で、学生たちが教育実習で記入した教育実習記録の文面からは、学生たちが実習の場でさまざまな課題に直面しては、解決に努力した姿が浮かび上がってきた。さらに記録を丹念に読むと、学習指導と同じ頻度で、生徒指導やコミュニケーションに関わる記述量が多い傾向がみられた。そこで高垣・吉村(2014)は、教育実習を経験する個々の学生の抱える課題はどのようなものなのか、さらには、こうした課題は教育実習前後でいかに変化するののかに関して、具体的に把握するための調査・分析を実施した。上述したような教育実習に関わる先行研究には量的データを扱ったものが比較的多い中、高垣・吉村(2014)の調査では、質問紙調査のほか、自由記述および半構造化インタビューを併用することで、より丁寧に教育実習の前後における認知および心理の変化とその理由をとらえている。これらの質的なデータも交えた調査の結果、教育実習後の女子学生たちのポジティブな認知や心理状態を増加させる背景として、「他者との関わり」、すなわち、現場における教師や生徒等との関係性が大きな影響を与えていることが浮き彫りにされた。さらに今後の課題としては、教育実習に向かう学生や教育実習を終えた学生たちに対して、「他者とのコミュニケーション」「人間関係」に関する学びの機会を提供することが重要であることが示唆された。しかしながら、上述した教育実習中の不安やストレスについて

扱った先行研究には、実際の心理的介入について扱った実証研究は殆ど存在しない。そこで、本研究では、高垣・吉村(2014)の調査結果を踏まえつつ、より効果的に教育実習生たちを支援するために、教育実習に関わる学生たちの状態の把握と、心理的介入に向けた予備的検討を目的とする。

方法

対象者

本学における教育実践演習という教職科目を履修している、中学校もしくは高等学校において英語科の教育実習を終えた大学4年生(女子20名)を対象とした。なお、その内、半構造化インタビュー及び心理的介入は、高等学校において英語科の教育実習を経験しているAさん(22才・女性)を対象とした。

質問紙

教育実習の前後において、教育実習に対する認知および心理の変化を捉えるために、質問紙調査を実施した。使用した尺度は、平岡(2012)に基づき、認知面に関するものと、心理面に関するものの2種類であった(質問項目は、高垣・吉村, 2014を参照)。

認知面の尺度に関しては、回答方法は、全33項目について、「とてもそう思う[1]」から「全くそう思わない[5]」までの5段階で回答を求めるものであった。回答に対して[]内の得点が順に与えられた。さらに、各項目について、その選択理由の自由記述を求めた。

心理面の尺度に関しては、回答方法は、全42項目について、「とてもそう思う[1]」から「全くそう思わない[7]」までの7段階で回答を求めるものであった。回答に対して[]内の得点が順に与えられた。さらに、各項目について、その選択理由の自由記述を求めた。

半構造化インタビュー

Aさんからインタビュー協力の同意を得てインフォームドコンセントで書面をとり、1回50～90分の範囲で2回、面接を行った。半構造化インタビューを用い、質問項目の中から自由に選択して教育実習の変化を語ってもらった。質問項目の内容は、1. 教育実習で大きく変わったこと、2. 一番つらかったこと、3. 一番楽しかったこと、4. 津田の教職に求めること、5. その他である。

心理的介入

Aさんの自由記述欄を参照しつつ、①肯定的項目のうち得点上昇がみられなかったもの、②否定的項目のうち得点減少が見られなかったもの、についてより丁寧に確認と質問を行った。また、③質問紙で拾えていない不安事項、④より全般的な教職に関する現時点での不安事項、について話し合い、①～④の中から、最終的に最も不安な事項を協同で特定したところ、「現場の教員との関係性」が選ばれた。

結果と考察

1. 教育実習前後の認知の変化

教育実習前後における評価得点を対応のある t 検定により比較したところ、以下の19項目において教育実習前よりも教育実習後の得点が有意に高くなっていることが示された。「教育実習を早くしたい」($t(19)=2.942, p<.05$)「教育実習は有意義である」($t(19)=4.073, p<.05$)「教職への自覚や使命感が高まる」($t(19)=4.972, p<.001$)「生徒への理解や愛情を深めることができる」($t(19)=4.195, p<.001$)「教育実習は楽しい」($t(19)=2.820, p<.05$)「教師になりたい」($t(19)=2.666, p<.05$)「教育実習の期間は4週間くらいがよい」($t(19)=3.929, p<.05$)「自分の教育観や人生観が変わる」($t(19)=5.659, p<.001$)「生徒の前に立って指導することに自信がある」($t(19)=2.896, p<.05$)「教職へのイメージが変わる」($t(19)=4.194, p<.001$)「生徒への見方が変わる」($t(19)=3.943, p<.05$)「自分が変わる」($t(19)=5.812, p<.001$)「学校での教師の仕事の内容についての理解が深められる」($t(19)=2.854, p<.05$)「教えることの喜びや楽しみ、興味を覚えることができる」($t(19)=4.414, p<.001$)「教育実習への希望や期待感」($t(19)=2.208, p<.05$)「教育実習は案ずるより産むがやすし」($t(19)=3.454, p<.05$)「教員採用試験を受けたい」($t(19)=2.680, p<.05$)「教育実習では何かが期待できる」($t(19)=2.967, p<.05$)「教育実習体験は教職以外の職業に就く場合にも有益だ」($t(19)=6.110, p<.001$)。

また、以下の5項目において教育実習後の得点が有意に低くなっていることが示された。「状態不安」($t(19)=-4.222, p<.001$)「特性不安」($t(19)=-2.349, p<.05$)「生徒の前に立って指導することへの不安」($t(19)=-2.651, p<.05$)「教育実習はしんどいものだ」($t(19)=-4.156, p<.05$)「教師の仕事と教えることがその大部分である」($t(19)=-3.929$)。以上より、概ね肯定的な項目が得点増加し、否定的な項目の得点が減少している。

2. 教育実習前後の心理の変化

教育実習前後における評価得点を対応のある t 検定により比較したところ、以下の 24 項目において教育実習前よりも教育実習後の得点が有意に高くなっていることが示された。「優しい」($t(18)=3.708, p<.05$)、「面白い」($t(18)=4.444, p<.001$)、「楽しい」($t(18)=4.535, p<.001$)、「あたたかい」($t(18)=4.342, p<.001$)、「信頼できる」($t(18)=2.387, p<.05$)、「積極的」($t(18)=2.281, p<.05$)、「真剣」($t(18)=2.191, p<.05$)、「明るい」($t(18)=3.911, p<.05$)、「熱心な」($t(18)=2.916, p<.05$)、「情熱的」($t(18)=2.333, p<.05$)「やりがいがある」($t(18)=3.495, p<.05$)、「さわやか」($t(18)=2.283, p<.05$)、「おおらか」($t(18)=3.904, p<.05$)、「柔軟な」($t(18)=3.016, p<.05$)、「興味深い」($t(18)=2.477, p<.05$)、「寛大な」($t(18)=3.432, p<.05$)、「誠実な」($t(18)=2.911, p<.05$)、「純粋な」($t(18)=4.011, p<.05$)、「親しみがある」($t(18)=4.220, p<.05$)、「教養がある」($t(18)=2.650, p<.05$)、「頼りになる」($t(18)=3.209, p<.05$)、「進歩的」($t(18)=2.691, p<.05$)、「生き生きとした」($t(18)=3.391, p<.05$)、「公平な」($t(18)=2.613, p<.05$)。

また、以下の 4 項目において教育実習後の得点が有意に低くなっていることが示された。「厳しい」($t(18)=-2.251, p<.05$)、「威厳的」($t(18)=-2.897, p<.05$)、「堅い」($t(18)=-2.993, p<.05$)、「支配的」($t(18)=-2.517, p<.05$)。以上をみると、肯定的な項目が得点増加し、否定的な項目が得点減少している。

3. 教育実習前後に関する学生自身の語り

インタビューによって得られた語りから抜粋したものを表 1 にまとめる。

表 1 インタビューによる語りの抜粋

質問項目	対象者 A
1. 教育実習で大きく変わったこと	<ul style="list-style-type: none"> ・(高校英語は楽しく学べる) 私が高校生のときは、生徒全員が着席し、静かな空気の中で堅苦しい授業(英文音読・日本語訳・文法解析)が行われてきた。学習指導要領が改訂され、4 年前にいた先生方はほとんど異動され、授業は「楽しいもの(ペアワーク・グループワーク・全員が立って行われるアクティビティなど)」に変わっていた。進学校だからといって、堅苦しく真面目な授業を展開させればよいというわけではないと考えが変わった。 ・(時間がない) 中・高の教員は小学校教員とは違って授業のない時間(空きコマ)があるのだから、授業の準備があるにしても、時間に追われることはないのだろう、と思っていた。じっさいはプリント作成・小テスト採点など、小さな細々とした仕事が多く、授業準備に多くの時間を割くことができない。

2. 一番つま かったこと	<ul style="list-style-type: none"> ・(楽しい授業が思い浮かばない) 自分が高校時代に受けた授業のイメージが強すぎて、楽しく学べるアクティビティが全く思い浮かばなかった。思い浮かんだとしても、それと自分が一番伝えたいことをうまく繋げることができなかった。 ・(塾講師の経験が活かされない) 当たり前だが、塾と学校は似ているようで全く違う。3年間塾講師をやってきた経験は必ず活きると思っていたし、自分は良い授業ができると思いこんでいた。実際は何度も打ちのめされてボロボロになり、自分の中にあったプライドのようなものが一気に砕かれた。何度も家で泣いた。
3. 一番楽し かったこと	<ul style="list-style-type: none"> ・(生徒の反応を見ること) 指導案を考えていく中で生徒の反応をある程度予測するが、本番では予想外の反応を示す場合が多くある。そういった反応は授業を進める上で怖い存在でもあるが、一方で自分の説明よりもうまく周りを納得させたりしていて、こちらも学ぶ点があり、とても面白かった。

これらの語りと、教育実習後の認知の得点が有意に高くなった項目の関連をみると、たとえば、「3年間塾講師をやってきた経験は必ず活きと思っていたし、自分は良い授業ができると思いこんでいた。しかし実際は塾講師の経験が生かされず、何度も打ちのめされてボロボロになり、自分の中にあったプライドのようなものが一気に砕かれ、何度も家で泣いた。」という語りは、関わる相手の多様性や、やりがいを感じたなどの背景となることが想定できる。

また、教育実習後の心理の得点が有意に高くなった項目と関連する語りを見てみると、たとえば「指導案を考えていく中で生徒の反応をある程度予測するが、本番では予想外の反応を示す場合が多くある。そういった反応は授業を進める上で怖い存在でもあるが、一方で自分の説明よりもうまく周りを納得させたりしていてこちらも学ぶ点があり、とても面白かった。」といった語りは、工夫する楽しさや、生徒との関わりに充実感、などの背景と捉えることができる。

4. 心理的介入

Aさんの質問紙の結果のうち、肯定的項目のうち得点上昇がみられなかったもの、および、否定的項目のうち得点減少の見られなかったものを抽出した。「認知」の尺度においては、Q2「特性不安」が不変、Q8「上手に教科指導ができる」が低下、Q20「教職へのイメージが変わる」が低下、Q23「学校での教

師の仕事の内容について理解が深められる」が低下していた。これらの得点変化の理由について A さん自身が書いた自由記述欄を参照すると、Q2 については「他の先生と生徒と接するときはどうしても緊張はしてしまう」、Q8 については「自分がどれくらいできるかわからなかったが、まだまだ理想どおりにはいけないことがわかった」と、客観的に見るようになっていた。しかしながら Q20 については「先生たちをみて、少し理想とは違うと感じた」、Q23 についても「指導教員が何をしているのかよくわからなかった」というように、不安感が残る可能性のある記述内容であった。

心理の尺度においては、Q10「積極的」が不変、Q27「熱い」が低下、Q42「公平な」が低下していた。これらの自由記述欄を確認したところ、Q10 については「積極的にしなければと思っていたがどこまでやっていいのか判断が難しかった」、Q27 については「自分はあまり熱さを表に出すのは得意ではないと思った」、Q42 については「公平にするのは思っていた以上に難しかったし、公平とは何かわからなくなった」と、いずれも不安の残る可能性が考えられた。さらに自由記述欄全体を精読したところ、Q9「信頼できる」において「指導教員にどこまで頼っていいのかわからなかったが助けてもらえた」、Q19「悪い」において「全員同じようには接することができず、上手な授業もできなかった」、と、得点変化に拠らず不安感の残ると思われる表現がみられた。

これらのプロセスを経て、最終的には「認知」尺度では Q2、Q8、Q20、Q23、「心理」尺度では Q9、Q10、Q19、Q27、Q42 を、心理的介入において詳細に検討する対象と定めることとした。

そのほか、質問紙で拾えていない不安事項、および、より全般的な教職に関する現時点での不安事項も含め、A さんの教職に関する不安事項について概観したのち、特に不安の強いものを特定し、それに対し不安低減を探る心理的介入を行った。心理的介入のやりとりから抜粋したものを、表 2 にまとめる。

表2 心理的介入のやりとりの抜粋

介入項目	介入者	対象者 A
<p>1. 肯定的項目のうち得点上昇がみられなかったもの</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 認知 Q8「上手に教科指導ができる」の得点の実習後に下がっていますが、今はどう感じていますか？ ・ 認知 Q20「教職へのイメージが変わる」の得点下がっていますね。 ・ 認知 Q23「学校での教師の仕事の内容について理解が深められる」が低下していますが、これはどういう風に思われたということでしょうか？ ・ 心理 Q10「積極的」が不変ですが、これはどういうことだったのですか。 ・ 心理 Q27「熱い」の得点が下がっていますが、これについてはどう思いますか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集中できない子が多い。うまく指導できていないんじゃないか、力になれているのかどうか、と今も思います。(介入者「たとえば、どんな場面でそう思いましたか？」) 教室内に、からかわれている生徒がいて、それに気づかずあててしまい、辛かったろうな、と怖くなりました。 ・ 実習中、指導教員は「こなす」「日々の作業をしている」という感じでした。もっと工夫したり、計画したりしているかと思ってました。生徒と接したいばかりではない、というより、指導教員が「忙しい忙しい」と言っていて、そちら優先だった。プリント綴じなど、そこまでやる必要あるのかな、生徒と一緒にやればいいのに、などと思っていました。 ・ 紙の作業が多い、と聞いていましたが、それを目にしませんでした。やっているのかどうかわからず、何が忙しいのかよくわかりませんでした。生徒の自主性に任せるなどすれば、もっと効率的にやれるのではと思いました。 ・ ボランティアや家庭教師の経験では OK だったのですが・・・。指導教員の言うことにまず従うべし、ということと、積極性との葛藤がありました。指導教員に忙しくさせちゃうのでは、という思いもありました。 ・ 私は熱くはないので。でも、そういう先生もいていい、と思います。

介入項目	介入者	対象者 A
	<ul style="list-style-type: none"> ・心理 Q19「悪い」において「全員同じようには接することができず、上手な授業もできなかった」とあり、Q42「公平な」の得点も変わっていませんが、これについては今どう思われますか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・今もそうです。ですが、すべてに平等、というのは難しいかなと思います。それでいいのかな、という思いもまだありますが・・・
<p>2. 否定的項目のうち得点減少が見られなかったもの</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・認知 Q2「特性不安」のところ、「他の先生と生徒と接するときはどうしても緊張はしてしまう」と書かれていますね。 ・心理 Q9「信頼できる」の自由記述で、「指導教員にどこまで頼っていいのかわからなかったが助けてもらえた」とありますが、「どこまで頼っていいのかわからない」と思われたことは今はどういう風に感じていますか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・「どこまで話していいんだろう」という気持ちは、三週間ずっとありました。 ・「頼りにくさ」はもともとあって、最近気づいたんです。指導教員は褒めてくれましたが、ポジティブなことしか言わなかった。「よく考えたね。でも、〇〇でしょうね。」と言われてしまうと、頼りにくかったです。実習生間のいじめもあったのですが、それも言えなかった。(介入者「それは指導教員との間の関係性も影響すると思いますか？」)あると思います。
<p>3. 質問紙で拾えていない不安事項</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ほか、教育実習や教師について、何か気になることはありますか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・特にありません。
<p>4. より全般的な教職に関する現時点での不安事項</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教員になることについて、現時点で不安に思うこととしてはどのようなことがありますか？ ・ほかに、不安に思うことはありますか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・同僚や保護者に、自分の意見を聞いてもらえるのかどうか、ということです。生徒にはまだ言えそうだと思います。先生方には、言えないこともありました。保護者の方とは教育実習期間中には接触しませんでした。保護者の方が強いのだと思いますし・・・。 ・生徒のことですね。どんな生徒を担当することになるのか。合う合わないもあると思いますし。

介入項目	介入者	対象者 A
まとめの質問	これらの、教員との間で起きたことは、A さんにどう影響していますか？	そういえば、年長の同性は以前も苦手で、仕事を教えてもらえなかった、ということがありました。また似たような相手になったとき、同じことになってしまうのでは、という不安があります。嫌われたらどうしよう、という思いもあります。

表2内のやりとりにみられるように、肯定的な質問項目の得点が上昇しない、あるいは否定的な質問項目の特定が減少しないケースでも、A さんが「そういうこともあっていい」と不安に感じないような処理ができている場合もみられた。

逆に不安が維持あるいは実習を通して増幅していると思われる項目もみられた。それらの中から、最も不安である事項を話し合って特定したところ、「現場の教員との関係性」が選ばれた。「まとめの質問」にあるように、A さんにとっての「指導教員との関係性」への不安とは、自らの頼りにくい傾向と、年長女性への苦手感と関連しており、今後教員になるにあたっても同様の不安が継続していることがわかる。

つぎに、「現場の教員との関係性」をターゲットとした、認知再構成法を実施した。例と簡単な図解を見せて介入法を教示し、テーマに沿い教育実習中に生じた最もネガティブな感情が高まった具体的な出来事、および、そのときの思考を特定した。すると、「最終の授業を ACT の教員との共同で行うように一週間前に言われたこと／授業はうまくできなかった」が出来事として、「不安感」のほか「疑問」「不信任」「怒り」がそのときの感情として挙げられた。出来事に付随する自動思考として、「打ち合わせが不十分」「(授業は)できていない」「(指導教員から)嫌われているのでは？」等も挙げられ、それらが感情に影響していることも示された。

つぎに、これらの A さんの認知に対し、より不安が生じにくくなるような代替的思考を共同で考案した。介入者が代替的思考を考案するときのヒントをいくつか提示したところ、新しい考え方として、「(授業ができないのではなく)できると思ったから提案してくれたのかもしれない」、「(指導教員は自分を)成長させてくれようとしたのかもしれない」というポジティブな認知を考え出すことができた。その思考の確からしさを A さんに自己評定し

てもらったところ、ある程度正しいと思えるということであった。ここまでの認知修正を経て、Aさんに同じ出来事に対する感情を聞いたところ、不安は減ったことが報告され、また、新たな感情として、「もうちょっと教えてくださいと言えたかもしれない」という後悔の気持ちも生じたということであった。さらに、「次は頑張って(もうちょっと指導教員と)話をしよう」という気持ちも出てきたということが報告された。

以上のプロセスから、少なくとも、Aさんにとっての最大の不安感を生み出す出来事についての認知の変化は認められ、また、介入は不安低減に効果的であったことが示されたといえよう。

総合考察

本学の教育実習の前後における認知および心理の変化を調査した高垣・吉村(2014)の量的・質的な分析結果からは、教育実習後の女子学生たちのポジティブな認知や心理状態を増加させる背景として、「他者との関わり」、すなわち、現場における教師や生徒等との関係性が大きな影響を与えていることが浮き彫りにされた。そこで、本研究では、高垣・吉村(2014)の結果を踏まえつつ、より精緻に教育実習生を支援することを目途とし、心理的介入を試みた。

対象者は、本学における教育実践演習という教職科目を履修している、高等学校において英語科の教育実習を終えたAさん(22才・女性)であった。本研究における心理的介入で得られた知見を以下にまとめる。

Aさんの自由記述欄を参照しつつ、肯定的項目のうち得点上昇がみられなかったもの、否定的項目のうち得点減少が見られなかったもの、についてより丁寧に確認と質問を行った。また、質問紙で拾えていない不安事項、より全般的な教職に関する現時点での不安事項、について話し合い、それらの中から、最終的に最も不安な事項を協同で特定したところ、「現場の教員との関係性」が選ばれた。つぎに、実習中現場の教員との関係性のなかで生じた具体的不安状況の一つ選択してもらい、該当場面に対する認知再構成法を実施した。選択された状況はAさんの授業に関する指示をめぐってのコミュニケーションであり、Aさんの頼ることに対する逡巡も影響し、不安と不信感が喚起された状況であった。認知再構成法の実施後は、「(同様の場面で)教えて下さいと言えるかもしれない」という認知の変化と、不安感の低減が感想として報告された。

心理的介入のプロセスにおいて A さんに生じた変化について、図 1 にまとめる。

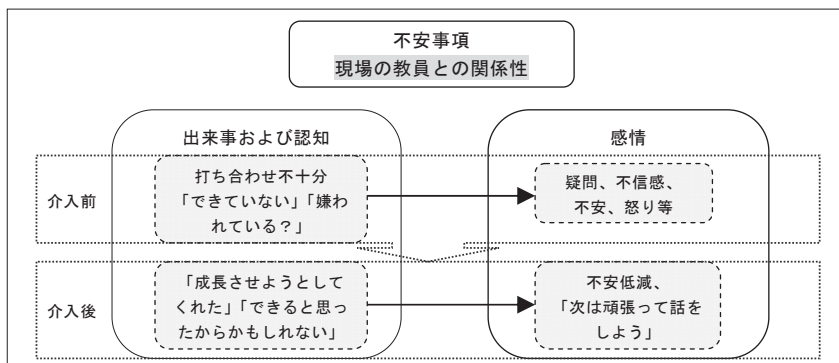


図1 心理的介入によりもたらされた変化

今後の課題としては、本研究の心理的介入の結果からも明らかになったように、教育実習に向かう学生たちに対して、「他者とのコミュニケーション」「人間関係」に関する学びの機会をより充実させることが有益であると考えられる。具体的には、例えば、「人間関係論」等の授業で、教育実習前に、より精緻な側面から人間関係の知識とスキルを身につけるために、授業を通して各自が対人行動に関する性格傾向を把握するとともに、会話スキル、対人不安のコントロールスキル等の習得を目指すことが有用であろう。また、教育実習後に人間関係に自信を無くしてしまった学生に対して、「教育実践演習」等の授業で、持ち返った課題を踏まえつつ個別に支援を行う、等の手立てを講じることが有用であろう。このように、今後は、教員養成にかかわる該当科目の教員が相互の適切な役割分担と連携を図り、継続的に、本学における教員養成の質を高めるための方途を話し合い「授業」レベルでの連携による支援を目指すことが重要である。

<文献>

- 秋光恵子 2011 教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響
—実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較— 学校教育学研究, 23, 43-52.
- Ashton, P. T. 1985 Motivation and the teacher's sense of efficacy. *Research on motivation in education*, 1, 141-171.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 深川八郎 2011 子どもたちの変容と学校づくりの課題 摂南大学教育学研究, 7, 1-10.
- 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.
- 春原淑雄 2008 教育実習体験が教育学部生の教師効力感に及ぼす影響 学校教育学研究論集, 17, 17-26.
- 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, 1-10.
- 今林俊一・川畑秀明・白尾秀隆 2004 教育実地研究に関する教育心理学的研究 (6) —教員養成学部生の教師効力感の変容について— 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 85-99.
- 三島知剛・安立大輔・森敏昭 2010 教育実習生の実習前後における学習の継続意思の変容 —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— 日本教育工学会論文誌, 33, 69-72.
- 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 (4), 454-462.
- 斎藤恵美・神村栄一 2011 コーピングの柔軟性が教育実習生のストレス反応に及ぼす影響 教育心理学研究 24 (1), 34-44.
- 坂野雄二 1989 一般的セルフ・エフィカシー尺度の妥当性の検討 早稲田大学人間科学研究, 2, 91-98.
- 坂野雄二・前田基成 1987 虚偽の心拍フィードバックがセルフ・エフィカシーの変動と心拍コントロールに及ぼす影響 千葉大学教育学部研究紀要, 35, 23-33.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2014 教育実習前後の女子大生の認知と心理の変化 —教員養成の質を高めるための現状分析と課題— 津田塾大学紀要, 47, 53-71
- 善明宣夫・南本長徳 2004 教育実習の研究 (Ⅰ) —実習生の不安を中心として— 教職教育研究 : 教職教育センター紀要 9, 1-10.