

# 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 —

高垣 マユミ・吉村 麻奈美

## 問題と目的

教育実習中の学生たちは、不安やストレス、授業観察力など、多様な課題を抱えていることが従来の研究によって明らかにされている。教育実習に関連する課題について認知面と心理面に大別し先行研究を概観してみると、認知面については、三島(2009)が教育実習前後の変容を、体験量・印象度・有用度といった3つの観点から分析している。その結果、実習生のイメージの変容に影響を与える体験として、実習生どうしの相互批判的関わりが重要であることが示唆されたが、ネガティブな影響も与える場合があるため、相互批判的な関わりは単純に行えばいいというのではなく、ケア活動の併用や、ネガティブな体験をどう捉えるかという個人の内的要因に配慮する必要性があると結論づけている。ほかにも、授業観、授業をとらえる視点、非言語行動スキルへの意識、大学講義イメージ、教授行動に関するメタ認知的知識、志望動機、構え等、さまざまな切り口で教育実習を通しての認知変容を見る研究が存在する(羽野・堀江、2002;三島、2008;細谷・松村、2012など)。

心理面においてとく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り、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(大野木・宮川、1992;善明・宮川、2004;西松、2008など)。その先駆である大野木・宮川(1996)は、教育実習不安はセルフ・エフィカシーおよび対人不安と有意に相関があること、教育実習不安得点は教育実習を通して有意に減少することなどを見出している。また西松(2008)は効力感の変化を扱い、教育実習を通して個人的教師効力感が高まる効果があるが、女性の個人的教

師効力感を上げるためには配慮がいるとしている。教育実習にまつわるストレスとコーピングについて扱った川人・大塚(2010)は、楽観性の高さおよび接近コーピングは抑うつを下げること、ストレスが多く回避コーピングを使うことは抑うつを上げることなどを明らかにしている。

これらの先行研究が示すことは、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、ともいえるのではないだろうか。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、教育実習後に自信を無くし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。今後、よりストレスが増加し、よりコミュニケーション能力が求められていく可能性が高い教員職を目指す学生たちに対し、さらなる充実した教育プログラムを提供することは急務であると思われる。

じっさいに、本学において筆者の担当する「教育実践演習」の講義のなかで、学生たちが教育実習で記入した教育実習記録を読む機会を得たところ、その文面からは、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」と並んで、「生徒指導」、「生徒とのコミュニケーション」の記述量が多い傾向がみられた。このことは、本学の学生の多くが、指導内容とコミュニケーションを教育実習の重大な課題として捉えていることを示唆している。しかしながらこれらはあくまで筆者の印象であり、また、これまでにこうした問題に対して、本学におけるデータ分析や研究への着手がなされてきていないため、見出された傾向を明確に主張することはできない。そこで今回、より本学に即したデータを取り、実証的に分析していくことを通して、これらの課題を明らかにし、さらには講義の洗練に向け発展させていきたいと考えた。

そこで本研究では、ゆくゆくは学生たちが教育実習をより円滑かつ効果的に実施できるよう、大学として支援ができるようになるために、まずは、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かに関して、より詳細に明らかにすることを目的とした。

また、女性のほうが不安が高いというデータは各所にあるが、大野木・宮川(1992)は、女性の教育実習不安についても、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。

これらのことから、本研究では、本学の女子大生を対象とし、これまで明らかにされてこなかった問題、すなわち、教育実習にかかわる個々の学生の抱える不安やストレスはいかなるものか、またそれらがどのように変化するかといったことへのより詳細な現状分析を試みたい。そのさい、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たいと考える。前述の先行研究には、量的データを扱ったものが比較的多いことから、質的なデータも交えながら探っていくことによって、本学の学生たちの持つ課題の内容がより詳らかに把握できることを狙いたいと考える。

## 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、教育実習を終えた大学4年生(女子19名)を対象とした。なお、対象者は、中学校もしくは高等学校において英語科の教育実習を経験している。

### 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種類である(平岡、2012)。

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

インタビュー協力の同意を得た2名を対象に、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

番つかったこと、3. 一番楽しかったこと、4. 本学の教職に求めること、5. その他である。

## 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認知の変化についての評価得点を比較したものを表1に示す。

表1 教育実習前後の認知の変化

		平均 値	N	標準 偏差	平均 値の 標準 誤差
Q1	事前：状態不安	2.22	18	1.215	.286
	事後：状態不安	3.39	18	.979	.231
Q2	事前：特性不安	2.22	18	1.114	.263
	事後：特性不安	2.83	18	1.249	.294
Q3	事前：将来、教師になりたい	3.00	18	1.414	.333
	事後：将来、教師になりたい	2.28	18	1.127	.266
Q4	事前：教育実習を早くしたい	3.11	18	1.323	.312
	事後：教育実習があったという間に終わったと思う	1.89	18	1.132	.267
Q5	事前：教育実習が教師としての資質能力の形成に役立つ	2.22	18	1.114	.263
	事後：教育実習が教師としての資質能力の形成に役立つ	1.72	18	.752	.177
Q6	事前：2週間の実習は長い	2.35	17	1.222	.296
	事後：2週間の実習は長い	3.82	17	1.510	.366
Q7	事前：教育実習は有意義である	2.17	18	1.043	.246
	事後：教育実習は有意義である	1.22	18	.428	.101
Q8	事前：上手に教科指導ができる	4.22	18	.943	.222
	事後：上手に教科指導ができる	3.67	18	1.328	.313
Q9	事前：教職への自覚や使命感が高まる	2.72	18	1.364	.321
	事後：教職への自覚や使命感が高まる	1.72	18	.752	.177
Q10	事前：生徒への理解や愛情を深めることができる	2.61	18	1.092	.257
	事後：生徒への理解や愛情を深めることができる	1.50	18	.924	.218
Q11	事前：教育実習は楽しい	3.22	18	1.309	.308
	事後：教育実習は楽しい	2.00	18	1.328	.313
Q12	事前：教師になってみたい	2.94	18	1.474	.347
	事後：教師になってみたい	2.22	18	1.215	.286
Q13	事前：教育実習の期間は4週間くらいのほうがよい	4.22	18	1.114	.263
	事後：教育実習の期間は4週間くらいのほうがよい	3.00	18	1.414	.333
Q14	事前：自分の「教育観」や「教養観」あるいは「人生観」が変わる	3.22	18	1.003	.236
	事後：自分の「教育観」や「教養観」あるいは「人生観」が変わる	1.67	18	.686	.162
Q15	事前：大学で学んだことが役に立つ	2.28	18	.895	.211
	事後：大学で学んだことが役に立つ	2.78	18	1.215	.286

		平均 値	N	標準 偏差	標準 誤差 の 平均 値
Q16	事前：事前指導が役に立つ	2.22	18	.808	.191
	事後：事前指導が役に立つ	2.22	18	1.166	.275
Q17	事前：生徒の前に立って指導することへの不安	1.67	18	1.085	.256
	事後：生徒の前に立って指導することへの不安	2.61	18	1.092	.257
Q18	事前：生徒の前に立って指導することへの自信	4.17	18	1.150	.271
	事後：生徒の前に立って指導することへの自信	3.33	18	.970	.229
Q19	事前：教育実習はしんどいものだ	1.94	18	.938	.221
	事後：教育実習はしんどいものだ	3.00	18	1.372	.323
Q20	事前：教職へのイメージが変わる	3.39	18	1.335	.315
	事後：教職へのイメージが変わる	2.11	18	1.367	.322
Q21	事前：生徒への見方が変わる	2.78	18	1.309	.308
	事後：生徒への見方が変わる	1.56	18	.856	.202
Q22	事前：自分が変わる	3.33	18	1.237	.291
	事後：自分が変わる	1.56	18	.922	.217
Q23	事前：学校での教師の仕事の内容について理解が深められる	2.17	18	.786	.185
	事後：学校での教師の仕事の内容について理解が深められる	1.50	18	.618	.146
Q24	事前：家庭教師や塾講師の経験が役に立つ	2.50	18	1.339	.316
	事後：家庭教師や塾講師の経験が役に立つ	2.67	18	1.138	.268
Q25	事前：教師の仕事と教えることがその大部分である	2.78	18	1.114	.263
	事後：教師の仕事と教えることがその大部分である	4.06	18	.938	.221
Q26	事前：教えることの喜びや楽しみ、興味を覚えることができる	2.56	18	1.294	.305
	事後：教えることの喜びや楽しみ、興味を覚えることができる	1.61	18	.850	.200
Q27	事前：教育実習をもっとやりたい	3.76	17	1.091	.265
	事後：教育実習をもっとやりたい	2.82	17	1.286	.312
Q28	事前：教育実習への希望や期待感	2.83	18	1.249	.294
	事後：教育実習への希望や期待感	2.17	18	.924	.218
Q29	事前：教育実習は案ずるより産むがやすし	2.67	18	.907	.214
	事後：教育実習は案ずるより産むがやすし	1.72	18	1.018	.240
Q30	事前：実習体験が人生の感激を与えてくれる	3.47	17	.800	.194
	事後：実習体験が人生の感激を与えてくれる	1.94	17	1.144	.277
Q31	事前：教員採用試験を受けたい	3.44	18	1.464	.345
	事後：教員採用試験を受けたい	2.67	18	1.237	.291
Q32	事前：教育実習では何かが期待できる	2.83	18	1.249	.294
	事後：教育実習では何かが期待できる	1.72	18	.958	.226
Q33	事前：教育実習体験は教職以外の職業につく場合にも有益だ	2.67	18	.907	.214
	事後：教育実習体験は教職以外の職業につく場合にも有益だ	1.33	18	.594	.140

対応のあるt検定により、つぎの8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。Q7教育実習は有意義である( $t(18) = 3.174, p < .05$ )、Q10生徒への理解や愛情を深めることができる( $t(18) = 3.269, p < .05$ )、Q13教育実習の期間は4週間くらいがよい( $t(18) = 3.417, p < .05$ )、Q14自分の教育観や人生観が変わる( $t(18) = 4.583, p < .001$ )、Q18生徒の前に立って指導することに自信がある( $t(18) = 3.720, p < .05$ )、Q21生徒への見方が変わる( $t(18) = 3.240, p < .05$ )、Q30教育実習体験が人生の感激を与えてくれる( $t(18) = 4.258, p < .001$ )、Q33教育実習体験は教職以外の職業に就く場合にも有益だ( $t(18) = 4.652, p < .001$ )、の8項目である。

いっぽう、以下の3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低くなっていることが示された。Q1状態についての不安( $t(18) = -3.618, p < .001$ )、Q19教育実習はしんどいものだ( $t(18) = -3.508, p < .05$ )、Q25教師の仕事は教えることがその大部分である( $t(13) = -3.755, p < .05$ )の3項目である。

つぎに項目ごとに選択理由に対する自由記述について、教育実習前よりも教育実習後の得点が有意に高かった8項目と、有意に低かった3項目において見出された記述の例と、記述の内容のうち得点変化に影響したと思われるもののうち2名以上が挙げた共通すると思われる要素を表2に示した。共通項の根拠は下線で示す。

表2 教育実習前後の認知の変化があった項目の記述例

■事後に増加		
項目	記述例	共通項
Q7. 教育実習は有意義である	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生方から多くを吸収することができた。</li> <li>・丸をつけた時とはまた考えがかわってそれほど有意義ではない。先生たちの裏が見える。失望する面もある。</li> <li>・学校の講義では経験できないことだった。</li> <li>・毎日、生徒、先生方と数多く触れ合うことができ、自分の教えたことが“成長”という形で実感できるから。</li> <li>・現場で教えることによって<u>わかる</u>ことが数えきれないほどあったから。</li> <li>・英語を教えること以外にも生徒のふれあいなど多くのことから多くを学べたから。</li> <li>・母校という安心した環境で先生方のフォローや教習生同士励ましあい教えあうことを学ぶよい機会。</li> </ul>	<p>【経験することにより分かったことがある】 【先生や生徒とのふれあい】</p>

■事後に増加		
項目	記述例	共通項
Q 10. 生徒への理解ができること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全生徒が好いてくれるわけではないから…と思っていたが<u>生徒側も配慮してくれた</u>。</li> <li>・関わりが密になればなるほど気持ちも強くなる。</li> <li>・2週間ではあまり何もできないと思っていたが<u>生徒と関わりと深く感じるものがあった</u>。</li> <li>・「先生」と呼びかけてくれる<u>生徒</u>や一生懸命学ぼうとする生徒をととてもかわいく感じたから。</li> <li>・授業以外の時間に接することができた。</li> <li>・悩みや夢を相談してきてくれたとき、力になりたいと思える。</li> <li>・いろいろな生徒がいて、どういうように接するべきか十人十色でおもしろく感じた。</li> <li>・体育祭などの行事があったので。</li> </ul>	【生徒側からの関わり】 【関わりの深さ】 【授業以外の関わり】
Q 13. 4週間くらの期間はいいか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・期間というより、その間に何をやるかが重要なのだと感じた。</li> <li>・経験してみて<u>物足りなさ</u>も感じた。</li> <li>・3週間内ではやり遂げられないこともあった。4週間なら余裕がもてて良いと思う。</li> <li>・3週間では<u>資質能力形成前</u>で終わってしまうと感じた。何かを得かけた段階で終了してしまう。</li> <li>・1週目、慣れ。二週目、教科指導。三週目、学級運営で<u>ちょうどよい長さ</u>。</li> <li>・もう少し場数をふみたかった。</li> <li>・もう少し生徒の交流を深めたかった。</li> </ul>	【実習の長さよりも内容が大事】 【長いほうがよい】 【3週間程度が適当】
Q 14. 自分の教育観や人生観が変わる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「頼られること」が自己成長に繋がるのだと実感した。</li> <li>・先生の職員室などでの姿はあまり見なくなかった。</li> <li>・教師としての仕事を体験し、教えることは自分が学ぶことでもあると知ったから。</li> <li>・高校生という若い世代の子から教師の方々までいろいろな方々の中で過ごせたから。</li> <li>・「こういう時どうすべきか」ということにいろいろな選択肢があると教えられる。</li> <li>・分かる生徒に向けて授業するのではなく、個々のクラスのレベルにあった授業をしなければと思った。</li> <li>・教師は教えることが仕事だが、<u>生徒からも教わる</u>ことがあり相互に作用していたため。</li> <li>・様々な性格の生徒とふれあうことですこしは<u>価値観</u>が変わった。</li> </ul>	【自身が学ぶことがあった】 【関わる対象の多様性】
Q 18. 生徒の前に立つ自信がある	<ul style="list-style-type: none"> <li>・まだまだ未熟であることは自覚しているが、先生や生徒たちから色々教わり<u>自信</u>を持てた。</li> <li>・あまりなかったが、<u>生徒がうなずいてくれたり、よくわかった</u>と言ってくれることで自信になっていった。</li> <li>・「生徒と一緒に」のスタイルでよいと分かった。</li> <li>・少し慣れることによって<u>自信</u>がついたから。</li> <li>・自信もない。むしろもっと知識を増やさねば</li> <li>・実習期間中だけでは満足のいく教科指導ができず、自分の中で人前に立ってリーダーシップを発揮する自信へつながらなかったため。</li> <li>・教える経験がなかったけれど、<u>実習の中の指導教員の先生の言葉や生徒からの声</u>が自信につながった。</li> </ul>	【周りの助け】 【慣れることによる】



■事後に増加		
項目	記述例	共通項
Q21 生徒への見方が変わる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学力も性格も十人十色なので、<u>その子にあった接し方を選ぶ必要がある</u>と思った。</li> <li>・思ったよりは皆素直で真面目な生徒が多かった。</li> <li>・<u>授業以外の生活面の指導も必要</u>。</li> <li>・とてもクールな印象を持つ母校の生徒たちだったが、話をすると熱いものを持っているんだなということを感じることができた。</li> <li>・自分が高校生だった時とは異なり、教師の立場で生徒を見ることができ、また、<u>授業以外の時間の中でのほうが、その生徒の本質を観察できたため</u>。</li> <li>・もちろん一人一人考えていることは違って、教師はしっかり耳を傾けることが大切だと分かった。</li> <li>・多面的に生徒を見るようになった。</li> <li>・意外と素直、真剣に向き合うと心を開いてくれる。</li> <li>・生徒は教える対象（授業で）だと思っていたが、実際は生徒が成長するのを手助けするという風に変わった。</li> <li>・あまり変わらなかったが、<u>その子のことをもっと知りたかった</u>と思ったり、愛情がもてるようになった。</li> </ul>	<p>【生徒は意外に素直だった】</p> <p>【生徒に対する印象が広がった】</p> <p>【生徒の個性との付き合い方について考えた】</p>
Q30 教育実習体験が人生の感激を与えてくれる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初めて先生側に立って物事を見ることができるようになった。</li> <li>・生徒から慕ってもらえたり自分や授業がどんどん変わっていくのはおもしろい。</li> <li>・教えることの面白さを知ることができたのが感激であったから。</li> <li>・生徒たちが親しみを感じてくれてうれしかった。</li> <li>・達成感などは味わえたが感激とまではいかなかったから。</li> <li>・最終日に色紙と花束をもらったから。</li> <li>・成長過程にある生徒の成長に大きな感動を受けることがある。</li> <li>・「教える＝働く」ことの大変さと教員の存在意義を再確認しました。</li> <li>・<u>生徒からの言葉は自分の自信と財産になった</u>。</li> </ul>	<p>【生徒から慕われて嬉しい】</p> <p>【教えることの感激】</p>
Q33 業に就く実習体験は教員以外の職	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人と真剣に向き合い、人のためになる喜びを実感することができ、教職以外の職業でもためになる。</li> <li>・社会にでるうえで誰かの前にたって話す経験をしたことは役立つと思う。</li> <li>・様々な場面で<u>人との関わり</u>、人にものを教えることがあるので有益だと思う。</li> <li>・実習では実習生は“学生”ではなく“社会人”として扱われる。社会人として当然のマナー、責任はどの職業でも共通のものであると思う。</li> <li>・学校がどのように成り立っているのかわかるから。</li> <li>・社会勉強になるのはもちろん、人として生徒から学ぶことがたくさんあったから。</li> <li>・準備をし、人にそれをわかりやすく伝えるというコミュニケーションの<u>基本</u>が実習により得られるためとても有益であると思う。</li> </ul>	<p>【人の前で話す経験】</p> <p>【人と接する経験】</p> <p>【社会人としての学び】</p>



■事後に減少		
項目	記述例	共通項
Q 1. 状態についての不安	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中学校の生徒と話すのは久しぶりでとても不安な状態だったか、<u>想像以上に受け入れてくれた。</u></li> <li>・想像以上に生徒が受け入れてくれたため</li> <li>・不安はなくならないが、やはり<u>経験したこと</u>でやや気持ちが楽になった。</li> <li>・精神的に教師としてやっていけるのか不安であったが、苦しいと思うことはなかったから。</li> <li>・どのように実習が進行するかわからなかったが、<u>パターンがつかめてきたから。</u></li> <li>・3週間という機関を長いと思っていたが、やってみるとあっという間だったから。</li> <li>・自分の過去を受け入れることができたから。</li> <li>・実際現場に赴いたら予想外に生徒が素直でおとなしかったため。</li> </ul>	<b>【受け入れてくれた】</b> <b>【経験したことによる】</b>
Q 19. 教育実習はしんどいものだ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の準備や指導、生徒との関係性を憂慮していたが克服できた。</li> <li>・思ったよりはしんどいだけではなく、<u>楽しいこともたくさんあった。</u></li> <li>・実習は害と与えるものではなかった。</li> <li>・事前指導の時点から覚悟はしていたが、実習中はほとんど睡眠時間がなく、日中も学校があり、休日も授業準備に追われていた。<u>実習はしんどいものであると改めて感じたため。</u></li> <li>・実習をやってみて、教えることだけでなく生徒から教わることもあり、<u>楽しかったから。</u></li> <li>・しんどいけれど、そのしんどさが<u>生徒の成長という形で得ることができる</u>と思うようになったから。</li> <li>・とても大変だったが生徒とのかわりや他の実習生の存在が支えになった。</li> <li>・生徒との関係性を憂慮していたが、克服できたため。</li> </ul>	<b>【大変だが、達成感がある】</b> <b>【楽しいこともあった】</b>
Q 25. 部教師の仕事は教えることがその大	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒一人一人を見て、その上で教科指導をするのが大切であると学んだ。</li> <li>・部活の顧問などいろいろあるというのを目にした。</li> <li>・そうだと思っていたが<u>生活面</u>で生徒のことなどより幅が広いと感じた。</li> <li>・大部分であるが、同じように自身が勉強し続けることが大切であると思うようになった。</li> <li>・教えることと以外にも多くの<u>仕事</u>が教師にはあるのではそうは思わない。</li> <li>・実習をしてみて教師はこまですの？と驚かされることが多かったから。</li> <li>・教科、人生、<u>いろいろなことを教えなくてはいけないが、そのロールモデルになる必要はない。</u></li> <li>・生徒指導、クラス運営、その他行事、部活指導など<u>教える以外にもやることはたくさんあった。</u></li> <li>・仕事は仕事だが、生徒との対話がメインなのだと思う。</li> <li>・生活面にも気を配る必要があると感じた。</li> </ul>	<b>【生徒指導も重要】</b> <b>【教師も学び続けることが大切】</b> <b>【教えること以外にも仕事がたくさんある】</b>

教育実習後に有意に得点が上昇した項目は、その多くがポジティブな認知を示すものであった。また、教育実習後に得点が下降した項目は、主にネガティブな認知を指すものであった。これらの変化をもたらしした理由を概観すると、大きく2つの要素から成っており、ひとつには経験や慣れに関するもの、すなわち、経験することにより具体的かつ詳細に理解ができるようになるということが挙げられる。2つめには生徒や教師など、周囲との関わりからの影響を受けたこと、とくに授業以外での生徒との関わりに言及するものが目立っている。この2つが認知の変化に大きく影響していると考えることが出来る。

## 2. 教育実習前後の心理の変化

教育実習前後における心理の変化についての評価得点を比較したものを表3に示す。

表3 教育実習前後における心理の変化

		平均値	N	標準偏差	平均値の 標準誤差
Q1	事前：大きい	2.24	17	1.480	.359
	事後：大きい	2.59	17	1.873	.454
Q2	事前：優しい	4.88	17	1.166	.283
	事後：優しい	3.53	17	1.625	.394
Q3	事前：偉い	3.41	17	1.228	.298
	事後：偉い	3.41	17	1.661	.403
Q4	事前：強い	2.94	17	1.478	.358
	事後：強い	2.71	17	1.359	.329
Q5	事前：厳しい	2.24	17	1.678	.407
	事後：厳しい	2.65	17	1.320	.320
Q6	事前：面白い	3.59	17	1.460	.354
	事後：面白い	2.12	17	1.111	.270
Q7	事前：楽しい	3.59	17	1.502	.364
	事後：楽しい	2.00	17	1.225	.297
Q8	事前：あたたかい	3.71	17	1.213	.294
	事後：あたたかい	2.18	17	1.074	.261
Q9	事前：信頼できる	3.76	17	1.640	.398
	事後：信頼できる	2.59	17	1.326	.322
Q10	事前：積極的	3.00	17	1.458	.354
	事後：積極的	2.18	17	1.334	.324
Q11	事前：しんけん	2.12	17	1.269	.308
	事後：しんけん	1.47	17	.624	.151
Q12	事前：明るい	3.35	17	1.539	.373
	事後：明るい	2.00	17	1.000	.243

		平均値	N	標準偏差	平均値の 標準誤差
Q13	事前：忙しい	1.88	17	1.536	.373
	事後：忙しい	1.53	17	.717	.174
Q14	事前：難しい	1.94	17	1.519	.369
	事後：難しい	2.00	17	1.225	.297
Q15	事前：堅苦しい	3.12	17	1.996	.484
	事後：堅苦しい	3.76	17	1.821	.442
Q16	事前：威厳的	3.00	17	1.803	.437
	事後：威厳的	4.06	17	1.519	.369
Q17	事前：堅い	2.76	17	1.786	.433
	事後：堅い	4.18	17	1.667	.404
Q18	事前：熱心な	2.47	17	1.736	.421
	事後：熱心な	1.53	17	.624	.151
Q19	事前：悪い	4.65	17	1.455	.353
	事後：悪い	5.71	17	1.105	.268
Q20	事前：情熱的	3.12	17	1.728	.419
	事後：情熱的	2.18	17	1.131	.274
Q21	事前：やりがいがある	2.65	17	1.412	.342
	事後：やりがいがある	1.53	17	.800	.194
Q22	事前：一般的	4.53	17	1.419	.344
	事後：一般的	4.41	17	.939	.228
Q23	事前：冷静	4.00	17	1.275	.309
	事後：冷静	4.47	17	1.546	.375
Q24	事前：無責任な	5.24	17	1.562	.379
	事後：無責任な	5.76	17	1.251	.304
Q25	事前：さわやか	4.12	17	1.453	.352
	事後：さわやか	3.24	17	1.480	.359
Q26	事前：おおらか	4.29	17	1.724	.418
	事後：おおらか	2.76	17	1.522	.369
Q27	事前：熱い	3.12	17	1.654	.401
	事後：熱い	2.29	17	1.047	.254
Q28	事前：柔軟な	4.06	17	1.749	.424
	事後：柔軟な	2.76	17	1.786	.433
Q29	事前：興味深い	2.82	17	1.015	.246
	事後：興味深い	2.12	17	1.166	.283
Q30	事前：寛大な	4.41	17	1.326	.322
	事後：寛大な	3.00	17	1.118	.271
Q31	事前：激しい	3.53	17	1.328	.322
	事後：激しい	3.24	17	1.147	.278
Q32	事前：誠実な	3.18	17	1.425	.346
	事後：誠実な	2.35	17	.996	.242
Q33	事前：純粋な	3.65	17	1.498	.363
	事後：純粋な	2.41	17	1.176	.285

		平均値	N	標準偏差	平均値の 標準誤差
Q34	事前：親しみがある	3.82	17	1.667	.404
	事後：親しみがある	2.18	17	1.131	.274
Q35	事前：教養がある	3.24	17	1.678	.407
	事後：教養がある	2.35	17	.931	.226
Q36	事前：頼りになる	3.53	17	1.419	.344
	事後：頼りになる	2.24	17	.903	.219
Q37	事前：責任が重い	1.76	17	1.300	.315
	事後：責任が重い	1.29	17	.470	.114
Q38	事前：進歩的	3.53	17	1.179	.286
	事後：進歩的	2.88	17	1.219	.296
Q39	事前：生き生きとした	3.18	17	1.590	.386
	事後：生き生きとした	1.94	17	.827	.201
Q40	事前：遠い	4.00	17	1.369	.332
	事後：遠い	4.71	17	1.532	.371
Q41	事前：支配的	4.12	17	1.691	.410
	事後：支配的	5.24	17	1.562	.379
Q42	事前：公平な	3.59	17	1.372	.333
	事後：公平な	2.41	17	1.326	.322

対応のある  $t$  検定により、以下の 12 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。Q2「優しい」( $t(16) = 3625, p < .05$ )、Q6「面白い」( $t(16) = 4.411, p < .001$ )、Q7「楽しい」( $t(16) = 4.359, p < .001$ )、Q8「あたたかい」( $t(16) = 4.311, p < .05$ )、Q12「明るい」( $t(16) = 3.833, p < .05$ )、Q21「やりがいがある」( $t(16) = 3.781, p < .05$ )、Q26「おおらか」( $t(16) = 3.710, p < .05$ )、Q33「純粋な」( $t(16) = 3.779, p < .05$ )、Q34「親しみがある」( $t(16) = 4.197, p < .05$ )、Q36「頼りになる」( $t(16) = 3.312, p < .05$ )、Q39「生き生きとした」( $t(16) = 3.917, p < .05$ )、Q42「公平な」( $t(16) = 3.305, p < .05$ ) の 12 項目であった。堅苦しい、無責任な、といったネガティブな表現に関しては事前事後の差が出ず、上記のようなポジティブな心理状態が増加する傾向にあった。

つぎに項目ごとに選択理由に対する自由記述について、教育実習前よりも教育実習後の得点が有意に高かった 12 項目の記述の例と、得点変化に影響したもののうち 2 名以上が挙げた共通項を表 4 に示す。共通項の根拠は下線で示す。

表4 教育実習前後の心理の変化があった項目の記述例

事後に増加		
項目	記述例	共通項
Q 2. 優しい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分に対しても生徒に対しても厳しく接しなければならない。</li> <li>・生徒一人一人のあたたかさを実感したため。</li> <li>・生徒への愛情は重要。</li> <li>・周りがあたたかくむかえてくれた。</li> <li>・実際に生徒の前に立ち、さらに責任感が芽生えたため不安はなくならなかった。やってみて、楽しい思い出になったからやさしいと思う。</li> <li>・先生方の対応が優しくかった。</li> <li>・教官、周りの先生のフォロー、実習生（同じように頑張る）がいたため。</li> </ul>	【周囲があたたかかった】
Q 6. 面白い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒との交流は楽しかった。</li> <li>・生徒の反応も様々で教え方にマニュアルもなく、面白い仕事だと思った。</li> <li>・面白くないと思っていたが工夫できることが分かったから。</li> <li>・教えたり、人と関わるのが好きなので終わった後その面白さをさらに理解できた。</li> <li>・いろいろな生徒と出会い、感化され、人間的に面白くなった。</li> <li>・生徒たちひとりひとり個性がある。</li> <li>・教えるおもしろさだけでなく生徒と過ごすおもしろみをとて感じたから。</li> <li>・厳しいことが多くあり、またもともと教職に熱意がなかったのだが、実際教師として働くことでそのやりがいを知ったから。</li> <li>・生徒とのかかわりや授業の成長はおもしろかった。</li> <li>・生徒に合わせた教材作りは楽しかったし、やりがいもあった。</li> </ul>	【生徒との交流】 【関わる相手の多様性】 【やりがいを感じた】
Q 7. 楽しい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業がうまくいったりすると楽しくもある。</li> <li>・書類が多くデスクワークが多かったが、生徒との交流が楽しかった。</li> <li>・苦勞した分楽しさは大きかったため。</li> <li>・教え方を工夫したりするのは楽しい。</li> <li>・教職に対して熱意がもてなかったのが、実際行ってみて一つ一つに楽しさを感じられたから。</li> <li>・だんだん生徒がなついて話しかけてくれるとうれしく感じた。</li> <li>・生徒との日々の会話、授業中の対話など、とても楽しかった。</li> </ul>	【授業することの楽しさ】 【生徒との関わりに充実感】 【工夫する楽しさ】
Q 8. あたたかい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業面、生活面において生徒を見守る立場なのであたたかさは大切。</li> <li>・つめたいと思っていたが、人とのつながりの場だったから。</li> <li>・周りのフォロー、生徒たちが厚く見守ってくれている。</li> <li>・あたたかい心で生徒と接することができるようになった。</li> <li>・生徒からも教諭からも厳しくされるイメージがあったが、実際はみなとても優しく接してくれたから。</li> <li>・あたたかくなければならぬ。生徒を成長させなければならぬ。</li> <li>・行き詰った時に、生徒が助けてくれたため。</li> </ul>	【あたたかくある必要性】 【周りのあたたかさに助けられた】

事後に増加		
項目	記述例	共通項
Q 12 明るい	<ul style="list-style-type: none"> <li>夢をもったキラキラとした生徒たちだったため</li> <li>職員室の先生たちはそれほど明るくなかった。むしろ暗くどんよりしていた。</li> <li>不安だったが楽しい実習となった。やることが多く忙しかった。</li> <li>暗くて怖いイメージがなくなり、<u>生徒や先生がたと真剣に話した明るい思い出</u>ができたから。</li> <li>思っていた以上に明るく生徒と付き合えたと思う。</li> <li>とにかく前に立つものとして笑顔で楽しそうに教えようと思った。</li> <li>学校は明るい、生徒が努力することは素晴らしかったから。</li> <li>生徒は想像以上に明るかった。</li> </ul>	<p>【明るく接するよう心掛けた】</p> <p>【生徒たちが明るかった】</p>
Q 21 やりがいがある	<ul style="list-style-type: none"> <li>つらかったこともあったが、その分うまくできたときはやりがいを感じた。</li> <li>困難なことも多いが、その分やりがいを感じられる仕事でもあると思う。</li> <li>将来社会を支える子たちを育てることへのやりがいを、<u>行ってみて実感</u>することができた。</li> <li>現場を知れるから</li> <li>教科を教える以外で生徒とともに考え、<u>生徒の成長を見届けることはやりがい</u>だ。</li> <li>教職に対し熱意がなかったが実習の中で生徒一人一人の成長をみられたり、先生方とチームワークで体育祭を作り上げやりがいを持てたから。</li> <li>生徒が成長していくのを見ることによってやりがいを感じられそう。</li> <li>生徒のニーズ適性に合わせた授業づくりにやりがいを感じた。</li> </ul>	<p>【生徒の成長】</p> <p>【経験したからこそやりがいを感じた】</p>
Q 26 おおらか	<ul style="list-style-type: none"> <li>おおらかに、物事を受け止めないといけない。</li> <li>新しい授業のやり方に思ったより寛容的だった。</li> <li>より寛大な気持ちになったと思う。</li> <li>忙しい中におおらかさ、余裕は必要。</li> <li>生徒に対しただしかりつけるだけでなく観察し見守ることが重要だと思う。</li> <li>教えている時、予想と異なる答えがきても受け入れられるおおらかさは持てたと思う。</li> <li>実習までの手続き、及び受け入れ体制はおおらかではなく、事務的対応が多かった。</li> <li>厳しくもおおらかな先生が多かった。</li> <li>生徒はともにおおらかだったので、自分もおおらかな気分できた。</li> </ul>	<p>【おおらかでいたいと感じた】</p> <p>【周囲がおおらかだった】</p>
Q 33 純粋な	<ul style="list-style-type: none"> <li>純粋な生徒との時間は、私自身の気持ちも純粋にしてくれたように思う。</li> <li>生徒にはこういう気持ちを持って接するべきだと感じた。</li> <li>純粋な気持ちは生徒に伝わったと思った。</li> <li>「しよせん高校生だから」と思わず、生徒の考えなどを聴くために純粋な気持ちをもてた。</li> <li>純粋でいられることは大事だと強く感じた。</li> <li>生徒たちが思った以上に素直でいうことを聴いてくれたから。</li> <li>生徒たちの純粋さにもふれた。自分も純粋にがんばれた。</li> <li>生徒にみせる顔と先生同士でみせる顔が異なり、ギャップを感じた。</li> </ul>	<p>【生徒たちの純粋さ】</p> <p>【自分の純粋さが大切】</p>

事後に増加		
項目	記述例	共通項
Q 34 親し みが ある	<ul style="list-style-type: none"> <li>・卒業生も在校生にもウエルカムな環境であった。</li> <li>・初日から沢山話しかけてくれる生徒が多かったため。</li> <li>・親しみを持ってもらえた方が授業がうまくいく。</li> <li>・不安ばかりで親しみを感じられなかったのが、<u>実際にやって様々な先生と関わったから</u>。</li> <li>・自分の母校だったので生徒に親しみが持てた。</li> <li>・威圧的な態度をとらず親しみやすい教員として接しました。</li> <li>・元々学校が好きで、よく学校に遊びに行ったりもしたが、実習でさらに親しみを覚えることができた。</li> <li>・<u>親しみをもてる教師の姿は、生徒に信頼感を与えられた</u>。</li> <li>・振り返った時に生徒と出会えてよかったと思えたから。</li> <li>・コミュニケーションをたくさんとることで仲良くなることが大切だと思う。</li> </ul>	<p>【親しみやすい先生であらうとした】</p> <p>【先生、生徒と関わり親しみがわいた】</p>
Q 36 頼り になる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実習を通じて責任感が増したと思う。</li> <li>・頼れる教師像は<u>生徒にとって安心感を与える存在である</u>と感じた。</li> <li>・自分に責任がかかっていると非常に重く感じたため。</li> <li>・<u>頼りになれるような先生を目指して</u>、授業外でも質問を受け付けたりするように心がけた。</li> <li>・<u>心強い先生方ばかりで強力なサポートがあったのでよかった</u>です。</li> <li>・教師という仕事を近くで見て、<u>もっと頼りになる人になろう</u>と思ったから。</li> <li>・生徒のまわりの数少ない大人。</li> <li>・担当してくださった先生含め、<u>多くの方がフォロー</u>してくださったため。</li> </ul>	<p>【頼りになる先生になりたい】</p> <p>【先生方のフォロー】</p>
Q 39 生き 生き とした	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>生徒たちは思っていた以上にビュアだった</u>ためいつも生き生きと過ごしていたため。</li> <li>・淡々と授業するだけの印象であったのが、生徒たちの活動力に負けないよう、<u>自分も活力が要った</u>ため。</li> <li>・いかなる時でもまずは、<u>自分も元気でないといけない</u>ので、常に心がけていた。</li> <li>・生徒の生き生きとした姿を多くの活動から感じたため。</li> <li>・とても活発な授業を行う教師の授業は<u>生徒も生き生き</u>としていた。</li> <li>・少しは生き生きしたように思う。</li> </ul>	<p>【生徒たちが生き生きしていた】</p> <p>【自分が生き生きしなくてはならない】</p>
Q 42 公平 な	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の好き嫌いとらわれず、<u>生徒に向き合うべき</u>だと思う。</li> <li>・公平だと思ったから。<u>他教科の先生からアドバイスを</u>いただいたから。</li> <li>・誰に対しても公平に…と思っても、話す生徒、おとなしい生徒のバランスをとるのが大変だった。</li> <li>・生徒は一人ひとり公平な態度で分け隔てなく接するほうが信頼が築きやすいと思います。</li> <li>・担当教諭だけでなく、<u>他学年・他教科の先生方からもアドバイス</u>をいただいたから。</li> <li>・<u>誰に対しても平等にふるまうという意識</u>が実習中は特に強かったから。</li> <li>・公平にするのは難しそうだが、必要。<u>肩入れしてはだめ</u>。</li> <li>・不公平な先生もいたが<u>おおむね良い先生</u>だった。</li> </ul>	<p>【公平さは必要】</p> <p>【実際に現場が公平だった】</p> <p>【公平に接する難しさ】</p>



教育実習前後の心理の変化については、ネガティブな項目については差が出ずに、ポジティブな項目の得点が有意に増加する傾向が見られた。自由記述をみると、「生徒との関わり」と「先生方との関わり」に言及するものが数多くみられる。つまり、教育実習先の対人関係におけるコミュニケーションの内容が、心理面の変化に与える影響が大きいことが示唆されたといえる。

### 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5にまとめる。

表5 インタビューによる語りの抜粋

質問項目	対象者 A	対象者 B
1. 教育実習で大きく変わったこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(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。</li> <li>・(時間が無い)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。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(現実と理想のバランスをきちんと考えた)授業づくりを心がけるようになったこと。今までは理想ばかり先行して(自分が英語を教わってきたときのイメージやいろいろな外部研究会に参加したときのイメージ)自分のやりたいことが前面に出た授業になっていた。たとえば、英語だけの話し合いではなく、生徒が答えられそうな質問、スモールステップを踏んで英語を話させる、一時間の授業で、これはできてほしい(現実)／ここまでできると嬉しい(理想)をつくる、など。</li> <li>・(理想だけでは生徒はついてこない)目の前にいる生徒の状況をきちんと把握して(ヒアリングなど)、現状に合った授業をすること。</li> </ul>
2. 一番つらかったこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(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。</li> <li>・(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ていると思っていたし、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。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(生徒とのコミュニケーション)初めの1～2週間は生徒と上手にコミュニケーションがとれなかったこと。塾やボランティアで中高生と接する機会はよくあったので、実習前は生徒とのコミュニケーションの心配などしていなかったから。話す以外のコミュニケーション方法を使う。たとえば、ホームワークや生活記録表のコメント欄、授業内で授業中中心になっている子を見つけて授業全体を盛り上げると雰囲気がよくなる。SHRやLHRなど授業外の時間に顔を出す、など。</li> </ul>

質問項目	対象者 A	対象者 B
3. 一番楽しかったこと	・(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。	・(伝わっていたと分かったこと) 研究授業の際、生徒たちの頑張りを見れたことが、自分が実習中に伝えたかったことが伝わっていたと実感できたこと。インタビュー形式のスキットをグループで発表したが、皆、時間の限られている中でよく準備できていて感動した。「自分の言葉でいう(英語を)」と実習期間中に何度も繰り返して言っていたら、プレゼンの時、生徒たちは暗記したセリフを忘れてしまっても、何とか自分の知っている単語をつなぎ、覚えた英語ではなく英語を自分の言葉として使おうとしていた。教師が信念を持って、「これを教えたい、とか、伝えたい」とか思いながら日々授業を重ねていくことで、生徒たちも教師の信念を理解し、こたえてくれようとする、ということが分かった。教えるということにますます魅力を感じ楽しくなった。

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てみると、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。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、「自分の教育観や人生観が変わる」ことの背景となっていることが想定できる。また、「理想ばかりが先行して、初めのうちは生徒がついてこなかった。それでも信念を持って、これを教えたい、とか伝えたいとか思いながら日々授業を重ねていくことで、生徒たちも私の信念を理解し、応えてくれようとしてくれることが分かり、教えるということにますます魅力を感じた。」という語りは、「生徒への見方が変わる」ことへと影響を与えていると考えることができる。

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、「面白い」という得点を増加させる根拠と捉えることができる。

## 総合考察

本研究の結果をまとめると、第1に、学生たちが教育実習の場でさまざまな課題解決に努力した具体的な姿を通し、ポジティブな認知や心理状態を増加させる背景として、「経験すること」や「他者との関わり」を支えとしていた様子がうかがえた。なかでも他者との関わりへの言及が特に多い傾向が見られたことから、現場における教師や生徒等との関係性が、教育実習生の認知面と心理面の変化に大きな影響を与えていることが示唆されたといえるだろう。今後は継続的に、現場における教師や生徒との関係性について、より多様なデータを集め、よりきめ細やかな学習と支援の場を授業で提供できるよう展開していきたいと考える。

第2に、本研究の結果を踏まえると、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いえるであろう。さらに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、授業を通して各自の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も有用であろう。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、上述した授業の学びを踏まえつつ、個別に支援を行う等の展開が考えられるだろう。

第3に、先行研究においては、例えば、川人・大塚(2010)によれば、教育実習前に楽観性を高める介入プログラムを行うことは、実習生たちの精神的健康を維持するために有益であるという研究がある。このように、先行研究においては、教育実習に関する不安解消プログラムの必要性について言及されるものの、実際の「介入」に関する研究はほとんど見当たらず、学芸大学において、保健センターが「判別」「連携」「助言」「診療」を行っているとし、それぞれの事例を概観した学会報告が存在するのみである(大森ら、2011)。これは教職科目と保健センターの連携に特に力を入れている教育系大学の例であろうが、多くの大学では保健センターや学生相談所が同様の活動を必要に応じて行っている。しかしそれらは、自主的に同サービスを利用しない学生たちとの不公平という問題を孕んでいる。したがって、より公平な「授業」レベルでの連携による支援を目指すことが重要なのではないだろうか。

今後の課題としては、単年度ではなく引き続き、本学において経年的に個々の学生の抱える課題およびその解決に関するより詳細なデータを得ることである。さらに、それらの結果に基づき、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、ともに授業開発を検討していく必要があると考えている。

## 引用文献

- 羽野ゆつ子・堀江伸 2002 教員養成系学生における授業実習経験による「教材」メタファの変容  
教育心理学研究 50 (4), 393-402.
- 平岡清志 2012 教育実習のサイコロジー：教育実習の実証的研究 あいり出版
- 細谷里香・松村京子 2012 児童と関わる時の教育実習生の情動能力：優れた教師との比較 発達心理学研究 23 (3), 331-342.
- 川人潤子・堀匡・大塚泰正 2008 教育実習生のストレス、自尊感情および抑うつに関連の検討 広島大学心理学研究 8, 137-146.
- 川人潤子・大塚泰正 2010 教育実習を控えた大学生の楽観性が直接的またはストレス、コーピングを介して間接的に抑うつに与える影響—共分散構造分析による因果モデルの検討— 学校メンタルヘルス 13 (1), 9-18.
- 三島知剛 2008 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容：授業、教師、子どもイメージの関連による検討 教育心理学研究 56 (3), 341-352.
- 三島知剛 2009 教育実習中の他者との関わりと教育実習生の授業・教師・子どもイメージ、授業観察力の変容 日本教育工学会論文誌 33 (1), 71-81.
- 三島知剛・野中陽一郎・明賀裕紀 2011 教職志望学生の学部4年間における学習の継続意志の変容：回想法による検討 日本教育工学会論文誌 35, 117-120.
- 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.
- 大森美湖・大西健・石井彰 2011 教育実習生へのメンタルヘルス支援の成果と課題：保健管理センターの症例を中心に 心身医学 51 (6), 518.
- 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.
- 善明宣夫・南本長穂 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.