

[教育方法一般]

教育実習は教員志望学生をどう変えるのか

－自己効力感と専門職的視点の変容過程－

野口 裕太*

1 先行研究の概観

本研究の理論的基盤となる自己効力感 (Self-Efficacy) は、Bandura (1977) によって提唱された社会的学習理論の中核概念であった。Banduraは自己効力感を「ある目標を達成するために必要な行動を、どの程度うまく遂行できるかという個人の信念」と定義し、その形成に最も大きな影響を与えるのは「達成経験 (mastery experiences)」であると論じた。

この理論を教育分野に応用したのがTschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) の「教員としての自己効力感 (Teacher Efficacy)」である。彼らは、教員効力感が高い教員ほど、困難な課題に粘り強く取り組む傾向があることを実証的に示してきた。

Banduraは、自己効力感の源として達成経験の他に、「代理的经验」「言語的説得」「情動的喚起」を挙げている。教育実習という文脈は、学生が指導教員の実践を観察し (代理的经验)、助言を受け (言語的説得)、教壇に立つ緊張感と達成感を味わい (情動的喚起)、そして自ら授業を行う (達成経験) という、これら4つの情報源が複合的に作用する特異な環境である。

しかし、教育実習は、大学で学んだ理論と教育現場の現実とのギャップに直面する場でもある。この過程は単なるスキル習熟に留まらず、「教員になるための学生」という立場から、「生徒の学びを支援する専門家」という専門職的アイデンティティ (Professional Identity) への移行プロセスそのものである。自己効力感の変容は、このアイデンティティ形成と密接に関連すると考えられる。

近年の研究では、自己効力感を単一の概念ではなく、「指導方略」や「学級経営」といった複数の下位領域からなる多次元的な概念として捉えるアプローチが主流となっている。特に、計画に沿って遂行しやすい授業実践に比べ、予測不能な要素を多く含む学級経営は、経験の浅い学生にとって自己効力感を確立するのが難しい領域であると考えられている。このことは、教育実習の効果を測定する際に、スキル領域ごとにその変容を分析する必要性を示唆している。

本稿で論じる自己効力感と専門職的成長との関係を捉える上で、Schön (1983) の「省察的実践 (reflective practice)」の概念もまた重要である。Schönは、専門家が予測不能な問題に直面した際に、自らの実践を批判的に振り返り、行為しながら探求するプロセスを重視した。教育実習は、学生が初めて本格的な「省察的実践」に取り組む機会となる。自己効力感は、この省察プロセスにおいても重要な役割を果たす。すなわち、高い自己効力感は、失敗を単なる挫折ではなく学びの機会と捉え、粘り強く実践を改善しようとする省察的態度を支える。逆に、省察を通じて得られた実践の改善という成功体験が、さらなる自己効力感の向上へと繋がる。この好循環を生み出す上で、教育実習という経験が持つ意味は大きい。

以上の理論的背景から、本研究は、教育実習という経験が、中学校教員志望者を対象に、自己効力感の各下位領域と、専門職としての視点にどのような変容をもたらすのかを、定量的・定性的に明らかにすることを目的とする。

2 方法

(1) 調査対象者

A大学教育学部に所属し、令和7年度に中学校での教育実習に参加した3年生36名 (男性12名、女性24名) を分析対象とした。なお、A大学は教員養成に長い歴史を持つ国立大学であり、参加した学生は中学校教員免許の取得を主目的

*新潟大学附属長岡中学校

とするコースに所属している。

(2) 調査期間

事前調査は令和7年9月2日に、事後調査は同年9月26日に実施した。

(3) 調査項目と尺度構成

本研究で用いた自己効力感を測定する質問項目は、Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) が開発したTSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale) に含まれる下位尺度、「生徒の関与を促す効力感」「指導方略に関する効力感」「学級経営に関する効力感」を参考に、日本の中学校教育の文脈に合わせて筆者が8項目を作成・修正したものである。

(4) 分析方法

本研究では、量的アプローチと質的アプローチを組み合わせた混合研究法 (Mixed Methods) を採用した。その理由は、教育実習という複雑な現象を多角的に捉えるためである。定量的データは自己効力感の変化の「大きさ」と「傾向」を、質的データはその変化の背景にある学生の主観的な「経験」や「意味づけ」のプロセスを明らかにする。

(5) データ分析手続き

定量的データは、対応のある t 検定を用いて平均値の差を検定し、効果量 (Cohen's d) を算出した。本研究では5段階のリッカート尺度を間隔尺度とみなし、パラメトリック検定である t 検定を適用したが、これは教育心理学研究において広く受け入れられている手法である。自由記述の質的データは、テーマ分析 (Thematic Analysis) の手法を用い、主要なテーマを抽出した。

(6) 倫理的配慮

調査参加者には、研究の目的、データの匿名性の保証、研究参加が任意でありいつでも同意を撤回できることを書面で説明し、同意を得た上で調査を実施した。

3 結果

(1) 教職に対する自己効力感の定量的変化

教育実習前後における自己効力感の変化を分析した結果を表1に示す。分析した8項目のうち7項目で、統計的に有意な自己効力感の向上が確認された。

尺度構成の意図に基づき結果を整理すると、まず「指導方略に関する効力感」と「生徒の関与を促す効力感」に分類される項目群において、軒並み中程度から極めて大きい効果量を伴う有意な向上が見られた。対照的に、「学級経営に関する効力感」(「規律の確立と維持」) は、平均値は上昇傾向を示したものの、その差は統計的に有意ではなかった。これらの平均値の変化を視覚的に示したものが図1である。

表1 教育実習前後における自己効力感の対応のある t 検定の結果

項目	事前		事後		$t(35)$	p	d
	M	SD	M	SD			
規律の確立と維持	3.64	0.89	3.94	0.83	-1.76	0.089	0.35
生徒の注意と集中	2.72	0.74	3.64	0.8	-5.43	< .001	1.18
協力的な雰囲気作り	3.25	0.73	3.78	0.84	-3.11	0.004	0.67
分かりやすい説明	2.58	0.77	3.53	0.91	-5.01	< .001	1.12
興味を持つ授業計画	2.81	0.88	3.69	0.86	-4.87	< .001	1.01
質問への適切な応答	2.83	0.85	3.44	0.88	-3.33	0.002	0.71
個々のニーズの理解	3.08	0.94	3.61	0.87	-3.65	0.001	0.58
問題を持つ生徒への寄り添い	3.50	0.88	3.83	0.91	-2.06	0.047	0.37

注. $N=36$. d =Cohen's d (効果量).

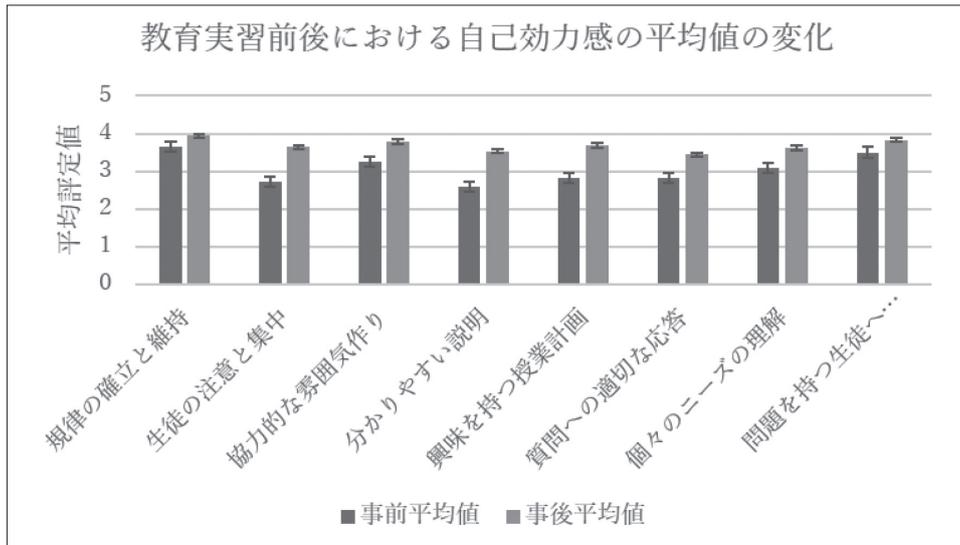


図1 教育実習前後における自己効力感の平均値の変化

(2) 自由記述にみられた意識の質的变化

次に、これらの統計的傾向の背景にある、学生の主観的な経験の変容を質的に検討する。自由記述データのテーマ分析から、実習前の学生の不安が主に「計画遂行への不安」という自己に焦点の当たったものであったのに対し、実習後は「生徒の学びをどう促すか」という生徒に焦点の当たった、より専門的な課題意識へと質的に変容していたことが明らかになった。実習前の典型的な不安は、次のような記述に表れている。

「私は、自分が想定した指導案に沿った授業をすることができるかとても不安です。指導案を書くにあたって、どうしても身につけさせたい力を身につけさせる発問をすることができるか…が分からず心配が大きいです。」

一方、事後調査では、多くの学生が他者（生徒や指導教員）との相互作用の中で自身の役割を捉え直す、より専門的な視点を獲得していた。この視点転換は、ある学生の以下の振り返りによく示されている。

「初めて生徒を相手に授業を行って教師はただ勉強を教えるのではなく、生徒が気づかぬうちに学びたいと思えるようにみちびくことが大事だという先生のお話（が印象に残っている）。」

(3) 定量・定性データの統合的所見

本研究の二つのデータを統合して見ると、自己効力感の量的変化と、意識の質的变化との間に関連性が見出された。具体的には、自己効力感の向上が最も著しかった授業実践の領域は、学生の意識が「計画遂行」という自己中心的視点から「生徒の学び」という他者中心的視点へと最も大きく転換した領域と一致していた。このことは、学生が自らの計画に固執する段階から脱し、生徒の反応をリアルタイムで解釈し、指導を調整しようと試み始めたこと自体が、強力な達成経験として認識され、自己効力感の飛躍的な向上に結びついた可能性を示唆している。

4 考察

本研究は、教育実習が学生の自己効力感を多面的に向上させる一方で、その効果がスキル領域によって非対称であることを明らかにした。

(1) 授業実践に関する自己効力感の顕著な向上について

本研究で最も明確に示されたのは、授業実践に関連する領域における自己効力感の劇的な向上である。この変化は、授業という活動が、計画 (Plan) → 実践 (Do) → 省察 (See) のサイクルを短期間で経験しやすく、生徒の反応や指導教員からのフィードバックといった、直接的で分かりやすい「達成経験」や「言語的説得」を得やすいためと考えられる。

(2) 学級経営に関する自己効力感の限定的な向上について

対照的に、「規律の確立と維持」に関する自己効力感の向上が限定的であったという結果は、この領域において学生が明確な「達成経験」を積むことの難しさに起因するだろう。授業実践が比較的閉じた活動であるのに対し、学級経営

は、長期的な信頼関係やクラス全体の力学、予期せぬトラブルへの対応といった、より複雑で偶発性の高い要素に左右される。数週間の実習は、この現実の複雑さに触れる経験とはなっても、それを乗り越える成功体験を積むには短すぎるのである。

(3) 量的変化と質的变化の相互作用

本研究のもう一つの重要な発見は、自己効力感の量的向上と、専門職的視点への質的変容が並行して起きていた点である。これら二つの現象は、相互に影響しあっていると考えられる。すなわち、実習前は「自分の計画を遂行できるか」という自己への不安に認知資源が割かれていた学生が、実習を通じて「生徒の学び」という外部の対象に注意向けられるようになった。この「注意の解放」こそが、生徒の反応を的確に捉え、指導を修正するという高度な実践を可能にし、結果として爆発的な「達成経験」の獲得と、授業実践に関する自己効力感の向上に繋がったのではないかと考えられる。自己効力感の向上は、こうした専門職的アイデンティティへの質的変容を支える心理的基盤であり、また、変容しつつある視点が、さらなる効力感の向上を促すという循環的な関係性が示唆される。

(4) 本研究が持つ理論的貢献

以上の考察は、Banduraの自己効力感理論に対し、特に専門職養成の文脈において、新たな示唆を与えるものである。それは、「達成経験」が効力感へと転換されるプロセスには、本稿で明らかになったような「専門職的視点への質的変容」が認知的な媒介変数として機能する可能性があるという点だ。つまり、単に実践を経験するだけでなく、その経験を「生徒の学び」という専門的な枠組みで解釈できるようになったときに初めて、経験が本質的な効力感へと昇華するという仮説である。

(5) 本研究が持つ教育的示唆

本研究は教員養成に対して二つの具体的な示唆を提供する。第一に、大学の事前指導においては、授業実践スキルだけでなく、学級経営に関する、より実践的なトレーニング（例：ケースメソッドを用いた討論）を充実させる必要がある。第二に、実習校における指導では、実習生が「達成経験」を積みやすいよう、指導教員が課題をスモールステップ化する（例：最初は小グループでの指導から始めさせる）といった足場作りが有効である可能性が考えられる。

(6) 本研究の限界

本研究にはいくつかの限界がある。第一に、調査対象がA大学の学生のみであり、結果の一般化には慎重を期す必要がある。第二に、自己報告式の調査であるため、社会的に望ましい方向への回答バイアスの可能性を否定できない。第三に、対照群を置いていないため、観察された変化がすべて教育実習のみに起因するとは断定できない。第四に、事後調査が実習直後に行われており、観察された自己効力感の高まりが一時的な高揚感（ハネムーン効果）である可能性を排除できない。なお、本稿では全体的な傾向を中心に論じたが、少数ではあるが、実習を通じて逆に自信を喪失したと述べる学生も見られた。今後の研究では、こうしたネガティブな経験に至る要因の分析も必要となるだろう。

5 結論

本研究は、教育実習が教員志望学生の自己効力感を多面的に向上させる一方で、その効果がスキル領域によって非対称であることを定量・定性の両面から明らかにした点に学術的意義がある。特に、授業実践に関する自信は著しく向上するものの、学級経営といったより複雑で長期的視点を要するスキルへの自信は、短期間の実習だけでは十分に育まれないことが示唆された。さらに、この効力感の量的変化と並行して、学生の意識が自己中心的段階から生徒中心的段階へと質的に変容する、専門職的アイデンティティ形成の重要なプロセスが確認された。

本研究の貢献は、教育実習が「機能する」という漠然とした肯定論に留まらず、それが「何に、どのように機能し、何には機能しにくいのか」を具体的に示した点にある。この自己効力感の非対称的な発達パターンを理解することは、より効果的な教員養成プログラムを設計するための重要な知見となる。例えば、自信が付きやすい授業実践スキルについては、実習生にさらなる挑戦を促すような課題を設定する一方で、自信が付きにくい学級経営スキルについては、指導教員によるより手厚いサポートや、実習後の大学での振り返り指導を重点的に行うといった、差異化されたアプローチの必要性が示唆される。

この発見は、今後の教員養成のあり方を考える上で重要な示唆を与える。大学、受け入れ校、そして学生自身が、教育実習という機会の可能性と限界を正確に認識することが不可欠である。大学はより実践的な事前指導を、受け入れ校は実習生の挑戦を支える足場作りを、そして学生は実習で得た自信と依然として残る課題を自覚し、その後の学びに繋

げていく必要がある。教育実習を、単なる単位取得のための一過性の「経験」に終わらせるのではなく、教師としての自己を深く形成するための「省察的实践」へと転換させる意図的なプログラム設計こそが、次代の教員養成における核心的な課題となるだろう。

今後の課題として、まず、実習によって向上した自己効力感が、その後数年間の教職キャリアにおいて持続するのを追跡する縦断的研究が求められる。次に、実習校の指導教員の専門性や指導スタイルの違いが、学生の効力感形成にどう影響するかを比較検討する指導体制に関する研究も重要となるだろう。さらに、本稿で用いた自己報告式の質問紙調査の限界を超え、授業観察によって測定された客観的な指導行動の変化や、実習生が記述するリフレクション・ジャーナル（省察日誌）のテキストマイニングといった多様な情報源を組み合わせ、自己効力感という内的信念が、実際の指導行動や省察の深化とどのように関連するのかを多角的に検証することが望まれる。

6 引用

- ・Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- ・Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- ・Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

7 付録

付録1：事前アンケートの主な質問項目

1. 氏名を教えてください。
2. 教員志望ですか？
3. 教員以外の進路を検討していますか？
4. 教員を志望する理由、または教員以外の進路を検討する理由を教えてください。
5. 生徒の間に規律を確立し、維持できる自信がありますか？（5段階評価）
6. 生徒の注意を惹きつけ、授業に集中させられる自信がありますか？（5段階評価）
7. 生徒が協力して課題に取り組む雰囲気を作れる自信がありますか？（5段階評価）
8. 生徒が難しい概念を理解できるように、分かりやすく教えられる自信がありますか？（5段階評価）
9. 生徒が学習に興味を持つような授業を計画し、実行できる自信がありますか？（5段階評価）
10. 生徒からの様々な質問に適切に答えられる自信がありますか？（5段階評価）
11. 個々の生徒のニーズや悩みを理解し、適切な関係を築ける自信がありますか？（5段階評価）
12. 問題を抱えている生徒に寄り添い、サポートできる自信がありますか？（5段階評価）
13. 教育実習を通じて、特に達成したい具体的な目標は何ですか？
14. 教育実習に関して、現在あなたが抱えている不安や心配事はなんですか？具体的に教えてください。
15. 教育実習に臨むにあたり、大学や実習校に期待するサポートは何ですか？

付録2：事後アンケートの主な質問項目

1. 今回の教育実習に全体としてどの程度満足していますか？（5段階評価）
2. 教育実習を通じて、教員としての成長を実感しましたか？（5段階評価）
3. 教育実習を終え、教員という職業に対する理解が深まったと感じますか？（5段階評価）
4. 生徒の間に規律を確立し、維持できる自信がありますか？（5段階評価）
5. 生徒の注意を惹きつけ、授業に集中させられる自信がありますか？（5段階評価）
6. 生徒が協力して課題に取り組む雰囲気を作れる自信がありますか？（5段階評価）
7. 生徒が難しい概念を理解できるように、分かりやすく教えられる自信がありますか？（5段階評価）
8. 生徒が学習に興味を持つような授業を計画し、実行できる自信がありますか？（5段階評価）
9. 生徒からの様々な質問に適切に答えられる自信がありますか？（5段階評価）
10. 個々の生徒のニーズや悩みを理解し、適切な関係を築ける自信がありますか？（5段階評価）

11. 問題を抱えている生徒に寄り添い、サポートできる自信がありますか？（5段階評価）
12. 今回の教育実習で、最も印象に残っている経験は何ですか？
13. 実習中、特に困難だったことや悩んだことは何ですか？それをどのように解決しようと思いましたか？
14. 教育実習で学んだことを、今後どのように活かしていきたいですか？
15. これから教育実習に臨む後輩に向けて、実践的なアドバイスをメッセージとして伝えてください。