

KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

教職課程認定大学における教育実習の実施効果の検証に関する研究： 関西外国語大学の事例を中心として

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部 公開日: 2016-09-05 キーワード (Ja): 教育実習, 教育実習経験知, 教育実習不安, 共分散構造分析, 教職課程認定大学 キーワード (En): 作成者: 松宮, 新吾 メールアドレス: 所属: 関西外国語大学
URL	https://doi.org/10.18956/00006015

教職課程認定大学における教育実習の実施効果の検証に関する研究

— 関西外国語大学の事例を中心として —

松 宮 新 吾

要 旨

教職課程認定大学における教育実習の実施効果についての研究は、十分に行われていない。関西外国語大学においても、教育実習ガイダンスや教育実習研究会等を通じて、間接的に教育実習の実施効果を確認しているのが現状である。そこで本研究では、教育実習の実施効果を、質問紙調査により検証・評価し、本学の教職課程のカリキュラムや教職を履修している学生に対する指導体制を整備・強化するための提言を行う。

分析の結果、「教育実習経験知」を構成概念とした、適合度の高い教育実習成果モデルを構築することができた。このモデル検証から、教育実習の効果として、教職に対する自己肯定感や自己効力感が有意に高くなると同時に、教科指導の核である英語そのものに対する不安意識も有意に高くなっていることが判明した。また、教職や教科指導に対する不安意識の性差を検定した結果、男子学生のほうが有意に低くなっていることも分かった。

キーワード：教育実習、教育実習経験知、教育実習不安、共分散構造分析、教職課程認定大学

1. はじめに

中央教育審議会（2015）の初等中等教育分科会教員養成部会が策定した「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（中間まとめ）」では、教育改革の具体的な施策の一つとして、教員の養成・採用・研修を通じ、教員が学び続けることのできる環境整備・強化を行うためのキャリアラダー（Career Ladder）システムを構築することが急務であるとされている。また、そのための基盤として、教育委員会と大学教育機関等が、教員養成や教員研修の内容を企画・調整するための制度・機関として、教員育成協議会（仮称）を創設することが提唱されている。

さらに、同審議会は、本年10月に、教員の資質向上施策の一環として、教員を目指す大学生が継続的に小学校、中学校、高等学校の授業や部活動などを補助する「学校インターンシップ」（学校体験活動）を、教員免許の取得に必要な単位として認めるという答申素案を取りまとめたところである。

素案によると、学校インターンシップでは、教職を目指す初期段階（大学1、2年）から中長期間（30時間1単位換算）、地域の学校で継続的・定期的に、部活動や学校行事に参加したり、教職員の事務作業や授業実践の一部を補助したりするなど、具体的な学校教育業務に従事することが求められている。なお、学校インターンシップについては、年内に答申し、2017（平成29）年度以降の実施を目指すとされている。

現行の教員養成カリキュラムでは、教員免許を取得するためには、大学3、4年次に、2週間（二種免許）から4週間（一種免許）の教育実習が義務付けられているが、医師や弁護士等の高度専門職の養成カリキュラムと比較しても、実習期間が短く不十分だとの指摘がある。また、学校インターンシップを導入することは、教員として大量採用された世代が退職し、若手が増える中で、学校教育職場において「即戦力」となることができる人材が求められているという事情を反映したものであると考えられる。特に、近年注目されている障がいのある児童生徒や、不登校などの個別に対応が必要なケースが増える中、今日的教育課題と向き合い、適切に対応し、解決することができる経験や実践的な知識や能力を、教員養成の初期段階から育成する必要があると判断されたものである。

さて、教職課程認定大学である本学の中学校・高等学校英語教員養成においては、一種免許の取得には3週間、二種免許の取得には2週間の教育実習が4年次に位置づけられている。また、本学では、今回の中央教育審議会の答申素案や国の施策を先取りした形で、教職課程を履修する学生のモチベーションを維持・発展させ、学校教育に関する理解を一層深め、自己の適性を初期段階から判断するとともに、教員に求められる資質や能力の育成・向上を図ることを目的に、2005年度から、関西外国語大学「学生人材バンク派遣事業」を立ち上げ、教職課程を履修している学生を地域の学校教育機関等へ派遣し、それぞれの実績を審査した上で、インターンシップによる単位として認定しているところである。

2. 問題と目的

本学のような教職課程認定大学においては、卒業要件とは別に4年間を通じて、教育実習をはじめ、教職に関わる科目や演習等を全て履修し、必要な単位を修得することが求められている。また、本学においては独自に、年次毎に英語運用能力の指標となる TOEFL、TOEIC 等のスコアにより、教職課程を継続履修するためのベンチマークが設定され、教職をめざす学生の英語運用能力を高めるための取組が推進されているところである。

このような状況の中で、グローバル化に対応した英語教育改革に関わる新たな国のガイドラインを先取りしつつ、本学独自の教員養成に関わる価値を創出するための一層の創意工夫が求められている。特に、松宮（2014）は、最終的に教員免許状を取得することができる学生数が、

初年次に教職課程の履修を希望している学生数の15%程度にまで絞り上げられるという実情を踏まえ、教育実習を行う資格が与えられた学生に対する教育実習校からの評価やフィードバックの内容を精査することにより、教員養成に関わる課題を明らかにすることが必要であるとし、以下の2点を課題として指摘している。

- ① 高度専門職に求められる「教えるための」英語力の育成
- ② 教育実践場面における人間関係構築力の育成

このことは、松宮（2014）が、教職課程を履修している学部4年生97名を対象に実施した質問紙調査から明らかにした教育実習の不安構造モデルの解釈とも一致したものとなっている。すなわち、英語運用能力と人間関係構築力については、教育実践場面で求められる高度なプロフェッショナル・スキルズと、一般的な場面で求められるベーシック・スキルズとしての英語力や対人関係能力との間に、認識差が認められたということである。また、これらの要因が、教職課程の履修や教育実習に対する不安と密接に関わっていることが示されている。

(1) 問題

国は、教職課程の質的水準の向上のために、教員養成課程において組織的指導体制を整備する必要があることを指摘し、大学の学部段階の教職課程が、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるものとなるためには、何よりも大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組が重要であるとしている。また、そのためには、教職課程認定大学のすべての教員が教員養成に携わっているという自覚を持ち、各大学の教員養成に対する理念等に基づき指導を行うことにより、大学全体としての組織的な指導体制を整備することが必要であるとされている。

これに基づき、国は、以下に示す大学の学部段階の教職課程の改善・充実を図るための5つの具体的な方策を示し、実現を図ってきているところである。

- ① 「教職実践演習」の設置・必修化（2013年度より実施）
- ② 「教育実習」の改善・充実
- ③ 「教職指導」の充実（教職に関わるガイダンスやカウンセリングの充実等）
- ④ 教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化（学内の教育環境の整備・強化等）
- ⑤ 教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実

特に、教育実習については、学校現場での教育実践を通じて、学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会であり、今後とも大きな役割が期待されるものであるとされ、その系統的・重点的な指導体制の充実・強化や、学校、教育委員会との密接な連携による教育実習の実施が求められているところである。そのために、大学は、教科に関する科目の担当教員と、教職に関する科目の担当教員が共同して、教育実習の全般にわたり、学校や教育委員会と連携しながら、責任を持って指導に当たることが重要であるとされている。

さらに各大学においては、教育実習やその後の事後指導を通して明らかになった課題を、教職実践演習で重点的に確認したり、必要に応じて補完的な指導を行ったりするなどの工夫を図ることが求められている。また、教育実習を教職課程における重要な教育機会として捉え、教育実習の実施効果の評価や検証については、専門的な見地から事後評価を行い、問題が認められた場合には、是正を行うなど、教職課程における教育水準の向上を図るために、各大学が自己点検や独自の評価を実施し、その結果に対する学外者による検証を促進していくことが強く求められている。

本学においても、学内組織である教育実習委員会を中心に、年次毎に教育実習ガイダンスや事前面接選考をはじめ、教育実習終了後に実施される教育実習研究会等の機会を設けるなど、教育実習を教職課程の中での重点的な取り組み課題として位置づけ、実施内容や実施方法の拡充を図っているところである。

しかし、本学においては、教育実習の成果を、教育実習研究会や、事後の報告書等で取りまとめさせたり、教職実践演習の履修内容に反映させたりするなど、教育実習に関わる単位認定のプロセスを通じて、間接的に教育実習の実施成果を評価しているのが現状である。したがって、教育実習の直接的な実施効果検証を行うための、客観的・科学的・実証的な検証・分析については、十分には行われていないと考えられる。

(2) 先行研究

教育実習をテーマにした研究の中で、持留・有馬（1999）は、教育実習の前後における学生の個人的教師効力感、および、一般的教師効力感を調査し、教育実習が個人的教師効力感を高めたことを報告している。

また、西松（2008）は、教育学部に在籍する3年生を対象にした調査から、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を性差の観点から検証し、教育実習により個人的教師効力感が高まるという効果を確認するとともに、その効果は、特に男子学生について顕著であったことが報告されている。また、同調査によると、教育実習により教育実習不安や児童・生徒関係不安が低下することも報告されている。

また、大野木・宮川（1996）は、教育実習不安の構造と変化をテーマに、教職を志望している大学生が日常的に持つ教育実習不安の内容について、教育実習の前後に実施した調査の結果に基づき、教育実習不安は、「授業実践力」、「児童・生徒関係」、「体調」、「身だしなみ」の4つの因子により構成されていると分析している。また、調査に用いた教育実習不安尺度が、一般性セルフ・エフィカシ（self-efficacy）尺度および対人不安感尺度の解釈度と部分的に有意な相関関係を示すことを明らかにしている。さらに、教育実習の前後における変化として、教育実習不安が教育実習後に低下したことが報告されている。

同様に、長谷川・浅野（2006、2008）は、教育学部3年生を対象とした調査から、教育実習

不安は教育実習を経ることによって低下することが、また、短期間の実習経験を通じて不安が解消される項目と、そうでない不安項目があることを指摘している。

なお、松宮（2014）は、教育学部の学生ではなく、教職課程認定大学において、卒業要件の枠外で教職課程を履修している学生を対象に、教育実習不安に関わる調査を実施し、教育実習不安モデルを構築している（図1）。特に、個人レベルや一般レベルの不安要因と、教育実習という特別な場面で要求される場面固有の要因から派生する不安因子を分離して特定することができたこと、また、それらを独立したモデルとして構造化することができたことは興味深いことである。しかし、当該研究の分析の対象となるデータは、教育実習の直前に収集されたもので、教育実習の前後による不安因子の変容や、教育実習の実施効果や成果の検証を行ったものではない。

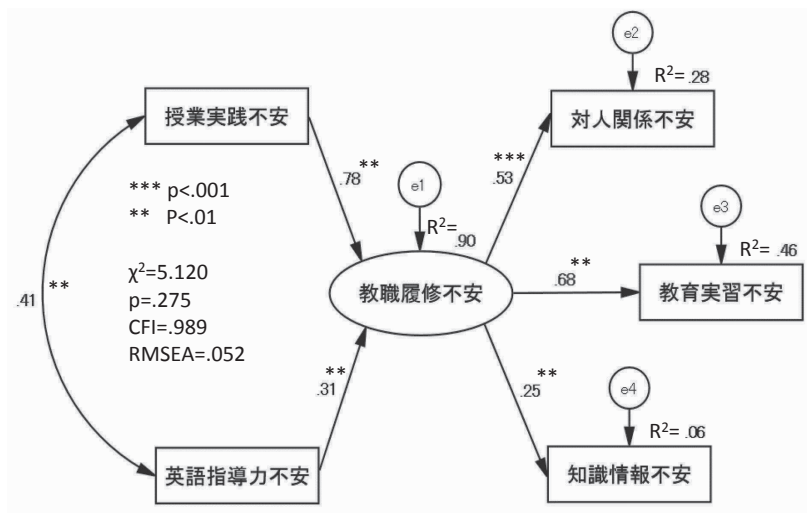


図1 教育実習不安モデル（松宮2014）

そこで、本研究においては、教育学部に在籍している学生を対象とした調査ではなく、教職課程認定大学で、中学校・高等学校の英語教員免許状の取得を目指す学生に特化した調査を計画し、データ分析を行うことで、本学の特色でもある英語教員の養成について、領域固有の分析結果を究明することが期待される。また、これを精緻に研究することにより、今後の日本の英語教育に携わる教員養成のあり方を議論することが可能になると考えられる。

(3) 目的

本研究では、英語教員の養成を行う教職課程認定大学における教育実習そのものの成果や教育的な効果の有無について検証する。これにより、本学の教職課程のカリキュラムや、教職課程を履修している学生に対するガイダンスやカウンセリング体制等を整備・強化するためのエ

ビデンスを得ることにより、カリキュラム改革や指導・サポート体制の整備について提言を行うことが、その主たる目的である。

また、教育実習の実習内容については、教育実習受け入れ校や所管の教育委員会と連携・協力・調整を図り、学生の履修履歴や免許状の種類に応じて、例えば、授業実習（教科指導）の比重を高めたり、学級経営の比重を調整したりするなど、教育実習の内容を重点化するための根拠となるデータを得ることも、本研究の目的の一つである。

本研究により得られた知見を踏まえ、教職課程認定大学として、教員を志す者としてふさわしい学生を、責任を持って実習校に送り出し、次代の教育をリードすることができる英語教員の養成と輩出を持続的に行うことが、社会的にも期待されていると考えられる。

3. 研究の枠組と方法

(1) 研究の枠組

本研究では、教育実習の実施効果を検証することがその主たる目的である。そこで、松宮(2014)が実施した因子分析と共分散構造分析から構築した教育実習不安モデルを参考に、図2に示す「教育実習成果モデル（仮定）」（以下、「成果モデル」と呼ぶ。）を仮定した。本モデルにおいては、教育実習の実施効果を測定するために、数量化することが可能な概念として、学生が教育実習によって成長した度合いや経験の度合いを、「教育実習経験知」（以下、「経験知」と呼ぶ。）と定義し、潜在変数として探索的に成果モデル内に組み込むこととした。

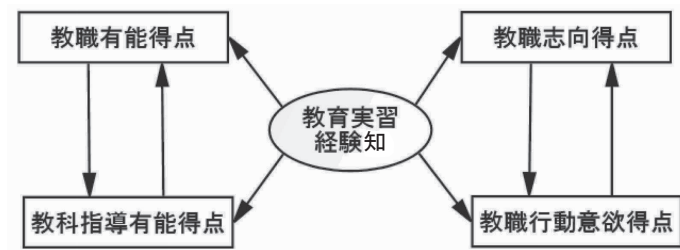


図2 教育実習成果モデル（仮定）

想定した成果モデルの経験知は、直接観測することができない構成概念である。一方、成果モデルには、先行研究の結果から、質問紙調査により明らかにされるであろう観測変数として「教職有能得点」（教職に対する自己効力・自己有能感を示す尺度）、「教科指導有能得点」（教科内容である英語の指導や英語運用能力に対する自己有能感）、「教職志向得点」（教職に対する情熱や意欲）と、「教職行動意欲得点」（ボランティア活動等、教職に関わる行動誘発）を配

列した、因子モデルとした。

したがって、本研究における分析は、仮定した成果モデルの妥当性を検証する中で、教育実習の実施効果の有り様を究明することが中心の課題となる。

(2) 研究の方法

1) 調査対象および質問紙

本研究の目的である教育実習の実施効果を検証するために、教育実習の前後に質問紙による調査を実施しデータを収集した。調査対象、および、調査実施日等の概要は表1に示すとおりである。

なお、教育実習終了後に実施した本研究の調査対象人数（142名）が、教育実習直前ガイダンスに出席した学生を対象に実施した先行研究の調査対象人数（97名）と大きく異なっているのは、留学から帰国した学生の帰国日程の都合で、教育実習直前ガイダンスへ出席できなかったことによるものである。

本研究のために開発した質問紙は、松宮（2014）が教育実習に対する不安構造の研究用に作成した46項目の質問紙をベースに、当該研究の因子分析の結果を踏まえ、本研究の目的を達成するために必要な質問項目を精選し構成したものである。そのために、本研究で実施する多変量解析を行う上で必要な共通質問項目を13項目選定するとともに、教育実習終了後の教職志向と、教職に関わる行動意欲を問う質問項目を新たに2項目追加した計15項目からなる質問紙を構成した。

表1 質問紙調査実施概要

調査実施日	計	性別		学校種			備考
		男	女	中学校	高等学校	中高一貫校	
2014年4月19日	97	41	56	62	33	2	松宮(2014)
2014年6月28日	142	55	87	80	58	4	本研究

特に、教育実習前後の学生の意識差を測定するために、先行研究において特定された因子を構成する項目の中でも、因子寄与率の高い項目を共通項目として選択した。これにより、教育実習の前後における学生の意識変容を把握・分析することとした。

2) 調査の手続き

教育実習終了後に実施された教育実習研修会の全体会場で、研修会の最後に、資料冊子として配布されていた質問紙調査の趣旨と回答・提出の要領、および、個人情報等の取り扱いや管理に関わる事項を説明し、その場で一斉に回答を依頼し回収した。回答に要した時間は約7分であった。

なお、本調査に際しては、松宮（2014）が実施した先行研究と同様に、2013年度秋学期の教職実践演習を履修した外国語学部4年生22名を対象に予備調査を実施し、天井効果やフロア効果を示す項目や、分散が小さいなど弁別力の低い項目を確認するなど、質問項目の妥当性や信頼性を検証し、質問項目のワーディングの変更等を行ったものである。

3) 分析方法

質問紙により回収したデータは、SPSS Statistics Ver. 22、および、Amos Ver. 18を用いて処理と解析を行った。以下にその結果と考察をまとめる。

4. 結果と考察

(1) 因子分析の結果と考察

5件法による成果・不安尺度を用いた質問紙項目の基本統計量から、天井効果とフロア効果の出現を確認したところ、項目3「学校教育全般に対する理解が深まった」において、天井効果（平均4.6、標準偏差.527）が確認されたため、項目3を分析対象から外し、残る14項目を用いて因子分析を行った。

因子分析では、探索的因子分析の手法を用い、「最尤法」による因子抽出を行った。スクリー・プロットの形状と因子の固有値の大きさから判断して、固有値の大きさが1.3以上の3因子解が妥当であると判断し、Kaiserの正規化を伴うPromax回転により因子構造の決定を試みた。その結果、各因子を構成する各項目の因子負荷量が十分に高い値(>.32)を示すことが確認できたため、抽出することができた3因子解を採用することとした。特定することができた3因子解の概要を表2に示す。なお、3因子解による累積寄与率は61.3%で、分析した因子解の影響力は、満足できるレベルにあることが判明した。

特定することができた各因子解は、中学校、高等学校の英語教員免許取得をめざし教職課程を履修している学生が抱く教育実習に関わる不安要因や、教育実習の成果を示す妥当なものであると考えられたため、各尺度項目の因子負荷量とその符号に留意しながら、以下のとおり解釈を行った。

第Ⅰ因子は、教職全般、および、学校教育全般に関わる高い因子負荷量を有する不安尺度により構成されていることから「教職不安因子」と命名した。第Ⅱ因子は、教科（英語）指導に関わる不安尺度が高い因子負荷量を示していることから「教科指導不安因子」と命名した。第Ⅲ因子は、教職に関わる自己効力感や自己有能感、および、教職に関連した行動を発動する意欲を示す尺度により構成されていることから「教職に対する自己肯定・効力因子」と命名した。

表2 教育実習成果・不安尺度項目の因子分析結果 (Promax回転後)

因子	項目番号	質問項目内容 (Cronbachの α 係数)	第I因子 ($\alpha=.872$)	第II因子 ($\alpha=.801$)	第III因子 ($\alpha=.689$)	共通性	M	SD
第I因子	10	学級指導に不安がある	0.988	-0.123	0.051	0.728	3.09	1.19
	8	クラスルーム・マネジメントが不安だ	0.842	-0.009	0.024	0.683	3.35	1.22
	9	生徒指導に不安がある	0.784	0.082	-0.044	0.706	3.32	1.17
	11	特別活動の指導に不安がある	0.606	-0.005	-0.062	0.453	2.75	1.36
	12	生徒との人間関係作り不安がある	0.581	0.085	-0.028	0.534	2.45	1.17
	7	教材研究が不安だ	0.454	0.356	0.117	0.555	3.37	1.25
第II因子	13	教職員との人間関係作り不安がある	0.418	-0.057	-0.121	0.431	2.62	1.24
	4	教科指導(英語の授業)に不安がある	-0.062	0.946	0.070	0.619	3.71	1.10
	5	英語力が不安だ	-0.051	0.754	-0.013	0.512	3.41	1.26
第III因子	6	指導技術が不安だ	0.223	0.555	-0.030	0.566	3.88	1.04
	2	教職に適している	0.004	-0.174	0.871	0.578	4.14	0.89
	1	教職に対する思いが強くなった	-0.056	0.123	0.713	0.530	4.60	0.67
	14	今後、学校教育ボランティアに参加しようと思う	-0.016	0.077	0.457	0.309	3.88	1.23
	15	今後、英語力を高めようと思う	-0.021	0.033	0.323	0.241	4.79	0.47
因子相関行列								
第I因子「教職不安」			-					
第II因子「教科指導不安因子」			0.584	-				
第III因子「教職に対する自己肯定・効力因子」			-0.284	-0.097	-			

これらの抽出することができた3つの因子解と、仮定した成果モデル(図1)を、英語教育を担当している大学教員1名に示し、妥当性の確認を依頼したところ、3つの因子解は、モデルに組み込まれた各要因と密接に関連した解釈可能な因子であると考えられることから、作成した教育実習不安・成果尺度項目が因子分析の結果に適切に反映されていること、さらに、仮定した成果モデルが教育実習成果に関わるメカニズムを十分表現できているという評価がなされた。なお、第III因子として抽出された「教職に対する自己肯定・効力因子」については、第III因子を構成する尺度項目の中で、因子負荷量の高い上位2項目(教職志向)と、下位2項目(教職行動意欲)を分離することができる可能性が示唆された。そこで、以降の分析においては、第III因子を構成する下位尺度を2グループに分割して分析することもあわせて検討した。

次に、各因子解を構成する項目群の内的整合性を検証するために、Cronbachの α 係数を算出した。その結果、第I因子解の α 係数は、.872、第II因子解は、.801、第III因子解は、.689となり、満足できる信頼性を示していることが分かった。

そこで、各因子解を構成している尺度項目群の平均値を下位尺度得点として算出し、共分散構造分析(パス解析)を行うこととした。なお、第III因子を構成する尺度項目については、第III因子を構成している4項目の合成変数と、上位2項目、および、下位2項目による合成変数を算出し、以降の分析で探索的に用いることとした。

まず、各下位尺度得点間の相関関係から、成果モデルの検証を行うこととした。なお、下位尺度得点の算出に際しては、逆転項目となっている尺度については、解釈を容易にするため、それぞれ逆数を算出し、プラス・マイナスの符号の統一を図り、教育実習成果下位尺度得点と

して以降の分析で用いることとした。また、仮定した成果モデルを検証するために、第Ⅲ因子を構成する尺度を上下で2分割したものを採用することとした(表3)。

表3 教育実習成果下位尺度得点間の相関(N=142)

下位尺度	M	SD	教職有能 得点	教科指導 有能得点	教職志向 得点	教職行動 意欲得点
教職有能得点	3.006	0.921	-			
教科指導有能得点	2.326	0.958	.531**	-		
教職志向得点	4.373	0.696	.336**	.187*	-	
教職行動意欲得点	4.342	0.725	.179*	-.010	.473**	-

注)** p<.01, * p<.05 (両側検定)

この結果、教職有能得点と、教職志向得点は、全下位尺度得点と有意な相関関係があることが判明した。特に、教職有能得点と教科指導有能得点の間には強い相関関係($r=.531$)が、また、教職志向得点と教職行動得点の間には $r=.473$ 、教職有能得点との間には $r=.336$ という中程度の相関関係があることが確認された。

また、英語運用能力や英語指導力を示す教科指導有能得点と、教職インターンシップ等の具体的な行動を誘発する教職行動意欲得点は、他の成果得点との関係においては、その影響が比較的弱くなっていることが分かった。

以上の分析結果から、教育実習の効果を測定する指標として成果モデルに位置づけた経験知と、算出した4つの下位尺度得点による成果モデルの探索的構築と検証を行うこととした。

(2) 共分散構造分析(パス解析)の結果と考察

1) 成果モデルの構築と検証

教育実習の成果の検証に必要なモデルを構築するために、これまでの分析結果に基づき、教育実習の成果に関わる4つの下位尺度得点の相互関係を、成果モデル上に投影し、検証を行うこととした。

まず、仮定モデルで潜在変数として位置づけた「経験知」から影響を受ける要因として、4つの要因を観測変数としてモデル内に配列した。次に、有能得点群(教職有能と教科指導有能)と志向・意欲得点群(教職志向と行動意欲)の相互関係を成果モデル上に位置づけた。これにより、モデルの適合度や各要因間の直接効果や間接効果を検証しつつ、要因相互の関連性について探索的にパス解析を進めた。

その結果、図3に示すとおり、全てのパスにおいて1%水準で有意なパス係数と推定値を示す成果モデルを得ることができた。

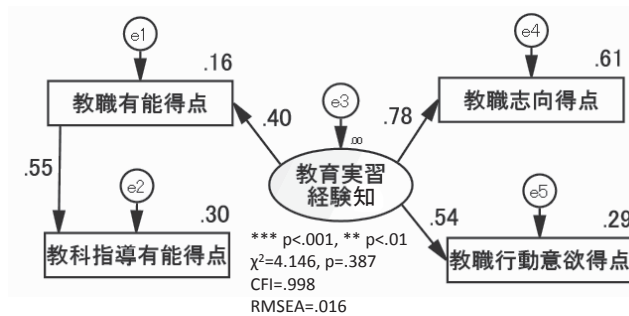


図3 教育実習成果モデル

構築した成果モデルの適合度指標を確認したところ、 $\chi^2=4.146$ 、 $df=4$ 、 $p>.387$ 、 $CFI=.998$ 、 $TLI=.996$ となり、高い適合度を示していることが確認できた。さらに、モデルのデータへのあてはまりの指標となるRMSEAは、.016となり、良いという結果を得ることができた。そこで、このパス図を、本研究における教育実習成果モデルとし、以降の考察を行うこととした。

2) 構成概念（潜在変数）としての経験知の位置づけ

直接観測することができない構成概念（潜在変数）として、経験知をモデル内に位置づけることにより、成果モデルが安定したものとなった。このことから、教育実習を経験することにより教育的な効果が発生し、産出された成果が各下位尺度要因に有意な影響（因果関係）を及ぼしているという構造が明らかになった。

しかし、図2で示した成果モデル（仮定）の構造とは、異なる部分があることが分かった。すなわち、教育実習による経験知が、教科指導の中核となる英語運用能力や英語指導力についての有能感を表す教科指導有能得点に対し、有意な直接的影響を及ぼしていないということである。教科指導有能得点に対する経験知の影響については、教職有能得点を介し、有意な間接的影響を及ぼしているということが、パス解析の分析から明らかとなった。この結果については、英語教員を育成する本学の教職課程のカリキュラムの在り方についての課題として、考察で議論する。

3) 観測変数間の関係

有能得点群と志向・意欲得点群の2群の観測変数間について、有意なパスを描くことができたのは、教職有能得点と教科指導有能得点との間の因果関係のみであった。すなわち、教育実習の成果である経験知から影響を受けた教職志向と、具体的な教職関連の行動を誘発する教職行動意欲との間に、有意な因果関係が認められなかったことは、今後の検討課題となる。

4) パス係数と決定係数（ R^2 ）による教育実習の実施効果の検証

探索的に構築した成果モデルを構成している各要因間の因果関係の方向と大きさを示すパス

係数と、他の要因から影響を受けている内生変数に示されている決定係数 (R^2) の大きさと符号から、教育実習の実施効果を検証する。

その結果、教育実習の実施により得られた経験知が学生の教職志向を有意に高めている様子が窺えた (.78)。この影響力は、教職に対する自己有能感や自己効力感を示す教職有能得点に対する影響力 (.40) の約2倍の強さとなっている。また、教職志向得点の決定係数 (R^2) は、.61であることから、教育実習は、教職をめざす学生の意欲や情熱を高めることにおいては有効に機能しているものと評価することができる。

次に、教職有能得点に対する経験知の影響力は中程度 (.40) で、その決定係数 (R^2) は、.16であることから、教員に求められるクラスルーム・マネジメントや、児童・生徒指導、ホーム・ルーム指導に関する専門職としてのスキルは、3週間程度の教育実習だけでは効果的に育てていない可能性があることが示唆されているものと考えられる。

さらに、教科指導に関わる英語運用能力や英語指導力を意味する教科指導有能得点に対する経験知の直接的な影響については、有意な関係を確認することができなかった。すなわち、教科指導については、①自己有能感や自己効力感を高めることができるような経験を得ることが困難であったか、または、②教科指導時間数が十分に確保されていなかったか、あるいは、③授業の準備や実施に追われ、十分な教材研究や児童・生徒との活発なインターアクションを通じた授業実践ができていなかった可能性があるものと考えられる。

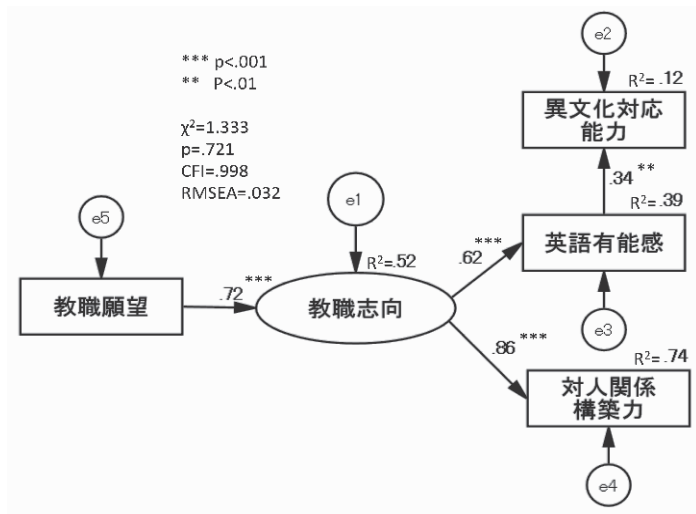


図4 教職志向モデル (松宮 2014)

以上のとおり、成果モデルに関する考察から、本学における現行の教職課程のカリキュラムにより実施される教育実習の実施効果としては、学生の教職に対する熱意や、教職に関わる行

動意欲が効果的に高められていることが確認できた。しかし、専門職として求められるより高度なスキルや、指導する教科内容に関する有能感や効力感に対する実施効果は十分現れていないことが判明した。このことは、英語関連科目の履修単位数・履修時期や、教育実習そのものの実施時期についての問題が含まれている可能性が示唆されているものと考えられる。

一方で、松宮（2014）が「教職志向モデル」（図4）で示したように、教育実習を通じて「教師になりたい」という教職願望を高めることにより、「教職志向」がより大きな影響を受け、その結果、一般的な「対人関係構築力」や、個人レベルでの「英語有能感」が有意な影響を受けることが期待できる。

（3）教育実習の実施前後における実習不安要因等の比較分析

1）共通調査項目の平均の差の検定

教育実習の実施効果を検証するために、2014年4月（実習前）と6月（実習後）に実施した質問紙調査の共通項目の平均の差の検定結果を表4に示す。

検定の結果、「教職に対する情熱」（4.3ポイントから4.7ポイントへ上昇）、「教職への適性」（2.7ポイントから4.1ポイントへ上昇）、「学校教育に対する理解の深まり」（3.5ポイントから4.7ポイントへ上昇）が、.1%水準で有意に高くなっていることが判明した。また、5%水準で、教材研究に対する不安が3.6ポイントから3.3ポイントへと、やや減少していることが確認できた。

一方、不安要因の一つである教科指導内容に関わる「英語不安」が、.1%水準で、3.0ポイントから3.7ポイントへと大きく増加していることが確認できた。

表4 教育実習の実施前後における共通質問項目の平均の差の検定（t検定）

前後	項目番号	質問項目内容	平均値	N	標準偏差	相関係数	t	df	有意確率
事後	1	教職に対する情熱	4.71	96	0.560	0.265 **	4.033	95	0.000 ***
事前	2		4.29	96	1.004				
事後	2	教職への適性	4.14	96	0.816	0.383 ***	11.940	95	0.000 ***
事前	3		2.66	96	1.263				
事後	3	学校教育に対する理解の深まり	4.66	94	0.498	0.044	14.005	93	0.000 ***
事前	学校理解*		3.46	94	0.688				
事後	4	教科指導不安	3.79	97	1.080	0.495 ***	1.346	96	0.182
事前	教科指導*		3.66	97	0.822				
事後	5	英語不安	3.71	95	1.202	0.683 ***	7.786	94	0.000 ***
事前	英語不安*		3.00	95	0.712				
事後	6	指導スキル不安	3.88	97	1.083	0.588 ***	0.000	96	1.000
事前	19		3.88	97	1.120				
事後	7	教材研究不安	3.31	96	1.348	0.208 **	-2.121	95	0.037 *
事前	22		3.65	96	1.076				
事後	教科外指導*	教科外指導不安	2.99	95	1.078	0.480 ***	1.649	94	0.103
事前	28		2.79	95	1.228				
事後	12	対児童生徒不安	2.40	97	1.222	0.570 ***	-0.361	96	0.719
事前	24		2.44	97	1.207				
事後	13	対教職員不安	2.54	96	1.230	0.380 ***	-1.220	95	0.225
事前	25		2.72	96	1.320				

* は、質問項目内容に合致する項目から合成変数として算出したもの

***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05

この検定結果は、経験知モデルの分析結果を支持するもので、教育実習の効果としては、特に、学生の教職履修に対する情意面を強化・高揚させることにおいて、効果的であることが判明した。また、学校教育全般に対する理解が有意に深まったことも確認された。一方、英語不安が増長されたことについては、実際に教科指導に携わることにより、英語そのものに対するより深い認識や知識をはじめ、教えるための高度な言語スキルが求められることについての経験や再認識が行われた結果が反映されたものであると解釈することができる。すなわち、教育実習を通じて、児童・生徒に教えることにより、自らの力量不足を認識することができたものと考えられる。

2) 男女・学校種・TOEFLのテストスコアによる分散分析結果

教育実習の実施効果をより詳細に分析するために、因子分析の結果に基づき算出した各下位尺度得点を、男女別、学校種別（中学校・高等学校）、学内 TOEFL のスコア別（上位H群・中位M群・下位L群）に有意な差が生じているかを、それぞれ、一元配置分散分析により検証した。その結果、男女と学内 TOEFL のテストスコア別の分析結果に有意な差があることが確認できた。一方、学校種別の分析においては、有意な差を確認することはできなかった。

なお、学校種別の分析に際しては、中学校および高等学校で教育実習を実施した138名を対象とし、中高一貫校で教育実習を行った4名は分析から除いた。

A. 男女による差の検定

男女別の分散分析の結果、教職不安得点と教科指導不安得点において1%水準での有意差が確認された。いずれの場合も、男子学生の不安得点が有意に低くなっていることが判明した。この結果は、教育実習直前に実施された教育実習不安の分析を行った松宮（2014）の分析結果を支持するもので、教育実習前における教育実習不安においても、男子学生の不安得点が女子学生の不安得点よりも、有意に低くなっていた（表5）。

なお、男女別の差の検定では、自己肯定・自己効力得点や教職志向得点等における有意な差は確認できなかった。

表5 男女別による差の検定結果

不安得点	性別	N	平均	標準偏差	df	F	有意確率
教職不安得点	男	55	2.66	0.842	1	13.179	0.000 ***
	女	85	3.21	0.908			
教科指導不安得点	男	55	3.38	0.995	1	8.792	0.004 **
	女	87	3.86	0.892			

注) *** p<.001. ** p<.01

B. 学内TOEFLのテストスコアによる差の検定

学内 TOEFL の成績に基づき、調査対象集団を、上位群（531ポイント以上14名）、中位群（491ポイントから530ポイントまで55名）、下位群（490ポイント以下26名）に分類し、分散分析による差の検定を行った（表6）。

その結果、教職に関する自己肯定・自己効力得点と、教職志向得点において、5%水準での有意差があり、上位群ほど自己肯定・自己効力得点と教職志向得点が高くなっていることが判明した。

なお、学内 TOEFL のテストスコアによる分散分析の結果では、教育実習に関わる不安得点については、有意な差は確認できなかった。

表6 学内TOEFLのスコア別による差の検定結果

成果得点	TOEFL	N	平均	標準偏差	df	F	有意確率
自己肯定効力得点	L群	26	4.21	0.677	2	3.376	0.038 *
	M群	55	4.40	0.581			
	H群	14	4.71	0.365			
教職志向得点	L群	26	4.23	0.696	2	3.925	0.023 *
	M群	55	4.42	0.607			
	H群	14	4.79	0.257			

注) L群:成績下位群 M群:成績中位群 H群:成績上位群 * p<.05

さらに、教育実習の実施効果を検証するために、男女×学内 TOEFL のテストスコア、男女×学校種、学校種×学内 TOEFL のテストスコアという2要因の分散分析を実施したが、有意な交互作用を確認することはできなかった。

5. まとめと今後の課題

(1) まとめ

本研究の目的は、教員養成の課程認定を受けた大学における教育実習の実施効果を科学的に検証することであった。そのために、教育実習前後に実施した質問紙調査の結果を単純に比較するだけでなく、教育実習により得られると想定される効果を「経験知」として位置づけた教育実習成果モデルを用いた分析を行った。これにより、因子分析で得られた因子との因果関係や共変関係の有無やその影響の度合いを算出し、本学における教育実習の効果について検証を行った。

1) 教科専門領域（英語）に対する不安の増大

先行研究でも示されているように、教育実習の成果として教職に対する自己有能感や自己効

力感が有意に高くなっていることを確認することができた。しかし、教育実習不安や児童・生徒関係構築不安については、先行研究の結果とは異なり、有意な差異は確認できなかった。逆に、教科指導内容である英語に対する不安が有意に高くなっていることが判明した。これは、教えることを通して、教科専門領域に関する知識不足・認識不足や、教えるための言語スキルの不十分などを再認識させられたことが主たる原因であると考えられる。このことは、教育実習日誌の所見欄等への記述内容からも推察することができる。

さらに、注目すべきことは、男女差による教育実習効果の発現のしかたである。特に、教職不安や教科指導不安等の不安に関する要因については、教育実習の前後を問わず、男子学生の抱く不安のほうが有意に低くなっていることが確認できた。

2) 教科指導および英語力に関する有能感と教育実習効果の関係

構築した経験知モデルの分析から、教育実習が、教科指導の中核となる英語運用能力や英語指導力に対して、有意な直接的影響を及ぼしていない可能性があることが窺えた。英語教員を育成する教職課程においては、教育実習の効果として最も期待される部分である。この原因は、すでに考察したとおり、調査対象集団の英語不安が著しく増加したことに起因しているものと考えられる。すなわち、目標言語に対するより深い英語理解や、より高度な英語運用能力を育成する必要があることを、教育実習を通じ再認識したことによるものであると判断される。

3) 英語運用能力と教育実習経験知との関係

分散分析の結果、英語運用能力の高い学生ほど、教育実習を通じて自己肯定感を有意に高めたり、教職に対し、より強い志向性を示すことが確認された。すなわち、中学校・高等学校英語教員をはじめとする高度専門職に求められる英語運用能力や教えるための英語力を、可能な限り早期に身につけさせ、教育現場で運用させることが、熱意や意欲のある学生を育成するだけでなく、限られた期間で実施される教育実習の経験知を最大化させるための重要なカギになると考えられる。

(2) 今後の課題と展望

本研究の分析・考察結果を受け、教職課程認定を受けている本学が編成・実施する教職課程のカリキュラム、および、教育実習の在り方について、以下の改善案を示す。

- ① 英語そのものに対する知識理解や、「教えるための」英語力、高度専門職に求められる機能別英語力を4年間かけて系統的・重点的に育成するための教職に特化した英語カリキュラムの開発
- ② 教育実習開始時期の早期化
- ③ 教育実習までの授業観察実習等、教職インターンシップ・プログラムの導入・拡充

これらの改善案を実現するためには、教育実習受け入れ校や教育委員会との密接な連携や、教職をめざす学生への積極的な働きかけが必要となる。そのためには、大学と教育委員会等が

教員の育成に関わる明確なビジョンを共有しつつ、教員養成の早期段階から、学生に対し、学校教育と直接リンクされた様々な学びの機会を提供し、その成果を積み上げることができるシステムを構築することが強く望まれる。

具体的には、大学の長期休業期間等を活用し、学校教育現場に赴き、教育の実際に触れ、その実践を通して、教育に関する理論や教科の知識、児童・生徒理解等を、経験体系（経験知）として組織化するための総合的実践プログラムとして位置づけることができる教育実地研修の実施が強く求められる。

参考文献

- 中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（教員養成部会答申素案），資料1-1，初等中等教育分科会。
- 長谷川順一・浅野文恵（2006）「学校教育教員養成課程3年次生の教育実習不安（2）」『香川大学教育実践総合研究』，12: 35-45.
- 長谷川順一・浅野文恵（2008）「学校教育教員養成課程3年次生の教育実習不安（3）」『香川大学教育実践総合研究』，16: 181-188.
- 松宮新吾（2014）「教職課程を履修している学生の教育実習に対する不安構造の研究」関西外国語大学『研究論集』，101: 193-211.
- 持留英世・有馬広海（1999）「教師効力に及ぼす教育実習効果」『福岡教育大学紀要』，48: 303-309.
- 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: 454-462.

（まつみや・しんご 英語キャリア学部教授）