

KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

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：
教育実習に対する不安尺度の作成と教育実習不安モデルの検証

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): 教育実習不安, 教職課程, 授業実践不安, 場面依拠型不安因子, 不安構造モデル キーワード (En): 作成者: 松宮, 新吾, 原, めぐみ メールアドレス: 所属: 関西外国語大学, 関西外国語大学短期大学部
URL	https://doi.org/10.18956/00006037

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*

— 教育実習に対する不安尺度の作成と教育実習不安モデルの検証 —

松 宮 新 吾

原 めぐみ

要 旨

教職課程を履修している学生に対する教育支援のあり方や、教職課程の改善について議論することを目的に、教職課程を履修している学部4年生103名を対象に実施した質問紙調査に基づき、教育実習、及び、教職課程の履修に対する不安構造の解明を試みた。その結果、授業実践不安因子を代表とする場面依拠型の4つの教育実習に関わる不安因子と、課程履修場面における一般的対人関係構築因子をはじめとする3つの教職課程の履修に関連する因子解を特定することができた。

これに基づき、共分散構造分析により、教育実習不安のメカニズムと教職課程の履修に関わる不安構造のモデル化を試みた。その結果、適合度の高い2つの不安構造モデルを構築することができた。特に、英語運用能力と人間関係構築力においては、専門職に求められるプロフェッショナル・スキルズと、一般的な知識・スキルとして求められるレベルの英語力や対人関係能力との認識差が認められた。

キーワード：教育実習不安、教職課程、授業実践不安、場面依拠型不安因子、不安構造モデル

1. はじめに

関西外国語大学の中学校・高等学校英語教員免許取得に関わる教職課程は、建学の理念である「実学」¹を核とする教員養成プログラムとして体系化・組織化されてきている。これは、「学生人材バンクによる地域国際化推進」²をテーマとし、2006年度に採択された現代的教育ニーズ取組支援プログラム（以下、「現代GP」と呼ぶ。）以降、選択的・重点的に取り組まれてきたものであり、「教育実践学」³にも通じるものがある。

「実学」に基づく本学の教職課程では、教育理論と教育実践の統合と循環を図ってきている。そのために、大学での授業と教育現場での教育実践を日常的にリンクさせ、双方を活性化させるための手段として、現代GPにおいて組織的に取り組んできたプログラムを継承・発展させ

てきた。特に、現代GPの取組テーマに基づく以下の7つの項目は、本学の教職課程の、また、本学における「教育実践学」を支える重要な柱となっている。

- ①「教職に対する強い使命感の育成」
- ②「教職に関する優れた実践力の育成」
- ③「『教えるための』英語運用能力の育成」
- ④「英語授業力の育成」
- ⑤「人間関係構築力の育成」
- ⑥「小中高一貫英語教育のカリキュラム開発」
- ⑦「地域国際化の推進支援」

ところで、国は、教育のグローバル化と、2020年の東京オリンピック・パラリンピックの開催を見据え、教育再生実行会議の第三次提言（2013）で、「小学校の英語学習の抜本的拡充（実施学年の早期化、指導時間増、教科化、専任教員配置等）や中学校における英語による英語授業の実施、初等中等教育を通じた系統的な英語教育について、学習指導要領の改訂も視野に入れ、諸外国の英語教育の事例も参考にしながら検討する。」とした。これに伴い、小学校英語教育の教科化と早期化を含む小学校から高等学校までの英語教育の改革プランが、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（2013）としてとりまとめられたところである。

この実施計画の具体化を図るために、文部科学省（2013）は、「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」を発表し、国際共通語である英語力の向上は日本の将来にとって極めて重要であるとし、『アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべき』とした。そのために、小中、中高の各発達・学習段階における指導目標と指導内容の高度化を全面に打ち出し、これを実現するために、担当教員の指導力・英語力を向上させることが急務であるとの見解が示された。

このような情勢の中で、新たな英語教育の在り方実現のための体制を整備するために、教員養成課程と教員採用の改善・充実のための課題として、高度な英語力と指導法を身につけた教員の養成・採用が必要であるとの認識が示されたところである。具体的には、教科として実施する小学校英語に対応する特別免許状の創設や、教員養成課程の改善・充実、および、英語教員の採用について、外部検定試験を活用する等の採用選考の改善促進等が挙げられたところである。

2. 問題と目的

2005年度以降、各都道府県・市町村教育委員会による教員採用は、かつての「氷河期」から脱却し、「団塊の世代」の退職に伴う「大量採用」と、児童生徒数の減少による各教育委員会

の「計画人事」との微妙なバランスの中で行われてきている。本学の卒業生の教員採用者数も、各教育委員会の人事施策を反映しつつ推移してきている。

しかし、時代の要請に応えるだけでなく、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は、「実学」の実現にとっても重要な課題であると考えられる。

関西外国語大学における教職課程の履修者数は、2014年度秋学期中宮キャンパスにおいては、1年次749名、2年次283名、3年次195名、4年次103名と年次毎に推移してきている。教職課程の履修は、卒業要件とは別に、4年間を通じて、履修規定で定められている教職に関わる科目や実習等を全て履修し、必要な単位を修得することが求められている。また、年次毎に英語運用能力の指標となるTOEFL、TOEIC等のスコアによる教職課程の継続履修の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⁴。

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生み出すための一層の創意工夫が求められている。特に、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する学生数の15%未満にまで絞り上げられるという現状と、教育実習にまで至りつい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可能になると考えられる。

(1) 課題

①高度専門職に求められる「教えるための」英語力の育成

外国語大学という特性を生かした英語運用能力やスキルの向上、海外留学等による経験知の獲得については、一定の成果をあげている（2014年度4月期に教職課程を履修している4年次生のTOEFL ITPの平均スコア=507ポイント、学内TOEICの平均スコア=694ポイント等）と評価することができる。しかし、教育実習の指導教員からの評価所見の中に、音読のスキルや文法説明力の不十分さが指摘されていること等を考慮すると、高度専門職としての資質・能力や指導技術が求められる英語教員を育成することについては、「教えるための」英語力と、個人レベルの英語運用能力との違いを明確に認識し、異文化理解力や教材研究・開発力も含めた専門職に求められる「教えるための」英語力をいかにして高めるのかということが、最重要課題であると考えられる。

②教育という場面における人間関係構築力の育成

一般的・基本的な人間関係構築力やBICS (Basic Interpersonal Communication Skills) と呼ばれるソーシャル・スキルズとは異なり、教育という文脈の中で、その目標を効果的に達成させるための対児童生徒、対教職員、対保護者、対地域住民等との場に依存した多様で目標達成型のコミュニケーション能力を育成することが重要な課題となってきた。特に、教育実習

校の児童生徒との関係構築のみならず、指導教員との専門性の高い話題に対する意味交渉能力や、授業内で目標を達成させるために最適化された言語使用に関わる高度で洗練されたコミュニケーション力の育成が課題である。

(2) 先行研究

これまで、教員が抱える授業指導不安等に関する研究は、教師不安 (teacher anxiety) として、Coates & Thoresen (1976) が取りまとめたように、教師教育という枠組の中で盛んに行われてきている。特に、自己効力感 (self-efficacy)⁵、および、教師効力感 (teacher efficacy)⁶ という概念に基づき、教育実習をテーマにした日本国内の研究の中で、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、桜井 (1992) や西松 (2005) らが、Gibson & Dembo (1984) が作成した教師効力感尺度を用い、教育学部に在籍する学生を対象に、教師不安を「個人的教授効力感 (personal teaching efficacy)」と「一般的教育効力感 (general teaching efficacy)」で説明することが試みられてきた。

その中で西松は、「授業実践不安」と「児童生徒関係不安」の2因子を特定し、教師効力感との関係性を探っている。さらに西松 (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、特に男子学生に対し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が報告されている。

また、大野木・宮川 (1996) も、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を報告している。それによると、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ことが示されている。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で低下したことが報告されている。

同様に、長谷川・浅野 (2006, 2008) が、教育学部3年生を対象とした調査からも、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が指摘されている。

しかし、これら教師や教育実習生の不安に関する先行研究では、一般的な教師としての役割を果たすことに対する不安を研究対象としてきたものが主で、特定の教科の指導や実践に対する不安を扱ったものではない。すなわち、本研究のテーマである英語教員の養成のための教育

実習に関わる不安は、一般的な教師としての不安とは質的に異なった領域固有なものであることが予想され、これを詳細に研究することが、今後の日本の英語教育に携わる教員養成のあり方を探究する上で、重要な意義を持つと考えられる。

一方、これまでの先行研究は、教育学部に在籍する学生を対象に実施されたものであるため、本学のように、教員養成課程の設置認可を受け、教職に関わる教育を実施している大学の学生とは、その環境、動機、情意、認知、態度等において差異があり、教育実習不安を作り出している要因やそのメカニズムにおいても、特有のものが存在することが想定される。

(3) 研究の目的

本研究においては、関西外国語大学で、中学校・高等学校の英語教員免許の取得をめざし、教職課程を履修している学生に対する教育支援のあり方や、教職課程の改善について議論するために必要な実証的なデータを収集し、分析を行う。これにより、本学で教職課程を履修している学生が4年次に実施される教育実習に対して持つ不安のメカニズムを解明し、その不安構造の探求を通じて、教職課程を履修する学生に対する教育支援や教職課程のカリキュラム改善へ向けて必要とされる教育施策を検討することが本研究の主たる目的である。

特に、本学の学生を対象とした研究は、教育学部の学生を対象とした研究とは異なり、課程認定という枠組の中での教職課程の履修と、外国語（英語）教育という教科の特殊性を反映した教育環境の中で形成される領域固有の不安要因の特定や、各不安要因の因果関係等を究明することが期待される。

(4) 研究の枠組

教育実習不安と教師不安に関する先行研究や、用いられた質問紙項目等を参考に、本研究の枠組となる教育実習不安モデルを仮定した（図1）。仮定した教育実習不安モデルでは、英語教員をめざす学生の英語力に関する不安感を、個人レベルの英語運用能力有能感と区別して、授業実践レベルの英語指導力不安（英語力不安）として位置づけた。また、授業実践場面における教授法やクラスルーム・マネジメント等に対する不安感を授業実践不安（授業力不安）としてモデル内に組み込んだ。さらに、教育実習校の児童生徒や教職員との人間関係構築に関わる対人的不安感（対人関係不安）と、それぞれの不安要因の関係性を探索するために、モデル内に潜在変数として教職履修不安を位置づけた教育実習不安モデルを仮定した。

これに基づき、探索的因子分析を行うことを前提とした不安尺度項目からなる質問紙を作成することとした。

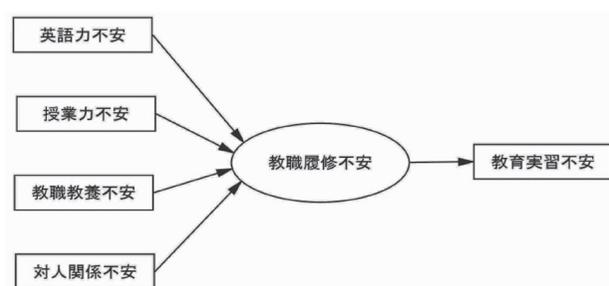


図1 教育実習不安モデル

3. 方法

(1) 不安尺度と質問紙の作成

本研究で用いる不安尺度項目は、Gibson & Dembo (1984) の teacher efficacy scale や、桜井 (1992)、大野木・宮川 (1996) や西松 (2005) が作成した教育実習生や新任教員の授業実践不安に関する不安尺度を参考に、英語教員養成に関わる領域固有の不安尺度項目（外国や異文化不安、外国語指導助手とのチーム・ティーチング等に対する不安意識等）とフェースシート項目を配列した49項目（内2項目は記述回答、3項目は名義尺度、44項目は5件法による順序尺度）からなる質問紙として構成した（表1）。

表1 質問紙項目のカテゴリ一覧

質問項目のカテゴリ	質問項目数
教職課程・教育実習関連項目	12
英語運用能力関連項目	13
英語教授法関連項目	6
対人関係構築力関連項目	8
外国・異文化関連項目	2
個人特性関連項目	8
計	49

(2) 調査対象と調査時期

関西外国語大学中宮キャンパスで教職課程を履修し、教育実習面談を通過した4年生103名を対象に、教育実習直前研修会が実施された2014年4月に質問紙調査を実施した。

(3) 調査の手続

教育実習直前研修会の会場で、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

の場で一斉に回答させ回収した。回答に要した時間は約20分であった。

なお、本調査に際しては、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。

4. 結果と考察

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。

(1) 因子分析の結果と考察

5件法による不安尺度を用いた質問紙項目のうち、因子分析を行うことを前提に作成した43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、3項目（項目2、29、30）で顕著な天井効果が確認されたため、当該の3項目を分析対象から外し、残る40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、「アルファ因子法」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7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、どの因子に対しても因子負荷量が十分に高い値（ $< .35$ ）を示さなかった4項目（項目7、12、13、18）を分析から除外し、36項目による因子の収束を図った。特定することができた7因子解の概要を表2に示す。

特定することができた各因子解は、それぞれ中学校、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える教育実習、および、教職課程の履修に関わる不安要因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、一般的な対人関係の構築に関わる肯定的評価項目により構成されていることから「一般的対人関係構築因子」と命名した。第II因子は、教育実習でのティーチングや教授法についての不安尺度が高い因子負荷量を示していることから「教授・授業実践不安因子」と命名した。第III因子は、教育実習での英語指導場面における具体的な指導内容や指導すべき言語要素についての不安尺度がまとまって出現しているために「英語指導力不安因子」と命名した。第IV因子は、第I因子で特定した一般的な対人関係を構築することにおける評価尺度とは異なり、教育実習という特殊な場面に依拠した対人関係の構築に関する高い因子負荷量を示す不

表2 教育実習不安尺度項目の因子分析結果 (Promax 回転後)

因子 項目 番号	項目内容 (Chronbachのα係数)	第Ⅰ因子	第Ⅱ因子	第Ⅲ因子	第Ⅳ因子	第Ⅴ因子	第Ⅵ因子	第Ⅶ因子	共通性	M	SD
		(α= .871)	(α= .829)	(α= .853)	(α= .842)	(α= .779)	(α= .687)	(α= .669)			
第Ⅰ因子	46 社交的だ	.793	-.069	-.064	-.004	-.147	-.041	.126	.664	4.16	.943
	35 同年代の人とは打ち解けやすい	.784	-.212	.211	-.033	.037	.021	.080	.613	4.30	.844
	32 人間関係を作ることが得意だ	.741	.082	-.042	-.077	-.063	.073	.154	.633	4.02	1.041
	33 友人は多い	.729	.077	-.009	-.031	.242	-.138	-.109	.657	4.00	1.070
	47 他人と協力して仕事をすることが得意だ	.623	.033	.063	.071	.029	.253	.089	.450	4.30	.970
	36 年下の人と楽しく過ごすことができる	.594	.043	.060	-.130	.184	-.112	-.126	.467	4.33	.898
34 年上の人と気楽に話すことができる	.444	.173	-.112	-.244	.014	.147	.219	.435	4.26	.833	
第Ⅱ因子	19 教え方(指導するためのスキル)が不安だ	.048	.868	-.029	.101	.105	.126	-.064	.686	3.89	1.069
	21 ティーチング・プランの作成が不安だ	.101	.695	-.198	.237	-.033	-.071	-.115	.558	3.96	.978
	31 人前で発表することは苦手だ	-.363	.591	.020	.010	.146	.050	.133	.480	2.98	1.346
	3 教職に適しているかどうか疑問だ	-.225	.585	.244	-.152	.085	-.093	.255	.641	3.31	1.278
	22 教材研究・教材開発が不安だ	.202	.554	-.239	.236	-.302	-.059	.106	.558	3.71	1.040
	4 教育実習に漠然とした不安を感じている	-.011	.535	.122	-.094	-.016	-.047	.088	.379	4.08	1.124
20 教える内容が不安だ	.061	.484	.073	.143	-.097	-.117	-.176	.472	3.42	1.153	
第Ⅲ因子	9 発音が不安だ	.038	-.132	.948	.117	.151	.034	-.003	.717	3.28	1.313
	8 音読が不安だ	.038	-.071	.894	.083	.107	-.066	.022	.706	3.07	1.260
	6 英語そのものが不安だ	-.010	.091	.659	-.057	-.186	.092	-.066	.626	3.40	1.264
11 表現力・構文力が不安だ	.113	.190	.521	-.023	-.218	-.004	.081	.542	3.65	1.128	
第Ⅳ因子	25 実習校先の教職員との人間関係作りが不安だ	-.059	-.004	.189	.707	.008	-.044	.220	.694	2.73	1.303
	24 児童・生徒との人間関係作りが不安だ	-.105	-.046	.142	.681	-.028	-.092	-.030	.584	2.49	1.217
	27 実習校先の指導教員との関係が不安だ	.021	.312	-.008	.677	.115	.075	.089	.673	2.46	1.251
	26 教育実習生同士の関わり合いが不安だ	-.144	-.021	-.149	.579	-.168	-.001	-.142	.408	1.80	1.057
28 生徒指導等・英語(教科)指導以外のことが不安だ	-.056	.310	.067	.582	.179	.081	-.079	.543	2.84	1.213	
第Ⅴ因子	14 リーディングには自信がある	.028	.104	.049	-.073	.795	.035	-.109	.585	3.34	1.030
	16 英文和訳は得意だ	.077	.040	.145	.026	.790	-.065	.005	.542	3.49	.879
	17 和文英訳は得意だ	-.022	-.193	-.113	.193	.536	.124	.151	.576	3.19	.870
	10 語彙力が不安だ	-.008	-.035	.292	.199	-.486	.233	-.031	.476	3.61	1.026
	15 ライティングには自信がある	.220	-.203	-.204	.246	.401	-.047	-.045	.474	3.36	1.043
第Ⅵ因子	45 教育実習へ向けて具体的な準備を行っている	-.069	-.031	.007	-.038	-.046	.777	-.076	.596	3.25	1.041
	42 学習指導要領等のガイドラインは理解している	.231	.080	-.026	-.024	.134	.589	-.058	.462	3.70	.793
	41 いじめや体罰などの教育問題に関する知識や情報はあ	.080	.056	-.024	-.143	-.007	.545	-.192	.346	3.84	.825
	43 使用するテキストに関する知識や情報は持っている	.039	-.030	.096	.079	-.114	.529	.004	.278	3.15	1.431
44 実習校の教育理念や授業のガイドラインは理解している	-.089	-.165	-.082	.121	-.017	.391	.126	.274	3.01	1.132	
第Ⅶ因子	37 海外で仕事をしてみたい	.079	.150	.062	-.039	.076	-.037	.834	.725	3.53	1.400
	38 外国の人と生活してみたい	.253	-.099	-.016	.087	-.176	-.134	.735	.608	3.84	1.239
	23 外国語指導助手等とのチーム・ティーチングが不安だ	.183	.208	.314	.024	-.107	-.083	-.444	.510	3.62	1.150

因子相関行列											
第Ⅰ因子 一般的対人関係構築因子	-										
第Ⅱ因子 教授・授業実践不安	-.074	-									
第Ⅲ因子 英語指導力不安因子	-.323	.535	-								
第Ⅳ因子 場面依拠型対人関係不安因子	-.312	.323	.196	-							
第Ⅴ因子 英語運用力有能因子	.169	-.377	-.410	-.065	-						
第Ⅵ因子 知識情報準備因子	.092	-.301	-.216	-.026	.189	-					
第Ⅶ因子 外国志向因子	.015	.037	-.099	.093	.044	.099	-				

不安尺度項目により構成されていることから「場面依拠型対人関係不安因子」と名付けた。第Ⅴ因子は、個人レベルで英語を読み書きすることができる英語運用能力に対する有能感を意味する項目により構成されているので「英語運用力有能因子」と命名した。なお、項目10は、語彙力に対する不安を測定するための尺度として採用したものであるが、因子負荷量の符号がマイナスになっていることから、その意味を反転させ因子解釈を行った。第Ⅵ因子を構成する尺度項目は、教育実習において必要とされる準備や予備知識・情報の収集等を意味するものが高い因子負荷量を示しているので「知識情報準備因子」と名付けた。第Ⅶ因子は、外国に対する志向性を示す項目により構成されていることから「外国志向因子」と命名した。なお、項目23は、

外国語指導助手等とのチーム・ティーチングに対する不安の度合いを測定するための尺度として作成したものであるが、因子負荷量がマイナスを示していることから、因子のネーミングに際しては、外国語指導助手等とのチーム・ティーチングに対する志向性を示す項目として解釈を行った。

これら抽出することができた7つの因子解と、仮定した教育実習不安モデル（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、7つの因子解は、モデルに組み込まれた各不安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と、仮定した不安モデルが教育実習不安の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。すなわち、教育実習を直前に控えた学生が抱える不安については、第Ⅱ因子と第Ⅲ因子として指導する専門教科に関わる不安が、また、第Ⅳ因子として対人関係不安が出現していることが判明した。

そこで、学生の英語運用能力に関連した要因と対人関係に関連した要因についての因子構造を詳細に分析した結果、専門教科内容については、①専門教科内容（英語）に対する理解とスキルの熟達度に対する不安因子と、②専門教科内容の指導技術面に対する不安因子が出現していることが明らかとなった。また、英語運用能力については、パーソナル・レベルでの有能感（第Ⅴ因子）と、教育実習という特殊性から生じる「教えるための」英語力に対する不安要因（第Ⅲ因子）が分離され、解釈可能な因子として出現していることが判明した。

さらに、対人関係不安については、教育実習という特殊な場面に依拠した対人不安要因（第Ⅳ因子）と一般的な場面での対人関係に関わる要因（第Ⅰ因子）とが明確に分離され、異なる因子として出現していることが確認された。

これらの分析結果から、一般的・個人的な有能感・効力感や不安要因とは異なり、教育実習という特殊な場面とリンクされた各要因が、解釈可能な因子解として出現していることが分かった。すなわち、本学で教職課程を履修し、教育実習を数ヶ月後に控えた学生にとって、3週間の教育実習は極めて特殊な場や機会として捉えられているということが判明した。そのため、学生は、通常の自分とは異なる能力やスキルが要求されることについてのストレスや不安を強く意識するようになっているという実態を明らかにすることができた。

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、 α 係数は、 $.871 > \alpha > .669$ の範囲にあり、満足できる信頼性を示しているものと考えられた。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、各下位尺度得点間の相関関係から、仮定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、反転項目については逆数を用いて計算を行った。さらに、第Ⅱ因子の下位尺度得点については、教育実習に対する不安の度合いについて直接回答を求めている項

目3、4から合成変数として「教育実習不安得点」を別途算出するため、残り5項目 ($\alpha=.784$)を用いて処理を行った。また、下位尺度得点を用いた後の分析の解釈を明確にするため、教育実習不安に直接関連があると考えられる項目内で、反転項目となっている尺度項目については、それぞれ逆数処理を行い、プラス・マイナスの符号の統一を図った。これにより、因子分析により特定した7因子解の下位尺度得点と、教育実習不安得点を含む8つの下位尺度得点を得た(表3)。

表3 教育実習不安得点と各因子の下位尺度得点との相関 (N=101)

下位尺度	M	SD	教育実習不安	対人関係構築力	授業実践不安	英語指導力不安	場面依拠型対人関係不安	英語運用能力有能感	知識情報準備不安	異文化対応不安
教育実習不安	3.72	1.026	-							
対人関係構築力	4.19	.712	-.162	-						
授業実践不安	3.57	.818	.600**	-.156	-					
英語指導力不安	3.33	1.040	.462**	-.226*	.414**	-				
場面依拠型対人関係不安	2.48	.944	.306**	-.383**	.514**	.267**	-			
英語運用能力有能感	3.15	.716	-.337**	.210*	-.326**	-.484**	-.123	-		
知識情報準備不安	2.58	.704	.256*	-.108	.260**	.180	.056	-.132	-	
異文化対応不安	2.70	.982	-.077	-.140	.043	.224*	-.017	-.115	.050	-

注) **: $p<.01$, *: $p<.05$ (両側検定)

この結果、教育実習不安は、授業実践不安と高い相関 ($r=.600$) が、英語指導力不安と中程度の相関 ($r=.462$) が、場面依拠型対人関係不安とある程度の相関 ($r=.306$) が、英語運用能力有能感とはマイナス方向にある程度の相関 ($r=-.337$) が、知識情報準備不安とは弱い相関 ($r=.256$) があることが確認できた。一方、一般的な対人関係構築力と異文化対応不安とは、有意な相関関係が認められなかった。

また、授業実践不安は、場面依拠型対人関係不安と高い相関 ($r=.514$) が、英語指導力不安と中程度の相関 ($r=.414$) があることが判明した。さらに、英語指導力不安は、英語運用能力有能感との間に、中程度の負の相関関係 ($r=-.484$) が存在していることが分かった。

知識情報準備不安と異文化対応不安においては、それぞれ中程度以上の相関関係を示す項目は確認できなかった。知識情報準備不安は、教育実習不安と授業実践不安に対し、 $r<.3$ のそれぞれ弱い相関を示していることが、また、異文化対応不安は、英語指導力不安に対し、 $r=.224$ の弱い相関を示していることが確認できた。

これらの結果は、それぞれの下位尺度項目の特性から判断して、妥当なものであると考えられる。

以上の分析結果から、教育実習不安と高い共変関係や因果関係を示し、教育実習不安のメカニズムを解明するために必要な項目として、授業実践不安、英語指導力不安、場面依拠型対人関係不安を挙げることができると判断した。さらに、教育実習不安に弱いながらも影響を与えている要因として、教育実習や教職課程の履修に関する知識や情報の理解、および、準備に関

わる因子と、外国語指導助手等を含めた異文化環境に対応する際の不安因子が存在している可能性があることが示唆されていると考えられた。

(2) 重回帰分析の結果と考察

これら因子分析に基づく分析結果を精査し、教育実習不安のメカニズムを解明するためのステップとして、各下位尺度得点から教育実習不安得点をどの程度予測することが可能であるかを確かめるために、強制投入法による重回帰分析を行った。

その結果、授業実践不安得点と英語指導力不安得点が0.1%水準の、また、異文化対応不安得点が5%水準の有意差を示し、教育実習不安得点の予測に有意であることが確認された。また、これにより、教育実習不安得点の47.7%が説明されており、まずまずの予想率を有するモデルであることが確認できた(表4)。

表4 重回帰分析結果(強制投入法: N=97)

調整済み決定係数 R^2	下位尺度得点	標準化係数 β	有意確率
.48	対人関係構築得点	-.08	.395
	授業実践不安得点	.48	.000 ***
	英語指導力不安得点	.28	.005 ***
	対人関係不安得点	-.07	.454
	英語運用能力有能得点	-.05	.597
	異文化対応不安得点	.17	.039 *
	知識情報準備不安得点	.10	.205

注)***: $p < .001$, *: $p < .05$

また、同モデルを分散分析にかけた結果、有意確率は $p = .000$ となり、誤差が極めて少ないモデルであることも確認できた。なお、教育実習不安に対し有意な影響力を有する各項目は、標準化係数(β)の符号から、不安を増強するプラス方向へ影響を及ぼしていることが認められた。

(3) 共分散構造分析の結果と考察

① 教育実習不安モデルの構築と検証

教育実習不安のメカニズム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、教育実習に関わる不安要因相互の影響や因果関係を、教育実習不安モデル上に投影し、検証を行うこととした。そのために、因子分析の結果に基づき算出した下位尺度得点の内、教育実習不安との有意な相関関係や因果関係が確認された「授業実践不安」、「英語指導力不安」、「場面依拠型対人関係不安」と「知識情報不安」の各下位尺度得点を用い、共分散構造分析で探索的にパス解析を行った。

まず、仮定モデルで潜在変数として位置づけた「教職履修不安」に影響を及ぼす要因として、最も影響力が強い「英語指導力不安」と「授業実践不安」をモデルに組み込んだ。次に、本研究のテーマである「教育実習不安」に対し「教職履修不安」が直接効果を及ぼすパスを想定した。さらに、教職課程の履修が原因となり、教育実習という特殊な場に規定される対人関係不安を生じさせるという仮定の下で、「場面依拠型対人関係不安」への直接効果を認めるパスを作成した。

さらに、教育実習に少なからず影響を及ぼしていると想定される教職や教育実習に関わる「知識情報準備不安」の位置づけを決定するために、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2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教育実習不安モデルを得ることができた。

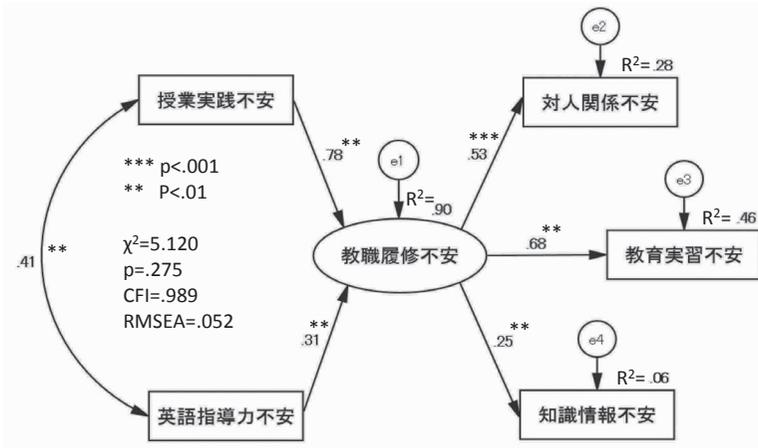


図2 教育実習不安モデル

構築した教育実習不安モデルの適合度指標を確認したところ、 $\chi^2=5.120$, $df=4$, $p>.05$ 、 $CFI=.989$, $TLI=.958$ 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、.052となり、ほぼ良いという結果が得られた。そこで、このパス図を、本研究における教育実習不安モデルとし、以後の考察を行うこととした。

1) 構成概念（潜在変数）としての「教職履修不安」の位置づけ

直接観測することができる変数ではない構成概念（潜在変数）として、「教職履修不安」をモデル内に位置づけることにより、教育実習不安モデルが安定したものとなった。このことから、教職課程を履修している学生は、直接測定されるTOEFLやTOEIC等の英語運用能力測定テストの結果や、教職関連科目の成績や授業内でのパフォーマンス等に対する評価によらず、

潜在的に教職の履修に対する不安意識を形成していることが窺えた。すなわち、専門職として求められる英語教員免許状の取得や教員採用試験への合格をめざす中で、一般的な英語運用能力やコミュニケーション能力とは異なる「教えるための」英語力や、個人レベルで外国語を学習するための学習方略とは異なる外国語教授法をはじめとする教育方法に関わる知識やスキルの重要性や必要性が意識されてくることにより、教職の履修に関わる固有の不安が生じているものと解釈することができる。これは、因子分析の結果からも窺い知ることができるものである。すなわち、英語運用能力について、個人レベルでのリテラシーに関わる有能感や効力感と、専門職レベルで求められる「教えるための」英語力や指導スキルとが異なる因子として出現しているということである。

2) 場面依拠型対人不安要因の出現

構築した教育実習不安モデルでは、教職課程を履修することにより、ソーシャル・スキルズとして求められる一般的な人間関係構築力とは異なった次元で、教育実習という固有の場面に依拠した特有の人間関係構築力が求められることが意識されはじめていると考えられる。すなわち、「友人が多い」とか「社会的である」といった一般的な対人関係の評価尺度とは異なり、児童生徒や教職員との関係性や、教育実習生相互の人間関係作りなどが強く意識された結果、教育実習という特別な場に依拠した対人関係不安要因が出現したものと判断することができる。これは、因子分析の結果からも推察することができるもので、第Ⅰ因子として出現している「一般的対人関係構築因子」とは異なる第Ⅳ因子「場面依拠型対人関係不安因子」として特定することができる。このように、教職課程の履修を通じて形成される固有の不安要因を、モデル内に位置づけることができていないことは、構築されたモデルの精度の良さと妥当性を裏付けるものであると評価することができる。

3) パス係数と決定係数 (R^2) によるモデルの評価

教育実習不安モデル (図 2) を構成している各要因の関係性を表す共変関係と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、構築した教育実習不安モデルの妥当性を評価する。

「教えるための」英語力に対する不安を意味する「英語指導力不安」と、教えるための教授スキルやマネジメントに対する不安を意味する「授業実践不安」との間には、中程度 ($r=.41$) の相関があり、「英語指導力不安」と「授業実践不安」は、「教職履修不安」に対して有意な正の影響を有していることが示された。特に、「授業実践不安」からの影響の度合いは .78 と、「英語指導力不安」から受ける影響 (.31) の 2 倍以上の大きさとなっている。

これら 2 要因の影響を受けた結果、潜在変数として位置づけた「教職履修不安」の決定係数は .90 を示し、2 要因により 90% 程度まで説明されていることが判明した。さらに、「教職履修不安」からは、「教育実習不安」へ向けて、.68 という中程度以上の影響が及んでいること、また、

教育実習での「対人関係不安」に対しても、.53という中程度の影響が及ぼされていることから、「教職履修不安」が「教育実習不安」へ直接的な影響を及ぼしている鍵要因となっていることが想定できる。なお、「教職履修不安」から影響を受けている「教育実習不安」の決定係数 (R^2) は、.46であることから、「教育実習不安」は他の要因からの影響も併せて受けているものと考えられる。なお、教育実習場面で生じている「知識情報不安」については、「教職履修不安」から、.25と弱い影響を受けていることが分かった。

以上の考察から、「教育実習不安」は、専門職に求められる「授業実践不安」から「教職履修不安」を経由して「教育実習不安」に強いパスが伸びるという流れと、「教えるための」英語力を意味する「英語指導力不安」から「教職履修不安」を経由して「教育実習不安」に中程度の強さのパスが伸びていくという因果モデルが描けることが確認できた。また、「授業実践不安」と「英語指導力不安」とは中程度の共変関係を有していることも判明した。

さらに、構築した教育実習不安モデルは、「教職履修不安」を中心に、右半分が教育実習という固有の場面に依拠した要因により構成され、左半分が大学での教職課程の履修を主とした専門知識や専門技術の養成に関わる要因により構成されていることが明らかとなった。

② 教職志向モデルの構築と検証

次に、因子分析により抽出することができた3つの自己肯定的因子（「英語運用能力有能因子」、「外国志向（異文化対応能力）因子」、「一般的対人関係構築因子」）を用いて、「教職履修不安」の対極に位置すると考えられる「教職志向」を構成概念として組み込んだ教職志向モデルを探索的に構築した（図3）。

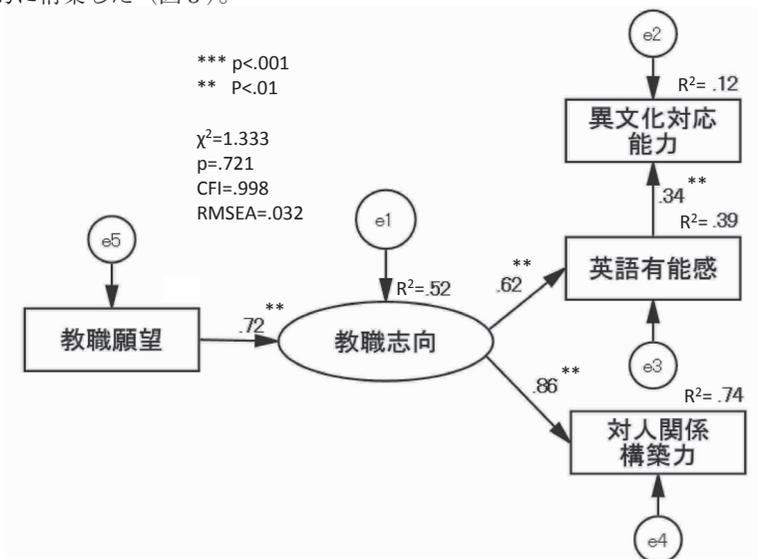


図3 教職志向モデル

構築した教職志向モデルの適合度指標を確認したところ、 $\chi^2=1.333$, $df=3$, $p>.05$, $CFI=.998$, $TLI=.992$ で、極めて高い適合度を示していることが確認できた。さらに、RMSEA は、.032となり、モデルのデータへのあてはまりが良いという結果が得られた。そこで、このパス図を、教職志向モデルとし、以後の考察を行うこととした。

教職志向モデルでは、観測変数である「教職願望」から、構成概念として位置づけた「教職志向」へ、.72というやや強い影響が及ぼされていることが分かった。また、「教職志向」から、個人レベルで英語を運用する際に生じる「英語有能感」と、友人関係を作り上げるといった一般レベルの「対人関係構築力」に対し、中程度以上の強さ (.62, .86) でそれぞれ影響が及んでいるという因果モデルを構築することができた。さらに、このモデルでは、「英語有能感」と「異文化対応能力」との間に、やや弱い因果関係があることも確認できた。

すなわち、「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」が影響を受け、さらに、「異文化対応能力」へとつながっていく可能性が示唆されている。特に、「教職志向」から影響を受けている「対人関係構築力」の決定係数 (R^2) は、.74と大きく、「英語有能感」の決定係数のほぼ倍近い値が示されている。このことから、一般的な「英語有能感」は「教職志向」以外の要因からの影響を多く受けて形成されている可能性があることが確認された。

(4) 教職願望得点による分散分析の結果と考察

教職に対する願望を問う項目2の回答を教職願望得点として、高中低の3群（高82名、中15名、低7名）に分け、教育実習不安モデルと教職志向モデルで用いた各要因との分散分析を実施した結果、有意差は認められなかった。なお、有意傾向 ($p<.1$) として唯一確認することができたのが、教育実習や教職履修に関する「知識情報不安」因子 ($p=.061$) のみで、教職願望が高い群ほど知識情報不安得点が低くなる傾向があることが判明した。このことから、教職願望の高い学生群ほど、教育実習や教職履修について知識理解を深め、情報の収集や教育実習に対する準備を積極的に行い、その結果として、知識・情報・準備不足に陥りにくい傾向を示すことが分かった。

次に、教員採用試験の受験意志の有無（受験する63名、受験しない39名）と、教育実習不安要因、および、教職志向に関わる要因を用いて、フィッシャーの正確確率検定による2群間の平均の差を検証した。その結果、「教育実習不安」と「授業実践不安」、および、「異文化対応能力」において、それぞれ、 $p=.001^{**}$, $p=.006^{**}$, $p=.022^{*}$ というレベルの有意差が確認された。いずれの場合も、各要因の得点は、 $3.44<4.13$, $3.40<3.85$, および、 $3.11<3.57$ と、教員採用試験の受験意志を有する学生群の方が、有意に低くなっていることが確認された。このことから、教員採用試験へ向けての準備を行っている学生は、そうでない学生と比べて、教育実習に対す

る目的意識や日頃の準備・学習において、より意識的な取組がなされ、一定レベルの知識やスキルを身につけようとしている様子を窺い知ることができた。しかし、5件法で算出された各不安得点の平均値は、3ポイントを超える比較的高い値を示していることから、教職課程を履修している学生に対する支援のありかたを再検討する必要があると考えられる。

5. まとめと今後の課題

(1) まとめ

本研究の意義は、先行研究で対象とされていた教育学部に在籍している学生ではなく、教職課程の認可を受けた大学において、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たことにあると考えられる。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領域固有の要件から派生する不安要因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。

とりわけ、教職課程を履修することにより、対人関係構築と英語運用において、一般的・個人的な有能感や効力感に加え、教育実習という特殊な場面に依拠した固有の対人関係構築、および、英語運用に関わる有能感や効力感が、あるいは不安意識が形成されていることが、因子分析や共分散構造分析を通じて確認されたことは、注目に値する。

本研究で構築することができた教育実習不安モデルの分析・考察から得られた教職課程の履修に関する知見は以下のとおりである。

- ① TOEFL や TOEIC 等の英語運用能力検定試験等により測定される一般的な英語運用能力とは異なる「教えるための」英語力の育成を意識した系統的な学問領域の確立が求められる。具体的には、小・中・高等学校一貫英語教育に関わる「教材研究」と「カリキュラム開発」、および、学習心理学と発達心理学の領域と、教育方法論とを融合させた新たな学問領域を提案することが求められる。
- ② 第二言語習得理論 (SLA) や TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) 等の理論を具体的に実践する場と時間を保証する必要がある。すなわち、現行の3週間程度の「お試し」的な教育実習とは異なる質と量が、高度専門職としての教員を養成するためには必要であると判断される。そのために必要な教員養成に関わる具体的な制度改革や、教員採用制度の見直しが喫緊の課題となる。
- ③ 現行の教員養成制度の中で、教員免許状の取得に必要な単位を効率的に取り揃えるという発想から脱却し、高度専門職としての英語教員を育成するために、4年間の教職課程の履修の在り方を再検討し、本学独自の「実学」に基づくカリキュラムを開発することが求め

られる。そのためには、教育実践力の中核を、教育実習不安モデル内に位置づけた「授業実践力」と捉え、その能力を評価・育成するための客観的な尺度となる本学独自の評価基準の開発と、開発した評価基準に基づく人材育成が必要となる。

(2) 今後の課題と展望

教育実習不安モデルに位置づけた構成概念である「教職履修不安」に直接影響を及ぼしている授業実践不安と英語指導力不安を外手術的に「取り除く (remove)」ための方策を模索するのではなく、学生自らが「乗り越える (overcome)」ことができるような教学環境を提供したり、システムを構築したりすることが重要であると考え。そのためには、「授業実践力とは何か」、「教えるための英語力とは何か」という命題に対する具体的な答えや枠組を考案することが重要であると考え。すなわち、本調査研究の結果から判断して、「授業実践力」や「教えるための英語力」は、一般的な英語運用能力とは異なり、教える対象者を意識した教材研究や教材開発、および、授業設計や言語演示能力等、高度専門職に求められる特定の能力やスキルを意味するものであると考えられる。

また、先行研究においても実施されているように、教育実習を終了した時点での調査結果と比較し、教育実習不安がどのように変容するのかということをはっきりとすることが求められる。

さらに、本研究では、教育実習不安に直接効果・間接効果を及ぼしている要因を特定し、モデル化をすることができたものの、教育実習不安を規定する総合効果としては決定係数 ($R^2=0.46$) が示しているとおりに、約半分程度しか説明することができていない。今後は、教育実習不安を生み出している要因やその影響の現れ方をより精緻に、また、多角的に検証していくことが望まれる。特に、教職課程を履修している学生の授業実践不安と英語指導力不安との関係性を探究し、「授業実践力」の育成に最適化されたプログラムの開発が求められる。そのためには、「実学」および「教育実践学」の観点から、教職課程の学生を対象とした「教育インターンシップ・プログラム (教育現場における実学)」(仮称)と、教材研究や言語演示力の開発をはじめとする教えるための英語力育成を目的とした「教職英語実践講座 (大学における実学)」(仮称)を設置し、両者を循環させることができるシステムを構築することが望まれる。

* 本調査研究は、2014年度 IRI 共同研究プロジェクト (関西外国語大学国際文化研究所) の研究助成金を受け実施されたものである。本稿の第1著者は、主として質問紙調査に関わる評価尺度項目の開発・作成、および、データ分析と本稿の執筆を、第2著者は主としてデータ整理と分析結果の検証を担当した。

注

- 1 関西外国語大学の建学の理念は、「国際社会に貢献する豊かな教養を備えた人材の育成」と「公正な世界観に基づき、次代と社会の要請に応じていく実学」とされている。
- 2 現代GPでは、国から指定を受けた2006年度から2008年度までの3年間、①「教職に対する強い使命感の育成」、②「教職に関する優れた実践力の育成」、③「英語運用能力の育成」、④「英語授業力の育成」、⑤「人間関係構築力の育成」、⑥「小中一貫英語教育のカリキュラムおよび教材等の研究・開発」、⑦「地域国際化の推進支援」を重点的取組課題として、教職課程を履修している学生による「学生人材バンク派遣事業」を立ち上げ、教育実践学の実現に取り組んだ。
- 3 「教育実践学」という用語は、1996年に、兵庫教育大学に、兵庫教育大学連合学校教育学研究科を設置する際に、既設の教育学研究科とは異なる教育領域を有する研究科を作ることから用いられたものである。兵庫教育大学（1995）の設置趣旨によると、「教育実践学」は、「学校教育における教育活動や教科の教育に関する実践的研究を行い、実践を踏まえた高度な研究・指導能力を持った人材を育成すること」を目的にし、教育に関する理論と実践の統合をめざして用いられたものである。
- 4 履修規定において、1年次修了段階で、TOEFL ITP 460点以上、TOEIC IP 500点以上等。2年次修了段階で、TOEFL ITP 470点以上、TOEIC IP 530点以上等。3年次修了段階で、TOEFL ITP 480点以上、TOEIC IP 560点以上等を取得することが求められている。
- 5 Bandura（1977）によると、自己効力感（self-efficacy）は、自分は一定の結果を生じさせるための行為を遂行することができるという信念あるいは本人の期待感を示すものと定義されている。
- 6 Ashton（1985）によると、教師効力感（teacher efficacy）は、児童生徒の学習に望ましい変化を与える能力に関する信念であると定義されている。さらに、この教師効力感は、Gibson & Dembo（1984）によると、自分自身の教授能力に関する信念としての個人的教師効力感（personal teaching efficacy）と、教師の教育的な影響力に関する一般的な信念としての一般的教師効力感（teaching efficacy）の2要因から構成されている。

参考文献

- Ashton, P. T. (1985) Motivation and the Teacher's Sense of Efficacy. In Ames, C. and Ames, R. (Eds.) *Research on Motivation in education*, 2: 141-174

- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2): 191-215.
- Coates, T. J. & Thoresen, C.E. (1976) Teacher Anxiety: A Review with Recommendations. *Review of Educational Research*, 46-2: 159-184.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76: 569-582.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2): 125-132.
- Merc, A. (2011) Sources of Foreign Language Student Teacher Anxiety: A Qualitative Inquiry. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(4): 80-94.
<http://www.tojqi.net/articles/TOJQI24/TOJQI24Article7.pdf>より採取 (2014年4月30日)。
- 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.
- 教育再生実行会議 (2013) 「これからの大学教育等の在り方について (第三次提言)」,
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai3_1.pdf>より採取 (2014年10月2日)。
- 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.
- 文部科学省 (2013) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」,
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf>
より採取 (2014年10月13日)。
- 文部科学省 (2013) 「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」,
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352463.htm>より採取
(2014年10月10日)。
- 西松秀樹 (2005) 「教師効力感と不安に関する研究」『滋賀大学教育学部紀要』, 55: 31-38.
- 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.
- 桜井茂男 (1992) 「教育学部生の教師効力感と学習理由」『奈良教育大学研究所紀要』, 28: 91-101.
- 澤登義洋 (2007) 「教育実習事前事後指導の今後の方向—少人数演習形式による教育実習事前指導受講者へのアンケート調査をもとに—」『教育実践学研究』, 12: 82-98.

(まつみや・しんご 英語キャリア学部教授)

(はら・めぐみ 短期大学部講師)