

対話的活動を通じた教師効力感の変容

—令和3年度「教職入門（中・高）」実施報告と効果検証—

宮代こずゑ・南 伸昌・上岡 利夫

宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第9号 別刷

2022年8月31日

対話的活動を通じた教師効力感の変容[†]

—令和3年度「教職入門（中・高）」実施報告と効果検証—

宮代こずゑ*・南 伸昌*・上岡 利夫**
宇都宮大学共同教育学部*
宇都宮大学教職センター**

宇都宮大学の教員養成課程の学生以外が受講する、教職課程の導入的な位置付けである「教職入門（中・高）」において、受講生同士の対話の時間を設け、学びの活性化を図った。本授業の受講前および受講後の2度にわたり実施した質問紙調査結果より、受講前後で「学級管理・運営」および「教授・指導」に関する教師効力感得点が有意に向上したことが示された。また、受講生が提出した「振り返りシート」からは、受講生同士の交流を通して多角的な視点に触れられたことが自身の深い学びにつながったという記入内容が比較的多く見られ、こうした対話的な活動がお互いの教師効力感を向上させている可能性が示唆された。

キーワード：教師効力感，教職課程，対話的活動

1. 実践報告

(1) はじめに

「教職入門（中・高）」は、宇都宮大学において、共同教育学部生以外の教職課程履修者が受講する、教職課程の導入的な位置付けの科目で、教育職員免許法においては、「教育の基礎的理解に関する科目」として、「教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）」を含むこととなっている。平成31年度の教育職員免許法改正に伴う教職課程カリキュラム改定により発足した本授業では、当初から話し合い活動による学生の学び合いを、授業の重要なファクターとしていた。だが、発足初年度の混乱や、引き続きコロナ禍により、昨

年度まではそれが十分に機能したとは言い難い状況であった。

今年度、秋から冬にかけて比較的落ち着いた状況だったこともあり、オンライン受講生も含めて、ほぼ全ての授業において実質的な話し合い活動を入れることができた。事後調査における受講生の感想にも、話し合い活動の良さを再認識したという声が多く上がっていた。本報告では、授業の実施状況について報告すると共に、話し合い活動の効果について、授業の前後で調査した「教師効力感尺度」得点の変容や自由記述およびポートフォリオ（振り返りシート）の記述内容から検証する。

(2) 授業内容と話し合いの状況

本授業は教職課程のキャリア教育も念頭に、そのねらいを「講話や学校見学、その中での話し合い活動を通じて「教職」への理解を深め、自らのライフキャリアデザインの中で、その位置付けを意識できること」としている。授業は、表1に示すように、11回の講話、授業視聴2回、ガイダンス、まとめの15回で構成されている。

授業は、教職センター副センター長が主担当として5回の講話と授業視聴2回を担当し、5名の協力教員がそれぞれ1-2回、講話等を担当した。授業が

[†] Kozue MIYASHIRO*, Nobumasa MINAMI* and Toshio KAMIOKA**: Change of the teacher's efficacy through the interactive activities: A report on practice and effects verification about the class "introduction to teaching profession" in Reiwa 3rd year
Keywords: teacher's sense of efficacy, teaching profession, interactive activity

* Cooperative Faculty of Education, Utsunomiya University

** Teaching profession Center, Utsunomiya University

(連絡先: miyashiro@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

イドとして「教職入門の手引き」を配布し、講話前半、授業視聴、講話後半各区分における受講の観点、ポートフォリオ学習の進め方、話し合い活動の進め方や観点を共有した。

表1. 教職入門（中・高）スケジュール

回	項目	時間
1	ガイダンス 《事前調査依頼》	15
2	中学校について	10
3	高等学校について	6
4	専門職としての教師	
5	校務分掌について	7
6	授業づくり、学習指導	5
7,8	授業視聴（中、高）	
9	学級経営	10
10	学び続ける教師	7+9
11	学校において教員が抱える問題	8+10
12	学校における諸問題	6
13	教育法規	10
14	教育改革と教師の未来	
15	まとめ 《事後調査依頼》	15+20

授業視聴は本来、県立中学校・高等学校における授業参観を予定していたが、令和2、3年度はコロナ禍のため実施を見送り、中高の教諭にモデル授業の動画を提供していただき、それを視聴することで代替した。

ガイダンスでは、「教職入門の手引き」を用いて授業の進め方を説明し、話し合いの練習のため、キャリア教育の視点で本授業を捉えるというテーマで、4-5名一班での話し合い活動を行った。初回は複数の授業担当教員が、話し合いが上手く進むよう巡回、助言したが、11回の講話においては、原則として学生主体の活動とした。まとめの回は協力教員4名も参加し、各班の話し合いに教員が積極的に関わり、学びを深めるよう仕掛けた。

受講者21名のうち、教室において対面で受講する者とZoomで受講する者がだいたい半々で、Zoomの受講者はブレイクアウトルームに割り振って話し合いを行った。表1の右端の列に、各授業において行った話し合いの時間（分）を示す。一つの話し合いは5～10分程度で行い、授業によっては複数回設定した回もあった。話し合いの他に、学生の発表や教員との意見交換も、多くの授業で5-10

分程度実施した。14回目の授業では、話し合いの時間は設けず、学生と教員との意見交換を20分行った。また、15回目は、授業の最後に受講者が一人1分で受講の感想を述べた。

本学の教育実践科目では、ポートフォリオを用いた「振り返り」が学びの一つの柱となる。本授業でも「振り返りシート」を設け、授業を通じた課題や授業毎の振り返り、授業を通しての振り返りを各自が記入した。これをポートフォリオファイルに綴じ、教職課程の学びの振り返りに活用する。

(3) 教師効力感とは

教師効力感 (teacher's sense of efficacy) とは、自分が子どもの学習に良い影響をもたらすことができるという教師の信念 (Ashton, 1985) ^[1] を指す。

春原 (2008) ^[2] は、Gibson & Dembo (1984) ^[3] による教師効力感尺度が作成されてから、教師効力感に関する研究が本格化したことを論じている。さらに、従来の研究では教科指導領域についての効力感に主眼が置かれており、子ども理解や学級経営についての効力感との関連が検討されていないことを指摘し、「学級管理・運営」、「教授・指導」および「子ども理解・関係形成」の3つの下位尺度から構成される教育学部生用の教師効力感尺度を作成した。

平岡・乾原 (2001) ^[4] は、教師のメンタルヘルスについて論じるうえで、「休職にいたらないまでも Burnout (燃え尽きた) 状態で教職に就いている教師」の存在を指摘している。そして公立中学校教師を対象に、教師バーンアウトの3つの下位尺度の高低によって群分けを行った上で教師効力感得点に差があるかを検討したところ、教師バーンアウトのすべての下位尺度得点において平均値以上であった教師 (HHH群) は、すべての下位尺度得点において平均値以下の教師 (LLL群) よりも有意に教師効力感が低いことを示した。

このように、教師として現場で健康に働く上でも、教師効力感を高く維持することは重要であると考えられる。平田・京林 (2021) ^[5] は、教員養成段階から教師効力感を高めることを意識した指導を行うことの重要性を指摘している。

(4) 調査の目的と仮説

そこで本稿では本学学生の教師効力感に焦点を当

て、「教職入門（中・高）」の受講前後で受講生の教師効力感に変化が生じたかを検討すべく、同一の調査を授業開始前と終了後の2度にわたり実施した。

仮説：「教職入門（中・高）」受講前よりも受講後のほうが教師効力感得点は高い。

2. 調査

(1) 調査方法

質問紙調査（Web上で実施）

(2) 調査参加者

令和3年度「教職入門（中・高）」を受講した宇都宮大学生。事前調査の参加者は17名（回答率81%）、事後調査の参加者は9名（回答率43%）であった。

(3) 調査内容

①教職志向：「1）全くそう思わない」～「7）非常にそう思う」の7件法。

②教師効力感尺度（春原，2008）^[2]：「学級管理・運営効力感」，「教授・指導効力感」，「子ども理解・関係形成効力感」の3因子から構成された26項目，5件法（「1）そう思わない」～「5）そう思う」）。

③自由記述：事前調査と事後調査とで質問が異なっていた。1回目は「教職に対してどのような不安がありますか」，「教職以外を志望する方は、あなたが将来就くことを考えている職業に対してどのような不安がありますか」，および2回目は「あなたが将来就くことを考えている職業に対してどのような不安がありますか」，「本授業を受講して良かった点，自分の中で変化を感じられたこと，その他感想などありましたら記してください」という内容であった。

(4) 手続き

事前調査として，本授業の初回（ガイダンス）終了後に受講生へ向けて参加を依頼した。また事後調査として，本授業の15回目終了後にも同様に参加を依頼した。

3. 結果と考察

量的データ（下記（1）～（6））については，事前・事後両方の調査へ参加した参加者7名のみを分析対象とした。

(1) 基礎統計量

調査で得られた各得点について，基礎統計量をまとめた（表2）。

(2) 教師効力感の下位尺度間の得点差

表2より，教師効力感のうち「子ども理解・関係形成」の平均得点がそれ以外の下位尺度得点よりも

全体的に高いことが示された。この差が有意なものか確認するため，事前・事後それぞれにおいて下位尺度（学級管理・運営，教授・指導，子ども理解・関係形成）を独立変数，各領域の教師効力感合成得点を従属変数とした1要因参加者内分散分析を実施した。その結果，事前・事後のいずれにおいても主効果が認められ（順に， $F(2, 12) = 17.933$, $p < .001$ ； $F(1, 12) = 22.656$, $p < .001$ ），多重比較の結果，受講前後のいずれにおいても，「子ども理解・関係形成」に対する効力感が「学級管理・運営」および「教授・指導」よりも高いことが示された（図1a, 1b）。

こうした「子ども理解・関係形成」に対する高い効力感は，教育実習前後の教育学部生を対象に調査を行った春原（2008）^[2]および宮代・南（2021）^[6]の結果とも一致している。本調査ではさらに，教育学部以外の学生においても同様の傾向が確認された

表2. 各得点の基礎統計量

	事前		事後		レンジ	N
	M	SD	M	SD		
教職志向	5.00	1.91	4.86	1.95	1～7	
教師効力感尺度						7
学級管理・運営	3.12	0.74	3.51	0.80	1～5	
教授・指導	3.37	0.46	3.78	0.51	1～5	
子ども理解・関係形成	4.48	0.75	4.60	0.55	1～5	

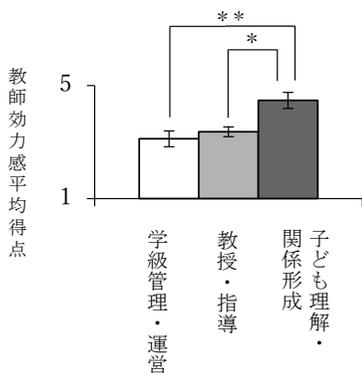


図1a. 教職入門受講前の領域別教師効力感 (エラーバーはSE)

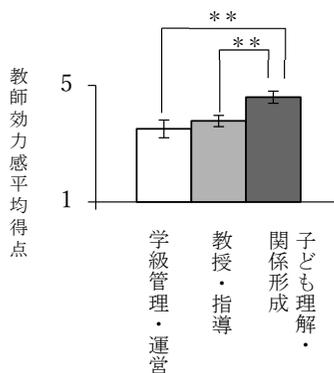


図1b. 教職入門受講後の領域別教師効力感 (エラーバーはSE)

ことになる。学生が教職科目を履修しようと思意思決定する背景には、(必ずしも全員が高い教職志向を持っているわけではないが、少なくとも)自分が子どもの目線に立ち、子どもと親和的な関係性を築くことができるという効力感があるのではないだろうか。ただしこの点については、教職科目を履修していない一般の学生を対象に同様の調査が未実施であるため、明確ではない。

(3) 教職志向

1回目調査時と2回目調査時とで教職志向が変化したか検討したが、教職志向が変化した学生は1名のみ(「将来、教職に就きたい」に対して「5: ややそう思う」から「4: どちらともいえない」へ変化)であり、全体的に元々教職志向が高い学生は本授業終了後も高く、もともと低い学生は本授業終了後も低いままであった。

念のため、調査時期(事前、事後)を独立変数、教職志向得点を従属変数とした対応のあるt検定を実施したが、有意差は認められなかった($t(6) = 1.000, p = .356$)。

(4) 学級管理・運営効力感

教師効力感尺度の下位尺度である学級管理・運営効力感得点についても同様に、調査時期(事前、事後)を独立変数とした対応のあるt検定を実施した。その結果、事前と事後とで学級管理・運営効力感得点に有意差が認められ($t(6) = -4.666, p = .003$)、事後のほうがより得点が高いことが示された(図2)。

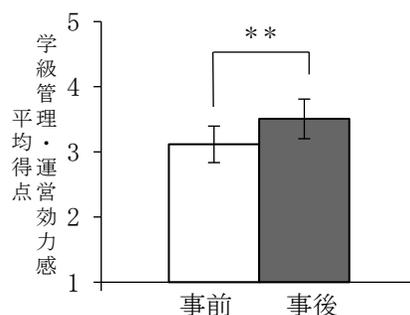


図2. 授業受講前後の学級管理・運営効力感 (エラーバーはSE)

(5) 教授・指導効力感

教師効力感尺度の下位尺度である教授・指導効力感得点についても同様に、調査時期(事前、事後)を独立変数とした対応のあるt検定を実施した。その結果、事前と事後とで教授・指導効力感得点に有意差が認められ($t(6) = -3.122, p = .021$)、事後のほうがより得点が高いことが示された(図3)。

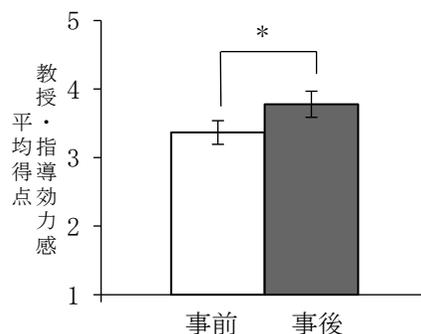


図3. 授業受講前後の教授・指導効力感 (エラーバーはSE)

(6) 子ども理解・関係形成効力感

教師効力感尺度の下位尺度である子ども理解・関係形成効力感得点についても同様に、調査時期（事前、事後）を独立変数とした対応のある t 検定を実施した。その結果、事前と事後とで子ども理解・関係形成効力感得点に有意差は認められなかった（ $t(6) = -0.778, p = .466$ ）。

これは、「(2) 教師効力感の下位尺度間の得点差」の箇所を示された通り、受講前の時点ですでに高い値が出ていたために本授業の受講の効果が出にくかったと考えられる。

(7) 自由記述

事前調査に参加した17名、および事後調査に参加した9名の回答をそれぞれ以下にまとめる。

①教職への不安（事前のみ）：「教職に対してどのような不安がありますか」という問いに対して、14名の回答が得られた。この回答について教育実習不安尺度（大野木・宮川，1996）^[7]の下位尺度（「授業実践力」，「児童・生徒関係」，「体調」，「身だしなみ」）も参考にカテゴリ分けを

行った（表3）。その結果、「児童・生徒関係」のカテゴリに関する回答が多く得られた。これは、「(2) 教師効力感の下位尺度得点の差」の箇所で見られたような子ども理解・関係形成効力感（Ex.「子どもの目の高さでものを見ることができる」）の得点が全体的に高かったこととは対照的である。学生は、親和的に子どもと関わることに對しては比較的自信があるが、教師として子どもを適切に指導できるかという点については不安を抱えていることが示された。

②教職以外の職業への不安（事前）：「教職以外を志望する方は、あなたが将来就くことを考えている職業に対してどのような不安がありますか」という問いに対して、9名から以下の回答が得られた。

「ストレス」，「安定した収入」，「人間関係の構築」，「生涯その職についていられるのかが不安」，「自分がどんな職業に就きたいのかわからないこと」，「自分から仕事をこなすだけでなく、キャリアアップを目指して向上心を持って頑張り続けられるか。性別の壁を越えられるか。自

表3. 自由記述「教職への不安」の回答と生成カテゴリ
同一の参加者内で複数のカテゴリに渡る回答については、分割して表示している。

生成カテゴリ	回答データ
①授業実践力	<ul style="list-style-type: none"> ・時代に合わせた教育を自らの力でできるかが不安です。 ・上手く教えられるのか不安です。 ・授業をしっかりとできるのが不安。
②児童・生徒関係	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のような人間が子どもたちに指導できるとは思えない。 ・学級委員づくりの難しさ ・大勢の生徒を指導したり管理したりするために、信頼関係を築けるかどうか不安です。また、とっさに的確な判断ができないので不安です。 ・生徒ときちんとコミュニケーションをとれるか ・知識や考え方を教え伝える技術は大学での授業を通して養える面が大きいですが、生徒の気持ちに寄り添い生活面等様々な場面で指導を行うことに関しては、なかなか習得が難しいように思い、不安視している。 ・きちんとしたクラス作りができるのが不安。
③体調	<ul style="list-style-type: none"> ・休日の確保
④同僚・保護者との連携	<ul style="list-style-type: none"> ・人間関係 ・他の先生方や保護者などとの人間関係も不安です。 ・保護者との連携をどのように取っていけば良いのかという点。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・現場での不安というより、自分の学部の授業と教職課程をうまく両立させられるか、という現在の状況の方が不安だ。具体的には、留学・就活等も含めると、これからの大学生活をどう計画していくかのイメージがつかみにくく不安になる。 ・自分ができるのか不安 ・特にない

分の子どもを持った時、復職できるか」,「農業は身体が丈夫でないときできないので、病気や老いが不安です。そして、異常気象が心配です」。その他、2名の参加者が特になしと回答した。

③将来の職業への不安(事後):「あなたが将来就くことを考えている職業に対してどのような不安がありますか」という問いに対して、4名から以下の回答が得られた。「人間関係(2名)」,「業務が多忙な中、いじめや自殺などのつらい場面に出くわしたら精神的に耐えられるかどうか不安です」,「農家だけでは生活が安定せず、一時的な教員を考えているが、農業系でそのような求人があるだろうか」。

④本授業の良かった点(事後):「本授業を受講して良かった点、自分の中で変化を感じられたこと、その他感想などありましたら記してください」という問いに対して、5名から以下のような回答が得られ、多様な専門性を持つ学生同士

の交流が学びの実感をもたらしていることが示唆された。「グループディスカッションの多い点」,「グループ討論を通じた視野の広がり、疑問を持つことの大切さを感じた」,「他学部・他学科の学生さんたちの意見を聞くことができたことは良い経験になった」,「教職課程を受けようか迷っていたが、他学生の教職への熱意を感じて自分も受けることを決心しました」,「新たな気づきや自分の考えを深められたことです」。

(8) 振り返りシート

調査とは別途配布し、受講生21名全員からの提出があった。以下、「まとめ:『教職入門』を通じての振り返り、これからの展望」という欄において、他の受講生と交流したことによる効果に言及した9名の回答に着目し、カテゴリを生成した(表4)。

ここからは、受講生同士の交流の中で自分から「積極的な発言」をするようになり、意見を簡潔に述べ

表4. 振り返りシートへの記入内容と生成カテゴリ
同一の参加者内で複数のカテゴリに渡る回答については、分割して表示している。

カテゴリ	記入内容
積極的な発言	<ul style="list-style-type: none"> ・入門ということで、教職に関する基本的な知識を得ることができたと同時に、他学部の異なる視野を持つ仲間とも積極的に意見交換ができた。 ・積極的な発言を心がけられたことが個人的には成長した点だと感じられた。
コミュニケーションスキル	<ul style="list-style-type: none"> ・今回、教職入門を通じて、私は、自分の意見を簡潔に言える力が多少は身についたのではないかと考えています。 ・全体発表では、意見を集約して端的に話すことで伝わりやすくなることや、その方法を学んだ ・授業中の話し合いを通して、自分の考えを分かりやすくまとめて他者に説明することや、相手の話をきちんと聞き、相手への理解を深め、自分の意見をより良いものができるようになったのではないかと思う。 ・他の人の意見を聴くことで、自分の意見に広がりが来て、本授業を受講するまでには出来なかったような考え方が出来るようになったと思う。 ・ディスカッションを通して、自分にはなかった考えに気付くことができたり、自分の考えを深めたりすることができてとても充実した時間を過ごすことができました。
多角的な視点と深い学び	<ul style="list-style-type: none"> ・教員になりたいという同じ目標を持つ仲間とのコミュニケーションを通じて多くの刺激を受けることができました。毎回の授業で行うグループワークでは、自分の中にはなかったような考えや意見が多くあり、それらを吸収することで自分の学びへと繋げることができたように感じます。 ・交流に関しては他の講義ではなかなかできない経験であり、新鮮且つ刺激的な活動だった。自分とは異なるものの捉え方や考え方を感じ取り、深く思考をめぐらすことができた。 ・ブレイクアウトルームでの話し合いを通じて絶対に自分では思いつかないような考え方や先を見据えた意見などに触れることができ、実りのある授業となった。 ・グループでの意見交換では、他の学生が持つ視点を知り自分の考えを深めることができたので、よい財産になった。 ・この「教職入門」の授業を通して、自分の考えをより深いものにし、多様性を身につけることができたと感じる。

る力や相手の話を聞く力である「コミュニケーションスキル」を学んだ学生がいたこと、また、意見交換の中で自分一人では得られなかった「多角的な視点」に触れ、自身の「深い学び」につながったと考えている学生が複数いることが示唆された。

4. 総合考察

(1) 結果から示されたこと

質問紙調査より、本授業の受講前後で「学級管理・運営」および「教授・指導」に関する教師効力感得点有意に向上したことが示された。受講を通して、子どもの指導や授業実践についての効力感を高めていることがわかる。

もちろん、この差はあくまで受講前後の比較から得られたものであり、受講生はその約4カ月の間に他の様々な活動にも従事している。そのため、本授業における活動と教師効力感の向上との間には直接的な因果関係がない可能性もある。しかしながら、「振り返りシート」(表3)からは、「教員になりたいという同じ目標を持つ仲間」が集まって交流したことが、受講生たちにとって刺激的な体験となっていた様子が伺える。教育学部以外の学生を対象とした授業だったからこそ、本授業は教職課程の学生が集まる貴重な機会となっているのではないだろうか。とりわけ本授業では、受講生は複数の学部での1～3年生が混在していた。そうした背景もあってか、「振り返りシート」では多角的な視点に触れられたことが自身の深い学びにつながったという記入内容が比較的多く見られた。こうした対話的な活動が互いの教師効力感を向上させている可能性がある。

(2) 課題と展望

上記から、本授業の受講前後で、学生の成長が見られた。しかしながら前述の通り、今回の調査は受講前後の比較に留まっており、教職入門受講による、あるいは対話的活動による「直接的な効果」を裏付けられるものではない。受講生らが同時期に参加した他の活動による効果、またはそれらの効果と本授業による効果との交互作用が生じている可能性なども考慮する必要があるだろう。具体的には、教職を志向するがまだ本授業を受講していない学生を対象として、教師効力感調査を今回の調査と同時期に実施し、結果を比較することが望ましい。

また教師効力感得点については、受講前後の調査

のいずれにも参加した学生が少なかったために詳細な分析は実施ができなかった。今後も同様の調査を行うにあたり、今年度のデータを含め再度全体的に分析を行うことで、より詳しい検討を行うことができるだろう。例えば、教職志向の高さによって参加者の群分けを行い、教師効力感得点を比較する、あるいは自由記述内容のカテゴリによって教職志向に差があるかを見る、などが考えられる。また今後は他の変数との関係性も見ること、教職の高い/低い学生の背景要因についても考察し、ひいては、教職を志しながらも自信を失ってしまう学生の支援へと繋げることができるだろう。

5. 引用文献

- [1] Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher sense of efficacy. In Ames, c & Ames, R. (Eds.), *Research on Motivation in Education*, 2, 141-171, Cambridge: Academic Press.
- [2] 春原淑雄 (2008). 教育実習体験が教育学部生の教師効力感に与える影響 学校教育学研究論集, 17, 17-26.
- [3] Gibson, S., and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- [4] 平岡永子・乾原 正 (2001). 教師のバーンアウトと教師効力感の関係について 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, 102.
- [5] 平田佳弘・京林 由季子 (2021). 中学校・高等学校教員養成課程(保健体育)に在籍する学生の教師効力感の特徴——コロナ禍における実習指導を通して—— 環太平洋大学研究紀要, 18, 95-104.
- [6] 宮代こずゑ・南 伸昌 (2021). 大学生における教育実習後の教職志向——教育実習体験及び教師効力感との関連から—— 令和3年度日本教育大学協会研究集会第1分科会(未刊行).
- [7] 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.

謝辞

本研究の一部は、科学研究費(課題番号: 21K02625)の助成を受けて行われた。

令和4年4月1日 受理

Change of the teacher's efficacy through
the interactive activities:

A report on practice and effects verification
about the class “introduction to teaching profession”
in Reiwa 3rd year

Kozue MIYASHIRO, Nobumasa MINAMI and Toshio KAMIOKA