

女子大学生の教育実習にまつわる不安

— ストレッサーおよび不安事項の詳細な検討 —

吉村 麻奈美
高垣 マユミ

問題と目的

教育実習は、学習指導の力量形成以外にもさまざまな心理的要因に効果があるという報告が、これまでに多くなされてきている（春原, 2008; 春原, 2010, 今林・川畑・白尾, 2004; 三島・安立・森, 2010 など）。たとえば、西尾・足立（2015）は、教育実習における授業・指導での成功体験と子どもとの親和体験とが、教師効力感を部分的に高めることを見出している。一方で、松宮（2016）は、教育実習を通して教職に対する自己肯定感や自己効力感が向上するとともに、教科指導そのものに対する不安意識が増強することも示している。このように、教育実習が負の影響を与えるという課題を抱えていることも指摘されてきており（秋光, 2011; 深川, 2011）、たとえば、教育実習にまつわる不安についての研究が、「教育実習不安」と名づけられ、1990年代から扱われるようになった。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ている（西松, 2008; 大野木・宮川, 1992; 善明・宮川, 2004 など）。そのなかで、大野木・宮川（1992）は、教育実習不安について、女性は男性に比して高いことを明らかにしている。また、さきの松宮（2016）も、教職や教科指導に対する不安は男子学生の方が有意に低くなっている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、教育実習不安に対応する教育内容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。

それでは、多様な学生の存在する教職課程において、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、教育実習後に不安を抱いた学生たちに対して、大学としてどのような教育を行うことがより適切なのだろうか。

筆者らは、こういった問題意識のもと、女子大学において関連研究を進めてきた。高垣・吉村(2015)は、まずは現状分析のため、教育実習の前後に認知面と心理面の変化を測定した。教育実習に関わる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をふまえ、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の変化とその理由をとらえた。そこでは、現場における他者とのコミュニケーションが認知や心理の変化に大きな影響を与えていることが示唆され、教育実習生への心理的介入の有効性およびその方向性を見出した。次年度の研究(高垣・吉村, 2016)では、ふたたび認知面および心理面の変化についての追試をおこなったうえ、その結果が前年度と同様の傾向を持つことをふまえ、質問紙および自由記述の内容を個別に分析し、実際に心理的介入を実施した。対象は承諾を得られた教育実習生1名であり、不安事項を同定したところ「現場の教員との関係性」が選ばれ、介入後は不安感の低減が報告されたため、現場における他者とのコミュニケーションについて取り扱うことの有効性は支持された。ただし対象者が1名であったことから、より多くの教育実習生へこの知見が応用できていくかどうか、検討する段階が必要であると思われる。

本研究では、上記の流れを受け、より効果の高い不安低減プログラムを開発するための知見を得ることを目的とする。そのため、質問紙と面接法を併用し、教育実習におけるストレス、および関連する不安について、より具体的かつ詳細に検討していく。

方法

〈対象者〉

教育実践演習(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95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、教育実習ストレス尺度(坂田ら, 1999)を実施した。「基本的作業」、「実習業務」、「対教員」、「対児童・生徒」、「対実習生」の5つの下

位尺度から成る質問紙である。回答方法は、全33項目について、「全くなかった[0]」から、「大体いつもあった[4]」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。

〈自由記述〉

教育実習ストレス尺度における教育実習前後の得点の理由について、それぞれ考えられることの記述を求めた。

〈半構造化面接〉

より詳細に不安事項の同定と順位付けをするため、半構造化面接を行った。教育実習後、上述の対象者のうち同意を得た4名を対象に、インフォームドコンセントを書面を取り、半構造化面接(約60分×1回)を行った。

質問の構成は以下のとおりとした。

1. 教職に関して現時点での不安事項
2. 質問紙のうち、不安が不変、あるいは上昇している個所について、その理由
3. 質問紙で拾えていない不安事項、他のネガティブな感情の確認
- 4-1. 教員や生徒との対人関係、コミュニケーションはどのような感じだったか
- 4-2. これらの人との間で起きたことはどの程度自分の精神状態に影響したか
5. ほか、教育実習や教師について何か気になること
6. もし、このような心理的介入を授業の一環でおこなうとするならば、教育実習の「前」「後」「前後両方」ののどれが適切と思うか。また、その理由はなにか
7. 教職のプログラムについて、メンタルヘルスの観点から改善を希望すること

うち、質問2については、対象者の質問紙の結果を参照し個別に構成した。

結果と考察

〈教育実習ストレス尺度〉

事前事後の平均値等を表1に示す。教育実習前後における評価得点を対応

のあるt検定により比較したところ、教育実習前後に有意に得点に変化した項目はなかった。

表1 教育実習ストレス尺度の事前事後得点

		平均値	N	標準偏差	平均値の標準誤差	
1	指導案を作成した	事前	6.10	49	19.395	2.771
		事後	2.43	49	.935	.134
2	教材の作成・準備をした	事前	6.20	49	19.375	2.768
		事後	2.78	49	1.358	.194
3	研究会や反省会で質疑応答をした	事前	8.29	49	23.437	3.348
		事後	3.39	49	1.304	.186
4	授業を行った	事前	6.24	49	19.365	2.766
		事後	2.67	49	1.360	.194
5	実習録を書いた	事前	6.45	49	19.322	2.760
		事後	2.39	49	1.367	.195
6	授業を指導案どおりに進めることができないことがあった	事前	10.06	49	26.808	3.830
		事後	2.78	49	1.212	.173
7	作業の進め方がわからないところがあった	事前	5.92	49	19.422	2.775
		事後	3.43	49	1.080	.154
8	遅くまで拘束されたりして、自分のペースで作業を行えないことがあった	事前	6.16	49	19.379	2.768
		事後	3.67	49	1.162	.166
9	休憩する場所や時間厳守などの規則に気を使うことがあった	事前	6.71	49	19.269	2.753
		事後	3.78	49	1.246	.178
10	校内での些細な言動や時間厳守などの規則に気を使うことがあった	事前	6.80	49	19.244	2.749
		事後	3.41	49	1.290	.184
11	生活時間が不規則になり、体調に気を使うことがあった	事前	6.22	49	19.365	2.766
		事後	3.33	49	1.375	.196
12	教員から作業に関して過大な要求をされることがあった	事前	6.29	49	19.348	2.764
		事後	3.96	49	1.154	.165
13	教員が指示した内容や指導方法に対して疑問を抱くことがあった	事前	6.37	49	19.327	2.761
		事後	3.49	49	1.244	.178
14	教員の指示が理解できなかったり、一貫していないことがあった	事前	6.31	49	19.343	2.763
		事後	4.14	49	.935	.134
15	教員との連絡が密でなく、指導してもらえないことがあった	事前	8.43	49	23.397	3.342
		事後	3.98	49	1.164	.166
16	教員に自分の失敗や欠点を指摘されたことがあった	事前	6.73	49	19.258	2.751
		事後	3.35	49	1.422	.203

17	教員に悪口や嫌味を言われることがあった	事前	6.14	49	19.386	2.769
		事後	4.51	49	.960	.137
18	教員の機嫌が悪かったり、接し方に気を使うところがあった	事前	8.16	49	23.466	3.352
		事後	4.18	49	1.167	.167
19	生徒にまともわりつけられたり、一緒に遊ばなければならぬことがあった	事前	7.49	49	19.105	2.729
		事後	4.33	49	.966	.138
20	生徒と会話をする機会が少なかったり、話題に困ることがあった	事前	8.86	49	23.292	3.327
		事後	5.65	49	13.677	1.954
21	生徒が指示に従わなかったり、いうことを聞いてくれないことがあった	事前	6.78	49	19.258	2.751
		事後	5.78	49	13.643	1.949
22	生徒の状態や気持ちを把握することができないことがあった	事前	6.55	49	19.296	2.757
		事後	3.29	49	1.190	.170
23	生徒に自分の失敗や欠点を指摘されることがあった	事前	6.73	49	19.258	2.751
		事後	3.98	49	1.070	.153
24	接し方に気を使わなければならない生徒がいた	事前	6.49	49	19.309	2.758
		事後	3.35	49	1.300	.186
25	教員や実習生を馬鹿にしたり、生意気な態度をとる生徒がいた	事前	6.73	49	19.260	2.751
		事後	4.16	49	1.087	.155
26	クラスがまとまらなかったり、生徒同士が対立することがあった	事前	6.76	49	19.250	2.750
		事後	4.39	49	.975	.139
27	ほかの実習生と協力して作業したり、作業を手伝わなければならぬことがあった	事前	7.29	49	19.153	2.736
		事後	4.02	49	1.250	.179
28	ほかの実習生と意見交換をする機会をもてないことがあった	事前	6.98	49	19.201	2.743
		事後	4.47	49	.892	.127
29	ほかの実習生から作業を押し付けられることがあった	事前	6.57	49	19.285	2.755
		事後	4.78	49	.654	.093
30	ほかの実習生が決められた作業をやらないことがあった	事前	6.69	49	19.259	2.751
		事後	4.61	49	.812	.116
31	ほかの実習生に自分の失敗や欠点を指摘されることがあった	事前	7.04	49	19.187	2.741
		事後	6.41	49	13.529	1.933
32	ほかの実習生が困っているときに助けてあげられないことがあった	事前	6.65	49	19.268	2.753
		事後	3.92	49	1.096	.157
33	ほかの実習生とどのように接していいかわからないことがあった	事前	6.82	49	19.240	2.749
		事後	4.65	49	.597	.085

以下、得点に有意な変化のなかった理由も含め、自由記述および半構造化面接の結果についての考察を記述していく。

＜自由記述＞

自由記述の結果のうち各項目ごとに類似する内容をまとめ、カテゴリ化していった。全33項目のうち、下位尺度「基本的作業」(表2)、「実習業務」(表3)、「対教員」(表4)、「対児童・生徒」(表5)、「対実習生」(表6)とし、それぞれの領域に分けたものを、以下に載せる。括弧内は自由記述内に該当の記述が登場した回数である。

実習前と実習後の双方に共通するカテゴリには下線を引いている。

表2 「基本的作業」に関する得点理由

基本的作業	実習前	実習後
Q1 指導案を作成した	【楽しい3】【大切なもの4】【負担を感じる13】【苦ではない2】【うまくいかない気がする5】【 <u>大変そう</u> 8】【作るだろう11】【わからない3】【慣れない8】	【まとめられた6】【時間がかかった6】【アドバイスをもらえた7】【慣れていた2】【困惑した4】【 <u>大変だった</u> 12】【当然のこと2】【 <u>楽しかった</u> 5】
Q2 教材の作成・準備をした	【わからないから1】【 <u>楽しく感じる</u> 8】【 <u>大変そう・時間がかかりそう</u> 20】【不安に思う4】【それほど大変ではない6】【欠かせないこと7】【経験がない4】	【 <u>楽しかった・苦ではない</u> 20】【 <u>大変・時間がかかった</u> 13】【 <u>試行錯誤した</u> 5】【 <u>助けてもらった</u> 2】
Q3 研究会や反省会で質疑応答をした	【苦ではない5】【質問がストレス3】【 <u>楽しく感じる</u> 2】【 <u>緊張する</u> 9】【 <u>知ることができる</u> 3】【 <u>必要なこと</u> 3】【 <u>大変そう</u> 3】【わからない4】【 <u>人前が苦手</u> 4】	【 <u>緊張した</u> 2】【 <u>緊張しなかった</u> 3】【 <u>改善につながる</u> 20】【 <u>質問した</u> 2】【 <u>つらかった・疲れた</u> 3】【 <u>そのような機会はなかった</u> 2】
Q4 授業を行った	【反省しそう2】【当然のこと9】【 <u>不慣れ・したことがないから</u> 6】【 <u>生徒次第</u> 2】【 <u>楽しめそう</u> 4】【 <u>緊張する</u> 23】【 <u>苦手</u> 13】【 <u>自信がない・不安</u> 10】【 <u>予想できない</u> 6】	【 <u>やりがい・楽しく行えた</u> 10】【 <u>大変だった</u> 9】【 <u>次第に楽しめた</u> 8】【 <u>生徒に助けられた</u> 3】【 <u>苦手が克服できた</u> 1】【 <u>緊張した</u> 6】
Q5 実習録を書いた	【大切なこと5】【 <u>嫌ではなさそう</u> 21】【 <u>不安・自信がない</u> 1】【 <u>やるべきこと</u> 8】【 <u>緊張する</u> 2】【 <u>想像できない</u> 11】【 <u>場合による</u> 1】【 <u>負担に思う・大変そう</u> 20】【 <u>不慣れ</u> 2】【 <u>時間がかかる・苦しくなりそう</u> 7】【 <u>わからない</u> 1】	【 <u>量が多い・大変だった</u> 22】【 <u>困らなかった</u> 4】【 <u>時間を取られた</u> 2】【 <u>有意義・よい機会だった</u> 8】【 <u>書くところが少なくありがたかった</u> 2】
Q6 授業や指導案通りに進めることができなかったがあった	【 <u>思い通りにいかないのは仕方ない</u> 17】【 <u>申し訳ない</u> 2】【 <u>焦りそう</u> 9】【 <u>想像できない</u> 6】【 <u>不安</u> 3】【 <u>怒られそう</u> 2】	【 <u>仕方ないこと・気にならない</u> 9】【 <u>スムーズだった</u> 8】【 <u>難しかった</u> 11】【 <u>生徒のベースにした・臨機応変が大事</u> 5】

<下位尺度「基本的作業」についての考察>

事前と事後の記述を比較してみると、ストレス者となりうる質問項目群に対し、「楽しめそう」「苦ではない」などの反応が混在し、事前にネガティブな反応が集中していないことがわかる。

ローデータを見ると、その傾向はさらに支持される。たとえば、Q4については「授業を行うことはとても緊張するが、ストレスはほとんど感じないように思うから」、「緊張するだろうが授業をすることは好きだから」、「うまくやれるか不安であるが、実習でしかできないので」、「授業は難しいが生徒とかかわることができて楽しいため」といったように、緊張・不安といったネガティブな表現が出現しても、楽しい・好きといったポジティブなワードと組み合わせたり、両価的な反応となっている回答がみられた。そうした人については、教育実習に向かう前から、該当項目についてストレスや不安のみに支配されていないこと、あるいは、ある程度具体的なイメージを持っていたり、既に構えができていて、といった状態が推測できる。

表3 「実習業務」に関する得点理由

実習業務	実習前	実習後
Q7 作業(指導案の作成、教材準備など)の進め方がわからないことがあった	【教員に聞く12】【わからない10】【不安・焦りそう6】【聞くのが苦手4】【状況による1】【仕方がない4】	【サポートしてもらえた14】【悩んだ11】【困らなかった8】【教員に質問しに行った12】
Q8 遅くまで拘束されたりして、自分のペースで作業を行えないことがあった	【ペースを崩されるのが苦手15】【他のこともしたい6】【そういうことはなさそう2】【想像できない10】【体がもたない1】【割り切れると思う2】【ありそう・聞く話だ3】	【バランスが難しい3】【つらかった3】【十分時間があった・困らなかった18】【時間がかかったがストレスではなかった4】【想定内だった2】
Q9 休憩する場所や時間がないことがあった	【つらそう・苦手2】【想像できない4】【リラクセスできない・気をつかう15】【母校なので大丈夫だと思う5】	【割り切れた3】【当たり前6】【そういうことはなかった16】【大変だった3】【慣れていた2】
Q10 校内での些細な言動や時間厳守などの規則に気をつかうことがあった	【普段からそう3】【規則は守るもの19】【疲れる・面倒6】【慣れない環境なので5】【想像できない4】【些細な言動に気を取られそう2】【生徒の見本なので6】【母校だから大丈夫2】	【気を付けた13】【当たり前9】【ストレスではない10】【特に変えない1】【母校なので大丈夫2】

Q11 生活時間 (睡眠、食事など) が不規則になり、 体調に気がつかう ことがあった	【苦手・ストレス6】【仕方ない3】【慣れ なさそう3】【普段からそう7】【体調崩し てはいけない15】【規則的に過ごしたい 7】【周囲からそう聞いている5】	【食事や薬で対処3】【家族の支え3】【規 則的になった7】【大変3】【気を付けた3】 【予想していた3】【体力があるので大丈 夫3】【寝不足になった7】
---	---	---

<下位尺度「実習業務」についての考察>

事前と事後の記述を比較してみると、この下位項目については、前後の不
一致が少ない印象である。

ローデータによる補足を試みると、たとえば、Q7「分からないかもしれない
が、聞けばどのように作業を進めればいいのか丁寧に教えてくれそうだから」
という回答は、ストレスフルな状況への対処方法を思いついていることを示
す。また、Q8の回答として、「無意味な拘束でなければ仕方ないことと割
り切れる」というものがある。この問いは拘束の長さに関するストレスを問
うものであるが、事前の場合分けが想定できている。ほか、Q9「校則を守る
ことは教師にとっても生徒の手本とすべきと思うから」、「気を遣うのは当
たり前ではないか」、「規則を守ることは他人に迷惑をかけないことにつな
がるのであまりに気にならない」等、既に有している倫理観や、学生の持つ教師
観の影響により、教育実習前後の不一致が少ない項目もあることが推察され
た。

Q11については、「体調には気を付けるよう授業で学んだから」、「今まで実
習をしてきた先輩からも体調管理のことはよく言われている」、「先輩の話
を聞いて」などの回答がみられた。この項目については、講義や周囲からのア
ドバイスが奏功しており、事前から構えができていることがうかがわれる。
Q7では「指導案通りに進まないものだと思っている、と事前指導で教えてい
ただいたので」という回答が複数みられ、講義により不安低減がなされてい
るようであった。このように、実習業務については、教職課程の講義をはじ
めとする教育効果が既に現れており、事後との不一致が少なかったと考察す
ることができる。

表4 「対教員」に関する得点理由

対教員	実習前	実習後
Q12 教員から作業に関して過大な要求をされることがあった	【仕方ない7】【できないかもしれない4】 【わからない8】【負担になりそう12】【ストレスではない3】【最善を尽くすべき1】 【そんなことはなさそう3】【量による4】 【母校なので大丈夫2】【よいことだと思う2】	【助けになった・協力的だった6】【大変だった3】【ありがたい3】【なかった18】 【自由にさせてくれた7】
Q13 教員が示した指導内容や指導方法などに対して疑問を抱くことがあった	【内容による2】【そういうことはなさそう3】【口に出不せない9】【教員を信じる7】 【学びとなる5】【困る・ストレス7】【わからない5】【不安になる2】【母校なので大丈夫2】【質問をする5】	【なかった14】【説明があった8】【質問した3】【そういうものだと思う2】【わからなくなった7】【的確だった3】
Q14 教員の指示が理解できなかったり、一貫していないことがあった	【しっかりしてほしい4】【わからない14】【そういうことはなさそう3】【困惑する11】【そういう人もいるだろう3】 【理不尽に思う4】	【わかりやすかった11】【一貫していた11】【一貫していなかった1】【わからなくなることがあった1】【質問した1】
Q15 教員との連絡が密でなく、指導をしてもらえないことがあった	【責任を持つべき5】【わからない6】【不安・心配である15】【自分の責任だ4】 【教員も忙しい3】【意義がない2】【母校だから大丈夫3】【そういうことはなさそう5】 【自力で何とかする3】	【連絡はとれた9】【先生が忙しかった12】 【指導してもらった12】【早く帰られた2】 【こちらから質問していた3】
Q16 教員に自分の失敗や欠点を指摘されることがあった	【ありがたい・次に活かす15】【口調による2】 【つらい・落ち込む15】【そういうことはなさそう2】 【努力する10】 【当たり前5】 【わからない2】 【不安1】	【切り替えた2】 【つらい・ストレスだった5】 【指摘はあったがよい指摘だった24】 【ストレスではない5】 【そのようなことはなかった2】
Q17 教員に悪口や嫌味を言われることがあった	【ないと思う14】 【嫌な気持ち27】 【気にしない11】 【わからない4】	【なかった38】 【言われた・ストレスだった6】
Q18 教員の機嫌が悪かったり、接し方に気がつかうことがあった	【しっかりしてほしい・されたくない6】 【気をつかうのは苦手・気をつかいそう11】 【そういうことはなさそう3】 【想像しにくい5】 【人としてそういうことはありそう4】 【母校なので大丈夫そう3】	【ある条件では気をつかった7】 【そのようなことはなかった21】 【ストレスに感じた2】

<下位尺度「対教員」についての考察>

事前と事後の記述を比較してみると、この下位項目についても、ストレッサーとなりうる質問項目群に対し、事前にネガティブな反応が集中していないことがわかる。加えて、事前事後の一致度が高い印象であった。

事前の反応として、対教員でのストレスフルな状況を想起させるような質

間に対し、「そういうことはなさそう」と楽観視しているものがほぼ全項目に登場し、また、「母校なので大丈夫」と安心感を持ってている回答が一定数あった。すなわち、対象が既知であるということがある程度影響している項目群であると思われる。ほか、「わからない」「想像しにくい」といった反応も少なくないため、このように事前に考えすぎないということも、不安感を上昇させない背景として推測することができる。

表5 「対児童・生徒」に関する得点理由

対児童・生徒	実習前	実習後
Q19 児童・生徒にまわりつかれたり、一緒に遊ばなければならないことがあった	【ストレスではない13】【生徒による2】 【楽しそう22】【なさそう1】【わからない4】【あたりまえ1】【ストレス・疲れる4】	【ストレスではなかった8】【そのようなことはなかった15】【うれしかった・楽しかった12】【距離が難しかった3】
Q20 児童・生徒と会話する時間が少なかったり、話題に困ることがあった	【聞くだけでよい1】【慣れている・大丈夫7】【不安・ありそう18】【できなかった・できない5】【努力する1】【わからない4】【母校なので大丈夫1】【母校なので心配1】	【難しかった10】【話は弾んだ8】【努力すればいい・努力した3】【そういうことはなかった6】【少しあった7】【時期で変わった3】【おどろいた1】
Q21 児童・生徒が指示に従わなかったり、言うことを聞いてくれないことがあった	【慣れている2】【自信がない7】【自分の指示を見直す4】【そういうことはある16】【つらそう10】	【苦勞した9】【そういうことはなかった24】【教員がサポートしてくれた2】【改善された3】
Q22 児童・生徒の状態や気持ちを把握することができなかったことがあった	【努力する・だんだんとできればいい7】【大丈夫4】【わからない5】【生徒による3】【つらい・申し訳ない21】【割り切る6】	【話しかけてくれた1】【わかりにくい・難しい12】【多様だった1】【わかりやすい・わかった5】【なかった5】【ストレスではない3】【こちらから聞いた3】【人による7】
Q23 児童・生徒に自分の失敗や欠点を指摘されることがあった	【ありがたい・次に生かす12】【大丈夫1】【ストレス・つらい21】【わからない7】【仕方ない3】【言い方による4】【母校だから大丈夫2】【母校だから心配1】	【なかった17】【自分のミスなのでたいしたことはない7】【助かった・悪意はない10】【焦った・申し訳ない4】
Q24 接し方に気をつかわなければならない児童・生徒がいた	【ストレスではない・大丈夫8】【生徒による2】【困る・大変そう20】【想像できない5】【慣れていない2】【当然7】	【少しあった23】【いなかった12】【当たり前・それが学校5】【困らなかった4】【困った・悲しかった4】【つかみきれず2】【教員から聞いていた1】【勉強になった1】

Q25 教員や実習生を馬鹿にしたり、生意気な態度をとる児童・生徒がいた	【場合による2】【ストレスではない・大丈夫10】【わからない5】【悩みそう・疲れそう15】【想定内3】【相談する・対処する5】【少なそう1】【当たり前3】【仕方ない2】	【難しかった・気まずかった6】【一部いた4】【いなかった27】【友人のように見られた1】【ストレスではない4】【かかわらなかった1】【コミュニケーションをとった2】
Q26 クラスがまとまらなかったり、児童・生徒同士が対立することがあった	【それも学び6】【わからない5】【クラスによる3】【困りそう・疲れそう16】【仕方ない2】【相談する・対処する7】【当たり前1】	【あった・どうしたらよいかわからなかった4】【そういったことはなかった27】【あったが対処した・やり甲斐があった2】【一部あった9】

<下位尺度「対児童・生徒」についての考察>

事前と事後の記述を比較してみると、この下位項目については、ストレッサーとなりうる質問項目群に対し、事前と事後の一致度は他の下位尺度よりも少ない印象である。この下位尺度の質問項目は、児童・生徒とのストレスフルな状況を想起させるものであるが、事前の段階で「それは当たり前である」「それは起きててもストレスには感じない」と、学びの一環と捉えている回答が少なくなかった。そのため、事前に不安になりすぎていないケースが一定数みられる。

いっぽうで、この下位尺度については、他の下位尺度よりも事後のネガティブな反応の出現率が高かった。たとえば、Q20「難しかった」、Q22「わかりにくい・難しい」、Q24「少しあった」、はいずれも10件以上ずつあり、実習後以降も不安として残存することが想定される。そのように事後もストレスフルであると捉えている実習生に対しての、さらなる教育的介入の可能性を持つ項目群ともいえるであろう。

表6 「対実習生」に関する得点理由

対実習生	実習前	実習後
Q27 他の実習生と協力して作業をしたり、作業を手伝うことがあった	【苦手である・不安5】【気にならない13】【場合による3】【楽しそう20】【わからない1】	【よかった・助け合えた28】【実習生がいなかった2】【ストレスではない6】【なかった5】【大変だった2】
Q28 他の実習生と意見を交換する機会が持てないことがあった	【自力でやりたい4】【先生に聞く1】【別にいい8】【できると思う5】【想像できない4】【仕方ない6】【不安4】【意見交換はしたい15】	【仲は良かった・意見交換した35】【実習生がいなかった2】【できないときもあった2】【なかった2】

Q29 他の実習生から作業を押しつけられることがあった	【自分でやってほしい12】【わからない6】【いないと思う4】【嫌な気持ち12】【話し合う5】	【そういうことはなかった35】【話し合った3】
Q30 他の実習生が決められた作業をやらないことがあった	【場合による1】【やるべき20】【自分には関係ない6】【注意するストレスがありそう1】【自分の負担が増えそう3】【そういうことはないと思う4】【わからない5】	【そんなことはなかった29】【人がいなかった1】【ベースを乱された1】【しない人がいた3】【受け入れようと思った1】
Q31 他の実習生に自分の失敗や欠点を指摘されることがあった	【反省する・ありがたいこと28】【言い方次第4】【ストレスに感じる・つらい9】【想像できない4】【心配してない・仕方ない3】	【支えあえた・仲良くできた15】【指摘はうれしい7】【人がいなかった1】【なかった12】【ストレスではなかった2】【受け入れた1】
Q32 他の実習生が困っているときに、助けてあげられないことがあった	【悔しい・申し訳ない17】【状況による4】【心配してない・仕方ない15】【想定できない4】	【人がいなかった1】【助け合えた16】【できなかった5】【なかった6】【アドバイスした3】【ストレスではない2】【自分にストレスを感じた1】【どうしたらいいかわからないときがあった1】
Q33 他の実習生とどのように接していいかわからないことがあった	【仕方ない2】【かかわらないようにする3】【そういうことはない・心配していない9】【わからない5】【困りそう・ストレスに感じる23】【生徒や先生の方が重要1】【同級生なので大丈夫3】	【仲が良かった16】【いなかった1】【母校・同級生なので大丈夫だった11】【不満があった1】【少し気をつかった1】【なかった8】【わからないことはあった1】

<下位尺度「対実習生」についての考察>

事前と事後の記述を比較してみると、この下位項目についても、ストレスサーとなりうる質問項目群に対し、事前にあまりネガティブな反応が集中していないことがわかる。母校にて同級生との教育実習である場合、この下位尺度に安心感が最も反映されるようである。また、事前に実習生どうしでの交流や意見交換の機会を望む回答、そして事後に良好に交流でき満足している旨の回答が非常に多くみられた。

《半構造化面接》

得られた語りについて、抜粋したものを表7にまとめる。

表7 半構造化面接による語りの抜粋

質問項目	語り
1. 教職に関して現時点での不安事項	<ul style="list-style-type: none"> ・母校で勤務をする。顧問の先生だった人が英語で、やりやすさと大変さがありそう。本当は公立校が良かったので、1年後にどうなっていくのかわからない。 ・塾講師の経験を通し、逆に向いているのかどうかわからなくなった。認識が甘い、子どもに近い、上から言うのが苦手、なめられている気がする。フィードバックがなかったこともあり、教授法についての不安もある。 ・自分の中高時代を思い出すと、大人の影響力は大きかった。その影響力の大きさが怖いと思う。教員同士ではあまり心配なことはなかった。 ・働く時間が長そう。授業、部活、準備の時間など。 ・絶対に教員になるぞと思っていたが、実習に行ったら疲れ、気持ち悪くなってしまった。もう少し勉強してからにしようかと思い、留学を志したがそちらは落ちてしまい、教職には受かり、体力的にもスキルのにも大丈夫かどうか緊張している。
2. 質問紙のうち、不安が不変、あるいは上昇している個所について、その理由	<ul style="list-style-type: none"> ・「指導案を作成した」「実習録を書いた」…時間が限られていたので、とりあえずすぐ書いていたが、自分のペースと合わなかった ・「実習録を書いた」…書くことがなく困ったが、今は大丈夫そう ・「作業の進め方がわからないことがあった」…指導教員がゆるかったので、指示がなく、わからなかった。自力でやった。 ・「実習録を書いた」…自分メモを作る分には大丈夫そうだったと思った。 ・「生活時間が不規則になり、体調に気をつかうことがあった」…体力面の不安がある。非常勤という選択肢もあると思っている。 ・「生徒と会話する機会が少なかったり、話題に困ることがあった」…関わりが少ないと生徒のことがわからない。 ・「接し方に気を付けなければならない生徒がいた」・「教員や実習生を馬鹿にしたり、生意気な態度をとる生徒がいた」…素行に問題がある生徒がいて、対応がわからなかった。自分の哲学を持つといいというアドバイスがあったが、それがまだよくわからない。

	<p>・「研究会や反省会で質疑応答をした」…何を言ったらいいんだろうと困った。発言時の礼儀や、指導に細かい学校だと感じた。</p> <p>・「実習録を書いた」…量が多く、内容にも困り、見てもらうのは申し訳なかった。</p> <p>・「校内での些細な言動や時間厳守などの規則に気がつくことがあった」…何を言ったらいいんだろうと困った。発言時の礼儀や、指導に細かい学校だと感じた。</p> <p>・「他の実習生から作業を押し付けられることがあった」</p> <p>・「他の実習生が決められた作業をやらないことがあった」…一人、日直の仕事を押し付ける人が居た。距離をとることで対処した。</p>
<p>4-1. 教員や生徒との対人関係、コミュニケーションはどのような感じだったか？</p>	<p>・あったかい感じがした</p> <p>・体育祭のお疲れさま会の時に「ここで働きたいかも」と思った</p> <p>・ベテランの教員で細かく口うるさい人が居た。同僚になったらつらそうだ、と思った</p> <p>・指導教員は放任で、大丈夫かな、もうちょっと見てくれ、と思った</p> <p>・生徒とは仲良くなっていた</p> <p>・感謝しています。いい人たちでよかった、と思います。</p> <p>・やり方の違いはあったが、それはそれとして捉えることができた</p> <p>・他の実習生への細かい指導のある様子を見て、うらやましかった</p> <p>・授業は5回だったが、友人より少なかった。人により回数違った。</p> <p>・生徒への対応で困ったことが多かった。生徒との接点が少なく、接し方がよくわからなかったのだと思う</p>

半構造化面接で得られた語りを概観すると、配属校に関するもの、生徒との接し方、従事時間の長さ、体調面の不安、教員への気遣い、教員からの扱われ方、といった内容が出てきている。他者と重複しない、より具体的で明細な、個別性の高い回答が多くみられた。この結果は、高垣・吉村(2016)が対象とした1名に対する介入時と異なるものである。今回の結果は、現場における関係性が不安事項として挙げられることもあるが、配属校の特色や

身分の不安定性など特殊な状況にある場合や体調への不安感がある場合などは、現場での対人関係よりも、その個別的な不安事項が上位にくるということを示しているといえる。

総合考察

本研究では、より効果の高い不安低減プログラムを開発するための知見を得ることを目的とし、質問紙法と面接法を併用して教育実習におけるストレッサー、および関連する不安について、より具体的かつ詳細に探索した。教育実習ストレッサー尺度の得点変化についてみたところ、教育実習前後における有意な変化は認められなかった。つまり、教育実習体験を通して、ストレッサーから受ける強度は大きくは変わらないことを示している。この点について、事前事後の質的データにより得られた多少の考察は、実習前において既にストレスフルではないこと、あるいは、実習を経たからこそ認識に変化が生じ、それでもなおストレスではあること、すなわちストレスが質的に変化したこと、に大別される。

前者の背景として、ひとつには、実習前の教育において既にストレスをある程度緩和できている可能性を想定でき、そのことは自由記述の結果からも示唆されている。すなわち、ストレッサーに対する事前の予測がすでにポジティブであるもの、あるいは、ネガティブに認知している場合でも、ポジティブな意味づけも付加していることで両価的な反応となっているものなどが散見され、これらはストレス状況を具体的に想像できていることと関連していた。下位尺度別にみると、基本的作業や実習業務については教職課程の授業による教育的効果が認められ、対教員や対実習生については母校であることの安心感が関与していることが推測された。また、後者に関わるものとして、「対児童・生徒」の項目における事後のストレスは、実習に行ったことにより生じたもので、実習後も残存するであろうことが予想された。

このように、大学の教育プログラムの効果、そして既知である母校での実習ということの双方が事前の不安を低減していることがうかがえる。しかし児童・生徒とのかかわりについては、実習前の体験的な教育効果に限界がある。そのため、教育実習生たちは不安を抱えたまま教育実習に向かい、そしてプログラムを終えることとなったようである。今後、この児童・生徒とのかかわりについて、どのように事前および事後の介入をしていくかということは、大切な課題であるように思われる。ただし、以上の考察は、個人内の

プロセスを追ったものではないため、その点の再検証は今後待たれる。

また、不安事項の同定と順序付けをおこなうために実施した半構造化面接の結果からは、配属校に関するもの、生徒との接し方、従事時間の長さ、体調面の不安、教員への気遣い、教員からの扱われ方が抽出されたものの、他者と重複しない、より具体的に明細な回答も多くみられた。つまり、実習後に抱かれる不安はより個別性が高く、このことは、実習後に介入を行う場合には、画一的なものよりも、各人の環境を考慮した個別的な介入がより有効であることを示していると考えられよう。今後はこの知見をもとに、教育実習生に対し、よりきめ細やかで効果的な教育プログラムを検討していきたいと考えている。

本研究は、教育心理学会第58回大会において発表したものに加筆したものである。貴重なご意見をくださったフロアの皆様に、記して感謝申し上げます。

文献

- 秋光恵子 2011 教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響—実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較—学校教育学研究, 23, 43-52.
- Ashton, P. T. 1985 Motivation and the teacher's sense of efficacy. Research on motivation in education, 1, 141-171.
- 深川八郎 2011 子どもたちの変容と学校づくりの課題 摂南大学教育学研究, 7, 1-10.
- 春原淑雄 2007 教育学部生の教師効力感に関する研究—尺度の作成と教育実習にともなう変化—日本教師教育学会年報, 16, 98-108.
- 春原淑雄 2008 教育実習体験が教育学部生の教師効力感に及ぼす影響 学校教育学研究論集, 17, 17-26.
- 春原淑雄 2010 親の要因、教職志望動機および教師効力感の関連—教員養成課程の新入生を対象として—学校教育学研究論集, 21, 1-10.
- 今林俊一・川畑秀明・白尾秀隆 2004 教育実地研究に関する教育心理学的研究(6)—教員養成学部生の教師効力感の変容について—鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 85-99.
- 松宮新吾 2016 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—研究論集, 103, 119-135.
- 三島知剛・安立大輔・森敏昭 2010 教育実習生の実習前後における学習の継続意思の変容—実習前後の教師効力感の変容・実習の自己評価に着目して—日本教育工学会論文誌, 33, 69-72.

- 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 キヤリア教育研究, 25, 89-96.
- 西尾美紀・安達智子 2015 教職志望大学生の教師効力感変化に影響を及ぼす要因の検討：教育実習中の体験内容に着目して 大阪教育大学紀要, 64 (1),1-11.
- 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.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2015 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— 津田塾大学紀要, 47, 53-71
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2016 教育実習前後の女子大生の不安要因とその心理的介入に向けた予備的研究 津田塾大学紀要, 48, 49-61.
- 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.

