

教育実地研究に関する教育心理学的研究 (12)

—心理的ストレス反応に及ぼす居場所感と教育実習ストレスの効果—

迫 田 一 城 [鹿児島大学大学院教育学研究科]

今 林 俊 一 [鹿児島大学教育学系 (教育心理学)]

A psychological study of teaching practice (12)

— The effects of a sense of ibasho and stressors upon trainee teachers and their psychological stress response —

SAKODA Kazushiro · IMABAYASHI Shunichi

キーワード：居場所感、心理的ストレス反応、教育実習ストレス、大学生

問題・目的

教育実習の目的は、児童・生徒と直接接することで、習得した知識を現場へ適用していく能力を育成し、教員としての能力や適性についての自覚を促すこととされている(仙崎, 1990)。また、特殊な状況で短期間に適応と技術の習得が求められる教育実習において、特に人間関係ストレスが抑うつ感を強めていることも明らかにされている(川人・堀・大塚, 2008)。これは、教育実習が実習生にとってストレスフルな場でもあり、乗り越えるのが容易ではない出来事であることを意味する。

ところで、ストレスとは環境からの外圧によって生体の適応能力が消耗した結果、心理的・生理的变化が生じ、心身機能に有害な影響が生じる過程であると定義できる(古屋・音山・坂田, 2005)。

坂田・音山・古屋(1999)は、実習期間中、実習生が示す心理的ストレス反応に作用するストレスを測定する尺度の開発を試みた。また、ストレスとして作用する心理的ストレス反応の種類は実習の経過と共に減少し、ストレスの種類自体も減少していくことが示された。これらのことから、教育実習生は実習期間を経ることで心理的ストレス反応に対する有効なコーピングを行っていることを示唆している。

「居場所」とは、物理的な意味だけでなく、「居場所づくり」や「心の居場所」など、心理的な意味で用いられる用語である。則定(2008)は、「居場所」の中でも心理的な側面に注目し、物理的な居場所とは区別して考えるため「心理的居場所」という言葉を提示し、心理的居場所をソーシャルサポートの側面を含む「こころの拠り所となる関係性、および、安心感があり、ありのままの自分が受容される場」と定義している。ここでいうソーシャルサポートとは、「周囲の人々から受けるさまざまな物質的・心理的援助」のことである。

これまでに教育実習の効果と居場所感との関連を検討した研究として、三島・林・森(2011)

の研究がある。三島・林・森(2011)は、実習生がストレスの少ない状態で実習に取り組み、実習の効果を上げるための重要な概念として「居場所感」を取り上げ、実習においてソーシャルサポートの場として機能する重要な場になるのが実習班であると考えている。三島・林・森(2011)は、実習前と比べて実習後に実習生の実習班(ここでいう実習班とは、一つのクラスに所属し、研究授業を共同で計画、実施、反省をする活動や、日々の実習での授業や生活指導などの実習に関する活動の多くを共にする小集団)における居場所感が高まり、居場所感を高める要因は、指導教員の関わりと実習生同士の関わりであることを示した。さらに、教職意識の醸成に影響する居場所感として「役割感」が挙げられ、居場所感の高まりが教師効力感の上昇や教職へのイメージの深化につながっていることを示した。しかしながら、実習期間中の居場所感の変容については、調査を行っていないために教師効力感の向上などのプロセスは明らかになっていない。実習生にとって実習班に所属するメンバーは数週間に渡る実習での苦楽を共にする仲間でもあり、関わる時間も実習期間中に関わる他者の中でも長時間を占めることが予想される。さらに、福岡・橋本(1997)は、大学生は他の年代に比べて友人関係がソーシャルサポートに重要な役割を果たすとも述べている。

教員養成大学、学部の学生は、学部の附属となる小・中学校等へまとまった人数で教育実習に行くことが一般的であり、小学校実習の場合、各クラスに数人ずつの実習生が配属される。そこで形成される実習班は、教育実習における人間関係において欠かせないものである。実習班のメンバーは一つのクラスに属し、研究授業を共同で計画、実施、反省をする活動や、日々の学習指導や生活指導などの実習に関する活動の多くをともにする。この実習班で、約1ヶ月の期間、指導教員の指導・支援のもと、共同で活動していくなかで実習生は様々な経験をし、居場所感も高まることが予想される。

そこで本研究では、実習中における居場所感やストレスが心理的ストレス反応にどのような影響を及ぼすのか検討する。

方法

1. 調査対象者

A大学教育学部に在籍し、小学校で教育実習を行った学生のうち実習開始前、実習期間中(2回)、実習終了後の4回全ての調査に回答した97名を調査対象者とした。

2. 調査期日

実習開始前：教育実習オリエンテーション(7月下旬)

実習期間中：1週目(9月上旬)

4週目(9月下旬)

実習終了後：各学科での事後研究終了後(10月中旬)

3. 調査内容

(1) 居場所感

三島・林・森（2011）の実習生の居場所感尺度を使用し、実習期間中の1週目、4週目、実習後に回答を求めた。この尺度は、「本来感」（項目例：「実習班では、本当の自分ではいられると感じる」など14項目）、「役割感」（項目例：「実習班では、自分が役に立っていると感じる」など10項目）、「共感性」（項目例：「実習班では、悲しみや辛さを共有できると感じる」など7項目）の3因子31項目からなる。なお、回答は「1. 全く当てはまらない」から「6. 非常に当てはまる」の6件法で求めた。

(2) 教育実習ストレス

教育実習生の教育実習ストレスを測定するために、坂田・音山・古屋（1999）の尺度を用いて、実習期間中の1週目、4週目、実習後に回答を求めた。この尺度は、「基本的作業」（項目例：「指導案を作成した」など6項目）、「実習業務」（項目例：「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」など5項目）、「対教員」（項目例：「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」など7項目）、「対児童・生徒」（項目例：「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」など8項目）、「対実習生」（項目例：「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」など7項目）の5因子33項目からなる。なお、回答にあたって、教育実習中に各項目に記された事態を経験したかどうかを2件法（0：なし；1：あり）で、経験した場合にはその事態について「困った」という不快感をどの程度感じたか4段階（0：感じなかった；1：少し感じた；2：かなり感じた；3：非常に感じた）で自己評定させた。

(3) 心理的ストレス反応

教育実習生の心理的ストレス反応を測定するために、鈴木・嶋田・三浦・片柳・右馬埜・坂野（1997）の心理的ストレス反応尺度（SRS-18）を用いて、実習前後、実習期間中の1週目、4週目に回答を求めた。この尺度は、「抑うつ・不安」（項目例：「泣きたい気持ちだ」など6項目）、「不機嫌・怒り」（項目例：「怒りを感じる」など6項目）、「無気力」（項目例：「根気がない」など6項目）の3因子18項目からなる。なお、回答は、「0. 全くちがう」から「3. その通りだ」の4件法で求めた。

結果

1. 教育実習生の居場所感、ストレス、ストレス反応について

(1) ストレス項目の内容分析

Table1には実習期間中（1週目）～実習終了後の3回の調査におけるストレスの経験率と経験した場合の困り感の自己評定の平均値が示されている。90%以上の経験率を示した結果が1回でも認められたものは、基本的作業ストレスの6項目（項目1～6）と対実習生ストレスの1項目（項目27）である。これら7項目の実習終了後の調査における経験率は全て90%以上となり、

実習生にとって避けることのできない刺激事態を示すことが確認された。また、項目 12, 18 を見ると、全ての調査時期においてストレスターの経験率が低くなっており、評価値に関しても 2.00 以上の評価値が見られる時期があり、困り感が高くなっていることが認められた。一方で項目 27 を見ると、全ての調査時期において経験率が 80% を超えているが、評価値に関しては 1.00 未満と他の項目と比べて評価値が低くなっていることが認められた。

Table1 教育実習ストレスターの項目内容、各調査での経験率と評価値の平均値

項目内容	経験率(%)と経験した人数						評価値		
	実習(1週目)		実習(4週目)		実習終了後		実習(1週目)	実習(4週目)	実習終了後
【基本的作業】									
1. 指導案を作成した	100.00	97	100.00	97	100.00	97	2.43	1.94	1.68
2. 教材の作成・準備をした	77.32	75	100.00	97	100.00	97	2.25	1.77	1.58
3. 研究会や反省会で質疑応答をした	60.82	59	90.72	88	100.00	97	1.42	1.08	1.03
4. 授業を行った	24.74	24	96.91	94	100.00	97	2.40	2.01	1.84
5. 実習録を書いた	96.91	94	97.94	95	100.00	97	1.33	1.64	1.47
6. 授業を指導案通りに進めることができないことがあった	23.71	23	85.57	83	93.81	91	2.04	2.13	1.97
【実習業務】									
7. 作業(指導案の作成, 教材準備など)の進め方が分からないことがあった	85.57	83	73.20	71	83.51	81	2.20	1.74	1.73
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	35.05	34	27.84	27	35.05	34	1.91	1.77	1.71
9. 休憩する場所や時間がないことがあった	56.70	55	51.55	50	43.30	42	1.95	1.43	1.55
10. 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	75.26	73	59.79	58	63.92	62	1.36	1.26	1.06
11. 生活時間(睡眠, 食事など)が不規則になり, 体調に気をつかうことがあった	65.98	64	76.29	74	75.26	73	1.98	1.81	1.34
【対教員】									
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	4.12	4	7.22	7	5.15	5	2.50	1.43	0.86
13. 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	17.53	17	26.80	26	22.68	22	1.50	1.46	1.52
14. 教員の指示が理解できなかつたり, 一貫していないことがあった	17.53	17	19.59	19	17.53	17	1.71	1.74	1.65
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	17.53	17	19.59	19	15.46	15	1.78	1.68	1.44
16. 教員に自分の失敗や欠点を指摘されることがあった	26.80	26	49.48	48	46.39	45	0.65	0.38	0.41
17. 教員に悪口や嫌味を言われることがあった	0.00	0	2.06	2	2.06	2	-	1.00	1.33
18. 教員の機嫌が悪かつたり, 接し方に気をつかうことがあった	3.09	3	8.25	8	10.31	10	2.00	2.00	1.10
【対児童・生徒】									
19. 児童・生徒にまわりつかけたり, 一緒に遊ばなければならないことがあった	72.16	70	60.82	58	71.13	69	0.94	0.56	0.57
20. 児童・生徒と会話をする機会が少なかつたり, 話題に困ることがあった	32.99	32	22.68	22	24.74	24	1.21	1.13	1.19
21. 児童・生徒が指示に従わなかつたり, 言うことを聞いてくれないことがあった	77.32	75	81.44	79	82.47	80	1.51	1.58	1.55
22. 児童・生徒の状態や気持ちを把握することができない	69.07	67	55.67	54	63.92	61	1.33	1.31	1.31
23. 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	26.80	26	36.08	35	36.08	35	0.85	0.86	0.67
24. 接し方に気をつかわなければならない児童・生徒がいた	65.98	64	61.86	60	65.98	63	1.35	1.21	1.32
25. 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	43.30	42	51.55	50	47.42	46	1.07	1.06	0.92
26. クラスがまとまらなかつたり, 児童・生徒同士が対立することがあった	48.45	47	65.98	64	57.73	56	1.37	1.29	1.37
【対実習生】									
27. 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	85.57	83	93.81	91	92.78	90	0.29	0.32	0.26
28. 他の実習生と意見を交換する機会を持っていないことがあった	9.28	9	9.28	9	11.34	10	1.36	1.00	0.55
29. 他の実習生から作業を押しつけられることがあった	2.06	2	5.15	5	11.34	10	1.33	1.20	1.27
30. 他の実習生が決められた作業をやらなかったことがあった	2.06	2	5.15	5	7.22	6	2.00	2.00	1.17
31. 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	11.34	11	23.71	23	27.84	27	0.92	0.26	0.37
32. 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	18.56	18	28.87	28	30.93	29	1.42	1.18	1.17
33. 他の実習生とどのように接して良いか分からないことがあった	20.62	20	13.40	13	22.68	21	1.29	1.07	1.14

(2) 実習生の居場所感尺度の項目内容と居場所感得点の平均値(標準偏差)

実習の経過に伴い居場所感得点が上昇した項目は 18 項目認められた。実習期間中(1週目)から実習期間中(4週目)にかけて居場所感得点が増加し、実習期間中(4週目)から実習終了後にかけて居場所感得点が減少する項目は、10 項目認められた。実習期間中(1週目)から実習期間中(4週目)にかけて居場所感得点が増加し、実習期間中(4週目)から実習終了後にかけて居場所感得点が増加した項目は 2 項目認められた。

Table2には実習期間中(1週目)～実習終了後の調査における居場所感得点の平均値と標準偏差、調査時期を独立変数、居場所感得点を従属変数とした1要因3水準の分散分析の結果が示されている。Ryan法による多重比較の結果、本来感因子に含まれる項目8において、実習期間中(4週目)は実習期間中(1週目)と比べて居場所感得点が有意に高く、実習終了後も実習期間中(1週目)と比べて居場所感得点が有意に高かった。

役割感因子では、調査時期を独立変数、居場所感得点を従属変数とした1要因3水準の分散分析の結果、多くの項目で主効果が見られた。Ryan法による多重比較の結果、役割感因子全体の得点の平均値を見ると、実習期間中(4週目)は、実習期間中(1週目)と比べて得点が有意に高く、実習終了後も実習期間中(1週目)と比べて得点が有意に高かった。同じような傾向が項目15、16、17、20、24でも見られた。項目18、22では、実習終了後は実習期間中(1週目)と比べて得点が有意に高かった。

共感性因子については、調査時期を独立変数、居場所感得点を従属変数とした1要因3水準の分散分析の結果、主効果が見られる項目はなかった。

Table2 居場所感得点の平均値と標準偏差

項目内容	平均値(標準偏差)			F値	
	実習(1週目)	実習(4週目)	実習終了後		
【本来感】	60.22(13.26)	62.87(15.24)	63.08(13.67)	F(2,192)=1.58,n.s.	
1. 実習班では、本当の自分でいられると感じる	4.33(1.16)	4.55(1.07)	4.57(1.04)	F(2,192)=1.52,n.s.	
2. 実習班では、ありのままの自分がだせると感じる	4.38(1.14)	4.49(1.18)	4.54(1.07)	F(2,192)=0.62,n.s.	
3. 実習班では、素直になれると感じる	4.34(1.14)	4.61(1.13)	4.63(0.98)	F(2,192)=2.81,p<.10	+
4. 実習班では、自分らしくいられる	4.34(1.14)	4.58(1.17)	4.60(1.02)	F(2,192)=1.25,n.s.	
5. 実習班では、無理をしなないでいられると感じる	4.36(1.28)	4.45(1.32)	4.57(1.13)	F(2,192)=0.97,n.s.	
6. 実習班では、ありのままでもいいのだと感じる	4.38(1.11)	4.60(1.11)	4.53(1.08)	F(2,192)=1.22,n.s.	
7. 実習班では、幸せを感じる	4.37(1.13)	4.49(1.16)	4.39(1.14)	F(2,192)=0.42,n.s.	
8. 実習班でいると、くつろげると感じる	4.16(1.22)	4.51(1.34)	4.55(1.11)	F(2,192)=3.60,p<.05	*
9. 実習班には、自分を本当に理解してくれる人がいる	3.97(1.18)	4.21(1.20)	4.22(1.16)	F(2,192)=1.91,n.s.	
10. 実習班では、これが自分だと実感できるものがある	3.99(1.19)	4.69(5.18)	4.32(1.19)	F(2,192)=2.34,p<.10	+
11. 実習班の班員と一緒にいると、ここにいるといいのだと感じる	4.44(1.11)	4.52(1.10)	4.66(1.08)	F(2,192)=1.22,n.s.	
12. 実習班でいると満足すると感じる	4.40(1.14)	4.46(1.18)	4.55(1.18)	F(2,192)=0.48,n.s.	
13. 実習班には、悩みを聞いてくれる人がいると感じる	4.37(1.11)	4.53(1.18)	4.49(1.00)	F(2,192)=0.69,n.s.	
14. 実習班では、自分を見失わないでいられると感じる	4.31(1.07)	4.28(1.02)	4.48(1.09)	F(2,192)=1.44,n.s.	
【役割感】	37.92(8.52)	41.34(9.58)	42.66(9.51)	F(2,192)=7.82,p<.001	****
15. 実習班では、自分が役に立っていると感じる	3.91(1.11)	4.46(1.23)	4.34(1.09)	F(2,192)=4.72,p<.05	*
16. 実習班の班員から頼りにされていると感じる	3.60(1.04)	4.77(1.04)	4.37(1.12)	F(2,192)=14.25,p<.001	****
17. 実習班では、自分が必要とされていると感じる	3.66(1.01)	4.59(1.24)	4.35(1.04)	F(2,192)=12.51,p<.001	****
18. 実習班では、自分に役割があると感じる	4.16(0.88)	4.45(1.18)	4.59(1.04)	F(2,192)=5.04,p<.005	***
19. 実習班の班員から、関心をもたれていると感じる	3.90(0.94)	4.84(1.21)	4.22(1.04)	F(2,192)=2.66,p<.10	+
20. 私がいらないと実習班の班員が困ると感じる	3.27(1.09)	4.51(1.29)	3.96(1.10)	F(2,192)=10.69,p<.001	****
21. 実習班では、人のために何かできると感じる	4.28(1.02)	4.47(1.27)	4.45(1.08)	F(2,192)=1.00,n.s.	
22. 実習の班員から、関心をもたれていると感じる	3.73(1.03)	4.04(1.19)	4.11(1.05)	F(2,192)=3.64,p<.05	*
23. 私がいらないと実習班の班員がさびしうと感じる	3.39(2.11)	3.67(1.19)	3.84(1.19)	F(2,192)=2.07,n.s.	
24. 実習班では、自分の存在が認められていると感じる	4.02(1.06)	4.36(1.16)	4.43(1.02)	F(2,192)=4.56,p<.05	*
【共感性】	31.75(6.54)	32.09(7.62)	32.61(6.68)	F(2,192)=0.46,n.s.	
25. 実習班では、悲しみやつらさを共有できると感じる	4.40(1.11)	4.46(1.23)	4.54(1.09)	F(2,192)=0.43,n.s.	
26. 実習班では連帯感を感じる	4.84(0.94)	4.77(1.04)	4.90(1.02)	F(2,192)=0.42,n.s.	
27. 実習班の班員は、悩みを共有できる	4.58(1.06)	4.59(1.24)	4.59(1.16)	F(2,192)=0.00,n.s.	
28. 実習班の班員は、私を大切にしてくれると感じる	4.39(1.11)	4.45(1.18)	4.49(1.09)	F(2,192)=0.25,n.s.	
29. 実習班では、笑い合い、喜びを共有できると感じる	4.80(1.04)	4.84(1.21)	4.93(0.96)	F(2,192)=0.41,n.s.	
30. 実習班では、心から泣いたり笑ったりできる	4.41(1.21)	4.51(1.29)	4.58(1.23)	F(2,192)=0.50,n.s.	
31. 実習班の班員は、いつでも私をうけ入れてくれると感じる	4.33(1.20)	4.47(1.27)	4.59(1.12)	F(2,192)=1.32,n.s.	

+p<.10, *p<.05, **p<.005, ***p<.001

(3) 心理的ストレス反応得点の平均値 (標準偏差)

Table3には実習開始～実習終了後の調査における心理的ストレス反応得点の平均値と標準偏差、調査時期を独立変数、心理的ストレス反応得点を従属変数とした1要因4水準の分散分析の結果が示されている。その結果、全ての項目で主効果が見られた。Ryan法による多重比較の結果、実習終了後は、実習開始前、実習期間中(1週目)、実習期間中(4週目)と比べて心理的ストレス反応得点有意に低く、この傾向は全ての因子の多くの項目で認められた。また、全ての因子の一部の項目において、実習期間中(1週目)は実習開始前と比べて心理的ストレス反応得点有意に低かった(項目2,8,10,12,16,17,18)。不機嫌・怒りの一部の項目において、実習期間中(4週目)は実習期間中(1週目)と比べて心理的ストレス反応得点有意に高かった(項目1,4)。一方、無気力の項目11において、実習期間中(4週目)は実習期間中(1週目)と比べて心理的ストレス反応得点有意に低かった。抑うつ・不安、無気力の一部の項目において、実習期間中(4週目)は実習開始前と比べて心理的ストレス反応得点有意に低かった(項目12,16,17,18)。

Table3 ストレス反応の評価値の平均値(標準偏差)と1要因4水準の分散分析の結果

	実習開始前	実習(1週目)	実習(4週目)	実習終了後	F値	
【不機嫌・怒り】	4.81(4.55)	3.72(4.45)	4.69(4.96)	1.99(3.45)	F(3,288)=17.59,p<.001	****
1 怒りっぽくなる	0.95(0.90)	0.70(0.97)	0.94(0.98)	0.42(0.77)	F(3,288)=11.74,p<.001	****
4 怒りを感じる	0.76(0.93)	0.51(0.90)	0.73(1.01)	0.28(0.67)	F(3,288)=11.43,p<.001	****
6 感情を抑えられない	0.67(0.88)	0.51(0.84)	0.67(0.99)	0.34(0.78)	F(3,288)=4.93,p<.005	***
7 くやしい思いがする	0.79(1.01)	1.00(1.11)	1.00(1.12)	0.34(0.66)	F(3,288)=12.67,p<.001	****
8 不愉快だ	0.69(0.98)	0.41(0.86)	0.53(0.97)	0.26(0.35)	F(3,288)=7.74,p<.001	****
10 いらいらする	0.95(1.02)	0.60(0.97)	0.83(1.06)	0.35(0.79)	F(3,288)=12.57,p<.001	****
【抑うつ・不安】	6.75(4.93)	6.80(4.86)	6.11(5.53)	3.74(4.44)	F(3,288)=14.72,p<.001	****
9 気持ちが沈んでいる	0.95(0.96)	1.04(1.07)	0.91(1.11)	0.59(0.86)	F(3,288)=4.93,p<.005	***
12 何もかもいやだと思う	1.61(1.10)	1.01(1.18)	0.78(1.10)	1.06(1.07)	F(3,288)=13.31,p<.001	****
15 ながさめて欲しい	0.88(1.03)	0.75(1.00)	0.80(1.11)	0.45(0.89)	F(3,288)=5.21,p<.005	***
2 悲しい気分だ	1.02(1.05)	0.68(1.00)	0.91(1.06)	0.65(1.06)	F(3,288)=4.12,p<.005	***
3 何となく心配だ	1.29(1.12)	2.33(0.85)	1.70(1.18)	0.60(0.98)	F(3,288)=59.74,p<.001	****
5 泣きたい気持ちだ	1.01(1.14)	0.99(1.17)	1.03(1.20)	0.40(0.82)	F(3,288)=9.07,p<.001	****
【無気力】	7.37(4.34)	6.16(4.71)	5.72(6.79)	4.08(4.71)	F(3,288)=13.24,p<.001	****
11 いろいろなことに自信がない	1.43(0.99)	1.90(1.11)	1.45(1.50)	0.95(1.07)	F(3,288)=16.39,p<.001	****
13 よくないことを考える	1.35(1.05)	1.10(1.18)	1.25(3.44)	0.63(1.04)	F(3,288)=3.69,p<.05	*
14 話や行動がまとまらない	1.18(1.02)	1.00(1.14)	0.89(1.11)	0.53(0.95)	F(3,288)=15.04,p<.001	****
16 根気がない	1.00(0.95)	0.67(0.92)	0.64(0.93)	0.54(0.89)	F(3,288)=7.78,p<.001	****
17 ひとりでいたい気分だ	1.07(1.02)	0.72(1.04)	0.69(1.02)	0.64(0.92)	F(3,288)=6.33,p<.001	****
18 何かに集中できない	1.34(0.99)	0.76(1.00)	0.80(1.07)	0.80(1.02)	F(3,288)=11.09,p<.001	****

*p<.05, ***p<.005, ****p<.001

2. 居場所感と教育実習ストレスラーが心理的ストレス反応に及ぼす影響について

実習における居場所感と教育実習ストレスラーが心理的ストレス反応に及ぼす影響を検討するため、「居場所感」の得点、「教育実習ストレスラー」の得点を説明変数に、心理的ストレス反応の得点を目的変数にした重回帰分析を行った。その結果、実習期間中を通して、実習班における役割感(実習班における自己有用感)が実習生の無気力感を抑制する働きを持っていることが分かった

(Table4,5)。さらに、共感性もまた実習期間中（4週目）において実習生の不機嫌・怒り感を抑制する働きを持っていることが分かった（Table5）。しかしながら、実習終了後、どの居場所感も全ての心理的ストレス反応因子に影響を及ぼしていなかった（Table6）。これらのことから、居場所感が心理的ストレス反応を抑制する機能として影響を及ぼすのは実習期間中であることが明らかになった。一方で、実習期間中（1週目）において共感性が抑うつ・不安感を高める働きを持つことも分かった（Table4）。

また、調査時期ごとに心理的ストレス反応への教育実習ストレスの各因子の影響の現れ方が異なることが分かった（Table4,5,6）。対児童・生徒ストレスについて、全ての調査時期において不機嫌・怒りを有意に高めていることが分かった。また、実習終了後では抑うつ・不安、無気力も有意に高めていることが分かった。対実習生ストレスについて、実習期間中（1週目）では不機嫌・怒り、抑うつ・不安、無気力を有意に高めているのに対し、実習終了後では不機嫌・怒り、抑うつ・不安を有意に抑制していることが分かった。対教員ストレスについて実習期間中（4週目）においてのみ、不機嫌・怒り、抑うつ・不安を有意に高めていた。実習業務ストレスについて、実習期間中（1週目）では不機嫌・怒り、抑うつ・不安、無気力を有意に高めていたが、実習期間中（4週目）と実習終了後では心理的ストレス反応に影響を与えていなかった。

Table4 実習期間中（1週目）の心理的ストレス反応の重回帰分析

独立変数	心理的ストレス反応		
	不機嫌・怒り	抑うつ・不安	無気力
基本的作業ストレス			.19 ⁺
対児童・生徒ストレス	.23 [*]		
対実習生ストレス	.32 ^{**}	.24 [*]	.30 ^{**}
対教員ストレス			
実習業務ストレス	.19 ⁺	.37 ^{**}	.29 ^{**}
役割感			-.25 [*]
本来感			
共感性		.35 ⁺	
R^2	.41 ^{**}	.35 ^{**}	.42 ^{**}

+ $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$

Table5 実習期間中（4週目）の心理的ストレス反応の重回帰分析

独立変数	心理的ストレス反応		
	不機嫌・怒り	抑うつ・不安	無気力
基本的作業ストレス			
対児童・生徒ストレス	.29**		
対実習生ストレス			
対教員ストレス	.24*	.21 ⁺	
実習業務ストレス			
役割感			-.35*
本来感			
共感性	-.43*		
R^2	.46**	.35**	.11

+ $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$

Table6 実習終了後の心理的ストレス反応の重回帰分析

独立変数	心理的ストレス反応		
	不機嫌・怒り	抑うつ・不安	無気力
基本的作業ストレス			
対児童・生徒ストレス	.27*	.34*	.27 ⁺
対実習生ストレス	-.31*	-.22 ⁺	
対教員ストレス			
実習業務ストレス			
役割感			
本来感			
共感性			
R^2	.17*	.13	.12

+ $p<.10$, * $p<.05$

考察

本研究では、実習中における居場所感やストレスの心理的ストレス反応に対する影響について検討した。その結果、実習班において自己有用感を感じることを表す役割感が実習期間中の教育実習生の無気力を抑制する働きを持っており（Table4,5）、実習班において共感してもらえらることを表す共感性もまた実習期間中（4週目）において不機嫌・怒りを抑制する働きを持っていることが示された。しかしながら、実習終了後の場合、どの居場所感も全ての心理的ストレス反応因子に影響を及ぼしていなかった（Table6）。これらのことから、実習班の居場所感が教育実習生の心理的ストレス反応を抑制する働きを持つのは、実習期間中のみであることがいえる。実習期間中は、実習班の仲間と行動を共にすることが多く、実習班のなかでの関わりが実習生のストレスを和らげて

いるが、実習が終わると実習班は解散し、実習班単位で活動することはなくなるので実習班の居場所感が実習生のストレスを和らげる働きを持つことはなくなると考えられる。また、実習期間中は役割感が無気力を抑制している。この効果が、三島・林・森（2011）が示した実習前後での役割感の高まりが教師効力感の上昇や教師イメージの深化につながることに影響を与えているのではないかと考えられる。

教育実習ストレスサーに関して、対児童・生徒ストレスサーは全ての調査時期において実習生の不機嫌・怒りを高めていた（Table4,5,6）。このことから、教育実習全体を通して実習生にとって児童・生徒との関わりは心理的な負担となっていることが示された。また、対実習生ストレスサーについて、実習期間中（1週目）において全ての心理的ストレス反応を高める働きを持っているが（Table4）、実習終了後では不機嫌・怒り、抑うつ・不安を抑制する働きを持っている（Table6）。このことから、実習開始当初は、他の実習生との関わりが実習生の不機嫌・怒りや抑うつ・不安、無気力を促進させており、これは川人・堀・大塚（2008）で示されていた結果と同様であるといえる。しかし、実習後半や実習終了後では、他の実習生とのストレスフルな出来事が実習生の心理的ストレス反応に反映していない。このことは、実習班での様々な活動を協力して行うことによって、他の実習生との関わりが心理的な負担感を軽減している可能性が考えられる。さらに、三島・林・森（2011）が実習前後の調査において指導教員や実習生との関わりで居場所感の高まり、教師効力感の上昇やイメージの深化につながるとしたことと関連していると思われる。

なお、本研究では実習中における居場所感の心理的ストレス反応の抑制が教師効力感の上昇やイメージの深化のプロセスに及ぼす影響について明らかにしていないので、今後検討していく必要がある。

引用文献

- 福岡 治・橋本 宰（1997）. 大学生と成人における家族と友人の知覚されたソーシャル・サポートとそのストレス緩和効果 心理学研究 ,68,403-409.
- 古屋 健・音山若穂・坂田成輝（2005）. 教育実習生の心理的ストレス・プロセスの縦断的分析 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 ,54,203-220.
- 川人潤子・堀 匡・大塚泰正（2009）. 教育実習生のストレスサー、自尊感情および抑うつの関連の検討 広島大学心理学研究 ,8,137-146.
- 三島知剛・林 絵里・森 敏明（2011）. 教育実習の実習班における実習生の居場所感と実習前後における教職意識の変容 教育心理学研究 ,59,306-319.
- 則定百合子（2008）. 青年期における心理的居場所感の発達変化 カウンセリング研究 ,41,64-72.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋 健（1999）. 教育実習生のストレスに関する一研究：教育実習ストレスサー尺度の開発 教育心理学研究 ,47,335-345.
- 仙崎 武（1990）. 「実習」とは何か：教育実習の意義と性格 鈴木慎一・仙崎 武（編）教職課程講座第8巻教育実習 ぎょうせい pp.2-18.

鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二 (1997). 新しい心理的ストレス
反応尺度 (SRS-18) の開発と信頼性・妥当性の検討 行動医学研究 4,22-29.

付記

本論文は、第2著者の指導の下、第1著者が鹿児島大学教育学部に提出した平成28年度卒業論文を再分析、再構成したものである。また、本論文の結果の一部は、日本教育心理学会第59回総会で発表したものである。調査にご協力いただいた実習校の教育実習生と先生方、及び鹿児島大学教育学部の教育実習指導委員の先生方に感謝申し上げます。