

## 教育実地研究に関する教育心理学的研究（7）

今 林 俊 一〔鹿児島大学教育学部(教育心理学)〕・川 畑 秀 明〔鹿児島大学教育学部(教育心理学)〕  
有 馬 博 幸〔鹿児島大学大学院教育学研究科〕

### A Psychological Study of Teaching Practice(7)

IMABAYASHI Shunichi・KAWABATA Hideaki・ARIMA Hiroyuki

キーワード：教員養成学部生，教育実習，レジリエンス，自己効力感，ストレス

#### 1. はじめに

現在のストレスに関する研究における中心的な理論の1つはLazarusらの心理的ストレス理論がある。Lazarus&Folkman (1984) はストレッサーに対する認知的評価からの対処行動，すなわちコーピング方略に至る一連の過程にストレスを焦点化し，その過程に影響を及ぼす個人的・環境的変数に焦点を当てたストレス理論を提唱している。

ストレッサーを認知する認知的評価は個人の資質や過去の経験などに影響を受けており個人差がある。そのため，同じ状況下に置かれていても，その状況をストレスと感じるか否か，もしくはストレスをどの程度の強さに感じるかは，個人によって大きく異なってくる。

教員養成学部生における共通したライフイベントの1つとして教育実習（教育実地研究）が挙げられる。実習生は実習開始と同時に様々な課題に直面し，実習先の教員，児童・生徒，さらには同じ学校に配属された他の実習生と関わりながら様々な事態を経験し，解決することを求められる。その中で，実習生は体力の消耗や睡眠不足，さらには心配や不安を持ち，結果として心身に大きな負担をかけることが懸念される。音山らの研究では教育実習そのものが実習生に対して強いストレス反応を引き起こすストレッサーになることが示唆されている（音山・坂田・古屋，1994）。それにもかかわらず，実習生の中には，心身症状を表出することなく，精神的に健康な状態で教育実習を過ごす者と，強いストレス反応を表出させる者がいる。精神的に健康な状態で教育実習を過ごす実習生には何らかの要因や特性を持っていると考えられる。

その要因と1つとして自己効力感を挙げることができる。課題をうまく乗り越えることができるであろうという確信を持つ者，いわゆる課題に対する自己効力感が高い者はストレッサーを脅威と感じることは少ないと考えられる。自己効力感とは，ある結果を導くための必要な行動をうまく実行できるかという個人の確信を意味する。つまり，個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知のことである（成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田，1995）。また，久野（2002）は，自己効力感の高い人は強いストレッサーを与えられても，低い人よりも無力感を生じにくいことを示唆している。さらに，Bandura（1977）は，人は自己効力感を高く認知した場合には，行動を効果的に始めることができ，遂行することができるが，それを低く認知した場合には，無気力，抑うつ状態に陥ることを示唆している。そこで，本研究では，教育実習という特殊な場面に対する自己効力感の認知状態に注目する。

次に，近年，レジリエンスという概念が，注目されている。レジリエンスとは困難な状況にさらされ，ネガティブな心理状況に陥っても精神病的な状態にならない，あるいは回復できるという個人の心理的な弾力性（Luthar・Cicchetti・Becker，2000）をいう。また，石毛らは，ストレス反応の抑制にはレジリエンスの影響が大きいことが示唆している（石毛・無藤，2005）。

以上のことから，教育実習生が教育実習場面における不適応状態に陥らないための要因として，教育実習に対する自己効力感とレジリエンスが教育実習ストレスや精神的健康に及ぼす影響につい

て検討を行う。

これらの要因が実習生の精神的な健康状態にどのような影響を及ぼしているかを確認するために精神健康調査票を用いる。

## 2. 方法

### 調査対象者

小学校において教育実習を行った鹿児島大学教育学部初等教育コースに属する、大学生。以下に、各回の調査回答者数を示す。

教育実習開始前 (第1回調査) :

145名 (男子57名, 女子88名)

教育実習期間中

第1週目 (第2回調査) :

145名 (男子57名, 女子88名)

第3週目 (第3回調査) :

146名 (男子59名, 女子87名)

教育実習終了後 (第4回調査) :

140名 (男子55名, 女子85名)

4回すべての調査において回答および欠損なくデータとして回収できたのは99名 (男子33名, 女子66名) であった。A小学校は61名, B小学校は38名であった。

### 調査期日

教育実習開始前 (第1回調査) :

2006年8月30日

教育実習期間中

第1週目 (第2回調査) : 2006年9月15日

第3週目 (第3回調査) : 2006年9月29日

教育実習終了後 (第4回調査) :

2006年10月10日~24日

### 調査場所

教育実習開始前 (第1回調査) :

鹿児島大学教育学部101号教室

教育実習期間中

第1週目 (第2回調査) :

A小学校に配属された実習生には調査用紙を封筒に入れ持ち帰らせ、翌週、小学校に提出するようにした。B小学校に配属された実習生には、教室に集め一斉に調査を実施した。

第3週目 (第3回調査) : 同上

教育実習終了後 (第4回調査) :

A小学校に配属された実習生には体育館に集め、一斉に実施した。B小学校に配属された実習生には、調査用紙を封筒に入れ、持ち帰らせ翌週、小学校に提出するようにした。

### 調査内容

(1) 精神的回復力尺度 小塩らがJewなどのレジリエンスの測定に関する先行研究の項目内容を参考にして作成した精神的回復力尺度 (小塩・金子・中谷, 2002) を用いた。この尺度は「新奇性追求」「感情調整」「肯定的な将来志向」という3つの因子からなる。回答は小塩ら (2002) の研究に基づき、5件法で評定させた。調査は、教育実習前のみに行った。

(2) 教育実習ストレス尺度 成田らによって作成された教育実習ストレス尺度 (坂田・音山・古屋, 1999) を用いて教育実習に対する実習場面でのストレスの測定を行った。この尺度は「基本的作業」「実習業務」「対教員」「対児童・生徒」「対実習生」という5つの因子からなり、合計33項目から構成される。実習生は過去1週間で各事態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) で回答し、経験した場合にはその事態について、困った、煩わしい、つらいなどの不快感をどの程度感じたかについて4段階 (1:感じなかった; 2:少し感じた; 3:かなり感じた; 4:非常に感じた) で評定させた。調査は教育実習期間中に2回行った。

(3) 教育実習生の場面特異的自己効力感の測定 成田ら (1999) によって作成された教育実習に対するストレス尺度の内容を参考に、教育実習に対する自己効力感の程度を測定する目的から教育実習のストレスの各項目についてどの程度自信を持って行うことができるかに関して4段階 (1:全くできない; 2:あまりできない; 3:かなりできる; 4:非常にできる) で評定を求めた。調査は、教育実習開始前、期間中、終了後に合わせて4回行った。

(4) GHQ-28 精神的・身体的症状はGHQ精神健康調査票 (The General Health Questionnaire 28) を用いた。本来、精神健康調査票は60項目からなる尺度だが、本研究では「身体的症状」、「不安と不眠」、「社会的活動障害」、「うつ傾向」の下

位尺度からなる、短縮版のGHQ-28を用いた。評定方法としてGHQ法（0：全くなかった；0：あまりなかった；1：あった；1：度々あった）を用いた。なお、GHQ法の判別率は高く、日本版ではこの方法を用いて採点している。調査は、教育実習開始前、期間中の2回、終了後に合わせて4回行った。

**調査手続き**

本研究では、レジリエンスと教育実習の自己効力感が教育実習のストレスと精神的健康にどのように影響を与えるのかを検討するため、4回に分けて継時的な調査を行った。なお、継時的変化を把握するため、各調査において記名をさせた。各調査の所要時間は15分～20分程度であった。

**3. 結果**

**分析1**

(1) 精神的回復力尺度について

精神的回復力尺度の21項目の評定値に対して因子分析（主因子法・直交バリマックス回転）を行ったところ、先行研究どおり3因子を抽出した。因子負荷量が.40に達していない3項目を削除し、18項目を採用した。累積寄与率は、41.8%であった。第1因子は「肯定的な未来志向」、第2因子は「新奇性追求」、第3因子は「感情調整」と命名した。各下位尺度のα係数は.77～.79であった。各下位尺度の項目の平均得点を、それぞれ「肯定的な未来志向」、「新奇性追求」、「感情調整」とした（Table1-1）。

**Table1-1 精神回復力尺度の因子分析(主因子法・直交バリマックス回転後)**

項目内容	I	II	III	共通性	M	SD
<b>【肯定的な未来志向】 α=.792</b>					3.55	.71
自分の将来に希望を持っている	.849			.749	3.72	.93
自分の未来にはっきりと良いことがあると思う	.698			.512	3.58	1.02
将来の見通しは明るいと思う	.628			.412	3.31	.91
自分には将来の目標がある	.583			.358	3.92	1.05
粘り強い人間だと思う	.529			.299	3.56	1.08
自分の目標のために努力している	.510			.268	3.20	1.08
<b>【新奇性追求】 α=.789</b>					3.66	.69
色々なことにチャレンジすることが好きだ		.745		.582	3.81	1.01
物事に対する興味や関心が強い方だ		.733		.558	3.89	.99
新しいことや珍しいことが好きだ		.669		.461	4.10	.97
私は色々なことを知りたいと思う		.661		.458	4.23	.82
新しいことをやり始めるのは面倒だ		-.543		.317	2.64	1.09
慣れないことをするのは好きではない		-.413		.198	3.45	1.02
<b>【感情調整】 α=.768</b>					3.33	.79
自分の感情をコントロールできる方だ			.855	.746	3.62	1.16
怒りを感じると抑えられなくなる			-.678	.461	2.41	1.33
いつも冷静でいられるように心がけている			.637	.423	3.70	1.02
その日の気分によって行動が左右されやすい			-.509	.266	3.55	1.23
気分転換がうまくできないほうだ			-.475	.241	2.60	1.08
動揺しても、自分を落ち着かせることができる			.435	.230	3.21	1.10
<b>因子変換行列</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>			
	.804	.418	.423			
	-.071	.773	-.630			
	-.591	.476	.651			

(2) 教育実習ストレス尺度について

Table1-2には2～3回目の測定ポイントにおける教育実習ストレスの経験率と経験した場合の自己評定の平均値（教育実習ストレス）を示している。先行研究どおりに「基本的作業」は経験率が90%以上になり、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。Table1-3は、教育実習ストレスの自己評定の平均値を調査時期によって示したものである。また、調査時期による対応のあるt検定を行った結果、「実習業務」(t=2.51, df=97, p<.05)と「対実習生」(t=2.01, df=97, p<.05)に

Table1-2 教育実習ストレス尺度の項目内容、各測定ポイントの経験率と評価値の平均値

項目内容	経験率(%)		評価値	
	2回目	3回目	2回目	3回目
<b>【基本的作業】</b>			2.28	2.14
指導案を作成した	97.98	95.96	2.97	2.91
教材の作成・準備をした	92.93	96.97	2.18	2.12
研究会や反省会で質疑応答をした	84.85	96.97	1.39	1.75
授業を行った	80.81	98.99	2.31	2.59
実習録を書いた	100.00	97.98	2.83	2.60
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	66.67	44.44	2.00	.86
<b>【実習業務】</b>			1.98	1.80
作業の進め方が分からないことがあった	93.94	94.95	2.98	2.90
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	50.51	60.61	1.43	1.62
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	61.62	34.34	1.25	.70
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	65.66	44.44	1.25	.86
生活時間が不規則になり、体調に気を使うことが合った	91.92	94.95	2.99	2.94
<b>【対教師】</b>			.48	.49
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	22.22	18.18	.57	.42
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	18.18	18.18	.32	.37
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	13.13	20.20	.30	.52
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	29.29	20.20	.75	.47
教員に自分の失敗や欠点を指摘されたことがあった	65.66	74.75	1.05	1.24
教員に悪口や嫌味を言われることがあった	4.04	4.04	.11	.09
教員の機嫌が悪かったり、接し方に気を使うことがあった	12.12	11.11	.26	.28
<b>【対児童】</b>			1.28	1.35
児童にまとわり付かれたり、一緒に遊ばなければならないことがあった	84.85	82.83	1.34	1.41
児童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	47.47	36.36	1.06	.82
児童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	74.75	80.81	1.86	2.10
児童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	85.86	78.79	2.07	1.78
児童に自分の失敗や欠点を指摘されることがあった	44.44	52.53	.78	.98
接し方に気を使わなければならない児童がいた	60.61	47.47	1.17	1.10
教員や実習生を馬鹿にしたり、生意気な態度を取る児童がいた	36.36	61.62	.75	1.35
クラスがまとまらなかったり、児童同士が対立することがあった	54.55	63.64	1.19	1.23
<b>【対実習生】</b>			.58	.67
他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ないことがあった	77.78	92.93	.93	1.17
他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	18.18	16.16	.40	.33
他の実習生から作業を押し付けられることがあった	5.05	6.06	.09	.14
他の実習生が決められた作業をやらないことがあった	5.05	9.09	.10	.22
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	49.49	68.69	.78	1.16
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	49.49	52.53	1.12	1.19
他の実習生とどのように接していいか分からないことがあった	24.24	21.21	.61	.44

Table1-3 各調査時期の教育実習のストレス

調査時期	2回目	3回目	t
基本的作業	2.28 (.67)	2.14 (.64)	1.87 +
実習業務	1.98 (.76)	1.80 (.72)	2.51 *
対教員	.48 (.55)	.49 (.54)	.11
対児童	1.28 (.60)	1.35 (.72)	1.22
対実習生	.58 (.40)	.67 (.43)	2.01 *

( )内はSD +...p<.10 \*...p<.05 \*\*\*...p<.01 \*\*\*\*\*p<.001

有意差が認められた。また、「基本的作業」(t=1.87, df=97, p<.10) に有意傾向が認められた。

(3) 教育実習の場面特異的自己効力感の測定について

Table1-4は、教育実習前、実習期間中、実習終了後の「教育実習における自己効力感」を示したものである。各因子について、調査時期による

1 要因分散分析を行った結果、全ての因子において調査時期による主効果が認められた(「自己効力感」: F (3, 96) =107.82, p<.001 「基本的作業」: F (3, 96) =142.02, p<.001; 「実習業務」: F (3, 96) =35.50, p<.001; 「対教員」: F (3, 96) =57.97, p<.001; 「対児童」: F (3, 96) =72.04, p<.001; 「対実習生」: F (3, 96) =45.99, p<.001)。また、全ての因子に調査時

期の主効果が認められたためBonferroniによる多重比較を行ったところ、「自己効力感」「基本的作業」では、全ての調査時期に5%水準で有意差が認められた。「実習業務」では、4回目と他の調査時期の間に5%水準で有意差が認められた。

「対教員」では、1回目と他の調査時期、4回目と他の調査時期との間に5%水準で有意差が認められた。「対児童」「対実習生」では、3回目と他の調査時期、4回目と他の調査時期との間に5%水準で有意差が認められた。

Table1-4 各調査時期の教育実習における自己効力感得点

調査時期	1回目	2回目	3回目	4回目	F値
自己効力感	2.59 (.34)	2.75 (.31)	2.89 (.37)	3.15 (.40)	107.82 ***
基本的作業	2.02 (.37)	2.46 (.33)	2.61 (.47)	2.92 (.46)	142.02 ***
実習業務	2.66 (.45)	2.70 (.39)	2.79 (.45)	3.08 (.45)	35.50 ***
対教員	2.74 (.42)	2.89 (.38)	2.96 (.44)	3.23 (.43)	57.97 ***
対児童	2.63 (.46)	2.70 (.40)	2.92 (.41)	3.18 (.45)	72.04 ***
対実習生	2.91 (.43)	3.02 (.44)	3.15 (.42)	3.37 (.47)	45.98 ***

( )内はSD +\*\*\*p<.10 \*\*p<.05 \*\*\*p<.01 \*\*\*\*p<.001

(4) GHQ-28について

Table1-5は、教育実習前、実習期間中、実習終了後の「GHQ-28」の合計点の平均値を示したものである。各因子について、各調査時期による1要因分散分析を行った結果、全ての因子において調査時期による主効果が認められた（「GHQ-28」：F(3, 96) = 25.07, p < .001 「身体的症状」：F(3, 96) = 14.12, p < .001；「不安と不眠」：F(3, 96) = 13.50, p < .001；「社会的活動障害」：F(3, 96) = 24.88, p < .001；「うつ傾向」：F(3, 96) = 3.75, p < .05)。また、全ての

因子に調査時期の主効果が認められたためBonferroniによる多重比較を行ったところ、「GHQ-28」「社会的活動障害」では、2回目と他の調査時期、3回目と他の調査時期の間に5%水準で有意差が認められた。「身体的症状」では、1回目と2回目、3回目の調査時期の間に、4回目と2回目、3回目の調査時期との間に5%水準で有意差が認められた。「不安と不眠」では、2回目と他の調査時期との間に5%水準で有意差が認められた。「うつ傾向」では、2回目と4回目の調査時期の間に有意差が認められた。

Table1-5 各調査時期のGHQ-28

調査時期	1回目	2回目	3回目	4回目	F値
GHQ-28	7.49 (4.77)	10.75 (4.70)	9.63 (4.32)	6.99 (4.95)	25.07 ***
身体的症状	2.72 (2.01)	3.87 (1.97)	4.02 (1.92)	3.21 (2.14)	14.12 ***
不安と不眠	2.58 (1.87)	3.53 (1.71)	2.94 (1.54)	2.29 (1.84)	13.50 ***
社会的活動障害	1.46 (1.49)	2.58 (1.75)	2.06 (1.67)	1.08 (1.38)	24.88 ***
うつ傾向	.74 (1.28)	.78 (1.34)	.61 (1.28)	.40 (1.12)	3.75 *

( )内はSD +\*\*\*p<.10 \*\*p<.05 \*\*\*p<.01 \*\*\*\*p<.001

分析2

(1) 精神的回復力とGHQ-28について

調査結果の精神的回復力尺度の「精神的回復力」「肯定的な未来志向」「新奇性追求」「感情調整」を、それぞれの得点の中央値に基づいて、中央値以上の者をそれぞれH群、中央値に満たない者をそれぞれL群とした。分けた上で、各群についての教育実習のストレスの調査時期のそれぞれの平均値を求めた (Table2-1)。

精神的回復力の各因子のH群とL群とGHQ-28の調査時期による2要因分散分析を行った。その結果、「精神的回復力」と「身体的症状」(F(3, 95) = 2.42, p < .10) に交互作用傾向が認められ

た。単純主効果の検定を行った結果、精神回復力のH群では、調査時期の1回目と2回目、1回目と3回目、2回目と4回目3回目と4回目に精神回復力の単純主効果が有意であった。また、L群では1回目と3回目、3回目と4回目で精神回復力の単純主効果が認められた。「精神的回復力」と「GHQ-28」(F(3, 95) = 7.24, p < .001)、「精神的回復力」と「不安と不眠」(F(3, 95) = 6.79, p < .05)、「精神的回復力」と「うつ傾向」(F(3, 95) = 4.17, p < .05) に主効果が認められた。また、「精神的回復力」と「社会的活動障害」(F(3, 95) = 3.18, p < .10) に主効果の傾向が認められた。

**Table2-1** 精神回復力と各調査時期におけるGHQ-28

GHQ-28	精神回復力	N	1回目		2回目		3回目		4回目		主効果	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	精神回復力	交互作用
GHQ-28得点	H群	53	5.93	4.10	10.33	4.57	8.39	3.76	6.20	5.00	7.24 **	1.74
	L群	46	8.85	4.93	11.11	4.82	10.70	4.52	7.68	4.85		
身体的症状	H群	53	2.30	1.87	4.02	2.18	3.70	1.99	2.83	2.18	2.41	2.42 <sup>+</sup>
	L群	46	3.08	2.07	3.74	1.78	4.30	1.82	3.55	2.07		
不安と不眠	H群	53	2.04	1.56	3.30	1.85	2.61	1.50	2.04	1.80	6.79 *	.82
	L群	46	3.04	2.00	3.72	1.57	3.23	1.54	2.51	1.86		
社会的活動障害	H群	53	1.04	1.23	2.46	1.66	1.80	1.54	1.04	1.46	3.18 <sup>+</sup>	1.42
	L群	46	1.83	1.60	2.68	1.84	2.28	1.76	1.11	1.33		
うつ傾向	H群	53	.54	1.09	.54	.98	.28	.66	.28	1.00	4.17 *	.81
	L群	46	.91	1.42	.98	1.56	.89	1.59	.51	1.20		

+...p<.10 \*...p<.05 \*\*...p<.01 \*\*\*...p<.001

(2) 教育実習の自己効力感と教育実習のストレスラーについて

調査結果の「教育実習の自己効力感」の各因子の調査時期の平均値をそれぞれ求め、得点の中央値に基づいて、中央値以上の者をそれぞれH群、中央値に満たない者をそれぞれL群とした。各群について教育実習のストレスラーの調査時期のそれぞれの平均値を求めた (Table2-2)。

「教育実習の自己効力感」の各因子のH群、L群と「教育実習のストレスラーの調査時期」による2要因分散分析を行った。その結果、「基本的作

業」「実習業務」「対教員」において、教育実習の自己効力感の主効果が認められた (「基本的作業」:  $F(1, 97) = 8.88, p < .01$ ; 「実習業務」:  $F(1, 97) = 6.86, p < .05$ ; 「対教員」:  $F(1, 97) = 4.97, p < .05$ )。「対児童」に教育実習の自己効力感の主効果の傾向が認められた ( $F(1, 97) = 3.66, p < .10$ )。主効果が認められた3つの群の多重比較を行った結果、全ての群において各ストレスラーのL群がH群よりも高いことが分かった。

**Table2-2** 教育実習の自己効力感と各調査時期における教育実習ストレスラー(各因子)

自己効力感×ストレスラー	自己効力感	N	2回目		3回目		主効果	
			M	SD	M	SD	自己効力感	交互作用
基本的作業	H群	45	2.13	.56	1.96	.61	8.88 **	.07
	L群	54	2.41	.73	2.28	.63		
実習業務	H群	47	1.83	.73	1.60	.65	6.86 *	.37
	L群	52	2.12	.77	1.98	.73		
対教員	H群	48	.36	.44	.39	.41	4.97 *	.14
	L群	51	.59	.62	.58	.62		
対児童	H群	49	1.21	.54	1.19	.62	3.66 <sup>+</sup>	2.62
	L群	50	1.35	.66	1.51	.77		
対実習生	H群	48	.48	.33	.66	.37	1.89	3.62 <sup>+</sup>
	L群	51	.66	.45	.67	.49		

(3) 教育実習の自己効力感とGHQ-28について  
「教育実習の自己効力感」の各因子のH群、L群と「GHQ-28」の調査時期による2要因分散分析を行った (Table2-3)。その結果、教育実習の自己効力感の「基本的作業」と「GHQ-28」との間 ( $F(3, 95) = 4.31, p < .05$ )、「基本的作業」と「不安と不眠」との間 ( $F(3, 95) = 5.97, p < .01$ )、「基本的作業」と「社会的活動障害」( $F(3, 95) = 3.33, p < .05$ )との間に交互作用が認められた。次に交互作用が有意であったこれら

3つに単純主効果の検定を行った。その結果、「基本的作業」と「GHQ-28」では基本的作業のH群とL群において、GHQ-28の調査時期の2回目、3回目、4回目に自己効力感の「基本的作業」の単純主効果が認められた。また、基本的作業のH群において2回目と4回目、3回目と4回目に「GHQ-28」調査時期の単純主効果が認められた。L群では1回目と2回目、1回目と3回目、2回目と4回目3回目と4回目、に「GHQ-28」の調査時期の単純主効果が認められた。「基

本的作業」と「不安と不眠」では、「基本的作業」のH群とL群において、「不安と不眠」の調査時期の2回目、3回目、4回目に自己効力感の「基本的作業」の単純主効果が認められた。基本的作業のH群において1回目と4回目、2回目と3回目、2回目と4回目に「不安と不眠」の調査時期の単純主効果が認められた。L群では1回目と2

回目、1回目と3回目、2回目と4回目、3回目と4回目に「不安と不眠」調査時期の単純主効果が認められた。「基本的作業」と「社会的活動障害」では「基本的作業」のH群とL群において、「社会的活動障害」の調査時期の2回目、3回目、4回目に自己効力感の「基本的作業」の単純主効果が認められた。

**Table2-3** 教育実習の自己効力感(基本的作業)と各調査時期におけるGHQ-28

GHQ-28	基本的作業	N	1回目		2回目		3回目		4回目		主効果	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	基本的作業	交互作用
GHQ-28得点	H群	45	7.80	4.44	9.49	3.92	8.22	3.46	5.87	4.40	5.13*	4.31**
	L群	54	7.24	5.06	11.80	5.06	10.80	4.64	7.93	5.23		
身体的症状	H群	45	2.89	2.01	3.93	1.90	4.04	2.00	3.22	2.08	.18	.17
	L群	54	2.57	2.02	3.81	2.04	4.00	1.86	3.20	2.22		
不安と不眠	H群	45	2.91	1.93	3.16	1.69	2.47	1.55	1.89	1.84	2.93+	5.97**
	L群	54	2.30	1.79	3.83	1.68	3.33	1.44	2.63	1.78		
社会的活動障害	H群	45	1.31	1.44	1.89	1.47	1.36	1.15	.47	.79	24.88***	3.33*
	L群	54	1.59	1.52	3.15	1.77	2.65	1.81	1.59	1.56		
うつ傾向	H群	45	.69	1.16	.51	1.08	.36	.93	.29	.73	2.39	1.24
	L群	54	.78	1.38	1.00	1.49	.81	1.48	.50	1.36		

+...p<.10 \*...p<.05 \*\*\*...p<.01 \*\*\*\*...p<.001

### 分析3

#### (1) 自己効力感の変化

2～3回目の測定のポイントにおける自己効力感の得点差が±1SDよりも大きな差を示す者を抽出した。つまり、3回目の自己効力感が2回目の自己効力感と比べると自己効力感が増大したものを「上昇群」、得点が減少したものを「下降群」、得点が±1SD内を変化したものを「変化なし群」とした。また、自己効力感の対児童、対実習生の2つの因子は下降した人数が少なかった

め分析の対象から除外した。今回の分析には「自己効力感合計」「基本的作業」「実習業務」「対教師」を分析にかけた。Table3-1は教育実習の自己効力感の変化群と調査時期において2要因分散分析を行った結果、すべての因子の変化群と調査時期の交互作用が認められた（「自己効力感」F(3, 95) = 12.56, p<.001, 「基本的業務」F(3, 95) = 12.28, p<.001, 「実習業務」F(3, 95) = 13.40, p<.001, 「対教員」F(3, 95) = 4.54, 217.66) = 14.85, p<.001)。

**Table3-1** 教育実習の自己効力感の変化別の教育実習期間中の自己効力感得点

調査時期	変化群	N	1回目		2回目		3回目		4回目		交互作用
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
自己効力感	上昇	25	2.62	.39	2.68	.27	3.17	.33	3.26	.41	12.56***
	変化なし	67	2.58	.32	2.75	.31	2.81	.33	3.11	.38	
	下降	7	2.64	.32	3.05	.31	2.59	.29	3.22	.49	
基本的作業	上昇	38	2.05	.36	2.43	.32	2.94	.40	3.07	.46	12.28***
	変化なし	48	2.03	.37	2.47	.33	2.49	.33	2.84	.41	
	下降	13	1.88	.42	2.50	.35	2.06	.37	2.73	.55	
実習業務	上昇	29	2.80	.44	2.59	.31	3.17	.37	3.20	.48	13.40***
	変化なし	56	2.56	.45	2.69	.41	2.68	.39	3.00	.44	
	下降	14	2.76	.44	2.97	.37	2.47	.36	3.13	.40	
対教員	上昇	18	2.69	.48	2.67	.43	3.29	.42	3.28	.46	14.85***
	変化なし	73	2.77	.38	2.92	.35	2.94	.37	3.25	.41	
	下降	8	2.59	.56	3.04	.36	2.39	.43	2.98	.59	

+...p<.10 \*...p<.05 \*\*\*...p<.01 \*\*\*\*...p<.001

(2) 自己効力感の変化とGHQ-28について

これら自己効力感の各因子における変化の3つの群とGHQ-28による、2要因分散分析を行った。その結果、自己効力感の「基本的作業」とGHQ-28の「うつ傾向」において「基本的作業」に主効果 ( $F(3, 95) = 3.13, p < .05$ ) があつた。多重比較を行った結果、「変化なし群」と

「下降群」において有意な差が ( $p < .05$ ) みられた。また、「上昇群」と「下降群」において有意な傾向 ( $p < .10$ ) が認められた。自己効力感の「対教員」とGHQ-28の「社会的活動障害」において交互作用 ( $F(3, 95) = 2.42, p < .05$ ) が認められた。

Table3-2 自己効力感の変化群と各調査時期におけるGHQ-28

	自己効力感		1回目		2回目		3回目		4回目		主効果	
	N		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	基本的作業	交互作用
うつ傾向	上昇	38	.71	1.01	.66	1.12	.47	1.06	.32	1.04	3.13 *	.36
	変化なし	48	.65	1.39	.71	1.20	.48	1.05	.29	.90		
	下降	13	1.15	1.57	1.38	2.14	1.46	2.15	1.08	1.75		
	自己効力感		1回目		2回目		3回目		4回目		主効果	
	N		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	対教員	交互作用
社会的活動障害	上昇	18	1.61	1.69	3.17	1.62	1.89	1.41	.61	.92	.54	2.42 *
	変化なし	73	1.33	1.37	2.51	1.79	2.11	1.71	1.16	1.49		
	下降	8	2.38	1.85	1.88	1.46	2.00	2.00	1.38	1.06		

+... $p < .10$  \*\*\* $p < .05$  \*\*... $p < .01$  \*\*\*\*... $p < .001$

4. 考察

分析 1

(1) 精神的回復力尺度

先行研究では、精神的回復力尺度として「新奇性追求」「感情調整」「肯定的な未来志向」の3因子構造からなる21項目の尺度である。確認的因子分析を行ったところ、3因子構造が確認された。しかし、Table1-1で示したように、因子負荷量が.40を満たさなかった3項目を削除した。それでも、各因子の基本的な項目に変化がなかったもので、因子名には先行研究と同様の名称を適用した。 $\alpha$ 係数の分析結果は各因子の内的整合性を持つことを示している。

(2) 教育実習ストレス尺度

Table1-2より、教育実習ストレスの「基本的作業」の全ての項目において3回目の調査で経験率が90%以上になっている。このことより、「基本的作業」は実習生にとって避けることのできないストレスであることが分かった。Table1-3, Fig. 1-1より、教育実習のストレスの「基本的作業」は他の因子に比べるとストレスが高く、教育実習に大きな負担になると考えることができる。そして、「基本的作業」と「実習業務」は調査時期の2回目から3回目にかけてストレスが減少している。この2つは実習開

始から同じ作業を繰り返していくことの学習効果によってあまり脅威と感じなくなったのではない。しかし、「対実習生」では、逆にストレスは上昇している。これは、鹿児島大学の教育実習に関係していると考えられる。実習の前半は実習生それぞれの課題をこなせばよかったが実習に進むにつれて実習生同士で1つの授業を作っていくという課題が生じる。これによって、自分だけのペースで教育実習の課題をこなすことは困難になり、周囲の実習生のペースにあわせなければならぬ事態が出てくる。つまり、「対実習生」のストレスの上昇は課題の内容や取り組み方によって生じたストレスだと考えられる。

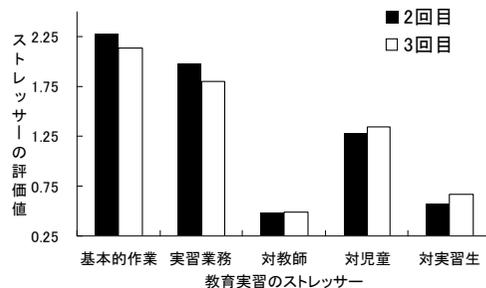


Fig. 1-1 教育実習ストレス各測定ポイントの評価値

(3) 教育実習の自己効力感

Table1-4, Fig. 1-2の結果から、教育実習を通して実習生の教育実習の自己効力感は大きく変容し

ているといえよう。特に「基本的作業」は第1回調査から実習1週目（第2回調査）にかけて大きく上昇していることが分かる。これは、第1回調査は教育実習の「基本的作業」の課題を明確にすることは困難であった。しかし、実習が始まると課題が具体的に示され、ある程度の見通しを持つことで「基本的作業」の自己効力感の上昇につながったと考えられる。また、教育実習のストレスの体験率（Table1-2）から「基本的作業」は、ほとんどの実習生が経験していることが分かっている。その中でうまく乗り切ることができた者、いわゆる遂行行動の達成をした者はその結果、自己効力感の大幅な上昇があったと考えられる。また、教育実習が実習生に対して強いストレス反応を表出させるストレス要因であることは先行研究からも示されている。それにもかかわらず、自己効力感における各因子ですべての調査時期に有意差が認められていることから、教育実習を通して自己効力感が着実に高まっていくことが示されている。このことは先行研究によっても明らかにされており、教師教育の分野にも用いられている。特に教師の自己効力感「教師効力感（Teacher's sense of efficacy or teacher efficacy）」と呼ばれている。今林・川畑・白尾（2004）は教育実習生を対象に実習中の体験が教師効力感の変容に与える影響を調査し、教育実習の体験（信頼関係・親和感）が教師効力感を高めるきっかけを提供していると考察している。以上のことから、教育実習生の自己効力感教育実習を通して大きく成長したといえる。

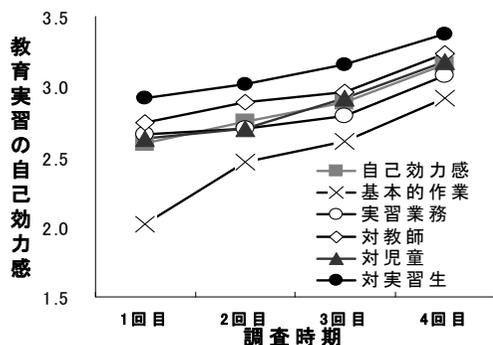


Fig. 1-2 各測定時期の教育実習の自己効力感

#### (4) GHQ-28について

Table1-5, Fig1-3より、教育実習を通して実習生の「GHQ-28」は大きく変容していると言える。教育実習開始前（第1回調査）と教育実習開始後（第2回調査）では「GHQ-28」の「GHQ-28得点」、「身体的症状」、「不安と不眠」、「社会的活動障害」において増加しており、教育実習が強いストレス反応を表出させるストレス要因であると考えられ、普段の大学生活とは異なる環境に身を置くことで、精神的に追い込まれることにつながったと考えられる。また、ストレス反応の精神的症状は教育実習開始直後（2回目）に最も表出しており、実習生にとって教育実習が早い時期に大きな負担となっていることが認められた。それに比べて、身体的症状は3回目の調査時期において最も得点が高くなっている。日数を重ねることで教育実習の疲労として身体に溜まり、その結果、身体的な反応が強くなっていくことが明らかになった。

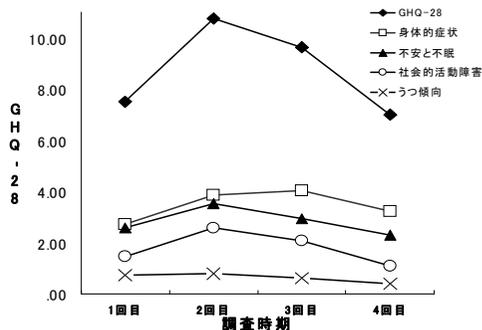


Fig. 1-3 各測定時期のGHQ-28得点

#### 分析2

##### (1) 精神回復力尺度とGHQ-28について

Table2-1, Fig. 2-1の結果から、「精神的回復力」の主効果が「GHQ-28」「不安と不眠」「うつ傾向」に認められた。他の因子にも、精神的回復力の主効果の傾向が認められていることより精神的回復力が高い者は、低い者に比べて教育実習期間中の精神的健康状態が良いことが示唆された。そもそも、レジリエンス状態とは、多少不健康になったとしてもすぐに立ち直ることができ、深刻な精神的不健康には陥らないことである。このことは、石毛ら（2005）の研究でストレス反応の抑

制にはレジリエンスが影響していることが分かっており、この結果は教育実習場面においても、レジリエンスの効果が認められた。

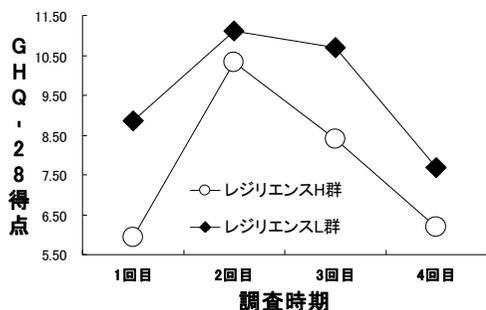


Fig. 2-1 レジリエンスとGHQ-28

(2) 教育実習の自己効力感と教育実習ストレス

Table2-2, Fig2-2の結果から、教育実習の自己効力感の「基本的作業」「実習業務」「対教員」が高い者は自己効力感が低い者に比べると教育実習のストレスを脅威と覚えることが少ないことが分かった。自己効力感を持つことはストレスが存在するだけではストレスfulな生活環境にはならないことが明らかにされた。そして、教育実習の自己効力感を持つことでストレスに対処できるという意識がストレス反応を抑制するという検討が必要である。

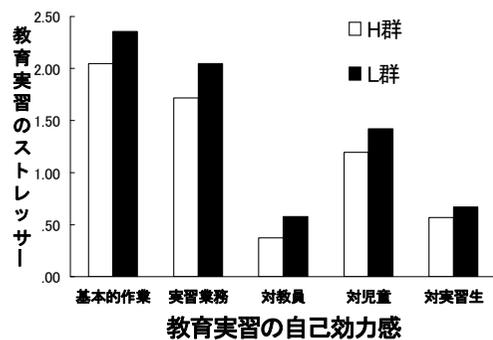


Fig. 2-2 教育実習の自己効力感とストレス

(3) 教育実習の自己効力感とGHQ-28について

Table2-3, Fig. 2-3から、教育実習の自己効力感の「基本的作業」は、教育実習を精神的に健康な状態で送る上で重要なものであることが分かつ

た。「基本的作業」の自己効力感を高く認知している者は、低く認知している者と比べてみると、教育実習前は精神的な健康に差は見られないが、実習が始まると、この両者の精神的健康に大きな差がみられる。このことは、Bandura (1977) の研究には、「自己効力感を高く認知している者は行動を効果的に始めることができ、遂行することができ、一方、低く認知した場合には、人は無気力、抑うつ状態に陥る」ことを示唆しており、本研究はその研究を支持するものである。また、「基本的作業」の自己効力感を高く認知している者は、低く認知している者と比べてGHQ-28の「不安と不眠」の得点が低くなっていることが分かる (Fig. 2-4)。教育実習は、多くの課題をこなす必要のある状況に置かれ、さらには授業を行ったり、慣れない作業を行ったりすることは、十分な睡眠の確保が困難になったり、緊張が続いたりすることになり、大きな不安を引き起こすことになる。そんな中で「基本的作業」ができるという確信は、教育実習を精神的に健康な状態で送る上で重要な要因であることが示唆された。

Fig. 2-3 教育実習の自己効力感とGHQ-28

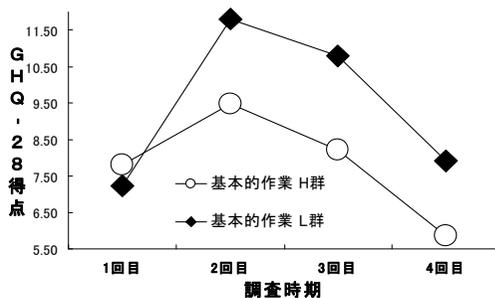
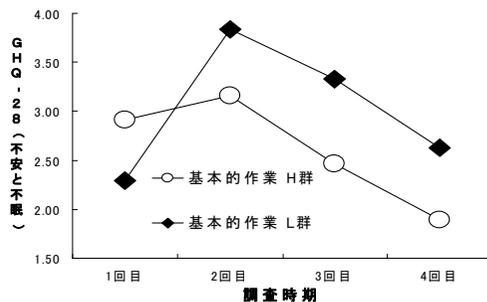


Fig. 2-4 教育実習の自己効力感とGHQ-28 (不安と不眠)



### 分析 3

#### 自己効力感の変化

自己効力感の調査時期の2～3回目の測定のポイントにおける自己効力感の得点の変化した3つの群ごとに調査時期の得点の比較を行った（Fig. 3-1）。「自己効力感合計」「基本的作業」「対教師」の各変化群の1回目の調査時期に得点に差はほとんど見られていない。しかし、3つの因子の「下降群」は調査時期の1回から2回目にかけて有意に自己効力感の得点が増している。また、「上昇群」と「変化なし群」と比べても「下降群」の上昇の幅は同程度かそれよりも大きい。

「下降群」は他の2群と同様にある程度不安を抱えながら、教育実習に臨むことになっている。そして、実際に教育実習に臨み実習に対するある程度の見通しが立てることが出来たことによって1回から2回目にかけて自己効力感の得点が増したと考えられる。つまり、Banduraのいう自己効力感の効力期待を行っている状態である。効力期待を持つことで行動の変容がおり、教育実習を乗り越えられることが望ましい。しかし、「下降群」の自己効力感の実習が進むにつれて目の前に具体的な課題があり、その課題に対してできるという自信、乗り越えられるという確信が揺らいでしまった結果、自己効力感の減少に繋がったのではないかと考えられる。つまり、「下降群」の人たちは教育実習に入る前には漠然とした不安を抱えており、実習に入ることである程度の見通しを立てることができ、その漠然とした不安は軽減され自己効力感の上昇に繋がった。しかし、実習が進むにつれて取り組む課題が明確になると同時に、具体的な課題の解決の困難さや時間に対する切迫を感じるようになってくる。「下降群」の人たちはその課題に対しての自信や確信が揺らぎ、その結果、実習期間中に自己効力感が大きく減少することになったと考えられる。このことは、Fig. 3-2からも、調査時期の1回目から2回目にかけて急速に上昇した基本的作業の「下降群」は他の群よりも、高い「うつ傾向」が持続していることを示していることから分かる。今回、用いた自己効力感尺度は一般性自己効力感を測る項目ではなく、教育実習に関する具体的な項

目を用いており、教育実習に対する場面特異的な自己効力感を測定するものである。したがって、教育実習の見通しを立てることは教育実習の結果期待を持てると考えられる。「下降群」の1回目から2回目にかけての自己効力感の上昇は、その人の等身大の自己効力によって上昇したとはいえ、急速に肥大した自己効力感の結果上昇したのではないかと考えられる。そして、急速に肥大した自己効力感、仮の自己効力感であり、一時的なもので長続きはしないことが本研究で示唆された。「下降群」の人たちは、意欲がないにもかかわらず、教育実習の当初の自己効力感が増していることからこのことが分かる。一方で、教育実習の自己効力感を着実に形成している実習生がおり、その実習生はうつ傾向が低くなっていることが明らかにされた。

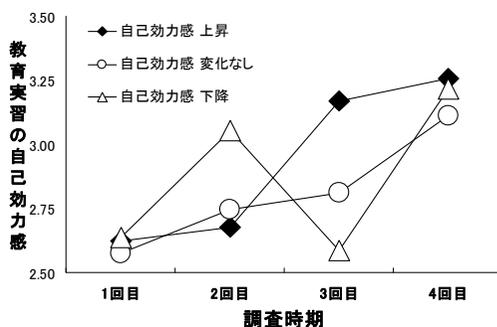


Fig. 3-1 教育実習の自己効力感の変化群と調査時期

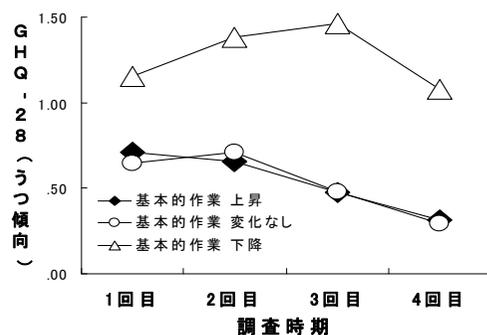


Fig. 3-2 教育実習の自己効力感（基本的作業）の変化群とGHQ-28（うつ傾向）

### 5. 要約

本研究では教員養成学部生99名を対象にし、教育実習を適応的に送る要因をレジリエンスと自己効力感に注目して研究を行った。その結果、教育

実習の期間中のストレスの「基本的作業」は多くの実習生が経験することであり、教育実習に大きな負担になっていることが分かった。しかし、実習が進むにつれて「基本的作業」のストレスに対して、課題の慣れや解決策の手がかりをもつこと、作業の効率化を図ることによっての脅威が軽減されていくことが示唆された。また、教育実習直後は実習生にとって精神的な負担になっていることが示されているにもかかわらず、教育実習を通して実習生の自己効力感が着実に高まっていくことが明らかにされた。

そして、精神的回復力が高い者は、低い者に比べて教育実習期間中の精神的健康状態が良いことが示唆された。そして、教育実習の自己効力感の「基本的作業」は、教育実習を精神的に健康な状態で送る上で重要なものであることが分かった。しかし、実習開始直後で急速に肥大した自己効力感、一時的なもので長続きはしないことが本研究で示唆された。

今後の課題としては、教育実習の自己効力感を持つことでストレスに対処できるという意識がストレス反応を抑制するという可能性を検討する必要がある。また、教育実習の自己効力感が急速に上昇した自己効力感は一時的なものということが本研究では示唆されたが、なぜ、急速に上昇したかは明らかにすることはできなかった。また、実習生の中で、教育実習の自己効力感がある時期で急速に減少した実習生と着実に上昇し健康な精神状態で実習を送るものが今回の研究で明らかにされたが、なぜ上昇したかは本研究では明らかにすることはできなかったため今後は質的な調査や追跡調査などの研究を模索していく必要がある。

## 引用文献

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 久野真由美・矢澤久史・大平英樹 2002 学習性無力感の生起事態における特性的自己効力感と免疫機能の変動 *心理学研究*
- 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) 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 85-93.
- 石毛みどり・無藤 隆 2005 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連：受験期の学業場面に着目して *教育心理学研究*, 53, 356-367.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. 2000 The Construct of Resilience : A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71, 543-562.
- 中川泰彬・大坊郁夫 1985 日本版GHQ精神健康調査票《手引き》, 日本文化科学社.
- 成田健一・下中順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 1995 特性自己効力感尺度の検討：生涯発達の利用の可能性を探る, *教育心理学研究*, 43, 306-314.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 2002 ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性 *カウンセリング研究*, 35, 57-65.
- 音山若穂・坂田成輝・古屋 健 1994 教育実習生のストレスに関する研究 I -1：実習生におけるストレス反応, *日本教育心理学会総会発表論文集*, 36, 298.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. 1984 *Stress, Appraisal and Coping*, Springer Publishing Company.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋 健 1999 教育実習のストレスに関する一研究：教育実習ストレス尺度の開発, *教育心理学研究*, 47, 335-345.
- 陳 峻雯・坂野雄二 2000 自己効力感(self-efficacy)と行動遂行およびストレス反応 *ストレス科学*, 15, 40-48.

## 謝 辞

調査の実施にあたり、実習校であるA小学校、B小学校両校の先生方、教育実習生のみならず、鹿嶋大学教育学部教務委員・教育実習指導委員のみならずのご協力をいただきました。ここに記して深く感謝の意を表します。ありがとうございました。