

教育実習生の教育力向上に関する研究

A Study on Development of the Student's Educational Ability in Teaching Practice

望 木 郁 代

Ikuyo Mochiki

(要約)

教育実習中、実習生は日頃行っているコーピング方略と比べ、よりポジティブなコーピングで対人ストレスに対処していることがみとめられた。実習中は積極的に人間関係を改善しようと努力し、関係を放棄・崩壊させたり、問題を先送りするようなコーピングの使用頻度は低下することが実証された。実習中のコーピングの方略は、日常使用している方略と関係しているため、より充実した実習となるためには、日常からのストレスマネジメントなどの心理教育の導入が必要である。また、対人ストレスコーピングは、保育者効力感とも密接な関係がみとめられ、保育者効力感の高い実習生は低い実習生と比較して、より積極的なコーピングを行っているという結果が得られた。

(キーワード)

教育実習、ストレス、保育者効力感、コーピング

問題と目的

教育実習が実習生に多くの肯定的な効果をもたらすであろうことは予想できるが、そのためには実習中体験するさまざまなストレスに効果的に対処し、乗り越えていかなければならない。実習では、子どもや保護者との関係、実習先の先生との関係、他の実習生との関係、実習業務など、実習生が今まで経験したことのないストレスが数多く存在するであろう。ストレスに対処することを、コーピングという。Lazarus&Folkman (1984) は、ストレスが生じるためには、まずその事態が個人にとって脅威だと判断されること、そしてその事態にどれだけうまく対処できるかという個人の認知が関与していること、そして、対処と心身の健康とは大きく関係があることを述べている。実習生にとって実り多い実習となるための要因として、実習中のストレスに対して、それをどれくらい強いストレスと認知したか、そして、どれくらい効果的なコーピング方略でストレスに対処できたか、などが深く関与していると考えられる。

坂田ら (1999) は4年制大学の教育実習生が実習期間中に経験するストレスを測定し、ストレス尺度の項目を、「基本的作業ストレス」「実習業務ストレス」「対教員ストレス」「対児童・生徒ストレス」「対実習生ストレス」に分類している。望木 (2007) は保育専攻学生に対する調査において、実習未経験の学生が実習に関して不安や心配に感じることは、「対子ども」「対先生」が非常に多いということ、また、実習中強くストレスを感じるのは、「基本的作業 (日誌を書く) ストレス」で、その次に多いのは、「対子どもストレス」「対先生ストレス」、であることを示した。それらに加えて、保育専攻生の場合、「対保護者ストレス」という対人ストレスが存在する。このように、実習中に体験するストレスには対人関係に関するものが多く、それらのストレスに対し、

どのような対処を行うかが、実習を有意義なものとするかどうかの重要なポイントだと考えられる。本研究では、対人ストレスコーピング尺度（加藤、2000）を用いて、人間関係に起因した実習中のストレスフルなイベントに対する対処の仕方を測定する。加藤（2000）が作成した尺度は、ポジティブ関係コーピング、ネガティブ関係コーピング、解決先送りコーピングの3つの下位尺度からなっている。日常的に使用するコーピングのタイプは精神的健康に影響を与える（Lazarus&Folkman、1984）とされるが、加藤（2001）はLazarusらストレスモデルを発展させ、対人ストレスモデルを提唱している。このモデルは、先行条件としてのパーソナリティが媒介過程である認知的評価、コーピングの選択に影響を及ぼし、コーピングの結果として個人の精神的健康が決定すると仮定している。実習における認知的評価の一つに保育者効力感が含まれると仮定すると、保育者効力感是对人関係コーピングに影響を及ぼすと考えられる。

実習を肯定的にとらえることができるかどうかは、実習生の自己効力感の高さとの関連が予測される。Bandura（1977）は、人の行動変容には2つの予期機能が関係し、1つは結果予期、もう1つは力予期だと提唱している。結果予期とは、ある行動がどのような結果をもたらすかという予期、効力予期とは、ある結果をもたらす行動をどれだけうまく行えるかという予期であり、ある行動をこれからどれくらい効果的に遂行できるかという認知を「自己効力感（self-efficacy）」と呼んでいる。三木・桜井（1998）は保育の場面での自己効力感を「保育者効力感」と呼び、保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念だと定義している。本研究は、三木・桜井（1998）の方法に従って、保育者効力感への教育実習の効果を測定し、同時に対人ストレスコーピングとの関連を検討することを目的とする。

方 法

調査対象者

三重県私立保育者養成A短期大学1年生166名を対象に、質問紙調査を実施した。

調査手続き

平成19年6月、入学後初めての教育実習（6日間）が6月中旬に実施され、実習開始1週間前に実習前質問紙調査、実習終了日から2日後に実習後質問紙調査を実施した。質問紙と同時に、自由記述によるアンケート調査を行った。

質問紙

①対人ストレスコーピング：加藤（2000）の対人ストレスコーピング尺度34項目、を用いた。これは、人間関係に起因したストレスフルなイベントに対する対処の仕方、すなわち対人ストレスコーピングの個人差を測定するものである（加藤、2000）。下位尺度としては、ポジティブ関係コーピング（積極的にその関係を改善し、よりよい関係を築こうと努力するコーピング方略）、ネガティブ関係コーピング（関係を放棄・崩壊するようなコーピング方略）、解決先送りコーピング（ストレスフルなイベントを問題とせず、時間が解決するのを待つようなコーピング方略）の3つの下位尺度である。回答は4件法（0-3点）で求め、得点範囲は、ポジティブ関係コーピング（16項目）0-48点、ネガティブ

教育実習生の教育力向上に関する研究

関係コーピング（10項目）0-30点、解決先送りコーピング（8項目）0-24点であり、得点が高いほど各コーピングの使用頻度が高い。実習前の調査では、日頃の生活におけるストレス対処について回答し、実習後の調査では、実習中のストレス対処について回答するように求めた。

- ②保育者効力感：三木・桜井（1998）が研究の中で、最終的な保育者効力感項目として採用した10項目であり、保育者効力感とは、保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念である。回答は5件法（1-5点）で求め、得点範囲は、10-50点である。得点が高いほど、効力感が高い。

質問項目

実習前後で、次のような内容のアンケートを行った。

実習前：まもなく実習が始まります。実習に関して、不安や心配に思っていることを具体的にあげてください（自由記述）。

実習後：（1）実習中、あなたが一番ストレスを感じたことは、何でしたか。（2）今回の実習で、あなたが学んだことは何ですか。（3）今回の実習について、一番自分に近いと思うものはどれですか（5・とてもうまくいった 4・まあまあうまくいった 3・どちらでもない 2・あまりうまくいかなかった 1・まったくだめだった）。（1）（2）は自由記述、（3）は被検者が該当するところに○をつけた。

結果

調査を実習前後で行ったため、結果を「実習前」「実習後」と表現しているが、「実習前」のコーピングは実習前までの日常生活における対人ストレスの対処方法、「実習後」は「実習中」の人間関係へのストレスの対処方法を尋ねた結果である。コーピングの下位尺度ごとに α 係数を求めたところ、「ポジティブ関係コーピング」実数前.89、実習後.91、「ネガティブ関係コーピング」実習前.78、実習後.84、「解決先送りコーピング」実習前.82、実習後.82、といずれも高い値が得られ、十分な信頼性をもつものといえる。

コーピングの下位尺度における実習前後の得点の比較を行った結果（Table 1）、ポジティブ関係コーピングは実習後得点が高くなり（実習前22.83→実習後31.29）、一方、ネガティブ関係コーピングは実習後得点の減少がみられる（実習前8.81→実習後3.50）。また、解決先送りコーピングは実習後減少している（実習前10.45→実習後8.41）。実習前後における下位尺度コーピング得点の平均値の差のt検定を行った結果、ポジティブ関係コーピング、ネガティブ関係コーピング、解決先送りコーピングの3つ

Table 1 実習前後におけるコーピング下位尺度の平均得点

	実習前		実習後		t値	
	M	SD	M	SD		
ポジティブ関係コーピング	22.83	9.77	31.29	10.12	-11.07	***
ネガティブ関係コーピング	8.81	4.96	3.50	4.20	11.25	***
解決先送りコーピング	10.45	5.36	8.41	5.15	4.35	***

注：*** p<.001

の下位尺度すべてにおいて0.1%水準で有意であった（ポジティブ関係コーピング： $t(156)=-11.07$, $p<.001$ 、ネガティブ関係コーピング： $t(150)=11.25$, $p<.001$ 、解決先送りコーピング： $t(161)=4.35$, $p<.001$ ）。本研究の被検者はほとんどが女子学生であるので、加藤（2003）が行った対人ストレスコーピングの女子大学生の結果（ポジティブ関係コーピング20.5、ネガティブ関係コーピング7.7、解決先送りコーピング11.8）と比較を行うと、実習後はポジティブ関係コーピングの頻度は非常に高まり、ネガティブ関係コーピング、解決先送りコーピングは、低下することが明らかである。

次に、保育者効力感尺度得点について、信頼性を検討するためにCronbachの α 係数を求めた結果、10項目全体で、実習前.87、実習後.87であり、十分な信頼性が確認された。10項目全体において実習前後で平均の差の検定を行うと、有意差はみとめられなかった。これは、三木・桜井（1998）が実習前後による効果をみとめた結果とは異なる。各項目における実習前後の平均値を示したのがTable 2であるが、1.「私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う」、9.「私は、1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う」の2項目において、実習前後の平均値の差が5%水準で有意差

Table 2 実習前後における各保育者効力感得点の平均得点

	実習前		実習後		t値	
	M	SD	M	SD		
保育者効力感尺度項目	1	2.84	0.92	3.00	0.93	-2.47 *
	2	2.81	0.86	2.88	0.88	-0.94
	3	2.73	1.00	2.79	0.97	-0.81
	4	3.11	1.04	3.04	1.02	0.88
	5	2.79	0.88	2.85	0.84	-0.80
	6	3.08	0.82	3.08	0.78	-0.10
	7	3.12	0.85	3.16	0.86	-0.65
	8	3.14	0.89	3.28	0.95	-1.86 †
	9	3.11	0.82	3.28	0.89	-2.48 *
	10	3.53	0.87	3.48	0.88	0.73

注：* $p<.05$, † $p<.10$

がみとめられた（1. $t(165)=-2.47$, $p<.05$ 、9. $t(162)=-2.48$, $p<.05$ ）。また、8.「私は、クラス全体に目むけ、集団への配慮も十分できると思う」の項目では、10%の傾向水準で差がみとめられた（ $t(165)=-1.86$, $p<.10$ ）。

実習に対する自己評価は、5段階評定で、「とてもうまくいった」が5点、順に4点、3点、2点、「まったくだめだった」が1点というように得点化し、その結果をTable 3に示した。70%近くの学生が「とてもうまくいった」、「まあまあうまくいった」と自己評価しており、実習を肯定的にとらえている学生が多かった。

次に、対人ストレスコーピング尺度の3つの下位尺度、保育者効力感、実習の自己評価、のそれぞれ実習

前後の得点について、相関係数を求めた結果がTable 4である。各尺度間の相関関係であるが、実習前

Table 3 実習後の自己評価

	N
とてもうまくいった	9
まあまあうまくいった	104
どちらでもない	26
あまりうまくいかなかった	17
まったくだめだった	5
未記入	5
	N=166

教育実習生の教育力向上に関する研究

Table 4 各尺度の α 係数と変数間の相関係数

	α 係数	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)
1)実習前のポジティブ関係コーピング	.89	.54***	-.11	.12	.27**	.16*	.40***	.33***	.11
2)実習後のポジティブ関係コーピング	.91		-.19*	-.23**	.10	-.05	.38***	.47***	.22**
3)実習前のネガティブ関係コーピング	.78			.21*	.15	.11	-.28***	-.30***	-.03
4)実習後のネガティブ関係コーピング	.84				.05	.42***	-.20**	-.23**	-.07
5)実習前の解決先送りコーピング	.82					.36***	.07	.03	-.02
6)実習後の解決先送りコーピング	.82						-.06	-.08	.03
7)実習前の保育者効力感	.87							.65***	.19*
8)実習後の保育者効力感	.87								.33***
9)実習の自己評価									

注: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

のポジティブ関係コーピングは、実習後のポジティブ関係コーピング ($r = .54, p < .001$)、実習前後の解決先送りコーピング (前: $r = .27, p < .01$ 、後: $r = .16, p < .05$)、実習前後の保育者効力感 (前: $r = .40, p < .001$ 、後: $r = .33, p < .001$) と有意な相関があった。実習後のポジティブ関係コーピングは、実習前後のネガティブ関係コーピング (前: $r = -.19, p < .05$ 、後: $r = -.23, p < .01$)、実習前後の保育者効力感 (前: $r = .38, p < .001$ 、後: $r = .47, p < .001$) 実習の自己評価 ($r = .22, p < .01$)、と有意な相関がみとめられた。次に、実習前のネガティブ関係コーピングは、実習後のネガティブ関係コーピング ($r = .21, p < .05$)、実習前後の保育者効力感 (前: $r = -.28, p < .001$ 、後: $r = -.30, p < .001$) と有意な相関があった。実習後のネガティブ関係コーピングは、実習後の解決先送りコーピング ($r = .42, p < .001$)、実習前後の保育者効力感 (前: $r = -.20, p < .01$ 、後: $r = -.23, p < .01$) と有意な相関があった。実習前の解決先送りコーピングは、実習後の解決先送りコーピング ($r = .36, p < .001$) と有意な相関がみとめられた。実習前の保育者効力感は、実習後の保育者効力感 ($r = .65, p < .001$)、実習の自己評価 ($r = .19, p < .05$)、と有意な相関がみとめられた。実習後の保育者効力感は、実習の自己評価 ($r = .33, p < .001$)、と有意な相関があった。

保育者効力感尺度得点10項目全体において、実習前後で平均値の差の検定を行うと有意差はみとめられなかったが、より詳しい分析を行うために、実習後の保育者効力感において得点高グループ (平均値 + 標準偏差以上)、得点低グループ (平均値 - 標準偏差以下) の2グループの実習生を選び出した。得点高グループ、得点低グループのそれぞれのグループで、コーピング得点と保育者効力感得点の実習前後での平均値の差についてt検定を行った結果が、Table 5である。ポジティブ関係コーピングでは、高グループのみ、実習前後に有意差がみとめられ ($t(16) = -3.63, p < .01$)、低グループではみとめられ

Table 5 保育者効力感得点の低群と高群における、コーピング得点の平均値

	保育者効力感					
	高群			低群		
	N	M	SD	N	M	SD
ポジティブ関係コーピング						
実習前	17	29.29	10.55	20	18.55	9.59
実習後		38.47	8.02		22.00	10.41
ネガティブ関係コーピング						
実習前	18	6.39	4.49	19	11.74	6.03
実習後		1.78	2.13		5.89	4.98
解決先送りコーピング						
実習前	18	10.89	4.61	19	10.53	6.19
実習後		7.56	5.16		8.37	4.78
保育者効力感						
実習前	18	38.29	4.15	20	23.40	5.92
実習後		41.41	3.16		20.05	4.22

注: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

なかった。ネガティブ関係コーピングは、高グループ、低グループともに、実習前後で有意な差がみとめられた（高： $t(17)=4.52, p<.001$ 、低： $t(18)=3.04, p<.01$ ）。解決先送りコーピングは、高グループにおいて実習前後で10%の傾向差があった（ $t(17)=-3.63, p<.10$ ）が、低グループにはなかった。保育者効力感においては、高グループ、低グループともに、実習前後で有意な差がみとめられた（高： $t(17)=-2.37, p<.05$ 、低： $t(19)=2.63, p<.05$ ）が、高グループは実習後保育者効力感が高まるのに対して、低グループでは効力感が低下している。

アンケート調査の結果（Table 6）から、実習前に学生が不安や心配に思っていることの多くは、子どもへの接し方、先生、保護者への対応の仕方、または、各保育業務についてであることが分かる。また実習後の調査からは、実習中、学生が一番ストレスを感じたことは、日誌を書くことであり、次に、子ども、先生、保護者、他の実習生、との人間関係に関するストレスを多くの学生が報告している。また、実習で学んだことは、子どもへの接し方、保育に関するさまざま知識・技術をあげる学生が多かった。

Table 6 実習前後のアンケート結果

実習前		実習後	
実習で不安や心配に思っていること(複数回答あり)	N	実習中、一番強くストレスを感じたこと(複数回答あり)	N
子どもへの接し方	75	日誌	67
先生への接し方	25	子どもとの関係	43
保護者への接し方	8	先生との関係	22
保育業務に関すること	55	保護者との関係	3
自分の能力や資質	29	他の実習生との関係	3
日誌	11	人間関係	2
すべて不安、自信がない	4	保育業務に関すること	19
なし	1	自分の力不足、体調	18
未記入	45	なし	7
	N=166	その他	2
		未記入	10
		実習で学んだこと(複数回答あり)	N
		子どもへの接し方	112
		保育における態度	35
		保育において大切なこと	22
		保育の内容	12
		保育の技術	9
		先生との接し方	4
		保護者との接し方	3
		日誌	4
		その他	17
		未記入	8
			N=166

考 察

実習中、多くの実習生が人間関係においてストレスを感じていることが確かめられた。対人ストレスを積極的に対処できるかどうか、学生の教育力、保育力の向上を左右するであろう。西坂（2002）は幼稚園教諭の精神的健康に影響を及ぼす要因の一つに、「園内の人間関係の問題」をあげている。対人ストレスへのコーピングのタイプを検討してみると、日常生活と比較して、実習中の対人ストレスに対しては、実習生はポジティブで、精神的健康へつながるコーピングの方略を取っていることが明らかになった。つまり、実習中の方が日常で行うコーピングよりも、ポジティブ関係コーピングの得点が有意に高く、ネガティブ関係コーピングと解決先送りコーピングの得点が有意に低くなっている。それは、加藤（2003）の対人ストレスコーピングの女子大学生の結果と比較しても明らかであった。日頃行われ

教育実習生の教育力向上に関する研究

るポジティブ関係コーピングは、実習中のポジティブ関係コーピングと、また、日頃行われるネガティブ関係コーピングは実習中のネガティブ関係コーピングと、それぞれ正の相関がみとめられたため、日頃のストレス対処の方略と同じのタイプの対処法を、実習中にも用いる傾向があると理解できる。

それに対し、保育者効力感の実習前後で有意な差がみとめられなかった。しかし、保育者効力感、実習前後のポジティブ関係コーピングと正の相関、また、実習前後のネガティブ関係コーピングと負の相関がみとめられ、したがって、保育者効力感とコーピング方略とは密接な関係にあるという結果が示された。実習後の保育者効力感において、得点の高い群と低い群に分けて分析を行ったところ、低い群では、日頃行われるポジティブ関係コーピングと実習中のポジティブ関係コーピング、日頃行われる解決先送りコーピングと実習中の解決先送りコーピングとの間で、有意な差はみられなかったが、高い群では傾向差をふくめて差がみとめられた。また、保育者効力感については、低い群で実習前より実習後の方が有意に低下するが、高い群では逆の結果をしめしている。したがって、保育者効力感の認知と、ストレス対処に用いるコーピング方略とが関連している、と考えられるが、保育者効力感が高いから効果的なコーピングを行えるのか、効果的なコーピングを行うから保育者効力感が高くなるのか、この点が疑問として残る。加藤（2001）のストレスモデルにおいて、パーソナリティは認知的評価を媒介としてコーピングに影響する、ということを実証しており、認知的評価を保育者効力感と置き換えると、本研究の結果は保育者効力感という認知的評価がコーピングに影響を及ぼしている、という結論になるであろう。以上の結果と、望木（2007）の結果から、教育実習は実習生にとってストレスの大きいイベントではあるが、日常で行うコーピングと比べより精神的健康をもたらすようなコーピング方略を用いること、一般的自己効力感・保育者効力感を高めること、達成動機を高めることなど、多くの側面において実習生に肯定的な影響を与えていることが明らかとなった。

教育実習における実習生の教育力を高めるための指導としては、まずは、保育者効力感を向上させるために、保育業務に関するスキルの向上があるだろう。たとえば、ピアノや読み聞かせ、手遊びなどのレパトリーを増やすことや、技術の向上による、保育への自信感を高める指導が重要である。また、人間関係に対するストレスマネジメントなどの心理教育などが有効であると思われる。嶋崎・森(1995)は、保育技術に対する自信感や円滑な人間関係能力への自信感などが、幼稚園教諭の健康を維持する要因である、と指摘している。ストレスが起きる機序の理解、ストレッサーをストレスとして認知しないようなスキル、ストレスを軽減するようなスキル、などを身につけるような実習事前教育の実施が望ましい。また、効果的な自己表現のために、アサーショントレーニングを導入することも考えられる。近年、健常者のストレスマネジメントにおいては認知行動療法が大いに活用されているが、そこで課せられるホームワークの一つであるセルフ・モニタリングの技法が実習には有効ではないだろうか。このようなストレスマネジメントを実際行った場合、はたして実習中のストレスを回避できるのか、また、保育者効力感を向上させ、教育力の向上をもたらすことができるのか、を検討することが今後の研究課題である。

引用文献

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Lazarus, R. S., and Folkman, S. 1984 *Stress, appraisal, and coping*, New York : Springer Publishing Company.
- 加藤司 2000 大学生用対人ストレスコーピング尺度の作成 *教育心理学研究*, 48, 225-234.
- 加藤司 2001 対人ストレス過程の検証 *教育心理学研究*, 49, 295-304.
- 加藤司 2003 対人ストレスコーピング尺度の因子的妥当性の検証 *人文研究*, 52, 56-72.
- 三木知子・桜井茂男 1998 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 *教育心理学研究*, 46, 203-211.
- 望木郁代 2007 教育実習が保育専攻短大生のコーピング、自己効力感、達成動機に及ぼす影響 *高田短期大学紀要*, 25, 99-109.
- 西坂小百合 2002 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス、ハーディネス、保育者効力感の影響 *教育心理学研究*, 50, 283-290.
- 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 *教育心理学研究*, 47, 335-345.
- 嶋崎博嗣・森昭三 1995 保育者の精神的健康に影響を及ぼす心理社会的要因に関する実証的研究 *保育学研究*, 33, 1751-84.