

## 教育実習ストレスに関する対処行動

山本 奨\* ・ 阿部 茉奈\*\* ・ 阿久津 洋巳\*

(2013年1月8日受理)

### 問題と目的

教育実習は教育職員免許法等に定められた必須科目である。学生は学校において、一般に2週間から4週間の期間、教諭の指導の下で実践的な実務を経験する。教育職員を目指す者にとって、教育実習はこれまでの教職科目において学習した事柄を実際の学校教育場で試みる機会であり、また自らの適性や志向、課題を見出す機会となる。現職の教員を間近に観察し、教員から指導を受け、児童生徒と接することができる大変貴重な機会である。実習から得られる満足感や達成感は大きい。

このように肯定的な経験である一方で、情緒的な混乱など否定的な感情を経験することも多い。たとえば、常に緊張と不安を強いられる環境に加えて、授業準備による睡眠不足や体力の消耗の中で疲労感を蓄積させることがある。教育実習を円滑に進められず実習目的が達成されない例は実習関係者の間では経験的によく知られている。さらに否定的な感情や混乱により教育実習の継続を断念する学生も希にいる。教育実習において否定的な経験をした学生がその後の大学生活に適応しにくくなったり、教職への希望を失うなどの影響も心配される。

教育実習に伴う否定的な感情や混乱を、ストレスモデルを用いて整理することができる。たとえば、教育実習をストレスラーとして捉えその諸相が検討されている(音山・坂田・古屋, 1994)。ストレスモデルによる理解は、その課題の処理過程の個人差に注目し有効な対処法を見出すためにも適切である。教育実習に取り組む学生の中には、精神的にも身体的にもストレス反応を示さず健康な状態で実習生活を送る者も少なくないのである(坂田・音山・古屋・所澤, 1995)。

人はストレスラーによって引き起こされたストレス反応を低減させるために様々な行動をとることができ、この行動は対処行動と呼ばれる。対処行動は、直面する課題を克服するような解決志向のものばかりではない。たとえばスポーツをしたり好きな音楽を聴いてリラックスするなどいわゆる気分転換もストレス反応を低減させるという意味で対処行動にあたる。そして解決志向の対処行動は問題焦点型対処行動、気分転換に関する対処行動は情動焦点型対処行動と呼ばれる(Lazarus & Folkman, 1984)。

さて教師はストレス反応を生じやすい職業である(諸富, 2009)。質の高い教育を実現させるためには教師自身が適切な対処行動をとり適切にストレスマネジメントを行うことが重要で

---

\* 岩手大学教育学部

\*\* 川崎市立宮内小学校

あるとの指摘がある（諸富・大竹, 2002; 勝倉・田中・杉江・山本・山際, 1996）。ストレッサーを認知し、有効な対処行動をとり、ストレス反応を低減させる一連の統制能力を習得することは、教育職を志す者にとって必須事項とも言えよう。このような観点から、教育実習をとおして経験されるストレッサーやストレス反応を適切に扱い有効な対処行動を選択することは、学校教育を実践的に学ぼうとする教育実習の大きな学習課題だと言える。世の中には、ストレスは人の成長に有益なものだと考える人がいる。それはストレスは成長の糧という考えかもしれない。しかし、ストレスは個人の心身の健康のためにはない方が好ましく、教育実習においても、ストレスは学生の成長のために必要かどうかは異論があろう。本研究は、もしストレスが生じた場合には適切な対処行動により低減させることが望ましい、という前提に立つ。

これまで教育実習に関するストレスについては、教職を志向する程度や満足感との関連、課題評価の認知的側面との関連、ストレッサー（基本的作業、実習業務、対教員、対児童生徒、対実習生など）の解明、対処行動（努力、相談、依頼、諦めなど）の解明など、主に学生の精神衛生上の観点から研究されてきており、教師として獲得すべきストレスマネジメント（ストレス反応を低減させる対処行動）に資する知見が不足している。ストレスを適切にマネジメントできる教師を育成するためには、ストレスに対する有効な対処行動を理解する必要がある。教育実習に伴うストレス経験（否定的な感情や情緒的な混乱、およびその対処）について検討することは、学生が効果的に教育実習を遂行しその目的を達するために有益な知見をもたらすであろう。

本研究は、教育実習という課題を遂行するにあたり、学生が選択する対処行動をストレス理論に基づき明らかにした上で、ストレス反応軽減に有効な対処行動を、教育実習の期間内の変化を考慮しながら明らかにすることを目的とする。

## 研究1 教育実習ストレス対処行動暫定尺度の作成

**目的** 教育実習期間中に教育実習生がとる対処行動について、その項目を収集分類し、暫定尺度を作成することを目的とした。

### 方法

**参加者**：前年に小学校の教育実習を終えた教育学部に所属する大学4年生23名（男性7名、女性16名）が調査に参加した。

**時期**：2011年7月下旬から8月中旬の約3週間に実施した。

**材料と手続き**：調査は個別または少人数で実施した。参加者に質問紙を手渡し、次の2項目に関する自由記述を求めた。まず「昨年の教育実習を振り返り」と教示した上で、「実習期間中にストレスを感じたことはありましたか」の表現でその有無について回答を求めた。次にストレスの経験の有無に関わらず、「実習中のストレスを『こんな工夫で楽にできるかもしれない』というアイデアを教えてください」の表現で対処行動について質問した。その際自分の経験でも周囲の人物からの情報でもかまわないことを説明した。

### 結果と考察

#### (1) ストレス反応の経験の有無

参加者23名の回答を検討した。期間中のストレスの有無について、ストレスを感じたと回答したのは18人、ストレスを感じないと回答したのは5人であった（偏りは有意,  $p = .01$ ）。教育実習中にストレスを感じるというのが一般的であるといえる。

## 教育実習ストレスに関する対処行動

ストレスを感じないと回答した5人について、対処行動に関する質問への回答を検討したところ、いずれも複数の対処行動が記されその内容も妥当なものであった。この5人はストレスを全く経験しなかったというよりもむしろ、有効な対処行動をとることによってストレス反応を生じさせなかった可能性がある。この後の研究では、ストレス反応の経験の有無により被調査者を区別する必要はないと判断した。

### (2) 対処行動に関する項目

参加者23名から50件の項目を得た。この50項目を研究者3名により分類し、「被援助感」「気分転換」「解釈」「課題解決」の4つのカテゴリーを作成した。

「被援助感」は、配属実習校において教育実習生同士で協力したり、悩みを打ち明けたりすること、また担当教員との良好な関係を保つことなど、周囲から支持されている実感を得ることによりストレス反応を低減させようとする試みである。「気分転換」は、趣味の時間をもつことや休日にたくさん寝るなど、実習とは心理的な距離をおき何かに熱中することにより心理的負荷を発散したり、あるいはリラックスしたりしようとする試みである。「解釈」は、実習を自分が成長できる機会であると捉えるなど実習に対して前向きな意識をもつこと、あるいは達成目標を現実に合わせて適度に調整するなど、視点や理解の変更によるものである。「課題解決」は、週末に指導案を作り平日の負担を減らすなど、時間を効率的に使い仕事をあらかじめ準備し、課題を克服することでよりストレス反応を低減させようとする試みである。

4つのカテゴリーに分類された件数は、「被援助感」は19件、「気分転換」は21件、「解釈」は7件、「課題解決」は3件であった。課題解決的な対処行動がストレス反応の低減に有効に働くのは、状況をコントロールできそうな場合であり、コントロールできそうもない場合には、むしろ回避的対処行動の方が有効であるという指摘がある (Forsythe & Compass, 1987; Vitaliano *et al.*, 1990)。「被援助感」と「気分転換」の合計40件は、「解釈」と「課題解決」の合計10件より多い(偏りは有意,  $p = .00$ )。「被援助感」と「気分転換」は回避的対処行動の意味合いが強く、実習生にとっては教育実習という慣れない状況をコントロールできる見通しが低かったためこの対処行動の回答数が多かったのではないだろうか。

しかし教育実習生は4週間の教育実習をとおして成長するものである。それは「解釈」と「課題解決」などの課題解決的対処行動を獲得する過程と考えることもできる。そこで、本研究では件数の多かった2カテゴリーに限定することなく、4つのカテゴリーから概ね均等に31項目を選び教育実習ストレス対処行動暫定尺度を作成した。

## 研究2 教育実習ストレス対処行動の構造と測定尺度の作成

**目的** 教育実習期間中に教育実習生がとる対処行動について、その構造を明らかにした上でこれを測定する尺度を作成する。

### 方法

**参加者**：小学校の教育実習に参加した教育学部学生89名（男子34名，女子55名）が調査に参加した。

**時期**：2011年8月下旬から9月中旬の間に調査を実施した。

**材料**：研究1の1で作成した教育実習ストレス対処行動暫定尺度を用いた。各項目に「あてはまる」から「あてはまらない」までの4件法で回答を求めた。

**手続き**：4週間の教育実習期間の第2週（中間週）と第4週（最終週）の2回、朝の打ち合わ

せの時間に、小学校の教育実習担当教員が学生に調査紙を配布し、適宜記入の上、同日中に提出することを求めた。なおこの時、研究3で用いられるストレス反応も質問紙を使って併せて測定した。調査は金曜日や実習最終日を避け、翌日も教育実習が行われる環境で行われた。

### 結果と考察

無回答の項目が多かった参加者を除外した後の有効回答者数は80名（男子29名、女子51名）であった。分析にはその2回分の160件のデータが用いられた。

#### (1) 対処行動の構造

はじめに、教育実習生が教育実習中にとった対処行動の構造を検討するために因子分析を行った。複数の因子に高い寄与率が生じた項目を削除し残された22項目を用いて主因子法による因子分析を行った。その初期の固有値は順に6.26, 3.06, 1.67, 1.13, 1.04であった。累積寄与率が50%を超えることと解釈が可能であることを考慮し3因子を抽出した。第3因子までの累積寄与率は50.04%であった。そのプロマックス回転後の因子パターンをTABLE 1に示す。

第1因子では「仲間と良好な関係を築いている」や「実習は自分の成長できる機会だと捉えている」などの9項目に高い負荷量が見られた。これらは研究1の1では「被援助感」「解釈」と分類された項目を中心とするものであった。そこには教育実習という課題に対して積極的な態度で臨もうとすることに加えて、楽しんで教育実習に臨もうとするなど、課題に対する評価を調整することでストレス反応の低減を図ろうとする工夫が見られる。これは認知行動療法における、問題焦点型対処行動の中でも課題そのものではなく状況の評価であるイメージを加工することでストレス反応を低減する取組にあたるものだと考えられた。そこで第1因子を『問題焦点型イメージ』と命名した。

第2因子では「趣味の時間を持つ」「気持ちを落ち着かせる時間を持つ」などの8項目に高い負荷量が見られた。これらは課題から心理的距離をおいて教育実習以外のものに熱中することや緊張をほぐしつろぐ時間をもつなどリラクセーションをすることによりストレス反応を低減させようとする工夫だと考えられた。これは研究1の1では「気分転換」と分類されたものに相当する。情動焦点型対処行動の実際の行動を伴うものであり、『情動焦点型行動』と命名した。

第3因子は「課題を先送りにせず早めにこなす」「週末のうちにできることをして平日の負担を減らす」などの5項目に高い負荷量が見られた。これらは目の前の課題を速やかに処理し負荷を受け続けられないことによりストレス反応を低減させようとする試みと考えられた。問題焦点型対処行動であり実際の行動を伴うことから『問題焦点型行動』と命名した。

以上から明らかなように、今回の対処行動にはLazarus (1984) による対処行動の構造と同様のものが見出された。Lazarusの問題焦点型対処行動には『問題焦点型行動』が、情動焦点型対処行動には『情動焦点型行動』が相当する。また認知行動療法の考えにしがえば、ここで得られた『問題焦点型イメージ』は問題焦点型対処行動の側面と解釈できる。既成の対処行動概念に照らしてみても、今回見出されたストレス対処行動の構造は妥当であると判断した。

#### (2) 測定尺度の作成

次に、これらの因子に高い負荷量を示した項目を用いて、項目得点を加算して下位尺度を構成した。項目群のクロンバックの $\alpha$ 係数はTABLE 1に示したとおりいずれも.80超となり高い内の一貫性が確認された。『問題焦点型イメージ』の得点範囲は4～36、『情動焦点型行動』

教育実習ストレスに関する対処行動

TABLE 1 教育実習中の対処行動の構造（プロマックス回転後のパターン行列）

項目	因子		
	No. 1	No. 2	No. 3
<b>問題焦点型イメージ (<math>\alpha=.84</math>)</b>			
19 同じ実習校の仲間と良好な関係を築いている	.71	.01	-.08
10 実習は自分の成長できる機会だと捉えている	.65	-.11	.10
25 子どもたちとの関わりの中で嬉しかったことを思い出す	.65	-.05	-.03
02 仲間と協力して実習を行っている	.63	-.05	-.04
31 本音を言い合える仲間がいる	.62	.07	.06
22 実習に楽しんで臨もうとしている	.61	.12	.05
21 同じ配属校や学年の人たちと情報を共有しアドバイスしあう	.60	.03	.02
11 子どもたちと思いきり遊び楽しんでいる	.58	-.04	-.05
30 実習は大変なものだと割り切っている	.45	.07	.01
<hr/>			
<b>情動焦点型行動 (<math>\alpha=.84</math>)</b>			
13 趣味の時間を持つようにしている	-.06	.80	-.01
14 音楽を聴いたり読書をするなどして気持ちを落ち着かせる時間を持つ	-.05	.78	-.03
15 意識的に実習とは関係のない人と会ったり話したりする	.03	.69	-.10
23 帰宅後にリラックスする時間を持つようにしている	.07	.67	-.11
08 休日はきちんと休むようにしている	.06	.58	.01
04 美味しいものを食べたり買い物をするなどして気分転換をする	-.01	.55	.12
12 週末は友人などと会って気楽な話をする	.12	.49	.02
20 実習のことを考えないようにする時間を作っている	-.13	.49	.11
<hr/>			
<b>問題焦点型行動 (<math>\alpha=.82</math>)</b>			
07 課題を先送りせずに早めになすようにしている	-.14	.02	.89
01 週末のうちにできることをして平日の負担を減らすようにしている	.07	-.25	.74
05 目標を決めるなどして授業準備などの作業を効率的に行うようにしている	-.04	.22	.64
26 時間の使い方など実習をスムーズに行うための工夫をしている	.12	.17	.54
06 わからないところや不安なところは担任の先生にどんどん質問する	.26	-.04	.42
<hr/>			
回転後の因子間相関(右上) 下位尺度間相関(左下)			
	No. 1	.03	.58
	No. 2	.29	.37
	No. 3	.42	.34

の得点範囲は4～32、『問題焦点型行動』の得点範囲は4～20であり、教育実習中にそれぞれの対処行動をどの程度とったのかを表す。点数が高いほどよくその対処行動をとったことを表している。また、『問題焦点型イメージ』と『問題焦点型行動』、『情動焦点型行動』と『問題焦点型行動』の間に弱い相関( $r=.42, r=.34$ )が見られたが、比較的独立性のある下位尺度を有する尺度であることが確認された。

対処行動を多面的に測定する目的で作成されたコーピング方略尺度は、「積極的な問題解決」「他者からの援助を求める」「逃避」「諦め」「行動・感情の抑制」の5下位尺度からなる(小杉, 2000)。本研究の『問題焦点型イメージ』は「他者からの援助を求める」「行動・感情の抑制」と重なるところが多く、『情動焦点型行動』は「逃避」「諦め」と、『問題焦点型行動』は「積極的な問題解決」と近似している。本研究で作成された尺度は、情報をより圧縮したものとなったが、多面的に対処行動を捉えようとした先行研究とよく一致する。このことから作成された尺度によっても十分に対処行動を測定できると判断した。

### (3) 教育実習期間中の対処行動の変容

作成された対処行動尺度を用いて対処行動の第2週と第4週間の変容を検討した。各下位尺度毎に被験者内一要因の分散分析により検討したところ『情動焦点型行動』と『問題焦点型行動』では有意な変容が見られ第4週の方が高かった( $F(1,79) = 60.47, p < 0.01; F(1,79) = 7.06, p < 0.05$ )。『問題焦点型イメージ』には有意な変容が見られなかった。

この結果から『情動焦点型行動』と『問題焦点型行動』の対処行動は教育実習を進めるなかでその対処行動をとることができる条件が整ってきたか、あるいは上手になってきたかのいずれかの理由により、この対処行動を増やすことが可能になっていることが分かった。

『問題焦点型イメージ』が変容しなかった理由については2つのことが考えられた。ひとつは天井効果である。得点分布が高得点に偏る傾向が見られた。対象となった教育学部に所属する大学生は教育実習の意義について事前に十分な指導を得ていることから、既に高い意欲を備えておりこれ以上向上させ得ないという実態であったのかもしれない。

もうひとつは、『問題焦点型イメージ』が課題の捉え方や解釈に関するもので、比較の変容し難い特性を持っているのかもしれないと言う点である。認知行動療法で言う「不合理な信念(Irrational Belief)」に相当する。不合理な信念は、たとえば「完璧に課題を達成すべきだ」など人にストレッサーを過大に評価させる認知上の課題である。この課題の寛解にはスキーマ療法など特別な介入が必要だとされることから、僅か4週間の教育実習経験だけで変容するとは考えにくい。いずれの理由によるのかは今後の検討課題である。

## 研究3 ストレス反応軽減に有効な対処行動

**目的** 主に教育実習の期間内の第2週と第4週のストレス反応の測定と対処行動の測定にもとづいて、ストレス反応軽減に有効な対処行動を明らかにすることを目的とする。

### 方法

**参加者**：小学校の教育実習に参加した教育学部学生89名(男子34名, 女子55名)であった。

**時期**：2011年7月下旬から9月中旬の期間に調査を実施した。

**材料**：対処行動については研究1の2で作成した教育実習ストレス対処行動尺度を用いた。ストレス反応の測定には既存の項目反応理論によるストレス尺度の一部を改変して用いた(阿久津, 2008)。これは「気持ちが沈みがちだ」「いろいろなことに自信がない」などの表現によ

## 教育実習ストレスに関する対処行動

りストレス反応を捉えようとするものであり、10項目の質問に「はい」「いいえ」の2件法で回答を求めた。

手続き：7月下旬（実習開始4週間前）の調査は、ストレス尺度のみを用いた。教育実習事前説明会の後の授業時間中に、4週間後に迫った教育実習を想起させた上で集団で実施した。

8月から始まった教育実習においては、研究1の2と同様の手続きで第2週と第4週の2回、朝の打ち合わせに質問紙が配布され当日中に回答して提出することを求めた。調査は金曜日や実習最終日を避け翌日も教育実習が行われる環境で実施された。調査紙には「ここ数日」の指示を付して想起の時期を固定した。

### 結果と考察

#### 1 ストレス反応の変化

まず、ストレス反応の変化について明らかにする。事前・第2週・第4週の3回の回答が全て得られた54名（男子14名、女子40名）の各条件の標準得点（ $z \sim N(0,12)$ ）の平均と標準偏差は、順に.172 (.627), .090 (.670), -.606 (.670)であった。被験者内一要因の分散分析によりストレス反応の変化を検討したところ有意な差が認められた（ $F(2,53) = 31.02, p < 0.01$ ）。LSD法による多重比較の結果、第4週のみ事前と第2週の2回に比べ有意に低く（ $p < 0.05$ ）、事前と第2週の間には有意な差はなかった。

この結果から、教育実習を控えた学生は少なくとも4週間前から、実習開始後2週間目に経験するストレス反応と同レベルの比較的高いストレスを経験していることがうかがえた。また第4週にはストレス反応が低減されたことから、何らかの対処行動が有効にはたらいっていることが推察できた。

#### 2 ストレス反応決定の基本モデル

次に3つの対処行動がストレス反応をどのように低減させるのかについてその基本的な関係を追究する。第2週と第4週の対処行動とストレス反応の160件のデータを用いて、ストレス反応を従属変数、3つの対処行動を独立変数とする重回帰分析により検討した。

TABLE 2 ストレス反応を決定する基本モデルの検討（重回帰分析）

	平均(SD)	相関係数			標準偏回帰係数	
		問題焦点型 行動	問題焦点型 イメージ	ストレス 反応	t値	
<独立変数>						
情動焦点型行動	22.43 (5.40)	.312**	.246**	-.295**	-.219**	-2.776
問題焦点型行動	15.53 (2.87)		.513**	-.300**	-.208*	-2.341
問題焦点型イメージ	32.13 (3.77)			-.207**	-.047	-.539
<従属変数>						
ストレス反応	-.2153 (.819)			R=.370** (F=8.23)		

$n=160$ , + $p<.10$  \* $p<.05$  \*\* $p<.01$

## 教育実習ストレスに関する対処行動

りストレス反応を捉えようとするものであり、10項目の質問に「はい」「いいえ」の2件法で回答を求めた。

手続き：7月下旬（実習開始4週間前）の調査は、ストレス尺度のみを用いた。教育実習事前説明会の後の授業時間中に、4週間後に迫った教育実習を想起させた上で集団で実施した。

8月から始まった教育実習においては、研究1の2と同様の手続きで第2週と第4週の2回、朝の打ち合わせに質問紙が配布され当日中に回答して提出することを求めた。調査は金曜日や実習最終日を避け翌日も教育実習が行われる環境で実施された。調査紙には「ここ数日」の指示を付して想起の時期を固定した。

### 結果と考察

#### 1 ストレス反応の変化

まず、ストレス反応の変化について明らかにする。事前・第2週・第4週の3回の回答が全て得られた54名（男子14名、女子40名）の各条件の標準得点（ $z \sim N(0,12)$ ）の平均と標準偏差は、順に.172 (.627), .090 (.670), -.606 (.670)であった。被験者内一要因の分散分析によりストレス反応の変化を検討したところ有意な差が認められた（ $F(2,53) = 31.02, p < 0.01$ ）。LSD法による多重比較の結果、第4週のみ事前と第2週の2回に比べ有意に低く（ $p < 0.05$ ）、事前と第2週の間には有意な差はなかった。

この結果から、教育実習を控えた学生は少なくとも4週間前から、実習開始後2週間目に経験するストレス反応と同レベルの比較的高いストレスを経験していることがうかがえた。また第4週にはストレス反応が低減されたことから、何らかの対処行動が有効にはたらいっていることが推察できた。

#### 2 ストレス反応決定の基本モデル

次に3つの対処行動がストレス反応をどのように低減させるのかについてその基本的な関係を追究する。第2週と第4週の対処行動とストレス反応の160件のデータを用いて、ストレス反応を従属変数、3つの対処行動を独立変数とする重回帰分析により検討した。

TABLE 2 ストレス反応を決定する基本モデルの検討（重回帰分析）

	平均(SD)	相関係数			標準偏回帰係数 <i>t</i> 値	
		問題焦点型 行動	問題焦点型 イメージ	ストレス 反応		
<独立変数>						
情動焦点型行動	22.43 (5.40)	.312**	.246**	-.295**	-.219**	-2.776
問題焦点型行動	15.53 (2.87)		.513**	-.300**	-.208*	-2.341
問題焦点型イメージ	32.13 (3.77)			-.207**	-.047	-.539
<従属変数>						
ストレス反応	-.2153 (.819)				$R = .370^{**}$ ( $F = 8.23$ )	

$n = 160, +p < .10 \quad *p < .05 \quad **p < .01$



各変数の平均と標準偏差及び各変数間のピアソンの積率相関係数を TABLE 2 に示した。分析の結果、TABLE 2 に示したとおり重回帰式は有意であり、『情動焦点型行動』と『問題焦点型行動』の標準偏帰係数が有意であり負の影響を与えていることが示された。『問題焦点型イメージ』は有意でなかった。

重相関係数は .370 とやや低いが、ストレス反応が様々な要因の影響を受けることを考慮すれば納得がいく数字である。しかしその中にも、情動焦点型と問題焦点型の対処行動がそのストレス反応の低減につながることを見出すことができた。この結果から、教育実習の意義を理解しながら積極的な態度で教育実習に臨むよりも、気分転換を図りながら効率よく目の前の課題をこなしていくことが、ストレス反応の低減につながると推測できる。この対処行動を意識的に用いることで、適切なストレスマネジメントが可能になると考えられる。また『問題焦点型イメージ』の対処行動は有意でなかったが、『問題焦点型行動』との相関を考えると相互に関係し合いながらストレス反応を低減させていることも想像できる。本研究では扱っていない情動焦点型イメージと併せて行動によらないイメージによる対処行動を用いたストレスマネジメントについては今後の検討課題である。

### 3 第2週ストレス反応の決定要因

上述のストレス反応決定モデルは基本モデルである。教育実習の時期によってそのしくみは一定とは限らないので、時期毎に同様の検討を試みた。

まず第2週についてみると、基本モデルとは異なり『問題焦点型イメージ』が有意な独立変数であり負の影響が示された ( $\beta = -.259, p < 0.05$ )。『問題焦点型行動』は有意でなかった。基本モデルと同様に『情動焦点型行動』は有意であった ( $\beta = -.232, p < 0.05$ )。

教育実習生は、当初目の前の課題をどのように克服して良いか分からないために問題焦点型の行動をとることができない。そこで事前の教職科目等とおして育んだ前向きな態度と、これまでの教育実習以外の多様な場面で培ってきた情動焦点型の対処行動により、ストレス反応を低減させたと解釈できる。

### 4 第4週ストレス反応の決定要因

次に第4週については、独立変数として第4週の3つの対処行動に加えて第2週のストレス反応を用いた。第2週のストレス反応の正の影響 ( $\beta = .343, p < 0.01$ ) と対処行動では『問題焦点型行動』の負の影響のみが有意傾向であった ( $\beta = -.249, p < 0.1$ )。

この結果は第2週では未だ教育実習に関する課題の克服方法を習得していなかった教育実習生が、その実習成果から対応スキルを獲得し、これを用いてストレス反応を低減させたと解釈できる。併せてこの時期になるとこれまで有効であった気分を変える対処行動の効果は見られず、実質的に課題を克服することでしか状況を改善できないことを示すと考えられる。教育実習の当初は気分転換により、最終的には教育実習上の成果をあげてストレスを低減させている可能性がある。

また第2週のストレス反応が有意であったことは、教育実習の開始当初にストレス反応を呈した学生についてはその後の適応についても課題が残るという現実を裏付けている。初期のストレス反応を放置せずに、その低減の工夫や介入が重要であることを示唆するものであろう。

### 5 第4週各対処行動の形成要因

次に各対処行動が相互にどのような関連をもちながら形成されるのか検討するために、第4週各対処行動を従属変数とする重回帰分析を行った。独立変数としては、形成要因として第

教育実習ストレスに関する対処行動

2週の3つの対処行動を、阻害要因として第2週のストレス反応を投入した。第4週の『情動焦点型行動』を従属変数とする分析では、第2週の『情動焦点型行動』のみが有意であり、他の対処行動との関係は認められなかった (TABLE 3)。第4週の『問題焦点型行動』を従属変数とする分析では、第2週の『問題焦点型行動』に加えて『情動焦点型行動』も有意であり正の関係であった (TABLE 4)。第4週の『問題焦点型イメージ』を従属変数とする分析では、第2週の『問題焦点型イメージ』が有意でありこれに加えて『問題焦点型行動』が有意傾向で正の関係であった (TABLE 5)。

TABLE 3 情動焦点型行動の決定要因 (重回帰分析)

変数	時期	項目	標準偏回帰係数	t 値	重相関係数	F 値
独立	第2週	情動焦点型行動	.613*	6.783		
	第2週	問題焦点型行動	.011	.113		
	第2週	問題焦点型イメージ	-.014	-.138		
	第2週	ストレス反応	-.147	-1.512		
従属	第4週	情動焦点型行動			.673**	15.559

$n = 80, +p < .10 \quad *p < .05 \quad **p < .01$

TABLE 4 問題焦点型行動の決定要因 (重回帰分析)

変数	時期	項目	標準偏回帰係数	t 値	重相関係数	F 値
独立	第2週	情動焦点型行動	.224*	2.379		
	第2週	問題焦点型行動	.552**	5.271		
	第2週	問題焦点型イメージ	.053	.508		
	第2週	ストレス反応	.077	.756		
従属	第4週	問題焦点型行動			.637**	12.826

$n = 80, +p < .10 \quad *p < .05 \quad **p < .01$

TABLE 5 問題焦点型イメージの決定要因（重回帰分析）

変数	時期	項目	標準偏回帰係数	t 値	重相関係数	F 値
独立	第2週	情動焦点型行動	-.019	-.220		
	第2週	問題焦点型行動	.187+	1.960		
	第2週	問題焦点型イメージ	.554**	5.806		
	第2週	ストレス反応	-.107	-1.159		
従属	第4週	問題焦点型イメージ			.712**	19.266

$n = 80$ , + $p < .10$  \* $p < .05$  \*\* $p < .01$

以上の結果から、まず第2週のストレス反応は、第4週の対処行動の形成を阻害する要因としてはたらいっていないことが分かった。これはたとえ教育実習の初期にストレス反応を呈したとしても、その反応はその後の対処行動を不自由にしないことを示唆する。次に、第2週と第4週の同一対処行動間には強い関連が見られたことから、対処行動は比較的一貫したものであり、ストレスや状況により臨機応変に対処行動を選択している様子はいかたがえない。ストレスマネジメントの教育を事前に行うことにより、教育実習生がとり得る対処行動の種類を増やすことが重要であろう。最後に、第4週の『問題焦点型行動』の対処行動を増加させるために第2週の『情動焦点型行動』が有効であったことは、教育実習前半の気分転換が後半のスキルの向上や課題の克服につながることを示していると解釈できる。

### 総合的考察

本研究の目的は、教育実習という課題を遂行するにあたり、学生が選択する対処行動の構造をストレス理論に基づき明らかにした上で、ストレス反応軽減に有効な対処行動を、教育実習の期間内の変化を考慮しながら明らかにすることを目的としたものであった。

まず対処行動の構造については、『情動焦点型行動』『問題焦点型行動』『問題焦点型イメージ』の3側面を確認した。これは対処行動を〔情動焦点型－問題焦点型〕の軸と〔行動－イメージ〕の2軸で整理できることを示したものである。しかし、本研究においては『情動焦点型イメージ』を抽出することができなかった。

次いで、ストレス反応を低減させる対処行動として『情動焦点型行動』『問題焦点型行動』を指摘することができたが、これは時期によりその様相を変化させることも見出された。

最後に、教育実習前半において『情動焦点型行動』と『問題焦点型イメージ』がストレス反応を低減させ、その時の『情動焦点型行動』が教育実習後半の『問題焦点型行動』を増加させ、その後半の『問題焦点型行動』と前半のストレス反応が後半のストレス反応をそれぞれ負と正の関係で決定することが分かった。

本研究から得られた知見に基づいて、教育実習に臨む学生に適切なストレスマネジメント法を指導することで、教育実習の目標がより多くの実習生で達成され、その結果教師として優れた資質を備える学生が増える一助となるであろう。

## 教育実習ストレスに関する対処行動

### 謝辞

調査にご協力くださいました大学生の皆さま、調査の実施にご理解をくださいました小学校の校長先生をはじめ教職員の皆さまに深謝申し上げます。

### 引用文献

- 阿久津洋巳 2008 項目反応理論によるストレス尺度の検討. 岩手大学教育学部研究年報, 67, 81-94.
- Forsyth, C. J., & Compas, B. E. 1987 Interaction of cognitive appraisals of stressful events and coping: Testing the goodness of fit hypothesis. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 473-485.
- 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, 54, 203-220.
- 今林俊一・川畑秀明・有馬博幸 2007 教育実地研究に関する教育心理学的研究 (7). 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 17, 213-224.
- Kahn, R.L., Wolfe, D.M., Quinn, R.P., Snoek, D. & Rosenthal, R.A. 1964 *Organization Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York: Wiley.
- 神林勲・木本理可・塚本未来・鍋谷佳裕・内田英二・武田秀勝 2011 大学生における生理的および心理的指標からみた教育実習中のストレス度合. 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 61, 2, 285-295.
- 勝倉孝治・田中輝美・杉江征・山本奨・山際勇一郎 1996 小, 中学校教員のストレスに関する研究 (2) - 教師用ストレス尺度作成の試み -. 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 254.
- 小杉正太郎 2002 ストレス心理学. 小杉正太郎 (編). 1-4, 42-43
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984 *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer
- 前原武子, 平田幹夫, 小林稔 2007 教育実習に対する不安と期待, そして実習のストレスと満足感. 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 14, 211-224
- 三沢元彦 2011 小・中学校教師のメンタルヘルスの規定因—小中男女の比較を通して—. 法政大学大学院紀要, 215-228
- 諸富祥彦 2009 教師の悩みとメンタルヘルス. 図書文化
- 諸富祥彦・大竹直子 2002 教師の人間関係の悩みとその対応策. 教育と医学, 50, 23-30.
- 新名理恵・坂田成輝・山崎久美子 1995 外来患者も心理的ストレス・プロセス (I): ストレッサーと心理的ストレス反応との関係. 日本保健医療行動科学学会年報, 10, 121-139.
- 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—教育実習ストレス尺度の開発—. 教育心理学研究, 47, 335-345.
- Vitaliano, P.P., DeWolfe, D.J., Maiuro, R.D., Russo, J., Katon, W. 1990 Appraised changeability of a stressor as a modifier of the relationship between coping and depression: a test of the hypothesis of fit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 582-592.
- 田中不二夫・山本淳子・田中輝美 2004 教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題 (展望), 教育心理学年報, 43, 135-144.