

Title	中学校における教育実習（保健）が養護教諭養成課程に所属する学生に与える影響 教師効力感と実習ストレスナーに注目して
Author(s)	原, 郁水; 古田, 真司
Citation	弘前大学教育学部紀要, 118, p.115-120, 2017
Issue Date	2017-10-13
URL	http://hdl.handle.net/10129/6281
Rights	
Text version	publ isher



<http://repository.ul.hirosaki-u.ac.jp/dspace/>

中学校における教育実習（保健）が 養護教諭養成課程に所属する学生に与える影響 —教師効力感と実習ストレス—

Effects of Practice Teaching of Health Education on School- Nursing Course Students

—A Focus on Efficacy of and Stressor during Teaching Practice—

原 郁水*・古田 真司**

Ikumi HARA*・Masashi FURUTA**

Abstract

小中学校に在籍する養護教諭の半分近くが中学校教員免許を保持しておりそのほとんどが保健の免許であると考えられる。中学校教員免許（保健）を取得するためには保健の教育実習を行い、単位を取得する必要がある。本研究では養護教諭にとっての保健科教育に関する教育実習について検討するために、1週間の教育実習の事前と事後で教師効力感を比較した。その結果、教育実習の前後による教師効力感に有意な差は認められなかった。さらに実習ストレスと教師効力感の変化を検討したところ、経験した実習ストレス得点の高低によって、教師効力感の変化に有意な差が認められた。このことより、教育実習そのものよりも、教育実習においてどのような経験をし、それをどう受け止めたかということに学生の教師効力感に影響を受けているということが明らかになった。

キーワード：教育実習、養護教諭、教師効力感、実習ストレス

1 はじめに

近年の子どもの健康課題の多様化、複雑化などを背景に養護教諭に求められる役割が変化している。特に保健教育の面で養護教諭が果たす役割が大きくなっている。平成10年には教育職員免許法が改正され、「養護教諭の免許状を有する者（3年以上養護をつかさどる主幹教諭又は養護教諭として勤務したことがある者に限る。）で、養護をつかさどる主幹教諭又は養護教諭として勤務しているものは、当分の間、第3条の規程にかかわらず、その勤務する学校において、保健の教科の領域に関わる事項の教授を担任する教諭又は講師となることができる。」と附則第15項で規定されている。また、平成20年度に示された答申「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について」¹⁾では、

「深刻化する子どもの現代的な健康課題の解決に向けて、学級担任や教科担任等と連携し、養護教諭の有する知識や技能などの専門性を保健教育に活用することがより求められていることから、学級活動などにおける保健指導はもとより専門性を生かし、チーム・ティーチングや兼職発令を受け保健の領域にかかわる授業を行うなど保健学習への参画が増えており、養護教諭の保健教育に果たす役割が増している。そのため、保健教育の充実や子どもの現代的な健康課題に対応した看護学の履修内容の検討を行うなど、教員養成段階における教育を充実する必要がある」と記されており、養護教諭が保健教育に果たす役割がますます重要になってきていると考えられる。養護教諭の中学校教員免許の保持率は、小学校養護教諭が47.8%、中学校養護教諭が46.2%と半数近くに上る²⁾。免許の内容は記されていないが、養護教諭の所持する中学校教員

* 弘前大学教育学部教育保健講座
Department of School Health Science, Faculty of Education, Hirosaki University
** 愛知教育大学教育学部養護教育講座
Department of School Health Sciences, Aichi University of Education

免許のほとんどが「保健」であると推測できる。

養護教諭養成における教育実習（保健）は中学校教員免許（保健）あるいは高等学校教員免許（保健）を取得する際に必須であり、1種免許状では5単位、2種免許状では4単位を取得することが義務付けられている¹⁾。言うまでもなく教育実習は教員養成カリキュラムにとって、重要な役割を果たしている。例えば、一般の教員を志望している学生を対象とした研究によると教育実習を行う前よりも行った後の方が教員志望度は高くなること³⁾や、小学校への実習の前で、授業観察力が上昇することが報告されている⁴⁾。また、養護教諭養成課程の学生においても、養護教諭免許を取得するための養護実習の前で養護教諭になりたいと思うものや、養護教諭への適性があると考えるものが増えていること⁵⁾⁶⁾が示されている。一方で、養護教諭を志望する学生が行う教育実習（保健）に関しては、保健体育科保健分野の見学実習によって授業と対面することによって子どもの姿をとらえること⁷⁾、が示されているが、量的な検討はあまり行われていないのが現状である。そこで、本研究では、教育実習（保健）が養護教諭養成課程の学生に与える影響を検討することを目的として研究を行う。その際、教育実習（保健）の効果を測定する尺度として、教師効力感に注目する。教師効力感は、春原（2008）によると「教育場面において子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」と定義され、実際の教育的行為を規定すると考えられる⁸⁾。この教師効力感に関する調査の多くは、養護教諭でなく教科の指導を行う教員を対象にしているが、養護教諭が教育に果たす役割の大きさを鑑みると、養護教諭にとってもこの教師効力感は重要であると考えられる。そのため、今回は実習前と実習後の教師効力感及び教育実習におけるストレスを測定し、その変化と、変化に影響を与える要因の検討を行うこととする。

2 方法

(1) 対象者

養護教諭養成課程に所属しかつ対象となる教育実習（保健）を行う女子学生22名。

(2) 教育実習

対象者が参加する教育実習は2017年6月下旬～2017年7月上旬の1週間の実習である。対象者は全員が同

じ中学校へ実習に行き、1週間で2回保健の授業を行う。保健の教育実習は1年間で3回、計4週間行われる。本実習はその初めの実習であり、養護実習が4年次に行われるため、初めての教育実習であった。

(3) 時期

教育実習前の2017年6月と教育実習後の2017年7月の2回調査を行った。

(4) 調査方法

質問紙を授業中に一斉配布し回収した。マッチングのために学籍番号の記入を求めた。

(5) 調査項目

① 教師効力感尺度

春原（2008）⁸⁾の教師効力感尺度を使用した。この尺度は26項目からなる尺度であり、「学級管理・運営効力感」因子（11項目）、「教授・指導効力感」因子（9項目）、「子ども理解・関係形成効力感」因子（6項目）から構成されている。学級管理・運営効力感因子は「問題のある子どもに、クラス全体をめちゃめちゃにさせないように指導できる」等の項目があり、子どもたちを管理・指導し、まとまりのある学級を作ることを表す項目からなっている。教授・効力感因子は「授業で子どもがつかずいたときに、別の説明や例を提示することができる」などの項目があり、授業に必要な指導技術や子どもの学習状態の把握などを表す項目からなっている。子ども理解・関係形成効力感因子は「子どもの気持ちや考えをよく理解できる」などの項目があり、子ども理解や子どもとの人間関係に関する項目からなっている。本研究ではすべての項目を使用し、回答は「そう思わない」～「そう思う」の5件法で求めた。因子に含まれる項目の平均点を得点として用い、3因子の平均得点を教師効力感得点とした。また、実習後の得点から実習前の得点をひいたものを変化得点とした。

② 教育実習ストレス尺度

坂田（1999）⁹⁾の教育実習ストレス尺度を使用した。この尺度は33項目からなる尺度であり、「基本的作業」、「実習業務」「対教員」「対児童・生徒」「対実習生」の5因子で構成されている。使用した項目を表2に示す。基本的作業因子は「指導案を作成した」等の項目があり、義務付けられた課題に関するものである。実習業務ストレスは「作業などの進め方がわからないことがあった」などの項目があり、時間的

圧迫や不足、慣れない状況への参入といった義務付けられた作業の遂行に伴って生じることがらに関するものである。対教員因子は「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」などの教員とのコミュニケーションによるストレスに関するものである。対児童生徒因子は「児童・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」などの項目があり、子どもとのコミュニケーションから生じるストレスに関するものである。本研究では中学校のみの実習が対象であるため、項目中の「児童」という文言を削除し、「対生徒」とした。対実習生ストレスは「ほか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」などの項目があり、実習生とのコミュニケーションから生じるストレスに関するものである。本研究では、回答者の負担を考慮し、5つの因子について因子負荷量が高い項目を4つずつ、計20項目を使用することとした。「1週間の実習の間に次の各項目に関する内容を経験しましたか。経験した場合、その内容についてわずらわしい、つらいなどの不快感をどの程度感じましたか。当てはまるところに丸をつけてください。」と教示を行い、回答は「経験していない」を0点、経験し、かつ「感じなかった」を1点、「少し感じた」を2点、「感じた」を3点、「非常に感じた」を4点とする5件法で求めた。得点は、「経験した」と答えた項目数をストレス経験数、得点の平均点をストレス得点とした。

分析に当たっては、SPSS Statisticsを用いた。

(6) 倫理的配慮

質問紙による調査の実施に当たり、説明を口頭で行った。また、質問紙の提出は自由意志によるものであり、提出しないことによる不利益はないこと、結果の分析に当たっては、個人情報特定されないように配慮することを伝えた。そのうえで了解の得られた学生から提出を受け、質問紙の提出をもって同意したとみなした。

3 結果と考察

(1) 教育実習前後の教師効力感の比較

実習前と実習後の教師効力感得点を比較するために対応のあるt検定を行った。結果を表1に示す。教師効力感の学級管理・運営効力感得点、教授・指導効力感得点、子ども理解・関係形成効力感得点、および教師効力感得点すべてにおいて、実習の前と後で有意な差が認められなかった。4つ全ての得点において実習前よりも実習後の方が高くなっていたがその差異はごくわずかであり、有意差が認められるほどではなかった。先行研究では、教育実習の前後で教師効力感が高まっている⁹⁾のに対して、本研究の実習は1週間と短かったこともあり、教師効力感に大きな変化がなかったと考えられる。

(2) 実習におけるストレスの経験率および否定的感情の回答割合

実習ストレスとその経験率、および否定的感情の解答人数と割合を表2に示す。最も経験した人数が多かったのは基本的作業因子に含まれる「指導案を作成した」「授業を行った」であり、100%の学生が経験していた。また、「教材の作成・準備をした」「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」「作業の進め方がわからないことがあった」は95%の学生が経験していた。最も経験率が低いのは「ほかの実習生から作業を押し付けられることがあった」であり、22.7%が経験していた。また、最も否定的感情を感じているのは「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」であり36.4%の学生が非常に感じたと答えた。

これらより、指導案を作成したり授業を行うといった基本的作業はほとんどすべての学生が経験するが、否定的感情を感じるのは生徒とのコミュニケーションに関することであつたと考えられる。また他の実習生との関係は良好である学生が多かつたようである。

表1 実習前と実習後の教師効力感の各得点と標準偏差

	実習前	実習後	t検定
	M (S.D.)	M (S.D.)	t
学級管理・運営効力感	2.63 (0.41)	2.68 (0.59)	0.36
教授・指導効力感	2.89 (0.46)	2.98 (0.40)	1.05
子ども理解・関係形成効力感	2.72 (0.62)	2.76 (0.47)	0.28
教師効力感	2.75 (0.44)	2.81 (0.42)	0.58

表2 実習におけるストレッサーとその解答人数 (N) および割合 (%)

項目	経験して		経験した			
	いない	経験した				
	N (%)	N (%)	感じなかった	少し感じた	感じた	非常に感じた
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
指導案を作成した (基)	0 (0.0)	22 (100.0)	1 (4.5)	9 (40.9)	9 (40.9)	3 (13.6)
授業を行った (基)	0 (0.0)	22 (100.0)	8 (36.4)	10 (45.5)	1 (4.5)	3 (13.6)
教材の作成・準備をした (基)	1 (4.5)	21 (95.5)	3 (13.6)	15 (68.2)	2 (9.1)	1 (4.5)
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 (生)	1 (4.5)	21 (95.5)	5 (22.7)	5 (22.7)	3 (13.6)	8 (36.4)
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(業)	2 (9.1)	20 (90.9)	5 (22.7)	6 (27.3)	7 (31.8)	2 (9.1)
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 (生)	2 (9.1)	20 (90.9)	6 (27.3)	5 (22.7)	7 (31.8)	2 (9.1)
ほか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 (実)	2 (9.1)	20 (90.9)	12 (54.5)	4 (18.2)	2 (9.1)	2 (9.1)
校内での些細な言動や時間厳守などの規則に気を遣うことがあった (業)	3 (13.6)	19 (86.4)	10 (45.5)	3 (13.6)	3 (13.6)	3 (13.6)
研究会や反省会で質疑応答をした (基)	4 (18.2)	18 (81.8)	15 (68.2)	3 (13.6)	0 (0.0)	0 (0.0)
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 (業)	5 (22.7)	17 (77.3)	5 (22.7)	9 (40.9)	2 (9.1)	1 (4.5)
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 (教)	8 (36.4)	14 (63.6)	9 (40.9)	5 (22.7)	0 (0.0)	0 (0.0)
ほか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 (実)	9 (40.9)	13 (59.1)	10 (45.5)	2 (9.1)	1 (4.5)	0 (0.0)
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 (教)	10 (45.5)	12 (54.5)	6 (27.3)	6 (27.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
休憩する場所や時間がないことがあった (業)	11 (50.0)	11 (50.0)	5 (22.7)	4 (18.2)	1 (4.5)	1 (4.5)
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 (教)	12 (54.5)	10 (45.5)	6 (27.3)	4 (18.2)	0 (0.0)	0 (0.0)
生徒にまつわりつかれたり、一緒に遊ばなければならないことがあった (生)	13 (59.1)	9 (40.9)	9 (40.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
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 (教)	14 (63.6)	8 (36.4)	7 (31.8)	1 (4.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
生徒に自分の失敗や欠点を指摘されるものがあった (生)	14 (63.6)	8 (36.4)	6 (27.3)	2 (9.1)	1 (4.5)	0 (0.0)
ほか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 (実)	14 (63.6)	8 (36.4)	6 (27.3)	1 (4.5)	1 (4.5)	0 (0.0)
ほかの実習生から作業を押し付けられることがあった (実)	17 (77.3)	5 (22.7)	4 (18.2)	1 (4.5)	0 (0.0)	0 (0.0)

注1) それぞれ項目の後の () 内は、該当項目が (基) は基本作業ストレッサー、(業) は実習業務ストレッサー、(教) は対教員ストレッサー、(生) は対生徒ストレッサー、(実) は対実習生ストレッサーの項目であることを示す。

注2) 経験した割合が多い順に並べた。

(3) 実習ストレッサーと教師効力感変化得点の相関

実習ストレッサーの経験数と得点および教師効力感の変化得点の関連を検討するために相関係数を算出した。結果を表3に示す。実習ストレッサーの経験数と教師効力感の変化得点には有意な相関が認められなかった。それに対して、ストレッサー得点と変化得点には有意な相関が認められたものがあった。まず、対生徒ストレッサー得点は、学級運営・管理効力感変化得点 ($r=-0.68, p<0.01$)、子ども理解・関係形成効力感変化得点 ($r=-0.62, p<0.01$)、教師効力感変化得点 ($r=-0.63, p<0.05$) と有意な負の相関が認められた。対実習生ストレッサー得点は、学級運営・管理効力感変化得点 ($r=-0.44, p<0.05$)、子ども理解・関係形成効力感得点 ($r=-0.49, p<0.05$)、教師効力感変化得点 ($r=-0.46, p<0.05$) と有意な負の相関が認められた。実習ストレッサー合計は学級運営・管理効力感の変化得点 ($r=-0.55, p<0.05$)、子ども理解・関係形成効力感変化得点 ($r=-0.54, p<0.05$)、教師効力感変化得点 ($r=0.50, p<0.05$)、と有意な負の相関が認められた。実習に関するストレスを経験するかどうかということよりもむしろそのストレッサーをどう感じたかと教師

効力感の変化量に関連が見られた。

(4) 実習ストレッサーの高低と教師効力感得点

実習ストレッサーが教師効力感に与える影響をさらに検討するために、各実習ストレッサー得点の平均値で高群と低群の2群に分け、教師効力感を従属変数とする対応のないt検定を行った。その結果、対生徒ストレッサーのみに有意差が認められた ($t=2.300, p<0.05$)。結果を表4に示す。対生徒ストレッサー低群の子ども理解・関係形成効力感変化得点は-0.08であったのに対し、高群の得点は0.21であった。

生徒と話せなかった学生や生徒とどうかかわればいかわからなかった学生の子ども理解・関係形成効力感が低下した可能性がある。これらはどちらも生徒とのかかわりに関する項目であるため、実習で生徒とコミュニケーションをうまくとれなかったという意識を持つことが、子ども理解・関係形成効力感を低めることにつながったのではないだろうか。

(5) まとめ

本研究では保健科教育にかかわる教育実習が養護教諭養成課程に在籍する大学生に与える影響を検討し

表3 教育実習ストレスターの経験数及び得点と教師効力感各変化作得点の相関 (N=22)

	学級運営・管理 効力感変化	教授・指導効力 感変化	子ども理解・関係 形成効力感変化	教師効力変化
基本的作業ストレスター経験数	-0.22	0.29	0.05	0.02
実習業務ストレスター経験数	-0.12	0.23	-0.26	-0.11
対教員ストレスター経験数	-0.28	0.12	-0.40	-0.20
対生徒ストレスター経験数	-0.26	0.23	-0.29	-0.28
対実習生ストレスター経験数	-0.38	-0.05	-0.38	-0.35
実習ストレスター合計経験数	-0.32	0.13	-0.35	-0.26
基本的作業ストレスター得点	-0.39	-0.04	-0.29	-0.31
実習業務ストレスター得点	-0.39	-0.03	-0.44	-0.38
対教員ストレスター得点	-0.23	0.06	-0.24	-0.19
対生徒ストレスター得点	-0.68 **	-0.20	-0.62 **	-0.63 **
対実習生ストレスター得点	-0.44 *	-0.17	-0.49 *	-0.46 *
実習ストレスター合計得点	-0.55 *	-0.10	-0.54 *	-0.50 *

注1) ストレスター経験数は各ストレスターに対して「経験あり」と答えた項目の数の合計である。
 注2) ストレスター得点は、「経験なし」を0、経験ありがかつ、悲しいというような否定的な感情を「(うれしいと
 いうような肯定的な感情を) 感じなかった」を1点、「少し感じた」を2点、「感じた」を3点、「非常に感じ
 た」を4点としその和をとったものである。
 注3) 数値は相関係数 (r)
 注4) 各変化作得点は実習後の得点から実習前の得点をひいたものである。
 注5) * : p<0.05、** : p<0.01

表4 対生徒ストレスターの高低と教師効力感変化作得点

	対生徒ストレスター		
	低群 (n = 11)	高群 (n = 11)	t 検定
	平均値 (S.D)	平均値 (S.D)	t 値
学級運営・管理効力感変化	-0.09 (0.72)	0.19 (0.27)	1.496
教授・指導効力感変化	0.09 (0.37)	0.09 (0.43)	-0.011
子ども理解・関係形成効力感変化	-0.24 (0.62)	0.35 (0.56)	2.300 *
教師効力感変化	-0.08 (0.52)	0.21 (0.35)	1.168

注) * : p<0.05

た。その結果、実習を行うことや教育実習でどのような経験をしたかということよりも、その経験をどう感じたということに学生の教師効力感に影響を受けていることが分かった。

先行研究によると、教員を志望する学生に対して約1か月の教育実習前後で教師効力感を測定したところ、実習前より実習後の方が高くなっていた⁸⁾。本研究では、実習の期間や志望する職種が異なるため先行研究とは異なる結果が示されたと考えられる。また、実習ストレスターが抑うつ気分や怒り、不安などのストレス反応に影響を与えることも示されている⁹⁾。特に本研究の結果からは生徒との関わりが教師効力感に影響を与えることが示された。実習を通して学生の教師効力感を高めていくために、教育実習中の生徒と関わる機会を増やすことや、生徒と積極的にかかわるよ

うに声をかけることなどの対策が考えられる。本研究での調査は、1週間という教育実習の一部を対象としている。今後はもう少し長い期間の実習が学生に与える影響を検討することで、実習の意義がより明らかになるのではないだろうか。

引用文献

- 1) 中央教育審議会 (2008) 子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために 学校全体としての取組を進めるための方策について (答申)
- 2) 文部科学省 (2015) 平成25年度学校教員統計踏査
- 3) 今栄国晴, 清水秀美 (1994) 教育実習が教員志望動機に及ぼす影響: 事前・事後測定法による分析, 日本教育工学雑誌, 17(4), 185-195.
- 4) 三島知剛 (2008) 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容, 教育心理学研究, 56(3), 341-352.

- 5) 満田タツ江, 今村朋代 (2006) 養護教諭のイメージに対する志向性や適性感の変化: 養護実習の意義と学生支援のあり方を考える (人文・社会科学編). 鹿児島女子短期大学紀要, 41, 193-202.
- 6) 今野洋子 (2007) 養護実習における学生の適性感の分析: 質問紙調査とインデプスインタビューによる検討. 人間福祉研究, 10, 93-107.
- 7) 齊藤ふくみ, 谷崎勝弘, 久保明博他 (2004) 中学校一日訪問実習での保健指導体験における学生の学び: 養護教諭特別科生の感想文の分析から. 熊本大学教育実践研究, 21, 113-120.
- 8) 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.
- 9) 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(3), 335-345.

(2017. 8. 8 受理)