

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

三島 知剛* 林 絵里** 森 敏昭***

本研究の主目的は、実習生の実習班における居場所感が実習生の教職意識の変容に与える影響を居場所感の変容に与える影響要因と共に検討することであり、実習生 140 名を対象に実習前後で調査を行った。その結果、(1) 居場所感は「本来感」「役割感」「共感性」の 3 因子からなり、居場所感の実習後に高まること、(2) 実習中の実習班での「インフォーマル場面での親和経験」「フォーマル場面での協力経験」が居場所感を高め、「独立経験」が居場所感の「共感性」を低め、性差があること、指導教員との関わりの中で女性においてのみ「教壇実習に対する指導・支援」が居場所感の「役割感」を高めること、(3) 実習における居場所感の「役割感」の高まりが、女性の「教職志望度」を高め、男性の教師イメージの変容に影響すること、(4) 居場所感の高まりが教師効力感の向上に影響し、特に男性においてその影響力が強いこと、の 4 点が主に示唆された。

キーワード：教育実習，教育実習生，居場所感，教職意識

問題と目的

教育実習は、教員養成段階において重要な位置づけを担っており、実習の充実や改善は我が国が取り組むべき重要な課題だと考えられる。そして、教育実習における実習生の学びとして、教育心理学の領域でも授業や教師、子どもに対するイメージや認知、授業観察力など様々なことが研究対象となり、実習の効果や意義が指摘されている（羽野・堀江, 2002；三島, 2008）。

このように教育実習が実習生の学びに意義深いものである一方で、実習にうまく適応できず、十分な実習効果が得られなかったり、中には教職を諦める実習生が生じていることも見逃せない。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表していると考えられる。実際、川人・堀・大塚（2009）は、教育実習という特殊な状況で短期間の適応と技術の習得が求められる教育実習は、実習生にとってストレスフルな状況であると指摘し、人間関係ストレスが抑うつ感を強めることなどを明らかにしている。また、音山・坂田・古屋（2001）により実習中に高いストレス反応を示した実習生は、実習後の自己評価がネガティブな傾向になることが示唆されている。他にも、実習におけ

るストレスや不安を測定する尺度が開発されつつある（大野木・宮川, 1996；坂田・音山・古屋, 1999）。こういった知見や現状を踏まえると、実習における実習生の不安や人間関係などのストレスが問題となっており、そういった問題を軽減し、効果的な実習に向けた対策を講じる必要があると考えられる。

それでは、実習生が実習により良い状態で取り組み、実習の効果を上げるにはどういった点に着目していけば良いのだろうか。このことに関する重要な概念としてソーシャルサポートが挙げられる。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」（玉瀬, 2004）であり、実際の援助の量そのものよりも、それらの援助を受け止める側の認知的な能力が重要であるとされている。実習においてこういった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だと考えられる。実習班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、日々の教壇実習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である。そして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、関わる時間も実習で関わる他者のうちの多くを占めることが予想される。さらには、大学生は他の年代に比べ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いう福岡・橋本（1997）の知見を踏まえると、実習班がソーシャルサポートをし合う仲間関係にあるかは実習の成否に関わる重要事項だと考えられる。

* 岡山大学教師教育開発センター
tmishima@cc.okayama-u.ac.jp

** 周南市立遠石小学校

*** 広島大学大学院教育学研究科

そこで、本研究では実習での実習班における居場所感に着目した。住田(2003)によると「居場所」とは、そこに居ると安心とか安らぎとかくつろぎを感じ、またありのままの自分をそこに居る他者が受け入れてくれる、承認してくれるといった自己受容、自己承認、そして自己肯定感を実感できるようなところ、という意味で近年用いられているとされている。また、居場所の重要性を踏まえ、心理的適応や学校適応の観点から小中高生を対象にした居場所感に関する研究が数多くなされており(中島・倉田,2004;杉本・庄司,2006;豊田・宮崎・大寺・小澤・芳賀,2000)、大学生を対象とした研究も見られる(石本,2010;堤,2002)。しかし、実習生を対象にした研究は見当たらない。また、実習生同士がソーシャルサポートを得られるような仕組みを構築し、その効果を検討した研究もあるが(望月・北澤,2010)、これには教職経験者も関与しているためその効果が大きいことや、実習の時期が実習生によって異なること、さらには調査協力者が少なく効果の検討が不十分といった課題がある。

また、先述したようなストレスフルな実習において居場所の存在は重要であることが推察される。実際、野島(2004)は実習における様々なストレスにおいて実習生にとって信頼関係がありお互いに共感できる友人・知人との関係がサポート源として実習生を支える要因になることを示唆している。さらに、教育実習のことではないが、Freedman & Appleman(2009)による新任教員を対象とした教員の継続率を検討した研究において、初任期にしっかりした凝集力のある同窓生集団を確立し継続させることが根本的に重要なことが報告されている。こういった知見を踏まえると、教育実習においても実習における居場所感を高くしておくことは実習に適応し、効果を上げる上で重要であると考えられる。すなわち、実習における人間関係とは子どもや教師だけでなく、実習生同士の人間関係も加わるため、その実習生同士の人間関係が営まれる実習班における居場所感の有無と実習での学びの効果との間に関連があることが予想される。

また、約1カ月の期間、指導教員の指導・支援のもと、実習班という小集団において共同で活動していく中で実習生は様々な経験をし、居場所感も変容することが予想される。今林・川畑・白尾(2004)は、小学校教育実習生を対象にした、教育実習中の体験の認知・評価と教師効力感の関連について検討する中で、「他の実習生への理解・信頼」のうち、「実習生の中に溶け込んでいる」という体験は実習を通して高まることや、

「実習生の中に溶け込んでいる」ことや「他の実習生にありのままの自分を出している」ことが実習生の成長感を高めていることを明らかにしている。このことから、ありのままにいられるという本来感の側面のある居場所感が実習における実習生の成長を促せることが考えられる。

しかし、これまで実際に教育実習の効果と居場所感との関連を実証的に検討した研究はみられない。教育実習前後の実習班における居場所感の有無や居場所感の構造について検討し、居場所感を高める要因や居場所感の高まりによる効果を明らかにすることで、居場所感の側面から、教育実習の改善・充実に向けた新たな提言ができると考えられる。

以上の問題意識から、本研究では、実習班における居場所感の有無やその構造を明らかにし、居場所感の実習前後における変容や、その居場所感の変容に影響する要因、さらには居場所感の教育実習への効果を検討することを目的とする。

しかし、実習班における居場所感を測定する尺度は、存在しないのが現状である。一般的な居場所感を測定する尺度としては、高校生に対する調査から作成された秦(2000)の3因子からなる居場所感尺度や、他者との関係を前提とし、高校生や大学生を対象とした4因子からなる青年版心理的居場所感尺度(則定,2007)、小・中・高校生に対する調査から作成された6因子からなる居場所の心理的機能を測定する尺度(杉本・庄司,2006)などが作成されているが、個人の居場所を測定するものであり、集団の居場所感を測定するものではない。したがって、これらの尺度を教育実習の実習班における居場所感の測定にそのまま適用することは難しいと考えられるため、本研究では、まず先行研究の居場所感尺度をもとに、教育実習における実習班での居場所感を測定するための尺度を作成していく。

さらに、実習において居場所感が高まるとしたらその影響要因についても検討することとする。居場所感の形成には、他者との関わりが重要なことが先行研究において指摘されている。例えば、家族、友達など自己を承認し、再認識させてくれるような他者の存在が居場所感につながる(住田,2003)や、居場所としての認知にクラスの仲間からの関わりが重要であること(吉川・高橋,2006)、などが指摘されている。このように、家庭、学校、地域など他者に関わる場面における居場所感の形成には他者との関係性が重要な要因であることが示唆されている。このことを踏まえ教育実習において居場所感の変容に影響する要因を考えてみた

い。一般に、実習では、実習班の他の実習生、指導教員との関係性の中で活動を行うことが予想される。よって、実習生同士の関わり方、指導教員の関わり方が実習班の実習生同士の人間関係に影響を与え、そのことによって実習班における居場所感が形成されることが考えられる。また、指導教員や他の実習生が実習生に与える影響は大きく、実習生の力量形成に与える指導教員や他の実習生の影響が指摘されている(春原, 2008; 今林他, 2004; 米沢, 2008a)ことから居場所感の変容にも実習における指導教員や他の実習生が影響する可能性が考えられる。

そこで本研究では、実習班の居場所感の変容する要因として、実習における指導教員の関わりに加え、実習班における実習中の実習班での関わりを中心とした経験に着目し検討することとする。

では、実習班における居場所感の高さや教育実習前後における居場所感を高めることで、教育実習のどのような効果を高めることができるのだろうか。本研究では、教職意識の変容に着目することとする。また、教職意識として教職志望度、教職適性感、教師効力感、教師イメージに着目し検討することとする。これらに着目したのは、教職意識として米沢(2008b)で挙げられていることや、先行研究で取り上げられてきた要因であり(春原, 2008)、教育実習で培うべき重要な要因の一つであることを踏まえてのことである。

以上のことより、本研究の目的は以下の3点である。①実習班における居場所感の実習前後の変容を検討すること、②実習班における居場所感の変容の影響要因を検討すること、③実習班における居場所感の変容が実習生の教職意識の変容に及ぼす影響を検討すること、の3点である。

方 法

調査対象・時期

2009年度の国立大学附属の小学校における5週間の教育実習を受講した学生を対象に、実習前(2009年7月)165名、実習後(2009年10月)167名に調査を行い、2回とも協力が得られた140名(男51名、女89名)を分析対象とした。

質問紙の構成

(1) **居場所感尺度について** 先行研究で作成されている居場所感尺度(石本, 2008; 則定, 2007; 杉本・庄司, 2006)を基に、筆者及び他3名の計6名で協議の上、項目を選定し、必要に応じて表現を実習生用に修正した項目を計40項目作成し、実習前後に回答を求めた。なお、

回答は「全く当てはまらない」から「非常に当てはまる」までの6件法であった。

(2) **実習中の実習班での経験尺度** 実習中のどのような経験が居場所感に影響を与えるのかを図るため、2009年5月に予備調査として教育実習を経験した学部4年生29名を対象に実習中の居場所感に関する自由記述のアンケート(質問内容は「①実習期間中、居場所(居心地がよい)と感じたのはどのようなときですか?②その理由は何ですか?」の2点)を行い、その回答を基に作成した項目計52項目(項目例:「失敗したときに励ましてくれた」など)を使用し、実習後に回答を求めた。なお、回答は「全く当てはまらない」から「非常に当てはまる」までの5件法であった。

(3) **指導教員との関わり尺度** 米沢(2008a)の指導教員の指導的関わり尺度14項目及び小牧・田中(1993)の職場用ソーシャルサポート尺度15項目から本研究に適した13項目を選定し、計27項目を用い、実習後に回答を求めた。なお、回答は「全くそう思わない」から「非常にそう思う」までの5件法であった。

(4) **教職志望度** 現在、どの程度教員になりたいと思っているのかを、「全くなりたくない」から「非常にになりたい」までの5件法で、実習前後に回答を求めた。

(5) **教職適性感** 現在、どの程度教師に向いていると思っているのかを、「全く向いていない」から「非常に向いている」までの5件法で実習前後に回答を求めた。

(6) **教師イメージ尺度** 三島(2009)で用いられた教師イメージ尺度を用いた。これは「教師は～のようだ」という文章の29項目からなる尺度で、「努力家・サポーター」(項目例: スポンジ)、「権力者」(項目例: 監視人)、「リーダー」(項目例: 道先案内人)、「知識の伝達者」(項目例: 辞書)、「パフォーマー」(項目例: エンターテイナー)など5因子29項目からなる。なお、この尺度には、因子に含まれる項目数が2及び3と少ない因子も存在することから、項目数を増やし計35項目にして用いた。回答は、「全く共感できない」から「非常に共感できる」の5件法で実習前後に回答を求めた。

(7) **教師効力感尺度** 春原(2007)の教育学部生用教師効力感尺度を使用し、実習前後に回答を求めた。この尺度は、「学級運営・管理」(項目例:「まとまりのあるクラスをつくる自信がある」など8項目)、「教授・指導」(項目例:「正しく発問する力がある」など12項目)、「子ども理解・関係形成」(項目例:「子どもの目の高さでものを見ることができ」など6項目)の3因子計26項目からなる。なお回答は「全くそう思わない」から「非常にそう思う」ま

での5件法で求めた。

結 果

1. 尺度の検討

項目の修正や追加を行ったものに関しては、因子分析を行い、特に修正を行っていないものについては、先行研究の因子構造に基づき信頼性係数を算出し、信頼性を検討の上、そのまま用いることとした。

(1) **実習班の居場所感尺度** 全40項目を用いて、.45を基準に負荷量が全ての因子で低い項目、複数の因子に高い負荷量を示した項目を除き、因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。その結果、3因子構造を確認し、31項目が残った(Table 1)。第1因子は、「実習班では、本当の自分でいられると感じる」など

Table 1 実習班の居場所感尺度の因子分析結果

	因子負荷
F1 本来感 ($\alpha = .98$)	
実習班では、本当の自分でいられると感じる	1.03
実習班では、ありのままの自分がだせると感じる	.95
実習班では、素直になれると感じる	.95
実習班では、自分らしくいられる	.83
実習班では、無理をしないでいられると感じる	.81
実習班では、ありのままでもいいのだと感じる	.75
実習班では、幸せを感じる	.73
実習班でいると、くつろげると感じる	.71
実習班には、自分を本当に理解してくれる人がいると感じる	.64
実習班では、これが自分だと実感できるものがある	.63
実習班の班員と一緒にいると、ここにいるのだと感じる	.63
実習班でいると満足すると感じる	.58
実習班には、悩みを聞いてくれる人がいると感じる	.55
実習班では、自分を失わないでいられると感じる	.54
F2 役割感 ($\alpha = .96$)	
実習班では、自分が役に立っていると感じる	1.01
実習班の班員から頼りにされていると感じる	.89
実習班では、自分が必要とされていると感じる	.80
実習班では、自分に役割があると感じる	.77
実習班の班員の支えになっている	.70
私がいないと実習班の班員が困ると感じる	.69
実習班では、人のために何かできると感じる	.57
実習班の班員から、関心をもたれていると感じる	.54
私がいないと実習班の班員がさびしがると感じる	.53
実習班では、自分の存在が認められていると感じる	.50
F3 共感性 ($\alpha = .96$)	
実習班では、悲しみやつらさを共有できると感じる	.77
実習班では連帯感を感じる	.71
実習班の班員は、悩みを共有できる	.70
実習班の班員は、私を大切にしてくれると感じる	.67
実習班では、笑い合い、喜びを共有できると感じる	.64
実習班では、心から泣いたり笑ったりできる	.49
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	.48

※因子間相関：F1F2(.76)、F1F3(.80)、F2F3(.76)

全14項目からなり、本来感を表す因子であるので、「本来感」と命名した。第2因子は、「実習班では、自分が役に立っていると感じる」など全10項目からなり、有用感を表すものとなっており、先行研究における尺度の役割感に含まれる項目を多く含むので、「役割感」と命名した。第3因子は、「実習班では連帯感を感じる」など全7項目からなり、実習班において共感してもらえることを表す因子であるので、「共感性」と命名した。また、下位尺度の α 係数を算出したところ、全ての因子において.90以上の値が得られたため、十分な信頼性を表していると判断した。

(2) **教育実習中の実習班における経験尺度** 全52項目を用いて、.40を基準に負荷量が全ての因子で低い項目、複数の因子に高い負荷量を示した項目を除き、因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。その結果、35項目が残り、5因子構造を確認した(Table 2)。第1因子は、「話し合いに欠席した時は連絡してくれた」などの17項目からなり、教壇実習や教材研究、反省会などの実習の課題に取り組むフォーマルな場面でお互い協力し合ったことを表すので、「フォーマル場面での協力経験」と命名した。第2因子は、「話し合いの合間や買い出しのときなどに談笑した」など10項目からなり、教壇実習や検討会を終えた後や、休憩中などのインフォーマルな場面で実習生同士が親しみを感じるような楽しい時間を共有することを表しているので、「インフォーマル場面での親和経験」と命名した。第3因子は、「メンバーに対して怒りをぶつけた」など3項目からなり、負の感情を表出させたことを表すので、「負の感情の表出経験」と命名した。第4因子は、「子どもへの関わり方に対する気付きを言い合った」など3項目からなり、出来事や気付きなどを報告し、お互いの意見を共有することを表しているので、「意見の共有経験」と命名した。第5因子は、「自分一人で考える時間が確保されていた」など2項目からなり、独立して仕事をした様子を表しているので、「独立経験」と命名した。また、下位尺度の α 係数を算出したところ第3、5因子がやや低かったが、項目数の少なさや解釈可能性を考慮し、5因子構造を採用した。

(3) **指導教員の関わり** 全27項目を用いて、.40を基準に、全ての因子で負荷量の低い項目、複数の因子に高い負荷量を示した項目を除き、因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。その結果、15項目が残り、3因子構造を確認した(Table 3)。第1因子は、「指導教員は、教育実習生の授業計画に対して直接指導してくれた」などの5項目からなり、教壇実習に対する指導

Table 2 実習中の実習班での経験尺度の因子分析結果

	因子負荷
F1 フォーマル場面での協力経験 ($\alpha=.95$)	
話し合いに欠席した時は連絡してくれた	.91
研究授業を成功させることができた	.76
失敗したとき励ましてくれた	.76
指導案の作成を手伝ってもらった	.73
メンバーは自分のことを気にかけてくれた	.72
同じ悩みを分かち合った	.72
自分が困っている時にアドバイスをもらった	.66
みんなの気持ちの前向きだったと感じた	.65
悩みを理解してもらえた	.65
研究授業という共通目的に向かって協力して取り組んだ	.64
班内でそれぞれの役割を活かすことができた	.62
反省会の前後に、メンバーに相談をした	.59
メンバーに頼みごとをした	.59
つらい時、メンバーに弱音を吐くことができた	.52
解散する時、寂しく感じた	.51
遅くまで一緒に教材を作った	.45
他の班とも協力し合った	.44
F2 インフォーマル場面での親和経験 ($\alpha=.89$)	
くだらない話で笑い合うことができた	.92
話し合いの合間や買い出しの時などに談笑した	.83
反省会後に雑談をした	.77
授業の準備をしながら話をして笑った	.76
話し合うのは仕事の時だけで雑談は少なかった	-.73
よく冗談を言い合った	.71
一緒に笑い合った	.60
互いの関心事について話した	.57
飲み会で笑いを共有できた	.55
自分の案に賛同してくれた	.54
F3 負の感情の表出経験 ($\alpha=.74$)	
意見がぶつかってけんかをした	.73
メンバーに対して怒りをぶつけた	.57
いらいらしてメンバーにやつあたりをした	.56
F4 意見の共有経験 ($\alpha=.82$)	
子どもへの関わり方に対する気づきを言い合った	.77
クラスの子どもの話をした	.74
一日の出来事を報告し合った	.57
F5 独立経験 ($\alpha=.62$)	
自分一人で考える時間が確保されていた	.67
自分のことは自分でやるようにしていた	.57

*因子間相関：F1F2(.76), F1F3(.37), F1F4(.15), F1F5(.30), F2F3(.40), F2F4(.03), F2F5(.35), F3F4(-.04), F3F5(.28), F4F5(.02)

や支援を表しており、指導教員の関わり尺度の教壇実習に対する指導・支援の項目が主であるので、「教壇実習に対する指導・支援」と命名した。第2因子は、「指導教員は、授業のことで落ち込んでいるとき、励ましてくれた」などの5項目からなり、教壇実習以外の実習生活に関する指導や支援を表しているの、「実習生

Table 3 指導教員の関わり尺度の因子分析結果

	因子負荷
F1 教壇実習に対する指導・支援 ($\alpha=.86$)	
指導教員は～	
指導教員自らの授業を観察させてくれた	.85
教育実習生の授業計画に対して直接指導してくれた	.84
教育実習生の授業や生活指導を観察してくれた	.84
教育実習生の授業に関するフィードバックを提供してくれた	.83
授業がうまくいかなかった時に、どこがよくないかを言ってくれた	.58
F2 実習生活に対する指導・支援 ($\alpha=.92$)	
指導教員は～	
授業のことで落ち込んでいるとき、励ましてくれた	.88
気軽に話をしてくれた	.79
おりあるごとに声をかけてくれた	.77
いつも自分を見守ってくれた	.63
個人的な心配事や不安があるとき、どうすればいいか親身になってくれた	.56
F3 知識の提供 ($\alpha=.75$)	
指導教員は～	
教育実習生に学校教育の課題を解説してくれた	.77
配属学級以外の子どもたちとの活動経験を提供してくれた	.57
様々な教育機器を実際に取り扱って見せてくれた	.57
教育実習生に実習校の様子を紹介してくれた	.50
教育実習中のスケジュールを明確に示してくれた	.41

*因子間相関：F1F2(.58), F1F3(.58), F2F3(.53)

活に対する指導・支援」と命名した。第3因子は、「指導教員は、教育実習生に学校教育の課題を解説してくれた」などの5項目からなり、学校教育全般に関する知識などの提供を表しているの、「知識の提供」と命名した。また、下位尺度の α 係数を算出したところ、全ての因子において.75以上の値が得られたため、ある程度の信頼性は確認されたと判断し、3因子構造を採用した。

(4) 教師イメージ尺度 全35項目を用いて、.35を基準に負荷量が全ての因子で低い項目、複数の因子に高い負荷量を示した項目を除き、因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。その結果、27項目が残り、5因子構造を確認した(Table 4)。第1因子は、「監視人」など8項目からなり、権力者であるというイメージを表しており、元の尺度における権力者の項目でもあるので、「権力者」と命名した。第2因子は、「大道芸人」など4項目からなり、演じる人を表しているの、「パフォーマー」と命名した。第3因子は、「道先案内人」など6項目からなり、リーダーを表しており、元の尺

Table 4 教師イメージ尺度の因子分析結果

	因子負荷
F1 権力者 ($\alpha=.89$)	
監視人	.83
王様	.82
テープレコーダー	.78
裁判長	.71
コンピューター	.71
宣教師	.66
政治家	.63
会社の重役	.62
F2 パフォーマー ($\alpha=.89$)	
大道芸人	.97
お笑い芸人	.94
道化師	.74
店頭販売者	.54
F3 リーダー ($\alpha=.79$)	
親鳥	.79
道先案内人	.70
灯台	.68
役者	.56
大工	.50
ツアーコンダクター	.47
F4 サポーター ($\alpha=.85$)	
学者	.92
博士	.80
辞書	.74
百科事典	.72
太陽	.37
F5 努力家 ($\alpha=.75$)	
雑草	.75
植物	.72
スポンジ	.60
パレット	.46

*因子間相関：F1F2(.40), F1F3(.20), F1F4(.49), F1F5(.06), F2F3(.46), F2F4(.49), F2F5(.22), F3F4(.41), F3F5(.41), F4F5(.38)

度のリーダーの項目を多く含むので、「リーダー」と命名した。第4因子は「学者」など5項目からなり、元の尺度のサポーターの項目を多く含み、知識を持ち、サポートする人を表しているので、「サポーター」と命名した。第5因子は「雑草」など4項目からなり、元の尺度の努力家の項目を多く含み、成長し努力するものを表しているので、「努力家」と命名した。また、下位尺度の α 係数を算出したところ、全ての因子で $\alpha=.75$ 以上の値が得られた。先行研究と因子構造や含まれる項目に若干の相違点はあるが、 α 係数の高さや各因子に含まれる項目数から、本研究の結果の方がより望ましいと考え、この5因子構造を採用した。

(5) 教師効力感尺度 先行研究の尺度をそのまま使

用しているため、因子分析は行わず、既存の因子それぞれの信頼性係数を算出した。第1因子「学級経営・運営」($\alpha=.91$)、第2因子「教授・指導」($\alpha=.92$)、第3因子「子ども理解・関係形成」($\alpha=.75$)であった。そのため、ある程度の信頼性は確認されたと判断し、先行研究にならない3因子構造を採用した。

2. 実習前後の居場所感の変容

教育実習前後において、実習班の居場所感はどうに変容するのか、そこに性差はあるのかということについて検討した。居場所感の得点について、性差、実習時期を独立変数、居場所感を従属変数として二要因分散分析を行った (Table 5)。

まず、第1因子の「本来感」に関する実習時期と性別の二要因分散分析を行った結果、交互作用 ($F(1, 138)=3.73, p<.10$) が有意傾向であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、実習後における性別の主効果 ($F(1,276)=9.55, p<.01$)、及び女性における時期の主効果 ($F(1,138)=15.24, p<.01$) が有意であった。また、時期 ($F(1,138)=12.89, p<.01$) 及び性別 ($F(1,138)=6.15, p<.05$) の主効果も共に有意であった。

次に、第2因子の「役割感」に関しては交互作用 ($F(1, 138)=9.73, p<.01$) が有意であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、実習後における性別の主効果 ($F(1,276)=6.98, p<.01$)、及び女性における時期の主効果 ($F(1,138)=21.93, p<.01$) が有意であった。時期 ($F(1, 138)=12.18, p<.01$) の主効果も有意であった。

そして、第3因子の「共感性」に関しても、交互作用 ($F(1,138)=4.93, p<.05$) が有意であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、実習後における性別の主効果 ($F(1,276)=8.92, p<.01$)、及び女性における時期の主効果 ($F(1,138)=8.87, p<.01$) が有意であった。また、時期 ($F(1,138)=3.96, p<.05$) 及び性別 ($F(1,138)=4.84, p<.05$) の主効果も共に有意であった。

よって、教育実習後に居場所感は全体的に高まること、特に女性において実習後に居場所感が高まること

Table 5 男女別における実習前後の居場所感の変容

	男性 (N=51)		女性 (N=89)	
	実習前	実習後	実習前	実習後
本来感	3.35 (0.85)	3.50 (1.19)	3.61 (1.19)	4.11 (1.11)
役割感	3.56 (0.78)	3.59 (1.13)	3.54 (0.99)	4.05 (1.01)
共感性	3.80 (0.91)	3.78 (1.24)	3.97 (1.03)	4.35 (1.09)

括弧内は標準偏差

が明らかになった。また、性差が見られたことから、以降の分析でも、性差を分析の変数に入れ、検討することとする。

3. 居場所感の変容に影響を及ぼす要因

ここでは、居場所感の高まりに影響する「実習中の実習班での経験」及び「指導教員との関わり」について性別ごとに検討した。そのため、「実習中の実習班での経験」、「指導教員の関わり」の各因子を独立変数、居場所感の3因子の実習前後差平均を従属変数とする重回帰分析（ステップワイズ法）を行った（Table 6）。

その結果、「実習中の実習班での経験」に関しては、男性においては、「インフォーマル場面での親和経験」が居場所感の「本来感」に正の標準偏回帰係数を示した（ $p < .01$ ）。また、「フォーマル場面での協力経験」が居場所感の「役割感」「価値観の共有」にそれぞれ正の標準偏回帰係数を示した（ $p < .01$ ）。また、「独立経験」が居場所感の「共感性」に有意な負の標準偏回帰係数を示していたことから、実習班における独立経験が居場所感の価値観の共有を低下させることが明らかになった。一方、女性においては、「インフォーマル場面での親和経験」が居場所感の全ての因子に有意な正の標準偏回帰係数を示した（ $p < .01$ ）。このことから、実習中の実習班での経験のうち、女性においては、インフォーマル場面での親和経験が居場所感の3つの因子全てを高めることに影響していたことが明らかになった。

次に、「指導教員の関わり」に関しては、女性においてのみ「教壇実習に対する指導・支援」が居場所感の

「役割感」に有意な正の標準偏回帰係数を示していた（ $p < .01$ ）。このことから、指導教員との関わりのうち、教壇実習に対する指導・支援が多かったことが、実習生の居場所感の一つである役割感を高めることが明らかになった。

4. 「居場所感」が教職意識の変容に与える影響

ここでは、実習前後の「居場所感」の変容が教職意識に与える影響を性別ごとに検討した。そのため、「居場所感」の各因子得点の実習前後における差を独立変数とし、「教職意識」の実習前後の差を従属変数にして、重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。

その結果、「教職志望度」に関しては、女性においてのみ居場所感の「役割感」が有意な正の標準偏回帰係数を示していた（ $p < .05$ ）。よって、居場所感のうち、役割感の高まりが、教職志望度の高まりに影響を与えることが明らかになった（Table 7）。なお、「教職適正感」に関しては、男女共に居場所感の有意な影響が見られ

Table 7 居場所感の変容を独立変数、教職志望度の変容を従属変数とした重回帰分析の結果

	教職志望度	
	男性	女性
【居場所感】		
本来感	—	—
役割感	—	.24
共感性	—	—
説明率 (R^2)	—	.06

※数値(β)は標準偏回帰係数

※有意な結果 ($p < .05$) のみを記載している

Table 6 実習中の実習班での経験、指導教員の関わりを独立変数、居場所感の変容を従属変数とした重回帰分析の結果

	居場所感					
	本来感		役割感		共感性	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性
【実習中の実習班での経験】						
フォーマル場面での協力経験	—	—	.60	—	.63	—
インフォーマル場面での親和経験	.58	.30	—	.30	—	.40
負の感情の表出経験	—	—	—	—	—	—
意見の共有経験	—	—	—	—	—	—
独立経験	—	—	—	—	-.35	—
説明率 (R^2)	.34	.09	.36	.09	.44	.16
【指導教員の関わり】						
教壇実習に対する指導・支援	—	—	—	.29	—	—
実習生活に対する指導・支援	—	—	—	—	—	—
知識の紹介	—	—	—	—	—	—
説明率 (R^2)	—	—	—	.08	—	—

数値(β)は標準偏回帰係数、有意な結果 ($p < .05$) のみを記載している

なかった。

また、「教師イメージ」に関しては、男性においてのみ居場所感の「役割感」が「権力者」「努力家」に有意な正の標準偏回帰係数を示していた($p<.05$)。このことから、居場所感が教師イメージに及ぼす影響には性差があり、男性においては居場所感の「役割感」の高まりが「権力者」や「努力家」としての教師イメージの強まりに影響することが明らかになった (Table 8)。

さらに、「教師効力感」に関しては、男性においては、居場所感の「本来感」が「学級運営・管理」に、居場所感の「共感性」が「教授・指導」に、居場所感の「役割感」が「子ども理解・関係形成」に有意な正の標準偏回帰係数を示していた($p<.05$)。なお、女性においては、居場所感の「役割感」が「学級運営・管理」に有意な正の標準偏回帰係数を示していた ($p<.05$)。よって、居場所感が教師効力感に及ぼす影響には性差があり、男性においては、居場所感の各因子の高まりが教師効力感の高まりに影響することが明らかになった一方で、女性においては、居場所感の役割感が高まった場合のみ学級運営に関する教師効力感を高めることが明らかになった (Table 9)。

考 察

実習前後の実習班における居場所感の変容について

本研究から、実習後に居場所感が高まることが示唆

された。実習は先述したように意義深いものである一方で、ストレスフルな場でもあり、中には実習後に非教職志向になる実習生も存在する。そういった中で、集団で一定期間の実習を共にやりきることを通して実習班における居場所感も高まるということなのであろう。このことは、実習を通して「他の実習生への理解・信頼」が高まるという今林他 (2004) の知見からも考察可能である。

また、実習前後の変容には性差が見られた。女子学生の方が有意に居場所感が高まり、居場所感の得点も高かったことから、実習班における居場所感にも、性差があることが本研究より明らかになった。西松(2008)は、教育実習不安の性差に関する先行研究を概観する中で、教育実習の前や初期段階では女性の方が男性より不安が高いことを述べている。そういった意味で女性の方が拠り所の一つとして実習班をより重視しており、実習後の居場所感の高まりも大きかったことが考えられる。

「居場所感」の変容に影響を及ぼす要因

本研究の結果より、居場所感の変容に影響を与えていたのは、実習中の実習班での経験のうち、「フォーマル場面での協力経験」「インフォーマル場面での親和経験」「独立経験」と、指導教員の関わりのうち「教壇実習に対する指導・支援」であることが、性差と共に示唆された。

Table 8 居場所感の変容を独立変数、教師イメージの変容を従属変数とした重回帰分析の結果

	権力者		パフォーマー		リーダー		サポーター		努力家	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性
【居場所感】										
本来感	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
役割感	.28	—	—	—	—	—	—	—	.34	—
共感性	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
説明率 (R^2)	.08	—	—	—	—	—	—	—	.11	—

数値(β)は標準偏回帰係数、有意な結果 ($p<.05$) のみを記載している

Table 9 居場所感の変容を独立変数、教師効力感の変容を従属変数とした重回帰分析の結果

	学級経営・管理		教授・指導		子ども理解・関係形成	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性
【居場所感】						
本来感	.55	—	—	—	—	—
役割感	—	.23	—	—	.29	—
共感性	—	—	.43	—	—	—
説明率 (R^2)	.30	.06	.18	—	.08	—

数値(β)は標準偏回帰係数、有意な結果 ($p<.05$) のみを記載している

このうち、実習中の実習班での経験については、居場所感の「本来感」に関しては男女共に「インフォーマル場面での親和経験」が有効であったが、居場所感の「役割感」「共感性」に関しては、男性においては「フォーマル場面での協力経験」が有効である一方で、女性においては「インフォーマル場面での親和経験」が有効であった。課題の遂行以外のプライベートな時間に、悩みを相談し合うことや、気楽にリラックスした時間を共有し合うような経験が、女性においては特に居場所感を高めることにつながったのであろう。伊藤・小玉(2005)は本来感に特徴的な適応的性質について解釈する中で、無条件の肯定的配慮の経験が本来感を促進させる可能性を考察している。実習班においてこういった無条件の肯定的配慮の経験はインフォーマルな場面においてこそ得やすい、または得やすいと実習生は認知していることが考えられる。実習生にとってありのままにいられるという感覚は、男女共にインフォーマル場面での経験が大きいということが本研究より示唆された。また、このことは、小中学生を対象とした住田・藤井・田中・中田・横山・溝田・東野(2002)の研究でも示唆されている。すなわち、住田他(2002)は、学校生活領域の中での「居場所」についてはどの学年においても、3～6人の同級生と「授業の合間の休み時間」に「じょうだんやおしゃべり」を楽しみ、満足感や充実感、安心を感じているということを明らかにした。そして、子どもの「居場所」は、社会の制度的な文化や規範から離れたインフォーマルな「子ども文化の世界」のなかで形成されるものだと指摘している。もちろん、中高の学校領域と実習では「居場所」の目的や状況が異なるが、先述の考察と合わせて考えると、本研究の結果を裏づけると考えられる。一方で、「役割感」「共感性」には性差が見られた。実習における実習班の重要な意義として、教材研究を共同で行うことや授業案を出し合う、すなわちフォーマル場面を通して満足感や充実感を高めていくことが考えられる。しかし、こういったいわゆるフォーマル場面での経験に役割感や共感性の側面の居場所を見出すのは男性ということなのだろう。その一方で女性にとってはインフォーマル場面での親和経験が居場所感の形成に大きいことが考えられる。女性における居場所はインフォーマルな場面であり、男性にとっての居場所はフォーマル場面という本研究の結果は興味深い知見と言える。このうち、インフォーマル場面への介入はメンバーの資質や相性に大きく左右される側面が強いことが予想されることから介入が難しいが、フォーマル

場面における協力経験等は介入可能な点であると考えられることから、本研究は実践に寄与する知見をもたらしたと言える。また、実習班における「独立経験」が居場所感の「共感性」を低めていた。実習班での行動だけでなく、時には個人での活動も必要になるであろうし、個人のプライベートな時間の確保も実習を送っていく中で必要になってくるであろう。しかし、居場所感の共感性の側面においては、望ましい影響を与えないことが示唆された。

次に、指導教員の関わりについては、女性においてのみ教壇実習に対する指導・支援が居場所感のうち役割感を高めていた。このことは、指導教員が、教壇実習という実習生の課題の遂行に対するアドバイスや指導といった認知的なサポートを行うことが女性にとっては実習班での居場所感を高めるのに有効であったことを示唆していると考えられる。しかしながら、男性においては指導教員の影響は見られず、女性においても役割感以外の因子への影響は見られなかった。原因として、実習班での居場所感には指導教員はほとんど関係しないことや、本研究で測定した指導教員の関わりが実習班全体への関わりというより個人への関わりの方が強く、実習班での居場所感には結びつきづらかった可能性が考えられる。

実習班の「居場所感」が高まることによる実習生の教職意識の変容への影響

本研究より、居場所感のうち「役割感」が高まることで、女性の教職志望度を高めることが明らかになった。教職志望度を高めるということは、卒業後の進路決定を教師と定めるということであり、そのことを後押しする実習班の居場所感としては、役割感だということなのだろう。居場所感の役割感の高まりが教職志望への後押しとなるという知見は新たな知見と言える。一方、教師イメージについては、男性におけるのみ居場所感の「役割感」が「権力者」「努力家」に影響することが示唆された。実習班において他のメンバーから必要とされ、期待に応じていくには、そうなるべく準備をしておくことが重要だと考えられる。そういった意味で教師に対しても努力家というイメージを強めたのではないかと考えられる。また、三島(2009)は、実習において実習生が関わる他者(指導教員、児童、実習生)のうち実習生との「相互批判的関わり」の体験が「権力者」としての教師イメージの強まりに影響することを見出している。本研究においても、同様の結果になったのではないかと考えられる。一方で、その他の因子には関連が見られなかった。特に実習班における様々

な居場所感が教師イメージの「リーダー」「サポーター」といった側面に影響しないのは興味深い。すなわち、実習班における居場所感の醸成を通して影響されるのは、教師イメージの部分的側面に留まることを表していると言える。このことは、教師としての経験がこれまで少なかった実習生が学級という集団の子どもに対応する上で、理想のリーダーやサポーターではなく、まずは現実的に権威的な存在でもってして学級を統制することが必要なことを特に男性が感じたことを表しているのかもしれない。

また、教師効力感については、居場所感のうち「本来感」「役割感」「共感性」が高まるのが部分的ではあるが教師効力感を高めることが明らかになった。まず「学級管理・運営」を高めることに男性においては居場所感の「本来感」が影響することが示唆された。実習班という集団においてありのままにいられると感じるようになった実習生にとっては学級という集団においてもありのままの自分を出せ、そのことによって学級経営の側面の効力感を上昇させたのではないかと考えられる。また、女性においては「役割感」が影響していた。実習班での自己有用感を上昇させた女性は学級経営の側面の効力感を上昇させるということなのだろう。さらに、「教授・指導」「子ども理解・関係形成」においては、男性においてのみ「共感性」や「役割感」が影響していた。実習班において役立っていると感じることや共感を得られたという意識が高まることと教授や子ども理解に関する効力感の高まりが密接に関連し合っているということなのだろう。春原(2008)は、教育学部生の「学級管理・運営」や「教授・指導」の教師効力感に影響する実習体験として「授業での成功体験と被賞賛体験」を見出している。しかし、このことは、授業がうまくいかなかった学生が教師効力感を高めることは難しいとも解釈できる。一方で、実習における居場所感は授業の成否だけに左右されるものではない。実習班の居場所感の高まりをもってしても教師効力感が高まるという本研究の結果は重要な知見であると言える。

これらのことを踏まえると、本研究は、居場所感の醸成が実習を意義深いものにするための重要な要因の一つであることを示した結果であると言える。

まとめと今後の課題

本研究の結果、①実習班での居場所感は、「本来感」「役割感」「共感性」の3因子の構造からなっており、実習後に高まること、②実習班でのインフォーマル、

フォーマル場面での協力経験と、教壇実習に対する指導教員の関わりが居場所感を高める要因であり、性差が見られること、③居場所感が高まると、教職志望度、教師イメージ、教師効力感、に影響し、性差が見られること、の3点が明らかになり、居場所感が教育実習の質を高める重要な要因の一つであることを示唆する結果となった。

本研究では、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明らかにした。教育実習において、実習生がより効果的で質の高い実習を行うためには、実習を共に行う仲間との関係性を居場所と感じられるようにすることが重要である。そのための手立てとしては、女性においては実習生同士で、笑い合い親近感を抱くようなインフォーマルな場面での交流を積極的に行うことや、そのような交流ができる場を設けること、男性においてはフォーマル場面において実習生同士が協力し合うことが有効であると考えられる。先行研究では、指導教員の関わり的重要性は多く示唆されていたが、実習生同士の関係に着目したものは少なかったことを踏まえると、本研究の結果は、意義あるものと言えよう。さらに、実習班での役割感の高まりへの影響に関する結果から、男性においては実習の主目的であるフォーマル場面での協力経験でもって役割感を高めることができるが、そうではなくインフォーマル経験が役割感の高まりに重要であった女性にとって、それを補う形で指導教員からの支援が影響したのではないかと推察される。また、実習生にとって実習中に最も長い時間、苦楽を共にする実習生との関係は実習での学びに大きく関わることだと考えられる。本来は、実習班内で授業案を出し合うことや、教材研究を共にして、相互に高め合っていくことが実習において班を組む主目的であると考えられるが、その前提条件としてインフォーマル場面での親和経験があるのではないかと考えられる。すなわち、人間関係が円滑でない場合、授業の話し合い等のフォーマル場面の時間が実習生にとって意義深いものになりにくいことが予想される。そういった意味で、女性は特に実習班における居場所感形成においてインフォーマル場面を重視している可能性が本研究より示唆された。

また、教職意識の醸成に影響する居場所感としては「役割感」が特に重要であったことについて、役割感には、役に立っていると思える感覚であるため、班内での自信がひいては実習を通しての自信にもつながり、教師としての効力感の上昇やイメージの深化につな

がったことが考えられる。居場所感が学校適応や心理的適応と密接な関連があることは先行研究において指摘されている(石本, 2010)が, 教員養成の重要な場である教育実習においても居場所感是有効な観点であることを示唆できたのは意義深いと考えられる。さらに, 女性に比べ男性の方が居場所感の影響が多かったことについては, 女性と男性では他者との関係性や得られるサポートが異なることが関係していると思われる。すなわち, 女性は男性より友人から情緒的サポートを多く受けていること(山下・坂田, 2008)や何でも話してくれることを友人に求めること(和田, 1993)などから男性の方が実習班においても居場所感を得にくいと考えられ, 実習前後で女性より居場所感が低いことにも反映されている。このような中, 実習班において居場所を感じられた男性はその効果も大きいのではないだろうか。このことは, 男性にとって実習を通じた教職意識の醸成に実習班の居場所感, すなわち同じ立場の実習生からの認知的・情緒的支援が有効なことを表していると考えられ, 有益な示唆が得られたと考えられる。

最後に, 本研究の課題について記述する。まず, 本研究の知見は全ての実習に適用できるものではなく, 班を組める規模の実習においてのみ有効な知見であることに注意が必要である。ただ, このことは必ずしも本研究の意義がないということではなく, 現段階では班を組める規模の実習を行っていない, または行えない場合においても, 班を組むことで実習の効果を高めることにつながるという本研究の知見は実習の充実化を検討する際の一つの視点として有益なものと考えられる。また, 実習班がない場合は, それに代わる居場所を提供することが重要だろう。

次に, 実習班での居場所感を高めるための支援として, フォーマル・インフォーマル場面の時間の共有や協力経験をさせることと, 教員の教壇実習に対する指導・支援が有効であることを明らかにしたが, 教育実習における具体的な支援の方法を示唆するまでには至っていない。今後の課題として, 教育実習において居場所感を高めるための支援を, 指導教員の関わり, 実習生同士の関わり以外にも着目し, 具体的に検討していく必要がある。

最後に, 本研究では, 教職意識に着目して検討を行ったが, 先述したように教育実習の効果は教職意識だけではなく, 教授スキルの習得等様々なものがある。今後の課題として, その様々な教育実習の効果において, 居場所感の構築が作用する側面と, そうでない側面についても明らかにしていく必要があるだろう。また,

実習における居場所感と実習生の学びの関連が性差によって異なっていたが, 教育実習の学びという観点で性差を含め, 検討した研究はまだ少なく, 十分な考察には至っていない。今後は, 量的分析だけでなく, インタビューや記述分析など質的データも含めた研究の蓄積が必要だろう。

しかし, 本研究は実習の実習班における居場所感の構造を明らかにすると共に, 居場所感の側面から実習の質を高めるアプローチが有効という結果が得られたことから, 今後の教育実習に関する研究において居場所感という新たな側面を提案できたという点で意義深いと考えられる。

引用文献

- Freedman, S. W., & Appleman, D. (2009). "In it for the long haul": How teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education*, *60*, 323-337.
- 福岡欣治・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. (Fukuoka, Y., & Hashimoto, T. (1997). Stress-buffering effects of perceived social supports from family members and friends: A comparison of college students and middle-aged adults. *Japanese Journal of Psychology*, *68*, 403-409.)
- 羽野ゆづ子・堀江 伸 (2002). 教員養成系学生における授業実習経験による「教材」メタファの変容 教育心理学研究, *50*, 393-402. (Hano, Y., & Horie, S. (2002). How pre-service teachers' subject-matter metaphors change during student teaching. *Japanese Journal of Educational Psychology*, *50*, 393-402.)
- 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. (Haruhara, Y. (2007). Teacher efficacy of education students: Development of a teacher efficacy scale and changes in teacher efficacy before and after teaching practice. *Annual Bulletin of the Japanese Society for the Study on Teacher Education*, *16*, 98-108.)
- 春原淑雄 (2008). 教育実習体験が教育学部生の教師効力感に及ぼす影響 学校教育学研究論集(東京

- 学芸大学), 17, 17-26. (Haruhara, Y. (2008). The effect of teaching practice experience on teacher efficacy of students majoring in education. *Journal of Educational Research* (Tokyo Gakugei University), 17, 17-26.)
- 秦 彩子 (2000). 「心の居場所」と不登校の関連について 臨床教育心理学研究 (関西学院大学), 26, 97-106. (Hata, S. (2000). A study on relationship between "ibasyo" and school refusal in high school student. *Journal of Clinical and Educational Psychology* (Kwansei Gakuin University), 26, 97-106.)
- 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)―教員養成学部生の教師効力感の変容について― 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 85-99. (Imabayashi, S., Kawabata, H., & Shirao, H. (2004). A psychological study on teaching practice (6) : Change of teachers' sense of efficacy in college students majoring in education. *Bulletin of the Educational Research and Development, Faculty of Education, Kagoshima University*, 14, 85-99.)
- 石本雄真 (2008). 居場所感に関連する大学生の生活の側面 神戸大学大学院人間発達環境学研究所研究紀要, 2, 1-6. (Ishimoto, Y. (2008). Some aspects of the daily life of university students related to sense of ibasho. *Bulletin of the Graduate School of Human Development and Environment, Kobe University*, 2, 1-6.)
- 石本雄真 (2010). 青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響 発達心理学研究, 21, 278-286. (Ishimoto, Y. (2010). The influence of a sense of ibasho on psychological and school adjustment in adolescence and emerging adulthood. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 21, 279-287.)
- 伊藤正哉・小玉正博 (2005). 自分らしくある感覚 (本来感) と自尊感情が well-being に及ぼす影響の検討 教育心理学研究, 53, 74-85. (Ito, M., & Kodama, M. (2005). Sense of authenticity, self-esteem, and subjective and psychological well-being. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 53, 74-85.)
- 川人潤子・堀 匡・大塚泰正 (2009). 教育実習生のストレスナー, 自尊感情および抑うつとの関連の検討 広島大学心理学研究, 8, 137-146. (Kawahito, J., Hori, M., & Otsuka, Y. (2009). Relationship between stressor, self-esteem and depression in trainee teachers. *Hiroshima Psychological Research*, 8, 137-146.)
- 小牧一裕・田中國夫 (1993). 職場におけるソーシャルサポートの効果 関西学院大学社会学部紀要, 67, 57-67. (Komaki, K., & Tanaka, K. (1993). The effects of social support in the workplace. *Kwansei Gakuin University School of Sociology Journal*, 67, 57-67.)
- 三島知剛 (2008). 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容―授業・教師・子どもイメージとの関連による検討― 教育心理学研究, 56, 341-352. (Mishima, T. (2008). Effects of practice teaching on practice teachers' ability to observe classes : Correlation of their image of teaching, teachers, and children with their observational skills. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56, 341-352.)
- 三島知剛 (2009). 教育実習中の他者との関わりと教育実習生の授業・教師・子どもイメージ, 授業観察力の変容 日本教育工学会論文誌, 33, 71-81. (Mishima, T. (2009). The effects of practice teaching on practice teachers' changes in the images of teaching, teachers, and children, and class observational skills : Their communication with "others". *Japan Journal of Educational Technology*, 33, 71-81.)
- 望月俊男・北澤 武 (2010). ソーシャルネットワークサービスを活用した教育実習実践コミュニティのデザイン 日本教育工学会論文誌, 33, 299-308. (Mochizuki, T., & Kitazawa, T. (2010). Designing a learning community for the pre-service teacher training using the social networking service. *Japan Journal of Educational Technology*, 33, 299-308.)
- 中島喜代子・倉田英理子 (2004). 家庭, 学校, 地域における子どもの居場所 三重大学教育学部研究紀要 (人文・社会科学), 55, 65-77. (Nakajima, K., & Kurata, E. (2004). The children's place in the home, the school and the residential area. *Bulletin of the Faculty of Education, Mie University*, 55, 65-77.)
- 西松秀樹 (2008). 教師効力感, 教育実習不安, 教師

- 志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究, **25**, 89-96. (Nishimatsu, H. (2008). Effects of teaching practice on student-teachers' teacher efficacy, anxiety for teaching practice, and aspiration for teaching profession. *Japanese Journal of Career Education*, **25**, 89-96.)
- 野島正剛 (2004). 実習における対児ストレスとソーシャル・サポートとの関連—本学と他大学との比較— 上田女子短期大学紀要, **27**, 11-20. (Nojima, S. (2004). Relation between a childcare stress and social support in practice teaching : Comparison of the Ueda Women's Junior College and other universities. *Journal of the Faculty of Ueda Women's Junior College*, **27**, 11-20.)
- 則定百合子 (2007). 青年版心理的居場所感尺度の作成 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 337.
- 大野木裕明・宮川充司 (1996). 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究, **44**, 454-462. (Ohnogi, H., & Miyakawa, J. (1996). Structures and changes in perceptions of student teachers' anxiety towards practice teaching. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **44**, 454-462.)
- 音山若穂・坂田成輝・古屋 健 (2001). 実習生の心理的ストレスと自己評価との関連—児童社会福祉施設実習と教育実習との比較検討— 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, 578.
- 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. (Sakata, S., Otoyama, W., & Furuya, T. (1999). Psychological stress process : Development of a stressor scale for student teachers. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **47**, 335-345.)
- 杉本希映・庄司一子 (2006). 「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化 教育心理学研究, **54**, 289-299. (Sugimoto, K., & Shoji, I. (2006). Structure of the psychological function and developmental changes in "ibasho" (existential place). *Japanese Journal of Educational Psychology*, **54**, 289-299.)
- 住田正樹 (2003). 子どもたちの居場所と対人的世界 住田正樹・南 博文 (編) 子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在 (pp. 3-17) 九州大学出版会
- 住田正樹・藤井美保・田中理絵・中田周作・横山 卓・溝田めぐみ・東野充成 (2002). 子どもたちの「居場所」と対人関係 (II) —小学生・中学生の場合— 日本教育社会学会大会発表要旨集録, **54**, 330-335.
- 玉瀬耕治 (2004). ストレスと心理的障害 無藤隆・森 敏昭・遠藤由美・玉瀬耕治 (著) 心理学 (pp. 449-469) 有斐閣
- 豊田英昭・宮崎世津代・大寺せい子・小澤 暁・芳賀明子 (2000). 小学校高学年児童の「学校における居場所」の研究III—自分の教室の居心地と学校適応感— 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 461.
- 堤 雅雄 (2002). 「居場所」感覚と青年期の同一性の混乱 島根大学教育学部紀要 (人文・社会科学), **36**, 1-7. (Tsutsumi, M. (2002). The sense of "ibasho (existential place)" and identity diffusion in adolescence. *Bulletin of the Faculty of Education, Shimane University, Literature and Social Science*, **36**, 1-7.)
- 和田 実 (1993). 同性友人関係—その性および性別役割タイプによる差異— 社会心理学研究, **8**, 67-75. (Wada, M. (1993). Same-sex friendship : Effects of sex and sex-role type. *Japanese Journal of Social Psychology*, **8**, 67-75.)
- 山下倫実・坂田桐子 (2008). 大学生におけるソーシャルサポートと恋愛関係崩壊からの立ち直りとの関連 教育心理学研究, **56**, 57-71. (Yamashita, T., & Sakata, K. (2008). Social support and recovery after the dissolution of college students' romantic relationships. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **56**, 57-71.)
- 米沢 崇 (2008a). 実習生の力量形成に関する一考察—実習校指導教員の指導的かかわりとの関連を中心に— 日本教師教育学会年報, **17**, 94-103. (Yonezawa, T. (2008a). The relation between the development of competencies of student teachers and advisory instruction from their mentors. *Annual Bulletin of the Japanese Society for the Study on Teacher Education*, **17**, 94-103.)
- 米沢 崇 (2008b). 我が国における教育実習研究の課題と展望 広島大学大学院教育学研究科紀要—第一部・学習開発関連領域—, **57**, 51-58. (Yonezawa, T. (2008b). The challenge and perspective about the studies of teaching practice in Japan. *Bulletin of the Graduate School of Edu-*

tion, Hiroshima University, Part 1, Learning and Curriculum Development, **57**, 51-58.)

吉川栄子・高橋 宗 (2006). 学級集団を形成する要因についての検討—学級満足群と友達関係において— 聖泉論叢 (聖泉大学), **14**, 113-125. (Yoshikawa, E., & Takahashi, S. (2006). A study on the factors organizing classes : Effects of friendship in the classes on individual's satisfaction to

classes. *Seisen Review* (Seisen University), **14**, 113-125.)

謝 辞

本研究の実施にあたり、ご支援、ご協力頂きました皆様に感謝いたします。

(2010.7.14 受稿, '11.7.16 受理)

Effects of Practice Teaching on Student Teachers' Conception of Themselves as Members of the Teaching Profession : Effects of "Ibashi" (Sense of Belonging)

TOMOTAKA MISHIMA (CENTER FOR TEACHER EDUCATION AND DEVELOPMENT, OKAYAMA UNIVERSITY),

ERI HAYASHI (SHUNAN TOISHI ELEMENTARY SCHOOL) AND TOSHIKI MORI (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, HIROSHIMA UNIVERSITY) *JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 2011, 59, 306—319

The present study explored the concept of *ibashi* (sense of belonging) in situations in which student teachers were part of small practice teaching groups at schools, and examined effects of *ibashi* on the development of their view of themselves as teachers. Participants in the study were 140 student teachers (51 males, 89 females). The major findings were as follows: (a) Exploratory factor analysis of the concept of *ibashi* revealed 3 major factors: "sense of self-acceptance", "sense of role", and "empathy". These three all improved after practice teaching. (b) Multiple regression analysis indicated that "friendly experiences in informal settings" and "cooperative experiences in formal settings" influenced *ibashi* in general. Gender differences were also revealed. For the female student teachers, "instruction and support from mentors with regard to classroom teaching" influenced their "sense of role". (c) Multiple regression analysis also indicated that an increase in "sense of role" influenced the "degree of desire to become a teacher" of the female student teachers, and the "teacher image" of the males. (d) For the male student teachers, increased *ibashi* influenced their "teacher efficacy".

Key Words : student teaching, student teachers, *ibashi* (sense of belonging), ideas about the teaching profession