

保育所実習におけるストレス

植 田 智

Satoshi UEDA : The Stress during the Nursery School Practical Training Section.

本研究では、効果的な保育所実習を妨げる実習ストレスの実態とその関連要因の把握を目的とした。保育所実習の事前事後調査の結果、実習ストレスの程度にはかなりの個人差があること、実習ストレスを実習前の不安の程度から予測することが難しいこと、実習ストレスに強く関連するストレスラーは、子どもとのかかわりよりも先生との人間関係であること、実習ストレスと保育士に対する自信・イメージが強い関連を持つこと、実習ストレスに対して効果的な対処が困難な状況にあったことなどが見出された。中でも、実習先の先生との関係が実習ストレス低減の鍵となることが指摘された。

キーワード：実習ストレス 保育所実習 ストレスラー 保育士イメージ

目 的

保育所実習は、乳幼児期の子どもと直接接する中で、それまでに習得した知識を現場に適応する能力を育てたり、保育士としての能力や適性を自覚、発展させるために行われるものであり、保育士養成の上で重要な位置づけがなされてきたが、とくに今年度からの実践・応用力の強化を意図した保育士養成課程の変更に伴い、その重要性はさらに高まっている。

しかしその一方で、初めて現場に身をおくことになる学生たちにとっては、楽しみであると同時に大きな不安やストレスとなっているのも事実である。実習の性質上、実習中のストレス（以下、実習ストレス）を皆無にすることは困難であるし、また多少のストレスは実習に対するレディネスを高めることにもつながり得るとも考えられるが、過度のストレスは、実習を円滑に進めたり、実習の中で十分に自己を発揮し、自己の可能性を見極める上で、大きな

支障となるであろう。したがって、実習ストレスの効果的な低減方法の提示は、実習指導上重要な意味をもつと言える。

従来のがわ国における実習ストレスに関する研究はごくわずかであり、それらの研究も、学校教育における教育実習を対象としたものがほとんどである。例えば、古屋・坂田・音山・所澤（1994）¹⁾は、教育実習を終えた大学生に、実習中の心理的ストレス反応について調査し、実習中に不安や思考力の低下、肌荒れや食欲不振などストレス反応が起こっていたことを見出している。また坂田・音山・古屋・所澤（1995）²⁾は、実習開始直前から実習終了10日程度までの間に5回の心理的ストレス反応の測定を行い、実習が終了してもなお、心理的ストレス反応が低下せずに高い水準を保ったままの学生がいることを見出している。さらに坂田・音山・古屋（1999）³⁾は、児童・生徒に関わるストレスラーは実習開始前後において多様な心理的ストレス反応を生起させるが、実習後半になるとその効果が消滅すること、一方で実習先の教員に関わるストレスラーは、実習期

間全体を通して一貫して多様な心理的ストレス反応を生起させており、「実習生にとって中核となるストレスラーは、児童・生徒よりも実習先の教員が関わる事態だ」と述べている。また、欧米における教員養成課程はわが国とは異なっているため、単純には比較ができないものの、MacDonald (1993)⁴⁾は、実習生のストレスの一因として、実習中の位置づけが一貫していないことを上げている。すなわち、実習生は学生と教員といった相異なる役割を同時に担っており、その曖昧な役割の中で、実習先の教員や児童・生徒と関わりをもつことになり、それが大きなストレスとなる、としている。

以上のように、学校教育における実習ストレスの研究はいくつか見られるものの、保育所実習や幼稚園実習を対象とした研究は見られない。学校教育における教育実習と保育所実習では、関わる対象もその役割も異なるため、上述の研究をそのまま援用することはできない。

そこで本研究では、保育所実習における実習ストレスについて、何がストレスの原因となるのか、またストレスが学生の保育士イメージにどのような影響を与えるかについて検討することを目的とした。

方 法

調査時期 1999年6月および9月。

調査対象 保育系短期大学女子学生92名。すべて2年生。このうち、事前・事後調査で対応のとれた学生60名のみを分析対象とした。保育所実習は7月から8月の中での2週間、地元の保育所において行った。またこの学生たちは、1年後期に2週間の幼稚園実習を行っており、幼児後期の子どもとかわる体験を持つてはいるが、保育所実習は初めての経験であった。

調査内容 1) 事前調査 保育所実習前の実習や保育士に対する思いを調べるために、以下の2つの調査を実施した。①保育所実習に対する不安 実習に際して教員や学生たちから多く指摘される心配事項

をもとに7項目を設定し、各項目に対して不安の程度を「心配していない(0)」～「心配している(3)」の4件法で尋ねた (Table 1参照)。②保育士に対する自信・イメージ 自分が保育士になることへの自信や、保育士に対するイメージに関する8項目について、当てはまる程度を「そう思わない(0)」～「そう思う(3)」の4件法で尋ねた (Table 2参照)。

2) 事後調査 保育所実習中のストレスや終了後の達成感などを調べるために、以下の3つの調査を実施した。①保育所実習に対する達成感 事前調査における「保育所実習に対する不安」7項目について、達成感の程度を「うまくいかなかった(0)」～「うまくいった(3)」の4件法で尋ねた。②保育士に対する自信・イメージ 保育所実習を終えて保育士になることへの自信や保育士に対するイメージがどう変わったかを調べるために、事前調査の「保育士に対する自信・イメージ」8項目について、再度4件法で回答を求めた。③実習ストレス度 保育所実習中に感じたストレスの程度を「まったくストレスを感じなかった(1)」～「とてもストレスを感じた(5)」の5件法で尋ねた。④保育所実習中のストレス対処 保育所実習中に感じたストレスにどのように対処したかを知るために、久田・箕口・千田(1994)⁵⁾の作成したストレスコーピング尺度25項目を実習状況に合わせて修正し、各対処法の有無を○×式の2件法で尋ねた。

調査方法 事前調査は夏休み直前、事後調査は夏休み明けに集団で実施し、その場で配布、回収した。その際、自分だけがわかる暗証番号を記入してもらい、調査の匿名性を維持しながら事前調査と事後調査の対応がとれるように配慮した。

結果および考察

全般的傾向 1) 保育所実習におけるストレスおよびそれに対する対処 (Table 1 & 2) まず、保育実習中に感じていたストレスの程度の全般的傾向をみ

た (Table 1)。この表から、実習中にストレスを「まったく感じなかった」「ほとんど感じなかった」とした学生が41.7%となっていた一方で、「とても感じた」とする学生も1割弱存在しており、個人差が非常に高いことを示していた。

また、実習ストレスに対する対処法略の使用度についての全般的傾向をみると (Table 2)、気分転換やストレスからの逃避といった「消極的対処」や周囲に援助を求める「サポート」よりも、ストレスにしっかりと向き合い、克服しようとする「積極的対処」の使用度が高かった。このことは、自由時間が限られており、友人からのサポートを受けにくく、

また気分転換を図る時間も取りにくいという、実習に向き合わざるを得ない実習期間特有の状況によるものと考えることができる。

2) 保育実習に対する実習前の不安と実習後の達成感 (Table 3) 実習前の保育実習に対する不安の全般的傾向として、「保育についての知識・技術」および「保育者としてのパーソナリティ」に対する不安が他の項目より高く、その一方で「子どもとの交流」や「体力面」では不安がとくに低かった。このことは、実習前では、園での具体的ななかかわりよりも、自分の保育に対する資質に対する不安が高いことを示していると考えられる。同じ7項目について、実習後の達成感を尋ねた結果では、「子どもたちとの交流」や「園生活全般」についてはうまくいったと思っていたが、「保育についての知識・技術」「保育者としてのパーソナリティ」についての達成感は低く、実習前の不安の様相がそのまま実習後の達成感にもつながっていたことが示された。

3) 保育士に対する自信・イメージ (Table 4) 自分が保育士になることへの自信や保育士に対するイメージについて実習前に尋ねた結果では、「わたしにとってやりがいのある仕事である」「保育士になりたい」の平均値が高く、「保育士として必要な専門知識や技術をもっている」「保育士としてふさわしいパーソナリティをもっている」「保育士になる自信がある」の平均値が低かった。このことは、保

Table 1 実習ストレスの全般的傾向

n=60	度数(人)	相対度数(%)
全く感じなかった	2	3.3
ほとんど感じなかった	23	38.3
やや感じた	21	35.0
わりと感じた	9	15.0
とても感じた	5	8.3
平均 (標準偏差)	2.867 (0.999)	

Table 2 ストレス対処方略の全般的傾向及び実習ストレスとの関連

n=60		平均	標準偏差	ストレスとの相関*
対ス トレ 処ス	積極対処	5.917	1.968	0.218†
	サポート	3.067	1.666	0.067
	消極対処	2.424	1.673	-0.042

※ピアソンの積率相関係数。†… $p < .10$

Table 3 実習前の不安及び実習後の達成感の全般的傾向

n=60	実習前の不安		実習後の達成感	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
先生方との交流	2.183	0.911	2.067	0.756
子どもたちとの交流	1.883	0.846	2.517	0.537
園生活全般	2.033	0.882	2.333	0.655
保育についての知識・技術	2.733	0.482	1.317	0.624
保育者としてのパーソナリティ	2.450	0.649	1.483	0.651
体力面	1.450	0.982	2.217	0.846
精神面	2.050	0.723	1.933	0.778

註) 数値範囲はいずれも0～3点。

Table 4 実習前後の保育士に対する自信・イメージの全般的傾向

n=60	実習前		実習後	
	平 均	標準偏差	平 均	標準偏差
保育士になる自信がある	1.250	0.728	1.350	0.820
私にとってやりがいのある仕事である	2.167	0.867	2.083	0.962
保育士には向いていない	1.500	0.725	1.517*	0.770
保育士は楽しい仕事である	2.117	0.691	2.283	0.739
保育士になりたい	2.233	0.767	2.150	0.954
保育士として必要な専門的知識や技術をもっている	1.083	0.645	1.083	0.720
保育士はつらい仕事である	1.833	0.827	1.733	0.841

註) 数値範囲はいずれも0～3点。

育士への憧れは強いものの、自信は持てないでいる学生たちの心理が明確に表れた結果と言える。そして、この実習前の保育士に対する自信・イメージの様相は、実習後においてもそれほど変わるものではなく、各項目についての対応のある t 検定の結果でも、有意差のみられた項目は全くなかった。

実習ストレスの関連要因についての検討 1) 保育実習に対する実習前の不安および実習後の達成感との関連 (Table 5) まず、保育実習前の不安8項目と実習ストレスとの間のピアソンの積率相関係数を算出した。その結果、有意な相関が見られたのは「子どもたちとの交流」に対する不安と実習ストレスとの関連のみであり、実習前に子どもたちとのかわりに不安を持っているほど、実習ストレスが高かったことが示された。しかし、他の7項目については有意な相関は示されず、総じて実習前の不安の高さと実習中のストレスとの間にはほとんど関連が見られないことがわかった。一方、実習後の達成感8項目と実習ストレスとの間のピアソンの積率相関係数を算出したところ、6項目において有意な相関が示された。すなわち、「先生との交流」や「園生活全般」「保育についての知識・技術」「保育者としてのパーソナリティ」「精神面」においてうまくいったと思っているほど、実習中にストレスを感じていなかった。言い換えれば、これら6つの項目が実習ストレスのストレスラーとして大きくかかわっていることを示すと言える。とくに、実習先の先生との

Table 5 実習前の不安および実習後の達成感と実習ストレスの関連

n=60	実習前の不安	実習後の達成感
先生方との交流	0.213	-0.437*
子どもたちとの交流	0.302*	-0.185
園生活全般	0.159	-0.345*
保育についての知識・技術	-0.075	-0.257*
保育者としてのパーソナリティ	0.172	-0.342*
体力面	0.045	-0.086
精神面	-0.014	-0.469*

註) ピアソンの積率相関係数。* $\cdots p < .05$, † $\cdots p < .10$

人間関係が大きなストレスラーとなっており、本来かかわりの中で最も重要であるはずの子どもたちとのかわりの出来不出来はそれほどストレスラーとなっていなかったことを示している。このことは、教育実習ストレス尺度の作成を試みた坂田ら(1999)³⁾の結果と一致している。今後、実習ストレスを軽減する上で、実習先の先生たちとの関係についても、事前指導や実習前オリエンテーション等を通して何らかの配慮を行っていく必要があろう。

2) 実習前後の保育士に対する自信・イメージの変化と実習ストレスの関連 (Table 6) 従来のストレス生起モデルでは、ストレス反応に最も大きな影響を持つものとして、ストレスラーに対して自らがコントロールできるという感覚(パーソナルコントロール)が指摘されている(Lazarus & Folkman, 1984⁶⁾; 津田・原口, 1991⁷⁾など)。この感覚は自己

Table 6 実習前後の保育士に対する自信・イメージの変化と実習ストレスの関連

n=60	相関
保育士になる自信がある	-0.217 [†]
保育士としてふさわしいパーソナリティをもっている	-0.300*
私にとってやりがいのある仕事である	-0.382*
保育士には向いていない	0.231 [†]
保育士は楽しい仕事である	-0.174
保育士になりたい	-0.259*
保育士として必要な専門的知識や技術をもっている	-0.281*
保育士はつらい仕事である	0.170

注) ピアソンの積率相関係数. *... $p < .05$, [†]... $p < .10$

効力感や自信と言い換えることもできるものであり、本研究では「保育士になる自信」という形で捉えることにした。この項目の実習前後の値と実習ストレスとの間のピアソンの積率相関係数を算出したところ、実習前得点との相関は $r = -0.047$ ($n.s.$)、また実習後得点との相関も $r = -0.252$ ($p < .01$)と、それほど強い関連が見られなかった。「保育士に対する自信」という質問項目では抽象的であり、より実際の、具体的な対処方略を踏まえたパーソナルコントロールの感覚が、ストレスの緩和にとって重要なかもしれない。続いて、実習ストレスの結果として保育士に対するイメージや自信がどのように変化するかをみるために、まず個人ごとに、これらに関する8項目に対する実習後の値から実習前の値を引いたものを変化量として算出した。そして、これらの変化量と実習ストレスの間のピアソンの積率相関係数を算出した (Table 6)。その結果、否定的イメージである「保育士に向いていない」および「保育士はつらい仕事である」を除く6項目において、実習ストレスを感じなかった学生ほど、保育士に対して肯定的なイメージや保育士に対する自信が高まっていたことが見出された。このことは、実習ストレスが自らの保育士としての能力や資質を自覚する上で、かなり大きな影響を与えていると言える。

3) 実習中のストレス対処方略と実習ストレスとの関連 (Table 2) 実習中に感じたストレスに対する学生たちの対処法が効果的なものであったかどうかを見るために、両者間のピアソンの積率相関係数を算出した (Table 2)。その結果、ストレスにしっかり向き合おうとする積極的対処と実習ストレスの間に弱い正の相関が見られたものの、全体として有意な相関は見いだされなかった。このことは、全般的傾向でも述べたように、実習中は自由になる時間がかなり限られてしまうことから、効果的な対処法をとること自体が難しく、やむを得ず向き合う中で、結果としてストレスを高めてしまったのかもしれない。

討 論

本研究では、今年度から改定された保育士養成課程において、その重要性が一層高まった保育所実習に焦点を当て、効果的な実習を妨げる実習ストレスの実態とその関連要因の把握を目的とした。保育所実習の事前事後調査の結果、保育所実習においてストレスをあまり感じなかった学生が41.7%を占めている一方で、強いストレスを感じた学生も1割弱存在していたことが見出された (Table 1)。またそのストレスを実習前の不安の程度から予測することが難しいこと (Table 5)、実習ストレスに強く関連するストレスラーは、子どもとのかかわりよりも先生との人間関係であること (Table 5)、実習ストレスと保育士に対する自信・イメージが強い関連を持つこと (Table 6)、自由時間が限られる中で、実習ストレスに対して効果的な対処をすることが困難な状況にあったこと (Table 2) などが見出された。保育士になりたいとの強い希望を持って実習に望んだ学生たちが、本来かかわりの中心となるべき子どもたちよりも、保育所の先生たちとの関係によって実習ストレスを強く抱き、その結果として保育士への自信や保育士に対する希望が弱まってしまうことは、実習本来の目的が十分に達成されないことを意

味する。また、これとは異なる観点として、Gold (1985)⁸⁾は現職教員のバーンアウトを軽減するために、実習課程をストレスの観点から見直す必要があると指摘している。そして植田 (2002)⁹⁾は、ヒューマンサービス職の中では比較的バーンアウトが少ないとされる保育士においても、1割を超える者がバーンアウトの兆候を示しており、さらに増加する可能性を指摘している。以上から、今後実習ストレスを軽減する効果的な方法を検討することが、実習指導上、ひいては保育士のストレスマネジメントを考える上でも意義深いと言えよう。そしてその鍵を握るのは、保育士と実習生との良好な関係をいかにつくるか、という点にある。

引用文献

- 1) 古屋 健・坂田成輝・音山若穂・所澤 潤
1994 教育実習生のストレスに関する基礎的研究
群馬大学教育実践研究, 11, p. 227-240.
- 2) 坂田成輝・音山若穂・古屋 健・所澤 潤
1995 教育実習生のストレスに関する基礎的研究
II 群馬大学教育実践研究, 12, p. 243-256.
- 3) 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
レッサー尺度の開発— 教育心理学研究, 47, p.
335-345.
- 4) MacDonald, C.J. 1993 Coping with stress dur-
ing the teaching practicum: The student
teacher's perspective. *Alberta Journal of Educa-
tional Research*, 39, p. 407-418.
- 5) 久田 満・箕口雅博・千田茂博 大学受験生の
コーピング尺度 1989 堀 洋道・山本真理子・
松井 豊(編) 心理尺度ファイル—人間と社会
を測る— 垣内出版, Pp. 540-544.
- 6) Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984 Stress, Ap-
praisal, and Coping. Springer Publishing Com-
pany, New York.
- 7) 津田 彰・原口雅浩 1991 ストレスとコント
ロール 佐藤昭夫・朝長正徳(編) ストレスの
仕組みと積極的対応 藤田企画出版, Pp. 164-
172.
- 8) Gold, Y. 1985 Does teacher burnout begin with
student teaching. *Education*, 105, p. 254-257.
- 9) 植田 智 2002 保育士におけるバーンアウト
—他のヒューマン・サービスと比較しての探索的
研究— 鳥取短期大学研究紀要, 45, p. 39-48.