

## 幼稚園教育実習における対処行動に関する研究 (II)

### —教育実習第1期・第2期における対人関係ストレスの変化—

A Study on Coping in Kindergarten Teaching Practice: Changes in Interpersonal Stressors in Kindergarten Teaching Practice I and II

小林佐知子      永倉みゆき      朴淳香      副島里美

KOBAYASHI Sachiko,      NAGAKURA Miyuki,      BOKU Junko,      SOEJIMA Satomi,

藤田雅也      松浦崇      山本学      名倉一美

FUJITA Masaya,      MATSUURA Takashi,      YAMAMOTO Manabu,      NAGURA Kazumi,

川島貴美江

KAWASHIMA Kimie

#### 【要旨】

本研究は、保育者養成課程の学生を対象に、2回の幼稚園教育実習（第1期・第2期）における対人関係ストレス（子ども・保育者）と対処行動の変化について検討した。実習生56名を対象に、教育実習後に対人関係ストレス、対処行動（問題焦点型、情動焦点型、回避・逃避型）について質問紙調査を実施した。その結果、子どもに関するストレスについては、両実習ともに“個別指導の難しさ”が最も多く、次に“気になる子への対応”が多かった。保育者に関するストレスについては、両実習ともに“評価に対する不安”が多かったが、次に多いのは第1期教育実習では“コミュニケーションのしかた”，第2期教育実習では“指導方法”と違いがみられた。ストレスの増減について調べた結果、子どもに関する“個別指導の難しさ”と保育者に関する“コミュニケーションのしかた”は減少し、“指導方法”は増加した。対処行動には変化がみられなかった。また、対処行動の個人内比較を行った結果、問題焦点型は保育者に関するストレスよりも子どもに関するストレスに多く用いられ、回避・逃避型は子どもに関するストレスよりも保育者に関するストレスに用いられることが多かった。これらを踏まえ、教育実習期間中に実習生が経験する対人関係の問題や対応について、事前指導のあり方を含めて考察を行った。

キーワード：幼稚園教育実習，対人関係ストレス，対処行動

#### 1. はじめに

小林佐知子 永倉みゆき 朴淳香 副島里美 藤田雅也  
松浦崇 山本学 名倉一美 川島貴美江

本研究は、保育者養成課程に在籍する学生を対象に、幼稚園教育実習で遭遇する対人関係ストレスと、それらに対する対処行動について検討することを目的とする。本研究では、1年生で実施する第1期教育実習から2年生で実施する第2期教育実習にかけての対人関係ストレスと対処行動の変化に着目する。

幼稚園教育実習は、保育者という仕事や役割を深く理解するとともに、保育の楽しさや大変さを現場の中で体験的に学びながら実践力を育成する重要な科目である。多くの学生にとっては保育職への就労意欲を高める機会となる一方、保育職の大変さを痛感する学生も少なくない。先行研究によれば、多様な子ども達との関わりや担当保育者からの指導、日誌や指導案の作成、体調管理など実習中は複数の問題を抱えやすいとされる(林, 2012; 野崎・森野, 2007; 金子ら, 2014)<sup>1)2)3)</sup>。これらの問題は①指導案や実習記録等の作成をはじめとする基本的な実習作業, ②園児・保育者など周囲の人との対人関係, ③生活変化に伴う疲労や多忙などに大別することができる。本研究では、この中の園児や保育者との対人関係の問題に焦点を当てる。

ストレス理論によれば(Lazarus & Folkman, 1984)<sup>4)</sup>、ストレスを引き起こす原因となる出来事はストレスと呼ばれる。ストレスの中でも、ストレス反応や精神的健康とも関連が深いものが対人関係の問題である(加藤, 2008)<sup>5)</sup>。対人関係の問題は解決が難しく、継続しやすいためと考えられる。教育実習中の対人関係ストレスとしては、子どもや保育者との関係が挙げられる。子どもや保育者との関係は、楽しさや喜びといったポジティブ感情を伴う場合もあれば、苛立ちや葛藤を生む場合もある。後者のようなネガティブ面が多いと心身へ負の影響を及ぼす可能性があるが、そうした場面でどのような対処行動(coping)を用いるかが重要である。対処行動とは「ストレスを処理しようとして意識的に行われる認知的努力のこと」(Lazarus & Folkman, 1984)<sup>4)</sup>であり、「問題焦点型対処行動」「情動焦点型対処行動」「回避型対処行動」等に分類される。問題焦点型対処行動は問題解決に向けて直接的に関与するものであり、問題を明らかにする、解決策を考える、情報収集するなどが挙げられる。情動焦点型対処行動は認知的処理を行って情動的な苦痛を緩和するために行われ、気持ち切り替える、肯定的な面を見つけるなどがある。回避的対処行動は、ストレスから逃避する、否定的に捉えるものである。どの対処行動が適切であるかはストレス状況によって異なると考えられている。保育実習に関しては、初期の頃は戸惑うことが多いが、経験を積むとともに周囲の人に尋ねる、自分で工夫するなど積極的に対処するような変化がみられている(金子ら, 2014)<sup>3)</sup>。実習経験が増えると自分で問題を解決しようとする傾向が高くなると考えられるが、対人関係ストレスに限った場合、どのような変化が起きるのかはまだ不透明である。また、対人関係ストレス自体も経験数によって変化する可能性がある。初めての实習では戸惑うことは多く、不安も高いと考えられる。実習の回数が増えるとともにそうした戸惑いは軽減される一方で、責任実習など保育の主体となる機会が増え、保育者からの指導を受ける機会も増加する。このようなプロセスの中で対人関係ストレスの量や質が変化することが予想される。

以上から、本研究では2回にわたる教育実習の対人関係ストレスと対処行動の

変化について明らかにしていく。本研究ではA短期大学を対象に、1年生に行う1週間の第1期教育実習（以下、第1期と略記する）と、2年生に行う3週間の第2期教育実習（以下、第2期と略記する）の2時点において、対人関係ストレスとそれらに対する対処行動を調べる。第1期は実習園の保育に補助的に関わりながら子どもの観察を行うことが中心であり、第2期は保育を部分的に担いながら子ども理解や保育者の役割について学ぶことが中心である。本研究の結果は、学年に応じた適切な実習指導に役立つものと考えられる。

## 2. 方法

### 対象と手続き

A短期大学の保育者養成課程（2年制）に在籍する学生60名（男子1名・女子59名）のうち、幼稚園教諭免許の取得を希望する56名を対象とした。A短期大学の教育実習は1年生の2月に第1期、2年生の6月に第2期が行われ、2回の実習の配属先は同じである。そのため、実習終了後の2月と6月に質問紙調査を実施した。56名中、1回目の調査では50名、2回目の調査では53名から回答が得られた。調査は2018年3月から2019年6月にかけて実施された。

### 調査内容

**対人関係ストレス**：子どもとの関係に関するストレスについては、＜“あなたが、教育実習で、「園児に関することで最も強くストレスを感じたこと（大変だなと思ったこと）は何ですか？”＞、保育者に関するストレスについては、＜“あなたが、教育実習で、「保育者に関することで最も強くストレスを感じたこと（大変だなと思ったこと）は何ですか？”＞と尋ね、自由記述で回答してもらった。

**対処行動**：尾関（1993）<sup>6)</sup>の「コーピング尺度」14項目を用いた。「問題焦点型」「情動焦点型」「回避・逃避型」の下位尺度で構成される。「問題焦点型」には“現在の状況を変えるよう努力する”“人に問題解決に協力してくれるよう頼む”など5項目、「情動焦点型」には“自分で自分を励ます”“物事の明るい面を見ようとする”など3項目、「回避・逃避型」には“先のことをあまり考えないようにする”“なるようになれを思う”など6項目が含まれる。2つの対人関係ストレスについてそれぞれ4件法で尋ねた。

**その他**：実習先の園の種類（幼稚園、こども園など）、指導担当保育者の職位、担当クラスの人数等について尋ねた。

### 倫理的配慮

本研究は、静岡県立大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。調査実施時には調査の趣旨と、データは全体として処理されるため個人が特定されないこと、調査は匿名で行われるためにプライバシーは十分に保護されること、研究以外の目的には使用されないこと、調査への参加は任意であること、成績等の教育上の不利益は一切生じないこと等を口頭および文書にて説明した。説明に対する同意が得られた学生に実施した。未成年の学生については親の同意を得た上で実施した。調査の実施は、成

小林佐知子 永倉みゆき 朴淳香 副島里美 藤田雅也  
松浦崇 山本学 名倉一美 川島貴美江

績評価に関係しない職員が行った。

### 3. 結果

#### (1) 実習先と担当保育者

対象者の実習先は、幼稚園 35 名、こども園（幼稚園型認定こども園・幼保連携型認定こども園）16 名、不明 5 名であった。主な担当クラスは、第 1 期は 2 歳児 1 名、3 歳児 14 名、4 歳児 13 名、5 歳児 9 名、複数の年齢児を流動的に担当した者が 8 名、不明 5 名であった。第 2 期は 3 歳児 5 名、4 歳児 21 名、5 歳児 22 名、複数の年齢児 3 名、不明 2 名であった。担当クラスの園児数は、第 1 期では平均 22.9 名（標準偏差 7.32）、第 2 期では平均 21.8 名（標準偏差 6.20）であった。実習指導を担当する保育者の職位は、第 1 期ではクラス担任 15 名、主任 8 名、園長 9 名、副園長 10 名、クラス担任と管理職との複数が担当 5 名、不明 3 名であった。第 2 期ではクラス担任 26 名、主任 5 名、園長 8 名、副園長 7 名、クラス担任と管理職との複数担当 6 名、不明 1 名であった。

#### (2) ストレッサーの分類

対人関係ストレスの自由記述を基に、KJ 法（川喜田，1967）<sup>7)</sup>に準じて類似した内容の記述をカテゴリー化した小林ら（2017）<sup>8)</sup>を基準に分類を行った。小林ら（2017）<sup>8)</sup>は第 2 期のみを対象としてカテゴリー化を行っているが、今回の調査は責任実習を行わない第 1 期も対象となるため、基準となるカテゴリーのうち“責任実習時の指導”を“集団への指導”に変更した。また、保育者に関するストレスのうち“業務の段取り”は回答数が 0 であったため、このカテゴリーは除外した。結果を表 1・2 に示す。子どもに関するストレスが「ない」と回答した者は第 1 期 2 名、第 2 期 1 名、保育者に関するストレスが「ない」と回答した者は第 1 期 4 名、第 2 期 1 名であった。

## 幼稚園教育実習における対処行動に関する研究

表1 対人関係ストレス（第1期）

カテゴリー	数	記述例
子どもに関するストレス		
個別指導の難しさ	30	子どもの個性を認めながら関わるのが難しかった さまざまな発達段階の子どもに合わせた援助がわからなかったこと
集団への指導	2	座ってと言っても座ってくれない クラス全体をまとめること
気になる子への対応	9	障害のある子への対応が難しかった 指導が難しいと感じる子がいた
個と全体に関わることの難しさ	0	-
子どもとの距離の取り方	7	特定の子どもが何をすることもついてくること 複数の子どもから遊びに誘われた時の対応
保育者に関するストレス		
人間関係	8	保育者の見えない圧力がこわかった あいさつをしても返してくれない方がいたり、話しづらい方がいた
評価に対する不安	12	日誌の書き方が悪く、ダメな人と思われたのではと不安に感じたこと 自分の行動がどのように思われているのか気になった
コミュニケーションのしかた	14	先生に何をしたらいいのか尋ねること 何かお手伝いできるか聞いても「今はない」と言われどうしたらよいか困った
指導方法	3	仕事の内容をもう少し細かく指導していただきたかった 日誌、指導案の書き方に厳しかった。毎日気を使ってしまい、疲れた。
その他	1	実習生が来て興奮している子どもたちをまとめるのが大変ではないかと不安

表2 対人関係ストレス（第2期）

カテゴリー	数	記述例
子どもに関するストレス		
個別指導の難しさ	19	一人ひとりに合った援助ができないことがあった 自分の要望を言ってくる子が多かったこと
集団への指導	10	全体を動かせるような声掛けができなかったこと 集団をうまくまとめられない
気になる子への対応	15	配慮が必要な子に対し、その子に合った関わりができなかった 障害ではないがペースが周りの子よりも遅い子への対応
個と全体に関わることの難しさ	1	全体を見つつ、個を見ていくことが大変だった
子どもとの距離の取り方	5	特定の子がずっとついてくること 5人くらいが「二人きりで遊びたい」と引っ張って誰も譲らないとき
保育者に関するストレス		
人間関係	6	保育者がベテランで関わりづらかった 保育者同士の仲があまりよくなかったため将来が不安になった
評価に対する不安	16	評価されることが気になってしまった 先生と意見がずれたとき、先生の基準で評価されることが気になった
コミュニケーションのしかた	8	すべきことをどこまで聞いてよいのか難しかった 聞きたいことをしっかり聞くことができなかった
指導方法	15	ほめてくださることが多く、もっと自分のいけないところを知りたかった 適切な指示がいただけずに立ち尽くしていた時間があった
その他	2	保育者が朝（教室に）なかなか来ないので保護者への対応に緊張した 就職について言われたこと

小林佐知子 永倉みゆき 朴淳香 副島里美 藤田雅也  
松浦崇 山本学 名倉一美 川島貴美江

子どもに関するストレスについて、第1期・第2期ともに最も多いものは“個別指導の難しさ”であった。一人ひとりの要望を聞いたりその子に合わせた声かけをすること、トラブル時の対応など思い通りに指導ができず困ることが多い様子であった。次に多いのは“気になる子への対応”であり、障害のある子や疑いのある子に対し、対応に困難さを感じる場面が少なくない様子であった。

保育者に関するストレスは、第1期・第2期ともに“評価に対する不安”が多く、第1期では“コミュニケーションのしかた”が、第2期では“指導方法”に関するストレスを感じやすい様子であった。

### (3) ストレスの変化

第1期と第2期とのストレスの増減について、McNemar 検定を用いて調べた。その結果、子どもに関するストレスは“個別指導の難しさ”が減少した ( $p < .05$ )。保育者に関するストレスについて、“コミュニケーションのしかた”と“指導方法”に差がみられた。“コミュニケーションのしかた”は減少し ( $p < .05$ )、“指導方法”は増加した ( $p < .05$ )。

### (4) 対処行動の基礎統計量と変化

各変数の平均値と標準偏差を表3に示す。対処行動は、尾関(1993)<sup>6)</sup>の下位尺度に基づき3分類し、合計点を算出した。第1期から第2期にかけて対処行動の差異を調べたところ、どの対処行動にも差は示されなかった。

表3 対処行動の基礎統計量

	第1期		第2期	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
子どもに関するストレス				
問題焦点型	8.65	2.98	8.92	3.50
情動焦点型	6.49	1.74	6.21	2.02
回避・逃避型	7.13	3.67	6.94	4.03
保育者に関するストレス				
問題焦点型	6.29	3.71	6.16	3.65
情動焦点型	6.50	1.75	6.33	2.43
回避・逃避型	7.77	3.81	8.59	4.64

### (5) 各ストレスにおける対処行動の差異

園児に関するストレスと保育者に関するストレスとでは対処行動の頻度がどのように異なるのか、各時点で個人内比較を行った。その結果、問題焦点型と回避・逃避型に差異がみられた。問題焦点型は、保育者に関するストレスよりも子どもに関するストレスに多く用いられていた(第1期:  $t(34)=4.00$ ,  $p < .001$ ; 第2期:  $t(47)=4.87$ ,  $p < .001$ )。一方、回避・逃避型は第2期のみ、子どもに関するストレスよりも保育者に関するストレスに用いられることが多かった( $t(46)=$

3.34,  $p < .01$ )。情動焦点型には差異がみられなかった。

#### 4. 考察

本研究は教育実習の第1期・第2期それぞれにおける対人関係ストレスと対処行動の変化について検討した。対人関係ストレスは、子どもに対するものと保育者に対するものを取り上げた。

対人関係ストレスについて小林ら(2017)<sup>8)</sup>のカテゴリー基準をもとに分類したところ、子どもに関するストレスは両実習を通して“個別指導の難しさ”が最多であった。一人ひとりの特性や発達状況に応じた指導の難しさに直面し、どうしたらよいのか戸惑う実習生が少なくなかった。ただし、“個別指導の難しさ”は第2期では減少していることが示され、第1期から第2期にかけての短期間で学生に変化がみられることが示唆された。2回目の実習では子どもとの関わり方が落ち着いてできるなど、わずかながら慣れや成長があったのかもしれない。次に多いのは両実習を通して“気になる子への対応”であった。これは、障害児を含め、個別支援が必要な子どもに対する困難さであり、知識やスキル不足が影響したものと考えられる。他方、少数ではあるが子どもとの距離がうまくとれない悩みもあり、配属クラスのすべての園児と関わりたいと思いつながらもうまくできない様子がかがわれる。なお、第1期では”集団への指導”が少なかったが、第1期の段階では部分実習・責任実習がほとんど行われないためと考えられる。

保育者に関するストレスについては、第1期では“コミュニケーションのしかた”が最多であり、尋ねたいことがあるがどのように声をかけてよいかわからない様子であった。保育者が多忙であることも影響すると考えられるが、初めての実習ではまず声をかけること自体が問題となっていることが示唆される。第2期になるとこのストレスは減少していた。記述内容をみると「どこまで聞いてよいか」「しっかり聞くことができない」など、声かけはできるが深く尋ねることができない様子であった。また、両実習とも“評価に対する不安”を感じやすいようであった。子どもと遊ぶ時でも保育者の目が気になる学生もおり、保育者の視線にプレッシャーを感じながら保育活動をする姿がかがわれる。実習の成績評価の観点は各大学によって指定されているが、判断は園に一任されており、実習生自身の判断と園の判断がずれることもある(別惣ら, 2013)<sup>9)</sup>。何を評価されるのかが曖昧な状況であることも不安を高める一因と考えられるため、到達基準をより明確にしていく必要があると考えられる。また、保育者との“人間関係”に困難さを感じた学生も少なからずいた。これには、保育者と実習生間の人間関係の問題と、保育者同士の人間関係の問題が含まれている。保育現場では、人間関係の問題は精神的健康にも影響する(西坂, 2002)<sup>10)</sup>。実習生の立場でそれらを感じ取ることは、今後の進路にも影響を及ぼしかねないため、改善が望まれる点である。“指導方法”については第1期から第2期にかけて増加することが示された。第1期に比べて第2期は指導者との関わる時間も長く、責任実習の指導案など担当保育者から個別に指導を受ける場面も多々あると考えられる。実習生にとって保育者との出会いは大切である。このように現場で出会う保育者はストレスとなる場合もあるが、基本的にはその後の学びを深める上で重要な存在である。実習生

小林佐知子 永倉みゆき 朴淳香 副島里美 藤田雅也  
松浦崇 山本学 名倉一美 川島貴美江

のリアリティ・ショックを捉えた谷川 (2010)<sup>11)</sup>によると、保育者との出会いによってリアリティ・ショックの質は異なるため、どのような関係性を築くかによって実習体験の教育的効果も影響される。保育者とのポジティブな関係性は子どもや保育職の理解につながる一方、ネガティブな関係性は回避的な思考につながる。そのため、実習の質を高める上ではこうしたストレスを軽減する手立てを考える必要があるであろう。

対人関係ストレスに対する対処行動については、問題焦点型、情動焦点型、回避・逃避型のいずれも変化がみられなかった。第1期と第2期の間は3ヶ月ほどであるが、対処行動に関してはこのような短期間では継時的な変化はほとんどないといえる。各ストレスに対する対処行動の違いをみると、問題焦点型に関しては保育者よりも子どもに関するストレスに用いられることが多いことが示された。この結果は両実習に共通しており、子どもとの問題に比べ、保育者に対しては積極的な問題解決の手立てを講じることがより困難であるためと考えられる。回避・逃避型に関しては、第2期のみ、子どもよりも保育者の関するストレスに多く用いられていた。本研究で使用した対処行動尺度の回避・逃避型は、「先のことをあまり考えないようにする」「時の過ぎるのにまかせる」「なるようになれと思う」など、問題を保留したり先送りする行動を捉えている。保育者との問題は実習生の立場からは解決が難しいため、保留や先送りをする様子がかがわれる。この結果は小林ら (2017)<sup>8)</sup>とも一致しており、3週間という長期的な実習では保育者との問題を棚上げしているといえる。加藤 (2008)<sup>5)</sup>では、対人関係ストレスに対して解決を先送りすることは適応的な手段と考えられている。また、高本 (2015) では、回避的な行動は翌日の不安を高めるが、回避的な思考は翌日のポジティブ感情を高めたことが報告されている。一時的に考えないようにすることは意義あることといえる。ただし、こうしたプロセスは谷川 (2010)<sup>11)</sup>では“ショックからの回避”と位置付けられ、心身にネガティブな影響をおよぼす可能性も指摘されているため、今後の検討が必要である。

本研究の結果はこれからの教育実習の事前指導で役立つものと考えられる。実習前には不安を感じる学生も少なくない (中山, 2016)<sup>12)</sup>。すでに実習を経験した人達が実習中にどのようなストレスを感じ、それらに対してどのような対処行動をしたのか、これからの実習生に伝えることにより、不安の軽減や心構えにつながる可能性があると考えられる。また、保育者養成校と実習園との連携を図る際に、実習生がどのようなことをストレスに感じやすく、どのように対処しているかといった実態を伝えていくことも連携や実習の質を深める上で有効であると考えられる。

## 5. 今後の課題

今後は対象者数を増やして結果の信頼性を高めていく必要がある。また、パーソナリティなどの個人特性も対処行動と関連するため、これらの関連性について検討することも意義があると考えられる。さらに、こうした知見を教育実習の事前指導や実習園との連携を図る上で用いた場合の教育的効果について検討することも意義深いと考



えられる。

## 文 献

- 1) 林富公子 (2012) 初めての保育所実習におけるストレスについての考察 園田女子大学論文集, 46, 241-253.
- 2) 野崎秀正・森野美央 (2007) 保育専攻学生における保育者意識と実習ストレスの関連 宮崎女子短期大学紀要, 33, 117-127.
- 3) 金子智栄子・金子功一・佐藤広崇 (2014) 保育実習生のストレス対処に関する研究：4年制養成課程の学生における実習中の困難対処について 文京学院大学人間学部研究紀要, 15, 47-57.
- 4) Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984) Stress, appraisal, and coping. Springer Publishing Company. New York. 本明 寛・春木 豊・織田正美 (監訳) ストレッサーの心理学：認知的評価と対処の研究 (1991) 実務教育出版
- 5) 加藤司 (2008) 対人ストレスコーピングハンドブック：人間関係のストレスにどう立ち向かうか, ナカニシヤ出版
- 6) 尾関友佳子・原口雅浩・津田彰 (2015) 大学生の生活ストレス、コーピング、パーソナリティとストレス反応 健康心理学研究, 4(2), 1-9.
- 7) 川喜田二郎 (1967) 発想法：創造法開発のために 中央公論社
- 8) 小林佐知子・永倉みゆき・朴淳香・川島貴美江・副島里美・藤田雅也・山本学・名倉一美 (2017) 幼稚園教育実習における対処行動に関する研究 (I)：対人関係ストレスへの対処行動と精神的健康との関連, 静岡県立大学短期大学部紀要 31, 1-10.
- 9) 別惣淳二・名須川知子・横川和章・鈴木正敏・長澤憲保ほか (2013) 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果と課題 (I)：第3年次の附属幼稚園実習の場合 兵庫教育大学研究紀要, 43, 149-162.
- 10) 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.
- 11) 谷川夏美 (2010) 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容 保育学研究, 48(2), 96-106
- 12) 中山美佐 (2016) 幼稚園教育実習の意義と目的についての考察：実習生の保育者観と不安の変化についての調査から 樟蔭教職研究, 1, 55-62
- 13) 高本真寛 (2015) コーピング行使が翌日の感情へ及ぼす影響に関する日誌法による検討 心理学研究, 86(1), 10-20.

(2019年 12月 10日 受理)