

保育者養成校に通う学生を対象とした ストレスマネジメント教育の実践 — 実習前の学生を対象に —

Practice of stress management education for students attending childcare
training schools
— For pre-training students —

戸井 和彦・田中 康一郎・西村 亮輔

要旨

本研究では、実習前の学生を対象にストレスマネジメント教育を実施し、参加者間要因による効果の違いについて検討した。ストレスマネジメント教育は、ストレスorサやストレス反応についての心理教育、コーピングについての心理教育、保育実習に関するストレスについての教育、リラクゼーション法の演習を組み合わせで行った。研究結果から、ストレスマネジメント教育の実施前と実施後では、ストレスの仕組みや対処法、実習ストレスの関連に関する理解、実習に対する対処可能性が向上した。また、実施前に抱える学生のストレス状態や、学生の個人的要因の違いによって、ストレスマネジメント教育の効果に差異が認められた。学生の状態や傾向に合わせて、継続的な支援を行っていく必要性が示唆された。

キーワード：保育実習、ストレスマネジメント教育、ストレス反応、社会的スキル、保育者効力感

I 序論

1. 学生に与える実習ストレスの影響と個人的要因

保育専攻の学生^{注1)}の多くは、保育者^{注2)}を目指すため、短大や専門学校における保育者養成教育の中で、実習^{注3)}を体験する。実習は、「習得した教科全体の知識・技能を基礎とし、総合的に実践する応用力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させること」を目的としており(厚生労働省2003)¹⁾、実習体験は学生の意識や保育者としての価値観を変容させ(岩

井 2001²⁾；高橋ほか 2012³⁾)、保育者という職業イメージの構築を助け、職業選択に影響を与えている(松永ほか 2002⁴⁾；伊藤ほか 1999⁵⁾)。この実習体験は、学生が描いていた憧れの保育者像から現実在即した保育者像へ修正していく流れともいえる(吉田・佐藤 1991⁶⁾；浜崎ほか 2008⁷⁾)。この過程の中、多くの学生は理想と現実の差に葛藤しやすく、その精神的健康に大きな影響を与えている(大野 2018⁸⁾；戸井ほか 2019⁹⁾)。実習ストレスは、学生の抑うつと不安との関連が強く、実習後にリアリティ・ショックによってドロップアウトする学生が存在している(糠野亜紀 2004¹⁰⁾；森脇ほか 2008¹¹⁾；大野 2018¹²⁾)。また、実習中の学生は、実習によるストレス体験に加え、多岐にわたるストレスを経験しており、実習終了によって心理的ストレス反応が軽減されることも報告されている(戸井ら 2019¹³⁾)。このように、実習によるストレスは学生の精神的健康に否定的な影響を与えていることから、実習前に、実習ストレスに対して支援を行っていく必要がある。

また、実習ストレスとの関連については、学生の個人的要因との関連について言及した研究が多くある。学生の個人的要因の代表的なものとして、社会的スキルと保育者効力感がある。社会的スキルとは、「対人場面において、個人が相手の反応を解釈し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し、感情を統制したうえで対人反応を実行するまでの循環的な過程(pp.17-18)」と定義される(相川 2000)¹⁴⁾。また、保護者効力感とは、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義されており、学生が実習を経験することで、保育者効力感を獲得していることが報告されている(三木・桜井 1998)¹⁵⁾。社会的スキルと保育者効力感の間には関連性が強く、社会的スキルの高さが保育者効力感やコミュニケーションスキルに影響することや、社会的スキルと保育者効力感が職務満足感や精神的健康に影響をすることが報告されている(小林・浅野 2016¹⁶⁾；藤原ほか 2017¹⁷⁾；前田ほか 2009¹⁸⁾)。

このように、学生個人の状態を把握する場合、社会的スキルと保育者効力感は重要な要因であるといえる。実習ストレスに対して支援を行っていく場合、学生の個人的要因を把握する必要がある。

2. ストレスマネジメント教育

ストレスについての理解を深め、さまざまな対処法を身につけることができる支援法として、ストレスマネジメント教育(以下、STM教育)があげられる。これまでも、実習前の学生を対象にSTM教育の機会を設けることの必要性は提言されてきた(清水ほか 2013¹⁹⁾；渡邊ほか 2016²⁰⁾；戸井ほか 2020²¹⁾)。また、実践に向けての予備研究として、いくつかの研究が行われてきた。予備研究の中では、Lazarusら(1984)²²⁾により「脅威をもたらす事態に対する認知的および行動的な努力」として定義されているコーピングに焦点を当てている。このコーピングは状況依存的な側面があり、ストレス場面においてどのようなコーピングを行うかによってストレス反応は異なることが指摘されている。実習によるストレスの高い学生の多くが、「抑圧」や「発散」、「責任転嫁」や「諦め・放棄」といった回

避的で望ましくないコーピングが用いられていることが報告されており、物事を肯定的に捉える認知的なコーピングの使用がストレス反応を低減させていることが報告されている（清水ほか 2013²³⁾；戸井ほか 2020²⁴⁾）。STM 教育の多くが、ストレスに有効なストレスコーピングを教えるという認識に立つものが多く、実践研究としては、寺藪・奥富（2011²⁵⁾；2012²⁶⁾）が児童養護施設等における実習前に STM 教育を実施し、学生の実習ストレス低減や、満足感や自己効力感の高まりを報告している。学校現場においては、自己のストレスの対処法を知り、適切な方略を身につけるよう指導する STM 教育が、学校現場に広く採用されており、その効果の大きさも報告されてきていることに比べると、保育実習における実践研究は少ない現状にある（武田ら 2004²⁷⁾；松木 2004²⁸⁾）。よって、本研究では、実習前の学生を対象に STM 教育を行い、学生の理解や意識にどのような影響を与えているかを検討する。

3. 保育実習前の学生に向けたストレスマネジメント教育

STM 教育における技法は、治療的専門的な方法から誰でも行える非専門的な方法に移行しつつあり、臨床的アプローチよりも集団的アプローチが注目されるようになってきた（富永 2012）²⁹⁾。非専門的な方法および集団的アプローチという視点は、学校現場に広く活用された要因と思われるが、その一方で、学生の個人的要因によって、STM 教育の効果に差異があることが報告されている。実習を体験する学生の場合、自己の理想像と現実像の不一致を感じる程度に個人差があるため、実習前の学生に行う STM 教育は学生の個人的要因やストレス状態に合わせた対応が求められている（戸井ほか 2019）³⁰⁾。田中ら（2020）³¹⁾ は、実習における学生の自己評価と他者評価の視点から、学生のタイプに分類し、自己評価と他者評価に不一致が生じている学生に対して、自己理解を促す支援が必要であることを報告している。また、渡邊ら（2016）³²⁾ は、セルフモニタリングの視点から、学生が関心を持って自分のストレス状態やコーピングスタイルについて自覚することがストレスの抑制につながると述べている。よって、実習前の学生に STM 教育を実施する場合は、これまでの「有効なコーピングを教える」という方法に加え、学生が関心を持ち、自己理解を深めるものとなる方法を行う必要がある。そこで、本研究で行う STM 教育は、Lazarus & Folkman（1984）³³⁾ のストレスモデルであるトランスアクション理論をもとに、一連のストレス生起過程を、ストレスターの出現、一次的・二次的認知的評価、コーピングの実行、ストレス反応という 4 段階に分けて説明し、適切なコーピングを教える。また、獲得しやすいコーピングとして活用されているリラクゼーション法の演習を実施する（山中・富永 2000）³⁴⁾。これらの一般的な STM 教育で行われるプログラムに加え、実習における学生のタイプや、実習におけるストレス反応を抑えるコーピングの選択について学ぶ内容を取り入れた。そうすることにより、体験したことのない実習について、学生が関心を持ち、イメージしやすくなることで、自己理解につながることを目指す。

4. 本研究の目的

本研究では、これまで明らかにされてきた実習とストレスの関連に関する知見をプログラムに取り入れたSTM教育を行い、ストレス反応や社会的スキルおよび保育者効力感の高低差といった参加者の個人的要因の差による効果の違いを検討することで、保育者養成校に通う学生を対象としたSTM教育の在り方を明らかにする。

II 方法

1. STM教育の手続き

1) 実施時期

令和元年12月にSTM教育を実施した。実施前（以下Pre）と実施後（以下、Post）にアンケートを実施した。また、令和2年1月～2月の間に学生は2週間の実習を体験した。実習終了時（以下、Follow-up）にアンケートを実施した。Preでは、学生のストレスに関する理解と意識を測定するためのアンケートを行った。併せて、学生のストレス状態と個人的要因（社会的スキル・保育者効力感）を測定するためのアンケートを行った。Postでは、学生のストレスに関する知識と意識を測定するためのアンケートを行った。Follow-upでは、学生のストレスに関する理解と意識を測定するためのアンケートを行った。

2) 実施内容

本研究で行ったSTM教育は、山中・富永（2000）³⁵⁾のSTM教育を参考に構成した。STM教育の流れは、①ストレスモデルの講義、②コーピングの講義、③実習ストレスに関する講義、④リラクゼーション法の演習とした。

①**ストレスモデルの講義（1時間）**：多くのSTM教育で使用されているLazarus & Folkman（1984）³⁶⁾のストレスモデルを使用し、一連のストレス生起過程を、ストレスの出現、一次的・二次的認知的評価、コーピングの実行、ストレス反応という4段階に分けて説明した。学生が日頃感じているストレスイベントを挙げ、どのようなことがストレスとなっているのか、その結果、どのような心身のストレス反応が生じているかを振り返る時間とした。

②**コーピングの講義（0.5時間）**：一般的に大別される問題焦点型コーピングと情動焦点型コーピングを説明した。加藤（2005）³⁷⁾によると、問題焦点型コーピングは、ストレスフルな状況において、問題を解決することでストレス反応を減少させようとするコーピング方略群であり、情動焦点型コーピングは、ストレスフルな状況で喚起された不快な情動を鎮め、調節するコーピング方略群であり、どのようなコーピングを用いるかによってストレス反応が異なるとされている。学生が普段使っているコーピングを挙げ、どのような対処をしているかを振り返る時間とした。

③実習ストレスに関する講義（1時間）：これまでの実習ストレスに関する知見を参考とした（戸井ら 2019³⁸⁾；田中ら 2020³⁹⁾）。実習中における学生のストレスは、実習体験によるストレス以外に、生活に関するもの、対人および対教師に関するものもあり、抑うつや怒り、無気力などのストレス反応の増加に影響していることを説明した。また、実習中、肯定的に物事を捉えたり、計画的に考えたりする認知的なコーピングを行っている学生ほどストレスを軽減していること、諦め思考や責任転嫁する思考のような回避的なコーピングを行っている学生ほどストレスが増加していることを説明した。さらに、学生が実習中に陥る理想と現実の不一致を説明し、どのようなタイプに分かれているかについて説明した。田中ら（2020）⁴⁰⁾ は自己評価と他者評価の違いから、自己一致している自己一致タイプと、自己評価が低く他者評価が高い自己卑下タイプ、自己評価が高く他者評価が低い自惚れタイプに分類している。この3タイプを説明し、自己一致タイプが情報収集することや計画的に考えることなど、効果的なコーピングを使用していることを説明した。あわせて、学生が体験する不一致な状態から、実習を通して自己一致していく流れの大切さを伝えた。

④リラクゼーション法の演習（0.5時間）：呼吸法と漸進的筋弛緩法（以下、筋弛緩法）を取り入れた。リラクゼーション法は、比較的簡単に獲得でき、時間や場所に関わらず実施できる効果的な技法とされている（近藤・小坂橋 2006）⁴¹⁾。呼吸法は基本的な技法とされており、筋弛緩法は簡易版を取り入れることで習得しやすくなる技法である（五十嵐 2001⁴²⁾；梅沢・寺井 2006⁴³⁾）。児童生徒の集団を対象として行っている STM 教育においても、呼吸法と筋弛緩法が使用されていることから、本研究の STM 教育の中においても導入した（兵庫県立教育研究所⁴⁴⁾；山中・富永 2000⁴⁵⁾；近澤・立垣・児玉 2011⁴⁶⁾）。

2. 調査対象

短期大学保育科に在籍する1年生75名に対してSTM教育を実施した。また、そのうち、有効な回答を得られた52名を対象とした。なお、倫理的配慮として、STM教育実施前に、研究の目的と内容を説明し、情報が第三者に特定されないこと、調査拒否による不利益が生じないことを説明した上で実施した。なお、アンケートの回収をもって同意を得たものとし、回収できたもののみを調査の対象とした。また、リラクゼーション法の実施については、学生の体調に十分に配慮し、不快を感じた際は中止するように伝えた上で導入した。

3. 調査項目

1) 学生のストレスに関する理解と意識の測定

STM教育の実施による学生の理解と意識の変化を測定するために、兵庫県立教育研究所（2011）⁴⁷⁾ のSTM教育で使用されているアンケートを参考に作成した。「ストレスモデルやその仕組みについて

の理解（以下、ストレスに関する理解：「あなたはストレスの仕組みについて理解していますか」）、「ストレス対処法についての理解と気づき（以下、ストレス対処法に関する理解：「怒りやイライラなどの気持ちを静める方法を知っていますか」）、「実習ストレスと対処法に関する理解（以下、実習ストレスに関する理解：「ストレスと実習の関係について理解していますか」）、「実習ストレスに対して上手く対処できる感覚（以下、実習ストレスの対処可能性：「あなたは、実習のストレスにうまく対処できると思いますか」）の4項目、「あなたに今の状態を尋ねます」という教示のもと、1「全くあてはまらない」から5「とてもあてはまる」の5段階評定で測定した。なお、それぞれの項目を Pre、Post および Follow-up に実施した。

2) 学生のストレス状態と個人的要因の測定

STM 教育実施前の学生のストレス状態と個人的要因を測定するために、①ストレス反応尺度、②社会的スキル尺度、③保育者効力感尺度を使用した。なお、各尺度は、Pre において実施した。

①ストレス反応尺度：学生が抱える全般的な心理的ストレス反応を測定するために、鈴木ほか(1997)⁴⁸⁾の心理的ストレス反応尺度18項目(SRS-18)を使用した。「あなたのここ2、3日の感情の行動の状態にどのくらい当てはまりますか」という教示のもと、0「全くちがう」から3「その通りだ」の4段階評定で測定した。下位尺度は、「抑うつ-不安(例：「何となく心配だ」)」、「不機嫌-怒り(例：「怒りを感じる」)」、「無気力(例：「何かに集中できない」)」の3因子構造であった。

②社会的スキル尺度：学生の個人的要因の1つである社会的スキルを測定するために、菊池(1988)⁴⁹⁾のソーシャルスキル尺度18項目(KISS-18)を用い、「自分にどれだけあてはまるかを答えてください」という教示のもと、1「いつもそうではない」から5「いつもそうだ」の5段階評定で測定した。KISS-18は、対人場面で実際に必要とされる具体的なスキルを複数想定して、複数のスキルを含む尺度であり(相川・藤田2005)⁵⁰⁾、自己評定と他者評定との間に高い正の相関が認められている(菊池2004)⁵¹⁾。実習における変化を測定する上で、信頼性のある尺度だと思われる。この尺度は1因子構造で、質問項目には、「自分の感情や気持ちを素直に表現できますか」「気まずいことがあった相手と上手に和解できますか」などが含まれている。

③保育者効力感尺度：学生の個人的要因の1つである保育者効力感を測定するために、三木・桜井(1998)⁵²⁾の保育者効力感尺度を用い、「実習を終えたあなたに質問します」という教示のもと、1「ほとんどそうは思わない」から5「非常にそう思う」の5段階評定で測定した。この尺度は1因子構造15項目であり、質問項目には、「私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う」、「私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う」などが含まれている。

Ⅲ 結果

1. STM 教育実施による学生の変化（ストレス反応の高低と測定時期の比較から）

1) ストレス反応合計と測定時期の比較

学生のストレス状態の違いがSTM教育の効果に及ぼす影響を確認するため、教育による各理解度および実習ストレスへの対処可能性を従属変数とし、ストレス反応尺度合計得点の平均得点から分類した2群（ストレス反応の高さ：ストレス反応低群・高群）を参加者間要因、測定時期（Pre・Post・Follow-up）を参加者内要因とした2要因混合分散分析を行った（Table1）。分散分析の結果、ストレスに関する理解は、ストレス反応の高さの主効果が有意であり、ストレス反応低群が高群より高かった。測定時期の主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高く、PostはFollow-upより高かった。また、交互作用が有意であり、単純主効果の検定から、Preではストレス反応低群は高群より高いことが認められた。ストレス反応低群では、PreよりPost、Follow-upが高く、PostはFollow-upより高くなっており、ストレス反応高群では、PreよりPost、Follow-upが高くなっていった。ストレス対処法に関する理解は、測定時期のみ主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高くなっていった。実習ストレスに関する理解は、測定時期のみ主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高く、PostはFollow-upより高かった。実習ストレスへの対処可能性は、ストレス反応の高さの主効果が有意であり、ストレス反応低群が高群より高かった。測定時期の主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高く、Follow-upはPostより高かった。また、交互作用が有意であり、単純主効果の検定から、Postではストレス反応低群は高群より高いことが認められた。ストレス反応低群では、PreよりPost、Follow-upが高くなっており、ストレス反応高群では、PreよりPost、Follow-upが高く、PostよりFollow-upは高くなっていった。

Table1 ストレス反応と測定時期による各得点と分散分析結果

ストレス反応の高さ	測定時期	ストレス反応低群 n=29			ストレス反応高群 n=23			主効果			
		pre	post	follow-up	pre	post	follow-up	ストレス反応	測定時期	交互作用	
ストレスに関する理解	平均	3.34	4.24	3.72	2.70	3.96	3.78	F	4.92 *	45.64 **	4.71 *
	SD	0.60	0.68	0.58	0.91	0.62	0.51		ストレス低>高	pre<post, follow post>follow	pre: ストレス低>ストレス高 ストレス低: pre<post, follow post>follow ストレス高: pre<post,
ストレス対処法に関する理解	平均	3.62	4.28	3.97	3.17	4.13	4.00	F	1.60 n.s.	21.16 **	1.80 n.s.
	SD	0.81	0.64	0.61	1.01	0.68	0.59			pre<post, follow	
実習ストレスに関する理解	平均	3.21	4.38	3.83	2.87	3.96	3.91	F	3.42 †	43.30 **	2.34 n.s.
	SD	0.85	0.55	0.70	0.80	0.46	0.50			pre<post, follow post>follow	
実習ストレスへの対処可能性	平均	3.10	4.07	4.07	2.74	3.48	4.09	F	5.85 *	53.69 **	3.53 *
	SD	0.66	0.69	0.74	0.74	0.58	0.41		ストレス低>高	pre<post, follow post>follow	post: ストレス低>ストレス高 ストレス低: pre<post, follow

2) 抑うつ・不安と測定時期の比較

学生の抱える抑うつ・不安の違いがSTM教育の効果に及ぼす影響を確認するために、教育による各理解度および実習ストレスへの対処可能性を従属変数とし、抑うつ・不安得点の平均得点から分類した2群（抑うつ・不安の高さ：低群・高群）を参加者間要因、測定時期（Pre・Post・Follow-up）を参加者内要因とした2要因混合分散分析を行った（Table2）。分散分析の結果、ストレスに関する理解は、測定時期の主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高く、PostはFollow-upより高かった。また、交互作用が有意であり、単純主効果の検定から、Preでは抑うつ・不安低群は高群より高いことが認められた。抑うつ・不安低群では、PreよりPost、Follow-upが高く、PostはFollow-upより高くなっており、抑うつ・不安高群では、PreよりPost、Follow-upが高くなっていった。ストレス対処法に関する理解は、測定時期主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高くなっていった。また、交互作用については有意の差の傾向が認められ、単純主効果の検定から、抑うつ・不安低群ではPre、Follow-upよりPostが高く、抑うつ・不安高群ではPreよりPost、Follow-upが高かった。実習ストレスに関する理解は、測定時期の主効果のみが有意であり、PreよりPost、Follow-upが高く、PostはFollow-upより高かった。実習ストレスへの対処可能性は、抑うつ・不安の高さの主効果が有意であり、抑うつ・不安低群が高群より高かった。測定時期の主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高く、Follow-upはPostより高かった。また、交互作用が有意であり、単純主効果の検定から、PreおよびPostでは抑うつ・不安低群は高群より高いことが認められた。抑うつ・不安低群では、PreよりPost、Follow-upが高くなっており、抑うつ・不安高群では、PreよりPost、Follow-upが高く、PostよりFollow-upが高かった。

Table2 抑うつ・不安と測定時期による各得点と分散分析結果

抑うつ・不安の高さ 測定時期	抑うつ・不安低群 n=30			抑うつ・不安高群 n=22			主効果			交互作用	
	pre	post	follow-up	pre	post	follow-up	抑うつ・不安	測定時期			
ストレスに関する理解	平均	3.27	4.20	3.70	2.77	4.00	3.82	F	1.99 n.s.	44.32 **	3.40 *
	SD	0.68	0.70	0.59	0.90	0.60	0.49			pre<post, follow post>follow	pre: 抑うつ・不安低<抑うつ・不安高 抑うつ・不安低: pre<post, follow post>follow
ストレス対処法に関する理解	平均	3.57	4.33	3.90	3.23	4.05	4.09	F	0.96 n.s.	20.92 **	2.62 †
	SD	0.84	0.65	0.65	1.00	0.64	0.51			pre<post, follow	抑うつ・不安低: pre, follow<post 抑うつ・不安高: pre<post, follow
実習ストレスに関する理解	平均	3.10	4.30	3.77	3.00	4.05	4.00	F	0.10 n.s.	42.13 **	1.93 n.s.
	SD	0.87	0.59	0.72	0.80	0.47	0.43			pre<post, follow post>follow	
実習ストレスへの対処可能性	平均	3.10	4.10	4.10	2.73	3.41	4.05	F	8.67 **	53.22 **	3.76 *
	SD	0.65	0.65	0.70	0.75	0.58	0.47		ストレス低>高	pre<post, follow post>follow	pre, post: 抑うつ・不安低>抑うつ・不安高 抑うつ・不安低: pre<post, follow 抑うつ・不安高: pre<post, follow post<follow

(** P<.01, * P<.05, †P<.10)

3) 不機嫌・怒りと測定時期の比較

学生の抱える不機嫌・怒りの違いがSTM教育の効果に及ぼす影響を確認するために、教育による各理解度および実習ストレスへの対処可能性を従属変数とし、不機嫌・怒りの平均得点から分類した2群（不機嫌・怒りの高さ：低群・高群）を参加者間要因、測定時期（Pre・Post・Follow-up）を参加者内要因とした2要因混合分散分析を行った（Table3）。分散分析の結果、各理解度および実習ストレスへの対処可能性において、いずれも測定時期においてのみ主効果が有意であった。ストレスに関する理解と実習ストレスに関する理解では、PreよりPost、Follow-upが高く、PostはFollow-upより高かった。ストレス対処法に関する理解では、PreよりPost、Follow-upが高かった。実習ストレスへの対処可能性では、PreよりPost、Follow-upが高く、Follow-upはPostより高かった。

Table3 不機嫌・怒りと測定時期による各得点と分散分析結果

不機嫌・怒りの高さ 測定時期	不機嫌・怒り低群 n=31			不機嫌・怒り高群 n=21			主効果				
	pre	post	follow-up	pre	post	follow-up	不機嫌・怒り	測定時期	交互作用		
ストレスに関する理解	平均	3.10	4.16	3.71	3.00	4.05	3.81	F	0.07 n.s.	39.28 **	0.48 n.s.
	SD	0.93	0.72	0.58	0.62	0.58	0.50			pre<post, follow post>follow	
ストレス対処法に関する理解	平均	3.58	4.23	4.00	3.19	4.19	3.95	F	1.12 n.s.	21.16 **	1.19 n.s.
	SD	1.01	0.71	0.57	0.73	0.59	0.65			pre<post, follow	
実習ストレスに関する理解	平均	3.06	4.26	3.90	3.05	4.10	3.81	F	0.52 n.s.	39.35 **	0.16 n.s.
	SD	0.95	0.57	0.69	0.65	0.53	0.50			pre<post, follow post>follow	
実習ストレスへの対処可能性	平均	3.03	3.94	4.13	2.81	3.62	4.00	F	2.74 n.s.	48.48 **	0.30 n.s.
	SD	0.69	0.72	0.71	0.73	0.65	0.44			pre<post, follow post<follow	

(** P<.01, * P<.05, †P<.10)

4) 無気力と測定時期の比較

学生の抱える無気力の違いがSTM教育の効果に及ぼす影響を確認するために、教育による各理解度および実習ストレスへの対処可能性を従属変数とし、無気力得点の平均得点から分類した2群（無気力の高さ：低群・高群）を参加者間要因、測定時期（Pre・Post・Follow-up）を参加者内要因とした2要因混合分散分析を行った（Table4）。分散分析の結果、ストレスに関する理解は、測定時期の主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高く、PostはFollow-upより高かった。ストレス対処法に関する理解は、無気力の高さの主効果が有意であり、無気力低群が高群より高かった。測定時期の主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高くなっていった。実習ストレスに関する理解は、無気力の高さの主効果が有意であり、無気力低群が高群より高かった。測定時期の主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高く、PostはFollow-upより高かった。また、交互作用が有意であり、単純主効果の検定から、Postでは無気力低群が高群より高かった。無気力低群では、Pre、Follow-upよりPostが高く、PostはFollow-upより高かった。無気力高群ではPre、Follow-upよりPostが高かった。

実習ストレスへの対処可能性は、無気力の高さの主効果が有意であり、無気力低群が高群より高かった。測定時期の主効果が有意であり、Pre より Post、Follow-up が高く、Follow-up は Post より高かった。また、交互作用が有意であり、単純主効果の検定から、Pre、Post とともに無気力低群は高群より高かった。無気力低群では Pre、Follow-up より Post が高く、無気力高群では Pre、Follow-up より Post が高く、Follow-up は Post より高かった。

Table4 無気力と測定時期による各得点と分散分析結果

無気力の高さ	無気力低群 n=26			無気力高群 n=26			主効果				
	測定時期	pre	post	follow-up	pre	post	follow-up	無気力	測定時期	交互作用	
ストレスに関する理解	平均	3.23	4.15	3.69	2.88	4.08	3.81	<i>F</i>	0.57 n.s.	41.77 **	1.95 n.s.
	<i>SD</i>	0.75	0.72	0.61	0.85	0.62	0.48			pre<post, follow post>follow	
ストレス対処法に関する理解	平均	3.73	4.35	4.04	3.12	4.08	3.92	<i>F</i>	5.64 *	20.41 **	2.04 n.s.
	<i>SD</i>	0.86	0.62	0.59	0.89	0.68	0.62		無気力低>高	pre<post, follow	
実習ストレスに関する理解	平均	3.27	4.42	3.85	2.85	3.96	3.88	<i>F</i>	5.68 *	43.78 **	2.48 †
	<i>SD</i>	0.86	0.57	0.72	0.77	0.44	0.51		無気力低>高	pre<post, follow post>follow	post: 無気力低>高 無気力低: pre<post, follow post>follow 無気力高: pre<post, follow
実習ストレスへの対処可能性	平均	3.19	4.15	4.12	2.69	3.46	4.04	<i>F</i>	12.11 **	53.43 **	3.77 *
	<i>SD</i>	0.62	0.66	0.64	0.72	0.57	0.59		無気力低>高	pre<post, follow post<follow	pre: 無気力低>高 post: 無気力低>高 無気力低: pre<post, follow 無気力高: pre<post, follow post<follow

(** $P<.01$, * $P<.05$, † $P<.10$)

2. STM 教育実施による学生の変化（ストレス反応の高低と測定時期の比較から）

1) 学生の個人的要因（社会的スキル・保育者効力感）による分類

実習前の学生について、社会的スキルおよび保育者効力感の視点からどのような特徴がみられるかを検討するために、社会的スキル尺度と保育者効力感尺度の得点を元にクラスター分析（Ward 法）を行い、学生を3つのタイプに分類した。個人的要因に関する3つのタイプを要因として、社会的スキルと保育者効力感の尺度得点について一要因分散分析を行った（Table5）。

分散分析の結果、社会的スキルと保育者効力感ともに、有意な差が認められた（ $F(2,49)=59.85$ ； $F(2,49)=38.53, p<.01$ ）。Tukey 法による多重比較（5%水準）を行った結果、3つの群に分類された。社会的スキルと保育者効力感ともに高い群は「社会的スキル・保育者効力感高群」と名づけた。「社会的スキル・保育者効力感高群」は、自己の対人関係スキルや保育者としてのスキルについて高いと感じている群だと考えられる。また、社会的スキルは中程度の高さであり、保育者効力感は低い群は、「社会的スキル・保育者効力感不一致群」と名づけた。「社会的スキル・保育者効力感不一致群」は、自己の対人スキルについてある程度の高さを自覚しているが、保育者としてのスキルについては自信を持っていない群だと考えられる。社会的スキルと保育者効力感ともに低い群は、「社会的スキル・保育者効力感低群」と名づけた。「社会的スキル・保育者効力感低群」は、自己の対人スキルや保育者として

のスキルについて高いと感じている群だと考えられる。

Table5 社会的スキルと保育者効力感の分散分析結果

	A 社会的スキル・保育者効力感 高群 n=15		B 社会的スキル・保育者効力感 不一致群 n=19		C 社会的スキル・保育者効力感 低群 n=18		F値	多重比較
	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
社会的スキル	65.87	6.13	58.50	3.17	48.58	4.44	59.85 **	A>B>C
保育者効力感	50.93	4.200	43.11	2.654	41.42	3.006	38.53 **	A>B, C

(* P<.05, ** P<.01)

2) 個人的要因と測定時期の比較

学生の抱える個人的要因の違いがSTM教育の効果に及ぼす影響を確認するために、教育による各理解度および実習ストレスへの対処可能性を従属変数とし、クラスター分析で分類した3群（「社会的スキル・保育者効力感高群」、「社会的スキル・保育者効力感不一致群」、「社会的スキル・保育者効力感低群」）を参加者間要因、測定時期（Pre・Post・Follow-up）を参加者内要因とした2要因混合分散分析を行った（Table6）。分散分析の結果、ストレスに関する理解は、測定時期の主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高く、PostはFollow-upより高かった。また、交互作用が有意であり、Preでは高群が不一致群より高かった。高群ではPostはPreより高く、不一致群では、PreよりPost、Follow-upが高く、PostはFollow-upより高かった。ストレス対処法に関する理解は、個人的要因の主効果に有意の差の傾向が認められ、高群が低群より高かった。測定時期の主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高かった。実習ストレスに関する理解は、個人的要因の主効果が有意の差の傾向が認められ、高群が低群より高かった。測定時期の主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高く、PostはFollow-upより高かった。実習ストレスへの対処可能性は、個人的要因の主効果が有意であり、高群および不一致群が低群より高かった。測定時期の主効果が有意であり、PreよりPost、Follow-upが高く、Follow-upはPostより高かった。

Table6 個人的要因と測定時期による各得点と分散分析結果

個人的要因	測定時期	社会的スキル・保育者効力感高群 n=15			社会的スキル・保育者効力感不一致群 n=19			社会的スキル・保育者効力感低群 n=18			主効果			
		pre	post	follow-up	pre	post	follow-up	pre	post	follow-up	個人的要因	測定時期	交互作用	
ストレスに関する理解	平均	3.47	4.07	3.80	2.84	4.16	3.63	2.94	4.11	3.83	F	1.00 n.s.	39.69 **	2.04 †
	SD	0.72	0.77	0.54	0.81	0.74	0.48	0.78	0.46	0.60		pre<post, follow post>follow	pre:高群>不一致群 高群:pre<post 不一致群:pre<post, follow post>follow 低群:pre<post, follow	
ストレス対処法に関する理解	平均	3.87	4.27	4.13	3.37	4.37	3.95	3.11	4.00	3.89	F	2.94 †	18.77 **	1.34 n.s.
	SD	0.88	0.68	0.62	0.81	0.67	0.51	0.94	0.58	0.66		高群>低群	pre<post, follow	
実習ストレスに関する理解	平均	3.33	4.33	4.07	3.11	4.21	3.74	2.78	4.06	3.83	F	2.99 †	41.04 **	0.59 n.s.
	SD	0.79	0.60	0.57	0.79	0.61	0.44	0.85	0.40	0.76		高群>低群	pre<post, follow post>follow	
実習ストレスへの対処可能性	平均	3.27	4.13	4.33	3.00	4.00	4.05	2.61	3.33	3.89	F	10.20 **	49.66 **	0.80 n.s.
	SD	0.68	0.72	0.60	0.65	0.56	0.51	0.68	0.58	0.66		高群>低群 不一致群>低群	pre<post, follow post>follow	

(** P<.01, * P<.05, †P<.10)

IV 考察

1. 実習前の学生に対する STM 教育の効果について

STM 教育による効果について、実習前の学生のストレス状態および個人的要因の違いから検討した結果、ストレス状態や個人的要因の差異にかかわらず、実施前に比べて実施後ではストレス、コーピングおよび実習ストレスについて理解・意識が高まっていた。ストレスおよび実習ストレスの理解については、実施後において高く変化したが、実習後までは効果が持続しなかった。また、実習ストレスに対して対処できると感じる感覚については、実施前に比べて実施後では高まり、実習後にさらに高まっていた。実習前に STM 教育を行うことによって、学生のストレスやコーピングに対する理解や意識が変化することが明らかとなった。また、コーピングの理解と実習ストレスに対処できる感覚については、実際に実習を体験し、コーピングを使用したことにより、コーピングへの理解や意識が維持され、次の実習においても対処できるという感覚が強まったと考えられる。以上のことから、STM 教育は、実習前の学生のストレスへの理解や意識を変化させる一定の効果があることが示唆された。しかし、本研究では、STM 教育による学生の理解や意識の変化を測定することを目的としているため、学生の生理的・心理的な変化や満足度などは測定していない。また、STM 教育を実施していない群との比較検討ができていないため、今後の課題として実施しない群（コントロール群）の設置により、STM 教育による効果をより多くの指標で測定し、効果を検証していく必要がある。

2. STM 教育の効果と学生のストレス状態および個人的要因の関連について

STM 教育の効果について、学生のストレス状態によって効果に差が認められた。実習前にストレス反応が低い学生は、高い学生に比べて測定時期に関わらず、ストレスの理解や意識、実習ストレスに対処できる感覚が高い傾向が認められた。実習前の抑うつ・不安が低い学生は、高い学生に比べて、実施前にストレス、コーピングの理解や意識が高く、また、実習ストレスに対処できる感覚については、抑うつ・不安が低い学生が高い学生に比べて、実習前・後ともに高い状態であった。実習前の無気力が低い学生は、測定時期に関わらず、高い学生に比べて、コーピング、実習ストレスの理解や意識、実習ストレスに対処できる感覚が高い傾向が認められた。また、実習前の無気力が低い学生は、高い学生に比べて、実施前に実習ストレスに対処できる感覚が高く、実施後に実習ストレスの理解、対処できる感覚が高い傾向が認められた。よって、学生が抱えるストレスの程度によって、STM 教育の効果の現れ方が異なることが明らかとなった。実習前にストレス反応が高い学生については、ストレスやコーピングについての理解や意識が低い傾向が見られ、STM 教育を行うことで理解や意識が高まることから、実習前に STM 教育を行うことは、意義があると思われる。特に、ストレス反応が高い学生に対して、事前に実施していく必要があるだろう。

STM 教育の効果について、学生の個人的要因によって効果に差が認められた。社会的スキル・保

育者効力感がともに高い学生は、ともに低い学生に比べて、コーピング、実習ストレスの理解・意識、実習ストレスに対処できる感覚は高い傾向が認められた。また、実習ストレスに対処できる感覚については、社会的スキルが程よくあるが保育者効力感が低い学生の方が、ともに低い学生よりも高い傾向が認められた。ストレスの理解・意識については、実施前は、社会的スキル・保育者効力感がともに高い学生が、社会的スキルが程よくあるが保育者効力感が低い学生よりも高い傾向が見られた。また、学生のタイプによって、実施前、実施後、実習後によって理解・意識に差異が認められた。よって、社会的スキルおよび保育者効力感が低い学生や、社会的スキルが程よく高いが保育者効力感が低く不一致の状態である学生に対して、実習前にSTM教育を行う意義はあると思われる。自己のスキルを低く知覚している学生や、自己のスキルの知覚に不一致を感じている学生にとって、STM教育を行うことは、渡邊（2016）⁵³⁾が述べているように、自分についてのセルフモニタリングが促進され、ストレスの抑制につながると思われる。しかし、本研究では、前述したように生理的・心理的指標やコントロール群を用いた効果の検証を行っておらず、STM教育の効果は明確にされていない。今後は、実習前の学生に対するSTM教育の実践を行っていくことに加え、効果の検証を深め、継続的に検討していく必要がある。

注

- 注1) 本研究では、保育専攻の学生を学生と呼ぶこととする。
注2) 本研究では、幼稚園教諭と保育士をまとめて保育者と呼ぶこととする。
注3) 本研究では、幼稚園教育実習および保育実習をまとめて実習と呼ぶこととする。
注4) 統計解析は、統計ソフトRを用いて行った。

引用・参考文献

- 1) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知（2003）指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について。
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou/1900000/Koyoukintoujidoukateikyoku/0000108972.pdf>
(情報習得 2020/1/23)
- 2) 岩井勇児（2001）保育科学生の保育者観の形成（統報）. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 23, 183-194.
- 3) 高橋裕子・大滝ミドリ・吉澤千夏・今村聡美（2012）幼稚園教育実習前後における保育技術の習熟度と学び：テキストマイニングによる分析を通して 東京家政大学研究紀要, 52（1）, 1-8.
- 4) 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子（2002）保育実習が学生の子ども観、保育士観におよぼす影響 鎌倉女子大学紀要, 9, 22-33.
- 5) 伊藤嘉奈子・入江礼子・塩崎万里・田中奈緒子・坪井寿子・富田庸子・松永しのぶ（1999）女子大学生の職業選択過程に関する基礎的研究—鎌倉女子大学における教育・福祉関係への就職希望者を中心に— 鎌倉女子大学紀要, 6, 79-96.

- 6) 吉田道雄・佐藤静一 (1991) 教育実習生の児童に対する認知の変化—実習前, 実習中, 実習後の「子ども観」の変化— 日本教育工学雑誌, 15, 93-99.
- 7) 浜崎隆司・加藤孝士・寺蘭さおり・荒木美代子・岡本かおり (2008) 保育実習が保育者効力感, 自己評価に及ぼす影響—実習評価を媒介した因果モデルの検討— 鳴門教育大学研究紀要, 23, 121.
- 8) 大野和男 (2018) 進路決定における保育実習・教育実習の重要性と実習時のリアリティ・ショック 鎌倉女子大学紀要, 25, 35-48.
- 9) 戸井和彦・田中康一郎・西村亮輔 (2019) 保育者養成校に通う学生のストレスとソーシャルスキルおよびコーピングの関連—実施前・後の比較から— 保育者養成教育研究, 4, 59-70.
- 10) 糠野亜紀 (2004) 短期大学生の精神的健康状態に関する研究 和歌山信愛女子短期大学紀要, 44, 49-51.
- 11) 森脇裕美子・島崎保・高橋秀典・井上光一・植田有美子・中磯子・田中麻貴 (2008) より有意義な保育実習の実現に向けて—保育実習における実習生の不安に関する研究— 日本教育心理学会第50回総会, 268.
- 12) 前掲8)
- 13) 前掲9)
- 14) 相川充 (2000) 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学— セレクション社会心理学 20 サイエンス社.
- 15) 三木知子・桜井茂男 (1998) 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46, 203-211.
- 16) 小林真・浅野可珠 (2016) 大学生の保育者効力感の規定要因—教育実習の効果と社会的スキルの影響— 富山大学人間発達科学部紀要, 10 (2), 115-123.
- 17) 藤原和政・河村茂雄・川俣理恵 (2017) 保育士養成校に在籍する専門学校生に対するCATSの効果検証 カウンセリング研究, 50 (1), 13-22.
- 18) 前田直樹・金丸靖代・畑田惣一郎 (2009) 保育者効力感, 社会的スキル及び職務満足感が保育士の精神的健康に与える影響 九州保健福祉大学研究紀要, 10, 17-23.
- 19) 清水里美・志澤康弘・藤本史・金子眞理 (2013) 短期大学生のためのストレスマネジメント教育における諸問題—幼稚園実習評価および学生による履修カルテの自己評価と関連づけて— 平安女学院大学研究年報, 14, 37-51.
- 20) 渡邊尚孝・小澤拓大・井上浩義 (2016) 保育実習生のストレスマネジメント支援に関する基礎調査—POMS2を用いた実習前後の気分調査とストレスコーピングの変化— 宮崎学園短期大学紀要, 9, 180-188.
- 21) 前掲9)
- 22) Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984) Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company.
- 23) 前掲19)
- 24) 前掲9)
- 25) 寺蘭さおり・奥富庸一 (2011) 保育学生における施設実習前のストレスマネジメント教育に関する予備研究 倉敷市立短期大学研究紀要, 55, 45-52.
- 26) 寺蘭さおり・奥富庸一 (2012) 保育学生へのストレスマネジメント教育の効果 倉敷市立短期大学研究紀要, 56, 23-31.
- 27) 武田一・内田和寿 (2004) 大学生・短期大学部生に対するストレスマネジメント教育効果に関する研究 ヘルスカウンセリング学会年報, 10, 41-48.
- 28) 松木繁・宮脇宏司・高田みぎわ編著 (2004) 教師とスクールカウンセラーでつくるストレスマネジメント教育 あいり出版

- 29) 富永良喜 (2012) ストレスマネジメント支援の今日的意義と課題 臨床心理学 vol12, no6, 766-770.
- 30) 前掲 9)
- 31) 田中康一郎・戸井和彦 (2020) 保育者養成校に通う学生の実習における評価タイプと個人的要因との関連 —実習における自己評価と現場評価の比較から— 保育学研究 投稿中.
- 32) 前掲 20)
- 33) 前掲 22)
- 34) 山中寛・富永良喜 (2000) 動作とイメージによるストレスマネジメント教育 基礎編 子どもの生きる力と教師の自信回復のために 北大路書房.
- 35) 前掲 34)
- 36) 前掲 22)
- 37) 加藤司 (2005) ストレスフルな状況に対するコーピングと精神的健康 東洋大学社会学部紀要, 43 (1), 5-21.
- 38) 前掲 9)
- 39) 前掲 31)
- 40) 前掲 31)
- 41) 近藤由香・小坂橋喜久代 (2006) 1997～2004年のリラクセーション研究の文献レビュー 日本看護技術学会誌, 5 (1), 69-76.
- 42) 五十嵐透子 (2001) リラクセーション法の理論と実際 —ヘルスケア・ワーカーのための行動療法入門 医歯薬出版株式会社.
- 43) 梅沢章男・寺井堅祐 (2006) 臨床呼吸法 ストレス科学研究, Vol.21, 10-17.
- 44) 兵庫県立教育研究所 (2011) <http://www.hyogo-c.ed.jp/~kenshusho/04kiyou/119pdf/119-5.pdf>
- 45) 前掲 34)
- 46) 近澤範子・立垣祐子・児玉豊彦 (2011) 「ストレスマネジメント教室」の効果的プログラムの検討 UN-CNAS, RINCPC Bulletin Vol.18, 135-144.
- 47) 前掲 44)
- 48) 鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二 (1998) 新しい心理的ストレス反応尺度 (SRS-18) の開発と信頼性・妥当性の検討 行動医学研究, 4, 22-29.
- 49) 菊池章夫 (1988) 『思いやりを科学する』 川島書店.
- 50) 相川充・藤田正美 (2005) 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成 東京学芸大学紀要第1部門, 56, 87-93.
- 51) 菊池章夫 (2004) KISS-18 研究ノート 岩手県立大学社会福祉学部紀要, 6, 2, 41-51.
- 52) 前掲 15)
- 53) 前掲 20)