

保育者養成における実習の達成目標と保育者効力感が 実習ストレスに及ぼす影響

野崎 秀正

Effects of Goal Orientations toward Child Education and Preschool Teacher-Efficacy on Students' Mental Stress during Teaching Practice

Hidemasa NOSAKI

問 題

保育者養成における重要なカリキュラムの一つとして実習があるが、将来保育者を志す学生にとっての実習は大きな学びの場であると同時にストレス事態にもなり得る。実習中に経験する実習ストレスについては、それを緩衝、緩和させる外的、内的要因についての研究がこれまでにいくつか行われている。

外的要因については、それまでに多く行われているストレス研究（浦，1992）を参考に、他者からのソーシャルサポートの効果が主に検討されている。例えば、音山（1995）は、実習中に被るストレスによりストレス反応が引き起こされる過程で、情動的サポート、生活サポート、業務サポートといった種々のサポートが、そのネガティブな効果を低減させることを示している。また、野崎・森野（2008）は、ソーシャルサポートが実習ストレスの発生に及ぼす緩衝効果をサポート源別に検討し、実習先の先生、友人・知人からのサポートで緩衝効果がみられたことを明らかにしている。

一方、内的要因については、個人特性、特に保育職に就く身としての自己意識の違いの影響が検討されている。このうち野崎・森野（2006）は、実習生の保育者効力感の影響について研究を行っている。保育者効力感とは「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取ることができる信念」と定義される概念（三木・桜井，1998）であり、野崎・森野（2006）では、保育者効力感の高い実習生ほど実習ストレスが低いことが明らかにされている。

さて、保育者効力感の概念は、もともとはBandura（1977）が提唱した自己効力感の概念を保育場面に適用したものである（三木・桜井，1998）が、この理論的背景を考慮に入れると、野崎・森野（2006）が明らかにした保育者効力感が実習ストレスに及ぼす影響については、現状を自分の力で制御できないと認知することが無力感や抑鬱傾向を引き起こすためであると説明できる。つまり、保育に対する自信やコンピテンスの低い者はそうでない者と比較して、実習中の失敗やつまづきを能力の低さのような自分では制御できない要因に起因することが多く、このことが実習中におけるネガティブなストレス反応を引き起こすことに繋がっていると考えられる。

それでは、特定の達成場面において能力感の低い者は必ず無気力や抑鬱傾向に陥りやすいといえるのであろうか。このことについてDweck（1986）は、コンピテンスのような能力感が達成行動に及ぼす影響を考える際には、もう一つ影響する認知的な媒介要因として達成目標の違いを考慮に入れることの重要性を指摘している。達成目標とは、学習行動への意味や目的に関連する個人的な目標の志向性のことであるが、Dweck（1986）は、知能を不安定且つ制御可能であり拡大するものとして捉えるか、安定且つ制御不可能であり固定的なものとして捉えるかによって志向する達成目標が異なると述べている。そして、前者の目標である学習目標（learning goal）を志向する者は能力感の高低により達成行動に違いはみられないが、後者の目標である遂行目標（performance goal）を志向する者では能力感の程度により達成行動の様子に違いが見られ、特にこれが低い場合で無気力傾向になりやすいことを実験的に明らかにしている（Elliott & Dweck, 1988）。

こうした達成目標と能力感が学習に伴う感情に及ぼす相互作用は、主に一般的な学習場面における学習動機づけを対象にしたものであるが、保育者養成課程におけるカリキュラムの1つである実習においても同様の傾向はみられるかもしれない。そこで、本研究では、実習に対する達成目標及び実習に対する能力感に相当すると思われる保育者効力感の違いにより、実習中に被る実習ストレスの程度が異なることを予想し、検討する。

さて、本研究で扱う達成目標であるが、先に述べたDweckをはじめとする初期研究以降、多くの研究者が類似した目標の概念について様々な名称を使用している（上淵, 2004）。本研究では、Dweckの学習目標に相当する課題の熟達により能力感を高めようとする目標について熟達目標（mastery goal）の用語を使用する。一方、遂行目標については同様の用語を使用することにする。ただし、遂行目標について、近年は他者との相対的な比較によりポジティブな評価を得ようとする遂行接近目標（performance-approach goal）と、他者との比較による自分へのネガティブな評価を回避しようとする遂行回避目標（performance-avoidance goal）の2つに分けられることが明らかにされている（Elliot & Church, 1997）。そのため、本研究では、実習に対する達成目標として熟達目標、遂行接近目標、遂行回避目標の3つの目標の存在を想定し、各達成目標と保育者効力感が実習ストレスに及ぼす相互作用の効果を検討する。

方 法

1. 調査対象者

宮崎市内の保育者養成校である短期大学保育科に在籍する1年生の学生203名（男子6名、女子197名）を対象にした。

2. 調査時期

調査実施時期は9月上旬であったが、この時期に調査対象者は全員正式なカリキュラムとしての実習は未経験である。しかし、7月中旬から8月下旬にかけての約1ヶ月半の夏季休業中において、保育所に平均28.1時間、幼稚園に19.5時間の自主実習を各自経験している。保育者効力感や保育に対する目標志向は養成校におけるその後の経験により変化することが考えられる（森野ら, 2011）が、本研

究ではなるべく保育現場での最初の実習を体験した直後の時期における関連を検討することを目的としていたため、この時期に調査を行った。

3. 調査内容

(1)実習における達成目標：本研究では、Elliot & Church (1997) の尺度の日本語版である田中・山内 (2000) の達成目標尺度を基に、実習における達成目標尺度を作成した。田中・山内 (2000) の尺度は、一般的な学習場面における目標を尋ねる内容であるが、例えば、「実習の評価よりも良い保育者になるために実習を頑張りたい」(熟達目標)、「実習先の先生から、他の実習生よりも上手に実習できていると思われたい」(遂行接近目標)、「『実習中に何か失敗したらどうしよう』とよく考えてしまう」(遂行回避目標)のように実習場面に適合するよう項目内容を修正した。こうして作成した15項目それぞれについて「5 とてもあてはまる」、「4 少しあてはまる」、「3 どちらともいえない」、「2 あまりあてはまらない」、「1 全然あてはまらない」の5件法で回答を求めた。

(2)保育者効力感：三木・桜井 (1998) が作成した保育者効力感尺度の10項目を使用した(例、「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」、「保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う」)。項目ごとに、将来、自分が保育士または幼稚園教諭になったとき各項目の内容をどのくらいできると思うかについて、「1 ほとんどそうは思わない」、「2 あまりそうは思わない」、「3 どちらともいえない」、「4 ややそう思う」、「5 非常にそう思う」の5件法で回答を求めた。

(3)実習ストレス：本研究では、これまでの実習ストレス研究のように実習中にどのようなストレスを体験しているかについては焦点を当てず、実習中に生じたストレス反応のみに焦点を当てることにした。そのため、General Health Questionnaire (GHQ) の短縮版 (GHQ-12) を基に、実習中のストレス反応を測定する内容に質問内容を修正して使用した(例、「ものごとに集中できなかった」、「心配事のためよく眠れなかった」)。全12項目の項目内容について、普段と比べて実習中どれぐらいそのような状態を経験したのかを「4 よくあった」、「3 ときどきあった」、「2 たまにあった」、「1 全くなかった」の4件法で回答を求めた。

結果と考察

1. 尺度の検討

尺度の内的整合性を検討するために α 係数を算出した。その結果、保育者効力感尺度については $\alpha=.90$ 、実習ストレス尺度については $\alpha=.80$ と共に高い値が得られ、尺度の内的整合性について問題はみられなかった。

一方、実習における達成目標尺度については、全15項目について因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。その結果、概ね予想どおり熟達目標、遂行接近目標、遂行回避目標にそれぞれ対応すると思われる3因子が抽出された。唯一、項目6「私は、他の実習生よりも悪い評価をもらわないようにしたいと思う」だけが想定していた遂行回避目標ではなく遂行接近目標により高い因子負荷を示した。このことについては、遂行接近目標に高い負荷を示している項目の中に項目6とほぼ同様の意

味である類似した項目が存在していることを考慮に入れると、より積極的な意味を含んだ項目内容となってしまうのかもしれない。そのため項目6については、分析結果に従い、遂行接近目標の項目として扱うこととした。この結果、熟達目標6項目、遂行接近目標6項目、遂行回避目標3項目の3つを下位尺度として扱った。

実習における達成目標尺度の各項目の内容と因子分析の結果を表1に示す。

表1 実習における達成目標尺度の項目内容と因子分析の結果

因子	項目番号	項目内容	因子負荷量
I	4	実習では、他の実習生より高い評価をもらうことを目標にしている。	.925
	7	実習では、他の実習生よりも高い評価をもらおうと思うとやる気がでる。	.819
	10	実習先の先生から、他の実習生よりも上手に実習できていると思われたい。	.761
	6	私は、他の実習生よりも悪い評価をもらわないようにしたいと思う。	.718
	3	実習を頑張って、自分が上手に保育ができることを実習先の先生に見せたいと思う。	.715
	13	周囲の人達に実習を頑張っていることを認めて欲しいと思う。	.548
II	9	実習がうまくいっているときだけではなく、少し大変になって悩むことがあったとしても実習をするのは好きだ。	.822
	8	実習の評価よりも良い保育者になるために実習を頑張りたい。	.720
	11	私は、実習中に少し難しくても知らなかったことを学びたい。	.719
	14	たとえ私の実習が実習先の先生から評価されることがなくても、実習は楽しい。	.664
	2	実習の評価に関係のあること以外でも、実習中はできるだけたくさんのかんことを勉強したい。	.626
III	5	実習の内容について、もっとくわしく知りたいとか、もっと他のことも知りたいと思うことがある。	.546
	12	実習先の先生に「うまくできない実習生」と思われてしまうのではないかと不安である。	.728
	1	「実習中に何か失敗したらどうしよう」とよく考えてしまう。	.605
	15	だめな実習生だと思われないために実習を頑張りたい。	.383

2. 各変数間の相関関係

各変数間の相関係数（Pearsonの積率相関係数）を算出した（表2）。その結果、実習ストレスと保育者効力感及び熟達目標の間に有意な負の相関（それぞれ $r=-.434$ 、 $r=-.579$ ）がみられた。保育者効力感が高い者ほど実習ストレスが低いという結果はこれまでの研究結果（野崎・森野, 2006）に従うものである。また、熟達目標を高く志向する者ほど実習ストレスを低く認知する傾向があるという結果についても、熟達目標を高く志向する者ほど適応的な学習行動を示し、無気力状態に陥りにくいという従来の研究結果に従う。一方、実習ストレスと遂行回避目標との間には有意な正の相関（ $r=.321$ ）がみられた。さらに、保育者効力感と達成目標の関連については、熟達目標及び遂行接近目標との間

にそれぞれ有意な正の相関 ($r=.436$, $r=.279$)、遂行回避目標との間に有意な負の相関 ($r=-.334$) がみられた。これらの研究結果、特に遂行接近目標と遂行回避目標で他の変数との間に異なる相関関係がみられたことについては、同じ遂行目標でも遂行接近目標は適応的な学習との間に無相関、または正の相関を示すことが多いが、遂行回避目標は適応的な学習との間に負の相関を示すことが多いという従来の研究結果 (村山, 2003) に従うものである。

表2 各変数間の相関係数(Pearsonの関率相関係数)

	実習 ストレス	保育者 効力感	達成目標		
			熟達	遂行接近	遂行回避
保育者 効力感	-.434 **				
熟達	-.579 **	.436 **			
遂行接近	-.135	.279 **	.337 **		
遂行回避	.321 **	-.334 **	.011	.283 **	

注) * $p < .05$, ** $p < .01$

3. 達成目標と保育者効力感が実習ストレスに及ぼす影響

先の分析で、保育者効力感と3つの達成目標及び実習ストレスの間にはいくつかの有意な相関関係があることが示された。そこで、保育者効力感と3つそれぞれの達成目標がどのように実習ストレスに相互作用を及ぼしているのかを明らかにするために、実習ストレスを基準変数、保育者効力感と各達成目標及びその交互作用項を説明変数とする重回帰分析を行った。

その結果、保育者効力感と熟達目標の交互作用のみ5%水準で有意であった。この交互作用の性質を詳細に検討するために、標準偏差を基準に熟達目標を高低2つの水準 ($\pm 1SD$) に分け、それぞれにおける保育者効力感の実習ストレスに対する単純傾斜を求める下位検定を行った。その結果、熟達目標が高い水準 (+1SD) にある場合は有意ではなかったが、熟達目標が低い水準にある場合 (-1SD) では有意であった。結果のグラフを図1に示す。つまり、実習に対する熟達目標が高いとき保育者効力感の実習ストレスに影響を及ぼさないが、実習に対する熟達目標が低いときでは保育者効力感が実習ストレスに負の影響を及ぼすことが明らかになった。この結果は、熟達目標を高く志向する場合には能力感に関係なく課題に対して内発的に動機づけられるなど熟達志向を示す一方で、熟達目標が低い場合には従来の研究 (野崎・森野, 2006) で明らかになっているように保育者効力感が高い場合は実習ストレスは低くなるが保育者効力感が低い場合には実習ストレスが高くなることを示しているといえる。一方、遂行接近目標と遂行回避目標については共に保育者効力感との交互作用は有意ではなかった。Dweck (1986) を始めとする従来の達成目標理論の知見に従うと、固定的な知能感を持つ傾向にある遂行目標を志向する学習者は能力感の高低により動機づけの程度が異なることが考えられることから、遂行目標が高い場合では保育者効力感の実習ストレスに影響を及ぼすが、それが低い場合では保育者効力感の実習ストレスに及ぼさないという熟達目標とは逆の交互作用がみられるこ

とも想定された。しかし、保育者効力感と実習ストレスの関連は遂行目標ではなく熟達目標の高低により緩衝されるといふ本研究の結果からは、実習場面において過度な実習ストレスを被らないためには、遂行目標よりも熟達目標をどのぐらい志向しているかが重要であることを示唆する。つまり、たとえ実習時の保育に対する能力感や自信が低くても、保育者としての力量は今後さらに伸ばすことが可能であるという拡大的な能力感をもっていたり、実習の評価結果よりも学習の過程を重視したり、子ども達との関わり等の保育活動について内発的に動機づけられていたりすると深刻な実習ストレスには陥りにくいといえる。

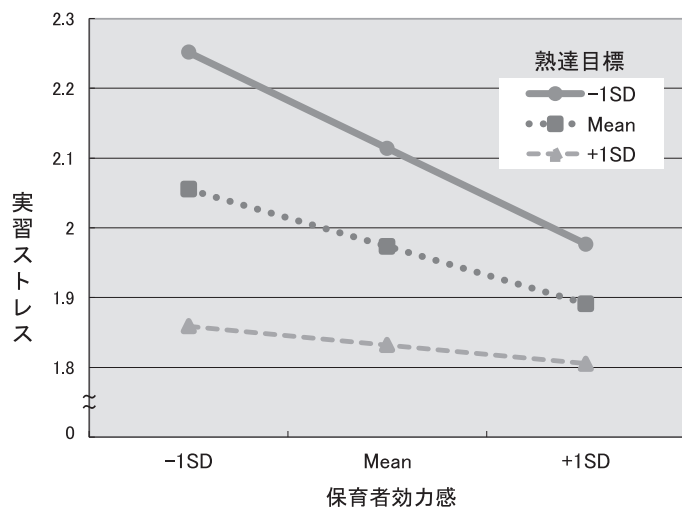


図1 熟達目標水準別の保育者効力感の回帰直線

4. まとめ

本研究の目的は、従来の研究で明らかにされている保育者効力感が実習ストレスに及ぼす影響について、達成目標理論の知見から実習における達成目標が媒介要因として作用していることを予想し、検討することであった。その結果、熟達目標を高く志向する場合でのみ保育者効力感が実習ストレスに影響を及ぼさないことが明らかになった。実習期間中において実習生は、毎日の実習記録簿の作成や研究保育の準備、子ども達や実習先の保育士との関係作りなど多くのストレス事態にさらされることになる。これが適度なストレスであればポジティブな効果をもたらすこともあるだろうが、過度の実習ストレスは実習生の保育者効力感や保育職に就く意欲といった保育者意識にネガティブな影響を及ぼすことも考えられる。そのため、実習に対する熟達目標を高く志向することでこのネガティブな関係を緩衝することができることを示した本研究の結果は、保育者養成機関や実習先の保育所、幼稚園においてどのような実習指導を行うことが望ましいかという点において有効な示唆を与える。例えば、他の実習生と比較しての評価や過程ではなく結果を重視するといった遂行目標志向型の実習指導は、実習中のちょっとした失敗やつまづきから抑鬱や無気力感などのストレス事態を引き起こさせてしまうかもしれない。その一方で、長期的な展望で保育力は向上することを示したり、保育に対す

る内発的動機づけを高めたりするような熟達志向型の実習指導は、実習中に能力感が低下することがあっても容易にストレス事態には結びつかないことが考えられる。そのため、今後の保育士養成においてはどのような目標を持って実習に取り組むのかという方向性にまで着目した指導を行うことが重要になるであろう。一方で、実習に対する達成目標は実習指導のような保育士養成カリキュラムのありようによってのみ形成されるというわけでもないであろう。その他の個人特性やそれまでに形成された学習観の影響も含め、実習に対する達成目標がどのように形成されるのかについては今後の検討課題である。

引用文献

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Dweck, C.S. 1986 Motivation processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**, 1040-1048.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. 1997 A hierarchical model of approach & avoidance achievement motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, **72**, 218-232.
- Elliot, E.S. & Dweck, C. S. 1988 Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 5-12.
- 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(2)**, 203-211.
- 森野美央・飯牟礼悦子・浜崎隆司・岡本かおり・吉田美奈 2011 保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討：保育専攻学生における自信経験・自信喪失経験に着目して 保育学研究, **49(2)**, 212-223.
- 村山 航 2003 達成目標理論の変遷と展望 - 「緩い統合」という視座からのアプローチ 心理学評論, **46(4)**, 564-583.
- 野崎秀正・森野美央 2006 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.
- 野崎秀正・森野美央 2008 保育専攻学生における実習中のソーシャルサポートが保育者意識に及ぼす影響 宮崎学園短期大学紀要, **1**, 135-145.
- 音山若穂 1995 心理的ストレス反応に対するソーシャル・サポートの緩衝効果-教育実習生のストレスに関する一研究- 早稲田大学大学院文学研究科紀要第一分冊, **41**, 29-41.
- 田中あゆみ・山内弘継 2000 教室における達成動機, 目標志向, 内発的興味, 学業成績の因果モデルの検討 心理学研究, **71(4)**, 317-324.
- 上淵 寿 2004 動機づけ研究の最前線 北大路書房
- 浦 光博 1992 ソーシャル・サポートの社会心理学 サイエンス社

