

保育学生の実習における情動喚起に関する研究 ：喚起場面と情動知能との関連に着目して

山 本 信

(保育学科)

I. 問題と目的

1. はじめに

情動は、怒り・恐れ・喜び・悲しみのように、比較的強い一過性の（短時間で終結する）ものであり、かつては抑制されるべき衝動のようなものだと考えられていた。とくにネガティブな情動は、ストレス反応や情緒的消耗感につながり、様々な不適応やバーンアウトを引き起こす可能性もある。しかし現在では、情動は、特定の問題に対処するために最適な身体的状態を瞬時に作り出すという生物学的機能（Levenson, 1999）と、表出を通してコミュニケーションを生み出す社会的機能（Campos et al., 1989）の2つの機能が認められ、情動が長期的な意味での個体の適応や生存に果たす役割は非常に大きいとされている。たとえば、ネガティブ情動の適応的な機能に焦点を当てた研究もあり（市原, 2010）、ネガティブ情動の喚起によって、記憶課題の遂行成績がよくなったり（Storbeck & Clore, 2005）、ステレオタイプの判断を行わないようになったりする（Forgas, 1995）ことが示されている。このような背景のもと、近年、社会情動的スキルや情動知能など、情動に関する様々な能力・スキルやその発達が注目されるようになっている（芦田, 2018；山川, 2022）。

2. 保育学生の実習における情動喚起

保育者を志望する学生にとって、実習は、これまで学んできた知識・技術を実践し、また、様々な新たな知識・技術を得ることでき

る場である。また、保育者・子ども・保護者など多くの他者とのコミュニケーションを重ねる中で人間性を磨くこともできる。一方で、実習は“様々な困難”に出会う場でもある。保育学生の実習におけるストレスに関しては、たとえば、植田（2002）は、「先生方との交流」「子どもたちとの交流」「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」と実習ストレスの関連について検討し、とくに、実習先の保育者との人間関係が大きなストレスとなっていること、本来関わりの中で重要であるはずの子どもとの関わりはそれほどストレスとなっていないことを示した。また、林（2012）は、学生における実習ストレスを、構成要素の因子分析の結果から「保育技術の不足」「保育者との関わり」「多忙感と身体疲労」の3因子に分類した。堀田・坂田（2020）は、「指導案の作成」「実習記録の作成」など、保育実践よりも事前の計画や事後の記録がストレスになっていることを示し、それらが睡眠時間の短縮や身体疲労につながりさらなるストレスへとつながると指摘している。実習に関するストレスや不安は、心身の消耗につながり、「保育者になりたくなかった」といった“実習におけるバーンアウト”が進路選択に影響を及ぼしうることも指摘されている（林, 2012）。

実習において、学生は、実践を通じた新たな学びを得ることを目的とする中で、実習中に喚起する様々な情動と向き合い、とくに、

ネガティブな情動を適応的にコントロールする必要がある。ネガティブ情動から生じるストレスについて、新名ほか（1995）は、対象が何らかの刺激事態を経験した際に、不快・不安・怒りなどのネガティブな評価がなされる（ネガティブな情動が喚起する）と、それがストレスサーとなり、ストレス反応が生じ、この反応の低減を目的としたコーピングが行われるというストレスモデルを提示した。しかし、同じ刺激事態を経験しても、ネガティブ情動が喚起するかどうかは個人差があり、たとえば、大学生を対象とした調査において、情動知能とストレスサーの間に負の相関があることが示されている（豊田・照田，2013）。また、山本（2016）は、同じく大学生を対象とした調査において、情動知能と怒り感情の喚起との間に負の相関があることを示した。このように、情動知能はストレスサー、ストレス反応、コーピングと関連しており（Moradi et al., 2011）、保育学生の実習中の情動喚起とストレスの発生についても、情動知能と密接な関係があると考えられる。

3. 本研究の目的

これまで、保育学生の実習中のストレスやストレスサーに関する知見が積み重ねられ、実習中に学生が経験するストレスやストレスサーの種類に関しては、一定程度整理されてきたと言える。また、その中で、ストレスやバーンアウトを抑制する要因として、情動知能が果たす役割についても検討されてきた。たとえば、山本（2024）では、保育学生の実習におけるバーンアウトを抑制する要因について検討し、実習生の情動知能が実習中の他者からの支援と相互に作用し、バーンアウトの抑制に影響を与えることを明らかにした。一方で、山本の研究においては、具体的にどのような場面における情動喚起がストレス

サーとなり、ストレス反応やバーンアウトに影響を及ぼすかについては、明らかになっていない。

豊田・照田（2013）が言及しているように、ストレスの起点となるストレスサーの認知には情動知能が関与している。したがって、保育学生が実習先の様々な場面で様々な経験をする中で、それをストレスサーとして認知するか、すなわち、強いネガティブ情動が喚起するかどうかについても個人差があると考えられる。

本研究では、実習中における保育学生の情動喚起場面に着目し、強い情動が喚起する場面が情動知能の高さによって異なるかどうかを検証することを目的とする。また、本研究では、主としてネガティブ情動の喚起に着目するが、ポジティブな情動体験は、個人的達成感や効力感の向上につながり、ストレス反応やバーンアウトを抑制する（Fives et al., 2007）ことから、ネガティブ情動喚起場面に加え、ポジティブ情動喚起についても調査対象とする。なお、本研究においては、情動知能の比較要因として、同じく個人的要因である学業成績を反映する GPA も比較要因として使用する。

Ⅱ. 方法

1. 対象

保育者養成校（短期大学）における、教育実習、保育実習のいずれかまたは両方を履修した2年生57名（女子54名、男子3名）。

2. 調査内容・手続き

調査は、Google フォームを使用して、①情動知能、②実習中のネガティブ情動喚起場面、③実習中のポジティブ情動喚起場面とその理由について回答を求めた。また、GPA については、1年後期終了時点での値を使用

した。

(1) 情動知能

本研究では Wong & Law (2002) の Emotional Intelligence Scale を邦訳して用いた。この尺度は、以下の4つの下位要素から構成される。

- ① 自己の感情への内省：自分の深い感情を理解し、それらの感情を表現できる能力
- ② 感情の制御：自分の感情を調整する能力
- ③ 他者感情のみとめ：他者の感情を認識し、理解する能力
- ④ 感情の活用：自分の感情を前向きで積極的な活動に向けて活用する能力

質問項目は16項目（自己の感情への内省4項目、感情の制御4項目、他者感情のみとめ4項目、感情の活用4項目）であり、「あなたが実習先で子どもや保護者、職員に対して抱いた感情や気持ちに関して、以下のような項目は、あなたにどのくらいあてはまりますか」というリード文で回答を求めた。各項目、「非常にあてはまる(5)」～「ほとんどあてはまらない(1)」の5件法で、得点が高いほど、自己の情動やそのプロセスについて自覚的、戦略的であることを示す。

(2) 実習中のネガティブおよびポジティブ情動喚起場面

情動喚起場面については、以下の問いを用いて回答を得た。なお、学生にとっては「情動」よりも「感情」を用語として使用した方が回答しやすくなると考えられるため、質問の中では「感情」を用いた。

- (1) 実習の中で、自分の感情が最もネガティブの方向に動いた場面をできるだけ具体的に記述してください（自由記述）

- (2) それは、次のどれに分類されますか（以下の項目から選択）

- ① 子どもとの関わり
- ② 保育者との関わり
- ③ 実習の準備
- ④ 日誌・指導案などの提出物
- ⑤ その他

分類の仕方については、先行研究でストレスや不安を感じやすいとされていた「保育者との関わり」「指導案・指導記録（日誌）の作成」を含めた。また、「保育技術の不足」に関わるネガティブ情動の喚起は、「子どもとの関わり」の中や「保育者との関わり」の中、また、「実習の準備」をしている際など、様々な場面で起こるものであると考えられる。同様に「多忙感」についても、具体的には「実習の準備」や「日誌・指導案などの提出物」でネガティブ情動が喚起されやすいと考えられる。4つの場面に当てはまらない場合、5つ目の選択肢として「その他」を設け、具体的に記入してもらう形とした。

ポジティブ情動の喚起場面についても同様の質問を用いて（「ネガティブ」を「ポジティブ」に置き換えて）回答を求めた。

(3) GPA

GPAの算出方法については、通常の算出方法と同様に「履修登録科目の単位数」および「授業科目のGP（秀：4点、優：3点、良：2点、可：1点、不可：0点）」を用い、以下の式により算出した数値を用いる。

$$\text{GPA} = \frac{\text{【(履修登録科目の単位数)} \times \text{(GP)] の合計}}{\text{(履修科目の総単位数)}}$$

3. 倫理的配慮

対象者に本調査の主旨を説明し、調査への協力が任意であること、回答および分析結果は本研究以外には使用しないこと、回答につ

いては個人情報 that 特定されない形で使用されることの3点を伝え、同意の上、回答を得た。

Ⅲ. 結果

1. 情動知能得点

情動知能に関する質問項目（16項目）の平均得点と標準偏差を表1に示す。また、下位尺度の記述統計および内的整合性（クロンバックの α ）を表2に示す。下位尺度の構成については、以下のとおりである（括弧内は、各設問の質問項目を示した表1における番号である）。

- F1：自己の感情への内省（1, 2, 3, 4）
- F2：感情の制御（13, 14, 15, 16）
- F3：他者感情のみとめ（5, 6, 7, 8）
- F4：感情の活用（9, 10, 11, 12）

2. 実習中のネガティブおよびポジティブ情動喚起場面

実習中における情動喚起場面について、対象者が回答したネガティブ情動、ポジティブ情動の喚起場面を表3に示す。ポジティブ情

動喚起場面については「子どもとの関わり」を上げた学生が多く、また、分類の項目には挙げていなかったが「なし」と回答した学生が1名いた。

表2 情動知能の下位尺度の記述統計および内的整合性

因子	平均値	標準偏差	α
自己の感情への内省	3.68	0.74	.81
感情の制御	3.23	0.87	.78
他者感情のみとめ	3.75	0.71	.81
感情の活用	3.04	0.87	.92

表3 ネガティブ・ポジティブ情動喚起場面の数

	子どもとの関わり	保育者との関わり	実習の準備	指導案・日誌	なし
ネガティブ情動喚起場面	15	17	10	15	-
ポジティブ情動喚起場面	40	11	4	1	1

次に、ネガティブ情動喚起場面およびポジティブ情動喚起場面の記述が、質問項目で挙げた4つの項目でどのように異なるかを調べるために、KH Coderを用いて対応分析を

表1 情動知能の平均得点および標準偏差

質問項目	平均値	標準偏差
1 自分がなぜそんな気持ちになっているのか、ほとんどの場合、私はよくわかる	3.67	0.85
2 自分自身の感情について、私はよく理解している	3.79	0.92
3 自分がどんな気持ちでいるのか、私はよくわかる	3.70	0.93
4 自分が幸せかどうか、私はいつもわかっている	3.58	1.02
5 友人がどんな気持ちでいるのか、その振る舞いから私はいつもわかる	3.58	0.89
6 私は他人の喜怒哀楽に目配りする方だと思う	3.98	0.79
7 私は他人の気持ちや感情に敏感な方だと思う	3.96	1.07
8 私は周りの人たちの感情についてよく理解している	3.47	0.87
9 私はいつも自分で目標を定めて、それを成し遂げるよう最善を尽くそうとする	3.44	0.95
10 いつも自分に、自分にはできる人間なんだと言い聞かせている	2.72	1.21
11 私は、自分で自分を奮い立たせるタイプである	2.79	1.24
12 いつも最善を尽くすよう自分を励まそうとしている	3.19	0.93
13 自分の機嫌（きげん）をコントロールし、トラブルに対しても理性的に対処できる	3.42	0.94
14 私は自分自身の感情を上手にコントロールできる	3.21	1.01
15 私は本当に腹が立ったときでも、いつも冷静なままでいられる	3.04	0.98
16 私は自分の感情をコントロールするやり方を知っている	3.26	0.97

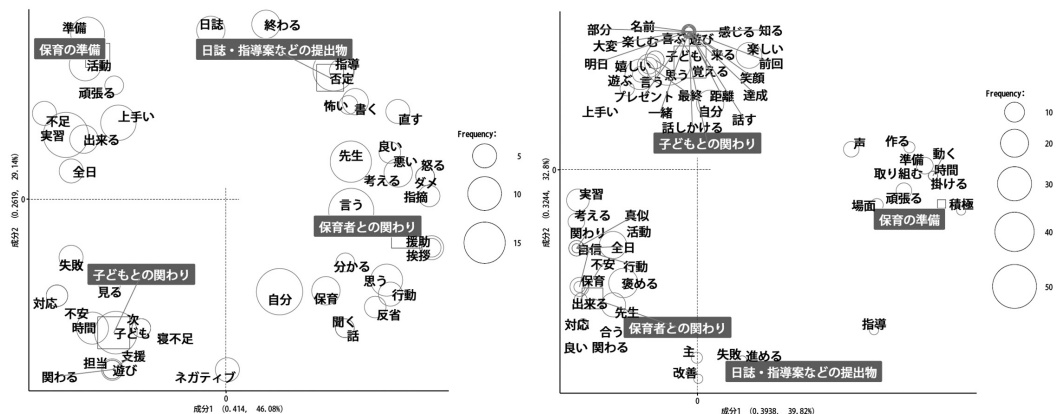


図1 情動喚起場面を外部変数とした対応分析の結果（左：ネガティブ情動、右：ポジティブ情動）

行った。図1は、対応分析の結果をバブルプロットで示したものである。

ネガティブ情動喚起場面について、①「子どもとの関わり」においては、「関わり方に失敗した時」「全日実習で時間配分が上手いかなかった時、進めることに必死で子どもと深く関わらなかった時」「自分が計画したものが子どもにとって楽しくない時間になってしまった時」など、遊びや関わりの難しさ、活動の時間配分に関する記述が多く見られた。②「保育者との関わり」においては、「子ども全体を見れていなくて保育者からご指導いただき、できているつもりでもできていないことを知った時」「保育者に指摘された時」「先生がどう思っているのかを考えてネガティブになってしまった時」など、保育者からの指導（指摘）、保育者の姿を見て感じる自身の力不足、保育者の目（自分のことをどう思っているか）に関する記述が多く見られた。③「実習の準備」においては、「活動する前に上手いいくかどうか、出来ないと思いつ込んでいた時」「準備をするものが多く、研究保育の準備が終わらなかった時」など、全日実習の活動に向けた準備不足や準備が終

わらなかったことに関する記述が多く見られた。④「日誌・指導案などの提出物」においては、「指導案作成で、上手く文がまとまらなかった時」「コメントをいただいた際に、書いたことを否定された感じがした時」「慣れない環境で戸惑う中、終わりを想像することが出来なかった時」など、日誌や指導案の記入・作成が終わらないことや、書いたものを否定（添削・指導）されることに関する記述が見られた。

ポジティブ情動喚起場面について、①「子どもとの関わり」においては、「子どもが自分の考えた遊びで楽しく遊んでくれたこと」「子どもたちに活動が楽しいと言ってもらえた時」「実習最終日に子どもたちからプレゼントを貰い、応援されたり感謝された時」など、自分が考えた活動で子どもが楽しく遊ぶ姿や、子どもたちから掛けられた言葉に関する記述が多く見られた。②「保育者との関わり」においては、「保育者に活動を褒められた時」「子どもへの対応を褒めていただいた時」「反省会や実習最終日に保育者に褒めていただいた時」など、自分が取り組んだことに対する保育者の称賛に関する記述が多かつ

た。③「実習の準備」、④「日誌・指導案などの提出物」については記述の数が少なかったが、記述としては、「頑張って準備した製作を褒めていただいた時」「指導案がうまくいったり、ピアノがうまくいった時」などの記述があった。

3. GPA

GPA は、実習の開始時期（2 年次 5 月）以前、1 年次後期終了時（前期・後期の履修科目すべて）の評定より算出し、対象者 57 名の平均値は 2.95、標準偏差は 0.43 であった。

4. 情動知能得点と情動喚起場面との関連

情動知能得点と情動喚起場面との関連について検討するために、情動知能の下位尺度の平均得点（表 2）を基準として、得点が平均得点より高い群を高群、得点が平均点より低い群を低群とし、高群・低群それぞれにおけるネガティブ・ポジティブ情動喚起場面の数を比較した。

(1) 情動知能の下位尺度得点とネガティブ情動喚起場面の数

「自己の感情への内省」得点の高低群（以下、内省高群、内省低群）における分類されたネガティブ情動喚起場面の数を表 4 に示す。内省高低群におけるネガティブ情動喚起場面の数に違いがあるかどうかを調べるために χ^2 検定を行ったところ、有意な偏りが認められた（ $\chi^2(3, N=57) = 8.26, p < .05$ ）。残差分析の結果、「保育者との関わり」に関する記述が「内省高群」で多く「内省低群」で少ない結果に、「実習の準備」に関する記述が「内省低群」で多く「内省高群」で少ない結果となった。

表 4 内省高低群のネガティブ情動喚起場面の数

	子どもとの関わり	保育者との関わり	実習の準備	指導案・日誌	計
内省低群	7 (7.1)	4 (8.1)	8 (4.7)	8 (7.1)	27
内省高群	8 (7.9)	13 (8.9)	2 (5.3)	7 (7.9)	30
計	15	17	10	15	57

注. 括弧内は期待度数

「感情の制御」得点の高低群（以下、制御高群、制御低群）における分類されたネガティブ情動喚起場面の数を表 5 に示す。 χ^2 検定を行ったところ、有意な偏りは認められなかった（ $\chi^2(3, N=57) = 2.04, n.s.$ ）。

表 5 制御高低群のネガティブ情動喚起場面の数

	子どもとの関わり	保育者との関わり	実習の準備	指導案・日誌	計
制御低群	7 (7.9)	9 (8.9)	4 (5.3)	10 (7.9)	30
制御高群	8 (7.1)	8 (8.1)	6 (4.7)	5 (7.1)	27
計	15	17	10	15	57

注. 括弧内は期待度数

「他者感情のみとめ」得点の高低群（以下、他者理解高群、他者理解低群）における分類されたネガティブ情動喚起場面の数を表 6 に示す。 χ^2 検定の結果、有意な偏りは認められなかった（ $\chi^2(3, N=57) = .63, n.s.$ ）。

表 6 他者感情理解高低群のネガティブ情動喚起場面の数

	子どもとの関わり	保育者との関わり	実習の準備	指導案・日誌	計
他者感情理解低群	7 (8.2)	10 (9.2)	6 (5.4)	8 (8.2)	31
他者感情理解高群	8 (6.8)	7 (7.8)	4 (4.6)	7 (6.8)	26
計	15	17	10	15	57

注. 括弧内は期待度数

「感情の活用」得点の高低群（以下、活用

高群、活用低群)における分類されたネガティブ情動喚起場面の数を表7に示す。 χ^2 検定の結果、有意な偏りが認められた($\chi^2(3, N=57)=9.51, p<.05$)。残差分析の結果、「保育者との関わり」に関する記述が「活用高群」で多く「活用低群」で少ない結果に、「実習の準備」に関する記述が「活用低群」で多く「活用高群」で少ない結果となった。

表7 活用高低群のネガティブ情動喚起場面数

	子どもとの関わり	保育者との関わり	実習の準備	指導案・日誌	計
活用低群	9 (9.5)	7 (10.7)	10 (6.3)	10 (9.5)	36
活用高群	6 (5.5)	10 (6.3)	0 (3.7)	5 (5.5)	21
計	15	17	10	15	57

注. 括弧内は期待度数

(2) 情動知能の下位尺度得点とポジティブ情動喚起場面数

ポジティブ情動喚起場面数に関しては、「実習の準備」および「指導案・日誌」に関する記述が少なかった(表3)こと、また、実習準備や日誌・指導案は、実習施設の外で行われる場合が多いことから、「準備・提出物」のカテゴリーにまとめて分析を行った。

内省高低群における分類されたポジティブ情動喚起場面の数を表8に示す。 χ^2 検定の結果、有意な偏りは認められなかった($\chi^2(2, N=56)=0.61, n.s.$)。

表8 内省高低群のポジティブ情動喚起場面数

	子どもとの関わり	保育者との関わり	準備・提出物	計
内省低群	18 (20.6)	6 (5.9)	2 (2.5)	26
内省高群	22 (21.4)	5 (6.1)	3 (2.5)	30
計	40	11	5	56

注. 括弧内は期待度数

制御高低群における分類されたポジティブ情動喚起場面の数を表9に示す。 χ^2 検定の結果、有意な偏りは認められなかった($\chi^2(2, N=56)=0.95, n.s.$)。

表9 制御高低群のポジティブ情動喚起場面数

	子どもとの関わり	保育者との関わり	準備・提出物	計
制御低群	20 (20.7)	7 (5.7)	2 (2.6)	29
制御高群	20 (19.3)	4 (5.3)	3 (2.4)	27
計	40	11	5	56

注. 括弧内は期待度数

他者感情理解高低群における分類されたポジティブ情動喚起場面の数を表10に示す。 χ^2 検定の結果、有意な偏りは認められなかった($\chi^2(2, N=56)=0.11, n.s.$)。

表10 他者感情理解高低群のポジティブ情動喚起場面数

	子どもとの関わり	保育者との関わり	準備・提出物	計
他者感情理解低群	21 (21.4)	6 (5.9)	3 (2.7)	30
他者感情理解高群	19 (18.6)	5 (5.1)	2 (2.3)	26
計	40	11	5	56

注. 括弧内は期待度数

活用高低群における分類されたポジティブ情動喚起場面の数を表8に示す。 χ^2 検定の結果、有意な偏りは認められなかった($\chi^2(2, N=56)=0.02, n.s.$)。

表11 活用高低群のポジティブ情動喚起場面数

	子どもとの関わり	保育者との関わり	準備・提出物	計
活用低群	25 (25.0)	7 (6.9)	3 (3.1)	34
活用高群	15 (15.0)	4 (4.1)	2 (1.9)	21
計	40	11	4	55

注. 括弧内は期待度数

5. GPA と情動喚起場面との関連

GPA と情動喚起場面との関連について検討するために、GPA の平均値を基準として、平均得点より高い群を高群、得点が平均点より低い群を低群とし、高群・低群におけるネガティブ・ポジティブ情動喚起場面の数を比較した。GPA の高低群（以下、GPA 高群、GPA 低群）における分類されたネガティブ情動喚起場面の数を表12に示す。 χ^2 検定の結果、有意な偏りは認められなかった（ $\chi^2(3, N=57) = 4.98, n.s.$ ）。

表12 GPA 高低群のネガティブ情動喚起場面数

	子どもとの関わり	保育者との関わり	実習の準備	指導案・日誌	計
GPA 低群	4 (7.4)	9 (8.4)	7 (4.9)	8 (7.4)	28
GPA 高群	11 (7.6)	8 (8.6)	3 (5.1)	7 (7.6)	29
計	15	17	10	15	57

注. 括弧内は期待度数

GPA の高低群（以下、GPA 高群、GPA 低群）における分類されたネガティブ情動喚起場面の数を表13に示す。 χ^2 検定の結果、有意な偏りが認められた（ $\chi^2(2, N=56) = 10.01, p < .01$ ）。残差分析の結果、「子どもとの関わり」に関する記述が「GPA 高群」で多く「GPA 低群」で少ない結果に、「保育者との関わり」に関する記述が「GPA 低群」で多く「GPA 高群」で少ない結果となった。

表13 GPA 高低群のポジティブ情動喚起場面数

	子どもとの関わり	保育者との関わり	準備・提出物	計
GPA 低群	15 (19.3)	10 (5.3)	2 (2.4)	27
GPA 高群	25 (20.7)	1 (5.7)	3 (2.5)	29
計	40	11	5	56

注. 括弧内は期待度数

6. 補足分析：情動知能および GPA と情動喚起場面との関連

情動知能と GPA との組み合わせと情動喚起場面の関連について検討するために、情動知能の下位尺度得点の高低群と GPA 高低群の4群における情動喚起場面数を算出した。しかし、本研究においては、対象者の人数が57名と少ないことから、組み合わせ効果の検証については補足的な分析と位置づけ、 χ^2 検定の結果の信頼性を保つために、「子どもとの関わり」と「保育者との関わり」を「子ども・保育者との関わり」として一項目にまとめ、「実習の準備」と「日誌・指導案などの提出物」を「準備・提出物」の一項目にまとめた上で分析を行った。

χ^2 検定の結果、有意な偏りが認められたのは、内省高低群と GPA 高低群の組み合わせ（表14： $\chi^2(3, N=57) = 9.73, p < .05$ ）および、活用高低群と GPA 高低群の組み合わせ（表15： $\chi^2(3, N=57) = 9.91, p < .05$ ）であった。

内省高低群（表14）については、残差分析の結果、「内省低群・GPA 低群」において「子ども・保育者との関わり」に関する記述が少なく、「準備・提出物」に関する記述が多い結果となった。

表14 内省高低群における GPA 高低群のネガティブ情動喚起場面数

	子ども・保育者との関わり	準備・提出物	計
内省低群	GPA 低群 3 (8.1)	13 (7.9)	16
	GPA 高群 8 (5.6)	3 (5.4)	11
内省高群	GPA 低群 7 (6.1)	5 (5.9)	12
	GPA 高群 11 (9.2)	7 (8.8)	18
計	29	28	57

注. 括弧内は期待度数

活用高低群（表15）については、残差分析の結果、「活用低群・GPA 低群」において「子ども・保育者との関わり」に関する記述が少なく、「準備・提出物」に関する記述が「内省低群・GPA 低群」で多い結果となった。また、「活用高群・GPA 低群」において、「子ども・保育者との関わり」に関する記述が多く、「準備・提出物」に関する記述が「活用高群・GPA 低群」で多い結果となった。

表15 活用高低群における GPA 高低群のネガティブ情動喚起場面数

		子ども・保育者 との関わり	準備・ 提出物	計
活用低群	GPA 低群	3 (8.1)	13 (7.9)	16
	GPA 高群	8 (5.6)	3 (5.4)	11
活用高群	GPA 低群	7 (6.1)	5 (5.9)	12
	GPA 高群	11 (9.2)	7 (8.8)	18
計		29	28	57

注. 括弧内は期待度数

なお、ポジティブ情動喚起場面については、「子ども・保育者との関わり」の記述数に対して、「準備・提出物」の記述が極端に少なかったこともあり、本分析の対象外とした。

Ⅳ. 考察

1. 情動喚起場面について

ネガティブ情動喚起場面について最も多く挙げられたのは「保育者との関わり」(17名)であった。この結果は、実習先の保育者との関わりが大きなストレスとなること、また、本来関わりの中で重要であるはずの子どもとの関わりはそれほどストレスとならないという植田（2002）の結果を支持するものである。本来、実習中のネガティブ情動の喚起は、うまくいかないこと、すなわち自分の課題に気づき、それを乗り越える手立てを考えるための重要なきっかけにもなり

うるものでもある。その点で、この結果は、自分の保育実践や子どもとの関わりの中で課題を見つける以前に、日々の日誌の記入や指導案の作成で多くの時間を必要とし、また、周囲の保育者の目や評価を気にしてしまい「子どもとの関わり」の中で自身の課題を見つけるところまでたどり着かないという現状を示唆しているのかもしれない。

一方で、ポジティブ情動喚起場面は「子どもとの関わり」を選択した学生が40名と大半を占めた。実際に記入された場面の記述を見ると、その大半が、子どものポジティブな反応に関するもの（「子どもたちから明日も来てねと言われた時」「子どもが楽しいと言ってくれた時」「子どもに好きと言われた時」「子どもが自分のところにやってきてくれた時」など）であった。自分がやったこと、取り組んだことを、自分で「できた」と実感するよりも、手探りで日々取り組んでいる中で、子どもから認められること、ポジティブなフィードバックが返ってくることが、学生のポジティブな情動喚起につながっていると考えられる。

2. 情動知能得点と情動喚起場面との関連

情動知能の下位尺度得点の高低群と情動喚起場面の数との関連について、分析の結果から有意な偏りが見られたのは、ネガティブ情動喚起場面における「内省高低群（表4）」と「活用高低群（表7）」であった。

(1) 内省高低群におけるネガティブ情動喚起場面

内省高群は「保育者との関わり」でネガティブ情動喚起場面が多く「実習の準備」では少ない結果となった。逆に、内省低群は「保育者との関わり」でネガティブ情動喚起場面が少なく「実習の準備」で多い結果となった(表4)。

「自己の感情への内省」は、自分の感情やその感情が喚起した理由に関する理解を測定する尺度である。実際に「保育者との関わり」に関して学生が回答した場面(括弧内は理由)を見ると、内省高群では「自信を持って行動するようにしていたものの周りの先生方を見て自分はまだまだだと気づいた時(自分が全然成長していなかったから)」「子ども全体を見れていなくて保育者からご指導いただいた時(できているつもりでもできていなかったことを知った)」など、保育者からの指導や姿を見て、自分事・自分の問題として深く考えて受け止めようとする記述が見られた。一方で、内省低群では「分からないことなのにわかって当然のように怒られた時(知らないことを怒られて悲しかったから)」「先生の機嫌が悪かった時(怖かったから)」など、自分の問題として受け止められずに、表面的な感情の変化の記述にとどまっているものが多かった。

保育者は、実習において学生の知識・技術・実践力・物の見方や考え方など、様々な力を伸ばすために援助・指導をしている。したがって、学生にとって「保育者との関わり」は、これまでの自分の中になかった新しいもの・想定外のものに出会う機会となる。その際に、内省が高ければ、保育者の指導を自分の問題として受け止め、乗り越えるべき自分の課題として認識しやすくなり、その認識が、結果としてネガティブ情動の喚起という形で現れてくる場合もある。一方で「実習の準備」は、自己の理解のもと自分一人で進めることができ、想定外が起りにくいという点で、内省が高い場合にはネガティブな情動が起りにくいと考えられる。

内省低群の「実習の準備」におけるネガティブ情動の喚起について、学生が回答した場面(括弧内は理由)では「研究保育の準備が終

わらなかった時(初めての实習で何もわからないまま、準備するものが多かったから)」「活動があまり上手いかなかった時(準備が出来なかったから)」などが挙げられ、準備の量が多いことに対するネガティブ情動や、活動が上手いかなかった際に自分の言動や意図などの振り返りではなく、行動として見えやすい部分での“準備が足りなかった”という理由を上げる傾向が見られた。これらの理由から、内省低群では不足していることに気づきやすい「実習の準備」におけるネガティブ情動喚起場面が多くなったと考えられる。

(2) 活用高低群におけるネガティブ情動喚起場面

活用高低群においても内省高低群と同様の結果となり、活用高群では「保育者との関わり」でネガティブ情動喚起場面が多く「実習の準備」では少ない結果、内省低群では「保育者との関わり」でネガティブ情動喚起場面が少なく「実習の準備」で多い結果となった(表7)。

活用高群における「保育者との関わり」のネガティブ情動喚起場面(括弧内は理由)では「自分で考えた活動で子どもに説明が伝わらなかったことを先生に指摘された時(悔しかったから)」「良かれと思って行動したが、先に聞いてと言われたこと(良かれと思ったことがよくなかったから)」など、保育者に指摘された悲しさ(落ち込む)よりも、悔しさや自分の考えや意志を持って良い方向に向かおうとする姿勢に言及するものが見られた。「感情の活用」は、目標を定め、自らを奮い立たせて最善を尽くそうとする力や姿勢を測定する尺度である。活用高群は、強い意志や目標を持っている分、保育者との関わりや指導を受ける中で、自らの思いと“異なる”ものに出会う機会も多く、それがネガティブ

情動として喚起される可能性が考えられる。一方、「実習の準備」は、基本的に一人でやる人が多いため、自分で目標を定め前向きに取り組むことができるため、ネガティブ情動が喚起しにくいと考えられる。

逆に、活用低群における「実習の準備」のネガティブ情動喚起場面（括弧内は理由）では「活動する前に、出来ないと思い込んでいた時（自信がなかったから）」「急な予定の変更が辛かった（主活動の準備や指導案、日誌など対応しきれなかったから）」「指導案通りに活動を進められなかった時（どうしたら良いかわからなくなったから）」など、質・量ともにやることが数多くある中で、目標や計画を立てることや自分の気持ちを奮い立たせることが難しく、その結果、ネガティブ情動が喚起することが多くなると考えられる。また、「保育者との関わり」でのネガティブ情動喚起場面が少なかった理由としては、活用低群の多くの学生は、実習の現場に出る以前の「実習の準備」の段階でネガティブ情動喚起が起こりやすく「保育者との関わり」での情動喚起が相対的に起こりにくい、または弱くなった可能性が考えられる。

3. GPA と情動喚起場面との関連について

GPA 高低群においては、ポジティブ情動喚起場面で有意な偏りが見られ、高群は「子どもとの関わり」で多く、「保育者との関わり」では少ない結果となった。逆に、低群は「子どもとの関わり」で少なく、「保育者との関わり」で多い結果となった（表13）。

GPA 高群の「子どもとの関わり」でのポジティブ情動喚起場面（括弧内は理由）は、「全日実習で、少し失敗したと思っていただけ、次の日に楽しかったと子どもから言ってもらえた時（子どもが楽しめているか不安だったけど、楽しかったと伝えてもらえて安

心した）。」「子どもが自分の考えた遊びで楽しく遊んでくれた時（準備は大変だったけど子どもが喜んでくれたから）」など、子どもからのフィードバックによって、自分が頑張ったことが報われた喜びに関するコメントが見られた。

また、GPA 低群の「保育者との関わり」でのポジティブ情動喚起場面（括弧内は理由）は、「反省会や最終日に保育者の方に褒めていただいたこと（自分が考えた活動や行動を見て褒めていただけたことが嬉しかったから）」「担当の先生から「対応バッチリ！」など言っていた時（子どもへの対応に不安があったので嬉しかった）」「保育者の方々から合ってるよと声をかけてもらった時（一つ一つの対応に不安があって、合っているか分からなかったが、自信を持って関わっていくことができたから）」など、自信のない中で迷いながら“正解”を求めていく中で、保育者から褒められたり肯定されたりすることに関する記述が多く見られた。

GPA の高低群におけるポジティブ情動喚起場面数の偏りは、学生の自尊感情との関連がある可能性が考えられる。学業成績の高さは、学生の「成長の実感」や「自発的に学習する態度」を高める（武方・吉田，2021）ことや、大学適応感と関連がある（澤田，2023）ことが示されており、GPA が高い場合には、成功体験や達成感、他者からの承認を得やすくなると考えられる。このような点から、GPA 低群の学生は、高群より自尊感情が低い可能性があることをふまえると、「子どもとの関わり」の中で保育実践による自己の達成感を求める前に、保育者からの承認や肯定を求めやすくなる、すなわち「保育者との関わり」の中でポジティブ情動の喚起がされやすくなる可能性がある。

4. 情動知能得点および GPA と情動喚起場面との関連について

情動知能の下位尺度の高低群と GPA 高低群の組み合わせによる影響については、ネガティブ情動喚起場面において有意な偏りが見られ、内省低群と活用低群のどちらも、GPA 低群において「子ども・保育者との関わり」で少なく、「準備・提出物」で多くなった（表 14, 表 15）。本研究では、対象者数と分析方法の限界により、情動喚起場面の項目を減らした形での補足的な分析にとどまったが、情動知能と GPA は相補的な関係にあり、どちらかが高い場合に、実習の準備や提出物に取り組む中でのネガティブ情動の喚起が抑制される可能性が示唆された。

V. 総合考察

本研究では、実習における保育学生の強い情動喚起が、個々の情動知能によって異なる可能性、とくに、自己の感情の内省や感情の活用の高さが情動喚起場面に影響を与えている可能性が示された。一方で、本来関わりの中で重要であるはずの子どもとの関わりはそれほどストレッサーとなっていない（植田, 2002）現状も改めて明らかとなった。実際に実習期間の訪問指導で学生の話聞いていても、「子どもとの関わり」で悩んでいる学生は少なく、「失敗せずにうまくできるか（＝保育者に指摘されずにやりきれるか）」、「睡眠不足の中、日誌や指導案をこなすので精一杯」、「実習担当・クラス担当の保育者になかなか質問ができない」などの悩みが目立っている印象である。千葉（2020）は、マズローの欲求段階説とともに、保育学生が「困難さ」に向き合うためには安心感が必要であると述べている。本研究の結果と照らし合わせれば、実習における自己実現の欲求は「子どもとの関わりの中での主体的な学び」であり、承認

の欲求は「子ども・保育者からの肯定・承認（楽しかったと言ってもらえる、ほめてもらえる）」であると言える。さらに、その土台となるのは、初めての実習施設において「実習生として職場の一員として認められ、安心して過ごすことができる」という所属と愛の欲求および安全の欲求、日誌や指導案など実習の準備などやることが数多くある中で「可能な限り生活リズムを整える」という生理的欲求が満たされていることが必要であると言える。その点で、本研究の情動喚起場面の分類においては、上記の欲求が満たされていくにつれて、強い情動が喚起される場面が、①「実習の準備」「指導案・日誌」、②保育者との関わり、③「子どもとの関わり」へと変わっていくと考えられ、実習におけるこれらの欲求の充足、すなわち実習における達成感や不全感の個人差が、情動知能や GPA などの個人的要因との関連している可能性が示されたとと言える。

本研究では、調査対象者が少なかったこと、単一の短期大学におけるデータであることから、結果を一般化することは難しい。しかし、保育学生の実習中における強い情動喚起場面が、情動知能や GPA などの個人的要因により変化する可能性が示されたことは、少なくとも、実習の事前事後指導や実習中の学生指導を、より個々に合わせたきめ細やかなものにする必要性が示されたと言える。

また、本研究では、喚起した情動、とくにネガティブ情動の喚起が、学生にとってプラスに作用するかマイナスに作用するかについては検討することができなかった。ネガティブ情動には適応的な機能もあり（Forgas, 1995；市原, 2010；Storbeck & Clore, 2005）、ネガティブ情動喚起から生じるストレス反応には、しっかりと向き合い克服すべきもの（植田, 2002）と、思考力の低下、身体疲労、抑

うつにつながるもの（坂田・音山・古屋, 1999）があるはずである。新名（1995）は心理的ストレスプロセスにおける介入ポイントを(a)ストレッサーになりうる刺激事態を起こしやすい要因を除去する、(b)起きた刺激事態をストレッサーとして認知させない、(c)ストレッサーを経験しても心理的ストレス反応を生じさせない、(d)有効なコーピングを可能にするためのリソースを豊富にする、の4つを挙げている。ネガティブ情動の喚起やストレスは、一概に早い段階で除去すればよいものではなく、千葉（2020）が指摘している「困難さ」と向き合うための土台をいかに作ることができるか、すなわち、実習にあたっての“不要なストレッサーやネガティブ感情”をいかに取り除くことができるか、そして、本来向き合うべき感情と向き合って、それを乗り越えた「楽しさ」を感じることができるか、が実習および実習指導における課題となるだろう。

VI. 文献

- 芦田祐佳. (2018). 教師の情動知能に関する研究動向と展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58, 475-484.
- Campos, J.J., Campos, R.G., & Barrett, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- 千葉直紀. (2020). 保育学生における「困難さ」との向き合いに関する一考察: 「問い」と「学び」という「主体」を置き去りにする保育・教育への提言. 児童文化研究所所報, 42, 35-46.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and teacher education*, 23 (6), 916-934.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: the affect infusion model (AIM). *Psychological bulletin*, 117 (1), 39-66.
- 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. 園田学園女子大学論文集, 46, 241-253.
- 堀田正央・坂田知子. (2020). 保育実習におけるストレス対処能力 (SOC) と実習評価の関連性の検討. 埼玉学園大学紀要 (人間学部篇), 20, 245-254.
- 市原 学. (2010). ネガティブ感情の適応価. 筑波大学発達臨床心理学研究, 21, 34-37.
- Levenson, R.W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition & Emotion*, 13, 481-504.
- Moradi, A., Pishva, N., Ehsan, H. B., & Hadadi, P. (2011). The relationship between coping strategies and emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 748-751.
- 新名理恵・坂田成輝・山崎 久美子. (1995). 外来患者の心理的ストレス・プロセス (I): ストレッサーと心理のプロセス反応との関係. 日本保健医療行動科学会年報, 10, 121-139.
- 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 (3), 335-345.
- 櫻井良祐・渡辺 匠. (2020). 教育実習におけるバーンアウトが教員志望に与える影響. In 大学情報・機関調査研究集会 論文集 第9回大学情報・機関調査研究集会 (pp. 50-55). 日本インスティテューショナル・リサーチ協会.
- 澤田忠幸. (2023). 初年次生の大学適応感と学業成績・汎用的技能との関連性ー 学習動機および協同作業観を含めた心理プロセスモデルの検討ー. *大学教育学会誌*, 45 (2), 26-36.
- Storbeck, J., & Clore, G. L. (2005). With sadness comes accuracy; with happiness, false memory: Mood and the false memory effect. *Psychological Science*, 16 (10), 785-791.
- 武方壮一・吉田和子. (2021). 学生アンケートの結果からみる学生生活とGPAの相関 (1). 宮崎大学教育・学生支援センター紀要, 5, 7-14.
- 豊田弘司・照田恵理. (2013). 大学生におけるストレッサー, ストレス反応及び情動知能の関係. 奈良教育大学紀要. 人文・社会科学, 62 (1), 41-48.
- 植田 智. (2002). 保育所実習におけるストレス. 鳥

- 取短期大学研究紀要, (46), 67-72.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Perspectives*, 13, 243-274.
- 山川 修. (2022). 社会情動的スキル向上プログラムにおける学習者特性による効果の違い. *JSiSE-TR-036-06*, 36, 120-126.
- 山本晃輔. (2016). 怒りの喚起・持続性と情動知能との関連性. *大阪産業大学人間環境論集*, 15, 13-19.
- 山本 信. (2024). 保育者志望学生の実習におけるバーンアウトを抑制する要因に関する研究：情動知能と他者からの支援に着目して. *聖和学園短期大学紀要*, 61, 9-29.