

要約

序章 本研究の問題意識，目的及び構成

子どもの健全な成長のため，保育者（幼稚園教諭や保育士）のメンタルヘルスは重要である。しかし，保育者の勤務環境は，年々厳しくなっている。特に若手保育者は，多くの困難を感じ易いため，他の年代よりも心の疲労度が高く，バーンアウトに陥る危険性が高いことが報告されている。先行研究において，若手保育者も含めた保育者のストレスや困難感が多数指摘されている一方で，そうした困難感への具体的な対処や支援に関する実践報告は少ない。

本研究の目的は，様々な困難を感じ易い若手保育者を対象とし，その職務上の困難感の要因を抽出し，それに基づき，若手保育者のメンタルヘルス対策に貢献するための心理教育プログラムを作成し，実施し，及び評価することである。

そこで，以下のような観点から研究を進めた。

第1章では，若手保育者を含む保育者の困難感やストレス，メンタルヘルスに関して国内外の先行研究を概観し，その動向を把握すると共に，困難感やストレスへの対処法，メンタルヘルスを保持・増進させるための方法を探った。

第2章では，第1章で示された若手保育者の状況に関して，実際に若手保育者はどのような困難感を抱えているのか，その具体的な内容を明らかにするためにインタビュー調査等による質的検討を行った。

第3章では，第1章及び第2章で明らかになった若手保育者の困難感やストレス，メンタルヘルスの現状に関して，保育者を対象とした質問紙調査の実施による量的検証を行った。

第4章では，第1～3章の結果を踏まえて，若手保育者の心理社会的ストレスを予防するための心理教育プログラムを新たに作成し，実施し，評価を行った。

第5章では，一連の研究結果について総合的考察を行うと共に，本研究の課題と今後の研究の展望について明らかにした。

第1章 若手保育者の抱える困難感に関する先行研究の概観

若手保育者を含む保育者の困難感の内容とその関連要因，困難感への対処法，メンタルヘルスを維持するための支援の方法を探ることを目的として，保育者の困難感やメンタルヘルスに関する先行研究を概観した。保育者に対しては様々な質問紙調査が実施されており，最も多かったのはストレスに関する調査であった。その他に，ストレスの対処法，ソーシャルサポート，働きがい，効力感，自己のあり方，メンタルヘルス等に関

する調査もなされていた。

保育者の困難感の要因となるのは、主として勤務環境、保育技能、職場の人間関係の3つであった。そして、このような困難感への対処法として、勤務環境の整備、職員同士の保育観の共有、保育者効力感の向上、対人関係能力の向上、問題・ストレス対処法を身に付けるといった点が指摘されていた。

若手保育者を取り巻く職員間の人間関係も含めた勤務環境の整備、保育者のメンタルヘルスの問題への取り組みが不可欠であることが示唆された。

そのため、保育者の困難感や心理的負担を軽減できるような具体的な支援や予防的アプローチを行っていく必要がある。特に、多くの困難感を抱え易い若手保育者に対する支援が不可欠である。具体的なアプローチとしては、自分自身の物事の捉え方やストレスに対する適切な対処法を知ること、メンタルヘルスを維持するための方法を学ぶことや、ソーシャルスキルトレーニング等を通して、対人関係を良好に保つための方法や適切な自己主張の仕方を身に付けることが有効であると考えられた。

次に、保育者の困難感やストレスを軽減するための支援の方法を探ることを目的に、保育者のストレス、バーンアウト、効力感等に関連した海外の先行研究を概観し、国内の保育者を対象とした研究と比較すると共に、学校教育教員のメンタルヘルスに関する研究も参考としながら、保育者のメンタルヘルスに関する研究の動向を明らかにした。

その結果、職場環境や職務内容等が保育者のストレスやバーンアウトに影響を与えていること、経験年数とメンタルヘルスとの関連、効力感、対処法等に関しては、国内の研究と同様の報告が見られた。また、これらの内容は業務量の負担軽減や職場環境の整備、対人関係スキルの向上の必要性等について指摘のあった学校教育教員のメンタルヘルスに関する研究の結果と共通する部分が多く見られた。

保育士と幼稚園教諭との職種の相違、職務環境や職務の状況が保育者のメンタルヘルスに異なる影響を与えていると推察された。保育者のメンタルヘルスの問題を考える上では、メンタルヘルスに影響を及ぼす要因に関するより詳細な分析を行うと共に、保育者の職種の相違や職務環境、職務の状況に応じ、経験年数に配慮しながら、仕事への満足感が得られるようにすること、適切な物の見方や行動の仕方、対処法を身に付ける機会を設けること等が必要であると考えられた。

そうした意味から、職種や職務内容、経験年数等、保育者の置かれた状況に応じた有効な対処法について明らかにすることや保育者個人のあり方と職場環境の改善という双方向からのアプローチについて検討することが望まれる。

第2章 若手保育者の抱える困難感に関する質的研究

若手保育者が困難を感じる経験の特徴を、具体的に明らかにすることを目的として、若手保育者16名（幼稚園教諭8名，保育士8名）に対して、職務上の困難感に関するインタビュー調査を実施し、語りの内容に関する質的検討を行った。その際、保育経験者が回想した若手の頃の困難感に関するインタビュー調査の結果も参考にしながら分析を行った。若手保育者の困難感の内容や度合は多岐に亘っていたが、これらは主として5つのカテゴリー、すなわち「新社会人としての困難感」、「保育者としての未熟さ」、「保育の大変さ」、「保育以外の仕事の大変さ」、「人間関係の困難感」に分類された。この内、「保育者としての未熟さ」に起因する「学級経営の困難感」と「保育者同士の人間関係の困難感」や「職員間の共通理解の困難感」といった「人間関係の困難感」については、保育経験者が回想した若手の頃の困難感と共通していた。つまり、これらの困難感を抱くことは、若手保育者に特徴的であることが本研究で示された。

若手保育者の5つの困難感を3つのコアカテゴリーにまとめた結果、若手保育者は主として、「保育者としての未熟さ」、「仕事の大変さ」、「人間関係の困難感」という3つの困難感を抱えていることが示唆された。これらの困難感は、個々に独立したものでなく、互いに重なり合う部分があった。

以上のような困難感に関しては、対象者の所属（幼稚園，保育所）による差異や其々に固有の特徴は見られなかった。むしろ、若手保育者が所属する園によって困難感の内容や度合は異なっており、担任する学級の子どもの年齢や人数，実態，異年齢児保育の実施の有無等も、若手保育者の困難感に影響を与えていることが窺われた。先行研究で指摘されていた通り、職場の人間関係の困難感が深刻で退職したI氏のエピソードから、若手保育者の精神的健康を考える上での職場の人間関係の重要性が改めて示唆された。

また、若手保育者に対して中堅以上の保育者を対照群として、若手保育者の職務上の人間関係に関する困難感の内容を具体的に明らかにするための質問紙調査を実施した。112名の自由記述内容をKJ法（川喜田，1967/2006・1970/2002）により分析した結果、「保護者への伝え方の困難感」、「様々な保護者に対応することの困難感」、「保育観や保育方法の相違による困難感」等9つのカテゴリーが生成された。そこから、「保護者対応の困難感」と「職員間の連携の困難感」の2つがコアとして位置付けられた。「保護者対応の困難感」には、中堅・熟練保育者による回答が26であったのに対して、若手保育者の回答は5であった。「保護者との連携の困難感」として生成されたカテゴリーに含まれる内容は見られなかった。これは、インタビュー調査（加藤・安藤，2013）で得られた結果と同様であり、若手保育者は、保護者対応にそれ程困難を感じていない状況にあると推察された。このような結果の背景には、中堅・熟練保育者や管理職が保護者対応において中心的な役割を担う場合が多いという状況があると考えられた。

若手保育者、中堅・熟練保育者共に、保護者対応よりも職員間の連携に関して困難感を抱えていることが窺えた。特に、保育観や保育方法の相違による困難感に関する記述が、若手保育者、中堅・熟練保育者共に最も多かった。

日々の保育において職員間の連携は不可欠である。しかし、保育者一人ひとりの保育に対する考え方や保育の方法は異なるため、保育者間でのくい違いが起り易く、互いに共通理解を図ることは容易ではない。そうした状況が、困難感に結び付いているのではないかと推察された。

第3章 若手保育者の抱える困難感とそれに関連する心理社会的要因に関する量的研究

若手保育者の職務上の困難感に焦点を当て、それに関連する心理社会的要因を検討することを目的として、保育者374名の質問紙調査の結果を分析した。職務上の困難感に関して因子分析を行った結果、「仕事の大変さ」、「保育技術の未熟さ」、「人間関係の困難感」、「職場環境への不満」、「ネガティブな職場の雰囲気」の5因子が抽出された。そして、若手保育者と中堅・熟練保育者の職務上の困難感を比較したところ、若手保育者は、学級経営が難しい、子どもの怪我等への対応が不安といった「保育技術の未熟さ」をより強く感じていることが明らかとなった。

保育者のメンタルヘルスの指標の1つである抑うつと保育者の職務上の困難感、個人要因（勤務先、経験年数、勤務形態、一人担任・複数担任）並びに心理社会的要因（首尾一貫感覚、性格特性、対処スキル）の関連を検討した。まず、相関分析を行った結果、保育者の抑うつは、「対応のスキル」、「感情処理のスキル」、「対話のスキル」、「和を保つスキル」、「肯定的解釈と回避的思考」、「問題解決」、「首尾一貫感覚」、「楽観的」、「開放的」、「自律性」、「ユーモア」、「挑戦心」、「経験年数」と有意な負の相関が見られ、「仕事の大変さ」、「保育技術の未熟さ」、「人間関係の困難感」、「職場環境への不満」、「ネガティブな職場の雰囲気」、「問題回避」と有意な正の相関が見られた。

次に、抑うつを従属変数とし、其々5つの職務上の困難感、経験年数、雇用形態、勤務状況、首尾一貫感覚、性格特性、対処スキルの各項目群を独立変数とした重回帰分析を実施した。

その結果、「人間関係の困難感」、「楽観的」、「首尾一貫感覚」、「問題回避」は抑うつと有意な関連を示した。この変数によって、抑うつは38.8%説明された。つまり、人間関係の困難感を感じる程、楽観的でない程、首尾一貫感覚が乏しい程、問題回避が多い程、抑うつ傾向が強かった。

「職場環境への不満」、「楽観的」、「開放的」、「首尾一貫感覚」、「問題回避」が抑

うつと有意な関連を示した。この変数によって、抑うつは 37.3%説明された。つまり、職場環境への不満が多い程、楽観的でない程、開放的でない程、首尾一貫感覚が乏しい程、問題回避が多い程、抑うつ傾向が強かった。

「ネガティブな職場の雰囲気」、「楽観的」、「開放的」、「首尾一貫感覚」、「問題回避」が抑うつと有意な関連を示した。この変数によって、抑うつは 40.9%説明された。つまり、ネガティブな職場の雰囲気である程、楽観的でない程、開放的でない程、首尾一貫感覚が乏しい程、問題回避が多い程、抑うつ傾向が強かった。

「仕事の大変さ」と「保育技術の未熟さ」については、抑うつと有意な関連が見られなかった。

さらに、保育者の職務上の困難感毎に抑うつを予測するモデルを作成し、相関分析で有意な相関が見られた変数を予測変数として、パス解析を行った。

その結果、「ネガティブな職場の雰囲気」は、「問題回避」を介して、抑うつに有意に関連していた。このモデルの適合度は良好で、これにより抑うつは 35.8%説明された。

「人間関係の困難感」は「楽観的」、「首尾一貫感覚」と関連し、「問題回避」を介して抑うつに有意に関連していた。このモデルの適合度は良好で、これにより抑うつは 33.9%説明された。

「職場環境への不満」は「開放的」と関連し、「問題回避」を介して、抑うつに有意に関連していた。このモデルの適合度は良好で、これにより抑うつは 29.4%説明された。

続いて、5つの職務上の困難感により抑うつを予測するモデルを作成したところ、適合度は不十分であった。保育者の抑うつに関連する要因の更なる検討の必要性が推察された。

以上のように、保育者の抑うつに関連しているのは、職務上の困難感の内、主に職場内の対人関係に関わる内容であることが明らかとなった。先行研究と同様に、職場の人的環境を良好に保つことが保育者のメンタルヘルスを保持する上で重要であることが、本研究においても示唆された。

首尾一貫感覚や楽観的であること、問題回避等が保育者の抑うつに関連していた。結果として、首尾一貫感覚は直接的に抑うつに関連すると共に、間接的にも関連していた。首尾一貫感覚と楽観的であることとの関係性が示唆された点は、先行研究と同様であった。

楽観的であることと保育者の抑うつとの関連が示されたことから、困難な状況においても悪いことばかりではないと楽観的に考えたり、物事を否定的にではなく肯定的に捉えたりする楽観的な考え方、肯定的な思考をもつことの重要性が示唆された。そして、問題回避が保育者の抑うつに関連していたことは、先行研究の結果を裏付けるものとなった。問題と正面から向き合い解決するよう努めることが、保育者のメンタルヘルスを保持する上で重要であることが示唆された。

第4章 心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版の作成と評価

心理教育“サクセスフル・セルフ”は、自己理解と人間関係に焦点を当てて、自己洞察・困難への対処解決・ソーシャルスキルといった方法を用いて、感情面・認知面・行動面に働きかけることで、社会的適応を育み、心理・行動上の問題を予防し、メンタルヘルスを保持・増進させる可能性が示されている心理教育であり（安藤，2012），大学生や多職種新人医療従事者の心理社会的ストレスの予防が報告されている（安藤，2010b・2011・2012・2015b;Ando, 2011）。

若手保育者を対象とした心理教育プログラムを考案する上で、これらの実践が参考になると考え、“サクセスフル・セルフ”（安藤，2012・2015a・2015b）を基盤として、4レッスンからなる“サクセスフル・セルフ”若手保育者版を作成し、若手の法人立保育士を対象として試行的に実施した。研修後に各レッスンに関し、「内容に対する理解度」、「分かり易さ」、「今後の生活への役立ち感」について5件法で質問紙調査を実施し、自由記述で感想を求めた。参加者63名への調査結果では、いずれのレッスンにおいても8割以上の保育者が、「当てはまる」、「やや当てはまる」と回答した。本プログラムは、若手保育者にとって分かり易く、役立つ内容になっていることが示唆され、プログラムのねらいに沿ったレッスン評価がなされたと考えられた。自由記述の内容には問題点や改善点に関する指摘もあったため、プログラムの内容や進め方等について検討し、心理教育としての有用性を高める必要があると考えられた。

4レッスンからなる心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版を2レッスンに再構成し、様々な保育経験年数の私立幼稚園教諭75名を対象に実施した。研修後に各レッスンの「内容に対する理解度」、「分かり易さ」、「今後の生活への役立ち感」について5件法で質問紙調査を実施したところ、レッスン1・2共に8割以上の保育者が、「当てはまる」、「やや当てはまる」と回答した。本プログラムは、若手保育者だけでなく様々な経験年数の保育者にとって分かり易く、役立つ内容になっていることが示唆され、プログラムのねらいに沿ったレッスン評価がなされたと考えられた。また、自由記述の感想に関して、保育士研修時の結果と比較したところ、両研修共に「他の人の意見が参考になった」、「今後への意欲が高まった」等、肯定的な内容がほとんどを占めていた。本プログラムの内容は、保育士と幼稚園教諭といった職種の相違に関わらず、全ての保育者が共有できる内容であると推察された。

次に、心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版を、卒業生や地域の園の幼稚園教諭及び保育士12名を対象として実施した。実施した保育者12名を介入群とし、4レッスンで構成されたプログラムに対して、各レッスンの「内容に対する理解度」、「分かり易さ」、「今後の生活への役立ち感」及び「社会性に関する自己効力感」等の心理社会的要因のプログラム前後の変化についてプロセス評価を行った。感想分析から、本プ

プログラムへの参加は、保育者の仕事に対する自身の考え方や姿勢を振り返る有意義な機会となったことが窺えた。

さらに、心理社会的要因に関しては、質問紙調査のみ回答した保育者7名を統制群とし、事前調査の各評価指標を共変量として、介入群と統制群の2群の事後調査の各評価指標に差があるかどうかを共分散分析で検討した。いずれの評価指標においても、介入群と統制群の間では、事後に有意な差は見られなかった。また、プログラムの全ての回に参加した全参加者群（5名）と統制群の間でも検討を行ったが、いずれの評価指標においても、事後に有意な差は見られなかった。

一方、プログラム全参加者群（5名）と一部参加者群（7名）においては、「対応のスキル」、「社会性」、「対人関係に関する自己効力感」、「困難に打ち勝つ自己効力感」で事後の2群で有意な差が見られ、全参加者群の方が高かった。分析対象者は少人数に限られてはいるが、4回のプログラムに参加することにより、心理社会的要因に肯定的な変化が見られる可能性が示唆された。

第5章 本研究の総括

本研究の目的は、様々な困難感を抱え易い若手保育者を対象とし、その職務上の困難感の要因を抽出し、それに基づいて若手保育者のメンタルヘルス対策に貢献するための心理教育プログラムを作成し、実施し、その評価を行うことである。そこで、以下の通り研究を実施した。

第1章では、若手保育者を含む保育者の困難感やストレス、メンタルヘルス等に関して、国内外の先行研究を概観し、その動向を把握すると共に、学校教育教員を対象とした研究も参考としながら、困難感やストレスへの対処法やメンタルヘルスを保持・増進させるための方法を探った。保育者の困難感の要因となるのは、主として勤務環境、保育技能、職場の人間関係であり、困難感への対処法として、勤務環境の整備、職員同士の保育観の共有、保育者効力感や対人関係スキルの向上等が指摘されていた。

第2章では、若手保育者の具体的な困難感の内容を明らかにするために、若手保育者16名へのインタビュー調査を実施し、保育経験者6名の語りを参考として分析した。その結果、若手保育者の困難感は、主として「保育者としての未熟さ」、「仕事の大変さ」、「人間関係の困難感」という3つのカテゴリーにまとめられ、これらは相互に関連し合っていた。また、語りのエピソードから職場の人間関係の重要性が示唆された。そのような職場の人間関係の困難感についての具体的な内容を把握するために質問紙調査を実施し、保育者112名の自由記述内容を分析し

た。その結果、「保護者対応の困難感」と「職員間の連携の困難感」という2つのコアカテゴリーが生成され、若手保育者、中堅・熟練保育者共に、職員間の連携、特に保育観や保育方法の相違による困難感を抱えていることが窺えた。

第3章では、若手保育者の職務上の困難感の特徴や保育者のメンタルヘルスの指標の1つである抑うつ度と、保育者の職務上の困難感、個人要因、性格特性、対処スキルがどのように関連し合っているのかを明らかにするため、保育者374名の質問紙調査の結果を分析した。まず、職務上の困難感に関する因子分析の結果、「仕事の大変さ」、「保育技術の未熟さ」、「人間関係の困難感」、「職場環境への不満」、「ネガティブな職場の雰囲気」の5因子が抽出された。そして、重回帰分析及びパス解析の結果、保育者の抑うつに関連しているのは、「ネガティブな職場の雰囲気」や「職場環境への不満」、「人間関係の困難感」といった主に職場内の対人関係に関わる内容であることが明らかとなった。また、首尾一貫感覚や楽観的であること、問題回避等が保育者の抑うつに関連していた。先行研究と同様に、職場の人的環境を良好に保つこと、楽観的であること、問題に向き合う姿勢等が保育者のメンタルヘルスを保持する上で重要であることが示唆された。

第4章では、若手保育者の心理社会的ストレスを予防するための心理教育プログラムを新たに作成、実施し、評価を行った。心理社会的ストレスの予防が報告されている安藤(2012・2015ab)の実践を参考とし、第1～3章の結果を踏まえ、心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版を作成し、以下、①～③の対象者の順に実施した(①若手保育士63名、②若手、中堅・熟練幼稚園教諭75名、③若手、中堅・熟練幼稚園教諭・保育士12名)。プログラム内容の理解、分かり易さ、役立ち感、感想等に関して質問紙調査を実施したところ、①～③共に参加者の肯定的な評価がほとんどであり、保育者の経験年数や園の種別に関わらず、プログラムは全ての保育者が共有できる内容であると推察された。③では、プログラムの効果に関する評価を行ったところ、対処スキルや社会性に関する要因に肯定的な変化が見られる可能性が示唆された。しかし、評価を行い得た対象者は少数で、グループ編成の内容や方法、参加者の意見の取り上げ方等に関して改善点を指摘する意見もあったため、今後それらの点に関する十分な検討と配慮が必要である。

第5章では、一連の研究結果について総合的考察を行った。本研究におけるインタビュー及び質問紙調査、心理教育プログラムの実践においては、限られた地域における一部の保育者を対象としているため、研究結果を一般化するには限界がある。今後は特に、心理教育プログラム実施における改善点や課題を踏まえ、研修方法のあり方も考えながら、若手保育者のメンタルヘルス対策の構築に向けて取り組んでいく必要がある。

序章

第 1 節 本研究の問題意識

小学校就学前の乳幼児に対する教育・保育は、生涯に亘る人間形成の基礎を培うものとして重要である。その役割を担う幼稚園は、「学校教育法」(昭和 22 年法律第 26 号)、保育所は、「児童福祉法」(昭和 22 年法律第 64 号)に基づいた教育・保育を行っている。幼稚園に勤務する幼稚園教諭と保育所に勤務する保育士の職務内容には類似している点もあるが、保育内容、勤務体制等には異なる点もある。しかし、いずれの勤務環境も年々厳しくなっており、その心身の負担は過重になっている(安達, 2001)。

これまでに、幼稚園教諭と保育士を対象とした研究では、多忙感(田中, 1999)、自分自身の知識・技術不足への不安や戸惑い(足立・柴崎, 2009)、仕事の士気の低下、対人依存性、ストレスの高い職場環境(嶋崎・森, 1995)等が、職務上の負担感に関連する要因として指摘されている。また、幼稚園教諭の精神的健康には、園内の人間関係の問題や仕事の多さと多忙さが影響を及ぼしている(西坂, 2002)、また、保育士にとって労働条件(垣内・東社協福祉士会, 2007)、職場の人間関係(西野・白井・木村・荒井, 2001; 石川・井上, 2010; 赤田・滋野井・小正・友久, 2009)は大きなストレスナーになっているといった指摘もなされている。保育士・幼稚園教諭のストレスナーが職務に対する精神状態に及ぼす影響について調査した池田・大川(2012)は、保育士、幼稚園教諭共に職務における個人的なやりがいや満足感といった認識はストレス軽減に関与し、職場内のまとまりや共通意識は、保育士にとってはストレス軽減要因となるが、幼稚園教諭にとってはストレス評価に関与しないことから、保育職の内、職種の違いによる独自のストレスナー及びストレス関連要因の存在を指摘している。

幼稚園教諭と保育士では、保育を行う子どもの対象年齢や勤務体制等の違いから、困難感やストレスに関して異なる要因が存在することも考えられる。しかし、「幼稚園教育要領」(文部科学省, 2008)と「保育所保育指針」(厚生労働省, 2008)では、3~5 歳児の保育に関する内容は同様のものであり、2006 年には「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」(平成 18 年法律第 77 号)が施行され、就学前の教育・保育を一体として捉えた取り組みが始まっている。学校教育(幼稚園)と保育(児童福祉施設)を一体的に提供する施設である幼保連携型認定こども園においては、0 歳から就学前までの一貫した教育及び保育を行うこととなっており、そこに勤務する保育教諭は、原則として幼稚園教諭免許と保育士資格とを併有する必要がある。このような保育現場の状況を踏まえて、本研究では、幼稚園教諭と保育士の両者を対象として、困難感やストレス等に関して、特に共通の要因に着目し、その内容について明らかにする。

幼稚園教諭及び保育士（以下、「保育者」と略記）のストレスに関しては、これまでに数多くの調査が実施され、その困難な実態が指摘されていた（赤田他，2009；安達，2001；石川・井上，2010；垣内・東社協福社会，2007；金城・安見・中田，2011）。海外においては、保育者のストレス源として、保育や勤務，対人関係（Kelly & Berthelsen, 1995）が、また保育者のバーンアウト要因として、労働時間，給料，組織，スタッフとの人間関係（Townly, Thornburg, & Crompton, 1991）等が指摘されていた。

ここで、保育者の離職理由について明らかにした2つの調査結果を概観する。

文部科学省により3年毎に実施されている学校教員統計調査（2013）によると、公立幼稚園及び私立幼稚園に勤務する幼稚園教諭の離職者数は共に増加しており、離職者11,710名の内、離職理由として最も多かったのは、「その他」（34.6%）で、次が「家庭の事情」（31.7%）、「転職」（20.5%）、「病気のため」（0.02%）、「職務上の問題のため」（0.02%）であった。なお、「病気のため」の内、精神疾患の占める割合は、43.7%であった。この調査では、離職した者の年齢等は明らかになっていないが、全ての幼稚園教諭において年齢が30歳未満の比率は、公立幼稚園が22.6%、私立幼稚園が53.0%であることから、特に私立幼稚園教諭については、離職者の中で若年層が占める割合は少なくないと推察された。

保育士の離職者1,747名に対して、離職理由を複数回答で尋ねた全国保育士養成協議会の調査結果（2009）は、以下の通りである。回答数が多かった離職理由を順に挙げると、「結婚のため」（39.4%）、「出産・育児のため」（32.1%）、「職場の方針に疑問を感じた」（20.4%）、「職場の人間関係」（18.5%）、「心身の不調」（15.8%）、「自分の仕事に自身がなくなった」（13.9%）、「残業が多かった」（13.8%）、「給料が低かった」（12.1%）、「仕事の責任が重過ぎた」（11.7%）、「継続できない職場の雰囲気があった」（10.7%）であった。

保育職の退職理由と卒業後の年数に着目した場合、卒業後6年目あるいは11年目の保育士に比べて、卒業後2年目の保育士の割合が高かったものを順に挙げると、「職場の人間関係」（40.4%）、「心身の不調」（33.9%）、「職場の方針に疑問を感じた」（29.8%）、「自分の仕事に自信がなくなった」（27.5%）、「継続できない職場の雰囲気があった」（25.1%）、「残業が多かった」（19.9%）、「仕事の責任が重過ぎた」（17.0%）、「職場に人材育成の雰囲気がなかった」（16.4%）、「職場に相談相手がいなかった」・「給料が低かった」（いずれも15.2%）であった（複数回答）。この結果から、卒業後2年目の保育士は、経験年数を重ねた保育士に比べて、職場の人間関係や心身の不調等を理由に離職する割合が突出して多いことが窺えた。

若手保育者は、目前の保育活動に苦慮しており（仲野・田中，2009）、保育技術の未熟さに関する悩みを抱えたり（芳賀・西脇，2007；小松・杉山・東・荒川，2009）、保育に対する専門的な知識の不足を感じたりする傾向が強い（小野寺，2005）。そのため、他の

年代よりも心の疲労度が高いこと（上村，2012），ストレス耐性力が低いこと（小林・箱田・小山・小山・栗田，2011），バーンアウトに陥る危険性が高いこと（齋藤・田中・村松・橘・宮岡，2009）が報告されていた。また，若手保育者は，職場の人間関係に困難感を抱き易く（足立・柴崎，2009），それを理由に退職を考える場合もある（社団法人全国保育士養成協議会，2009）。若手保育者の抱える困難感に関する先行研究は散見されるが，若手保育者の職務上の困難感に焦点を当てて，中堅・熟練保育者といった他の年代の保育者の抱える困難感との比較において，その特徴を具体的に明らかにした研究は少ない。

保育者の抑うつ感は，経験年数と共に漸減傾向が見られ（齊木・中川，2008），経験年数が長い程，心の健康度が高い（上村，2012）との報告があり，保育者としての経験年数とメンタルヘルスとの関連が示唆された。また，正規職員の方が非正規職員よりもストレスが高いこと（小林他，2006；Hisashige，1993），仕事を継続する意思が低い傾向があること（小林他，2006），学級担任のバーンアウトスコアが高いこと（齋藤他，2009）等，保育者の雇用形態や勤務状況とメンタルヘルスとの関連についての報告もあった。

このような状況にある保育者のメンタルヘルスを良好に維持するために，保育者が適切な対処法を身に付けたり（宮下，2010；齋藤他，2009），社会性を高めたりすること（上村・七木田，2011；前田他，2009）の必要性が指摘されていた。

保育者を対象とした対処法に関する調査で，田村（2009）は，幼稚園教諭のストレス対処行動について，教職志望の大学生との比較において報告した。神村・海老原・佐藤・戸ヶ崎・坂野（1995）により作成された対処方略の個人差を測定する「TAC (Tri-axial Coping Scale) -24」を用いた調査の結果，幼稚園教諭は，「情報収集」，「肯定的解釈」，「計画立案」の平均値が有意に高く，具体的な問題解決を目指して，積極的に問題に関与し，行動的反応と認知的反応を上手に組み合わせてストレスに対処していた。また，幼稚園教員のストレスとその対処法の変化に関して報告した角井・三羽（2011）によると，「自己モニタリングと呼吸法」研修を受講した幼稚園教員は，ストレス状況とその対処法を改善できていた。その他にも，健全な保育士は「挑戦」や「気晴らし」といった対処法を用いていること（齋藤他，2009），「問題直視・認知操作」がバーンアウト軽減につながる（宮下，2010），職場ストレスの低い者は，積極的で自己を変えていこうとする姿勢をもっていること（石川・井上，2010）等が報告されていた。

個人の対処方略の型を特定するための尺度として，前述の「TAC-24」（神村他，1995）がある。この尺度は，対処方略の内容に関して3次元（問題焦点—情動焦点，接近—回避，行動—認知）のモデルを立て，それらの組み合わせによる8つの下位次元を測定するものである。精神的に辛い状況に遭遇した場合の対処法について，対処次元毎に個人内の優位な対処方略を特定することができる特長を有している。この尺度を用いて保育者を対象として行われた研究は少ない（田村，2009）。

また、保育者のストレスの多くは職場の人間関係に起因するという現状から、社会的スキルトレーニング等の取り組みの必要性（前田他，2009）が指摘されていた。社会的スキルの得点は、年齢と共に上昇し（菊池，1988）、それが高い程、職務満足感が高いこと（三野・金光，2006）、社会的スキルの低さは、心理社会的問題の悪化を予測し（Segrin & Flora，2000）、直接的にメンタルヘルスに影響を及ぼす要因となっていること（前田他，2009）、社会的スキルトレーニングのうつ病への効果に関する報告（Segrin & Flora，2000）等があり、保育者が対人関係能力を身に付けることの有用性が示唆された。対人関係を円滑にするスキルである社会的スキルを測定する尺度としては、菊池（1988）の「Kiss-18」があり、保育者を対象とした調査の報告は少数である（本吉・細野，2014；前田他，2009）。そのため、保育者の職務上の困難感に対処スキルがどのように関連しているのかは、明らかになっていない。

困難な状況にあっても健康を維持したり、経験を糧に成長したりする人の個人差を説明するものとして、首尾一貫感覚（Sense of Coherence：SOC）という概念がある。これは、Antonovsky（1987）によって提唱された概念で、「把握可能感」、「処理可能感」、「有意味感」からなる。「把握可能感」とは、自分の置かれている状況を予測可能なものとして理解できる能力、「処理可能感」とは、困難な状況でも乗り越えられると感じる能力、「有意味感」とは、日々の出来事や直面したことに意味を見出せる能力のことである。首尾一貫感覚の高い者は、主観的健康度が高く、ストレスが抑うつ感に及ぼす影響が低いことが報告されていた（吉井・近藤・平井・松田・斎藤・村田，2005；高山・浅野・山崎・吉井・長阪・深田・古澤・高橋・関，1999）。看護短大生を対象とした首尾一貫感覚とTAC-24を用いた研究では、首尾一貫感覚が高い程、ストレス対処方略を多用することが報告されていた（榎本・佐久間・越本・井野・須賀，2008）。首尾一貫感覚は、特に海外で注目され、実証的研究が多数なされており（Hall-Lord & Larsson，2006；Leino-Loison, Gien, & Katajisto, 2004；Tselebis, Moulou, & Ilias, 2001）、国内では、保健医療福祉等の領域でストレス対処能力として注目されているが（高橋・本江・古市・高橋，2012；吉田・山田・芝瀧・森岡，2013）、保育者を対象とした研究は見られない。

以上のように、保育者の職務上の困難感の特徴や対処スキルとの関連は、まだ明らかにされていない。また、保育者のメンタルヘルスと経験年数、雇用形態、勤務状況、対処スキルとの個々の関連は示唆されている（Hisashige，1993；小林他，2006；前田他，2009；齊木・中川，2008；斎藤他，2009；高橋・首藤，2007；上村，2012）。しかし、先行研究では、それらが具体的にどのように関連し合っているのか、また、健康を保持増進させる要因の1つとして注目されている首尾一貫感覚が、保育者のメンタルヘルスや対処スキル等とどのように関連し合っているのかについては明らかではない。

若手保育者は、様々なストレスや困難感を抱え易い状況にあると考えられる。しかし、

実際の保育現場は、保育者のメンタルヘルスに対するサポート体制が整っているとは言えない（藤後，2010），あるいは軽視される傾向にあり（富田，2008），保育現場の困難な状況が改善されていないと危惧された。

先行研究において、若手保育者も含めた保育者のストレスや困難感が多数指摘されている一方で、それに対する具体的な対処や支援に関する実践報告は少ない。保育者の経験年数による相違点から支援を検討した研究は蓄積されていないため、より詳細に保育者のメンタルヘルスを良好に保つための方略を検討することが必要（上村，2012），若手職員を支援する制度としての研修システムが急務（藤後，2007）との指摘の通り、若手保育者を取り巻く勤務環境の整備，メンタルヘルスの問題に取り組むことは不可欠であると考えられる。勤務条件の整備等すぐには改善が見込まれない状況にある中で、若手保育者のメンタルヘルスを良好に維持するためには、保育者個人への支援が有効である（上村，2012）と推察された。

そこで本研究では、若手保育者のメンタルヘルス対策に貢献するため、若手保育者の心理社会的ストレスを予防するための心理教育プログラムを新たに作成し、実施する。プログラムの作成、実施に当たっては、心理社会的ストレスの予防が報告されているサクセスフルセルフ®（安藤，2012）の実践を参考とした。“サクセスフル・セルフ”は、これまでに大学生版，研修医版，新人医療従事者版等が作成されており，肯定的な変化の再現性が報告されている（安藤，2010b・2011・2012・2015b;Ando, 2011）。本研究は、この実践を基盤として、新たに“サクセスフル・セルフ”若手保育者版のプログラムを作成，実施し，評価することで，その有用性について検討することを目的とする。

プログラムの作成に当たっては、まず若手保育者のメンタルヘルスに関する研究について、先行研究の概観を行うと共に、若手保育者の困難感を探索するためのインタビュー調査を実施し、質的分析を行う。これらを踏まえ、プログラムの内容を検討するための調査研究を行う。ここでは、職務上の困難感と保育者個人の性格特性，対処スキル等と抑うつとの関連について明らかにする。その際に参考とするのが、職場ストレスモデルとして代表的な NIOSH (National Institute for Occupational Safety and Health : アメリカ国立労働安全衛生研究所) の職業性ストレスモデル (Cooper & Marshall, 1976) の考え方である。これは、仕事のストレッサーは労働者のストレス反応（急性反応）に影響し、やがては疾病に進展するという考え方が基本骨格となっている。困難感とは、この仕事のストレッサーの中に含まれると考えられ、関連要因として、性別・年齢・性格傾向等の「個人要因」，家族環境等の「仕事外要因」，そしてストレッサーの影響を緩和する働きを有する社会的支持（ソーシャル・サポート）や対処行動（コーピング）等の「緩衝要因」が介在する。本研究ではこの考え方を基に、以下のような仮説モデル（図 1）を作成し，検証する。

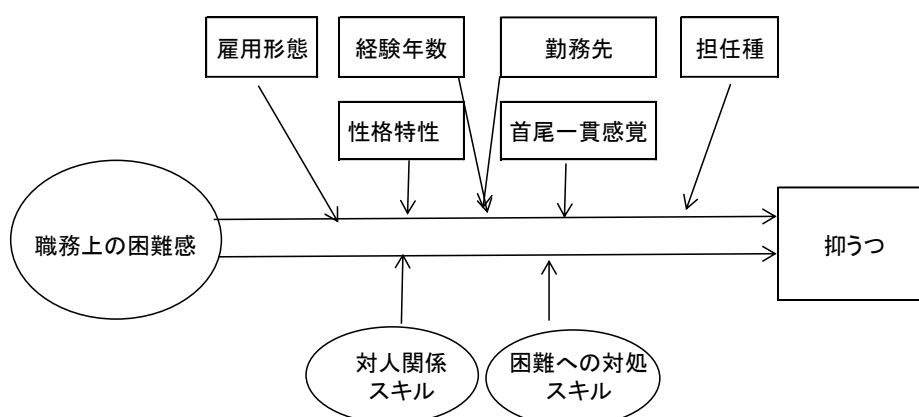


図1 保育者の職務上の困難感に関する仮説モデル

注) 原谷・川上(1999)によって一部改編されたNIOSHの職業性ストレスモデルを参考として筆者が作成した。

以上のような調査の結果を踏まえ、“サクセスフル・セルフ” 若手保育者版を作成する。そして、作成したプログラムを実施し、評価を行う。

本プログラムの有用性が認められれば、若年層に増えている早期離職の予防につながり、若手保育者へのメンタルヘルス対策に貢献し得る可能性がある。また、若手保育者のメンタルヘルスを促進することによって、本来の専門性を十分に発揮できるよう支援することが、結果として保育・教育の質を高めることにつながり、保育現場への貢献が期待できる。また、本研究の実施は、これまで十分に関心を向けられなかった保育現場における若手保育者のメンタルヘルスの問題に着目する1つの契機になると考える。

第2節 用語の説明

本研究において取り上げる「若手保育者」と「困難感」について、先行研究を踏まえ、その概念の内容や意味を明らかにする。

「若手保育者」

保育の経験年数によって、保育者には様々な段階があると考えられる。秋田(2000)は、Vander Ven(1988)の作成した5段階からなる保育者のライフステージ・モデルを用いて、保育者の専門性を、生涯発達過程における自己の生成と葛藤の歩みとして説明している。それは、「1: 実習生・新任の段階」、「2: 初任の段階」、「3: 洗練された段階」、「4: 複雑な経験に対処できる段階」、「5: 影響力のある段階」の5段階とされている。

秋田（2000）によると、実習生や新任者の段階では、「園の中でまだ一人前として扱われていない。場に参加することから学ぶ段階であり、指示されたことをその通りにやるアシスタントとなったり、実際に保育で子どもに直接関わり援助したり世話することに携わる。実践をその場限りの具体的なこととしてしかとらえられず、自分自身の過去の経験や価値判断のみで対処することが多く、子どもの発達からその行為の意味やつながりをみることができない。ある状況で起きた行動の原因や生起の過程をいろいろな視点から説明したり、そこから対処の方法を構成的に考えていくような探求をしようとはしない。直線的に単一の原因を考えたり（例：あの子を取り乱しているのは、朝家で何かあったにちがいない）、二分法的に判断したり（例：今子どもは遊んでいるから、学習はしてないのだ）しやすい。自分の実経験から、先輩の助言に抵抗しようとすることもあり、経験を重視し、子どもと関わるのには本で学ぶ必要等ないと考え、また本を読んでもそれを実際の保育に応用することが困難である」（秋田、2000より原文を引用）といった特徴があると言う。

また、足立・柴崎（2009）は、西山（2008）及び秋田（2000）による保育者の成長過程を参考に、①初任者（0年から満2年）、②中堅者前期（満3年から満5年）、③中堅者後期（満6年から満15年）、④熟練者前期（満16年から満25年）、⑤熟練者後期（満26年以上）の5群に分類している。①初任者は、保育を行うことにまだ不慣れで、時に自分の個人的な価値判断で保育を行うことがあり、園の中にまだ確固とした「居場所」が確定されていない状態、②中堅者前期は、周囲から「保育者」として認知されはじめ、自分自身も保育実践に誇りを持つようになる。しかし、まだ客観的な価値判断ができないことがある状態、とされている。

先行研究では、保育者が就職後5年頃までに様々なストレスを抱えたり退職したりするケースが多いこと（齊木・中川、2008；社団法人全国保育士養成協議会、2009；上村・七木田、2006）が指摘されており、幼稚園教諭の離職者数は、25歳未満あるいは30歳未満が他の年齢群に比べて格段に多いことが報告されている（文部科学省、2013）。つまり、上記の①及び②の段階にある保育者は、特に離職が危ぶまれ、支援が必要であると考えられる。

保育者の早期離職について報告した竹石（2013）は、新卒保育者や在職期間3年未満の保育者を若手保育者として論じており、金子（2012）も保育経験年数1～3年を若手保育者としている。本研究では、竹石（2013）、金子（2012）等の報告を参考としながらも、経験年数5年頃までの保育者はストレスや離職が懸念されるという前述の先行研究（齊木・中川、2008；社団法人全国保育士養成協議会、2009；上村・七木田、2006）の結果から今後の支援の必要性を鑑みた上で、初任から中堅にかけての経験年数5年未満の保育者を、「若手保育者」とした。また、前述の足立・柴崎（2009）の先行研究では、中堅者前期を経験年数満3～5年としているが、本研究では便宜上、経験年数5年以上の

保育者を中堅・熟練保育者とした。

「困難感」

「ストレス(stress)」は、生体の恒常性が乱れる出来事の総括的な呼称であり(Selye, 1936), そのプロセスを心理的側面から説明したものが心理的ストレスである(坂野, 1995)。「困難感(difficulty)」は、当事者があることを成し遂げるのが難しいと感じることであり、困難感が強まることにより心理的ストレスにつながると考えられる。

困難感に関する研究は、「育児困難感」(井田, 2013; 恒次・庄司・川井, 2000), 「がん看護に関する困難感」(小野寺・熊田・大桐・浅野・小笠原・後藤・柴田・庄子・仙石・山内・門間・宮下, 2012), 「看護師の終末期ケアに対する困難感とやりがい」(関根・富山・藤田・渡邊, 2015), 「うつ病求職者の職場復帰の困難感」(田上・伊藤・清水・大野・白井・嶋田・鈴木, 2012), 「指導計画の作成に関する困難感」(菊田・宮木・木船, 2014), 「養護教諭が抱く職務上の困難感」(中下・高橋・佐光, 2010)のように、育児, 看護, 医療, 教育等の領域で見られる。

菊田他(2014)は、難しさを感じる程度を「困難感」とし、幼稚園教諭が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感について検討している。また、中下他(2010)は、日常の養護教諭の職務内容で困難と感じていることを「困難感」として、経験の浅い養護教諭が抱く困難感と課題を明らかにしている。

小野寺他(2012)は、看護師が過度の困難感を抱えることにより、ストレスやバーンアウトにつながる可能性があるとして、看護師がどのような場面に困難を感じているのかを明らかにするため、困難感を測定する尺度を開発している。そして困難感の軽減によりストレスが軽減する等、困難感の減少に伴いどのような影響があるかについて明らかにすることは、今後の課題であるとしている。

関根他(2015)は、困難感を「看護師が終末期ケアを行うに当たって抱いた葛藤や悩み、戸惑いや挫折感」と定義し、看護師の終末期ケアに対する困難感の語りを分析し、カテゴリーに分類した。

井田(2013)は、母親の育児困難感の定義を、「母親としての的確性に欠けるという認識に陥り、育児全般に対して自信のもてない母親自身のネガティブな感覚である」とし、母親の育児困難感の帰結として、母親の抑うつ感情がさらに高まると、子どもとの関わりの質は低下することを指摘した。

以上のように、葛藤や悩み、戸惑いや挫折感、ネガティブな感覚といった困難に感じること(困難感)が増大することにより、ストレスやバーンアウト、抑うつにつながる可能性が示唆された。

保育学の領域では、谷川(2015)は、対応に苦慮する困難や葛藤は、初期キャリアの保育者の危機の具体的な表れであるとしている。秋田(2000)は、保育者が出会う困難

や葛藤は「危機」として「保育者になっていくこと」を難しくさせる一方で、それらが「保育者としての視野を広げ保育に質的な変容を与える一つの契機」にもなると述べ、Vander Ven (1988)による保育者の発達段階モデルについて説明している。ここでは、専門家集団に初めて参与する実習生や新任者の段階から、集団の中核メンバーとなり、後に経験を重ねたメンバーとして他のスタッフにも責任を負う段階へと変化していき、其々の段階の保育者における共通の実践的思考形態や知識の量、実践上の課題について触れており、保育者の発達段階は、前述の通り5段階とされている。其々の段階に対応する経験年数は示されていない。

秋田(2000)は、このモデルの中に、以下の3つの困難と専門性の発達を読み取っている。すなわち、子ども理解の難しさ、ケアという行為の難しさ、子どもを取り巻く保護者や同僚、地域の人々等様々な人との関係の中で、自分らしさを発揮することの難しさの3点である。困難に出会い、それを乗り越えようとすることを通して、実践的思考が培われたり、保育者としての力量の自覚や自己肯定感を得たり、保育の視点が広がったりといった専門性の発達を遂げるとされている。こうした困難は、初任時のみに経験されるものではなく、経験年数に関わらず、保育の実践の中でいつでも直面するものと考えられる。

また、大場(2007)は、保育者が抱える「悩みやジレンマ」は、保育者の「専門性の証左」として、その専門的成長にとって正の因子になり得ることを指摘した。つまり、保育者の危機(困難や葛藤)は否定的な影響ばかりではなく、むしろ肯定的な意味を持つものであるとも捉えられる。

本研究においては、このような立場を踏まえ、キャリア発達の中での困難という捉え方から、「困難感」と「ストレス」という用語を区別して用いることとした。そして、困難感が肯定的な意味ではなく否定的な影響として働いた場合には、ストレスとほぼ同じ意味合いになると捉え、前述の図1のモデルを基に、保育者の職務上の困難感やその他の要因と抑うつとの関連について検討する。

第3節 本研究の目的と構成

本研究の目的は、様々な困難感を抱え易い若手保育者を対象とし、その職務上の困難感の要因を抽出し、それに基づき、若手保育者のメンタルヘルス対策を貢献するための心理教育プログラムを作成、実施し、評価することである。

そこで、以下のような観点から研究を進めた。

第1章では、若手保育者を含む保育者の困難感やメンタルヘルスに関して、国内外の先行研究を概観し、その動向を把握すると共に、困難感への対処法やメンタルヘルスを

保持・増進させるための方法を探った。

第2章では、第1章で明らかとなった若手保育者の状況に関して、実際に若手保育者はどのような困難感を抱えているのか、その具体的な内容を明らかにするためにインタビュー調査及び質問紙調査による質的検討を行った。

第3章では、第1章及び第2章で明らかになった若手保育者の困難感やメンタルヘルスの現状に関して、保育者を対象とした質問紙調査の実施による量的検証を行った。

第4章では、第1～3章の結果を踏まえて、若手保育者の心理社会的ストレスを予防するための心理教育プログラムを新たに作成、実施し、評価した。

第5章では、第1～4章の結果を踏まえて本研究を総括すると共に、本研究の課題と今後の研究の展望を明らかにした。

第1章 若手保育者の抱える困難感に関する先行研究の概観

第1節 目的と方法

保育者のメンタルヘルスに関する国内外の先行研究を概観すると共に、保育者と同様の対人援助職であり、そのメンタルヘルスの問題が懸念されている学校教育教員(田上・山本・田中, 2004)を対象とした研究も参考としながら、若手保育者を含む保育者の困難感の内容とその関連要因、困難感への対処法、メンタルヘルスを維持するための支援の方法を探ることを目的とした。

まず、国内の先行研究の概観を行った。次に、海外の先行研究を概観した。その後、学校教育教員に関する先行研究の概観を行った。それらを踏まえて考察した。

1. 国内の先行研究の概観における文献選択の基準と検索方法

概観するために選択された文献の基準は、(1)保育者のメンタルヘルスに関するもの、(2)保育者の困難感やストレスの要因に関するもの、(3)(2)を軽減させるための方法に関するものとした。本研究の目的に合った文献を選択するために、電子ジャーナルデータベースを使用した。キーワードとして、「保育者」、「保育士」、「幼稚園教諭」、「困難感」、「ストレス」、「効力感」、「mental health」、「preschool」、「nursery」、「teacher」、「stress」を用いた。ストレスに関する先行研究が多く見られることから、キーワードに「ストレス」も含めることとした。データベースは、CiNii, Science Direct, 医中誌, J-STAGEを使用した。年代は1990年～2012年(過去23年間)に限定し、特に、国内の保育者の事情に焦点を当てて文献検索を行った。選択に当たっては、検索によって得られた題名、アブストラクト、キーワードにより、本研究の目的に合わないものは、除外した。

2. 海外の先行研究の概観における文献選択の基準と検索方法

概観するために選択された文献の基準は、保育者のメンタルヘルスに関するものとして、(1)保育者の困難感やストレス、バーンアウトの要因に関するもの、(2)(1)を軽減させるための対処法等に関するものとした。本研究の目的に合った文献を選択するために、電子ジャーナルデータベース(American Psychological Association PsycINFO, CiNii, Google Scholar, PubMed)を使用した。

キーワードとして「保育者」(caregiver, caretaker, nursery and kindergarten teacher, preschool teacher), 「保育士」(childcare worker, nursery school worker), 「幼稚園教諭」(childcare teacher, kindergarten teacher), 「ストレス」(occupational stress, work stress), 「ストレスサー」(job stressor), 「困難感」

(feeling of difficulty, psychological distress), 「バーンアウト」(burnout), 「メンタルヘルス」(mental health), 「促進」(promotion), 「効力感」(efficacy), 「対処法」(coping), 「介入」(intervention), 「予防」(prevention), 「プログラム」(program) を用いた。年代は, 1990 年～2014 年(過去 25 年間)に限定した。選択に当たっては, 検索によって得られた題名, アブストラクト, キーワードにより, 本研究の目的に合わないものは, 除外した。

3. 学校教育教員に関する先行研究の概観における文献選択の基準と検索方法

学校教育教員を対象としたメンタルヘルスに関する研究の概要を把握するため, 前述の文献選択の基準の「保育者」を「教員」(school teacher)とし, 同様の方法で検索を実施した。

4. 分析方法

分析に当たっては, 教師バーンアウト研究においてバーンアウトの要因に関するメタ分析を行った落合(2003)の手法を参考とした。具体的には, 国内外の先行研究でバーンアウト要因とされているマイクロ的要因(個人, 家族, 職場, その他), 制度的要因, 社会的文化的要因について, 先行研究毎に該当する要因に印をつけて一覧表としてまとめるという手法である。

本研究では, 国内の先行研究の分析に当たっては, 保育者を対象とした質問紙調査の種類や内容に関して, また保育者の困難感の要因(保育観の違い, 職場の人間関係, 保護者との関係, 職場環境・仕事量等)とその対処法(保育理念・情報の共有, 勤務条件・環境整備, 職場の人間関係・サポート体制等)に関して, 其々先行研究毎に該当する項目に印をつけて一覧表を作成した。また, 海外の先行研究の分析に当たっては, 保育者のストレス, バーンアウト, 効力感等に関する要因(経験年数, 仕事への関与, 性等の個人のあり方, 職務, 賃金等の職場環境, 職員・子ども等の対人関係, 制度的要因)に関して, 其々先行研究毎に該当する項目に印をつけて一覧表を作成した。そして, 印が多く付された項目を中心に分析を行った。

本研究の分析に関する示唆を得るため, 保育者と同様に子どもに関わる対人援助職である学校教育教員のメンタルヘルスに関する研究との比較を行った。

第2節 結果

国内の先行研究の結果

若手保育者を含む保育者に対する質問紙・面接調査を実施した 40 の研究について, 質問紙の種類・質問内容と項目数, 対象となった保育者数について分類し, 表 1-1, 1-

2に示した。

質問紙の種類・質問内容に関して、多く用いられていた順に挙げると、「ストレス」(42)、「働きがい」(16)、「メンタルヘルス」(11)、「自己のあり方」(8)、「対処法」(8)、「サポート」(8)、「効力感」(6)、「対人関係」(4)であった。

次に、この40の研究に関して、若手保育者を含む保育者の困難感の要因、困難への対処法の観点から分析し、結果を表2に示した。

保育者の職種別に見ると、幼稚園教諭と保育士を対象とした研究は19、保育士のみを対象とした研究は18、幼稚園教諭のみを対象とした研究は3のみであった。

表2の結果から、保育者の職種(幼稚園教諭、保育士)の違いによる困難感の特徴的な差異は見い出せなかった。

若手保育者の困難感に関する要因

【勤務環境】

保育者が離職を考えた主な理由の1つに、「仕事の量が多すぎて疲れを感じたとき」が挙げられた(社団法人全国保育士養成協議会, 2009)。保育者の仕事の特徴として、休憩時間の確保が困難なこと、保育以外の仕事が多いこと、仕事を勤務時間内に終われないため持ち帰りの仕事が多くなってしまふことがあった(長町, 2009)。

保育者の慢性疲労徴候の訴えは高く(那須野, 2006)、保育現場における労働条件のストレスは看過できない状況にあった(垣内・東社協福祉士会, 2007)。仕事の量的負担はメンタルヘルス関連3指標(休息の希求度, バーンアウト, 抑うつ)の全てと、質的負担は抑うつ及びバーンアウトと関連があった(磯野・鈴木・山崎, 2008)。スタッフ数や園の環境等はメンタルヘルスに影響を及ぼしていた(荒井・遠藤・岡谷, 2009)。

表1-1, 1-2の通り、保育者のストレスに関しては既に多くの調査がなされており、保育者のストレスが高いこと、保育の仕事においては子どもから目を離せないこと、事務的作業や会議が多いこと等、ストレス性の高い職場環境が仕事の士気の低下に影響していた(赤田他, 2009; 石川・井上, 2010; 金城他, 2011; 宮下, 2010; 嶋崎・森, 1995; 田中, 2002; 藤後, 2007)。バーンアウトにつながる情緒的消耗感は、管理職や非正規保育者よりも常勤保育者で高く、それは職場での仕事量の多さと関連していた(Hisashige, 1993)。

表1-1 先行研究(国内)における保育者対象質問紙調査の内容・項目

研究者（発行年）	職種（幼稚園教諭「幼」・保育士「保」）	対象人数	ストレス[42]												働きがい[16]					メンタルヘルス [11]																	
			保育職問題評価項目	保育職場環境ストレスサー認知尺度	保育上のストレス	職場ストレス	職場ストレスサー尺度（JSSSR）	ストレス耐性尺度	職業性ストレス調査票（JCCQ）日本	ストレソサー尺度	ストレス反応（職業上・個人的等）	幼稚園教諭用ストレス評価尺度	保育士ストレス評定尺度（NTSS）	覚症状調査	仕事の負担・多忙感・身体的苦痛・自覚症状調査	職場満足度（職場環境・職務内容・給与等）	充実感尺度	働きがい尺度（GJSS）	ワークモチベーション・士気の低下	仕事のやりがい・充実感（自由回答含む）	精神健康状態	精神的健康状態表日本語版WHO-5	精神健康調査GHQ30	ベック抑うつ質問票（BDI-II）	メンタルヘルス関連3指標（休息の希求度・バーンアウト・ハツス）	バーンアウト尺度	消耗感尺度										
金城他(2011)	幼・保	14																●																			
上村・七木田(2011)	保	169																																			
赤田(2010)	保	833				●																															
石川・井上(2010)	保	130																																			
宮下(2010)	保	276																																			
赤田他(2009)	保	976																																			
足立・柴崎(2009)	幼・保	2610																																			
荒井他(2009)	幼	120																																			
細井(2009)	保	104																																			
前田他(2009)	保	100																																			
中尾・加嶋(2009)	幼・保	62	●																																		
齋藤他(2009)	保	488																																			
小松他(2009)	幼・保	29																																			
仲野・田中(2009)	保・幼	8																																			
蘇(2009)	保・幼	71																																			
保養協(2009)	保・幼	6354																																			
齊木・中川(2008)	幼・保	293 (315)																																			
磯野他(2008)	保	333																																			
水野他(2008)	幼	475																																			
齊木他(2007)	幼・保	337																																			
芳賀・西脇(2007)	幼・保	18																																			
水野・徳田(2007)	幼・保	508																																			
藤後(2007)	保	29																																			
上村・七木田(2006)	保	222			●																																
小林他(2006)	保	125																																			
那須野(2006)	保	134																																			
小野寺(2005)	保	237				●																															
齊木他(2004)	幼・保	425																																			
田中他(2003)	保・幼	142																																			
田中(2002)	幼・保	628																																			
望月他(2001)	保・幼	117																																			
西野他(2001)	幼・保	206																																			
齋藤(2000)	保	165																																			
内海他(2000)	幼・保	87																																			
坂田(2000)	保	24																																			
大谷(1998)	保	164																																			
高濱(1997)	幼	33																																			
嶋崎・森(1995)	幼・保	482																																			
佐藤・Keskinen(1994)	保	275																																			
後藤他(1991)	幼・保	584																																			

()内の数字は質問項目数、【】内は●の合計数

表1-2 先行研究(国内)における保育者対象質問紙調査の内容・項目

研究者(発行年)	職種(幼稚園教諭「幼」・保育士「保」)	対象人数(名)※保育者のみ	自己のあり方【8】						対処法【8】			サポート【8】	効力感【6】	対人関係【4】			その他【8】									
			保育者としての自己評価	現実本位型行動特性	自我同一性尺度	愛着スタイル尺度	タイプA尺度	S-IH式レジリエンス検査	ポジティブ性格特性	コーピング尺度	職場適応			ストレスの原因・状況と解消法・課題	ソーシャルサポートの状況	保育者効力感	対人依存性行動特性	対人関係能力	社会的スキル尺度(Kiss・18)	自己主張尺度	親や子どもへの否定的感情	離職願望・離職や転職の状況	就労の条件	仕事と生活の両立(自由回答)	自分を支える要因(自由回答)	保育者養成教育(自由回答)
金城他(2011)	幼・保																					●	●			
上村・七木田(2011)	保	169					●																			
赤田(2010)	保	833											●													
石川・井上(2010)	保	130											●													
宮下(2010)	保	276							●			●														
赤田他(2009)	保	976											(22)													
足立・柴崎(2009)	幼・保	2610		●																						
荒井他(2009)	幼	120																								
細井(2009)	保	104																								
前田他(2009)	保	100													●		●									
中尾・加嶋(2009)	幼・保	62				●																				
齋藤他(2009)	保	488											●													
小松他(2009)	幼・保	29											(35)													
仲野・田中(2009)	保・幼	8																								
蘇(2009)	保・幼	71																								
保養協(2009)	保・幼	6354																				●				
齊木・中川(2008)	幼・保	293																								
磯野他(2008)	保	333																								
水野他(2008)	幼	475																								●
齊木他(2007)	幼・保	337																								
芳賀・西脇(2007)	幼・保	18																								
水野・徳田(2007)	幼・保	508																					●			
藤後(2007)	保	29					●																			
上村・七木田(2006)	保	222													●											
小林他(2006)	保	125													●											
那須野(2006)	保	134																								
小野寺(2005)	保	237																								
齊木他(2004)	幼・保	425	●										●													
田中他(2003)	保・幼	142	(11)												●											
田中(2002)	幼・保	628													●											
望月他(2001)	保・幼	117																								
西野他(2001)	幼・保	206																								
齋藤(2000)	保	165																								
内海他(2000)	幼・保	87	●																							●
坂田(2000)	保	24																								
大谷(1998)	保	164																								
高濱(1997)	幼	33																								
嶋崎・森(1995)	幼・保	482		●										●		●										●
佐藤・Keskinen(1994)	保	275																								
後藤他(1991)	幼・保	584																								

()内の数字は質問項目数、【 】内は●の合計数

表2 先行研究(国内)における保育者の困難感の要因とその対処法

研究者 (発行年)	職種 (幼稚園教諭 「幼」保育士 「保」)	保育者の困難感の要因(● 保育者 ★新任保育者)										保育者の困難感への対処法(● 保育者 ★新任保育者)					
		保育親の 違い	職場の人 間関係	保護者との 関係	リアリ ティ ショック	心身不調・ 不安・やる 気低下	勤務環境・仕 事量(多忙 感・負担感)	対人依存・ 自己主張 できない	待遇・将来 性のなさ	保育技術・ 仕事能力	家族の 状況	保育理 念・情報 の共有	勤務条件・ 環境調整	職場の人間 関係・サ ポート体制	家庭・ 友人	研修・保育 能力(効力 感)の向上	問題、スト レス対処能力・ ポジティブ思 考
金城他(2011)	幼・保		●	●		●	●			●				●	●	●	
上村・七木田(2011)	保													●	●	●	●
赤田(2010)	保	●	●	●			●			●							
石川・井上(2010)	保		●				●					●	●			●	
宮下(2010)	保	●	●	●			●			●						●	
赤田他(2009)	保		●	●		●	●		●	●				●			
足立・柴崎(2009)	幼・保		★			●				●★							
荒井他(2009)	幼				●		●			●	●			●			
細井(2009)	保		●	●		●				●						●	●
前田他(2009)	保														●		●
中尾・加嶋(2009)	幼・保		★														
齋藤他(2009)	保													●	●	●	
小松他(2009)	幼・保									★							
仲野・田中(2009)	保・幼									★							
蘇(2009)	保・幼											●	●		●		
齊木・中川(2008)	保・幼		●			●				●							
磯野他(2008)	幼・保		●				●					●	●	●			
水野他(2008)	保		★	★													★
齊木他(2007)	幼		●	●			●			●							
芳賀・西脇(2007)	幼・保		★		★					★							
水野・徳田(2007)	幼・保		★				★			★							
藤後(2007)	幼・保	●★	●★			★	●							●	●		
上村・七木田(2006)	保													●			
小林他(2006)	保	●	●			●				●	●	●	●	●			
那須野(2006)	保					●											
小野寺(2005)	保			★						★						●	●
齊木他(2004)	保					●	●					●	●		●	●	
田中他(2003)	幼・保	●	●				●										
田中(2002)	保・幼						●					●	●		●		
保養協(2001)	幼・保	●★	●★			★	●			●★							
望月他(2001)	保・幼	★	●				★	★		★			★				●
西野他(2001)	幼・保		●					●		●							●
齋藤(2000)	保														●		
内海他(2000)	幼・保	●	●	●													
坂田(2000)	保		●	●		●											
大谷(1998)	保		●			●	●										
高濱(1997)	幼									★							
嶋崎・森(1995)	幼・保					●	●	●				●	●		●	●	●
佐藤・Keskinen (1994)	保		●	●			●										
後藤他(1991)	幼・保	●	●	●			●			●							

【保育技能】

日々、臨機応変な対応を迫られる保育活動の実践に起因する困難感（金城他，2011；田中・坪井・伊藤・松永・富田，2003），例えば，保育者自身の知識，技術不足への不安や戸惑い（小野寺，2005），気になる子どもへの対応，子ども理解に関する困難（望月・石上・徳田・横山，2001）があった。特に若手保育者は，目先の保育の活動に苦慮しており（仲野・田中，2009），保育技術の未熟さに関する悩みを抱えたり（芳賀・西脇，2007；小松他，2009；齊木・上田・中川，2004），保育に対する専門的な知識の不足を感じたりする傾向が強い（小野寺，2005）。若手保育者は，子どもの問題の大変さに加えて，保育者自身の保育技術等が未熟なために，日々の保育自体が難しい（高濱，1997），あるいは保育に対する漠然とした心理ストレス状況にある（渡辺，2006）ことが窺えた。

【職場の人間関係】

前述したバーンアウトにつながる情緒的消耗感は，保育者同士の対人関係面での葛藤とも関連していた（Hisashige, 1993）。「子ども・親」，「労働条件」，「職場の人間関係」という3つのストレス指標の中では，「職場の人間関係」が最も高い（垣内・東社協福祉士会，2007）。

保育方針が合わない（内海・佐藤・松原，2000）といった職員間の共通理解の困難感も含めて，職場の人間関係がストレスとなっている保育者が多いことが多数指摘されていた（赤田他，2009；石川・井上，2010；菊池，2007；金城他，2011；宮下，2010；西野他，2001；太田・大田，2009；齊木・中川，2008；佐藤・Kesukinen，1994；藤後，2007）。保育現場の多数は私立であり，人事異動も少なく，組織や人間関係が閉鎖的になり易い傾向にある。また，閉鎖的な人間関係が，保育者間の「いじめ」に発展する場合もある（重田，2007）。

職場の平穏を保つために，自身の感情を抑制したり，本心と異なる感情を表出したりする等，ネガティブな側面としての感情管理が想定された（中坪，2011）。特に若手保育者の場合，園長や先輩保育者等との人間関係に困難感を抱き易く（足立・柴崎，2009；水野・徳田，2007），それを理由に退職を考える場合も多い（水野・西村・徳田，2008；社団法人全国保育士養成協議会，2009）。

若手保育者の困難感への対処法

【勤務環境の整備】

仕事の量・質の負担を軽減する等，保育者の勤務環境の整備が求められる（石川・井上，2010）。保育者の健康が守れることを基準に，園で対応できる能力の限界性を明確にしておく必要がある（重田，2007）。特に重要なのは，保育者の多くが困難を抱えている職場の人間関係を良好に保つことである（磯野・鈴木・山崎，2008；齊木・上田・中川，

2004；嶋崎・森，1995)。

保育の仕事においては、手ごたえや喜び等の正の感情や、不満・不安・悩み等苦勞を伴う負の感情が常に生起するため、園において保育者が相互に学び合うためには、そうした感情を交流すること(秋田，2011)，つまり、保育者が相互に本音で語り合うといった感情の理解と表出が重要となる(中坪，2011)。保育者のメンタルヘルスについて考えた場合、負の感情やネガティブな内容も含めて自己開示できる方が望ましいが、仕事に関する相談は事情の分かる相手にしかできないため、職場内に十分なサポートがあって初めて有効な自己開示が可能になる(重田，2007)。若手保育者へサポートを行うと共に、保育者同士が互いに支え合える職場環境であることが大切である。

また、個々の保育者の良い面を互いに伝え合うといった情緒的サポートが発生し易い風土を作り出す工夫(藤後，2010)も必要である。特に、若手保育者へのサポートを考えた場合、熟練保育者の高い基準や理想からではなく、若手保育者なりの気付きや考えを大切に、その良さや長所を認め、ほめることで、保育者としての自信がもてるようにすることが大事である(重田，2007；滝口・山口，2008)。

つまり、保育者自身が肯定され、安心感をもてる環境にすることが大切であり、他者の感情を受容し、自らの感情を率直に表現できるような職場であれば、個々の保育者の自己肯定感が高まり、仕事への意欲、専門性の向上へとつながっていくと考えられた。

【職員同士の保育観の共有】

職場での人間関係の問題の中には、保育の問題として整理できるものがある(垣内・東社協福祉士会，2007)。つまり、同僚との人間関係が悪い事例では、保育観の相違が障害になっており(重田，2007)，園の保育者同士が保育観や保育理念を共有できるかどうか(太田・大田，2009)が、人間関係を良好に保てるかどうか大きく影響していることを、特に管理職は認識する必要がある。そして、管理職と若手保育者も含めた其々の保育者が、良好な雰囲気の中で日々の保育内容や実践について互いの考えを出し合ったり、他の保育者の意見を積極的に聞いたりしながら、保育観や保育理念を共有すること(宮下，2010)が求められる。

【保育者効力感の向上】

若手保育者は、保育技術や仕事能力に関して困難感を抱えていることが明らかとなった。保育士のストレス耐性力は一般女性よりも低く、それは若手保育士程低い(小林他，2006)。保育に対する自信度は、精神健康を保つ上で大きな影響力がある(嶋崎・森，1995)と指摘されていた。

保育者の精神的健康に貢献すると考えられる要因の1つとして、「保育者効力感」(三木・桜井，1998)に着目した研究がある。「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行為をとることができる信念」(三木・桜井, 1998 より原文を引用)と定義される。

保育経験5年未満の保育者は、中堅・熟練保育者に比べて保育者効力感が低い(西山, 2006)。保育者効力感と社会的スキルには関連性があり、社会的スキルを向上させることが必要であるとの報告もあった(前田他, 2009)。

若手保育者は、保育者としての効力感を得る機会が限定的であるため、意図的にそれを得る機会を設けることが有効な手立てとなる可能性がある(小林他, 2006; 田中, 2002)。特に、自分の力量に悩み易い若手保育者に対しての支援が必要である(芳賀・西脇, 2007; 田中, 2010)。具体的な実践としては、若手保育者に対して実施された園内研修の取り組み(仲野・金武・田中, 2010; 仲野・金武, 2011)がある。これは、数名の若手保育者に対して、園長や主任が指導者となり定期的に実施するもので、研修項目や研修内容については、日々の保育者の仕事に密着した具体性の高い内容となっていた。こうした地道で継続的な取り組みにより、若手保育者が保育や仕事の技術を身に付け、保育者としての効力感も高まっていくことが期待できる。

【対人関係能力の向上】

自己主張をすることは、職場の人間関係を良好に保つ上で重要(望月他, 2001)との指摘があるが、若手保育者は立場的に、先輩保育者に対して自分の意見を主張することが難しい状況にあり、それに対する不満を抱えている場合もある。職場の人間関係を意識するあまり、自身の感情を抑制したり、本心と異なる感情を表出したりする等、ネガティブな側面としての感情管理が存在することが想定される(中坪, 2011)。

小野寺(2005)は、たとえ保育経験が浅くても、保育に対する自分の考え、保育観を持ち、自分の意見を主張し、主体的に仕事に関わる態度が大切であると指摘した。適切な自己主張ができる等、対人関係能力を高めることで職員間の相互理解が図られ、仕事を円滑に行うことが可能となる。

【問題・ストレス対処法を身に付ける】

保育者のメンタルヘルス・ケアに関する支援が求められる。保育者の健康度を保つためのストレスチェックの実施や、ストレスの予防法、対処法を身に付ける機会をもつ等、メンタルヘルスに関する職員研修を行うことも効果的である。

保育者がストレスに対する対処行動方略のレパトリーを身に付けられるような心理教育を実施することも有効である(齋藤他, 2009)。

嶋崎(1995)は、過度な依存を絶ち、現実的に問題に対処し、思考するよう努めることがストレスを軽減すると指摘している。自己を振り返り変えていこうとする姿勢(石川・井上, 2010)や問題と正面から向き合い解決すること(宮下, 2010)も、職場におけ

るメンタルヘルスを考える上で大切である。

海外の先行研究の結果

本研究の目的に合っていると判断した研究の数は、27であった。その内、メンタルヘルスに関する要因として、保育者のバーンアウト（燃え尽き）に関する研究は12、保育者のストレスに関する研究は7、保育者の仕事の満足感に関する研究は6、保育者の効力感に関する研究は3であった。保育者のメンタルヘルスを保持増進させるための対処法に関する研究は3であった。表3に、①ストレス、②バーンアウト、③効力感、④仕事の満足感、⑤対処法に関連する要因を示した。検索時のキーワードには含まれていないが、「仕事の満足感」(job satisfaction)に関する文献が複数検索されたため、表3に取り上げることとした。表3の「①～⑤に関連する要因」として●が多く付されている項目を中心に取り上げて報告する。

【職場環境】

バーンアウトの要因に関する研究とストレスの要因に関する研究を併せた19の研究の内、職務との関連は13、労働環境との関連は10、職種との関連は7、賃金との関連は5、時間管理については2の研究が指摘していた。職務がバーンアウトの要因となる原因は、不明確な曖昧な仕事状況への葛藤(Goelman & Guo, 1998)、仕事役割の競合と役割の曖昧さ(Elizabeth, E. M., 1994)、業務役割の曖昧さ(Kim, Kathy, & Dwayne, 1991)と指摘された。

また、幼稚園教諭は、わずかに感情の消耗感を経験するのに対して、保育労働者は非人格化、個性喪失の感情の消耗感をより経験していた(Konstantina, 2013)との報告から、幼稚園教諭と保育労働者という職種による違いが見られた。

そして、公立に勤務する者は、私立に勤務する者よりも仕事そのものや管理者に満足していた(Nikolaos, Evridiki, & Vasilios, 2006)。バーンアウトにつながる情緒的消耗感は、管理職や非正規保育者よりも常勤保育者で大きく、それは職場での仕事量の多さと関連していた(Hisashige, 1993)。また、少数であるが賃金との関連が報告されており、昇進の機会、仕事の選択肢の有用性が知覚されていることが離職の意図に著しく関係していたとの報告もあった(Andrew, et al., 1993)。

公的機関に勤務する者は、民間機関に勤務する者よりも良い賃金、福利厚生等を得ている(Kathleen, Marguerite, & Robert, 2010)ことから、仕事の満足度が高い

(Charles, Brenda, Astraea, Jessica, & Wendy, 2010 ; James, Tammy & Nikki, W, 2002)と推察された。

表3 先行研究(海外)における保育者のストレス、バーンアウト、効力感等に関連する要因

研究代表者	発行年	対象	① ストレス	② バーンアウト	③ 効力感	④ 仕事の満足感	⑤ 対処法	①～⑤に関連する要因											
								個人のあり方					職場のあり方						制度的要因
								経験年数	仕事への関与	性格	性	その他	職場環境				対人関係		
													職種	職務	賃金	環境	時間	職員等	
Li Grining, C.	2010	ヘッドスタートの教師	●									●				●			
McGrath B.J.	2007	保育士・幼稚園教諭168名	●									●	●				●		
Tsai E.	2006	幼稚園教諭(女性)	●												●				
Viv M.	2001	初任教師	●					●									●		
Todd, C.M.	1996	保育従事者	●					●											
Kelly, A.L.	1995	幼稚園教諭8名	●									●		●	●				
Michal E.	2001	児童福祉職員	●	●		●			●			●		●		●	●		
Konstantina R.	2013	保育士・幼稚園教諭		●								●	●	●					
Noble K.	2005	幼稚園教諭, 小・中学校教諭		●				●				●							
James T.	2002	保育者63名		●				●								●	●		
Goelman H.	1998	保育従事者		●								●	●	●		●	●		
Lutzky S.M.	1994	保育従事者		●						●									
Elizabeth E.M.	1994	保育者 188名		●								●		●					
A. Hisashige.	1993	保育者719名, 事務職員204名		●								●	●	●	●				
Elizabeth E.M.	1993	保育従事者		●				●	●	●		●		●			●		
Kim F.T.	1991	幼稚園教諭		●				●				●	●	●	●	●			
Nikolaos T.	2006	幼児教育者 175名		●		●						●	●	●					
Andrew J. S.	1993	保育従事者		●		●						●		●			●		
Ying G.	2011	幼稚園教諭48名			●			●							●	●	●		
Szu-Yu C.	2010	児童福祉職員			●												●		
Yeon H.K.	2010	幼児教育者			●					●									
Charles A.	2010	保育従事者 538名				●						●		●					
Kathleen C. F.	2010	児童福祉職員				●						●		●					
Steven J. H.	2009	幼児教育者				●		●											
Kwok S.W.	2009	初任幼稚園教諭					●					●			●		●		
Jennifer J.	2009	児童福祉職員					●					●							
Fuhua Z.	1997	教師90名					●		●										

注) 表中の「環境」は「労働環境」, 「時間」は「時間管理」, 「サポート」は「ソーシャルサポート」を意味する。

【対人関係】

ソーシャルサポートとの関連は 8, 職員等との関係は 6, 子どもとの関係は 6 の研究が指摘していた。

職員とのコミュニケーション, ソーシャルサポートの低さや欠如 (Michal, Mor, Jan, & Amy, 2001; Goelman, & Guo, 1998) がバーンアウトにつながる要因となっていた。また, 職員との人間関係が保育者のストレス源となっていた (Alison & Donna, 1995)。スーパーバイザーと協働者がよりよい関係である場合は, 有意に個性喪失の低いレベルが報告されており (Kim, et al., 1991), 人間関係の良好度は, メンタルヘル스에強く関連している (磯野他, 2008) と考えられた。また, 子どもへの関与が高いレベルの教員が, スタッフの協同作業の高いレベルの園で働く教員の効力感と強く関連していた (Ying, Laura, Brook, & Virginia, 2011) との報告から, 保育者としての効力感には, 保育者同士の連携のあり方も関わってくるものが窺えた。

子どもとの関係においては, 学級内の社会的相互作用の質が低く, 子どもの行動管理に苦慮することが高いストレスとなっていた (Li Grining, Raver, Champion, Sardin, Metzger, & Jones, 2010)。

【個人のあり方】

経験年数との関連は 7, 仕事への関与との関連は 4, 性格, 性との関連は, 其々 1 の研究が指摘していた。

経験年数が 2~8 年が最も仕事のストレスや転職が多く, 転職の割合は最初の 2 年間が高い (Todd & Deery-Schmidt, 1996) との報告があった。また, 幼稚園教諭は他の教員の初年時に比べて, 平均的にバーンアウトのレベルが低い。しかし, 初等, 中等教育の教員が就職後, 徐々にバーンアウトが増加するのに対して, 幼稚園教諭は 2 年目には明らかにバーンアウトが増大している (Noble & Macfarlane, 2005) との報告や年齢とバーンアウトの関連性を指摘した研究 (James, et al., 2002; Kim, et al., 1991) もあった。仕事上の関与の低さ (Michal, et al., 2001) は転職や離職の意図を予測する要因の 1 つとなっており, 仕事における高い自主性 (Elizabeth, 1993) とバーンアウトとの負の関連が示唆された。

教員が, 積極的に自分の仕事に影響を与える協議プロセスに関与すること (Viv, Suzanne, Peter, & Clare, 2001) や, 職員の成長に焦点を当てたミーティングと子どもの相談に関するミーティングは, 感情の枯渇に逆らい, 仕事の満足度に関係していること (Andrew, et al., 1993), 保育者は子どもに関わるという基本的な仕事に集中する時間がある時に幸福感が増大すること (Outi, Satu, & Kaarina, 2012) から, 保育者本来の仕事に積極的に取り組めるようにすることが大切であると推察された。

【対処法】

主に感情に焦点を当てたスタイルよりも、問題に焦点を当てた対処スタイルが効果的である (Kwok, Wai, & Sidney, 2009) との指摘があった。また、教員のための行動管理の方法とトレーニングを行った結果、自身の教育実践についてのより前向きな感じ方と同様に仕事をコントロールできる感覚が向上したとの報告 (Fuhua, Cybele, & Christine, 2011) や、保育者のストレスへの対処法として、祈る、瞑想、ストレスフルな場面のための計画設定等、実践的なアプローチが提供された事例の報告 (Jennifer, Carson, & Costas, 2009) も見られた。

学校教育教員を対象とした先行研究の結果

本研究の目的に合っていると判断した25の研究について、学校教育教員のストレス、バーンアウト、効力感等に関連する要因を、表4に示した。

【職場環境】

職務との関連は9、労働環境との関連は7、時間管理との関連は4、職種との関連は2の研究が指摘していた。これによると、職務における葛藤 (高木・田中・渕上・北神, 2006)、具体的には役割の曖昧な職務や実施困難な職務に関するストレス (高木・田中, 2003) が挙げられた。また、労働環境 (Max & Sid, 1992)、時間管理 (Pauline, 1990; 斉藤, 2004) も教師のストレス源となっており、常勤であること (Pauline, 1990) との関係性も示唆された。管理職との葛藤 (八並・新井, 2001) も含めた学校組織特性という労働環境が、直接バーンアウトに影響を及ぼすとの報告 (貝川, 2009) もあった。

【対人関係】

職員等との関係は10、子どもとの関係は6、ソーシャルサポートとの関連は6の研究が指摘していた。対人関係の悪さがストレスに悪影響を及ぼす重大な要因である (藤原・古市・松岡, 2008) として、教師同士の関係の重要性 (関山, 2009) が指摘されていた。学校内のコミュニケーション (宮下, 2009)、同僚との円滑な人間関係がもてるよう職場環境を整えること (中尾, 2011)、上司・同僚からのサポートの有用性 (貝川, 2009; 藤原他, 2008) が示唆された。また、子どもの問題が大きなストレス源となっているとの報告 (Antoniou, et al., 2006) もあった。

【個人のあり方】

経験年数との関連は7、性との関連は5、仕事への関与との関連は2、性格との関連は1の研究が指摘していた。

教員としての経験年数がストレスに影響していること (Max & Sid, 1992 ; 関山, 2009), 若手教員はバーンアウトが高いこと (Antoniou, et al., 2006), 若手教員の効力感を受け取ったサポートに関連していること (Anita & Rhonda, 2005 ; Megan & Anita, 2007) に関する報告があった。また, 教えることの効力感と仕事の満足感との関連 (Collie, Shapka, & Perry, 2012 ; Einar & Sidsel, 2010) や, 女性は男性よりストレスが高いこと (Pauline, 1990 ; 藤原他, 2008), 女性は子どもの行動による学級のストレスを感じていることが指摘されていた (Klassen & Chiu, 2010)。その他に, 家庭の問題がストレスになっているとの報告 (斉藤, 2004) もあった。

【対処法】

どの年代の教員も, 職員が最もストレスを感じる対象である (中川他, 2000) ことから, 職場の人間関係改善や対人関係のコミュニケーションスキルの向上を目指すことの必要性 (中川他, 2000 ; 八並・新井, 2001) が指摘されていた。ストレス反応には, 職場におけるストレッサー認知, コーピング等が複合して寄与している (関山, 2009) ことから, 教員自身のコーピング採択の自己認知の促進の必要性 (松尾・清水, 2008) についての指摘もあった。また, 特徴的なストレスの要因と対処法を明らかにすること, 非合理的な信念を適切な考え方に代えることといった教員のストレスを軽減するためのストレスマネジメントプログラムの実践に関する報告 (Saul & Joseph, 2001) もあった。

表4 学校教員のストレス、バーンアウト、効力感等に関する先行研究

研究代表者	発行年	対象	① ストレス	② バーンアウト	③ 効力感	④ 仕事の満足感	⑤ 対処法	①～⑤に関連する要因													
								個人のあり方					職場のあり方						制度的 要因		
								経験 年数	仕事への 関与	性格	性 格	性 格	その他	職場環境						対人関係	
														職種	職務	賃金	環境	時間		職員等	子ども
Sophia A.	2014	中学校教師 413名	●					●					●	●							
中尾	2011	小・中・高校教師 1289名	●														●			●	
Klassen, R.M.	2010	教師1430名	●																●		
藤原	2008	幼・小・中・高・ 特別支援学校 教師1881名	●																●	●	
高木	2006	小・中学校教師 3701名	●																		
A.S. Antoniou	2006	小・中学校教師 493名	●																	●	
斉藤	2004	中学校教師 214名	●																●	●	
後藤	2000	小・中学校教師 265名	●					●											●	●	
Pauline R.O'C.	1990	小・中学校教師 238名	●																		
関山	2009	小学校教師 297名	●					●												●	
松尾	2008	小学校教師 367名	●																	●	
Saul N.J.	2001	教師	●																	●	
中川	2000	小・中・高校教師 259名	●					●													
Max S.	1992	中学校教師 204名	●					●													
Collie R.J	2012	小・中学校教師 664名	●																	●	
高木	2003	小・中学校教師 710名	●	●																●	
Ji Y. Honga	2012	教師14名		●																	
貝川	2009	小学校教師 287名		●																	
宮下	2009	小・中学校教師 1208名		●																●	
八並	2001	高校教師 326名		●																●	
Rune H.	2012	教師192名		●	●																
Einar M.S.	2010	小・中学校教師 2249名		●	●	●															
Megan T-M.	2007	教師(新任・経 験者)255名						●												●	
Anita W.H.	2005	教師55名						●												●	
Abbas A.Z.	2012	教師99名						●													

注) 表中の「環境」は「労働環境」、「時間」は「時間管理」、「サポート」は「ソーシャルサポート」を意味する。

第3節 考察

国内の保育者に対しては様々な質問紙調査が実施されており、最も多かったのはストレスに関する調査であった。その他に、ストレスの対処法、サポート、働きがい、効力感、自己のあり方、メンタルヘルス等に関する調査もなされていた。

保育者の困難感の要因となるのは、主として勤務環境、保育技能、職場の人間関係の3つであった。そして、このような困難感への対処法として、勤務環境の整備、職員同士の保育観の共有、保育者効力感の向上、対人関係能力の向上、問題・ストレス対処法を身に付ける、といった点が指摘されていた。若手保育者の困難感に言及した研究の中には、面接調査によって具体的な困難感の内容を明らかにした報告もあり、最も多く指摘がなされたのは、保育・仕事能力に関する困難感であった（金城他，2011；田中他，2003；小野寺，2005）。そうした困難感を軽減するための支援としては、日々の保育や仕事に密着した形で先輩保育者から支援を受けられる体制を整えることが効果的であると考えられた（仲野・金武，2011；仲野他，2010）。その前提として、若手保育者を取り巻く職員間の人間関係も含めた勤務環境の整備、保育者のメンタルヘルスの問題に取り組むことが不可欠であることが示唆された。

今後は、保育者の困難感や心理的負担を軽減できるような具体的な支援を行っていく必要がある。特に、多くの困難を抱え易い若手保育者に対する支援が不可欠であると考えられる。具体的なアプローチとしては、自分自身の物事の捉え方やストレスに対する適切な対処法を知ること、メンタルヘルスを維持するための方法を学ぶことや、ソーシャルスキルトレーニング等を通して、対人関係を良好に保つための方法や適切な自己主張の仕方を身に付けることが有効であると推察された。

海外の研究においても、職場環境・職務内容等が、保育者のストレスやバーンアウトに及ぼす影響が指摘されていた。これは、仕事の多さ、時間の欠如（西坂，2002）、業務量の多さ、多忙さ（嶋崎・森，1995）が精神的健康に影響を与えるという国内の研究報告と同様であった。保育者の労働時間が長い程、仕事の処遇への満足度は低く、疲労感や業務が過重であることへのストレスが大きい（長町，2009）ことから、保育者が仕事の満足度を得るためには、労働条件を整えること（蘇，2009）、職場環境の整備（磯野他，2008）が重要であると考えられた。

海外の研究において指摘されていた「不明確で曖昧な仕事状況が保育者のメンタルヘルスにネガティブな影響を与える」（Elizabeth, 1993・1994；Goelman, & Guo, 1998）ことは、国内の研究においてはあまり指摘がなされていなかった点である。また、国内の研究では保育者のメンタルヘルスに及ぼす影響が大きいとされている職場の人間関係に着目した海外の研究はあまり見られなかった。これらに関しては、更なる分析が必要である。

また、保育士か幼稚園教諭かという職種の違いや、公立か私立か、常勤か非常勤かといった職場環境や職務状況の違いが、保育者のメンタルヘルスに異なる影響を与えていることが窺えた。

そして、就職してから4,5年目までは対人的不安が漸増する(齊木・中川, 2008), 経験年数が短い程、バーンアウトに陥る危険性が高い(齋藤他, 2009), 若手保育者は熟練保育者に比べてストレスが高い(上村・七木田, 2006)といった国内の研究報告と同様に、保育者の経験年数とメンタルヘルスとの関連についても示唆が得られた。

国内においては、職員同士の人間関係が保育者にとって大きな負担となっていることが多数指摘されているが(赤田他, 2009; 石川・井上, 2010; 菊池, 2007; 金城他, 2011; 宮下, 2010; 望月他, 2001; 太田・太田, 2009), 海外の研究においては、この点に着目した報告はあまり見られなかった。しかし、職場のコミュニケーションやソーシャルサポートの重要性については指摘がなされていた。また、効力感が抑うつ感に関係していたとの報告があり(Yeon & Yang, 2010), 効力感の低い保育者をサポートすることの必要性(Szu-Yu & Maria, 2010)が指摘されていた。国内においても、効力感は、一般的・精神的疲労を軽減するのに有効な要因であり(田中, 2002), 保育職のやりがいや保育者としての働きがいに影響を与える(金城他, 2011; 齋藤, 2000)との報告がある。そのため、日常の保育活動で要求される保育スキルに関して自信が持てる(嶋崎・森, 1995)といった保育者としての効力感を高めることが大切であると推察された。

保育者個人のあり方として、積極的に自分の仕事に関与することの大切さが挙げられたが、これは、主体的に仕事に関わる態度の大切さを指摘した国内の研究(小野寺, 2005)と同様であった。

対処法に関しては、問題に焦点を当てた対処スタイル、行動管理の方法とトレーニング、ストレスへの対処法等の実践的なアプローチの方法が報告されていた。国内においても、「問題直視・認知操作」型のコーピングの有用性(宮下, 2009)や問題中心コーピング、援助希求コーピングのレパートリー、スキルを身に付けるための心理教育(齋藤他, 2009), 自己主張の仕方のスキル(細井, 2009)や社会的スキルトレーニング等(前田他, 2009)の導入の必要性が指摘されている。

学校教育教員を対象とした研究においても、対人関係の悪化がストレスに悪影響を及ぼす重大な要因である(藤原他, 2008)として、教員同士の関係の重要性(関山, 2009)が指摘されていた。学校内のコミュニケーション(宮下, 2009), 同僚との円滑な人間関係がもてるよう職場環境を整えること(中尾, 2011)の大切さ、人間関係の改善や対人関係スキル向上を目指すプログラムの必要性が示唆された。

保育者のメンタルヘルスの問題を考える上では、メンタルヘルスに影響を及ぼす要因に関するより詳細な分析を行うと共に、保育者の職種の違いや勤務環境、職務の状況に応じ、経験年数に配慮しながら、仕事への満足感が得られるようにすること、適切な物

の見方や行動の仕方，対処法を身に付ける機会を設けること等が必要であると考えられる。そうした意味から今後は，職種や職務内容，経験年数等，保育者の置かれた状況に応じた有効な対処法について明らかにすることや，保育者個人のあり方と職場環境の改善という双方向からのアプローチについて検討することが望まれる。

第2章 若手保育者の抱える困難感に関する質的研究

第1節 若手保育者の困難感に関するインタビュー内容の分析

第1項 目的と方法

若手保育者に対して、職務上の困難感に関するインタビュー調査を実施し、語りの内容に関して質的検討を行う。そして、保育経験者が回想した若手の頃の困難感に関するインタビュー調査の結果も参考にしながら、若手保育者の困難感の具体的な特徴を明らかにすることを目的とする。

1. 対象者

対象者の選定に当たっては、九州地方の人口約13万人の1つの市にある幼稚園、保育所の園長6名に、勤務年数約5年未満の若手保育者がいるかどうか、該当者がいる場合には、本調査への協力が可能かどうか確認したところ、4名の園長から計8名の若手保育者が面接可能であるとの承諾が得られた。また、筆者が個人的に面識のある若手保育者9名にも本調査への協力が可能かどうか確認したところ、8名から承諾を得られた。

以上のような経緯で選定された若手保育者16名（保育士8名、幼稚園教諭8名）を対象として、2012年2月及び3月にインタビューを行った。また、若手保育者に特有の困難感を明らかにするため、2008年12月に行った保育経験者が回想した若手の頃の困難に関するインタビュー調査の結果と比較を行った。その理由は、時代背景を問わず、若手保育者に共通している特有の困難感を明らかにしたいと考えたためである。保育経験者に関しては、中国地方の人口約47万人と3万人の2つの市において、幼稚園、保育所での勤務経験が10年以上の保育者6名に本調査への協力が可能かどうか確認し、承諾を得られた全員を対象とした。若手保育者と保育経験者の概要（所属、保育経験年数）は、表5-1の通りである。

表5-1 若手保育者と保育経験者の概要

若手保育者	所属	保育経験年数	若手保育者	所属	保育経験年数	保育経験者	所属	保育経験年数
A氏	Q保(公)	1年	I氏	W幼	1年	a氏	g幼(公)	39年
B氏	R保	1年	J氏	X幼	1年	b氏	h幼(公)	35年
C氏	S保(公)	1年	K氏	Y幼	4年	c氏	i幼(公)	30年
D氏	T保	3年	L氏	Z幼	1年	d氏	j保	15年
E氏	T保	1年	M氏	γ幼	1年	e氏	k幼(公)・保	14年
F氏	U保	1年	N氏	γ幼	1年	f氏	l幼(公)	13年
G氏	U保	1年	O氏	γ幼	1年			
H氏	V保	1年	P氏	γ幼	2年			

注 「所属」の「保」は保育所(園)、「幼」は幼稚園を示す。また、「(公)」は公立を示し、それ以外は私立である。なお、保育経験年数は面接時のものである。

2. インタビューの手続きと倫理的配慮

2012年2月及び3月に、若手保育者を対象として半構造化インタビューを行った。インタビューは、各保育者の勤務する園の保育室、応接室等や大学の研究室において、保育終了後の休憩時間や休日に実施した。

質問の内容は、以下の通りである。

- ・若手保育者として仕事をする上で、どのような困難感があるか。
- ・困難な場面にどのように対処したか。また、困難を解決するために必要だと感じた支援はあるか。

保育経験者に対しては、調査の約3週間前に本調査の目的を説明し、承諾を得た後、2008年12月に半構造化インタビューを行った。インタビューは、公共施設の一室を利用して休日に実施した。

質問内容は、以下の通りである。

- ・若手保育者の頃に、仕事をする上でどのような困難感があつたか。
- ・困難な場面にどのように対処したか。また、困難を解決するために必要だと感じた支援はあるか。

対象者に対しては、インタビュー開始時に、本調査の目的を改めて口頭で説明し、ICレコーダーによる音声記録の許可を得た。個人情報保護に努め、対象者が不利益を被らないよう、調査への協力を拒否できることや随時撤回できること、調査への協力に不同意であっても対象者が不利益を受けないこと、対象者の身元や個人情報等が判明しないようにすること、インタビューの内容からその個人が特定できないようにすること、インタビューの実施日時によって対象者の業務に不利益がないようにすること、調査によって得られた内容は、研究目的以外では使用されないこと、収集した個人情報やデータは、必要な保管期間を経過した後、速やかに廃棄すること、すなわち使用した書類は全てシュレッダーで廃棄し、電子データは全て消去すること等を含む事項について対象者に説明し、同意を得た。

語りの時間（概念数を含む）は、表5-2の通りである。対象者によっては、職務上の困難を感じていないため語りの内容が少ない保育者もあり、そのため語りの時間には8分間～55分間と幅が生じた。インタビュー実施後、インタビューアが自ら逐語記録を作成した。

表5-2 若手保育者と保育経験者による語りの時間

若手保育者	語りの時間	若手保育者	語りの時間	保育経験者	語りの時間
A氏	55	I氏	30	a氏	10
B氏	25	J氏	20	b氏	30
C氏	50	K氏	20	c氏	40
D氏	15	L氏	50	d氏	35
E氏	10	M氏	10	e氏	13
F氏	45	N氏	15	f氏	15
G氏	45	O氏	8		
H氏	50	P氏	10		

注 「語りの時間」の単位は分を示す。

3. 分析方法と手順

若手保育者と保育経験者の逐語記録の分析には、木下(2007)の修正版グラウンデッドセオリー法(以下、「M-GTA」と略記)を用いた。M-GTAは、質的研究としての分析手法が明確であり、対人援助過程における相互作用を分析対象としていることから、本調査の目的に合致していると判断した。

M-GTAは、インタビュー・データから概念を生成し、複数の概念間の関係を解釈的にまとめ、最終的に結果図として提示する。具体的な手続きは、以下の通りである。

分析に当たり、「若手保育者の困難感とは何か」というテーマを設定した。分析焦点者は、勤務年数約5年未満の若手保育者である。分析テーマを設定した後、データの関連箇所に着目しつつ、それを1つの具体例とし、かつ、他の類似具体例をも説明できると考えられる説明概念を生成した。概念を創る際、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、最初の具体例等を記入した。分析を進める中で、新たな概念を生成し、分析ワークシートは個々の概念毎に作成した。同時並行で、他の具体例をデータから探し、ワークシートの具体例欄に追加記入した。具体例が豊富に出でなければ、その概念は有効でないと判断した。解釈が恣意的にならないようにするため、生成された概念の完成度は、類似例の確認のみでなく、可能な限り生成された分析や解釈の対極例を考え、そのような概念がデータから創られるかどうか、比較の観点から確認した。その結果を、ワークシートの理論的メモ欄に記入した。次に、生成した概念と他の概念との関係を個々の概念毎に検討した。さらに、複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し、カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめた。その過程から、カテゴリー6個、コアカテゴリー4個が生成された。分析により、これ以上新しい重要な概念が生成されない理論的飽和化に至ったと判断し、分析を終了した。以上の分析結果をまとめ、結果図を作成した。

4. 概念生成過程の例示

データから得られた概念「学級経営の困難感」をもとに、概念の生成過程について説明する。データの中で「2,3歳児15人を担任したんですけど、～(略)～どうやってまとめるかが分からなかったんです」という部分に着目した。まず、この部分についての意味の解釈とは反対の観点からも考えた上で、適切に表現する言葉は何かという順序で検討を行った。そして、検討の結果、「学級の子どもを集団としてまとめることの難しさ」と定義し、最終的に「学級経営の困難感」という概念を生成した。そして、これらを分析ワークシート(表6)に記入した。その後の分析過程については、3.に示した通りである。

表6 分析ワークシート例

概念名	学級経営の困難感
定義	学級の子どもを集団としてまとめることの難しさ
具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・2,3歳児15人を担任したんですけど、最初はひっちゃかめっちゃか、どうやってまとめるかが分からなかったんです。何も言わないと部屋中を走り回ったり、勝手に外に出ていたりして…。(A氏) ・一番大変だったのは、子どもをまとめることで、最初の半年ぐらいは、朝出席をとる時、「お名前呼ぶね。」って言っても伝わらなくて。「おいで。」って言っても私の言葉が分からないのか、子どもがワーツとなって、まとめきれなかったです。ベテランの先生のようにしようと思っても、なかなかできなくて…。(D氏) ・私の学級は3,4人飛び出していき子どもがいて、座らせて話を聞かせることができないんです。動き回っている子どもがいて。主任に自分の保育を全部ダメ出しされて…。(I氏) ・4,5月が一番大変で、新入園児で部屋を飛び出す子どもがいたんです。個性的な子どもが多くて、信頼関係ができていなかったんで、子どもがまとまっていなくて大変でした。副担の先生が、サポートに入ってくれて、その先生が、外から帰ってない子どもを誘ってくれたり、叱らずに待ちながら声をかけたりして勉強になりました。もし、その先生が入っていなかったら、厳しかったと思います。(J氏) ・4歳児23人を担任したんですけど、3歳からの持ち上がりだったんで、子どもは話を聞く姿勢ができてました。参観日の時は、親がいるから話を聞かなくなることもあったんですけど、2学期になると落ち着きました。(L氏) ・4月はおとなしかったんですけど、慣れてくると落ち着きがなくなってきて大変でした。いつも部屋にいるわけじゃないんで、他の先生も子どもを見てくれました。(M氏) ・前の年からの持ち上がりだったんで、学級の子どもはよくまとまってきました。(P氏)
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・「学級経営」とは「子どもをまとめる」ことで、若手保育者にとっては相当な困難を伴うものだと考えられる。 ・ベテランの先生のようにしようと思ってもうまくいかない(D氏)、自分の保育を否定される(I氏)といったことが重なると、保育者としての自信ややる気の喪失につながるのではないか。 ・若手保育者が学級担任となる場合、一人では負担が大きいため、J氏の場合のようなサポート体制が必要であろう。クラスの状態が落ち着いている場合(L氏, P氏)、学級経営はそれほど困難ではない。

5. 分析のステップ

分析は、以下の手順で行った。まず、最初にインタビューを実施した事例について分析を始め、6つの概念の可能性が見られた。そこで次の事例に移り、1事例目と同時進行で分析を行ったが、新たな概念は見られなかった（STEP1）。その後、STEP1で生成された概念を意識しながら、次の保育者に対してインタビューを行った後、分析を再開した（STEP2）。STEP2では、内容が豊富に語られていると判断した事例の順に、STEP1で生成された概念を確認すると共に、新たな概念の生成、確認を同時並行で行った。概念の生成過程で類似のエピソードが見つからない場合は概念から削除し、新たな概念の可能性が見出された場合は前の事例に立ち返り、確認するという作業を繰り返した。このようなプロセスを経て、概念とカテゴリーが生成された。

6. 分析者の立場と分析の質の保障

まず、保育経験10年以上のインタビュア1名が、ICレコーダーによるインタビュー内容を文章化し、分析作業を行った。分析や解釈が独断的になるのを避けるために、保育経験はないが職場のメンタルヘルスに係る質的分析に習熟している研究者1名と分析結果に関する検討を行った。

第2項 結果

若手保育者と保育経験者の語りに見られた概念数は、10から1までと幅があった。概念数3が6名、概念数6と概念数4が其々3名、概念数10、概念数7、概念数5、概念数2、概念数1が其々2名であった（表7）。

表7 若手保育者と保育経験者による語りの概念数

若手保 育者	概念 数	若手保 育者	概念 数	保育経 験者	概念 数
A氏	6	I氏	3	a氏	1
B氏	2	J氏	3	b氏	3
C氏	10	K氏	5	c氏	3
D氏	6	L氏	6	d氏	4
E氏	3	M氏	5	e氏	1
F氏	10	N氏	4	f氏	3
G氏	7	O氏	2		
H氏	7	P氏	4		

また、M-GTAによる分析を通して、15の概念と6つのカテゴリー、3つのコアカテゴリーが生成された。

以下、コアカテゴリーを【 】, カテゴリーを《 》, 概念を「 」に示し、分析によ

り示された若手保育者の困難感の枠組みを概観する。

《新社会人としての困難感》

日々の保育や先輩保育者に言われたことを行うのに必死な「目の前のことで精一杯」な状況や、自身の言動や心掛け等「自分に問題がある」ことから引き起こされる困難感があった。

《保育者としての未熟さ》

学級の子どもを集団としてまとめることの難しさ、つまり「学級経営の困難感」や、子どもの怪我への対応やトイレトレーニング等「子どもへの指導や対処法が分からない」困難感があった。

《保育の大変さ》

年齢の異なる子どもや特別に支援を要する子ども等、「様々な子どもに対応することの困難感」や、運動会、発表会といった「行事の大変さ」があった。また、「日々の保育や研究保育の大変さ」もあり、指導案作成や保育の準備が負担となっていた。

《保育以外の仕事の大変さ》

週・月案、個人記録等の「書類を書くことの大変さ」、また、勤務を終えて帰宅した後や休日等も「家に持ち帰る仕事がある」大変さ、勤務時間や給与等の「勤務、待遇への不満」があった。

《人間関係の困難感》

保護者にどう接すればよいか分からないといった「保護者との人間関係の困難感」があった。また、特定の保育者との関係や園内の雰囲気が悪いといった「保育者同士の人間関係の困難感」、また、職員間で保育のやり方や方針が異なることへの不満や戸惑いといった「職員間の共通理解の困難感」があった。

以上のカテゴリーは、【保育者としての未熟さ】、【仕事の大変さ】、【人間関係の困難感】という3つのコアカテゴリーにまとめられると考え、これらの関係性を、結果図として図2に示した。

分析のテーマに関連する結果として、7名の保育者からは、困難感という否定的な内容だけでなく、「子どもの素晴らしさ」や「保育者としてのやりがい」といった《保育のやりがい》に関するような肯定的な感想も語られた。

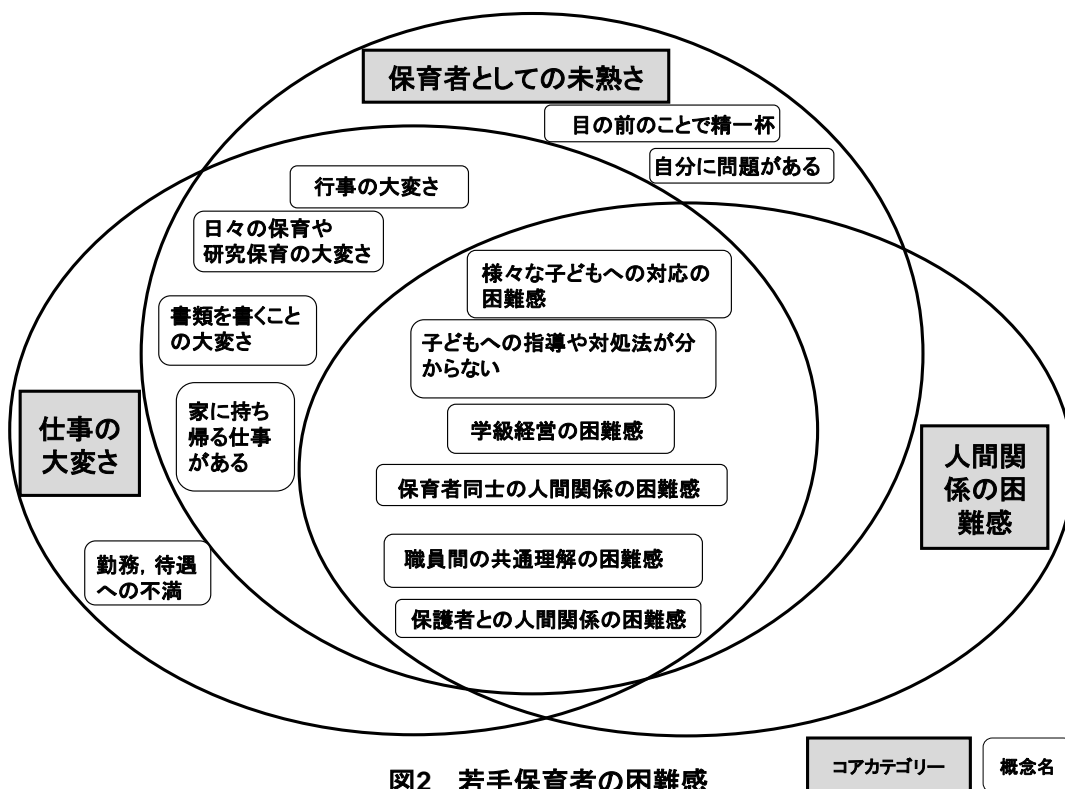


図2 若手保育者の困難感

以上、若手保育者の語りから得られた概念、カテゴリー、定義、具体例についてまとめたものを、表 8-1 に示した。そして、これらの概念と各保育者の困難感の状況等を、表 8-2 に示した。表 8-1, 8-2 には、保育経験者に対する調査結果も併せて示している。保育経験者の語りについては、自分が若手保育者だった頃を振り返り、その当時の困難感を想起して語ったものであるため、「最も困難を感じていたこと」として印象に残っている内容と判断した。

表8-1 保育者の語りから生成された概念、カテゴリー、概念の定義、具体例

若手保育者	保育経験者	コアカテゴリー	カテゴリー	概念名	定義	具体例	
		保育者としての未熟さ	新社会人としての困難感	1 目の前のことで精一杯	目の前のことや先輩保育者に言われたことをするのに必死	毎日、目の前のことをしていくのが精一杯(O氏)他3名	
				2 自分に問題がある	自分の言動に問題があつてうまくいかない	自分のダメが目立つ(F氏)／連絡ミスがあつた(M氏) 他5名	
			保育者としての未熟さ	保育者としての未熟さ	3 学級経営の困難感	学級の子どもを集団としてまとめることの難しさ	最初はひっちゃかめっちゃか、どうやってまとめたらいいか分からなかつた(A氏) 他7名
					4 子どもへの指導や対処法が分からない	子どもの怪我、食事、排せつなど様々な場面での対応が分からない	子どもが怪我をした時とか熱が出た時に、どうしたらいいか分からなかつた(C氏) 他5名
					子どもの育ちや実態が見えない	子どもの育ちや実態を見極めることができず、子ども理解が不十分	子どもの育ちが見えなかつた(b氏)／子どもの実態が読み取れず、クラスが落ち着かなかつた(c氏) 他1名
					保育者の意図を優先させてしまう	遊びや活動において、保育者が子どもに「～させる」という傾向が強い	子どもに何かをさせるということしか頭になかつた(b氏) 他2名
		仕事の大変さ	保育の大変さ	5 様々な子どもへの対応の困難感	年齢の異なる子どもや特別に支援を要する子どもへの対応の大変さ	障がいの疑いのある子どもがいて、どうしていいか分からなくて…(F氏)／いろんな年齢の子どもがいて大変だつた(O氏) 他8名	
				6 行事の大変さ	運動会や発表会等の行事への取り組み方が分からない、あるいは大変	準備が大変。当日、どう動いていいか分からない(G氏)／行事があると、踊りの振り付けを考えたりとか準備が大変(M氏) 他6名	
				7 日々の保育や研究保育の大変さ	日々の保育や研究保育のための準備、指導案作成が大変	指導案と教材作りが大変(L氏)／新人は、学期に1回研究保育がある。反省会、超怒られた(L氏) 他5名	
			保育以外の仕事の大変さ	8 書類を書くことの大変さ	週案や月案などの保育に関する書類を書くことが大変	書き物、記録が全然訳が分からなかつた(G氏)／書類作りが大変(H氏) 他4名	
				9 家に持ち帰る仕事がある	園では自分の仕事が全て終わらないため、家に持ち帰る仕事がある	持ち帰りの仕事が多い(A氏)／休みに休んでいる気がしない(F氏) 他5名	
				10 勤務、待遇への不満	勤務時間や給与など、待遇に不満がある	大変さが全然違うのに、主担も副担も給料が同じなのが納得できない(H氏) 他2名	
		人間関係の困難感	11 保護者との人間関係の困難感	保護者とのように話をすればよいか分からず、難しさを感じる	保護者の人と最初は何も話せなかつた。勝手なイメージで怖いと思つていた(C氏) 他6名		
			12 保育者同士の人間関係の困難感	他の保育者との人間関係に困難を感じたり、我慢したりする	子どもよりも、主任への対応が大変だつた(L氏) 他4名		
			13 職員間の共通理解の困難感	職員間で、保育のやり方や方針が異なることへの不満や戸惑い	他の先生と意見が合わない(A氏)／保育方針に疑問を感じる(B氏) 他2名		
		保育のやりがい	14 子どもの素晴らしさ	保育の中で、子どものかわいさや素晴らしさを感じる	子どもがかわいい(A氏)／子どもの演技がすごいと思つた(L氏) 他2名		
			15 保育者としてのやりがい	保育者として満足感や達成感、やりがいを感じる	「研究保育をしたから先生になれた感じ」「(研究保育で)ほめられた」(F氏・G氏) 他1名		

注 若手保育者の概念名のみ番号を付した。また網掛け部分は、若手保育者、保育経験者に該当するかどうかを以下の通り示す。



 どちらかに該当  両方に該当

表8-2 若手保育者, 保育経験者における職務上の困難感の具体的内容

分類		保育者・所属園	若手保育者<保育所(園)>										若手保育者<幼稚園>					保育経験者								
			Q園	R園	S園	T園	U園	V園	W園	X園	Y園	Z園	Y園			幼	幼	幼	幼保	保	幼					
コアカテゴリー	カテゴリー	概念名	名前	A氏	B氏	C氏	D氏	E氏	F氏	G氏	H氏	I氏	J氏	K氏	L氏	M氏	N氏	O氏	P氏	a氏	b氏	c氏	d氏	e氏	f氏	
保育者としての未熟さ	新社会人としての困難感	1 目の前のことで精一杯			●	●		●											●	\$						
		2 自分に問題がある					●	●						●	●		●	●								
	保育者としての未熟さ	3 学級経営の困難感	●			●							●	●			●					●	●	●	●	
		4 子どもへの指導や対処法が分からない			●	\$	●	●	●									●	●							
仕事の大変さ	保育の大変さ	5 様々な子どもへの対応の困難感			●			●	●	●				●	●		●	●	●							
		6 行事の大変さ				●		●	●					●	●	●	●	●						●		
		7 日々の保育や研究保育の大変さ						●	●	●						●			●	●						
	保育以外の仕事の大変さ	8 書類を書くことの大変さ	●		●	●		●	●	●																
		9 家に持ち帰る仕事がある	●		●			●	●							●	●			●						
		10 勤務待遇への不満			●	#				●	●															
人間関係の困難感	11 保護者との人間関係の困難感	●		●	●	●	◎	◎	●				●	●												
	12 保育者同士の人間関係の困難感	●	●	#	●	#		◎	◎			●		◎	●	#						●	●	◎	●	
	13 職員間の共通理解の困難感	●	●	●						●	#												●	●		
		子どもの育ちや実態が見えない																				●	●	●		
		保育者の意図を優先させてしまう																					●	●	●	

注1 「最も困難」を「●」、「困難」を「●」、「良好・良いこと」を「◎」とし、「サポートがある場合」には「\$」、「他の保育者についての話」には「#」を付した。／注2 若手保育者の概念名のみをカテゴリーに分類した。／注3 保育経験者の「幼」は幼稚園、「保」は保育所(園)を示す。なお、d氏の「幼保」とは、幼稚園と保育園両方の勤務経験があることを意味する。

第3項 考察

3つのコアカテゴリーに関しては、【保育者としての未熟さ】から【仕事の大変さ】や【人間関係の困難感】が生じることも推測される等、これらは相互に関係していると考えられた。例えば、「子どもへの指導や対処法が分からない」といった【保育者としての未熟さ】は、子どもとの【人間関係の困難感】でもあり、それは【仕事の大変さ】にも通じるものであった。

つまり、これら3つのコアカテゴリーの関係性については、図2に示した通り、其々が独立したものではなく、互いに重なり合っている部分があると考えられた。

図2の其々の概念とコアカテゴリーの関係についてみると、「様々な子どもへの対応の困難感」、「子どもへの指導や対処法が分からない」、「学級経営の困難感」、「保育者同士の人間関係の困難感」、「職員間の共通理解の困難感」、「保護者との人間関係の困難感」は、【保育者としての未熟さ】、【人間関係の困難感】、【仕事の大変さ】の全てと関係していると考えられた。また、「目の前のことで精一杯」、「自分に問題がある」は【保育者としての未熟さ】に、「行事の大変さ」、「日々の保育や研究保育の大変さ」、「書類を書くことの大変さ」、「家に持ち帰る仕事がある」は、【保育者としての未熟さ】と【仕事の大変さ】に、そして、「勤務、待遇への不満」は【仕事の大変さ】に其々関係していると考えられた。

保育職の大変さとやりがいに関する保育者の意識構造について分析した金城他(2011)は、保育者の精神的健康は、保育職のやりがいや大変さと保育内容や労働環境、ソーシャルサポートに起因する意識構造と、肯定的な発想・感情という意識構造のバランスによって決定されると報告した。

保育者としての仕事の大変さと職場における人間関係の困難感が重なり、職場のサポートも得られない状況において、健康面の問題を発生する恐れがあることが推測された。

表8-2より、若手保育者の困難感の内容やその度合は多岐に亘っており、最も困難なこととして挙げられたのは、学級経営、子どもへの対応、日々の保育、書類を書くこと、職員間の人間関係であった。これらは、【保育者としての未熟さ】、【仕事の大変さ】、【人間関係の困難感】の3つにまとめられた。

これらの困難感に関して、対象者の所属（保育所、幼稚園）による差異や其々に固有の特徴は見られず、U園やY園のように、若手保育者が所属する園によって困難感の内容や度合は異なっていた。

保育者の心身の疲労感には、各園の立地条件や事業内容、障がい児や園児数、保護者の質、職員関係等、複雑な要因が絡んでいる（那須野，2008）。本調査の結果から、担任する学級の子どもの年齢や人数、子どもの実態、異年齢児保育の実施の有無等も、若手保育者の困難感に影響を与えていることが窺われた。私立の園では特に、保育の方針や年間の保育内容、行事等が独自に設けられているため、若手保育者にとって1年目は、

「園や組に特有の様々な種類のコンテクストに適合するよう対応に迫られる」(堀, 1997) ことになると考えられた。そして、これらの困難感に対しては、園の先生に相談したり、若手保育者同士で互いの状況について語り合ったりするといった対処がなされていた。

表 8-1, 8-2 より、若手保育者と保育経験者の両者に共通していたのは、「学級経営の困難感」を主とした【保育者としての未熟さ】と保育者同士の【人間関係の困難感】であった。

以下、この2点を中心に、生成された概念とカテゴリーを基に若手保育者の困難感について考察すると共に、困難感への有効な対処法について検討した。

【保育者としての未熟さ】

「目の前のことで精一杯」:「毎日、目の前のことをしていくのが精一杯」(C氏)との語りで見られるように、若手保育者は「目先の保育の活動内容に苦慮」(仲野・田中, 2009) していた。ある幼稚園教諭への若手の頃の困難感に関するインタビューの内容報告(西坂・森下, 2009)には、「がむしゃらすぎたのか、細かいことは覚えておらず、見通しは全くもてていない状態」とある。16名中4名(25%)の保育者がそのような状態にあったことが窺われた。

目の前の業務に迫られるこの時期(1~2年目半)の心の情景を、飛永・大橋・大場・井上・安藤(2008)は「霧・もや」と表現し、渡辺(2006)は、保育に対する漠然とした心理ストレス状況と述べた。若手保育者がこのような状況にあることを周囲は十分に理解し、仕事を進めていく上で見通しがもてるような配慮を行う必要があると考えられた。

「自分に問題がある」:自分自身のことについてF氏は、先輩保育者と比較して「自分のダメさが目立つ」と語った。田中(2010)は、若手保育者の特性として、周囲と比較し、自己の力量の評価に関しては、時に過敏であり自信を喪失し易い点を指摘し、「自己自身のふるまいに自己嫌悪に陥ることも大きなストレス」(田中・仲野, 2010)と述べた。職に就いて間もない若手保育者も、経験者と同様の働きを期待される。保育者は現場実習を経て職に就いているが、実習と現場のギャップは大きく、この段階でのつまづきから早期退職に向かう者も存在する。柴崎・足立(2009)は、若手保育者はアイデンティティ拡散という危機的な状況に陥る可能性が高いことから、指導的・精神的サポートが重要であるとした。

保育者の保育能力に関係する注目すべき要因として、三木・桜井(1998)は、「保育者効力感」が挙げられると指摘し、「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行為をとることができる信念」(三木・桜井, 1998)と定義した。保育者1年目は、この保育者効力感の減少が懸念されるが(岩崎, 2009),

その対処法として、「過度な比較を抑制させ、支援体制への信頼が得られるように努めること」、「園として1年目の保育者に望む保育技能の範囲をある程度明示しておくこと」（田中，2010）も有効だと考えられた。

「学級経営の困難感」：若手保育者と保育経験者の約半数が困難感を感じていた。若手保育者の「葛藤」として、学級集団と関わることと個への援助を同時に行わなくてはならないことがある（寺見・西垣，2000）。また保育において、個々の遊びの状況の動きに沿おうとする動きと、全体を掌握しておかねばならないとする動きのジレンマが、典型化された形で表れるのが、経験の足りない保育者の場合である（小川，2000）。L氏，P氏（表8-2）の場合のように、学級の子どもの状態が落ち着いている場合は、学級経営にそれ程の困難感は見られなかった。その困難感が顕著となるのは、A氏，D氏，I氏ら（表8-2）のように、学期初めに若手保育者が年少児を担当した時であった。学級担任のバーンアウトスコアの高さから職務負担の大きさが推測されるとして、サポートの必要性が指摘されている（斎藤他，2009）。学級経営の困難感が顕著になると、保育者としての自信ややる気の喪失につながる恐れがあるため、J氏の場合のような担任へのサポート体制が望まれると考えられた。

「子どもへの指導や対処法が分からない」：困難感の具体的な内容として、トイレトレーニング，食事支援，子どもの怪我への対応の他，話を聞かせる，叱る等の場面で、「どうしていいか分からない」（C，D，E，F，M氏ら）と語られた。特に年齢の低い乳幼児への対応は，保育，子育て経験がないと困難であることが窺えた。また，保育者の心身負担は，担任する子どもの年齢によって現れる症状が特徴的である（安達，2001）。本調査においては，K，M，N，O氏からは，異年齢の子どもと一緒に保育することの大変さが語られた。若手保育者は，子育ての経験がない上に保育技術が未熟であるため，其々の子どもに異なる対応を迫られる異年齢児の保育には大変さがあると推察された。

【人間関係の困難感】

「保護者との人間関係の困難感」：保護者との関係については，C氏のように，保護者に対して先入観や思い込みを抱いている保育者もいたが，慣れるにつれて自然に付き合えるようになっていた（A，C氏）。また，保護者対応が楽しい（F，G氏）との感想もあった。若手保育者にとって，保護者との関わりの難しさが特に大きなストレスとなっている状況は見られなかった。

「保育者同士の人間関係の困難感」：16名の若手保育者の中で，困難感が最も深刻で心身の健康に負の影響を及ぼしていたのはI氏であり，C氏やH氏からも，仕事の大変さ

から健康面に支障をきたしたエピソードが語られた。この3名の保育者に共通するのは、職場内の人間関係や保育者同士の共通理解といった点に困難感を抱えていたことであった。

このことに関して、人間関係以外の点について多くの困難感を語ったF、G氏と比較した。F、G氏が所属するU保育所は、保護者や保育者間の人間関係が良好であり、多くの困難感は語られたものの、それが重大なストレスには至っていなかった。しかし、H、I氏のように、保育に関する困難感を抱えていても、職員間の人間関係が良好でなく、自分の思いが出せない状況にいる場合、健康面に悪影響を及ぼしていることが推測された。C氏については、保育者間の人間関係を最も困難なこととして挙げてはいないが、「女性だけの職場で裏表がある。～(略)～陰で悪口を言う」と語っており、人間関係が必ずしも良好とは言えない雰囲気があったことが窺われた。

職場の人間関係の困難感に関しては、「段々、主任の扱いが分かってきた」と語ったL氏のように、自分が苦手とする相手であっても、自分なりの対処法を見出し何とか関わっていける場合もある。しかし、それが困難だったI氏の場合は、退職を余儀なくされた。

若手保育者の中でただ一人退職したI氏は、「先輩の保育者から自分の保育を全て否定される、職場では全く笑いが無い、本音を話せる同僚がいない」という状況に置かれ、不安や焦りを感じて泣いたり、熟睡できなかつたりする状態にあったが、最終的にはうつ症状になり、出勤が困難となった。最も離職に結び付き易いと先行研究で指摘されていた職場の人間関係の困難感が、若手保育者に与える影響について、I氏のエピソードは如実に示しており、保育者の精神的健康を考える上での職場の人間関係の重要性が改めて示唆された。

インタビューにおいて様々な困難感への対処法として語られたのは、「同期のみんな毎月飲み会をした。その時に互いのことを話した」(C氏)、「他の園の人と合同で新人研修を受けたのが良かった。たまに愚痴を言ったりする」(G氏)といった若手保育者同士での語り合いのエピソードのみであった。若手保育者にとっては精神的な拠りどころの対象は同期が多い(田中、2010)との報告の通り、安心して本心で語れる同期の存在は、大切な心の支えになり得ると考えられた。

保育経験3年以内の保育者の95%が、何らかの職務上の悩みを抱えており、そのサポート先の多くは職場に求めていたとの報告(六本木・昆・粕谷・安藤、2003)があるように、若手保育者は、日々遭遇する様々な困難への対処法として、職場の先輩保育者からアドバイスやサポートを受ける場合がほとんどであった。実際、J氏等は、他の先生のサポートがなければ学級経営の困難に陥っていた可能性があるとして述べた。しかし、このようなアドバイスやサポートが有効なものとなるためには、職員間に良好な人間関係が築かれていることと、若手保育者が自分の思いや考えを表出できることが前提となる。

保育者 1, 2 年目の時期では、「上司・先輩の問題が、保育職満足度の抑制要因」との指摘がある（斎木・中川，2008）。若手保育者は、「仕事に対するやりがいと同僚との人間関係に左右され易い」（中尾・加嶋，2009）、「職場に、共通認識や共感もてる同僚が存在することは、職場に定着することと同義語である」（田中・仲野，2010）と考えると、そのような同僚が存在しなかった I 氏は、職場への定着が困難だったと推察された。

若手保育者にとって、自分自身が成長したいという気持ちと自分を支えてくれる誰かの存在がプレッシャーを乗り越える力となる（三羽，2008）。これは言い換えれば、自分自身は頑張ろうという気持ちを持っていても、自分を支えてくれる存在がいなければ、プレッシャーを乗り越えることが困難になることを意味する。若手保育者にとって職場の人間関係は、大変重要であると考えられた。

「職員間の共通理解の困難感」：「他の先生と意見が合わない」（A 氏）、「保育方針に疑問を感じる」（B 氏）といった語りに見られるように、園の職員が同じ思いや保育観をもって保育に取り組むことは難しい。そして、園の先生の指示に対して「何も言えずに我慢していた」という H 氏のように、若手保育者は、立場上、上司に対して意見を言いにくい、つまり、熟練保育者に比べて自己主張がしにくい状況にある（西野・白井・木村・荒井，2001）。対人関係上の問題解決が困難な背景として、「思ったことが言い出しにくい雰囲気」（環境的要因）と「相談相手が存在しない」（相談対象の不在）という 2 つの問題点が確認されている（桐原・高見・徳田・横山，1995）。

自己開示を奨励する環境が、若手保育者を含め同僚間に提供される（田中，2010）ためには、管理職による園内の環境作りが肝要である。管理職の管理スタイルによって、保育者集団としての保育の方向性や考え方を共有することで、保育者の感情ワークのコントロールはある程度可能（太田・太田，2009）であると推察される。

組織・人間関係の改善を図ることが、保育者のメンタルヘルスを良好に保つ上で非常に重要（善光・磯野・山崎・鈴木，2005）であると考えれば、若手保育者を取り巻く園の雰囲気やそれを生み出す職員集団の人間関係が良好なものとなるような、具体的な手立てが不可欠である。

【仕事の大変さ】

半数近くの若手保育者が、「持ち帰りの仕事が多い」、「行事への取り組みが大変」と語った。

保育者の労働時間が長い程、仕事の処遇への満足度は低く、疲労感や業務が過重であることへのストレスが大きい（長町，2009）と考えられるが、7名の若手保育者が自発的に保育に関する肯定的な内容を語った。保育の仕事がかなりの負担や困難感を伴うものであっても、それが保育者としてのやりがいや喜びにつながっていることが窺えた。

保育者の「ポジティブな発想・感情」は、「保育職の大変さ」の意識構造と相互に影響を及ぼす関係にあり、「保育職の大変さ」に起因する負担感を軽減する働きを行う（金城他，2011）。

また、困難や葛藤は、保育者としての視野を広げ、保育に質的変容を与える1つの契機（秋田，2000）ともなる。研究保育の大変さについて語ったF氏の、「そのおかげで子どものまとめ方が変わった。そこで、先生になった感じ」との言葉には、困難を乗り越えたことが成長につながっているとの実感があつた。困難から逃げずに正面から取り組むという本人の前向きな気持ちが、保育者としての成長を支えていると言えよう。

保育者という職業で自分の成長が感じられない、つまり自己実現が困難であると感じる保育者がいることは、保育者支援の重要な問題点であると指摘されている（上村・七木田，2011）。職務上の困難感を抱えながらも、仕事を継続していく原動力となるのは、保育者としてのやりがいや保育者効力感をもつこと、仕事面での成長を感じられることであろう。担任をもってから2～3年目の経験は、現在の自分を形成する基盤の1つになっている（堀，1997）とすれば、この時期には、実際の成功体験を再認識できるような記録や評価、園内研修やカンファレンス等で、管理職や経験年数の長い保育者からの賞賛を得られる機会を設けるといった方法が必要であると考えられる。保育の中で自分自身の評価として「気づき」が得られること（阿部，2007）や、保育者の働きや成果を可視化すること（小林他，2006）等、個人的達成感が得られる工夫が求められる。

【子ども理解等の困難感】

本調査の結果において特に興味深かったのは、表8-1，8-2に見られるように、保育経験者のみが若手保育者の頃の困難感として挙げた点があること、すなわち、「子どもの育ちが見えない」、「保育者の意図を優先させてしまう」といった点を、保育経験者のみが語ったことであつた。その理由は、この2つの点は保育者としてある程度経験を重ねてから自分の保育を振り返った時、初めて分かることだからではないかと考えられた。若手の時期は、「目の前のことで精一杯」（仲野・田中，2009）の状況に加えて、その関心が学級の組織や管理にある（高濱，1997）ため、子どもを集団としてまとめなければならない、あるいは指導しなければならない、という保育者側の意図が強い。また、保育者の課題解決方略について検討した小原・武藤（2004）は、若い保育者は、状況が変化する中においても、社会的規範や園のルール等を重視する固定化した方略を用いる傾向が見られたこと、そして、保育経験を重ねることで状況の変化に即して変容する可動的な方略を用いるようになると報告した。以上のことから、「子どもの育ちが見えない」、「保育者の意図を優先させてしまう」という2つの困難感は、「子どもの発達の理解」、「子どもの主体的な活動を大切にすること」（文部科学省，2008；厚生労働省，2008）といった保育の根幹となるような内容であるにもかかわらず、若手の時期にはなかなか意識さ

れにくいのではないかと推察された。対象となった保育経験者6名の内5名は幼稚園教諭で、若手の頃に一人担任を経験した者に限られているため、必ずしも全ての若手保育者がそうであるとは限らない。しかし、若手保育者への支援を考える際、このような心理状況があることを事前に理解しておくことは必要であろう。

第2節 若手保育者の職務上の人間関係に関する困難感についての自由記述アンケートの分析

第1項 目的と方法

若手保育者の抱える困難感に関する先行研究は散見されるが、若手保育者の職務上の困難感、特に人間関係における困難感に焦点を当てて、中堅や熟練保育者といった他の年代の保育者との比較において、その特徴を具体的に明らかにした研究は少ない。

そこで、若手保育者に対して中堅以上の保育者を対照群として質問紙調査を実施することで、若手保育者の職務上の人間関係に関する困難感の具体的な内容を明らかにすることを目的とした。

1. 調査対象及び調査の手続き

本調査は、「保育者のメンタルヘルスに関する調査」の中で行われた。

対象は、九州地方の人口約13万人のA市にある保育園23園、幼稚園14園と隣接するB市にある幼稚園8園、計45園の幼稚園や保育所(園)に勤務する保育者である。調査は、2012年7月～9月に、無記名の自己記入式調査票を対象園の保育者に配布し、留め置き法(約2週間)にて実施した。回収に当たっては、各保育者が調査票に記入後、個人用回収封筒に入れて厳封し、各園用の封筒に入れて保管するよう依頼した。その後、調査者が直接園に出向いて、もしくは子ども家庭課へとりまとめを依頼して、回収を行った。B市内の6園に対しては調査者が直接訪問し、A市で実施した際と同様の説明を行った。そして、各対象者が調査用紙記入後は、個別に返信用封筒に入れて調査者宛に投函するよう依頼し、調査依頼書にもその旨を記載した。回収した調査票の有効回答数は493名(男性15名、女性478名)であった(有効回答率75.8%)。

経験年数が5年未満の保育者(以下、「若手保育者」と略記)146名、5年以上の保育者(以下、「中堅・熟練保育者」と略記)325名を分析対象とした。

2. 倫理的配慮

以下の点について説明し、同意を得た。まず、本調査の目的・意義、調査期間と具体的な方法、研究対象者として選定された理由、研究への参加は任意であり、参加を辞退

する権利、または研究への参加を撤回する権利を研究開始後であっても有すること、研究への参加に同意しないこと、あるいは、研究への参加を撤回したことによって不利益な対応を受けないこと、研究に参加することにより期待される利益、予想される不利益や危険性について説明を行った。そして、調査票の記載事項及び集計結果は、本調査の目的以外には使用しないこと、調査結果は統計的に処理されるため、個人名は特定されないこと、研究結果は個人名が特定されない形で公表すること、収集される個人情報、個人情報を扱う共同研究者の範囲、収集した個人情報やデータは、必要な保管期間を経過した後、速やかに廃棄すること、すなわち使用した書類は全てシュレッダーで廃棄し、電子データは全て消去することを伝え、研究者の所属、職名、氏名、研究に関する問い合わせ先を記載した調査用紙を配布した。

3. 調査内容と分析方法

仕事内容や職場における満足感を測定する「職場環境、勤務内容、給与に関する満足感測定尺度」(安達, 1998) 及び、インタビュー調査による若手保育者の抱える困難感の内容(加藤・安藤, 2013) を参考に、保育者の職務上の困難感に関する質問項目を作成した。

「あなたの仕事全般に関する意識をお尋ねします」とし、「子ども集団をまとめたり、一斉に指導したりすることが難しい」、「職場の人間関係を負担に感じる」等の 25 項目について尋ねた。回答は「そう思う」=4, 「ややそう思う」=3, 「どちらともいえない」=2, 「ややそう思わない」=1, 「そう思わない」=0 の 5 段階評定で行った。

そして、先行研究においてストレスが高いと指摘されている人間関係の困難感について具体的な内容を把握するため、質問項目の内、以下の 4 項目(「職員により子どもへの対応や保育観が異なることに困難感を感じる」、「職員同士の意思疎通がうまくいっていない」、「職場の人間関係を負担に感じる」、「保護者とコミュニケーションをとるのに苦労している」)の何れかに、「そう思う」、「ややそう思う」と回答した保育者に対し、「最も困難さを感じる状況について、例を挙げて具体的にお知らせください」として、困難感の状況について自由記述で回答を求めた。回答については、筆者及び保育者養成大学の学生 2 名により KJ 法(川喜田, 1967/2006, 1970/2002)を用いて質的分析を行った。

第 2 項 結果

職務上の人間関係の困難感に関する以下の 4 項目に「そう思う」、「ややそう思う」と回答した保育者の人数は、以下の通りであった。

「職員により子どもへの対応や保育観が異なることに困難感を感じる」は 156 名、「職員同士の意思疎通がうまくいっていない」は 82 名、「職場の人間関係を負担に感じる」

は68名、「保護者とコミュニケーションをとるのに苦労している」は67名であった。

その内、職務上の困難感を感じる状況について、自由記述による回答が得られたのは、若手保育者31名（幼稚園教諭10名，保育士21名），中堅・熟練保育者81名，計112名であった。内容分析の結果，保護者対応に関しては，「保護者への伝え方の困難感」，「様々な保護者に対応することの困難感」，「保護者との連携の困難感」の3つのカテゴリーが生成され，これらは「保護者対応の困難感」(31)というコアカテゴリーにまとめられた。また，職員との関係に関しては，「保育観や保育方法の相違による困難感」，「職員への話し方の困難感」，「職員同士の人間関係の困難感」，「職員間の連携不足による困難感」，「考え方の押し付けによる困難感」，「世代の相違による困難」の6つのカテゴリーが生成され，これらは「職員間の連携の困難感」(81)というコアカテゴリーにまとめられた。

若手保育者では，「保育観や保育方法の相違による困難感」(11)が最も多く，次いで多かったのは「職員同士の人間関係の困難感」(5)，「職員間の連携不足による困難感」(4)であった。

中堅・熟練保育者においても，「保育観や保育方法の相違による困難感」(23)が最も多く，次いで多かったのは，「保護者との連携の困難感」(14)，「職員への話し方の困難感」(9)，「保護者への伝え方の困難感」(8)であった。

若手保育者，中堅・熟練保育者が保護者対応において困難を感じる状況を表9-1に，職員間の連携において困難を感じる状況を表9-2に示した。

表9-1 若手保育者、中堅・熟練保育者が保護者対応において困難を感じる状況 (N=112)

コアカテゴリー	カテゴリー	回答者数		中堅・熟練保育者	記述例(◎:若手保育者, ○中堅・熟練保育者)
		若手保育者			
		幼稚園教諭	保育士		
保護者への伝え方の困難	保護者への伝え方の困難	1	1	8	<p>◎子どもの病気やけがについて相談されてきたり質問を受けると自信がないので不安になる。</p> <p>◎子どもの忘れ物が多くなった保護者がいて、どのように働きかけたらよいかわからなかった。</p> <p>○ 苦情などにならないよう言葉を考えながら言わないといけない。</p> <p>○私自身が話すのが上手じゃないので、うまく話せず不安な部分である。また色んな人がいるので、その場ですぐに判断してこたえられるか自信がない。</p> <p>○子ども同士のトラブル(かみつき、ひっかきのケガ等)があった時に、保護者に伝えるが、かみついた子、けがをさせた子の名前は伝えないので、トラブルになることがあった。</p> <p>○就学児でクラスで気になっている言動を保護者に伝える時。小学校に上がった時に子どもが大変な思いをしない為に保護者にも協力してもらって小学校との連携を図りたいが、伝え方を間違えると保護者との間に溝ができてしまう。</p> <p>○送迎の時、保護者と子どもの一日の様子などを話さなければいけないなどどんな事を話そうかなと考えてしまう。</p> <p>○言葉づかいやけが(かみつきなど)の時の話し方、その後の対応の仕方</p>
		1	2	4	<p>◎保護者は心配性な親が多く、ささいなことで苦情につながる。自分が若いので親に信用されていないところがある。</p> <p>◎話しかけにくい保護者とのコミュニケーションがむずかしい。</p> <p>◎様々な問題を抱えた保護者もいる。未婚で子育てもしたことない自分がどこまで話を聞いてよいかわからない。</p> <p>○親としての育ちの未熟さからか、家でしていないことを細々とふてぶてしく担任に押しつけてくる。手のかかる子に精一杯保育しても、要求のみが続く。</p> <p>○保育者の子どもに対する、こうあって欲しいという願い、思いと保護者の子どもへの思いの差があり、家庭と園との一貫性がとりにくい。</p> <p>○色々な保護者の方がいらっしゃるので、全ての方に安心して頂くことの難しさを感じている。</p> <p>○モンスターペアレントに悩まされている。例えば、台風の日で休園になったのに予定通り誕生会を行わないと子どもがかわいそう、など。</p>
				14	<p>○子どもについて話をしても聞いてもらえず、反対に正当化されたりする。</p> <p>○保育士と保護者との「保育観」や「価値観」が著しく違っているところ。</p> <p>○特に、保護者の方との共通理解が難しく感じる。家庭(母親)の考えを園に言って来られて都合に合わせて欲しいと言われる事もある。</p> <p>○園の方針と保護者の方の思いも汲みながら対策を検討していきたいところだが、なかなか受け入れていただけない時(うちはこうしたいから…と言われると、それ以上言いにくくなってしまう)。</p> <p>○保育者の子どもに対する、こうあって欲しいという願い、思いと保護者の子どもへの思いの差があり、家庭と園との一貫性がとりにくい。</p> <p>○子どもの成長を願い、子どものためと思い行動したことで、理解を得ることができない保護者がいる。</p> <p>○子どもの将来をみすえて話をするが、保護者は今の自分の方を大切に考えている。園が客商売のように保護者の意見を受け入れる(経営主体)。</p>

注 若手保育者 N=31(若手幼稚園教諭 N=10, 若手保育士 N=21), 中堅・熟練保育者 N=81。複数回答。

表9-2 若手保育者、中堅・熟練保育者が職員間の連携において困難を感じる状況(N=112)

コアカテゴリー	カテゴリー	回答者数		記述例(◎:若手保育者, ○中堅・熟練保育者)	
		若手保育者			
		幼稚園教諭	保育士		
	保育親や保育方法の相違による困難	4	7	23	<p>◎保育親が異なると子どもへの接し方も異なり、子どもが戸惑う。食事で苦手なものを最後まで食べさせるか、一口でも食べたら良いとするか、考え方が違っていると周りもどうしたらよいか分からなくなる。</p> <p>◎そのクラスの担任の先生によって指導や声かけの仕方が違ったりする。</p> <p>◎園長、主任とスタッフの考え方が違う。</p> <p>◎ おしゃぶりやミルクなど離す時期と保育士が思う時期が違ったり、先生によって違うので。</p> <p>◎食事の準備でもやり方が違い慣れるまで困難を感じた。</p> <p>◎考え方の違い等でどちらに合わせればよいか分からないことがある。</p> <p>○いろいろなことを子どもに挑戦させたいが、そうするとまたやっているというような目で見られることもあり、保育を周りと帳尻合わせをしなければならぬ時</p> <p>○各クラス内ではうまく解決していけることも、クラスが違ってお互いに話し合ったりする時間もなく、そこから共通理解できないことも多いため難しいと感じることもある。</p> <p>○しつけをする所と甘えを受け入れる所など、保育士によって対応の仕方や受け入れ方が違う先生とは、同じクラスを受け持つとやりにくいし、どちらに合わせるかもよく話し合わないといけない。</p> <p>○上の職員から指示されたことをすると、違う上の職員から、それと違った指示をされた時、どちらをすれば良いのか戸惑う。</p> <p>○ここまではできるかな、育てたいなと思って様子を見ている時、他の保育者が手伝ったり援助してしまうことがある。月齢別も含め、援助の程度が異なることがある。</p>
職員間の連携の困難	職員への話し方の困難	2	1	9	<p>◎上手く伝えられない。質問をしにくい。</p> <p>◎言葉のやりとりなど難しい</p> <p>○年数を重ねるごとに言いにくい部分もでてきたりする。一人一人の性格上、伝えることのむずかしさを感じたりする。</p> <p>○言葉の使い方や人生観によって同じ内容でも伝え、伝わり方が違うような気がする。言葉に心や気持ちを受けて伝える学習が必要ではないかと常々思う。</p> <p>○自分の思いや考えを伝えることは、受け手の取り方にもちがいががあるので、一人ひとりに合ったコミュニケーションをとらなければならず、難しさ、慎重さを要するところが難しいと感じる。</p>
	職員同士の人間関係の困難	0	5	7	<p>◎同世代の女性ばかりの職場なので気を遣う。</p> <p>◎保育士の不満を平気で口にする。</p> <p>◎人間関係に疲れを感じる。</p> <p>○経験年数の短い先生が、先輩先生に対しての態度の悪さ、一人走りのところがあり、職員会議で決めたことも納得いかないようでグチっているところに困難さを感じる。</p> <p>○一部の職員が周囲に与える悪影響(陰口等)を不安に思う。</p>
	職員間の連携不足による困難	1	3	5	<p>◎忙しすぎて伝達が上手くいき渡らない。</p> <p>◎情報(子どもたちの)を共有する話し合いの場がなく一部で情報がとまり伝わってこないこともある。</p> <p>○正規職員の先生だけが知っており、臨時職員には知らされずにいることが多い。</p> <p>○職員会で決まった事などその日に知らせてもらえず、ずいぶん後になって文章がまわってきた時に知ることが多い。</p>
	考え方の押し付けによる困難	1	2	4	<p>◎年配の先生の力が強く、若手の先生が何も言えず、違うと思っても何も言えずにいることがある。</p> <p>◎スタッフたちが思っていることを受け入れてもらえないので、園長と主任の考え方にしたがうしかない。</p> <p>○経歴が長い先生が大勢いるので、園の流れが分かり、どんどん進めていってしまう。若い先生の活躍の場が押しつぶされているように感じる人が多い。</p>
	世代の相違による困難			7	<p>○職員、保護者との年の差があり、保育する上での考え方、子育てしていく上での考え方の違いを感じる。</p> <p>○経験の少ない若い先生、年齢は高いが臨機に対応できない年配の先生の考え方が違う。若い先生には理解してもらったり受け止めるのに時間がかかり、すぐには対応できない。年配の方は切り替えができず、その場を対処しても同じようなミスや失敗からその人の限界がみえてくる。</p>

注 若手保育者 N=31(若手幼稚園教諭 N=10, 若手保育士 N=21), 中堅・熟練保育者 N=81。複数回答。

第3項 考察

自由記述の結果によると、「保護者対応の困難感」として生成されたコアカテゴリーには、中堅・熟練保育者による回答が26あったのに対して、若手保育者の回答は5であった。また、「保護者との連携の困難感」として生成されたカテゴリーに含まれる内容は見られなかった。これは、インタビュー調査（加藤・安藤，2013）で得られた結果と同様であり、若手保育者は保護者対応にそれ程困難を感じていない状況にあると推察された。このような結果の背景には、中堅・熟練保育者や管理職が保護者対応において中心的な役割を担う場合が多いという状況があると考えられた。

若手保育者、中堅・熟練保育者共に、保護者対応よりも職員間の連携に関して困難感を抱えていることが窺われた。特に、保育観や保育方法の相違による困難感に関する記述が、若手保育者、中堅・熟練保育者共に最も多かった。具体的には、「その学級の担任の先生によって指導や声かけの仕方が違ったりする」との記述に見られるように、食事指導やしつけ等の場面において、保育者によって子どもへの対応や指導方法が異なることにより戸惑いや難しさが生じていることが窺えた。

日々の保育において、職員間の連携は不可欠である。しかし、保育者一人ひとりの保育に対する考え方や保育の方法は異なるため、保育者間での相違が起り易く、互いに共通理解を図ることは、容易ではない。そうした状況が、困難感に結び付いていると推察された。

若手保育者31名の困難感の内容を検討したところ、職種の違い（幼稚園教諭，保育士）による特徴的な困難感の違いは見い出せなかったが、職員同士の人間関係の困難感に関しては、保育士のみ回答が見られた。保育園は幼稚園に比べて職員の数が多く、そのため人間関係の難しさが生じ易いと推察された。

第3章 若手保育者の抱える困難感とそれに関連する心理社会的要因に関する量的研究

第1節 目的と方法

若手保育者の職務上の困難感に焦点を当てて、その特徴を具体的に明らかにすると共に、保育者のメンタルヘルスの指標の1つである抑うつ度と保育者の職務上の困難感、経験年数、雇用形態、勤務状況、首尾一貫感覚、性格特性、対処スキルが、其々どのように関連し合っているのかを、仮説モデル（図1）を基に検証する。

1. 調査対象及び調査の手続き

本調査は、「保育者のメンタルヘルスに関する調査」の中で行われた。対象は、第2章第2節で対象とした保育者と同様で、九州地方の人口約14万人のA市と隣接するB市にある45の幼稚園や保育所（園）に勤務する保育者である。調査は、2012年7月～9月に、無記名の自己記入式調査票を対象園の保育者に配布し、留め置き法（約2週間）にて実施した。回収に当たっては、各保育者が調査票に記入後、個人用回収封筒に入れて厳封し、各園用の封筒に入れて保管するよう依頼した。その後、調査者が直接園に出向いて、もしくは、子ども家庭課へとりまとめを依頼して、回収を行った。B市内の6園に対しては調査者が直接訪問し、A市で行ったのと同様の説明を行った。そして、各対象者が調査用紙記入後は、個別に返信用封筒に入れて調査者宛に投函するよう依頼し、調査依頼書にもその旨を記載した。

2. 倫理的配慮

本調査の実施に当たっては、まずA市の子ども家庭課において、調査の趣旨、内容、方法に関する説明を行うと共に、調査への協力は自由意思によるものであり、協力の有無による不利益は一切生じないこと、調査票の記載事項及び集計結果については本研究の目的以外には使用しないこと、また調査結果は、統計的に処理されるため個人は特定されないことについて説明し、調査実施の承諾を得た。その後、調査者が各園を訪問し、園長もしくは主任保育者に対して同様の説明を行い、同意を得た。それと共に、全ての対象者に対して、同様の内容について記載した文書を配布して周知した。

調査票の回収に当たっては、プライバシー保護のため、各保育者が調査用紙に記入後、個人用回収封筒に入れて厳封することで他者の目に触れないよう配慮した。回収した調査票における個人情報の取り扱いについては守秘義務を遵守し、IDを付して管理し、データ処理を行った。その他詳細については、第2章第2節と同様である。

3. 調査内容

年齢，性別，雇用形態，経験年数，勤務状況と，以下の調査項目①～⑦で構成されている。

① 保育者の職務上の困難感

インタビュー調査による若手保育者の抱える困難感の内容（加藤・安藤，2013）及び仕事内容や職場における満足感を測定する「職場環境，勤務内容，給与に関する満足感測定尺度」（安達，1998）を参考に，保育者の職務上の困難感に関する質問項目を作成した。上記の尺度は，職務満足感を「職場環境」，「職務内容」，「給与」の3つの要因に対する満足感として測定するもので，簡便に職場における満足感を測定したい場合に有効活用できるとされている。原論文では，セールス職を対象としているが，項目内容は他の職種に十分適用可能だと思われる。α係数は，「職場環境」は予備調査で0.85，本調査で0.68，「給与」は同じく0.86と0.83，「職務内容」は同じく0.83と0.76であった（堀，2001a）。

「職場環境」と「職務内容」から其々3項目ずつ，文言を保育者向けに修正して取り入れた。「あなたの仕事全般に関する意識をお尋ねします」として，「子ども集団をまとめたり，一斉に指導したりすることが難しい」，「職場の人間関係を負担に感じる」等の25項目について尋ねた。回答は，「そう思う」=4，「ややそう思う」=3，「どちらともいえない」=2，「ややそう思わない」=1，「そう思わない」=0の5段階評定で行った。

② 抑うつ度

「CES-D(The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale)」(Radoloff, 1977) は，うつ病のスクリーニングのために開発された。精神不調のスクリーニングや疫学調査で抑うつ状態を評価する際に用いられる代表的な指標の1つで，16のネガティブ項目（うつ気分，対人関係，身体症状等）と4つのポジティブ項目（生活満足感，生活の楽しさ等）から構成される（Radoloff, 1977）。日本語版（島・鹿野・北村・浅井，1985）が作成され，広く一般を対象として使用されている。CES-D 日本語版は，その信頼性は確認済みであり，α係数はおおむね0.8前後の値が得られている（島，1998）。本調査では，出版元の許可を得て「CES-D うつ病（抑うつ状態）自己評価尺度」（島，1998）を用いた。

「この1週間の，あなたのからだや心の状態についてお聞きします」として，「普段は何でもないことがわずらわしい」，「食べたくない。食欲が落ちた」等の20項目について尋ねた。回答は，「週のうち5日以上」=4，「週のうち3～4日」=3，「週のうち1～2日」=2，「この1週間で全くないか，あったとしても1日も続かない」=1の4段階評定で行った。

③ 対人関係スキル

対人関係を円滑にするために役立つスキルである社会的スキルを測定する「Kiss-18」(Kikuchi's Social Scale・18項目版)(菊池, 1988a)を用いた。本尺度は、若者にとって必要な社会的スキル(初歩的なスキル, 高度のスキル, 感情処理のスキル, 攻撃に代わるスキル, ストレスを処理するスキル, 計画のスキル)について測定するものである。本尺度の信頼性は、菊池(1998)によって検討され、 $\alpha = 0.83$ であった。再テスト法による信頼性でも高い値を示している。また、他の質問紙尺度との関連を見ると、対人的適応の指標と正の関連、不適応の指標と負の関連をもっており、概念的妥当性の高さが示されている(堀, 2001a)。

「以下の文章を読んで、自分にどれだけ当てはまるか教えてください」として、「他人と話していて、あまり会話が途切れない方ですか」、「仕事をするときに、何をどうやったらよいか決められる」等、18項目について尋ねた。回答は、「いつもそうだ」=4から「いつもそうでない」=0の5段階評定で行った。

④ 困難への対処スキル

対処方略の個人差を測定する「TAC-24; Tri-Axial Coping Scale (3次元モデルにもとづく対処方略尺度)」(神村他, 1995a・1995b)を用いた。対処行動(コーピング)とは、何らかの心理的ストレスを体験した個人が、嫌悪の程度を弱めまた問題そのものを解決するために行う、様々な認知的・行動的試みである(神村他, 1995a・1995b)。本尺度は、コーピングの分類次元として3つの軸を設定し、それらの組合せで構成される8象限の其々に対応した項目群による8下位尺度から構成されている。3つの軸とは、「問題焦点—情動焦点」軸、「接近—回避」軸、「反応系」軸であり、8下位尺度とは、情報収集、放棄・諦め、肯定的解釈、計画立案、回避的思考、気晴らし、カタルシス、責任転嫁である。神村他(1995)によると、下位尺度の α 係数は0.65~0.84の範囲内にあり、項目数を考慮すれば十分に内的整合性は高いと判断できる。また、事前の概念的枠組みに沿った因子構造が確認されており、因子的妥当性は高い。多面的なコーピングを簡便に捉えることができ、高校生ないし大学生以上の一般成人向けの尺度である(堀, 2001b)。

「精神的につらい状況に遭遇したとき、その場を乗り越え、落ち着くために、あなたは普段から、どのように考え、行動するようにしていますか」として、「悪いことばかりではないと楽観的に考える」、「誰かに話を聞いてもらい気を静めようとする」等の24項目について尋ねた。回答は、「いつもそうしてきた(考えてきた)。今後もそうするだろう」=4から「そのようにしたこと(考えたこと)はこれまでにない。今後も決してないだろう」=0の5段階評定で行った。

⑤ 首尾一貫感覚

ストレス対処能力として概念化された首尾一貫感覚を測定するための「SOC3-UTHS (東大健康社会学版3項目首尾一貫感覚スケール: University of Tokyo Health Sociology version of SOC 3 Scale)」(戸ケ里・山崎, 2009)を用いた。本尺度は、SOCの定義に対して忠実に項目を開発しており、回答時間の短縮が念頭におかれている。対象者は、若年者～70代である(戸ケ里・山崎, 2009)。男女間の多母集団同時分析で、 α 係数値は男性0.83～0.88、女性0.80～0.83と良好な値が得られた(戸ケ里, 2011)。

「あなたの人生に対する考え方についてお伺いします」として、把握可能感、処理可能感、有意味感に関する3項目(「私は、日常生じる困難や問題の解決策を見つけることができる」、「私は、人生で生じる困難や問題のいくつかは、向き合い取り組む価値があると思う」、「私は、日常生じる困難や問題を理解したり予測したりできる」)について尋ねた。回答は、「よく当てはまる」=6から「全く当てはまらない」=0の7段階評定で行った。

⑥ ポジティブ性格特性

困難な状況にあっても前向きに明るく生きて行こうとする気持ちを「ポジティブ性格特性」という観点から検討した小野寺(2005)は、保育士237名を対象に18項目からなる「ポジティブ性格特性項目」に関する調査の結果、「楽観的」、「開放的」、「肯定的」、「主体的」の4因子を抽出した。本調査では、他の調査項目内容との兼ね合いから、「楽観的」、「開放的」、「主体的」に関する7項目を取り上げた。

「あなたご自身に関してお尋ねします」として、「楽観的である」、「自分のことを人に話す」等について尋ねた。回答は、①と同様に5段階評定で行った。

⑦ レジリエンス

教師個人のレジリエンスを把握するための「教師レジリエンス尺度」31項目は7因子(「同僚性」、「楽観性」、「ユーモア」、「挑戦心」、「モデル」、「自律性」、「課題解決」)で構成され、 α 係数は0.858～0.650であった(紺野・丹藤, 2006)。

本調査では、他の調査項目内容との兼ね合いから「挑戦心」、「モデル」、「自律性」に関する9項目を用いた。

「あなたご自身に関してお尋ねします」として、「目標に向かって努力する」、「困難な問題にも進んで挑戦する」等について尋ねた。回答は、①と同様に5段階評定で行った。

4. 分析方法

まず、調査項目の①、③、④、⑥、⑦について、因子構造を検討するために探索的因子分析を行った。その他の調査項目群については、先行研究に準じて用いることとした。その際、Cronbachの α 係数を算出し、本調査における信頼性の検討を行った。そして、職務上の困難感、抑うつ度、首尾一貫感覚、対人関係スキル、困難への対処スキル、ポジティブ性格特性について、各因子を構成している項目の得点を単純加算したものを其々の尺度得点として用いた。

次に、若手保育者群と中堅・熟練保育者群の職務上の困難感の実態を明らかにするために、各項目の平均得点、標準偏差を算出し、一元配置の分散分析を行った。

続いて、保育者の抑うつに職務上の困難感、経験年数、雇用形態、勤務状況、首尾一貫感覚、性格特性、対処スキルがどのように関連しているのかを検討するため、職務上の困難感、経験年数、雇用形態、勤務状況、各尺度得点の相関分析を行った。そして、相関分析の結果を基盤にして、階層的重回帰分析を行った。その後、パス解析により仮説モデルの検証を行った。

統計的有意水準は5%とし、統計的分析には、IBM SPSS Statistics V22, Amos V22を用いた。

第2節 結果

回収した532名の調査票の内、今後の介入研究との関連から、私立幼稚園及び法人立保育園に勤務する保育者を対象として分析を行うこととした。

該当する413名の調査票の内、回答内容に欠落（「年齢」、「性別」、「保育者としての経験年数」、「勤務先」）や不備（他職種が回答）があった39名を除外し、374名（男性8名、女性366名）を有効回答とした（有効回答率90.6%）。

有効回答者の年齢層は20歳～67歳、平均年齢は、35.1歳（標準偏差11.4）で、20歳台が最も多く全体の42.5%を占めた。その内、経験年数が5年未満の保育者（以下、「若手保育者」と略記）123名、5年以上の保育者（以下、「中堅・熟練保育者」と略記）251名を分析対象とした。

保育者としての経験年数は、表10の通りである。経験年数5年未満の保育者が32.9%、5年以上10年未満の保育者が27.0%で、経験年数10年未満の保育者が、全体の半数以上を占めた。

表10 保育者としての経験年数(N=374)

経験年数	幼稚園 教諭	保育士	計	割合(%)
1年未満	5	15	20	5.3
1年以上3年未満	12	41	53	14.2
3年以上5年未満	15	35	50	13.4
5年以上10年未満	21	80	101	27.0
10年以上15年未満	9	48	57	15.2
15年以上20年未満	9	30	39	10.4
20年以上30年未満	1	27	28	7.5
30年以上	7	19	26	7.0
計	79	295	374	100

1. 因子分析

保育者の職務上の困難感に関する 25 項目を対象に、プロマックス回転、最尤法を用いて因子分析を行った。初期の固有値 1 以上、スクリープロットの落差が大きいこと、解釈の可能性があることを基準として、因子パターン行列で因子の全てにおいて、因子負荷が 0.4 に満たなかった項目や因子が 1 項目の場合は除外した結果、20 項目 5 因子を抽出した。尺度の信頼性を示す各因子の α 係数が、0.70~0.82 の範囲で得られたため、この結果を採用した。各項目には、便宜上 I-1~V-2 と番号を付した。結果は、表 11 に示した。

第 I 因子には、「日々の保育や保育の準備が大変である」、「特別に支援を要する子ども等、様々なタイプの子どもに対応することは大変である」等の 5 項目が高い負荷量を示したことから、「仕事の大変さ」と命名した。

第 II 因子には、「子どもの怪我や病気への対応に不安がある」、「子ども集団をまとめたり、一斉に指導したりすることが難しい」等の 5 項目が高い負荷量を示したことから、「保育技術の未熟さ」と命名した。

第 III 因子には、「職員同士の意思疎通がうまくいっていない」、「職場の人間関係を負担に感じる」等の 4 項目が高い負荷量を示したことから、「人間関係の困難感」と命名した。

第 IV 因子には、「私の職場の福利厚生に満足していない」、「残業も含めて今の労働時間は適切だと思わない」等の 3 項目が高い負荷量を示したことから、「職場環境への不満」と命名した。

第 V 因子には、「私の職場は冗談の言い合える明るい雰囲気がある」、「私の職場には悩みを相談できる人がいる」等の 4 項目が高い負荷量を示したことから、「ネガティブな職場の雰囲気」と命名した。

各因子を構成している項目の得点を単純加算したものを、其々の項目群得点として用いた。

表11 保育者の職務上の困難感に関する因子分析結果

因子名(α 係数)		I	II	III	IV	V
質問項目						
第I因子「仕事の大変さ」($\alpha = 0.818$)						
I-1 日々の保育や保育の準備が大変である		0.83	-0.05	0.01	-0.02	0.13
I-2 特別に支援を要する子ども等、様々なタイプの子どもの対応することは大変である		0.78	0.10	0.00	-0.14	0.03
I-3 週・月案、個人記録等、書類を書くことは大変である		0.73	0.01	0.06	0.12	-0.05
I-4 運動会や発表会等、行事への取り組みは大変である		0.60	0.25	0.02	0.06	-0.06
I-5 持ち帰りの仕事が多い		0.51	-0.20	-0.03	0.28	-0.06
第II因子「保育技術の未熟さ」($\alpha = 0.806$)						
II-1 子どもの怪我や病気への対応に不安がある		-0.09	0.84	0.01	-0.02	-0.05
II-2 子ども集団をまとめたり、一斉に指導したりすることが難しい		-0.06	0.77	-0.06	-0.06	0.11
II-3 食事の援助やトイレトレーニング等、乳児保育は難しい		0.05	0.64	-0.06	0.08	0.11
II-4 保育に対する専門的な知識が不足していると感じることがある		-0.04	0.61	0.17	0.08	-0.20
II-5 学級経営は難しい		0.23	0.56	0.02	-0.07	0.08
第III因子「人間関係の困難感」($\alpha = 0.783$)						
III-1 職員同士の意思疎通がうまくいっていない		-0.03	0.00	0.89	-0.07	-0.02
III-2 職場の人間関係を負担に感じる		0.00	0.05	0.68	-0.02	0.14
III-3 職員により子どもへの対応や保育観が異なることに困難さを感じる		0.20	0.01	0.62	-0.02	-0.19
III-4 私の園では、園の保育方針について職員間で共通理解できている*		-0.09	-0.04	0.45	0.38	0.08
第IV因子「職場環境への不満」($\alpha = 0.732$)						
IV-1 私の職場の福利厚生(休暇がとりやすい等)に満足している*		0.03	0.04	-0.06	0.81	-0.01
IV-2 残業も含めて、今の労働時間は適切だと思う*		0.17	-0.04	-0.07	0.73	0.03
IV-3 私の職場では、みんなの意見や要望が取り上げられている*		-0.13	0.05	0.25	0.47	0.13
第V因子「ネガティブな職場の雰囲気」($\alpha = 0.700$)						
V-1 私の職場は、冗談の言い合える明るい雰囲気がある*		0.05	-0.09	0.16	-0.14	0.78
V-2 私の職場には、悩みを相談できる人がいる*		0.03	-0.05	0.08	-0.07	0.61
V-3 私の仕事は、やりがいがある*		-0.01	0.08	-0.08	0.21	0.59
V-4 私は、仕事を通じて成長していると感じる*		0.00	0.12	-0.19	0.12	0.52
*は逆転項目	因子間相関	I	II	III	IV	V
	I	—				
	II	0.54	—			
	III	0.10	0.14	—		
	IV	-0.10	0.04	0.43	—	
	V	0.20	0.01	0.39	0.32	—

注 各変数における分析者数は、欠損値のため対象者(N=374)と同じではない。

「Kiss-18」の18項目（菊池，1988）について因子分析を行った結果，4つの因子が抽出された（表12）。尺度の信頼性を示す各因子の α 係数が，0.66～0.80の範囲で得られたため，この結果を採用した。大学生，看護師等を対象とした先行研究では，3～5因子が抽出されていた（松島，1999；千葉・相川，2000；鈴木・坂元・小林・安藤・樺淵・木村，2001）。因子構造はいくらか異なるものの，重複する部分も見られたため，先行研究を参考にそれらの因子を，「対応のスキル」，「感情処理のスキル」，「対話のスキル」，「和を保つスキル」と命名した。

表12 保育者の対人関係スキルに関する因子分析結果

質問項目「因子名」	I	II	III	IV	
第I因子「対応のスキル」($\alpha = 0.804$)					
I-1 仕事の上でどこに問題があるかすぐに見つけることができますか	0.87	-0.07	-0.09	-0.08	
I-2 仕事をするときに，何をどうやったらよいか決められますか	0.71	0.02	-0.07	0.00	
I-3 他人にやってもらいたい事をうまく指示することができますか	0.61	0.00	0.06	-0.08	
I-4 他人を助けることを，上手にやれますか	0.49	0.05	0.10	0.01	
I-5 仕事の目標を立てるのに，あまり困難を感じないほうですか	0.46	0.10	-0.01	0.16	
I-6 あちこちから矛盾した話が伝わってきてもうまく処理できますか	0.43	0.32	-0.05	0.12	
第II因子「感情処理のスキル」($\alpha = 0.800$)					
II-1 こわさや恐ろしさを感じたときに，それをうまく処理できますか	0.04	0.92	-0.18	-0.08	
II-2 気まずいことがあった相手と，上手に和解できますか	-0.16	0.68	0.05	0.15	
II-3 まわりの人たちとのあいだでトラブルが起きても，それを上手に処理できますか	0.17	0.56	0.08	-0.01	
II-4 相手から非難されたときにも，それをうまく片付けることができますか	0.13	0.52	0.09	0.07	
第III因子「対話のスキル」($\alpha = 0.676$)					
III-1 知らない人とでも，すぐに会話がはじめられますか	-0.28	0.14	0.87	-0.05	
III-2 他人と話していて，あまり会話が途切れない方ですか	0.24	-0.32	0.60	0.12	
III-3 他人が話しているところに，気軽に参加できますか	0.23	0.13	0.44	-0.08	
第IV因子「和を保つスキル」($\alpha = 0.657$)					
IV-1 まわりの人たちが自分とは違った考えをもっている，うまくやっていけますか	-0.04	0.00	-0.04	1.02	
IV-2 何か失敗したときに，すぐに謝ることができますか	-0.01	0.06	0.07	0.46	
	因子間相関	I	II	III	IV
	I	—			
	II	0.70	—		
	III	0.59	0.63	—	
	IV	0.37	0.38	0.27	—

注 各変数における分析者数は，欠損値のため対象者(N=374)と同じではない。

「TAC-24」の24項目（神村他，1995）について因子分析を行った結果，4つの因子が抽出された（表13）。 α 係数が，0.74～0.86の範囲で得られたため，この結果を採用した。これについては，大学生を対象とした先行研究の結果（吉住・村瀬，2008）とほぼ同様の傾向が見られたため，先行研究をほぼ踏襲し，それらの因子を，「問題解決」，「肯定的解釈と回避的思考」，「カタルシス」，「問題回避」と命名した。

表13 保育者の困難への対処に関する因子分析結果

質問項目 「因子名」	I	II	III	IV
第I因子「問題解決」($\alpha = 0.736$)				
I-1 どのような対策をとるべきか綿密に考える	0.90	-0.14	-0.06	0.06
I-2 原因を検討しどのようにしていくべきか考える	0.64	0.16	-0.05	-0.03
I-3 詳しい人から自分に必要な情報を収集する	0.56	0.05	0.18	0.03
第II因子「肯定的解釈と回避的思考」($\alpha = 0.792$)				
II-1 悪いことばかりではないと楽観的に考える	0.02	0.81	-0.15	-0.09
II-2 今後はよいこともあるだろうと考える	0.02	0.74	-0.04	-0.03
II-3 悪い面ばかりでなくよい面をみつけていく	0.19	0.64	-0.07	-0.06
II-4 嫌なことを頭に浮かべないようにする	-0.07	0.59	0.11	0.04
II-5 そのことをあまり考えないようにする	-0.13	0.54	0.12	0.16
第III因子「カタルシス」($\alpha = 0.855$)				
III-1 誰かに話を聞いてもらって冷静さを取り戻す	0.06	-0.07	0.87	-0.03
III-2 誰かに話を聞いてもらい気を静めようとする。	0.00	0.02	0.83	-0.04
III-3 誰かに愚痴をこぼして気持ちをほらす	-0.05	-0.05	0.80	0.02
第IV因子「問題回避」($\alpha = 0.789$)				
IV-1 自分では手に負えないと考え放棄する	-0.02	-0.01	-0.02	0.74
IV-2 責任を他の人に押しつける	0.15	-0.08	-0.16	0.70
IV-3 対処できない問題だと考え，諦める	-0.10	0.13	-0.06	0.69
IV-4 口からでまかせを言って逃げ出す	0.03	-0.13	-0.04	0.65
IV-5 自分は悪くないと言い逃れをする	0.06	-0.05	0.07	0.57
IV-6 どうすることもできないと解決を後延ばしにする	-0.02	0.05	0.13	0.46
IV-7 無理にでも忘れるようにする	-0.07	0.22	0.16	0.43
因子間相関				
I	—			
II	0.34	—		
III	0.36	0.53	—	
IV	-0.08	0.09	0.13	—

注 各変数における分析者数は，欠損値のため対象者($N=374$)と同じではない。

レジリエンスの9項目（紺野・丹藤，2006）について，因子分析を行った結果，2因子が抽出された（表14）。 α 係数が，0.77～0.82の範囲で得られたため，この結果を採用した。教員を対象とした先行研究（紺野・丹藤，2006）を踏襲し，それらの因子を「楽観的」，「開放的」と命名した。

ポジティブ性格特性の7項目（小野寺，2005）について因子分析を行った結果，3つの因子が抽出された（表15）。 α 係数が，0.79～0.92の範囲で得られたため，この結果を採用した。保育者を対象とした先行研究（小野寺，2005）を踏襲し，それらの因子を「自律性」，「ユーモア」，「挑戦心」と命名した。

表14 保育者のレジリエンスに関する因子分析結果

質問項目「因子名」	I	II
第I因子「楽観的」($\alpha = 0.765$)		
I-1 楽観的である	0.89	-0.01
I-2 立ち直りが早い	0.84	-0.01
I-3 失敗を恐れない	0.53	-0.01
I-4 他人からどう思われているか気にならない	0.41	-0.09
第II因子「開放的」($\alpha = 0.823$)		
II-1 自分のことを人に話す	0.07	0.97
II-2 辛いと弱音を吐いたり，悩みを人に相談したりする	-0.11	0.74
因子間相関		
I	—	
II	0.25	—

注 各変数における分析者数は，欠損値のため対象者($N=374$)と同じではない。

表15 保育者のポジティブ性格特性に関する因子分析結果

質問項目「因子名」	I	II	III
第I因子「自律性」($\alpha = 0.814$)			
I-1 自分の力でやり遂げようとする	0.94	-0.02	-0.07
I-2 自分で判断し，自分で取り組む	0.79	0.03	-0.06
第II因子「ユーモア」($\alpha = 0.924$)			
II-1 人を笑わせるのが得意である	0.01	0.99	0.01
II-2 話がおもしろい	0.01	0.84	0.05
第III因子「挑戦心」($\alpha = 0.787$)			
III-1 目標に向かって努力する	0.08	-0.06	0.83
III-2 困難な問題にも進んで挑戦する	0.03	0.04	0.72
因子間相関			
I	—		
II	0.21	—	
III	0.58	0.33	—

注 各変数における分析者数は，欠損値のため対象者($N=374$)と同じではない。

2. 若手保育者、中堅・熟練保育者における職務上の困難感の比較

若手幼稚園教諭群，若手保育士群，中堅・熟練幼稚園教諭群，中堅・熟練保育士群の職務上の困難感の平均得点，標準偏差の比較を表 16 に，5つの職務上の困難感の平均得点の比較を，図 3-1～3-5 に示した。

職務上の困難感に関する各項目の中で最も平均得点が高かったのは，若手幼稚園教諭群，若手保育士群，中堅・熟練保育士群では「運動会や発表会等，行事への取り組みは大変である」であり，中堅・熟練幼稚園教諭群では「特別に支援を要する子ども等，様々なタイプの子どもに対応することは大変である」であった。

次に，困難感を構成する各項目及び因子を従属変数，経験と勤務先によって分類した群（若手幼稚園教諭群，若手保育士群，中堅・熟練幼稚園教諭群，中堅・熟練保育士群）を独立変数とした一元配置分散分析を行った。有意な差が見られた場合には，Bonferroni 法による多重比較を行った。等分散が仮定されていない場合にはノンパラメトリック検定（Kruskal Wallis 検定）を行い，有意な差が見られた場合には Mann-Whitney 検定を行った。

その結果，「保育技術の未熟さ」に関して有意な差が見られた [$F(3, 361) = 10.44, p < 0.0001$]。若手保育士群は，中堅・熟練保育士，幼稚園教諭群に比べて有意に強く「保育技術の未熟さ」を感じていた ($ps < 0.0001$)。具体的な内容は，以下の通りである。

「子どもの病気や怪我への対応に不安がある」に関して有意な差が見られた [$F(3, 366) = 9.37, p < 0.0001$]。若手保育士群は，中堅・熟練保育士群に比べて有意に強く「子どもの病気や怪我への対応に不安がある」と感じていた ($ps < 0.0001$)。また，幼稚園教諭群と比べても有意に強く「子どもの病気や怪我への対応に不安がある」と感じていた ($ps < 0.01$)。

「子ども集団をまとめたり，一斉に指導したりすることが難しい」に関して有意な差が見られた [$F(3, 363) = 10.51, p < 0.0001$]。若手保育士群は，中堅・熟練保育士・幼稚園教諭群に比べて有意に強く「子ども集団をまとめたり，一斉に指導したりすることが難しい」と感じていた ($ps < 0.0001$)。

「食事の援助やトイレトレーニング等，乳児保育は難しい」に関して有意な差が見られた [$\chi^2 (df = 3, N = 369) = 19.63, p < 0.0001$]。若手保育士群は，中堅・熟練保育士群に比べて有意に強く「食事の援助やトイレトレーニング等，乳児保育は難しい」と感じていた ($ps < 0.0001$)。また，若手幼稚園教諭群も，中堅・熟練保育士群に比べて有意に強く「食事の援助やトイレトレーニング等，乳児保育は難しい」と感じていた ($ps < 0.01$)。

「保育に関する専門的な知識が不足していると感じる」に関して有意な差が見られた [$\chi^2 (df = 3, N = 369) = 10.08, p < 0.05$]。若手保育士群は，若手幼稚園教諭群に比べ

て有意に強く「保育に関する専門的な知識が不足している」と感じていた ($p_s < 0.05$)。また、若手保育士群は、中堅・熟練保育士群と比べても有意に強く「保育に関する専門的な知識が不足している」と感じていた ($p_s < 0.01$)。

「学級経営は難しい」に関して有意な差が見られた [$F(3, 365) = 5.55, p < 0.01$]。若手保育士群は、中堅・熟練保育士・幼稚園教諭群に比べて有意に強く「学級経営は難しい」と感じていた ($p_s < 0.01$)。

「ネガティブな職場の雰囲気」に関して有意な差が見られた [$F(3, 365) = 5.55, p < 0.01$]。若手保育士群は、中堅・熟練保育士群に比べて有意に強く「ネガティブな職場の雰囲気」を感じていた ($p_s < 0.05$)。また、若手幼稚園教諭群も中堅・熟練保育士群と比べて有意に強く「ネガティブな職場の雰囲気」を感じていた ($p_s < 0.05$)。具体的な内容は、以下の通りである。

「私の職場に悩みを相談できる人がいない」に関して有意な差が見られた [$F(3, 364) = 4.66, p < 0.01$]。若手幼稚園教諭群は、中堅・熟練保育士群に比べて有意に強く「私の職場に悩みを相談できる人がいない」と感じていた ($p_s < 0.05$)。

「仕事を通じて成長していると感じない」に関して有意な差が見られた [$F(3, 365) = 2.80, p < 0.05$]。若手保育士群は、中堅・熟練保育士群に比べて有意に「仕事を通じて成長している」と感じていなかった ($p_s < 0.05$)。

「持ち帰りの仕事が多い」に関して有意な差が見られた [$\chi^2 (df=3, N=370) = 10.80, p < 0.05$]。中堅・熟練幼稚園教諭群は、若手保育士群に比べて有意に強く「持ち帰りの仕事が多い」と感じていた ($p_s < 0.01$)。また、中堅・熟練幼稚園教諭群は、中堅・熟練保育士群と比べても有意に強く「持ち帰りの仕事が多い」と感じていた ($p_s < 0.01$)。

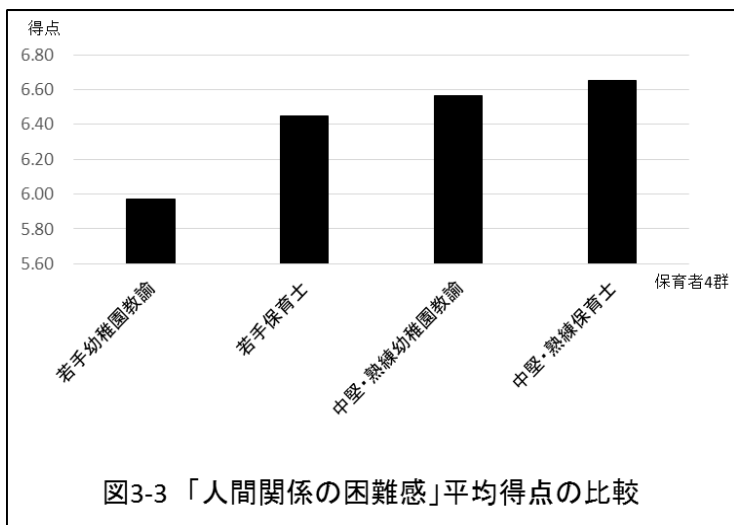
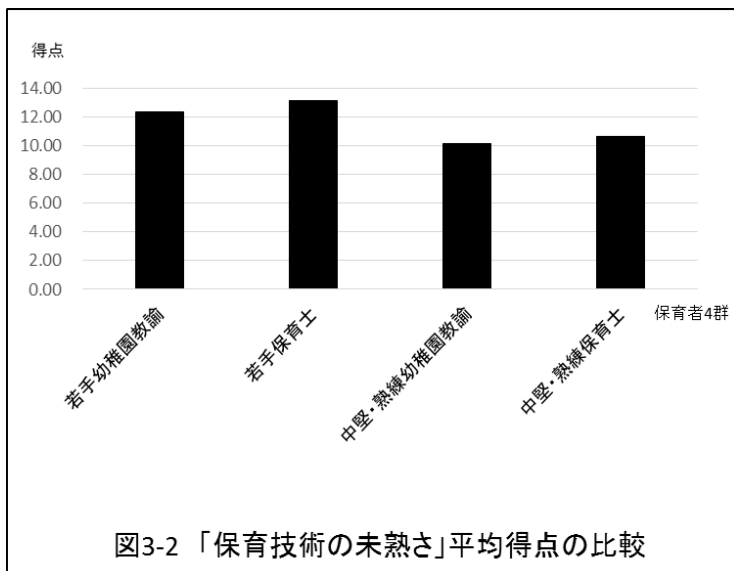
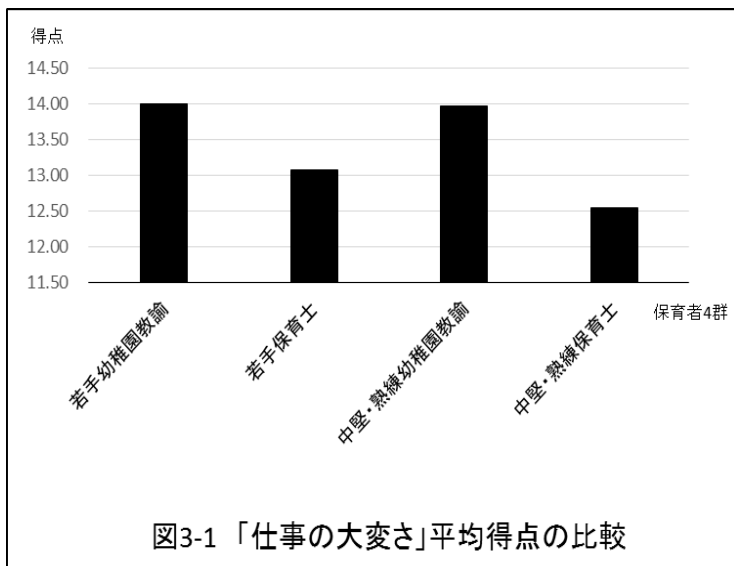
「職場環境への不満」に関して有意な差が見られた [$\chi^2 (df=3, N=369) = 9.83, p < 0.05$]。中堅・熟練幼稚園教諭群は、若手保育士群に比べて有意に強く「職場環境への不満」を感じていた ($p_s < 0.05$)。中堅・熟練幼稚園教諭群は、若手幼稚園教諭群と比べても有意に強く「職場環境への不満」を感じていた ($p_s < 0.05$)。また、中堅・熟練保育士群と比べても有意に強く「職場環境への不満」を感じていた ($p_s < 0.01$)。

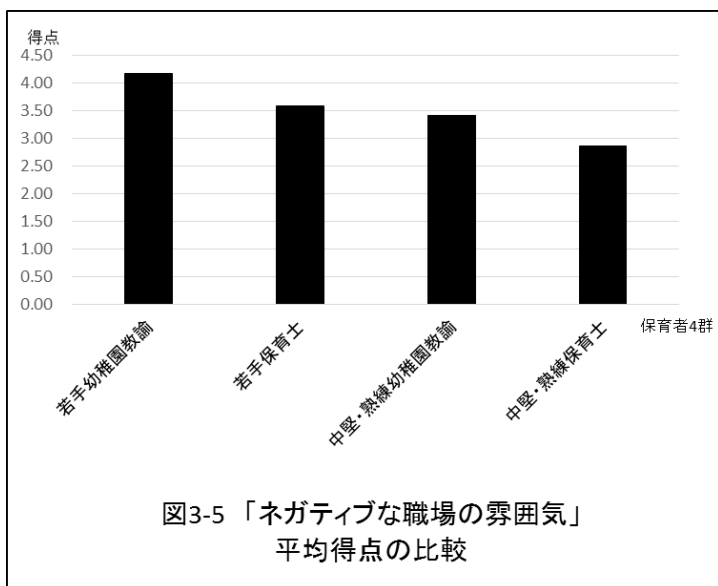
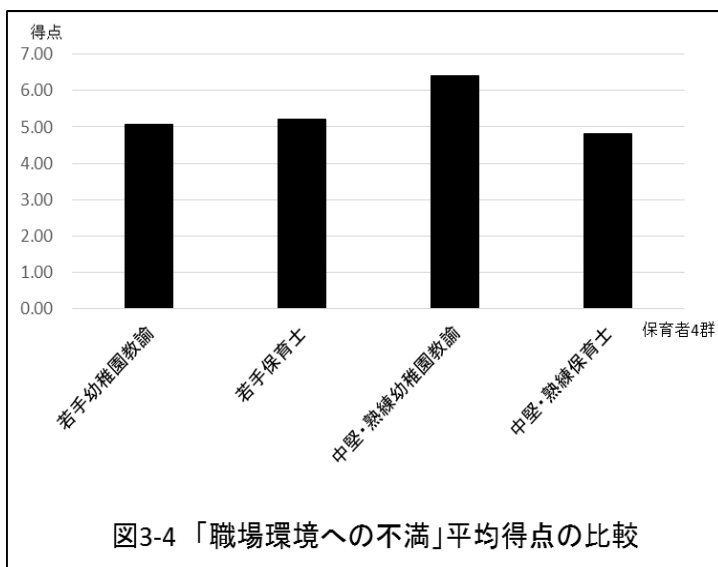
「残業も含めて今の労働時間は適切だと思わない」に関して有意な差が見られた [$\chi^2 (df=3, N=369) = 16.87, p < 0.01$]。中堅・熟練幼稚園教諭群は、若手保育士群に比べて有意に強く「残業も含めて今の労働時間は適切だと思わない」と感じていた ($p_s < 0.05$)。また、中堅・熟練幼稚園教諭群は、中堅・熟練保育士群と比べても有意に強く「残業も含めて今の労働時間は適切だと思わない」と感じていた ($p_s < 0.0001$)。

表16 保育者4群(若手幼稚園教諭, 若手保育士, 中堅・熟練幼稚園教諭, 中堅・熟練保育士)の職務上の困難感の比較

職務上の困難感	各項目	得点幅	若手幼稚園教諭		若手保育士		中堅・熟練幼稚園教諭		中堅・熟練保育士	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
第Ⅰ因子「仕事の大変さ」 ($\alpha=0.818$)		0-20	14.00	3.52	13.08	4.05	13.98	4.20	12.54	4.39
I-1	日々の保育や保育の準備が大変である	0-4	2.63	0.91	2.28	1.02	2.58	1.01	2.20	1.06
I-2	特別に支援を要する子ども等, 様々なタイプの子どもに対応することは大変である	0-4	2.91	0.89	2.86	0.95	3.02	0.89	2.77	1.04
I-3	週・月案, 個人記録等, 書類を書くことは大変である	0-4	2.88	1.01	2.88	1.10	2.89	0.93	2.70	1.13
I-4	運動会や発表会等, 行事への取り組みは大変である	0-4	3.13	0.87	3.01	0.95	2.71	1.20	2.78	1.00
I-5	持ち帰りの仕事が多い	0-4	2.47	0.92	2.06	1.42	2.76	1.34	2.08	1.42
第Ⅱ因子「保育技術の未熟さ」 ($\alpha=0.806$)		0-20	12.38	3.24	13.14	3.65	10.16	4.97	10.66	3.88
II-1	子どもの怪我や病気への対応に不安がある	0-4	2.47	0.88	2.67	0.95	2.00	1.23	2.02	1.05
II-2	子ども集団をまとめたり, 一斉に指導したりすることが難しい	0-4	2.25	0.84	2.51	1.06	1.63	1.14	1.91	0.99
II-3	食事の援助やトイレトレーニング等, 乳児保育は難しい	0-4	2.47	0.88	2.37	1.01	1.98	1.37	1.79	1.23
II-4	保育に対する専門的な知識が不足していると感じることがある	0-4	2.53	0.84	2.91	0.92	2.52	1.17	2.62	0.93
II-5	クラス経営は難しい	0-4	2.66	1.07	2.69	0.99	2.02	1.20	2.30	1.03
第Ⅲ因子「人間関係の困難感」 ($\alpha=0.783$)		0-16	5.97	2.52	6.45	3.17	6.57	2.99	6.65	3.11
III-1	職員同士の意思疎通がうまくいっていない	0-4	1.41	0.98	1.53	1.06	1.67	1.07	1.70	0.98
III-2	職場の人間関係を負担に感じる	0-4	1.38	1.10	1.50	1.10	1.29	1.01	1.43	1.06
III-3	職員により子どもへの対応や保育観が異なることに困難さを感じる	0-4	2.03	0.78	1.96	0.92	2.09	0.97	2.20	0.97
III-4	私の園では, 園の保育方針について職員間で共通理解できていない	0-4	1.16	0.77	1.40	0.97	1.51	1.04	1.32	0.93
第Ⅳ因子「職場環境への不満」 ($\alpha=0.732$)		0-12	5.06	2.30	5.20	3.15	6.42	2.90	4.81	2.67
IV-1	私の職場の福利厚生(休暇がとりやすい等)に満足していない	0-4	1.81	0.93	1.80	1.26	2.31	1.29	1.60	1.22
IV-2	残業も含めて, 今の労働時間は適切だと思わない	0-4	1.97	1.03	1.79	1.41	2.44	1.31	1.58	1.17
IV-3	私の職場では, みんなの意見や要望が取り上げられていない	0-4	1.28	0.99	1.61	1.06	1.67	0.95	1.64	0.98
第Ⅴ因子「ネガティブな職場の雰囲気」 ($\alpha=0.700$)		0-16	4.19	3.01	3.60	2.32	3.42	3.42	2.86	1.96
V-1	私の職場は, 冗談の言い合える明るい雰囲気がない	0-4	1.03	1.03	0.77	0.85	0.78	0.95	0.67	0.71
V-2	私の職場には, 悩みを相談できる人がいない	0-4	1.34	1.12	0.94	1.02	0.96	1.00	0.73	0.84
V-3	私の仕事は, やりがいがいい	0-4	0.75	0.80	0.67	0.77	0.67	1.04	0.52	0.65
V-4	私は, 仕事を通じて成長していると感じない	0-4	1.06	0.84	1.24	0.71	1.02	0.99	0.97	0.69

注 各変数における分析者数は, 欠損値のため対象者(若手幼稚園教諭 $N=32$, 若手保育士 $N=91$, 中堅・熟練幼稚園教諭 $N=47$, 中堅・熟練保育士 $N=204$)と同じではない。 M は平均値, SD は標準偏差。





次に、各因子を構成している項目数、得点範囲、 α 係数、及び抑うつ、首尾一貫感覚、性格特性、職務上の困難感、対人関係スキル、困難への対処スキルの平均値と標準偏差について、表 17 に示した。

表17 各変数の項目数, 得点範囲, α 係数, 平均値, 標準偏差

変数	項目数	得点範囲	α 係数	平均値	標準偏差
抑うつ	20	0-60	0.86	12.55	8.16
仕事の大変さ	5	0-20	0.82	12.98	4.24
保育技術の未熟さ	5	0-20	0.81	11.36	4.01
人間関係の困難感	4	0-16	0.78	6.53	3.06
職場環境への不満	3	0-12	0.73	5.12	2.83
ネガティブな職場の雰囲気	4	0-16	0.70	3.22	2.40
対応のスキル	6	0-24	0.80	13.73	3.36
感情処理のスキル	4	0-16	0.80	8.32	2.47
対話のスキル	3	0-12	0.68	6.67	2.05
和を保つスキル	2	0-8	0.66	5.74	1.39
問題解決	3	0-12	0.74	6.27	2.56
肯定的解釈と回避的思考	5	0-20	0.79	12.38	4.00
カタルシス	3	0-12	0.86	7.47	2.94
問題回避	7	0-28	0.79	5.69	4.12
楽観的	4	0-16	0.77	8.07	3.36
開放的	2	0-8	0.82	4.82	2.24
自律性	2	0-8	0.81	5.25	1.65
ユーモア	2	0-8	0.92	3.52	1.95
挑戦心	2	0-8	0.79	4.89	1.63
首尾一貫感覚	3	0-18	0.80	10.67	2.98

注 各変数における分析者数は、欠損値のため対象者(N=374)と同じではない。

3. 保育者の職務上の困難感, 個人要因, 首尾一貫感覚, 性格特性, 対処スキルと抑うつとの関連

1) 相関分析

分析に当たっては、パス解析を考慮して完全データを使用した。保育者の職務上の困難感と個人要因（勤務先, 経験年数, 勤務形態, 一人担任・複数担任）並びに各尺度得点の相関分析の結果を, 表 18 に示した。

勤務先は, 幼稚園=1, 保育園=2, 勤務形態は常勤=1, 非常勤=2, 担任については一人担任=1, 複数担任=2 と数値に置き換えて分析を行った。

表18 保育者の困難感と心理社会的要因等の相関分析結果

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1 抑うつ	-																								
2 仕事の大変さ	0.16**	-																							
3 保育技術の未熟さ	0.23**	0.46**	-																						
4 人間関係の困難感	0.36**	0.21**	0.16**	-																					
5 職場環境への不満	0.23**	0.33**	0.10	0.38**	-																				
6 ネガティブな職場の雰囲気	0.42**	0.06	0.05	0.34**	0.31**	-																			
7 対応のスキル	-0.35**	-0.17**	-0.40**	-0.18**	-0.09	-0.22**	-																		
8 感情処理のスキル	-0.32**	-0.17**	-0.26**	-0.18**	-0.10	-0.16**	0.63**	-																	
9 対話のスキル	-0.23**	-0.17**	-0.40**	-0.17**	-0.09	-0.14**	0.48**	0.52**	-																
10 和を保つスキル	-0.21**	-0.04	-0.11*	-0.17**	-0.18**	-0.31**	0.38**	0.38**	0.19**	-															
11 問題解決	-0.18**	0.12	0.01	-0.11	-0.07	-0.20**	0.22**	0.11	0.15*	0.16**	-														
12 肯定的解釈と回避的思考	-0.34**	-0.03	-0.08	-0.28**	-0.21**	-0.30**	0.16**	0.13*	0.24**	0.16**	0.34**	-													
13 カタルシス	-0.09	0.18**	0.04	-0.12	-0.01	-0.26**	-0.05	-0.11	0.11	0.06	0.28**	0.44**	-												
14 問題回避	0.24**	0.03	0.14*	0.13*	0.05	0.17**	-0.21**	-0.19**	-0.04	-0.18**	0.01	0.14*	0.16**	-											
15 首尾一貫感覚	-0.37**	-0.07	-0.17**	-0.16**	-0.09	-0.33**	0.45**	0.32**	0.29**	0.26**	0.33**	0.37**	0.15*	-0.10	-										
16 楽観的	-0.43**	-0.24**	-0.26**	-0.22**	-0.15*	-0.18**	0.35**	0.42**	0.37**	0.14*	0.12*	0.47**	-0.04	-0.01	0.33**	-									
17 開放的	-0.14*	0.04	-0.15*	-0.09	0.00	-0.09	0.00	0.01	0.23**	0.09	0.16**	0.19**	0.52**	0.19**	0.05	0.21**	-								
18 自律性	-0.21**	-0.10	-0.19**	-0.06	-0.04	-0.16**	0.41**	0.31**	0.22**	0.21**	0.30**	0.28**	0.05	-0.02	0.35**	0.35**	0.06	-							
19 ユーモア	-0.12*	0.13*	-0.35**	0.02	-0.04	-0.04	0.30**	0.31**	0.39**	0.12*	0.09	0.13*	0.09	0.00	0.25**	0.38**	0.33**	0.18**	-						
20 挑戦心	-0.23**	-0.11	-0.24**	-0.09	-0.18**	-0.23**	0.39**	0.26**	0.31**	0.21**	0.34**	0.35**	0.06	-0.20**	0.43**	0.35**	0.04	0.39**	0.29**	-					
21 経験年数	-0.15*	-0.06	-0.31**	0.01	-0.04	-0.15*	0.18**	0.07	0.12*	0.00	-0.04	0.10	0.04	-0.10	0.08	0.10	0.02	0.17**	0.09	0.03	-				
22 雇用形態	-0.10	-0.32**	-0.14*	-0.09	-0.22**	-0.01	0.09	0.03	0.03	0.08	0.02	0.04	-0.05	-0.08	0.08	0.04	-0.05	0.01	-0.05	-0.04	-0.03	-			
23 担任種	-0.09	-0.13*	0.04	0.00	-0.17**	-0.07	0.04	-0.05	-0.10	0.01	-0.02	0.08	0.14*	-0.03	0.01	0.04	0.05	0.00	-0.02	-0.07	0.03	0.31**	-		
24 勤務先	-0.02	-0.13*	0.03	0.09	-0.11	-0.09	-0.01	-0.10	-0.06	-0.02	0.09	0.01	0.15*	-0.03	0.03	0.06	0.04	0.02	0.01	0.00	0.14*	0.24**	0.63**	-	

注 各変数間の相関係数, 有意水準 * $p<0.05$, ** $p<0.01$. 各変数は得点が高いほど, その傾向が強いことを意味する。各変数における分析者数は, 欠損値のため対象者 ($N=374$) と同じではない。

保育者の抑うつは, 「対応のスキル」, 「感情処理のスキル」, 「対話のスキル」, 「和を保つスキル」, 「肯定的解釈と回避的思考」, 「問題解決」, 「首尾一貫感覚」, 「楽観的」, 「開放的」, 「自律性」, 「ユーモア」, 「挑戦心」, 「経験年数」と有意な負の相関が見られ, 「仕事の大変さ」, 「保育技術の未熟さ」, 「人間関係の困難感」, 「職場環境への不満」, 「ネガティブな職場の雰囲気」, 「問題回避」と有意な正の相関が見られた。

2) 重回帰分析

表 18 の抑うつを従属変数とし、5つの職務上の困難感、個人要因、心理的要因、対処スキルの各項目群を独立変数とした重回帰分析の結果を、表 19-1～19-5 に示した。

重回帰分析は、以下の Step1～Step4 の方法で実施した。その理由は、其々の Step 毎の説明率の変化を確認するためである。まず Step1 では、「職務上の困難感」（仕事の大変さ、保育技術の未熟さ、人間関係の困難感、職場環境への不満、ネガティブな職場の雰囲気）の内 1 つを投入した。Step2 では、Step1 の要因に加えて、個人要因（園の種別、雇用形態、担任の有無、経験年数）を投入した。Step3 では、Step1、Step2 に加えて、心理的要因（楽観的、開放的、自律心、ユーモア、挑戦心、首尾一貫感覚）を投入した。Step4 では、Step1、Step2、Step3 に加えて、対処スキル要因（対応のスキル、感情処理のスキル、対話のスキル、和を保つスキル、問題解決、肯定的解釈と回避的思考、カタルシス、問題回避）を投入した。

① 仕事の大変さ

Step 毎の説明率（ R^2 値）は、Step1 は $R^2=0.026$ 、Step2 は $R^2=0.056$ 、Step3 は $R^2=0.283$ 、Step4 は $R^2=0.365$ と変化した。「楽観的」、「首尾一貫感覚」、「肯定的解釈と回避的思考」、「問題回避」が抑うつと有意な関連を示した [$F(19, 255) = 7.70, p < 0.0001$]。この変数によって、抑うつは 36.5% 説明された。つまり、楽観的でない程、首尾一貫感覚が乏しい程、肯定的解釈と回避的思考が少ない程、問題回避が多い程、抑うつ傾向が強かった。

② 保育技術の未熟さ

Step 毎の説明率（ R^2 値）は、Step1 は $R^2=0.052$ 、Step2 は $R^2=0.074$ 、Step3 は $R^2=0.287$ 、Step4 は $R^2=0.363$ と変化した。「楽観的」、「ユーモア」、「首尾一貫感覚」、「肯定的解釈と回避的思考」、「問題回避」が抑うつと有意な関連を示した [$F(19, 255) = 7.63, p < 0.0001$]。この変数によって、抑うつは 36.3% 説明された。つまり、楽観的でない程、ユーモアが乏しい程、首尾一貫感覚が乏しい程、肯定的解釈と回避的思考が少ない程、問題回避が多い程、抑うつ傾向が強かった。

③ 人間関係の困難感

Step 毎の説明率（ R^2 値）は、Step1 は $R^2=0.132$ 、Step2 は $R^2=0.165$ 、Step3 は $R^2=0.334$ 、Step4 は $R^2=0.388$ と変化した。「人間関係の困難感」、「楽観的」、「首尾一貫感覚」、「問題回避」が抑うつと有意な関連を示した [$F(19, 255) = 8.50, p < 0.0001$]。この変数によって、抑うつは 38.8% 説明された。つまり、人間関係の困難感を感じる程、楽観的でない程、首尾一貫感覚が乏しい程、問題回避が多い程、抑うつ傾向が強かった。

④ 職場環境への不満

Step 毎の説明率 (R^2 値) は, Step1 は $R^2=0.051$, Step2 は $R^2=0.079$, Step3 は $R^2=0.297$, Step4 は $R^2=0.373$ と変化した。「職場環境への不満」, 「楽観的」, 「開放的」, 「首尾一貫感覚」, 「問題回避」が抑うつと有意な関連を示した [$F(19, 255) = 8.00$, $p < 0.0001$]。この変数によって, 抑うつは 37.3%説明された。つまり, 職場環境への不満が多い程, 楽観的でない程, 開放的でない程, 首尾一貫感覚が乏しい程, 問題回避が多い程, 抑うつ傾向が強かった。

⑤ ネガティブな職場の雰囲気

Step 毎の説明率 (R^2 値) は, Step1 は $R^2=0.176$, Step2 は $R^2=0.200$, Step3 は $R^2=0.352$, Step4 は $R^2=0.409$ と変化した。「ネガティブな職場の雰囲気」, 「楽観的」, 「開放的」, 「首尾一貫感覚」, 「問題回避」が抑うつと有意な関連を示した [$F(19, 255) = 9.29$, $p < 0.0001$]。この変数によって, 抑うつは 40.9%説明された。つまり, ネガティブな職場の雰囲気である程, 楽観的でない程, 開放的でない程, 首尾一貫感覚が乏しい程, 問題回避が多い程, 抑うつ傾向が強かった。

表19-1 抑うつと仕事の大変さ、性格特性、対処スキル等の重回帰分析(強制投入法)

項目	抑うつ		
	β	t	
step1			
仕事の大変さ	0.16	2.68	
R^2	0.026		
step2			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.10	1.29	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.04	-0.62	
一人担任・複数担任	-0.12	-1.53	
経験年数(若手, 中堅・熟練)	-0.15	-2.47	
仕事の大変さ	0.14	2.16	
R^2	0.056		
step3			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.11	1.67	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.03	-0.59	
一人担任・複数担任	-0.12	-1.76	
経験年数(若手, 中堅・熟練)	-0.11	-2.08	
仕事の大変さ	0.06	1.02	
楽観的	-0.34	-5.43	
開放的	-0.09	-1.60	
自律性	0.02	0.27	
ユーモア	0.12	1.99	
挑戦心	-0.03	-0.54	
首尾一貫感覚	-0.26	-4.26	
R^2	0.283		
step4			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.08	1.22	
雇用形態(常勤・非常勤)	0.00	-0.01	
一人担任・複数担任	-0.09	-1.31	
経験年数(若手, 中堅・熟練)	-0.07	-1.34	
仕事の大変さ	0.08	1.42	
楽観的	-0.26	-3.63	**
開放的	-0.14	-2.06	
自律性	0.05	0.77	
ユーモア	0.12	1.91	
挑戦心	0.08	1.19	
首尾一貫感覚	-0.18	-2.83	**
対応のスキル	-0.13	-1.74	
感情処理のスキル	-0.06	-0.81	
対話のスキル	0.04	0.68	
和を保つスキル	-0.01	-0.12	
問題解決	-0.06	-0.97	
肯定的解釈と回避的思考	-0.17	-2.23	*
カタルシス	0.02	0.22	
問題回避	0.24	4.29	**
R^2	0.365		

注1 「 β 」は標準偏回帰係数を示す。

注2 * $P<0.05$, ** $P<0.01$

表19-2 抑うつと保育技術の未熟さ、性格特性、対処スキル等の重回帰分析(強制投入法)

項目	抑うつ		
	β	t	
step1			
保育技術の未熟さ	0.23	3.88	
R^2	0.052		
step2			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.08	0.99	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.05	-0.79	
一人担任・複数担任	-0.13	-1.67	
経験年数(若手, 中堅・熟練)	-0.09	-1.47	
保育技術の未熟さ	0.20	3.12	
R^2	0.074		
step3			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.10	1.49	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.03	-0.61	
経験年数(若手, 中堅・熟練)	-0.09	-1.52	
一人担任・複数担任	-0.13	-1.83	
保育技術の未熟さ	0.10	1.61	
楽観的	-0.34	-5.59	
開放的	-0.08	-1.41	
自律性	0.02	0.30	
ユーモア	0.14	2.24	
挑戦心	-0.02	-0.39	
首尾一貫感覚	-0.26	-4.24	
R^2	0.287		
step4			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.07	1.04	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.01	-0.25	
経験年数(若手, 中堅・熟練)	-0.06	-1.01	
一人担任・複数担任	-0.09	-1.35	
保育技術の未熟さ	0.07	1.07	
楽観的	-0.27	-3.76	**
開放的	-0.13	-1.92	
自律性	0.05	0.76	
ユーモア	0.12	2.00	*
挑戦心	0.08	1.16	
首尾一貫感覚	-0.18	-2.83	**
対応のスキル	-0.12	-1.54	
感情処理のスキル	-0.07	-0.92	
対話のスキル	0.05	0.76	
和を保つスキル	-0.01	-0.12	
問題解決	-0.05	-0.87	
肯定的解釈と回避的思考	-0.17	-2.25	*
カタルシス	0.02	0.33	
問題回避	0.23	4.11	**
R^2	0.363		

注1 「 β 」は標準偏回帰係数を示す。

注2 * $P<0.05$, ** $P<0.01$

表19-3 抑うつと人間関係の困難感, 性格特性, 対処スキル等の重回帰分析(強制投入法)

項目	抑うつ		
	β	t	
step1			
人間関係の困難感	0.36	6.43	
R^2	0.132		
step2			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.04	0.55	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.04	-0.75	
一人担任・複数担任	-0.10	-1.35	
経験年数(若手, 中堅・熟練)	-0.15	-2.70	
人間関係の困難感	0.36	6.34	
R^2	0.165		
step3			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.07	1.10	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.03	-0.57	
一人担任・複数担任	-0.11	-1.64	
経験年数(若手, 中堅・熟練)	-0.11	-2.20	
人間関係の困難感	0.24	4.60	
楽観的	-0.30	-4.87	
開放的	-0.06	-1.10	
自律性	0.00	0.07	
ユーモア	0.08	1.29	
挑戦心	-0.03	-0.51	
首尾一貫感覚	-0.23	-3.84	
R^2	0.334		
step4			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.06	0.83	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.01	-0.22	
一人担任・複数担任	-0.09	-1.33	
経験年数(若手, 中堅・熟練)	-0.08	-1.54	
人間関係の困難感	0.19	3.42	**
楽観的	-0.25	-3.52	**
開放的	-0.12	-1.87	
自律性	0.03	0.52	
ユーモア	0.08	1.40	
挑戦心	0.05	0.84	
首尾一貫感覚	-0.17	-2.80	**
対応のスキル	-0.12	-1.57	
感情処理のスキル	-0.05	-0.75	
対話のスキル	0.05	0.73	
和を保つスキル	0.00	0.09	
問題解決	-0.04	-0.73	
肯定的解釈と回避的思考	-0.12	-1.64	
カタルシス	0.03	0.49	
問題回避	0.20	3.70	**
R^2	0.388		

注1 「 β 」は標準偏回帰係数を示す。

注2 * $P<0.05$, ** $P<0.01$

表19-4 抑うつと職場環境への不満, 性格特性, 対処スキル等の重回帰分析(強制投入法)

項目	抑うつ		
	β	t	
step1			
職場環境への不満	0.23	3.83	
R^2	0.051		
step2			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.09	1.17	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.04	-0.68	
一人担任・複数担任	-0.10	-1.24	
経験年数(若手, 中堅・熟練)	-0.15	-2.48	
職場環境への不満	0.20	3.36	
R^2	0.079		
step3			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.11	1.58	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.03	-0.46	
一人担任・複数担任	-0.10	-1.50	
経験年数(若手, 中堅・熟練)	-0.11	-2.02	
職場環境への不満	0.14	2.54	
楽観的	-0.34	-5.50	
自律性	-0.09	-1.55	
開放的	0.01	0.10	
ユーモア	0.11	1.86	
挑戦心	-0.01	-0.13	
首尾一貫感覚	-0.26	-4.31	
R^2	0.297		
step4			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.08	1.15	
雇用形態(常勤・非常勤)	0.00	-0.01	
一人担任・複数担任	-0.08	-1.14	
経験年数(若手, 中堅・熟練)	-0.07	-1.26	
職場環境への不満	0.13	2.35	*
楽観的	-0.27	-3.77	**
開放的	-0.14	-2.10	*
自律性	0.03	0.57	
ユーモア	0.11	1.85	
挑戦心	0.09	1.41	
首尾一貫感覚	-0.18	-2.95	**
対応のスキル	-0.14	-1.90	
感情処理のスキル	-0.06	-0.78	
対話のスキル	0.04	0.61	
和を保つスキル	0.01	0.23	
問題解決	-0.04	-0.77	
肯定的解釈と回避的思考	-0.14	-1.93	
カタルシス	0.02	0.28	
問題回避	0.23	4.26	**
R^2	0.373		

注1 「 β 」は標準偏回帰係数を示す。

注2 * $P<0.05$, ** $P<0.01$

表19-5 抑うつとネガティブな職場の雰囲気、性格特性、対処スキル等の重回帰分析(強制投入法)

項目	抑うつ		
	β	t	
step1			
ネガティブな職場の雰囲気	0.419	7.63	
R^2		0.176	
step2			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.11	1.57	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.09	-1.54	
一人担任・複数担任	-0.10	-1.43	
経験年数(若手、中堅・熟練)	-0.10	-1.72	
ネガティブな職場の雰囲気	0.41	7.35	
R^2		0.200	
step3			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.12	1.87	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.06	-1.22	
一人担任・複数担任	-0.11	-1.61	
経験年数(若手、中堅・熟練)	-0.08	-1.50	
ネガティブな職場の雰囲気	0.29	5.41	
楽観的	-0.34	-5.72	
自律性	-0.06	-1.07	
開放的	0.01	0.26	
ユーモア	0.08	1.33	
挑戦心	0.00	-0.05	
首尾一貫感覚	-0.17	-2.87	
R^2		0.352	
step4			
園の種別(幼稚園・保育園)	0.09	1.32	
雇用形態(常勤・非常勤)	-0.04	-0.70	
一人担任・複数担任	-0.09	-1.33	
経験年数(若手、中堅・熟練)	-0.04	-0.86	
ネガティブな職場の雰囲気	0.26	4.61	**
楽観的	-0.26	-3.70	**
自律性	-0.14	-2.25	
開放的	0.04	0.66	*
ユーモア	0.09	1.48	
挑戦心	0.08	1.26	
首尾一貫感覚	-0.13	-2.09	*
j対応のスキル	-0.13	-1.83	
感情処理のスキル	-0.06	-0.83	
対話のスキル	0.04	0.56	
和を保つスキル	0.05	0.88	
問題解決	-0.04	-0.72	
肯定的解釈と回避的思考	-0.14	-1.97	
カタルシス	0.08	1.15	
問題回避	0.20	3.68	**
R^2		0.409	

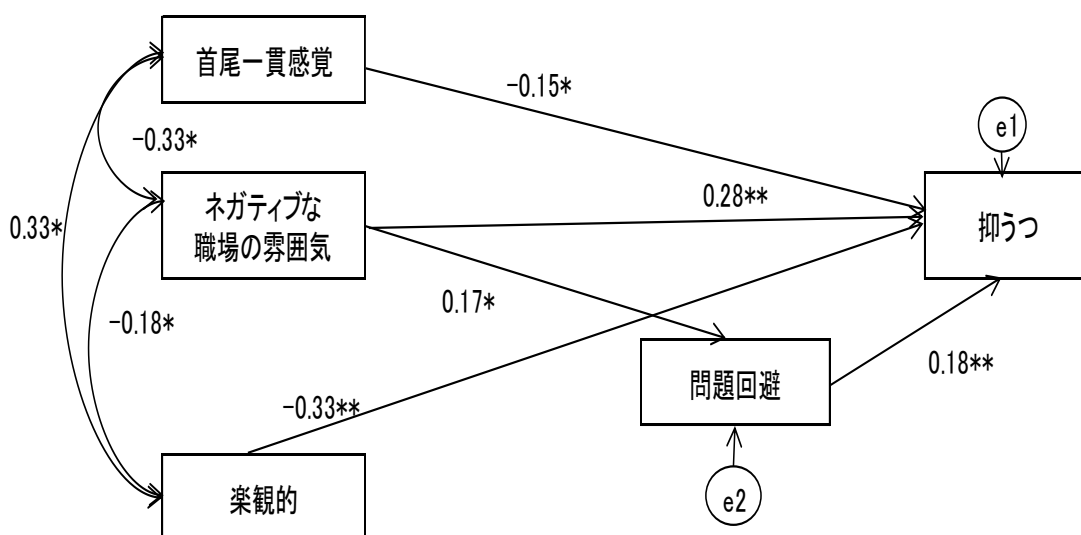
注1 「 β 」は標準偏回帰係数を示す。注2 * $P < 0.05$, ** $P < 0.01$

3) パス解析

職務上の困難感毎に抑うつを予測するモデルを作成し、相関分析で有意な相関が見られた変数（表 17）を予測変数として、パス解析を行った。その際、「抑うつ」への予測変数の直接効果、対処スキルを介した間接効果について検討を行った。検討に当たっては、各変数間の標準化係数が有意でなかった場合には、それらの関連はモデルから除外した。

その結果、「仕事の大変さ」、「保育技術の未熟さ」のモデルについては有意差が見られなかった。「ネガティブな職場の雰囲気」、「職場環境への不満」、「人間関係の困難感」のモデルについては、以下のような結果となった。

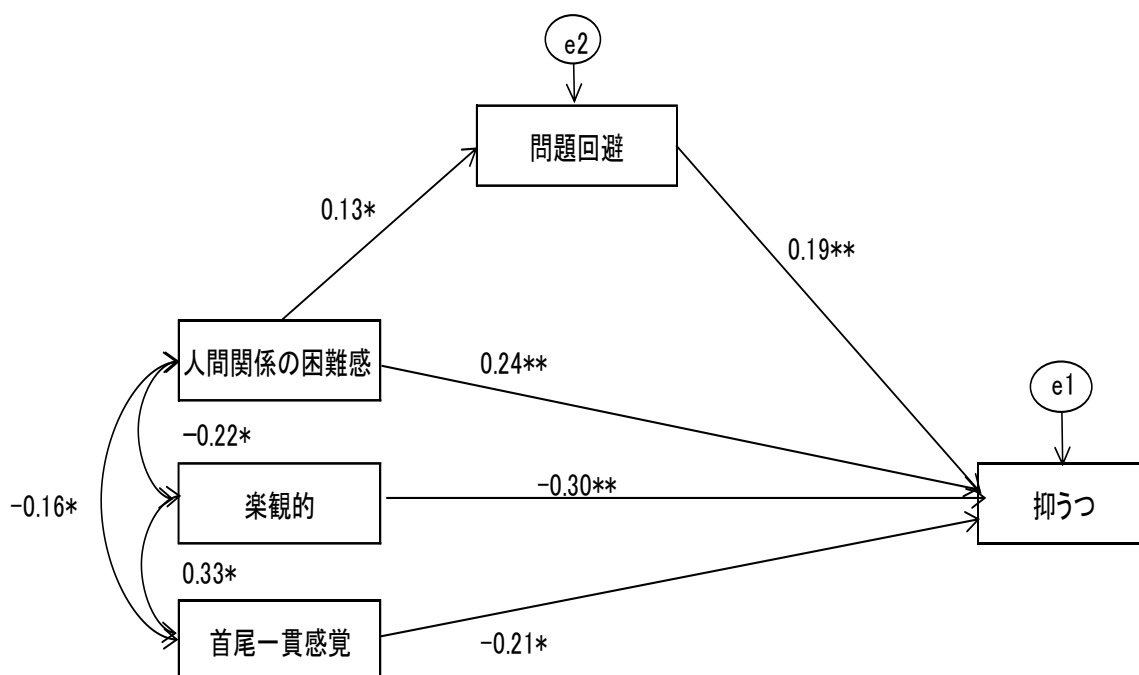
図 4-1 の通り、「ネガティブな職場の雰囲気」、「首尾一貫感覚」、「楽観的」には有意な相関が見られ、「ネガティブな職場の雰囲気」($p < 0.01$), 「首尾一貫感覚」($p < 0.05$), 「楽観的」($p < 0.01$) は抑うつへの有意な関連が示された。「ネガティブな職場の雰囲気」は、「問題回避」を介して、抑うつへの有意な関連が示された。このモデルは良好な適合度を示しており、適合度指標は以下の通りである。[$\chi^2(d.f = 2, N = 275) = 0.898, p = 0.638, CFI = 1.000; TLI = 1.030; RMSEA = 0.000 (0.000 - 0.095)$]。このモデルにより、抑うつは 35.8%説明された。



注) 双方向矢印は相関係数, 片矢印は標準化されたパス係数を示す。有意水準: $*p < 0.05, **p < 0.01$
 e1, e2は、モデル内の各変数に関連した誤差変数を示す。

図4-1 保育者の抑うつに関連する「ネガティブな職場の雰囲気」等の要因(パス図)

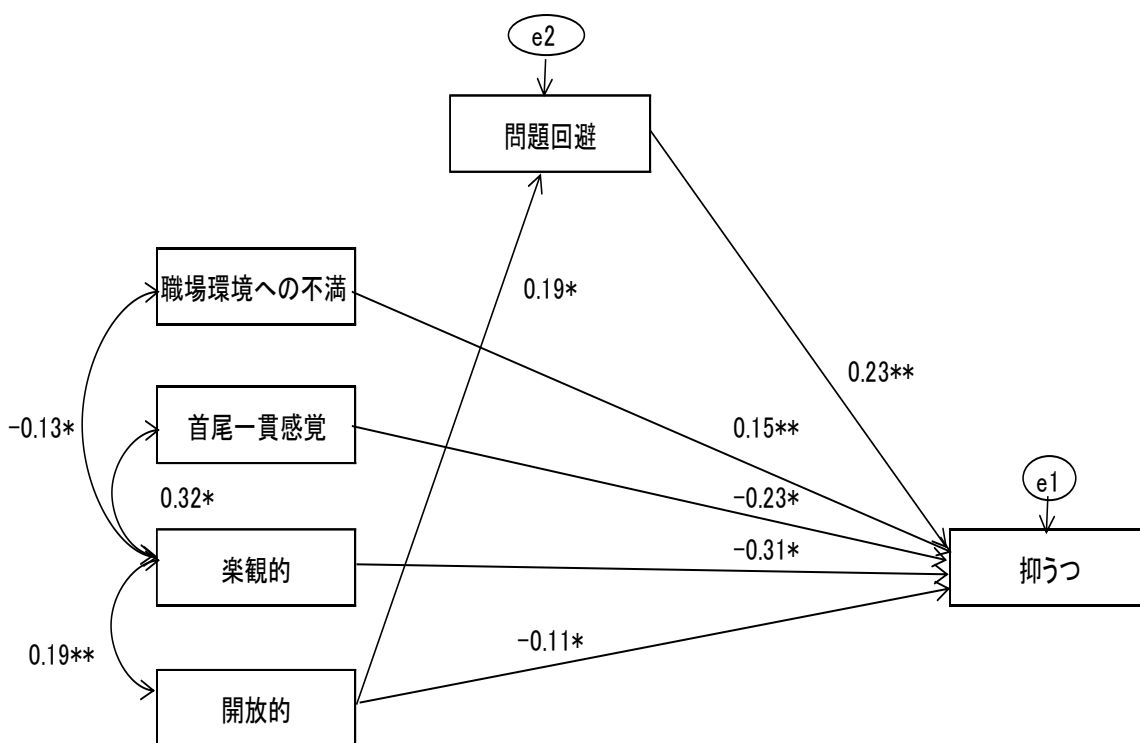
図 4-2 の通り、「人間関係の困難感」、「楽観的」、「首尾一貫感覚」には有意な相関が見られ、「人間関係の困難感」($p < 0.01$), 「楽観的」($p < 0.01$), 「首尾一貫感覚」($p < 0.05$) は、抑うつへの有意な関連が示された。「人間関係の困難感」は、「問題回避」を介して抑うつへの有意な関連が示された。このモデルは良好な適合度を示しており、適合度指標は以下の通りである [$\chi^2(d.f=2, N=275) = 2.319, p=0.314$. CFI=0.998; TLI=0.990; RMSEA=0.024(0.000-0.125)]。このモデルにより、抑うつは 33.9%説明された。



注) 双方向矢印は相関係数, 片矢印は標準化されたパス係数を示す。有意水準: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$
e1, e2は、モデル内の各変数に関連した誤差変数を示す。

図4-2 保育者の抑うつに関連する「人間関係の困難感」等の要因(パス図)

図 4-3 の通り、「職場環境への不満」と「楽観的」、「首尾一貫感覚」と「楽観的」、「開放的」と「楽観的」には其々有意な相関が見られ、「職場環境への不満」($p < 0.01$), 「首尾一貫感覚」($p < 0.05$), 「楽観的」($p < 0.05$), 「開放的」($p < 0.05$) は抑うつへの有意な関連が示された。「開放的」は「問題回避」を介して、抑うつへの有意な関連が示された。このモデルは良好な適合度を示しており、適合度指標は以下の通りである [$\chi^2(d.f=6, N=275) = 6.795, p=0.340$. CFI=0.995; TLI=0.987; RMSEA=0.022(0.000-0.084)]。このモデルにより、抑うつは 29.4%説明された。

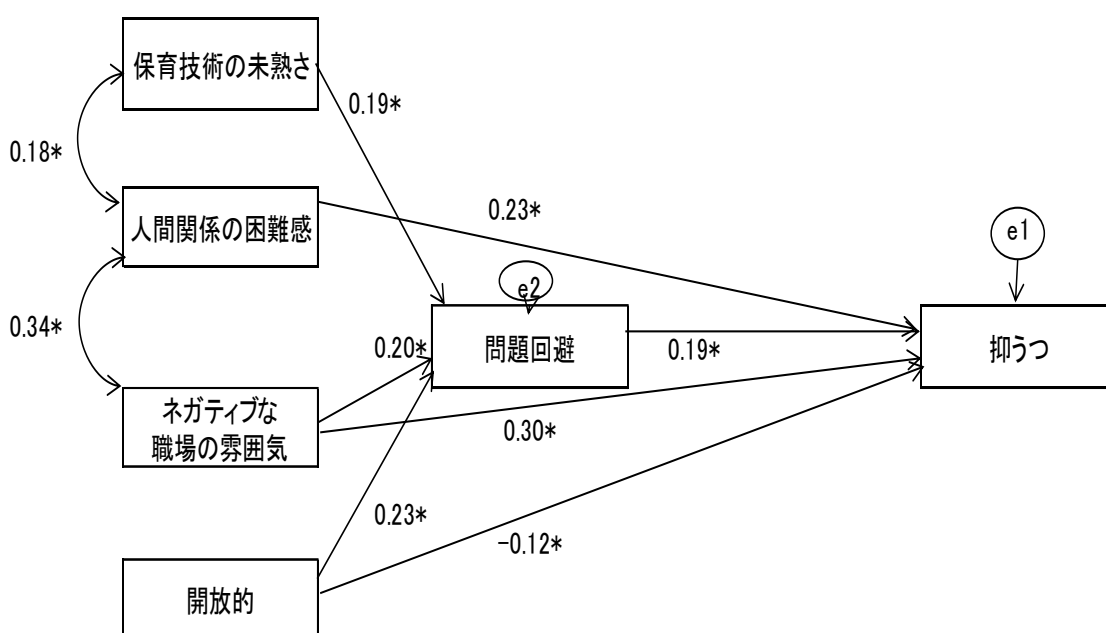


注) 双方向矢印は相関係数, 片矢印は標準化されたパス係数を示す。有意水準: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$
 e1, e2は、モデル内の各変数に関連した誤差変数を示す。

図4-3 保育者の抑うつに関連する「職場環境への不満」等の要因(パス図)

次に、全ての職務上の困難感により抑うつを予測するモデルを作成し、相関分析で有意な相関がみられた変数（表 17）を予測変数として、パス解析を行った。

その結果、図 4-4 の通り、「保育技術の未熟さ」と「人間関係の困難感」、「ネガティブな職場の雰囲気」と「人間関係の困難感」には其々有意な相関が見られ、「人間関係の困難感」($p < 0.05$)、「ネガティブな職場の雰囲気」($p < 0.05$)、「開放的」($p < 0.05$)は、抑うつへの有意な関連が示された。「保育技術の未熟さ」、「ネガティブな職場の雰囲気」、「開放的」は、「問題回避」を介して、抑うつへの有意な関連が示された。このモデルの適合度指標は以下の通りであり、適合度は不十分であると判断された [$\chi^2 (d.f = 6, N = 275) = 21.519, p = 0.001$. CFI = 0.907 ; TLI = 0.767 ; RMSEA = 0.097 (0.055-0.143)]。



注) 双方向矢印は相関係数, 片矢印は標準化されたパス係数を示す。有意水準: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$
e1, e2は, モデル内の各変数に関連した誤差変数を示す。

図4-4 保育者の抑うつに関連する「職務上の困難感」等の要因(パス図)

第3節 考察

1. 保育者の職務上の困難感に関する因子構造

因子分析の結果、保育者の職務上の困難感として、「保育技術の未熟さ」、「仕事の大変さ」、「人間関係の困難感」、「職場環境への不満」、「ネガティブな職場の雰囲気」の5つの因子が抽出された。これらの困難感は、先行研究において指摘されている内容と同様であった（金城他，2011；赤田他，2009；石川・井上，2010；望月他，2001；長町，2009；社団法人全国保育士養成協議会，2009）。

因子間相関から、「仕事の大変さ」と「保育技術の未熟さ」は、比較的高い相関を示しており、密接な関連が示唆された。

加藤・安藤（2013）は、若手保育者の困難感を「保育者としての未熟さ」、「仕事の大変さ」、「人間関係の困難感」の3つのカテゴリーにまとめ、其々は独立したものではなく、互いに重なり合う部分があると指摘した。本調査の結果において得られた5つの因子は、相互に関連し合っていると考えられた。

2. 若手保育者と中堅・熟練保育者における職務上の困難感の相違

職務上の困難感に関しては、若手保育者群は、中堅・熟練保育者群に比べて、「保育技術の未熟さ」をより強く感じていた。具体的には、若手幼稚園教諭群、若手保育士群共に、中堅・熟練保育士群に比べて「食事の援助やトイレトレーニング等、乳児保育は難しい」と感じていた。先行研究や第2章第1節の結果と同様に、保育技術の未熟さや専門的な知識の不足に起因する困難感を、若手保育者が抱えていることが明らかとなった。また、若手保育士群は、中堅・熟練保育士群だけでなく若手幼稚園教諭群と比較しても、保育に関する専門的な知識が不足していると強く感じていた。

特に、若手保育士群が中堅・熟練保育者群に比べて、子どもの病気や怪我への対応等に不安を抱え、子どもへの一斉指導や学級経営に困難感を抱いている状況が窺えた。そのような保育技術の未熟さから様々な困難感を抱えてしまうことは、若手保育士が仕事を通じての成長を感じにくい要因の1つになっている可能性もあると推察された。

若手保育者群と中堅・熟練保育士群は、職務上の困難感の内、「運動会や発表会等、行事への取り組みは大変である」の平均得点が最も高かった。第2章第1節で、若手保育者16名の内、半数が行事の大変さについて語っていたように、園では年間を通して様々な行事が実施されているため、それに向けての取り組みや準備、子どもへの指導等に多くの保育者が大変さを感じている状況が窺えた。

そして、中堅・熟練幼稚園教諭群では、「特別に支援を要する子ども等、様々なタイプの子どもに対応することは大変である」が最も高かった。園には様々な発達段階の子どもがおり、中には特別な支援や配慮を要する子どももいる。軽度発達障害児の出現頻度は8.2～9.3%との報告（厚生労働省、2007）を踏まえると、保育者がそうした子どもに対応する場合も少なくないと考えられる。そのような状況において、中堅・熟練保育者であっても子どもへの対応に困難を感じていると推察された。

若手保育者群よりも中堅・熟練保育者群の方が、「人間関係の困難感」に関する平均得点が高かった。特に、中堅・熟練保育士群は、第2章第2節の結果と同様に、職員により子どもへの対応や保育観が異なることに困難さを感じていた。また、中堅・熟練幼稚園教諭群は、仕事の大変さや職場環境への不満を抱えていることが窺えた。

3. 保育者の抑うつに関連する要因

「保育技術の未熟さ」、「仕事の大変さ」、「人間関係の困難感」、「ネガティブな職場の雰囲気」、「職場環境への不満」の其々について、抑うつを予測するモデルを作成し、パス解析による検討を行った結果、保育者の抑うつに関連しているのは、「ネガティブな職場の雰囲気」や「職場環境への不満」、「人間関係の困難感」といった主に職場内の対人関係に関わる内容であることが明らかとなった。

5つの職務上の困難感により抑うつを予測するモデルを作成し、検討を行ったところ、

「人間関係の困難感」、「ネガティブな職場の雰囲気」、「開放的」は、直接的に抑うつに関連し、「保育技術の未熟さ」、「ネガティブな職場の雰囲気」、「開放的」は、「問題回避」を介して間接的に抑うつに関連するというモデルが作成されたが、適合度は不十分であった。分析のプロセスとしては、心理的要因、対処スキル等の中で、重回帰分析およびパス解析（図 4-1～4-3）において抑うつへの有意な関連が示された「楽観的」、「開放的」、「問題回避」、「首尾一貫感覚」と5つの職務上の困難感によって構成されるモデルを作成し、各変数間の標準化係数が有意でなかった場合には、それらの関連は除外するという手続きを取った。その結果、作成されたモデルでは、「ネガティブな職場の雰囲気」が直接的に、また「問題回避」を介して間接的に抑うつに関連していた点は図 4-1 と同様であり、「人間関係の困難感」が直接的に抑うつに関連していた点は図 4-2 と同様であった。加えて、「開放的」が直接的に、また「問題回避」を介して間接的に抑うつに関連していた点は、図 4-3 と同様であった。しかし、このモデルには5つの職務上の困難感の内、「仕事の大変さ」と「職場環境への不満」が含まれていない。「職場環境への不満」については、図 4-3 において抑うつへの有意な関連が示されているが、このモデルには含まれなかった。また、抑うつへの有意な関連が示されなかった「保育技術の未熟さ」が、このモデルにおいては、「問題回避」を介して間接的に抑うつに関連していた。以上のような結果から、保育者の抑うつに関連する要因の更なる検討の必要性が推察された。

先行研究においては、子ども・親、労働条件、職場の人間関係という3つのストレス指標の中では、職場の人間関係が最も高いことが報告されている（垣内・東社協福祉会，2007）。また、人間関係の良好度はメンタルヘルスに強く関連しており（磯野他，2008）、保育者の精神的健康の規定要因の1つであるため（西坂，2002）、職場の人間関係を良好に保つことが重要（磯野他，2008）と指摘されている。職場の人的環境を良好に保つことが、保育者のメンタルヘルスを保持する上で重要であることが、本研究においても示唆された。

また、首尾一貫感覚や楽観的であること、問題回避等が保育者の抑うつに関連していた。

首尾一貫感覚の働きと健康への効果に関しては、「ストレッサーやそれがもたらす緊張に対し、それまでに形成されている首尾一貫感覚が汎抵抗資源と呼ばれる対処資源を動員して、その処理を図ろうと試みる。こうした対処の成否が健康を左右する」（山崎・戸ヶ里・坂野，2008）とされている。また、首尾一貫感覚と抑うつ傾向等のネガティブ感情との因果関係については、「ストレッサーへの対処の失敗による緊張の継続が、抑うつ傾向や不安傾向を引き起こし、この感情反応が生理学的な反応あるいは行動的な反応を引き起こし、その積み重ねにより疾患の発症にいたる」（山崎他，2008）とされている。つまり、首尾一貫感覚とは、ストレスへの対処資源を動員する力であり、首尾一貫

感覚の高い人は、適切な対処方略や方法を選び取り、駆使することができる人であると推測される（山崎他，2008）。結果として、首尾一貫感覚は直接的に抑うつに関連すると共に、「対処資源の動員力」として間接的にも関連していた。Antonovsky（1987）は、ポジティブ感情や楽観性等を含む心理社会的ウェルビーイングと首尾一貫感覚との関係について論じており、首尾一貫感覚と楽観性との高い相関が報告されている（Pallant, Lae, 2002）。本調査において、首尾一貫感覚と楽観的であることとの関係性が示唆されたことは、先行研究と同様であった。

先行研究においては、ポジティブ性格特性と保育士の苦労とは負の相関があること（小野寺，2005）、健康状態と楽観性にはポジティブな関係性があること（吉村，2007）が指摘されている。本調査においても、楽観的であることと保育者の抑うつとの関連が示されたことから、困難な状況においても悪いことばかりではないと楽観的に考えたり、物事を否定的にではなく肯定的に捉えたりすることの重要性が示唆された。

また、「ネガティブな職場の雰囲気」や「人間関係の困難感」は、問題回避を介して保育者の抑うつに関連していた。問題回避が保育者の抑うつに関連していたことは、バーンアウト傾向の保育者はネガティブなストレス対処を多く用いる（齋藤他，2009）、「問題直視」がバーンアウト軽減につながる（宮下，2010）との先行研究の結果を裏付けるものとなった。保育者の対処方略を用いる頻度について、健全群とバーンアウト傾向群との違いを検討した齋藤他（2009）は、健全群は困難な問題に向き合う「挑戦」という問題中心の対処法を多く用いていることを指摘している。問題と正面から向き合い解決するよう努めることが、保育者のメンタルヘルスを保持する上で重要であることが示唆された。

第4章 心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版の作成と評価

第1節 心理教育“サクセスフル・セルフ”の概要

“サクセスフル・セルフ”は、先行研究の概観、社会的認知理論（Bandura, 1986）・問題行動理論（Jessor, & Jessor, 1977）の応用、青少年の問題行動を包括的に予防することを試みた米国のプログラム Going Places（Simons-Morton, Haynie, Saylor, Crump, & Chen, 2005a ; Simons-Morton, Haynie, Saylor, Crump, & Chen, 2005b）の応用、量的研究並びに質的研究による青少年の問題行動に関連する心理社会的要因の検証（安藤, 2007 ; Ando, Asakura, & Simons-Morton, 2005）といった過程を経て、作成されている。心理社会的発達段階に沿って、小学生版（安藤, 2008a ; 安藤, 2008b）、中学生版（安藤, 2007 ; 安藤, 2010a ; Ando, Asakura, Ando, & Simons-Morton, 2007）、特別支援学校在籍者版（水嶋・安藤, 2013）、大学生版（Ando, 2011）、研修医版（安藤, 2010b）、新人医療従事者版（安藤, 2015b）がある。

このプログラムは、自己理解と人間関係に焦点をあて、自己洞察・困難への対処解決・ソーシャルスキルといった方法を用いて、感情面・認知面・行動面に働きかけることで、社会的適応を育み、心理・行動上の問題を予防し、メンタルヘルスを保持・増進させる可能性が示されている心理教育である（安藤, 2012・2015a・2015b）。

“サクセスフル・セルフ”を用いた介入研究では、介入前後において、学校社会適応、自己コントロール、問題行動の誘いを断る自己効力感、社会性、対人関係の自己効力感の向上、いじめなどの攻撃行動を行った経験やいじめを受けた経験といった問題行動の減少、抑うつ気分等情緒の安定が示されている（安藤, 2007 ; 安藤, 2008a・2008b ; 安藤, 2009 ; 安藤, 2010a・2010b ; Ando et al., 2005 ; Ando et al., 2007 ; Ando, 2011 ; 西山, 2010）。

安藤（2010b）は、新人医師である研修医に対して研修医版のプログラム（1回30分、全10回）を作成し、実施し、その内容について報告している。それによると、プログラムへの参加は、自己理解、医師としての困難な体験とその対応を共有する機会、問題への対処法を学習する機会となっていた。プログラム内容に関しては、「サクセスフル・セルフ（成功していく自分）への道」、「医師－患者コミュニケーション」、「問題解決」の3主題では、参加者全員から肯定的評価が得られたと報告した。

次に、安藤（2015a）は、医療従事者を対象とした4レッスンからなるプログラム（「サクセスフル・セルフへの道」、「もめごと解決（基礎編）」、「もめごと解決（応用編）」、「自己コントロール」で構成）を作成し、実施している。

多職種新人医療従事者を対象としたプログラム（安藤, 2015b）では、4レッスンに

加えて、参加者へのフォローアップとして半年後にブースターセッションを設けており、実践の結果、プログラムへの参加は、「自己理解を促進し、他者理解の大切さを実感する機会となり、社会性や対人関係に関する自己効力感の向上に寄与する可能性が示唆された」（安藤，2015b）と報告している。実施においては、参加者それぞれが個人でじっくりと課題について考える時間と、安心できる居場所としてのグループのあり方を意識したグループワークによる協議の時間を十分に設け、自己洞察と人間関係構築の体験の場となるよう配慮がなされている（安藤，2015b）。

うつ病やストレスによる体調不良等、心の健康問題への予防的取り組みとしては、認知行動療法に基づく実践が広く一般に知られている。それらの実践は主として、認知面や行動面に焦点を当てたもので、科学的根拠に基づいた有効性が報告されている（慶応義塾大学認知行動療法研究会，2012；Kimhy, TARRIER, Essock, Malaspina, Cabannis, & Beck, 2013）。“サクセスフル・セルフ”もこのような目的を含む予防的視点に立って作成された取り組みであるが、さらに、感情面つまり他者への共感性や感情コントロール、感情に焦点を当てた自己洞察、適応の向上も目標とし、前述したグループワークの中での自己開示、他者理解によるコミュニケーション体験を取り入れている点が特徴的である（安藤，2015b）。

第2節 若手保育士を対象とした心理社会的ストレスを予防するための心理教育“サクセスフル・セルフ”のプロセス評価研究

第1項 目的と方法

新たに作成した心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版のプログラム内容や実施方法が適切であるかどうかを検討し、プロセス評価を行うと共に、プログラム内容や実施方法の改善点や課題を明らかにする。

1. 対象者及び実施方法

2013年8月、A県における若手保育士対象の研修会で、自己理解や他者理解、困難への対処解決、ストレス対処法等をテーマとした4レッスンからなる心理教育プログラムを実施した。研修会には、法人立保育士71名が参加した。

プログラムの実施に当たっては、様々な地域や園の保育士でメンバーが構成されるように、事前に研修会の主催者側で座席の配置がなされた。

研修会においては、ワークシート（資料1～4）を配布した。

いずれのレッスンにおいても、個人で課題に取り組んだ後、5～6名のグループでのディスカッションを行った。さらに、参加者全員でのディスカッションも実施した。

対象者の概要は、表 20 の通りである。

表20 研究対象者の概要

保育経験	人数
1年目	41
2年目	14
3年目	6
4年目	2
計	63

対象者の保育経験は1年目～4年目であり、1年目が最も多く6割以上を占め、次いで2年目が約2割であった。年齢は20～35歳、平均年齢（±標準偏差）は21.4±2.3歳であり、男性保育士は3名であった。研修会参加者の内、年齢が不明な者、保育園以外の職場に勤務している者等を除外した63名を分析の対象とした。

2. プログラムの概要と留意事項

“サクセスフル・セルフ”若手保育者版の概要は、表 21 の通りである。

プログラムの作成に当たっては、若手保育者の抱える困難感に関する調査結果（加藤・安藤，2013a・2013b・2013c）及び第3章における保育者の抑うつに関連する要因についての研究結果を踏まえ、大学生や研修医等の心理社会的ストレスの予防が報告されている“サクセスフル・セルフ”（安藤，2012）の実践を参考とした。

表21 “サクセスフル・セルフ”若手保育者版のプログラムの概要

レッスン	概要
L1	【サクセスフル・セルフへの道】 サクセスフル・セルフ(社会の中で自分らしく生きていく)のイメージを膨らませ、それを達成するための目標(どのような保育者になりたいか)を立てる。
L2	【問題への解決と対処(基礎編)】 保育現場で遭遇しやすい場面(職員間の保育方法の相違による困難)を想定し、適切なコミュニケーション法(適切な自己主張・共感・ゆずりあい)を学ぶ。
L3	【問題への解決と対処(応用編)】 保育現場で遭遇しやすい場面(子どもへの対応の困難)を想定し、問題解決法を習得し、困難な状況に対処し解決できるようになる。
L4	【ストレスと自己コントロール】 ストレスのメカニズムとストレスに対処することの大切さを学ぶ。保育現場で感じやすいストレスやその原因に気付き、自己をコントロールする能力を高める

プログラムは、レッスン1～4の4レッスンで構成され（以下、レッスン1～4はL1～4と略記）、1レッスンの実施時間は、約50分間であった。

L1～4の詳細は、資料1～4の通りである。L1において使用する“サクセスフル・セルフ”のカードの内容は、“サクセスフル・セルフ”大学生版（安藤，2012）及び医療従事者版（安藤，2015）をベースとし、加藤・安藤（2013c）の調査における「対人関係スキル」（菊池，1998）の項目から選択し、若手保育者を想定して作成したものである。L2～L4については、安藤（2015）を参考として、加藤・安藤（2013a・2013b）の調査結果を踏まえ、若手保育者が保育現場で遭遇し易い場面やストレス等を想定して作成した。

本プログラムでは、安藤（2010）の実践と同様に、現場での経験が浅い若手保育者が、保育現場での困難な実情と建設的な対応の実際を理解することをねらいとして、プログラム実施者が可能な範囲で自身の経験やこれまでの経験を踏まえた対応の実際を語ることとした。

また、グループディスカッションにおいては、プログラム実施者は、できるだけ受容的な雰囲気作りに努め、互いの考えを否定したり批判したりすることのないよう、事前に参加者に説明を行った。参加者が発表する際には、内容がプライバシーに関わることもあるため、意見を言うことを無理強いしたり、あるいは発言しないことを否定的に解釈したりしないように留意した。意見を発表した参加者に対しては、発表したことやその内容を尊重し、肯定的に受け止めるようにした。

3. 倫理的配慮

事前に、主催者側に本プログラムの趣旨について説明し、プログラムの実施に関して理解と協力を得るとともに、参加者に対しても同様の説明を行って理解を得た。

プログラムへの参加は、自由意思によるものであり、参加後も自由に辞退することが可能であること、そして不参加、辞退による不利益は生じないことを説明した。個人情報取り扱いにおいては守秘義務を遵守し、研修時に実施する調査票は、個々の参加者のみ分かるパスワードを記入し、個人の特定制ができないよう配慮した。ワークシートの内容については、個人が特定できる箇所や内容を除き、慎重に結果を扱うこととした。また、収集した個人情報やデータは、必要な保管期間を経過した後、速やかに廃棄する。すなわち、使用した書類は全てシュレッダーで廃棄し、電子データは全て消去する。以上の点について主催者側に説明を行い、結果の公表に関する承諾を得た。本プログラムは、九州保健福祉大学が設置した倫理委員会による審査で承認を得た上で実施した。

4. 評価方法

L1・2及びL3・4の終了後に、内容に対する理解度、分かり易さ、今後の生活への役立ち感について5件法（「そう思う」＝4～「そう思わない」＝0）での評価と各レッスン

について自由記述での感想を求めた。また、各レッスンで行ったワークシートを回収し、レッスンのねらいとワークシートの内容の整合性について分析を行った。上記の結果を基に、プログラムの内容、実施方法等について分析し、評価を行った。

5. 分析方法

自由記述の内容及びワークシートに書かれた内容が各レッスンのねらいに沿っているかどうかを検討するために、筆者及び保育者養成大学学生2名によりKJ法（川喜田，1967/2006；1970/2002）を用いて、レッスン毎に内容分析を行った。

第2項 結果

参加者の各レッスンにおける「プログラム内容の理解」、「分かり易さ」、「今後の生活に役立つ印象」についてのアンケート結果において、「そう思う」・「ややそう思う」、「どちらとも言えない」、「そう思わない」・「ややそう思わない」の回答者数を、表22に示した。

L1～L4における「プログラム内容の理解」、「分かり易さ」、「今後の生活に役立つ印象」に関して、「そう思う」・「ややそう思う」と回答した参加者は、8割を超えていた。

次に、各レッスンの感想の内容分析をKJ法により行った結果を、表23-1～23-4に示した。

L1では、「自己理解」、「目標設定の大切さへの気付き」に関する感想が多かった。L2では、「他の人の意見が参考になった」が最も多く、次いで「自分の意見を伝える大切さ」に関する感想が多かった。L3では、「他の人の意見が参考になった」が最も多かった。L4では、「気が楽になった」が最も多く、次いで「ストレス理解」や「ストレス発散の大切さへの気付き」が多かった。

表22 研修(L1～L4)に対する若手保育者の評価(N=63)

評価内容	「そう思う」 「ややそう思う」	「どちらとも 言えない」	「そう思わない」 「ややそう思わ ない」
L1 サクセスフル・セルフへの道			
サクセスフル・セルフ台紙の作成ができた	61	2	0
レッスン内容の分かり易さ	52	9	2
今後の生活に役立つ程度	57	6	0
L2 問題への対処と解決(基礎編)			
問題解決の対処スキルの活用ができた	57	6	0
レッスン内容の分かり易さ	54	7	2
今後の生活に役立つ程度	60	3	0
L3 問題への対処と解決(応用編)			
問題解決法の習得と困難への対処ができた	55	8	0
レッスン内容の分かり易さ	56	7	0
今後の生活に役立つ程度	59	4	0
L4 ストレスと自己コントロール			
ストレスを理解し、ストレスマネジメントができた	57	6	0
レッスン内容の分かり易さ	56	7	0
今後の生活に役立つ程度	56	7	0

表23-1 L1「サクセスフル・セルフへの道」に参加した若手保育者の感想

カテゴリー	記述例
自己理解 (11)	まずは自己理解が大事だと思いました
	自分の気持ちを整理する事で、自分と向き合う事ができた(2)
	自分を振り返ることができ、今後どうしたら良いか見つめる事が出来て良かった(2)
	自分の行動や考えについて、改めて考えることができた(2)
	自分のできていることや改善点が改めて分かってよかった(2)
目標の大切さへの 気づき(9)	行動していることしていないことが分かった
	自分のできていること、できていないこと、やりたいことなど明確にできたとします
	日々なんとなく生活するのではなく目標をもって一つ一つ改善していくことの大切さを改めて感じた
	目標を立てることで改善する所、伸ばしていく所が見えてくると思った
今後への 意欲(5)	自分の目標を改めて見つめ直すことができた(3)
	自分の良い点や悪い点等を見つけ、目標を立てることができた(3)
	これからの目標を立てて保育を考えることができたのでよかった
	不安だったのが少し前向きになれそう
良かった (2)	改善していくことがたくさん見つかったので、これから頑張っていこうと思いました
	「成功していく自分」の想像をして、今できる事を頑張ることが大切なのかなと思いました
	改めて自分を見返すことができた。理想の保育者になれるよう日々努力していきたい
	実際に目標をしっかりと持って保育したいと思った
分かりにく い(3)	サクセスフル・セルフ(成功する自分)ということを学べただけでもすごく心に残った。又、みんなで話し合うことが多かったので時間もあっという間に過ぎて楽しかったです!!
	いろいろな意見が聞けたり、同じような意見も聞けたり、思うことがたくさんあって良かった
	いつもできている行動と続けたい行動が似ていて、どう違うのか分からなかった(2)
疑問等(2)	もっと分かりやすい説明が欲しかった
	O、◎、△をつけることの説明が分かりづらかった
疑問等(2)	自分がどのように動けば、スムーズにいくのか なんだか、ゆうどうされているみたいだった

注) ()内は回答数

表23-2 L2「問題への対処と解決(基礎編)」に参加した若手保育者の感想

カテゴリー	記述例
他の人の 意見が参 考になった (14)	事例を基にグループで話し合ったり、他の人の意見を聞くことができ、とても参考になった
	それぞれの意見を聞くことができ、とても勉強になりました(2)
	自分の意見だけでなく同じ事例に対してのたくさんの意見がきけてよかった(3)
	周りの人の意見を聞いて、とても参考になった(2)
自分の意 見を伝える 大切さ(6)	グループの人たちの意見も聞けてよかった(2)
	経験者の方からのお話が大変参考になり、ありがたかった
	一人ひとりの意見が聞けて楽しかった(2)
	自分以外、他の保育園ではどうしているかなど知ることができた
勉強に なった(5)	一人一人意見が違うので、モメ事を避けるために自分の意見を言わないのではなく、自分の意見を主張したうえで、メモるのではなく話し合うことが大切だと思った
	自分の意見を伝える大切さ(2)
	新人保育者でも自分の意見を伝えることが大事だと改めて感じた
	お互いの意見をゆずり合うことも大切ですが、自分の意見をしっかり持つことが大切だと思った
分かり易 かった(2)	自分の意見をしっかりと伝えられるようにしたいと感じました
	これからの保育に役立つことが学べた
	シナリオでの演習は、実際に今自分がそのような状況にあるため、勉強になった
	困難な状況が多々あると思うのでとても勉強になりました
連携の大 切さ(2)	新任によくある困難の対処法を知ることができて良かった
	例題を読んで一つのことをみんなでどんな気持ちでいるか、どうすればいいかを考えることがまたよかったです
	シナリオの感想を書く紙の書き方が今一つ良く分からなかった
	内容が少し分かりにくい部分があった
その他(1)	シナリオの内容を理解するのが少し難しかったように思う
	内容が少し難しくわかりにくかった
その他(1)	難しかったのですがグループの人たちの話をきいて分かり易く話し合いができた
	事例があり分かり易かった
その他(1)	話し合ったり、保育士との連携が大切だと思った
	連携が大切
その他(1)	子どもだけではなくたずさわる人全ての気持ちになって考えることが大事だと思った

注) ()内は回答数

表23-3 L3「問題への解決と対処(応用編)」に参加した若手保育者の感想

カテゴリー	記述例
	いろいろな人の解決法がきけてよかった(3)
	色々な人達の意見を聞き、自分の考え方を改めて考えさせられた
	一人ひとり違った意見を持っていて、いろんな意見を聞いてよかった(2)
他の人の意見が参考になった(11)	グループ内で話し合い、グループの人の意見を聞いて勉強になった 色々な視点からみることや周りに頼ることも自分が安心感をもって保育に努めることができると思う 日頃から保育に携わっている先生方なので、なるほど！と思える意見を聞いた 日中の活動で叱ることが多かったのですが、今日学んだことを参考にしていきたいと思いました 普段、他の人たちがどのように保育を工夫しているのかわかり、安心したり真似しようと思いました
話し合いの大切さ(2)	多くの人から様々な意見、対策を知ることで、問題解決につながるんだと感じました 自分では思いつかなかった考えを他の人も持っていたので、話し合うことは大切だと感じた
考え易かった(1)	自分の園にもいるので考え易かった
考えにくかった(1)	「多動傾向」というのが、障害レベルのものなのか、少し気になる程度なのか分からず、少し考えづらい部分があった
その他(2)	まだ1年目なので先輩などにアドバイスや相談をうけていきたいと思う たくさんの解決法がある中で、どれが正しくてどれが間違っているのはい

注) ()内は回答数

表23-4 L4「ストレスと自己コントロール」に参加した若手保育者の感想

カテゴリー	記述例
	同じストレスを抱えていて、一人ではないと安心しました ストレスの原因など、共感できることが多かった。なんとなく心強く思えた 同じ気持ちを持っている人もいて楽しかったです
気が楽になった・スッキリした(9)	日頃、ストレスに感じていることが同じ方もいて共感しあうことができた みんなで話をして同じこともたくさんあることがわかったので気が楽になった みんな色々なことを考えたり悩んだりしているのだなーと実感した 皆とストレスを言い合えてすっきりした(2) ストレスを吐きだせる場所があるとすごく良いと感じた。今日のこの場だけでもすごくスッキリした
	項目がある事により、自分のストレス要因が分かりました
ストレスに対する理解(4)	ストレスについて理解できてよかった ストレスをためこまず、仕事をするにはまず人間関係が大切だと思いました 色々あるんだなと思いました。前向きに自分のことを考えることは大事だと思いました ストレスがたまったら、はっさんすることが大切
ストレス発散の大切さ(4)	ストレス発散法を見つけ、ストレスのたまらないようにしていくことが大切だと思った(2) 行事前になるとどうしてもストレスが溜まってしまいますが、自分なりの解決法を見つけたい
他の人の意見が参考になった(3)	みんなのストレス発散をきいて参考になった 色々な人達の意見も聞け、見直せるいい機会になった みんな、それぞれ多くのストレスを抱えていて、様々な解決方法があるんだと知ることができました
今後への意欲(1)	自分が努力すれば相手は認めてくれると思うので負けずにがんばります！！
要望・その他(3)	もっと具体的なストレスをマネジメントする方法が知りたい グループ内でのストレスやマネジメントは話をしたが、自分の変化にはならなかった 自分が変わればいいのかもわからないけど、すぐも変えられないので、本当人間関係は難しいと思いました

注) ()内は回答数

以上のように、研修に参加した若手保育者の感想は、「他の人の意見が参考になった」、
「今後への意欲が高まった」といった肯定的な内容がほとんどを占めていたが、問題点
や改善点等を指摘する記述も少数見られた。

次に、L1～L4の感想の内容分析結果の比較を示した（表23-5）。

これによると、「他の人の意見が参考になった」は、L2～L4の3レッスンに共通した
感想であった。また、L1とL4では「今後への意欲」が共通して見られた。

表23-5 L1～L4 感想の内容分析結果の比較

L1の感想内容	L2の感想内容	L3の感想内容	L4の感想内容
	他の人の意見が参考になった(14)	他の人の意見が参考になった(11)	他の人の意見が参考になった(3)
今後への意欲(5)			今後への意欲(1)
目標の大切さ(9)	自分の意見を伝える大切さ(6)	話し合いの大切さ(2)	ストレス発散の大切さ(4)
自己理解(11)	勉強になった(5) 連携の大切さ(2)		ストレスに対する理解(4)
良かった(2)	分かり易かった(2) その他(1)	考え易かった(1) その他(2)	気が楽になった・スッキリした(9) その他(1)
分かりにくかった(3)	分かりにくかった(4)	考えにくかった(1)	要望等(2)
疑問等(2)	考えにくかった(1)		

注) ()内は回答数。□内はレッスン間で共通する内容。

続いて、L1での参加者の記述内容について報告する。若手保育者が「どのような保育者になりたいか」という自分の目標として挙げた内容についてまとめたものが、表24である。

表24 L1「どのような保育者になりたいか」若手保育者の回答
(N=65 複数回答)

カテゴリー (合計数)	具体例	回答数
子どもを 尊重 (45)	子どもの気持ちにしっかりと寄り添うことができる	8
	子ども目線(子ども主体)で物事を考えられる	7
	子ども達一人ひとりとしっかりと向き合い、小さな変化に 気づいてあげられる	5
	優しい・思いやりがある	5
	子どもに園生活(遊び)を楽しいと思ってもらう	4
	子どもたちの思いを受け止められる	3
	子ども達一人ひとりをしっかりと理解する	3
	子どもの可能性、長所をたくさん見つけて伸ばせる	3
	子どもと保護者の心に寄り添える	2
	全ての子どもに平等に接することができる	1
	子どもたちに共感できる	1
	子どもを尊重する	1
	子ども一人ひとりにあった保育ができる	1
子ども達の将来の為に少しでも役立つ	1	
信頼され る(30)	誰(子ども、保護者、職場の保育者)からも信頼される	19
	子どもの寄りどころになれる(頼ってもらえる)	3
	頼られる・信頼される	3
	保護者と信頼し合うことができる	3
	保護者が安心して相談できる	1
明るく元気 (25)	笑顔が絶えない	12
	明るく元気	7
	いつも元気	5
	健康的	1
保育の技 術・専門性 (24)	周りの状況をよく見る、幅広い視野を持つ	4
	優しさと厳しさ両方持つ	4
	素早く適切な判断ができる	3
	気配りができる、気が利く	2
	メリハリを大切にする	2
	危険のないように注意を払う	2
	子ども達に様々な遊びを教えられる	2
	気になる子への専門的知識をもって保育できる	1
	余裕をもって保育をする	1
	保育の引き出しを沢山持てる	1
	ピアノのレパートリーを増やす	1
子どもと共に成長できる	1	
仕事の姿 勢(15)	周りの職員との連携・協力ができる	4
	周りに合わせてばかりでなく自分の考えも主張できる	2
	積極的に行動する	1
	前向きに自信をもって行動する	1
	落ち着きのある	1
	仕事ができる	1
	先のことを見通して仕事を進めていけるようになる	1
	やるべきことを整理して行える	1
	報告・連絡・相談をしっかりとできる	1
	素直に受け入れる	1
	テキパキ行動	1
好かれる (8)	誰からも好かれる	2
	子どもたちに心から好きになってもらえる	2
	子どもを愛し、子どもから愛される	1
	子どもを好きだという気持ちを大切にする	1
	子ども達が大人になった時、記憶に残る 「先生のようにになりたい」と思われる	1

回答数の多かった順に挙げると、「子どもを尊重する保育者」、「信頼される保育者」、「明るく元気な保育者」、「保育の技術や専門性を身につけた保育者」であった。

次に、L1の目標に近づくために、若手保育者が「いつもできている行動」、「続けたい行動」、「やめたい行動」として挙げた内容（回答数の多い順に上位10位まで）を、図5に示した。

「いつもできている行動」で回答数が多かったのは、「何か失敗した時に謝る」、「社会の規則や時間を守る」、「人の意見を取り入れる」、「相手がどのように感じているか、考える」であった。その中で、これからも「続けたい行動」として最も多く挙げられたのは、「相手がどのように感じているか、考える」であった。

「続けたい行動」で回答数が多かったのは、「やらなければいけないことは、計画的にやる」、「相手がどのように感じているか考える」、「よい保育に努める」であった。

「やめたい行動」で回答数が多かったのは、「困難な状況の時、悪いことばかりだと悲観的に考える」、「やらなければいけないことを、放っておく」であった。また、カードの項目以外に12の記述があり、その中には「終わったことを考えすぎてしまう」、「落ち込み易い」等の気持ちのコントロールに関する内容や、「自分の意見を伝えられない」といった自己主張に関する内容も見られた。

「やらなければいけないことは計画的にやる」は「続けたい行動」の中で最も多く、「やらなければならないことを放っておく」は「やめたい行動」の中で2番目に多かった。

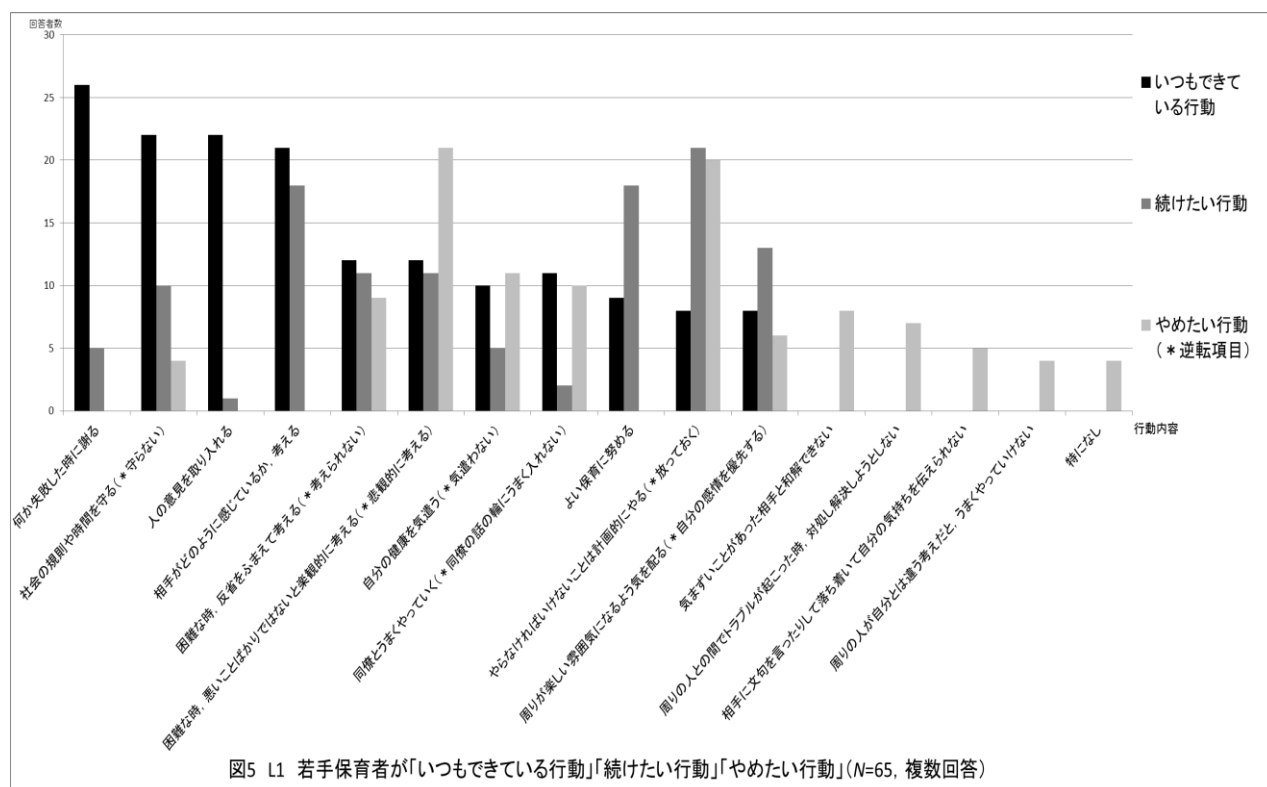


図5 L1 若手保育者が「いつもできている行動」「続けたい行動」「やめたい行動」(N=65, 複数回答)

次に、L4において若手保育者がグループで話し合った内容について報告する。グループ内で多く挙げられたストレスの原因を、表25-1に示した。

これによると、全グループが挙げたストレスの原因は、「仕事（保育）がうまくいかない」であった。次に多かったのは、「仕事が忙しすぎる」、「職場で自分の思いが言えない」、「職場に嫌味や悪口を言う人がいる」であった。「その他」として挙げられた内容では、「職員との信頼関係が築けていない」、「相談しても嫌な顔をされる」等、職場の人間関係に関する内容が、半数以上を占めた。

表25-1 L4 若手保育者のストレスの原因

グループで挙げられた内容	グループ数	カテゴリー	「その他」として挙げられた内容
仕事(保育)がうまくいかない	12	職場の人間関係に関する内容 (13)	職員との信頼関係が築けていない
仕事が忙しすぎる	8		相談しても嫌な顔をされる
職場で自分の思いが言えない	8		素の自分を出せない
職場に嫌味や悪口を言う人がいる	8		自分の居場所がどこか分からない
ものごとが予定通りに進まない	6		年齢が近い人がいない
人間関係がうまくいかない	4		仕事を教えてもらえない
仕事に慣れない	3		気を遣うことが多い
自分を認めてもらえない	2		他の保育士に「若いから～して」と言われる
給料が少ない*	2		周りの先生の頭の回転がよい
保護者との関係*	2		園長(上司)と気が合わない
指導を受けたり叱られたりする	1		人を選ぶ人がいる(態度が変わる)
			自分勝手すぎる人がいる
			仕事をしない人がいる
		書類が多い	
		勤務環境に関する内容(5)	
		仕事がかんたんきびしくなる	
		休みが少ない(6連勤, 12連勤など)	
		受け持つ子が毎月変わり, 落ち着かない	
		暑い	

注)グループ数は全12グループ

* : ワークシートの項目以外の内容

注) いずれも回答数1

次に、グループ内で多く挙げられたストレス時の心身の反応、ストレスマネジメントを、其々表25-2, 25-3に示した。

ストレスによる心身の反応として、ほとんどのグループが挙げたのが「イライラする」であった。

また、ストレスマネジメントとしては、「友人と話す」を挙げたグループが多かった。

表25-2 L4 若手保育者のストレスによる心身の反応

グループで挙げられた内容	グループ数	「その他」の内容
イライラする	11	疲れがとれない
やる気がなくなる	9	ふくらはぎに力が入らない
集中できない	9	喋りたなくなる
憂うつな気分になる	6	全てのことがネガティブになる
泣く	3	やせる
眠れない	2	胃が痛くなる
何も手につかなくなる	2	悪い夢を見る
食べなくなる	2	正座が多くて足が痛い
お酒が飲みたくなる	2	おしゃべりになる
眠くなる	2	現実逃避したくなる
食欲がなくなる	1	出かけたくなる
しっしんがでる	1	朝, 行きたくない
お腹が痛くなる	1	家に引きこもる
買いたくなる	1	扁桃腺がはれる

注) グループ数は全12グループ

注) いずれも回答数1

表25-3 L4 若手保育者のストレスマネジメントの方法

グループで挙げられた内容	グループ数	「その他」に挙げられた内容	回答数
友人と話す	12	寝る	4
音楽を聴く	9	ドライブに出かける	3
買い物に行く	8	テレビ・映画をみる	2
家族と話をする	7	お酒を飲む	2
歌う	6	遊ぶ	2
一人で過ごす	4	趣味をする	2
前向きに考える	4	海を見る	1
散歩やサイクリング・スポーツをする	2	楽しかった時の写真を見ない	1
ペットと遊ぶ	1	ON/OFFを切り替える	1
自分ができる以上は引き受けない	1		
問題を解決する努力をする	1		

注) グループ数は全12グループ

第3項 考察

表22より、多くの若手保育者は、いずれのレッスンにおいても、その内容を理解して取り組むことができたことと推察された。また、レッスン内容は分かり易く、今後の生活に役立つという印象をもった保育者が多かったことから、プログラムの目標はほぼ達成されたと考える。

L1 から L4 に参加した若手保育者の感想内容は、ほとんどがレッスンに対する肯定的な内容であった（表 23-1～23-4）。そして、L2 から L4 の 3 レッスンでは「他の人の意見が参考になった」という感想が共通しており（表 23-5）、特に、L2、L3 では最も多く見られた（表 23-2、23-3）。これらのレッスンでは、実際の仕事（保育）で起こり得る場面（シナリオ）を取り上げ、保育者としてどう対応するかを考えるものであったが、1 つの事例であっても保育者によって見方や捉え方は異なり、それによって様々な対応が考えられる。小グループでのディスカッションに関しては、参加者が他者の意見を知り、自分の意見を再吟味し、広がりや深みのある意見を持つに至るとの報告がある（西山・石田、2014）。グループディスカッションの中で他の保育者の話を聞くことは、自身の保育に対する考え方を振り返るだけでなく、保育者としての視野を広げたり、保育に対する考えを深めたりすること、つまり、保育者効力感の向上にもつながっていると推察された。

また、L1 と L4 では「今後への意欲」に関する感想が見られた。これらのレッスンでは、日頃の自分を見つめ直し、自身のあり方を考える内容となっている。そのため、「改めて自分を見返すことができた。理想の保育者になれるよう日々努力していきたい」（表 19-1）といったように、今後に向けて前向きに頑張ろうという意欲につながったと考えられた。

参加者の感想の中には、L1 では「分かりにくい」、L2、L3 では、「シナリオの内容理解が難しい」といった内容が見られ、L4 ではレッスン内容に対する要望もあった。参加者が理解し易い説明や資料の工夫、シナリオの状況をイメージし易いような配慮等、参加者が取り組み易い工夫が必要である。

L1 の「どのような保育者になりたいか」（表 24）では、「子どもを尊重する」、「信頼される」、「明るく元気」等の姿が多く挙げられた。本レッスンでは、このような目標に近づくために大切だと考えられる行動を、各自がサクセスフル・セルフのカード（資料 1）の中からリストアップするという手続きをとった。若手保育者の多くがこのような目標を立てると想定した場合、カードの中に、例えば「いつも子ども主体に物事を考えている」、「どんな時でも笑顔を絶やさない」といった項目を取り入れることも検討する必要がある。そして、社会人に求められるものではあるが、若手保育者が「いつもできている行動」（図 5）で、敢えて取り上げる必要性が少ない内容（「何か失敗した時に謝る」、「人の意見を取り入れる」等）についてはカードの項目から除外するといったことも検討したい。

今後も「続けたい行動」として、「やらなければいけないことは計画的にやる」が、「やめたい行動」として「やらなければいけないことを放っておく」が多く挙げられた（図 5）。このことから、若手保育者が、日々求められる業務等に着実に取り組んでいくことの大切さや難しさを認識していることが窺えた。このような背景には、保育以外に

も多くの業務があり、それを勤務時間内に終えられないため持ち帰りの仕事が多くなってしまおうという保育者の仕事の特徴（加藤・安藤，2013a；長町，2009）があると推察される。周囲の保育者は、若手保育者に対して、仕事を円滑に進めていくための具体的な方法や工夫等を伝えることも必要であろう。

また、「困難な状況の時に悲観的に考える」といった否定的な思考をやめたいと考えている若手保育者が多く（図5）、「終わったことを考えすぎてしまう」、「落ち込み易い」といった気持ちのコントロールに関する記述も見られた。L4では、「もっと具体的なストレスマネジメントの方法が知りたい」（表23-4）との要望もあった。そのため、L4の中で思考や感情のコントロールの方法等に関して具体的に上げたり、すぐに活かせるストレスマネジメントの方法を伝えたりすることが望ましいのではないかと考えられた。

L4で、ストレスの原因として最も多く挙げられたのは、「仕事（保育）がうまくいかない」（表25-1）であった。若手保育者は、目先の保育の活動に苦慮しており（仲野・田中，2009）、保育技術の未熟さに関する悩みを抱え易い（芳賀・西脇，2007；小松他，2009）ことが指摘されている。前述の通り、本プログラムでは、実際の仕事（保育）で起こり得る困難な場面でどのように対応するかを考えるレッスン（L2，L3）を設けている。このようなレッスンにより、若手保育者の困難感を軽減し、保育者としての成長が感じられるようにすることは大切であると考えられる。また、若手保育者は、中堅・熟練保育者に比べて、保育に対するより強い困難感をもっており、周囲の認識以上に多面的な困難感を抱えている（加藤・安藤，2013b）との報告もある。園内の他の保育者や管理職は、若手保育者がそのような状況にあることを十分認識した上で、仕事（保育）での困難感の軽減や達成感が得られるような配慮等を行うことが必要であると考えられる。

そして、「職場で自分の思いが言えない」といった自己主張に関することや、「職場に嫌味や悪口を言う人がいる」といった職場内の人間関係に関することがストレスの原因として挙げられた（表25-1）。本プログラムでは、L2において「良好な人間関係を築くためには、適切な自己主張、共感、ゆずりあいが必要である」と伝えている。L2の感想には、「自分の意見を伝える大切さ」に関する内容が見られ、中には、「シナリオでの演習は、実際に今自分がそのような状況にあるため、勉強になった」との感想もあった（表23-2）。

若手保育者は、園長や先輩保育者等との人間関係に困難感を抱き易い（足立・柴崎，2009；芳賀・西脇，2007）との指摘の通り、参加者は、ストレスの原因として職場内の他の保育者や人間関係に係わる様々な具体的内容について記述していた（表25-1）。そのため、今後はこのような内容をうまく反映させたシナリオを作成し、レッスンに取り入れることも必要であると考えられる。

L4でストレスによる心身の反応として最も多く挙げられたのは、「イライラする」で

あった（表 25-2）。もし、イライラした状態のまま保育を行った場合、その影響を直接受けるのは子どもである。保育者自身のあり方が子どもに多大な影響を与えることを考慮すると、イライラした時にいかに心の状態を整えるかといった方法を L4 の中で具体的に伝えたり、保育者同士で考える場をもったりすることは大切であると推察された。

また、ストレスマネジメントの方法として最も多かったのは、「友人と話す」であった（表 25-3）。

本研修には、県内の異なる地域からの参加のため、多くの保育者が初対面であったが、互いに若手保育者同士であったことから、比較的和やかな雰囲気の中で、安心して話すことができている様子が窺えた。「気が楽になった」、「すっきりした」（表 23-4）等の感想に見られるように、経験年数の同じ保育者同士が話し合うことは、共感し合える部分が多く、日頃の職場内の愚痴等を話すことにより、ストレス解消の機会ともなっていた。

このような研修の場を設定することは、若手保育者にとって、他園の事情や自身の園との違いを知り、認識の幅を広げる機会になると共に、普段は会う機会のない若手保育者同士がつながるきっかけを提供することにもなる。このようなつながりは、今後、仕事を続けていく上での精神的な支えともなり得るため、こうした機会を設けることは有効であると考えられる。

第3節 幼稚園教諭を対象とした心理社会的ストレスを予防するための心理教育“サクセスフル・セルフ”のプロセス評価研究

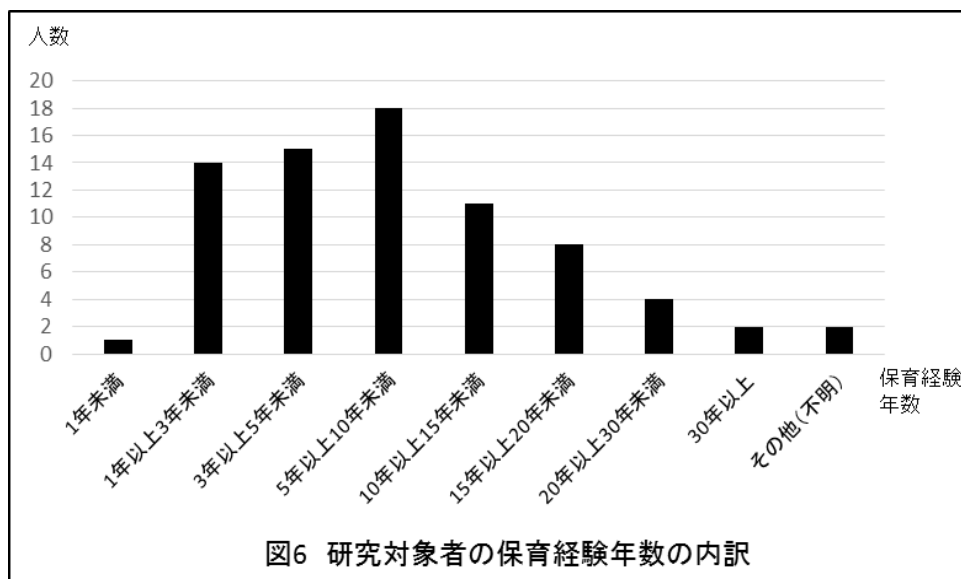
第1項 目的と方法

幼稚園教諭を対象とした研修において、心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版のプログラム内容、実施方法が適切かどうかを検討すると共に、若手保育士を対象とした研修（加藤・安藤，2015a・2015b；以下、「保育士研修」と略記）の結果と比較しながら、プログラム内容や実施方法の改善点や課題を明らかにする。

1. 対象者及び実施方法

2014年8月に、A県内の研修施設において、私立幼稚園教諭75名を対象として、困難への対処解決法、ストレス対処法等をテーマにした心理教育（レッスン1は約1時間10分、レッスン2は約50分。以下、レッスン1・2はL1・2と略記）を実施した。経験年数が同程度のメンバー4～5名でグループを構成し、L1, 2共にグループで話し合いを行った。

対象者の概要は、図6の通りである。



保育経験年数5年以上10年未満の保育者が18名で最も多く、次いで3年以上5年未満が15名、1年以上3年未満が14名であった。参加者の内、保育経験年数3年未満の保育者は2割以下であった。

2. プログラムの概要と実施に当たって

研修プログラムの概要は、表26（太枠内）の通りである。

筆者が依頼を受けて行った研修であるため、指定された時間内で実施できるよう、表26の太枠内のプログラムを実施した。L1は、若手保育者版プログラムのL2・3を統合させた形で実施した（資料2, 3）。具体的には、L1では、提示された2つのシナリオについて考えると共に、「職員間で保育に対する考え方や保育方法に相違がある場合に、どのようにコミュニケーションを図っているか」、「仕事の中で問題（困難な場面）が生じた時に、どのように解決しているか」という観点からも、各園での取り組みについて話し合えるようにした。倫理的配慮については、本章第2節と同様である。

表26 研修プログラムの概要(保育士研修との比較)

“サクセスフル・セルフ” 若手保育者版 プログラム内容(保育士研修)		本研修(幼稚園教諭対象) プログラム内容	
レ ッ ス ン 1	【サクセスフル・セルフへの道】 サクセスフル・セルフ(社会の中で自分らしく生きていく)のイメージを膨らませ、それを達成するための目標(どのような保育者になりたいか)を立てる。		
レ ッ ス ン 2	【問題への解決と対処(基礎編)】 保育現場で遭遇し易い場面(職員間の保育方法の相違による困難)を想定し、適切なコミュニケーション法(適切な自己主張・共感・ゆずりあい)を学ぶ。		
レ ッ ス ン 3	【問題への解決と対処(応用編)】 保育現場で遭遇し易い場面(子どもへの対応の困難)を想定し、問題解決法を習得し、困難な状況に対処し解決できるようになる。	レ ッ ス ン 1	【問題への解決と対処】 保育現場で遭遇し易い場面(職員間の保育方法の相違による困難、子どもへの対応の困難)を想定し、適切なコミュニケーション法(適切な自己主張・共感・ゆずりあい)を学ぶとともに、問題解決法を習得し、困難な状況に対処し解決したりできるようになる。
レ ッ ス ン 4	【ストレスと自己コントロール】 ストレスのメカニズムとストレスに対処することの大切さを学ぶ。保育現場で感じ易いストレスやその原因に気づき、自己をコントロールする能力を高める	レ ッ ス ン 2	【ストレスと自己コントロール】 ストレスのメカニズムとストレスに対処することの大切さを学ぶ。保育現場で感じ易いストレスやその原因に気づき、自己をコントロールする能力を高める

L2は、保育士研修のL4と同じ内容で実施すると共に、「生き生きと仕事をするためのストレスマネジメント」について話し合えるようにした(資料4)。

いずれのレッスンにおいても、個人で課題に取り組んだ後、グループワークを実施した。できるだけ話し易い雰囲気の中で協議が行えるように、筆者が参加者に呼びかけて、ほぼ同年齢の保育者同士でグループが構成されるようにした。

3. 評価方法

各レッスン終了後に、内容に対する理解度・分かり易さ・今後の生活への役立ち感について、5件法(「そう思う」=4～「そう思わない」=0)での評価と各レッスンについて自由記述での感想を求めた。この結果を、保育士研修の結果と比較しながら、プログラムの内容、実施方法等について分析し、評価を行った。

4. 分析方法

自由記述の内容及びワークシートに書かれた内容が、各レッスンのねらいに沿っているかどうかを検討するために、筆者及び保育者養成大学の学生1名により、KJ法（川喜田，1967/2006；1970/2002）を用いて、レッスン毎に内容分析を行った。

第3項 結果

参加者の各レッスンにおける内容の理解度，分かり易さ，日常生活への役立ち感についてのアンケート結果において，「そう思う・ややそう思う」「どちらとも言えない」「そう思わない・ややそう思わない」の回答者数を，表27に示した。

L1・2とも，8割を超える参加者が，内容を理解し，分かり易いと感じ，今後の生活に役立つ印象をもっていた。

表27 レッスン1・2の参加者の評価(%) (N=75)

内容	そう思う・ややそう思う		どちらとも言えない		そう思わない・ややそう思わない	
	人	%	人	%	人	%
L1 問題への対処と解決						
対処スキルや問題解決法を活用して，困難な状況での対処法を考えることができた	66	88	8	10.7	1	1.3
レッスン内容の分かり易さ	64	85.3	9	12	2	2.7
今後の生活に役立つ程度	65	86.7	9	12	1	1.3
L2 ストレスと自己コントロール						
ストレスを理解し，ストレスマネジメントができた	65	86.7	7	9.3	3	4
レッスン内容の分かり易さ	66	88	6	8	3	4
今後の生活に役立つ程度	63	84	10	13.3	2	2.7

次に，各レッスンの感想の内容分析をKJ法により行った結果を，表28-1，28-2に，L1・2の感想内容カテゴリーの分析結果の比較を，表28-3に示した。

L1・2共に，「今後への意欲が高まった」，「良かった」，「他の人の意見が参考になった」，「振り返りができた」という感想が共通して見られた。その他に，L1では「コミュニケーションの大切さへの気付き」，L2では「自己理解・気付き」等に関する内容が見られた。

表28-1 L1「問題への解決と対処」に参加した保育者の感想

カテゴリー	記述例
	他の園の先生の意見も聞くことができ、話し合中で共感したりと、解決策をグループで話し合えてよかった。(5)
良かった(10)	<p>同じ年代の先生方と意見交換をすることで楽しい時間を過ごすことができました。</p> <p>同年代の人とのグループで話しやすかったです。共感できました(2)</p> <p>実際の保育現場であり得る場面だったので考えやすかったです。</p>
	コミュニケーションの取り方は難しいなと思いました。自分の意見を伝えられるか、相談し、全員で考えていく事ができるかなど今後の課題として頑張りたいと思います。(4)
今後への意欲(8)	<p>一つの事例についての捉え方や考え方が、一人ひとり違っていても面白いと感じました。実際、私も「給食を完食させること」については、日々迷っているところです。言えないことも多くあります。「話すこと」から、一歩踏み出してみたいと思いました。</p> <p>他の園の先生方と話すことで情報交換や体験したことの共感などができて2学期からの意欲が出てきました。</p> <p>他の園に比べ、子どもたちに関する共通理解ができていない、子どもに関する話し合いの質があまりよくないと思ったので、今後改善していきたい。</p>
	他の先生方の考えを知ることができて、今後の参考になった。(4)
参考になった(8)	<p>経験年数によって対処方法など違った意見も聞くことができて今後の参考になった。</p> <p>自分で解決せず、周りに相談すること。</p> <p>全てを受け入れるのではなく、自分の意見をもって伝えていくことは大切だと思いました。(2)</p> <p>「共通理解」の大切さを感じました。</p>
	誰でも気軽に自分の意見を職場で言える環境作りは大切だと改めて感じました。(3)
コミュニケーションの大切さへの気づき(8)	園全体で話し合ったり、コミュニケーションをすることはとても大事なことであった。園内での共通理解をすることが大切だと思った。(2)
振り返りができた(7)	<p>事例を挙げてみんなで話し合うことで自分の保育について振り返ったり考えたりすることができた。(5)</p> <p>とても勉強になりました。自分のことをふりかえることができました。</p>
その他(3)	<p>1年目ということなので、自分1人で解決せずすぐに相談をすること、自分の考えや意見も伝えていいのだという勇気がもらえました。</p> <p>違年代の先生にも他の年代の意見や思いを知ってもらいたい。</p>
わかりにくかった(1)	文章だけでは、その状況があまりわからずいた。その状況に応じて対応が変わってくると思った。
疑問(1)	グループ分けをその場で行うのは難しい。うまくチーム分けができて初めて本音・効果が出るのでは？

注) ()内は回答数

表28-2 L2「ストレスと自己コントロール」に参加した保育者の感想

カテゴリー	記述例
	自分のストレスと向き合って、上手に付き合いながら仕事を頑張っていきたいと思いました。(8)
今後への意欲(16)	<p>他の先生方の意見を聞いて、こういうマネジメントの方法もあるのだと知り、自分もやってみようという方法が見つかりました。</p> <p>自分がストレスマネジメントをたくさん持っていたことに気がきました。それを今後もっとうまく活用させて、いつも笑顔の先生になりたいです。</p> <p>自分にとってのストレスが何か、発見方法など見つめなおすことができよかったです。ストレスをためすぎないように気を付けたいと思います。</p>
	自分のストレスが何なのかわかりどのように発散しているかわかった。
自己理解・気付き(10)	<p>自分の思いや考えを伝え合ったり、話し合える人がいることで、よりよい保育者、人間になれるのだと思った。</p> <p>職場でのストレスはあまり感じないので、いい環境で仕事をさせてもらっているなど感じた。</p> <p>ストレスの多い職場だと思う。でも、改善するには自分だけではどうにもできない。しかし、上が変わらないうちでどうにもできない。休みもほしくてもなかなか休めない。一週間毎日園の人と顔合わせることもあるのがストレス。</p>
	他の人のストレスマネジメントを知ることができて、とても参考になって私も自分がいきいきできるためのストレスマネジメントをもっと作っていききたいなと思いました。そして、楽しく仕事をしていきたいとまた感じることもできました。(5)
他の人の意見が参考になった(7)	<p>ストレスマネジメントを考えることで、ストレスの原因や心身の反応についても改めて考えさせられました。(2)</p> <p>他の人との違いに気づくことができた。一人ひとりやっぱりストレスの感じ方も違うんだと思った。</p>
ストレスに対する理解(6)	<p>レッスンをしながら、自然とストレスが解消されていった。同じ考え(悩み)を持つもの同士で話せたのが良かった。</p> <p>人それぞれいろいろなストレス発散の方法がわかり楽しかった。また、新しいストレス発散方法を見つけていきたい。(2)</p> <p>自分だけではなく、他の先生方も不安やストレスを抱えていることを知り安心しました。(2)</p>
良かった(6)	
振り返りができた(5)	自分のストレスについて考えることがあまりなかったで、いい機会になり解決方法も見つけやすくなった気がします。(5)
やりにくかった(3)	自分のストレスを感じているところなど、同じ職場の人が多くいる中で紹介されるのは少し気まずいなと思いました。(3)
意見(1)	ストレスマネジメントについて当てはまることに偏りが見られたので、もっと幅広い項目を作っても良いのではと思いました。

注) ()内は回答数。複数回答。

表28-3 レッスン1・2 参加者の感想 内容分析結果の比較(N=75)

カテゴリー	レッスン1 回答数	レッスン2 回答数
今後への意欲	8	16
良かった	10	6
他の人の意見が参考になった	8	7
振り返りができた	7	5
自己理解・気付き		10
コミュニケーションの大切さへの気付き	8	
ストレスに対する理解		6
その他	3	
やりにくかった		3
分かりにくかった	1	
疑問・意見	1	1

注) 複数回答。レッスン1・2で共通する内容を□で示す。

次に、保育士研修時（プログラム内容は、表 26 の通り）の結果と比較検討するために、内容分析結果の比較を、表 29-1、29-2 に示した。

研修に参加した保育者の感想は、「他の人の意見が参考になった」、「今後への意欲が高まった」等、肯定的な内容がほとんどを占めていた。その一方、「分かりにくかった」という感想や、問題点等を指摘する記述も共通して見られた。

表29-1 本研修(L1)と保育士研修(L2・L3)の感想
内容分析結果の比較

保育士研修	本研修(幼稚園教諭対象)
他の人の意見が参考になった L2(14), L3(11)	他の人の意見が参考になった(8)
考え易かった L3(1)	考え易かった(1)
分かりにくかった(4)	分かりにくかった(1)
自分の意見を伝える大切さ L2(6)	コミュニケーション・共通理解の大切さ への気付き(9)
勉強になった L2(5)	良かった(9)
連携の大切さ L2(2)	今後への意欲(8)
話し合いの大切さ L3(2)	振り返りができた(7)
分かり易かった L2(2)	話し易かった(1)
その他 L2(1), L3(2)	その他(3)
考えにくかった(1)	疑問(1)

注) ()内は回答数。□内は共通する内容。

表29-2 本研修(L2)と保育士研修(L4)の感想 内容分析結果の

保育士研修	本研修(幼稚園教諭対象)
ストレスに対する理解(4)	ストレスに対する理解(6)
他の人の意見が参考になった(3)	他の人の意見が参考になった(5)
今後への意欲(1)	今後への意欲(16)
ストレス発散の大切さ(4)	自己理解・気付き(10)
気が楽になった・スッキリした(9)	良かった(6)
	振り返りができた(5)
	職場環境の気付き(2)
	やりにくかった(3)
要望(2)	意見(1)

注) ()内は回答数

第3項 考察

保育士研修時(加藤・安藤, 2015a・2015b)に, 今後の課題として挙げられた「保育経験年数の異なる保育者を対象に」, 「限られた時間内でのプログラムの実施」という条件のもと, 私立幼稚園教諭を対象に, L1・2を実施した。プログラム内容に関しては, 保育士研修時のL2・3を再構成したものをL1とし, 2レッスン実施した。

本プログラムは, 基本的には若手保育者向けに作成されたものであるが, L1・2とも, 8割を超える参加者が, 内容を理解し, 分かり易いと感じ, 今後の生活に役立つ印象をもっていた。

職員間のコミュニケーションのあり方や職務上の困難への対処法, ストレスマネジメントの方法といった内容は, 若手保育者に限らず, 保育経験年数の異なる保育者にとっても有用性があると推察された。

また, 参加者は幼稚園教諭であったが, 保育士研修時と同様のシナリオを使用した。幼稚園教諭と保育士とでは, 午睡や3歳未満児の保育の有無, 複数担任や一人担任等の違いから, 業務内容の困難感やストレスには違いが生じることも推測されるが, 本プログラムで用いたシナリオの内容は, 保育士, 幼稚園教諭といった職種に関わらず, 保育者に共通する困難な場面を取り上げている。参加した保育士と幼稚園教諭, 其々の感想内容を見ると, 両者共に肯定的な感想がほとんどであったことから, 全ての保育者が共有できる内容であると考えられた。

参加者の保育経験年数が様々であったため, できるだけ話し易い雰囲気の中で活動が進められるよう, 同年齢の保育者同士でグループが構成されるよう配慮した。「同年代

の人とのグループで話し易かった」,「同じ年代の先生と意見交換をすることで楽しい時間を過ごすことができた」との感想が見られた一方で,「グループ分けをその場で行うのは難しい。うまくチーム分けができて,初めて本音・効果が出るのでは?」といった意見もあった。グループ編成に関して,十分な検討ができていなかったことが課題である。

経験年数が同程度の保育者同士が話し合うことは,精神的な支えや安心感が得られるといったメリットがある(加藤・安藤,2015)。その一方で,経験年数が異なる保育者同士が話し合うことは,「経験年数によって,対処方法等違った意見も聞くことができ,今後の参考になった」との感想に見られるように,若手保育者が熟練保育者から保育に対する考え方や具体的な方法に関して学ぶことのできる貴重な機会である。また,若手を育成する立場にある経験豊富な保育者にとっても,若手保育者の置かれている状況や気持ち,考え方をすることは,若手保育者へのサポートのあり方を考える上で大切であろう。プログラムのねらいが十分に達成できるようなグループ編成のあり方について,今後検討する必要がある。

本研修では,参加者の所属する地域が限られており,保育者同士が顔見知りであったり,同じ園から複数の保育者が参加していたりする場合があった。そのため,「自分のストレスについて同じ職場の人の前で紹介されるのは少し気まずい」との感想に見られるように,話した内容が全体で共有されることには支障がある場合もあった。研修を実施する際には,前述したグループ編成の方法と共に,参加者の意見等をどのように取り扱うのかといった実施者の具体的な研修の進め方に関して,十分な配慮が必要である。

第4節 保育者を対象とした心理社会的ストレスを予防するための心理教育 “サクセスフル・セルフ”のプロセス評価研究

第1項 目的と方法

本章第2節,第3節の結果を踏まえ,幼稚園教諭と保育士合同の研修において,心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版を実施し,保育者の社会的コンピテンス,社会性に関する自己効力感の向上,抑うつ感の減少が見られるのかどうかを,質問紙調査により検討する。

1. 対象者の選定

筆者の所属する保育者養成大学の卒業生(現職の幼稚園教諭及び保育士)に研修の案内状を郵送し,園の所属長の了承が得られた場合には研修に参加できることとした。また,参加できない場合でもアンケート調査のみの協力が可能かどうか尋ねた。それと共

に、筆者の所属大学の近隣にある保育所（園）及び幼稚園にも案内状を配布した。その結果、研修への参加希望のあった12名（介入群）及びアンケート調査のみの協力者7名（統制群）を研究の対象者とした。介入群と統制群のメンバー構成には、偏りがないように配慮した。

2. プログラムの概要

プログラムの概要は、表30の通りである。

若手保育士を対象とした研修（2013年）のプロセス評価（加藤・安藤，2015a・2015b）及び私立幼稚園教諭を対象とした研修（2014年）のプロセス評価を踏まえて、プログラム内容を検討した。プログラムの進め方や配布資料（ワークシート）は、基本的に加藤・安藤（2015a・2015b）を踏襲し、一部以下のように変更した。

L1では、サクセスフル・セルフの概要に関する説明を行った後、レッスン内容と手続きを分かり易く説明した（資料1）。

L2では、困難への対処・解決スキルのセルフチェックシート（安藤，2015）を使用し、自身のコミュニケーションスキルに関するチェックと振り返りを行った後、シナリオの場面について考えた（資料2，5）。

L3では、園での最近の取り組みについて振り返った後、グループで園での困難な状況のシナリオを作成し、その解決のための方法を考えたり、ロールプレイを行ったりした（資料3，6）。

表30 “サクセスフル・セルフ” 若手保育者版の
プログラムの概要

レ ッ ス ン	概 要
レ ッ ス ン 1	【サクセスフル・セルフへの道】 サクセスフル・セルフ(社会の中で自分らしく生きていく)のイメージを膨らませ、それを達成するための目標(どのような保育者になりたいか)を立てる。
レ ッ ス ン 2	【適切なコミュニケーション法】 保育現場で遭遇しやすい場面(職員間の保育方法の相違による困難)を想定し、適切なコミュニケーション法(適切な自己主張・共感・ゆずりあい)を学ぶ。
レ ッ ス ン 3	【問題への解決と対処法】 保育現場で遭遇しやすい場面(子どもへの対応の困難)を想定し、問題解決法を習得し、困難な状況に対処し解決できるようになる。
レ ッ ス ン 4	【ストレスと自己コントロール】 ストレスのメカニズムとストレスに対処することの大切さを学ぶ。保育現場で感じやすいストレスやその原因に気付き、自己をコントロールする能力を高める

L4では、ストレスの原因と反応に関する資料を、分かり易く改訂した。自身のストレスの原因と対処方法をリストアップし、対処プランの具体的な内容に関してグループで話し合った（島津，2014）（資料4，7）。

プログラム実施者は、和やかな雰囲気作りに努め、レッスンの最初に、前回のレッスン内容を振り返り、生活の中でどのように活かされているかを確認することとした。

3. 実施日時・場所・研修方法等

2015年3月～6月に月1回（土曜日の午後）、1回2時間、計4回をA大学の講義室にて実施した。また、フォローアップ研修会を、同年11月に1回実施した。座席を3～4名のグループに配置し、リラックスした雰囲気の中で話し合いが行えるようにした。

フォローアップ研修会では、職場における半年間について、頑張ったこと、辛かったこと、辛かったことをどのように克服したかを振り返った後、今後に向けて努力したいこと等について考え、グループで共有し合った。

倫理的配慮については、本章第2節と同様である。

4. 評価方法及び内容

各レッスンについて、内容の評価と自由記述での感想を求めた。また、プログラムの効果に関する評価のために、本プログラムのねらいに関連し、かつプログラムによって変容可能と推測された対処スキル、社会的コンピテンス及び社会性に関する自己効力感を測定する尺度（安藤，2011）、抑うつ状態を測定する尺度（CES-D）（島，1998）により構成された質問紙調査を用いた。プログラム実施前後に、プログラムに参加した保育者（介入群）、参加しなかった保育者（統制群）に対して質問紙調査を実施した。

5. 分析方法

自由記述の内容について、筆者及び保育者養成大学学生1名によりKJ法（川喜田，1967/2006・1970/2002）を用いて、レッスン毎に内容分析を行った。

質問紙調査に関しては、対象者の内、プログラムに1回以上参加し、プログラム実施前後の質問紙調査に回答した保育者12名を介入群、質問紙調査のみ回答した保育者7名を統制群とし、分析の対象とした。そして、介入群と統制群の2群の心理社会的要因に差があるかどうかを比較検討した。対象者の人数が少ないため、介入群の各分析対象者の事前事後の評価指標得点の変化について個別に検討した。

第2項 結果

参加者の概要とレッスンへの参加状況は、表31の通りである。

参加者12名の内、全4回のレッスン全てに参加したのは5名、3回が2名、2回が3

名，初回のみが2名であった。不参加の理由は「勤務のため」であった。

研修（L1～L4）に対する参加者の評価を，表32に示した。

いずれのレッスンにおける評価項目についても，「そう思う」・「ややそう思う」が多かったが，L3を除いては，「どちらともいえない」，「そう思わない」・「ややそう思わない」が少数見られた。

次に，各レッスンの感想の内容分析をKJ法により行った結果について，表33-1～33-4に示した。また，L1～L4の感想の内容分析結果の比較を，表33-5に示した。

参加者の感想は，肯定的な内容がほとんどを占めていた。「他の人の意見が参考になった」，「今後への意欲が高まった」がL1～L4に共通した感想であった。

表31 参加者の概要とレッスンへの参加状況
(N=12)

保育者名	園の種別	保育経験年数	レッスンへの参加(○)				参加回数
			L1	L2	L3	L4	
Q氏	保	1	○	○	○	○	4
R氏	保	2	○	○	○	○	4
S氏	幼	2	○	○	○	○	4
g氏	幼	13	○	○	○	○	4
h氏	保	26	○	○	○	○	4
T氏	保	1	○	○	○		3
i氏*	幼	16	○	○		○	3
U氏*	保	2			○	○	2
V氏	幼	3			○	○	2
W氏	幼	4			○	○	2
X氏	幼	1	○				1
Y氏	保	1	○				1
	保:6		9	7	9	9	34
	幼:6						

注) 男性保育者は*。保は保育園，幼は幼稚園を意味する。

表32 研修(L1~L4)に対する参加者の評価

評価内容	そう思う ややそう思う	どちらとも 言えない	そう思わない ややそう思わ ない
L1 サクセスフル・セルフへの道 (N=11)			
1 自分がなりたい保育者をイメージできた	11	0	0
2 なりたい保育者になるための目標が立てられた	9	2	0
3 「続けたい」行動の目標が立てられた	11	0	0
4 「やりたい」行動の目標が立てられた	11	0	0
5 「やめたい」行動の目標が立てられた	9	1	1
6 レッスンの内容は分かり易かった	11	0	0
7 レッスは、今後の生活に役立つ	11	0	0
L2 適切なコミュニケーション法 (N=7)			
1 困難な状況への対処と解決スキル(適切な自己主張・共感・ゆずりあい)を理解した	7	0	0
2 困難な状況への対処と解決スキルの自分の特徴を理解できた	7	0	0
3 困難な状況が起こった時、周りの人の気持ちを考えることができた	7	0	0
4 困難な状況が起こった時、自分の気持ちを考えることができた	7	0	0
5 レッスンの内容は分かり易かった	7	0	0
6 レッスは、今後の生活に役立つ	7	0	0
L3 問題への解決と対処法 (N=9)			
1 シナリオの場面で、周りの人の気持ちを考えることができた	9	0	0
2 シナリオの場面で、自分の気持ちを考えることができた	8	0	1
3 シナリオの問題を解決するアイデアが浮かんだ	7	1	1
4 あなた自身の困難を感じたり、不快な気分・憂うつな気分になったりする状況を思い浮かべることができた	9	0	0
5 4の状況における周りの人の気持ちを考えることができた	6	2	1
6 4の状況における自分の気持ちを考えることができた	9	0	0
7 4の状況に対処するアイデアが浮かんだ	6	2	1
8 グループディスカッションで得るものがあった	9	0	0
9 レッスンの内容は分かり易かった	8	1	0
10 レッスは、今後の生活に役立つ	9	0	0
L4 ストレスとの付き合い方 (N=8)			
1 あなたの「ストレスの原因」を理解することができた	8	0	1
2 あなたの「心身の反応」を理解することができた	8	1	0
3 ストレスの原因に応じた対処方法を考えることができた	8	0	1
4 あなたの「ストレスマネジメント」を理解することができた	8	0	1
5 レッスンの内容は分かり易かった	8	0	1
6 レッスは、今後の生活に役立つ	8	0	1

注) 数字は回答数

表33-1 L1「サクセスフル・セルフへの道」の感想
(N=11, 複数回答)

カテゴリー	記述内容
他の人の意見が参考になった(8)	他の園の様子が聞けてとても参考になった。
	他の園の先生方のお話を聞かせていただき、とてもよい刺激になった。
	他の先生方の意見が聞けて良かった。
	他の園の先生方の話を聞けて良かった。
今後への意欲(5)	先輩の先生方の意見を聞くことができてとてもよかったです。
	フリートークはとても楽しかったし貴重な話が聞けた。今後の楽しみです。
	勤務先以外の保育園・幼稚園のことが少しだけ知れた。
	グループディスカッションで立場によって続けたい、やりたい、やめたい行動は、違うのだと実感しました。
今後への意欲(5)	なかなか普段時間をとって考えることがないので、他の先生方にも同じ質問を投げかけてみたい。
	日々の生活にながされてしまっているので新任のころを思い出し参加したいと思う。
	これから情報交換をし、自分の園についてももう一度見つけることができたらいいなと感じた。
	これから少しづつ頑張っていこうと思います。
目標の明確化(4)	園によって勤務体制やクラスの保育の様子も異なるので、そのような話もじっくり話していけたら良いなと思った。
	今後の目標も明確になった。
	”やりたい行動””やめたい行動”等明らかになり、こんな風にしていったら良いのかなと気づくことができた
	それぞれの目標を考え、立てることができた。
自己理解(4)	自分の改善点、やめたいことが具体的に把握できたことは良かった。
	自分を見つめ直すということがないので今回は自分ということについて考えさせられました。
	紙に書いたりすることで、自己分析もでき、改めて自分の目指すところというものを再確認できたと思いました。
	自分のことを見つめなおす時間が持てたことが今後役立つと思いました。
	悪い面は次々に思い浮かぶが、いいことがなかなか思い浮かばなかった。

注)()内は回答数

表33-2 L2「適切なコミュニケーション法」の感想
(N=7, 複数回答)

カテゴリー	記述内容
今後への意欲(5)	自己スキルでの譲り合いの部分より高めていきます。すみません、自己主張が強くて(笑)
	セルフチェックシートでは、自己主張の部分の点数が他の項目に比べて低かったので、意識的に自分の思いを伝えていきたいです。(これが一番の苦手な部分です)
	園では、様々な困り感があると思った。保護者からの困り感には自分できちんと対応できるようにしていきたいと思う。
	子どもがいて、保護者がいて、私たちは成り立っているの、できる限り望まれることをしてあげられるように努力していきたい。
他の人の意見が参考になった(2)	今日の内容は、実際に園でも起こったことのある問題点ばかりでした。自分で考えた後にベテランの先生方の話しや対応方法を聞き、すぐ勉強になったので、これからの保育で生かしていきたいとおもいました。
	自分の経験したことをベテランの先生方から対応のアドバイスをもらうことができて良かったと思います。また、色々な体験話をきくことができ、その時の対応法を教えてください、今後の参考になりました。
	考え方それぞれでしたが、できるだけ保護者の要望に応えられるようにしている考えは皆同じだと感じた。うちの園は、なぜそこまで…と考えることもあったが、他の園もそうであるとわかり安心した。
	安心した(1)

注)()内は回答数

表33-3 L3「問題への対処と解決」の感想
(N=9, 複数回答)

カテゴリー	記述内容
他の人の意見が参考になった(6)	それぞれの園や先生方の体験談や意見を聞くことが出来て良かった。
	解決策は他の人の意見を聞くことで参考になることもたくさんありました。
	他の園の話聞いてそこは同じだ、そんなことがあるのか等知ることができた。
	保護者とのトラブルや、保育士同士のトラブルはまだ経験してないので、今日色々なお話が聞けて良かったです。
今後への意欲(3)	自分と同じように、不満があったり、悩んだりしながら頑張っていって先生が自分の周りにいることが分かりました。
	人それぞれの悩みを感じた。ディスカッションを通して、皆の悩みの解決案も探せた。
今後への意欲(3)	相手の気持ちを考えようと思った。
	自分の解決方法だけでなく、良い方法を知ること、自分を高めていけたらと考えました。
難しかった(2)	今日のレッスンに参加して、周囲の人や自分の気持ちを見直して頑張っていこうと思いました。
	園での取り組みのシナリオを考えるのが難しかった。
	問題を改めて考える難しさを感じた。

注) ()内は回答数

表33-4 L4「ストレスとの付き合い方」の感想
(N=9)

カテゴリー	記述内容
他の人の意見が参考になった(4)	自分と経験年数の違う先生や他の園のやり方を知ることが出来て良かった。
	ストレス発散だけでなく、気持ちの持ち様など話が聞けて良かった。
今後への意欲(3)	他の園の先生方の様子や考え方を知ることができ、とても勉強になりました。
	一人ひとり感じ方が違うので、ストレスマネジメントもみんな違って面白かったです。
良かった(1)	今日のレッスンを通して、これからプラス思考に物事を考え、ストレスと上手に付き合っていきたいと思った。
	大きなストレスを抱え込まないよう早め早めに対処していきたいです。
その他(2)	ストレスは誰もが感じることであり、完全になくすことは難しいが少しでも軽減できればと思った。
	具体的な問題を挙げて考えることが出来たので良かったです。難しい内容もありましたが、全体で真剣にアイデアを出して行けたので良かったです。
	今回の研修中、当園の副園長の好きな言葉「過去と他人は変えられない、未来と自分は変えられる」がぐるぐると流れていました。
	「こういう先生がいて嫌だ」という話を聞いて色々な人が世の中にはいるのだなと思いました。

注) ()内は回答数

表33-5 L1～4の感想の内容分析結果 (N=11, 複数回答)

L1の感想内容	L2の感想内容	L3の感想内容	L4の感想内容
他の人の意見が参考になった(8)	他の人の意見が参考になった(2)	他の人の意見が参考になった(6)	他の人の意見が参考になった(4)
今後への意欲(5)	今後への意欲(5)	今後への意欲(3)	今後への意欲(3)
自己理解(4)	安心した(1)	難しかった(2)	良かった(1)
目標の明確化(4)			その他(2)

注) ()内は回答数。□内はレッスン間で共通する内容。

次に、各レッスンに参加して、今後心掛けたいと思った内容を、表 34-1～34-4 に示した。また、L1～L4 の今後心掛けたい内容の分析結果の比較を、表 34-5 に示した。

各レッスンで最も多く挙げられた内容は、「職員との関係」(L1)、「保育に関して」(L2)、「相手を受け入れる」(L3)、「ストレス対策」・「気持ちのもち方」(L4) であった。

L1, 2 では、「自分の行動に関して」、「保育に関して」の内容が共通して見られた。

表34-1 L1「サクセスフル・セルフへの道」に参加して、今後心掛けたいと思ったこと(N=11, 複数回答)

カテゴリー	記述内容
職員との関係(9)	他の先生とのコミュニケーションを密にする。 少しでも不安に思ったことやわからないこと等があれば積極的に質問する(2) たくさんの先生方と話をする。 どんどん先輩や同僚の意見をとり入れていく。 1年目なので、失敗を恐れずに何でも聞いて吸収することを頑張ろうと思う。 周りが楽しい雰囲気になるように気を配ったり、自ら進んで行動したい。 周りを見ながら行動する。 他の先生のいい所を真似する。
自分の行動に関して(7)	日々の忙しさでついつい忘れがちな部分を気を付けていきたいです。 前向きに物事を考えられるようにしていきたいと思いました。 早めに行動する。 苦手なことにも挑戦する。 提出物を出す。 計画性を身につける。 体調管理に気を付ける。
保育に関して(5)	自分のクラス以外の子どもとよく関わり向き合う。 「自分らしさ」が出せるクラス作りを頑張る。 保育者として自信をもって子どもたち・保護者に指導をしていけるように努力していこうと思いました。 他のクラスや子どものことを声掛けしあいながら保育を行っていききたい。 やりたい行動として、心地よくトライさせてあげたいということを発見した。心地よくがキーポイントとなっているので今後高めていきたい。

注)()内は回答数

表34-2 L2「適切なコミュニケーション法」に参加して、今後心掛けたいと思ったこと(N=7)

カテゴリー	記述内容
相手を受け入れる(4)	自分の意見を通そうとせず、まず相手がどのように考えているのかを聞いたうえで、共感したり、譲り合ったりすることで、解決できることがあるということを再確認できました。 チームワークを大切にこれからも子どもたちのことを思い、指導していきたい。 やはり感情的になってはいけなと再度理解しました。そして、相手の立場を理解し、その後にあることもより知らなければならぬことも感じました。 人の気持ちを受け入れながら、困った時には相談、そして自分の思いを伝えながら一つにまとめていけたらと思います。
自分の考えを伝える(3)	本日のシナリオやロールプレイを通して、保護者からの意見や先輩保育士同士の意見など、まず相手の気持ちを受け入れたうえで、どうい対応をしたらいいのか、先輩保育士に尋ね、子どもや保護者の方々に丁寧な対応をしていこうと思いました。 周りの意見に共感するだけでなく、自分の意見を言えるようにする。チェックリストが均等になるように心がける。 他人の気持ちを受け入れることも大切であるが、自分の気持ちをきちんと伝えることがとても大切なのだと感じたので、自分の気持ちを伝える努力をしていきたいと思った。 話し合いをすること、その中でも自分の考えをきちんと持つことが大切だと思った。また、立場によっても答え方や対処も違ってくのだと理解した。

注)()内は回答数

表34-3 L3「問題への対処と解決」に参加して、今後心掛けたいと思ったこと (N=9, 複数回答)

カテゴリー	記述内容
保育に関して(4)	気持ちに余裕を持つことで自分にとって子どもたちにとっても良い状態で保育が行えるようにしたい。
	小さなトラブルは見逃してしまうことがあるので、子どもたちの様子をよく見ていくとともに、保護者とのやり取りもしっかりと聞かれたことはきちんと答えていくようにしたい。
	子どもにとっての集中しやすい環境作りを見直していきたい
自分の行動に関して(4)	今日のレッスンに参加して、子ども1人ひとりとじっくりと関わり、1人ひとりの対応や気になる子どもへの対応の仕方など、まず自分で対応してみて解決できないときには、周りの職員に相談する等していい方向に改善できるようにしていきたいと思いました。
	色々な人に相談することは大切だと感じたのでやってみようと思った。
	問題を増やさないよう1つひとつの行動を慎重にしたいと思います。
環境作り(2)	ハウレンソウをちゃんとする。
	自分も大変だけど相手も大変だということを考えていきたい。

注)()内は回答数

表34-4 L4「ストレスとの付き合い方」を受けて、今後心掛けたいと思ったこと(N=8)

カテゴリー	記述内容
ストレス対策(4)	散歩をするなど、体を動かしてみることでストレス解消を図ってもいいなと思いました。
	自分で考えている以上に他の人にストレスを与えていないかを考えていきたい。
	自分のストレスになっていることや人とは適当に付き合っけて避けることも大切だと感じた。
気持ちの持ち方(4)	自分自身ストレスをためないようにすること、同時にストレスを与えないように言葉や態度に十分気を付けていこうと思いました。
	自分の気持ちの切り替え方を考え実践していく。
	ストレス原因についてよく悩まず、プラス思考で乗り越えていきたいです。
計画的な行動(1)	このままの思考で良いんだと実感。
	自分の”物事の受け止め方”について改めて考えてみようと思いました。
	仕事が忙しすぎるという意見や書き物が終わらないという意見が多く出ていましたが、自分も感じていたことなのでやはりどの園も同じなのだと思います。これからは、見通しを立てて計画的に進めていきたいと思っています。

注)()内は回答数

表34-5 L1～4に参加して「今後心掛けたいと思ったこと」内容分析結果(N=11, 複数回答)

L1に参加して	L2に参加して	L3に参加して	L4に参加して
自分の行動に関して(7)	自分の考えを伝える(3)	自分の行動に関して(4)	気持ちの持ち方(4)
職員との関係(9)	相手を受け入れる(4)	環境作り(2)	ストレス対策(4)
保育に関して(4)		保育に関して(4)	計画的な行動(1)

注)()内は回答数。

全ての研修を終えた後、最も良かったレッスン，良かったレッスン，全体を通しての意見・感想等を尋ねた。その結果を，表 35-1，35-2 に示した。

最も良かった，あるいは良かったレッスンとして回答数の多かったのは L4，次いで L2 であった。全体を通して，「仕事に対する自分の考え方や姿勢を振り返ることができた」，「様々な園や立場の方との意見交換やアドバイスを受けることができて良かった」等の感想が見られた。

表35-1 研修の評価 (N=9)					表35-2 研修の感想 (N=6, 複数回答)	
	L1	L2	L3	L4	感想内容	回答数
最も良かった レッスン	1		3	4	仕事に対する自分の考え方や姿勢など，改めて振り返ることができた。	3
良かった レッスン		2	2	3	様々な園や立場の方との意見交換やアドバイスを受けることができて良かった。	3
計	1	2	5	7	良い時期に研修があった。リフレッシュできた。	2
					自分の園の良さや改善すべき点も見つけることができた。	1

次に，「対応のスキル」，「社会性」，「対人関係に関する自己効力感」，「抑うつ」といった心理社会的要因の変化について検討した。介入群と統制群の各評価指標の平均と標準偏差を，表 36 に示した。

事前調査の各評価指標を共変量として，2群の事後調査の各評価指標に差があるかどうかを共分散分析で検討した。その結果，いずれの評価指標においても，事後の2群で有意な差は見られなかった。

表36 事前・事後調査における介入群と統制群の各評価指標の
平均値と標準偏差

評価指標	群	事前調査			事後調査	
		N	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
対応のスキル	介入	12	12.00	4.37	12.92	4.36
	統制	7	12.43	4.47	13.71	3.82
肯定的解釈と 回避的思考	介入	12	12.25	5.41	13.08	6.36
	統制	7	9.29	2.69	10.57	3.10
社会性	介入	12	25.50	5.07	25.92	3.92
	統制	7	26.00	5.83	26.71	5.71
対人関係に関する 自己効力感	介入	12	15.00	3.95	16.17	3.93
	統制	7	16.43	2.30	16.71	2.43
困難に打ち勝つ 自己効力感	介入	12	7.42	2.39	7.75	2.83
	統制	7	6.00	1.15	6.43	1.62
自己コントロールに 関する自己効力感	介入	12	7.92	2.15	8.67	1.92
	統制	7	8.00	1.83	7.71	1.25
問題解決に関する 自己効力感	介入	12	5.00	2.13	6.00	1.81
	統制	7	5.29	1.50	5.86	1.68
CES-D	介入	12	14.83	9.90	15.33	10.59
	統制	7	15.00	6.22	13.14	4.26

次に、プログラムに4回参加した保育者（以下、「全参加者」と略記）と1～3回参加した保育者（以下、「一部参加者」と略記）の変化を検討した（表37）。

事前調査の各評価指標を共変量として、2群の事後調査の各評価指標に差があるかどうかを共分散分析で検討した。その結果、「対応のスキル」（ $p < 0.05$ ）、「社会性」（ $p < 0.05$ ）、「対人関係に関する自己効力感」（ $p < 0.05$ ）、「困難に打ち勝つ自己効力感」（ $p < 0.05$ ）については事後の2群で有意な差が見られ、全参加者群の方が高かった。一方、「自己コントロールに関する自己効力感」、「問題解決に関する自己効力感」では、回帰の有意性に差が見られず、回帰直線の傾きが0であるとの仮説が棄却されず、事前の指標を共変量として採用した意味があると言えなかった。

その他の評価指標においては、事後の2群で有意な差は見られなかった。

表37 事前・事後調査における全参加者群と一部参加者群の各評価指標の
平均値と標準偏差

評価指標	群	事前調査			事後調査	
		N	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
対応のスキル	全参加	5	12.60	2.70	15.20	2.59
	一部参加	7	11.57	5.44	11.29	4.79
肯定的解釈と 回避的思考	全参加	5	13.20	5.76	15.80	6.57
	一部参加	7	11.57	5.50	11.14	5.90
社会性	全参加	5	26.80	1.30	28.60	1.82
	一部参加	7	24.57	6.60	24.00	3.96
対人関係に関する 自己効力感	全参加	5	15.80	3.42	18.20	4.09
	一部参加	7	14.43	4.47	14.71	3.35
困難に打ち勝つ 自己効力感	全参加	5	6.60	2.51	8.20	3.11
	一部参加	7	8.00	2.31	7.43	2.82
自己コントロールに 関する自己効力感	全参加	5	8.80	2.17	10.00	1.41
	一部参加	7	7.29	2.06	7.71	1.70
問題解決に関する 自己効力感	全参加	5	5.00	2.00	6.80	1.30
	一部参加	7	5.00	2.38	5.43	1.99
CES-D	全参加	5	13.60	5.68	13.40	9.18
	一部参加	7	15.71	12.49	16.71	12.00

次に、プログラムの全参加者群と統制群の事前事後における各評価指標の平均と標準偏差は、以下の通りである（表38）。

事前調査の各評価指標を共変量として、2群の事後調査の各評価指標に差があるかどうかを共分散分析で検討した。その結果、「自己コントロールに関する自己効力感」では、回帰の有意性に差が見られず、回帰直線の傾きが0であるとの仮説が棄却されず、事前の指標を共変量として採用した意味があると言えなかった。その他のいずれの評価指標においても、事後に2群間で有意な差は見られなかった。

表38 事前・事後調査における全参加者群と統制群の各評価指標の
平均値と標準偏差

評価指標	群	事前調査			事後調査	
		N	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
対応のスキル	全参加	5	12.60	2.70	15.20	2.59
	統制	7	12.43	4.47	13.71	3.82
肯定的解釈と 回避的思考	全参加	5	13.20	5.76	15.80	6.57
	統制	7	9.29	2.69	10.57	3.10
社会性	全参加	5	26.80	1.30	28.50	2.08
	統制	7	26.00	5.83	26.71	5.71
対人関係に関する 自己効力感	全参加	5	15.80	3.42	18.20	4.09
	統制	7	16.43	2.30	16.71	2.43
困難に打ち勝つ 自己効力感	全参加	5	6.60	2.51	8.20	3.11
	統制	7	6.43	1.62	6.43	1.62
自己コントロールに 関する自己効力感	全参加	5	8.80	2.17	10.00	1.41
	統制	7	8.00	2.00	7.71	1.25
問題解決に関する 自己効力感	全参加	5	5.00	2.00	6.80	1.30
	統制	7	5.29	1.50	5.86	1.68
CES-D	全参加	5	13.60	5.68	13.40	9.18
	統制	7	15.00	6.22	13.14	4.26

次に、全参加者群と一部参加者群の研修前後における各評価指標の変化を検討した（表 39）。CES-D（抑うつ）に関しては、数値の減少を正の変化と捉えた。

これによると、評価指標の中で「対応のスキル」、「困難に打ち勝つ自己効力感」については、全参加者群の方が一部参加者群に比べて、正の変化が多く見られた。

表39 事前・事後調査における全参加者群と一部参加者群の各評価指標の変化

評価指標	群	N	正の変化	変化なし	負の変化
対応のスキル	全参加	5	4	1	0
	一部参加	7	1	3	3
肯定的解釈と 回避的思考	全参加	5	3	2	0
	一部参加	7	4	0	3
社会性	全参加	5	3	0	2
	一部参加	7	3	1	3
対人関係に関する 自己効力感	全参加	5	4	0	1
	一部参加	7	4	1	2
困難に打ち勝つ 自己効力感	全参加	5	4	1	0
	一部参加	7	1	3	3
自己コントロールに 関する自己効力感	全参加	5	3	1	1
	一部参加	7	4	1	2
問題解決に関する 自己効力感	全参加	5	4	0	1
	一部参加	7	2	4	1
CES-D	全参加	5	3	0	2
	一部参加	7	3	1	3

次に、全参加者群と統制群の研修前後における各評価指標の変化を検討した(表 40)。

これによると、全参加者群と一部参加者群の間で違いの見られた「対応のスキル」、
「困難に打ち勝つ自己効力感」については違いが見られなかった。その他の評価指標に
ついては、特徴的な違いは見られなかった。

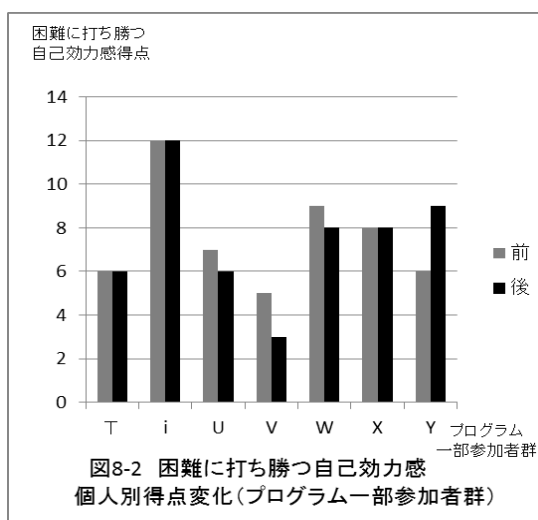
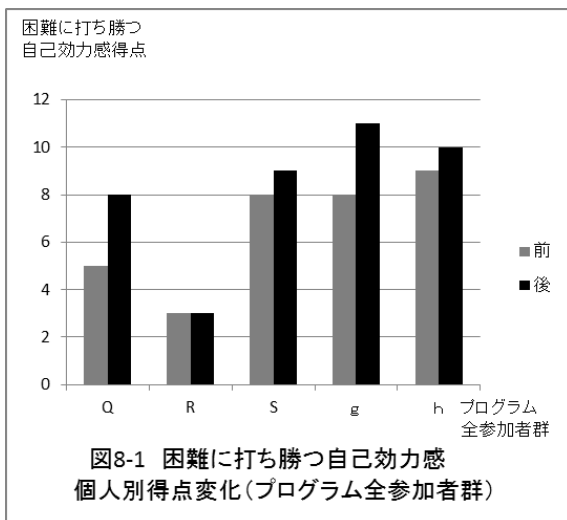
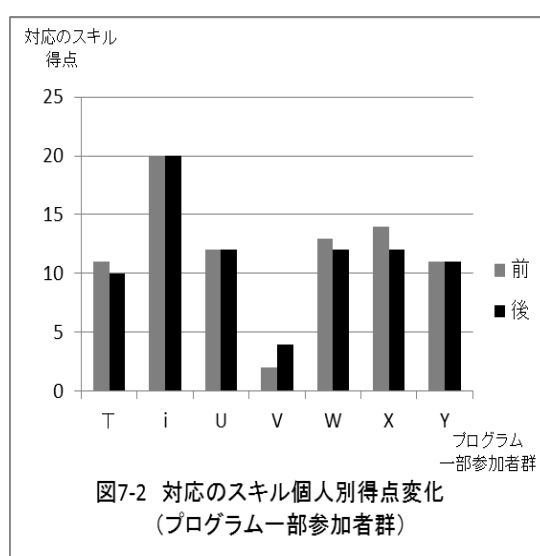
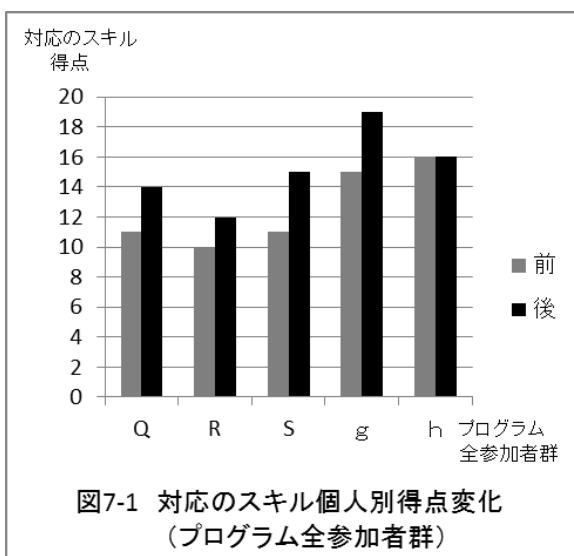
表40 事前・事後調査における全参加者群と統制群の各評価指標の変化

評価指標	群	N	正の変化	変化なし	負の変化
対応のスキル	全参加	5	4	1	0
	統制	7	5	0	2
肯定的解釈と 回避的思考	全参加	5	3	2	0
	統制	7	3	4	0
社会性	全参加	5	3	0	2
	統制	7	4	0	3
対人関係に関する 自己効力感	全参加	5	4	0	1
	統制	7	2	3	2
困難に打ち勝つ 自己効力感	全参加	5	4	1	0
	統制	7	4	1	2
自己コントロールに 関する自己効力感	全参加	5	3	1	1
	統制	7	2	2	3
問題解決に関する 自己効力感	全参加	5	4	0	1
	統制	7	2	4	1
CES-D	全参加	5	3	0	2
	統制	7	5	1	1

次に、各個人の変化を調べるために、2つの評価指標（「対応のスキル」、「困難に打ち勝つ自己効力感」）に関して、全参加者群（Q氏、R氏、S氏、g氏、h氏）と一部参加者群（T氏、i氏、U氏、V氏、W氏、X氏、Y氏）のプログラム前後の得点変化を検討した（図7-1～図8-2。図中は敬称略）。

「対応のスキル」は、全参加者群では得点の増加が4名、変化なしが1名であったのに対して、一部参加者群は増加が1名、変化なしが3名、減少が3名であった。

「困難に打ち勝つ自己効力感」は、全参加者群では得点の増加が4名、変化なしが1名であったのに対して、一部参加者群は、増加が1名、変化なしが3名、減少が3名であった。



次に、プログラムへの参加によって、各個人の各評価指標がどのように変化するかを調べるために、若手保育士及び若手幼稚園教諭の全参加者と一部参加者について比較を行った。全参加者 Q 氏（若手保育士）、全参加者 S 氏（若手幼稚園教諭）と一部参加者 U 氏（若手保育士）、一部参加者 X 氏（若手幼稚園教諭）の各評価指標の得点変化を、図 9-1～図 10-2（図中は敬称略）に示した。

全参加者 Q 氏は、全ての評価指標において正の変化が見られた。また、全参加者 S 氏は、4 指標において正の変化が、2 指標においてわずかに負の変化が見られ、2 指標は変化がなかった。

一部参加者 T 氏は、3 指標において正の変化、3 指標は負の変化が見られ、2 指標は変化がなかった。一部参加者 X 氏は、正の変化は見られず、5 指標は負の変化が見られ、

2 指標は変化がなかった。

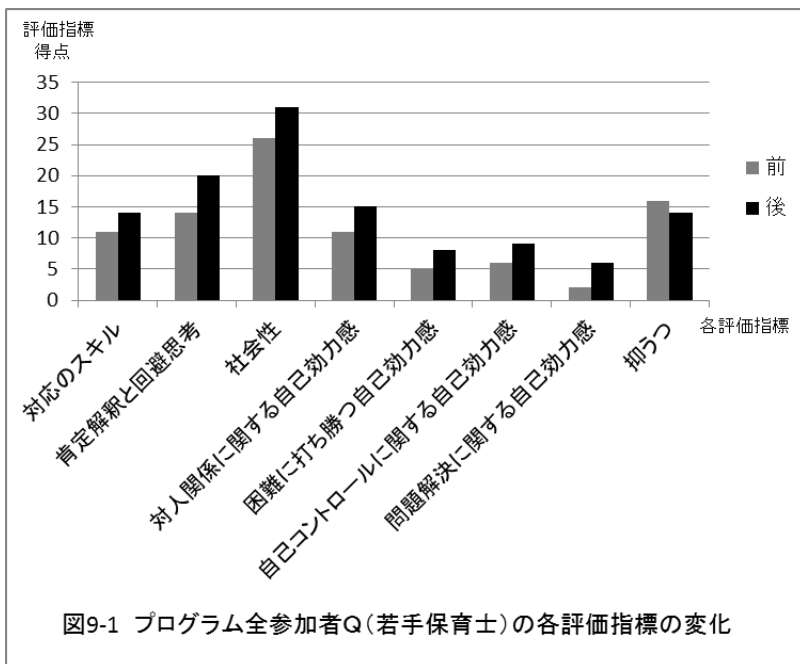


図9-1 プログラム全参加者Q(若手保育士)の各評価指標の変化

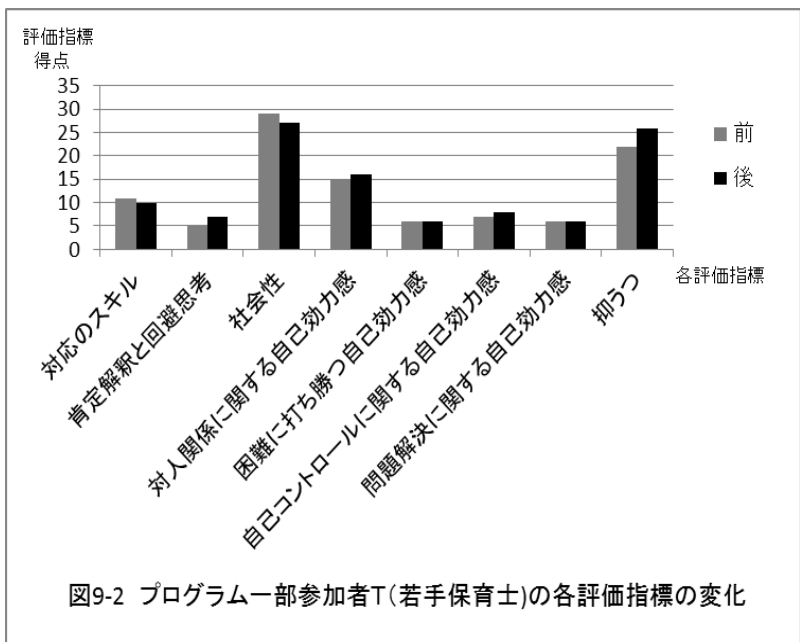
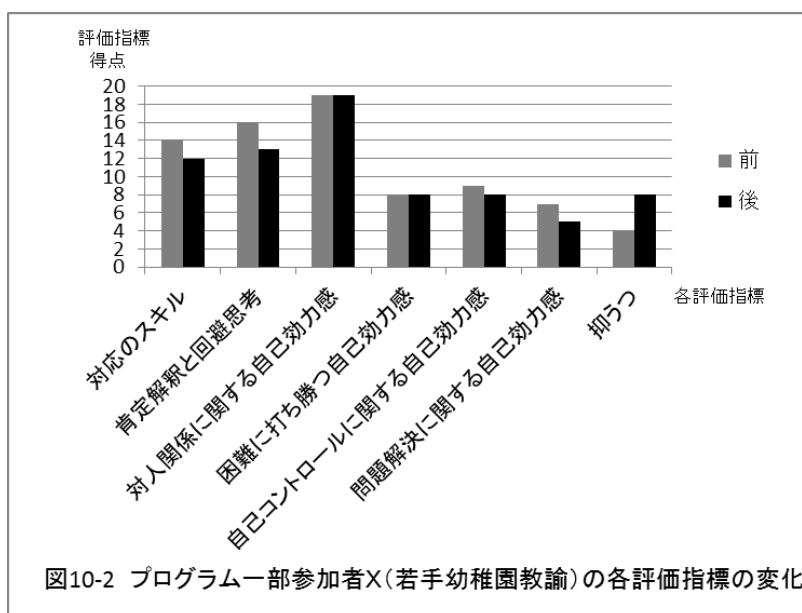
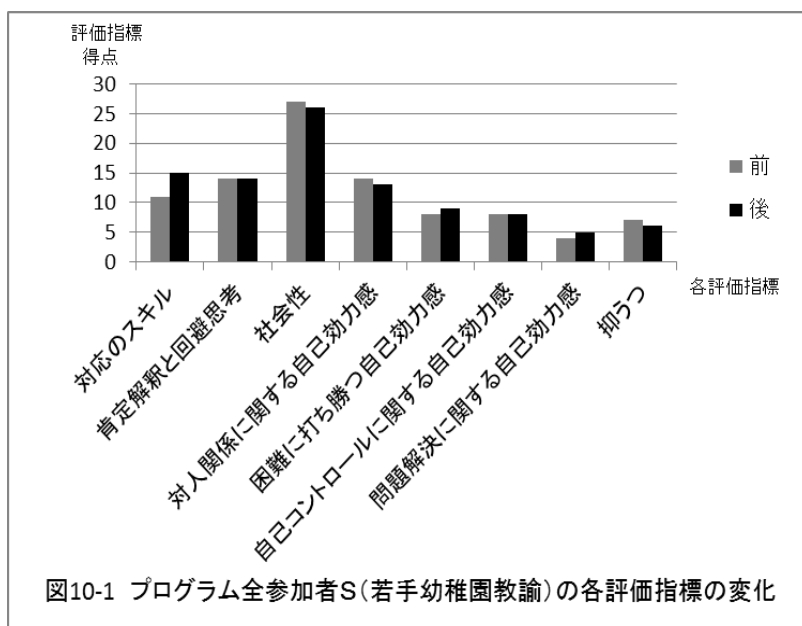
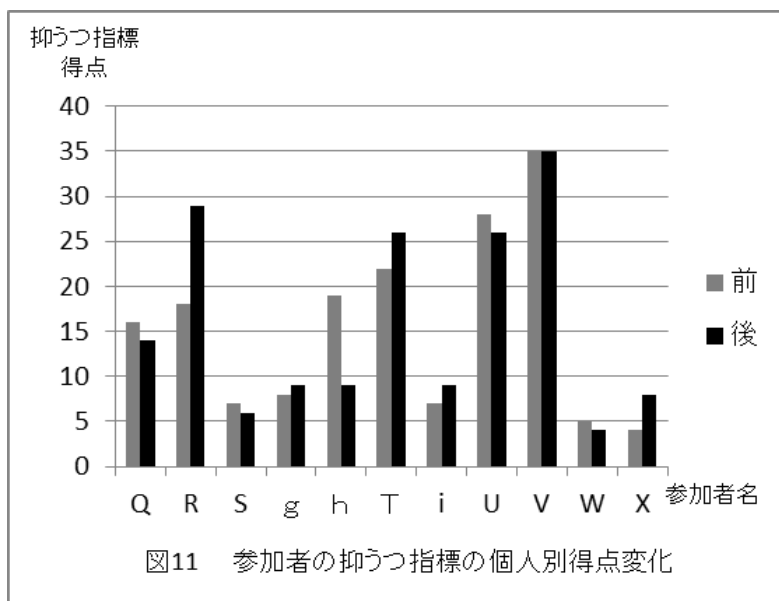


図9-2 プログラム一部参加者T(若手保育士)の各評価指標の変化



次に、参加者の抑うつ指標の個人別得点変化を、図 11（図中は敬称略）に示した。これによると、全参加者の内の 2 名（R 氏， g 氏）と一部参加者の内 3 名（T 氏， i 氏， X 氏）は負の変化が見られた。



（研修時の様子）

L1・2 では、3 グループを作り、各グループに熟練保育者が参加できるようにした。研修後、保育者2名（V氏、W氏）からの希望により、実施者と面談を行った。

L3 では、参加人数が少なかったため、全員で1グループとし、実施者もその中に加わった。研修の後半では、若い保育者がロールプレイを行い、それに対して熟練の保育者からコメントするという方法を取った。研修中は、終始和やかに談笑する姿が見られ、参加者同士また実施者との関係は良好であった。研修後、参加者が自主的に机の後片付けを行う姿が見られた。

L4 では、男性保育者同士、熟練保育者同士でグループを作った。グループで話し合う中で、ストレスの原因として、「特定の保育者から理不尽な叱られ方をする。それが原因で、1年で辞めてしまう保育者もいた」（Q氏）、「若い先生は叱られるのに、年配の先生は失敗しても叱られない。園長への不信感が芽生えた」（V氏）との話があった。「書き物が多すぎる」、「対応が難しい子どもがいる」を挙げたグループもあった。最後に、全体で話の内容を共有する時間を設けた。研修後、保育者1名（V氏）と面談を行った。

（フォローアップ研修の結果）

フォローアップ研修に対する参加者の評価を、表40に示した。

表40 フォローアップ研修に対する参加者の評価(N=8)

評価内容	そう思う ややそう思う	どちらとも 言えない	そう思わない ややそう思わ ない
1 これまで実施した“サクセスフル・セルフ”を思い出しま したか	6	2	0
2 職場でのあなたの半年を振り返ることができましたか	7	0	1
3 これから職場で、よりよい対人関係を築き続けなが ら、自分らしく生きていく展望を開くための目標を立て られましたか	7	0	1
4 “サクセスフル・セルフ”は役立ったと思いますか	8	0	0

注) 数字は回答数

“サクセスフル・セルフ”が役立ったと思うかについては、参加者全員が「そう思う・ややそう思う」と回答した。

次に、研修を受けて今後心掛けたいこと及び感想を、表 41-1, 41-2 に其々示した。

表41-1 フォローアップ研修を受けて、今後心掛けたいと思ったこと(N=8)

カテゴリー	記述内容
自分のあり方(6)	困難なことがあったら自分なりに考えてみたり、信頼できる人に相談をして対処方法を見つけていきたい。
	職場の人に合わせることも大切だが、自分らしさを忘れずに仕事をしていきたい。
	事前に計画を立てて仕事を行い、少しずつこなしていく。
	周りをよく見て連携をとりながら素早く行動する。
教師間のコミュニケーション(5)	分からない事、疑問に思ったことはすぐに調べる。
	自己コントロール、客観的視点
	教師間のコミュニケーションを取っていきたい。
	報告・連絡・相談を密に行っていきたい。
子どもへの対応(3)	自分だけの考えや思いを相手に押し付けるのではなく、話を聞いた上でどのようにしていくのがよいか考えていくように心掛けたいと思った。
	人と関わる(人と上手くやっていく)ための努力。分からないことは相談する。
	子どもが今何を思っているのかを常に考えて声掛けする。
	子どもの小さな変化(昨日より少しできた事)に気付けるように心掛けたい。
	忙しいと余裕がなくなるので、子どもに冷静な対応ができるようにしていく。

注)()内は回答数

表41-2 フォローアップ研修の感想 (N=8)

カテゴリー	記述内容
自分を振り返ることができた(6)	自分を振り返ることが出来てとても良かった。
	日々の生活の中では、自分自身や自分が担当しているクラスが成長できているのかあまり分からず不安になることもあったが、今日、半年前の自分を思い浮かべると少しだけ成長していることが分かり良かった。
	自分自身の仕事の姿勢やできている事、努力しなければいけない事などを振り返る事ができて良い機会になった。
	自分の頭の中がすごく整理された。人生目標ができた。自分の考え方のズレの修正。
他の人の意見が参考になった(5)	客観的に自分の気持ちや今後やらなければいけないこと等を考える機会になったのでとても良かった。
	ストレスは誰もが感じることであり、完全になくすことは難しいが少しでも軽減できればと思った。
	他の幼稚園、保育園の先生方の意見を聞くことが出来てとても参考になった。
	他の先生方も悩み事を抱えながらも、自分なりに解決方法を考えながら保育をしているのだと感じた。
今後への意欲(1)	多くの事例や意見に触れることで自分の職場の良いところやそうでないところを発見することができた。
	経験年数が少ない先生の貴重な話が聞けてとても勉強になった。
	色々な保育園、幼稚園で沢山の先生方が悩みながら頑張っているのだなと思った。
	今後への物事をもっともっと前向きに考えていこうと思えた。

フォローアップ研修を受けて、今後心掛けたいこととして「自分のあり方」や「教師間のコミュニケーション」等が挙げられた。また、研修の感想として「自分を振り返ることができた」、「他の人の意見が参考になった」等が挙げられた。

第3項 考察

研修内容に関しては、全ての参加者が今後の生活に役立つ印象をもっており、レッスン内容は分かり易いと回答した保育者が多かったことから、プログラムの目標はほぼ達成されたと考える。

研修に参加した保育者の感想は、「他の人の意見が参考になった」、「今後への意欲が高まった」といった肯定的な内容がほとんどを占めていた。また、今後心掛けたいこと

として、自分の行動や気持ちのもち方、保育への取り組み等に関して前向きな記述が多かったことから、プログラムは保育者にとって仕事に対する自身の考え方や姿勢を振り返る有意義な機会となったことが窺えた。

L4では、職場でのストレスに関する各園の実情が話題となり、保育者のメンタルヘル스에影響を及ぼす重要なテーマについての話し合いがなされた。その中では、個々の保育者の抱えている問題に対して明確な解決策が示された訳ではないが、全員で話の内容を共有することで、互いに理解し合い、支え合っているという一体感が感じられた。そのため、参加者の評価が高かったのではないかと推察された。

心理社会的要因に関して、事前調査の各評価指標を共変量として、介入群と統制群を比較したところ、いずれの評価指標においても、事後に有意な差は見られなかった。

一方、プログラムの全参加者群(5名)と一部参加者群(7名)では、「対応のスキル」、「社会性」、「対人関係に関する自己効力感」、「困難に打ち勝つ自己効力感」については事後で有意な差が見られ、全参加者群の方が高かった。分析対象者は少人数に限られてはいるが、4回のプログラムに参加することにより、心理社会的要因の肯定的な変化が見られる可能性が示唆された。

プログラムに全て参加しても、抑うつ指標が高い保育者(R氏、g氏)がいた。今後、このような保育者に対する個人的なフォローが必要である。

本研修は、若手と熟練保育者、幼稚園教諭と保育士が合同で参加するという形態であった。この中で、熟練保育者は参加者が明るく和やかな雰囲気話し合いに臨むことができるようなムードメーカーの役割を果たしていた。参加者の人数も限られていたことから、実施者と参加者、また参加者同士が打ち解けた関係の中で、話し合いを進めることができていた。参加者の感想から、幼稚園教諭と保育士という職種の違いや保育経験年数に関わらず、プログラム内容は有用なものであったことが窺えた。

また、研修後には保育者の要望に応じて個別の面談を行った。研修と併せて、保育者個人の悩み相談に応じる機会をもつことは、個々の保育者のメンタルヘルスを維持する上で有効であると考えられた。

勤務のため研修に参加できない保育者が複数いたことから、研修の日時設定に関する配慮が必要であると考えられた。それと同時に、4回の研修を園の年間計画の中に位置付けていた園もあったことから、各園の所属長に研修への参加に対する理解を求めることも重要であると推察された。

第5章 本研究の総括

第1節 総合的考察

第1項 若手保育者の抱える困難感に関する先行研究の概観

若手保育者を含む保育者の困難感の内容とその関連要因、困難感への対処法、メンタルヘルスを維持するための支援の方法を探ることを目的として、保育者の困難やメンタルヘルスに関する先行研究を概観した。保育者に対しては様々な質問紙調査が実施されており、最も多かったのは、ストレスに関する調査であった。その他に、ストレスの対処法、サポート、働きがい、効力感、自己のあり方、メンタルヘルス等に関する調査もなされていた。

保育者の困難感に関する要因となるのは、主として勤務環境、保育技能、職場の人間関係の3つであった。そして、このような困難感への対処法として、勤務環境の整備、職員同士の保育観の共有、保育者効力感の向上、対人関係能力の向上、問題・ストレス対処法を身に付ける、といった点が指摘されていた。

若手保育者の困難感に言及した研究の中には、面接調査によって具体的な困難感の内容を明らかにした報告もあり、最も多く指摘がなされたのは、保育・仕事能力に関する困難感であった。そうした困難感への支援としては、日々の保育や仕事に密着した形で先輩保育者から支援を受けられる体制を整えることが効果的であると考えられる。その前提として、若手保育者を取り巻く職員間の人間関係も含めた勤務環境の整備、保育者のメンタルヘルスの問題に取り組むことが不可欠であることが示唆された。

しかし、実際には、保育の現場は職員のメンタルヘルスに対するサポートが決して整っているとは言えない（藤後，2010）、あるいは軽視される傾向にあり（富田，2008）、保育者のストレスや困難感等が多く指摘されている割には、そうした困難感への具体的な対処や支援に関する実践報告はほとんど見られず、保育現場の状況が改善されていないのではないかと危惧された。

今後は、保育者の困難感や心理的負担を軽減できるような具体的な支援や、健康心理学的な発想に立った予防的アプローチ（坂野・大島・富家・嶋田・秋山・松本，1995）を行っていく必要がある。特に、多くの困難感を抱え易い若手保育者に対する支援が不可欠であると考えられる。具体的なアプローチとしては、自分自身の物事の捉え方やストレスに対する適切な対処法を知ること、メンタルヘルスを維持するための方法を学ぶことや、ソーシャルスキルトレーニング等を通して、対人関係を良好に保つための方法や適切な自己主張の仕方を身に付けることが有効であると考えられる。

次に、保育者のストレス、バーンアウト、効力感等に関連した海外の先行研究を概観し、国内の保育者を対象とした研究と比較するとともに、学校教育教員のメンタルヘル

スに関する研究も参考としながら、保育者のメンタルヘルスに関する研究の動向を明らかにした。

その結果、職場環境や職務内容等が保育者のストレスやバーンアウトに影響を与えていること、経験年数とメンタルヘルスとの関連、効力感、対処法等に関しては、国内の研究と同様の報告が見られた。また、これらの内容は、業務量の負担軽減や職場環境の整備、対人関係スキルの向上の必要性等について指摘のあった学校教育教員のメンタルヘルスに関する研究の結果と共通する部分が多く見られた。

一方、不明確で曖昧な仕事状況が保育者のメンタルヘルスにネガティブな影響を与えるとといった国内ではあまり指摘のなかった点に関する報告がなされていた。また、国内の研究では保育者のメンタルヘルスに及ぼす影響が大きいとされている職場の人間関係に着目した研究は、あまり見られなかった。

保育士か幼稚園教諭かという職種の違い、公立か私立か、常勤か非常勤かといった職場環境や職務状況の違いが保育者のメンタルヘルスに異なる影響を与えていることが推察された。

保育者のメンタルヘルスの問題を考える上では、メンタルヘルスに影響を及ぼす要因に関するより詳細な分析を行うと共に、保育者の職種の違いや勤務環境、職務の状況に応じ、経験年数に配慮しながら、仕事への満足感が得られるようにすること、適切な物の見方や行動の仕方、対処法を身に付ける機会を設けること等が必要であると考えられる。

そうした意味から今後は、職種や職務内容、経験年数等、保育者の置かれた状況に応じた有効な対処法について明らかにすることや保育者個人のあり方と職場環境の改善という双方向からのアプローチについて検討することが望まれる。

第2項 若手保育者の抱える困難感に関する質的研究

若手保育者の困難感の特徴を具体的に明らかにすることを目的として、若手保育者16名（幼稚園教諭8名、保育士8名）に対して、職務上の困難感に関するインタビュー調査を実施し、語りの内容に関する質的検討を行った。その際、保育経験者が回想した若手の頃の困難感に関するインタビュー調査の結果も参考にしながら分析を行った。

若手保育者の困難感の内容や度合は多岐に亘っていたが、これらは主として5つのカテゴリー、すなわち「新社会人としての困難感」、「保育者としての未熟さ」、「保育の大変さ」、「保育以外の仕事の大変さ」、「人間関係の困難感」に分類された。この内、「保育者としての未熟さ」に起因する「学級経営の困難感」と「保育者同士の人間関係の困難感」や「職員間の共通理解の困難感」といった「人間関係の困難感」については、保育経験者が回想した若手の頃の困難感と共通していた。つまり、これらの困難感を抱くことは若手保育者に特徴的であることが、本研究で示された。

若手保育者の5つの困難感を3つのコアカテゴリーにまとめた結果、若手保育者は主として、「保育者としての未熟さ」、「仕事の大変さ」、「人間関係の困難感」という3つの困難感を抱えていることが示唆された。これらの困難感はいずれも独立したものでなく、互いに重なり合う部分があった。

以上のような困難感に関しては、対象者の所属（幼稚園、保育所）による差異や其々に固有の特徴は見られなかった。若手保育者が所属する園によって、困難感の内容や度合は異なっており、担任する学級の子どもの年齢や人数、実態、異年齢児保育の実施の有無等も、若手保育者の困難感に影響を与えていることが窺われた。また、保護者との関係が特に大きなストレスとなっている状況は見られなかった。しかし、先行研究で指摘されていた通り、職場の人間関係の困難感が深刻で退職したI氏のエピソードから、若手保育者の精神的健康を考える上での職場の人間関係の重要性が改めて示唆された。

以上のことから、若手保育者を支援するためには、次のような対策が有効であると推察された。

まず、「目の前のことで精一杯」という若手保育者の心理状態を園内の職員は十分に理解し、仕事を進めていく上で見通しがもてるような配慮を行うこと、また、若手保育者に望む保育技能の範囲をある程度明示し、他の保育者と自分とを過度に比較する必要はないという安心感をもたせること、一人担任のため学級経営の困難感が想定される場合には、若手保育者へのサポート体制を整えること、若手保育者が自分の思いや考えを表出し易いような職場の環境作りに努め、悩みや困ったことがあれば何でも相談できるよう支援体制への信頼が得られるようにすること、保育において成功体験や個人的達成感が得られるよう工夫すること、若手保育者同士で安心して語れる場を設けること等である。

一方、若手保育者自身についても、職場の園長や先輩保育者からアドバイスやサポートを受け易いような振る舞いを心掛け、日頃から良好な人間関係を築いていけるよう努めることや、肯定的な発想で困難に正面から取り組もうとする前向きな気持ちをもつこと、保育者として仕事のやりがいを感じながら取り組むことが大切である。

次に、若手保育者に対して中堅以上の保育者を対照群として、若手保育者の職務上の困難感の内容を具体的に明らかにするための質問紙調査を実施した。112名の自由記述内容をKJ法により分析した結果、「保護者への伝え方の困難感」、「様々な保護者に対応することの困難感」、「保育観や保育方法の相違による困難感」等9つのカテゴリーが生成された。そこから、「保護者対応の困難感」と「職員間の連携の困難感」の2つがコアとして位置付けられた。「保護者対応の困難感」には、中堅・熟練保育者による回答が26あったのに対して、若手保育者の回答は5であった。また、「保護者との連携の困難感」として生成されたカテゴリーに含まれる内容は見られなかった。これは、インタビュー調査（加藤・安藤，2013）で得られた結果と同様であり、若手保育者は保護者対

応にそれ程困難を感じていない状況にあると推察された。このような結果の背景には、中堅・熟練保育者や管理職が、保護者対応において中心的な役割を担う場合が多いという状況があると考えられた。

若手保育者、中堅・熟練保育者共に、保護者対応よりも職員間の連携に関して困難感を抱えていることが窺われた。特に、保育観や保育方法の相違による困難感に関する記述が、若手保育者、中堅・熟練保育者共に最も多かった。日々の保育において職員間の連携は不可欠である。しかし、保育者一人ひとりの保育に対する考え方や保育の方法は異なるため、保育者間でのくい違いが起り易く、互いに共通理解を図ることは容易ではない。そうした状況が、困難感に結び付いていると推察された。

第3項 若手保育者の抱える困難感に関する量的研究

若手保育者の職務上の困難感に焦点を当てて、それに関連する心理社会的要因を検討することを目的として、保育者374名の質問紙調査の結果を分析した。まず、職務上の困難感に関して因子分析を行った結果、「仕事の大変さ」、「保育技術の未熟さ」、「人間関係の困難感」、「職場環境への不満」、「ネガティブな職場の雰囲気」の5因子が抽出された。この5因子は、第2章第1節の3つのカテゴリー（「保育者としての未熟さ」、「仕事の大変さ」、「人間関係の困難感」）に包含される、あるいは関連しているものであった。そして、若手保育者と中堅・熟練保育者の職務上の困難感を比較したところ、若手保育者は、学級経営が難しい、子どもの怪我等への対応が不安といった「保育技術の未熟さ」を、より強く感じていることが明らかとなった。

若手幼稚園教諭群は、「ネガティブな職場の雰囲気」に関する平均得点が高く、中堅・熟練保育士群に比べて有意に職場に悩みを相談できる人がいないと感じる割合が高かった。第2章第1節において、職場内の雰囲気が悪く抑うつ状態に陥ったというI氏は、幼稚園勤務であった。幼稚園の職場は、保育園に比べて職員の人数が少なく、私立の場合だと職員のメンバー構成も固定化することが多いため、独特の雰囲気が形成され易いと推察された。

次に、保育者のメンタルヘルスの指標の1つである抑うつに関連する要因を探るため、保育者の職務上の困難感と個人要因並びに心理社会的要因の相関分析を行った。その結果、保育者の抑うつは、「対応のスキル」、「感情処理のスキル」、「対話のスキル」、「和を保つスキル」、「肯定的解釈と回避的思考」、「問題解決」、「首尾一貫感覚」、「楽観的」、「開放的」、「自律性」、「ユーモア」、「挑戦心」、「経験年数」と有意な負の相関が見られ、「仕事の大変さ」、「保育技術の未熟さ」、「人間関係の困難感」、「職場環境への不満」、「ネガティブな職場の雰囲気」、「問題回避」と有意な正の相関が見られた。

保育者の抑うつと、経験年数、雇用形態、勤務状況、首尾一貫感覚、性格特性、対処スキルが、其々どのように関連し合っているのかを明らかにするため、抑うつを従属変

数とし、5つの職務上の困難感、個人要因、心理社会的要因の各項目群を独立変数とした重回帰分析を実施した。

その結果、「仕事の大変さ」と「保育技術の未熟さ」については、抑うつと有意な関連が示されなかったが、「人間関係の困難感」、「職場環境への不満」、「ネガティブな職場の雰囲気」については、其々、「楽観的」、「首尾一貫感覚」、「問題回避」等と共に抑うつと有意な関連を示した。

次に、保育者の職務上の困難感毎に抑うつを予測するモデルを作成し、相関分析で有意な相関が見られた変数を予測変数として、パス解析を行った。その結果、「仕事の大変さ」、「保育技術の未熟さ」のモデルについては有意差が見られなかった。

「ネガティブな職場の雰囲気」は、「首尾一貫感覚」、「楽観的」との相関が見られ、「首尾一貫感覚」、「楽観的」と共に、抑うつへの有意な関連を示した。また、「問題回避」を介して、抑うつへの有意な関連を示した。このモデルの適合度は良好であり、これにより抑うつは35.8%説明された。

「職場環境への不満」は、「楽観的」と相関が見られ、「首尾一貫感覚」、「楽観的」、「開放的」と共に、抑うつへの有意な関連を示した。また、「開放的」は「問題回避」を介して、抑うつへの有意な関連を示した。このモデルの適合度は良好であり、これにより抑うつは29.4%説明された。

「人間関係の困難感」は、「楽観的」、「首尾一貫感覚」との相関が見られ、「楽観的」、「首尾一貫感覚」と共に、抑うつへの有意な関連を示した。また、「問題回避」を介して抑うつへの有意な関連を示した。このモデルの適合度は良好であり、これにより抑うつは33.9%説明された。

5つの職務上の困難感により抑うつを予測するモデルを作成し、検討を行ったところ、適合度は不十分であったことから、保育者の抑うつに関連する要因の更なる検討の必要性が推察された。

以上のように、保育者の抑うつに影響を及ぼしているのは、職務上の困難感の内、「仕事の大変さ」や「保育技術の未熟さ」ではなく、「ネガティブな職場の雰囲気」や「職場環境への不満」、「人間関係の困難感」といった主に職場内の対人関係に関わる内容であることが明らかとなった。先行研究と同様に、職場の人的環境を良好に保つことが保育者のメンタルヘルスを保持する上で重要であることが、本研究においても示唆された。

首尾一貫感覚や楽観的であること、問題回避等が保育者の抑うつに影響を及ぼしていた。首尾一貫感覚は、直接的に抑うつに関連すると共に、「対処資源の動員力」として間接的にも関連していた。首尾一貫感覚と楽観的であることとの関係性が示唆されたことは、先行研究と同様であった。

この首尾一貫感覚を育むためには具体的にどのようにすればよいのか、若手保育者の場合について考えてみよう。経験年数が少なく職務上のスキルが十分身に付いていない

若手保育者への対応として、実際に様々な保育場面に対処するプロセスに関われるような経験を積み重ねることにより処理可能感を高めていく、あるいは、対処により何らかの失敗をした場面でも、それに対応することが本人の成長にどのような意味をもつのかを話し合うことにより有意味がもてるようにする、といった方法が考えられる(蝦名, 2010)。

また、楽観的であることと保育者の抑うつとの関連が示されたことから、困難な状況においても悪いことばかりではないと楽観的に考えたり、物事を否定的にではなく肯定的に捉えたりすること、肯定的な思考をもつことの重要性が示唆された。そして、問題回避が保育者の抑うつに関連していたことは、先行研究の結果を裏付けるものとなった。問題と正面から向き合い解決するよう努めることが、保育者のメンタルヘルスを保持する上で重要であることが示唆された。

「ネガティブな職場の雰囲気」や「人間関係の困難感」を解消するために、職場においては、明るく冗談を言い合ったり、安心して悩みを相談したりできるような雰囲気作りや職員同士の意思疎通を十分に図り、保育観を共有し合えるようにすることが大切である。また、「職場環境への不満」を解消するために、労働時間や福利厚生等について保育者の意見や要望を反映した職場環境を整えていくことが求められる。そして、保育者のメンタルヘルスの保持・増進のために、首尾一貫感覚や楽観的な考え方、問題に向き合う姿勢が大切であることを学んだり、それらを身に付けたり育んだりできるような機会を設けることが必要であると考えられる。

第4項 心理教育“サクセスフル・セルフ若手保育者版”の作成と評価

若手保育者のメンタルヘルスの保持・増進を目的として作成した4レッスンからなる心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版を、若手の法人立保育士を対象として試行的に実施した。研修後に各レッスンについて、「内容に対する理解度」、「分かり易さ」、「今後の生活への役立ち感」に関して5件法で質問紙調査を実施し、自由記述で感想を求めた。参加者63名への調査結果では、いずれのレッスンにおいても8割以上の保育者が、「当てはまる」、「やや当てはまる」と回答した。本プログラムは、若手保育者にとって分かり易く役立つ内容になっていることが示唆され、プログラムのねらいに沿ったレッスン評価がなされたと考えられた。自由記述の内容には、問題点や改善点に関する指摘もあったため、プログラムの内容や進め方等について検討し、心理教育としての有用性を高める必要があると考えられた。

次に、4レッスンからなる心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版を2レッスンに再構成し、様々な保育経験年数の私立幼稚園教諭75名を対象に実施した。

研修後に、各レッスンの「内容に対する理解度」、「分かり易さ」、「今後の生活への役立ち感」について5件法で質問紙調査を実施したところ、レッスン1・2共に8割以上の

保育者が、「当てはまる」、「やや当てはまる」と回答した。本プログラムは、若手保育者だけでなく様々な経験年数の保育者にとって分かり易く役立つ内容になっていることが示唆され、プログラムのねらいに沿ったレッスン評価がなされたと考えられた。また、自由記述の感想に関して、保育士研修時の結果と比較したところ、両研修共に「他の人の意見が参考になった」、「今後への意欲が高まった」等、肯定的な内容がほとんどを占めていた。本プログラムの内容は、保育士、幼稚園教諭といった職種に関わらず、全ての保育者が共有できる内容であると推察された。

以上、2つの研修におけるプロセス評価を踏まえた上で、心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版を、幼稚園教諭及び保育士12名を対象として実施した。プログラム実施前後の質問紙調査に回答した保育者12名を介入群、質問紙調査のみ回答した保育者7名を統制群とし、2群の心理社会的要因に差があるかどうかを比較検討した。また、4レッスンで構成されたプログラムに対して、内容に対する理解度、分かり易さ、今後の生活への役立ち感、社会性に関する自己効力感等の心理社会的要因のプログラム前後の変化についてプロセス評価を行った。

介入群の保育者の感想から、本プログラムへの参加は保育者にとって仕事に対する自身の考え方や姿勢を振り返る有意義な機会となったことが窺えた。心理社会的要因に関しては、介入群と統制群、プログラムの全ての回に参加した全参加者群（5名）と統制群のそれぞれにおいて、事前調査の各評価指標を共変量として、事後の各評価指標に差があるかどうかを共分散分析で検討したところ、いずれの評価指標においても、有意な差は見られなかった。

一方、プログラム全参加者群（5名）と一部参加者群（7名）においては、「対応のスキル」、「社会性」、「対人関係に関する自己効力感」、「困難に打ち勝つ自己効力感」で事後に有意な差が見られ、全参加者群の方が高かった。分析対象者は少人数に限られてはいるが、4回のプログラムに参加することにより、心理社会的要因に肯定的な変化が見られる可能性が示唆された。

本プログラムにおいては、参加者がレッスンにおける重要なポイントを十分に理解し、取り入れることができるように配慮すると共に、第4章第2節で述べたように、思考や感情のコントロールの方法を具体的に取り上げる等、参加者のニーズに応じたレッスン内容を検討することも必要である。また、プログラムに全て参加しても抑うつ指標が高くなっていた保育者に対して、どのように個人的なフォローを行っていくかという課題も残された。

第2節 本研究の課題と今後の研究の展望

本研究には、以下のような課題がある。

まず、先行研究の概観では、メタ分析の手法を参考としているものの、文献選択の基準が厳密ではなく、恣意性を排除できなかつたため、より焦点を絞った厳密な文献選択とそれを踏まえた分析を行うことが課題である。

若手保育者の抱える困難感に関する質的研究は、限られた地域における数園の若手保育者、保育経験者が対象であるという限界があること、また保育経験者に対して回想法を用いていることから、記憶の信ぴょう性に関する懸念があること、そのような点から恣意性を完全に排除したり再現性があることを証明したりすることは困難である。

また、若手保育者の抱える困難感に関する量的研究も、限られた地域におけるごく一部の保育者を対象としていることから、研究結果を一般化するには限界がある。量的研究に関しては、調査票の項目数が多く、一部に概念的な重複がみられたことから、選定基準を明確化し、項目内容を精選することや、因子名を端的に分かり易くすることが課題である。また、モデル検証型のパス解析に関しては、モデルや媒介変数の置き方の根拠に不明確な点があるため、十分な検討が必要である。

首尾一貫感覚を測定するに当たっては、回答者の負担を考慮し、3項目の短縮版SOCスケールを用いた。このスケールは、一定の信頼性と妥当性は示されてはいるが、SOC-29（戸ヶ里・山崎，2009）、SOC-13（戸ヶ里・山崎，2009）等の尺度を用いた場合とは、測定している概念が完全には一致していない点に留意する必要がある。

以上のような課題はあるものの、若手保育者の困難に関する質的・量的な研究によって得られた結果は、現在急務とされている若手保育者への支援を行う上で参考になると考えられる。

本研究においては、若手保育者のメンタルヘルスの保持・増進を目的として、保育者の職務上の困難感の中でも、特に人間関係に関する困難感について、具体的な場面を想定して対処方法を考えたり、自分自身の物事の捉え方を見直し、ストレスに対する適切な対処法を身に付けたりできるよう、心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版を作成し、若手保育者をはじめ様々な保育者を対象として実施した。これらの実施においては、対象者の職種や人数、保育経験年数、実施の状況（実施場所、時間、レッスン内容、メンバー構成等）が其々異なっているため、実践の結果を単純に比較することはできない。また特に、第4章第4節の保育者を対象とした研究においては、参加者が少人数に限られていたため、研究の結果を一般化することは困難である。今後は、対象者を増やして本プログラムの効果を検証する必要がある。

プログラムの参加者からは、グループ編成の方法や参加者の意見の取り上げ方等に関して、問題点や改善点を指摘する意見もあったため、今後、それらの点に関して十分な

検討と配慮を行う必要がある。そして、多くの保育者が参加できるよう、研修の日時設定に十分配慮すると共に、研修への参加に関して各園の所属長に理解を求める必要がある。第4章第4節の研修においては、プログラム実施から半年後にフォローアップ研修を実施したが、その他の研修においては参加者へのフォローを行うことはできていない。そのため、研修内容をその後の生活に活かせるような工夫や参加者に対する継続的な支援を可能にするための方法を考案する必要がある。

また、いずれのプログラムも園外での研修という形で実施したが、若手保育者への有効な支援を考える上では、其々の保育者の勤務する園で、他の職員への参加も促し、園内研修という形で実施することも望ましいと考えられる。その理由としては、第3章の研究結果に示されているように、保育者の抑うつに関連する要因が職場の雰囲気や人間関係等に関する内容であったことから、園長をはじめとした職員全体の共通認識を図ったり、園内の雰囲気作りを行ったりすることにより、良好な職場環境を整えていくことが大切だと考えられるためである。今後も、若手保育者のメンタルヘルスの保持・増進を目指して有効な支援のあり方を模索していく必要がある。

本研究において実施した若手保育者向けの心理教育プログラムの内容は、保育者の経験年数に関わらず共有できる内容であることが示唆された。しかし、中堅保育者や熟練保育者といった保育者の経験年数によって、あるいは主任や園長といった保育者の職位によって、職務上の困難感の内容は異なることが推察される。そのため、其々の保育者の困難感の実情を踏まえた心理教育プログラムを作成し、実施することが望ましいと考えられる。

引用文献

- Abbas, A. Z. & Niloufar, A. S. (2012). Experienced and Novice Iranian Teachers' Perceptions as to the Effect of Intrinsic Factors on Teacher Efficacy. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 1(1), 4-14.
- 阿部道代 (2007) 保育士の保育活動における精神的健康に寄与する要因の探索的検討—心配事・満足感に関する自由記述による調査— 桜美林国際学論集, 12, 95-106.
- 安達隆 (2001) 保育労働者の労働と健康をまもる対策 (特集 保育労働者の安全衛生活動) 労働と医学, 70, 20-25.
- 足立里美・柴崎正行 (2009) 保育者アイデンティティの形成と危機体験の関連性の検討 乳幼児教育学研究, 18, 89-100.
- 安達智子 (1998) 職場環境, 職務内容, 給与に関する満足感尺度 心理測定尺度集Ⅱ, 堀洋道 (2001a) サイエンス社, 303-307.
- 安達智子 (1998) セールス職者の職務満足感—共分散構造分析を用いた因果モデルの検討— 心理学研究, 69(3), 223-228.
- 赤田太郎 (2010) 保育士ストレス評定尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 81(2), 158-166.
- 赤田太郎・滋野井一博・小正浩徳・友久久雄 (2009) 保育士のストレス要因と保育の労働環境に関する研究—身体的苦痛のストレス, 保育上のストレス, 家族関係のストレス, 精神的健康状態, 満足度を通して— 龍谷大学教育学会紀要, 8, 35-51.
- 秋田喜代美 (2000) 保育者のライフステージと危機—ステージモデルから読み解く専門性— 発達, 83, 48-52.
- 秋田喜代美 (2011) これからの園内研修: 育ち合う組織に向けて本実践から学ぶこと 秋田喜代美監修・松山益代著 参加型園内研修のすすめ—学び合いの「場づくり」— ぎょうせい, 93-104.
- Alison, I. K. & Donna, C. B. (1995). Preschool teacher's experiences of stress. *Teaching & Teacher Education*, 11(4), 345-357.
- 安藤美華代 (2007) 中学生における問題行動の要因と心理教育的介入 風間書房, 2007.
- 安藤美華代 (2008a) 小学生の問題行動・いじめを予防する! 心の健康教室“サクセスフル・セルフ” 実施プラン 明治図書, 2008.
- 安藤美華代 (2008b) 小学生の情緒的および行動上の問題を予防するための心理教育的アプローチ 岡山大学教育実践総合センター紀要, 8, 89-98.
- 安藤美華代 (2009) 中学生の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラ

- ムー“サクセスフル・セルフ2”のプロセス評価研究— 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 142, 93-105.
- 安藤美華代 (2010a) 中学生の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラム—“サクセスフル・セルフ2”のアウトカム評価研究— 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 144, 27-38.
- 安藤美華代 (2010b) 研修医の心理社会的ストレスを予防するための心理教育的プログラム“サクセスフル・セルフ”のプロセス評価研究 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 145, 1-18.
- 安藤美華代 (2011) 大学生の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラム—“サクセスフル・セルフ大学生版2”を用いた介入研究— 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 147, 113-123.
- 安藤美華代 (2012) 自己理解を深め人間関係力を育む心理教育“サクセスフル・セルフ”. 岡山大学出版会.
- 安藤美華代 (2015a) “サクセスフル・セルフ”ワークブック—チーム医療と人間関係力 Up! — 岡山大学安藤美華代研究室.
- 安藤美華代 (2015b) 総合病院における多職種新人医療従事者の心の健康とチーム医療に関する研修—心理教育“サクセスフル・セルフ”の活用— 産業ストレス研究, 22, 345-357.
- Ando, M., Asakura, T. & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial influences on physical, verbal, and indirect bullying among Japanese early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25(3). 268-297.
- Ando, M., Asakura, T., Ando, S. & Simons-Morton, B. (2007). A psychoeducational program to prevent aggressive behavior among Japanese early adolescents. *Health Education and Behavior*, 34, 765-776.
- Ando, M. (2011). An intervention program focused on self-understanding and interpersonal interactions to prevent psychosocial distress among Japanese university students. *Journal of Adolescence*, Doi:10.1016/j.adolescence.2010.12.003
- Ando, S. & Ando, M.: A psychoeducational program “Successful Self” to prevent psychosocial distress among first-year medical workers in a general hospital in Japan. 21th World Congress on Psychosomatic Medicine, Abstract book, (in press).
- Andrew, J. S., Mark, J. B. & Douglas, R. P. (1993). Communication, satisfaction, and emotional exhaustion among childcare center staff: Directors, teachers, and assistant teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(2), 221-233.

- Anita, W. H. & Rhonda, B. S. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Antonovsky, A. (1987) 健康の謎を解く : ストレス対処と健康保持のメカニズム (山崎喜比古・吉井清子, 監訳). 有信堂. 2001. 19-23 (Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health : How people manage stress and stay well. *San Francisco, Jossey-Bass Publishers.*)
- 荒井江里奈・遠藤有美・岡谷友美(1995) 幼稚園教諭のメンタルヘルスについて 保育研究, 47, 131-137.
- A.-S. Antoniou., F. Polychroni. & A.-N. Vlachakis. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and highschool teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Charles, A., Brenda, G. M., Astraea, A., Jessica, S-G. & Wendy, S. (2010). Differential Factors influencing public and voluntary child welfare workers' intention to leave. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1396-1402.
- 千葉京子・相川充 (2000) 看護における社会的スキル尺度の構成 看護研究, 33(2), 139-148.
- Cooper, C. L., Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: a review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health, *Journal of occupational psychology*, 49(1), 11-28.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School climate and social emotional learning : Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- C, Segrin., & J, Flora. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26(3), 489-514.
- Decker, J. T., Bailey, T. L. & Westergaard, N. (2002). Burnout Among Childcare Workers. *Residential Treatment for Children & Youth*, 19(4), 61-77.
- 蝦名玲子 (2010) 元気な職場をつくるコミュニケーション 法研.
- Einar, M. S. & Sidsel, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.

- Elizabeth, E. M. (1993). Multiple Correlates of Burnout in Child Care Workers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(4), 499-518.
- Elizabeth, E. M. (1994). Conflict and Ambiguity over Work Roles : The Impact on Child Care Worker Burnout. *Early Education and Development*, 5(1), 41-55.
- Fuhua, Z. C., Cybele, R. & Christine, L-G. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 442-452.
- 藤里紘子・小玉正博 (2008) 首尾一貫感覚 (首尾一貫感覚) と well-being との関連の検討 日本健康心理学会第 21 回大会発表論文集, 54.
- 藤里紘子・小玉正博 (2009) 大学生における Sense of Coherence とライフスキルの関連 日本健康心理学会第 22 回大会発表論文集, 174.
- 藤原忠雄・古市裕一・松岡洋一 (2008) 教師のストレスに関する探索的研究— 一性, 年代, 校種における差異の検討— 教育実践学論集, 10, 45-56.
- Goelman, H., & Guo, H. (1998). What we know and what we don't know about burnout among early childhood care providers. *Child Youth Care Forum*, 27(3), 175-199.
- 後藤宗理・岡村穰・鋤柄増根 (1991) 保育者の意識に関する研究 (I) — 項目別平均値と因子分析による検討— 名古屋市立保育短期大学研究紀要, 30, 1-15.
- 後藤靖宏・田中妙 (2000) 女性教師のストレスの特徴— 小学校・中学校の場合— 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 127-135.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching & Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- 原谷隆史・川上憲人 (1999) 労働者のストレスの現状 産業医学ジャーナル, 22 (4), 23-28.
- 芳賀明子・西脇二葉 (2007) 保育者のキャリア発達に関する基礎的研究 武蔵野短期大学研究紀要, 21, 121-126.
- Hall-Lord, M. L. & Larsson, B. W. (2006). Registered nurses' and student nurses' assessment of pain and distress related to specific patient and nurse characteristics. *Nurse Education Today*, 26(5), 377-387.
- Hisashige, A. (1993). Occupational Influences Relative to be Burnout Phenomenon Among Japanese Nursery School Teachers. *Environmental Research*, 63, 219-228.

- 堀淳世(1997) 幼稚園教諭が語る指導方法—経験年数による違い— 保育学研究, 35(2), 60-67.
- 堀洋道 (2001a) 心理測定尺度集Ⅱ, サイエンス社.
- 堀洋道 (2001b) 心理測定尺度集Ⅲ, サイエンス社.
- 細井香 (2009) 保育・介護労働の現状と課題 その3. 保育労働者の健康と労働環境および関連要因の検討児童養護施設および介護施設勤務者との比較から— 淑徳短期大学研究紀要, 49, 67-81.
- 池田幸代・大川一郎 (2012) 保育士・幼稚園教諭のストレスが職務に対する精神状態に及ぼす影響—保育者の職務や職場環境に対する認識を媒介変数として— 発達心理学研究, 23(1), 23-35.
- 石川洋子・井上清子(2010) 保育士のストレスに関する研究(1)—職場のストレスとその解消— 文教大学教育学部紀要, 44, 113-120.
- 磯野富美子・鈴木みゆき・山崎喜比古(2008) 保育所で働く保育士のワークモチベーションおよびメンタルヘルスとそれらの関連要因 小児保健研究, 67(2), 367-374.
- 井田歩美 (2013) わが国における「母親の育児困難感」の概念分析—Rodgers の概念分析法を用いて— ヒューマンケア研究学会誌, 4 (2), 23-30.
- 岩崎桂子 (2009) 保育者効力感研究の現状と課題 小池学園研究紀要, 4, 77-85.
- Jennifer, J. R., L. Carson, L. A. & Costas, Y. (2009). Uncovering Common Stressful Factors and Coping Strategies Among Childcare Providers. *Child Youth Care Forum*, 38, 239-251.
- Jessor, R. & Jessor, S.L. (1977). Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth. *New York, NY: Academic Press.*
- Ji Y. Honga. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 18(4), 417-440.
- 貝川直子 (2009) 学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響 パーソナリティ研究, 17(3), 270-279.
- 垣内国光・東社協福祉士会 (2007) 保育者の現在—専門性と労働環境— MINERVA 福祉ライブラリー, 94, ミネルヴァ書房.
- 神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1995a) 対処法略の三次元モデルの検討と新しい尺度 (TAC- 24) の作成 筑波教育相談研究, 33, 41-47.
- 神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1995b) 3次元モデルにもとづく対処方略尺度 (TAC-24; Tri-Axial Coping Scale) 堀洋道 (2001b) 心理測定尺度集Ⅲ, サイエンス社, 27-31.

- 金子真由子 (2012) 若手保育者が抱く保育者の専門性とジレンマ—若手保育者の語りを通して— 秋草学園短期大学紀要, 29, 109-123.
- Kathleen, C. F., Marguerite, G. & Robert, M. O. (2010). Commitment to child welfare work: What predicts leaving and staying? *Children and Youth Services Review*, 32(6), 840-846.
- 加藤由美・安藤美華代 (2012) 新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望 岡山大学大学院教育学研究科研究収録, 151, 23-32.
- 加藤由美・安藤美華代 (2013a) 新任保育者の抱える困難—語りの質的検討— 兵庫教育大学大学院連合学校教育研究科教育実践学論集, 14, 27-38.
- 加藤由美・安藤美華代 (2013b) 新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究—新任保育者と中堅・ベテラン保育者および園長との比較— 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154, 15-23.
- 加藤由美・安藤美華代 (2013c) 新任保育者のメンタルヘルスに関する研究 日本心理臨床学会第 32 回大会論文集, 447.
- 加藤由美・安藤美華代 (2015a) 保育者のための心理教育—“サクセスフル・セルフ”保育者版のプロセス評価— 日本心理臨床学会第 34 回大会発表論文集, 294.
- 加藤由美・安藤美華代 (2015b) 新任保育者の心理社会的ストレスを予防するための心理教育“サクセスフル・セルフ”のプロセス評価研究 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 160, 1-10.
- 加藤由美・安藤美華代 (2016) 保育士の抑うつに関連する要因の検討—経験年数, 首尾一貫感覚, 対処スキルに着目して— 保育学研究, 54 (1), 54-66.
- 川喜田二郎 (1967/2006) 発想法—創造性開発のために— 中公新書.
- 川喜田二郎 (1970/2002) 続・発想法—KJ 法の展開と応用— 中公新書.
- 慶應義塾大学認知行動療法研究会 (2012) うつ病の認知療法・認知行動療法治療者用マニュアル 平成 21 年度厚生労働科学研究費補助金こころの健康科学研究事業, 精神療法の実施方法と有効性に関する研究, 厚生労働省.
- Kelly, A. L., & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teacher's experiences of stress. *Teaching & Teacher Education*, 11(4), 345-357.
- 菊池章夫 (1988a) KiSS-18 (Kikuchi's Social Skill Scale・18 項目版) 心理測定尺度集Ⅱ, 堀洋道 (2001a) サイエンス社, 170-174.
- 菊池章夫 (1988b) 思いやりを科学する—向社会的行動の心理とスキル— 川島書店.
- 菊池政隆 (2007) 現任保育者の職業継続理由に関する調査 佐野短期大学研究紀要, 18, 221-227.
- 菊田真代・宮木秀雄・木船憲幸 (2014) 幼稚園教諭が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要,

- 12, 59-67.
- Kim, F. T., Kathy, R. T. & Dwayne, C. (1991). Burnout in teachers of young children. *Early Education and Development*, 2(3), 197-204.
- Kimhy, D., Tarrier, N., Essock, S., Malaspina, D., Cabannis, D., Beck, A. T. (2013) "Cognitive behavioral therapy for psychosis - training practices and dissemination in the United States". *Psychosis* 5 (3): 296-305.
- 金城悟・安見克夫・中田英雄 (2011) 保育職の大変さとやりがいに関する保育者の意識構造について—M-GTAによる分析の試み— 東京成徳短期大学紀要, 44, 25-44.
- 木下康仁 (2007) ライブ講義 M-GTA 弘文堂.
- 桐原宏行・高見令英・徳田克己・横山範子 (1995) 保育従事者の職場適応に関する研究 (4) 日本保育学会研究論文集, 48, 632-633.
- 小林幸平・箱田琢磨・小山智典・小山明日香・栗田広 (2006) 保育士におけるバーンアウトとその関連要因の検討 臨床精神医学, 35(5), 563-569.
- 小松秀茂・杉山弘子・東義也・荒川由美子 (2009) 保育者が養成校に求めている学び—卒業後2年目の保育者への質問紙調査から— 尚綱学院大学紀要, 57, 79-90.
- 紺野祐・丹藤進 (2006) 教師の資質能力に関する調査研究—「教師レジリエンス」の視点から— 秋田県立大学総合科学研究彙報, 7, 73-83.
- Konstantina, R. (2013). Prevalence of burnout syndrome of Greek childcare workers and kindergarten teachers. *Education3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(3), 249-262.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effectson teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- 厚生労働省 (2007) 軽度発達障害児に対する気づきと支援のマニュアル 資料2-1[検索日:2012年8月5日 http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/boshi-hoken07/h7_02b.html.]
- 厚生労働省 (2008) 保育所保育指針.
- Kwok, S. W., Wai, H. C. & Sidney, R. (2009). Experience of Being Spurned: Coping Style, Stress Preparation, and Depersonalization in Beginning Kindergarten Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 141-154.
- Leino-Loison, K., Gien, L. T., & Katajisto, J. et al. (2004). Sense of Coherence among unemployed nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4), 413-422.
- Li Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the "real world": The role of Head Start teachers' psy-

- chosocial stressors. *Early Education and Development*, 21(1), 65-94.
- Lutzky, S.M. & Knight, B.G. (1994). Explaining gender differences in caregiver distress: The roles of emotional attentiveness and coping styles. *Psychology and Aging*, 9(4), 513-519.
- 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.
- 牧野由美子・山田幸恵 (2001) セルフ・エフィカシーとストレスコーピングおよびストレス反応の関連性の検討 聖徳大学児童学研究紀要. 3. 11-19.
- Manlove, E. E. (1993). Multiple Correlates of Burnout in Child Care Workers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 499-518.
- 梶本智子・佐久間佐織・越本貴子・井野恭子・須賀京子 (2008) 看護短大生の首尾一貫感覚 (Sense of Coherence: 首尾一貫感覚) と TAC-24 を用いたストレスコーピング方略に関する検討 愛知きわみ看護短期大学紀要, 4, 101-106.
- 松尾一絵・清水安夫 (2008) 小学校教師特有のストレスコーピングに関する研究—尺度開発と尺度モデルの検討— パーソナリティ研究, 16(3), 435-437.
- 松島るみ (1999) シャイネスが自己開示に及ぼす影響—社会的スキルを媒介として— 教育心理学会 41 回総会発表論文集. 357.
- Max, S. & Sid, B. (1992). Teacher Stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching & Teacher Education*, 8(1), 31-46.
- McGrath, B. J. & Huntington, A. D. (2007). Goal structures and teachers' sense of Efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Megan, T-M. & Anita, W. H. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Michal, E., Mor, B., Jan, A. N. & Amy, L. (2001). Antecedents to Retention and Turnover among Child Welfare, Social Work, and Other Human Service Employees: What Can We Learn from Past Research? A Review and Metanalysis. *The Social Service Review*, 75(4), 625-661.
- 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.
- 三野節子・金光義弘 (2006) ストレス対処と社会的スキルとの個人内関連性 日本教育心理学会総会発表論文集, 48, 593.
- 三羽佐和子 (2008) 「保育を語る会」からみた新規採用者の課題—就職1年内でやめなくなる保育者の気持ち— 東海女子短期大学紀要, 34, 49-58.

- 宮下敏恵(2009) 小・中学校教師におけるバーンアウト軽減方法の探索 上越教育大学
研究紀要, 28, 95-104.
- 宮下敏恵(2010) 保育士におけるバーンアウト傾向に及ぼす要因の検討 上越教育大学
研究紀要, 29, 177-186.
- 水野智美・徳田克己(2007) 就職後3ヶ月の時点における新任保育者の職場適応Ⅰ 日
本教育心理学会総会発表論文集, 49, 253.
- 水野智美・西村実穂・徳田克己(2008) 保育者養成校における職場適応のための教育の
実際とニーズ—新任保育者の職場適応を進め, 早期離職を防ぐために— 日本教育
心理学会総会発表論文集, 50, 266.
- 水嶋直可・安藤美華代(2013) 特別支援学校での心理教育“サクセスフル・セルフ”を
用いた個別支援 岡山大学教師教育開発センター紀要 3, 133-142.
- 文部科学省(2008) 幼稚園教育要領.
- 文部科学省(2013) 平成25年度 学校教員統計調査報告書.
- 望月珠美・石上智美・徳田克己・横山範子(2001) 保育者養成校の卒業生における職場
適応Ⅱ—保育従事者の職場における楽しみと困難を中心に・2000年の調査結果よ
り— 日本保育学会大会研究論文集, 54, 808-809.
- 本吉大介・細野広美(2014) 保育者の対人ストレスの認知的評価とソーシャルスキルの
関連 健康心理学研究, 27(1), 45-52.
- 長町理恵子(2009) 保育園と幼稚園における保育者の労働環境および保育者と親の満足
度・ストレスの関係 生活社会科学研究, 16, 19-33.
- 中川剛太・小谷英文・西村馨・井上直子・西川昌弘・能幸夫(2000) 教師の対人スト
レス方略の臨床心理学的研究(1)—実態調査にもとづく基礎研究— 国際基督教大学
学報, I-A, 教育研究, 42, 101-123.
- 仲野悦子・田中まさ子(2009) 語りから捉えた新任保育者の成長の契機 岐阜聖徳学園
大学短期大学部紀要, 41, 61-73.
- 仲野悦子・金武宏泰・田中まさ子(2010) 新任保育者に対する初期の園内研修の取り組
み 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, 42, 29-41.
- 仲野悦子・金武宏泰(2011) 新任保育者における1年間の園内研修を終えて 岐阜聖徳
学園大学短期大学部紀要, 43, 103-116.
- 中尾剛久(2011) 教師の抑うつ症状と職業性ストレスの関連について 大阪市医学会雑
誌, 60(1・2), 9-16.
- 中尾達馬・加嶋祐里(2009) 保育職志望大学生が, 新任保育者を経て, 中堅・ベテラン
保育者に至るまでの過程において, 何がどのように変化しているのか?—保育者効
力感, やりがい・楽しさ, ストレス, 子ども観, 愛着スタイルについての探索的検
討— 山口芸術短期大学研究紀要, 41, 51-63.

- 中下富子・高橋英子・佐光恵子（2010）経験の浅い養護教諭が抱く職務上の困難感と課題—A県スクールヘルスリーダー事業にかかわる調査結果から— 埼玉大学紀要教育学部, 59, (2), 79-94.
- 中田奈月（2003）女性保育者のライフコース 奈良女子大学社会学論集, 10, 103-125.
- 中坪史典(2011) 保育者の専門性としての感情的実践に関する研究動向 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部, 教育人間科学関連領域 60, 241-248.
- 那須野康成(2006) 保育者のストレスに関する研究(その1) 愛知学泉大学・短期大学紀要, 41, 135-139.
- 那須野康成（2008）保育者のストレスに関する研究(その2) 愛知学泉大学・短期大学紀要, 43, 123-125.
- Nikolaos, T., Evridiki, Z. & Vasilios, G. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1 (8), 256-261.
- 西野美佐子・白井秀明・木村進・荒井龍弥(2001) 保育者のストレスに関する基礎的研究 東北福祉大学感性福祉研究所年報, 1 (2), 205-212.
- 西山美聡・石田弓（2014）死を通して生を考える試みにおける小グループディスカッションの有効性の検討 広島大学心理学研究, 13, 151-169.
- 西山修(2006) 幼児のひととかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成 保育学研究, 44(2), 150-160.
- 西山修（2008）保育者のアイデンティティと効力感は保育実践に影響を及ぼすか—領域「人間関係」について— 乳幼児教育学研究, 17, 19-28.
- 西山徹（2010）“サクセスフル・セルフ”を用いての授業作り, 指導事例集第30集 一人一人のニーズに応じた支援のあり方 平成22年12月岡山県特別支援学校研究部会自立活動部会.
- 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.
- 西坂小百合・森下葉子（2009）保育者アイデンティティの形成過程—保育実践経験5～10年の幼稚園教諭に対するインタビュー調査から— 立教女学院短期大学紀要, 41, 51-60.
- Noble, K. & Macfarlane, K. (2005). Romance or Reality?: Examining Burnout in Early Childhood Teachers. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), 53-58.
- 小川博久（2000）保育援助論 生活ジャーナル, 132-134.
- 小原敏郎・武藤安子（2004）保育者の課題解決方略の構造に関する検討—保育の「レジリエンス」との関係— 関係学研究, 32(1), 67-76.

- 小野寺敦子(2005)保育士がとらえた苦勞—経験年数と性格特性に焦点をあてて— 目
白大学短期大学部研究紀要, 42, 91-105.
- 小野寺麻衣・熊田真紀子・大桐規子・浅野玲子・小笠原喜美代・後藤あき子・柴田弘子・
庄子由美・仙石美枝子・山内かず子・門間典子・宮下光令(2012)看護師のがん看
護に関する困難感尺度の作成 行動療法研究, 38(1), 11-22.
- 大場幸夫(2007)こどもの傍らに在ることの意味 保育臨床論考, 萌文書林.
- 太田富美枝・太田光洋(2009)保育者の苦悩 保育者同士の関係—感情のずれを乗り越
える力— 特集 今, 保育者という仕事は 発達, 30(118), ミネルヴァ書房,
30-36.
- 大谷透(1998)保育所職員の健康と疲労 自治体安全衛生研究, 17, 84-91.
- 落合美貴子(2003)教師バーンアウト研究の展望 教育心理学研究, 51, 351-364.
- Outi Y-M., Satu, U. & Kaarina, M. (2012). Critical viewpoint to early childhood
education teachers' well-being at work. *International Journal of human
sciences*, 9(1), 458-483.
- Pallant, J.F., Lae, L. (2002). Sense of coherence, well-being, coping and
personality factors : further evaluation of the sense of coherence scale.
Personality and Individual Differences, 33, 39-48.
- Pauline, R.O' Connor. (1990). Determinants of Teacher Stress. *Australian Jour-
nal of Education*, 34(1), 41-51.
- Radloff, L.S. (1977). The CES-D Scale : A self-report depression scale for
research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1,
385-401.
- Rentzou, K. (2013). Prevalence of burnout syndrome of Greek child care workers
and kindergarten teachers. *Education 3-13: International Journal of Primary,
Elementary and Early Years Education*, 43(3), 249-262.
- 六本木郁子・昆保典・粕谷貴志・安藤拓也(2003)保育者(経験3年以内)の悩みとサ
ポートニーズに関する研究 日本保育学会大会発表論文集, 56, 308-309.
- Rune, H., Rune, G. & Kari, S. (2012). Newly qualified teachers' work engagement
and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the
intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
- 齊木久代・上田哲世・中川香子(2004)保育者が「問題と感じていること」について—
保育経験, 保育所と幼稚園による差異, 1980年代調査との比較— 保育士養成研究,
22, 1-10.
- 齊木久代・上田哲世・中川香子(2007)保育者が「問題と感じていること」について
の内容分析(1)—因子分析による項目の分類— 日本教育心理学会総会発表論文集,

- 49, 726.
- 齊木久代・中川香子(2008) 保育職問題評価尺度作成の試み—保育職満足度, ストレス
関連反応との関係— 保育士養成研究, 26, 全国保育士養成協議会, 77-86.
- 齋藤恵美・田中紀衣・村松公美子・橘玲子・宮岡等(2009) 保育従事者のバーンアウト
とストレス・コーピングについて 新潟青陵大学大学院臨床心理学研究, 13,
23-29.
- 斉藤浩一(2004) 中学校教師ストレスの構造的循環に関する実証的研究 東京情報大学
研究論集, 8(1), 21-28.
- 齋藤友介(2000) 保育士の働きがいと及ぼす保育者効力の影響 保育学研究, 38(2),
26-32.
- 坂野雄二・大島典子・富家直明・嶋田洋徳・秋山香澄・松本聡子(1995) 最近のストレ
スマネジメント研究の動向 早稲田大学人間科学研究, 8(1), 121-141.
- 坂田和子(2000) 保育者の精神的健康に関する研究—保育所職員の日常的ストレスにつ
いて— 聖心ウルスラ学園短期大学紀要, 30, 65-71.
- 佐藤俊明・Keskinen, S.(1994) 日本とフィンランドの保育者の職場ストレス 保母養成
研究, 12, 11-17.
- Saul, N. J. & Joseph, C. (2001). A stress management course to prevent teacher
distress. *International Journal of Educational Management*, 15(3). 131-137.
- Segrin, C., & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor
in the development of psychosocial problems. *Human Communication Re-
search*, 26, 489-514.
- 関根愛実・富山里佳・藤田友里恵・渡邊千春(2015) 混合病棟で勤務する看護師の終末
期ケアに対する困難感とやりがい 新潟県立看護大学看護研究交流センター地域
課題研究報告, 71-74.
- 関山徹(2009) 小学校教師における心理的ストレス過程 鹿児島大学教育学部研究紀要
人文・社会科学編, 60, 309-319.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138,
32.
- 柴崎正行・足立里美(2009) 保育者アイデンティティに関する研究の動向と展望—日
本における保育者アイデンティティ研究— 大妻女子大学家政系研究紀要, 45,
25-33.
- 重田博正(2007) 保育士のメンタルヘルス—生きいきとした保育をしたい!—かもが
わ出版.
- 島悟(1998) CES-D うつ病(抑うつ状態)自己評価尺度 使用の手引き 千葉テストセン
ター.

- 島悟・鹿野達男・北村俊則・浅井昌弘 (1985) 新しい抑うつ性自己評価尺度について
精神医学, 27(6), 717-723.
- 嶋崎博嗣・森昭三(1995) 保育者の精神健康に影響を及ぼす心理社会的要因に関する実証的研究 保育学研究, 33(2), 175-184.
- Simons-Morton, B., Haynie, D., Saylor, K. Crump, A. D., & Chen, R (2005a). The effects of the Going Places Program on early adolescent substance use and anti-social behavior. *Prevention Science* 6, 187-197.
- Simons-Morton, B., Haynie, D., Saylor, K. Crump, A. D., & Chen, R (2005b). Impact analysis and mediation of outcomes: The Going Places Program. *Health Education & Behavior* 32, 227-241.
- Sophia, A. & Giorgos, P. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and workperformance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-33.
- 蘇珍伊(2009) 保育者の仕事の満足度に関連する要因 現代教育学部紀要, 1, 173-178.
- Steven, J. H., Kerri, D., Martha, B., Kelly, Y. & Deborah, A. (2009). Retention of Staff in the Early Childhood Education Workforce. *Child & Youth Care Forum*, 38(5), 227-237.
- Stremmel, A. J., & Benson, M. J. (1993). Communication, satisfaction, and emotional exhaustion among child care center staff: Directors, teachers, and assistant teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, (8)2, 221-233.
- 鈴木佳苗・坂元章・小林久美子・安藤玲子・榎淵めぐみ・木村文香 (2001) インターネット使用がソーシャルスキルに及ぼす効果—アプリケーション別の検討— 性格心理学第10回大会発表論文集, 46-47.
- 社団法人全国保育士養成協議会(2009) 指定保育士養成施設卒業生の卒後の動向及び業務の実態に関する調査 報告書 I 保育士養成資料集, 50, 246-327.
- Szu-Yu, C. & Maria, S. (2010). The influence of job satisfaction on child welfare worker's desire to stay: An examination of the interaction effect of self-efficacy and supportive supervision. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 482-486.
- 田上明日香・伊藤大輔・大野真由子・白井麻理・嶋田洋徳・鈴木伸一 (2010) うつ病患者のうつ症状と社会適応状態に関連する要因の検討—自動思考とストレス対処方略および社会的スキルを関連要因として— 行動療法研究, 36(2), 95-106.
- 田上明日香・伊藤大輔・清水馨・大野真由子・白井麻理・嶋田洋徳・鈴木伸一 (2012) うつ病休職者の職場復帰の困難感と社会機能およびうつ症状との関連—職場復帰の困難感尺度の作成— 行動療法研究, 38(1), 11-22.

- 田上不二夫・山本淳子・田中輝美（2004）教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題 教育心理学年報, 43, 135-144.
- 高木亮・田中宏二（2003）教師の職業ストレスに関する研究—教師の職業ストレスとバーンアウトの関係を中心に— 教育心理学研究, 51, 165-174.
- 高濱裕子(1997) 保育者の保育経験のいかし方—指導の難しい幼児への対応— 保育学研究, 35(2), 84-93.
- 高橋順子・首藤敏元(2007) 保育者の経験とストレス 日本保育学会大会発表論文抄録, 60, 1376-1377.
- 高橋ゆかり・本江朝美・古市清美・高橋陽子（2012）看護師がストレス場面で用いるライフスキルと Sense of Coherence との関連 第 42 回（平成 23 年度）日本看護学会論文集, 看護管理, 383-386.
- 高山智子・浅野祐子・山崎喜比古・吉井清子・長阪由利子・深田順・古澤有峰・高橋幸枝・関由起子（1999）ストレスフルな出来事が首尾一貫感覚（Sense of Coherence : 首尾一貫感覚）と精神健康に及ぼす影響 日本公衆衛生雑誌, 46(11). 965-976.
- 竹石聖子（2013）若手保育者の職場への定着の要因—早期離職の背景から— 常葉大学短期大学部紀要, 44, 105-113.
- 滝口俊子・山口義枝(2008) 保育カウンセリング (財)放送大学教育振興会, 176.
- 田中昭夫(2002) 保育者の蓄積的疲労徴候を過重にする要因・軽減する要因 保育学研究, 40(2), 24-30.
- 田中まさ子(2010) 新任保育者の職場への定着プロセス 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, 42, 1-14.
- 田中まさ子・仲野悦子（2010）新任保育者の職場への定着と保育の力量形成—2つの事例を通して— 岐阜聖徳大学短期大学部紀要, 42, 15-28.
- 田中奈緒子・坪井寿子・伊藤嘉奈子・松永しのぶ・富田庸子(2003) 教育・保育職就職者の初期キャリアⅡストレスとキャリアサポート 日本教育心理学会総会発表論文集, 45, 371.
- 田中義和・布施佐代子・嶋守さやか・辻岡和代（2015）若手保育者の成長とその勤務条件—桜花学園大学保育学部卒業生の実態調査を通して— 桜花学園大学保育学部研究紀要, 13, 81-95.
- 谷川夏実（2015）初期キャリアの保育者の危機と専門的成長に関する研究動向 教師学研究, 16, 13-22.
- 田村修一（2009）幼稚園教諭のストレス対処方略—教職志望の大学生との比較— 郡山女子大学紀要, 45, 103-108.
- 恒次欽也・庄司順一・川井尚（2000）いわゆる育児不安に関する調査研究（2）—最新版

- 質問紙による「育児困難感」の規定要因に関する研究— 愛知教育大学研究報告
教育科学, 49, 125-132.
- 角井都美子・三羽理一郎 (2011) 幼稚園教員のストレスとその対処法の変化—自己モニタリングと呼吸法を軸とした研修を通じて— 聖セシリア女子短期大学紀要, 36, 7-20.
- 寺見陽子・西垣吉之 (2000) 保育実践と保育者の成長—新任保育者の子どもとのかかわりと自己変容過程を通して— 神戸親和女子大学児童教育学研究, 19, 17-48.
- 飛永高秀・大橋明・大場義貴・井上修・安藤寛美 (2008) 福祉専門職の職務遂行の困難性に関する研究—C 大学卒業生のインタビュー調査から— 純心現代福祉研究, 12, 45-59.
- Todd, C. M., & Deery-Schmidt, D. M. (1996). Factors affecting turnover among family childcare providers: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 351-376.
- 戸ヶ里泰典 (2011) 大規模多目的一般住民調査向け東大健康社会学版 SOC3 項目スケール (University of Tokyo Health Sociology version of the SOC3 scale) の信頼性と妥当性の検討—3 時点の JLPS 若年・壮年データより— 東京大学社会科学研究所パネル調査プロジェクトディスカッションペーパーシリーズ No. 45.
- 戸ヶ里泰典・山崎喜比古 (2009) 首尾一貫感覚スケールとその概要—首尾一貫感覚スケールの種類と内容・使用上の留意点・課題— 看護研究, 42(7), 505-516.
- 富田富士也 (2008) もう保育で悩まない—新・保育カウンセリング— ハート出版.
- 藤後悦子 (2007) 保育者のメンタルヘルス介入プログラムの実践例 立教大学臨床心理学研究, 1, 41-51.
- 藤後悦子 (2010) 保育カウンセリング ナカニシヤ出版.
- Townly, K. F., Thornburg, K. R., & Crompton, D. (1991) Burnout in teachers of young children. *Early Education and Development*, 2(3), 197-204.
- Tsai, E., Fung, L., & Chow, L. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
- Tselebis, A., Moulou, A., & Ilias, I. (2001). Burnout versus depression and sense of coherence : study of Greek nursing staff. *Nursing & Health Sciences*, 3(2), 69-71.
- 上田淑子 (2004) 幼稚園保育者の力量に対する園長らの評価と力量向上をうながすリーダーシップ—転勤経験をもつ保育者の前・現任園の園長らの比較分析— 乳幼児教育学研究, (13), 27-36.
- 上村眞生・七木田敦 (2006) 保育士が抱える保育上のストレスに関する研究—経験年数

- およびソーシャルサポートとの関連からの検討— 広島大学大学院教育学研究科紀要, 3(35), 391-395.
- 上村眞生・七木田敦(2011) 保育士のレジリエンスとメンタルヘルスの関連に関する研究—保育士の経験年数による検討— 広島大学大学院教育学研究科紀要, 3(60), 249-257.
- 上村眞生(2012) 保育士のメンタルヘルスに関する研究—保育士の経験年数に着目して— 保育学研究, 50(1), 53-60.
- 内海瞭子・佐藤匡・松原靖子(2000) 保育科卒業生の調査(3) 卒後 18 年以上の保育者を対象として 聖和学園短期大学紀要, 37, 29-50.
- Vander Ven, K. (1988). Pathways to professional effectiveness for early Childhood educators. Spodek, B, Saracho, O. N. & Peters, D, (Eds), Professionalism and the early childhood practitioner. *Teachers College Press*, 137-160.
- Viv M., Suzanne, E., Peter, B. & Clare, M. (2001). Teaching young children: perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43 (1), 33-46.
- 渡辺桜(2006) 保育における新任保育者の「葛藤」の内的変化と保育行為に関する研究—全体把握と個の援助の関連に着目した具体的方策の検討— 乳幼児教育学研究, 15, 35-44.
- 山崎喜比古・戸ヶ里泰典・坂野純子(2008) ストレス対処能力 SOC 有信堂.
- 八並光俊・新井肇(2001) 教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究 カウンセリング研究, 34 (3), 1-12.
- Yeon, H. K. & Yang, E. K. (2010). Korean early childhood educators' multidimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5), 1117-1123.
- Ying, G., Laura, M. J., Brook, S. & Virginia, T. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching & Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- 吉田えり・山田和子・芝瀧ひろみ・森岡郁晴(2013) 看護師の Sense of Coherence とストレス反応との関連 日本看護研究学会雑誌, 36(5), 25-33.
- 吉井清子・近藤克則・平井寛・松田亮三・斎藤嘉孝・村田千代栄(2005) ストレス対処能力首尾一貫感覚(Sense of Coherence)と社会経済的地位と心身健康 公衆衛生, 69(10), 825-829.
- 善光彩子・磯野富美子・山崎喜比古・鈴木みゆき(2005) 保育士における腰痛症・頸肩腕症状とメンタルヘルスの関連要因 産業衛生学雑誌, 47 (臨時増刊号), 335.

吉村典子（2007）楽観性が健康に及ぼす影響—リスクテイキング行動，生活習慣，楽観的認知バイアス，健康状態との関連から— 甲南女子大学研究紀要，43，人間科学編，9-18.

吉住隆弘・村瀬聡美（2008）大学生の解離体験と防衛機制およびコーピングとの関連について パーソナリティ研究，16(2)，229-237.

【資料1～7】

“サクセスフル・セルフ” 若手保育者版
レッスンの進め方・ワークシート

【資料1】 レッスン1

- ①ワークシートに「自分なりに頑張っていること」「自分のよいところ」を記入し，“サクセスフル・セルフ”「どのような保育者になりたいか」をイメージする。
②なりたい自分の目標を立てる。
③サクセスフル・セルフのカードのあてはまる項目にチェックを入れる(以下は一部)。
④②を達成するために、③の中で“いつもできている行動”，“続けたい行動”，“やめたい行動”をリストアップする。
⑤グループディスカッションを行う。

“サクセスフル・セルフ” のカード(一部)

初対面の人に自己紹介ができる	初対面の人に自己紹介ができない
周りが楽しい雰囲気になるように気を配る	周りの雰囲気より自分の感情を優先する
もめごとになるようなことは言わない	後でもめごとになるようなことを、つい人に話す
同僚の話の輪にうまく入る	同僚の話の輪にうまく入れない
気まずいことがあった相手と和解できる	気まずいことがあった相手と和解できない
周りの人との間でトラブルが起こった時、対処し解決しようとする	周りの人との間でトラブルが起こった時、対処し解決しようとししない
相手がどのように感じているか、考えるようにしている	相手がどのように感じているかを考えない
周りの人が自分とは違う考えであっても、うまくやっていける	周りの人が自分とは違う考えだと、うまくやっていけない
何か失敗した時に、謝る	何か失敗した時に、謝らない
相手に文句を言ったりするより、落ち着いて自分の気持ちを伝える	相手に文句を言ったりして、落ち着いて自分の気持ちを伝えられない

注1 全44項目。自由記述欄有

【資料2】 レッスン2

シナリオ1「問題への対処と解決:基礎編」

3人の保育者でクラスを担当しています。3人は園長から、子どもの給食の好き嫌いについてどのように指導するのか、方針を示すように求められています。A保育者は、苦手な物でも最後まで食べさせるという考えで、B保育者は、一口でも食べたらいという考えです。A保育者とB保育者は、その事について直接2人で話し合うことはなく、あなたに同意を求めてきます。あなたは、いずれも先輩であるA保育者とB保育者のどちらの考えにも同意しました。

- 1.あなたがとった行動を知ったとき、A保育者、B保育者、その他の同僚、園長、子ども、子どもの保護者はどのように感じると思いますか。あなた自身はどのように感じますか。どうすればよかったと思いますか。
2.グループで話し合ってみましょう。

【資料3】 レッスン3

シナリオ2「問題への対処と解決：応用編」

あなたは、子どもをしっかり褒めながら保育をしたいと思っているのですが、自分に余裕がない時にはつい大きな声を出してしまうことがあります。特に、多動傾向のあるA児は、なかなか集中して活動に取り組めないため、つい叱ってしまうことが多いです。

1. 解決するための方法を3つ考えてみましょう。それがどの程度解決につながると思うか、0%～100%で示してみましょう。
2. 最もよいと思う行動を選び、その理由を考えてみましょう。
3. グループで話し合ってみましょう。

【資料4】 レッスン4

あなたのストレスの原因を探ってみましょう。

あなたのストレスの原因は、人だったり、場所だったり、ものだったり、出来事だったり、様々です。これらは、あなたを怒らせたり悲しませたりして、あなたの心や体の負担になります。

1. あなたにとって、あてはまることすべてに、○印をつけましょう。

() 仕事に慣れない	() 職場で自分の思いが言えない
() ものごとが予定通りに進まない	() 仕事が忙しすぎる
() 指導を受けたり、叱られたりする	() 職場に嫌味や悪口を言う人がいる
() 仕事(保育)がうまくいかない	() 愚痴をこぼせる相手がいない
() 人間関係がうまくいかない	() 自分を認めてもらえない
2. 他にあれば、ここに書いてください。
3. 1と2から、最もよくあるものを3つ選んで◎をつけてください。

あなたの心身の反応を知りましょう。

頭にきたり、心配になったりした時の反応は、人によって違います。ストレスが原因となる心や体への負担は、心身の反応としてあらわれます。これは、自己コントロールが弱くなっている時のサインです。

1. あなたにとって、あてはまることすべてに、○印をつけましょう。

() 何も手につかなくなる	() 集中できない
() きもちが悪くなる	() イライラする
() 泣く	() お腹が痛くなる
() 眠れない	() 眠くなる
() 頭痛がする	() しっしんがでる
() 食欲がなくなる	() 食べなくなる
() 買いたくなる	() 憂うつな気分になる
() やる気がなくなる	() お酒が飲みたくなる
2. 他にあれば、ここに書いてください。
3. グループで話し合ってみましょう。

あなたのストレスマネジメントを考えましょう。

ストレスマネジメントとは、自己コントロールが弱くなったストレス状態にある時、あなたの支えやよりどころになる行動です。あなたが役に立つと思うことなら、どんなことでも支えやよりどころになります。(ただし、自分や周囲の人を傷つけたり不快にしたりする行動、職場や社会の規則を破る行動は、ストレスマネジメントにはなりません。)

1. あなたにとって、あてはまることすべてに、○印をつけましょう。

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 友人と話す | <input type="checkbox"/> 一人で過ごす |
| <input type="checkbox"/> 音楽を聞く | <input type="checkbox"/> 家族と話をする |
| <input type="checkbox"/> 散歩やサイクリング、スポーツをする | <input type="checkbox"/> 読書をする |
| <input type="checkbox"/> ペットと遊ぶ | <input type="checkbox"/> 自分ができる以上は引き受けない |
| <input type="checkbox"/> 前向きに考える | <input type="checkbox"/> 問題を解決する努力をする |
| <input type="checkbox"/> 歌う | <input type="checkbox"/> 買い物に行く |

2. 他にあれば、ここに書いてください。

3. グループで話し合ってみましょう。

【資料5】 レッスン2

困難に対処し解決するには、適切な自己主張、共感、ゆずりあいが重要です。あなたが、どの程度対処解決スキルをもっているかをチェックしてみましょう。

この質問は、人間関係における様々な状況での行動を示しています。あなたにとってどの程度あてはまるか、お答えください。	ほとんどない	ときどき	いつも
1. 相手に文句を言ったりするよりも、落ち着いて自分の気持ちを伝える。	1	2	3
2. 相手の意見を聞くことを大事にしている。	1	2	3
3. もめごとを解決したいと思うときには、お互いに譲り合う。	1	2	3
4. 人の輪にうまく入る。	1	2	3
5. 自分の考えと違って、相手の言いたいことを理解しようとする。	1	2	3

注) 全30項目。一部のみ掲載。

【資料6】 レッスン3

振り返ってみましょう！あなたの最近の園での取り組みについて

- ① 最近のあなたの園での取り組みについて、振り返ってみてください。どのようなことを心がけた取り組みをしていますか？どのような場面で、難しさを感じたり、不快な気分や憂うつな気分になりますか？
- ② 園での取り組みにおけるあなたの困難感や不快な気分・憂うつな気分について、周囲（家族・友人・知人、園の同僚・管理職、子ども・保護者）はどのように感じたり思ったりしていると思いますか。あなた自身はどのように感じたり思ったりしていますか。
- ③ 園での取り組みにおけるあなたの困難感や不快な気分・憂うつな気分が緩和し、子どもの心の健康や豊かな人間力が育まれるには、どうしたらいいと思いますか。心がけやコツを考えてみてください。
- ④ 個別で振り返った①の状況をグループで共有してください。共有した状況を参考に、グループで園での「難しい」取り組みのシナリオを作成してください。A保育者を含めて、3人以上の登場人物がでてくるシナリオを作成してください。
- ⑤ A保育者が、園での取り組みにおける困難感や不快な気分・憂うつな気分に対処して、子どもの心の健康や豊かな人間力を育むための3つの方法を考えてみましょう。それがどの程度、役立つと思うか、0～100%で示してみましょう。
- ⑥ 最も、実践可能だと思う方法を選び、その理由を考えてみましょう。

【資料7】 レッスン4

- ① ストレスの原因のリストアップシート
 1. ここ1～2週間でイライラしたこと、不安に思ったこと、憂うつな気分をひきおこしていること、気がかりなこと、うまくいかないこと、改善したいこと、などをリストアップしてください。
 2. 対処方法について話し合いたい問題を一つ選び、その番号を○で囲んでください。
- ② 対処方法のリストアップシート
 - ①で選んだストレスの原因を下の枠内に書いてください。上記のストレスの原因を解決するには、どうすればよいか（行動したり、考えたらよいか）をできるだけ沢山リストアップしてください。
- ③ 対処プランの具体的な計画シート
選んだ対処方法、選んだ理由・長所、具体的な計画（5W1H、実行するにはどんなことが必要か？）

本研究と公刊されている論文の対応

本研究は、以下の通りに公刊されているものと、未公刊のもので構成されている。ただし、公刊されているものは、いずれの場合にも加筆・修正を行っている。

第1章 先行研究の概観

加藤由美・安藤美華代（2012）新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望 岡山大学大学院教育学研究科研究収録，151，23-32.

加藤由美・安藤美華代（2015）保育者のメンタルヘルスに関する国内外の研究の動向と展望—学校教員を対象とした研究を参考に— 岡山大学大学院教育学研究科研究収録，159，1-10.

第2章 若手保育者の抱える困難感に関する質的研究

加藤由美（2013）保育経験者の語りを保育者養成教育に活かす試みについての検討 保育の実践と研究，17，4，58-72.

加藤由美・安藤美華代（2013）新任保育者の抱える困難—語りの質的検討— 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 教育実践学論集，14，27-38.

加藤由美・安藤美華代（2013）新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究—若手保育者と中堅・ベテラン保育者および園長との比較— 岡山大学大学院教育学研究科研究収録，154，15-23.

第3章 若手保育者の抱える困難感とそれに関連する心理社会的要因に関する量的研究

加藤由美・安藤美華代（2016）保育士の抑うつに関連する要因の検討—経験年数，首尾一貫感覚，対処スキルに着目して— 保育学研究，54（1），54-66.

第4章 心理教育“サクセスフル・セルフ”若手保育者版の作成と評価

加藤由美・安藤美華代（2015）新任保育者の心理社会的ストレスを予防するための心理教育“サクセスフル・セルフ”のプロセス評価研究 岡山大学大学院教育学研究科研究収録，160，1-10.

本研究に関する発表論文

- 加藤由美・安藤美華代（2012）新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望 岡山大学大学院教育学研究科研究収録，151，23-32.
- 加藤由美・安藤美華代（2012）新任保育者の抱える困難—語りの質的検討— 日本心理臨床学会第31回大会論文集，394.
- 加藤由美（2013）保育経験者の語りを保育者養成教育に活かす試みについての検討 保育の実践と研究，17，4，58-72.
- 加藤由美・安藤美華代（2013）新任保育者のメンタルヘルスに関する研究 日本心理臨床学会第32回大会論文集，447.
- 加藤由美・安藤美華代（2013）新任保育者の抱える困難—語りの質的検討— 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 教育実践学論集，14，27-38.
- 加藤由美・安藤美華代（2013）新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究—若手保育者と中堅・ベテラン保育者および園長との比較— 岡山大学大学院教育学研究科研究収録，154，15-23.
- 加藤由美・安藤美華代（2014）新任保育者のための心理教育—“サクセスフル・セルフ” 新任保育者版の試行的実施およびプロセス評価— 日本心理臨床学会第33回大会論文集，400.
- 加藤由美・安藤美華代（2015）保育士の人間関係における困難感 日本保育学会第68回大会発表要旨集，84.
- 加藤由美・安藤美華代（2015）保育者のメンタルヘルスに関する国内外の研究の動向と展望—学校教員を対象とした研究を参考に— 岡山大学大学院教育学研究科研究収録，159，1-10.
- 加藤由美・安藤美華代（2015）保育者のための心理教育—“サクセスフル・セルフ” 保育者版の実施およびプロセス評価— 日本心理臨床学会第34回大会論文集，294.
- 加藤由美・安藤美華代（2015）新任保育者の心理社会的ストレスを予防するための心理教育“サクセスフル・セルフ”のプロセス評価研究 岡山大学大学院教育学研究科研究収録，160，1-10.
- 加藤由美・安藤美華代（2016）保育士の抑うつに関連する要因の検討—経験年数，首尾一貫感覚，対処スキルに着目して— 保育学研究，54（1），54-66.

付記

本研究は、平成 26～28 年度科学研究費補助金【挑戦的萌芽研究】「新任保育者のメンタルヘルス対策の構築に関する研究」（課題番号：26590170，研究代表者：加藤由美，研究分担者：安藤美華代）の助成を受けて行った研究成果の一部である。

謝辞

大変ご多忙の中、本研究にご協力いただきました多くの保育者の先生方に心より感謝申し上げます。

とりわけ、終始懇切丁寧なご指導と温かいご支援を賜りました岡山大学大学院教育学研究科 教授 安藤 美華代先生に、深く感謝申し上げます。研究能力の乏しい私がこの博士論文を形にすることができたのは、偏に先生のお力添えがあつてこそと痛感いたしております。本当に有難うございました。

また、本研究に関して貴重なご指導，ご助言を賜りました岡山大学大学院教育学研究科 教授 上地 雄一郎先生，鳴門教育大学大学院学校教育研究科 教授 葛西 真記子先生，岡山大学大学院教育学研究科 教授 高橋 敏之先生，鳴門教育大学大学院学校教育研究科 教授 山崎 勝之先生，岡山大学大学院教育学研究科 教授 尾上 雅信先生をはじめ，兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科の諸先生方に心より御礼を申し上げます。

最後に，常に温かい励ましをくださった勤務先の先生方や安藤ゼミの皆様，家族に深く感謝申し上げます。