

令和元年度「幼稚園の人材確保支援事業」

報告書

長崎大学子ども心の医療・教育センター

ごあいさつ

平成 25 年に長崎大学で障がい学生支援室を長崎大学に設置した時にうけた私の率直な印象は初等中等教育の現場で支えられてきた学生たちが大学では支援の輪から半ば取り残されているというショッキングな感想を持ちました。

今、子どもの心の医療・教育センターを平成 28 年に大学に稼働させて以来、また同じような体験をしているように感じています。「小学校就学前の子どもたちを支える現場ではひたすら現場の困難の克服は人々の努力や献身の上に成り立っていて、まだまだ手つかずと言っても過言ではない領域である。」ことに気づかされました。現場の幼稚園教諭等の方々の学びと支援を求める声は極めて切実です。

本事業では、幼稚園・認定こども園の先生方の離職に関係する要因を把握し、それを予防するための解決策について検討してまいりました。この一環として、県下の幼稚園・認定こども園・保育園を対象とした幼稚園教諭等の離職防止のための対策を探るためのアンケートを実施しました。本年度は、特に幼稚園教諭のバーンアウト、ストレス、ソーシャルサポート、コーピング等に焦点を当てて調査しました。

また、幼稚園教諭のストレスに関係すると考えられる、発達障害などの気になる子どもへの支援に焦点を当てた調査・研究を行ってきました。まず、平成 29 年度、平成 30 年度に実施したティーチャープログラムのフォローアップセッションを行いました。そして、本年度はこれまでの取り組みを元に県下のより多くの地域の幼稚園教諭等のストレス軽減、離職防止を図ることを目指し、ティーチャー・プログラムを拡大実施しました。

更に昨年度までの調査で問題であることが明らかになっていた幼稚園教諭等の職場における対人関係の問題の改善のための「対人関係及びマネジメントについて学ぶ研修会」を実施しました。

調査において、長崎県内の幼稚園・認定こども園の職員様には多大なご協力をいただきました。おかげ様で県内の幼稚園教諭・保育教諭の方の置かれている現状、課題が明らかになり、離職防止に役立てられる対策のヒントを得ることができました。

この事業における調査にご協力いただいた皆様にあらためてお礼申し上げます。

長崎大学子どもの心の医療・教育センター
センター長 調 漸

目次

ごあいさつ

I. 平成 29 年度・平成 30 年度のティーチャープログラム実施園への フォローアップセッション	- P1
II. 幼稚園教諭等を対象としたティーチャープログラムについて	- P6
III. スカイプを用いたティーチャープログラム	- P15
IV. 発達障害児支援に関するワークショップ	-P23
V. 対人関係及びマネジメントについて学ぶ研修会	-P54
VI. 幼稚園などを対象とした調査研究	-P78
VII. 本事業に係る論文	-P110
おわりに	-P120

I. 平成 29 年度・平成 30 年度のティーチャープログラム実施園へのフォローアップセッション

1. はじめに

子どもの心の医療・教育センターでは、平成 29 年度、平成 30 年度に幼稚園及び認定こども園の教諭・保育教諭を対象にティーチャー・プログラム（ペアレント・プログラム教師版）を実施した。同プログラム実施後に幼稚園教諭等の精神健康度や対象児童の行動などに一定の効果が認められた。

そして、本年度は平成 29 年度、平成 30 年度のティーチャー・プログラムの対象となった幼稚園及び認定こども園の教諭・保育教諭を対象にフォローアップセッションを実施した。

2. 方法

1) フォローアップセッションについて

フォローアップセッションでは、平成 29 年度、平成 30 年度に実施したティーチャー・プログラムの内容を振り返ることをメインの内容としており、自分自身、子どもの行動のとらえかた、ほめ方について再確認を行った。

2) 対象

平成 29 年度、平成 30 年度に実施したティーチャー・プログラムの実施対象園となった園にフォローアップセッションの希望の有無を郵送にて確認した。その中でフォローアップセッションの実施を希望した園において実施した。

3) アンケートの実施

フォローアップセッションを行った対象にはセッション終了後アンケート調査を実施した。アンケートでは

- ① 自身の属性（性別、年代、勤務歴、現在従事している業務）
- ② ティーチャー・プログラムの保育教育への有用性
- ③ ティーチャー・プログラムの自分自身の気分、やる気への有用性
- ④ 感想、意見

についてたずねた。②、③については「とても役立っている」、「役立っている」、「少し役立っている」、「どちらともいえない」、「役立っていない」、「わからない」の6つから当てはまるものを選んでいただいた。

3. 結果

以下（表 I-1, I-2、図 I-1, I-2）に、アンケートの結果をまとめて示した。

平成 29 年度、平成 30 年度にティーチャー・プログラムに参加した園について、フォローアップ研修の案内を行ったところ8園から希望があったため、これらの園に対してスタッフが出向き研修を行った。

表 I-1. 研修対象者の属性

属性	n=25
性別(女性/男性, n (%))	25/0 (100/0)
年代, n (%)	
20代	13 (52)
30代	8 (32)
40代	4 (16)
50代以上	0
勤務歴(years, mean ± SD)	
現在の園の勤務	5.68 ± 4.99
幼稚園教諭・保育士等としての経験	8.44 ± 5.35
主に従事している業務, n (%)	
0-2歳児保育	4 (16)
3-5歳児教育または保育(クラス担任)	18 (72)
3-5歳児教育または保育(副担任、補助員等)	1 (4)
管理職	1 (4)
その他	1 (4)

「ティーチャー・プログラムが現在の保育・教育に役立っているか」の質問に対する回答は、「とても役立っている」が44%、「役立っている」が55%であった。

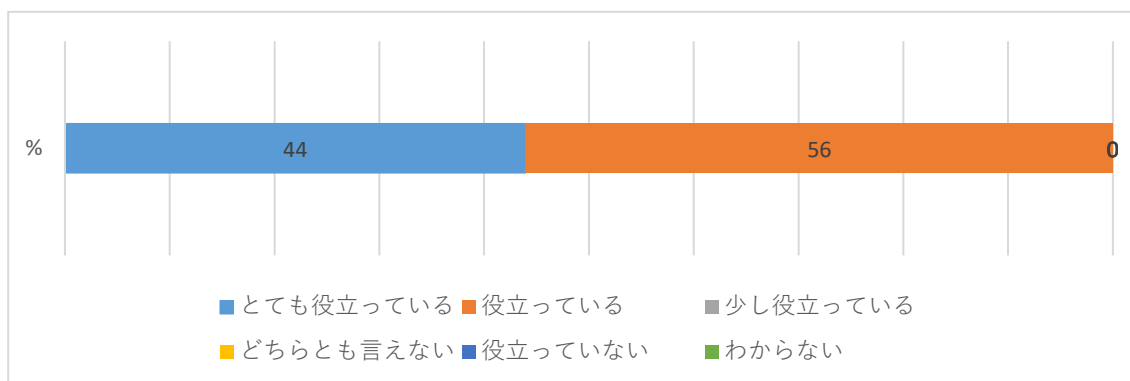


図 I-1. ティーチャー・プログラムが現在の保育・教育に役立っているか

「ティーチャー・プログラムを受けたことが気分・やる気の向上に役立っているか」の質問に対する回答は、「とても役立っている」が40%、「役立っている」が56%、「少し役立っている」が4%であった。

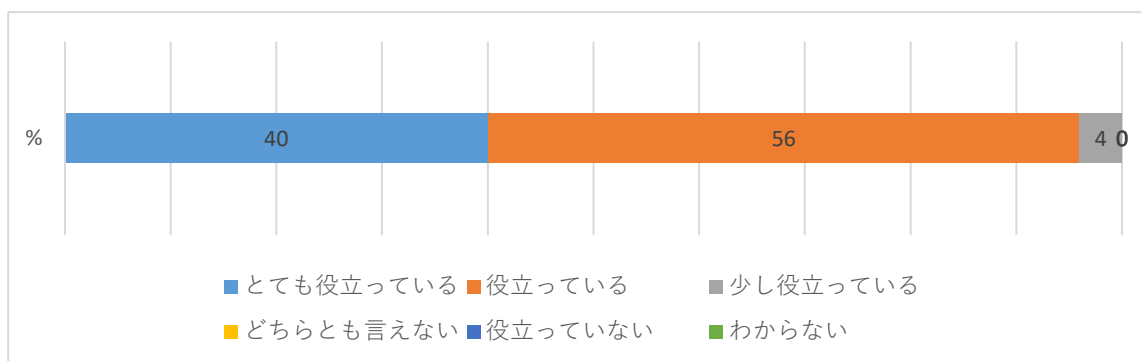


図 I-2. ティーチャー・プログラムを受けたことが気分・やる気の向上に役立っているか

ティーチャー・プログラムに関する感想、意見の記述回答を表 I-2 に示す。

表 I-2. ティーチャー・プログラムに関する感想、意見

○私自身、子どもに多くを求めてしまう所がありました。が、ティーチャー・プログラムを受けて、“まあいいか”が出来るようになり、保育にゆとりが出来ました。
○小さいことでもほめるように心がけるようになりました。“ギリギリセーフ”という考え方も自分にとってすごくプラスになり、「ここまでできるようになったし、もう少し長い目で見てみよう」と少し余裕を持って保育ができるようになりました。
○子どもの良いところを見つけて、ほめることができるようになった。良い研修になりました。
○特別支援の必要な子どもたちに対し気持ちに余裕を持ってプラスの考えで接することができるようになりました。気になる子たちを園で受け入れることに対して不安ばかりだったのが、この子の為にできることは何かと思えるようになりました。
○子ども達の細かい行動を受け止めて小さなことでもほめたり実況中継することなど学び保育にとり入れていきたいと思っています。今回も復習もでき、勉強になりました。
○つい、子どものマイナス面に目を向けがちだったが、プラス面をとらえられてよかった。
○ティーチャー・プログラムを受ける前は困ったこと＝どうしたらできるようになるかという考え方だったが、困ったことでもギリギリセーフの所を見つける事で子どもを見る視点が変わり、良いところをみつけていくことが自然とできるようになってきた。私自身にも努力しているところがあるように、子ども達も努力している所やがんばればできることがあるので、今後も良い所を沢山見つけていける教師でいたいと改めて感じた。
○この研究を通して、子どもの行動を具体的にほめたり次の目標段階を追って取り組んでいく大切さを学んで実践することができた。苦手なことも捉え方や支援の内容で子どもの姿がどんどん変わっていているため、これからもこの研修での学びを深めながら取り組んでいきたい。
○ティーチャー・プログラムを通して、子どもたちの良い所をポジティブに見つけよう、更に高めようと思うようになった。私自身も同様に人のできないところ、劣って

<p>いる所より良い所を見つけてほめてあげようとするようになり、気持ちが明るくなったように感じる。定期的にこのように振り返りや見直しを行っていくことが必要だと思う。</p>
<p>○子ども達の行動を具体的に書くことでこんないいところがあったんだと改めて気づかされる面があった。また、ギリギリセーフの焦点を知り、困り感が努力しているところに変わる部分もあり、子どもを見る目が変化したように感じる。フォローアップに参加し改めて子どもたちの姿を考えてみようと思う。</p>
<p>○ペアレント・プログラムを通して子どもたちに対して得意・苦手を明確にしてどう関わっていくか、子どもの目標を決めるのにとっても参考になった。自分の目線が後ろ向きになっていることにも気づくことができたので前向きに捉えていきたい。</p>
<p>○プログラムを受ける事で子どもの見方、見え方が広がったように思える。</p>
<p>○細かく具体的にお話を聞くことができ、人への見方が変えられた。大人も子どもも同じで努力を認め合うことでその人への理解が深まると非常に良い機会だったと思う。人が人を育てる場なので大切にすべき視点がわかった。</p>
<p>○今まで困ったことなど一人で考えることもこのように他の先生方の意見や先生の話を聞くことができ、考え方が分かったと思う。困ったことも違う考えをするとギリギリセーフと思えることが良かった。</p>
<p>○ペアレントトレーニングを受けて、子どもとの関わりを見つめ直す時間が増えた。自分の困り感ではなく子どもの困り感を少しずつ見つけて手立てを見つけていけたらいいなと思う。</p>
<p>○つい子どものできていない所に目を向けて声をかけてしまうが、ここまでできているからいいやという気持ちになるように心がけることができた。今後も心掛けていく。</p>

4. まとめ

結果の図と表から、対象らにとってティーチャー・プログラムがポジティブな影響を与えている可能性がうかがえる。

「現在の保育・教育に役立っているか」という問いに対して44%（11名）が「とても役立っている」、56%（14名）が「役立っている」と回答を行っていた。自由記述を見てみると、教諭らは役立った内容として2つの内容を挙げている。1つ目は「ギリギリセーフ」の考え方である。ティーチャー・プログラムでは、子どもの「困ったところ」から「努力しているところ」や「いいところ」を見つけ、できているところに注目する考え方（ギリギリセーフ）を説明する。自身が担当している子どもに対して、この考え方を適用することによって、「大変な」「困った」子どもだととらえていたが、「大変だけれども、〇〇を頑張っている」「困った行動をするけれども、それでもここまでは出来ている」という子どものプラスの部分に目を向けられた可能性がある。子どものプラスの部分、よい部分をはっきりと自覚することが出来たため、子どもに接するときには余裕が生まれたのではないかと推察する。2つ目は、よいところをほめることである。このプログラムでは、毎回のセッションで担当している子どもに対してほめたことを教諭間で報告する時間が設けられており、どんな風にほめるのか毎回宿題で指示される。宿題として提示されることで、子どもの良いところをみつけてみようという観察する視点が変わるとともに、教諭間で報告しあうことで、自分が「ほめる」と思っていなかった行動に対してほめている話を聞くことによって、ほめるバリエーション

が増え視点が広がった可能性がある。以上の2点に関しては、研修後時間があいても教諭らの心に残りやすいことが、今回のアンケートより示唆される。

「気分・やる気の向上に役立っているか」という問いに対しては40%（10名）が「とても役立っている」、56%（14名）が「役立っている」、4%（1名）が「少し役立っている」と回答を行っていた。前述の内容から推測すると、プラスの見方をすることで余裕が生まれたことにより精神的に安定したことも考えられる。また、自由記述にあるように具体的な考え方を理解したことにより、気になる子どもに対しても自信をもって対応しよう（対応できる）と考えられるようになったのかもしれない。その背景には、観察と良いところをみつけてほめる対応によって、気になる子どもが実際に変わった、うまくいったという体験がある可能性がある。

以上の点から、ティーチャー・プログラムの考え方の中でも特に「ギリギリセーフ」のとらえ方や良いところをみつけてほめるという内容は教諭らの印象に残りやすいことがわかる。またこの考え方を実際に実践することで、教育に役立つとともに教諭らの気持ちにもプラスの影響を与えている可能性が示唆された。

Ⅱ. 幼稚園教諭等を対象としたティーチャー・プログラム

1. ティーチャー・プログラム実施の背景

平成 29 年度・平成 30 年度の調査結果から、幼稚園教諭等のストレスの中には、発達障害など気になる子どもへの対応の難しさがあることがわかりました。そこで平成 29 年度から、このような子どもの行動への対応の難しさに注目し、気になる子どもの行動のとらえ方、対応の仕方を変容するプログラムとしてティーチャー・プログラムを実施してきました。平成 29 年度・平成 30 年度のティーチャー・プログラムの効果検証において、同プログラムが一定の効果があることが示されました。そこで、更にこのプログラムを多くの地域の園に広めるために本年度も長崎県内の 4 園において、実施した。

2. 本調査の対象

- 1) 平成 29 年、平成 30 年に実施した「幼稚園教諭等を対象としたティーチャー・プログラム（ペアレント・プログラム教師版）」を同様に実施した。実施した地域は、諫早市（1 園）、大村市（1 園）、島原市（2 園）であった（表Ⅱ-1）。

表Ⅱ-1. ティーチャー・プログラム実施園

事業対象園	市町村	プログラム実施園
向陽幼稚園	大村市	第 1 期介入園
西諫早幼稚園	諫早市	第 1 期非介入・第 2 期介入園
島原幼稚園	島原市	第 1 期介入園
ありあけ幼稚園	島原市	第 1 期非介入・第 2 期介入園

介入の効果を検証するために介入第 1 期と第 2 期に分け、第 1 期には介入園と非介入園を設定した。第 1 期には介入園にのみティーチャー・プログラムを実施し、第 1 期非介入園には介入しなかったが、第 2 期に非介入園に同一内容のティーチャー・プログラムを実施した。

本調査報告書作成時点で非介入園のティーチャー・プログラム実施後のデータについては現在まだ回収できていないため、本報告では第 1 期の介入園のプログラム実施前、実施後、非介入園の非介入期の前後のデータを使用している。

3. ティーチャー・プログラムについて

本研究ではペアレント・プログラムの手法を幼稚園教諭に適用するため、その概要を踏襲しティーチャー・プログラムとして実施した。もともとのプログラムであるペアレント・プログラムについて概要を記す。

1) ペアレント・プログラムとは

保護者支援のための【通常型】プログラムであるペアレント・プログラムは、1クール6回の保護者支援のために行われるグループで実施するものである。2～3週間に1回のペースで実施され、3か月で1クールが終了となる。

ペアレント・プログラムが目指す保護者の変化は以下の3点である。

- ① 保護者が子どもの「性格」ではなく、「行動」で考えることができるようになること
- ② 子どもを叱って対応するのではなく、できたことに注目してほめて対応すること

③ 保護者が仲間を見つけられること

以上の目標を目指しプログラムを実施する。

ペアレント・プログラムはペアワークを基本としている。これはグループへの凝集性を高めることを目的としており、ペアワークの際に保護者同士がアドバイスしあったり共感しあったりすることで、会を重ねるごとに自己肯定感が向上することを目指している。

2) ペアレント・プログラム各回の概要(表Ⅱ-2)

表Ⅱ-2. ペアレントプログラムの内容

第1回 現状把握表を書く！ 自分のことについて書いてみよう！
○全6回のプログラムで何を学び、どのような変化が期待できるのか伝える。 ○現状把握表の書き方について説明し、現状把握表に沿って保護者自身の行動を書き出す
第2回 行動で書く！
○行動で書くポイントを伝え、保護者・子どもそれぞれの行動をより正確にとらえるようになる ○保護者や子どものいいところを見つけるポイントを伝え、意外とやれていることが多いことに気づくように促す
第3回 同じカテゴリーを見つける！
○書き出した行動を、種類によってカテゴリーに分け、保護者・子どもの行動の全体をとらえられるようにする
第4回 ギリギリセーフ！を見つける！
○保護者には困った行動に見えても、その中にここまではできている(ギリギリセーフ)という部分を見つけるポイントを伝える
第5回 ギリギリセーフ！をきわめる！
○「困った行動」と「ギリギリセーフ」が起こりやすい状況の見つけ方のポイントを伝え、保護者や子どもの「ここまではできている」をたくさん見つけられるようにする
第6回 ペアプロでみつけたことを確認する！
○今までの内容を復習し、プログラムを通して、保護者の気持ちや子どもを見る視点がどのように変化したのか振り返る

※本研究では幼稚園教諭らに子どもの行動特性を理解していただくことをねらいとして2回目のプログラムの際に「発達障がい(自閉スペクトラム症、注意欠如多動症等)」についての概要を説明した。

4. データ収集

本研究では、介入園と非介入園とで前後の状態を比較した。介入園では、ティーチャー・プログラム実施前と実施後の2回、非介入園では、何も介入しない非介入期の前後、その後のティーチャー・プログラム実施後の3回に質問紙による調査を実施した。尚、本調査報告書作成段階で非介入園のティーチャー・プログラム実施後のデータについては現在まだ回収できていないため、報告は介入園のプログラム実施前、実施後、非介入園の非介入期の前後のデータを使用している。質問紙調査では以下の項目について調査を行った。

- ①対象者の属性
- ② 対象者の勤務先について
- ③ 職場・職業継続の意思、理由
- ④ 受け持ちクラスに在籍する子どもの状況について
- ⑤ 精神的健康度（Kessler6）
- ⑥ ソーシャルサポート
- ⑦ コーピング（Coping Inventory for Stressful Situations: CISS）
- ⑧ 子どもの強さと困難さ尺度（Strengths and Difficulties Questionnaire: SDQ）

5. 本調査の結果

1) 調査参加者の属性

本調査に参加したのは、2カ所の介入園の教諭6名、と2カ所の非介入園である教諭10名であった。それぞれの属性を表に示した。（表Ⅱ-3、Ⅱ-4）

表Ⅱ-3. 調査参加者の属性

属性	介入群 n=6	非介入群 n=10
性別(女性/男性, n (%))	6/0 (100/0)	10/0 (100/0)
年代, n (%)		
20代	4 (67)	8(80)
30代	0	1(10)
40代	2 (33)	0
50代以上	0	1(10)
学歴, n (%)		
専門学校：高専・短大卒	5 (83)	3(30)
大学卒	1 (17)	7(70)
大学院卒	0	0
現在の職種, n (%)		
幼稚園教諭	3 (50)	6(60)
保育教諭	2 (33)	4(40)
保育士	1 (17)	0
その他	0	0
現在までの勤務歴(years, mean ± SD)	8.50 ± 8.17	7.00 ± 6.04
主に従事している業務, n (%)		
0-2歳児保育	1 (17)	1(10)
3-5歳児教育または保育	5 (83)	9(90)
管理職(園長、主任等)	0	0
その他	0	0
勤務形態, n (%)		
正規職員	4 (67)	9(90)
有期雇用(契約職員)	2 (33)	1(10)
パートタイム	0	0
家族の状況, n (%) (重複回答あり)		
同居人なし	1 (17)	0
単身赴任	0	0
配偶者	2 (33)	2(20)
子ども	2 (33)	1(10)
子ども人数, (n, mean ± SD)	2.00 ± 1.41	1.00 ± 0.00
親	3 (50)	8(80)
配偶者の親	1 (17)	0
兄弟姉妹	1 (17)	3(30)
その他	0	0

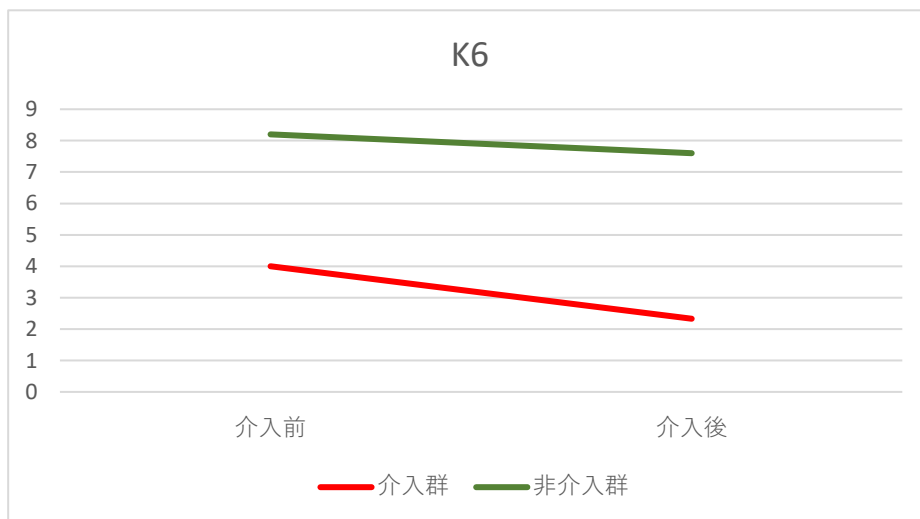
表Ⅱ-4. 調査参加者の所属する園に関する情報

属性	介入群 n=6	非介入群 n=10
現在勤務している施設の種類, n (%)		
私立幼稚園	3 (50)	0
私立幼稚園型認定こども園	0	4 (30)
私立幼保連携型認定こども園(元幼稚園)	3 (50)	6(60)
加配職員の有無(いる/いない,n (%))	0/6(0/100)	4/6 (40/60)
障害のある子どもの人数(n, mean±SD) (1クラスあたり何名)		
身体障害(肢体不自由)	0	0
聴覚障害	0	0
視覚障害	0	0.22±0.44
知的障害	0	0
発達障害(自閉スペクトラム症やADHDの診断あり)	0	0.56±0.88
発達障害の可能性のある子ども (未診断も含む)	1.33±1.03	1.56±1.67
その他の障害	0	0.11±0.33

2) 介入前後での変化

介入園（ティーチャー・プログラム実施群）、非介入園（ティーチャー・プログラム未実施群）についてトレーニング前後の変化をあらわした。

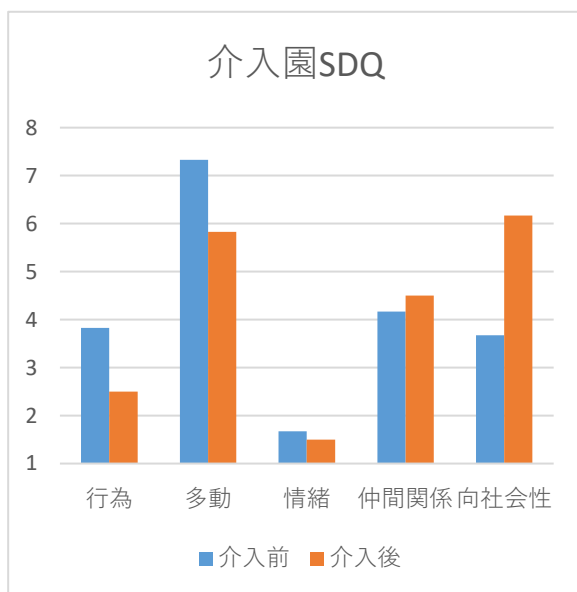
精神的健康度についての質問紙である Kessler 6 (K6) の結果を図に示した。K6はうつ病や不安障害などの精神疾患をスクリーニングすることを目的として開発された尺度である。得点が高いほうが精神的健康度の状態が悪いとされる。13 点以上で、重症な精神障害の可能性があるとされている。



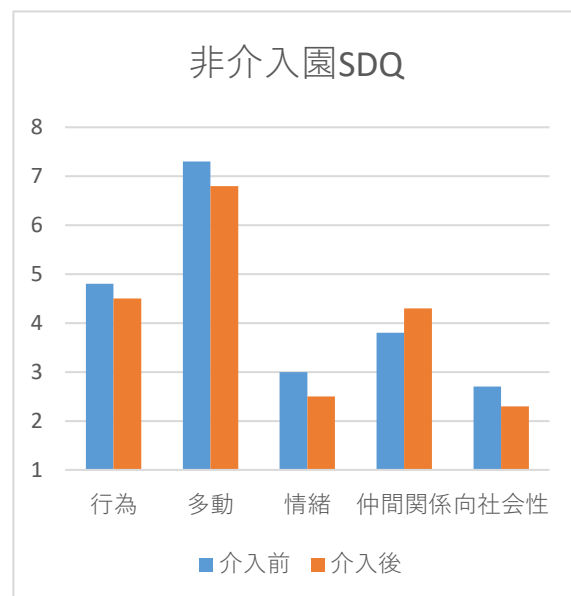
図Ⅱ-1. 介入前後のK6スコア

図Ⅱ-1であらわしたように、介入園と非介入園で介入前の得点にすでに差があった。そのため、介入以前にもともとの精神的健康度にグループ間で差があった可能性が考えられる。得点の変化をみてみると、介入園の得点は介入前 4 点から介入後 2.3 点と 1.7 点減少し ($p=0.167$)、非介入園はコントロール期間前 8.2 点からコントロール期間後 7.6 点の 0.6 点減少した ($p=0.879$) が、点数の変化に有意な変化は両群ともにみられなかった。K6 の得点は介入園のほうが減少した幅が大きかったが、K6 の前後の得点の変化の両群間の差についてマンホイットニーの U 検定を実施したが有意な差はみられなかった ($p=0.584$)。

子どもの強さと困難さ尺度 (Strengths and Difficulties Questionnaire: SDQ) についての結果を図Ⅱ-2、Ⅱ-3に示した。SDQ は子どもの行動のスクリーニングのための質問紙で5つのサブスケール (「行為 (例: カットなったり、かんしゃくをおこしたりすることがよくある)」「多動 (例: おちつきがなく、長い間じっとしてられない)」「情緒 (例: 心配事がおおく、いつも不安なようだ)」「仲間関係 (例: 一人でいることが好きで、一人で遊ぶことが多い)」「向社会性 (例: 他人の気持ちをよく気づかう)」) に分類され、全部で25 項目からなる。それぞれの領域の合計点から、その領域の支援の必要性を明らかにすることが出来る。「向社会性」を除く、4つの下位尺度は得点が高いほどその行動において支援が必要であることを示し「向社会性」は得点が高いほど支援が必要であることを示している。



図Ⅱ-2. 介入園 SDQ スコアの推移



図Ⅱ-3. 非介入園 SDQ スコアの推移

介入園では、「行為」が 3.83 から 2.5 (1.33 点)、多動が 7.33 から 5.83 (1.7 点)、情緒が 1.67 から 1.5 (0.17 点) 減少し、「仲間関係」が 4.17 から 4.5 (0.33 点)、「向社会性」が 3.67 から 6.17 (2.5 点) 増加した (図Ⅱ-2)。介入園と非介入園の得点の変化量を見ると、介入園のほうが変化量大きいことがわかる (図Ⅱ-2、図Ⅱ-3)。特に「向社会性」は、介入園では支援の必要度が明確に下がったのに対して、非介入園では必要度が高まっている。しかし、各サブスケールで介入前後の得点の変化について、ウィルコクソンの符号付順位検定を行ったが、有意な変化はみられず、介入園の「向社会性」で傾向差 ($p=0.05$) がみられた。

介入園と非介入園の介入前後のサブスケールの得点の変化の両群間の差についてマンホイット

二の U 検定を行ったところ「向社会性」について介入園と非介入園で有意な差がみられた (p=0.011)。そのため、ティーチャー・プログラムの実施は子どもの行動の「向社会性」に良い影響を与えられる可能性がある。ティーチャー・プログラムの中では対象となる子どもの良いところを見つけ、その行動に対してほめるという内容が含まれている。「向社会性」で評価される内容を示す項目は「他人の気持ちをよく気づかう」、「他の子どもたちと、よく分け合う」、「誰かが心を痛めていたり、落ち込んでいたり、いやな思いをしているときなど、すすんで助ける」、「年下の子どもたちに対してやさしい」、「自分からすすんでよく他人を手伝う」の5つの項目がある。これらの項目は、幼児教育を行う場面でよくみられ、教諭らもこれらの項目に対して注目しやすい可能性がある。そのため、教諭らがこれらの項目が示す行動が見られた際にはプログラムで提示されたほめることを意識し、さらにほめることによって子どもの行動が強化され、結果としてよい行動の頻度が増えたと推察される。

「行為」、「多動」、は介入園において介入前よりも介入後の方が得点が低くなっていたが、統計学的有意差は示されなかった。これは対象者が6名と少なかったことが影響している可能性もある。今後、対象者を増やし、再度検証する必要があると考える。

その他、本研究ではソーシャルサポート、コーピング、職場・職業の継続意思、受け持ちクラスに在籍する子どもの状況についてもデータを収集したが、今回は介入園と非介入園において変化量の差はみられなかった。

3) 介入後の教諭らの回答（介入園6名の回答）

下記の表にプログラム終了後の介入園の対象者らのコメントをまとめた。

① プログラムに参加して、子どもの見方や関わり方は変わったか？(表Ⅱ-5)

表Ⅱ-5. 質問「プログラムに参加して、子どもの見方や関わり方は変わったか」に対する回答

回答	自由記載（具体的に）
かなり変わった	○子どもに対しての見方が少し厳しかったように思う。ほめているようでほめ方も足りなかったのかも。子どもが行動した時すぐに声をかけほめるよう心掛けるようになりました。
変わった	○子どものできている部分を見るようになったと思う。また、ほめ方や子どもの見方を自分自身で意識できるようになった。 ○できないこと、苦手なことに対する基準が高く「しようとしていた」10回のうち何回出来ればと教えて頂き自分の声掛けも変えることができた。 ○気になる行動をする度にすぐ声をかけたり注意したりしてしまっていたが、心の余裕ができたのか多少は見逃したり違う視点でその子を見ることができるようになった。 ○子どもに対して具体的にほめるようになった。ほめる事で子どもの自信にもつながり、また保育者自身も穏やかに保育できるようになった。
少し変わった	○子どもの困りごとばかりに目を向けがちで、対象の子が出来ないことが多すぎると負の感情になっていた。しかし子どもの困っている事の中にも頑張っていることがあること、そしていずれは良い所になるという記録の取り方、考え方等。

感想の記載をみると、2つの変化が起きた可能性が推察できる。1つ目は、子どもの見方、2つ目は子どもをほめることである。ティーチャー・プログラムでは、子どもの良いところに目を向けることを基本とし、子どもの「困った行動」に対してもその中の「ここまではできている」行動を見出す過程を経験する。さらに、見つけたよいところはほめることを原則とし、毎回のグループワークの際に自身がほめたところを発表しあい共有すること場を設けていた。今回の2つの変化はペアレント・プログラムがもともと意図している内容が反映されている可能性がある。

② プログラムに参加して、仕事へのモチベーションや仕事への向き合い方に対する変化はあったか？(表Ⅱ-6)

表Ⅱ-6. 質問「プログラムに参加して、仕事のモチベーションや仕事への向き合い方に対する変化はあったか」に対する回答

回答	自由記載（具体的に）
変わった	○イライラした時の対処法や子どもとの関わり方など客観的に見ることができるようになったと感じる。 ○一人で悩まず相談できる環境、人間関係をつくりたいと思う。
少し変わった	○25%ルールを教えて頂いたことで、完璧にできなくても困ったところの行動が少しでもできたらほめることでその子の支援の幅が広がると思った。 ○今回ティーチャー・プログラムで対象の子だけではなく、自分自身の良い所や頑張っていること、困ったこと等をかき出し、またほかの先生と話をしながら自分自身を見つめる事で問題が起きた時やストレスを感じた時の対処の仕方に対する考え方が変わった。

記載した内容を見ると、①でたずねている子どもの見方や関わり方が変化したことで、客観的な関わり、余裕を持った関わりが出来始めているようである。またティーチャー・プログラムの目標である仲間づくりに関してもコメントがみられた。自身の担当している子について定期的に話し合い、教育上の悩みを相談、共有できることで、教諭間での良いやり取りが必要と認識し、その効果を実感していると推察される。

③ そのほか感想等(表Ⅱ-7)

表Ⅱ-7. 「そのほか感想など」に対する回答

○あつという間に6回の講習が終了し、毎回楽しんで参加することができた。子どもの記録の取り方や考え方、援助の仕方等具体的に、そして細かく見つめる事を意識できるようになった。自分自身についても同様。 ○講師の先生や職場の先生と自分の保育観や性格をゆっくりと話す時間をとることができ、良い機会になった。とても話しやすく保育の振り返りができるとともに、考え方や捉え方を改めて見直すことができた。 ○対象児の対応としてクラス全体で活動する場合は、個別的な対応ではうまくいかないことや、対象児→全体・全体(個人)→対象児への影響もあり学んだ内容を使って考えることが難しく感じるがあった。

○専門的な事も学べて対象の子についてじっくり考えたり対応方法も学べたので良かった。プログラムで行ったワークシートは時々思い出して行おうと思った。
○楽しく参加させて頂いた。他の先生方の対象とされている子どもの話も聞いてよかった。

6. 考察とまとめ

以上より、ティーチャー・プログラムは幼稚園教諭らにおいても、目標である「子どもの見方」、「ほめること」、「仲間づくり」において効果がある可能性が示唆された。特に、プログラム実施により実際の子どもの「向社会性」に変化がみられたことから子どもの行動を良い方向に向けることが出来る可能性も推察できる。今回の調査では、対象数が少なく十分な分析ができなかったため、今後この点において再度検証することが必要と考える。

参考文献

楽しい子育てのためのペアレント・プログラムマニュアル（2015-2020）。特定非営利活動法人 アスペ・エルデの会
Kessler RC, Andrews G, Colpe LJ, Hiripi E, Mroczek DK, Normand SL, Walters EE, Zaslavsky AM. Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychol Med.* 2002 Aug;32(6):959-76.

Ⅲ. スカイプを用いたティーチャー・プログラム

1. ティーチャー・プログラム（ペアレント・プログラム教師版）実施の背景

平成29年度に実施した幼稚園教諭等を対象としたティーチャー・プログラムは、教諭等の精神健康度、子どもの行動の改善に効果があることが示された。ただし、同プログラムは、通常1グループの参加者が6-10名、5-6回のシリーズで実施されるプログラムとなっており、リーダーが各セッションに参加する必要があるため、離島などの遠隔地で実施することが困難であった。そこで、遠隔地の幼稚園教諭等がティーチャー・プログラムを受けられるようにインターネットを介した同プログラム実施を考案し平成30年に実施した。

その結果、スカイプを用いて遠隔地の幼稚園・認定こども園において幼稚園教諭等が他の場所に出向かずに自園で昼休み時間にティーチャー・プログラムを実施できた。これにより、幼稚園教諭等の移動時間のロスを防ぐことができ、離島を含む遠隔地でも同プログラムを実施できることが示された。

そこで、本年度は別の離島地域でのスカイプを用いたティーチャー・プログラムを実施し、その効果についても検証した。

2. 実施方法

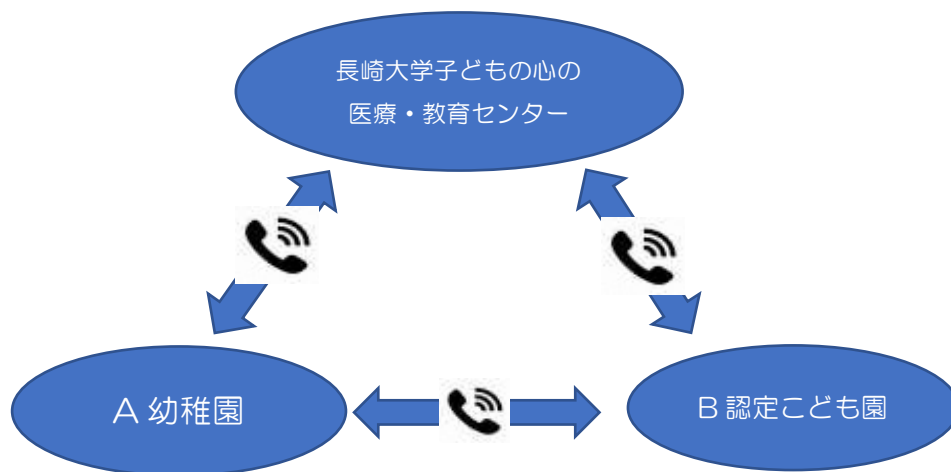
①対象

実施園は、小値賀こども園(小値賀町)、福江幼稚園(五島市)であった。いずれも所在地は離島である。小値賀こども園から2名の保育教諭、福江幼稚園から3名の教諭が参加した。それぞれの教諭が担当する1名の児童を対象にしてティーチャー・プログラムを実施した。よって、対象の児童も5名となった。

②プログラムの実施

事前に各園とインターネットを介してティーチャー・プログラムが実施できるようにスカイプでの接続を確認した。スカイプでは、長崎大学子どもの心の医療・教育センターと実施対象園の双方向、さらに実施対象園相互のビデオ、音声によるコミュニケーションが可能である(図Ⅲ-1)。

ティーチャー・プログラムのホームワークの資料をメールで事前に送付し、プログラムを実施した。各園から教諭に参加してもらい、各園でペアワークを実施してもらった。ホームワークは実施後、メールで返送してもらった。



図Ⅲ-1 インターネットによる遠隔地とのディスカッション

③介入前後の評価

資料Ⅲ-1のアンケートに教諭自身の悩みなどについてティーチャー・プログラム実施前後で回答してもらった。

また、子どもの行動等の状態について Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) の質問項目にティーチャー・プログラム実施前後で回答してもらった。

3. 結果

スカイプを通して、相互にティーチャー・プログラム教師版における情報交換ができた。メールを使ってホームワークを幼稚園等に事前に送付し、記載後メールで返信してもらったため、ホームワークを通したプログラムも実施できた。各園でのペアワークも実施できた。

①保育・教育における悩みのアンケートの変化

資料Ⅲ-1のアンケートの回答をティーチャープログラム実施前後で比較した。対象者が5名であったため、統計解析は行っていない。5人の教諭中2人以上の教諭のスコアが改善したのは、次の4項目であった。

項目 6. あまり考えずに衝動的に行動する子どもへの対応で悩んでいる

項目 7. カットなりやすい子どもへの対応で悩んでいる

項目 8. すぐにケンカをする子どもへの対応で悩んでいる

項目 10. 他の人の気持ちがわからない子どもへの対応で悩んでいる

項目 18. 偏食など食事の問題がある子どもへの対応で悩んでいる

②SDQのスコアの変化

対象者が5名であったため、統計解析は行っていない。全ての児童においてSDQの5つの下位領域において2領域以上に改善が認められた。「行為」、「多動」、「情緒」、「向社会性」の領域で5名中3名の児童のスコアが改善していた(表Ⅲ-1)。

表Ⅲ-1. スカイプによるティーチャー・プログラム前後のSDQのスコア

	A児		B児		C児		D児		E児	
	介入前	介入後	介入前	介入後	介入前	介入後	介入前	介入後	介入前	介入後
行為	5	1	5	3	1	3	6	6	3	2
多動	4	5	4	4	6	2	9	8	8	8
情緒	0	0	3	2	5	4	0	2	1	0
仲間関係	0	0	2	0	4	4	6	6	1	4
向社会性	5	10	6	5	7	8	1	6	2	2

改善した領域のスコアは黄色、低下した領域のスコアは青で示している

質問「担当の子どもの行動は変わりましたか？」への回答は次のようになった。

- ①変わらない：0名
- ①少しだけ変わった：3名
- ②変わった：2名
- ③かなり変わった：0名

質問「担当の子どもの行動は変わりましたか？」の具体例に関する記述回答を表Ⅲ-2に示す。ティーチャー・プログラム実施中に回答1、4のようにこれまでできなかったことができるようになったり、回答2、3、5のように子どもの行動の自発性、継続性が改善した機会があったことが分かった。

表Ⅲ-2. 質問「担当の子どもの行動は変わりましたか？」の具体例に関する記述回答

回答
1 できないこと、自分に自信がないことはしようとしないので、毎日少しずつ練習させていたらできるようになり、今では自分から、「先生はしないの？」と催促に来ています(縄跳びができるようになりました)
2 保護者の声掛けによって進んで行うようになったり、「できたよ」などと元気に教えてくれるようになった。
3 家庭の事情により休みが多い園児であるが、行動の理由を考え、肯定的にとらえて声をかけたことで良いことを言われているということが伝わったのか、ほめられて行動が変化したように感じた。
4 途中過程でも、ほめる事によって子ども自身も達成感に繋がり、次もしようという気持ちに繋がった。いつも遅かった朝の準備が一声かけるだけで、早く準備出来るようになった。
5 イライラやカッとなることが減り、落ち着いて過ごせることが多くなった。前は少しの失敗などに怒ったりイラついたりしていたが、笑ってまた挑戦したりするようになった。

質問「ご自身の子どもの行動の見方や子どもへの関わり方で変わったことがありますか？」への回答は次のようになった。

- ①全く変わらない：0名
- ②少しだけ変わった：3名
- ③変わった：2名
- ④かなり変わった：0名

質問「ご自身の子どもの行動の見方や子どもへの関わり方で変わったことがありますか？」の具体例に関する記述回答を表Ⅲ-3に示す。回答2、3のように子どもの行動の理由や状況がわかるようになったり、回答4、5のように子どもの問題行動に教諭自身の目がいきやすいこと、良い行動に気づけるようになったとの回答があった。

表Ⅲ-3. 質問「ご自身の子どもの行動の見方や子どもへの関わり方で変わったことがありますか？」の具体例に関する記述回答

	回答
1	不器用な子どもには予習が必要と聞き、始める前に少し教ええたり、毎日の積み重ねも大切なので毎日5分でもやらせるようにしました。現状把握表を記入したことで子どもの様子をしっかりと見ることもできました。
2	問題行動ばかりに目が行っていたが、なぜそのようなことが起こるのか、視野を広げていった時、様々な要因があることがわかった。
3	着替えが遅い子に対して悪いところだけを見るのではなく、着替えは遅くても走るの早いという良い面を見てほめることができた。なぜそのような行動をとるのか、時間、人、場所などの理由を見つけ、考えることができた。
4	普段気になる子に対して、出来た事よりもみんなと違う行動をしてる時に目がいきまわい、注意することになるが、改めて子どもの事を見つめ直すと、良い所も沢山あり、ほめる事に繋がった。
5	行動を見直すことで、困ったこともいつもやっているわけではなかったり、できるようになったことも増えているなどわかった。

その他・感想に関する記述回答を表Ⅲ-4に示す。回答1、5のように離島で研修が受けられたことに関する肯定的な意見があった。回答2、3、4はティーチャー・プログラムによって子どもの見方、関わりの変容があったことが述べられていた。

表Ⅲ-4. その他・感想に関する記述回答

	回答
1	離島のため、なかなか研修に行くことができないので、スカイプを使っての研修で勉強ができて良かったです。
2	今回1人の子どもに視点を当てたが、今回の行動の見方、関わり方を様々な子どもたちで行い、記録を少しずつでもとり、整理を行っていきたい。
3	ティーチャー・プログラムに参加させていただき、ありがとうございました。子どものことだけでなく、自分のことも見つめなおすことができ、子どもとのかかわりに余裕を持てたように思います。今回とりあげた園児だけでなく、全ての子どもたちとの関わりの参考になったので今後につなげたいです。
4	今回の研修で、子どもを見つめ直すいい機会になった。普段ほめ損ないような所にも気づけて子どもの意欲も引き出されたし、注意することが減って、私自身への負担が減ったように感じた。
5	島外に行かなくても研修が受けられることはとても良い機会だなと思いました。正職員は研修に行く機会がありますが、スカイプなどを活用することで他の職員も研修が受けられるんじゃないかなと思います。子どもの行動を詳しく見る、書くというのは難しかったです。今後のメモの取り方や書類の書き方に繋げていきたいです。ほめるという事を大事にしたいです。

4. 考察とまとめ

対象者が5名で、統計解析はできなかったが、SDQの4領域で5名中3名の教諭のスコアが改善していた。よって「行為」、「多動」、「情緒」、「向社会性」において、効果が見られた子どもが多かった可能性がある。

記述回答において教諭自身の子どもの見方が変わったこと、子どもができることが増えたり、行動に積極性が見られるようになったりするなどの変化がみられており、ティーチャー・プログラムを直接的に実施した場合と同様の効果が見られていることが分かった。そのため、ティーチャー・プログラムをスカイプを使って実施する方法でも一定の効果が見られることが示唆された。今後、島地区などの遠隔地等に対して、スカイプを使ったティーチャー・プログラムを提供できる可能性がある。

本調査では、対象者が少なく、統計解析による検証もできていないため、今後、対象者を増やし、その効果を検証する必要がある。

発達障害のある幼児のティーチャー・プログラムに関するアンケート

園名（ ）先生のお名前（ ）
記入日（ 月 日）

1. 発達障害のある子どもの保護者への話の仕方や対応方法がわからないため悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
2. 発達障害のある子どもの保護者の要望に応えきれず悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
3. 発達障害の可能性のある子どもがいるがそれを保護者に言えず悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
4. 自閉症や ADHD などの発達障害に関する知識はどのくらいありますか
①全く知らない ②名前は聞いたことがあるがよくわからない
③少しだけ知っている ④知っている ⑤よく知っている
5. 落ち着きがない子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
6. あまり考えずに衝動的に行動する子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
7. カットなりやすい子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
8. すぐにケンカをする子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
9. わかっているのに指示に従わない子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる

10. 他の人の気持ちがわからない子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
11. 他の子どもとの関わりが上手くできない子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
12. 行事に参加できない子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
13. 言葉の発達が遅い子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
14. こだわりが強い子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
15. ぐずったり、すぐに泣いたりするなど情緒が不安定な子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
16. 過度に怖がる子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
17. 排泄の問題がある子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
18. 偏食など食事の問題がある子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
19. 感覚が過敏すぎる子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる

20. 不器用で運動が苦手な子どもへの対応で悩んでいる

- ①そのような子どもはクラスにいない
- ②全く悩んでない
- ③少し悩んでいる
- ④悩んでいる
- ⑤非常に悩んでいる

IV. 発達障害児支援に関するワークショップ

1. はじめに

平成30年度に幼児期から学童期(小学校低学年程度まで)の子どもたちに関わっている保育者・教職員等を対象としたワークショップを行った結果、幼稚園教諭などが子どもとかわる際を感じている悩みの軽減の効果があることが示された。この研修会は、幼稚園教諭等の教育・保育におけるストレス軽減に寄与すると考えられたため、本年度は同様のワークショップを県下3地域で実施した。

2. 方法

1) 対象

国公立幼稚園・保育所・認定こども園職員、小学校・特別支援学校教職員、各市町幼児教育担当課関係職員に長崎県子ども未来課から案内文書を送付し、参加者を募った。

2) 実施時期と場所

表IV-1に示した3か所の地域でワークショップを実施した。

表IV-1. 発達障害児支援に関するワークショップの実施地域・日時

開催地域	会場	実施日時
長崎市	長崎大学文教キャンパス スカイホール	令和元年8月27日
東彼杵町	東彼杵町総合会館 大会議室	令和元年8月30日
佐世保市	佐世保市相浦地区公民館 講座室1・2	令和元年9月9日

3) 実施内容

プログラム内容

4-5名の教諭、保育士などによるグループを作り、グループディスカッションを通して前述のプログラムを実施した。実施時間は約3時間であった。ワークショップはティーチャー・プログラム及びティーチャー・トレーニングを実践している3名の長崎大学子どもの心の医療・教育センター職員により、実施した。

ワークショップのプログラム内容は次のとおりである。

(1)子どもの行動の分類(1回目)の演習：担当児童の「望ましい行動」、「望ましくない行動」、「許しがたい行動」を分類し、表IV-2に整理してもらった。

表IV-2. 行動の分類シート

	1回目	2回目
好ましい行動		
好ましくない行動		
許しがたい行動		

(2) 発達障害の特性に関する講義の実施

資料IV-1のスライドを用いて、発達障害に関する説明を行った。

(3) 発達のとらえと目標シートによる演習：言語面、認知面、行動、対人関係、情緒の各領域に関する項目（表IV-3）について教諭・保育士が担当児童について「はい・○」、「多少・△」、「いいえ・×」のいずれかの回答をしてもらい、それぞれの領域の発達状況を考えてもらった。次に問題が見られる領域において、子どもに適した目標を考えてもらった。そして、目標を達成可能なスモールステップにするために立てた目標の3分の1程度の達成度となる「3分の1目標」を立ててもらった。例えば、「お集まりに最初から最後まで参加する」という目標がある場合に「お集まりの最初のご挨拶と最後のご挨拶のところは着席する」などの教諭が掲げる目標のスモールステップとなる小さな目標を立ててもらった。これらはいずれもグループでディスカッションしてもらいながら、進めてもらった。

表IV-3. 発達のとらえと目標シート

領域	項目	回答	目標	3分の1目標
言語面	言葉の理解が苦手	○ △ ×		
	言葉で表現するのが苦手	○ △ ×		
	発音がはっきりしない	○ △ ×		
認知面	絵を描くのが苦手	○ △ ×		
	積木やブロックでの組み立てが苦手	○ △ ×		
	色や数、大きさなどの理解が遅い	○ △ ×		
行動	落ち着きがない	○ △ ×		
	待つことが苦手	○ △ ×		
	集中するのが苦手	○ △ ×		
	整理整頓が苦手	○ △ ×		
	集団活動が苦手	○ △ ×		
	ルールを守れない	○ △ ×		
	行動の切り替えが苦手	○ △ ×		
対人関係	他の子どもからのかかわりへの反応が弱い	○ △ ×		
	他の子どもに働きかけるのが苦手	○ △ ×		
	ごっこ遊びができない	○ △ ×		
	他の人の気持ちがわからない	○ △ ×		
	ふざけや冗談がわからない	○ △ ×		
	すぐにケンカする	○ △ ×		
情緒	情緒面が幼い	○ △ ×		
	すぐに泣く	○ △ ×		
	かんしゃくを起こす	○ △ ×		
	カッとなりやすい	○ △ ×		
	親から離れない	○ △ ×		
	緊張しすぎる	○ △ ×		

(4) 子どものいいところ探しと子どもの行動の分類(2回目)(表IV-2)。子どものいいところを再度考え直してもらい、①と同様の内容を実施してもらった。

(5) ほめることリストの作成(表IV-4)：③で挙げた3分の1目標、④で挙げた子どもの「好ましい行動」を参照にして、5-6個のほめることを挙げてもらい、「ほめることリスト」に記載してもらった。

表IV-4. ほめることリスト

	ほめること	月 日	月 日	月 日	月 日	月 日
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
合計						

(6) 行動をほめる実践：ワークショップ終了後にほめることリストを持ち帰ってもらい、ほめることリストに書いた「ほめること」に対してほめる対応ができれば、チェックをするという方法で、1週間子どもと関わってもらった。

4) 調査内容

ワークショップ開始前とワークショップ終了から1週間後に調査票に回答してもらった。ワークショップ開始前の調査票はワークショップ時に、ワークショップ終了後の質問紙は、各参加者に持ち帰ってもらい、5日間のほめる対応を続けた後に記入及び郵送での返送をもらった。調査票は無記名であったが、開始前の調査票と終了後の調査票には、同一の番号を付し、同一回答者の前後のデータが比較できるようにした。

長崎大学子ども心の医療・教育センタースタッフが作成した調査票：発達障害児が示す様々な行動の問題や発達障害児の保護者への対応に関する悩みの有無についての質問項目20項目を用いた（表IV

-5)。被験者は、「全く悩んでない」～「非常に悩んでいる」の4件法で回答する。該当する問題を持っている子どもがクラスにいない場合は「そのような子どもはクラスにいない」に回答することとした。
 ・K6：対象者の抑うつの評価として、Kessler et al.(2003)により開発された尺度である K6 の日本語版(古川ら, 2002; Furukawa et al., 2008)を用いた。K6 は6項目・5件法の尺度であり、0～24点(高得点ほどうつ傾向や不安感が強い)で評価される。

表Ⅳ-5.発達障害児が示す様々な行動の問題や発達障害児の保護者への対応に関する悩みの有無についての質問票

1. 発達障害のある子どもの保護者への話の仕方や対応方法がわからないため悩んでいる
2. 発達障害のある子どもの保護者の要望に応えきれず悩んでいる
3. 発達障害の可能性のある子どもがいるがそれを保護者に言えず悩んでいる
4. 自閉症や ADHD などの発達障害に関する知識はどのくらいありますか
5. 落ち着きがない子どもへの対応で悩んでいる
6. あまり考えずに衝動的に行動する子どもへの対応で悩んでいる
7. カットなりやすい子どもへの対応で悩んでいる
8. すぐにケンカをする子どもへの対応で悩んでいる
9. わかっているのに指示に従わない子どもへの対応で悩んでいる
10. 他の人の気持ちがわからない子どもへの対応で悩んでいる
11. 他の子どもとの関わりが上手くできない子どもへの対応で悩んでいる
12. 行事に参加できない子どもへの対応で悩んでいる
13. 言葉の発達が遅い子どもへの対応で悩んでいる
14. こだわりが強い子どもへの対応で悩んでいる
15. ぐずったり、すぐに泣いたりするなど情緒が不安定な子どもへの対応で悩んでいる
16. 過度に怖がる子どもへの対応で悩んでいる
17. 排泄の問題がある子どもへの対応で悩んでいる
18. 偏食など食事の問題がある子どもへの対応で悩んでいる
19. 感覚が過敏すぎる子どもへの対応で悩んでいる
20. 不器用で運動が苦手な子どもへの対応で悩んでいる

3.結果

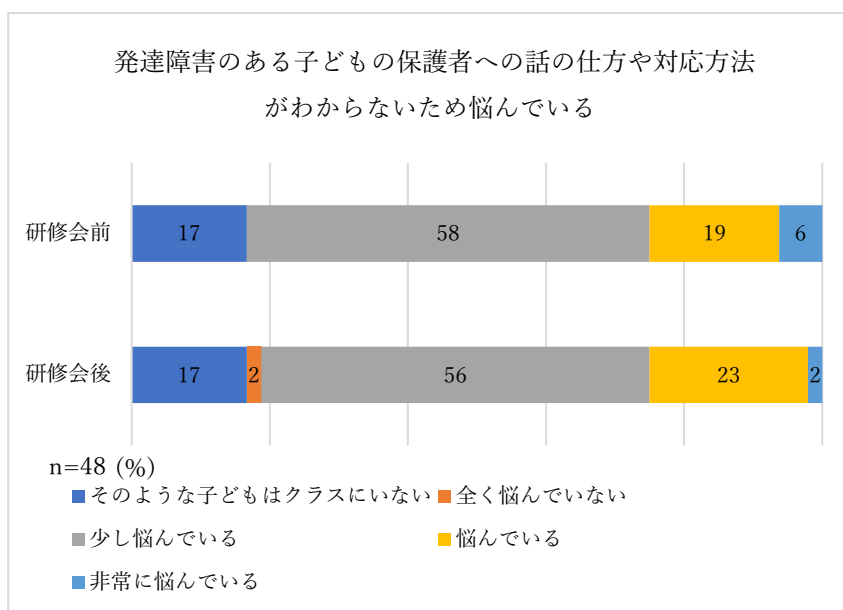
研修会の実施前と研修会実施後1週間後にアンケートに回答してもらった。表Ⅳ-6 に参加者の属性を示す。研修会前には80名の教諭・保育士などがアンケートに回答した。研修会実施1週間後のアンケートには48名が回答した。

表IV-6. 対象者の属性（研修会前と研修会終了1週間後の回答者）

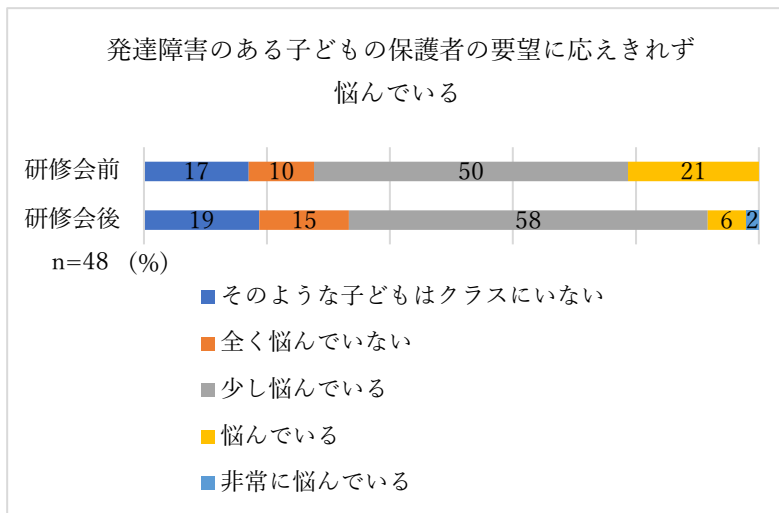
属性	研修会前 n=80	研修会后 n=48
性別(女性/男性, n (%))	77/2 (96/3)	47/1 (98/2)
年代, n (%)		
20代	28 (35)	17 (35)
30代	25 (31)	15 (31)
40代	13 (16)	7 (15)
50代以上	14 (18)	9 (19)
学歴, n (%)		
専門学校：高専・短大卒	50 (63)	31 (65)
大学卒	28 (35)	17 (35)
大学院卒	0	0
現在の職種, n (%)		
幼稚園教諭	21 (26)	14 (29)
保育教諭	17 (21)	15 (31)
保育士	29 (36)	12 (25)
小学校教師	5 (6)	3 (6)
特別支援学校教師	2 (3)	2 (4)
その他	6 (8)	2 (4)
これまでの勤務歴合計(years, mean±SD)	12.87±10.48	12.19±10.27
主に従事している業務, n (%)		
0-2歳児保育	26 (33)	16 (33)
3-5歳児教育または保育(クラス担任)	26 (33)	18 (38)
3-5歳児教育または保育(副担任、補助員等)	3 (4)	1 (2)
管理職	13 (16)	8 (17)
その他	9 (11)	5 (10)
勤務形態, n (%)		
常勤職員	67 (84)	40 (83)
非常勤職員	6 (8)	6 (13)
パートタイム	5 (6)	2 (4)
現在勤務している施設の種類の種類, n (%)		
公立幼稚園	3 (4)	3 (6)
私立幼稚園	10 (13)	4 (8)
公立幼稚園型認定こども園	0	0
公立幼保連携型認定こども園(元幼稚園)	0	0

公立幼保連携型認定こども園(元保育所)	4 (5)	3 (6)
公立幼保連携型認定こども園 (元幼稚園と保育所の統合)	1 (1)	1 (2)
私立幼稚園型認定こども園	3 (4)	3 (6)
私立幼保連携型認定こども園(元幼稚園)	11 (14)	9 (19)
私立幼保連携型認定こども園(元保育所)	7 (9)	6 (13)
私立幼保連携型認定こども園 (元幼稚園と保育所の統合)	2 (3)	2 (4)
障害のある子どもの人数(n, mean±SD)		
身体障害	0.16±0.50	0.29±0.67
聴覚障害	0.06±0.38	0.10±0.48
視覚障害	0	0.05±0.22
知的障害	0.12±0.40	0.07±0.34
発達障害(自閉スペクトラム症やADHDの診断あり)	0.75±1.24	1.02±1.93
発達障害の可能性のある子ども(未診断も含む)	1.93±2.21	2.17±2.44
その他の障害	0.17±0.45	0.19±0.59

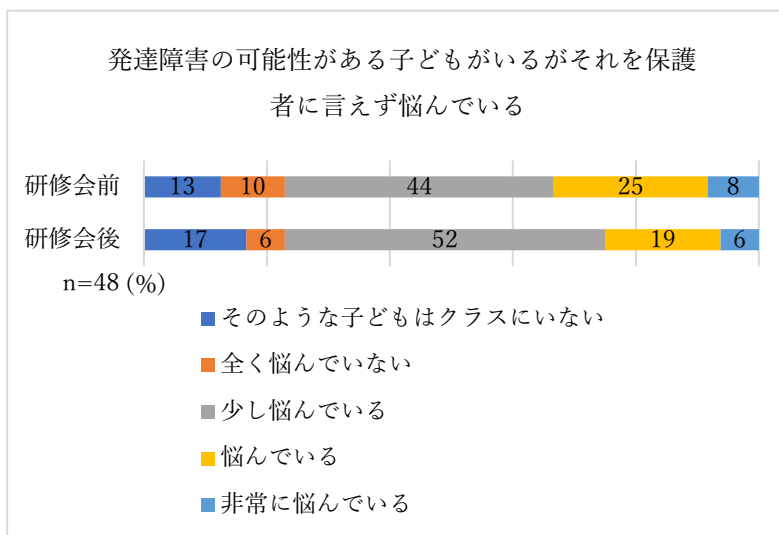
図Ⅳ-1～図Ⅳ-20 に研修会前と研修会実施1週間後のアンケートへの回答を示す。研修会実施前のデータは、研修会実施1週間後にアンケートを回答した48名のものとなっている。



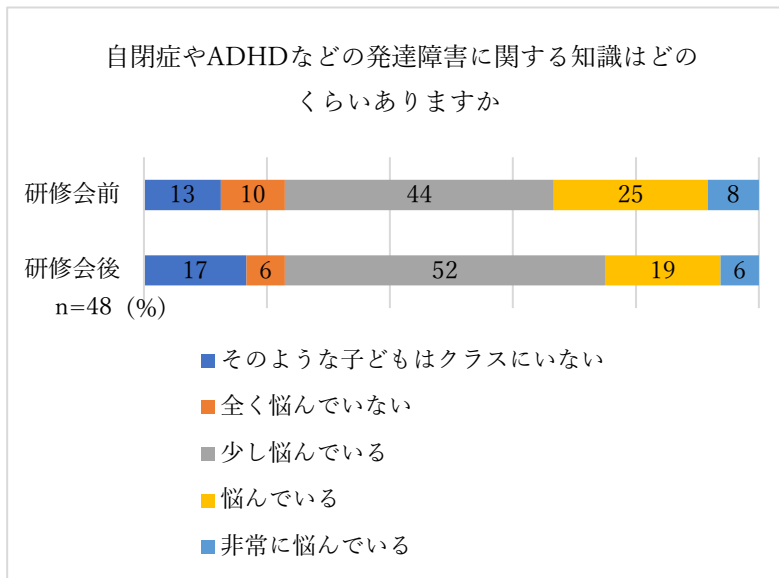
図Ⅳ-1.「発達障害のある子どもの保護者への話の仕方や対応方法がわからないため悩んでいる」に対する回答



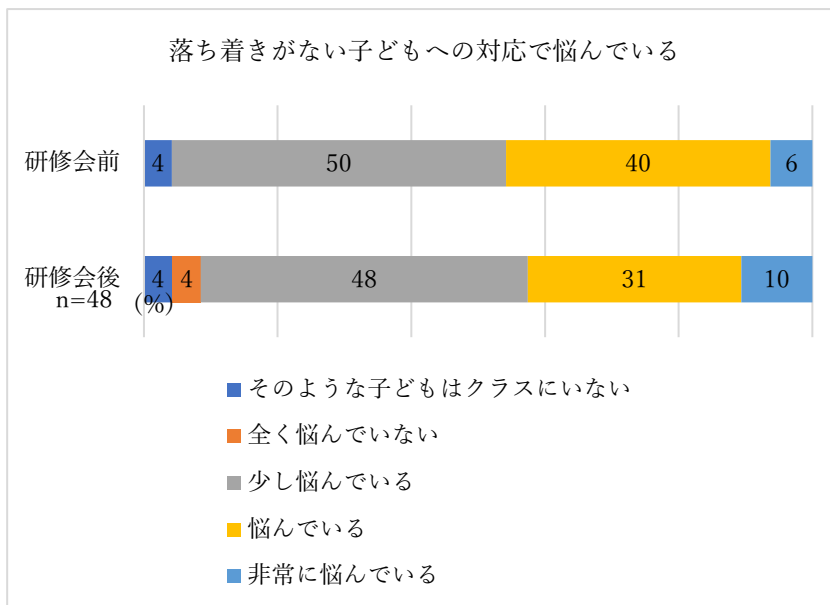
図IV-2.「発達障害のある子どもの保護者の要望に応えきれず悩んでいる」に対する回答



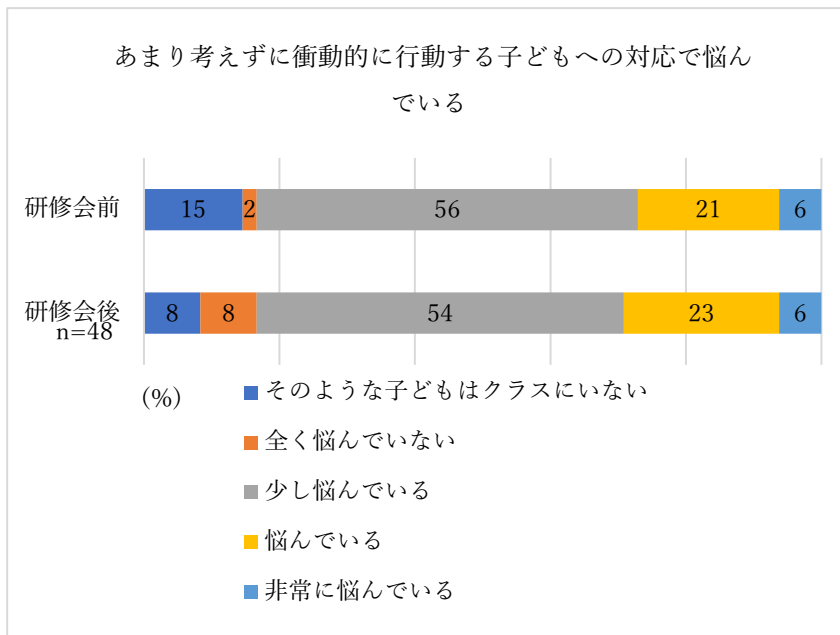
図IV-3.「発達障害の可能性のある子どもがいるがそれを保護者に言えず悩んでいる」に対する回答



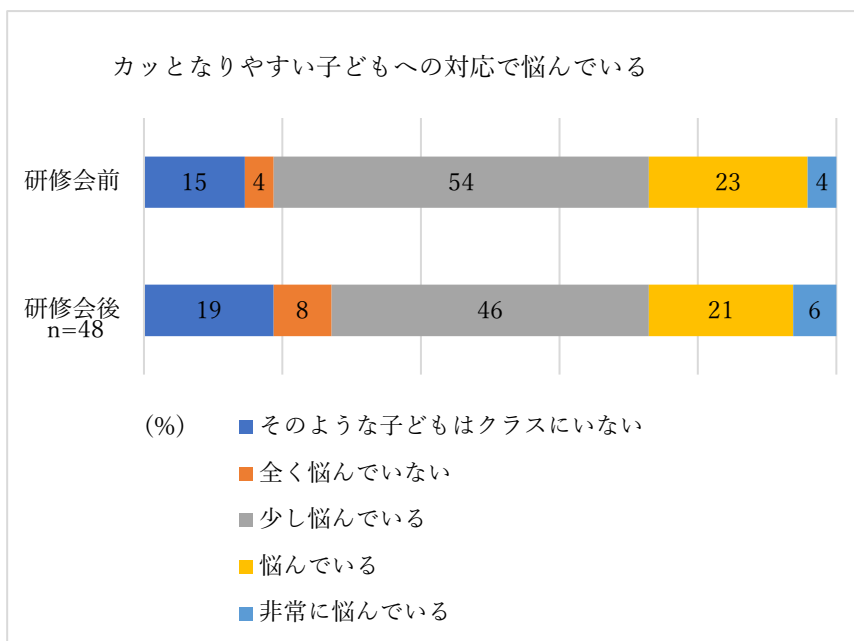
図IV-4. 「自閉症や ADHD などの発達障害に関する知識はどのくらいありますか」に対する回答



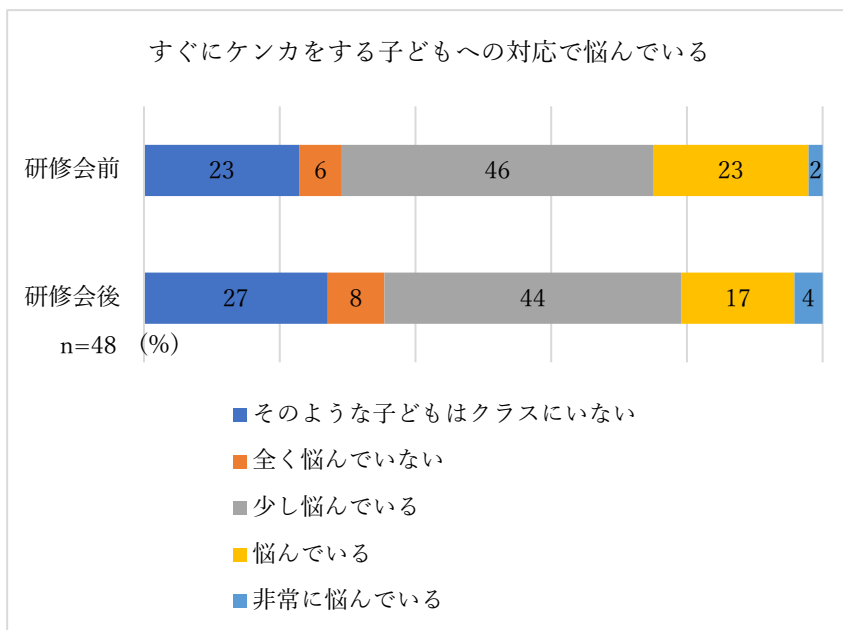
図IV-5. 「落ち着きがない子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



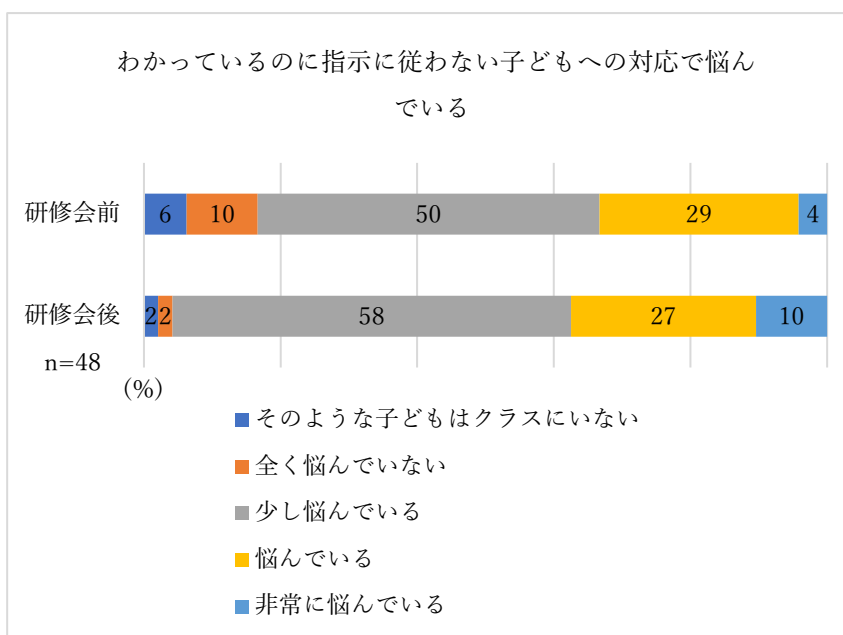
図IV-6.「あまり考えずに衝動的に行動する子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



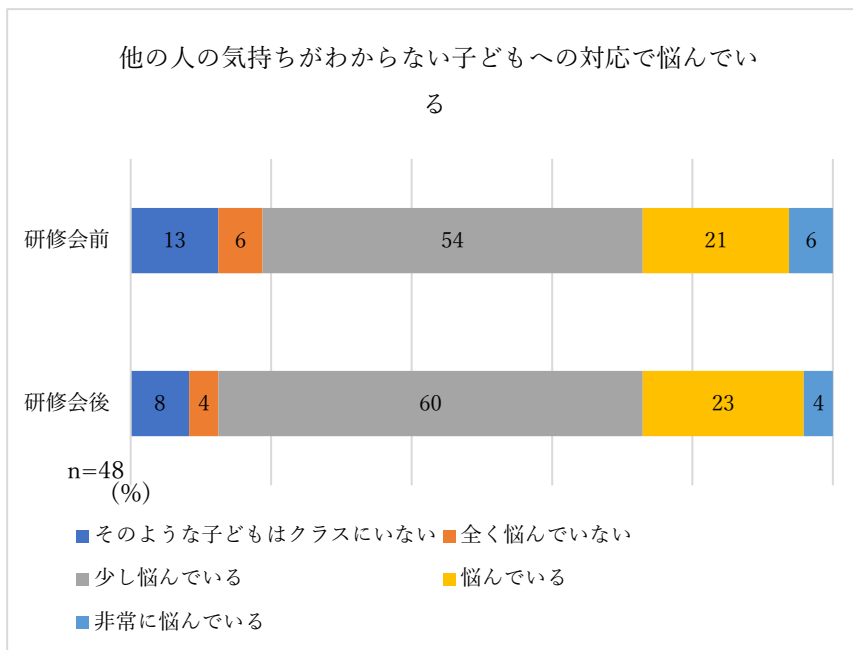
図IV-7.「カッとなりやすい子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



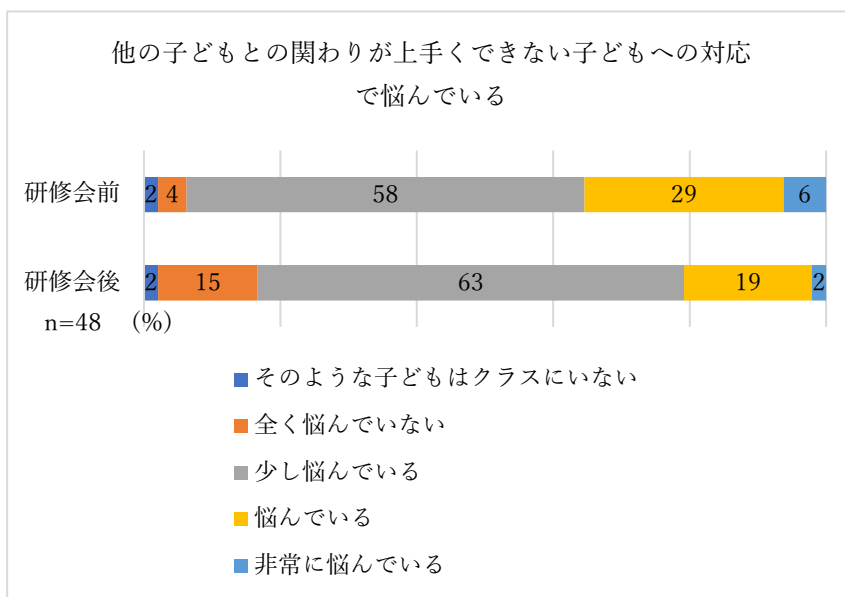
図IV-8.「すぐにケンカをする子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



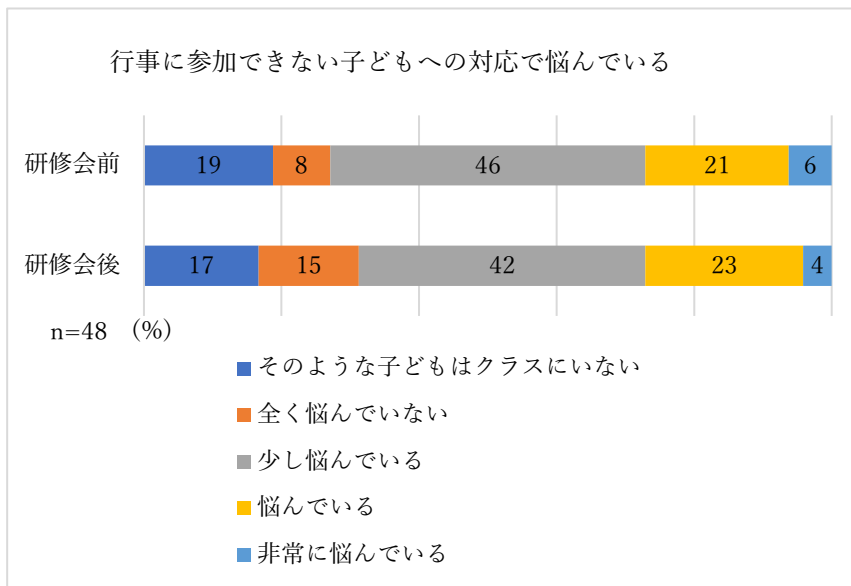
図IV-9.「わかっているのに指示に従わない子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



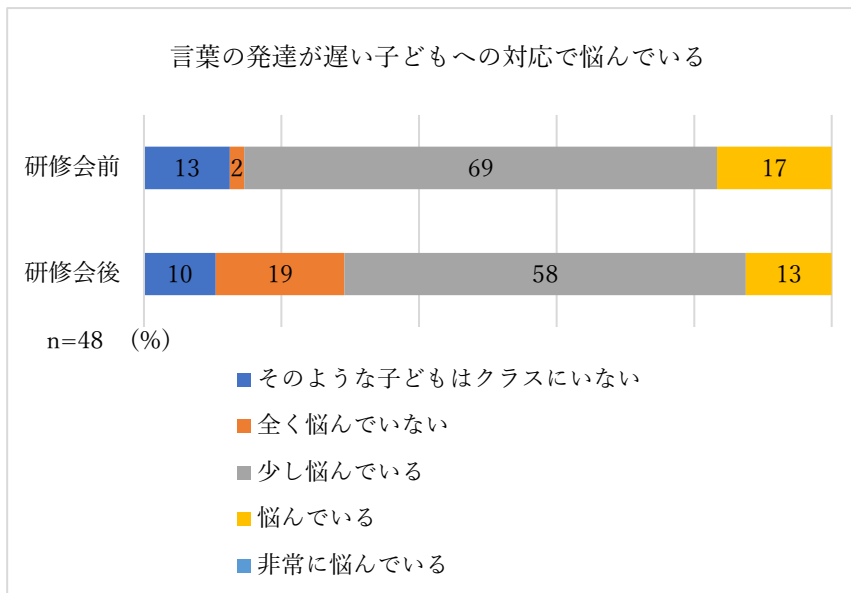
図IV-10. 「他の人の気持ちがわからない子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



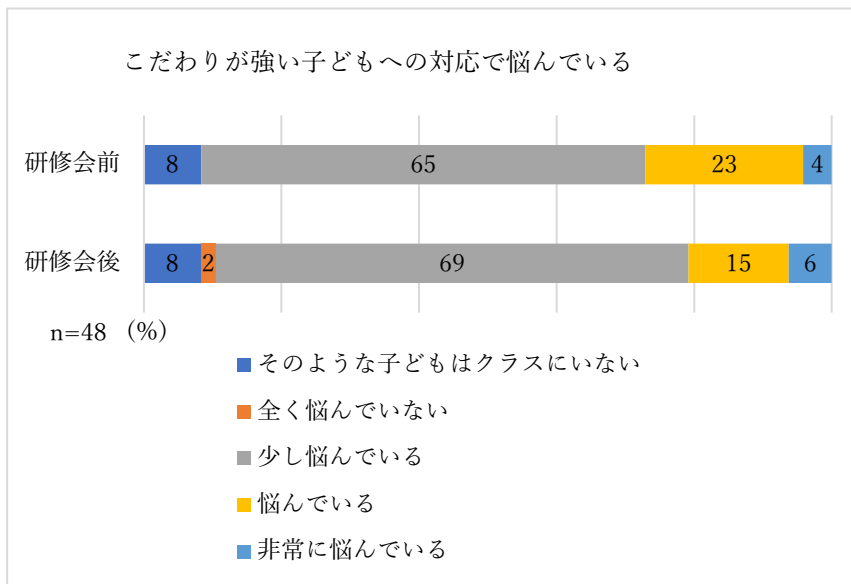
図IV-11. 「他の子どもとの関わりが上手くできない子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



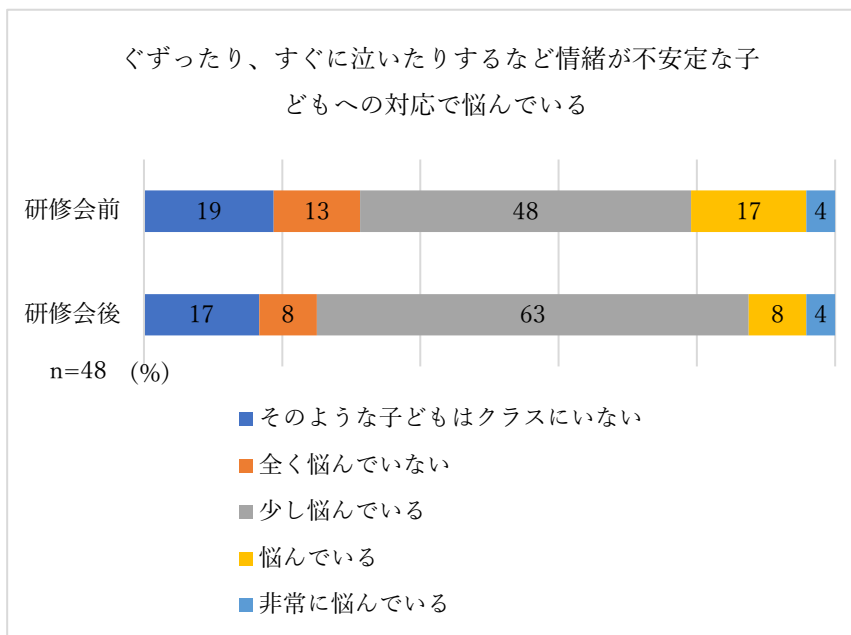
図IV-12. 「行事に参加できない子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



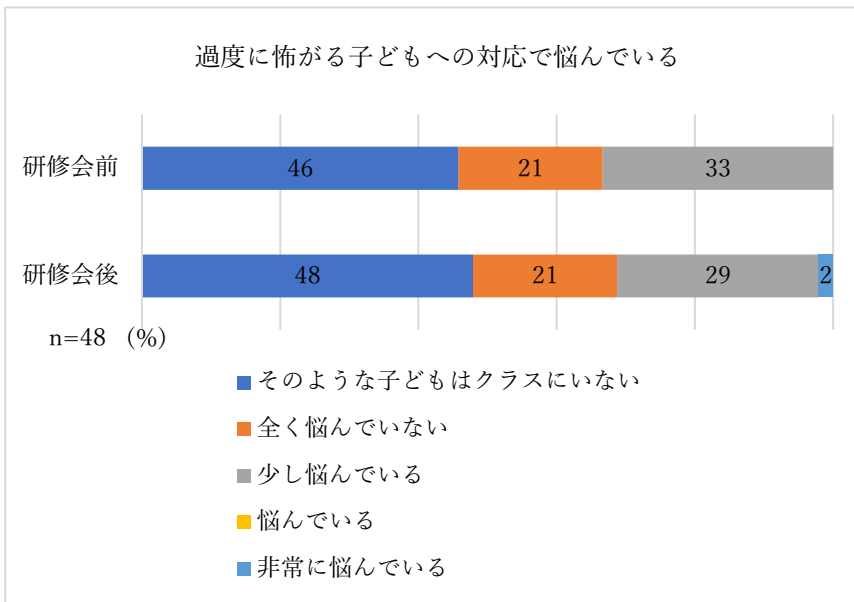
図IV-13. 「言葉の発達が遅い子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



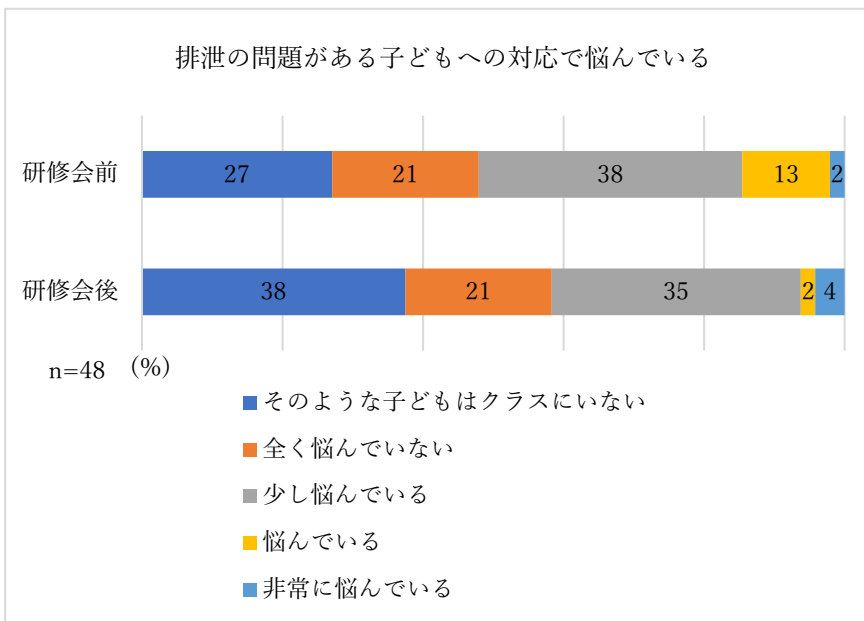
図IV-14.「こだわりが強い子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



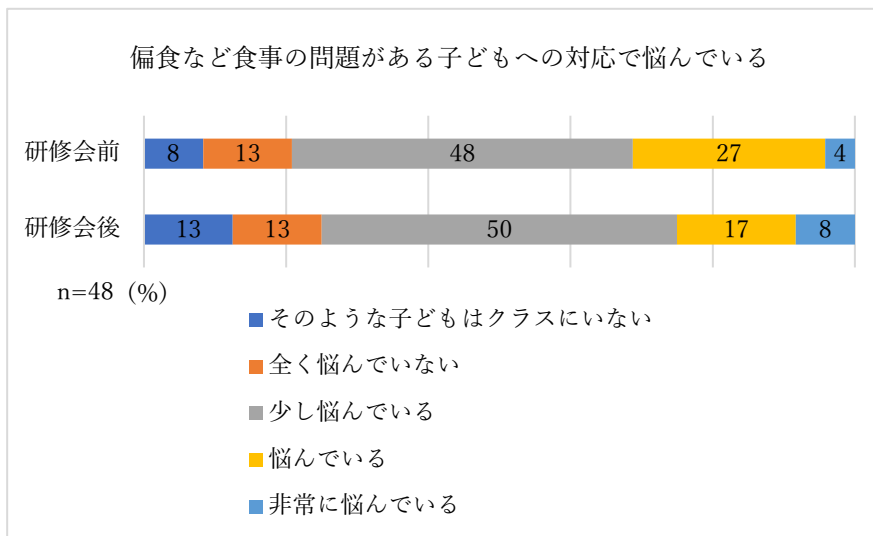
図IV-15.「ぐずったり、すぐに泣いたりするなど情緒が不安定な子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



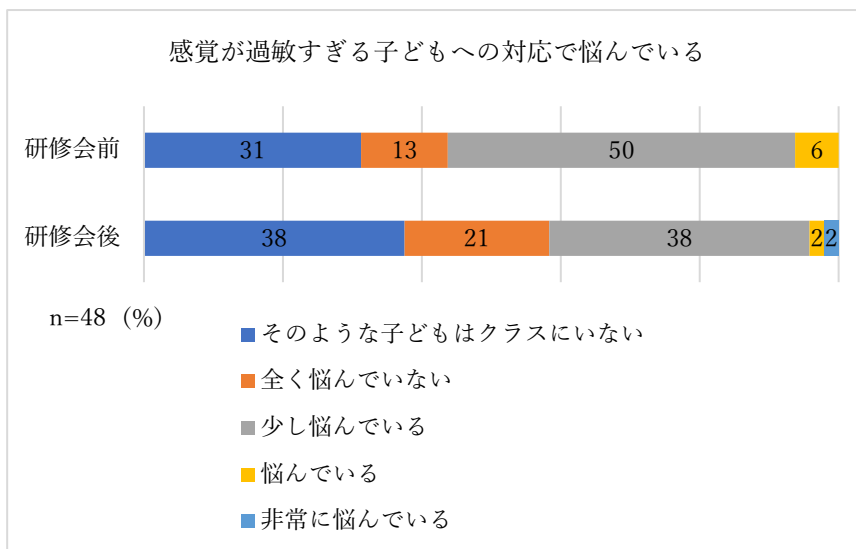
図IV-16. 「過度に怖がる子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



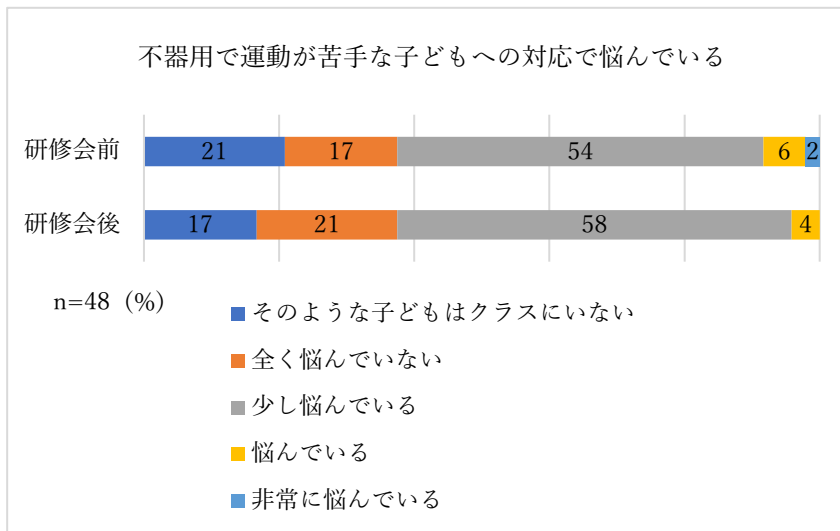
図IV-17. 「排泄の問題がある子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



図IV-18. 「偏食など食事の問題がある子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



図IV-19. 「感覚が過敏すぎる子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答



図IV-20. 「不器用で運動が苦手な子どもへの対応で悩んでいる」に対する回答

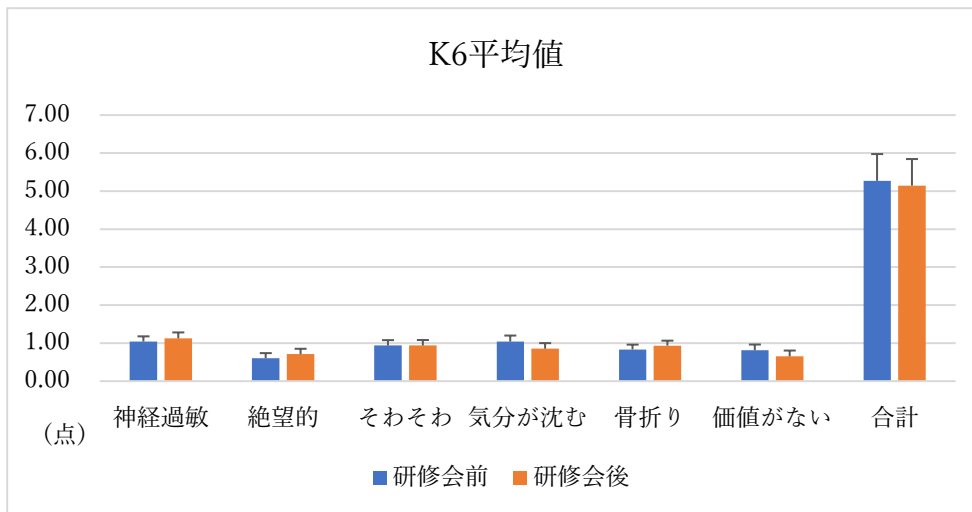
表IV-7 には研修会実施前と研修会実施1週間後のスコアの差の検定結果を示す。検定にはWilcoxonの符号順位検定を用いた。

表IV-7. 研修会前と研修会実施1週間後のスコアの比較

質問項目	N	Z	P
1. 発達障害のある子どもの保護者への話の仕方や対応方法がわからないため悩んでいる	38	-1.000	0.317
2. 発達障害のある子どもの保護者の要望に応えきれず悩んでいる	37	-1.698	0.090
3. 発達障害の可能性のある子どもがいるがそれを保護者に言えず悩んでいる	39	-1.057	0.290
4. 自閉症やADHDなどの発達障害に関する知識はどのくらいありますか	48	2.000	0.046
5. 落ち着きがない子どもへの対応で悩んでいる	44	-0.347	0.729
6. あまり考えずに衝動的に行動する子どもへの対応で悩んでいる	39	-0.573	0.567
7. カットなりやすい子どもへの対応で悩んでいる	36	0.000	1.000
8. すぐにケンカをする子どもへの対応で悩んでいる	30	-0.832	0.405
9. わかっているのに指示に従わない子どもへの対応で悩んでいる	34	-0.421	0.674
10. 他の人の気持ちがわからない子どもへの対応で悩んでいる	45	1.337	0.181
11. 他の子どもとの関わりが上手くできない子どもへの対応で悩んでいる	40	0.000	1.000
12. 行事に参加できない子どもへの対応で悩んでいる	36	-0.511	0.609
13. 言葉の発達が遅い子どもへの対応で悩んでいる	40	-2.183	0.029
14. こだわりが強い子どもへの対応で悩んでいる	42	-0.775	0.439
15. ぐずったり、すぐに泣いたりするなど情緒が不安定な子どもへの対応で悩んでいる	36	-1.000	0.317
16. 過度に怖がる子どもへの対応で悩んでいる	18	1.000	0.317
17. 排泄の問題がある子どもへの対応で悩んでいる	28	-1.387	0.166
18. 偏食など食事の問題がある子どもへの対応で悩んでいる	41	-0.172	0.864
19. 感覚が過敏すぎる子どもへの対応で悩んでいる	27	-0.775	0.439
20. 不器用で運動が苦手な子どもへの対応で悩んでいる	36	-1.265	0.206

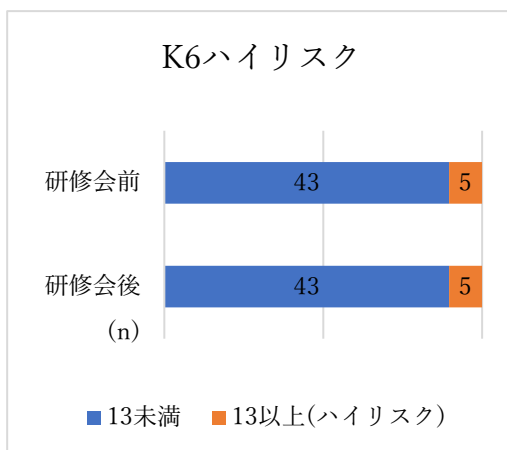
質問項目の「4. 自閉症やADHDなどの発達障害に関する知識はどのくらいありますか」、「13. 言葉の発達が遅い子どもへの対応で悩んでいる」の回答が研修会実施前から研修会実施1週間後にかけて有意な改善が認められた。

図IV-21には精神的健康度（K6）の研修会実施前(青)と研修会実施1週間後(オレンジ)のスコアを示す。



図IV-21. 精神的健康度(Kessler6; K6)平均値

図IV-22には研修会実施前と研修会実施1週間後の精神的健康度（K6）のハイリスクのカットオフ値を超えた対象者の人数を示す。



図IV-22. K6のハイリスクの比率

研修会実施前と研修会実施1週間後のK6のスコアには有意な差は認められなかった($t=0.244$, $p=0.808$)。

表IV-8. 研修会後実践を行っての感想、意見、気付き等

<p>子どものことを理解し、良い所を見つける事がほめる事に繋がるように感じた。悪い所が目についていたが、ほめる回数を増やす事ができていると思う。自信がつきどっしりと構えて子どもと関われるようになった。</p>
<p>発達障害とは診断されていないが、気になる子どもがクラスに多く、1人の子どもに関わると他への関わりができていなかった。研修でほめてあげてくれることを聞き、ほめると子どもとの関わりが変わってきて良かった。</p>
<p>ペアレントトレーニングは学んだことがあったが、ほめることの難しさを日々感じていた。改めてもう少し何もないことをほめていこうと思った。子どもだけでなく職員へもほめられるようにしたい。</p>
<p>ほめることを意識することで、自分も子ども達も気持ちが上がったように感じた。良いところに目を向けると保護者も子ども達もいい方向に向いていくと感じたので、忙しい時こそ意識してほめていきたい。</p>
<p>研修後実践を行って、自分自身がゆっくり周りを見れるようになった。保護者1人1人が研修を受けられる機会を作って頂けたらと思う。</p>
<p>子ども達への対応が変わってきたかなと思う。ダメな部分ばかりを探すのではなく良いところを沢山見つけほめて伸ばす保育をこれからも心掛けていきたい。</p>
<p>少し肩の力を抜いて関わることができ、以前よりも愛おしく思えた。発達障害の知識はあっても、現場では余裕を持てなくなることがあるので、更に理解を深めていきたい。</p>
<p>少しのことでも言葉に出してほめようと意識することができ、良かった。</p>
<p>良いところを伸ばしてあげることの大切さを感じた。当たり前ができるようになっていく事に対して声をかける回数が増やす事で嬉しそうな反応がかえってきた。25%ルールを意識し、子ども達を援助していきたい。</p>
<p>演習を多く取り入れられとてもわかりやすかった。子どもの見方を変える良い機会になった。</p>
<p>ほめることを意識して保育を進めてきたが、見逃していることも多く、ほめることができずにいたりする。今後も意識して実践していきたい。</p>
<p>発達障害の子ども達には1人1人に合ったほめるリストを作り1/3目標を立てることが必要だと学んだ。次の日から細かい所を見つけてほめることができた。自分自身も反省することばかりだったが、前向きにみるできるようになった。</p>
<p>1/3目標を決めて関わることによって、子どもをほめるタイミングや回数が増え、よい方向に向かっているように感じる。</p>
<p>知らなかったところを知る機会ができて良かった。少しずつ自閉症について理解して早く気づいてあげられるようにしたいと思った。</p>
<p>子どもの発達の見方を変えることで関わり方が変わってくることを知った。1叱ったら9ほめるに少しでも近づけるようにしていきたい。</p>
<p>毎朝子ども達を笑顔で迎え、子ども達がしていることをよく見るようにした。100になるまで待つのではなく、取り掛かれたことをほめるようにしたり、以前よりも丁寧に子どもを見るようになった。同時に先輩教師からも自信が持てなかった私をほめ</p>

<p>てもらい、大人でも認めてもらうとうれしいし励みになると感じた。これからも積極的にほめていこうと思う。</p>
<p>改めてほめることの大切さを知ることができた。</p>
<p>ほめるということを自分で意識するようになった。当たり前だったこともほめる対象としてみられるようになった。</p>
<p>10年以上前、ペアレントトレーニングやティーチャートレーニングを受けたことを思い出した。すぐ間を置かずほめることを思い出し実践することができ、少し希望が持てた。お部屋をプーさんの国に近づけられるように頑張りたい。</p>
<p>ほめるリストを作り毎日チェックすることで決めたことを再確認し、意識することができた。何度もほめたり認めたりすることで子どもの気持ちが「やろう」という方向に変わりこちら嬉しかった。</p>
<p>具体的でわかりやすくとても心に残りこれなら自分も実践できると思った。前向きな気持ちで楽しく保育や子育てがやれる気がした。</p>
<p>研修後、できるだけほめるということに気を付けると子ども達がとてもいい顔を見せてくれるようになった。</p>
<p>研修会をきっかけに子ども達との関わり方や考えを見直す機会になった。</p>
<p>当り前の行動をほめ、声掛けしにくいことを実践することにより子どもも嬉しい気持ちになり、私も嬉しい気持ちになった。叱る子育てからほめる子育てをこれから実践していきたい。</p>
<p>些細な事を気付いてあげるだけで子どもの行動が前向きになったように感じた。自分自身も保育の中で明るく振る舞うことが増えた。大勢の子どもの中で1人ばかりを見るわけにはいかず、声掛けのタイミングを逃す難しさも感じた。</p>
<p>問題がある子どもの対応でほめるとその時は落ち着くが、また繰り返してしまう。集団行動ができない子がいるのでクラス全体が落ち着かない。叱ってしまうことが多い。反省する事が多い。</p>
<p>ADHDの子どもへの対応や声掛けについて、具体的でわかりやすかった。今後の保育で生かしていきたい。</p>
<p>子どもたちとのコミュニケーションが随分よくなってきたのを感じる。</p>
<p>主幹職員として他職員への伝え方が難しい。子どもも1人1人違うように職員も1人1人違うので大変さを感じる。対応の仕方の変化を伝えることで「それなら仕事に来ない」と言われると困る。</p>
<p>子ども達をいろんな角度から見るようにした。園生活が過ごしやすくなるように環境を整えていこうと思う。</p>
<p>1/3目標を教えて頂き自分自身も心が軽くなり、子どもへの見方や接し方が変わった。子どもが出来る事を当たり前と思わずにどんどんほめて長続きできるよう心掛けていきたい。</p>
<p>良い行いを淡々と実況中継のように伝えることを心掛けると多くのほめ言葉が自然と浮かぶようになり、子ども達の良い表情が増えた。教師(大人)の見る目や働きかけが変われば子ども達も生きやすくなると思う。</p>

子どもの良いところを見つける楽しさや少し心が晴れるような感覚があった。以前よりコミュニケーションが取りづらい子とゆっくり話し合う機会が何度かあり、その子の心の変化にも気づけた。
研修前よりも悩まなくていいかなと思うことが増えた。1/3目標でできないというよりできたと評価できる部分が多い。シンプルで具体的なほめ言葉をかけることができ、ほめる行動を引き出すことも少しできるようになった。また、それを保護者にも伝えることができた。

表IV-9. 今後どのような内容の研修会があれば参加してみたいと思うか

気になる子の保護者への対応の仕方、伝え方を学びたい。
保護者向けに研修を行い、職員も一緒に保護者と研修が受けられると良いと思った。
アンガーマネジメント、乳児のかみつきやひっかきの対応や対策
発達障害の可能性がある子の保護者対応。専門機関との連携、保護者との連携
1/3目標にしても上手くいかず、子ども自身のスイッチが入った際の声掛け、対応方法を学びたい。
職場で分かち合いや情報共有を気軽にできる雰囲気づくりの為のヒントが得られる研修。併せて仕事の効率化や整理整頓(園の断捨離)の方法が知られる話も聞きたい。
先生方、保護者それぞれの関わり方についての研修会に参加してみたい。
何度でも先生のお話を聞きたいし、他職員にも聞かせたい。支援を要する子の要因となるもの、その環境をいかにして保育で変えることができるかを知りたい。
音楽を通じた関わり(わらべうたやリトミック)を教わりたい。
発達障害があると思われる子どもに対してアセスメントを行い、発達のでこぼこを理解し支援の方法を習得できるような研修。

4. 考察

平成30年度に行った発達障害児支援ワークショップを本年度も3地域で実施した。ワークショップ実施前とワークショップ実施1週間後のアンケート結果の比較では、「4. 自閉症やADHDなどの発達障害に関する知識はどのくらいありますか」、「13. 言葉の発達が遅い子どもへの対応で悩んでいる」の回答に有意な改善が認められた。ワークショップの中で、発達障害に関する講義が入っているために発達障害に関する知識が改善したことは、理解できる。言葉が遅い子どもへの対応の悩みが改善したことについては、講義の中で言葉の理解や表出に困難を抱える子どもへの対応の仕方の話があったこと、ワークの中で、子どもの行動のとらえ方、子どもの目標の設定の仕方などについて、検討できたことが理由として考えられる。

「研修会後実践を行っての感想、意見、気付き等」に関する記述回答では、「良い所を見つける事がほめる事に繋がるように感じた。」、「悪い所が目についていたが、ほめる回数を増やす事ができていると思う」、「以前よりも愛おしく思えた」などの記載があり、教諭等の子どもの行動の見方が変わったことやほめる対応が増えたことなどが推察される。

「何度もほめたり認めたりすることで子どもの気持ちが「やろう」という方向に変わりこちらも嬉しかった」、「良い行いを淡々と実況中継のように伝えることを心掛けると多くの褒め言葉が自然

と浮かぶようになり、子ども達の良い表情が増えた」などの回答があり、ワークショップの前後で子どもの行動に変化が見られた子どもがいたことが示唆されている。

また、「自信がつきどっしりと構えて子どもと関われるようになった」、「自分自身がゆっくり周りを見れるようになった」など教諭等の自身の教育・保育態度の変容への気付きも挙げられていた。これらの回答に表れている変容は、幼稚園教諭等の教育・保育のストレスや仕事に対する考えの変化を示しているかもしれない。

発達障害がある幼児の理解と支援について

長崎大学大学院医歯薬学総合研究科
岩永竜一郎

アンケートへご回答ください

- お手数ですが、ピンクのアンケートにご回答ください

行動の類型分けシートの1回目にご記入ください

	1回目	2回目
好ましい行動	他の子のおもちゃをとる 食事中に歩き回る	
好ましくない行動		
許しがたい行動		

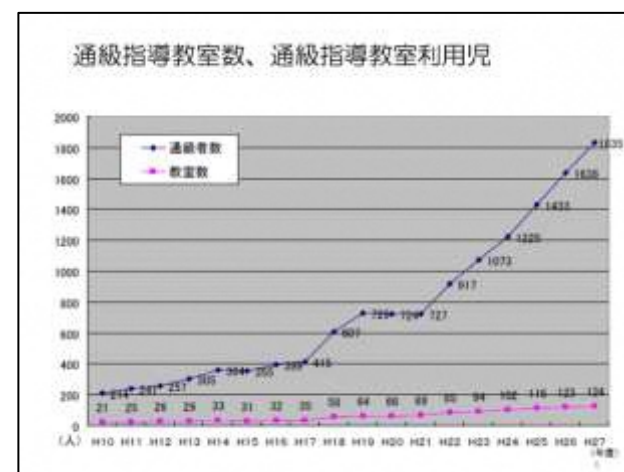
行動面・情緒・対人関係が気になる子ども

- 落ち着きがない
- 言うことを聞かない
- カッとなりやすい
- 集中力がない
- 他の子どもと遊べない
- 他の人の気持ちが読めない
- 不安が強い

長崎県特別な教育的支援が必要な児童生徒に対する実態調査(2015年)

小中学校で特別な教育的支援が必要な子どもは**9.8%**、発達症の可能性のある生徒は**7.6%**

	特別な教育的支援が必要な生徒	発達症の可能性のある特別な教育的支援が必要な生徒
小学校	10.5%	8.2%
中学校	8.4%	6.5%
高校	3.8%	2.3%



幼稚園・保育園などでの支援対象児

	①発達障害 診断有り	②発達障害 の可能性あり (未診断)	③発達障害 その可能性 あり(①+②)	④その他配 慮が必要な 子ども	⑤配慮が必 要な子ども (③+④)
幼稚園	2.8%	4.8%	7.6%	5.2%	12.8%
認定こども 園	2.0%	5.9%	7.9%	6.6%	14.5%
保育園	1.9%	7.1%	9.0%	7.8%	16.8%

注意欠如・多動症(ADHD)児の特徴

- 落ち着きがない
- 衝動的に行動する
- 話を聞いていない
- 注意されてもすぐに忘れる
- 忘れ物が多い
- ちょっかいを出したり邪魔をしたりする
- キレやすい子どももいる
- 順序だてて考えられない
- 整理整頓ができない
- 文字、制作が雑

子どもたちの自己コントロール

- アクセルとブレーキ



自己コントロールが苦手な子

- ブレーキが効きにくい



自閉スペクトラム症児の特徴

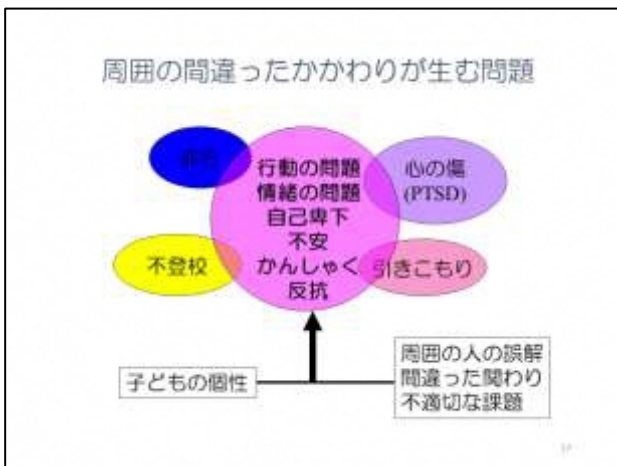
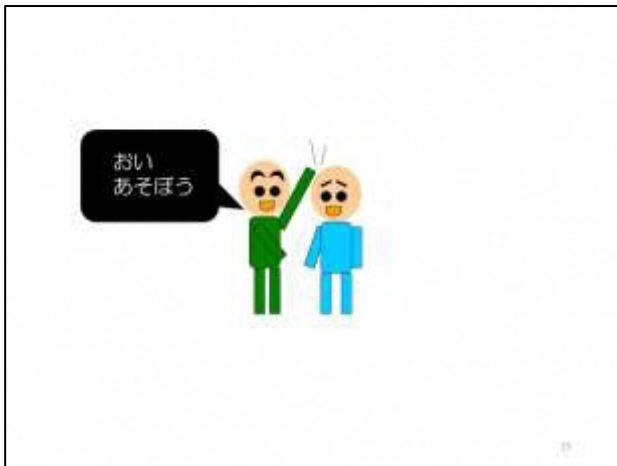
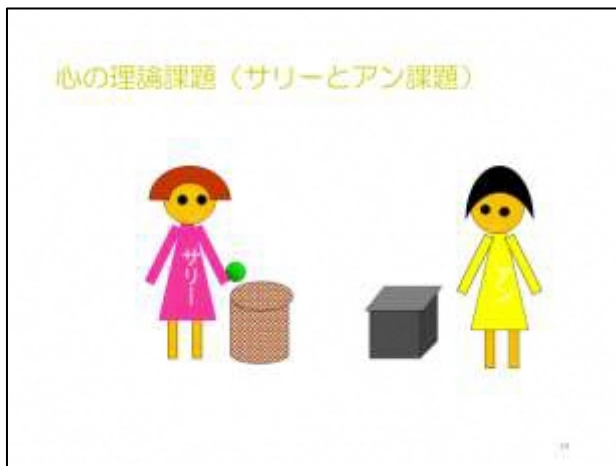
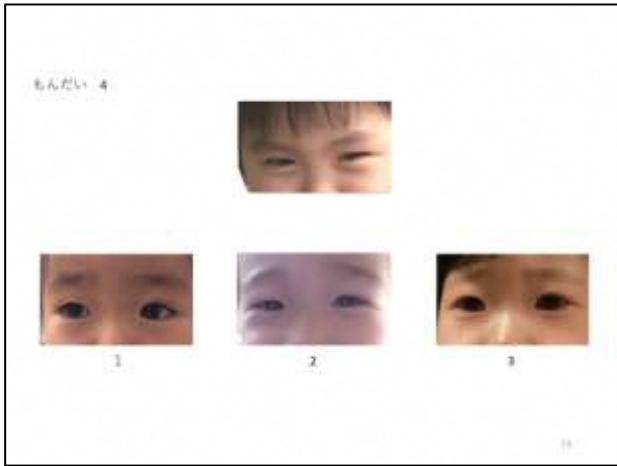
- 友達との対人関係を上手く築けない
- 他の人の気持ちが読めない、読み間違える
- 勘違いによるトラブルが多い
- 相手に合わせるのが不得手
- コミュニケーションの遅れがある
- 表情の読み取りが苦手、じっくり人の顔を見ない
- 特定のことにこだわる、没頭する
- 運動が苦手
- 感覚過敏が見られることが多い

男女比：4～5：1

何かに興味を持った時、指をさして伝えようとしていますか？



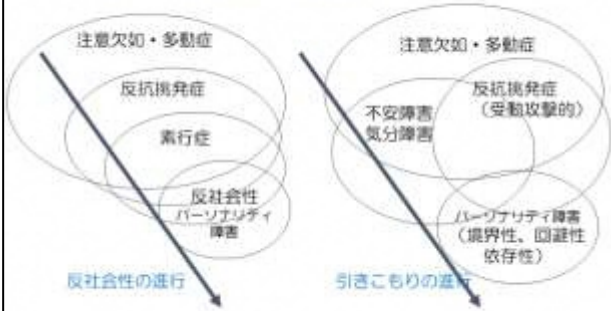
国立精神・神経センター
<http://www.nonn.go.jp/nimh/jidou/research/mchat.pdf>



不登校・ひきこもりと発達症

- 不登校事例79例のうち、34例(43%)に発達症あり (金原洋治, 日本小児科医学会会報: 115-118, 2007)
- 不登校児の47%に発達の遅れや発達症の傾向あり (宇都宮市教育センター2009年報告)
- ひきこもり125件中41件(32.8%)に広汎性発達症や知的障害が認められた (近藤直司: 心身医: 285-29, 2010)

DBD（破壊的行動障害）マーチ



(青藤万比古：発達症が引き起こす二次障害へのケアとサポート，学研，2009)

虐待と発達障害

杉山登志郎：子どもの虐待と発達障害：第4の発達障害としての子ども虐待，*小児の精神と神経*46(1)：7-17, 2006

- 被虐待児(N=492)の中の発達障害の比率：55%
 - * 広汎性発達障害：25%
 - * ADHD: 20%
- 85%は知的障害を伴わないタイプ
- 軽度発達障害が虐待の高い危険因子となっている

発達障害の診断



園でできる工夫・支援

園でできる支援

- 各領域の発達状況を把握する
- 子どもが達成できる目標を挙げる
- 行動の分類
- 誉めるかかわり
- 注目する
- 人の気持ちを伝える
- 対人的遊び
- わかりやすい環境づくり

子どもの発達に合わせて目標を設定する

- 紙芝居を全部見る→1枚見る
- 片づけを全部する→2個片づける
- 物を所定の場所に片づける→自分の箱に入れる



発達のとらえと目標

領域	項目	回答	目標	自分の目標
言語面	言葉の理解が苦手	○	「かして」	促しにより
	言葉で表現するのが苦手	○	付等	促しにより
	発音がはっきりしない	○	どれくらいの発達 状況か考えてみる	促しにより スチ スチ
認知面	絵を描くのが苦手	○		
	積み木やブロックでの組み立てが苦手	○		
	色や数、大きさなどの理解が弱い	○	落ち着いて お集まりに 参加する	最終的動向に 参加できるように 参加する
行動	落ち着きがない	○		
	待つことが苦手	○		
	集中するのが苦手	○		

叱る・注意する→誉める

- 1叱ったら9誉める
- 離席時に叱る→食べている時に誉める
- やり始めたらすぐ誉める

行動の類型分けシート

	月 日 ()
好ましい行動 (増やしたい行動)	
好ましくない行動 (減らしたい行動)	
許しがたい行動 (なくしたい行動)	

最初は・・・

	月 日 ()
好ましい行動 (増やしたい行動)	
好ましくない行動 (減らしたい行動)	スポンを後前にはく、本を読むの時の姿勢が悪い
許しがたい行動 (なくしたい行動)	食事中立ち歩く、大声で叫ぶ、友達を叩く、かんしゃくを起こす、取らなず、勝手に出て行く

子どもの見方が変わると・・・

	月 日 ()
好ましい行動 (増やしたい行動)	お替えを自分でする、本を自分で読む、5分ぐらい座って食べることができる、たくさん食べる、大人に許可を求めることがある、小さい子どもにやさしい、片付けることがある
好ましくない行動 (減らしたい行動)	自分で片付けない、家の中で叫ぶ、勝手に出て行く、かんしゃくを起こす
許しがたい行動 (なくしたい行動)	友達を叩く

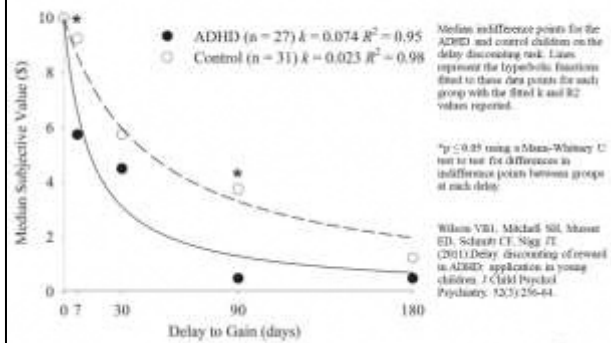
ギリギリセーフを見つける癖

- おもちゃの取り合いで他の子に暴言を吐いた
→以前は叩いていたがぐっと我慢している
- 部屋から出ていく
→最初の3分は部屋から出ない
→教諭が言葉かけすると部屋に戻る

誉め方の工夫

- 興味・関心を示す
- しぐさ・表情で誉める
- 近づいて誉める(スキンシップも)
- 具体的に行動を述べる(実況中継も良い)
- 喜ぶ
- 感謝する

報酬システムの違い



25%ルール

- 好ましい行動をやり始めた時
- 指示に従おうとした時
- 文句を言いながらもやろうとしている時
- 完璧でなくてもやった時
- 途中まででもできた時

..... 誉める

スペシャルタイム

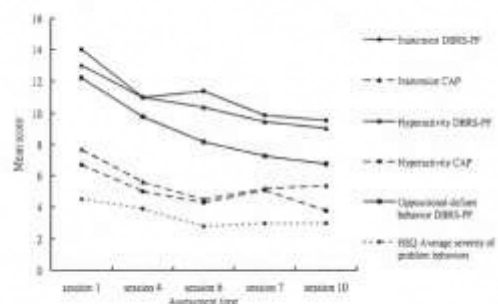
- 子どもの遊びに大人がじっくり付き合う
- 1週間に2 - 3回
- 各15 - 20分
- マンツーマン

問題行動に対しても

衝動性、ワーキングメモリの弱さ、報酬システムの異常に合わせた対応

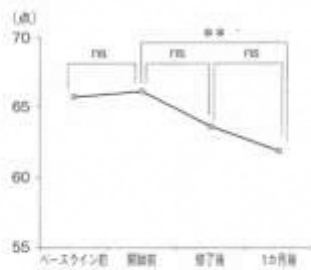
- 問題行動が起こる時間の直前に指示を与える
- 約束を守っていたら、1分後に褒める、その後も頻繁に注目したり、誉めたりする

ペアレントトレーニングの効果



Huei-Lin H et al.; Behavioral parent training for Taiwanese parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatry & Clinical Neuroscience*, 2003; 57: 275-281.

TRF(行動質問紙) スコアの推移



十枝ら, 2012

行動の類型分けシートの2回目にご記入ください

	1回目	2回目
好ましい行動		他の子どもと絵本を見ることがある 食事の準備は自分でする
好ましくない行動	自分で準備をしない	
許しがたい行動		

誉めることリスト

誉めること	月 日	月 日	月 日	月 日	月 日
1 かばんを棚に入れる	○				
2 シールをはる	○				
3 立っても指示で戻る					
4 お集まりの最初の10秒参加					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
合計					

社会性の問題への対応

- 他者の気持ちを説明する
- ソーシャルスキルは教えないとわからないと思っていた方がよい
- 常識的なことでも説明しておく
「拾ってもらったらお礼を言う」、「黙って部屋を出ていかない」など
- 他の子どもにも配慮してもらう

わかりやすいコミュニケーション



保護者に理解してもらうために

- 教師・保育士自身が支援するスタンス
- 第三者のかかわりが重要
- 周りが困っていることよりも、当該児が困っていること、困るであろうことを伝える
- 専門機関に繋がることの利点を具体例で説明する

お願い

- 営めることシートを1週間チェックしてください
- 1週間後にブルーのアンケートに記入して封筒に入れて投函してください

V. 対人関係及びマネジメントについて学ぶ研修会

幼児期から学童期（小学校低学年程度まで）の子どもたちに関わっている保育者・教職員等を対象とした研修で、幼稚園の人材確保支援事業の取り組みに関して幼稚園教諭等に報告するとともに、相手と適切な距離感を保ち、良い関係を築くためのテクニックや考え方、職場において必要なマネジメントスキル（業務の効率化や運営、管理の方法など）を学び、働きやすい職場環境づくりに必要な資質の向上を図ることを目的として、「対人関係及びマネジメントについて学ぶ研修会」を実施した。

1. 対象者

国公立私立幼稚園・保育所・認定こども園職員、小学校・特別支援学校教職員、各市町幼児教育担当関係職員

2. 期日・会場

表V-1. 研修会場と開催日

開催地域	会場	開催日
佐世保	佐世保市相浦地区公民館 講座室1・2	令和元年12月26日
島原	島原市有明文化会館 多目的ホール1	令和元年12月27日

3. 講師及びテーマ

表V-2. 会場ごとの講師及び講演テーマ

会場	講師	テーマ
佐世保会場	田山淳（早稲田大学人間科学学術院 准教授）	幼稚園等での人間関係、ワークライフバランスについて (資料V-1)
	川原ゆかり（長崎短期大学 副学長）	組織の一員としての自覚と職務遂行～保育者の職場文化～
島原会場	田山淳（早稲田大学人間科学学術院 准教授）	幼稚園等での人間関係、ワークライフバランスについて (資料V-1)
	吉田ゆり（長崎大学教育学部 教授）	保育者の成長とストレス・マネジメント (資料V-2)

4. 参加者

佐世保会場：46名

島原会場：34名

5. 実施方法

各会場にて表V-2の講師らが幼稚園等の対人関係やストレスマネジメント等に関して80分の

講演を行った。講演内容は資料V-1、資料V-2に示す。

6. 研修会アンケートの回答

参加者からのアンケートへの回答を表V-1、表V-2、表V-3に示す。

表V-3. 研修内容は参考になりましたか

	佐世保/43	島原/34	計	割合/計 77 名
大変参考になった	23	20	43	55.8%
参考になった	18	14	32	41.6%
あまり参考にならなかった	0	0	0	0%
参考にならなかった	0	0	0	0%
空欄	2	0	2	2.6%

アンケート回答者の97.4%は「大変参考になった」、「参考になった」と回答しており、ほとんどの参加者が本研修会で幼稚園等での対人関係やストレスマネジメントの改善につながる情報を学ぶことができたことが示唆されている。

表V-4. 研修会アンケートの記述回答（佐世保会場）

1 本日の研修会についての感想（記述）	2 研修会全体に関わること及び今後希望する研修や意見・質問等（記述）
<p>大変良い話だった。心がほぐれ明日から職員へ優しさを持って接したい。</p>	<p>女性ばかりの職場で男性比率を上げたい。世の中には男と女（とそれ以外）の性別があり、問題もあるかもしれないがそういう方向に向かっていければと思う。</p>
<p>1部・理論やデータの説明よりも日々の仕事につながるような実践的な事柄についての話がもっとあると良かった。 2部・川原先生の話で実践面が参考になった。</p>	<p>中堅職員向けでリーダーシップを伸ばせるような研修を希望。横並びの職場風土で、リーダーになる人材の育成で困っている。</p>
<p>田山先生のデータと実例を用いた話がとても参考になった。川原先生のユーモアあふれる温かい語り口、解る解るとうなずいて聞いた。</p>	<p>本当に勉強になる。早く自園に持ち帰り実践、生かしていければ。</p>
<p>田山先生はいつも漠然と頭に思うことを統計的に表していて考えの裏付けをすることができる。川原先生の話は実際の現場、先生の姿を思い浮かべて聞く事ができた。今後の指針となる話が多かった。園長、主幹等、職場の者と一緒に聞いて話し合いたいと思った。</p>	
<p>とても学び多い時間になった。働きやすい職場作り、人間関係、コミュニケーションの取り方など自園がより良い職場となり保育者としての資質を向上できるよう努めたい。</p>	
<p>保育士の基本姿勢を聞いて改めて自分の保育を振り返る良い機会となった。行事や書類整理に追われ、つい子ども達にも「あとでね」等と言う事があり、実習生の言葉に反省させられた。こんな保育者がいる園で働きたいと思われるような保育園にしていきたい。</p>	
<p>特別支援学校のコーディネーターとして五島市内の幼稚園・保育園の園訪問をしている。特別な配慮が必要な子がたくさんいて、保育現場は大変だと感じている。若い先生たちは夜の学習会にも積極的に参加している。管理職の方がもっと柔らかい考えで対応してくれると若い先生たちの苦しみは少し減るのではないかと感じた。園訪問のときに今日学んだ事を活かしていきたい。</p>	

各園の先生方との話は参考になる。新人の先生や実習生との関わりも見直していきたい。	
今、園での仕事内容、働き方について意見交換をしているところなので、今回の研修内容はとても参考になった。今後の職場に活かしていけたらと思う。	
貴重な話を聞くことができた。心も柔軟に明日からも頑張ろうと思う。	
いちいち聞く、いちいち確認する、いちいち言っ てあげる……気が付くだけでもいい！！と思 いませんか？ →受け止められる余裕を持ちた いと思った。	
自分自身の園においてのこれからの役割とい うか、園のために、子どもたちのために職員間 が大切だと改めて感じた。求人をしてもなか な新人が来てくれない…。どうあるべきか考 えたい。上司に伝えていきたいと思う。	最後の県の方の感想を聞いて、一生懸命に されていると感じた。子どもたちのために、 保育士のために、これからもよろしくお願 いします。
ワークエンゲージメントが高い人はハイパ フォーマンスであり、組織全体がそうである と職場のレベルも高くなる、良い方向に向 かうと思う。サポート、プライベートの大 切さも学ぶことができた。	午後からの時間で二人の先生から貴重 な話を聞くことができ、大変有意義な 研修会だった。
田山先生の講義では理解できる部分がある が、なかなか難しいと感じた。川原先生 の講義では、女性ばかりなのでどうや ってコミュニケーションなど行ってい けばいいのか悩んでいたが、今回の 講義の中で参考にあるところもあ って良かった。	
川原先生の話はとても聞きやすく、あ っという間の時間だった。新任の先生 への関わり方、話してくれるような 雰囲気を作っていなかったのは私 だったのかも反省している。これ から声かけ、朝の挨拶プラス一言 から実践していこうと思う。	
仕事をするにあたって、自分の気持ち に余裕を持つことが大切だと思 った。笑顔で子どもたちと遊ぶ ためにも、まずは自分のことをし っかりしようと思う。	大変勉強になった。

<p>今回の研修を聞き、まずは自分がチームの一員であるということを自覚することが大切だと思った。職場関係を円滑にするためにも自分の心と体を健康に保つことが必要だと思った。</p>	
<p>田山先生からはコミュニケーションを図るうえでのカウンセリングの観点の必要性やアサーティブ型のコミュニケーションの大切さを、川原先生からは現場や学生の先生たちの仕事に対しての考えや悩み、何を求めているのかを具体的に教えていただいた。</p>	<p>マネジメントスキルについての話（離職防止）については、1学期など今後対応ができる期間が長い方が手立てを考える、実践できると思う。</p>
<p>仕事というものの捉え方、どれだけ自分の人生に密着しているものかを考えるきっかけになった。自己管理はもちろんだが、中間管理職的役割も担っているので、再度現場の雰囲気、環境作り、人間関係はどうかを見直し、今日学んだことを活かしていけたらと思う。</p>	
<p>田山先生の講義は、ゆっくり丁寧で分かりやすかった。保護者、新人の先生に対してサポートできるように、アサーティブ型自己表現で良い関係を築けるように関わりたい。川原先生の講義は以前も受けたが、実習生の対応に関していろいろ考えさせられた。年数を重ねるといろいろな相手に気を使い、対応を考えて受け入れて…と大変だが、その中で楽しさを見出しながら頑張っていけないといけないと思った。</p>	
<p>今年度、保育士から園長になり、とにかく無我夢中だった。でも私には沢山のソーシャルサポートがあり、助けてくれる方々がいる。日々感謝している。また、実習生等も受け入れ日頃の保育の現場を見直し、なりたい保育者を目指そうと思う。</p>	
<p>日々の保育を再度見直して、明日から子供、現場、保護者に対して保育を行いたい。</p>	
<p>保育者としての自分のあり方をもう一度振り返りながら自問自答できた。反省すべき点はしっかり反省し、明日から保育を今日よりも良いものにつなげていきたい。現場での自分の姿をしっかり振り返ることができた。役立てていきたい。</p>	<p>川原先生の講義内容をじっくり聞きたい。そういう機会があればありがたいと思う。</p>

<p>いきいきと仕事ができているか。自分自身だけでなく職場全体がそうになっていい園、いい保育になり、サポートできたらいいと思う。自分の事をしっかりと分かり、助けてもらいながら保育していきたい。実習生の目を参考にしながら、また明日から保育の質を上げ、変化とチャレンジを求めていい園いい人になりたいと思う。</p>	
<p>園長として職員が働きやすい環境を整えていく事が第一だと考えている。私が保育士として働き始めた時の「サービス残業当たり前」「持ち帰り当たり前」という意識を変えていかなければと思っている。実習生の現場への感想とても参考になった。</p>	<p>ありがとうございました。</p>
<p>最近の若い職員の傾向がよく理解できた。気長に一つ一つ教えて、職員とワンチームになって子ども達のために頑張る。</p>	
<p>データをもとにした話の田山先生の講義、現場を知り、養成している立場で具体的な話だった川原先生の講義、どちらもとても良かった。園全体で川原先生の話を知りたいと思った。うちに務める長短生の職員、とても頑張っている。素直でいい保育者と思う。</p>	<p>とても良かった。どんな研修もとても勉強になる。</p>
<p>保育の現場で常に思っていることが聞けてとても良かった。私は調理員で保育の現場を一步おいて見ているが、「なんでかな…」「そうじゃないのに」と悲しかったり、これを保護者が見たらどう思うのだろうと思う事が多々あった。でも保育士ではないので意見を言えないと思っていたが、職場のため子どものために声を上げてもいいのかなと思った。</p>	<p>園長、主管などに対する意見をどう言えばいいのか、上司と部下の接し方などの研修をしたい。</p>
<p>保育者として一人の人間として自分は自分で育てていかないと改めて思った。どの内容にも今の現場に当てはまることばかりで共感した。保育のいい所や悪い所があり悪い所の方がたくさんあった。実習生や保護者、そして子どもたちのために日々の保育を楽しみながらたくさんのかを吸収して明日からの仕事を頑張ろうと思った。</p>	

<p>川原先生の研修を受け、自分の行っている保育を改めて考えさせられた。また、実習生の声を聞く事で第三者から求められる事が何か、どう見られているのかが理解できた。園に戻ったら「挨拶ができる人」のスライドと「職務遂行に必要な力」、成長過程の五段階のスライドを職員におろし、皆で共通理解したいと思った。</p>	<p>保育を毎日行っていると自分の保育観がどうしても凝り固まってしまう。生の実習生の声を聞いて、保育士になりたい学生がどのような事を望み、どのような園で働きたいのかを知りたい。</p>
<p>現場において上の立場になり、もう一度自分を振り返る良いテーマの話だった。保育現場は「生きる力」を充電する所という事で、そんな生き生きとしたところで子どもと接するにあたり、誇りを持って働きたいと思う。若い先生たちからも新しい情報を教わる謙虚な気持ちを私自身が持ち、長く共に働く仲間として認め合い、働く事ができる職場になるよう努めたい。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・経験年数ごとの研修 ・今回のテーマの研修を各園などですると園の職員全員で聞くことができ、職場全体の雰囲気良くなりそう。
<p>内容によっては参考になるもの、考えさせられる内容であった。</p>	<p>対象者をもう少しピンポイントにしてほしい。現場で働く人たちだけでなく、施設長などへの研修ももっと充実させて、みんなが働きやすい現場になるような人材確保支援事業であってほしい。離職防止は施設長の気持ち一つだと思う。こども未来課の方の話の必要性は感じられない。</p>
<p>対人関係におけるスキル（アサーションなど）について、そしてマネジメントするうえでの職員への姿、教育する姿についてなど学ぶことができた。</p>	
<p>講話が保育者の職場文化とあったが、私の勤務している小学校に置き換えて聞いた。校種が違っても対峙している課題は同じだと感じた。管理職として今日聞いた話を参考にし、教職員が働きやすい雰囲気を醸成する努力をしていく。</p>	
<p>田山先生のライフワークバランスはすぐに自分で振り返ってみようと思い、いかにストレスを感じずに生活できるかを考えていく。川原先生の話はとても共感することが多かった。実習生もそこまで感じているんだという事実、現場のこと、すごく納得することが多く、川原先生の言うようにみんなができれば素敵な職場になると思う。</p>	

<p>実習生の本音が聞けて良かった。実習生の気持ちもくみ取りながら実習生からも最新の知識を学びたい。</p>	
<p>自分は三年目だが、同い年の一年目の先生とペアを組んでいる。相手は何もかもが初めてなので一から丁寧に教えているつもりだが、伝わっていない事もあり「どうしてできないのか」と勝手に決めつけているときもあった。講話を聞き、どんなことでも言ってあげられるようにもっと広い心を持ちたいと思う。</p>	
<p>ソーシャルサポートやアサーティブ型の自己表現など、これから先の人間関係やワークライフバランスを考えるうえで参考になった。保育現場や保育者の現状について知ることができたことで、今の自分を振り返るなどとてもいい研修ができた。</p>	<p>子どもたちを育てていくということで、今回のような研修はとても参考になる。また機会があればこのような研修会に参加したい。</p>
<p>サポートしてくれる、してあげる人がいることの大切さが分かった。仕事以外での充実度が仕事の向上になると思った。家庭の負担のバランスは、保育士は一人身が多いので少し参考にならなかった。自分達で分からないことを外部の実習生の目で見えて、なりたくない保育士という部分はとても参考になった。</p>	
<p>職場内でのコミュニケーションの取り方や関わり方について参考になった。</p>	
<p>対人関係についてももう少し詳しく（対応、対処方法）などを話してほしかった。保育現場での保育士をどう育てていくのか、教えてもらった気がした。本当に働きやすい保育現場を目指して保育士一人ひとりの気持ちを受け止めながら明るい職場づくりが大事だと思った。明るく楽しく聞けた。</p>	
<p>今日は自分自身を見直す良い機会となった。まず自分が心も体も健康でないといけなないので、ガチガチになりすぎず心に余裕を持つことが大切と思った。職場の仲間とコミュニケーションをうまくとり、お互い認め合い、受け入れ、子どもたちにとって良い環境になりたい。</p>	
<p>仕事をしてく中で大切なことを学んだ。改めて考えるきっかけになった。これからの仕事と家庭の両立をするうえで参考にしたい。</p>	

表V-5. 研修会アンケートの記述回答（島原会場）

1 本日の研修会についての感想（記述）	2 研修会全体に関わること及び今後希望する研修や意見・質問等（記述）
<p>園のために職員のことを、と思い参加したが、まず自分のストレスコーピングをチェックし、コーピングリストを作りたい。信頼できる管理職、職場を作りたい。吉田先生の話をもた聞きたい。</p>	
<p>いろいろな保育者がいて、自分の得意分野を高めて自信を持ち、うまく活かせればと良いと思った。今置かれている立場でストレスに感じていることも多く、気晴らし型コーピングを活用していけるようになるとともに、皆が安心して働ける職場づくりを目指したい。</p>	
<p>ワールドカフェスタイルのこと、若い人への支援方法、最後のコーピングリスト作りなどは職場に持ち帰り、実際にやってみたい。</p>	<p>県内トップの大学教授の話が聞いて嬉しかった。国、県レベルで保育教育業界にどのような期待をもって人材育成に力を注いでいるかを理解することもできた。今後、最新の発達障害についての理解のための研修を受けたい。</p>
<p>吉田先生の講義を受けてストレスをマネジメントすることの大切さを感じた。その中でストレスコーピングをして自分を自分で助ける方法を探していくためにコーピングリストを作ってみようと思う。そして他者ともコミュニケーションをとり、気持ちを共有し、互いに理解していけるようにしたい。ぜひ園に来て話をしてもらいたい。</p>	
<p>同僚と悩みを話したり、子どもたちの様子を話したりすることは大切なのだと思った。意識して取り組みたい。コーピングリスト作りなどできることを実践したい。</p>	
<p>園での同僚との仕事の仕方について学ぶものがあった。若手の先生が人間関係に悩んでいて、相手の嫌な部分しか見えてない事が多かったので今回学んだ事を自分の中でもう一度復習してゆっくり伝えていきたいと感じた。チームワークを高めていくヒントもたくさんあり、勉強になった。</p>	
<p>自園は21～67歳の計32名で保育をしている。コミュニケーション、とても難しいが皆とても仲が良く、日ごろからチーム保育「協</p>	

<p>力性」を大切にしており、助け合いながら日々を送れている事に感謝している。毎月1回必ずグループ討議を行い共有を大事にしている。</p>	
<p>吉田先生の研修会に以前参加し学びが多かったので今回も期待して来た。研修会の中で自分がストレスの塊という事が分かり、そのストレスから逃げるばかり考えていた。自己理解ができた後の吉田先生の言葉は大変ありがたかった。吉田先生の研修会にまた参加したい。「閉塞的な職場」を逆手に取り、「互いに支え合い、高め合っていく協働的な関係」を作っていく、本当に大切だと思う。自分のコーピング方法を知り、その時々で正しく選択していけるようにしたい。</p>	<p>保育士、幼稚園教諭を養成する学校に勤務している。自分自身、今後も保育・教育・施設（児童福祉施設、障害に関する施設等）に関する事を学んでいきたい。上記に関する研修会、講演等があれば是非参加させてほしい。（こども未来課のHPをチェックしたらいいか？）</p>
<p>「職員の中に多様性があるといい」「声を出して笑ったりできる雰囲気づくり」等、心に留め園へ帰りた。今の自園は恥ずかしながら閉鎖的であると思っている。最悪の事態を避けるためにみんなで解決策を探し、風通しの良い職場作りをと毎日考えている。</p>	
<p>近年、様々な困り感を持つ児童を迎え、個別支援も多様化していることから、幼保・小の連携が必要だと感じている。今回の研修で少しでも幼保の先生方についての知識を広めたいと参加した。とても参考になった。今後の支援に、連携のために活かしていきたい。</p>	<p>質疑を含め、休憩が5分程度しかなかったので、せめてあと5分取ってもらいたかった。</p>
<p>吉田先生のストレスの対処法等を聞いて、これからいろいろと試してみようと思った。大変勉強になった。楽しい講義だった。</p>	
<p>自己表現のパターンなどで自分のパターンをある程度知ることによって客観的に自分を捉えることができそうで、今後の生活や仕事に活かせそうだった。吉田先生のストレスに関する話はとても現実味があり、ユーモアある話し方がとても興味深かった。</p>	
<p>自分でセルフチェックして色々なストレス発散の方法を教えてもらったので、実践して自分自身も周りの人も楽しくできるようにしていけたらと思う。</p>	

<p>ワークエンゲージメントについて、職場で皆に伝えたいと思った。</p>	<p>今回の研修はとても良かった。とても参考になった。楽しいと思えること、考えてみたいと思う。</p>
<p>色々な問題が起きる日常の学校で、日々悩んでいる。特に保護者との関係で難しいことが多く、きつい。「自動思考を止める」という話はとても参考になった。試してみたい。</p>	<p>友田明美先生（脳科学）の講演をしてもらいたい。</p>
<p>職場でアサーティブ型の自己表現を有効的に活用していきたい。また、問題を解決する対処「3つの手」はぜひ職場でも実践していきたいと思う。ストレス軽減のいろいろな方法を教えてもらったので試してみたいと思う。コーピングリスト、作ってみようと思う。</p>	
<p>ストレスを軽減するために自分の考え方や受け止め方を変えたり、気晴らしをしたりしてとにかく自動思考を止める方向に持っていくように自己コントロールしていける人間になろうと思う。4月から新しい職場になるので相談できる管理職、話せる仲間を作って楽しく仕事ができるように努力していく。</p>	
<p>ストレスコーピングについて一つずつ具体的に考える中で、少し気持ちがすっきりとしたり、冷静になれるような気持ちがした。</p>	
<p>来て良かった。自動思考の実感があったが、そういう言葉があったのだと知った。すぐにいろいろ活用できそう。</p>	
<p>ストレスを取り除くのではなく、上手にコントロールできるようになりたい。園の先生にも伝えて同僚性を高めていきたい。</p>	
<p>たくさんの現場の職員に聞いてほしい内容だった。</p>	
<p>今、職員への伝え方に悩んでおり悪い方にとられないか等、人間関係にすごく不安を抱えている。職員の中には自動思考の先生がいて、まさに周りが巻き込まれ園の雰囲気が悪い。今回の研修で学んだストレスコーピングを園内研修等で取り入れ、全職員が働きやすい職場作りに努めていきたい。</p>	
<p>ワークライフバランスの講義は専門的な言葉が多くピンとこなかったが、説明を聞いているうちに内容が理解でき、仕事に役立っている。</p>	<p>吉田ゆり先生の講義は現場の事も理解して話してくれるのでとても分かりやすく同調でき勉強になった。保育会での研修をお願いしたいと思</p>

<p>きたいと思った。アサーティブ型の自己表現は自分も相手にとってもとても良いことだと思う。</p>	<p>う。パワフルな話し方でとても良く伝わってきた。</p>
<p>ストレスに対しての向き合い方がとても参考になった。</p>	
<p>具体例が多く良かったと思う。</p>	
<p>ワークエンゲージメントやコーピングなど、専門的な用語も教えてもらい参考になった。保育現場の課題として「多様性の時代なのに保育現場の多様性が進まない」という言葉が心に残った。</p>	
<p>吉田ゆり先生の話は思わず自分の事かと思うところがたくさんあり、ストレスを軽減する方法として活用してみようと思う。また職場で責任ある立場にいる者として、先生たちの働きやすさというものも考えていきたい。個人的には管理者との関わりが一番難しい。</p>	<p>また吉田先生の研修に参加したい。</p>
<p>働き手が少なくなってきた中で、社会としてより個人の生産性を求められていると思った。それを高めるためには色々なことに対してのスキルや適応能力が必要となってくるが、どう対応していくかが重要だと改めて思った。対応力の幅が広いと、より生き方の多様性の時代に生きやすく働くことができると自覚することができた。</p>	<p>研修の案内の島原会場の電話番号で現地を探すと他のところが出てきた。</p>
<p>上司の先生方にも聞いてもらいたい内容だった。今年で離職する身としては、新しい職場で新たに挑戦するための活力となる内容だった。</p>	
<p>アサーティブ型の自己表現、職場や家庭でも取り組んでいきたい。ワークエンゲージメントが高いのが50代というのは充実しているからだと思う。経験、職場でのポジションともに。コーピングリスト作りに取り組んでみようと思う。</p>	
<p>二つの講義どちらもとても参考になった。吉田先生のコーピングリスト、ストレスの話は特に納得できるものが多く、自分のコーピングリストを完成させたいと思えた。</p>	

<p>幼稚園だけでなく小学校の現場でも自分自身にも活用できる内容だった。所属職員にもストレスがあることを再認識できた。共済組合のストレスチェックをどんどん進めなければと思った。</p>	<p>自分自身、幼稚園の免許や保育士の資格を持っているものの、現場経験がないため知識やスキルを常に新しいものにすべく、研修会等があれば参加している。自分は幼児心理学修了なのでその分野の話も聞いてみたい。</p>
<p>二講演ともとても参考になった。特に吉田先生のストレスとの向き合い方や職場環境の作り方は興味深かった。</p>	<p>長崎市でも研修してもらえれば多くの職員が参加できるのではと思った。</p>
<p>ストレスのセルフチェックについて考えてみようと思った。自動思考に気づかなければと思った。</p>	

まとめ

表V-4、表V-5の記述回答でも、理論に基づくワークライフバランスの話が聞けたこと、ストレスの把握、現場に即した対人関係の取り方、コーピングの仕方を学べたことなどが記述されていた。これらの意見から、参加者が幼稚園等における対人関係の改善、ストレスへの対処法などを学ぶ機会となったことが窺われる。

研修の中でグループワークがあり、自身の経験について多く話す場面があったことで、他の教諭の話聞く機会が持てたり、お互い共感しあう機会ができたことがストレス軽減につながる可能性があることが意見の中に示されていた。

研修会で学んだことをすぐに明日からやってみたいという意見があり、このような研修会の内容を求めている教諭が多いことがわかった。

対人関係及びマネジメントスキルについて学ぶ研修会

幼稚園等での人間関係、ワークライフバランスについて

早稲田大学人間科学学術院
田山 淳

1

職場いきいき度は？

2

この17の質問は、仕事に関してどう感じているかを測定したものです。各文をよく読んで、あなたが仕事に関してそのように感じているかどうかを判断してください。そのように感じたことが一度もない場合は、0（ゼロ）を、感じることがある場合はその頻度に応じてまる数字（1はほとんど感じない、2めったに感じない、3時々感じる、4よく感じる、5とてもよく感じる、6いつも感じている）を記入してください。

1. 仕事をしていると、活力がみなぎるように感じます。 （活力が）
2. 自分の仕事に、意義や価値を十分に感じます。 （意義が）
3. 仕事をしていると、時間がたつのが遅いです。 （時間感）
4. 職場では、元気が出て精力的になるように感じます。 （活力が）
5. 仕事に熱心です。 （熱意が）
6. 仕事をしていると、他のことばかりで忘れてしまいます。 （記憶力）
7. 仕事は、私に適合してきてくれます。 （適応が）
8. 朝に目覚めるとき、多岐にわたる仕事を、よい気持ちでこなせるように感じます。 （活力が）
9. 仕事に没頭しているとき、空想が湧いてきます。 （想像力）
10. 自分の仕事に誇りを感じます。 （誇りが）
11. 私は仕事にのめり込んでいます。 （没頭が）
12. 長時間働くことで、働き続けることができます。 （持久力）
13. 仕事によって仕事は、意義をみだせるものである。 （意義が）
14. 仕事をしていると、やる気になっていきます。 （意欲が）
15. 職場では、気持ちの切り替えが容易です。 （切り替えが）
16. 仕事から頭を切り離すのが難しいです。 （没頭が）
17. ことがうまく進んでいないときでも、辛抱強く仕事をします。 （忍耐が）

* 転載元

3

表：性別・年代別によるVMIQ（対人関係）の平均値と標準偏差（年代別は10歳未満から10歳以上まで）

年齢	性別(VMIQ)			職業(Employment)			性別(Employment)			対人関係		
	男性	女性	合計	男性	女性	合計	男性	女性	合計	男性	女性	合計
10-19	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0
20-29	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0
30-39	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0
40-49	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0
50-59	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0
60-69	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0
70-79	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0
80-89	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0
90-99	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0	Mean: 10.0

4

疲労度（精神面）は？

5

K6:メンタルヘルスの評価に広く活用される心理テスト 国民生活基礎調査(厚生労働省)に活用されている

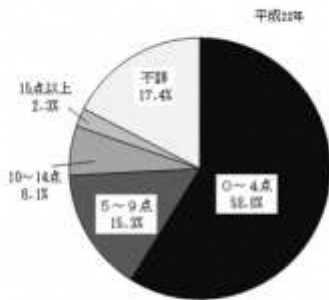
K6-精神的苦痛(Psychological distress)のテスト

過去 30 日の間にどれくらいこの程度で次のことがありましたか。当てはまると思う数字を○で囲んでください。

	ない	少し	かなり	たいてい	いつも
1. 神経過敏に感じましたか	0	1	2	3	4
2. 絶望的だと感じましたか	0	1	2	3	4
3. そわそわ、落ち着かなさを感じましたか	0	1	2	3	4
4. 気分が沈み込んで、何が起こっても気が晴れないように感じましたか	0	1	2	3	4
5. 何をしても骨折りがたと感じましたか	0	1	2	3	4
6. 自分は価値のない人間だと感じましたか	0	1	2	3	4

6

国民生活基礎調査（平成22年度データ）－5年に1度の調査



注：入籍者は含まない

出典：厚生労働省HPより（ホーム > 各種統計結果 > 平成22年国民生活基礎調査の概況>4 こころの状態）

(単位：%)

	総数	0～4点	5～9点	10～14点	15点以上	不詳
総数	100	58.8	15.3	6.1	2.3	17.4
12～19歳	100	71.8	14.6	5.7	2	5.9
20～29	100	60.9	18.1	8.4	3.6	9
30～39	100	62.6	18	7.7	3.3	8.4
40～49	100	61.2	18.7	7.8	2.9	9.4
50～59	100	59.6	17.2	6	2.1	15.1
60～69	100	57.3	11.7	3.8	1.3	25.9
70～79	100	48.8	10	3.9	1.2	36.1
80歳以上	100	43.4	12.4	5.8	2.3	36
(再掲)	100	49.4	10.7	4.2	1.5	34.2
65歳以上						
75歳以上	100	45.1	11.2	5.1	1.8	36.8

長崎での仕事の継続意志調査

【対象：就学前の子どものケアに関わる労働者】

Observational Study

Medicine

Factors associated with preschool workers' willingness to continue working 2018

Jun Tayama, PhD¹, Yui Yoshida, PhD², Hyodori Iwanaga, PhD³, Aiko Takahagi, MPH⁴, Sato Yuriko, PhD⁵, Aiko Imamura, MD, PhD⁶, Akiro Shimizu, PhD, Susumu Shioda, MD, PhD^{6*}

Abstract

In industrial countries, the future rate of preschool workers is extremely high and may represent a social problem. Consequently, it has become important to provide stable job and additional environments for this population. Several factors related to working preschool workers are known to affect turnover intention; however, the specific factors related to turnover intention among preschool workers have not yet been clarified. Considering this, the objective of the present study was to determine factors associated with preschool workers' willingness to continue working.

The participants of this study were 1137 preschool workers based in Nagasaki Prefecture, Japan. Multivariate logistic regression analysis was used to analyze the participants' data, with willingness to continue working for 5 years or more set as the dependent variable.

Analysis of the results for all subjects clearly showed that males, older age, good mental health, high number of social supports, and good work engagement have a positive effect on willingness to continue working. Further, analyzing the participants in terms of age revealed that for preschool workers older 30 years, male sex, good mental health, high number of social supports, and good work engagement are positively related to willingness to continue working. Meanwhile, for those over 40 years, it was found that permanent employment and good work engagement act positively in this regard. Thus, work engagement was the only common factor between preschool workers under 30 and over 40.

The findings of this study indicate that it is desirable that the factors associated with willingness to continue working among preschool workers differ between younger and older professionals. These findings underline the importance of considering age category when attempting to increase such professionals' willingness to continue working.

Abbreviations: OR = odds ratio; OR (95% CI) = Odds Ratio (95% confidence interval).

Keywords: mental health; preschool worker; social support; turnover intention; willingness to continue working; work engagement

長崎県内の幼稚園教諭・保育士 (n=1,137) を対象とした研究
-5年以上にわたって仕事を続ける意欲-

変数	3年以上にわたって仕事を続ける意欲のある者の数	Univariate OR OR (95% CI)	Multivariate OR OR (95% CI)
年齢 (年)			
20～29	88/321	1.00 (referent)	1.00 (referent)
30～39	87/289	1.42 (1.09-2.03)	1.52 (1.03-2.24)
40～49	115/201	3.54 (2.45-5.15)	3.72 (2.48-5.63)
≥50	94/152	4.29 (2.86-6.49)	4.49 (2.81-7.28)
職業別			
正社員	282/645	1.00 (referent)	1.00 (referent)
契約社員	102/258	0.88 (0.66-1.19)	0.70 (0.48-1.01)
メンタルヘルス			
良好 (K6<13)	367/829	1.00 (referent)	1.00 (referent)
不良 (K6≥13)	17/94	0.28 (0.16-0.47)	0.37 (0.21-0.66)
ソーシャルサポートの量			
0-1	17/88	1.00 (referent)	1.00 (referent)
2-3	151/372	2.08 (1.19-3.65)	2.64 (1.39-5.25)
4-5	249/347	2.30 (1.30-4.25)	2.48 (1.29-4.95)
≥6	67/133	3.01 (1.61-5.68)	2.72 (1.33-5.76)
ワークエンゲイジメント			
四分位1 (低い)	42/231	1.00 (referent)	1.00 (referent)
四分位2	87/231	2.72 (1.78-4.20)	2.56 (1.65-4.04)
四分位3	106/231	3.82 (2.52-5.87)	3.53 (2.27-5.58)
四分位4 (高い)	145/230	8.28 (5.43-12.80)	6.67 (4.21-10.73)

Tayama, Yoshida, Iwanaga, et al., 2018

ワーク・エンゲイジメントとは何か?

定義

“ワーク・エンゲイジメントとは、仕事に関連するポジティブで充実した心理状態であり、活力、熱意、没頭によって特徴づけられる。”

Schaufeli et al. (2002, p. 74)

ユトレヒト・ワーク・エンゲイジメント尺度

• **活力**
職場では、元気が出て精力的になるように感じる

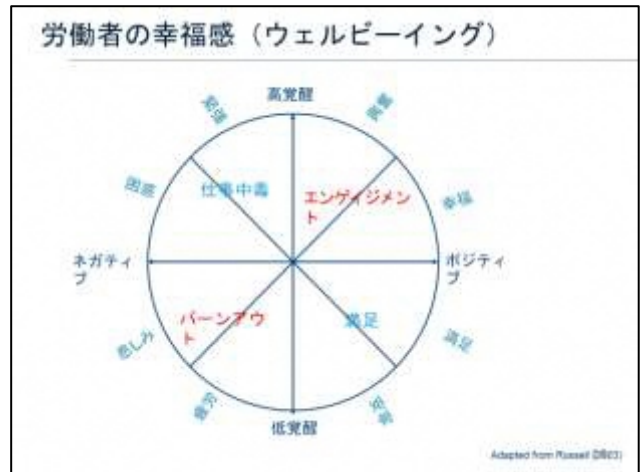
• **熟意**
仕事に熱心である

• **没頭**
仕事をしていると、つい夢中になってしまう

1. 仕事をしているとき、活力が湧いてくる。(1-5程度)
2. 自分が仕事に、感情や関心を注ぎたい。(1-5程度)
3. 仕事をしているとき、時間を忘れてしまう。(1-5程度)
4. 職務では、自分の得意分野を最大限に発揮したい。(1-5程度)
5. 仕事は面白くない。(1-5程度)
6. 仕事をしているとき、集中して作業ができてしまう。(1-5程度)
7. 仕事に、思い入れをもてる。(1-5程度)
8. 仕事にやりがいがある。(1-5程度)
9. 仕事に没頭しているとき、時間を感じない。(1-5程度)
10. 自分が仕事に誇りを感じる。(1-5程度)
11. 自分が仕事に誇りを感じる。(1-5程度)
12. 自分が仕事に誇りを感じる。(1-5程度)
13. 自分が仕事に誇りを感じる。(1-5程度)
14. 自分が仕事に誇りを感じる。(1-5程度)
15. 自分が仕事に誇りを感じる。(1-5程度)
16. 自分が仕事に誇りを感じる。(1-5程度)
17. 自分が仕事に誇りを感じる。(1-5程度)
18. 自分が仕事に誇りを感じる。(1-5程度)
19. 自分が仕事に誇りを感じる。(1-5程度)
20. 自分が仕事に誇りを感じる。(1-5程度)

Schaubel et al. (2000)
Schaubel et al. (2000)

27の項目による平均は以下より入手できる www.cedricschaubel.nl
2019年から私の標準化用調査に盛り込まれている



どんなことが明らかになっているか。

仕事の要求度

- 仕事の過度の負担
- 情緒的負担
- 仕事と家庭との葛藤
- 対人葛藤
- 役割ストレス
- 将来の仕事の不安性
- 官僚化、お役所主義
- 再組織化

量
質
組織

Schaubel & Tans (2007)

仕事の資源

- 仕事のコントロール
- 仕事の多様性と責任
- 承認
- サポートとコーチング
- パフォーマンス・フィードバック
- 学習と成長の機会
- 意思決定への参加
- 組織公平性

仕事
社会
成長
組織

Schaubel & Tans (2014)

個人の資源

- 情緒の安定性
- 外向性
- 誠実さ
- 楽観性
- 自己効力感
- 自尊感情
- 達成努力
- 情動知能

For reviews see: Simpson (2004); Schaufeli & Salanova (2008); Schaufeli & Takan (2013)

19

サポートを強化する

ポイント

- サポート数を増やす
- “満足できるサポート”
とは何なのかを具体化する



ソーシャル・サポート

心配事などを相談したり気持ちを打ち明けたり、頼りにできる人がいる

- ①妻または夫 ②子ども
③親 ④兄弟姉妹
⑤叔父叔母いとこなど
親戚 ⑥サークル仲間

(例：お茶、花、踊り)



ソーシャル・サポート

ソーシャルサポート欠如が抑うつ症状発生に及ぼす効果
(1年間の前向きコホート研究)

ソーシャルサポートの内容	オッズ比 (95%CI)
1) 困ったときの相談相手	3.1 (1.6-6.0)*
2) 体の具合が悪いときの相談相手	2.2 (1.1-4.3)*
3) 日常生活を援助してくれる人	1.4 (0.7-2.6)
4) 具合が悪いときに病院に連れて行ってくれる人	2.0 (1.0-3.9)*
5) 寝込んだときに身のまわりの世話をしてくれる人	2.7 (1.4-5.3)*

村田ら(1996)が作成した質問項目(信頼性係数0.88)。12は情緒的サポートの研究
的利用可能性。45は身体的サポートの利用率の可能性を反映。性、年齢、教育レベル
婚姻状況、同居状況、認知機能、身体疾患、身体機能、疼痛、主観的健康感を共変量
に投入した多変量補正ロジスティック回帰分析。*P<0.05

日本健康クラブ

これはぜひ身につけたい

ソーシャル・サポートの種類

情緒

評価

道具

情報

21



4種の ソーシャル・サポート

情報
情報提供 アドバイス

問題が間接的に
解決に向かう

情緒
話をじっくりきく 励ます

気持ちが安定する
やる気が起きる

24

4種の
ソーシャル・サポート

道具
手伝い 物を提供する

問題が直接的に
解決に向かう

評価
努力を評価して褒める
自信が深まる
積極的になれる

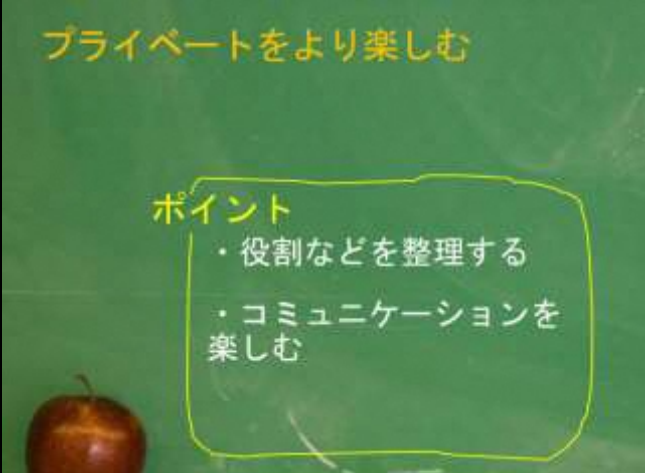


25

プライベートをより楽しむ

ポイント

- ・ 役割などを整理する
- ・ コミュニケーションを楽しむ



社会への参画
やりがい、達成感
経済面のゆとり
スキルの獲得
対人関係の充実

子の成長の楽しみ
親としての成長
リラックス・リフレッシュ
地域とのつながり

27

コミュニケーションとは

相手のメッセージを正しく理解する

自分

↻

相手

自分のメッセージを適切に伝達する

28

非主張型の自己表現

「私、風邪がみななの」

- あいまいな言い方
- できれば、相手に自分の気持ちや要望を察してほしいという表現方法
- 実際には何をしたいか相手に伝わらない
- イライラ、がまん、あきらめ

29

攻撃型の自己表現

「どうしていつも私ばかり家事をやってるの
風邪がみだっているのに」「おだもやって」

- 相手に非があると追及する表現方法
- 自分の要望は相手には伝わる
- 相手は非難され、怒りをぶつけられて不愉快になる
- けんか、トラブル

30

アサーティブ型の自己表現

「風邪がみだけど、持ち帰りの仕事と家事の残りがあるの。
どうしよう？（何かいい方法あるかな？）」

- 「私の気持ち」を相手に伝え、相手の意見を聴こうとする表現方法（相手の気持ちを尊重）
- 相手は考え、意を言う余裕をもてる
- 2人で問題解決を考えられる

31

回避型の自己表現

コミュニケーションそのものを避ける

人と人の気持ちも離れる

32

ご清聴頂きましてありがとうございました。

33

幼稚園の現場に即した 対人関係のストレス -ストレスを軽減するための工夫-

長崎大学
吉田 ゆり

保育者のストレスの特徴

多様性の時代なのに、保育現場の多様性はすずまない

- 時代とともに保育現場への要求が増大！！
- 子どもや保護者は多様性をさらに増してきている
(いろんな親、いろんな子どもがいて、対応が求められている)
- 閉塞的で変化の乏しい職場(ごめんなさい(涙))
 - ・自分の努力や取組が評価されにくい、評価がわかりにくい
(≒給料が低い、あがらない)(ごめんなさい(涙))
 - ・一定の保育者養成機関からの卒業生の集まり
 - ・まだまだ女性の多い職場
- 問題解決しようとするけれど、時間がない
目の前の子供と一日を過ごすだけで精いっぱい
- 保育への効力感が保てない、「やれそうだな」と思えない

保育問題は多様になってきた

- ・メンタルヘルス
- ・保護者対応
- ・保育実習への効果的対応
- ・保育の諸制度に関する基本的理解
- ・他部署との連携の仕方
- ・ICT活用に関する理解
- ・自分たちの抱えている課題・関連法令に関する基礎知識
- ・地域社会との連携
- ・保育の場そのものの変革

復習

ストレス反応が出るまでの流れと仕組み



ストレスマネジメントのPDCA



本日の目標

保育者の成長とキャリア・アップに向けて

- ・ 保育現場特有の人間関係のなかで自分がどうやって成長するのか
- ・ ストレスマネジメントを具体的に理解する
- ・ 自分に合ったコーピングを理解しよう

ストレス・コーピング -自分で自分を上手に助ける-

1. 保育者として成長・キャリアアップ！ (問題解決型コーピング)

ストレスの対象そのものに働きかけて、自分で努力して、あるいは周囲の協力を得て、問題解決を図ることでストレスを軽減する方法

例：“気になる子”がいるが、なかなかうまく指導ができず、イライラがたまってしまう

ポジティブなコーピング

- 「気になる子」の理解のため、例えば障害児保育、気になる子の保育にかかわる研修に積極的に参加する、本を買って勉強する
- 園長や主任、先輩や同僚にアドバイスを求める。
- 目標そのものを見直し、自分と子ども達成可能なレベルに落とし込み、ステップアップしていくをめざす。

後ろ向きなコーピング

- * 負担が大きい場合など、決して悪いコーピングではありません
- その子の担当から外してもらうなど、ストレスの対象を回避できるようにする

保育のなかで自分の得意分野 (専門性)を高める

近年の保育の重要な課題を、得意分野にする

- 気になる子、障害のある子どもの保育
- 子育て支援
- 保育カウンセリング
- 食育
- 環境構成
- 音楽や絵画などの芸術
- 保護者対応

得意分野にするためには

- ★ 研修を受ける
- ★ 関連する資格にチャレンジする
- ★ 巡回相談で専門家のコンサルタントを受け続ける
模索し、試行錯誤しつつも定期的なコンサルタントにより助言され、承認され、修正することで成長につながる

保育者の成長／キャリアアップ促進

自分のキャリアを考え、キャリアアップを図ることは、
保育におけるストレスを軽減／解消する

⇒ 保育者として成長できるチャンス！！

保育者としての専門性を高めることで

- ・保育者としての自信をつける
- ・幼稚園教諭・保育者等としての生きがいとする
- ・幼稚園・保育園等の中で「必要な存在」となる

保育者の成長障害/ 保育(指導)困難感を増幅する

○ 保育(指導)困難感の増幅

思ったように保育(指導)できないときに、感じるネガティブな感情が生まれ、継続する

○ 保育への効力感の低下

- ⇒ バーンアウト(燃え尽き)につながりやすい
- ⇒ 個々の事例としては早期離職の要因につながるのかもしれませんが(全体では実証できず)

保育者の成長のために

○ ナレッジ・マネジメント(知識経営)

ディープスマート

「その人の直接の経験に立脚し、暗黙の知識に基づく洞察を生み出し、その人の信念と社会的影響により形作られる強力な専門知識」
レナード他「経験値」を伝える知識

「実践共同体」「学び合う共同体」であること

共通の専門スキルや、ある事業へのコミットメント(熱意、献身)によって非公式に結びついた人々の集まり

保育が「学びあう共同体」であるためには

保育の「同じ知」をもつ共同体であることが同僚性を高めていく

2.安心できる職場づくり (社会的支援探索型コーピング)

社会的支援探索型コーピング:問題焦点型コーピングの一種
自助努力だけでなく、周囲の協力を求める
ストレス源になっている問題を一人で抱え込まないようにする

- 例:保育の方針について保護者が意見をたびたび言ってくる
- 学年、クラス(複数担任の場合)内、また管理職と状況を共有し、不測の事態が発生した際の対処法を作成し、共有しておく。(いつでも自分だけの失敗、自分だけ責められることのないように)
 - 成長しあい、いつでも相談できる風通しの良い人間関係・職場風土を作っておく。
⇒“同僚性”の有効活用
 - コンサルタント、地域の支援サービス、ベテラン保育者、あるいは弁護士、第三者委員など、第三者の手をバックアッププランとして用意しておく。

セーフティネットを整備することで、気持ちを楽にする

11

同僚性で解決 —学びあう職場風土を作る—

【同僚性】

職場の構成員が、互いに支えあい、高めあっていく協働的な関係

幼稚園では・・保育者同士が保育の質を高め問題解決に向かっていくために、チームとして問題に取組、互いに学びあう風土づくりの基盤になることを指す
同僚の保育者と自らの保育を振り返る作業により、風通しのよい職場を作っていくこと

12

同僚性がうまく生きる職場の仕掛けづくり

- 職員の多様性を活かす
 - ・年齢や経験の違う職員の配置・組み合わせ
 - 保育者個々の知識や経験を、チームで働くために活かす
- 若手が安心できる職場
 - ・経験の浅い保育者が発言できる機会を
 - ・困ったときにもSOS(援助要請)ができる
 - 若手が「守ってもらえる」と感じられること
- 園のめざすところ(理想とするところ)が伝わる

13

専門家の力をかりる

保護者との関係やトラブル

- 管理職か、コンサルタントや弁護士、第三者委員へ、組織として相談する(まずは管理職に相談)

指導困難な子どもの保育事例(コンサルテーション)

- カウンセラー、巡回相談の専門職(再び)

あくまでも“保育者の仕事”に助言をうける、ということで依存的にならないことが重要

14

自らのメンタルヘルスを維持するために

メンタルやからだの不調を感じて
“同僚性”で解決できないとき
(管理職や同僚に相談してもうまく変わらない)
自分でもどうにもならないとき
→ 個人的に社会的資源探索・活用
(後述)

「失敗したら私のせいにされちゃうんだ」
「誰も助けてくれないんだ」
「給料を下げられる」「やめさせられちゃうんだ」
と、保育者が思ってしまうのが一番不調につながりやすいです

15

信頼できる管理職と安心できる職場風土 の構築をめざそう

- 問題提起、職員の多くが共通のストレス源となることを、いかに“組織として解決するか”の仕組みづくりが重要

- 日常的な悩みや困りごとは雑談やちょっとした立ち話
が有効。これをうまく活用する。

- 解決できない組織体質への批判、誰かへの悪口が日常化・快感すると・・・
 - ・ゴールは「みんなで辞めるしかない」ことも多々あります
 - ・同調行動は最大の保身、と思い込んでしまう
 - ・誰かを守りたくても、自分を守ることで精いっぱい
→ 学校のいじめ問題とおなじ構造に陥らない

16

提案:新しい職場スタイル

◎若い人も自由に提案できるワールドカフェスタイルの会議はどうですか？

- ・なにかを決める会議には向かないので注意。
- ・4～5人で1テーブル。
- ・いくつかのグループがある時には、すべて同じぐらいの人数で
- ・20分ぐらいお話をしたら、1人以外は席を移動(ほかのテーブルへ)
- ・残った一人は、移動してきた人に先ほどの話を伝えてください
- ・真ん中に模造紙(お好きなポストイット(A2)とかを置いて、疑問やアイデアを自由に書き込みます)
- ・時間延長なし!! 批判なし!! 異なる意見・違う意見はあり!!
- ・最後に全体で共有。
- ・結論を出す場ではないので「それじゃなににもならないじゃないか」でOK!!

◎子どもの、おもしろかったこと、書いたこと、かわいいう動詞、すてきな場面を話題にして気持ち共有できるような場所や機会を確保するのはどうですか？

- ・お茶を飲みながらできるような雰囲気の良い場所は？
- ・一緒に、**声を出して笑ったりできる雰囲気づくりを!**
- 最近、教育の現場においても“笑いの効用”が研究されています
- もちろん、「子どもを笑いものにする場」になってはいけません
- 最近、先生たちの休憩室(例えば別棟など)にすることもあるようなので工夫を。

3.自分の考え・受け止め方を変える(情動焦点型コーピング)

認知的再評価型コーピング

ストレスの対象そのものではなく、それに対する自分の考え方、受け止め方を変えることでストレスを軽減する方法(情動焦点型コーピング)のなかでも、ストレスに対して、見方を変えて前向きにうけとめること。

- 例えは他人の人間関係で悩んでいる場合、こんなふうに考えてみると気が楽になります
- いつか自分も同じような経験が生かされて、後者者同士しよこのケースに対処できるようになると思ってみる
 - 自分や、自分の人は気が合うが、他の人は気が合わないのだから
 - 職場は自分が生活の場であってではないので、ここは自分も積極的に考えます。
 - 人間関係の機嫌をとるも、ラッキーであると考えます。
 - 誰かから自分の気持ちの表れで受けて止める。
 - 後向きとしての成長に向けて、勇気を持って受けたと考える。
 - 過去の成功体験を思い出し、自分ならきっとできるという勇気を思い出させる。
 - 上手くいかなかったとしても、よとして次の不安なわけではないと考える。

感情コントロール型コーピング

自分ではどうしようもない出来事によって生じた感情を、認知しつつも処理しようとする方法

- 感情発散型＝人に話することで怒めや動かしをもらい、気持ちを収める。
- 感情抑圧型＝心の中にしまっておく。

ポジティブシンキングができないとどうなるか

職場の人間関係に対して違和感を無理矢理説明

- ・あの人は○○(自分とは違う養成校)の出身だから
- ・○○の出身だから
- ・ひとりっこだから
- ・あの人は発達障害なんじゃないの？

感情的に解決しようとする

- ・あの人は好きになれないから

**職員の多様性のない職場は成長しない
保護者や子どもに対しても同じ**

4.感情を変換する(気晴らし型コーピング)

気分転換を図る、いわゆるストレス解消法

- ・それぞれのやり方がありますが、例を挙げると
- ・ おいしいものを食べる
- ・ 運動する
- ・ 趣味を行う
- ・ などがあり、ヨガや座禅といったリラクゼーションもここに含まれます。

自分のコーピングの方法を知り その時々で正しく選択する

ワーク:コーピングリスト作り

自分が楽しいと思えることを100個あげてみましょう!!

- ・ストレスフルでないとき、元気な時につくる
- ・できるだけ具体的な名前を入れる(人の名前、ものの名前など)
- ・やってみてうまくいなくても削除しない
- ・どんどん増やしていく(リストの最後は空欄で)
- ・具体的にできること(行動)をあげる
- ・したいことや自分への応援のことも入れて!

自動思考を止める

自動思考:

ある出来事に対する物事の考え方のパターン
通常の自動思考は日常生活を営むのに役に立つが、極端や飛躍的な解釈をするようなひずみがあると、頭の中でどんどんお話がつづいていき、止められなくなる症状となり、本人にとっては生きづらさやストレスになる

最も悪い展開

- 外側に向く:あることないことを誰かに話し散らす
- 一方的に愚口を言い募る

内側に向く:抑うつ気分になる

対処法

場所を変える、テレビをつけてみる、散歩する
誰かと話をする、コーピンググッズをつかうなど
自動思考に陥っているときには、その流れを断ち切る努力!

ストレスコーピンググッズ

世の中にはたくさんあります。感情を転換する



新しい方法: マインドフルネス (今日は知識だけ)

マインドフルネス

判断をしない(完全に受け入れる気持ち)

今、この瞬間を大切に生きる

マインドフルネス瞑想 (Jon Kabat-Zinn)

静座瞑想法、ボディスキャン、歩行瞑想法など

- ・マインドフルネスを取り入れている医療機関
- ・マインドフルネスを取り入れている心理療法期間
- ・マインドフルネスストレス低減法
- ・マインドフルネス認知療法

アプリやCDを使う方法(補助ツール)

たくさんあるので自分に合うものを探してみてください！！(あくまでも補助ツールですよ)

VI. 幼稚園等を対象とした調査研究 ～幼稚園教諭等の離職防止をねらって～

1. 調査背景

平成 29 年度、30 年度の「幼稚園の人材確保支援事業」の幼稚園教諭等の離職防止を考えるために行った調査で、幼稚園教諭等が離職をしようと思う理由が明らかとなった。

例えば離職理由は割合の大きなものから、「給与が安い」(17.0%)、「残業時間が多い」(16.2%)、「結婚、妊娠、出産」(11.1%)、「職場の人間関係」(9.8%)、「子どもや保護者対応の難しさ」(8.7%)が挙げられた(選択式、重複回答あり)。以上の離職に関する課題を改善しようと検討する際、「職場の人間関係」や「子どもや保護者対応の難しさ」の2つに関しては、職場での工夫や外部からの支援によって改善できる可能性があると考えられたため、令和元年は「職場の人間関係」、「子どもや保護者対応の難しさ」に着目して、離職につながる要因を検討することとした。(「子どもや保護者対応の難しさ」については、別調査で考察を行った。)

2. 調査方法

①対象

長崎県内の幼稚園教諭、認定こども園教諭、対照群として県内3地域(諫早市、佐世保市、対馬市)で就業している保育士に対してアンケート調査を実施した。アンケートの配布部数は、幼稚園 105 施設 870 部、認定こども園 100 施設 2493 部、保育所 114 施設 2308 部であった。

②調査項目

1. 属性、および勤務先特性
2. 仕事の継続の意思、その理由
3. 給与
4. 時間外勤務の状況
5. 職場が行っている業務内容の工夫
6. 今後行ってほしい業務内容の工夫
7. 職場内の人間関係について
8. バーンアウト尺度(22項目、7件法)
9. 保育士ストレス評定尺度(51項目、4件法)
10. ソーシャルサポート尺度(12項目、4件法)
11. コーピング特性簡易尺度(18項目、4件法)

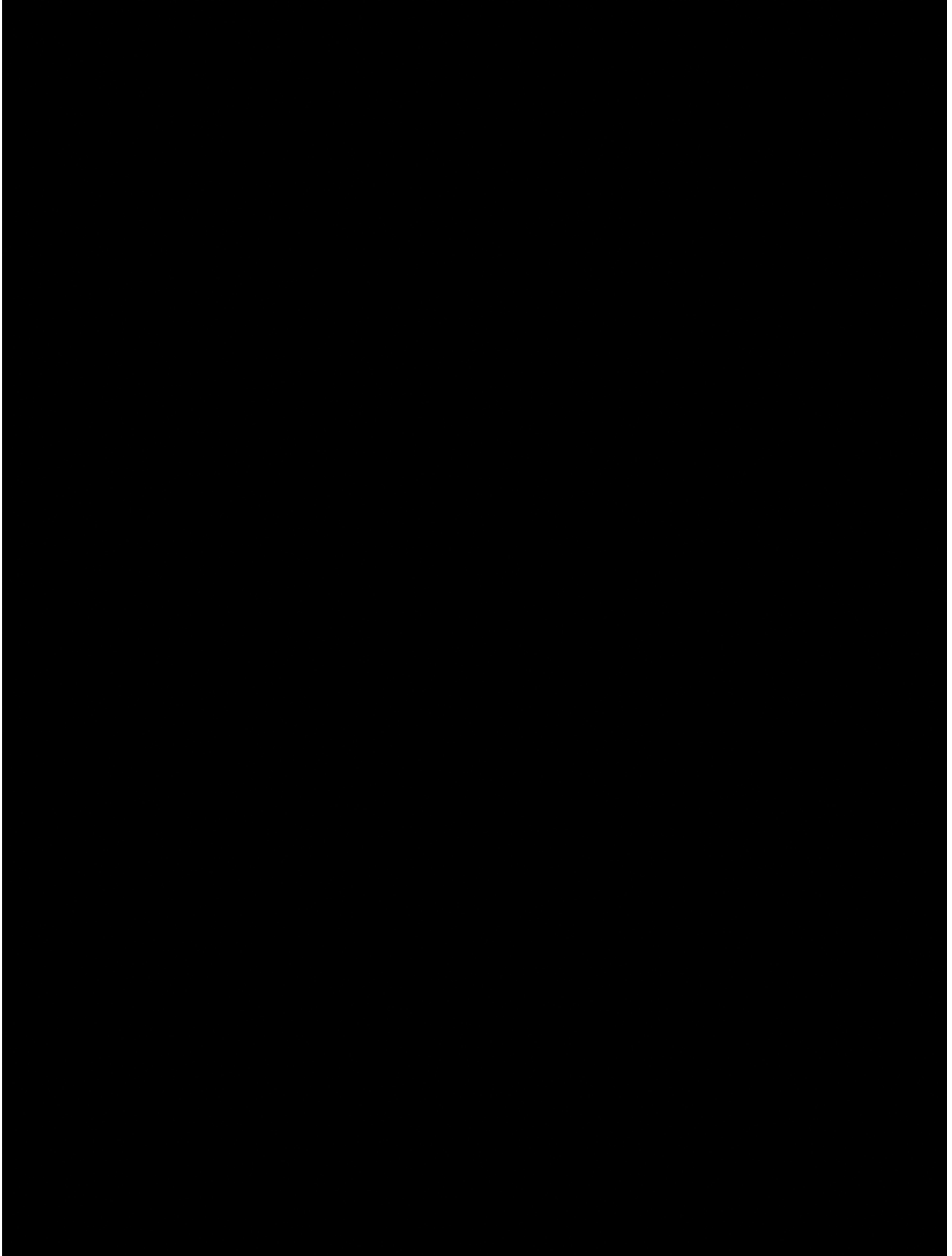
③調査方法

各幼稚園・認定こども園・保育所に在籍する教諭に対して園宛にアンケートを送付した。アンケートは無記名式であった。回答を行った後、アンケートは各自で個別の封筒に入れ封をして中身が確認できない状態で園で取りまとめ、長崎大学子ども心の医療・教育センターへ返送していただいた。

3. アンケートの結果

アンケートの回収部数は、幼稚園 166 部(19.1%)、認定こども園 920 部(36.9%)、保育所 758 部(32.8%)であった。

① 回答者の属性について
表VI-1. 対象者の属性



表VI-2. 対象者の勤務先の特性

属性	幼稚園 (n=166)	認定こども園 (n=920)	保育所 (n=758)
勤務施設の形態, n (%)			
公立幼稚園	37 (22)	—	—
私立幼稚園	129 (78)	—	—
公立認定こども園(元幼稚園)	—	41 (4)	—
公立認定こども園(元保育所)	—	51 (6)	—
私立認定こども園(元幼稚園)	—	362 (39)	2(0)
私立認定こども園(元保育所)	—	463 (50)	1(0)
公立保育園	—	—	74 (10)
私立保育園	—	—	679 (90)
その他	0	2 (0)	1(0)
受け持ちクラスの担任制度 (一人担任/複数名での担任, n (%))	97/18 (84/16)	170/424 (29/71)	79/437 (15/85)
加配職員の有無(いる/いない, n (%))	49/104 (30/63)	200/610 (22/66)	129/539 (17/71)
障害のある子ども的人数(n, mean±SD)			
クラス全員の数	17.64±6.87	18.29±8.06	18.66±8.76
発達障害(自閉スペクトラム症やADHDの診断あり)	0.41±0.75	0.42±0.99	0.14±0.44
身体障害(肢体不自由)	0.03±0.16	0.04±0.19	0.04±0.19
聴覚障害	0.01±0.09	0.01±0.10	0.02±0.15
視覚障害	0.01±0.09	0.01±0.10	0.01±0.10
知的障害	0.04±0.19	0.03±0.21	0.01±0.11
その他の障害	0.05±0.23	0.13±0.48	0.07±0.31
診断はついていないが、 発達障害の可能性のある子ども	1.08±1.54	1.45±1.90	0.81±1.52
その他特別な支援が必要な子ども	1.10±1.41	1.38±1.77	0.87±1.33
未診断を含め、発達障害の可能性のある 子どものクラス内割合	0.14±0.17	0.11±0.15	0.08±0.14

※「受け持ちクラスの担任制度」は回答のあった数の割合を示す

表VI-3. 幼稚園、認定こども園、保育所の発達障害児・気になる子どもの比率

		対象児数 (N)	発達障害等の 診断がある子 (%)	発達障害等の可能 性のある子 (%)	気になる子 (%)	回答した先生の人数 (N)
幼稚園		2064	2.23	5.81	5.86	166
こども園		11064	1.85	6.38	6.06	920
保育所	佐世保市	6270	0.43	2.70	3.08	405
	諫早市	2852	1.16	6.10	6.70	316
	対馬市	558	1.25	9.14	6.81	33
	保育所合計	9680	1.35	5.71	6.17	754

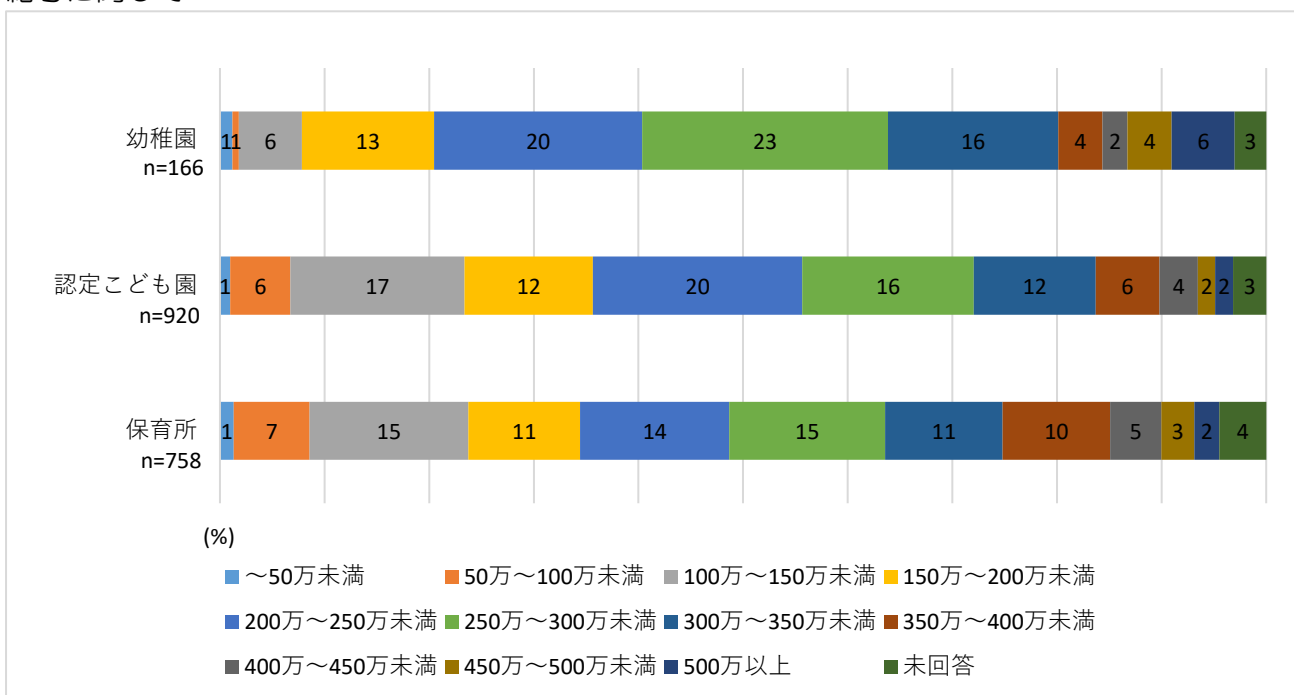
表VI-4. 勤務先の所在地

市町名	n			%		
	幼稚園	認定こども園	保育所	幼稚園	認定こども園	保育所
長崎	78	285	—	47	31	—
佐世保	16	143	405	10	16	53
西海	0	27	—	0	3	—
諫早	32	55	316	19	6	42
大村	11	137	—	7	15	—
雲仙	0	54	—	0	6	—
島原	0	43	—	0	5	—
南島原	4	59	—	2	6	—
平戸	2	12	—	1	1	—
松浦	0	5	—	0	1	—
五島	0	10	—	0	1	—
杵岐	6	4	—	4	0	—
対馬	3	22	33	2	2	4
長与	11	16	—	7	2	—
時津	0	1	—	0	0	—
佐々	0	0	—	0	0	—
東彼杵	0	17	—	0	2	—
川棚	0	13	—	0	1	—
波佐見	0	0	—	0	0	—
新上五島	0	0	—	0	0	—
小値賀	1	14	—	1	2	—
無記入	2	3	4	1	0	1
合計	166	920	758	100	100	100

表VI-1（対象者の属性）よりわかる幼稚園、認定こども園、保育所における共通点は、女性の数が圧倒的に多いことである。どの勤務先においても女性が大多数の職業の担い手であることがわかる。相違点としては、幼稚園教諭を構成する年代がそのほかと比較すると若いことである。家族の状況をみても幼稚園教諭や自身の親との同居や一人暮らしをしているものが合わせて過半数を超えることから推察できる。

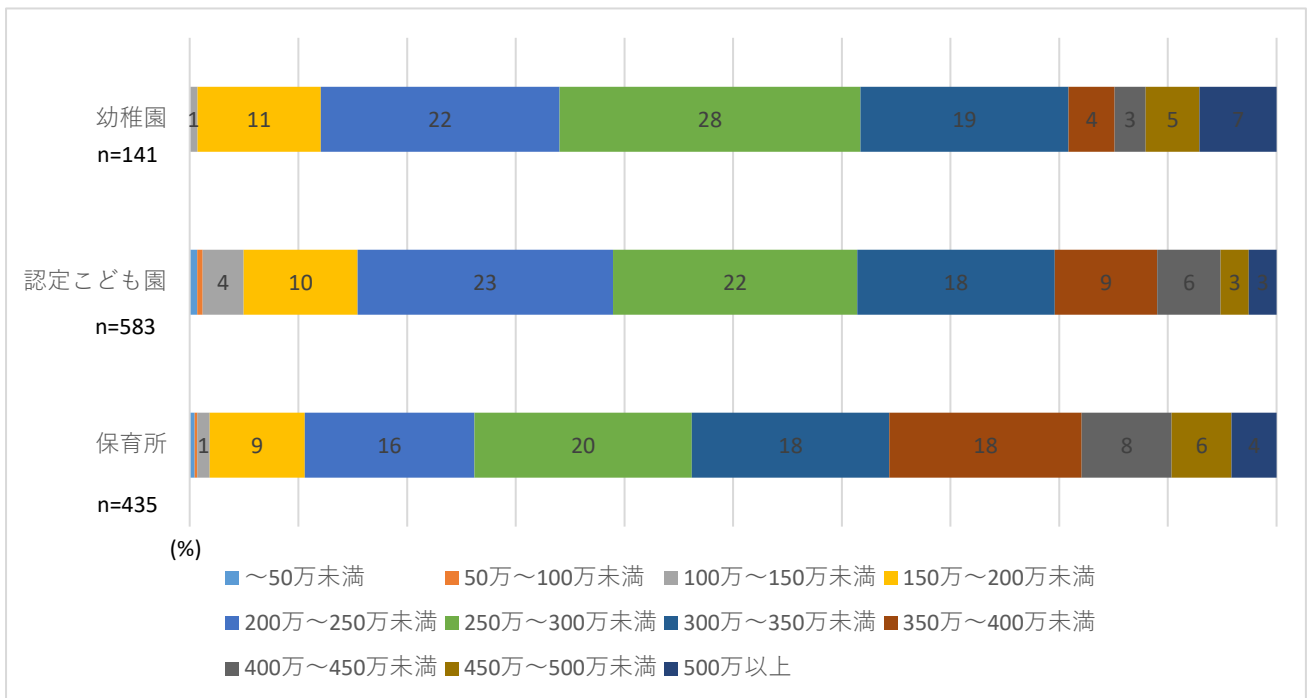
表VI-2（勤務先の属性）で注目すべき点としては、クラスの担任制度が幼稚園とそのほかでは異なる点である。幼稚園では8割以上の職員が一人担任であるが、その他ではその割合が低かった。

②給与に関して



図VI-1. 現在の年間の給与

図VI-1（現在の年間の給与）をみると年間150万~350万程度が過半数を超える。多くの幼児に関わる職種の平均の給与はこの範囲に収まる可能性が高いと考えられる。ただし図VI-1の結果は、正規職員、有期雇用職員、パート職員を含んでいる。以下の図2に正規職員の年間の給与をグラフにした。

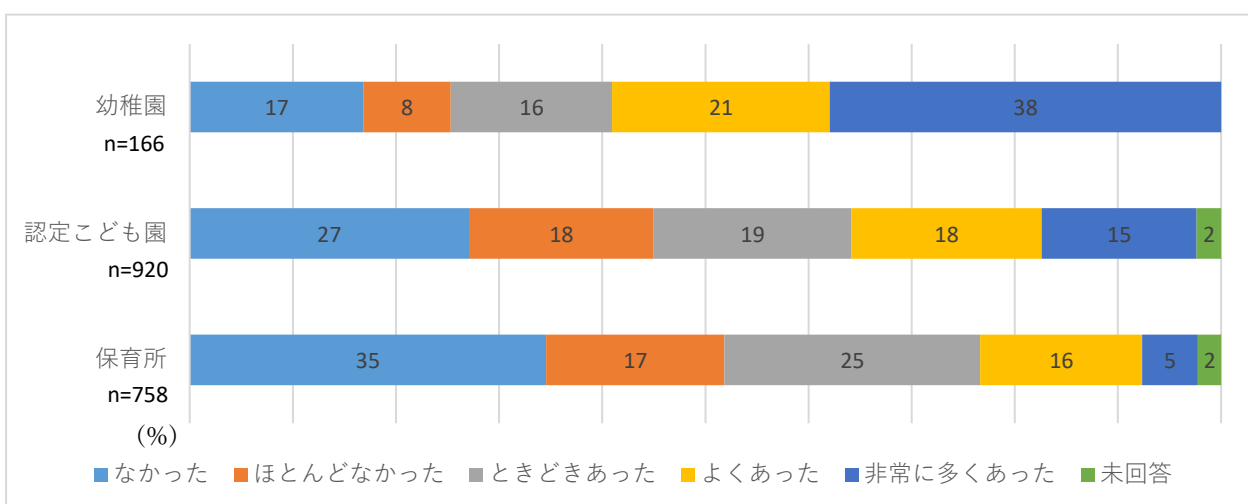


図VI-2. 正規職員における現在の年間の給与

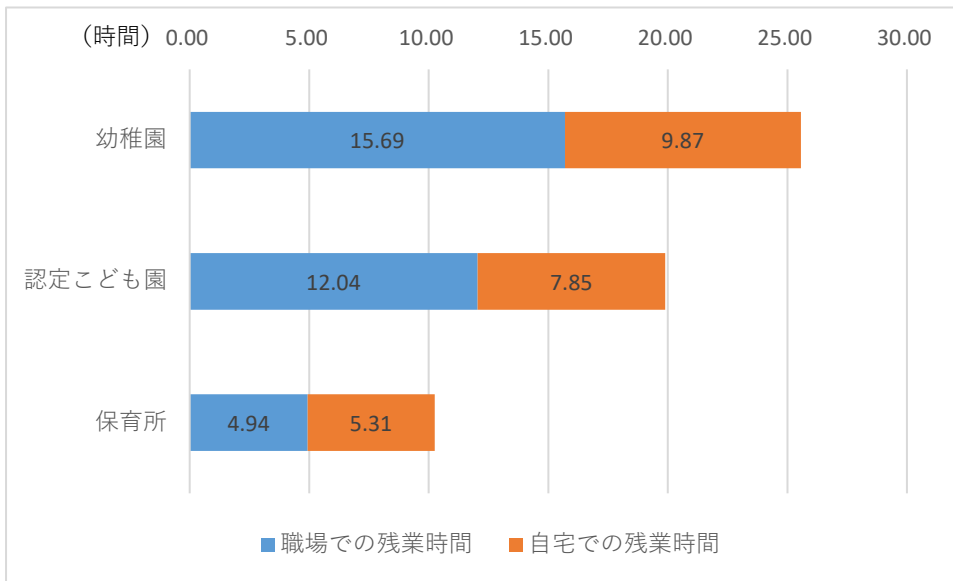
図VI-2（正規職員の年間給与）をみると、幼稚園、認定こども園の職員の給与は8割ほどが年収150万から350万のあいだに位置していたが、保育所だと6割程度に留まり、その代わりに350万から400万までの割合が20%近くにのぼっていた。これは表1（対象者の属性）でも述べた年齢の分布の違いが影響している可能性がある。若い世代が多い幼稚園、認定こども園の結果は対象となるものの年齢が低かったためこのような結果になったと思われる。

次に仕事に関する要因をみていく。最初に時間外勤務の状況を下記の図に表した。

③現在の業務の状況に関して



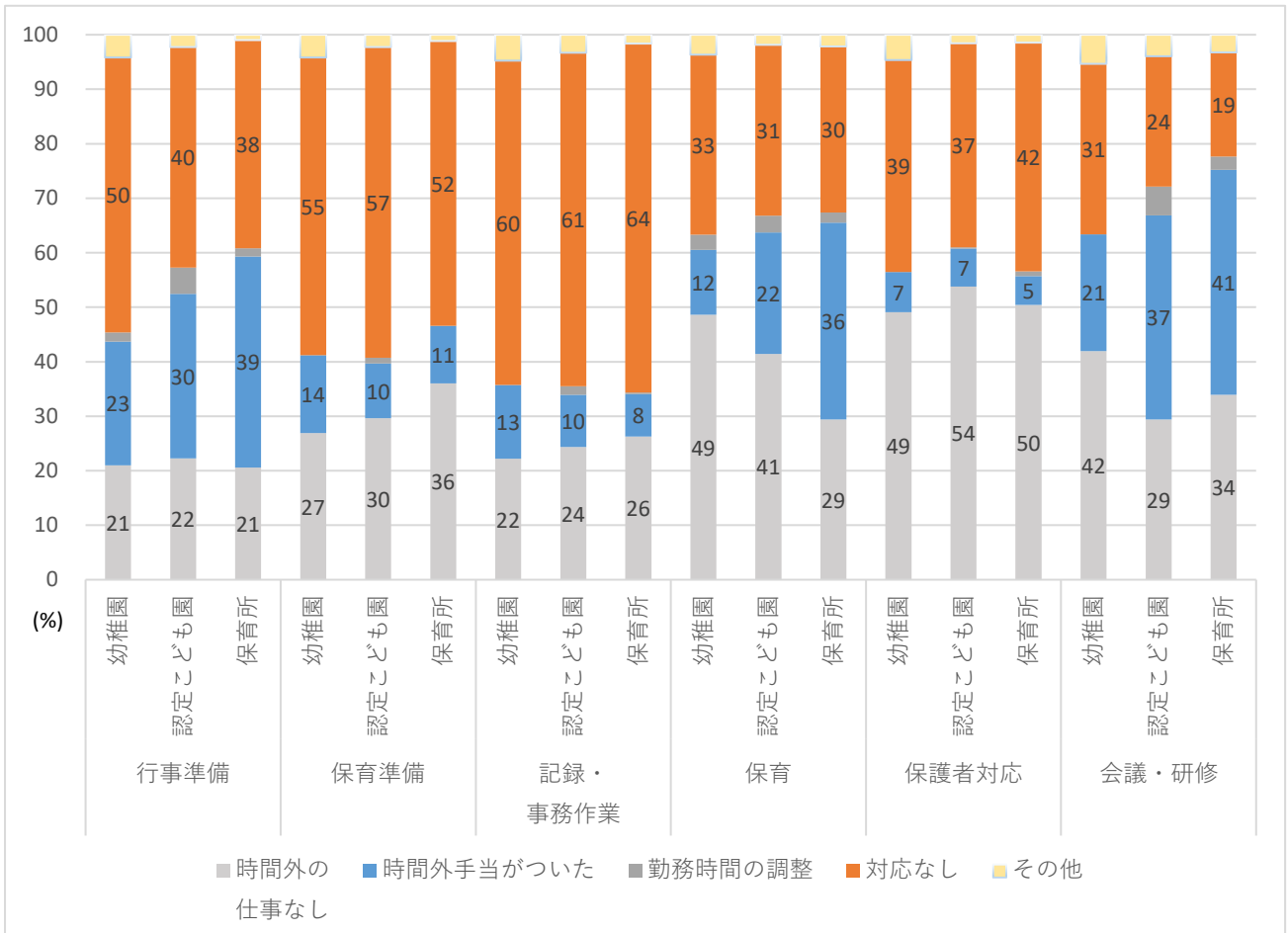
図VI-3. 直近30日間の時間外勤務の有無



図VI-4. 直近30日間での時間外勤務の時間

図VI-3（時間外勤務の有無）を見ると、7割以上の幼稚園教諭が残業に従事していることがわかる。また、そのうちの過半数のものが時間外勤務は「非常に多くあった」と回答をしている。さらに、図VI-4（時間外勤務時間の合計）をみると、幼稚園教諭の時間外勤務の時間がその他と比べると非常に多いことがわかる。特に、保育所と比較すると2倍以上の時間を時間外勤務に費やしており、その負担が大きいことが推察される。

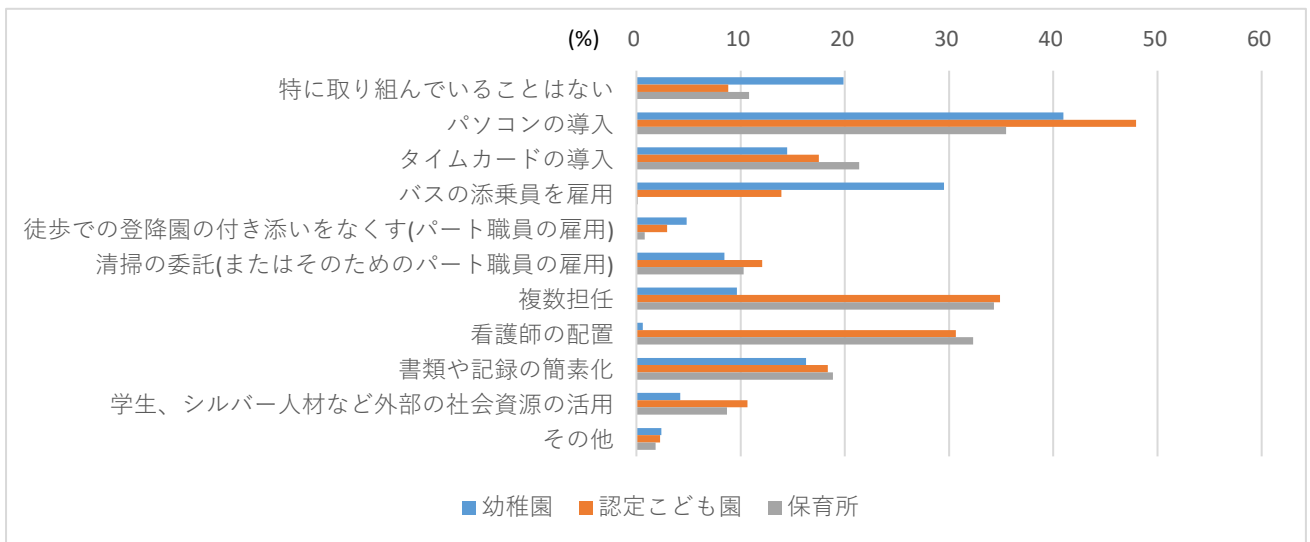
では、これらの時間外勤務に対してどのような手当てがなされているのか下記の図に表した。



図VI-5. 時間外業務の内容とそれに対する扱い（重複回答あり）

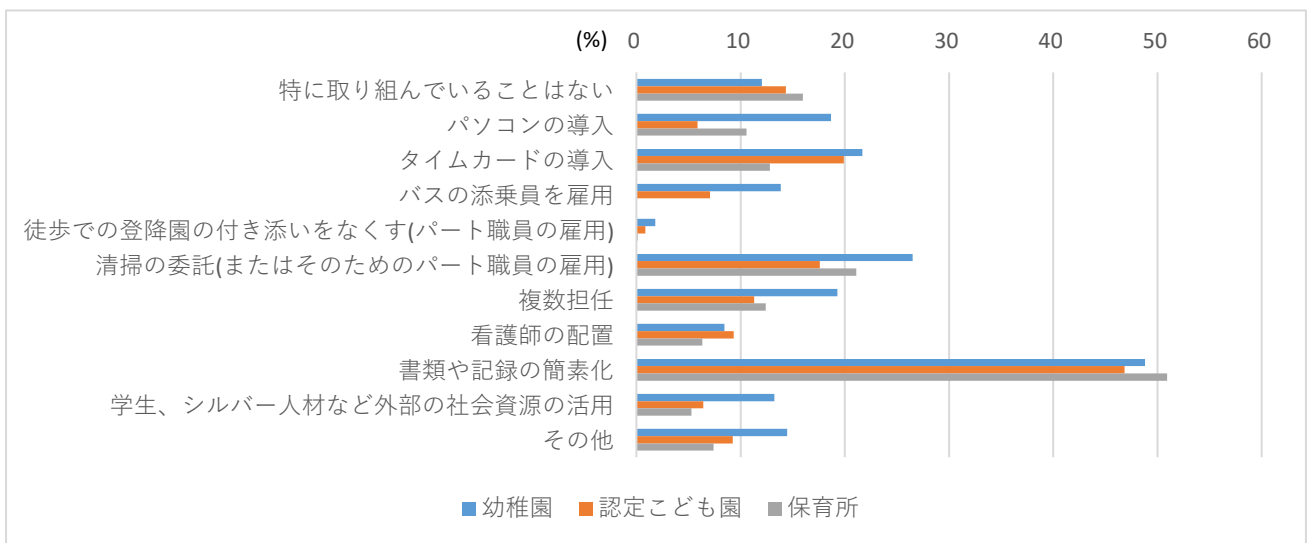
図VI-5（時間外業務の内容と扱い）より、どの勤務先であっても時間外の業務に対して十分な対応ができているとはいえないのが現状である。「記録・事務作業」「保育準備」「行事準備」では半数の時間外勤務に対して対応がなされていない。ただし、その中でもどの時間外業務についても幼稚園に関しては「対応がない」と回答した割合が高い。そのため、前述した時間外勤務の有無、時間外勤務の時間を合わせて考えると、幼稚園教諭の時間外勤務の負担は他の勤務先のものよりもより大きい可能性があるかと推察できる。共通の特徴として保護者対応については半数近くの園が勤務時間内に行うことが多数であった。異なる点として、幼稚園、認定こども園では保育のための時間外業務は保育所に比べると少ない。勤務する場所の形態によって、時間外勤務の扱いが異なる可能性がある。

これら、時間外勤務につながる業務を軽減するべく、実際に現場では何が行われているのか図VI-6に表す。



図VI-6. 職場で業務効率化、能率化のために現在行っていること（複数回答可）

図VI-6（業務効率化、能率化のための対策）より、実際に各職場では職員の負担を減らすための対策が程度に差はあるものの取られていることがわかる。さらに図VI-7に「今後業務効率化、能率化のために取り組んでほしいこと」を表す。

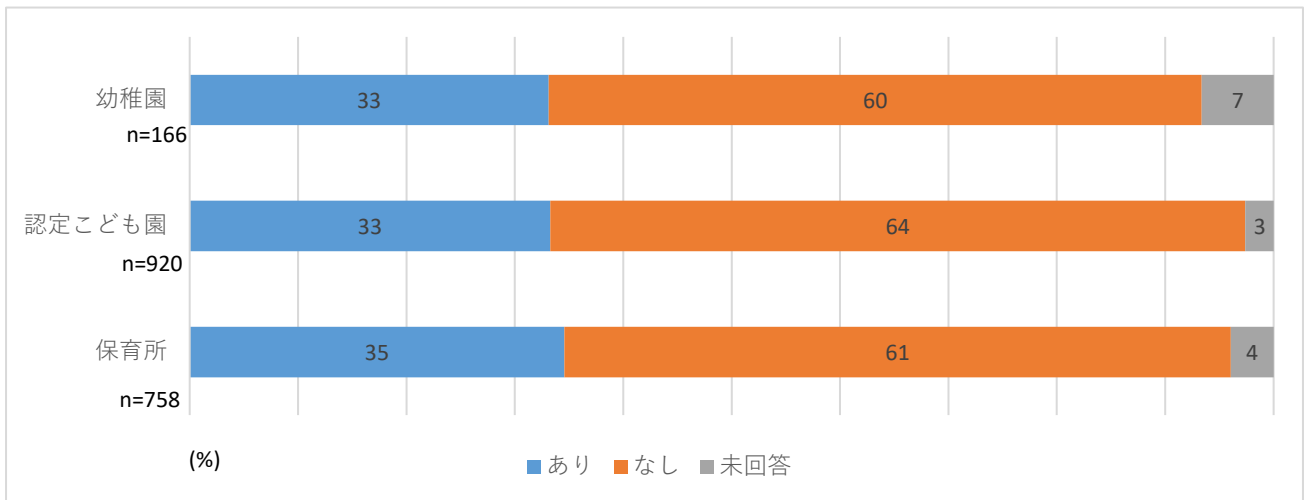


図VI-7. 職場で業務効率化、能率化のために今後取り組んでほしいこと（複数回答可）

図VI-7より、どの勤務先でも「書類や記録の簡素化」について対応を望む割合が高かった。これは時間外の仕事の内容の調査でも割合が高く、かつ手当等の補助はないようであった（図VI-5「時間外勤務の内容と扱い」参照）。これらを踏まえても、残業の要因となり、かつその分の手当てがつかない書類や記録に対して負担軽減が必要な可能性がある。

④人間関係、ソーシャルサポートに関して

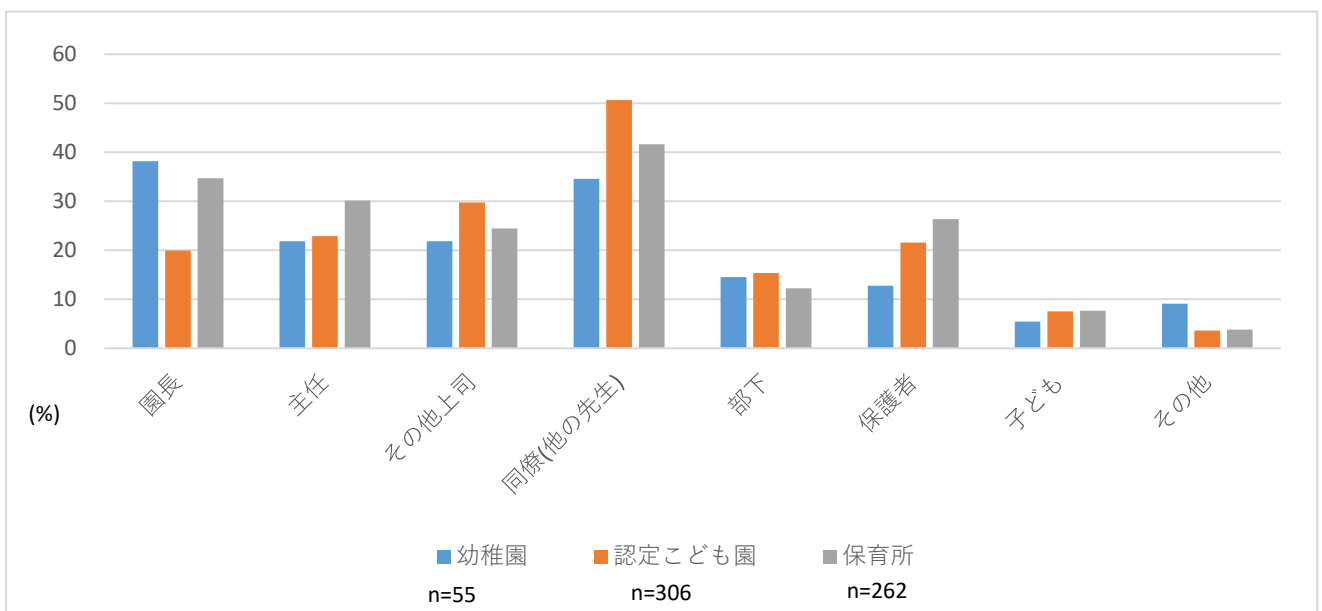
次は、過去の調査で離職理由として割合の高かった職場内における人間関係の状況である。図VI-8は、職場の人間関係に関する悩みの有無を回答していただいた。



図VI-8. 職場の人間関係に対する悩みの有無

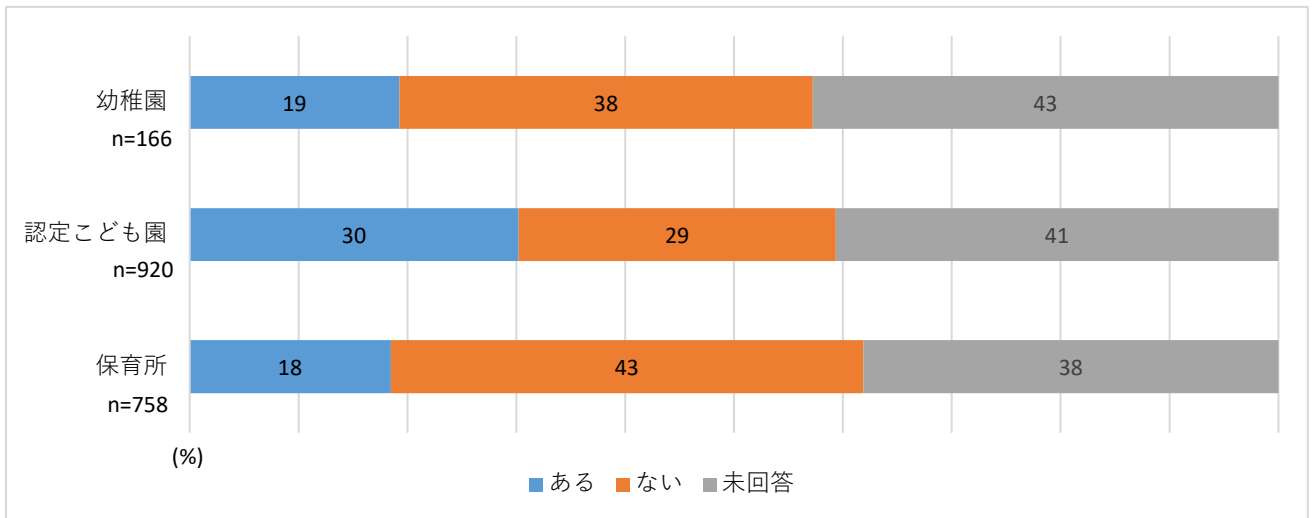
図VI-8（職場の人間関係の悩み）より、職場内で人間関係について悩みを抱えている職員が幼稚園教諭等で3割以上存在することが明らかとなった。半数は悩みがないと回答を行っているが、離職防止という観点から考えると、離職の理由に「職場の人間関係」が実際にあがっているため、この3割に対する対応が求められる。

次に悩みがあると回答したものを対象に、悩んでいる相手について選択回答していただいた。



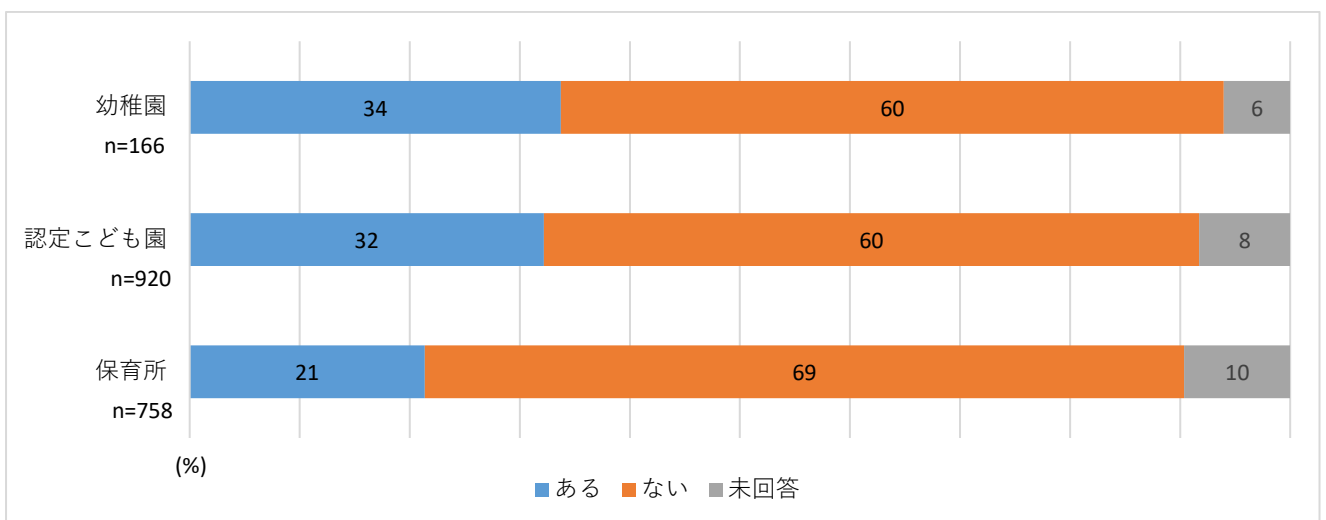
図VI-9. 人間関係において関係をとるのに悩んでいる対象（複数回答）

図VI-9は職場の人間関係で悩みの対象となる相手について表した（複数回答可）。子どもや保護者などの業務上関わる対象よりも、一緒に業務を行う対象、特に自分より目上の人間との関係に悩んでいる割合が高いことがわかる。人間関係に悩むものが多い中で、それに対する人的なサポートがどの程度なされているか図VI-10に表した。



図VI-10. 職場内で定期的な上司と1対1で面談するシステムや機会があるか

図VI-10（上司との面談）をみると、未回答者が非常に多い。幼稚園教諭、保育教諭、保育士それぞれ4割近くのもがこの質問に対して回答を行っていない。そのため実情がどのようなかは述べるのが困難である。しかし、回答が得られたものに限定してみても「はい」と答えたものが最大で過半数程度のため、少なくとも面談するシステムや機会は十分に確保されているとは言い難いであろう。



図VI-11. 園内で新人職員等に対するサポート体制があるか（チューター制、世話役制度など）

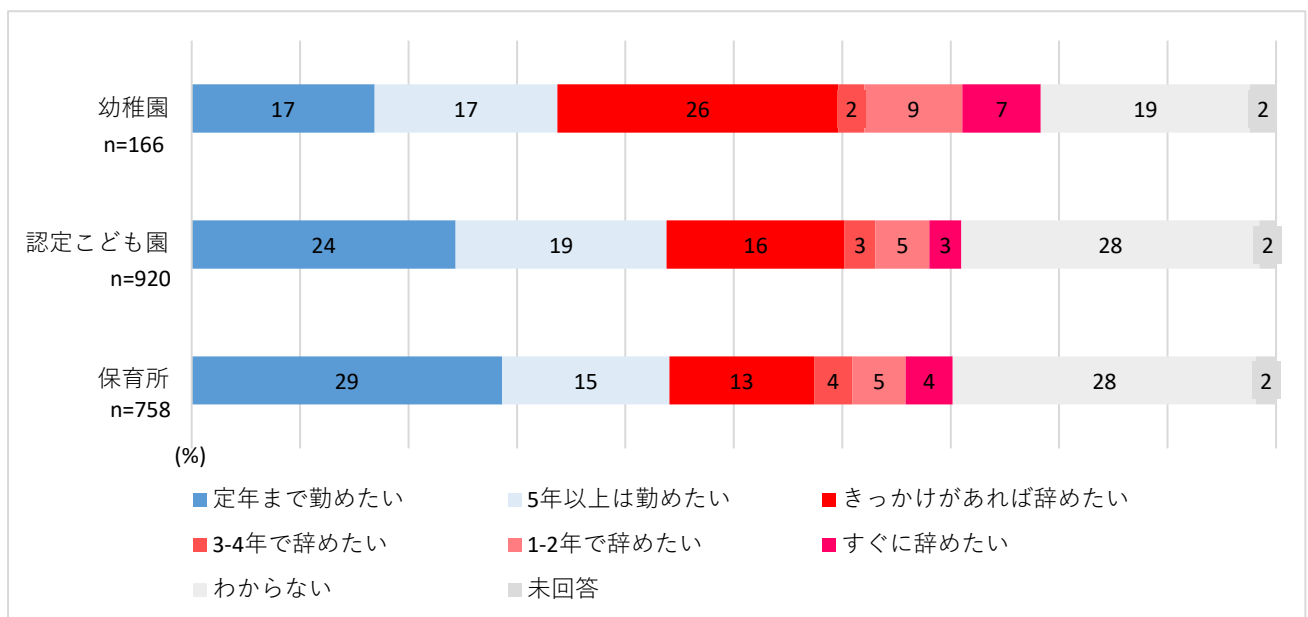
次に、新人職員に対するサポート体制に関して図VI-11（新人へのサポート）をみてる。幼稚園、認定こども園では3割程度が、保育所では2割程度がサポート体制を構築しているようである。また、過半数以上の職場ではこれらの体制が未構築という点から、これらの体制を見直し検討することで職場環境を変化させることが出来る可能性がある。

サポート体制に関して客観的評価を使用して、現状について明らかにした。表VI-4は職業性ストレス簡易尺度のなかにあるソーシャルサポートの下位尺度（奥野，2013）である。この尺度はソーシャルサポートの受けやすさに関して内容ごとの集計を行うことができる。「気軽な話ができるか」「困ったときに頼りになるか」「個人的な問題を相談したらきいてくれるか」の3下位尺度からなる。それぞれについて「非常に」「かなり」「多少」「全くない」で回答を行う。原版では上司、同僚、家族・友人の3者で得点を算出していたが、本研究では家族と友人を分けて、4者について得点を算出した。得点が高くなるほどソーシャルサポートを受けれていると判断する。

表VI-5. 職業性ストレス簡易尺度 ソーシャルサポート尺度

	上司	同僚	家族	友人
幼稚園	8.0±2.46	8.86±2.65	10.07±2.43	9.39±2.59
認定こども園	7.78±2.43	8.65±2.44	10.06±2.38	9.53±2.42
保育所	7.17±2.45	8.31±2.57	9.84±2.59	9.45±2.56

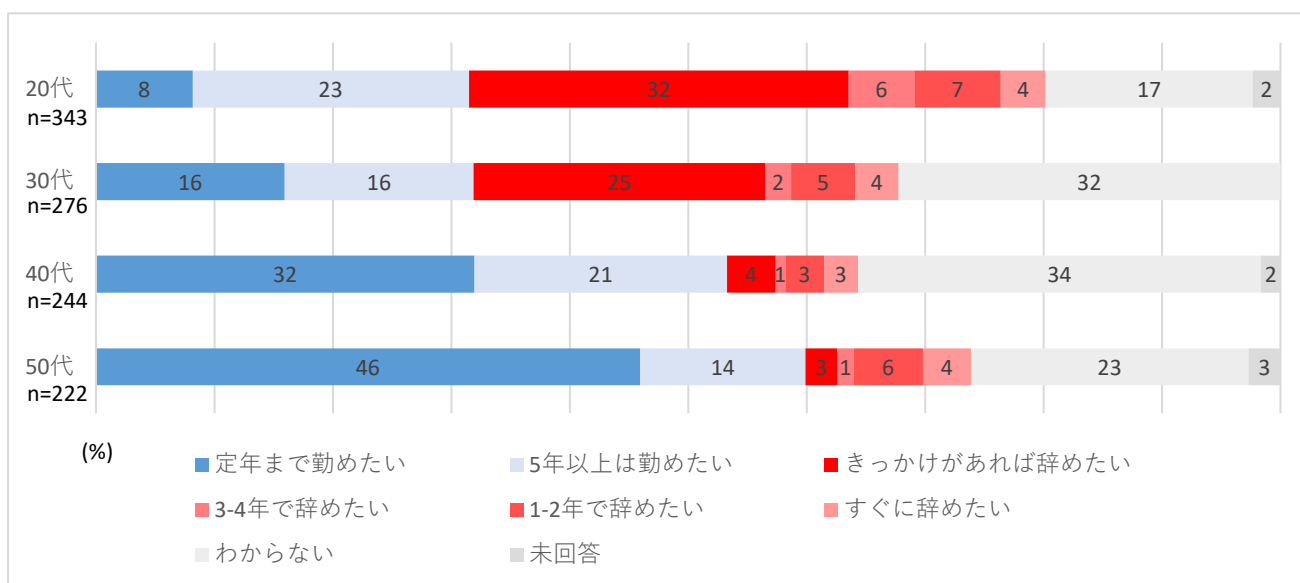
表VI-5（ソーシャルサポート）を見ると、家族、友人からのサポートと比較すると上司、同僚からのサポートは相対的に低くなっている。上司や同僚のサポートの量が家族や友人と同程度となるのはハードルが高い可能性があるが、各個人がこれだけ主観的にサポートの量がちがっていると考えている可能性がある点に関しては理解しておく必要がある。



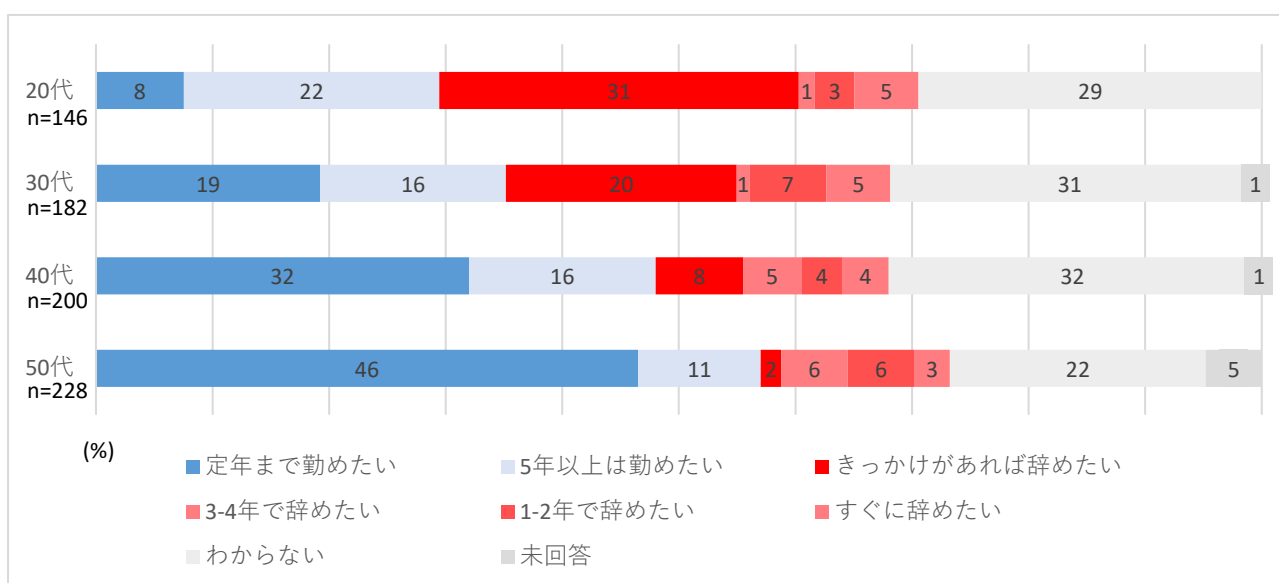
図VI-12. 現在の職場に対する仕事継続の意思

図VI-12（現在の職場の継続勤務意向）は「現在の職場」に対しての継続の意向である。青～薄い青で表した帯が継続的な勤務意思がある群、赤～薄い赤で示した帯が離職を考えている群である。これを見ると、どの職種についても辞めたいと考えているものは少なからず存在するが、幼稚園教諭に関しては「辞めたい意向」でいるものが半数近く存在することが明らかとなった。

図VI-12（現在の職場の継続勤務意向）を年代別に分けたものが、図VI-13（幼稚園教諭、保育教諭における現在の職場に対する仕事継続の意思）、図VI-14（保育士における現在の職場に対する仕事継続の意思）である。図VI-13 に関しては、幼稚園教諭の対象者数が少なかったため、認定こども園に勤める保育教諭と合算して結果を表している。そのため、図VI-13 は幼稚園、認定こども園の職員のグラフである。

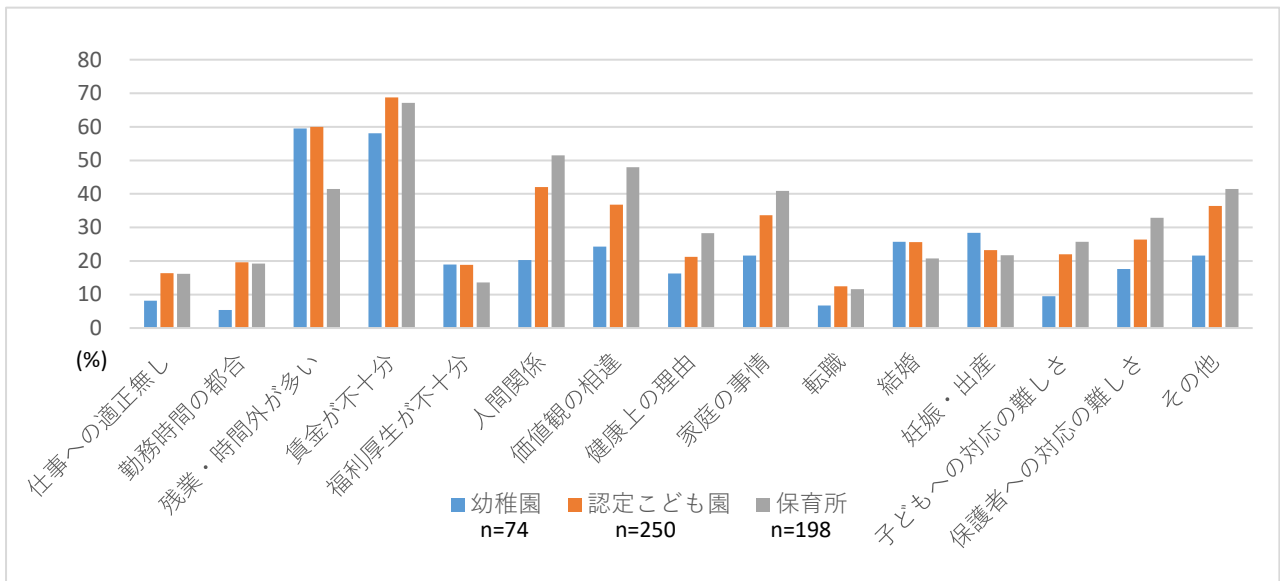


図VI-13. 幼稚園教諭、保育教諭における現在の職場に対する仕事継続の意思



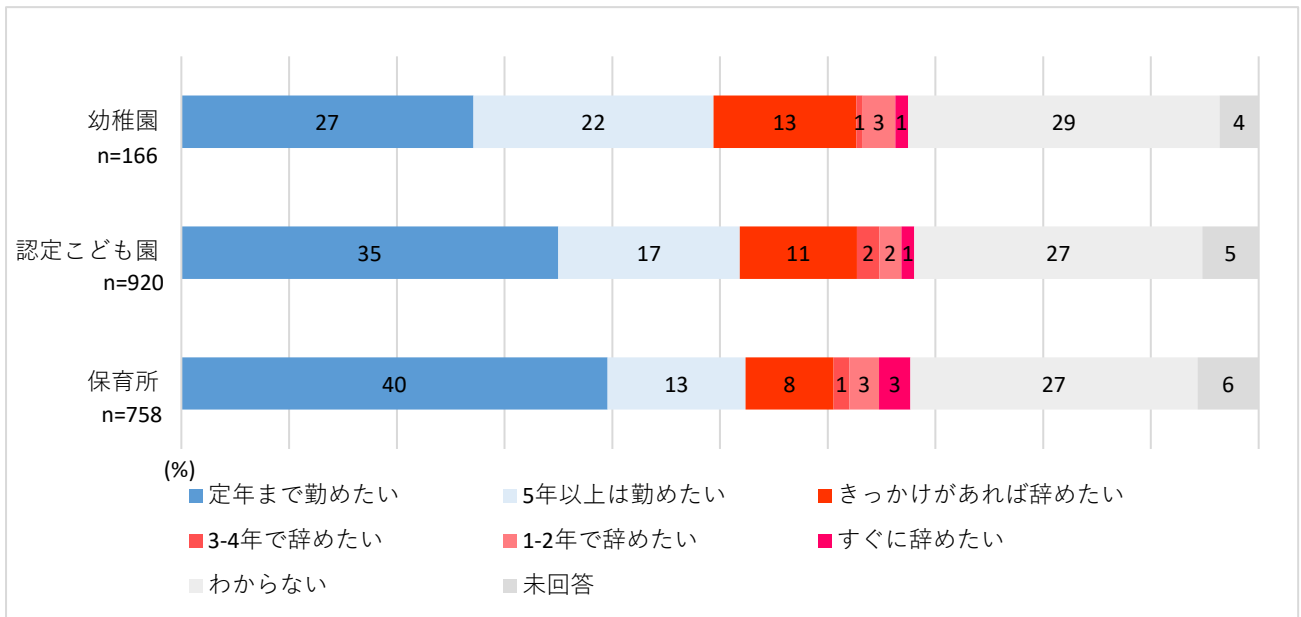
図VI-14. 保育士における現在の職場に対する仕事継続の意思

図VI-13、VI-14のように年齢別でわけてみると、図VI-12で得られた「幼稚園教諭には辞めたい意向のものが多い」という結果とは異なる情報が得られた。年代別に分けると幼稚園教諭・保育教諭と保育士の職場継続の意思に関する分布はそれほど大きく変わらなかった。どちらに關しても、年代が若いほど辞めたい意向であるものが多いということがわかる。つまり、属性で述べた通り、今回の調査では幼稚園教諭・保育教諭と保育士とでは構成する年齢層の割合が異なっている。表VI-1（対象者の属性）より、20代の幼稚園教諭は37%、保育教諭は31%で保育士は19%であった。そのため、より20代が多い幼稚園教諭・保育教諭は構成する年代の影響を受け、全体として「職場を辞めたい」人の割合が高かったと推察できる。



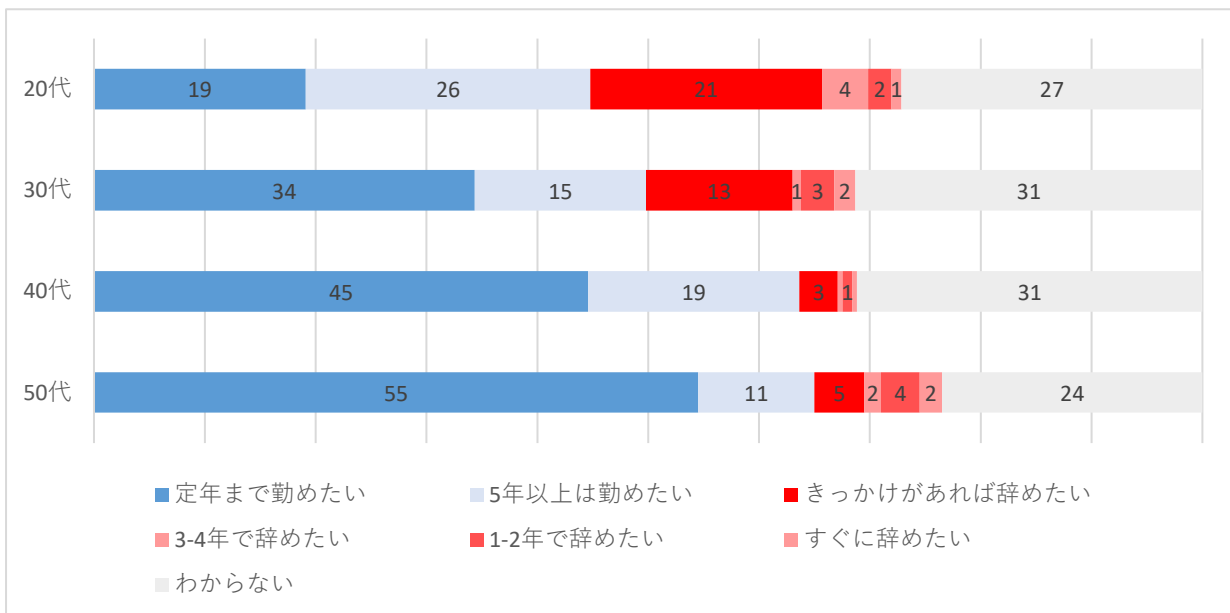
図VI-15. 現在の職場を辞めようと思う理由（複数回答可）

図VI-15（職場の離職理由）は図VI-12で赤の帯で示された「現在の職場を離職する意向」を持つ人たちの離職を検討している理由である。図VI-15（職場の離職理由）をみると、「賃金」の問題がどの職場でも高い割合を示していた。半数以上の職員が「賃金」に職場を離職するほどの不満をもっていることがわかる。幼稚園教諭ではそれ以上に「残業、時間外」の問題の割合が高い。また認定こども園においても「残業、時間外」の問題は大きな理由としてあがってきていた。一方、保育所では「残業、時間外」の問題よりも「人間関係」の問題を理由として挙げるものが多かった。以上より、働く職場の形態によって理由に差が出ることが示唆された。

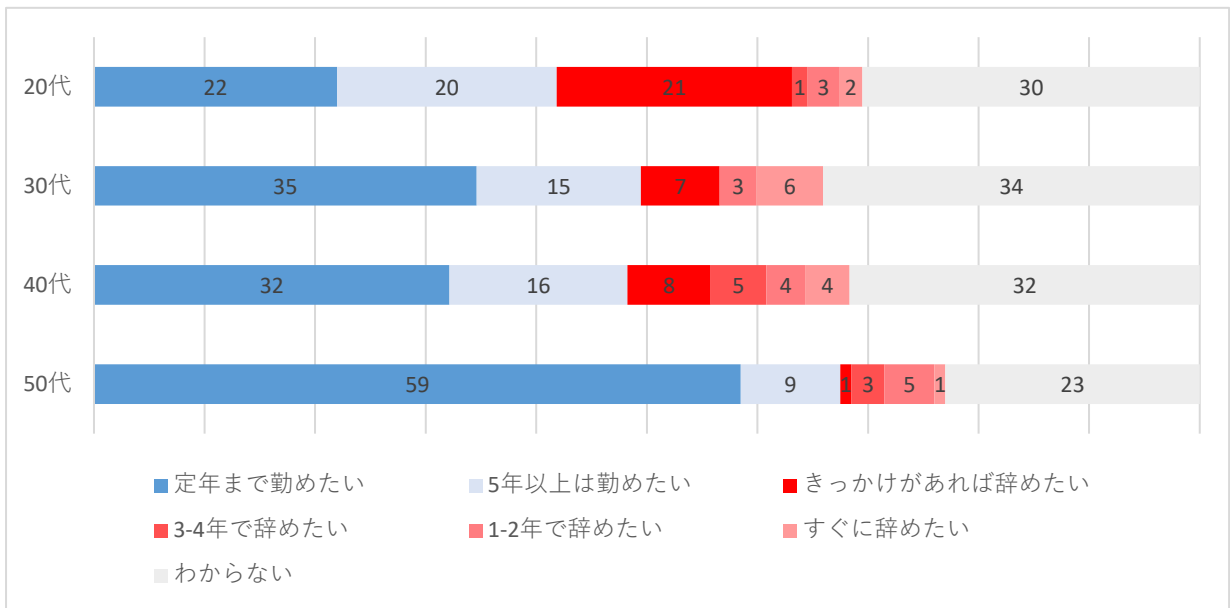


図VI-16. 職業に対する仕事の継続の意思

図VI-16（職業に対する仕事の継続の意思）を見ると、「職業を辞めたい」人の割合は「職場を辞めたい」（図VI-12）と考えているものと比較すると、その割合はどの職場においても低下した。特に幼稚園教諭については、「職場を辞めたい」と回答したものの半数近くが異なる回答を選んだ可能性がある。このことから、「離職したい」と思っている教諭らは必ずしも子どもに関わる自身の職業を辞めたいと思っていないわけではないといえる。また「定年まで勤めたい」「5年以上は勤めたい」と回答したものが、どの職場も半数近くに上る。これは「職場を辞める」という選択をした人たちも実際はその仕事を継続したい意向がある可能性を示している。このように潜在的には職業を続けたいと思っている人が離職に至らないためにどのように支援するかが、離職防止の対策に役立つ可能性がある。

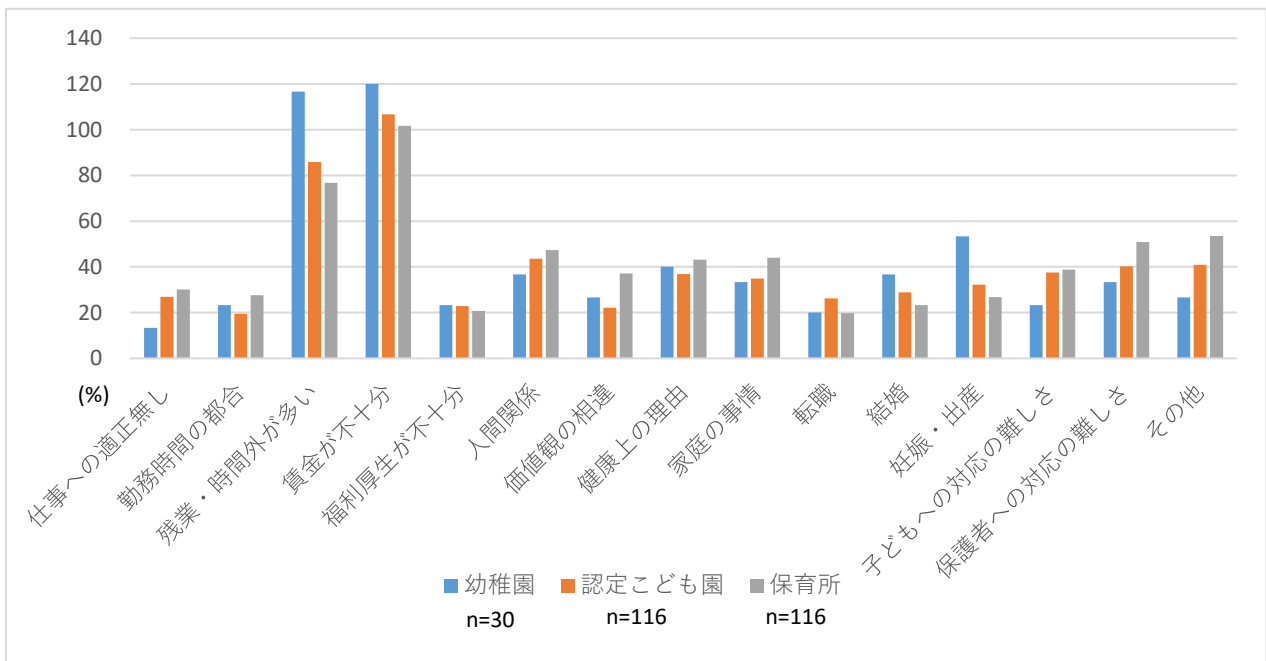


図VI-17. 幼稚園教諭、保育教諭における職業に対する継続意思



図VI-18. 保育士における職業に対する継続の意思

図VI-17（幼稚園教諭、保育教諭における職業継続意思）、図VI-18（保育士における職業継続意思）をみると、年齢別にみた職業継続における意思は幼稚園・保育教諭、保育士間で傾向は同様であった。若い世代に離職したいと考えているものが多く、年齢が上がるにしたがって継続したいと考える人数が増加していた。一方、職業自体を辞めたいと考えている人がどの職場でも15%程度存在する。その理由を図VI-13に示した。



図VI-19. 職業を辞めようと思う理由（複数回答可）

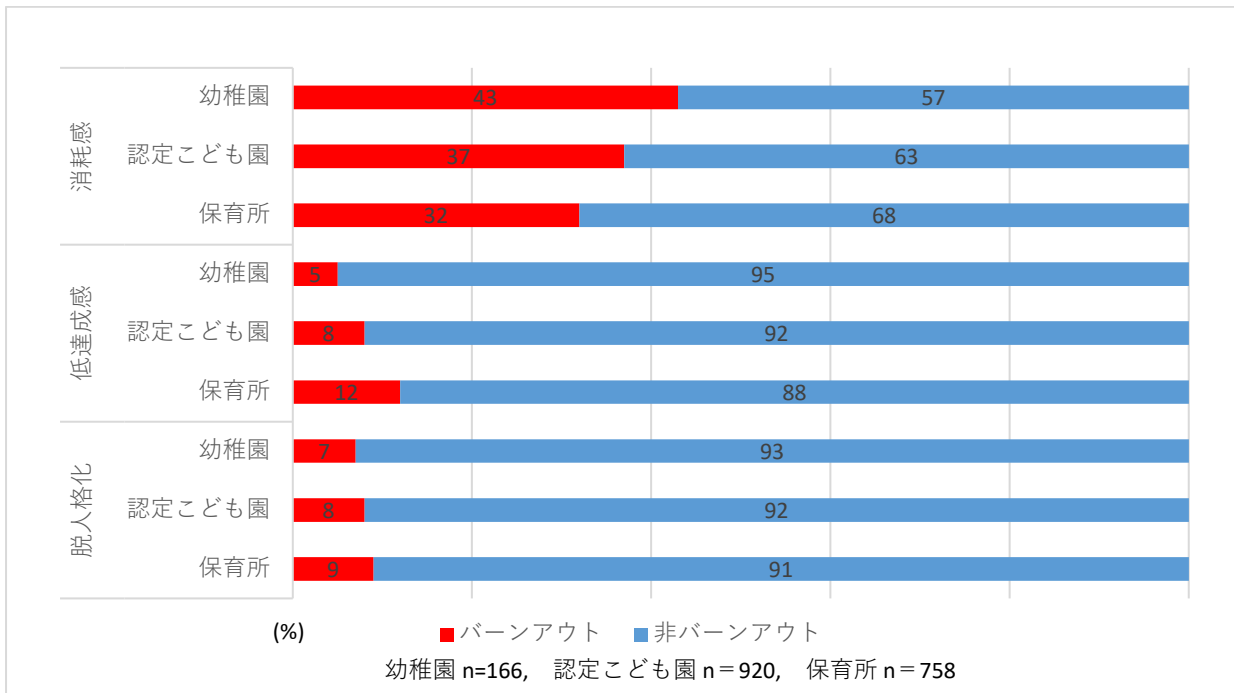
図VI-19（職業を辞めようと思う理由）を見てみると、図VI-15（職場を辞めようと思う理由）と比べてその要因がかなり顕著なものになる。どの職場においても「残業、時間外」の問題、「賃金」の問題が離職の要因になることは明白である。また、幼稚園で「妊娠、出産」が離職の理由として他職種より多くあがっていた。

以上のような現状を改善するために、子どもに関する職業で働いている人たちがどのような精神的状況に置かれている可能性があるのか質問紙によって調査した。子どもに関わる職種は精神的にも身体的にもハードだと言われている。その点から、「仕事を辞めたい」と思うまでに至っていなくても疲れ切った状態にあり、それがゆくゆくの仕事継続することの困難さにつながる可能性があると考えた。今回は、仕事におけるバーンアウト（燃え尽き）の状態を評価する Maslach Burnout Inventory (MBI) を使用して子どもに関わる職種につく人たちのバーンアウトの程度を調査した。バーンアウトとは「燃え尽きる」という意味で、心身のエネルギーが尽き果てた状態を指す表現である。それまでひとつのことに没頭していた人が心身の極度の疲労によって、ある日突然まるで燃え尽きたかのように意欲を失い、社会に適応できなくなってしまうことを燃え尽き症候群ともいう。本研究では、前述した状態にある人たちが教諭らの中に多いのではないかと仮定して MBI を実施した。その結果を表VI-5に示す。

Maslach Burnout Inventory (MBI) はバーンアウトを測定する尺度であり、22項目からなる。MBI は3つの下位尺度、消耗感、脱人格化、低達成感がある。例えば「仕事でへとへとになったような気がする（消耗感）」、「今の仕事についてから前より冷淡になったと感ずることがある（脱人格化）」、「現在の仕事でやりがいのあることを沢山してきたと思うことがある（低達成感）」などの項目である。高いバーンアウト状態は、消耗感 27 点以上、低達成感 33 点以下、脱人格化 10 点以上で示される。

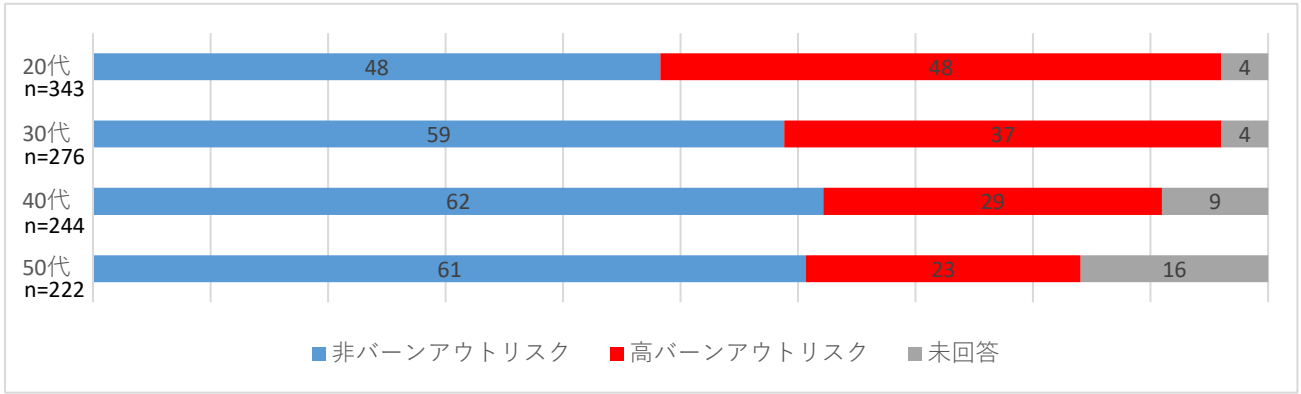
表VI-5. Maslach Burnout Inventory (MBI) の結果

	消耗感	低達成感	脱人格化
幼稚園	24.96±11.36	17.62±8.96	2.84±4.08
認定こども園	22.96±11.34	19.47±9.50	2.99±4.04
保育所	21.69±11.53	20.46±9.90	3.01±3.97

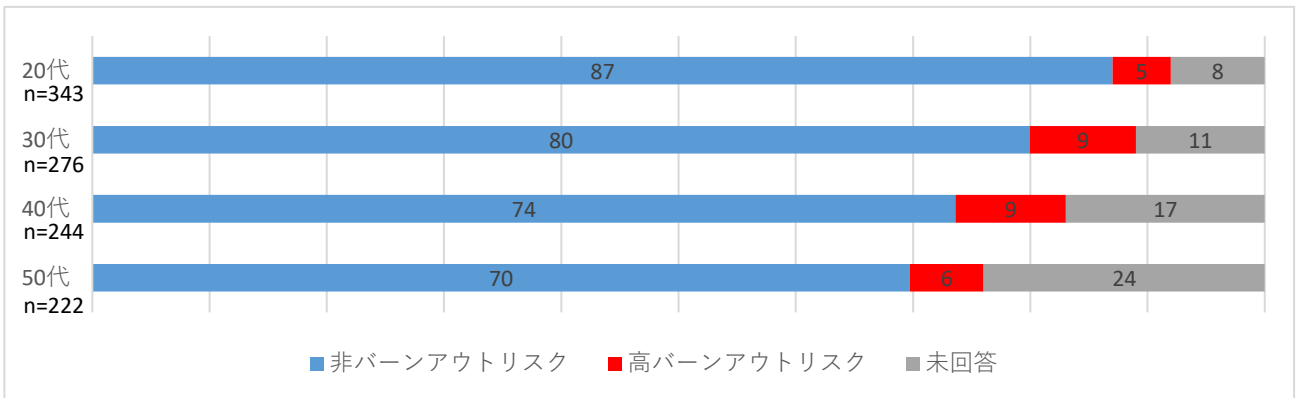


図VI-20. 高いバーンアウト者の割合

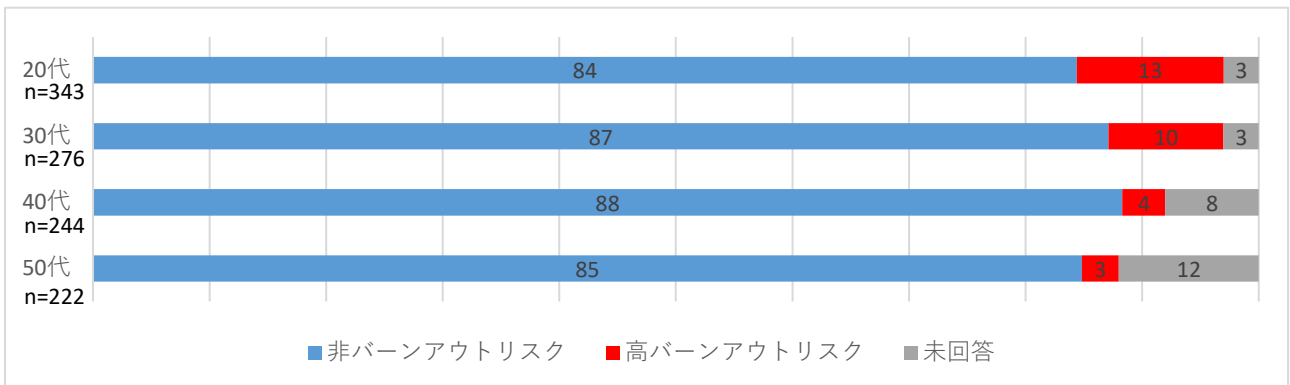
本研究では、幼稚園、認定こども園、保育所共に MBI の消耗感が高い者がそれぞれ 43%、37%、32%、低達成感が低い者がそれぞれ 5%、8%、12%、脱人格化が高い者がそれぞれ 7%、8%、9%であった。MBI は標準サンプルのスコアが低い 33%が「低い」、スコアが中間の 33%が「平均」、スコアが高い 33%が「高い」と評定され(Maslach & Jackson, 1986)、本来、消耗感が高い者、低達成感が低い者、脱人格化が高い者はそれぞれ 33%であることが想定されるが、これは日本での標準値でなく、アメリカの標準値に基づいて評定したことによる影響があるかもしれない。MBI を使用する場合に各国でカットオフを設定する必要があることが言及されているが(Shaufeli & Van Dierendonck, 1995)、MBI の日本語版を用いた日本人の標準値が設定されていない。そのため、日本語化した場合の質問内容のニュアンスのずれなどがあり、日本語版のスコアの平均、偏差が原版とは異なる可能性がある。そのため、本調査のデータはカットオフを超えた者の比率をそのまま見るのではなく、日本語版を用いた他の研究の結果と相対的に見て評価すべきである。そこで、本調査結果を先行研究と比較すると「消耗感」が高い者は、がん専門医、精神科医よりも多く、介護老人保健施設職員よりも少ない、「達成感」が低い者ががん専門医、精神科医、介護老人保健施設職員よりも少ない、「脱人格化」が高い者が、がん専門医、精神科医、介護老人保健施設職員よりも少ないということが言える。



図VI-21. 幼稚園・認定こども園職員の消耗感におけるリスク、非リスク者の年代別割合



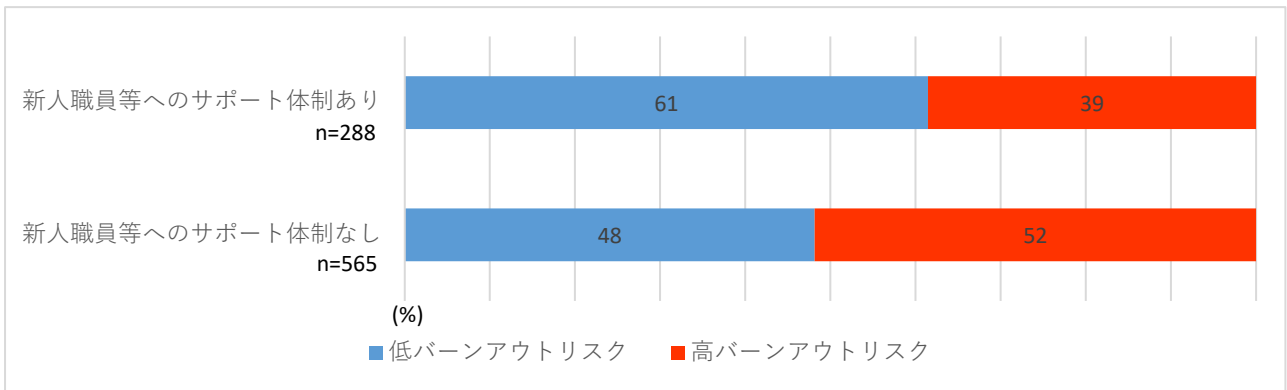
図VI-22. 幼稚園・認定こども園職員の低達成感におけるリスク、非リスク者の年代別割合



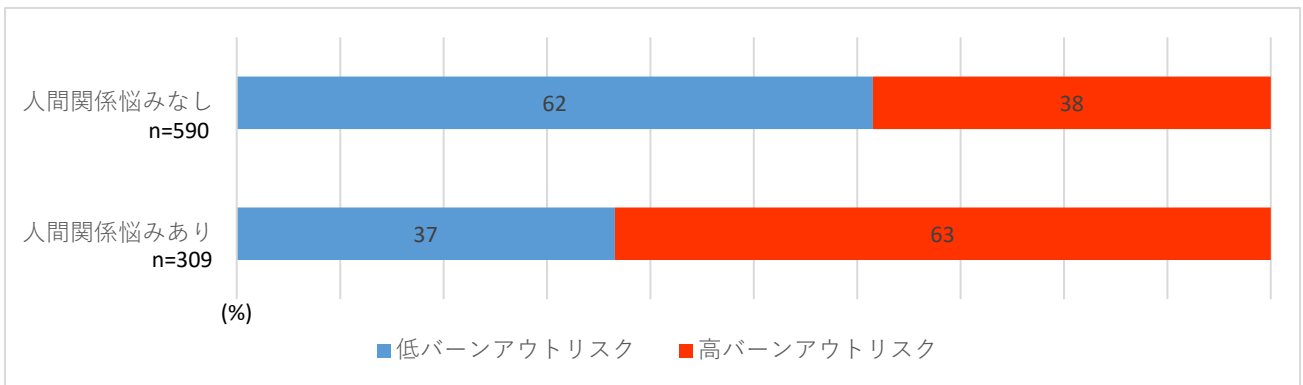
図VI-23. 幼稚園・認定こども園職員の脱人格化におけるリスク、非リスク者の年代別割合

また、消耗感、低達成感、脱人格化それぞれの高バーンアウト者の割合を年齢別に並べた。消耗感、脱人格化は若い年代でより高バーンアウト者が多くなっていた。これより若い世代をサポートすることでより、燃え尽き状態に陥る職員の数減らせる可能性がある。また、この対策が離職を防ぐ手立てになる可能性もある。

さらに、バーンアウトリスクと新人等へのサポートの有無、人間関係の悩みの有無について下記の図に示した。



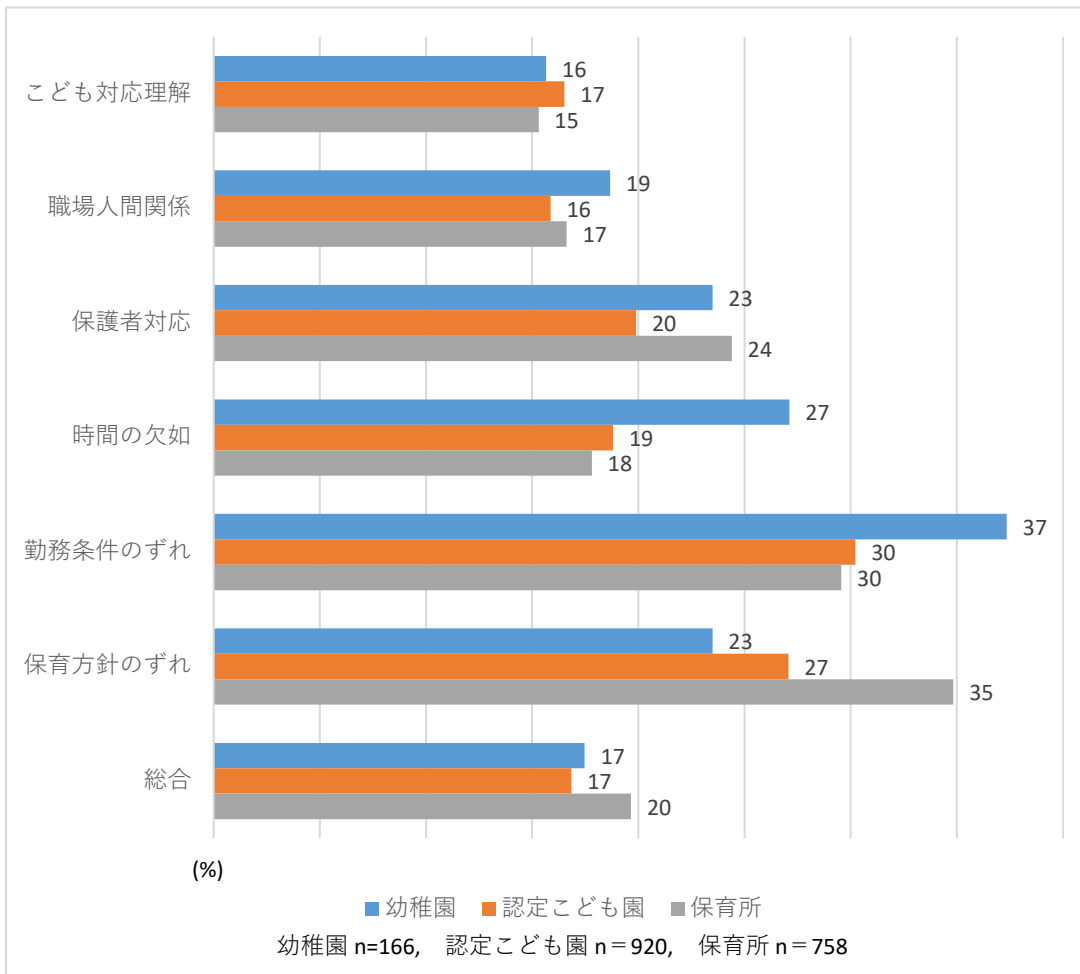
図VI-24. 新人職員等へのサポートの有無とバーンアウトリスク（幼稚園教諭、保育教諭）



図VI-25. 人間関係の悩みの有無とバーンアウトリスク（幼稚園教諭・保育教諭）

新人等へのサポート体制の有無、人間関係の悩みの有無に関して図を見ると、サポート体制の有無や人間関係の有無がバーンアウトリスクに影響を与えることが推察できる。これらからも、人的なサポート体制や良好な人間関係を構築することで、職員らの燃え尽き状態を防止できる可能性がある。

保育士ストレスチェックシート（赤田、2010）は保育士の職業性ストレスを評定するための尺度である。今回は幼稚園教諭、保育教諭らに対しても同じ尺度を使用している。保育士ストレスチェックシートは29項目からなり、項目に対してそれがどの程度ストレスと感じるか回答する。項目には「子ども対応理解（例：子どもの気持ちがわからない）」「職場人間関係（例：まわりの先生の態度と行動）」「保護者対応（例：保護者に教諭の思いが伝わらない）」「時間の欠如（例：事務作業の多さ）」「勤務条件のずれ（例：不十分な給料）」「保育方針のずれ（例：自分にとって受け入れられない園のルールがある）」があり6つの因子に分けることができる。粗点はパーセンタイル値に置き換えることができる。今回は85%ile以上に位置するものを高ストレス者として割合を算出した。

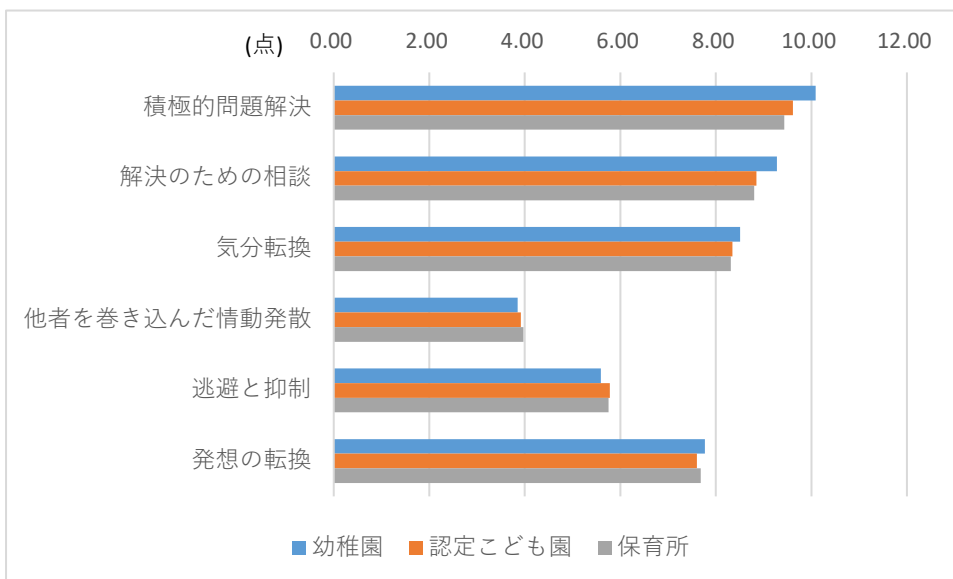


図VI-26. 保育士ストレス評定尺度高ストレス者の割合

図VI-26（保育士ストレス）を見ると、幼稚園教諭は他の職場と比較すると「時間の欠如（仕事をしていて休憩が取れないことや忙しすぎると感じているときに高くなる）」、「勤務条件のズレ（勤務条件が、仕事の質や量とずれていると感じているときに高くなる）」が高いことがわかる。これらは、図VI-15（職場を辞めたいと思う理由）、図VI-19（職業を辞めたいと思う理由）であがった「時間外勤務」や「賃金」が反映されている可能性がある。これらの要素は、幼稚園教諭等にとって「職場、職業を辞めたい理由」であり、ストレスとなりえるということが示唆される。

ストレスや悩みに対して私たちは何らかの対応をとっている。それをコーピング（対処行動）という。幼稚園教諭等がどのようなコーピングをとるのか調査した。コーピング特性簡易評価尺度（the Brief Scales for Coping Profile: BSCP）は問題に直面した時にどのような対処法を選ぶ傾向にあるか表すものである。「積極的問題解決（問題そのものを解決するために自ら努力しようとする）」、「解決のための相談（問題そのものの解決のため周りの人の力を借りようとする）」、「気分転換（不安やイライラなど自分自身の不快な感情を鎮めるために、何かちがうことをしようとする）」、「視点の切り替え（問題となっていることにプラスの価値を見出したり（価値の切り上げ）、変えられないことは考えても仕方ないと割り切ったり（価値の切り下げ）、というように視点・発想・価値を変えた見方をする）」、「他者を巻き込んだ情動発散（いわゆる八つ当たり、愚痴をこぼすことは含まない）」、「回避と抑制（がまんする、先送りするなど、結果としてなにもしない）」の6

つの下位尺度からなる。得点は各下位項目最大 12 点で、得点が高いほどその対処を普段から頻用していることを指す。



図VI-27. コーピング特性簡易評価尺度

図VI-27（コーピング）を見ると、それぞれの職種で似た傾向が示された。図より、幼稚園教諭、保育教諭、保育士らはポジティブなコーピングを多くとる傾向にあるようである。また、問題解決について積極的に取り組む「積極的問題解決」や「解決のための相談」を行うことが高い傾向にあることから、このコーピングが活きる環境づくりが求められると考えられる。

4. まとめ

本調査により、子どもに関わる職種の離職に関する現状が明らかとなった。

離職につながる大きな要因として給与面が関係していることは明らかではあるが、それと同様に残業、時間外勤務が離職の大きな要因となっている。また残業、時間外勤務に関しては図VI-5（時間外勤務の内容）より8割近くの職員が記録、書類に関するものが存在したと回答し、今後職場で行ってほしい対応として半数近くの職員が記録・書類の簡素化を要望として挙げている。また、図VI-26（ストレス評価尺度）より、時間外勤務が幼稚園教諭等のストレスの要因となりえる可能性が示唆された。その他、平成30年度の長崎大学の調査では「どのような条件や取り組みがあったら仕事が長続きするために効果的か」という質問に対して自由記述で「業務内容の見直し」「行事削減」「準備簡素化」「記録を勤務時間内にできるようにしてほしい」「有給休暇を取りやすい（人間的にも）」等の意見が多くあがっていた。実態としてこれらの情報が示されたことから、対策をとることが求められる。業務内容の大幅な変更や労働条件の見直しについて早急に取り組むことは困難だが、現在ある業務を可能な限り短時間で実行できるような環境づくりを検討することは実現しやすい可能性がある。具体的に述べると、図VI-6、VI-7（業務効率化、能率化のためにとられている対策、とってほしい対策）で挙げた項目に関する見直しである。これらの項目は平成30年度の調査で対象者から挙げられた要望を勘案して作成した。そのため、これらの項目が現場の意見として集約されている可能性がある。一つの例として活用していただければ幸いである。

子どもに関わる職種は複雑化、自由化しており精神的健康への健康が懸念されると先行研究（磯

野・鈴木, 2008) で述べられている。本調査ではそれを踏まえて MBI 尺度を使用して、幼稚園教諭らのバーンアウト状態を調査した。その結果、特に消耗感において多くの幼稚園教諭らがバーンアウトリスクがあるとみなされた。また、ソーシャルサポート尺度を見てみると、上司や同僚からのサポートがそのほかに比べると比較的低い。若手職員は自身の保育スキルの未熟さがストレスにつながることで、中堅職員は役割の不明瞭さや初心者とベテランの板挟みで悩むことが明らかとなっている(白石, 2019)。さらに白石の調査のインタビューの中で「先輩の励ましは嬉しいです」(若手職員)、「中堅はほめられにくい、仕事が増えて大変なのに」(中堅職員)という発言が報告されている。上司や同僚から職員が自身の保育を認められ、難しい現状について分かち合える、共感してもらえる場があると、これらの気持ちが解消する可能性がある。また、具体的に職員同士でのやりとりが生じるため、その中で互いに教育や保育について相談しあうことができるかもしれない。図 VI-10、VI-11 で示したように、上司との面談の場や新人職員のサポート体制は幼児教育現場ではまだまだ過渡期で十分とはいえない。さらに、図 VI-24、図 VI-25 より新人へのサポート体制や、人間関係の悩みの有無がバーンアウトへ影響することからも、人的なサポートや良好な人間関係の構築が職員の離職防止に役立つ可能性がある。また、コーピング尺度において、幼稚園教諭らは積極的に問題解決に取り組むことや解決を行うための相談を行う傾向にあることが示唆された(図 VI-27)。これらより、気軽に相談できる場を設けておく、しやすい雰囲気づくりを行うことは有効である可能性がある。このような場の設定から始め、自然と職員間で意見を述べたり、手助けを求められるような環境づくりをしてみると少しずつ職員の思いが変わってくるかもしれない。

本調査にご協力いただきました多くの方に感謝申し上げます。

奥野洋子ら(2013) 看護職の自己成長感、バーンアウトに影響を与える要因について。健康心理学研究 26 巻 2 号。

Maslach C & Jackson SE (1986): MBI: Maslach Burnout Inventory: manual research edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Shaufeli & Van Dierendonck (1995): A cautionary note about the cross-national and clinical validity of cut-off points for the Maslach Burnout Inventory. Psychology Reports. 76, 1083-90.

Maslach WB & Jackson DV (1995): A cautionary note about the cross-national and clinical validity of cut-off points for the Maslach Burnout Inventory. Psychological Report. 76: 1083-1090.

赤田太郎(2010) 保育士ストレス評価尺度の作成と信頼性・妥当性の検討。心理学研究 81 巻 2 号。

影山隆之ら(2004) 勤労者のためのコーピング特性簡易尺度(BSCP)の開発: 信頼性・妥当性についての基礎的検討。産業衛生学雑誌 46 巻 4 号。

磯野富美子ら(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 巻 2 号。

白石京子(2019) 経験年数別に見た保育者のストレス反応軽減に有効な支援の考察—ストレス反応とストレス、ソーシャルサポート、コーピングの関係—。生活科学研究, 41 巻。

11. 勤務している園はどの市町にありますか？

- ①長崎市 ②佐世保市 ③西海市 ④諫早市 ⑤大村市 ⑥雲仙市 ⑦島原市
⑧南島原市 ⑨平戸市 ⑩松浦市 ⑪五島市 ⑫杵岐市 ⑬対馬市 ⑭長与町
⑮時津町 ⑯佐々町 ⑰東彼杵町 ⑱川棚町 ⑲波佐見町 ⑳新上五島町 ㉑小値賀町

12. クラス担任を受け持ちの場合にお伺いします。あなたのクラス全員の人数は何人ですか？

- ①クラスの受け持ちがある→クラス全員の人数 ____名
②クラスの受け持ちはない(→質問 14 へ)

13. 質問 12 で①を選択された方にお伺いいたします。

受け持ちのクラスは一人担任または、複数名での担任のどちらですか。

- ①一人担任 ②複数名での担任

14 担当のクラス(管理職の場合は園全体)に障害児支援のための加配職員がいますか？

- ① いる ②いない

15. 担当クラスに障害のある子どもや支援が必要な子どもは何人いますか？

(※担当クラスがない先生は未記入で構いません→質問 16 へ)

- A ①発達障害(自閉スペクトラム症や ADHD の診断有り) ____名
②身体障害(肢体不自由) ____名 ③聴覚障害 ____名 ④視覚障害 ____名
⑤知的障害 ____名 ⑥その他の障害() ____名

B 診断はついていないが、先生からみると発達障害の可能性のある子ども ____名

C 上記以外で発達障害かわからないが、行動面・対人関係等で特別な支援が必要な子ども ____名
※発達障害とは、落ち着きがない、衝動的行動がみられる、不注意が目立つ等の ADHD、他の子どもと関係をうまく作れない、人の気持ちがわからない、こだわりが強い等の自閉スペクトラム症など。

16. 仕事の継続の意思についてお答えください。

A1 **現在の職場**に対する継続の意思

- ①定年まで勤めたい ②5年以上は勤めたい ③きっかけ(結婚など)があれば辞めたい
④3-4年で辞めたい ⑤1-2年で辞めたい ⑥すぐに辞めたい ⑦わからない

A2 **上記の回答が③~⑦の方へ**お伺いします。辞めようと思う理由には何ですか。(※複数回答可)

- ①仕事への適性がない ②勤務時間(日)が希望と合わない ③残業・時間外労働が多い
④賃金が不十分 ⑤福利厚生が不十分 ⑥人間関係 ⑦園や他職員との価値観の違い
⑧健康上の理由 ⑨家庭の事情 ⑩転職 ⑪結婚 ⑫妊娠・出産
⑬子どもへの対応の難しさ ⑭保護者への対応の難しさ ⑮その他

B1 **職業(幼稚園教諭・保育教諭・保育士等として)**の継続の意思

- ①定年まで勤めたい ②5年以上は勤めたい ③きっかけ(結婚など)があれば辞めたい
④3-4年で辞めたい ⑤1-2年で辞めたい ⑥すぐに辞めたい ⑦わからない

B2 上記の回答が③～⑦の方へお伺いします。辞めようと思う理由は何ですか。(※複数回答可)

- ①仕事への適性がない ②勤務時間(日)が希望と合わない ③残業・時間外労働が多い
④賃金が不十分 ⑤福利厚生が不十分 ⑥人間関係 ⑦園や他職員との価値観の違い
⑧健康上の理由 ⑨家庭の事情 ⑩転職 ⑪結婚 ⑫妊娠・出産
⑬子どもへの対応の難しさ ⑭保護者への対応の難しさ ⑮その他

17. 現在の年間の給与(税金等を含めた総収入)はどれくらいですか?

(※勤務期間が1年に満たない人は、月収から予測してください。)

- ①～50万未満 ②50万～100万未満 ③100万～150万未満 ④150万～200万未満
⑤200万～250万未満 ⑥250万～300万未満 ⑦300万～350万未満
⑧350万～400万未満 ⑨400万～450万未満 ⑩450万～500万未満 ⑪500万以上

18. 直近の30日間についてお伺いします。勤務時間外の仕事がありましたか?

- ①なかった(→質問22へ)
②ほとんどなかった(月1回～週1回) ③ときどきあった(週1回程度)
④よくあった(週3回程度) ⑤非常に多くあった(毎日)

19. 質問18で②～⑤に回答した方へお伺いします。次のA、Bそれぞれの時間はどれくらいですか。

A 職場での残業時間 _____ 時間 _____ 分(直近30日間の合計)

B 自宅での持ち帰りでの仕事 _____ 時間 _____ 分(直近30日間の合計)

20.質問 18 で②～⑤に回答した方へお伺いします。

あなたの直近 30 日間における時間外の仕事について何らかの手当等がありましたか。

※時間外ありの場合、手当等の有無や内容

直近 30 日間における時間外の仕事内容	時間外の仕事内容	時間外手当がついた (給与反映)				その他
		時間外手当がついた (給与反映)	勤務時間の調整 (後日遅く出勤等)	特になし	その他	
A 行事準備	①	②	③	④	⑤	
B 保育準備	①	②	③	④	⑤	
C 記録・事務作業	①	②	③	④	⑤	
D 保育	①	②	③	④	⑤	
E 保護者対応	①	②	③	④	⑤	
F 会議・研修	①	②	③	④	⑤	

21. あなたの職場において、業務を効率化、能率化として現在既に行っていることはありますか。

ある場合はどんなことですか。(複数回答可)

- ①特に取り組んでいることはない
- ②パソコンの導入 ③タイムカードの導入 ④バスの添乗員を雇用
- ⑤徒歩での登降園の付き添いをなくす(またはそのためのパート職員の雇用)
- ⑥清掃の委託(またはそのためのパート職員の雇用) ⑦複数担任 ⑧看護師の配置
- ⑨書類や記録の簡素化 ⑩学生、ボランティア、シルバー人材など外部の社会資源の活用
- ⑪その他()

22. あなたの職場において、業務を効率化、能率化として今後取り組んでほしいことはありますか。

ある場合は、どんなことが必要だと思いますか。(複数回答可)

- ①特に必要ない、既に取り組んでいる。
- ②パソコンの導入 ③タイムカードの導入 ④バスの添乗員を雇用
- ⑤徒歩での登降園の付き添いをなくす(またはそのためのパート職員の雇用)
- ⑥清掃の委託(またはそのためのパート職員の雇用) ⑦複数担任 ⑧看護師の配置
- ⑨書類や記録の簡素化 ⑩学生、ボランティア、シルバー人材など外部の社会資源の活用
- ⑪その他()

23. 職場の人間関係において悩んでいますか?

- ①はい ②いいえ(→質問 26へ)

24. 質問 23 で①はいの方にお伺いします。

どのような人との関係において悩んでいますか？（※複数回答可）

①園長 ②主任 ③その他上司 ④同僚(他の先生)

⑤部下 ⑥保護者 ⑦子ども ⑧その他（ ）

25. 職場内で定期的に上司との 1 対 1 での面談をするシステムや機会がありますか。

①ある ②ない

26. 園内での新人職員等に対するサポート体制がありますか。（チューター制度、世話役制度など）

①ある ②ない

27.以下の各質問について、どのくらいの頻度で感じるか、最もあてはまる番号に○をつけてください。

	まったく感じない	年に数回あるかないか	月に1度あるかないか	月に数回	週に1回	週に数回	毎日
27-1 仕事でへとへとなったような気がすることがある	⑥	⑤	④	③	②	①	⑦
27-2 一日の仕事が終わると疲れ果てたようになることがある	⑥	⑤	④	③	②	①	⑦
27-3 朝起きてまた仕事に向かう時に疲れを感じることもある	⑥	⑤	④	③	②	①	⑦
27-4 子どもがどのように考えているかがよくわかると思う時がある	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
27-5 子どもによっては人間としてよりも、単に仕事の対象として扱っていると感じることもある	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
27-6 人と一緒に一日中仕事をするのは本当に負担だと思うことがある	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
27-7 子どもの問題をとてもうまく処理できると思うことがある	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27-8 仕事で精力を使い果たしたように感じることもある	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
27-9 仕事を通じて人に影響を与えていると思うことがある	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27-10 今の仕事についてから前より冷淡になったと感じることがある	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
27-11 今の仕事で無感動になってくるのが心配になることがある	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
27-12 自分はエネルギッシュだと思うことがある	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27-13 自分の仕事に失望することがある	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
27-14 働きすぎだと思うことがある	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
27-15 子どもに何が起ころうと全くかまわないと思うことがある	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27-16 人と一緒に働くと過度に緊張することがある	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
27-17 子どもと一緒にいる時、その場の雰囲気や緊張をリラックスさせるのが自分にはうまいと思うことがある	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27-18 子どもに心をつくして仕事をしたあとは気分がいいと感じることがある	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27-19 現在の仕事でやりがいのあることをたくさんしてきたと思うことがある	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27-20 もうどうにもならないという感じがすることがある	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
27-21 仕事では感情的な問題も冷静に処理している	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27-22 子どもが自分の問題を私のせいにすると思うことがある	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①

28. 次のうち「ストレス」と感じるものに対して、当てはまるものに○をつけてください。

	あてはまらない まったく	あてはまらない あまり	どちらでもない	ややあてはまる	よくあてはまる
28-1 保護者に教諭の思いが伝わらないこと	①	②	③	④	⑤
28-2 子どもの気持ちが分からない	①	②	③	④	⑤
28-3 まわりの先生の態度と行動	①	②	③	④	⑤
28-4 事務的作業の多さ	①	②	③	④	⑤
28-5 クラス全体の雰囲気	①	②	③	④	⑤
28-6 子どもの特徴がつかめない	①	②	③	④	⑤
28-7 自分が子どもを叱るということ	①	②	③	④	⑤
28-8 不十分な給料	①	②	③	④	⑤
28-9 自分のプライベートな時間の欠如	①	②	③	④	⑤
28-10 職場という組織の中での自分の位置	①	②	③	④	⑤
28-11 自分にとって受け入れられない園のルールがある	①	②	③	④	⑤
28-12 気になる子どもにうまく対応できない	①	②	③	④	⑤
28-13 先生同士が気持ちを一つにして向き合うことができない	①	②	③	④	⑤
28-14 他の先生と意見が一致しないこと	①	②	③	④	⑤
28-15 休みが取りにくいこと	①	②	③	④	⑤
28-16 一人ひとりの子どもとの関わりを十分に持てないこと	①	②	③	④	⑤
28-17 園の方針と自分の考えの食い違い	①	②	③	④	⑤
28-18 給料体系の矛盾（能力にに応じていないなど）	①	②	③	④	⑤
28-19 自分の知識が不足していること	①	②	③	④	⑤
28-20 保護者の子どもに対する理解が異なる	①	②	③	④	⑤
28-21 自分と他の先生の関係	①	②	③	④	⑤
28-22 わがままと必要の境界線の判断	①	②	③	④	⑤
28-23 他の先生同士の間関係	①	②	③	④	⑤
28-24 保護者が園に対して非協力的なこと	①	②	③	④	⑤
28-25 教諭と保護者の価値観が違うこと	①	②	③	④	⑤
28-26 休憩時間がないこと	①	②	③	④	⑤
28-27 子ども集団全体の把握	①	②	③	④	⑤
28-28 子どもに必要な援助がわからない	①	②	③	④	⑤
28-29 保護者の教育・保育に対する関心（低すぎる・高すぎる）	①	②	③	④	⑤

29. あなたの周りの方々についてうかがいます。最もあてはまるものに○を付けてください。

A 次の人たちはどのくらい気軽に話ができますか？

- | | | | | |
|----------|------|------|-----|-------|
| 1.上司 | ①非常に | ②かなり | ③多少 | ④全くない |
| 2.職場の同僚 | ①非常に | ②かなり | ③多少 | ④全くない |
| 3.配偶者、家族 | ①非常に | ②かなり | ③多少 | ④全くない |
| 4.友人等 | ①非常に | ②かなり | ③多少 | ④全くない |

B あなたが困った時、次の人たちはどのくらい頼りになりますか？

- | | | | | |
|--------------|------|------|-----|-------|
| 5.上司 | ①非常に | ②かなり | ③多少 | ④全くない |
| 6.職場の同僚 | ①非常に | ②かなり | ③多少 | ④全くない |
| 7.配偶者、家族、友人等 | ①非常に | ②かなり | ③多少 | ④全くない |
| 8.友人等 | ①非常に | ②かなり | ③多少 | ④全くない |

C あなたの個人的な問題を相談したら、次の人たちはどのくらいきいてくれますか？

- | | | | | |
|---------------|------|------|-----|-------|
| 9.上司 | ①非常に | ②かなり | ③多少 | ④全くない |
| 10.職場の同僚 | ①非常に | ②かなり | ③多少 | ④全くない |
| 11.配偶者、家族、友人等 | ①非常に | ②かなり | ③多少 | ④全くない |
| 12.友人等 | ①非常に | ②かなり | ③多少 | ④全くない |

30.困ったこと、悩みなどにであったとき、あなたはどうすることが多いですか？次の例のそれぞれについて、普段そのような対応を選ぶことがよくあるかどうか、お答えください。

	よくある	あるときどき	たまにある	ないほとんど
30-1 原因を調べ解決しようとする	①	②	③	④
30-2 今までの体験を参考に考える	①	②	③	④
30-3 今できることは何かを冷静に考えてみる	①	②	③	④
30-4 信頼できる人に解決策を相談する	①	②	③	④
30-5 関係者と話し合い、問題の解決を図る	①	②	③	④
30-6 その問題に詳しい人に教えてもらう	①	②	③	④
30-7 趣味や娯楽で気を紛らわす	①	②	③	④
30-8 なにか気持ちが落ち着くことをする	①	②	③	④
30-9 旅行・外出など活動的なことをして気分転換する	①	②	③	④
30-10 問題の原因を誰かのせいにする	①	②	③	④
30-11 問題に関係する人を責める	①	②	③	④
30-12 関係のない人に八つ当たりする	①	②	③	④
30-13 問題を先送りにする	①	②	③	④
30-14 いつか事態が変わるだろうと思って時間が過ぎるのを待つ	①	②	③	④
30-15 何もしないで我慢する	①	②	③	④
30-16 「何とかなる」と希望をもつ	①	②	③	④
30-17 その出来事のよい面だけを考える	①	②	③	④
30-18 これも自分にはよい経験だと思おうようにする	①	②	③	④

これで質問は終わりです。ご多用中にもかかわらずご協力ありがとうございました。

VII. 本事業に係る論文

平成30年度「幼稚園の人材確保支援事業」において実施したティーチャートレーニングをベースとしたワークショップによる幼稚園教諭等の子どもの問題への対応に関する悩み等の変化について、研究論文を執筆し、日本発達系作業療法学会誌に採択された。2020年3月号に掲載予定である。

その論文の原稿を以下に掲載する。

[論文種目] 原著論文

[表題]

ティーチャートレーニングをベースとしたワークショップによる保育士・幼稚園教諭の子どもへの問題への対応に関する悩み等の変化

Change of worry about childcare in kindergarten teachers after workshop using the Teacher Training method

[著者名]

岩永竜一郎 1)5)

徳永瑛子 1)5)

吉田ゆり 2)5)

田山淳 2)4)

田中悟郎 1)5)

今村明 3)5)

調漸 4)5)

[所属]

1)長崎大学生命医科学域

Nagasaki University, Institute of Biomedical Sciences

2)長崎大学教育学部

Faculty of Education, Nagasaki University

3)長崎大学病院地域連携児童思春期精神医学診療部

Child and Adolescent Psychiatry Community Partnership Unit, Nagasaki University Hospital

4)長崎大学 学長特別補佐

Executive Advisor to the President, Nagasaki University

5)長崎大学子どもの心の医療・教育センター

Center for Child Mental Health Care and Education, Nagasaki University

[キーワード]

発達障害, ティーチャートレーニング, 保育園, 幼稚園

[要旨]

幼稚園、保育園の教諭・保育士にティーチャー・トレーニングをアレンジして、大人数を対象としたワークショップを実施し、それによる子どもの問題などへの悩みの変化を検証した。

参加者にはワークショップの開始前と終了 1 週間後に「発達障害児が示す様々な行動の問題や発達障害児の保護者への対応に関する悩みの有無についての質問」と精神健康度をとらえる K6 に回答してもらった。参加者で、ワークショップ前と一週間後に質問紙への回答をした 70 名の教諭・保育士のスコアを分析した。

その結果、発達障害児の保護者への対応、発達障害に関する知識、行動面の問題が見られる児や自閉スペクトラム症児への支援などに関する項目のスコアが改善した。

Abstract

We examined the changes worries for childcare in kindergarten teachers and childcare workers after workshop based on the Teacher Training method.

Participants were asked to reply to a K6 and child management questionnaire about difficulties with management of children with developmental disorders and communication with parents just before and one week after the workshop.

We compared the data of 70 participants from before and after the workshop, and result showed significant differences in scores of knowledge of developmental disabilities, difficulties in consultations with parents and difficulties with management of children with behavior problems and with autism spectrum disorders from before and one week later the workshop.

はじめに

文部科学省によると学習面、行動面、対人関係などの問題があり、特別な支援が必要な児童生徒が通常学級内に約6.5%存在することが明らかになっている。幼児では、鳥取県における5歳児健診では、9.6%の受診児に発達障害または知的障害が疑われたことがわかっている¹⁾。日本保育会の調査によると調査に回答した保育園の92.7%は発達面が「気になる子」がいると回答しており、その内訳は「発達上の問題（「発達の遅れ」、「言語」「理解力」など）」、「コミュニケーション（「やりとり」「視線」「集団参加」など）」、「落ち着き（「多動」「落ち着きのなさ」「集中力」など）」、「情緒面（「乱暴」「こだわり」「感情のコントロール」など）」、「運動面（「ぎこちなさ」「不器用」など）」²⁾の順に多くなっている。同調査で気になる子の保育の現状では、「大変むずかしい」と「ややむずかしい」の合計割合が7割前後となっている²⁾。中島らによると保育園に発達面が気になる子どもが5.4%存在することがわかっている³⁾。よって、幼児期においても保育園に発達障害のある子どもが多く在籍し、多くの職員がその対応に悩んでいると言える。

このようなことから、学校では発達障害児等に対し特別支援教育が実施されているが、幼児期においても幼稚園、保育園などでの発達障害などがある子どもへの特別な支援を実施する必要がある。

幼児期に子どもたちが示す問題の中で、行動の問題は多くに見られる。多動・衝動性、落ち着きのなさなどの行動の問題が目立つ注意欠如・多動症(ADHD)の有症率は、メタ分析において7.2%と算出されている⁴⁾。

ADHDのある子どもの親へのトレーニングとして、ペアレントトレーニングがある⁵⁾。子どもの行動マネジメントスキルに関するペアレントトレーニングは問題行動とADHD徴候のコントロールに効果がある⁶⁾ことがわかっている。

行動面の問題がある子どもへの支援は、教諭や保育士の精神的健康を保つためにも重要である。子どもの問題行動は教師の仕事量を増やし、ストレス感情につながる可能性も指摘されている⁷⁾こ

とから、子どもの行動の問題は教諭や保育士の精神的健康度に大きな影響を与えると考えられる。

ペアレントトレーニングと同様にそれを教師用にアレンジしたティーチャートレーニング⁸⁾もその効果が示されている。ティーチャートレーニングによって教諭、保育士が子どもに対して、効果的な支援ができれば、子ども、教諭・保育士両者に恩恵がある可能性がある。社会的、情緒的に有能な幼稚園教諭は子どもとのポジティブな関係を作り、静かで構造化された学習環境を提供し、彼らの行動の問題を減らすことを含め、社会情緒スキルにポジティブな影響を与えることができる⁷⁾とされている。ティーチャートレーニングを実施できると保育園や幼稚園での子どもの行動の改善につながられる可能性がある。

しかしながら、ティーチャートレーニングは、1グループの参加者が6-7名、5-6回のシリーズで実施されるプログラムとなっている⁸⁾⁹⁾。そのため、ティーチャートレーニングを受けられる保育士、教諭は数が少ない上、多くの時間が必要とされる。1回のワークショップで、ティーチャートレーニングがより多くの保育士、教諭に短時間で提供できると理想的であるが、これまでそのような方法を実施し、効果を示した報告はない。

そこで、本研究では、ティーチャートレーニングの一部を大人数を対象とした単発のワークショップで実施し、それによる保育士や幼稚園教諭の子どもへの対応に関する悩みの変化を検証した。

方法

1. 対象

長崎県こども未来課から、長崎県内の幼稚園、認定こども園、保育園、教育委員会や市町の子育てや健康保健等に係る行政機関などに本ワークショップの開催を概要と共に通知し、希望者は同課に参加申し込みをした。ワークショップは長崎市、佐世保市、諫早市の県内3か所で開催した。それらのワークショップに参加した保育士、幼稚園教諭、保育教諭を対象とした。

2. プログラム内容

対象者にワークショップを実施した。ワークシ

ワークショップは第1著者が行った。第2著者がサポート役として参加し対象者から質問があれば応じた。

ワークショップのプログラム内容は次のとおりである。

①子どもの行動の分類(1回目)の演習：担当児童の「望ましい行動」、「望ましくない行動」、「許しがたい行動」を分類し、表に整理してもらった。

②発達障害の特性に関する講義

③発達のとらえと目標シートによる演習：言語面、認知面、行動、対人関係、情緒の各領域に関する項目(表2)について教諭・保育士が担当児童について「はい・○」、「多少・△」、「いいえ・×」のいずれかの回答をしてもらい、それぞれの領域の発達状況を考えてもらった。次に問題が見られる領域において、子どもに適した目標を考えてもらった。そして、目標を達成可能なスモールステップにするために立てた目標の3分の1程度の達成度となる「3分の1目標」を立ててもらった。例えば、「お集まりに最初から最後まで参加する」という目標がある場合に「お集まりの最初のご挨拶と最後のご挨拶のところは着席する」などの教諭が掲げる目標のスモールステップとなる小さな目標を立ててもらった。これらはいずれもグループでディスカッションしてもらいながら、進めてもらった。

④子どものいいところ探し+子どもの行動の分類(2回目)。子どものいいところを再度考え直してもらい、①と同様の内容を実施してもらった。

⑤ほめることリストの作成：③で挙げた3分の1目標、④で挙げた子どもの「好ましい行動」を参照にして、5-6個のほめることを挙げてもらい、「ほめることリスト」に記載してもらった。

⑥行動をほめる実践：ワークショップ終了後にほめることリストを持ち返してもらい、ほめることリストに書いた「ほめること」に対するほめる対応ができたなら、チェックをする対応を、1週間の子どもへのかかわりの中で実施してもらった。

3. 実施方法

4-5名の教諭、保育士などによるグループを作り、グループディスカッションを通して前述の

プログラムを実施した。実施時間は約3時間であった。

ワークショップ開始前とワークショップ終了から1週間後に調査票に回答してもらった。ワークショップ開始前の調査票はワークショップ時に、ワークショップ終了後の質問紙は、各参加者に持ち返ってもらい、5日間のほめる対応を続けた後に記入及び郵送での返送をしてもらった。調査票は無記名であったが、開始前の調査票と終了後の調査票には、同一の番号を付し、同一回答者の前後のデータが比較できるようにした。

4. 調査内容

ワークショップ前後に次の2つの調査票に回答してもらった。

・著者が作成した調査票(付録)：発達障害児が示す様々な行動の問題や発達障害児の保護者への対応に関する悩みの有無についての質問項目20項目を作成した。項目作成において、包括的に子どもの問題への対応の悩みを評価できるように発達障害に関する知識に関する1項目(項目4)、ADHD児に見られやすい行動に関する5項目(項目5~9)、自閉スペクトラム症(ASD)児に見られやすい問題に関する5項目(項目10~14)、情緒の問題に関する2項目(項目15, 16)、日常生活行動に関する2項目(項目17, 18)、感覚運動に関する2項目(項目19, 20)、発達障害児の保護者への対応に関する3項目(項目1~3)を作成した。項目作成において武市ら¹⁰⁾が保育園入所前の広汎性発達障害児やADHD児に関する特徴を示した研究を参照したが、項目の内容は独自に作成した。

被験者は、「全く悩んでない」～「非常に悩んでいる」の4件法で回答する。該当する問題を持ってのいる子どもがクラスにいない場合は「そのような子どもはクラスにいない」に回答することとした。

・K6¹¹⁾：対象者の抑うつの評価として、Kessler et al.(2003)により開発された尺度であるK6の日本語版¹²⁾¹³⁾を用いた。K6は6項目・5件法の尺度であり、0~24点(高得点ほどうつ傾向や不安感が強い)で評価される。

5. 分析方法

著者が作成した調査票（付録）と K6 のスコアについてワークショップ前と 1 週間後の差を Wilcoxon 検定により分析した。

結果

ワークショップの参加者は 174 名であった。

この中で 2 回目のアンケートを返送したのは 90 名 (51.7%) であった。学校教師が 6 名、その他 (行政関係など) が 9 名、5 名は管理職であったため除外した。そのため、70 名の幼稚園教諭又は保育士が対象となった。そのため、これら 70 名の回答を分析した。分析対象の対象者は 1 名が男性、69 名が女性、職種は幼稚園教諭が 10 名、保育教諭が 20 名、保育士が 40 名、担当児童は 0-2 歳児担当が 26 名、3-5 歳担当が 44 名であった。

表 1. 参加者の内訳

性別	男性	1 名
	女性	69 名
年齢	20 歳台	20 名
	30 歳台	14 名
	40 歳台	16 名
	50 歳台	20 名
職種	保育士	40 名
	幼稚園教諭	10 名
	保育教諭	20 名

表 2 には質問項目へのワークショップ前の回答とワークショップ 1 週間後 (5 日間実施後) の回答の差の Wilcoxon 検定による統計解析の結果を示した。

考察

表 2 のように「発達障害のある子どもの保護者への話の仕方や対応方法がわからないため悩んでいる」、「発達障害のある子どもの保護者

の要望に答えきれず悩んでいる」への回答に有意差が認められたことから、発達障害児の保護者への対応への意識の変化が見られたことが推察される。ワークショップの中で、保護者への対応について説明があったことや発達障害のある子どもへの対応方法を演習で修得できたことが教諭・保育教諭の保護者対応への意識を変容させたと考えられる。

「自閉症や ADHD などの発達障害に関する知識はどのくらいありますか」の回答が有意に改善したことから、ワークショップの中での発達障害に関する説明に加え演習の中での「発達のとらえと目標シート」を用いた演習が発達障害の理解を促したと推察される。

「落ち着きがない子どもへの対応で悩んでいる」、「あまり考えずに衝動的に行動する子どもへの対応で悩んでいる」、「カッとなりやすい子どもへの対応で悩んでいる」、「わかっているのに指示に従わない子どもへの対応で悩んでいる」などのスコアに改善が見られたことから、行動面の問題が見られる子どもへの対応に何らかの変化があった可能性がある。演習において、行動のとらえ方、良い行動に注目することなどを演習で習得してもらったことで、行動の問題への対応方法に改善が見られたと推察される。

「他の人の気持ちがわからない子どもへの対応で悩んでいる」、「他の子どもとの関わりが上手くできない子どもへの対応で悩んでいる」、「言葉の発達が遅い子どもへの対応で悩んでいる」、「こだわりが強い子どもへの対応で悩んでいる」、「偏食など食事の問題がある子どもへの対応で悩んでいる」などの回答に改善が見られたことから、ASD の特性がある子どもへの支援においても対応に何らかの変化があった可能性がある。子どもの発達状態を的確にとらえ、目標を子どもの発達に合わせたり、スモールステップを重視したかわりを行ったり、子どもが応じやすい声掛けなどが本ワークショップで修得されたものと考えられる。

表 2. 子どもや保護者への対応に関する悩みと K6 のワークショップ前後のスコアの比較

質問項目	N	Z	P
1. 発達障害のある子どもの保護者への話の仕方や対応方法がわからないため悩んでいる	47	2.676	0.007
2. 発達障害のある子どもの保護者の要望に応えきれず悩んでいる	47	2.012	0.044
3. 発達障害の可能性のある子どもがいるがそれを保護者に言えず悩んでいる	52	1.792	0.073
4. 自閉症や ADHD などの発達障害に関する知識はどのくらいありますか	69	3.214	0.001
5. 落ち着きがない子どもへの対応で悩んでいる	66	2.516	0.012
6. あまり考えずに衝動的に行動する子どもへの対応で悩んでいる	62	2.767	0.006
7. カットなりやすい子どもへの対応で悩んでいる	58	3.273	0.001
8. すぐにケンカをする子どもへの対応で悩んでいる	60	1.899	0.058
9. わかっているのに指示に従わない子どもへの対応で悩んでいる	62	2.508	0.012
10. 他の人の気持ちがわからない子どもへの対応で悩んでいる	59	2.806	0.005
11. 他の子どもとの関わりが上手くできない子どもへの対応で悩んでいる	60	2.600	0.009
12. 行事に参加できない子どもへの対応で悩んでいる	50	1.773	0.076
13. 言葉の発達が遅い子どもへの対応で悩んでいる	53	2.480	0.013
14. こだわりが強い子どもへの対応で悩んでいる	54	3.319	<0.001
15. ぐずったり、すぐに泣いたりするなど情緒が不安定な子どもへの対応で悩んでいる	52	1.628	0.104
16. 過度に怖がる子どもへの対応で悩んでいる	39	1.334	0.182
17. 排泄の問題がある子どもへの対応で悩んでいる	37	1.468	0.142
18. 偏食など食事の問題がある子どもへの対応で悩んでいる	52	2.552	0.011
19. 感覚が過敏すぎる子どもへの対応で悩んでいる	34	1.530	0.126
20. 不器用で運動が苦手な子どもへの対応で悩んでいる	46	0.913	0.361
K6-精神健康度	70	0.296	0.767

これまで、ティーチャートレーニングは、5～6回のセッションを実施する形式のものがあった⁸⁾⁹⁾。しかしながら、本研究では1回のワークショップで、幼稚園教諭や保育教諭の子どもへの関わりにおける悩みが改善することが示された。テ

ィーチャートレーニングを実施する場合には、少人数での繰り返しのセッションが必要になるが、本研究で実施したプログラムは、一回のワークショップで、多数を対象とした取り組みが可能であり、ティーチャートレーニングの要素を多くの教

論等に活用してもらうために効果的な一つ的手段であると考えられる。

本研究では、ワークショップ終了 1 週間後(5 日間実施後)までのデータしか収集していないためにワークショップの長期的な効果は検証できていない。そのため、今後、本研究で実施したワークショップの長期的な効果の持続についても検証する必要がある。

謝辞

本研究は、長崎県子ども未来課が文部科学省から委託された「幼稚園の人材確保支援事業」の研究の再委託を受けて実施した。

引用文献

- 1) 小枝達也編：5 歳児健診。診断と治療社。2008
- 2) 日本保育会：平成 27 年度保育所における障害児やいわゆる「気になる子」等の受入れ実態、障害児保育等のその支援内容、居宅訪問型保育の利用実態に関する調査研究報告書。2016
- 3) 中島正夫, 竹尾晃子, 谷野亜美：保育所に通う発達障害を持つ子ども・「気になる子ども」の状況について。椋山女学園大学教育学紀要。5：69-80, 2012
- 4) Thomas R, Sanders S, Doust J, Beller E, Glasziou P.; Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*. 135(4):e994-1001. 2015
- 5) 岩坂英巳編：困っている子をほめて育てるペアレント・トレーニングガイドブック。じほう。2012
- 6) Chorpita BF, Daleiden EL, Ebesutani C, et al. Evidence-based treatments for children and adolescents: An updated review of indicators of efficacy and effectiveness. *Clin Psychol: Sci Pract*. 2011; 18:154-172
- 7) Friedman-Krauss AH, Raver CC, Neuspiel JM, Kinsel J. Child Behavior Problems, Teacher Executive Functions,

and Teacher Stress in Head Start Classrooms. *Early Educ Dev*. 25(5):681-702. 2014

- 8) 河内美恵, 楠田絵美, 福田英子, 上林靖子：保育士・教師のためのティーチャーズ・トレーニング：発達障害のある子への効果的な対応を学ぶ。東京。中央法規出版。2016
- 9) 大西貴子, 武藤葉子, 小枝久美子, 岩坂英巳：ティーチャー・トレーニング・プログラムによる保育者支援に関する研究(第 2 報)事例を通じた発達特性の違いによる効果の検討。次世代教員養成センター研究紀要。2:137-145, 2016
- 10) 武市敏孝：保育所入所前の高機能広汎性発達障害児、注意欠陥／多動性障害児と軽度知的障害児の行動特徴。小児の精神と神経。46(2): 85-93, 2006
- 11) Kessler RC, Barker PR, Colpe LJ, et al. Screening for serious mental illness in the general population. *Arch Gen Psychiatry*. 60: 184-9. 2003
- 12) 古川壽亮, 大野 裕, 宇田英典, 中根允文：一般人口中の精神疾患の簡便なスクリーニングに関する研究。平成 14 年度厚生労働科学研究費補助金(厚生労働科学特別研究事業)研究協力報告書 心の健康問題と対策基盤の実態に関する研究。2002.
- 13) Furukawa TA, Kawakami N, Saitoh M, et al. The performance of the Japanese version of the K6 and K10 in the World Mental Health Survey Japan. *Int J Methods Psychiatr Res*. 17: 152-8. 2008

付録

発達障害児が示す様々な行動の問題や発達障害児の保護者への対応に関する悩みの有無についての質問票

1. 発達障害のある子どもの保護者への話の仕方や対応方法がわからないため悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
2. 発達障害のある子どもの保護者の要望に応えきれず悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
3. 発達障害の可能性のある子どもがいるがそれを保護者に言えず悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
4. 自閉症やADHDなどの発達障害に関する知識はどのくらいありますか
①全く知らない ②名前は聞いたことがあるがよくわからない ③少しだけ知っている
④知っている ⑤よく知っている
5. 落ち着きがない子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる
④悩んでいる ⑤非常に悩んでいる
6. あまり考えずに衝動的に行動する子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
7. カツとなりやすい子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
8. すぐにケンカをする子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
9. わかっているのに指示に従わない子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
10. 他の人の気持ちがわからない子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
11. 他の子どもとの関わりが上手くできない子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる

12. 行事に参加できない子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
13. 言葉の発達が遅い子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
14. こだわりが強い子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
15. ぐずったり、すぐに泣いたりするなど情緒が不安定な子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
16. 過度に怖がる子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
17. 排泄の問題がある子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
18. 偏食など食事の問題がある子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
19. 感覚が過敏すぎる子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる
20. 不器用で運動が苦手な子どもへの対応で悩んでいる
①そのような子どもはクラスにいない ②全く悩んでない ③少し悩んでいる ④悩んでいる
⑤非常に悩んでいる

おわりに

以上、令和元年度「幼稚園の人材確保支援事業」の実施内容について記載した。本事業の実施は3年目にあたる。3年間の調査で、幼稚園・認定こども園の教諭等の離職の要因、その改善のためのポイントが明らかになってきた。平成29年度・平成30年度の調査で明かとなっていた給与などの待遇面の問題、勤務時間の問題などの離職を考える要因に関する現状がより詳細に示された。

平成29年度より、幼稚園教諭等のストレスの一因となっている発達障害児等の支援の難しさへの対応として、ティーチャー・プログラムを直接的またはネットを介して実施してきた。これも幼稚園教諭等の子どものかかわりにおける悩みの解消に一定の効果があることがわかった。このような取り組みが長崎県のみでなく、多くの地域で実施され、幼稚園教諭等のストレス軽減につながることを望まれる。

平成29年度・平成30年度の調査結果で幼稚園教諭が職場の対人関係で悩んでいることが多いことが分かったため、本年度は、離職につながる問題として時間外勤務の影響や職場の人間関係も離職の要因となりえる可能性があることが示唆された。特に人間関係の問題については、その点にスポットを当て「対人関係及びストレスマネジメント」について学ぶ研修会を開いたところ、現場からは大変好評であった。今後もこれらの要素に対応した研修会等を実施し、具体的な対策を提供していくことが求められる。

調査を通して、幼稚園教諭等の離職要因となっているものが明らかとなってきたが、本事業ではその中の一部の問題の改善のための取り組みを行った。未だ、残されている問題が山積しているため、今後それらの問題への対応策についても講じていく必要がある。

本研究が実施できたのは、長崎県の幼稚園、認定こども園、保育園などの教諭、保育教諭、保育士の皆様のおかげである。本研究にご協力いただいた方々に感謝申し上げたい。