

保育士のバーンアウトに影響を及ぼす要因の検討 — 発達障害に関する知識に着目して —

福島久美子¹・清水 寿代²

Factors Affecting Burnout in Nursery Teachers — Focusing on Knowledge of Developmental Disabilities —

Kumiko FUKUSHIMA¹, Hisayo SHIMIZU²

Abstract: In this study, we considered the impact of awareness of the knowledge of developmental disabilities and getting social support on the influence of nursery stressor on burnout. 191 nursery teachers (2 men, 188 women and 1 unknown, 20-80 years old) of this questionnaire survey completed the instrumental support scale, knowledge of developmental disability scale, scales of nursery stressor, the sense of burden scale in special needs education and the burnout tendency scale. The results of hierarchical multiple regression analysis showed that the state of imbalance in knowledge of developmental disorders instrumental support strengthens burnout. On the other hand, it was suggested that when both sides are high, even if the burden of childcare requiring special consideration is great, it can be overcome, and it prevents challenges and a sense of accomplishment from decreasing for childcare.

Key words: burnout, knowledge, developmental disability, social support

目 的

近年はノーマライゼーションやインクルーシブの考え方のもと、定型発達児と、発達障害児やその傾向にある子どもとがともに保育を受け、そこにより細やかな対応が求められている。ところが、診断がついていないがゆえの理解および対応の難しさや、特別支援が必要な子どもの問題行動などによって保育士の困り感が蓄積することが指摘されており、子どもの問題行動の意味を理解する必要性が叫ばれている(木曾, 2012)。発達障害傾向児の数と保育士のバーンアウトとの関連も示され、発達障害児や発達障害傾向児の保育における苦悩や困難は、保育者のメンタルヘルスに悪影響を及ぼす可能性があるとして指摘されている(木曾, 2013)。

医療、教育、福祉などの公共サービスを中心としたヒューマンサービス従事者の職務ストレスとして、バーンアウトが注目されている(久保, 2007)。バーンアウトとは、それまでは普通に、あるいは熱心にといてよいほどに働いていた人が、モーターがバーンアウトした(焼き切れた)ように、仕事に対する意欲を急速に低下させ、働けなくなることを指し、ストレスの結果生じるストレス反応の一つとして位置づけられている(久保, 2007; 宮下, 2010)。

バーンアウトは以下の3つの症状から定義されている。バーンアウトの主症状で、仕事を通じ、情緒的に力を出し尽くし、消耗してしまった状態である「情緒的消耗感」、相手を物のように扱ってしまうなどの「脱人格化」、仕事への意欲や達成感、効力感の低下などの「個人的達成感の後退」である(久保, 2007; 宮下, 2010)。同じくヒューマンサービスである保育においても、バーンアウト状態や警戒領域にあ

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

2 広島大学大学院教育学研究科

る者が約半数近くにのぼるとい調査結果もあり、これは同じく対人援助職としてバーンアウトが問題視されている医療従事者に匹敵する数値である（齋藤ら、2009）。保育士不足と同時に保育士の離職率の高さが問題とされている今、保育士のバーンアウトに関わる要因を検討することは意義深いと考える。

保育者のバーンアウトに関連する要因として、「気になる子ども」の未診断であるがゆえの保育の困難さが保育士のバーンアウトに影響している可能性が示唆されているものの、未診断であるために加配がつかず人員不足が解消されないことも、課題として挙げられている（木曾、2013）。昨今は発達障害児・発達障害傾向児を定型発達児とともに保育することが求められ、避けて通れないものとなっている。つまり、発達障害児・発達障害傾向児の保育の難しさによるストレスへの直面もまた避けがたいということである。

ところが、この発達障害児および発達障害傾向児の保育の困難さによるストレスを軽減する要因について、詳しい検討をしている研究は少なく、これに焦点をあててバーンアウトへの影響を検討することが必要であると考え。池田・大川（2012）では、保育士が自分の能力に疑問を持つことで、保育士としての力不足を感じ、バーンアウト傾向を強めることが示唆された。しかしこの結果は逆に、保育者が自分の能力に自信を持つことで、保育者として力不足を感じることが少なくなり、バーンアウト傾向を弱める可能性を示唆していると考えられることもできるだろう。また「子ども理解・対応の難しさ」のストレスがバーンアウトの「情緒的消耗感」に関連していること（宮下、2010）、年齢や経験年数とバーンアウトが関連していることも示されている（木曾、2013；森田・植村、2011；齋藤ら、2009）。経験年数の短い若い保育従事者ほどバーンアウトに陥る危険性が高く、経験を積み重ね知識や技術を身につけることが、保育士としての自信や効力感を高め、メンタルヘルスの向上に寄与する可能性がある（齋藤ら、2009）。

上記から、保育士のバーンアウトには、保育に関わる知識を有しているかどうかの影響を及ぼしていると考えられる。森本ら（2013）の幼稚園、保育所（園）の管理者、新人教育担当者を対象に実施した、過去3年間の退職者についての実態調査によると、知識能力不足が離職に

至った理由としての進路変更や体調不良の原因であると考えられていることが多いのである。また、職場定着を困難にしている理由として、卒業時と現場で求める実践能力のギャップが第一に挙げられている。ここからも、自らのスキルや知識のなさを自覚していることが、離職に至る原因のひとつとして考えられるだろう。発達障害児および発達障害傾向児の保育の難しさによる心身の健康への影響が指摘されており（木曾、2013）、また小学校教師を対象とした調査においては、専門的な知識や対処の仕方を学ぶことで特別支援教育における負担や不安が軽減し、バーンアウト傾向を低減させる可能性も示唆されている（高田、2009）。このように、発達障害児や発達障害傾向児を保育するにあたっての発達障害についての知識の重要性は、複数の先行研究により示唆されている。したがって、発達障害に関する知識を有しているかどうかは保育士のバーンアウトに及ぼす影響について検討することで、自らの知識能力不足に悩んで離職していく保育士を減らすことに寄与する知見を得られると考える。

木曾（2013）は、保育者のバーンアウトと、発達障害に関する「客観的知識」（発達障害に関する知識を正しく知っているかどうか）、「主観的知識」（自分が発達障害に対してどの程度知っているかと思っているか）の2種類の知識との関連を検討した。その結果、「主観的知識」とバーンアウトの全ての下位尺度との負の関連がみられたが、「客観的知識」のバーンアウトとの関連はみられなかった。これは、実際に知識を持っているかどうかではなく、それを自覚できているかどうかの方がよりバーンアウトに関連する要因であることを示しているといえるだろう。さらにこれは、保育における能力や知識の客観的評価ではなく、保育における自分の能力不足を感じたり不安を覚えたりといった自己評価によってバーンアウトを高めるという、前述の池田・大川（2012）の研究による示唆とも矛盾しない。したがって、保育士のメンタルヘルスの影響要因として発達障害に関する知識を取り上げるにあたっては、本人が認識している知識の程度を検討するのが適当であると考え。しかし木曾（2013）の結果については、ストレスととの検討が同時になされていないことが課題として挙げられている。発達障害に関する知識の認識がバーンアウト傾向の低下に影響を及ぼすのかどうかについては、ストレッ

サーの存在も加味した上での検討の余地がある。

ところが、発達障害に関する知識の程度と保育士のストレスとの関連を検討した研究はなく、どういったストレスが特に発達障害に関する知識と関連し、バーンアウトに影響を及ぼす要因となるのかは明らかになっていない。もし発達障害に関する知識が不足していた場合、いざ発達障害児や発達障害傾向児を保育する場に直面したときに、子どもの行動の意図・意味をくみ取れない、問題行動への指導・対応の仕方がわからないなどといった難しさを感じることになるだろう。また、特に保育所や子ども園といった組織の中では、発達障害児の保育にあたった経験が豊富な保育士と、そのような経験がほとんどない保育士がともに働いていることが推測される。そのような環境の中では、他の保育士と自分を比較して自己の知識能力不足を感じたり、上司や同僚からの評価が気になったりすることも多々あるだろう。したがって、発達障害に関する知識に関連するストレスのひとつとして、個人の能力不足に関するストレスが考えられる。

さらに発達障害児・発達障害傾向児の保育に焦点をあてる上では、保育に特別な配慮が必要であることによる特有のストレスも発生すると思われ、注目すべきであると考えられる。高田(2009)の小学校教師を対象とした調査研究において、特別支援教育を行う中での負担感や不安感の高さがバーンアウトの高さに影響していることが示されていることから、その重要性がうかがえる。しかしこの負担感や不安感の感じ方は皆一様ではなく、個人の知識の程度や発達障害児の担任・担当経験の有無などによっても左右されるものであろう。したがって、特別な配慮が要される保育における負担感や不安感も、発達障害に関する知識と関連するストレスとして検討すべきであると考えられる。

一方、発達障害児や発達障害傾向児を保育するために有用な知識や能力を身につけ自信を持って保育にあたるには、そのための環境が重要であろう。園内の人間関係をうまく築いていくことの重要性(宮下, 2010; 森田・植村, 2011)、教師において障害児と関わる注意や労力を同僚同士でサポートすることで、負担や不安が軽減し、バーンアウト傾向を低減させる可能性(高田, 2009)も示されている。前述したように、森本ら(2013)の実態調査の中では、保育士の退職理由としての進路変更や体調不良

の理由として職場の人間関係が挙げられている。職場の人間関係がぎくしゃくすることは、保育をする上でのスキルや知識を他の保育士から学ぶ機会を減少させることにつながっているのではないかと考えられる。加配が難しいとされる人員不足の中で他の保育者との連携・協力を円滑に行うことができるかどうか、同僚や上司から教えてもらったり研修等によって知識や能力を身につけたりすることのできる機会、場があるかどうか、保育士のバーンアウトに影響を及ぼす要因であると考えられる。発達障害児・発達障害傾向児の保育および発達障害に関する知識について検討するにあたっては、このようなソーシャルサポートの有無も考慮するべきであろう。

以上より、本研究では、保育士のストレス、ソーシャルサポートおよび発達障害に関する知識の有無を認識しているかどうか、保育士のバーンアウトに及ぼす影響を検討することを目的として、質問紙調査を行った。ストレスがバーンアウトに及ぼす影響に対して、発達障害児・発達障害傾向児の保育にあたって要される知識をもっているという自覚があることや、ソーシャルサポートを得られていることにより、バーンアウトが低減する調整効果をもつと予測した。

方法

調査対象者 広島県内の保育所、こども園に勤務する保育士209名に質問紙を配布した。回収した192部の質問紙より、回答に著しい欠落があった1名を除く191名を分析対象とした(有効回答率91.87%)。男性2名、女性188名、不明1名、年齢は20歳から80歳であった。

実施方法 各保育所、こども園の所長あるいは園長を通じて質問紙を配布した。回答者の任意の場所、時間に回答してもらい、回収後はまとめて返信用封筒にて郵送してもらった。プライバシーの保護のため、質問紙は1部ずつ封筒に入れた状態で配布・回収を行った。

調査時期 2016年10月中旬に質問紙を配布し、10月末日までの約2週間を回答期間とした。

質問紙構成

フェイス項目 年齢、性別、保育士経験年数、一日の平均勤務時間、雇用形態(正規職員・非正規職員)、勤務する保育所(園)の設置主体(私立・公立)、クラス担任の有無(していない・している、しているならば何歳児クラスか)、

研修の頻度（1年間に0～1回・1～2回・2～3回・4回以上）、過去に発達障害児・発達障害傾向児を担任あるいは担当した経験の有無、現在発達障害児・発達障害傾向児を担任あるいは担当しているかを尋ねた。

ソーシャルサポート尺度 小牧（1994）により作成された「ソーシャルサポート尺度」の下位尺度である「道具的サポート尺度」（6項目）を用いた。職場の上司、先輩、同僚からアドバイスや手助けを得ることができているかを測定した。「1：全くそう思わない」から「5：とてもそう思う」の5件法で回答を求めた。

発達障害に関する知識尺度 質問項目は、木曾（2016）の「子どもの行動特徴尺度」の項目より6項目を使用した。本研究では、発達障害児、発達障害傾向児にしばしば見られる行動への適切な対処方法を知っているかを自覚しているかどうかを問うことを目的に用いたため、「以下のような子どもの行動に対して、適切な対応の仕方がどのくらい思い浮かびますか。もっともよくあてはまる数字に○をつけてください。」という教示文を提示した。回答は「1：全く思い浮かばない」から「5：十分に思い浮かぶ」の5件法で求めた。

保育士のストレス 池田・大川（2012）で使用された「職務自体のストレス尺度」より負荷量の高かった3項目、「職務環境のストレス尺度」の下位尺度である「自己能力懸念尺度」3項目を使用した。職務自体のストレス尺度は、子どもとそれを取り巻く人々や環境といった、保育業務全体に関わる負担や困難さを測定する。自己能力懸念尺度は、自己の保育に関する能力について他者との比較や他者からの評価を通して劣等感を抱いたり不安を感じたりする程度を測定する。「1：全くそうではない」から「5：とてもそうである」の5件法で回答を求めた。

特別支援教育負担感尺度 高田（2009）で使用された「特別支援教育負担感尺度」より負荷量の高かった5項目を使用した。教師を対象とした質問項目であったため、保育士向けにするため、「児童」という言葉を「子ども」に置き換えた。発達障害をもつ（あるいは疑わしい）子どもを保育する上で感じる負担感や不安を測定した。「1：全くそうではない」から「5：とてもそうである」の5件法で回答を求めた。

バーンアウト尺度 宮下（2010）で使用された「バーンアウト尺度」（15項目）を用いた。「情

緒的消耗感」3項目、「脱人格化」6項目、「個人的達成感の後退」6項目の3下位尺度からなる。「1：全くない」から「5：とてもある」の5件法で回答を求めた。

結果

因子分析

ソーシャルサポート 道具的サポート尺度の1項目が天井効果を示したため以降の分析からは除外した。残りの5項目について最尤法プロマックス回転で因子分析を行ったところ、1因子構造が抽出された（Table 1）。全ての項目の因子負荷量が.70を上回り、Cronbachの α 係数は.93と、ともに十分な値が得られたため、合計得点を尺度得点とした。

発達障害に関する知識 最尤法プロマックス回転で因子分析を行ったところ、1因子構造が抽出された（Table 2）。全ての項目の因子負荷量が.60を上回り、Cronbachの α 係数は.87と、ともに十分な値が得られたため、合計得点を算出して尺度得点とした。

ストレス 職務自体のストレスおよび自己能力懸念の2尺度それぞれについて、最尤法プロマックス回転により因子分析を行った（Table 3, Table 4）。全ての項目の因子負荷量が.70を上回り、Cronbachの α 係数は.84、.81と、

Table 1 道具的サポート尺度の因子分析

| 項目 | 負荷量 |
|----------------------------------|-----|
| 2 仕事の問題を解決するのにやり方やコツを教えてください。 | .94 |
| 3 仕事に関して信頼できるアドバイスをしてくれる。 | .92 |
| 1 仕事にいかせる知識や情報を提供してくれる。 | .85 |
| 6 仕事の負担が非常に大きいときに仕事を手伝ってくれる。 | .74 |
| 5 あなたに時間がないとき、済まなければならぬ仕事をしてくれる。 | .73 |
| α 係数 | .93 |

Table 2 発達障害に関する知識の因子分析

| 項目 | 負荷量 |
|---------------------------------|-----|
| 2 こだわりが強く、切り替えができない。 | .85 |
| 3 落ち着きがなく、じっとしてられない。 | .79 |
| 1 パニックになり、大きな声でわめいたり暴れたりする。 | .78 |
| 6 指示の理解が難しく、個別の指示がないと動けない。 | .70 |
| 4 食べ物の偏食が激しく、給食やおやつなどを食べようとしない。 | .65 |
| 5 音や感覚を嫌がるなど感覚過敏があり、活動に参加できない。 | .60 |
| α 係数 | .87 |

ともに十分な値が得られたため、それぞれの合計得点を尺度得点とした。更に特別支援教育負担感尺について、最尤法プロマックス回転により因子分析を行った (Table 5)。全ての項目の因子負荷量が .65を上回り、Cronbach の α 係数は .85と、ともに十分な値が得られたため、合計得点を尺度得点とした。

バーンアウト尺度 天井効果、床効果の有無を調べたところ、1項目が床効果を示したため、以降の分析からは除外した。残りの14項目について最尤法プロマックス回転で因子分析を行ったところ、3因子構造が抽出された (Table 6)。全ての項目の因子負荷量が .40を上回り、Cronbach の α 係数は .77, .82, .80と、ともに十分な値が得られたため、合計得点を尺度得点とした。

相関分析

各変数の相関係数を算出した (Table 7)。発達障害に関する知識と年齢、保育士経験年数の間には正の相関、情緒的消耗感と個人的達成感の間には負の相関がみられた。一方で、発達

障害に関する知識と研修の頻度との間には有意な相関はみられなかった。

t検定

フェイス項目の各変数に関して、t検定を行った。雇用形態については、正規雇用の保育士の方が、職務自体のストレス (t(187)=1.96, p<.10)、情緒的消耗感 (t(187)=3.43, p<.01) の得点が高かった。また公立の保育園に勤務する保育士の方が個人的達成感の後退 (t(189)=-2.72, p<.01) の得点が高かった。クラス担任をしている保育士の方が情緒的消耗感の得点が高い傾向がみられた (t(189)=-1.82, p<.10)。

過去に発達障害児を担任あるいは担当した経験がある保育士の方が、発達障害に関する知識 (t(188)=-4.54, p<.001)、職務自体のストレス (t(188)=-2.03, p<.05) の得点が高く、特別支援教育負担感 (t(188)=3.07, p<.01) の得点が低かった。また情緒的消耗感は過去に発達障害児を担任あるいは担当した経験のある保育士の方が得点が高い傾向がみられた (t(188)=1.80, p<.10)。過去に発達障害傾向児を担任あるいは担当した経験のある保育士の方が、発達障害に関する知識 (t(185)=-3.46, p<.01)、職務自体のストレッ

Table 3 職務自体のストレス尺度の因子分析

| 項目 | 負荷量 |
|---|-----|
| 2 手のかかる子どもやその保護者との信頼関係作りに努力する負担が大きい。 | .89 |
| 1 一方的と感じるような、保護者や地域からの要求・苦情に対応する負担が大きい。 | .81 |
| 3 家庭や地域と、協力しあえるような関係や環境づくりを行うことが困難である。 | .70 |
| α 係数 | .84 |

Table 4 自己能力懸念尺度の因子分析

| 項目 | 負荷量 |
|-----------------------------------|-----|
| 5 同僚や上司が自分のことをどう思っているのか気になることが多い。 | .83 |
| 6 同僚に対し劣等感を抱くことが多い。 | .75 |
| 4 周りと比べて自分の能力不足を感じるが多い。 | .74 |
| α 係数 | .81 |

Table 5 特別支援教育負担感尺度の因子分析

| 項目 | 負荷量 |
|---|-----|
| 3 発達障害をもつ (または疑わしい) 子どもの行動や事態への対処がわからず不安である。 | .83 |
| 1 発達障害に関する専門知識がないので、常に不安である。 | .79 |
| 4 発達障害をもつ (または疑わしい) 子どもの保護者からの要望を抱えてしまう。 | .68 |
| 5 発達障害をもつ (または疑わしい) 子どもに手をとられ、他の子どもの指導が十分にできない。 | .65 |
| 2 発達障害をもつ (または疑わしい) 子どもは、他の子どもよりも余分に注意と労力があるので負担が大きい。 | .65 |
| α 係数 | .85 |

Table 6 バーンアウト尺度の因子分析

| 項目 | 負荷量 |
|---------------------------------|-----|
| 脱人格化 ($\alpha=.77$) | |
| 8 同僚、子どもや保護者と何も話したくなくなることがある。 | .85 |
| 3 同僚や子ども、保護者の顔を見るのも嫌になることがある。 | .78 |
| 4 自分の仕事がつまらなく思えて、仕方のないことがある。 | .65 |
| 9 仕事の結果はどうでもよいと思うことがある。 | .42 |
| 情緒的消耗感 ($\alpha=.82$) | |
| 10 仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることがある。 | .85 |
| 14 身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある。 | .83 |
| 6 出勤するのが嫌になって、家にいたいと思うことがある。 | .50 |
| 5 1日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じることがある。 | .50 |
| 個人的達成感の後退 ($\alpha=.80$) | |
| 15 我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある。* | .67 |
| 2 この仕事は自分の性格にあっていると思うことがある。* | .66 |
| 13 仕事楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある。* | .65 |
| 7 仕事を終えて今日は気持ちのよい日だったと思うことがある。* | .64 |
| 11 今の仕事に、心から喜びを感じるがある。* | .61 |
| 1 我を忘れるほど仕事に熱中することがある。* | .59 |

*…逆転項目

Table 7 各変数の相関係数

| | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ | ⑪ | ⑫ |
|----------|--------|--------|-------|------|------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| ①年齢 | - | | | | | | | | | | | |
| ②経験年数 | .76** | - | | | | | | | | | | |
| ③平均勤務時間 | -.14† | -.02 | - | | | | | | | | | |
| ④研修 | -.26** | -.12 | .34** | - | | | | | | | | |
| ⑤道具的サポート | -.19** | -.12† | -.14† | .11 | - | | | | | | | |
| ⑥知識 | .26** | .40** | -.01 | -.02 | -.01 | - | | | | | | |
| ⑦職務自体 | .05 | .19** | .13† | .11 | .07 | .19** | - | | | | | |
| ⑧自己能力懸念 | -.26** | -.28** | -.05 | .09 | .09 | -.31** | .23** | - | | | | |
| ⑨特支負担感 | -.16* | -.16* | -.00 | -.08 | .02 | -.20** | .35** | .43** | - | | | |
| ⑩情緒的消耗感 | -.38** | -.30** | .17* | .17* | -.10 | -.20** | .33** | .48** | .39** | - | | |
| ⑪脱人格化 | -.15* | -.06 | .11 | .09 | -.10 | -.08 | .41** | .39** | .40** | .59** | - | |
| ⑫個人的達成感 | -.24** | -.32** | -.01 | -.03 | -.05 | -.40** | -.10 | .23** | .04 | .17* | .24** | - |

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

サー ($t(185)=-3.93, p<.001$) の得点が高かった。また特別支援教育負担感は過去に発達障害傾向児を担任あるいは担当した経験のある保育士の方が得点が低い傾向がみられた ($t(185)=1.94, p<.10$)。発達障害に関する知識は、現在発達障害児を担任あるいは担当している保育士の方が得点が高い傾向がみられた ($t(189)=-1.70, p<.10$)。現在、発達障害傾向児を担任あるいは担当している保育士の方が、情緒的消耗感の得点が高かった ($t(185)=-2.55, p<.05$)。

階層的重回帰分析

保育士のストレス（職務自体のストレス、自己能力懸念、特別支援教育負担感）がバーンアウト（情緒的消耗感、脱人格化、個人的達成感の後退）に及ぼす影響において、発達障害に関する知識および道具的サポートが調整変数になり得るかを検証するために、階層的重回帰分析を行った。バーンアウトの各下位因子を目的変数とし、第1ステップで主効果の変数として道具的サポート、発達障害に関する知識と、保育士のストレスを投入した。続いて第2ステップで道具的サポートと発達障害に関する知識、道具的サポートと保育士のストレス、発達障害に関する知識と保育士のストレスの交互作用を回転式に投入した。さらに第3ステップで道具的サポートと発達障害に関する知識と保育士のストレスの交互作用を回転式に投入した。

情緒的消耗感 道具的サポートと発達障害に関する知識、保育士のストレスおよびその交互作用を投入したが、いずれの組み合わせにおいても、第1ステップの回帰モデルは有意であったが、続く第2ステップ、第3ステップにおいて決定係数の増分は有意とならなかった。

脱人格化 脱人格化を目的変数とし、道具的サポートと発達障害に関する知識、職務自体のストレスおよびそれらの交互作用を投入した結果 (Table 8)、第1ステップの回帰モデルは有意な値を示し ($R^2=.21, F(3,187)=17.02, p<.01$)、第2ステップの回帰モデルは有意とならなかったが ($R^2=.23, \Delta R^2=.02, F(3,184)=1.39, n.s.$)、続く第3ステップにおいて決定係数の増分が有意となった ($R^2=.25, \Delta R^2=.02, F(1,183)=5.53, p<.05$)。交互作用がみられたため、道具的サポート、発達障害に関する知識、職務自体のストレスの得点に各平均値 $\pm 1SD$ の値を代入し、単純傾斜の検定を行った (Figure. 1)。発達障害に関する知識低群は、道具的サポートが高い場合において職務自体のストレスが高いと脱人格化が高く、発達障害に関する知識高群は、道具的サポートが高い場合と低い場合双方において職務自体のストレスが高いと脱人格化が高いことが示された。

個人的達成感の後退 個人的達成感の後退を目的変数とし、道具的サポートと発達障害に関する知識、特別支援教育負担感およびそれらの交

Table 8 脱人格化目的変数とした階層的重回帰分析

| | β | | |
|------------------|---------|--------|--------|
| | Step1 | Step2 | Step3 |
| 道具的サポート | -.04 | -.06 | -.13* |
| 知識 | -.44** | -.42** | -.44** |
| 特支負担感 | -.04 | -.04 | -.03 |
| 道具的サポート×知識 | | .01 | .01 |
| 道具的サポート×特支負担感 | | -.01 | -.01 |
| 知識×特支負担感 | | -.01 | -.02 |
| 道具的サポート×知識×特支負担感 | | | -.01* |
| R^2 | .17** | .17** | .20** |
| ΔR^2 | | .01 | .03* |

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

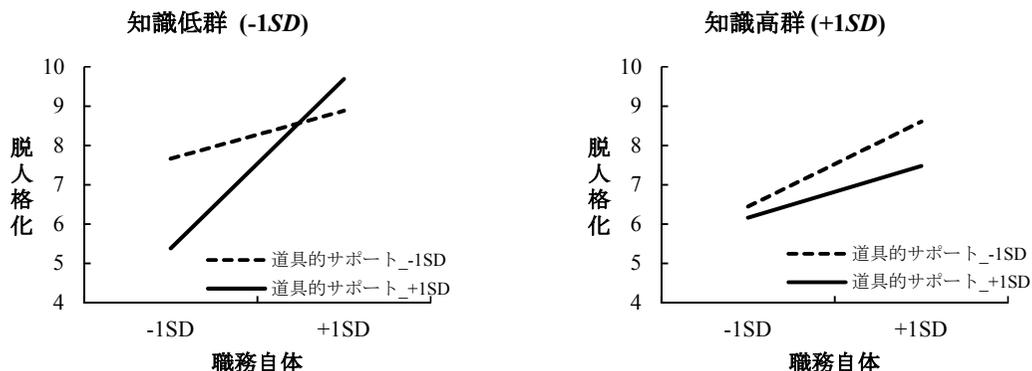


Figure. 1 発達障害に関する知識，道具的サポート，職務自体のストレスが脱人格化に及ぼす影響

相互作用を投入した結果 (Table 9)，第1ステップの回帰モデルは有意な値を示し ($R^2=.17$, $F(3,187)=12.33$, $p<.01$)，第2ステップの回帰モデルは有意とならなかったが ($R^2=.17$, $\Delta R^2=.01$, $F(3,184)=.70$, n.s.)，続く第3ステップにおいて決定係数の増分が有意となった ($R^2=.20$, $\Delta R^2=.03$, $F(1,183)=6.25$, $p<.05$)。交互作用がみられたため，道具的サポート，発達障害に関する知識，特別支援教育負担感の得点に各平均値 $\pm 1SD$ の値を代入し，単純傾斜の検定を行った (Figure. 2)。発達障害に関する知識高群は，道具的サポートが高い場合において特別支援教育負担感が高いと個人的達成感の後退が低いことが示された。

考察

本研究の目的は，保育士のストレス，ソーシャルサポートおよび発達障害に関する知識の有無を認識しているかどうか，保育士のバーンアウトに及ぼす影響を検討することであった。ストレスがバーンアウトに及ぼす影響に対して，発達障害に関する知識をもっているという自覚があることや，ソーシャルサポートを得られていることが，バーンアウト傾向を低減するといった調整効果をもつと予測し，階層的重回帰分析を行った。その結果，一部の因子間で調整効果がみられ，本研究の仮説は部分的に支持された。

知識とサポートのアンバランスの影響 発達障害に関する知識が低く道具的サポートが高い場合，職務自体のストレスが高いと脱人格化が高かった。自らの知識不足を感じており，かつ，職務自体のストレスが高いと，周囲からのサポートを得られていたとしても，困難を自分の力で乗り越えられないことへの悔し

Table 9 個人的達成感の後退を目的変数とした階層的重回帰分析

| | β | | |
|-----------------------------------|---------|--------|--------|
| | Step1 | Step2 | Step3 |
| 道具的サポート | -.07 * | -.09 * | -.08 * |
| 知識 | -.12 * | -.12 * | -.10 * |
| 職務自体 | .44 ** | .45 ** | .43 ** |
| 道具的サポート \times 知識 | | .01 | 0.00 |
| 道具的サポート \times 職務自体 | | .01 | .02 |
| 知識 \times 職務自体 | | -.03 † | -.03 |
| 道具的サポート \times 知識 \times 職務自体 | | | -.01 * |
| R^2 | .21 ** | .23 ** | .25 ** |
| ΔR^2 | | .02 | .02 * |

** $p < .01$, * $p < .05$

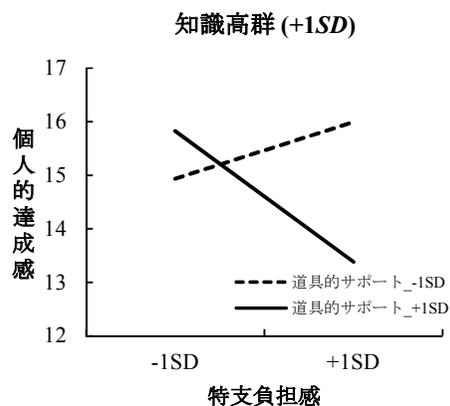


Figure. 2 発達障害に関する知識，道具的サポート，特別支援教育負担感が個人的達成感の後退に及ぼす影響

さ，不甲斐なさを感じてしまうかもしれない。その結果，保育に対するやる気や情熱がそがれてしまい，業務をただ淡々とこなすような状態につながってしまうのではないかと考えられる。一方，発達障害に関する知識が高く道具的サポートが低い場合，職務自体のストレス

が高いと脱人格化が高かった。発達障害に関する知識の高さを自覚できていても、周囲からのサポートを欠いていると、保育業務における負担は解消しきれず、やる気や情熱の低下を促してしまうのだろう。以上のように、発達障害に関する知識と道具的サポートの一方が高くもう一方が低いと、ストレスの高さがバーンアウトの脱人格化を高くするという関係が強まることが明らかになった。どちらか一方が高いというアンバランスな状態では、保育業務におけるストレスに対処しきれず、保育士のメンタルヘルスの向上にはつながらないことが示されたといえるだろう。

知識とサポートが共に高いことの影響 発達障害に関する知識と道具的サポートが共に高い場合に、職務自体のストレスが高いと脱人格化が高いという結果が得られた。これは、保育業務における大きい負担に高い知識とサポートによって対処はできるものの、それは知識とサポートにより業務を淡々とただこなすようになってしまっている可能性があることを示唆していると考えられる。これでは子どもや親が質の良い保育を受けることができなくなる恐れがあるため、注意が必要であろう。そもそも脱人格化は、情緒的消耗感が高まり疲弊した心をそれ以上消耗しないために、情緒的資源の節約を行うものである（久保，2007）。相関分析において、情緒的消耗感と脱人格化が強い正の相関を示しており、更に両者とも、職務自体のストレス、自己能力懸念、特別支援教育負担感のいずれとも正の相関がみられた。これは、保育業務における種々のストレスにより心身の疲弊がもたらされ、それに対する自己防衛策としての脱人格化を引き起こすことを示していると考えられる。これらより、脱人格化傾向がみられているということは、すでに情緒的消耗感がある程度高い状態であると考えられ、脱人格化傾向を低減させるためには、情緒的消耗感を低減させる必要があるだろう。

そして、発達障害に関する知識と道具的サポートが共に高い場合、特別支援教育負担感が高いと個人的達成感の後退が低いという結果も得られた。発達障害に関する知識が豊富にあると思えていることに加えて、周囲からの手助けやアドバイスを受けることができていると感じられているという状態では、特別な配慮を要する保育への負担感が大きくてもそれに対処するだけの知識能力と環境が整っているために困難

を乗り越えることができ、やりがいや達成感を感じることができるものと思われる。逆に保育における負担が大きい方が、それにうまく対処することによって得られるやりがいと達成感も大きくなるため、精神的健康に良い影響を及ぼすのかもしれない。ヒューマンサービス従事者や、バーンアウトに陥りやすいといわれている人ほど、真面目に仕事をこなす「ひたむきさ」や、「他人と深く関わろうとする姿勢」をもつ人が多いといわれている（久保，2007）。このことから、ヒューマンサービス従事者のひとつである保育士が保育業務を行うにあたってある程度の負荷があるのは決して悪いことではなく、むしろ仕事へのやりがいを得るためには負荷が必要なのではないだろうか。ただし発達障害児・発達障害傾向児を保育する上での負担感が大きいという状況で精神的健康を害さないためには、保育業務における負担感や不安感を払拭できるような経験や知識、技能を身につけ、さらに周囲からのサポートを得ることができていると感じることが必要なだろう。

発達障害に関する知識の向上 では、発達障害に関する知識の高さを認識できるようになるには、何をすることが必要なのだろうか。相関分析においては、保育に必要な知識や知見を得るために利用されたい研修の頻度と、発達障害に関する知識の実感との間には有意な相関はみられなかった。このことから、現行の研修では発達障害児保育に関する内容があまり扱われていないか、あるいは、そのような内容が含まれていたとしても十分に身につくには至っていない可能性があると考えられる。

一方で年齢、保育士経験年数と発達障害に関する知識との間には正の相関がみられた。本研究で検討したのは発達障害に関する知識の有無ではなく、発達障害に関する知識の程度の認識だったことを考えると、自分に身についた知識は、研修ではなく、その後の実践の中で得られる成功体験の積み重ねを通して実感できるのかもしれない。これを裏付けるように、t検定より、過去に発達障害児・発達障害傾向児を担任あるいは担当した経験、および現在発達障害児・発達障害傾向児を担任あるいは担当している人は、発達障害に関する知識があると自覚できていることが示された。過去や現在に発達障害児を担任あるいは担当することで、発達障害について改めて学ぶ機会となり、また実際に対応するという実践を経ることによっても、知識が身

についていると実感できるのだろう。そして、発達障害傾向児を担任あるいは担当することは、発達障害について考えるきっかけになり、意識的に情報にアンテナを張ったり勉強をしたりすることにつながるのかもしれない。あるいは、後から“あの子は発達障害の傾向があったのかもしれない”と実践内容を思い返すことで、“こういう時はこうするのが良い”といった成功体験を想起し、知識に結びついていても考えられるだろう。

したがって、発達障害に関する知識が高いと自覚できるためには、実際の保育の中で経験し、それを蓄積していくことが有効なのではないかと考えられる。

今後の展望 本研究では、バーンアウトの症状のひとつである個人的達成感の後退を防ぐ要因を見出した。仕事における成果の急激な落ち込みと、それにとまう有能感、達成感の低下が、離職や強い自己否定などの行動と結びつくことも少なくないといわれており（久保，2007），意義深い知見が得られたといえるだろう。ただし個人的達成感の後退を防ぐだけでは根本的な解決にはならない。バーンアウトの主症状である情緒的消耗感を低減するのにより効果的な要因を探る必要があるだろう。ところが、本研究における階層的重回帰分析の結果からは情緒的消耗感に有意に影響を及ぼす交互作用は見いだせなかった。仕事量の多さや時間が足りないといったストレスがバーンアウトに影響を及ぼす要因であることは先行研究によって明らかにされているものの（宮下，2010），同僚や上司から手伝ってもらったりアドバイスをもらったりすることはストレス低減に有効であるという可能性を示す結果は本研究では得られなかった。仕事量や時間の長さをそのままに周囲の力を借りることよりは、仕事の量そのものを減らして時間をつくるなど、根本的な解決がなされなければいけないのかもしれない。

そして、本研究で検討したのは、発達障害に関する知識と道具的サポートの交互作用であったが、より保育者の心に働きかけるかもしれない情緒的側面についてのソーシャルサポートの検討は行っていない。ソーシャルサポートを利用することは保育士のメンタルヘルスの向上に寄与する（上村・七木田，2006）が、どのような種のソーシャルサポートがより有効なのかについても検討すべきだろう。また、発達障害に関する知識と情緒的消耗感の間に負の相関が

みられているものの、知識があると思えているために心身の疲弊が抑えられるのか、精神的健康が保たれていることで自己の知識を高く評価できるのかはわからない。発達障害に関する知識の向上が情緒的消耗感の低減に効果をもたらすかどうかという点については、両者の因果関係を明らかにすることが望まれる。

引用文献

- 池田幸代・大川一郎（2012）. 保育士・幼稚園教諭のストレスが職務に対する精神状態に及ぼす影響：保育者の職務や職務環境に対する認識を媒介変数として 発達心理学研究, **23**(1), 23-25.
- 加藤由美・安藤美華代（2015）. 保育者のメンタルヘルスに関する国内外の研究の動向と展望—学校教員を対象とした研究を参考に— 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, **159**, 1-10.
- 木曾陽子（2012）. 特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス 保育学研究, **50**(2), 26-38.
- 木曾陽子（2013）. 発達障害の傾向がある子どもと保育士のバーンアウトの関係—質問紙調査より— 保育学研究, **51**(2), 51-62.
- 木曾陽子（2016）. 未診断の発達障害の傾向がある子どもの保育や保護者支援と保育士の心理的負担との関係—バーンアウト尺度を用いた質問紙調査より— 保育学研究, **54**(1), 67-78.
- 小牧一裕（1994）. 職務ストレスとメンタルヘルスへのソーシャルサポートの効果 健康心理学研究, **7**(2), 2-10.
- 久保真人（2007）. バーンアウト（燃え尽き症候群）—ヒューマンサービス職のストレス 日本労働研究雑誌, **558**, 54-64.
- 宮下敏恵（2010）. 保育士におけるバーンアウト傾向に及ぼす要因の検討 上越教育大学研究紀要, **29**, 177-186.
- 森本美佐・林 悠子・東村知子（2013）. 新人保育者の早期離職に関する実態調査 奈良文化女子短期大学紀要, **44**, 101-110.
- 森田多美子・植村勝彦（2011）. 保育所に勤務する保育士のバーンアウトに影響を及ぼす要因の検討 愛知淑徳大学論集—心理学部篇—, **1**, 67-81.
- 齋藤恵美・田中紀衣・村松公美子・橋 玲子・宮岡 等（2009）. 保育従事者のバーン

- ウトとストレス・コーピングについて 新潟教育大学大学院 臨床心理学研究, **3**, 23-29.
- 高田 純 (2009). 障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向, 職場環境ストレス, 特別支援教育負担感, 自己効力感 学校メンタルヘルス, **12**(2), 53-60.
- 上村眞生・七木田 (2006). 保育士が抱える保育上のストレスに関する研究—経験年数及びソーシャルサポートとの関連からの検討— 広島大学大学院教育学研究科紀要, **3** (55), 391-395.